ISSN　2187-6762
ISSN-L 1348-2629

# 大学入試研究ジャーナル

No. ３３
２０２３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. 33　　目　次

【原著】

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――
田崎 優里，山田 恭子，浦崎 直光（琉球大学）…… 1

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――
一之瀬 博，平井 佑樹（信州大学）…… 7

愛校心および大学満足度向上への取り組み
――自校教育がもたらす効果――
喜村 仁詞（岡山県立大学），不破 克憲（名古屋工学院専門学校）…… 13

高大連携探究プロジェクトと高大接続型選抜試験の開発
――福井大学医学部看護学科の事例――
大久保 貢，四谷 淳子，中切 正人，田中 幸治（福井大学）…… 19

新学習指導要領の下での大学入試
――高校調査から見えてきた課題――
倉元 直樹，宮本 友弘，久保 沙織，長濱 裕幸（東北大学）…… 26

多面的評価の中国的特質
――総合評価入試の意義――
小川 佳万，肖芸萱（広島大学）…… 33

留学生の留学先決定と文化・社会・経済資本との関連性
――日本の大学を事例として――
三好 登（広島大学）…… 41

学部ディプロマ・ポリシーと修士課程アドミッション・ポリシーの文体傾向と出現語彙傾向の比較分析
槫松 理樹，天野 哲彦（岩手県立大学）…… 48

アドミッション・ポリシーの分類と作成支援の試み
齋藤 朗宏（北九州市立大学）…… 54

選抜区分毎の TOEIC 成績の推移分析
天野 哲彦，槫松 理樹，高橋 英也，江村 健介（岩手県立大学）…… 61

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
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），
花井 渉（九州大学）…… 67

志願者本人記載資料がもたらす効果に関する検証
西郡 大（佐賀大学）…… 74

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――
寺尾 尚大（大学入試センター）…… 81

共通テストの英語における英語民間試験導入の効果と課題（２）
――広島大学におけるみなし満点方式を申請した志願者分析より――
永田 純一，三好 登（広島大学）…… 88

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――
宮本 友弘，久保 沙織，尾﨑 章子，宮下 光令，倉元 直樹，長濱 裕幸（東北大学）…… 94

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
山田 恭子，高山 千利，清水 千草（琉球大学），田崎 優里（広島大学），浦崎 直光（琉球大学）…… 100

離散得点分布の分位点の推定誤差
――スタナイン分位点に着目して――
荘島 宏二郎，石岡 恒憲，大津 起夫，宮澤 芳光，橋本 貴充，前川 眞一（大学入試センター）…… 106

日本の大学への留学生の進学行動・定着に関する研究
三好 登（広島大学）…… 113

大学生との接触機会と高校生の大学選択基準の関連
――和歌山県の公立進学校 A 高校に対する量的調査を用いた探索的分析――
津多 成輔（島根大学）…… 121

大学入学共通試験への教科「情報」追加の経緯に関する考察
――1990 年代から 2010 年代初頭までの行政と学術研究団体の動向に着目して――
吉田 翔太郎（山梨大学）…… 128

【資料】

ジオターゲティング法を用いた入試広報
平 英雄，ゴ トゥイ（熊本大学）…… 135

共通試験における「資格試験的な利用」の意味することとは
林 篤裕（名古屋工業大学）…… 141

高大連携活動における大学教員と学生の役割に関する一考察
――1 回で完結する講演型の事例に着目して――
大野 真理子（京都大学大学院），磯 尚吾（東京都立大学大学院，現 日本工営株式会社），
河西 奈保子（東京都立大学），溝口 侑（桐蔭横浜大学）…… 147

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――
板倉 孝信，岡村 郁子，河西 奈保子（東京都立大学）…… 155

個別学力試験に対する高校教員の認識
――国語および数学に着目した自由記述データのテキスト分析を通して――
久保 沙織，宮本 友弘，倉元 直樹（東北大学）…… 163

バカロレア改革の現状と課題
――COVID-19 対応から見える問題点――
阿部 和久，倉元 直樹（東北大学）…… 170

学士課程における「英語プログラム」の入学者選抜方法の実態
――外国学歴・資格評価（Foreign Credential Evaluation: FCE）の必要性を探る――
翁 文静，立脇 洋介（九州大学），宮本 友弘（東北大学）…… 178

新潟大学における総合型選抜の実施状況について
吉田 章人，並川 努，坂本 信（新潟大学）…… 185

シンポジウム「大学入試におけるコロナ対策：令和 3 年度入試の舞台裏」のプレイバック
内田 照久，寺尾 尚大（大学入試センター），石井 秀宗（名古屋大学），林 篤裕（名古屋工業大学），
中村 裕行（愛媛大学），立脇 洋介（九州大学），西郡 大（佐賀大学），宮本 友弘，久保 沙織，南 紅玉，
倉元 直樹（東北大学）…… 191

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――
平井 佑樹，一之瀬 博（信州大学）…… 199

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――
遠藤 健，山田 寛邦（早稲田大学）…… 205

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
深谷 和義，小杉 裕子（椙山女学園大学）…… 212

大学の地域志向教育がキャリア形成に及ぼす影響
――地域人材育成コース卒業者の追跡調査から――
田中 久美子，美濃地 裕子，小竹 雅子（島根大学）…… 219

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
荒井 清佳，伊藤 圭，椎名 久美子，桜井 裕仁（大学入試センター），大塚 雄作（国際医療福祉大学），
花井 渉（九州大学）…… 226

高大接続の過渡期における改訂高校調査書の成果と課題
永野 拓矢，橘 春菜，寺嶌 裕登，石井 秀宗（名古屋大学）…… 233

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――
寺嶌 裕登，永野 拓矢，橘 春菜，石井 秀宗（名古屋大学）…… 240

オンライン面接試験の実施過程
――鳥取大学総合型選抜第 1 次選考の事例――
森川 修（鳥取大学）…… 248

英語の基礎学力を担保する総合試験の研究
――令和 3 年度「志」特別選抜の総合試験に類似したサンプル問題を活用して――
吉田 健三（神戸大学）…… 256

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――
上岡 麻衣子，植野 美彦，関 陽介，川野 卓二（徳島大学）…… 264

入学時意識調査にみられる基礎的・汎用的能力の特徴について
――2017 年度～ 2022 年度入学者の入試区分による比較――
吉村 宰（長崎大学）…… 271

高等学校単位の大学見学会プログラムに関する参加高校生の評価
三井 規裕，森川 修，尾室 真郷（鳥取大学）…… 278

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――
長谷川 誠（神戸松蔭女子学院大学）…… 284

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 ――
賈 立男（北海道大学）…… 291

一般選抜における多面的・総合的評価等の実態と課題
――令和 3 年度大学入学者選抜における選抜資料の利用状況に関する実態調査結果の分析――
花井 渉（九州大学），荒井 清佳，桜井 裕仁，椎名 久美子，伊藤 圭（大学入試センター），
大塚 雄作（国際医療福祉大学）…… 299

高校での探究活動は大学での研究力の基盤を育てているか
――探究活動によって育成される能力を活かす入試・教育接続とは――
井ノ上 憲司，山下 仁司，川嶋 太津夫（大阪大学）…… 306

【ノート】

私立大学の入学定員管理厳格化政策の評価のための視点
日下田 岳史（大正大学），柳浦 猛（筑波大学），福島 真司（大正大学），
山地 弘起（大学入試センター）…… 314

総合型選抜 I 「へるん入試」入学予定者及び高校教員のアンケート結果から見えること
――育成型入試として機能したか――
美濃地 裕子（島根大学）…… 320

付属高校・新聞社との連携によるオンライン入学前教育の開発
――事後アンケート自由記述の分析――
中世古 貴彦，森 誠子，小田部 貴子，松原 岳行（九州産業大学）…… 328

教員志望理由書を課すことによる「スクリーニング効果」の検証
――国立教員養成単科大学における入学者の教員志望に着目して――
山田 美都雄（宮城教育大学）…… 334

国立大学の延べ志願者数増加策に関する一考察
――一般選抜前期日程と推薦・総合型の併願指導に関する高校調査より――
竹内 正興（香川大学）…… 341

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――
植阪 友理，柴 里実，石井 徳子，内田 奈緒（東京大学）…… 348

【原著】 大学入試研究ジャーナル第 33 号，1-6，2023

# 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――

田崎 優里，山田 恭子，浦崎 直光（琉球大学）

本研究では，2021 年度に開催された WEB 型オープンキャンパス（WEB 型）と， 2019 年度に開催された来場型オープンキャンパス（来場型）にどのような差異があるかについて，それぞれの特徴を示すことで明らかにすることを試みた。加えて，WEB 型が志望順位と志望の程度にどのような効果を持つのかについて検証した。その結果，来場型は高校 1 年生と 2 年生，及び県内在住者が有意に多いのに対し， WEB 型は高校 3 年生と既卒生，及び県外在住者が有意に多いことが示された。また，来場型の満足度が中程度であったのに対し WEB 型の満足度は高いという特徴が示されたが，WEB 型への参加が志望順位や志望の程度を高めるという効果は示されなかった。

キーワード：高大接続，入試広報，オープンキャンパス，オンライン

## 1 はじめに

### 1.1 2021 年度のオープンキャンパスについて

入試広報の取り組みは，オープンキャンパス，進路相談会，出前授業，大学案内，学部案内などがあり，おおよそいずれの大学においてもこれらの取り組みは行われているといって良いだろう。前述した取り組みの中でも，参加者が大学に来て様々なプログラムに参加するオープンキャンパス（以下，来場型オープンキャンパス；来場型）は，志望順位や志望の程度に対して一定の効果があり（平尾ほか，2011），重要な入試広報の 1 つである。しかし，昨年に引き続き COVID-19 の収束が見られなかったことから，琉球大学では，2021 年度のオープンキャンパスは，オンデマンド配信とライブ配信の 2 つのパターンで実施することとなった。オンデマンド配信は，事前に録画しておいた学部説明などの動画をホームページ上にアップロードし，希望者が随時その動画を視聴できる。そのため，ライブ配信への参加前に事前に視聴しておくことも，参加後に見返すことも可能であり，希望者はいつでも求める情報を収集することが可能である。一方で，ライブ配信は開催当日にリアルタイムで様々なプログラムが進行し，希望者が興味のあるプログラムに参加するという来場型と類似した形式で行われる。プログラムの内容自体も来場型とすべてが同じとはいえないものの，教員や学部学科の紹介，在学生との交流，質疑応答といった様々なプログラムが組まれている。以下では，このようなライブ配信を中心とする形で実施されるオープンキャンパスを，WEB 型オープンキャンパス（以下，WEB 型）とする。

本研究では，この WEB 型の特徴や効果について検証を行うこととする。WEB 型では，参加者の属性や居住地，志望順位や志望の程度は来場型とどのような差異が認められるのだろうか。この点を明らかにし，それぞれの特徴を把握することは，効果的な入試広報を的確に行うために必要なだけでなく，今後の入試広報の選択肢を広げる上でも有用であると考えられる。

### 1.2 参加者の属性について

WEB 型は本学で初めての試みであり，どれほどの申し込みがあるのか，高校 3 年生や既卒生がもれなく申込みできるのか等，不透明な要素が多かった。そのため，申込期間の前半においては，本学ホームページ等で「申し込みは高校 3 年生および既卒生を優先する。」と告知している。申し込みの後半はこの制限を解除し，高校 2 年生，1 年生にも積極的な参加を呼びかけている。このような措置をとったことから，WEB 型の学年構成は，高校 1 年生が学年構成の主たる参加者となる来場型と異なり，高校 3 年生や既卒生が多くなることが予測される。一方で，参加者の居住地については，WEB 型にすることで離島であるというデメリットが解消され，より幅広い地域からの参加者が予測されるため，県外からの参加者が多くなることが予測される。

### 1.3 志望順位と志望の程度について

これまで行われてきた来場型は，志望順位や志望の程度にどのような効果があるのだろうか。まず，志望順位に関しては一貫した知見が得られているわけではない。例えば，野口（2018）は高校 2 年生および 3 年生が主たる参加者となる来場型において，参加前後でアンケート調査を実施している。野口（2018）は，事前アンケートの 60%以上が第 1 志望の参加者であ

り，事後アンケートにおいても第 1 志望の割合に変化が無かったことから，来場型が大学の第 1 志望の志願者の増加に寄与するとは言えないと指摘している。一方で，平尾ほか（2011）は，入学者を対象に来場型に参加した者のうち約 94%が第 1 志望もしくは第 2 志望なのに対し，参加していない者の第 1 志望もしくは第 2 志望の割合が約 66%にとどまっていることから，来場型への参加が志望順位に対して正の効果を持つと指摘している。しかしながら，自らの結果について，野口（2018）も平尾ほか（2011）も因果関係が特定できないという限界を述べている。オープンキャンパスが志望順位にどのような効果を持つのかを検討する際には，この点について留意する必要があるだろう。

次に，志望の程度に関しては，来場型への参加によって志望の程度が高まるというおおよそ一貫した知見が得られている（三好ほか, 2019; 野口, 2018）。加えて，三好（2020）は，来場型と WEB 型の志望の程度の変化を比較している。三好（2020）では，オープンキャンパスの参加者に対し志望の程度の変化を問い，「志望の気持ちが強くなった」，「変わらない」といった項目への回答を求めるアンケートを実施している。回答者が事前にどれくらいの志望の程度であったかは不明ではあるものの，来場型がもともと第 1 志望の参加者に対してのみ志望の程度を強める効果があるのに対し，WEB 型は参加前の志望順位を問わず志望の程度を強める効果があることを明らかにしている。

これらの知見を踏まえ，まず，志望順位に関しては探索的に検討していくこととする。本研究における WEB 型の主たる参加者が申込時のアナウンス通り高校 3 年生および既卒生であった場合，野口（2018）の学年構成と一部類似する。そのような傾向が示される場合，もともとの志望順位が高い参加者が多く，参加後の志望順位の変化も見られないという結果が示される可能性が考えられる。次に，志望の程度に関しては三好（2020）の知見を踏まえ，参加前と比べて志望の程度が強まると予測する。

### 1.4 本研究の目的

本研究では，2021 年度に開催された WEB 型と 2019 年度に開催された来場型について，それぞれの参加者の特徴を明らかにする。その上で，WEB 型が志望順位と志望の程度にどのような効果を持つのかに関しても検証する。加えて，満足度も指標として用いることとする。入試広報の 1 つである大学説明会において WEB 型の満足度が来場型と比べて低い（田中ほか, 2020; 山田ほか, 2020）ことを踏まえると，オープンキャンパスにおいても WEB 型と来場型で差異が示される可能性が考えられる。

## 2 研究方法

### 2.1 調査時期

WEB 型は，2021 年 7 月 10 日（土）午前 10 時から午後 5 時に開催された。事前予約制であったため，申込時に事前アンケートを実施した。その後，オープンキャンパス終了後に参加者に対して事後アンケートを実施した。

来場型は 2019 年 7 月 13 日（土）午前 10 時から午後 5 時に開催された。オープンキャンパス実施後のみ，参加者に対してアンケートを実施した。

### 2.2 対象と人数

WEB 型のアンケート対象者は，オープンキャンパスへの申し込み者（事前アンケート対象者）および，オープンキャンパスへの参加者（事後アンケート対象者）であった。来場型のアンケート対象者はオープンキャンパスへの参加者であった。来場型では，高校へのポスターやチラシの配布，ホームページでの呼びかけ等で告知を行い，学年による制限は設けなかった。

申し込み及び当日の参加者ののべ人数は，それぞれ WEB 型の申し込み者が 1560 名（有効回答数：1053 名），WEB 型の参加者が 1230 名（有効回答数：450 名），来場型の参加者が 5836 名であった（有効回答数：4847 名）。

### 2.3 WEB 型のアンケートの調査方法と実施手順

申し込みやプログラムの予約には，オープンキャンパスプログラム管理システムである OCANs[1)]を用いており，アンケートも実施可能であったことから，事前，事後ともに OCANs 上で実施した。

具体的な実施手順であるが，まず，申込時に事前アンケートへの回答を求めた。当日，参加者は事前予約したプログラム [2)]に参加した。プログラムの実施には Web 会議アプリケーションである Zoom が用いられた。その後，オープンキャンパス終了後に，参加者に事後アンケートへの回答を促すメールを送り，事後アンケートへの回答を求めた。

### 2.4 アンケートの項目

WEB 型では，学内での別途利用のため複数の項目群へ回答を求めたが，ここでは予測の検討に使用した

項目のみ報告する。まず，WEB 型の事前アンケートでは学年，居住地，現時点での本学の志望順位（「現時点での第 1 志望の大学について教えてください。」という質問に対して，「1：第 1 志望は琉球大学だけである」「2：第 1 志望は琉球大学とほかの大学で迷っている」「3：第 1 志望は琉球大学以外の大学である」の 3 件法），志望の程度（「本学への進学を志望する気持ちについてもっとも当てはまる数字を選択してください。」という質問に対して，「1：強く志望している」「2：少し志望している」「3：あまり志望していない」「4：全く志望していない」の 4 件法）への回答を求めた。次に，事後アンケートでは志望順位および志望の程度（事前アンケートと同様の項目），満足度（「本日の学部説明会はいかがでしたか。あてはまる番号を選択してください。」という質問に対して，「1：とてもよかった」「2：わりとよかった」「3：あまりよくなかった」「4：全くよくなかった」の 4 件法）への回答を求めた。

来場型は事後アンケートのみ実施した。学年，居住地について聞いた後，参加前の志望の程度（「あなたは，オープンキャンパスに参加する前，本学への進学を志望する気持ちはどの程度でしたか。」という質問に対して，「1：強く志望していた」「2：少し志望していた」「3：まだよくわからなかった」「4：志望していなかった」の 4 件法），参加後の志望順位（「オープンキャンパスに参加した今，あなたが最も志望する進路を教えてください。」という質問に対し，「1：琉球大学が第 1 志望」「2：他大学が第 1 志望」「3：短大が第 1 志望」「4：専門学校が第 1 志望」「5：就職を志望」「6：未定・わからない」の 6 件法），参加後の志望の程度（「オープンキャンパスに参加することによって，本学への進学を志望する気持ちは変わりましたか。」という質問に対し，「1：志望の気持ちが強くなった」「2：変わらない」「3：志望の気持ちが弱くなった」の 3 件法），満足度（「本日の学部説明会はいかがでしたか。あてはまる番号1つに〇をつけてください。」という質問に対し，「1：とてもよかった」「2：わりとよかった」「3：あまりよくなかった」「4：よくなかった」の 4 件法）への回答を求めた。

## 3 結果

### 3.1 WEB 型および来場型の特徴

#### 3.1.1 学年構成および居住地（事前アンケート）

開催方法（WEB 型 / 来場型）とその他を除いた学年のクロス集計（表 1）についてカイ二乗検定を行った結果，有意な偏りが見られた（$\chi^2(3) = 1038.92$, $p < .001$, $V = .42$）。WEB 型の 3 年生（調整済み標準化残差 = 30.35）と既卒生（調整済み標準化残差 = 3.20）が有意に多く，来場型の 1 年生（調整済み標準化残差 = 25.55）と 2 年生（調整済み標準化残差 = 4.83）が有意に多かった。

表 1 開催方法別の参加者の学年構成

| | 1 年生 | 2 年生 | 3 年生 | 既卒生 |
|---|---|---|---|---|
| WEB 型 | 56 (5.3%) | 203 (19.4%) | 755 (72.1%) | 33 (3.2%) |
| 来場型 | 2299 (48.1%) | 1268 (26.5%) | 1130 (23.7%) | 79 (1.7%) |

開催方法（WEB 型 / 来場型）と居住地（県内/県外）のクロス集計（表 2）についてカイ二乗検定を行った結果，有意な偏りが見られた（$\chi^2(1) = 131.271$, $p < .001$, $\varphi = .15$）。WEB 型では県外が多く，来場型では県内が多かった（調整済み標準化残差 = 11.53）。

表 2 開催方法別の参加者の居住地

| | 県内 | 県外 |
|---|---|---|
| WEB 型 | 898（85.3%） | 155（14.7%） |
| 来場型 | 4482（95.1%） | 231（4.9%） |

#### 3.1.2 志望順位と志望の程度（事前アンケート）

志望順位に関して，WEB 型は，「第 1 志望は琉球大学だけである」が 68.8%，「第 1 志望は琉球大学とほかの大学で迷っている」が 24.5%，「第 1 志望は琉球大学以外の大学である」が 6.7%であった。来場型は，事前の志望順位について回答を求める項目が無かった。

志望の程度に関して，WEB 型は，「強く志望している」が 77.4%，「少し志望している」が 19.8%，「あまり志望していない」が 2.2%，「全く志望していない」が 0.7%であった。来場型は，「強く志望していた」が 28.8%，「少し志望していた」が 33.8%，「まだよくわからなかった」が 24.6%，「志望していなかった」が 8.4%，無回答が 4.4%であった。

#### 3.1.3 志望順位と志望の程度（事後アンケート）

志望順位に関して，WEB 型は，「第 1 志望は琉球大学だけである」が 70.4%，「第 1 志望は琉球大学とほかの大学で迷っている」が 25.1%，「第 1 志望

は琉球大学以外の大学である」が 4.4%であった。また，来場型は，「琉球大学が第 1 志望」が 46.5%，「他大学が第 1 志望」が 21.2%，「短大が第 1 志望」が 0.5%，「専門学校が第 1 志望」が 1.6%，「就職を志望」が 0.3%，「未定・わからない」24.8%，「無回答」が 5.3%であった。

志望の程度に関して，WEB 型は，「強く志望している」が 79.5%，「少し志望している」が 18.6%，「あまり志望していない」が 0.2%，「全く志望していない」が 0%であった。来場型は，「志望の気持ちが強くなった」が 50.8%，「変わらない」が 40.0%，「志望の気持ちが弱くなった」が 1.0%，「無回答」が 8.2%であった。

#### 3.1.4 満足度（事後アンケート）

数量的な分析を行うため，「とてもよかった」を 4，「わりとよかった」を 3，「あまりよくなかった」を 2，「全くよくなかった」及び「よくなかった」を 1 とした。開催方法と満足度のクロス集計（表 3）についてカイ二乗検定を行った結果，有意な偏りが見られ（$\chi^2(3) = 40.388$, $p < .001$, $V = .09$），WEB 型では「とてもよかった」が多く（調整済み標準化残差 = 6.22），来場型では「わりとよかった」（調整済み標準化残差 = 5.35）「あまりよくなかった」（調整済み標準化残差 =2.71）が多かった。

表 3 開催方法別の参加者の満足度

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| WEB 型 | 1 (0.2%) | 5 (1.1%) | 97 (21.6%) | 347 (77.1%) |
| 来場型 | 9 (0.2%) | 158 (3.5%) | 1534 (34.0%) | 2814 (62.3%) |

※ 1=「よくなかった」「全くよくなかった」，2=「あまりよくなかった」，3=「わりとよかった」，4=「とてもよかった」

### 3.2 WEB 型の効果検証

#### 3.2.1 WEB 型参加前後の志望順位の変化

事前アンケートと事後アンケートの両方に回答した参加者は 450 名であったたため，これを有効データとし，これ以降の分析に使用した。参加前の志望順位の平均順位は 1.497，参加後の志望順位の平均順位は 1.503 であった。参加前後で志望順位が異なるかどうかを，ウィルコクソンの符号化順位検定で検証した結果，有意な差は示されなかった（$Z = -0.74$, $p = .46$, $r = -.024$）。クロス集計を表 4 に示した。

#### 3.2.2 WEB 型参加前後の志望の程度の変化

参加前の志望の程度の平均順位は 1.499，参加後の志望の程度の平均順位は 1.501 であった。参加前後で志望の程度が異なるかどうかを，ウィルコクソンの符号化順位検定で検証した結果，有意な差は示されなかった（$Z = -0.11$, $p = .91$, $r = -.004$）。クロス集計を表 5 に示した。

## 4 考察

### 4.1 検証結果のまとめおよび考察について

本研究では，学年構成や，居住地，満足度，志望順位と志望の程度の点から，WEB 型と来場型それぞれの特徴を明らかにすることを目的に一連の検証を行った。その結果，まず，学年構成と居住地，満足度について WEB 型と来場型で異なる特徴があることが示された。さらに，WEB 型が志望順位と志望の程度に与える効果は示されなかった。以下ではそれぞれの結果について考察していくこととする。

### 4.2 WEB 型および来場型の特徴について

#### 4.2.1 参加者の学年構成と居住地

WEB 型の参加者は高校 3 年生と既卒生が有意に多く，来場型では高校 1 年生と高校 2 年生が有意に多いという結果から，開催方法で学年構成に違いがあることが示された。WEB 型において高校 3 年生と既卒生の参加者が多かった要因として，申込前半に高校 3 年生および既卒生を優先としたことが考えられるが，この点に加えて高校側の対応の変化も要因として挙げられると考えられる。従来の来場型では，高校 1 年生や 2 年生が学校行事や授業の一環として参加するケースが多かった。一方で，WEB 型開催後に行った本学による高校へのアンケート調査では，オープンキャンパスへの参加について，「COVID-19 によるオープンキャンパスへの参加の制限や参加方法の変更により，参加を生徒の自主性に任せた。」とする回答が多かった。この傾向と解釈は三好（2020）においても示されており，今後 WEB 型における 1 つの特徴となるかもしれない。

参加者の居住地に関して，有意な偏りが示され，WEB 型では県外からの参加者が多く，来場型では県内の参加者が多いという特徴が示された。開催方法を WEB 型にすることで，より幅広い地域から参加者が見込めるだろうという予測が支持された。人数の少なさは，本学の所在地となる沖縄県で COVID-19 が収束を見せず，WEB 型の開催自体が危ぶまれていたこ

表 4 WEB 型参加前後の志望順位のクロス表

| | | 志望順位（事後） | | |
|---|---|---|---|---|
| | | 第 1 志望は琉球大学だけである | 第 1 志望は琉球大学とほかの大学で迷っている | 第 1 志望は琉球大学以外の大学である |
| 志望順位（事前） | 第 1 志望は琉球大学だけである | 307（68.2%） | 13（2.9%） | 2（0.4%） |
| | 第 1 志望は琉球大学とほかの大学で迷っている | 10（2.2%） | 96（21.3%） | 2（0.4%） |
| | 第 1 志望は琉球大学以外の大学である | 0（0.0%） | 4（0.9%） | 16（3.6%） |

※　事前/事後アンケートの両方に回答した参加者を分析対象とした為，3.1.2 及び 3.1.3 の数値とは一部整合しない。

表 5 WEB 型参加前後の志望の程度のクロス表

| | | 志望の程度（事後） | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 強く志望している | 少し志望している | あまり志望していない | 全く志望していない |
| 志望の程度（事前） | 強く志望している | 339（75.3%） | 21（4.7%） | 2（0.4%） | 0（0.0%） |
| | 少し志望している | 18（4.0%） | 58（12.9%） | 2（0.4%） | 0（0.0%） |
| | あまり志望していない | 1（0.2%） | 4（0.9%） | 4（0.9%） | 0（0.0%） |
| | 全く志望していない | 0（0.0%） | 1（0.2%） | 0（0.0%） | 0（0.0%） |

ともあり，参加希望者にとって十分な周知期間や申込み期間を設けることができなかったためであろう。本研究の結果は，十分な周知期間や申込期間を設けることができれば，WEB 型によって県外からの参加者を増やすことが可能であることを示唆するものであり，WEB 型の特徴をとらえているといえよう。永田ほか（2021）も，志望大学が居住地から遠い場合，経済的理由からオープンキャンパスへの参加をあきらめる高校生が存在し，そのような参加希望者にとって WEB 型は肯定的に捉えられることを指摘している。本学が離島であることに鑑みると，COVID-19 が収束したとしても，遠隔地の参加希望者にとって，オープンキャンパスへの参加のハードルは大学の近隣に住んでいる参加希望者と比べて高い。来場型をメインとしたオープンキャンパスを開催する場合でも，県外の参加希望者に向けた WEB 型を併せて取り入れることで，これまで参加をあきらめていた参加希望者へのアプローチが可能となり，結果的に志願者の増加に寄与する可能性が考えられるのではないだろうか。

#### 4.2.2 志望順位と志望の程度

WEB 型の事前アンケートでは，本学を「第 1 志望」とし，「志望の程度が高い」参加者が約 70%から約 80%と高い割合を示しているのに対し，来場型は約 30%から約 50%にとどまっていた。これらの傾向には，WEB 型への参加には自主的な申し込みの必要があり，積極的に本学を志望している参加希望者が申し込みをしたことが影響していると考えられる。一方で，来場型の場合は，学校行事等の一環として，本学を志望しているかいないかにかかわらず，オープンキャンパスに参加している参加者が一定数存在したことが推定される。これらの要因が，志望順位と志望の程度にそれぞれの特徴として表れていると考えられる。

#### 4.2.3 満足度

WEB 型は「とてもよかった」が有意に多く，来場型は「わりとよかった」「あまりよくなかった」が有意に多かった。WEB 型は来場型と比べ，学部説明会の参加人数に大きな違いがあり少人数であったために，参加者の質問や悩みにより丁寧な対応ができた可能性が考えられる。加えて，WEB 型では質問をチャット等で書き込んでもらうといったプログラムが多かった。参加人数に加えこのようなシステムによって質問をする心理的負担が軽減され些細な質問も可能となったことが，満足度を高めた要因である可能性が考えられる。WEB 型と来場型の大きな違いは，特色ある学部の空気を肌で感じることができるか否かであろう。この違いが参加者のどの側面にどの程度の影響を与えるのかはさらなる検討が必要だが，学部説明会に関する満足度への影響は想定されているよりも小さいのかもしれ

ない。

### 4.3 WEB 型の効果検証について

#### 4.3.1 志望順位に与える効果

参加前後で志望順位に有意な差が示されなかったことから，WEB 型への参加は志望順位を高める効果を持つわけではないということが示された。これは，野口（2018）の結果と同様であった。事前アンケートで，68.8%が「第 1 志望は琉球大学だけである」と回答しており，事後アンケートでも，70.4%が「第 1 志望は琉球大学だけである」と回答していたことから，本研究からは，オープンキャンパスへの参加が志望順位を高めるのではなく，志望順位が高いからオープンキャンパスへ参加するといった因果関係を考えるのが妥当かもしれない。

#### 4.3.2 志望の程度に与える効果

WEB 型は，参加前の志望順位を問わず，志望の程度を強める効果があるとされている（三好，2020）が，本研究において有意な差は示されなかった。本研究では，事前アンケートの時点で約 80%の参加希望者が「強く志望している」と回答していた。この点を踏まえると，WEB 型への参加は志望の程度に効果がないと解釈するよりも，WEB 型の参加者は志望の程度が強い参加者が多く，志望の程度は強いまま保たれたと解釈する方が良いだろう。一方で，学年構成の偏りが影響していた可能性を考慮すると，本研究の結果のみをもって WEB 型がこのような傾向を示すと一般化することはできない。この点については，今後さらなる検証が必要であるだろう。

## 5 本研究の課題と今後の展望

本研究では，WEB 型と来場型という 2 種類の開催方法からそれぞれの参加者の特徴を明らかにすることを試みた。一方で，参加者の特徴に影響を与える要因は，開催方法だけでなく他にも存在すると考えられる。例えば，本研究の研究対象となった 2019 年度（来場型）と 2021 年度（WEB 型）では入試内容に大きな変化があったが，本研究ではこの影響を含めた検討をしていない。加えて，2019 年度以前は本人の志望の有無にかかわらず授業の一環として参加を課す高校も一定数存在した。学年が下がるほど授業の一環としての参加が増えることを考えると，志望順位や志望の程度の変化を検証する際は学年別の検証がより重要であると考えられる。今後は，入試内容や受験者動向，高校側の対応など，参加者を取り巻くさまざまな状況的要因を含めた検証をしていく必要があると考えられる。

本研究の結果からは，WEB 型への参加が志望順位や志望の程度に効果があるとはいえなかった。この点について，志望順位や志望の程度が純粋に個人の気持ちだけで決まるのではなく，学力や教員との面談，家族内での話し合いなど様々な要因によって規定されることに留意する必要がある。オープンキャンパスに参加したのち，オープンキャンパスへの参加経験も含めて，数か月間検討が行われた上で意思決定されるというプロセスを仮定した場合，オープンキャンパスの影響をより正確に把握するためには，今後，縦断調査による検証を行う必要があると考えられる。

## 注

1）オープンキャンパスや説明会の運営をサポートするプログラムシステムのことである。本学ではオープンキャンパスのプログラムの公開，申し込み，アンケート収集等に活用した。

2）プログラムは各学部で異なり，教員や学部学科の紹介，在学生との交流，質疑応答など複数のプログラムが実施された。

## 参考文献

平尾智隆・大竹奈津子・久保研二・山内一祥 （2011）．「ある国立大学における入試広報の効果測定―志望順位を決定する要因―」『大学評価・学位研究』 **12**, 19-28.

三好登（2020）． 「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」『令和3年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会 発表予稿集（オープンセッション用）』 **16**, 71-78.

三好登・望月聡・福井寿雄・西郡大・吉村宰・當山明華・藤井良宜（2019）． 「進学希望の変化に与えるオープンキャンパスの効果研究―九州地区国立４大学によるベンチマーキングを通じて―」『大学入試研究ジャーナル』 **29**, 124-131.

永田純一・三好登・竹内正興・杉原敏彦（2021）．「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―」『令和3年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会 発表予稿集（オープンセッション用）』**16**, 65-70.

野口将輝 （2010）．「オープンキャンパスで変わる参加者の志望順位―オープンキャンパスの広報効果の測定手法の提起―」『大学入試研究ジャーナル』 **28**, 209-214.

田中光・山田恭子・浦崎直光（2020）． 「沖縄県内の高校を対象としたオンライン大学説明会の効果」『令和3年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会 発表予稿集（オープンセッション用）』 **16**, 53-58.

山田恭子・田中光・浦崎直光（2020）． 「オンライン型大学説明会と対面型大学説明会のアンケート結果に基づく比較」『令和3年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会 発表予稿集（オープンセッション用）』 **16**, 59-64.

【原著】　大学入試研究ジャーナル第 33 号，7-12，2023

# 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――

一之瀬 博，平井 佑樹（信州大学）

2021 年度入学者選抜において各大学は，突如として発生した新型コロナウイルス感染症（以下，新型コロナ）により，従来の広報活動がほとんど行えない状況であった。そして新型コロナの感染拡大はとどまるところを知らず，2022 年度入学者選抜を迎えることとなった。コロナ禍の影響による行動制限期間は 3 年目に突入し，各大学はこれまでの知見を活かしつつ，オンラインを中心としたより効果的な入試広報を模索・展開している。本稿ではコロナ禍において信州大学が 2020 年度より取り組んだ入試広報活動における対面型イベント実施の効果について報告し，その参加者の本学への出願率が比較的高かったことなどを示す。

キーワード：入試広報，対面型広報，進学相談会，オープンキャンパス，オンライン

### 1 はじめに

18 歳人口の減少により，大学入学者選抜の志願者数も減少している。高大接続改革の一環として大学入学者選抜改革が実施され，2021 年 1 月には大学入試センター試験に変わる新たな試験として「大学入学共通テスト（以下，共通テスト）」が実施された。初の共通テストでは，多くの教育産業の予想に反して平均点が高くなった。一方，新型コロナは感染拡大の一途をたどり，2020 年 4 月には緊急事態宣言が発出され，高等学校が休校となるなど，高校生の学びは大きく転換した。学校行事が軒並み中止になる中で，高大接続改革の大きな目玉であった「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」について，それを入試で評価することを見送る大学もあった。さらに，新型コロナの影響で共通テストでは追試験を含めて 3 つの日程を設定し，例年の国公立大学への出願締切日以降に受験することも認めた。各大学においても，オンラインによる面接試験の実施や個別学力検査の中止，一般選抜に対する追試験の設定など，入学者選抜は混迷を極めた。

2021 年度においても，新型コロナの影響はとどまるところを知らず，拡大の一途をたどる中で，2022 年 1 月に実施された 2 年目の共通テストでは，平均点が大きく下がり，教育産業によれば文系（6 教科 7 科目）・理系（5 教科 7 科目）いずれも過去最低の平均点となった。これに関連して，高木（2013）は「2010 年度はセンター試験の平均点が大きく低下した年であり，受験生は安全志向を強めたと言われている」と述べている。教育産業が共通テスト自己採点結果を考慮した上で提示する合格可能性の方が大きく影響すると考えられるものの，共通テストを課す大学においては，近年のような平均点の大きな変動があると，高校 2 年生や高校 3 年生の早い段階で魅力などを発信したとしても，それが出願には結びつかない可能性がある。2020 年度から続く新型コロナの影響もあり，このような様々な環境の変化は，確実に志願者の出願動向へ影響を与えていると考えられる。

また，18 歳人口の減少は大学関係者にとって大きな問題となる可能性が高い。2022 年度共通テストの志願者数は約 53 万人であった。現役志願率が上がったことで 2021 年度から約 5 千人程度の減少にとどまっているものの，2018 年度と比較すると，わずか数年間で 5 万人減少している。志願者の減少，そして新型コロナの影響が加わることによって多くの教育産業が受験の早期化，安全志向，地元志向などを予測しており，コロナ禍前とは大きく異なっている。このような予測も踏まえつつ，これまでの実績と経験によって培われてきた入試広報活動を検証し，新たな局面に対応した効果的な入試広報を展開していく必要がある。

新型コロナの影響によって始まったオンラインによる入試広報は，各大学の広報活動に新たな広がりと可能性をもたらしたと考えられる。コロナ禍の初期は，「ネットワーク環境やスマートフォンの性能など物理的に実現しにくい状況であったとして，各大学も今一つ踏み出せなかったのが現実的なところではないか（雨森, 2021）」とあるように，従来の Web を利用

した入試広報と同様に，Web ページ上にコンテンツを掲載することで行われていた。しかし，現在はコロナ禍における Web を利用した入試広報やその効果に関する研究が多く報告され，通信環境が整ってきたこともあり，コロナ禍前と比較すると，様々な形式の入試広報が行われている。

一方，「入試広報として進学相談会は重要な役割を果たしていると考えられるが，実際にその効果を評価することは容易ではない（板倉ほか，2020）」とあるように，入試広報については様々な先行研究があるものの，具体的に効果を示すことが難しいのが現状である。個人情報保護の観点から受験生一人ひとりを完全に追跡できないことが，その要因のひとつではないかと考えられる。しかしながら，コロナ禍においては，各イベントに参加する前に事前申込をすることが主流になり，各受験生の情報を収集しやすくなった。当然ながら，個人情報保護などの倫理面について考慮する必要はあるものの，コロナ禍前と比較すると受験生一人ひとりを追跡しやすくなったと言える。

本研究では，本学アドミッションセンター（AC）主催で，事前申込が必要な対面型イベントの参加者を追跡し，本イベントへの参加が本学への出願に結び付いたかどうかを検証した。ここで，対面型とは「オンライン・オフライン問わず参加者と直接対話ができる環境がある」ことを指す。対面型入試広報の重要性に関しては，松村ほか（2008），森川ほか（2021），一之瀬ほか（2022）などが報告している。

## 2 追跡対象

本研究での追跡対象は，2020 年度より行われた「Web 進学相談会（以下，Web 相談会）」及び「ミニオープンキャンパス in 松本（以下，ミニ OC）」の参加者である。本節では，これらのイベントを簡単に説明する。実施方法などの詳細については，一之瀬ほか（2022）を参照頂きたい。

### 2.1 Web 相談会

2020 年度より平日で週 3 日程度の実施日を設定し，AC 教員 2 名体制で通年実施している。共通テスト終了後 2 週間程度は土曜・日曜日も開催しており，1 人あたり 20～30 分の相談時間を設けている。参加希望者は本学 Web ページとリンクしている専用システムで希望する相談時間帯を選択することができ，複数回参加することや，保護者などが同席することも認めている。相談内容については入試に限らず，大学での授業内容，研究内容，大学周辺情報，学生寮，部活・サークル活動など，幅広く受け入れている。

Web 相談会では，前述の参加方法とは別に，高校単位で参加を申し込むことができる。この場合は高校教員が仲介役となり，相談時間や方法などを調整した上で実施する。この相談会は高校教員が仲介していることから，本研究では，前述の専用システムから申し込む方法（以下，公開）と，高校単位で申し込む方法（以下，学校一括）に分けて分析を行った。

Web 相談会は，業者主催の対面型イベントの中止や新型コロナによる行動制限を受けて開催したものである。北海道・東北地方や九州・沖縄地方からの相談申込もあったことから，新型コロナによる行動制限がある程度緩和された現在でも，継続して実施している。

### 2.2 ミニ OC

本学は，8 つの学部が長野県内に点在する，いわゆるタコ足大学である。そのため本部がある松本キャンパスで実施するアドミッションセンター主催の「信州大学 OC in 松本（全学部合同プログラム）」と，各学部主催 OC の 2 本立てで実施している。このうち，信州大学 OC in 松本では，毎年 3,000 名程度が来場していた。

コロナ禍では，3,000 名程度を 1 回の OC で受け入れることは難しかったため，規模を縮小したミニ OC を複数回実施することで対応した。ミニ OC では，参加者を事前に把握し，参加人数を制限するなどの新型コロナ対策に十分配慮した上で，7 月中旬から 10 月中旬までの休日を中心に，2020 年度は 20 回，2021 年度は 16 回（この 16 回のうち 4 回はオンライン）開催した。

ミニ OC は，大学に実際に来て見学してもらうことを最優先事項として開催したものである。信州大学 OC in 松本と比べると，物足りなさを感じる部分もあったと考えられるが，一之瀬ほか（2022）で報告したように，参加者の満足度が高いイベントとなった。

表 1 追跡対象者数

| 参加年度 | 入試年度 | 学年 | Web 相談会 | | ミニ OC |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | 公開 | 学校一括 | |
| 2021 | 2022 | 高 3 既卒 | 104 | 134 | 560 |
| 2020 | 2021 | 高 3 既卒 | 311 | 182 | 472 |
| | 2022 | 高 2 | 29 | 0 | 422 |

### 2.3 追跡対象者

表 1 は本研究における追跡対象者を示したものである。ここで，「参加年度」はその対象者が各イベントに参加した年度，「入試年度」は本学で受験した入試の年度，「学年」は参加当時のものを指す。このような分割方法により，たとえば，2020 年度に参加した高校 2 年生が本学 2022 年度入試を受験したかどうかを見る。高校 3 年生・既卒生の参加者について比較すると，2021 年度 Web 相談会（公開）は 104 人（前年比 207 人減），Web 相談会（学校一括）は 134 人（48 人減），ミニ OC は 560 人（88 人増）であり，Web 相談会の参加者が減ってミニ OC の参加者が増えたことが分かる。

2020 年度は高大接続改革における新しい入試を実施する年度であったことに加え，緊急事態宣言によって高校が休校となり，高校教員との進路相談が十分にできないなどの状況が発生した。そのため，未曽有の事態に対して受験生の不安が大きくなり，Web 相談会の参加者が多くなったと考えられる。一方，2021 年度は分散登校などの様々な対応を行うことによって，高校教員などへの相談が比較的簡単にできるようになり，Web 相談会の参加者が減ったものと考えられる。また，2021 年度は，ある程度行動制限が緩和された中でミニ OC を実施できたこともあって，Web 相談会ではなく，大学キャンパス内で相談できるミニ OC への参加を決めた者もいると考えられる。ここでは，全体の参加者数には触れないものの，参加者総数においてもミニ OC は前年度を上回った。

## 3 対面型イベント参加者の本学への出願状況

### 3.1 本学への出願率

表 2 は，表 1 で示した追跡対象者について，入試区分ごとに出願者数と出願率を示したものである。ここで「学校推薦 I」は共通テストを課さない学校推薦型選抜，「学校推薦 II」は共通テスト課す選抜であり，以降の説明でも同様である。また，参加イベントの「全体」は，Web 相談会あるいはミニ OC のいずれかに参加した者であり，最右列の「本学への出願

表 2 Web 相談会およびミニ OC 参加者の入試区分別出願状況

| 参加年度 | 入試年度 | 参加イベント | 参加者数 | 一般前期出願者 | 一般後期出願者 | 学校推薦 I 出願者 | 学校推薦 II 出願者 | 本学への出願者 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2021 | 2022 | Web 相談会（公開） | 104 | 32 (30.8%) | 19 (18.3%) | 30 (28.8%) | 11 (10.6%) | 70 (67.3%) |
| | | Web 相談会（学校一括） | 134 | 35 (26.1%) | 22 (16.4%) | 27 (20.1%) | 21 (15.7%) | 69 (51.5%) |
| | | ミニ OC | 560 | 137 (24.5%) | 61 (10.9%) | 67 (12.0%) | 52 (9.3%) | 232 (41.4%) |
| | | 全体 | 749 | 190 (25.4%) | 92 (12.3%) | 109 (14.6%) | 69 (9.2%) | 334 (44.6%) |
| 2020 | 2021 | Web 相談会（公開） | 311 | 100 (32.2%) | 41 (13.2%) | 62 (19.9%) | 35 (11.3%) | 182 (58.5%) |
| | | Web 相談会（学校一括） | 182 | 56 (30.8%) | 32 (17.6%) | 29 (15.9%) | 28 (15.4%) | 100 (54.9%) |
| | | ミニ OC | 472 | 34 (7.2%) | 17 (3.6%) | 28 (5.9%) | 15 (3.2%) | 69 (14.6%) |
| | | 全体 | 915 | 182 (19.9%) | 87 (9.5%) | 111 (12.1%) | 71 (7.8%) | 317 (34.6%) |
| | 2022 | Web 相談会（公開） | 29 | 6 (20.7%) | 3 (10.3%) | 4 (13.8%) | 2 (6.9%) | 10 (34.5%) |
| | | ミニ OC | 422 | 30 (7.1%) | 13 (3.1%) | 5 (1.2%) | 11 (2.6%) | 44 (10.4%) |

注）Web 相談会（学校一括）において，2020 年度参加者かつ 2022 年度入試受験者はいない（表 1 参照）。
参加イベントの「全体」は，Web 相談会あるいはミニ OC のいずれかに参加した者である。
最右列の「本学への出願者」は，本学のいずれかの入試（総合型選抜なども含む）で出願した者である。

者」は，本学のいずれかの入試（総合型選抜なども含む）で出願した者を示している。表 2 で示した 4 つの入試区分以外の出願状況については，募集定員が少ないため省略しており，以降の説明でも同様である。

本学への出願者を見ると，高校 3 年生・既卒生の参加者について，2021 年度 Web 相談会（公開）参加者の出願率は 67.3%（前年 58.5%），Web 相談会（学校一括）は 51.5%（前年 54.9%），ミニ OC は 41.4%（前年 14.6%）であった。

一方，高校 2 年生の参加者について，Web 相談会（公開）参加者の出願率は 34.5%，ミニ OC は 10.4%であった。いずれも，高校 3 年生・既卒生参加者の出願率と比較すると低調であったが，2 年生までは大学について広く検討する傾向にあると考えられるため，3 年・既卒生とは異なる参加者層が中心だったことも考えられる。

### 3.2 出願者全体に占める割合

表 3 は入試区分別の総出願者数に対して Web 相談会及びミニ OC 参加者の占める割合を示したものである。ここで，2022 年度入試については，2020 年度と 2021 年度の参加者を合わせた結果を示しており，両年度ともに参加した者は 1 名として集計している。また，区分の「イベント参加」は Web 相談会あるいはミニ OC のいずれかに参加した者を示している。

イベント参加を見ると，2022 年度入試においては一般前期出願者のうち Web 相談会あるいはミニ OC に参加した者の割合は全体の 7.1%，一般後期が 3.8%，学校推薦 I が 23.5%，学校推薦 II が 24.9%であり，一般選抜に比べて学校推薦型選抜出願者の参加率が高かった。この傾向は 2021 年度入試においても同様であった。

Web 相談会やミニ OC に参加した理由は明らかになっていないため，あくまでも推測ではあるが，総合型選抜や学校推薦型選抜での出願を考えている Web 相談会参加者からは，出願書類や面接・実技試験に関する質問が多かったように感じている。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。

表 3 出願者全体に占める Web 相談会およびミニ OC 参加者の割合

| 参加年度 | 入試年度 | 区分 | 一般前期<br>出願者 | 一般後期<br>出願者 | 学校推薦 I<br>出願者 | 学校推薦 II<br>出願者 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 2020<br>～<br>2021 | 2022 | Web 相談会<br>（公開）参加 | 38<br>(1.2%) | 22<br>(0.8%) | 33<br>(6.8%) | 13<br>(4.2%) |
| | | Web 相談会<br>（学校一括）参加 | 35<br>(1.1%) | 22<br>(0.8%) | 27<br>(5.6%) | 21<br>(6.7%) |
| | | ミニ OC 参加 | 164<br>(5.3%) | 73<br>(2.7%) | 71<br>(14.6%) | 60<br>(19.2%) |
| | | イベント参加 | 220<br>(7.1%) | 106<br>(3.8%) | 114<br>(23.5%) | 78<br>(24.9%) |
| | | 総出願者数 | 3,085 | 2,754 | 486 | 313 |
| 2020 | 2021 | Web 相談会<br>（公開）参加 | 100<br>(2.9%) | 41<br>(1.4%) | 62<br>(12.6%) | 35<br>(11.8%) |
| | | Web 相談会<br>（学校一括）参加 | 56<br>(1.6%) | 32<br>(1.1%) | 29<br>(5.9%) | 28<br>(9.5%) |
| | | ミニ OC 参加 | 34<br>(1.0%) | 17<br>(0.6%) | 28<br>(5.7%) | 15<br>(5.1%) |
| | | イベント参加 | 182<br>(5.3%) | 87<br>(3.1%) | 111<br>(22.6%) | 71<br>(24.0%) |
| | | 総出願者数 | 3,425 | 2,830 | 492 | 296 |

注）「イベント参加」は Web 相談会あるいはミニ OC のいずれかに参加した者である。

表 4 Web 相談会およびミニ OC 参加者の合格率

| 参加年度 | 入試年度 | 区分 | 一般前期<br>合格者 | 一般後期<br>合格者 | 学校推薦 I<br>合格者 | 学校推薦 II<br>合格者 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 2020<br>～<br>2021 | 2022 | Web 相談会<br>（公開）参加 | 18<br>(52.9%) | 3<br>(23.1%) | 17<br>(51.5%) | 4<br>(30.8%) |
| | | Web 相談会<br>（学校一括）参加 | 14<br>(50.0%) | 0<br>(0.0%) | 15<br>(55.6%) | 10<br>(47.6%) |
| | | ミニ OC 参加 | 72<br>(50.3%) | 5<br>(22.7%) | 30<br>(42.3%) | 26<br>(43.3%) |
| | | イベント参加 | 105<br>(54.1%) | 8<br>(20.5%) | 62<br>(54.4%) | 40<br>(51.3%) |
| | | 未参加 | 1,279<br>(48.9%) | 462<br>(46.5%) | 156<br>(41.9%) | 87<br>(37.2%) |
| 2020 | 2021 | Web 相談会<br>（公開）参加 | 47<br>(52.2%) | 6<br>(33.3%) | 35<br>(56.5%) | 21<br>(60.0%) |
| | | Web 相談会<br>（学校一括）参加 | 27<br>(51.9%) | 6<br>(37.5%) | 15<br>(51.7%) | 11<br>(39.3%) |
| | | ミニ OC 参加 | 14<br>(42.4%) | 2<br>(16.7%) | 11<br>(39.3%) | 4<br>(26.7%) |
| | | イベント参加 | 88<br>(52.4%) | 14<br>(31.8%) | 61<br>(55.0%) | 36<br>(50.7%) |
| | | 未参加 | 1,317<br>(42.8%) | 544<br>(46.3%) | 152<br>(40.0%) | 84<br>(37.5%) |

注）合格率は当該入試区分の受験者に対する合格者の割合である（2022 年度入試は 3 月 20 日時点）。
「イベント参加」は Web 相談会あるいはミニ OC のいずれかに参加した者である。

### 3.3 対面型イベント参加者の合格率

表 4 に対面型イベント参加者の合格率を示す。合格率は当該入試区分の受験者に対する合格者の割合であり，2022 年度入試については，一般選抜後期日程の合格発表を行った，2022 年 3 月 20 日時点での合格者を集計している。

Web 相談会やミニ OC 参加者の合格者数を見ると，未参加者数と比べて少ない。しかし，合格率を見ると，学校推薦型選抜や一般選抜前期日程で，未参加者と比較して割合が高くなっており，対面型イベントの効果が少なからずあることが伺える。

## 4 まとめ

本稿ではコロナ禍における対面型入試広報の効果について報告した。先述のとおり，対面型広報の効果を測ることは難しいとされてきた。今回の分析により効果が明確になったということではないが，コロナ禍という特殊な状況において詳細なデータが得られたことにより，より具体的な結果を示すことができた。表 2 で示したように，2022 年度入試において参加者の出願率はいずれの選抜についても，前年度より高い割合になっており，特に 2022 年度入試の一般選抜前期日程においては Web 相談会（公開）が 30.8%，Web 相談会（学校一括）が 26.1%，ミニ OC が 24.5%と，いずれも参加者の約 4 人に 1 人が出願していることが明らかになった。

表 3 で示したように，総出願者数と比較すると対面型イベント参加者は少ないかもしれない。しかしながら，表 4 で示したように，本学入試での合格率は比較的高いことが明らかになった。「対面型イベントに参加したから合格できるようになった」「もともとポテンシャルの高い受験生が対面型イベントに参加していた」のどちらなのかは明らかになっていないものの，表 2 や表 4 の結果を見る限り，対面型イベントの開催に一定の効果があったと考えることができる。

本研究での結果を受け，本学 AC では対面型イベントを引き続き重要な入試広報活動と位置づけ，継続して実施している。出願者数を確保するのか，学力の質を担保するのかなどの目標によって，今後の方策が異なってくるが，本学 AC では 1 節で述べた 18 歳人口

の減少が現実的な問題となっていることを鑑みて，まずは，出願者数の確保を目標として広報活動を行っている。

対面型イベント参加者の出願率が比較的高いことが本研究で明らかになったため，現状では，ミニ OC などの受入可能人数が決まっていたイベントの実施回数をさらに増やす方向で検討している。また，高校 1 年生や 2 年生の参加者を出願に結び付けるようなターゲットを絞った対面型イベントを実施することも検討している。さらに，進路指導部へのアプローチの重要性（永野・門馬, 2014）や，「訪問校のニーズに沿った案内でなければ効果は高まらない」という指摘（永野・門馬, 2012）を考慮して，高校訪問や高校での大学説明会をセットにした Web 相談会（学校一括）の開催についても検討する予定である。

今後の課題は，対面型イベント参加者に対する入学後の追跡調査である。具体的には，未参加者と学業成績を比較するなどを行い，対面型イベントの効果について，さらに知見を増やしていきたい。一方，本稿では，1 節で述べた共通テスト平均点の上下が出願動向に影響を与えるか否かについては検証していないため，高校教員にインタビューを行うなどによって今後明らかにしていきたいと考えている。

## 参考文献

雨森 聡 (2021). 「コロナ禍で変わる入試広報―静岡大学全学入試センターの実践報告―」『令和3年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会（第16回）研究発表予稿集（オープンセッション用）』, 41－46.

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.

板倉孝信・吉田章人・並川 努・坂本 信 (2020). 「進学相談会の対応記録に関する傾向分析―志願者確保の改善に資する一試論―」『大学入試研究ジャーナル』**30**, 221－227.

森川 修・山田貴光・小山勝樹・小倉健一・古塚秀夫 (2021). 「会場形式進学相談会が入試動向に及ぼす影響―鳥取大学の事例―」『大学入試研究ジャーナル』**31**, 345－350.

村松 毅・寺下 榮・田中 勝 (2008). 「「対面型」入試広報の効果測定に関する調査＜総括＞」『大学入試研究ジャーナル』**18**, 1－6.

永野拓矢・門馬甲児 (2012). 「国公立大学教職員による広報活動に関する研究―高校は何を求めているのか―」『平成24年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会（第7回）研究発表予稿集』, 109－114.

永野拓矢・門馬甲児 (2014). 「大学広報担当からみた高校進路指導部の現状と課題」『大学入試ジャーナル』**24**, 213－218.

高木 繁 (2013). 「センターリサーチと個別試験受験者の成績分布から見た輪切りの実態」『大学入試ジャーナル』**23**, 51－56.

【原著】　大学入試研究ジャーナル第 33 号，13-18，2023

# 愛校心および大学満足度向上への取り組み

## ――自校教育がもたらす効果――

喜村仁詞（岡山県立大学），不破克憲（名古屋工学院専門学校）

本稿では，喜村・大塚（2020）および喜村・小暮（2020）による「肯定的な大学情報が学生の愛校心および大学満足度の向上に寄与する」という既存研究について実践・理論面からの更なる検証を行った。理論面として認知的不協和理論に着目し，大学に不満を持つ学生は自らで新たな情報を取得し大学への評価基準を変更することで不満を解消しようとすることから，不本意入学者にも効果的であることを示した。また，実践面として着目したのが自校教育である。不破（2020）による全国調査から自大学理解に関するプログラムが愛校心の涵養をもたらすと大学側が捉えていることを明らかにした。

キーワード：愛校心，大学満足度，自校教育，認知的不協和理論，多重コレスポンデンス分析

### 1 はじめに

喜村・大塚（2020），喜村・小暮（2020）は，学生たちが自大学の広報内容についてグループワークを通じて検討する経験が大学満足度の向上に寄与する実験結果から，**「学生は自大学についての肯定的な情報を収集することで大学への満足度を向上させる」**ことを明らかにした。そこで本稿では，これら既存研究で得た知見について，理論的側面および大学におけるカリキュラムの実践事例から検証を行うことを目的する。

理論的側面からの検証として着目するのが認知的不協和理論であり，特に入学段階で既に不満に陥っている不本意入学者の不満の除去について考察する。顧客満足理論（Oliver, 1980）に基づくと，大学への満足度が向上することで愛着（愛校心）および推奨意向（クチコミ）が向上する。反対に不満に陥ると愛校心が低下し，ネガティブなクチコミを発信するようになる。竹内（2021）によると，多くの大学において大学に不満を持ちながら入学する不本意入学者は 30%程度存在しており，これら不本意入学者が発信するネガティブなクチコミ情報の低減を図ることが学生募集広報活動には必要となる。

実践事例として取り上げるのが自校教育であり，本稿ではその実施目的に着目する。自校教育は，国公私立を問わず，多くの大学で初年次教育プログラムとして実施されており，これにより大学への満足度や推奨意向（クチコミ）と密接な関係性を持つ愛校心の涵養が図られている。管見の限りではあるが，これまで自校教育に関する全国規模の調査研究は２度実施されている。そこで本稿では，最新の調査である不破（2020）が実施した全国調査（以降，不破調査）によるデータを使用する。本稿では，このようにこれまでの研究の学生側からの視点のみならず，大学側の視点を用いることで多面的な考察を行う。これまで豊富な経験を蓄積してきた各大学の知見に基づく様々な愛校心の涵養への取り組み内容には注目すべきであろう。

大学の教育等内容は外部から見えにくく可視化することが難しい。そのため，卒業生による受験体験談や大学紹介を実施している高校が 76.1%におよぶ（労働政策研究・研修機構，2017）など，高校側は大学進学に対して自校卒業生による大学評価を重視してきた。このような大学の管理が困難となる在学生のクチコミ情報が大学選択のための情報源となっていることから，在学生に肯定的なクチコミ情報を発信させたための取り組みが重要となる。

学生の大学満足度や自校教育に関しては，これまで様々な研究成果が蓄積されてきた。しかし，大学満足度と学生募集広報を関連付け，各大学でカリキュラムとして組み込まれている自校教育の学生募集広報への活用について論じた研究はこれまで見当たらない状況である。既存のカリキュラムの学生募集広報への寄与について明らかにすることは，学内資源の学生募集への有効的な活用事例として注目すべきであろう。

### 2 理論面からの考察

#### 2.1 顧客満足理論からみる満足度の生成ルート

はじめに，顧客満足理論から大学満足度と愛校心およびクチコミ情報の発信について概観したい。

図１は，大学満足度の生成と満足度と帰属意識

（愛校心）や推奨意向（クチコミ）との関係性を示したものである。

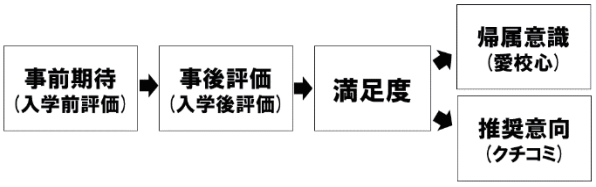



図１　大学満足度生成ルート

顧客満足理論に基づくと，大学への満足度とは，事前期待（入学前の評価）と事後評価（入学後の評価）の差である。入学後の評価が入学前の評価を上回った場合は「思っていたよりも良かった」と感じ満足になるのである。そして，満足の場合は愛校心および推奨意向（クチコミ）が向上する。反対に，入学前の評価が入学後の評価を上回ると，「入学前に考えていた程ではなかった」と感じ満足度は不満になる。そして不満を感じた場合は，愛校心が低下し推奨意向も低下するため，否定的なクチコミを発信するようになるのである。

## 2.2 認知的不協和理論

顧客満足生成ルートに基づくと，肯定的な情報を得ることで大学への満足度は向上することを示したが，不本意入学者など，事前期待が低く，本来は当該大学を選択したくなったために，入学直後から大学に不満を持つ場合も，その不満は解消されるのであろうか。山田(2006)による調査では，不本意入学者の不登校や引きこもり，中退などに陥るリスクの高さが指摘されているが，このように入学した大学に関与したがらない学生が自らで大学の肯定的な情報を取得しようと試みるのであろうか。

そこで，認知的不協和理論（Festinger 1957）から，不満の除去についての考察を行いたい。Festinger (1957)は，人は自分自身の内部に矛盾（不協和）がないように努力するものであり，矛盾（不協和）を感じた場合はそれを解消しようと試みるようになると述べる。そして喫煙者を例に，「喫煙が健康に有害であるということを証明しようとする研究に対して批判的な資料を探し求め，熱心にそれをむさぼり読むであろう。」と不協和を低減させるための新しい情報を探し求めること，さらに不協和を増大させると思われる状況や情報を進んで回避しようとすると指摘する。

不協和とは，採択しなかった選択肢の“好ましい特性”と，採択した選択肢の“好ましくない特性”とのギャップにより生み出される。そのため，採択された選択肢と協和する新しい要素を付け加えることで不協和を低減させようとするのである。すなわち，人は不協和が生じることで不満を覚えるのであり，不協和を解消するために新たな情報を取得し，その情報に基づき評価の視点を変えるのである。例えば，新車を購入したが『車の調子が悪く修理代がかかる』ことや『友人たちから不格好な形と言われた』などの不協和が生じた場合，経済性や外見よりも，馬力や乗り心地などの他の要素が車には重要だと考えるようになり，「高速で走れることが車にとっては重要だ」と信じ込むようになることで，この不協和を“取るに足らないもの”と低減・除去することに成功するのである。

## 2.3 認知的不協和が生み出す大学への不満

さらに Festinger (1957)は，「承諾しないと罰が与えられるなどの強制的承諾，すなわち，“イヤイヤながらそうせざるを得ない状況での選択”は以前からの考えを密かに信じ続けるであろう」と述べ，不協和を解消するためには評価の視点を変えることが最も効果的であると指摘する。

大学入学における強制的承諾に該当するのが，志望する大学が不合格になったが，「浪人はしたくない・できない状況」により不本意と考える大学に入学しなければならない場合である。例えば，“本来入学を希望するよりも低い難易度の大学に入学した”ケースや，その他にも例えば“希望していた学問系統の学部に入学できなかった”ケースなど，受験生それぞれが持つ大学選択基準の不協和が生じ，不本意入学者となるのである。

そこで不本意入学者は，これら不協和を解消するために，進学した大学の新たな情報を獲得することで，新たな肯定的な大学情報に基づき自身の大学評価の基準を変化させ，不満の解消や満足度の向上を図ろうとする。すなわち，不本意入学者は必ずしも進学した大学に失望して意欲を失うのではなく，大学への不満を低減するために自らで大学の肯定的な情報を得ようと試みるのである。このことから，先述の不登校や引きこもり，中退などに陥る不本意入学者は，一度は肯定的な情報を得ようと自らで探索を試みたが，自身が肯定的に感じる大学情報にあまり巡り合えなかったと考えることができる。

以上，大学に不満を持つ学生は，自らで自大学の情報を収集することで不満を低減・解消しようとするという点が認知的不協和理論から示された。このことは，不本意入学者においても「学生は自大学についての肯

定的な情報を収集することで大学への満足度を向上させる」ことが適用されることを示すものである。

## 3 実践面からの考察

### 3.1 自校教育がもたらす愛校心

次に実践面からの検証として，自校教育を取り上げる。自校教育は愛校心を涵養する効果を持つプログラムであり（大川 2009a,b, 湯川ら 2010），多くの大学で初年次教育の一環として，各大学の実施目的に応じて独自のプログラムが開講されている。また，自校教育に関しては，これまで多くの調査・研究成果が蓄積されており，管見の限りであるが全国的な調査も 2 度行われてきた。第 1 が 2008 年度に実施された大川（2009a）による調査である（以下，大川調査）。大川調査は，2005 年に全国の国立大学に対して実施状況の調査を行ったのを契機に（大川 2006），2008 年に全国の国公私立大学に対象を広げ実施したものである（大川, 2009a,b）。大川（2009a）は，自校教育を「自校に関わる理念，沿革，特性，現状，課題等を中心的な教育内容，教育題材として実施する授業科目」と定義する。また，自校教育は既に大学教育プログラムに定着していると述べ，授業評価や教育効果の検証などを通じた改善視点に立った考察の段階にあると指摘する。そして第 2 が 2017 年度に実施された不破調査である。不破（2020）は，「学生自身」「大学」「地域社会」からなる“自校教育の三つの輪”を提唱している。そして，自校教育を「学生自身」を中心に据え「大学」および「地域社会」との関係を明らかにすることで，より一層自分自身の居場所となる大学を理解することができ，当事者意識をもって問題解決できる人材育成に寄与すると指摘する。

### 3.2 不破調査に基づく分析

本稿では不破調査に基づき，愛校心の涵養に向けた取り組みについて，自校教育の実施目的に着目し分析を行う。不破調査は，2017 年 11 月 1 日（水）から 12 月 15 日（金）にかけて全国の国公私立大学 753 大学（大学院大学・短期大学を除く，株式会社立大学を含む。）に質問票を送付し，379 大学から有効回答を得た（回収率 50.3%）。設置形態別の回答比率をみると，国立大学が 42 大学（51.2%），公立大学が 55 大学（64.0%），私立大学が 282 大学（48.3%）という状況である。また，そのうち，自校教育を「実施している」と回答があったのは 201 大学（53%）であり，内訳は国立大学が 19 大学，公立大学が 12 大学，そして私立大学が 170 大学であった。

調査項目は，2005 年と 2008 年の大川調査における設問を参考にしており（大川 2006，大川 2009a，2009b），自校教育を実施したと回答した大学には，実施目的や開講科目名等を尋ねている。そして，各大学のホームページからシラバスを取得し，分析を行った。その結果，実施目的においては，124 校（61.7%）が「愛校心・帰属意識の涵養」を挙げている。設置形態別にみると，国立大学で 8 大学（42.1%），公立大学で 4 大学（33.3%），そして私立大学では 112 大学（65.9%）と，私立大学における比率が高い。しかし一方で，国立大学の 42.1%が該当すると回答しており，湯川ら（2010）の調査以降，国立大学の実施目的に変化が生じている様子が窺える結果となった。

### 3.3 多重コレスポンデンス分析による実施目的分析

3.3.1 不破調査における実施目的の設問項目

不破調査における実施目的の設問項目は表 1 の通りである。これら項目は直接的な成果と副次的な成果に分類できる。例えば，「②自校史・沿革の理解」や「③自学の目的・理念・使命の周知」「⑦大学が「立地」する地域の理解（地域理解）」などは，直接的な成果が見込まれるものである。一方，本稿で着目する「①愛校心・帰属意識の涵養」や「⑯同窓会組織の活性化」などは，何かを実施することにより得られる副次的成果であるといえよう。

表 1　不破調査における実施目的の設問項目

| 選択項目　※（　）内は項目名を要約したもの |
|---|
| ①愛校心・帰属意識の涵養（愛校心） |
| ②自校史・沿革の理解（自校史理解） |
| ③自学の目的・理念・使命の周知（目的周知） |
| ④自学の現況の理解（現況理解） |
| ⑤大学における学習意欲の促進（学習意欲促進） |
| ⑥学習方法の習得（学習法習得） |
| ⑦大学が「立地」する地域の理解（地域理解） |
| ⑧学生が自己探求を深める機会の提供（自己探求） |
| ⑨キャリア教育の一環（キャリア教育） |
| ⑩教養・基礎教育の一環（教養基礎教育） |
| ⑪専門教育の一環（専門教育） |
| ⑫日本や世界の大学・高等教育状況の学習・教育（高等教育の状況） |
| ⑬卒業生・地域社会へのサービス |
| ⑭宗教教育の一環（宗教教育） |
| ⑮高大連携の一環（高大連携） |
| ⑯同窓会組織の活性化（同窓会活性化） |

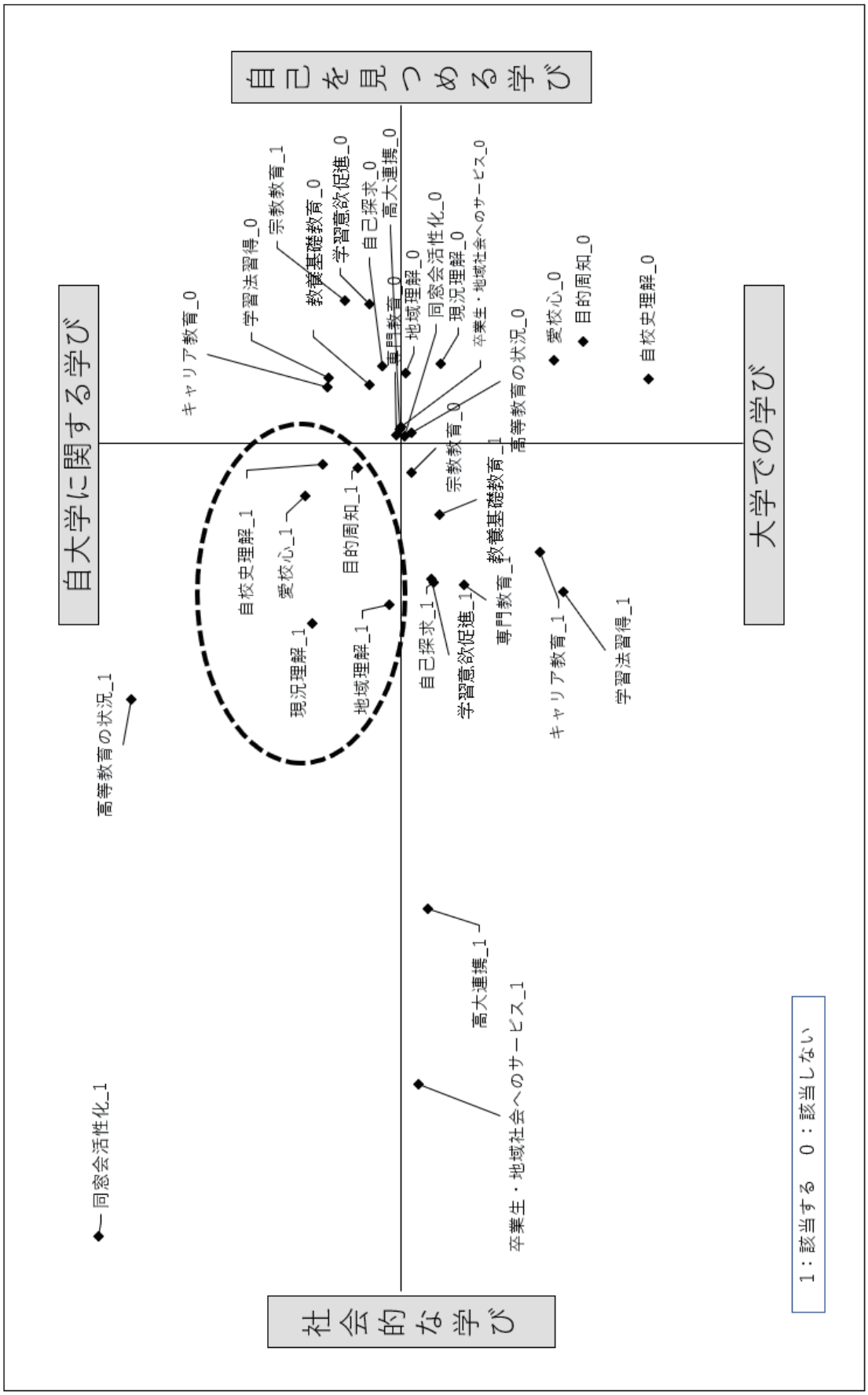



図2　多重コレスポンデンス分析図

3.3.2 多重コレスポンデンス分析

不破調査では，これら設問項目についての回答を“該当する”と回答した項目を「1」，“該当しない”と回答した項目を「0」という2値でのデータ収集を行っていることから，本研究では，変数が2値データの分析に適している多重コレスポンデンス分析を用いる。

多重コレスポンデンス分析は集計結果を図に示し項目間の関係性を可視化することができることから，アンケート調査の分析に多用される手法である。多くの変数を要約し，グラフ上に2軸を用いて図示する。原点に近いデータほど，そのデータ全体の一般的な属性が示され，反対に遠いデータほど特異な属性となる。そして，関連性の強い項目同士は原点から同一方向に近距離でプロットされることから，項目間の関係性を視覚化することができる。しかし，項目間の距離については数値的な目安は定められていない。そのため，分析結果は分析者の判断に委ねられる。また，これらグラフ上にプロットされるデータ群は何らかの特性を示していることから，データ群の傾向を読み取り，分析者自身で縦軸名及び横軸名をつけることも分析には有用である。なお，分析ソフトにはフリー統計ソフトHAD（清水，2016）を使用した。

3.3.3 実施目的の分析

図2は，“該当する”と回答した項目を「1」，“該当しない”と回答した項目を「0」とし，多重コレスポンデンス分析を行ったものである（n=201）。図中に位置する各項目は，末尾の数値が該当の可否を示している。例えば，「愛校心_1」は愛校心・帰属意識の涵養が“該当とする”と回答したものであり，「愛校心_0」は愛校心・帰属意識の涵養には“該当しない”と回答したものである。

また，図2の通り多重コレスポンデンス分析では，縦軸と横軸により4領域に分類して示される。縦軸の上部分には，「自校史理解_1」「高等教育の状況_1」「愛校心_1」「現況理解_1」など，大学を取り巻く状況や当該大学の内容等についての項目が並ぶ。そこで，上部分を“自大学に関する学び”を示す領域と名付けた。一方，縦軸の下部分を見ると，「学習法習得_1」「キャリア教育_1」「専門教育_1」など，当該大学における教育内容についての項目が並んでおり，“大学での学び”を示す領域と名付けた。

次に横軸の左側部分を見ると「同窓会活性化_1」「卒業生・地域社会へのサービス_1」「高大連携_1」など，大学と社会との関わりを示す項目が並んでいることから“社会的な学び”を示す領域とした。

一方，右側部分には「宗教教育_1」「自校史理解_1」「目的周知_1」「愛校心_1」など，大学と学生との関わりを示す項目が並ぶことから“自己を見つめる学び”を示す領域とした。

さて，「愛校心_1」であるが，“自大学に関する学び”および“社会的な学び”のブロックに位置している。同様にこのブロックに属し，かつ近接しているのが「自校史理解_1」「目的周知_1」「現況理解_１」「地域理解_1」の4項目である。多重コレスポンデンス分析では，関連性の強い項目同士は原点から同一方向に近距離でプロットされることから，これら4項目と「愛校心_1」は関連性が強いとすることができる。

また，図1に示した大学満足度生成ルートに基づくと，入学前の期待を入学後の評価が上回ることで大学満足度が満足になり，それにより愛校心が向上する。すなわち，愛校心の向上は，入学前には気づかなかった大学の肯定的な情報に触れることによる入学後の評価の上昇がもたらすものである。

さて，愛校心に近接する「自校史理解_1」「目的周知_1」「現況理解_１」「地域理解_1」は，自大学に関する内容や自大学の取り組み，大学の歴史や現状の取り組み，設置の目的，立地する地域の状況などへの理解を深めることを関する内容としたものであり，いずれも直接的な成果をもたらす項目群である。すなわち，このような，これまで知らなかった新たな大学の肯定的な情報に触れることで，大学入学後の評価が上昇し大学への満足度が向上，そして副次的な成果として愛校心が涵養されると考えられる。

## 4 まとめ

本稿では，喜村・大塚（2020）および喜村・小暮（2020）における学生満足度を向上に関する既存研究について，理論的側面および大学におけるカリキュラムの実践事例から更なる検証を行った。その貢献として以下の3点が挙げられる。

第1は，既存研究の信頼性を向上させた点である。

理論的側面からの検証として，認知的不協和理論を用いることで，不本意入学者などの不協和（不満）を持つ入学者は，入学した大学の新たな情報を自ら積極的に入手しようとすることが示された。このことは，既に不満に陥った不本意入学者にも既存研究で示した知見が効果的であることを示唆するものである。

また，実践事例からの検証として，大学が実施する自校教育の実施目的に着目し，最新の自校教育の全国調査である不破調査を用いて検証を試みた。その結果，大学への理解を深める「自校史理解」「目的周知」

「現況理解」「地域理解」のプログラムが「愛校心・帰属意識」と密接な関係性を持つ大学側が捉えていることを明らかにした。すなわち，新たな大学情報を入手し大学への理解を深めることが愛校心や帰属意識の涵養に繋がると大学側が認識していることを示唆するものである。したがって，事後評価（大学への理解）の向上が愛校心の涵養に繋がるという既存研究を支持する結果となった。

第 2 は，自校教育が学生募集に寄与することを示した点である。学生の愛校心の向上は同時に肯定的なクチコミに繋がることから，大学側が在校生に向けて自大学の肯定的な情報を発信すること，また，学生がそのような情報を入手しやすい環境整備（授業などを通じた積極的な提供など）が必要となるが，自校教育の実施目的がその役割を担うことを明らかにした。

第 3 は，様々な大学における業務が学生募集に間接的に寄与していることを示した点である。大学満足度を向上させ，愛校心を向上させることが，肯定的なクチコミ発信に繋がるという知見は，入試部門等，学生募集に該当する部署だけの業務ではなく，これまで学生募集との関連性が高くないと捉えられがちであった教務等大学運営業務や教員による教育・研究活動等，大学における業務全体が学生募集に寄与していることを示唆するものである。

なお，課題と挙げられるのが以下の点である。今後，個々の自校教育プログラムを調査することで，どのようなプログラム内容が愛校心の向上をもたらすのかを明らかにする必要がある。そのためには，実施されているプログラムを内容別に分類し，それぞれの内容についての実際に受講した学生への調査や，模擬実験などによる効果測定を行うことが有効となるであろう。

## 注

本稿は JSPS 科研費 21K02661 の助成を受けたものです。

## 参考文献

Festinger (1957). “A Theory of cognitive dissonance,” *Stanford University Press* （末永敏郎 監訳(1965).『認知的不協和の理論－社会心理学序説－』誠信書房）.

不破克憲 (2020).「大学における自校教育の様態に関する一考察」『大学アドミニストレーション研究』10,106－120.

喜村仁詞・小暮克哉 (2020).「顧客満足理論に基づく在学生のクチコミ向上への取組み―学生募集広報ワークショップと自校教育―」『広報研究』24,7－31.

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

大川一毅 (2006).「大学における自校教育の現況とその意義―全国国立大学実施状況調査をふまえて―」『秋田大学教養基礎教育研究年報』8,11－21.

大川一毅 (2009a).「全国大学における自校教育の実施状況―2008 年度自校教育実施状況調査をふまえて―」『大学教育学会誌』31(1),172－178.

大川一毅 (2009b).「自校教育の現況と今後の課題―全国大学実施状況調査をもとに―(特集広がる自校教育)」『大學時報』58(328),48－55.

大川一毅 (2011).「大学における自校教育の導入実施大学評価への活用に関する研究」『 平成 20～22 年度科学研究費補助金基盤研究(C)研究成果報告書』.

Oliver, R. L. (1980).” Cognitive Model of the Antecedents and Consequences of Satisfaction Decisions,” *Journal of Marketing Research*, 17(4), 460－469.

労働政策研究・研修機構 (2017 年 3 月 31 日).「調査シリーズ No.167 高等学校の進路指導とキャリアガイダンスの方法に関する調査結果」 労働政策研究・研修機構 https://www.jil.go.jp/institute/research/2017/documents/167_02.pdf (2023 年 1 月 4 日).

清水裕士 (2016).「フリーの 統計分析 ソフト HAD: 機能の紹介と統計学習・教育,研究実践における利用方法の提案」『メディア・情報・コミュニケーション研究』1, 59－73.

竹内正興 (2021).「第 6 章　不満を持つ学生の入学状況」『学生募集広報の戦略と実践』大学教育出版,158－164..

山田ゆかり (2006).「大学新入生における適応感の検討」『名古屋文理大学紀要』6, 29－36.

湯川次義・久保田英助・野口穂高・大岡紀理子 (2010).「自校史教育に関する基盤的研究」『早稲田教育評論』24 (1), 169－188.

# 高大連携探究プロジェクトと高大接続型選抜試験の開発

## ――福井大学医学部看護学科の事例――

大久保 貢，四谷 淳子，中切 正人，田中 幸治（福井大学）

地方国立大学の看護学科にとって地元からの志願者確保は喫緊の課題である。高大接続改革の下，新しい入学層を獲得するため高大連携探究プロジェクトを企画し実践した。その結果，このプロジェクトにより学校推薦型選抜Ⅰにおいて志願者数の増加に繋がり，しかもこのプロジェクトで測定・評価された能力が入学者選抜で評価された能力と相関が見られた。本研究により看護学科における多面的・総合的に評価する高大接続型選抜試験のための糸口を掴むことが出来た。

キーワード：探究プロジェクト，高大接続，選抜試験，看護学科，志願者確保

### 1 はじめに

高校における看護学科の志願者は大学より職業選択志向（看護師資格取得優先）により国立大学から公立大学へ，また公立大学から私立大学・専門学校等へシフトし易いことがこれまでの報告から明らかになっている（山田ほか，2016）。そして，志願者に女子が多いことから地元志向が強い傾向である（倉元，2015）。表 1 から地元国立大学の志願倍率より地元の公立大学の志願倍率が高いことが分かる。

【表１：国公立大学別看護系学科の前期日程の志願倍率】

| 国立大学名 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 金沢大学 | 1.5 | 1.4 | 1.8 | 1.3 | 2.6 | 1.8 |
| 福井大学 | 1.8 | 2.1 | 2.1 | 1.5 | 1.4 | 2.4 |
| 山梨大学 | 1.3 | 1.6 | 2.5 | 1.4 | 2.3 | 1.4 |
| 岐阜大学 | 2.5 | 3.1 | 4.2 | 2.7 | 3.2 | 2.9 |
| 名古屋大学 | 2.1 | 2.1 | 2.3 | 1.8 | 2.2 | 2.2 |
| 三重大学 | 2.2 | 2.1 | 1.6 | 1.9 | 2.2 | 2.0 |

| 公立大学名 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 石川県立看護大学 | 3.0 | 2.8 | 2.4 | 2.9 | 2.7 | 3.0 |
| 福井県立看護大学 | 8.6 | 11.5 | 4.9 | 5.1 | 8.4 | 6.1 |
| 山梨県立看護大学 | 2.8 | 5.3 | 5.1 | 4.4 | 2.8 | 3.3 |
| 岐阜県立看護大学 | 6.2 | 4.1 | 5.5 | 3.6 | 3.5 | 4.4 |
| 愛知県立看護大学 | 4.5 | 3.5 | 4.2 | 3.2 | 3.8 | 3.1 |
| 三重県立看護大学 | 1.1 | 3.3 | 8.9 | 4.2 | 4.7 | 3.2 |

また，福井大学医学部看護学科では図 1 から図 3 より推薦入試Ⅰ，前期日程入試，後期日程入試で志願者数が減少傾向で，特に 2021 年度入試では前期日程入試，後期日程入試の実質倍率が 1.0 と志願者数の減少になった。本学としては，この志願者数減少の原因追及とその対策を早急に講じなければならない。

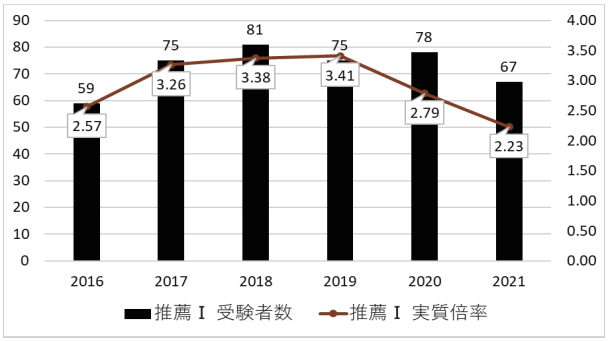



図１　推薦入試Ⅰの志願者数と実質倍率

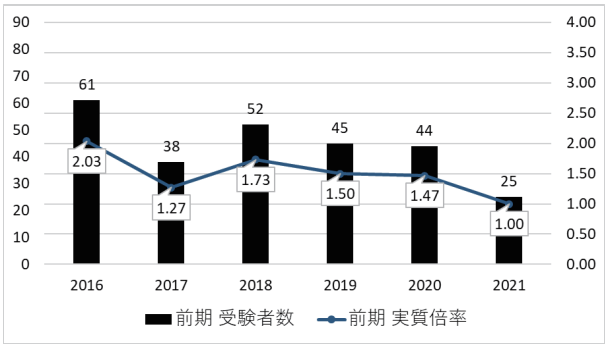



図２　一般入試（前期日程）の志願者数と実質倍率

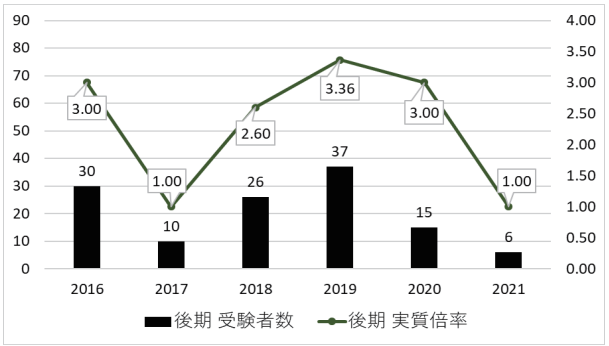



図３　一般入試（後期日程）の志願者数と実質倍率

## 2 志願者減少の原因分析

本学アドミッションセンターでは医学部看護学科の志願者数が減少した原因を探るため，県内全高校の進路指導部を訪問した。質問内容と調査結果は下記のとおりである。

【質問内容と調査結果】

○ 看護学科への志願者数は減少しているか。
- 例年どおりで志願者は減少していない。
- コロナ禍でも志願者は安定している。
- 志願者は減少していない。むしろ増えているのでは。

○ 志願大学をどのように選んでいるのか。
- 福井大学から県立大学から専門学校に流れ，志願者は大学より職業選択志向である。
- 進学校では都会の大規模大学へ志願している。

○ 本学医学部看護学科の入試イメージはどのような感じか。
- なかなか難しくて諦めている。
- 5 教科 7 科目で難しい。
- 旧帝大クラスを第 1 希望にしている。

以上の結果より例年どおりで減少していないとか，このコロナ禍でも安定しているので人気があるとか，志願者は大学よりも職業選択志向（看護師資格優先）であることが分かった。この調査結果を 2020 年 11 月に看護学科の会議にて報告を行った。

## 3 高大連携探究プロジェクト「2040 年の未来の看護」の企画

本学看護学科を取り巻く現状を踏まえて，主な入学年齢層である 18 歳人口が減少するなか，現在の大学における募集人員を維持すれば学力低下は必然である。即ち，現状の学力を維持するにはこれまでと異なる新しい入学層を獲得することが喫緊の課題である。また，高大接続改革の下，現在の高校教育では課題研究の実践により探究的な学びを身に付け，これまでの生徒と異なった新しい生徒を育成している。このような状況において，上述の問題の解決策として地元の高校生を対象に大学における探究プロジェクトの実践を通して看護学の導入プログラムを理解し，看護師に求められる能力（思考力とコミュニケーション力）を主体的に育成し開発する機会を提供するため，高大連携探究プロジェクト「2040 年の未来の看護」を企画した。そこで測定・評価される多様な能力を多面的・総合的に評価する高大接続型選抜試験の開発を目指した。

看護学科ではこのようなプロジェクトを企画するのは初めてのため，アドミッションセンターから企画を提案し，その後，何回か打ち合わせを行い，2021 年 3 月に県内高校 2 年生を対象に 1 回目（男子 3 名，女子 17 名）を，2021 年 7 月に県内高校 3 年生を対象に 2 回目（女子 19 名）を実施した。それぞれファシリテーターとして受講者のグループワークを支援し，かつスチューデント・アシスタント（以降 SA と表記）としてグループワークとプレゼンテーション時の評価を本学の学生 4 名が担当した。2 回目の高大連携探究プロジェクトの案内書を図 4 に示した。

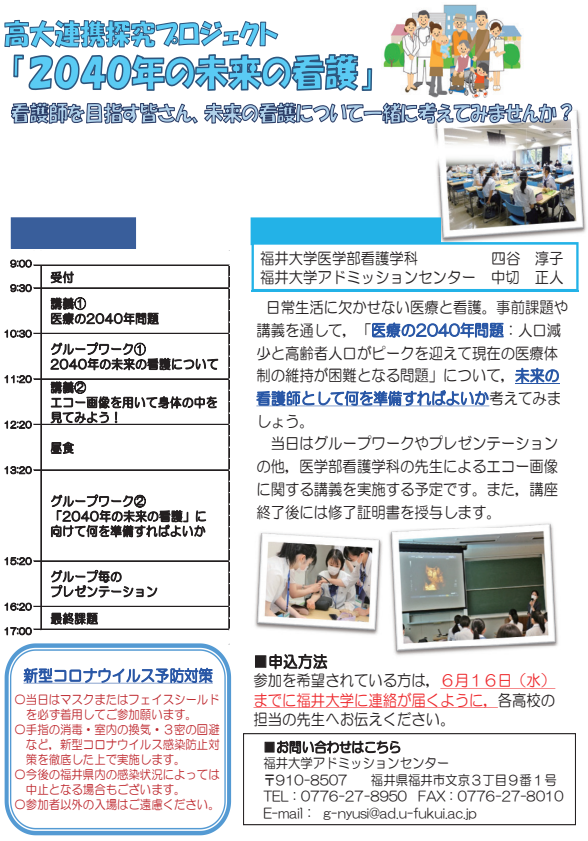



図 4 高大連携探究プロジェクトの案内書

このプロジェクトはこれまで文系分野のプロジェクトとしてパフォーマンス課題「2050 年の未来のカリキュラムの作成」を設定し，地元の高校生から受講生を募集し，事前・事後課題およびプロジェクト当日のグループワークとプレゼンテーションを分析対象とするパフォーマンス評価を行ってきた（中切ほか，2019，2020）。これまでの研究成果と反省を踏まえて，今回，看護学科志願者に特化したプロジェクトを企画した。

### 3.1 高大連携探究プロジェクトの事前課題と評価

まずプロジェクトの実践前に受講者の間に何らかの共通基盤を養成しておく観点から，2040 年の未来の看護の現場は病院でなくナイチンゲールの業績とされる在宅看護が主流になると予想されるため受講者にナイチンゲールの業績に対する共通理解を形成することを目的に事前課題を出した。そして，読了後に下記の 2 つの事前課題を示した。

(1) ナイチンゲールの活動成果を 3 点に整理してまとめ，そのように整理した理由を記すこと。

(2) ナイチンゲールの生涯と(1)で整理した 3 点との間にはどのような関係があるのかを示して，その理由を記すこと。

この事前課題では受講生の「理解力，適用力（資料を引用する力），分析力」を測定・評価した。

### 3.2 高大連携探究プロジェクトの当日の概要

表 2 に 2 回目のプロジェクトの日程と評価場面を示した。

表2　当日の日程と評価場面

| 開始時刻 | 内　　容 | 評価される能力と担当者 | |
|---|---|---|---|
| | | 評価者(SA) | 報告者 |
| 9:00 | 【受付】「事前課題」提出,「事前アンケート」 | | 理解力<br>適用力<br>分析力 |
| 9:20 | 【開講式】日程と評価者紹介 | | |
| 9:30 | 【講義Ⅰ】2040年問題, 専門看護師, 未来世界 | | |
| 10:30 | 休憩 | | |
| 10:40 | 【グループワークⅠ】自己紹介, 事前課題紹介 | | |
| 11:10 | 【講義Ⅱと実習】エコー画像を用いて, ヒトの身体の中を見てみよう！～血管編～ | | |
| 12:10 | 昼食 | | |
| 13:10 | 【グループワークⅡ】<br>「現在と2040年の病院と自宅」のマトリクス図を囲んで, 未来の看護の話し合い | 相互理解力<br>伝達工夫力<br>共同創作力 | |
| 14:30 | 休憩 | | |
| 14:40 | 【グループワークⅢ】<br>プレゼンテーションの準備とリハーサル | | |
| 15:20 | 【プレゼンテーション】1人1分半を担当 | 表現力①<br>表現力② | |
| 16:00 | 休憩 | | |
| 16:10 | 【最終提出課題】作成,「事後アンケート」 | | 評価力<br>創造力 |
| 16:50 | 【閉講式】 | | |

当日のプログラムとして，午前にアドミッションセンターからの講義，看護学科からの講義と実習（エコー画像を用いてヒトの身体の中を見てみよう！）を行い，午後からグループワーク及びプレゼンテーション，そして最終提出物課題作成を行った。

グループワークの内容は各グループにホワイトボードと付箋が用意され，現在と 2040 年，病院と自宅のマトリックス図を囲んで，未来の看護について話し合い作業を行った。

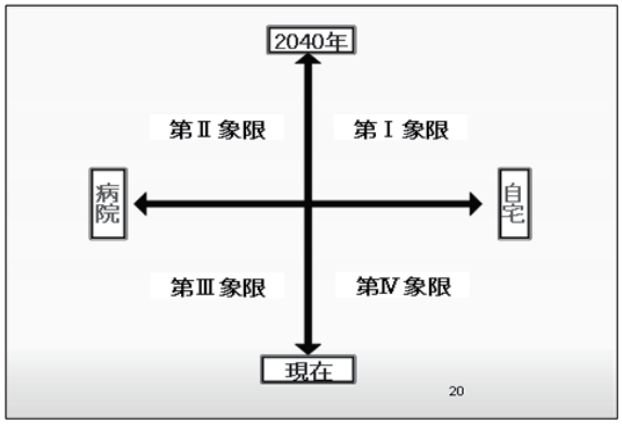



図5　未来の看護のマトリクス図

この 4 象限にそれぞれ当てはまる事例を貼り付ける作業を行った。各象限の事例をまとめてその特色を象限毎に 3 点に整理させ，プレゼンテーション用に，第Ⅰ象限について 3 点に整理した理由を観点毎にまとめて，それぞれの観点の特色をまとめさせた。これらの作業に対して SA により「相互理解力」，「伝達工夫力」，「共同創作力」を測定・評価した。

次に，グループ毎にプレゼンテーションのリハーサルを行い，各自が発表内容とその手順を確認し 1 人 1 分半程度で練習した。ファシリテーターはプレゼンテーションで評価される言語的観点と非言語的観点を意識しながら指導を行った。このプレゼンテーションでは全員を対象に「表現力①と表現力②」が測定・評価された。

プレゼンテーション終了後，ここまでの一連の活動を基にして，最終的に受講者各自が考える第Ⅰ象限の 2040 年の未来の看護について，3 点以内で論じてその理由を説明する課題を示した。後日この最終課題レポートを対象に「評価力，創造力」が測定・評価された。

### 3.3 高大連携探究プロジェクト測定・評価された能力とその構成要素

看護学科の学生に求められる看護実践能力を習得するのに必要な能力として「思考力とコミュニケーション力」であるため，「思考力」と「コミュニケーション力」の構成要素を下記に示した（高瀬ほか，2011）。

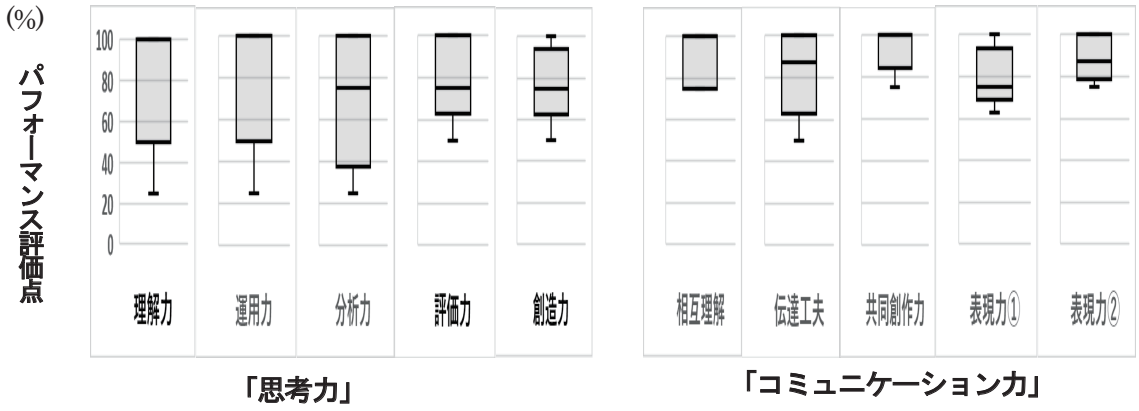



図 6 「思考力」と「コミュニケーション力」のパフォーマンス評価結果（n= 39）

### 3.3.1 「思考力」の評価規準と評価基準（ルーブリック）

「思考力」の構造と構成要素は「理解力」から「創造力」に向かって高次となる構造をとる 5 個の構成要素を設定し，その評価規準は下記のとおりである。そして既に記された評価基準（ルーブリック）により測定・評価した（中切ほか，2022）。

「理解力」：ポプラ社『ナイチンゲール』を解釈し，活動成果を 3 点に例示，分類，説明出来る能力。

「適用力」：『ナイチンゲール』の記述を活用，適用することが出来る能力。

「分析力」：ナイチンゲールの生涯と「3 点の活動成果」との関係を識別，構造化することが出来る能力。

「評価力」：未来の看護と自宅の比率や死に向かう最良の状態や方向性を判断することが出来る能力。

「創造力」：既成の看護概念を超えた看護のあり方や病院と自宅の斬新な看護プラン等を発想出来る能力。

### 3.3.2 「コミュニケーション力」の評価規準と評価基準（ルーブリック）

「コミュニケーション力」の構造と構成要素を設定し，その評価規準は下記のとおりである。そして既に記された評価基準（ルーブリック）により測定・評価した（中切ほか，2022）。

「相互理解力」：他者の話す内容や意見に合理的な理解・判断を下したり，共感したりすることによって議論しやすい場を作り出すことが出来る能力。

「伝達工夫力」：他者に分かりやすいように自分の考えや意見を伝達する工夫をしたり，グループで協働して行動する雰囲気を作り上げたりする能力。

「共同創作力」：他者と共同して一つの研究成果をまとめ，完成させることが出来る能力。議論を深める質問で，自己の見解との整合性を図る提案や見解を提示する。

「表現力①」：プレゼンテーション時の非言語的表現にかかわる能力。聞き取りやすい発声で，しっかりとアイコンタクトし，ジェスチャー豊かに表現する。

「表現力②」：プレゼンテーション時の言語的表現にかかわる能力。キーワードを適切に使用したり，根拠を示したりして論理的に伝えることが出来る能力。

## 4 高大連携探究プロジェクトにおける「思考力」及び「コミュニケーション力」の評価結果

図 6 に「思考力」と「コミュニケーション力」の評価結果の分布を示した。図 6 の縦軸の「思考力」のパフォーマンス評価の値は，各受講者の「思考力」の 5 つの構成要素「理解力，適用力，分析力，評価力，創造力」の得点の平均値を計算し，4 点満点に対する割合（百分率「%」）として表示した。同様に，「コミュニケーション力」についても 5 つの構成要素「相互理解力，伝達工夫力，共同創作力，表現力①，表現力②」の得点を計算し百分率「%」で表示した。

終了後のアンケート結果（自由記述）では「看護師は日頃から人を思いやる心が大切だと分かった」とか「みんなで協力して行ったグループワークが印象に残った」とか「みんなの意見を出し合ったり，考えたりして，新しい考えや発想が知れて楽しかった」と記述していた。このことは図 6 の「コミュニケーション力」の「相互理解力」と「共同創作力」の評価点がやや高いことから裏付けられる。

## 5 高大連携探究プロジェクトの入学者選抜への影響

高大連携探究プロジェクトの実践が志願者獲得に及ぼす影響を探るため，2022 年度の本学看護学科の入学者選抜結果を図 7～図 9 に示した。図 7 は学校推薦型選抜Ⅰ，図 8 は一般選抜（前期日程），図 9 は一般選抜（後期日程）の志願者数と実質倍率である。

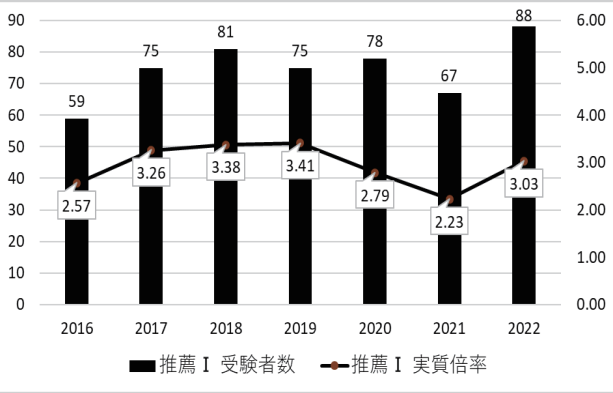



図 7 学校推薦型選抜Ⅰの志願者数と実質倍率

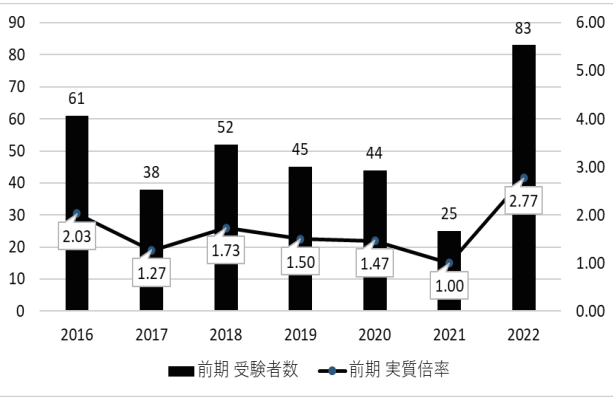



図 8 一般選抜（前期日程）の志願者数と実質倍率

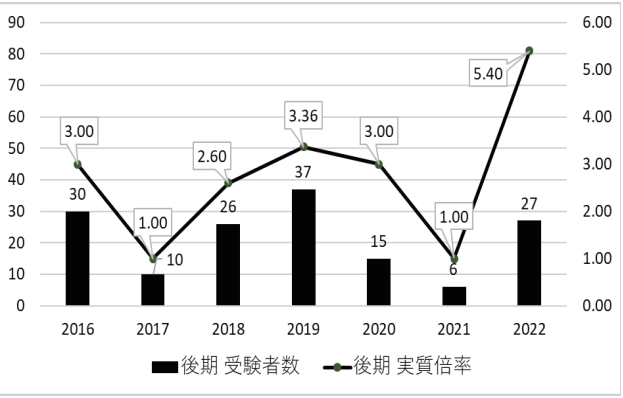



図 9 一般選抜（後期日程）の志願者数と実質倍率

図 7～図 9 から分かるようにすべての 2022 年度入試で志願者数及び実質倍率とも前年度と比較して増加した。そこで 2 回の高大連携探究プロジェクトに参加した受講生 39 名のうち，上記の入試に受験したのは学校推薦型選抜Ⅰに 19 名（合格者 8 名），一般選抜（前期日程）に 3 名（合格者 1 名）であった。即ち，高大連携探究プロジェクトの実践は主に学校推薦型選抜Ⅰの志願者確保に貢献したことが分かった。なお，一般選抜（前期日程，後期日程）の志願者数の増加は前年の一般選抜（前期日程，後期日程）の実質倍率 1.0 に起因する偏差値低下により県外からの志願者数増加に繋がったことが考えられる。

## 6 高大連携探究プロジェクトの学校推薦型選抜Ⅰへの影響

高大連携探究プロジェクトの実施終了後，2021 年 11 月 20 日に本学看護学科の 2022 年度学校推薦型選抜Ⅰが実施された。この入学者選抜における選抜方法を説明する。募集要項では選抜方法及び配点について下記のとおり明記している。【選抜方法】：小論文 A（医療・看護系の課題を示し，論理の構成力，文章表現力等を総合的に評価する。），小論文 B（英文で課題を提示し，和文で解答を求める。論理の構成力，文章表現力等を総合的に評価する。），面接（個人面接により看護学を学ぶ意欲及び積極性，表現力，協調性，一般的態度等を評価する。），調査書，推薦書及び志願理由書を総合して選抜する。【配点】：小論文 A（100 点），小論文 B（100 点），面接（100 点）。

ここで 2 回の高大連携探究プロジェクト受講者を分析対象として，上記の入学者選抜の選抜結果を分析した。この入学者選抜において試験科目の小論文と面接に注目した。そこで入学者選抜の小論文は上述した【選抜方法】の評価の狙いから本研究パフォーマンス評価の「思考力」の能力に該当し，面接ではパフォーマンス評価の「コミュニケーション力」の表現力①及び表現力②に該当すると考えた。

高大連携探究プロジェクト受講生の学校推薦型選抜Ⅰの選抜結果とパフォーマンス評価結果の関係を図 10 に示した。「合格者」は合格した 8 名の評価結果の平均を，「不合格者」は不合格した 11 名の評価結果の平均を，「受講者全体」は全受講者 39 名の評価結果の平均を，「非受験者」は全受講者 39 名のうち受験しなかった 20 名の評価結果の平均を「思考力」と「表現力」と「全体」に分けて示した。

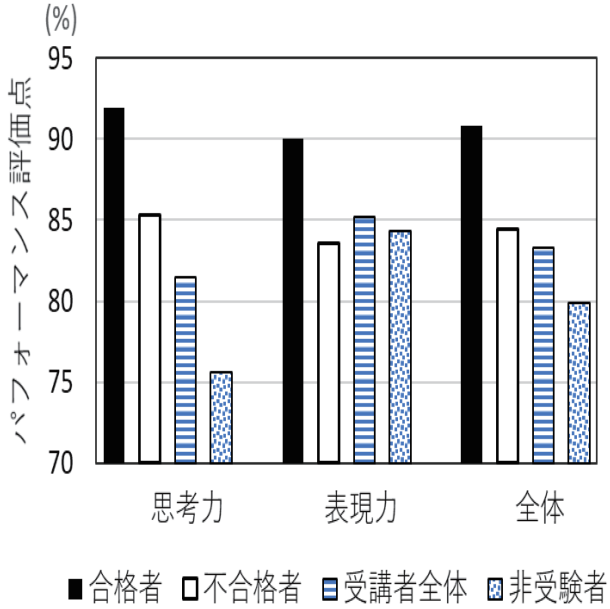



図 10 高大連携探究プロジェクト受講生の学校推薦型選抜Ⅰでの選抜結果とパフォーマンス評価結果の分析

図 10 から「合格者」のパフォーマンス結果は「不合格者」の結果より「思考力」，「表現力」，「全体」ともに高いことが分かった。また，「全体」において「合格者」と「不合格者」即ち，学校推薦型選抜Ⅰに受験した受講者は「受講者全体」よりも評価結果が高いことは，受講者の中でプロジェクトの評価が高い受講者が受験に挑んだことが示された。このことは，「全体」において「非受験者」の評価結果が「合格者」，「不合格者」，「受講者全体」のそれぞれの結果より低いことからも確認される。

以上のことより，2 回の高大連携探究プロジェクトで育成・評価された「思考力とコミュニケーション力（表現力）」は，2022 年度の学校推薦型選抜Ⅰで測定された能力と相関があると考える。この結果からこのプロジェクトの測定・評価のために開発された評価基準（ルーブリック）の妥当性を見出した。そして本研究により看護学科におけるプロジェクトの実践によって志願者を育て，それらの生徒を多面的・総合的に評価する高大接続型選抜試験を開発する糸口を掴むことが出来た。今後，このような看護系のプロジェクトの実践を積み重ねて更なる評価基準の妥当性を高め，高校時代の探究的な学びで培った多様な学習成果を多面的・総合的に評価する高大接続型入試の開発を目指したい。

## 7 高大連携探究プロジェクト参加者の入学後の追跡調査

2022 年 7 月 17 日に 3 回目の高大連携探究プロジェクトを地元の高校 3 年生を対象に実施した。このプロジェクトの実施にあたり当日のファシリテーターとして，看護学科 1 年生に問いかけたところ昨年このプロジェクトに参加し 2022 年度学校推薦型選抜Ⅰで入学した 4 名の学生が自ら協力したいと手を挙げた。当日，この 4 名の学生が高校生のファシリテーターとして主体的に協力してくれた。今後，このようにプロジェクトの実践によって新しい入学層を高校時代に育て，それらの生徒を評価する入試の導入により意欲のある生徒を入学させることによって，多様な学生が学び合い成長することを願っている。

## 8 まとめ

地方国立大学の看護学科にとって地元からの志願者確保が喫緊の課題である。このような状況において探究力を持った新しい入学層を発掘するために高大連携探究プロジェクトを実施した。このプロジェクトにより看護師に求められる「思考力やコミュニケーション力」の能力を評価した。そして学校推薦型選抜Ⅰにおいて地元からの志願者数の増加に繋がり，またプロジェクトの評価結果と入試の選抜結果には相関があることが分かった。

以上のことよりプロジェクトの実践により，志願者を育てながら高大接続を図るという大学入学者選抜の開発の可能性を見出だすことが出来た。既に，高校との連携をはじめとする高大接続改革を推進した大学入学者選抜の好事例が紹介されているが、本研究が目指している入学者選抜はこれらの入学者選抜との差別化が出来ると考える（文部科学省，2022）。

そして本研究が地元からの志願者確保に悩んでいる地方国立大学の看護学科にとって問題解決の一助になることを期待する。

## 謝辞

高大連携探究プロジェクト「2040 年の未来の看護」の企画にご助言及びご協力を頂きました福井大学医学部看護学科 長谷川智子教授に心から感謝を申し上げます。

## 参考文献

山田貴光・森川修・古塚秀夫 (2016). 「鳥取大学医学部保健学科看護学専攻の入試広報素材の検討 入学時調査と卒業時調査から」『大学入試研究ジャーナル』**26**，37―43.

倉元直樹 (2015). 「平成 22～26 年度日本学術振興会科学研究費補助金 基盤研究（B）（課題番号 22390405）研究成果報告書 医療の高度化に伴う看護系大学の高大接続問題―看護職志望者の適性と大学入試―」

中切正人・橋本康弘・宮下伊吉・大久保貢 (2019). 「AO・推薦入試を見据えた文系パフォーマンス評価――パフォーマンス課題「未来の時間割」の実践とコミュニケーション力の評価の分析――」『大学入試研究ジャーナル』**29**, 85－90.

中切正人・橋本康弘・宮下伊吉・大久保貢 (2020). 「総合型選抜・学校推薦型選抜を見据えた文系パフォーマンス評価の研究――パフォーマンス課題の実践とルーブリックの分析――」『大学入試研究ジャーナル』**30**, 234－241.

中切正人・四谷淳子・大久保貢 (2022). 「看護にかかわる総合型・学校推薦型選抜を見据えたパフォーマンス評価――パフォーマンス課題「2040 年の看護の未来」――」『大学入試研究ジャーナル』**32**, 271－277.

高瀬美由紀・寺岡幸子・宮腰由紀子・川田綾子 (2011). 「看護実践能力に関する概念分析：国外文献のレビューを通して」『日本看護研究学会雑誌』34 巻 4 号

文部科学省（2022）『令和 3 年度大学入学者選抜における好事例集』
https://www.mext.go.jp/content/20220818-mxt_daigakuc02-000005145_2.pdf

大学入試研究ジャーナル第 33 号，26-32，2023

# 新学習指導要領の下での大学入試

## ――高校調査から見えてきた課題――

倉元 直樹，宮本 友弘，久保 沙織，長濱 裕幸（東北大学）

2022（令和４）年度から学年進行で実施の学習指導要領の下での最初の選抜機会は 2025（令和７）年度入試である。本稿では，高校調査の結果から新学習指導要領の下で東北大学の入学者選抜における課題について検討した。共通テストで新しく設けられる『情報』を全国立大学で課すという国大協の方針については大勢が反対であった。過重負担，情報を担当する教員の不足，地域間格差等のほか，科目「情報Ⅰ」が試験に適さない，といった意見が見られた。情報教育が求められる時代背景を前提としても，「情報」の導入に対する高校現場の理解は伴っていない。早期の予告公表を求められる条件の下，最適な入学者選抜制度に向けての模索が続く。

キーワード：情報，学習指導要領，2025（令和 7）年度入試，高校調査，地域間格差

## 1　問題

### 1.1 新学習指導要領の下での入試

2018（平成 30）年公示，2022（令和４）年度から学年進行で実施の学習指導要領（以下，「新学習指導要領」と表記する）の下で学んだ高校生が初めて大学入学者選抜に臨むのは 2025（令和７）年度入試となる。

大学入学者選抜実施要項にいわゆる「２年前予告」の規定があることから，各大学では 2022（令和４）年度末となる 2023（令和５）年３月を目途として新学習指導要領の下での入学者選抜に関する予告を策定していくことになる。このような状況を背景に，本稿では東北大学入試センターが実施した 2021（令和３）年度実施の高校調査から見出された課題について検討する。

### 1.2 大学入学共通テスト『情報』の新設

大学入試センターでは，2021（令和３）年３月に新学習指導要領の下での大学入学共通テスト（以下，「共通テスト」と表記する）の出題科目を発表している（大学入試センター, 2021）。「地理歴史」「公民」で「探究」を含む科目のほか，『地理総合，歴史総合，公共』といった教科をまたがる総合科目が出題されたり，「数学」で『数学Ⅱ，数学 B，数学 C』と「数学 C」を含む科目が設定されるなどの変化があったが，最も注目される変化は２単位科目「情報Ⅰ」を出題範囲とする教科『情報』が新設されたことであろう。

国立大学協会（以下，「国大協」と表記する）は 2022（令和４）年１月に公表した「基本方針」の中で，『情報』を含む６教科８科目を課すことを表明した（国立大学協会，2022）。本研究は主として新教科『情報』を巡る高校側の意見に焦点を当てて検討したものである。

### 1.3 令和７年度入試に向けた高校調査

東北大学入試センターは，2017（平成 29）年度から東北大学の入試をめぐる特定の課題に関する高校調査を行ってきた。初年度は高大接続改革への対応（倉元・長濱，2018；倉元・宮本，2018；倉元ほか, 2018；倉元ほか，2019），２回目は前回調査を参考に決定された「予告」等への意見（倉元ほか，2020），３回目は東京オリンピック開催（中止）に伴うオープンキャンパスの日程変更，４回目は COVID-19 への対応がテーマであった（倉元ほか，2022）。

本稿は一連の調査の第５回目に該当する。

## 2　方法

### 2.1 調査対象

例年の調査に準じ，全国の高等学校，中等教育学校及び高等専門学校 5,981 校のうち，東北大学に志願者，合格者を多数輩出する高等学校等 330 校を調査対象とした。選定基準は以下の通りである。いずれも前回までの調査基準を踏襲し，今回の調査に合わせて調整したものである。一部に入れ替わりはあるものの，大半の調査対象校は例年同一である[1)]。

(1) 2014（平成 26）～2021（令和３）年度入試において通算合格者数 12 名以上の高等学校 / 中等教育学校（該当 316 校）

(2) 2014（平成 26）～2021（令和３）年度入試において通算合格者数 11 名の高等学校 / 中等教育学校のうち，AO 入試Ⅱ期・Ⅲ期のいずれかに合格実績がある，ないしは，双方に出願実績がある学校（該当 14 校）

### 2.2 調査方法

例年同様，質問紙調査とした。調査票は A4 判両面 1 枚で，東北大学の入試に対する認知及び関心に関わる質問が２項目，「情報」に関わる項目６項目（うち自由記述２項目），新学習指導要領の下での入試に関わる自由記述１項目，その他（本稿対象外）２項目である。

実施方法は基本的に前回調査と同様である。郵送で調査票を送付し，回答用特設 WEB サイトに QR コード等を通じてアクセスしての回答を標準とした。その他，電子メール，FAX 及び郵送による回答も可とした。調査票は MS-Word 版と一太郎版を用意し，ウェブサイトからダウンロードして入力することも可能とした。

2021（令和３）年９月 16 日に調査票が送付された。２度の督促を経て最後の回答は 2021（令和３）年 12 月 29 日に受け付けられたものである。

### 2.3 集計方法

例年の調査と同様，本調査の目的に鑑み，単純集計の他に調査目的に応じて通算，AO 入試Ⅱ期またはⅢ期の志願者数，合格者数を重みとして用いた。

## 3　結果

### 3.1 カバー率

調査設計段階でのカバー率を表１に示す。調査対象校として選定された学校は全国の高等学校等のうち 5.5% に過ぎないが，志願者数や合格者数を基準にすると，全ての基準において８割以上が含まれている。

表 1. 調査規模，返送率，カバー率

| | 調査票送付校 | 対象数 | 調査設計カバー率 | 返送率 | 実質カバー率 |
|---|---|---|---|---|---|
| 単純集計 | 330 | 5,981 | 5.5% | 81.8% | 4.5% |
| 全志願者 | 51,254 | 62,496 | 82.0% | 88.6% | 72.7% |
| 全合格者 | 17,237 | 20,213 | 85.3% | 89.1% | 76.0% |
| AOⅡ志願者 | 4,909 | 6,133 | 80.0% | 90.5% | 72.4% |
| AOⅡ合格者 | 1,493 | 1,764 | 84.6% | 90.9% | 76.9% |
| AOⅢ志願者 | 5,938 | 6,962 | 85.3% | 89.3% | 76.2% |
| AOⅢ合格者 | 2,223 | 2,473 | 89.9% | 90.8% | 81.6% |

### 3.2 回答校のプロフィール

270 校からの回答が得られた。返送率は単純集計で 81.8% に達した（表１参照）。設計段階のカバー率に返送率を乗じた実質カバー率は各志願者数，合格者数重みで 72.4 ～ 81.6% に達している。本学に志願者を輩出する高校の代表的な意見と言える。

次に，東北大学の入試に関する知識と関心について４段階評定で質問した結果を表２，表３に示す。

「知識」は「1. よく知っている」～「4. ほとんど知らない」，「関心」は「令和７年度から始まる新学習指導要領の下での東北大学の入試」に対して「1. 強い関心がある」～「4. 全く関心がない」という選択肢である。

表２．東北大学の入試に関する知識

| | 1. よく | 2. ある程度 | 3. あまり | 4. ほとんど |
|---|---|---|---|---|
| 単純集計 | 124 (45.9%) | 130 (48.1%) | 14 (5.2%) | 1 (0.4%) |
| 全志願者重み | 27,659 (60.9%) | 16,731 (36.8%) | 771 (1.7%) | 63 (0.1%) |
| 全合格者重み | 9,441 (61.4%) | 5,615 (36.5%) | 245 (1.6%) | 26 (0.2%) |
| AOⅡ期志願者重み | 3,389 (76.3%) | 1,026 (23.1%) | 27 (0.6%) | 0 (0.0%) |
| AOⅡ期合格者重み | 1,063 (77.8%) | 297 (21.7%) | 7 (0.5%) | 0 (0.0%) |
| AOⅢ期志願者重み | 3,450 (65.1%) | 1,792 (33.8%) | 43 (0.8%) | 4 (0.1%) |
| AOⅢ期合格者重み | 1,394 (69.1%) | 609 (30.2%) | 13 (0.6%) | 1 (0.0%) |

*: 割合の算出には無回答も含むので，合計は 100%に満たない

表３．令和７年度からの東北大学の入試への関心

| | 1. 強い | 2. ある程度 | 3. あまり | 4. 全く |
|---|---|---|---|---|
| 単純集計 | 179 (66.3%) | 87 (32.2%) | 3 (1.1%) | 0 (0.0%) |
| 全志願者重み | 36,793 (81.0%) | 8,259 (18.2%) | 172 (0.4%) | 0 (0.0%) |
| 全合格者重み | 12.636 (82.2%) | 2,635 (17.1%) | 56 (0.4%) | 0 (0.0%) |
| AOⅡ期志願者重み | 4,075 (91.7%) | 364 (8.2%) | 3 (0.1%) | 0 (0.0%) |
| AOⅡ期合格者重み | 1,247 (91.9%) | 109 (8.0%) | 1 (0.1%) | 0 (0.0%) |
| AOⅢ期志願者重み | 4,541 (85.6%) | 743 (14.0%) | 5 (0.1%) | 0 (0.0%) |
| AOⅢ期合格者重み | 1,819 (90.1%) | 197 (9.8%) | 1 (0.0%) | 0 (0.0%) |

*: 割合の算出には無回答も含むので，合計は 100%に満たない

単純集計で「１」または「２」を選択した回答がそれぞれ 94.1%，98.5%とほとんどを占め，重みづけ集計ではその程度がさらに高い。回答者のほとんどは十分な知識と関心の下，以下の回答を寄せたと言える。

### 3.3 共通テスト「情報」について

#### 3.3.1.　「情報」に関する知識

共通テスト「情報」については，「1: よく知ってい

る」～「4: ほとんど知らない」の４段階評定で回答を求めた。表４に示すように，「1: よく知っている」が４割強，「2: ある程度知っている」が５割ほどで，この２つの選択肢の回答でほとんどを占めた。

表４．共通テスト「情報」に関する知識

| | 1. よく | 2. ある程度 | 3. あまり | 4. ほとんど |
|---|---|---|---|---|
| 単純集計 | 112 (41.5%) | 147 (54.4%) | 10 (3.7%) | 1 (0.4%) |
| 全志願者重み | 19,929 (43.9%) | 22,371 (49.3%) | 3,074 (6.8%) | 48 (0.1%) |
| 全合格者重み | 6,656 (43.3%) | 7,706 (50.1%) | 985 (6.4%) | 19 (0.1%) |
| AOⅡ期志願者重み | 2,018 (45.4%) | 2,226 (50.1%) | 193 (4.3%) | 6 (0.1%) |
| AOⅡ期合格者重み | 590 (43.5%) | 692 (51.0%) | 73 (5.4%) | 2 (0.1%) |
| AOⅢ期志願者重み | 2,250 (42.4%) | 2,698 (50.9%) | 350 (6.6%) | 5 (0.1%) |
| AOⅢ期合格者重み | 826 (40.9%) | 1,052 (52.1%) | 140 (6.9%) | 0 (0.0%) |

### 3.3.2. 国大協の方針に対する意見

全国立大学の入試に大学入学共通テストの『情報』を課すとの国大協方針が示された場合の見解について尋ねた結果を表５に示す。調査時点で方針は公表されていなかった。「1. 強く賛成」は単純集計で約 3%，重みづけ集計では 2%を切った。「2. やや賛成」を加えても 5～10%程度，逆に「5. 強く反対」は単純集計で４割弱，重み付けでは，５割弱に達する。「4. やや反対」を加えると７～８割程度が「反対」を表明した。東北大学に志願者，合格者を多数送ってきた高校の方が反対の比率が高かった。

表５．全国立大学に「情報」を課す案への賛否

| | 1. 強く賛成 | 2. やや賛成 | 3. どちらとも | 4. やや反対 | 5. 強く反対 |
|---|---|---|---|---|---|
| 単純集計 | 8 (3.0%) | 18 (6.7%) | 70 (25.9%) | 73 (27.0%) | 101 (37.4%) |
| 全志願者重み | 693 (1.5%) | 2,264 (5.0%) | 8,632 (19.0%) | 12,705 (28.0%) | 21,028 (46.4%) |
| 全合格者重み | 256 (1.7%) | 817 (5.3%) | 2,898 (18.9%) | 4,304 (28.0%) | 7,091 (46.1%) |
| AOⅡ期志願者重み | 29 (0.7%) | 196 (4.4%) | 793 (17.8%) | 1,427 (32.1%) | 1,998 (45.0%) |
| AOⅡ期合格者重み | 14 (1.0%) | 55 (4.1%) | 214 (15.8%) | 441 (32.5%) | 633 (46.6%) |
| AOⅢ期志願者重み | 54 (1.0%) | 269 (5.1%) | 962 (18.1%) | 1,498 (28.2%) | 2,520 (47.5%) |
| AOⅢ期合格者重み | 17 (0.8%) | 99 (4.9%) | 340 (16.8%) | 566 (28.0%) | 996 (49.4%) |

令和７年度からの東北大学の入試に対する関心とのクロス集計結果(単純集計)は表６に示す通りである。なお，「関心」については「2. ある程度…」～「4. 全く…」は一つにまとめ，「1. 強い関心」と２分割とした。%表示は行の合計に対する比率である。カイ２乗検定の結果，統計的に有意な関連性（$\chi^2[4]=23.2$，$p<.001$）が見られ，残差分析の結果，「1. 強い関心」を持つ層が「5. 強く反対」が多かった（$\delta=4.48$）のに対し，「2. ある程度以下」は「3. どちらとも言えない」が多かった（$\delta=3.53$）。

表６．東北大の入試への関心と国大協案

| | 1. 強く賛成 | 2. やや賛成 | 3. どちらとも | 4. やや反対 | 5. 強く反対 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. 強い関心 | 5 (2.8%) | 10 (5.6%) | 34 (19.0%) | 46 (25.7%) | 84 (46.9%) |
| 2.ある程度以下 | 3 (3.3%) | 8 (8.9%) | 35 (38.9%) | 27 (30.0%) | 17 (18.9%) |

情報に関する知識とのクロス集計結果は表７に示す通りである。なお，「知識」については「2. ある程度…」～「4. ほとんど…」は一つにまとめ，「1. よく知っている」と２分割とした。%表示は行の合計に対する比率である。カイ２乗検定の結果，統計的に有意な関連性（$\chi^2[4]=16.2$，$p<.01$）が見られ，残差分析の結果，「1. 良く知っている」層に「5. 強く反対」が多かった（$\delta=2.32$）のに対し，「2. ある程度以下」は「4. やや反対」が多かった（$\delta=2.58$）。なお，ごく少数（$n=7$）ではあるが，「1. 良く知っている」層が「1. 強く賛成」という傾向も見られた（$\delta=2.68$）。

表７．情報に関する知識と国大協案

| | 1. 強く賛成 | 2. やや賛成 | 3. どちらとも | 4. やや反対 | 5. 強く反対 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. よく | 7 (6.3%) | 8 (7.1%) | 25 (22.3%) | 21 (18.8%) | 51 (45.5%) |
| 2.ある程度以下 | 1 (0.6%) | 10 (6.3%) | 45 (28.5%) | 52 (32.9%) | 50 (31.7%) |

### 3.3.3. 東北大学の入試における「情報」の取扱い

東北大学の一般選抜での「情報」の取扱いに関する意見を尋ねた結果を表８に示す。単純集計では「1. 重視すべき」が 5%弱，「2. どちらとも言えない」が約 30%，「3. 重視すべきでない」が６割を超えた。一般選抜の志願者数，合格者数の重みづけ集計では「3. 重視すべきでない」が 10 ポイント程度高くなった。

同様に AO 入試Ⅲ期における「情報」の取扱いに関する意見について尋ねた結果を表９に示す。一般選抜

とほぼ同様だが，「3. 重視すべきでない」の比率は一般選抜と比べて 10 ポイント程度低くなっている。

表８．東北大学一般選抜における「情報」の取扱い

| | 1. 重視すべき | 2. どちらとも | 3. 「1」でない | 4. その他 |
|---|---|---|---|---|
| 単純集計 | 13 (4.8%) | 81 (30.0%) | 172 (63.7%) | 4 (1.5%) |
| 全志願者重み | 1,629 (3.6%) | 10,040 (22.1%) | 33,432 (73.6%) | 321 (0.7%) |
| 全合格者重み | 501 (3.3%) | 3,419 (22.3%) | 11,358 (73.9%) | 88 (0.6%) |

表９．東北大学 AOⅢ期における「情報」の取扱い

| | 1. 重視すべき | 2. どちらとも | 3. 「1」でない | 4. その他 |
|---|---|---|---|---|
| 単純集計 | 13 (4.8%) | 93 (34.4%) | 156 (57.8%) | 8 (3.0%) |
| AOⅢ期志願者重み | 89 (1.7%) | 1,404 (26.5%) | 3,694 (69.7%) | 116 (2.2%) |
| AOⅢ期合格者重み | 29 (1.4%) | 512 (25.4%) | 1,447 (71.7%) | 30 (1.5%) |

表 10. 情報に関する知識と東北大学一般選抜における「情報」の取扱い

| | 1. 重視すべき | 2. どちらとも言えない | 3. 重視すべきでない |
|---|---|---|---|
| 1. よく | 10 (9.1%) | 30 (27.3%) | 70 (63.6%) |
| 2. ある程度以下 | 3 (1.9%) | 51 (32.7%) | 102 (65.3%) |

情報に関する知識と一般選抜における「情報」の取扱いのクロス集計結果を表 10 に示す。「４．その他」は欠損値として扱った。カイ２乗検定の結果，統計的に有意な関連性（$\chi^2[2]=7.4$，$p<.05$）が見られ，残差分析の結果，「1. よく知っている」層に「1. 重視すべき」という意見が多かった（$\delta=2.67$）。AO 入試Ⅲ期については統計的に有意な傾向は見出されなかった。

一般選抜に対する利用について，自由記述に基づき回答の理由を分析した結果は以下のとおりである。

「1. 重視すべき」のうち，１件は国大協の方針に反対で，内容からもチェックミスと考えられる。13 件中 10 件は国大協の方針にも賛成だが，理由は「情報が重要」「重視することの影響力」の２点に集約される。

「2. どちらとも言えない」とした回答では，「判断材料が不足」「大学側が判断すべき，アドミッション・ポリシーによる」「大学が足並みを揃えるならば構わない」といった理由以外は，主に「3. 重視すべきでない」と判断した理由と通じるものが多かった。

一方，「3. 重視すべきでない」理由は多岐にわたる。

まず，教える側の「教員不足」「教員の負担」が挙げられる。「準備期間不足」「時期尚早」を指摘した意見も多かった。また，教員配置の不均一による「公平性の問題」「格差を拡大する」との意見，受験する側の視点に立った「生徒の負担」「情報を課すなら何かを削るべき」「時間不足，カリキュラムの過密」との意見も多かった。「既卒生に不利」という意見もあった。

「情報」自体に対して「学問ではない」「大学入学に必要なのか？」「知識，スキル，リテラシーに過ぎない」「内容の変化が激しく入試に不向き」「中学までの積み上げがない」「暗記科目である」「実技教科である」「基礎学力ではない」といった指摘が多かった。さらに，入試科目となったことで「従来の探究的な情報教育を諦めて入試対応の内容にする」というものがあった。

入試科目としては「２単位科目で他科目と整合性が取れるのか？」「試験問題の検討が不十分」「出題内容に変化が望めない」「適度な難易度の作題を続けるのは困難」「すぐに陳腐化するスキルは入試に不適」「選抜に適さない」「情報の知識は今日的に必要だが，試験で問う必要性がない」「信頼性が不明」「何を測るのか分からない」「受験産業の影響が大きく反映する可能性」「ペーパーテストで問えるのか？」「思考力，判断力を付ける教育の時間を奪う」「受験科目を増やして身に着けさせようという発想が疑問」「大学入学後でもよいのでは？」等々の疑問が寄せられた。大学教育との関係では「研究の基礎としては不十分」「受験生全員に必要なのか？必要な者が学べばよい」「大学教育のニーズが見えない」「現行の入試システムで問題ない，変えるべきではない」「国公立離れを招く」との意見が見られた。

「東北大学」を意識した意見としては，「難関大で必要な学力ではない」「従来の学問体系を重視してほしい」「思考力・探究心・向上心等に富んだ学生なら入試に課されなくとも対応できる」「趣味の強い生徒が有利になる」「負担増で志望者が減る」との意見があった。

また，導入のプロセスに関して「政治や経済主導で，十分な議論がない」「導入の経緯に英語民間試験等と同様の粗さを感じる」との指摘も見られた。

AO 入試Ⅲ期にもほぼ同様の理由が挙げられていた。

### 3.3.4. 『情報』を課すことの利点

東北大学の一般選抜で情報を「1. 重視すべき」とした回答では，「情報のスキル」「幅広い学力・教養」の育成，高い資質を持った学生が入学する点で利点があるという指摘などが見られた。

「3. 重視すべきでない」と回答した場合にも同様の

意見が散見された。その他，高校における「情報の学習」「学習一般」等への影響，大学入学後の教育としては，「情報教育」「情報系の専門」で利点がある，さらには，情報の重要性に関する「他大学への影響」「社会的メッセージの発信」といった主旨の意見があった。一方，「利点は何もない」「思いつかない」との意見が多数見られた。「2. どちらとも言えない」では，類似の意見のほか，「高校における情報教育の環境整備が進む」「文部科学省，国の政策に貢献」との意見があった。

### 3.3.5. 『情報』を課すことの問題点

利点と比べて問題点に関する指摘は多岐にわたった。内容は「東北大学の入試における『情報』の取扱い」についての理由と重なる点も多い。

東北大学の一般選抜で情報を「1. 重視すべき」とした回答では「高校の体制が整っていない」「生徒の負担増」が挙げられていた。

「3. 重視すべきでない」とした回答では「説明不足」「入試科目にする意義が理解できない」「高校教育がますます大学入試に紐づけされる」「課す目的が不明確」「高度情報人材の育成には意味がない」との意見が見られた。高校現場の体制が整っていないことから，「高校現場が混乱する」「高校側で情報の扱いを議論できないまま入試を迎える」「専門外の教員による指導の悪影響が懸念」といった回答も目立った。さらに，「『情報』の教育の指導に悪影響」「探究型学習を勧めておきながら，点を取るための指導を導く。従来の探究活動ができなくなる」「ICT は日々進化しており，高校生が受験勉強するには荷が重い」等，高校における教科「情報」の指導にかえって悪影響が及ぶという意見が見られた。

教員配置が整っていないことから，公平性に対する懸念も多かった。「都道府県による指導者の格差」「公平性が保たれない」「地方に不利」「過年度生への対応が困難」「教育格差が拡大」といった意見が多数であった。『情報』の受験に対して「対策に時間を割かれる」「水準が分からず，対策できない」といった意見も見られた。他の教科の学習や高校生活全般への影響として，「記述力をつけたいのに時間が足りない」「他教科の学力が低下する」「行事，部活動，探究学習等が圧迫され，高校生活が破綻する」といった意見も目立った。

共通テストの教科『情報』について「学力の測定に合わない」「直感的に解答できる」「マーク式に合わない」「本来，求める資質とは別の努力」「他科目と整合性に問題」といった問題が提起され，その結果，『情報』を課す大学への進学に関する影響として「点が取りやすくミスが致命的なため，優秀な生徒が回避する」「地方の高校からの進学者が減少する」「文系受験者が減少する」「首都圏私大へ志望変更する生徒が増える」等の懸念が出された。東北大学を意識した回答としては，「東北大の入試，アドミッション・ポリシー，教育内容にそぐわない」「入試に課さなくとも入学後の教育で十分賄える」「学力重視にマイナス」「学力が不十分な者が選抜される可能性」「東北大で必要なのか検討して公表すべき」「全国区の大学なので教育格差に配慮すべき」「他大学に悪影響が及ぶ」との意見があった。一方，「全然使わないのも問題」という意見も 1 件あった。

「2. どちらとも言えない」とした回答では，上記と同様の意見のほか，「どのような出題となるのか分からず，何とも言えない」「時期尚早」「高校のカリキュラム編成が間に合っていない」との意見があった。

### 3.4 新学習指導要領への対応に関する一般的要望

一般的な要望事項の自由記述に関して報告する。

270 件の回答のうち，半数弱が無記入か「特になし」であった。実質的な回答のうち，従来の仕組みを高く評価して「大きく変えないでほしい」という意見が最多であった。入試問題全般に関しては，「基礎・基本」「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」を測定するような出題が望まれている。予告の公表時期については全て早期の公表を求めるものであった。『情報』について言及した記述も多かったが，ほとんどが慎重な検討を求めるもので，方針の早期発表を求める意見も多かった。高校側に丁寧な説明を求める意見もあった。

その他のテーマでは，評価に関わる意見として，観点別評価や調査書の評価に関わる意見や質問と，配点バランスについての意見が見られた。入試区分ごとの募集人員については，一般選抜枠の維持，拡大，特に後期日程実施学部の拡大を求める意見が見られた。

個別学力検査に関しては「数学」に関する意見が多く，ほとんどが文系の出題範囲に関わるものであった。「地理歴史・公民」についてはほとんどが共通テストの科目指定に関してのものであった。また，諸問題に関して十分な研究，検討を期待する意見も寄せられた。

## 4 考察

新学習指導要領の下での大学入試の課題は様々あるが，高校側の中心的な関心は『情報』をめぐる問題にあることが確認された。東北大学では「東北大学 AIMD リテラシー教育プログラム」に基づき情報教育を重視している（東北大学，2022: 73）。今後もさらに充実していく方針である。その前提で，共通テストの『情報』をどのように扱うべきかが課題と言える。

論点は３点存在する。情報教育の重要性をどのように高校に伝えるか，高校で行われている情報教育が大学での情報教育の基礎となり得るか，新教科『情報』が大学入学者選抜にふさわしいか，である。これらは相互に関連するが，まずは個別に検討すべきだろう。

共通テストに『情報』が採用され，国大協が基本方針に組み入れたことで情報教育の重要性は十分に伝わった。しかし，それは大きな副作用の伴うものでもある。高校のカリキュラムはすでに飽和している。新たに情報教育を充実させるには，教育基盤を整備すると同時に何かを手放す必要がある。強引に情報教育の拡充を進めると従来の取組みが破綻する。かえって情報教育に対する強い忌避感情を呼び起こしかねない。高校側の取捨選択には，各大学が課す入試科目と配点の状況が大きく左右する。大学入試の高校教育への影響力を考えるならば，この点への配慮は必須である。

次の論点は大学における情報教育の目的である。高等学校に教科「情報」が設けられた目的は，情報領域における最先端の研究者や技術者の養成というよりも，情報に関する基礎的な理解の広範な普及が目的と言えるだろう。一方，大学における情報教育も高校と同様に広範な普及を目指すのか，それとも先端を行く研究者や技術者を養成するためなのか，明確化する必要がある。後者の場合，高校の「情報Ⅰ」が大学教育の基礎として必須なのか，丁寧な説明が求められるだろう。

共通１次以来，共通テストでは小中学校からの積み上げを前提に，多くの受験者が選択する科目においては，入試問題として出題可能な豊富な内容を含む「主要５教科」から出題科目が構成されてきた。大学で必要とする資質・能力を適切に測る問題を毎年作成し続けられる潤沢な学習内容が含まれることが，入試科目を構成する必要条件となっているからである。したがって，高等学校で初めて教科として登場する『情報』の２単位科目「情報Ⅰ」を基にした出題は大きなチャレンジと言える。学習指導要領で定められた「情報Ⅰ」の内容を出題範囲として，毎年，受験者の学習成果としての「「情報Ⅰ」の学力」を適切に測定可能な新たな試験問題を作り続けられる条件が整っているだろうか。その点について，受験生や指導を行う高校側が十分に納得して受け入れられる状況が整わない限り，「情報Ⅰ」は本来の学力とは異なる受験テクニックで対応可能な科目とみなされてしまう。結果的に「情報重視の入試＝ 情報教育重視の大学」とは認識されなくなってしまうだろう。例えば，先端的な情報教育を推進してきた高校において，『情報』が入試科目となったことが原因で従来の実践を諦めてしまった事例は，本来の目的とは逆の悪影響がもたらされた証拠と看做されてしまうのではないだろうか。「情報Ⅰ」の共通テストへの導入が，高校と大学における先進的な情報教育の実践に対して足かせとなるのでは元も子もない。大学入試の意味と役割を改めて考えるための大切な教訓とすべき事例と思われる。

多くの矛盾と不透明さを抱えた現状において，高校の実情に耳を傾けながら，適切かつ迅速に 2025（令和７）年度入試の予告を決定して公表するのは実現困難なミッションとなった。現実的な解決策を見出すには，具体的な方針を定めるまでにしばらく試行錯誤の期間が必要となるだろう。

なお，本調査は東北大学に志願者，合格者を多数輩出する高校を対象としている。したがって，調査結果にある程度の偏りがある可能性は否めない。しかし，一定の制約があるにせよ，２年前予告に該当しない事項も含む各個別大学の意思決定において，１つの参考事例として活用されることを期待したい。

## 注

1) 本調査の実施までの倫理審査関連手続きは倉元ほか (2019) に準ずる。東北大学における全学学部入試関係の会議（非公表）の審議の資料を収集するための調査と位置付けられている。実施主体の上位組織における研究倫理規定である「東北大学高度教養教育・学生支援機構における人間を対象とする研究の倫理審査に関する申し合わせ（東北大学高度教養教育・学生支援機構，2014）」における研究倫理審査委員会の審査対象外である。

## 謝辞

本研究はJSPS 科研費 JP20K20421 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 (2021).「平成 30 年告示高等学校学習指導要領に対応した令和７年度大学入学共通テストからの出題教科・科目について」，令和３年３月 24 日 http:// https://www.dnc.ac.jp/kyotsu/shiken_jouhou/r7ikou.html. (2022 年 3 月 29 日).

国立大学協会 (2022).「2024 年度以降の国立大学の入学者選抜制度――国立大学協会の基本方針――」，令和４年１月 28 日 https://www.janu.jp/wp/wp-content/uploads/2022/01/20210128_news_001.pdf (2022 年 3 月 29 日).

倉元直樹・宮本友弘 (2018).「大学入試における英語認定試験の利用に対する高校側の意見――主として賛否の根拠をめぐって――」『日本教育心理学会第 60 回総会発表論文集』，270.

倉元直樹・長濱裕幸 (2018).「高大接続改革への対応に関する高校側の意見――自己採点利用方式による第 1 次選考，認定試験及び新共通テスト記述式問題の活用――」『全国大学入学者選抜研究連絡協議会第 13 回大会研究発表予稿集』，78-83.

倉元直樹・宮本友弘・泉毅 (2018).「大学入学共通テスト記述式問題の利用に対する高校側の意見」『日本心理学会第 82 回大会発表論文集』，937.

倉元直樹・宮本友弘・長濱裕幸 (2019).「高大接続改革への対応に関する高校側の意見――東北大学の AO 入試を事例として――」『日本テスト学会誌』，**15**，99-119.

倉元直樹・宮本友弘・長濱裕幸 (2020).「高大接続改革に対する高校側の意見とその変化――『受験生保護の大原則』の視点から――」『日本テスト学会誌』，**16**，87-108.

倉元直樹・宮本友弘・長濱裕幸 (2022).「COVID-19 蔓延下における個別大学の入試に関する高校側の意見」『大学入試研究ジャーナル』，**32**，1-8.

東北大学 (2022).『東北大学統合報告書 2021』 http://www.ihe.tohoku.ac.jp/cahe/wp-content/uploads/2011/04/91ba049642718499c6a1a395d0a50ce7.pdf (2022 年 3 月 29 日).

東北大学高度教養教育・学生支援機構 (2014).『東北大学高度教養教育・学生支援機構における人間を対象とする研究の倫理審査に関する申し合わせ』2014 年 9 月 2 日. http://www.ihe.tohoku.ac.jp/cahe/wp-content/uploads/2011/04/91ba049642718499c6a1a395d0a50ce7.pdf (2021 年 4 月 4 日).

大学入試研究ジャーナル第 33 号，33-40，2023

# 多面的評価の中国的特質

――総合評価入試の意義――

小川佳万，肖芸萱（広島大学）

中国では，2010 年代から比較的多くの受験生を対象とする新たな試みである総合評価入試が一部の省で試験的に導入された。本研究では，この総合評価入試を多面的評価という観点から分析を行った。その結果明らかになったことは次の 3 点である。第一に，総合評価入試はしばしば「三位一体」と称せられるように，入学者選抜の判断材料を複数用いているが，それらの比重の割合も偏っていて，依然として筆記試験重視である。第二に，公平性の確保という点では，面接に係る手続き等の情報公開によって，つまり各大学が，その手続きを明確にすることによって客観性を担保しようとしている。第三に，総合評価入試は，筆記試験の成績を重視しているものの，その配点を大学側が決定でき，大学独自の試験の実施を可能にしている。また，それは運営自主権を拡大していく可能性も含まれている。

キーワード：中国, 大学入試, 多面的評価, 総合評価, 「三位一体」

## 1 本論の背景と分析対象

### 1.1 背景

巨大な人口を抱える中国において大学入試と言えば，現代の「科挙」とも称される統一試験（原語「高考」）を意味する。毎年 6 月 7，8，9 日の 2 日間もしくは 3 日間（省により異なる）実施される統一試験の風景は，マスコミで大々的に報じられ，その前後から大学入試改革論議も繰り返される。そこでは「点数の前では皆平等」という言葉があるとおり，筆記試験の点数による合否判断でとりあえずの公平性は担保されると考えられてきた。ところが，こうした筆記試験はいわゆる暗記偏重であり，生徒の学習時間を増加させ，身体的，精神的に過度の負担を強いることが強く批判されるようになってきた。また，受験中心の「応試教育」から子どもの知育・徳育・体育の全面発達を目指す「素質教育」という考え方の浸透も，ますます入試改革を促すことになった（辺，2022）。

そのため 1990 年代以降，卒業試験制度の導入，受験科目数の削減，省別試験問題の作成，筆記試験評価の等級制等，大学入試制度の多様化に向けた改革が加速度的に進展してきた。特に，受験科目の扱いが「3＋X」方式と概括され，「3」科目である語文（国語），数学，外国語は全ての省で受験を課すいっぽう，それ以外の科目は各省で設定する仕組みが導入され，受験科目における従前の統一性が緩和されたことは大きな変化であった。

また，一部の選抜性の高い大学では，「独自事前選抜」として，独自に行う筆記試験や面接試験の成績に，統一試験の成績を組み合わせて入学者選抜を行うことが可能となった（倉元・尹，2021；杜，2021）。これは，従来の省当局から送付された統一試験の結果資料から大学側が合否判定するのとは異なり，各大学が試験問題作成や面接の実施等，そのプロセスに関与することを意味した。ただしこの方式は，従来の統一試験が実施される 6 月以前に合格者を決定（あるいは仮合格）することと，特にごく一部の有名大学のみで実施されたことにより，いわゆる「青田買い」と揶揄されることとなった。

また，この新方式導入に関連して常に論点となったのは公平性への疑義であり，不正との闘いでもあった。例えば，大学側は，受験生の高校での努力を評価するために調査書内容から加点していこうとした。しかしその結果，受験生側は加点のためにさまざまな「工作活動」を学校側に働きかけたり，コンテストの虚偽報告がなされたりと多くの不正が露呈し，調査書利用の入試方式への信頼は失墜した（汪，2010）。こうした状況では，いくら筆記試験批判をしたところで，他の方式よりは相対的に公平であると判断され，存続することになる。このように筆記試験以外の選抜方法には社会的な同意が得られにくいのが中国社会である。

ところが，その後も大学入試改革の動きは継続し，2010 年代以降も新たな制度の模索が進んだ。中国政府は，東部沿海省である江蘇省，浙江省，上海市などを改革のモデル地域として指定し，2017 年頃から新

入試制度がこれらの省で開始されている（徐，2020）。本論では，そのなかで総合評価入試の実態と特徴について明らかにすることを目的とする。

中国の大学入試を検討する際の前提として，理解しておくべきことは，各大学が省ごとに定員を割り振っているため，選抜の単位が省（直轄市を含む）となり，受験生にとって実際の競争相手は省内の受験生だという点である。この点は，入試問題そのものが全国共通であった時代から不変である。その理由は，人口が膨大で国土が巨大な中国において，受験生の成績等を一括管理することが難しかったためであった。現在ではコンピュータシステム化されているが，入試問題そのものも省ごとに異なっているため，省単位の選抜は継続されている。

### 1.2 論点

上記のとおり，こうした多様化を志向する大学入試制度改革は 2010 年以降も進められてきた。具体的には，「国家中長期教育改革および発展計画綱要」（国務院，2010）において，受験競争の緩和のため，学力検査のみに頼らない選抜方法を目指すことや，入試区分を増やすことが方針として示された。また，同綱要の方針を具体化するべく，「入試制度改革の深化に関する実施意見」（国務院，2014）においては，大学入試制度における過度な点数主義が学習者の全面的発達に悪影響を及ぼすこと，学習の負担が過多となること等を改善すべき課題として挙げながら，制度改革の必要性を強調した。

以後，例えば選抜方法の多様化や，入試区分の増設など，入試制度の多様化に向けた試みがなされてきたが，全体としては，慎重な進め方でしかなかった。例えばこの点について，石井（2018）は，制度上，複数の入試区分が設けられたが，入試区分によっては出願要件が厳格に設定され，実質的に規模が縮小されてきていることや，複数の選考方法を組み合わせる場合でも，そこに占める統一試験の割合が高い場合があることから，依然として統一試験の影響力は大きく，全体として入試制度の多様化が進められているわけではないことを指摘している。南部（2015）は，中国の大学および大学院における入学者選抜制度の縦断的分析と，その台湾，韓国，日本との横断的分析をとおして，中国の特徴は，「政府が強くかかわり規範化された学力筆記試験を核とする選抜を行うことによって，選抜における公平性，公正さの確保や質の維持が目指されている」と指摘している。つまり，中国では大学入試制度の多様化は，国家の関与による規範的性格を与えられた筆記試験をベースとして，それによって保障される公平感を損失しない程度で別の選考方法を組み合わせる形で進められてきたと言える。

では，現在も大学入試制度の多様化が図られているが，それが上記の流れのなかに位置づくとすれば，「別の選考方法」はどのように設計され，公平性をどのように確保しようとしているのか。本論は，入試制度の多様化に向けた最新の試みである総合評価（三位一体）入試に焦点をあわせ，多様化のなかでいかに公平性を担保しようとしているのかを明らかにする。また，上記のとおり，従前の大学入試制度の多様化を志向するなかで，その公平性の観点から，統一試験の成績が重んじられてきた。いっぽうで，大学入試制度の多様化の目的は，「素質教育」の充実，すなわち，学習者の全面的発達の実現でもある。よって，全国統一試験のみでは測りきれない諸能力を測定する試みは常に要される。つまり，その試みの実現可能性や持続可能性は，いかに公平性を確保できるかどうかとも関係すると言えよう。よって，本論は，その測定方法そのものの妥当性よりも，多様化の試みとしての入試がその公平性を実践レベルでいかに示しているか，という点に焦点をあわせる。それを実証的に考察することは，中国の大学入試制度という文脈における公平性の概念を説明する手掛かりとなるとも言える。

### 1.3 本論の対象

そこで本論が対象とするのは，従来の筆記試験のみによる選抜ではなく，多面的な選抜方法であり，日本で言えば総合型選抜に近いとも言える。現在こうした多面的評価選抜は，以下の表１のとおり３種類ある。

表１　多面的入試の種類

| | 募集対象 | 募集大学 | 選抜基準 |
|---|---|---|---|
| 総合評価 | 総合評価入試を実施している省の生徒 | 一流大学から一般大学までの一部 | 総合的に評価 |
| 強基計画 | 国策に関心があり，総合的な資質が優れ，基礎的な学科で卓越している生徒 | 一流大学の一部 | 1. 総合成績（統一試験の成績 85%以上，筆記試験，面接，体力測定）<br>2. 特定科目で優れた才能と表現を持つ |
| 推薦 | 学術オリンピックの国レベル選抜メンバー，一部の外国語高校からの推薦による生徒，公安殉職者の子ども，引退したアスリート等 | 一流大学の一部 | 受験生が所属する高校による選抜，大学による総合評価 |

出典　広西師範大学（2021）・教育部（2021）・龐穎(2020)・陽光高考（2022）

表１の「強基計画」は 2000 年代に注目された有名大学を中心に実施された「大学自主募集」の発展型と言え，学術のさまざまな分野に秀でた人材を選抜するための方式である。また「推薦」は，1980 年代からすでに実施されていたが，学術面や体育面，芸術面等の特定分野に特に優れていると認められた生徒や国のために殉職した親をもつ子弟に対して開かれた制度である。

そして本論が対象とするのは総合評価入試である。ここに注目するのは，特別に何かの才能を持っている生徒を対象とするのではなく，知育・徳育・体育の全面発達を目指す「素質教育」に基づく多面的な選抜が求められた結果として 2010 年代に入って新しく導入された制度であるからである。また，この総合評価入試は，特に浙江省では「三位一体」入試と言われ，従来の統一試験の点数のみで判定することから，さらに判断材料を２つ加えて，3 つの観点から総合的に選抜しようとするものである（呂・楽，2014）。

なお，この総合評価入試は，募集対象の規模が上記 2 つに比して大きい。その大まかなプロセスを説明すれば，大多数の受験生が選抜される一般選抜では 6 月上旬に実施される統一試験を受験し，その後受験生は，自分の得点を確認したうえで複数の大学に出願し，合否結果を待つことになる。一方，総合評価入試は，統一試験の前に出願し，統一試験を 6 月上旬に受け，その直後 6 月中旬から下旬にかけて大学独自の試験を受け，一般選抜での出願以前に合否が決まることになる。もし不合格であれば，その後一般選抜に出願することになる。

## 2 総合評価入試の仕組み

### 2.1 対象省と対象大学

現在，どれほどの大学が総合評価入試を実施しているのであろうか。この点に関して教育部のような公的機関からの情報は公開されていない。そのため，それ以外から収集する必要があるが，本論では「自主選抜在線」（2022）というウェブサイトから収集した。2022 年時点で同サイトには，総合評価入試を実施している全 89 大学の情報が掲載されている。現在 4 年制高等教育機関は約 1300 校であるため，おおよそ 7%の大学が総合評価入試を実施していることになる。それらの大学の一部を掲載したのが，以下の表２であり，この総合評価入試の詳細を各大学のホームページから情報収集した。

表２　総合評価入試を実施する大学（一部）

| 大学名 | 募集地域 | 申請期間 | 募集定員 |
|---|---|---|---|
| 浙江大学 | 山東省 | 5 月 10 日–5 月 18 日 | 30 |
| 華南理工大学 | 山東省 | 4 月 17 日–5 月 18 日 | 58 |
| 南京大学 | 江蘇省 | 5 月 10 日前 | 150 |
| 東南大学 | 江蘇省 | 4 月 30 日–5 月 10 日 | 150 |
| 浙江大学 | 広東省 | 2021 年 5 月 10 日–5 月 22 日 | 30 |
| 華南理工大学 | 広東省 | 4 月 6 日–5 月 19 日 | 250 |
| 浙江大学 | 上海市 | 5 月 14 日–30 日 | 10 |
| 華南理工大学 | 上海市 | 4 月 6 日–5 月 19 日 | 16 |
| 浙江大学 | 浙江省 | 2021 年 5 月 15 日–5 月 23 日 | 980 |
| 上海交通大学 | 浙江省 | 5 月 24 日 | 295＋ |

出典　表中大学のホームページから筆者作成。

表 2 のとおり，募集対象の省は限定されている。89 大学が総合評価入試を採用していると先述したが，それらの大学が受験生を募集する省は，全体でも 9 省（省と同レベルの直轄市を含む）に限られている。これらの省は，一般に生徒の学力水準が高いと言われる，いわゆる「教育先進省」である。

また入学者選抜は省単位であると上述したが，これは大学側からみると定員を省ごとに割り振っていることを意味する。例えば表 2 では浙江大学が 4 回記されているが，各省に一定数を割り振って選抜している。

募集定員については差が大きいが，特に省ごとの割り当て数もかなりの開きがある。例えば浙江大学は所在省に 980 人割り当てているが，山東省や広東省には各 30 人である。

ただし重要な点は各大学が全定員のどのくらいの割合をこの総合評価方式に割いているかである。この点，江蘇省の大学では全定員の 5%程度を総合評価で募集することがいくつかの大学で確認でき，その割合は決して大きいとは言えない [1]。一方，浙江大学の場合，省での取り決めは公開されておらず（あるいは存在せず），大学全体の定員も公表されていないため，推測の域を出ないが，最も定員を多く割り当てている浙江省の一般入試で 1903 人，総合評価入試で 980 人を募集しているため，約 30%であると推定できる [2]。大学により割合の差も大きいことが推測できるが，それでも一般選抜がまだ主流であることは間違いないであろう。

### 2.2 総合評価の内容

総合評価入試は，浙江省では一般に「三位一体」入試と呼ばれている。これは総合評価入試では 3 つの角度から総合的に選抜することを意味する。言い換えれ

ば，3 つの資料を利用することになるが，それらは統一試験の成績＋学業水準試験の成績＋大学独自の試験（面接を含む）の成績である。

繰り返すことになるが，一般に「高考」と呼ばれる大学入学試験は従来から実施されてきた統一試験である。一般選抜ではこの試験結果のみに基づいて行われる。学業水準試験とは，高校卒業に相応しい学力が備わっているのかを確認するための試験であり，高校の教育課程の「必修」の部分を確認するもので基礎的な問題が出題される（教育部，2014）。三つ目の大学独自の試験とは，その名の通り大学側の裁量で実施する試験である。統一試験と学業水準試験は省管轄であるのに対して，これは各大学が選抜試験を行う。

### 2.3　総合評価（三位一体）の割合

では，実際の選抜ではこれら三者はどれほどの割合であろうか。それを示したものが表３であり，各大学のホームページから情報収集した。

表３　「総合評価」の入学者選抜での比重（一部）

| 大学名 | 統一試験 | 学業水平試験 | 大学独自試験 |
|---|---|---|---|
| 山東省対象 | | | |
| 浙江大学 | 85% | | 15%（面接）<br>30%（面接，体力測定-資格[3]） |
| 華南理工大学 | 60% | 10% | |
| 江蘇省対象 | | | |
| 南京大学 | 85% | | 15%（筆記試験） |
| 東南大学 | 85% | | 15%（筆記試験） |
| 広東省対象 | | | |
| 浙江大学 | 85% | | 15%（面接）<br>30%（面接，体力測定-資格） |
| 華南理工大学 | 60% | 10% | |
| 上海市対象 | | | |
| 浙江大学 | 85% | | 15%（面接，参考として総合素質評価） |
| 復旦大学 | 85% | 参考 | 15%（面接，参考として総合素質評価） |
| 浙江省対象 | | | |
| 浙江大学 | 85% | 5% | 10%（面接） |
| 復旦大学 | 85% | 5% | 10%（面接） |

出典　表中大学のホームページから筆者作成。

表３は，総合評価入試を実施している大学のうちの一部を示したに過ぎないが，それでも多くの情報を与えてくれる。第一に「三位一体」と称しているが，依然として統一試験の比重が高い。その多くが 85%であり，共通の筆記試験に各大学が強い信頼を寄せていることがわかる。

第二に，一方「学業水準試験」は，5－10%ほどにとどまっている。これは基礎的な学力を確認するという性質の試験であるため，選抜を目的とする試験としては利用しづらいからであると考えられる。

第三に，大学独自の試験としてはその多くが面接を採用していることがわかる。また，筆記試験を独自に実施している大学も少なくない。これらの大学は中国でも特に「数学」や「物理」等の科目の学力を重視する大学であり，応用的で難易度の高い問題で学力を確認する意図があると推測できる。ここで興味深いのは，体力測定を実施する大学が見られることである。その専攻もスポーツとは無縁であり，大学生活を健康で過ごせる身体かどうかを確認するためかと推測される。さらに「総合素質評価」はいわゆる高校で作成された調査書利用のことであり，以前の入試改革でこの利用が強く批判されてきたことに鑑みると，参考とは言え活用しているところも興味深い。

## 3 学業水準試験

### 3.1 学業水準試験の意味

ここでは 「三位一体」の 2 番目にあたる学業水準試験をみていく。この試験は 1990 年代に大学入試改革の一環として登場した卒業試験である「会考」にその起源がある。それは，高校で履修する全科目について卒業可能な水準に達しているかを判断するための試験であった。つまり，実質的な卒業認定を，学校単位ではなく省レベルで判断することにより，高校教育の質保証を目指したのであった（教育部，2014）。

この「会考」は，その結果を大学入試と連動させることが図られていた。特に受験生の負担軽減が叫ばれていた時期に，高校１年生から定期的に各科目の試験を受けていくことで学力を確認し，その一部を大学入試の結果に利用することで，統一試験の受験の負担を削減するねらいがあった。現在の学業水準試験はこの「会考」の後継であり，「三位一体」はそうした考えを発展させたと理解できる。なお同試験は高校卒業認定を目的とするので，試験内容は基礎的なものであり，60%前後の得点（素点）を得ることで合格とする省もあれば，浙江省のように下位 5%のみを不合格と割合で判断している省もある[4]。

### 3.2 現在の学業水準試験の例

統一試験と同様，「会考」を発展させたこの学業水準試験も省管轄であるため，省ごとに手続き，内容，評価方法が異なる。以下では上海市のケースを紹介する。上海市は教育改革，特に大学入試改革に関して近隣の省と並んでモデル地区として先進的な取り組みを

しており，中国全体の改革の方向性を見る際にその動向は検討に値する。

先に学業水準試験の役割として，卒業試験と入学試験（ただし一部）を兼ねると説明したが，上海市はそのための二種類の試験を実施する。高校卒業認定のための「合格性試験」と統一試験（「高考」）の試験科目としての「等級性試験」である。前者は，高校で履修する全科目が対象で，高校１年生から受験を開始する。その判定は「合格」「不合格」の絶対評価であり，「不合格」の場合は次年度に受験する。試験の日程は表４に示す。

表４　合格性学業水準試験の日程（2022 年）

| 日付 | 時間 | 科目 |
|---|---|---|
| 1 月 8 日 | 9:00–10:30 | 語文（国語） |
| | 13:00–15:00 | 数学 |
| 1 月 9 日 | 9:00–10:30 | 外国語（筆記試験） |
| | 13:00–（30 分間） | 外国語聴解・口語試験 |
| 1 月 15 日 | 9:00–10:00 | 化学 |
| | | 思想政治 |
| | | 物理 |
| 1 月 16 日 | 9:00–10:00 | 歴史 |
| | | 地理 |
| | | 生命科学[5] |
| 1 月 17 日 | 9:00–10:00 | 信息科技（情報技術） |
| 5 月 23 日–5 月 30 日 | | 物理・化学・生物学技能操作試験 |
| 6 月 28 日 | 9:00–10:00 | 化学 |
| | 13:00–14:00 | 思想政治 |
| | 15:30–16:30 | 物理 |
| 6 月 29 日 | 9:00–10:00 | 歴史 |
| | 13:00–14:00 | 地理 |
| | 15:30–16:30 | 生物学 |
| 6 月 30 日 | 8:00–9：00 | 信息技術（情報技術） |

出典　上海市教育委員会（2021）

多くの省の学業水準試験は表４の合格性試験のことであり，この成績結果を，入学者選抜では 5－10%加味するということである。

では，等級制試験とは何か。それは上海市独自の入試と関係している。上海市では，6 月上旬に実施される統一試験では「語文（国語）」，「数学」，「外国語」の 3 科目のみ実施する。「理科」と「社会」については，1 か月前の 5 月に実施される「等級性学業水準試験」が実質的な統一試験になっている。受験生の負担軽減のため，統一の日程を分散させたことを意味する。したがって，この等級性試験はいわゆる「理科」と「社会」の６科目のみで実施される。

表５　等級性学業水準試験の日程（2022 年）

| 日付 | 時間 | 科目 |
|---|---|---|
| 5 月 7 日 | 9:00–10:00 | 化学 |
| | 13:00–14:00 | 思想政治 |
| | 15:30–16:30 | 物理 |
| 5 月 8 日 | 9:00–10:00 | 歴史 |
| | 13:00–14:00 | 地理 |
| | 15:30–16:30 | 生命科学 |

出典　上海市教育委員会（2021）

受験生は表５の６科目のなかから自由に３科目（あるいは大学・学部が指定する３科目）を受験する。その評価は，11 段階の等級評価（A+，A，B+，B，B–，C+，C，C–，D+，D，E）である。最高と最低に 5%の受験生が割り当てられ，残り 9 段階は各 10%である。大学入試の際には，この等級が点数に換算され，大学入学試験の成績として合否判定に用いられることになる。

### 3.3　学業水準試験の得点

学業水準試験の評価方法は省により異なっている。それを各大学がどのように評価するのかの一例を示したのが表６である。

表６　学業水準試験成績の計算方法

| 省・市 | 満点 | 成績表示方式 | 成績の計算方法 |
|---|---|---|---|
| 湖南 | 750 点 | 素点 | 学業水平試験の点数をもとに 750 点満点に換算。 |
| 四川，陝西，浙江 | 750 点 | A/B/C/D/E | A…減点なし<br>B…1 科目で満点の２%減点（750 点満点の場合 750×0.02＝15 点減点）<br>C…1 科目で満点の 3%減点<br>D/E…出願不可 |
| 北京，山東，江蘇 | 750 点 | 合格／不合格 | 1 つの「不合格」は成績の 20%減，2 つの「不合格」は成績の 40%減，3 つ以上の「不合格」はゼロになる。 |

出典　中国科学院大学(2022)

これは中国科学院大学の方式であるが，この大学は 750 点満点で利用したいと考えているため，例えば A－E の段階評価を行っている四川省や陝西省，浙江省の受験生の成績は，「A なら減点なし」のような方式で計算していくことになる。最終的な点数も選抜の際にはさらに 5－10%に圧縮されて合否判定の際の資料となる。

学業水準試験が等級性であるのは，基礎的な問題で

あるために受験生の多くが高得点に集中することを前提としているからであると推察される。それを順位による相対的な評価をした後で素点に換算すれば，最初の素点よりも受験生の得点差がつき，選抜資料としてはより有用なものとなるということであろう。

## 4 面接試験の内容

### 4.1 面接試験の方法

「三位一体」の 3 番目は，大学独自の試験である。上述のとおり，多くの大学で面接が実施されている。ただしその手続きや評価方法はブラックボックスになりやすく，公平性という点で批判されやすいため，大学側の情報公開が求められる。この点に関して，公開されている情報の一部を示したのが表 7 である。

表 7　面接試験の概要

| | | |
|---|---|---|
| 寧波財経学院 | 一対多　半構造化面接<br>1. 待合室で待つ<br>2. 呼び出された後，閲覧室で資料を読み，8 分間考える。<br>3. 自己紹介＋試験官からの質問に答える | 【質問1】日本からの放射性廃液の排出による影響とその関連問題<br>【質問2】新エネルギー車に関する問題<br>【質問 3】若者はなぜファミリー企業で働くことを嫌がるのか，そのような問題はどのように解決すればいいのか？ |
| 温州商学院 | 筆記試験＋リーダーレス集団面接<br>1. 筆記試験 9:00 開始（マークシート，1 時間）<br>2. 13 時頃に面接に参加できるかどうかの連絡が入る（足切りライン 60～62 点）<br>3. リーダーレス集団ディスカッションに参加する | 【質問1】大学生活において，徳知体美労の割合はどうあるべきだと思いますか？<br>【質問 2】大学時代に起業することのメリットとデメリットは？ |

出典　自主選抜在線（2022）

先に言及したとおり，現在総合評価入試を実施しているのは 89 大学であるが，面接の内容をウェブで公開しているのは 8 大学のみである。表 7 はそのうち 2 大学の内容を示したものである。ここから得られる情報は，第一に面接の手続きが明文化されていることである。両大学の説明から，面接の手順や具体的な質問例が示されており，これだけでも受験生にとっては準備がしやすくなると思われる。おそらく，これは透明性を確保し，採点の公平性を担保する意図があると考えられる（田・厳，2018；杜・鐘，2021）。

第二に，受験生の多さを考慮してか（ただし各大学が実際に毎年何名の受験生を面接しているのか不明である），温州商学院は筆記試験を先に課すことによって人数を絞り，さらに集団面接法を採用していることがわかる。表に掲載されていない他大学の情報も確認したところ集団面接が多い。この情報も受験生にとってはかなり有益なものとなろう（黄・陳・陳，2021）。

第三に，以前に出題された問題だと思われるが，具体的な質問が例示され，ここから特定の問題に対する知識や考えを尋ねていることがわかる。その場で尋ねられることにより，既存の知識を瞬時に組み合わせ，説得的な論理を展開できるかが高得点の秘訣であることがわかるであろう。

### 4.2 面接試験の意義

こうしてみると面接試験は複雑ではあっても，手続きはある程度システム化され，受験生には概要があらかじめ把握できる状態である。この状態であれば，仮に面接点が低い結果になったとしたら，質問にあまり答えられなかったからとか，他人の意見を踏まえて自分の意見を展開できなかったから，とある程度納得のいくことになるではないであろうか。

中国では，多面的評価であっても統一試験と学業水準試験の結果を利用していることが明らかとなったが，基本的に大学側がそれらの作題，採点のプロセスに介入することはない。その点，面接試験や大学側独自の筆記試験を実施することは，大学独自の募集方法に基づく試験方法で学生を評価でき，何よりも受験生の「顔」が見える状況で合否判定ができるという点で大学の自主権の行使という意義をみることができる。

## 5　まとめ

以上本論で，中国の大学入試制度改革の最新の動向を，多面的評価という観点から明らかにした。中国的特質として浮かび上がったのは以下の 3 点である。

第一に，多面的評価の意義である。「三位一体」という言葉があるように，入学者選抜の判断材料を複数用いていることが確認できたが，それらの比重の割合も偏っていて，依然として筆記試験重視であることも明らかとなった。これは，これまでの先行研究（石井，2018；南部，2015）で示されてきたことでもあるが，現在でも確認できた。やはり，教育部の関与によって設計された筆記試験への信頼は依然として大きいと言えるのではないだろうか。

第二に，公平性の確保という点では，面接に係る手続き等の情報公開によってなされている。第一で確認したように，中国では，総合評価入試においても，教育部によって管理された筆記試験が重要な位置を占めている。そして省ごとに選抜方法は多様であるにして

も，省によって管理された選抜が公平，公正であるという考えもがうかがえる。いっぽう総合評価においては，その選抜に各大学が関わっていることも確認できたが，その手続きに関する部分を明確にすることによって客観性を担保しようとしていることがわかった。また，面接等の手続きも概要を明らかにすることによってできるだけ透明性を確保しようとしていることも明らかとなった。

第三に，統一試験と学業水準試験が，大学独自の試験問題によるものでも独自の採点方式によるものでもないことに鑑みると，総合評価入試は，こうした筆記試験の成績を重視しているものの，その配点を大学が決めることができ，大学独自の試験の実施を可能にする。国家の計画に基づく開講科目の決定等，さまざまな権限が制限されている中国の大学において，それは運営自主権を拡大していく可能性を指摘できる。統一試験以外の多様な指標を用いた選抜は，もともと大学の運営自主権の拡大を目的の１つとして導入された経緯があるが，そうした選抜の大学入試全体における相対的な規模は特に学術面で優れた受験生を対象としていたため限定的であった。それに対して，本論で対象とする総合評価は，より多くの受験生を対象としている。上記の第二のとおり，公平性の確保が社会的に認められ，選抜の規模が大きくなれば，それは多くの大学が大学自主権を機能として拡大させていくことでもあると言えるのである。

## 注

1) 南京師範大学・江蘇大学・江蘇師範大学等の総合評価募集要項（2021）を参考にして推定した。
2) 浙江大学（2022）及び浙江省教育考試院（2022）を参考にして推定した。
3) 「体力測定－資格」とは，体力測定で一定基準に達していなければ，他が優秀であっても不合格になることを意味する。
4) 浙江省教育庁（2014）。学業水準試験の成績は，A，B，C，D，E の 5 段階で評価され，E は不合格となる。得点に基づき，実際の受験生数の 15%，30%，30%に最も近い累積率で A，B，C を付与し，E は 5%を超えないようにしている。
5) 「生命科学」と「生物学」は同じ内容の科目である。上海市では 2021 年 9 月以降の入学者は「生命科学」を「生物学」という名称で履修している。

## 謝辞

本論は，JSPS 科研費 JP19KK0051 の助成を受けたものである。

## 参考文献

辺新燦（2022）.「21省分新高考方案総合分析与思考」『課程・教材・教法』第42巻第1期，131－139.

杜瑞軍（2021）.「我国高校自主招生政策演変的多重邏輯」『教育学報』第17巻第1期，110－129.

杜瑞軍・鐘秉林（2021）.「高校総合評価招生模式的改革動因，経験啓示及未来走向」『北京師範大学学報(社会科学版)』第4期，58－73.

広西師範大学（2021）.「什麼是総合評価招生？」『求学』第 46 期，17－19.

国務院（2010）.「国家中長期教育改革和発展計劃綱要」（2010 年 7 月 29 日），教育部.
http://www.moe.gov.cn/srcsite/A01/s7048/201007/t20100729_171904.html（2022 年 8 月 10 日）.

国務院（2014）.「国務院関於深化考試招生制度改革的実施意見」（2014 年 9 月 3 日），教育部.
http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201409/t20140904_174543.html（2022 年 8 月 10 日）.

黄鶴・陳夢・陳佳文（2021）.「RSA框架下“三位一体”招生改革及啓示—基於2016－2019年浙江省52所高校“三位一体”招生簡章的文本分析」『教育与考試』第1期，5－15.

石井光夫（2018）.「中国の大学入試個別選抜改革－調査書活用やAO入試の試み—」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『個別大学の入試改革』高等教育ライブラリ14，東北大学出版会.

江蘇大学（2021）.「江蘇大学 2021 年総合評価招生簡章」（2021 年 4 月 28 日），江蘇大学.
https://zb.ujs.edu.cn/info/1108/7432.htm（2022 年 8 月 15 日）.

江蘇師範大学（2021）.「江蘇師範大学 2021 年総合評価招生簡章」（2021 年 4 月 28 日），江蘇師範大学.
http://bkzs.jsnu.edu.cn/e9/92/c10717a321938/page.htm（2022 年 8 月 15 日）.

教育部（2014）.「教育部関於普通高中学業水平考試的実施意見」（2014年12月16日），教育部.
http://www. moe. gov. cn/srcsite/A06/s3732/201808/t20180807_344610. html（2022年8月10日）.

教育部（2021）.「教育部辦公庁関於做好2022年普通高等学校部分特殊類型招生工作的通知」（2021年10月28日），教育部.
http://www.moe.gov.cn/srcsite/A15/moe_776/s3258/202110/t20211029_576198.html（2022年8月10日）.

倉元直樹・尹得霞（2021）.「わが国の高大接続改革と中国，韓国，台湾の大学入試多様化政策－特に中国の入試改革との同型性，共時性を中心に—」『大学入試研究ジャーナル』**31**，83－90.

呂慈仙・楽伝永（2014）.「高校“三位一体”総合評価招生模式改革的分析—基於利益博弈的視角」『教育研究』第 1 期，98－104.

南部広孝（2015）.「中国における大学及び大学院の入学者選抜」『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，21－55.
南京師範大学 (2021).「南京師範大学 2021 年総合評価招生簡章」(2021 年 4 月 28 日)，南京師範大学.
https://www.nnu.edu.cn/info/1205/15301.htm (2022 年 8 月 15 日).
龐穎 (2020).「強基計画的伝承，突破与風険―基於中国高校招生“自主化”改革的分析」『中国高教研究』第7期，79－86.
上海市教育委員会 (2021).「上海市教育考試院関於2022年上海市普通高中学業水平考試的実施細則」(2021年11月30日)，上海市教育委員会.
https://edu.sh.gov.cn/cmsres/00/00704d34625e4585879ca44909b98ba0/7e217b3a619e8d7bd026254f81f815a0.pdf（2022年8月10日）.
田愛麗・厳凌燕 (2018).「高校総合評価招生的理論，実践与展望―以上海市高考総合改革試点学校為例」『華東大学学報(教育科学版)』第 3 期，69－78.
汪陽生 (2010).「我国高校招生自主権研究」，西南大学修士論文.
徐姝 (2020).「基於浙沪高考総合改革試点的政策研究」，東南大学修士論文.
陽光高考 (2022).「2022 年保送生報考指南」陽光高考
https://gaokao.chsi.com.cn/gkzt/bss2022 (2022 年 8 月 17 日).
浙江大学 (2022).「浙江大学 2022 年浙江省“三位一体”総合評価招生簡章」(2022 年 5 月 12 日)，浙江大学.
https://zdzsc.zju.edu.cn/2022/0512/c3299a2541426/page.htm (2022 年 8 月 15 日).
浙江省教育考試院 (2022).『2022年普通高校招生計画・普通類』浙江撮影出版社.
浙江省教育庁 (2014).「普通高中学業水平考試実施辦法」(2014 年 11 月 7 日)，浙江省教育庁.
http://jyt.zj.gov.cn/art/2014/11/13/art_1532984_27488005.html (2022 年 8 月 15 日).
中国科学院大学 (2022).「中国科学院大学 2022 年本科総合評価招生簡章」(2022 年 3 月 31 日)，中国科学院大学.
https://admission.ucas.ac.cn/showarticle/Article/dc7dc7f7－1b95－4d46－80e9－b6b29c4278a2/f2c6b866－4795－4fbf－98f9－353b240d7bd4 (2022 年 8 月 17 日).
自主選抜在線 (2021).「重点高校 2021 年総合評価招生簡章滙総」(2021 年 12 月 13 日)，自主選抜在線.
https://www.zizzs.com/c/202009/48649.html（2022 年 8 月 20 日).

【原著】　大学入試研究ジャーナル第 33 号，41-47，2023

# 留学生の留学先決定と文化・社会・経済資本との関連性

## ――日本の大学を事例として――

三好 登（広島大学）

留学生の大学進学を規定する要因に関する研究は数多く行われてきたが，留学生の留学先選択プロセス，特に留学先決定がどのようになされているのか，ということは検証されていない。本研究では，留学生の留学先決定について，文化資本，社会資本，経済資本に着目し，インタビュー調査から明らかにする。インタビュー調査は，2021 年 4 月もしくは 9 月に海外の高校から国立 A，私立 B，C，D に直接入学した学部 26 名を対象に実施した。分析結果から，両親が留学経験や，海外での仕事経験を有していると，また先生による働きかけや，友人による推薦も影響を及ぼしていた。さらに日本語学習歴の有無が日本という非英語圏の大学に進学する場合は特に強い効果を与えていた。

キーワード：留学生，留学先，文化資本，社会資本，経済資本

### 1 研究背景と目的

2020 年に新型コロナウイルス感染症（以下，コロナ）が生じたことによって，留学生の日本の大学進学は停滞している状況ではあるものの，コロナ禍においても依然として留学生が日本の大学に進学している。日本学生支援機構による「外国人留学生在籍状況調査」[1] によれば，2020 年の留学生の学部在籍者数は 72,485 名で，コロナ以前の 2019 年（69,996 名）と比べて，2,489 名（3.6%）増加していることがわかる。

これまで留学生の海外大学進学を規定する要因に関する研究は数多く行われてきた（Miyoshi & Pan, 2021 など）。つまり留学生が海外大学進学をするかどうか，ということについての研究である。しかし留学生の留学先選択プロセスについての研究は少ないとされている（Smith, 2016）。すなわち Salisbury ら（2009）によれば，その第一のプロセスとして留学意志の確立，第二のプロセスとしては，学費などの費用の確保，そして第三のプロセスとして留学先の決定，であるとされる。だがこれまでの研究では，その一つである留学意志のみに着目され，入学前の自由にできる資源（金銭など）である経済資本，知り合いなどの人的なネットワークである社会資本，および言葉の使い方や振る舞い方，学歴，音楽や絵の文化的素養である文化資本の観点から検証が行われてきた（Luo & Jamieson-Drake, 2015 など）。留学生の留学先選択の三つのプロセスがトータルで明らかとなって初めて，留学生の日本の大学進学がどのように決定されたのかが把握できるはずである。それにもかかわらず，特に留学先の決定についてはほとんど明らかにされていない状況にある。留学生の留学先選択プロセスの全体像を理解するためには，留学生がいかに留学先を選んでいるのか，ということを検証することが重要である。

これまでの留学先決定に関する研究で，DeLoach ら（2019）によれば，日本も含めた非英語圏を留学先として選択する者は，その国・地域の言語に関心を有している場合が多いとしている。また Douglas & Jones-Rikkers（2001）は，留学生の専門分野と関連性のある国・地域を留学先とし選択する者は，より望ましい学習経験や成果を得ることができるとしている。

以上の背景から，本研究では留学生の留学先決定がいかになされているのか，文化資本，社会資本や，経済資本に着目してインタビュー調査に基づいて検証することを目的とする。

### 2 先行研究と課題

Salisbury ら（2009）が指摘しているように，留学先選択のプロセスにおいて，留学意志の確立に続き，留学先の決定は不可欠である。これまでの研究では，留学意志の確立に関する研究が実施されてきたが，どのように留学生が留学先決定を行っているのかは明らかになっていない（Lane-Toomey & Lane, 2013）。先行研究では，入学前の文化資本，社会資本が留学生の留学意志の確立に重要な影響を及ぼしていることが解明されている（Salisbury ら, 2011）。また Green ら（2015）の研究でも，オーストラリアの大学において，入学前の高い文化資本，社会資本および経済資本が作用していることを明らかにしている。Bourdieu（1986）は，文化資本として，本や美術品などの物財を示す客体化されたもの，学歴資格など制度化されたものや，言語能力，知識，教養など身体化

されたものがあり，これら文化資本は家庭における社会化によって時間をかけて両親から子供へと伝達されるとしている。Stroud（2010）の研究によれば，留学生の異なる文化への関心や，外国語学習といった言わば身体化された文化資本は，高い教育レベルの両親を通じて，留学生の留学意志の確立に重要な影響を及ぼしていることが解明されている。

また Bourdieu（1986）や Coleman（1988）によれば，社会資本とは人的ネットワークや，様々な情報源としての社会関係のことであるとしている。Goldstein & Kim（2006）はこの社会資本としての先生による働きかけや，友人による推薦が，留学生の留学意志の確立に作用していることを解明している。

以上の先行研究から，入学前の文化資本，社会資本や，経済資本が留学生の留学意志の確立に大きな影響を与えていることがわかった。留学生の留学先決定に関する研究についてもこれと比べて少ないものの一定程度みられる。Lane-Toomey & Lane（2013）の研究では，アメリカから中東といった非伝統的な留学先を選択する者の方が，伝統的な者と比べて，高い文化資本，社会資本や，経済資本を持っていることが明らかにされている。また Terzuolo（2018）の研究では，そのような非伝統的な留学先を選択する者は，奨学金を獲得し，明確なキャリア展望を持っていることがわかっている。しかしこれらの研究では，アメリカから特定の国・地域を留学先とした事例であり，研究手法も計量的分析を用いている。本研究のように様々な国・地域からの留学生が日本の大学を留学先として決定し，それに際して文化資本，社会資本や，経済資本に着目して検証する場合は，より複雑多岐に渡る状況が考えられるので，深く掘り下げた分析が可能となる質的分析が有効である。そのうえで本研究では，「どのような資本を持っている留学生が日本の大学を留学先として決定するのか」，ということをリサーチクエッションと設定し，以下，分析および考察を試みる。

## 3 研究方法

本研究では，全国の大学からランダムに抽出した大学に調査協力の依頼を行い，調査協力いただけることになった 4 大学において，2021 年 4 月もしくは 9 月に，海外の高校から国立総合研究大学である A 大学の学部に直接入学した 34 名，また私立で国際系の大学である B 大学の 88 名，C 大学の 56 名，D 大学の 32 名といった複数大学に所属する留学生を対象にインタビュー調査の協力の依頼を行った。その結果，先に示した大学順に 7 名，6 名，5 名，8 名の留学生がインタビュー調査に応じてくれた。いずれも日本語で開講されている学士課程コース入学者である。インタビュー対象者のプロフィールは表 1 の通りである。

表 1 インタビュー対象者のプロフィール

| 対象者 | 国籍・地域 | 留学先大学 | 両親・先生・友人の影響 | 日本文化への関心・日本語学習歴 | 両親の経済力の影響 |
|---|---|---|---|---|---|
| A | 中国 | B | ○ | ○ | × |
| B | 中国 | B | ○ | ○ | × |
| C | 中国 | C | ○ | ○ | × |
| D | 中国 | C | ○ | ○ | × |
| E | 中国 | D | ○ | ○ | × |
| F | シンガポール | A | ○ | ○ | × |
| G | 中国 | C | ○ | ○ | × |
| H | マレーシア | C | ○ | ○ | ○ |
| I | 中国 | B | ○ | ○ | × |
| J | フィリピン | B | ○ | ○ | ○ |
| K | 中国 | A | ○ | × | × |
| L | ベトナム | C | ○ | ○ | ○ |
| M | ベトナム | B | ○ | × | ○ |
| N | タイ | A | ○ | ○ | ○ |
| O | ミャンマー | A | ○ | × | ○ |
| P | 中国 | A | ○ | ○ | × |
| Q | ブラジル | C | ○ | × | ○ |
| R | アメリカ | D | ○ | ○ | × |
| S | インドネシア | D | × | × | ○ |
| T | インドネシア | D | × | ○ | ○ |
| U | フィリピン | A | × | × | ○ |
| V | カンボジア | B | × | × | ○ |
| W | ラオス | C | × | × | ○ |
| X | フィリピン | B | × | × | ○ |
| Y | ミャンマー | C | × | × | ○ |
| Z | ミャンマー | C | × | × | ○ |

注）○＝あり，×＝なし

2021 年 11 月から 12 月にかけて，一人当たり 1 時間ずつ半構造化インタビューを英語もしくは日本語で行い，コロナ禍であることから Zoom を利用してオンラインで実施した。インタビュー調査に当たって，事前に回答したくない質問項目に関しては答えなくて良いことを伝えた上で行った。インタビュー調査の質問項目としては，1）対象者個人や両親に関する事柄（大学名，学部名，学年，性別，国籍・地域，両親の最終学歴など），2）社会資本に関する事柄（先生による働きかけ，友人による推薦，両親の留学経験，両親の海外での仕事経験），3）文化資本に関する事柄（日本文化への関心，日本語学習歴），4）経済資本に関する事柄（両親の経済力），を尋ねた。インタビューは対象者の承諾を得てレコーディングを行い，インタビュー調査終了後に，英語のものは日本語に翻訳してテープ起こしを実施した。そのうえで，質的分析ソフト MAXQDA を利用してコーディングを行い，分析を行った。

## 4 分析結果と考察

### 4.1 社会資本の影響

本研究においてインタビュー調査を行った 26 名の内の 18 名が，そのインタビューから，留学先決定に当たって両親，先生や，友人による影響を受けたと語っている。その代表的な例として以下は，無作為に抽出した A，E，C，F，D のインタビューについてみたものである。

（A）私の父親は大学で日本語を専門とした教員で，中国政府からの国費奨学金を得て日本に留学していました。そして私たち家族は，私が 12 歳のときに日本に住んでいました。私は高校の時から，日本と中国の国際関係学に関心があり，日本語を学習していました。そのためには日本の大学に進学すれば一番望ましいわけで，私たちの家族の伝統みたいなものでした。

（E）私の父方の祖父は中国残留孤児で，私の父親は現在中国人ですが，元々の家族のルーツは日本にあります。私は自宅では中国語で会話しており，日本語を話すことができませんが，中学生の時に家族のルーツである日本に旅行したことがあります。当時は日本語を話すことができませんでしたが，家族のルーツである日本の大学で学習したいと考えて留学先を決定しました。家族のルーツが日本にある私にとって自然な決断でした。

（C）高校時代，私は留学した高校の卒業生と話す機会がありました。彼女は日本の大学に進学していて，日本での大学生活が好きとのことでした。彼女の大学の日本人の友人を紹介してもらい，日常的にビデオチャットでお互いの国のことを日本語で話しているうちに，日本文化や日本語への関心が湧くとともに，日本の大学への進学をしたいと思うようになりました。

（F）高校の頃，日本の高校生をホストファミリーとして受け入れていたことがありました。彼は私の自宅に半年間ホームスティしました。彼は英語で話し，私はそれに対して日本語で答えることで，交流していました。元々，日本には関心があったので受け入れたのですが，そのことがきっかけとなり，私は日本の大学に進学することを決定しました。今ではその時の彼と同じ日本の大学に通っていて国際関係を学んでいます。

（D）私の通っていた高校の進路指導の先生が，偶然，日本に留学したことがある方でした。私が海外の大学に進学することを考えていることを伝えた時に，日本での大学生活の様子や，大学入試のシステムなどについて熱心に話してくれました。それで高校で第二外国語として日本語の授業を履修し，日本の大学についても調べて進学したいと思うようになりました。

A のインタビューからわかるように，A は留学先決定に当たって両親による影響を受けている。すなわち両親が日本に留学した経験があり，そのことが A の留学先決定に強い影響を与えているということである。このことを踏まえて大学に対する提言としては，A のように両親が日本に留学した経験を持つものは留学生全体をみれば少数であると思われる。現在，日本の大学では，コロナ禍のためにオンラインで入試説明会を開催しているが，学生だけではなくて保護者も対象としたものを行うことが一定程度重要な意味を持つように考えられる。また E のインタビューをみると，同じ両親による影響であっても，家族のルーツが影響を与えているということであり，A とは違った角度からの影響であることがわかる。さらに C は高校の卒業生の影響を受けていることがうかがわれる。高校の卒業生は，現在留学している日本の大学のことを勧めており，このことが C の留学先決定に影響を与えているということである。これを踏まえ高校に対する提言として，現役の高校生は必ずしも卒業生とのネットワークがあるわけではないので，その機会の不平等となることがないように，現役生と卒業生とがつながる機会を提供すべきである。また大学に対する提言としては，コロナ禍でオンラインによる入試説明会を行っているが，在籍学生の出身高校で説明する場合には，その学生からスピーチしてもらう場を設けるということがより効果的であると考えられる。そして F はホストファミリーとして受け入れた友人の影響を受けていることがわかる。C の高校の卒業生による影響と比較して，期間が短期的であるものの，その間，寝食を共にして濃密な時間を一緒に過ごしているため，より影響を受けた可能性が考えられる。さらに D は先生による影響を受けていることがわかる。進路指導の先生が日本に留学した経験があり，その先生の勧めによって，留学先決定につながっていることがうかがわれる。ただ A と同様に，留学生全体をみれば高校の進路指導の先生が日本に留学した経験を持つものであったというのは稀であり，もし日本と地理的に離れた出身国の留学生にインタビューした場合は，また異なる結果となった可能性も考えられる。したがって，このような可能性は存在しつつも，先の A のインタビューを

踏まえて言えば，大学に対する提言として学生，保護者，進路指導の先生の 3 者を対象とした入試説明を行うのが一定程度意味を持つものと考えられる。

以上のことから，留学生の留学先決定に当たって両親，友人や，先生といった社会資本がいかに重要であるか，本研究で明らかとなった。しかし本研究の限界点のところで後述しているように，ここで代表的な例としてあげたインタビューは，F を除いてすべて出身国が中国に偏っていることから，他の出身国を取り上げた場合，異なる結果となる可能性は否定できないと考えられる。中国は，地理的，歴史的に日本と接点が多い国であるため，このような社会資本の影響が生じやすいが，そうではない国ではその影響が少し弱い可能性は十分にある。

### 4.2 文化資本の影響

次に，留学先決定に際して文化資本も強い影響を及ぼしている。本研究でインタビュー調査を実施した 26 名の内の 15 名が，そのインタビューより，留学先決定に当たって日本文化への関心や，日本語学習が影響を与えたと回答している。その代表的な例として以下は，無作為に抽出した B，G，H，I，J のインタビューをみたものである。

（B）高校時代に私は第二外国語として日本語を学習していました。私は日本のアニメに関心がありましたので，一度，日本に行ってみたいと感じており，そのために日本語を学習し始めました。そしてもし日本語を理解することができたら，アニメも含めた日本文化をより深く知ることにつながると考えていました。

（G）日本のテレビ番組（笑点）に興味があって日本語の学習を始めました。私の国ではテレビ番組でお笑いのプログラムがないため，笑点という番組に関心を抱きました。お笑いにはその国の文化が詰まっており，当時は字幕を付けてみていましが，ゆくゆくは日本語を流暢に理解することができるようになり，字幕なしで見たいと思っていました。そうすることで日本の文化についてより深く知ることができるからです。

（H）私は日本の漫画が好きなので，日本語の学習を始めました。初めは母国語に翻訳されたものを読んでいましたが，すべて翻訳されているわけではないため，翻訳されていないものも読みたいという思いから，日本語の勉強を始めました。今は日本に来て，日本語も理解できるため，読むことができるようになりました。

（I）私は夏目漱石や太宰治といった日本文学に関心があり，中学のころから日本語を学び始めました。初めは独学で日本語を学習していましたが，高校からは第二外国語として授業で勉強していました。今は，日本の大学で日本文学を専門としており，日本文学が専門の私にとって日本語の学習は自然の流れでした。

（J）日本の企業で働きたいため，それには日本語が必要だと思い，高校時代から日本語の学習を始めました。また日本の企業で働くのだったら，日本の大学に行っていた方が，より企業の情報も入ってくるだろうし，面接でも有利なような気がして学習を始めました。

B，G，H，I，J に共通して言えることは，留学前から日本語学習を始めた動機こそ違うものの，日本語の勉強を行い，そのことが日本を留学先として決定する要因となっているということである。日本語学習を始めた動機について B はアニメ，G は日本のテレビ番組，H は漫画，I は日本文学，J は日本の企業で働きたいためと様々であるが，留学前から日本語学習を開始していた留学生が，その力を生かしたいと考え，日本を留学先として選ぶことは自然の流れである。もっと言えば，留学前に一定程度の日本語能力がないと，そもそも日本の大学に入学することができない，という問題もある。したがって，留学前から日本語を学習するということは重要であると言える。その一方で，大学は学問を学ぶ場であるため，日本の大学で学びたい専門分野があるため，日本語学習を始め，そのことが留学先決定に当たって影響を与えていることが本来は望ましいと考えられる。そうゆう意味で言えば，I は留学前から日本文学を学びたいために日本語学習を始め，そのことが留学先決定に影響を及ぼしているというのは重要なことであると言える。以上のことを踏まえて政府や大学に対する提言としては，より日本文化への関心を持ってもらえるような取り組みや，日本語学習の機会を提供していくことが大切である。その方法の一つとし，特定の日本のことに関するテーマについての作文コンクールや，スピーチコンテストを設け，関心を高めてもらえるようにするということが考えられうる。そうすることで，海外の高校から日本の大学により円滑な高大接続につながるものと思われる。

以上のことから，留学生の留学先決定に際して留学前の日本文化への関心や，日本語学習の有無といった文化資本が作用していることが，本研究を通じて明らかとなった。

### 4.3 経済資本の影響

最後に，留学先決定に当たって先にみた社会資本や，文化資本も影響を及ぼしているが，本節でみる経済資本に関してもそれと同等に強い影響が認められる。本研究でインタビュー調査を行った 26 名の内の 15 名が，そのインタビューから，留学先決定に際して両親の経済力が影響を及ぼしたと答えている。特にその傾向は，GDP が低い国・地域からの留学生に目立つ。以下は，その代表的なものとして，無作為に抽出した K，M，O，Q，R のインタビューについてみたものである。

（K）日本の大学の学費や生活費は，私の国で大学に行くよりも高額です。日本の大学の学費は年間 60 万円（国立），生活費は月 10 万円ですが，中国の大学の学費は年間 10 万円，生活費に関しては月 10 万円と，日本と生活費は同程度ですが，学費は高いです。ですが，学費のみ少し余分に支出するだけであるので，留学先決定に当たってそのような経済的な要因に左右されることはありませんでした。

（M）アメリカや，ヨーロッパの大学も留学先として検討したのですが，アメリカの大学の学費は年間 3,000 米ドルで，生活費は月 200 米ドルと高額なため，断念しました。日本の大学についても，自分の国と比較して高いですが，アメリカの大学ほどではなく，日本の奨学金も得られたので，留学先を決定しました。

（O）自分の国で大学に行くよりも，日本の大学に行った方が学費・生活費ともに高いです。また私は 3 人兄弟で，兄が現在大学に行っていて，弟も高校 2 年でそのうち大学に進学となるのでそういった事情も考えなければいけませんでした。ただ日本の私立大学は学費が高いので無理であったにしろ，国立であれば何とか検討の余地がありました。学費は，両親や親戚に貸してもらい，何とか日本の大学に進学することができました。

（Q）私は高校時代から日本語ができ，日本の大学に進学することを決めて高校 1 年の時からその試験勉強をしていました。しかし一番の問題が日本の大学の学費，生活費や，受験などのための渡航費でした。私の国であるブラジルでは，大学の学費はかからないので，日本の大学の学費が余計に高いように感じられました。また地理的に遠いため，渡航費もそれなりにかかりますし，コロナ禍ですので隔離費用などもそれに加えて必要でした。両親が高齢であり，仕事はすでに退職している状況でしたので，経済的な問題がありました。しかし日本の今いる大学から奨学金を得られることができましたので，進学を決定することができました。

（R）私はアメリカ人で，アメリカの大学の学費や生活費は日本と比較して高額です。日本の私立大学でも年間 80 万円くらいで，アメリカは高校までが義務教育で，学費が無料なので，その分，両親が教育費を貯めておくことができます。ですので，留学先決定に当たって全く経済的な要因に影響を受けませんでした。

K は中国人留学生，R はアメリカ人留学生でいずれの国ついても，GDP がトップレベルの位置にある。彼ら/彼女らのインタビューからわかるように，留学先決定に当たって経済的な要因は阻害要素となっていない。その一方で，M のベトナム人留学生，O のミャンマー人留学生，Q のブラジル人留学生については，そのインタビューからわかるように，経済的な要因の影響がみられると言える。2022 年 11 月現在，インタビュー当時のように日本入国に当たって隔離する必要性はなくなったので，そこは状況が変化したところであるものの，学費，生活費や，渡航費といった経済的な要因は依然として残ったままである。しかし M と Q は奨学金を得られたため，O は両親や親戚から学費を貸与できたため，経済的な要因を抱えながらも，何とか留学先として日本の大学への進学を決定している。ただ M はアメリカや，ヨーロッパにある大学を本来進学先として念頭に入れていたものの，経済的な理由で断念し，日本の大学への進学を決めている様子がうかがわれる。

以上のことから，出身国という観点からみれば，GDP の高い中国や，アメリカの留学生は留学先決定に当たって両親の経済力といった経済資本の影響がみられない一方で，そうではない国であるベトナム，ミャンマーや，ブラジルの留学生にはその影響が強くみられる傾向にあると言える。しかしこれらの国には省・州などによる地域格差も同時に存在し，今回インタビューした学生が偶然，経済力のある地域出身の留学生，あるいはそうではない留学生であった可能性もあるので留意する必要があると考えられる。

## 5 まとめと本研究の限界点

これまで留学生の海外大学進学を規定する要因に関する研究や，留学意志の確立についての研究に関心が

注がれる中で，本研究では留学生の留学先決定について，文化資本，社会資本や，経済資本の観点から検証を実施した。分析結果から，今回インタビューした留学生の出身国の偏りや，どの地域出身であるのかなどの制約はあるものの文化資本，社会資本，経済資本のいずれも，留学生の留学先決定に大きな影響を及ぼしていることが明らかとなった。具体的には，両親が留学経験や海外での仕事経験を有していると，その子供の留学先決定に当たって影響を与えていることが解明された。また先生による働きかけや，友人による推薦も影響を及ぼしていることが明らかとなった。それゆえ，大学に対する提言としては，進路指導の先生も対象とした入試説明を行うのが望ましいと言える。また高校に対する提言として，留学生と現在留学している卒業生とをつなげる機会設け，サポートしていくことも重要である。さらに日本語能力の有無が日本といった非英語圏の大学に進学する場合は特に強い効果を与えていることがわかった。このことを踏まえ政府に対する提言としては第二外国語として高校で日本語を学習している国は，中国，インドネシア，韓国，オーストラリアの順で多いが，学習者数が減少しているため，学習機会の場を設けるように働きかけることが大切である。そうでなければ，多くの日本の大学の留学生入試は日本語で実施されていることから，実際に日本の大学に入学することは困難であると考えられる。また両親の経済力について，経済力のあるアメリカや，中国出身の留学生は留学先決定に際して影響がみられないが，そうではない国出身の留学生についてはその傾向が認められ，留学生の出身国・地域によって影響が異なることが明らかとなった。

本研究を通じて以上の知見が得られたが，課題も多い。まず分析結果と考察のところで言及したように，本研究でインタビューした留学生の出身国が中国に偏っているということがあげられる。中国の人口規模が大きく，中国からの総体的な留学生数が多いという現状を反映した結果でもあるが，今後の研究ではより多様な国・地域からの留学生も対象とする必要がある。

次に留学生の出身国だけではなく，その中でもより多様な省・州などの地域出身にも配慮する必要性があげられる。今回のように一つとして経済資本に焦点を当てる場合，偶然にその学生が経済力のある地域出身，そうではない地域出身ということも想定されるためである。

そして本研究ではすでに日本の大学に在籍している留学生に，高校時代の留学先決定について振り返って尋ねているため，少なからず当時の記憶が曖昧である可能性があげられる。本来であれば，現在海外の高校に在籍している日本の大学進学希望者にインタビューするのが最も望ましいと考えられ，今後の研究ではそのことを踏まえて対象者を選定することが重要である。

さらに本研究では日本の大学を事例として取り上げたが，今後の研究では，ほかの国・地域の場合はどうであるのか，特に英語圏との比較の視座から検証を行っていくことが大切であると考えられる。

このように残された課題は多いが，今後の研究ではこれらの課題を踏まえた分析を行っていくことで，より研究成果が緻密なものとなることが期待される。

## 注

1）日本学生支援機構（2021）．「外国人留学生在籍状況調査」 https://www.mext.go.jp/content/20210617-mxt_gakushi02-100001342.pdf（2022 年 3 月 1 日）．

## 参考文献


Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology,* **94**, 95–120.

DeLoach, S. B., Kurt, M. R., & Olitsky, N. H. (2019). Duration matters: Separating the impact of depth and duration in study abroad programs. *Journal of Studies in International Education*, **25**(1), 100–118.

Douglas, C., & Jones-Rikkers, C. G. (2001). Study abroad programs and American student world mindedness: An empirical analysis. *Journal of Teaching in International Business,* **13**(1), 55–66.

Goldstein, S. B., & Kim, R. I. (2006). Predictors of US college students' participation in study abroad programs: A longitudinal study. *International Journal of Intercultural Relations,* **30**(4), 507–521.

Green, W., Gannaway, D., Sheppard, K., & Jamarani, M. (2015). What's in their baggage? The cultural and social capital of Australian students preparing to study abroad. *Higher Education Research & Development,* **34**(3), 513–526.

日本学生支援機構（2021）．「外国人留学生在籍状況調査」 https://www.mext.go.jp/content/20210617-mxt_gakushi02-100001342.pdf（2022 年 3 月 1 日）．

Lane-Toomey, C. K., & Lane, S. R. (2013). U.S. students study abroad in the Middle East/North Africa: Factors influencing growing numbers. *Journal of Studies in International*

*Education,* **17**(4),308–331.

Luo, J., & Jamieson-Drake, D. (2015). Predictors of study abroad intent, participation, and college outcomes. *Higher Education,* **56**(1), 29–56.

Miyoshi, N., & Pan Qiujing. (2021). Study abroad decision-maiking of Chinese international students: The role of universities' international environment and overseas publicity. *Higher Education Forum,* **18**, 1-22

Salisbury, M. H., Paulsen, M. B., & Pascarella, E. T. (2011). Why do all the study abroad students look alike? Applying an integrated student choice model to explore differences in the factors that influence White and minority students' intent to study abroad. *Research in Higher Education,* **52**, 123–150.

Salisbury, M. H., Umbach, P. D., Paulsen, M. B., & Pascarella, E. T. (2009). Going global: Understanding the choice process of the intent to study abroad. *Research in Higher Education,* **50**, 119–143.

Smith, C. (2016). *Destination choice in study abroad.* (Capstone Collection. Paper 2899). SIT Graduate Institute.

Stroud, A. H. (2010). Who plans (not) to study abroad? An examination of U.S. student intent.*Journal of Studies in International Education,* **14**(5), 491–507.

Terzuolo, E. R. (2018). Intercultural development in study abroad: Influence of student and program characteristics. *International Journal of Intercultural Relations,* **65**, 86–95.

大学入試研究ジャーナル第 33 号，48-53，2023

# 学部ディプロマ・ポリシーと修士課程アドミッション・ポリシーの文体傾向と出現語彙傾向の比較分析

樽松理樹，天野哲彦（岩手県立大学）

修士課程への受験者の多くは，同一大学同一系統の学部出身者であると考えられる。よって，学部等のデイプロマ・ポリシー（学部 DP）と研究科等の修士課程のアドミッション・ポリシー（修士 AP）には共通点が多いと考えられるが，明らかではない。本研究では，この点に対し，大学ポートレートから収集した学部 DP 及び修士 AP について，文数などの文体傾向を比較分析した。また同一大学同一系統の学部 DP 及び修士 AP に出現する異語やその共有割合を分析した。結果，文体については学科系統単位で類似傾向が見られたが，学部 DP と修士 AP との共通する語彙は 0.31 と予想より低いものであった。主な理由として，各ポリシーの語用，説明の細かさの差が考えられる。

キーワード：修士 AP，学部 DP，読みやすさ，異語，差異係数

## 1 はじめに

各大学は，学部又は学科若しくは課程（大学院にあっては，当該大学院，研究科又は専攻）ごとに「卒業又は修了の認定に関する方針」「教育課程の編成及び実施に関する方針」「入学者の受入れに関する方針」を定めることが『学校教育法施行規則』第 165 条の 2 によって定められている。これらの方針は順にディプロマ・ポリシー，カリキュラム・ポリシー，アドミッション・ポリシー（以後，順に DP，CP，AP と表記）と呼ばれるものであり，同規則第 172 条の 2 において，その公表も定められている．また学部については策定に対するガイドライン（中央教育審議会大学分科会大学教育部会, 2016）も示されている。

このような状況から，各大学は AP を公表しており，それとともに AP の分析が取り組まれている。齋藤（齋藤, 2013）は経済学部の AP を対象にテキストマイニングによって分析しており，さらに 3 つのポリシーの連携に関する分析（齋藤，2020）も試みている。根岸（根岸，2013）は教員養成系学部の AP の「求める学生像」を分類・分析している。この際，医学部や教育委員会が示している「求める教員像」と比較している。

著者らも，大学ポートレート（大学ポートレートセンター, 2014）から得た情報をもとに，学科系統・国公立大別に AP に記載された「求める学生像」における語彙の出現割合を分析（樽松・天野，2021a）した。その結果，「関心」「意欲」「基礎学力」を「求める学生像」の共通項目として見出した。さらに国公立大の令和３年度入試における AP を分析（樽松・天野，2021b）し，「主体性」「協働」「コミュニケーション力」等，先のガイドラインで提示された語彙の出現が増えていることを示した。

このように学部等の AP の分析は試みられているのに対し，同様に制定・公開が定められている大学院，研究科又は専攻（以後，研究科等と略記）における AP についての分析研究は見当たらない。この理由として，研究科等の AP に対し，学部等の AP のようなガイドラインがなく，対象者も学部等に比べ少ないこと，専門性が高く，分析の方向性を決めることが困難であること等が予想される。

一方で，教育・研究の継続性・連続性の確保から同一大学の学生が，研究科の修士課程の受験者になることが多いと考えられる。このことから，理想的に考えれば，学部等の DP（以後，学部 DP と表記）に示される人物像が，研究科等の修士課程の AP（以後，修士 AP と表記）に示される求める人物像に反映されていると予想される。しかし，この点についての分析については皆無である。この学部 DP と修士 AP との関係を調査することは，各ポリシーの一体化や連続性等の質向上に貢献できると捉える。

以上の背景から，本研究では学部 DP と修士 AP の関係の調査の第一歩として，表層情報である文体傾向と出現語彙の共通性に着目し，分析調査を行う。

文体傾向については 2.2.1 章で挙げる，文数，文の平均文字数，単語数，異語数，読みやすさに着目し，これらの点について，全体及び系統毎に比較する。ここで系統とは，学校基本調査－令和元年度付属資料・学科系統分類表（文部科学省，2020）をもとに，教

育内容や入学者の動向を考慮し，学部及び研究科を著者が分類したものである。具体的には，「人文・社会，理工，農・水産，医・歯，薬・看護，教員養成，その他」の 7 系統である。以後，人文・社会は人社，農・水産は農水，薬・看護は薬看，教員養成は教員と記載する。研究科については系統が異なるが，本研究では同一大学同一系統に着目して分析するため，著者らが対応すると判断した学部の系統に割り振る。

出現語彙の共通性については，単語の種類（異語）に着目し，全体の頻度分析をするとともに，学部 DP 出現異語の修士 AP での出現率及び修士 AP 出現異語の学部 DP での出現率を分析する。本研究では，どのような語彙が学部 DP や修士 AP で用いられるかに着目するため，単語数ではなく，異語数を用いる。

同一大学同一系統であれば，一体化，連続性を意識して策定していると考えられること，また策定に関わる人は共通の場合が多いと予想されることから，文体傾向や出現語彙は類似していると予想される。

以下，2 章において分析に利用したデータと分析方法，3 章において分析結果を説明し，4 章において本論をまとめ，今後の課題を示す。

## 2 データ及び分析方法

### 2.1 対象とするデータ

本研究では，国立大学・公立大学の学部 DP 及び修士 AP を対象に分析を行う。令和 3 年度の学校基本調査（文部科学省，2021）によれば，国公立大合計で昼間の学部は 631 学部，修士課程は 591 課程存在している。これらの学部 DP 及び修士 AP を網羅性から，大学ポートレートの大学検索より 2021 年 10 月から 11 月にかけて人手で収集した。

さらに（a）同一大学において，学部名と研究科名が一致している学部 DP と修士 AP の組（例：農学部と農学研究科），（b）同一大学において，学部と研究科が同一系統に含まれると考えられる学部 DP と修士 AP の組（例：理学部と理工学研究科，工学部と理工学研究科）のいずれかの条件を満たす組を 225 組抽出した。データ数としては，単純計算で 35.7%の学部，38.0%の研究科が本研究の対象となる。

抽出した学部 DP と修士 AP の組（以後 DPAP と略記）に対し，箇条書き記号の統一，誤った改行の修正等を手作業で適用したものを，2.2 章に示す方法で分析を行う。また 225 組における各系統の数を表 1 に示す。対象とする DPAP の数は系統ごとに偏りが見られる。1 つの要因としては，学部によっては研究科が未設置であることが挙げられる。

表 1 系統別 DPAP 組数

| 対象組数 | 系統 | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 人社 | 理工 | 農水 | 医歯 | 薬看 | 教員 | その他 |
| 225 | 45 | 65 | 17 | 41 | 11 | 40 | 6 |

### 2.2 分析方法

#### 2.2.1 文体傾向の分析

文体に関しては，次に示す①文数，②文の平均文字数，③単語数，④異語数，⑤読みやすさを算出し，全体，系統単位で比較分析する。

① 文数：句点もしくは改行までを 1 文とした文の数。見出しも 1 文として処理する。

② 文の平均文字数：1 文あたりの文字数の平均。文字には句読点や記号も含める。

③ 単語数：形態素解析によって切り出した単語（形態素）の数。形態素解析とは，文を言語として意味を持つ最小単位である形態素と呼ばれる単位に分解する処理である。基本的には品詞単位に分割する。本研究では，形態素解析には，プログラム言語の 1 つである Java のライブラリ lucene-gosen-4.0.0-ipadic を用いた。今回，句読点，記号は表記に関する役割と捉え，単語数には含めない。また複合語は複数の単語に分割される場合がある。

④ 異語数：抽出した単語の種類（異語）の数。品詞が異なる場合も異なる種類とみなす。例えば「咲いた，桜が咲いた」であれば，単語数は「咲いた」「桜」「が」「咲いた」の 4 だが，異語数は「咲いた」「桜」「が」の 3 となる。

⑤ 読みやすさ：本研究における読みやすさとしては，一見した際の印象として考え，文字種の割合等に着目する。この点に着目した読みやすさの評価式としては，式 1 に示す建石ら（建石・小野・山田，1988）により提案された評価式がある。本評価式は文字種を重視しており，本研究と合致性が高い。このことから本研究では本評価式を用いて読みやすさを求める。

$$読みやすさ = -0.12ls - 1.37la + 7.4lh - 23.18lc - 5.4lk - 4.67cp + 115.79 \quad \cdots 式1$$

式 1 において，$ls$ は文の平均長，$la$ はアルファベット連の平均長，$lh$ はひらがな連の平均長，$lc$ は漢字連の平均長，$lk$ はカタカナ連の平均長，$cp$ は句点あたりの読点数を示す。連とは「異種文字で区切られた同一文字種の連なり」を指し，平均長の単位は文字数である。

これらの値の算出，分析には独自開発のプログラムを用いた。

#### 2.2.2 学部 DP と修士 AP の出現語彙の共通性分析

学部 DP と修士 AP の出現語彙の共通性については，学部 DP，修士 AP ごとに策定単位で出現頻度の高い異語を抽出・比較する。また（a）学部 DP から抽出した異語の修士 AP における出現率，及び（b）修士 AP から抽出した異語の学部 DP における出現率を全体，系統単位で比較する。

## 3 分析結果

### 3.1 学部 DP と修士 AP の文体傾向の比較分析

文数，文の平均文字数，単語数，異語数，読みやすさの各項目について，学部 DP 全体，修士 AP 全体の分析結果を表 2，表 3 にそれぞれ示す。各表において，Q3 は第 3 四分位数，Q1 は第 1 四分位数，SD は標準偏差を示す。また変動係数は，SD を平均値で割ることにより求める値であり，格差（データのバラツキ）を示す。上限値は，最大値を基本とするが，最大値が Q3＋1.5×四分位範囲を超えた場合，Q3＋1.5×四分位範囲を用いる。これは極少数の学部 DP や修士 AP の値が他の値とかけ離れたものがある点を明示するためである。また上外れ数は，上限値より大きい値となった学部 DP，研究科 AP の数を示す。同様に下限値は最小値を基本とし，最小値が Q1－1.5×四分位範囲より小さい場合は，Q1－1.5×四分位範囲を下限値とする。また下外れ数は下限値未満の値となった学部 DP，修士 AP の数である。なお学部 DP や修士 AP は 1 つの項目で上限値より大きいまたは下限値未満でも，他の項目では範囲内の場合もある。上外れ数，下外れ数は整数値，変動係数は，小数第 3 位で，その他の値は小数第 2 位で四捨五入した値を示す。

文数は，全体的に学部 DP のほうが多い傾向がみられる。また SD や変動係数等から，学部 DP のほうが学部でのバラツキが大きい。また上限値を上回る数は学部 DP のほうが多い。

文の平均文字数は，逆に修士 AP の方が多い傾向がある。一方でバラツキは修士 AP のほうが小さい。上限値を上回る数は同等である。これらのことから，修士 AP は，少数の比較的長い文で記載される傾向が見て取れる。

単語数については，学部 DP の方が多く，またバラツキも大きい。上限値を上回る数も学部 DP のほうが多い。異語数についても同様の傾向がみられるが，学部 DP と修士 AP との差は，単語数ほど大きくなく，また変動係数の値は学部 DP，修士 AP は近い値となっている。このことから，学部 DP，修士 AP ともに同一語句を多用していると考えられる。

読みやすさについては，学部 DP と修士 AP の差はほとんどない。また上限値を上回るものは無いが，下限値を下回るものが若干存在する。読みやすさについては，同種の文字の並び（連）の影響が大きいことから，これらの使い方が類似していると考えられる。

表 2 学部 DP：全体の値

| 項目 | 文数 | 平均文字数 | 単語数 | 異語数 | 読みやすさ |
|---|---|---|---|---|---|
| 上外れ数 | 23 | 16 | 29 | 18 | 0 |
| 上限値 | 36.0 | 85.0 | 673.5 | 242.5 | 136.5 |
| Q3 | 18.0 | 57.0 | 378.0 | 154.0 | 106.9 |
| 中央値 | 11.0 | 47.0 | 256.0 | 120.0 | 98.7 |
| Q1 | 6.0 | 38.3 | 181.0 | 95.0 | 87.1 |
| 下限値 | 1.0 | 20.4 | 46.0 | 38.0 | 57.6 |
| 下外れ数 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 |
| 平均値 | *17.5* | *52.7* | *378.3* | *134.6* | *95.4* |
| SD | *23.9* | *28.6* | *425.5* | *66.0* | *18.0* |
| 変動係数 | *1.36* | *0.54* | *1.12* | *0.49* | *0.19* |

表 3 修士 AP：全体の値

| 項目 | 文数 | 平均文字数 | 単語数 | 異語数 | 読みやすさ |
|---|---|---|---|---|---|
| 上外れ数 | 10 | 14 | 10 | 5 | 0 |
| 上限値 | 30.0 | 97.5 | 754.0 | 242.5 | 145.6 |
| Q3 | 15.0 | 62.2 | 391.0 | 148.0 | 110.3 |
| 中央値 | 9.0 | 50.6 | 242.0 | 112.0 | 99.1 |
| Q1 | 5.0 | 38.6 | 149.0 | 85.0 | 86.8 |
| 下限値 | 1.0 | 22.9 | 42.0 | 35.0 | 51.4 |
| 下外れ数 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 |
| 平均値 | *11.8* | *54.9* | *300.2* | *122.0* | *96.2* |
| SD | *8.8* | *22.3* | *203.6* | *50.7* | *17.5* |
| 変動係数 | *0.74* | *0.41* | *0.68* | *0.42* | *0.18* |

次に系統毎の傾向について比較する。表 2，表 3 に示したように他の値とかけ離れた値も存在する。また項目によって外れ値となる学部 DP や修士 AP は異なる。以上のことから，中央値，四分位範囲，上位・下位それぞれ 5%を除いたトリム平均を求め，比較する。

表 4 に学部 DP における系統毎の各項目の中央値，四分位範囲（IQR と表記），トリム平均（トリムと表記）を示す。また，表 5 に表 4 と同様に，修士 AP における系統毎の各値を示す。表記方法は表 4 と同じである。

学部 DP においては「人社」は，平均文字数が多い文を少数使う傾向が見て取れる。また読みやすさはや

や低い値である。これは文や漢字連の平均長が長いほど低くなりやすいことが要因と考えられる。

一方，「理工」「農水」「医歯」「薬看」は平均文字数が少ない文を多く使う傾向がある。「教育」「その他」は平均文字数が少ない文を少数使う傾向がある。

結果として読みやすさが高くなる傾向がある。

表 4 学部 DP：各系統の値

| 項目 | 系統 | 人社 | 理工 | 農水 | 医歯 | 薬看 | 教育 | その他 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 文数 | 中央値 | 10.0 | 11.0 | 12.0 | 14.0 | 13.0 | 10.0 | 8.0 |
| | IQR | 11.0 | 16.0 | 10.0 | 13.0 | 9.0 | 11.3 | 4.5 |
| | トリム | 12.5 | 17.2 | 15.7 | 13.0 | 13.0 | 12.8 | 9.3 |
| 文の平均文字数 | 中央値 | 52.5 | 43.2 | 48.1 | 46.7 | 47.9 | 45.6 | 61.1 |
| | IQR | 29.0 | 18.5 | 15.2 | 18.8 | 13.6 | 16.0 | 11.6 |
| | トリム | 60.0 | 44.6 | 49.4 | 46.6 | 56.6 | 47.2 | 58.8 |
| 単語数 | 中央値 | 262.0 | 225.0 | 301.0 | 259.0 | 277.0 | 259.0 | 235.0 |
| | IQR | 230.0 | 279.0 | 188.0 | 226.0 | 103.0 | 166.2 | 60.5 |
| | トリム | 335.6 | 342.7 | 372.3 | 332.5 | 279.8 | 272.5 | 265.7 |
| 異語数 | 中央値 | 129.0 | 116.0 | 136.0 | 123.0 | 129.0 | 124.5 | 117.5 |
| | IQR | 66.0 | 78.0 | 34.0 | 74.0 | 31.5 | 61.0 | 21.8 |
| | トリム | 134.0 | 128.0 | 135.4 | 139.4 | 131.1 | 115.8 | 121.3 |
| 読みやすさ | 中央値 | 96.0 | 99.2 | 95.9 | 96.7 | 92.6 | 104.8 | 86.6 |
| | IQR | 35.6 | 16.0 | 12.0 | 14.8 | 26.6 | 14.3 | 17.2 |
| | トリム | 92.3 | 97.9 | 96.2 | 9632 | 86.4 | 102.9 | 83.2 |

表 5 修士 AP：各系統の値

| 項目 | 系統 | 人社 | 理工 | 農水 | 医歯 | 薬看 | 教育 | その他 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 文数 | 中央値 | 10.0 | 8.0 | 8.0 | 8.0 | 5.0 | 15.0 | 10.5 |
| | IQR | 5.0 | 6.0 | 7.0 | 11.0 | 10.5 | 13.2 | 7.2 |
| | トリム | 10.7 | 10.5 | 11.0 | 10.8 | 8.3 | 14.4 | 11..8 |
| 文の平均文字数 | 中央値 | 58.6 | 49.2 | 56.0 | 42.8 | 61.8 | 50.1 | 58.4 |
| | IQR | 26.1 | 17.9 | 23.8 | 19.2 | 41.3 | 21.5 | 6.6 |
| | トリム | 61.0 | 48.6 | 60.1 | 48.2 | 65.2 | 51.2 | 57.9 |
| 単語数 | 中央値 | 298.0 | 203.0 | 188.0 | 211.0 | 210.0 | 349.0 | 317.5 |
| | IQR | 217.0 | 181.0 | 97.0 | 219.0 | 161.0 | 321.2 | 130.0 |
| | トリム | 317.3 | 246.7 | 288.1 | 251.7 | 234.9 | 356.9 | 345.2 |
| 異語数 | 中央値 | 131.0 | 101.0 | 102.0 | 105.0 | 112.0 | 141.5 | 126.0 |
| | IQR | 67.0 | 67.0 | 19.0 | 63.0 | 50.0 | 80.0 | 39.5 |
| | トリム | 130.3 | 110.7 | 118.6 | 110.9 | 113.7 | 135.0 | 127.5 |
| 読みやすさ | 中央値 | 95.6 | 98.4 | 92.4 | 100.1 | 76.7 | 104.3 | 104.9 |
| | IQR | 17.6 | 10.8 | 19.0 | 14.8 | 16.4 | 11.6 | 8.8 |
| | トリム | 0.19 | 0.11 | 0.21 | 0.15 | 0.21 | 0.11 | 0.08 |

表 6 学部 DP 出現異語の修士 AP での出現率

| 系統 | 全体 | 人社 | 理工 | 農水 | 医歯 | 薬学 | 教育 | その他 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 最大値 | 0.79 | 0.62 | 0.79 | 0.49 | 0.48 | 0.54 | 0.56 | 0.41 |
| Q3 | 0.36 | 0.36 | 0.38 | 0.37 | 0.32 | 0.46 | 0.43 | 0.33 |
| 中央値 | 0.28 | 0.31 | 0.26 | 0.32 | 0.23 | 0.27 | 0.34 | 0.29 |
| Q1 | 0.20 | 0.23 | 0.19 | 0.25 | 0.17 | 0.19 | 0.22 | 0.27 |
| 最小値 | 0.05 | 0.11 | 0.05 | 0.15 | 0.08 | 0.17 | 0.11 | 0.15 |
| 平均値 | 0.29 | 0.29 | 0.29 | 0.31 | 0.25 | 0.32 | 0.33 | 0.29 |
| SD | 0.12 | 0.11 | 0.14 | 0.10 | 0.10 | 0.15 | 0.13 | 0.09 |
| 変動係数 | 0.43 | 0.39 | 0.49 | 0.33 | 0.41 | 0.47 | 0.39 | 0.29 |

表 7 修士 AP 出現異語の学部 DP での出現率

| 系統 | 全体 | 人社 | 理工 | 農水 | 医歯 | 薬学 | 教育 | その他 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 最大値 | 0.79 | 0.66 | 0.64 | 0.71 | 0.58 | 0.62 | 0.79 | 0.53 |
| Q3 | 0.41 | 0.40 | 0.42 | 0.52 | 0.37 | 0.37 | 0.38 | 0.30 |
| 中央値 | 0.32 | 0.29 | 0.32 | 0.40 | 0.32 | 0.34 | 0.28 | 0.28 |
| Q1 | 0.24 | 0.23 | 0.25 | 0.29 | 0.26 | 0.30 | 0.19 | 0.23 |
| 最小値 | 0.06 | 0.11 | 0.06 | 0.09 | 0.14 | 0.26 | 0.10 | 0.18 |
| 平均値 | 0.33 | 0.32 | 0.34 | 0.42 | 0.33 | 0.35 | 0.31 | 0.30 |
| SD | 0.13 | 0.12 | 0.13 | 0.16 | 0.10 | 0.10 | 0.16 | 0.12 |
| 変動係数 | 0.40 | 0.39 | 0.39 | 0.39 | 0.32 | 0.28 | 0.51 | 0.40 |

全体として修士 AP は，学部 DP よりも値が小さい傾向にある。このような傾向が出る理由としては，学部 DP のほうが修士 AP よりも項目数が多いことが考えられる。また系統毎の特徴は，やや異なっている。これは系統毎の学科等の数と研究科，専攻等の数の関係が関与していると考えられる。これらの点については今回検証していないため，今後，分析を行う。

### 3.2 学部 DP と修士 AP との出現語彙傾向分析

学部 DP と修士 AP の出現語彙傾向について，表 6 に学部 DP に出現する異語の修士 AP における出現率の基本統計量を，表 7 に修士 AP に出現する異語の学部 DP における出現率の基本統計量を示す。平均値，中央値は 0.30 前後が多く，学部 DP と修士 AP とで語彙が異なる傾向が見られる。また変動係数は 0.30 前後が多く，バラツキはあまり見られない。

表 8 に，学部 DP，修士 AP それぞれについて，全体の出現数上位 20 語を示す。ここで出現数は，当該語を含む学部 DP や修士 AP の数であり，総出現数ではない。表 8 において，斜体になっている異語は，学部 DP，修士 AP のどちらにおいても出現数上位 20 語に入っている語彙である。また表 8 の差異係数は，次の式 2 で求める値である。

*語 w の差異係数＝（修士 AP における w の出現数－学部 DP における w の出現数）÷（修士 AP における w の出現数＋学部 DP における w の出現数）…式 2*

差異係数は 1 に近いほど修士 AP に偏って出現しており，−1 に近いほど学部 DP に偏って出現していることを表す。表 8 において−0.5 以下，または 0.5 以上は斜体としている。1 に近い，修士 AP に偏っている異語としては「入学」「選抜」「専攻」，−1 に近い，学部 DP に偏っている異語としては「学位」「授与」「学士」がある。

表 8 学部 DP，修士 AP 出現異語（上位 20 語）

| 学部 DP | | | 修士 AP | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 異語 | 出現数 | 差異係数 | 異語 | 出現数 | 差異係数 |
| *知識* | 202 | −0.06 | 研究 | 212 | 0.35 |
| *社会* | 201 | −0.10 | *専門* | 196 | 0.01 |
| *能力* | 199 | −0.06 | *知識* | 178 | −0.06 |
| *専門* | 194 | 0.01 | *能力* | 175 | −0.06 |
| *身* | 170 | −0.34 | *社会* | 165 | −0.10 |
| 学位 | 167 | *−0.87* | 教育 | 153 | 0.02 |
| 授与 | 167 | *−0.94* | 人 | 152 | 0.48 |
| 解決 | 164 | −0.22 | *分野* | 152 | 0.05 |
| 学士 | 161 | *−0.67* | 意欲 | 150 | *0.63* |
| 理解 | 157 | −0.41 | *基礎* | 149 | 0.08 |
| 修得 | 156 | *−0.61* | 入学 | 142 | *0.92* |
| 課題 | 151 | −0.14 | 学生 | 139 | 0.14 |
| 教育 | 148 | 0.02 | 課程 | 138 | 0.38 |
| コミュニケーション | 143 | −0.44 | 人材 | 124 | 0.16 |
| *科学* | 138 | −0.07 | *科学* | 119 | −0.07 |
| *分野* | 137 | 0.05 | 選抜 | 114 | *0.98* |
| 倫理 | 131 | −0.36 | 課題 | 113 | −0.14 |
| 実践 | 129 | −0.14 | 専攻 | 109 | *0.83* |
| 国際 | 127 | −0.11 | 学力 | 108 | *0.55* |
| *基礎* | 126 | 0.08 | 解決 | 105 | −0.22 |

表 9 学部 DP と修士 AP の項目間の相関係数

| 系統 | 全体 | 人社 | 理工 | 農水 | 医歯 | 薬学 | 教育 | その他 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 文数 | 0.19 | 0.26 | 0.34 | −0.05 | 0.02 | 0.31 | 0.14 | −0.55 |
| 文字数 | 0.17 | 0.08 | 0.15 | 0.15 | 0.24 | 0.55 | 0.04 | 0.16 |
| 単語数 | 0.20 | 0.28 | 0.39 | −0.23 | 0.07 | −0.21 | 0.18 | −0.53 |
| 異語数 | 0.19 | 0.24 | 0.31 | −0.32 | 0.17 | −0.36 | 0.28 | −0.55 |
| 読みやすさ | 0.21 | 0.24 | 0.28 | 0.07 | 0.22 | 0.48 | −0.03 | −0.08 |

### 3.3 評価･考察

はじめに，文体傾向について述べる。端的に言えば，人文科学系，社会科学系は，1 文が長く，自然科学系は 1 文が短い傾向があるといえる。これは，列挙する際に，人文科学，社会科学系は接続詞で併記するのに対し，自然科学系は箇条書きにする傾向があることが要因の 1 つと考えられる。今後は，係り受け解析等を用いて，文型についても分析を加えるとともに，それぞれの分野の論文での記載方法を比較することで，より文体傾向の解析を進める。

修士 AP においても，全体的には類似した傾向が見られる。しかし，系統間の相対的な値の関係は学部 DP と異なる場合も見受けられる。この点に対し，学部 AP と修士 AP の各項目の全体，系統毎の相関係数を求め，比較を行った。各相関係数の値を表 9 に示す。「その他」は，文数，単語数，異語数が負の相関が 0.5 以上の項目が見られる。これはデータ数が影響していると思われる。また「薬看」の文字数が 0.55 と高い以外は，値が低く相関があるとは言い難い。

異語数と単語数との関係においては，全学部 DP における異語数÷単語数の平均値は 0.47，SD は 0.17，変動係数は 0.36 とバラツキも少ない。また全修士 AP における異語数÷単語数の平均値は 0.47，SD は 0.12，変動係数は 0.25 となり，平均値は同じであるが，バラツキは学部 DP よりも小さい。このような傾向となる理由としては，単語，異語に含まれる冠詞や助詞，学科名や専攻名，受験生や学生等，繰返し利用する語句の存在が考えられる。今後は語句の出現総数にも着目した解析を行うとともに，他の公文書と比較し，学部 DP，修士 AP の特徴を分析する。

読みやすさは，文の平均長，アルファベット連・漢字連の平均長が大きいと，値が低くなる。そのため，比較的長い専門用語や専攻名が出現しやすい学部系統が読みやすさが低くなると考えられる。今後は漢字連等の各要素についても分析を行うとともに，他の評価式の利用や独自の評価方法について検討を行う。

次に，学部 DP と修士 AP に出現する異語について述べる。学部 DP，修士 AP ともに高い異語としては，「専門」「知識」「能力」「社会」がある。これらは多用できる語であり，大学の学びにも関連するため，多くの学部 DP，修士 AP に出現すると考えられる。

また先に述べたように「学位」「授与」「学士」や「入学」「選抜」「専攻」「意欲」「学力」等各ポリシーと関連深い語は該当するポリシーに出現が偏っている。これは各ポリシーの目的と合致している。

一方「研究」については，修士 AP の出現率は

94%と高いが学部 DP では 45%に留まっている。これは教育課程において，卒業研究を取り組むかによって左右されると考えられる。また研究そのものは成果であり，学部 DP では，研究活動を行うために必要な能力に着目し，記述を細分化していると考えられる。

また「倫理」「コミュニケーション」については学部 DP に出現が偏っている。これらは身につける能力であることから DP との親和性が高いと考えられるが，入学者に求めるものとして挙げにくい可能性がある。修士 AP で出現数が少ないのは，ほかの語句で表記されている可能性が高いためと考えられる。

全体として，同一大学同一系統の学部 DP と修士 AP との間では，語彙の共通性は 30%にとどまっている。理由としては，対象者・目的に合わせた語用の違いが考えられる。学部 DP では，教育課程・内容に合わせ，具体的，専門性の高い語句や表現が用いられるのに対し，修士 AP は，より一般的，抽象度が高い語句を利用する傾向があると言える。特に修士 AP では，社会人や留学生も含め，同一大学同一系統以外からの受験生も想定し，広い範囲を設定していること，学部卒業生のうち，研究科に進む学生に求める資質を絞り込んでいることが考えられる。

## 4 おわりに

本稿では，主に教育・研究の継続性の観点から，同一大学同一系統間の学部 DP と修士 AP は，文体や出現語彙の共通性が高いという仮説を立て，大学ポートレートより収集した情報を比較分析した。文体について，文数，文の平均文字数，単語数，異語数，読みやすさにおいては，系統毎に一定程度の特徴は見いだせたが，語彙（異語）の共通性は低いものであった。

理由の 1 つとしては，同音意義語や表現の差異が考えられる。対象者が広い修士 AP は比較的抽象的になりやすい傾向があり，対象者が限定される学部 DP は専門性の高い語彙が使われる。結果，語彙は異なりやすい。しかし，人が読んだ場合，意図している内容が同等と判断できるものが多い。この点について今回の手法では対応できず，評価が困難である。また今回用いたデータは大学ポートレートのデータであり，作成時期のずれも考えられる。

以上を踏まえ，今後の課題としては，最新の学部 DP，修士 AP の収集，表記内容を考慮した分析等が挙げられる。具体的には，人手による解析，類義・概念辞書の活用，共起・因果関係分析等を行う。また学部 DP や修士 AP を策定単位に分割し，より詳細内分析や関連の可視化に取り組む。また文体については，樺島ら（樺島・寿岳，1965）が提案している名詞率や MVR 等を活用した評価や読みやすさの構成要素単位の評価が挙げられる。

## 謝辞

データ収集に助力いただいた臨時職員の方に謝意を示します。

## 参考文献

中央教育審議会大学分科会大学教育部会 (2016). 「卒業認定・学位授与の方針」（ディプロマ・ポリシー），「教育課程編成・実施の方針」（カリキュラム・ポリシー）及び「入学者受入れの方針」（アドミッション・ポリシー）の策定及び運用に関するガイドライン, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/__icsFiles/afieldfile/2016/04/01/1369248_01_1.pdf（2023年1月6日アクセス）

大学ポートレートセンター (2014). 大学ポートレート, https://portraits.niad.ac.jp/（2023年1月6日アクセス）

樺島忠夫, 寿岳章子 (1965)，「文体の科学」，綜芸舎

樽松 理樹・天野 哲彦 (2021a). 「アドミッション・ポリシーにおける「求める学生像」の分析」『大学入試研究ジャーナル』**31**，1−6.

樽松 理樹・天野 哲彦 (2021b). 「アドミッション・ポリシーにおける語彙動向分析」『令和３年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会研究発表予稿集（オープンセッション用）』, 91−96.

文部科学省 (2020). 学校基本調査−令和元年度　付属資料・学科系統分類表，https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/__icsFiles/afieldfile/2019/08/05/1407357_5.pdf （2023年1月6日アクセス）

文部科学省 (2021). 令和3年度学校基本調査，http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/1267995.htm（2023年1月6日アクセス）

根岸 千悠 (2013). 国立大学教員養成系学部におけるアドミッション・ポリシーの特徴-「求める学生像」の分類を通して-千葉大学大学院人文社会科学研究科 研究プロジェクト報告書第262集『社会とつながる学校教育に関する研究』50-57.

齋藤 朗宏 (2013). 「各大学経済学部におけるアドミッション・ポリシーのテキストマイニングによる分析」『大学入試研究ジャーナル』**23**, 171−178.

齋藤 朗宏 (2020). 「3つのポリシーの連携に関する分析」『大学入試研究ジャーナル』**30**, 74−79.

建石 由佳・小野 芳彦・山田 尚勇 (1988). 「日本文の読みやすさの評価式」『情報処理学会研究報告ヒューマンコンピュータインタラクション（HCI）』**1998**，(25)（1988-HI-018）, 1−8.

【原著】 大学入試研究ジャーナル第 33 号，54-60，2023

# アドミッション・ポリシーの分類と作成支援の試み

齋藤 朗宏（北九州市立大学）

アドミッション・ポリシーに関するこれまでの研究では，頻出単語のクラスタリングなどを通してポリシーの分類などを行ってきたが，方法によっては分類に使う単語の恣意性などの問題があった。そこで本研究では，第一にアドミッション・ポリシーの各段落の文章に対してクラスター分析を行った。結果，クラスターごとに特徴的な単語の共起パターンなどを発見することができた。第二に，各ポリシーに対して BERT モデルを用いてポリシーの文章同士の類似度を算出した。これを元にすることで，何らかの文章を入力することで，それに類似するポリシーを抽出することができた。この手法を用いることで，実際のポリシーを作成する際の支援を行うことができると考えられる。

キーワード：アドミッション・ポリシー（AP），クラスター分析，NLP，BERT

## 1 はじめに

### 1.1 アドミッション・ポリシー

入学者受け入れの方針（アドミッション・ポリシー，以下 AP）の制定が中央教育審議会答申で提言（文部科学省 中央教育審議会, 1999）されてから 20 年以上が経過した。その間，AP の研究も大きく進展しており，鳴野ほか(2004)による各大学へのアンケート調査をはじめとして，山村ほか(2014)による AP の効果検討など様々である。AP は後に制定が提言された教育課程編成・実施の方針であるカリキュラム・ポリシー（以下 CP），学位授与の方針であるディプロマ・ポリシー（以下 DP）と共に文部科学省 中央教育審議会大学分科会大学教育部会(2016)において具体的なガイドラインが示されるなど，実体を伴うものとして制定の重要性が年々増している。

### 1.2 研究目的

以上の背景を踏まえると，AP の制定は他大学の事例なども参考にした上で慎重に行うのが望ましいと考えられる。よって，そのための内容分析を通した AP の作成支援は有用であると考えられる。たとえば齋藤(2020)では，AP を含む 3 つのポリシーについて，たとえば「建学の精神」や「選抜方法」など，それぞれ６つずつの代表的な内容を設定し，その内容に言及しているかという観点から，3 つのポリシー間の関係をベイジアンネットワークを用いて分析している。結果，DP から CP への影響は大きいが，CP から AP の影響は小さいことなどを確認している。ただ，この分析では，ある内容に言及しているかという観点について，いくつかの代表的な単語の有無に絞って決定しており，その点が分類の正確さ等の観点から問題であった。こういった内容分析のためには，より細かく，文章単位での内容分析が必要と考える。そこで本研究では，第一に全学 AP に関して文章単位での単語抽出や分類など基本的な分析を行う（分析 1）。

その上で，文章の分析を実際の AP 作成支援に繋げる方法を検討する。齋藤(2020)で確認した通り，全体の 3/4 程度の大学において全学 AP が制定されている。そのため，この全学 AP の作成を支援することが実務上の支援に繋がると期待できる。そこで第二に，ある文章から，それに類似する全学 AP を抽出することを試みる（分析 2）。このような AP を作成したいというイメージとなる文章を入力すれば，それに類似する実際の AP を簡単に見つけることができるようになるため，それらの AP を参考にして説明の過不足等を調整し，より良い AP を作成することができるようになると期待できる。

## 2 方法

### 2.1 使用するデータ

データは齋藤(2020)で作成した 2019 年 5 月現在の 3 つのポリシーのデータベースから，AP のみを取り出したものを用いた。データ収集の条件等は以下の通りであった。

分析対象は，2 つ以上の学部を持つ四年制総合大学における，全学の 3 つの方針とする。

総合大学の定義は困難だが，便宜上ここでは，2 つ以上の学部を持ち，少なくとも 1 つ以上の文科系課程を持っていることを条件とした。単科大学を条件から外したのは，単科大学においては，学部の方針と全学の方針との区別が困難なためである。

複数学部であっても，経済学部と経営学部の 2 学部のみという場合のように，類似した教育を行っていることが想像される学部のみで構成されている場合に

は，同様の理由で分析対象から除外した。文科系を少なくとも 1 学部含むことを条件としているのも，この点を考慮している。

データベースは国立 50 大学，公立 35 大学，私立 319 大学の 404 大学により構成され，このうち，全学 AP が含まれ，本研究の対象となったのは国立 47 大学，公立 24 大学，私立 230 大学の合計 301 大学であった。

### 2.2 分析 1：文章の分類

第一に，KH Coder 3.Beta.02c(樋口，2004)を用いて文章のクラスター分析を行った。分析の対象は名詞とし，分析単位を段落とした。これは，文章単位にした場合，AP とは直接的に関係のない文章が含まれる部分など，解釈不能なクラスターが多く出現してしまうこと，逆に大学単位にした場合には，その大学の AP の中には多様な内容が含まれるため，内容の有無などからクラスター分けをするのが難しいことを考慮したためである。

クラスター分けには，名詞のうち 30 段落以上で出現した 157 語を用い，解釈のしやすさなども踏まえて 10 のクラスターに分類を行った。単語間の距離には Jaccard 距離を，クラスターの併合には Ward 法を用いた。

### 2.3 分析 2：類似文章の抽出

第二に，BERT モデルを用いて類似した文章同士の類似度を求めた。BERT は，深層学習のモデルである Transformer を元にして Google によって発表された自然言語処理（NLP）モデルである。たとえば①「彼はとても腕がいい。」という文章に出てくる「腕」は，②「筋肉痛で腕が痛い。」という文章に出てくる「腕」よりも，③「高い技術を持った職人に仕事を依頼した。」という文章に出てくる「技術」の方が意味としては近い。しかし，単純に単語のみを分析対象とした場合には，①の「腕」と②の「腕」とが同じ単語として扱われ，①の「腕」と③の「技術」は異なる単語として扱われることになる。一方 BERT の場合には，①の「腕」と③「技術」との類似度は，①と②の「腕」同士の類似度よりも高い値と判定される。このように，BERT は文脈に基づいた単語の使われ方も含めて検討可能なモデルであり，BERT を用いることで，より高い精度で類似した文章を抽出できると期待できる。Google Colaboratory 上で Python を用いて分析を行った。Python のバージョンは 3.7.13 であり，Transformer のバージョンは 2.9.0 であった。また，BERT では自身で準備した文章だけではなく，事前学習のデータを元に分析を行うことができる。本研究では，東北大学で公開している Pretrained Japanese BERT models[1]を用いた。

こちらは，文章から参考となる別の文章を見つけることを目的としているため，より細かく，文単位での検討を行った。また，文章には「アドミッションポリシー」のみで 1 文として扱われてしまっているケースのように，1 単語だけの実質的に見出しとなってしまっているものもあった。「アドミッションポリシー」が 11 字であることから，12 字を下回る文章については，分析の対象から取り除いた。全体で 2723 文あったが，12 文字を下回る文章を取り除いた結果分析対象は 2419 文となった。これらと，このような AP を作成したいというイメージとなる文章を加えて，それらの間のコサイン類似度を求めている。

NLP では，単語や文章などの特徴をベクトルで表現している。コサイン類似度は，そのベクトル間の類似度を測定する指標である。ここでは，2 つの文章の特徴を示すベクトル同士がなす角を利用し，コサインを求めている。結果，なす角が小さく類似している場合にはコサイン類似度は 1 に近づき，逆になす角が大きく類似していない場合には-1 に近い値が得られる。

## 3 結果と考察

### 3.1 分析 1：クラスター分類結果

各クラスターに分類された文書数は，それぞれ表 1 の通りであった。分類不可とされたものは，特定のクラスターに分類できなかったものであり，内容を確認すると，通し番号だけの段落などが含まれていた。また，特に分類された文書数の少なかったクラスター9 を確認すると，こちらは「求める学生像は次のとおりです。」といった内容のみが入っている段落であり，次に少なかったクラスター1 も，「一般入試（前期日程）」のような入試区分名のみであり，クラスター2 も同様に，「入学者選抜評価の基本方針」のような文章のみであることが多かった。これらも分析上意味はないので今後の検討の対象からは外すものとする。

[1] https://github.com/cl-tohoku/bert-japanese

表 1 各クラスターに含まれる文書（段落）数

| | 段落数 |
|---|---|
| 分類不可 | 65 |
| クラスター1 | 114 |
| クラスター2 | 167 |
| クラスター3 | 184 |
| クラスター4 | 125 |
| クラスター5 | 413 |
| クラスター6 | 146 |
| クラスター7 | 149 |
| クラスター8 | 367 |
| クラスター9 | 37 |
| クラスター10 | 513 |

### 3.2 分析 1：各クラスターの特徴

分類不可であったものと，分析上意味がないと判断されたクラスター1，2，9 を除いた 7 つのクラスターについて，それぞれに含まれる単語の特徴を確認した。それぞれのクラスターについて，共起確率（ここではその段落中に出現する確率）が最も高い 10 単語を抽出した結果が表 2 から 8 であった。ここで，全体は全体の中での出現段落数であり，括弧内は全体での出現率である。共起はクラスター内の出現段落数と出現率である。

表 2 クラスター3 の頻出単語

| 単語 | 全体 | 共起 |
|---|---|---|
| **社会** | **472 (0.207)** | **156 (0.848)** |
| 人 | 590 (0.259) | 87 (0.473) |
| **貢献** | **200 (0.088)** | **82 (0.446)** |
| **地域** | **159 (0.070)** | **65 (0.353)** |
| **国際** | **138 (0.061)** | **53 (0.288)** |
| 意欲 | 396 (0.174) | 43 (0.234) |
| 発展 | 74 (0.032) | 28 (0.152) |
| 人間 | 151 (0.066) | 25 (0.136) |
| 活躍 | 64 (0.028) | 23 (0.125) |
| 分野 | 122 (0.054) | 20 (0.109) |

表 3 クラスター4 の頻出単語

| 単語 | 全体 | 共起 |
|---|---|---|
| **人** | **590 (0.259)** | **118 (0.944)** |
| **目標** | **134 (0.059)** | **17 (0.136)** |
| **文化** | **108 (0.047)** | **15 (0.120)** |
| 人間 | 151 (0.066) | 14 (0.112) |
| 他者 | 95 (0.042) | 14 (0.112) |
| 次 | 111 (0.049) | 12 (0.096) |
| 自分 | 77 (0.034) | 12 (0.096) |
| 尊重 | 42 (0.018) | 12 (0.096) |
| 努力 | 33 (0.014) | 11 (0.088) |
| 関心 | 113 (0.050) | 10 (0.080) |

表 4 クラスター5 の頻出単語

| 単語 | 全体 | 共起 |
|---|---|---|
| 人 | 590 (0.259) | 126 (0.305) |
| 意欲 | 396 (0.174) | 123 (0.298) |
| **課題** | **130 (0.057)** | **52 (0.126)** |
| **積極** | **113 (0.050)** | **50 (0.121)** |
| **主体** | **114 (0.050)** | **49 (0.119)** |
| 態度 | 113 (0.050) | 48 (0.116) |
| 活動 | 124 (0.054) | 47 (0.114) |
| 解決 | 110 (0.048) | 44 (0.107) |
| コミュニケーション | 87 (0.038) | 39 (0.094) |
| 関心 | 113 (0.050) | 39 (0.094) |

表 5 クラスター6 の頻出単語

| 単語 | 全体 | 共起 |
|---|---|---|
| **評価** | **197 (0.086)** | **114 (0.781)** |
| **面接** | **124 (0.054)** | **76 (0.521)** |
| **選抜** | **264 (0.116)** | **75 (0.514)** |
| **総合** | **137 (0.060)** | **73 (0.500)** |
| **試験** | **264 (0.116)** | **67 (0.459)** |
| 能力 | 364 (0.160) | 67 (0.459) |
| 入試 | 268 (0.118) | 60 (0.411) |
| 入学 | 469 (0.206) | 59 (0.404) |
| 学力 | 293 (0.129) | 51 (0.349) |
| 書類 | 67 (0.029) | 49 (0.336) |

表 6 クラスター7 の頻出単語

| 単語 | 全体 | 共起 |
|---|---|---|
| **表現** | **172 (0.075)** | **112 (0.752)** |
| **思考** | **188 (0.082)** | **110 (0.738)** |
| **判断** | **168 (0.074)** | **105 (0.705)** |
| 知識 | 369 (0.162) | 63 (0.423) |
| 技能 | 198 (0.087) | 56 (0.376) |
| 基礎 | 345 (0.151) | 40 (0.268) |
| 身 | 255 (0.112) | 31 (0.208) |
| 学力 | 293 (0.129) | 30 (0.201) |
| 能力 | 364 (0.160) | 30 (0.201) |
| 態度 | 113 (0.050) | 28 (0.188) |

表 7 クラスター8 の頻出単語

| 単語 | 全体 | 共起 |
|---|---|---|
| **基礎** | **345 (0.151)** | **189 (0.515)** |
| **知識** | **369 (0.162)** | **166 (0.452)** |
| **学力** | **293 (0.129)** | **134 (0.365)** |
| 学校 | 245 (0.107) | 122 (0.332) |
| 人 | 590 (0.259) | 109 (0.297) |
| 入学 | 469 (0.206) | 95 (0.259) |
| 技能 | 198 (0.087) | 89 (0.243) |
| 教育 | 484 (0.212) | 86 (0.234) |
| 身 | 255 (0.112) | 83 (0.226) |
| 試験 | 264 (0.116) | 77 (0.210) |

表 8 クラスター10 の頻出単語

| 単語 | 全体 | 共起 |
|---|---|---|
| **教育** | **484 (0.212)** | **315 (0.614)** |
| **本学** | **390 (0.171)** | **217 (0.423)** |
| 社会 | 472 (0.207) | 161 (0.314) |
| **理念** | **169 (0.074)** | **150 (0.292)** |
| 人材 | 194 (0.085) | 142 (0.277) |
| **精神** | **171 (0.075)** | **125 (0.244)** |
| 能力 | 364 (0.160) | 123 (0.240) |
| 大学 | 228 (0.100) | 122 (0.238) |
| 入学 | 469 (0.206) | 122 (0.238) |
| 学生 | 288 (0.126) | 121 (0.236) |

共起確率の高い単語の中で，全体での出現率と比較してその確率の比が大きなもの（表の太字部分）に着目することでクラスターの特徴が確認できる。それぞれのクラスターの特徴的な単語とそれを元にしたクラスターの解釈は以下の通りである。

- クラスター3：社会，地域，国際，貢献。「社会貢献への意欲」
- クラスター4：人，目標，文化。「目標設定と努力への意思」
- クラスター5：課題，積極，主体。「主体性」
- クラスター6：評価，面接，選抜，総合，試験。「入試制度」
- クラスター7：表現，思考，判断。「思考力と表現力」
- クラスター8：基礎，知識，学力。「基礎学力」
- クラスター10：教育，本学，理念，精神。「教育理念の理解，共感」

該当段落数が多かったクラスター10 と，他部分と比較してやや抽象度が高く，結果がややわかりにくかったクラスター4，5 に関して単語の共起ネットワークを作成し，単語同士の共起パターンを確認することで，クラスター分類通りの内容になっているかより詳細に検討を行った。その結果はそれぞれ図 1～3 の通りであった。

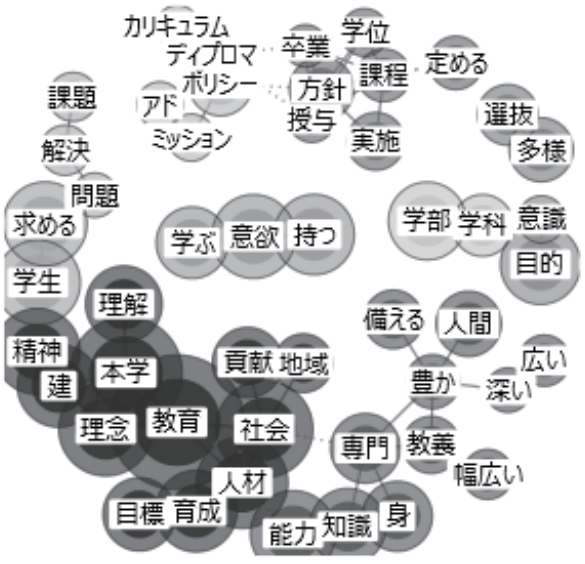



図 1 クラスター10 の共起ネットワーク

クラスター10 は教育理念への理解，共感と解釈している。実際，図左下の部分にそういった特徴は現れているが，一方で右下では人間性や教養，専門知識を

身につけることが謳われ，右上では選抜方法に関する言及があるなど，必ずしも特定の内容だけで段落が構成されているわけではないことが確認できる。これは他のクラスターにおいても同様である。




図 2 クラスター4 の共起ネットワーク

クラスター4 は目標設定と努力への意思と解釈していた。実際，先ほど挙げた単語以外にも，自ら，積極なども共起しており，解釈が概ね間違いないことが確認できた。




図 3 クラスター5 の共起ネットワーク

クラスター5 は主体性となっており，クラスター4 と類似している。ただ，共起単語を見ると，他者や尊重，豊かなども挙げられており，主体性を含む人間性全般の涵養を示していると理解した方が良さそうである。

### 3.3 分析 2：文章分類の結果

AP の例として，「大学で学ぶ意欲がある人を求めています。」という文章（文例 1）を作成し，それらと残りの文章とのコサイン類似度を求め，類似度が高い順に並べた結果は以下の通りである。

1. まちと暮らしに関心をもてる人を求めています。(コサイン類似度：0.913)
2. 自らが積極的に学び、社会で活躍できる力を身につけたいと望む学生を求めます。（0.912）
3. その専門知を生かして狭い専門領域を超えて統合し、共生社会の創造に貢献したいという意欲を持った人を求めています。（0.912）
4. 伝えることの大切さが分かる人を求めています。（0.912）
5. 経験から学び取る力やコミュニケーション能力を有する学生を求めます。（0.907）
6. 意欲をもっている人を本学は求めています。（0.905）
7. 「生きていること」に関心をもとうという人を求めています。（0.893）
8. 活動の中で中核的役割を担おうとする人材を求めます。（0.891）
9. 貢献しようとする人を本学は求めています。（0.890）
10. 生涯にわたって学び成長し続ける持続性・社会性・能動性をもつ社会人の受け入れを目的としています。（0.889）

文例 1 では「意欲」という言葉を使っているが，抽出された AP の中では，必ずしも意欲という単語を使っている訳ではなく，「関心」や「望む」，「～しようとする」という言葉で表現されているものが似た意味として抽出されることになった。これらは，単語を元にした分析で見つけることは難しく，BERT を用いた成果であると考えられる。

同様に，「高等学校において習得した基礎的な学力を一般選抜を通して確認します。」という文章（文例 2）と類似度が高い文章を抽出すると以下の通りであった。

1. 高等学校教育段階においてめざす基礎学力を確認します。（0.927）

2. 大学入試センター試験の結果で、志望する学部学科入学後の学習内容に必要な基礎学力および応用力、理解力を評価します。（0.926）
3. 学力検査では、志望する学部学科へ入学した後の学習内容に必要な基礎学力および応用力、理解力を評価します。（0.924）
4. 専門分野を学ぶために必要な基礎学力を測る３科目または２科目の学科試験によって能力を判定します。（0.920）
5. 修学に必要となる最低限の学力を確認するため、高校での学業成績をも評価の対象とします。（0.917）
6. 書類審査、学力試験、小論文、面接によって総合的に能力を判定します。（0.909）
7. 一般入試（第３年次編入学・学士入学入試）では、個別学力試験を重視し、「実践的な知力」を修得するために必要不可欠となる教養と基礎学力を有し、短期大学・高等専門学校・大学で得た知識、理解力、論理的な思考力、判断力等を確認します。（0.909）
8. 本学では、本学が実施する個別学力検査により、総合的な基礎学力とともに、思考力・判断力・表現力が身についているかを問うています。（0.907）
9. 大学入試センター試験の得点により、本学の求める日本語能力（国語）と、得意な１教科（地理歴史・公民、数学、外国語のいずれか）について、本学での学修における基礎学力を有する学生を求めます。（0.904）
10. 本学において専門知識を学ぶための「知識・技能」が身についているか、日本留学生試験の成績を利用して評価し、面接において「主体性を持って学ぶ態度、思考力・判断力・表現力」、基礎知識などの評価を加え、総合的な選抜を行います。（0.904）

文例 1 では，大雑把に意欲を指し示す文章を元に類似する文章を抽出したため，抽出された文章もまた，意欲に関連したものが広く抽出されることとなった。一方で文例 2 では，高等学校で学んだ基礎的学力，一般選抜といったより具体性が高い文章になっているため，抽出される文章もまた，高等学校での学習内容を試験で問うということに関係したものが多くなっていることが確認できた。

さらに，どの程度の文章を入力すればより明確な文例が得られるか確認するため，単に「学力検査。」とした場合（文例 3），また，文例 2 をより具体的な科目に言及した「数学的思考力を一般選抜を通して確認します。」（文例 4）も作成し，それぞれ類似文書の抽出を行った。結果，文例 3 では「海外帰国生徒入学試験」といった単に入試形態を示す単語のみのものをはじめとして，「社会人、外国人留学生及び帰国生徒を対象とした入試。」など，文例としても，また，入力した文章との関係性からも十分なものは抽出できなかった。一方文例 4 では，「この試験により基礎知識、論理的な理解力および洞察力などを確認します。」といった，かなり関係性の深い文章が抽出できており，本方法では，作成したい文章を象徴する単語を複数入れた文例を作成することでより作成したい AP に関連する文章を抽出できると考えられる。

## 4 まとめと今後の課題

従来の AP 分類の試みにおいては，単語のクラスタリングを通してその単語出現の有無などから検討してきていたが，本研究では，AP 中の各段落をクラスター分けすることで，より直接的に AP の分類を行うことができた。ただ，段落を用いたクラスタリングでは，段落内で複数の話題を取り上げているケースが珍しくないことも図１などから確認できた。

BERT を用いた文章分類からは，同じようなことを異なる表現で説明している文章を抽出することができた。ここから，当初期待していたとおり，AP 作成時に，内容的な不足の確認や，表現の洗練などの参考にすることが可能になったと考えられる。

一方で，文例 1 では，類似度が高い文章の中は，意味で見たときにあまり近いとは言いがたいものも散見された。また，文例 4 でも，数学的思考力という文例であったにもかかわらず，科目名ということで類似していると判断された国語に関する説明なども抽出されている。こういったことは，ある程度人力で分類した上で，教師あり学習を用いることにより精度が上がる可能性が考えられる。今後は，そのような観点からのモデルの精緻化にも取り組みたい。

## 参考文献

齋藤朗宏(2020). 「3 つのポリシーの連携に関する分析」『大学入試研究ジャーナル』 30, 74-79.

鳴野英彦ほか(2004). 「アドミッション・ポリシーと入学受入方策」大学入試センター研究開発部共同研究報告書.

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.

文部科学省 中央教育審議会(1999). 『初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）』（平成20年12月24日）.

文部科学省 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」（平成28年3月31日）

山村滋ほか(2014).「アドミッション・ポリシーの効果に関する研究」大学入試センター研究開発部共同研究報告書.

大学入試研究ジャーナル第 33 号，61-66，2023

# 選抜区分毎の TOEIC 成績の推移分析

天野哲彦，樽松理樹，高橋英也，江村健介（岩手県立大学）

選抜区分が異なる入学生が在学中また卒業後にどのようなパフォーマンスを示すかは，選抜制度を設計するうえで，重要な基礎情報である。パフォーマンスを評価するには，GPA，基幹科目の成績，標準化されたコンピテンシーテスト，卒業率・留年率・退学率，在学中と卒業後のアンケートなど様々な指標を併用して分析するのが一般である。本学では，在学生は全員，入学直後の 4 月から 2 年生の 1 月まで計 5 回 TOEIC を受験する。本稿では，その成績をもとにして，選抜区分毎の学力や学びへ向かう姿勢などを推測し，選抜制度や入学前教育の改善を図る基礎資料を提供したい。

キーワード：選抜区分，学力推移，英語，TOEIC，追跡調査

## 1 はじめに

本学は A 学部（医療・看護系），B 学部（福祉・教育系），C 学部（理工系），D 学部（総合系）の 4 学部構成である。基本の選抜区分は，AO（総合型選抜），推薦（学校推薦型選抜），一般前期，一般後期の 4 つである。選抜区分における教科学力試験は，AO（総合型選抜）では課さず，推薦では基礎的な学力確認レベルであり，一般前期と一般後期では共通テストおよび個別学力試験を課す教科学力中心の選抜を実施している。

1 年生は，入学時（4 月），1 年前期終了時（8 月），1 年後期終了時（1 月）の計 3 回 TOEIC Bridge® L&R IP を受験し，2 年生は 2 年前期終了時（8 月）と 2 年後期終了時（1 月）の計 2 回 TOEIC® L&R IP を受験する。テストの成績は英語のクラス分けに活用される他，英語の成績の一部に算入される。

この TOEIC スコアで示される英語の学力について，学生の学力総体の中での位置づけを考える。共通テスト（共通一次，センター試験）については，先行研究において，英語の得点と総得点との間には他の教科に増して相関があり，英語の得点は，理系・文系を問わない全ての教科に共通の総合的学力を現すと報告されている（池田，1983；内田・杉澤，2008，2009）。英語という教科の習得には特に時間がかかり，粘り強い継続的な学習が必要である。このような学びへ向かう意欲や姿勢を身につけているかが，他の教科の成績にもプラスの影響を与えると考えられる。

本学には外国語や国際系の 4 年制学部はなく，地方に立地していることからも，英語学習へのインセンティブは比較的弱いと考えられる。卒業後に国際的に活躍したいという学生もいるが，総体としては多くない。そのような環境の中で TOEIC の成績を伸ばしていく学生は，入学時にすでに学びへの姿勢を確立しているか，強い意欲や目的意識をもって入学し，本学が提供するカリキュラムに進んで適合しようとしている学生だと予想される。

以上から TOEIC スコアは，学びへの姿勢を通して，他の教科の成績や，さらには自律的学習者として将来の成長と相関があると想定して分析を行う。

本稿は，2022 年 2 月現在に入手できる最新のデータ（2019 年度入学生）を使って分析した。

## 2 TOEIC 成績推移

### 2.1 A 学部（医療・看護系）

A 学部の成績について，実施単位毎に図 1 から図 5 に示す。各図においては，選抜区分毎に，平均，標準偏差，欠席数，受験者数を表形式で示すとともに，得点の箱ひげ図を示す。なお，A 学部では AO（総合型選抜）は実施していない。

| | 平均 | 標準偏差 | 欠席者数 | 受験者数 |
|---|---|---|---|---|
| 推薦 | 394.81 | 61.86 | 0 | 27 |
| 一般前期 | 414.04 | 71.57 | 0 | 47 |
| 一般後期 | 434.12 | 82.68 | 0 | 17 |

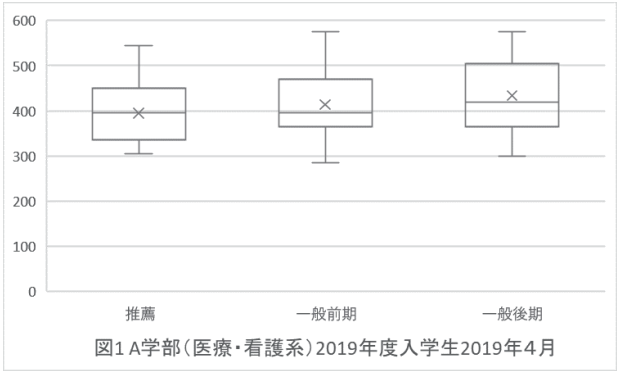



図1 A学部（医療・看護系）2019年度入学生2019年4月

| | 平均 | 標準偏差 | 欠席者数 | 受験者数 |
|---|---|---|---|---|
| 推薦 | 399.44 | 72.21 | 1 | 26 |
| 一般前期 | 422.61 | 64.57 | 1 | 46 |
| 一般後期 | 454.38 | 68.64 | 1 | 16 |

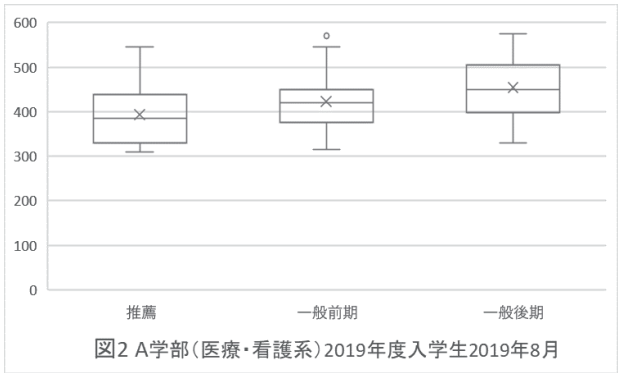



図2 A学部（医療・看護系）2019年度入学生2019年8月

図 2 において，箱ひげ図の点は外れ値を示す。ここで外れ値は，四分位範囲の 1.5 倍を超えた値である。以降の図も同様である。

| | 平均 | 標準偏差 | 欠席者数 | 受験者数 |
|---|---|---|---|---|
| 推薦 | 421.11 | 93.28 | 1 | 26 |
| 一般前期 | 436.41 | 76.43 | 1 | 46 |
| 一般後期 | 501.56 | 71.47 | 1 | 16 |

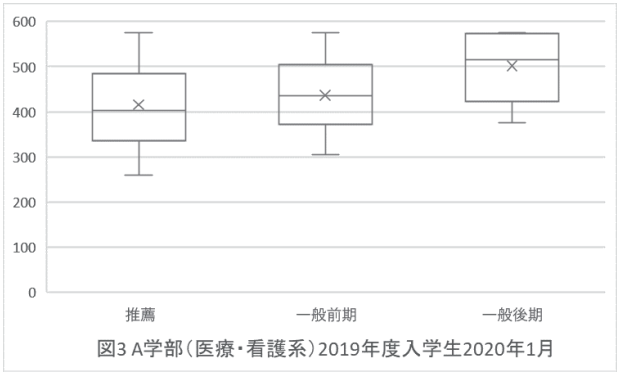



図3 A学部（医療・看護系）2019年度入学生2020年1月

| | 平均 | 標準偏差 | 欠席者数 | 受験者数 |
|---|---|---|---|---|
| 推薦 | 379.26 | 78.02 | 1 | 26 |
| 一般前期 | 387.72 | 64.63 | 1 | 46 |
| 一般後期 | 413.44 | 70.81 | 1 | 16 |

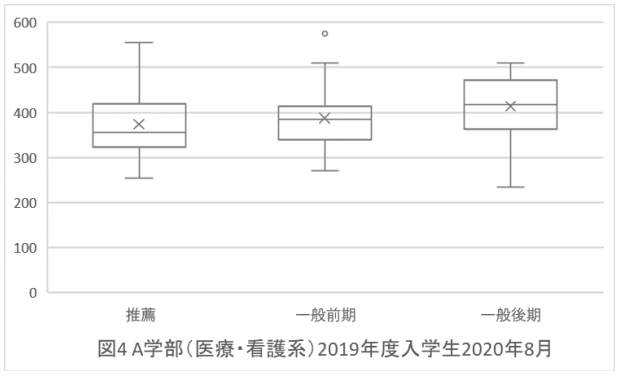



図4 A学部（医療・看護系）2019年度入学生2020年8月

| | 平均 | 標準偏差 | 欠席者数 | 受験者数 |
|---|---|---|---|---|
| 推薦 | 403.80 | 98.38 | 3 | 24 |
| 一般前期 | 401.30 | 82.62 | 1 | 46 |
| 一般後期 | 445.63 | 81.41 | 1 | 16 |

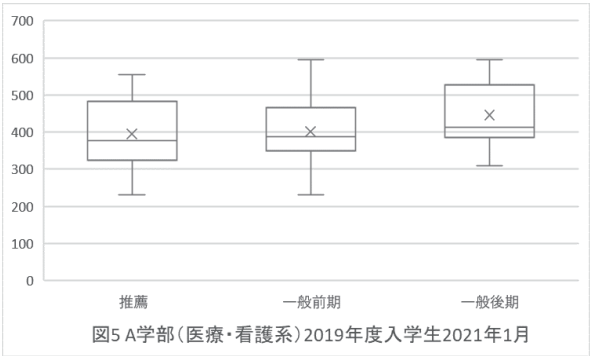



図5 A学部（医療・看護系）2019年度入学生2021年1月

図 6 に，選抜区分毎の平均点の推移を示す。

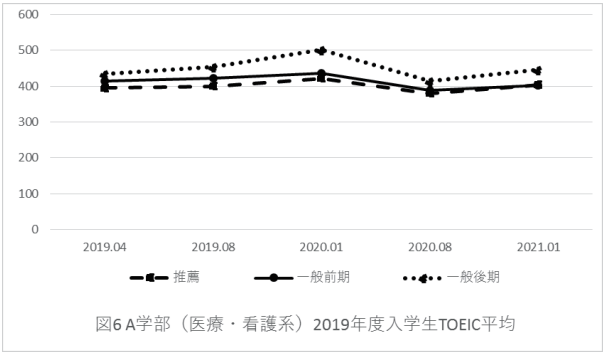



図6 A学部（医療・看護系）2019年度入学生TOEIC平均

## 2.2 B 学部（福祉・教育系）

B 学部の成績について，A 学部と同様に，実施単位毎に図 7 から図 11 に示す。なお，B 学部では AO（総合型選抜）入学者は 4 名と少ないため，報告に含めない。

| | 平均 | 標準偏差 | 欠席者数 | 受験者数 |
|---|---|---|---|---|
| 推薦 | 349.13 | 76.12 | 0 | 39 |
| 一般前期 | 415.46 | 63.77 | 0 | 49 |
| 一般後期 | 443.13 | 64.47 | 0 | 8 |

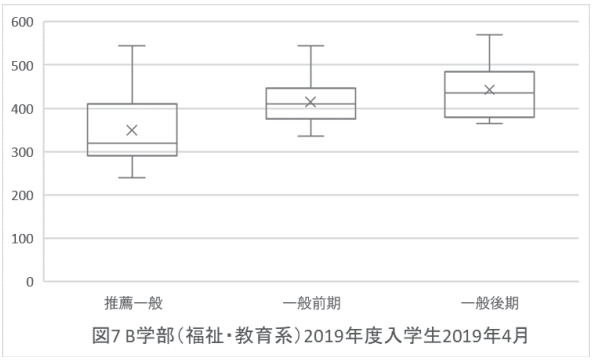



図7 B学部（福祉・教育系）2019年度入学生2019年4月

| | 平均 | 標準偏差 | 欠席者数 | 受験者数 |
|---|---|---|---|---|
| 推薦 | 369.38 | 77.69 | 0 | 39 |
| 一般前期 | 439.59 | 72.15 | 3 | 46 |
| 一般後期 | 441.88 | 77.30 | 0 | 8 |

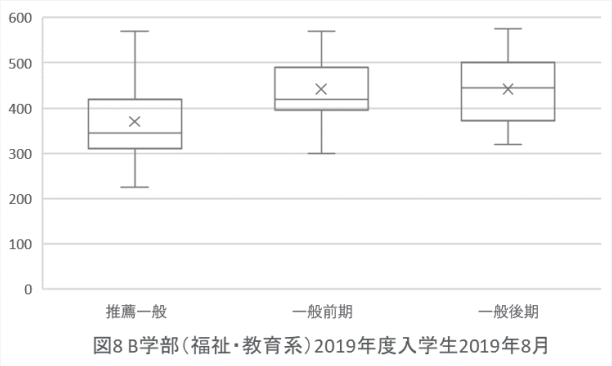



図8 B学部（福祉・教育系）2019年度入学生2019年8月

| | 平均 | 標準偏差 | 欠席者数 | 受験者数 |
|---|---|---|---|---|
| 推薦 | 386.63 | 72.83 | 0 | 39 |
| 一般前期 | 448.73 | 68.44 | 3 | 46 |
| 一般後期 | 496.88 | 56.73 | 0 | 8 |

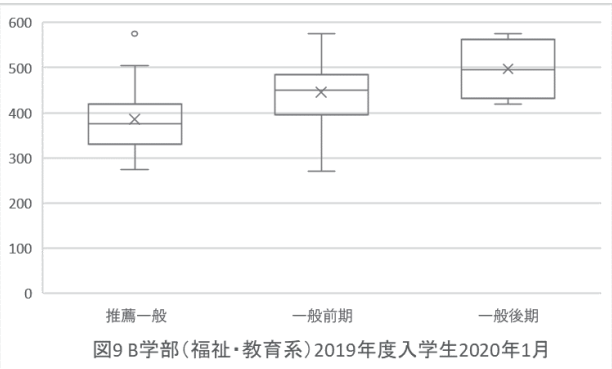



図9 B学部（福祉・教育系）2019年度入学生2020年1月

| | 平均 | 標準偏差 | 欠席者数 | 受験者数 |
|---|---|---|---|---|
| 推薦 | 338.65 | 84.87 | 3 | 36 |
| 一般前期 | 415.27 | 84.96 | 4 | 45 |
| 一般後期 | 458.13 | 76.03 | 0 | 8 |

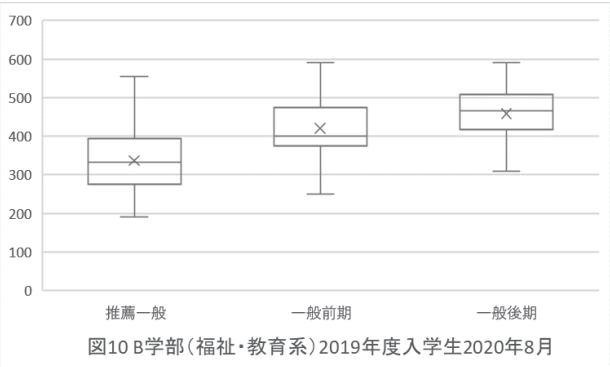



図10 B学部（福祉・教育系）2019年度入学生2020年8月

| | 平均 | 標準偏差 | 欠席者数 | 受験者数 |
|---|---|---|---|---|
| 推薦 | 326.32 | 83.63 | 2 | 37 |
| 一般前期 | 433.61 | 95.59 | 4 | 45 |
| 一般後期 | 438.33 | 106.60 | 0 | 6 |

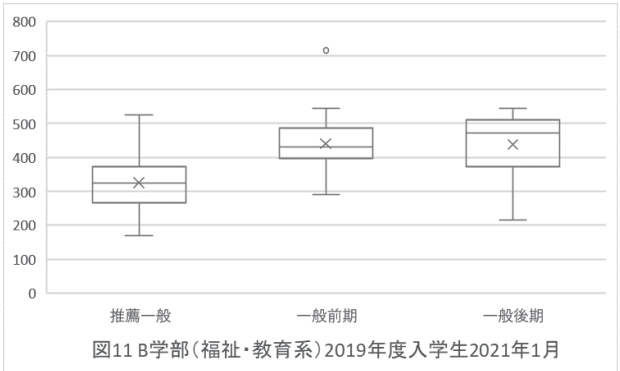



図11 B学部（福祉・教育系）2019年度入学生2021年1月

図 12 に，選抜区分毎の平均点の推移を示す。

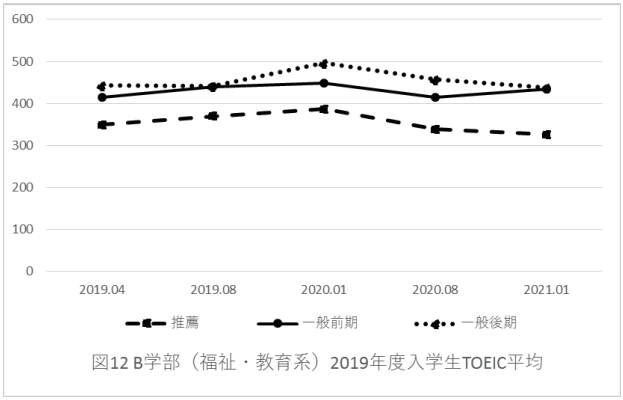



図12 B学部（福祉・教育系）2019年度入学生TOEIC平均

## 2.3 C 学部（理工系）

C 学部の成績について，実施単位毎に図 13 から図 17 に示す。なお，推薦専門総合は，職業教育を主とする学科又は総合学科出身の高校生を対象とした選抜区分である。

| | 平均 | 標準偏差 | 欠席者数 | 受験者数 |
|---|---|---|---|---|
| AO | 281.11 | 30.35 | 0 | 20 |
| 推薦一般 | 332.33 | 43.12 | 0 | 30 |
| 推薦専門総合 | 308.91 | 48.68 | 0 | 23 |
| 一般前期 | 380.13 | 87.90 | 0 | 77 |
| 一般後期 | 361.56 | 68.32 | 0 | 16 |

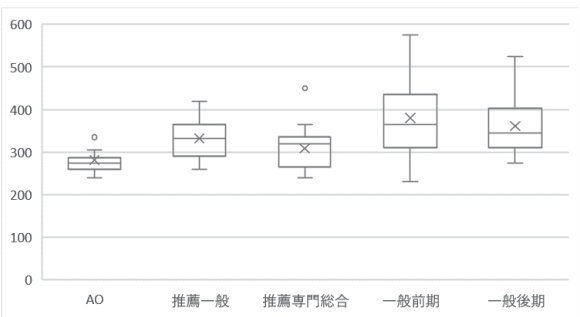



図13 C学部（理工系）2019年度入学生2019年4月

| | 平均 | 標準偏差 | 欠席者数 | 受験者数 |
|---|---|---|---|---|
| AO | 315.50 | 39.49 | 0 | 20 |
| 推薦一般 | 356.50 | 54.07 | 0 | 30 |
| 推薦専門総合 | 342.39 | 63.21 | 0 | 23 |
| 一般前期 | 394.93 | 80.57 | 4 | 73 |
| 一般後期 | 371.54 | 74.20 | 3 | 13 |

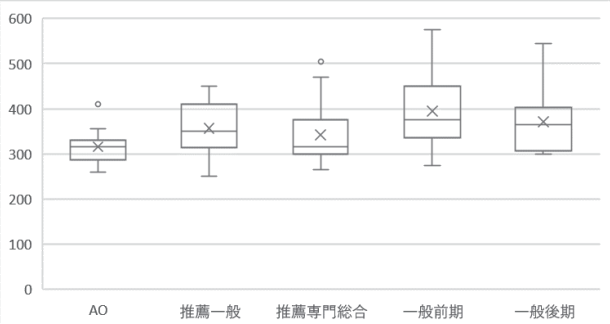



図14 C学部（理工系）2019年度入学生2019年8月

| | 平均 | 標準偏差 | 欠席者数 | 受験者数 |
|---|---|---|---|---|
| AO | 343.68 | 70.52 | 1 | 19 |
| 推薦一般 | 372.67 | 65.70 | 0 | 30 |
| 推薦専門総合 | 349.77 | 63.92 | 1 | 22 |
| 一般前期 | 417.12 | 80.87 | 4 | 73 |
| 一般後期 | 383.85 | 78.23 | 3 | 13 |

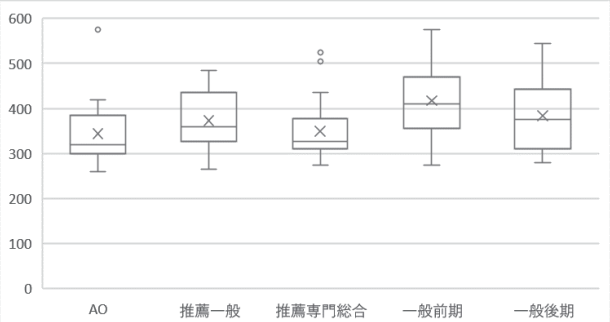



図15 C学部（理工系）2019年度入学生2020年1月

| | 平均 | 標準偏差 | 欠席者数 | 受験者数 |
|---|---|---|---|---|
| AO | 330.26 | 60.84 | 1 | 19 |
| 推薦一般 | 372.67 | 65.70 | 0 | 30 |
| 推薦専門総 | 320.50 | 64.98 | 3 | 20 |
| 一般前期 | 380.00 | 116.59 | 13 | 64 |
| 一般後期 | 354.29 | 85.31 | 2 | 14 |

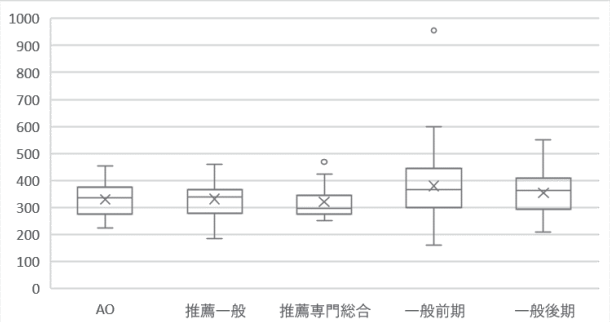



図16 C学部（理工系）2019年度入学生2020年8月

| | 平均 | 標準偏差 | 欠席者数 | 受験者数 |
|---|---|---|---|---|
| AO | 322.37 | 83.28 | 1 | 19 |
| 推薦一般 | 325.67 | 88.89 | 0 | 30 |
| 推薦専門総合 | 339.75 | 80.02 | 3 | 20 |
| 一般前期 | 407.03 | 117.21 | 13 | 64 |
| 一般後期 | 356.25 | 87.16 | 4 | 12 |

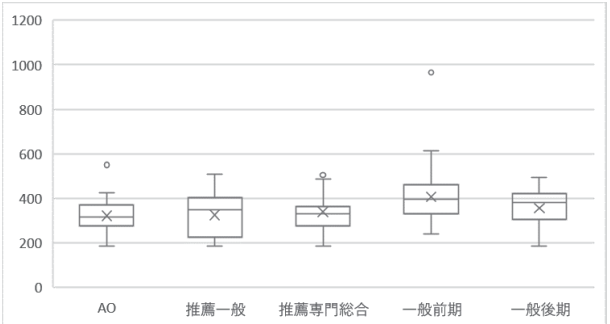



図17 C学部（理工系）2019年度入学生2021年1月

図 18 に，選抜区分毎の平均点の推移を示す。

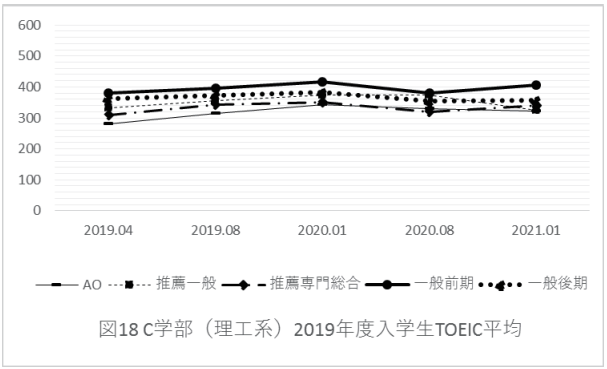



図18 C学部（理工系）2019年度入学生TOEIC平均

## 2.4 D 学部（総合系）

D 学部の成績について，実施単位毎に図 19 から図 23 に示す。D 学部においても，AO（総合型選抜）の入学者が 2 名と少ないため，B 学部同様に本報告には含めない。

| | 平均 | 標準偏差 | 欠席者数 | 入学者数 |
|---|---|---|---|---|
| 推薦 | 346.17 | 64.93 | 0 | 30 |
| 一般前期 | 429.09 | 75.90 | 0 | 56 |
| 一般後期 | 442.78 | 53.62 | 0 | 18 |

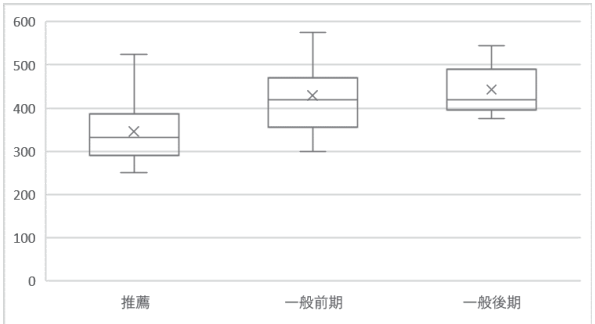



図19 D学部（総合系）2019年度入学生2019年4月

| | 平均 | 標準偏差 | 欠席者数 | 入学者数 |
|---|---|---|---|---|
| 推薦 | 362.26 | 65.02 | 0 | 30 |
| 一般前期 | 426.16 | 79.11 | 1 | 55 |
| 一般後期 | 474.17 | 68.03 | 0 | 18 |

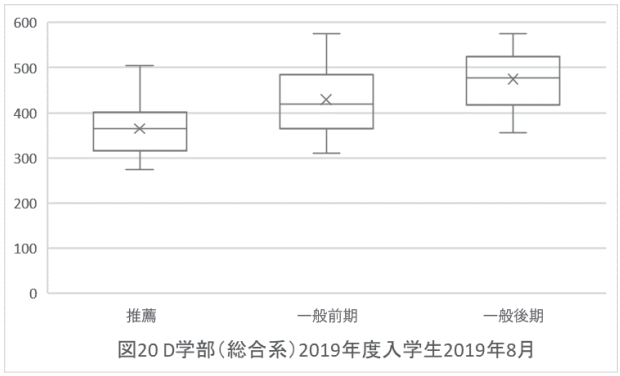



図20 D学部（総合系）2019年度入学生2019年8月

| | 平均 | 標準偏差 | 欠席者数 | 入学者数 |
|---|---|---|---|---|
| 推薦 | 373.06 | 65.46 | 0 | 30 |
| 一般前期 | 445.91 | 76.17 | 2 | 54 |
| 一般後期 | 490.83 | 59.75 | 0 | 18 |

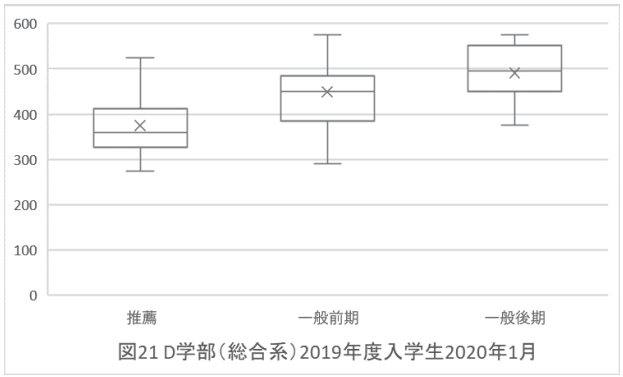



図21 D学部（総合系）2019年度入学生2020年1月

| | 平均 | 標準偏差 | 欠席者数 | 入学者数 |
|---|---|---|---|---|
| 推薦 | 342.83 | 74.92 | 1 | 39 |
| 一般前期 | 416.04 | 82.33 | 3 | 53 |
| 一般後期 | 454.72 | 53.35 | 0 | 18 |

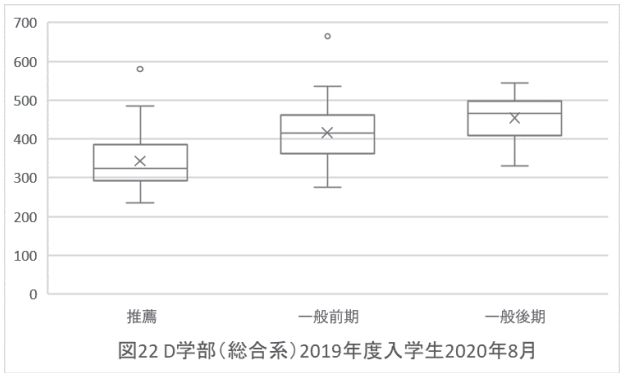



図22 D学部（総合系）2019年度入学生2020年8月

| | 平均 | 標準偏差 | 欠席者数 | 入学者数 |
|---|---|---|---|---|
| 推薦 | 350.65 | 91.65 | 0 | 40 |
| 一般前期 | 424.44 | 89.78 | 3 | 53 |
| 一般後期 | 468.89 | 79.14 | 0 | 18 |

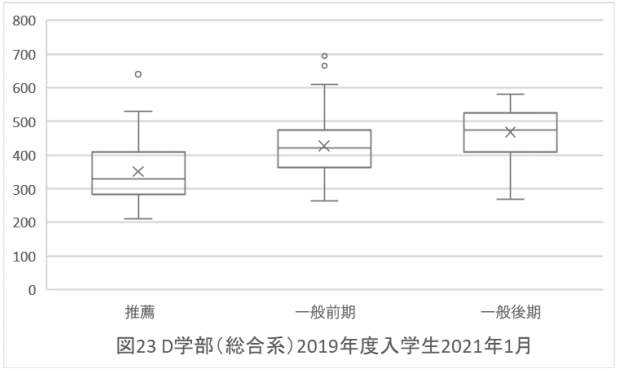



図23 D学部（総合系）2019年度入学生2021年1月

図 24 に，選抜区分毎の平均点の推移を示す。

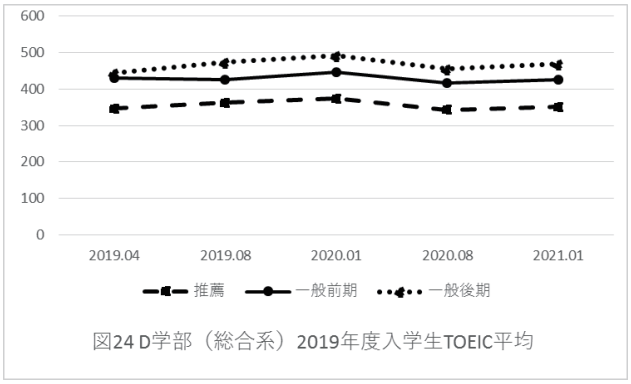



図24 D学部（総合系）2019年度入学生TOEIC平均

## 3 評価・考察

### 3.1 全学部共通の傾向

全学部で 5 回のテストを通じ，一般前期・後期合格者が AO（総合型選抜）や推薦の合格者より成績がよい傾向がある。これは，本学の AO と推薦では教科学力試験を基本的には課していないことから，合格者はもともと英語力が低い可能性があることや，合格発表から入学まで 4 ヶ月ほどの学習ブランクがあることが関係していると考えられる。

また，全学部で第 1 回テスト（1 年生 4 月）から第 3 回テスト（1 年生 1 月）にかけて上昇傾向が見られる。以前のカリキュラム下ではこの期間にスコアの低下が見られていた（高橋ほか，2010）が，カリキュラム改編により e ラーニングによる学習などを取り入れたことが功を奏している（江村・高橋，2019，2020; 高橋・江村，2019）。

第 4 回テスト（2 年生 8 月）では一様に低下傾向が見られる。これは，2 ヶ月間という長期間の春休みが入ることの影響が考えられる。また，第 3 回までは TOEIC Bridge® L&R IP であるのが，第 4 回では TOEIC® L&R IP になる。この 2 つのテストは換算表を使って標準化されるが，後者は試験時間が 2 倍となり題材はビジネス現場に近づいたものとなる（一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会，

2022）。そのことが本学学生には不利に働いている可能性もある。あるいは，単に初めてのテストに慣れていないことがマイナス要因になっているとも予想できる。これに対し，第 5 回（2 年生 1 月）には再度スコアが上昇する傾向が見られる。ただし，B 学部の推薦と C 学部の推薦（一般）にはその傾向は見られない。その原因について今後の研究が必要である。

標準偏差については，次第に大きくなり，第 5 回がとくに大きい値となる。また，外れ値も多くなる傾向が見られる。これは，選抜区分毎に学力水準の近い学生が入学してくるが，入学後の経過によって学力差が広がることを意味する。大きく伸びる学生については，とくに英語が必要となる将来展望（就職や留学）や，本学での学び全体への意欲が影響していると考えられる。この点については精査の必要がある。

一般前期と一般後期を比較すると，C 学部のみ後期が低い。これは，センター試験の英語が選択であり，個別試験でも英語がないことが関連すると見られる。

### 3.2 学部の特徴

A 学部（医療・看護系）のみは他学部と異なる特徴がある。第 1 回（1 年生 4 月）から推薦と一般選抜との平均スコアの差が小さいまま推移し，第 5 回（2 年生 1 月）では推薦が一般前期を上回っている。これは，A 学部（医療・看護系）の推薦では，学力水準が比較的高く目的意識もある学生が入学し，本学への「当てはまり感」を持って意欲的に学んでいる結果とみなすことができる。

また，推薦と一般選抜とのスコアの差に注目すると，第 1 回（1 年生 4 月）について，A 学部（医療・看護系）と C 学部（理工系）はそれが小さいのに対して，B 学部（福祉・教育系）と D 学部（総合系）は大きい。この違いは，第 2 回以降も続いている。

その理由としては，A 学部と C 学部が推薦合格者に対して入学前教育を実施しているのに対して，B 学部と D 学部が実施していないことも関係していると考えられる。入学前教育は学力の底上げだけではなく，学びに向かう姿勢や意欲，目的意識を高めることにも貢献している可能性がある。ただし，入学前教育が学力に及ぼす影響については，入学前教育実施前後でテストを実施するなど，厳密な検証が必要である。

## 4 おわりに

本稿では，本学 1，2 年生の TOEIC スコアに基づく英語力の推移から，選抜区分毎の学力や学びへ向かう姿勢の特性を推測した。その結果から選抜方法や入学前教育の改善について示唆が得られた。今回は 2019 年度入学生のみを対象に分析したが，今後は他年度入学生も加えて分析することで精度向上を図る。また，テストの欠席者を考慮に入れた分析も行う必要がある。もともと成績が低位の学生が欠席，休学，退学することで，全体の平均が上昇している可能性や，逆に成績が高位の学生が他大学へ編入や再入学して平均点が下がっている可能性もある。欠席，休学，退学など学生個人の動向も考慮に入れて分析を続けたい。

また，英語力と他教科の成績の関係（GPA や主要教科の成績）も確認する必要がある。さらに，第 5 回テスト（2 年生 1 月）で顕著に見られる，飛び抜けて好成績の学生の意欲の源泉を調べることに取り組む。

## 参考文献


江村 健介・高橋 英也 (2019). 「eラーニングを用いた完全自習型科目「英語基礎演習III・IV」― 現状と今後の課題について―」岩手県立大学高等教育推進センター紀要『リベラル・アーツ』14，1−20

江村 健介・高橋 英也 (2020). 「学習管理システムから見る英語e-learning の有効性について ― 二期連続受講における前・後期の違いに焦点を当てて ―」岩手県立大学高等教育推進センター紀要『リベラル・アーツ』15，1−19

池田 央 (1983). 「共通1次試験の教科・科目間の相関」『大学入試フォーラム』2，54−61

一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会(2022). 「TOEIC®TestsとTOEIC Bridge®Testsって何が違うの？」，https://www.iibc-global.org/toeic/corpo/contents/comparison.html(2022年3月20日アクセス)

高橋 英也・Cornelia Daniela Lupsa・佐藤 智子(2010). 『岩手県立大学のプレイスメント・テスト（TOEIC Bridge）の結果に関する報告書』岩手県立大学高等教育推進センター，35

高橋 英也・江村 健介(2019). 「主体的な学びを引き出す英語カリキュラムとTOEIC®Programの活用」『2019 TOEIC®セミナー 報告書』一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会（IIBC），19 − 27，https://www.iibc-global.org/library/default/toeic/corpo/seminar_event/pdf/TOEICseminar_2019_0914.pdf (2022年3月21日アクセス)

内田 照久・杉澤 武俊 (2008). 「大学入試センター試験で測定される教科学力の構造の布置」『日本教育心理学会第50回総会発表論文集』，292

内田 照久・杉澤 武俊 (2009). 「教科学力の関係の布置と歴史的な構造変化」『日本教育心理学会第51回総会発表論文集』，152

大学入試研究ジャーナル第 33 号，67-73，2023

# 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

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），花井 渉（九州大学）

共通テストの利用実態に関するアンケートの回答データから，一般選抜における共通テストの利用方法が設置形態（国公私立）でかなり異なることや，総合型選抜や学校推薦型選抜で共通テストを利用する大学の割合が国立で比較的高いことが示された。また，試験問題の信頼性や試験結果の情報の提供については共通テストの利点として高く評価されているが，試験の実施日程や成績の提供日程の適切さは，難易度や識別力の適切さに比べると低く評価される傾向がみられた。一般選抜での利用における共通テストの問題の難易度に関しては，設置形態だけでなく，二段階選抜の有無や，個別試験の得点と総合して共通テストを用いるかどうかでも捉え方が異なることが示唆された。

キーワード：大学入学共通テスト，利用方法，設置形態，難易度

## 1 研究の目的

令和 3 年度大学入学者選抜では，大学入学共通テスト（以降「共通テスト」と略記）が初めて実施されると共に，入試区分の名称が「一般選抜」「総合型選抜」「学校推薦型選抜」に変更され，そのそれぞれにおいて，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た（文部科学省，2020）。本稿は，共通テストが各大学の様々な選抜でどのように利用され，各大学にどう捉えられているかについて，実態調査で得た回答データの分析から傾向をとらえることを目的とする。

## 2 調査方法

実態調査は，令和 3 年度入学者選抜に関して，令和 3 年度共通テストの利用大学を対象に実施した[1)]。質問項目には，共通テストの利用に関する質問だけでなく，一般選抜における多面的・総合的評価等や，総合型および学校推薦型選抜における知識・技能，思考力・判断力・表現力等を評価する方法に関する質問も含まれているが，後者は本稿では分析対象としない。

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実態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。ただし，母体が同じ大学と短期大学が共通の連絡先を登録しているケースと，別個の連絡先を登録しているケースがあるため，大学と短期大学を厳密に区別して依頼するのは困難であった。回答を依頼した大学数（757 大学）が令和 3 年度共通テスト利用大学数（866 大学）（大学入試センター，2020）より少ないのは，このためである。

調査の回答は web フォームの入力で収集した。回答は，複数の選抜区分や選抜日程があるかどうかにかかわらず，1 大学につき 1 通である。令和 3 年 9 月 22 日に回答を依頼して，同年 11 月 22 日を回答期限とした。収集したデータを精査して，明らかな誤りを含むデータや項目間の回答に不整合のあるデータを集計から除外する措置を行った結果，回答を依頼した 757 大学のうち 615 大学からの回答を有効データとした（有効回答率 81.2%）。表 1 に，依頼大学と有効回答大学の設置形態（国立，公立，私立）の内訳を示す。依頼大学と有効回答大学で，設置形態の割合に大きな開きはない。

表 1 依頼大学と有効回答大学の設置形態別内訳

| | | 設置形態 | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 国立 | 公立 | 私立 | 計 |
| 依頼大学 | 度数 | 82 | 102 | 573 | 757 |
| | 割合(%) | 10.8 | 13.5 | 75.7 | 100.0 |
| 有効回答大学 | 度数 | 76 | 80 | 459 | 615 |
| | 割合(%) | 12.4 | 13.0 | 74.6 | 100.0 |

## 3 分析結果および考察

### 3.1 共通テストの利用に関する質問項目の構成

表 2 に，実態調査の質問項目のうち，共通テスト

表 2 共通テストに関する質問項目の構成

| | 質問対象となる入試区分 | | | 質問内容 | 回答形式 |
|---|---|---|---|---|---|
| | 一般 | 総合型 | 学校推薦型 | | |
| 項目番号 | QB-1 | | | 共通テストを課している入試方法 | 選択（複数選択可） |
| | QB-2 | QB-6 | QB-10 | 共通テストの利用方法 | 選択（複数選択可） |
| | QB-3 | QB-7 | QB-11 | 共通テストを利用する利点<br>・6項目について当てはまる程度<br>・その他の利点 | <br>4段階評定<br>自由記述 |
| | QB-4 | QB-8 | QB-12 | 共通テストの日程，難易度，識別力等について<br>・5項目について当てはまる程度<br>・段階表示得点の利用について | <br>4段階評定（1項目のみ5段階）<br>利用の有無＋自由記述 |
| | QB-5 | QB-9 | QB-13 | 共通テストが選抜に役立ったか | 4段階評定 |

の利用に関するセクションの構成を示す。QB-1 は，一般選抜，総合型選抜，学校推薦型選抜のそれぞれにおいて，共通テストを課している選抜区分（選抜日程）があるかどうかを問う質問である。QB-2～QB-5 は一般選抜，QB-6～QB-9 は総合型選抜，QB-10～QB-13 は学校推薦型選抜に関する質問である。共通テストの利用方法に関する質問項目は，一般選抜を対象とする質問（QB-2）と総合型および学校推薦型選抜を対象とする質問（QB-6 および QB-10）とで異なる。共通テストを利用する利点についての質問（QB-3，QB-7，QB-11），共通テストの日程，難易度，識別力等についての質問（QB-4，QB-8，QB-12），共通テストが選抜に役立ったかについての質問（QB-5，QB-9，QB-13）は，3 つの入試区分に共通する質問項目で構成される。

### 3.2 共通テストの利用大学数と利用方法

QB-1 は，一般選抜，総合型選抜，学校推薦型選抜に関して，共通テストを課している選抜区分（選抜日程）の有無を尋ねる質問項目である。複数の学部や複数の選抜日程がある場合は，1 つでも共通テストを課していれば，「課している」と回答する。

調査対象の大学では，少なくとも一般選抜では共通テストを利用している。よって，一般選抜で共通テストを課している大学数は，表 1 の有効回答大学数と一致する。表 3 に，総合型／学校推薦型選抜の実施大学数，共通テストを課している大学数，共通テストの利用率を，設置形態別に示す。

表 3 総合型／学校推薦型選抜において共通テストを課している大学数と利用率（設置形態別）

| | | 設置形態 | | |
|---|---|---|---|---|
| | | 国立 | 公立 | 私立 |
| 総合型 | 実施大学数 | 58 | 38 | 425 |
| | 共テ利用大学数 | 39 | 8 | 11 |
| | 利用率(%) | 67.2 | 21.1 | 2.6 |
| 学校推薦型 | 実施大学数 | 72 | 79 | 458 |
| | 共テ利用大学数 | 56 | 31 | 8 |
| | 利用率(%) | 77.8 | 39.2 | 1.7 |

一般選抜に比べて，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数は少ない。また，共通テストの利用率は，設置形態によって大きく異なる。共通テストの利用率が高いのは，総合型選抜でも学校推薦型選抜でも国立である。また，国立と公立に共通する傾向として，総合型選抜よりも学校推薦型選抜で，共通テストの利用率が高い。

QB-2 は，一般選抜における共通テストの利用方法に関する質問項目で，「1. 共通テストの得点のみで合否判定を行う」「2. 共通テストの得点をもとに，個別試験の受験者を決定する（二段階選抜）」「3. 共通テストと個別試験の得点を総合して合否判定を行う」「4. その他」のうち該当するものをすべて選択する。表 4 に，QB-2 の 1～4 の選択枝を選択した大学数と選択率を設置形態別に示す。

表 4 一般選抜における共通テストの利用方法

| | | 国立（76大学） | 公立（80大学） | 私立（459大学） |
|---|---|---|---|---|
| 1. 共テの得点のみ | 度数 | 3 | 16 | 373 |
| | 選択率（%） | 3.9 | 20.0 | 81.3 |
| 2. 二段階選抜 | 度数 | 35 | 13 | 15 |
| | 選択率（%） | 46.1 | 16.3 | 3.3 |
| 3. 共テと個別試験の得点を総合 | 度数 | 71 | 72 | 154 |
| | 選択率（%） | 93.4 | 90.0 | 33.6 |
| 4. その他 | 度数 | 5 | 1 | 67 |
| | 選択率（%） | 6.6 | 1.3 | 14.6 |

一般選抜における共通テストの利用方法は，大学の設置形態でかなり異なっている。「共通テストの得点のみで合否判定を行う」の選択率は，私立では 81.3%だが，国立では 3.9%，公立では 20.0%である。「共通テストと個別試験の得点を総合して合否判定を行う」の選択率は，国立と公立では約 90%だが，私立では 33.6%である。「その他」の利用方法としては，共通テストの得点と調査書を総合して判定する，共通テストの得点と大学独自の試験の得点のどちらかが合格基準を満たせば合格とする，共通テストの外国語の得点を英語の資格・検定試験の換算点を比較して高得点のほうを用いる，などの記述（自由記述）がみられる。

QB-6 は総合型選抜，QB-10 は学校推薦型選抜における共通テストの利用方法に関する質問項目で，選択枝は共通している。「1. 共通テストの得点と他の選抜資料で総合的に合否判定を行う」「2. 共通テストで一定以上の得点を合格の要件とする」「3. 共通テストの受験は任意とする」「4. その他」のうち該当するものをすべて選択する。

表 5 に，QB-6 および QB-10 の 1〜4 の選択枝を選択した大学数と選択率を設置形態別に示す。共通テストの得点と他の選抜資料で総合的に合否判定を行う大学の割合は，国立と公立の学校推薦型選抜で非常に高い。共通テストで一定以上の得点を合格の要件とする大学の割合は，国立の総合型選抜では 50%を超えている。総合型選抜や学校推薦型選抜での「4. その他」の利用方法としては，合否判定には利用せず，入学前の学修や入学後の指導の参考にする，などの記述（自由記述）がみられる。

表 5 総合型／学校推薦型選抜における共通テストの利用方法

(a) 総合型選抜

| | | 国立（39大学） | 公立（8大学） | 私立（11大学） |
|---|---|---|---|---|
| 1. 共テの得点と他の選抜資料で総合的 | 度数 | 27 | 3 | 5 |
| | 選択率（%） | 69.2 | 37.5 | 45.5 |
| 2. 共テで一定以上得点を合格の要件 | 度数 | 22 | 2 | 2 |
| | 選択率（%） | 56.4 | 25.0 | 18.2 |
| 3. 共テの受験は任意 | 度数 | 7 | 0 | 3 |
| | 選択率（%） | 17.9 | 0.0 | 27.3 |
| 4. その他 | 度数 | 5 | 4 | 1 |
| | 選択率（%） | 12.8 | 50.0 | 9.1 |

(b) 学校推薦型選抜

| | | 国立（56大学） | 公立（31大学） | 私立（8大学） |
|---|---|---|---|---|
| 1. 共テの得点と他の選抜資料で総合的 | 度数 | 53 | 25 | 1 |
| | 選択率（%） | 94.6 | 80.6 | 12.5 |
| 2. 共テで一定以上得点を合格の要件 | 度数 | 18 | 7 | 1 |
| | 選択率（%） | 32.1 | 22.6 | 12.5 |
| 3. 共テの受験は任意 | 度数 | 4 | 1 | 3 |
| | 選択率（%） | 7.1 | 3.2 | 37.5 |
| 4. その他 | 度数 | 4 | 7 | 3 |
| | 選択率（%） | 7.1 | 22.6 | 37.5 |

### 3.3 共通テストを利用する利点

QB-3，QB-7，QB-11 はそれぞれ，一般選抜，総合型選抜，学校推薦型選抜で共通テストを利用する利点について，当てはまる程度を 4 段階（「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」）で回答する。図 1 に，

(a)～(f)の各項目の 4 段階の評定を間隔尺度とみなして設置形態別に算出した平均値のプロットを示す。括弧内の数字は，それぞれの選抜で共通テストを利用している選抜があると回答した大学数である。

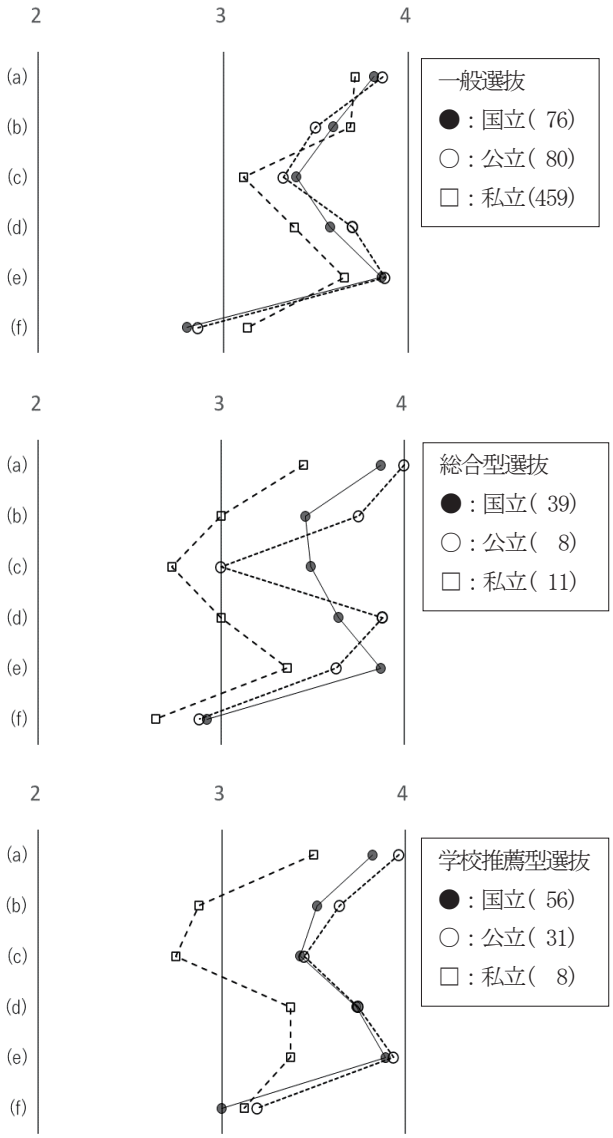
一般選抜では，国立と公立の回答傾向が類似しており，6 項目の中では「(a) 試験問題が信頼できる」や「(e) 選抜に必要な試験結果が提供される」が利点とみなされる傾向だが，「(f) 自大学で試験問題を作成しなくてよい」はそれほど利点とみなされていない。私立では，「(a) 試験問題が信頼できる」「(b) 各受験生が居住地で受験できる」「(e) 選抜に必要な試験結果が提供される」が利点とみなされている。「(c) 試験科目数が多い」や「(d) 受験生に課す試験科目を選ぶことができる」は，私立より国公立で利点とみなされる傾向だが，共通テストと個別試験の得点を総合して合否判定を行う大学が国公立で多いこと（表 4）を考え合わせると，共通テストと個別試験を柔軟に組み合わせて利用できることが国公立にとってメリットになっていると推察される。「(f) 自大学で試験問題を作成しなくてよい」は，国公立より私立で利点とみなされる傾向である。私立では共通テストのみで合否判定を行う大学が多いこと（表 4）から，私立にとっては，他に試験問題を用意せずに選抜を行えるのが国公立よりも利点になっていると思われる。

総合型選抜での国立，学校推薦型選抜での国公立に関しては，「(a) 試験問題が信頼できる」や「(e) 選抜に必要な試験結果が提供される」が利点とみなされるが，「(f) 自大学で試験問題を作成しなくてよい」がそれほど利点とみなされていない点は，一般選抜での国公立の傾向と類似している。

総合型選抜での国立では，6 項目の相対的な順位が一般選抜での国公立とはやや異なっており，「(b) 各受験生が居住地で受験できる」「(c) 試験科目数が多い」「(d) 受験生に課す試験科目を選ぶことができる」が同じくらい利点とみなされる傾向である。

学校推薦型選抜での国公立では，「(d) 受験生に課す試験科目を選ぶことができる」が，「(a) 試験問題が信頼できる」や「(e) 選抜に必要な試験結果が提供される」に次いで利点とみなされる傾向だが，「(c) 試験科目数が多い」は「(d) 受験生に課す試験科目を選ぶことができる」ほどは利点とみなされていない。学校推薦型選抜での国公立では，共通テストの得点と他の選抜資料で総合的に合否判定を行う割合が非常に高いことから（表 5 (b)），試験科目数の多さよりも，共通テストの試験科目を他の選抜資料と組み合わせる際の自由度が高いことが利点になっていると推察される。

総合型選抜での公立と私立，学校推薦型選抜での私立では，「(c) 試験科目数が多い」は利点とみなされない傾向が強い。また，総合型選抜と学校推薦型での私立では，「(b) 各受験生が居住地で受験できる」の平均値が，一般選抜の私立を大きく下回っている。ただし，回答数が少ないので，本調査の範囲では参考にとどめる。




(a) 試験問題が信頼できる（内容, 出題範囲, 難易度等）
(b) 各受験生が居住地で受験できる
(c) 試験科目数が多い
(d) 受験生に課す試験科目を選ぶことができる
(e) 選抜に必要な試験結果の情報が提供される
(f) 自大学で試験問題を作成しなくてよい

図 1 共通テストを利用する利点（設置形態別）

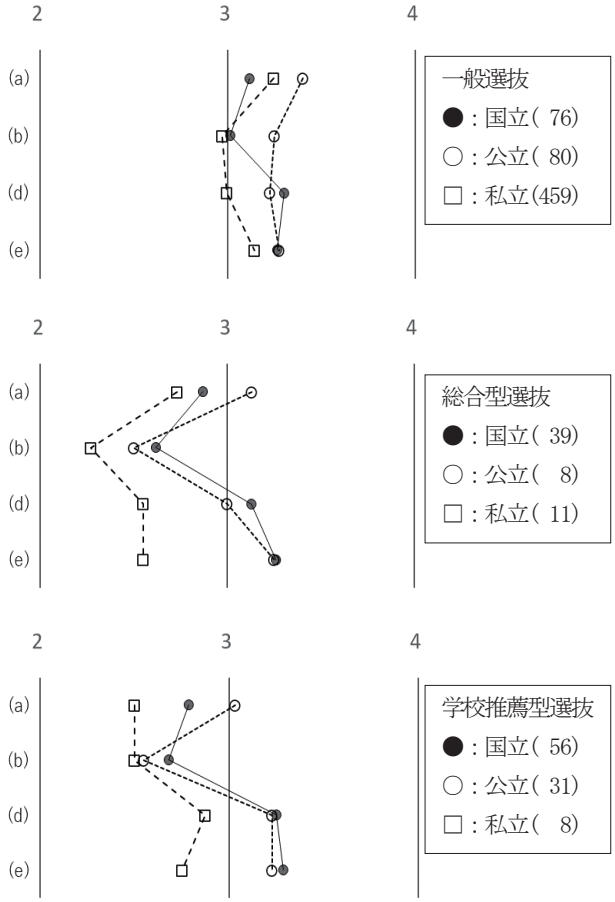
### 3.4 共通テストの日程，難易度，識別力等

#### 3.4.1 日程，難易度，識別力についての評定

QB-4，QB-8，QB-12 はそれぞれ，一般選抜，総合型選抜，学校推薦型選抜に関して，共通テストの日程，難易度，識別力等の評定を求める質問項目である。質問項目(a)～(e)のうち(c)以外の 4 項目は，適切かどうかが当てはまる程度を 4 段階（「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」）で回答する。(c)は「自大学の受験生にとっての試験問題の難易度」についての質問項目で，この項目のみ 5 段階（「1. 易しい」「2. やや易しい」「3. どちらともいえない」「4. やや難しい」「5. 難しい」）で回答する。図 2 に，(a)(b)(d)(e)の質問項目と，各項目の 4 段階の評定を間隔尺度とみなして設置形態別に算出した平均値のプロットを示す。括弧内の数字は，それぞれの選抜で共通テストを利用している選抜があると回答した大学数である。

一般選抜に関しては，それぞれの設置形態で 4 項目のうち最も平均値が高いものでも，共通テストを利用する利点(QB-3)として評価の高い「(a) 試験問題が信頼できる」や「(e) 選抜に必要な試験結果が提供される」（図 1）を下回る。

一般選抜での国立では，「(a) 試験の実施日程が適切である」や「(b) 成績の提供日程が適切である」の評価が，「(d) 自大学にとっての試験問題の難易度が適切である」や「(e) 試験問題の識別力が適切である」より相対的に低い傾向である。この傾向は，総合型選抜と学校推薦型選抜での国立では，さらに顕著であり，「(a) 試験の実施日程が適切である」や「(b) 成績の提供日程が適切である」の評価は，「(d) 自大学にとっての試験問題の難易度が適切である」や「(e) 試験問題の識別力が適切である」の評価をかなり下回る。国立の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，一般選抜にも増して日程の問題があることが示唆されている。総合型選抜と学校推薦型選抜での私立の回答数は少ないので参考値ではあるが，「(b) 成績の提供日程が適切である」の評価は低い。一般選抜以外で共通テストを利用する際に，試験の実施日程や成績の提供日程の問題が大きいことがうかがえる。



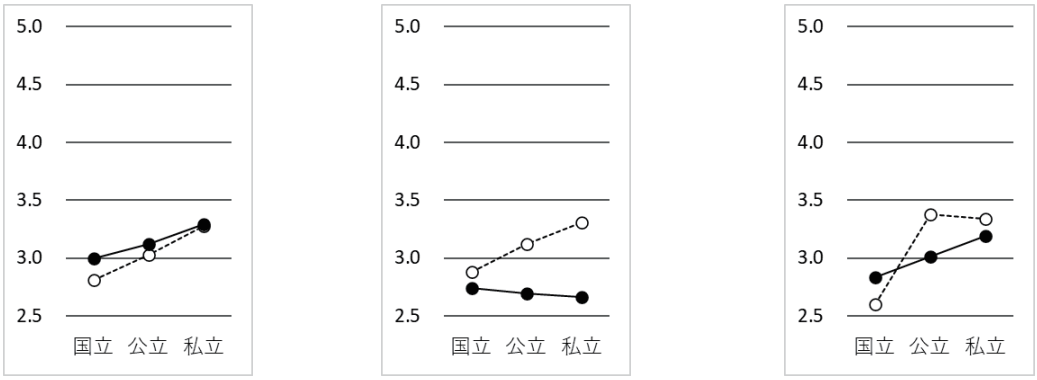

(a) 試験の実施日程が適切である
(b) 成績の提供日程が適切である
(d) 自大学にとっての試験問題の難易度が適切である
(e) 試験問題の識別力（受験生の成績に差がつくかどうか）が適切である

図 2 共通テストに関して当てはまる程度
（設置形態別）

#### 3.4.2 一般選抜における試験問題の難易度の捉え方と共通テストの利用方法および設置形態

自大学の受験生にとっての試験問題の難易度の捉え方は，設置形態だけでなく，共通テストの利用方法によっても異なる可能性がある。ここでは，国立，公立，私立共に回答数が多く得られた一般選抜での難易度の捉え方に着目する。図 3 に，「(c) 自大学の受験生にとっての試験問題の難易度」の評定（5 段階）の平均値を，共通テストの 3 種類の利用方法（QB-2）それぞれが該当するかどうか（該当／非該当）と設置形態の組合せ別に算出してプロットしたグラフを示す。

図 3 (a)の「共通テストの得点のみで合否判定」という方法については，該当する大学と該当しない大学




(a) 共通テストの得点のみで合否判定　(b) 二段階選抜　(c) 共通テストと個別試験の得点を総合して合否判定

図 3 自大学の受験生にとっての試験問題の難易度（QB-4 (c)）の平均値プロット
（共通テストの利用方法（●：該当，○：非該当）と設置形態（横軸）の組合せ別）

の平均値の違いはほとんどみられず，設置形態による平均値の違いが顕著である。難しいと評定した順に，私立，公立，国立となっている。

図 3 (b)の「二段階選抜」については，公立と私立において，該当する大学の平均値が該当しない大学の平均値を下回る傾向が顕著である。二段階選抜で共通テストを用いる大学のほうが試験問題を易しいと評価する傾向は，共通テストで高得点を取るような志願者が集中して高倍率になり二段階選抜が必要になることを反映していると考えられる。

図 3 (c)の「共通テストと個別試験の得点を総合して合否判定」については，該当する大学と該当しない大学の平均値のプロットが交差しているが有意な交互作用は認められない。設置形態による難易度の評定の違いは図 3 (a)と一致した傾向であるが，共通テストと個別試験の得点を総合して合否判定に用いる大学が，そうでない大学よりも，易しいと評定する傾向である。

以上から，試験問題の難易度については，設置形態だけでなく，二段階選抜や，個別試験の得点と総合して共通テストを用いるかどうかでも捉え方が異なることが示唆される。

### 3.5 共通テストが選抜に役立ったか

QB-5 は一般選抜，QB-9 は総合型選抜，QB-13 は学校推薦型選抜に関して，共通テストが選抜に役立ったかを 4 段階（「1. 役立たなかった」「2. あまり役立たなかった」「3. ある程度役立った」「4. 役立った」）で回答する質問項目である。図 4 に， 4 段階の評定を間隔尺度とみなして設置形態別に算出した平均値のプロットを示す。総合型の公立と私立，学校推薦型の私立は，回答数が少ないが，参考値として示す。

国立では，3.4.1 節で示したように，どの入試区分でも試験の実施日程や成績の提供日程の適切性についての評価は低めであるが，「共通テストが選抜に役立ったか」という点ではどの入試区分でも評価が高い。公立でも，利用大学の多い一般選抜と学校推薦型選抜では高い評価が得られている。

私立では，一般選抜では多くの大学が共通テストを利用しているが，「共通テストが選抜に役立ったか」という点での評価は国公立より低い。3.4 節において，私立のほうが国公立よりも難易度の適切さの評価が低い傾向や，試験問題を難しいと評価する傾向が示されており，難易度の捉え方が，選抜に共通テストが役立ったかどうかの評価に影響している可能性が示唆される。

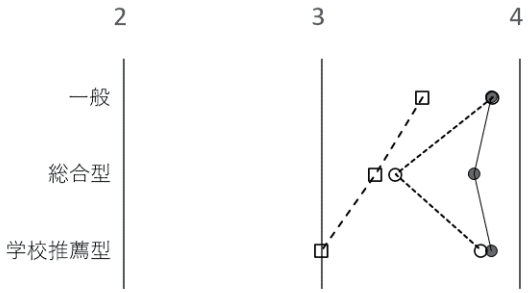



図 4 共通テストが選抜に役立ったか
（●：国立，○：公立，□：私立）

## 4 今後に向けて

今回の実態調査は令和 3 年度入学者選抜を対象としているが，共通テストに対する大学からの評価は，令和 2 年度以前の大学入試センター試験に対する評価を引き継いだものとみることもできよう。

試験問題の信頼性や試験結果の情報の提供については，一般選抜では国公私立のいずれでも利点として評価される傾向であり，利用大学が比較的多い総合型選抜での国立や学校推薦型での国公立においても同様の傾向である。共通テストにおいて，安定した品質の試験問題や試験結果の確実な提供への大学の期待が極めて大きいことが再確認される結果である。

国立では，一般選抜に関して，試験の実施日程や成績の提供日程の適切さに関する評価が，難易度や識別力の適切さに比べて低い傾向だが，総合型と学校推薦型選抜ではその傾向はさらに顕著である。公立の学校推薦型に関しても，成績の提供日程の適切さの評価は低い。共通テストを様々な選抜に利用しようとする際に，日程が障壁の 1 つであることが示唆される。総合型や学校推薦型選抜に関しては，質の高い試験問題を現行の日程以外で利用できるような選択肢が必要かもしれない。

一般選抜における共通テストの試験問題の難易度については，設置形態や合否判定への用い方によって評価が異なる傾向であり，設置形態でみると，私立，公立，国立の順に，自大学の受験生にとって難しいと評定している。また，一般選抜における難易度の適切さや識別力の評価は，私立では国公立より低い。共通テストが選抜に役立ったかという質問項目に関して，一般選抜の私立での評価が低くなっているが，難易度や識別力に関する評価の低さが関連している可能性がある。一斉実施型の試験の場合，難易度や識別力に関する様々な要望に対応するのは難しい面があるが，テストが選抜に役立つかどうかはテストのユーザーの満足度をみる上で重要な観点の 1 つである。実態調査で得たデータの分析を進めて，今後の共通試験の方向性を検討する材料としたい。

## 注

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

## 謝辞

実態調査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

大学入試センター (2020年12月8日). 「令和3年度大学入学共通テストの志願者数等について」大学入試センター https://www.dnc.ac.jp/news/albums/abm.php?d=150&f=abm00002988.pdf&n=別添①令和３年度大学入学共通テストの志願者数等について.pdf (2023年2月13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/20200619-mxt_daigakuc02-000010813_4.pdf (2023年2月13日).

大学入試研究ジャーナル第 33 号，74-80，2023

# 志願者本人記載資料がもたらす効果に関する検証

西郡 大（佐賀大学）

本研究では，特色加点制度の検証を通じて，志願者本人が自分の高校時代の取り組みを振り返り，大学入学後の学びと摺り合わせて言語化することが，アドミッション・ポリシー理解の促進や志望学部とのミスマッチ解消に効果的であるのかを検討した。その結果，「これまで自分が頑張ってきたことを振り返る機会となった」，「志望学部に入学したいという意思が固まった」，「文章（言語化）にしたことで，自分の進学意識が明確になった」という進路意識の明確化がみられた。また，これらの心理的な変化に影響を与えていたのは，「最も自信のある取り組みの内容を掘り下げてアピールした」及び「大学入学後に何を学ぶかを分析してアピールできる点を探した」という戦略性と，「志望学部・学科等のアドミッション・ポリシーを調べた」及び「志望学部・学科等の学びの内容やカリキュラムを調べた」という具体的な対策行動であることが明らかになった。

キーワード：本人記載資料，特色加点制度，書類審査，効果検証

## 1. はじめに

高大接続改革を背景に，調査書や本人記載資料等を用いた評価の必要性が主張されるが，その効果についての研究蓄積は限られている（例えば，島田,2012）。加えて，大学全入時代においては大学と受験者の相互選択（マッチング）の重要性が増している。佐賀大学の一般選抜では，本人記載資料の提出を任意で求める「特色加点制度」を導入し，志願者に高等学校入学以降の主体的な活動を積極的にアピールすることを促すとともに，入学者と大学のマッチングを図ることを目指している。本研究では，同制度の検証を通じて，志願者本人が自身の高校時代の取り組みと大学入学後の学びを摺り合わせ言語化することが，アドミッション・ポリシー（以下，「AP」）理解の促進や志望学部とのミスマッチ解消に効果的であるかについて検討した。

## 2. 特色加点制度の概要と実績

特色加点は，大学入学共通テスト，個別学力検査等の合計点とは別に，志願者の高等学校入学以降の活動や実績を軸にして，AP との整合性の観点から評価するものである。申請は任意であり，志願者の意思に委ねられる。特色加点申請で記載を求める項目を図１に示す。なお，2021 年度及び2022 年度入試については，コロナ禍の影響を考慮し，新型コロナウイルス感染症の蔓延による影響と，その影響下での受験者自身の対応や行動等があれば記載できるようにした。

2019 年度入試から理工学部と農学部が先行導入し，2021 年度入試から，医学部を除くすべての学部の一般選抜で実施している（医学部は，従来より調査書や面接による多面的・総合的評価を実施している）。表１に各学部の配点等，表２に 2021 年度入試における特色加点申請の実績を示す。なお，特色加点制度の詳細については，西郡ほか（2020）を参照されたい。

1. 活動・実績の名称
2. 活動・実績の主催，認定，授与，発行等の機関等の名称
3. 活動期間または実績取得年月日
4. 活動・実績を証明する資料及び参考資料等の添付
5. 活動実績の概要（規模，参加資格，入賞条件，課題研究の成果など）【４００字以内】
6. ＡＰや入学後の学習との関連性【４００字以内】

図１．特色加点申請で記載を求める項目

表１．各学部における大学入学共通テスト及び個別試験の配点と特色加点の最大加点

| 実施学部 | 前期日程 | | | 後期日程 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 共通テスト | 個別試験 | 特色加点 | 共通テスト | 個別試験 | 特色加点 |
| 教育学部 | 900 | 400 | 20 | 1000 | 400 | 20 |
| 芸術地域デザイン学部 | 700 | 400 | 15 | 600 | 300 | 15 |
| 経済学部 | 700 | 100 | 15 | 700 | 100 | 15 |
| 理工学部 | 900 | 600 | 30 | 600 | 400 | 30 |
| 農学部 | 600 | 400 | 50 | 550 | 200 | 50 |

表 2. 2021 年度入試における特色加点申請の実績（入試区分別及び性別）

| 学部 | 入試区分 | | | 性別 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 日程 | 申請者数 | 申請率 | 性別 | 申請者数 | 申請率 |
| 教育学部 | 前期 | 111 | 71.2% | 男性 | 89 | 56.3% |
| | 後期 | 126 | 52.1% | 女性 | 148 | 61.7% |
| 芸術地域デザイン学部 | 前期 | 57 | 79.2% | 男性 | 31 | 68.9% |
| | 後期 | 73 | 67.0% | 女性 | 99 | 72.8% |
| 経済学部 | 前期 | 182 | 56.3% | 男性 | 191 | 37.6% |
| | 後期 | 175 | 37.2% | 女性 | 166 | 58.0% |
| 理工学部 | 前期 | 428 | 57.4% | 男性 | 703 | 42.7% |
| | 後期 | 502 | 38.5% | 女性 | 227 | 56.5% |
| 農学部 | 前期 | 226 | 73.1% | 男性 | 106 | 61.3% |
| | 後期 | 98 | 55.4% | 女性 | 218 | 69.6% |
| 全体 | 前期 | 1,004 | 62.5% | 男性 | 1,120 | 44.3% |
| | 後期 | 974 | 42.3% | 女性 | 858 | 62.3% |

## 3. 方法

本研究では，志願者本人記載資料がもたらす効果として，志願者の高校時代の取り組みと大学入学後の学びを摺り合わせ言語化する申請書作成という行為がもたらす心理的な変化に注目した。分析に用いるデータは，2021 年度入試における申請の有無や申請者の属性（学部，入試日程，性別，現役浪人別等）といった出願データと，特色加点を課す学部の入学者を対象に実施した質問紙調査である。質問紙調査は，一般選抜の合格者を対象に郵送する関連書類に同封し，入学手続き書類提出用封筒に同封して返送を求めた。質問項目は，「出願以前の志望順位」，「出願を決めた時の合格可能性の認識」，「特色加点の申請有無」，「特色加点申請の準備状況」，「申請書に添付する根拠資料や参考資料の準備状況」，「申請書作成を通じて感じたこと」，「申請書作成の過程で行った対策」，「申請書作成において意識した戦略」で構成される。なお，出願データと連結するために受験番号の記入欄を設けた。これらのデータについて，以下に示す 5 つの視点から分析した。

【分析視点①】申請者の特徴を明らかにするために，志望度別（第 1 志望と非第 1 志望），出願時の合格可能性の認識別，未申請者における未申請の理由について分析した。

【分析視点②】出願時における準備状況の実態を明らかにするために，属性別に比較を行い，誰がどのような準備を行っているのかを分析した。

【分析視点③】どのようなことを意識して申請書を作成したか，また，具体的にどのような対策行動をとったのかに関する項目スコアを分析し，その特徴を明らかにした。

【分析視点④】申請書作成を通して，どのような心理的な変化があったのかに関する項目スコアを分析し，その特徴を明らかにした。

【分析視点⑤】分析視点④で用いた項目を志願者本人による記載資料がもたらす進路意識の明確化として捉え，どのような戦略性を持ち，どのような対策行動をとることが進路意識の明確化に影響を及ぼすのかについて分析視点③の項目を用いて分析した。

## 4. 結果

特色加点を課す学部の一般選抜の入学者は 842 名であり，750 名から回答を得ることができた（回収率：89.1%）。そのうち，分析に必要な情報が欠けている 3 名を除いた 747 名の回答を有効回答とした。分析の視点別にその結果を以下にまとめる。

### 4.1. 誰が申請をしているのか

有効回答の内訳は，申請者数が 479 名（64.1%），未申請者数が 268 名（35.9%）であった。志望度（第 1 志望と非第 1 志望）による申請率の違いをみたところ，第 1 志望者の申請率は 73.9%と非第 1 志望者（56.1%）を 17.8 ポイント上回っており，志望度の違いが申請率に影響していることがわかる（表 3）。ただし，第 1 志望者でも 88 名（26.1%）が未申請，非第 1 志望者でも半数以上が申請している点に留意が必要である。

表 3. 志望度別にみた申請実績

| 志望度 | 申請者(%) | 未申請者(%) | 合計(%) |
|---|---|---|---|
| 第 1 志望 | 249(73.9) | 88(26.1) | 337(100) |
| 非第 1 志望 | 230(56.1) | 180(43.9) | 410(100) |

次に，出願を決めた時に自分の合格可能性をどの程度だと見積もって特色加点を申請しているのかをみた（表 4）。共通テストの自己採点結果や自分の学力を考慮して，合格可能性を「ほぼ 100%」と認識している申請者は 37 名（7.7%）と少ない。合格の可能性を「60－70%程度」と認識している申請者数が 174 名（36.3%）と最も多い。一方，未申請者は，「80%－90%程度」が 102 名（38.1%）と最も多く，「ほぼ 100%」まで含めると未申請者の半数を超える（58.6%）。このことから，未申請者の多くは，特色加点申請によって加点されなくても十分に合格可能だと考えている。逆に，申請者の 39%は，合格可能性認識が 80%以上であっても申請しており，自信の有無にかかわらず，万全を期す受験行動を選好する集団だとみることができる。

表 4. 合格可能性の自己認識と申請実績

| 合格可能性認識 | 申請者(%) | 未申請者(%) | 合計(%) |
|---|---|---|---|
| ほぼ 100% | 37(7.7) | 55(20.5) | 92(12.3) |
| 80%－90%程度 | 150(31.3) | 102(38.1) | 252(33.7) |
| 60%－70%程度 | 174(36.3) | 68(25.4) | 242(32.4) |
| 50%程度（以下含） | 118(24.6) | 43(16.0) | 161(21.6) |
| 合計 | 479(100) | 268(100) | 747(100) |

表 5 は，未申請者が申請しなかった理由である。最も多かったのは，「申請しなくても合格圏内だと判断したから」である（112 名，41.8%）。また，日程別にみると，後期日程において，「特色加点があることを知らなかったから」が前期日程より 11.3 ポイント高い。これは，非第 1 志望の割合が多いためだと考えられる。なお，「その他」を選んだ者も一定数おり，自由記述欄に，「申請できるようなことがなかったから」といった理由が多く挙げられていた。

表 5. 申請しなかった理由

| 申請しなかった理由 | 前期(%) | 後期(%) | 合計(%) |
|---|---|---|---|
| 申請しなくても合格圏内だと判断したから | 66(43.7) | 46(39.3) | 112(41.8) |
| 合格圏内とは思わなかったが申請書作成が面倒だから | 24(15.9) | 20(17.1) | 44(16.4) |
| 特色加点があることを知らなかったから | 23(15.2) | 31(26.5) | 54(20.1) |
| その他 | 35(23.2) | 20(17.1) | 55(20.5) |
| 無回答 | 3(2.0) | 0(0.0) | 3(1.1) |
| 合計 | 151(100) | 117(100) | 268(100) |

### 4.2. 誰がどのような準備をしているのか

申請者の準備状況について表 6 に示す。まず，「出願決定前から申請内容を考えて準備していた」が 171 名（35.7%），「出願決定後に，申請内容を検討した」が 308 名（64.3%）であり，出願を決めてから検討を始める受験者が多い。性別でみると，「出願決定前から申請内容を考えて準備していた」において女性の方が 11 ポイント高い。志望度別では，第 1 志望者の約半数が出願前から申請内容を考えているのに対し，非第 1 志望者では，77.4%が出願決定後に内容を検討する傾向がみられる。一方，入試日程別では，第一志望の多い前期日程で，出願決定前から準備をしている傾向があると思われたが，両者に大きな違いはみられなかった。

次に，任意で添付することができる根拠資料や参考資料の準備状況をみたものが表 7 である。「すぐに準備できる状況だった」が 295 名（61.6%）と最も多い。ただし，「出願決定前から申請内容を考えて準備していた」よりも，「出願決定後に，申請内容を検討した」とする人数が多く，根拠資料や参考資料の準備をしていても，申請内容の決定は事後準備の傾向がみられた。一方，性別，志望度別，入試日程別には大きな差がみられないことから，申請内容の具体的な検討とは別に，根拠資料や参考資料となり得るものを予め蓄積していた可能性がある。この点については，本データからは読み取れないが，主体性等の評価が推進されてきた中で，高校現場においてどのような指導がなされているかは別途検討が必要である。

表 6. 申請内容の準備状況

| 準備状況 | 合計(%) | 性別(%) | | 志望度別(%) | | 入試日程別(%) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 男性 | 女性 | 第一志望 | 非第一志望 | 前期 | 後期 |
| 出願決定前から申請内容を考えて準備していた | 171<br>(35.7) | 83<br>(30.9) | 88<br>(41.9) | 119<br>(47.8) | 52<br>(22.6) | 138<br>(34.8) | 33<br>(39.8) |
| 出願決定後に，申請内容を検討した | 308<br>(64.3) | 186<br>(69.1) | 122<br>(58.1) | 130<br>(52.2) | 178<br>(77.4) | 258<br>(65.2) | 50<br>(60.2) |
| 申請者数の合計 | 479<br>(100) | 269<br>(100) | 210<br>(100) | 249<br>(100) | 230<br>(100) | 396<br>(100) | 83<br>(100) |

表 7. 任意で添付する根拠資料や参考資料の準備状況

| 申請書に添付する根拠資料や参考資料の準備状況 | 合計(%) | 申請書作成の準備状況(%) | | 志望度別(%) | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 出願決定前から申請内容を考えて準備していた | 出願決定後に，申請内容を検討した | 第一志望 | 非第一志望 |
| すぐに準備できる状況だった | 295(61.6) | 132(77.2) | 163(52.9) | 153(61.4) | 142(61.7) |
| 手元になかったので準備に苦労した | 68(14.2) | 13(7.6) | 55(17.9) | 29(11.6) | 39(17.0) |
| 添付しなかった | 116(24.2) | 26(15.2) | 90(29.2) | 67(27.0) | 49(21.3) |
| 申請者数の合計 | 479(100) | 171(100) | 308(100) | 249(100) | 230(100) |

### 4.3. 申請書作成における戦略性と対策行動

まず，どのようなことを意識して申請書を作成したかという戦略性に関する項目別のスコアを表 8 に示す（「あてはまらない（1 点）」，「あまりあてはまらない（2 点）」，「少しあてはまる（3 点）」，「あてはまる（4 点）」）。高いスコアを示すのは，「最も自信のある取り組みの内容を掘り下げてアピールした（1-2）」（Ave=3.58），「大学入学後に何を学ぶかを分析してアピールできる点を探した（1-3）」（Ave=3.42）である。これらは，特色加点制度についてホームページや説明会等で大学が強調して説明している点であり，受験生もそれを意識しているとみることができる。一方で，「戦略を立てずに，書けることを書いた（1-5）」（Ave=2.42）を詳細にみると，「あてはまる」の回答者が 88 名，「少しあてはまる」の回答者が 121 名おり，両者を合わせると回答者全体の 43.8%を占めている。つまり，最も自信のある取り組みや大学入学後の学びを分析してアピールできる点を考えているものの，それを戦略的に行っているとは認識していないと解釈できる。なお，各項目について，性別，入試日程，学部，志望度，現役浪人別では特徴的な差はみられなかった。

次に，具体的にどのような対策行動をとったのかに関する項目別のスコアを表 9 に示す（「まったくしてない（1 点）」，「あまりしてない（2 点）」，「少し行った（3 点）」，「十分に行った（4 点）」）。高いスコアを示したのは，「志望学部・学科等のアドミッション・ポリシーを調べた（2-1）」（Ave=3.77），「志望学部・学科等の学びの内容やカリキュラムを調べた（2-2）」（Ave=3.54）である。特色加点は，「アドミッション・ポリシーや入学後の学びとの関連性」の記載を求めており，それに対する対策行動が喚起されたと考えられる。

一方，他者との相談に関する項目は，「高校・予備校等の先生やチューターと相談した（添削を含む）（2-3）」（Ave=2.70），「家族や友人など身近な人と相談した（添削を含む）（2-4）」（Ave=3.04）であった。前者において「あてはまらない」が 139 名，「あまりあてはらない」が 57 名で回答者全体の 40.9%を占めた。後者では，「あてはまらない」が 71 名，「あまりあてはらない」が 56 名となり，回答者全体の 26.5%を占めた。これらのことから，申請書作成に関して，高校・予備校等の支援は，総合型選抜や学校推薦型選抜に比べてあまり積極的に行われてはいないようである。それに代わり，家族や友人などへの相談が相対的に多くなっているのではないかと考えられる。こうした傾向は，一般選抜ゆえの特徴といえるかもしれない。なお，項目番号の 2-1 と 2-2 では，女性及び第 1 志望のグループの平均点が高かったが，入試日程，学部，現役浪人別で違いはみられなかった。

表 8. 申請書作成の戦略性に関する項目の記述統計（4 件法：4 点満点）

| 項目番号 | 質問項目 | 人数 | 平均値 | 標準偏差 |
|---|---|---|---|---|
| 1-1 | 様々な実績や成果を可能な限りたくさん書いてアピールした | 479 | 3.03 | 0.93 |
| 1-2 | 最も自信のある取り組みの内容を掘り下げてアピールした | 479 | 3.58 | 0.64 |
| 1-3 | 大学入学後に何を学ぶかを分析してアピールできる点を探した | 477 | 3.42 | 0.74 |
| 1-4 | 添付した根拠資料や参考資料の内容や質にこだわった | 477 | 2.66 | 1.10 |
| 1-5 | 戦略を立てずに，書けることを書いた | 477 | 2.42 | 1.01 |

表 9. 申請書作成の対策行動に関する項目の記述統計（4 件法：4 点満点）

| 項目番号 | 質問項目 | 人数 | 平均値 | 標準偏差 |
|---|---|---|---|---|
| 2-1 | 志望学部・学科等のアドミッション・ポリシーを調べた | 479 | 3.77 | 0.56 |
| 2-2 | 志望学部・学科等の学びの内容やカリキュラムを調べた | 479 | 3.54 | 0.66 |
| 2-3 | 高校・予備校等の先生やチューターと相談した（添削を含む） | 479 | 2.70 | 1.26 |
| 2-4 | 家族や友人など身近な人と相談した（添削を含む） | 479 | 3.04 | 1.08 |
| 2-5 | SNS やインターネット，受験情報誌などの情報を参考にした | 479 | 2.38 | 1.13 |

### 4.4. 申請書作成がもたらす進路意識の明確化

まず，申請書作成を通して，どのような心理的な変化があったのかに関する項目別のスコアを表 10 に示す（「あてはまらない（1 点）」，「あまりあてはまらない（2 点）」，「どちらとも言えない（3 点）」「少しあてはまる（4 点）」，「あてはまる（5 点）」）。高いスコアを示したのは，「これまで自分が頑張ってきたことを振り返る機会となった（3-2）」（Ave=4.52），「志望学部に入学したいという意思が固まった（3-5）」（Ave=4.27），「文章（言語化）にしたことで，自分の進学意識が明確になった（3-1）」（Ave=4.03）である。特に，3-2 は標準偏差も小さく，大半の回答者の認識といえる。

一方，「作成前よりも，志望学部で学ぶ内容について理解が深まった（3-3）」と「申請書作成を通して，自分にとっての新しい発見があった（3-4）」の相関係数は $r$=.52 であり，申請書作成のプロセスで新しい発見や理解の深まりがもたらされていると思われる。なお，すべての項目で平均点は女性の方が高かった。入試日程では，前期日程において 3-3 と 3-5 が高く，志望度別では，3-1，3-3，3-5 で第 1 志望者の平均点が高い。学部別及び現役浪人別では，違いはみられなかった。

### 4.5. 進路意識の明確化に影響する戦略性と対策行動

どのような戦略性を持ち，どのような対策行動をとることが心理的な変化に影響を及ぼすのかを明らかにするために，表 10 の 5 項目の合計点を「申請書作成がもたらす進路意識の明確化」を示す尺度得点とした。なお，当該 5 項目の主成分分析の結果，第 1 主成分への負荷量の絶対値は，項目番号の 3-2 が.66 であるものの，他の項目はいずれも.70 以上となり，寄与率は 60.3%であった（5 項目の $\alpha$ 係数は 0.78）。これらのことから 5 項目の一次元構造が確認できる。

「申請書作成がもたらす進路意識の明確化」を従属変数，申請書作成における戦略性に関する 5 項目（表 8）と対策行動（表 9）を独立変数とし，ステップワイズ法による重回帰分析を行った結果を表 11 に示す。また，表 8～表 10 の項目間の相関係数を表 12 に示す。

「申請書作成がもたらす進路意識の明確化」に対して，戦略性に関する項目では，「最も自信のある取り組みの内容を掘り下げてアピールした」（$\beta$=.20）と「大学入学後に何を学ぶかを分析してアピールできる点を探した」（$\beta$=.16）の 2 項目が有意な影響力を持っており，対策行動に関する項目では，「志望学部・学科等のアドミッション・ポリシーを調べた」（$\beta$=.22）と「志望学部・学科等の学びの内容やカリキュラムを調べた」（$\beta$=.23）の 2 項目に有意な影響力が確認された。つまり，申請書作成において，志望学部・学科等の AP とともに，入学後の学びやカリキュラムを調べること，そして，自分の最も自信のある取り組みを掘り下げて，大学入学後の学びと擦り合わせて文章（言語化）にしてアピールすることが，申請書作成がもたらす進路意識の明確化に寄与していると解釈できる [1]。

表 10. 申請書作成がもたらす進路意識の明確化に関する項目の記述統計（5 件法：5 点満点）

| 項目番号 | 質問項目 | 人数 | 平均値 | 標準偏差 |
|---|---|---|---|---|
| 3-1 | 文章（言語化）にしたことで，自分の進学意識が明確になった | 479 | 4.03 | 0.99 |
| 3-2 | これまで自分が頑張ってきたことを振り返る機会となった | 479 | 4.52 | 0.74 |
| 3-3 | 作成前よりも，志望学部で学ぶ内容について理解が深まった | 479 | 3.89 | 1.07 |
| 3-4 | 申請書作成を通して，自分にとっての新しい発見があった | 479 | 3.56 | 1.12 |
| 3-5 | 志望学部に入学したいという意思が固まった | 479 | 4.27 | 0.99 |

表 11. 申請書作成がもたらす進路意識の明確化の規定要因（重回帰分析）

| 準備状況や戦略に関する項目 | 申請書作成がもたらす進路意識の明確化<br>標準化係数：$\beta$ |
|---|---|
| 1-1. 様々な実績や成果を可能な限りたくさん書いてアピールした | .09 |
| 1-2. 最も自信のある取り組みの内容を掘り下げてアピールした | .20*** |
| 1-3. 大学入学後に何を学ぶかを分析してアピールできる点を探した | .16*** |
| 1-4. 添付した根拠資料や参考資料の内容や質にこだわった | -.09 |
| 1-5. 戦略を立てずに，書けることを書いた | － |
| 2-1. 志望学部・学科等のアドミッション・ポリシーを調べた | .22*** |
| 2-2. 志望学部・学科等の学びの内容やカリキュラムを調べた | .23*** |
| 2-3. 高校・予備校等の先生やチューターと相談した（添削を含む） | － |
| 2-4. 家族や友人など身近な人と相談した（添削を含む） | － |
| 2-5. ＳＮＳやインターネット，受験情報誌などの情報を参考にした | － |
| 自由度調整済み決定係数：$R^2$ | .37 |

***$p$ < .001　　－ はステップワイズ法により当該変数が除去されたことを示す

表 12. 項目間の相関係数

| | 戦略性 | | | | | 対策行動 | | | | | 進路意識の明確化 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1-1 | 1-2 | 1-3 | 1-4 | 1-5 | 2-1 | 2-2 | 2-3 | 2-4 | 2-5 | 3-1 | 3-2 | 3-3 | 3-4 | 3-5 |
| 1-1 | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 1-2 | .107* | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 1-3 | .136** | .263** | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 1-4 | .195** | .140** | .231** | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 1-5 | .084 | -.029 | -.145** | -.038 | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 2-1 | .135** | .204** | .346** | .154** | -.175** | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 2-2 | .146** | .229** | .380** | .114* | -.153** | .511** | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 2-3 | .113* | .060 | .161** | .140** | -.146** | .123** | .115* | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| 2-4 | .183** | .080 | .152** | .169** | -.034 | .176** | .178** | .141** | 1 | - | - | - | - | - | - |
| 2-5 | .172** | .094* | .176** | .157** | -.026 | .135** | .260** | .232** | .318** | 1 | - | - | - | - | - |
| 3-1 | .128** | .293** | .320** | .204** | -.106* | .381** | .361** | .161** | .148** | .145** | 1 | - | - | - | - |
| 3-2 | .141** | .335** | .217** | .127** | -.136** | .304** | .205** | .065 | .103* | .085 | .509** | 1 | - | - | - |
| 3-3 | .144** | .199** | .416** | .156** | -.112* | .398** | .462** | .167** | .183** | .165** | .598** | .347** | 1 | - | - |
| 3-4 | .206** | .246** | .239** | .221** | -.097* | .248** | .278** | .164** | .207** | .204** | .476** | .369** | .521** | 1 | - |
| 3-5 | .172** | .269** | .369** | .227** | -.103* | .407** | .427** | .197** | .241** | .212** | .639** | .435** | .608** | .484** | 1 |

*$p$ < .05　**$p$ < .01

## 5. 考察

本研究では，佐賀大学の特色加点制度の検証を通じて，志願者本人が自身の高校時代の取り組みと大学入学後の学びを摺り合わせ言語化することが，アドミッション・ポリシー理解の促進や志望学部とのミスマッチ解消に効果的であるかについて検討した。

4.4 節で示したように，特色加点の申請書作成を通じて，「これまで自分が頑張ってきたことを振り返る機会となった（3-2）」，「志望学部に入学したいという意思が固まった（3-5）」，「文章（言語化）にしたことで，自分の進学意識が明確になった（3-1）」という進路意識の明確化に関する 3 項目は，5 点満点で 4 点以上となり，自身の振り返りによる進路意識の明確化とともに入学意思の強化に繋がっている様子が読み取れる。

また 4.5 節で示したように，こうした進路意識の明確化に影響を与えていたのは，「最も自信のある取り組みの内容を掘り下げてアピールした」及び「大学入学後に何を学ぶかを分析してアピールできる点を探した」という戦略性と，「志望学部・学科等のアドミッション・ポリシーを調べた」及び「志望学部・学科等の学びの内容やカリキュラムを調べた」という具体的な対策行動であった。これらの結果は，「自省の機会を入試プロセスに組み込み，適性や志向との摺合せを自ら行ってもらう」（西郡ほか，2020）という特色加点制度の狙いがうまく機能していると捉えることができる。

なお，特色加点を先行して導入した理工学部と農学部の入学者の追跡調査では，入学後 1 年後の GPA が申請者のグループの方が高いことに加え，入学時のアンケート調査の結果からは，「受験時における志望学部の AP 認知（受験時に AP を知っていたかどうか）」，「志望分野で学べることの満足度」，「自律性」，「リーダー性」という 4 項目でスコアの平均値が未申請者よりも高いことを確認している。つまり，申請するという行為を「学びに向かう態度」の一部だと考えれば，未申請者よりも申請者の方が，大学・学部にとって望ましい学生像に近いと考えても良いであろう。

ところで，冒頭に示したように，2021 年度と 2022 年度入試は，コロナ禍による影響についても任意で記述を求めており，2021 年度入試では，申請者の約半数が記載していた。その内容の約 9 割は，「当たり前に学校に行き、人と会うことがどれだけ幸せなことであるかを感じた」，「学校は勉強するためだけの場所ではなく，対人関係を学んだり，社会性や協調性を身に付ける場所でもあることを再認識した」，「今までのやり方や様式を踏襲するのではなく，課題や変化に対応しながら物事を実行していくことの大切さを学んだ」など，コロナ禍という現実に順応しながらも，そこから何らかの教訓を得ることができたといったものであった。受験生にとって過酷な現実を受け止めながらも，それを咀嚼しようとする中で，自分が頑張ったことや，学んだことの振り返りが強化され，進路意識もより明確になったのかもしれない。

一方で，本研究の限界と課題にも触れておきたい。特色加点制度は，任意申請という仕組みの性格上，申請するかしないかの判断は重要な分岐点だといえる。というのも，未申請者の約 40%が「申請しなくても合格圏内だと判断したから」を未申請の理由に挙げており，ある意味で強気の選択をしている様子がみられる。その反面，「合格圏内とは思わなかったが申請書作成が面倒だから」，「その他」に多く含まれていた「申請できるような活動を持ってなかったから」といった消極的な理由で申請を行わなかった者も一定数含まれる。いずれの理由にせよ，任意申請というシステムにより，本人の意思によるフィルターがある程度かかっている。仮に，申請書提出を必須化した場合，これらの未申請者のグループにおいてどのような心理的な変化が生じるかは別途検討が必要だろう。また，本研究の分析は，申請書作成という行為にのみに注目しており，申請の内容やその採点結果との関係性は考慮していない。こうした点については，これからの研究課題である。

最後に，今後の展望を述べる。本研究では，記載事項として何を求めることがより有効なのか，どのような資料作成のプロセスを志願者に経験させることが効果的なのかといった点までは明らかにできていない。この点については，メタ認知，動機づけの理論等の学術的な枠組みからのアプローチが必要である。これらの視点から研究を進めることで，効果的な本人記載資料の様式や入試での活用方法の在り方を提案したい。

## 注

1）クロス表分析で特徴がみられた性別をダミー変数としてみたが，有意な影響は確認できなかった。そのため，戦略性や対策行動に焦点を当てるために分析から外した。

## 謝辞

本研究は，科研費（22K02717）の助成を受けたものである。

## 参考文献

西郡大・福井寿雄・園田泰正（2020）.「一般入試における主体性等評価の導入とその結果―特色加点制度に対する高校教員の不安と受容―」『大学入試研究ジャーナル』, **30**, 1-7.

島田康行（2012）.『「書ける」大学生に育てる』大修館書店.

大学入試研究ジャーナル第 33 号，81-87，2023

# 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――

寺尾 尚大（大学入試センター）

本報告は，据え置きの試験専用端末や特殊なネットワーク環境のない試験室で CBT を実施する方式について，主に試験用端末・ネットワーク環境・受験者の所感などの観点から探索的に検討することを目的とする。関東地方の公立高等学校に通う生徒への CBT を通じて，CBT 実施方法についての示唆を得た。具体的には，事前訪問調査の結果から，試験室単位でのネットワーク環境診断の必要性が強く示唆され，事後アンケートの結果から，受験者の CBT 受験経験・操作のスキルに相当程度の個人差があることなどが明らかとなった。

キーワード：Computer Based Testing，ネットワーク環境，受験者アンケート

## 1 はじめに

### 1.1 個別大学の入学者選抜における CBT の利用

2020 年（令和 2 年）に始まった新型コロナウイルスの猛威は，令和 3 年度入学者選抜において，一部の大学でコンピュータを用いた試験（Computer Based Testing，CBT）の実施を後押しした。例えば，叡啓大学では，感染拡大防止と開学初年度の制約もあり，一般選抜の試験をテストセンターでの CBT として実施した（大野，2021）。また，九州工業大学では総合型選抜において，適性検査を CBT で実施した（大野ほか，2021）。令和 4 年度入試では，東京外国語大学の一般選抜において英語スピーキング試験を CBT で実施する事例も見られる。令和 3 年度選抜限りの変更だったものも含めて，個別大学での CBT 利用の動きがあったことは，注目すべきことである。

時を同じくして，大学入試センターでは CBT 活用検討部会を設置し，2021 年 3 月に報告書を公表した（大学入試センター，2021）。この報告書では「まとめ」として，①全国的に均質で質の高い受験環境の確保，②トラブル等が生じた場合の対応体制の構築，③新しい試験の在り方に対する受験者や保護者を含む社会全体の理解の 3 点を課題に挙げ，これらについて細やかな検討が必要であると整理した。このうち①や②は試験環境や実施に関する事項である。CBT での試験実施方式に関する精緻な検討にあたっては，近年の技術動向を踏まえながら，試験に用いる端末やネットワーク環境，受験生の操作スキルなど，受験環境面の調査研究を十分に深めることが重要である。

### 1.2 これまでの CBT 実施方式とコストの高さ

これまで CBT は，テストセンターやコンピュータ教室・CALL 教室など，限られた施設の中に設置された管理端末・ネットワーク環境の中で行われてきた。テストセンターでの CBT 実施は，端末・ネットワークが試験のみに用いられる利点がある一方，OS のアップデート端末やネットワーク機器の管理に相当のコストと労力がかかる点に課題がある（近藤ほか，2007）。普段コンピュータ室で使用されている設備を CBT で使用する際には，別の施設に赴かなくても試験が実施できる利点があるが，その試験専用に端末やネットワークの設定を行う必要があり，現状復帰をスピーディーに実施しなければならないという課題がある。多くの CBT では，試験実施を専門とする事業者や高度な技能を持つ教職員の作業を要する。最近では，試験専用のラップトップ端末やタブレット端末等を使用する提案もある（松浦，2019）[1)]。

さらに，College Board が実施・運営を担う SAT の CBT 化では，個人保有または学校管理端末を利用する方式が採られている（College Board，2022）。試験端末として利用できるものに柔軟性が出てきたことは，実施時期や場所の制約を緩和するものとなりうる。また，インターネットの高速化やセキュリティの向上などにより，条件や人数，試験の性質次第では，CBT を簡便に実施できる環境が整備されつつある。

この状況下において，安定的に試験を実施し，受験生をはじめ関係の教職員の方々の負担を最大限減らすことのできる CBT 実施方法についての基礎研究が必要であると考えられる。これまで，特別な設備を要するために生じていた CBT 実施におけるコストの高さ，専門性の高さ，負担の大きさの課題を解決するため，まずは現状の把握から始めることが必須だろう。

### 1.3 本報告の目的

こうした背景を踏まえ，本報告では，2021 年 3 月

に高等学校で実施した CBT 調査研究について，特に試験端末の管理運用やネットワーク環境の面を中心に整理することで，CBT の実施方式に関する論点を探索的に検討することを目的とする。本報告では，高等学校の端末およびネットワーク環境を借りて CBT を実施した際の，端末およびネットワーク環境についての調査方法および結果を示し，将来特別な設備のない試験室で CBT の試験を実施する際の検討事項の洗い出しを行った。

大学入試における CBT 化の難しさの一因は，試験の実施・受験環境についての研究知見が不足していることに加えて，現状把握ができていないところにあると考えられる。本研究は，CBT の実施環境や受験者個人の CBT 受験経験・操作感などについての把握を行い，大学入試の CBT 化をめぐる論点について現在地を示すことを目指す。

## 2 調査の概要と方法

### 2.1 調査の目的

本調査の目的は次の二つであった。第一に，研究目的に沿うよう作成された実験用の英語リーディング・リスニング・ライティング問題への解答を収集すること，第二に，多様な端末・ネットワーク環境の高等学校に依頼して試験を実施し，学習用端末やネットワーク環境をめぐる現況を把握し，試験実施方式の検討に向けた参考資料を得ることであった。本報告は，第二の目的に関するものであるため，以降ではこの目的に関する事項のみに絞って記述する。

### 2.2 研究参加校・研究参加者

関東地方の高等学校の外国語科に通う高校生 228 名であった。各都県の教育庁を通じて高等学校に調査協力を依頼し，協力が得られた 5 校を対象とした。なお，3.1 節でも述べるが，このうち 1 校については，事前訪問において試験室のネットワーク帯域幅が規定の水準に達しなかったため，研究への参加を見合わせた。上記の参加者数は，実際に試験を実施した 4 校の人数である。

研究参加者は 18 歳未満であったため，研究参加者である高校生本人の同意を得るとともに，学校長から代諾を得た。研究参加同意書において本人の同意が確認された 219 名のデータを分析対象とした。

なお，調査は 2021 年 3 月に実施したため，新型コロナウイルス感染防止対策を行いながら研究参加を求めることとした。具体的には，手指消毒に利用できるアルコール入りウェットティッシュの配付や，室温が低くならないよう留意しながらの換気などの対策をとった。

### 2.3 試験環境の事前確認

試験環境の事前確認として，書面での確認および事前訪問調査による確認の 2 段階を経ることとした。書面確認は調査実施の 3 か月前を目安に実施し，事前訪問調査は調査当日の 1 週間前を目安に実施した。

最初の書面確認では，各研究参加校の窓口の先生に対し，調査の希望日時や研究参加予定人数とともに，試験端末として使用する機器についての質問シートを配付し，回答を依頼した。具体的には，端末の種類（デスクトップ・ノート・タブレット），キーボードの種類（外付けキーボード・ソフトウェアキーボード・ついていない），OS（Windows OS・mac OS・iOS・ChromeOS・その他），USB ポートが 2 つ以上あるかどうか（2.4 節において詳述），USB フラッシュメモリの使用が許可されているかどうか，3.5mm 口径のイヤホンジャックがあるかどうか等について尋ねた。

次に，当日 1 週間前を目安に，研究参加校を訪問し，試験室として使用する予定の教室において，試験端末の現物確認およびネットワーク環境の調査を行った。書面で回答のあった事項が満たされていることを確認の上，CBT システム TAO（Open Assessment Technologies, 2022）に接続し，音声および動画が正しく再生できるかどうかをテストした。ネットワーク環境の調査に関しては，TAO の試験端末およびネットワーク環境の診断を行う機能 CompatibiltyChecker（taoClientDiagnostic）を使用し，レンダリング時間（最小値・最大値・平均値），下り帯域（最小値・最大値・平均値），上り帯域（平均値・最大値）について測定した。

レンダリング時間は，ある Web ページ内のコンテンツを表示するのに必要な時間である。ただし，サーバの応答速度やネットワーク帯域，表示するコンテンツの重さ，端末のスペックなど，多様な要因の影響を受けるため，表示のみにかかる時間とはなっていない点，留意が必要である。レンダリング時間が過度に長いことは，試験問題の表示に時間がかかることを意味するものであり，解答に余計なストレスと認知負荷をかけることにつながる。0.1 秒以内にレスポンスがあればストレスなく問題を閲覧することができる。下り帯域はインターネット経由でデータを受け取る際の通信速度，上り帯域はインターネット経由でデータを送信する際の通信速度のことを指す。CBT においては，

下り帯域が試験問題ファイルの閲覧表示に対応し，上り帯域が解答の送信に対応する。

### 2.4 試験実施の当日の流れ

試験全体は，あらかじめ作成された監督要領に沿って進められた。事前説明 15 分，解答時間 50 分，事後アンケート 10 分，事後操作 5 分の 80 分間で実施した。試験を開始する前に，ログイン ID とパスワードが記載された受験番号票，研究参加同意書，メモ用紙の入ったクリアファイルを机上配付した。

はじめに，調査における新型コロナウイルス感染防止対策に関する説明を行った上で，TAO への接続を行った。本来，起動中に利用できる機能を制限したロックダウンブラウザを利用して試験を実施することが適切であるが，各学校の端末を利用して試験を実施する関係上，ロックダウンブラウザのインストールや配布を実施できないケースもあったため，今回の調査では試験専用ロックダウンブラウザは利用せず，特例措置として次のような対応を行った。

USB ポートの利用が認められている学校では，簡易接続のため USB メモリを用いた。USB メモリには，nativefier[2]を用いて疑似ネイティブアプリ [3]化した実行ファイルをあらかじめ置いておき，研究参加者が USB メモリを端末に挿入し，指定の実行ファイルをクリックすると，インターネットを通じて TAO に接続できるようにした。疑似ネイティブアプリでは，フルスクリーンで実行する，メニューバーを隠す，右クリックを無効化する，アプリを常にトップに表示する等，他のアプリケーションの起動を禁止するシングルキオスクアプリモードでロックダウンブラウザを使用する際の挙動に近くなるような設定を行った。USB ポートが利用できない場合には，研究参加者自身が web ブラウザのアドレスバーに URL を入力し，TAO に接続した。USB ポートの使用が認められていたのは A, D, E の 3 校，認められていなかった学校は B, C の 2 校であった。

接続後，受験番号票に記載されているログイン ID（受験番号）とパスワードを使用してログインした。ログイン ID およびパスワードは半角英数字のみを使用し，入力の難しい特殊記号は使用しなかった。全角文字での入力誤りに気付いてもらいやすくするため，ログイン ID は “a1001” のように，母音英小文字から始めることとした。

次に，5 分半程度の操作説明動画を閲覧の上，研究参加同意書への記入を行った。その後，英語リーディング（20 分），リスニング（10 分），ライティング（20 分）の試験を順次実施した。最後に，事後アンケート（詳細は 2.5 節）への回答を求めた。

### 2.5 事後アンケート

合計 50 分間の試験の後，事後アンケートへの回答を求めた。事後アンケートでは，デモグラフィック変数，CBT の受験経験や試験実施・進行，リスニング，ライティングそれぞれについて選択式の回答を求めた後，全体の感想を自由記述でするよう教示した。本稿では，CBT の受験経験および試験実施・進行に関する調査項目の集計結果のみを報告する。

事後アンケートでは，CBT の受験経験について 1 項目，当日の試験実施・進行について 4 項目，メモ用紙の使用について 1 項目で尋ねた。各調査項目と選択肢については，結果とあわせて図 1 に示した。

## 3 結果

### 3.1 ネットワーク帯域測定

研究参加校への事前訪問時に実施した CBT 環境調査の調査を表 1 に示した。

最大レンダリング時間については，5 校いずれも 0.1 秒以内に収まっており，ストレスを感じない時間内に試験問題を表示可能であることが確認された。

下り帯域に関して，TAO では受験者数 1 名あたりの必要帯域を 0.5Mbps としており，仮に予定受験者数が 40 名だった場合，1 名あたり 0.5Mbps×40 名＝20Mbps が必要帯域ということになる。結果として，D 高校を除いてこの基準を満たしており，予定していた受験者数が同時刻に CBT を受けられるだけの通信速度が確保されていると判断された。D 高校での予定受験者数は 40 名であったが，帯域測定の結果，当該のネットワーク環境下で同時に受験できる人数が 9 名程度である可能性が推察された。実験であることを考慮しても，事前に試験の実施が難しいことが濃厚となっているにもかかわらず実験を行うことは，受験者・研究参加校の教員ともに精神的な負担も時間的浪費も大きく，研究倫理の観点でも認められないものと判断して，調査の実施を見合わせた。上り帯域については，今回，多肢選択式問題（選択肢番号の文字列）・記述式問題（文字列）の送信のみにとどまるため，特に基準を設けず確認のみを行うこととした。C 高校では，LTE 回線に接続する SIM カードを端末 1 台 1 台に挿入して使用していたため，表中の帯域は 1 名あたりが利用できる帯域幅を表示している点に留意が必要である。

表 1　研究参加校における事前訪問調査の結果

| 高校 | USB/ URL | デスクトップ/ ラップトップ | OS | 最大レンダリング時間 (秒) | 下り帯域の最大値 (Mbps) | 上り帯域の最大値 (Mbps) | 備考 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A | USB | デスクトップ | Win | 0.02 | 26.25 | 15.49 | |
| | USB | デスクトップ | Win | 0.02 | 67.67 | 65.85 | |
| B | URL | ラップトップ | Chrome | 0.06 | 21.08 | 57.97 | IE のみがインストールされていた教室で実施見合わせ |
| C | URL | ラップトップ | Chrome | 0.08 | 18.31 | 5.80 | 接続フィルタリングが当日までに解除できなかった教室で実施見合わせ |
| D | URL | デスクトップ | Win | 0.03 | 4.69 | 69.57 | |
| E | USB | デスクトップ | Win | 0.02 | 37.05 | 60.27 | |

なお，B 高校と C 高校において，ネットワーク帯域測定が実施できない試験室があったため，異なる試験室での実施に切り替えた事例があった。具体的には，B 高校では，標準インストールされている web ブラウザが Internet Explorer であり，CBT システム TAO では IE をサポートしていなかったため，事前調査においても TAO への接続がかなわなかった。C 高校では，生徒が所持する BYOD 端末を直接インターネットに接続するための回線（通称，BYOD 回線）での試験を予定していたが，本調査で利用予定の URL が事前訪問においてフィルタリングされ，当日までにシステム管理者による許可作業が難しいとのことで，BYOD 回線のある教室での試験実施を見合わせた。

### 3.2 研究参加者への事後アンケート

#### 3.2.1 CBT 受験経験

Q1 の結果から，この調査で CBT を初めて経験することになった研究参加者が，全体の 60.8%に上ることが明らかとなった。高校 1・2 年生となると，英語民間試験などを CBT で受験した経験があるのではないかとの予測を立てていたが，意外にも今回の研究参加者の多くは初めて CBT を経験することとなった。

その一方で，「これ以外に 2 回」「これ以外に 3 回以上」と回答した参加者も 10%弱おり，CBT を何度か経験している参加者もいた。現状では，CBT の受験経験の個人差が大きく，試験の実施にあたっては CBT 未経験者がいることを想定した丁寧な説明や対応を要することが示唆された。

#### 3.2.2 解答開始までの操作とその説明

図 1 に示した Q2～Q5 では，試験システム（アプリケーション）の起動やログイン，操作方法の説明や音量調節について尋ねた。Q2 を見ると，8 割超の参加者は，USB メモリに入っている疑似ネイティブアプリを起動する，または web ブラウザを利用し，TAO への接続を行う操作について「難しくなかった」と回答していた。「少し難しいところがあった」「とても難しかった」と回答する参加者も 40 名程度いた。

追加分析として，USB メモリを挿入して疑似ネイティブアプリを起動した受験者と，ブラウザのアドレスバーに URL を入力した受験者に分けて，Q2 の回答割合を算出した。結果として，疑似ネイティブアプリを起動した受験者では，「とても難しかった」1 名（0.8%），「少し難しいところがあった」8 名（7.1%），「あまり難しくなかった」40 名（35.7%），「ぜんぜん難しくなかった」63 名（56.3%）と，大部分の者が難しいとは感じていなかった。対して，URL 入力を行った受験者では，「とても難しかった」6 名 （5.2%），「少し難しいところがあった」23 名 （20.0%），「あまり難しくなかった」41 名（35.6%），「ぜんぜん難しくなかった」45 名 （39.1%）と，相対的に難しかったと評定した回答が多く見られた。

Q3 を見ると，ログインについても大部分の参加者がスムーズに実施できていたが，当日の調査では，ログインが上手くできずに挙手をした参加者がおり，試験監督者が確認したところ，全角・半角の違いに気づかずに入力していたという事例があった。ログイン ID とパスワードの入力に関しては，タイピングスキルの高低に十分配慮することが必要であると考えられる。Q4 では，CBT の画面操作説明動画について尋ねたが，おおむねわかりやすかったとの回答が得られ

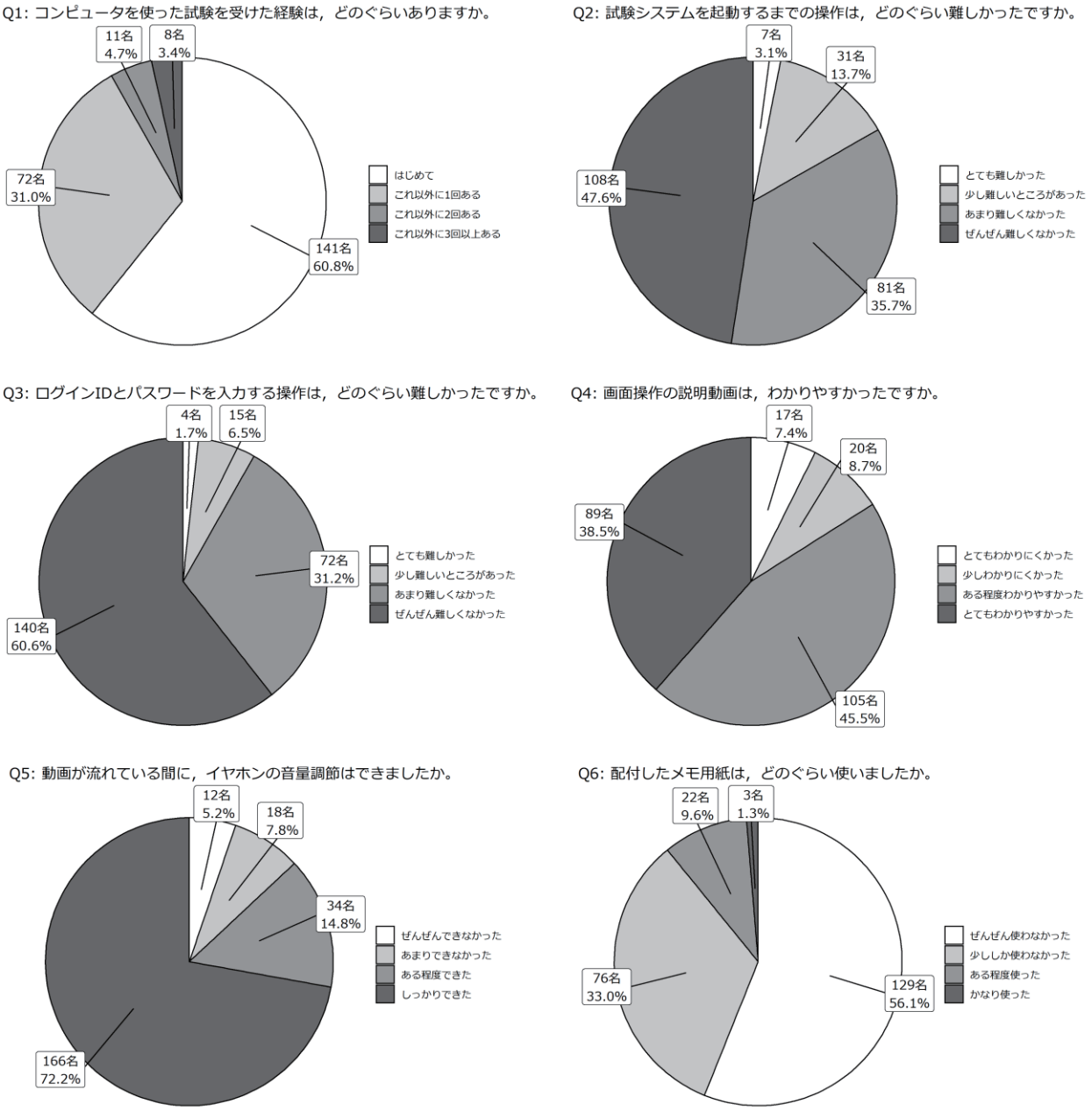



図 1 事後アンケートの集計結果

た一方で，わかりにくかったと回答する参加者も一定数見られ，説明の仕方に一層の工夫を要することが示唆された。Q5 では，動画説明中に実施したイヤホンの音量調節について尋ねたが，大多数の参加者が動画視聴中に音量の調節ができたと回答していた。

### 3.2.3 メモ用紙の使用

Q6 では，メモ用紙の使用について尋ねた。本調査では，英語リーディング・リスニング・ライティング全体を通して，参加者には両面とも利用可能な A4 サイズのメモ用紙を 1 人あたり 1 枚配付したが，大部分の参加者は「ぜんぜん使わなかった」「ほとんど使わなかった」と回答していた。問題数が限られていたこともあり，メモを取る量は少なかったものと推察される。その一方で「かなり使った」と回答する参加者も少数いた。この調査では，CBT においてメモ用紙を追加配付する場合の手順を決めていなかったが，受験者から希望があった場合の手順も明確化しておく必要があることが示された。

## 4 考察

### 4.1 CBT 実施上の示唆

本研究を通じて，CBT を実施・運営する上での重要な示唆が二点得られた。

第一に，インターネットに接続して実施する形式の CBT では，ネットワーク環境に関する入念な調査が必要となる点である。今回，帯域幅やレンダリング時間等の指標を用いた事前調査を実施の上，調査当日に臨んだ。この事前調査を通じて，予定していた試験室での実施が不可能であることをあらかじめ特定できた。例えば，C 高校では CBT システムの URL がフィルタリングされて接続できないことや，D 高校では試験が実施できるだけの帯域幅が不足していたことが明らかになった。特別なネットワーク設備をもたない通常教室では，試験室に赴いてネットワーク診断をあらかじめ実施することの重要性が示唆された。インターネットを経由して学校または大学の外とどのように通信するのか，ボトルネックの有無についても確認する必要があるだろう。

第二に，CBT とあわせて，受験生自身の感想や慣れ，操作のしやすさなどを丁寧に検討することの必要性が挙げられる。事後アンケートの結果から，CBT の慣れの程度に個人差があること，操作の説明やイヤホン等の外部接続機器の調節方法の指示に工夫が必要であることが示唆された。受験生の情報活用能力が全体的に底上げされれば，一定程度解決される部分もあるが，試験ごとに対応の異なる点については，試験ごとに説明する必要も生じうる。受験生に丁寧に理解してもらえる方法の洗練が求められるだろう。

### 4.2 GIGA スクール構想からの示唆

B 高校や C 高校では，学校または生徒個人が 1 人 1 台端末を用意し，学習に「普段使い」していた。GIGA スクール構想そのものは小中学校を対象とした施策であるが，今回調査を実施した自治体では，一部の高等学校で GIGA スクール構想を意識した取り組みが行われていた。

GIGA スクール構想での学習端末・ネットワーク環境整備の論点の中には，試験端末やネットワーク環境について考える上でも重要になる点がいくつかある。GIGA スクール構想では，児童・生徒がモバイル端末管理（Mobile Device Management, MDM）の機能を活用して管理された学習用端末を校内・校外で利用する。CBT との共通点として，①端末の初期設定を効率化したり，使用できるアプリケーションに制約をもたせられること，②端末の状態を教員（試験の場合は試験監督者・試験実施者）側で監視できること，③特別な回線を利用しない場合にも一定程度の安全性が確保できる等が挙げられる。また，ネットワーク環境に関しても，従来の考え方からの転換は，試験実施方法の設計に影響を及ぼす。これまでの境界型セキュリティの考え方では，試験場の内部ネットワークを全面的に信頼し，外部のネットワークへのセキュリティを高めてきたが，近年では境界の内部にもリスクがあるとして，内部であっても無条件に信頼しないゼロトラストネットワークの考え方が登場してきた。この考え方では，試験場の内部であっても外部のインターネットからの接続と同様のセキュリティを確保し，試験場からのアクセスということだけでなく，アカウントの種類や場所，使用するデバイスに応じてセキュリティポリシーを定義することとなる。建物内のネットワークにセキュリティの信頼を過度に置くことのない方法は，CBT の実施方法に大きなインパクトを与えうるものであり，その技術的進展を追う必要があるものと言える。GIGA スクール構想を支える MDM やゼロトラストネットワークの考え方は，CBT 実施方式にも新たな可能性を提示していると言えるだろう。

### 4.3 その他の示唆

今回の調査では，高等学校の施設を借りて研究参加者への解答協力を得る方法をとった性質上，試験室の座席配置を変更することができなかった。試験室において試験の様子を観察する中で，①端末操作に関する説明の進め方，②他の受験生の画面を見えにくくする工夫についての示唆も得られた。

第一に，試験実施直前の端末操作に関する説明の進め方に工夫が必要であることが示された。今回の調査では，監督要領読み上げによる指示を一部動画での説明に代えた。確かに，画面の操作方法はある程度伝わったかもしれないが，現在どの画面が表示されているのが適切か，動画が適切に流れているか，今はイヤホンを装着すべき状況なのか等がわからなかった際，周囲の受験生の様子も見ながら操作を進めている場面もあった。他の受験生の画面をのぞき込むことなく，自分の試験端末で試験進行上適切な画面が表示されているかどうかを把握できる方法を確立する必要があり，前方にモニターやスクリーンを用意して画面表示することなども検討が必要である。

第二に，他の受験生の画面を見えにくくする工夫の必要性も明らかとなった。座席配置を変更できなかったことにより，いくつかの試験室では受験生と受験生の距離が近く，隣の受験生の画面が見えても仕方ない

ケースがあった。今後は，座席の配置に配慮するとともに，のぞき見防止フィルターを使って試験を実施してみる等の実験を行ってみてもよいかもしれない。

## 5 おわりに

本稿では，CBT を高等学校で実施した事例をもとに，CBT の実施方式について総花的な記述を行った。高等学校での調査を通じて，CBT 実施方式に対する示唆がいくつか得られた。別の活用場面で普及してきた技術動向も，CBT を検討する上で重要な視点を提示している。なお，技術革新に応じて論点が解消される場合も十分にありうるため，最新動向にはアンテナを張っておく必要もあるだろう。

特別な設備のない試験室において CBT を実施する場合の論点は多岐にわたるため，一つ一つ切り出しながら検討を進める必要があると考えられる。ただし，要素技術を揃えれば入学者選抜にすぐに導入できるものではない。CBT に関する小規模な実験を行い，知見を積み重ねながら，確実な方法として洗練する必要がある。これにあたっては，受験生はもちろんのこと，試験監督者・アドミッション関係者の視点も積極的に取り入れ，社会の受容の得られる試験方法として鍛えていくことが必要である。

## 注

1) 松浦（2019）では，学部単位の試験から全国規模（受験者数 50 万人程度）の大規模な CBT を射程に入れ，課題と解決策を挙げている。本報告は，総合型・学校推薦型選抜のような小さな募集単位の試験であっても，CBT を導入するには実証的知見を蓄積しながら緻密に進める必要があるという立場をとっている。

2) nativefier（https://github.com/nativefier/nativefier）とは，指定の Web サービスに接続するためのアプリケーションを作成する，コマンドラインツールである。開発元がデスクトップアプリを提供していない場合，利用者は汎用ブラウザを通じて URL から接続する必要があるが，nativefier で当該の Web サービスに接続できるアプリケーションを作成しておけば，そのアプリケーションを起動するだけでよい。作成の際，API（Application Programming Interface）を利用すれば，アプリケーションの表示方法をはじめとするさまざまな特性をカスタマイズできる。生成されたアプリケーション一式（.exe, .app 等）は，他者と共有することが簡易である。

3) ネイティブアプリとは，特定の OS に対応したソフトウェア開発キット（Software Development Kit: SDK）を使用して開発され，高パフォーマンスで柔軟な挙動によりプログラムを実行するアプリケーションのことである。対して，疑似ネイティブアプリとは，SDK を用いずにコマンドラインツールで開発可能であり，低コストで可能な限りネイティブアプリのような挙動を実現したアプリケーションのことである。

## 参考文献

College Board (2022). Digital Testing Home. https://digitaltesting.collegeboard.org/ (2022年3月25日閲覧)

大学入試センター (2021年3月24日). 「大規模入学者選抜におけるCBT活用の可能性について（報告）」 https://www.dnc.ac.jp/research/cbt/cbt_houkoku.html (2022年3月24日閲覧).

近藤裕司・石橋勇人・松浦敏雄 (2008). 「既設のパソコン教室を借用して実施する大規模なCBTの実現方法」『情報学』**4**(2),

松浦敏雄 (2019). 「大規模CBTの実現のための課題と解決策」『情報処理学会研究報告』**2019-IOT-44**(17), 1-7.

大野真理子・花堂奈緒子・播磨良輔 (2021). 「オンライン入試の意義と課題――九州工業大学における総合型選抜Ⅰの事例をもとに――」『令和3年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会研究発表予稿集（クローズドセッション用）』68-73.

大野義文 (2021). 「叡啓大学のオンラインによる入試および一般選抜の教科・科目試験のCBT試験の実施に関する報告」『令和3年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会研究発表予稿集（オープンセッション用）』119-126.

Open Assessment Technologies (2022). TAO Testing. https://www.taotesting.com/ (2022年3月25日閲覧)

大学入試研究ジャーナル第 33 号，88-93，2023

# 共通テストの英語における英語民間試験導入の効果と課題（2）

## ――広島大学におけるみなし満点方式を申請した志願者分析より――

永田 純一，三好 登（広島大学）

2021 年度入学者選抜における英語資格・検定試験の申請状況とその分析結果を報告する。2019 年度から 3 年目を迎えたみなし満点方式による入試結果の分析からは，学部ごとに申請状況に大きな差があること，さらに，志願者全体でみても資格・検定試験の種別ごとに申請数が大きく異なっていることがわかった。また最も申請者が多い英検について CSE スコアとの関係を分析したところ，共通テスト「英語」得点との一定の関係が見いだされた。

キーワード：4 技能，英語資格・検定試験，みなし満点，大学入学共通テスト

### 1 問題の所在

本研究は，入学者選抜における入試成績の一部である大学入学共通テスト「英語」の得点に，英語民間試験（以下，英語資格・検定試験と呼ぶ）の成績を活用した効果と課題について，竹内・永田(2021）の分析結果に引き続き報告するものである。

大学入試における英語資格・検定試験の活用については，英語指導方法等改善の推進に関する懇談会（文部科学省，2001），教育再生実行会議第三次提言「これからの大学教育等の在り方について」（教育再生実行会議，2013），中教審答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育，大学教育，大学入学者選抜の一体的改革について」（中央教育審議会，2014），文部科学省「高大接続改革の進捗状況について」（文部科学省，2016）等，これまで 20 年近くに渡って提言が繰り返されてきた（竹内・永田，2021：332）。さらに大学入試英語成績提供システムの中止が決定された後，「大学入試のあり方に関する検討会議」が設置され，2021 年 7 月に提言がまとめられている（大学入試のあり方に関する検討会議，2021)。

このように様々な議論がなされる中，広島大学では 2016 年度入試以降，英語資格・検定試験の活用を続けている。この取り組みの導入過程については，杉原・永田・高地（2019）において詳しく報告している。当初，入試における評価レベルと各資格・検定試験との対応については，独自の対照表を作成し利用を開始した。当時の AO 入試等から利用を開始し，その後一般入試での活用へ拡大することとなったが，この時には文部科学省からより多くの種類の資格・検定試験を含めた新対照表が公表されていたことから，この新対照表の利用へ移行した。

2019 年度入試からは，一定の条件のもと，大学入試センター試験（以下，センター試験と略す）の外国語（英語の「筆記」・「リスニング」）の得点を満点とする「みなし満点方式」を開始した（2021 年度入試では大学入学共通テスト（以下，共通テストと略す））。ここでいうみなし満点方式とは，「出願時に CEFR 相当レベル B2 以上を証明する書類等の提出を行った場合，共通テストの外国語（英語）の得点を満点とする方式」であり，英語が得意な受験生のための希望者優遇制度として，一般選抜，総合型選抜，学校推薦型選抜においてセンター試験（2019 年度入試）を課す全学部の全募集単位で活用を開始した（竹内・永田（2021））。

なお，この方式では出願要件として課しているのではなく，有資格者が希望（申請）した場合に適用するものであることを付記しておく。

2021 年度入試からは，センター試験に代わり共通テストが実施されることとなり，英語の素点もリーディングとリスニングそれぞれに 100 点ずつ，合計 200 点となり，センター試験におけるリーディング/リスニングの比率（リーディング：200 点，リスニング：50 点）とは異なってリスニングにも重きが置かれるようになった。このような大学入試システムの制度転換に伴い，現在設定している大学入学共通テスト「英語」を満点とする基準設定についても，改めて検証を行う必要があると考えられる。本論文では，検証の一部として 2021 年度入試の受験者のデータを対象とした分析を行ったので，その結果と考察を示す。

### 2 分析対象

竹内・永田（2021）においては，2019 年度及び 2020 年度入試におけるみなし満点方式に関する分析

表1　2019～2021 年度の広島大学の入試におけるみなし満点方式申請者数と志願者に占める割合（全ての選抜区分の総計）

| 入試年度 | 申請者数 | 志願者に占める割合 |
|---|---|---|
| 2019 | 398 | 4.9% |
| 2020 | 448 | 6.4% |
| 2021 | 762 | 11.8% |

を報告した。本報告では引き続き 2021 年度入試の分析結果を報告する。なお，2021 年度からは「みなし満点方式」における満点となる対象は，大学入試センター試験ではなく，大学入学共通テストに置き換わっている点には注意が必要である。本報告は，大学入学共通テストにおける「みなし満点方式」の妥当性の検証にも資すると考えている。表1に，2019～2021 年度入試の 3 か年におけるみなし満点方式の申請者数と志願者に占める割合を示す。

## 3 分析結果と考察

### 3.1 一般選抜合格者における分布

#### 3.1.1 みなし満点方式申請・非申請合格者数

本節では，特に一般選抜をその分析対象とする。表 2 は，みなし満点方式申請・非申請合格者における一般選抜の共通テスト英語教科得点の記述統計量を示したものである。一般選抜におけるみなし満点方式申請・非申請合格者数をみると，まず全学で 259 名・2,044 名となっており，当然のことながら数は少ないもののみなし満点方式を申請したものは存在していることがわかる。しかしこれを学部別にみると，みなし満点方式を申請するものが最も多いのが A 学部（医歯薬系）で 61 名（24%）・159 名（7%）である一方で，最も少ないのが I 学部（理工農系）4 名（2%）・76 名（3%）となっており，学部によってみなし満点方式を申請するものが大きく異なっている現状が把握できる。これは学部特性の違いによるものが大きいと思われる。すなわち A 学部は元々，英語も含めた学力レベルが高いため，それを反映して利用者が多いものと考えられる。特にこれらみなし満点方式の申請者が多い学部において，申請しないものについては当日の共通テストでより一層の取り組みを行う必要があることを示唆している。しかし I 学部では，英語は課しているものの，英語に関連した学科やプログラムがあるわけではないため利用者が少ないものと想定される。

#### 3.1.2 みなし満点方式申請・非申請合格者における共通テスト「英語」得点（Reading＋Listening）

ここではみなし満点方式申請・非申請合格者における共通テスト「英語」得点の最高点・最低点・平均点・標準偏差について全学の状況をみていきたい。まず，みなし満点方式を申請したものに関して，全学で最高点 197 点，最低点 88 点，平均点 157.8 点，標準偏差 23.4 となっている。当日の共通テストでいかなる点数を取得しても，みなし満点方式を申請したものは自動的に「英語」得点が満点となることが事前に決まっている。それにも関わらず，当日の共通テストで極めて高い得点を取得し，真面目に取り組んでいるものがいる一方で，そうではないものも多く，平均点から散らばりがみられる。すなわち，みなし満点方式を戦略的に活用して合格している受験生もいる，ということである。

これに対して，みなし満点方式を申請していないものについては，全学で最高点 199 点，最低点 78 点，平均点 145.2 点，標準偏差 19.3 となっている。先にみたみなし満点方式を申請したものと比較すると，最高点は若干高くなっている一方で，最低点や平均点は低くなっている。つまり，申請できるならば申請して損はない以上，申請者は非申請者より平均的には英語が得意である。申請者の姿勢については，他大学の後期日程や共通テスト利用型私大受験者のように別途英語の点数が必要になるか否かの影響が考えられる。また非申請者については，調査対象者が合格者に限られる以上，英語の得点が低いと不合格の可能性が高いため，分散が小さくなるのは当然であると思われる。

次にこれを学部別にみていきたい。まず表 2 から，みなし満点方式を申請したものについて，C 学部（社会科学系）と A 学部（医歯薬系）で最高点 197 点が最も高いのに対して，G 学部（人文系）126 点が最も低くなっている。また L 学部（文理融合系）で標準偏差が 26.9 と散らばりが大きくなっている。すなわち，これら散らばりが大きな学部においては，みなし満点となるものの，当日の共通テストの英語教科得点で出来不出来の差が大きいことを示している。

また表 2 から，みなし満点方式を申請していないものについては，B 学部（文理融合系）で最高点 199 点が最も高く，続いて A 学部（医歯薬系）195 点，E 学部（社会科学系）192 点，K 学部（理工農系）190 点，G 学部（人文系）189 点の順となっている。これに対して，J 学部（社会科学系）で最低点 78 点，E 学部（社会科学系）80 点，D 学部（医歯薬系）88 点，A 学部（医歯薬系）89 点，K 学部（理工農系）90 点

表 2 みなし満点方式申請・非申請（一般選抜合格者）における共通テスト「英語」得点の記述統計量（学部のアルファベット表記は竹内・永田 (2021)に対応[1)]。学部は申請者数の降順に記載。）

| | N | 最高点 | 最低点 | 平均点 | 標準偏差 |
|---|---|---|---|---|---|
| A 学部 | 61 | 197 | 115 | 162.3 | 16.9 |
| （医歯薬系） | 159 | 195 | 89 | 150.9 | 19.1 |
| E 学部 | 40 | 194 | 88 | 156.4 | 23.3 |
| （社会科学系） | 394 | 189 | 80 | 147.9 | 18.4 |
| B 学部 | 36 | 189 | 131 | 158.7 | 15.3 |
| （文理融合系） | 107 | 199 | 105 | 153.7 | 20.6 |
| C 学部 | 33 | 197 | 90 | 163.4 | 22.0 |
| （社会科学系） | 158 | 184 | 104 | 154.5 | 16.9 |
| L 学部 | 21 | 182 | 111 | 156.5 | 17.0 |
| （医歯薬系） | 73 | 187 | 88 | 144.7 | 20.1 |
| F 学部 | 18 | 187 | 123 | 154.3 | 19.4 |
| （理工農系） | 449 | 189 | 92 | 143.2 | 17.2 |
| G 学部 | 14 | 179 | 126 | 156.1 | 17.9 |
| （人文系） | 120 | 189 | 114 | 153.9 | 15.9 |
| L 学部 | 13 | 181 | 105 | 155 | 26.9 |
| （文理融合系） | 76 | 192 | 113 | 149.9 | 19.0 |
| H 学部 | 7 | 174 | 147 | 157.8 | 9.2 |
| （医歯薬系） | 52 | 181 | 96 | 151.9 | 19.2 |
| K 学部 | 7 | 185 | 143 | 163.8 | 14.1 |
| （理工農系） | 221 | 190 | 90 | 141.8 | 19.3 |
| J 学部 | 5 | 170 | 125 | 155 | 17.3 |
| （社会科学系） | 199 | 184 | 78 | 139.5 | 18.8 |
| I 学部 | 4 | 159 | 140 | 152.2 | 8.4 |
| （理工農系） | 76 | 188 | 94 | 145.5 | 18.6 |
| 全体 | 259 | 197 | 88 | 157.8 | 23.4 |
| | 2,044 | 199 | 78 | 145.2 | 19.3 |

注）上段：みなし満点方式申請者
　　下段：みなし満点方式非申請者

の順となっている。このことから A 学部，E 学部，K 学部では最高点が高いものもいるが，最低点が低いものも存在しているということがわかる。また C 学部で平均点 154.5 点，G 学部と B 学部 153.9 点・153.7 点，H 学部 151.9 点，A 学部で 150.9 点の順で高くなっている。そして B 学部で標準偏差が 20.6，D 学部 20.1，K 学部 19.3，H 学部 19.2，A 学部 19.1 の順で散らばりが大きくなっていることがわかる。ただ総体的に各学部の散らばりは，みなし満点方式を申請したものと比較して，やや低く抑えられていることが把握できる。これはみなし満点方式の弊害とも言えるし，当然の帰結なのかもしれない。すなわち，みなし満点方式を申請したもので散らばりが大きいのは，当日の共通テストの英語教科で自動的に満点となることがあらかじめ決まっている中，申請しないものとの間で，テストに向かう姿勢の違いとなって現われた結果であるとも考えられる。

表 3 英語資格・検定試験の種類別のみなし満点となる条件（申請があった種類のみ表示）

| 検定試験の種類 | 条件 |
|---|---|
| 英検® | 準 1 級以上 |
| IELTS® | 5.5 以上 |
| TEAP® | 309 以上 |
| TOEFL iBT® | 72 以上 |
| GTEC CBT® | 1190 以上 |

### 3.2 英語資格・検定試験の種類別の分析

#### 3.2.1 種類別の共通テスト「英語」得点分布（全選抜区分）

広島大学における大学入学共通テストを満点とする条件を表 3 に示す（ここでは申請があった種類のみ示す）。

この条件は，文部科学省から 2020 年に示された大学入試英語成績提供システムにおける CEFR 対照表を基準としている。この基準については，2016 年度入試以降，当時の AO 入試において英語資格・検定試験の活用を開始しているが，この時の対照表とは異なったものである（杉原・永田・高地, 2019）。大学独自でこのような対応表を維持・更新するためには多大なエネルギーが必要であり，国として一定の基準が示されたことは，英語資格・検定試験を一般選抜に活用する上で，重要であった。

図 1 は 2019（令和 3）年度入試におけるみなし満点申請者（志願者）の共通テスト「英語」得点分布を箱ひげ図で示している。プロットは英語資格・検定試験の種類別で区別したものである。

また，表 4 には資格・検定試験の種類別の申請者数，共通テスト「英語」の平均点，標準偏差を与えている。サンプルサイズ(N)は，異なる選抜区分への重複申請を行った同一受験者を 1 とした実人数に対応している。表 4 から，最も多く申請されている種類は英検であり，次に多かったのは IELTS であった。図

表 4 英語資格・検定試験の種類別での申請者数，共通テスト「英語」平均得点と標準偏差

| 検定試験の種類 | N | 平均得点 | 標準偏差 |
|---|---|---|---|
| 英検® | 571 | 160.4 | 18.6 |
| IELTS® | 18 | 155.3 | 18.1 |
| TEAP® | 6 | 174.2 | 13.9 |
| TOEFL iBT® | 5 | 175.6 | 13.8 |
| GTEC CBT® | 2 | 187.0 | 1.4 |

1 からわかるとおり，申請者数の人数には大きな差があることから，単純な比較はできないが，概して TOEFL iBT，TEAP の平均点が IELTS, 英検よりもやや高くなっている。

### 3.2.2 英検の CSE スコアに関する分析

申請者数が最も多い資格・検定試験の種類である「英検」についてより詳細な分析を行ってみたい。「英検」では，級による表示以外に，CSE (Common Scale for English) スコアと呼ばれる各技能を数値化したスコアが提示されている。そこで，この CSE スコアと大学入学共通テスト「英語」の得点との関係をみてみる。

図 2 は，縦軸に共通テスト「英語」の得点，横軸に CSE スコアをとったものである。準一級の合格基準は CSE スコアが 2304 以上であることから，図 2 の左端は切断されている。

図 2 からは，

・より高い CSE スコア取得者では，低い大学入学共通テスト「英語」の得点である確率は減少することから，『CSE スコア』と『「共通テスト」が高得点である”確率”』との相関がみられる

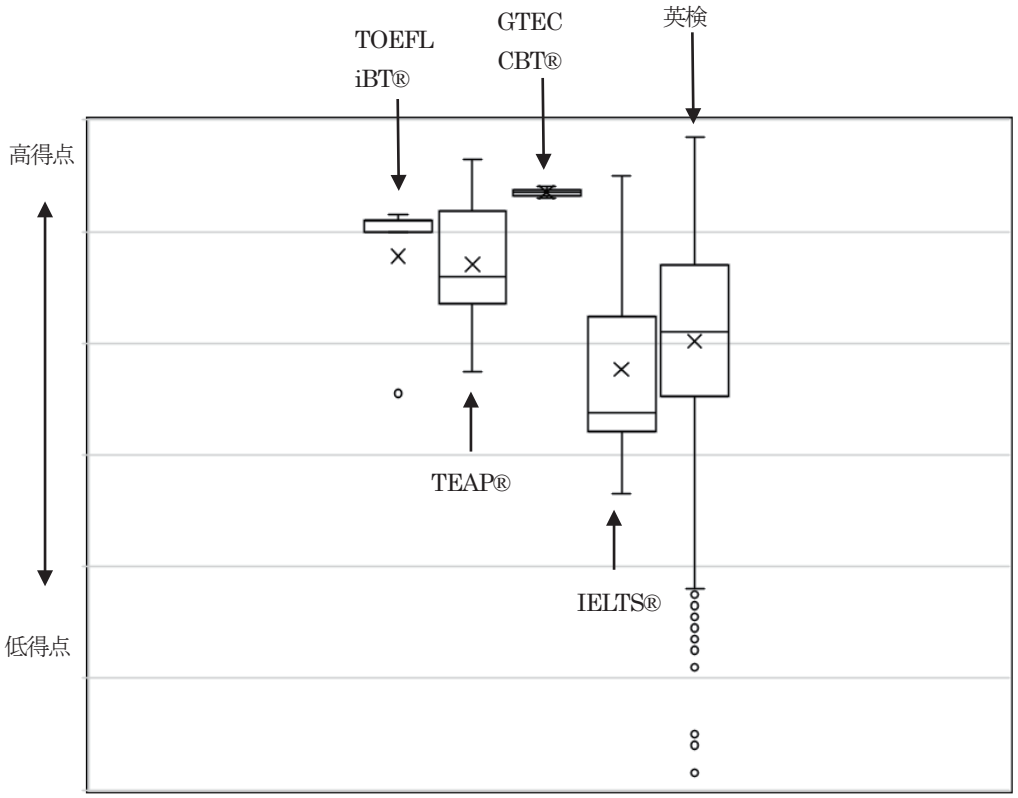



図 1　資格・検定試験の種類別で区分した場合の共通テスト「英語」得点（リーディングとリスニングの合計）の箱ひげ図（×:平均値，○:外れ値）

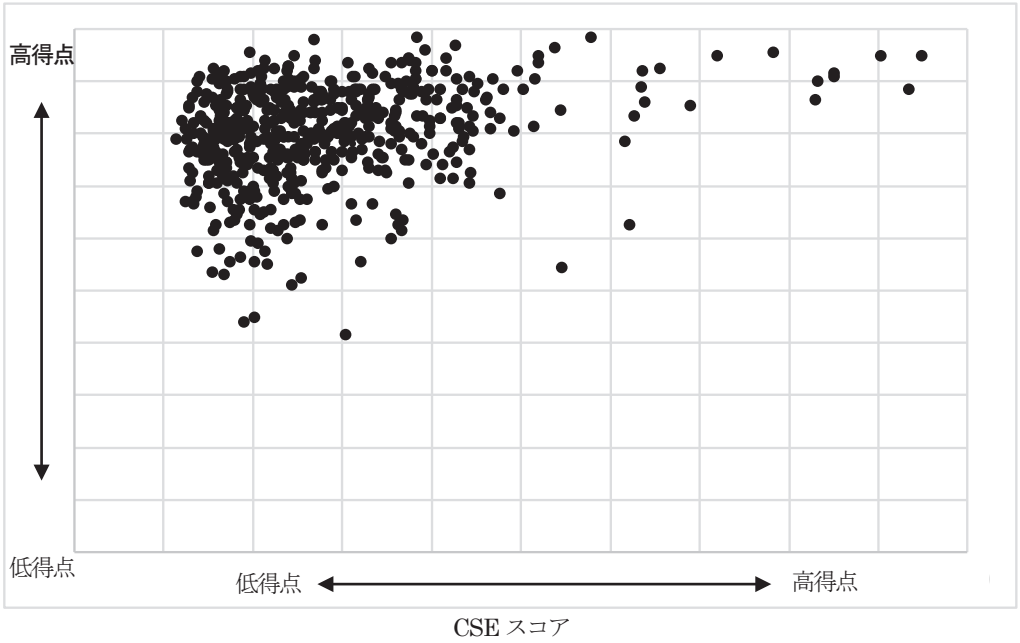



図 2　共通テスト「英語」得点と英検®CSE スコアの関係（横軸：CSE スコア，縦軸：共通テスト「英語」得点）（データは全ての選抜区分におけるみなし満点を申請した志願者）

・低い CSE スコア取得者において，共通テスト「英語」の得点が低い者が多い一方，満点に近い得点を取得している学生も存在する。

したがって，CSE スコアと共通テスト「英語」の得点には比例関係があると単純には言えないが，このように一定の傾向がみられている。

ここで英検の CSE スコアについてさらに分析を行ってみたい。より早期に受験する資格・検定試験時の方が，共通テスト受験時よりも英語運用能力が低い可能性は十分考えられることから，共通テスト「英語」の高得点者が低い CSE スコアである可能性は十分考えられる。またこの場合，スピーキングを含まない共通テスト「英語」では高得点であるが，スピーキングを含む英検ではその CSE スコアが低くなっている可能性も考えられる。したがって散布図から読み取れる結果については慎重な検討が必要であるが，外れ値を除けば，CSE スコアが 2500 以上であれば，共通テスト「英語」においてほぼ 160 点（得点率 80%）以上，さらに CSE スコアが 2630 以上（英検®一級に相当）であればほぼ 180 点（得点率 90%）以上となっている。

みなし満点方式を採用している一部の大学では，準一級といった「級」だけではなく，CSE スコアによる条件を課している場合もある。今後，4 技能の各技能別のスコアを対象としたより詳細な分析も含めた上で，CSE スコアを活用したみなし満点方式の改善の可能性を探りたいと考える。

また、共通テスト「英語」を満点とする基準について考察してみたい。杉原・永田・高地（2019）で示したように，入学後の TOEIC®IP テスト結果とセンター試験「英語」の相関関係に関する分析では，CEFR B2 に相当する TOEIC IP のスコアが 785 以上の場合，ほぼ全員がセンター試験「英語」得点において 180 点以上であった。ただし，逆は正しくなく，センター試験「英語」の得点が 180 点以上であっても TOEIC IP スコアが 600 以下となる学生も相当数存在した。

もちろん TOEIC IP テストとセンター試験「英語」の受験時期が異なり，かつ，受験者にとってハイステークスで自身の将来に大きな影響をもつセンター試験とそうではない入学後の TOEIC IP とでは，単純な比較ができないことは明らかである。

## 4 まとめ

本報告では，2021 年度入試の結果について，みなし満点申請者と非申請者の比較を学部別に行い，分野別の特徴と違いについて報告を行った。いくつかの学部においては，みなし満点を申請しなかった者よりも申請した者の方が得点の散らばり（標準偏差）が大きい結果もみられ，このことは受験生が戦略的にみなし満点方式を活用している可能性も示唆された。

一方，英語資格・検定試験の種類ごとの共通テスト

の分布からは，サンプルサイズが十分ではなく確定的な結論は示せないものの，共通テストの得点分布に相違がある可能性が示された。先に述べた戦略的に英語資格・検定試験を活用した受験生の影響も考えられるが，今後さらに検証が必要である。

本報告では，記述統計を中心にした報告であったが，みなし満点を利用した志願者・入学者へのアンケート等質的な分析も重要である。また，主体性等学力の 3 要素を潜在変数として資格・検定試験申請者の特徴に関する分析を行うことも興味深い。最後に，みなし満点方式の申請者の社会的背景（地域，経済的要因等）に関する分析は未実施である。残されている課題が数多くあるが，検証を踏まえた上での入学者選抜方法の改善に努めていきたいと考えている。

## 注

1）竹内・永田（2021）で用いた表記を「人文系」「社会科学系」「理工農系」「医歯薬系」「文理融合系」へ書き改めている。

## 参考文献

中央教育審議会 (2014).『新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育，大学教育，大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ，未来に花開かせるために～（答申）』2014 年 12 月 22 日，15－16
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf (2022 年 3 月 25 日).

大学入試のあり方に関する検討会議 (2021).『大学入試のあり方に関する検討会議　提言』，令和 3 年 7 月 8 日
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/103/toushin/mext_00862.html(2022 年 3 月 25 日).

教育再生実行会議 (2013).『これからの大学教育等の在り方について（第三次提言）』，平成 25 年 5 月 28 日
https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai3_1.pdf (2022 年 3 月 25 日).

文部科学省 (2001),『英語指導方法等改善の推進に関する懇談会（報告）』，平成 13 年 1 月 17 日
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/010110.htm（2022 年 3 月 25 日).

文部科学省 (2016).『高大接続改革の進捗状況について』，平成 28 年 8 月 31 日
https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/08/1376777.htm（2022 年 3 月 25 日）.

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(2018).「共通テストへの英語民間試験導入が受験生に与えた影響―B 大学の事例からの検討―」『大学入試研究ジャーナル』**28**, 187―192.

竹内正興・永田純一(2021).「センター試験の英語における英語民間試験導入の効果と課題－広島大学におけるみなし満点方式を申請した志願者分析より－」『大学入試研究ジャーナル』**31**, 332－337.

大学入試研究ジャーナル第 33 号，94-99，2023

# 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――

宮本 友弘，久保 沙織，尾﨑 章子，宮下 光令，倉元 直樹，長濱 裕幸（東北大学）

東北大学保健学科看護学専攻において 2018 年度入試より導入されたＡＯ入試Ⅱ期（ＡＯⅡ）の検証を 3 つの観点から行った。志願者動向の分析からは，ＡＯⅡは東北地方を中心に安定した高い人気があることがうかがえた。また，ＡＯⅡ受験者・入学者の特徴分析からは，彼らが早期に志望を決定し，一般選抜も視野に入れて受験に臨み，入学後の学修成果が良好であることが示唆された。さらに，高校調査からは現状のＡＯⅡが肯定的に受け止められていることがわかった。以上から，看護学専攻のＡＯⅡの設計コンセプトは十分に理解され，うまく機能していることが明らかになった。これらをエビデンスにしながら，ＡＯⅡのさらなる改善が図られた。

キーワード：総合型選抜，看護系大学，エビデンスに裏付けられたアドミッション

### 1 問題

東北大学では，ＡＯ入試（総合型選抜）の募集人員拡大（全募集人員の 30%を目標）を柱にして，入試改革が進められてきた。その一環として，東北大学医学部保健学科の看護学専攻（以下，看護学専攻）では，2018 年度入試より，11 月実施のＡＯ入試Ⅱ期（以下，ＡＯⅡ）[1]が導入された。2021 年度入試において 4 学年がそろったことを契機として，ＡＯⅡの検証とそれに基づく改善に着手することになった。

東北大学入試センター[2]は，各学部・学科の要請に応じて入試に関する助言やコンサルテーションを実施している。保健学科内の入試関連委員会にもオブザーバー参加を続けており，看護学専攻のＡＯⅡについては，制度設計の段階から継続的に関わってきた。そうした立場から，ＡＯⅡの検証に際しても，積極的に関与している。本稿では，保健学科の教員と共同で進めているＡＯⅡの検証結果とそれに基づく改善について報告する。

#### 1.1 看護学専攻のＡＯⅡの概要

看護学専攻の選抜は，2018 年度にＡＯⅡを導入する以前は，2 月実施のＡＯ入試Ⅲ期（以下，ＡＯⅢ）と一般入試前期日程（当時の名称，以下，一般選抜）の 2 種類であった。ＡＯⅡの募集人員は，ＡＯⅢの募集人員を 16 名から 10 名に，また，一般選抜の募集人員 54 名から 50 名にすることで 10 名とした。

ＡＯⅡとＡＯⅢでは，「（看護学専攻を）第 1 志望」及び「学力重視」という基本コンセプトに変わりはない。アドミッション・ポリシーにおいても重なる部分はあるが，ＡＯⅡでは，「保健医療の関連分野で指導者，大学や研究所で教育者，研究者として活躍をめざす人を歓迎します」とあり，この点において，「保健・医療，さらに福祉の分野で指導者として活躍をめざす人を求めています」とするＡＯⅢとの異同がある。

ＡＯⅡの選抜方法としては，第 1 次選考は出願書類（配点 150），筆記試験（配点 400）で行われ，第 2 次選考は，筆記試験（配点 200，第 1 次選考での成績を利用），面接試験（配点 200）で行われる。また，出願要件として「数学」と「理科」の履修科目が設けられた。「数学」は，「数学Ⅰ」，「数学Ⅱ」，「数学Ａ」，「数学Ｂ」（理数科にあっては，「理数数学Ⅰ」，「理数数学Ⅱ」，「理数数学特論」）とした。一方，「理科」は，「物理基礎」，「化学基礎」，「生物基礎」としたが，これは，文系からの志願の可能性も考慮したためであった。しかし，高校との意見交換を通して，志願者の実態とそぐわないことが示唆されたため，「理科」の履修科目は 2019 年度入試からは除外されることとなった。その他，2021 年度入試から面接試験の評価内容として「英語で話すための基礎的な能力」が追加された以外は，直近の 2022 年度入試までは変更はなされていない。

#### 1.2 目的

先述の通り，本稿では，看護学専攻のＡＯⅡの検証結果とそれに基づく改善を報告することを目的とする。その際，できるだけ多角的な観点からの検証を試みた。具体的には，次の 3 つの作業を行った。第 1 は，導入初年度から直近までの志願者動向の分析である。第 2 は，ＡＯⅡ受験者・入学者を対象にした複数の調査

からＡＯⅡ志願者の特徴を探索した。第 3 は，宮本（2021）に基づき，これまでＡＯⅡへの志願者があった全高等学校を対象にした調査からステークホルダーのニーズを分析した。これらを総合して，看護学専攻のＡＯⅡの評価と今後の改善点について検討する。

なお，ＡＯⅡの出願書類，筆記試験，面接試験の信頼性・妥当性については，保健学科からの要請に応じて継続的に検証し，改善が図られている。

## 2 志願者動向

まず，志願者動向について検討する。図 1 は，ＡＯⅡが導入された 2018 年度入試から直近の 2022 年度入試までの看護学専攻における各選抜の志願者数の推移を示したものである。ＡＯⅡをみると 2021 年度を除き，全体的な傾向としてはおおむね安定していた。また，図 2 は，同期間における各選抜の志願者倍率を示したものである。図 1 の推移と同期した変化となるが，ＡＯⅡの倍率が一貫して他の選抜よりも高かった。

なお，2021 年度は，ＡＯⅡ，さらにはＡＯⅢの志願者が大きく増加し，それとは対照的に一般選抜の志願者が減少した。おそらくは，大学入学共通テストといった新制度の開始年度であることと，新型コロナウイルス感染症に対する不安も重なり，受験生の「早めに決めたい」という志向が強まったためと考えられる。

表 1 は，過去 5 年間の各選抜における志願者の出身地域の割合を示したものである。2020 年度ＡＯⅢを除き [3]，年度にかかわらずすべての選抜で東北地方出身者の割合がもっとも高かった。とくにＡＯⅡではその傾向が強く，すべての年度で 8 割以上を占めた。

以上，看護学専攻のＡＯⅡの志願者は，東北地方を中心に導入当初から一定数みられ，3 倍以上の志願倍率が維持されてきた。西郡（2015）によれば，看護系大学志望者は地元の大学を志向する傾向があることが示唆されている。今回の結果からは，東北地方のそうした志望者において，看護学専攻のＡＯⅡが選択肢の１つとして定着していることが明らかになった。

## 3 ＡＯⅡ受験者・入学者の特徴

次に，ＡＯⅡ受験者・入学者を対象にした３つの調査結果から，その特徴について検討してみたい。

### 3.1 新入学者アンケートの結果

東北大学では毎年 4 月に全新入学者を対象にした質問紙調査（「新入学者アンケート」といい，回収率はほぼ 100%）を実施している（詳しくは，宮本ほか，2022）。そこでは，2019 年度より，ＡＯⅡ，ＡＯⅢの受験経験を詳細に尋ねている。

表 2 は，看護学専攻の入学者のうちＡＯⅡを受験しながらも不合格になった者が，その後，合格に至る

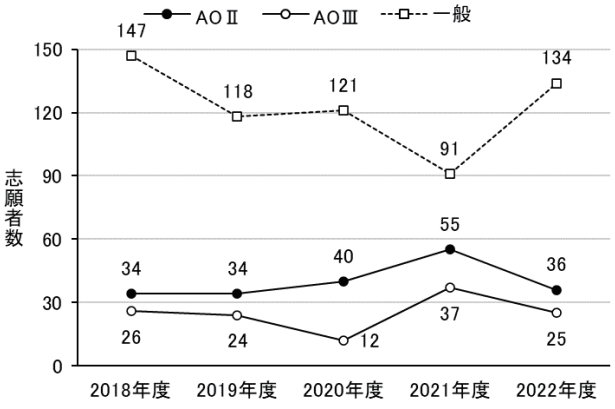



図 1 各選抜の志願者数

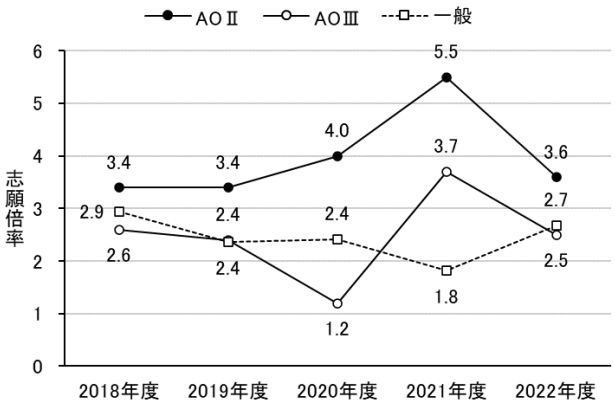



図 2 各選抜の志願者倍率

表 1 各選抜における志願者の出身地域の割合（%）

| 選抜 | 年度 | 北海道 | 東北 | 関東 | 中部 | 近畿以西 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ＡＯⅡ | 2018 (*N*= 34) | 2.9 | 88.2 | 0.0 | 8.8 | 0.0 |
| | 2019 (*N*= 34) | 2.9 | 82.4 | 5.9 | 5.9 | 2.9 |
| | 2020 (*N*= 40) | 0.0 | 85.0 | 5.0 | 5.0 | 5.0 |
| | 2021 (*N*= 55) | 1.8 | 80.0 | 9.1 | 5.5 | 3.6 |
| | 2022 (*N*= 36) | 0.0 | 83.3 | 2.8 | 5.6 | 8.3 |
| ＡＯⅢ | 2018 (*N*= 26) | 3.8 | 61.5 | 11.5 | 19.2 | 3.8 |
| | 2019 (*N*= 24) | 0.0 | 66.7 | 20.8 | 12.5 | 0.0 |
| | 2020 (*N*= 12) | 0.0 | 16.7 | 50.0 | 25.0 | 8.3 |
| | 2021 (*N*= 37) | 2.7 | 81.1 | 8.1 | 8.1 | 0.0 |
| | 2022 (*N*= 25) | 0.0 | 76.0 | 16.0 | 4.0 | 4.0 |
| 一　般 | 2018 (*N*=147) | 2.0 | 64.6 | 14.3 | 13.6 | 5.4 |
| | 2019 (*N*=118) | 1.7 | 75.4 | 10.2 | 10.2 | 2.5 |
| | 2020 (*N*=121) | 1.7 | 66.1 | 18.2 | 11.6 | 2.5 |
| | 2021 (*N*= 91) | 5.5 | 73.6 | 11.0 | 8.8 | 1.1 |
| | 2022 (*N*=134) | 2.2 | 67.9 | 13.4 | 11.9 | 4.5 |

までにどのような受験行動をとったかを示したものである。ＡＯⅡに不合格後も一般選抜まで受験する者が毎年一定数おり，ＡＯⅡの志願者数（図 1）からみれば，決して少なくない人数である。看護学専攻のＡＯⅡ受験者は，看護学専攻への入学を強く志望していることがうかがえる。また，東北大学のＡＯ入試は「学力重視」であるため，ＡＯ入試受験者も一般選抜に対する準備を整えている（倉元, 2020）が，それと符合する結果でもある。

以上から，看護学専攻のＡＯⅡでは，「第 1 志望」と「学力重視」をベースにした設計コンセプトが良好に機能していることが示唆される。

### 3.2 看護学専攻 2 年生対象アンケートの結果

高校時代の履修状況等を探るために，2021 年 1 月に看護学専攻 2 年生 64 名を対象に質問紙法による調査（Google フォーム利用）を実施した [4]。その結果，58 名から回答が得られた（回収率 90.6%）。入学した選抜の種類は，ＡＯⅡ入学者が 10 名，ＡＯⅢ入学者が 6 名，一般選抜入学者が 42 名であった。また，高校時代の文系・理系については，一般選抜入学者のうち 1 名のみが文系コースで，それ以外は全員理系コースであった。

数学Ⅲの履修状況をみると，表 3 の通り，「履修した」はＡＯⅡ入学者及びＡＯⅢ入学者で 7 割程度あるのに対し，一般選抜入学者では 9 割以上であった。また，ＡＯⅡ入学者では「履修した」と「履修しなかった」に分かれ，他の選抜による入学者よりも「履修しなかった」が多かった。一方，ＡＯⅢ入学者，一般選抜入学者では「途中まで履修した」[5]という回答もみられた。

理科選択科目の履修状況（物理基礎のみ，化学基礎のみ，生物基礎のみの履修は除く）については，表 4 の通り，入学した選抜にかかわらず，全員が化学を履修した。ＡＯⅡ入学者，ＡＯⅢ入学者では約 8 割が生物，約 2 割が物理であるのに対し，一般選抜入学者では両科目の履修はほぼ同じ割合であった。

履修状況に加えて，看護系大学と，東北大学の看護学専攻それぞれの受験決定時期についても尋ねた。表 5 の通り，看護系大学の受験は，ＡＯⅡ入学者，ＡＯⅢ入学者では 8 割以上が高校 2 年生の終わりまでに決定したのに対し，一般選抜入学者では 4 割程度であった。また，東北大学の看護学専攻の受験は，ＡＯⅡ入学者では 6 割が高校 2 年生の終わりまでに決定したのに対し，ＡＯⅢ入学者，一般選抜入学者では 3 割程度あった。

表 2 ＡＯⅡ不合格者の受験行動（人）

| 年度 | ＡＯⅡ不合格→ＡＯⅢ合格 | ＡＯⅡ不合格→ＡＯⅢ不合格→一般選抜合格 | ＡＯⅡ不合格→一般選抜合格 |
|---|---|---|---|
| 2019 | 0 | 2 | 2 |
| 2020 | 1 | 1 | 5 |
| 2021 | 0 | 8 | 6 |
| 2022 | 0 | 3 | 6 |

表 3 各選抜入学者の数学Ⅲの履修状況（%）

| 選抜 | 履修した | 途中まで履修した | 履修しなかった |
|---|---|---|---|
| ＡＯⅡ(*N*=10) | 70.0 | 0.0 | 30.0 |
| ＡＯⅢ(*N*= 6) | 66.7 | 16.7 | 16.7 |
| 一　般(*N*=42) | 90.5 | 7.1 | 2.4 |

表 4 各選抜入学者の理科選択科目の履修状況（%）

| 選抜 | 物理 | 化学 | 生物 |
|---|---|---|---|
| ＡＯⅡ(*N*=10) | 20.0 | 100.0 | 80.0 |
| ＡＯⅢ(*N*= 6) | 16.7 | 100.0 | 83.3 |
| 一　般(*N*=42) | 54.8 | 100.0 | 50.0 |

注）一般選抜入学者のうち 2 名が 3 科目を履修

表 5 各選抜入学者の看護系大学及び東北大学看護学専攻の受験決定時期（%）

| 選抜 | 看護系大学受験決定 | | 東北大学看護学専攻受験決定 | |
|---|---|---|---|---|
| | 高 2 終りまで | 高 3 以降 | 高 2 終りまで | 高 3 以降 |
| ＡＯⅡ(*N*=10) | 90.0 | 10.0 | 60.0 | 40.0 |
| ＡＯⅢ(*N*= 6) | 83.3 | 16.7 | 33.3 | 66.7 |
| 一　般(*N*=40) | 37.5 | 62.5 | 27.5 | 72.5 |

注）一般選抜入学者のうち 2 名が無回答

以上から，看護学専攻においてＡＯⅡ入学者は，高校時代は理系コースであると考えられる。ただし，理科選択科目の履修は一般的な理系と同様であるが，数学Ⅲの履修は必ずしもなされていない。これは，高校 2 年生の終わりまでには看護系大学，さらには東北大学の看護学専攻への受験を決定しており，数学Ⅲを入試で使わないとする見通しによるものと推察される。こうした早期の意志決定は，3.1 で示唆された看護学専攻への強い志望とも整合すると考えられる。

### 3.3 追跡調査の結果

追跡調査として，入学年度（2018 年度～2021 年度）ごとに 2021 年度までに履修した全科目の累積ＧＰＡを，入学した選抜の種類別に算出した。算出にあたっては休学者，退学者は除外した。選抜の種類を累

積ＧＰＡの平均値[6]の高い順に並べると，2018 年度入学者ではＡＯⅢ，ＡＯⅡ，一般選抜，2019 年度入学者ではＡＯⅡ，ＡＯⅢ，一般選抜，2020 年度入学者ではＡＯⅢ，ＡＯⅡ，一般選抜，2021 年度入学者ではＡＯⅡ，ＡＯⅢ，一般選抜，の順であった。いずれの年度であっても，ＡＯⅡ入学者の成績は，一般選抜入学者よりは高かった。

ＡＯ入試入学者は入学時の学力水準が一般選抜入学者と同等以上で，かつ意欲が高いことから入学後も活躍が期待できる（倉元，2020）。実際，宮本（2019）において，ＡＯ入試入学者の卒業までの累積ＧＰＡが，一般選抜入学者よりも高いことが示されてきた。今回の結果も，そうした傾向と一致するものであった。

## 4 高校の評価

最後に，ステークホルダーである高校側の評価を把握するために実施した調査結果について検討する。

### 4.1 調査の概要

2021 年 9 月～12 月にかけ，過去 4 年間（2018 年度～2021 年度）の入試でＡＯⅡへの志願者がみられた全高等学校 89 校を対象に質問紙法による調査（Google フォーム利用）を実施した。調査内容は，次の 3 項目であった。①ＡＯⅡ導入に対する評価（「大いに評価する」，「ある程度評価する」，「あまり評価しない」，「評価しない」の 4 件法），②募集人員（10 名）に対する評価（「多すぎる」，「適切だ」，「少なすぎる」の 3 件法），③生徒へのＡＯⅡの受験の勧め（「強く勧める」，「勧める」，「あまり勧めない」，「勧めない」の 4 件法）。いずれの項目も，評定とともにその理由（自由記述）を尋ねた。

### 4.2 調査結果

60 校（回収率 67.4%）からの回答が得られた。まず，ＡＯⅡ導入に対する評価については，「あまり評価しない」，「評価しない」といった否定的な回答は無かった。「大いに評価する」が 75.0%，「ある程度評価する」が 25.0%であった。「大いに評価する」と回答した者の理由をみると，多くが「受験機会が増えた」と，「学力とともに，看護師としての意欲や適性も評価してもらえる」をあげていた。

募集人員に対する評価については，「適切だ」が 86.7%であった。その理由の多くは，「ＡＯⅢ，一般選抜とのバランスが良い」であった。一方，「多すぎる」は 1.7%と僅かではあったが，「少なすぎる」は 11.7%ほどであった。その主な理由としては，「第 1 志望とする生徒のチャンスをもっと広げてほしい」であった。

生徒へのＡＯⅡ受験の勧めについては，「強く勧める」が 36.7%，「勧める」が 56.7%であった。理由をみると，ＡＯⅡ導入を評価する理由と重なるものが多かったが，勧める際の生徒の条件として，「第 1 志望であり，学力が一定水準以上であること」が付記されてもいた。一方，「あまり勧めない」は 5.0%，「勧めない」は 1.7%であり，主な理由としては，「準備が大変である」であった。

以上から，看護学専攻のＡＯⅡに志願者を輩出している高等学校においては，ＡＯⅡはおおむね肯定的に評価されており，重大な問題は見いだせなかった。多くの高等学校において，看護学専攻のＡＯⅡの設計コンセプトは十分に理解されており，それにそった進路指導がなされていることがうかがえた。

## 5 結果の総括とＡＯⅡの改善

### 5.1 結果の総括

本稿では，3 つの観点から，看護学専攻のＡＯⅡの検証を試みた。まず，志願者動向の分析からは，ＡＯⅡは，東北地方を中心に安定した高い人気があることが明らかになった。看護系大学志望者は地元志向が強いことから，東北地方のそうした志望者層のニーズとうまく適合していると考えられる。

また，ＡＯⅡでの受験を目指す者の特徴としては，①理系であること，②看護学専攻への志望決定が比較的早期になされること，③ＡＯⅢ，一般選抜での受験も視野も入れていること，④入学後の学修において高いパフォーマンスが期待できること，が示唆された。

さらに，高校においては，現状のＡＯⅡが肯定的に受け止められていることがわかった。生徒には，「学力については，一般選抜と同等以上の水準を求める」という本学のアドミッション・ポリシーを念頭において，推奨してもいる。東北地方においては，学力重視という「東北大学型ＡＯ入試」の特徴が浸透していることの証左でもあろう。

以上から，高校生にも，高校教員にも，看護学専攻のＡＯⅡの設計コンセプトは十分に伝わっており，それに応じた計画的な受験勉強や，進路指導がなされていると考えられる。看護学専攻においてＡＯⅡを導入したことは，現時点においては成功だったといえよう。

ただし，募集人員に関しては，大半の高校からは「適切」という評価を得たが，一部の高校からではあ

るが，「少ない」という声もあった。ＡＯⅡの志願者倍率と，ＡＯⅡ入学者の学修成果の良好さに鑑みると，検討の余地はあると考えられる。その際，ＡＯⅢ，一般選抜の志願者数の変動（図 1）とともに，ＡＯⅡの志願者層の基盤となっている東北地方においての，高校生の看護系大学に対するニーズの動向や，少子化の状況についても十分考慮する必要がある。

追跡調査についての課題もあげておきたい。本研究では，入学後の学修成果の指標として，ＧＰＡを取り上げた。当然ながら，ＧＰＡ以外の指標を用いて検討する必要がある。例えば，看護学専攻の教員からは，ＡＯⅡ入学者は実習態度が極めて良好な学生が多いといった声が寄せられている。このように，ＡＯⅡ入学者特有のパフォーマンスといった視点から，新たな指標を開発することが課題である。

また，先述した通り，ＡＯⅡのアドミッション・ポリシーでは，「大学や研究所で教育者，研究者として活躍をめざす人」を求めている。したがって，大学院とくに博士後期課程への進学などもみていく必要があろう。しかしながら，看護学分野では，大学卒業後すぐに大学院へと進学はせず，看護師として何年間か実践経験を積んだ後，進学するケースがよくあるという。看護学研究者のキャリアパスに沿って，長期的な視野に立った追跡調査が望まれる。

### 5.2 ＡＯⅡの改善

以上の結果については，保健学科内の入試関連委員会においても報告され，エビデンスの 1 つとして参照されながら，ＡＯⅡの改善についての検討がなされた。その結果，次の 2 点について変更が図られることとなった。

1 つは，ＡＯⅡの定員の拡充である。2023 年度入試より，一般選抜の募集人員を 50 名から 48 名に減らし，ＡＯⅡの募集人員を 10 名から 12 名に増やすこととなった。

もう 1 つは，一般選抜との整合性の向上である。具体的には，2024 年度入試からＡＯⅡの出願要件として「理科」についての履修科目が設けられることとなった。1.1 で述べた通り，これまで，ＡＯⅡの出願要件には，「数学」のみの履修科目が設けられてきており，一般選抜個別学力試験の出題科目と同様に「数学Ⅲ」は除かれていた。しかし，「理科」については，2019 年度以降からは履修科目の指定は除外された。そこで，一般選抜個別学力試験の「理科」の出題科目にあわせて，「物理」，「化学」，「生物」のうち 2 科目以上（理数科にあっては，「理数物理」，「理数化学」，「理数生物」から 2 科目以上）の履修を要件とした。なお，これら 2 点の変更については，2022 年 4 月 15 日に「予告」として公表されている。

このように，東北大学入試センターと保健学科の教員との共同で進めてきた看護学専攻のＡＯⅡの検証結果は，エビデンスとしてＡＯⅡの改善に寄与することができた。本学では，第 4 期中期目標・中期計画において「エビデンスに裏付けられた新たなアドミッションの展開」を掲げているが，本稿で報告した取り組みは，その一環でもある。今後も，さまざまな学部・学科と連携しながら，推進していく予定である。

### 注

1）東北大学のＡＯ入試には，ＡＯ入試Ⅱ期（11 月実施，現役生のみ），ＡＯ入試Ⅲ期（2 月実施，過年度生も可）の 2 種類がある。「本学第 1 志望」と「学力重視」という基本コンセプトは同じであるが，学力水準を把握するために，ＡＯ入試Ⅱ期では独自の筆記試験を，ＡＯ入試Ⅲ期では大学入学共通テストを課している。

2）著者のうち，宮本友弘，久保沙織，倉元直樹，長濱裕幸の所属は入試センター，尾﨑章子，宮下光令の所属は医学部保健学科である。

3）2020 年度ＡＯⅢについては，東北地方からの志願者の割合が前年度に比べて大幅に減少したが，翌年度以降は回復した。このことから，2020 年度ＡＯⅢでは特殊な事情があったと推察される。この点についての追求は，本研究の目的に照らし，別稿に譲りたい。

4）調査は宮下光令が，担当する授業での事後課題の一部として実施した。その際，教示文として，回答は任意であり，回答しなくても成績評価に関係ない旨を明記した。

5）高校によっては，数学Ⅲの授業が前倒しで実施され，2 年生の後半で学ぶことがある。その上で，入試で使わないこと等から 3 年生では数学Ⅲを選択しないという者もいる。そうしたケースが「途中まで履修した」に該当する。

6）倫理的な配慮から具体的な数値についての公表は差し控えたい。

### 謝辞

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

### 参考文献

倉元直樹 (2020). 「受験生保護の大原則に従った入試制度改革を――英語民間試験利用を見送った東北大学の入試設計思想――」『中央公論』134(2), 80－87.

宮本友弘 (2019). 「『主体性』評価の課題と展望――心理学と

東北大学ＡＯ入試からの示唆――」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『大学入試における「主体性」の評価――その理念と現実――』東北大学出版会，7－29.

宮本友弘 (2021). 「エビデンスからみた大学入試学の意義と実際」倉元直樹監修，宮本友弘・久保沙織編『大学入試を設計する』金子書房，2－25.

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.

西郡大 (2015). 「高校教員からみた看護系進学希望者の特徴」『平成22～26年度日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究(B) (課題番号22390405) 研究成果報告書　医療の高度化に伴う看護系大学の高大接続問題――看護職志望者の適性と大学入試――』, 151－164.

大学入試研究ジャーナル第 33 号，100-105，2023

# 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

山田 恭子，高山 千利，清水 千草（琉球大学），田崎 優里（広島大学），浦崎 直光（琉球大学）

本稿では，医学科を目指す高校生向けの「医学部体験授業」を紹介する。この体験授業では数日間に渡り，医学部の授業や実習の体験，医療研究に関するレクチャー等が実施される。本稿では，内容を紹介するとともに，成果を報告した。アンケートからは，医学部への受験意欲の維持・向上や医学部，医師に対する意識の変化が見られ，動機づけの向上を示唆する結果が得られた。また，受験年度を迎えた参加者の半数以上が琉球大学医学科を受験していることからもその効果が間接的に示されたと考えられる。これらの結果は，動機づけの長期的な向上やキャリアパス形成，人生における目的意識の向上，バーンアウトの防止等の端緒となると考えられる。

キーワード：高大接続，高大連携，キャリア形成

## 1 はじめに

中央教育審議会（2014）による答申以降，各大学では様々な高大接続事業が行われている。琉球大学では，平成 30 年度に従来の高大接続事業を目的や対象に応じて整理すると同時に，新しい講座を創設した（山田ほか，2019）。本稿ではその講座の 1 つ「琉大にぬふぁ星講座」のうち医学科を目指す高校生のために実施している「医学部体験授業」を紹介する。

## 2 医学部体験授業

### 2.1 医学部体験授業の意義

岡本ほか（2018）によると，医学部生は医学部を選択して入学してきた時点で職業としての医師を選択済みであるとみなされるため，キャリア教育の必要がないと考えられてきた。しかしながら，2014 年に，医師免許取得後の初期臨床研修において研修先を選択する必要性や，女性医師の増加に伴い，ライフプランを考慮したキャリア形成が必要となってきたことから，医学部におけるキャリア教育の必要性が高まってきた。全国医学部長病院長会議（2013）によると，カリキュラムにキャリア教育を組み込んでいるのは 80 大学中 42 大学であり，初年次の必修科目としている大学もある。今後キャリア教育をどのように進めていくか模索中の大学も多く，大学でのキャリア教育は広まっていくと考えられる。

このように，大学入学後のキャリア教育は広まりつつあり，卒業後のキャリア形成の準備は形が整いつつあるのかもしれない。一方，医学部を目指す高校生に対するキャリア教育はどうなっているのであろうか。上述したように，医学部を選択している時点で，職業としての医師を選択していると言えるが，入学後・卒業後のことを正しく知った上で入学しているのかは不明である。例えば，実際の医師の仕事や，医師となった後の働き方，臨床医以外の医師の存在，医療系の研究の実際等である。実際，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入学していると言わざるを得ない」といった声が聞こえる。その結果，入学後のミスマッチが起こり，学生が無気力となったり，休学・退学に陥ったりする可能性もある。

また，全国的に医学部の人気は依然として高く，高い学力が求められることから，医学部に入学すること自体が目的となり，入学後にバーンアウトのような状態に陥る可能性も高い。大学生のバーンアウトについて調べた藤野ほか（1999）は，人生目的意識の高さがバーンアウトと関連していることを示し，人生目的意識が高いとバーンアウトの低減や回避につながると推察している。このことから，医学部の実際を知った上で入学することは，入学自体が目的となることを防ぎ，在学中のミスマッチを防ぐだけでなく，人生目的意識の向上につながり，バーンアウトを防止することの第一歩となる可能性がある。

### 2.2 医学部体験授業の目的と特徴

琉大にぬふぁ星講座の「にぬふぁ星」は沖縄の方言で「北極星」を意味し，沖縄の民謡にて「人生の目標」を意味する言葉として歌われている。このにぬふぁ星が意味するように，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パスを描けるようになるこ

とを目的として創設された。

その中でも医学部体験授業は，沖縄県内の高校生に，医学部の授業・実習，最先端医療や生命科学の研究の体験を通して，医師・医学系研究者を志す強い意志を育む機会を与えることを趣旨として平成 30 年から実施されている。内容としては，医学部の実際の学びを体験したり，医学部教員が実際の講義や最先端の研究，キャリアパスについてレクチャーしたり，医療倫理についてディスカッションを行ったり，医学部生と交流したりする。これらの内容は，医学部や医師についての意識やイメージが変化したり，継続的な努力やキャリアパスを描いたりする第一歩となると考え設定した。そして，その第一歩は最終的にはミスマッチの防止，人生目的意識の向上，バーンアウトの防止につながる可能性も高いと考えている。具体的には，医学部の実際の学びやレクチャー，医療倫理についてのディスカッション，医学部生との交流は，医学部に対する意識の変化を促したり，動機づけを高めたりすることにつながるであろう。キャリアパスを含むレクチャーは自らのキャリアパスを描く第一歩やヒントになると考えられる。

なお，医学部体験授業の特徴は，1 回の講義といったように単発的に実施するのではなく，数日間に渡って充実した体験をさせることにもある。継続した取り組みにすることによって，一時的な興味関心を喚起するだけではない効果が得られるとされている（e.g., 西郡ほか, 2018）。この点からも，継続的な関心を高め，動機づけや努力に結び付けることに寄与できると考えている。

## 2.3 平成 30 年度と令和元年度の医学部体験授業

ここからは，医学部体験授業について具体的に記述し，その効果を検証していく。医学部体験授業はこれまでに 4 回（平成 30 年度，令和元年度，令和 3 年度，令和 4 年度）実施されている。令和 3 年度，令和 4 年度はコロナ禍の中での実施となり，前の 2 回とは内容等が異なっていた。そこで平成 30 年度と令和元年度の医学部体験授業と，令和 3 年度の医学部体験授業を別に報告する。平成 30 年度と令和元年度の医学部体験授業は夏休みに平日 5 日間で実施された。内容もほぼ同じである。令和 3 年度と令和 4 年度もほぼ同じ内容で実施した。

### 2.3.1 参加者

平成 30 年度の医学部体験授業参加者は 23 名であった。学年は高校 1，2 年生とした。学年を 1，2 年生としたのは，この講座を受験の対策のための講座ではなく，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ためのものと位置付けているからである。

### 2.3.2 準備

平成 30 年度はこの講座の初めての実施であったため，医学部教員とアドミッションセンター教員が琉球大学医学部医学科への進学実績がある高等学校を訪問し，趣旨を校長や進路指導教員に説明した。その上で生徒を 1 名もしくは 2 名推薦してもらった。

医学部教員はこの他に医学科内にて生徒を受け入れる講座を募ったり，当日用いる資料の作成や会場を確保したりする役割を担った。アドミッションセンター教員は必要経費の確保，高等学校との連絡調整や，協力機関，報道機関との調整等を行った。

### 2.3.3 内容

平成 30 年度に実施した医学部体験授業の内容を表 1 にまとめた。

1 日目は自己紹介や説明の後，生徒を受け入れる講

表1　平成30年度の医学部体験授業の概要

| | 内容 | | 詳細 |
|---|---|---|---|
| 1日目 | 午前 | 配属講座の説明 | |
| | 午後 | 配属講座の決定<br>医療体験<br>配属講座で実習 | 沖縄クリニカルシミュレーションセンターでの実習 |
| 2日目 | 午前 | レクチャー① | ウイルス学講座教員 |
| | 午後 | 配属講座で実習・実験 | |
| 3日目 | 終日 | 配属講座で実習・実験 | |
| 4日目 | 午前 | レクチャー① | 内分泌代謝・血液・膠原病内科学講座教員 |
| | 午後 | 配属講座で実習・実験　まとめ | |
| 5日目 | 午前 | 実験・実習の発表 | |

座 14 講座の説明があった。生徒は，各講座の説明を聞いた上で希望を提出した。各講座に振り分けられる生徒は1名から3名程度で，なるべく同じ高等学校の生徒が同じ講座に配属されないようにした。午後，医学部に付設されている沖縄クリニカルシミュレーションセンターにて実習を行った。実習では，救命体験，実際に医学部の学生が使用する高機能シミュレーターを用いた体験，医療安全に関する体験等を実施した。その後，配属が決定した講座に分かれ，説明を受けたり，実習を行ったりした。

2 日目は午前中にウイルス学講座の教員のレクチャーが行われた。午後は配属講座にて実験や実習を行った。3 日目は終日実験や実習を行った。

4 日目は午前中に内分泌代謝・血液・膠原病内科講座の教員のレクチャーを行った。午後は翌日の発表会に備えて実験や実習のまとめを作成する時間とした。まとめは PowerPoint を用いて作成させ，この日のうちに医学部体験授業の統括教員に提出させた。5 日目最終日は実験や実習内容を講座ごとに発表した。発表会には各高等学校の校長や保護者も参加可能とした。最後に修了証を授与した。修了証を授与することとしたのは，入試の際の主体性評価等のために活用することを想定したからである。

### 2.4 令和 3 年度の医学部体験授業

令和2年度はコロナ禍のために医学部体験授業を実施できなかったが，令和3年度には期間を短縮し，参加者数を絞って実施した。実施に至った背景には，高等学校からの評価や開催の要望があった。そのため，コロナ禍に合わせるとともに，医学部教員の負担も考慮してこのような形での実施に至った。

#### 2.4.1 参加者

参加者数は 15 名で，すべて高校 1，2 年生であった。参加者数は原則各高等学校から1名とし，離島の高等学校2校のみ2名とした。

#### 2.4.2 内容

令和 3 年度に実施した医学部体験授業の内容を表 2 にまとめた。主な変更点としては，日数が平日 5 日間から週末の 2 日間に短縮したこと，参加者数を減らしたこと，コンテンツの変更がある。

1 日目には全員の自己紹介を行った後，参加者を 2 つのグループに分け，実習を2つ交互に体験させた。どちらも実際に医学科の学生が受ける授業の一部であった。1 つ目の実習は PCR 検査の体験であった。実際に授業で用いる機器等を用いて実施した。この実習のために参加する生徒には事前に課題が送られていた。教員がレクチャーを行い，その後実際に器具を使って実験を行った。実習の2つ目では顕微鏡で細胞を観察し，スケッチをさせた。

これらの実習を午前，午後を使って体験した。夕方には整形外科講座教員のレクチャーを受講した。専門的な内容だけでなく，沖縄の現状や教員のキャリアパスも含まれていた。なお，このレクチャーの様子は収録し，体験授業終了後に希望者に広く配信した。

2 日目は，初めてのコンテンツを 2 つ実施した。医療倫理についてのディスカッションと医学部体験授業を経験した上で琉球大学医学科に入学した学生とのトークセッションである。医療倫理についてのディスカッションでは，まず生徒たちに医療者としてジレンマが生じると考えられる事例についての動画を視聴させた。その後生徒たちを2つのグループに分け，ディベート方式で2つの立場から議論をさせた。この際，生徒たちの元々の考えは考慮せず，強制的にグループを分けた。グループは可能な限り初日のメンバーとは異なるメンバーで構成されるようにした。

医学部体験授業を経験した上で琉球大学医学科に入

表2　令和3年度の医学部体験授業の概要

| | | 内容 | 詳細 |
|---|---|---|---|
| 1日目 | 午前 | 実習①<br>もしくは<br>実習② | PCR検査法の体験<br><br>顕微鏡で細胞のスケッチ |
| | 午後 | 実習①もしくは②<br>レクチャー① | 午前と入れ替わり<br>整形外科講座教員 |
| 2日目 | 午前 | ディスカッション<br>トークセッション | 医療倫理について<br>医学部体験授業を経験した学生と<br>テーマトーク・フリートーク |
| | 午後 | レクチャー②<br>感想発表 | 感染症・呼吸器・消化器内科学講座教員 |

学した学生とのトークセッションには，一般選抜，2種類の学校推薦型選抜Ⅱを経て入学した医学科の学生3名が参加した。まずは教員が学生にいくつかテーマを投げかけ，学生はパネルディスカッション方式にて経験談等を話した。その後，教員は退室し，参加者がそれぞれの学生に自由に話を聞く時間を設けた。ここまでを2日目の午前中に実施した。

午後は，感染症・呼吸器・消化器内科学講座教員のレクチャーを受講した。このレクチャーも前日のレクチャーと同様，専門的な内容に加えて，自身のキャリアパスや，現在のワークライフバランス，臨床と研究のバランス，高校生の時の様子等多岐にわたる内容が語られた。2日目になり，緊張もほぐれてきた生徒からは積極的に質問が寄せられていた。この内容も前日と同様の方法で収録，後日配信した。2日目の最後には一人ずつ感想を発表し，その後医学部長から修了証を授与し，アンケートを実施した。

## 3 結果

本稿で紹介している医学部体験授業の目的は，医学部の実際の学びの体験，医学部教員によるレクチャー，医学部生との交流等を通して継続的な努力とキャリアパス形成の第一歩とすることであった。その成果を検証するために，以下の2点を用いる。まずは，受験年度を迎える参加者の琉球大学医学部医学科を中心とした志願者数・入学者数である。これは，継続的な努力を行えたかを間接的に示す指標として用いた。次に，アンケートの結果である。主に令和3年度の医学部体験授業で実施したアンケート結果をまとめた。過去の医学部体験授業においてもアンケートは実施していたが，内容が異なっていたため，対象は令和3年度アンケートのみとした。感想等を自由に述べることができる部分については令和4年度のアンケートも追加し記述した。これは，意識の変化や動機づけを主に示すための指標として用いた。

### 3.1 志願者・入学者

志願動向は以下の通りである。令和2年度入試（令和元年度実施）から令和 4 年度入試（令和 3 年度実施）を受験する可能性のある参加者はのべ 48 名であった。平成 30 年度の参加者と令和元年度の参加者である。この受験生の志願動向を追跡した。学校推薦型選抜Ⅱ（北部・離島枠と地域枠の2種類），前期日程，後期日程のうちひとつでも琉球大学医学部医学科に出願したのは，29名であった。このうち合格者は15名で，合格した者はすべて入学した。合格した区分別に見ると，学校推薦型選抜Ⅱでの合格者が最も多かった。これは，学校推薦型選抜Ⅱと一般選抜の併願者が多いことに起因していると考えられる。以上のことから，受験する可能性がある参加者のうち少なくとも 60 % が医学科を志願していることが明らかになった。

また，医学科との併願も含め，琉球大学の他学部に出願した受験生はのべ 37 名であった。医学部医学科以外で出願が最も多かったのは医学部保健学科で，次に理学部であった。

なお，医学科合格率は52 % であった。医学科の志願倍率が令和2年度入試（令和元年度実施）で5.5倍，令和3年度入試（令和2年度実施）で4.5倍であるため，合格率は高いと言えるだろう。

### 3.2 令和3年度医学部体験授業のアンケート結果

アンケートの内容は以下の通りである。アンケートは大きく医学部体験授業そのものについての項目と進路や医学部への進学意識等についての項目の2部構成であった。医学部体験授業そのものについての項目は，1）回答者の属性（学年，性別等），2）体験授業の満足度とその理由，3）改善点，4）感想とした。進路や医学部への進学意識等についての項目は，5）現在の医学部医学科への進学意識の状態，6）志望校，7）志望する選抜区分，8）琉球大学医学部医学科への進学意識，9）医学科以外で興味のある分野とした。2）の満足度の理由，4）の感想，5），8）の進学意識等が目的を達成できたか検証することにつながると考えたため，主にこれらについてまとめていく。また，自由記述部分については令和3年度のアンケートと同じアンケートを用いた令和4年度のものも対象とした。

なお，アンケートは完全無記名であり，結果が入試結果等に影響する可能性はないこと，アンケート結果等は個人が特定されない形で研究や事業の改善に用いられることを伝え，同意を得た上で実施した。

#### 3.2.1 医学部体験授業についての項目

医学部体験授業については，参加した 15 名全員が「大変よかった」と回答した。その理由として，「普段なら絶対にできないようなことができた」「医学部がどういうところなのかを知ることができた」「大学生の話を聞くことができた」といった体験授業の内容についての理由に加えて「自分と同じ目標を持つ人と集まって学べたり，刺激をもらえたりしたこと」といった新しいつながりができたことも挙げられていた。

今後の医学部体験授業への改善点については，「保健学科等他の学科についても知りたい」「研究室につ

いて知りたい」等，内容の追加についての意見や，「在学生との交流時間をもう少し長くしてほしい」「実験は白衣を着てやってみたい」等，今回実施した内容の工夫を希望する点が挙げられた。

感想もポジティブなものが多いのが特徴的だった。よい経験になったといった漠然としたものだけでなく，「医学部や医者に対する印象が大きく変わった」「『医師になりたいので医学部を目指す』から『医学を学ぶために医学部を目指す』へ考えを変える機会を得られた」「医師と一言でいっても研究をしたり，国境なき医師団として働いている人もいると知ることができた」（以上，令和３年度），「医者だけでなく，医学自体に興味が湧いた」「医者だけではなくて，研究という道も楽しそうだと思った」（以上，令和４年度）といったように，広い視野を獲得して進路を考えるきっかけを得たり，医学科や医師について意識の変化が起こったりしたことが示唆されるような感想もあった。その一方で，キャリアパスについては，明確な記述はなかった。

また，「医学部進学のモチベーションが上がった」「進学へのイメージが鮮明化され，意欲が非常に高くなった」（以上，令和３年度），「自分も琉大医学部に入りたいと強く思った」（令和４年度）といった動機づけの向上にもつながる感想も見られた。

想定した以外の感想としては，講演した教員が医学部を選んだ際の経験から「今支えてくれている親に感謝しようと思った」（令和３年度）といった感想も見られ，医学に関すること以外にも影響を及ぼしていることも示唆された。さらに，令和３年度と４年度は原則各高等学校から１名での参加としたため，「自分と同じ目標を持った同世代の人と話ができてよかった」といった同じ目標を共有する仲間を得たこともわかった。実際に体験が進むにつれて参加者同士が打ち解けあい，連絡先を交換し合う姿も見られた。

#### 3.2.2 進路や医学部への進学意識等についての項目

回答者数は 13 名であった。全員が医学部医学科への進学を強く志望すると回答した。このうち，6 名がすでに志望校を決めており，6 名が志望校を決めつつあると回答していた。残りの１名はいくつか候補を考えていると回答した。このことから，まずはこの体験授業が医学科への進学意識を高いまま維持することに寄与することが分かった。

受験を考えている入試区分について，複数選択可として尋ねたところ，前期日程のみが７名，学校推薦型選抜Ⅱと前期日程両方が３名，学校推薦型選抜Ⅱと前期日程と後期日程の３種類が２名，学校推薦型選抜Ⅱのみが１名であった。後期日程のみ，という生徒はいなかった。この入試区分の選択からも受験意欲の高さが示唆される。

次に，琉球大学医学部医学科への進学を考えているかどうかを尋ねた。もともと進学するつもりで，体験授業後も進学するつもりの生徒が 11 名，もともと進学は考えていなかったが，体験授業を通して進学したいと思うようになった生徒が１名，もともと進学するつもりがなく，体験授業後も進学しないという生徒が 1 名であった。このことからは，この体験授業が進学意識を高いまま維持するだけでなく，進路選択に影響することも示唆されたと言える。

最後に，医学以外で興味がある学問分野について複数回答可として尋ねたところ，回答が多かった順に，薬学関係が８名，看護・検査といった保健学科と理学関係がそれぞれ５名，国際関係が３名，工学関係，教育関係がそれぞれ 2 名，経済学，法学，IT 関係がそれぞれ１名ずつであった。このことからは，医学科志望を第一にしつつも，それ以外の進路も検討していることが示唆される。

## 4 まとめと今後の展開・課題

### 4.1 結果のまとめと考察

本稿では，「医学部体験授業」の内容を報告し，効果を検証した。アンケートの結果や志願動向から，主に以下のことが明らかになった。

第一に，この体験授業に参加することは医学科への進学意識を体験授業前後で高いまま維持したり，より自分に合う進路を選択するために役立つ可能性が示された。これは，実際の医学部の様子を見聞きしたことによる効果であると考えられる。このことは最終的にはミスマッチの防止につながる第一歩となると考えられる。

第二に，医学部や医療人に対する意識の変化が示唆された。医学部や医師等の医療人が医療をするだけではなく研究も行うことや，病院以外での活躍に気づく等，広い視野を持ったことにより起こった変化であると考えられる。このことも，より適切な進路選択やそれに伴うミスマッチの防止につながる可能性がある。

第三に，動機づけの変化である。医学部進学へ向けての意欲が高まったという声が聞かれたが，これも実際の医学部を見聞きしたために，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。このことは，医学部体験授業の目的の１つである，高い目標を掲げることに大きく寄与したと考えら

れる。その一方で，参加者の半数以上が医学科に志願し，その半数以上が合格していることから，動機づけが向上し，その後継続的な努力を行っていた可能性は否定できないが，今回の結果からは直接は示せなかった。

第四に，キャリア形成についてである。キャリア形成については，主に教員がレクチャーの中で自らのキャリアパスについて触れたが，アンケート等で明確な変化が起こったことは明らかにできなかった。ただ，医療人についての視野が広がったことが，キャリア形成を考えるきっかけとなる可能性はあると考えている。

医学部体験授業に参加することで，以上のような効果が得られると考えられる。そのため，改善点を明確にしつつ，今後も継続をしていく。

### 4.2 今後の課題と琉大にぬふぁ星講座の広がり

医学部体験授業への参加は一定の効果を持つと考えられるが，まだこれは大きな目的である，動機づけの長期的な維持・向上，キャリア形成，人生目的意識の向上，バーンアウトの防止等に直接影響を与えたとは言い難い。しかしながらその第一歩となるような効果は得られたと言えるだろう。動機づけの長期的な維持・向上に伴う継続的な努力の状況については，参加してしばらく経過した高校生に対して，アンケートを行ったり，高校での様子を高校教員に問ったり，また，在学生へのアンケートを行ったりすることを通して検証を行っていく予定である。

キャリア形成や人生目的意識の向上，バーンアウトの防止についても，在学生にアンケートやインタビューを行うことで検証していく。その一方で，次年度以降の医学部体験授業では，大きな目的をより明確に示し，そこへの道を示すようなコンテンツを盛り込んでいくことも必要となるだろう。

令和３年度の医学部体験授業は平成 30 年度，令和元年度よりも期間が２日間と短く，参加人数も少なかったが，それでも一定の効果があった。期間が長くなるとその分実施側の負担が増えるが，２ 日間を効率的に用いることで負担を軽減しながらも，効果が得られると考えられる。この結果を踏まえて，令和４年８月には医学科に加えて保健学科も参加して令和４年度医学部体験授業を開催した。基本的な流れは令和３年度のものを踏襲しつつ，参加者からの希望にあった，在学生との交流の時間を長くしたり，救急救命の実習を行ったり，レクチャーや実習のうち１件は保健学科の教員が行う等の改良を加えた。また，保健学科が参加したことから，医学科への進学実績がある高等学校の生徒だけでなく，保健学科への進学実績がある高等学校の生徒も対象とした。昨年と同様のアンケートを一覧すると，令和３年度と同様，満足度も高く，本学への進学意識も高いことがわかった。

現在，他学部でも来年度の実施に向けて，医学部体験授業で得た効果と課題を踏まえながら計画を進めている。多くの学部でこういった講座を実施することで，今後も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。

### 謝辞

本体験授業を実施するにあたり，日本トランスオーシャン航空株式会社，琉球エアーコミューター株式会社から多大なるご協力をいただきました。また，実務を担当していただいた琉球大学・伊礼恭教授，学生部入試課企画係・奥田康平係員にも，記して感謝申し上げます。

### 参考文献

中央教育審議会 (2014). 「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に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 (2022 年３月1日).

藤野文代・林かおり・前田三枝子・深川ゆかり (1999). 「大学生のバーンアウトに関する研究―PIL，Self-Esteem，タイプA尺度による分析」『群馬保健学紀要』**20**, 97-102.

西郡大・竜田徹・山内一祥・福井寿雄・髙森裕美子・園田泰正・兒玉浩明 (2018). 「継続・育成型大学連携活動カリキュラムの開発と実施――完成年度を迎えた「教師へのとびら」の効果と課題――」『大学入試研究ジャーナル』**28**, 147-154.

岡本晋・赤木美智男・冨田泰彦・江頭説子 (2018). 「医学部におけるキャリア教育――杏林大学医学部の取組――」『杏林医会誌』**49**(1), 51-63.

山田恭子・保坂雅子・盛山泰秀・山田美都雄・天野智水・鹿内健志・高山千利・多和田実・山城新 (2019).「琉球大学アドミッションセンターが進める高大接続事業――北米・ハワイ調査の知見を踏まえて――」『大学入試研究ジャーナル』**29**, 183-187.

全国医学部長病院長会議 (2013). 「平成25年度(2013年度) 医師のキャリア形成に関連する医学部教育の実態調査」

【原著】 大学入試研究ジャーナル第 33 号，106-112，2023

# 離散得点分布の分位点の推定誤差

――スタナイン分位点に着目して――

荘島宏二郎，石岡恒憲，大津起夫，宮澤芳光，橋本貴充，前川眞一（大学入試センター）

令和 3 (2021) 年 1～2 月に実施された第 1 回大学入学共通テストでは，各試験のスタナインが公表された。スタナインは，受験者を 9 集団に割合分割した順位数である。スタナインの利用には，スタナイン分位点が精度よく求まっている必要がある。本研究では，テスト得点が離散値であることで，スタナイン分位点が離散化されることの影響と，スタナイン分位点の点推定値と区間推定の推定精度を数値実験によって検討することである。数値実験の結果，分位点の点推定値はブートストラップ法，分位点の標準誤差の推定はカーネル密度推定が最も精度が高かった。

キーワード：スタナイン，分位点，標準誤差，カーネル密度推定，ブートストラップ

## 1 はじめに

令和 3(2021)年 1～2 月に実施された第 1 回大学入学共通テスト（以下，共通テスト）より，スタナインが公表されるようになった（大学入試センター, 2021a）。スタナイン（Angoff, 1984; Clark-Carter, 2005; 前川, 2019）とは，得点分布を上から（あるいは下から）順に 4%, 7%, 12%, 17%, 20%, 17%, 12%, 7%, 4%の人数比で 9 つの集団に分割し，どこの集団に属するかを表した順位数のことである（表 1）。

表 1 スタナイン（100 点満点テストの場合）

| スタナイン | 範囲 | 割合 | 累積割合 |
|---|---|---|---|
| 1 | $[0, Q_1]$ | .04 | .04 |
| 2 | $(Q_1, Q_2]$ | .07 | .11 |
| 3 | $(Q_2, Q_3]$ | .12 | .23 |
| 4 | $(Q_3, Q_4]$ | .17 | .40 |
| 5 | $(Q_4, Q_5]$ | .20 | .60 |
| 6 | $(Q_5, Q_6]$ | .17 | .77 |
| 7 | $(Q_6, Q_7]$ | .12 | .89 |
| 8 | $(Q_7, Q_8]$ | .07 | .96 |
| 9 | $(Q_8, 100]$ | .04 | 1.00 |

表中，$(a, b]$は，「テスト得点が$a$点より大きく$b$点以下である」ことを意味している。$Q_1$は，第1スタナイン分位点であり，受験者数が 1,000 のとき，最低得点者から数えて 40 位に位置する点のことである。同様に，第8スタナイン分位点$Q_8$は最低得点者から数えて 960 位に位置する点のことである。8 つの分位点により，受験者は 9 集団に分割される。そのため，スタ「ナイン」と称される。なお，9 つの分割割合の根拠は，標準正規分布を$-1.75$から 1.75 まで等間隔に 0.5 刻みの 8 つの点で分割したとき，各区間を積分した面積が表 1 の各範囲の割合と同一であるからである。以降，$t$番目の累積割合を$P_t$と表記する。

共通テストの成績は，過年度成績の利用を認める一部の大学では最大で過去 3 年分の成績を利用することができる（大学入試センター, 2021b）。令和 2 年以前の大学入試センター試験では，スタナインは成績提供されていないので過年度利用はできないが，令和 3 年以降の共通テストではスタナインも過年度利用できる。

スタナインは，同一科目の試験において年度間に大きな難易差があるときの比較が便利である。例えば，ある年の国語試験が難しく 160 点とってスタナイン 9 に分類された受験者がいるとする。しかし，翌年の国語試験が易しかったならば，前年の 160 点を翌年に過年度利用しようとしても，翌年の基準では 160 点は高得点でなくスタナイン 8 に分類されるとする。そのとき，前年にとった 160 点が過小評価されることになる。このとき，スタナイン 9 という成績も持ち越すことができるので，前年にとった 160 点が適切に評価されることになる。

ところで，スタナイン成績がどれくらい安定しているかについては，スタナイン分位点$Q_1$～$Q_8$（標本スタナイン分位点）が，離散得点分布の背後に想定される母集団連続得点分布におけるスタナイン分位点（母スタナイン分位点）をどれだけ精度よく推定できているかに依る。もしも，標本スタナイン分位点の点推定の精度が低ければ，それらを用いて区切られるスタナインは誤分類を起こしている可能性が高くなる。また，スタナイン成績をどれくらい信用できるかは，それぞれの標本スタナイン分位点の信頼区間にも依存する。信頼区間が小さければ，それだけ標本スタナイン分位点によって区切られたスタナイン成績を信用することができる。信頼区間については，標準誤差（standard

error, SE）で評価することができる。

本研究の目的は，テスト得点分布におけるスタナイン分位点の SE を数値実験によって評価することである[1]。また，一般にテスト得点は0〜100点の離散値をとることが多い。したがって，スタナイン分位点も離散値となる。本来，連続的な確率密度においては，連続値として現れる分位点が離散化されて観測されることによる推定誤差も合わせて検討する。

数値実験で検討する手法は，①移動平均による平滑化と区分線形補完，②正規分布による近似，③カーネル密度推定，④ブートストラップ法の 4 つである。これらの手法の説明ついては，第 2.4, 2.5 節を参照されたい。なお，多くの手法がある中で，これら 4 つの手法を選択した理由は，①と②については簡便さおよび手軽さである。共通テストの分析には，多くの分析者が携わり，短時間でスタナインを含む統計量を計算し公表する必要があるため，簡便でかつ手軽であることは大きな利点である。また，③については，確率密度を推定する上で代表的な手法であること，④については，SE を推定する上での代表的な手法であるからである。

## 2 方法

### 2.1 スタナイン

スタナインは，必ずしもよく知られている統計量ではないので，本節で説明する。スタナインによる分類とは「$Q_t\ (t=1,\cdots,8)$点以下の受験者割合が$P_t$未満である受験者をスタナイン$t$に分類し，そうでなければスタナイン 9 とする」というものである。例えば，60〜75 点の受験者にスタナイン 7 が与えられているとき，$Q_7=75$であり，75点以下の受験者割合が89%未満であることを意味している。これは 76 点以下の受験者割合が 89%以上であると言ってもよい。仮に 75 点以下の受験者が 80%と大きく 89%を下回るが，76点以下の受験者が89.1%とわずかでも89%を超えるのならば，76点者はスタナイン8に分類される。このように，得点が離散値の場合，同順位の受験者が存在するため，最終的な受験者割合が定義通りの割合分割にならないことがほとんどである。また，仮に，76 点者がたった一人しかおらず，76 点以下の受験者割合がちょうど 89%であるときは，89%「未満」でなくなるので，この場合，76点者はスタナイン8に分類される。

このようなスタナイン分類基準に従うと，例えば，たった一人しか受験者がいないとき，その得点が何点であっても，その得点は下から 100%点であるので，4%未満，11%未満，…，96%未満の基準をことごとく満たさず，この受験者にはスタナイン 9 が与えられることになる。また，もし，受験者数が 2 人で彼らが異なる得点をとったならば，低得点者は下から50%に位置するため，$P_5$未満を満たすためスタナイン 5 が与えられ，高得点者は下から 100%に位置するため，$P_8$を超えるのでスタナイン 9 が与えられる。

### 2.2 分位点の離散化による推定誤差

一般に，スタナイン分位点に限らず，標本分位点は漸近的に正規分布することがすでに知られている（e.g., Rao, 1973）。いま，確率変数$X$があり，$X$の分布関数が$F(x)$であるとする。また，$F$は一次微分可能であるとし，$X$の密度関数を$f(x)=F'(x)$とする。

このとき，$0<p<1$である$p$に対し、$F$における$100p$%点$Q_p$は，

$$\Pr(X\le Q_p)=F(Q_p)=p \qquad (1)$$

を満たす点である。いま，分布関数$F$に従う確率変数から$n$個のデータ$x_1,\cdots,x_n$を独立に無作為抽出し，それらのデータから$100p$%点$\hat{Q}_p$を求めることができる。この標本分位点が漸近的に以下に示す平均と分散を持つ正規分布に従うことが知られている。すなわち，

$$\hat{Q}_p \sim N\left(Q_p, \frac{p(1-p)}{nf(Q_p)^2}\right) \qquad (2)$$

である。しかし，離散的なテスト得点分布では，$\hat{Q}_p$は離散化されて観測されるので，連続分布における連続的な点であるはずの$Q_p$の推定に真値とのずれがあるはずである。

### 2.3 分位点の SE

(2)より，標本分位点$\hat{Q}_p$の SE は，

$$SE(\hat{Q}_p)=\sqrt{\frac{p(1-p)}{nf(Q_p)^2}} \qquad (3)$$

のように導かれる。スタナイン分位点は，無数の分位点のうちの 8 つの特定の点であるため，(3)式を適用してスタナイン分位点の SE を算出することができる。しかし，このことを行うためには 2 つの克服すべき課題がある。それらは，

(A) テスト得点分布は離散分布

(B) $f$の形が未知

である。(A)について，上述したが，我が国におけるテストの多くは取りうる値を 0 点〜100 点としている。すなわち，テスト得点は非負の整数値として観測される。したがって，経験分布は離散型である。(3)式の

標本分位点の SE は，$F$が$x$に関して連続である（$x$が連続得点である）ことを前提として導出されている。

続いて(B)として，$f$（または同じことであるが$F$）の形が未知である。標本分位点の SE は$f$の形が既知であってこそ計算可能である。

### 2.4 連続確率密度の推定

前節で述べた 2 つの課題より，分位点とその SE を計算するためには，まず，観測された離散得点分布から連続分布$f$を推定する必要がある。本研究では，以下の 3 つの方法を用いる。

①3 項移動平均による平滑化と区分線形補完
②正規分布による近似
③カーネル密度推定

①では，まず，得られた離散経験分布を移動平均（moving average, MA）によって平滑化する。いま，離散得点分布の累積相対度数分布を

$$F = \{R_0, R_1, \cdots, R_{100}\} \tag{4}$$

とする。このとき，3 項 MA によって平滑化後の分布$F_M$を以下のように得る。

$$F_M = \{Y_0, Y_1 \cdots, Y_{100}\}$$
$$Y_t = \begin{cases} (R_t + R_{t+1})/2 & (t = 0) \\ (R_{t-1} + R_t + R_{t+1})/3 & (t = 1, \cdots, 99) \\ (R_{t-1} + R_t)/2 & (t = 100) \end{cases} \tag{5}$$

次に，$F_M$に対して区分線形補完を行う。つまり，得点$t\ (= 0, \cdots, 99)$と$t + 1$の区間を連続的に

$$F_M(x) = (Y_{t+1} - Y_t)(x - t) + Y_t \tag{6}$$

のように線形補完する。この区分線形関数を微分し，全区間を積分した結果が 1.0 になるようにした

$$f_M(x) = \frac{F_M'(x)}{F_M(100) - F_M(0)} \tag{7}$$

を$f$とする。

続いて，②の正規分布による方法は，経験分布の平均と分散を，それぞれ$\bar{x}$と$s^2$とすると，それらを正規分布の平均と分散に指定した正規密度関数$f_N(x|\bar{x}, s^2)$を用いて，

$$f_N(x) = \frac{f_N(x|\bar{x}, s^2)}{F_N(100|\bar{x}, s^2) - F_N(0|\bar{x}, s^2)} \tag{8}$$

を$f$とする。ここで，$F_N(\cdot\,|\bar{x}, s^2)$は，$f_N(\cdot\,|\bar{x}, s^2)$の累積分布関数であり，$f_N$は$0 \le x \le 100$の範囲において，面積が 1.0 になるように調整されている。

さらに，③のカーネル密度推定（kernel density estimation）による方法は，多様な変化形があるが，本研究では，分散が等しい$C$個の正規分布が混合していると仮定し，共通分散$\sigma^2$と$C$個の混合比率$(\pi_1, \cdots, \pi_C;\ \sum_c \pi_c = 1)$を推定することで，確率密度$f$を得る方法（e.g., Ferguson, 1973; Escobar & West, 1995; Muller, Erkanli, & West, 1996）を用いる。混合分布の数$C$を推定対象とすることもできるが，本研究では，$C = 101$とし，$c + 1$番目の分布の平均を$c$とする。したがって，この方法によって推定される分布は

$$f_K(x) = \frac{\sum_{c=0}^{100} \pi_c f_N(x|c, \sigma^2)}{\sum_{c=0}^{100} \pi_c F_N(100|c, \sigma^2) - \sum_{c=0}^{100} \pi_c F_N(0|c, \sigma^2)} \tag{9}$$

となる。$f_K$もまた面積が 1.0 に調整されている。

図 1 は，①～③の方法による確率密度の推定の結果を示したものである。網掛け（と細い実線）の分布$f_{Obs}$は，経験分布である。1 点刻みの区間でプロットしているため，棘状化（ギザギザ）していることがわかる。

経験分布$f_{Obs}$に対して，方法①の移動平均によって平滑化された分布$f_M$は太い実線で示されている。棘状化が緩和している。今回は，3項移動平均を用いているが，5項移動平均などのより強い平滑化を用いれば，より滑らかな分布が得られる。

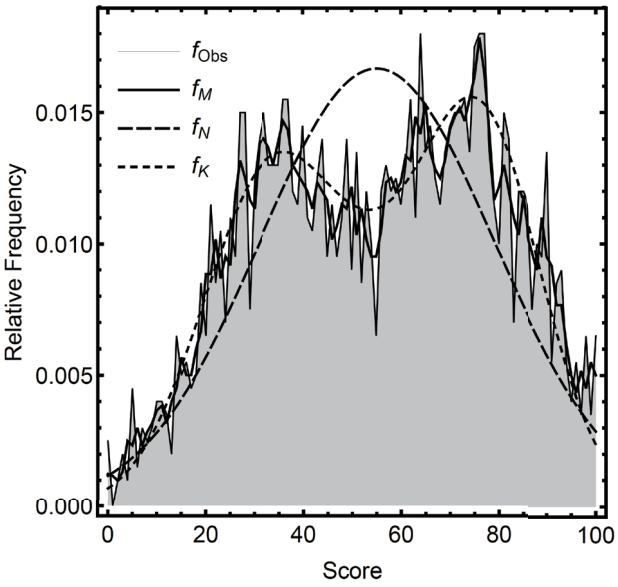



図 1　3 つの方法による確率密度の推定

また，長破線は，方法③の正規近似密度$f_N$である。経験分布が正規分布に近くないとき，正規分布は良い近似とならない。さらに，短破線は，カーネル密度推定された分布$f_K$である。経験分布のギザギザの中央を滑らかに通るように推定されている。

確率密度が推定されたら，(1)式によりスタナイン分位点を算出でき，(3)式により SE を推定することができる。なお，本節で述べた方法は，分位点を評価する際の誤差に連続

分布の誤推定も含まれる。

### 2.5 ブートストラップ法

2.2 節で述べたように，分位点と SE を評価するには，連続分布$f$を推定する必要がある。しかし，ブートストラップ法（Efron, 1979; Efron & Tibshirani, 1994; 汪・田栗, 1996; 汪・桜井・金, 2011）を用いれば，$f$を推定することなく分位点と SE を求めることができる。例えば，中央値も分位点の 1 つ 50%点であるので，中央値とその SE を，それぞれ，(1)式と(3)式を用いて評価することができる。しかし，中央値とその SE をブートストラップ法で推定することは，ブートストラップ法の入門的な課題としてよく紹介されている。

ブートストラップ法は，$n$個のデータがあるとき，$n$個のデータから重複を許しながら$n$個のデータをリサンプリングし，興味のある統計量を計算する。この操作を$B$回繰り返すと，$B$個の推定値が得られる。そして，$B$個の推定値の平均を点推定値，SD を SE とする。特に，解析的に求めるのが困難な統計量の SE を評価することに優れた手法である。

なお，リサンプリングによる方法は，他にもジャックナイフ法（Quenouille, 1956）がよく知られているが，中央値やトリム平均などの SE の推定は，ブートストラップ法の方が精度が高い（Efron, 1982）。本研究では，方法④として，$B = 1000$としたブートストラップ法を用いてスタナイン分位点と SE を評価する。

## 3 数値実験

### 3.1 データ発生

本研究では，真の分布として，3 つの分布を仮定する（図 2）。それらは，

$$
\begin{aligned}
f_1(x) &\propto f_N(x|65,20^2)\\
f_2(x) &\propto f_N(x|100,50^2)\\
f_3(x) &\propto .45f_N(x|35,15^2) + .55f_N(x|75,15^2)
\end{aligned}
\tag{10}
$$

と設定した。

$f_1$は平均が 65，SD が 20 の切断正規分布である。共通テストでは，平均が 65 付近で，SD が 20 付近である科目が多いので，この分布を設定した。$f_2$は，モードが 100 であるような切断正規分布である。この分布は，モード（平均と中央値も）が 100 になっている分布であり，非常に易しい科目でこのような分布がまれに観測されることがある。このような形状の分布でもスタナインの振る舞いを確認する必要があるため設定した。また，$f_3$は，2 つの正規分布が混合した切断混合正規分布である。共通テストでは，現浪など，学力差が大きい集団が混在するが，時としてその差が目立つことがあるので，このような形状の分布を設定した。

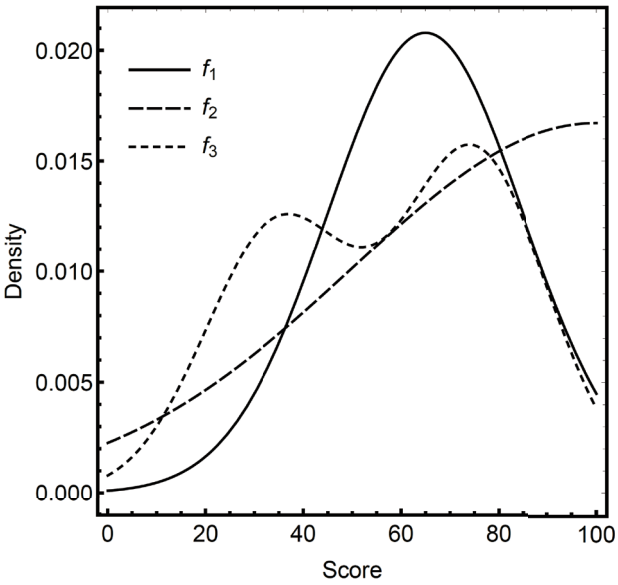



図 2　データ発生分布

確率密度が既知のとき，スタナイン分位点とその SE の理論値が分かる（表 2）。分位点の理論値は(1)式を満たす点を求めればよい。また，SE の理論値は，(3)式で求まるが，正確には標本サイズ$n$が未知のもとでは求まらないので，表 2 には，標本サイズの平方根で除する前の SE の理論値を掲載している。

表 2　スタナイン分位点と SE の理論値

| | 分位点 | | | $\sqrt{n}SE$ | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | $f_1$ | $f_2$ | $f_3$ | $f_1$ | $f_2$ | $f_3$ |
| $Q_1$ | 29.74 | 13.51 | 15.59 | 44.58 | 52.32 | 37.42 |
| $Q_2$ | 40.05 | 28.11 | 24.94 | 32.77 | 52.61 | 32.21 |
| $Q_3$ | 49.64 | 44.27 | 35.40 | 27.18 | 46.85 | 33.52 |
| $Q_4$ | 59.12 | 60.31 | 49.51 | 24.60 | 40.16 | 43.76 |
| $Q_5$ | 68.84 | 75.08 | 66.03 | 24.00 | 33.18 | 34.33 |
| $Q_6$ | 77.82 | 86.06 | 77.11 | 24.86 | 26.17 | 27.25 |
| $Q_7$ | 86.11 | 93.40 | 85.69 | 26.27 | 18.88 | 26.17 |
| $Q_8$ | 93.31 | 97.61 | 92.85 | 25.67 | 11.73 | 25.87 |

このような特徴を持つ 3 つの分布から[0, 100]の範囲でサンプリングし，四捨五入して離散化する。標本サイズは，500, 1000, 2000 の 3 パタンとした。共通テストには，受験者数が 10 万以上の大受験者科目があるが，そのような大受験者数のもとでは分位点は正しく求まっているので問題ないが，共通テストには受験者数が 1000 に満たない少数受験者科目もあり，そのような

少数受験者科目において分位点の精度を調べる必要があるため，このような標本サイズの設定とした。

本数値実験計画は，「3 パタンの真の分布（$f_1, f_2, f_3$）のもとで，3 パタンの標本サイズ（500, 1000, 2000）で発生させた離散型データに対して，①～④の方法を用いて，スタナイン分位点とその SE を評価する」と要約できる。また，各$(3 \times 3 \times 4)$条件での繰り返しは 100 とした。スタナイン分位点と SE の真値の再現性の指標としては，平均絶対差（mean absolute difference, MAD）を用いる[2]。MAD は，

$$MAD = \frac{\sum_{r=1}^{100} |\tau_r - \tau|}{100} \qquad (11)$$

と定義される。ここで，$\tau$は真値である。本研究では，8 つのスタナイン分位点とその SE（$Q_t$と$SE(Q_t);\ t = 1, \cdots, 8$)が相当する。また，$\tau_r$は，$r$回目の繰り返しにおける$\tau$の推定値である。MAD が 0 に近いほど，真値に対する絶対的な距離に関して，平均的な再現性に優れていることを表す。

### 3.2 結果

スタナイン分位点の MAD を図 3 に示す。図中のマーカーの D, M, N, K, B は，それぞれ，離散化（discretized）による影響，①移動平均，②正規近似，③カーネル密度推定，④ブートストラップ法を意味している。また，それらマーカーに付随している 5, 10, 20 は，それぞれ，標本サイズが 500, 1000, 2000 の結果を表している。例えば，B5 であれば，標本サイズが 500 におけるブートストラップ法の MAD を表している。また，上・中・下のグラフは，それぞれ，真の分布が$f_1, f_2, f_3$（図 2 参照）のときの結果である。

図 3 より，標本サイズが大きくなるほど，真値の再現性が向上していくことが分かる。また，各標本サイズにおいて，もっとも平均的に（$Q_1$～$Q_8$を通じて）MAD が優れていた方法のマーカーを大きく表示し，実線で結んでいる。例えば，真の分布が$f_1$のとき（図 3 上図），標本サイズが 500 のもとでは，B5 のマーカーが大きく表示され実線で結ばれている。これは，この条件では，ブートストラップ法が最もスタナイン分位点の再現性が，$Q_1$～$Q_8$を通じて平均的に優れていたことを意味している。図 3 の上中下の図より，ブートストラップ法が，スタナイン分位点の再現性に最も優れていたことを表している。

同様に，図 4 は，スタナイン分位点の SE の再現性を示したものである。1 つの例外を除く全ての条件においてもカーネル密度推定を用いて連続分布を推定し，SE を評価する方法が最も再現性が高かったことを示している。

## 4 結論

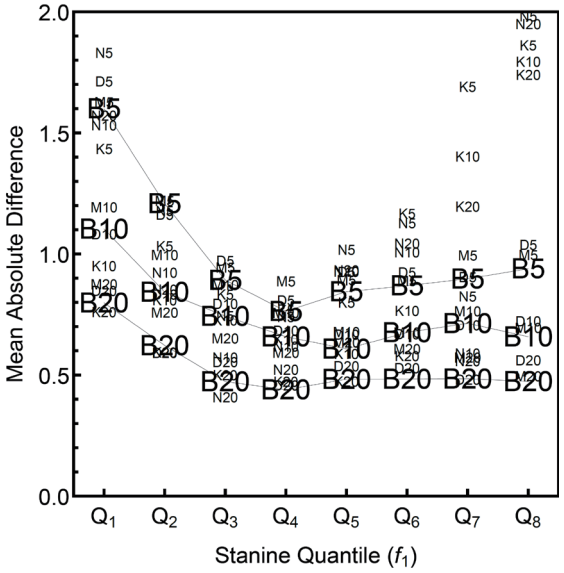
離散化されたテスト得点分布でスタナイン分位点の点推定値を算出するとき，経験分布から単純にスタナイン分位点を求めると，点推定値に誤差を伴うことが避けられないことがあると分かった。数値実験の結果，本研究で用いた 4 つの方法の中では，真のスタナイン分位点に対して，絶対距離において最も平均的に小さく迫ることができるのは（すなわち MAD の観点から），ブートストラップ法であることが分かった。

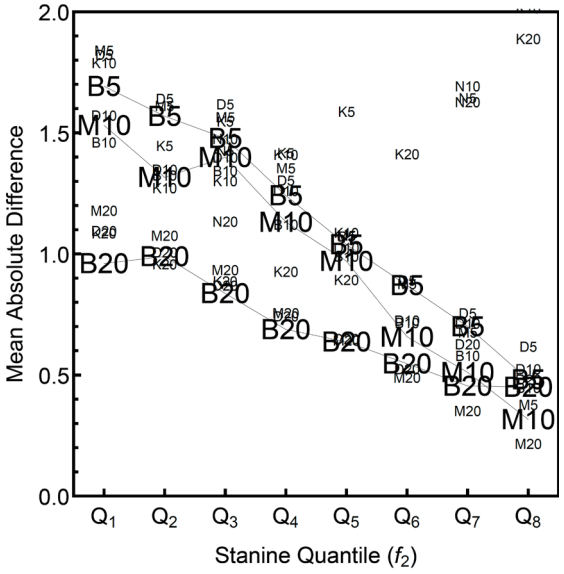
一方で，スタナイン成績の確からしさは，スタナイン分位点を区間推定したときの区間幅の小ささに依存するので，そのときスタナイン分位点の SE を評価することが肝要である。MAD の観点からは，スタナイン分位点の SE を最も精度よく推定したのは，本研究で用いた 4 つの方法の中ではカーネル密度推定で連続分布を推定した後に(3)式を用いて SE を評価する方法だった。

本研究の限界は，本研究では真の分布の設定が 3 つであり，さまざまな分布の形状について調べつくしたわけではないことである。また，カーネル密度推定とブートストラップ法に関しては，様々な細かい設定（チューニングパラメタなど）の下で調べつくしたわけではなく，設定の仕方によっては，本研究の結果よりも良い結果を報告しうる設定は十分ありうる。

また，数値実験における再現性の指標については，点推定値の正負の方向性を考慮した「偏り（バイアス）」の検討も大事であるが，本研究においては報告しなかった。分位点の位置によって偏りに一貫した結果を見出せなかったからである。偏りは，データを発生させるときの得点分布（図 2 参照）の形に強く影響していると思われるため，この点については，さまざまな得点分布の形を検討する中で改めて議論する機会を持ちたい。

さらに，今後の課題は，本研究で用いた方法が 4 つであり，より高精度に真値を再現する他の方法を探す，あるいは開発することである。その 1 つの方向性としては，連続分布を仮定せずに，離散分布の分位点の信頼区間を直接的に評価する方法であろう。



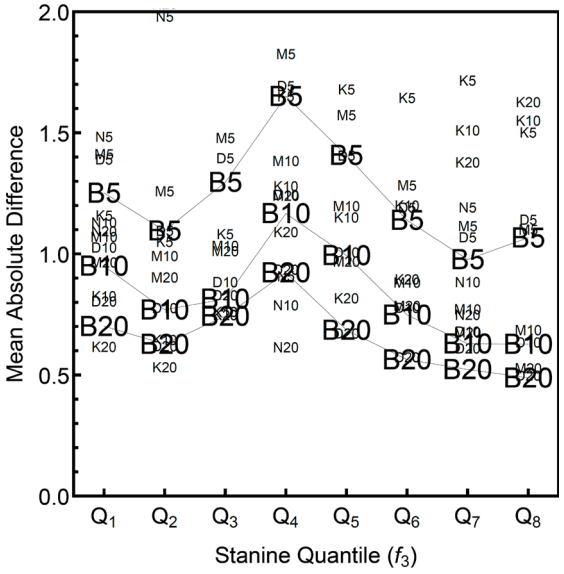
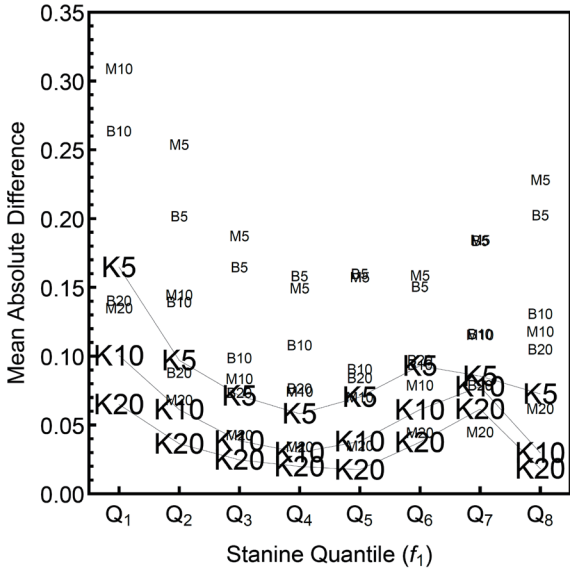
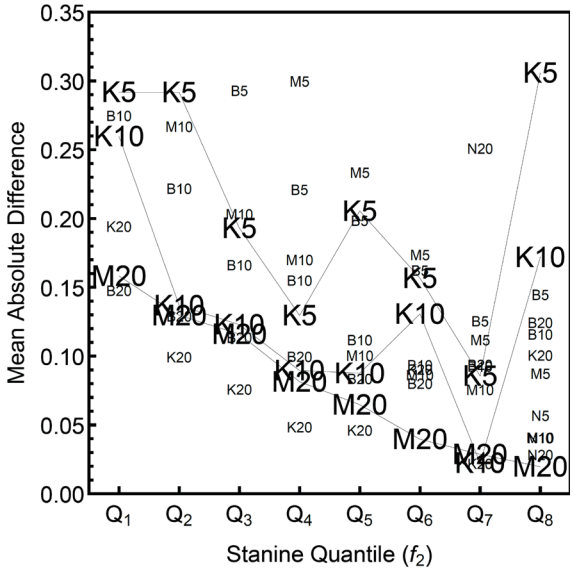




図 3 スタナイン分位点の再現性



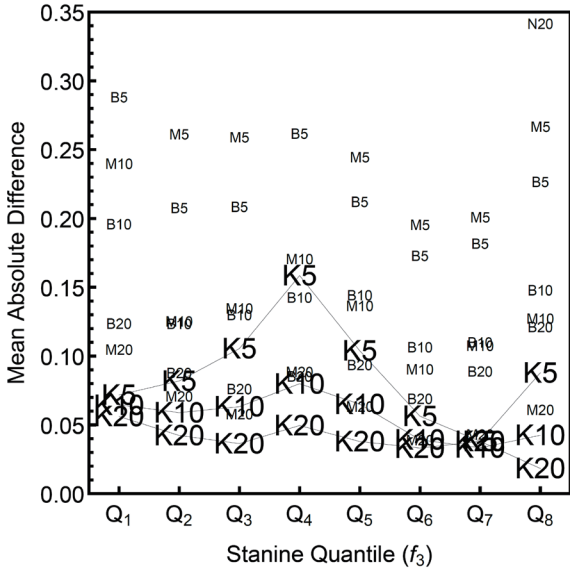




図 4 スタナイン分位点の SE の再現性

## 注

1) 本論文の見解は，著者らの個人的見解であり，所属組織の公式見解ではありません。

2) 再現性の指標として，絶対差平方平方根（root mean squareddifference, RMSD）もよく用いられるが，MAD の優劣づけとほぼ一致したので省略する。

## 謝辞

本研究は，大学入試センター理事長裁量経費研究「令和 7 年度共通テストに対応した得点調整方法と成績提供法の検討」の助成を受けたものである。

## 参考文献

Angoff, W. H. (1984). Scales, norms, and equivalent scores. Educational Testing Service. (Reprint of chapter in R. L. Thorndike (Ed.) (1971) *Educational Measurement (2nd Ed.)*. American Council on Education.

Clark‐Carter, D. (2005). Stanine scores. Brian S. Everitt & David C. Howell (Eds). Encyclopedia of statistics in behavioral science. Volume 4, pp. 1893. https://doi.org/10.1002/0470013192.bsa640

大学入試センター (2021a).「令和３年度大学入学共通テスト段階表示換算表」大学入試センター (dnc.ac.jp/albums/abm.php?f=abm00040264.pdf&n=段階表示換算表.pdf) (2021年11月25日).

大学入試センター (2021b).「令和4年度大学入学選抜に係る大学入学共通テスト受験案内」大学入試センター (https://www.dnc.ac.jp/albums/abm.php?f=abm00040523.pdf&n=令和４年度受験案内（50MB）.pdf) (2021 年 11 月 25 日).

Efron, B. (1979). Bootstrap methods: Another look at the Jackknife. The *Annals of Statistics*, **7**, 1–26.

Efron, B. (1982). *The Jackknife, the Bootstrap, and Other Resampling Plans*. Society of Industrial and Applied Mathematics CBMS-NSF Monographs, 38.

Efron, B. & Tibshirani, R. J. (1994). *An Introduction to the Bootstrap*. Chapman & Hall.

Ferguson, T. S. (1973). A Bayesian analysis of some nonparametric Problems. *The Annals of Statistics*, **1**, 209–230.

Escobar, M. D. & West, M. (1995). Bayesian density estimation and inference using mixtures. *Journal of American Statistical Association*, **90**, 577–588.

前川眞一 (2019). 得点の段階表示とStanine. 大学入試センター研究開発部リサーチノート RN-19-01.

Muller, P., Erkanli, A., & West, M. (1996). Bayesian curve fitting using multivariate normal mixtures, *Biometrika*, **83**, 67–79.

Quenouille, M. (1956). Notes on bias in estimation. *Biometrika*, **43**, 353–360.

Rao, C. R. (1973) *Linear Statistical Inference and its Applications (2nd Ed.)* Wiley.

汪金芳・桜井裕仁・金明哲 (2011).『ブートストラップ入門』共立出版.

汪金芳・田栗正章 (1996).「ブートストラップ法」『統計数理』44, 3–18.

【原著】　大学入試研究ジャーナル第 33 号，113-120，2023

# 日本の大学への留学生の進学行動・定着に関する研究

三好 登（広島大学）

多くの大学において留学生の受入れを行うことが「留学生 30 万人計画」や，「スーパーグローバル大学創成支援事業」にみるように課題となっている。また大学卒業後，それら留学生の定着に関しても，少子化に伴った外国人労働力の確保ということから重要となっている。このため本研究では，日本の大学への留学生の進学行動・定着がどのようになされているのか，ということを明らかにする。

分析結果から，留学生は進学行動をとるに当たって，強い紐帯よりはむしろ弱い紐帯によって影響を受けていることがわかった。また大学卒業後の留学生の定着については，就職活動の直前まで葛藤を抱えつつも，身近な者の後押しがあって決断に至っていることが明らかになった。

キーワード：大学，留学生，進学行動，紐帯，定着

## 1 研究背景と目的

多くの大学において留学生の受入れが積極的に行われている。OECD（2020）によれば，留学生とは大学入学以前の教育を別の国・地域で享受する，もしくは留学先国に定住していなかったものを指し，すなわち日本の大学に入学するために国境を越えてきたものである。日本の大学においてこの留学生を受け入れることは，日本人 18 歳人口が減少している中で，それを代替する存在であるという点で重要である（佐藤，2021）。また日本社会全体にとっては，日本人労働力の減少に伴い，国際競争力を維持・向上させるために，大学卒業後も日本で就労する外国人労働力の確保が必要不可欠である。このため近年，政府が 2008 年に提唱した「留学生 30 万人計画」では，2020 年までに留学生 30 万人の受入れという目標値が設定されている。その結果として，2019 年に 312,000 人に到達した（日本学生支援機構，2019）。また政府は 2014 年に「スーパーグローバル大学創成支援事業」を創設し，研究型大学を中心とした採択大学には留学生のさらなる受入れが求められているところである。

その一方で，留学生の受入れ・定着に早期から取り組んできた受入れ・定着の先進国であるイギリス，オーストラリアやカナダと比較すると，日本の取り組みは遅きに失すると言える。イギリス政府は，留学生について大学経営や高度専門人材の層を厚くするための特効薬であるとみなし（The Migration Observation, 2011），2008 年にすでに卒業後 2 年間はイギリスで就労可能なビザ（Post-study Work Visa）を新設している。また 2021 年からは特に STEM 分野（科学・技術・工学・数学）の高度専門人材たる卒業生は，イギリスの永住権を取得しやすくなっている。そしてオーストラリア政府は 1997 年に，留学生が仕事上で望ましい成果を出しているというデータに基づいて“Picking Winners”戦略を打ち出し，卒業後も就労可能な制度を作っている。さらにカナダ政府もこれと同様に，“Canadian Experience Class”戦略を立て，高度専門人材の留学生に定着・就労を促進し，そうではない人材に関してはコントロールもしくは抑制しているのが現状である（Kim & Sondhi, 2015）。

留学生の受入れと進学行動・定着という問題は，このように「受け入れ側である国・大学」の課題であると同時に，実際に「進学行動と定着する留学生側」にとっても大きな課題である。留学生の移動の自由を掲げるヨーロッパでは，ボローニャ・プロセスの下，英語を共通言語とし，互換性のある入試システムがとられているが，日本の大学に進学行動をとる多くの留学生は渡日前までに，大学入学レベルの日本語の習得と，日本の学習指導要領に準拠した学習を行い，入学テストの準備をする必要がある。また大学卒業後，文系学部を中心に日本の大学での専門と就職先が結びつかない，いわゆる就社という雇用慣行も分かりづらく，この結果として日本の大学に進学行動をとることや，日本に定着する意義を見出しにくいということもある。

以上の諸外国の現状も踏まえて本研究では，日本の大学への留学生の進学行動・定着がどのようになされているのか，といった留学生側が抱える課題に着目し，インタビュー調査によって明らかにすることを目的とする。日本の大学への留学生の進学行動から卒業後の定着までの一連のプロセスを本研究において明らかにすることで，海外の高校から日本の大学への円滑なトランジションを推進していくことが可能となる。また少子化という問題を抱える現代社会において，留学生

が定着していけば，外国人労働力の確保という点でも有意義であると考えられる。

## 2 先行研究と課題

### 2.1 留学生の進学行動に関する研究

これまでの留学生の海外大学への進学行動に関する研究では，送り出し国側の Push 要因，受入国側の Pull 要因や，本人の要因の 3 つの要素から考えられてきた。Push-Pull モデルは元々，Ravenstein が England と Wales の移民を研究するために用いられたモデルである。送り出し国の悪条件が移民を国外にプッシュし，受入国の好条件によってプルされるというように，移民の国家間の移動を説明したものである。この Push-Pull モデルに基づいてはじめて留学生の海外大学への進学行動について理論的に体系化したのが Lulat & Altbach（1985）である。そして Mazzaro ら（2003）はこのモデルを実証的に検証し，受入国のプル要因とされているのが，海外大学で取得した学位の高い評価，よりよい教育機会，異文化経験や，卒業後移民の機会であるとされている。しかし Push 要因や，Pull 要因というのは外的要因であり，個人的要因の観点から Liu（2014）は検証を行った。そこでは両親の海外での留学や仕事経験，両親の最終学歴や，留学先の外国語学習歴があると効果があることが明らかにされている。また日本の大学へのネパール人・ベトナム人留学生の進学行動について佐藤（2012）や，佐藤・堀江（2015）によれば，日本の大学卒業後の就職機会というプル要因によって影響を受けていることがわかっている。だが中国人留学生について言えば，中国が経済成長するにつれて中国国内の賃金の上昇に伴い，そのことはプル要因として当てはまらなくなっていると指摘されている（李，2013）。また中国人留学生は，最初はアメリカや，ヨーロッパの大学に進学行動するが，入学条件を満たすことができなかったものが，日本の大学に進路変更していることも明らかにされている（李，2016）。だが Wu（2015）は，これまでの研究において単に Push-Pull モデルが用いられて検証が行われただけであり，あまり発展がみられないことや，いずれの留学先の社会的文脈に必ずしも適応するわけではないことを批判した。その上で，オーストラリアの大学への中国人留学生の進学行動に関し，留学意志の決定，留学先国・地域の選択，専門分野の選択や，大学の選択というプロセスを経てなされていることを明らかにした。

これまでの研究をみると，日本の大学への進学行動をとる特定の国・地域出身の留学生に注目したものが多い。しかし実際には，日本の大学への進学行動をとるのは，中国，ベトナム，ネパール，韓国といった様々な国・地域出身の留学生である（日本学生支援機構，2021）。したがって，日本の大学への進学行動をとる様々な国・地域出身の留学生を対象にして，その進学行動をマクロに把握することが重要と考えられ，本研究ではこの点を踏まえて検証を試みる。また先行研究では，送り出し国の Push 要因と受入国の Pull 要因の双方から検証しているものが大半である。Liu の研究のように個人的要因の視点から検証したものも一部で見受けられるが，日本の大学への進学行動をとるに当たっては，個人的要因の一つとして本人のネットワークを活用したものも存在していることが想定される。転職に当たるネットワーク研究の第一人者である Granovetter（1974=1998）によれば，ネットワークとは直接的・間接的に連結している社会関係のことを指し，強い紐帯（両親，先生，友人など仲が良い関係にある者）よりはむしろ弱い紐帯（余り会うことがない者）によって望ましい結果を得る，としている。これを日本の大学への留学生の進学行動に置き換えて考えた場合，先生や友人を媒介した第三者で，現在もしくは過去に日本の大学に在籍していた者といった弱い紐帯の存在によって進学行動が左右されていることも十二分に想定される。その上で本研究では，「日本の大学へ留学生が進学行動をとるに当たって，いかなる紐帯が影響を及ぼしているのか」ということを一つ目のリサーチクエッションとして設定・検証する。

### 2.2 留学生の定着についての研究

これまでの留学生の定着についての研究は，欧米を中心に多くみられる。Bratsberg（1995）によれば，留学生は送り出し国の経済的・政治的によって，留学先の国・地域に定着するかどうか決定する傾向にあることが明らかにされている。また人的資本論に依拠して留学生の定着について研究した Bijwaard ら（2016）は，留学した収益率はしばしば，送り出し国のほうが高いことを明らかにしている。さらに Kim（2015）は，パートナーの有無が，留学生が定着するかどうかに重要な影響を与えているとし，Meango（2014）は，パートナーが送り出し国にいる場合は帰国し，受入国にいる場合は定着することを解明している。また Albers & Hazan（2005）は，社会的・個人的な要因が帰国を促す一方で，将来のキャリアという点において受入国に定着する傾向にあることを明らかにしている。さらに Baruch ら（2007）は，送り出し国の両親の理解の有無が，留学生が定着する

かどうか決定する上で重要な影響を与えていることを解明している。しかし Bakewell（2010）は，これまでの留学生の定着について独創性を欠いたものであることを批判している。すなわち留学生が定着するかどうかということは，合理的に費用対コストに基づくものであるということを暗黙裡に前提とした研究を行っているということである。そのような研究では，留学生が定着しているかどうか，ということについては明らかにできるが，留学生が定着に至るまでのパートナーや，親友などの存在を解明することができない。このケースでは，より深く掘り下げて検証可能な質的手法が有効であると考えられる。このため本研究でも質的手法で分析を試みる。以上のことから本研究では，「留学生が定着するまでのパートナーや，親友などの存在はどのようなものであるのか」ということを二つ目のリサーチクエッションとして設定・検証する。

### 3 研究方法

本研究では，留学生の進学行動から大学卒業後の定着まで質的手法を用いて追跡調査を実施した。第一段階の調査として，全国の大学からランダムに抽出した大学に調査協力の依頼を行い，調査協力いただけることになった 4 大学において，2017 年 4 月あるいは 9 月に，海外の高校より国立総合研究大学である a 大学の学部に直接入学した留学生 34 名（関西地方・大規模大学），また私立で国際系の大学である b 大学の 88 名（関東地方・大規模大学），c 大学の 56 名（関東地方・中規模大学），d 大学の 32 名（関東地方・小規模大学）を対象に，当該大学の教員を通じてインタビュー調査の協力の依頼を行った。そして 7 名，6 名，5 名，8 名の留学生がインタビュー調査に回答してくれた。いずれも日本語で開講されている学士課程コース入学者である。そのインタビュー対象者のプロフィールについては表 1 の通りである。事前に回答したくない項目については答える必要がないことや，レコーディングすることを説明したうえで，調査同意書に署名してもらった。そして一人当たり 1 時間ずつ半構造化インタビューを英語あるいは日本語によって Zoom を利用し，入学直後（半年もしくは 1 か月）の 2017 年 10 月に実施した。インタビュー調査の質問項目としては，1）対象者個人や両親に関する事柄（大学名，学部名，学年，性別，国籍・地域，両親の海外での留学や仕事経験，両親の最終学歴や，留学先の外国語学習歴など），本研究で注目する 2）紐帯に関する個人的要因（両親，先生，友人，そのほか第三者による影響と親密度），3）送り出し国の

表 1 インタビュー対象者のプロフィール

| 対象 | 大学 | 国籍・地域 | 性別 |
|---|---|---|---|
| A | a | 中国 | 女性 |
| B | b | 韓国 | 女性 |
| C | b | ベトナム | 女性 |
| D | a | パキスタン | 男性 |
| E | a | ネパール | 男性 |
| F | b | 中国 | 女性 |
| G | a | ミャンマー | 男性 |
| H | b | 台湾 | 女性 |
| I | a | インド | 男性 |
| J | b | ベトナム | 男性 |
| K | a | インド | 男性 |
| L | b | シンガポール | 女性 |
| M | a | 台湾 | 女性 |
| N | c | ラオス | 男性 |
| O | d | バングラデシュ | 女性 |
| P | c | 台湾 | 男性 |
| Q | d | 中国 | 女性 |
| R | c | ベトナム | 男性 |
| S | d | ミャンマー | 男性 |
| T | c | ラオス | 男性 |
| U | d | 韓国 | 男性 |
| V | c | 中国 | 女性 |
| W | d | 韓国 | 女性 |
| X | d | インド | 女性 |
| Y | d | タイ | 女性 |
| Z | d | インドネシア | 女性 |

Push 要因（過少な教育機会，低い教育の質，限られた就職機会，閉鎖的社会環境など），4）受入国の Pull 要因（海外大学で取得した学位の高い評価，よりよい教育機会，異文化経験や，卒業後就職の機会など）である。インタビュー調査終了後，英語のものは日本語に翻訳してテープ起こしを行い，トランスクリプションを作成した。そして質的分析ソフト MAXQDA を用いて分析した。

第二段階の調査としては 2022 年 6 月に行い，上記

のインタビュー対象者の全てが引き続き調査に応じてくれた。インタビュー調査の実施形式は同様で，質問項目として，5）定着に関する事柄，について尋ねた。

## 4 分析結果と考察

### 4.1 個人的要因に関する影響

まず日本の大学への留学生の進学に当たって，本研究が注目する強い紐帯・弱い紐帯といった個人的要因の観点から検証を試みる。本研究においてインタビュー調査を実施した 26 名の内の 19 名が第三者である弱い紐帯を媒介として日本の大学への進学行動をとっていた一方で，3 名については仲が良い関係にある強い紐帯による影響を受けていたことが確認できた。なお，残りの 4 名については影響を受けていないということであった。以下ではまず，第三者である弱い紐帯を介して日本の大学への進学行動を行っていた語りのものから無作為に抽出した代表的なインタビュー[1)]について分析を行うものとする。

（A）私は中国人ですが，中国で高校生だった時に，政府が一帯一路政策で留学を推進していたので，海外の大学に進学してみようと考えていました。そんな時に，高校の担任の先生が，現在は日本の大学に在籍している卒業生を紹介してくれて，Wechat[2)]でその卒業生と連絡を取るようになり，いろいろと日本の大学情報をもらうようになりました。そしてそのおかげで，日本の大学に進学できることになり，今はその先輩とルームシェアして住んでいます。

（B）私は韓国人で，韓国の高校の時から，日本の大学に進学したいと考えていました。しかし韓国の国内の大学と比較して，日本の大学情報を得ることが難しく，どのような学問がどこの大学で学べるのかわからず，進学先を決めかねていました。それを知った高校の進路指導の担当の先生が，ソウル市の教育委員会の国際交流担当の方を紹介してくれ，その方から日本の大学の入試情報などを得ることができ，無事に日本の大学に進学することができました。

（C）私はベトナム人ですが，小さな時から大学は海外のアジアの大学に進学したいと考えていました。ベトナムの高校 3 年生でどこの国の大学に進学するか決めかねているときに，日本留学フェアというのがベトナムのハノイであって参加しました。高校の担任の先生からそこに参加している日本の大学関係者を紹介いただいて，その話を聞いて関心を持ち，その後も大学入試情報や内容に関して，メールやビデオチャットを通じて連絡をくれたので，現在，その大学に進学して在籍するに至りました。

以上のインタビューの語りからわかるように，A，B，C に共通しているのは，高校の担任の先生や，進路指導の先生といった強い紐帯の関係にある者から紹介してもらった第三者としての卒業生，教育委員会の国際交流担当者，日本の大学関係者といった弱い紐帯を媒介として日本の大学への進学を決めているということである。したがって弱い紐帯は，強い紐帯によって緊密に連結し，凝縮性の高いネットワークを橋渡しする機能を持つと考えられる。すなわち弱い紐帯によって，自分の交際範囲では手に入らないような情報に接近することが可能になるということである。それでは続いて強い紐帯を介して日本の大学への進学行動をとっていた語りのものから無作為に抽出した代表的なインタビューに関して分析を試みる。

（E）私はネパール人で，ネパールの高校 3 年生の時に，日本の大学に進学しようと考えていました。ただどこの大学に行ったら自分の関心のある学問が学べるのか，いろいろな日本の大学のホームページを見ていてもわかりませんでした。そのことを担任の先生との進路相談の時に話したところ，偶然にも担任の先生が大学の時に日本の大学に短期留学したことがあって日本の大学事情に詳しかったことから，いろいろとお話を聞くことができました。その後もこの担任の先生が入試対策など様々な相談にのってくれたおかげで，進学することができました。

（L）私はシンガポール人なのですが，父親はシンガポール人で，母親は日本人です。シンガポールの高校 3 年生の時まで，シンガポールの大学に行くか，日本の大学に行くのか決めかねていました。しかし日本の大学に進学したほうが良いとする母親の教育方針に影響され，母親といろいろと話していくうちに，日本の大学に進学することを決めました。

（M）私は台湾人ですが，台湾の高校 3 年生の時の親友が日本人で，彼女と同じ大学に進学して大学でも一緒に学べることができたらと考えていました。彼女は高校卒業後に日本に帰国して日本の大学に進学すると言っていましたので，親友である彼女から日本の大学の入試制度について聞き，一緒に入試勉強をして，日本の大学に進学することになりました。

上記のインタビューの語りからわかるように，E，L，M は，高校の担任の先生，母親や，友人といった強い紐帯の関係にある者から日本の大学への進学を決めるに当たって直接影響を受けているということである。つまり強い紐帯を持つ者は，同一の社会圏に属し，強い紐帯はその社会圏内の凝集性を高める機能があるということである。しかし本研究において，このように強い紐帯によって日本の大学に進学行動している留学生は 3 名であると述べたように，稀なケースである。それはおそらく今回のインタビューの語りからわかるように，日本に留学経験を有する者，両親のいずれかが日本国籍の者や，日本人の友人が，当該留学生の周囲に存在していること自体が稀だからである。したがって，このような強い紐帯よりはむしろ弱い紐帯によって，日本の大学に留学生は進学行動をとっている。このことから本研究の冒頭で設定した「日本の大学へ留学生が進学行動するに当たって，いかなる紐帯が影響を及ぼしているのか」というリサーチクエッションに関しては「弱い紐帯」が影響を与えていたと言える。

### 4.2 送り出し国の Push 要因の影響

本研究でインタビュー調査を行った 26 名の内，「過少な教育機会」に関して 11 名，「低い教育の質」が 19 名，「限られた就職機会」が 20 名，「閉鎖的社会環境」によって 1 名が，日本の大学への進学行動をとっていたことが確認できた。以下ではそれぞれについての語りのものから無作為に抽出した代表的なインタビューについて分析を試みる。

(D) 私はパキスタン人ですが，途上国のパキスタンでは大学進学率は 10%程度で，教育機会が限られています。また大学も含めて教員数が不足しています。それは教員の地位・待遇が低くて優秀な人材が集まりにくいということがあります。教員数が不足している結果，無資格教員が教鞭をとっていたりすることもあり，免許を有している教員でも教授能力が低く，教育の質に問題があります。そのようなことから，パキスタンでは，異なったアジア諸国の大学に進学するのが一般的なのです。

(G) 私はミャンマー人で，ミャンマーの大学進学率は 15%くらいで，ほとんどの人が大学に行きません。ミャンマーの大学に行ったとしても，学士課程教育の不備により，知識・技能が適切に習得されることが少ないです。したがって，ミャンマー人で，裕福な家庭に育った子供は海外の大学に進学します。

(I) 私はインド人ですが，大学進学率は 25%くらいです。大学進学率は年々上昇してきてはいますが，日本などの先進国と比べると半分程度です。また大学での使用言語は英語なので，社会階層の低い家庭で使用されているヒンディー語ではないことから，特定の家庭の子供のみが大学に進学しており，教育機会が限られています。さらにインドの多くの大学で勤務している教員は，任期付き教員か，非常勤講師で，適切な訓練を受けた教員が不足しています。このことから，教育の質も低いのが現状です。

以上のインタビューの語りからわかるように，D，G，I は共通して自身の国の「過少な教育機会」や，「教育の質の低さ」に言及している。「過少な教育機会」については，それぞれの大学進学率の低さからわかる。特に I のインタビューからインドでは，大学での使用言語が英語のために特定の家庭の子供のみが大学に進学しやすい傾向にあることが把握できる。次に「教育の質の低さ」に関しては，大学教員の地位・待遇や，学士課程教育のカリキュラムの不備からくるものが指摘されていることがわかる。続いて「限られた就職機会」や，「閉鎖的社会環境」についての語りのものから無作為に抽出した代表的なインタビューより，以下では分析を試みる。

(J) 私はベトナム人なのですが，ベトナムの大学を卒業しても就職先がありません。ベトナムでは，若手失業率がとても高くて，待遇もよくありません。はじめは試用期間があるところが多く，不安定です。

(K) 私はインド人で，インドの大学を卒業して就職先はありますが，十分ではありません。インドは人口が多く，その需要と供給がマッチしていない業種や，多くのインド人は海外の大学に進学して帰国してくるため，それらの者と競争となります。したがって，就職機会が十分であるとは言えません。

(Y) 私はタイ人ですが，タイでは大学卒業後，就職する際に人脈やコネが重要となっていて，大卒労働市場が広く開放的であるとは言えません。このような状況で，私にはそのような有力な人脈やコネがありませんので，タイの大学を卒業しても将来，タイでのキャリアを想像することは難しいです。

上記の J と K のインタビューの語りからわかるように，自身の国での就職先が十分にない現状があるようである。また特に K のインタビューから，海外の大学からの帰国者も含めてインドでの大卒労働市場の需要と供給がマッチしていないところもあることがわかる。さらに Y のインタビューからは，人脈とコネといったインフォーマルな手段が大卒労働市場で常態化し，閉鎖性といった様子が見て取れる。

### 4.3 受入国の Pull 要因の作用

本研究においてインタビュー調査を実施した 26 名の内，「海外大学で取得した学位の高い評価」が 21 名，「異文化体験」が 9 名，「卒業後就職の機会」について 11 名が言及していた。以下では，それぞれの語りのものから無作為に抽出した代表的なインタビューに関して分析を試みる。

(H) 私は台湾人ですが，元々，私が日本の大学への進路を考えたのは，母国の大学を卒業するのと比較して，アジアであれば日本の大学の世界ランキングは相対的に高く，国際的に学位の評価が高いと考えたためです。また日本の文化は，台湾に浸透していますが，本場で体験してみたいと思ったためです。

(Z) 私はインドネシア人で，インドネシアのトップ大学であれば，世界ランキングも高いですが，インドネシアの大学を相対的にみると，世界ランキングは低いです。それと比較して，日本の大学の多くはトップ入りしていて，国際的にみても学位の評価は高いです。また日本のアニメに関心もありました。

(N) 私はラオス人で，日本は高度成長期と比較して卒業後の就職先は減りましたが，日本には世界的に有名な電気会社や，車会社が多いです。私は大学卒業後のキャリアとし，車業界での就職を想定しており，卒業後就職の機会がある日本は魅力的でした。

以上の H と Z のインタビューの語りからわかるように，日本の大学の学位の評価が国際的に高いと考えていることがわかる。また渡日する前から日本の文化に関心を有していることも把握できる。さらに N のインタビューからは，日本の高度成長期時代と比べて卒業後就職の機会は減少しているものの，日本の卒業後就職の機会は未だに健在であるというイメージを持って考えられていることがわかる。

### 4.4 大学卒業後の受入国での定着意志

次に今一つの本研究の課題である大学卒業後に留学生がいかに日本に定着するのか，ということについてパートナーや，親友などの存在の観点から検証を試みる。本研究ではインタビュー調査を 26 名に実施したが，以下では，その語りのものから無作為に抽出した代表的な語りについて検討を行う。

(V) 大学 3 年生の時までは，日本の大学卒業後，中国に帰国して就職しようと考えていました。しかし大学 4 年生の時に日本人の彼氏ができて，彼氏は日本である企業に就職が決まったので，もし私が帰国したら離れ離れになると考えて，私も日本で就職することにしました。

(F) 大学 4 年生の就職活動が始まるギリギリまで悩みました。私は一人っ子で，女性であるということが理由でしたが，両親が日本でも中国でもチャンスがあるところで仕事をしなさいという風に後押ししてくれたおかげで，楽に考えることができるようになりました。

(O) 私の日本人の親友が，大学卒業後に，東京で働くことが決まりました。私も日本で働くのであれば，いろいろな企業が集まっている東京でと当初から考えていましたが，東京に誰も友人や家族はいないため，踏み出せずにいました。しかし私の親友が東京で働くことになったので，私もそのようにすることにしました。

上記のインタビューの語りからわかるように，V，F，O は共通して大学 4 年生の就職活動開始に至るまで，卒業後のキャリアについて葛藤を抱えていたことが把握できる。しかし V はパートナーの存在，F は両親からの後押し，O は親友の存在といったように，身近な者の影響があって決断に至ったことがわかる。特に V は，大学 4 年生になってパートナーができるまでは中国に帰国しようと考えていたとのことであり，パートナーの存在が大きかったことがうかがわれる。

## 5 まとめと今後の課題

本研究では，日本の大学への留学生の進学行動・定着がどのようになされているのか，ということをインタビュー調査によって明らかにすることを目的に検証を実施した。分析結果から，留学生は進学行動をとるに当たり，強い紐帯よりはむしろ弱い紐帯によって影

響を受けていることがわかった。また留学生の定着に際しては，身近な者の影響が大きいことが解明された。

現状，留学生は留学生入試を受験して入学する必要性があるが，留学生が海外の高校からの円滑なトランジションを行うためには，それぞれの国・地域の大学同窓会ネットワークを強くし，海外の高校との人脈を築いてもらうことが重要である。また主要な国・地域には，各大学の海外拠点があることが想定されるので，それを活用して当該国・地域の高校にアプローチすることも有効であると考えられる。さらに大学卒業後の留学生の定着ということも見据えた時，日本で働くための周囲からの後押しと理解が不可欠であるので，政府や大学は留学生の保護者などに日本の労働環境，日本で仕事をするメリットとデメリットを説明する機会を設けていくことが必要である。そうすることによって，大学卒業後，留学生が定着していくことになれば，少子化という問題を抱える現在社会において外国人労働力の確保という点で有意義であると考えられる。

本研究では，海外の高校より直接入学した留学生を対象としたが，日本語学校を経由して間接入学した留学生については検証を行わなかった。間接入学した留学生は，大学入学前にすでに日本語学校に在籍していることから，強い紐帯によって進学行動をとっている可能性はあるし，間接入学した留学生は大学卒業後の定着に関しても，より日本で仕事をする意志が高いことも想定される。このように残された課題はあるが，今後の研究においてこの点を検証することによって，さらに研究成果が精密なものとなると考えられる。

## 注

1）本研究におけるインタビューデータはすべて，会話の内容とは関係ない不要な言葉を削除・修正する作業である「ケバ取り」を行っている。

2）メッセージングやソーシャルメディアアプリとしてだけではなく，主に中国人 14 億人のユーザーがいるライフスタイルを提供するアプリである。

## 参考文献


Alberts, H. C., & Hazen, H. D. (2005). There are always two voices... International students′ intentions to stay in the United States or return to their home countries. *International Migration,* **43**(3), 131-154.

Bakewell, O. (2010). Some Reflections on Structure and Agency in Migration Theory. *Journal of Ethnic and Migration Studies,* **36**(10), 1689-1708.

Baruch, Y., Budhwar, P. S., & Khatri, N. (2007). Brain drain: Inclination to stay abroad after studies. *Journal of World Business,* **42**(1), 99-112.

Bijwaard, G. E., & Wang, Q. (2016). Return Migration of Foreign Students. *European Journal of Population,* **32**(1), 31-54.

Bratsberg, B. (1995). The incidence of non-return among foreign students in the United States. *Economics of Education Review,* **14**(4), 373-384.

Granovetter, M. (1974=1995). Getting a Job: A Study of Contacts and Careers, Second Edition, Chicago: University of Chicago Press (=1998, 渡辺深訳『転職』ミネルバ書房).

Kim, S. (2015). The influence of social relationships on international students′ intentions to remain abroad: multi-group analysis by marital status. *The International Journal of Human Resource Management,* **26**(14), 1848-1864.

Kim, A. H., & Sondhi, G. (2015). Bridging the Literature on Education Migration, *Population Change and Lifecourse Strategic Knowledge Cluster Discussion Paper Series*. **3**(1), 142-161.

Liu-Farrer, G. (2014). Tied to the family and bound to the labor market: Understanding Chinese student mobility in Japan. In A. Yonezawa, Y. Kitamura, A. Meerman, & K. Kuroda (Eds.), Emerging International Dimensions in East Asian Higher Education (pp. 185-206). Springer.

李敏（2013）「日本の留学生政策と実態に関する考察―中国人留学生を事例として」『大学論集』 第 43 集 : 81-96.

李敏（2016）「中国人留学生の日本留学決定要因に関する研究－Push and Pull モデルに基づいて」『大学論集』第 48 集 : 97-112.

Lulat, Y. G.-M. & Altbach, P. G. (1985). International students in comparative perspective: Toward a political economy of international study. In J. Smart (Ed.), Higher Education Handbook of Theory and Research, **1**, 439-49.

Mazzarol, T., Soutar, G. N. & Seng, M. S. Y. (2003). The third wave: future trends in international education. *The International Journal of Education Management*, **17** (3), 90-99.

Meango, R. (2014). International Student Migration: A Partial Identification Analysis. CESIFO Working Paper (No. 4677).

日本学生支援機構（2019）『外国人留学生在籍状況調査』(https://www.studyinjapan.go.jp/ja/statistics/zaiseki/data/2019.html)(2022 年 8 月 1 日参照).

日本学生支援機構（2021）『外国人留学生在籍状況調査』(https://www.studyinjapan.go.jp/ja/statistics/zaiseki/index.h

tml) (2022 年 8 月 1 日参照).
OECD. (2020). Education at a Glance. (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/) (2022 年 8 月 1 日参照).
佐藤由利子（2012）「ネパール人日本留学生の特徴と増加要因の分析ー送出し圧力が高い国に対する留学生政策についての示唆」『留学生教育』No. 17：19-28.
佐藤由利子・堀江学（2015）「日本の留学生教育の質保証とシステムの課題―ベトナム人留学生の特徴と送出し・受入れ要因の分析から」『留学生教育』No. 20：93-104.
佐藤由利子（2021）『日本の留学生政策の評価―人材育成，友好促進，経済効果の視点から』東信堂.
The Migration Observation. (2011). International students: A+ or D- for the UK? (http://www.migrationobservatory.ox.ac.uk/resources/commentaries/) (2022 年 8 月 1 日参照).
Wu, Q. (2015). A Theoretical Framework for understanding Chinese International Students' Decision-Making in Selecting Regional Australian Higher Education. *AARE Conference, Western Australia* (https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED593825.pdf) (2022 年 8 月 1 日参照).

【原著】 大学入試研究ジャーナル第 33 号，121-127，2023

# 大学生との接触機会と高校生の大学選択基準の関連

## ――和歌山県の公立進学校 A 高校に対する量的調査を用いた探索的分析――

津多 成輔（島根大学）

大学が少ない一部の地方圏では，大学生との接触機会がほとんどない高校生も少なくない。本稿は和歌山県の公立進学校 A 高校の 3 年生を対象として量的調査を実施し，大学生との接触機会と大学選択基準の関連について探索的に分析した。その結果，大学生との接触機会がある場合，大学を選択する際に「資格・免許がとれる」という観点を重視しやすいことに加えて，「キャンパスの雰囲気」や「就職のための支援」，「施設・設備がよい」といった観点を重視しやすい可能性も示された。この結果は，大学側に対しても志願者と大学生との接触機会を確保する入試広報等を行うことで，ミスマッチの少ない大学選択につながる可能性を提示したことになる。

キーワード：大学生との接触機会，高校生，大学選択基準，地方，大学の都市部集中

### 1 はじめに

キャリア教育の実践では，高等学校（以下，高校と表記する）段階において，「自らの将来のキャリア形成を自ら考えさせ，選択させることが重要になる」（文部科学省，2012: 129）とされ，キャリア発達の特徴の 1 つとして「卒業後の進路について多面的・多角的に情報を集め，検討する」（ibid.）ことが挙げられているように，高校生は自らの進路の選択基準をより多面的・多角的な観点から形成していくことが求められている段階にあるとされている。ただし，「ここに例示される特徴は，（中略）それぞれの学校が立地する地域の状況，学科や設置形態の特色，生徒の実態などによって，実状とのずれが生じることは当然である」（ibid.）とされるように地域性は重要な観点となり得る。また，進路選択の観点からも，ローカル・トラックの存在を吉川（2001）が指摘するように，進路選択の地域性に関する研究の蓄積が求められているといってよい。

高校卒業後の進路選択では，半数以上の生徒が大学を選択するが，大学が高校までの学校段階と大きく異なるのは特定の地域に偏在していることである。2020 年の 4 年制大学は，795 校であるが，東京都 143 校，神奈川県 31 校，愛知県 51 校，大阪府 55 校，兵庫県 36 校とその多くが大都市圏に集中している。他方，地方圏においては島根県 2 校，和歌山県 4 校となっているように，4 年制大学の数に限りがある。このような大学の都市部集中についての問題は，『朝日新聞』（2014.10.15 朝刊）が 2014 年の大学進学率の地域間差が約 40 ポイントであり，1994 年と比較して約 2 倍となったこと（岡 , 2014）を報じているように，地方圏と大都市圏の大学進学率の地域間差の問題として着目されている。学術的にも大学進学機会の格差の問題として検討され，各県の進学者に対する大学入学定員（収容力）が大きな要因となることが明らかにされてきた（三上, 1979; 潮木, 2008 など）。ただ，このような大学の都市部集中に関する一連の研究では，大学進学機会という問題関心から，大学に進学する／しないという機会の量的な側面のみが着目され，進学する場合に進学先である大学がどのように選ばれるのかといった質的な側面について大学の都市部集中の観点からは明らかにされてこなかったといってよい[1)]。

大学が少ない地域である和歌山県は，戦後から 2019 年に至るまで半世紀以上もの間，県内に所在する大学が実質的に紀北地域に所在する国立の和歌山大学，公立の和歌山県立医科大学，私立の高野山大学の 3 校である状況が続いてきた。このような状況から，当該地域の高校生にとって大学に関する事柄を想起する機会は多くはない。詳細は 2.3 節で示すが，和歌山県紀北地域に所在する公立進学校 A 高校の 3 年生の 24.6%が大学生と話す機会が全くないとしており，高校生が大学生から大学に関する情報を得る機会は限られている。

このような大学生との接触機会は，高校生の進路選択においても重要な役割を担っていると考えられる。ベネッセ教育総合研究所（2005）によれば，進路選択で意見を参考にした相談相手の上位には，「高校の先生」「母」「友人」「父」といった身近なコミュニティに属する人が位置づき，次いで「部活などの先輩」，「年長の知人（社会人・大学生など）」などの

身近なコミュニティ以外の人々が位置づく形となっている。この中でも大学進学を進路希望とする場合には，大学進学者である存在が情報的資源となると考えられる。具体的には，教師や保護者の一部および大学生などがこれに該当するといえる。また，喜村（2018）がマーケティングの観点から受験者とのコミュニケーションを行う情報伝達ルートの概念整理を行った結果，その 1 つとして，大学の教職員や学生・卒業生から受験者へのルートを提示しているように，各大学の特色を正確に受験者に伝える上という観点からも，大学生の存在が重要な役割を持つと考えられる。

もちろん，保護者や教師も重要な情報的資源であることには違いはない。ただ，和歌山県の高校生にとって保護者の存在が，現在の大学の内実を知る情報的資源となる可能性は決して高いとはいえない。なぜならば，「国勢調査」によれば，和歌山県の大卒人口の割合 [2] は 14.1%であり，これは保護者として主に想定される 40 代に限定した場合でも 18.7%であることに加えて，仮に保護者が大学進学者であったとしても保持している情報が多くの場合で一世代前のものであると考えられるからである。また，教師については，重要な情報的資源であるといえるが基本的には地域性をはじめとしてどの生徒にも同様にアクセス可能な存在である [3] といえる。このように考えれば，大学教育機会の地域間差が高校生の進路選択に及ぼす影響を質的な側面から解明するという本稿の問題意識に対しては，大学生との接触機会が 1 つの有効な観点になるといえる。

また，進学校の生徒に限定すれば，このような高校卒業後の進路選択について，進学する大学をどのような基準で選択しているかということは重要な観点となる。先行する知見としては，ベネッセ教育総合研究所（2017）が大学選択で重視した点として「興味のある学問分野があること」「入試難易度が自分に合っていること」「入試方式が自分に合っていること」が上位に位置づくことを示している [4]。ここでは，2008 年，2012 年，2016 年の 3 時点での調査結果を比較する形で検討がなされ，大学選択で重視した項目の順位に変動はないが，1 人あたりが選択する項目数が減少していることが指摘されている。このほかにも大学選択基準の研究（高地，2009；吉田ほか，2018；和久田，2021）が所属大学の入学者に対するアンケート結果を用いて入試区分の違いなどによる大学選択の際に重視した項目の違いを報告しているが，いずれの場合においても「入学者」に対するアンケートの結果であることから，自大学の入学者の特徴を把握するに留まるという研究方法上の限界がある。

以上を踏まえた本稿の目的は，大学生との接触機会が高校生の大学選択基準に及ぼす影響を明らかにすることである。これを明らかにすることは，大学の都市部集中によって生じる大学生との接触機会の多寡が大学進学機会の質的な側面が関連していることを示すことになる。また，このような基礎的な知見を積み重ねることは生徒自身の進路選択の充実に対する方策を得るものとなり，高大接続の質を高め，ひいては大学における学びをより豊かにすることにつながる。

## 2 研究方法と仮説

### 2.1 調査対象地域の選定

和歌山県は前述したように，戦後から県内の大学が 3 校である状況が長らく続いてきた。「学校基本調査」によれば，2018 年の県内大学の入学者は 1706 名（同県の 3 年前の中学校卒業者から算出した 18 歳人口 9695 名の 17.6%）と少ない状況にある。また，近接する大阪府には大学が多く所在するが，大阪主要部までのおおよその所要時間は，鉄道を利用した場合で，紀北地域で 1〜2 時間，紀南地域で 2 時間以上となる。このため，県内から自宅通学をすることは，紀北地域の一部を除いて事実上困難である。このような状況から県内に居住する大学生は年齢人口と比較して少ない状況にあり，その結果として，高校生の大学生との接触機会は少ないことが想定される。以上を踏まえて，大学生との接触機会がない対象者を一定数確保することを目的として，和歌山県を調査対象地域として選定した。

### 2.2 データの概要と調査対象校の状況

前述の課題を踏まえて，和歌山県の高校生の進路意識を把握することを目的として，和歌山県の公立進学校に在籍する高校 3 年生に対して 2015 年 5〜6 月に実施した自記式の質問紙調査である「高校生の大学進学意識に関する調査」（以下，2015 年調査）および 2018 年 7 月に実施した自記式の質問紙調査である「高校生の進路意識に関する調査」（以下，2018 年調査）を実施した [5]。本稿では，この 2 つの調査のうち，A 高校の 4 年制大学を志望する回答者（2015 年調査 247 名，2018 年調査 216 名）を抽出し分析を行う。

A 高校は紀北地域に所在し，県内の高校の中では，相対的に大学生との接触機会も多い学校である。A 高校は県内有数の公立進学校であり，旧制中学校からの歴史を持つことから地域の中では「伝統校」という位

置づけである[6]。調査対象者の 4 年制大学へ進学を希望する割合は 92.2%（2015 年調査 92.5%，2018 年調査 91.9%）で，短大や専門学校等を含めるとほぼすべての調査対象者が進学を希望している。進路希望としては国公立志向が強く，2018 年調査においては 91.7%が国公立を第一志望としており，近年の実際の進学状況においても，年によってばらつきがあるものの 3〜5 割の生徒が国公立大学に進学する状況にある。

A 高校を抽出し分析を行うのは次の 3 つの理由からである。第一に，各学校の特徴に基づく大学選択基準への影響を統制する必要があること，第二に，大学生との接触機会は居住地による影響があり高校の所在地による影響を統制する必要があること[7]，第三に，大学生との接触機会がある／ない対象者を一定数確保する必要があることである。これらの理由から 2015 年調査および 2018 年調査の共に悉皆で調査協力が得られたこと，和歌山県紀北地域に所在することを条件に，A 高校のデータを抽出し，分析対象とした。

### 2.3 データの概要と調査対象校の状況

本稿では，大学生との接触機会と高校生の大学選択基準の関連について検討するために，独立変数および従属変数を以下のように設定した。

独立変数には，「大学生と話す」頻度を「大学生との接触機会」として用いる。調査票では，「次のことはどのくらいの頻度でありますか（大学生と話す）」に対して，6 つの選択肢（「週に 1 回以上」「月に 1 回」「3 ヵ月に 1 回」「半年に 1 回」「一年に 1 回」「全くない」）で回答を求めた。1 年間に複数回の「大学生との接触機会」があることを基準として，有群 323 名（「週に 1 回以上」：130 名，「月に 1 回」：91 名，「3 ヵ月に 1 回」：49 名，「半年に 1 回」：53 名），無群 133 名（「一年に 1 回」：21 名，「全くない」：112 名）と操作的に定義し，無回答 7 名を除いて分析に用いる。

従属変数である「大学選択基準」には，前述のベネッセ教育総合研究所（2017）が実施した「大学生の学習・生活実態調査」の調査における「大学選択で重視した点」の 17 項目を参考に一部を改変して，大学選択基準（「大学や学部・学科を選択するときに重視することとして，次のことはどれくらいあてはまりますか」）として，図 1 中の 15 項目を 4 件法（4：とてもあてはまる－3：まああてはまる－2：あまりあてはまらない－1：全くあてはまらない）で問うた設問に対する回答結果を分析に用いる[8]。

分析にあたっては，各項目の 4 件法の平均値に加えて，上位 2 件（4 および 3）を「該当」，下位 2 件（2 および 1）を「非該当」として，該当する割合についても分析を行った。従属変数の度数分布については以下の図 1 にまとめた。

### 2.4 データの概要と調査対象校の状況

以上の変数を用いて分析する上で「大学生との接触機会」については更に次の 4 点を言及しておきたい。

第一に，分析の前提として「大学生との接触機会」

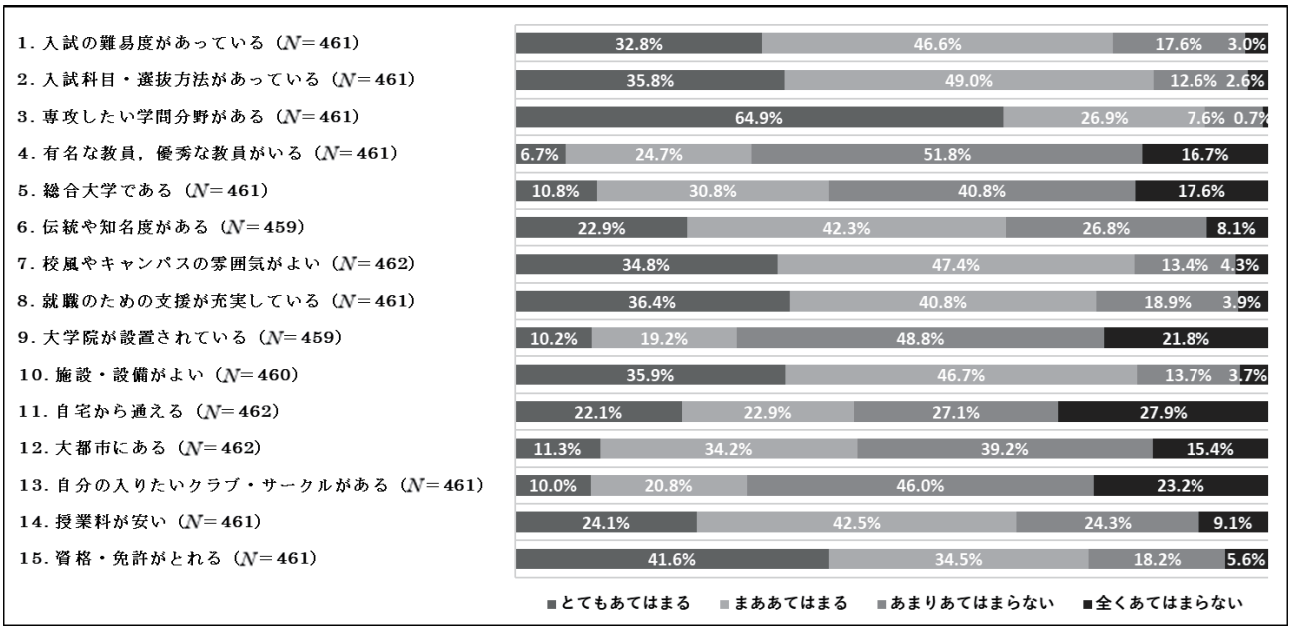



図 1 従属変数の単純集計結果

について，調査年度によって有意な差はみられないことである。具体的には，2015 年調査（*N*=244）では有群が 67.6%，無群が 32.4%，2018 年調査（*N*=212）では有群が 74.5%，無群が 25.5%であり，$\chi^2$ 検定の結果，有意な差はみられなかった。

第二に，「大学生との接触機会」は，通塾およびきょうだいに大学進学者がいることで相対的に有群に該当する割合が大きいことである。具体的に「大学生との接触機会」の有群に該当する割合は，通塾している場合で 72.2%，していない場合で 63.6%，きょうだいに大学進学者がいる場合で 84.9%，いない場合で 64.2%であった。ただし，通塾しておらずきょうだいに大学進学者がいない場合でも，56.4%が有群に該当することから，きょうだいや塾に限らない形での大学生との接触機会も多く含まれると考えられる。

第三に，「大学生との接触機会」と本人の成績 [9] および父母の学歴 [10] との関連はみられないことである。具体的には，図 2 に示すように，本人の成績について，「下のほう」と回答した割合は，「大学生との接触機会」の有群で 11.2%，無群で 10.1%，「真ん中」と回答した割合は，「大学生との接触機会」の有群で 27.2%，無群で 30.2%，「上のほう」と回答した割合は，「大学生との接触機会」の有群で 2.9%，無群で 2.3%であり，$\chi^2$ 検定の結果，有意な差はみられなかった。また，図 3 に示すように，父が大学進学者である割合は，「大学生との接触機会」の有群で 50.3%，無群で 53.7%，母が大学進学者である割合は，「大学生との接触機会」の有群で 34.0%，無群で 30.8%であり，$\chi^2$ 検定の結果，有意な差はみられなかった。このことは，特定の進学校内部の一事例という留保はつくものの，保護者の学歴や本人の成績といった学力階層に関わる要因と「大学生との接触機会」は独立した変数であることが指摘できる。

第四に，単一の高校を分析対象とすることによる限界についてである。A 高校を抽出する理由については前述したところであるが，他方，そのようにして得られる分析結果は，特定の高校の事例であることは排除しきれないことについては留意したい。このため，本稿は探索的分析に終始することとした。具体的には，$\chi^2$ 検定や t 検定においては 5%水準までを一般化の可能性が高いものとみなして記述し，10%水準については今後の他の事例の蓄積によって，一般化について検討される余地がある項目として記述することとした。

### 2.5 仮説

仮説は以下の 2 点である。第一に，大学生との接触機会がある場合，キャンパスの雰囲気や施設・設備などの大学生活に関する大学選択基準や資格・免許や就職のための支援など大学卒業後の進路まで見据えた大学選択基準を重視しやすくなる。第二に，第一の仮説が支持された場合には一部の大学選択基準を重視しやすくなるため，結果的に大学生との接触機会がある場合にはより多くの観点が大学選択基準となる。

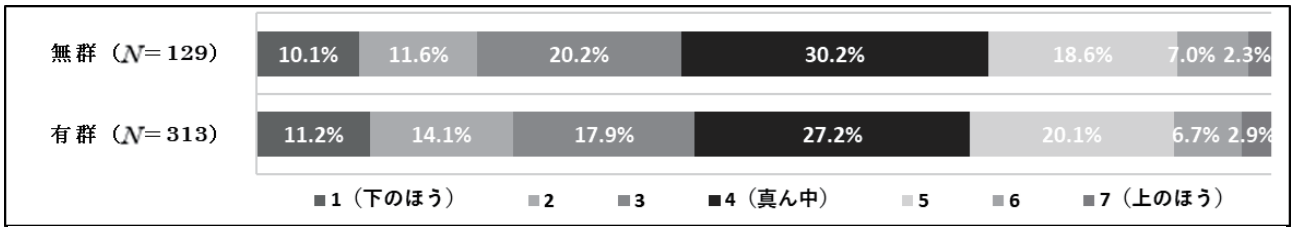



図 2 大学生との接触機会別の本人の成績

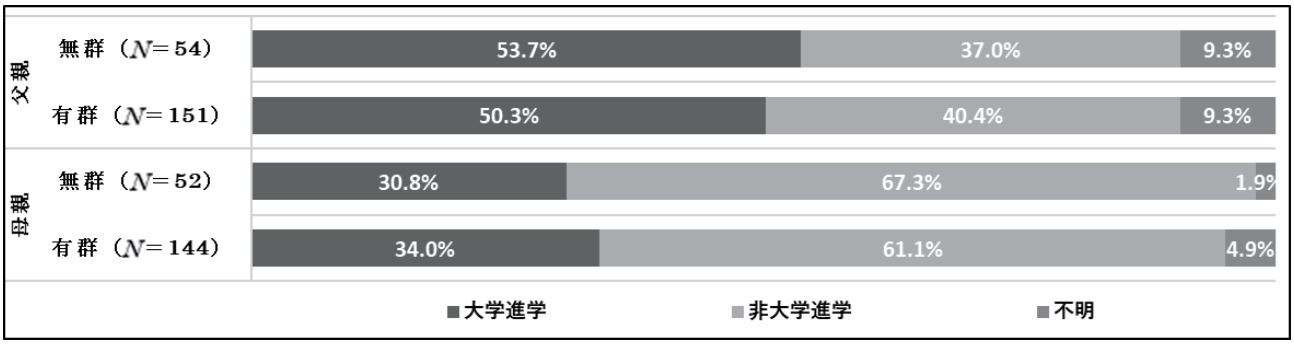



図 3 大学生との接触機会別の父母の学歴

注）本分析は 2018 年調査のデータのみが対象である。

## 3 結果と考察

表 1 には，大学生との接触機会別に大学選択基準に該当する割合を示した。この際，該当する割合は$\chi^2$検定を用いて，平均値は t 検定を用いて有群と無群の差の有意性を判別した。また 15 項目のうち大学選択基準として該当する項目数の平均値も併せて示した。

表 1 によれば，「15.資格・免許がとれる」の項目で，有群の平均値が無群と比較して有意に高いという結果となった。加えて，「7.校風やキャンパスの雰囲気がよい」「8.就職のための支援が充実している」「10.施設・設備がよい」の項目で，有群の平均値が無群と比較して高い可能性があるという結果となった。また，該当する割合では，「15.資格・免許がとれる」の項目で，有群が有意に大きく該当するという結果となった。また，有意な差がみられない項目も含めて多くの項目で無群と比較して有群の平均値が高いという結果となっており，その影響もあって，大学選択基準の該当項目数の平均値は有群で 9.37，無群で 9.05 となっているが，該当項目数については有意な差はみられなかった。

有群で平均値が高い可能性がある項目をみていくと，「7.校風やキャンパスの雰囲気がよい」「10.施設・設備がよい」といった実際の大学生活に関わる観点や「8.就職のための支援が充実している」「15.資格・免許がとれる」といった大学卒業後の進路を見据えた観点が，実際に大学生活を送る大学生と話す機会があることによって，大学選択基準として重視されるようになっていると考えられる。他方，「1.入試の難易度があっている」「2.入試科目・選抜方法があっている」といった入試に関する項目や「3.専攻したい学問分野がある」「4.有名な教員，優秀な教員がいる」といった学問分野など大学のパンフレットやウェブサイト等でアクセス可能な内容に関する項目については有意な差がみられていない。このような結果からも，大学生と話す機会が，大学生活により一歩踏み込んだ内容についての大学選択基準を重視することにつながっていると考えられる。そのほか，「11.自宅から通える」「12.大都市にある」といった立地に関する項目や「6.伝統や知名度がある」といった大学の威信に関する項目には有意な差はみられなかった。

項目間の平均値の相対的順位に着目すると有群，無群で 3 順位以上差がみられた項目は，「1.入試の難易度があっている」と「15.資格・免許がとれる」であった。具体的には，「1.入試の難易度があっている」が無群では 4 位に位置づくのに対して，有群では 7 位となっており，有群の 4 位には「10.施設・設備がよい」，5 位には「7.校風やキャンパスの雰囲気がよい」，6 位には「8.就職のための支援が充実している」が位置づく結果となった。また，「15.資格・免許がとれる」が無群では 7 位に位置づくのに対して，有群では 3 位となった。このように大学生との接触機会があることは，「1.入試の難易度があっている」と同等に，大学生活により踏み込んだ内容に関する項目が大学選択基準として重視されることと関連している可能性がある。

## 4 まとめと今後の課題

本稿では，大学生との接触機会と高校生の大学選択基準の関連について探索的に分析した。その結果を仮説に沿って整理すると以下の通りとなる。

第一の仮説である「大学生との接触機会がある場合，キャンパスの雰囲気や施設・設備などの大学生活に関する大学選択基準や資格・免許や就職のための支援など大学卒業後の進路まで見据えた大学選択基準を重視

表 1 大学生との接触機会別の大学選択基準への該当度（項目は無群の平均値で降順）

| | 無群 | | | | 有群 | | | | $\chi^2$ 検定 | t 検定 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | *N* | 該当割合 | 平均値 | 標準偏差 | *N* | 該当割合 | 平均値 | 標準偏差 | | |
| 3. 専攻したい学問分野がある | 133 | 94.0% | 3.53 | 0.634 | 321 | 91.0% | 3.57 | 0.672 | | |
| 2. 入試科目・選抜方法があっている | 132 | 83.3% | 3.15 | 0.704 | 322 | 85.1% | 3.19 | 0.767 | | |
| 10. 施設・設備がよい | 132 | 81.1% | 3.03 | 0.771 | 321 | 82.9% | 3.18 | 0.795 | | * |
| 1. 入試の難易度があっている | 133 | 77.4% | 3.02 | 0.707 | 322 | 80.4% | 3.12 | 0.813 | | |
| 7. 校風やキャンパスの雰囲気がよい | 133 | 80.5% | 3.01 | 0.783 | 322 | 82.6% | 3.16 | 0.804 | | * |
| 8. 就職のための支援が充実している | 132 | 72.0% | 2.97 | 0.864 | 322 | 78.9% | 3.13 | 0.821 | | * |
| 15. 資格・免許がとれる | 132 | 67.4% | 2.95 | 0.968 | 322 | 79.8% | 3.19 | 0.865 | *** | ** |
| 14. 授業料が安い | 132 | 70.5% | 2.92 | 0.847 | 322 | 64.6% | 2.76 | 0.924 | | |
| 6. 伝統や知名度がある | 132 | 62.9% | 2.76 | 0.866 | 320 | 66.3% | 2.82 | 0.883 | | |
| 11. 自宅から通える | 133 | 45.9% | 2.44 | 1.040 | 322 | 44.7% | 2.38 | 1.146 | | |
| 5. 総合大学である | 133 | 39.1% | 2.32 | 0.856 | 321 | 43.0% | 2.36 | 0.916 | | |
| 12. 大都市にある | 133 | 42.1% | 2.32 | 0.874 | 322 | 46.9% | 2.46 | 0.882 | | |
| 9. 大学院が設置されている | 132 | 29.5% | 2.19 | 0.875 | 320 | 28.8% | 2.17 | 0.890 | | |
| 4. 有名な教員，優秀な教員がいる | 133 | 31.6% | 2.18 | 0.737 | 321 | 31.2% | 2.22 | 0.821 | | |
| 13. 自分の入りたいクラブ・サークルがある | 133 | 30.1% | 2.11 | 0.873 | 321 | 31.2% | 2.20 | 0.911 | | |
| 該当項目数 | 129 | | 9.05 | 2.7751 | 315 | | 9.37 | 2.793 | —— | |

***：$p$<0.01，**：$p$<0.05，*：$p$<0.10 を意味する。

しやすくなる」については，大学生との接触機会がある場合には，大学選択基準として「15.資格・免許がとれる」という観点を大学選択基準として重視しやすいことに加えて，「7.校風やキャンパスの雰囲気がよい」「8.就職のための支援が充実している」「10.施設・設備がよい」といった観点も重視しやすい可能性が示された。これらを踏まえると，第一の仮説は，今後の事例の蓄積によって，検証される必要はあるものの一部が支持されたといえる。

第二の仮説である「第一の仮説が支持された場合には一部の大学選択基準を重視しやすくなるため，結果的に大学生との接触機会がある場合にはより多くの観点が大学選択基準となる」については，大学選択基準の該当項目数の平均値は有群で 9.37，無群で 9.05 となったが，有意な差はみられなかったため支持されなかったといえる。

以上の結果は，大学生との接触機会が大学選択基準を変化させることを示唆している。ベネッセ教育総合研究所（2017）は，近年の傾向として大学進学で重視した項目数が減少傾向にあることを指摘しているが，この際に生徒が重視する項目は，大学生との接触機会に左右されることが指摘できる。以上の結果は，特定の観点の大学選択基準を重視しやすくなることについての是非の議論はあるものの，「卒業後の進路について多面的・多角的に情報を集め，検討する」（文部科学省，2012: 129）ことが求められている高校段階におけるキャリア発達において，進学校の生徒にとっては大学生との接触機会が多面的・多角的な観点から大学を選択するひとつの重要な情報的資源である可能性を示したことになる。

この結果を大学側から捉えれば，喜村（2018）がマーケティングの観点からの概念整理において受験者とのコミュニケーションを行う情報伝達ルートの 1 つとして提示したモデルについて，大学生から受験者へのルートが一定程度存在し，各大学の特色を受験者に伝える上では重要な役割を持つ可能性を実証したことになる。

他方，本稿の冒頭でも指摘したように，このような大学生との接触機会という情報的資源は，大学が少ない地域においては相対的に少ない。本稿では，大学生との接触機会について有群および無群の一定数の対象者を得るという分析上の観点から分析対象としなかったが，大学が所在しない和歌山県紀南地域の進学校である B 高校（*N*=118）や C 高校（*N*=64）の生徒のうち約半数は「大学生と話す」機会がほとんどない[11)]。

このような状況を踏まえれば，大学が少ない，あるいはない地域の高校生に対して，情報的資源の少なさを踏まえた上で，大学生との接触機会を確保する入試広報等のあり方を検討していく必要性があることをインプリケーションとして指摘できる。このように地域性に応じて提供する情報を変えることは，大学が少ない地域，あるいはない地域の高校生に対してより多角的な観点から進路を考えるきっかけをもたらし，ミスマッチの少ない大学選択につながることが期待できる。

今後の課題としては，本稿が示した大学の都市部集中が大学生との接触機会を媒介して，高校生の大学選択の質的部分に影響を及ぼすという知見を踏まえると，進学する／しないの機会の問題のみならず，大学の都市部集中が高校生の進路の質的側面に及ぼす影響についての知見を蓄積することが挙げられる。このことは，大学教育機会に対して誰でもアクセス可能になるという真の意味で，大学教育がユニバーサル段階に移行していく上での課題として捉えられる。

## 注

1）津多（2016）は，大学進学に関連する研究のレビューを通して，大学進学には機会の獲得の段階と選択の段階があることを述べている。

2）「大卒人口の割合」は，最終卒業学校の種類が「大学・大学院」の人口を，「総数」から「未就学者」「在学者」「不詳」を減じた人口で除して算出した。

3）ただし，津多（2023）によれば，表出される指導が同一であったとしても教師の指導の論理については地域性があるとされる。

4）同調査は大学 1～4 年生 4948 名を対象に 2016 年 11～12 月に実施された調査である。大学選択で重視した点については 17 項目から複数を選択する形をとっている。

5）2018 年調査については，筑波大学人間系研究倫理委員会の承認（受付番号：筑 30－56）を受けている。

6）和歌山県の高校は，実質的に公立高校が大部分を占め，全日制の公立高校の学校数は分校を除いて 31 校（紀北地域に 21 校，紀南地域に 10 校）であり，特に紀北地域において高校は偏差値によって明確に階層化されている。2003 年より全県一学区となっているが，県内が広域にわたることから長距離通学を行う生徒は多くない。

7）本稿の分析対象とはしないが，大学が所在しない和歌山県紀南地域の進学校である B 高校（*N*=118）や C 高校（*N*=64）の生徒のうち「大学生と話す」機会がほとんどない割合は約半数にのぼる。なお，無回答については除外し，4 年制大学を進学希望とする対象者について集計した。

8）2015 年調査では，「奨学金制度が充実している」を加えた

17 項目を設定したが，該当割合が小さいことから 2018 年調査では当該項目を除外した。また，「親元を離れられる」の項目は「11.自宅から通える」という項目と意味内容が重複する部分があるため分析から除外し，15 項目を分析対象とした。

9）「本人の成績」については，「学年の中で，現在のあなたの総合的な成績は，どのあたりに位置づくと思いますか」という設問に対して，7 件法（7：上のほう－6－5－4：真ん中－3－2－1：下のほう）で回答を求めた結果を示した。

10）「父母の学歴」については，「あなたの家族や身近な親戚の中に，大学（短大・高専等は除く）に進んだ人はいますか」という設問に対して，「父」「母」がそれぞれ，「いる」「いない」「わからない」の 3 択で回答を求めた結果を示した。図 3 中では「いる」を「大学進学」，「いない」を「非大学進学」，「わからない」を「不明」と表記した。

11）当該部分の記述は，注 7 で言及した調査結果に基づいている。

## 参考文献


ベネッセコーポレーション（2005）.「進路選択に関する振返り調査――大学生を対象として――報告書」https://berd.benesse.jp/koutou/research/detail1.php?id=3170（2022 年 11 月 30 日取得）

ベネッセ教育総合研究所（2017）.「第 3 回 大学生の学習・生活実態調査報告書 速報版」ベネッセホールディングスベネッセ教育総合研究所.

吉川徹（2001）.『学歴社会のローカル・トラック――地方からの大学進学』世界思想社.

喜村仁詞（2018）.「入学者アンケートを活用した学生募集広報の評価と改善――大学のブランド要素と情報伝達ルート」『大学入試研究ジャーナル』**28**，133－138.

高地秀明（2009）.「高校生の大学選択と志望動機に関する考察――本学の入学者に関する調査から」『大学入試研究ジャーナル』**19**，83－88.

三上美智子（1979）.「ライフサイクルと人口移動」伊藤達也・内藤博夫・山口不二雄編,（1979）.『人口流動の地域構造』大明堂，94－105.

文部科学省（2012）.『高等学校キャリア教育の手引き』教育出版.

文部科学省（2015）.「平成 27 年度学校基本調査 卒業後の状況調査 中学校」https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400001&tstat=000001011528&cycle=0&tclass1=000001078255&tclass2=000001078256&tclass3=000001078270&tclass4=000001078271&stat_infid=000031358028&tclass5val=0（2022 年 11 月 30 日取得）

文部科学省（2018）.「平成 30 年度学校基本調査 出身高校の所在地県別 入学者数」https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400001&tstat=000001011528&cycle=0&tclass1=000001123176&tclass2=000001123203&tclass3=000001123204&tclass4=000001123206&stat_infid=000031776663&tclass5val=0（2022 年 11 月 30 日取得）

岡雄一郎（2014）.「大学進学率，地域差が拡大 東京急伸 72% 5 県は 40%未満」朝日新聞社『朝日新聞』（2014.10.15 朝刊）,1.

総務省統計局（2012）.「平成 22 年国勢調査 在学か否かの別・最終卒業学校の種類(6 区分)，年齢(5 歳階級)，男女別 15 歳以上人口」https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&query=%E6%9C%80%E7%B5%82%E5%8D%92%E6%A5%AD%E5%AD%A6%E6%A0%A1%E3%81%AE%E7%A8%AE%E9%A1%9E%E3%80%80%E5%B9%B4%E9%BD%A2%E3%80%80%E5%92%8C%E6%AD%8C%E5%B1%B1&layout=dataset&toukei=00200521&tstat=000001039448&stat_infid=000012867576&metadata=1&data=1（2022 年 11 月 30 日取得）

津多成輔（2016）.「大学進学意識に影響を及ぼす要因の研究の課題――前提条件の問い直し」『筑波大学学校教育学会誌』**14**，12－21.

津多成輔（2023）.「へき地校の教師が学力向上を重視する指導の論理――和歌山県紀南地域 A 高校の事例」『社会学年誌』**64**，未定（採録決定済）.

潮木守一（2008）.「大学進学率上昇をもたらしたのは何なのか――計量分析と経験知の間で」『教育社会学研究』**83**，5－22.

和久田千帆（2021）.「高校で探求的な学習活動を経験した入学者における入試区分の違いと大学選択理由との関係――入学時アンケートからの考察：入学金・授業料が安いこと以外の島根大学の選択理由」『大学入試研究ジャーナル』**31**，272－278.

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.

【原著】　大学入試研究ジャーナル第 33 号，128-134，2023

# 大学入学共通試験への教科「情報」追加の経緯に関する考察

## ――1990 年代から 2010 年代初頭までの行政と学術研究団体の動向に着目して――

吉田 翔太郎（山梨大学）

本研究は，1990 年代から 2010 年代初頭までの学習指導要領改訂を巡る行政及び情報学系学術研究団体の動向に着目して，2024 年度大学入学共通テストに教科「情報」が追加された経緯を明らかにした。1990 年代には，教育工学の研究者が，政治・財界及び学術研究団体の協力を得ながら高等学校の教科「情報」新設を実現したが，入試への導入については具体的な動きが見られず実現しなかった。その後，2010 年代初頭までに，政府による IT 化の推進や情報処理学会による「情報入試」の提言，検討組織の結成など，大学入学共通試験への教科追加を実現するための基盤が築かれていた。

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

## 1 はじめに

現在，各大学において，新学習指導要領（2018 年告示）に基づく 2025 年度入試の検討が進められており，新たに大学入学共通テスト（以下，「共通テスト」）に出題されることとなった教科「情報」の扱いが主要な検討事項の一つとなっている。教科「情報」は 2003 年度から戦後初の新教科として設置され，長らく選択必履修科目であったが，今回の新学習指導要領では共通必履修科目としてプログラミング等の基礎を扱う「情報Ⅰ」が設定されたことに加え，大学入学共通テストでも新たに教科「情報」として「情報Ⅰ」が出題されることとなった。出題教科の追加は，共通第一次学力試験や大学入試センター試験（以下，「センター試験」）時代を含めて初めてのことである。国立大学協会も「2024 年度以降の国立大学の入学者選抜制度―国立大学協会の基本方針―」において，一般選抜における「5 教科 7 科目」の原則を，「情報Ⅰ」を加えた「6 教科 8 科目」に変更した。

一方で，共通テストのような大学入学共通試験（以下，「共通試験」）に教科「情報」を出題することに対しては，受験生の負担増や高校教員の担い手不足からくる地域差，入試の公平性の確保を懸念する意見もある。文部科学省の 2020 年 5 月 1 日時点での調査によれば，教科「情報」の担当教員は免許外担当が多く，情報の普通免許状を所有しない臨時免許状または免許外教科担任が約 23.9%（1210 人）であった。この背景には 2003 年の選択必履修化後も十分な教員を配置できなかった教育委員会や各自治体の予算措置，さらには大学における教員養成（教員の供給）といった様々な諸要因が絡んでいる。2022 年 5 月 1 日時点の同調査では，免許外教科担任は減少傾向にあるものの今なお文部科学省が改善を求めている状況にある。

教育現場における体制が十分に整わない中での入試科目化という点において，2019 年末の「大学入試英語成績提供システム及び共通テストにおける国語・数学の記述式問題の導入見送り」等，「頓挫」した一連の「入試改革」が想起される。これらが頓挫した要因として，かねてから疑問視されていた実施上の困難が導入時期までに解決できなかったこと（倉元・尹，2021），「大学入試を改革することによって高校教育を改革する」という手段と目的の取り違え（両角，2020），非専門家が改革の旗振り役となり教育を変えるという強い未来志向により頑なに諦める姿勢をみせなかったこと（濱中，2020）などが指摘されている。一方，共通試験への教科「情報」出題は，これら諸改革と同時期に議論されていたものの，後述のとおり，情報学系学術研究団体による長年にわたる準備や取組により実現したものである。

## 2 先行研究と研究目的

共通試験への教科追加は初めてのことであるため，先行研究は管見の限り見受けられないが，科目等の追加は何度か存在したため関連の研究が見受けられる。センター試験への英語リスニングテストの導入（2006 年）について，内田・大津（2013）はその経緯を概観する中で，1970 年代の試行を経て何度か導入の検討が行われては見送りとなっていたが，2003 年に，十分な議論や実施方法の検討がなされないまま行政主導により導入されたことを指摘している。また，「外国語」への中国語（1997 年）や韓国語（2002 年）が追加された背景として，鄭（2015）は，政府の「外国語多様化推進政策」として「英語以外の外国

語教育」が推進されていたことを指摘している。中村（2018）や須藤（2022）が総括した 2020 年度入試改革における英語民間試験の導入等に際しても，同様に行政主導の構図があったことが指摘されている。さらに，山崎（2021）は，大学入学共通テストの検討の際に英語以外の外国語の存続が問題となり，各学術研究団体から継続の要望があったことを指摘しており，教科・科目の追加ないし存続にあたって学術研究団体の影響も示唆される。

大学入試における教科「情報」（以下，「情報入試」）の導入については，一般社団法人情報処理学会（以下，「情報処理学会」）が精力的な活動・提言を行っており，学会関係者による論考がいくつか見受けられる（田中, 2014; 中山, 2016; 筧・中山, 2018; 大岩, 2020; 中山, 2021; 水野, 2021; 田中, 2022）。そこでは，行政の動向について，共通試験への教科「情報」出題が言及された「未来投資戦略 2018」（2018 年 6 月閣議決定）以降の動向を，また，学術研究団体の動向について，1997 年に数学②「情報関係基礎」新設以降の動向を概観した論考が多く，それに至るまでの経緯とその後の動向について，行政や学術研究団体の動向を明らかにする余地が残されている。

そこで本研究では，1989 年の学習指導要領改正以降の 1990 年代から，先行研究で情報入試に向けた検討が本格化した 2010 年代初頭の高大接続改革の議論が開始される直前までの期間における，学習指導要領の改訂等に伴う行政の動向や，学術研究団体の動向を明らかにし，共通試験に教科「情報」が出題されることになった背景を考察することを目的とする。

## 3 1990 年代における情報教科化に向けた検討状況

### 3.1 1989 年告示学習指導要領及びセンター試験における情報の扱い

職業教育（専門教育）を目的とする高等学校では 1970 年代からプログラミング教育が行われていた。1978 年告示の学習指導要領により，1980 年代から一部の高校で数学等の教科の中で情報教育を実践する動きがみられていたが，その数は多くなかった（西之園, 1998）。1986 年の臨時教育審議会答申において，教育の情報化の重要性や，情報活用能力（情報及び情報手段を主体的に選択し活用していくための個人の基礎的な資質）が読み，書き，算盤に並ぶ基礎・基本と位置付けられた（堤, 2018）。さらに，1987 年の教育課程審議会答申では「情報の理解，選択，整理，処理，創造などに必要な能力及びコンピュータ等の情報手段を活用する能力と態度の育成が図られるよう配慮する。」とされ，1989 年 3 月に告示された高等学校学習指導要領では，「職業教育（専門教育）を主とする学科」において情報に関する科目が設置された。一方，情報活用能力は，各教科等を通じて育成させるものとされたため，「普通教育を主とする学科」では情報教育に係る特定の教科は設けられなかった（藤間, 2008）。これは，様々な批判を考慮し，独立した教科ではなく既存の全教科に情報に関わる内容を分散配置したものとされる（岡本, 2001）。

この学習指導要領に対応したセンター試験の出題教科・科目については，1993 年 6 月「平成 9 年度からの大学入試センター試験の出題教科・科目等について」（中間まとめ）において，「職業教育（専門教育）を主とする学科」における履修科目のうち「情報関係基礎」を出題する案が公表された。これは，新学習指導要領の職業教育（専門教育）に関する教科「農業」等の 6 教科に，情報に関する科目が設置されていたことが背景にあった。このことは，1994 年 6 月「平成 9 年度からの大学入試センター試験の出題教科・科目等について」において正式に決定された。

### 3.2 学習指導要領改訂に向けた動き

1995 年以降は次期学習指導要領の検討が始まる。1995 年 4 月の文部大臣から中教審への諮問では，主な検討事項として示された三つの事項の中に「国際化，情報化，科学技術の発展等社会の変化に対応する教育の在り方」が挙げられ，1996 年 7 月の中央教育審議会（以下，「中教審」）「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」答申では，「情報化と教育」として，高等学校の普通科においても「学校や生徒の実態等に応じて情報に関する教科・科目が履修できるように配慮することが必要である。」とされた。

なお，先述した一部高校での実践を受け，1980 年代末から 1990 年代半ばまでに行われた情報教育に関する科研費研究において，高校における教科「情報」の具体的な在り方が検討されていた。その研究に携わった者の中で情報教科化の推進役となったのが電気通信大学大学院情報システム学研究科教授（当時）の岡本敏雄であった。岡本は，分散配置された情報に関する内容が，特に進学校の各教科においてほとんど何もやられていないことを憂慮して独立教科化を志し，情報処理学会など様々な機会でその必要性を主張した。また，岡本が理事を務める日本教育工学会が加盟する教育工学関連学協会連合に，情報教育プロジェクト委員会ワーキンググループを組織し，そこで情報の学習指導要領草案を作成するなどの実績を重ね，1996 年

４月には特別レポート「小・中・高一貫情報教育に関する学習指導要領への提案」にて「情報ⅠA」「情報ⅡB」の創設を中教審に提案した（岡本, 2001）。

さらに，教科の新設は，行政・財界の支援も受けながら進められた。岡本は旧通商産業省所管のシンクタンクである社会経済生産性本部情報教育推進国民会議（議長：元通産省事務次官児玉幸治）の情報教育専門委員会委員長に就任した。岡本と児玉は，1997 年 9 月に，通産省時代の児玉の後輩であった当時の文部大臣町村信孝に対し，独立した必履修の教科・科目新設を提言した「情報教育の推進に関する緊急提言」を渡した。なお，このことは経団連や NEC 副社長など経済界からの支持も得られたとされる（岡本, 2001）。

1996 年 8 月には文部大臣から教育課程審議会への諮問が行われ，新学習指導要領の具体的な検討に入っていく。10 月には普通教育としての情報教育の内容等について具体的な提言を行う「情報化の推進に対応した初等中等教育における情報教育の推進等に関する調査研究協力者会議」（以下，「協力者会議」）が発足しており，主査は当時東京工業大学教育工学開発センター長であった清水康敬（日本教育工学会理事）が務めた。協力者会議は，1997 年 10 月には第１次報告を公表し，高校に独立した教科「情報」を新設することを強く要望した（清水, 2014）。

必履修化には大きな反対があったとされるが，清水による各委員の研究室を回っての説得が身を結び，最終的には 1998 年 7 月に教育課程審議会の答申で，高等学校における教科「情報」を新設し必履修とすることが提言された。翌 8 月公表の協力者会議最終報告では，高校で「新教科「情報」を設け，「情報 A」「情報 B」「情報 C」の 3 科目から 1 科目選択必修」と具体的に提案した。そして，1998 年 12 月（高校は 1999 年 3 月）告示の学習指導要領では，中学校の技術・家庭科で情報を扱う領域の一部が必履修となり，高等学校では教科「情報」が新設され，3 科目から１科目の選択必履修となった。

さらに，教員の養成に向けた措置として，情報免許が新設されるとともに， 9,000 人の教員が必要という文部省による推計に基づき，既に数学や理科等の教員免許を持つ現職教員に対する認定講習会が，2000 年度からの 3 年間，夏休みなどの 15 日間を用いて開催された（清水, 2000）。なお，この講習会に対しては，大量のテキストが配布されたことや，講習修了により一種免許状を取得することができたため「促成栽培」という批判もあったとされる（澤田, 2008）。

以上のように，1990 年代は日本教育工学会主体の教育工学者による行政・財界を巻き込んだ働きかけにより，高校教育に教科「情報」が必履修科目として新設された。しかしながら，入試科目とすることについては，岡本がその必要性を主張していたものの，具体的な働きかけは見受けられなかった（岡本, 1995）。

さらに，教科化は実現したものの選択必履修科目となったため，高校での履修状況は，情報活用能力の実践力を中心に学ぶ「情報 A」が約 80%であるのに対し，情報の科学的な理解を中心に学ぶ「情報 B」は 5%，情報社会に参画する態度を中心に学ぶ「情報 C」も 15%程度にとどまるなど「情報 A」偏重という課題が残された（中野, 2018）。

## 4 2010 年代初頭までの情報入試に向けた検討状況

### 4.1 センター試験への出題見送りと個別試験での実施

高校における情報必履修化後の 2000 年代以降は，コンピュータ科学を基盤とする情報処理学会により，大学入試への導入に向けた「運動」が展開されていく。

大学入試センターが 2002 年 3 月に公表した「平成 18 年度からの大学入試センター試験の出題教科・科目等について－中間まとめ－」では，教科「情報」について「新学習指導要領における趣旨にかんがみて出題の対象とする方向で更に検討する」とし，出題する場合の方法についても記載されていた。この中間まとめに対して情報処理学会は，2002 年 8 月の会長名意見にて，「誠に残念といわざるを得」ないとし，「他の必履修 6 教科と同様，教科「情報」を出題教科として速やかに決定するよう希望」した。さらに，同年 9 月には，理工系情報学科協議会長及び日本ソフトウェア科学会理事長と連名で，国立大学協会第２常置委員会委員長宛てに 2006 年度からの大学入試センターにおいて普通教科「情報」を必履修教科として位置づける必要性について理解を求めていた。

しかし，2003 年 6 月公表の「平成 18 年度からの大学入試センター試験の出題教科・科目等について最終まとめ」では，教科「情報」に関し「高等学校における教育の実態等を十分に踏まえる必要があるため，出題の可能性について引き続き検討することとし，平成 18 年度から当分の間は出題の対象としない」とされ出題は見送られた。これは実習中心の「情報 A」偏重を受けた決定でもあった。同じく必履修科目の保健体育，芸術及び家庭も「学習内容が体験的又は実技的要素が多い」ため出題されていなかった。また，大学入試センターは，1999 年 7 月から検討を重ねており，教科「情報」の出題を実現するためには，より早期からの働きかけが必要だった。

なお，必履修化した教育課程を受けた高校生が初めて受験する 2006 年度入試では 15 大学（国立 2，私立 13）の個別試験で教科「情報」が出題され，2007 年度入試では 23 大学（国立 2，私立 21）に広がった（中森・竹田, 2007）。しかし，この時点ではこれまで見てきた岡本や清水らが所属した大学の個別試験では教科「情報」は出題されていなかった。

### 4.2 政策文書への登場

2000 年代は政府の国家戦略の後押しも受けることとなる。2001 年には慶應義塾大学環境情報学部教授の村井純と総合政策学部教授の竹中平蔵が首相（森喜朗）に進言し，内閣官房に IT 戦略本部が設置された。IT 戦略本部は，5 年以内に世界最先端の IT 国家となるべく e-Japan 戦略を打ち出しており，2003 年 12 月には IT 戦略に係る政府の取組状況を評価する評価専門調査会が設置された。村井は，主に教育分野が扱われる会合にオブザーバーとして参画していた。同調査会が 2004 年 9 月に公表した第二次中間報告書では「児童・生徒のインセンティブ不足」に対して「各大学の入学試験（大学入試センター試験を含む）において情報科目を試験科目に加えることが検討に値する」とされ，第 13 回会合（2005 年 1 月 31 日）では「教育・人材スパート施策」として「センター試験に情報科目を導入する」ことが記載された。

これらの動きを踏まえ 2005 年 2 月に IT 戦略本部が公表した「IT 戦略パッケージ 2005」では，文部科学省の所管事項として「各大学の入学者選抜において，それぞれの特性に応じ，情報科目を導入することを促進するとともに，センター試験への情報科目の導入について，2005 年度中に高等学校の履修状況や各大学の入試の実態等を踏まえつつ，その導入条件の明確化について検討する。」と具体的な検討を迫った。その後の具体的な検討は確認できないが，早くも政策文書に共通試験への教科「情報」出題が記載されたことはその後の動向の前触れとも捉えられる動きであった。

### 4.3 情報入試の導入に向けた動き

2004 年 10 月には，情報入試の実現及び教科「情報」のセンター試験への出題を強く働きかけることを目的として，東京大学大学院情報理工学系研究科などからなる八大学情報系研究科長会議に「八大学情報科目入試検討ワーキンググループ」が組織された（萩谷, 2007）。座長の九州大学教授雨宮真人による資料には，「情報を入試科目として実現するためには世の中に情報学の重要性を訴えることが必要」であり，それにより「情報学の重要性が世間に認知されることになる」という認識が示されている（雨宮, 2007）。

以降，情報処理学会による情報入試実施，センター試験での出題実現に向けた「運動」が展開されていく。2005 年 5 月には，情報入試推進の主要人物となる安西祐一郎（当時慶応義塾大学塾長）が情報処理学会会長に就任した。就任後には以下の提言等が出された。

2005 年 10 月に同学会情報処理教育委員会が，(1) 小学校・中学校・高等学校それぞれの発達段階に応じて適切な「手順的な自動処理」の体験を持たせる，(2) 高等学校の教科「情報」に選択科目を追加することで，「手順的な自動処理」に関心を持った生徒が系統的に学べる場を設ける，(3)「情報」を学び得意とする生徒が多様な分野へ進学できるように大学入試への教科「情報」に関する内容を追加することの３つを提言した。そして，翌年 2 月に，同委員会が，様々な情報関係の事件等を防ぐ観点から，全ての児童・生徒・学生を対象に実際の体験を通じての「情報処理と情報システムの原理理解」を推進することを提言した。さらに，11 月には会長名文書にて，教科「情報」を履修させていない高校が公立で 121 校，私立で 126 校にのぼった所謂「未履修問題」に強い危機感を示し，その対策の一つとして情報入試の必要性を説いた。

### 4.4 学習指導要領改定に向けた検討

中教審では，2005 年 2 月より次期学習指導要領の検討が行われていた。各教科の教育課程部会専門部会で検討が進められていたが，「情報」は「家庭，技術・家庭，情報専門部会」という合同の混成部会であり，主査代理の清水など「情報」の専門委員の専門は主に教育工学でありコンピュータ科学ではなかった。

2007 年 4 月には情報処理学会長による中教審会長宛て文書「普通教科情報必履修維持ならびに教科内容充実の要請書」において，「情報の必履修を今後とも維持するとともに，内容を操作中心のものから情報・情報社会・情報技術に関する基盤的な理解を指向するものに改める」よう提言した。一方，同年 7 月には全国高等学校長協会が，教科「情報」を必履修科目から外して選択教科にすることを協議会参加の大半が支持していることから，慎重に審議するよう要請した。2008 年 1 月の中教審答申では，教科「情報」に「社会と情報」（情報 C を踏襲）及びプログラミングを含む「情報の科学」（情報 B を踏襲）の 2 科目を設けることとされた。必履修は維持されたものの，選択必履修制として，その選択の余地は引き続き高校側に与えられるという折衷案的な結論となった。

### 4.5 初等・中等教育の ICT 化推進政策

この時期には，情報処理学会による 2005 年の提言で示された「発達段階に応じて適切な手順的な自動処理の体験を持たせる」の具現化とも言える動きとして，初等・中等教育でのプログラミング教育を中心とした情報教育の拡充への布石が敷かれる。

政府の IT 戦略本部には，安西（2007 年から中教審大学分科会長）が有識者委員として参画していた。2010 年 3 月 19 日に開催された政権交代後初の IT 戦略本部第 52 回会合において，安西は「情報やデータの取り扱いの基礎，マナーを小学校から学ぶ新しい情報教育の策定」を主張していた。

同年 5 月 11 日の第 53 回会合で示された「新たな情報新技術戦略（案）」では，重点施策として教育分野の取組みが掲げられ，「学校教育において児童生徒の情報活用能力の向上を図る」とともに「初等中等教育段階の子供たちへの取組を含め， 2010 年中に高度情報通信技術人材の育成・登用に向けた具体的なロードマップを策定する」こととされた。

そして 6 月 22 日の第 54 回会合（持ち回り）で「新たな情報通信技術戦略 工程表（案）」が示され，「初等中等教育段階の児童生徒を対象としたデジタルコンテンツの制作，プログラミング等」について，短期（2010 年，2011 年）にはその「開発」が，中期（2012 年，2013 年）には「講習の実施」が設定された。なお，文部科学省は，2010 年 10 月に「教育の情報化に関する手引き」，2011 年 4 月に「教育の情報化ビジョン」を公表している。

### 4.6 センター試験出題見送りと情報入試委員会の結成

情報処理学会にとっては，新学習指導要領下でのセンター試験に教科「情報」が出題されるかが引き続き問題となっていた。各大学の個別試験での実施が既に減少傾向にあった中，2011 年 4 月に情報処理学会は大学入試センター理事長あてに，次期学習指導要領における教科「情報」の 2 科目をセンター試験の出題科目とすることを要望した。しかし，大学入試センターが 12 月に示した「平成 21 年告示高等学校学習指導要領に対応した平成 28 年度大学入試センター試験からの出題教科・科目等について（中間まとめ）」では，「必履修教科のうち共通教科「情報」の出題については，さらに，検討することとする」とされるにとどまった上に，専門学科に関する科目（「工業数理基礎」，「簿記・会計」及び「情報関係基礎」）のうち受験者数が他の教科・科目と比較して少ないものについては，慎重に検討することとされた。

これを「情報関係基礎」廃止の危機と捉えた情報処理学会は 2012 年 1 月に，この「中間まとめ」に対し，教科「情報」を出題科目に加えること，及び「情報関係基礎」の存続を要望した。5 月の大学入試センター「平成 21 年告示高等学校学習指導要領に対応した平成 28 年度大学入試センター試験からの出題教科・科目等について（最終まとめ）」により，「情報関係基礎」は存続することが決まったが，教科「情報」については，「高等学校等の教育内容の実態や，大学入試センター試験参加大学のニーズを踏まえ，平成 28 年度大学入試センター試験においては出題しない」こととされ，再びセンター試験出題が実現しなかった。

これらを受けて，2012 年 3 月には，情報入試実現のための組織として，情報入試研究会が結成された。これは具体的な試験内容や試験問題の試作を通して，教科「情報」の社会認識の向上を図ることを目的とした，情報処理学会関係者による有志の団体である。研究会設立に大きな影響を与えたのが，行政との繋がりが深い慶應義塾大学の村井（研究会発起人であり現在の代表）であった。同大学環境情報学部は 2012 年 12 月に，「情報」を入試科目とすることを公表したが，当時学部長として関わった村井は，2011 年 10 月に情報処理学会「高校教科「情報」のあり方を考えるシンポジウム」において，「情報を大学入試にしないと，情報教育の発展にとって非常に危機的なことになる」と発言し，次期学習指導要領改訂に向けた準備を早期に進める必要性を主張していた（中山，2014）。

## 5 おわりに

本稿では，大学入学共通テストに「情報Ⅰ」が出題されたことになる経緯について，情報の教科化に向けた検討が始まる 1990 年代から 2010 年代初頭までの動向を概観してきた。1990 年代は，教育工学の研究者が政治・財界，学術研究団体の協力を得ながら，高校における教科「情報」の新設を実現したが，入試への導入に向けた具体的な動きは見られず実現しなかった。2000 年代初頭から行政とのパイプを持っていた村井と，中教審と情報処理学会の要職をつとめた安西，そして個別の大学での情報入試実施やセンター試験への導入を提言していた情報処理学会の３つの流れが合流し，次期学習指導要領とそれに基づくセンター試験が次なる照準となり，高大接続・入試改革の議論とも連動して，共通試験への教科「情報」追加に至っていく基盤が築かれたことを明らかにした。

このように約 30 年前から共通試験への導入の布石が敷かれていたことを考えれば，実施上の困難を背景

に撤回されていった「大学入試英語成績提供システム及び共通テストにおける国語・数学の記述式問題の導入見送り」等の一連の入試改革と単純に同一視することはできない。一方，その原動力として「今後の社会に重要だから教科化・必履修化そして入試科目化」という理念があったことも窺えた。これは，先の入試改革が「入試を変えることで高校教育と大学教育を変えるという発想により混乱が生じた」という指摘に当てはまるものがあるのではないか。

情報入試に係る 2010 年代初頭以降の展開については今後の課題となる。なお，村井は 2012 年の総務省情報通信審議会において，日本統計学会が行った数学での統計に関する内容を維持するための運動について触れており，その動きを参照した可能性がある。他分野における動向の把握についても今後の課題としたい。

## 参考文献


雨宮真人 (2007年12月24日).「初等中等教育における情報教育」国立八大学情報科目入試検討WG
http://jaeis.org/pdf/index/amamiya.pdf (2022年8月29日)

朝日新聞EduA (2022年1月20日).「共通テスト「情報」，大学教授・予備校講師ら「拙速な導入に反対」」
https://www.asahi.com/edua/article/14524697 (2022年8月8日)

中央教育審議会 (1996年7月19日).「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（答申）」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm (2022 年 8 月 29 日)

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「家庭，技術・家庭，情報専門部会　委員名簿」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/meibo/05090201.htm (2022年8月29日)

中央教育審議会 (2008年１月17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について（答申）」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/information/1290361.htm (2022年8月29日)

萩谷昌己 (2007).「大学入試における「情報」科目の導入へ向けて」『情報教育資料』17，1−6.

濱中淳子 (2020).「入試改革の迷走―推進派と研究者それぞれの問題」『教育学研究』 87(2), 14−26.

IT戦略本部 (2005年2月24日).「IT政策パッケージ−2005−世界最先端のIT国家の実現に向けて−」
https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/284573/www.kantei.go.jp/jp/singi/it2/kettei/050224/050224pac.html (2022 年 8 月 29 日)

IT戦略本部「過去の開催状況」
https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/12187388/www.kantei.go.jp/jp/singi/it2/kaisai_archive.html (2022年8月29日)

鄭　修娟 (2015).「日本における「英語以外の外国語教育」に関する一考察」『教育経営学研究紀要』17, 39−49.

情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の推進等に関する調査研究協力者会議 (1997年10月3日). 第1次報告「体系的な情報教育の実施に向けて」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/002/toushin/971001.htm (2022年8月29日)

情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の推進等に関する調査研究協力者会議 (1998年8月5日). 最終報告「情報化の進展に対応した教育環境の実現に向けて」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/002/toushin/980801.htm (2022年8月29日)

情報処理学会 (2002年8月22日).「平成18年度からのセンター試験出題教科・科目中間まとめに対する意見」
https://www.ipsj.or.jp/12kyoiku/iken1.pdf (2022年8月29日)

情報処理学会・理工系情報学科協議会・日本ソフトウェア科学会 (2002年9月27日).「平成18年度からのセンター試験における教科「情報」の取り扱いについて（要望）」
https://www.ipsj.or.jp/12kyoiku/iken2.pdf (2022年8月29日)

情報処理学会情報処理教育委員会 (2005年10月29日).「日本の情報教育・情報処理教育に関する提言2005」
https://www.ipsj.or.jp/12kyoiku/proposal-20051029.pdf (2022年8月29日)

情報処理学会情報処理教育委員会 (2006年2月22日).「2005年後半から2006年初頭にかけての事件と情報教育の関連に関するコメント」
https://www.ipsj.or.jp/12kyoiku/statement2006.html (2022年8月29日)

情報処理学会 (2006年11月15日).「高校教科「情報」未履修問題とわが国の将来に対する影響および対策」
https://www.ipsj.or.jp/12kyoiku/Highschool/credit.html (2022年8月29日)

情報処理学会 (2007年4月24日).「普通教科「情報」必履修維持ならびに教科内容充実の要請書」
http://www.ipsj.or.jp/03somu/teigen/v84-yousei070424.html (2022年8月29日)

情報処理学会 (2011年4月5日).「大学入試センター試験における教科「情報」出題の要望」
https://www.ipsj.or.jp/annai/committee/education/public_comment/kyoiku201104.html (2022年8月29日)

情報処理学会 (2012年1月27日).「大学入試センター試験における「情報」出題の提言」
https://www.ipsj.or.jp/release/kyoiku20120127.html (2022年

8月29日）
筧捷彦, 中山泰一 (2018).「ぺた語義：情報入試のすゝめ」『情報処理』59(7), 632－635.
倉元直樹・尹得霞 (2021).「わが国の高大接続改革と中国，韓国，台湾の大学入試多様化政策―特に中国の入試改革との同型性，共時性を中心に―」『大学入試研究ジャーナル』31, 83－90.
未来投資会議構造改革徹底推進会合「第4次産業革命(Society5.0)・イノベーション」会合第4次産業革命（第1回）https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/miraitoshikaigi/4th_sangyokakumei_dai1/gijiyousi.pdf (2022年8月8日)
水野修治 (2021).「ぺた語義：大学入学共通テスト新科目「情報」」『情報処理』62(7), 326－330.
文部省 (1995年4月26日).「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（諮問）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701s.htm (2022年8月29日)
文部省教育課程審議会（1998年7月29日）.「幼稚園，小学校，中学校，高等学校，盲学校，聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）」https://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b2_h100729_01.html (2022年8月29日)
文部科学省 (2021年3月23日)「高等学校情報科担当教員の専門性向上及び採用・配置の促進について（通知）」https://www.mext.go.jp/content/000166300.pdf(2022 年 8 月 29日)
両角亜希子 (2020年1月15日).「第 1 回 大学入試のあり方に関する検討会議への意見・要望」文部科学省大学入試のあり方に関する検討会議（第1回）配布資料 https://www.mext.go.jp/content/20200116-mxt_daigakuc02-000004136_10.pdf (2022年12月1日)
中森眞理雄, 竹田尚彦 (2007).「大学での情報入試」『情報処理』48(11), 1213－1217.
中村恵佑 (2018).「「政策の窓」モデルを用いた大学入試政策の分析可能性」『日本教育政策学会年報』25, 184－194.
中野由章 (2018).「高等学校共通教科情報科の変遷と課題」『情報処理』59(10), 933.
中山泰一 (2014年3月11日).「情報入試研究会の活動と情報模擬試験」河合塾わくわくキャッチ！キミのミライ発見 https://www.wakuwaku-catch.net/report情報処理学会2014/ (2022年8月29日)
中山泰一 (2016).「高等学校情報科の現状と情報入試」『ニューサポート高校「情報」』13, 10－11.
中山泰一 (2021).「大学入学共通テストへの「情報」の出題について」『ニューサポート高校「情報」』 18, 6－7.
西之園晴夫 (1998).「高等学校の新教科「情報」の特質と教師教育」『日本科学教育学会研究会研究報告』13(2), 25－32.
岡本敏雄 (1995).「高等学校における情報教育の制度化」『コンピュータと教育』37, 1－8.
岡本敏雄 (2001).「高校普通科新教科「情報」の設置とその意味数学教育から期待されるもの」『日本数学教育学会誌』83(3), 39－48.
岡本敏雄 (2003).「情報教育の歩みと教科『情報』の展開について(NIME「情報教育」シンポジウムー高等学校普通教科「情報」誕生の記憶ー)」『研究報告』39, 5－13.
大岩　元 (2020).「ぺた語義：高校における新教科「情報」ができたころのこと」『情報処理』61(3), 283－286.
澤田大祐 (2008).「高等学校における情報科の現状と課題」『調査と情報』 (604)
清水康敬 (2000).「特集 高等学校の教科「情報」担当教員の養成」『私情協ジャーナル』9(1). https://www.juce.jp/LINK/journal/0003/01_01.html (2022年12月1日)
清水康敬 (2014).「私の研究者歴 電波の研究から教育工学へ」『B-plus：電子情報通信学会通信ソサイエティマガジン』28, 329－334.
総務省情報通信審議会情報通信政策部会新事業創出戦略委員会・研究開発戦略委員会第 10 回議事録 (2012年5月28日) https://www.soumu.go.jp/main_content/000172848.pdf
須藤　爽 (2021).「大学入試改革から見る英語教育政策の現状と課題」『学習院大学英米学会誌』2021, 45－65.
田中　健 (2014).「教科「情報」を入試教科にするために高校教員ができること」『情報通信 i-Net』40, 2－5.
田中　健 (2022).「教科『情報』のこれまでとこれから」『情報通信 i-Net』62, 2－3.
藤間　真 (2008).「情報教育の過去・現在・未来マクロな視点から」『情報管理』51(9), 667－683.
堤　真紀 (2018).「学校教育の情報化 ―現状と課題―」『調査と情報』989.
内田照久・大津起夫 (2013).「大学入試センター試験への英語リスニングテストの導入に至る歴史的経緯とその評価 」『日本テスト学会誌』9(1) , 77－84.
山崎吉朗 (2021).「高大接続と複言語教育－大学入学共通テスト，文科省の複言語推進事業，英語以外の外国語検定試験ー」『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)－』
全国高等学校校長協会 (2007年7月6日).「高等学校学習指導要領改訂に向けて(お願い)」http://www.zen-koh-choh.jp/iken/2007/070706/shidou.pdf (2022年8月29日)

| 大学入学共通試験への教科「情報」追加の経緯に関する考察―1990 年代から 2010 年代初頭までの行政と学術研究団体の動向に着目して―<br>第 33 号 128-134 頁 | |
|---|---|
| （誤） | （正） |
| p.128 左段<br>教科「情報」 は 2003 年度から戦後初の新教科として設置され（後略） | 教科「情報」 は 2003 年度から設置され（後略） |
| p.132 右段<br>これらを受けて，2012 年 3 月には，情報入試実現 のための組織として，情報入試研究会が結成された。 | これらを受けて，2012 年 3 月には，情報入試の問題試作と公開などを活動内容とする情報入試研究会が結成された。 |

大学入試研究ジャーナル第 33 号，135-140，2023

# ジオターゲティング法を用いた入試広報

平 英雄，ゴ トゥイ（熊本大学）

近年，情報のデジタル化が一段と進み，スマートフォン等を通じて志願者や保護者，高校教員へ直接訴求するように入試広報も変化が求められている。新型コロナウイルス感染症の拡大の影響もあり，全国の大学でオープンキャンパスや大学説明会等のオンライン開催が増える中，熊本大学では，2020 年度よりジオターゲティング法を用いたオープンキャンパスの広報を行っている。ジオターゲティング法は，バナー広告の効率的な表示方法や閲覧者の行動履歴調査等に課題もあるが，興味を持った志願者等から一定のアクセス数を確保できることから，入試広報として有効であると結論した。

キーワード：デジタル広報，ターゲティング技術，オープンキャンパス

## 1 はじめに

### 1.1 オープンキャンパスの重要性

大学の入試広報は，入学志願者に対して志願したい大学の特色や実施している研究・教育の内容を伝える上で非常に重要である。主に対面で実施する活動としては，従来から大学関係者が高校に直接出向いて大学の説明をする高校訪問，広い会場で各大学が集まって説明を行う大学説明会・進学説明会等がある。また，大学でのオープンキャンパスは，来学者が学内を見学し，教職員・在学生と交流できる等，直接，志願者に広報するものである。しかし，2020 年初頭以来，新型コロナウイルス感染症の拡大防止のため，大人数での対面実施は困難となり，オープンキャンパス等のイベントの中止やオンライン開催が多くなった。結果として，志願者が自ら情報を探し，大学や受験予備校業界等にアクセスする状況となっている。

全国的に高校生への大学進学情報を提供している「フロムページ」の高校 3 年生と既卒者を合わせて約 4 万人分のコロナ禍以前の調査（辻，2019）によれば，国公立大学について「入学を決めた大学を知った媒体」は大学オウンドメディアが 29.6%で，その内訳は大学案内が 12.6%，大学ホームページ 9.8%，オープンキャンパス 7.2%である。また，「入学を決めた大学への興味を深めた媒体」は，大学案内 21.3%，ホームページ 13.0%，オープンキャンパス 26.3%，高校の先生の話 9.0%等となっている。毎年，本学では入学者にアンケートを取っており「本学を志願するきっかけとなったもの」との問いかけに，2020 年度入学者の 25.9%，2021 年度入学者の 24.7%がオープンキャンパスと答えており，フロムページのデータと同じ傾向を持っている。2021 年度入学者に対する選択肢のオープンキャンパスには前年度に行った Web 上でのオープンキャンパスも含んでいる。2022 年度入学者に対する同様の問いかけには，選択肢変更の影響もあるが，5.4%がオープンキャンパスを挙げた。高い割合を示したのが先生や家族等からの助言で 62.8%を占めた。オンラインよりも対面でオープンキャンパスを開催した方が，志願動機になると考える。

入学を決めたきっかけとなった情報媒体として比較的選択割合が大きいオープンキャンパスであるが，新型コロナウイルス感染症の拡大防止のため，この 3 年間は従来のような対面で行うことに注意を払わなければならない状況となっている。このような状況の中で，オープンキャンパスを含む入試広報は，オンラインを利用したものに段々とシフトしており，本学でも，オープンキャンパスを 3 年連続で Web 開催を主として実施しており，大学説明会や進学相談会等も対面とオンラインを状況に応じて使い分けている。

### 1.2 最近の入試広報

ウイズコロナ・ポストコロナにおける入試広報の手段は，従来の方法に加え，ネットワークを利用したオンライン，オンデマンド化が顕著になると思われ，入試広報の在り方も変わってくると想像される。ターゲットとなる志願者は，世代的にデジタルネイティブであり，スマートフォンやタブレットに代表される端末の利用により様々な情報を得ている。このような状況下で入試広報手段のデジタル化は必須であり，広報用コンテンツの充実はもちろん，コンテンツの存在を SNS 等によって知らせる等，対象となるステークホルダーへ直接的に広報することが，非常に重要になってくる。例えば，「ジオターゲティング」を用いた方法は，ステークホルダーへ直接広報するもので，広報効果が高いと考えられ，この方法を用いてコンテンツやイベント等を周知することは，今後の重要な手段の一つになると思われる。

入試広報については様々な先行研究（倉元ほか，2020）があるがデジタル化に向けた議論は，重要なテーマにもかかわらずあまり進んでいないように見える。本研究では，2020 年と 2021 年の過去 2 年間実施した本学の Web オープンキャンパスを「ジオターゲティング法」により広報した結果を示し，本研究が，デジタル化が進む入試広報の今後を考える上での一助となることを望む。

## 2 コロナ禍でのオープンキャンパス

### 2.1 熊本大学のオープンキャンパス

本学のオープンキャンパスは，例年 8 月の上旬に開催され，キャンパスによって開催日を分けている。黒髪キャンパスには，文・教育・法・理・工の学部があり，同一の日に開催し，大江キャンパスの薬学部と本荘キャンパスの医学部は，黒髪キャンパスとは別日に 2 学部同時に開催する。新型コロナウイルス感染症が拡大する前に，対面で開催していた頃は，図 1 にあるように，毎年約 1 万人程度の来場者があり，学生，教職員による各部局の紹介が様々な形で行われていた。

2020 年 3 月ごろから日本でも新型コロナウイルス感染症拡大が懸念されるようになり，高校等の授業や部活動の休止をはじめとする様々なイベントが中止となった。本学のオープンキャンパスも対面での実施は中止となり，2020 年度は，5 月に急遽 Web 上でのオンライン開催を決定した。2021 年度も新型コロナウイルス感染症拡大の防止のため，前年度と同様にオンライン開催とした。本学ホームページの直下（https://www.kumamoto-u.ac.jp/opencampus/）にポータルサイトを作り，学長の挨拶をはじめ，各部局がそれぞれ作成した専用のサイトへのリンクを張った。また，このポータルサイトで入試広報や在学生のメッセージ等を動画で見られるようにし，閲覧者からの質問やアンケートの回答を受け付けた。図 2 は 2021 年度のポータルサイトである。

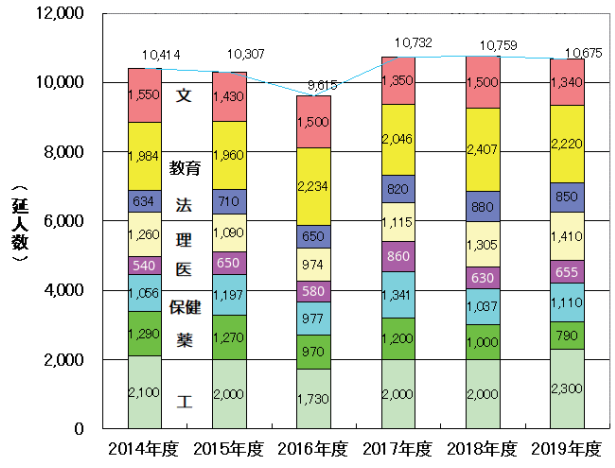



図 1 オープンキャンパス（対面）の参加者推移




図 2 Web オープンキャンパスのポータルサイト

図 3 は，Google Analytics による 2021 年度 Web オープンキャンパスの 10 月末までのアクセス状況で，縦軸はアクセス数を表している。2020 年度，2021 年度ともに 7 月下旬から閲覧可能な状態とし，翌年 3 月末まで公開した。アクセス数は Web オープンキャンパスを開始した 7 月末から 3 月 15 日までで，2020 年度が 26,884 件，2021 年度が 23,174 件であった。

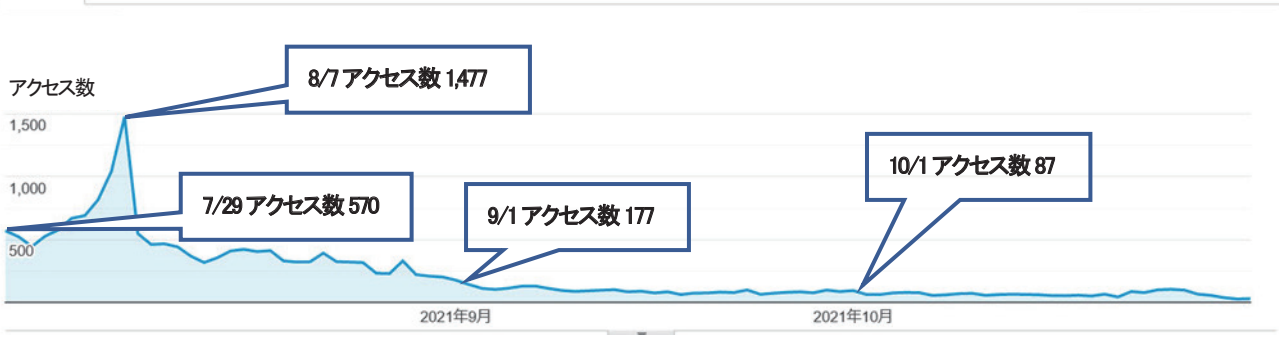



図 3 2021 年度 Web オープンキャンパスの 2021 年 7 月 29 日から同年 10 月 31 日までのアクセス数

また，ジオターゲティング法による広報（後述）を実施していた 7 月末から 10 月末までは，2020 年度が 24,510 件，2021 年度が 20,561 件であった。その内スマートフォンからのアクセス数の割合は両年ともあまり変わらず 72%程度，PC からは 25%程度，タブレットからは 3%程度であった。このことから Web で開催するオープンキャンパス等の入試広報では，スマートフォン対応を設定しておくことが必須であるとわかった。地域別では両年とも熊本県 34%程度，福岡県 16%程度のアクセス数があり，九州全体で 70%程度であった。また，関西地区 10%程度，関東地区 10%程度であった。

さらに，3 月末まで長期的に見てみると，時期的な傾向として，公開された日よりアクセス数が増え，学部のオンライン相談会等のイベントが実施される夏休みの間はアクセス数が多いが，夏休みが終わり秋以降になると一日のアクセスは，20 件から 30 件程まで減少する。

Web オープンキャンパス閲覧者へのアンケートを任意で取り，2020 年度は 35 人の回答，2021 年度は 14 人の回答を得られた。回答者数は少ないが，本学の Web でのオープンキャンパスを知ったきっかけを尋ねると，本学のホームページを訪れてからがほとんどであった。また，高校や予備校からの周知，友人や家族からの紹介は少数あり，ジオターゲティング法によりアプリからアクセスしたと思われる人は 1 名だけであった。自由記述で感想や意見を記入してもらったが，好意的な意見が多く，気軽に見られ，ゆっくり自由に時間の制限なく見られた等，オンデマンドならではの意見があった。模擬授業動画や本学学生による学生生活の紹介動画，オンラインでの各部局の進学説明会等も好評であった。

### 2.2 オープンキャンパスの広報

本学総務部総務課の広報戦略室が中心となり，例年オープンキャンパスの広報を行っており，従前の広報では，ホームページへの掲載，ポスターを JR の車内や駅広告板に掲示，主要新聞に学長の挨拶と一緒に掲載，さらに関係高校等に直接郵送等で開催の通知をしていた。

2020 年度と 2021 年度の広報については，コロナ禍において Web で実施するオープンキャンパスについて，いかに効果的な広報するか問題となったが，結局，実施可能な様々な方法で広報した。本学ホームページへの掲載はもちろん，Web でのオープンキャンパスを開催する旨のチラシを大学案内と共に高校等へ郵送した。また，福岡天神のバスターミナル，熊本市内の蔦屋書店のデジタルサイネージへ広告を載せた。さらに，市中心部にある蔦屋書店の屋外壁面に 1 か月間，壁面一杯のポスター広告を出し，公式 Twitter による告知も出した。そのような中で「ジオターゲティング法」を用いた広報を広報戦略室が提案し，実施した。このジオターゲティング法を用いた広報については以下で詳細を述べる。

## 3 ジオターゲティング法

### 3.1 ジオターゲティング法とは

ジオターゲティングは，デジタル大辞泉(https://daijisen.jp/ digital/ )に依れば『スマートフォンの GPS 機能やアクセス中の基地局，インターネットの IP アドレス等から，利用者の位置を特定する技術。この位置情報に基づいて，地域限定の情報を提供したり，広告を配信したりすることができる。地域特定技術。地域ターゲティング。』とある。一般に位置情報の取得方法は，Wi-Fi や GPS，ビーコン等のデータを使用しており，個人情報が特定できないように秘匿性を持たせて，位置情報を取得しているケースがほとんどである。ジオターゲティングの技術を使い広報等を行うことを本研究では，ジオターゲティング法と呼ぶ。

### 3.2 熊本大学でジオターゲティング法を用いた例

2020 年度から本学では広告代理店に委託してジオターゲティング法を用いたオープンキャンパスの広報を実施している。委託した広告代理店とは次のような契約をした。

- スマートフォンの GPS 通信を活用したジオターゲティングによるウェブサイト広告を高校生に配信するものとする。なお，ウェブサイト広告は，受注者が提携しているアプリ内にバナーで表示し，当該バナーをクリックすることにより，本学の Web オープンキャンパスのウェブサイトに誘導するものとする。
- 広告を配信する対象範囲の設定は，（1）九州各県，沖縄県及び山口県は前年度の志願者数に基づき，志願者数の多い高校上位 20 校を限度（熊本県，福岡県は上位 40 校を限度）に設定する。広告の配信設定範囲は，各高校から半径 500m 以内とする。（2）中国・四国・近畿地方及びの東京都の主要駅とする。
- 対象年齢は 15 歳から 17 歳まで設定し，実施期間中に 3,000 クリックを超えた場合は，その

時点でウェブサイト広告の配信を終了するものとする。

- 期間は Web のオープンキャンパスのホームページが公開される頃から 10 月末までとする。

簡略して言えば，ある指定した範囲にいる人の中で，指定した年齢でアプリを使っている人へ，本学のオープンキャンパスのバナーが表示されるものである。したがって，ある高校の周辺で，高校生がよく利用するアプリに本学のオープンキャンパスのバナー（図 4）が表示されれば，放課後の高校生が，バナーを見て，Web でのオープンキャンパスにアクセスしてくれる可能性が高くなる。




図 4 2021 年度の広告用バナー

九州地区では，このターゲティングを本学への志願者が多い高校の周辺に設定した。また，九州以外の中国，四国，近畿，東京の地域では主要な駅で行った。例えば，関西地区でのデータを可視化したものが図 5 である。色の濃淡で表示回数の多少を示しており，ドットがクリックされた地点を表している。このように，ジオターゲティング法を用いれば位置データから，どこでバナーがクリックされたかを調べることもできる。

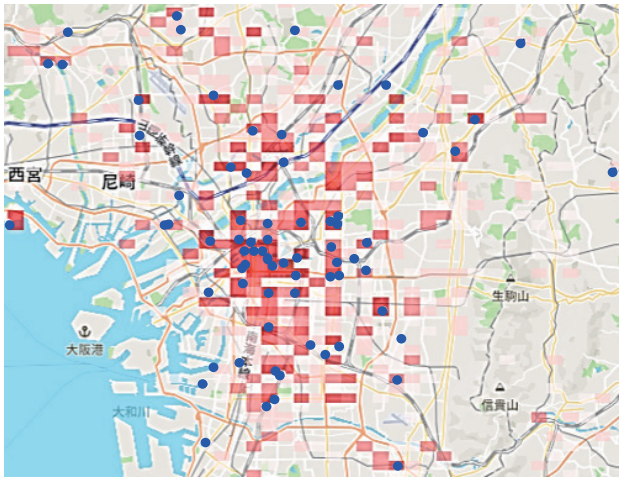



図 5 データの可視化イメージ

2020 年度はバナーの表示回数が合計で 2,642,255 回，その内バナーのクリック回数は 3,046 回でクリック率は 0.12%である。表示回数が一番多かった地域は熊本県で全体に対して 21%の回数があり，次は福岡県の 16%であった。クリック率は熊本県が 0.08%，福岡県が 0.10%であった。一番クリック率が高かったのは徳島県で 0.22%だった。2021 年度は表示回数が合計で 3,142,321 回，その内バナーのクリック回数は 3,007 回でクリック率は 0.09%である。表示回数が一番多かった地域は，東京都で全体に対して 20%の回数があり，次は熊本県の 14%であった。クリック率は東京都が 0.07%，熊本県が 0.12%であった。一番クリック率が高かったのは高知県で 0.14%だった。

表 1 総表示回数と総クリック回数

| 年度 | 表示回数 | クリック回数 | クリック率 |
|---|---|---|---|
| 2020 年 | 2,642,255 | 3,046 | 0.12% |
| 2021 年 | 3,142,321 | 3,007 | 0.09% |

表 2 2020 年度インプレッション数上位アプリ

| アプリ | 表示回数 | クリック回数 | クリック率 |
|---|---|---|---|
| Sudoku.com** | 230,118 | 269 | 0.12% |
| Happy Color | 60,024 | 114 | 0.19% |
| pixiv** | 97,806 | 101 | 0.10% |
| マンガ BANG！* | 43,370 | 84 | 0.19% |
| Blockscapes Puzzle | 27,950 | 53 | 0.19% |
| Jigsaw Puzzles** | 59,139 | 86 | 0.15% |
| ジグソーde 懸賞 | 14,374 | 46 | 0.32% |
| Lifebear カレンダーと ToDo と日記の人気手帳 | 11,316 | 36 | 0.32% |
| マリンチャット | 9,542 | 31 | 0.32% |

注）*は android のアプリ，**は android と iOS のアプリ，印なしは iOS のアプリである。

表 3 2021 年度インプレッション数上位アプリ

| アプリ | 表示回数 | クリック回数 | クリック率 |
|---|---|---|---|
| Woody Puzzle | 73,553 | 217 | 0.30% |
| Sudoku.com** | 260,141 | 180 | 0.07% |
| 日本語辞書 ローマ字辞典 - Mazi | 16,391 | 109 | 0.66% |
| マンガ BANG！* | 120,012 | 83 | 0.07% |
| Jigsaw Puzzles - Puzzle Game* | 26,544 | 39 | 0.15% |
| Tile Connect* | 11,586 | 33 | 0.28% |
| niconico（ニコニコ動画・生放送）* | 29,799 | 27 | 0.09% |
| pixiv** | 58,953 | 30 | 0.05% |
| Happy Color | 14,415 | 16 | 0.11% |

注）*，**，印なしアプリの OS は表 2 と同様。

2020 年度と 2021 年度で地域によって表示回数の頻度が異なったのは，広報戦略の見直し等のため，2021 年度に広告を配信する対象地域の設定を変更した影響と考える。東京都のクリック数の設定を増やし，福岡県を減らす等したため，設定したクリック数に達するまでの表示回数が，東京都では増加し，福岡県では減少したと推測する。また，2021 年度の東京都の表示回数が全体の中で高い割合になっているのは，上述のクリック数の設定変更と本学への興味・関心が東京都ではそれほど高くないこと等が原因と考える。

表 2 と表 3 は，バナー広告を出したアプリの一覧である。例えば，「sudoku（数独）」（https:// sudoku. com/ jp）は，人気のパズルゲームのひとつで，ナンプレとも呼ばれている。sudoku は，9×9 のマス目を，タテ 9 マス・ヨコ 9 マス・各 3×3 のマス目が 1 から 9 までの数字をそれぞれひとつずつ含むように埋めるゲームである。「pixiv（ピクシブ）」（https:// www. pixiv. net/）は，イラスト・漫画・小説の投稿や閲覧が楽しめるイラストコミュニケーションサービスである。ユーザーが作品（イラスト・マンガ・小説等）を投稿し，感想や意見等を交換できる SNS である。「Happy Color」（https:// happycolor. app/）は，塗り絵アプリで画面をタッチして絵を塗っていき，できた絵をシェアするものである。「マンガ BANG！」（https:// manga-bang. com/）は，様々なジャンルの漫画を無料で読むことができる漫画アプリである。「Woody Puzzle 」（https:// www. facebook. com/ woodypuzzle/）は，10×10 マスの木製の柄のピースを使うジグソーパズルゲームである。

### 3.3 他の媒体との比較

ジオターゲティング法は，主なステークホルダーとなる高校生に直接広報できる有効な手段と考える。本学の Web オープンキャンパスへのアクセス回数は，先に述べたように 2020 年度の 7 月末から 10 月末までで約 2.5 万回，2021 年度の同期間に約 2.1 万回であることから，この方法で約 3 千回すなわち全体の 12.4%(2020 年度)，14.6%(2021 年度)のアクセス数が得られたことになる。もちろん約 3 千回のアクセス数は準備した予算の制約のためであり，アクセス数の上限値を変更すると総アクセス数に対するジオターゲティング法によるアクセス数の割合も変化することになる。

2020 年度の 7 月末から 10 月末までの総アクセス数に対して，本学の公式アカウントや学生による Web オープンキャンパスの書き込み等を起点として，自然と拡散した Web オープンキャンパスの URL への Twitter や Facebook 等の SNS からのアクセス数は，1,198 回であり，全体の 4.9%である。また，2021 年度のアクセス数に対して，本学の公式アカウントや学生の Twitter 及び本学の YouTube ディスカバリー広告等の SNS によるアクセス数は，419 回であり，全体の 2%程しかない。

表 4 ジオターゲティング法と SNS のアクセス割合

| 年度 | アクセス数 | ジオターゲティング法 | SNS |
|---|---|---|---|
| 2020 年 | 24,510 | 12.4% | 4.9% |
| 2021 年 | 20,561 | 14.6% | 2.0% |

7 月末から翌年 3 月末までの公開期間を通して，2020 年度の本学のホームページからオープンキャンパスサイトへのアクセス数は，全体の 86.3%となっており，検索エンジン等のリンクからのアクセス数は，全体の 6.7%であった。2021 年度の本学のホームページからオープンキャンパスサイトへのアクセス数は，全体の 45.6%で，検索エンジン等のリンクからのアクセス数は，全体の 50.3%であった。2021 年度は前年度に Web でのオープンキャンパスが全国で増加したことから，まずは検索して訪れる人が多かったと推測する。

### 4 まとめ

2020 年度，2021 年度の 2 年間オンラインで実施するオープンキャンパスの広報としてジオターゲティング法を用いた。2020 年度のオープンキャンパスサイトへの総アクセス数の 12.4%，2021 年度の同 14.6%がジオターゲティング法によるものである。表 1 にあるように，表示回数に対するクリック率はさほど高くないが，広告代理店とのアクセス数の契約もあり，一定のアクセス数が得られるため，効果はあると考えている。この方法で一番考慮すべきことは，どのアプリにバナー広告をいつ表示するかであり，アプリに熱中しているユーザーは，なかなかバナーをクリックしてくれない傾向にあると想像され，クリックしても良いと思う時に広告が表示できれば，さらにクリック率が上がるのではないかと考える。例えば，表 3 にある「日本語辞書 ローマ字辞典 – Mazii 」は，他のアプリよりクリック率が比較的高く，それ程集中を必要としないアプリのため，バナー広告に関心が行きやすいと推測する。同じく表 3 にある「Woody Puzzle」や「Tile Connect」等

のパズル系ゲームのクリック率が比較的高い理由について「漫画アプリ等に比べ，本学に興味ある学生が多く利用している。」「同じ人が期間中に複数回クリックしている。」「バナーが見やすい，押しやすい位置に表示されている。」等考えられるが，様々な要因があり明確な理由はわかっていない。広告代理店に確認したところ， 約 1 万種類ものアプリがバナー広告配信の対象となって登録されており，利用者の多いアプリや利用回数の多いアプリが自動的に選ばれ，それらのアプリにどのバナー広告を表示するかは AI が判断しているとの説明があった。そのため会社側で表示アプリを指定することはできないとの話であった。また，契約のクリック数の達成率が低調であったため，2021 年 10 月中旬に表示回数を増やす措置を講じた。このことにより，クリック数を増加させることができた。この山をイベントの多い夏休みの間に持って来るようにする等，バナーの表示の出し方等を工夫し，効率的な運用を目指す必要がある。

上述したクリック率の低さにより，広報効果が低いように感じるが，クリック回数が決められており，興味を持った生徒等がクリックしてくれるという意味では，ジオターゲティング法を利用した広報は有効であり，今後，対面でのオープンキャンパスが再開されれば，来学者が多い地域の高校生には開催日をアピールするよう利用できる。また，特に来学できない人のために，別途オープンキャンパスのサイトを作成して充実させることが必須となってくるだろが，その広報にも利用できる。実際，2022 年度の本学オープンキャンパスは当初対面での実施を計画し，準備が進んでいたため，ジオターゲティング法によるバナー表示では，対面開催を広報していた。2022 年度の実施結果については，今後機会があれば報告したい。オープンキャンパスもハイブリッドな開催が理想となるが，予算や人的支援等が十分に得られる必要がある。また，既存の SNS を使った広報も促進すべきであり，志願者が関心を持つような内容を考えなければならない。本学は学生ボランティアによる広報も行っており，学生の感性を生かした広報も併用しながら，志願者がさらに本学へ関心を持ってもらうよう努力したい。

また，ジオターゲティング法によってバナーからアクセスしてきた閲覧者が，オープンキャンパスのどのようなコンテンツを見たか等，行動の履歴が取れれば興味深いとの意見もあり，行動履歴の調査も行いたいが，得られる情報に制限もあり，この調査も今後の課題である。

**謝辞**

本発表にあたり熊本大学 総務部総務課 広報戦略室ならびに広報企画実施委員会には多大なご協力をいただき感謝いたします。

**参考文献**

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.

辻 明秀 (2019年5月23日) 「高校生の進路選択段階に合わせた入試広報」 令和元年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会 全体会1.

大学入試研究ジャーナル第 33 号，141-146，2023

# 共通試験における「資格試験的な利用」の意味することとは

林 篤裕 （名古屋工業大学）

大学入試改革の議論では，技術的なものから理念的なものまで多種多様な方策が検討されて，そのトピックの一つに「資格試験的な利用」もあり，これまで幾度となく取り上げられてきた。しかし，その具体的な利用方法には確立したものがないように思われ，論者によってそのイメージが異なっていることも少なくない。そこで本論文では，共通試験における「資格試験的な利用」として考えられる 6 つの観点を挙げ，それぞれのメリット・デメリットを検討した。実際に運用する際には選抜に与える効果や影響範囲等を考慮して制度設計する必要があることが判った。

キーワード： 段階表示，Stanine，過年度成績，定員管理

## 1 はじめに

2014 年（H26）12 月に公表された，中央教育審議会答申（いわゆる高大接続答申）の中では共通試験の資格試験的利用を促進する旨の記述がみられた。また，2021 年（R3）5 月に開催された全国大学入学者選抜研究連絡協議会（入研協）第 16 回大会の全体会 1-2「共通試験の役割再考 ―センター試験を振り返って―」において，登壇者から共通試験に対して「資格試験化」，「資格試験的な利用」という用語を用いての説明があった。しかし，これらの「資格試験的な利用」が具体的にどのような利用方法を指しているのかの説明は添えられておらず，文書・論者・聴衆によって捉え方が異なるようにも感じられ，これらの用語がどのような意味で用いられているのかに興味を持った。

少し調べてみると，20 年ほど前から大学入試における共通試験の利活用を考える際に，文部科学省（2000）や国立大学協会（2000）から出される文書中に「資格試験的な利用」の用語が使われてきたようである。しかし，その具体的な理念や利用方法を明確に説明した文章は見つけられず，時間が経つに従って言葉だけが独り歩きしてしまっているようにさえ感じられた。

そこで，改めて共通試験における「資格試験的な利用」について独自に思案してみることにし，それらを踏まえて，どのような利用法が考えられるのか，また，高大接続に貢献するにはどのような利用法が有り得るのかついて検討することにした。

## 2 資格試験との関係

「資格試験」には民間試験から国家資格まで種々存在し，一説には日本国内に 1000 ほどもあるようである。名の通ったところでは，運転免許試験，司法試験，行政書士試験，医師国家試験，建築士試験，情報処理技術者試験，気象予報士試験等々があるが，高校生に馴染みのあるものとしては，日本漢字能力検定（漢検），実用数学技能検定（数検），実用英語技能検定（英検），GTEC （Global Test of English Communication）等が挙げられる。また，大学進学に関係のある資格としては，大学入学資格検定（大検，1951 年度から 2004 年度）と，その後継である高等学校卒業程度認定試験（高認，2005 年度以降）が良く知られている。

他にも名称の最後に「士」の字が付くことから専門資格職業を「士業」と呼ぶことがあり，中でも伝統的な「8 士業」の資格として，弁護士，司法書士，土地家屋調査士，税理士，弁理士，社会保険労務士，行政書士，海事代理士を挙げるものもある。

多くの資格試験は年齢・学習歴等を問わず誰でも受検・受験が可能であるが，一部の資格試験にはそれ自身に受験資格を規定しているものも存在する。国家資格の分類としては，業務独占資格，名称独占資格，必置資格（設置義務資格）等がある。

なお，海外における大学入試の話題でよく取り上げられるフランスのバカロレア試験やドイツのアビトゥーア試験，イギリスの GCE （General Certificate of Education）試験等は，それぞれの国における高等学校教育の修了を認証する資格試験であるが，焦点を絞るために本稿では取り扱わない。

広辞苑第七版（2018, 岩波書店）（第四版とは微妙に異なっている）によると，資格試験とは「資格付与の際，それにふさわしい力量を持っているかどうかを調べる試験」とある。対語は競争試験で「多数の志願者の中から優秀な者を選抜するための試験」となっており，我々が日頃議論している大学入試は一般的に

は後者に属することになる。なお，大学入試に限定して考えると「入学後の修学に耐えられるかを判断するための試験」という意味合いが強いので，広辞苑のそれとは少し異なっているように思える。

今回取り上げるのは資格試験自身ではなく，「資格試験的」となっていることから，「資格試験」の何らかの要素に注目しているのであろうと推察できる。これに加えて「資格試験的な利用」となっていることからすると，どこかの部分に資格試験的な要素を含んだ試験の利用方法を指し示していると考えられる。どのような試験方法を指すのか，出題・採点・評価方法が異なるのか，もしくは得点の利用に何からの工夫が施されているのか，興味は尽きない。

なお，「資格試験的な利用（資格試験的な取扱い）」という用語は，2000 年（H12）の大学審議会答申「大学入試の改善について」に登場したようである。それ以降，毎年 6 月頃に文部科学省から出される大学入学者選抜実施要項の中で使用され現在に至っているが、これらの詳細はここでは割愛する。

## 3 「資格試験的な利用」時に考慮される可能性がある事項

筆者は競争試験としての大学入学試験をこれまで議論してきたので，もっぱらその範疇での制度設計・作題・採点・評価方法等を検討することが多かったが，今回はその対極にある資格試験に類する方策ということで，どこまで援用が利くかは不明であるがこれまでの経験を元に検討してみることにした。なお，話題を明確にするために，本稿では，主に共通試験の「資格試験的な利用」について考えることとし，個別学力試験のそれについては扱わないことにするが，一部は高大接続全体に亘る話題にも言及する。いろいろな状況を想定して思案したところ，以下に示す A から F の 6 つの検討事項を挙げるに至った。試験実施の時刻的な流れに沿って順に説明していく。

まず，俎上に上がるのは，フランスのバカロレア試験のような高等学校・中等教育学校の卒業資格との関係であろう。我が国では，後期中等教育の卒業資格を有していることを条件に大学へ出願することができることになっている（一部例外もある）。しかし，高等学校への進学率が 98.9%（2021 年度）（文部科学省, 2022）となっている現状において，高等学校の卒業者の質保証をどのように担保しているかに疑問を呈すると考えれば，大学進学・受験に基準を設けるという考え方もあながち突拍子もない捉え方とは言えないであろう（表 1 の検討事項 A）。そこで，後期中等教育の修得状況を一定程度見極めるという考え方から，「高等学校の段階における基礎的な学習の達成の程度を判定することを主たる目的」（大学入試センター法第十三条）と謳っている大学入試センター試験・大学入学共通テストを用いることが適当との考えも浮かぶ。その際，用意されている 6 教科 7 科目（将来的には 7 教科 8 科目）のどの教科・科目をどの程度のレベルで利用するかも議論になるのではないか。それぞれの教科・科目の最低基準点に類するものを指定して，それらをクリアーしていれば出願可能とする考え方である（同 B）。どの科目を指定するかに加えて，最低基準点を何時の時点で志願者に提示するのか，つまり出願前に予告しておくのか，それとも試験実施後の平均点等の統計量が判明した段階で事後的に最低基準点を確定するかも考慮点となろう（同 C）。各設問の統計量を事前に取得することを目的としたプレテストの実施が極めて困難な我が国において，最低基準を試験実施前に予告するのは厳しいと考えるが，基礎的な学習の達成の程度を観るという目的と捉えれば，マージンを取って少し低めに設定することで了解を得られるかもしれない。また，試験実施後になるが段階表示（Stanine）を用いて示すことで緩やかな指定と捉えてもらえるかもしれない。

しかし，このような「大学進学への出願に対する資格試験」を導入することは，高等学校を卒業したにも関わらず大学への進学は閉ざされることになり，そのような志願者を一定程度生んでしまう制度となることを認識する必要がある。また過去には，出願の最低基準点を明示した上で，過年度の大学入試センター試験の成績も利用可とする選抜方法を導入した大学が，数年の後にその利用方法を取り止めてしまった事例がある。詳細な経緯は当時を知る担当者に確認する必要があるが，導入から回を重ねるごとに期待した学生像とは異なる志願者が増えてしまったことが想像され，最低基準点を明示することの弊害を検討する際の参考になると思われる。他にも大学ごとに基準点を設定すると，大学間で睨み合い・牽制し合いのような状況が発生し，一種の大学の序列化を明示することになるかもしれないが，逆に歴史の長い一部の大学の場合，個別学力試験で十分識別が可能であると考えているのであれば，敢えて高い基準点を設けずに，広く開かれた大学であることのイメージを優先して策定する可能性もある。

次に，基準点の利用可能範囲とでも言うのだろうか，資格の有効範囲も検討の対象となるであろう（同 D）。導入事例（次節）を見ると，あるひとつの学部

が共通試験に求める基準点を事前に提示し，それをクリアーする得点を有した志願者が出願してくるようであるが，有効範囲を当該学部に限定せず，その大学全体，もしくは，国立大学全体，そして，究極的には国内の全大学に広げていく考えもあるのではないか。最後に挙げた全大学を対象とすれば，我が国の高等教育の質保証にも貢献すると考えられる。反面，定員充足に腐心している大学からはこの方策は同意が得られにくいことも想像に難くない。また，多くの学部を抱える総合大学等のことを思い浮かべると，当該大学で単一の基準を設定することが困難かもしれず，その場合は学問領域ごと（文学系，教育学系，...，理学，医学系，工学系，農学系等）に全国統一の基準を設定することを希望するかもしれないが，個別大学ごとの独自性という観点からは賛同が得られない可能性も高い。

最後に，資格試験を辞書の説明に即して忠実に運用することを考えれば，基準を満足している志願者は皆「ふさわしい力量を持っている」（有資格）と判定することになり，その場合の通過者数（合格者数）は不問であり，今回検討している大学入試に当てはめて適用すると有資格者は全員入学させるという考えもあるのではないか（同 E）。その場合，検討を要する事項としては，現状の学生定員との関係（定員管理）や大学施設の整備状況が挙がるであろう。これまでは学生定員に応じて大学施設が整備されているため，極端に多くの入学者を抱えてしまった場合は，満足な教育を提供することが困難となり，ひいては大学教育の質保証の観点から許容されない。

表 1. 各検討事項と選択肢

| |
|---|
| A: 高等学校・中等教育学校卒業資格と大学出願の関係 |
| [A1] 従属(自動的に大学に出願可能) |
| [A2] 独立(共通試験の成績により出願可能) |
| B: 有資格者となるための一定基準の判定材料 |
| [B1] 共通試験の全科目合計点(例: 900点満点中450点以上) |
| [B2] 共通試験の一部科目合計点(例: 500点満点中250点以上) |
| [B3] 共通試験の全科目得点で共通の基準(例: 各科目それぞれで55%以上) |
| [B4] 共通試験の各科目得点ごとの基準(例: 国語で80点以上、数学①で45点以上、...) |
| C: 一定基準の公表時期 |
| [C1] 出願前 |
| [C2] 共通試験実施後(例: 国語で90点以上 or 各科目それぞれでStanineの4以上) |
| D: 資格の有効範囲 |
| [D1] 特定の学部・学科・コース |
| [D2] 特定の大学 |
| [D3] 国立大学 or 公立大学 or 私立大学 |
| [D4] 国公私立の全大学(大学進学希望者は全員共通試験の受験を必須化) |
| E: 受け入れ範囲(有資格者に対する処遇) |
| [E1] 個別試験を受験可とする |
| [E2] 志願倍率による制限を設ける(例: 4倍程度を上限とする。競争試験的利用とも。) |
| [E3] 全員合格とする |
| F: 共通試験のスコア利用範囲(E1、E2のサブ項目) |
| [F1] 合否判定に共通試験の得点も利用する |
| [F2] 合否判定に共通試験の得点は利用しない(個別試験のみを利用) |

また，1 次試験としての共通試験を一種の資格試験として利用している場合には，通過者全員に 2 次試験の受験を可とする考え方もある。いわゆる 2 段階選抜の 1 段目として利用することに該当するが，通過者数が事前には読めないため 2 次試験の会場や要員の確保に苦慮し，受験者に対して均質な受験環境を提供できない懸念が出てくる。そこで，運用上の都合になってはしまうが折衷案として志願倍率の上限を併せて設けることも考えられる。

加えて，最終的な合格者の評価に際して，2 次試験の成績だけを用いるのか，もしくは 1 次試験の成績を含めて活用するのかも議論が分かれるところであろう（同 F）。教科・科目の測定範囲をより広く採るという観点（多面的・総合的な評価と呼べるかは別として）からは，1 次試験の成績を有効に利用しないのは時間的にも労力的にも惜しいと考えられ，また利用しない場合には，個別学力試験において識別力を有した設問で構成された緻密な試験問題・試験時間を独自に準備する必要も出てくる。そうであれば，（いかなる傾斜配点であったとしても）1 次試験と 2 次試験を総合的に利用する方が，受験者にも大学にも都合が良いと考えるが賛同が得られるであろうか。なお，国立大学ではこれまで 1 次試験と 2 次試験をセットで利用することを念頭に運用してきた経緯から，最終合否判定に 1 次試験を利用しないことはその理念に反するように思われる。この観点は 2000 年に発表された国

表 2. 資格試験的な利用における検討事項の組み合わせ事例

| | | A | B | C | D | E | F |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 高等学校・中等教育学校卒業資格と大学出願の関係 | 有資格者となるための一定基準の判定材料 | 一定基準の公表時期 | 有資格者の出願可能範囲 | 受け入れ範囲（有資格者に対する処遇） | 共通試験のスコア利用範囲（E1、E2のサブ項目） |
| *1 | 長崎大学 水産学部 | [A1] | [B1] (900点満点中450点以上) | [C1] | [D1] | [E1] | [F2] |
| *2 | 京都大学 文学部 | [A1] | [B1] (900点満点中概ね760点以上) | [C1] | [D1] | [E1] | [F1] |
| *3 | 大阪大学 医学部医学科 | [A1] | [B1] (900点満点中630点以上) | [C1] | [D1] | [E2] | [F1] |
| *4 | 広島大学 教育学部(2コース) | [A1] | [B1] (900点満点中概ね585点以上) | [C1] | [D1] | [E1] | [F1] |
| *5 | 立命館大学 情報理工学部 | [A1] | [B4] (英語 80%、数学①② 70%以上) | [C1] | [D1] | [E1] | [F1] |
| *6 | 島根大学 教育学部 | [A1] | [B2] (3教科配点合計の55%以上) | [C1] | [D1] | [E1] | [F1] |
| *7 | 産業能率大学 全3学科 | [A1] | [B2] (500点満点中250点以上) | [C1] | [D2] | [E1] | [F1] |
| *8 | 東京工業大学 全学院 | [A1] | [B1] (950点満点中600点以上) | [C1] | [D2] | [E1] | [F2] |

*1: 2022 年度一般選抜 前期日程［45 名/110 名］（長崎大学, 2021）。

*2: 2022 年度総合型選抜（特色入試）［10 名/220 名］, 他学部もあり（京都大学, 2021）。

*3: 2022 年度一般選抜［95 名/100 名］（大阪大学, 2021）。同様の方策を名古屋大学医学部医学科も採っている。

*4: 2022 年度総合型選抜（広島大学光り輝き入試）［10 名/157 名］（広島大学, 2021）。

*5: 2022 年度一般選抜（「共通テスト＋面接」グローバルコース方式）［5 名/5 名（291 名）］（立命館大学, 2021）。同様の方式を経営学部でも採っている。

*6: 2022 年度総合型選抜Ⅱ［35 名/130 名］（島根大学, 2021）。

*7: 2022 年度一般選抜 未来構想方式［5 名 x3 学科/810 名］（産業能率大学, 2021）。

*8: 2020 年度一般選抜［930 名/1028 名］。2021 年度からは[E2]（4 倍）に変更（東京工業大学, 2020）。

なお，*4 と*6 は個別学力試験を先に実施し，その後に共通試験の基準点以上の得点を求めている。また，脚注中のカギカッコ内の数値は前側が当該選抜定員，後ろ側が学部・大学定員を示している。

立大学協会第 2 常置委員会の 意見の中にも 「センター試験と個別試験の結果を組み合わせ，総合して評価するという方式」との言及がある。一方，受験イメージとして「挽回できる大学」という用語があるようだが，その観点からは 2 次試験だけの利用を是とするのかもしれない。

以上，ここまでに述べてきた検討事項と，それぞれの検討事項の取り得る選択肢を表 1 にまとめておく。

## 4 導入事例

現時点で「資格試験的な利用」を採用している大学・学部の選抜方法を，表 1 に示した検討事項ごとの選択肢の組み合わせで表現すると表 2 の通りであった。各大学・学部でそれぞれに工夫を凝らして実施している様が見て取れて興味深いが，一方で，当該大学の置かれている立場や選抜性の高低との関係も感じられ，新たな大学・学部が全く同じ方式を導入したからと言って同様の選抜効果が得られるとは限らないと思われる。

これら事例を収集するに際して，募集要項等には「資格試験的な利用」という呼称で掲載されていることはほぼなく，また，概して選抜単位も小さいので，探し出すには丹念な調査が必要であった。

参考までに表 2 に挙げた事例以外にも信州大学理学部地質科学科と医学部医学科（何れも 2014（平成 26）年度），新見公立大学（2018（平成 30）年度），徳島文理大学薬学部・香川薬学部（2018（平成 30）年度）においても「資格試験的な利用」に類する選抜試験を実施していたことを確認している。

## 5 考察

前節で示したように，それぞれの選抜において「資格試験的な利用」とは明示的に謳ってはいないものの，既にいくつかの大学において利用が始まっているとも言える。しかし，これらは単一の方策を採っているわけではなく，選抜単位によって少しずつ異なっていることも判った。そこにはそれぞれの大学・学部が独自に検討した結果が工夫として現れているのであろう。

昨今のグローバル化の流れを受けて，我が国も西欧型の「出口管理の国」を標榜するのであれば，現在の履修主義から修得主義への移行も併せて必要になると考えている。これを後押しする方策として大学入試においては，今回挙げた検討事項の選択肢を組み合わせてみると，[A2], [B3 or B4], [C2], [D4], [E1 or E2], [F1]が一つの候補となるのではないか。とは言え，この組み合わせは高校関係者・大学関係者の双方から議論を呼ぶことが容易に想像でき，一朝一夕に実現できるものではないことも理解している。例えば私立大学の同意が得られなくともせめて国立大学だけ等の小グループからでも導入する手があるのではないか。

また，この方策を採ると，上でも述べたように高等学校卒業資格を有しているにも関わらず大学には出願できない層を生成するだけでなく，出口管理とすることによって，小中高校滞留者・中退者や大学滞留者・中退者の処遇も検討する必要が出てくる。つまり，この課題は教育界に留まらず，社会構造を含めて包括的に変革・醸成する必要が出てくることを頭に入れておかねばならない。

何れにしても，大学入試改革で取り上げられる「資格試験的な利用」の拡充を望む／望まないに関わらず，今回挙げた検討事項の組み合わせは多様であることが判ったので，議論する際には，まず資格試験的な利用の指すものを特定して共通認識を持った上で議論しなければ上滑りの底の浅い議論となり生産的なものにならないことは明白である。

## 6 まとめに代えて

今回挙げた検討事項は 6 項目であったが，これらの組み合わせ総数は 320 通り（2x4x2x4x5）にも及び，もし筆者が気付いていない検討事項や選択肢があれば更に多くの組み合わせとなる。例えば共通試験と個別学力試験の実施時期の前後関係を表現しようとすると倍になる。高校関係者，予備校関係者，そして大学関係者がそれぞれ思い描く「資格試験的な利用」がこの中のどれか特定の一つに該当しているのか，それともこれ以外を指しているのか筆者には判らない。筆者の想像の範囲を超えた利用方法をご提案・ご教示いただければありがたいと考えている。なお，英語外部試験の利用時に議論された「見なし満点」としての取り扱いも，資格試験的な利用の範疇に該当するのではないかと思われるが，今回の議論からは外している。

そもそも資格試験的な利用は 1 点（未満）の点差で合否が決定されることへの疑念から提案されたものと理解している。今後日本社会が成熟・変化していき，小学校・中学校・高等学校，そして大学に修得主義が徹底・実効化され「出口管理の国」に移行できた暁には，それぞれの入り口となる入試には現在のような過剰な厳密さを求める必要がなくなり，僅かな点差での合否判定状況は緩和され，上述の疑念は氷解するのではないかと期待している。その際には新たな課題として定員管理の取り扱いや共通試験の作題方針等について並行して議論することになるのではないだろうか。

とは言え，選抜試験が行っている作業は，多くの志願者の中から選びぬいて合格者と不合格者を分離する行為であるので，選抜試験が実施される限りその分離点が霧散することはなく永遠に存在し続けるのも事実である。

これからも，世界と伍していける若者を我が国から継続的に輩出していく環境の整備に向けて，筋の通った教育を実現するには，それぞれの世代を担当する教職員がアイディアを出し合って議論し，時代に適合したより良い方向に主体的に改革して行く必要があると考える。その中において「資格試験的な利用」がどのように機能することが，選抜の支援や若者のより良い育成環境の醸成に貢献するかの議論の端緒となれば幸いである。

なお，検討の過程で例示した大学・学部学科が実施している試験方法に対して，本稿が何らかの苦言を呈することを目的としているものではないことを予めお断りしておく。

## 謝辞

本稿を起こすきっかけとなった独立行政法人大学入試センター研究開発部の山地弘起研究開発部長（当時）をはじめ大学入試センターの関係各位に感謝する。また，本研究の遂行にあたってはJSPS 科研費 JP21H04409 の助成を受けた。

## 参考文献

Wikipedia, 資格, https://ja.wikipedia.org/wiki/%E8%B3%87%E6%A0%BC (2022年8月23日).

新村 出編 (2018), 広辞苑 第七版, 岩波書店.

文部科学省 (2000), 大学審議会「大学入試の改善について」（答申）抜粋, 平成12（2000）年11月22日, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu10/siryo/attach/1335667.htm (2022年8月23日).

文部科学省 (2021),, 令和４年度大学入学者選抜実施要項, 令和３（2021）年６月４日, https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/senbatsu/mxt_kouhou02-20200619_1.pdf (2022年8月23日).

文部科学省 (2022), 学校基本調査, https://www.mext.go.jp/content/20210617-mxt_daigakuc02-000010813_1.pdf (2022年8月23日).

独立行政法人大学入試センター法 (2015), https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=411AC0000000166 (2022年８月23日).

国立大学協会第２常置委員会 (2000), 大学審議会「大学入試の改善について」（中間まとめ）に対する意見, 平成12（2000）年５月25日, https://www.janu.jp/active/txt6-2/h12_11/03_01_02.html (2022年8月23日).

国立大学協会 (2000), 国立大学の入試改革 -大学入試の大衆化を超えて-, 平成12（2000）年11月15日, https://www.janu.jp/active/txt6-2/h12_11.html (2022年8月23日).

長崎大学(2020), 令和4年度 入学者選抜要項（大綱）, 令和3（2021）年６月, https://www.nagasaki-u.ac.jp/nyugaku/admission/selection/file/R04/2022taiko.pdf (2022年8月23日).

京都大学 (2022), 令和4年度京都大学特色入試学生募集要項, https://www.kyoto-u.ac.jp/ja/admissions/tokusyoku/student-recruitment (2022年8月23日).

大阪大学 (2022), 令和４年度入学者選抜要項, https://www.osaka-u.ac.jp/ja/admissions/faculty/general/ 2022 (2022年8月23日).

広島大学 (2021), 令和4年度 広島大学光り輝き入試 学生募集要項, https://www.hiroshima-u.ac.jp/system/files/169107/00_1_2gata _0806.pdf (2022年8月23日).

立命館大学 (2021), 2022年度 入試ガイド, https://ritsnet.ritsumei.jp/admission/asset/guide/2022/admission1.pdf (2022年8月23日).

島根大学 (2021), 令和4年度 学生募集要項 総合型選抜Ⅱ, https://www.shimane-u.ac.jp/_files/00243476/20210727_00.pdf (2022年8月23日).

産業能率大学, 全学部 一般選抜 未来構想方式 5教科型（学費減免）/3 教科型, https://www.sanno.ac.jp/exam/system/general/fcm.html (2022年8月23日).

東京工業大学 (2021), 令和4年度 一般選抜 前期日程 学生募集要項, https://admissions.titech.ac.jp/admissions/pdf/r04-guidelines-1.pdf (2022年8月23日).

信州大学(2013), 平成26年度 信州大学入学者選抜要項, https://www.shinshu-u.ac.jp/faculty/textiles/docs/%E5%B9%B3%E6%88%9026%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E5%85%A5%E5%AD%A6%E8%80%85%E9%81%B8%E6%8A%9C%E8%A6%81%E9%A0%85.pdf (2022年8月23日).

新見公立大学(2017), 2018年 大学募集要項, www2.niimi-u.ac.jp/nyushi_d/ (2021年6月24日).

徳島文理大学(2017), 平成30年度 徳島文理大学 薬学部・香川薬学部 地域貢献特待生入学試験要項, http://kp.bunri-u.ac.jp/wp/wp-content/uploads/2017/06/H30_AreaScholar_guide.pdf (2021年6月24日).

大学入試研究ジャーナル第 33 号，147-154，2023

# 高大連携活動における大学教員と学生の役割に関する一考察

## ―1 回で完結する講演型の事例に着目して―

大野 真理子（京都大学大学院），磯 尚吾（東京都立大学大学院，現 日本工営株式会社），
河西 奈保子（東京都立大学），溝口 侑（桐蔭横浜大学）

本研究は，大学教員による講演と学生からのメッセージにより構成される 1 回で完結する講演型の高大連携活動を事例に，大学教員と学生とが，高大連携活動を提供する主体としてともに登壇することの意義や，それぞれが担うべき役割について検討することを目的とした。そのために，参加者アンケートの分析を行った。参加動機が講演満足度，メッセージ役立ち度を媒介して，考えるきっかけ，自分自身の変化へ与える影響を共分散構造分析によって検討したところ，大学教員による講演が主に大学での学び・卒業後の将来に対して，学生からのメッセージが主に進路選択に対して，両者が高校での勉強・高校生活の過ごし方に対して影響を与えていることが示された。

キーワード：高大連携活動，参加動機，学習意欲，高校生の進路選択，大学教員と学生

## 1 問題と目的

### 1.1 高大連携活動の普及と参加者層の変化

2000 年代初頭より，高大連携活動は急速な拡大をみせており，多種多様な取組みが行われてきた。この高大連携活動の普及に大きな役割を果たしたとされるのが，中央教育審議会（1999）による「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」である。本答申は，高大接続の観点は入学者選抜に焦点を当てるだけではなく，高等学校教育から大学教育への円滑な移行を見据えた教育上の連携が重要であると提言し，具体的な取組みとして，大学教員が高等学校等において学問分野の紹介や講義を行う等の例を示した。このような大学教員による模擬講義は，出張講義（あるいは出前講義）などと呼ばれており，これまでに様々な効果検証が行われている（例えば，西郡，2015）。

さらに近年では，大学教育再生加速プログラム（AP）テーマⅢ：入試改革・高大接続（2020）が，高大接続を「高等学校関係者と大学関係者との間で互いの教育目標や教育内容，方法について相互理解をはかること等により，高等学校教育と大学教育の連携を強力に進めるもの」と定義し，模擬講義のような単発的な取組みに限られない継続的な取組みも含めた，高大連携活動の多様なあり方を示した。AP では，高校生の段階から大学での学びを経験することができる様々な取組みが行われ，意欲の高い高校生が参加した。その結果，入学後の進路選択のミスマッチの防止，大学での学びの基盤形成といった成果をあげた。

このように，近年の高大連携活動は多方面にわたって展開され，効果をあげているが，依然としてその主流となる取組みは，模擬講義のような単発的なもの，すなわち 1 回で完結するタイプの高大連携活動である（文部科学省，2022）。このような高大連携活動は，高等学校からの需要が高いこともあって，高校生が大学教育に触れる機会として普及・拡大していったが，その過程で，参加者層の変化という課題がみられるようになってきた。例えば，大野ほか（2021）は，従来は，高大連携活動を提供する大学に関心がある，あるいは模擬講義の内容に興味がある高校生が参加する傾向にあったのに対し，近年は，高等学校の授業や行事の一環として行われる高大連携活動が増加傾向にあり，必ずしも興味・関心に基づいて参加する高校生ばかりではないことを指摘する。また，大滝（2013）は，出張講義や大学の講義の聴講といった，専門分野を知る機会を高校生に提供するような高大連携活動は，自分の興味や適性を踏まえた内面的な進路選択をしようとする高校生に対しては有効であるが，そうではない高校生にとっては，内面的な進路選択や主体的学習行動につながらないことを示した。

これらの議論を踏まえると，参加動機が多種多様な高校生を対象とする可能性が高い，1 回で完結するタイプの高大連携活動においては，単に大学教員が自身の専門分野について語るだけではなく，大滝（2013）が指摘するように，大学生自身が，高校生のときにどのように進路選択をしたのかを高校生に語りかけるなどの取組みを導入することが重要になる。すなわち，これまで高大連携活動を提供する中心的存在であった大学教員に加え，大学生や大学院生を巻き

込むことの意義を検討する段階にきていると言えよう。

この点において，東京都立大学が主催する「都立高校生のための先端研究フォーラム」は，学生を，大学教員とともに活動を提供する主体として位置付けることによって，多様化する参加者層にアプローチすることを試みる，1 回の講演で完結するタイプの高大連携活動である。

### 1.2 都立高校生のための先端研究フォーラムについて

東京都立大学では，2017 年度より，東京都教育庁との共催で「都立高校生のための先端研究フォーラム（以下，フォーラムとする）」を実施している。対象は，都立高等学校，都立中等教育学校及び都立高等学校附属中学校に通う生徒である。最先端の研究成果等の講演を行うことにより，探究学習へのモチベーションを向上させ，大学進学への目的を明確にすることで，大学進学後の生徒自身の在り方・生き方を意識できるようになることを目的とする。なお，本フォーラムの参加者は，単独あるいは複数人で参加している高校生から，高等学校単位の大人数で参加している高校生まで，その参加形態は様々である。

第 1 回（2017 年度実施），第 2 回（2018 年度実施）および第 3 回（2019 年度実施）の実績や内容については，大野ほか（2021）で詳しく紹介しているため，ここでは 2021 年度に実施された第 4 回の概要を説明する [1]。実施時期は 2021 年 6 月中旬で，新型コロナウイルス感染症の感染拡大状況を考慮し，Zoom を用いたオンライン開催とした。参加者数は，286 名であった [2]。内容は，学生からのメッセージ（10 分×2 名），大学教員による講演（70 分），参加した高校生とのチャット機能を用いた質疑応答（15 分）で構成された。

学生からのメッセージでは，東京都立大学に在学する都立高校出身の大学院生 A 及び講演した教員の研究室に所属する大学院生 B によるプレゼンテーションが行われた。大学院生 A は，大学の志望理由，高校時代の勉強の仕方，進路選択，大学での学びや生活等をテーマとした。大学院生 B は，大学院の志望理由，高校時代及び学部生時代の知識・経験のうち大学院進学後に役に立ったこと，大学院における研究などの学びの内容，将来の進路等をテーマとした。

大学教員による講演のテーマは「歴史学の最先端―ナンバーワンからオンリーワンへ―」であり，第 1 回から第 3 回までが自然科学系のテーマであったのに対し，第 4 回ではじめて人文科学系を取り扱った。担当教員が現在取り組んでいる最先端の研究成果について紹介するだけでなく，研究テーマに至った経緯，研究の面白さ，フィールド活動でのエピソードなどを取り入れつつ，高校生に講演を行った。質疑応答では 50 を超える質問が寄せられた。

### 1.3 本研究の目的

上述のように，本フォーラムの特徴は，大学教員からの学問内容に関する講演にとどまらず，在学生からのリアルなメッセージを届ける場として，大学教員と学生の双方を，高大連携活動の提供主体として位置付けている点にある。もちろん，本フォーラム以外にも，高大連携活動に学生が関与する事例は複数報告されている。例えば，高校生と大学生をともに学ぶ主体として位置付け，協働的に課題研究やプログラムに従事する事例や（常見・仲野，2021；太田・米正，2021），大学生がサポーターとして高校生の探究学習の支援をする事例などが報告されており（醍醐，2021），このような活動を通じて，高校生と大学生の双方が学習機会を得られることが示されている。しかし，これらは高校生と大学生との関係において検討された事例であること，また，継続的な取組みを前提とした事例が含まれていることもあり，本フォーラムのように，1 回で完結する講演型の高大連携活動において，大学教員と学生それぞれが高校生の学びやキャリア意識に与える影響について十分に検証されているとは言えない。

なお，大野ほか（2021）では，第 1 回から第 3 回を事例として，フォーラムが高校生に与えた影響について，「学生からのメッセージ」に着目して実証的に検証している。しかし，もうひとつの主要コンテンツである「大学教員による講演」を含めた検討がなされていない点が課題であった。そこで本研究は，第 4 回のフォーラムを事例として，1 回で完結する講演型の高大連携活動において，大学教員による講演と学生からのメッセージが高校生にどのような影響を与えるのかについて総合的に分析することを通じて，大学教員と学生とが，高大連携活動を提供する主体としてともに登壇することの意義や，それぞれが担うべき役割について検討することを目的とする。

具体的には，①フォーラムに参加する前の動機（参加動機），②フォーラムに参加して，大学教員による講演に対して感じた満足度（講演満足度）ならびに学生からのメッセージに対して感じた役立ち度（メッセージ役立ち度），③フォーラムに参加したあとに考えたこと，あるいは自分自身に生じた変化（考えるきっかけ・自分自身の変化）という，フォーラム参加前・参加中・参加後の 3 時点を仮定し，参加前の参

加動機が参加中に感じたことを媒介し，参加後の生徒自身の変化へ与える影響を検討する。したがって，本研究で用いる分析モデルを図 1 に示す。

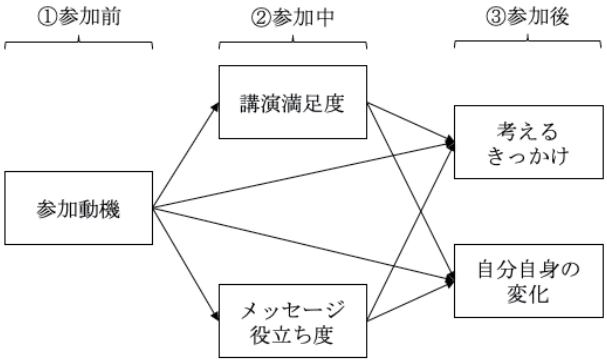



図 1 本研究で用いる分析モデル

## 2 方法

### 2.1 調査対象

フォーラム終了後に，参加者に対してアンケートへの回答を依頼した。回収した 242 件のうち，未回答の質問があるもの，すべて同じ数字で回答しているもの，高校生以外の参加者（中学生）からの回答を除いた 207 件（高校 1 年生 : 107 名，高校 2 年生 : 75 名，高校 3 年生 : 25 名）を分析の対象とした。分析には R（4.0.4）を用いた。

### 2.2 調査項目

本研究の目的に照らして，第 1 回から第 3 回までのフォーラムで使用した調査項目から改変を行った [3]。

**デモグラフィック変数**　学校名，学年，将来の進路希望（4 年制・6 年制大学，2 年制短期大学，専門学校，就職，その他）について尋ねた。

**フォーラムへの参加動機**　フォーラムに参加したきっかけ（以下，「参加動機」）について，「おもしろそうだったから」など 7 項目に対し（全項目は表 1 に示す），該当する項目すべてを選択してもらった。なお，項目 1-2「歴史に興味があったから」及び項目 1-3「歴史と他分野の融合に興味があったから」は，各回の講演テーマにあわせて毎回内容を変更している。

**大学教員による講演への満足度**　大学教員による講演に対する満足度（以下，「講演満足度」）について，「(5) 非常に満足」「(4) ほぼ満足」「(3) 普通」「(2) 少し不満」「(1) 不満」の 5 件法で回答してもらった。

**学生からのメッセージの役立ち度**　学生からのメッセージの役立ち度（以下，「メッセージ役立ち度」）について，「(5) とても役立った」「(4) 役立った」「(3) 普通」「(2) あまり役立たなかった」「(1) 全く役立たなかった」の 5 件法で回答してもらった。

**フォーラムに参加して知ることができたこと，考えるきっかけになったこと**　「高校での主体性の大切さ」など 8 項目に対し（全項目は表 1 に示す），フォーラムへの参加を通じて知ることができたかどうか，または考えるきかっけになったかどうか（以下，「考えるきっかけ」）について，「(5) とてもなった」「(4) 少しなった」「(3) どちらともいえない」「(2) あまりならなかった」「(1) 全くならなかった」の 5 件法で回答してもらった。

**フォーラムに参加して感じた自分自身の変化**　「高校での勉強意欲が高まった」など 6 項目に対し（全項目は表 1 に示す），フォーラムへの参加を通じて自分自身に変化があったと感じたかどうか（以下，「自分自身の変化」）について，「(5) とてもあてはまる」「(4) 少しあてはまる」「(3) どちらともいえない」「(2) あまりあてはまらない」「(1) 全くあてはまらない」の 5 件法で回答してもらった。なお，項目 4-6「歴史・考古学分野への興味が高まった」は，各回の講演テーマにあわせて毎回内容を変更している。

## 3 結果

### 3.1 記述統計量

各変数の記述統計量と変数間の相関係数は表 1 のとおりである。講演満足度・メッセージ役立ち度，考えるきっかけ，自分自身の変化のほとんどすべての項目の平均値が 4 点以上であり，参加した大半の生徒が，高校生活や大学進学について考えようとしており，また肯定的な気持ちの変化を感じたようである。

### 3.2 変数ごとの検討

図 1 で示したモデルに基づき，参加動機が講演満足度，メッセージ役立ち度を媒介して，考えるきっかけ，自分自身の変化へ与える影響を検討するために共分散構造分析を行った。参加動機を独立変数として，講演満足度，メッセージ役立ち度を媒介変数，考えるきっかけ，自分自身の変化を従属変数としてすべてのパスを仮定し，独立変数間および媒介変数間に共分散を仮定し分析を行った。分析の結果，有意なパスのみを記載した結果を図 2 に示す。

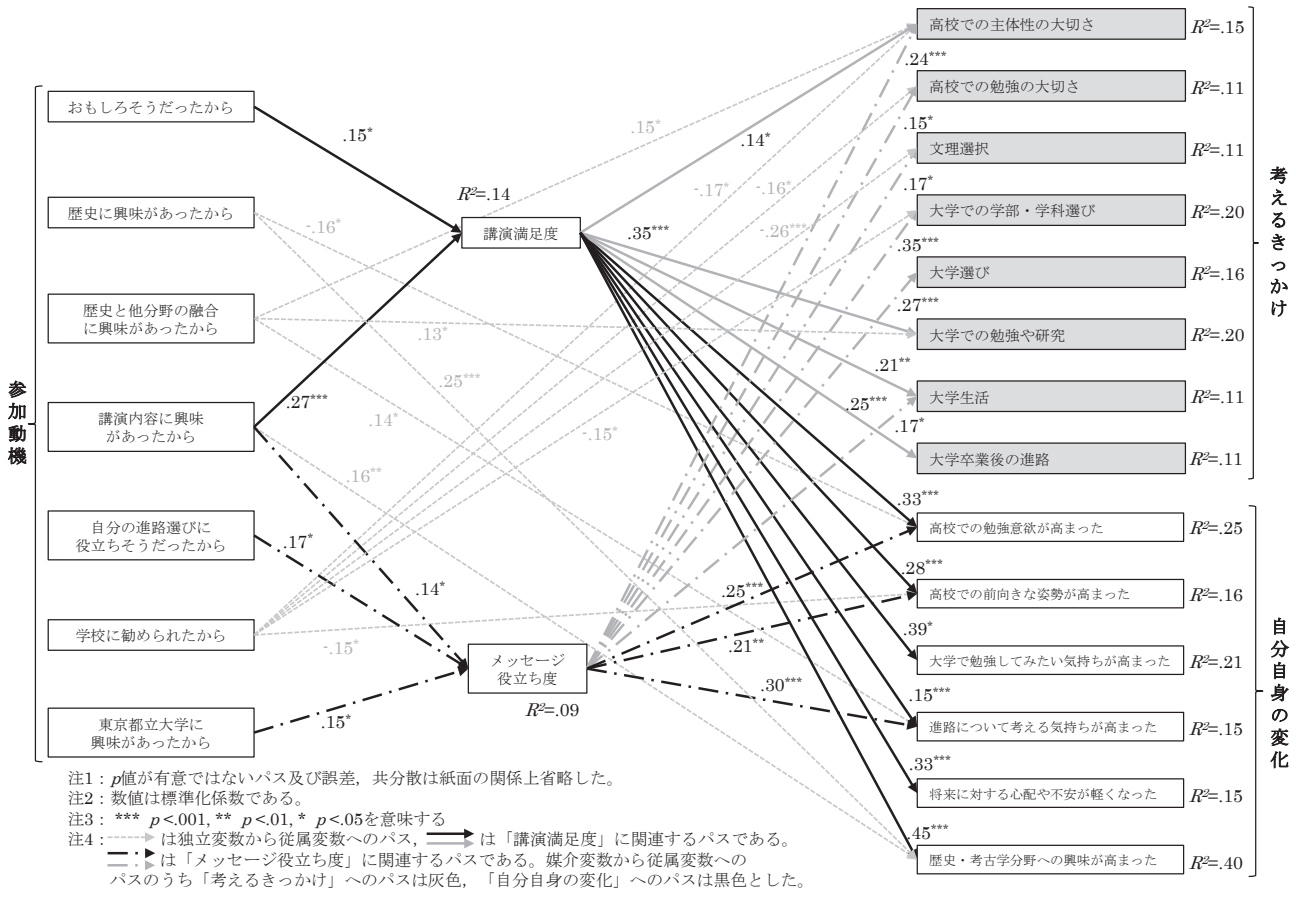
#### 3.2.1 参加動機が講演満足度を媒介して考えるきっかけと自分自身の変化に与える影響

参加動機から講演満足度に対しては，「おもしろそ

表 1 各変数の記述統計量と変数間の相関係数

| | | *M* | *SD* | 1-1 | 1-2 | 1-3 | 1-4 | 1-5 | 1-6 | 1-7 | 2-1 | 2-2 | 3-1 | 3-2 | 3-3 | 3-4 | 3-5 | 3-6 | 3-7 | 3-8 | 4-1 | 4-2 | 4-3 | 4-4 | 4-5 | 4-6 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **参加動機** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1-1 | おもしろそうだったから | 0.66 | — | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1-2 | 歴史に興味があったから | 0.59 | — | .13 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1-3 | 歴史と他分野の融合に興味があったから | 0.23 | — | .15 | .17 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1-4 | 講演内容に興味があったから | 0.30 | — | .21 | .14 | .24 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1-5 | 自分の進路選びに役立ちそうだったから | 0.41 | — | .04 | -.11 | .06 | -.02 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1-6 | 学校に勧められたから | 0.23 | — | -.19 | -.21 | -.07 | .04 | -.01 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1-7 | 東京都立大学に興味があったから | 0.30 | — | -.06 | .02 | .02 | -.13 | .31 | -.23 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **講演満足度・メッセージ役立ち度** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2-1 | 講演満足度 | 4.27 | 0.75 | .21 | .17 | .02 | .28 | .05 | -.09 | .10 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2-2 | メッセージ役立ち度 | 4.43 | 0.64 | -.03 | .10 | .02 | .12 | .20 | .02 | .18 | .29 | | | | | | | | | | | | | | | |
| **考えるきっかけ** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3-1 | 高校での主体性の大切さ | 4.34 | 0.75 | .00 | .03 | .16 | .11 | .03 | -.17 | .13 | .21 | .27 | | | | | | | | | | | | | | |
| 3-2 | 高校での勉強の大切さ | 4.66 | 0.56 | .00 | .15 | .08 | .06 | .03 | -.19 | .13 | .20 | .20 | .40 | | | | | | | | | | | | | |
| 3-3 | 文理選択 | 4.01 | 0.95 | -.01 | .03 | .03 | .02 | .14 | -.21 | .02 | .08 | .19 | .30 | .12 | | | | | | | | | | | | |
| 3-4 | 大学での学部・学科選び | 4.52 | 0.72 | -.04 | -.03 | .02 | -.04 | .20 | -.12 | .13 | .17 | .38 | .20 | .09 | .42 | | | | | | | | | | | |
| 3-5 | 大学選び | 4.52 | 0.64 | -.05 | .01 | .04 | .00 | .15 | -.10 | .21 | .20 | .33 | .17 | .16 | .23 | .60 | | | | | | | | | | |
| 3-6 | 大学での勉強や研究 | 4.56 | 0.59 | -.01 | .15 | .14 | .11 | .10 | .02 | .10 | .37 | .25 | .20 | .15 | .20 | .32 | .35 | | | | | | | | | |
| 3-7 | 大学生活 | 4.29 | 0.74 | .00 | -.08 | -.01 | .01 | .07 | .00 | .15 | .23 | .23 | .19 | .10 | .07 | .19 | .22 | .32 | | | | | | | | |
| 3-8 | 大学卒業後の進路 | 3.86 | 0.93 | .09 | .00 | .03 | .19 | .03 | -.03 | .00 | .29 | .15 | .33 | .21 | .32 | .19 | .20 | .30 | .42 | | | | | | | |
| **自分自身の変化** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4-1 | 高校での勉強意欲が高まった | 4.35 | 0.72 | .07 | -.07 | .01 | .03 | .16 | -.10 | .15 | .38 | .34 | .34 | .35 | .27 | .29 | .30 | .19 | .33 | .37 | | | | | | |
| 4-2 | 高校での前向きな姿勢が高まった | 4.25 | 0.75 | .04 | .01 | .00 | .00 | .09 | -.15 | .08 | .31 | .27 | .35 | .27 | .31 | .27 | .24 | .22 | .25 | .34 | .70 | | | | | |
| 4-3 | 大学で勉強してみたい気持ちが高まった | 4.53 | 0.66 | .03 | .20 | .14 | .12 | .01 | -.14 | .03 | .39 | .15 | .22 | .11 | .19 | .22 | .25 | .36 | .15 | .25 | .22 | .39 | | | | |
| 4-4 | 進路について考える気持ちが高まった | 4.51 | 0.61 | .02 | .02 | .13 | .06 | .07 | -.10 | .02 | .21 | .32 | .22 | .21 | .23 | .39 | .43 | .23 | .20 | .21 | .34 | .37 | .38 | | | |
| 4-5 | 将来に対する心配や不安が軽くなった | 3.38 | 0.95 | -.05 | .00 | .02 | -.01 | .13 | -.11 | .05 | .30 | .19 | .36 | .27 | .38 | .31 | .29 | .29 | .28 | .46 | .43 | .48 | .36 | .36 | | |
| 4-6 | 歴史・考古学分野への興味が高まった | 4.09 | 0.83 | .11 | .34 | .08 | .30 | .11 | -.10 | .15 | .55 | .22 | .27 | .20 | .32 | .20 | .14 | .36 | .12 | .36 | .30 | .36 | .43 | .16 | .47 | |

注1：参加動機についての質問項目（1-1～1-7）は，「(1) はい」「(0) いいえ」として分析を行った。
注2：1-1～1-7の*M*（平均値）は「(1) はい」と回答した人の割合を表す。
注3：1-1～1-7との相関係数は，点双列相関係数である。




注1：*p*値が有意ではないパス及び誤差，共分散は紙面の関係上省略した。
注2：数値は標準化係数である。
注3：*** $p$<.001, ** $p$<.01, * $p$<.05を意味する
注4：⇢ は独立変数から従属変数へのパス，⟶ は「講演満足度」に関連するパスである。
⇢ は「メッセージ役立ち度」に関連するパスである。媒介変数から従属変数へのパスのうち「考えるきっかけ」へのパスは灰色，「自分自身の変化」へのパスは黒色とした。

図 2 参加動機が講演満足度，メッセージ役立ち度を媒介して考えるきっかけ，自分自身の変化へ与える影響

うだったから」「講演内容に興味があったから」からの有意な影響が見られた（順に $\beta = .15$, $p < .05$; $\beta = .27$, $p < .001$）。決定係数（$R^2$）の値は .14 であった。

参加動機から考えるきっかけに対しては，「歴史と他分野の融合に興味があったから」から「高校での主体性の大切さ」「大学での勉強や研究」へ有意な影響があり（順に $\beta = .15, .13$; いずれも $p < .05$），「学校に勧められたから」から「高校での主体性の大切さ」「高校での勉強の大切さ」「文理選択」「大学での学部・学科選び」へは有意な負の影響が見られた（順に $\beta = -.17$, $p < .05$; $\beta = -.16$, $p < .05$; $\beta = -.26$; $p < .001$; $\beta = -.15$, $p < .05$）。

講演満足度から考えるきっかけに対しては，「高校での主体性の大切さ」「大学での勉強や研究」「大学生活」「大学卒業後の進路」への有意な影響が見られた（順に $\beta = .14$, $p < .05$; $\beta = .35$, $p < .001$; $\beta = .21$, $p < .01$; $\beta = .25$, $p < .001$）。それぞれの決定係数（$R^2$）の値は「高校での主体性の大切さ」「大学での勉強や研究」「大学生活」「大学卒業後の進路」で .15, .20, .11, .11 であった。

参加動機から自分自身の変化に対しては，「歴史に興味があったから」から「高校での勉強意欲が高まった」「歴史・考古学分野への興味が高まった」への有意な影響が（順に $\beta = -.16$, $p < .05$; $\beta = .25$, $p < .001$），「歴史と他分野の融合に興味があったから」から「進路について考える気持ちが高まった」への有意な影響が（$\beta = .14$, $p < .05$），「講演内容に興味があったから」から「歴史・考古学分野への興味が高まった」への有意な影響が（$\beta = .16$, $p < .01$），「学校に勧められたから」から「高校での前向きな姿勢が高まった」への有意な負の影響が見られた（$\beta = -.15$, $p < .05$）。

講演満足度から自分自身の変化に対しては「高校での勉強意欲が高まった」「高校での前向きな姿勢が高まった」「大学で勉強してみたい気持ちが高まった」「進路について考える気持ちが高まった」「将来に対する心配や不安が軽くなった」「歴史・考古学分野への興味が高まった」への有意な影響が見られた（順に $\beta = .33$, $p < .001$; $\beta = .28$, $p < .001$; $\beta = .39$, $p < .05$; $\beta = .15$, $p < .001$; $\beta = .33$, $p < .001$; $\beta = .45$, $p < .001$）。それぞれの決定係数（$R^2$）の値は「高校での勉強意欲が高まった」「高校での前向きな姿勢が高まった」「大学で勉強してみたい気持ちが高まった」「進路について考える気持ちが高まった」「将来に対する心配や不安が軽くなった」「歴史・考古学分野への興味が高まった」で .25, .16, .21, .15, .15, .40 であった。

#### 3.2.2 参加動機がメッセージ役立ち度を媒介して考えるきっかけと自分自身の変化に与える影響

参加動機からメッセージ役立ち度に対しては，「講演内容に興味があったから」「自分の進路選びに役立ちそうだったから」「東京都立大学に興味があったから」からの有意な影響が見られた（順に $\beta = .14, .17, .15$; いずれも $p < .05$）。決定係数（$R^2$）の値は .09 であった。

メッセージ役立ち度から考えるきっかけに対しては，「高校での主体性の大切さ」「高校での勉強の大切さ」「文理選択」「大学での学部・学科選び」「大学選び」「大学生活」への有意な影響が見られた（順に $\beta = .24$, $p < .001$; $\beta = .15$, $p < .05$; $\beta = .17$, $p < .05$; $\beta = .35$, $p < .001$; $\beta = .27$, $p < .001$; $\beta = .17$; $p < .05$）。それぞれの決定係数（$R^2$）の値は「高校での勉強の大切さ」「文理選択」「大学での学部・学科選び」「大学選び」で .11, .11, .20, .16 であった（ただし，3.2.1 で示したものは除く。）。

メッセージ役立ち度から自分自身の変化に対しては，「高校での勉強意欲が高まった」「高校での前向きな姿勢が高まった」「進路について考える気持ちが高まった」への有意な影響が見られた（順に $\beta = .25$, $p < .001$; $\beta = .21$, $p < .01$; $\beta = .30$, $p < .001$）。

## 4 考察

### 4.1 参加動機が講演満足度等に与える影響

1.2 で述べたように，本フォーラムに参加する高校生の参加形態は様々である。それゆえ，参加動機も多様であることが窺える。ここでは，参加動機によってどのような変数が影響を受けるのかを検討する。

まず，参加動機で「おもしろそうだったから」「講演内容に興味があったから」を選択した生徒は，講演満足度が高くなる傾向にあることが示された。特に，講演内容そのものへの興味が高いほど講演に満足しているという結果は，本フォーラムが生徒たちの期待に十分に応えられたことを意味しているものと考えられる。また，「講演内容に興味があったから」を選択した生徒は，メッセージ役立ち度に対しても有意な正の影響が示された。すなわち，講演内容に関連した研究を行っている学生が教員とともに登壇することによって，生徒は，教員による講演だけではなくフォーラム全体に対して主体的に参加できたものとみなすことができるだろう。

そして，参加動機で「自分の進路選びに役立ちそう

だったから」「東京都立大学に興味があったから」を選択した生徒は，メッセージ役立ち度に対して有意な正の影響があることが示された。生徒が自身の進路選択に主体的に向き合おうとする態度でフォーラムに参加しているなかで，学生が自らの経験を話すこと，それが東京都立大学に在学する都立高校出身の先輩という身近な存在であるという形式によって，より効果的に生徒が自分ごととして先輩のメッセージを受け取ることができたものと考えられる。

さらに参加動機から自分自身の変化への直接の影響では「歴史に興味があったから」を選択した生徒は，「歴史・考古学分野への興味が高まった」に対して有意な正の影響があることが示された。歴史への興味という内発的動機づけにより参加した生徒が，より一層自らの興味を高められたと言えよう。その一方で，「高校での勉強意欲が高まった」に対して有意な負の影響があることも示された。この点を踏まえれば，参加者の中には，歴史への興味が高まったことにより，歴史を大学で学ぶためには高校で歴史に関連する教科・科目だけを学びたい，すなわち幅広く教科・科目を学ぶことへの疑問を見出した生徒が存在していた可能性がある。

他方，参加動機で「学校に勧められたから」を選択した生徒は，「高校での主体性の大切さ」「高校での勉強の大切さ」「文理選択」「大学での学部・学科選び」「高校での前向きな姿勢が高まった」に対して有意な負の影響があることが示された。本フォーラムには，学校の課題や進路指導の一環として参加している生徒が一定数存在する。この結果は，自らすすんで参加したわけではない生徒に対してフォーラムでの講演や学生からのメッセージが響かなかった可能性を示したと言える。ただし，フォーラムを通じて考えてほしかったことをふだんから自分なりに考えている生徒であれば，フォーラムがそれらを高めることにはつながらなかったという場合も想定されるため，学校の課題や進路指導の一環としての参加であることを必ずしも否定的に解釈することは妥当ではない。

### 4.2 大学教員と学生との役割の違い

参加者アンケートでは考えるきっかけと自分自身の変化の 2 つの側面からフォーラムに参加した生徒の意識や態度にどのような影響を与えたかを捉えることを目的としていた。しかし，質問内容は，大学での学び・卒業後の将来，進路選択，高校での勉強・高校生活の過ごし方の 3 つの観点から整理し直すことができる。ここでは，その 3 つの観点から質問をまとめ直し，大学教員の講演と学生のメッセージが高校生に与える影響を読み解くことを試みる。

まず，考えるきっかけに関する質問項目の「大学での勉強や研究」「大学生活」「大学卒業後の進路」，自分自身の変化に関する質問項目の「大学で勉強してみたい気持ちが高まった」「将来に対する心配や不安が軽くなった」「歴史・考古学分野への興味が高まった」の 6 項目はいずれも，大学での学びや学生生活，さらには卒業後の進路について尋ねた項目である。この 6 項目へは，教員の講演満足度からの有意な正の影響が見られた。これは，講演から学問について深く知ることで，大学入学後に自分自身が学ぶことのイメージをより具体化することができた結果とみなすことができる。なお，「大学生活」に対しては，メッセージ役立ち度からも有意な正の影響が見られる。これは，「大学生活」という言葉が，大学での学びだけでなく，友人との交遊やクラブ・サークル活動といった幅広いものを想起させるためであろう。

次に，考えるきっかけに関する質問項目の「文理選択」「大学での学部・学科選び」「大学選び」，自分自身の変化に関する質問項目の「進路について考える気持ちが高まった」の 4 項目はいずれも大学や学部・学科選びなどの進路選択について尋ねた項目である。この 4 項目へは，学生のメッセージ役立ち度から有意な正の影響が見られた。大学での学びとは異なり，進路を選択するということについては，実際の経験談を踏まえた学生からのメッセージが効果的であったということであろう。なお，「進路について考える気持ちが高まった」に対しては，講演満足度からも有意な影響があった。これは，進路を選択するということが，大学入学にとどまらず，その後の大学での学びへと接続していることを，生徒自身が意識できた結果ではないかと考えられる。

そして，考えるきっかけに関する質問項目の「高校での主体性の大切さ」「高校での勉強の大切さ」，自分自身の変化に関する質問項目の「高校での勉強意欲が高まった」「高校での前向きな姿勢が高まった」の 4 項目はいずれも勉強を中心とする現在の高校生活の過ごし方について尋ねた項目である。「高校での勉強の大切さ」を除いた 3 項目へは，講演満足度とメッセージ役立ち度の両方から有意な影響が見られた。これは，教員と学生の両方の話を参考に，大学での学びとそのための進路選択といった将来への見通しを立てられるようになってくることで，現在の高校生活のなかで自分自身が行うべきことがわかってきた結果であろう。なお，「高校での勉強の大切さ」については，

講演満足度からの有意な影響は見られなかったものの，メッセージ役立ち度からは有意な影響が見られた。このことは，抽象度の高い大学教員による講演よりも，学生からのメッセージのほうが，高校での勉強がいかに大学進学後の学びに重要であるかということをより直接的に発信していたために，生徒も受け止めやすかったという可能性を示していると考えられる。

### 4.3 総合考察

これまでの考察を踏まえ，多様な参加動機をもつ高校生を対象とする，1 回で完結する講演型の高大連携活動において，大学教員と学生とが，高大連携活動を提供する主体としてともに登壇することの意義や，それぞれが担うべき役割について検討する。

4.1 では，参加動機の「学校に勧められたから」から考えるきっかけへの有意なパスの値がすべて負であることについて考察した。このことは，高大連携活動に参加する時点で，十分な意欲や関心を醸成しておくことが必要であり，それが十分ではない場合，「学校に勧められたから参加した」という参加動機では，逆効果になりかねない可能性を示していると言える。しかし，参加動機の「おもしろそうだったから」「講演内容に興味があったから」「東京都立大学に興味があったから」から教員による講演の満足度，学生によるメッセージの役立ち度を媒介した考えるきっかけと自分自身の変化への有意なパスの値はすべて正である。つまり，学校の課題や進路指導の一環として参加した生徒であるかどうかにかかわらず，フォーラムでの講演内容や学生からのメッセージに興味を抱いて積極的に参加し，内容に満足することができれば，大学での学びを見据えた進路選択や高校生活の過ごし方を考えて，それに対する肯定的な態度へとつなげることができるものと考えられる。

そのためには，高大連携活動を提供する大学側にどのような工夫が求められるであろうか。4.2 では，大学教員による講演が主に大学での学び・卒業後の将来に対して，学生からのメッセージが主に進路選択に対して，両者が高校での勉強・高校生活の過ごし方に対して影響を与えていることを示した。このことは，誰が何を発信するかによって，高校生の受け止めやすさに違いがある可能性を示している。すなわち，大学教員と学生とが一定の役割分担をした上で，ともに登壇することが重要である。そして，役割分担の際には，高大連携活動を通じて高校生に何を伝えたいのか，その内容を高校生により一層響かせることができるのは誰か，という点に留意して設計することが必要である。

本研究の結果を踏まえれば，大学での学びや大学を卒業したその先について話すのは，大学教員が適任である。大学で学ぶこと・大学で研究するとはどういうことかを伝えられるのは，実際に研究の最先端にいる大学教員である。例えば，大学での様々な分野の研究が，社会に様々な形で結びついているということを伝えることで，今は関心が低い分野でも幅広い学びが将来の自分の中に活きていくことを高校生に語ることができるのは，研究活動を続けてきた大学教員の視点があってこそだろう。一方，高校生の進路選択という観点からは，大学教員よりも，高校生にとってより身近な存在である大学生・大学院生の役割のほうが大きい。進路選択を比較的最近経験した先輩からのメッセージは，高校生自身がいま向き合おうとしている課題に重なる部分が大きく，共感しやすい相手である。そのような先輩の話を聞き，質問をできる機会を提供することは，高校生にとって参加する目的のひとつになるだろう。さらに，高校での勉強・高校生活の過ごし方に関しては，大学教員と学生が，それぞれの言葉で，大学での学びや大学生活などの情報を提供することによって，学問への興味，高校での勉強意欲などを相乗的に高める効果が期待される。特に学生は，研究に取り組み始めている学部 3・4 年生や，講演内容に関連する研究の話ができる大学院生が望ましいだろう。

## 5 まとめと今後の課題

本研究は，大学教員による講演と学生からのメッセージにより構成される 1 回で完結する講演型の高大連携活動を事例に，大学教員と学生とが，高大連携活動を提供する主体としてともに登壇することの意義や，それぞれが担うべき役割について検討することを目的とした。そのために，参加者アンケートの分析を行った。参加動機が講演満足度，メッセージ役立ち度を媒介して，考えるきっかけ，自分自身の変化へ与える影響を共分散構造分析によって検討したところ，大学教員による講演が主に大学での学び・卒業後の将来に対して，学生からのメッセージが主に進路選択に対して，両者が高校での勉強・高校生活の過ごし方に対して影響を与えていることが示された。このことから，大学教員と学生の両者がともに登壇し，それぞれの言葉で発信することの重要性を提示した。

一方，本研究には課題も残されている。まず，本研究は，フォーラム開催直後に実施したアンケート調査という一時点のデータを基にしているため，結果にあらわれた考えるきっかけや自分自身の変化は，一時的な効果である可能性がある。特に今回は，高校生が体

験する時系列に沿って，3 時点を仮定して分析を行ったが，横断調査において因果関係を検証するには限界がある。今後は，フォーラムの効果の持続性といった縦断的な視点から，追跡調査を実施していくことが重要である。

また，1.2 で説明したように，第 4 回のフォーラムはオンラインでの開催であった。そのため，登壇者と空間をともにする臨場感や，会場にいた他の高校生からの影響を得られにくかった可能性がある。本研究から得られた結果は，従来の対面開催とは異なった状況下によるものであるということには留意する必要がある。今後は，実施形態による影響についても検討していくことが求められる。

さらに，本研究は東京都立大学で開催したフォーラムの参加者を分析対象としているため，結果の一般化可能性については限界がある。加えて，講演テーマ，登壇する教員及び学生，参加する高校生の集団の様相が与える影響について，今回の分析では考慮できていない。今後は，プログラム内容や参加者集団，事前の準備状況を変数に取り入れたモデルを検討することも必要である。

## 注

1）第 4 回のフォーラムは当初 2020 年度に実施予定であったが，新型コロナウイルス感染症の感染拡大状況を踏まえ，当該年度での実施は中止となり，2021 年度に延期された。

2）ただし，画面上で確認ができる範囲での集計に限られるため，厳密な参加者数ではない。

3）第 1 回から第 3 回までの参加者アンケートでは，大学生からのメッセージを聞いて，高等学校での勉強への意欲が高まったかどうか，大学進学への意欲が高まったかどうか，進路選択の参考になったかどうかの 3 点のみを尋ねていたが，第 4 回の参加者アンケートでは，それら 3 点をさらに「考えるきっかけ」と「自分自身の変化」へと細分化することで，項目の具体性を高めた。また，フォーラム全般を通じてどのように認識したのかを把握できるよう，講演やメッセージといった特定のコンテンツに限定しない尋ね方に変更した。

## 謝辞

フォーラムの実施にあたり，参加者の募集から当日の運営まで東京都教育庁の皆様に多大なご支援・ご協力をいただきました。ここに厚く御礼申し上げます。

## 参考文献

中央教育審議会（1999）．「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」文部科学省

大学教育再生加速プログラム（AP）テーマⅢ：入試改革・高大接続（2020）．「事業の目的」大学教育再生加速プログラム（AP）テーマⅢ：入試改革・高大接続 http://ap-theme3.com/intro（2022年8月1日）．

醍醐身奈（2021）．「『総合的な学習の時間』と特別活動における学生サポーターの役割―高校生と大学生の調査結果からの考察―」『目白大学高等教育研究』**27**, 103－108.

文部科学省（2022）．「大学における教育内容等の改革状況について（令和2年度）」文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1417336_00009.htm（2022年11月28日）．

西郡大（2015）．「キャリア教育からみた出前講義の効果と限界―普通科高校のキャリア教育に高大連携活動をどのように位置づけるか」『Journal of Quality Education』**7**, 66－79.

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

大滝夏美（2013）．「高校生の進路選択に関する志向性と今後の高大連携施策のあり方について」『立命館高等教育研究』**13**, 15－30.

太田尚孝・米正竜太（2021）．「高校生と大学生が共に学ぶ短期集中型の地域学習プログラムの開発・実践・評価―兵庫県立北摂三田高等学校と兵庫県立大学との高大連携事業を事例に―」『都市計画報告集』**20**(3), 292－297.

常見俊直・仲野純章（2021）．「大学生を活動主体者として巻き込んだ新たな高大連携事業の検討と実践―高校生と大学生による課題研究の協働推進―」『日本科学教育学会年会論文集』**45**(0), 593－596.

大学入試研究ジャーナル第 33 号，155-162，2023

# 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――

板倉 孝信，岡村 郁子，河西 奈保子（東京都立大学）

東京都立大学アドミッションセンター高大連携室では，高校生応援プログラムの一環として，2021 年 7 月 24 日・8 月 22 日に夏季オンライン特別講演を開催し，高校生の探究学習と海外留学への意識向上を図った。コロナ禍にあるため，フィールドワークや情報収集に困難を抱える高校生に対して，探究学習や海外留学に関する大学の様々な知見やノウハウをオンラインで提供することで，高校生の興味や関心を引き出すことを目的とした。本講演は海外留学に関して本学国際センターの協力を得ることで，多くの参加者を集めることに成功し，高大連携活動として意義深い試みとなったが，同時に課題もいくつか残ったため，本稿ではそれらを広く共有する。

キーワード：高大連携，探究学習，海外留学，オンライン講演，コロナ禍

## 1 はじめに

### 1.1 本稿の目的と意図

本稿では，東京都立大学アドミッションセンター高大連携室による高校生応援プログラムの一環として，2021 年 7 月 24 日（土）・8 月 22 日（日）に実施した，夏季オンライン特別講演を検討対象とする。本講演は，コロナ禍のためにフィールドワークや情報収集に困難を抱える高校生に対して，探究学習と海外留学への意識向上を図ることを主眼としたイベントである。本学の入試課や高大連携室は，これまで出張講義（一部），先端研究フォーラム（近世日本史・作業療法学），高大連携ゼミ・集中ゼミ（政治学），大学院生による個別相談（大学生活・勉強方法）などの高大連携活動を，オンライン方式で実施してきた。特に本講演は，2021 年度に対面方式で実施できなかったオープンキャンパスの代替措置として高大連携室で企画された，高校生応援プログラムの主要イベントに位置付けられる。後述のように，本講演は多くの成果を挙げたものの，今後に積み残した課題も存在するため，本稿ではそれらを広く共有することで，将来的な高大連携活動の発展の一助としたい。

### 1.2 先行研究との関係性

本講演は，大学入試を基軸として高校教育と大学教育の架橋を試みる高大接続としての要素も含んでいるものの，多くは個別科目に依らない高大連携としての色彩の濃い内容となっている。一般的な高大連携活動は，特定分野に関する模擬授業や教員研修などを通じて実施されるものが多いが，本講演は進路選択やキャリアアップに注目することで，より広い視野から高大連携を試みた点に特徴があると言える。

1998 年の大学審議会答申 [1]と翌 99 年の中央教育審議会答申 [2]以来，20 年以上にわたり高大連携活動は発展を続けており，その範囲は広く多岐にわたっている（勝野, 2004; 高崎経済大学産業研究所編, 2013）。その一方で，2018 年度以降の 18 歳人口の減少加速や，2022 年度以降の「総合的な探究の時間」の必修化により，従来の高大連携活動は岐路に差し掛かり，新たな局面を迎えつつある。近年では高校での出張講義や大学での体験学習にとどまらず，科目の垣根を越えた探究活動・キャリア支援が必要な状況が生じており，本講演はその潮流を踏まえたものである。

過去の大学入試研究ジャーナルを見ると，高大連携活動を直接的に検討対象としている論稿は，比較的近年のものが多い傾向にある。それらは，①高大接続を踏まえた入試制度や教育プログラムとして高大連携を応用した事例（永田ほか, 2015; 西郡ほか, 2018; 大久保, 2021）と，②高大連携活動の実施報告から，その役割と効果を検証した事例（前川, 2019; 大野ほか, 2021）に大別できる。本稿は上記の②に該当するが，コロナ禍における完全オンライン方式での試みとして，また高校生の主体性醸成を目的とするインタラクティブなイベントとして，従来の活動や論稿とは異なる位置付けを持つと考えている。

また上記の高大連携活動とは別に，入試広報事業をオンライン実施した事例に関する論稿も，近年に多数発表されている。特に③東北大学による論稿が最も多く発表されているが（倉元ほか, 2020; 久保ほか,

2021a; 久保ほか, 2021b; 久保・宮本, 2021），④静岡・信州・広島・新潟の地方国立大学による事例紹介も見られる（雨森, 2022; 一之瀬ほか, 2022; 永田ほか, 2022; 吉田ほか, 2022）。特に④では各大学の入試広報に関して，そのラインナップを挙げながら包括的な分析を試みており，そこからはオンライン実施の効果を総合的に測定しようという意図が窺える。それに対して，③は高校教員向け入試説明会や高校生向け個別相談会の実施報告に特化し，その実践と課題を分析しているものも含まれている。本稿は③の実施報告と同様のアプローチを採用しつつも，入試広報ではなく，これまであまり扱われてこなかった，高大連携イベントのオンライン実施報告を試みる。

### 1.3 次節以降の記述方針

本講演は，2021 年 7 月 24 日と 8 月 22 日の午前・午後に，それぞれ①探究学習編と②海外留学編（詳細は次節以降で説明）を実施しており，基本的なコンテンツは両日ともに同一である [3]。しかし両者で講演者が一部異なる場合があり，また学生による研究・留学紹介やフリートークの内容も異なるため，詳細な部分には相違が見られる。これらを踏まえ，以下の第 2〜5 節においては，あえて日付を区別する必要がある場合のみ，両日を区別することとする。

第 2 節では特別講演の概要と背景，第 3 節ではプログラム①「大学進学を考える高校生へ〜探究学習編〜」，第 4 節ではプログラム②「大学進学を考える高校生へ〜海外留学編〜」，第 5 節では特別講演の意義と課題をそれぞれ扱う。特に第 3・4 節のプログラムに関する説明では，7 月 24 日の内容を基本として記述し，相違する部分のみ 8 月 22 日の内容を追記するという形式を採用する。

## 2 特別講演の概要と背景

### 2.1 特別講演のコンテンツ・実施方式

プログラム①（探究学習編）とプログラム②（海外留学編）のコンテンツは，以下の表 1・2 の通りである。尚，両プログラム共通のⒶ「大学での学びと高校生活・進路選択」は，同内容である。本講演の実施時期である 2021 年夏季は，新型コロナウイルス感染症の感染拡大期（第 5 波）に該当したため，Zoom Webinar を用いた全面オンライン方式による開催を選択した [4]。配信会場としては，東京都立大学南大沢キャンパスのプレミアムカレッジ専用ラウンジ（2 号館）を利用し，参集した講演者・フリートーク参加者などは，感染拡大防止への配慮を徹底した。

表 1 プログラム①（探究学習編）のコンテンツ

| |
|---|
| Ⓐ大学での学びと高校生活・進路選択＝河西奈保子（大学教育センター教授／高大連携室長） |
| Ⓑ探究学習の意義と発信力＝板倉孝信（大学教育センター准教授） |
| Ⓒ高大連携室の大学院生スタッフ [5]による研究紹介 |
| Ⓓフリートーク（＋Q&A の質問への回答） |

表 2 プログラム②（海外留学編）のコンテンツ

| |
|---|
| Ⓐ大学での学びと高校生活・進路選択＝河西奈保子（大学教育センター教授／高大連携室長） |
| Ⓑ大学で留学をするために〜高校での英語学習〜＝岡村郁子（国際センター教授）［7 月 24 日］／大石敏也（国際センター特任助教）［8 月 22 日］ |
| Ⓒ留学促進チームの学生などによる留学体験の紹介 |
| Ⓓフリートーク（＋Q&A の質問への回答） |

### 2.2 特別講演の準備作業・システム

特別講演の準備作業については，第 1 回開催日（7 月 24 日）の 2 カ月前を目安として開始し，1 カ月前から本格的な段階に移行した。準備作業を分類すると，①参加者間の意思疎通，②日程・会場・機材・システムの確定・確保，③参加者募集のための広報の 3 つに大別される。準備作業時期の目安については，以下の表 3 にまとめたので，参照されたい。

表 3　特別講演の準備作業に関する日程表

| | |
|---|---|
| 2 カ月前 | 国際センター（共催）への開催打診 |
| 1 カ月前 | 日程・会場・内容の確定，Webinar の予約，ブログへの掲載，協定校への周知 |
| 3 週間前 | 高大連携室 Twitter・HP での告知 |
| 2 週間前 | リハーサル（機材・映像・音声確認），講演者・パネリストの打ち合わせ |
| 1 週間前 | 大学公式 Twitter・学外サイトでの告知 [6] |

配信会場にパソコン 4 台，別室に 1 台（PC①）を設置した上，配信会場の 1 台（PC②）をホストに設定し，高大連携室の大学院生スタッフ（運営担当）が管理した。このホストが，チャット（接続に関する質問）や Q&A（内容に関する質問）の取りまとめ，時間管理を担当した。さらに配信会場の別の 1 台（PC③）を学生講演者の発表とフリートークの兼用として，残り 2 台（PC④・⑤）を教員講演者 2 名の発表用とした。さらにフリートーク用として，指向性カメラ・マイクを設置することで，パネリストが一定の距離を

置いて着席し，マスクを着けたままで会話できる環境を整備した。またインターネット回線としては，配信会場の学内 Wi-Fi を使用した。

### 2.3 特別講演の予約者数・参加者数

特別講演の各日程・プログラムにおける予約者数と参加者数，さらに参加者の学年内訳については，以下の表 4 に記した通りである。予約者数に対する参加者数は 70%程度であり，参加者の学年は 1・2 年で全体の 70%程度を占めている。海外留学より探究学習の方が，実際に多くの高校で取り組まれていて，高校生にとって身近なためか参加者数が多くなっている。また 7 月 24 日より 8 月 22 日の方が，告知から開催までに時間的な余裕があり，広報活動が十分に行えたためか参加者数が多くなっている。

表 4 特別講演の予約者数・参加者数・参加者内訳

| | |
|---|---|
| 7/24 午前<br>探究学習編 | 予約者数：34 名，参加者数：26 名<br>高 1：高 2：高 3：他＝7：8：9：2 |
| 7/24 午後<br>海外留学編 | 予約者数：17 名，参加者数：13 名<br>高 1：高 2：高 3：他＝3：4：5：1 |
| 8/22 午前<br>海外留学編 | 予約者数：38 名，参加者数：22 名<br>高 1：高 2：高 3：他＝12：6：4：0 |
| 8/22 午後<br>探究学習編 | 予約者数：94 名，参加者数：67 名<br>高 1：高 2：高 3：他＝21：29：15：2 |
| 合計<br>のべ人数 | 予約者数：183 名，参加者数：128 名<br>高 1：高 2：高 3：他＝43：47：33：5 |

### 2.4 特別講演の事後アンケート結果の概要

特別講演の参加者を対象に実施した事後アンケート結果の概要は，以下の表 5 に記した通りである。詳細な分析については，5「特別講演の意義と課題」で後述するため，ここでは概要を提示するに留めておく。まずアンケート回収率が 50%に達しなかったことは反省すべき点であるが，東京都・神奈川県以外の参加者が 37.5%，大学ホームページ以外で講演開催を知った参加者が 30.4%と予想以上に多く，オンライン方式での実施や様々な方法での告知には，効果があったと考えられる。また今回講演への満足度や次回講演への参加希望度，大学に向けた学習意欲や進路意識の向上については，5 段階の 4 以上で 90%前後を占めており，参加者の好評を得たと言える。

表 5 特別講演の事後アンケート結果の概要

| | |
|---|---|
| 事後アンケートの回収率 | 回答：56 名（43.8%）<br>未回答：72 名（56.2%） |
| 居住する都道府県 | 東京都・神奈川県：35 名（62.5%）<br>上記以外：21 名（37.5%） |
| 講演開催情報の把握法 | 大学ホームページ：39 名（69.6%）<br>上記以外：17 名（30.4%） |
| 今回講演への満足度 | 5 段階 4 以上：49 名（87.5%）<br>上記以外：7 名（12.5%） |
| 次回講演への参加希望度 | 5 段階 4 以上：52 名（92.8%）<br>上記以外：4 名（7.2%） |
| 大学に向けた学習意欲向上 | 5 段階 4 以上：48 名（85.7%）<br>上記以外：8 名（14.3%） |
| 大学に向けた進路意識向上 | 5 段階 4 以上：50 名（89.3%）<br>上記以外：6 名（10.7%） |

## 3 プログラム①「大学進学を考える高校生へ～探究学習編～」

### 3.1 大学での学びと高校生活・進路選択

この進路講演では，河西奈保子（大学教育センター）が，①現代社会の激変と課題発見・解決能力，②大学での主体的学習の重要性，③高校での過ごし方と進路選択，④探究学習の進め方について，20 分で説明した。この中で河西は，目まぐるしく変化する現代社会では，自ら課題を発見し解決する能力が必要であり，そうした主体性は高校や大学での能動的な学びから生じると強調した。さらに，高校時代の学習や進路選択はもちろん重要であるが，それ以外にも様々な経験を積むことで，主体性を育むことができれば，大学入学後にも大きな財産となると述べた。最後に，探究学習のテーマ設定や調査・分析の方法についても言及し，興味や関心を持つ対象から実現可能性のあるテーマを選択した上で，批判的視点や情熱を持って試行錯誤を繰り返すことの重要性を説いた。

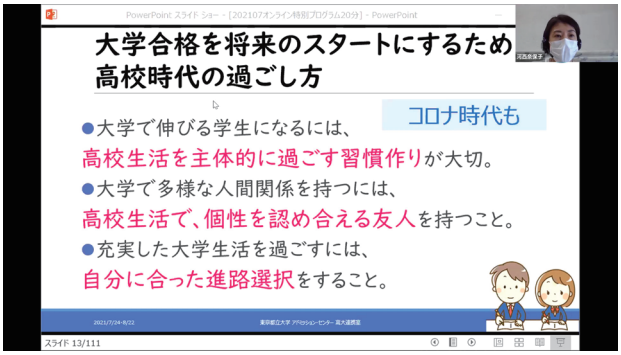



図 1 進路講演の様子（大学での学びと高校生活・進路選択）

### 3.2 探究学習の意義と発信力

この探究講演では，板倉孝信（大学教育センター）が，①探究学習の成立経緯と必要性，②探究学習の取組方法と留意点，③探究学習の意義と効果について，30 分で説明した。この中で板倉は，高校の学習で陥りやすい一問一答型の無理やりな丸暗記から脱却し，主体的な思考法を身に付けるため，探究学習は有益であると指摘した。さらに探究学習を料理に例えるという新たな視点を提示し，Ⓐ定番レシピからメニューを考え，Ⓑ材料を集めて下ごしらえをし，Ⓒ調理して盛り付けるという手順を意識すると分かりやすいと述べた。最後に，探究学習は大学進学時の進路選択や，大学入学後のレポート・論文執筆にも役立つことに言及すると共に，探究学習で試行錯誤を繰り返すことは決して無駄ではなく，むしろ発信力を鍛えることが受信力の強化に繋がることを強調した。

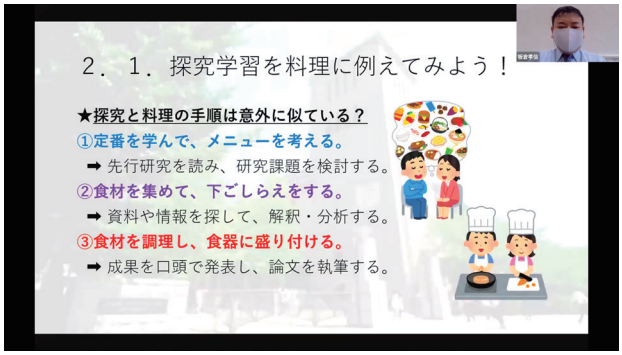



図 2 探究講演の様子（探究学習の意義と発信力）

### 3.3 高大連携室の大学院生スタッフによる研究紹介

この研究紹介では，本学の機械システム工学域（システムデザイン研究科）修士 2 年，地理観光学域・観光科学域（都市環境科学研究科）修士 1 年の院生スタッフが，自身の研究を各 10 分で説明した。それぞれが簡単に自己紹介をした後，研究テーマを選択した経緯や研究活動に必要な心構えを中心に解説した。また研究活動に行き詰った際の対処法や研究対象への情熱の保ち方にも言及し，高校生の探究学習にも大いに参考になりそうな情報を提供した。特に高校時代のエピソードや得意・苦手科目，学部時代の過ごし方や印象に残った出来事にも触れていたので，参加した高校生にとっても親近感がわく内容であったと思われる。この研究紹介に関する質問は，次項で取り扱うフリートーク中の Q&A でも寄せられており，年齢の近い先輩の体験談に対する関心の高さが窺える。

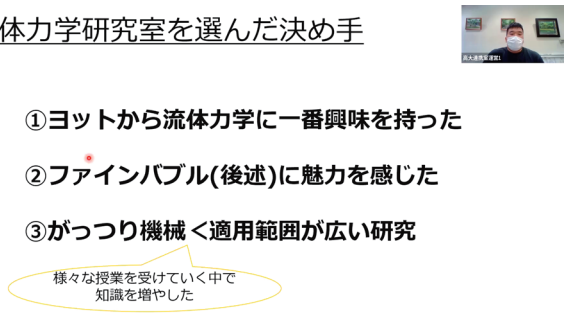



図 3 大学院生スタッフによる研究紹介の様子

### 3.4 フリートーク（＋Q&A の質問への回答）

このフリートークでは，Zoom Webinar の Q&A 機能を利用し，参加者からその場で質問を受け付け，教員・院生スタッフのパネリストがそれに回答する形式を採用した。当初は質問が少数であった場合に備えて，トピックをいくつか用意していたが，実際には質問が想定以上に寄せられたため，質問への回答のみに集中した。参加者からの質問は，①院生スタッフの研究紹介に関するもの，②大学の講義や研究に関するもの，③探究テーマの決め方に関するもの，④探究学習の進め方に関するものが多くを占めた。まずファシリテーターが質問項目を読み上げ，適切なパネリストがそれらに順次回答していく形式で，フリートークを進めていった。2 回で合計 23 件の質問が出され，その全てに回答したため，20 分の予定時間が 30 分程度まで延長されたが，非常に充実したやり取りが行われた。

## 4 プログラム②「大学進学を考える高校生へ～海外留学編～」

### 4.1 大学での学びと高校生活・進路選択

前述のように，この進路講演についてはプログラム①と同一であるため，本項での説明は割愛する。

### 4.2 大学で留学をするために～高校での英語学習～

この留学講演では，岡村郁子・大石敏也（国際センター）が，①本学の留学制度の紹介，②留学に必要な準備と英語力，③英語の効果的な学習方法，④本学の国際副専攻コースの紹介について，30 分で説明した。この中で両者は，国内での留学生との交流から短期留学・長期留学への各段階について，本学が提供する多様な制度やオプションを紹介し，留学のイメージを明示した。次に留学に必要なスキル・資金・心構えなどを挙げつつ，その中でも特に重要な英語力に関して，高校時代から準備すべきことや 4 技能の必要性に加えて，TOEFL や IELTS の試験内容にも言及した。

さらに日常的に自然な英語に触れる必要があるため，NPR（National Public Radio）・BBC（British Broadcasting Corporation）や洋楽を聞いたり，英字新聞を読んだりすることを推奨した。最後に，本学が設置している国際副専攻コースとグローバル人材育成入試（総合型選抜）の概要を紹介した。

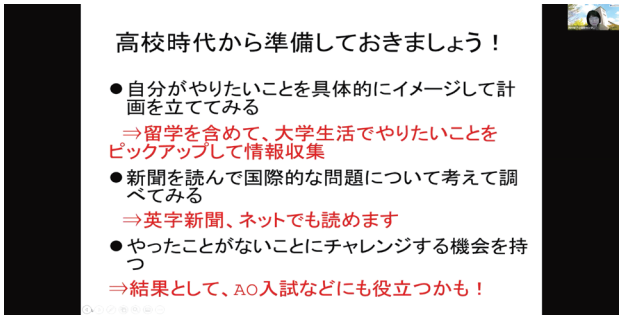



図 4 留学講演の様子（大学で留学をするために ～高校での英語学習～）

### 4.3 留学促進チーム（SIPS）の学生などによる留学体験の紹介

この留学紹介では，7 月 24 日・8 月 22 日のいずれも，欧米諸国に留学経験を有する修士院生 2 名と学部生 2 名が，現地での体験や感想を各 5 分で説明した。それぞれの学生が，アメリカ・イギリス・オーストリア・オランダ・カナダ・リトアニアの各国に留学した目的や経緯を皮切りに，実際に現地の大学での講義や都市での生活を通じて会得した様々な知見や認識を披露した。全ての学生が留学に挑戦する意欲と異文化社会に触れる意義を強調しており，たとえ外国語が流暢に話せなくても，積極的に意思疎通を図り，臆せずに行動する重要性を説いた。1 人当たりの持ち時間が短かったため，説明がやや駆け足となった点は否めないが，6 カ国のバリエーションがあり，それぞれ期間や専攻も異なったため，留学が実に多様なものであることは参加者に伝わったと思われる。

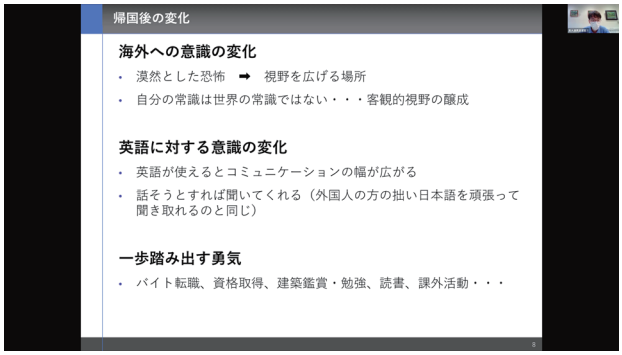



図 5 海外留学の経験者による体験紹介の様子

### 4.4 フリートーク（＋Q&A の質問への回答）

このフリートークでは，前節の探究学習編と同様に，Zoom Webinar の Q&A 機能を利用し，参加者からその場で質問を受け付け，学生パネリストがそれに回答する形式を採用した。海外留学編では探究学習編より参加者が少数で，前半は参加者から質問が出なかったため，ファシリテーターが当初から用意していた質問をパネリストに投げかけ，後半に参加者からの質問に移った。参加者からの質問は，①留学先でのトラブルに関するもの，②スコア取得のための英語学習に関するもの，③留学先での受講講座の単位認定に関するものが多かった。またこの質疑応答の過程で，④本学が支給する留学生向けの奨学金についても，パネリストから言及があった。2 回合計でも参加者からの質問は 9 件に留まったため，定刻からの延長は限定的であったが，ファシリテーターへの負荷は重かった。

## 5 特別講演の意義と課題

### 5.1 オンライン方式のメリット

本講演は新型コロナウイルスの感染拡大のため，全面オンライン方式での実施となったが，それによって享受できたメリットも存在した。まず遠隔地（東京都・神奈川県以外）からの参加者が，アンケート回答者全体の 37.5%（21 名／56 名）を占めていた点が挙げられる [7]。実際に第 5 波の最中に対面方式で実施した場合，近接地（東京都・神奈川県）からの参加者も減少したことが予想されるため，オンライン方式となって初めて参加可能となった生徒が，相当いたと推測される。他にも，フリートーク中の Q&A 機能を用いたパネリストへの質問が比較的多く寄せられ，インタラクティブなやり取りが盛んに行われた点も指摘できる。対面方式で実施した場合，多くの参加者の前で挙手して発言することは，高校生にはハードルが高いため，質問はもっと少なかったと思われる。

### 5.2 事前の準備に関する課題

事前の準備に関する課題としては，参加者募集の広報活動に関して周知期間がやや短かったため，特に 7 月 24 日の参加者が少数に留まった点が挙げられる。協定校への周知は 1 カ月前，高大連携室の Twitter や HP での告知は 3 週間前であり，既に本学や高大連携室の存在を認識していた生徒には，本講演の開催通知は比較的早く届いていた。その一方で，協定校以外や遠隔地の高校生が本講演の開催を知り得たのは，大学公式の HP や Twitter で告知が実施された後の可能性が高い。実際にアンケート回答者全体の 69.6%

（39 名／56 名）が，本学の公式 HP で開催を知ったと回答している。開催時期が 1 カ月遅かった 8 月 22 日に多くの参加者が集まったのは，周知期間が長く，7 月 24 日に参加できなかった生徒が参加したためと考えられ，2 回実施に意義があったことが窺える。

### 5.3 当日の実施に関する課題

当日の実施に関する課題としては，7 月 24 日の学生講演・フリートーク用のパソコン（PC③）で，一時的な接続不良がたびたび発生した事案が挙げられる。いずれも直後に復旧したため，大きな問題には発展しなかったが，その都度映像と音声が途切れてしまい，進行がしばしば停滞した。そのため，8 月 22 日には高性能のパソコンを準備すると共に，配信会場にある 4 台のパソコンが接続する Wi-Fi を分散することで，トラブル発生を回避できた。これ以外にも，探究学習編のプログラムにおいて，フリートーク中に寄せられた質問が予想外に多かったため，定刻より 10～20 分の延長が発生したことが指摘できる。これはやむを得ない状況であり，十分に双方向のやり取りが尽くされた点では好ましいと言えるが，当初より開催時間をもっと長めに設定すべきだったかもしれない。

### 5.4 事後アンケートの検証結果

本講演では，各プログラムの終了後に Microsoft Forms を利用して，参加者に事後アンケートを取っており，参加者全体の 43.8%（56 名／128 名）から回答を得た。まず満足度に関して，5 段階で 4 以上の評価を付けた回答者は全体の 87.5%（49 名／56 名）に及んでおり，本講演に対して参加者が概ね満足したことが分かる。また今後のオンラインイベントへの参加希望度に関しても，5 段階で 4 以上の評価を付けた回答者が全体の 92.8%（52 名／56 名）を占めており，次回以降への期待の高さが窺える[8]。

本講演によって大学に向けての学習意欲と進路意識は向上したかという問いに関しても，5 段階で 4 以上の評価を付けた回答者が，それぞれ全体の 85.7%（48 名／56 名）と 89.3%（50 名／56 名）に及んでいる。さらに自由回答にも，本講演が高校生の苦手意識の克服や大学進学の意欲向上に貢献できたと窺える記述があり，高校生の興味や関心を引き出すという当初の目的は，達成できたものと思われる[9]。また本講演は高大連携活動の一環として実施したため，本学自体の広報活動に直結する内容は，あえてプログラム内に含めなかった。しかし，フリートーク中の Q&A や事後アンケート結果でも，大学・授業・学生生活の状況を詳しく知りたいという要望が多く，もう少し本学のアピールを含めても良いと感じた[10]。

## 6 おわりに

### 6.1 ハイブリッド方式の模索

前節でも言及したように，オンライン方式には対面方式よりも，遠隔地の高校生が参加しやすかったり，発言をしやすかったりするという利点が見られる。しかし近接地の高校生にとっては，実際に会場に来訪して臨場感を味わったり，キャンパスの空気を実感できたりする点で，対面方式にもメリットがある。今後は対面方式が必須でない場合，オンライン方式かハイブリッド方式（特に対面方式のイベントをオンラインで同時配信するハイフレックス方式）を採用することが，通例となることが予測される。現実的には対面会場の収容限界があるため，実現に多くの困難を伴うが，対面方式とオンライン方式を当日も自由に選択できる，柔軟なハイフレックス方式を採用すれば，さらに参加者数を増やすことができるはずである。

### 6.2 ポストコロナ期の高大連携

新型コロナウイルスの感染状況が収束し，ポストコロナ期が到来した後も，ハイブリッド方式を含むオンライン方式は，高大連携活動の主流として残ると想定される。これによって，高校生は地理的条件に拘束されず，多様な大学のプログラムを受講することができるようになるため，高大連携活動は新たな段階に入ると見込まれる。このようなポストコロナ期と共に，新教育課程の導入期を迎えると，本講演で扱った探究学習や海外留学の需要が高まり，大学の役割はますます大きくなるであろう。今後は高校側の増加していく需要に対応するため，大学側の限られた資源をいかに効率的に供給していくのかが，重要な課題となるはずである。その際には，オンライン方式やハイブリッド方式でのイベント実施が，地域間における需給不均衡を是正するための鍵になることが期待される。

## 注

1）大学審議会「21 世紀の大学像と今後の改革方策について―競争的環境の中で個性が輝く大学―（答申）」平成 10 年 10 月 26 日.

2）中央教育審議会「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」平成 11 年 12 月 16 日.

3）7 月 24 日は午前（11:00～12:30）に探究学習編，午後（15:00～16:30）に海外留学編を実施したが，逆に 8 月 22

日は午前（11:00～12:30）に海外留学編，午後（15:00～16:30）に探究学習編を実施した。

4) Zoom Webinar には，イベント関係者のパネリスト追加や，参加者から質問を受け付ける Q&A 機能など，通常の Zoom には存在しない固有機能があるため，事前に会場で複数回のリハーサルを実施し，当日の事故を防止した。

5) 本稿で言及する「大学院生スタッフ」とは，本学高大連携室に学生スタッフとして所属する大学院生であり，キャンパス訪問への対応や探究学習支援に従事している。2021 年度には博士課程 3 名・修士課程 14 名が所属していた。

6) 学外サイトでの告知例としては，7 月 24 日の告知として ICT 教育ニュース（7 月 16 日）が，8 月 22 日の告知としてスタディサプリ・進路（8 月 11 日）が挙げられる。
ICT 教育ニュース：https://ict-enews.net/2021/07/16tmu/（最終閲覧日：2022 年 8 月 25 日）
スタディサプリ・進路：https://shingakunet.com/gakko/SC004737/openCampus/archive/0000577898/（最終閲覧日：2022 年 8 月 25 日）

7) 遠隔地からの参加者 21 名の内訳は，北海道・東北が 3 名，東京・神奈川以外の関東が 12 名，中部・甲信越が 4 名，関西以西が 2 名となっており，関東以外の参加者は 9 名（アンケート回答者の 16.1%）であった。

8) 実際に本学では，2022 年度大学説明会（オープンキャンパス）を 7 月 17 日と 9 月 18 日に開催した際，教員による特別講演と大学院生によるリケジョトークイベントをハイブリッド方式で実施し，のべ 162 名の参加者を得た。

9) 探究学習と海外留学について，アンケートに記述された参加者の自由回答をそれぞれ 1 件ずつ取り上げ，以下にその一部を抜粋する。「漠然と防災や地理に興味があり，課題研究でもそのようなことを調べていたのですが，分野が広すぎてどうすればいいか迷っていました。でも資料のまとめ方や結論への導き方など，全体像を見渡す方法を教えていただき，研究が進めやすくなりました。院生の方のお話もとても興味深く，自分が数年後にこれだけ専門的なことをできるようになっているかもしれないと思うとわくわくして，普段の勉強をもっと頑張ろうと思いました。」「留学について多くの事が学べて，大学で留学してみたい気持ちが高まりました。 今までに実際に外国へ留学した人の話を聞く機会があまり無かったので，留学に対するイメージが講演前よりハッキリしたし，身近なものに感じられました。」（原文ママ）

10) 今後に参加したい講演のテーマについて，アンケートで複数回答の形式で尋ねた所，大学生の生活紹介が 64.3%（36 名／56 名），大学での授業紹介が 80.4%（45 名／56 名），東京都立大学の大学紹介が 60.7%（34 名／56 名）であった。アンケートの項目としては直接尋ねてはいないものの，本学志望の参加者が多かったことが窺える。

## 謝辞

本講演の準備・実施に際して，本学高大連携室の大学院生スタッフより多大な助力を得た。今回はオンライン方式を採用したため，若い学生諸君の IT スキルがなければ，運営は困難だったと思われる。また講演担当の院生スタッフと SIPS の学部生の皆さんも，自身の貴重な経験を惜しみなく高校生に伝えてくれた。この場を借りて，深く謝意を表したい。

## 参考文献

雨森聡 (2022).「コロナ禍で変わる入試広報：静岡大学全学入試センターの実践」『大学入試研究ジャーナル』**32**, 251－257.

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.

勝野頼彦 (2004).『高大連携とは何か―高校教育から見た現状・課題・展望』学事出版.

久保沙織・南紅玉・樫田豪利・宮本友弘 (2021a).「オンラインによる高校教員向け入試説明会の実践と評価」『大学入試研究ジャーナル』**31**, 394－400.

久保沙織・南紅玉・樫田豪利・宮本友弘 (2021b).「オンラインによる入試広報の展開－『オンライン進学説明会・相談会』の実践を通して－」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』**7**, 57－65.

久保沙織・宮本友弘 (2021).「オンラインによる個別入試相談会の実践と課題」『教育情報学研究』**20**, 75－84.

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.

前川直哉 (2019).「福島県における高校生のサービス・ラーニングと高大連携としての「社会貢献活動コンテスト」」『大学入試研究ジャーナル』**29**, 200－203.

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.

永田純一・高地秀明・杉原敏彦 (2015).「ハワイ州における高大連携プログラム」『大学入試研究ジャーナル』**25**, 123－128.

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

大久保貢 (2021).「工学部における高大連携活動を通した高大接続改革への基盤づくり――AO入試導入後，17年間の取り

組み――」『大学入試研究ジャーナル』**31**, 319－325.
大野真理子・河西奈保子・溝口侑 (2021).「高大連携活動が高校生に与える影響について――「都立高校生のための先端研究フォーラム」の事例をもとに――」『大学入試研究ジャーナル』**31**, 49－55.
高崎経済大学産業研究所編 (2013).『高大連携と能力形成』日本経済評論社.
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.

大学入試研究ジャーナル第 33 号，163-169，2023

# 個別学力試験に対する高校教員の認識

## ――国語および数学に着目した自由記述データのテキスト分析を通して――

久保 沙織，宮本 友弘，倉元 直樹（東北大学）

本研究では，全国の高校教員を対象とした質問紙調査の自由記述データ用いて，国立大学の個別学力試験に対する高校教員の認識を明らかにすることを目的とした。共起ネットワーク分析の結果から，測定が期待される資質・能力は国語と数学で異なることが示され，国語では思考力と表現力及び，主体的・対話的で深い学びの成果，数学では判断力，知識・技能が特に重要と考えられているようであった。さらに対応分析では，個別学力試験の改善の必要性に関する認識と，自由記述に用いられた語との関係性を検討した。その結果，選択肢による回答には，高校教員が学力をどのように捉えているかの違いが関連している可能性が示唆された。

キーワード：個別学力試験，国語，数学，自由記述，テキスト分析

### 1 問題・目的

#### 1.1 個別試験に求められる役割

「大学入試英語成績提供システム」及び大学入学共通テストにおける国語・数学の記述式問題の導入見送りを受けて，令和元年（2019 年）12 月に文部科学大臣の下に設置された「大学入試のあり方に関する検討会議」による提言（大学入試のあり方に関する検討会議，2021；以下，提言と呼ぶ）では，大学入学共通テストと個別試験との役割分担について改めて議論されている。提言では，「各大学の個別試験は，各大学の入学者受入れの方針（アドミッション・ポリシー）に基づき，各大学が自ら実施する試験であるという特性を生かし，当該大学が必要とする能力・適性等の評価を一層重視する方向で改善を図っていくことが適当である」と述べられ，個別大学で課される試験の意義と重要性が明らかに示された。

さらに，提言の「第 2 章　記述式問題の出題のあり方」における「4. 記述式問題の出題推進の考え方」の中では，「各大学の個別試験の役割」として，「実態調査においては多くの大学関係者が個別試験における記述式問題の充実が必要と考えている」とした上で，「大学入学者選抜で『記述させる部分をできるだけ増やしていく』，『思考力・判断力・表現力等の評価を充実させていく』という大きな方向性を共有することは極めて重要であり，その出題が推奨されるべきである」と述べられている。特に，国公立大学に対しては，「より高度な記述式問題を出題する方向で改善を図ることが期待される」としている。

記述式問題の出題推進の背景には，平成 29・30・31 年（2017・2018・2019 年）改訂の学習指導要領（以下，新学習指導要領と呼ぶ）[1]で掲げる「育成すべき資質・能力の 3 つの柱」がある。3 つの柱は「知識・技能」，「思考力・判断力・表現力」，「学びに向かう力・人間性等」である。提言では「大学入学者選抜に求められる原則」の 1 つとして，「高等学校教育と大学教育を接続する教育の一環としての実施」が挙げられ，「高等学校学習指導要領の考え方と齟齬を来すことのない選抜に改善していく必要がある」としている。3 つの柱のうち思考力・判断力・表現力については，提言の中でも繰り返し言及されている。その主旨は，マークシート方式の大学入学共通テストでは十分に評価することが難しい思考力・判断力・表現力を，個別試験において，それぞれの大学が求める内容とレベルに応じて適切に評価することを求めるものである。

この実現のために，各大学は良質な試験問題の作成及び，高い信頼性・妥当性を有する評価の実施に努めなくてはならない。例えば東北大学では，個別学力試験において思考力・判断力・表現力を適切に評価することを目的として，令和 3 年度（2021 年度）入試より一般選抜前期日程の国語の試験時間を 120 分から 150 分に延長する変更を行った（東北大学，2020）[2]。

#### 1.2 本研究の目的

国立大学における個別学力試験の今後のあり方を考えるとき，主要なステークホルダーであり，受験生に対する教育の担い手である高校教員が，個別学力試験についてどのような期待と展望を抱いているのか，その認識を知ることは，各大学における作題の観点からも有意義であろう。本稿の第二著者及び第三著者らは，

平成 30 年（2018 年）2 月から 3 月にかけて，当初，文部科学省より公表されていた大学入学希望者学力評価テスト（仮称）の国語及び数学の新傾向の記述式問題と，マーク式問題（大学入試センター試験），旧来の記述式問題（個別学力試験）との異同を検討することを主たる目的として，全国の高校教員を対象とした質問紙調査を実施した。調査は，①上述した各問題に対する印象評価，②各問題の解答に必要な資質・能力の判定，③回答者の属性等を尋ねる質問と国立大学の個別学力試験の今後のあり方・改善の必要性についての認識，の 3 つの内容で構成されていた（宮本ほか，2020）。①と②の量的データによる分析結果はすでに宮本ほか（2020）で報告されている。

本研究では，③の国立大学の個別学力試験に関する自由記述により得られた質的データを分析対象としてテキスト分析を実行し，国語及び数学の個別学力試験に対する高校教員の認識を明らかにすることを目的とする。

## 2 方法

### 2.1 分析対象データ

調査の実施方法，回答者全体の属性等の情報については宮本ほか（2020）に記載の通りであった。本研究では，国立大学の個別学力試験の改善の必要性について尋ねた項目への回答データを用いた。当該項目は質問紙の最後の項目であり，「『国語』／『数学』の個別学力試験は今後どうあるべきだと思いますか。また，その理由を具体的にお書きください。」という問いで，「1. 現状のままでよい」，「2. ある程度改善が必要である」，「3. 大いに改善が必要である」の 3 つの選択肢と，「理由」の自由記述欄が設けられていた。

本分析では，教科ごとに平成 28 年版と平成 29 年版のデータを統合し，自由記述の記載があったデータのみを用いた [3]。その結果，国語では 906，数学では 872 のデータが分析対象となった。

### 2.2 分析方法

テキスト分析には，KH Coder ver. 3（樋口，2020）を使用した。まず，自由記述に用いられた語の教科による違いを探索するために，教科ごとに共起ネットワークを描いて解釈した（分析 1）。次に，個別学力試験の改善の必要性に関する意識と，自由記述に用いられた語との関係性を検討するために，対応分析を実行した（分析 2）。

## 3 結果・考察

最初に，個別学力試験の改善の必要性に関する選択肢による回答結果を表 1 に示した。全データを用いた宮本ほか（2020）の結果と同様に，国語では「ある程度改善が必要である」の選択割合が高く，数学では「現状のままでよい」の選択割合が高い傾向が見られた。

表 1 個別学力試験の改善の必要性に関する回答

| | 現状のままでよい | ある程度改善が必要である | 大いに改善が必要である | 無回答 |
|---|---|---|---|---|
| 国語 | 312 (34.4%) | 529 (58.4%) | 51 (5.6%) | 14 (1.5%) |
| 数学 | 442 (50.7%) | 386 (44.3%) | 34 (3.9%) | 10 (1.1%) |

### 3.1 分析 1：共起ネットワーク分析

共起ネットワーク分析では，出現パターンの似通った語，すなわち共起の程度が強い語を線で結んだネットワークを描くことができる（樋口，2020）。ネットワークの図示において，それぞれの語を node，語と語を結ぶ線を edge と呼び，edge で繋がっている語同士は共起関係があることを表す。近くに付置されている語であっても線（edge）で結ばれていなければ，強い共起関係はない。

分析 1 の共起ネットワーク分析，分析 2 の対応分析を通して，利用する品詞は「名詞」，「サ変名詞」，「形容動詞」，「組織名」，「ナイ形容」，「副詞可能」，「タグ」（強制抽出語），「動詞」，「形容詞」，「名詞 C」とし，「アドミションポリシー」，「センター試験」，「共通テスト」，「作問」，「良問」，「旧帝大」，「協働」，「スーパームーン」（数学データの場合のみ）[4] は，強制抽出する語として指定した。

分析 1 では，自由記述に用いられた語の出現頻度や共起関係の異同から教科ごとの特徴を抽出することを目的として，国語と数学それぞれのデータで共起ネットワークによる分析を実行した。なお，国語データでは「国語」，数学データでは「数学」は使用しない語とした。形態素解析の結果，総抽出語数と異なり語数はそれぞれ国語で 55,591，2,971，数学で 46,706，2,594 であった。総抽出語数に占める異なり語数の割合 TTR（Type Token Ratio）は国語と数学でそれぞれ 5.3%，5.6%と非常に小さな値となっており，自由記述に使用された語の回答者間での共通性が高いことが示唆された。国語と数学それぞれのデータにおける出現回数上位 30 語を表 2 に示した。

表 2 頻出語上位 30 のリスト

| | 国語 | | 数学 | |
|---|---|---|---|---|
| 順位 | 抽出語 | 出現回数 | 抽出語 | 出現回数 |
| 1 | 問題 | 653 | 問題 | 806 |
| 2 | 思う | 538 | 思う | 524 |
| 3 | 考える | 439 | 大学 | 393 |
| 4 | 必要 | 411 | 必要 | 365 |
| 5 | 大学 | 407 | 試験 | 349 |
| 6 | 試験 | 394 | 考える | 325 |
| 7 | 力 | 349 | 学力 | 254 |
| 8 | 記述 | 264 | 生徒 | 248 |
| 9 | 学力 | 261 | 力 | 231 |
| 10 | 表現 | 228 | 現状 | 213 |
| 11 | 求める | 210 | 思考 | 166 |
| 12 | 読解 | 204 | 感じる | 165 |
| 13 | 思考 | 187 | 個別 | 162 |
| 14 | 生徒 | 186 | 出題 | 160 |
| 15 | 問う | 180 | 入試 | 142 |
| 16 | 個別 | 158 | 問う | 135 |
| 17 | 感じる | 156 | 表現 | 126 |
| 18 | 現状 | 155 | 求める | 117 |
| 19 | 文章 | 154 | 能力 | 111 |
| 20 | 能力 | 153 | 改善 | 110 |
| 21 | 採点 | 146 | 高校 | 99 |
| 22 | 出題 | 133 | 記述 | 97 |
| 23 | センター試験 | 120 | 内容 | 87 |
| 24 | 改善 | 120 | 学習 | 84 |
| 25 | 内容 | 110 | 十分 | 84 |
| 26 | 入試 | 98 | 多い | 82 |
| 27 | 解答 | 97 | 評価 | 81 |
| 28 | 測る | 95 | センター試験 | 75 |
| 29 | 読む | 92 | 見る | 74 |
| 30 | 評価 | 83 | 知識 | 73 |

分析 1 の共起ネットワーク分析に利用する語の設定は，最小出現数 10，最大出現数 500，最小文書数 10 とし，国語と数学いずれのデータでも出現回数が上位となった「問題」と「思う」は除いた。その結果，国語では 295 語，数学では 225 語が分析に用いられた。描画する共起関係（edge）の選択は Jaccard 係数 [5] が 0.2 以上という条件とし，最小スパニング・ツリーだけを描画する設定 [6] とした。図 1 は国語データの共起ネットワーク，図 2 は数学データの共起ネットワークである。語を囲む円の大きさはその語の出現回数の多さに対応している。各教科の共起ネットワークにおいて，modularity に基づくサブグラフ検出 [7] により，互いに強く結びついている語同士をグルーピングした結果のグループ番号を，丸囲み数字で表した。以下では，主要なグループについて，KWIC (Key Words in Context) コンコーダンス機能を利用して原文を参照したり，コロケーション (collocation) 統計によりコンコーダンス検索をした語の前後にどのような語が多く出現していたかの情報を確認したりしながら，教科ごとに考察を行う。

### 3.1.1 国語の共起ネットワーク分析の結果（図 1）

まず，出現回数の多い語から構成される国語の①から見ていく。コロケーション統計によると，「個別試験」あるいは「個別学力試験」はひとまとまりで用いられることが多く，「求める」については「大学が求める学生」，「求められる力」のような使われ方が多いことが確認された。具体例としては，「個別学力試験は各大学が求める学生像を反映しているため，現状のままでなんら問題ない」という記述があった。また，「必要」という語の 2 つ前には「改善」や「問題」という語が出現しやすく，例えば「ある程度改善が必要と答えたのは，時代や社会の変化に伴い，求められる力も変化すると考えたから」という記述が見られた。同じく①の「表現」のコンコーダンス検索の結果では「まとめたり説明することで，論理的思考力や読解力，表現力を十分評価できると思う」という記述が見られ，論理的思考力，読解力，表現力は共に用いられやすい語であることがわかった。

国語では，論理的思考力や表現力に加えて，文章を読む力，書く力，さらには話したり聞いたりする力を測定・評価するような試験問題の検討が望まれていることが③及び⑭から読み取れる。例えば，「『読む・書く』の能力を筆記試験で確認することはできるが，『話す・聞く』の能力の確認は難しい」という意見があった。加えて，新学習指導要領に明記されている主体的・対話的で深い学び（記述例：「次期学習指導要領の基本方針に示される『主体的，対話的で深い学び』の視点を確認できるように，試験も変化していくべき」）や，自分の考えを文章にして他者に的確に伝える力（記述例：「自分の考えを持ち表現する力を問う問題が少ないと感じる」）の評価についても高校教員の関心が高いことが，⑨，⑩，⑪で示された。

②と④には出題分野である「古文」，「漢文」，「評論」，「小説」，「現代文」，そして⑤には新学習指導要領における新たな科目名でもある「言語文化」がグルーピングされた。具体的な記述としては「言語文化の理解を測ることのできる問いを開発していかなければならない」というものがあった。また，⑦には「記述」，「採点」，「基準」がグルーピングされていて，これらの語は出現回数が比較的多いことも特徴的である。コロケーション統計では，「採点」の 1 つ後に「基準」の出現回数が多いことが示され，「記述試験の採点基準が賛否ありそう」といった記述例が見られた。

### 3.1.2 数学の共起ネットワーク分析の結果（図 2）

数学の①は，国語の①と類似した語で構成されている。国語と同様に「必要」の 2 つ前には「改善」や「問題」という語が出現しやすく，「改善が必要であると感じたことはない」，「奇をてらった問題は必要ない」などの記述例が見られた。また，個別学力試験とセンター試験のそれぞれの役割に言及し，「センター試験ではマーク式，国立大学個別学力試験では記述式問題と問題を区別することで，生徒の多様な数学力を測ることができる」という意見もあった。

③に着目して，「判断」に関するコロケーション統計を確認すると，その 3 つ前には「思考」，3 つ後には「表現」が出現しやすく，数学では，思考力，表現力とともに，判断力の評価はセットで捉えられている可能性が示唆された。実際の記述では，「『思考力・判断力・表現力』においては現状のままでよいと考える」という意見が見られた。さらに⑤より，数学の個別学力試験では，知識・技能とそれらを活用する力の評価が期待されていることが見出された（記述例：

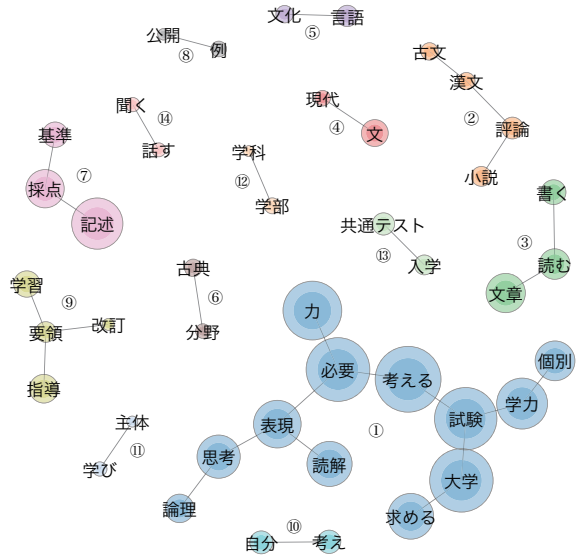



図 1 国語データの共起ネットワーク（分析 1）

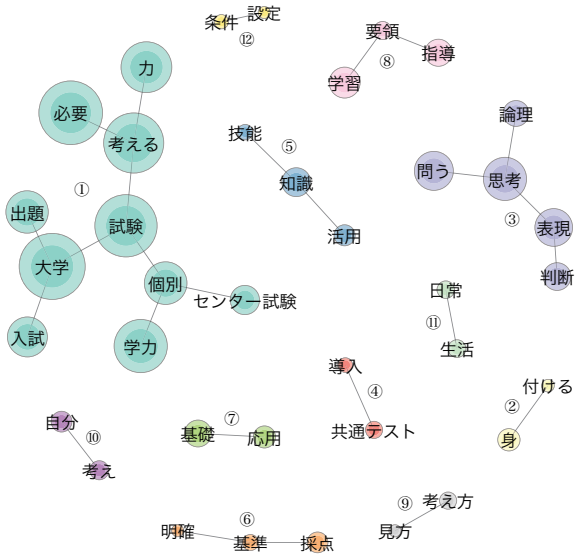



図 2 数学データの共起ネットワーク（分析 1）

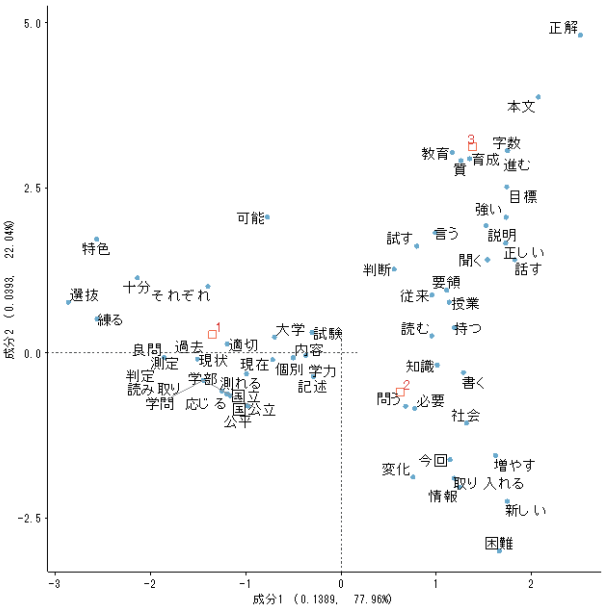



図 3 国語データの対応分析（分析 2）

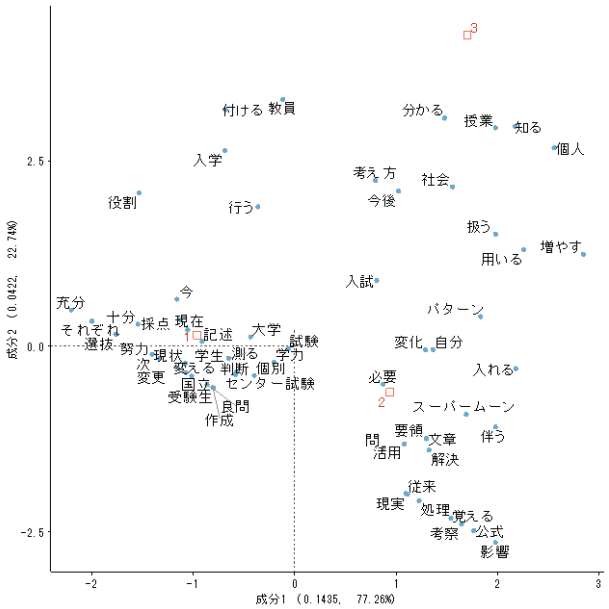



図 4 数学データの対応分析（分析 2）

「グローバル化や技術革新に伴い，『知識・技能』を活用する力を養うことが必要になってくる」）。また，数学教員の認識の特徴として，基礎と応用といった学習の水準が明確で（記述例：「現状では，センター試験で基礎力，個別学力試験で応用力を分けて評価することができている」），日常生活との関わりを重視する傾向がある（記述例：「主体的で対話的で深い学びの実現のためには，数学が日常生活でどのように扱われているのかを知り，深めていく必要があると思う」）ことが⑦及び⑪により示唆された。数学においても，新学習指導要領に関しては意識されており，国語に比較すると相対的な出現頻度は低いものの，採点基準の明確化についても言及されていたことが⑧，⑥から明らかとなった。

### 3.2 分析 2：対応分析

対応分析は，データをいくつかの部分に分けてそれぞれの部分ごとの特徴を見るのに適した分析である（樋口，2020: 173）。分析 2 では，国語データと数学データそれぞれで対応分析を行い，個別学力試験の改善の必要性に関する認識と，自由記述に用いられた語との関係性を検討した。分析対象とする語の設定は分析 1 と同じとし，差異が顕著な上位 60 語を分析に使用することとした。ただし，語のみではなく，個別学力試験の改善の必要性に関する選択肢を同一二次元空間上に付置するため，当該項目に無回答であった回答者のデータは削除されている。

国語データの結果を図 3 に，数学データの結果を図 4 に示した。四角でプロットされた数字は，「1. 現状のままでよい」，「2. ある程度改善が必要である」，「3. 大いに改善が必要である」という選択肢番号であり，その付置結果から，国語，数学ともに，第 1 軸（横軸）は個別学力試験について改善を必要と考える程度と解釈できる。一方で，第 2 軸（縦軸）は明確な解釈が難しいものの，プラス方向ほど大局的な視点，マイナス方向ほど局所的な視点を表していると考えられる。

#### 3.2.1 国語の対応分析の結果（図 3）

国語では，「1. 現状のままでよい」を選択した回答者の自由記述には，「現状」，「過去」，「良問」，「適切」といった語が多く出現していた。「良問」を抽出語としてコンコーダンス検索を行った結果，例えば「難関大の問題は良問ばかりだと感じているので，現状のままで良いと思います」という記述が見られた。「2. ある程度改善が必要である」を選択した回答者では，「知識」，「問う」，「必要」，「読む」，「書く」等の語が多く用いられていた。このうち「問う」についてコロケーション統計を確認すると，その 3 つ前では「表現」，2 つ前では「力」，1 つ後では「問題」が多く出現していることが示された。すなわち，表現力を問う問題への言及である。記述例としては「実社会で必要となる思考力や表現力を問う問題が好ましいと思う」といったものがあった。「3. 大いに改善が必要である」を選択した回答者では，「教育」，「育成」，「質」，「字数」等の語が多く用いられていた。3 を選択した回答者の理由の記述例では「社会で求められる，問題解決のための思考力やコミュニケーション能力の育成を，国語科として目指す必要があるので，大学入試問題も，その力を測るものになっていくべき」や「正解がはじめから用意されている試験は今後ますます意義を失ってゆくと考える」等があった。

第 2 軸（縦軸）に注目すると，マイナス方向には「困難」，「情報」，「新しい」，「取り入れる」，「変化」，「今回」が，プラス方向には「正解」，「本文」，「字数」，「教育」，「進む」，「質」，「育成」が付置されている。マイナス方向では，共通テストや個別学力試験でどのような資質・能力を問うべきかを中心とした局所的な視点に基づく意見であり，プラス方向ほど個別学力試験のみならず大学入試の進むべき方向性，高校及び大学における教育のあり方を視野に入れた大局的な見方を表していると解釈できる。

#### 3.2.2 数学の対応分析の結果（図 4）

数学で「1. 現状のままでよい」を選択した回答者では，「記述」，「現在」，「採点」等の語が多く用いられていた。「記述」を抽出語としてコンコーダンス検索を行った結果，「個別学力試験は現状通り記述問題が中心の問題で良い」という記述例が見られた。「2. ある程度改善が必要である」を選択した回答者では，「必要」，「変化」，「活用」，「要領」といった語が多く出現していた。「要領」を抽出語としてコンコーダンス検索を行ったところ，2 を選択した回答者の理由として「指導要領が変わっていくので，それに伴って大学入試も変わっていく必要がある」という意見があった。数学では「3. 大いに改善が必要である」を選択した回答者が相対的に少なかったため，選択肢と語の距離が少し離れてしまったと考えられるが，「分かる」，「知る」，「授業」，「個人」といった語が 3 の比較的近くに付置されていた。「授業」を抽出語としたコンコーダンス検索の結果，3 を

選択した回答者の意見として「大学入学共通テストが新しく施行されるに伴い，高校までの授業についての改革も求められ，個別学力試験も対応が必要になる」という記述が見られた。最後に，第 2 軸（縦軸）は，数学においても概ね国語と同様に解釈できるのではと考える。

## 4 結語

本研究では，全国の高校教員を対象とした質問紙調査より，個別学力試験の改善の必要性について尋ねた項目への回答として得られた自由記述データを用いて，国語及び数学の個別学力試験に対する高校教員の認識を明らかにすることを目的として分析を行った。共起ネットワーク分析の結果から，国語と数学では，個別学力試験で測定が期待される資質・能力が異なることが示唆された。例えば，新学習指導要領で育成すべき資質・能力として掲げられている思考力・判断力・表現力のうち，思考力と表現力は国語と，判断力は数学とより強い結び付きを持って捉えられていることが明らかとなった。加えて国語では，主体的・対話的で深い学びの成果や，文章を読む力・書く力のみに留まらず，自らの考えを伝えるための聞く力・話す力の評価についても，これからの入試を考える上での検討事項として関心が寄せられていた。一方，数学では，単に公式を覚えるだけではなく適切に利用する力や，与えられた条件の下で論理的に考える力が必要とされることから，知識・技能とそれらを日常生活に応用して活用する能力が重要視されているようだ。

大学入試における主要なステークホルダーであり，教育の現場で直接受験生の指導に当たっている高校教員の視点による，教科の特性に応じた測定すべき資質・能力の違いを認識することは，個別学力試験を実施する大学にとって重要である。今回の分析結果から，個別学力試験では，新学習指導要領を踏まえたより質の高い問題の出題が望まれていることが示唆された。提言で明記されているように，個別学力試験では記述式問題を積極的に課すことが期待されているが，個別大学には，その際の採点基準の明確さ，公正性・公平性の担保に関する説明責任を果たすことが求められるであろう。

対応分析では，個別学力試験の今後のあり方について「1. 現状のままでよい」，「2. ある程度改善が必要である」，「3. 大いに改善が必要である」という 3 つの選択肢による回答と，その理由を記入した自由記述に用いられた語との関連性を検討した。その結果，「1. 現状のままでよい」を選択した回答者は，現状でも十分かつ適切に学力を測定できていると考えているようであった。これに対して，「2. ある程度改善が必要である」とした回答者は，新学習指導要領に示された資質・能力を基盤とした学力論に基づき，より現実的な改善を提案し，「3. 大いに改善が必要である」とした回答者は，教育理念に基づく大局的視点からの意見を記述する傾向が見出された。この結果から，個別学力試験の改善の必要性に対する認識の背景には，高校教員が「学力」をどのように捉えているかの違いがあると推察される。ただし，国語，数学ともに第 2 軸（縦軸）の意味付けは難しく，特に数学では，「3. 大いに改善が必要である」の選択数が少なかったこともあり，対応分析の結果の解釈には課題を残した。

## 注

1）高等学校の新学習指導要領（文部科学省，2019）は平成 30 年（2018 年）に告示，令和 4 年度（2022 年度）から学年進行で実施されている。

2）従来の国語の試験時間では，一部の受験生において，能力はあっても単に時間が足りなかったために解答できなかったのか，能力そのものが不足しているのかの見極めが難しい場合が含まれていると推測されたため，国語の学力試験により測定される論理的な思考力・判断力・表現力等をより一層適切に評価することを目的として，試験時間延長の変更を行った。実際に出題された問題については過去問を参照していただくこととし，ここでは試験問題に関する言及は避ける。令和 3 年度（2021 年度）入試の実施以後，東北地方を中心に，本学に志願者を多く輩出している複数の高校の教員にヒアリングを実施した結果では，この変更により意図した評価が実際になされていると，概ね好意的に受け止められていることが明らかとなっている。

3）平成 28 年版と平成 29 年版の質問紙では，調査内容①・②のために提示された問題例が異なる。すでに述べたように，本研究で分析対象とした③の調査内容は，調査内容①及び②とは独立した内容となっているが，同一の回答者によって一連の回答がなされている以上，①・②で提示された実際の問題の印象が回答結果に影響している可能性は否定できない。そのため，国語，数学それぞれのデータで，版の違い（2 カテゴリ）×改善の必要性に関する回答（表 1 に示した無回答を含む 4 カテゴリ）のクロス集計表を作成し，独立性の検定を実行した。その結果，国語のクロス集計表でも，数学のクロス集計表でも統計的有意性は認められず，版によって回答傾向に差があるとは言えないという結果となったため，本研究では，教科ごとに平成 28 年版と平成 29 年版のデータは統合して扱うこととした。

4）平成 28 年版の質問紙で，新傾向の記述式問題として使用し

た問題が，スーパームーンを題材としたものであった。

5）Jaccard 係数は，任意の 2 つの語 A と語 B について，語 A と語 B の両方を含む文書数を，語 A と語 B の少なくとも一方を含む文書数で除した値である（末吉, 2019: 213）。任意の 2 つの語の関連性（類似性・共起性）の程度を表す指標であり，0 から 1 までの値をとり，1 に近いほど関連が強いことを表す。共起ネットワーク分析では，共起関係を全て線（edge）として描くと，画面が線で埋まってしまうことが多いため（樋口, 2020: 183），描画する共起関係を一部の強いものに絞るために，本分析では Jaccard 係数による条件を採用している。

6）KH Coder で共起ネットワークを描画する際の設定項目の 1 つである。グラフ理論において最小スパニング・ツリーとは，edge の重みの総和が最小となるようなスパニング・ツリー（全域木）のことである。KH Coder では，Prim の方法で共起の強さを考慮した最小スパニング・ツリーが求められる（樋口, 2014: 160）。Prim の方法は，1 つの edge から始めて，全ての頂点を含むまで徐々に edge を増やしていく手法である。アルゴリズムの詳細については Prim (1957) を参照されたい。最小スパニング・ツリーだけを描画する設定とすることで，重要と見られる edge のみを残し，ほかの edge を省略したシンプルなネットワークを描くことができる（樋口, 2020: 186）。

7）modularity は，ネットワーク内の所与の分割に対して，実際の edge の割合とその期待値との差を評価した値である（Newman and Girvan, 2003）。modularity に基づくサブグラフ検出の具体的な方法については，Clauset et al. (2004)，鈴木 (2017) を参照されたい。

## 謝辞

本研究は，JSPS 科研費 JP21K13636 の助成を受けた研究成果の一部である。

## 参考文献

Clauset, A., Newman, M. E. J., and Moore, C. (2004). “Finding community structure in very large networks,” *Physical Review E*, **70**, 066111.

大学入試にあり方に関する検討会議 (2021年7月8日). 「大学入試にあり方に関する検討会議　提言」 文部科学省 https://www.mext.go.jp/content/20210707-mxt_daigakuc02-000016687_13.pdf (2023年1月22日).

樋口耕一 (2014). 『社会調査のための計量テキスト分析―内容分析の継承と発展を目指して―』ナカニシヤ出版.

樋口耕一 (2020). 『社会調査のための計量テキスト分析―内容分析の継承と発展を目指して―第2版』ナカニシヤ出版.

宮本友弘・倉元直樹・庄司強 (2020). 「高校教員は新傾向の国語記述式問題をどう捉えているか―全国調査から―」 『大学入試研究ジャーナル』**30**, 30－35.

文部科学省 (2019年2月15日). 「高等学校学習指導要領（平成30年告示）」 文部科学省 https://www.mext.go.jp/content/20230113-mxt_kyoiku02-100002604_03.pdf (2023年1月22日).

Newman, M. E. J., and Girvan, M. (2003). “Finding and evaluating community structure in networks,” *Physical Review E*, **69**, 026113.

Prim, R. C. (1957). “Shortest Connection Networks and Some Generalizations,” *Bell System Technical Journal*, **36**(6), 1389－1401.

末吉美喜 (2019). 『テキストマイニング入門―Excel と KH Coderでわかるデータ分析―』オーム社.

鈴木努 (2017). 『ネットワーク分析　第2版』金明哲 (編) Rで学ぶデータサイエンス8 共立出版.

東北大学 (2020年3月31日). 「≪予告≫令和3年度（2021年度）東北大学入学者選抜について」 東北大学入試センター https://www.tnc.tohoku.ac.jp/images/news/20200331yokoku.pdf (2022年12月1日).

大学入試研究ジャーナル第 33 号，170-177，2023

# バカロレア改革の現状と課題

## ――COVID-19 対応から見える問題点――

阿部和久，倉元直樹（東北大学）

フランスの後期中等教育修了資格認定試験制度の改革（以下，「バカロレア改革」と表記する）は，2018年の公表から5年を経て，ようやくその全貌が明らかになった。ちょうどその過程でCOVID-19が蔓延し，急遽対応に迫られることとなった。本稿ではバカロレア改革推進過程におけるCOVID-19対応について検討した。2020年6月のバカロレアは中止され，リセの内申点だけで合格者を出すなど，制度の根幹を揺るがしかねない重要な決定も下された。内申点の基準やバカロレアの評語取得率，留年率等の指標に，当該年度の受験生に有利に働く「過剰な調整」の痕跡が見られた。

キーワード：バカロレア改革，COVID-19，パルクールシュップ

### 1 問題と目的

本稿の目的は，2019 年から 2022 年まで進められてきたバカロレア改革の推進過程における COVID-19 への対応を検証し，その問題点を探ることにある。

COVID-19 の蔓延は，大学入学者選抜に関わる世界中の担当者に，これまで経験したことのない対応を迫った（大学入試センター, 2022）。従来の選抜方法が適用できない事態の中で，それまでと同等に近い代替の選抜方法や選抜基準を確保することが課題となった。とりわけフランスでは，バカロレア改革が実行に移るタイミングで COVID-19 に襲われた。計画されていた制度改革と COVID-19 への対応が輻輳し，フランスの大学入学制度は大きく動いている。

バカロレア改革が惹起した問題に関する研究としては，坂本（2020）がある。「平等と選抜のフランス的ジレンマ」という副題が示すように，これまで建前として保持されてきた平等主義に，事実上の選抜制度が導入されたことによって生じた混乱が分析される。

高大接続の観点からバカロレア改革の問題を研究したものには細尾（2018）がある。改革によって新たに導入されることになった内申点の問題が論じられる。日本の内申点の問題と共通するものも多いが，「国家がコントロールできない内申点の導入は，その放棄につながりうる（教員の教育方法の自由）」（細尾, 2018: 2）という指摘は注目される。フランスは我が国と比べると中央政府が強い権限を持つ「中央集権国家」的性格を持っている。例えば，フランスでは学位を授与できる大学 71 校はすべて国立であり，学位授与可能な「私立大学」は存在しない。内申点の問題は，国家が教育水準を保証するという教育理念に対する危機として認識されたことを，細尾の指摘は示している。

一方，バカロレア改革と COVID-19 の関連についての研究は，まだあまり多くない。その中で 2020 年のバカロレアの評語取得率に注目したのが坂本（2021）である。2020 年はバカロレア試験が実施できず，受験生が所属するリセの成績だけで合否を決定した。その結果，バカロレアの合格率や評語 Très bien の取得率（80%以上得点して合格した受験生の割合）が通年より著しく高い数値を示した。その状況について「リセの平常点が高めにつけられている傾向がある」（坂本, 2021: 114）と指摘した。この指摘は，COVID-19 の蔓延状況を考慮し，様々な教育的基準を実質的に緩めるような措置が，国民教育・青少年・スポーツ省（以下，「国民教育省」と表記する）や高等教育・研究・イノベーション省（以下，「高等教育省」と表記する）を含め，他の教育機関でもなされたのではないかという疑念を抱かせる。ただ坂本の執筆時期が 2021 年 5 月であったため，同年 6 月及び翌年 6 月に実施されたバカロレアの結果については触れられていない。そこで坂本が示唆したものに 2021 年 5 月以降のデータを付加し，その懸念が現実のものとなったのかどうかについて検証する。その際，項目によっては，リセと大学のデータを重ね合わせて分析し，問題を重層的に解明する。さらにリセ内部で成績調整に使われるデータなどにも目を配り，受験生の置かれた状況をできるだけ具体的に捉え，問題の背景を探る。

### 2 方法

国民教育省及び高等教育省の公式資料を中心に，両省の大臣の記者会見時における発言や，新聞報道等か

ら得られる情報に基づき，バカロレア改革過程における COVID-19 への対応とその問題点を分析する。

## 3 バカロレア改革の概要

### 3.1 バカロレアの定義

バカロレアとは，フランスにおける後期中等教育の修了認定資格であると同時に，大学入学や各種国家試験の出願が認められる資格である。その資格を得るための試験も含めてバカロレアということが多い。

### 3.2 バカロレアの基本

バカロレアには普通バカロレア，技術バカロレア，職業バカロレアの 3 種類がある。2022 年 6 月のバカロレア受験者 729,426 人の内訳は，普通バカロレアが 377,248 人（51.7%），技術バカロレアが 144,989 人（19.9%），職業バカロレアが 207,189 人（28.4%）である。なお，2022 年の数値は速報値である（以下，同じ）。本稿では日本の大学入学試験に最も近い普通バカロレアを中心に論じる。

最初に評語（mention）に関するバカロレアの制度を説明する。評語とは，結果に対する試験官の評価を示す言葉である。日本の秀，優，良などに当たる。フランスの試験では伝統的に 20 点満点が用いられ，バカロレアは総合平均 10 点以上取れば合格する。合格者に付与される評語は，基本的に 3 種類ある。16 点以上に Très bien（秀），14 点以上に bien（優），12 点以上に assez bien（良）が与えられる。2021 年から 18 点以上に Très bien avec les félicitations du jury（審査員からの祝福を添えた秀）が付けられるようになり，2021 年は 0.9%，2022 年は 1.0%が獲得した。

10 点以上 12 点未満は，評語無し（sans mention）の合格となる。8 点以上 10 点未満の不合格者には再試験（rattrapage：挽回）の機会が設けられる。第 2 グループという名称で呼ばれるこの受験者たちは，発表翌日以降に実施される口頭試問を 2 科目受験し，その結果，総合平均が 10 点以上に達すればバカロレアの資格が得られる。2022 年は 53,083 人が挑み，その 68.1%が追加合格となった。10 点を越えなかった場合は，中等教育修了証書のみが与えられ，高等教育機関を受験することはできない。また，COVID-19 に感染するなど，やむを得ない事情で受験できなかった受験生のための追試験は 9 月に入ってから行われる。

### 3.3 改革案の概要と内包された課題

フランスのバカロレア改革案は 2018 年 2 月 14 日，国民教育省のミシェル・ブランケール大臣が，閣議後その概要を公表した。最大の変更点は，従来リセ最終学年の最後，約 1 週間に渡って実施されてきた試験の科目数をほぼ半分に減らし，代わりに継続的評価（以下，「内申点」と表記する）を導入したことである。評価の割合は試験 60%，内申点 40%とされた。

もう 1 つの大きな変更点は試験期の回数を 1 回増やしたことである。バカロレアというと，3 年次の 6 月，哲学（試験時間 4 時間）から始まる一連の記述試験が有名だが，同じ時期，2 年生もバカロレア試験を受けている。フランス語の筆記試験と口頭試問である。フランス語の授業は 2 年次で終了し，哲学の授業に代わるため，この時期に試験を受けて得点を 1 年後まで保持する。つまり従来のバカロレアの試験期は，2 年次 6 月と 3 年次 6 月の 2 回あった。それが改革により 2 年次 6 月と 3 年次 3 月：2〜3 年次に選択履修した 2 つの専門科目[1] の筆記試験（一部科目には実験等の実技試験も付随する），3 年次 6 月：哲学の筆記試験と最終口頭試問（Grand Oral）の 3 回に変更された。

新たにバカロレアに導入された専門科目 2 科目の試験を 3 年次 3 月に置いたのが新機軸である。従来この時期にバカロレア試験は設定されてこなかった。しかし 3 年次の学年末に過度の負荷を与える「一発勝負」の試験を減らし，内申点を導入し，試験期を分散することによって学習の平準化を図りたい。そのような意図に基づいて制度設計がなされている。改革のキーワードは「簡素化」と「負担減」である。

ここで注目すべきは，改革によってどの科目が重視されたかである。そこでリセ改革[2] 前の普通バカロレアの科学系（S）の試験科目の係数（20 点満点を何倍に評価するか）と，新しいバカロレアの試験科目の係数を比較する。結果は以下の表 1 に示す通りである。

表 1 改革前後の科学系（S）の科目ごとの係数

| 科目 | 旧係数 | 新係数 | 備考 |
|---|---|---|---|
| フランス語 | 4 | 10 | 2 年次必修<br>筆記・口頭試問各 5 |
| 専門科目 1 | 9 | 16 | 2〜3 年次継続し選択履修 |
| 専門科目 2 | 8 | 16 | 2〜3 年次継続し選択履修 |
| 哲学 | 3 | 8 | 3 年次必修 |
| 最終口頭試問 | 0 | 10 | 新設 |

注）細尾（2018: 95）及び国民教育省 HP[3] から第 1 著者作成

旧バカロレアでは，表 1 の科目以外に，ほぼ同数の科目の試験を受けていたので，単純に新旧の係数を比較することはできない。また，人文系（L）では哲学

の旧係数は7だったので，新係数の8は1増えただけである。以上を踏まえた上で確認する。

新しいバカロレアでは，専門科目2科目の係数合計は 32 となり，最終成績 100 のほぼ3分の1を占めている。加えて，最終口頭試問で受験生がプレゼンテーションする内容，つまり審査員と面接で質疑応答する内容も専門科目1科目に関するものである。面接の直前，専門科目2科目の中から1科目が試験官によって選ばれる。したがって，専門科目2科目の係数及び専門科目1科目に関する最終口頭試問の係数を合計すると 16 + 16 + 10 = 42 となる。試験に与えられた係数 60 のうち 3 分の 2 以上を，2 つの専門科目が占めることになる。新しいバカロレア試験では，自ら選択して履修する専門科目の比重が圧倒的に大きい。

内申点の場合も同じである。表2に内申点の対象となる必修科目とその係数を示す。やはり（2 年次のみに選択履修する）専門科目 1 科目の係数 8 が最も高い。先の 42 と加えれば 50 となって，総合成績のちょうど半分を専門科目が占めている。

表 2 内申点の係数

| 科目 | 合計 | 2 年 | 3 年 |
|---|---|---|---|
| 歴史・地理 | 6 | 3 | 3 |
| 現代外国語 A | 6 | 3 | 3 |
| 現代外国語 B | 6 | 3 | 3 |
| 科学 | 6 | 3 | 3 |
| 専門科目 | 8 | 8 | 0 |
| 体育・スポーツ | 6 | 0 | 6 |
| 道徳・公民 | 2 | 1 | 1 |
| 7 科目合計 | 40 | 21 | 19 |

注）国民教育省の HP[4] から第 1 著者が作成

実は，表 2 のリストに潜む問題点は，普通リセ 2〜3 年次の必修科目に数学が含まれていないことである。数学が選択科目となったため，フランスの普通リセで 2〜3 年次に数学を学ぶ生徒が激減した。とりわけ女子が数学を回避したことが報告されている（MENJ, 2022）。既に国民教育省が検討を始めた事項ではあったが，2022 年 6 月 2 日マクロン大統領はマルセイユで「新年度の 9 月から数学を 2 年次の必修科目のオプションとして入れたい」と発言した。その翌日にはフランス政府のホームページに，高校 2 年で数学を選択していない生徒に 2022 年 9 月から，従来の「科学」（週 2 時間）に加え，「数学」（週 1.5 時間）を追加して学習できることが明記された[5]。大統領の発言通り，必修科目ではなくオプション科目としての導入である。対応は迅速だ。しかし COVID-19 の影響で教員不足が深刻な折，短期間で多数の数学教員を配置できたのか，懸念される。

## 4 COVID-19

### 4.1 COVID-19 への主な対応

次にバカロレア改革過程における COVID-19 への主な対応を時系列に沿って記述する。

2019 年は結果的に旧制度のバカロレアが通常通り行われた最後の年となった。2 年次のフランス語の試験及び 3 年次の哲学の試験等は 6 月，追試験は 9 月に実施できたので，特別な対応は不要だった。パリ郊外で肺炎患者が入院し，COVID-19 による国内感染が疑われたのは 2019 年 12 月 27 日である。

2020 年は旧制度のバカロレアが実施される最後の年となるはずだった。しかし，1 月 24 日にフランス国内初の COVID-19 の感染例が発見され，3 月 12 日には学校閉鎖，3 月 17 日から 5 月 10 日まで初のロックダウンとなった。6 月のバカロレア試験は中止され，リセの内申点だけで合格者を出すという異例の年となった。第 1 次世界大戦，第 2 次世界大戦下でもバカロレア試験は途切れることなく続いてきたので，フランス国民にとって未曾有の状況を経験することとなった。

2021 年はアルファ株の流行により，パリなど 16 県が 3 月 19 日から 3 回目のロックダウンに入った。フランス全土も 4 月 3 日から 6 月 30 日まで後に続いた。その間，3 月に予定されていた専門科目の試験は中止された。哲学の試験と最終口頭試問は予定通り 6 月に実施された。この 2 科目の試験の成績に高校の内申点（普通バカロレアの場合，哲学の試験の係数 8，最終口頭試問の係数 10 の合計 18 を引いた 82%が内申点）を加えて合格者を出すことになり，異例の年が続いた。

なお，哲学の成績については，内申点と 6 月の試験のどちらか良い方を取るという調整が図られた。ただし，当日は正当な理由なく試験を欠席すると 0 点になるため，哲学の内申点が良好な生徒も含め，例年通り全員が哲学の試験を受験した。この年は哲学の問題の選択肢が 1 つ増え，3 つから 4 つに増やされている。

哲学の試験は，例年，実施されるたびにマスコミでも大きく取り上げられ，フランスのバカロレア試験の「顔」として知られている。改革前は特権的に試験初日に設定され，1 週間ほど続くバカロレアの開始を告げる役割を果たしていた。しかし，哲学の試験は改革後も 6 月実施のままとされたので，3 月の専門科目試験の，言わば後塵を拝する形になってしまった。

さらに大きな変更点として，内申点の評価構造が挙げられる。2018 年のバカロレア改革案公表時は，内申点 40%のうち，いわゆる平常点は 10%で，残り 30%が共通問題（国の問題バンクから選ばれた問題。言わば「外部試験」）の試験結果が使われることになっていた。学校間の内申点の不平等を避けるための措置である。しかしこの制度は十分に機能することなく廃止された。通常の授業実施が困難な折，年に 3 回，該当する生徒全員を同じ場所に集め，共通問題を解かせ，採点は別の学校の教師に頼むというシステムの維持は不可能に近く，廃止の大きな理由の 1 つが COVID-19 にあったことは間違いない。デルタ株の流行が完全に収束しないまま，年末にかけてオミクロン株の流行も始まり，2021 年 12 月 29 日には 1 日の新規感染者数が 20 万人を越え，過去最多を更新することとなった。

2022 年は，1 月の大流行を経て 2 月末には 5 万人台まで減ったが，3 月は上昇に転じ，4 月上旬には 16 万人台を記録した。再び減少し 5 月末には 4,800 人となる。バカロレア試験は，3 月 14 日～16 日に予定されていた専門科目の試験を 5 月 11 日～13 日に延期して実施した。高校 3 年で専門科目を学ぶ期間が 2 か月延びたが，試験範囲はそのままとされた。わずかな期間で同じレベルの問題を作り直すことは困難で，3 月の問題を 5 月に使うことは止むを得ない措置だったと思われる。なお，各リセには試験直前の 2 日間は通常の授業を実施せず，専門科目の復習に充てるようにという指示が国民教育省から出された。

試験問題には選択制が多く採用された。例えば「歴史・地理，地政学，政治学」（試験時間 4 時間）は，全 2 問のうち第 1 問は 2 つの設問からどちらか 1 つ選んで解答する方式である。「数学」（試験時間 4 時間）は，全 4 問中 3 問を選んで解答する方式だった。このような選択制の導入は，受験生に事前に周知されており，授業を完全に受けられなかった生徒たちの不安を減ずる役割を果たした。選択制は内申点をつける際にも多くの科目で導入されている。加えて試験範囲を狭める措置も取られた。例えば 2 年次のフランス語の口頭試問では，対象となる作品の数が例年の 20 から 16 に減じられるなど，負担軽減が図られた。

その中にあって，専門科目の試験が 3 月から 5 月へ延期されたことには別次元の問題が内包されている。次節で述べるパルクールシュップ（Parcoursup）と呼ばれる高等教育進学制度と関連する問題である。

日程変更以外の対応としては，係数に微調整が施された。その意図は，比較的落ち着いて学習に臨むことができた 2 年次の成績の配分を大きくするということである。加えて科目間の係数差を縮め，より全体として結果に反映させる変更が行われた。調整後の係数は表 3 に示す通りである。プラスとなった係数をイタリックと下線，マイナスとなった係数をボールドで示す。

表 3 COVID-19 による内申点の変更

| 科目 | 合計 | 2 年 | 3 年 |
|---|---|---|---|
| 歴史・地理 | *6.33* | *3.33* | 3 |
| 現代外国語 A | *6.33* | *3.33* | 3 |
| 現代外国語 B | *6.33* | *3.33* | 3 |
| 科学 | **5** | **2.5** | **2.5** |
| 専門科目 | **5** | **5** | 0 |
| 体育・スポーツ | **5** | 0 | **5** |
| 道徳・公民 | **1** | **0** | 1 |
| 2 年次全科目平均点 | *5* | *5* | 0 |
| 8 項目の合計 | 40 | *22.5* | **17.5** |

注）国民教育省の HP[6] から第 1 著者が作成

表 3 の下から 2 番目の行にある「2 年次全科目平均点」は特例として新たに加わったものである。2 年次に学んだ科目（オプション科目を含む全科目）の内申点を平均し，それに係数 5 をかけた値を「あらためて」2 年次の内申点に加えるという異例の措置である。いわばこの学年だけ特別に「下駄を履かせた」格好になっている。

### 4.2 COVID-19 の影響：受験者・合格者・合格率

ここからは COVID-19 がバカロレアに与えた影響を，基本的な集計データに従って見ていく。最初に 2019 年から 2022 年までのバカロレア試験の受験者，合格者の人数及び合格率を確認する。

表 4 バカロレア受験者数・合格者数・合格率の推移

| 年 | 受験者数 | 合格者数 | 合格率 |
|---|---|---|---|
| 2019 年 | 759,111 | 668,343 | 88.0% |
| 2020 年 | 760,833 | 722,971 | 95.0% |
| 2021 年 | 732,458 | 687,428 | 93.9% |
| 2022 年 | 729,426 | 664,300 | 91.1% |

注）DEPP2019～2022 から第 1 著者が作成

内申点 100%で評価された 2020 年と，内申点 82%で評価された 2021 年の合格率が突出している。普通バカロレアに限って見れば，2020 年は 98.6%，2021 年は 97.6%の受験生が合格していた。

ただ，バカロレアの合格率が異常な伸びを示した年が過去に無かったわけではない。1968 年の合格率は 81.3%で，前年の 59.6%から 21.7 ポイント上昇した。「五月革命」の年である。

### 4.3 COVID-19 の影響：学士号取得率

バカロレア改革の背景として常に挙げられてきたのが，フランスの大学における学士号（licence）取得率の低さである。先の 2018 年 2 月 14 日の記者会見で，ミシェル・ブランケール国民教育相は「バカロレア試験の合格率は 90%だが，学士号レベルの不合格率は 60%で，バカロレアはもはや高等教育での成功の真の予測因子とは言えない」と述べている。

2021 年 11 月，高等教育省が明らかにした報告（MESRI, 2021）によれば，主に 2016 年 7 月にバカロレアを取得して同年 9 月に大学に入学した学生のうち，2 年に進級したのが 41.1%，3 年に進級したのが 33.0%，卒業にこぎつけたのが 29.6%である。つまり 2016 年 9 月に大学に入学した学生のうち，規定の修業年限 3 年で学位を取って卒業したのは 3 割に満たない。1 年留年するなどして 4 年で卒業した学生を加えても 43.6%で，半分まで行かない。

このような状況を踏まえながら，2020 年の大学 1 年次から 2 年次への進級率を見る。2019 年の新規バカロレア取得者が大学に入学し，翌 2020 年に licence2 を取得した率は 53.5%だった。先の 2017 年の取得率 41.1%と比べると異常に高い。2018 年の取得率 43.7%より約 10 ポイント高く，2019 年の取得率 45.5%より 8 ポイント高い。2020 年のバカロレア合格率が異常な高さを示したように，2020 年の大学 1 年次から 2 年次への進級率も異常な伸びを示していた。これは，普通に考えれば COVID-19 の影響である可能性が高い。しかし，次節で述べるパルクールシュップと関係する事象でもあり，結論を置きたい。

参考までに，リセ最終学年の留年率を見ておく。フランスではバカロレアに不合格となった場合，高校に留まって学び直すのが普通である。2020 年，あれほど高いバカロレアの合格率が出たのであれば，リセの留年率は大きく下がったことが予想される。実際 2020 年の普通・技術リセ 3 年次の留年率は 1.4%だった。2013 年以来，留年率は 6%前後で推移してきた。2005 年は 11.8%と二桁だったことを考えれば，2020 年の 1,4%は，明らかに「COVID-19 バブル」とでも言うべき基準の引き下げが起こったと考えられる。

### 4.4 COVID-19 の影響：評語の取得率

2020 年は坂本（2021）のいうように評語 Très bien を得た合格者の割合が急増した。Très bien だけでなく，評語を得た合格者全体の割合も，前年より 16.6 ポイント増加した。ただ，新バカロレアの 4 科目の試験が実施された 2022 年の数値は，幾分揺り戻しの局面に入った感があることを示す。

表 5 評語取得者の割合の推移

| 年 | Très bien | bien | Assez bien | 計 |
|---|---|---|---|---|
| 2019 年 | 7.1% | 14.1% | 25.8% | 47.0% |
| 2020 年 | 10.9% | 20.7% | 32.0% | 63.6% |
| 2021 年 | 8.8% | 21.3% | 34.1% | 64.2% |
| 2022 年 | 9.0% | 19.5% | 30.3% | 58.8% |

注）DEPP2019～2022 から第 1 著者が作成

一方，表 5 の左下，2022 年の Très bien 取得率だけは，前年より 0.2 ポイント増加している。この数値を普通・技術・職業バカロレアの種類別評語取得率で見ると，表 6 のようになる。

表 6　2022 年バカロレア種類別評語取得率

| 種別 | Très bien | bien | Assez bien | 計 |
|---|---|---|---|---|
| 普通 | 14.3% | 24.5% | 30.3% | 69.1% |
| 技術 | 2.1% | 11.6% | 30.9% | 44.6% |
| 職業 | 4.2% | 15.8% | 29.9% | 49.9% |
| 全体 | 9.0% | 19.5% | 30.3% | 58.8% |

注）DEPP2022 から第 1 著者が作成

普通バカロレアの受験者層は別格であることが分かる。そこで，普通バカロレア受験者の学力上位層の 4 年間の動きを表 7 に示す。

表 7 普通バカロレア評語取得者割合の推移

| 年 | Très bien | bien | Assez bien | 計 |
|---|---|---|---|---|
| 2019 年 | 11.7% | 16.8% | 24.0% | 52.5% |
| 2020 年 | 16.5% | 22.5% | 29.3% | 68.3% |
| 2021 年 | 11.8% | 25.9% | 33.9% | 71.6% |
| 2022 年 | 14.3% | 24.5% | 30.3% | 69.1% |

注）DEPP2019～2022 から第 1 著者が作成

表 7 を見る限り Très bien の学力最上位層には，2022 年になっても揺り戻しは起こっていない。日本の高校の学力最上位層も，COVID-19 で学校活動が停止していた時期，「全て臨時休校，もう勉強するしかないと覚悟を決めて勉学に励んだ生徒が多かった」

（近藤, 2021: 47）という。グランゼコールを目指す準備学級に進学する生徒たちに同じような状況があったか否かについては確認できる資料が必要である。ただ本稿の文脈をたどるならば，そちらではなく 2022 年のバカロレア試験の難易度を問題にすべきである。3 月の試験問題をそのまま 5 月に使う時点で難易度は既に低くなっている。日本の 1 月の共通テストを 2 ヶ月後に試験することを想像すれば推測できるだろう。

2022 年 5 月 28 日の全国大学入学者選抜研究連絡協議会の折，第 1 著者は，直前に実施されたバカロレアの専門科目の試験の中から 5 月 11 日の「歴史・地理，地政学，政治学」の試験問題を提示し，学習指導要領（programme）に照らしながら分析した（阿部・倉元，2022）。正確には歴史や地理の専門家の評価を待ちたいが，試験問題を見る限りでは，例年に比べて難易度が低かった可能性が高い[7]。

## 5 パルクールシュップ

### 5.1 パルクールシュップの概要

最後に，近年大きな変更が加えられた高等教育進学制度について触れたい。この知識が無いと，2022 年の専門科目の試験が 3 月から 5 月に延期されたことの影響，さらに，2020 年に大学で licence2 の取得率が例年になく高くなったことの背景について，正しい理解が得られないからである。

パルクールシュップと呼ばれる，新たな高等教育機関進学用プラットフォームの設置は，2018 年 1 月 15 日，フィリップ首相がパリのリセに赴き，ヴィダル高等教育相とブランケール国民教育相を従え公表した。新聞には「偽装選抜」"une sélection déguisée"などの表現が見られ（Parismatch, 2018.1.15），批判的内容の記事が多く掲載された。

パルクールシュップでは，formation（「教育課程」の意だが，本稿では便宜的に「学部・学科」と訳す）が受験生に「期待されるもの」（attendu）を示す。志願者が学部・学科の定員を超えた場合，内申点やバカロレアの成績，「期待されるもの」などによって出願書類を審査（examiner）する。出願書類を審査して，序列化（classement）を行う。したがって，パルクールシュップ以前の高等教育機関進学制度 APB（Admission Post Bac：バカロレア取得後事前登録制度）まで実施されていた「抽選」は行われない。

パルクールシュップでは，受験生は志願する高等教育機関等を，優先順位を付けずに 1 人 10 ヶ所まで登録し，志望動機や特記事項などを書いて出願する。リセからは日本の調査書に当たる（内容的には推薦書に近い）「将来カルテ」（fiche Avenir）が，受験生を介さず，リセから志願先へデジタルで直送される。すなわち，これら出願書類の審査を通して，実質的に進学先の振り分けが行われることになったのである。

パルクールシュップ登場以来，「フランスは大学入試が無いので，バカロレアに合格すればどこでも好きな大学に入れる」という幻想を信じることは，より一層難しくなった。その前提に立って，本節冒頭に掲げた 2 つの事象の影響と背景を明らかにする。

### 5.2 パルクールシュップと専門科目試験の延期

まず 2022 年 3 月に実施されるはずだった専門科目 2 科目の試験が 5 月に延期されたことの影響を探る。

表 8 バカロレア 2022 とパルクールシュップ 2022

| 日程 | 種別 | 内容 |
|---|---|---|
| 3/29～4/7 | パルクールシュップ | 出願 |
| 5/11～13 | 延期バカロレア | 専門科目 2 科目の試験 |
| 6/2～7/15 | パルクールシュップ | 出願先から合否が来る |
| 6/15 | 最終バカロレア | 哲学の試験 |
| 6/20～7/1 | 最終バカロレア | 最終口頭試問 |

注）国民教育省の HP から第 1 著者が作成

表 8 にあるように，パルクールシュップでは，受験生は 4 月上旬までに出願を終える。したがって，3 月に試験が実施されていれば，その成績を出願書類に反映することができる。しかし 5 月の試験では間に合わない。4 月と 5 月は，学部・学科が受験生から受理した出願書類を審査する期間に当たるからである。2022 年には，専門科目 2 科目の試験が実施されたにも関わらず，受験生は前年と同じように，2 年次から 3 年次 1 学期までの内申点を記入して出願せざるを得なかった。5 月に延期された専門科目 2 科目の試験は，卒業成績には反映されるが，高等教育機関への進学には反映されない試験となった。しかし，そもそもバカロレアの哲学の試験と最終口頭試問の結果はパルクールシュップに反映されない。哲学の試験が始まる前から受験生は合否メールを受け取り始める構造である。

### 5.3 パルクールシュップと大学の進級率増加

次に 2020 年の学士号 licence2 の取得率が大きく改善したことの背景を探る。

新しいバカロレアでは，どの専門科目を選ぶかが重要になる。専門科目の組み合わせが合格の鍵を握ると

言っても過言ではない。パルクールシュップでは，日本の大学のように，高等教育機関が特定の専門科目の組み合わせを受験生に要求することはできない。フランスの大学は公式には選抜ができないので，この辺りの事情は日本と異なる。しかし国民教育省が HP で公開している，法学部の受験生へ「期待されるもの」[8]の「法的根拠に基づいて文章を整理し，場合によっては批判することができる」などを自分の志願先サイトに見つけた高校生は，単に自分が好きだからといって，「映像芸術」や「生命科学・地球科学」を選択し，それを 2 年間学んだ後で法学部を受験するのはやめた方がいいと考えるに違いない。以前のように，先着順や抽選で選ばれるのではなく，学部・学科の示す「期待されるもの」などを通して審査された学生が入学してくるのであれば，licence2 への進級率は上がらない方がおかしい。

## 6 考察

例年と異なる COVID-19 環境下でのバカロレア試験への特別対応を，国民教育省や高等教育省では「調整」（aménagement）と呼ぶことが多い。その調整には我が国の常識に照らすと，いささかバランスを欠いた調整（以下，「過剰な調整」と表記する）と考えざるを得ないものもある。

ここで両省以外による対応も含め，「過剰な調整」と考えざるを得なかったものを整理したい。まず，リセ側の「過剰な調整」としては，①2020 年のバカロレア試験が中止された時，内申点が高くつけられた可能性があること，その結果，②2020 年の評語取得率が例年になく高くなったこと，③2020 年のリセ 3 年次の留年率が例年になく低くなったことがある[9]。

また，2021 年の各種データは，多くの項目でほぼ前年と変わらない値を示していることから，2020 年の「過剰な調整」が翌年に持ち越された可能性を示唆する。中で 2021 年の「過剰な調整」として特に問題だと考えられるのは，④哲学の成績をつける際，6 月に実施されたバカロレア試験の成績かリセの内申点かどちらか良い方を採用したことである。また意図せず結果として「過剰な調整」となってしまった事項として，⑤2022 年の専門科目の試験が 3 月から 5 月に延期されたことが挙げられる。さらに「過剰な調整」かどうか著者たちが判断できなかったこととして，⑥2021 年の 2 年次の内申点をつける際，限られた科目の評価を「ダブルカウント」したこと，⑦2022 年 5 月に実施された専門科目の試験の難易度はどうだったか，ということがある。加えて，現時点では判断できないが，将来明らかになる可能性があることとして，⑧2020 年の大学の licence2 の取得率が例年になく高かったことが挙げられる[10]。

2021 年の哲学の試験で採用された「内申点か試験の成績のどちらかいい方を取る」という調整は，受験生に哲学の試験への敬意を減じさせた可能性が高い。「哲学の試験は名前を書いて出せば大丈夫」のように思った生徒もいただろう。そして 2022 年に専門科目 2 科目（係数合計 32）の試験が 5 月に延期されたことは，状況的にやむを得なかったことは十分理解しながらも，それまで頑張って試験勉強に励んできた受験生の努力に報いる機会を失わせることになった。

このようなフランスの COVID-19 対応における「過剰な調整」は，グランゼコールを目指して準備学級に進学するような生徒を除き，大学進学を望む普通の高校生たちの意欲を削ぎ，学力伸長の機会を失わせた可能性が高い。これまで日本では，COVID-19 蔓延下にあっても，可能な限り例年通りの手続きと基準による大学入試を行うことに努めてきた（倉元ほか，2022）。受験生第一であることは論を俟たないが，「過剰な調整」によって受験生をスポイルすることがないような入試制度を，今後とも維持し続けていかなければならない。

## 注

1) 2022 年のバカロレア試験の専門科目は「芸術」「歴史・地理，地政学，政治学」「人文科学，文学，哲学」「古代の言語・文学・文化」「外国と地域の言語・文学・文化」「数学」「情報科学」「物理・化学」「工学」「生命科学・地球科学」「生物・生態学」「経済学・社会学」の 12 科目である。芸術はジャンル別に，古代はラテンとギリシャ別に，外国語は言語別に学び，試験問題も別々である。

2) バカロレア改革と同時に進められたリセ改革により，それまでリセに置かれていた科学系（S）・経済社会系（ES）・人文系（L）という 3 系列は廃止された。以前はバカロレアの試験問題もそれぞれの系ごとに異なっていた。

3) 国民教育省の HP には，毎年リセ 2 年生のため“Je suis en train de première générale. Comment calculer ma note de baccalauréat?”（私は普通高校 2 年生。バカロレアの自分の得点をどう計算する？）が公表される。

4) 同上

5) 3 年次には，専門科目「数学」のほかに「補完的数学」「専門数学」というオプション科目があり希望者が選択する。今回の措置により 2 年次で専門科目「数学」を選択していない生徒にも基礎的な数学を学ぶ機会が設けられた。

6) 係数が変更されたので，3 年生のために新たな集計表

“el-ve-de-terminale-g-n-rale- comment- calculer-note-bac-2022-94499-pdf” が公表された。

7) 各科目のバカロレア試験の難易度の変遷を示す公式資料は探すことができなかった。ではなぜ2022年5月11日の「歴史・地理，地政学，政治学」の試験の難易度が低かった可能性に言及できるかというと，設問が学習指導要領の最初のページの最初の2つのテーマとほぼ同じだったからである。これは，各地の感染状況によってリセごとに学習進度が異なるため，最初の2テーマくらいは終えているだろうという判断に立って作題されたからだと思われる。

大問1は小論文（dissertation）である。与えられた課題は2つ「1957年から今日までの宇宙開発：ライバル関係と協力関係」又は「異なるスケールにおける米国と環境」のいずれか1つを選んで記述する。前者は学習指導要領が示す学習テーマ1「新しい征服領域」に対応する問題である。ライバル関係や協力などに触れながら地上だけでなく宇宙や海洋の開発についても学ぶことになっている。

大問2は批判的検討（Étude critique）である。検討する対象として示されたのは，資料1が，フランス人なら誰でも知っているナポレオンのアウステルリッツの戦いを描いた版画である。資料2はアルカイダの戦争のやり方を記した，米国のノンフィクションの抜粋である。これも学習指導要領の学習テーマ2「戦争をする，平和を作る：紛争の形態と解決方法」と対応する。アルカイダについては，「クラウゼヴィッツのモデルが試される『非正規戦争』：アルカイダからイスラム国まで」と学習指導要領の学習計画の中に示されている。

・試験問題（2022年5月）https://www.education.gouv.fr/reussir-au-lycee/bac-2022-les sujets-des-epreuves-ecrites-de-specialite 341303 （2022年8月31日）
・学習指導要領（2020年9月）https://www.education.gouv.fr/les-programmes-du-lycee-general-et-technologique-9812（2022年8月31日）

8) 国民教育省のHP（n.d.）には，高等教育機関入学志願者に「期待されるもの」として次の法学の例が示されている。「・文章力を示す文章表現力と弁論力を示す口頭表現力を統合する方法を知っている。・文章を理解し，分析し，要約する能力を持っている。・法的根拠に基づいて文章を整理し，場合によっては批判することができる。・論理的・概念的な推論を行うことができる。・自律的に学習を進め，段取りすることができる。・世界的な視野と語学力を持つ。・歴史的，社会的，政治的な問題に関心を持つ。」https://www.education.gouv.fr/reussir-au-lycee/choisir-ses-enseignements-de-specialite-au-lycee-pour-preparer-ses-etudes-superieures-325475（2022年8月31日）

9) Note d’Information de la DEPP 21.46によれば，2021年の普通・技術リセの3年次の留年率は1.7%で，2020年の1.4%とほぼ同じ水準だった。

10) Note Flash du SIES 22.30によれば，2021年度開始時，2020年にバカロレアを取得した学生の47.8%がlicence2を取得していた。2018年は43.7%，2019年は45.4%，2020年は53.5%，2021年は47.8%である。やはり2020年は大学においても1年次から2年次への進級に際して「過剰な調整」が図られ，進級の基準が緩くなっていた可能性を示唆する。そこにパルクールシュップの効果がどれほど含まれるのか，更なる検証が必要である。

## 謝辞

本研究はJSPS科研費JP21H04409の助成による研究成果の一環である。

## 参考文献

阿部和久，倉元直樹（2022）.「バカロレア改革の現状と課題」全国大学入学者選抜研究連絡協議会第17回大会研究発表予稿集（オープンセッション用），78-83，独立行政法人大学入試センター・明治大学，2022年5月26-28日

大学入試センター研究開発部報告書（2022）大学入試センターシンポジウム2021 「COVID-19の災禍と大学入試」

細尾萌子（2018）.「フランスの高大接続からのヒント–思考力・表現力と内申点の評価–」名古屋大学高等教育研究センター第156回招聘セミナー

近藤明夫（2021）.「現状報告1：臨時登校・分散登校下での『学習の遅れ』の回復」，第34回東北大学高等教育フォーラム新時代の大学教育を考える〔18〕報告書，44-51，東北大学高度教養教育・学生支援機構・国立大学アドミッションセンター連絡会議

倉元直樹，宮本友弘，久保沙織（2022）.「コロナ禍の下での大学入試を振り返る –主として2021（令和3）年度入試に関連して–」東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要，**8**，95-107

MENJ(2022)／Ministère de l’Éducation Nationale et de la Jeuiness, Note d’Information de la DEPP 22.17

MESRI(2021)／Ministère de l’Enseignement Supériur, de la Recherche et de l’Innovation, Note Flash du SIES 21.24

Parismatch（2018年1月15日）. https://www.parismatch.com/Actu/Societe/Parcoursup-la-nouvelle-plateforme-pour-les-voeux-post-bac-1438469 （2022年8月31日）

坂本尚志（2020）.「なぜバカロレア改革は混乱を引き起こしているのか——平等と選抜のフランス的ジレンマ」伊藤美歩子編『変動する大学入試——資格か選抜か ヨーロッパと日本』大修館書店，123-142

坂本尚志（2021）.「コロナ禍とバカロレア–改革のゆくえ–」フランス教育学会紀要 **33**，113-118

大学入試研究ジャーナル第 33 号，178-184，2023

# 学士課程における「英語プログラム」の入学者選抜方法の実態

## ――外国学歴・資格評価（Foreign Credential Evaluation: FCE）の必要性を探る――

翁 文静，立脇 洋介（九州大学），宮本 友弘（東北大学）[1)]

本稿は外国人留学生向けの「英語プログラム」の選抜方法の実態と特徴を明らかにした上，日本における「外国学歴・資格評価」（Foreign Credential Evaluation: FCE）の必要性を探った。「英語プログラム」を実施している 32 大学計 78 の選抜形態を対象に，その実態を調べた。その結果，（1）大学独自の学力試験を課す選抜形態は少なかった，（2）英語資格・検定試験スコアに関しては，提出と基準点の設定を組み合わせた選抜形態がほとんどであった，（3）各国の学力試験に関しては，79 種類の学力試験のうち，19 種類が多く活用され，基準点が設定されず，提出のみという活用方法が多かった。また，各国の学力試験のうち利用頻度の高いものでは，FCE の必要性があると考察した。

キーワード：外国人留学生，英語プログラム，選抜方法，FCE，募集要項

### 1 はじめに

文部科学省（2008, 2017）は，留学生 30 万人という目標を掲げ，優秀な留学生を受け入れるために，入学者選抜の在り方が重要と報告している。具体的には，各国の既存の資格，GPA や英語資格・検定試験を活用した入学者選抜を推進すべきとしている。しかし，各大学の外国人留学生向けの入学者選抜，特に各国の既存の資格の利用の実態等については，明らかにされていない。

### 1.1 外国人留学生の選抜方法の実態について

学士課程における留学生向けの入学者選抜は主に，日本語による私費外国人留学生選抜（4 月入学），及び英語による学位取得が可能なプログラムにおける選抜（以下「英語プログラム」[2)]）という 2 種類がある。

私費外国人留学生選抜（4 月入学）の実態に関して，江淵（1990）は日本留学試験（EJU）導入前である 1987 年度の段階で，日本の大学における留学生の受け入れに関する実態調査を行った。選抜の具体的な方法に関して，江淵は，主に「面接試験」「学力試験（筆記試験）」「書類選考」の三つの方法があり，国立，公立，私立大学のいずれにおいても「面接試験」と「学力試験（筆記試験）」が選考方法の中心となっていることを指摘した。

翁・立脇（2021）は 2019 年度に各国立大学が公開した募集要項をもとに，留学生向けの選抜方法の実態について調べた。その結果，（1）ほぼ全ての入試区分で EJU が利用されており，加えて英語資格・検定試験のスコアの提出を求める入試区分も半数ほどを占めていた，（2）各大学の行う独自の選考方法としては，面接，小論文，学力試験があり，9 割ほどが面接を課していたことが分かった。また，翁・立脇（2022）は 2019 年に発生した新型コロナウイルス感染症（COVID-19）に関する国立大学の対応を明らかにするため，2020 年度及び 2021 年度の各国立大学が公開した私費外国人留学生選抜（4 月入学）の募集要項を比較した。その結果，多くの国立大学が 2020 年度と同じように 2021 年度の私費外国人留学生選抜を実施していたことがわかった。

これらの先行研究より，私費外国人留学生選抜（4 月入学）において，大学独自の試験としては，面接，筆記試験，書類選考などが用いられていたこと，また，近年では，日本語を含む EJU と英語資格・検定試験を同時に利用することが示された。

一方，学士課程における「英語プログラム」の選抜方法の実態に関する研究として，堀内（2018）がある。堀内は 2014 年から 2015 年の 20 大学 39 プログラムの「入試要項」から，「英語プログラム」への海外からの受験のしやすさについて検討した。堀内は選考方法について，（1）各大学とも渡日前入学許可を出すことを基本として，書類選考に準ずる形で設計されており，概ね 6 つの共通書類（高校の卒業・見込証明書，高校の成績証明書，TOEFL など英語資格・検定試験のスコア，各国の学力試験のスコア，志望理由などを書いた英文エッセイ，推薦状）の提出を求めていること，（2）面接を課す大学は 20 大学中 13 大学と半数以上であり，うち 2 大学は筆記試験も課していること，（3）EJU を統一試験のスコアとして認めて

いる大学は半数であることを示した。

以上の通り，堀内（2018）は「英語プログラム」での共通提出書類の種類について調べたが，具体的にどの書類がどのように課されていたのか，また，各種試験の基準点の設定の有無に関しては明らかにされていない。

### 1.2 FCE とその活用実態に関する研究調査

堀内（2018）が示したように，「英語プログラム」の選抜では各国の学力試験のスコアが活用されている。しかし，異なる学力試験のスコアを選抜で利用する際には，どのようにスコアを比較/評価するかという問題が生じる。「外国学歴・資格評価」（Foreign Credential Evaluation，以下 FCE）という視点がこの問題を解決する一つの鍵となっている。

FCE とは，「外国で発行された学業成績証明書，学位・卒業証明書，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の大学や評価機関において，当該国の教育制度や資格制度の下では，どの段階や評定（学業成績の場合）にあたるか（接続性），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」（太田, 2008）と定義される。芦沢ほか（2013）は，欧米においては，歴史的に留学生や移民を多く受け入れてきたこともあり，また，大学入学者選抜では書類審査が主な選抜方法であることから，FCE の役割が重視され，発展してきたと述べている。一方，日本においては，FCE の認識・手法が根付いておらず，FCE を実施する公的機関は存在せず，歴史的に見ても，大学が FCE を専門の外部機関に委託するなどの措置が取られていないと指摘している。

FCE の活用実態に関する調査としては，芦沢ほか（2013）と大学評価・学位授与機構（2016）がある。芦沢ほか（2013）は「国際化拠点整備事業（グローバル 30）」以前の日本の FCE は，「証明書の真偽性の確認」及び「修学年数の確認」に集中し，「出願（受験）資格有無の確認」が大学（学部と大学院を含む）の主な目的であったことを述べた。また，芦沢ほかは，FCE が必要とされていなかった理由は，大学で独自の入学試験を課しているため，海外での成績や学修内容などを審査する必要はなかったこと，留学生の 6 割近くが中国の出身者であるため，中国の学歴関係証明書に関する審査を行える体制さえ確保できれば，それ以外の国々からの志願者に対応するための FCE を発展させる必要性はなかったと考察した。

大学評価・学位授与機構（2016）は，2014 年に，日本国内の全大学を対象に，外国での学習履歴に基づく入学資格審査及び単位認証の実施状況に関するアンケート調査を実施し，以下の結果が得られた。第一に，多くの大学では出願資格の有無判断が出願者の最終学歴と修学年数に拠って行われていた。第二に，外国教育機関での成績評価を合否判定の外国教育機関での成績評価を合否判定の対象外とする大学の割合が高かった（学士課程 8 割，大学院課程 7 割ほど）。

先行研究から，各大学は出願資格の有無判断が最も多く行われており，諸外国の成績評価を合否判定の対象とすることがそれほど行われていないこと，大学独自の入学試験を課し，中国の出身者が半数以上占める入学者選抜においては，FCE が必要とされていなかったことなどが確認できた。しかし，先行研究では，調査の対象は学部と大学院，私費外国人留学生選抜（4 月入学）と「英語プログラム」が混在しており，「英語プログラム」における選抜方法の実態は明らかにされていない。

### 1.3 目的

本稿では，「英語プログラム」に着目し，私費外国人留学生選抜（4 月入学）との比較を念頭に置きつつ，「英語プログラム」の選抜方法の実態と特徴を明らかにしたい。そのうえで，「英語プログラム」における FCE の必要性について探りたい。

## 2 調査方法

嶋内（2016）が指摘したように，「英語プログラム」がどの大学に存在しているのか，国レベルで整理された包括的なデータや情報サイトなどが存在しない。そのため，本研究は嶋内の調査方法を参考に，既存の「英語プログラム」をまとめたリストを用いて，各大学が公開する最新年度（2022 年度）の募集要項及び Q&A やコロナによる変更といった募集要項に関する補足や追加情報を掲載したウェブサイトを調査対象とした。以降では，そうしたウェブサイトの補足・追加情報を含めて募集要項と表記する。使用した 3 つのリストは下記の通りである。

（1）文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室の「令和元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）」に掲載されている「『英語による授業』のみで卒業できる（学科等がある）学部（45 大学 90 学部）」（文部科学省, 2021）

（2）日本学生支援機構（JASSO）の「University Degree Courses Offered in English」（51 大学 100 学部）（日本学生支援機構, 2021）

（3）アジア学生文化協会とベネッセコーポレーシ

ョンが共同運営するウェブサイト「JAPAN STUDY SUPPORT」に掲載されている「英語で学べる大学（一覧）」（17 大学 36 学部）

これらのリストに掲載されている大学のうち，32 大学が公開している 52 の募集要項を収集した。収集した募集要項の記載事項から，以下の 3 つの項目について調べた。

①選抜資料：合否判定にかかわる選抜資料として何を課しているか。

②英語資格・検定試験の活用状況：出願要件として，TOEIC や TOEFL などの各種英語資格・検定試験がスコア提出の「対象」か「対象外」か，対象となっていた場合には，「基準点」があるか，「その他（任意・個別相談）」の活用方法も調べた。

③各国の学力試験の活用状況：出願要件として，ACT や IB などの各国の学力試験がスコア提出の「対象」か「対象外」か，対象となっていた場合には，「基準点」や「教科指定」があるか，「その他（任意・個別相談）」の活用方法についても調べた。

なお，①選抜資料と②英語資格・検定試験の活用状況の項目は私費外国人留学生入試（4 月入学）」と比較するために設定したが，③は「英語プログラム」の特性を考慮し，新しく設けた項目である。

同一の大学や学部・学科等であっても，選抜方法に相違が見られたため，以下の選抜形態を分析単位とした。同一の大学の複数の学部・学科等で同様の選抜方法の場合は，1 つの選抜形態とした。同じ学部・学科等でも選抜方法が異なる場合は，複数の選抜形態としてカウントした。最終的に，32 大学の 78 の選抜形態数の結果を集計した。

## 3 結果と考察

### 3.1 選抜資料

選抜資料の結果は下記の通り（表 1）であった。合否判定にかかわる選抜資料は，書類，面接，大学による学力試験，小論文，出身校概要，推薦書，英語資格・検定試験のスコア，学力試験スコア，の 8 種類がみられた。

全 78 の選抜形態で英語資格・検定試験のスコアと学力試験スコアの提出が課されていた。次に利用されていたのが書類（98.7%），小論文（84.6%），面接と推薦書（それぞれ 61.5%）であった。一方，大学による学力試験と出身校概要の利用率はいずれもわずか 12.8%であった。

選抜資料について，私費外国人留学生選抜（4 月入学）と「英語プログラム」の違いは，私費外国人留学生選抜（4 月入学）では日本国内で行われる大学独自の学力試験が多く利用されていたのに対し，「英語プログラム」では，その利用率は低く，代わりに，英語試験と各国の学力試験のスコアの提出を求めていた。つまり，「英語プログラム」の特徴の一つは，出願者の学力を判断する主な材料は，英語資格・検定試験と各国の学力試験であることが言える。

### 3.2 英語資格・検定試験の活用状況

全 78 選抜形態で計 44 種類の英語資格・検定試験が対象となっており，各選抜形態で平均 7 種類を対象としていた（表 2）。IELTS Academic Module と TOEFL iBT の 2 種類の英語資格・検定試験は，特に活用が集中していた（それぞれ 98.7%）。次に多く対象とされていたのは TOEFL iBT Special Home Edition and Home Edition（61.5%）であった。残りの 41 種類の英語資格・検定試験を対象としていたのは，40%以下であった。スコアを提出する場合，大半で基準点が設定されていた。

私費外国人留学生選抜（4 月入学）でも，「英語プログラム」と同様に，TOEFL iBT，TOEIC Listening & Reading Test，IELTS Academic Module の 3 種類の

表 1 英語プログラム入学者選抜の選考概要

| | 課す | | | 不明 | 課さない |
|---|---|---|---|---|---|
| | 必須 | その他（注2） | 計 | | |
| 書類 | 98.7% | 0.0% | 98.7% | 1.3% | 0.0% |
| 面接 | 61.5% | 14.1% | 75.6% | 0.0% | 24.4% |
| 大学による学力試験 | 12.8% | 0.0% | 12.8% | 0.0% | 87.2% |
| 小論文（注1） | 84.6% | 0.0% | 84.6% | 0.0% | 15.4% |
| 出身校概要 | 12.8% | 2.6% | 15.4% | 0.0% | 84.6% |
| 推薦書 | 61.5% | 1.3% | 62.8% | 0.0% | 37.2% |
| 英語試験スコア | 100.0% | 0.0% | 100.0% | 0.0% | 0.0% |
| 学力試験スコア | 100.0% | 0.0% | 100.0% | 0.0% | 0.0% |

注1）一定の分量を書かせる課題であり，学力を問うものから志望動機までのものがある。
注2）その他としては「オプション」「必要に応じて実施」がある。

表2 英語プログラム入学者選抜における英語試験の活用状況

| 試験名 | 対象 | | | | 対象外 |
|---|---|---|---|---|---|
| | スコア提出 | （うち基準スコア） | その他（任意・相談） | 計 | |
| IELTS (Academic Module) | 98.7% | (75.6%) | 0.0% | 98.7% | 1.3% |
| TOEFL.iBT | 98.7% | (75.6%) | 0.0% | 98.7% | 1.3% |
| TOEFL.iBT Special Home Edition and Home Edition | 61.5% | (30.8%) | 0.0% | 61.5% | 38.5% |
| TOEIC Listening&Reading | 35.9% | (24.4%) | 0.0% | 35.9% | 64.1% |
| Cambridge English (CAE,CPE) | 33.3% | (32.1%) | 0.0% | 33.3% | 66.7% |
| Duolingo English Test | 25.6% | (23.1%) | 0.0% | 25.6% | 74.4% |
| IELTS Indicator | 23.1% | (10.3%) | 0.0% | 23.1% | 76.9% |
| ACT | 19.2% | (17.9%) | 1.3% | 20.5% | 79.5% |
| IB English | 19.2% | (16.7%) | 1.3% | 20.5% | 79.5% |
| SAT | 19.2% | (17.9%) | 1.3% | 20.5% | 79.5% |
| Pearson English Language Test (PTE Academic) | 19.2% | (19.2%) | 0.0% | 19.2% | 80.8% |
| EIKEN STEP/EIKEN CBT/EIKEN S-CBT/EIKEN S-Interview | 17.9% | (12.8%) | 0.0% | 17.9% | 82.1% |
| GCE A/AS level English | 16.7% | (15.4%) | 1.3% | 17.9% | 82.1% |
| TOEIC Speaking & Writing Tests | 16.7% | (11.5%) | 0.0% | 16.7% | 83.3% |
| AP | 14.1% | (14.1%) | 1.3% | 15.4% | 84.6% |
| Australian State or Territory High School Certificate* Examination- Grade 12 English | 15.4% | (14.1%) | 0.0% | 15.4% | 84.6% |
| Canadian Grade 12 courses | 15.4% | (14.1%) | 0.0% | 15.4% | 84.6% |
| European Baccalaureate (EP Diploma) English | 15.4% | (14.1%) | 0.0% | 15.4% | 84.6% |
| Hong Kong HKALE , HKDSE | 15.4% | (15.4%) | 0.0% | 15.4% | 84.6% |
| IGCSE/GCSE/GCE O-Level English | 15.4% | (15.4%) | 0.0% | 15.4% | 84.6% |
| TOEFL.iBT Paper-delivered Test | 15.4% | (14.1%) | 0.0% | 15.4% | 84.6% |
| National Certificate of Educational Achievement (NCEA) | 14.1% | (14.1%) | 0.0% | 14.1% | 85.9% |
| Scottish Certificate of Education Standard and High Grade English (UK) | 14.1% | (14.1%) | 0.0% | 14.1% | 85.9% |
| Taiwan General English Proficiency Test (GEPT) | 14.1% | (14.1%) | 0.0% | 14.1% | 85.9% |
| Common European Framework of Reference for Languages: CEFR | 12.8% | (12.8%) | 0.0% | 12.8% | 87.2% |
| Examination for the Certificate of Proficiency in English (ECPE) | 12.8% | (12.8%) | 0.0% | 12.8% | 87.2% |
| Malaysian University English Test (MUET) | 12.8% | (12.8%) | 0.0% | 12.8% | 87.2% |
| SPM English Language 1119 | 12.8% | (12.8%) | 0.0% | 12.8% | 87.2% |
| TEPS (Korea) | 12.8% | (12.8%) | 0.0% | 12.8% | 87.2% |
| GTEC CBT type/GTEC Advanced※ ※※GTEC official score certificate (4-skill version) | 11.5% | (10.3%) | 0.0% | 11.5% | 88.5% |
| TEAP | 11.5% | (10.3%) | 0.0% | 11.5% | 88.5% |
| TOEFL PBT | 11.5% | (9.0%) | 0.0% | 11.5% | 88.5% |
| TEAP CBT | 10.3% | (9.0%) | 0.0% | 10.3% | 89.7% |
| TOEFL ITP Plus for China Solution. | 10.3% | (0.0%) | 0.0% | 10.3% | 89.7% |
| Computer-delivered IELTS (CD IELTS) | 5.1% | (3.8%) | 0.0% | 5.1% | 94.9% |
| Cambridge ESOL Examinations | 3.8% | (1.3%) | 0.0% | 3.8% | 96.2% |
| GCSE(General Certificate of Secondary Education) | 2.6% | (1.3%) | 0.0% | 2.6% | 97.4% |
| India | 1.3% | (1.3%) | 0.0% | 1.3% | 98.7% |
| Irish Leaving Certificate Ordinary Level or High Level | 1.3% | (1.3%) | 0.0% | 1.3% | 98.7% |
| Kenya Certificate of Secondary Education (KCSE) | 1.3% | (1.3%) | 0.0% | 1.3% | 98.7% |
| Malaysia SPM O level English | 1.3% | (1.3%) | 0.0% | 1.3% | 98.7% |
| Philippines | 1.3% | (1.3%) | 0.0% | 1.3% | 98.7% |
| Trinity ISE Exams | 1.3% | (1.3%) | 0.0% | 1.3% | 98.7% |
| West African Examinations Council (WAEC) Senior School Certificate | 1.3% | (1.3%) | 0.0% | 1.3% | 98.7% |

利用が多かった。しかし，基準点の設定に関して，私費外国人留学生選抜（4 月入学）では 17%と少なかったのに対して，「英語プログラム」では基準点を設定していた選抜形態がほとんどであった。

### 3.3 各国の学力試験の活用状況

全 78 選抜形態で計 79 種類の学力試験が対象となっており，各選抜形態で平均 19 種類が対象となっていた（表 3）。50%以上の学力試験は 7 種類であった。EJU を除く 6 種類の学力試験は世界的に利用頻度が高い欧米の試験であった。また，利用率 20%から 50%までの学力試験は全部で 12 種類であった。これらの学力試験はほとんど日本と同じアジアにある国と地域のものであった。基準点を見てみると，ほとんどの学力試験で基準点が設定されていなかった。一方，教科指定に関しては，IB，GCE A/AS level，EJU では 40%以上で指定されていた。以上の結果をまとめると，「英語プログラム」においては，学力試験のうち，19 種類が多くの大学で対象とされており，一部で教科指定がなされているものの，基準点はほとんど設定されていないことがわかった。

「英語プログラム」においては，計 79 種類の学力試験が対象とされているが，そのほとんどで基準点が設定されていない。公式な各国の学力試験の換算表・基準がないため，単純に比較，換算することができず，あるいは，大学内部に換算表・基準があっても，１大

表 3 英語プログラム入学者選抜における各国の学力試験の活用状況

| 試験名 | 国 | 対象 | | | | | 対象外 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | スコア提出 | （うち基準スコア） | （うち教科指定） | その他（任意・相談） | 計 | |
| IB | イングランド | 89.7% | (1.3%) | (48.7%) | 10.3% | 100.0% | 0.0% |
| GCE A/AS level | イングランド | 83.3% | (1.3%) | (41.0%) | 11.5% | 94.9% | 5.1% |
| Germany Abitur | ドイツ | 76.9% | (2.6%) | (5.1%) | 11.5% | 88.5% | 11.5% |
| ACT | アメリカ | 67.9% | (1.3%) | (14.1%) | 19.2% | 87.2% | 12.8% |
| France Baccalaureate | フランス | 62.8% | (2.6%) | (3.8%) | 24.4% | 87.2% | 12.8% |
| SAT Reasoning | アメリカ | 61.5% | (1.3%) | (15.4%) | 21.8% | 83.3% | 16.7% |
| EJU | 日本 | 53.8% | (0.0%) | (41.0%) | 7.7% | 61.5% | 38.5% |
| Korea CSAT | 韓国 | 35.9% | (3.8%) | (7.7%) | 23.1% | 59.0% | 41.0% |
| AP (Advanced Placement Tests) | アメリカ | 35.9% | (0.0%) | (28.2%) | 10.3% | 46.2% | 53.8% |
| China GAOKAO | 中国 | 34.6% | (0.0%) | (5.1%) | 23.1% | 57.7% | 42.3% |
| Taiwan GSAT | 台湾 | 30.8% | (0.0%) | (10.3%) | 23.1% | 53.8% | 46.2% |
| Malaysia STPM | マレーシア | 30.8% | (2.6%) | (5.1%) | 21.8% | 52.6% | 47.4% |
| Hong Kong HKALE , HKDSE | 香港 | 28.2% | (2.6%) | (9.0%) | 23.1% | 51.3% | 48.7% |
| Malaysia UEC | マレーシア | 24.4% | (2.6%) | (5.1%) | 21.8% | 46.2% | 53.8% |
| IAL | イングランド | 24.4% | (0.0%) | (20.5%) | 3.8% | 28.2% | 71.8% |
| SAT Subject | アメリカ | 23.1% | (0.0%) | (14.1%) | 7.7% | 30.8% | 69.2% |
| Singapore Singapore-Cambridge GCE (Advanced Level) Examination | シンガポール | 21.8% | (2.6%) | (9.0%) | 23.1% | 44.9% | 55.1% |
| Thailand O-net | タイ | 21.8% | (0.0%) | (3.8%) | 10.3% | 32.1% | 67.9% |
| New Zealand NCEA | ニュージーランド | 21.8% | (15.4%) | (0.0%) | 5.1% | 26.9% | 73.1% |
| Australia HSC | オーストラリア | 19.2% | (2.6%) | (1.3%) | 3.8% | 23.1% | 76.9% |
| Canada (National standardized test) | カナダ | 17.9% | (2.6%) | (1.3%) | 3.8% | 21.8% | 78.2% |
| Vietnam Vietnam National High School Graduation Examination | ベトナム | 16.7% | (0.0%) | (3.8%) | 21.8% | 38.5% | 61.5% |
| AP Minimum Requirement | アメリカ | 16.7% | (16.7%) | (0.0%) | 3.8% | 20.5% | 79.5% |
| Thailand GAT/PAT | タイ | 12.8% | (0.0%) | (2.6%) | 17.9% | 30.8% | 69.2% |
| GCE A/AS level Minimum Requirement | イングランド | 12.8% | (12.8%) | (0.0%) | 3.8% | 16.7% | 83.3% |
| Taiwan AST (Advanced Subjects Test) | 台湾 | 12.8% | (0.0%) | (3.8%) | 3.8% | 16.7% | 83.3% |
| India CBSE | インド | 11.5% | (2.6%) | (2.6%) | 21.8% | 33.3% | 66.7% |
| Vietnam University Enrolling Examination (UEE) | ベトナム | 11.5% | (0.0%) | (2.6%) | 16.7% | 28.2% | 71.8% |
| Indonesia National Examination | インドネシア | 11.5% | (0.0%) | (0.0%) | 10.3% | 21.8% | 78.2% |
| India CISCE | インド | 11.5% | (0.0%) | (2.6%) | 9.0% | 20.5% | 79.5% |
| India state examination boards | インド | 10.3% | (0.0%) | (1.3%) | 16.7% | 26.9% | 73.1% |

学の志願者数に鑑みた場合，統計的に裏付けられた換算表・基準表かどうかは疑問が残り，各大学はやむを得ず各国の学力試験（基準点を設定せず）だけを求めていたと推測できる。政府主導の FCE 機関を設置し，FCE 機関でまとまったデータが蓄積でき，各国の学力試験の結果を評価，換算する共通尺度を作ることが可能になる。その結果，各大学も基準スコアを提示し，求める学生を募集しやすくなることが期待される。

## 4 まとめ

「英語プログラム」の選抜では，①大学独自の学力試験を課す選抜形態は少なかったこと，②英語資格・検定試験スコアの提出と基準点の設定を組み合わせた選抜形態がほとんどであったこと，③各国の 79 種類の学力試験のうち，19 種類が多く活用され，基準点が設定されず，提出のみという活用方法が多かったこと，を明らかにした。

大学独自の学力試験の代わりに各国の学力試験を活用している「英語プログラム」の選抜では，質の高い留学生獲得のために FCE の確立が有効と考えられる。現状では 79 種類もの学力試験が利用されており，全てを対象とするのは難しい。しかし，利用頻度の高い試験なら，統計的な解析に必要な量のデータ（受験者，合格者の得点）を収集しやすく，大学のニーズも高く，FCE の最初のステップとしてふさわしいと考えられる。

本研究の限界は，データの収集と調査結果の分析は多大な労力や時間を要するため，先行文献である 2020 年度の私費外国人留学生入試と 2022 年度の「英語プログラム」の募集要項を比較したところである。今後は追跡調査を行い，同年度の募集要項を比較したい。また，今後は，入試担当者や留学生へのアンケート調査など，「英語プログラム」の選抜方法の実態と FCE の必要性について，異なる観点から検証を行う必要がある。

## 注

1) 本論文の作成にあたって，第 1 著者は計画立案・データ収集ならびに本文の執筆を，第 2，第 3 著者は全体監修・分析と考察を分担した。

2) 本稿で用いる「英語プログラム」は，嶋内（2016）の定義を参考にし，「入学・卒業要件としての日本語能力や日本語による授業の履修義務がなく，英語による授業科目を履修し，学士学位取得が可能なプログラム」と定義する。

## 謝辞

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

## 参考文献

アジア学生文化協会・ベネッセコーポレーション (n.d.). “JAPAN STUDY SUPPORT” https://www.jpss.jp/ja/univ/english/ (2022 年 3 月 17 日).

芦沢真吾・太田浩・黒田千晴 (2013). 「第7章　日中韓における成績・学位・資格評価と地域的連携」黒田一雄編『アジアの高等教育ガバナンス』勁草書房, 172－199.

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）』 https://niadqe.jp/wp/wp-content/uploads/2018/02/f001-1603-mobility.pdf (2022年2月17日).

江淵一公 (1990). 「留学生受入れと大学の国際化―全国大学における留学生受入れと教育に関する調査報告」『広島大学大学教育研究センター大学論集』21－26.

堀内喜代美 (2018).「英語プログラムと留学生受入れ姿勢の関係性―入試要項から見える傾向とアンビバレンス―」『留学交流』 https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2018/__icsFiles/afieldfile/2021/02/18/201806horiuchikiyomi.pdf (2022年12月5日).

文部科学省 (2008). 『「留学生30万人計画」骨子』 https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/__icsFiles/afieldfile/2019/09/18/1420758_001.pdf (2022年12月5日).

文部科学省 (2017).「高等教育機関における外国人留学生の受入推進に関する有識者会議報告」 https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2017/08/21/1394116_002.pdf (2022年12月5日).

文部科学省 (2021).「令和元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）」文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室 https://www.mext.go.jp/content/20211104-mxt_daigakuc03-000018152_1.pdf (2022年11月22日).

日本学生支援機構 (2021年5月). “University Degree Courses Offered in English” https://www.studyinjapan.go.jp/en/_mt/2021/07/Degree_courses_in_english_2021.pdf (2022年3月17日).

翁文静・立脇洋介 (2021).「募集要項から見る留学生受け入れの現状－国立大学4月入試を中心に－」『大学入試研究ジャーナル』**31**, 105－110.

翁文静・立脇洋介 (2022).「国立大学における新型コロナウイルス感染症の対応について―2021年度私費外国人留学生選抜（4月入学）を中心に―」『大学入試研究ジャーナル』**32**, 114

－121.
太田浩 (2008). 「外国成績・資格評価 (Foreign Credential Evaluation) システムと留学生の入学審査」『留学交流』**20**(8), 2－5. https://hermes-ir.lib.hit-u.ac.jp/hermes/ir/re/18248/0100918801.pdf (2022年11月22日).
嶋内佐絵 (2016). 『東アジアにおける留学生移動のパラダイム転換―大学国際化と「英語プログラム」の日韓比較』, 東信堂

大学入試研究ジャーナル第 33 号，185-190，2023

# 新潟大学における総合型選抜の実施状況について

吉田 章人，並川 努，坂本 信（新潟大学）

2021 年度入試に向けて，各大学が従来よりも多面的・総合的な評価による入学者選抜へと転換を図る中で，新潟大学（以下，本学）でも種々の入試改革・入試変更を進めてきた。その一つが，2020 年度入試より導入した総合型選抜（旧 AO 入試）である。2020 年度入試では経済科学部・工学部，2021 年度入試では理学部・創生学部で導入し，本学 10 学部中 4 学部で総合型選抜を実施してきた（2022 年度入試時点）。本稿は本学で導入した総合型選抜を対象として，その選抜方法や志願状況を整理するとともに，志願状況を基に，志願倍率が低くなった原因，2 段階選抜，県内比率について，本学における総合型選抜の課題・効果を検討した。

キーワード：高大接続改革，総合型選抜，志願倍率，2 段階選抜

## 1 はじめに

高大接続改革の流れにより，2021 年度入試において，大学入試センター試験から大学入学共通テスト（以下，共通テスト）への移行など，入試制度は種々の変更が行われた。また，国立大学協会（以下，国大協）も多面的・総合的な評価ができる入学者選抜を進めていくために，2021 年度入試までに，AO 入試（現・総合型選抜）・推薦入試（現・学校推薦型選抜）等の募集人員を全募集人員の 30%とすることを目標として示していた（国大協，2015・国大協，2017）。こうしたことなどから，各大学では従来よりも多面的・総合的な評価による入学者選抜の実施に向けた入試改革が進められていった。

新潟大学（以下，本学）においても，2018 年度以降，新たな共通テストに対応した入試変更などについて，ホームページ等を通じて公表してきた。また，高大接続改革の流れに加えて，本学では 2020 年度に人文学部・教育学部・法学部・経済学部（現・経済科学部）の人文社会科学系（以下，人社系）4 学部の改組があり，2020 年度入試・2021 年度入試は入試改革の大きな転機であった。

本学が 2020 年度入試から導入した総合型選抜（旧 AO 入試）もその 1 つといえる。本学における総合型選抜は 2022 年度入試の時点で，経済科学部・理学部・工学部・創生学部の 4 学部で実施されている。まず，2020 年度入試から経済科学部と工学部で実施され，2021 年度入試からは理学部と創生学部でも実施されることとなった。

このような入試改革の動きは，2025 年度入試からの新学習指導要領（平成 30 年告示高等学校学習指導要領）への対応等，今後も繰り返し行われるものと考えられる。また，18 歳人口が減少していく中で志願者確保対策としても，現行の入学者選抜方法の見直しは絶えず行っていく必要がある。

そこで本稿では，本学が 2020 年度入試から新たに導入した総合型選抜を対象に，本学の入学者選抜方法について整理・検討していくことにしたい[1)]。

なお，「総合型選抜」の名称自体は 2021 年度入試から用いられているものであるが，本稿では本学の総合型選抜については 2020 年度入試のものから「総合型選抜」と呼ぶことにする。

## 2 総合型選抜の概要

### 2.1 募集人員の変更

前述したように，国大協は 2021 年度入試までに，AO 入試（現・総合型選抜）・推薦入試（現・学校推薦型選抜）等の募集人員を全募集人員の 30%とすることを目標として挙げてきた。こうした方針は，本学の方針としても，多面的・総合的な評価による入学者選抜や，18 歳人口の減少等への対応を検討する中で共有された。当時，本学では AO 入試を実施していなかったが，この方針の下，各学部の募集単位・募集人員の見直しとともに導入が検討された。その結果，2020 年度入試からは経済科学部と工学部で，2021 年度入試からは理学部と創生学部において実施することが決まった。これらの入試変更の方針は 2021 年度入試に向けて立てられたものであったが，工学部からは前倒しして実施したいという要望があり，また，経済科学部は 2020 年度の人社系改組に伴う設置が予定されていたことから，2020 年度入試からの実施となった。

表 1 は 2019 年度入試から 2021 年度入試までの本学の募集人員における学校推薦型選抜及び総合型選抜の募集人員の割合を示したものである。総合型選抜の導入に加えて，人社系の改組に伴う募集人員の変更や

医学部医学科の臨時定員増などもあり，30%には届かなかったものの，2019 年度以降，19.8%，24.7%，26.8%と上昇した。総合型選抜のみで見れば募集人員の割合は 2020 年入試で 2.6%，2021 年度入試では 3.7%と，決して多くはない。しかしながら，本学では新たに導入した入試制度であり，本学にとって特筆すべき変更であった。

表 2 は本学の「令和 4 年度入学者選抜要項」を基に抜粋・作成した総合型選抜の選抜方法を示したものである。以下，表 2 及び「令和 4 年度総合型選抜学生募集要項」から，4 学部で導入した総合型選抜について見ていく。従って，以下の内容は 2022 年度入試時点のものである。

## 2.2 経済科学部

経済科学部は，2020 年度より従来の経済学部を母体

**表 1　学校推薦型選抜・総合型選抜の割合**

| 学部 | 学科・課程 | 2019年度 | | | 2020年度 | | | 2021年度 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 推薦 | 全体 | 割合 | 推薦・総合型 | 全体 | 割合 | 推薦・総合型 | 全体 | 割合 |
| 人文学部 | 人文学科 | 30 | 225 | 13.3% | 30 | 210 | 14.3% | 30 | 210 | 14.3% |
| 教育学部 | 学校教員養成課程 | 40 | 220 | 18.2% | 40 | 180 | 22.2% | 60 | 180 | 33.3% |
| 法学部 | 法学科 | 50 | 180 | 27.8% | 50 | 170 | 29.4% | 50 | 170 | 29.4% |
| 経済科学部 | 総合経済学科 | 40 | 305 | 13.1% | 90 (30) | 350 | 25.7% | 90 (30) | 350 | 25.7% |
| 理学部 | 理学科 | 35 | 200 | 17.5% | 35 | 200 | 17.5% | 40 (5) | 200 | 20.0% |
| 医学部 | 医学科 | 37 | 122 | 30.3% | 42 | 122 | 34.4% | 47 | 127 | 37.0% |
| | 保健学科 | 42 | 160 | 26.3% | 42 | 160 | 26.3% | 52 | 160 | 32.5% |
| 歯学部 | 歯学科 | 10 | 40 | 25.0% | 10 | 40 | 25.0% | 8 | 40 | 20.0% |
| | 口腔生命福祉学科 | 5 | 20 | 25.0% | 5 | 20 | 25.0% | 5 | 20 | 25.0% |
| 工学部 | 工学科 | 110 | 530 | 20.8% | 160 (27) | 530 | 30.2% | 160 (27) | 530 | 30.2% |
| 農学部 | 農学科 | 34 | 175 | 19.4% | 34 | 175 | 19.4% | 34 | 175 | 19.4% |
| 創生学部 | 創生学修課程 | 10 | 65 | 15.4% | 10 | 65 | 15.4% | 20 (20) | 65 | 30.8% |
| 総計 | | 443 | 2242 | 19.8% | 548 (57) | 2222 | 24.7% | 596 (82) | 2227 | 26.8% |

※( )は総合型選抜の募集人員（2020 年度入試から実施）

**表 2　総合型選抜の選抜方法**

| 学部・募集単位 | | 募集人員 | 2段階選抜 | 共通テスト | 本学が実施する試験等 | 共通テスト | | | | | | 本学が実施する試験等 | | | | 配点合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | 国語 | 地歴 | 公民 | 数学 | 理科 | 外国語 | 課題レポート | 小論文 | 面接 | 書類審査 | |
| 経済科学部 | | 30 | 有(1.5倍) | × | 小論文<br>面接(集団討論)<br>書類審査 | | | | | | | | 200 | 150 | 50 | 400 |
| 理学部 | | 5 | 第1次選抜及び第2次選抜 | ○ | プレゼンテーション及び口頭試問<br>書類審査 | 100 | | | 100 | 100 | 100 | | | | | 400<br>第2次選抜 |
| | | | | | | | | | | | | | | プレゼン及び口頭試問<br>400 | 100 | 500<br>第1次選抜 |
| 工学部 | 全主専攻プログラム共通 | 27 | 有(2倍) | × | 小論文<br>面接(口頭試問を含む)<br>書類審査 | | | | | | | | 100 | 200 | 100 | 400 |
| 創生学部 | 理系科目選択型 | 10 | 有(4倍) | ○ | 講義に関する課題レポート<br>面接<br>書類審査 | | | | 100<br>(100) | (100)<br>(100) | 200 | | | | | 500 |
| | | | | | | | | | | | | 400<br>(200×2課題) | | 200<br>書類審査を含む | ○ | 600 |
| | 文系科目選択型 | 10 | 有(4倍) | ○ | 講義に関する課題レポート<br>面接<br>書類審査 | (100) | (100)<br>(100) | (100) | 100 | | 200 | | | | | 500 |
| | | | | | | | | | | | | 400<br>(200×2課題) | | 200<br>書類審査を含む | ○ | 600 |

※「令和 4 年度入学者選抜要項」を基に作成。

※工学部については主専攻プログラムごとの選抜。募集人員は全主専攻プログラムの募集人員を合計したもの。2 段階選抜も各主専攻プログラムの募集人員を基準とする。

として設置された学部である。本学では 2020 年度に人社系 4 学部（人文学部・教育学部・法学部・経済学部）の改組があり，それに伴い募集人員にも変更があった。人文・教育・法の 3 学部が募集人員は減らしてスリム化を図る一方，経済科学部は 305 人から 350 人と大きく募集人員を増加させる形となった。また，従来の経済学部は経済学科と経営学科の 2 学科で構成されていたが，経済科学部では総合経済学科の 1 学科となり，経済学部では設置されていた夜間主コースも，経済科学部の設置に伴い廃止された。

入試においても，新たに総合型選抜が導入されるなど，種々の変更があった。経済科学部の総合型選抜は募集人員 30 人とし，志願倍率が 1.5 倍を超えた場合，2 段階選抜を実施することとしている（第 1 段階選抜は書類審査による）。また，選抜方法について見ると，共通テストは課さず，「本学が実施する試験等」として，小論文・面接（集団討論）・書類審査を行い選抜される。書類審査は自己推薦書によるものである。経済科学部では社会人の出願も想定されていることから，自己推薦書には「高等学校の内外又は社会人としての活動に基づいた」記述が求められている。

### 2.3 工学部

本学では 2017 年度に自然科学系学部（以下，自然系）の改組が行われており，理・工・農の 3 学部がそれぞれ 1 学科となり，2 年次以降にプログラム配属が行われるようになった。但し，推薦入試（現・学校推薦型選抜）では各学科が有する主専攻プログラム（以下，プログラム）単位の選抜が行われ，入学時点で配属されるプログラムが決まっている形となっている [2]。

工学部で導入された総合型選抜は，学校推薦型選抜と同様に，工学科の 9 プログラムそれぞれで選抜を行う。選抜方法は共通テストを課さず，小論文・面接（口頭試問を含む）・書類審査による。書類審査は，活動報告書に基づいた自己推薦書の記述内容から評価される。面接の配点は 200 点であるが，その内訳は「適性」100 点・「基礎学力」100 点となっている。「適性」は自己推薦書の内容に基づく口頭によるプレゼンテーションと活動報告書，自己推薦書及び小論文の内容等についての質問であり，「基礎学力」は口頭試問（表 3 参照）によって評価する形である。配点は全体で 400 点となっているが，合格者の決定は「合計点が 240 点以上である者（ただし，基礎学力の評価が 60 点に満たない者を除く。）」を対象とするとなっている。また，出願要件として英語の外部検定試験の一定以上の成績が基準となっている。本学の学部入試で英語の外部検定試験を活用しているのは 2022 年度入試までにおいて工学部の総合型選抜のみである [3]。

前述したように，工学部ではプログラムごとで選抜しており，それぞれの募集人員や口頭試問の内容がプログラムごとに異なっている（表 3）。総合型選抜の募集人員は 27 人であるが，プログラムごとの募集人員で見ると 2〜4 人に細分化され，それぞれ志願倍率 2 倍を基準として 2 段階選抜が行われる（第 1 段階選抜は書類審査による）。

また，「入学者選抜要項」では全プログラムで試験の名称は統一されているが（表 2 参照），口頭試問の内容は表 3 のように各プログラムで設定されている。多くが数学を課しているが，建築学プログラムのように英語のみであったり，化学システム工学プログラムのように化学と英語であったりと，数学を課していないプログラムもある。また，同じ数学でも数学Ⅲを課しているプログラムや数学 B は課していないプログラムもある。このように，口頭試問の内容についてもプログラムごとに設定されている。

### 2.4 理学部

理学部は工学部同様，学校推薦型選抜ではプログラムを募集単位としているが，総合型選抜では工学部とは異なり，学科一括での選抜となっている。但し，理学部では「フロンティア・スタディ・プロジェクト」という「研究志向のフロントランナーとして育成する

**表 3 工学部におけるプログラムごとの募集人員と口頭試問の内容（2022 年度入試時点）**

| 主専攻プログラム | 募集人員 | 口頭試問 |
|---|---|---|
| 機械システム工学 | 4人 | 数学（数Ⅰ・A，数Ⅱ・B） |
| 社会基盤工学 | 2人 | 数学（数Ⅰ・A，数Ⅱ・B） |
| 電子情報通信 | 4人 | 数学（数Ⅰ・A，数Ⅱ・B） |
| 知能情報システム | 3人 | 数学（数Ⅰ・A，数Ⅱ・B，数Ⅲ），英語 |
| 化学システム工学 | 4人 | 化学，英語 |
| 材料科学 | 3人 | 数学（数Ⅰ・A，数Ⅱ・B），英語 |
| 建築学 | 2人 | 英語 |
| 人間支援感性科学 | 2人 | 数学（数Ⅰ・A，数Ⅱ） |
| 協創経営 | 3人 | 数学（数Ⅰ・A，数Ⅱ） |

※「令和 4 年度総合型選抜学生募集要項」を基に作成。

※（ ）内は数学の出題範囲。

ことを目的とした」支援制度がある。この制度は一般選抜（前期日程）または総合型選抜への出願者が，出願時に参加申請するものとなっており，入学時に配属希望のプログラムを決めている者が対象となっている。この制度への参加が認められた学生は，入学時に希望するプログラムへの配属優先権が与えられ，総合型選抜の場合，「各プログラム 1 名程度」が選抜される [4]。

総合型選抜の募集人員は 5 人と，4 学部で最も少なく，出願要件に「高等学校等の正課外での，数学または理科をテーマとした研究に関する活動（SSH や理数トップセミナーなど）で主体的に研究に取り組み，学校内外いずれかで成果発表（インターネットを通じた発表も可）を行った経験を有する者」とあるように，数学や理科に関する活動成果を持つ人が対象となっている。

選抜方法は，プレゼンテーション及び口頭試問，書類審査，共通テストによる。プレゼンテーションは「数学または理科をテーマとした研究に関する活動について，主題，方法，結果と考察からなるプレゼンテーション（SSH や理数トップセミナーなどでの成果発表を再現したもの）」であり，それに基づいて口頭試問が行われる。理学部の口頭試問では特別な準備は求めておらず，質疑に対して事実に即した受け答えを期待されている [5]。理学部も選抜は 2 段階で行っているが，他の学部とは異なり，志願倍率に関わらず実施されるものであり，まず第 1 次選抜でプレゼンテーション及び口頭試問の結果と出願書類を総合して行い，第 2 次選抜は第 1 次選抜の合格者を対象に共通テストの成績によって選抜するという形をとっている。

### 2.5 創生学部

創生学部は 2017 年度に新設された文理融合型の学部であり，2021 年度入試から一般選抜の後期日程と学校推薦型選抜を廃止し，新たに総合型選抜を導入した。総合型選抜では，文理融合型の学部という性格から，理系科目選択型と文系科目選択型とが設定され，それぞれ 10 人が概ねの募集人員とされている [6]。また，それぞれ志願倍率 4 倍を基準として 2 段階選抜を行うこととなっている（第 1 段階選抜は書類審査による）。

選抜方法は，講義に関する課題レポート，面接，書類審査，共通テストによる。講義に関する課題レポートは受験者が 2 つの講義（1 講義 30 分）を聴講し，それぞれの講義の後に課題レポートを課す形で行われる。募集単位は文系科目選択型と理系科目選択型とでは分けられているものの，講義については共通であり，2022 年度入試では『農業生産と生物多様性』・『医療と情報』という 2 つの課題から出題された [7]。

以上のように，4 学部の総合型選抜についてその内容を整理してみた。2020 年度入試以降の導入であり，2022 年入試まで 2 度ないし 3 度の入試を経ただけであるが，次にここまでの志願状況から本学における総合型選抜の現状と課題について検討していくことにしたい。

### 3 総合型選抜の志願状況

総合型選抜の志願状況を示したのが表 4 である。募集人員が少ないこともあり，年度によって変動が大きくなる傾向があるが，全体としては 2020 年度入試から 1.4 倍，2.0 倍，1.7 倍と推移している。

募集単位で見ると，例えば工学部の場合，全体としては 1.5 倍，1.8 倍，2.3 倍と上昇している。但し，工学部は 27 人の募集人員が 9 つのプログラムに細分化されており，人間支援感性科学プログラムのように 2 年続けて 5 倍以上の志願倍率となり，2 段階選抜を実施している募集単位もあれば，募集人員に達しない募集単位もあるなど，プログラムによってバラつきが見

**表 4 総合型選抜の志願状況**

| 学部・募集単位等 | | 募集人員 | 志願倍率 | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | 2020 | 2021 | 2022 |
| 経済科学部 | | 30 | 1.4 | 2.3 | 1.5 |
| 理学部 | | 5 | | 2.4 | 0.2 |
| 工学部 | 機械システム工学 | 4 | | 1.5 | 1.3 |
| | 社会基盤工学 | 2 | | 0.5 | 1.5 |
| | 電子情報通信 | 4 | | 1.8 | 2.5 |
| | 知能情報システム | 3 | | 2.0 | 3.3 |
| | 化学システム工学 | 4 | | 1.0 | 0.8 |
| | 材料科学 | 3 | | 0.7 | 0.3 |
| | 建築学 | 2 | | 3.5 | 5.5 |
| | 人間支援感性科学 | 2 | | 6.5 | 5.5 |
| | 協創経営 | 3 | | 0.7 | 3.0 |
| | 計 | 27 | 1.5 | 1.8 | 2.3 |
| 創生学部 | 理系科目選択型 | 10 | | 1.3 | 1.4 |
| | 文系科目選択型 | 10 | | 2.1 | 1.2 |
| | 計 | 20 | | 1.7 | 1.3 |
| 総計 | | 82 (57) | 1.4 | 2.0 | 1.7 |

※（ ）内は 2020 年入試における募集人員の総計（理学部・創生学部は 2021 年度入試から実施）

※工学部の 2020 年度入試は主専攻プログラムごとの募集単位では非公表（2 段階選抜は実施しなかった）

※志願倍率の下線は 2 段階選抜を実施

られる [8]。志願者確保というよりは教育上の課題であるが，入試においてあまり細分化してしまうと 1 学科とした意味が薄れる可能性もあるように思われる [9]。

また，理学部は，初年度こそ 2.4 倍であったが，2 年目となる 2022 年度入試では 0.2 倍と低調な志願倍率となった。理学部のように，SSH などの研究活動の成果などを求める場合，コロナ禍で十分な活動ができず，出願するにはハードルが高くなった可能性もある。2022 年度入試での志願倍率の低さは，特に高校 2 年次の活動が大きな影響を受けたことが想定できる。理学部に限らないが，総合型選抜は「どのような生徒に勧めてよいかわからない」という高校の先生の声を聞くこともあり，入試広報における周知内容を検討する必要がある。

志願倍率に関しては，本学の総合型選抜では，経済科学部・工学部・創生学部が志願倍率によって 2 段階選抜を行う場合があるとしている。これまで見てきたように，面接や口頭試問，プレゼンテーション，課題レポート等，一般選抜などと比べると，実施する側にとって時間や労力のかかる入試となっている。2 段階選抜は受験者を一定の数に制限することにより，しっかりと受験者の資質や能力を評価するために設定されているものである。従って，志願倍率によって 2 段階選抜を実施すること自体には問題がないと考える。但し，基準とする志願倍率については検討の余地があるように思われる。本学の場合，経済科学部だと 1.5 倍，工学部だと 2.0 倍，創生学部は 4.0 倍となっている。その中で，工学部は 2.0 倍ではあるが，前述したように各プログラム単位で設定されている。表 3 で示したように，募集人員が最も少ないプログラムだと 2 人であり，志願者数が 4 人を超えると 2 段階選抜の可能性があることになってしまう。こうした場合，受験者や高校側から見て，実態以上に「狭き門」という印象を持たれる可能性がある。実際，創生学部は志願倍率 4 倍を基準としているが，これは当初 2 倍を予定していたものを，高校側からの声などを受けて 4 倍としている。また，工学部の各プログラムを見ると，志願倍率が 2 倍を超えていても実際には 2 段階選抜を行っていないケースも少なからずあり（表 4 参照），今後適正な基準となる志願倍率を検討する必要があるように思われる。

以上のように，志願状況とそこに関わる課題点を見たが，一方で，総合型選抜の志願状況を見てみると，その特徴として県内比率の高さがある。図 1 は本学の主な入試区分ごとの志願者数における県内比率の推移を示したものである。本学全体の志願状況を見ると，

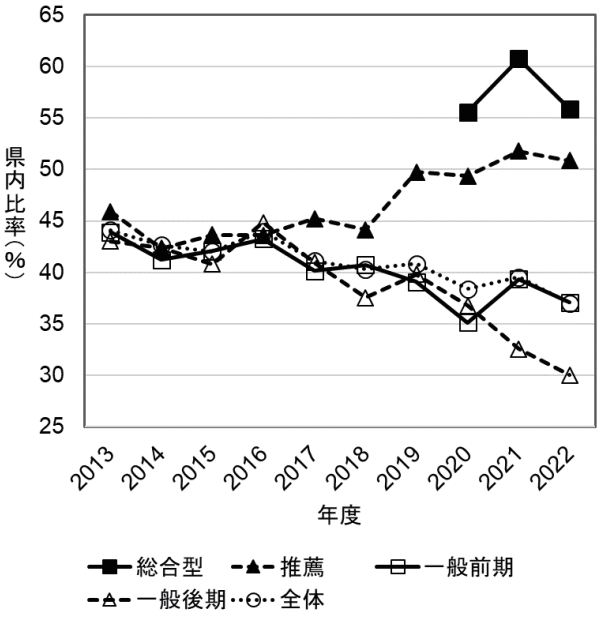



**図 1　入試区分ごとの志願者県内比率の推移**

新潟県内の志願者が約 40%にのぼる。しかしながら，近年は県内比率が低下傾向にあり，2022 年度入試では本学全体の志願者の 37.0%となっている。特に一般選抜は前期・後期ともに継続的な低下傾向にある。県外からの志願者数の推移は隔年現象に近く流動的という面があるものの，概ね横ばいの状況であり，県内比率の低下は県内志願者数の減少によってもたらされたと言える。その中で，学校推薦型選抜は県内比率が上昇傾向にあって 50%を超えるようになっており，さらに総合型選抜では 55～60%程度と県内比率が他の選抜よりも高くなっている。総合型選抜自体の募集人員の割合が少ないため，志願者確保の効果は限定的であり，また総合型選抜の導入によって，他の選抜区分との競合があった可能性もある。しかしながら，総合型選抜の場合，出願時期が早いため，より早期に本学を意識しやすい環境にあると思われる県内の受験生にとって，総合型選抜の導入は受験機会の確保という意味で，県外の受験生よりも利点のあるものと考えられる。県内志願者数の慢性的な減少傾向という本学の状況を踏まえると，県内志願者の受験機会の確保という点は意義があったものと考える。

## 4 むすびにかえて

本稿では，本学で 2020 年度入試から導入した総合型選抜について，選抜方法の整理及び志願状況に基づいて検討を行った。

本学での総合型選抜がアドミッション・ポリシー等に照らして，適切に機能したものといえるかどうかに

ついては，さらに回数を重ねていく中で考察すべき課題であるが，その他にも学校推薦型選抜や一般選抜等の選抜方法との比較や，他大学の総合型選抜との比較という面からも検討していく必要がある。

新たな入試制度を導入する際，現行の入試とどの程度の差別化を図るかという問題がある。例えば，総合型選抜に出願した受験者がその後，学校推薦型選抜や一般選抜においても出願してもらえるような形を想定したものであるか，一般選抜や学校推薦型選抜とは異なる資質や能力を持った学生の選抜を目指すものであるかといった問題である。前者はより多くの受験機会の確保に比重を置いたと言え，後者はより多様な学生の確保に比重を置いたものと言える。もとより入試は大学や学部の理念やアドミッション・ポリシーなどに基づいて実施されるものであり，また，あくまで程度問題でどちらか一方に決めなければならないわけではないが，こうした問題は選抜方法だけでなく，日程の設定や共通テストを課すか課さないといった点も含めて引き続き検討していく必要があると考える。

## 注

1) 国立大学全体における総合型選抜・AO 入試を検討したものについては，宮本・杉山（2022）参照。
2) 農学部では，令和 5 年度入試から学校推薦型選抜でも高等学校の普通科等を対象とした募集単位では，学科一括の選抜に変更する予定である。
3) 2021 年度入試からは外部検定試験の成績に相当する英語力があると学校長が認めた場合でも出願要件を満たすことになっている。
4)「フロンティア・スタディ・プロジェクト」については，新潟大学の理学部オリジナルサイト内で掲載されている「理学部理学科での学修」（新潟大学理学部，2017）参照。
5) 新潟大学の理学部オリジナルサイト内で掲載されている「新潟大学理学部・令和 3 年度入試　総合型選抜（AO 入試）のご案内」（新潟大学理学部，2020）参照。
6) 一般選抜でも理系型と文系型が設定されているが，科目選択のパターンであって，個々の募集人員は設定されていない。
7) 新潟大学の創生学部オリジナルサイト内「創生学部入試情報」参照。併せて，出題意図も示されている（新潟大学創生学部，2022 年 3 月 7 日）。なお，実施初年度（2021 年度入試）は，新型コロナウイルスの影響で「講義に関する課題レポート」は「課題レポート（事前提出）」という形となり，配点も課題レポート 400 点（200 点×2 課題）と面接（書類審査を含む）200 点から面接（書類審査を含む）・課題レポート（事前提出）で 600 点となった。
8) こうした選抜方法は多岐にわたる専門分野の中で，入学後に希望のプログラムに配属されないなどといったことから起こるミスマッチを避ける狙いもある。また，工学部の場合，工業科など専門学科からの受験生も対象となることから，プログラムごとの選抜には一定のニーズが見込まれる。
9) 入学後の学生の状況や受験生からのニーズなども踏まえつつ慎重な検討が必要であるが，例えば，工学部の場合は 1 学科 5 分野 9 プログラムで構成されており，5 つの分野（力学，情報電子，化学材料，建築，融合領域）が設定されていることから，学科一括だけでなく，こうした分野単位の選抜なども考えられる。あるいは，理学部の「フロンティア・スタディ・プロジェクト」に見られた配属優先権が得られるような形も検討する余地があるように思われる。

## 参考文献

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」　一般社団法人国立大学協会　https://www.janu.jp/wp/wp-content/uploads/2021/03/20150914-wnew-actionplan1.pdf（2022 年 8 月 27 日）.

国立大学協会（2017）.「2020 年度以降の国立大学の入学者選抜制度－国立大学協会の基本方針－」　一般社団法人国立大学協会　https://www.janu.jp/wp/wp-content/uploads/2021/03/20171110-wnew-nyushi1-1.pdf（2022 年 8 月 27 日）.

新潟大学創生学部（2022 年 3 月 7 日）.「令和 4（2022）年度総合型選抜 出題意図を公表します」（創生学部入試情報）　新潟大学創生学部　https://create.niigata-u.ac.jp/entrance/（2022 年 8 月 27 日）.

新潟大学理学部（2020）.「新潟大学理学部・令和 3 年度入試　総合型選抜（AO 入試）のご案内」　新潟大学理学部　https://www.sc.niigata-u.ac.jp/sc/adm/guide/sogogata.pdf（2022 年 8 月 27 日）.

新潟大学理学部（2017）.「理学部理学科での学修」　新潟大学理学部　https://www.sc.niigata-u.ac.jp/sc/edu-outline.html?id=anc-fsp（2022 年 8 月 27 日）.

宮本俊一・杉山学（2022）.「国立大学における「総合型選抜」－AO（Admissions Office）入試導入から 21 年，現状と課題－」『群馬大学社会情報学部研究論集』29，43-62.

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―」『大学入学研究ジャーナル』32，143-149.

大学入試研究ジャーナル第 33 号，191-198，2023

# シンポジウム「大学入試におけるコロナ対策：令和 3 年度入試の舞台裏」のプレイバック

内田照久，寺尾尚大（大学入試センター），石井秀宗（名古屋大学），
林 篤裕（名古屋工業大学），中村裕行（愛媛大学），立脇洋介（九州大学），
西郡 大（佐賀大学），宮本友弘，久保沙織，南 紅玉，倉元直樹（東北大学）

COVID-19 の感染拡大が深刻化した 2020 年，個別大学が入試でどのようにコロナ禍に対応したのかを振り返るシンポジウムが 2021 年 12 月に行われた。それは，その前年の 2020 年度に，外部非公開で 4 回行われた「コロナ禍の中での大学入試の危機対応に関する緊急オンライン・フォーラム」での議論を，トークテーマの形で掘り下げて再構成したものである。シンポジウムでは 2020 年を四半期ごとの４期に区切り，各大学がその時々の課題をリアルタイムで検討してきた経過を報告した。その上で，将来の大学入試の危機対応に向けて，最も大切にすべきこと，軸足となる考え方を議論した。さらに，本報告ではそのような稀有な経験の記録を，後世に残していく試みについても報告する。

キーワード：コロナ禍，オンライン入試，大学入学共通テスト，個別学力試験，危機対応

## 1 はじめに

### 1.1 コロナ禍の個別入試を振り返るシンポジウム

去る 2021 年 12 月 19 日，シンポジウム「大学入試におけるコロナ対策： 令和 3 年度入試の舞台裏」がオンラインで開催された。これは COVID-19 の感染が深刻化した 2020 年，個別大学は入試でどのように対応してきたのか，その 1 年間のリアルな検討過程を振り返る内容であった。

シンポジウムの開催にあたっては，実施運営を東北大学の科研プロジェクト(課題番号 21H04409) が担当して主催した。そして，プログラムの内容・構成は，大学入試センターの研究プロジェクト が共催で担当するという，ハイブリッドな体制での対応となった。

## 2 シンポジウム開催の趣旨と背景

### 2.1 COVID-19 の感染拡大と個別大学入試

2020 年からの，世界的な COVID-19 の感染拡大は，私たちの仕事や，暮らしの形を大きく変えた。そして，わが国の「大学」にとっても，教育，研究，さらに「入試のあり方」そのものを，大きく揺さぶるものであった。

2020 年は，日増しに猛威を振るうコロナ禍の中で，個々の大学は，受験生を守りながら，入学者の選抜を進めなければならないという厳しい難題と向き合って苦悩してきた。このシンポジウムは，その経緯を，2020 年のカレンダーをめくり直す形で，時間の経過に沿って振り返ることとした。

2021 年度入試の個別学力検査では，早期に 2 次試験の中止を決定した大学，感染状況の様子を見ながら実施の可否を見極めようとした大学，試験時間の短縮，試験内容の変更を行った大学など，様々な対応の処置が取られ，奇しくも個々の大学の裁量・決断に委ねられているものが，いかに大きいかを目の当たりにすることとなった。

その全てが初めての状況の中で，それぞれの大学がそれぞれに置かれた環境・条件で，何を最も大切だと考え，どんな決断をしたのかに着目して振り返ることにした。その中から，大学入試の中で守るべきものは何なのかを，改めて見つめ直すこととした。そして，そこで考え抜いたことを，まだ見ぬ危機への対応のための体制の構築に向けた手がかりにしていきたい，という考えの下，討論のテーマ設定を行った。

### 2.2 「緊急オンライン・フォーラム」の開催

今般，大学入試センター研究開発部には，センターの外の研究者と連携して個別大学の入試の支援を行うという，ナショナル・センターとしてのミッションが加わった。そのつい矢先に，コロナ禍が発生した。

その危機的な状況に際して，2020 年の 6 月，大学入試センター研究開発部は，『新型コロナウイルス禍における大学入試の在り方を考える』というテーマを据えて「緊急オンライン・フォーラム」を企画した。そして，5 つの大学から，大学入試センターにご縁があるアドミッションに携わる先生方に参加いただいた。

### 2.3 外部非公開のオンライン・フォーラムの実施

当初は，オンライン・フォーラムでの情報交換から生まれた知恵を，積極的に発信していく予定であった。しかし，各大学の検討段階での試案などが，そのまま一人歩きするようなことがあると，社会的な混乱も予想されるということで，その場での議論のやりとりは，まずは非公開の形で進めていくこととなった。

そして，１年間，四半期ごとに計４回，その時々の課題を率直に出し合って，緊張感を持った話し合いがなされた。それは大学入試センターのスタッフにとっても，個別大学の通常の入試業務と並走しながら，実際の入試現場の戸惑いや悩みというものに直接触れるという，たいへん貴重な経験にもなったところである。

### 2.4 オンライン・フォーラムから公開シンポジウムへ

この緊急フォーラムに参加したメンバーが，本稿のシンポジウムに登壇する講演メンバーとなった。緊急オンライン・フォーラムの場では難しかった情報発信という当初の目的を，この公開シンポジウムの開催によって，ようやく実現できることとなった。

講演者は次の通りである(敬称略)。(1) 東北大学・高度教養 教育・学生支援機構：倉元直樹，(2) 名古屋大学・教育基盤連携本部・アドミッション部門：石井秀宗，(3) 名古屋工業大学大学院・工学研究科：林篤裕，(4) 愛媛大学・四国地区国立大学連合アドミッションセンター：中村裕行，(5) 九州大学・アドミッションセンター：立脇洋介。

なお，このメンバーで，大学入試センター理事長裁量経費による研究プロジェクトも進行中である。

### 2.5 新たなタイアップ体制の下でのシンポジウム運営

このシンポジウムでは，大学入試センターと個別大学との新たなタイアップ形式による開催に挑戦した。シンポジウムのプログラムの内容・構成は大学入試センターの研究プロジェクトが，会の実施運営は東北大学の科研プロジェクトが担当したところである。

実施運営は，東北大学・高度教養 教育・学生支援機構：宮本友弘，久保沙織，南 紅玉が従事した。

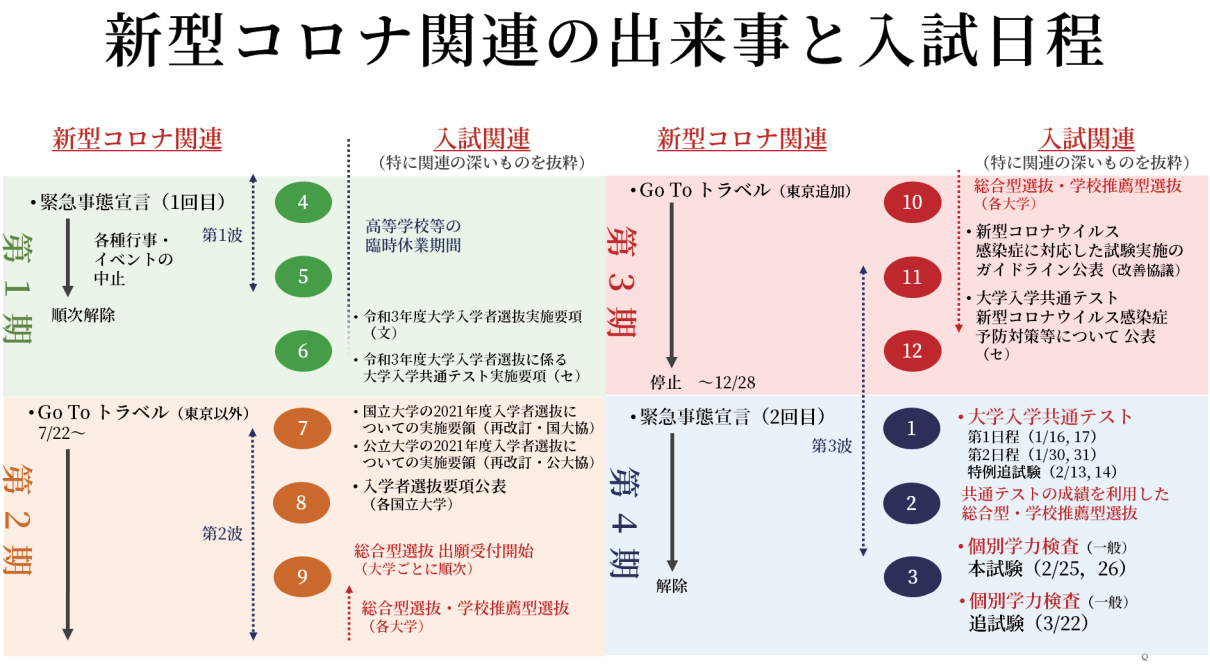
2020 年以来，2 年にわたるコロナ禍を経て，今後，学会やシンポジウムは，単なる web 開催だけでなく，対面実施とオンライン配信を同時に行うハイブリッドな開催形式がもとめられる。今回，そのような需要も意識して，複数台のビデオカメラの利用など，配信のための工夫もなされた。

その土台の上で，前半の司会を大学入試センター研究開発部：寺尾尚大，後半討論の進行を佐賀大学・アドミッションセンター：西郡 大が担当した。

### 3 シンポジウムの進行の概略

シンポジウムでは，まず縦糸として，4 回行われた緊急オンライン・フォーラムに対応する四半期ごとの時間軸を据えた。その都度都度に，検討しなければならなかった事柄を精査した（図 1)。そして横糸には，コロナの感染者数が大きく異なっていた「地域差」に着目し，その温度差にも留意して検討した(図２−3)。

次節から，四半期ごとのトークテーマの概要と共に，各期のハイライトを抜粋して報告する。シンポジウム全体の内容詳細については，公開された報告書を参照されたい（大学入試センター研究開発部, 2022)。




新型コロナ関連の出来事と入試日程

図１ 時系列に沿って４期に分割して進めたシンポジウムの進行と入試日程

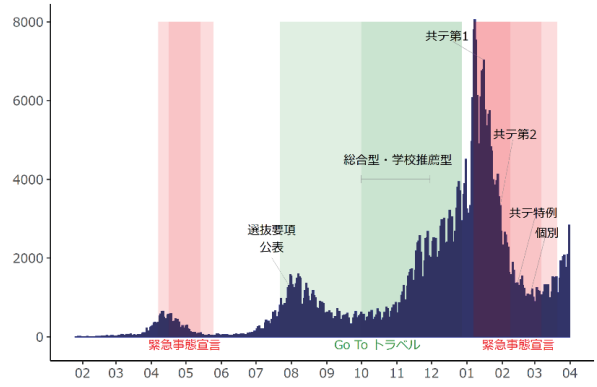



図２ 新規陽性者数の推移（全国）
https://www.mhlw.go.jp/stf/covid-19/open-data.html
のオープンデータより作成

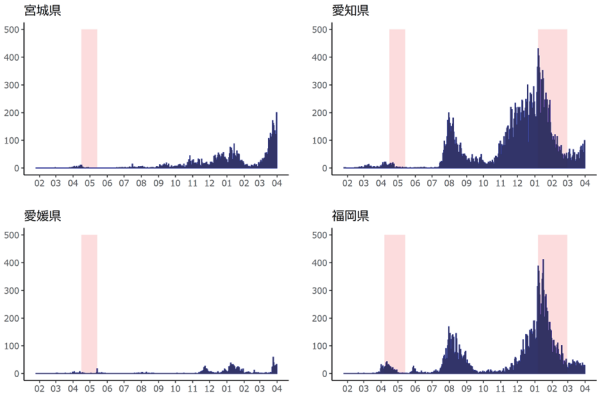



図３ 新規陽性者数の推移（都道府県別）

### 3.1 第 1 期：2020.4 ～ 2020.6

#### 3.1.1 第１期の主な入試業務と当時のトピック

第１期は，入学者選抜実施要項（文部科学省）及び，大学入学共通テスト実施要項（大学入試センター）をふまえて，各大学が入学者選抜要項を策定する時期である。先が見通せない不確実な情勢の中で判断がもとめられたため，第１回のフォーラムでは，苦悩の中で検討を進めてきた状況が報告された。

特に１回目の緊急事態宣言の発出後は，大学入試の根幹に関わる様々な議論が降って湧いてきた。中でも，秋入学の議論は，選抜日程に直接影響を与えるものであったため，大きな懸案事項となった。

また，県境をまたぐ移動に制限が設けられたため，県外からの受験生には，どのようにして試験を受けてもらったらよいのか，その入試広報をどう工夫するかも課題となった。加えて，受験機会の保障という観点から，追試験の設定も論点になった。選抜区分ごとの追試験の可否，さらに選抜方法に変更が生じた場合の周知方法の検討が課題となった。

#### 3.1.2 第１期のトークテーマ

第１期のトークテーマは以下のようにまとめた。

**令和３年度入試日程を検討する際の苦労**

・都道府県境をまたぐ移動制限
・大学の行動指針との関係

**個別学力検査の実施に関する温度感の違い**

・「個別学力検査を必ず実施すべき」
・「共通テストの成績だけで選抜できるように」

**不確実性の高い状況において各大学が重視したもの**

・検討事項の詳細な洗い出し
・入試広報

#### 3.1.3 第１期の話題から

上記のトークテーマの中から，「不確実性の高い状況において各大学が重視したもの」に関連した報告の中で，特に興味深かった事例を示す。

**司会：寺尾**　「各大学で重視したものという点で名古屋大学の石井先生と東北大の倉元先生にお話をお伺いしたいと思います。

名古屋大学では，共通テストが実施された場合・されなかった場合，一般選抜が実施された場合・されなかった場合といった，条件に応じた入試パターンのシミュレーションを，詳細にしていたというお話をお伺いしました。」

**名古屋大学：石井**　「名古屋大学では連休が明けた５月の中旬から６月にかけて，そのようなものを作成していました。何かといいますと，共通テストが本当になかったらどうなるのだろうかとか，個別学力試験やれなかったらどうなるのだろうかというものを場合分けして，大学としてどのような対応が可能かということを示したフローチャートです。とにかくどうなるのだろう，と言っていても仕方がないということで，それがもしあったら，部分的にでも実施されたら，共通テストがなかったら，などの場合に分けてまとめました。共通テストがあるパターンで 11 通りあります。共通テストがないパターンはお示ししませんが，同様のパターン数のものをつくっていきました。

そして，そのときに試験日程がどうなるかとか，科目がどうなるとか，時間がどうなるとか，追試をどうするとか，とにかく色々なことをファクターとして挙げてフローチャートを作成していきました。

それぞれパターン分けしていたものとして，そこではどんな入試ができるのだろう，どんなことが考えられるのだろう，もし，このパターンになったらやらなければいけないのはここだ，ということを一覧表にして，どういう状況になっても，そのときに自分たちがどう動くべきか，ということが分かる状況をつくって

いました。

この一覧表の作成を入試課にお願いするわけにはとてもいきません。ただでさえ大変なのでそんなことをとても事務の方にお願いできませんでしたので，もちろん入試課のほうにいろいろお伺いしながらですが，アドミッション部門のほうでこれらの資料を全部作っていったということです。

こういうのを作っていった背景ですが，とにかく学内の委員会のほうで入試をどうするのだ，というような形で，いろいろ言われる中，私たちもきちんと考えていますということを示すという意味で，また，我々の行動指針をきちんと定めておくために，これをつくっておきました。

これによって，アドミッション部門，入試課もそうですけれども，学内全体が何とかなりそうだな，何が来ても何とかなりそうだな，というような形で，とにかくその当時の浮き足だった感じが収まる形になっていったかと思います。

このような場合分けをすることによって，この後，アドミッション部門が，年末に向けていろんな資料を作成していくことになります。つまり，共通テストも個別試験も，もし本当になくなったら，どんな選抜ができるのかということを考えたときに，いろんなこれまでの既存のデータを活用して，とにかく対策を立てようということで，アドミッション部門のその後の資料作成ということにもつながっていきました。」

**司会：寺尾**　「東北大学では入試広報や受験生への周知ということに重点を置かれていたという話でしたけれども，今の石井先生のお話と対比させながら，倉元先生，お願いいたします。」

**東北大学：倉元**　「そうですね，実際，我々も入試部門として活動しているわけですけども，学内に意識を割く余裕がなかったというのが正直なところでした。むしろ，外に向けて，受験生にどういった形で大学の情報をお伝えし，安心して受けていただける準備をするのかということについて整えていました。

ちょうど今日，技術スタッフを東北大のほうで引き受けていますけれども，宮本先生中心に，通常対面で実施している広報活動を全てオンライン化するのを短時間でやり遂げたというのがこの時期の話です。

最初に，東北大学の説明や，その年の入試の細かいことは話せないですけども入試の仕組みなどを御説明する，進学説明会・相談会というのがあるのですけど，これをいち早くオンライン化するということで，6 月 2 日からでしたかね，もう既にサイトをオープンするというようなスピード感でやりました。

あと，通常だと大学入学者選抜実施要項が届けられて，6 月の頭には選抜要項を出しているのですけれど，これができない状況の中で，様々な情報が大学に届いて，そこから決定のプロセスもあるものですからどうしても時間かかるのですよね。

その中でも，取りあえず，今，決まっていることを指導する先生方にお伝えする，入試説明会と呼んでいるものですが，これも 7 月の半ばぐらいからですかね，何とか，そのときに分かっている情報をお伝えするという形でオンラインから実施いたしました。

最後，メインイベントというか，対面のオープンキャンパス，東北大だと毎年 5 万人規模で来場者があるというようなものなのですけれども，これができないものですから，これに代替するような大学の情報発信ということが課題でした。これは各学部の協力を得ながら，通常オープンキャンパスをやっている 7 月の末ぐらいにサイトを開設するというような形で，極めて，意識としては対外的にどんな情報をお伝えするかというふうに向いていたなということをこの時期に関しては思います。」

### 3.2 第 2 期：2020.7 〜 2020.9

#### 3.2.1 第 2 期の主な入試業務とトピック

第 2 期の入試業務としては，オープンキャンパス・進学説明会・高校訪問などの広報活動，総合型選抜・学校推薦型選抜の学生募集要項の公表（順次），総合型選抜・学校推薦型選抜の出願受付などがあげられる。

第 2 回のフォーラムでは，総合型・学校推薦型選抜の具体的方法について情報共有が行われた。面接やグループ・ディスカッションの実施の可否や方法，追試験の実施については，各大学でかなり悩んだことが報告された。また，オンラインを活用した選抜方法については，工夫を凝らしつつ，離島・僻地などに住む受験生など，多様な環境にある受験生に対して丁寧な配慮に心を尽くした旨の報告があった。

#### 3.2.2 第 2 期のトークテーマ

第 2 期のトークテーマは第 3 期の議論の前提を理解するためのものとして設定した。

**総合型・学校推薦型選抜（第 3 期）に向けた基礎情報**

・愛媛大学
　早い判断が求められた／選抜方法を一部変更
・九州大学
　オンラインの活用／募集要項の内容変更の周知
・名古屋工業大学
　出願要件に「評定平均 3.5 以上」を追加
・東北大学
　「緊急高校調査」の結果の紹介

### 3.3 第 3 期：2020.10 〜 2020.12

#### 3.3.1 第３期の主な入試業務とトピック

第３期の入試業務は，総合型選抜・学校推薦型選抜の実施，一般選抜の学生募集要項の公表，大学入学共通テストの出願受付，大学入学共通テストの監督者説明会などがある。

この第３回フォーラムの時点で，かなり厳しい感染状況下で大学入学共通テスト・個別学力検査を実施することが，ほぼ確定的となった。その中で本番を目前にした懸念や不安の声も上がった。例えば，体調不良の受験生がいた場合に，本試験での受験を取りやめて追試験に回ってもらう際の条件や，試験監督の先生の配置などの工夫の必要性などが指摘された。

加えて，入試に携わる教職員の過密スケジュール・過重労働，対面でなければできない業務などを考えると，そもそも繁忙期であるのに加えて，コロナで例年以上にさらなる緊張感と追加の対応が求められ，運営側にも相当の負担がかかるといった指摘もあった。

#### 3.3.2 第３期のトークテーマ

第３期はコロナ禍の下，行われた各種選抜に迫った。

**総合型選抜・学校推薦型選抜の実際**

・例年と異なる選抜方法をとった大学の事例
・オンラインの活用

**感染拡大下での共通テスト・個別学力選抜を目前にした戸惑い・不安と覚悟**

・追試験受験資格
・試験監督者をはじめとする実施関係者の不安の声

#### 3.3.3 第３期の話題から

３期のトークテーマの中から，「総合型選抜・学校推薦型選抜での『オンラインの活用』」に関わる現場の経験知が垣間見られた事例を示す。

**司会：寺尾**　「次に，九州大学の立脇先生，特にオンラインを使ったかなり画期的な選抜方法かと思いますので，特に詳しめにお話をお伺いしたいと思います。よろしくお願いいたします。」

**九州大学：立脇**　「本学では，１月の第２回の緊急宣言時に多くの学部が総合型・学校推薦型を実施しまして，36 の募集区分のうち 19，およそ半数の選抜で何らかの変更を実施しました。大半の学部に関しては，面接，口頭試問で対面だったものをオンラインに代えるということで，これは比較的スムーズに変更ができるものでしたけれど，それ以外に，以下のようなものがございました。

例えば，小論文を対面で実施する予定だったものをオンラインでの口頭試問と面接に切り替えた学部，小論文を課題図書を用いて郵送方式でレポートを提出してもらって，その代わり，口頭試問を新しく追加して実施した学部，さらには，筆記の課題探求試験をオンラインで筆記試験を行なうとした学部，あとは，作成する課題をオンラインで実施した学部もございました。

本学で今年の５月に，半分の学部に対して実際実施してみてどうだったかということを聞き取り調査を行いました。

その結果，まず接続トラブルに関しましては，ほとんどの学部で大規模なものは生じておりませんでした。これに関しては，特に有効だったものは事前接続テストの実施です。これを高校生１名１名に対して実施したことで，当日のトラブルが最小限になっていました。

ただ，受験生のトラブルというのは少なかったのですけれど，大学のネットワークが，ダウンしたりとか，通信ソフトの大規模障害，具体的に言いますと，入試の１週間前にある有名なソフトが全世界的に使えなくなったということがございまして，こういう場合には入試そのものができなくなるということで，これは一学部とかの単位ではなくて大幅なバックアップ手段等を事前に検討しておく必要があるかと思います。

あと学部から具体的に出てきた感想としまして，オンライン面接に関しては比較的実施をしやすい。これはコロナが落ち着いても遠方の受験生に対して積極的に利用するということもオンライン面接だけなら可能かなという感想もございます。

小論文から口頭試問等，やり方自体を大きく変えたものに関しましては，やはり，学部としてもかなり迷いがございました。本当に代替できているのか，十分に見たい能力が見られているのかということで，これについては入った学生に関して検証が今後も必要であろうということになっております。

また，実施した大学教員もそうですし，高校の先生方，受験生もそうですけれど，精神的，肉体的な疲労がすごかった。具体的に言いますと，コンピューターを使うテストが多かったので，比較的年配の先生よりも中堅どころの，コンピューターに詳しい先生が中心になって回していたところが多かったです。その先生方，担当だった先生方は例年の２倍から３倍の時間実施してマニュアルを作成したり，すごく印象的だったのが，総責任者だった先生が試験の１週間前はずっと血圧が普段よりも 20 から 30 高かったというような話もございました。やはり，綱渡りで実施していたということが本当に率直な感想でございます。

もう一つ，技術的に可能な機能でもなるべくシンプルにソフトを使ったほうがいいということで，ある学部があるソフトに特有の機能を使った入試を実施しよ

うと思っていたんですけれど，試験の 2 週間前にその機能を仕様変更されて使えなくなったということがございました。ですので，特定のソフトに特有な機能に依拠した入試というのは難しいので，なるべくシンプルなものにしたほうがいいということもございました。具体的なこととしては以上になります。」

### 3.4 第 4 期 : 2021.1 ～ 2021.3

#### 3.4.1 第 4 期の主な入試業務とトピック

第 4 期の入試業務はまさに文字通り繁忙期で，大学入学共通テスト(本試験・追試験)，共通テストを課す総合型選抜・学校推薦型選抜の合格発表，個別学力選抜（前期・後期)と合格発表，追加合格の発表などが連日続く業務のピーク時期である。

第 4 回のフォーラムは年度明けの 4 月に実施した。怒涛の入試シーズンを終えた先生方から，共通テストや個別学力検査の実施の裏の真に迫った報告があった。初の共通テストの実施では，センターのガイドラインに沿って無事に試験を終了した大学があった一方で，臨機応変の対応が求められた大学もあった。

共通テストの第 2 日程を担当した大学では，たとえ受験者は少数であっても，本試験扱いの受験者と，追・再試験扱いの受験者では対応が全く異なるために，実施的に 2 倍の入試業務の負担が求められた点についての指摘があった。

また，個別学力検査については，追試験作成・実施へのエフォートと，受験者の人数規模との関係の指摘があった。すなわち，入念に準備しても，受験者数がゼロとなる場合があるため，問題作成の負担と照らした際の追試の位置づけについて議論が交わされた。

#### 3.4.2 第 4 期のトークテーマ

第 4 期のトークテーマは，コロナ禍での試験の実施運営面での話題をまとめた。

**考えておいてよかったこと・予期しなかったこと**

- 共通テスト・個別学力検査実施のリアル
- 追試験受験者はあとがない
- 保健室，濃厚接触者，試験監督者，受験生の様子
- 大学入学共通テストの本試験としての第 2 日程（出願時にあらかじめ希望）と，追試験としての第 2 日程を，同時かつ独立に走らせることになった苦労

**共通テスト特例追試験，個別学力検査の追試験**

#### 3.4.3 第 4 期の話題から

第 4 期のトークテーマの中から，「共通テスト・個別学力検査実施」に関わる準備段階からの工夫と当日の対応のリアルな事例を報告する。

**司会：寺尾**　「愛媛大学では共通テストの直前期に，かなり独特な対策を実施したとお伺いしました。その具体とともに関係者の不安，こうした対策に対する受けとめがどうだったのかということについて中村先生にお伺いしたいと思います。」

**愛媛大学：中村**：「これは全大学共通ですけれども，大学入学共通テストの初年度であったこと，それから，愛媛県の場合，試験場が県内 3 か所になっていまして，そのうち 2 か所が愛媛大学キャンパスになっています。そのため，教職員や学生を含む大学関係者がコロナウイルス感染ということになると，試験実施にも，実施体制にも影響が及び多方面に多大な影響が出るということを想定しまして，大学内の上層部の判断で決まったと聞いておりますが，共通テストの安全・安心な実施と，年末に帰省した学生に対する授業での安全面への確保の両面から対策を検討したということです。

具体的には，愛媛大学では 12 月までは対面の授業も 5 割程度実施していましたが，年明けの授業開始から 2 週間は学生に対しても全面的にオンラインのみの授業としたり，学生や教職員に対して感染拡大地域への移動自粛を要請して，万が一移動した場合にはきちんと自宅待機の期間を設けるということを要請していました。

そのため，実際に共通テストの際には混乱なく実施することができました。以上です。」

**司会：寺尾**　「試験室つながりで名工大の林先生にもお伺いしたいんですけれども，名工大では体調不良者のための別室の設置を進める中でいろいろと困ったことといいますか，緊急出動のようなこともあったということだったんですけれども，このあたり詳しくお話をお伺いできないでしょうか。」

**名古屋工業大学：林**　「全国的にもどの試験会場も初めてのことであり，また，受験生自身も当然受験は初めてということで，これまでも入試の本部等にはいたわけですけれど，当日は本当に緊張感があったということは今でもリアルに覚えています。

ご存じのとおり，特に初日というのはそれぞれの試験室に受験生を送り込まないといけない，しかも，開始時刻は決まっているということで，一種時間との勝負という中での受験生の受入れになります。入構する段階で発熱者が，もしくは，本人が熱がありそうだということになってきますと，大学としては別室をつくっていくということになります。昨年に関しては，本学，もともと 1.3 倍の受験者（注：試験時間を 1.3 倍に延長する受験上の配慮を希望する受験者）を受け入れておりましたので，もともと別室があって，それに応じて予備試験監督者というものもリストアップはしておったわけですが，発熱とか体調がすぐれないとい

う申出に対してそれぞれ対応をさせていただいた結果，予備試験監督者が枯渇をいたしました。私は本来は出ていってはいけないのですが，行かざるを得ないことになって，１コマだけでありますが，試験監督をさせていただきました。

監督側・本部側とともに，受験者側も非常に緊張した中でやりましたので，どう対応するのがよかったかというのは難しかったように思います。ただ，試験が始まってしまえば受験生も教室に入っていますので，その中で別室を，ある程度間隔が取れる部屋があると判明した段階で，次のコマから受験生を別の部屋に移動する形で試験監督者の数を減らす対策ができました。

けれども，やはり，朝の一番の寒い中でいろいろの申出がある中でどういうふうに対応するのが一番運営としていいのかというのは，ケース・バイ・ケースでやっていくしかないという中で非常に緊張しておりました。私以外の者もその状況を見ていたんですが，後々になって，あのときはすごくシビアだったねという話をしたのを今でも覚えております。

この１月は多分，同じような状況になるかと思うと，やはり，気を引き締めて１月対応していかねばいかんなと思っておる次第です。」

### 3.5 総合討論：将来の緊急事態に備えて

#### 3.5.1 総合討論のトークテーマ

総合討論では，個々の事案から少し離れて，対局的な観点から下記のテーマを据えて議論を進めた。

**緊急事態における入試の「共同歩調」と「個別判断」**
・国で（大学で足並みをそろえて）判断すべきこと
・個別大学で判断すべきこと
**緊急事態における公平性・公正性の確保**
**共通テストの成績提供を予定通り行うことの重要性**
**選抜方法・日程の変更が想定される中での受験生に安心してもらうための「基本的考え方」**
**新型インフルエンザのときとの共通点・相違点は？**

#### 3.5.2 総合討論の話題から

ここでは，総合討論の司会の佐賀大学の西郡による冒頭の総括部分を示す(図 4)。

**司会：寺尾**　「皆様には 90 分かけて 2020 年度の怒涛のコロナの下での大学入試を振り返っていただきました。それでは，ここからは佐賀大学の西郡先生にバトンタッチして，「総括：緊急事態下の各大学の入試を俯瞰してわかること」と題して，ディスカッションを進めていきたいと思います。西郡先生，どうぞよろしくお願いいたします。」

**佐賀大学：西郡**　「佐賀大学の西郡です。ここからは私が司会を進行していきたいと思います。

これまでは一連の流れに沿っていろいろとパネリストの先生方にご発言いただきましたけれども，ここはプレイバック座談会という会の大きな趣旨に沿って自由に進めていきたいと思います。

その前に，先生方のいろいろな報告を聞いて私なりの感想を少し最初に発言させてもらいたいと思います。私の所属している佐賀大学はこのオンライン・フォーラムというものには入っていません。ですので，この会の司会の依頼があったとき，そんなことやっていたのですねと，羨ましいなというのが率直な感想です。

もちろん，佐賀大学でも個々につながりのある大学と確認をしながらいろいろと検討を進めていったわけですが，こうした新型コロナにおける緊急時の大学同士の情報交換がいかに重要なのかということを改めて思い知りました。

その中でどこまでそれぞれの大学で検討していくことになるのかとか，検討していかなければいけないのかということになってくるわけですけれども，どこまで見通してというところが非常に難しいところがあると思います。

名古屋大学の石井先生の話の中では，かなり詳細にシミュレーションされていまして，あの資料を見たと



図４ シンポジウムでの討論の様子（アルカディア市ヶ谷 私学会館 2021/12/19 [7F 白根])

きには本当に驚かされました。確かにいろんなケースを考えると，共通テストが実施される，しないとかですね，いろんな場合分けをしていくと無数にパターンが出てきます。県境をまたぐのが OK なのか，OK じゃないのか，そういった状況まで加味すると詳細なシミュレーションというのが非常に難しいということは，多くの大学が感じたところではないかと思います。

そうした中で，やはり，共通テストが実施できるか，できないかというところはとても重要な点で，個別試験も含めて，コロナにおける入試の対応として非常に重要な前提になったのではないかと思います。改めて共通テストの重要性を，私としては再認識したところであります。

一方で，追試験をどのように考えていくかというところで，受験生を保護しようという観点から言えば，追試験を設けてしっかりと対応していこうということになっていくわけです。追試験をするということはそれなりに問題作成をしなければいけないということになります。そうしたときに，一般選抜の個別試験の予備問題をもちろん準備していますけれども，それ以外にも新たに入試ミスが出ないようにもう 1 セットつくらなければいけない。そうなると，問題作成の体制というのが非常に脆弱化している中で，さらに追加の問題作成をお願いするのは非常に厳しいというところが佐賀大学にはありました。

そうした中で，過去問の共同利用活用宣言にこれまで入っていなかったのですけれども，そこに参加することによって追試の問題を準備していこうということになりました。

一方で，総合型選抜とか学校推薦型におきましては，我々もオンライン面接とか，そういったことの検討はしたのですけれども，私たちの大学でタブレットを使った入試をこれまで平常時でもやっていまして，いかにそこで試験を公平性な環境で行うことが難しいかを感じていましたので，オンラインは極めて難しいだろうなということで，総合型選抜も学校推薦型も全て追試を実施するということで対応したところであります。

そのように，いろいろとやってきたわけですけれども，今日改めて各パネリストの先生方の報告を聞いて，やはり，いろんな考え方で検討されているのだなということを改めて感じたところであります。」

## 4. 今後の課題：大学入試の危機対応

本シンポジウムの開催が，まだ見ぬ大学入試の危機対応に少しでも役立つことを念じている。今後の課題は，まさに想定外の事案が頻発した令和 4(2022)年度入試の振り返りと対応策の整理である。2022 年度入試では，下記の事案が連続して発生した。

1. オミクロン株による第 6 波のコロナの感染拡大の中で，濃厚感染者への対応が年末に二転三転。
2. もし共通テストが受験できなくても，個別試験で，別途，選抜するようにとの通達が突如出される。
3. 共通テストの初日に，試験会場の一つである東京大学前で男子高校生による刺傷事件が発生。
4. 翌日には，トンガの海底火山の爆発による津波で一部地域に緊急避難指示が出された。
5. 試験時間中に試験問題をスマートホンで撮影して送信するという不正行為が発生。

このようなことが実際に起こるのだという実感の下，さらに大学入試の危機対応を検討していく必要がある。

## 付記　記憶の継承に向けたシンポジウムの公開

本シンポジウムの貴重な議論を大学入試の危機対応に生かすことを目指して，記録動画の公開している。図 5 に QR コードと url リンクを示す。

https://www.youtube.com/watch?v=ckCFj4S9cXI

図 5 シンポジウムの配信用 url とその QR コード

## 謝辞

本シンポジウムの遂行にあたって，JSPS 科学研究費補助金 (JP21H04409)，及び。令和 3～4 年度 大学入試センター理事長裁量経費，「大学入試をめぐる危機対応の体制構築に向けて―COVID19 の災厄を越えて―」の援助を受けました。

## 参考文献

大学入試センター研究開発部 (2022). シンポジウム「大学入試におけるコロナ対策　令和3年度入試の舞台裏」 大学入試センター. https://www.dropbox.com/s/b74mkee51085m7x/Symposium.pdf?dl=0

渡辺敦司 (2022). コロナ下の大学入試を振り返る ―センターゆかりの研究者が「舞台裏」座談会― 内外教育 (2022年1月11日付), 6－7.

大学入試研究ジャーナル第 33 号，199-204，2023

# 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――

平井 佑樹，一之瀬 博（信州大学）

大学入試研究で行われる追跡調査は，それまで実施してきた入試の実施方法や評価方法などの妥当性や適切性を検証するために実施される。一方で，「大学志願あるいは大学入試終了時点で，どのような特徴を持つ入学者が入学後に飛躍的に成長するのか」などを探索的に調査するために実施される場合もある。本研究では，アソシエーション分析を行うことで，信州大学インターネット出願時アンケート結果と入学後成績との関係を探索的に調査し，入学後成績の上位者あるいは下位者の回答傾向を確認した。2019 年度および 2020 年度入学生を対象として分析した結果，成績上位者となった入学者はアンケートで大学案内や学部案内から本学の情報を得たと回答する傾向があり，下位者となった入学者は入試科目や入試難易度に関する項目を選択する傾向があったことを明らかにした。

キーワード：追跡調査，出願時アンケート，入学後成績，アソシエーション分析

## 1 はじめに

大学入学者選抜の大きな転換点となった令和 3 年度（2021 年度）入試が終了した。大学入試英語成績提供システムや大学入学共通テストにおける記述式問題の導入見送りに加え，新型コロナウイルス感染症の影響もあり，当初予定していた入試の実施方法や評価方法を転換せざるを得ない状況となった大学もあった。しかしながら，各大学では，入学者受入れの方針にしたがって適切に入試を実施し，現在はその妥当性や適切性を検証する段階に入っていると考えられる。

この検証を行う上で，多くの大学で実施されているのが追跡調査であり，大学入学後の学業成績や大学卒業後の進路先などを観点として分析し，入試実施方法や評価方法が適切であったのかどうかを検証している。この目的で実施される追跡調査については，西郡（2021）が次の 3 つの観点：

- 大学入学後のパフォーマンスを入試区分で比較
- 学業成績以外の評価指標を取り入れた分析
- 長期的な視点に立った検証

で整理しており，様々なアプローチで入試が検証されていることを示している。

その一方で，たとえば「大学志願あるいは大学入試終了時点で，どのような特徴を持つ入学者が入学後に飛躍的に成長するのか」などを探索的に調査する場合もある。これは，入試実施方法や評価方法を検証するというよりは，入学後の教育に着目した分析である。この目的においても，西郡（2021）は「追跡調査等の検証によって明らかになったことを生かし，教育課程編成や教育体制の質的な向上に繋げる」と述べ，教育改善に主軸を置いた追跡調査の可能性を示している。

教育改善に着目した分析とは限らないが，竹内（2021）は，大学入試センター試験受験後に出願校を変更したとしても大学入学満足度が高い者の特徴を出願理由から検討しており，大学入学後の学びが出願理由に含まれていることや，多くの出願理由を持っていることが，大学入学満足者の傾向として見られることを示した。また，原田・和久田（2021）は，入学時点の情報を用いて大学院への進学に影響を与える項目を明らかにするための分析を行っており，性別や出身地域が影響していることを明らかにした。さらに，平井ほか（2021）は，高等学校数学・理科の学習に対する理解度（自己評価理解度）と学部初年次成績とに，弱い正の相関が認められたことを示した。

本研究では，平井・一之瀬（2022）が報告したインターネット出願時アンケートの結果を用いて，学部初年次成績との関係性を分析し，大学出願時点の情報が入学後の学業成績の予測に資するか否かを探索的に検証する。平井・一之瀬（2022）では出願時点と入学後でアンケートの回答傾向に差異がでる可能性があることを示したため，必ずしも出願時点と入学後の状況が一致するとは限らない。しかし，本研究で実施する分析により，何らかの傾向が明らかになれば，当該出願者（入学者）が入学する前から，入学後教育に向けて準備を行うことができるようになると考えられる。

## 2 分析対象・方法

### 2.1 インターネット出願時アンケート

本研究では，2019 年度および 2020 年度入試で実

表 1 アンケートの質問項目（平井・一之瀬, 2022）

Q1. 本学を志望大学のひとつとして決めた時期
(1) 高校入学前
(2) 高校 1 年生の 4〜9 月
(3) 高校 1 年生の 10〜3 月
(4) 高校 2 年生の 4〜9 月
(5) 高校 2 年生の 10〜3 月
(6) 高校 3 年・既卒後の 4〜6 月
(7) 高校 3 年・既卒後の 7〜9 月
(8) 高校 3 年・既卒後の 10 月〜センター試験前
(9) 高校 3 年・既卒後のセンター試験後

Q2-1. 本学の情報を得るために利用したもの
(複数選択可)
(1) 大学案内誌
(2) 各学部の学部・学科案内誌
(3) 本学のホームページ
(4) 本学の携帯サイト
(5) 先輩からの情報
(6) 高等学校の先生からの情報
(7) 家族からの情報
(8) 進学相談会
(9) 本学教職員による高校訪問
(10) 本学の模擬講義
(11) 信州大学オープンキャンパス in 松本（全学 OC)
(12) 本学の学部オープンキャンパス
(13) 本学のキャンパス見学
(14) 受験雑誌
(15) 進学関係 Web ページ
(16) 模試の結果
(17) セ試自己採点結果やそれに基づく予備校情報

Q2-2. 上記 Q2-1 で選択したもので，役に立ったもの
（上位 1〜5 位まで選択，5 位まで選ばなくても良い）

Q3. 本学に受験を決めたポイント (複数選択可)
(1) どうしても進学したい大学だったから
(2) 入試の出題科目が良かったから
(3) 長野県にある大学だから
(4) 地域に密着した大学であるから
(5) 自然環境豊かな地域にキャンパスがあるから
(6) 難易度的に受験しやすい大学だったから
(7) やりたいことが学べるから
(8) 就職しやすそうだから
(9) 取りたい資格が取得できるから
(10) 高等学校の先生の勧めがあったから
(11) 親の勧めがあったから

Q4. 本学以外で受験する（受験した）私立大学
(3 つ以内自由記述)

表 2 本学での学業成績

| 素点 | -49 | 50-59 | 60-69 | 70-79 | 80-89 | 90- |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 評語 | 不可 | 不可 | 可 | 良 | 優 | 秀 |
| GP | 0 | 1 | 2 | 2.67 | 3.33 | 4 |

注）不可は 2 種類ある。

施されたアンケートの回答を利用する。アンケートの質問項目は表 1 に示すとおりで，両年度ともに同じ内容である。アンケートへの回答は任意であり，一部のみ回答することもできる。本研究では，次の 2 つの条件すべてにあてはまる志願者（2019 年度 1,976 名，2020 年度 1,935 名）の回答を対象とした：

- 志願者数の多い推薦入試 I（大学入試センター試験を課さない推薦入試。以下，推薦 I），一般入試前期日程（以下，前期），同後期日程（以下，後期）のいずれかへ出願した者
- 本学へ入学し，学部初年次の GPA（Grade Point Average）が記録されている者

ただし，複数の入試を受験して入学した場合は，合格した入試区分での回答を利用している。

### 2.2 学業成績

本学は 2 学期制で教育が行われており，各科目は原則 1 コマ 90 分の講義 15 回で構成されている。合否のみで判定する科目や単位認定などを除き，0 から 100 までの成績素点がつけられ，それに応じて表 2 に示す評語および GP（Grade Point）が付与される。

本学では，2014 年度入学生から GPA 制度を導入しており，「（履修登録した科目の単位数×当該科目の GP）の合計」を「履修登録した科目の単位数の合計」で割ることによって算出される。履修取消が認められた科目，合否のみで判定する科目，単位認定となった科目などは GPA の計算から除外される。本研究では，2.1 節で示した各対象者における学部初年次の GPA を用いて入学後の学業成績を評価した。

### 2.3 分析方法

本研究では，入試区分ごとに GPA の分布やアンケートの回答状況を確認した後，Apriori アルゴリズムによるアソシエーション分析を実施した。この分析を用いた理由について，金（2007: 276）は「（前略）データから，頻出するアイテムの組み合わせの規則を漏れなく抽出し，その中から興味深い結果を探し出すことを主な目的とする」と述べており，これは本研究の目的である探索的な検証と合致している。学業成績

表 3 分析対象者数

| 入試年度など | | 推薦 I | 前期 | 後期 | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|
| 2019 | 分析対象者 | 278 | 1,278 | 420 | 1,976 |
| | うち，全問回答者 | 259 | 1,054 | 300 | 1,613 |
| 2020 | 分析対象者 | 270 | 1,245 | 420 | 1,935 |
| | うち，全問回答者 | 259 | 1,037 | 298 | 1,594 |

注）全問回答者は，表 1 の Q1 から Q3 すべてに回答した者（Q2-1 および Q3 は 1 つ以上選択した者，Q2-2 は 1 位のみの回答でも良い）

の予測には，たとえば，1 節で述べた竹内（2021）が言及した「出願理由の多さ」を説明変数とする回帰分析等を行うことも考えられる。しかし，表 1 で示したとおり，本アンケートには択一の質問項目（Q1 および Q2-2）があるため，この点においてもアソシエーション分析を行うことが適切であると判断した。

本研究におけるアイテムは，表 3 に示す全問回答者が回答したアンケートの回答内容と，その回答者が成績上位者（GPA：3.33 以上）か下位者（GPA：2.67 未満）かを示すフラグである。アソシエーション分析では，「X ⇒ Y」という命題（ルール）を定める。本研究では，X を「アンケートの回答内容」，Y を「成績上位者または下位者」とし，ルールを評価する指標について，次の 3 つの値を算出した：

- 支持度： $P(X \cup Y)$
- 確信度： $P(X \cup Y)/P(X)$
- リフト： $P(X \cup Y)/\{P(X)\cdot P(Y)\}$

ここで，P は出現確率である。全事象における出現確率を表す支持度や，X が出現したときに Y も出現する確信度の値が高ければ，意味のあるルールとして判断できる。ただし，これらが高い値は誰もが予測できる「ありふれたルール」である可能性が高い。そのため，リフトを用いて，その値がより大きいルールほど意味があるルールと判断する方法（仲小路ほか，2015）や，その値が 1 以上であるルールに意味があると判断する方法（山田・山本，2016）がある。しかし，リフトが大きくても支持度が極端に低い場合は，意味のあるルールであるとは言いにくいため，最終的には支持度・確信度・リフトを総合的に考慮する必要がある（金，2007: 278）。

本研究では，Y が成績上位者または下位者となる場合の X に入るアイテムを見ることで，成績上位者および下位者の回答傾向を見た。支持度・確信度・リフトの取り扱いについては，3.2 節で説明する。

表 4 入試区分ごとの GPA 分布

| 入試年度・区分 | | 人数 | GPA 平均 | 標準偏差 | p 値 |
|---|---|---|---|---|---|
| 2019 | 全体 | 1,976 | 2.98 | 0.53 | |
| | 推薦 I | 278 | 3.09 | 0.38 | $2.1\times10^{-4}$ |
| | 前期 | 1,278 | 2.95 | 0.54 | |
| | 後期 | 420 | 3.01 | 0.59 | |
| 2020 | 全体 | 1,935 | 3.03 | 0.59 | |
| | 推薦 I | 270 | 3.14 | 0.50 | $2.8\times10^{-3}$ |
| | 前期 | 1,245 | 3.02 | 0.57 | |
| | 後期 | 420 | 2.99 | 0.68 | |

注）p 値は一元配置分散分析の結果

表 5 アンケート全問回答者の GPA 分布

| 入試年度・区分 | | 人数 | GPA 平均 | 標準偏差 | p 値 |
|---|---|---|---|---|---|
| 2019 | 全問回答者 | 1,613 | 3.00 | 0.50 | $8.4\times10^{-4}$ |
| | その他 | 363 | 2.90 | 0.64 | |
| 2020 | 全問回答者 | 1,594 | 3.05 | 0.57 | $1.3\times10^{-3}$ |
| | その他 | 341 | 2.94 | 0.67 | |

注）p 値は t 検定の結果

## 3 分析結果

### 3.1 GPA の分布

表 4 は分析対象者の GPA 分布を，入試区分ごとに示したものである。全体で見ると，GPA は表 2 で示した「秀（GP = 4）」と「可（GP = 2）」の平均値である 3 付近に集中していることが分かる。入試区分間の GPA 平均に差があるかどうかを一元配置分散分析および Tukey 法による多重比較で確認したところ，2019 年度は，推薦 I－前期間（$p = 1.8\times10^{-4}$）において 1%水準で有意差が認められ，2020 年度は，推薦 I－前期間（$p = 4.9\times10^{-3}$）および推薦 I－後期間（$p = 4.0\times10^{-3}$）で有意差が認められた。これらから，推薦 I で入学した者の GPA は前期や後期での入学者と比較して高いということが分かる。

次に，表 3 で示した全問回答者か否かで GPA 平均に差があるかどうかを確認した。表 5 にその結果を示す。この結果から，両年度ともに 1%水準で有意差があることが認められ，全問回答者の GPA 平均が高いということが明らかになった。

### 3.2 アンケート回答分布および分析の準備

表 6 は全問回答者の回答分布を年度ごとに示したものである。アンケートの各選択肢において，両年度間に 5 ポイント以上の差が見られるものはなかった

表 6 アンケート全問回答者の回答分布

| 質問項目・選択肢 | | 2019 年度 選択率 (N=1,613) | 2020 年度 選択率 (N=1,594) | 全体 |
|---|---|---|---|---|
| Q1・単回答 | (1) 入学前 | 8.6% | 6.3% | 7.5% |
| | (2) 1 年 4-9 月 | 7.0% | 6.9% | 7.0% |
| | (3) 1 年 10-3 月 | 4.4% | 4.9% | 4.6% |
| | (4) 2 年 4-9 月 | 8.4% | 10.6% | 9.5% |
| | (5) 2 年 10-3 月 | 9.7% | 11.1% | 10.4% |
| | (6) 3 年 4-6 月 | 13.8% | 14.2% | 14.0% |
| | (7) 3 年 7-9 月 | 13.6% | 12.5% | 13.1% |
| | (8) セ試前 | 13.7% | 11.6% | 12.7% |
| | (9) セ試後 | 20.8% | 21.8% | 21.3% |
| Q2-1・複数回答可 | (1) 大学案内 | 25.1% | 29.4% | 27.3% |
| | (2) 学部案内 | 27.3% | 28.1% | 27.7% |
| | (3) 本学 HP | 54.4% | 53.6% | 54.0% |
| | (4) 携帯サイト | 13.5% | 14.2% | 13.9% |
| | (5) 先輩情報 | 15.5% | 16.8% | 16.1% |
| | (6) 高校の先生 | 38.1% | 34.9% | 36.5% |
| | (7) 家族情報 | 26.3% | 25.3% | 25.8% |
| | (8) 進学相談会 | 5.0% | 5.8% | 5.4% |
| | (9) 本学教職員 | 3.5% | 3.9% | 3.7% |
| | (10) 模擬授業 | 4.2% | 4.0% | 4.1% |
| | (11) 全学 OC | 12.0% | 13.1% | 12.6% |
| | (12) 学部 OC | 18.8% | 19.2% | 19.0% |
| | (13) 本学見学 | 9.3% | 10.5% | 9.9% |
| | (14) 受験雑誌 | 8.5% | 7.3% | 7.9% |
| | (15) 関係 Web | 14.6% | 14.7% | 14.7% |
| | (16) 模試結果 | 15.7% | 16.6% | 16.2% |
| | (17) 自己採点 | 19.2% | 21.1% | 20.1% |
| Q2-2 1 位・単回答 | (1) 大学案内 | 13.3% | 13.1% | 13.2% |
| | (2) 学部案内 | 7.0% | 6.8% | 6.9% |
| | (3) 本学 HP | 27.7% | 27.9% | 27.8% |
| | (4) 携帯サイト | 2.2% | 1.8% | 2.0% |
| | (5) 先輩情報 | 3.3% | 3.3% | 3.3% |
| | (6) 高校の先生 | 11.7% | 10.0% | 10.9% |
| | (7) 家族情報 | 4.8% | 4.5% | 4.7% |
| | (8) 進学相談会 | 0.9% | 1.0% | 1.0% |
| | (9) 本学教職員 | 1.0% | 1.3% | 1.2% |
| | (10) 模擬授業 | 0.5% | 0.4% | 0.5% |
| | (11) 全学 OC | 4.2% | 5.5% | 4.8% |
| | (12) 学部 OC | 10.4% | 10.4% | 10.4% |
| | (13) 本学見学 | 1.3% | 1.4% | 1.4% |
| | (14) 受験雑誌 | 1.8% | 0.9% | 1.3% |
| | (15) 関係 Web | 3.4% | 4.0% | 3.7% |
| | (16) 模試結果 | 1.2% | 2.1% | 1.6% |
| | (17) 自己採点 | 5.3% | 5.5% | 5.4% |
| Q3・複数回答可 | (1) 進学したい | 37.4% | 39.4% | 38.4% |
| | (2) 出題科目 | 28.9% | 30.3% | 29.6% |
| | (3) 長野県 | 29.8% | 27.0% | 28.4% |
| | (4) 地域に密着 | 19.0% | 18.1% | 18.5% |
| | (5) 環境豊か | 36.0% | 37.2% | 36.6% |
| | (6) 難易度 | 23.5% | 26.4% | 24.9% |
| | (7) やりたい事 | 62.9% | 66.1% | 64.5% |
| | (8) 就職 | 8.9% | 9.7% | 9.3% |
| | (9) 資格 | 17.5% | 19.3% | 18.4% |
| | (10) 先生勧め | 14.6% | 14.6% | 14.6% |
| | (11) 親の勧め | 13.2% | 10.9% | 12.1% |

ことから，両年度の回答傾向に差はないと見て，両年度の回答を合わせてアソシエーション分析を実施した。分析は，統計分析ソフトウェア R で実施し，arules パッケージ（Hahsler et al., 2022）を利用した。なお，Q2-2 については，2 位以下が無回答である全問回答者がいたことから，表 6 で示したように，1 位の回答のみ利用することとした。

支持度・確信度・リフトの取り扱いについて，2.3 節で述べた「リフトがより大きいほど意味があるルール」とした場合，支持度が 0.01 にも満たないルールが上位になったため，本研究では「リフトが 1 以上であれば意味があるルール」と判断する方法を採用した。次に，「リフトが 1 以上」という条件に加え「確信度が 1.0」あるいは「確信度が 0.9 以上」のような確信度に関する条件もつけてルールを抽出した。しかし，特に Y が成績下位者となるルールで支持度が大きくならなかったため，最終的には確信度に関する条件を外し，「リフトが 1 以上」という条件のみで支持度が高いルールを概観することとした。

### 3.3 アソシエーション分析の結果

表 7 にアソシエーション分析の結果を示す。ここでは探索的に調査するという観点から，2.3 節で示した X が 2 項目以上であるルールについて，成績上位者・下位者それぞれ支持度の高い順に 25 件を示した。表 7 全体を見ると，表 6 で示した選択率で 30%を超えている次の選択肢については，上位者・下位者どちらにも現れている。

- Q2-1(3) 本学 HP
- Q2-1(6) 高校の先生
- Q3(1) 進学したい
- Q3(5) 環境豊か
- Q3(7) やりたい事

選択率が高いため，これらと組み合わせたルールは自然と支持度が高くなる。そのため，これらの項目だけで分析した場合，成績上位者・下位者どちらにもなり得ることが分かる。そこで，以降はこれら以外の項目について見ていく。

まず，成績上位者（N = 932）の結果を確認すると，下位者と比較して，上位者のみに現れている項目は，次の 5 項目である。

- Q2-1(1) 大学案内
- Q2-1(2) 学部案内
- Q2-1(7) 家族情報
- Q2-1(12) 学部 OC
- Q3(3) 長野県

表 7 アソシエーション分析の結果（2.3 節で示した X が 2 項目以上のルール，リフト 1 以上，支持度順）

| 対象および支持度順位 | | X1 | X2 | X3 | 支持度 | 確信度 | リフト |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 成績上位者 | 1 | Q2-1(3) 本学 HP | Q3(7) やりたい事 | － | 0.128 | 0.327 | 1.126 |
| | 2 | Q3(1) 進学したい | Q3(7) やりたい事 | － | 0.086 | 0.324 | 1.116 |
| | 3 | Q3(5) 環境豊か | Q3(7) やりたい事 | － | 0.085 | 0.322 | 1.108 |
| | 4 | Q2-1(3) 本学 HP | Q3(1) 進学したい | － | 0.085 | 0.344 | 1.183 |
| | 5 | Q2-1(6) 高校の先生 | Q3(7) やりたい事 | － | 0.077 | 0.302 | 1.039 |
| | 6 | Q2-1(3) 本学 HP | Q3(5) 環境豊か | － | 0.077 | 0.323 | 1.111 |
| | 7 | Q2-1(2) 学部案内 | Q2-1(3) 本学 HP | － | 0.076 | 0.359 | 1.237 |
| | 8 | Q2-1(2) 学部案内 | Q3(7) やりたい事 | － | 0.076 | 0.353 | 1.215 |
| | 9 | Q2-1(1) 大学案内 | Q3(7) やりたい事 | － | 0.068 | 0.344 | 1.185 |
| | 10 | Q2-1(3) 本学 HP | Q2-2(3) 本学 HP | － | 0.067 | 0.299 | 1.029 |
| | 11 | Q2-1(3) 本学 HP | Q2-1(6) 高校の先生 | － | 0.065 | 0.316 | 1.088 |
| | 12 | Q2-1(1) 大学案内 | Q2-1(3) 本学 HP | － | 0.065 | 0.340 | 1.170 |
| | 13 | Q2-1(3) 本学 HP | Q3(1) 進学したい | Q3(7) やりたい事 | 0.064 | 0.339 | 1.166 |
| | 14 | Q2-1(3) 本学 HP | Q3(5) 環境豊か | Q3(7) やりたい事 | 0.063 | 0.337 | 1.158 |
| | 15 | Q2-1(2) 学部案内 | Q2-1(3) 本学 HP | Q3(7) やりたい事 | 0.063 | 0.365 | 1.255 |
| | 16 | Q2-1(1) 大学案内 | Q2-1(2) 学部案内 | － | 0.060 | 0.369 | 1.271 |
| | 17 | Q2-1(2) 学部案内 | Q3(1) 進学したい | － | 0.059 | 0.379 | 1.304 |
| | 18 | Q2-2(3) 本学 HP | Q3(7) やりたい事 | － | 0.057 | 0.302 | 1.040 |
| | 19 | Q3(3) 長野県 | Q3(7) やりたい事 | － | 0.057 | 0.310 | 1.067 |
| | 20 | Q3(1) 進学したい | Q3(5) 環境豊か | － | 0.056 | 0.330 | 1.136 |
| | 21 | Q2-1(1) 大学案内 | Q3(1) 進学したい | － | 0.056 | 0.352 | 1.213 |
| | 22 | Q2-1(12) 学部 OC | Q3(7) やりたい事 | － | 0.055 | 0.365 | 1.255 |
| | 23 | Q2-1(3) 本学 HP | Q3(3) 長野県 | － | 0.054 | 0.321 | 1.104 |
| | 24 | Q2-1(3) 本学 HP | Q2-1(6) 高校の先生 | Q3(7) やりたい事 | 0.052 | 0.326 | 1.120 |
| | 25 | Q2-1(7) 家族情報 | Q3(7) やりたい事 | － | 0.051 | 0.301 | 1.036 |
| 成績下位者 | 1 | Q3(2) 出題科目 | Q3(7) やりたい事 | － | 0.038 | 0.203 | 1.186 |
| | 2 | Q2-1(3) 本学 HP | Q3(2) 出題科目 | － | 0.031 | 0.188 | 1.099 |
| | 3 | Q3(6) 難易度 | Q3(7) やりたい事 | － | 0.027 | 0.181 | 1.060 |
| | 4 | Q3(2) 出題科目 | Q3(5) 環境豊か | － | 0.025 | 0.218 | 1.278 |
| | 5 | Q2-1(6) 高校の先生 | Q3(2) 出題科目 | － | 0.025 | 0.230 | 1.345 |
| | 6 | Q3(2) 出題科目 | Q3(6) 難易度 | － | 0.024 | 0.205 | 1.202 |
| | 7 | Q2-1(6) 高校の先生 | Q3(5) 環境豊か | － | 0.023 | 0.172 | 1.009 |
| | 8 | Q2-1(6) 高校の先生 | Q2-2(6) 高校の先生 | － | 0.022 | 0.225 | 1.317 |
| | 9 | Q2-1(3) 本学 HP | Q3(6) 難易度 | － | 0.022 | 0.178 | 1.041 |
| | 10 | Q1(9) セ試後 | Q3(7) やりたい事 | － | 0.021 | 0.195 | 1.140 |
| | 11 | Q1(9) セ試後 | Q3(6) 難易度 | － | 0.021 | 0.248 | 1.452 |
| | 12 | Q1(9) セ試後 | Q2-1(17) 自己採点 | － | 0.020 | 0.234 | 1.367 |
| | 13 | Q1(9) セ試後 | Q3(2) 出題科目 | － | 0.019 | 0.250 | 1.463 |
| | 14 | Q3(5) 環境豊か | Q3(6) 難易度 | － | 0.019 | 0.213 | 1.248 |
| | 15 | Q2-1(17) 自己採点 | Q3(5) 環境豊か | － | 0.017 | 0.228 | 1.332 |
| | 16 | Q2-1(17) 自己採点 | Q3(6) 難易度 | － | 0.017 | 0.217 | 1.272 |
| | 17 | Q2-1(17) 自己採点 | Q3(2) 出題科目 | － | 0.017 | 0.206 | 1.206 |
| | 18 | Q2-1(6) 高校の先生 | Q3(6) 難易度 | － | 0.017 | 0.204 | 1.193 |
| | 19 | Q3(1) 進学したい | Q3(2) 出題科目 | － | 0.016 | 0.194 | 1.136 |
| | 20 | Q2-1(6) 高校の先生 | Q3(2) 出題科目 | Q3(7) やりたい事 | 0.016 | 0.220 | 1.289 |
| | 21 | Q3(7) やりたい事 | Q3(11) 親の勧め | － | 0.016 | 0.195 | 1.139 |
| | 22 | Q2-2(3) 本学 HP | Q3(6) 難易度 | － | 0.016 | 0.223 | 1.303 |
| | 23 | Q3(2) 出題科目 | Q3(5) 環境豊か | Q3(7) やりたい事 | 0.016 | 0.187 | 1.093 |
| | 24 | Q2-2(3) 本学 HP | Q3(2) 出題科目 | － | 0.016 | 0.185 | 1.080 |
| | 25 | Q1(9) セ試後 | Q2-1(3) 本学 HP | － | 0.015 | 0.185 | 1.082 |

注）X1, X2, X3 は 2.3 節で説明した X であり，すべて「and」でつながっている。Q2-2 は 1 位の回答
成績上位者（GPA 3.33 以上）は 2019・2020 年度合わせて 932 名，下位者（GPA 2.67 未満）は 548 名

特に，大学案内や学部案内は支持度の上位に現れていることから，本学の情報を案内冊子から収集している入学者は，上位者になる可能性があることが分かる。

同様に成績下位者（N = 548）の結果を確認すると，下位者のみに現れている項目は次の 6 項目である。

- Q1(9) セ試後
- Q2-1(17) 自己採点
- Q2-2(6) 高校の先生
- Q3(2) 出題科目
- Q3(6) 難易度
- Q3(11) 親の勧め

下位者では入試に関する項目，または他者の勧めに関するルールが多く現れており，これらの選択肢を選んだ入学者は，成績下位者になる可能性があることが分かった。

いずれのルールも決して支持度や確信度が高いとはいえないものの，このようにルールに含まれている要素を俯瞰的に見ていくことにより，成績上位者あるいは下位者になる可能性を，ある程度推測することが可能となる。

## 4 おわりに

本研究では，本学のインターネット出願時アンケートの結果を用いて，大学出願時点の情報が入学後の学業成績の予測に資するか否かを検証した。アソシエーション分析の結果，成績上位者となった入学者はアンケートで大学案内や学部案内から本学の情報を得たと回答する傾向があり，下位者となった入学者は入試科目や入試難易度に関する項目を選択する傾向があったことを明らかにした。これらの結果は，ある程度推測できるものであるが，本研究で示したような結果が，教育改善あるいは入学後教育への対応に資するデータとなるかもしれない。竹内（2021）は，「入学する大学が第一志望ではなかったとしても，大学入学後の学びが明確になっていれば，入学満足度が低くなりにくい」ことを示唆している。そのため，たとえば，成績下位者のように入試科目や入試難易度だけで本学への出願を決めている者に対しては，本学への入学が第一志望でない可能性があることを考慮して，本学で学べることを大学案内等で早期に伝える工夫ができるかもしれない。これにより，入学後の学習意欲を高めてもらえば，学業成績を高めたり，中途退学等を防いだりすることができる可能性がある。

本アンケートは，現時点で入試広報活動の改善のために実施している。そのため，アンケートの質問項目は追跡調査目的で設計されたものではない。すなわち，アンケートで得られたデータや本研究の結果を本学の教育改善などで利用することはない。しかし，今後も同様の分析を実施することにより，本研究と同じような結果が表れるようなことがあれば，改めて本アンケートの意義や質問項目等を考えていきたい。また，平井・一之瀬（2022）で示された，出願時点と入学後においてアンケートの回答傾向が異なる可能性があることについても，同じ質問を出願時点と入学時点で行うこと等で検証していきたい。

## 参考文献


Hahsler M., Buchta, C., Gruen, B., Hornik, K., Borgelt, C., Johnson, I., and Ledmi, M. (2022). arules: Mining Association Rules and Frequent Itemsets (Version 1.7-3), https://cran.r-project.org/web/packages/arules/index.html (2022年3月3日).

原田健太郎・和久田千帆 (2021). 「入学時点の変数と大学院への進路決定の関係―入学時の情報に基づく大学院進学の規定要因分析―」『大学入試研究ジャーナル』**31**, 189－195.

平井佑樹・高野嘉寿彦・小山茂喜・平野吉直 (2021). 「高等学校における数学および理科の履修状況に関するアンケートの分析（3）―学部初年次の学業成績との関係―」『大学入試研究ジャーナル』**31**, 91－96.

平井佑樹・一之瀬博 (2022). 「信州大学インターネット出願時アンケート結果の分析―志願者と入学者の回答傾向の違いを踏まえた出願時アンケートの意義―」『大学入試研究ジャーナル』**32**, 77－83.

金 明哲 (2007). 『Rによるデータサイエンス―データ解析の基礎から最新手法まで―』森北出版.

仲小路博史・重本倫宏・鬼頭哲郎・林 直樹・寺田真敏・菊池浩明 (2015). 「多種環境マルウェア動的解析システムの提案および評価」『情報処理学会論文誌』**56**(9), 1730－1744.

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.

竹内正興 (2021). 「センター試験後に出願校を変更した受験生の大学入学満足度―国立B大学の事例より―」『大学入試研究ジャーナル』**31**, 97－104.

山田実俊・山本義郎 (2016). 「対応分析を用いたアソシエーションルールによるアンケート結果の可視化」『データ分析の理論と応用』**5**(1), 3－15.

大学入試研究ジャーナル第 33 号，205-211，2023

# 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――

遠藤 健，山田 寛邦（早稲田大学）

本論は，早稲田大学の学部卒業から 10 年後に実施された卒業生調査（$n$ = 1,350，回収率 15.4%）の分析を通じて，大学・学部志望度と入学，卒業後のアウトプット間の関係を検証した。私立総合大学においては，大学のみならず，学部のマッチングもまた重要な問題となるため，大学・学部の志望度別にタイプを作成し，入学後の経験やアウトプットとの関係を検証した。分析の結果，大学・学部のいずれかの入学時点のミスマッチが生じている卒業生は 5 割程度で，一般入試では 6 割強であった。志望度タイプのなかでは，大学は非第一志望ではあるものの学部は第一志望のタイプは，在学時の成績や能力修得度が有意に高かった。そのため特に学部のマッチングが，入学後の質保証の上で重要であることが示唆された。

キーワード：志望度，不本意入学，質保証，卒業生調査

### 1 問題の所在

本論は，早稲田大学の学部卒業から 10 年後に実施された卒業生調査の分析を通じて，大学・学部志望度と入学，卒業後のアウトプット間の関係を検証し，大学教育における質保証の示唆を得ることを目的とする。

今日，日本の大学教育はユニバーサル段階に達したものの，高等教育の大衆化が進み，進学率が高まるマス段階以降になると，学生の多様化が進み，中途退学者が増加するとことが予想されてきた（Trow, 1973）。そのため国内においても，入学後早い段階での学習面や，人間関係づくりの支援を充実するために，初年次教育や学生支援の取組が必要となっている（濱名, 2005 など）。

一方，18 歳人口は減少し，大学の定員数が志願者数よりも多い，いわゆる大学全入時代が数値の上では到来しつつも，近年，定員管理の厳格化による大学受験競争の激化が指摘されている（アエラ編集部, 2018）。特に東京都特別区においては，地方創生の観点から定員管理の規制が強まり，学力上位層の受験生が入試難易度の序列の下位に位置付く大学に入学するというトリクルダウン現象も指摘されている（日下田・福島, 2020, 2021）。この現象は，大学の選抜度（入試難易度）によって生じる課題が異なると推察されるものの，全体としては希望する大学，あるいは学部の入学難易度が高くなることによって，不本意入学者[1)]が増加することが予想される。

このような大学側の定員管理の問題や，他の社会的・制度的要因も慎重に精査する必要があるが，本論が対象とする早稲田大学においても，1995 年と 2020 年とを比べると，大学・学部ともに第一志望である割合は 68.3%から 55.8%に減少している（沖・遠藤, 2022）。したがって，やや長いスパンから見れば，先行研究が指摘してきた在学中の適応や満足度等への負の影響が懸念される。また不本意入学の問題は，大学の質保証，すなわち大学・学部における「教育プログラムの質を維持もしくは強化する一連の取組と手続き」（児玉編, 2018: 8）においても課題となる。それは今日，大学全体のディプロマ・ポリシーの設定，評価のみならず，学位プログラムレベル（学部）の質保証も一層求められるようになっており，学生の学部のミスマッチによってアウトプットが相対的に低くなるならば，入学時点での学部のミスマッチは決して見過ごせない課題となるからである。

このような問題について，本論では先行研究が従来指摘してきた点に，①入学後の活動や在学時の成績，卒業後の能力修得度といったアウトプット，②学部とのマッチングという観点を加え検証していく。

これまで，不本意入学による入学後の適応や退学等の問題は指摘されており（松原, 1987 など），第一志望ではない大学に進学した学生の入学直後の大学への適応は，相対的に低いと指摘されている。具体的には，他大学志望かつ大学に対して不満足な学生は，入学後も解消されない不本意感が，より深刻な自己疎外へとつながる可能性が指摘され（伊藤, 1995），また不本意入学者は本意入学者に比べ，アイデンティティの確立が低いとの指摘もある（竹内, 2014）。

このように，不本意入学者を対象とした研究が適応や自己形成，大学の満足度に着目しているのに対して，

恐らくデータの制約もあり，入学後の成績や能力修得度といったアウトプットに着目した研究は，決して多くはない。今日の東京都特別区における定員厳格化から予想される不本意入学者の増加と，それに対応した質保証のさらなる充実のために，不本意入学者の入学以降のアウトプットにも継続して着目する必要があるだろう。そこで本論では，志望度タイプ間の入学後の成績や，卒業後のアウトプットを比較検討する。

その際，志望度については従来の研究で設定されていた方法に，検討の余地があると考える。本論で対象とするような私立総合大学においては，大学の志望度の一致（マッチング）のみならず，学部間の併願が可能であるため，学部のマッチングもまた重要な問題となる。大学の進学動機や学習観に関する研究を整理した三保・清水（2011）によれば，進学動機として専門分野を深めたい，興味のある分野を深く掘り下げたいといった勉学志向は，主体的学習観と相関が高い。従って，直感的に予想されるように，専門的な学びを期待し，学部がマッチした学生の方が，学習意欲が高いことが予想される。逆に大学はマッチしたものの，入学した学部が必ずしもマッチしていない学生は，学習意欲が低いと予想される。それゆえ，たとえ大学が第一志望だとしても，入学した学部が当人の学びたい専門分野の内容を学べない入学時点のミスマッチ（以下：（ミス）マッチ）が生じた状況であれば，不本意入学に関する研究で指摘されてきた，在学時の適応や満足度，さらには学習成果に負の影響が生じるのではないだろうか。このような推論から本論では，入学した大学がたとえ不本意（非第一志望）であったとしても，学部がマッチしていれば学生のアウトプットは相対的に低くはない，逆に入学した大学が本意（第一志望）であっても，学部が不本意であればアウトプットは相対的に低いという仮説を立て検証する。

そのために従来，先行研究では，大学の志望度（第一志望か否か）を尋ね，そこから在学時の適応感や満足度との関連を検証しているが，本論では学びたい学問・学習内容の一致を併せて見るために，学部の志望度を併せて尋ね，志望度タイプを設定し，大学・学部の志望度と卒業後のアウトプットの関係を検証する。

## 2 用いるデータと対象者の特徴

分析にあたっては，2.1 に述べる卒業生調査を用いた。また母集団と今回の回答者を比較した結果を 2.2 に整理する。以降の分析にあたっては，IBM SPSS（Version 28）を用いた。

### 2.1 調査概要

分析に用いるデータは早稲田大学大学総合研究センターが 2020 年度に実施した卒業生調査である[2)]。調査にあたっては学内の研究倫理申請を行い，倫理規定を遵守して実施した（研究倫理番号：2020-252）。

それぞれ実施した調査の実施時期，対象者等は表 1 の通りである。対象者は全学部卒業生で，学部卒業 10 年後に設定した。質問票は在学時に登録されていた住所にダイレクトメールと在学時のメールアドレスに郵送，送信した。回答者は，在学時の教学等のデータと結合することを承諾した上で回答している。なお，未回答と途中で回答を終了した者にはリマインドメールを調査期間に 2 度送信した。回収率は 15.4%となった。

なお今回対象とする卒業生調査では，大隅ほか（2013）でも指摘されているように，大学や学部が不本意であり，入学後に退学しているケースは，データの限界から把握できないという限界をもつ。一方で，卒業者のうち，学内の転部・転科等した状況は把握可能である。この点については 5 節において触れる。

表 1 調査概要

| 実施時期 | 対象者 | 対象者数 | 回収数 | 回収率 |
|---|---|---|---|---|
| 2020 年 12 月～2021 年 2 月 | 2007 年度学部入学者 | 8,762 | 1,350 | 15.4% |

### 2.2 分析対象者の特徴

今回用いる特定年度の全数調査式の卒業生調査の分析にあっても，非回答による偏りが生じ得るため回答者群の傾向を確認する。本調査では，大学在学時の教育等のデータと結合が可能であるため，母集団（$n$=8,762）と結合ができない 1 人を除く回答者（$n$=1,349）を比較し，回答者の特徴を示す。

まず，学部の偏りは母集団と比べて，A 学部や B 学部の割合が 2.5%程度高く，逆に C 学部は 2.3%低いなど若干の差はあるものの，全体的に極端な偏りは見られない。

また分析にも関わる，在学時の成績である GPA は，母集団の平均値が 2.26 であるのに対して，回答者の平均点は 2.42 となり，有意に高い（$t$ = -8.455, $df$ = 8,760, $p$ < .001）。つまり，在学時の成績が比較的高い卒業生がより回答している。ただし，検定結果から算出した効果量 $r$ は.09 ときわめて小さかったため，本調査では母集団を十分推定できていると判断した[3)]。次節以降の分析においては，3.2 以降で使用する変数にすべて回答のあった 1,244 件に限定した。

### 3 志望度タイプ別の分析

本節では卒業生調査を用いて志望度タイプ別に分析を行っていく。手順としては，まず大学・学部の志望度（第一志望か否か）にもとづいたタイプを作成し，在学時の活動経験や成績についてタイプ間で比較する。

### 3.1 志望度タイプの作成

まず大学と学部の志望度をもとに，志望度タイプを作成する。タイプを作成するにあたって使用した質問項目の教示文は「早稲田大学は第一志望でしたか。また，入学した学部は第一志望でしたか。それぞれお選びください。」であり，大学と学部それぞれに第一志望か否かを尋ねた。この回答をもとに4つのタイプを作成した（図 1）。最も多かったのは大学・学部ともに第一志望のタイプ（①大学学部第一志望）であり，52.1%となった。2 番目に多かったのは，大学は第一志望ではあるが，学部が第一志望ではなかったタイプ（②大学第一志望学部非第一志望）であり，20.0%となった。3 番目に多かったのは，大学は第一志望ではないが，学部が第一志望であるタイプ（③大学非第一志望学部第一志望）であり，16.1%となった。最後に最も少なかったのは，大学・学部ともに非第一志望であったタイプ（④大学学部非第一志望）であり，11.8%であった。つまり約半数は，大学・学部いずれかにミスマッチが生じている結果となった。以下この 4 つの志望度タイプをもとに分析を進める。なお簡略して，各タイプを①～④と表記する場合もある。

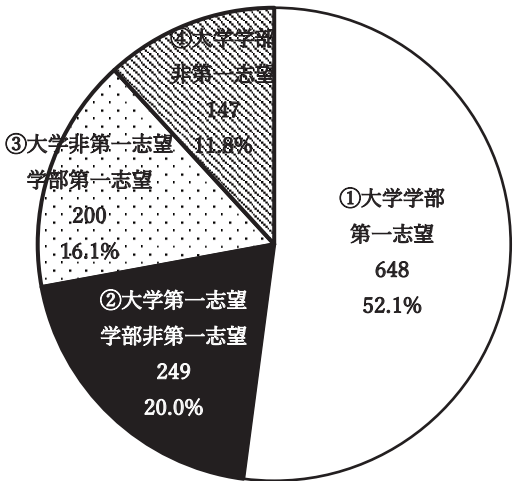



図 1 志望度タイプの分布（度数と%）

次に，本人の回答をもとにした入試区分と，文系・理系学部という観点から，志望度タイプを同様に示す（表 2）。まず，入試区分については，指定校推薦や自己推薦・AO 入試，附属・系属からの推薦は，①大学学部第一志望が8割程度なのに対して，一般入試では 37.6%と相対的に低い。大学，学部のいずれか，あるいは双方の志望とミスマッチしつつも，入学・卒業している層が一般入試では多い。

表 2 入試区分別，文理別志望度タイプの分布

| | ①大学学部第一志望 | ②大学第一志望学部非第一志望 | ③大学非第一志望学部第一志望 | ④大学学部非第一志望 |
|---|---|---|---|---|
| 入試区分 | | | | |
| 一般 $n=805$ | 37.6% | 24.8% | 22.2% | 15.3% |
| 指定校 $n=159$ | 78.6% | 8.8% | 6.3% | 6.3% |
| 自己推・AO $n=90$ | 80.0% | 6.7% | 4.4% | 8.9% |
| 附属・系属校 $n=146$ | 81.5% | 17.8% | 0.0% | 0.7% |
| その他 $n=43$ | 67.4% | 7.0% | 16.3% | 9.3% |
| 文理 | | | | |
| 文系 $n=1,042$ | 53.1% | 22.9% | 12.2% | 11.8% |
| 理系 $n=198$ | 47.0% | 4.5% | 36.9% | 11.6% |

また理系3学部とそれ以外の文系学部を分けると，文系は，②大学第一志望学部非第一志望は，理系に比べ多く（22.9%＞4.5%），学内の併願で第一志望の学部以外に進学した者が多いと推察される。一方，文系の③大学非第一志望学部第一志望は，理系と比較して低い（12.2%＜36.9%）。理系では学部がミスマッチするケースが，文系に比べ少ないことがわかる。

以上，大学・学部の志望度をもとに，タイプを作成した。入試区分や文理によってこれらタイプの分布は異なることも考慮して，次節ではアウトプットとの関係について分析を行っていく。

### 3.2 在学時の活動経験と GPA

本節では，在学時の教育・生活に関する活動経験に着目し，志望度タイプ別にそれぞれの特徴を分析する。活動経験として用いた項目は表 3 の 12 項目である。教示文は「あなたは学部在学中において，次のような活動にどのくらい熱心に取り組んでいましたか。」であり，5 件法（経験しなかった，不熱心，やや不熱心，やや熱心，熱心）で尋ね，熱心がより高くなるように

表 3 活動経験の記述統計

| | 度数 | 平均値 | 標準偏差 |
|---|---|---|---|
| 1.専門科目 | 1,244 | 3.97 | .94 |
| 2.一般教育科目 | 1,244 | 3.72 | .90 |
| 3.ゼミ | 1,244 | 3.80 | 1.17 |
| 4.卒業論文作成 | 1,244 | 3.60 | 1.33 |
| 5.部活動，サークル活動 | 1,244 | 3.77 | 1.43 |
| 6.学内のアルバイト | 1,244 | 1.91 | 1.37 |
| 7.学外のアルバイト・定職 | 1,244 | 3.63 | 1.20 |
| 8.ボランティア | 1,244 | 1.79 | 1.25 |
| 9.インターンシップ | 1,244 | 1.78 | 1.29 |
| 10.早稲田大学以外での勉強 | 1,244 | 2.01 | 1.39 |
| 11.資格取得や教職，国家試験勉強 | 1,244 | 2.40 | 1.52 |
| 12.大学関係の活動 | 1,244 | 2.29 | 1.45 |

1～5 の値を割り当てた。記述統計の結果から，5 の「部活動，サークル活動」は天井効果があり，6，8～12 の項目は経験しなかった，あるいは不熱心の割合が高く，床効果が確認される。ここでは項目間の相関関係に留意しつつ，全て用いた。

この 12 項目の背後にある共通因子を抽出するため，因子分析を行った。抽出は，固有値の下限を 1 に設定し，4 つの因子が抽出された。表 4 は最尤法によるプロマックス回転後の因子負荷量であり，表中の背景色のある，値が.35 以上の項目を解釈の対象とした。

表 4 活動経験の因子分析結果（プロマックス回転後）

| | ゼミ | 講義 | 課外活動 | 大学外活動 |
|---|---|---|---|---|
| 4.卒業論文作成 | .92 | -.05 | -.04 | -.01 |
| 3.ゼミ | .60 | .16 | .06 | .01 |
| 1.専門科目 | -.00 | 1.01 | -.05 | -.03 |
| 2.一般教育科目 | .09 | .50 | .07 | .01 |
| 10.部活，サークル活動 | -.00 | -.05 | .70 | -.10 |
| 11.大学関係の活動 | -.08 | .12 | .48 | -.05 |
| 8.ボランティア | .08 | -.06 | .35 | .11 |
| 12.学外のアルバイト・定職 | -.04 | .06 | .10 | .70 |
| 5.資格取得や教職，国家試験勉強 | .01 | -.05 | -.11 | .48 |
| 7.学内のアルバイト | .05 | -.08 | .06 | .14 |
| 9.インターンシップ | .02 | -.01 | .31 | .12 |
| 6.早稲田大学以外での勉強 | .17 | .03 | .19 | .05 |
| 分散の% | 14.91 | 8.22 | 9.23 | 5.19 |
| 累積% | 14.91 | 23.13 | 32.35 | 37.54 |
| Cronbach の $\alpha$ | .75 | .71 | .40 | .58 |

| 因子間相関 | ゼミ | 講義 | 課外活動 | 大学外活動 |
|---|---|---|---|---|
| 講義 | .48 | − | − | − |
| 課外活動 | .15 | .31 | − | − |
| 大学外活動 | .02 | -.03 | .23 | − |

第 1 因子は，卒業論文作成やゼミなど，上級学年で設定されている，ゼミ単位での学習経験の行動項目に負荷量が高いことから，「ゼミ」とした（項目 3～4）。第 2 因子は，専門科目，一般教育科目の項目に負荷量が高く，「講義」とした（項目 1～2）。第 3 因子は，部活，サークル活動や大学関係の活動（学生主体のイベントの企画・参画），ボランティアで負荷量が高く，これを「課外活動」とした（項目 8，10～11）。第 4 因子は，学外のアルバイト・定職，資格取得等の勉強で負荷量が高く，これを「大学外活動」とした（項目 5，12）。ただし，第 3 及び第 4 因子については信頼性係数の値が，それぞれ.40，.58 と低い。

これら 4 因子からなる活動経験尺度を志望度タイプ間で比較した。一元配置分散分析の結果，ゼミ（$F$（3，1,240）= 3.16，$p < .05$，$\eta^2 = .01$），講義（$F$（3，1,240）= 11.13，$p < .001$，$\eta^2 = .03$），大学外活動（$F$（3，1,240）= 3.17，$p < .05$，$\eta^2 = .01$）において，有意なタイプ間の違いが確認された。ただし，効果量からタイプ間の違いは小さい。

次に 4 つの活動経験尺度の平均値を，タイプ別に示した（図 2）。Scheffe の多重比較によって，志望度タイプ別に平均値の比較を行い，違いのあった 2 項目を示すと，①大学学部第一志望と③大学非第一志望学

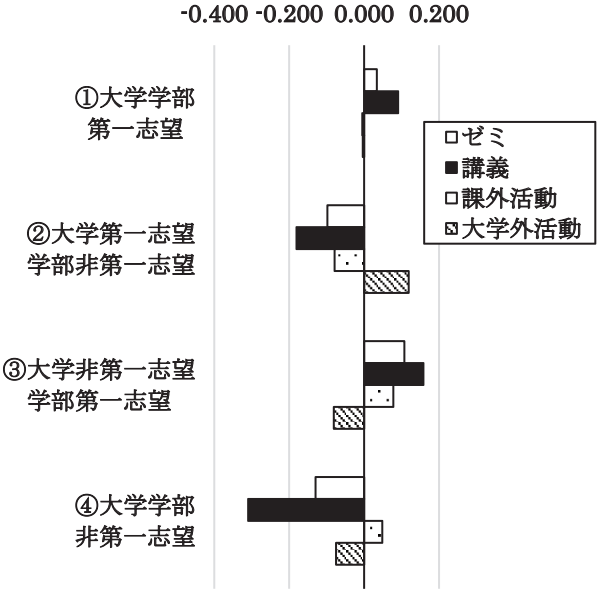



図 2 志望度タイプ別の活動経験得点の平均値

部第一志望は，④大学学部非第一志望よりも「講義」の得点が有意に高い（いずれも $p < .001$）。効果量の推定において，分母にプールされた標準偏差を用いた Cohen の $d$（Cohen 1988）は，①-④では.41，③-④は.47 と，いずれも小程度ではあるが，中程度に近い大きさであった。

この分析からは，学部が第一志望の場合（タイプ①，③），大学学部が非第一志望の場合（タイプ④）に比べ，「講義」により熱心な傾向を示し，入学した学部のマッチングと「講義」の取り組む姿勢が関連しているといえる。

次に，在学時の成績について，GPA を指標として志望度タイプ間で比較をする。図 3 では，各タイプ間の GPA を箱ひげ図で比較した。上述した在学時の「講義」の熱心さから予想されるように，平均値は高い順に，③大学非第一志望学部第一志望（2.57）＞①大学学部第一志望（2.46）＞④大学学部非第一志望（2.37）＞②大学第一志望学部非第一志望（2.22）となり，一元配置分散分析では 0.1%水準で有意となった（$F(3, 1{,}239) = 15.80$，$\eta^2 = .04$）。次に，Scheffe の多重比較によって，志望度タイプ別に平均値の比較を行うと，③大学非第一志望学部第一志望は，②大学第一志望学部非第一志望，④大学学部非第一志望よりも GPA の平均値が有意に高く（②-③：$p < .001$，$d = .64$，③-④：$p < .05$，$d = .35$），①大学学部第一志望は②大学第一志望学部非第一志望よりも高い（$p < .001$，$d = .41$）。また②大学第一志望学部非第一志望は，④大学学部非第一志望よりも有意に低い（$p < .05$，$d = .27$）。このようなタイプ間での GPA の違いは，活動経験の「講義」に取り組む熱心さとやや類似しており，②大学第一志望学部非第一志望と，③大学非第一志望学部第一志望間では，効果量が中程度の差が確認された。

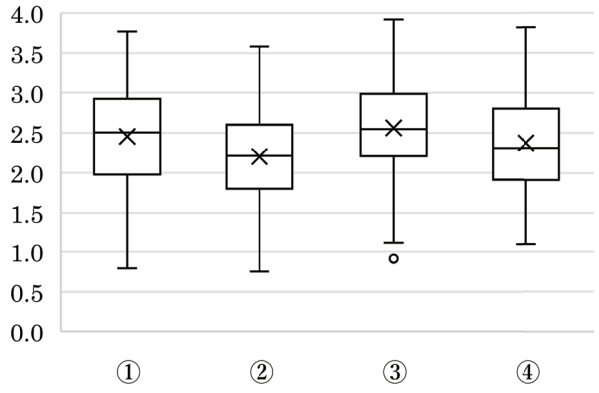



図 3 志望度タイプ別の GPA

注）－は中央値，×は平均値を示す。

**4 卒業後の能力修得度**

前節では，大学・学部志望度をもとにしたタイプ間で，在学時の活動経験，GPA が異なることが示された。ここでは卒業後 10 年を経過した時点での，アウトプット（能力修得度）を志望度タイプ間で比較する。

能力修得度として用いた項目は，全学のディプロマ・ポリシーをもとに作成した表 5 の 10 項目である。教示文は「早稲田大学の学部で次のようなことをどの程度身につけましたか。」であり，4 件法（身についていない，あまり身についていない，まあまあ身についた，身についた）で尋ね，修得度がより高くなるように 1～4 の値を割り当てた。

表 5 能力修得度の記述統計

| | 度数 | 平均値 | 標準偏差 |
|---|---|---|---|
| 1.課題の解決方法を提案できる | 1,244 | 2.80 | .82 |
| 2.物事を論理的に考えることができる | 1,244 | 3.07 | .79 |
| 3.自分の考えを分かりやすく表現できる | 1,244 | 2.92 | .80 |
| 4.既存の考え方にとらわれず，新しいアイデアを生み出せる | 1,244 | 2.88 | .82 |
| 5.健全に批判することができる | 1,244 | 3.07 | .80 |
| 6.物事を多面的に考えることができる | 1,244 | 3.20 | .75 |
| 7.相手の状況や考え方を尊重できる | 1,244 | 2.83 | .82 |
| 8.異文化を理解できる | 1,244 | 3.35 | .76 |
| 9.多様性を受け入れられる | 1,244 | 3.07 | .91 |
| 10.外国語を理解し，話せる | 1,244 | 2.24 | .99 |

この 10 項目の背後にある共通因子を抽出するため，因子分析を行った。なお複数の因子にまたがって負荷量が高い項目が生じたため，当該項目（5～7）を除く 7 項目で，固有値の下限を 1 に設定し因子を抽出した。表 6 は，最尤法によるプロマックス回転後の値を示している。この結果から，2 つの因子を抽出し，値が.35 以上であった項目を解釈の対象とした。

第1因子は，「1.課題の解決方法を提案できる」や「2.物事を論理的に考えることができる」が特に高いことから，「課題解決」とした（項目1～4）。また，第2因子は，異文化を理解したり，多様性を受容できる項目で負荷量が高く，「異文化理解」とした（項目8～10）。

これら2因子からなる能力修得度尺度を，志望度タイプ間で比較した。図4は2つの能力修得度尺度の平均値を示した。一元配置分散分析では「課題解決」が 0.1%水準で有意となり（$F(3, 1{,}240) = 8.30$，$\eta^2$

表 6 能力修得度の因子分析結果（プロマックス回転後）

| | 課題解決 | 異文化理解 |
|---|---|---|
| 1.課題の解決方法を提案できる | .90 | -.02 |
| 2.物事を論理的に考えることができる | .84 | -.05 |
| 3.自分の考えを分かりやすく表現できる | .73 | .06 |
| 4.既存の考え方にとらわれず，新しいアイデアを生み出せる | .64 | .13 |
| 8.異文化を理解できる | -.11 | 1.04 |
| 9.多様性を受け入れられる | .19 | .61 |
| 10.外国語を理解し，話せる | .07 | .41 |
| 分散の% | 28.02 | 32.30 |
| 累積% | 28.02 | 60.32 |
| Cronbach の $\alpha$ | .86 | .70 |
| 因子間相関 | 課題解決 | 異文化理解 |
| 異文化理解 | − | .41 |

= .02），「異文化理解」では有意差はなかった（$F$ (3, 1,240) = 1.88, $\eta^2$ = .01）。「課題解決」についてScheffeの多重比較によって平均値の比較を行い，違いのあった2項目を示すと，①大学学部第一志望と③大学非第一志望学部第一志望は，④大学学部非第一志望よりも①「課題解決」の得点が有意に高く，効果量$d$は小程度から中程度にかかる程度であった（①-④：$p$ < .01, $d$ = .38, ③-④：$p$ < .01, $d$ = .45）。

前節の活動経験の「講義」に対する熱心さや，GPA と類似するように，学部の志望度がマッチしているタイプの能力の修得度が相対的に高かった。

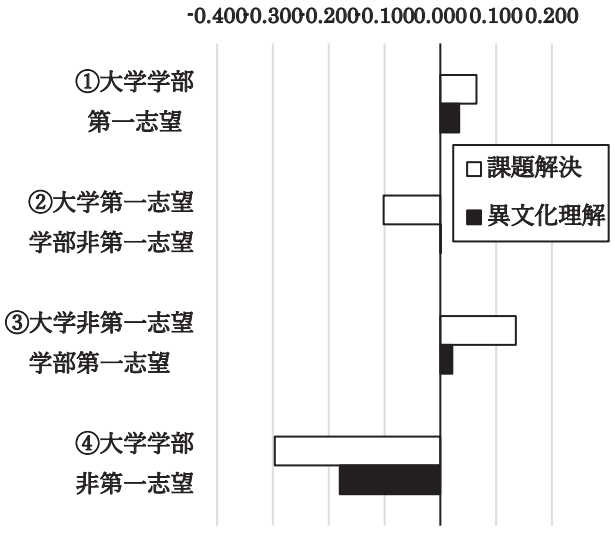



図 4 志望度タイプ別の能力修得度の平均値

## 5 結論と今後の検証課題

本論は，早稲田大学の学部卒業 10 年後に実施された卒業生調査の分析を通じて，大学・学部志望度と入学，卒業後のアウトプット間の関係を検証することを目的とした。

まず，大学・学部の志望度をもとに作成した志望度タイプは，割合が高い順に，①大学学部第一志望（52.1％），②大学第一志望学部非第一志望（20.0％），③大学非第一志望学部第一志望（16.1%），④大学学部非第一志望（11.8%）であり，約半数が大学・学部いずれかのミスマッチが生じつつも，入学・卒業していた。在学時の活動経験では，学部が第一志望の場合に，「講義」により熱心な傾向を示していた。さらに在学時の成績について，GPA を指標として志望度タイプ間で比較すると，③大学非第一志望学部第一志望は，学部がミスマッチの層と比べて，平均値が有意に高かった。

そして卒業後の能力の修得度については，①大学学部第一志望と③大学非第一志望学部第一志望は，④大学学部非第一志望よりも①「課題解決」の得点が有意に高い結果となった。いずれのタイプ間の有意な違いも，効果量は小程度から中程度にかかる程度であった。

以上のように，志望度タイプをもとにした分析から，大学・学部のいずれかのミスマッチが生じているのは 5 割程度で，一般入試では 6 割強であった。志望度タイプのなかでは，③大学非第一志望学部第一志望は在学時の成績が相対的に高く，かつ能力修得度の一部が④大学学部非第一志望と比較して有意に高かった。

本論の分析から，たとえ大学が第一志望でなくても，学部がマッチ（第一志望）していれば，在学時の成績や卒業後のアウトプットは他のタイプよりも高いことがわかった。また学部がミスマッチの場合には，在学時の成績が相対的に低く，大学・学部もミスマッチの場合には，卒業後のアウトプットは他のタイプよりも低かった。第 1 節で述べたように，学びたい専門分野とのマッチングが，卒業後のアウトプットの観点からも重要であるとことが示唆され，本論の仮説は支持された。

以上の本論の検証結果を踏まえ，教育の質保証の観点から入試制度について考えると，入学時点のマッチングという観点では，大学よりも学部のマッチングが重要であることが示唆される。

最後に今後の検証課題として三点述べる。第一に，受験状況の情報を追加した分析枠組の設定である。本論はあくまで私立大学の一事例である。そのため，国公私全ての入試制度のなかでの位置づけ，具体的には

国公立の受験状況を含めた分析が可能となると，結果の解釈もより充実することが予想される。たとえば，本論で設定した③大学非第一志望学部第一志望は，難易度の高い大学を希望し，学力が相対的に高い層である可能性もある。その場合，本稿が用いた志望度タイプは，学力によって説明される可能性もあり，アウトプットを真に説明する要因たりうるかは検証の余地がある。

第二に，学部ミスマッチ入学者のより深い分析である。在学時の学部・学科間の学生の流動性を高める工夫は，転部，転科制度，またカリキュラムの経過選択性や副専攻制度など多岐にわたり，このような入学後の支援制度も重要であるだろう。実際に，今回用いたデータのうち7名が転部しており，うち4名が④大学学部非第一志望タイプであり，入学後の制度も現実に機能している。また本論で明らかになった学部がミスマッチしているタイプ（②，④）は，30%程度確認できるものの，実際には卒業しており，本論が用いた成績や能力修得度といった指標とは異なる指標で検証していくことも考えられる。

第三に，定員管理の影響検証である。冒頭で述べたような定員管理の厳格化の方針といった大学外の環境の変化については，本論で用いた②～④のタイプいずれかが増加すると考えられる。本論で明らかになった結果から，増加したタイプが③大学非第一志望学部第一志望の場合には，質保証の観点から問題は少ないかもしれないが，②と④のタイプの場合には，従来指摘されてきた満足度や適応等の問題と合せて，在学時のアウトプットも課題となるだろう。この点については本論の事例のみならず，複数の大学の調査によって継続的に観測していく必要があるだろう。今後，さらなる事例蓄積による検証が望まれる。

## 注

1）本論では不本意入学を大学進学の意思はありつつも，進学を希望した特定の大学・学部には入学できなかった意味として用いる。

2）基礎集計等については早稲田大学大学総合研究センター（2021）で掲載されている。

3）効果量の大きさについては水本・竹内（2008）を参考に判断した。

## 参考文献


アエラ編集部 (2018). 「定員減と志望増の W パンチで私大は『超狭き門』」『AERA』4 月 23 号, 17-19.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science* (2nd ed.), Lawrence Erlbaum Associates.

濱名篤 (2005). 「新入生の適応と不適応はどのような経験から生まれるか―学習面と人間関係を中心に」『大学教育学会誌』**27**(1), 31－36.

日下田岳史・福島真司 (2020). 「私大定員管理の厳格化に伴う『トリクルダウン現象』の事例研究」『大学入試研究ジャーナル』**30**, 179－185.

日下田岳史・福島真司 (2021). 「私立大学における『トリクルダウン現象』の検証」『大学入試研究ジャーナル』**31**, 226－231.

伊藤美奈子 (1995). 「不本意就学類型化の試みとその特徴についての検討」『青年心理学研究』**7**, 30－41.

児玉善仁代表編 (2018). 『大学事典』平凡社.

松原達哉 (1987). 「学生相談室から見た現代学生像」『学生相談研究』**9**(1), 9－13.

三保紀裕・清水和秋 (2011). 「大学進学理由と大学での学習観の測定―尺度の構成を中心として」『キャリア教育研究』**29**, 43－55.

水本篤・竹内理 (2008). 「研究論文における効果量の報告のために―基本的概念と注意点」『英語教育研究』**31**, 57－66.

沖清豪・遠藤健 (2022). 「学生調査と学生生活調査の歴史的変遷―早稲田大学『学生生活調査』を中心に」『早稲田大学史記要』**53**, 9－28.

大隅香苗・小塩真司・小倉正義・渡邉賢二・大崎園生・平石賢二 (2013). 「大学新入生の大学適応に及ぼす影響要因の検討―第 1 志望か否か，合格可能性,仲間志向に注目して」『青年心理学研究』**24**(2), 125－136.

竹内正興 (2014). 「大学入試構造と不本意入学者のアイデンティティ―AO 入試は不本意入学者を減少させる施策となりえるのか」『佛教大学大学院紀要 教育学研究科篇』**42**, 35－51.

Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education-General*, OECD (eds.) Politics for Higher Education （天野郁夫・喜多村和之訳(1976).『高学歴社会の大学』東京大学出版会）.

早稲田大学大学総合研究センター (2021) 『2020 年度早稲田大学卒業生調査報告書』.

大学入試研究ジャーナル第 33 号，212-218，2023

# 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

深谷 和義，小杉 裕子（椙山女学園大学）

入学定員を一括募集入試としている私立大学教育学部において，取得教員免許の違いによる成績や教員就職状況の特徴を調査する。調査対象学部においては卒業要件となっている小学校教員免許の他，希望で幼稚園，中高数学，中高音楽，また，他学部で他教科の中高教員免許が副免で取得できる。共通に履修する小学校教員免許に関わる必修科目の成績や，小学校中心の教員就職状況等で比較した。その結果，全体の履修科目数が少ない小学校教員免許のみを取得した学生は履修科目数が多い学生よりも受験時の評定値はさほど違いがないにも関わらず GPA や教員就職率が低かった。GPA は取得免許が多い学生ほど高く，教員就職率は中高数学免許取得者が高かった。

キーワード：一括入試，教育学部，教員免許，教員就職，私立大学

## 1 はじめに

小学校教員の免許資格を取得することができる大学は，2021 年 4 月 1 日現在において国立 51，公立 5，私立 191 の計 247 大学ある（文部科学省, 2020）。これらの大学における学部名称は教育学部（子ども学部等を含む）が多く，そうでない学部の場合は学科名称に教育学科（子ども学科等を含む）が多くなっている。以下において，これらを総称して教育学部と記す。

ほとんどの教育学部では小学校教員免許に加えて他校種の教員免許取得ができる。国立大学では幼稚園や中高の国語，社会，数学，理科，英語，音楽等の多くの教科に加えて特別支援学校の免許も取得可能であるのに対して，私立大学や公立大学では小学校に加えて幼稚園のみであったり，中高のごく一部の教科のみが取得可能であったりする学部が多い。これは，入学定員が少ないことが主な理由だと考えられる。なお，以下においては「教員免許」を単に「免許」と記す。

国立大学の入学者選抜において，大きな単位で募集を行う一括入試が増加している（三宅, 2019）中で，国立大学教育学部では小学校免許取得を主としていても，同時に取得する中高免許に応じて，入試での入学定員を教科ごとに分けて決めていることが多い。ただし，滋賀大学や島根大学のように専攻教科をいくつかにグループ分けして募集している大学もある（河合塾, 2010）。

入学定員を教科で分けて入試を実施している大学では教科ごとでの入試難易度が異なっている。一般的に，国語，数学等のように通常の一般選抜で扱われる教科と比べて，音楽や美術のような実技系教科の入試難易度は比較的低い。例えば，河合塾（2022）の 2022 年度入試難易予想ランキングにおいて，小学校免許取得可能なある国立大学教育学部の共通テスト得点率では，高い教科から順に英語 67%，社会 64%，国語・数学 61%，保健体育 60%，生活 59%，理科 55%，家庭 54%，音楽 53%，美術 52%となっており，教科によって最大 15 ポイントの差が生じている。

私立大学において小学校免許を取得できる教育学部では，入学定員が少ないことから一括募集入試を行っている大学が多い。その場合，受験生の免許取得希望教科と関係なく同一の入試難易度になる。また，入学後に取得免許を決めることから，教科ごとでの人数が流動的になることが考えられる。そのような大学において，取得免許と入試区分との関係を明らかにすることや取得免許により大学での成績の傾向を分析することは，どのような選抜ができているかを明確にでき，入試区分ごとの定員見直し指標としての意義がある。

竹内（2019）は小学校の教員養成を目的としている私立大学の学部における教員就職希望者を対象に，教員採用試験の合格率が入試区分とは関連しないことを示している。しかし，取得免許による傾向の違いは扱っていない。

本研究では，一括募集入試を行っている私立大学教育学部において，学生の取得免許の違いによる入試区分の傾向や大学での成績・教員就職状況等の学習成果の特徴を明らかにすることを目的とする。

## 2 調査対象学部の状況

### 2.1 調査対象学部の概要

本研究における調査対象は，中規模私立女子大学 A 大学の教育学部である。2022 年 5 月 1 日現在で，大

学の収容定員5,464名，教育学部の収容定員692名となっている。

対象学部は2007年度に設置され，保育士・幼稚園教員養成を主とする「保育・初等教育専修」と小中学校教員養成を主とする「初等中等教育専修」とに分かれている。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。本研究で扱う中高免許取得は初等中等教育専修のみで可能であるため，以下においては対象学部と記載した場合に，初等中等教育専修のみを扱う。

対象学部では小学校免許取得が卒業要件となっている。それ以外に，本人の希望で幼稚園免許，中学校及び高等学校の数学免許，音楽免許[2]が取得できるプログラムを2年次から選べる。これらの主免に加えて，対象学部とは別の学部での教職課程科目を履修することで中高の国語，英語等を副免として取得する学生もいる。副免取得も2年次から開始できる。このように，すべての入学者に対して小学校の他，人数の上限を定めずに幼稚園，中高の数学あるいは音楽，更に副免での免許取得が可能となっていることが大きな特色である。一括募集入試としていることで，入試年度による難易度の変動要因を減少でき，学生は取得免許が入学後に決められるため進路選択が柔軟にできる（竹内，2017）。ただし，対象学部では，小学校免許取得が卒業要件となっていることもあり，取得免許に関わらず教員就職者はほとんどが小学校教員である。

### 2.2 入試区分

対象学部の入学試験には，2022 年度入試においては，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）」[3]「指定校制推薦入試（19）」の他に，併願可の「音楽実技特別推薦入試（1）」があり，一般選抜として「一般入試 A（28）」「大学入学共通テスト利用入試 A（4）」「一般入試 B（5）」「大学入学共通テスト利用入試 B（2）」がある[4]。また，受験者はほとんどいないが，その他として「社会人入学特別選抜（1）」がある。それぞれの（ ）内には各入学試験の募集人数を記載している。なお，「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，本論文においては，単に「評定値」と記したとき，特定の教科の評定平均値ではなく，すべて「全体の評定平均値」を示すものとする。）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。「音楽実技特別推薦入試」は 2015 年度入学者から「指定校制推薦入試」の募集人数を1名減らして実施されている。これは，「面接」に加えて，ピアノ等の「音楽実技」「小論文」を含めた推薦入試であり，音楽実技を重視した選抜である。ただし，あくまでも対象学部での入学定員の一つであり，入学後の音楽免許取得が必須ではない[5]。一方，「一般入試 A」「大学入学共通テスト利用入試A」「一般入試B」「大学入学共通テスト利用入試 B」では，「大学独自の試験問題」または「共通テスト」を使った筆記試験による学力で選抜している。また，「社会人入学特別選抜」では「出願書類」「小論文」「面接」で総合的に選抜している。なお，試験内容の配点は入試区分や年度によって異なったり，公表していなかったりしているためここでは記載しない。

## 3 入試区分別・取得免許別状況

### 3.1 入試区分別人数

対象学部における 2020 年度末までの卒業生は 924 名である。全卒業生の入試区分ごとの人数を表1に示す。入試区分は 2.2 節で示した順に記載している。ただし，「一般入試A」と「大学入学共通テスト利用入試 A」は合わせて「前期入試」，「一般入試 B」と「大学入学共通テスト利用入試B」は合わせて「後期入試」とする。また，「他」の区分には 2.1 節で示した編入学試験等も含まれている。表中及び以下においては省略した名称で示している場合がある。

表 1 に示すように，「音楽実技特別推薦入試」と「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。そのため，これらの入試区分については以下の調査結果において参考扱いとする。

表1 入試区分ごとの卒業生数

| | 併設 | 指定 | 音推 | 前期 | 後期 | 他 | 全体 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 人数 | 191 | 211 | 6 | 405 | 104 | 7 | 924 |

### 3.2 取得免許別人数と平均履修科目数

全卒業生の卒業時における取得免許の種類別人数と全体に対する割合，更に免許ごとでの平均履修科目数を表2に示す。平均履修科目数は履修した合計の科目数の他，対象学部における科目数と副免に必要な他学部での科目数もそれぞれの平均で求めている。副免

全体の科目数については副免取得者のみに対する平均値である。なお，他学部での副免の科目においては卒業に必要な単位数の合計126単位には含まれない。また，副免については免許申請を卒業後に各自で行うことから，免許取得者か否かが正確にはわからない。そのため，本論文では免許状取得に必要な単位数をすべては修得していない卒業生も人数に含めることとする。

取得免許の種類は2.1節で述べたように複数免許取得が可能であるため，対象学部で取得可能な小学校のみ（小），幼稚園と小学校（幼小），小学校と中高数学（小数），幼稚園と小学校と中高数学（幼小数），小学校と中高音楽（小音），幼稚園と小学校と中高音楽（幼小音）の6通りに分けてそれぞれ記載している。更に，それらに加えて他学部での副免取得者を同様の6通りに分け，全12通りで示している。その際，副免に関しては教科を区別していない。表2において，取得免許は上記における（ ）内のように省略して記載している。以下においても同様である。

表2から，卒業要件としている小学校免許取得のみの人数は10%に満たず，90%以上が他の免許も加えた複数免許を取得していることがわかる。多い方から幼小，小数，小音の順になっており，小学校のみの人数はそれらよりも少ない。続いて，小副，幼小副，幼小音，幼小数の順である。他にもわずかながら，小数副，幼小数副，小音副という者もいる。幼小音副は一人もいない。

表2 取得免許ごとの人数と平均履修科目数

| 取得免許 | 人数（割合） | 平均履修科目数 | | |
|---|---|---|---|---|
| | | 学部 | 副免 | 合計 |
| 小 | 91（ 9.8%） | 75.8 | | 75.8 |
| 幼小 | 272（29.4%） | 70.6 | | 70.6 |
| 小数 | 222（24.0%） | 81.3 | | 81.3 |
| 幼小数 | 17（ 1.8%） | 91.5 | | 91.5 |
| 小音 | 135（14.6%） | 84.1 | | 84.1 |
| 幼小音 | 45（ 4.9%） | 91.7 | | 91.7 |
| 小 副 | 73（ 7.9%） | 70.2 | 19.9 | 90.1 |
| 幼小 副 | 63（ 6.8%） | 70.8 | 15.3 | 86.0 |
| 小数副 | 2（ 0.2%） | 84.5 | 16.5 | 101.0 |
| 幼小数副 | 2（ 0.2%） | 92.0 | 11.5 | 103.5 |
| 小音副 | 2（ 0.2%） | 81.0 | 21.0 | 102.0 |
| 幼小音副 | 0（ 0.0%） | — | — | — |
| 全体 | 924（100%） | 77.1 | 17.7 | 79.9 |

平均履修科目数は，幼小が一番少なくなっている。対象学部の幼稚園教諭免許課程では，「教科に関する科目」が小学校と共通のため，幼稚園免許を取得しても卒業に必要な単位数に満たないことから，幼稚園免許取得によって単位を余分に取る必要はない[6]。小のみの平均履修科目数は幼小よりも5科目程度多く履修意欲が高いといえる。一方，中高数学，音楽免許取得には卒業必要単位数よりも更に多くの単位を要する。その結果，小数は小や幼小よりも平均履修科目数が6～11科目程度，小音は8～13科目程度多くなっている。幼小数と幼小音では更に多くて91科目以上となっている。前述のように，副免の科目においては卒業に必要な単位に含まれないことから，学部の平均履修科目数に加えて11～21科目程度多く履修している。

### 3.3 取得免許ごとの入試区分別人数の割合

取得免許の違いによる入試区分の傾向を明らかにするために，取得免許ごとの入試区分別人数の割合（%）を帯グラフで図1に示す。取得免許では，一人もいない幼小音副の他，小数副，幼小数副，小音副に関しては人数がわずかなため，それぞれ主免のみである小数，幼小数，小音に含めて8通りに分けて示している。これは，以下において同様とする。

併設校制推薦入試での入学者の割合は多い順に小音，小，幼小，少ない順に幼小数，幼小音，小数であり，数学取得が少ないといえる。指定校制推薦入試では幼の取得が含まれる4通りがいずれも多い。一般選抜である前期入試及び後期入試では全般的に数，音，副が含まれる取得が多く，中高免許取得希望者が多いといえる。ただし，後期入試では小のみも多くなっている。

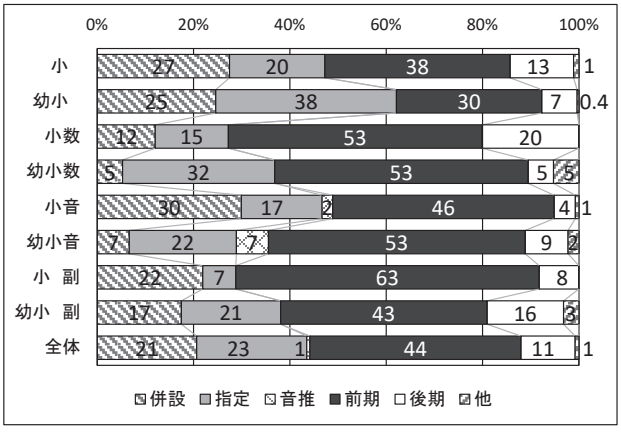



図1 取得免許ごとの入試区分別人数の割合

## 4 受験時の評定値

取得免許ごとでの入学前の学力を評価するため，入試区分別で受験時評定値の特徴を明らかにする。受験時評定値を取得免許，入試区分で分けた平均値を表3 に示す。取得免許ごとで全体の値と入試区分ごとで全体の値も示している。

表3より，入試区分で比較すると，どの取得免許においても全般的に学校推薦型選抜が高く一般選抜が少し低くなっている。それに対して，取得免許で比較すると，入試区分によって傾向が異なるものの全体でみるとあまり大きな違いはない。その中で，数を含む免許が少し高くて，音を含む免許が少し低くなっている。つまり，一括募集入試を行っているが，1 章で示した入学定員を教科で分けて入試を実施している大学同様に，音を含む入学者は若干学力が低い傾向にあるといえる。なお，入試区分別に調査書の必要教科単位で分析することは今後の課題とする。

表3 取得免許ごとでの入試区分別評定値

| 取得免許 | 併設 | 指定 | 音推 | 前期 | 後期 | 他 | 全体 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 小 | 3.88 | 4.19 | — | 3.55 | 3.44 | 3.90 | 3.76 |
| 幼小 | 3.77 | 3.97 | — | 3.79 | 3.54 | 3.40 | 3.83 |
| 小数 | 4.03 | 4.13 | — | 3.83 | 3.72 | — | 3.88 |
| 幼小数 | 3.80 | 4.20 | — | 3.74 | 4.10 | 3.60 | 3.90 |
| 小音 | 3.88 | 4.00 | 3.63 | 3.46 | 3.47 | 3.50 | 3.68 |
| 幼小音 | 4.20 | 3.86 | 4.27 | 3.56 | 3.35 | 3.50 | 3.70 |
| 小 副 | 4.18 | 4.08 | — | 3.59 | 4.03 | — | 3.79 |
| 幼小 副 | 3.84 | 4.02 | — | 3.67 | 3.54 | 4.10 | 3.76 |
| 全体 | 3.89 | 4.02 | 3.95 | 3.68 | 3.63 | 3.73 | 3.80 |

## 5 大学における GPA

### 5.1 入試区分別の GPA

取得免許ごとで大学における学力を評価するために入試区分別での GPA を扱う。ここでは同じ科目で比較するため，「教職に関する科目」のうち卒業要件である小学校免許のみで必修科目となっている「各教科の指導法」9科目[7]でのGPAを取得免許，入試区分で分けた平均値を表4に示す。なお，「教科に関する科目」は選択科目となっているため扱わない。

いくつかの先行研究にあるように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）が，あまり大きな違いはない。特に，音楽実技特別推薦に関しては，まだ人数が少ないことから必ずしも低いと言い切れない。取得免許によっては逆に学校推薦型選抜の方が高くなっている。取得免許ごとでは数を含む免許が良く，続いて副を含む免許，音を含む免許の順である。小のみは全体の履修科目数が比較的少ないにも関わらず一番低い。いずれも幼を含む免許の方が含まない免許よりも高くなっている。

以上の結果から，免許を複数取得する学生の方が履修する科目数が多くても GPA が高いといえる。4章での評定値の結果よりも大きな差が生じており，免許取得に積極的な学生は学習意欲が高く熱心に学んでいることが考えられる。

表4 取得免許ごとでの入試区分別 GPA

| 取得免許 | 併設 | 指定 | 音推 | 前期 | 後期 | 他 | 全体 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 小 | 2.44 | 2.52 | — | 2.44 | 2.17 | 2.56 | 2.42 |
| 幼小 | 2.63 | 2.53 | — | 2.70 | 2.70 | 2.89 | 2.62 |
| 小数 | 2.73 | 2.59 | — | 2.71 | 2.74 | — | 2.70 |
| 幼小数 | 3.00 | 2.56 | — | 2.90 | 3.33 | 2.56 | 2.80 |
| 小音 | 2.63 | 2.77 | 2.59 | 2.63 | 2.61 | 2.56 | 2.65 |
| 幼小音 | 2.70 | 2.66 | 2.33 | 2.80 | 2.44 | 2.56 | 2.69 |
| 小 副 | 2.69 | 2.64 | — | 2.64 | 2.72 | — | 2.66 |
| 幼小 副 | 2.75 | 2.59 | — | 2.82 | 2.86 | 2.78 | 2.77 |
| 全体 | 2.64 | 2.58 | 2.46 | 2.68 | 2.66 | 2.67 | 2.64 |

### 5.2 科目別の GPA

大学での学力の詳細を評価するために，取得免許ごとでの科目別で各取得免許に該当する学生の GPA の平均値を棒グラフで図2，図3に示す。図2は小学校免許に関わる成績を比較するために，前節と同様に「各教科の指導法」9科目の個々のGPAである。9科目の平均値を「9 科目平均」として折れ線グラフで示している。また，図3は広く免許に関わる成績を比較するために，小学校に加えて小学校を除く何らかの免許取得においても必修科目となっている 11 科目を扱う。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。

GPA は科目によって平均値が大きく異なる場合がある。そのため，図2，図3においては，各取得免許での傾向をみやすくするため，科目ごとに，それぞれの科目で一番低い GPA の取得免許での値を「最低GPA」とし，最低GPAに対する差分で示している。

図2において，「図画工作の指導法」を除いた8科目で小のみが一番低い。幼小数，小数は「算数の指導法」が飛びぬけて高いだけでなく，全般的に高い値となっている。ただし，幼小数は「図画工作の指導法」

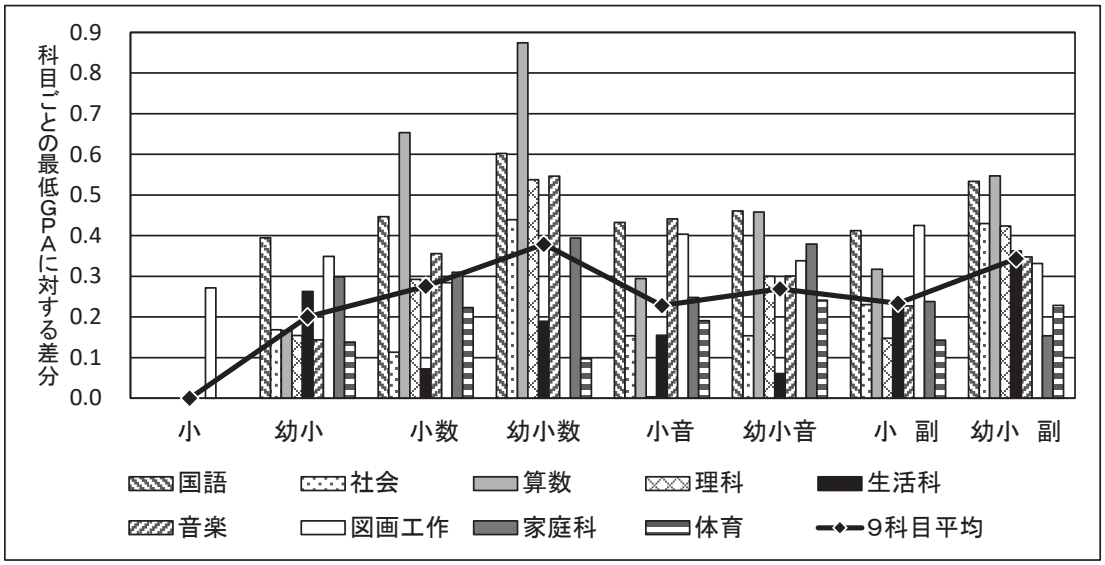



図 2 「各教科の指導法」における GPA

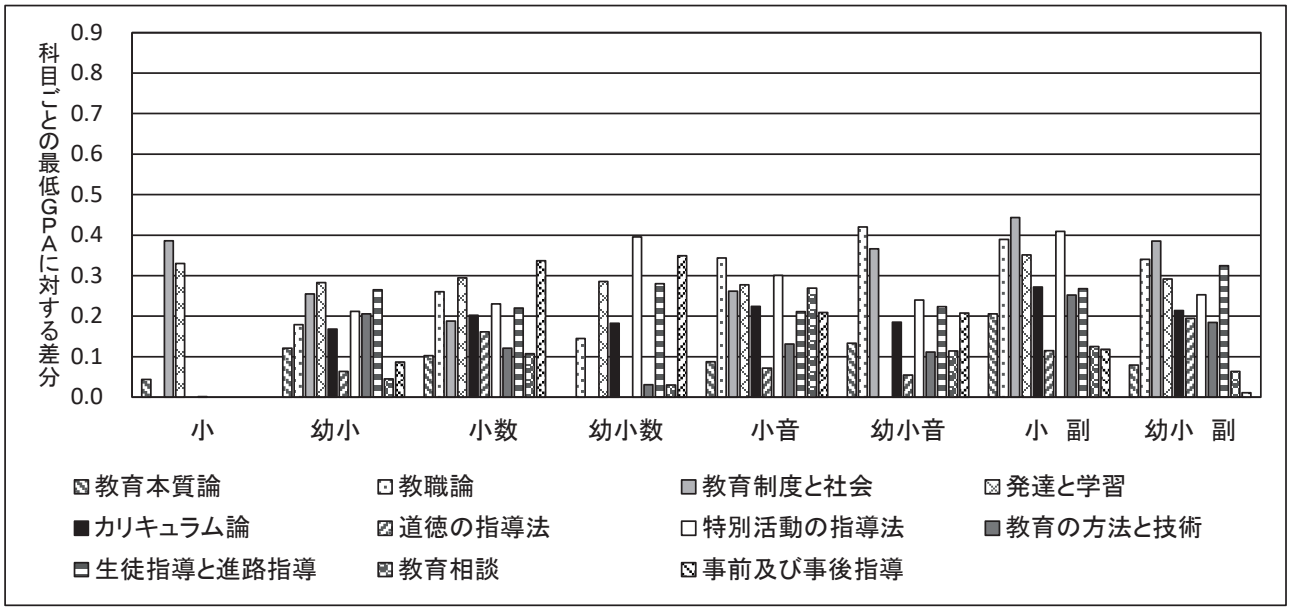



図 3 教員免許取得に必要な必修科目（「各教科の指導法」を除く）における GPA

は一番低く，「生活科の指導法」「体育の指導法」も高くない。「音楽の指導法」は中高音楽免許を取得している小音が 2 番目に高く，幼小音は 5 番目に高い。

図 3 の科目においては，全般的に「各教科の指導法」の科目ほど大きな違いがみられない。その中でも，多くの科目で小のみの学生が低いが，「教育制度と社会」「発達と学習」は高い方となっている。他の科目では，「教育本質論」「教育制度と社会」「道徳の指導法」で幼小数が一番低いなど「各教科の指導法」とは異なる傾向になっている。幼小数は，「各教科の指導法」では比較的高かったが，図 3 の科目では他の複数免許取得に比べて特には高くない。

以上の結果から，数学免許取得者は「算数の指導法」の学力が高いだけでなく，全般的に「各教科の指導法」での学力が高いが，音楽免許取得者は「音楽の指導法」での学力が必ずしも高くない。また，5.1 節で述べた「幼を含む免許の方が含まない免許よりも GPA が高くなっている」ことがほとんどの「各教科の指導法」の科目においていえる。

図 2 の「各教科の指導法」においては，教科内容に関わらず，指導の原理や方法を踏まえ授業を構築する点が共通しているのに対し，図 3 における科目は歴

史・思想・制度など科目にそれぞれ固有の分野を学ぶ内容である。そのため，特定の取得免許において共通に学力が高いというような傾向はみられずに，科目によって学力の傾向が異なると考えられる。

## 6 進路状況

取得免許の違いによる卒業時の進路状況を，教員就職を中心に明らかにする。取得免許ごとに人数の割合（%）を進路別の帯グラフで図 4 に示す。教員就職は教諭採用の公立正規，講師採用の公立期限付，私立教員に分け，教員以外では公務員，一般企業，大学院等への進学，不明や就業しない者を他として分けている。なお，教員就職は 2.1 節で述べたようにほとんどが小学校教員であり，他に中学校教員が毎年 2 名程度，幼稚園教員が若干名いるだけなので学校種を区別していない。

図 4 より，公立正規採用は，半数以上である小副を筆頭とし，続いて小数，幼小数，小音，幼小副，幼小，幼小音，小のみの順である。ここでも GPA が低い小のみが履修単位数が少ないにも関わらず一番低い結果となっている。筆者らは音楽免許取得者での GPA が高いほど公立正規の採用が多いことを明らかにした（深谷・小杉, 2022）が，異なる取得免許者においても GPA が高い方が傾向として公立正規教員で採用されているといえる。公立期限付，私立教員を加えた教員就職全体では，高い方から小数，幼小数，小副，小音，幼小音，幼小副，幼小，小のみの順である。数学免許取得者に教員就職者が多いといえる。

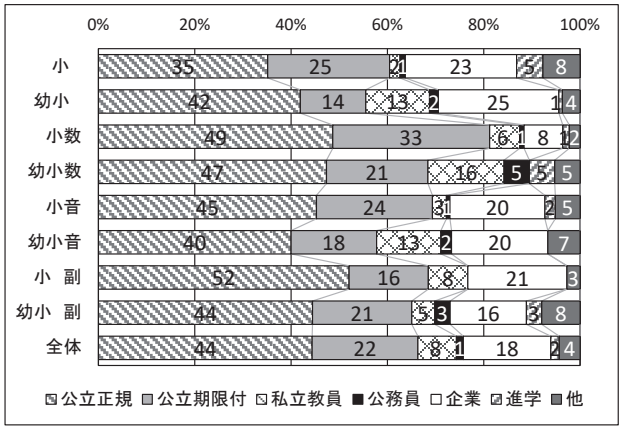



図 4 取得免許ごとの進路状況の割合

## 7 まとめ

入学定員を一括で募集する入試を行っている私立大学教育学部における取得免許の違いによる特徴を，人数，学力，教員就職状況等で調査・分析した。その結果，主に次のことがわかった。

- 取得免許によって平均履修科目数が約 70 から 100 以上までと大きく異なっていた。特に，卒業単位とは別で科目を履修する副免取得の場合は履修科目数が多くなっている。
- 学校推薦型選抜での入学者は小学校に加えて幼稚園や音楽免許取得者が多く，一般選抜での入学者は数学，音楽，副免を含む免許取得者が多かった。
- 受験時の評定値では，取得免許での違いはあまり大きくなかった。
- 小学校免許の必修科目の GPA で比較すると，「各教科の指導法」では，履修科目数が多いにも関わらず，複数免許取得者の方が高かった。他の科目では科目内容によって取得免許による傾向は異なっていた。
- 教員就職の割合は数学免許取得者が高く，小学校のみの免許取得者が低かった。

今回は全員履修する科目のみで比較したが，各免許取得に関わる科目も含めた特徴分析が今後の課題である。

## 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 名とがある。また，定員以外に他学部からの転学部，保育・初等教育専修からの転専修で入ってくる学生もいる。

2）中学校と高等学校の免許取得には若干の必修科目・単位数の違いがあるため，必ずしも全員が中高両方の免許取得をするわけではない。しかしながら，ごく一部の学生を除いて中高同時に取得しているため，本論文においては一括して扱っている。

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）実際には，これまでに音楽実技特別推薦で入学した学生は全員入学時点で音楽コースを希望している。

6）2017 年の教育職員免許法施行規則改正により「教科に関する科目」が「領域および保育内容の指導法に関する科目」となったため，2019 年度入学生からは幼稚園免許に必要な単位数が増加しているが，本論文での対象者ではない。

7）2017 年の教育職員免許法施行規則改正により 2019 年度入学生からは「教科及び教科の指導法に関する科目」の中の「各教科の指導法」となった。また，外国語（英語）の指導法が加わったが，本論文での対象者ではない。

## 参考文献

深谷和義・小杉裕子 (2022). 「小学校教員養成課程を主体とする私立大学教育学部における音楽免許取得者の特徴」『大学入試研究ジャーナル』**32**, 173－179.

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.

河合塾 (2010). 「大学入試の大括り化の進展とその影響」『Guideline』2010年7・8月号, 2－15.

河合塾 (2022). 「入試難易予想ランキング表」 河合塾 https://www.keinet.ne.jp/university/ranking/ (2022年3月1日).

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.

三宅貴也 (2019). 「国立大学入学者選抜における括り入試の状況と評価について―ケーススタディとしての高校調査を踏まえて―」『大学入試研究ジャーナル』**29**, 251－256.

文部科学省 (2020). 「小学校教員の免許資格を取得することのできる大学」 文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/daigaku/detail/1287044.htm (2022年3月1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.

竹内正興 (2017). 「括り入試が高校現場に与える影響―A県の高校教員、大学教員、大学生に対する調査結果からの考察―」『大学入試研究ジャーナル』**27**, 79－84.

大学入試研究ジャーナル第 33 号，219-225，2023

# 大学の地域志向教育がキャリア形成に及ぼす影響

## ――地域人材育成コース卒業者の追跡調査から――

田中 久美子，美濃地 裕子，小竹 雅子（島根大学）

地方創生の一環として各地の大学で実施される地域志向教育の，教育プログラムとしての効果について，キャリア形成の観点からの検証を試みた。パッケージ化された地域志向教育を受けた卒業生へのインタビュー調査から，大学生の進路選択と，社会人１～2 年目の初期キャリアへの影響を明らかにした。その結果，地域志向教育は，地域への愛着やその地域での人間関係形成を育み，職業選択に影響を及ぼしていることが分かった。更に，実学を中心とする地域志向教育プログラムは，卒業後間もない初期キャリアにおいては実務への活用がみられた。

キーワード：地域志向教育，キャリア形成，地域貢献人材育成入試

### 1 はじめに

大学の地域貢献には大きな期待が寄せられている。深刻な人口減少や少子高齢化への対応策として，地方創生が大きなテーマとして掲げられている。教育再生実行会議による，「「学び続ける」社会，全員参加型社会，地方創生を実現する教育の在り方について（第六次提言）」[1)] では，教育の力は地域を動かすエンジンの役割を担うとある。更に，「地域の拠点となる大学等の一層の機能強化が，地方における自県大学進学者の割合や，新規学卒者の県内就職の割合が高まることが期待される」とあり，地域が抱える人口問題の打開策として，大学に大きな期待を掛けられていることがわかる。

こうした社会的背景の中，地方大学では，文部科学省による「地（知）の拠点整備事業（以下，COC）」や，「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業（以下，COC＋）」が推進され，地域を志向する教育として「地域志向教育」が各地で展開された。

地域志向教育は，地方創生を目的とした教育カリキュラムであるため，地域をフィールドにした学びから地域への愛着を育み，そのアウトカムとして，履修生の地域への就職や定住が求められている。そのため，地域志向教育は大学生の地域への就職や定住に効果をもたらすのかという問いに対して，多くの関心が寄せられている。これまでのところ，「地域志向教育は，大学が所在する地域への就職（地元就職）には，あまり効果がない」というのが，大半の先行研究の結果として述べられてきた。

本稿は，地域志向教育の評価は地元就職だけでよいのかとの問題意識のもと，キャリア形成の観点からの検証を試みる。

### 2 先行研究の整理

COC 事業開始以来，各大学で取り組まれるようになった地域志向教育を対象とした研究は，現時点では実践報告として発表されているものが多く存在する。検証に至っている研究としては，地域志向教育が，大学が設置されている都道府県への就職に効果があるかどうかについて，以下のように報告している。

小山（2016）では徳島大学の学部 4 年生と院 2 年生へのアンケート調査の結果から，地域科目の履修経験が県内就職と殆ど関連していなかったと結論付けた。別の地域で実践された地域志向教育の効果を測定した木村ほか（2018），李ほか（2019）においても，地域志向教育の受講は，県外出身者にのみ地元就職意識を高める効果があったと報告する。更に小山（2017）は，調査の枠組みを全国規模に広げ，インターネットモニター調査の結果として，地域教育は地元キャリア形成に貢献しない可能性があると指摘した。

このように，先行研究では，地域志向教育が，大学が所在する都道府県への学生の就職にいかに寄与するかが中心的に議論され，県内就職者数の増加に大きく影響しないことが統計的に明かされてきた。

確かに地方創生という点においては，地元志向教育によって何人が地元に就職したのかは重要であろう。しかし，教育プログラムとしての評価を特定の地域への就職者数で評価することには疑問がある。なぜこのような結果を導くことになったのか。そして，この地域志向教育プログラムの具体的な効果は何なのだろうか。履修した学生にとってどのような学びがあったのだろうか。大学が所在する県への就職以外に，地域志

表１　学生時代の学びが現在の仕事に役立っているか

| 項目 | 教養教育 | 外国語教育 | 学部・学科の専門教育 | コース対象授業科目 | コース対象プロジェクト活動 | コース対象インターンシップ | サークル活動 | アルバイト | 自主的な地域活動 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 平均値 | 2.76 | 1.90 | 3.19 | 2.95 | 3.20 | 3.39 | 2.57 | 3.00 | 2.80 |

表２　調査対象者のプロフィール

| ID | 所属 | 性別 | 卒業年 | 業種 | 職種 | 居住地 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | 理系 | 男性 | 2020 | 卸売業 | 営業職 | 山陰 |
| B | 文系 | 女性 | 2020 | 公務等 | 総合職 | 山陰 |
| C | 理系 | 男性 | 2020 | サービス業 | 専門職 | 山陰外 |
| D | 理系 | 女性 | 2020 | 情報通信 | 技術職 | 山陰 |
| E | 理系 | 男性 | 2020 | 公務等 | 専門職 | 山陰 |
| F | 文系 | 男性 | 2021 | 情報通信 | 営業職 | 山陰外（社内の異動） |
| G | 文系 | 女性 | 2021 | 公務等 | 教員 | 山陰 |
| H | 文系 | 女性 | 2021 | 公務等 | 教員 | 山陰 |
| I | 文系 | 女性 | 2021 | 公務等 | 総合職 | 山陰 |
| J | 理系 | 男性 | 2021 | 公務等 | 専門職 | 山陰 |
| K | 理系 | 女性 | 2021 | 小売業 | 総合職 | 山陰 |
| L | 文系 | 男性 | 2021 | 建設業 | 営業職 | 山陰 |

向教育の効果をどう評価し得るのか。この点については，県内就職率などの量的な評価指標をベースとする先行研究では取り扱われておらず，新たな評価指標が必要ではないだろうか。評価指標の策定は，全国に拡大する地域志向教育の質的な向上を図り，結果として地域が抱える問題の打開につながることが期待できる。

そこで本稿では，地域貢献人材育成入試を経て入学し，各学部の専門と地域志向教育を学び，その後卒業した人たちへの聞き取り調査から，地域志向教育が学生のキャリア形成にどのような影響を及ぼしたのか，あるいは影響を及ぼさなかったのかを明らかにする。具体的には次のリサーチクエスチョン（以下，RQ）を設定して研究を進める。

RQ：地域志向教育は，大学生のキャリア形成に影響を及ぼすのだろうか。

上記の RQ を明らかにするため，具体的には以下の２点について検証を行う。

検証①：地域志向教育は，大学生の職業選択に影響を及ぼすのか。
検証②：地域志向教育は，卒業後の仕事に活かされているのか。

## 3　研究方法

### 3.1　対象

本研究では，大学 4 年間でそれぞれの専門分野の学部に所属しながら，学部横断型の地域志向教育を受けてきた地域人材育成コース卒業生への調査データを用いる。

COC 及び COC+事業に取り組んできた島根大学では，地域のリーダーになる人材を育成する新たな入試制度としての「地域貢献人材育成入試」を設計した（美濃地ほか 2020）。この入試で入学した学生は各学部に所属するとともに，「地域人材育成コース（以下，コース）」に所属する。コースでは，複数領域にまたがる地域課題に挑むための知識や技能を身に付けるため，基礎となるベーストーン科目と，知識や技能を応用する手法を学ぶキャップストーン科目，そして課題解決型の地域共創インターンシップを段階的に履修する。これらの正課科目履修に加えて，ワークショップや活動報告等の正課外活動もコースの教育プログラムに組み込まれている（図１）。

コースに所属する学生は，各学部の専門とともにプログラム化された地域志向教育を学ぶことで，地域課題や社会課題がもつ複雑性や流動性に対応できる人材として育成される。そして将来は，地域のリーダーとして活躍することが期待されている。このような学生を育成するために，入試の段階から，地域課題や地域

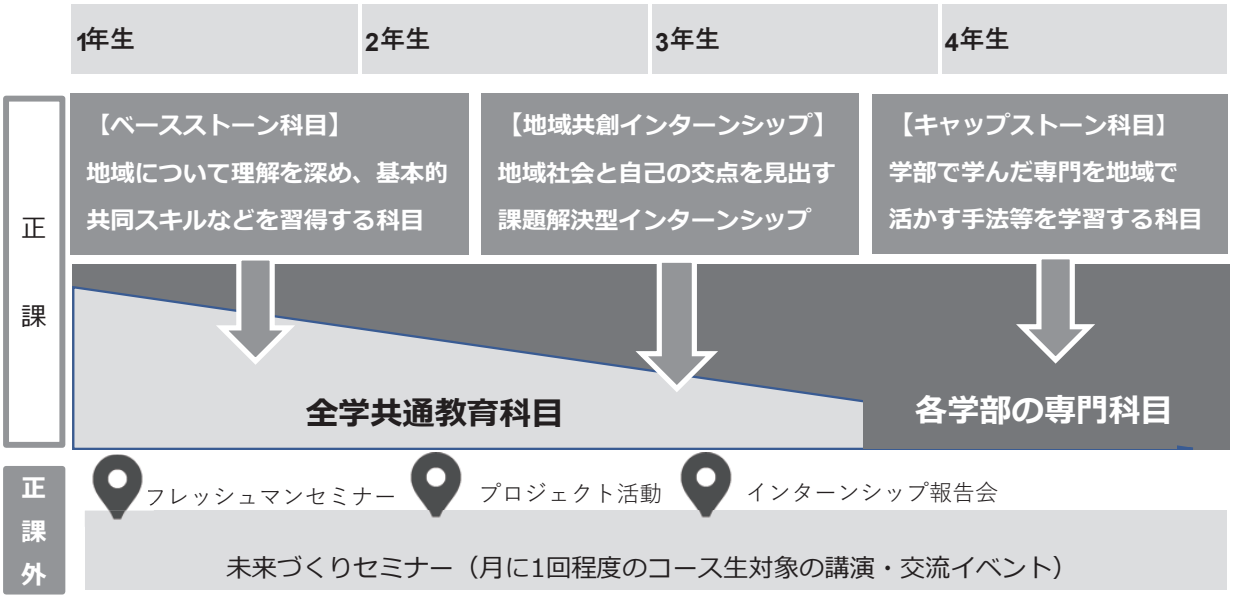



図１　地域人材育成コースの教育プログラム　（プログラムのパンフレット等をもとに筆者作成）

の活性化について高い意識をもつ学生を受け入れることが，この入試設計のねらいである（福間ほか 2017）。

実際にコースに所属して，2020 年 3 月に卒業して就職した 1 期生 21 名の山陰（島根県と鳥取県）就職率は 85.7%であり，翌年の 2 期生は 22 名が就職をして，山陰就職率は 100%であった。

このコースに所属していた学生を，本稿の対象とする理由は 2 つある。1 つは，全ての対象者が山陰出身であり，将来的には山陰地域のリーダーとして，彼らの地元での活躍を目指して入学してきたという点にある。先行研究では県内就職率を高める因子の分析など，統計的な検証は一定程度積み上げられてきた（小山 2016；木村ほか 2018；李ほか 2019）。しかし学生が具体的にどういった経緯で県内就職に至るのか，そしてそこに地域志向教育を受けたことがどのように影響しているのか等の検証は，残された課題とされている。本稿では，この点について，山陰地域での活躍を志して入学してきた者たちへの聞き取り調査によって明らかにすることを試みる。

2 つ目は，入学時から卒業までの 4 年間で地域志向教育を正課内外で受講してきている点である。先行研究では，地域志向教育として位置付ける特定の授業科目のみに着目した研究が多く，地域志向教育がどこまで結果に影響しているのかという課題があった。そこで，複数の科目や課外活動で構成され，パッケージ化された地域志向教育プログラムを受けてきた卒業生を対象とすることで，先行研究での課題を乗り越えることが可能となる。

このような理由から，地域人材育成コースを修了した卒業生を対象に調査を実施する。

### 3.2　調査の手順

本研究は質的研究の手法を用いて検証を行う。なお，効率的に調査を行うため，最初に基本事項等を確認する予備調査としてアンケートを実施し，定型質問では明らかにしえない個人の想いや情報をインタビューで引き出すという手順とした。

はじめに島根大学の地域人材育成コースを 2020 年と 2021 年の 3 月に卒業して就職した合計 43 名[3)]に，メールでアンケート調査を依頼したところ，21 件の返答があった。アンケートの中にインタビューへの協力意思を確認する項目を設けたところ，12 名がインタビュー調査依頼に応じた。メールは，対象者が大学在籍中に，卒業後の連絡先として筆者らが確認した先に送信した。

### 3.3　アンケート調査

アンケート調査に回答した 21 名には，学生時代の所属や職業，現在の居住地などを確認した。加えて，「学生時代の学びが，現在の仕事に何らかの形で活かされていると思いますか」という問いで 9 つの項目を立て，「そう思う」から「そう思わない」の 4 件法で確認した。「そう思う」から順番に 4 点，3 点，2

点，1 点と得点化した結果は，表 1 のとおりである。

この調査は，学生時代のことを事前に確認することで，後のインタビュー調査をスムーズに行うことを目的として実施した。9 つの項目のうち，「コース対象」と記載したのは，地域人材育成コースの履修生のために設計された授業科目や，プロジェクト活動，インターンシップのことである。9 つの項目のうち最もポイントが高かったのは「コース生対象インターンシップ」であった。これは，コース生の進路希望にあわせて，約 2 週間のインターンシップを山陰で実施するというものである。次に高かったのは，山陰の事業所と一緒に地域の課題解決を行う「コース生対象プロジェクト活動」で，その次が「学部・学科の専門教育」という結果であった。

### 3.4 インタビュー調査

インタビューは 2022 年の 2 月から 3 月の期間で実施した。調査時の社会的情勢を鑑みて，インタビューは WEB 会議システムの ZOOM を用いて，オンラインでの面接形式で行った。対象者には，大枠の質問項目を事前に知らせて，その後は自由に話してもらう半構造化面接の手法を用いて実施した。1 人あたりのインタビュー時間は 60 分から 90 分であった。いずれの対象者も，インタビューの録画と録音，そして個人が特定されない形での公表について承諾を得ている。対象者のプロフィールについては表 2 に示す。[2)]

インタビューでは，平尾ほか（2006）などの，大学生の地元志向や就職意識を検証してきた先行研究を参考に，大学での学習歴や就職活動について尋ねる質問項目を作成した。加えて独自の質問として，高校時代の進路選択についても聞き取りを行った。これは，本調査の対象者は，将来の地域貢献意欲を評価されて入学をしている（美濃地ほか 2020）ので，入学時に描いていた進路希望との変容についても聞き取ることを目的としている。

## 4 分析結果

職業選択及び現在の仕事へ地域志向教育が影響しているかについて考察するため，特に地域志向教育の履修や職業選択，現在の仕事と学びの関係性に関する語りに着目して分析を行った。インタビューデータを逐語録におこし，地域志向教育の影響と現在の仕事への活用に関する語りからコードを作成して，キーワードを抽出した。（表 3，表 4）

表 3　職業選択時の地域志向教育の影響

| 影響 | キーワード | ID |
|---|---|---|
| 有り | 地域活動と就職直結 | D，K |
| | 入学時の志望進路と変更 | B，F |
| | 夢実現 | C，I |
| 無し | 入学時の希望進路を貫徹 | E，G，H |
| | 一般学生と同じ認識 | A，L，J |

表 4　現在の仕事への地域志向教育の活用

| 活用 | キーワード | ID |
|---|---|---|
| 有り | 地域活動の経験が自信 | C, G, H, I, K, L |
| | 実社会で応用 | B，F |
| | 人間関係 | E，J |
| 無し | 学習成果の切り分け困難 | A，D |

### 4.1 職業選択時の地域志向教育の影響

職業選択時における地域志向教育の影響について，対象者の半数が，影響があったと語った。それぞれ，授業科目やプロジェクト活動で関わった先への就職に結びついたケース，進路変更のきっかけとして影響があったケース，以前から目指していた職業を叶えることに影響したという 3 つのケースに分類した。

影響がなかったと語るのは，入学時からの志望進路を変更しなかったケースと，一般学生と同様に全国型の就職活動を行った 2 つのケースであった。

#### 4.1.1 影響あり「地域活動と就職直結」

地域志向教育プログラム内のフィールドワークやインターンシップの体験先での出会いが，そのまま就職につながったケースが確認できた。コース生対象インターンシップでの研修先に就職を決めた D さんは「インターンシップに行った時の職場の雰囲気が良くて，ここに就職しようと決めた」と話し，教育プログラムが就職に直結したケースであった。フィールドワークやインターンシップをすることは，その地域の住みやすさを実感し，研修先を将来の就職先として吟味できるので，ミスマッチの軽減も期待できる。地方創生の観点では理想的なルートであるが，大学や地域が期待するほどは多くないケースである。

#### 4.1.2 影響あり「入学時の志望進路と変更」

地域志向教育での出会いで，入学時に希望していた進路から変更した B さんと F さんは，地域での人との関わりをきっかけに，当初の進路希望から変更したと述べる。教育学部に所属していた F さんは以下のように語った。

*教育学部に所属していたけど，教職に就くかどうか迷いがあって。もっとやりたいことがある気がしていたんです。インターンシップ先で，民間企業で働きながら，人に教える仕事をしている人を見て，自分もまずは民間企業で働きたいと思いました。*

フィールドワークやインターンシップなど，地域での活動を通して自身の進路を固めることができたと語った。地域の人との出会いや体験が意思決定を促す契機になったケースであった。

#### 4.1.3 影響あり「夢実現」

次に，C さんと I さんは，大学入学前からの夢を実現するのに，地域志向教育が影響したと述べた。地方自治体職員を希望していたI さんは，コースで提供される正課内外のプログラムに積極的に参加した。「プログラムが楽しそうだったし，やったことは（公務員採用）試験にも活かせると思った。」と当時を振り返る。コースでの体験が糧となり，希望していた職を得ることに繋がった。同じく入学前からの夢であった専門職に就いた C さんは，インターンシップ中に紹介された専門資格を取得したことが，好影響であったのではないかと振り返る。

さらに，専門職のために県外就職を選んだ C さんは，「葛藤」という形で地域志向教育が進路選択に影響をしたと述べた。

*この仕事に就くのがずっと夢で。いろいろ探したけど，山陰で就職先を見つけることができなかった。インターンシップとかで，地域の人にめちゃくちゃお世話になったから，勤務地で葛藤しました。今は，県外に出たことは後悔していないです。（中略）今でも山陰の地域の方と連絡を取っているので，いつか地元に恩返しがしたい。*

地域人材育成コースでは，就職エリアを県内に限定しているわけではないものの，4 年間のコースでの学びを通して，県内に就職することが，この地域の人たちに期待されていると C さんは受け止めていた。葛藤の末，幼少期から希望していた仕事に就くため県外の会社に就職することを決めたが，将来的には地元へ戻って活躍できる人材になりたいと話す。

定住意思がありながらも，地方の雇用環境を理由にエリアを超えた就職を余儀なくされるケースがあることは，先行研究でも指摘されている（杉山 2012）。C さんのケースは，COC+事業で求められたアウトカムである県内就職者には当てはまらないが，その語りからは地域活動でお世話になった人との人間関係の継続や親しみが見られた。

#### 4.1.4 影響なし「入学時の希望進路を貫徹」

職業選択に影響がなかったと語ったうち，E さん,G さん，H さんは，入学前から希望していた職業への就職を果たした。教育学部を経て教職に就いた G さんは「ずっと前から山陰でこの職に就くことを決めていた」と話し，「別にコースがなくても，教育学部に入学をしてこの職を目指したと思う」と語った。大学入学前からの夢を実現したという点については C さん I さんと同じであるが，在学中に進路の迷いがなく，地域志向教育の影響を実感していなかったというのがこの 3 名の特徴であった。

#### 4.1.5 影響なし「一般学生と同じ認識」

最後に A さん L さんの進路選択は，所謂一般学生と同じ就職活動のスケジュールで進み，様々な民間企業を受験して，最終的に地元企業への就職を決めた。A さんは自身の進路選択について，「自分の軸にあった企業を選んだだけ」と話し，就職先を探す際に地域志向教育を受けてきたことや，コース生であることは考えなかったと話す。

「影響がなかった」と話した対象者たちは，総じてフィールドワークやインターンシップでの学びは印象に残っているものの，大学での学びと，進路や職業選択は別物と捉えている傾向にあった。

### 4.2 現在の仕事への地域志向教育の活用

現在の仕事に地域志向教育で学んだことが活用されているかについては，多くの対象者が活かされていると述べた。

#### 4.2.1 活用あり「地域活動の経験が自信」

地元の小売業に就職した K さんは「プロジェクト活動にチャレンジしたことが自信につながっていると思う。今の職場でも積極性があるとよく言われる」と，自分の成長のきっかけになった経験としてプロジェクト活動での体験を語っていた。

プロジェクト活動は自由参加型の正課外活動である。地元企業と協働で新商品開発や広報活動等を進めるため，数か月から 1 年程度のコミットが求められる。学生にとって負荷が大きい分強く印象に残り，自身の学生生活を代表する活動として，プロジェクト活動を位置づけ，その活動が今の仕事とどう関連するのかを紐づけて話す対象者が多くいた。

#### 4.2.2　活用あり「実社会で応用」

実際に授業で学んだことがビジネスの現場に活かされているというケースもある。例えばF さんは以下のように話す。

> *コースの授業で学んだフレームワークが役に立っていますね。最近，新しい事務所の立ち上げに関わり，この地域で，何で戦っていくかを考える必要があって。授業で習ったフレームワークを使いました。*

地域の課題解決の手法として様々なフレームワークを学んだことを，社会に出ても授業を思い出しながら活用している。仕事の中でアイデアの発想などを求められるシーンがあると，課題解決の授業やプロジェクト活動時のノートを読み返していると語った。

#### 4.2.3　活用あり「人間関係」

現在の仕事への活用について，スキルやノウハウの他に，フィールドワークやインターンシップで出会った地域の人たちとの関係性を，地域志向教育の成果として話すケースもあった。教育現場で活躍する J さんは，3 年生の時に山陰の健康食品製造会社でインターンシップに参加した。

> *この前も，インターン先の社長とご飯を食べに行って，社会人になったお祝いをしてもらいました。いろいろ話を聞いてもらって。この仕事って人とのつながりが大事だから。こういった関係性が築けたのはありがたいです。*

地域で学んで，地域に定着するからこそ，人間関係の継続が可能となり，地域志向教育での出会いに価値を感じるケースが確認できた。

#### 4.2.4　活用なし「学修成果の切り分け困難」

一方で，地域志向教育が仕事に活かされているかという問いに明確に返答できなかった A さんと D さんは，「大学で様々なことを学んできたと思うが，どれが地域志向教育だったのかわからない」と語る。A さんも D さんも，地域志向教育として提供されるプログラムには「他の学生に比べて，積極的に頑張ってきた方だ」と言いながらも，「自然な流れの中でいろいろ学んできたので，（地域志向教育を）切り分けて考えたことがないから，わからない」と述べる。確かに，学習は途切れなく，複合的に本人の中で醸成されるものだと考えた場合，今回の調査設計では，特定の活動を切り分けて学習成果を測るのは困難なことであろう。

## 5　まとめと考察

本稿では，地域志向教育が，キャリア形成に及ぼす影響について，地域人材育成コースに所属した卒業生へのインタビュー調査を行い，①地域志向教育は職業選択に影響したのかと②地域志向教育は仕事に活かされているかの，２つの観点で明らかにした。

職業選択においては，地域活動やインターンシップ先への就職や地域志向教育プログラムを通した人との出会いが影響して進路が定まったなど，直接あるいは間接的に地域志向教育が影響を及ぼしていることが明らかになった。進路を模索する学生にとって，地域の人との関わりが，自身の将来像を描くきっかけになっている可能性を示唆する。結果として地元以外のエリアに就職をしたケースにも，地域志向教育が影響をしていることがわかったことは，本調査で明らかになった新たな知見である。

一方，地域志向教育の影響がなかったのは，入学時からの進路希望を迷わず進んで実現させたケースや，自分が地域人材育成コースの学生であることは考えずに，就職活動をしたケースである。在学中に進路選択で迷う場面が無かった対象者は，地域の人との交流があっても，そこでの出会いを自身の進路選択に投影させることは無かった。また，コースのことを考慮せずに就職活動をした対象者の発言には，コースでの学びと進路選択の結びつきがなく，本人の中では切り分けて存在するものであった。結果として彼らは地元での就職を果たしているものの，それは地域志向教育が直接影響した結果と，本人たちが認識するものではなかった。大学生の職業選択には，様々な因子が関係しており，就職エリアだけでは地域志向教育の評価が難しいことが明らかになった。

また，現在の仕事と地域志向教育については，殆どの対象者が役立ちを実感していた。これは地域志向教育のプログラムが，フィールド活動などの実学を中心にしていることから，地域への愛着を育むだけではなく，実社会で必要な知識や技能の獲得に大学教育として役立っていることが示唆される結果となった。

ただし，近年は学部の専門教育にも地域活動が取り入れられることがあり，対象者の中には専門教育とコースで提供される地域志向教育の境界線がわからず，回答ができないケースもあった。この点について，今回の調査では明確にできなかったが，今後は地域志向教育に特化した教育効果の計測方法の模索は必要であろう。

以上のように，本稿では，近年多くの地方大学で実施される地域志向教育の評価指標探索のため，卒業生

へのインタビュー調査を行うことで，どのような影響が表出しているのかを実証してきた。これらは県内就職率などの数値だけでは語ることができないものであり，本研究で得られた知見であると言えよう。「地域貢献人材育成入試」という新たな入試制度を経て入学した，限られたサンプルを対象とした調査ではあるものの，地域志向教育が，学生の職業選択や卒業後のキャリア形成に及ぼす影響をみるための新たな要素や視点を導出できた。最後に，本稿の限界と今後の課題について述べる。

1 つ目は，新型コロナウイルスの感染拡大の影響を考慮した検証の必要性である。インタビュー調査の対象者が就職活動を行った時期は，県外への移動などは自粛が求められていた時期であり，進路決定に何らかの影響を及ぼしていることが考えられる。例えば 2021 年 3 月に卒業した F さんは，県外への就職の可能性について尋ねたところ「コロナが流行っている中で，（県外の求人）情報が出回らない中で，島根県内の情報を集めるだけで，自分の中で一生懸命だった」と，自身の就職活動を振り返った。情報が少ない中での選択行動であったことは留意する必要があるだろう。同じ年に卒業したＬさんは「最初は全国転勤型の企業に就職を決めていたけど，コロナがあって，親のこととか色々考えて，やっぱり地元にしようと思って，今の会社にした」と，新型コロナウイルス感染拡大に関する発言があった。大学生の職業選択には，本人の意思の他にも家族や友人などの他者の意見や経済状況，社会情勢などが関係する（平尾 2004；平尾ほか 2006）。学生が，県外企業の内定を得た後に親と話し合って，地元就職に進路変更をするというのは，就職支援の現場では散見されるものである。しかしながら，調査協力者の進路選択時は，世界的なパンデミック時だったことを考えると，社会情勢の影響についても，十分な検証が必要であろう。

2 つ目は継続調査による長期検証の必要性である。キャリア形成は，人生の多段階においてなされるものであり教育の効果は，長期にわたり検証されるべきものである。

本論が対象とした地域志向教育を受けた学生は，調査時点において社会人１～２年目であった。初期キャリアを踏み出したばかりであって，ここで評価を下すのは早計であるのもまた事実であろう。一方で，新しい教育の効果を初期段階で計測し，評価の観点を整理・検証することには意味がある。地域志向教育は，人生の各段階でどのような影響を及ぼすのか，長期にわたる検証が求められている。

## 注

1） 教育再生実行会議（2015）.「学び続ける」社会，全員参加型社会，地方創生を実現する教育の在り方について（第六次提言）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1360247.htm（2022 年 11 月 25 日）.

2）所属は，学生時代の所属学部を文系（法文，教育，人間科学）と理系（生物資源，総合理工）に分けて表示した。

3）医学部を除く 5 学部（法文，教育，生物資源，人間科学，総合理工）のみを対象とした。

## 参考文献

福間栄子・勝部毅弘・為石勝美・美濃地裕子・和久田千帆（2017）.「島根大学における育成型入試―対話型「面談会」について―」『大学入試研究ジャーナル』27，167－172.

美濃地裕子・高須佳奈・田中久美子（2021）.「意識調査から見る「地域貢献人材育成入試」―求める学生が入学し，その学生を育成することができたのか―」『大学入試研究ジャーナル』31，279－286.

平尾元彦・重松政徳（2006）.「大学生の地元志向と就職意識」『大学教育』3，161－168.

杉山成（2012）.「大学生における地元志向意識とキャリア発達」『小樽商科大学人文研究』123，123－140.

小山治（2016）.「県内就職を促進する効果的なカリキュラム・授業開発－徳島大学を事例として－」『平成 27 年度とくしま政策研究センター委託調査研究事業 成果報告書』1－15.

小山治（2017）.「地域教育は地元キャリア形成に貢献するのか―地域移動類型ごとの初職・現職所在地に着目して―」『都市社会研究』９，157－171.

木村亮介・冨永哲雄（2018）.「初年次学生における地域志向教育の効果について」『和歌山大学クロスカル教育機構研究紀要』1，3－10.

李永俊・山口恵子（2019）.「大学における地域志向教育が地域愛着と就職地選択意識に及ぼす影響―弘前市における大学生への質問紙調査より―」『都市社会研究』61－74.

平尾元彦（2004）.「大学生の就職活動に関する親の意識 ―山口大学３年生の保護者アンケート調査 ―」『 大学教育』1，103-113.

大学入試研究ジャーナル第 33 号，226-232，2023

# 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

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

令和 3 年度の総合型選抜及び学校推薦型選抜で利用された知識・技能，思考力・判断力・表現力等の評価資料の実態を調べるために，大学入試センター研究開発部が実施した「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」で得られたデータを集計した。その結果，小論文や口頭試問を課している大学が多かった。「教科・科目テスト」を課す大学では，「教科・科目テスト」について自大学の志願者やアドミッションポリシーなどに合わせた出題ができると捉えている一方で，問題の作成・点検等が負担となっていた。また，評価基準や評価方法等に課題を感じていることが示された。

キーワード：総合型選抜，学校推薦型選抜，評価方法，簡易検査

## 1 はじめに

### 1.1 大学入学者選抜の枠組みの変化

大学入学者選抜要項が見直され，令和 3 年度から，入試区分がそれまでの一般入試，アドミッション・オフィス（AO）入試，推薦入試等から，それぞれ一般選抜，総合型選抜，学校推薦型選抜等となった。総合型選抜，学校推薦型選抜では，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ために入試方法が変更された（文部科学省, 2018）。具体的には，「令和 2 年度大学入学者選抜実施要項」（文部科学省, 2019）にあった「知識・技能の修得状況に過度に重点を置いた選抜基準とせず」（AO 入試），「原則として学力検査を免除し」（推薦入試）という記載が削除され，「令和 3 年度大学入学者選抜実施要項」（文部科学省, 2020）では，「調査書（・推薦書）等の出願書類だけではなく，『見直しに係る予告』で示した評価方法等又は大学入学共通テストのうち少なくともいずれか一つを必ず活用」することとなった。なお，「見直しに係る予告」とは平成 29 年 7 月通知の「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」のことであり，「『見直しに係る予告』で示した評価方法」とは，「例えば，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」（文部科学省, 2020）を指す。

### 1.2 AO 入試，推薦入試における評価資料

令和 2 年度以前の AO 入試，推薦入試で用いられていた評価資料については，山村ほか（2009）や文部科学省（2021a, 2021b）による調査がある。山村ほか（2009）による調査では，約 35,000 人の大学 1 年生（2006 年 9 月の調査時点で）を調査対象者として，調査対象者が調査時点で在籍している大学に入学した際の選抜方法と課された試験の種類を尋ねている。文部科学省（2021a, 2021b）による調査では，各大学に対して，令和 2 年度の AO 入試及び推薦入試で用いられた評価資料等を選抜区分ごとに尋ねている。この二つの調査は回答者や質問内容が異なるため，比較して論じることはできないが，AO 入試及び推薦入試における評価資料として利用されている割合は，どちらも，面接が 80〜90%程度，小論文が 30〜40%程度である一方で，大学入試センター試験は 10%未満であり，個別学力検査が 10〜20%であった。

### 1.3 本報告の目的

令和 3 年度から，総合型選抜，学校推薦型選抜では，大学教育を受けるために必要な知識・技能，思考力・判断力・表現力等の評価が必須となったが，各大学はどのような評価を行っているのだろうか。本稿では，大学入試センター研究開発部が実施した「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」[1]（以降，「実態調査」と略す）で得られたデータを用いて，令和 3 年度に実施された総合型選抜及び学校推薦型選抜における知識・技能，思考力・判断力・表現力等の評価資料の利用実態を報告する。

## 2 「実態調査」の概要

「実態調査」は，2021 年秋に大学入試センター研究開発部が実施した調査である。この調査の目的は，初回の大学入学共通テストや令和 3 年度大学入学者選

抜要項における変更に対する各大学の対応や抱える課題を把握することである。調査対象は，令和 3 年度大学入学共通テストの利用大学であり，757 大学のうち 615 大学から有効な回答が得られた（有効回答率 81.2%）。有効回答大学の設置形態別の内訳は，国立が 76 大学，公立が 80 大学，私立が 459 大学であった。回答は，1 大学につき 1 通である。複数の選抜区分や日程がある場合でも，選抜区分ごとに回答したものではない。

調査の質問項目はセクション A〜G に分かれており，本報告では，このうち，総合型選抜における知識・技能，思考力・判断力・表現力等を評価する方法について尋ねたセクション D 及び学校推薦型選抜における知識・技能，思考力・判断力・表現力等を評価する方法について尋ねたセクション E に焦点を当てる。これらの質問項目は付録に掲載した。

その他の質問項目等，調査の詳細については，椎名ほか（2022）を参照されたい。

## 3 結果

セクション D 及び E では，知識・技能，思考力・判断力・表現力等を評価する方法として，大学入学共通テスト以外の方法について尋ねた。

有効回答を得られた 615 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 521 大学，609 大学であった。3.1 節以降では，これらの大学に尋ねた結果を質問項目の順に示す。

### 3.1 大学入学共通テスト以外の各教科・科目に係るテストを課している選抜区分の程度（QD-1/QE-1）

#### 3.1.1 全大学

質問項目 QD-1/QE-1 では，総合型選抜あるいは学校推薦型選抜において，大学入学共通テスト以外の各教科・科目に係るテストを課している選抜区分がどの程度あるかを尋ねた。その結果を図 1 に示す。以降，「大学入学共通テスト以外の各教科・科目に係るテスト」を「教科・科目テスト」と呼ぶ。

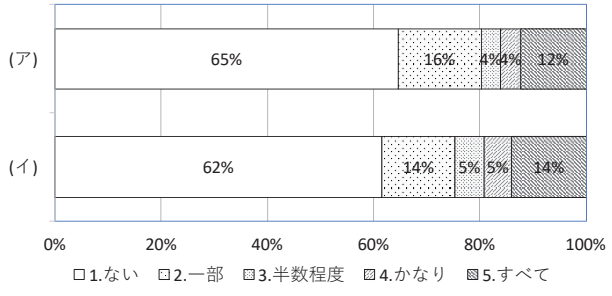



図 1 「教科・科目テスト」を課している選抜区分の程度 ((ア)総合型選抜，(イ)学校推薦型選抜)

総合型選抜，学校推薦型選抜ともに，「教科・科目テスト」を課している選抜区分が「1. ない」と回答した大学が 60%以上を占めた。その一方で，すべての選抜区分で課している（「5. すべて」）と回答した大学が 10%強あった。

#### 3.1.2 設置形態別

「教科・科目テスト」を課している選抜区分の程度を設置形態別に見たものを表 1 に示す。

総合型選抜，学校推薦型選抜ともに，「教科・科目テスト」を課している選抜区分が「1. ない」と回答した大学は私立大学では 60%程度であったのに対し，国立大学及び公立大学では 70%以上を占めた。一方，「5. すべて」と回答した大学の割合は，国立大学及び公立大学よりも私立大学の方が高く，総合型選抜では 14%，学校推薦型選抜では 16%であった。

表 1 設置形態別の「教科・科目テスト」を課している選抜区分の程度の割合

(ア)総合型選抜

| | 回答数 | 1. ない | 2. 一部 | 3. 半数程度 | 4. かなり | 5. すべて |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 国立 | 58 | 71% | 17% | 5% | 3% | 3% |
| 公立 | 38 | 87% | 5% | 3% | 0% | 5% |
| 私立 | 425 | 62% | 16% | 4% | 4% | 14% |
| 全体 | 521 | 65% | 16% | 4% | 4% | 12% |

(イ)学校推薦型選抜

| | 回答数 | 1. ない | 2. 一部 | 3. 半数程度 | 4. かなり | 5. すべて |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 国立 | 72 | 83% | 8% | 4% | 0% | 4% |
| 公立 | 79 | 72% | 9% | 5% | 1% | 13% |
| 私立 | 458 | 56% | 16% | 6% | 7% | 16% |
| 全体 | 609 | 62% | 14% | 5% | 5% | 14% |

ただし，表 1 は「教科・科目テスト」を課している選抜区分の程度を尋ねた結果である。共通テストについては，それぞれ国立，公立，私立の順に総合型選抜では 67%，21%，3%，学校推薦型選抜では 78%，39%，2%の大学が利用する区分があると回答している（椎名ほか, 2022）。

### 3.2「教科・科目テスト」のメリットとデメリット (QD-2/QE-2)

質問項目 QD-2/QE-2 では，QD-1/QE-1 で「教科・科目テスト」を課している選抜区分があると回答した大学（「2. 一部」～「5. すべて」と回答した大学）に対して，(a)～(f)の事項（図2を参照）について当てはまる程度を「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」の 4 件法で尋ねた。それぞれの回答割合を図 2 に示す。

総合型選抜では，(a)(b)には 80%以上の大学が，(c)(d)には 70%以上の大学が，(e)には 60%程度の大学が「3. やや当てはまる」「4. 当てはまる」と回答した。一方，(f)に「3. やや当てはまる」「4. 当てはまる」と回答した大学は 30%弱であった。志願者やアドミッションポリシーなど，自大学に合わせた出題ができる一方で，問題の作成や点検に負担を感じていることが分かる。

学校推薦型選抜では，総合型選抜と同様の傾向が見られた。(c)(d)に対しては約 80%の大学が「3. やや当てはまる」「4. 当てはまる」と回答していることから，総合型選抜よりも問題の作成・点検への負担感が強いことが分かった。

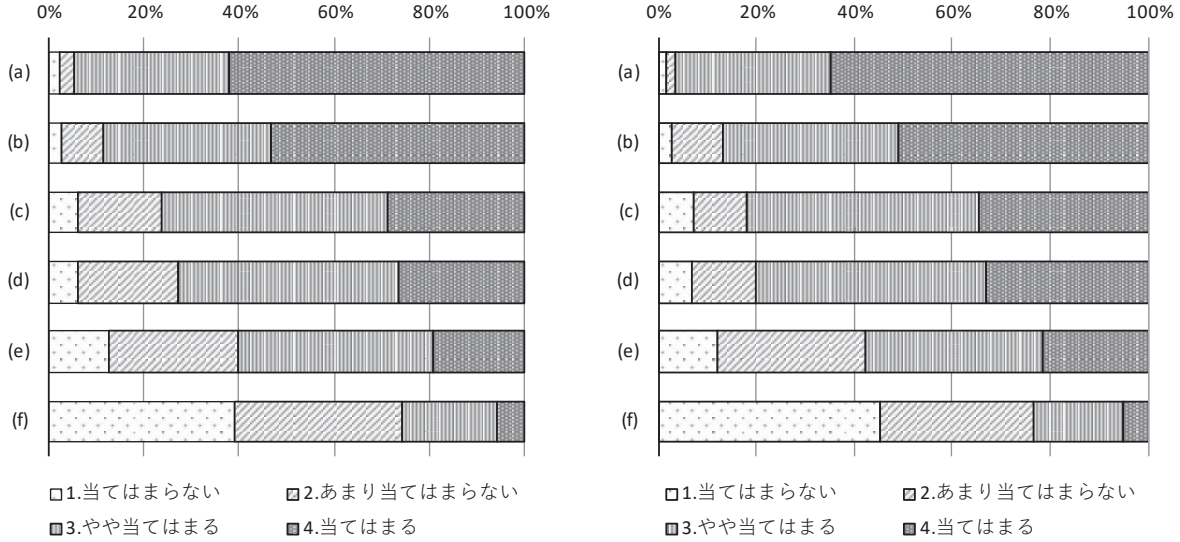
### 3.3 共通テストや「教科・科目テスト」以外で課しているもの (QD-3/QE-3)

質問項目 QD-3/QE-3 では，総合型選抜または学校推薦型選抜を実施している大学に対して，それぞれの選抜において共通テストや「教科・科目テスト」以外で課しているものを尋ねた。その結果を図 3 に示す。

総合型選抜では，小論文，口頭試問，プレゼンテーションの順に課している割合が高く，それぞれ 67%，58%，57%であった。一方，学校推薦型選抜では，小論文，口頭試問の順に課している割合が高く，それぞれ 71%，50%であったが，プレゼンテーションを課している割合は 11%と高くなかった。

また，「基礎学力把握のための筆記による簡易な検査」（以降，「簡易検査（筆記）」と略す），「基礎学力把握のための CBT による簡易な検査」（以降，「簡易検査（CBT）」と略す）を課している大学は 20%ほどであった。なお，以下では「簡易検査（筆記）」と「簡易検査（CBT）」を合わせて「簡易検査」と呼ぶこともある。

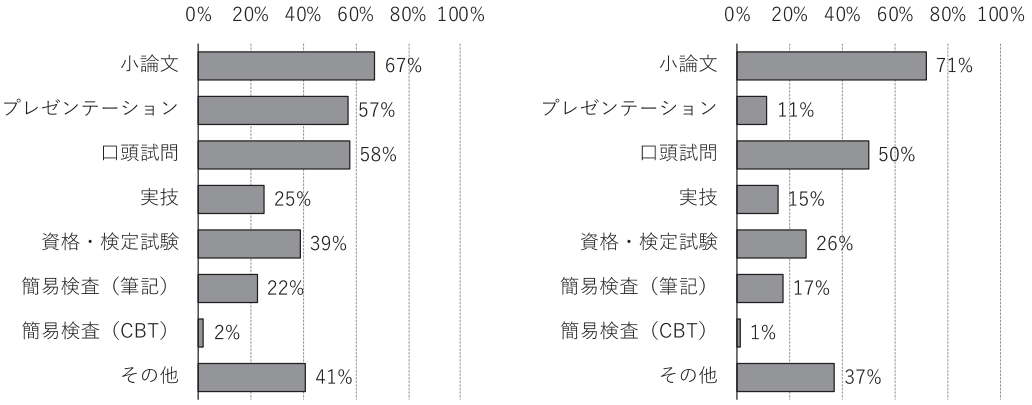
「8. その他」の自由記述欄には，総合型選抜，学校推薦型選抜でそれぞれ 117，218 大学が回答した。回答が最も多かったものは「面接」であった。「面接」「面談」という語を含む回答は，総合型選抜では 115，学校推薦型選抜では168大学からあった。調査書や志望理由書などの書面を挙げる回答も多く，「書」「エントリーシート」を含む回答は総合型選抜，学校推薦




(ア)総合型選抜（184 大学）　　(イ)学校推薦型選抜（234 大学）

図 2 「教科・科目テスト」のメリットとデメリット

(a) 志願者に合わせた難易度にできる (b) アドミッションポリシーに合わせた出題内容にできる
(c) 問題の作成が負担である　(d) 問題の点検が負担である　(e) 採点が負担である
(f) 入学後のクラス分けの資料としても活用できる




(ア)総合型選抜（521 大学）　　(イ)学校推薦型選抜（609 大学）

図 3 共通テストや「教科・科目テスト」以外で課しているもの

型選抜でそれぞれ 55，49 大学からあった。総合型選抜で多く見られた回答として，「討論」「討議」「ディスカッション」「グループワーク」を含む回答が 45 大学，「レポート」「課題」を含む回答が 45 大学，「授業」「講義」を含む回答が 31 大学からあった。これらは，学校推薦型選抜ではそれほど多くの回答は見られず，それぞれ，12，10，3 大学のみであった。

### 3.4「基礎学力把握のための簡易な検査」のメリットとデメリット(QD-4/QE-4)

質問項目 QD-4/QE-4 では，QD-3/QE-3 で「簡易検査（筆記）」または「簡易検査（CBT）」を課していると回答した大学に対して，(a)～(f)の事項（図 4 のキャプション直下を参照）について当てはまる程度を「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」の 4 件法で尋ねた。その回答割合を図 4 に示す。

総合型選抜では，(a)(b)には 80%以上の大学が，(c)(d)には 70%程度の大学が，(e)には 50%程度の大学が「3. やや当てはまる」「4. 当てはまる」と回答した。一方，(f)に「3. やや当てはまる」「4. 当てはまる」と回答した大学は 30%弱であった。志願者やアドミッションポリシーなど，自大学に合わせた出題ができる一方で，問題の作成や点検，採点に負担を感じていることが分かる。

学校推薦型選抜でも，総合型選抜と同様の傾向が見られた。(c)(d)に対しては総合型選抜よりも「3. やや当てはまる」「4. 当てはまる」と回答している大学が多く，問題の作成・点検への負担を強く感じていることが分かった。

以上の結果は，QD-2/QE-2 と同様の傾向を示しており，「教科・科目テスト」だけでなく簡易検査についても同様に問題の作成・点検に負担を感じていることが分かった。

### 3.5 大学教育を受けるために必要な知識・技能，思考力・判断力・表現力等を評価する方法に関しての課題 (QD-5/QE-5)

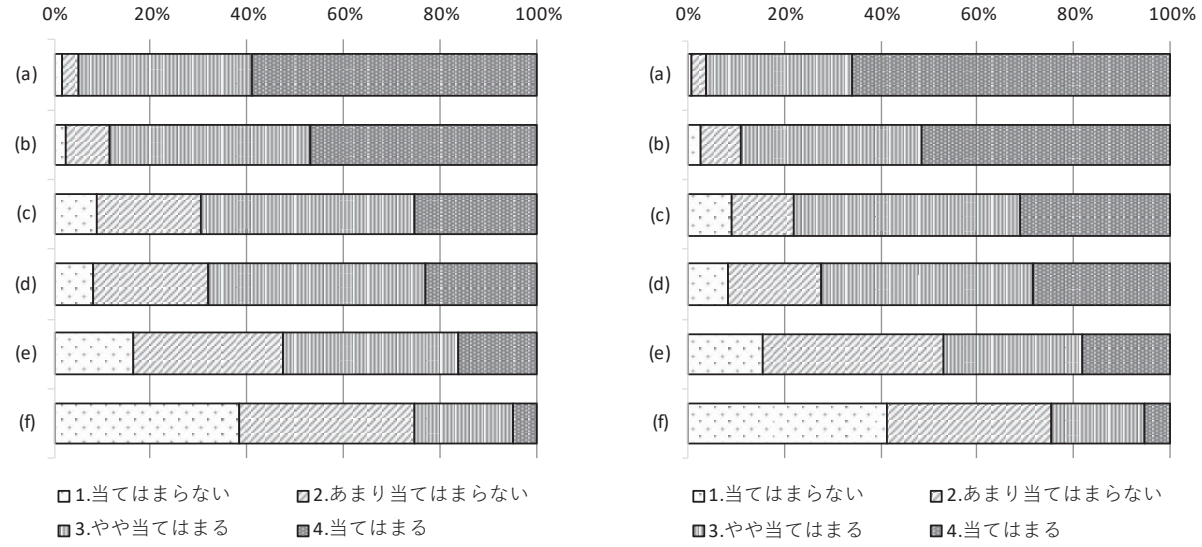
質問項目 QD-5/QE-5 では，大学教育を受けるために必要な知識・技能，思考力・判断力・表現力等を評価する方法に関しての課題を自由記述で尋ねた。総合型選抜と学校推薦型選抜とで同様の内容を回答した大学が多く，ここでは両選抜を区別せずに紹介する。

評価の実施に関しては，「より丁寧に評価を実施しようとすると大学側のコストが大きい上に，受験者の負担も大きくなる懸念」のように，大学側の人員や予算の不足や受験生の負担の大きさを課題とする回答があった。また，「評価基準の設定」「公平性の確保」「すべての評価項目を正確に評価することは難しい」など，評価の方法や適切な評価ができているかどうかに関する回答もあった。

選抜に用いる評価方法については，「教科・科目に係るテストを行っていないことから，特に，知識・技能といった基礎学力について課題がある」など，基礎学力の評価に不安を抱いているという回答が見られたほか，知識・技能，思考力・判断力・表現力等の評価について，入試で測ることが難しい，継続して検討していく必要があるなど，評価方法そのものを検討していくことを課題とする回答も見られた。

## 4 おわりに

総合型選抜，学校推薦型選抜を実施している大学の




（ア）総合型選抜（122 大学）　　（イ）学校推薦型選抜（109 大学）

図 4 「簡易検査」のメリットとデメリット

(a) 志願者に合わせた難易度にできる (b) アドミッションポリシーに合わせた出題内容にできる
(c) 問題の作成が負担である　(d) 問題の点検が負担である　(e) 採点が負担である
(f) 入学後のクラス分けの資料としても活用できる

うち，「教科・科目テスト」を課している選抜区分がある（「2. 一部」～「5. すべて」）大学は，総合型選抜では，521 大学のうち 184 大学（35%），学校推薦型選抜では，609 大学のうち 234 大学（38%）であった。

共通テストや「教科・科目テスト」のほかに課しているものは，多い順に総合型選抜では小論文（67%），口頭試問（58%），プレゼンテーション（57%），学校推薦型選抜では小論文（71%），口頭試問（50%）であった。「その他」としては，面接や調査書等の書面が多く，総合型選抜では討論やレポート，体験授業等の回答も見られた。

本調査は大学単位での回答であるため，個々の選抜区分においてそれぞれの評価方法がどのように組み合わされて用いられているのかは分からない。選抜区分ごとの組合せを把握するためには，選抜区分ごとに調査する必要がある。

小論文を課している割合は，本調査では総合型選抜，学校推薦型選抜ともに 70%程度であったのに対し，1.2 節で挙げた過去の調査では 30～40%程度であった。過去の調査よりも本調査の方が課している割合が高い理由としては，本調査では大学単位で回答していることが考えられる。大学単位の回答では，課している選抜区分が一つでもある場合には「課している」を選択することになるため，過去の調査のように大学生や選抜区分ごとの回答よりも数値が高くなる。

また，簡易検査（筆記）を課している選抜区分がある大学は，総合型選抜では 22%，学校推薦型選抜では 17%，簡易検査（CBT）を課している選抜区分がある大学は，総合型選抜では 2%，学校推薦型選抜では1%であった。簡易検査であっても，筆記と CBT では課している大学の割合が大きく違っていた。

以上のことから，総合型選抜や学校推薦型選抜において知識・技能，思考力・判断力・表現力等を評価する方法としては，小論文や口頭試問，プレゼンテーション（総合型選抜のみ）を実施する大学が多く，「教科・科目テスト」や「簡易検査」を課す選抜区分がある大学はそれぞれ 40%弱，20%程度であることが分かった。

「教科・科目テスト」や「簡易検査」に関しては，どちらも，メリットとしては志願者やアドミッションポリシーなど，自大学に合わせた出題ができることが，デメリットとしては問題の作成や点検，採点が負担となっていることが示された。

知識・技能，思考力・判断力・表現力等を評価する方法についての課題としては，評価基準の設定や評価の難しさなど，評価方法に関するものだけでなく，評価方法そのものの検討の必要性など，様々な回答が寄せられたことを紹介した。また，志願者を丁寧に評価しようとするものの，評価の実施に際しては人員や予

算の不足や，受験生の負担を懸念する回答もあった。「教科・科目テスト」や「簡易検査」に関しては，問題の作成や採点等が負担となっていることが示されたが，それだけでなく評価の実施全般が負担となっていると考えられる。

本調査から得られた回答を元に「教科・科目テスト」や「簡易検査」に関してどのような支援が可能か，検討を行っていきたい。それにより，各大学のより適切な評価や負担減への一助となれば幸いである。

## 注

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

## 謝辞

「実態調査」にご協力くださいました大学の教職員の皆様に御礼申し上げます。

## 参考文献

文部科学省 (2018). 「平成33年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告の改正について（通知）」 文部科学省 https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/11/06/1397731_03.pdf (2023年2月13日).

文部科学省 (2019). 「令和２年度大学入学者選抜実施要項」 文部科学省 https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2019/06/05/1282953_001_1_1.pdf (2023年2月13日).

文部科学省 (2020). 「令和３年度大学入学者選抜実施要項」 文部科学省 https://www.mext.go.jp/content/20200619-mxt_daigakuc02-000010813_4.pdf (2023年2月13日).

文部科学省 (2021a). 「大学入学者選抜における英語4技能評価及び記述式問題の実態調査の結果（その1）」 文部科学省 https://www.mext.go.jp/content/20210629-mxt_daigakuc02-000016365_12_1_1.pdf (2023年2月13日).

文部科学省 (2021b). 「大学入学者選抜における英語4技能評価及び記述式問題の実態調査の結果（その2）」 文部科学省 https://www.mext.go.jp/content/20210629-mxt_daigakuc02-000016365_13_1.pdf (2023年2月13日).

椎名久美子・荒井清佳・伊藤圭・桜井裕仁・大塚雄作・花井渉 (2022). 「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」. 『令和4年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会（第17回）研究発表予稿集』, 159−164.

山村滋・鈴木規夫・濱中淳子・佐藤智美 (2009). 『学生の学習状況から見る高大接続問題』. 大学入試センター研究開発部.

## 付録

セクション D，E の質問項目を以下に示す。本稿では紙幅の都合から「総合型選抜/学校推薦型選抜」と表記するが，セクション D では「総合型選抜」を，セクション E では「学校推薦型選抜」をそれぞれ尋ねている。

---

QD-1/QE-1. 貴大学の総合型選抜/学校推薦型選抜において，大学入学共通テスト以外の各教科・科目に係るテストを課している選抜区分はどの程度ありますか。

1. ない　2. 一部　3. 半数程度　4. かなり
5. すべて　6. 総合型選抜を実施していない

QD-2/QE-2. 貴大学の総合型選抜/学校推薦型選抜で課している「各教科・科目に係るテスト」について，次の項目について当てはまる程度を一つずつ選択してください。

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) 自大学の志願者に合わせた難易度にできる
(b) アドミッションポリシーに合わせた出題内容にできる
(c) 問題の作成が負担である
(d) 問題の点検が負担である
(e) 採点が負担である
(f) 入学後のクラス分けの資料としても活用できる

QD-3/QE-3. 大学入学共通テストや「各教科・科目に係るテスト」以外で，次のうち，貴大学の総合型選抜/学校推薦型選抜で課しているものをすべて選択してください。(複数選択可)

課しているものがない場合は，9 を選択してください。

1. 小論文等　2. プレゼンテーション
3. 口頭試問　4. 実技
5. 資格・検定試験の成績等
6. 基礎学力把握のための筆記による簡易な検査
7. 基礎学力把握のための CBT による簡易な検査
8. その他( 自由記述 )　9. 課しているものはない

QD-4/QE-4. 貴大学の総合型選抜/学校推薦型選抜で課している「基礎学力把握のための簡易な検査」について，次の項目について当てはまる程度を一つずつ選択してください。

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) 自大学の志願者に合わせた難易度にできる
(b) アドミッションポリシーに合わせた出題内容にできる
(c) 問題の作成が負担である
(d) 問題の点検が負担である

(e) 採点が負担である
(f) 入学後のクラス分けの資料としても活用できる

QD-5/QE-5. 総合型選抜/学校推薦型選抜において，大学教育を受けるために必要な知識・技能，思考力・判断力・表現力等を評価する方法に関して課題があれば記入してください。(自由記述)

大学入試研究ジャーナル第 33 号，233-239，2023

# 高大接続の過渡期における改訂高校調査書の成果と課題

永野　拓矢，橘　春菜，寺嶌　裕登，石井　秀宗（名古屋大学）

高大接続改革のひとつと目される「調査書見直し」について，2017 年 7 月の文部科学省通知「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，特に「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大学入学者選抜の評価へ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，次の予告（令和 7 年度見直し）では簡素化されることになり，同見直しにおいては僅か 4 年で再修正を迫られることになった。本論では過渡期にあたる本改革について「指導上参考となる諸事項」中心に改訂前後の比較を試みたところ，成果としての量的増加が確認できた一方で記載内容の画一化に依然として課題があることが示唆された。

キーワード：高大接続改革，高校調査書の改訂・再改訂，担任力

## 1 はじめに

### 1.1 高大接続改革と調査書の改訂

今般の高大接続改革は，2012 年 8 月の中央教育審議会への諮問「大学入学者選抜の改善をはじめとする高等学校教育と大学教育の円滑な接続と連携の強化のための方策について」を端緒として，2013 年 10 月の教育再生実行会議「第四次提言」や 2014 年 12 月の「中教審答申」を踏まえ，翌 15 年 1 月に「高大接続改革実行プラン」が策定され，これに基づき 2016 年 3 月に「高大接続システム改革会議」において最終報告がまとめられた。文部科学省ではこの最終報告から高大接続改革の着実な実現に向けて国公私立大学・高等学校関係者等の審議を経て，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について」より内容を変更する旨を公表している（文部科学省，2017a）。

「内容の変更」については，表 1 の通り 2 つの変更が盛り込まれた。

表 1　高大接続改革の主な変更点

| |
|---|
| Ⅰ. 大学入学者選抜に係る新たなルールについて<br>Ⅱ. 調査書や提出書類等の改善について<br>（Ⅲ.は「その他」のため割愛） |

上記について，Ⅰ.は入学者選抜に関する「在り方の見直し」を主に取り上げ，「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して学ぶ態度」）」を多面的・総合的に評価するものへと改善することを趣旨としている。

一方でⅡ.については調査書や提出書類等の改善など，出願時における多面的な評価への改善の取り組みを踏まえた記述となっている。とりわけ 2020 年度まで続いた（旧仕様の）調査書の裏面（2 ページ目）「指導上参考となる諸事項（以下，「指導上～」）」の欄を拡充し，記載内容を学年・項目ごとに分割して，より多様で具体的な内容を記載できるよう様式を改めた。具体的には表 2 の通り，改訂された調査書の「特別活動の記録」及び「指導上～」において，「主体性評価の期待」と「客観的情報」の内容を学年及び項目ごとに記載できるようにそれぞれ枠を設定した。従前はまとめて記載する仕様だったことから記載者における「対生徒の把握力・指導力等（担任力 [1]）」が強く反映される仕組みに改正された。特に「指導上～」の⑴学習における特徴等と⑵行動の特徴，特技等は「特徴（積極性など）」の文言が改正案に追加され，高大接続改革のポイントのひとつである「学力 3 要素」より主体性等の行動記録を記載できるよう枠を設置している。なお，本論では上述の通り「指導上～」⑴⑵の新旧対照表のイメージ（大学入学者選抜実施要項における「調査書記入上の注意事項等について」）に記載された「特徴（積極性など）」を「主体性」として解釈し，論考している。「積極性」と「主体性」は同義語とは言えないが，新しい入試制度における主体性等の評価を踏まえた変更と考えられるためである。

また，生徒の客観的な情報として「特別活動の記録」や「指導上～」の⑶~⑹項目についても具体的な事実および所見の記入が求められている。特に「指導上～」⑶~⑹項目は生徒の諸活動の活動歴や資格取得，表彰・顕彰等を具体的に記載することが求めら

れている（取組内容，実施期間，その活動における特徴等）。このほか，生徒の活動報告など出願時の補足資料として「志願者本人の記載する資料等」の項目が追加され，別表「活動報告書」のイメージ例が加わった（表 3）。

以上から本調査書の改訂は一連の高大接続改革の狙いを体現した仕様に大きく変更されたといえよう。就中，前出の「平成 33 年度大学入学者選抜実施要項」の調査書や提出書類等の改善による出願時における多面的な評価への改善の取り組みを踏まえた記述からは本改革への気構えが窺える。

表 2　調査書改訂前後の「特別活動の記録」「指導上参考となる諸事項」記載項目の内容

（改訂前　～2020 年度）

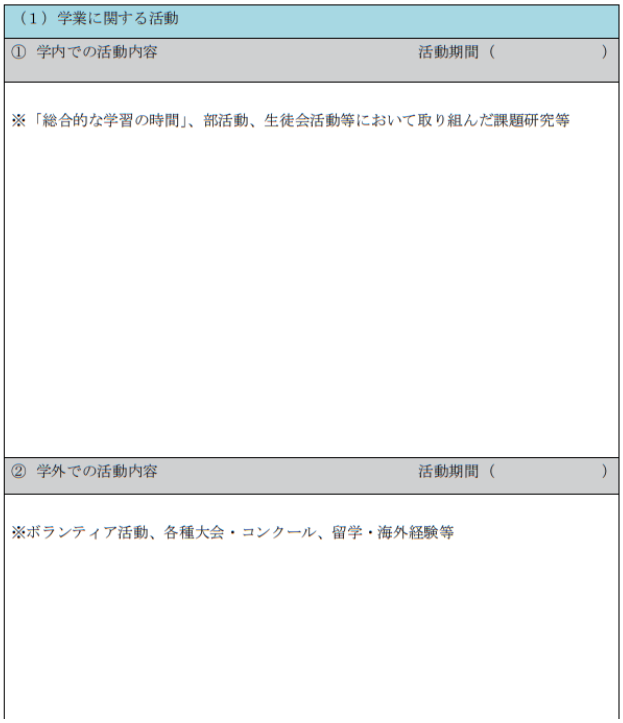
| | | 第1学年～第4学年 |
|---|---|---|
| 特別活動の記録 | | 学年ごとに記載 |
| 諸事項 指導上参考となる | (1)学習における特徴等<br>(2)行動の特徴、特技等 | (1)(2)をまとめて「学年ごと」に記載する。 |
| | (3)部活動、ボランティア活動等<br>(4)取得資格、検定等 | (3)(4)をまとめて「学年ごと」に記載する。 |
| | (5)その他 | 「学年ごと」に記載する。 |

（改訂後　2021～24 年度）

| | | 主体性評価への期待 | 客観的情報 | 備　考① | 備　考②（平成33年度予告　改正案より） |
|---|---|---|---|---|---|
| 特別活動の記録 | | | ○ | 学年ごとに記載する | 「生徒会活動」の文言追加 |
| 指導上参考となる諸事項 | (1)学習における特徴等 | ○ | | 学年ごとに記載する（枚数無制限） | 「特徴（積極性など）」の文言追加 |
| | (2)行動の特徴、特技等 | ○ | | | |
| | (3)部活動、ボランティア活動、留学・海外経験等 | | ○ | | 具体的な記載 |
| | (4)取得資格、検定等 | | ○ | | 内容、取得時期の記載 |
| | (5)表彰・顕彰等の記録 | | ○ | | 同上（新規） |
| | (6)その他 | | ○ | | 生徒の諸活動の記載 |

（「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」より，大学入学者選抜実施要項における「調査書記入上の注意事項等について」新旧対照表のイメージ」をもとに筆者作成）

表 3　「活動報告書」のイメージ例


（1）学業に関する活動

① 学内での活動内容　　活動期間（　　）

※「総合的な学習の時間」、部活動、生徒会活動等において取り組んだ課題研究等

② 学外での活動内容　　活動期間（　　）

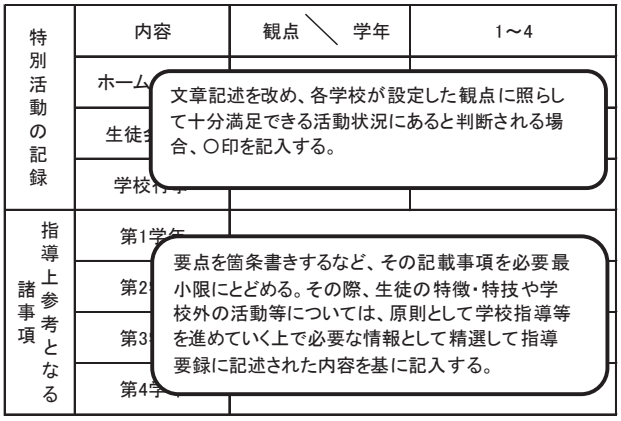
※ボランティア活動、各種大会・コンクール、留学・海外経験等

### 1.2 2025（令和 7）年度「調査書の再々改訂」

今般の高大接続改革に伴いすべての大学入学者選抜において「学力 3 要素」を多面的・総合的に評価するために調査書の記載項目が細分化されたが，2022 年度から導入された新学習指導要領で学ぶ高校生等が大学受験期に入る 2025 年度大学入学者選抜において，調査書については縮小・簡素化するように再び見直されるに至った。2021 年 7 月「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」および同年 10 月の「予告の改正（文部科学省，2017b）」によれば，「調査書は指導要録に基づき作成する原則や，学校の働き方改革を受けた教員の負担軽減の観点も踏まえて，簡素化された新しい指導要録の参考様式に合わせて，「指導上参考となる諸事項」の欄を簡素化するなどの様式の見直しを行うとともに，枚数は表裏の両面 1 枚とする」としている（文部科学省，2021）。とりわけ「平成 33 年度見直し」とは真逆の記載内容となった「指導上～」では，2019 年 3 月の文部科学省初等中等局長通知「小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）」が背景にある（文部科学省，2019）。同通知の「3. 指導要録の主な改善点について」には「(5)教師の勤務負担軽減の観点から，「総合所見及び指導上参考となる諸事項」については，要点を箇条書きとするなど，その記載事項を必要最小限

にとどめるとともに（中略）その記述の簡素化を図ることとしたこと。」と書かれており，指導要録を原簿とする調査書は結果として量的には「短期間の改革」となった（表４）。

表４　2025 年度以降の調査書「特別活動の記録」「指導上参考となる諸事項」記載項目の内容




（「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」をもとに筆者作成）

## 2 調査書改訂前後の分析

### 2.1 調査の目的と先行研究

本論の目的は，改訂前後の調査書における生徒の客観的情報等を記載した「特別活動の記録」と，記載量に変化が生じた「指導上参考となる諸事項」の 2 項目において，項目数や記載字数等の量的な違いによる記載者の傾向を明らかにすることである。永野ほか（2019）は，改訂前の調査書で調査した国立 A 大学 B，C 学部の一般選抜（前期日程）に提出された調査書「特別活動の記録」「指導上～」において，全体的に記載量が多い調査書においては，1.1 で述べた主体性等の評価につながる「指導上～」(1)(2)の字数と生徒の申し出を基に客観的情報を記載する同(3)(4)の記載（項目数）の間に正の相関があることを示した。つまり，同(1)(2)の字数が多いクラス担任等の記載者は生徒の客観的な情報を把握しており，日ごろのコミュニケーションが円滑であることが考えられる [2)]。これは，記載が多いほど全体的な書き込みが量的に多くなり，ひいては今般の高大接続改革における「すべての入学者選抜に調査書を多面的・総合的に評価する（促す）」ことに関連するといえるだろう。一方で，大学入学者選抜等で記載字数や項目数を評価に含めた場合は，そもそも書き込みが少ない志願者においては点数が抑えられる可能性がある。現状，志願者自らが確認できない調査書において点数化されるのは公平公正とはいえないだろう。本事由による不合格者は，生徒が直接確認できない調査書内部での評価であることから「結果に対する納得性が得られない」と西郡（2019）は指摘している。もっとも，調査書の各項目の記載については改訂前後に関係なく「特記事項なし（本調査では 0 字扱い）」の記述も認められているため，書き込みなしについては不備ではない [3)]。

なお調査書について調査対象を記載の字数にした理由として，次の先行研究による「（調査書の）活用の難しさ」が挙げられる。岡本（2015）は調査大学の入学者選抜における過去 5 年間の「指導上参考となる諸事項」の記載内容についてテキストマイニングよる分析を試みたが，頻出した品詞には情緒的な表現が頻出する傾向があり，記載者の表現が画一化されていると指摘した。また，並川・吉田・坂本（2018）は調査大学の入学者選抜に提出された「指導上参考となる諸事項」のテキストデータから記載されているパーソナリティに関する記述に着目した集計を行ったところ，「真面目」「誠実」等の「誠実性」に関する記述が，全体の 85%と多く見られることを示し，さらに「誠実性」「調和性」「外向性」の 3 因子に言及されるケースが多く見られることも併せて示唆している。以上より「指導上～」の記載内容は，人物評価中心であるものの記述方法は概して紋切り型であり，改訂前の調査書は大学入学者選抜の活用に適した内容とは言い難いことがわかる。また，並川らは「主体性等」への評価を示唆する文言等が少ないことも報告している。

以上を踏まえ，本論では調査書改訂前後において，A 大学の B，C 学部の一般選抜（前期日程）出願の際に提出された調査書「特別活動の記録」と「指導上～」の字数や項目数から調査・分析を行い，先行研究とは異なる観点より調査書に記載された各事項について考察した。

### 2.2 調査の対象

国立 A 大学 B，C 学部の一般選抜（前期日程）の志願者が提出した調査書「指導上～」(1)(2)に記載された文字数と「特別活動の記録」および「指導上～」(3)(4)項目（Y 年度は(5)を追加）の記載項目数との関係について分析を行った。全国的な傾向を検討するため，対象は教員間の異動が生じる公立の高校や中等教育学校出身者の調査書に限定した。なお，調査書改訂前の調査年度を X 年度，改訂後を Y 年度と表記した。このうち，Y 年度志願者の既卒生の調査書は改訂前であるため本調査から除外した。さらに X 年度の当該者も保存期間（5 年）を過ぎた調査書は対象外とした。

以上の絞り込みを行い，対象は X 年度が 669 件，Y 年度が 479 件となった（表 5）。Y 年度の件数が少ないのは，前述の通り改訂初年度調査のため既卒生が含まれない事由による。なお，X 年度の既卒生についても Y 年度と条件を合わせるために削除を検討したが，いずれの高校でもクラス担任等が記載する内容は現役学年と類似傾向がみられたため，年度に拘わらず同一校として扱った。

なお，A 大学の募集要項では，同選抜は「大学入学共通テスト，個別学力検査により総合的に行う」と記載されており，調査書に対する加点等を示唆する文言が含まれていないことから，志願者（調査書作成者）も特段意識した記述を行っていないことが考えられる。

表 5　調査した調査書の改訂前後の件数

| | N | 県数 | 学校数 | 備考 |
|---|---|---|---|---|
| X年度 | 669 | 37 | 202 | 改訂前 |
| Y年度 | 479 | 36 | 149 | 改訂後（初年度） |

## 2.3 調査・分析

### 2.3.1 調査方法

調査方法は前述の通り，A 大学 B，C 学部の一般選抜（前期日程）に提出された調査書より，記載者が人物や主体性等の評価を記載する「指導上～」(1)(2)の字数と，客観的な内容である「特別活動の記録」と「指導上～」(3)(4)（改訂後は(3)(4)(5)）の項目数を分布図等から分析し考察した。

### 2.3.2 調査書分析「字数・項目数の比較」

表 6 は，改訂前後の調査書「特別活動の記録」および「指導上～」の集計結果である。以下，改訂前後（X，Y 年度）の比較を行った。両表において数値が高い個所には下線を引いた。

「特別活動の記録」では「最小値・最大値・平均値・中央値・標準偏差」いずれもほぼ変化が見られなかった。クラス委員や係の活動など，クラス担任が気づきやすい項目（客観的情報）ということもあり，改訂前後の変化は小さいかったことが挙げられる。

一方で，「指導上～」(1)(2)では顕著な相違点が確認できた。枚数制限撤廃の影響はまさにこの項目であろう。とりわけ「最大値・平均値・中央値」にて増加傾向が著しい。ただし，標準偏差の拡がりは「（記載）ゼロは減ったが，申し分程度の記載が増えたにとどめた調査書と，（無制限化による）字数増との差が拡がった」と解釈できる。なお，字数は無制限となったが依然として「字数ゼロ（特記事項なし）」の高校も散見された。

表 6　調査書　記載字数及び項目数の調査年度間の比較

X年度（改訂前、N= 669）

| | | 最小 | 最大 | 平均 | 中央値 | 標準偏差 | 備考① | 備考② |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 特別活動の記録 | | 0 | 13 | 5.68 | 6 | 1.98 | 委員会、係活動等、担当した件数。 | 期間が不明の場合は「通年」とみなして「2」とカウントした。 |
| 指導上参考となる諸事項 | (1)学習における特徴等、(2)行動の特徴、特技等 | 0 | 567 | 189.6 | 195 | 117.7 | 字数計（「特記事項無し」は字数0扱い） | 「特記事項無し」は字数ゼロとした。 |
| | (3)部活動、ボランティア活動等、(4)取得資格、検定等 | 0 | 21 | 4.45 | 4 | 2.82 | 部活の所属、資格や検定、ボランティア等の実績件数。 | |

Y年度（改訂後、N= 479）

| | | 最小 | 最大 | 平均 | 中央値 | 標準偏差 | 備考① | 備考② |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 特別活動の記録 | | 0 | 12 | 5.74 | 6 | 1.72 | 委員会、係活動等、担当した件数。 | 期間が不明の場合は「通年」とみなして「2」とカウントした。 |
| 指導上参考となる諸事項 | (1)学習における特徴等、(2)行動の特徴、特技等 | 0 | 880 | 288.3 | 260 | 143.6 | 字数計（「特記事項無し」は字数0扱い） | 「特記事項無し」は字数ゼロとした。 |
| | (3)部活動、ボランティア活動等、(4)取得資格、検定等、(5)表彰・顕彰等の記録 | 0 | 17 | 5.06 | 5 | 2.48 | 部活の所属、資格や検定、ボランティア、表彰等の実績件数。 | 指導上参考となる諸事項「(5)表彰・顕彰等の記録」を追加した。 |

さらに改訂後に「表彰・顕彰等の記録」の項目が追加された「指導上～」(3)(4)(5)は，項目が増えたぶん件数は増加したが，一方で標準偏差は小さくなったことから記載者による記載量の差は縮小したといえる。学習ポートフォリオ等 [4]，活動歴や資格・表彰などを書き留める習慣が校内で定着したことでクラス担任が生徒の活動記録を把握しやすくなったと考えられる。

### 2.3.3 分析と考察

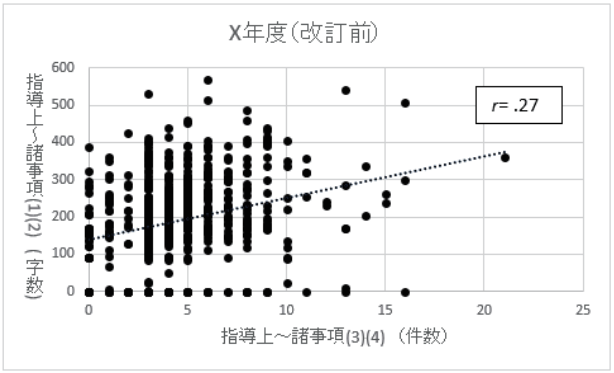
続いて X・Y 年度の「指導上～」(1)(2)の記載字数と「特別活動の記録」および「指導上～」(3)(4)(5)の項目数の関連を調べるため，ピアソンの積率相関係数を求めた。

図 1 より「指導上～」(1)(2)と(3)(4)(5)の間には，X 年度，Y 年度ともに有意な正の相関がみられた（X 年度：$r = .19$, $p < .01$，Y 年度：$r = .27$, $p < .01$）。「指導上～」において生徒の行動や特徴等の主観的な記録を記載する(1)(2)と，クラブ活動や資格取得および表彰・顕彰等，客観的な情報を記録する(3)(4)(5)は記載に関する趣旨や役割が異なるものの，傾向として(1)(2)の字数が多いほど(3)(4)(5)の記載数が増える傾向にあることが伺えた。前述の指摘通り，(1)(2)は自由記載のため記載者による量的な相違がみられるが，量的なこと（字数の多さ）が，質的なこと（生徒理解・評価）に換言できるのであれば，日頃の生徒との接し方が調査書に量的に反映されたとの見解もありえよう。

一方で，「指導上～」(1)(2)と主に委員会や学級内の諸活動の実績を記録する「特別活動の記録」との関連（図 2）については，X 年度，Y 年度ともに有意な相関はみられなかった（X 年度：$r$ = .00, n.s.，Y 年度：$r$ = .03, n.s.）。「特別活動の記録」は記載者が確認可能な校内や学級内活動の範囲のため，目が行き届きやすく誤差が生じにくいことが背景にあると考えられる。

さらに「特別活動の記録」と「指導上～」(3)(4)(5)項目の件数との関連（図 3）については，X 年度は有意な負の相関（$r$ = -.08, $p$ < .05）がみられたのに対し，Y 年度は有意な相関はみられなかった（$r$ = .06，n.s.）。「指導上～」(3)(4)(5)はボランティア活動や資格・検定および表彰・顕彰等が対象で記載者が日常的に把握できない項目も含まれるため，日ごろ生徒とのコミュニケーションの差が記載量に影響することが考えられる。改訂後（Y 年度）に「(5)表彰・顕彰等」が追加されたことが影響していると考えられる。

なお，件数の増加については本件も前述の高大接続改革の一環として導入された「学習ポートフォリオ」の取り組みが高校に浸透し記載者が確認や転載を行いやすくなったことも影響していると考えられる。



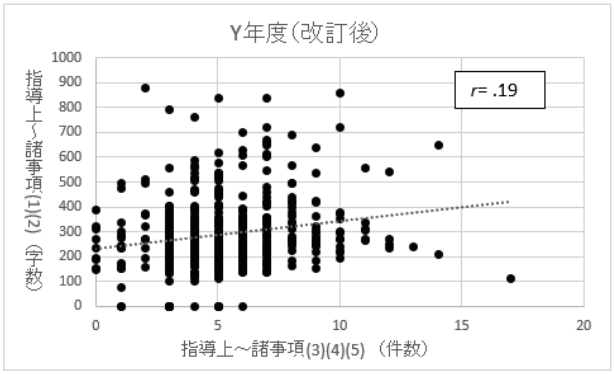
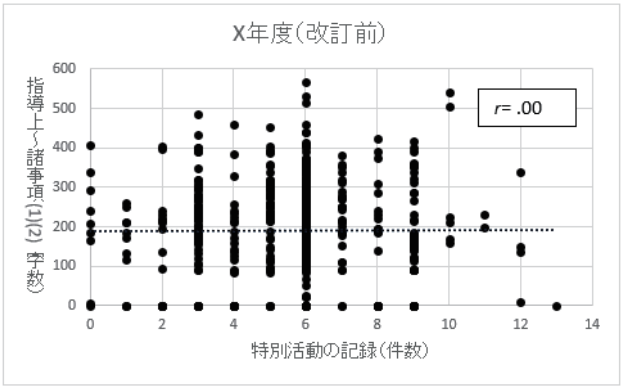




図 1 調査書改訂前後「指導上参考となる諸事項」(1)(2)と(3)(4)(5)項目との関連



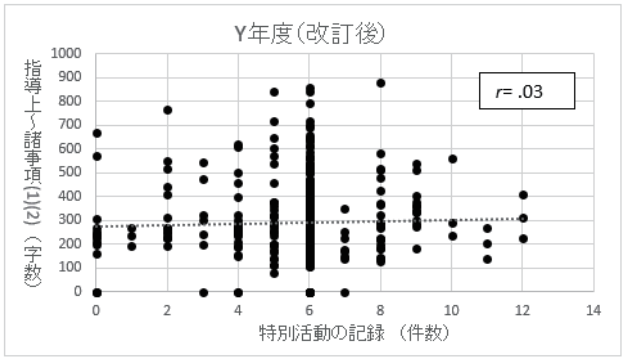
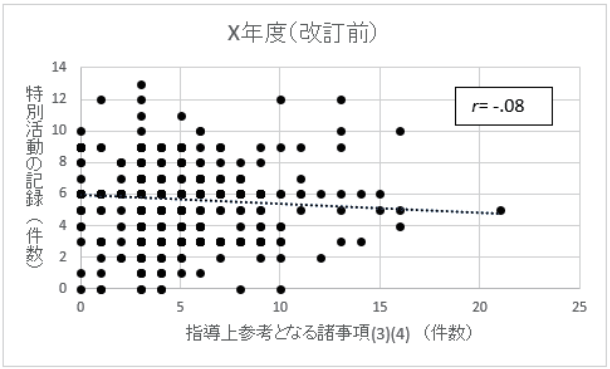




図 2 調査書改訂前後「指導上参考となる諸事項」(1)(2)と「特別活動の記録」との関連



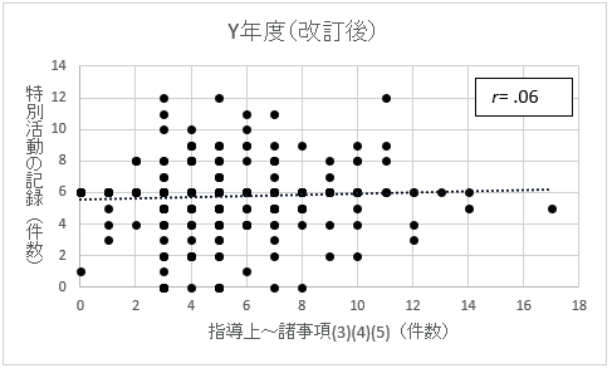




図 3 調査書改訂前後「特別活動の記録」と「指導上参考となる諸事項」(3)(4)(5)項目との関連

## 3 まとめ

本論では高大接続改革の一環である調査書改革において 2021 年度以降の大学入学者選抜で「特徴（積極性など）」の文言が加わったことを踏まえ，「主体性等」の実質的な評価項目として期待される「指導上～」(1)(2)および生徒の諸活動や実績等について客観的な記載を行う「特別活動の記録」や「指導上～」(3)(4)(5)の字数や記載件数など調査書の改訂前後に係る分析と比較考察を行った。

「指導上～」(1)(2)の字数については改訂後に調査書の枚数が無制限（改訂前は表裏 1 ページ）とされたことで記載された件数に飛躍的な増加がみられたことから，調査書改革は初年度から量的な効果が確認できたといえよう。また，このような調査書改革の効果の背景には，学習ポートフォリオの浸透で生徒の活動歴を記載者が確認しやすくなったこと等の影響も存在しているであろう。しかしながら，「担任力」の差が生じやすい自由記載中心の「指導上～」(1)(2)の記載内容について本論は調査対象外であるため瞥見した程度だが，前述の岡本（2015）や並川・吉田・坂本（2018）が指摘した記載内容の画一性からの変化は見られなかった。調査書の原簿となる指導要録が「働き改革」によって簡素化されることに伴い（文部科学省，2019），「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」では調査書も併せて簡素化されて枚数無制限も両面 1 枚（2 ページ）に戻ることに鑑みて，調査書改革における量的な変化は水泡に帰す感も否めない。

以上により，今般の高大接続改革における「調査書改革」は僅か 4 年で拡大路線から一転して簡素化・縮小化されるが，前述の主体性等を評価する活動歴や実績等について記載する「活動報告書」は「平成 33 年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告について」同様に令和 7 年度の「予告」でも継続されている。また，調査書そのものは簡素化されるが，有効に活用することが求められている点には変化がない（文部科学省，2021）[5]。大学としては，「指導上～」等に見られるような，急変ともいえる調査書の変化を踏まえ，入学者選抜において主体性等の評価を適切に行うことが可能なのかを如何に見極めるかが今後の喫緊の課題といえるだろう。

## 注

1）「担任力」について，村上悦雄は〔高校で求められる担任力〕として，学校経営力や生徒把握力等，7 項目に分けた一覧表を作成した。学級経営・担任力は教科授業力と同じように「個人差・力量差」があるのが当たり前であるが，教員として学ぶ姿勢・意識しての努力が重要と述べている。

2）なお，クラス担任等の中には，調査書を作成する際，大学ごとの調査書の評価基準を推測し，それに合わせて内容や記述量を調整する者もいるであろう。したがって今回の調査分析の結果（考察）は A 大学のデータに特有のものである可能性も否定できないため，他大学の同様の調査分析も期待したい。

3）調査書の「特記事項なし」等については，文部科学省が毎年通知する「大学入学者選抜実施要項」に「ない場合はその旨明示すること」との記述がある。

4）高校生活や学校外の活動を書き留める学習ポートフォリオは，2016 年 3 月の高大接続システム改革会議「最終報告」を受けて，大学入学者選抜改革推進委託事業にて生徒の探究活動や資格等を入力する高大接続ポータルサイト「JAPAN e-Portfolio」の試験運用が開始された（2017 年 10 月）。本試行は 2020 年 8 月 7 日付で同省より許可が取り消されたが，現行でも民間企業による同様の学習支援ツールや大学合同で同様のシステムを運用している事例もあり（井上ほか，2017），さらに高校単位で活動歴を記録（保存）する仕組みが定着したことで今後も継続することが考えられる。

5）「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」には，イメージ案「第 5　調査書の 2(1)」において「調査書の「3.各教科の学習成績の状況」だけでなく，調査書のほかの記載事項も有効に活用すること」との記述がある。

## 参考文献

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.

文部科学省 (2017a). 「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」文部科学省 http://img.pkit.com/admission/shinnyuushi/1556454906067085200.pdf （2022年2月18日）

文部科学省 (2017b). 「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」文部科学省 https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/11/06/1397731_03.pdf （2022年2月18日）

文部科学省 (2019). 「小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について」文部科学省 https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/11/06/1397731_03.pdf （2022 年 2 月 16 日）

文部科学省 (2021). 「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」文部科学省
https://www.mext.go.jp/content/20210729mxt_daigakuc02-000005144_3.pdf（2022 年 3 月 18 日）
村上悦雄 (n.d.). 「学校の水準を高める」, https://muraetu.jimdofree.com/%E5%AD%A6%E6%A0%A1%E3%83%9E%E3%83%8D%E3%82%B8%E3%83%A1%E3%83%B3%E3%83%88/%E5%AD%A6%E6%A0%A1%E7%B5%8C%E5%96%B6-%E7%B5%84%E7%B9%94%E9%81%8B%E5%96%B6/%E6%8B%85%E4%BB%BB%E5%8A%9B/ （2022年2月18日）
永野拓矢・橘春菜・寺嶌裕登・石井秀宗 (2020). 「「主体性等の評価」新しい調査書に関する一考察」『大学入試研究ジャーナル』**30**, 125−131.
並川努・吉田章人・坂本信 (2018).「調査書の記述内容についての検討」『全国大学入学者選抜研究連絡協議会予稿集』**13**, 188−193.
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.
岡本崇宅 (2015).「学部合格者の高等学校調査書記述内容について ―平成 22 年度～26 年度調査書内容分析―」『大学アドミニストレーション研究』**6**, 29−39.

大学入試研究ジャーナル第 33 号，240-247，2023

# 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――

寺嶌 裕登，永野 拓矢，橘 春菜，石井 秀宗（名古屋大学）

本稿では，名古屋大学の志願者アンケートを用いて，１人当たりの県民所得に基づき各都道府県を所得上位地域，所得中位地域，所得下位地域と東海 3 県の 4 つの地域に分類し，各地域の出願に関わる意思決定の特徴について考察した。分析の結果，所得下位地域では，難関私立大学への併願が少なく，相対的に難関国立大学への志向が強いことが示唆された。また，所得下位地域では学校推薦型選抜への出願に高校教員の助言が強い影響を持つことが示された。さらに，高校教員の影響は所得下位地域における合格者において特に強いことから，この地域の教員が受験生の資質をよく理解した上で，学校推薦型選抜に関する進路指導をしている可能性が示唆された。

キーワード：志願動向，入試広報，進路指導，志願者アンケート，地域差

### 1 問題と目的

#### 1.1 志願動向および進路指導の地域差

名古屋大学（以降，本学と記載）の特徴として，例年，入学者の 7 割程度を東海地方出身者が占めていることが挙げられる（e.g., 名古屋大学, 2022）。大学の所在地の近隣地域に明確な志願者層が存在することは重要なことではあるが，予測されている受験人口の減少を鑑みれば，東海地方以外の地域の受験生にも積極的にアピールし，志願者を全国に広げることで，入学者の質を担保していく必要がある。このような問題意識から，本学のアドミッション部門と入試課は，本学の情報が，本学に入学し得る学力層の受験生および高校生へと伝わるように多様な方法で入試広報を実施している。

このような情報伝達において，高校教員は非常に重要な役割を持つ（e.g., 永野・門馬, 2001）。一般的に，高校教員は，受験生が志願先を選ぶ際の主要な助言者となるためである。特に学校推薦型選抜においては，高校教員が正確な情報を持ったうえで，受験生側に進路指導をしない場合，出願自体が難しくなる可能性がある。実際，吉田ら (2018) は，入学者を対象としたアンケートを分析し，受験生が高校教員の影響を強く受けていること，また，一般入試（現一般選抜）と比較し，推薦入試（現学校推薦型選抜）の方が．その影響力が大きいことを示している。また，吉田らは，特に担任・副担任を担当する高校教員の影響が強く，親族や学習塾・予備校の教師よりも影響力を持っていることを明らかにしている。

その一方，都道府県ごと，地域ごとに受験文化（受験者の意思決定や進路指導の傾向の地域差）が存在し，高校教員が果たす役割にも違いが存在する。地域単位，高校単位の平均的な学力や進学実績によって，受験文化は影響を受けると考えられるが，同時に，地域の所得の平均値や分散のような経済指標にも影響されるであろう。経済指標に着目する場合には，大まかではあるが，経済的な余裕が少ない世帯が多い地域において，利用されやすい受験パターンが存在する可能性がある。具体的には，学校推薦型選抜においては入試難易度の高い国公立大学を受験し，一般前期は地元の国公立大学を受験する，というパターンの存在が示唆されている（寺嶌・永野・橘・石井, 2021）。これは，経済的な制約から，現役志向が高く，下宿が必要ならば，入学先は可能な限り国公立大学にしたい保護者が多いためと考えられる。

以上のような受験文化の地域差を把握することで，より地域の実情に合わせた戦略的な入試広報が可能となると考えられる。本稿の目的は，本学の志願者アンケートを用いて，このような地域の志願動向や受験文化の差異を検証することである。より具体的には，志願者アンケートの結果に基づき，まず，本学志願者における「本学以外に志願を考えた大学」，「併願した大学」に地域差が存在することを示し，このような地域差の背景に存在する地理的・経済的な要因に関して考察する。次に「出願先決定に関する助言者」を地域ごとにまとめ，特に相対的に所得の低い地域において高校教員が果たしている役割についての考察を行う。

#### 1.2 名古屋大学の入学者選抜の概要

本学は，旧帝国大学の 1 つであり，入試難易度の点ではいわゆる難関大学に分類されることが多い。ま

た，東海地方においては，一定以上の学力を持った高校生が本学を目標とすることが多く，前述した通り，この地方からの入学者が入学者全体の 7 割を占める。かかる特徴から本学の入学者には本意入学者が多いものと考えられる。

本学の一般選抜前期日程は共通テストと個別学力検査を中心に構成される。学校推薦型選抜の試験内容は学部ごとに異なるが，2022 年度入学者選抜においては，共通テストと面接試験を課す学部が多い。また，共通テストを課す学校推薦型選抜と課さない学校推薦型選抜（文学部のみ）では，試験時期の違いはあるものの，高校側の推薦が必要という共通点があり，志願者の認知や高校教員からの働き掛けに関して，ある程度は一貫した特徴が存在すると考えられる。そのため，本稿では「学校推薦型選抜」というカテゴリでまとめて分析した。

名古屋大学の一般選抜と学校推薦型選抜の両方で共通テストを課す学部においては，これら 2 つを併願する志願者も多い。また，令和 5 年度の入学者選抜要項（名古屋大学, 2022）に掲載されている通り，合格者の共通テスト成績は，一般選抜と学校推薦型選抜で大きな差はなく，いずれの入試区分でも高い基礎学力を要求するものとなっている。

また，一部の学部の学校推薦型選抜では，各高校において推薦できる志願者の数に上限が設定されている。本学では，東海地方の進学校からの出願が多いため，このような上限の設定は，東海地方からの入学者を抑制し，他地域からの入学者を増やす方向に作用していると考えられる。

### 1.3 所得による地域の分類

#### 1.3.1 分類方法および分類に用いた経済指標

本稿では，データの分析のため，都道府県を以下の 4 つの地域に分類した。まず，内閣府 (2022) による 1 人当たりの県民所得に基づき，所得の数値が上位である 15 の都府県を所得上位地域に，所得の数値が上位に次ぐ高さである 16 府県を所得中位地域に，残りの 16 道県を所得下位地域に分類した。

その上で，各地域から東海 3 県を取り除き，4 つ目の地域とした。本学においては，東海 3 県の出身者は，入学者の過半数を占めており，自宅から本学に通学することが可能な人も多い。それゆえ，これらの地域の志願者は他の都道府県とは大きく異なる意思決定プロセスにより本学への出願を決定していると想定されるためである。結果として，所得上位地域が 13 府県，所得中位地域が 15 府県，所得下位地域が 16 道県を含んでいる。

なお，1 人当たりの県民所得の数値については，2006 年から 2018 年までの 13 年間の所得データの平均を用いている。各年度間の県民所得の相関係数 ($r$) はいずれも 0.9 を超えており，いずれの年度の県民所得の間にも，強い相関関係が認められる。このことから，長期にわたって都道府県間の所得の格差が固定化していると推測される。そのため，いずれの時点の県民所得のデータを分析に使用しても，結果にはそれほど影響がないと考えられる。しかし，本稿では長期的な社会経済的環境が地域的な受験文化を形成してきた可能性を考慮し，13 年間のデータの平均値を用いることとした。

#### 1.3.2 それぞれの地域に含まれる都道府県

各地域に含まれる都道府県の内訳としては，所得上位地域に分類された 13 府県は，茨城県，栃木県，群馬県，千葉県，東京都，神奈川県，富山県，福井県，静岡県，滋賀県，大阪府，広島県，山口県である。また，県民所得中位地域に分類された 15 府県は宮城県，山形県，福島県，埼玉県，新潟県，石川県，山梨県，長野県，京都府，兵庫県，和歌山県，岡山県，徳島県，香川県，福岡県である。同様に，県民所得下位地域に分類された 16 の道県は北海道，青森県，岩手県，秋田県，奈良県，鳥取県，島根県，愛媛県，高知県，佐賀県，長崎県，熊本県，大分県，宮崎県，鹿児島県，沖縄県である。なお，東海 3 県を県民所得で分類した場合には愛知県と三重県は所得上位地域に，岐阜県は所得中位地域に分類されるが，既述の通り，分析上，東海 3 県は 4 つ目の地域としているため，所得に基づく 3 つの地域からは除外してある。

以上に見られるように，所得上位地域に含まれる都府県の多くは関東地方，近畿地方，中部地方に属している。そのため，愛知県にある本学からは地理的に近く，交通アクセスが良い都府県が多い。これらの地域では入試広報を相対的に低い費用で行うことができる。一方，所得下位地域は愛知県からは地理的に遠い道県が多い。本学への交通アクセスが良いとは言えず，入試広報に必要な時間的・費用的な負担も大きくなる。また，高校生や受験生が本学のキャンパスに訪れるのが難しい地域でもある。

## 2 志願者アンケートの分析

### 2.1 志願者アンケートの概要

従来，本学では新入生アンケートを実施することで，本学入試に関して受験生がどのように考えているのか

について情報を収集してきた。しかし，平井・一之瀬 (2022) が指摘するように，入学者を対象としたアンケートでは，不合格だった志願者のデータを得ることができず，必然的に回答に偏りが生じる懸念がある。実際，平井・一之瀬 (2022) は志願者を対象としたアンケートを分析し，一部の質問項目において，志願者と入学者に回答傾向の差異が存在することを報告している。また，入学したという結果そのものが，回答に影響を及ぼしている可能性も存在するため，同一の回答者であっても，必ずしも入学前や出願時に回答する内容と入学後の回答する内容が一致するとは限らない。したがって，志願者に関する情報を得る場合，出願時にアンケートを実施することがより望ましい。

以上の新入生アンケートの問題点，志願者アンケートの長所を踏まえ，本学では，2020 年度入学者選抜より，ウェブサイト上で出願時に回答する志願者アンケートを導入した。本稿では，導入後 1 年目から 3 年目までの志願者アンケートの回答をまとめて分析する。

## 2.2 分析対象

上述の通り，本稿が分析対象とするのは 2020 年度，2021 年度，2022 年度選抜の合計 3 年分の志願者アンケートの回答である。当該期間の志願者の総数が 16063 人である。ただし，2020 年度の志願者アンケートにおいては，文学部の学校推薦型選抜の志願者はアンケートの対象者となっていなかった。

志願者アンケートには択一式の質問項目，複数選択式の質問項目，自由記述の質問項目が含まれていた。本稿では，志願者アンケートの択一式の質問項目の 5 つ（志望理由に関する質問項目）に回答した人を有効回答者とみなした。また，データを地域別に分析するために志願者の出身高校の所在地を利用する都合上，居住地が判断できない回答者（高卒認定試験の利用者等）を分析から除外した。結果として，本稿の分析対象とした志願者アンケートの回答者は 14931 人，3 年間の志願者総数の 92.95 %となっており，当該期間における志願者の大多数のデータが分析対象となっている。ただし，3 年間分の志願者の回答データであるため，年度をまたいで複数回出願した志願者や，一般選抜と学校推薦型選抜を併願した志願者等，アンケートに複数回回答した志願者が存在すると考えられる。

以上のように，本稿の分析対象とするデータは，名古屋大学の 2020 年度，2021 年度，2022 年度の志願者の大部分のデータを含んでいる。そのため，本稿が扱うデータは母集団（当該期間の志願者の全員）のデータに非常に近いものと考えられる。したがって，本稿のデータ分析においては，統計学的な推測の必要性が小さいため，統計的検定等は実施しない。

## 2.3 志願を考えた大学および併願先に関する地域差

### 2.3.1 難関私立大学の選択者数の地域差

まず，本学志願者における居住地域と私立大学の併願先について検討を行った。本学の志願者アンケートには「名古屋大学の他に出願している，または出願を考えた大学と学部系統を，差し支えない範囲で教えて下さい」という質問項目が含まれていた。この質問項目では，本学志願者が併願先として，あるいは本学と出願先として迷うことが多い国立・公立・私立大学の一覧を呈示したうえで，複数選択形式で回答を求めるものである。この質問項目では，「出願直前段階での最終的な意思決定の際に迷ったのか，それ以前の時期に迷ったことがあるのか」，また，「併願したか，志願を考えただけか」を区別していない。しかし，回答者がどのような時期に比較・検討した大学名を挙げるにせよ，出願先として強く意識していた大学名を挙げることになるため，各地域における志願動向を反映するものと考えられる。

上記質問項目において，私立大学としては早稲田大学，慶應義塾大学，東京理科大学，上智大学，明治大学，青山学院大学，立教大学，中央大学，法政大学，南山大学，豊田工業大学，名城大学，中京大学，愛知大学，藤田医科大学，関西大学，関西学院大学，同志社大学，立命館大学，合計 19 大学が選択枝として呈示されていた。

なお，選択枝に挙げられた私立大学は本学の過去の新入生アンケート結果等に基づいて選定されている。ただし，東海地方の私立大学は，本学の志願者の多数が東海に居住しているため，本学との併願先としているものと考えられる。したがって，東海地方外に居住する志願者にとって，東海地方の私立大学は本学の併願先として，利用される頻度が低いと考えられる。その一方で，関東や近畿の私立大学は，入試難易度の点では，東海地方の私立大学と比べ，より本学に近く，東海地方以外の地域からの出願する場合には，併願先として利用されやすいと推測される。そこで，本稿では，東海地方の私立大学（南山大学，豊田工業大学，名城大学，中京大学，愛知大学，藤田医科大学）を除外した 13 の私立大学を，「私立大学における本学の主要な併願先」，「本学と出願を迷うことの多い私立大学」として扱う。いずれの大学も入学の難しい私立大学となっていることから，本稿ではこれらの大学を

難関私立大学として扱う。

上述した 4 つの地域それぞれの回答者について，東海地方を除く 13 の私立大学のいずれか 1 つ以上を併願先として選択した回答者と，1 つも選択しなかった回答者に分類した結果を，表 1 にまとめた。

表 1 難関私立大学を併願先，または志願先として考えた大学として選択した人の数と割合

| | 志願を考えなかった，志願しなかった | 志願を考えた，併願した |
|---|---|---|
| 所得上位地域 | 1107 (37.61%) | 1836 (62.39%) |
| 所得中位地域 | 909 (51.65%) | 851 (48.35%) |
| 所得下位地域 | 383 (61.77%) | 237 (38.23%) |
| 東海3県 | 5460 (56.83%) | 4148 (43.17%) |

表 1 から，所得上位地域出身の志願者には，上述した 13 の難関私立大学への出願を考えている人，併願している人が多いことがわかる。それに対して，所得中位・下位地域においては，これらの難関私立大学を選択している人が少ないことがわかる。

この結果は私立大学への出願に地域ごとの制約が存在することを示唆するものである。まず，これらの選択枝に含まれる難関私立大学は関東と近畿の大学である。そのため，近隣の高所得の地域からは通学しやすく，出願が多くなっていると推測される。一方で，所得の相対的に低い地域は，これらの私立大学に進学するには，国公立大学と比較して高額な授業料等に加え，下宿も必要となることが多い。このような地理的な制約から，出願が回避されているのかもしれない。

以上のことは同時に，相対的に所得の低い地域においては，受験における経済的な制約が存在することを示唆している。選択枝に含まれる難関私立大学は，全国的に知名度が高く，入試難易度も国公立の難関大学と比較しても劣るものではない。比較的入試難度の高い国公立大学である本学の志願者において，これらの私立大学を併願先として選ぶ傾向に地域差が存在することは，入試難易度や大学の知名度のみで説明することは難しいであろう。このような地域差は，部分的には，受験における地域レヴェルの経済的な制約に影響を受けている可能性がある。1 人当たりの県民所得が相対的に低い地域では，収入が相対的に低い世帯が多いのに加え，難関私立大学への進学のための追加の費用（下宿代）が発生し，入試難易度の高い大学への受験機会が減少することに繋がっているのかもしれない。

また，表 1 は，東海 3 県において，難関私立大学への併願等がそれほど多くないことを示している。これは東海 3 県の高学力層の志願者の中には，本学を第 1 志望とし，第 2 志望以降に，本分析においては除外している東海地方内の私立大学を選ぶことが多いことが影響している可能性がある。

### 2.3.2 旧帝国大学の選択者数の地域差

上述の難関私立大学への併願傾向と比較するため，「名古屋大学の他に出願している，または出願を考えた大学」として旧帝国大学（北海道大学，東北大学，東京大学，京都大学，大阪大学，九州大学）を選択した人の数を表 2 にまとめた。

所得に基づく地域分類に着目すると，表 1 と表 2 は，反対の傾向を示している。まず，所得が相対的に低い地域ほど，旧帝大への出願を考えた，または出願した人の割合が高くなっている。

表 2 から，東京都や大阪府を含む所得上位地域においては，旧帝大を併願先や志願を迷った大学として選択した人の割合が低いことがわかる。表 1 と併せて考えれば，これらの地域では，国公立の難関大学と並んで，私立の難関大学が主要な出願先の候補となるため，相対的に国公立大学間で迷うことが少ないのかもしれない。

また，表 2 は，所得中位地域，所得下位地域の 2 つの地域においては，他の旧帝大と本学を比較する傾向があることを示している。この傾向は所得下位地域において特に顕著である。その背景には既述の通り経済的な制約と地理的な問題（難関私立大学が通学圏に存在するかどうか）が存在すると考えられる。難関私立大学への併願が抑制された結果，入試難度の高い大学への受験機会が限定され，国公立大学間を比較して出願先を決定しているのかもしれない。

なお，東海 3 県ではほかの旧帝大と迷った人が非常に少なくなっている。この地域の高学力層の受験生は本学を第一志望とする者が多く，結果として，他の旧帝大を志願先として検討する機会が少ないことを反映していると考えられる。

表 2 旧帝大を併願先，または志願先として考えた大学として選択した人の数と割合

| | 志願を考えなかった，志願しなかった | 志願を考えた，併願した |
|---|---|---|
| 所得上位地域 | 1984 (67.41%) | 959 (32.59%) |
| 所得中位地域 | 1057 (60.06%) | 703 (39.94%) |
| 所得下位地域 | 316 (50.97%) | 304 (49.03%) |
| 東海3県 | 8045 (83.73%) | 1563 (16.27%) |

## 2.4 高校教員の役割の地域差

### 2.4.1 出願に影響を及ぼした人の分析

次に，地域ごとに教員が果たす役割について検討を行う。志願者アンケートには，「志望校決定について，強く影響を受けた人は誰でしたか」という質問項目が含まれていた。この項目では回答者に，「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」の 8 つの選択枝から 2 つを選択するように求めていた。なお，アンケート上では学校教員となっているが，本稿では，大学教員と明確に区別するため，アンケートの結果について報告する際にも高校教員という名称を使用する。

初めに，一般選抜の志願者，学校推薦型選抜の志願者の上記質問項目への回答を地域ごとにまとめた結果を概観する（表 3，4）。なお，入試区分ごと，地域ごとの志願者アンケートの回答者数は，一般選抜の所得上位地域が 2444 人，中位地域が 1241 人，下位地域が 485 人，東海 3 県が 8281 人であり，学校推薦型選抜の上位地域が 499 人，中位地域が 519 人，下位地域が 135 人，東海 3 県が 1327 人である。

最も選ばれた選択枝は「自分で決めた」である。志願者のおよそ 7 割程度は，様々な人の影響を受けつつも，出願に関する最終的な判断を下した主体は自らであると認識している。ただし，本学の学校推薦型選抜は志願理由書の提出を求めているにもかかわらず，一般選抜よりも，この主体性の自己評価が低くなっている。大きな差異ではないものの，主体性を重視する学校推薦型選抜が，大学側の期待通りに機能していない可能性を示唆する結果となっている。

また，高校教員はどの地域，どの入試区分でも，受験時の助言者となる傾向にあることがわかる。一般選抜と比べると，学校推薦型選抜の方が，教員選択率が高いことがわかる。これは，入試区分の特性上，妥当な結果であろう。先行研究（e.g.，吉田，2018）の結果とも一貫しており，学校推薦型選抜においては，高校教員との話し合いが重要であることを示している。高校教員の選択率は相対的に所得の低い地域において高く，この地域において，高校教員が学校推薦型選抜の利用を強く促す傾向にあることを示唆する。一方で，入試制度により必然的に発生する高校教員の影響にはネガティヴな側面も存在する可能性もある。上述した通り，学校推薦型選抜において「自分で決めた」を選ぶ人が少なくなっている。このような結果の背景には，学校側の推薦を必要とする入試制度により，志願者が高校教員側からの働きかけを強く意識するようになり，出願における主体性の自己評価にネガティヴな影響を及ぼす結果に繋がっているのかもしれない。

表 3，4 から，保護者もまた，出願に影響することがわかる。特に東海 3 県の志願者に関しては，本学への出願を保護者が促している構図がうかがえる。「地元の国公立大学」は保護者にとって特別な魅力を持つのかもしれない。

残りの選択枝である「塾・予備校の教職員」，「親類」，「知人・友人」，「先輩」，「その他」は，全体的に選ばれにくい傾向がある。知人・友人は学校推薦型選抜において，やや選択する人の割合が低くなっているが，これは募集人員が単純に少ないこととともに，学部によっては高校ごとの志願者数の制限があることから，「一緒に合格・進学する」というイメージ

表 3 一般選抜志願者の中で「志望校決定について，強く影響を受けた人」としてそれぞれの選択枝を選択した人の数と割合

| | 保護者 | 高校教員 | 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 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 所得上位地域 | 430 (17.59%) | 350 (14.32%) | 236 (9.66%) | 111 (4.54%) | 267 (10.92%) | 96 (3.93%) | 1915 (78.36%) | 21 (0.86%) |
| 所得中位地域 | 207 (16.68%) | 240 (19.34%) | 105 (8.46%) | 51 (4.11%) | 102 (8.22%) | 41 (3.30%) | 959 (77.28%) | 14 (1.13%) |
| 所得下位地域 | 65 (13.40%) | 65 (13.40%) | 37 (7.63%) | 20 (4.12%) | 49 (10.10%) | 11 (2.27%) | 401 (82.68%) | 10 (2.06%) |
| 東海3県 | 1956 (23.62%) | 1459 (17.62%) | 757 (9.14%) | 358 (4.32%) | 1162 (14.03%) | 427 (5.16%) | 5941 (71.74%) | 76 (0.92%) |

表 4 学校推薦型選抜志願者の中で「志望校決定について，強く影響を受けた人」としてそれぞれの選択枝を選択した人の数と割合

| | 保護者 | 高校教員 | 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 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 所得上位地域 | 94 (18.84%) | 149 (29.86%) | 28 (5.61%) | 16 (3.21%) | 34 (6.81%) | 34 (6.81%) | 368 (73.75%) | 13 (2.61%) |
| 所得中位地域 | 94 (18.11%) | 187 (36.03%) | 17 (3.28%) | 18 (3.47%) | 35 (6.74%) | 34 (6.55%) | 348 (67.05%) | 9 (1.73%) |
| 所得下位地域 | 16 (11.85%) | 58 (42.96%) | 8 (5.93%) | 4 (2.96%) | 5 (3.70%) | 6 (4.44%) | 95 (70.37%) | 3 (2.22%) |
| 東海3県 | 313 (23.59%) | 337 (25.40%) | 103 (7.76%) | 52 (3.92%) | 109 (8.21%) | 119 (8.97%) | 937 (70.61%) | 40 (3.01%) |

を持ちづらいためかもしれない。逆に，先輩を選択する人の割合は，学校推薦型選抜においてわずかに高い。先輩の合格実績や体験談は志願者にとっては，学校推薦型選抜に関する貴重な情報源なのかもしれない。なお，塾・予備校の教職員については，そもそも各地域の志願者のうち，どの程度が塾・予備校を利用しているのかわからないので，本結果から積極的な結論を引き出すべきではないと考えられる。なお，「その他」は本学所属の研究者の名前など，特定の個人名が挙げられることが多い。興味深い回答傾向ではあるものの，あまりにも稀であるため，この点についても検討することはできない。

### 2.4.2 入試区分，合否，地域ごとの教員選択率

以上の結果から，志願者本人を除けば，志願者の出願に関する意思決定プロセスの中で，高校教員が積極的な役割を演じていることがわかる。しかし，このような高校教員の働きかけが必ずしも本学にとって望ましいものであるとは限らない。高校教員が本学に入学し得る学力層の生徒に出願を促しているかどうかは，また別の問題として存在しているためである。高校教員への入試広報が，大学が入試広報に費やせる資源に対して，十分な費用対効果をもち得るかどうかは，高校教員側の進路指導の妥当性に依存するということである。

そこで，本稿では高校教員の選択者数および選択率について，合否別に分析を行う。仮に高校教員が本学に合格し得る学力層に対して，本学への出願を促しているのであれば，不合格者と比べ，合格者において，高校教員の選択率が高くなると考えられるためである。また，地域ごとに高校教員の進路指導の傾向に特徴があるのであれば，合否別の高校教員の選択率に差異が存在するであろう。

以上の点に加えて，本稿では入試区分（一般選抜か，学校推薦型選抜か）の影響についても検討する。寺嶌ら (2021) は，新入生アンケートや志願動向のデータを分析し，相対的に所得の低い地域において，入試難易度の高い国公立大学である本学に出願するにあたって学校推薦型選抜を利用し，一般選抜ではより合格可能性の高い大学を受験するという戦略的な出願が行われている可能性を論じている。出願に地域的な特徴が存在するとすれば，出願に至るまでの志願者の意思決定において重要な役割を持つ高校教員の働きかけにも特徴が存在すると考えられる。したがって，相対的に所得の低い地域の高校教員は生徒の資質を適切に把握し，本学の学校推薦型選抜の利用を促している可能性がある。したがって，所得下位地域における学校推薦型選抜合格者は高校教員を重要な助言者として認識する傾向が存在するであろう。このような高校教員の進路指導上の傾向が存在するのであれば，その地域における高校教員対象の入試広報の費用対効果は高いことが期待できよう。

以上のことを踏まえ，以下の表 5〜8 に，高校教員を選択した回答者の数と選択しなかった回答者の数と割合を，入試区分ごと（一般選抜，学校推薦型選抜），地域ごと，および合格者・不合格者ごとにまとめた。

まず，表 3，4 と一貫して，合否にかかわらず，一般選抜（表 5，6）と学校推薦型選抜（表 7，8）の結果を比較すると，学校推薦型選抜の方が，教員選択率が高くなっている。また，地域や入試区分によって異なるとはいえ，全体的には，不合格者よりも合格者の方が，教員を選択することが多くなっている。わずかな差ではあるものの，この結果は，実際の進路指導において，高校教員が本学の合格可能性が高い生徒には出願を促し，低い生徒には出願を慎重になるよう働きかけていることを反映しているのであろう。

また，所得下位地域の学校推薦型選抜の教員選択者の割合が合格者と不合格者で大きく異なっている（表 7，8）。具体的には，不合格者と比べ，合格者において，教員の影響が大きいことがわかる。このことは，この地域の教員が進路指導において果たしている役割が，他地域に比べて大きいことを示唆するものである。

表 5 一般選抜不合格者の中で「志望校決定について，強く影響を受けた人」として高校教員を選択した人の数と割合

| | 教員を選択したか | |
|---|---|---|
| | 非選択 | 選択 |
| 所得上位地域 | 1267 (87.38%) | 183 (12.62%) |
| 所得中位地域 | 617 (81.18%) | 143 (18.82%) |
| 所得下位地域 | 274 (85.63%) | 46 (14.38%) |
| 東海3県 | 4011 (82.65%) | 842 (17.35%) |

表 6 一般選抜合格者の中で「志望校決定について，強く影響を受けた人」として高校教員を選択した人の数と割合

| | 教員を選択したか | |
|---|---|---|
| | 非選択 | 選択 |
| 所得上位地域 | 827 (83.20%) | 167 (16.80%) |
| 所得中位地域 | 384 (79.83%) | 97 (20.17%) |
| 所得下位地域 | 146 (88.48%) | 19 (11.52%) |
| 東海3県 | 2811 (82.00%) | 617 (18.00%) |

表 7 学校推薦型選抜不合格者の中で「志望校決定について，強く影響を受けた人」として高校教員を選択した人の数と割合

| | 教員を選択したか | |
|---|---|---|
| | 非選択 | 選択 |
| 所得上位地域 | 217 (73.81%) | 77 (26.19%) |
| 所得中位地域 | 195 (65.66%) | 102 (34.34%) |
| 所得下位地域 | 50 (64.10%) | 28 (35.90%) |
| 東海3県 | 523 (73.87%) | 185 (26.13%) |

表 8 学校推薦型選抜合格者の中で「志望校決定について，強く影響を受けた人」として高校教員を選択した人の数と割合

| | 教員を選択したか | |
|---|---|---|
| | 非選択 | 選択 |
| 所得上位地域 | 133 (64.88%) | 72 (35.12%) |
| 所得中位地域 | 137 (61.71%) | 85 (38.29%) |
| 所得下位地域 | 27 (47.37%) | 30 (52.63%) |
| 東海3県 | 467 (75.44%) | 152 (24.56%) |

以上の傾向についてより正確に把握するため，本稿では，表 5〜8 のデータについて，各地域・各入試区分の不合格者が教員を選択するオッズと合格者が教員を選択するオッズとのオッズ比を算出した（表 9）。このオッズ比の数値が大きいほど，不合格者と比べ，合格者の方が教員を選択する傾向があることを示す。また数値が 1 の場合，不合格者と合格者が同程度に教員を選択していることを意味する。表 9 において，オッズ比が 1 を超えている地域・入試区分が多いのは，既述の通り，進路指導の性質上，合格者の方が不合格者よりも高校教員によって本学の出願が促されていた可能性が高いことを反映している。

表 9 では，学校推薦型選抜の所得下位地域におけるオッズ比は 1.98 となっている。この数値は，他の地域・入試区分よりも明確に大きい。このことから，特に，所得下位地域においては，合否によって教員の選択率が大きく異なることがわかる。このような差異から，この地域の高校教員は，学校推薦型選抜に関する進路指導を行う際に，受験生の資質をしっかりと見定めたうえで，合格可能性が低い受験生には慎重になるよう促す一方，合格可能性の高い受験生には積極的に出願を勧めているものと推測される。この結果は，所得下位地域の高校教員は，学校推薦型選抜に関する指導を行う上で，他の地域よりも積極的な役割を演じていること，また，地域の実情に合わせた進路指導上の戦略が存在することを示唆するものである。

また，所得下位地域の学校推薦型選抜ほどではないにせよ，所得上位地域のオッズ比は全体的に大きくなっている。この地域においては，高校の進路指導については，今後さらなる検討が必要であろう。

表 9 各地域・各入試区分において不合格者が教員を選択するオッズと合格者が教員を選択するオッズとのオッズ比

| | 一般選抜 | 学校推薦型選抜 |
|---|---|---|
| 所得上位地域 | 1.40 | 1.53 |
| 所得中位地域 | 1.09 | 1.19 |
| 所得下位地域 | 0.78 | 1.98 |
| 東海3県 | 1.05 | 0.92 |

## 3 総合考察

### 3.1 入試広報における地域差の考慮

以上のように，本学の志願者アンケートの回答に基づき，県民所得が相対的に低い地域では，併願先として私立大学が選ばれにくいこと，また，この地域の合格者は，不合格者や他の地域の志願者と比較して，高校教員の影響を強く受けていることが明らかとなった。これらのことは，受験に関して，地域の地理的・経済的な制約が存在すること，また，そのような制約に適応する形で，高校の進路指導にも地域に特有の傾向が生じている可能性がある。本稿の分析結果は，相対的に所得の低い地域では難関私立大学への出願が抑制されやすく，難関の国公立大学への出願が重要となることを示唆する。このような制約が実際に存在するのであれば，これらの地域の高学力層の学生は，自らが出願する国公立大学を慎重かつ戦略的に選ばなければいけないであろう。その際には，一般選抜と学校推薦型選抜（総合型選抜）の出願の組み合わせについて考える必要がある。このような志願の意思決定プロセスに

おいて，この地域の高校教員は，当該受験生の学力や資質について適切に把握し，助言しているのかもしれない。

本学の志願者は，東海地方に集中している。その結果として，相対的に所得の低い地域から出願した人に関する志願者アンケートのデータの数は少ない。そのため，本稿で扱った志願者アンケートデータの解釈には注意が必要である。とはいえ，過去の新入生アンケートデータを分析対象とした寺嶌ら（2020）の分析結果は，本稿の結果と一貫するものである。少なくとも本学の志願者に関しては，高校教員の役割に地域差が存在している可能性は高いと考えられる。

しかしながら，このように高校教員の果たす積極的な役割に対して，本学の学校推薦型選抜の入試情報は，東海地方以外の地域に十分に伝わっているわけではない。近年，名古屋大学では全学的に入試情報の公開を推進している。例えば，現在，大学ウェブサイトにおいて，学校推薦型選抜において面接試験を課している学部については，その学部の面接試験の問題例を掲載している。また，この情報公開の一環として，入学者選抜要項には，共通テストを課している学校推薦型選抜に関して，共通テスト合格者平均点を掲載するようになった。本学のアドミッション部門と入試課が中心となって行っている高校訪問，入試説明会，進学相談会においても，これらの新たに公開された情報について紹介するようにしている。このような情報公開や入試広報の効果を確認しつつ，志願者拡大のための長期的な戦略を考えていく必要があろう。

### 3.2 本研究の限界と研究上・実践上の今後の方向性

#### 3.2.1 学校推薦型選抜と総合型選抜との差異

本稿では，学校推薦型選抜における高校教員の積極的な役割について論じてきた。しかし，学校による推薦を必要としない総合型選抜においても，高校教員が同様に積極的な役割を演じているのかどうかは，定かでない。少なくとも現時点では，本学の学部の入学者選抜の中心は，一般選抜と学校推薦型選抜点となっている。そのため，一般選抜・学校推薦型選抜以外の選抜方法における高校教員の役割については検討することができなくなっている。この点については，長期的な入試制度の変更を検討する上で重要となってくると考えられるので，情報を収集する必要があるであろう。

#### 3.2.2 分析対象および分析のフレームワークの拡張

既述の通り，本稿の分析対象は本学の志願者に限定されており，本稿における見られた回答傾向が他大学においても存在し得るのか，明らかでない。類似のアプローチによって，他大学のデータも分析しなければ，本稿において考察された入試に関する意思決定プロセスが，名古屋大学の志願者特有なものなのか，あるいは，現代の受験において広範に見られる意思決定の傾向について，名古屋大学のデータを通して接近し得た成果であるのか，判断することはできない。本研究を各大学における実践や大学入試学全体の発展に結びつけていくためには，少なくとも，本学と比較的入試の入試難易度の近い国立大学のデータと比較していくことが求められよう。

また，本稿では，主に地域と入試区分に着目した分析を行った。このような視点に加え，ジェンダーのような社会的属性についても考慮することで，分析の理論的フレームワークを拡張し，入試広報戦略の見直しに活かしていく必要があろう。

### 参考文献

寺嶌裕登・永野拓矢・橘春菜・石井秀宗 (2021). 「高校教員を対象とした入試広報の有効性に関する一考察――地域別の志願者数データおよび新入生アンケートに着目した検討――」『大学入試研究ジャーナル』**31**, 127－133.

内閣府 (2022 年 3 月 4 日). 「1 人当たり県民所得」 内閣府 https://www.esri.cao.go.jp/jp/sna/data/data_list/kenmin/files/contents/tables/2018/soukatu7.xlsx (2022 年 3 月 23 日).

永野拓矢・門馬甲兒 (2011). 「“変わる高校”に即した大学広報について――地方国公立大学による高校訪問の現状と課題――」『大学入試研究ジャーナル』**21**, 207－212.

名古屋大学 (2022). 『大学案内2023』名古屋大学

名古屋大学 (2022). 『令和5年度入学者選抜要項』名古屋大学

平井佑樹・一之瀬博 (2022). 「信州大学インターネット出願時アンケート結果の分析――志願者と入学者の回答傾向の違いを踏まえた出願時アンケートの意義――」『大学入試研究ジャーナル』**32**, 77－83.

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.

大学入試研究ジャーナル第 33 号，248-255，2023

# オンライン面接試験の実施過程

## ――鳥取大学総合型選抜第 1 次選考の事例――

森川 修（鳥取大学）

2022（令和 4）年度鳥取大学総合型選抜の第 1 次選考では，これまで面接試験を対面で行っていたが，新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の影響により，初めてオンラインで実施した。面接方法をオンラインに変更するまでに至る経緯に関して時系列にまとめた。さらに，面接試験をオンラインに変更後，試験実施までの約 1 か月間に行った準備状況について明らかにした。オンラインでの面接試験は，トラブルがなく実施でき，受験生と実施側の双方にとって，移動時間と交通費の 2 つの問題が解消された。

キーワード：オンライン，面接試験，新型コロナウイルス感染症，COVID-19

### 1 はじめに

鳥取大学は，2004（平成 16）年度入試から AO 入試を導入した。この年の第 1 次選考は，学部教員とアドミッションセンター専任教員が協力して書類審査のみを行った。その後，第 2 次選考を志望学科の教員が実施した。合格発表以降，受験生の所属する高校の教員に聞き取り調査をしたところ，第 1 次選考の書類審査について「提出書類には第三者の手が加えられている可能性が高いため公平性に欠く」との意見が多かった（中村・福島，2005）。そのため，2 年目に当たる 2005（平成 17）年度入試から第 1 次選考には，書類審査に加えて，面接試験を課すこととし，第 1 次選考のすべて（書類審査と面接試験）をアドミッションセンター教員が，第 2 次選考に関わるすべての審査を学部教員が担当し，選考ごとで分担した。

第 1 次選考に面接を加えることで，受験生の旅費負担や拘束日程等の負担を増やすことになり，受験を敬遠される懸念から，当時の国立大学として数例しかなかった「地方試験会場」を設置した。第 1 次選考の面接会場は，前年度の AO 入試志願者の出身地を参考に，鳥取キャンパス（鳥取市）に加えて，東京都区内，大阪市，岡山市，福岡市の鳥取県外に 4 つの会場を設けた。このように複数の会場設置の例は皆無であり，AO 入試では初めて地方試験会場を設置して，面接試験を実施した（中村・福島，2006）。これらは，鳥取大学の「第 1 期の中期目標の達成状況に関する評価結果」に，特筆すべき優れた点として挙げられた（2021，大学評価・学位授与機構）。さらに 2020（令和 2）年度入試からは名古屋市にも会場を設けて 6 会場に増やした。

ところが，2020（令和 2）年 6 月 19 日公表された令和 3 年度大学入学者選抜実施要項（文部科学省，2020）で，新型コロナウイルス感染症（COVID-19）に伴う高等学校の臨時休業期間に配慮し，総合型選抜（旧：AO 入試）の入学願書受付が，当初の 9 月 1 日から 15 日以降に遅らせることとなった。本学では，9 月 1 日から 7 日が出願期間，19 日から 27 日にかけて第 1 次選考を実施，10 月 6 日に第 1 次選考合格発表，10 月 17 日，18 日に第 2 次選考を実施して，11 月 2 日に合格発表するというスケジュールをすでに公表していた。当然，地方試験会場の予約も終わっていたが，その時点からのスケジュール変更は非常に困難であった。また，第 1 次選考の面接試験を遅らせると，第 2 次選考の実施や総合型選抜以降に実施する学校推薦型選抜 I など他の選抜のスケジュールまで大きな影響を与えるため，この年に限り，第 1 次選考での面接試験を取り止め，書類審査のみで実施した。

2021（令和 3）年になっても新型コロナウイルスの感染者数は，増加と減少を繰り返していた。7 月には第 5 波と呼ばれる感染者数が急増する状況となり，7 月 29 日には，日本での感染者数が初めて 1 万人を超えた。この状況が継続すれば，大学の規定によって県外への出張が困難となることは明らかであった。そこで，8 月 19 日の入学センター会議において，2022（令和 4）年度の総合型選抜第 1 次選考の面接試験を対面からオンラインで実施することを決定した。その後，第 1 次選考面接試験の開始日である 9 月 18 日までの 1 か月弱で準備し，9 月 28 日には無事にすべての面接試験を終えることができた。

本報告は，16 年間に渡り，鳥取大学総合型選抜の

特色であった第１次選考の地方会場での面接試験を取り止めて，オンラインでの面接試験を行ったプロセスをできる限り明らかとすることで，今後，他大学での実施の参考となることを目的とした。

## 2 先行事例について

新型コロナウイルス感染症が流行する 2020（令和 2）年度入試以前でのオンライン面接試験に関して，学内での大学院入試（博士後期課程）で外国人を対象に Skype を利用した例を認知している。学部入試については，東洋大学が 2017（平成 29）年度入試から「Web 体験授業型入試」を初めて導入している[1)]。

2021（令和 3）年度入試において，新型コロナウイルス感染症を考慮し，学部入試をオンラインで実施した大学は複数で知られている。また，国公立大学でも実施されているが，論文等での報告例は，九州工業大学と叡智大学しか見つけられなかった。

九州工業大学の例では，2021（令和 3）年総合型選抜 I において，オンライン入試へ全面移行した経緯，接続テストを含む実施方法などが詳細に記載されている。さらに，合格者を対象とした調査として，ICT 端末を用いた作業経験，オンライン入試に関する不安や受験時のトラブルや困ったこと，良かった点と改善点を聞いており，同様の入試を行う上で非常に参考となる事例が紹介されていた（大野ほか，2021）。

公立大学である叡智大学は，2021（令和 3）年の 4 月に開学した大学であり，その１期生から，オンラインによる入試を実施した。実施準備や試験実施体制の他に，オンラインでのトラブル事例が掲載されており，他の大学においても大いに参考となる情報が掲載されていた（大野，2021）。

各大学においては，新型コロナウイルス感染症の影響を考慮して，これまでの実施してきた試験実施方法を，時間が限られた中でいろいろな苦労や努力の末に変更していると思われる。それらが共有財産として残らないのは非常に残念である。入試の実施であることから，詳細に関して記載できない場合もあるが，どの時期にどのような変更をしたか，可能であればその詳細を記録として残すことは，他大学の参考になることは非常に大事であると考える。

## 3 鳥取大学総合型選抜第 1 次選考の面接方法の変更

ここからは，2022（令和 4）年度鳥取大学総合型選抜第１次選考の面接試験を対面からオンラインに変更した経緯について，新型コロナウイルス感染症に関する状況も含めて時系列で紹介する。

### 3.1 2021 年 3 月以前

鳥取大学では 2013（平成 25）年度入試から，AO 入試をより詳しく知ってもらうために，AO 入試合格者を取材する形式で，「AO 入試ガイド（現：総合型選抜ガイド）」という冊子を作成しており，そこに，第１次選考の会場と日程を掲載している[2)]。この冊子の発行は 3 月中であり，例年であれば，この時点で 5 つの地方試験会場を予約している。しかし，この年は，前年（2020 年）から世界において爆発的に広まった新型コロナウイルス感染症の影響に収束の気配が見られず，会場の予約を見合わせたため，試験日や会場は未定として作成した。

また，第１次選考の面接を実施する 9 月中旬から下旬にかけて，新型コロナウイルスの感染拡大が起こった場合，2 年連続で面接を実施しないことを避けたいと考え，第１次選考でのオンライン面接の可能性に関して入学センター内で議論した。

日本での新型コロナウイルスの状況は，2020 年末から第３波と呼ばれる感染者が急増してきた時期だった。2021 年 1 月 7 日に一部地域で緊急事態宣言が発令され，1 月 8 日には，全国での感染者数は約 8,000 人に達した。それをピークに減少し，3 月に入ると感染者数が 1,000 人を下回る日も見られ，3 月 21 日をもって，一部地域に発令されていた緊急事態宣言はすべて解除された。

### 3.2 2021 年 4〜5 月

4 月に入り，各学部の意見を踏まえつつ，総合型選抜第１次選考の面接試験を対面で実施することとし，地方試験会場の予約を行った。

5 月 18 日に開催した 2021（令和 3）年度第１回入試制度専門委員会で 2022（令和 4）年度総合型選抜入試日程が承認され，第 1 次選考は，9 月 18 日〜29 日と決定した。その際，第１次選考の選抜方法へ但し書きとして「新型コロナウイルス感染症の感染拡大状況によっては，個人面接を実施せず，書類のみで選考を行う場合があります。その場合，ホームページでお知らせしますので，最新情報を確認してください。」とし，総合型選抜募集要項に記載することも了承された。これは，2021（令和 3 年）度入試と同様，面接試験が実施できない可能性が想定されたためである。

この頃は，新型コロナウイルスの感染者が徐々に増加し始め，4 月 25 日から一部の地域で緊急事態宣言やまん延防止等重点措置が発令された。そして，5 月 12 日に，全国の感染者数が 7,000 人を超えるピークとなった第４波と呼ばれる時期だった。

### 3.3 2021 年 6 月

6 月 4 日に文部科学省は「令和 4 年度大学入学者選抜実施要項」を発表した（2021a，文部科学省）。それと合わせて「令和 4 年度大学入学者選抜に係る新型コロナウイルス感染症に対応した試験実施のガイドライン」も発表された（2021b，文部科学省）。そのガイドラインの『面接試験，実技試験の実施』の項では，「対面での実施が必要と判断する場合には、面接試験については、受験生同士及び評価者との距離は 2 メートル以上を確保するなどの飛沫感染防止策を徹底すること」とあった。これに関しては，これまで鳥取大学で行ってきた AO 入試第 1 次選考の面接において，受験生（1 名）と評価者（面接官）との距離は 2 メートル以上取っていた。また，「ドアや窓の開放等により、換気を徹底すること」とあるが，前年度の学校推薦型選抜や一般選抜の面接で行ってきた感染症対策で十分に対応できると思われた。

さらに，『第 14 新型コロナウイルス感染症対策に伴う試験期日及び試験実施上の配慮等』の⑥に「ICT の活用等」の項目が加えられ，オンライン面接の可能性について，再度，入学センター内で議論した。

その時期は，全国の新型コロナウイルス感染者数も比較的落ち着いており，6 月下旬には 1 日当たり 1,500 名程度で推移していた。

### 3.4 2021 年 7 月

7 月 14 日に鳥取大学の 2022（令和 4）年度入学者選抜概要を公表した（2021a，鳥取大学）。また，7 月 26 日には，2022（令和 4）年度総合型選抜学生募集要項を公表し，第 1 次選考の各地方試験会場の日程も記載した（2021b，鳥取大学）。

しかし，7 月に入ると，感染者数が急激に増加し，いわゆる第 5 波が始まった。7 月 11 日には，オリンピックを控えた東京都で緊急事態宣言が発令された。そして，7 月 29 日には，全国での 1 日の新型コロナウイルス感染者数は初めて 1 万人を超えた。総合型選抜学生募集要項を公表したばかりの時期であったが，オンライン面接を考慮せざるを得ない状況となった。

### 3.5 2021 年 8 月

8 月 2 日には，緊急事態宣言が 6 都府県に拡大した。夏休みやお盆の期間となるため，人の移動が多くなり，8 月 13 日には，新型コロナウイルスの感染者数は初めて 2 万人を超えた。

盆明けの 8 月 19 日に開催した入学センター会議において，総合型選抜第 1 次選考で対面での面接実施は困難であると判断し，オンライン面接の実施を決定した。翌日の 8 月 20 日に入試委員会をメール会議にて開催し，総合型選抜第 1 次選考の面接試験を対面からオンラインに変更することが承認された。

この同じ日である 8 月 20 日には，緊急事態宣言が 13 都府県へと広がり，その日が新型コロナウイルス感染の第 5 波のピークとなり，感染者は 2 万 5 千人を数えた。

そして，8 月 31 日に総合型選抜学生募集要項の変更を公表した。第 1 次選考の選抜方法として，面接試験を全国 6 会場での対面ではなく，オンラインで実施するという変更についてホームページ上に掲載した。それは，出願開始の前日のこととなった。

## 4 オンライン面接の準備

ここでは，オンライン面接の実施を決定した 8 月下旬からの準備について，大学側，受験生側の双方の状況について説明する。

### 4.1 オンライン面接で利用するツール

オンライン面接を実施するためには，ツールが必要ある。非常に高価で一般的に普及していないテレビ会議システムではなく，Web 会議システムの活用を考えた。新型コロナウイルス感染症の流行後，Web 会議システムの利用は，企業での会議や打ち合わせ，大学の授業，各種講演会やセミナーなどで急激に広まった。Web 会議システムは，パソコンだけでなく，タブレットやスマートフォンなど，高校生でも扱える機器で利用可能である。

次に，Web 会議システムの種類として Cisco Webex，Google Meet，Microsoft Teams，Zoom などが，それらの中から Zoom を選択した。その理由は，これまで入学センターの教員が参加したイベント等で一番多く使われていたシステムだったことが挙げられる。Zoom が使われ始めた頃は，セキュリティ対策に問題があるとの情報もあったが，設定を適切に行っていれば問題ないことが確認できた。

また，実施側（教員）が，オンラインで高校内での大学説明会や講演を多数行った経験から，その操作に十分慣れていることもあった。さらに，鳥取大学では，総合型選抜と学校推薦型選抜 I の合格者を対象に入学前教育を実施しているが，2021（令和 3）年度入試合格者に対して 2020（令和 2）年 11 月，12 月と 2021（令和 3）年 2 月の合計 3 回，Web での入学前教育研修に Zoom を活用してブレイクアウトルームの設定など，一通りの操作をホストとして経験していた（森川

ほか，2021）。

ただし，入試課の職員の中には，不慣れな者もおり，中には，Zoom の使用経験がまったくない者もいた。これは，大学内のオンライン会議では，すべて Google Meet を使っていたためである。システムが異なっていても，基本的な仕組みなどは変わらず，ボタンがどこにあるかなどの違いであるため，準備段階で次の節（4.2）に記載した通り，操作に慣れてもらうこととした。

### 4.2 オンライン面接の学内テスト

オンライン面接は，5.2 に記載した通りの面接手順を計画した。この計画通りに実施できるか，問題点がないかを確認するため，9 月上旬に，オンライン面接に関わるすべての入試課職員，入学センター教員が，それぞれ，受験生役，事務職員役，面接官役を交代しながら担当した。そこで，手順に問題がないか，どのタイミングでどのような操作をすべきかなどをチェックしながら，本番の面接に備えた。また，最終チェックとして，面接開始日の2日前に当たる9月16日に，ミーティング ID 等を本番と同じものを用いてシミュレーションを行った。

### 4.3 オンライン面接でのルール設定

オンライン面接の懸念材料として，不正行為の可能性，特に第三者の介入が挙げられる。そこで，面接試験をする際，受験生以外は試験室に立ち入らないことを求めた。そのため，受験生には，自宅の自室や高校の教室等の個室での受験をお願いした。

また，面接試験の際，受験生にはイヤホン，もしくは，ヘッドホンの着用を義務付けた。これは，面接官の質問内容が外部に聞こえないようにするためであった。このようにすることで，もし，試験室内のカメラの映らない部分に第三者が居ても，受験生が質問に困ったときに指示を出すことができないと考えた。さらに，総合型選抜第１次選考の面接試験の内容として，一問一答形式の質問ではなく，志望理由書や自己推薦書の内容からその内容を深く掘り下げて質問し，その回答からさらに質問する方法を行っている。それらより，大学で学ぶために必要な基礎力と意欲について，チャレンジ精神・意識（関心・動機・意識），コミュニケーション力（理解力・伝達力），潜在力（自主性・リーダーシップ・柔軟性・想像力・その他の個性）の３つの観点から評価しており，オンラインになってもその評価に関して変更しなかった。それと，口頭試問のように教科学力を測ることをしていなかったことから，万が一，室内に第三者が居ても，さらに，書類等を持ち込んでいても受験生には有利に働くことがないと考えた。受験時のチェックでは，室内に誰も居ないことを口頭で尋ねるだけで，カメラで室内すべてを映させることはしなかった。それとカメラで室内を映すことに関しては，受験生のプライバシーを考慮したことも要因の１つである。

また，面接が終了した受験生が他の受験生に何らかの情報を伝えられると考えられるが，これに関しては，対面の面接でも同様のことが行われていると推測された。例えば，同じ高校の受験生が存在する場合，先に受験した者が，あとから受験する者に面接内容を伝達していることは容易に想定されるが，先に記載した通り，一問一答形式の質問や教科学力を測る問いではなく，受験生個人により回答内容が異なることから，このことに関する配慮は行わなかった。

その他には，静穏な環境を保てること，良好かつ安定したインターネット環境に接続可能な場所であることを求め，有線でのインターネット接続，または，Wi-Fi の設備が整ったところでの受験を推奨した。さらに，通信不良が発生したときに備えて，その場で連絡の取れる携帯電話などを準備してもらった。それでも，面接試験が続行できない事態となれば，面接日の最後の時間帯に移動する，あるいは，面接日を変更するなどの柔軟な対応をして，できる限り面接試験が実施できる準備を整えた。

これらの注意事項，Zoom の接続マニュアル，面接日程，接続テストの日程を通知するメールを 9 月 13 日に受験生へ送付した。

### 4.4 受験生の接続テスト

出願受付終了後，面接試験までの期間，受験生全員に対して接続テストを実施した。受験生によっては，高校の授業でオンライン（Zoom の扱い）に慣れている者もいると思われるが，全員がアクセスできて，画像や音声に問題がないことを確認しなければ，面接試験を実施することはできない。もしも，どうしてもオンラインでの面接試験が受験生の自宅や高校で行えない場合は，大学への来学も検討した。ただし，他の受験生との公平性を期すために，対面ではなく，別室を設けて，オンラインでの面接試験を準備することとした。志願者 92 人全員に，リモートでの面接試験が可能か尋ねたところ，全員が実施できるとの回答だった。

接続テストは，9月14日から17日の間，こちらから指定した時間帯（15時から18時30分）に行った。もちろん，都合が悪い場合には，面接試験の前日まで

に変更した日時とし，志願者全員と接続テストを実施した。その際に，面接当日と同じ場所での接続をお願いした。92 人の志願者のうち，高校からアクセスした者が 47 人，自宅からアクセスした者が 45 人とほぼ同数だった。また，アクセスした機器は，パソコン [3] が 62 人，タブレット 24 人，スマートフォンが 6 人だった。接続テストの際，Zoom の扱いに不慣れで，マイクがミュートのまま話をしている，ミュートの解除がわからない，カメラの位置（ノート型パソコンの場合，前面と背面）の切り替えができないなど，さまざまな事例があったが，こちらからのアドバイスにより，問題なく面接試験ができることを確認した。

## 5 面接試験の実施について

次に，オンラインでの面接試験の実施について，従来の対面での面接と比較して説明する。また，オンライン面接実施後，受験生に対して任意のアンケートについても紹介する。

### 5.1 対面での面接試験の実施

従来の対面での面接試験の実施は，いずれの会場でも入試課職員 2 人，入学センター教員 2 人の合計 4 人で行っていた。

入試課職員 2 人は受付に居て，受験生が到着後に受験生の本人確認をし，面接に関する注意事項を告げて受験生控室に案内した。面接開始時刻が近づくと，受験生控室に受験生を呼び，面接室の前にまで連れて行き。面接開始時刻になったら合図をして，受験生に面接室をノックさせた。その後，受験生が面接室へ入室した後は，入学センター教員が面接を行い，時間となれば受験生を面接室から退室させた。最後に事務職員が受験生に注意事項を伝えて帰らせた。

一方，入学センター教員 2 人は常に面接室に居て，受験生の面接試験を実施した。面接終了後に受験生が退室し，次の受験生が入室する間に合議で評価した。

### 5.2 オンラインでの面接試験の実施

オンラインでの面接においても，基本的には対面での面接と同様に実施した。Zoom では，待機室，ミーティングルーム（メインセッション），ブレイクアウトルーム 2 室を使った。対面での受付がミーティングルームにあたり，2 名の事務職員はここに居た。受験生は，指定時刻までに指示された Zoom へアクセスするが，その際に待機室の機能を使っているため，受験生は事務職員が許可しない限り，ミーティングルームへ入ることはできない。また，Zoom 入室時の名前の

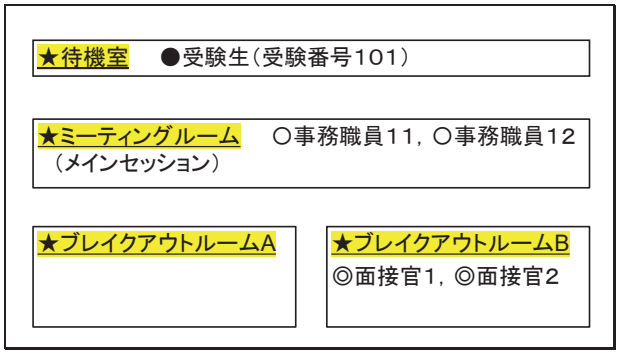



図 1 受験生のアクセス時

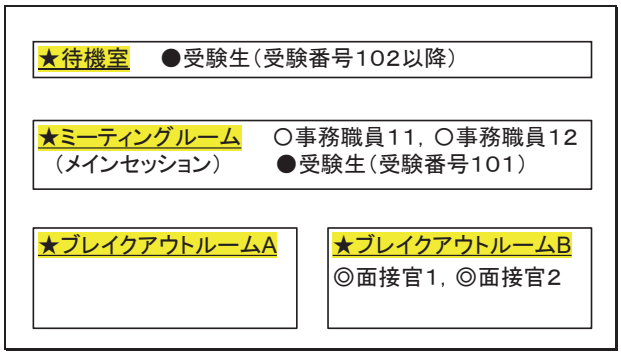



図 2 受験生の確認時

表示は受験番号とさせた。図 1 に，最初の受験生がアクセスした時点での Zoom の各ルームにおける状況を示した。事務職員は，指定した入室時刻となったら，受験生に入室許可を与え，受験生がミーティングルームに入室したら，受験生の確認を行った（図 2）。その際に，接続状況の確認として，カメラ，マイク，イヤホンの動作チェックを行った。最後に面接の流れと注意事項を伝達し，誰もいないブレイクアウトルームへ実施側で移動させ，面接開始時刻まで待機させる。その際に 1 名の事務職員は常にミーティングルームにいるが，もう 1 名の事務職員が受験生と一緒にブレイクアウトルームへ移動して，予定時刻に面接が始められるかを管理した（図 3）。

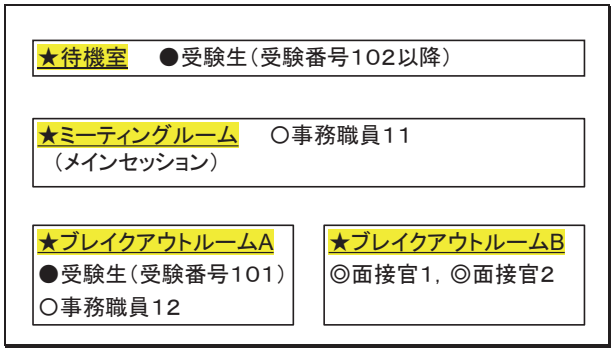



図 3 受験生の確認後

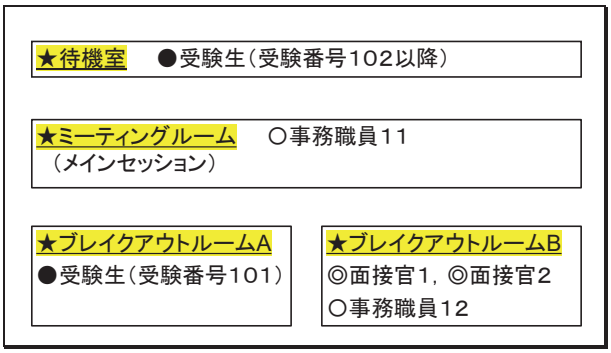



図 4 面接試験の開始 1 分前

一方，面接官（入学センター教員）2 名は，別のブレイクアウトルームで待機する。面接開始時刻 1 分前に，受験生のブレイクアウトルームに居る事務職員が，面接官の居るブレイクアウトルームへ移動し，定刻に面接が開始できることを伝えた（図 4）。面接開始時刻になると，面接官が受験生の居るブレイクアウトルームへ移動し，面接試験を開始した。面接官の移動を確認したら，面接官と一緒に居た事務職員はミーティングルームに戻り，次の受験生を入室させた（図 5）。面接官は面接試験を実施し，終了したら面接官の操作により受験生を退出させた（図 6）。その後，次の受験生の面接開始時刻までに，面接官は合議をして受験生の評価を行い，面接開始時刻となれば，別のブレイクアウトルームへ移動して面接試験を行った。この流れを繰り返して，オンラインでの面接試験を実施した。

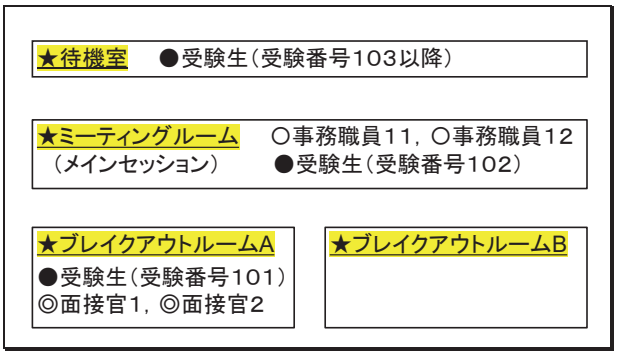



図 5 面接試験の実施中

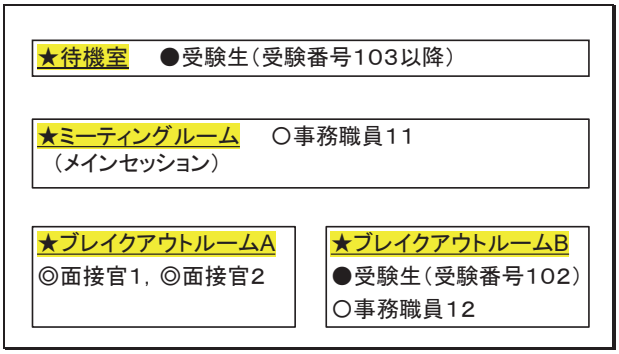



図 6 面接試験の終了後

オンラインでの面接時間は対面の時と同じく 15 分としたが，面接の間隔は対面の 5 分からオンラインでは 10 分と延長した。正常に面接を行うことができれば，5 分で面接した受験生の評価と次の受験生の書類の準備は十分に可能である。しかし，オンラインの場合，少しの通信環境の変化により，音声が聞き取りにくいなどのちょっとしたトラブルの発生が十分に予想される。そのために，空費する時間を見越して面接の間隔を 10 分間とし，多少のトラブルがあっても，できるだけ多くの受験生が当初の予定時刻に面接が行える工夫をした。もし，トラブルの解消に 5 分以上要し，次の受験生に影響を与える場合は，当初の時刻での面接を中止し，別の日時に面接を行うこととした。

令和 4 年度（2022 年度）入試において，総合型選抜の志願者は 92 人で全員が受験した。画像や音声のトラブルはみられなかったが，面接時間の変更した者が 1 人いた。高校で受験する予定の 1 人が，イヤホンを自宅に忘れたケースだった。これは，受付の際に，受験生本人から申告があった。すぐに別のものを準備できる状況でなかったため，自宅に取りに帰ってもらい，面接日の最終受験生の次に時間帯を設定して，面接を行った。

### 5.3 実施後のアンケート

実施側からは，第 1 次選考で問題なく面接試験を実施できたと考えたが，受験生がどのように考えていたかわからない。そこで，第 1 次選考終了後の 10 月 1 日に，メールでオンラインでの面接試験に関するアンケートを依頼した。回答期限を 1 か月としたところ，志願者 92 名中，59 名から回答があった。また，第 1 次選考結果発表が 10 月 6 日であった，それまでに回答した者は 52 名と大多数を占めた。

アンケートの回答の中で，意見が分かれたものについていくつか説明する。まず，使用した機器の所有者について尋ねたところ，「自分のものを使用した」との回答は 14 名で，「学校のもの」が 27 名，「家族と共用のもの」が 13 名だった。同様にイヤホン（ヘッドホン）の所有については，「自分のものを使用した」との回答は 34 名で，「学校（先生）のもの」が 15 名，「家族と共用のもの」が 10 名だった。また，接続の際に自分だけで行ったか，誰かに手伝ってもらったかについては，「自分だけで行った」は 24 名で，「高校教員の手伝いを求めた」は 22 名，「家族の手伝いを求めた」は 13 名だった。

現在の高校生のスマートフォンの所有率は非常に高く，それで面接試験は可能であるが，4.4 にも記載した通り，スマートフォンの利用は 10%以下だった。それは，大学の面接ではパソコンの使用が望ましいと考えたのか，それとも高校教員に言われたかは不明であるが，普段は自分で使わない機器を用いるため，自分だけで接続した者が少なかったと思われる。

次に，面接の実施方法を尋ねたところ，「オンラインが良い」は 19 名，「どちらでも良い」は 22 名，「対面が良い」は 18 名とそれぞれ 1/3 ずつと分かれた。それぞれ理由を複数選択で挙げてもらったところ，オンラインの方が良い場合，「感染リスクの不安がない」が 13 名，「会場への移動がない」が 12 名，「直前まで練習ができる」が 9 名だった．一方，「対面が良い」の場合，「面接官と直接会って話ができる」が 18 名とほとんどで，「機器の準備が大変」が 4 名，「Zoom の操作や接続方法が難しい」が 2 名だった。どちらでも良いと回答した者でも，「面接官と直接会って話ができる」が 16 名と圧倒的に多かった。

アンケート回答者 52 名中，34 名が「直接会って話ができる」ことを良いと考えていた。これは，対面での面接の方が相手に伝わる情報が多いと考えていると思われる。鳥取大学総合型選抜第 1 次選考では，志望理由書や自己推薦書からその内容を深く掘り下げて質問し，その回答からさらに質問する方法を行っている。つまり，面接をする側は，大学で学ぶ力を，質問に対して具体的な説明を論理的にできているかについて判定するため，必ずしも面接を対面で行う必要がないと考えている。また，第 2 次選考では，すべての学科・コースで対面での面接を行っており，もし不足する部分があっても，それを補えると考えている。

## 6 おわりに

2022（令和 4）年度鳥取大学総合型選抜の第 1 次選考で，これまで対面で行っていたオンラインに変更して実施した。面接方法の変更決定に至るまでの経緯や準備状況について明らかとした。結果としてオンラインでの面接試験は，トラブルがなく実施できた。この結果を受けて，鳥取大学では 2023（令和 5）年度入試以降も総合型選抜の第 1 次選考では，オンラインで面接試験を実施する予定である。受験生にとって移動時間と旅費負担の金銭的な問題が解消され，それは，大学側にとっても同様である。

一方で，実施後のアンケートにより，直接会って話ができる対面での面接が良いと考えている受験生が多いことが明らかとなった。この点については，今後，高校教員を対象とする説明などで，鳥取大学の総合型選抜第 1 次選考での面接の観点を丁寧に説明する必要があると思われる。

## 注

1) 以下のサイトは，東洋大学が 2017（平成 29）年度に行った「Web 体験授業型入試」のプレスリリースである。
https://www.toyo.ac.jp//media/Images/Toyo/press/list/list2765-5623/20160721.ashx?la=jaJP&hash=F07D17386F1D18C096168F51261AEB4F2F94DA0B

2）冊子と同時に，同じものを Website にも掲載している。
https://www.admissions.adm.tottori-u.ac.jp/pamphlet/ao

3）パソコンの種類でデスクトップ型に外部カメラを付けた場合とノート型の別はカウントしていない。

## 参考文献

大学評価・学位授与機構 (2021). 「第1期中期目標期間の達成状況に関する評価結果 鳥取大学」（大学評価・学位授与機構）
https://www.niad.ac.jp/sub_hyouka/kokudai2010/no6_3_66_tottori_2010_2.pdf （2022年8月24日）.

文部科学省 (2020) .「令和 3 年度大学入学者選抜実施要項」（文部科学省）
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/senbatsu/mxt_kouhou02-20200619_1.pdf （2022 年 8 月 24 日）.

文部科学省 (2021a) .「令和 4 年度大学入学者選抜実施要項」（文部科学省）
https://www.mext.go.jp/content/20210604-mxt_daigakuc02-000005144_1_1.pdf （2022 年 8 月 24 日）.

文部科学省 (2021b) .「令和 4 年度大学入学者選抜に係る新型コロナウイルス感染症に対応した試験実施のガイドラインの一部再改訂について」（文部科学省）
https://www.mext.go.jp/content/211228_mxt_daigakuc02_000005144-1.pdf （2022 年 8 月 24 日）.

中村肖三・福島真司 (2006). 「進化するAO入試― “青い鳥” を求めて―」『大学入試研究ジャーナル』**16**, 83−88.

中村肖三・福島真司 (2005). 「鳥大方式AO入試『入学前教育』について―アウェアネスを持った学生作りのために―」『大学入試研究ジャーナル』**15**, 111−118.

大野義文 (2021). 「叡智大学のオンラインによる入試および一般選抜の教科・科目試験のCBT試験の実施に関する報告―」『令和3年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会（第16回）研究発表予稿集（オープンセッション用）』, 119-126.

大野真理子・花堂菜緒子・播磨良輔 (2021). 「オンライン入試の意義と課題―九州工業大学における総合型選抜 I の事例をもとに―」『令和3年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会

大会（第16回）研究発表予稿集（クローズドセッション用）』, 68-73.
鳥取大学 (2021a).「令和４（2022）年度入学者選抜概要」（鳥取大学）
https://www.admissions.adm.tottori-u.ac.jp/wp-content/uploads/2021/08/r4gaiyou2.pdf（2022年8月24日）.
鳥取大学 (2021b).「令和４（2022）年度総合型選抜学生募集要項」（鳥取大学）
https://www.admissions.adm.tottori-u.ac.jp/wp-content/uploads/2021/09/r4_sougougata_youkou_henkou3.pdf（2022年8月24日）.

大学入試研究ジャーナル第 33 号，256-263，2023

# 英語の基礎学力を担保する総合試験の研究

## ――令和3年度「志」特別選抜の総合試験に類似したサンプル問題を活用して――

吉田 健三（神戸大学）

神戸大学は入試改革の一環として「志」特別選抜を開発したが，本稿は，英語力評価を主とした総合試験の妥当性，信頼性，基礎学力の担保を検証し，「志」の今後のさらなる発展を目的とした研究の中間報告である。2020 年度実施の総合試験に類似したサンプル問題を作成し，弁別的証拠を調べ，構成概念妥当性が高いことが示唆された。また，クロンバックのα係数を算出し，テストの信頼性が高い数値を得た。研究協力者を対象としたアンケート調査からは，基礎学力の担保や早期実施に対する配慮に関して肯定的な回答が得られた。本稿での分析や考察は，他大学における入学者選抜試験の出題検討にも資することをねらいとしている。

キーワード：総合型選抜，テストの妥当性・信頼性，基礎学力の担保

### 1 はじめに

現代は先行きが予見できない不透明な時代である。混とんとした状況の中に，知識・技能を基盤として自ら問題を発見し，答えを見出し，新たな価値を創造していくための資質や能力の育成が求められている。初等・中等教育では，従来の知識・技能重視の教育から，学力の 3 要素を育成する教育への変革が必要とされている。大学入学者選抜では大学教育を受けるために必要な能力をいかに適切に評価するかを重視することが提唱されている(高大接続システム会議，2016) 。

神戸大学は上記のような状況を踏まえ，入試改革の一環として 2016 年度から入学者特別選抜の研究・開発を進めてきた。2018 年度には，「志」特別入試(2020 年度実施より「志」特別選抜，以下「志」)をスタートさせた。選抜は 2 段階で行い，第 1 次選抜(構成は表1参照)はアドミッションセンター(2022 年 10 月高大接続卓越グローバル人材育成センターに改組)が，最終選抜は対面型試験で各部局が担当する。筆者は，第 1 回～第 4 回実施の第 1 次選抜においては，表 1 の※1，※2＋※3 の出題を担当した。第 2 回～第 4 回実施のうち著作権が未許諾のものを除いた出題内容を自学ウェブサイトで公表している(神戸大学，2020)。

「志」は，大学入試センター試験（第 3 回以降は大学入学共通テスト，以下「共通テスト」）を課さないため，第 1 次選抜について部局からは「基礎学力の担保」が強く要望されている。筆者は，英語の教科科目型と英語を主とし日本語を組み合わせた教科科目複合型の総合問題によってその要望に応える工夫を行ってきた。前者では英語の読解を通して思考力・判断力・表現力を測ることを主なねらいとした。後者では様々な情報を統合し構造化しながら英語や日本語で思考・判断し，そのプロセスや結果について自らの言葉で表現する能力を測ることもねらいに含んだ。両者を総合し，文系・理系に共通して大学で学修する際に最低限必要な英語の基礎学力の評価を意図した。

本研究における核心をなす第 1 の学術的な問いは，「志」において筆者が担当した総合試験(※1，※2＋※3)において，テストの妥当性，信頼性が認められ，英語の基礎学力を担保しているか，ということにある。

また，第 1 次選抜は一般入試よりも早期に実施されるため，現役受験者の高等学校における学習状況を考慮して作題しなければならない。「志」の第 1 回，第 2 回は 9 月に実施し，第 3 回は新型コロナウイルス感染拡大による高等学校の長期休校を配慮して当初の 10 月実施予定を 11 月実施に変更した。第 4 回以降は 10 月実施に定着する計画である。第 2 の学術的な問いは，「志」の受験者は筆者が担当した総合試験(※1，※2＋※3)を，現役受験者の学習状況の配慮が求められる早期の大学入学者選抜として適切であると評価するか，ということにある。

なお，本稿における「総合試験」とは，具体的な総合問題Ⅱ(文系型)，総合問題Ⅰ(理系型)の総称である。

表 1 「志」第 1 次選抜の基本構成（2021 年度実施まで）

| 文系型 |
|---|
| a. 模擬講義・レポート［120 分］<br>・講義を聞かせ，講義の内容に関する設問に解答させる |
| b. 総合問題Ⅰ［120 分］<br>・類似したテーマの複数の日本文を提示し，設問に解答させる |

・数学的思考力を測る設問に解答させる

c. 総合問題Ⅱ［120 分］※1
・人文学・社会科学に関する英文を提示し，設問に解答させる
・類似したテーマの日本文および英文を提示し，設問に解答させる
・日本文あるいは英文を提示し，本文の内容に関する英文を書かせる

理系型

a. 模擬講義・レポート［120 分］
・講義を聞かせ，講義の内容に関する設問に解答させる

b. 総合問題Ⅰ［120 分］
・自然科学に関する英文を提示し，設問に解答させる ※2
・類似したテーマの日本文および英文を提示し，設問に解答させる ※3
・数学的思考力を測る設問に解答させる

c. 総合問題Ⅱ［120 分］
・化学・物理・生物分野の設問に解答させる

※書類審査を除く

本研究においては，令和 3 年度「志」に類似するよう新たに作成した 2 種類（文系型・理系型）のサンプル問題を活用した。個別入試や特別選抜などの入試問題における著作物使用許諾は，入試課が担当しており，まだ許諾が得られていない問題を含んだ「志」の試験問題をこの研究に活用することはできないと判断したためである。また，「志」での入学者と一般入試での入学者との比較はリサーチ・デザインには含まなかった。強制ではない研究協力であっても，受験者に何らかの負荷がかかると受け取られ，「志」への志願に負の影響が生じることを懸念したためである。

## 2 研究の概要

### 2.1 目的

研究協力者の本学 1 年生有志を被験者とし，「志」総合試験に類似したサンプル問題の解答およびその試験に関するアンケート調査の回答を収集し，それぞれのデータを分析した。その分析に基づき，上記「1 はじめに」で記述した 2 つの問いを検証し，英語力の測定を主とした総合試験の改善を目指している。

### 2.2 研究期間

2021 年 4 月 1 日～2024 年 3 月 31 日

### 2.3 方法

2 種類（文系型・理系型）のサンプル問題を作成，活用してモニター調査を実施する。2 種類の筆記試験を同一の研究協力者が受験し，その得点と共通テストの得点(研究協力者による自己申告)，およびサンプル問題に関するアンケート調査の回答をデータとして分析する。

### 2.4 1 年目の実施状況

#### 2.4.1 研究協力者と協力内容

2021 年 4 月中旬より研究協力者の募集を始め，最終的に本学 1 年生 97 名が研究に参加した(表 2 参照)。研究協力者の学修や研究に支障のないように配慮し，各自が選択できる日程を設定した。

研究協力者は，A 日程（第 1 クォーター終了後 6 月 11 日～13 日），B 日程（第 2 クォーター終了後 8 月 11 日～13 日）の期間で各自の都合に合わせて実施日を選択し，4 時間の作業に取り組んだ。試験の解答（サンプル問題 A : 2 時間，B : 1 時間）に 3 時間，アンケート調査の回答を含む提出書類の作成に 1 時間を設定した。各自が計時し，時間厳守の誓約の下で作業を完了した。

表 2 研究協力者の学部別内訳

| 文系 | | 理系 | |
|---|---|---|---|
| 文 | 7 | 工 | 9 |
| 国際人間 | 19 | 国際人間 | 0 |
| 法 | 8 | 理 | 8 |
| 経済 | 2 | 医 | 17 |
| 経営 | 13 | 農 | 11 |
| 海洋政策 | 1 | 海洋政策 | 2 |
| 計 | 50 | 計 | 47 |

※国際人間，海洋政策には文系・理系あり

#### 2.4.2 試験およびアンケート調査の実施方法

当初の計画では，大教室で一斉に，サンプル問題およびアンケート調査を実施する予定であったが，新型コロナウイルス感染のリスクを考慮し，研究協力者が各自の自宅で取組めるように，問題用紙・答案用紙・アンケート調査票やその他の提出書類の提示・返却を郵送により行った。

#### 2.4.3 データの収集と分析作業

(1)サンプル問題の答案の採点は，研究責任者(筆者)と研究補助員(本学退職教員)が「初見」を行い，研究補助員(本学大学院生および本学退職教員)と共同で「再見」し，複数で取り組んだ。実施に当たっ

ては，研究補助員（本学大学院生）の学修や研究に支障のないように配慮した。

⑵アンケート調査の回答は，研究責任者が集計し，分析を行った。

### 2.4.4 著作物使用の許諾

サンプル問題の作成で引用した英文，日本文はすべて著作物使用の許諾を得て活用した。

## 3 テストの概要

### 3.1 令和３年度「志」総合試験とサンプル問題

#### 3.1.1 作題の過程

サンプル問題は，2020 年度実施「志」の総合問題(表１中 ※1，※2＋※3)の難易度，様式にできるだけ類似するよう配慮した。サンプル問題 A(文系型)，サンプル問題 B(理系型)の２種類の原案を研究責任者が作成した。原案を基に本学の英語母語話者による英文チェック，研究補助員(本学退職教員）による問題全般のチェックを経て最終的なサンプル問題を完成した。

### 3.2 出題の構成

出題の構成は表３，表４の通りである。

表３「志」総合問題Ⅱとサンプル問題Ａの出題構成

| | | 2020実施<br>「志」総合問題Ⅱ | サンプル問題A |
|---|---|---|---|
| テーマ | | | |
| 大問１ | | 芸術における“art”と“Art”の違いに関するエッセイ | 肖像画における“open smile”と“smirk”の違いに関するエッセイ |
| 大問２ | | 在宅勤務を勧める理由と勧めない理由 | 大学進学を勧める理由と勧めない理由 |
| 大問３ | | SDGsに関する日本文（1編）と英文（1編）および会話文 | プラスチックごみに関する日本文（1編）と英文（1編）および会話文 |
| 問題 | | | |
| 大問１ | | | |
| | 問１ | 本文中の1文の意味を指定された2つの単語を用いて別の英文で的確に表現する | 本文中の1文の意味を指定された3つの単語を用いて別の英文で的確に表現する |
| | 問２ | On the other hand を挟んだ前後の文の意味を対比させて日本語で説明する | 下線部の意味を直前の文と対比させて日本語で説明する |
| | 問３ | 文脈を読み取り．下線部の“this”の内容を明らかにして日本語に直す | 文脈を読み取り，下線部の“this”の内容を明らかにして日本語に直す |
| | 問４ | 全文の理解を基に，あるパラグラフの要旨(“Art”とは何かについて)を日本語でまとめる | 全文の理解を基に，あるパラグラフの要旨(モナリザの微笑みの効果について)を日本語でまとめる |
| 大問２ | | | |
| | 問１ | 在宅勤務に関する英文を読み取り，次の①②の内容を日本語で説明し，表を完成する。①本文を読み取り在宅勤務の「良い点」3点を選ぶ/②「問題点」3点を自分で考える | 大学教育以外の進路について考えさせる英文を読み取り，次の(ア)～(ウ)の内容を日本語で説明し，表を完成する。(ア)スティーブ・ジョブズ / (イ)ビル・ゲイツに関する質問 / (ウ)筆者の提案 |
| | 問２ | 上述②から2つの理由を選び，「すべての労働者は在宅勤務をすべきだ」という意見に対する反論を英語で表現する | ほかの人に大学進学を勧める理由を自分で考え，3点を日本語で箇条書きする |
| | 問３ | ..... | 上述から2つの理由を選び，「大学へ進学する必要がない」という意見に対する反論を英語で表現する |
| 大問３ | | | |
| | 問１ | | |
| | ア | 世界銀行の専門家の言説について説明している英文の該当箇所を特定し，その内容を日本語で的確に説明する | 海外へ輸送されているプラスチックごみについて説明している英文の該当箇所を特定し，健康被害を引き起こしている理由を日本語で的確に説明する |
| | イ | 2030年までの目標について説明している英文の該当箇所を特定し，その内容を日本語で的確に説明する | “three B's”について説明している英文の該当箇所を特定し，プラスチックごみの処理が"three R's"ではない状況を日本語で的確に説明する |
| | ウ | 開発途上国の2億人以上の5歳以下の児童が置かれている状況について説明している英文の該当箇所を特定し，その内容を日本語で的確に説明する | 「プラスチック汚染からの脱却法」という法案について説明している英文の該当箇所を特定し，1番目の条項に対して化学業界が反対している理由を日本語で的確に説明する |
| | エ | ガーナの児童が置かれている状況について説明している英文の該当箇所を特定し，その内容を日本語で的確に説明する | 「プラスチック汚染からの脱却法」の4番目の条項に対して化学業界が反対している理由を日本語で的確に説明する |

| | | |
|---|---|---|
| キ | 体が不自由な子どもやHIVに感染した子どもが置かれている状況について説明している英文の該当箇所を特定し，その内容を日本語で的確に説明する | SDGsが求められる背景について説明している英文の該当箇所を特定し，人類が反省すべき実態を日本語で的確に説明する |
| 問2 | | |
| オ | 日本語の会話文を読み取り日本文の該当箇所を特定し，ハイレベル政治フォーラムについて英語で簡潔に説明する | 日本語の会話文を読み取り日本文の該当箇所を特定し，亀岡市の「レジ袋提供禁止条例」について英語で簡潔に説明する |
| カ | 日本語の会話文を読み取り日本文の該当箇所を特定し，2018年の国際会議の決意内容について英語で的確に説明する | アメリカ発の循環型宅配サービスである“Loop”の日本国内での広がりについて英語で的確に説明する |
| 問3 | 日本文の該当箇所を特定し，国連事務総長の呼びかけを英語で的確に説明する | 日本文の該当箇所を特定し，亀岡市の山内課長が条例を成立させるために努力した行動を英語で的確に説明する |
| 問4 | 英文の該当箇所を特定し，モザンビークの子どもが置かれている状況を日本語で的確に説明する | 英文の該当パラグラフを読み取り，筆者が求めていることと提出された法案の意味について日本語で的確に説明する |

表4「志」総合問題Ⅰとサンプル問題Bの出題構成

| | 2020実施<br>「志」総合問題Ⅰ | サンプル問題B |
|---|---|---|
| テーマ | | |
| 大問1 | 数や数学に関する概念と脳の発達との関連についての英文 | 交通を遮断する社会実験と交通工学の理論についての英文 |
| 大問2 | グローバル・コモンズに関する日本文，グローバル・コモンズの一部である宇宙開発に関連した英文および2つの文章に関して交わされた英語と日本語の会話文を題材とする | 自然災害や感染症との共生を説く日本文，感染症の一部である黄熱病に関する英文，および2つの文章に関して交わされた英語と日本語の会話文を題材とする |
| 問題 | | |
| 大問1 | | |
| 問1 | 問題文の前後の文脈から判断し，科学に関する最も深い謎を日本語で的確に説明する | ニューヨーク市運輸局長官が計画した内容を日本語で的確に説明する |
| 問2 | | |
| ア | Pythagoras信奉者の数や数学に関する概念を日本語で的確に説明する | ニューヨーク市運輸局長官の計画に対する多くの人々の予測と実施後の結果を日本語で的確に説明する |
| イ | Platoの数や数学に関する概念を日本語で的確に説明する | Braessのパラドックスの内容を日本語で的確に説明する |
| ウ | Einsteinの数や数学に関する概念を日本語で的確に説明する | Braessのパラドックスの理由づけを日本語で的確に説明する |
| 問3 | | |
| エ | 問題文中の実験について，その方法を日本語で的確に説明する | Braess のパラドックスに対するCohen博士を含む数学者たちの指摘を日本語で的確に説明する |
| オ | 問題文中の実験について，その結果を日本語で的確に説明する | Cohen博士とKelly博士の共著における見解を日本語で的確に説明する |
| 問4 | 問題文中の実験について，その結果から導き出される推論を指定語数の英語で簡潔に表現する | Cohen博士とKelly博士の予測について日本語で的確に説明する |
| 問5 | 問題文中の実験について，その結果が裏付けている仮説を日本語で的確に説明する | 問題文全体の内容を踏まえて，交通渋滞と一般的なゲームとの関連性を指定語数の英語で簡潔に表現する |
| 大問2 | | |
| 問1 | | |
| ア | 英語の会話文から該当する日本文の箇所を特定し，グローバル・コモンズの一般的なイメージを英語で的確に説明する | 英語の会話文から該当する日本文の箇所を特定し，筆者がある日の午後に目にした光景と感じたことを英語で的確に説明する |
| イ | 英語の会話文から該当する日本文の箇所を特定し，グローバル・コモンズに関する国際法が不十分な理由を英語で的確に説明する | 英語の会話文から該当する日本文の箇所を特定し，筆者が想起する人類社会がウイルスと共生する未来像を英語で的確に説明する |
| ウ | 英語の会話文から該当する日本文の箇所を特定し，グローバル・コモンズの定義を英語で的確に説明する | 英語の会話文から該当する日本文の箇所を特定し，コレラの感染症がどれくらい深刻であったかを英語で的確に説明する |

| | | |
|---|---|---|
| エ | 日本語の会話文の内容をヒントにして，space debrisについて英語で的確に説明する | 日本語の会話文の内容をヒントにして，yellow feverについて英語で的確に説明する |
| 問 2 | | |
| オ | 日本語の会話文から該当する英文の箇所を特定し，スペース・デブリーの原因について日本語で的確に説明する | 日本語の会話文から該当する英文の箇所を特定し，黄熱病の感染経路について日本語で的確に説明する |
| カ | 日本文の該当箇所を特定し，2018年の国際会議の決意内容を英語で的確に説明する | 日本文の該当箇所を特定し，黄熱病の病原体について英語で的確に説明する |
| キ | 日本語の会話文から該当する英文の箇所を特定し，国際宇宙ステーション(ISS)が人類にとっても外交的にも重要なプロジェクトになっている理由を日本語で的確に説明する | 日本語の会話文から該当する英文の箇所を特定し，黄熱病の感染経路が特定できた理由を日本語で的確に説明する |
| ク | 日本語の会話文から該当する英文の箇所を特定し，ISSが宇宙分野の能力構築を支援する目的として行っている活動を日本語で的確に説明する | 日本語の会話文から該当する英文の箇所を特定し，メスの蚊を中心に説明されている理由を日本語で的確に説明する |
| 問 3 | タイにおいて日本が貢献している宇宙技術の開発協力について日本語で的確に説明する | 異なる 2 つのパラグラフの関連を読み取り，Carterの研究内容について日本語で的確に説明する |

## 4 テストスコアの分析

### 4.1 各テストの記述統計量

サンプル問題 A・B，共通テスト R・L・計，TOEIC 計，TOEFL 計の平均値，標準偏差は表 5 の通りである。共通テスト，TOEIC，TOEFL の数値は研究協力者の自己申告による。TOEIC，TOEFL は入学時に大学が実施するプレイスメントテストで，TOEIC L&R-IP テスト(990 点満点)，TOEFL-ITP テスト(300～677 の範囲)のスコアである。所属する学部によって受験するテストが指定されている。TOEIC，TOEFL には合計以外の各技能別スコアに一部不明なものがある点，および受験者の度数が小さい点を考慮し，4.2 以降では比較対象から除いた。各数値は，統計ソフト SPSS を用いて算出した（以下，同じ)。

表 5 各テストの記述統計量

| | 度数 | 平均値 | 標準偏差 |
|---|---|---|---|
| A(100 点満点換算) | 97 | 50.1 | 12.1 |
| B(100 点満点換算) | 97 | 44.3 | 13.5 |
| 共通 R(100 点満点) | 97 | 87.5 | 8.6 |
| 共通 L(100 点満点) | 97 | 75.5 | 8.9 |
| 共通計(200 点満点) | 97 | 163.1 | 13.7 |
| TOEIC 計(990 点満点) | 41 | 574.0 | 103.9 |
| TOEFL 計(300～677) | 53 | 499.0 | 46.4 |

### 4.2 構成概念の分析

テストが測りたい対象を出題のねらい通りに測れているかを検証するため，A，B，共通テスト間の相関を調べた(表 6 参照)。

#### 4.2.1 弁別的証拠の確認

異なった構成概念を測定しているテスト間の関係を見るために，相関分析を行った。相関が低い場合は，妥当性が高いことが示唆される(村山 a, n.d.)。

サンプル問題 A，共通テスト R の間には，低い正の相関が認められた(r=.201，p<.05)。サンプル問題 A，共通テスト計の間には，低い正の相関が認められた(r=.254，p<.05)。サンプル問題 B，共通テスト R の間には，相関が認められなかった(r=.190)。サンプル問題 B，共通テスト計の間には，低い正の相関が認められた(r=.226，p<.05)。共通テストの得点率は 75～87%と高く，切断効果の影響も想定されるが，A と B におけるテストの弁別的証拠が示唆されたと考えられる。

#### 4.2.2 A・B 問題の出題構成の同質性の確認

類似の構成概念を測定しているテスト(サンプル問題 A とサンプル問題 B) 間の関係を見るために，相関分析を行った。サンプル問題 A，サンプル問題 B の間には，正の相関が認められた(r=.605，p<.001)。相関が高く，問題のトピックが異なっても，問題の構成や問いのあり方が得点に影響したことを示唆している。

表 6 サンプル問題 A・B と共通テスト R・L・計の相関（n=97)

| | A | B | R | L | 計 |
|---|---|---|---|---|---|
| A | 1.00 | .605** | .201* | .195 | .254* |
| B | .605** | 1.00 | .190 | .168 | .226* |
| R | .201* | .190 | 1.00 | .213* | .770** |
| L | .195 | .168 | .213* | 1.00 | .786** |
| 計 | .254* | .226* | .770** | .786** | 1.00 |

** 相関係数は 1% 水準で有意（両側)

### 4.3 因子分析による構成概念の確認

サンプル問題A，B，A・B合体の共通因子を調べた。Aは18項目の設問，Bは17項目の設問，A・B合体は35 項目を用いて因子分析を行った。因子の抽出に主因子法を用いて固有値を1以上の基準を設け，さらに因子の解釈の可能性を考慮して，A，B はそれぞれ 4 因子とし，A・B 合体は 9 因子とした。プロマックス回転を行った結果の因子パターンをAは表7，Bは表8に示し，A・B 合体については本稿の紙数を考慮し省略した。因子負荷量がどの因子に対しても 0.35 に満たなかった項目を除いた項目について共通性を考察し，因子名を決めた(松尾ほか，2002，p.77，p.109 を参考にした)。Aは表9に示した。Bについては因子3は「日本語の要約力」，因子 4 は「要点の理解力と日本語の表現力」と考えられるが，因子 1，因子 2 の項目の共通性は文脈の理解力と英語(太字の項目)または日本語の表現力と考えられるが，その下位特性を決定できなかった(表 10)。A・B合体についてはAとB双方の項目を含む因子を選択したが，因子3～5，8はそれぞれ文脈の理解力と英語(太字の項目)または日本語の表現力を求める項目であり，その下位特性の決定に至らなかった(表 11)。

サンプル問題Aは「志」総合問題Ⅱ(文系型)，Bは「志」総合問題Ⅰ(理系型)に類似した出題を意識し，英語・日本語で記述されたそれぞれの文章を読解する力，思考する力，および英語や日本語で的確に表現する力を問うことを意図した。因子特性の決定はさらに分析が必要であるが，全般的に出題の意図はテストの結果に反映していると考えられる。

表7 サンプル問題Aのパターン行列

| | 因子 | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| A大問1-問1 | 0.215 | 0.037 | 0.054 | 0.015 |
| A大問1-問2 | 0.025 | 0.100 | **0.666** | −0.019 |
| A大問1-問3 | **0.386** | −0.119 | 0.289 | −0.028 |
| A大問1-問4 | −0.122 | 0.171 | 0.284 | 0.301 |
| A大問2-問1ア | 0.065 | −0.061 | **0.366** | −0.057 |
| A大問2-問1イ | −0.091 | 0.037 | 0.273 | 0.020 |
| A大問2-問1ウ | 0.078 | −0.095 | 0.089 | −0.156 |
| A大問2-問2計 | 0.187 | −0.149 | 0.182 | 0.029 |
| A大問2-問3 | 0.188 | 0.133 | 0.272 | −0.265 |
| A大問3-問1ア | **0.482** | −0.001 | 0.037 | −0.120 |
| A大問3-問1イ | 0.153 | 0.326 | 0.095 | 0.024 |
| A大問3-問1ウ | **0.613** | 0.110 | −0.019 | −0.130 |
| A大問3-問1エ | **0.828** | 0.113 | −0.234 | 0.042 |
| A大問3-問1キ | **0.552** | −0.083 | 0.041 | **0.388** |
| A大問3-問2オ | 0.145 | **0.639** | 0.062 | −0.103 |
| A大問3-問2カ | −0.106 | **0.873** | −0.125 | 0.085 |
| A大問3-問3 | 0.008 | **0.375** | 0.160 | 0.161 |
| A大問3-問4 | 0.029 | 0.022 | −0.012 | **0.775** |

表8 サンプル問題Bのパターン行列

| | 因子 | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| B大問1-問1 | 0.142 | 0.266 | −0.038 | −0.108 |
| B大問1-問2ア | −0.111 | 0.296 | 0.291 | −0.144 |
| B大問1-問2イ | −0.083 | **0.372** | 0.339 | −0.106 |
| B大問1-問2ウ | −0.026 | 0.294 | 0.092 | 0.074 |
| B大問1-問3エ | −0.075 | −0.121 | **0.713** | −0.053 |
| B大問1-問3オ | 0.122 | −0.024 | **0.563** | 0.035 |
| B大問1-問4 | 0.215 | **0.518** | 0.153 | 0.145 |
| B大問1-問5 | −0.077 | **0.707** | −0.167 | 0.023 |
| B大問2-問1ア | 0.181 | **0.505** | −0.053 | 0.039 |
| B大問2-問1イ | −0.053 | 0.279 | −0.014 | 0.166 |
| B大問2-問1ウ | −0.231 | 0.186 | −0.106 | 0.670 |
| B大問2-問1エ | **0.409** | 0.258 | −0.241 | −0.092 |
| B大問2-問2オ | 0.210 | −0.216 | 0.050 | **0.466** |
| B大問2-問2カ | **0.350** | 0.148 | 0.111 | **0.356** |
| B大問2-問2キ | **0.730** | −0.007 | 0.180 | −0.084 |
| B大問2-問2ク | **0.678** | −0.144 | −0.174 | −0.064 |
| B大問2-問3 | **0.541** | 0.135 | 0.012 | −0.066 |

表 9 サンプル問題Aの項目と因子名

| 因子 | 項目 | 因子名 |
|---|---|---|
| 1 | 大問 1-問 3，大問 3-問 1 ア～キ（イを除く） | 情報の検索と検索した箇所の日本語訳 |
| 2 | 大問 3-問 2 オ，カ，大問 3-問 3 | 文脈の理解力を基に英語で記述する表現力 |
| 3 | 大問 1-問 2，大問 2-問 1 ア | 文脈の理解力を基に日本語で記述する表現力 |
| 4 | 大問 3-問 1 キ，大問 3-問 4 | 日本語の要約力 |

表 10 サンプル問題Bの因子と項目

| 因子 | 項目 |
|---|---|
| 1 | **大問 2-問 1 エ，**大問 2-問 2 カ，キ，ク，大問 2-問 3 |
| 2 | 大問1-問2イ，大問 1-問 4，大問 1-問 5，**大問 2-問1ア** |
| 3 | 大問 1-問 3 エ，オ |
| 4 | 大問 2-問 2 オ，カ |

表 11 サンプル問題A・B合体において AとB双方の項目を含む因子と項目

| 因子 | 項目 |
|---|---|
| 3 | **A 大問 3-問 2 オ，カ，A 大問 3-問 3，**B 大問 1-問 2 ウ |
| 4 | **A 大問 1-問 1，A 大問 3-問 3，**B 大問 1-問 4，**B 大問 1-問 5** |
| 5 | A 大問 1-問 2，A 大問 1-問 3，A 大問 2-問 1 ア，**B 大問 2-問 1 イ** |
| 8 | A 大問 2-問 1 ウ，**B 問 1-問 5，B 大問 2-問 1 ア** |

### 4.4 信頼性(等質性)の確認

サンプル問題A，B，A・B合体の信頼性(等質性)を見るために，クロンバックのα係数の算出を行った（表 12～表 14)。信頼性は，同じテスト内での内的一貫性を表している。1 つのテスト内で，同じように解答されている傾向があることを示している。α係数がある程度の数値（.70 や.80）以上であれば，テストの「内的整合性が高い」と判断される(小塩，n.d.)。

それぞれのα係数の算出結果については，サンプル問題Aは.613，サンプル問題Bは.649，サンプル問題A・B合体は .750 であった。サンプル問題A・B合体では内的整合性が高いことが認められた。

表 12 サンプル問題Aの信頼性統計量

| Cronbach のアルファ | 項目の数 |
|---|---|
| .613 | 18 |

表 13 サンプル問題Bの信頼性統計量

| Cronbach のアルファ | 項目の数 |
|---|---|
| .649 | 17 |

表 14 サンプル問題A・B合体の信頼性統計量

| Cronbach のアルファ | 項目の数 |
|---|---|
| .750 | 35 |

### 5 アンケート調査回答の分析

サンプル問題解答直後に，各設問の難易度や様式に関して 4 肢選択あるいは 5 肢選択で回答するよう依頼した。質問項目は以下の通りで，大問ごとの回答結果を表 15～表 19 に示した(四捨五入，無回答により合計が 100%にならない場合がある)。

ア．問題の内容は，興味深かった

1. そう思う 2. ややそう思う 3. あまりそう思わない 4. そう思わない

イ．問題の難易度について

1. 低すぎる 2. やや低い 3. 適切 4. やや高い 5. 高すぎる

ウ．問題の量について

1. 少なすぎる 2. やや少ない 3. 適切 4. やや多い 5. 多すぎる

エ．設問が問おうとしている意図は，理解できた

1. そう思う 2. ややそう思う 3. あまりそう思わない 4. そう思わない

オ．明示的あるいは暗示的なヒントを与えるなど，早期実施の試験として配慮されている

1. そう思う 2. ややそう思う 3. あまりそう思わない 4. そう思わない

表 15 サンプル問題A大問 1 に関する回答(%，n=97)

| 質問 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| ア | 32.0 | **51.5** | 16.5 | 0.0 | … |
| イ | 0.0 | 5.2 | 43.3 | **46.4** | 5.2 |
| ウ | 0.0 | 2.1 | **55.7** | 36.1 | 6.2 |
| エ | 26.8 | **54.6** | 17.5 | 1.0 | … |
| オ | 17.5 | **47.4** | 28.9 | 5.2 | … |

表 16 サンプル問題A大問 2 に関する回答(%，n=97)

| 質問 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| ア | 39.2 | **45.4** | 13.4 | 2.1 | … |
| イ | 1.0 | 12.4 | **68.0** | 17.5 | 1.0 |
| ウ | 1.0 | 7.2 | **71.1** | 19.6 | 1.0 |
| エ | **41.2** | 40.2 | 17.5 | 1.0 | … |
| オ | **41.2** | 34.0 | 22.7 | 2.1 | … |

表 17 サンプル問題A大問 3 に関する回答(%，n=97)

| 質問 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| ア | **54.6** | 34.0 | 10.3 | 1.0 | … |
| イ | 0.0 | 6.2 | **47.4** | 42.3 | 4.1 |
| ウ | 0.0 | 6.2 | 26.8 | **55.7** | 11.3 |
| エ | **43.3** | 38.1 | 16.5 | 2.1 | … |
| オ | 22.7 | **51.5** | 20.6 | 4.1 | … |

表 18 サンプル問題Ｂ大問１に関する回答(%, n=97)

| 質問 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| ア | 40.2 | **42.3** | 15.5 | 2.1 | … |
| イ | 2.1 | 6.2 | 36.1 | **45.4** | 10.3 |
| ウ | 0.0 | 5.2 | 34.0 | **44.3** | 16.5 |
| エ | 19.6 | **50.5** | 25.8 | 4.1 | … |
| オ | 20.6 | **40.2** | 32.0 | 7.2 | … |

表 19 サンプル問題Ｂ大問２に関する回答(%, n=97)

| 質問 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| ア | 32.0 | **49.5** | 15.5 | 3.1 | … |
| イ | 1.0 | 5.2 | 32.0 | **49.5** | 12.4 |
| ウ | 0.0 | 4.1 | 19.6 | **44.3** | 32.0 |
| エ | 21.6 | **51.5** | 23.7 | 3.1 | … |
| オ | 15.5 | **39.2** | 36.1 | 8.2 | … |

## 6 考察

「志」総合試験のねらいは，英語の読解を通して思考力・判断力・表現力を測ること，様々な情報を統合し構造化しながら英語や日本語で思考・判断し，そのプロセスや結果について自らの言葉で表現する能力を測ることで，サンプル問題は「志」総合試験に類似したものであった。

構成概念の分析(4.2)において，A，B と構成概念を異にする共通テストとの間の相関は低く，その結果，AとBにおけるテストの弁別的証拠が示唆された。また，A と B の間に正の相関が認められ，A・B における問題の出題構成の同質性が確認された。

表３，表４，因子分析(4.3)によって，そのねらいが出題に反映され，サンプル問題 A と B は類似の構成概念を測定しているテストであることが認められた。

信頼性の確認(4.4)では，クロンバックのα係数を算出し，A，B では期待される数値には至らなかった。項目数が少ない場合は数値が小さくなる傾向がある(村山 b, n.d.)と言われ，A・B 合体では .750 を示し内的整合性が高く，テストの信頼性が認められた。

アンケート調査回答の分析(5)では，どの問題も内容は興味深いという回答率が高く，出題の意図，早期受験への配慮に対する理解も認められた。難易度では「適切」の回答率が他の回答よりも高い項目は，A 大問２，A 大問３で，その他の大問では「やや高い」という回答が上回った。研究協力者は本学に合格した 1 年生であり，この回答からサンプル問題は基礎学力を担保していると判断できるのではないかと考える。

以上により，データの統計分析によりテストの妥当性，信頼性が示唆され，アンケート調査回答の分析により，大学が求める基礎学力が測られ，早期実施に対して配慮がなされていると判断される。

## 7 課題と今後の研究

本研究では，「志」総合試験に類似したサンプル問題を作成し，研究協力者から入手した得点，アンケート調査回答のデータを分析したが，次の課題がある。

(1)著作権法上の観点から「志」総合試験ではなく，サンプル問題を活用しているが，両者の出題の「類似」を客観的に検証する研究の必要がある。

(2)新型コロナウイルス感染症の影響を考慮して，「志」のように試験会場において，実施者の監督の下で一斉受験ができず，研究協力者各自の責任で実施せざるを得ない状況があった。この状況は 2022 年度実施においても変わらず，研究結果の信頼性を 100%担保することはできない。その対策として，2021 年度は研究協力者に研究の目的・意義を文書で伝えた上で，「研究協力に関する確認書」を提出させ，本学入学試験に準じた厳正受験を誓約してもらった。性善説に立たざるを得ないが，答案やアンケート調査の回答からは研究協力者の真摯な姿勢を窺うことができた。

(3)4.3 において因子を精緻に特定できなかった項目があった。度数が小さくなるが，文系・理系の研究協力者別の因子分析を試みたい。

(4)今後の研究課題のひとつとして，「志」入学生の成績の追跡調査による分析が考えられるが，アドミッションリサーチフェローの権限を越えており，そのアプローチは選択肢に入れることができない。

2022 年度は，2021 年度と同様の方法で試験とアンケート調査を実施し，2023 年度は，両者のデータを比較し，英語の基礎学力を担保する総合試験に関してさらに分析を深めたいと考えている。

### 参考文献

高大接続システム改革会議「最終報告」平成 28 年 3 月 31 日

神戸大学(2020)．「「志」特別選抜入試問題」

https://www.edu.kobe-u.ac.jp/admc-info/exam.html

(2022 年 3 月 28 日)．

小塩真司(n.d.)

http://www.f.waseda.jp/oshio.at/edu/data_b/09_folder/da09_02.html

(2022 年 3 月 28 日)．

松尾太加志・中村知靖(2002)．『誰も教えてくれなかった因子分析』北大路書房.

村山航 a(n.d.)

https://koumurayama.com/koujapanese/validity.htm

(2022 年 3 月 28 日)．

村山航 b(n.d.)

https://koumurayama.com/koujapanese/reliability.htm

(2022 年 3 月 28 日)．

大学入試研究ジャーナル第 33 号，264-270，2023

# 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――

上岡 麻衣子，植野 美彦，関 陽介，川野 卓二（徳島大学）

大学院の定員未充足が危惧されるなかで，志願者の確保を目的とした大学院の広報活動の重要性は一層高まるものと考えられる。本稿では，2021 年度大学院の新入生を対象とした入試広報アンケート結果をもとに，徳島大学大学院の受験を決める際に影響を受けた人物と影響度，広報媒体の利用状況と役立ち度，重視した特徴について出身校別に比較して，調査した。その結果，出身校別に異なる傾向がみられ，対象者に応じて入試広報の戦略を立てる必要があることが示唆された。

キーワード：大学院，入試広報，質問紙調査

### 1 はじめに

欧米諸国に比し，質的にも量的にも不十分な我が国の大学院の飛躍的な充実を図るために，文部科学省大学審議会は 1991 年に「大学院の整備充実について」，同年 11 月に「大学院の量的整備について」と相次いで答申を発表し，1991 年から 10 年間で大学院学生数は大幅に拡大した。これまで大学院が設置されていなかった私立大学で大学院が次々と新設され，1990 年代後半からは高度専門職業人の養成に特化した大学院の検討が進み，より多様な大学院が設置されるようになった。しかし，2000 年代に入ってからは大学院学生数の増加に限りが見られ，2006 年頃からはほぼ横ばいの状況になっている。その原因として，金子（2011）は，理工系以外の分野では，大学院修士課程を修了しても，就職に有利になるケースは少ないことや伝統的に大学院は，研究者を目指す学生が多く進学してきたが，大学教員はすでに供給過剰になっており，「オーバードクター／ポストドクター」（博士課程修了後，定職に就いていない者）の増加が社会問題になっていることを挙げている。18 歳人口の減少や若者の博士離れが危惧される中で，志願者・入学者の確保はより難しくなっている。

本学は，理工・農・医・保健・歯・薬学系の学部が揃っており理系色が強い大学である。特に，理工学部は 6 年一貫カリキュラム等の大学院進学を前提としたカリキュラムを組んでいることもあり，進学率は学内で最も高い約 60%になる。ただし，理工・農学系以外では定員未充足の研究科があり，特に，博士課程においては顕著である。大学院の定員未充足が続いている中で，対策が喫緊の課題となっている。大学院入学者を出身校別でみると，大多数が本学出身者となっており，研究科によって差はあるが，学外出身は全体の 1～3 割程度にしかすぎない。それらの現状等も踏まえ，徳島大学では，2016 年度より全学的な見地から大学院教育の円滑な運営を図るために大学教育委員会の下に大学院教育専門委員会を設置し，大学院教育の充実・改革に取り組んでいる。さらに 2020 年度から入試広報を強化する目的で高等教育研究センターアドミッション部門に大学院アドミッション担当を置くこととなった。

アドミッション部門では，大学院も担当となったことを契機として，今後の効果的な広報活動を検証していくためにも，大学院の新入生を対象として，「大学院入試広報活動等アンケート」（以下，入試広報アンケート）を実施することとなった。

そこで本稿では，2021 年度に実施した入試広報アンケートの結果をもとに，大学院の志願者を確保するための入試広報について調査・分析を行うことを目的とする。

### 2 調査方法

#### 2.1 質問項目の設計

本学では，毎年，全学部の新入生を対象として入試広報アンケートを実施しているが，同様のアンケートは多くの大学でも行われている。例えば，佐藤ほか（2012）は，入試広報を改善するために，新入生が利用した情報源，進路指導室の利用状況等について調査し，並川ほか（2014）はそれをふまえて，「利用した広報媒体とその有用性」，「志望校選びで重視した点」，「志望校決定に際して影響を受けた人物」の 3 点について分析している。さらに，吉田ほか（2018）は，並川ほか（2014）が分析した 3 点を他の先行研究についても同様に整理した上で，入試形態ごとに分析している。これらはすべて新潟大学での実践報告であり経年変化

についても検証している。大学院の入試広報の報告事例が少ないこともふまえて，本学ではこれまで実施した学部用の入試広報アンケートや新潟大学の質問項目を参考に大学院入学者を対象としたアンケートを作成した。

### 2.2 出身校別の分類

本学は自校出身者が大半を占め，学内外（特に学外）の志願者をどのように増やしていくのかが課題となっている。広報戦略を考える上でも，学内外の大学院進学者の動向を把握することが重要と考え出身校別に分析する。出身校別の分類は，以下のとおりとする。

・徳島大学から徳島大学大学院の修士・博士前期課程に進学した新入生（以下，徳島大学）
・徳島大学以外の国内の大学を卒業し，徳島大学大学院の修士・博士前期課程に進学した新入生（以下，徳島大学以外の国内の大学）
・徳島大学大学院修士・博士前期課程から徳島大学の博士後期課程に進学した新入生（以下，徳島大学大学院修士・博士前期課程）
・徳島大学大学院以外の国内の大学院を卒業し，徳島大学の博士後期課程に進学した新入生（以下，徳島大学大学院以外の国内の大学院）
・高等専門学校の専攻科を卒業し，徳島大学大学院の修士・博士前期課程に進学した新入生（以下，高等専門学校の専攻科）
・外国の大学を卒業し，徳島大学大学院の修士・博士前期課程，博士後期課程に進学した新入生（以下，外国の大学）

### 2.3 回収方法

2021年4月に開催されたオリエンテーション時に，同年4月に本学大学院に入学した新入生567名（理工系317名，農学系39名，医歯薬学系187名，人文・社会科学系 24 名）を対象にアンケート調査を行った（表1）。人文・社会科学系と農学系，歯学系はその場で回収し，理工系と医薬学系は，締切日を定め後日回収した。

### 2.4 質問項目

アンケートの質問項目は以下になる。

・影響を受けた人物と影響度
「徳島大学の受験を決める際に，6 項目（先輩・友人など。詳細は表2参照）の人物に話を聞く機会がありましたか。」
「話を聞く機会があったと回答した場合は，どのくらい影響を受けたのかを選んでください。」（4件法）
・広報媒体の利用（参加）状況と役立ち度
「徳島大学の情報を得るために，8 項目（徳島大学大学院ホームページなど。詳細は表3参照）の広報媒体を利用（参加）しましたか。」
「利用（参加）したと回答した場合は，それがどのくらい役に立ちましたか。」（4件法）
・重視した特徴
「徳島大学の受験を決める際に，23項目（国立大学であることなど。詳細は表4参照）の特徴について，どのくらい重視しましたか。」（4件法）

なお，留学生等も含まれることから英訳したアンケートも作成した。

表1 各研究科の入学者数やアンケート回収率等の結果

| 各研究科等 | | 令和3年度入学者数（4月入学） | アンケート回収枚数 | アンケート回収率 |
|---|---|---|---|---|
| 創成科学研究科（人文・社会科学系と理工系，農学系） | ・地域創成専攻【修士課程】 | 15 | 15 | 100% |
| | ・臨床心理学専攻【修士課程】 | 6 | 6 | 100% |
| | ・理工学専攻【修士課程】 | 303 | 268 | 88.4% |
| | ・生物資源学専攻【修士課程】 | 39 | 38 | 97.4% |
| 総合科学教育部（人文・社会科学系） | ・地域科学専攻【博士後期】 | 3 | 3 | 100% |
| 医学研究科 | ・医科学専攻【修士課程】 | 9 | 12 | 31.6% |
| | ・医学専攻【博士課程】 | 29 | | |
| 口腔科学研究科 | ・口腔保健学専攻【博士前期課程】 | 3 | 20 | 80% |
| | ・口腔保健学専攻【博士後期課程】 | 4 | | |
| | ・口腔科学専攻【博士課程】 | 18 | | |
| 薬学研究科 | ・創薬科学専攻【博士前期課程】 | 37 | 29 | 59.2% |
| | ・創薬科学専攻【博士後期課程】 | 9 | | |
| | ・薬学専攻【博士課程】 | 3 | | |
| 医科栄養学研究科 | ・人間栄養科学専攻【博士前期課程】 | 34 | 6 | 14.6% |
| | ・人間栄養科学専攻【博士後期課程】 | 7 | | |
| 保健科学研究科 | ・保健学専攻【博士前期課程】 | 26 | 31 | 91.1% |
| | ・保健学専攻【博士後期課程】 | 8 | | |
| 先端技術科学教育部（理工系） | ・知的力学システム工学専攻【博士課程】 | 4 | 8 | 57.1% |
| | ・物質生命システム工学専攻【博士課程】 | 3 | | |
| | ・システム創生工学専攻【博士課程】 | 7 | | |
| 合計 | | 567 | 436 | 76.9% |

## 3 分析結果

### 3.1 回答者の分類

協力が得られたのは 436 名（理工系 276 名，農学系 38 名，医歯薬学系 98 名，人文・社会科学系 24 名）で，回収率は全体の 76.9%であった。大学院入学者を出身校別に集計すると，徳島大学 377 名（理工系 263 名，農学系 38 名，医歯薬学系 62 名，人文・社会科学系 14 名），徳島大学以外の国内の大学 21 名（理工系 3 名，医歯学系 15 名，人文・社会科学系 3 名），徳島大学大学院修士・博士前期課程 23 名（理工系 5 名，医歯薬学系 13 名，人文・社会科学系 5 名），外国の大学 7 名（理工系 2 名，医薬学系 3 名，人文・社会科学系 2 名）となった。回答数が少なかった徳島大学大学院以外の国内の大学院 2 名，高等専門学校の専攻科 2 名，その他 4 名を除き 428 名を分析対象とした。

### 3.2 影響を受けた人物と影響度の分析結果

本学の受験を決める際に影響を受けた人物について，表 2 の 6 項目について，話を聞く機会があったと回答した割合（接触率）を算出した（表 2）。その結果，全体でみると，「先輩・友人」の接触率が一番多く，次いで，「徳島大学の先生」，「出身大学の先生」となった。

次に，出身校による接触率の偏りの有無を明らかにするため，項目ごとにカイ二乗検定を行った。その結果，「先輩・友人」，「職場の上司や同僚」で有意な差がみられた。さらに，出身校ごとの偏りを見るため，調整済み残差を用いて残差分析を行った。「先輩・友人」については，「徳島大学」が有意に高く，「徳島大学以外の国内の大学」が有意に低かった。また，「職場の上司や同僚」は，「徳島大学以外の国内の大学」や「徳島大学大学院修士・博士前期課程」が有意に高く，「徳島大学」は有意に低かった。

この結果から，「先輩・友人」は，出身校が「徳島大学」で接触率が高く，「徳島大学以外の国内の大学」で接触率が低い傾向にあることが分かった。この理由として，出身校が「徳島大学」では，学部からのストレートで大学院へ進学した学生が多く，大学院入試を合格した研究室等の先輩から大学院での学びや入試についてのアドバイス等をもらいやすいことが考えられる。逆に「職場の上司や同僚」は，出身校が「徳島大学」よりも，「徳島大学以外の国内の大学」や「徳島大学大学院修士・博士前期課程」で接触率が高い傾向がみられた。この理由として，出身校が「徳島大学以外の国内の大学」や「徳島大学大学院修士・博士前期課程」は，医歯学系の新入生が多く含まれ，大半が病院で働きながら大学院に通っていることから職場の上司や同僚に話を聞く機会が多くなることが推察される。次に，話を聞く機会があったと回答した者だけを抽出し，出身校ごとに各項目の影響度（1：まったく影響を受けなかった～4：かなり影響を受けた）の平均値を算出した。

表 2　接触率とカイ二乗検定・残差分析の結果（出身校別）

| | | 全体 N=428 | 徳島大学（N=377） | 徳島大学以外の国内の大学（N=21） | 徳島大学大学院修士・博士前期課程（N=23） | 外国の大学（N=7） | カイニ 乗検定 (df=3) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | 検定統計量 | p値 |
| 先輩・友人 | 接触率 | 66.1% | 68.7% | 33.3% | 52.2% | 71.4% | 13.28 | 0.004 |
| | 調整済残差 | | 3.1** | -3.3** | -1.5 | 0.3 | | |
| 徳島大学の先生 | 接触率 | 57.2% | 56.0% | 57.1% | 73.9% | 71.4% | 3.44 | 0.33 |
| | 調整済残差 | | -1.4 | 0.0 | 1.7 | 0.8 | | |
| 出身大学の先生 | 接触率 | 43.9% | 43.8% | 52.4% | 39.1% | 42.9% | 0.83 | 0.84 |
| | 調整済残差 | | -0.2 | 0.8 | -0.5 | -0.1 | | |
| 保護者 | 接触率 | 30.6% | 31.0% | 23.8% | 26.1% | 42.9% | 1.21 | 0.75 |
| | 調整済残差 | | 0.5 | -0.7 | -0.5 | 0.7 | | |
| 職場の上司や同僚 | 接触率 | 9.6% | 6.1% | 42.9% | 30.4% | 28.6% | 46.58 | 0.000 |
| | 調整済残差 | | -6.6*** | 5.3*** | 3.5*** | 1.7 | | |
| 兄弟姉妹 | 接触率 | 6.1% | 6.1% | 4.8% | 8.7% | 0 | 0.79 | 0.85 |
| | 調整済残差 | | 0.1 | -0.3 | 0.5 | -0.7 | | |

※***：p<.001，**：p<.01，*：p<.05

※各項目は全体の接触率の降順に並べた。

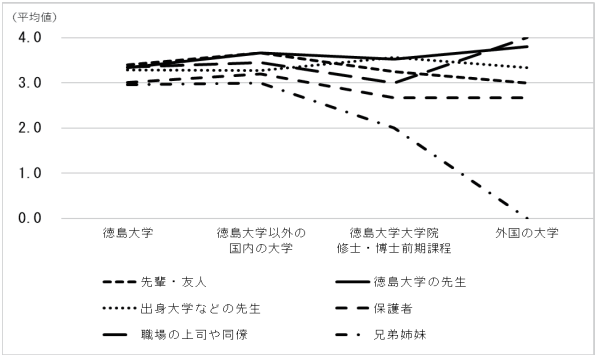



図１ 各項目の影響度（出身校別）

なお，接触がなかった場合の平均値は０とした。その結果を図示すると（図 1），接触率が高かった，「先輩・友人」，「徳島大学の先生」，「出身大学の先生」ともに影響度も高くなった。さらに，出身校による影響度の平均値の差について，項目ごとに一元配置分散分析を行ったが，有意水準 5%で有意な差は認められなかった。

### 3.3 広報媒体の利用（参加）状況と役立ち度の分析結果

本学に関する情報を得るために利用（参加）した広報媒体として，ウェブサイト３項目とイベントとしてオープンキャンパスや入試説明会１項目，教育産業等のウェブサイト２項目，教育産業等のイベントとして民間業者主催の進学ガイダンス１項目，紙媒体として民間の受験情報誌１項目，計８項目について，利用（参加）したと回答した割合を算出した（表 3）。その結果，全体でみると，「徳島大学大学院ホームページ」・「入学した教育部・研究科のページ」・「教員・研究ページ」の順に利用率が高くなった。このことから，「公式ホームページ」が新入生の主たる情報源になっていることが分かる。

次に，出身校による利用（参加）率の偏りの有無を明らかにするため，項目ごとにカイ二乗検定を行った。その結果，「入学した教育部・研究科のページ」，「教員・研究ページ」，「オープンキャンパスや入試説明会」，「大学院進学情報サイト」で有意な差がみられた。さらに，出身校ごとの偏りを見るため，調整済み残差を用いて残差分析を行った結果，「入学した教育部・研究科のページ」については，「徳島大学以外の国内の大学」と「外国の大学」の利用率が有意に高く，「徳島大学」が有意に低かった。「教員・研究ページ」については，「徳島大学以外の国内の大学」と「徳島大学大学院修士・博士前期課程」の利用率が有意に高く，「徳島大学」は有意に低かった。また，「大学院進学情報サイト」は，「徳島大学大学院修士・博士前期課程」と「外国の大学」の利用率が有意に高く，「徳島大学」は有意に低かった。また，「オープンキャンパスや入試説明会」については，「外国の大学」の参加率が有意に高かった。

表３ 広報媒体の利用（参加）率とカイ二乗検定・残差分析の結果（出身校別）

| | | 全体 N=428 | 徳島大学（N=377） | 徳島大学以外の国内の大学（N=21） | 徳島大学大学院修士・博士前期課程（N=23） | 外国の大学（N=7） | カイ二乗検定 (df=3) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | 検定統計量 | p値 |
| 徳島大学大学院ホームページ | 利用（参加）率 | 67.8% | 66.3% | 85.7% | 69.6% | 85.7% | 4.53 | 0.21 |
| | 調整済残差 | | -1.7 | 1.8 | 0.2 | 1.0 | | |
| 入学した教育部・研究科のページ | 利用（参加）率 | 63.6% | 60.5% | 95.2% | 73.9% | 100% | 15.72 | 0.001 |
| | 調整済残差 | | -3.6*** | 3.1** | 1.1 | 2.0* | | |
| 教員・研究ページ | 利用（参加）率 | 43.0% | 39.5% | 71.4% | 65.2% | 71.4% | 15.73 | 0.001 |
| | 調整済残差 | | -3.9*** | 2.7** | 2.2* | 1.5 | | |
| オープンキャンパスや入試説明会 | 利用（参加）率 | 15.0% | 14.6% | 9.5% | 13.0% | 57.1% | 10.39 | 0.02 |
| | 調整済残差 | | -0.6 | -0.7 | -0.3 | 3.2** | | |
| その他の民間業者のWebサイト | 利用（参加）率 | 1.9% | 2.1% | 0 | 0 | 0 | 1.10 | 0.78 |
| | 調整済残差 | | 1.1 | -0.6 | -0.7 | -0.4 | | |
| 大学院進学情報サイト「大学院へ行こう！」進研アド | 利用（参加）率 | 1.6% | 1.1% | 0 | 8.7% | 14.3% | 15.21 | 0.002 |
| | 調整済残差 | | -2.5* | -0.6 | 2.7** | 2.7** | | |
| 民間業者主催の進学ガイダンス | 利用（参加）率 | 1.2% | 1.1% | 4.8% | 0 | 0 | 2.74 | 0.43 |
| | 調整済残差 | | -0.6 | 1.6 | -0.5 | -0.3 | | |
| 民間の受験情報誌 | 利用（参加）率 | 1.2% | 1.3% | 0 | 0 | 0 | 0.68 | 0.88 |
| | 調整済残差 | | 0.8 | -0.5 | -0.5 | -0.3 | | |

※***：p<.001，**：p<.01，*：p<.05

※各項目は全体の利用（参加）率の降順に並べた。

この結果から,「入学した教育部・研究科のページ」,「教員・研究ページ」,「大学院進学情報サイト」は,学外からの新入生である「徳島大学以外の国内の大学」や「外国の大学」で利用率が高く,「徳島大学」は利用率が低い傾向にあることが分かった。さらに,「オープンキャンパスや入試説明会」については,「外国の大学」である留学生の参加率が高い傾向にあることが分かった。

次に,利用(参加)したと回答した者だけを抽出し,出身校ごとに,各項目の役立ち度(1:まったく役に立たなかった〜4:かなり役に立った)の平均値を算出した。なお,利用(参加)がなかった場合や無回答の場合の平均値は0とした。その結果を図示すると(図2),利用率が高かった「公式ホームページ」は役立ち度も高くなった。また,「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。さらに,出身校による役立ち度の平均値の差について,項目ごとに一元配置分散分析を行ったが,有意水準 5%で有意な差は認められなかった。

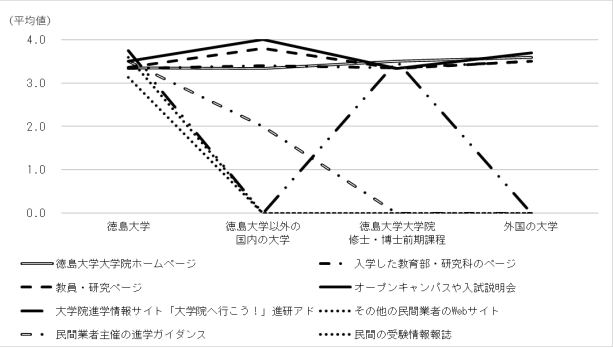



図2 各項目の役立ち度(出身校別)

### 3.4 重視した特徴の分析結果

本学の受験を決める際に重視した特徴については,表 4 の 23 項目について,「1:まったく重視していなかった」から「4:かなり重視した」の 4 段階で尋ねた結果(表 4),全体でみると,「国立大学であること」や「教員の研究テーマ」,「大学の立地・環境」の順に重視度が高くなった。「教員の研究テーマ」の重視度が高くなった理由として大学院は,学校に学びに行くというより指導教授に学びに行くという意味合いが強くなっていることが考えられる。しかし,出身校が「徳島大学」では,「国立大学であること」の重視度は非常に高いが,他の項目についての重視度は低い傾向にあった。また,「外国の大学」では,「国立大学であること」よりも「カリキュラム(教育内容)」や「開講されている授業内容」,「外国語教育」等が重視される傾向にあった。このことから,留学生にとって,カリキュラムや授業内容等が本学の受験を決める際に重要であることが示唆された。さらに,出身校による重視度の平均値の差について,項目ごとに一元配置分散分析を行った。その結果,ほとんどの項目において有意差が認められ,出身校によって,それぞれの項目に対する重視度は異なることが明らかになった。

## 4 考察

本稿では,徳島大学大学院の新入生を対象に,影響を受けた人物と影響度,広報媒体の利用状況と役立ち度,重視した特徴について質問紙調査を行い,出身校別に比較し検証を行った。その結果,以下の知見が得られた。

・出身校が徳島大学の新入生は,徳島大学の受験を決める際に先輩・友人に話を聞く機会が多く影響度も強いことがわかった。大学院入試を合格した研究室等の先輩から大学院での学びや入試についてのアドバイス等をもらいやすいことが考えられる。

・出身校が徳島大学以外の国内の大学の新入生は,徳島大学の受験を決める際に,教員の研究テーマを特に重視し,入学した研究科のページを最も多く利用していた。留学生(出身校が「外国の大学」)でも利用率が100%であったことからも学外からの志願者を確保するためには公式ホームページで,積極的に研究内容や成果等を情報配信していくことが重要であるといえる。

・出身校が徳島大学大学院修士・博士前期課程の新入生は,受験を決める際に国立大学であることと教員の研究テーマを特に重視しており,徳島大学の先生に話を聞く機会が多く,影響度も強いことがわかった。

・留学生(出身校が「外国の大学」)は,受験を決める際にカリキュラムや授業内容,取得可能な資格等を特に重視しており,他の出身校と比べオープンキャンパスや入試説明会への参加が比較的多い傾向にあった。

以上から,留学生の志願者を確保するためにも積極的にオープンキャンパスや入試説明会等を開催し,英語版のパンフレットを作成するなど留学生が欲している情報をわかりやすく提供することが重要である。

## 5 まとめと今後に向けて

出身校によって,受験を決める際に影響を受けた人物と影響度,広報媒体の利用状況と役立ち度,重視した特徴に違いがあることから,出身校別に入試広報の戦略を立てる必要があることが示唆された。

調査結果により,大学院の定員充足率を改善するた

表 4 重視度と一元配置分散分析の結果（出身校別）

| | 全体 N=428 | | | 徳島大学（N=377） | | | 徳島大学以外の国内の大学（N=21） | | | 徳島大学大学院修士・博士前期課程（N=23） | | | 外国の大学（N=7） | | | 一元配置分散分析 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | | | | | | | 自由度 | | | | |
| | 順位 | 平均値 | 標準偏差 | 順位 | 平均値 | 標準偏差 | 順位 | 平均値 | 標準偏差 | 順位 | 平均値 | 標準偏差 | 順位 | 平均値 | 標準偏差 | グループ間 | グループ内 | F値 | p値 | 有意確率 |
| 国立大学であること | 1 | 3.62 | 0.67 | 1 | 3.65 | 0.62 | 2 | 3.19 | 1.05 | 1 | 3.59 | 0.65 | 10 | 3.14 | 0.83 | 3 | 419 | 4.55 | 0.004 | ** |
| 教員の研究テーマ | 2 | 3.03 | 0.96 | 2 | 2.98 | 0.96 | 1 | 3.38 | 0.84 | 2 | 3.48 | 0.93 | 6 | 3.43 | 0.49 | 3 | 421 | 3.47 | 0.02 | * |
| 大学の立地・環境 | 3 | 2.87 | 1.01 | 3 | 2.87 | 1.00 | 3 | 3.00 | 1.07 | 3 | 2.86 | 1.04 | 17 | 2.67 | 1.11 | 3 | 419 | 0.20 | 0.90 | n.s. |
| 研究環境が整っていること | 4 | 2.68 | 0.93 | 4 | 2.64 | 0.92 | 4 | 3.00 | 0.76 | 4 | 2.81 | 1.01 | 7 | 3.33 | 1.11 | 3 | 416 | 2.19 | 0.09 | n.s. |
| 入学試験の科目 | 5 | 2.58 | 1.03 | 6 | 2.60 | 1.03 | 10 | 2.10 | 0.92 | 6 | 2.57 | 1.09 | 8 | 3.17 | 0.90 | 3 | 419 | 2.26 | 0.08 | n.s. |
| 卒業生の就職先 | 6 | 2.52 | 1.05 | 5 | 2.60 | 1.01 | 16 | 1.81 | 0.91 | 17 | 1.81 | 1.14 | 21 | 2.00 | 1.15 | 3 | 416 | 8.16 | 0.000 | *** |
| カリキュラム（教育内容） | 7 | 2.47 | 0.94 | 8 | 2.44 | 0.92 | 5 | 2.57 | 1.00 | 7 | 2.57 | 1.05 | 1 | 3.83 | 0.37 | 3 | 418 | 4.61 | 0.003 | ** |
| 出身大学等からの進学実績 | 8 | 2.45 | 1.03 | 7 | 2.53 | 1.01 | 19 | 1.52 | 0.73 | 16 | 1.81 | 0.91 | 13 | 3.00 | 1.10 | 3 | 417 | 10.16 | 0.000 | *** |
| 大学の雰囲気 | 9 | 2.40 | 0.99 | 9 | 2.39 | 0.97 | 8 | 2.24 | 1.02 | 11 | 2.27 | 1.17 | 4 | 3.57 | 0.73 | 3 | 417 | 3.64 | 0.01 | * |
| 教育のサポート体制 | 10 | 2.36 | 0.92 | 10 | 2.33 | 0.89 | 6 | 2.43 | 0.95 | 5 | 2.62 | 1.21 | 9 | 3.17 | 0.90 | 3 | 419 | 2.26 | 0.08 | n.s. |
| 開講されている授業内容 | 11 | 2.35 | 0.92 | 11 | 2.32 | 0.89 | 7 | 2.38 | 0.95 | 9 | 2.36 | 1.19 | 2 | 3.71 | 0.45 | 3 | 420 | 5.34 | 0.001 | ** |
| 就職のサポート | 12 | 2.24 | 0.94 | 12 | 2.29 | 0.91 | 12 | 2.00 | 0.98 | 20 | 1.67 | 1.08 | 19 | 2.40 | 1.02 | 3 | 415 | 3.49 | 0.02 | * |
| 地元の大学であること | 13 | 2.21 | 1.24 | 13 | 2.24 | 1.24 | 14 | 1.86 | 1.21 | 14 | 2.14 | 1.25 | 22 | 1.80 | 0.75 | 3 | 417 | 0.82 | 0.48 | n.s. |
| 取得可能な資格 | 14 | 2.13 | 0.98 | 14 | 2.09 | 0.94 | 11 | 2.10 | 1.11 | 10 | 2.33 | 1.21 | 5 | 3.50 | 0.76 | 3 | 416 | 4.47 | 0.004 | ** |
| 入学者受入方針(ｱﾄﾞﾐｯｼｮﾝ・ﾎﾟﾘｼｰ) | 15 | 2.05 | 0.87 | 16 | 2.02 | 0.84 | 9 | 2.10 | 0.81 | 12 | 2.23 | 1.08 | 11 | 3.14 | 0.99 | 3 | 420 | 4.23 | 0.01 | ** |
| 大学独自の奨学金や授業料免除制度 | 16 | 2.00 | 0.96 | 17 | 1.95 | 0.90 | 13 | 1.95 | 1.05 | 8 | 2.55 | 1.30 | 12 | 3.14 | 1.12 | 3 | 420 | 6.21 | 0.0004 | *** |
| 前年度の倍率 | 17 | 1.99 | 0.96 | 15 | 2.02 | 0.97 | 20 | 1.43 | 0.58 | 18 | 1.76 | 0.97 | 18 | 2.50 | 0.96 | 3 | 419 | 3.52 | 0.02 | * |
| 外国語教育 | 18 | 1.92 | 0.80 | 18 | 1.90 | 0.76 | 15 | 1.81 | 0.79 | 13 | 2.14 | 0.99 | 3 | 3.60 | 0.49 | 3 | 417 | 8.62 | 0.000 | *** |
| 他大学との交流，単位互換など | 19 | 1.75 | 0.78 | 19 | 1.73 | 0.75 | 17 | 1.81 | 0.91 | 19 | 1.71 | 0.98 | 14 | 3.00 | 0.82 | 3 | 416 | 5.36 | 0.001 | ** |
| 留学制度 | 20 | 1.74 | 0.78 | 20 | 1.72 | 0.75 | 18 | 1.71 | 0.76 | 15 | 1.91 | 1.04 | 16 | 2.71 | 1.03 | 3 | 420 | 4.17 | 0.01 | ** |
| サークル・部活動 | 21 | 1.69 | 0.85 | 21 | 1.71 | 0.85 | 23 | 1.19 | 0.39 | 21 | 1.62 | 1.00 | 20 | 2.00 | 1.15 | 3 | 416 | 2.82 | 0.04 | * |
| 国家試験,公務員の合格率 | 22 | 1.55 | 0.75 | 22 | 1.57 | 0.76 | 21 | 1.38 | 0.72 | 23 | 1.33 | 0.64 | 23 | 1.60 | 0.80 | 3 | 414 | 1.01 | 0.39 | n.s. |
| 学生寮 | 23 | 1.30 | 0.63 | 23 | 1.27 | 0.56 | 22 | 1.24 | 0.53 | 22 | 1.38 | 0.95 | 15 | 2.83 | 1.21 | 3 | 416 | 13.51 | 0.000 | *** |

※*** : p<.001, ** : p<.01, * : p<.05
※各項目は全体の平均値の降順に並べた。

めには，WEB サイトの充実（特に教員の研究紹介）や入試説明会等の開催と先輩や教員における積極的な勧誘が必要であると考えられる。今後は，各研究科においてどのような広報活動ができるのかを検討していきたいと考えている。さらには，広報活動以外で志願者を集めるために，入試方法の改善や経済的支援，英語による授業のみで学位を取得できる大学院プログラムのような留学生を対象とした入学者増加策等の開設が有効に働くと考えられる。

原田・和久田（2021）は，大学入学時点の属性（性別，出身地，入試区分，学部時代の専門分野）と入学者アンケートの情報を用いて大学院への進学に影響を与える要因について明らかにしている。本学においても，特に理工・農学系は，学部からそのまま大学院へ進学する学生が多い中，学部からの進学者をどのように確保していくのかは重要である。さらに，高校生が大学の進学を考える段階から大学院進学を意識してもらえるような入試広報のあり方を考えていくことも大学院の定員未充足を解決する糸口になるかもしれない。

## 参考文献

原田健太郎・和久田千帆（2021）.「入学時点の変数と大学院への進路決定の関係－入学時の情報に基づく大学院進学の規定要因分析－」『大学入試研究ジャーナル』**31**, 189－195.

金子元久(2011).「大学院教育の現状と展望－終了後の進路に注目して－」『Guideline11月号』, 2－7, 河合塾.

並川 努・佐藤喜一・濱口 哲（2014）. 入試広報に関する受験・保護者の動向の検討－新潟大学入学者を対象とした入試広報アンケート分析から－」『大学入試研究ジャーナル』**24**, 149－154.

文部科学省大学審議会（1991）「大学院の整備充実について（答申）」文部科学省 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/attach/1411733.htm（2021年5月2日）.

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』**24**, 309－316.

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.

大学入試研究ジャーナル第 33 号，271-277，2023

# 入学時意識調査にみられる基礎的・汎用的能力の特徴について

## ―― 2017 年度～2022 年度入学者の入試区分による比較 ――

吉村 宰（長崎大学）

入学時意識調査の基礎的・汎用的能力に関する問いへの回答に見られる入学者の基礎的・汎用的能力の特徴を確認した。新入生全般に，情報活用をあまり得意としない，他者との協働やものごとをやり遂げることを得意とする傾向があることがわかった。また一般選抜前期の入学者と大学入学共通テストを課す特別選抜（以降，課す特別選抜）の入学者の項目への回答を比較したところ，すべての項目で課す特別選抜の方が一般選抜前期の入学者より「得意」を選択する割合が高く，特に「自己理解・自己管理能力」と「人間関係形成・社会形成能力」の面で自信を持つという特徴が示された。共通テストを課すことで入学者の多様性が損なわれる可能性という観点からも分析したが必ずしもそうではないことが示唆された。

キーワード：入学時意識調査，アドミッション・ポリシー，基本的・汎用的能力，入試区分

### 1 はじめに

長崎大学では，2008 年度から現在に至るまで「大学広報活動に関するアンケート（2008-2013）」（吉村・木村，2010，吉村，2013），「大学生活に関する入学時調査（2014-2016）」，「入学時意識調査（2017-）」と目的やテーマを変えながら入学者を対象とした調査を続けている。

2017 年度以降の入学時意識調査では，次の 9 つの大問について尋ねている。

- 進学動機
- 長崎大学についての情報収集手段
- 長崎大学が第一志望だったか
- 希望する学部に入学できたか
- 長崎大学受験決定時期
- 長崎大学受験理由
- オープンキャンパスへの参加」
- 学外説明会への参加
- 基礎的・汎用的能力

2022 年現在も若干の加筆修正はあるが 2017 年度当初版とほぼ同一の調査票を用いて調査を継続している。なお，2020 年度以降の調査ではコロナ禍の影響や入試の変更について尋ねるなど状況に応じた問いも適宜加えている。

入学時意識調査の各年度の回収率は 2017 年度から順に，98.7%，98.3%，99.6%，99.6%，99.7%，99.9%とほぼ全数回収できている。入学手続き時に提出する書類の 1 つとしているからである。

本稿では，まず入学時意識調査の基礎的・汎用的能力に関する問いへの回答の全般的な特徴を確認し，次に入試区分によってどのように違うのかを調べる。なお，社会人，帰国生徒，外国人留学生選抜は本稿での分析の対象としない。

### 2 アドミッション・ポリシーと基礎的・汎用的能力

#### 2.1 アドミッション・ポリシー

長崎大学の全学アドミッション・ポリシーは次の通りである。

- 専門的な知識や技術の習得に必要な知識・技能・理解の基礎が充実している。
- ものごとの本質を学修するために必要となる基礎的な論理的・批判的思考力，判断力がある。
- 日本語・英語・その他の外国語で積極的にコミュニケーションを行おうとする姿勢とその基盤となる基礎的な言語運用力を持っている。
- 自ら考えようとする態度がある。
- 自らを高めるために継続的に学ぼうとする態度・意欲がある。
- 多様性を認め，他者と協働しようとする態度がある。
- 国際社会，地域社会への関心を持っている。

これをふまえて作成した，基礎的・汎用的能力に関する 23 の項目は次の通りである。

#### 2.2 基礎的・汎用的能力についての質問項目

それぞれの項目への回答選択枝は「得意，どちらか

といえば得意，どちらかといえば苦手，苦手，経験がない」である。「できるかどうか」を尋ねるとほぼ全ての項目で「できる」と回答する傾向があることが他の学内アンケートから分かっているので「得意かどうか」で尋ねた。

1. コンピュータなどの情報機器を活用する。
2. グラフや表，データから情報を読み取る。
3. 問題の解決に必要な情報を集めて整理する。
4. 計画を立てる。
5. やるべきことが複数ある際，効率的に時間を配分する。
6. 自分の意見の根拠を考える。
7. 物事の原理・原則について考える。
8. 人とのやり取りの際に，相手の意見や主張の根拠が何なのかを考える。
9. ネット，テレビ，新聞などのメディアの情報の信ぴょう性について考える。
10. 自らの考えを表現する。
11. ある事柄について他者と意見を交換する。
12. 自ら進んで物事に取り組む。
13. 必要に応じて自発的に学習する。
14. 多少の困難があってもやるべきことをやり遂げる。
15. 自分の長所・短所を考える。
16. 困難なことに挑戦する。
17. 読書をする（マンガ・雑誌を除く）。
18. 学校での勉強以外に興味のあることを自分で勉強する。
19. 他の人と協力して物事を行う。
20. 自分と異なる考えや文化・習慣を受け入れる。
21. グループのリーダーとして物事に取り組む。
22. 日本以外の国のことについて考える。
23. 自分の住んでいる地域のことについて考える。

これらは基礎的・汎用的能力の観点から，

- 人間関係形成・社会形成能力
  : 8，10，11，19，20，21，22，23
- 自己理解・自己管理能力
  : 9，12，13，14，15，16，17，18
- 課題対応能力
  : 1，2，3，4，5，6，7

のように整理できる。

## 3 分析

### 3.1 長崎大学の入学者選抜

長崎大学の入学者選抜には，一般選抜前期，一般選抜後期，総合型選抜Ⅰ（旧 AO Ⅰ，以降，総合Ⅰ），総合型選抜Ⅱ（旧 AO Ⅱ，以降，総合Ⅱ），学校推薦型選抜Ⅰ（旧推薦Ⅰ，以降，推薦Ⅰ），学校推薦型選抜Ⅱ（旧推薦Ⅱ，以降，推薦Ⅱ）がある。総合型選抜と学校推薦型選抜のⅠとⅡの違いは，Ⅰでは大学入学共通テスト（以降，大学入試センター試験とともに共通テストとする）を課さないが，Ⅱでは課すところにある（表 1）。

表 1 長崎大学の入学者選抜

| | 出願時期 | 共通テスト | 個別試験[2)] | 書類 1 次選考 |
|---|---|---|---|---|
| 総合Ⅰ | 9 月 | 課さない | なし | あり |
| 総合Ⅱ | 9 月<br>11 月 | 課す | なし | あり |
| 推薦Ⅰ | 11 月 | 課さない | なし | なし |
| 推薦Ⅱ | 11 月<br>12 月 | 課す | なし | なし |
| 前期 | 2 月 | 課す | あり | なし |
| 後期 | 2 月 | 課す | なし | なし |

①総合Ⅰ・Ⅱは出願時期が早く数種類の書類による 1 次選考がある，②推薦Ⅰ・Ⅱは志望理由書等の書類と学校長の推薦が必要である，③前期と後期は共通テスト受験後に出願する，④課さない入試区分では原則実業系高校を対象とすることが各入試区分の特徴である。

表 2 各年度の入試区分別募集人員

| | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 前期 | 1,006 | 1,006 | 1,006 | 1,030 | 1,038 | 1,039 |
| 後期 | 241 | 241 | 237 | 239 | 234 | 204 |
| 総合Ⅰ | 107 | 107 | 107 | 82 | 58 | 62 |
| 総合Ⅱ | 35 | 35 | 31 | 27 | 14 | 21 |
| 推薦Ⅰ | 120 | 120 | 120 | 103 | 25 | 25 |
| 推薦Ⅱ | 58 | 55 | 68 | 78 | 190 | 208 |
| 計 | 1,567 | 1,564 | 1,569 | 1,559 | 1,559 | 1,559 |

表 2 は入試区分ごとの募集人員である。2021 年度入試は以前にも増して多面的・総合的評価，加えて特別入試における学力担保が重視されたものであった。

具体的には，多面的・総合的評価を行うべく全入試区分で面接（もしくはペーパー・インタビュー）を実施するとともに調査書に配点を行い，特別選抜の入学者の学力を担保すべく高校普通科の受験生には原則共通テストを課すことを入学者選抜の基本方針とした。推薦Ⅰが減り，推薦Ⅱの募集人員が 78 名から 190 名へと大幅に増えているのはそのためである。

なお，高校へのヒアリング結果によると，面接（もしくはペーパー・インタビュー）の導入や調査書への配点を行なったことの志願行動への影響は小さいものだったようである。それぞれの入試区分で行われることは概ね変わっておらず，また面接や調査書への配点も小さいからだということである（国立六大学コンソーシアム教育連携機構入試専門部会，2022）。

### 3.2 年度による違い

#### 3.2.1 全体的傾向

まず，学部・学科，入試区分を区別せずに，項目ごとに年度（6 カテゴリ）×選択枝（6 カテゴリ[無回答を含む]）で回答の分布を観察した。これら二変量による回答の分布の違いが最も大きかった項目は「7. 問題の解決に必要な情報を集めて整理する」であった。

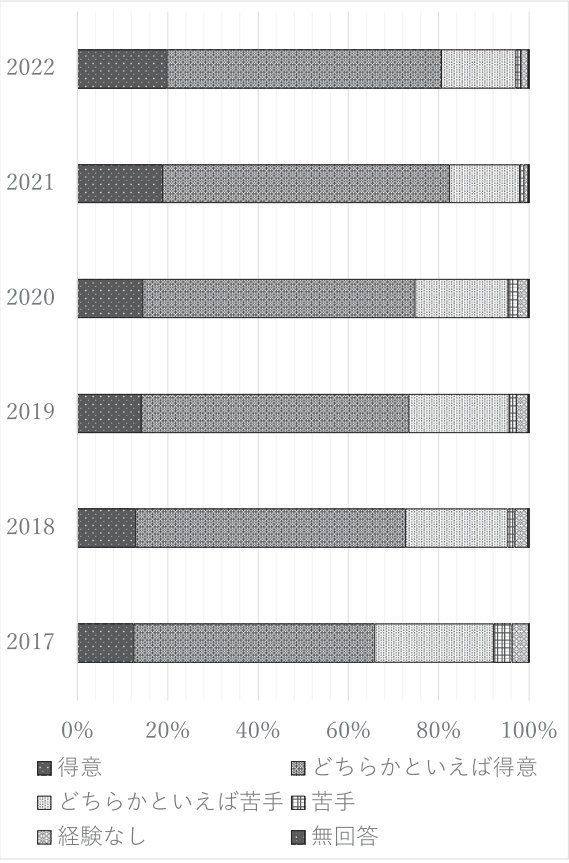



図１ 3. 問題の解決に必要な情報を集めて整理する

図１より「得意」と回答した入学者が少しずつではあるが増えていることがわかる。また，年度による同様の変化が 2 番目に多く見られた項目は「8. 人とのやりとりの際に，相手の意見や主張の根拠が何なのかを考える」だった。

千葉大学，新潟大学，金沢大学，岡山大学，長崎大学，熊本大学で構成される国立六大学コンソーシアムの教育連携機構入試専門部会が 2016 年から 6 年計画で実施した，入学者選抜における総合的・多面的な評価手法の開発に関するプロジェクト事業で行われた高校ヒアリングから，高校では新学習指導要領に対応すべくいわゆるアクティブラーニングに力を入れるようになっていることがわかっている（国立六大学コンソーシアム教育連携機構入試専門部会，2022）。これらの項目で「得意」と回答する割合が増えたのは，例えば個別あるいはグループによる研究活動，地域社会や大学との連携活動などの高校での学習活動の成果の表れである可能性がある。

これに対し，「5. やるべきことが複数ある際，効率的に時間を配分する」や「14. 多少の困難があってもやるべきことをやりとげる」では年度による違いが見られなかった。なお，「3. 問題の解決に必要な情報を集めて整理する」ことを得意とするものが増えていることを取り上げたがその割合は多いとはいえない。入学後にフォローすることも大事であるが，高校までの教育の課題でもある。

#### 3.2.2 得意とする入学者が多い項目

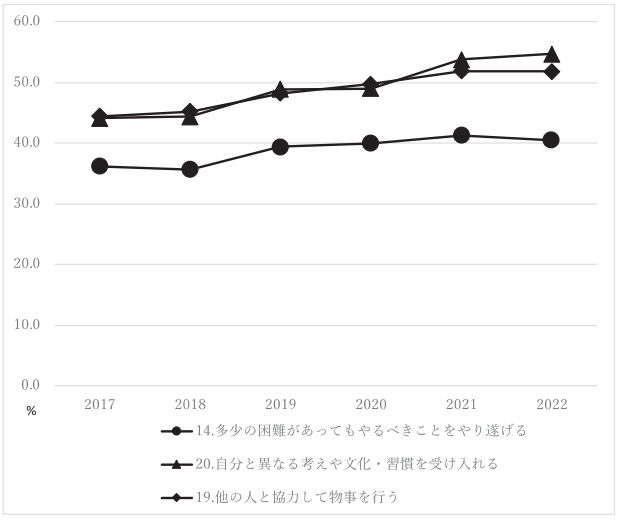



図２ 「得意」選択率の年度推移（上位項目）

図２は「得意」と回答した者が多かった上位３項目の選択率の年度推移を示したものである。わずかだ

が全体的に増加傾向にあることがわかる。基礎的・汎用的能力の文脈で言うと，人間関係形成・社会形成能力に自信を持つ学生が多い。一方で「21．グループのリーダーとして物事に取り組む」ことを得意とする者は多くないことから（年度順に，13.0%，12.5%，16.6%，16.6%，20.3%，21.3%），得意とする人間関係形成もどちらかというと受動的なものであることが想像できる。「14．多少の困難があってもやるべきことをやり遂げる」ことが上位にあるのは，おそらく受験勉強や部活，あるいはそれらの両立の経験を通して得られたものだろうと特別選抜で提出される書類の内容から推察できる。

### 3.2.3 得意とする入学者が少ない項目

図３に「得意」と回答した者が最も少なかった３項目の選択率の年度推移を示した。基礎的・汎用的能力の文脈で言うと，情報活用能力・スキルに自信をもつものが少ない。入学後のカリキュラムを作成する際の参考となる。

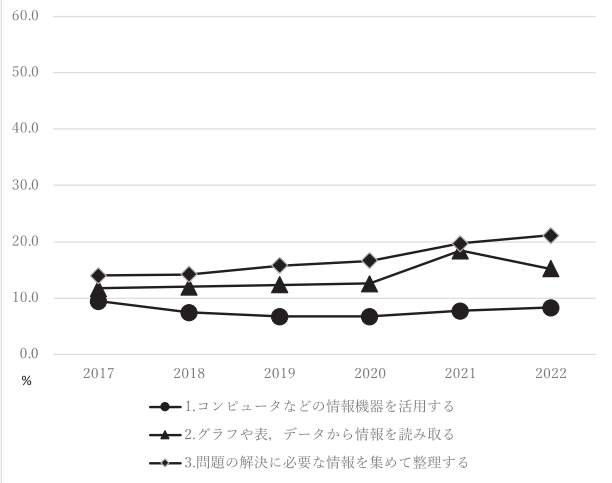



図３ 「得意」選択率の年度推移（下位項目）

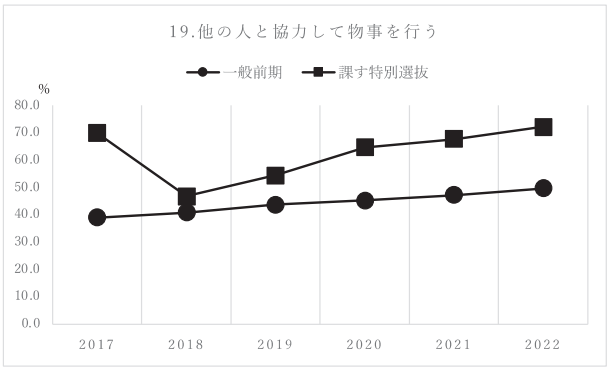
### 3.3 入試区分による違い

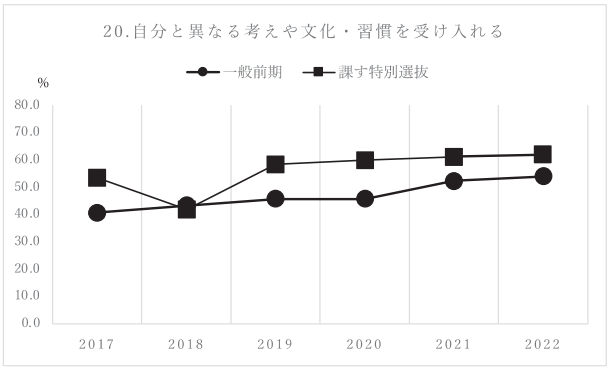
すべての入試区分で回答の比較を行うことが理想的であるが，表２に示した通り募集人員が入試区分で大きく異なる。また，少ない入試区分ではクロス集計をすると度数が少ないセルが頻発し適切な分析とはならない。

こうしたことをふまえ，共通テストを課すこと，高校普通科出身であることを共通の条件とした場合の入試区分による基礎的・汎用的能力の違いを把握することを目的として，「得意」選択率を一般選抜前期の入学者と大学入学共通テストを課す特別選抜の入学者の間で比較した。取り上げるのは「得意」選択率の上位３項目，下位３項目である[3)]。

### 3.3.1 試験区分間の比較（上位３項目）

図４に上位３項目について選抜区分別に「得意」選択率の年度推移を示した。課す特別選抜の方が一般選抜に比べ選択率が一貫して 20 ポイント程度高いことがわかる（2018 年度は除く）。特に「14.多少の困難があってもやるべきことをやり遂げる」と「19.他の人と協力して物事を行う」でその傾向が目立つ。



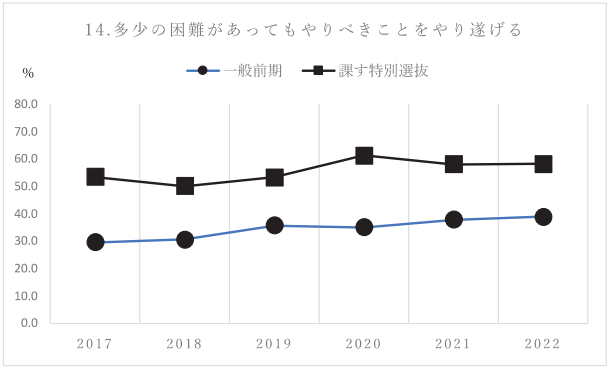
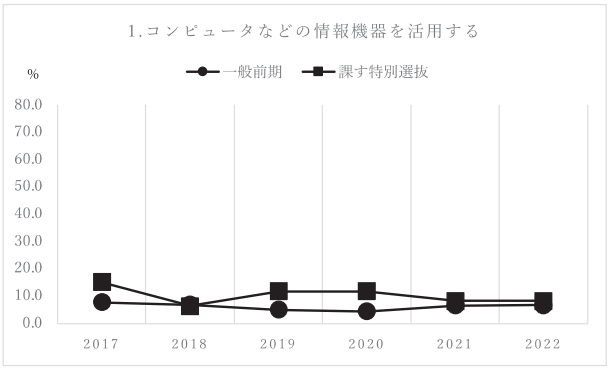



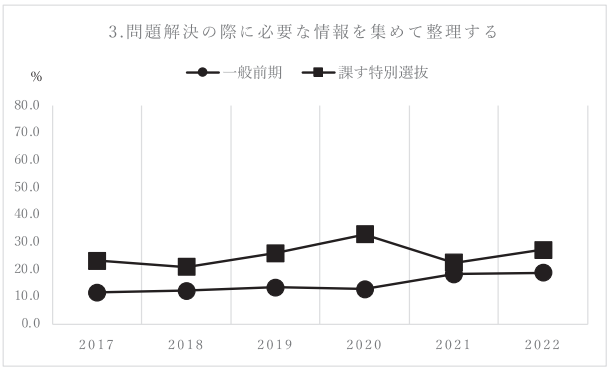

図４ 得意の回答率上位３項目

### 3.3.2 試験区分間の比較（下位３項目）

図５は下位３項目について選抜区分別に「得意」選択率の年度推移を示したものである。入試区分に関係なく「1.コンピュータなどの情報機器を活用する」や「2.グラフや表，データから情報を読み取る」を得意

とするものが少ない。「3.問題解決に必要な情報を集めて整理する」では入試区分による違いが一定程度見られる。



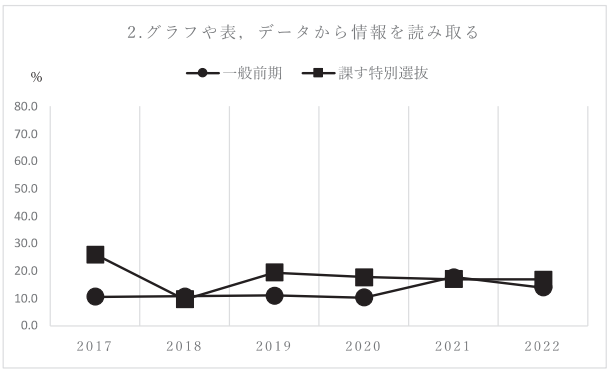




図 5 得意の回答率下位3項目

### 3.3.3 2018 年度調査結果の他年度との違いについて

図4，図5にみられるように6項目中4項目で2018年度の課す特別選抜の「得意」の選択率が前年度と比べ顕著に低下している。その原因を探るべく，2018年度入試と前年度入試の違いを調べたところ，次の事実が確認できた。

1. 募集人員と枠の変更
   - 医学科の推薦 II で「一般研究医」「熱帯医学研究医」「国際保健医療」が「グローバルヘルス研究医」となり募集人員が 15 名から5名減の10名となっている。
2. 入試科目・配点の変更
   - 医学科の推薦 II「グローバルヘルス研究医」の学力検査等（面接，志望理由書等で計200点）に英語面接が追加され 100 点配点されている。またセンター試験英語の配点が 50 点増えている。
   - 環境科学部の推薦 II でセンター試験 300 点（5教科7科目，英語必須，他2教科・科目選択），学力検査等 300 点（面接，志望理由書，調査書）の計 600 点から志望理由書（100 点）が課されなくなり，学力検査等 200 点（5 教科 7 科目，2 教科・科目選択）となっている。
3. 合否判定基準の文言の変更
   - 医学科の推薦 II および薬科学科の総合 II で「面接の評価が著しく低い場合は選考の対象としない」を医学科で「面接の評価が著しく低い場合は不合格とする」，薬科学科で「不合格となる場合がある」へと変更している。
   - 医学科で「センター試験の外国語科目の得点率が原則として 85%に満たない場合は不合格とする」を追加している。

推薦 II は英語面接の導入やセンター試験英語配点の増加と高い得点率の設定，志望理由書の廃止など従来に比べ，学力検査を重視したものとなっている。その結果として，入試の変更の初年度ということもあり2017年度まで推薦IIで受験していた層の生徒が敬遠し，一般選抜前期を受験している層との違いが明確に表れなかったということが考えられる。そして翌年からは学力検査が重視されることを前提としてもなお推薦入試を好ましいとする受験者層が出てきたのだと解釈できる。こうした受験者層は大学側が希望している受験者層でもある。これは可能な解釈の一つであるが，募集人員と枠の変更がどのように影響を与えたかは定かではない。

## 4 まとめ

本稿では，入学者意識調査の基礎的・汎用的能力に関する問いへの回答の全体的な特徴，6年間の年度推移，そしてそれらの入試区分による比較を行った。

まず全体的な特徴として，新入生の多くは協働することや異文化・他者を受容すること，やるべきことをやり遂げることを得意とし，さらにその割合がやや右肩上がりで上昇していることがわかった。一方で情報活用およびスキルを得意とする者は少なく，この傾向

が６年間概ね同レベルで推移していることも明らかとなった。

入試区分による比較は，募集人員の少なさと偏りをふまえ一般選抜前期と課す特別選抜との間で「得意」選択率上位３項目，下位３項目について行った。その結果，得意とする者が多い上位３項目すべて，ならびに得意とする者が少ない３項目中の１項目で，課す特別選抜の入学者の方が，一般選抜前期入学者より「得意」の選択率が高いことが明らかとなった。

他の項目についてについても特徴の概要を把握するために，課す特別選抜の「得意」の選択率から一般選抜前期のそれを引いたものの６年間の平均値を求め比較したところ，全ての項目で課す特別選抜の方が大きいことがわかった。そのうち課す特別選抜の入学者の方が平均で 10 ポイント以上高かった項目を表 3 に示す。

基礎的・汎用的能力の文脈でいうと，課す特別選抜の入学者は特に「自己理解・自己管理能力」と「人間関係生・社会形成能力」の面で自信を持つという特徴が見られる。グループワークのメンバーを決めるのにどの入試区分で入学したかの情報を活用できるかもしれない。

表３　前期と課す特別選抜入学者の「得意」選択率の平均と差

| 項目 | 平均値 課す特別 | 平均値 前期 | 平均値の差 |
|---|---|---|---|
| 多少の困難があってもやるべきことをやり遂げる。 | 55.7 | 34.6 | 21.1 |
| 自ら進んで物事に取り組む。 | 47.8 | 27.2 | 20.6 |
| 自分の住んでいる地域のことについて考える。 | 37.8 | 18.5 | 19.3 |
| 他の人と協力して物事を行う。 | 62.7 | 44.3 | 18.4 |
| ある事柄について他者と意見を交換する。 | 48.9 | 30.6 | 18.3 |
| グループのリーダーとして物事に取り組む。 | 31.9 | 15.1 | 16.7 |
| 人とのやり取りの際に，相手の意見や主張の根拠が何なのかを考える。 | 44.0 | 28.5 | 15.5 |
| 必要に応じて自発的に学習する。 | 44.9 | 31.4 | 13.4 |
| 読書をする。 | 42.7 | 29.8 | 12.9 |
| 困難なことに挑戦する。 | 34.6 | 21.8 | 12.8 |
| 自分の意見の根拠を考える。 | 36.5 | 24.7 | 11.8 |
| 問題の解決に必要な情報を集めて整理する。 | 25.5 | 14.6 | 10.9 |
| 自らの考えを表現する。 | 31.0 | 20.4 | 10.6 |

入試区分による学力の違い，特に特別選抜の入学者の学力の低さについてはしばしば言及されてきた。文部科学省の大学入学者選抜実施要項においても 2021 年度入試から推薦入試の「学力検査を免除し」の文言が消え，総合型，学校推薦型選抜ともに共通テストの活用が求められるようになった。

入学者の多様化を目的に入学者選抜の多様化が目指されるのだが，共通テストの活用を促進するなど特別選抜が学力を重視したものになると一般選抜との差異がそれ以前のものより小さくなり，入学者の多様性が損なわれることも危惧される。このことを確認するために 23 項目への「得意」選択率の差（課す特別選抜から一般選抜前期を引く）の平均値を求め年度推移を確認した（表 4）。

表４に示した通り 2017 年度には 23 項目平均で 17.2 ポイントの差があったが 2018 年度には 9.3 ポイントと大幅に減少している。その後差は少しずつ大きくなっていくが 2021 年度の入試改革で 15.7 ポイントから 8.1 ポイントへと再度大幅に差が小さくなっている。

2018 年度にいくつかの学部・学科で学力検査重視の方向へ入試の変更が行われたが，2021 年度の変更はそれに比べるとはるかに大きい。このことが「得意」選択率の差に影響したのかもしれない。課す特別選抜の入学者の特徴が薄れたと解釈できる [4]。この状態がこのまま続くのか，それとも 2019 年度，2020 年度のように差が広がっていくのか（特徴がはっきりしていくのか），このことについて引き続き調査結果を注視する。

表４ 23 項目での「得意」選択率の平均と差の年度推移

| 年度 | 「得意」選択率全項目平均 課す特別 | 前期 | 差 |
|---|---|---|---|
| 2017 | 38.8 | 21.6 | 17.2 |
| 2018 | 31.9 | 22.6 | 9.3 |
| 2019 | 36.3 | 25.0 | 11.3 |
| 2020 | 40.1 | 24.4 | 15.7 |
| 2021 | 36.8 | 28.7 | 8.1 |
| 2022 | 39.2 | 29.0 | 10.2 |

## 注

1) 2021 年度以前から調査書への配点，面接の導入の志願への影響について継続的に高校へヒアリングを行なっているがどの高校でも生徒は気にしていない様子であるとの回答を得ている。

2) 個別試験は前期の教科に係る個別学力検査をさす。他の入試区分でも学部ごとに小論文や総合問題等の学力検査を課している。

3) 紙幅の都合上他の項目は割愛する。

4) 2018 年度と 2021 年度にそれぞれ 3 項目，2022 年度に 1 項目で一般前期の「得意」選択率の方が高い。

## 参考文献

国立六大学コンソーシアム教育連携機構入試専門部会（2022）.

『大学入学者選抜における主体性等の評価・最終報告書』.
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, 209-216.
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.

大学入試研究ジャーナル第 33 号，278-283，2023

# 高等学校単位の大学見学会プログラムに関する参加高校生の評価

三井 規裕，森川 修，尾室 真郷（鳥取大学）

本研究の目的は鳥取大学入学センターが，年間を通じて実施している高大連携事業の１つである大学見学会を対象とし，参加した高校生がプログラムをどのように評価したかを検証することである。アンケート調査の結果，参加した高校生は概ねプログラムを評価していたものの，進学先候補であるかの違いによって評価は異なることが示唆された。また，自由記述を分析した結果，進学先候補群は具体的な情報を得て関心を広げていたこと，わからない群は大学教員や卒業生の話を聞いて進路の参考にしていたこと，非進学先候補群は大学というところがどのようなところか知れたことを評価していたことが示唆された。

キーワード：高大連携，大学見学会，進学先候補の違い，計量テキスト分析

## 1 はじめに

### 1.1 高大連携の現状

1999 年の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」において，高等学校と大学の連携を拡大し，個人の持つ多様で特色ある能力や個性を効果的に伸ばしていく必要があることが述べられている。

高等学校と大学の連携（以下，高大連携）の必要性が指摘されて以降，大学の授業や講座への参加，大学が実施するイベントや大学訪問など高校生の進路検討を促す取り組みが多く提供されている。例えば，文部科学省初等中等教育局初等中等教育企画課教育制度改革室 （2007）の調査によると，大学の授業に参加する高校生の学修を単位として認定する高等学校は 1999 年の 22 件から 2006 年は 428 件と増加している。また，単位認定は行わないものの科目等履修生として大学の授業や公開講座を活用する取り組みは，1999 年の 15 件から 2006 年は 991 件と大幅に増加していることが報告されている。つまり，大学の授業や講座に参加するという形態の高大連携は拡大しており，高校生が卒業後の進路を考える機会として利用することができるようになっていると考えられる。

大学の授業や公開講座に参加する以外に進路を検討する機会として，高等学校単位で大学を訪問する見学会（以下，大学見学会）や大学が実施するイベントへの参加がある．例えば，長谷川ほか（2004）は高等学校の依頼による大学見学会を実施しており，体験学習を中心とした高大連携教育活動を実施している。また，大野ほか（2021）は高校生が先端研究に触れることができるよう１回で完結する講演と大学生によるプレゼンテーションを組み合わせたフォーラムを実施している。このフォーラムの効果を検証した結果，自らの意思で参加した高校生は，勉学意欲や大学進学意欲を高めていたことを明らかにしている。つまり，進路を検討する機会は多くなっており，大学教員や大学生を通じて大学での学びや生活について情報を得ることができていると考えられる。高等学校自体も高校生の関心を意識した進路指導を行なっている（濱中,2016）ことから，大学見学会や大学が実施するイベントは高等学校の進路検討の機会として活用されていると考えられる。

### 1.2 問題意識と研究の目的

答申を受けて高大連携の取り組みが進み，高校生が進路を検討する上で大学に接触する機会は多くなっている。こうした取り組みは，高校生の進路選択の参考となっている。また，取り組みの効果についても検討されており高大連携を進めていく上で参考となる知見が少しずつ蓄積されているといえる。

しかしながら，高等学校の依頼による大学見学会のように頻繁に実施される取り組みの評価は十分に検討されているとはいえない。こうしたプログラムは高校生の進路選択に必要ではあるものの，大野ほか（2021）は大学見学会が高校生の興味の有無に関わらず，授業の一環として実施されることに課題があると述べている。

そこで，本研究では鳥取大学入学センターが，年間を通じて実施している高大連携事業の１つである大学見学会を対象とし，参加した高校生がプログラムをどのように評価したかを検証することを目的として設定する。参加した高校生の評価を検証することで，大学見学会が進路検討にどの程度参考になったかを明らか

にすることできる。その結果，大学は高大連携事業の改善を考えることができ，より適切なプログラムの検討に活かすことができると考えられる。

## 2 研究の対象と方法

### 2.1 大学見学会の概要

表１に実施した大学見学会のプログラムを示す。

鳥取大学にとって大学見学会は，地方国立大学の魅力を知り，高校生の進路選択の参考にすることを目的に実施されている。高等学校単位で大学を見学することから，参加する高校生は必ずしも鳥取大学への進学を検討しているわけではない。大学見学会に参加する高校生の多くは，１，２年生が中心であり，卒業後の進路についてまだ検討している状態である。

高等学校にとっては大学見学会を通じて高校生に卒業後の進路について考えるきっかけを与えることを目的にしている。

鳥取大学で実施する大学見学会のプログラムは，進学講話，大学説明，施設見学，食堂体験を基本としている。進学講話では，大学に進学する意義や目的意識の重要性について説明し，そのために高校時代に何に取り組むべきかについて説明している。また，大学説明では，鳥取大学の特色，各学部の研究内容，学生生活の様子，就職状況，国家資格の合格状況についてわかりやすく説明するようにしている。さらに，鳥取キャンパスの場合，施設見学として農学部や工学部の施設を中心に，鳥取大学のキャンパス内を散策し各施設の特徴について簡単に説明する。学生食堂の利用は在学生のお昼の休憩時間と重ならないように配慮しながら利用できる。ただし，高等学校によって滞在時間に違いがあるため，状況に応じて内容は変更している。これ以外にも高等学校側からの要望として，在学生による説明や在学生との交流がある。この要望については，在学生とスケジュールの調整ができ，協力してもらえる時だけ別途対応しているのが現状であり，必ず実施できるわけではない。

**表１ 大学見学会プログラム例**

| 時間 | 大学見学会プログラム |
|---|---|
| 9:30 | 鳥取大学 鳥取キャンパス到着 |
| 9:40～10:40 | 施設見学<br>（学部棟や農場等の建物の外から見学） |
| 10:40～11:20 | 講義（大学説明） |
| 11:20～12:00 | 食堂体験 |
| 12:00～13:00 | 共通教育棟の見学 |
| 13:00～14:30 | 卒業生の話，今日の振り返り |
| 14:30 | 鳥取大学 鳥取キャンパス出発 |

### 2.2 対象者と調査方法

大学見学会に参加した高校生が，プログラムをどのように評価するかを明らかにするため，2022 年 7 月から８月に６回実施された大学見学会の参加者 295 名を調査対象とした。なお，この時期の参加者は全て県外の高校生であった。具体的には，大学見学会終了直後 Web 上でアンケート調査を実施し，参加した高校生は大学見学会のプログラムがどの程度参考になったかを回答した。質問は，「１．大学説明は鳥取大学への進学を検討する上で参考になりましたか」，「２．大学進学講話は大学進学を考える上で参考になりましたか」，「３．地方国立大学の魅力を感じることはできましたか」，「４．学内見学は大学の施設・設備を知る上で参考になりましたか」，「５．学食の利用は大学での生活を想像する上で参考になりましたか」であり，５：そう思う～１：そう思わないの５件法で回答を求めた。また，「６．鳥取大学への進学希望」について，進学先として検討している・進学先として検討していない・まだわからないの中から回答を求めた。さらに，自由記述として「７．大学見学会に参加してよかったこと」について回答を求めた。なお，質問項目は共著者間で協議し，決定した。

倫理的配慮の観点からアンケート実施の目的，収集したデータの保管方法，利用目的について説明した。また，アンケートの回答結果を学術的な場で利用することについて回答者から同意を得るようにした。

### 2.3 分析方法

アンケートに回答のあった295名の内，同意を得た260 名（88.1%）を分析対象とした。

分析方法は以下の通りであった。まず，質問１から５の回答を集計し，全体の傾向を確認した。次に質問６の回答を使用し，鳥取大学を「進学先として検討している」を進学先候補群，「まだわからない」をわからない群，「進学先として検討していない」を非進学先候補群とした。これら３つの群と質問１から５を使用して$\chi^2$検定を実施し，進学先候補との関連を検討した。最後に，３群を変数とし，前述した質問７「大学見学会に参加してよかったこと」の自由記述を用いて計量テキスト分析手法の１つである対応分析を行った。対応分析とは，変数ごとに特徴的な語を抽出して分析する場合に用いられる（樋口ほか,2022）。

分析に入る前に，前処理として不要な改行の削除，

強制的に抽出する語として「学食」と「大学生活」を指定した。次に，質問７の自由記述を使用し，計量テキスト分析ソフト KH Coder（樋口,2014）を用いて，次の手順で分析を行った。①高校生の自由記述と３群を変数として付与した Excel ファイルを準備 ②準備したファイルを KH Coder に取込 ③動詞と形容詞の抽出を除外し，使用する変数を指定 ④読み込んだデータから対応分析（最小出現数３，最小文書数１，使用する語の数 45）を実行した。その後，対応分析の図上に付置された語の回答文を KWIC コンコーダンスで検索し，原文を確認しながらどのような特徴があるのかを分析した。

## 3 評価

### 3.1 質問１から５の結果と考察

参加した高校生は，大学見学会のプログラムを進学検討の参考になったと回答していた（表２）。質問１から５のいずれも平均値は５段階中４以上であった。つまり，高校生は実際に大学を訪問し，大学の説明や施設を見学することで，大学生の生活の雰囲気を一時的に感じていたと考えられる。ただし，いずれも天井効果が見られたことから，このようなプログラムの評価は回答が偏る可能性があると考えられる。そのため，分析は回答の偏りがあることに留意しながら進める。

表２ 質問１から５の結果

| | | 平均値 | 標準偏差 |
|---|---|---|---|
| 1 | 鳥取大学の大学説明は鳥取大学への進学を考える上で参考になりましたか？ | 4.38 | 0.928 |
| 2 | 大学進学講話は大学進学を考える上で参考になりましたか？ | 4.63 | 0.746 |
| 3 | 地方国立大学の魅力を感じることができましたか？ | 4.49 | 0.778 |
| 4 | 学内見学は大学の施設・設備を知る上で参考になりましたか | 4.41 | 0.894 |
| 5 | 学食利用は大学での生活を想像する上で参考になりましたか | 4.56 | 0.781 |

n=260

### 3.2 進学先候補有無の結果と考察

次に，鳥取大学進学先候補群（30 名），わからない群（183 名），非進学先候補群（47 名）の３群に分け，質問１から５の回答と関連があるかを検討した。クロス集計を行ったところ，期待度数が５以下のセルがあったことから，$\chi^2$検定（イェーツの連続性修正）を行った。その結果，３群と「地方国立大学の魅力を感じることができましたか」（$\chi^2$=28.040，$df$=8，$p$<.01，$V$=.232）に関連が見られた（表５）。

残差分析の結果，表５の「どちらとも言えない」は進学希望のわからない群の割合が小さく，非進学先候補群の割合が大きかった。また，「そう思う」は非進学先候補群の割合は小さかった。つまり，進学先かどうかまだわからない高校生は，大学教員から地方国立大学に関する講義を受ける，施設・設備など学びの環境を見学することで自身の進路の参考にしていた可能性がある。また，訪問先の大学を進学先として検討していない高校生は，同様の体験をしても自身の進路の参考になるとは考えない傾向があると考えられる。こうした傾向があるとするならば事前に高等学校と大学見学会に関する打ち合わせを行い，参加する高校生の進路検討の状況を把握しておくことが望ましいと言える。そうすることで，大学見学会プログラムを高校生の進路検討状況に即した内容に改善していくことができると考えられる。

なお，３群と表３の「大学説明は鳥取大学の進学を考える上で参考になりましたか」（$\chi^2$=5.560，$df$=8，$p$=.696，$V$=.103），表４の「大学進学講話は大学進学を考える上で参考になりましたか」（$\chi^2$=7.119，$df$=8，$p$=.524，$V$=.117），表６の「学内見学は大学

表３ 大学説明は鳥取大学の進学を考える上で参考になったか

| | | | そう思わない | どちらかと言えばそう思わない | どちらとも言えない | どちらかと言えばそう思う | そう思う | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 進学希望 | 進学先候補 | 度数 | 1 | 0 | 0 | 6 | 23 | 30 |
| | | % | 0.38 | 0.00 | 0.00 | 2.31 | 8.85 | 11.54 |
| | | 調整済み残差 | 0.086 | -0.513 | -1.982 | -0.909 | 2.109 | |
| | わからない | 度数 | 5 | 2 | 18 | 50 | 108 | 183 |
| | | % | 1.92 | 0.77 | 6.92 | 19.23 | 41.54 | 70.38 |
| | | 調整済み残差 | -0.496 | 0.921 | -0.447 | 0.224 | 0.086 | |
| | 非進学先候補 | 度数 | 2 | 0 | 9 | 14 | 22 | 47 |
| | | % | 0.77 | 0.00 | 3.46 | 5.38 | 8.46 | 18.08 |
| | | 調整済み残差 | 0.517 | -0.667 | 2.176 | 0.489 | -1.853 | |
| | 合計 | 度数 | 8 | 2 | 27 | 70 | 153 | 260 |
| | | % | 3.08 | 0.77 | 10.38 | 26.92 | 58.85 | 100 |

**p<.01, *p<.05

表４ 大学進学講話は大学進学を考える上で参考になったか

| | | | そう思わない | どちらかと言えばそう思わない | どちらとも言えない | どちらかと言えばそう思う | そう思う | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 進学希望 | 進学先候補 | 度数 | 1 | 1 | 0 | 4 | 24 | 30 |
| | | % | 0.38 | 0.38 | 0.00 | 1.54 | 9.23 | 11.54 |
| | | 調整済み残差 | -0.155 | 0.849 | -0.815 | -0.718 | 0.721 | |
| | わからない | 度数 | 7 | 2 | 2 | 30 | 142 | 183 |
| | | % | 2.69 | 0.77 | 0.77 | 11.54 | 54.62 | 70.38 |
| | | 調整済み残差 | -0.027 | -0.900 | -1.503 | -1.087 | 1.702 | |
| | 非進学先候補 | 度数 | 2 | 1 | 3 | 13 | 28 | 47 |
| | | % | 0.77 | 0.38 | 1.15 | 5.00 | 10.77 | 18.08 |
| | | 調整済み残差 | 0.161 | 0.363 | 2.460 | 1.886 | -2.618 | |
| | 合計 | 度数 | 8 | 2 | 27 | 70 | 153 | 260 |
| | | % | 3.85 | 1.54 | 1.92 | 18.08 | 74.62 | 100 |

**p<.01, *p<.05

**表５ 地方国立大学の魅力を感じることができたか**

| | | | そう思わない | どちらかと言えばそう思わない | どちらとも言えない | どちらかと言えばそう思う | そう思う | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 進学希望 | 進学先候補 | 度数 | 0 | 1 | 0 | 6 | 23 | 30 |
| | | % | 0.00 | 0.38 | 0.00 | 2.31 | 8.85 | 11.54 |
| | | 調整済み残差 | -0.728 | 1.709 | -1.491 | -1.315 | 1.853 | |
| | わからない | 度数 | 2 | 1 | ▼5 | 60 | 115 | 183 |
| | | % | 0.77 | 0.38 | 1.92 | 23.08 | 44.23 | 70.38 |
| | | 調整済み残差 | -0.900 | -0.634 | -3.539 ** | 1.298 | 0.861 | |
| | 非進学先候補 | 度数 | 2 | 0 | △11 | 13 | ▼21 | 47 |
| | | % | 0.77 | 0.00 | 4.23 | 5.00 | 8.08 | 18.08 |
| | | 調整済み残差 | 1.672 | -0.667 | 5.437 ** | -0.449 | -2.560 ** | |
| | 合計 | 度数 | 4 | 2 | 16 | 79 | 159 | 260 |
| | | % | 1.54 | 0.77 | 6.15 | 30.38 | 61.15 | 100 |

**p<.01, *p<.05

**表６ 学内見学は大学の施設・設備を知る上で参考になったか**

| | | | そう思わない | どちらかと言えばそう思わない | どちらとも言えない | どちらかと言えばそう思う | そう思う | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 進学希望 | 進学先候補 | 度数 | 2 | 0 | 1 | 11 | 16 | 30 |
| | | % | 0.77 | 0.00 | 0.38 | 4.23 | 6.15 | 11.54 |
| | | 調整済み残差 | 1.211 | -0.362 | -1.014 | 0.952 | -0.699 | |
| | わからない | 度数 | 3 | 0 | 11 | 52 | 117 | 183 |
| | | % | 1.15 | 0.00 | 4.23 | 20.00 | 45.00 | 70.38 |
| | | 調整済み残差 | -2.069 | -1.545 | -1.885 | -0.446 | 2.379 | |
| | 非進学先候補 | 度数 | 3 | 1 | 9 | 13 | 21 | 47 |
| | | % | 1.15 | 0.38 | 3.46 | 5.00 | 8.08 | 18.08 |
| | | 調整済み残差 | 1.450 | 2.133 | 3.078 | -0.262 | -2.243 | |
| | 合計 | 度数 | 8 | 1 | 21 | 76 | 154 | 260 |
| | | % | 3.08 | 0.38 | 8.08 | 29.23 | 59.23 | 100 |

**p<.01, *p<.05

**表７ 学食利用は大学での生活を想像する上で参考になったか**

| | | | そう思わない | どちらかと言えばそう思わない | どちらとも言えない | どちらかと言えばそう思う | そう思う | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 進学希望 | 進学先候補 | 度数 | 1 | 1 | 3 | 6 | 19 | 30 |
| | | % | 0.38 | 0.38 | 1.15 | 2.31 | 7.31 | 11.54 |
| | | 調整済み残差 | 0.849 | 1.709 | 0.815 | -0.374 | -0.643 | |
| | わからない | 度数 | 2 | 0 | 10 | 43 | 128 | 183 |
| | | % | 0.77 | 0.00 | 3.85 | 16.54 | 49.23 | 70.38 |
| | | 調整済み残差 | -0.900 | -2.189 | -1.080 | 0.478 | 0.794 | |
| | 非進学先候補 | 度数 | 1 | 1 | 4 | 10 | 31 | 47 |
| | | % | 0.38 | 0.38 | 1.54 | 3.85 | 11.92 | 18.08 |
| | | 調整済み残差 | 0.363 | 1.178 | 0.604 | -0.256 | -0.408 | |
| | 合計 | 度数 | 4 | 2 | 17 | 59 | 178 | 260 |
| | | % | 1.54 | 0.77 | 6.54 | 22.69 | 68.46 | 100 |

**p<.01, *p<.05

の施設・設備を知る上で参考になりましたか」（$\chi^2$=11.911，$df$=8，$p$=.155，$V$=.151），表７の「学食利用は大学での生活を想像する上で参考になりましたか」（$\chi^2$=1.006，$df$=8，$p$=.998，$V$=.044）には関連は見られなかった。

### 3.3 対応分析の結果と考察

次に，大学見学会に参加して良かったことに関する自由記述（最大文字数 189，最小文字数 3，平均文字数 16.1）を使った計量テキスト分析による対応分析の結果について述べる.

対応分析（図１）は，原点から離れた語に特徴がある。原点とは，Y 軸・X 軸上の０から線を引き，図上で交わる地点のことである。原点付近にある語は変数の値に関係なく，満遍なく出現している語であることから特徴のない語である。原点から離れて付置されている語は，なんらかの特徴がある語である。以下，３変数に特徴的な語について述べる。

まず，進学先候補群は，学部の情報や施設等の見学を通じて進路の参考にしていたと考えられる。例えば，原点から右に付置された「鳥取大学は進学先として検討している」に特徴的な語は「農学部」「工学部」「設備」「情報」等であった。原文を確認すると以下の記述が見られた。

*僕は鳥取大学の**農学部**を志望していて，獣医学科や生命など色んな**農学部**の分野に興味を持っていたのですが，今回の見学会に参加してみて，**工学部**の就職率の高さや大手企業への就職率などを見て，**工学部**にも魅力を感じました。*

*実際に大学に訪れたことによって大学の雰囲気や**設備**，特色や周りの物件情報など今まで知らなかった為になる**情報**をたくさん知ることができたので行ってよかった。*

***農学部**の中でも文系の人がいたり，**工学部**で医学部と共同の勉強をしてるのをしれてよかった。*

つまり，進学先候補群にとっては，こうした見学会への参加は自身の進学先候補の具体的な情報を得ることで関心を広めることにつながると考えられる。こうした点について大野ほか（2021）は学年の違いがあるものの自発的に参加した高校生の方が影響を受ける傾向があることを指摘している。したがって，進学先候補群にとって希望する大学を見学することは自身の視野を広げ，具体的な情報を得ることで進路検討に役立てていると考えられる。

次に，わからない群は，卒業生の話を聞き大学という場を体験でき，各学部の研究を知れたことで進路について考えるきっかけを得ていたと考えられる。例えば，原点から左上に付置された「まだわからない」に特徴的な語は「学部」「体験」「研究」等であった。原文を確認すると以下の記述が見られた。

*大学が楽しそうだ。**学部**も山ほどあって自分に合いそうなのがあった。*

*○高校（筆者注：○は参加した高等学校名）から入った人から実際に話を聞けたこと。大学を見学するという貴重な**体験**ができてよかったと思う。*

*鳥取大学でしかできない**研究**があると知れてよかったです。*

つまり，まだ進学先とするかどうかもわからない状態であったとしても，高等学校の卒業生の話を聞き，訪問先の大学でしかできない研究を知ることで，自身の進学を検討する機会となっていると考えられる。

最後に、非進学先候補群は，大学という空間や学びについて知る機会になっていたと考えられる。例えば，原点から下に付置された「鳥取大学は進学先として検討していない」に特徴的な語は「勉強」「食堂」「講義」等であった。原文を確認すると以下の記述が見られた。

*大学を自分の目で見ることができてとても良い**勉強**になった。*

*大学の**講義**室に入れたのがまず楽しかったです。**食堂**でご飯も食べれて，大学生になったみたいな気分でした。*

*大学の雰囲気を**食堂**や授業中の教室から感じることができたこと。*

進学先として関心を持っていない高校生は，訪問先の大学に関心を持つというよりも，大学という場がどのようなところなのかを知ることができるという点について参考にしていたと考えられる。

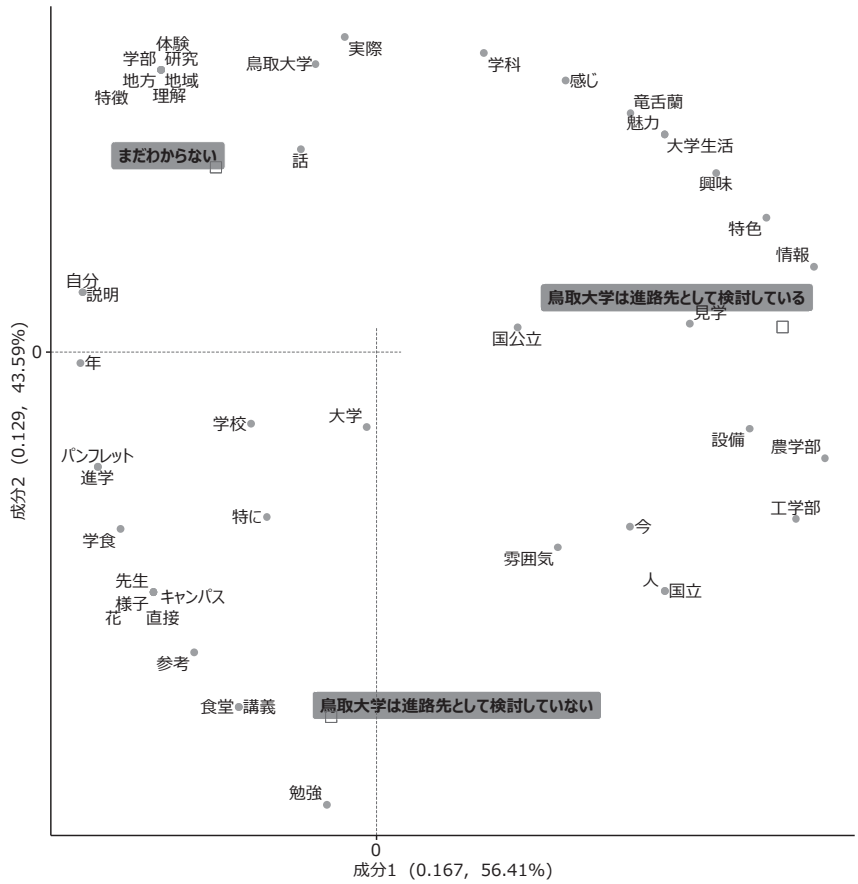



**図１　３群と大学見学会に参加してよかったことの自由記述を用いた対応分析**
**（鳥取大学は進学先として検討している＝進学先候補群，まだわからない＝わからない群，鳥取大学は進学先として検討していない＝非進学先候補群）**

## 4 まとめと今後の課題

本研究の目的は，高大連携事業の１つである大学見学会に参加した高校生がプログラムをどのように評価するかを検証することであった。

まず，大学見学会に参加した高校生は，概ね進路の検討の参考にしていることが明らかとなった。

次に，進学先候補群・わからない群・非進学先候補群の３群とアンケート回答の関連を検証した結果，「３．地方国立大学の魅力を感じることができましたか」に関連が見られた。進学先かどうかまだわからない高校生は，大学教員から地方国立大学に関する講義を受ける，施設・設備など学びの環境を見学することで自身の進路の参考とし，訪問先の大学を進学先として検討していない高校生は，同様の体験をしても自身の進路の参考になるとは考えない傾向が見られた。

さらに，具体的に何を良かったと感じていたかを明らかにするため３群と自由記述を分析した。その結果，進学先候補群は具体的な情報を得ることで関心を広めていたこと，わからない群は高等学校の卒業生の話を聞き，訪問先の大学でしかできない研究を知ることで，訪問先の大学を含め自身の進学を検討する機会となっていたこと，非進学先候補群は訪問先の大学に関心を持つというよりも，大学という場がどのようなところなのかを知れたことを評価していたことが示唆された。

参加した高校生は全体的に進路検討の参考になったと回答していた。しかしながら，参加した高校生の進学先候補の違いによって，参考になったことを表す特徴的な語の割合は異なっていた。

このような違いは，今後大学見学会を行う上で参考にすることができる。例えば，依頼のあった高等学校と見学会の内容だけでなく，どのような高校生が参加するのかを聞くことで高等学校と大学両方にとって意義のある活動にできると考えられる。

最後に今後の課題について述べる。

まず，本研究で実施した調査の回答はいずれも天井効果が見られた。現状の大学見学会プログラムを概ね評価していると考えられるものの，大学見学会のプログラム評価の回答は偏る可能性があることを十分に考慮できていなかった。こうした理由からプログラムを構成する要素の改善につながる情報を十分に得ることができなかった。また，今回の調査対象者は県外の高校生であった。このことから県内の高校生を対象とした場合，結果が異なることも考えられる。今後は県内外，学年等の属性情報を取得し，継続的に調査を行っていくことでより高校生と大学にとって有益な知見を積み上げていく必要がある。

## 参考文献

文部科学省中央教育審議会（1999年12月16日）.「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」文部科学省https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm（2022年８月５日閲覧）.

文部科学省初等中等教育局初等中等教育企画課教育制度改革室（2007年６月）.「高等学校教育の改革に関する推進状況（平成19年度版）第1章　高等学校教育の改革に関する推進状況（概要）」文部科学省https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/2007/08050801/001.htm（2022年８月５日閲覧）.

長谷川明・桃井龍慈・齋藤正博（2004）.「八戸工業大学における高大連携教育の実践と課題」『工学教育』52(1)，88－92.

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

濱中淳子（2016）.「高大接続改革と教育現場の断層−「善意」の帰結を問う−」『教育学研究』83，29−40.

樋口耕一・中村康則・周景龍（2022）.『動かして学ぶ！はじめてのテキストマイニング−フリー・ソフトウェアを用いた自由記述の計量テキスト分析−』ナカニシヤ出版.

樋口耕一(2014）.『社会調査のための計量テキスト分析−内容分析の継承と発展を目指して−』ナカニシヤ出版.

大学入試研究ジャーナル第 33 号，284-290，2023

# 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――

長谷川誠（神戸松蔭女子学院大学）

本稿の目的は，女子高校生の進学先の違いに注目して，大学進学行動における進学先決定要因を明らかにすることである。分析では，国公立大学，私立大学の設置形態や入試難易度の高低等の属性別の他，短期大学・専門学校を分析対象に加え，検討を行った。その結果，入試難易度の低い私立大学進学者は，学力面や経済面において短期大学・専門学校進学者との共通性が見いだされ，進路選択基準に悩みを持つ傾向があることを明らかにした。また，国立大学，公立大学，入試難易度の高い私立大学進学者は，高い学力水準を有する点は共通している一方で，公立大への進学者は，進路の目標設定が国立大や私立大学よりも低くなっている等，異なる点があることを指摘している。

キーワード：学力，経済的事由，大学，短期大学，専門学校

### 1 問題の所在

女子高校生の大学進学行動をめぐる研究は，これまでも数多くなされている。例えば，林（2007）は，進路選択における男女差について分析を行っており，女子の場合，成績上位層ですら，男子と比べて 4 年制大学への進学率が低いことや，4 年制大学より短大や専門学校を選好するような女子特有の選択枠組が存在する可能性について言及している。小林（2007）は，女子は男子に比べて家計の状況を意識して進路選択を行なっている可能性があると論じている。また，片瀬・元治（2008）は，男子は，大学進学を中心とした進路意識を持つ中，女子の大学進学率の上昇によって，自分の学力を意識しなくてはならない状況になった一方で，女子は大学の他，短期大学，専門学校を含め幅広い選択肢を持ち，進学先に関わらず将来の職業とのつながりを重視する傾向があることを明らかにした。

他方，進学情報会社リクルート（2019）は，進学先検討時に重視する項目の 1 位となった「学びたい学部・学科・コースがあること」については男子が 74.8%，女子が 83.8%となり，女子が男子より学び内容を重視する傾向があると報じている。この点は，竹内（2022）も，女子は男子と比べて学びの内容を重視し，他者に流されることなく主体的に志望学部を決定すると指摘している。2 位以下をみると性別では男子は就職（45.3%），女子は校風や雰囲気（54.8%）や，資格取得に有利であること（49.6%）を男子より重視していた。つまり，女子は男子に比べて，学力の他，将来の職業や家庭の経済状況等の様々な要因をふまえながら進路選択をしていることがうかがえる。

注目すべきは，大学進学と同等に，専門学校進学を検討している点である。この大学と専門学校の進路を分化する要因として，先述の小林のような，家庭の経済状況の影響により，やむを得ず専門学校を進学する（矢野・濱中，2006）といった指摘がある一方で，主体的に専門学校を進学するとの指摘もなされている。例えば，西田（2010）は，専門学校を選択する理由として専門性の高い学びへの親和性が高いことをあげ，植上（2011）は，職業世界への接近，参入に有効にするためや，好きな事，面白い事を学びたいとの考えを基に主体的に専門学校を進学していると論じている。このように，大学進学者が増加する中でも，家庭の経済状況や将来の職業を意識しながら，主体的に専門学校を選択していることが指摘されている。

こうした状況をふまえると，大学進学行動において進学先を検討する際には，次の点が指摘できるのではないだろうか。すなわち，国公立大学に進学する生徒は私立大学進学者と比べて学力が高い傾向があり（濱中・朴澤，2021），同じく私立大学でも入試難易度の高い大学は一定水準の学力が必要になる。しかし，現状のように，大学入試において実質的に学力を問わない推薦入試や AO 入試の拡大している中では，必ずしも高い学力を必要としない（中村，2012）ことを鑑みれば，入試難易度の低い私立大学への進学を検討する生徒は，国公立大学や入試難易度の高い私立大学に比べて学力以外の要因が影響を与えていることは十分に考えられる。

しかしながら，これまでの高校生の大学進学行動研究においては，大学を一括り，あるいは国公立，私立の設置形態別で検討されているものが多く，入試難易

度の高低の違いに注目している研究も散見されるものの，大学の属性間の分析に留まっている点では，若干の不十分さを指摘しなくてはならない。つまり，先述してきたように，将来の就職可能性や，資格取得への関心が男子と比べて高い女子の大学進学行動における進路先要因を明らかにするためには，国公立大学と入試難易度の高低により区分された私立大学との分析枠組みだけでは不十分だといえ，とくに学力中下位層においては，入試難易度の低い大学と，短期大学や専門学校との分化要因の分析を加えることによって，より実態に迫ることができると考えられる。

また，国公立大学，とくに公立大学に注目すると，2010 年頃より，地域の教育力の向上や，若者の地元定着を狙い，私立大学が公立大学化する動きもあり（鳥山, 2021），公立大学に対する新たな社会的な役割が生じている現状がある。こうした点をふまえても，国立大学と公立大学を区別し分析することで，それぞれの進学行動の特徴を捉えることができると考える。

そこで本稿では，女子高校生の進学先の違いに注目し，設置形態や入試難易度の高低など大学の属性別の他，短期大学・専門学校を比較対象群に加え，それぞれの進学行動の特徴を整理，検討することによって，かれらの進学行動の背景にある事柄を探り，大学進学行動における進学先決定要因を明らかにすることを目的とする。

## 2 研究方法とデータ

本稿で使用するデータは，ベネッセ教育総合研究所が 2019 年 3 月から 4 月上旬に実施した「高校生活と進路に関する調査，2019」の個票データである [1)]。ベネッセ教育総合研究所は東京大学社会科学研究所との共同研究「子どもの生活と学び」研究プロジェクト（親子パネル調査）として毎年調査を実施しており，高校生活と進路に関する調査は，親子パネル調査とは別に，高校 3 年生の子どものみを対象に，高校卒業時の 3 月に実施する調査である。本調査は 2019 年 3 月時点の全国の高校 3 年生 1,493 名に対して郵送による自記式質問紙調査を配布している。本データのケース数は回答を得られた 1,014 名（有効回答率 67.9%）となり，そのうち大学，短期大学，専門学校へ進学した者及び入学した大学の偏差値が判明している女子 328 名（国立大学 45 名，公立大学 25 名，偏差値上位私大 72 名，偏差値下位私大 91 名，短期大学・専門学校 95 名）を分析対象者とした。

学力指標として模試成績を使用した。模試成績は高校 3 年生の 9 月以降に受けた模試試験（全国）の結果であり，「上のほう」「真ん中より上」を「上位」，「真ん中くらい」を「中位」，「真ん中より下」「下のほう」を「下位」とし，「わからない/受けていない」「無回答」は除外している。進学先として，私立大学について「おおむね偏差値 65 位以上」「おおむね偏差値 55～64」（以下，私大上位），「おおむね偏差値 45～54」「おおむね偏差値 44 以下」（以下，私大下位）に分けて，短期大学，専門学校（以下，短大専門 [2)]，を加えた 4 区分とし，「わからない」「非該当」「無回答」は除外した。

データ属性（表１）及び質問項目（表２）については次のとおりである [3)]。

表 1 調査対象者の属性

| | | 分野 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 文系 | 理系 | 医療・福祉 | その他 | 無回答・不明 | 合計 |
| 国立大 | 度数 | 21 | 11 | 8 | 5 | 0 | 45 |
| | % | 46.7% | 24.4% | 17.8% | 11.1% | 0.0% | 100.0% |
| 公立大 | 度数 | 15 | 2 | 7 | 1 | 0 | 25 |
| | % | 60.0% | 8.0% | 28.0% | 4.0% | 0.0% | 100.0% |
| 私大上位 | 度数 | 50 | 10 | 8 | 4 | 0 | 72 |
| | % | 69.4% | 13.9% | 11.1% | 5.6% | 0.0% | 100.0% |
| 私大下位 | 度数 | 40 | 20 | 27 | 4 | 0 | 91 |
| | % | 44.0% | 22.0% | 29.7% | 4.4% | 0.0% | 100.0% |
| 短大専門 | 度数 | 14 | 3 | 42 | 30 | 6 | 95 |
| | % | 14.7% | 3.2% | 44.2% | 31.6% | 6.3% | 100.0% |

## 3 分析の結果

はじめに，「進学先」と「学力」のクロス集計結果を分析するためにカイ二乗検定を行なった結果(表 3)，有意差が確認された($\chi^2$=116.798, df=8, p<.001)。国立大，公立大，私大上位は学力上位が多く，私大下位，短大専門は学力下位が多かった。また，学力中位においても短大専門が多くみられた。

次に，「経済的悩み」と「学力」のクロス集計結果を分析するためにカイ二乗検定を行った(表 4)。その結果，有意差が確認され($\chi^2$=6.254, df=2, p<.05)，「なかった」は学力上位が多く，学力中下位についてはとくに差はみられなかった。

ここからは，進路決定の際に考慮した事柄についてみてみたい。

まず，進路決定の際に参考にしたことについて進学先で差があるか確認するために一要因の分散分析を行った（表 5）。

表 2 変数のコーディング

| | |
|---|---|
| 経済的悩み | 「あなたは進路選択にあたって，次のことに悩んだことがありましたか」<br>の「経済的に進学が厳しい」<br>表４「よくあった＋ときどきあった」＝「あった」<br>「あまりなかった＋まったくなかった」＝「なかった」 |
| 進路決定の際に参考にしたこと | 「この4月からの進路を決める際に、次のことをどれくらい参考にしましたか」<br>表５「とても参考になった」＝４　「まあ参考になった」＝３<br>「あまり参考にしなかった」＝２　「まったく参考にしなかった」＝１ |
| 進路決定の際に該当したこと | 「あなたは進路を決めるにあたって，次のことはどれくらいあてはまりますか」<br>表６「とてもあてはまる」＝４　「まああてはまる」＝３<br>「あまりあてはまらない」＝２　「まったくあてはまらない」＝１ |
| 進路決定の際に悩んだこと | 「あなたは進路選択にあたって，次のことに悩んだことがありましたか」<br>表７「よくあった」＝４　「ときどきあった」＝３<br>「あまりなかった」＝２　「まったくなかった」＝１ |

表 3 「進学先」と「学力」のクロス集計結果

| 進学先 | | 学力 上位 | 中位 | 下位 | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|
| 国立大 | 度数 | 38 | 3 | 3 | 44 |
| | % | 86.4% | 6.8% | 6.8% | 100.0% |
| | 調整済み残差 | 7.0 | −3.8 | −3.6 | |
| 公立大 | 度数 | 16 | 4 | 3 | 23 |
| | % | 69.6% | 17.4% | 13.0% | 100.0% |
| | 調整済み残差 | 3.1 | −1.5 | −1.8 | |
| 私大上位 | 度数 | 37 | 23 | 5 | 65 |
| | % | 56.9% | 35.4% | 7.7% | 100.0% |
| | 調整済み残差 | 3.3 | 0.8 | −4.4 | |
| 私大下位 | 度数 | 12 | 30 | 40 | 82 |
| | % | 14.6% | 36.6% | 48.8% | 100.0% |
| | 調整済み残差 | −5.5 | 1.3 | 4.6 | |
| 短大専門 | 度数 | 3 | 24 | 28 | 55 |
| | % | 5.5% | 43.6% | 50.9% | 100.0% |
| | 調整済み残差 | −5.8 | 2.2 | 3.9 | |
| | 度数 | 106 | 84 | 79 | 269 |
| | % | 39.4% | 31.2% | 29.4% | 100.0% |
| | | （$\chi^2$=116.798、df=8、p<0.001） | | | |

表 4 「経済的悩み」と「学力」のクロス集計表

| 悩みの有無 | | 学力 上位 | 中位 | 下位 | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|
| あった | 度数 | 12 | 19 | 19 | 50 |
| | % | 24.0% | 38.0% | 38.0% | 100.0% |
| | 調整済み残差 | −2.5 | 1.2 | 1.5 | |
| なかった | 度数 | 94 | 64 | 60 | 218 |
| | % | 43.1% | 29.4% | 27.5% | 100.0% |
| | 調整済み残差 | 2.5 | −1.2 | −1.5 | |
| | 度数 | 106 | 83 | 79 | 268 |
| | % | 39.6% | 31.0% | 29.5% | 100.0% |
| | | （$\chi^2$=6.254、df=2、p<0.05） | | | |

「①自分の成績」(F(3,320)=8.02 p<.001)では有意差が認められ，国立大，公立大，私大上位，私大下位が短大専門より有意に高かった。「②部活動やサークル活動での経験」(F(3,319)=1.75 n.s)については，有意差は認められなかった。「③将来就きたい仕事」(F(3,318)=3.03 p<.05)については有意差が認められ，短大専門が私大上位よりも有意に高かった。「④資格や免許が取れること」では有意差が認められ(F(3,320)=8.30 p<.001)，私大下位，短大専門が私大上位より有意に高かった。そして，「⑤経済的な負担の少なさ」(F(3,320)=11.83 p<.001)をみると有意差が認められ，国立大，公立大が私大上位，私大下位より有意に高く，短大専門が私大上位よりも有意に高い結果となった。

続いて，進路決定の際に該当したことについて進学先で差があるか確認するために一要因の分散分析を行った（表 6）。「①自分の進路について真剣に考えた」(F(3,323)=4.09 p<.01) をみると有意差が認められ，国立大が短大専門より有意に高かった。「②自分から進んで進路に関する情報を収集した」(F(3,322)=0.86 n.s)，「③自分の意思で進路を選択した」(F(3,322)=2.36 n.s)では有意差は認められなかった。そして，「④できる限り高い進路の目標を設定して挑戦した」(F(3,322)=20.12 p<.001)は有意差が認められ，国立大，私大上位は，公立大，私大下位や短大専門より有意に高く，私大下位は短大専門より有意に高い結果となった。

表5「進路決定の際に参考にしたこと」

| 質問項目 | | A 国立大 | B 公立大 | C 私大上位 | D 私大下位 | E 短大専門 | F値 | | 多重比較 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ① 自分の成績 | M | 3.56 | 3.52 | 3.39 | 3.38 | 2.96 | 8.02 | *** | ABCD>E |
| | SD | 0.79 | 0.71 | 0.74 | 0.63 | 0.73 | | | |
| ② 部活動やサークル活動での経験 | M | 1.98 | 2.20 | 2.19 | 1.95 | 2.24 | 1.75 | *n.s* | |
| | SD | 0.94 | 0.76 | 0.91 | 0.86 | 0.91 | | | |
| ③ 将来就きたい仕事 | M | 3.50 | 3.36 | 3.18 | 3.41 | 3.60 | 3.03 | * | E>C |
| | SD | 0.76 | 0.81 | 0.97 | 0.79 | 0.63 | | | |
| ④ 資格や免許が取れること | M | 3.20 | 3.16 | 2.76 | 3.33 | 3.52 | 8.30 | *** | DE>C |
| | SD | 0.99 | 0.94 | 0.99 | 0.80 | 0.70 | | | |
| ⑤ 経済的な負担の少なさ | M | 2.98 | 3.16 | 2.14 | 2.40 | 2.74 | 11.83 | *** | AB>CD<br>E>C |
| | SD | 0.97 | 0.85 | 0.76 | 0.83 | 0.91 | | | |

*$p$<.05 ***$p$<.001

表6「進路決定の際に該当したこと」

| 質問項目 | | A 国立大 | B 公立大 | C 私大上位 | D 私大下位 | E 短大専門 | F値 | | 多重比較 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ① 自分の進路について真剣に考えた | M | 3.82 | 3.60 | 3.65 | 3.59 | 3.41 | 4.09 | ** | A>E |
| | SD | 0.39 | 0.65 | 0.61 | 0.60 | 0.64 | | | |
| ② 自分から進んで進路に関する情報を収集した | M | 3.44 | 3.24 | 3.40 | 3.33 | 3.24 | 0.86 | *n.s* | |
| | SD | 0.62 | 0.72 | 0.71 | 0.79 | 0.76 | | | |
| ③ 自分の意思で進路を選択した | M | 3.82 | 3.48 | 3.67 | 3.59 | 3.54 | 2.36 | *n.s* | |
| | SD | 0.44 | 0.71 | 0.53 | 0.58 | 0.62 | | | |
| ④ できる限り高い進路の目標を設定して挑戦した | M | 3.35 | 2.80 | 3.44 | 2.97 | 2.45 | 20.12 | *** | AC>BDE<br>D>E |
| | SD | 0.63 | 0.87 | 0.73 | 0.92 | 0.89 | | | |

**$p$<.01 ***$p$<.001

表7「進路決定の際に悩んだこと」

| 質問項目 | | A 国立大 | B 公立大 | C 私大上位 | D 私大下位 | E 短大専門 | F値 | | 多重比較 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ① 自分の適性(向き・不向き)が分からない | M | 2.67 | 2.72 | 2.63 | 2.91 | 2.67 | 1.33 | *n.s* | |
| | SD | 0.83 | 0.94 | 0.93 | 0.83 | 0.96 | | | |
| ② 自分の就きたい職業が分からない | M | 2.60 | 2.76 | 2.53 | 2.82 | 2.39 | 2.15 | *n.s* | |
| | SD | 1.05 | 1.05 | 1.10 | 1.01 | 1.07 | | | |
| ③ どういう基準で進路を選択すればよいか分からない | M | 2.22 | 2.16 | 2.24 | 2.60 | 2.23 | 2.68 | * | D>E |
| | SD | 0.90 | 0.85 | 0.88 | 0.92 | 1.06 | | | |
| ④ 経済的に進学が難しい | M | 1.67 | 1.56 | 1,65 | 1.86 | 2.11 | 4.66 | ** | E>ABC |
| | SD | 0.85 | 0.77 | 0.70 | 0.84 | 0.89 | | | |

**$p$<.01

最後に，進路決定の際に悩んだことについて進学先で差があるか確認するために一要因の分散分析を行った（表 7）。「①自分の適性（向き・不向き）が分からない」($F(3,321)=1.33$ n.s)，「②自分の就きたい職業が分からない」($F(3,322)=2.15$ n.s)は有意差が認められなかった。「③どういう基準で進路を選択すれば良いか分からない」($F(3,322)=2.68$ $p<.05$)は有意差が認められ，私大下位が短大専門より有意に高かった。「④経済的に進学が難しい」($F(3,322)=4.75$ $p<.01$)をみると有意差が認められ，短大専門が国立大，公立大，私大上位よりも有意に高かった。

以上が分析の結果である。次節ではこれらをふまえて考察を進めていきたい。

## 4 考察と課題

本稿の結果を通してみえてくることは，全体的な傾向として，まず，自分の意思で進路を決定することや，進学のための情報収集，自身の適性の見極めについては，進学先による違いはみられなかったことである。これは竹内の，女子は他に流されることなく，主体的に志望学部を選択するとの指摘を補強する結果といえる。次に，学力の高低や経済的事由が進学先決定要因になっていることである。この点は，林や小林の指摘と符合している。その上で，進学先別で詳細にみると，それぞれの特徴的な傾向が指摘できる。

例えば，国立大，公立大や私大上位をみると学力上位層が進学し，高い水準の学力を有している点では共通しているが，国立大，公立大は経済的負担の少なさを意識しているのに対して，私大上位は，この点を意識する者は少ないなど異なる点がみられた。一方，私大下位と短大専門への進学者をみると，学力中下位層の割合が多く，経済的事由に関する意識にも差がみられないことや，私大上位よりも資格や免許取得を重視しているなど共通点が多くみられた。但し，資格や免許取得については，調査対象者の属性をみておく必要がある。分野内訳をみると，公立大，私大上位は文系の割合が多く，関連する資格や免許が多い医療・福祉分野は，国立大，私大上位では少ない。つまり，属性の分野傾向がこうした結果に影響していることは留意する必要がある。

その中で，私大下位と短大専門を詳細にみると，先述のとおり経済的事由に関する意識の差もみられず，学力中位の割合は，私大下位よりも短大専門の割合が多いなど，単純に短大専門の方が学力的，経済的に厳しいとはいえない結果となった。また，私大下位と短大専門を分化する点をみると，私大下位は進路決定の際に高い目標設定をしつつも，進路選択の基準についての悩みが影響していた。つまり，どういう基準で進路を選択すればわからないと悩みを持つ者は私大下位へ進学し，ある程度明確になっている者は短大専門へ進学する傾向がみられたのである。これらの結果は，経済的事由でやむを得なく専門学校へ進学しているといった矢野や濱中の指摘とは異なる点といえる。

そして，国立大，公立大に進学する者は，進路決定の際に経済的な負担の少なさを参考にしていることは注目しておきたい。この点について藤村（2007）は国立大学への進学者でも家計所得の影響を受けており，女子においては国立大学が低所得者層の進学機会を保障しているとしながらも，国立大学が低所得層の進学機会を保障しているのは志願段階までであり，入学段階は選抜効果により曖昧になっていると指摘する。この藤村の指摘は国立大を対象にしているものではあるが，本稿の分析結果では，公立大も国立大と同様な傾向がみられた。これらをふまえると，すなわち，経済的な不安は必ずしも学力下位層，短期大学・専門学校進学層に限ったことではないが，学力上位層は国立大，公立大が選択肢となり大学進学を果たすことができるため，最終的に進学先を決定する段階では経済的問題が悩みに至ることが少なくなっているといえる。

また，学力上位層が多く進学する国立大，公立大，私大上位の中で「できる限り高い進路の目標を設定して挑戦した」において，公立大が国立大や私大上位よりも有意に低かったことは，非常に興味深い。なぜならば，これには進学先が自宅から通学可能かどうかという点が影響していると考えられる。株式会社進研アド（2014）は，大学進学の際，「必ず自宅通学」を条件にする割合として，国立大 14%，公立大 27%，私大 50%となったと述べている。また，リクルート進学総研（2022）は，学校選択重視項目を男女別でみたとき，「自宅から通える」について男子が 41.3%に対して女子は 52.3%と 10 ポイント以上高いと報じている。つまり，女子は「自宅から通学できる大学」であるという制約が依然として大きい中，さらに公立大に進学する者は国立大に比べて地元志向が強い傾向がある。そして，「経済的な負担の少なさ」においては，国立大との差はみられなかったものの，私大上位より有意に高いなど，同じ学力上位層の中で違いがみられた。今回の調査では，対象者や進学先の学校の所在地が判明していないため，断定的な考察を行うことはできないが，例えば，学力上位層において公立大を目指す者は，学力的，経済的な要素を検討しながら，自宅通学の制約が強くなることで，進路の目標

設定が国立大や私大上位よりも低くなってしまうことは十分に考えられる。

こうした結果は何を意味するのだろうか。冒頭，中村が指摘したように，推薦入試や AO 入試の拡大によって必ずしも高い学力を必要としなくとも大学進学が可能になっている現状においては，進学先を検討する際には，学力の高低によって傾向が異なることがみてとれる。本稿においても，学力上位層は従来と同様に国立大，公立大，私大上位への進学が中心となる中，学力が重要な進路決定要因になっていた。これに対して，学力中下位層をみると，学力面，経済面に対する意識の差がみられない中，高い目標は設定しつつも進路選択の基準に悩みを持つ者が私大下位へ進学し，基準が明確な者は短大専門へ進学する等，大学と短大専門を分化する要因において学力の規定力が弱まっていることがみてとれる。

以上，本稿は，女子高校生の大学進学先決定要因を明らかにするために，分析対象に短期大学・専門学校を加え比較検討を進めてきた。あらためて大学の属性別の要因を指摘したい。国立大，公立大は経済的な負担感は気にしつつ，高い学力を有することで，結果的にこうした不安を乗り越えることができている。但し，公立大は，国立大よりも地元志向が強い中で，学力的，経済的な問題等，一定の制約の中で進路先を決定している可能性を指摘した。そして，私大上位への進学者は，経済的事由に関する不安は影響しておらず，将来の仕事や資格，免許の取得についても，それほど意識していなかった。私大下位については，学力的に下位の割合が多く，短大専門に比べて高い目標設定はしつつも進学先選択基準に悩みを持っていることが指摘できる。こうした結果は，女子高校生の進学行動を捉える新たな分析視角を提示することになり，本稿の成果といえよう。

最後に今後の課題を述べておきたい。まず，今回，国公立大学を国立大学，公立大学に区分し，私立大学については入試難易度を 2 つに区分し，それぞれ上位と下位とし分析を進めた。これにより，それぞれの特徴を示せた点は評価できるが，あくまで大枠で捉えたに過ぎない。詳細に分析するためには，推薦入試，一般入試などの入試区分ごとでみることが必要となる。

次に，データの制約の問題である。本稿で使用したデータは全国を対象としたものではあるが，サンプル数も少なく，学校や対象者の地域性を示すことができていない。進学条件のひとつである自宅通学が与える影響について若干は触れたものの，やはり，所在地と進学先の関係からの詳細な分析が必要といえよう。

そして，新型コロナウイルス感染症拡大（以下，コロナ）の影響の観点である。一般社団法人全国高等学校ＰＴＡ連合会・株式会社リクルート合同調査「第 10 回高校生と保護者の進路に関する意識調査」（2021）の報告でも，コロナが影響した事項として，将来の仕事決定が 23%と最も多く，その他，進学先や就職先を決定基準に影響を与えたと回答した者が，大学志望で 9.6%に対して専門学校志望で 13.0%，就職志望で 30.0%となっている。こうした結果をみれば，コロナが高校生の進路行動に影響を与えた可能性は十分に考えられる。これらの点については，次回の課題としたい。

## 注

1) 今回の二次分析にあたり東京大学社会科学研究所付属社会調査・データアーカイブ研究センターから「高校生活と進路に関する調査，2019」（ベネッセ教育総合研究所）の個票データの提供を受けました。ここに記して御礼申し上げます。

2) 文部科学省は，短期大学の発足当時，その役割について①四年制大学と比し，父兄や学生の経済的負担を軽減し，②短期間における実際的な専門職業教育を施し，③特に，女子の高等教育の場として適切であること，また，各種資格取得を目的とする学科の増加が目立っていると述べている（文部科科省,1981）。つまり，短期大学と専門学校はともに修学年限が 2 年であることが多く 4 年制大学と比べて短期間であることや，資格取得を目的とする点を考慮し，本稿においては短期大学を基本的に専門学校と同区分として扱うものとした。

3) 本稿で使用する「高校生活と進路に関する調査，2019」の各項目のスケールは，例えば，1＝とてもあてはまる，2=まああてはまる，3=あまりあてはまらない，4=まったくあてはまらない，となっているが，今回の分析では，1 を 4 に置き換えて，4=とてもあてはまる，1=まったくあてはまらない，などスケールを反転させて分析している。

## 参考文献

藤村正司 (2007).「大学進学に及ぼす学力・所得・貸与奨学金の効果」『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』**16**, 1-25.

濱中義隆・朴澤泰男 (2021).「令和元年度「高校生の進路に関する保護者調査」の概要」濱中義隆代表『高校生の高等教育進学動向に関する調査研究第一次報告書』15.

林未央 (2007).「進路の男女差の実態とその規定要因」『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』**25**, 1-7.

一般社団法人全国高等学校 PTA 連合会・株式会社リクルート合同調査 (2021).「第 10 回高校生と保護者の進路に関する意識調査 2021 年報告書」https://souken.shingakunet.com/research/.assets/2021_hogosya3.pdf (2022 年 11 月 23 日).

片瀬一男・元治恵子 (2008).「進路意識はどのように変容したのか―ジェンダー・トラックの弛緩？―」海野道郎・片瀬一男編『失われた時代 高校生の意識』有斐閣，106-107.

株式会社進研アド (2014).「特別企画 なぜ，その大学に入学したのか」『Between2014』**2-3,** 20.
株式会社リクルート (2019).「特集 進路の意思決定を科学するー高校生は何を見て，どう行動しているのかー」『リクルートカレッジマネジメント』**219.** http://souken.shingakunet.com/college_m/2019_RCM219_04.pdf (2022 年 7 月 10 日).
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.
文部科学省(1981).「短期大学制度の確立と発展」『学制百年史』 https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317822.htm (2022 年 6 月 2 日).
中村高康 (2012).「大学入学者選抜制度改革と社会の変容―不安の時代における「転機到来」説・再考」『教育学研究』**79 (2) ,**55.
西田亜希子 (2010).「専門学校は大学進学の代替進路か？」中村高康編『進路選択の過程と構造ー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.
リクルート進学総研 (2022).「学校選択重視項目ランキング」 https://souken.shingakunet.com/higher/2022/10/post-3300.html (2022 年 11 月 21 日).
竹内正興 (2022).「高校生の志望学部系統選択に関する一考察ー進学中堅校の調査結果から見られる特徴ー」『大学入試研究ジャーナル』**32**, 131-136.
鳥山亜由美 (2021).「公立大学が行う地域貢献活動についての一考察」『公共政策志林』**9**, 106-121.
植上一希 (2011).『専門学校の教育とキャリア形成 進学・学び・卒業後』大月書店, 181-183.
矢野眞和・濱中淳子 (2006).「なぜ，大学に進学しないのかー顕在的需要と潜在的需要の決定要因ー」『教育社会学研究』**79**, 96.

大学入試研究ジャーナル第 33 号，291-298，2023

# 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 ――

賈　立男（北海道大学）

高大接続改革の一環として，大学入学者選抜において受験者の「主体性・多様性・協働性」（以下，「主体性等」）の評価が求められている。本稿は一般選抜における「主体性等」評価の現状を網羅的に把握するため，全国の国公私立大学 2022 年度一般選抜学生募集要項等における「主体性等」評価に関する内容を分析した。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，「主体性等」の評価結果を点数化する事例が少ない。また，評価方法については，書類審査は「主体性等」を評価する主要な方法となる一方で，面接と出願システムに入力する短文の利用状況は，大学セクター間や日程・方式間に差異があることが明らかとなった。

キーワード：「主体性等」，一般選抜，評価方法，高大接続改革

### 1 研究背景と問題の所在

2014 年に中央教育審議会により公表された「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）」（以下，「高大接続答申」）では，初等中等教育から高等教育までに児童・生徒・学生に求める力としての「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度（主体性・多様性・協働性）」（以下，「主体性等」），いわゆる「学力の 3 要素」の育成・評価の重要性が強調されている。この方向性を踏まえ，高校教育における「学力の 3 要素」の育成，ならびに大学教育での更なる伸長を図り，両者をつなぐ大学入学者選抜においても，「学力の 3 要素」を多面的・総合的に評価するという一体的な改革が提起された（中央教育審議会, 2014）。

高大接続答申の提言を受け，2016 年に高大接続システム改革会議が公表した「最終報告」では，すべての入試区分において「学力の 3 要素」を評価することが求められた。特に，知識の暗記・再生の評価に偏りがちな一般選抜に対し，調査書や高校時代の学習・活動歴等が記載される多様な資料，面接，集団討論を利用し，「主体性等」を積極的に評価することが強調された（高大接続システム改革会議, 2016）。

また，大学入学者選抜において「主体性等」をより効率的かつ適切に評価するため，文部科学省は「主体性等」の評価ツールである「JAPAN e-Portfolio」の利用を推進した。しかし，2020 年 8 月に，文部科学省は「JAPAN e-Portfolio」を利用する参画大学が集まらず，安定的な運営を続けられないと判断し，「JAPAN e-Portfolio」の運営団体である教育情報管理機構の運営許可を取り消した。その後，「JAPAN e-Portfolio」に登録されていた個人情報やポートフォリオデータが削除され，大学入学者選抜における「主体性等」評価は頓挫するに至った（中村, 2020）。

「JAPAN e-Portfolio」の停止に伴い，大学入学者選抜において「主体性等」をどのように評価すべきかについては，各大学が直面する課題となっている（白水ほか, 2021; 大塚・喜村, 2021）。文部科学省は面接や集団討論等の方法を推奨しているが，時間や人員の制約等により，受験者が多数を占める一般選抜では面接や集団討議等を実施することは現実的に難しいと指摘されている（大塚・喜村, 2021）。また，書類審査では精度の高い選抜が期待できないという点が指摘されている（西郡, 2019a）。このように評価の実施可能性という観点からみると，一般選抜における「主体性等」の評価は困難を伴うことがわかる。

その一方で，文部科学省は「主体性等」評価の推進を断行する傾向が見られる。2021 年 3 月に，文部科学省が設置した「大学入学者選抜における多面的な評価の在り方に関する協力者会議」（以下，協力者会議）が公表した「審議のまとめ」では，大学入学者選抜における「主体性等」評価に関する困難さを指摘する意見が多く出されたものの，「主体性等」評価を引き続き推進していく方向性が示された。

協力者会議がどのような根拠に基づき「主体性等」評価の実施を継続する判断を下したのかという疑問が依然として残り，政策論議では根拠となるデータが見当たらない。中村（2020）によれば，日本の大学入学者選抜改革において一連の混乱が生じた要因の 1 つ

として，根拠となる事実やデータが無視される点が挙げられる。そうした政策立案の根拠が不明瞭であり，実施が困難である「主体性等」評価を一般選抜に拙速に導入・普及することは，入学者選抜の実施に支障をきたしかねない。特に，大学入学者選抜は人の将来や意思決定に大きな影響を与えるハイステイクスなものであるため，「主体性等」の導入とその評価に関する事項には慎重な検討が不可欠である。それゆえ，一般選抜「主体性等」評価の方向性を検討するには，「主体性等」評価に関する政策論議の土台と位置づけられる「主体性等」評価の実態を明らかにしておく必要がある。

しかし，一般選抜における「主体性等」評価の全体像を把握した先行研究は極めて少なく，関西学院大学ほか（2017）の調査に限られており，また，同調査には以下 3 つの問題点が存在する。第 1 に，大学を調査対象の単位としており，調査結果の精度が低い点である。大学入学者選抜は一般的に学部・学科単位で実施されているため，1 つの大学内でも，評価内容や評価方法は学部・学科により異なる。それゆえ，大学を調査単位とした同調査の結果には，大きな誤差が生じる可能性が高く，調査結果の精度に問題がある。第 2 に，国公私立大学ごとの傾向が明らかにされていない点である。同調査は国公私立大学を網羅しているものの，調査結果に関して各大学セクターの「主体性等」評価に関する詳細なデータが明示されておらず，国公私立大学間の差異が不明瞭である。教育理念や募集定員等の差異により，国公私立大学の一般選抜における「主体性等」評価の実態や課題に差異が生じることが想定される。第 3 に，調査結果の信頼性に関する点である。関西学院大学ほか（2017）はアンケート調査を実施したが，回答者の所属部署や職務等の属性情報が明らかにされておらず，所属大学の入試情報の全体をどの程度正確に把握しているのかを判断し難いため，回答の信頼性に疑問が残される。

そして，一般選抜において「主体性等」を評価する主要な資料となる調査書と本人記載資料の点数化の状況を調査した旺文社教育情報センター（2021）と駿台（2021）がある。しかし，旺文社教育情報センター（2021）の調査は，調査書等が必ずしも「主体性等」のみを評価するための資料ではないという重要な前提が見落とされている。一部の募集単位には，調査書に記載する「全体の学習成績の状況」を点数化し，受験者の「知識・技能」を評価する事例もある [1]。当該調査ではこれらの募集単位をどのように取り扱うのかが明示されておらず，誤差が生じる可能性がある。また，同調査は大学単位で集計したものであり，調査結果の精度にも限界がある。

一方，駿台（2021）の調査は国公立大学の一般選抜における「主体性等」を評価するための調査書や本人記載資料の利用状況を調査したものであり，募集単位を学科・専攻まで細分化し，調査書等の具体的な配点等のデータを示しているが，私立大学の状況を把握していないこと，調査書と本人記載資料以外の方法の利用状況を示していないことから課題が残される。

以上の背景から，本研究は一般選抜における「主体性等」評価の改善を念頭に置き，現在，一般選抜における「主体性等」評価がどのような傾向を示しているのか，「主体性等」がどのような方法で評価されているのかを明らかにし，その傾向を生じる要因と「主体性等」評価の課題を論じることを目的とする。これにより，一般選抜における「主体性等」評価に関する政策立案に資する基礎データを提示し，「主体性等」評価の改善の方向性を示す。

## 2 調査対象と方法

### 2.1 調査対象

旺文社教育情報センター（2021）が指摘したように，大学入学者選抜においては，学部，学科，専攻等の募集単位が混在しているため，募集単位の集計が難しい。そのため，本研究は 2022 年度大学入学者選抜において学士課程の一般選抜を実施した大学（通信制大学は除く）の最小募集単位を集計対象とする。最小募集単位とは，募集定員を定めた細分化できない募集単位である。例えば，A 大学医学部の募集定員は合計 50 名であるが，そのうち，医学科一般枠 20 名，医学科地域枠 10 名，保健学科看護学専攻 10 名，保健学科検査技術科学専攻 10 名と定めた場合，最小募集単位は医学科一般枠，医学科地域枠，保健学科看護学専攻，保健学科検査技術科学専攻となり，4 募集単位としてカウントされる [2]。

また，国公私立大学の一般選抜においては，異なる入試日程や方式に「主体性等」評価の差異が存在するため，本研究は各募集単位の一般選抜における「主体性等」評価の状況を入試日程や方式ごとに分析する。具体的には以下のように設定する。

国立大学の一般選抜は「前期日程」と「後期日程」に，公立大学は「前期日程」「中期日程」「後期日程」に分離する方式で実施され，各日程における「主体性等」の評価方法が大きく異なるため，国公立大学の一般選抜における「主体性等」評価の状況を入試日程ごとに分析する。それに対し，私立大学の一般選抜にお

いては入試方式が多岐にわたる。例えば，「大学入学共通テスト利用入試」「得意科目重視型入試」「全学部統一入試」「地方入試」等の多様な方式が存在する。共通テスト成績の利用の有無により，これらの入試方式は大きく「大学入学共通テスト利用方式」と「個別試験方式」に区別される。この2つの方式には，「主体性等」評価に関する大きな差異が見られるため，本研究では私立大学の一般選抜を大きく「大学入学共通テスト利用方式」と「個別試験方式」に分け，それぞれの方式における「主体性等」評価の状況を分析する。なお，「個別試験方式」には「得意科目重視型入試」「全学部統一入試」「地方入試」等の多数の入試方式が含まれる一方，各入試方式の間に「主体性等」評価の有無や評価方法に関する相違点がほとんど無いことから，本研究ではこれらの入試方法を一括りにし「個別試験方式」として扱うこととした。

上記の方法により大学セクター及び日程・方式ごとの募集単位数を集計すると，国立大学前期日程 1492，後期日程 1015，公立大学前期日程 453，中期日程 87，後期日程 299，私立大学個別試験方式 4218，大学入学共通テスト利用方式 4038 となる。

### 2.2 調査方法

各大学の一般選抜に関する情報を掲載している資料として，主に「入学者選抜要項」（「入試案内」等とも呼ばれる）と「一般選抜学生募集要項」（「入学試験要項」等とも呼ばれる）が挙げられる。前者は一般選抜を含めた当年度内のすべての選抜区分に関する概要を記載したものであるが [3]，後者は一般選抜に関するより詳しい説明を記載したものである。そのため，本研究は基本的に「一般選抜学生募集要項」もしくはそれに相当する資料を利用するが，「一般選抜学生募集要項」等が公開されていない場合，「入学者選抜要項」もしくはそれに相当する資料を利用する [4]。

具体的には，2021 年 11 月から 2022 年 1 月にかけて，各大学がウェブサイトで公表した 2022 年度一般選抜学生募集要項等（以下，募集要項等）を収集し，そこに記載されている「アドミッション・ポリシー」と「入学者選抜方法」に関する項目から「主体性等」評価に関する内容を抽出し，①一般選抜における「主体性等」評価の有無，②「主体性等」評価の方法，③評価方法の配点，④「主体性等」評価結果の利用の仕方という 4 項目から記載内容を整理・分析する。

そして，本研究では一般選抜において「主体性等」が評価されているかどうかを判定する際に，募集要項等における一般選抜に関わる内容に「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」「主体性を持ち，多様な人々と協働しつつ学習する態度」という語句・文言が含まれるのかを判定基準とする。これらの語句・文言は，中央教育審議会の「高大接続答申」と文部科学省から通知された「令和 4 年度大学入学者選抜実施要項」に明記されているものである。

なお，「主体性等」評価に関する記述がないと判定された募集単位が，一般選抜で「主体性等」を評価していないとは限らない。各大学や学部・学科には「主体性等」に関する独自の理解や解釈が存在する可能性があるため，一部の募集単位は「主体性」等の語句・文言に拘らず，他の表現により「主体性等」を解釈・説明する状況が存在すると考えられる。例えば，一部の募集単位では「探究心」「積極性」等の「主体性等」に類似する語句が利用されている。文部科学省（2021）が調査書における学校内外活動の状況や特徴，特に生徒の積極性等に関する内容の記入を求めていることから，一部の募集単位は「積極性」を「主体性等」として扱う可能性があると考えられる。しかし，文部科学省は「積極性」に関する内容がどの学力の要素に結びつくのかを明示していない。「積極性」に関する内容が必ずしも「主体性等」を評価するためのものであるとは限らない。また，「積極性」等を「主体性等」と同様に扱っているのか，それとも「主体性等」と区別しているのかについては，募集要項等の記載内容だけでは判断し難い。そのため，調査の精度を確保するため，本研究は「主体性等」評価に関する記述の有無を判定する基準を，冒頭に提示された「主体性等」を直接的に表す 5 つの語句・文言に限定する。

## 3 調査結果

表 1 は①一般選抜を実施する募集単位数，②募集要項等に一般選抜において「主体性等」を評価すると明記している募集単位数，③「主体性等」評価の方法を明記している募集単位数，④「主体性等」の評価の配点を明記している募集単位数の 4 つのデータを示したものである。全体的にみれば，募集要項等に「主体性等」の評価を明記している募集単位は全体の 3 割程度にとどまっている。そのうち，国立大学では 4 割以上の募集単位が募集要項等において「主体性等」評価を行うことを明記している一方で，公立大学と私立大学では「主体性等」評価を明記している募集単位が 3 割未満である。そして，同表によれば，一般選抜において「主体性等」の配点を明示している募集単位は全募集単位の 1 割程度にとどまっている。また，国公立大

学に比べ，私立大学では「主体性等」評価を点数化しない傾向が強く表れている。

表 2 は，「主体性等」の評価方法を明記している募集単位における各方法の利用状況を示したものである。「主体性等」を評価する際に，多様な方法が利用されているが，主に書類審査，Web 出願システムに入力した短文[5]，面接，その他（小論文，プレゼンテーション，実技等）に分けられる。そのうち，国公私立大学いかんにかかわらず，書類審査が多くの募集単位で利用されていることから，「主体性等」評価の主要な方法であることがわかった。また，面接も多くの募集単位で利用されており，特に国立大学の後期日程には，面接が利用されることが相対的に多い。一方，多数の私立大学では，インターネット出願時に高校時代の「主体性等」に関わる活動・経験等の内容に関する短文の入力が求められる。

そして，書類審査において利用される書類は大きく調査書と本人記載資料に分けられる（旺文社教育情報センター，2021）。表 2 に示したように，一般選抜における「主体性等」評価では，調査書を利用している募集単位の割合が圧倒的に高く，調査書が「主体性等」を評価するための主要な資料として位置づけられていることがわかった。

なお，調査書と本人記載資料の利用状況については，本研究の結果と駿台（2021）の調査結果に数値の差がある。その要因は募集単位のカウント方法が異なるからであると推測される。また，駿台（2021）が「入学者選抜要項」を分析しているのに対し，本研究は主により詳細な情報が記載されている「学生募集要項」を分析したこともその一因として考えられる。すなわち，両要項の記載内容の差異は，集計結果に若干の影響を与えている可能性がある。

また，2021 年度一般選抜における調査書等の点数化の実施状況を調査した旺文社教育情報センター

**表1　2022年度一般選抜における「主体性等」評価の実施状況**

| 設置形態 | 日程・方式 | 募集単位数 N | 「主体性等」評価を明記している募集単位数n1と割合(n1/N*100%) | | | 「主体性等」評価の方法を明記している募集単位数n2と割合(n2/N*100%) | | | 「主体性等」評価の配点を明記している募集単位数n3と割合(n3/N*100%) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 国立大学 | 前期日程 | 1492 | 669 | 44.8% | 45.5% | 604 | 40.5% | 41.4% | 297 | 19.9% | 22.7% |
| | 後期日程 | 1015 | 472 | 46.5% | | 435 | 42.9% | | 273 | 26.9% | |
| 公立大学 | 前期日程 | 453 | 132 | 29.1% | 29.7% | 125 | 27.6% | 28.2% | 72 | 15.9% | 16.2% |
| | 中期日程 | 87 | 20 | 23.0% | | 20 | 23.0% | | 7 | 8.0% | |
| | 後期日程 | 299 | 97 | 32.4% | | 92 | 30.8% | | 57 | 19.1% | |
| 私立大学 | 個別試験 | 4218 | 1182 | 28.0% | 26.7% | 1107 | 26.2% | 24.5% | 248 | 5.9% | 5.0% |
| | 共テ利用 | 4038 | 1024 | 25.4% | | 913 | 22.6% | | 167 | 4.1% | |
| 合計[延べ数] | | 11602 | 3596 | 31.0% | 31.0% | 3296 | 28.4% | 28.4% | 1121 | 9.7% | 9.7% |

注）1. 調査当時のデータである。新型コロナウイルス感染症の状況により，募集要項の内容が変更された場合がある。
2.「主体性等」の配点については、「ボーダーで得点が並んだ場合に利用」、「面接の参考資料」、「総合判定」、各段階の配点が未公表の「段階評価」等の具体的な配点を公表していない募集単位が集計の対象外である。

**表2　2022年度一般選抜における「主体性等」の評価方法の利用状況**

| 設置形態 | 日程・方式 | 評価方法を明記している募集単位数 N | 書類審査を利用する募集単位数n1と割合(n1/N*100%) | | | | | | | | | 出願システムに入力した短文を利用する募集単位数n2と割合 (n2/N*100%) | | | 面接を利用する募集単位数n3と割合 (n3/N*100%) | | | その他の方法を利用する募集単位数 n4と割合 (n4/N*100%) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 調査書 (a) | | | 本人記載資料 (b) | | | 合計[延べ数] (a+b) | | | | | | | | | | | |
| 国立大学 | 前期日程 | 604 | 334 | 55.3% | 53.5% | 187 | 31.0% | 30.3% | 521 | 86.3% | 83.8% | 29 | 4.8% | 3.9% | 151 | 25.0% | 34.6% | 57 | 9.4% | 11.0% |
| | 後期日程 | 435 | 222 | 51.0% | | 128 | 29.4% | | 350 | 80.5% | | 12 | 2.8% | | 208 | 47.8% | | 57 | 13.1% | |
| 公立大学 | 前期日程 | 125 | 92 | 73.6% | 71.7% | 28 | 22.4% | 21.1% | 120 | 96.0% | 92.8% | 2 | 1.6% | 0.8% | 38 | 30.4% | 30.8% | 4 | 3.2% | 3.4% |
| | 中期日程 | 20 | 20 | 100.0% | | 0 | 0.0% | | 20 | 100.0% | | 0 | 0.0% | | 2 | 10.0% | | 0 | 0.0% | |
| | 後期日程 | 92 | 58 | 63.0% | | 22 | 23.9% | | 80 | 87.0% | | 0 | 0.0% | | 33 | 35.9% | | 4 | 4.3% | |
| 私立大学 | 個別試験 | 1107 | 635 | 57.4% | 57.1% | 246 | 22.2% | 22.3% | 881 | 79.6% | 79.4% | 363 | 32.8% | 34.8% | 188 | 17.0% | 11.9% | 35 | 3.2% | 3.5% |
| | 共テ利用 | 913 | 518 | 56.7% | | 204 | 22.3% | | 722 | 79.1% | | 339 | 37.1% | | 52 | 5.7% | | 36 | 3.9% | |
| 合計[延べ数] | | 3296 | 1879 | 57.0% | 57.0% | 815 | 24.7% | 24.7% | 2694 | 81.7% | 81.7% | 745 | 22.6% | 22.6% | 672 | 20.4% | 20.4% | 193 | 5.9% | 5.9% |

注）1. 調査当時のデータである。新型コロナウイルス感染症の状況により，評価方法が変更された場合がある。
2. 1つの募集単位には複数の評価方法により「主体性等」を評価する状況がある。
それゆえに、各方法を利用する募集単位数の合計値は延べ数となり、「評価方法を明記している募集単位数」の数値より大きい。
3.「調査書(a)」ならびに「本人記載資料(b)」には調査書と本人記載資料を併用する募集単位が含まれているため、「合計（a+b）」は延べ数となる。

（2021）については，募集単位の集計方法や調査内容が異なるため，本研究の結果と直接的に比較することはできない。ただし，両者の結果は，一般選抜においては調査書等による「主体性等」の評価が十分に展開されていないという点において一致している。

## 4 考察

以上のデータに基づき，一般選抜における「主体性等」評価の傾向は以下のようにまとめられる。まず，一般選抜においては「主体性等」を評価していない募集単位が多く，「主体性等」評価が十分に展開されていない。次に，一般選抜において「主体性等」を評価している募集単位のうち，「主体性等」の評価結果を点数化する事例は少ない。また，評価方法については，書類審査は一般選抜における「主体性等」を評価するための主要な方法と位置づけられている。さらに，先行研究で言及されていない面接，Web 出願システムに入力する短文の利用状況については，大学セクター間や日程・方式間に差異があることが明らかとなった。このような傾向や差異が生じた要因については，以下のような仮説を提示することができる。

### 4.1 一般選抜における「主体性等」評価の阻害要因

一般選抜において「主体性等」評価が十分に展開されないことの要因については，「主体性等」の実施可能性の低さ，費用対効果への懸念，志願者の確保の 3 つの側面から考察する。第 1 に，一般選抜の入試現場では「主体性等」評価の実施可能性が低い点である。実施可能性は評価の実施のためのコストに関わる概念であり，入手可能な資源と時間の限度内で，評価対象となる人数をいかに評価できるのかを検討する観点である（西岡, 2021）。一般選抜では受験者が多いため，人的・時間的・空間的な制約から面接や集団討議等による「主体性等」の評価ができないことが先行研究において幾度も指摘されてきた（西郡, 2019a; 関西学院大学ほか, 2017）。また，面接や集団討議と比べ，調査書は相対的に現実的な方法であるにもかかわらず，調査書の記載内容には高校独自の表記が多く，資格・活動等についても表記が統一されていないとの指摘がある（吉村, 2019）。それらの多岐にわたる内容を評価するためには膨大な労力・コストが求められるため，多くの大学・学部等において実施に困難を伴う。そのため，実施可能性の低さは大学が「主体性等」評価を取り入れることの阻害要因となると推測される。

第2に，「主体性等」評価の導入がもたらす効果が予測し難い点である。仮に，大学が第 1 の要因である実施可能性の課題を解決するため，多額の費用を投入したとしても，入学後の学修において学生の「主体性等」が低下することがどの程度改善されるのかという問題が残る。すなわち，施策の「費用対効果」の問題が浮上する。費用対効果とは，ある施策に費やしたコストに対し，どの程度の効果を得られたのかを示すもので，政策の事前評価における重要な指標である（秋吉, 2017）。しかし，先行研究では，従来の一般選抜を経由した入学者と「主体性等」を評価する一般選抜を経由した入学者を比較し，「主体性等」についていかなる差異が入学後の学修において現れるのかを検証したものがほとんど見当たらない。こうした多大な費用を要するが，効果を予測し難い「主体性等」評価に対し，財政難が深刻化している一部の大学は，導入に慎重な態度を示すことが推測される。

第3に，「主体性等」評価の導入が学生の募集に負の影響を及ぼす可能性がある点である。「主体性等」を評価するために，一般選抜においても多くの書類が求められ，出願書類の作成に受験者の負担が生じる。また，面接等が課される場合にも受験の負担が増大する。志望校を決定する際，生徒には煩雑な試験を実施する大学・学部を敬遠する傾向がある（西郡, 2019b）。それゆえ，入学者の確保が難しい定員割れの大学は，志願者の減少を招きしかねない「主体性等」評価の導入に対し，抵抗感を持つ可能性がある。

一方，一部の募集単位では合格ライン付近の受験者の合否を決める場合に「主体性等」の評価結果が利用されている。「主体性等」の導入は，筆記試験の点数のみで合格する可能性が低い志願者に進学する機会を与えることから，志願者が増加する可能性がある反面，志願者が「主体性等」評価の点数の向上のために過度な動機付けで行動すれば，それが逆に主体的な行動を妨げる恐れがあることが懸念されている[6]。

### 4.2 「主体性等」評価を点数化しない要因

一般選抜において「主体性等」の評価を明示したとしても，実際に「主体性等」の評価結果を点数化せず，入学後の参考資料として利用する募集単位は数多く存在する。ここでは「主体性等」の評価結果を点数化しない要因について，評価基準の策定の難しさと評価の公正性に関する問題の側面から検討する。

「主体性等」の採点には，明瞭な評価基準や採点ルールが不可欠である。しかし，概念的に抽象度の高い「主体性等」の評価基準の策定は困難を伴う。この点は，関西学院大学ほか（2017）の調査結果によっても裏付けられる。この調査によれば，「主体性等」

の評価基準を定めていない大学の割合は全体（604 大学）の約半数を占めており，評価基準を定めている大学でも，「何をもって主体性とするのか」という疑問を持ちつつ，面接，小論文の評価にあたっている状況がある。明瞭な評価基準や採点ルールがなければ，採点は担当者の主観によるものとなり，選抜の客観性を損なう可能性がある。そのため，多くの大学は「主体性等」評価を点数化せず，評価結果を合否判定に利用しないことになると推測される。

また，評価の公正性に関わる評価基準と点数の開示についても，「主体性等」評価の点数化を困難にする理由の１つとなっている [7]。評価の公正性には「公表と承認の原則」があり，公正な評価を行うためには，評価基準や評価結果が開示され，社会的に承認される必要がある（西岡, 2021）。例えば，「令和 4 年度大学入学者選抜実施要項」では，「各大学は，受験者本人への成績開示や，入試方法の区分に応じた受験者数，合格者数，入学者数等の入試情報の積極的開示に努める。また，試験の評価・判定方法についても，可能な限り情報開示に努める」（文部科学省，2021: 8）ことが明記されている。これと同様に，大学入学者選抜の公正確保等に関する有識者会議（2019）の「最終報告」においても，試験問題や解答の公表，受験者本人への成績開示により，公正性への疑念が生じにくくなるという認識が示されている。その一方で，学力検査では評価のばらつきを抑えることが比較的容易であるが，調査書等の提出書類や面接等については，評価・判定の基準を標準化することが困難であり，それが評価基準と点数の開示を難しくしている。つまり，選抜の公正性を損なわないために，大学は「主体性等」の点数化に慎重な態度をとる傾向があると考えられる。

### 4.3 調査書が主要な評価方法となる要因

一般選抜において，調査書は主要な評価方法と位置づけられているが，その要因は評価の実施可能性に関わると考えられる。一般的に，大学が有する人的・物的・財的リソースは限られているため，評価の信頼性と妥当性を損なわない限り，大きな負荷を伴わない効率的な評価方法の利用が目指される。受験者数の多い一般選抜では，「主体性等」を評価するための面接，集団討議，プレゼンテーション等を実施することが極めて困難である。そのため，実施可能性の観点からみれば，大学にとって書類審査は最も現実的な方法である。また，大学への出願にあたって，調査書はすべての大学に求められ，その記載内容から受験者の能力・資質が読み解かれ，「主体性等」評価においても利用される可能性が高い（山路・湯山, 2019）。一方，調査書を利用する場合には，部活動や受賞歴等の客観的な情報であれば把握・比較できるが，学習活動の過程での能力・資質の変化を読み解くには限界があるため，活動報告書等の学習活動の過程を詳細に記述する書類も求められることがある。

また，調査書等により「主体性等」を評価する募集単位が多い一方，調査書等の内容をあくまで参考とする程度にとどめるか，もしくは評価の結果を点数化せず，入学後の学習指導に利用する募集単位が多い。これは書類審査の限界に関わると考えられる。

例えば，先行研究では「高校間の差異による書類の記載内容のバラツキ」，「評価基準や尺度の曖昧さ」，「書類作成の負担」が幾度も指摘されてきた。また，西郡（2019a）は書類に記載された内容を大きく「行動結果（成果や実績）」と「行動プロセス」に分け，それぞれの課題を指摘した。前者には，成果や実績の客観的な情報に基づく「主体性」の評価においては，部活動や検定・資格等の多様な実績を横断的に評価する基準の作成が困難であること，実績や成果の信頼性を確認することが難しいことなどの課題がある。一方，結果に至るプロセスを重視する後者には，評価基準の作成や情報を読み取るための膨大なコストの投入に関する課題がある。とりわけ，行動のプロセスを評価する際には，言葉の巧みさや作文技法が評価結果に影響を与えることに関する懸念がある（西郡, 2019a; 西郡ほか, 2020）。

また，脇田（2021）は心理計量学における評価の妥当性の観点から，調査書の内容をもとに「主体性等」を評価する上での問題点を指摘した。例えば，評価の内容的な妥当性からみれば，調査書の「7．指導上参考となる諸事項」に含まれる「（3）部活動，ボランティア，留学・海外経験等」と「（5）表彰・顕彰等の記録」の記載内容は，必ずしも学習に関する「主体性等」に繋がらず，「主体性等」評価に適合するかについて疑問が残るとされている

他方，永野ほか（2019）は，国立 A 大学の B，C 学部入試で利用されている調査書を具体例とし，高校間格差により評定平均値には大きな差異があること，不登校の生徒や中退者に対する「主体性等」の評価が困難であること，調査書の「指導に関する期間」の期限切れ [8]により既卒生等の評価の扱いが困難であることを指摘した。

### 4.4 面接と短文の入力を利用する要因

まず，比率でみると，国立大学と公立大学において

は，前期日程に比べ，後期日程で面接を利用し，「主体性等」を評価することが相対的に多い。その背景には，後期日程の受験者が主に第1志望の大学・学部の前期日程で不合格になった者であることから，面接と書類審査により，受験者の入学後の学習意欲を評価し，ミスマッチを防ぐ目的があると考えられる。また，前期日程に比べ後期日程は募集人数が相対的に少ないため，詳細な書類審査と時間をかけた面接の実施可能性が高い。

次に，国立大学と公立大学に比べ，私立大学はWeb 出願システムにおいて「主体性等」に関わる活動・経験等の短文での入力を求めることが多い。その理由は，評価方法の効率性と利便性に関係すると考えられる。Web 出願システムの利用により，相対的に受験者の多い私立大学は短時間で資料が収集・管理できるとともに，受験者にとっても，紙媒体の書類の印刷・郵送等の手続きが省略できることから，出願の負担が一定程度軽減される。また，Web 出願システムに入力した短文は一般的に入学後の指導上の参考資料として利用される（旺文社教育情報センター, 2021）。こうした電子化した文章は必要な際に迅速に情報が検索できることから，指導の効率化にもつながると考えられる。

## 5 まとめ

本研究は，最小募集単位を調査対象とし，募集要項等を分析することにより，大学セクター間や日程・方式間の「主体性等」評価の相違点を明らかにした。また，全体として，一般選抜においては「主体性等」評価が十分に実施されていない事実が明らかとなった。そうした傾向には，評価の実施可能性の低さ，費用対効果への懸念，志願者の確保の3つの要因があると考えられる。また，一部の募集単位は「主体性等」を評価しているにもかかわらず，評価結果を参考程度に活用するにとどめ，合否判定に利用しない事例が多く見られた。さらに，「主体性等」評価の主要な方法として利用されている調査書についても多くの課題が残され，「主体性等」評価には繋がらないことが懸念されている。

他方，入試現場における調査書に依拠した「主体性等」評価の課題はより多様かつ複雑であると考えられる。例えば，大学は「主体性等」を評価する際に，資格・検定試験や部活動，ボランティア，留学等の経験を評価することが多いが，地理的・経済的に不利な状況にある受験者や障がいのある受験者にとっては，資格・検定試験の受験や課外活動の参加の負担が大きいため，配慮措置が必要となる場合が想定される。また，新型コロナウイルス感染症の拡大により，部活動，資格・検定試験が中止・延期され，それらの経験や成果を踏まえた調査書の作成が難しくなっている。以上の点から，「主体性等」評価の困難さがますます顕在化・深刻化していると考えられる。

このように課題が山積しているにもかかわらず，政府は大学入学者選抜における「主体性等」評価の普及に向け，調査書の電子化のための共通基盤の構築への議論を進めている。しかし，評価の実施可能性や内容的妥当性などの根本的な問題が解消されず，評価の基盤そのものが脆弱なままでは，選抜機能に支障をきたしかねない。入試現場における「主体性等」評価の改善には，評価を遂行するための予算の確保と，明確な評価基準を作成し，内容的妥当性を確保することが肝要である。

本研究は募集要項等の内容に基づき，一般選抜における「主体性等」評価の傾向を分析し，それが生じた要因に関する仮説を提示したが，今後はそれを検証するための調査を実施する必要がある。また，本研究では募集要項等の内容のみを分析対象としたため，入試現場においてどのような問題が生じているのかについては明らかにしていない。2020 年 3 月 9 日に文部科学省が設置した協力者会議の第1回会合では，大学入学者選抜における「主体性等」評価の実施状況調査を行うことが提起されたが，それ以降は調査の実施が棚上げとなった。大学入学者選抜における「主体性等」評価がどのような様相を呈し，どのような課題を抱えているかについての実態が解明されていないままである。大学入学者選抜において「主体性等」評価を拡大・普及させるためには，「主体性等」評価の実態，特にその実施に関わる課題や制約を明確にすることが不可欠である。さらには，本研究は単年度の一般選抜に関する調査であるため，新型コロナウイルス感染症拡大以後の「主体性等」評価の変化と課題や近年受験者数が増えている総合型選抜と学校推薦型選抜の「主体性等」評価の実態については明らかにできていない。以上は今後の研究の課題としたい。

## 注

1) 例えば，大妻女子大学，大阪大谷大学等がある。
2) 実在する大学の学生募集要項の内容をもとに，募集定員と選抜区分の名称を一部改変した。
3) 一部の入学者選抜要項等は概要版であるため，詳細な評価方法等が記載されていないことがある。
4) 一部の私立大学には「学生募集要項」がなく，国公立大学

の「入学者選抜要項」に相当する「入試案内」や「入試ガイドライン」等のみ公表されている。

5) 具体例として，早稲田大学の一般選抜においては，Web 出願時に「主体性」「多様性」「協働性」に関する経験を 100 文字以上 500 文字以内で記入することが求められる。

6) この問題については，大学入学者選抜における多面的な評価の在り方に関する協力者会議により公表された「審議のまとめ」においても言及されている。

7) 「公正性：情報開示」という観点については，諸外国の選抜試験では日本と異なる姿勢が見られる。

8) 学校教育法施行規則第 28 条第 2 項の規定により，指導に関する記録の保存期間が５年間となっているため，卒業後５年を超えている場合，調査書の発行はできない。

## 謝辞

本稿の作成にあたり，ご助言をいただいた査読者２名，北海道大学飯田直弘准教授，井上みのり氏に厚く御礼を申し上げる。

## 参考文献

秋吉貴雄 (2017). 『入門 公共政策学』中公新書.

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 (2022年7月17日).

大学入学者選抜における多面的な評価の在り方に関する協力者会議 (2020年3月9日)「第1回（議事録）」文部科学省 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/106/gijiroku/mext_00006.html (2023年1月30日).

大学入学者選抜における多面的な評価の在り方に関する協力者会議 (2021年3月31日)「審議のまとめ」 文部科学省 https://www.mext.go.jp/content/20210331-mxt_daigakuc02-000013844_1.pdf. (2022年7月17日).

大学入学者選抜の公正確保等に関する有識者会議 (2019年5月31日).「大学入学者選抜の公正確保等に向けた方策について（最終報告）」文部科学省 https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2019/05/31/1417495_001.pdf (2022年7月17日).

関西学院大学・大阪大学・大阪教育大学・神戸大学・早稲田大学・同志社大学・立命館大学・関西大学 (2017).「平成28年度委託業務成果報告書各大学の入学者選抜改革における課題の調査分析及び分析結果をふまえた改革の促進方策に関する調査研究と『主体性等』をより適切に評価する面接や書類審査等教科・科目によらない評価手法の調査研究」文部科学省 https://www.mext.go.jp/content/1397824_005_01.pdf（2022年7月17日).

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 (2022年7月17日).

文部科学省 (2021年6月4日).「令和４年度大学入学者選抜実施要項」 文部科学省 https://www.mext.go.jp/content/20220705-mxt_daigakuc02-000010813_1.pdf (2022年7月17日).

永野拓矢・橘春菜・石井秀宗 (2019).「新入試『主体性』評価が一般選抜に及ぼす影響」『大学入試研究ジャーナル』**29**, 73－78.

中村高康 (2020).「これからの入試改革論議に必要なこと」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，Ⅴ－XIX.

西郡大 (2019a).「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.

西郡大 (2019b).「連載　入試研究からみた大学入試第6回　調査書評価の課題と展望」 大学新聞 https://daigakushinbun.com/post/views/1086 (2022年11月17日).

西郡大・福井寿雄・園田泰正 (2020).「一般入試における主体性等評価の導入とその結果―特色加点制度に対する高校教員の不安と受容―」『大学入試研究ジャーナル』**30**, 1－7.

西岡加名恵 (2021).「教育評価の方法原理」田中耕治編『よくわかる教育評価［第3版］』ミネルヴァ書房.

大塚智子・喜村仁詞 (2021).「一般選抜における活動報告書の評価項目の作成方法 ―『主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度』のAPに基づく評価―」『大学入試研究ジャーナル』**31**, 380－385.

旺文社教育情報センター (2021年6月17日).「『調査書の点数化』一般選抜はわずか2割」 旺文社教育情報センター https://eic.obunsha.co.jp/pdf/exam_info/2021/0617_1.pdf (2022年11月17日).

白水始・鈴木久男・本多正尚・篠﨑和夫 (2021).「大学入試において主体性に代表される第３の学力要素をどう評価するか」『大学入試研究の動向』**38**, 43－71.

駿台 (2021).「2022年度調査書を点数化(段階評価)する国公立大学」 駿台 https://www2.sundai.ac.jp/news/2022news/2022_thousasyo_kokkouritsu.pdf (2022年11月17日).

脇田貴文 (2021).「主体性評価と調査書−心理計量学からのアプローチ−」宮本友弘・久保沙織編『大学入試を設計する』金子書房, 41－61.

山路浩夫・湯山加奈子 (2019).「理工系大学における多面的・総合的評価と提出書類の活用―一般選抜における調査書活用の可能性を中心に―」『大学入試研究ジャーナル』**29**, 7－14.

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.

大学入試研究ジャーナル第 33 号，299-305，2023

# 一般選抜における多面的・総合的評価等の実態と課題

## ――令和３年度大学入学者選抜における選抜資料の利用状況に関する実態調査結果の分析――

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

一般選抜における多面的・総合的評価等の実態について，共通テストを利用する大学が評価方法として何を利用しており，そこでどのような課題を抱えているのかを明らかにするために，大学入試センター研究開発部が令和 3 年度に実施した実態調査で得られたデータを分析した。その結果，国公立大学では「調査書」の利用が顕著に見られる一方で，私立大学では評価基準の設定や公平な評価の困難さから一般選抜において多面的・総合的評価はあまり利用されていないことが明らかになった。

キーワード：多面的・総合的評価，一般選抜，選抜方法，選抜資料，評価

### 1 本稿の目的

本稿の目的は，一般選抜における多面的・総合的評価について，大学入学共通テスト（以下：共通テスト）を利用している大学がどのような選抜資料を活用しており，どのような課題を抱えているのかについて，大学入試センター研究開発部が行った実態調査（「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」）を通じて明らかにすることである。

令和 3 年度大学入学者選抜では，これまでの入試区分の名称について，一般入試が「一般選抜」，AO 入試が「総合型選抜」，そして推薦入試が「学校推薦型選抜」にそれぞれ変更された。この各入試区分では，高等教育段階での学習に必要な学力・スキルとして，「学力の 3 要素」（知識・技能，思考力・判断力・表現力等，主体性等を持ち，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（文部科学省，2020）とともに，各受験生を多面的・総合的に評価することが求められている。

それでは，この多面的・総合的評価は，どのような背景で求められるようになったのか。次節では，多面的・総合的評価をめぐる政策的背景を概観し，本稿において着目する問題の所在について検討する。

### 2 多面的・総合的評価をめぐる政策的背景及び問題の所在

近年，大学入学者選抜については，それまでの過度な受験競争の緩和や高大接続をより適正に行うといった観点から，学力検査のみによる選抜ではなく，調査書，小論文や面接等を活用し，志願者の能力や適性等を総合的に判定する等，入試方法の多様化や評価尺度の多元化が推進されてきている（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）。

そのような中，2013 年（平成 25 年）10 月には，教育再生実行会議「高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について（第四次提言）」において，大学入学者選抜を，能力・意欲・適性を多面的・総合的に評価・判定するものに転換するとともに，高等学校教育と大学教育の連携を強力に進めることが提言された。

その後，2014 年（平成 26 年）12 月には，中央教育審議会より「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）」が提言され，その答申に示された改革の具体案として，高大接続システム改革会議「最終報告」（以下：最終報告）が提言された。この「最終報告」においては，改革の基本的な考え方として，これからの予測不可能な時代において，一人一人の学習者が身に付けるべき力として，前述のとおり，「学力の 3 要素」を特に重視すべきとされている。また，それを実現するために，個別大学における入学者選抜において，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）を踏まえて策定される入学者受入れの方針（アドミッション・ポリシー）に基づき，「学力の 3 要素」を多面的・総合的に評価するものに改善することが必要であると提言されている（高大接続システム改革会議，2016）。

これまでの提言を踏まえ，各大学の入学者選抜においては，多面的・総合的評価を行うことが求められており，学力検査だけではなく，面接，小論文，調査書，

志願者本人が記載する資料，資格・検定試験の成績や個々の活動歴等を評価する等，多様な選抜方法の開発・導入が進められている。

また，志願者の中には，将来の進路選択や目的意識を明確に持った上で大学に志願する層がいる一方，必ずしもそうでない層もいる中で，多面的・総合的評価を推進することについては，志願者の大学入学後の学びについての理解を深め，志願者と大学との相互選択を促進し，入学後の教育につなげて留年や退学を回避させることが可能となるなど，志願者と大学の双方に積極的な意義があることも指摘されている（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）。これは多面的・総合的評価を行うことの 1 つの意義とされている。すなわち，多面的・総合的評価を通じて，これまで度々指摘されてきた志願者の入学後のミスマッチの課題を解消する 1 つの方法として期待されているといえる（雨森，2015; 竹内，2016）。

この多面的・総合的評価について，大学入学者選抜における多面的な評価の在り方に関する協力者会議（2021）による審議のまとめにおいては，総合型選抜，学校推薦型選抜は，多面的・総合的な評価を，丁寧に時間をかけて行う点において，一層重要な役割を有することが期待されると記されている一方で，一般選抜における多面的・総合的評価については，「大学の規模や設置形態，学部・学科等によって，志願者数や入試業務の制約から，「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」の評価に比重を置き，学力検査や小論文などが中心の評価方法となることも想定される」と記されている。つまり，この審議のまとめにおいても，一般選抜における多面的・総合的評価について，各大学がどのようにそれを実施し，どのような選抜資料を活用しているのか，どのような課題に直面しているのか等について明らかにされていないといえる。

また，上述した多面的・総合的評価の方法についても，確立された方法はなく，その実施方法は各大学に委ねられているのが現状である。さらに，このような多面的・総合的評価に関する研究の多くは，総合型選抜（旧 AO 入試）における選抜方法や評価に関する研究を中心に行われてきた。しかし，一般選抜における多面的・総合的評価の実態，特に各大学が一般選抜においてどのように対応しているのか，またどのような課題を抱えているのかについては，管見の限り研究の蓄積が少ない状況にあるといえる。

以上の点から，本稿では一般選抜における多面的・総合的評価について，どのような選抜資料を活用しており，どのような課題を抱えているのかについて，実態調査を通じて明らかにし，今後の各大学における大学入学者選抜の改善へ向けた示唆を得たいと考えた。

## 3 調査方法

実態調査は，令和 3 年度共通テストの利用大学を対象に実施した。質問項目は令和 3 年度入学者選抜に関して 7 つのセクション（A～G）から構成し（質問項目の概要は，椎名ほか（2022）を参照），回答は web フォームから入力する形式で行った。2021 年 9 月 22 日に回答を依頼し，同年 11 月 22 日を回答期限とした。回答を依頼した 757 大学のうち，615 大学からの回答を有効データとした（有効回答率は 81.2%）。

本稿では，特にセクション C「一般選抜における多面的・総合的評価等」に焦点を当て，その実態と課題を明らかにする。セクション C では，選択肢による質問の他，自由記述の設問も準備し，選択肢の設問では回答しきれない内容を記述してもらうことにした。

### 3.1 一般選抜における多面的・総合的評価に関する質問項目の設定

一般選抜における多面的・総合的評価に関する質問項目（セクション C）として，下記の QC-1～10 の質問項目を設定した。ただし，セクション C の冒頭では，表 1 の学力検査以外の評価方法を例示している。

表 1　学力検査以外の評価方法の例

| 評価方法 | 例 |
|---|---|
| 調査書 | |
| 調査書以外の書面 | 推薦書，大学入学希望理由書，学修計画書，活動報告書等，生徒の探究的な学習成果等に関する資料等，国際バカロレアの成績，資格・検定試験の成績，活動歴・顕彰・表彰等 |
| 検査 | 基礎学力把握のための筆記（または CBT）による簡単な検査，適性，実技等 |
| 小論文等 | レポート，小論文，英語による小論文やエッセイ等 |
| 面接・討論等 | 面接，討論，口頭試問，プレゼンテーション，英語による面接・プレゼンテーション・討論等，大学における学習成果等（模擬講義，事前課題） |

QC-1. 一般選抜において，学力検査以外の評価方法を利用している選抜区分はありますか。次の(a)~(e) それぞれについて，当てはまるものを選択してください。
1. ない　　2. ある

(a) 調査書
(b) 調査書以外の書面
(c) 検査
(d) 小論文等
(e) 面接・討論等

QC-2~6. 一般選抜での「○○」（ここには QC-1 の(a)~(e)の項目が入る）の利用に関して，次の項目について当てはまる程度を一つずつ選択してください。一般選抜で「○○」（同上）を利用していない大学もご回答ください。
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) 大学の入学者受入方針（アドミッションポリシー）に照らして必要性が高い
(b) 評価基準の設定が難しい
(c) 評価結果をどのように合否判定に反映させるかが難しい
(d) 公平に評価するのが難しい
(e) 評価するための人員が不足している
(f) 評価するための時間が不足している
(g) 評価方法に関する教職員研修の機会の確保が難しい
(h) 利用の仕方に関する情報が不足している

QC-7. 一般選抜における学力検査以外の評価方法に関して，課題と考えていることがあれば記入してください。（自由記述）

QC-8. 一般選抜における学力検査以外の入試の実施体制に関して，部局間の調整は難しいですか。
1. 難しくない
2. あまり難しくない
3. やや難しい
4. 難しい

QC-9. 部局間の調整に関して，具体的にどのような調整が難しいですか。（自由記述）

QC-10. 学力検査以外の評価方法を利用する一般選抜入試の実施体制に関して，部局間の調整の他に課題があれば記入してください。（自由記述）

## 4 分析結果

本節では，まず一般選抜における学力検査以外の評価方法の利用状況について，国公立大学及び私立大学における現状，特徴等を明らかにする（4.1 節）。次に，QC-1 における「ある」「ない」の回答別に 4.1 節の分析をさらに深め，現状を明らかにする（4.2 節）。続いて，それらの現状を踏まえ，各大学が抱えている課題が何かを，選択肢の回答結果とともに，自由記述の分析を通じて明らかにする（4.3 節）。そして，評価方法以外の課題として，部局間の調整に関する設問の分析を通じて，選抜の実施体制の実態と具体的な課題を明らかにする（4.4 節）。

### 4.1 一般選抜における学力検査以外の評価方法の利用状況について

質問項目 QC-1 の回答結果は次のとおりである。一般選抜においては，全体の 63.9%が「調査書」を学力検査以外の評価方法として利用している選抜区分があると回答している。設置形態別に見ると，国立大学では，「調査書」が 89.5%と最も多く，次いで「面接・討論等」が 82.9%，「小論文等」が 80.3%となっている。さらに「調査書以外の書面」が 57.9%，「検査」が 53.9%となっており，いずれの項目においても，50%以上の回答が得られている。この点からも国立大学では，一般選抜においても，多様な選抜方法が採用されていることが分かる（表 2 参照）。

また，公立大学では，「小論文等」が 72.5%，「調査書」と「面接・討論等」が 65.0%となっており，これらの評価方法が中心に採用されていることが分かる。

次に，QC-5 及び 6 では，「小論文等」及び「面接・討論等」について，「(a) 大学の入学者受入方針(アドミッションポリシー)に照らして必要性が高い」と回答している割合が，国立大学で 55.3%と 67.1%，公立大学で 57.5%と 61.3%と，その他の(b)~(h)の項目と比較して高い傾向にあることが分かった。この点からも，国公立大学では，アドミッションポリシー

（以下：AP）として，小論文等や面接・討論等を通じて，受験生の学力以外の能力を多面的・総合的に評価している大学が多い傾向にあることが分かった。

また，QC-1 で「検査」を利用している選抜区分があると回答した大学の割合は，公立・私立大学では 20.0%であったが，国立大学では 53.0%であり，設置形態による違いが見られる。これに関連して，QC-4（「検査」の利用に関して当てはまる項目を問う設問）については，国立大学の 50.0%が「(a) 大学の入学者受入方針に照らして必要性が高い」と回答しており，先述の「小論文等」及び「面接・討論等」と同様の理由を挙げる国立大学が多い傾向にあった。

一方で，私立大学では，利用している選抜区分があると回答した大学のうち，最も回答の多い「調査書」が 59.5%に止まっており，19.4%の大学は QC-1 の(a)~(e)のすべてで「1. ない」と回答している。これは，私立大学による QC-1 の回答パターンの中で最も多い結果となっている。以下，表 2 に学力検査以外の評価方法の利用状況について，「ある」と回答した割合を国立大学と私立大学ごとに示す。

表 2 学力検査以外の評価方法の利用状況（QC-1）

| | 国立大学 | 私立大学 |
|---|---|---|
| (a) 調査書 | 89.5% | 59.5% |
| (b) 調査書以外の書面 | 57.9% | 38.1% |
| (c) 検査 | 53.9% | 13.7% |
| (d) 小論文等 | 80.3% | 31.6% |
| (e) 面接・討論等 | 82.9% | 41.6% |

この点からも，多くの私立大学の一般選抜においては，学力検査が中心に実施されており，それ以外の評価方法はあまり利用されていない傾向が見られる。私立大学においては，学力検査以外の評価方法が主に総合型選抜や学校推薦型選抜において用いられており，各選抜区分の役割や機能を分けて入学者選抜を実施していると考えられる。

また，国公立大学では，「調査書」以外にも，「面接・討論等」や「小論文等」を利用している傾向が見られる一方で，私立大学では，「面接・討論等」（41.6%）や「小論文等」（31.6%）の利用は，国公立大学と比較して少ない傾向にある。これは，QC-6 において，「面接・討論等」の課題について，「(f) 評価するための時間が不足している」と回答している割合が 30.9%となっており，国立大学の 18.4%を上回っている。また，「小論文等」についても，「(f) 評価するための時間が不足している」と回答している割合が 29.8%となっており，こちらも国立大学の 13.2%を上回っている。

この点に関して，QC-7 の自由記述においても，私立大学の課題として，「評価するための時間が不足している」等，「時間不足」や「（評価）期間の短さ」を挙げる回答が最も多かった（44.4%）。この点から，私立大学では，人材や場所不足，期間の短さを主な理由として，一般選抜において面接や小論文等をあまり利用していないという傾向が示唆された。

### 4.2 QC-1 における学力検査以外の評価方法の利用の「ある」「ない」の回答別割合の分析

次に，QC-1 の(a)~(e)について，利用している選抜区分の有無による回答傾向の分析を行う。まず，「調査書」の利用について，利用している選抜区分が「ない」と回答した大学に着目する。このような大学は QC-2 において 54.5%が「(d) 公平に評価するのが難しい」と回答しており，次いで 50.9%が「(b) 評価基準の設定が難しい」，50.5%が「(f) 評価するための時間が不足している」と回答している。一方で，「調査書」の利用について，「ある」と回答した大学では，上記の(b), (d), (f)はいずれも 30%台であり，「ない」と回答した大学ほどには課題として考えられていないことが分かった。

次に，「調査書以外の書面」の利用について，「ない」と回答した大学は，QC-3 においては，「(a) 大学の入学者受入方針に照らして必要性が高い」以外の(b)~(h)の項目すべてに「当てはまる」傾向が見られた。一方で，「ある」と回答した大学は，(a)以外は「あまり当てはまらない」と回答している。

そして，「検査」，「小論文等」と「面接・討論等」については，それぞれ「ない」と回答した大学では，回答傾向が分かれているが，「ある」と回答した大学では，「当てはまらない」と「あまり当てはまらない」に回答している割合が高く，また(a)の回答割合が 73.5%と高い傾向が見られた。

学力検査以外の評価方法について，利用している選抜区分が「ない」と回答している大学の設置形態別の割合が，主に私立大学において顕著に多い点については 4.1 節において明らかにしたが，本節の分析はそれを補完する結果となったといえる。すなわち，多くの私立大学においては，公平な評価や評価基準の設定，また評価の時間不足が課題と認識され，一般選抜においては学力検査が中心に行われることが分かった。

### 4.3 一般選抜における学力検査以外の評価方法の利用に係る課題について

一般選抜における学力検査以外の評価方法の利用について，いくつかの課題も明らかになった。

まず，QC-1 において，国公立大学では，「調査書」が最も多く利用されていることが明らかになったが，QC-2~6 の分析では，「調査書」について，「(b) 評価基準の設定が難しい」，「(c) 評価結果をどのように合否判定に反映させるかが難しい」，「(d) 公平に評価するのが難しい」に「当てはまる」と回答している国公立大学が多いことが分かった。特に，国立大学では，「(d) 公平に評価するのが難しい」と回答している割合が 53.9%（「やや当てはまる」を含めると 80.2%）であり，「(b) 評価基準の設定が難しい」が 51.3%（「やや当てはまる」を含めると 86.8%）となっている。以下，調査書の利用に係る課題（QC-2）として，各項目に「当てはまる」と回答した国立大学の割合を表 3 に示す。

表 3　一般選抜における調査書の利用に係る課題で「当てはまる」に回答した国立大学の割合（QC-2）

| | 回答割合 |
|---|---|
| (a) AP に照らして必要性高い | 27.6% |
| (b) 評価基準の設定が難しい | 51.3% |
| (c) 合否判定への反映が難しい | 40.8% |
| (d) 公平な評価が難しい | 53.9% |
| (e) 評価するための人員不足 | 36.8% |
| (f) 評価するための時間不足 | 39.5% |
| (g) 教職員研修機会確保が難しい | 31.6% |
| (h) 利用の仕方に関する情報不足 | 26.3% |

また，公立大学では，「(b) 評価基準の設定が難しい」が 67.5%（「やや当てはまる」を含めると 86.3%），「(c) 評価結果をどのように合否判定に反映させるかが難しい」が 57.5%（「やや当てはまる」を含めると 80.0%），「(d) 公平に評価するのが難しい」が 58.8%（「やや当てはまる」を含めると 85.1%）となっており，いずれも 50%以上の国公立大学が調査書を利用しているものの，評価基準の設定とその合否への反映，公平な評価に関して課題と認識している大学が多かった。以下，調査書の利用に係る課題（QC-2）として，各項目に「当てはまる」と回答した公立大学の割合を表 4 に示す。

表 4　一般選抜における調査書の利用に係る課題で「当てはまる」に回答した公立大学の割合（QC-2）

| | 回答割合 |
|---|---|
| (a) AP に照らして必要性高い | 30.0% |
| (b) 評価基準の設定が難しい | 67.5% |
| (c) 合否判定への反映が難しい | 57.5% |
| (d) 公平な評価が難しい | 58.8% |
| (e) 評価するための人員不足 | 42.5% |
| (f) 評価するための時間不足 | 43.8% |
| (g) 教職員研修機会確保が難しい | 38.8% |
| (h) 利用の仕方に関する情報不足 | 50.0% |

調査書の評価に関して，QC-7 の自由記述では，回答した国公立大学 39 大学中 28 大学が，課題として「評価」というキーワードを含む回答を行っており，その半数の 14 大学が，特に評価の際の公平性，客観性や主体性評価を課題と考えていることが分かった。

次に，私立大学では，4.1 節でも明らかになったように，一般選抜での学力検査以外の評価方法の利用は少ないため，QC-2~6 においても「3. やや当てはまる」「4. 当てはまる」を選択した回答は少なかったものの，傾向として，「調査書」や「調査書以外の書面」において，「(b) 評価基準の設定が難しい」の項目に，「当てはまる」，「やや当てはまる」と回答している割合が 76.7%（「調査書」）と 66.6%（「調査書以外の書面」）であり，「(d) 公平に評価するのが難しい」の項目では 77.8%（「調査書」）と 65.3%（「調査書以外の書面」）である。以上から，私立大学においても，「調査書」の評価基準の設定やどのように公平性や客観性を確保した評価を行うことができるのかが課題として考えられていることが分かった。この点について，QC-7 の自由記述においても，回答した 108 大学中の 64 大学が「評価」を課題として挙げており，そのうちの 17 大学が「調査書」の評価が課題と回答している点からも，設置形態によらず，「調査書」の評価基準の設定やその合否への反映，公平性の確保に課題を感じていることが明らかになった。

また，その他の課題として，QC-7 の自由記述の分析を通じて，国公立大学では「公平性」（35.9%），「多面的・総合的評価」（17.9%），「主体性等評価」（17.9%），「評価方法」（17.9%）をキーワードに含む回答を行っていることが分かった。特に，共通点として，「新たな評価方法の開発」が課題として考えられていることが明らかになった。これは，一般選抜において，学力検査以外のどのような方法で志願

者を評価し，選抜することができるのかといった点を課題と考えている国公立大学が多い傾向にあるということがいえる。一方，私立大学では，44.4%の大学が「時間・期間」をキーワードに含む回答を行っている。特に，採点期間や環境整備の時間を課題として挙げている私立大学が多い傾向が明らかになった。その次に多いのは「人手・人員」をキーワードに含む回答である。25%の大学が一般選抜受験者数に対する採点人員の少なさ等，人手や人員を課題として挙げており，これは，国公立大学では見られない，私立大学特有の傾向であった。

### 4.4 部局間調整に関する分析

次に，QC-8 及び 9 における部局間の調整に関する設問の分析を行う。QC-8 では，「一般選抜における学力検査以外の入試の実施体制に関して，部局間の調整は難しいですか」との質問に対し，回答のあった 615 大学中，281 大学が「あまり難しくない」と回答している（全体の 45.7%）。また，設置形態別の割合では，国立大学が 47.4%，公立大学が 55.0%，私立大学が 43.8%となっており，特に公立大学では，部局間の調整はあまり難しく感じていないことが明らかになった。これは，国立大学や私立大学に比べて，学部数の少ない公立大学において部局間の調整が難しくないと感じているのではないかと推察される。以下の表 5 は，本調査で有効回答が得られた大学数の分布（学部規模×設置形態）である。

表 5 からも，本調査で有効な回答を得られた公立大学の多くは，1 学部，または 2 学部であり，その学部数の少なさから部局間の調整はあまり難しくないと回答しているのではないかと考えられる。

表 5　有効回答が得られた大学数の分布
（学部規模×設置形態）

| | 国立 | 公立 | 私立 | 合計 |
|---|---|---|---|---|
| 1 学部 | 22 | 33 | 124 | 179 |
| 2 学部 | 6 | 20 | 102 | 128 |
| 3・4 学部 | 12 | 19 | 127 | 158 |
| 5 学部以上 | 36 | 8 | 106 | 150 |
| 合計 | 76 | 80 | 459 | 615 |

QC-8 の部局間の調整については，あまり難しくないと回答している大学が多い。しかし，QC-8 で「3. やや難しい」「4. 難しい」を選択した大学が回答した QC-9「部局間の調整に関して，具体的にどのような調整が難しいか」という質問（自由記述）では，次のような課題が明らかになった。

国公立大学では，「アドミッションポリシー（AP）」「全学・全学的」をキーワードに含む自由記述が最も多い（24.2%）。具体的には，「学部ごとに異なる AP を一定の共通の尺度で評価することが困難」といった，全学的な方針と各学部の受入方針との調整に難しさを感じていることが明らかになった。また，次に多かったのは，「人員・マンパワー」「時間」を含む自由記述回答である（21.2%）。具体的には，「選考にあたる人員が不足している」といった人員不足や時間の調整等に課題を感じていることが分かった。

一方，私立大学では，「人員・マンパワー」を含む自由記述回答が最も多かった（38.8%）。具体的には，国公立大学と同様に，選考にあたる人員の不足の他，複数会場対応等，人員配置や地方会場へ出向く人員の不足等，試験の実施体制に課題を抱えている大学が多い傾向にあることが明らかになった。次に，「時間」をキーワードに含む自由記述が 20.1%の大学で確認された。具体的には，「人員とともに，時間が足りない」等，人員不足と同程度に「時間」を課題として挙げている大学が多かった。そして，3 番目に多かったキーワードが「業務」（8.2%）であった。具体的には，「入試日程が過密で業務を追加する余裕がない」や「入試業務による対応時間が長期化され，他部局の業務への影響がある」等，通常業務に加えて，入試業務を担うことが困難であったり，それを依頼する人員が不足している等，こちらについても人員・マンパワー不足につながる課題が明らかになった。

## 5 まとめと今後の課題

本稿では，一般選抜における多面的・総合的評価の実態と課題について検討してきた。実態調査の分析から，以下の点が明らかになった。

一般選抜における学力検査以外の評価方法として，最も多くの大学に利用されている資料が，「調査書」であることが明らかになった。これは，特に国公立大学で多く見られる傾向であった。ただし，評価基準の設定や合否判定への反映，公平な評価が課題と考えられていることが明らかになった。また，国立大学に関しては，「調査書」以外のすべての評価方法を利用している傾向が見られた。その理由として，「大学の入学者受入方針（アドミッションポリシー）に照らして必要性が高い」と回答している割合が高く，評価に関する課題を抱えながらも AP と照らして多面的・総合

的評価が実施されていることが分かった。

一方で，私立大学では，「調査書」を含めて，一般選抜では学力検査以外の評価方法はあまり利用されていないことが明らかになった。その理由として，自由記述の分析から，評価のための時間が十分にとれない点や評価期間の短さ，人員不足を課題として認識していることが明らかになった。

以上から，第 2 節で言及した大学入学者選抜における多面的な評価の在り方に関する協力者会議（2021）による審議のまとめにおいて，「一般選抜における多面的・総合的評価については，「大学の規模や設置形態，学部・学科等によって，志願者数や入試業務の制約から，「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」の評価に比重を置き，学力検査や小論文などが中心の評価方法となることも想定される」とあったが，実態として，学力検査や小論文以外にも，国公立大学では調査書が最も積極的に利用されている一方で，私立大学では一般選抜において多面的・総合的評価はあまり実施されていないことが分かった。

今後は，本実態調査の結果を踏まえ，調査書を活用した入試方法の開発や事例研究，評価方法に関する入試担当者を対象とした研修等に取り組んでいきたい。

## 謝辞

本研究は，大学入試センター令和 3 年度理事長裁量経費研究「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）による助成を受けた調査研究の成果の一部である。また，本研究の予備分析に際し，東京学芸大学教育学部生の今井健さんには，自由記述の整理・分類作業を行っていただきました。この場を借りて御礼申し上げます。

## 参考文献

雨森聡 (2015). 「不本意入学の学修への影響――これまでの不本意入学は本当に不本意なのか」『大学入試研究ジャーナル』**25**, 111－116.

中央教育審議会 (2014). 「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育，大学教育，大学入学者選抜の一体的改革について（答申）」文部科学省 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf (2022年11月29日).

大学入学者選抜における多面的な評価の在り方に関する協力者会議 (2021). 「審議のまとめ」文部科学省 https://www.mext.go.jp/content/20210331-mxt_daigakuc02-000013844_1.pdf (2022年11月29日).

高大接続システム改革会議 (2016).「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 (2022年11月29日).

教育再生実行会議 (2013). 「高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について（第四次提言）」文部科学省 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/__icsFiles/afieldfile/2013/12/26/1342755_05.pdf (2022年11月29日).

文部科学省 (2020). 「令和3年度大学入学者選抜実施要項」文部科学省 https://www.mext.go.jp/content/20200619-mxt_daigakuc02-000010813_4.pdf (2022年11月29日).

椎名久美子・荒井清佳・伊藤圭・桜井裕仁・大塚雄作・花井渉 (2022). 「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」『令和4年度大学入学者選抜研究連絡協議会大会（第17回）研究発表予稿集』, 159－164.

竹内正興 (2016). 「大学不本意入学者の原因帰属に関する一考察」『九州教育学会研究紀要』**43**, 57－64.

大学入試研究ジャーナル第 33 号，306-313，2023

# 高校での探究活動は大学での研究力の基盤を育てているか

## ――探究活動によって育成される能力を活かす入試・教育接続とは――

井ノ上　憲司，山下　仁司，川嶋　太津夫（大阪大学）

令和 4 年度より始まった高校での教育課程では，探究科目を中心に今後の社会で必要とされる正解のない課題を発見し，自ら答えを作り出す能力の育成が期待される。本研究では，大阪大学の学生の追跡調査（卒業時に，研究能力や主体性等が身についているかの客観評価）データを使って，入試方式と高校時代の探究学習経験の有無別に卒業時における能力を分析した。理系学部においては，入試方式の主効果が主にみられながらも，探究経験も効果があることが確認できたが，文系学部では「授業以外の自主的な学習」の積極性における入試方式でのみ有意差がみられる結果となり，選抜時の評価観点の違いの可能性が示唆された。

キーワード：総合的な探究の時間，高大接続，多面的・総合的評価，学生調査，研究力

### 1 はじめに

令和 4 年度より始まった高等学校の教育課程では，総合的探究の時間をはじめ古典探究，地理探究など「探究」と名称のつく科目が設定され，全ての高校において知識を記憶するだけでなく学んだ知識や思考力を活用して課題を発見し，自分なりの答えを見つける能力を育成する事が期待されている。

既に，令和 3 年度より開始された大学入学者選抜改革では，学力の 3 要素（知識・技能，思考力・判断力・表現力，主体性を持ち，多様な人々と協働しつつ学習する態度）を全ての入試区分において多面的・総合的に評価し選抜する事が求められ，現行の教育課程を先取りする形で基盤が整えられた（文部科学省, 2020）。

実際，同時期に総合型・学校推薦型選抜を実施する大学が増加し，令和 3 年には総合型選抜で国立大学 5.5%（4.3%），公立大学 3.8%（3.3%），私立大学 12.7%（10.4%），学校推薦型選抜で国立大学 12.1%（12.4%），公立大学 26.1%（25.3%），私立大学 43.5%（44.4%）（数値は，入学者に占める割合。括弧内は前年度）と全入学者数の 49.5%が多面的・総合的評価の選抜を経て入学する状況になっている（文部科学省, 2022）。

このような中，令和 7 年度以降の入学者選抜においては，新しい教育課程で育成された能力を入学者選抜において評価する事や，そのような能力を前提として大学でのカリキュラムを整合させる事が今よりいっそう求められることとなる。

そのためには，高校での探究学習が実際には学生の課題発見能力や解決能力，主体性や協働性などに本当に影響を与えているのか，どのような面で影響があるのかを確認する必要がある。本研究では，大阪大学の学生の入学時アンケートや，卒業時の追跡調査の評価データなどを活用し，探究科や SSH など先行的に一部の高校において実施されてきた探究学習の経験の有無及び入試の方式で育成される能力に違いはあるのかを多角的に検証し，考察する。

### 2 先行研究

研究を行うにあたり，これまでの研究において「探究学習経験の有無」と「大学における研究力への影響」の関連性について分析したものを調査するとともに，分析に用いるデータ（入学時アンケート，卒業時アンケート，研究力など）と分析方法について併せて調査した。

高校での「探究」に着目し，入学生の動向を分析する研究はいくつかあるが，和久田(2019)では，2015～2017 年度の入学生の自己評価アンケートデータから，入学生の探究経験の有無の構成比と，身についた能力について，入試方式（大学入試センター試験の有無）によって違いがあるかどうかを調査している。探究の「課題の設定」や「整理・分析」の能力は身についたと答える学生の割合が高く 7 割前後，「情報収集」や「まとめ・表現」の質問項目に関しては 5 割前後であった。「課題設定」「まとめ・表現」においてセンター試験を課さない集団が高い一方，「情報収集」「整理・分析」では課す集団が高いことがわかった。しかし，この結果はあくまでも入学時の自己評価であるため，能力を客観的に測ったわけではない点，探究経験が大学の学業に役立ったのかがわからないという

課題が残る。

探究に限定せずに，研究的な能力や論理的能力を調査した研究は多数なされている。一例として花堂ほか(2021)の研究を挙げる。花堂ほかは AO 入試において多様な人材を獲得できているかを確認するため，入学時アンケートでジェネリック・スキルに関するテストの１つである PROG（リアセック, 2011)を用い，コンピテンシーの９領域（親和力・協働力・感情抑制力・自信創出力・行動持続力・課題発見力・計画立案力・実践力）のうち，計画立案力を除く 8 つにおいて，AO 入試の入学生が他の入試方式に比べ高いことから，他の入試方式では獲得できない多様な入学生に貢献していることを確認した。

入学時のデータだけでなく，卒業時アンケート（学生調査）の分析から入学生の能力分析を行う例もいくつかある。遠藤(2022)の研究では，自主的にテーマを決めて研究するといった「積極的な学習行動」，外国語の議論や発表を行うなどの「国際学習・フィールドワーク」，図書館の利用などの「情報収集・読書」の３種類の学習行動の因子と各学生の入試方式の関連性を研究しており，指定校推薦・自己推薦・AO・付属校入試の入学者においては「積極的な学習行動」に前向きな反面，「情報収集・読書」には積極的でないことや，自己推薦や AO 入試の入学者は「国際学習フィールドワーク」に特に前向きであることが述べられている。

以上のように，入学時の学生アンケートやジェネリック・スキルのテストを利用した入学生の分析や，卒業時の学生アンケートによる能力の分析については多くの先行研究があるものの，教員が評価した研究能力と高校の探究学習の経験とを結びつけた研究は見当たらず，将来の高校と大学の教育接続にとって有用であると考え本研究を行った。

## 3 研究テーマと方法

本研究では，高校時代の探究の経験が，大学における「研究」を遂行する能力に影響しているのか，という事を明らかにするものである，そのため，目的変数には「研究力」を評価する追跡調査を使用した。この追跡調査は，大阪大学で AO・推薦入試が開始された 2017 年度入学生以降，各年次の学生が卒業する際に，研究のプロセスであるテーマの設定，研究方法の設計・実施，失敗しても諦めない粘り強さなどについて対象学生をよく知る教員（卒業論文の主担当教員・少人数実習やゼミ担当教員・クラス担任など）が評価したものである。

### 3.1 対象者

2021 年度の卒業生（一部 6 年課程の学生は除く）を対象に行った追跡調査の学生の構成は以下の通りである。

2018 年度 AO・推薦入試入学者 156 名(男 69/女 87)
2018 年度一般入試入学者 395 名(男 210/女 185)

AO・推薦入試入学者は悉皆，一般入試入学者は AO・推薦入試入学者の所属する学部・学科，男女比に配慮した層別抽出法によりランダムに抽出した。これは，学部の教員負担を極端に増やさないために，できるだけ少ない人数で比較調査を行うための措置である。ランダムで抽出するのを基本としたが，学部学科ごとに 1～2 名のように特定できてしまう人数になる場合は 2 倍に人数を増やし，男女比に極端な偏りが生じた場合は均一に近づくように調整した。また，抽出した結果が全体を代表しているかを学生の GPA によって分析し確認することで，一般入試入学者が悉皆でなくても結果に偏りが生じないようにした。

### 3.2 実施と回収結果

調査にあたっては，前述の通り対象学生をよく知る教員（卒業論文の主担当教員・少人数実習やゼミ担当教員・クラス担任など）を各部局に選定してもらい，その教員に依頼して対象学生を評価してもらった。評価期間は 2021 年 12 月から 2022 年 1 月の約 2 か月間で，評価対象数および回収数は表 1 に示す。本来は学生 1 名につき，複数の評価者がいれば評価者間信頼性の確認もでき信頼性が上がるが，対象学生の研究力などをよく知る教員は複数存在しない場合が多い上に教員の負担も高くなることを鑑み，学生 1 名に対し 1 名の教員による評価とした。教員 1 人につき評価した学生の数は平均 1.62 名で，最低 1 人から最大 6 名の学生を評価している。

表 1　回収数と分析対象数

| 入試区分 | 調査対象数 | 回収数（回収率） | 分析対象数（調査対象に対する割合） |
|---|---|---|---|
| AO・推薦 | 156 | 133(85.3%) | 122(78.2%) |
| 一般入試 | 395 | 352(89.1%) | 312(79.0%) |
| 計 | 551 | 485(88.0%) | 434(78.8%) |

551 名の調査対象の中で教員の回答が回収できたのは 485 名分(88.0%)となった。この回収ができた回答をもとに一般入試のランダム抽出の結果が一般入試入学者全体を代表していることを確認するため，4 年間の GPA を用いて検定した(表 2)。352 名の内，文系の 113 名はそれ以外の 970 名と有意な差は見られなかっ

た。理系の 239 名に関しては，それ以外の 1386 名との P 値に有意な差が確認されたが，その効果量(d と g)は小さいとされる 0.2 を下回っていることから，影響は小さいことが確認できた。解釈は水本ら(2008)を参照した。

表 2　一般入試対象者の代表性の分析

| 文系 | n | 平均 | 不偏分散 | 標準偏差 | 標準誤差 |
|---|---|---|---|---|---|
| 対象者以外 | 970 | 2.543 | 0.415 | 0.644 | 0.021 |
| 対象者 | 113 | 2.462 | 0.415 | 0.644 | 0.061 |
| **母平均の差の検定**（両側検定/対立仮説「対象者以外」≠「対象者」） | | | | | |
| 平均の差 | t検定 | 統計量:t | 自由度 | P値 | |
| 0.0813 | 観測値 | 1.2699 | 1081 | 0.2044 | |
| **平均の差と効果量**（平均の差＝|「対象者以外」－「対象者」|） | | | | | |
| 平均の差 | 効果量 | Cohen's d | Hedges' g | | |
| 0.0813 | 観測値 | 0.1263 | 0.1262 | | |
| **理系** | **n** | **平均** | **不偏分散** | **標準偏差** | **標準誤差** |
| 対象者以外 | 1386 | 2.501 | 0.391 | 0.626 | 0.017 |
| 対象者 | 239 | 2.611 | 0.308 | 0.555 | 0.036 |
| **母平均の差の検定**（両側検定/対立仮説「対象者以外」≠「対象者」） | | | | | |
| 平均の差 | t検定 | 統計量:t | 自由度 | P値 | |
| 0.1104 | 観測値 | 2.5596 | 1623 | 0.0106 | ＊p<.05 |
| **平均の差と効果量**（平均の差＝|「対象者以外」－「対象者」|） | | | | | |
| 平均の差 | 効果量 | Cohen's d | Hedges' g | | |
| 0.1104 | 観測値 | 0.1794 | 0.1793 | | |

さらに，回答を回収できた対象の中で入学時アンケート(2018 年度実施)によって高校での探究学習の経験を確認し，双方のデータが揃った 434 名（全対象者の 78.8%）を最終的な分析の対象とした。この 434 名を高校での探究学習の経験によって 4 群に分類したのが図 1 である。4 章ではこの分類に基づき分析した結果を述べる。

| | | 入試方式 | |
|---|---|---|---|
| | | AO・推薦入試 | 一般入試 |
| 探究経験 | あり | 文系　n=40<br>理系　n=53 | 文系　n=52<br>理系　n=149 |
| | なし | 文系　n=11<br>理系　n=18 | 文系　n=44<br>理系　n=67 |

図 1　分析対象(n=434)の分類

## 4 分析

今回行った卒業時追跡調査の回答から，表 3 に示す 4 つの設問グループを対象者の研究力を示す目的変数として抽出した。

回答の一貫性・信頼性を示すα係数を「授業や研究等への積極性」から「資格試験などへの取組み」と「就職のための取組み」の質問を除いたもの，「研究の各プロセスにおける主体性・自立性」，「研究活動の質的評価」について文系・理系に分けて計算したところ，文系は 0.988，理系は 0.990 であった。この事から，各教員の回答は学生の研究に対する姿勢や質的な評価の観点で一貫性の高いデータである事がわかった。α係数の計算では「評価できない」の回答を除いて計算したことから有効ケースは文系で 85 名分，理系で 165 名分となった。「資格試験などへの取組み」と「就職のための取組み」の 2 つの質問を除いたのは回答率がそれぞれ 36%，43%と著しく低かったためである。

最後に分析対象を前述図 1 の 4 群の分類の違いについて，文系学部・理系学部の 2 つに分けて分散分析と平均値の計算を行った。分散分析の結果は表 4，平均値は図 2～9 に示す。

分散分析の結果から，文系の学部では，1 つの質問でのみ「入試方式」での主効果が見られたが，「探究経験」の主効果は見られなかった。理系の学部では 32 の質問のうち 13 の質問で「入試方式」による主効果が見られ，3 つの質問で「探究経験」の主効果も見られた。次節から設問グループごとに考察する。

### 4.1 授業や研究等への積極性

はじめに，授業や研究等への積極性として，様々な活動の種類に対応して 7 つの質問を用意した。それぞれの回答は 4 件法（4＝「とても積極的に取り組んでいる」～1＝「まったく積極的に取り組んでいない」の 4 段階，「評価できない」の回答は省くようにしたがその回答は本評価ではなかった。他の設問グループ

表 3　卒業時追跡調査（教員が評価）の中から使用した設問グループと回答方法

| 設問グループ | 質問の狙い | 回答方法 |
|---|---|---|
| 授業や研究等への積極性 | 授業や研究等にどれくらい積極的に取り組んでいるか | 4件法　4=とても積極的…1=全く積極的に取り組んでない　空欄=評価できない |
| 研究の各プロセスにおける主体性・自立性 | 研究プロセスの各段階で必要な事を教員の支援や教示なしでどれくらい主体的・自立的にできるか | 4件法　4=自ら進んでできる…1=教員の支援が必要　空欄=評価できない |
| 研究活動の質的評価（どれくらい優れているか） | 研究プロセスの各段階で必要な事がどの程度の質でできるか | 5件法　5=優れている…1=優れていない　空欄=評価できない |
| 周囲への影響度 | その学生の存在が周囲（ゼミなど）にどのような影響を与えているか | 4件法　4=そう思う…1=そう思わない　空欄=評価できない |

表 4　分散分析の結果

| 設問グループ | 質問 | 文系 | | | 理系 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 入試方式 | 探究経験 | 交互作用 | 入試方式 | 探究経験 | 交互作用 |
| 授業や研究等への積極性 | 座学中心の授業への参加 | 0.970 | 0.233 | 0.682 | 0.185 | 0.645 | 0.874 |
| | 討議や演習、実験などの授業への参加 | 0.779 | 0.280 | 0.460 | 0.209 | 0.085 | 0.819 |
| | 授業で出された課題・レポート | 0.257 | 0.839 | 0.104 | 0.491 | 0.144 | 0.785 |
| | 授業以外の自主的な学習 | 0.044 * | 0.939 | 0.042 * | 0.169 | 0.114 | 0.981 |
| | 資格試験などへの取組み | 0.589 | 0.802 | 0.429 | 0.016 * | 0.237 | 0.581 |
| | ゼミ・研究への取組み | 0.413 | 0.224 | 0.425 | 0.296 | 0.050 * | 0.145 |
| | 就職のための取組み | 0.756 | 0.524 | 0.559 | 0.334 | 0.085 | 0.569 |
| 研究の各プロセスにおける主体性・自立性 | 課題・テーマを検討し設定をする | 0.829 | 0.505 | 0.485 | 0.028 * | 0.023 * | 0.622 |
| | 課題・テーマに関して事例や経験などから法則性を見出したり仮説を形成する | 0.864 | 0.861 | 0.614 | 0.014 * | 0.145 | 0.809 |
| | 研究・実験の方法・計画を立てる | 0.985 | 0.450 | 0.763 | 0.139 | 0.102 | 0.569 |
| | 自分なりの方法を検討し追究する | 0.747 | 0.816 | 0.996 | 0.006 ** | 0.232 | 0.499 |
| | わからないことがあっても、粘り強く考える | 0.973 | 0.328 | 0.780 | 0.297 | 0.074 | 0.061 |
| | 指導教員や周囲の人と話し合ったり、相談をする | 0.322 | 0.978 | 0.708 | 0.044 * | 0.081 | 0.399 |
| | アドバイスを踏まえ、次の行動を考える | 0.828 | 0.547 | 0.551 | 0.217 | 0.207 | 0.209 |
| | 仮説通りに実験や調査がうまくいかなくても、諦めずに取り組む | 0.816 | 0.902 | 0.734 | 0.109 | 0.098 | 0.312 |
| | 自分で検討したアプローチについて、俯瞰的・客観的な視点で再考してみる | 0.946 | 0.838 | 0.384 | 0.002 ** | 0.226 | 0.907 |
| | レポート・論文の構成を考える | 0.621 | 0.959 | 0.331 | 0.051 | 0.130 | 0.183 |
| 研究活動の質的評価（どれくらい優れているか） | 課題・テーマを検討し設定をする | 0.652 | 0.955 | 0.499 | 0.120 | 0.130 | 0.283 |
| | 課題・テーマに関して仮説を形成する | 0.875 | 0.949 | 0.421 | 0.097 | 0.395 | 0.288 |
| | 研究・実験の方法・計画を立てる | 0.605 | 0.406 | 0.816 | 0.064 | 0.420 | 0.277 |
| | 自分なりの方法を検討し追究する | 0.888 | 0.293 | 0.654 | 0.017 * | 0.392 | 0.419 |
| | わからない事を、粘り強く考える | 0.976 | 0.394 | 0.727 | 0.079 | 0.215 | 0.138 |
| | 指導教員等と話し合ったり、相談をする | 0.938 | 0.920 | 0.800 | 0.084 | 0.165 | 0.226 |
| | アドバイスを踏まえ、次の行動を考える | 0.827 | 0.910 | 0.689 | 0.097 | 0.188 | 0.120 |
| | 結果が仮説通りにならなくても諦めずに取り組む | 0.966 | 0.691 | 0.307 | 0.190 | 0.103 | 0.114 |
| | 自分の考えを客観的な視点で再考してみる | 0.548 | 0.812 | 0.565 | 0.029 * | 0.195 | 0.607 |
| | レポート・論文の構成を考える | 0.907 | 0.450 | 0.806 | 0.193 | 0.233 | 0.234 |
| 周囲への影響度 | 研究姿勢やゼミへの取り組みなどを通して周囲の学生に良い影響を与えている | 0.331 | 0.514 | 0.395 | 0.015 * | 0.795 | 0.184 |
| | 当該学生がいることで、学部や研究室における発想や意見の多様性が増した | 0.371 | 0.548 | 0.201 | 0.001 ** | 0.968 | 0.188 |
| | 研究室やゼミを引っ張っていくリーダー的存在だ（存在になる） | 0.612 | 0.483 | 0.874 | 0.016 * | 0.492 | 0.242 |
| | 研究室やゼミがスムーズに活動できるよう気を配っている | 0.796 | 0.262 | 0.835 | 0.024 * | 0.083 | 0.210 |
| | 研究室やゼミのムードを高め、活性化してくれる | 0.291 | 0.244 | 0.448 | 0.004 ** | 0.045 * | 0.097 |

入試方式と探究経験の欄はそれぞれの主効果を示す。 * p<.05, **p<.01

でも同様とする）で行った。表 4 の分散分析の結果有意差のある質問については，図 2，3 の平均値グラフにも印を付した。

図 2 の文系学部から見ていくと，「授業以外の自主的な学習」の質問において，入試方式での主効果がみられた。同質問では，入試方式と探究経験の交互作用にも有意差がみられたが，単純主効果検定の結果，探究経験なしでの入試方式の違いに有意差が見られた。つまり，高校で探究を行っていなくても，文系学部の AO・推薦入試（総合型・学校推薦型選抜）を受験する学生は，自らが行いたい学びへの意欲が高い，ということが示唆される。図 3 の理系学生との比較で見ても，文系学部で AO・推薦入試でこれまで評価してきたポイントが，研究者としての素養よりも，活動性や主体性などの優秀さに重点が置かれてきていた可能性がある。

一方，理系学部では「資格試験などへの取り組み」において入試方式の主効果，「ゼミ・研究への取り組み」において探究経験の主効果がみられた。図 3 を確認すると，AO・推薦入試入学者の探究経験ありが一番高く，一般入試入学者の探究経験なしが最も低い結果となっていることがわかった。

### 4.2 研究の各プロセスにおける主体性・自立性

次に研究の各プロセスにおける学生の主体性や自立性について，4 件法で評価した結果を見る。研究におけるテーマの設定から，論文にまとめるまでのプロセスで，対象者が自ら進んで実行できるかどうかについて回答している。文系学部(図 4)では有意差がみられる項目は全くなかったが，理系学部(図 5)では 10 の質問のうち半数で有意差がみられた。

理系学部を詳しく見てみると，初めの「課題・テー

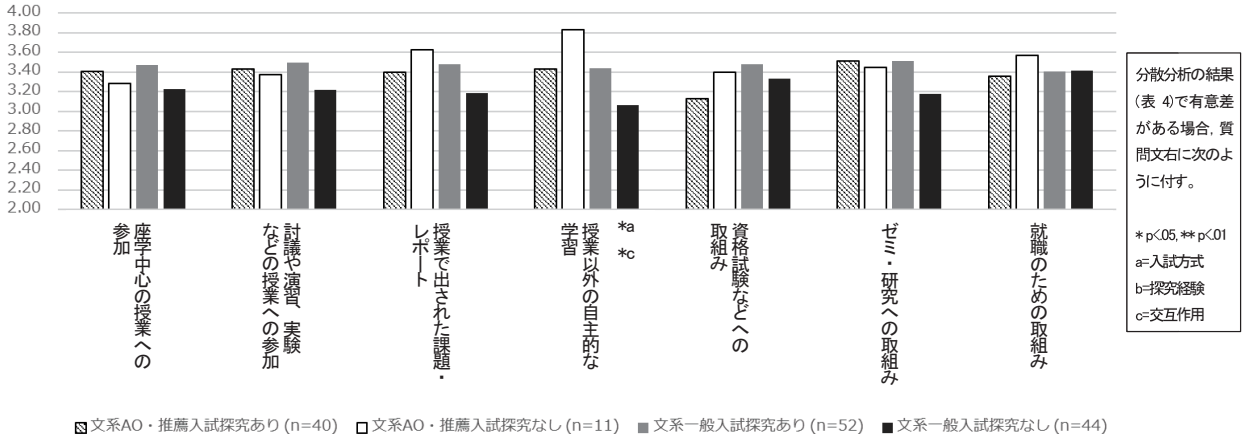



図 2　授業や研究等への積極性（文系学部）

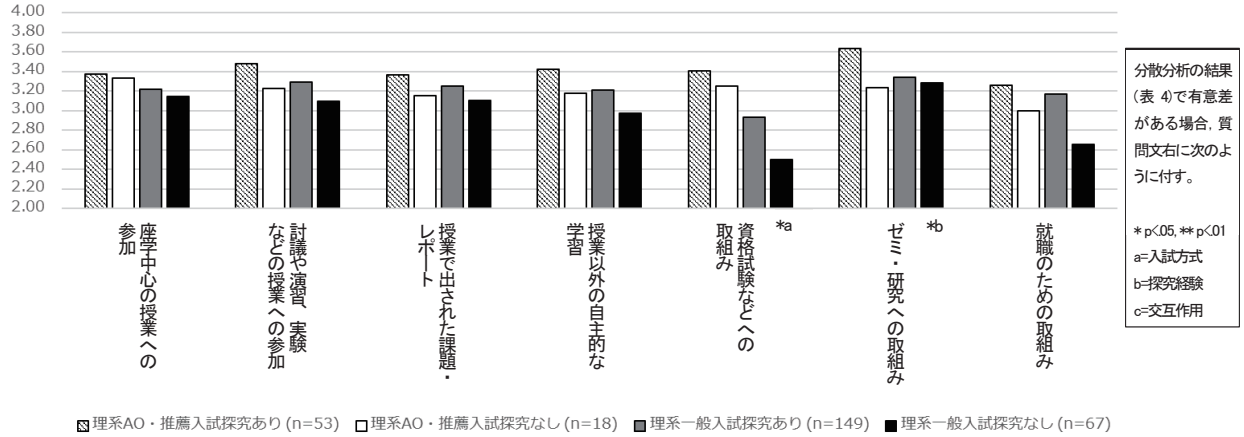



図 3　授業や研究等への積極性（理系学部）

マを検討し設定をする」においては，入試方式と探究経験の両方で主効果がみられ，高校での経験が生かされていることがみてとれる。その後のプロセスでは，4 つの質問で入試方式の主効果がみられた。また，平均値のグラフをみると，有意差のでなかった質問に関しても，AO・推薦入試入学者の探究経験ありが最も高い結果となっており，理系学部において，入試方式と探究経験の両方が研究における主体性・自立性に効果を出している兆しが見いだされた。

### 4.3 研究活動の質的評価

次に学生の研究的活動の質について，前節と同様の内容を用いて5件法（5＝「優れている」～1＝「優れていない」）で回答させた。

この設問グループでも文系学部(図 6)では有意差は見られなかった。一方の理系学部(図 7)では，10 の質問のうち2つにおいて入試方法による主効果がみられた。その 2 項目は，前項の設問グループで 1%有意となった2項目と同一で，「自分なりの方法を検討し追究する」こと，「自分の考えを客観的な視点で再考してみる」ことの 2 つで，クリエイティビティの面で AO・推薦入試の入学者が優れていることを裏付けることができたと言えるだろう。

### 4.4 周囲への影響度

最後に，学生が研究室やゼミなどにおいて周囲に良い影響を与えているかを確認する設問グループを分析した。

文系学部(図 8)では，この設問グループにおいても，入試方法・探究経験のどちらの主効果も見られなかった。一方の理系学部(図 9)では，すべての質問で有意差がみられた。入試方式の主効果はすべての質問で有意となり，探究経験についても「研究室やゼミのムードを高め，活性化してくれる」点で有意差がみられた。探究学習におけるグループワークなどの経験が，研究室などの組織における研究にも生かされていることが垣間見えた結果だろう。4.2 節における有意差があった質問の１つである「指導教員や周囲の人と話し合っ

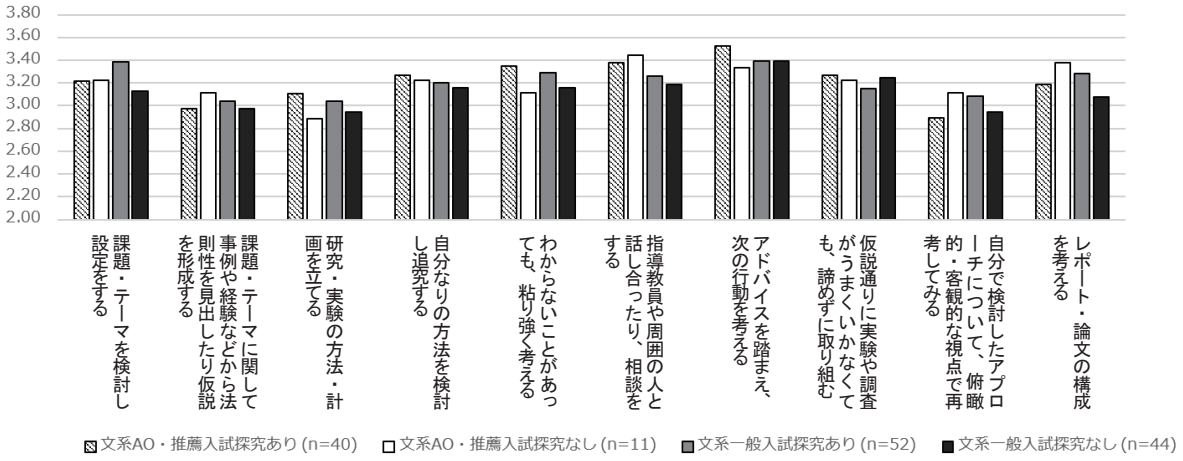



図 4　研究の各プロセスにおける主体性・自立性（文系学部）

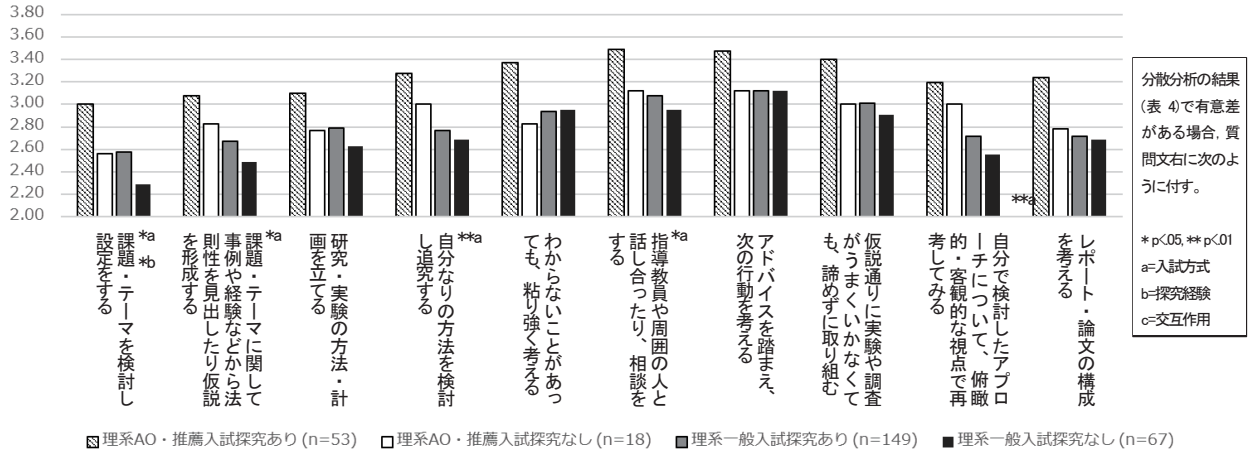



図 5　研究の各プロセスにおける主体性・自立性（理系学部）

たり，相談をする」という姿勢からもみられるように，研究室やゼミでコミュニケーションを大切にする姿勢が，周囲への良い影響として有意な差として現れたのではないかと考えられる。

## 5 まとめと今後の課題

本研究では，入試方式（AO・推薦入試と一般入試）と高校での探究学習の経験が大学の教育との接続に与える影響について，卒業生に対する教員評価から分析し，文系学部と理系学部で全く異なる結果を得た。

文系学部において，今回の 32 項目の教員評価で有意差があった質問は 1 つしかなかった。その項目は「授業以外の自主的な学習」の積極性で，入試方式における有意差であった。これは文系学部の入試において研究だけでなく，様々な活動に取り組む主体性・活動性や，語学力など多様な評価観点から評価しているからではないかと推測される。つまり、入試において特に研究力が優れた生徒だけでなく、多様な観点で人材を選抜しており，本論文の主題である探究経験と大学における研究力の伸長という観点では有意な差として現れない結果となったのではないかと解釈できる。

一方の理系学部では，32 の質問のうち半数近い 15 の質問において有意差がみられた。入試方式の主効果が 14，探究経験の主効果が 3 つの質問でみられた。研究プロセスにおける主体性・自立性，コミュニケーション力や研究室・ゼミでの配慮や雰囲気づくりといったところに重きが置かれており，AO・推薦入試の入学生が高く評価された形である。また，高校時代の探究経験についても，3 つの質問のみでの有意差ではあったが，その 3 つは「ゼミ・研究への積極性」「課題・テーマを検討し設定をする」「研究室やゼミのムードを高め，活性化してくれる」であり，大学での研究活動おいて探究の経験が生かされていることが確認された。

本研究では，高校時代の探究経験の有無が大学での研究に影響しているかを分析していたが，理系学部では 3 項目で有意な差を確認できたが，文系学部においては有意差が見られなかった。理系学部・文系学部の

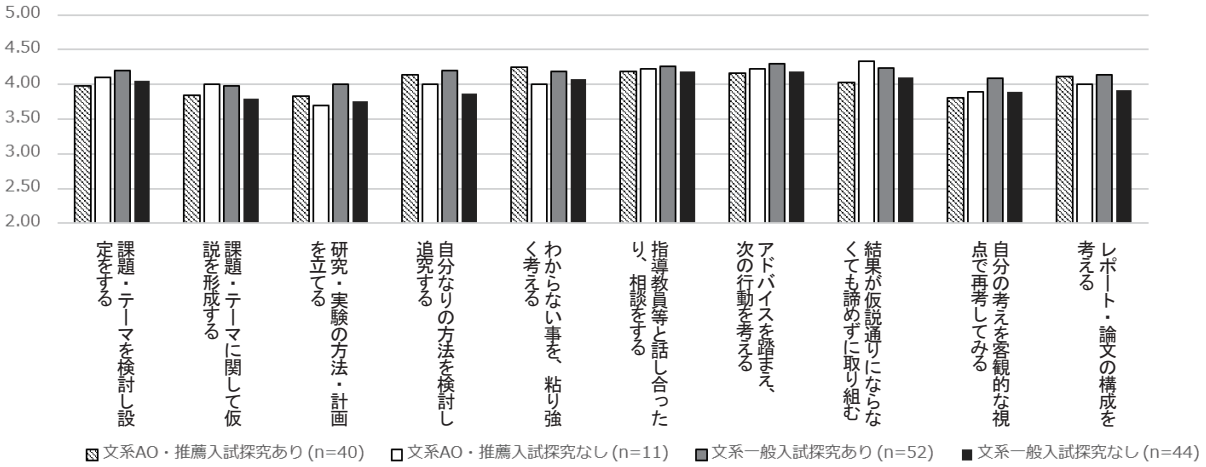



図 6　研究活動の質的評価（文系学部）

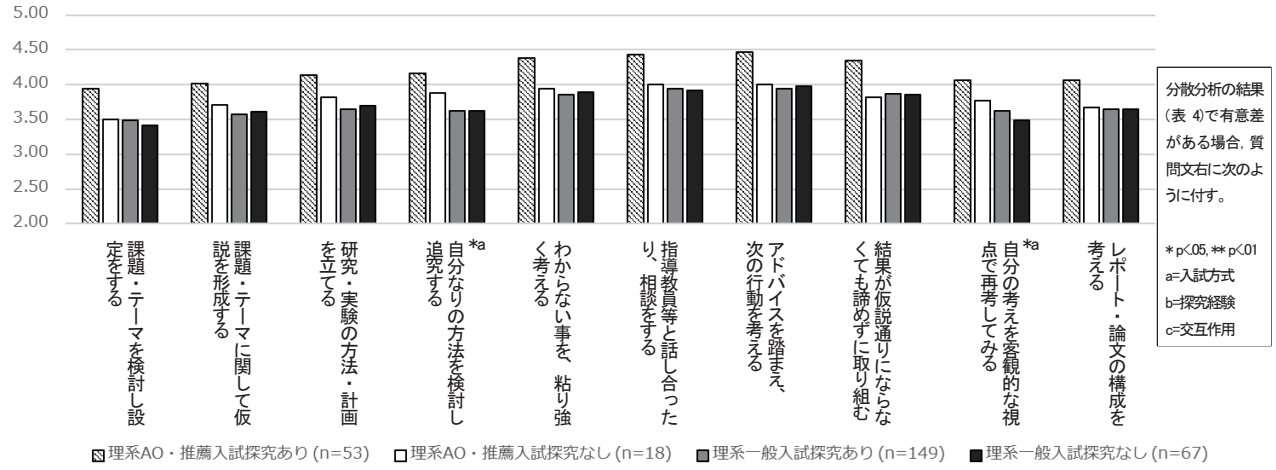



図 7　研究活動の質的評価（理系学部）

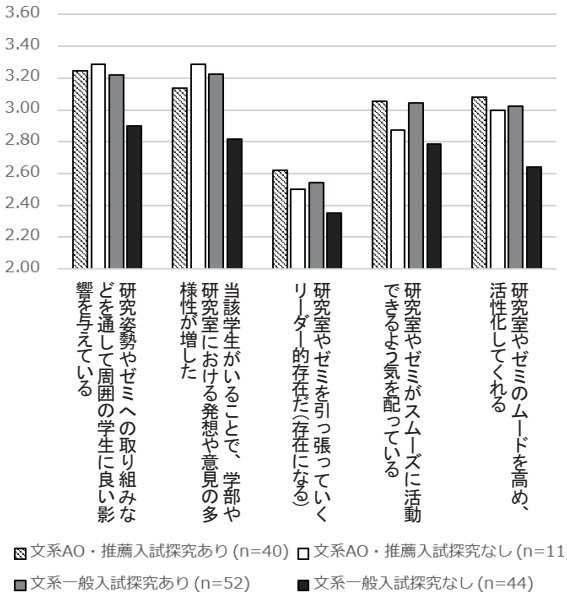



図 8　周囲への影響度（文系学部）

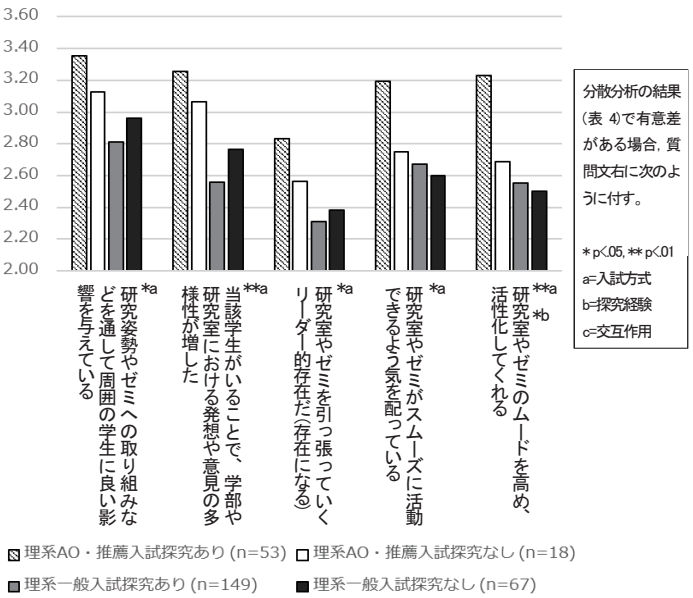



図 9　周囲への影響度（理系学部）

研究における重視する点の違いによるもので，文系学部では評価観点の多様性を重視していて，必ずしも研究力の素地のみを評価していないからではないかとの仮説が立った。今後は更にこの点を確認する追研究を行っていきたい。また，今回は探究学習の経験についてのデータが「有り・無し」の二者択一のデータであったが，グループ研究と個人研究の区別，テーマが文系か理系かなど，詳細なデータにすることで大学の研究活動とのマッチングも精度が上がると考えられる。本年度から必修化された高校の探究について，大学側でも活用できる体制づくりを今後も進めていきたい。

## 参考文献

遠藤健 (2022). 「入試区分別の在学時の学びとアウトプットの関係 ―卒業生調査からの検討―」『大学入試研究ジャーナル』**32**, 49-55.

花堂奈緒子・播磨良輔・安永卓生(2021). 「九州工業大学における多面的・総合的な入試の制度設計検証 ―評価結果および『ジェネリック・スキル』等の比較からの一考察―」『大学入試研究ジャーナル』**31**, 111-118.

水本篤・竹内理(2008). 「研究論文における効果量の報告のために ―基礎的概念と注意点―」『英語教育研究』**31**, 57-66.

文部科学省 (2020). 「令和３年度大学入学者選抜実施要項について（通知）」, https://www.mext.go.jp/content/20200619-mxt_daigakuc02-000010813_4.pdf（2022年8月30日）.

文部科学省 (2022). 「令和３年度国公私立大学入学者選抜実施状況」, https://www.mext.go.jp/content/20220301-mxt_daigakuc02-000020471_1.pdf（2022年8月30日）.

リアセック(2011).「ジェネリックスキル成長支援プログラムPROG」,https://www.riasec.co.jp/progtest/ (2022年8月30日).

和久田千帆(2019). 「探究的な学習活動を経験した入学者が得た力 ―入学時アンケートから見えること―」『大学入試研究ジャーナル』**29**, 144-149.

大学入試研究ジャーナル第 33 号，314-319，2023

# 私立大学の入学定員管理厳格化政策の評価のための視点

日下田 岳史（大正大学），柳浦 猛（筑波大学），
福島 真司（大正大学），山地 弘起（大学入試センター）

私立大学の「入学定員管理の厳格化」政策の影響に関するこれまでの研究成果を踏まえ，筆者らは，「令和 3 年度大学入試センター理事長裁量経費（調査研究）」の採択（3 年間）を受け，「おもに三大都市圏及びその周辺での受験動向の変化」「入学者の質的変化と教学面の対応の具体」「高校生の進路選択状況の変化」を明らかにする研究プロジェクトを開始した。その進捗の過程において，地方創生のために立案された当該政策の目的は達成されたのか，すなわち，政策自体を評価することの重要性を考えるに至った。そのために，本稿では，「地方から大都市圏への大学進学率を低下させる政策目的の実現」「当初の政策目的以外の効果としてのアンダーマッチング」「アンダーマッチングの波及効果」という，政策評価のための 3 つの視点を提起する。

キーワード：入学定員管理厳格化，政策評価，私立大学

## 1　本研究のこれまでの経緯

2016 年度から始まった私立大学の「入学定員管理の厳格化」から丸 6 年が経過した。当初は，三大都市圏の私立大学に対する影響が大きく，特に，東京 23 区内の私立大学の受験倍率が上昇し，首都圏の高等学校の進路指導現場に大きな影響をもたらし，受験生・保護者の現役志向・安全志向の高まりなどの変化を生じさせたとも言われている。一方で，2020 年度入試以降は，コロナ禍に伴う地元志向の一層の高まりや，家計悪化による出願数の減少，また，そもそもの 18 歳人口の減少に加え，大学入学共通テストの導入による影響も含めた現役志向・安全志向から浪人生の減少も加わり，多くの私立大学の受験倍率は低下し，この傾向は 2021 年度入試でも続いた。

### 1.1 先行研究

「入学定員管理の厳格化」に関連した大学の入試状況や高校の志願動向等の量的な研究として，安田（2021）は，2015～2020 年度の三大都市圏の主要大学の志願者の増加と合格者の絞り込み及び地方大学の定員充足率の上昇を報告している。福島ほか（2022）は，2015～2021 年度までの東京の主に大規模大学の志願者数の推移から，この期間では，偏差値上位の大学が志願者数のピークを迎えた年度以降に，偏差値下位の大学が志願者数のピークを迎えるという順序関係があることに加え，下位の大学ほど志願者数の増加の割合が大きいことを示した。末永・倉元（2022）は，東日本の進学校を中心とする公立高校 146 校の志願動向について，2016 年度入試以前 6 年間と以後 5 年間の平均値を比較することで，北関東と東北の中核都市，首都圏・東京の郊外の高校に負の影響があった一方で，首都圏・東京の都市部の高校は実績を伸ばしたことを明らかにし，格差の拡大傾向を指摘した。これらは大学，高校の状況を量的に明らかにしたものであるが，いずれも特定エリアの主要大学や進学校のみの状況を示したものであり，網羅性に課題が残る [1]。

また，大学入学者の学力と意識の変化や，高校の生徒，保護者，教員を含めた進路意識の変化に関する研究として，日下田・福島（2020，2021）は，東京 23 区の中規模私立大学の事例から，入学者の出身高校の偏差値帯の変化や基礎学力の上昇，志望順位の低下等を明らかにし，定員管理厳格化がなければ本来入学できたはずの大学から，偏差値が下位の大学に進路変更を余儀なくされた入学者が現れて，下位に位置する大学の入学者に起こる一連の質的な変化を「トリクルダウン現象」と名付けた。岡本（2021）は首都圏の高校での進路指導の経験から，同一高校内でも生徒層によって受ける影響は異なり，「学力は高いが安全志向」の生徒層及び「意欲・学力ともに高くない」生徒層に，保護者も含めた一層の安全志向が生まれ，チャレンジ意欲が減退した様子を報告している。福島・日下田（2021）は，2016 年から 4 年間に亘る首都圏の高校教員インタビュー調査から，2016 年にはほとんど意識されていなかった影響が，2017 年から，特に東京 23 区の私立大学の入試の難化が急速に拡大し，進路指導での対応に様々な混乱が生まれた状況を報告している。これらは大学，高校の状況を質的に明らかにしたものであるが，それぞれのステークホルダーに対する影響を体系的に整理するまでには至っていない [2]。

### 1.2 共同研究プロジェクトの発足と遂行状況

2020 年 6 月開催予定の全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会（第 15 回）の全体会 1 では，「入学定員管理の厳格化の影響」をテーマに，東京の私立大学，関西の私立大学，東京周辺地域の地方国立大学，首都圏私立高校，地方公立高校，そして，大学受験に関する専門企業からの登壇者によって，この時点までの政策の影響を整理する予定であった。当該大会は，新型コロナウイルス感染症拡大の影響で中止となったが，予定していた報告内容のほとんどを，『大学入試研究の動向』第 38 号に掲載する機会を得た。

その後，登壇予定だった者を中心に，安田（（株）大学通信・常務取締役），岡本（武南高校・教諭），大沼（山形城北高校・校長）に，筆者らを加えた 7 名の研究チームを立ち上げ，山地を研究代表者として，研究テーマ「入学定員管理の厳格化の影響に関する多角的検討」で，大学入試センター「令和 3 年度理事長裁量経費（調査研究）」の採択を受け，2021 年度から 2023 年度の期間に継続して研究を進めることとなった。なお，大学入試センターの調査研究プロジェクトとして，私立大学を対象とする政策を研究テーマとする，大学，高校，専門企業のアナリスト等，大学入試センター以外の研究者や実務家を中心とした研究チームが採択されたのは，初めてのことである。

コロナ禍の影響を受けつつも，2021 年度後半より月 1 回のオンラインでの全体ミーティングや研究分担ごとの小ミーティングに加え，グループウエアを活用した情報共有や意見交換を行うことで，研究を進捗させてきた。2022 年 2 月 19 日には，「首都圏の私立大学入学者選抜と進路指導の“これまで”と“これから”－ 定員管理厳格化，コロナ禍，高大接続改革等を踏まえて －」をテーマに，首都圏の高校教員を主な対象として公開研究会を開催し，登壇者及び約 200 名の参加者と闊達な議論を行い，研究の具体的な切り口に対し有用な示唆を得た。加えて，大学通信の協力により，過去 30 年間の大学及び高校の基本情報や，入試状況及び進路動向に関するデータを入手し，定量的な分析を始めたことに加え，高校，大学，および関係団体等の有識者へのヒアリング調査も実施した。

当初は，「①おもに三大都市圏及びその周辺での受験動向の変化」，「②入学者の質的変化と教学面の対応の具体」，「③高校生の進路選択状況の変化」を明らかにすることを目的としていたが，①③については，初年度に期待以上の多項目に亘る長期間のデータを入手できたため，今後，長期に亘る全国的な大学，高校の入試を巡る動向の定量的な分析が可能になった。また，②③に関する定性的な分析についても，公開研究会の開催により研究協力者を得ることができたため，2 年目以降の研究チームの増強も含めて，具体的な検討を開始している。その中で，本研究プロジェクトにおいて，明らかにすべき点として，新たに「④高大接続改革を踏まえた今後の大学入試や高校進路指導のあり方」「⑤地方創生のために実施された入学定員管理の厳格化政策の評価」の検討も始めることとなった。

以下では⑤に焦点を当てて論じていくことにしたい。

## 2 「入学定員管理の厳格化」とは何であったのか？

政策評価を行う上で，その政策の内容を正しく把握することはいうまでもなく重要である。ここでは，「入学定員管理の厳格化」という政策のもと何が一体行われたのかを確認していく。

### 2.1 入学定員超過率上限の段階的抑制

以下の図 1 は，1990 年から 2022 年までの私立大学における補助金不交付となる入学定員超過率の上限の推移を示している。

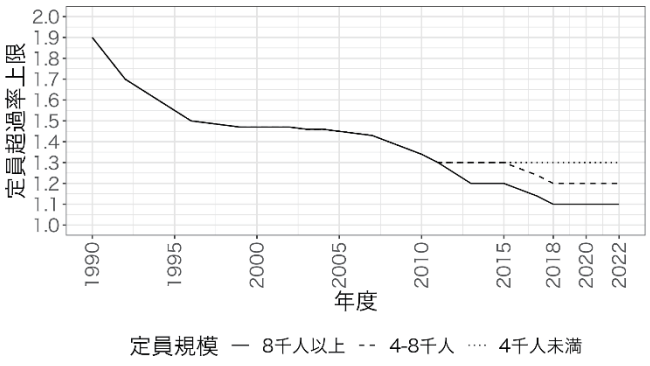



図 1　補助金不交付となる入学定員超過率上限の推移（1990－2022）

【出所】文部科学省・日本私立学校振興・共済事業団「平成 28 年度以降の定員管理に係る私立大学等経常費補助金の取扱について（通知）」より作成。

この図によれば，入学定員超過率の上限は徐々に抑制され続けてきたことがわかる。1990 年時点で超過率の上限は 1.9 倍だったが，その率は徐々に下がり，2012 年には 1.3 倍まで低下した。そして 2013 年からは定員が 8,000 人を超える大学に関しては個別の超過率上限が施行され，2018 年には 1.1 倍まで低下した。一方，定員が 4,000～8,000 人の中規模大学では 2012 年から 2015 年まで 1.3 倍で推移し，2018 年には 1.2 倍まで低下した。最後に，定員が 4,000 人以下の小規

模大学は 1.3 倍で推移している。2018 年以降超過率の上限はどの大学に対しても変化しておらず，現在に至る。この図は定員超過率の上限の抑制は近年になって突然行われたものではないということを示している。

### 2.2 入学定員厳格化の補完的政策

一方，「入学定員管理の厳格化」とは定員超過率の抑制だけに止まらないということは理解しておく必要がある。大学規模別の定員超過率の抑制に加えて，政府は幾つかの通達を大学に対して行った。これらの通達も大学によっては大きな学生獲得行動の変容を及ぼした可能性があるゆえ，広い意味で「入学定員管理の厳格化」政策の一部と考えることができる。

その通達の一つ，例えば 2015 年 9 月に出された通達では，学部新設のための基準の 1 つとされる過去 4 年間に亘る平均入学定員超過率が，大学収容定員規模・学部入学定員規模に応じて細分化され，かつ，厳格化された（文部科学省，2015）。これは学部新設を予定している場合，過去 4 年の平均定員充足率が，申請時点での定員超過率の上限を下回っている必要があることを意味している。この条件を満たすために，大学によっては，上限の定員超過率よりもさらに低い水準に入学定員充足率を抑える必要に迫られることになった（進研アド，2015）。この結果，都市部の大学を中心として，定員超過への規制が本格化する前の駆け込み申請がなされたと考えられている（前，2017）。これを受けて，東京 23 区内において 2018 年度の収容定員増を認めない告示が，2017 年9 月に特例告示として通達された（前，2017）。

また一方で，入学定員充足率が上限を超えていなくても，1.0 倍を超えた学生に見合う分の私学助成減額措置をとるという大学への通達が 2015 年 7 月に行われた（文部科学省・日本私立学校振興・共済事業団，2015）。これは 2019 年実施予定とされたが，実際には実施されることはなく（文部科学省, 2018），結果として大学にとっては「脅し」に終わった形になったが，大学側には何らかの学生獲得行動に対する変化を及ぼした可能性がないとは言えない。

## 3 「入学定員管理の厳格化」の効果と副次的影響

### 3.1 充足率の変化

定員超過率の上限の抑制は常に行われてきた。しかし以前とは異なり，近年の定員超過率の抑制は明らかに大学に対して行動の変容を促した。それを示しているのが，私立大学の所在地域別・入学定員充足率の 2008 年から 2021 年までの推移を示している図 2 である。図 2 に示されたように，三大都市圏は 2016 年頃から充足率が低下し始め，2021 年にはほぼ 100%にまで低下した。これとは対称的に，2016 年までは 100%を下回っていた三大都市圏以外の地域における大学の充足率は，2017 年から 2020 年には 100%を上回るに至った。大規模大学は三大都市圏に集中していることから，この図は，近年の「定員厳格化」が大規模大学の入学者を抑える一方で，地方の小規模私立大学が定員充足率を伸ばしたことを示唆している。

しかし，一方でこの定員充足率の変化が受験生にどのような行動変化を及ぼしたかに関しては不明な点が多く，それを明らかにすることが入学定員管理厳格化政策の評価の一つの目的と言える。またこの図は，厳格化政策の影響が 2017 年から 2019 年頃に大きく現れたことを示しており，政策効果を分析するのであればこの時期に焦点を当てることが重要であることを示唆している。

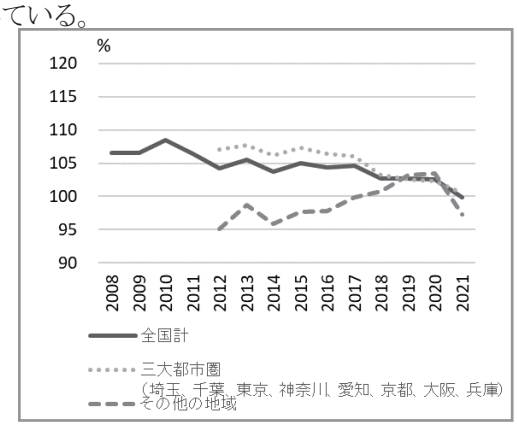



図 2　所在地域別の私立大学入学定員充足率の推移（2008－2021）

【出所】日本私立学校振興・共済事業団『私立大学・短期大学等入学志願動向』各年度より作成。

### 3.2 東京 23 区の私立人文・社会科学系Ａ大学の事例

ここでは，入学定員管理の厳格化政策とは何であったのかを振り返る手掛かりを得るべく，東京 23 区の私立人文・社会科学系Ａ大学（入学定員約 1,000 人）の事例を 4 点に亘って記述する。

Ａ大学の経験として第一に取り上げておきたいのが，現在で言うところの一般選抜または大学入学共通テスト利用入試における，志願者層・合格者層・入学者層の出身高校に，変化が生じたことである。（株）大学通信が作成している 20 段階からなる高校ランクに基づいて志願者層・合格者層・入学者層の出身高校構成比の経年変化を検討してみると，2016 年度以降，高校ランク上位校出身者の構成比が大きくなっていた（日下田・福島，2021）。

第二に，入学者層の変化は出身高校だけではなく，元々の第1志望大学や入学時点の基礎学力にも表れていた。データが得られないため 2017 年度以前の傾向を掴むことはできないが，A 大学よりも偏差値が高い私立大学がもともとの第1志望校であったとする入学者が増えているということが分かっている。また，基礎学力について言えば，入学者に占める高校ランク上位校出身者の構成比が大きい年ほど，入学直後に測定される基礎学力調査・国語の平均点が有意に高くなっているということが明らかになっている。入学者に占める上位校出身者の構成比の変化が，定員管理厳格化政策を反映していると考える限り，定員管理厳格化政策によって私立大学の選抜性が高まった結果，当該政策実施前であれば上位の私立大学に入学したであろう受験生が下位の私立大学への入学を余儀なくされ，当該私立大学入学者の基礎学力が上昇するという現象が生じていると考えられる（日下田・福島，2021）。こうした現象は，日下田・福島（2020，2021）が呼ぶ「トリクルダウン現象」である。

第三に，入学者層の変化は入学時点の基礎学力について生じているばかりではなく，学習行動・受講態度，正課内外の時間の使い方にも表れているということが分かっている。入学者に占める高校ランク上位校出身者の構成比が大きい年ほど，1 年生の学習行動・受講態度が熱心化し，正課内外の時間の使い方が向学習的な方向に変化してきている（日下田・福島，2022）。

第四に，定員管理厳格化政策の実施前であれば上位の私立大学に入学できたであろう受験生が A 大学への進学を余儀なくされるということは，A 大学の視点から見れば，A 大学への志望順位が低い入学者が増えるということを意味している。したがって，A 大学に入学したことに対して学生が感じる満足度の水準が，定員管理厳格化政策の実施後は低下するのではないかと予想することができる。しかし実際には，そうした予想は支持されなかった（日下田・福島，2020）。A 大学に入学したことに対する満足度の水準に低下傾向が生じなかった原因を特定することは難しいが，一つの試論を提示するとすれば，「満足」という言葉の意味が，定員管理厳格化政策の実施前と，実施直後において，異なっているかもしれない。定員管理厳格化政策の実施を受けて，合格が主観的に高い確率で期待できる大学に合格できなくなると，浪人の可能性が高まる訳であるが，多くの受験生にとって浪人は避けたいところであろう。そのような状況の中，志望順位が低い A 大学への入学は，志望順位の低さに鑑みれば必ずしも満足するべきものではないかもしれないが，浪人を避けることができて，合格することが難化した大都市圏の大学に入学先を確保することができたという意味では，満足な結果ではないだろうか。

## 4　評価のための 3 つの視点

入学定員管理の厳格化政策とは何であったのかという問いに答えるべく，本研究は 3 つの視点を設定する。

第一の視点は，「地方から大都市圏の大学へ」という進路を考えていた受験生が，進路を大都市圏以外の大学に変更したのかという問いである。この問いは，政策目的が実現したのかどうかを問い直すものに他ならない。この問いに関連する先行研究として，朴澤編著（2022）を挙げることができる。

朴澤編著（2022）は，私立大学の入学定員充足率と，私立大学入学者数に占める県内出身者数の比率という 2 つの指標の時系列変化を地域ごとに検討している。両者の間には，「マクロな時系列的変化で見る限り，余り関係があるとは言えないと思われる」（p.101）という。図 2 から読み取れるように三大都市圏以外の私立大学の入学定員充足率は 2017 年から 2020 年にかけて増加していたが，その入学定員充足率の増加は，県内出身の入学者の増加をもっぱら意味しているとは限らない。地方から大都市圏への進学が困難になった人たちがいたとして，その人たちは自県内の大学に進学したのかもしれないし，自県外の大学に進学したのかもしれない。「地方から大都市圏の大学へ」という進路を考えていた受験生は進路変更したのか，進路変更したとすればいずれの地域の大学に進学したのかを，明らかにする必要がある。

第二の視点は，「入学定員管理の厳格化政策は，『アンダーマッチング』（undermatching）を生み出した」という仮説である。アンダーマッチングとは，朴澤編著（2022）の説明を借りれば，「『本来の学力』（で入学できるはずの大学）に比べて難易度の低い大学へ進学する形のミスマッチ」（p.114）のことであり，日本の文脈では，「地方国立大学には多くの高学力者が入学しており，学力の面で，より入学難易度の高い大学に入っていたとしても不思議ではない者もいる，という形で指摘されてきた」（p.114）。朴澤編著（2022）は，2015 年度の『学校基本調査』を集計した結果，北海道・東北，九州・沖縄の高校出身者の一部にアンダーマッチングが生じている可能性があることを見出している。藤村（2022）は，2005～2006 年に高校生と保護者を対象に行われた質問紙調査のデータを用いて，やはりアンダーマッチングの可能性について言及している [3)]。日本では，入学定員管

理の厳格化政策が実施される前から，アンダーマッチングが生じていたようである。入学定員管理の厳格化政策によって，アンダーマッチングという現象に直面することを余儀なくされた人がどれくらいいたのか，また，どのような地域でアンダーマッチングが起きていたのかを明らかにすることができれば，国内はもとより海外の先行研究[4]への貢献となる。

アンダーマッチングは，それに直面している受験生に対して経済的な意味での不利益をもたらすものとして考えることができる。日本の大学では，妹尾・日下田（2011）のレビューによれば，入試偏差値が高い大学・学部ほど，卒業から得られる利益が高いという傾向があるからである[5]。この傾向が，入学定員管理の厳格化政策が実施されている今般においても依然として存在しているとすれば，入学定員管理の厳格化政策の実施前であれば入試偏差値が高い大学・学部に入学できたはずなのに，その機会を逸した人は，政策実施前であれば期待できたはずの経済的な利益をも逸したかもしれない。入学定員管理の厳格化政策によってどれくらいのアンダーマッチングが生じたのかを明らかにすることは，政策によって経済的な不利益を被った集団の存在を明らかにしうるものでもある。

他方で，入学定員管理の厳格化政策は，大学が入学定員を遵守していれば得られるはずのない経済的利益を学生個人が得ることのないよう，入学定員制度の運用を改めたものとして解釈することも可能である[6]。このような視点から入学定員管理の厳格化政策を意味づけるならば，当該政策によって経済的な不利益を被る個人が生まれるという考え方自体が成り立たないということになる。つまり入学定員管理の厳格化政策によって生じたアンダーマッチングの含意は，立場によって異なるということに留意する必要がある。

特に，アンダーマッチングにおいて重要な議論のポイントとなるのが，アンダーマッチングに直面しやすいのは都市部の受験生よりも地方の受験生なのではないか，という懸念である。大学は都市部により集中しており，必然的に都市部の受験生は地方出身の受験生に比べて大学の選択肢が多い。似たレベルの大学を複数受験することが都市部の受験生には可能である一方，地方の受験生がそのような受験行動を取るのは移動費などのコストを考えた時より困難になる。確率的には，厳格化政策によって希望する大学に入れなかったとしても，似たレベルの大学に入ることは，複数受験がより可能な都市部の受験生の方が地方の受験生より有利である。もしアンダーマッチングが地方の受験生に対してのみ生じている現象であるのであれば，厳格化政策は結果として，地方創生という当初の政策目的と逆行した効果[7]を生んでいることになる。

筆者らの研究チームでは，この課題に関する実証研究に取り組んでいる。その成果もここに追記しておきたい。過去 20 年の全国の高校別大学合格実績データを分析したところ，アンダーマッチングは都市部と地方の学生の双方に対して見られる現象であること，アンダーマッチングの程度は都市部よりも地方において顕著である可能性を示唆する結果が確認された(Yanagiura et al., 2022)。この研究は，2022 年 9 月の国際学会で発表している。

そして最後の第三の視点が，アンダーマッチングによる波及効果である。アンダーマッチングは，上で述べたようにそれに直面している受験生の立場から見れば，受験生本人に対して，経済的な不利益を与えるものだと考えられる。しかしアンダーマッチングには，それに直面している受験生以外の人に対する，何らかの波及効果を持っているかもしれない。学力の高い学生の存在が，何らかの経路を介して，他の学生を感化するという可能性が考えられる。もちろん逆の意味での感化が生じるということも考えられるが，それだけに，実証研究が望まれるところであろう。仮に前者のような意味での感化が生じているということが実証的に明らかになったとすれば，その知見は，アンダーマッチングという概念に新たな含意を付け加えるという，先行研究に対する貢献となるであろうし，政策評価の視点としても重要であろうと考えられる。

## 5　今後の研究課題

最後に，「入学定員管理の厳格化」政策の評価に関する研究を発展させていくための課題を 3 つ挙げたい。

第一に，評価のための視点は本研究により網羅されている訳ではない。当該政策は例えば，私立大学の合否判定行動の変容を生み出したかもしれないし，私立大学の財務状況を変化させたかもしれない。さらには，高校の進路指導に変化が生じた可能性もある。政策は何を生み出したのかという，事実関係を詳らかにするのに資する幅広な研究の蓄積が引き続き必要である。

第二に，政策が生み出した結果ばかりでなく，実施過程にも注目していく必要もある。政策の目的はもとより，政策が生み出したもののうち予測可能であったものなどを，政府はステークホルダーに対して事前に十分周知していたと言えるであろうか。こうしたことも，評価のための視点の 1 つと言える。

そして第三に，政策評価のための複数の視点を整理する思考の枠組み，すなわちフレームワークを練り上

げていくことが求められる。そのフレームワークを理論的に構築していくことによって，個別的視点に基づく政策評価を，総合的な評価に昇華させていく道筋を描くことができるようになるだろう。

## 注

1) 特定エリアあるいは特定校を対象とする事例研究を積み重ねて，あるいは全国の各高校，各大学を母集団とするデータに基づく研究を行い，政策の全国的な影響を描き出す必要がある。筆者らの研究チームは後者のような研究を進めており，その成果の一部(Yanagiura et al., 2022)は 4 節で紹介する。

2) 本研究が提案する政策評価のための視点は，ステークホルダーへの影響を体系的に整理する基準になるかも知れない。

3) 藤村（2022）は，アンダーマッチングが生じる理由については今後検討するべき課題であるとしている。

4) 例えばSmith, Pender, & Howell （2013）を参照のこと。

5) 詳細は青・村田（2007）を参照のこと。

6) 政策立案者が，入学定員管理の厳格化政策をそのようなものとして意識的に意味づけていたかどうかは別問題である。

7) ここでいう「当初の政策目的と逆行した効果」とは，地方の学生が，都市部の学生に比べて不利になることを指す。アンダーマッチングは，その含意が立場によって異なるとしても，政策効果の現れ方に，都市部の学生が相対的に有利になるような形での地域格差があるようであれば，これは地方創生という政策目的に反する結果だと言える。入学定員管理の厳格化政策によって生じたアンダーマッチングをどのような立場から意味づけるにせよ，アンダーマッチングが地方の学生に対してのみ生じているのかどうかを問うことは，入学定員管理の厳格化政策を評価するために有用な視点を提供してくれるものである。

## 参考文献


青幹大・村田治（2007）．「大学教育と所得格差」『生活経済学研究』，**25**，47－63.

藤村正司（2022）．『データから読む高等教育の構造―日本型システムのゆくえ』玉川大学出版部.

福島真司・日下田岳史（2021）．「入試改革の高等学校への影響 ―高等学校進路指導担当教員対象の 4 年間のヒアリング調査を通して―」『大学入試研究ジャーナル』，**31**，218－225.

福島真司・日下田岳史・和田浩行（2022）．「定員管理の厳格化の入試倍率・偏差値・志願者動向への影響 ―東京に所在する私立大学におけるトリクルダウン現象の現在地―」『大学入試研究ジャーナル』，**32**，192－197.

日下田岳史・福島真司（2020）．「私大定員管理の厳格化に伴う『トリクルダウン現象』の事例研究」『大学入試研究ジャーナル』，**30**，179－185.

日下田岳史・福島真司（2021）．「私立大学における『トリクルダウン現象』の検証」『大学入試研究ジャーナル』，**31**，226－231.

日下田岳史・福島真司（2022）．「私立大学の定員管理の厳格化に伴う学生生活の変化」『エンロールメント・マネジメントと IR』，**3**，56－74.

朴澤泰男編著（2022）．『18 歳人口減少期の高等教育進学需要に関する研究』国立教育政策研究所平成 30～令和元年度プロジェクト研究報告書（研究代表者　濱中義隆）.

前一平（2017）．「東京 23 区における私立大学等の定員抑制 ―東京一極集中の是正と地方大学の振興―」『立法と調査』，**395**，99－112.

文部科学省（2015）．「大学，大学院，短期大学及び高等専門学校の設置等に係る認可の基準の一部を改正する告示の施行について（通知）」.

文部科学省（2018）．「平成 31 年度以降の定員管理に係る私立大学等経常費補助金の取扱について（通知）」.

文部科学省・日本私立学校振興・共済事業団（2015）．「平成 28 年度以降の定員管理に係る私立大学等経常費補助金の取扱について（通知）」.

岡本眞一郎（2021）．「学校推薦型選抜の加速化とチャレンジ精神の危機」『大学入試研究の動向』，**38**，27－30.

日本私立学校振興・共済事業団『私立大学・短期大学等入学志願動向』各年度.

妹尾渉・日下田岳史（2011）．「『教育の収益率』が示す日本の高等教育の特徴と課題」『国立教育政策研究所紀要』，**140**，249－263.

進研アド（2015）．「大学の定員超過抑制のため，私学助成不交付基準を厳格化」http://between.shinken-ad.co.jp/univ/2015/09/post-6.html（2022 年 8 月 22 日）.

Smith, J., Pender, M., & Howell, J.（2013）. The full extent of student-college academic undermatch. *Economics of Education Review*, **32**, 247-261.

末永仁・倉元直樹（2022）.「私立大学定員管理の厳格化が東日本の公立高等学校に与えた影響 ―地域と進学実績を説明要因として―」『大学入試研究ジャーナル』，**32**，84-91.

Yanagiura, T., Fukushima, S., & Higeta, T. (2022). “Can the Geographic Distribution of College Students be More Efficient? Impact of Enrollment Cap Policy on High School Academic Quality in Japan,” *Conference Paper presented at 8th International Workshop on Efficiency in Education, Health and other Public Services* in Pisa, Italy.

安田賢治（2021）.「『定員管理の厳格化』によって何が起きたか ―これまでとこれから」『大学入試研究の動向』，**38**，7－11.

大学入試研究ジャーナル第 33 号，320-327，2023

# 総合型選抜Ⅰ「へるん入試」入学予定者及び高校教員のアンケート結果から見えること

## ――育成型入試として機能したか――

美濃地 裕子（島根大学）

本学が令和 3 年度入試から導入した総合型選抜Ⅰ「へるん入試」は，高校生がもつ好奇心や探究心を「学びのタネ」と名付け，「へるん入試」受験の過程を通して，受験生が「学びのタネ」を育て成長し，合格後，大学入学後も，学生は「学びのタネ」を育てながら成長することを目指す育成型の入試である。実施 2 年目の令和 4 年度「へるん入試」に合格した入学予定者及び高校教員（学級担任）を対象に意識調査を行い，「へるん入試」が高校生の成長を促す機能を発揮していることが見えてきた。

キーワード：総合型選抜，育成型入試，学びのタネ

### 1 はじめに

本学は「アドミッション・ポリシーに基づいた，能力・意欲・適性を多面的・総合的に評価する入学者選抜に改善する」ことを中期目標に掲げ入試改革を進め，総合型選抜Ⅰ「へるん入試」」[1)]を導入した。令和 3 年度入試は募集人員 254 人に対し志願者 365 人，令和 4 年度入試は募集人員 257 人に対し志願者 437 人であった。志願倍率は表 1 のとおりである。

表 1 「へるん入試」の志願者数・志願倍率

| | 令和 4 年度 | | 令和 3 年度 | |
|---|---|---|---|---|
| | 志願者数 | 倍率 | 志願者数 | 倍率 |
| 法文学部 | 109 | 1.8 | 122 | 2.0 |
| 教育学部 | 37 | 3.7 | 41 | 4.1 |
| 総合理工学部 | 184 | 1.6 | 124 | 1.1 |
| 生物資源科学部 | 107 | 1.5 | 78 | 1.1 |
| 総合計 | 437 | 1.7 | 365 | 1.4 |

前年度より志願者が増加したことから，「へるん入試」の認知度は高まってきていると推測する。では，高校生はどの広報媒体によって「へるん入試」を知り，どのような理由で受験したのか。また，「へるん入試」は，志願者が自身の経験を振り返り，これまでとこれからの学びについて考え，入試をとおして成長することを目指す育成型入試であるが，実際はどうであったのか。これらについて検証するために，「へるん入試」の合格者と，その学級担任にアンケート調査を行い，その結果について考察する。

### 2 「へるん入試」の概要

#### 2.1 キーワードは「学びのタネ」

「令和 4 年度学生募集要項 総合型選抜Ⅰ「へるん入試」」（島根大学，2021a）に記載するとおり，「へるん入試」では，高校生がもつ知的好奇心と探究心を「学びのタネ」と称し，選抜で重視している。高校生が，教科や総合的な探究の時間，あるいは日常生活の中で疑問に思ったことをきっかけにして学びを深めようとした経験なども「学びのタネ」で，大学での主体的な学びにつながるものとしている。「へるん入試」の「志望理由書」には，「学びのタネ」を 40 字以内で記入する欄を設けており，この「志望理由書」を用いて「面接」を行う。

総合型選抜Ⅰ「へるん入試」は，学力の 3 要素を多面的・総合的に評価することを旨として設計した。「主体性等」を評価する方法としては，書類（「調査書」「クローズアップシート」）と，「志望理由書」を用いた「面接」を課している。受験生は，出願時に自身の「学びのタネ」を言語化する必要があり，自分が学びたいことや学ぶ目的について考える。「へるん入試」は，受験生が自身の「学びのタネ」に向き合う機会を通して自らの学びについて自覚し，それにより成長することを目指す点で，育成型の入試である。

#### 2.2 求める学生像

学生募集要項や「へるん入試」の情報サイト「へるんスクエア」（島根大学，2021b）に掲載する「へるん入試が求める学生像」は次の 4 つである。

・大学の学びに必要な基礎的学力を有する人

・特定の学問・教科に関心を持ち，それに継続的に向き合ったことのある人
・知的好奇心を持ち，それを主体的・積極的な探究により深めた経験のある人
・他者と協働して何かをなし，それを自らの学びに役立てたことのある人

各学部・学科（専攻）は学問分野が異なるため，アドミッション・ポリシーは異なるが，「へるん入試が求める学生像」は学部を越えて共通とした。2 つ目，3 つ目は「学びのタネ」を持つ人，の意である。

### 2.3 入試種別

「へるん入試」には「へるん一般型」と「へるん特定型」がある。それぞれの募集人員（令和 4 年度入試）は，表 2 の括弧内に示すとおりである。

「へるん入試が求める学生像」は，「へるん一般型」「へるん特定型」ともに共通するが，その中でもさらに志向性や専門技能に特徴のある志願者を受け入れようとして設定したのが「へるん特定型」である。

表 2 へるん一般型，へるん特定型の募集人員

| | | | |
|---|---|---|---|
| 総合型選抜Ⅰ へるん入試 | へるん一般型 | | (170) |
| | へるん特定型 | 地域志向入試 | (37) |
| | | 専門高校入試 | (20) |
| | | グローバル英語入試 | (15) |
| | | 芸術･スポーツ･技能入試 | (15) |

特定型には「地域志向」「専門高校」「グローバル英語」「芸術・スポーツ・技能」の 4 種類がある。「へるん一般型」の評価項目に加えて，地域への興味・関心を評価するのが「地域志向入試」，専門的な能力や技能等について評価するのが「専門高校入試」や「グローバル英語入試」である。「芸術・スポーツ・技能入試」は実技を重視し，高い配点の実技を課すことから，「へるん一般型」との併願はできないが，他の 3 つの特定型入試については，「へるん一般型」を併願することができる。

学部・学科ごとの募集人員を，表 3 に示す。

表 3 令和 4 年度総合選抜型Ⅰ「へるん入試」学部別募集人員

| 学部 | 学科・課程・専攻 | | へるん一般型 | へるん特定型 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | 地域志向（島根県・鳥取県枠） | 地域志向（全国枠） | 専門高校 | ｸﾞﾛｰﾊﾞﾙ英語 | 芸術・ｽﾎﾟｰﾂ・技能 |
| 法文学部 | 法経学科 | | 20 | 5 | 5 | 2 | 5 | |
| | 社会文化学科 | | 12 | | | | | |
| | 言語文化学科 | | 13 | | | | | |
| | 小計 | | 45 | 5 | 5 | 2 | 5 | |
| 教育学部 | 学校教育課程Ⅱ類 | 保健体育科教育専攻 | | | | | | 3 |
| | | 音楽科教育専攻 | | | | | | 5 |
| | | 美術科教育専攻 | | | | | | 2 |
| | 小計 | | | | | | | 10 |
| 総合理工学部 | 物理・マテリアル工学科 | | 13 | 2 | | | 1 | |
| | 物質化学科 | | 18 | 2 | 1 | 1 | 1 | |
| | 地球科学科 | | 10 | 2 | | | 1 | |
| | 数理科学科 | | 13 | 2 | | | 1 | |
| | 知能情報デザイン学科 | | 12 | 2 | 1 | 4 | 1 | |
| | 機械・電気電子工学科 | | 6 | 2 | 1 | 3 | 1 | |
| | 建築デザイン学科 | | 5 | 2 | 1 | | 1 | 5 |
| | 小計 | | 77 | 14 | 4 | 8 | 7 | 5 |
| 生物資源科学部 | 生命科学科 | | 19 | 6 | 3 | | 3 | |
| | 農林生産学科 | | 15 | | | 5 | | |
| | 環境共生科学科 | | 14 | | | 5 | | |
| | 小計 | | 48 | 6 | 3 | 10 | 3 | |
| 合計 | | | 170 | 25 | 12 | 20 | 15 | 15 |

### 2.4 入学者選抜の基本方針

「へるん一般型」の入学者選抜の基本方針は，「調査書」及び「クローズアップシート」，「読解・表現力試験」，「志望理由書」を用いた「面接」により，知的好奇心・探究心を重視し，学力の 3 要素を総合的に評価（島根大学, 2021a）することとしている。「クローズアップシート」とは，志願者が高校段階で最も力を入れて取り組んだ経験を一つ挙げて，その経験について振り返り 800 字程度にまとめるものである。これにより，志願者の主体性・協働性等を評価する。

上記の基本方針により，「へるん一般型」の評価項目の配点は，次のとおりとした。

- 「調査書」及び「クローズアップシート」80 点
- 「読解・表現力試験」 100 点
- 「志望理由書」を用いた「面接」 100 点

「へるん特定型」については，「へるん一般型」の評価項目に加え，「地域志向入試」は「地域志向レポート」と「地域志向面接」で 50 点を付加している。「グローバル英語入試」は英検等の取得状況で出願要件を設けて加点したうえで，「英語による志望理由書」と「英語面接」とを合わせて 50 点を付加している。「専門高校入試」は，学部・学科によって付加評価項目は異なるが，「口頭試問」や「資格・検定に応じた加点」等により 10〜50 点を付加している。「芸術・スポーツ・技能入試」については，300〜500 点の実技を付加している。

「へるん一般型」も「へるん特定型」も，「学びのタネ」を重視する入試という点で「求める学生像」が共通することから，特定型の志願者は一般型も併願できるしくみである。「芸術・スポーツ・技能入試」については，実技を重視しており，その意味ではアドミッション・ポリシーに違いが生じるため，「へるん一般型」との併願はできないこととした。

なお，出願開始は 10 月上旬〜中旬で，「へるん一般型」については，志願者数が募集人員の概ね 3 倍を超えた場合，10 月末〜11 月上旬に第 1 次選考（書類選考）を行うことがある。「へるん特定型」については，志願倍率にかかわらず 2 段階選抜は実施しない。第 2 次選考は 11 月中旬〜下旬，12 月初旬に合格発表がある。

## 3 調査方法

### 3.1 高校生調査

高校生が「へるん入試」を認知する手段や受験理由等を調査するため，令和 4 年度「へるん入試」合格者 258 人に質問紙を送付した。回答期間は 2021 年 12 月 1 日〜12 月 8 日，回答数は 241 人であった。回答率は表 4 のとおりである。

### 3.2 高校教員調査

高校教員（学級担任）の「へるん入試」にかかる負担感や，受験を通した生徒の成長の実感等を調査するため，令和 4 年度「へるん入試」合格者 258 人の担任を対象とし，該当高校に依頼文を送付した。Web アンケート方式で実施し，回答期間は 2021 年 12 月 13 日〜2022 年 3 月 14 日の 3 か月間，回答数は 137 人である。

なお，1 校につき複数の合格者がいて，複数の学級担任が指導した場合は，それぞれの学級担任に回答していただくよう依頼した。また，一人の学級担任が複数の「へるん入試」合格者を指導している場合もあることから，高校教員の対象数は不明である。そのため，回答率も不明となる（表 4）。

表 4 アンケートの対象者数と回答数

| 対象者 | 対象数 | 学校数 | 回答数 | 回答率 |
|---|---|---|---|---|
| 高校生(合格者) | 258 | 157 | 241 | 93.4% |
| 高校教員(合格者の担任) | − | 157 | 137 | − |

## 4 調査結果と考察

### 4.1 高校生調査

#### 4.1.1 高校生の認知手段

高校生が大学の入試情報について知る手段は，紙媒体や大学ホームページのみならず，近年は YouTube などの動画によることが多くなっているのではないかと推測し，本学が配信する動画について，どのコンテンツを視聴したことがあるか，質問した。

問　島根大学による配信動画(Youtube)の視聴についてお尋ねします。島根大学が配信している次の動画(Youtube)を視聴したことがありますか。

A 学部・学科紹介動画
B へるん入試説明動画
C 入試説明動画（「B」を除く）
D 高校生からの地域課題研究入門〜そもそも〜動画
E その他の動画

結果は，図 1 に示すとおり，回答者の 9 割が「A 学部・学科紹介動画」と，「B へるん入試説明動画」を視聴していた。コロナ禍で会場型オープンキャ

ンパスが開催できず，各地の会場型進学説明会も延期・中止が相次ぐ中，受験生は，導入 2 年目の「へるん入試」や島根大学について情報を得るために，これらの動画を積極的に視聴したのではないかと推測する。

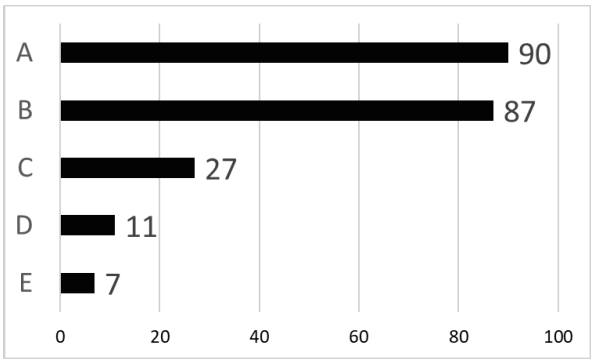



図 1 どの動画を視聴したか（複数回答可）
注）回答者 241 人中の割合・%

次に，「へるん入試」を何によって知ったのかについて尋ねた。

問 「へるん入試」を何によって知りましたか。あてはまるものすべてにチェックしてください。
- 島根大学のホームページ
- 「へるん入試」パンフレット
- 高校の先生
- 友人
- 先輩
- 保護者
- 塾の先生
- その他

結果は，図 2 に示すとおり，回答者の約 6 割が高校教員から，また，約 5 割が大学ホームページから「へるん入試」についての情報を得ている。「へるん入試」パンフレットから，と回答した割合は 2 割にとどまるものの，パンフレットはホームページにも掲載していることから，大学ホームページと回答した 5 割の中に，Web 媒体によるパンフレットを利用した者も含まれる。

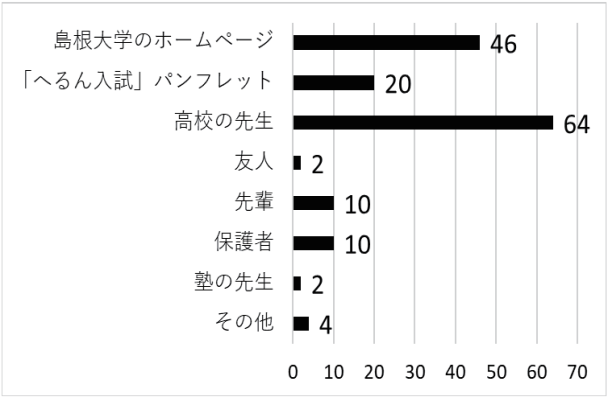



図 2「へるん入試」を何によって知ったか（複数回答可）
注）回答者 241 人中の割合・%

### 4.1.2 受験理由

「へるん入試」の受験理由を，13 の選択肢[2)]で問うた。複数回答可としたところ，回答者は一人平均 4 つ選択して回答していた。結果を表 5 に示し，ここから読み解いたことを 5 点挙げる。

表 5 「へるん入試」を受験しようと思った理由（複数回答可）

| 理　由 | % |
|---|---|
| 高校生活でがんばったことを評価してもらえる | 75 |
| 自分が持っている「学びのタネ」を評価してもらえる | 70 |
| 島根大学を受験するチャンスが増える | 57 |
| 高校の先生に勧められた | 45 |
| 大学入学共通テストを課す入試では合格が難しい | 37 |
| 得意分野を評価してもらえる「特定型」の入試があった | 32 |
| 「読解・表現力試験」の過去問を見て，解けそうだ | 29 |
| 合格を早く決めたかった | 24 |
| 「面接」に自信があった | 17 |
| 保護者に勧められた | 12 |
| 塾の先生に勧められた | 2 |
| 友人に勧められた | 2 |
| 先輩に勧められた | 2 |

注）回答者 241 人中の割合・%

まず，回答者の 7 割以上が「高校でがんばったことを評価してもらえる」と「自分が持っている『学びのタネ』を評価してもらえる」を挙げていることから，高校段階の活動の振り返りと，受験生の「学びのタネ」を重視する「へるん入試」の趣旨が高校生に理解

され，出願動機になっていることがわかる。

次に，「島根大学を受験するチャンスが増える」を挙げた回答者が約 6 割いることから，本学の志望度が高い受験生が，総合型選抜Ⅰ「へるん入試」を利用したと考える。

3 つ目に，回答者の約 5 割が「高校の先生に勧められた」を挙げたことは，図 2 の回答結果と関連してしている。高校教員は受験生の「へるん入試」の認知に大きくかかわっているだけでなく，「へるん入試」の趣旨を理解した教員が生徒に受験を勧め，出願につながっている。本学では「Web 高校訪問」という方法で，高校教員を対象に「へるん入試」の説明を行っているが，「Web 高校訪問」の説明で理解を深めた高校教員が，「へるん入試」が求める人物像と指導する生徒とのマッチングを行い，出願につながるケースはこれまでに複数あった。

4 つ目に，回答者の約 4 割が「大学入学共通テストを課さない」ことを受験理由に挙げている。これは，共通テストを利用する入試では学力に不安がある，と自覚する受験生が出願しているということであるが，視点を変えれば，専門高校を含む進路多様校の生徒にとって出願しやすい入試であるということである。

令和 4 年度「へるん入試」合格者のうち約 14%が専門高校の出身であるが，この専門高校出身者の 54%が，「大学入学共通テストを課さない」を受験理由の一つとして選択している。一方，専門高校以外の高校出身者のうち，「大学入学共通テストを課さない」を受験理由の一つとして選択したのは 33%である。多様な高校からの出願を企図して設計した「へるん入試」のねらいに適った結果といえる。

5 つ目に，回答者の約 3 割が「得意分野を評価してもらえる『特定型』の入試があった」を受験理由に挙げたことから，「地域志向入試」や「専門高校入試」などの特定型入試が，特定の志向性や専門的な学習歴をもつ高校生の得意分野（アピールポイント）として意識され，出願に結びついたことがわかる。4 つの特定型入試のうち「芸術・スポーツ・技能入試」を除く 3 つは，「へるん一般型」と併願できることから，得意分野を活かしつつ募集枠の大きい「へるん一般型」でも合格のチャンスがあるという点で，出願動機が強化されたのではないかと推察する。

### 4.1.3 高校生の負担感

「へるん入試」は，10 月に出願，11 月に試験を行う総合型選抜であることから，私立大学等の年内入試や，一般選抜の受験に備える受験生にとって，負担感があると推測した。総合型選抜では，一般的に志望理由書の作成や面接等が課されるが，「へるん入試」では，さらに「学びのタネ」の言語化や，「クローズアップシート」の作成など，特有の準備が加わることから，受験生の負担感について調査した。結果は図 3 に示すとおりである。

「負担感があった」または「ある程度あった」と回答した割合は約 75%で，「負担感があまりなかった」または「負担感はなかった」と回答した割合は約 25%である。「へるん入試」の受験において，回答者の 4 分の 3 が負担を感じていることがわかった。

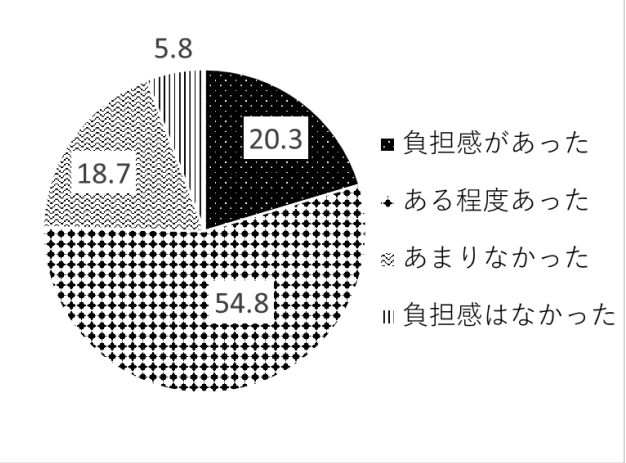



図 3 「へるん入試」受験準備に負担感があったか
注）回答者 241 人中の割合・%

「負担感があった」または「ある程度あった」と回答した受験生の負担感の原因を検証するため，次の質問により 10 の選択肢で尋ね，図 4 の結果を得た。選択肢を設定する際に予想したのは，「志望理由書」作成などの受験準備だけでなく，高校の定期試験や共通テストの勉強などを並行して進めなければならないことに負担を感じるのではないかということである。

問　「負担感があった」または「ある程度，負担感があった」を選んだ人は，お答えください。負担感の原因について，次のうち，あてはまるものすべてにチェックしてください。

・「学びのタネ」を見つけて言語化すること
・「志望理由書」「クローズアップシート」などの書類作成
・「読解・表現力試験」の対策
・学校の定期考査の勉強を同時に進めなければならないこと
・学校行事の準備を同時に進めなければならないこと
・検定試験や資格試験の受験準備を同時に進めなけれ

ばならないこと
・大学入学共通テストの勉強を同時に進めなければならないこと
・国公立大学の 2 次試験の勉強を同時に進めなければならないこと
・私立大学の試験勉強を同時に進めなければならないこと
・その他

負担感の原因として最も度数が多かったのは，「志望理由書」「クローズアップシート」などの書類作成で，負担感をもつ回答者の 8 割が挙げていた。次に多いのが「共通テストの勉強」と「定期試験の勉強」で，いずれも負担感をもつ回答者の約 6 割に相当する。「へるん入試」の受験準備だけでなく，高校での通常の学習との両立に負担を感じていることがわかった。

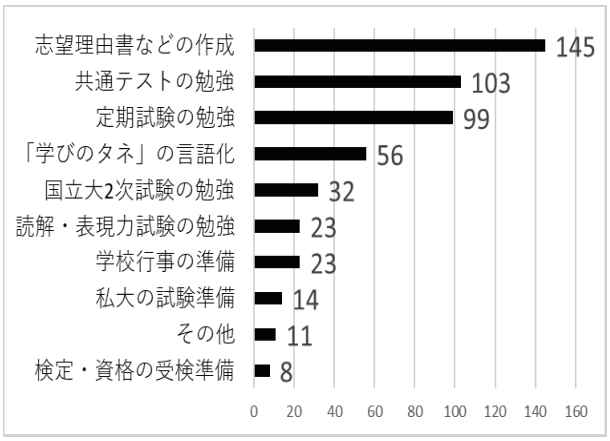



図 4 「へるん入試」負担感の原因（複数回答可）

では，「へるん入試」の受験準備自体に目を向けると，受験生は何を最も大変だと感じたのであろうか。次の問いにより，大変だと感じた順に番号を付してもらった。

問 「へるん入試」の準備において，あなたはどの順で大変でしたか。1～6 までの数字を記入して答えてください。

（ ）「学びのタネ」を見つけて言語化すること
（ ）「志望理由書」本文の作成
（ ）「クローズアップシート」の作成
（ ）「読解・表現力試験」の準備
（ ）「面接」の準備
（ ）「へるん特定型」における「実技」・「地域志向レポート」・「グローバル英語入試志望理由書」などの準備

この問いについての集計結果は図 5 のとおりで，最も大変と感じる選択肢（1 番目に挙げた選択肢）として度数が多かったのが「面接」の準備，続いて「志望理由書」の本文作成であった。

「志望理由書」を用いた「面接」は配点が大きい（へるん一般型の合計 280 点のうち 100 点）こともあり，「学びのタネ」を含む志望動機を，自分自身の言葉でどう表現し伝えるかは，受験生が最も注力するところではないかと推察する。

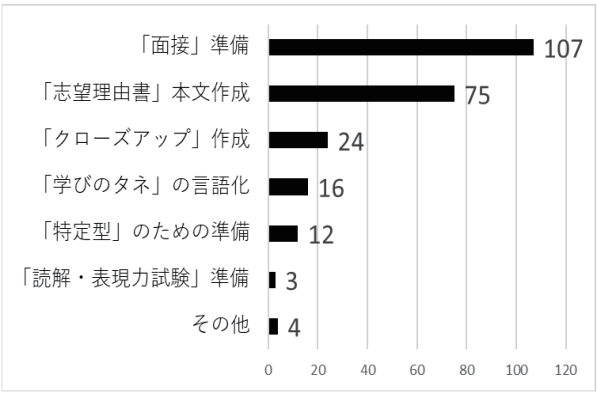



図 5 「へるん入試」の準備で最も大変だったこと（複数回答可）

## 4.2 高校教員調査

### 4.2.1 高校教員の負担感

高校教員は，「へるん入試」の出願準備や受験指導において，どのような負担感をもっているのだろうか。アンケート結果をもとに考察する（図 6，図 7）。

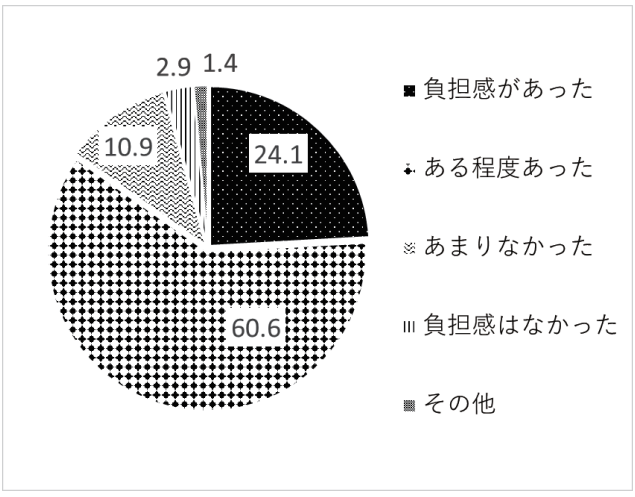



図 6 「へるん入試」の出願・受験指導に負担感があったか
注）回答者 137 人中の割合・％

「負担感があった」または「ある程度あった」と回答した割合は約 85％であった。高校生に比べて高校

教員の方が負担を感じている割合が 10 ポイント高い。同時期に複数の年内入試に出願する生徒を抱え，書類準備や面接指導などに追われる状況が結果として現れたのであろう。

なお，「その他」に回答した 2 名の記述部分は次のとおりである。

・大変ではあったが，負担という考えはなかった。
・生徒が貴学の教育方針に強く憧れを持っており，意欲的であったため，やりがいのある指導となった。

負担か，負担でないかということよりも，受験を通して成長する生徒を指導することに教員としてやりがいを感じた，ということであろうか。

次に，「負担感があった」または「ある程度あった」と回答した教員に対し，負担感の原因について，問うた。

問　「負担感があった」または「ある程度，負担感があった」と回答された方にお尋ねします。次の中から，あてはまるものをすべて選んでください。

・調査書別紙の記載
・生徒が「学びのタネ」を探し，言語化する際の指導
・「志望理由書」の作成指導
・「クローズアップシート」の作成指導
・「面接」の指導
・「へるん特定型」に関する「実技」「地域志向レポート」「グローバル英語入試志望理由書」における実技指導や作成指導
・その他

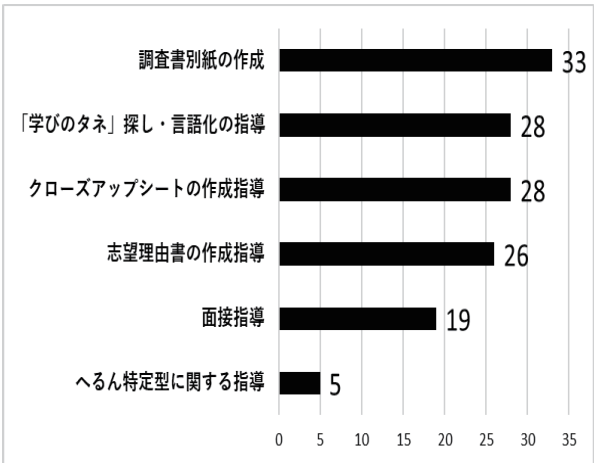



図 7 何に負担を感じたのか（複数回答可）

回答者の多くが，負担に感じる項目を複数挙げていた。図 7 に示すとおり，高校教員は「調査書別紙」作成のほか，高校生の「学びのタネ」探し・言語化の指導，高校生が作成する書類（クローズアップシート，志望理由書）の指導について負担を感じている。自らの書類作成にとどまらず，生徒の受験指導など，複数の作業を同時に進めねばならないことが，負担感を高めているのであろう。

### 4.2.2 生徒の変容・成長

入試を通して受験生が自らの「学びのタネ」を見つめ，高校段階での学び（これまで）を振り返り，大学での学び（これから）について考え，成長することを目指す「へるん入試」の受験を通して，実際に個々の生徒に成長や変容は見られたのか。その結果を，図 8 に示す。

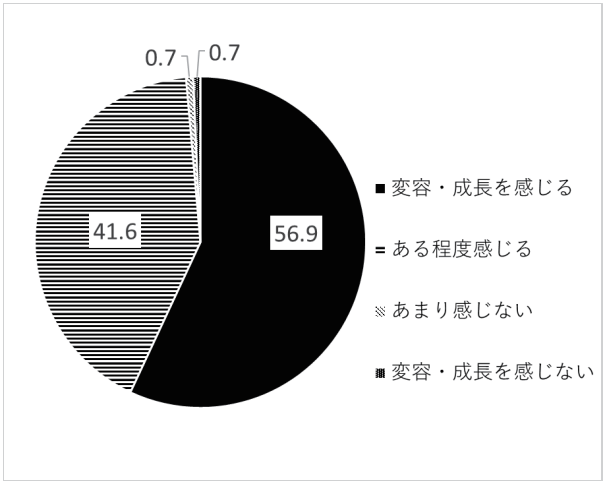



図 8 「へるん入試」のプロセスを通して，生徒自身の振り返りや自己分析，主体的な活動が促進された結果，生徒の変容や成長が感じられるか

回答者の 99%が「変容・成長を感じる」または「ある程度の変容・成長を感じる」と肯定的に回答した。「変容・成長を感じない」「あまり変容・成長を感じない」はそれぞれ 1 名ずつで合計 2 名（1.4%）であった。このことから，「へるん入試」は育成型入試として機能したといえる。

では，「変容・成長を感じる」「ある程度の変容・成長を感じる」と回答した高校教員は，どのような理由からそのように感じたのか。上記の回答者 135 人のうち，自由記述欄に回答したのは 89 人であった。そのうち，生徒の変容・成長について具体的に記述した 20 人の内容を検討し，次の 4 項目に分類した。

①　【目的・目標の明確化】　　11 人
②　【学びたい気持ちの高まり】　　3 人

③ 【深い考察，専門分野への理解】 2人
④ 【成果を実感，自己肯定感】 4人

① の回答として「入試を通して，生徒自身のキャリアプランや学問的志向が固まり，不足している能力が自覚できた。学びにつながる課題となっている」，「学びのタネを考えることで，大学に入ってからの目標が明確になった」などがある。
② の回答として「生徒の学びたい気持ちを引き出してもらえる良い入試方法」，「生徒の主体的な学びを促すきっかけになった」などがある。
③ の回答として「受験準備の中で，社会や地域の課題について深い考察ができるようになり，人間的に成長し深みが出た」，「専門分野に対する理解がより深まった」がある。
④ の回答として「振り返りができるようになった」，「自分のやってきたことへの自己肯定感につながった」などがある。

学びたいことが明確になれば，学ぶ意欲も高まるであろうし，専門分野に対する理解が深まれば，学びたいことが具体的に見えてくるであろうから，上記の①～④は，実際は相互に関連している。担任の先生は，生徒が高校段階での活動を振り返り，自らが目指す学びの方向性に気づいていく過程とその姿に対して，変容・成長を感じたのであろう。

総合型選抜は，受験生が志望理由書を書いたり，面接で大学での学びの学修計画を述べたりすることで，自分を見つめ，将来のビジョンを描き，それらを言語化する作業を伴う入試であることから，受験生自身の内面的成長が促進される選抜方法なのであろう。「へるん入試」の出願書類作成においては，意図的に，

1「クローズアップシート」の作成をとおして，受験生自身が高校生活での活動を振り返る段階
2「学びのタネ」の言語化をとおして自身の知的好奇心や探究心に向き合い，深める段階
3「志望理由書」の作成をとおして自身の学びたいことを具体化する段階

の 3 つのステップを組み込んでいる。「へるん入試」における出願前・入学前・入学後にわたる教育の段階で，高校生が自己に向き合い，振り返る機会をもち，そのことが自身の成長につながるのであれば，育成型入試としての意義があるといえるのではないか。

## 5 まとめ

このたびのアンケート調査により，「へるん入試」に対する高校生・高校教員の受け止め方を知ることができた。総合型選抜は，受験する生徒にとっても，送り出す高校教員にとっても，選抜する大学にとっても時間と労力のかかる選抜方法であるが，高校教員は負担感を抱きながらも，受験を通して生徒が成長したと感じていることがわかった。

今後の課題は 2 点ある。1 つは「へるん入試」出願時の高校生と高校教員の負担感を削減する方策も含む入試改善，もう 1 つは「学びのタネ」をもって入学した学生を育てる教育を進めることである。新しい学学習指導要領で学ぶ現高校 1 年生を迎える 2 年後に向けて，「へるん入試」の改善と教育の推進が課せられている。

## 注

1）「へるん入試」の名称は，明治時代に来日し松江に滞在したラフカディオ・ハーン（小泉八雲）の呼称「へるんさん」に由来する。文学者，新聞記者，民俗学者，英語教師などとして多方面で才能を発揮し異文化の架け橋となった「へるん」の魅力と，高校生一人一人がもつ多様な可能性に重ね合わせ，名付けたものである。

2）13 の選択肢については，このアンケート調査を実施するにあたり，本学アドミッション担当教員で協議して決めたものである。「へるん入試」の 3 つの評価項目
1）書類審査（知識・技能，主体性等）
2）「読解・表現力試験」（思考力等）
3）「面接」（主体性等）
にかかわる選択肢に加えて，そのほかの要因として想定できるものを選択肢の項目とした。

## 謝辞

ご多忙の折，アンケート調査に協力していただいた「へるん入試」合格者及び高校の先生方，「へるん入試」開発に共に携わった方々に感謝いたします。

## 参考文献

島根大学（2021a）．「令和 4 年度学生募集要項 総合型選抜Ⅰ「へるん入試」」 島根大学 https://www.shimane-u.ac.jp/_files/00242325/20210716_00.pdf（2023年1月5日）．

島根大学（2021b）．「島根大学 総合型選抜 へるん入試」 島根大学へるんスクエア https://www.shimane-u.ac.jp/_files/00234061/20210423_h1_02.pdf（2023年1月5日）．

大学入試研究ジャーナル第 33 号，328-333，2023

# 付属高校・新聞社との連携によるオンライン入学前教育の開発

## ――事後アンケート自由記述の分析――

中世古貴彦，森誠子，小田部貴子，松原岳行（九州産業大学）

九州産業大学では，旧推薦・AO 入試等の合格者を対象にした入学前教育に加えて，付属高校から推薦等により入学予定の生徒を対象に，新聞社と協力した入学前教育プログラムを対面主体で実施してきたが，2021 年入学者向け以降は 2 年連続で全面遠隔で実施した。SNS での交流等を導入した遠隔化 1 年目の効果検証の結果を踏まえた 2 年目（2022 年入学者向け）は，高校・大学・新聞社の間の連携を一層強化し，生徒への指導を工夫した。事後アンケートの自由記述の計量分析から，プログラムへの習慣的な取り組みが入学後の学習への備えになると生徒が実感していること，取り組みを通して自己の弱点や課題を意識したこと，生徒間の交流が受講意欲の維持に効果的だったことなどが示された。

キーワード：入学前教育，遠隔，SNS，新聞，高大社連携

### 1 問題の所在：遠隔入学前教育の開発

大学入学予定者を対象とした入学前教育は広く見られるものになったが，主として学力選抜を経ていないものを対象としていることもあり，その実施には次のようないくつかの困難が付きまとう。そもそも，入学前教育を実施する理由・目的は，入学予定者の学習習慣等が不十分であることに対処するためであるが，最も介入を行いたいはずの学習習慣が確立していないものほどそもそも受講しないか，仮に受講しても熱心に取り組んでくれないという，皮肉な事態に陥りやすい[1)]。受講の意欲を維持するために指導や刺激を与えたくても，先行事例で度々指摘されるように，大学のキャンパスで集合授業や合宿などを行うことは「遠方に居住するものには時間的・経済的な負担も大きい」（大塚ほか，2019：29）し，高校の行事日程や引率の負担なども考慮すると回数を極力抑制せざるを得ない。加えて，いわゆる「コロナ禍」以降は，社会情勢的に対面実施を見合わせざるを得ない状況も続いた。そうなると，通信添削や e ラーニングのような，個人の自主性に委ねる割合の大きい遠隔の手段が多用されやすい。だが，急速に遠隔化が進んだ大学入学後の教育でも，「対面でさえ十分ではない学習意欲が，教師やほかの学生がリアルに介在しない個人のオンライン環境で永続的に充実して示されていることはあまり考えられない」（溝上，2021：10）ことが危惧されており，当然ながら入学前教育でも同じことが心配される。

新型コロナウィルス感染症対策のためと称した様々な措置はいずれ必要なくなるかもしれないが，コロナ禍の中で大学や高校の教育現場で生じた数々の変化のいくつかは，「ハイブリッドな学びと大学教育のイノベーション」（溝上，2021）となって定着すると考えられる。入学前教育に関して言えば，例えば，オンラインツールを用いることで，対面実施に伴う時間的・経済的，あるいは物理的制約が緩和されるため，コロナ禍終息後にも遠隔要素が残るか，一層活用されるようになる蓋然性が高い。効果的な遠隔入学前教育の開発は，多くの大学に共通する課題と考えられ，事例研究の蓄積には少なからぬ意義があると考えられる。

### 2 先行研究：交流を重視した遠隔入学前教育

先述の「教師やほかの学生がリアルに介在しない個人のオンライン環境」（溝上，2021：10）は，入学前教育でも遠隔環境下の学習意欲を阻害すると考えられる。そこで，受講者同士や実施側とのヴァーチャルな交流を積極的に組み込んでいると考えられる入学前教育の事例について検討する。

単に e ラーニング課題を与えるのみならず，受講者間や教員との双方向的なコミュニケーションを狙って SNS や Learning Management System（学習管理システム，以下では LMS）を活用している入学前教育の事例として，長崎大学（木村ほか，2012）や高知大学（大塚ほか，2019）の事例が挙げられる。ただし，前者の事例が中心に据えるのは対面合宿と考えられ，先輩学生も参加する専用 SNS の位置付けは補助的といえる。また，後者の事例は，対象が医学部医学科入学予定者とやや特殊で，LMS の双方向的活用も入学前教育の特定課題においてのみ moodle 上で受講者と教員がディスカッションを行うというもので，長期にわたり日常的にオンラインで交流するものではない。

コロナ禍における様々な制約の中でも，一定期間の

入学前教育を遠隔主体で実施した事例の一つとして，桐蔭横浜大学（溝口ほか, 2021）が挙げられる。オンライン会議システム（Zoom）を用いて反転授業的な双方向型講座を隔週で受講するという大変作り込まれた取り組みだが，任意参加と見受けられ，残念ながら後半になるにつれて取り組み状況が悪化し，脱落者も一定数いたとされる（溝口ほか, 2021: 121-122）。

SNS を中心に据えて全面遠隔で実施した事例として，九州産業大学（中世古・小田部ほか, 2021; 中世古ほか, 2022）が挙げられる。付属校推薦などによる入学予定者を対象に，1 か月強の新聞購読と 3 回の遠隔授業等を課し，学習習慣，読解力，文章力などを身に着けさせることを目的としたプログラムだが，特徴はコロナ禍で遠隔化した際にビジネスチャットアプリである Slack を導入し，オンラインでの交流を毎朝課した点である。入学予定の生徒らに新聞記事を読み競わせ，お互いの要約や考察に対して高校教員，新聞社講師陣，大学教職員，先輩学生と一緒にコメントの掛け合いを行わせたところ，大半の生徒が新聞をほぼ毎日読むようになり（前年までそうした生徒はごく一部だった），プログラムの満足度なども対面で実施していた前年より向上していた（中世古ほか, 2022）。しかも，Slack 上での投稿や意見交換の活発さは，元々の学習習慣や入学時の基礎学力（国語プレイスメントテストの得点）を統制してもなお，入学後の学業成績と有意な正の相関を有することが，追跡調査に基づき報告されている（中世古・小田部ほか, 2021）。

九州産業大学の例は，遠隔入学前教育では SNS 等を使って一定期間日常的にオンライン上での学習に取り組ませる仕掛けを構築することが，受講の意欲を長期間維持させ，遠隔授業も含めた入学後の学習への備えにもなる可能性を示唆している。だが，入学後の成績と相関があるとはいえ，それだけでは遠隔での活動に元々親和的だったものが，遠隔入学前教育も入学後の遠隔授業も卒なくこなしたに過ぎないとも解釈できる。取り組み時間の大半を SNS 感覚での交流に充てるような入学前教育が受講者にどのような変容をもたらしたのかは，十分に検討されてはいない。

## 3 本稿の課題：交流重視の遠隔入学前教育の効果

以上を踏まえ，本稿では，受講者間や実施側との交流を重視した遠隔入学前教育が，受講者をどのように変容させるのかを質的な側面から可視化するという課題を設定する。具体的な分析対象として，本稿の問題意識に鑑みて適切な例と考えられる，九州産業大学における付属校推薦合格者等を対象とした入学前教育プログラムを取り上げる。

以下では，まず，4.1 で，同プログラムの概要と入学後の学習との対応がどのように設計され，プログラムへの取り組みによりいかなる変容が期待されているのかを整理する。次に，4.2 では，受講者への事後アンケート [2] における自由記述を計量分析することで，受講者が自身の変容をどのように認識していたのかを明らかにする。4.3 では，実施関係者アンケート [3] の結果を抜粋し，実施側から見て期待されたような変容が見受けられたのかを確認する。5. では，以上の分析による知見と，残された課題を整理する。

## 4 九州産業大学の付属校向け入学前教育

### 4.1 プログラムの概要と狙い

九州産業大学の付属高校向け入学前教育は，先述の通り学習習慣等を身に着けさせることを目的として，読売新聞西部本社「新聞のちから」委員会の協力で実施されてきた。2 つの付属高校で取り扱いが若干異なるが，2022 年については両校の学校推薦型選抜（付属校）の合格者全員に加え，一方の高校の総合型選抜の合格者全員，合計 152 人が受講した [4]。実施期間（基本教材となる新聞が配達された期間）は，1 月 16 日（日）から 2 月 23 日（水）までの 6 週間弱だった。

プログラムの内容は，主として Slack の当該プログラム用ワークスペースでの活動と，Zoom による遠隔授業，朝の会（と個別指導）から構成された。Slack 上では，平日はほぼ毎朝，当日の朝刊に掲載された任意の記事を選び，その「要約」と「意見・考察」を，午前 9 時までに当該日用に設けられた Slack のチャンネル内に「投稿」することが生徒らに課された。その後約 1 時間は，リアクションボタン（いわゆる「いいね！」マーク等）や「返信」機能を使い，お互いの投稿について意見交換を課した。これは，対面におけるグループディスカッションを置き換えた活動だが，手本もないのに生徒だけで活発な意見交換ができるとは想定しにくかった。そこで，基礎教育センターの学生アシスタント 16 名を活用し，先輩として手本を示すべく意見交換に参加してもらった。なお，学生アシスタントには，事前に Slack の操作や議論を促す方法などについての研修を受けさせたうえで，シフトを組み交代で参加させた。また，高校の先生方にも，生徒らの参加状況を適時共有しつつ，気になる生徒への声掛けや，頑張っている生徒への激励などを行ってもらった。さらに，新聞社講師陣にも，記事を正確に読み込ませるコメントにより意見交換を促して

もらった。もちろん，同プログラムを担当する大学教職員 4 人も，ほぼ毎日複数人が意見交換に参加した。

実際の Slack 上での意見交換の例を一部紹介する。2 月 17 日付け 34 面の記事「［サイバーテロ　病院の危機］（1）「金になる」迷わず攻撃」は，身代金を目的としたハッカー集団のサイバー攻撃を受けた町立病院の被害等を報じた内容だった。この記事に関し，生徒 A は 300 字強の要約と共に，「人を脅して儲かるなんて言う狡いことが，ビジネスとして行われていることに憤りを感じた。どうしてこんなことができるのかわからない。［中略］ウイルスを開発できるプログラマーなんて頭がいいはずなのに，それをもっと別の，人の役に立つ場所でその能力を生かすことはできなかったのか。［中略］システムのさらなる強化やホワイトハッカーの活躍に頼るしかないのか。いろいろ想像してみたがいまいち解決策はわからなかった」等の 450 字程度の意見・考察を投稿した。これに対し，生徒 B が「もしかしたらゲーム感覚なのではないのかな？と思ってしまいました。［中略］現実にたくさんの人が不幸になることを少しは理解して，罪の意識を持って欲しいと思いました」等と 100 字程度で返信し，生徒 C も「すごい事件ですね。［中略］デジタル化が進む世の中でこういったコンピューターを使った事件も増え，対策もするのでしょうが，さらにその対策も越えてくるものを作られたり…まるでいたちごっこのようになりそうですね…」と 150 字程度で返信した。生徒 A も「コメントありがとうございます。［中略］知らない，わからない，ではなく少しでも理解してほしいものです。」「まさにその言葉通り，キリがないですですよね。どこかでどうにかけりをつけられるといいのですが…」等と応じた。そこで，新聞社講師陣が，第 2 回遠隔授業で説明された「新聞は継続性のメディア」であることの一例として，この記事は前日の 1 面の「病院 1 割　脆弱性未対策　対サイバー攻撃　全国調査」の記事の続きであることを指摘した。すると，生徒 A が「昨日の記事を見返してみました。［中略，追加の情報で］ふさがっていた視野が少し広がったような気がします。電子カルテの方がアナログより管理しやすくて効率はよさそうですが，各病院がリスクを理解してシステムを利用することが大切なんですね」と，最初の投稿にはなかった視点からも意見を述べるようになっていた。

同ワークスペース上では，プログラム終了までに 19,000 件以上の投稿メッセージ（実施側からの全体連絡や個人間のダイレクトメッセージ等も含む総数）があった。生徒が要約と意見・考察の投稿とは別に返信した回数は，確認できた範囲では平均 2.0（標準偏差 1.4）で，返信回数 0 のものは 5.3%だった[5]。

以上の毎朝の活動に加え，新聞社講師陣による文章指導のワークショップなどの遠隔授業を，Zoom を用いて実施した。隔週で毎回 2 時間を 3 回実施したところ，88%の生徒が 3 回とも参加し，1 回も出席しなかったものは皆無だった。

さらに，2022 年からの新しい取り組みとして，「Zoom 朝の会」を，週 1 回，合計 6 回実施した。毎週火曜日を中心に，Slack での活動が終わった朝 10 時から 30 分程度，大学教職員が，オンラインでの意見交換のコツや，プログラムにおける課題やその取り組みと大学での学び方の関連などについて説明した。平均参加回数は 5.4 回で，全員が最低でも 3 回以上出席した。

さらに，プログラムへの取り組み方が低調な者を事前にチェックし，Zoom 朝の会終了後に退室させず，うまく取り組めない各自の理由を聴取し，個々の状況や悩みに応じたアドバイスを行った。こうした個別指導を，2022 年からの新しい取り組みとして，中盤から終盤にかけて 3 回，各回 7 人程度，延べ 20 人に行った[6]。

また，プログラム終盤では，新聞の読者投稿欄「気流」への掲載を目指して，文章を所定の用紙に手書きし，写真に撮って期限内に Slack 上で提出することも課された。

これらの課題は，次のように入学後の学習と対応することが想定されていた。まず，毎朝新聞を読んだうえで Slack での活動に参加することは，朝型の生活を送りながら予習をしたうえで授業に参加するという行動に通じる。また，本格的なビジネス仕様の SNS に日々ログインして課題をこなすことは，入学後に各種 LMS を用いて自律的に学習を進める予行演習になる。Zoom による授業や朝の会を，カメラオン（顔出し）でチャット機能や各種リアクション機能を何度も使わせる双方向的な内容にしていることは，入学後の遠隔授業のスムーズな受講につながる。なお，スマートフォン依存の生徒らが，タイピングなどの PC 操作に親しむことも重要であるので，プログラムの受講には PC を用いるように繰り返し指導していた。また，オンラインではあるが他の学生や教職員と意見交換を繰り返すことで，入学後の授業でもただその場にいればよいのではなく，予習の内容や他の学生や教員の発言を踏まえた応答を積極的に行うような受講態度が望まれることを体感できる。些末なことでは，敢えて写真による提出課題を設けることも，添付ファイルが画

像の場合は映り込み，ピンボケ，上下左右の向き等を確認してから提出するといった基本的なマナーを指導する機会になる。

### 4.2 事後アンケートで語られた生徒の変容

事後アンケートでは，「総合的に見て，新聞を題材にした本プログラムは，今後のあなたの学びのためにどの程度役立つと思いますか」[7] という問 11 の後に，「問 11 の評価を下した理由について，詳しく（受講前後の自分の変化，新聞を読むようになって気付いたこと，プログラム中に何ができた／できなかったか等を適宜含めて）教えてください。（最大 200 字程度を目安に）」という自由記述式の設問を設けた。得られた 126 件の回答を対象に，KH Coder（3.Beta.03a）を用いて計量テキスト分析を行った。語の出現回数や図 1 の共起ネットワークなどを参照した結果，以下のような代表的と考えられる記述を含むいくつかの文脈が見いだされた。なお，引用部分の下線は図 1 に現れた語を意味する。また，明らかな誤記は一部修正した。

まず，分量的にも多かったのは，図 1 左上に多い語に示される，プログラムを通して「文章」「力」などを磨くとともに，「レポート」作成やグループ学習など「大学」入学後に役立つような「練習」ができたという記述だった。

> 「文章力がとても上がったと思います。パソコンにも慣れることができ，レポートの練習ができました。このプログラムをしてくださってありがとうございました。大学入学後も自分なりに一生懸命頑張りたいと思います。」
>
> 「パソコンと触れ合う機会が増え，特にタイピングが一番効果があったと感じました。」
>
> 「知らない人と意見の交換をして大学でのグループ学習での練習になったりして良かったと思いました」
>
> 「プログラムにより意見の出し方がわかりディスカッションに対する自信がついた。」

ただ，それらは「意見」「交換」「投稿」などの語を介し，図 1 右上に一部示されるような，自分の弱点や課題（「朝」「早い」「時間」に「起き（る）」て手を抜かず「活動」するのが「難しい」等）を意識する機会になったという文脈ともつながっていた。

> 「毎日時間内に投稿することが出来なかったので大学では時間厳守で行かないといけないと改めて思った。」
>
> 「Slack の投稿やオンライン授業により，文章の作り方などを身につけることが出来ました。そして，続ける難しさや様々な意見に対応することが苦手なんだなと自分自身を知ることも出来たのでよかったです」
>
> 「今まで自分が”難しそう”な文章をいかに適当に読み流してきたかがわかりました。毎朝新聞を読むことで，ぱっと見で諦めず，分からない言葉は調べるなど内容をきちんと理解して読もうとできるようになっていました。」

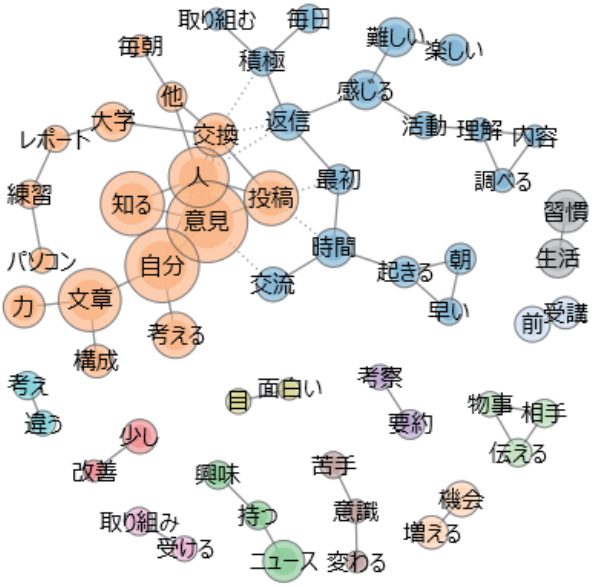



図 1 生徒の自由記述の共起ネットワーク

注）円の大きさは出現回数と対応する。出現回数が多すぎて様々な語と結びつくので，「読む」「思う」「新聞」はこの分析から除外した。

また，そうした「苦手」「意識」が，「習慣」的に取り組み続けることで克服され，「難しい」から「楽しい」と「感じ（る）」方が変わったという記述も散見された。

> 「このプログラムが始まってすぐの時は，朝起きるのが辛くて新聞にも慣れていなかったので，要約と意見・考察を書くことは私にとってとても大変なことでした。ですが，授業があったり日を重ねるごとに生活リズムも良くなって，100 字程度で自分の意見がすらすら書けるようになりまし

た。［他の付属：引用者］高校の方と意見交流することで，友達ができるか不安でしたが，連絡先を交換して話すようになり，対面した時が楽しみになりました。パソコンの扱い方も慣れてきて，これからの遠隔授業にも役立つと感じています。」

「人に自分の考えを説明する難しさや，自分の意見を言うだけでなく全く話したことがない人たちの意見への返信をする等とても難しい課題が多かったですが，苦手なことも習慣づけていくとコツや楽しさがわかってきてとても自分の身になったと感じました」

「最初は新聞を読むことや自分の意見を言うことが難しかったですが，回数を重ねるごとにそれらを楽しいと思うことが出来，意見を言い合う練習になりました。このような経験をすることが出来たことに感謝し，今後の生活に活かしていきたいと思います。」

では，最初は苦痛だった学習活動を，変容が生まれるほど長期間にわたり，しかも早朝に継続させるカギは何だったのか。生徒らの記述からは，仲間同士の学び合いの効果が大きいことが読み取れた。

「同じ歳でも驚くほど大人びた意見を持った人がいて，負けてられないなと自分の意見に対しなぜそう思ったのか深く考察するようになりました。結局，追いつけたとは思いませんでしたが，ニュースへの考え方や文章の書き方に刺激を受けることができました。」

「最初は仲がいい人の投稿に目が行ったり，返信をしていたけれど，段々と自分とは違う意見の人や，面白い表現をする人に目が行くようになりました。実際に会ってみたいと思うような人もいて，オンラインで正直残念ではあったけれど，オンラインだからこその面白みもあったなと思います。自分より優れたものを見て，積極的に取り入れたりと自分のものにできなかったことがまだまだあると感じたので，もっと自分の成長に繋げていけるように取り組みたいと思います。」

「同じ記事でも違うことを書いていた人との意見交換が 1 番有効だと思った。」

### 4.3 実施側関係者から見た変容

こうした状況は，プログラム実施側の目にはどう映っていたのか。実施側関係者アンケートの自由記述回答からは，朝の会での指導や生徒同士の意見交換などを介した大学での学習に対する意識付け，LMS に見立てたオンラインツールへの適応，大学生なら身に着けておいてほしい常識に対する意識付け等を行わせることができたのではないかという記述が散見された。

「WEB で実施する定期的な朝の会は良かったと思います。［中略：引用者］生徒がこちらの期待以上に Slack を使いこなしていることに驚きました。」（高校教員）

「大学入学への意識付けには良かったと思います。他大学に比べてかなり熱心に指導してもらって良いと思います。」（高校教員）

「［朝の会で大学教職員が丁寧に指導することで：引用者］3 回の授業内では伝えきれない事を伝えることができたし，高校生にとっても，大学をより身近に感じることができたと思う。」（大学教職員）

「生徒同士が意見交換をすることで記事に対する知識がより深まったこと，またその記事に対して意見・考察を行う事で，大学に入った際もレポート課題に対する取り組み方が他学生と比べ，いい方向へと大きく変わってくるなと思いました。」（学生アシスタント）

「18 歳成人化，情報リテラシー，コンプライアンスなど身近な最新の問題を取り上げたことで，それらへの意識も高まったのではないでしょうか。」（新聞社講師）

なお，こうした語りの背景には，高校，大学，新聞社の連携があったことが指摘できる。プログラムの設計・内容の調整，遠隔授業の予行演習，気がかりな生徒への対応の相談等のために，メールや電話だけでなく，実施関係者専用の Slack のワークスペースを別途設け，プログラム開始の少し前からか終了まで，毎日のように関係者間でやり取りを行った。正確な把握はできないが，2022 年分の実施に当たり 1,000 件ほどの投稿メッセージがあったものと推定された。

## 5 結論：交流を梃子にした意識の変容

九州産業大学の遠隔入学前教育が，長期間の日常的なオンライン交流を組み込むことで，どのように受講者を変容させるのかを整理したい。生徒の自由記述の分析結果からは，細かなポイントまで漏れなく反映されてはいないものの，実施側が意図したような効果を生徒も自覚していることが確認できた。大学入学後の

学習と対応付けられた課題に取り組む中で，遠隔授業への対応力や，より積極的な授業参加につながる意識やスキルが身に着いたという記述が多数見られた。当初は難しく感じられた学習行動も，習慣的に取り組む中で苦手意識が薄れていったが，そうなるほどに生徒を没頭させるには仲間同士で学び合う場を演出することが効果的だった。また，実施側関係者の目にも，概ね企図したような変容が捉えられていた。

ただし，課題も指摘できる。今回の分析では，SNS 感覚の交流にさえ乗ってこない生徒への対応がどうあるべきかまでは見えてこない。また，プログラムの正味の効果を確認するには，入学後の成績などを用いた追跡調査も欠かせない。さらに，生徒同士の交流を下支えしたのは，参加状況の把握，個別指導，意見交換への参加などの実施関係者の献身と熱意と考えられる。受講者が顔見知りの多い付属高校の生徒同士であり，既に生徒と関係が構築されていた高校教員からの指導・助言があったことが取り組み方に影響していたとも考えられ，もしも他の入試区分にまで同様のプログラムを拡大するならば、更なる工夫が必要であろう。実施側の負担軽減と双方向的交流を両立させる効率的な運営・指導方法の開発（例えば，元受講生に今度は実施側として後輩を指導してもらう，活動状況を踏まえた個別指導を強化する）など，今後の継続や発展のために更なる工夫が求められよう。

## 注

1）例えば，中世古・森ほか（2021）は，入学前教育の教材として自宅に配られる新聞を使って毎日欠かさず自宅学習を行うように指示したにもかかわらず，大多数の受講者は週に 2～3 日しか教材に目を通していなかったこと，しかも入学前教育のための学習時間は元々の学習習慣（高校 3 年次 1 学期の学習時間）と強い正の相関があったことを報告している。

2）事後アンケートは，実質的なプログラム最終日（2022 年 2 月 22 日）の第 6 回 Zoom 朝の会中に，Microsoft Forms 上で実施した。2 月末までに回答のあった 139／152 人（回収率 91.4%）を対象に集計した。なお，本調査の実施に際しては，学内の研究倫理審査を受信し，実施許可を得た（「効果的な高大接続に向けたハイブリッド型入学前プログラムの開発」，通知番号 2021-0019 号）。

3）2022 年 2 月 22 日～3 月 2 日に，Microsoft Forms 上で実施した。読売新聞社講師陣 3 人，高校教員 5 人，九産大教職員 4 人，学生アシスタント 8 人の計 20 人が回答した。

4）同プログラムの受講者数は，近年では入学者（例年約 2,500 人）の 6%前後で推移している。受講率は例年 100%である。

5）これら無返信の者も，大半は自分がその日読んだ記事の要約と意見・考察は投稿しており，完全に受講を放棄した脱落者ではない。また，取り組み状況の記録は主に学生アシスタントが担ったが，返信回数は確認の作業負担が大きいため，およそ均等に全期間をカバーする 7 日分のみ集計対象とした。そのため，全く返信を行わなかった生徒は，実際は更に少ない可能性がある。なお，返信回数は，必須であるという意識の醸成やコツをつかむのに時間がかかったのか，後半になると多くなっていた。

6）前年の反省を踏まえたこれらの新しい取り組みの効果検証も重要だが，紙幅の都合もあり，稿を改めて論じたい。

7）「全く役に立たない」＝1 から「とても役に立つ」＝6 の 6 段階で尋ねたところ，平均値 4.8，標準偏差 1.0 だった。

## 謝辞

プログラムの実施にご協力いただいた，九州高校ならびに九州産業高校の先生方，読売新聞西部本社「新聞のちから」委員会の皆様，基礎教育センターの学生アシスタントの皆様に，この場をお借りし厚く御礼申し上げます。

## 参考文献

木村拓也・池田光壱・西原俊明・大橋絵理・田山淳・竹内一真・井ノ上憲司・山口恭弘（2012）．「長崎大学における入学前教育の枠組みと効果測定―学生チューターを交えたヴィジョン形成教育の組織化と基礎学力向上の取組―」『大学入試研究ジャーナル』**22**, 95-104.

溝上慎一（2021）．「ハイブリッドな学びと大学教育のイノベーション」『IDE：現代の高等教育』**635**, 10-14.

溝口侑・清水栄子・原田章・田上正範・松井晋作・森朋子（2021）．「入学前教育プログラムの可能性」『大学教育学会誌』**43**(2), 119-123.

中世古貴彦・森誠子・小田部貴子・一ノ瀬大一・秋山優（2021）．「新聞を活用した付属高校推薦入学者向け入学前教育：受講者アンケートの分析結果」『九州産業大学基礎教育センター研究紀要』**11**, 53-62.

中世古貴彦・小田部貴子・森誠子・松原岳行（2021）．「新聞を用いた入学前教育の遠隔アクティブラーニング化：追跡調査の結果」『大学教育学会2021年度課題研究集会要旨集』,95-98.

中世古貴彦・森誠子・小田部貴子・松原岳行（2022）．「Slackを活用した高大接続の試み―新聞を用いた入学前教育の遠隔アクティブラーニング化―」,『九州産業大学総合情報基盤センター COMMON』**41**, 74-88.

大塚智子・関安孝・喜村仁詞・武内世（2019）．「インターネットを介した入学前教育『高知大学入学前moodle』――学習意欲維持への試み――」『大学入試研究ジャーナル』**29**, 29-35.

大学入試研究ジャーナル第 33 号，334-340，2023

# 教員志望理由書を課すことによる「スクリーニング効果」の検証

## ――国立教員養成単科大学における入学者の教員志望に着目して――

山田 美都雄（宮城教育大学）

本研究では，国立教員養成単科大学が令和３年度一般選抜後期日程試験において受験生に提出を課した教員志望理由書の「スクリーニング効果」を検証する。当大学では教員就職率の向上の方策として「教員志望理由書」を導入した。これにより，後期日程入学者の教員志望がどの程度変化したのか，また，教員志望周辺の意識面に関しても波及効果は生じているのか，さらに，教員志望の持続性やディプロマ・ポリシーの定着度に対する影響はどの程度か等について検証した。その結果，教員志望理由書の導入のスクリーニング効果が生じている可能性が窺われ，今後さらなる追跡型の検証が課題として挙げられた。

キーワード：教員志望理由書，スクリーニング効果，教員志望，教員養成，入学者選抜方法

### 1 本研究の概要

#### 1.1 本研究の背景・目的

大学入試において，大学が受験生に対し何らかの受験科目や提出資料等を課すことにより，結果的に入学者集団の特性が変化することは一般に期待されることであろう。たとえば，理系科目に強い受験生を入学させたいと考えれば受験科目に理系科目を設定し，また，他者とのコミュニケーションを円滑に図ることができる学生を得たいと考えれば受験科目に面接やグループディスカッションを課すといった具合に，受験科目として課す内容と受験生の資質や能力との連関性は意識されるものである。しかし，実際に大学が期待した通りの学生を迎え入れられているか，言い換えれば受験生が想定した通りの反応を示すか否かは，受験科目の有無とはまた異なる次元の問題であるともいえる。なぜなら，そこでは受験科目として課される内容がまずもって問題となるからだ。文系の受験生でも解答に労を要しない理系科目の出題であれば理系に強い学生が集まるとは限らないであろうし，グループディスカッションの方法によっては他者の意見を顧みず自身の意見を口うまく語る学生ばかりが集まってしまうかもしれない。

また，一般に受験科目の負荷を重くすることは受験生を遠ざけるようにイメージされがちであるが，西郡（2015）が国立総合大学工学部の後期日程試験（二次試験）の事例によって示したように，個別学力検査を課したことにより志願者数が飛躍的に増加した事例も見られる。したがって，「新しい制度設計を検討する上で，経験的な感覚や価値観に頼らず，客観的データに基づく議論を展開する」（西郡 2015）との指摘には着目すべきである。

そうであれば，受験科目や提出資料を課すことによって実際にどのような特性をもった受験生ないし入学者を集めることができているのかについては，データに基づく検証が基本的に必要になると思われる。そこで，本稿では，国立教員養成単科大学における入試を事例に，出願時に提出資料を課すことが入学者集団の特性をどれほど規定するのか，その効果を計量的データに基づいて検証することを目的として設定する。

#### 1.2 教員養成大学における「教員志望」という問題

本稿では，国立教員養成大学における「教員志望」という問題領域を扱う。国立の教員養成大学は，学校教員を養成するという社会的使命を負うものであるが，そこでの社会的な評価指標として「教員就職率」に言及がなされることは多い。教員就職率は，卒業生に占める教員就職者の割合を示す指標であるが，昨今の国立教員養成大学においてはこの数値をいかにして上昇ないし維持させるかが焦眉の課題となっている（山田 2021）。この背景には，教員養成大学入学者であっても，教職に就かない学生が全体で一定数見られるという統計的事実があり，国（文部科学省）による評価に対応すべく，各大学においては教員就職者の規模を適正な水準で管理し，状況に応じて改善を図る必要に迫られている[1)]。この文脈において，「教員就職率」は国立教員養成大学にとって具体的なアクションが求められる

ほどの評価指標として機能している。

本稿では，国立教員養成単科大学の一大学の事例を取り扱う。当大学においても例外なく「教員就職率」は大学運営上の重要指標と認識されており，いかにしてこの数値を上昇させるかが問われる状況にある。このような中，当大学では令和３年度一般選抜後期日程試験において，志願者全員に「教員志望理由書」を課すという方策をとることになった。そのねらいは，教員志望の受験生がより多く集まるようにすること，すなわち「スクリーニング効果」を期待してのことである。本稿では，この「スクリーニング効果」という観点から，当大学の後期日程試験において教員志望理由書を課したことによって，入学者にどのような変化が生じたのかについて，学生を対象に実施したアンケートのデータから検証する。

### 1.3 「スクリーニング効果」とは

本稿で扱う「スクリーニング（screening)」とは，「選抜の効率化と簡素化を主たる目的として行われる予備的選抜」（藤田 1986）のことを指している。「スクリーニング」は，主に労働市場の採用場面を想定して用いられる語であり，「雇主が希望者全員の職務遂行能力や職業適性を実際に調べたのちに採用決定するわけでは必ずしもなく，あらかじめ応募条件を提示したり，何らかの基準によって足切りをして選考の対象となる者の数を削減する（藤田 1986)」ために行われるものとされるが，これと同種のことは大学入試の文脈においてもあてはめることができるだろう。すなわち，当大学の場合でいえば，「教員志望を明確に有する者であるのか否か」という点で受験者をあらかじめ「効率」的かつ「簡素」に選抜するという意味合いになる。そして，この手段の具現化として「教員志望理由書」を課すという行為が位置づけられることになる。

本稿では，教員志望理由書を出願書類として課したことで，実際にどの程度，教員志望学生を「予備的」に選抜できたのか，その「スクリーニング効果」を検証する。

## 2 対象大学の入試制度

ここでは分析に先立ち，当大学の入試制度について触れておきたい。

当大学の令和３年度以前の入試は，一般選抜（一般入試）の前期日程試験と後期日程試験と学校推薦型選抜（推薦入試）からなり，募集人員はそれぞれ，225 名，56 名，64 名である（ただし，平成 30 年度入試以降)。前期日程（初等教育，中等教育，特別支援教育の全課程で実施）は大学入学共通テスト（大学入試センター試験）と，個別学力検査（二次試験）として国語と英語又は数学ないし実技を課し，後期日程試験（初等教育と中等教育の２課程で実施）では共通テスト（センター試験）と二次試験として面接ないし実技を課している。配点は選考によってばらつきはあるが，共通テスト（センター試験）の総合点は二次試験の総合点よりも高く設定されている。また，推薦（初等教育，中等教育，特別支援教育の全課程で実施。ただし中等教育は一部の専攻のみで実施）において共通テスト（センター試験）は課さず，面接や独自の課題を課している。

当大学では，令和３年度の後期日程試験から受験生に「教員志望理由書」の提出を求めるように制度を変更した。なお，教員志望理由書は面接で活用するとし，配点は与えていない。字数は 600 字（自筆式）である。

島田（2010）は「志望理由書」について，「文章表現としての価値」や志望意志や学習意欲の形成といった「学習材」としての価値を認めているが，当大学の教員志望理由書は，入学者選抜を実施する大学側にとっての「選抜材」としての価値をも有すると捉えられる。

## 3 分析の概要

### 3.1 本研究のリサーチクエスチョン

本研究では，教員志望理由書の効果の検証を念頭に置き，以下のリサーチクエスチョンを設定する。

(1)「教員志望理由書」は教員志望者を集めるスクリーニング効果を有しているか。

(2)「教員志望理由書」を課すことによって，教員志望以外にどのようなメリットが得られるか。

(3)「教員志望理由書」の効果の持続性は期待できるか。

### 3.2 分析の方針

本研究の分析方針として，まず，当大学入学者の直近のアンケートデータから選抜区分別に教員志望状況の変遷を確認する。その際，特に教員志望理由書を課した令和３年度入試後期日程試験の影響性を検証する。

次に，教員志望以外に，入学者の大学入学志望動機にどのような影響が見られたのかを概観する。これは「教員志望」に重点を置いた対応策の波及効果を検証するという観点である。

さらに，当大学の入学者を対象とする追跡調査データから教員志望の持続性について検証し，加えて，教員養成大学の学生としての資質・能力（ディプロマ・ポリシー）が入学後どの程度身についているのか，その変化を検証する。

なお，以上の各種分析に当たっては，教員志望理由書を導入した後期日程だけでなく，前期日程，推薦入試で入学した学生とのデータ比較を行う。

### 3.3 調査データの概要

本稿で用いる２つの調査データについて説明する。

① 新入生アンケートデータ

当大学では例年４～５月頃に新入生を対象とするアンケートを実施している（記名式，Web 回答式の調査，令和３年度は６月実施）。その中で，教員志望の意思や大学入学志望動機，アドミッション・ポリシーの理解度等の質問を設定している。教員志望以外の項目については，令和２年度以後の調査で設けている。回答率は，平成 30 年度 98.9%，平成 31 年度 96.9%，令和２年度 92.2%，令和３年度 90.5%。

② 学生アンケートデータ

当大学では平成 31 年度（令和元年度）から全学生を対象に記名式の学生アンケートを実施している（記名式，Web 回答式の調査）。当アンケートでは，教員志望のほか，ディプロマ・ポリシーの達成状況等の教学面から学生生活面の広範囲にわたってたずねている。本稿では，質問紙の設計の関係で令和２年度と令和３年度の入学後の状態（１１月～１２月時点）を比較する。回答率は，令和２年度 83.8%，令和３年度 85.8%。

## 4 分析結果[2)]

### 4.1 教員志望の比較

図１に過去４年分の選抜区分別の教員志望状況を示した。これを見ると，教員志望理由書を課した令和３年度後期日程入学者の教員志望が 58.0%から 72.0%となり，おおむね前期日程の水準まで上昇したことがうかがえる。また，「いいえ」の非志望の回答率は 2.0%となり，後期日程の他の年度と比較して最も低い数値であった。

### 4.2 大学入学志望動機の比較

続いて当大学への入学志望動機について，令和２年度と令和３年度の数値（該当する項目として選択した率。複数選択方式）を表１に示した。選抜区分によってややばらつきはあるが，ここでは特に後期日程において令和２年度と令和３年度で 10 ポイント以上の差が認められる箇所を網掛けで示した。これを見ると，まず，「教員になりたいから」や「教員免許・資格が取れるから」といった，教員養成大学において基本的な素養として求められる項目に関して，令和３年度において明瞭に高くなっていることが分かる。また，「就職に有利だから」や「（正規）教員への就職状況を見て」といった就職面，そして，当大学の特徴ともいえる「東北唯一の教員養成単科大学であるから」や「学校防災に先進的に取り組んでいる大学だから」，「特別支援教育５領域の免許を取得できる大学であるから」といった項目についても，同じく令和３年度において選択率が顕著に高いことが読み取れる。なお，「地元の大学で家から通えるから（地元の大学だから）」という，教育内容に対して外在的な理由については 10 ポイントほど低くなっていた。

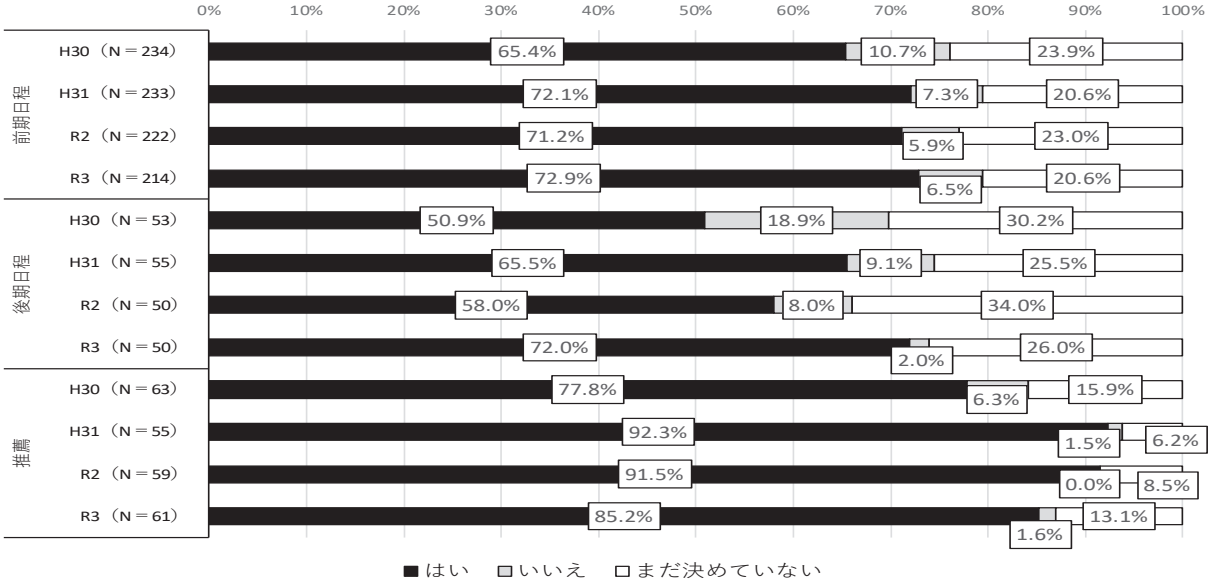



図１ 教員志望の比較

表1 大学入学志望動機の比較

| 志望動機項目 | 選抜区分 | R2 | R3 |
|---|---|---|---|
| 教員になりたいから | 前期日程 | 76.6% | 75.3% |
| | 後期日程 | 68.0% | 78.0% |
| | 推薦 | 96.6% | 88.5% |
| 教員免許・資格が取れるから | 前期日程 | 83.8% | 78.6% |
| | 後期日程 | 72.0% | 88.0% |
| | 推薦 | 86.4% | 91.8% |
| 自分のしたい勉強ができると思ったから | 前期日程 | 57.7% | 51.6% |
| | 後期日程 | 56.0% | 54.0% |
| | 推薦 | 69.5% | 68.9% |
| 合格できそうだから | 前期日程 | 36.5% | 32.6% |
| | 後期日程 | 28.0% | 42.0% |
| | 推薦 | 6.8% | 6.6% |
| 国立大学だから | 前期日程 | 84.2% | 89.8% |
| | 後期日程 | 74.0% | 82.0% |
| | 推薦 | 71.2% | 72.1% |
| 学費が安いから | 前期日程 | 34.7% | 38.6% |
| | 後期日程 | 34.0% | 42.0% |
| | 推薦 | 32.2% | 39.3% |
| 就職に有利だから | 前期日程 | 8.6% | 12.6% |
| | 後期日程 | 6.0% | 18.0% |
| | 推薦 | 16.9% | 14.8% |
| 本学が研究や教育で実績があるから | 前期日程 | 9.9% | 10.2% |
| | 後期日程 | 16.0% | 16.0% |
| | 推薦 | 27.1% | 16.4% |
| キャンパスが魅力的だから | 前期日程 | 10.4% | 7.0% |
| | 後期日程 | 10.0% | 6.0% |
| | 推薦 | 11.9% | 13.1% |
| 学生生活が楽しそうだから | 前期日程 | 26.1% | 28.8% |
| | 後期日程 | 34.0% | 28.0% |
| | 推薦 | 44.1% | 47.5% |
| 多様な地域出身の学生と交流したいから | 前期日程 | 9.5% | 12.6% |
| | 後期日程 | 8.0% | 12.0% |
| | 推薦 | 13.6% | 24.6% |
| 交通のアクセスがよいから | 前期日程 | 9.5% | 8.4% |
| | 後期日程 | 14.0% | 8.0% |
| | 推薦 | 6.8% | 8.2% |
| 地元の大学で家から通えるから（R3：地元の大学だから） | 前期日程 | 46.8% | 40.9% |
| | 後期日程 | 60.0% | 50.0% |
| | 推薦 | 32.2% | 36.1% |
| 地元以外の場所で大学生活を過ごしたいから | 前期日程 | 18.0% | 17.7% |
| | 後期日程 | 10.0% | 14.0% |
| | 推薦 | 23.7% | 18.0% |
| 正規教員への就職状況を見て（R3：教員への就職状況を見て） | 前期日程 | 9.5% | 14.9% |
| | 後期日程 | 10.0% | 26.0% |
| | 推薦 | 6.8% | 24.6% |
| 宮城県、仙台市の気候・文化・生活等の環境がよさそうだから | 前期日程 | 13.5% | 20.0% |
| | 後期日程 | 12.0% | 18.0% |
| | 推薦 | 11.9% | 11.5% |
| 東北唯一の教員養成単科大学であるから | 前期日程 | 36.5% | 32.6% |
| | 後期日程 | 36.0% | 46.0% |
| | 推薦 | 66.1% | 55.7% |
| 学校防災に先進的に取り組んでいる大学だから | 前期日程 | 12.6% | 12.6% |
| | 後期日程 | 20.0% | 34.0% |
| | 推薦 | 37.3% | 27.9% |
| きめ細かな少人数教育が受けられるから | 前期日程 | 27.9% | 30.2% |
| | 後期日程 | 34.0% | 36.0% |
| | 推薦 | 55.9% | 47.5% |
| 特別支援教育５領域の免許を取得できる大学だから | 前期日程 | 14.0% | 12.1% |
| | 後期日程 | 2.0% | 16.0% |
| | 推薦 | 33.9% | 24.6% |

### 4.3 アドミッション・ポリシー理解度の比較

次にアドミッション・ポリシーの理解度について比較した結果を図2に示す。これをみると，後期日程においては，「読んだことがあり，内容も理解している」という最も望ましい選択をした率が 12 ポイント高くなっており，「読んだことはあるが，内容を理解していない」は8ポイント減，「読んだことがない」は0%となり，改善の傾向がうかがえる。

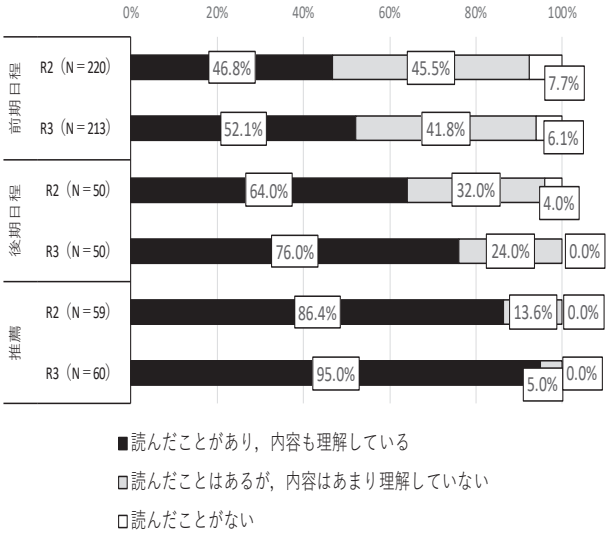



図2 アドミッション・ポリシーの理解度の変化

### 4.4 教員志望の持続状況の比較

ここからは，入学時点での教員志望がどの程度持続性を保っているのかを検証するために，新入生アンケートとその後に実施した学生アンケートのデータをつないだ連結データから分析結果を確認する。なお，ここでは両調査に回答した者にデータを限定するため，やや回答者数が減少する。回答率（新入生アンケートと学生アンケートの両方に回答した者の割合）は令和2年度が 79.1%，令和3年度が 78.2%となり，連結前のデータから約４～５ポイントほど下がる。

図3に教員志望の持続状況を試験区分別に示したが，全体として入学時から入学後にかけては令和２年度，令和３年度ともに，教員志望がやや減少する方向で変動が生じている。なお，この傾向は教員志望理由書を課した後期日程においても見られるほか，教員志望の意志が相対的に固いと想像される推薦においても，入学後には教員志望の率が下がる傾向にある。

具体的にどのような変動が生じているのかをクロス表（全体を 100%とした場合の各セルの内訳の割合）で示した結果が表 2，表 3 である。これを見ると，入学時に教員志望であった学生は，令和 2 年度と令和 3

年度の両年度において，入学時から入学後にかけて，4.7%～15.1%の範囲で未定（「まだ決めていない」）へと変化していることが分かる。この点については，教員志望理由書を課したからといって，入学後の教員志望が持続される効果は一部の層においてみられなかったと考えられ，根強い傾向とうかがえる。

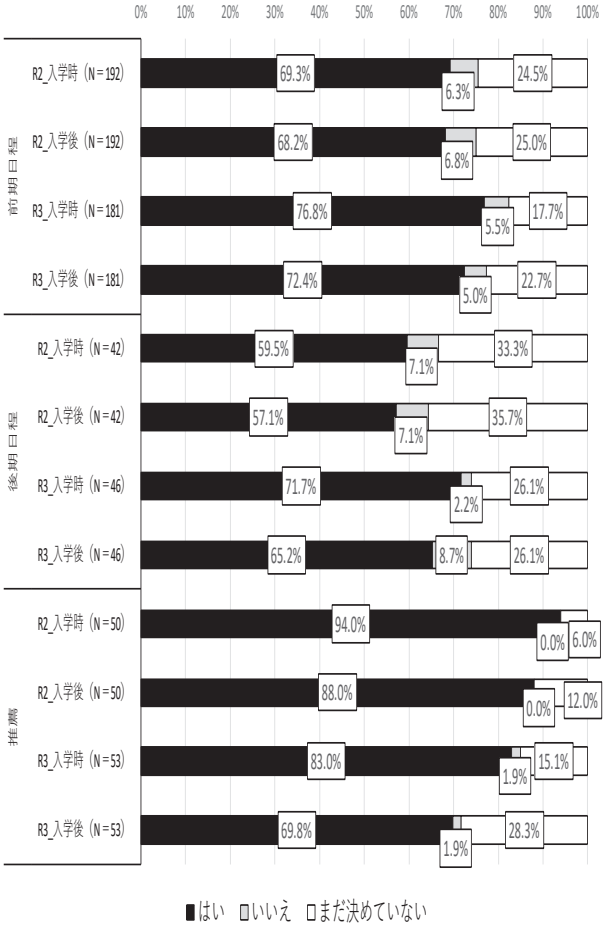



図 3 教員志望の持続

表 2 教員志望の変動（令和 2 年度）

| | | | 入学後 | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | はい | いいえ | まだ決めていない | 合計 |
| 入学時 | 前期日程 | はい | 63.5% | 1.0% | 4.7% | 69.3% |
| | | いいえ | 0.0% | 4.2% | 2.1% | 6.3% |
| | | まだ決めていない | 4.7% | 1.6% | 18.2% | 24.5% |
| | | 合計 | 68.2% | 6.8% | 25.0% | 100.0% |
| | 後期日程 | はい | 52.4% | 0.0% | 7.1% | 59.5% |
| | | いいえ | 0.0% | 4.8% | 2.4% | 7.1% |
| | | まだ決めていない | 4.8% | 2.4% | 26.2% | 33.3% |
| | | 合計 | 57.1% | 7.1% | 35.7% | 100.0% |
| | 推薦 | はい | 88.0% | 0.0% | 6.0% | 94.0% |
| | | いいえ | 0.0% | 0.0% | 0.0% | 0.0% |
| | | まだ決めていない | 0.0% | 0.0% | 6.0% | 6.0% |
| | | 合計 | 88.0% | 0.0% | 12.0% | 100.0% |

表 3 教員志望の変動（令和 3 年度）

| | | | 入学後 | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | はい | いいえ | まだ決めていない | 合計 |
| 入学時 | 前期日程 | はい | 66.9% | 0.0% | 9.9% | 76.8% |
| | | いいえ | 1.7% | 2.8% | 1.1% | 5.5% |
| | | まだ決めていない | 3.9% | 2.2% | 11.6% | 17.7% |
| | | 合計 | 72.4% | 5.0% | 22.7% | 100.0% |
| | 後期日程 | はい | 58.7% | 2.2% | 10.9% | 71.7% |
| | | いいえ | 0.0% | 2.2% | 0.0% | 2.2% |
| | | まだ決めていない | 6.5% | 4.3% | 15.2% | 26.1% |
| | | 合計 | 65.2% | 8.7% | 26.1% | 100.0% |
| | 推薦 | はい | 66.0% | 1.9% | 15.1% | 83.0% |
| | | いいえ | 0.0% | 0.0% | 1.9% | 1.9% |
| | | まだ決めていない | 3.8% | 0.0% | 11.3% | 15.1% |
| | | 合計 | 69.8% | 1.9% | 28.3% | 100.0% |

なお，逆に入学時に未定であっても，入学後に教員志望に変化する学生は，令和 2 年度の推薦を除き，3.8%～6.5%の範囲で確認され，入学時点での意志の不確定さが垣間見える。

### 4.5 ディプロマ・ポリシーの定着度の比較

最後に，4.4 と同様に入学時と入学後の両アンケートの回答者を対象に，入学後のディプロマ・ポリシー（教員としての資質・能力）の定着度について，選抜区分ごとに確認する。なお，当大学では，各種教員としての資質・能力を全８項目で書き分ける形をとっている（令和３年度時点）。表 4 は各資質・能力の定着度を「おおむね身につけている」から「まったく身につけていない」までの 4 件法による回答の割合を示したものである。ここでは，特に後期日程における数値の変動に着目したい。表 4 の右端の列に示した肯定率（「おおむね身につけている」と「やや身につけている」の和）を見ると，A，C，D の３項目についてはあまり差が見られないが，B，E，F，G，H の５項目については，それぞれ，16.2 ポイント，15.9 ポイント，14.4 ポイント，9.2 ポイント，11,1 ポイントと比較的大きな幅の上昇が観測された。なお，B，E，F，G の項目はいずれも教員の職務に直接的にかかわる項目であることは注目されよう。これに対し，前期日程における変動は概して大きくなく，一般選抜の括りで見るならば，令和３年度の後期日程入学者のディプロマ・ポリシーに関して特に望ましい傾向が生じたとみられる。

表4 ディプロマ・ポリシーの定着度の変化

| DP項目 | 入試年度・選抜区分 | おおむね身につけている | やや身につけている | あまり身につけていない | まったく身につけていない | | (肯定率) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A.広い視野と豊かな教養に裏付けられた深い人間観と、世界を正しく見つめ、異文化を受容できる確かな社会観 | R2_前期日程 | 9.4% | 53.9% | 35.6% | 1.0% | | 63.4% |
| | R3_前期日程 | 9.4% | 57.2% | 32.8% | 0.6% | | 66.7% |
| | R2_後期日程 | 4.9% | 65.9% | 29.3% | 0.0% | | 70.7% |
| | R3_後期日程 | 6.5% | 60.9% | 30.4% | 2.2% | | 67.4% |
| | R2_推薦 | 18.0% | 44.0% | 38.0% | 0.0% | | 62.0% |
| | R3_推薦 | 7.5% | 67.9% | 24.5% | 0.0% | | 75.5% |
| B.専門とする教科や得意とする分野・領域について、確かな学力と高度な専門性、実践的な指導力 | R2_前期日程 | 6.3% | 39.8% | 48.2% | 5.8% | | 46.1% |
| | R3_前期日程 | 7.8% | 41.1% | 46.1% | 5.0% | | 48.9% |
| | R2_後期日程 | 0.0% | 38.1% | 54.8% | 7.1% | | 38.1% |
| | R3_後期日程 | 4.3% | 50.0% | 41.3% | 4.3% | | 54.3% |
| | R2_推薦 | 4.0% | 40.0% | 56.0% | 0.0% | | 44.0% |
| | R3_推薦 | 9.4% | 45.3% | 43.4% | 1.9% | | 54.7% |
| C.子どもの発達や心身の状況に応じて、それぞれが抱える問題を理解し、適切に指導できる知識と能力 | R2_前期日程 | 7.9% | 43.2% | 46.3% | 2.6% | | 51.1% |
| | R3_前期日程 | 9.4% | 48.9% | 38.3% | 3.3% | | 58.3% |
| | R2_後期日程 | 4.8% | 52.4% | 40.5% | 2.4% | | 57.1% |
| | R3_後期日程 | 6.5% | 50.0% | 32.6% | 10.9% | | 56.5% |
| | R2_推薦 | 10.0% | 56.0% | 34.0% | 0.0% | | 66.0% |
| | R3_推薦 | 9.4% | 54.7% | 34.0% | 1.9% | | 64.2% |
| D.常に学び続け、自己研鑽に励み、創意工夫して、よりよい教育を目指す確かな基礎力とひたむきな向上心 | R2_前期日程 | 12.1% | 51.1% | 33.7% | 3.2% | | 63.2% |
| | R3_前期日程 | 13.9% | 57.8% | 27.2% | 1.1% | | 71.7% |
| | R2_後期日程 | 16.7% | 50.0% | 28.6% | 4.8% | | 66.7% |
| | R3_後期日程 | 8.7% | 58.7% | 28.3% | 4.3% | | 67.4% |
| | R2_推薦 | 24.0% | 48.0% | 28.0% | 0.0% | | 72.0% |
| | R3_推薦 | 13.2% | 69.8% | 17.0% | 0.0% | | 83.0% |
| E.教育に対する強い使命感と責任感を持ち、愛情をもって子どもに接することのできる健康な心身と豊かな人間力 | R2_前期日程 | 14.7% | 59.2% | 24.6% | 1.6% | | 73.8% |
| | R3_前期日程 | 16.2% | 58.1% | 24.0% | 1.7% | | 74.3% |
| | R2_後期日程 | 16.7% | 50.0% | 33.3% | 0.0% | | 66.7% |
| | R3_後期日程 | 10.9% | 71.7% | 10.9% | 6.5% | | 82.6% |
| | R2_推薦 | 26.0% | 60.0% | 14.0% | 0.0% | | 86.0% |
| | R3_推薦 | 15.7% | 70.6% | 13.7% | 0.0% | | 86.3% |
| F.組織の一員として、高い倫理観と規範意識、自己制御力を持って、教師としての職責を果たそうとする真摯な姿勢 | R2_前期日程 | 15.8% | 57.9% | 23.7% | 2.6% | | 73.7% |
| | R3_前期日程 | 14.0% | 60.3% | 23.5% | 2.2% | | 74.3% |
| | R2_後期日程 | 19.0% | 40.5% | 38.1% | 2.4% | | 59.5% |
| | R3_後期日程 | 6.5% | 67.4% | 23.9% | 2.2% | | 73.9% |
| | R2_推薦 | 16.0% | 58.0% | 26.0% | 0.0% | | 74.0% |
| | R3_推薦 | 11.5% | 67.3% | 21.2% | 0.0% | | 78.8% |
| G.子どもとの間はもとより、他の教職員、保護者や地域の関係者とも良好な信頼関係を築きつつ、着実に教育に取組む姿勢 | R2_前期日程 | 12.1% | 52.1% | 34.2% | 1.6% | | 64.2% |
| | R3_前期日程 | 11.7% | 60.0% | 25.6% | 2.8% | | 71.7% |
| | R2_後期日程 | 7.1% | 54.8% | 35.7% | 2.4% | | 61.9% |
| | R3_後期日程 | 8.7% | 63.0% | 26.1% | 2.2% | | 71.7% |
| | R2_推薦 | 18.0% | 50.0% | 32.0% | 0.0% | | 68.0% |
| | R3_推薦 | 15.4% | 59.6% | 23.1% | 1.9% | | 75.0% |
| H.時代の状況や社会の変化のなかで、自ら培ってきた知識や体験を活かしつつ、新たな課題に立ち向かう柔軟さや粘り強さ | R2_前期日程 | 11.5% | 48.7% | 35.6% | 4.2% | | 60.2% |
| | R3_前期日程 | 11.7% | 52.8% | 33.3% | 2.2% | | 64.4% |
| | R2_後期日程 | 11.9% | 54.8% | 33.3% | 0.0% | | 66.7% |
| | R3_後期日程 | 13.3% | 64.4% | 17.8% | 4.4% | | 77.8% |
| | R2_推薦 | 14.3% | 57.1% | 28.6% | 0.0% | | 71.4% |
| | R3_推薦 | 20.8% | 60.4% | 18.9% | 0.0% | | 81.1% |

## 5 考察

### 5.1 知見のまとめ

ここでは，前節で得た５つの結果について考察を加える。

①教員志望の程度について

当大学入学者の教員志望については，特に教員志望理由書を導入した令和３年度後期日程入学者において，教員志望の度合いが増している（たとえば，平成30年度から20ポイント以上増加している)。このことから，あくまで単年度分のデータからではあるが，教員志望理由書の導入による「スクリーニング効果」が生じている可能性が窺われる。つまり，当大学の当初のねらい通り，教員志望学生の獲得に影響があったと示唆される。その理由としては，従来は後期日程入試を通じて入学に至っていたと考えられる教員志望の程度の弱い学生の一部が，「教員志望理由書」が課されたことによって当大学を志望校から外した結果なのではないかと推測される。すなわち，たとえ配点がなくとも，資料提出を課されたことで，大学の意図を考慮し，教員志望の相対的に弱い学生の受験意欲を弱めたと推測される。

②入学志望動機，ｱﾄﾞﾐｯｼｮﾝ・ﾎﾟﾘｼｰの理解度について

教員志望に加え，当大学への入学志望動機やアドミッション・ポリシーの理解度といった側面からも，令和３年度後期日程入学者の教員志向性が高まっていることが見て取れることから，「スクリーニング効果」はより広範囲で生じていることが窺われる。これは，教員志望理由書を用いて教員志望を直接問うことによって，教員志望を抱く過程にかかる諸々の意識が喚起されたことに起因するのではないだろうか。

③教員志望の持続性について

入学時と入学後のアンケートデータを連結させた追跡調査データを用いて教員志望の持続性を検証したところ，教員志望に減少傾向が確認された。このことから，現時点において，教員志望理由書は教員志望の維持に関してまでは効果を有さない可能性が示唆された。しかし，これは当大学において広く見られる現象であることに加え，２年次以降に教員志望に回帰する可能性もあることから，本当に教員志望が持続しないかについては引き続き検証が必要と思われる。

④ディプロマ・ポリシーの定着度について

教員志望の持続に関しては明瞭な違いが見られなかったが，ディプロマ・ポリシーの定着度については，当大学が設定する８項目中５項目で望ましい改善が見られた。令和３年度後期日程入学者において，比較的明瞭に差が出ていると思われる。このことからも，教員志望の持続が本当に収縮したのかについて，改めて

検証する必要があろう。

### 5.2 まとめ～教員志望理由書の導入効果～

総じて，教員志望理由書の導入効果としては，教員志望という点において以前にも増して上昇が見られることから，導入の効果が生じた可能性が窺われる。

問題はその持続性である。この効果が今後どの程度続くのかということについては引き続き追跡調査を通じて検証する必要がある。それは「志望理由書」の耐性がどの程度持続するものか，という点を検証することでもある。つまり，途中で効果が消失するようなものなのか，それとも粘り強く入学生の心性を保証する有効なものであるのか，という見極めである。現在のところ，やや教員志望の弱まりはあるものの，それは後期日程だけの話ではなく，当大学の教員志望者において一定程度見られる現象である。それを割り引いてもなお，令和３年度後期日程入学者はそれなりの気概を備えた学生が選抜されたと想定されうる。今後，２年次以降の学生調査や最終的な就職状況の成果等も加味する形で今回の志望理由書導入の持続効果を総合的に評価することは重要な課題となるだろう。

## 6 今後の課題

本研究が抱える課題としてはとりわけ，下記のことが挙げられる。

第一に，本稿では１年次時点での追跡調査の比較を行ったが，２年次，３年次，４年次にかけてどのような変化がさらに生じるのかは現時点で不明であり，今後キャッチアップしていくことが必要である。特に当大学では３年次と４年次において２度の教育実習を経験するカリキュラムが組まれており，この体験の効果がどのように出てくるのか，つまり，教員志望理由書を課したことによってスクリーニングされた学生の間に実習効果の違いが生じるのかといったことも検証することで，教員養成大学における入学者選抜及び教育の効果がより明瞭になると思われる。

第二に，教員志望理由書を活用した「面接」が選抜に与えた影響性を考慮することである。入試の秘匿性の問題から，具体的な面接の実施状況を公表することは困難であるが，スクリーニング効果の有無を吟味するには，面接自体の効果を除去したうえでの検討が必須となる。

これらの課題を克服することで，スクリーニング効果の検証をより客観的なものとすることができよう。

## 注

1) たとえば，文部科学省が公表している資料「国立の教員養成大学・学部及び国私立の教職大学院の令和３年３月卒業者及び修了者就職状況等のポイント」においては，国立の教員養成大学・学部の令和３年３月卒業者の教員就職率は，65.2%（卒業者から大学院等への進学者と保育士への就職者を除いた数を母数とする場合）であったと報告されている。

2) 分析結果の各表または各図における H，R の表記はそれぞれ平成，令和の元号を意味し，それに続く数字は入試年度を示す。

## 文献

藤田英典（1986），「スクリーニング」日本教育社会学会編『新教育社会学辞典』，525－527.

西郡大（2015），「入試制度設計がもたらす志願者動向への影響－後期日程の制度設計を事例に－」『大学入試研究ジャーナル』**25**，37－42.

島田康行(2010)，「『志望理由書』を課すことの意義」『大学入試研究ジャーナル』**20**，51-157.

山田美都雄（2021），「教員養成大学入学後の教員志望及び志望変更に関する計量的分析―宮城教育大学学部生対象アンケートから―」『宮城教育大学紀要』**56**，349－362.

大学入試研究ジャーナル第 33 号，341-347，2023

# 国立大学の延べ志願者数増加策に関する一考察

## ―― 一般選抜前期日程と推薦・総合型の併願指導に関する高校調査より ――

竹内正興（香川大学）

本研究は，国立大学の志願者数増加策として，一般選抜前期日程と学校推薦型選抜Ⅱ・総合型選抜Ⅱ（大学入学共通テストを課す学校推薦型選抜，または，総合型選抜。以下，「推薦・総合Ⅱ型」と記載）の併願による延べ志願者数増加の可能性について，受験生を指導する高等学校進路担当教員を対象としたアンケート調査から検討することを目的とする。調査の結果，同一大学内の一般選抜前期日程と推薦・総合Ⅱ型の併願を勧める割合は，国公立大学全体では 42.7%となり，同一大学内の一般選抜前期日程と後期日程の併願を勧める割合 21.3%の約２倍となった。同一大学内の一般選抜前期日程と推薦・総合Ⅱ型の併願パターンは，今後，国立大学の延べ志願者数の増加策の軸として，有効である可能性が示唆されたと考えられる。その一方で，併願パターンの勧め度について，「どちらともいえない」の回答割合が高いケースが多かったことから，個々の高校の状況に応じて併願パターンを提案する広報活動の必要性が示されたといえる。

キーワード：延べ志願者数，一般選抜前期日程，推薦・総合Ⅱ型，併願パターン

### 1 問題の所在

本研究は，国立大学の志願者数増加策として，一般選抜前期日程と推薦・総合Ⅱ型（大学入学共通テストを課すタイプ）の併願による延べ志願者数増加の可能性について，受験生を指導する高等学校進路担当教員を対象としたアンケート調査から検討することを目的とする。

中教審大学分科会（2018）は，大学進学者数等の将来推計について，「18 歳人口が減少し続ける中でも，大学進学率は上昇し，大学進学者数も増加傾向にあったが，2018 年以降は 18 歳人口の減少に伴い，大学進学率が上昇しても大学進学者数は減少局面に突入すると予測される」と指摘している。大学進学者数は，ピーク時の 63 万人（2017 年）から見た場合，2022 年は 61 万人（96.8%），５年後の 2027 年は 60 万人（95.2%），10 年後の 2032 年は 58 万人（92.1%），そして 18 年後の 2040 年には 51 万人（81.0%）に減少することを推計しているが，大学進学者数の減少は，同時に，大学進学を希望し，大学に出願する受験生自体が減少することを意味している。従って，受験生自体が減少していく中で，現在の志願者数を維持していくことは，受験人口の推移を見た場合，難しい局面に入っているといえる。

このような受験動向の中で，私立大学では，１人の受験生が同一大学・学部等に併願しやすい入試日程を設定することで延べ志願者数の増加を重視していることが窺われる[1)]。この延べ志願者数の増加策は，大学の収入増加につながるため，2004 年度に法人化された国立大学にとっても，自立的な経営を強化する観点から重要な施策となることが考えられる。

延べ志願者数の増加策となる国立大学における同一大学内併願について，1979 年度入試で導入された共通一次試験以降の入試を見た場合，1987 年度入試以降の連続方式，分離・分割方式の導入により，主に，一般選抜において可能となっている[2)]。また，一般選抜と特別選抜の併願についても，倉元（2011）が，東北大学の総合型選抜（旧ＡＯ入試）と一般選抜前期日程の志願者のケースとして，「例年，ＡＯ入試を不合格になった後に一般入試で再挑戦する受験生が相当数存在している」と述べているように，同一大学内での併願が可能であり，実際に併願している受験生が多いことがわかる[3)]。

国立大学の併願については，連続方式，分離・分割方式においては，前述したように主に一般選抜（分離・分割方式では，前期日程，後期日程）の枠組みで議論されてきた。しかし，2022 年度入試について見ると，募集人員に占める一般選抜前期日程の割合は 67.1%と，一般選抜後期日程 13.7%の約５倍を占めている（図１）。さらに，分離・分割方式では一般選抜前期日程に合格し入学手続きを行った時点で，一般選抜後期日程の合格者の対象外となることや，一般選抜後期日程自体を実施しない大学・学部が 10 国立大学，学部では 100 学部以上あることから，併願自体は可能ではあるが，より併願できる範囲が狭まっているといえる。

一方，一般選抜後期日程の縮小傾向の中で，学校推

薦型選抜，総合型選抜の募集人員の割合が増加傾向にあり，2017 年度入試以降，学校推薦型選抜と総合型選抜の募集人員の合計の割合が，一般選抜後期日程を上回っている（図２）。この学校推薦型選抜・総合型選抜の出願について，河合塾（2011）は，「推薦・AO 入試は準備に時間がかかるので，もし不合格になれば一般入試への備えが大幅に遅れるリスクを十分に説明するようにしている」や，「受験機会が増える反面で，不合格の場合，一般試験対応が遅れるなどのリスキーな部分もあることを強調し，センター試験を課す推薦・AO 入試にシフトさせている」といった高校教員の声を紹介している。つまり，学校推薦型選抜，総合型選抜については，一般選抜の出願を視野に入れる場合，大学入学共通テストを課すタイプの総合型選抜，学校推薦型選抜を生徒（受験生）に勧める傾向が見られるということになる。

そこで，本稿では，募集人員の増加傾向が見られる学校推薦型選抜，総合型選抜の中でも，一般選抜前期日程と同様に大学入学共通テストを課すタイプ（推薦・総合Ⅱ型）に着目し，両入試区分の併願率の上昇による延べ志願者数の増加の可能性について，「１．同一大学内における一般選抜前期日程と推薦・総合Ⅱ型の併願は，一般選抜前期日程と後期日程の併願と比較して，どの程度勧め度に差があるのか」，「２．香川大学の場合，「１」の併願について，国公立大学全体と異なる傾向が見られるのかどうか」という二つの問いを立て，高等学校進路担当教員に対するアンケート調査から検討を行う。

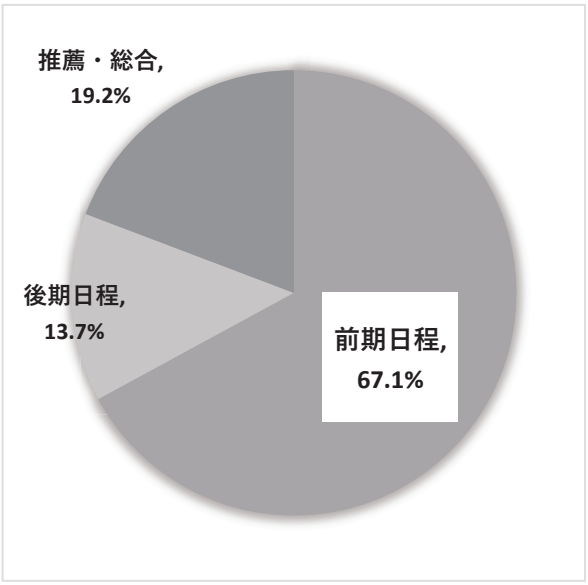



図１　国立大学　募集人員の割合（2022 年度）
出典：文部科学省（2022）

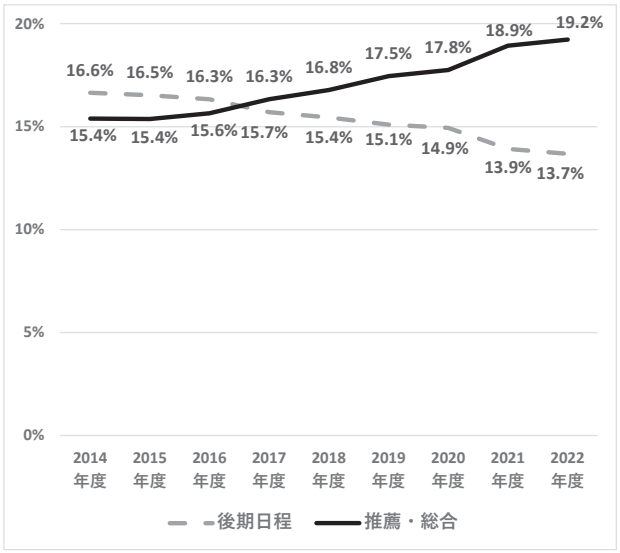



図２　国立大学　一般選抜後期日程と学校推薦型・総合型選抜における募集人員の割合の推移（2014 年度～2022 年度）
出典：文部科学省『国公立大学の入学者選抜　選抜の概要（平成 26 年度～令和４年度）』より筆者が作成。

## 2 調査概要

### 2.1 調査時期・対象・方法

調査は 2021 年 12 月に，香川大学への入学実績が 2019 年度～2021 年度の３年間であった東海地区から北部九州地区の 536 の高等学校の進路指導担当教諭宛に郵送形式で依頼し，回答をいただいた 318 校（回収率 59.3%）のデータを分析の対象とした。

### 2.2 質問項目

本調査の質問項目は以下の通りである。質問項目中の A 大学は国公立大学全体の中の任意の大学を示している。また，アンケートの属性欄については，進路指導部としての考えを記入していただく意図から，高等学校名欄のみを設け，氏名等の個人情報の記入欄は設けていない。

＜質問項目１＞
国公立大学出願者の併願指導について，A 大学（国公立大学）の一般選抜前期日程に出願する生徒に対して，下記の（1）～（6）の併願パターンをそれぞれどの程度勧めますか（選択形式）

【選択肢】1．勧めることが多い　2．どちらかといえば勧めることが多い　3．どちらともいえない　4．どちらかといえば勧めないことが多い　5．勧めないことが多い　6．該当する生徒がいない

（1）A 大学「一般選抜前期日程」と A 大学「一般選抜後期日程」
（2）A 大学「一般選抜前期日程」と A 大学以外の「一般選抜後期日程」
（3）A 大学「一般選抜前期日程」と A 大学「学校推薦型選抜Ⅱ」，または，「総合型選抜Ⅱ」（共通テストを課すタイプ）
（4）A 大学「一般選抜前期日程」と A 大学以外の「学校推薦型選抜Ⅱ」，または，「総合型選抜Ⅱ」（共通テストを課すタイプ）
（5）A 大学「一般選抜前期日程」と A 大学「学校推薦型選抜Ⅰ」，または，「総合型選抜Ⅰ」（共通テストを課さないタイプ）
（6）A 大学「一般選抜前期日程」と A 大学以外の「学校推薦型選抜Ⅰ」，または，「総合型選抜Ⅰ」（共通テストを課さないタイプ）

＜質問項目２＞
香川大学出願者の併願指導について，香川大学の一般選抜前期日程に出願する生徒に対して，下記の（1）～（6）の併願パターンをそれぞれどの程度勧めますか（選択形式）

【選択肢】＜質問項目１＞と同じ

（1）香川大学「一般選抜前期日程」と香川大学「一般選抜後期日程」
（2）香川大学「一般選抜前期日程」と香川大学以外の「一般選抜後期日程」
（3）香川大学「一般選抜前期日程」と香川大学「学校推薦型選抜Ⅱ」（共通テストを課すタイプ）
（4）香川大学「一般選抜前期日程」と香川大学以外の「学校推薦型選抜Ⅱ」または，「総合型選抜Ⅱ」（共通テストを課すタイプ）
（5）香川大学「一般選抜前期日程」と香川大学「学校推薦型選抜Ⅰ」，または，「総合型選抜Ⅰ」（共通テストを課さないタイプ）
（6）香川大学「一般選抜前期日程」と香川大学以外の「学校推薦型選抜Ⅰ」，または，「総合型選抜Ⅰ」（共通テストを課さないタイプ）

＜質問項目３＞
質問項目２（3）を回答した理由（自由記述形式）

### 2.3 分析手法

質問項目１，２の勧め度の選択肢について，単純集計（選択肢「1．勧めることが多い：５点」，「2．どちらかといえば勧めることが多い：４点」，「3．どちらともいえない：３点」，「4．どちらかといえば勧めないことが多い：２点」，「5．勧めないことが多い：１点」（「6．該当する生徒がいない」を除く））による各選択肢の回答割合（肯定率（「1．勧めることが多い」と「2．どちらかといえば勧めることが多い」の回答率の和），否定率（「4．どちらかといえば勧めないことが多い」と「5．勧めないことが多い」の回答率の和），「3．どちらともいえない」に分けそれぞれ集計）と平均スコアにより傾向を把握する。次に，設定した二つの問い（1．同一大学内における一般選抜前期日程と推薦・総合Ⅱ型の併願は，一般選抜前期日程と後期日程の併願と比較して，どの程度勧め度に差があるのか」，「2．香川大学の場合，「1」の併願について，国公立大学全体と異なる傾向が見られるのかどうか」）について，統計的に有意差が見られるのかどうかを検証する。

### 3 結果

はじめに，各併願パターンの勧め度について，国公立大学全体の出願者の肯定率を見ると，「（2）A 大学『前期』と A 大学以外の『後期』」が 84.9%と最も高く，次いで，「（3）A 大学『前期』と A 大学『推薦Ⅱor 総合Ⅱ』」の 42.7%となり，「（1）A 大学『前期』と A 大学『後期』」は 21.3%に留まった（図３）。同様に，香川大学出願者について見ると，「（2）香川大学『前期』と香川大学以外の『後期』」が 69.1%と最も高く，次いで，「（3）香川大学『前期』と香川大学『推薦Ⅱ』」の 39.4%となり，「（1）香川大学『前期』と香川大学『後期』」は 17.8%に留まり，国公立大学全体の出願者と同様の傾向が見られた（図４）。

次に，国公立大学全体と香川大学の同一大学内における「（1）『前期』と『後期』」，「（3）『前期』と『推薦Ⅱor 総合Ⅱ』」，「（5）「前期」と「推薦Ⅰor 総合Ⅰ」の各併願パターンの勧め度の回答結果（５件法）の値から，併願パターン間でそれぞれ差があるのかどうかを見たところ，国公立大学全体，香川大学ともに，「（1）『前期』と『後期』」の勧め度が低い傾向が見られた（表１～表４）。

続いて，国公立大学全体と香川大学の各併願パターンの勧め度について，併願パターンごとに差があるのかどうかを見たところ，「（2）『前期』と他大学の『後期』」において，１%水準で統計的有意差が見られた（表５）。

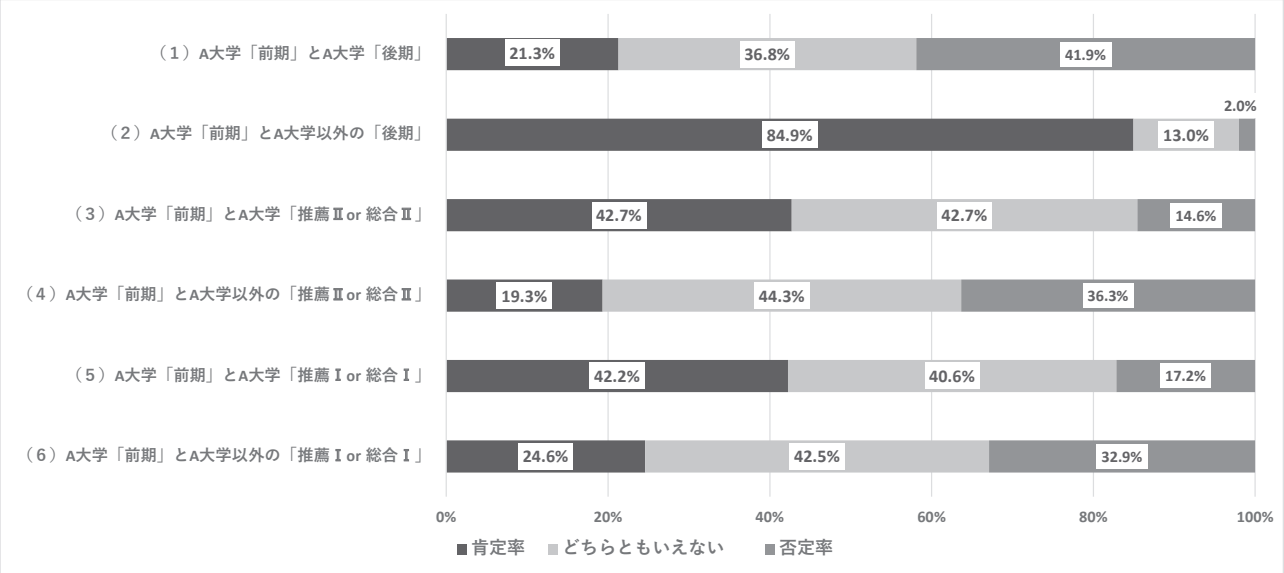



図３　国公立大学全体　併願指導における勧め度（割合）

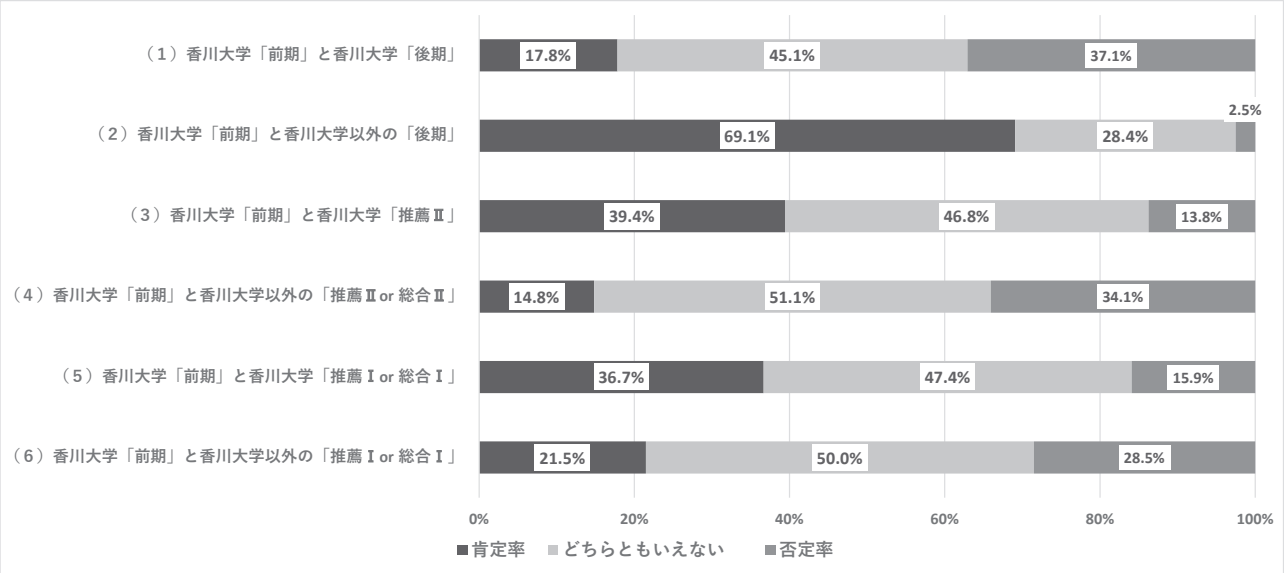



図４　香川大学　併願指導における勧め度（割合）

表１　国公立大学全体　併願指導における同一大学内併願パターン別勧め度（分散分析）

| 変動 | 平方和 | 自由度 | 平均平方 | *F*値 | *p*値 | 判定 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| グループ間 | 621.5885 | 5 | 124.3177 | 107.9781 | 0.0000 | ** |
| グループ内 | 2066.6258 | 1795 | 1.1513 | | | |
| 合計 | 2688.2143 | 1800 | | | | |

* $p<0.05$　** $p<0.01$

表２　国公立大学全体　併願指導における同一大学内併願パターン別勧め度（多重比較検定・Bonferroni）

| 水準1 | 水準2 | 平均1 | 平均2 | 差 | 統計量 | *p*値 | 判定 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| （1） | （3） | 2.69 | 3.36 | 0.68 | 7.6919 | 0.0000 | ** |
| （1） | （5） | 2.69 | 3.31 | 0.62 | 7.1200 | 0.0000 | ** |
| （3） | （5） | 3.36 | 3.31 | 0.05 | 0.5812 | 1.0000 | |

* $p<0.05$　** $p<0.01$

表３　香川大学　併願指導における
併願パターン別勧め度（分散分析）

| 変動 | 平方和 | 自由度 | 平均平方 | *F*値 | *p*値 | 判定 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| グループ間 | 353.3993 | 5 | 70.6799 | 68.1605 | 0.0000 | ** |
| グループ内 | 1686.1001 | 1626 | 1.0370 | | | |
| 合計 | 2039.4994 | 1631 | | | | |

* $p<0.05$　** $p<0.01$

表４　香川大学　併願指導における
併願パターン別勧め度（多重比較検定・Bonferroni）

| 水準1 | 水準2 | 平均1 | 平均2 | 差 | 統計量 | *p*値 | 判定 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| （１） | （３） | 2.64 | 3.31 | 0.67 | 7.6568 | 0.0000 | ** |
| （１） | （５） | 2.64 | 3.24 | 0.60 | 6.8441 | 0.0000 | ** |
| （３） | （５） | 3.31 | 3.24 | 0.07 | 0.8154 | 1.0000 | |

* $p<0.05$　** $p<0.01$

表５　国公立大学全体と香川大学　併願指導における
併願パターン別勧め度（平均点とｔ検定）

| | 平均スコア | | | *p*値 | 判定 |
|---|---|---|---|---|---|
| | 国公立大全体 | 香川大 | 差 国公立ー香川 | | |
| （1）「前期」と「後期」 | 2.69 | 2.64 | 0.05 | 0.6369 | |
| （2）「前期」と他大学の「後期」 | 4.36 | 3.95 | 0.41 | 0.0000 | ** |
| （3）「前期」と「推薦Ⅱor総合Ⅱ」 | 3.36 | 3.31 | 0.05 | 0.5515 | |
| （4）「前期」と他大学の「推薦Ⅱor総合Ⅱ」 | 2.69 | 2.64 | 0.05 | 0.6103 | |
| （5）「前期」と「推薦Ⅰor総合Ⅰ」 | 3.31 | 3.24 | 0.07 | 0.4148 | |
| （6）「前期」と他大学の「推薦Ⅰor総合Ⅰ」 | 2.80 | 2.81 | -0.02 | 0.8507 | |

* $p<0.05$　** $p<0.01$

一方，各併願パターンの勧め度について，「肯定率」「どちらともいえない」，「否定率」の割合を見ると，「どちらともいえない」の割合が高い併願パターンが目立つ結果となった。特に，国公立大学全体，香川大学ともに，一般選抜前期日程と一般選抜後期日程の併願を除く併願パターンについては，「どちらともいえない」の回答割合がいずれも 40%以上を占めた。

最後に，香川大学「一般選抜前期日程」と香川大学「学校推薦型選抜Ⅱ型」の併願について，勧めると回答した理由については，「一般前期に出願する第一志望の生徒にとっては，受験機会を増やし合格の可能性を高めることができるため」，「共通テストを課す学校推薦型であれば，一般前期の準備に対する過度な負担にならないため」，「一般後期の募集枠が小さくなっており，学校推薦Ⅱ型や総合Ⅱ型との併願は，もはや一般後期以上の存在となっているため」などが見られた。また，併願を勧めないと回答した理由については，「一般選抜で合格できる実力をつけるよう指導しているため」，「一般後期も含むが，共通テストの結果や私立大の合格状況によって変わるため」，「専門学科のため，個別試験の対策に対応することが難しいため」，「生徒の学力的な状況を見て，共通テストを課さない学校推薦型や総合型を勧めているため」などがあった。一方，「どちらともいえない」と回答した理由については，「生徒個々の希望による」，「生徒が強く志望していれば，大学入学共通テストを課す，課さないに関わらず，校内の判定委員会を経て出願が可能かどうかを決定している」などが見られた。

## 4 考察とまとめ

問いの設定とアンケート調査の結果を踏まえ，次の四点を指摘したい。

一点目は，同一大学内の併願についての肯定率を見た場合，国公立大学全体，香川大学とも一般選抜前期日程と推薦・総合Ⅱ型の併願パターンが最も高く，一般選抜前期日程と後期日程の併願パターンが最も低い点である。「一般後期の募集枠が小さくなっており，学校推薦Ⅱ型や総合Ⅱ型との併願は，もはや一般後期以上の存在となっている」という回答に見られるように，高校の進路指導において，同一大学を併願する場合，一般選抜前期日程と推薦・総合Ⅱ型の併願パターンが一般化してきていることが考えられる。

その一方で，一般選抜前期日程と推薦・総合Ⅰ型（大学入学共通テストを課さないタイプ）の併願パターンの肯定率が，国公立大学全体，香川大学とも推薦・総合Ⅱ型より低いものの，拮抗していた点は先行研究とは異なる結果であった。その理由として，質問項目２（３）の回答理由（自由記述形式）を高校別に見た場合，各高校に在籍する生徒の学力層によって併願指導が複線化していることが考えられる。つまり，最も学力層の高い高校群は，「学力の高い生徒が多い学校なので，指導方針として一般選抜で受験させていくよう指導している」という回答に見られるように一般選抜に注力し，次の高校群は，合格の可能性を高めるため，一般選抜と推薦・総合Ⅱ型の併願を重視するが，さらに，その次の高校群になると，「専門学科のため，個別試験の対策に対応することが難しいため」，「生徒の学力的な状況を見て，共通テストを課さない

学校推薦型や総合型を勧めているため」などの記述に見られるように，共通テストではなかなか合格レベルに達することが困難な生徒に対して推薦・総合Ⅰ型を中心に併願指導を考えていることが窺える。また，最も学力層の高い高校群を除く高校群からは，「生徒が強く志望していれば，大学入学共通テストを課す，課さないに関わらず，校内の判定委員会を経て出願が可能かどうかを決定している」という生徒の志望を優先した指導，つまり，大学入学共通テストを課しているのかどうか以上に，生徒の希望が勧める尺度となっている回答が見られた。したがって，高校の学力層別に見た一般選抜前期日程との併願指導には，主に，推薦・総合型との併願を積極的に勧めないタイプ，大学入学共通テストを課す推薦・総合Ⅱ型を中心に併願を勧めるタイプ，大学入学共通テストを課さない推薦・総合Ⅰ型を中心に併願を勧めるタイプ，大学入学共通テストを課すか課さないかに関わらず，生徒の希望を前提として推薦・総合型との併願を勧めるタイプの４タイプが存在することが考えられる。

二点目は，香川大学については，国公立大学全体と同様に，一般選抜前期日程と他大学の一般選抜後期日程の併願指導が主流であるものの，勧め度自体は 69.1%と 15.8 ポイント低かった点である。この要因としては，否定率は，国公立大学全体で 2.0%，香川大学では 2.5%と大きな差は見られず，「どちらともいえない」の回答割合が，国公立大学全体で 13.0%，香川大学では 28.4%と 15.4 ポイントの差があること，また，「一般後期も含むが，共通テストの結果や私立大の合格状況によって変わるため」という回答があることなどから，志願者層の特性の一つとして，国公立大学全体の志願者層と比較した場合，大学入学共通テスト後の自己採点の結果によって，併願を含めた出願校の流動性が高い，すなわち，大学入学共通テストの得点状況によって，出願先がより左右されやすい可能性があることが窺われた。

三点目は，国公立大学全体，および，香川大学の併願指導における勧め度において，一般選抜前期日程と一般選抜後期日程の併願を除く併願パターンについては，「どちらともいえない」の回答割合がいずれも 40%以上を占めたことである。これは，一般選抜前期日程と一般選抜後期日程の併願パターンについては，指導方法が一般化し，高校単位で指導しやすくなっている一方で，一般選抜と推薦・総合型との併願指導については，「指導事例が少ない」，「学力やこれまでの成果，適性などを合わせて指導を行うため様々な指導ケースが発生する」，「併願指導を行う時期や生徒の得意科目や志望分野により指導内容が変わってくる」などの回答に見られるように，一般選抜間の併願指導と比較すると，学力のみならず，高校時代の学習成果や生徒の適性を踏まえた入試時期別の指導となり指導方法が多岐にわたることから，高校単位での指導方針の枠組みに入らないケースが多く，生徒個々の状況に応じた個別指導が中心となっていることが考えられる。

最後四点目は，一点目と関連するが，高校の個々のニーズに寄り添った併願パターンの分類の必要性である。アンケート調査から見える高校の進路指導現場で重視されている共通事項は，指導する生徒を志望校に合格させてあげたいということに集約できると考えられる。これは，国公立大学内の併願パターンが，依然として一般選抜前期日程と異なる大学の一般選抜後期日程が中心であることからもわかる。調査結果では勧め度の肯定率が国公立大学全体で 84.9%，香川大学では 69.1%とそれぞれ最も多い併願パターンとなった。併願指導は，合格の可能性を高めるために行われているといえるだろう。

従って，大学側から見た場合，今回の調査で 40%程度の肯定率となった一般選抜前期日程と推薦・総合Ⅱ型の併願パターンを軸としながら，併願パターンの勧め度において「どちらともいえない」の回答割合が高かった点や，各高校に在籍する生徒の学力層に応じた併願指導の複線化を踏まえ，個々の高校の状況に応じた合格の可能性を高める視点からの同一大学内における併願パターンを提案する広報活動を展開することで，今後，現状よりも国立大学の延べ志願者数を増加できる可能性が示されたと考えられる。

## 注

1）例えば，2018 年度入試において延べ志願者数が最も多かったのは近畿大学で 156,225 人だったが，実志願者数は 31,242 人と受験生１人当たりの平均併願回数は 5.00 回となっている（AERA dot, n.d.）。近畿大学では，推薦入試，一般入試，共通テスト利用方式に加え，共通テストと一般入試を併用した方式の入試や各入試の実施日程を複数回化するなど，受験者が同一大学・学部等を何度も受験できる入試日程が設定されている（近畿大学，2022）。

2）国立大学協会（2021）は，分離・分割方式について，「先ず，前期日程の試験を実施し，その合格発表を行い，合格者に入学手続を行わせ，次に，後期日程の試験の実施とその合格発表を行い，入学手続を行わせる。この際，前期日程の試験に合格し，入学手続前期締切日までに入学手続を完了した者については，後期日程に出願し，受験しても，後期日程の

大学・学部の合格者とはしない。前期日程又は後期日程の試験に合格し，その入学手続を行わなかった者は，その合格した大学・学部への入学を辞退したものとして取り扱う」と説明している。また，文部科学省（2022）は，「前期日程試験に合格し入学手続をした者は，後期日程又は中期日程試験を受験しても合格者とはならない」としている。つまり，分離・分割方式は，事実上，後期日程受験者は，前期日程での不合格に限定されるため，併願には制約が発生している。加えて，後期日程は前期日程の敗者復活戦と考える受験生が多く，実質的には受験機会が一度になってしまったように思われるという指摘がある（田口ほか，1992）。

3）国立大学協会（2021）は，学校推薦型選抜，総合型選抜の双方について，「合格者は，選抜の趣旨からみて当該大学に入学手続を行い入学するのが当然である」と示していることから，学校推薦型選抜，総合型選抜と一般選抜の併願には制約があることがわかる。

## 参考文献

中央教育審議会大学分科会(2018).『大学進学者数等の将来推計について（推計結果）』平成 30 年 2 月 21 日＜https://www.mext.go.jp/content/20210323-sigakugy-main5_a3_00003-005.pdf＞（2022 年 1 月 19 日）

河合塾(2011).『Teacher’s Voice 推薦入試や AO 入試を受験する，もしくは志望する生徒にどのような声かけや指導を行っていますか』Guideline 2011 年 7・8 月号，86.

近畿大学(2022).『2022 年度（令和 4 年度）入学試験要項』＜https://kindai.jp/members/common/pdf/element/2022_nyushiyoko.pdf＞（2022 年 3 月 18 日）

倉元直樹(2011).「大学入試の多様化と高等教育－東北大学型学力重視のＡＯ入試の挑戦－」東北大学高等教育開発推進センター編『高大接続関係のパラダイム転換と再構築』東北大学出版会，1，23.

国立大学協会(2021).『国立大学の2023年度入学者選抜についての実施要項』令和３年６月14日＜https://www.janu.jp/wp/wp-content/uploads/2021/06/2023.pdf＞（2021年1月20日）

文部科学省(2022).『令和４年度国公立大学の入学者選抜の概要』＜https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/senbatsu/1346792.htm＞（2021年1月17日）

田口東・木村敦美・天川善仁・坂崎寛・杉浦康司(1992).「受験生の併願状況に見られる大学・学部に対する選好－分離分割方式の影響および私立対国立の入試難易度」『オペレーションズ・リサーチ』37（3），138-145.

AERA dot( n.d.).『2018 年度入試の志願者の延べ数と実数』＜https://dot.asahi.com/wa/2018042400024.html?page=1＞（2022 年 1 月 19 日）

大学入試研究ジャーナル第 33 号，348-355，2023

# 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――

植阪 友理，柴 里実，石井 徳子，内田 奈緒（東京大学）

一般選抜以外の入試方法は国立大学でも広がりつつあり，その効果的な広報は重要な課題である。しかし，新型コロナウイルス感染症拡大等の影響もあり，新たな工夫を取り入れる必要性があった。東京大学でも，平成 28 年度入学者選抜から学校推薦型選抜を実施している。この入試に関して，新たな工夫を加えたオンラインでの対話的な説明会を，生徒向けおよび教員向けに実施した。例えば生徒向け説明会では，現役の学校推薦型選抜の入学者（以下，推薦生）に協力を求め，グループ交流のファシリテーターや，代表の推薦生によるプレゼンテーションの司会等を担当してもらった。終了後に学部別相談会も実施し，推薦生と生徒のさらなる交流を図った。生徒向け／教員向け説明会どちらにおいても，高い満足度が得られたことが示され，どのような点が満足度に貢献したのかを分析した。

キーワード：学校推薦型選抜，広報，オンライン，生徒向け，教員向け

### 1 問題の所在

近年，国公立大学を含む多くの大学において，一般選抜以外に，総合型選抜や学校推薦型選抜が多く実施されるようになっている。東京大学では，平成28年度入学者選抜から日本の高等学校等の生徒を対象に学校推薦型選抜を実施している。学校長による推薦を基本としているが，本学において面接等を実施して総合的に合否を判定している。昨年度までに第3期生までが卒業し，学内調査から，推薦生が教員から非常に高い評価を得ていることが明らかとなっている。また，合格者を見てみると，学校推薦型選抜では，女子の割合が45%程度と高い水準を維持している。これは一般選抜における女子の割合20%よりもはるかに高い値であり，多様性の確保を目指す東京大学における課題解決に貢献していると言える。しかし，課題も少なからず存在する。例えば，本選抜が開始して以来，合格者が定員に満たない状況が続いている。こうした点を考えると，一般選抜以外の入試についての効果的な広報の実施は重要な課題である。

一方で，一般選抜以外の入試の広報には特有の難しさがある。私立大学では多くの学生が一般選抜以外の，総合型選抜や学校推薦型選抜を通じて入学しているのに対して，国立大学では私立大学に比べると相対的には一般選抜以外の入試による入学者は少ない。東京大学では１年の入学者数は約3000名であるのに対して，学校推薦型選抜による入学者の定員は100名である。このため，本学についていえば，大学全体での広報では一般選抜の説明が中心となりがちで，一般選抜以外の入試について十分な説明を行うことが難しい状況にある。一般選抜に対して，総合型選抜や学校推薦型選抜の入学者が少ないという状況は，多くの国公立大学において生じており，一般選抜以外の入試の広報の工夫の必要性を感じる大学も存在する可能性がある。

また，本学についていえば，一般選抜以外の入試が十分に社会的に認知されていない可能性がある。本学に学校推薦型選抜によって入学した学生に対するインタビューから，出身高校の教員が本学における学校推薦型選抜を知らなかったという事例があったことが示されている。この学生は自ら調べ，本学の学校推薦型選抜の受験にむすびついたものの，情報を得ることなく，受験の機会を失っている生徒も存在する可能性がある。多様な情報を得て，様々な選択肢の中から進路を決定できる状況を作るためにも，教員や生徒に対して幅広く一般選抜以外の入試についても広報を行っていく必要があると考えられる。積極的な広報を通じて，生徒と教員双方に，各大学が想定している選抜の趣旨や生徒像を理解してもらうことは，生徒が正しい情報に基づいて進路を決定できることにつながる点でも有益であろう。国公立大学における一般選抜以外の入試の広報は，本学のみならず，多くの大学において生じうる重要課題と考えられる。

一般選抜以外の入試における他大学の広報戦略を概観してみると，総合型選抜について，近隣の高校の探究活動を支援したり（例，大久保ほか，2022），近隣の高校を大学教員が訪ねるなど（例，新藤，2022），学校を絞って積極的に広報を行うところもみられる。

この知見は参考になるものの，本学においては活用することが難しい。その原因の１つとして上述の事例が総合型選抜であったのに対して，本学では学校推薦型選抜ということが挙げられる。本学の場合には1学校が推薦できる人数は最大4名(このうち男女は各3名まで)とごく少数である。学校を絞って訪問するような広報は，訪問にかかるコストを考えると，効果的とは考えられなかった。これらを考え合わせると，積極的な出願を促すために，新たな工夫を取り入れた広報を考える必要が生じていた。

これらの問題意識から，本学では，学校推薦型選抜に特化した生徒向けおよび教員向けの説明会をオンラインで新たに行うこととした。なお，本学の学校推薦型選抜を受験する生徒側の問題として，一般選抜と並行して受験の準備を進める必要があるために負担が重くなりがちで敬遠されやすい傾向がある上に，校内に同じ目標をもった友人が少ないため動機を維持しにくいという問題が発生していることが，学内のインタビュー調査から示されている。よって広報を行い，学校推薦型選抜の趣旨を理解してもらうのみならず，生徒自身が本学で学びたいことを語り，現役の推薦生と交流するとともに，同じく本学の学校推薦型選抜を目指す他校の生徒にも出会い，刺激をもらう場として機能させることも目指した。

こうした点を踏まえて開発したオンライン説明会では，いくつかの工夫を導入した。詳細は後述するが，概要は以下の通りである。生徒向け説明会では①現役推薦生を様々に活用した。②一方的な説明会ではなく，生徒も参加する対話的な場とした。③様々な学部の推薦生と接する機会を設けるのみならず，同様の目標を持った生徒同士の交流にもつながるように希望者が参加する学部別交流の場を説明会終了後に設けた。④当日参加できない生徒，保護者に対し，希望に応じて後日映像を配信するなどの工夫を加えた。また，教員向け説明会では①趣旨説明に加え，現役推薦生に高校時代の生活等も語ってもらうことで，具体的な生徒像のイメージを持ってもらう，②教員同士を交流させ，お互いの工夫や課題を語る場を作るなどの工夫を設けた。

以上を踏まえ，本論文では，オンライン形式であっても高い満足度をもたらす学校推薦型選抜説明会を，生徒向けと教師向けに設計することを第１の目的とする。さらに，アンケートや自由記述を分析し，どのような点が高い満足度につながったのかを考察することを第２の目的とする。

## 2 オンラインによる対話的な生徒向け説明会の実施

2021 年度，本学では３回にわたり生徒向け説明会を実施した。本稿では第２回を例に，詳細を紹介する。

### 2.1 実施概要

**実施日時**：7 月 30 日（金）13:30-16:00
＊希望者のみ学部別交流会にも参加（16:50 まで）
**募集方法**：本学に資料請求をした高校約 9000 名に対してメールを通じて直接募集をかけた。さらに 610 校に対してチラシ配布と本学ホームページでの告知によって募集をかけた。
**参加者**：映像視聴も含む総申込数は 358 名（内訳：高校 3 年生 138 名,2 年生 99 名,1 年生 54 名,中学生 8 名,既卒生 4 名,学校教員 13 名,保護者 42 名）であった。当日は，全国の中高校生 204 名が参加した。
**ファシリテーター**：計 62 名の現役推薦生が協力した（全学部，学部１年から修士１年まで）

### 2.2 当日のプログラム

1. 担当副学長からの開会の挨拶（約 5 分）
2. 大学教員からの学校推薦型選抜に関する概要説明 （約 30 分）
3. 学生司会のもと推薦生からのプレゼンテーションと生徒からのチャットへの応答（約 50 分）
4. 推薦生との小グループでの交流（約 40 分）
5. 閉会の挨拶と終了後の案内（約 10 分）
6. （終了後，希望者のみ）推薦生との学部ごとの個別相談会（約 50 分）

### 2.3 参加申込者の居住地

表１から，関東からの参加者が多いものの，全国から幅広く生徒が集まっている様子が分かる。

表 1 生徒向け説明会参加申込者の居住地

| 地域別 | 人数 | 割合 |
|---|---|---|
| 北海道 | 10 | 3% |
| 東北地方 | 12 | 3% |
| 関東地方 | 192 | 54% |
| 中部地方 | 44 | 12% |
| 近畿地方 | 39 | 11% |
| 中国地方 | 15 | 4% |
| 四国地方 | 7 | 2% |
| 九州地方 | 24 | 7% |
| 不明 | 15 | 4% |

### 2.4 参加者の反応

#### 2.4.1 参加者情報等と全体的な満足度

終了後にフォームでアンケートを実施した。当日参加者の回答数は 109 名であった。以下，結果を示す。

まず，図 1 の結果から，高校 3 年生(59.6%)が中心であるものの，高校 1，2 年生も幅広く集められていることが分かる（合計 38.6%)。また，図 2 を見ると，

40%を超える参加者が学校の教員からの紹介で参加していることが分かる。これは，約 610 校に対するポスターの送付やホームページ上での告知が効果的であったことを示している。今回の説明会開催に当たっては，メールを生徒（高校生 1-3 年生）9000 人に対して送付しているが，教員の紹介を通じた参加(41.3%)は，生徒へのメールによる告知を通じた参加者（12.8%）をはるかに凌いでいた。学校推薦型選抜ということもあり，学校の教員を通じた広報が重要であることが改めて明らかとなった。

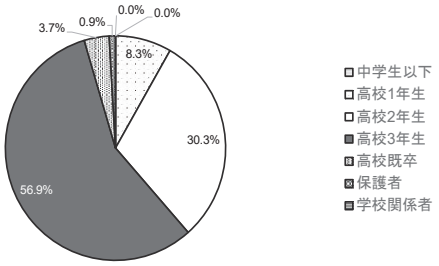



図 1 アンケート回答者の所属

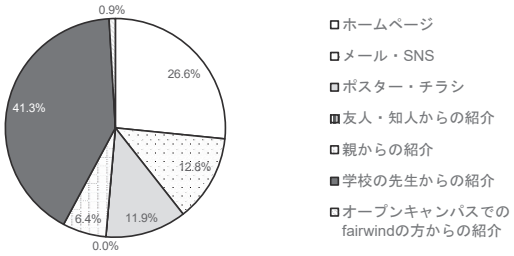



図 2 説明会を知ったきっかけ

次に，参加者の満足度を見ていく。図 3~図 6 に，説明会の各パートに対する満足度のデータを掲載している。「大学教員からの説明」，「推薦生のプレゼンテーション」，「推薦生との小グループでの交流」，「（終了後に行った）学部ごとの個別相談会」いずれについても，参加者の 90%以上が「非常に有益だった」もしくは「やや有益だった」と回答している。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。

### 2.4.2 自由記述の結果

次に，第２の目的に対応して，本オンライン説明会のどのような点が効果的であったのかを考察するために，自由記述を分析した。自由記述の分析に先立ち，初めに特徴的な生徒の反応について以下に挙げる。

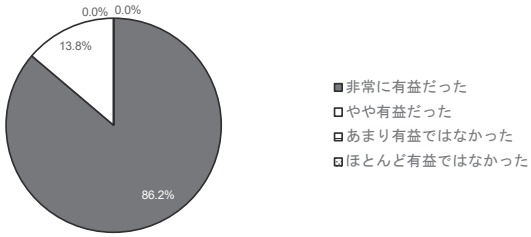



図 3 大学教員からの説明に対する満足度

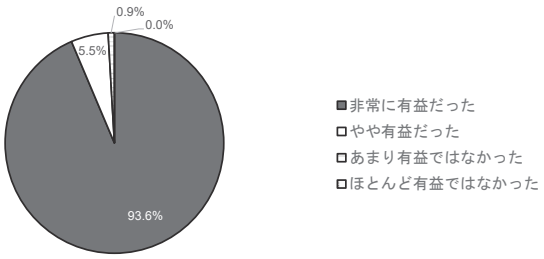



図 4 推薦生のプレゼンテーションに対する満足度

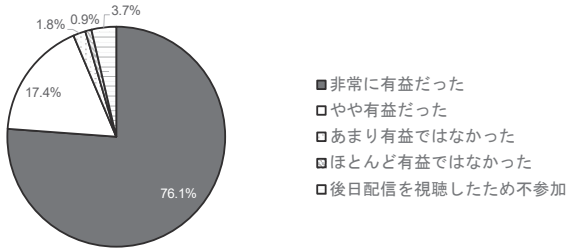



図 5 推薦生との小グループでの交流に対する満足度

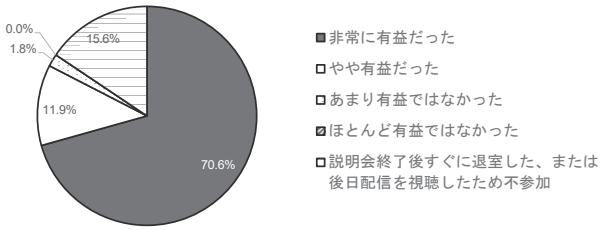



図 6 学部ごとの個別相談会に対する満足度

「今回初めて参加しました。私の学校には推薦受験した東大生がいないため生の声を聞く機会が無く，受験にあたって様々な不安がありました。『キミの東大』（注：高大接続研究センターが運営する高校生向け web サイト）を端から端まで読んでもやはり不安で，ネットで，植阪先生が誤解であると仰っていたように地方女子が有利と聞いて焦ったりと，なかなか受験に踏み切れずにいました。自身に適性があるか見極めようと思って参加しましたが，先輩方の発表を聞く内に『こんなに素敵な人がいる大学で学びたい！！』という思いが強まり，もしハンデがあろうとも，絶対に受けようと決

意しました。自分のやりたいことを再確認するいい機会になったと思います。この説明会は（私のように）推薦を受けるか悩む生徒の背中を押す役割があると感じました。今後もぜひとも続けていただきたいです。素敵な説明会をありがとうございました。」

この記述から，いくつかの点が読み取れる。学校推薦型選抜に関する大学からの広報として，これまで大学が主催した説明会は行ってこなかったものの，「キミの東大」での推薦生のインタビュー記事の掲載など，web を通じて積極的に発信を行ってきた。一方で，こうした広報だけではカバーできていない実態も伺える。オンラインでの対話的な説明会は，生徒の受験を後押しすることにつながると感じた。

より詳細に分析するため，自由記述の中で生徒が評価した点をカテゴリに分けた。この結果，以下のような大きなカテゴリに分けられた。

**推薦生のプレゼンテーションセッションの進行の仕方がよかった**　1つ目のカテゴリは，推薦生のプレゼンテーションの進め方に関するコメントである。例えば，「プレゼン中に司会者が突っ込んだり，リアルタイムでチャットをすることで，オンラインながらも距離が近くなり，画面越しでも飽きずに楽しめた／学生の方もとてもお話が上手でアットホームで，チャット形式なども画期的で面白いなと思いました！！／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。自分も推薦で東大に入学したら，こんなに熱意のある仲間たちと一緒になれるんだ！と思うと早く東大に行きたくてたまりません」などが見られた。

**他の生徒から刺激を受けた**　2つ目のカテゴリは，他の生徒から刺激を受けたというものである。例えば「自由な交流で普段と違った意見や発言が聞けて（読めて）とても楽しかったです。目標が自分と近い人との交流だったので頑張ろうという気持ちが増して参加して良かったです。／同年代の学生がどのようなことを日々行っているのかも知れてとても刺激になりました。私以外の多くの学生が今日の説明会に参加してよかったなと思っているはずです！」などがあった。

**学校推薦型選抜についての理解が深まった**　3つ目は，学校推薦型選抜の理解に関する記述である。「なんとなく学校推薦型選抜というものがどんなものなのか知ってみるかと参加したのだったが，お話には大いに刺激を受け，自分が今後どのようにしていきたいか考える良い機会となった／また，在学生の方から志望理由や経歴を聞くことができ，自分が抱いていた『実績があまりなくても大丈夫かな？』という不安が消えて，推薦に対する勇気が芽生えた。」等の記述が見られた。

**東大に対する印象が変わった**　4つ目は，東大に対する印象の変化に関する記述である。例えば「前時代的な偏見で東大生（がり勉ばかりでコミュニケーションをあまり好まないような方が多そう）を見てしまっていたのですが，実際の社会や実学的な部分と絡みつつ多様に活躍されている推薦生の皆さんの声を聴けて大変刺激的な時間になりました。」などが見られた。

**推薦生との交流で刺激を受け，不安が払拭された**　5つ目は，現役推薦生との交流で，不安が低減したことに関する記述である。「こんなことができるよね，こんなイベントがあってね，といったプラクティカルな情報を知ることができた上に，学科選択の向き合い方などの学びへの姿勢について実際の声を聞くことができたのも良かった。／私は自分の興味ある分野について調べたりしているけれど受賞したことはなく，東京大学の学校推薦型選抜を受けるには実績が足りないと思っていたが，職員や学生の方々から実績だけでなく意欲や関心を持っている生徒を集めたいというお話を聞き，じぶんにもチャンスがあることを知ることができて良かった」などが見られた。

**東大に入学したいという気持ちがより強くなった**　6つ目は，入学意欲に関する記述である。例えば，「参加して，更に東大に推薦で行きたいと思う様になりました！東大は女子が少ないですが，推薦説明会では意欲のある女の子たちが沢山いて，興味のある分野は違っても，同期になって研究のことや将来のことなど，同志で語り合いたい！と思えました。」などがあった。

### 2.5 考察

アンケート結果から説明会が高い満足度をもって受け止められたことが示された。前節で述べたのは第2回の結果であるが，第1回と第3回も同様の結果であった。よって，高い満足度を与えるオンライン説明会を設計するという第1の目的は達成できたと考える。次に，どのような点が満足度につながったのかを考察するという第2の目的について検討する。オンライン説明会の各パートの中で，学生司会で進められた推薦生のプレゼンテーションにおいて特に高い満足度が示された。推薦生のプレゼンテーションにあたっては，推薦生自身が学生司会となり，チャットも使いながら対話的に推薦生の生活を紹介した。チャット上には生徒からの質問も活発に集まり，ファシリテーターとして参加する推薦生が応答するなど，双方向的な交流を行っていた。自由記述からは，こうした交流が満足度

を引き上げた可能性が示唆された。また自由記述からは，小グループでの交流や学部別交流において現役推薦生に具体的に質問ができたことや，目標が近い他校の生徒に会えたことなども言及された。本学の印象の変化や不安の低減などにも言及がみられた。これらの点が全体として高い満足度につながったと考えられた。

## 3 オンラインによる対話的な教師向け説明会の実施

2021 年度には，教員向け説明会も実施した。冒頭で述べたように，本学に学生を入学させるような高校でも，本学の学校推薦型選抜を知らない教員が少なからず存在すると考えられた。また，本学が行った高校を対象としたアンケートからは，本学が求める生徒像が十分に共有できていない可能性が示唆されていた。よって，高校の教員に，本学の学校推薦型選抜の存在を伝え，学校推薦型選抜が求める生徒像を理解してもらうことが重要であると考え，実施した。

また，他校の教員と話す機会を設けることで，より積極的に本学の学校推薦型選抜に応募する際の不安を低減したり，ノウハウを共有したりすることでできるのではないかと考えた。そこで，教員向け説明会中にも，教員同士が交流できる場を設けることとした。

### 3.1 実施の概要

**実施日時**：2021 年 7 月 24 日（土）14:00–16:00
**募集方法**：学校へのチラシ配布による募集（約 610 校），メールによる直接募集（61 人），本学ホームページを通じた告知。
**参加者**：映像視聴希望を含めた総申込数は 192 名であった。当日参加者は，教員 60 名であった。
**協力した現役推薦生**：プレゼンテーションを行う推薦生 4 名, 質問対応の院生 1 名を含めた計 5 名

### 3.2 当日のプログラム

1. 担当副学長からの開会の挨拶（約 5 分）
2. 大学教員からの学校推薦型選抜に関する概要説明（約 30 分）
3. 推薦生からのプレゼンテーション(約 50 分)
4. 全体での質疑応答（10 分）
5. 参加教員同士での小グループ交流（約 20 分）
6. 閉会の挨拶（約 5 分）
7. 個別の質問対応（約 60 分）

### 3.3 参加申込者の特徴（居住地及び指導経験）

参加申し込み時の情報を参考に，参加申込者の居住地と本学の学校推薦型選抜の指導経験を問うた。この結果，北海道から九州まで幅広く参加していることが分かる。指導で忙しい教員 192 名もの申し込みを得ることができ，かつ，これだけ幅広い地域から参加者を募ることができたのは，オンラインのメリットであると考えられた。

表 2 教師向け説明会の参加申込者の居住地

| 地域別 | 人数 | 割合 |
|---|---|---|
| 北海道 | 8 | 4% |
| 東北地方 | 14 | 7% |
| 関東地方 | 87 | 46% |
| 中部地方 | 17 | 9% |
| 近畿地方 | 29 | 15% |
| 中国地方 | 15 | 8% |
| 四国地方 | 7 | 4% |
| 九州地方 | 4 | 2% |
| 不明 | 9 | 5% |

約 7 割は学校推薦型選抜の合格者を輩出した経験がない学校の教員であった一方，学校推薦型選抜の合格者を輩出した経験がある学校の教員も 3 割いた（図 7）。また，本学の学校推薦型選抜の指導を「担当したことがない」教員が約 75%であったのに対して，25％ほど「担当したことがある」と回答していた（図 8）。さらに，一般選抜で本学を受験する生徒について問うたところ，「毎年一定数の生徒が受験する」が最も多く，79.7% であったが，「ほとんどいない」，「数年に一度受験する生徒がいる」と回答した参加希望者も全体では 20%ほど存在した（図 9）。参加する教員の多様性は確保されていたと考えられた。

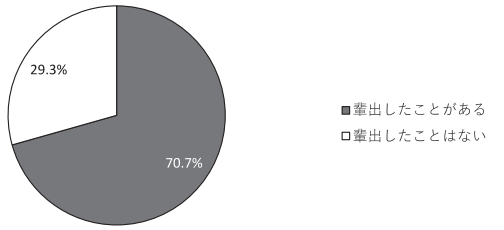



図 7 本学の学校推薦型選抜の合格者を輩出した経験

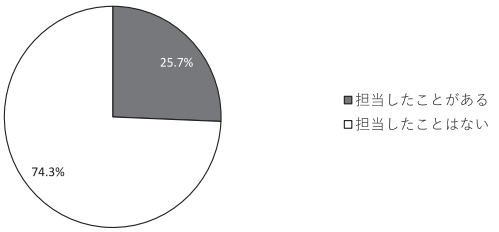



図 8 本学の学校推薦型選抜を担当したことがあるか

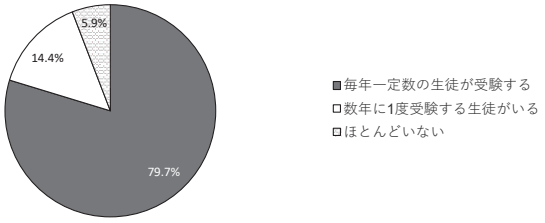



図 9 一般選抜で本校を受験する生徒はいるか

### 3.4 参加者の反応

終了後に，フォームでアンケートを実施した。回答者数は 46 名であった。

#### 3.4.1 参加者情報等と全体的な満足度，認識の変化

全体的な満足度を検証するために，オンライン説明会の各パートの満足度を問うた（図 10~12）。この結果，「大学教員による説明」および「推薦生のプレゼンテーション」は全ての回答者が「非常に有益であった」もしくは「やや有益であった」と回答している。特に「推薦生のプレゼンテーション」は，「非常に有益であった」が 93.5%であり，非常に高い満足度であったことが示された。教員同士の交流については，後日映像視聴を除いた回答者のうち，87.4%が「非常に有益」もしくは「やや有益」と答えており，一定の意義があることが示された。相対的に満足度が低かった理由として，すでに学校推薦型選抜を経験したことがある教員にとって，小グループでの活動は必ずしも新たな情報をもたらなさなかったためではないかと考えた。なお，説明会を知ったきっかけを問うたところ，ポスター・チラシが 41.3%であり，学校にポスターやチラシを送付することの効果が示された（図 13）。

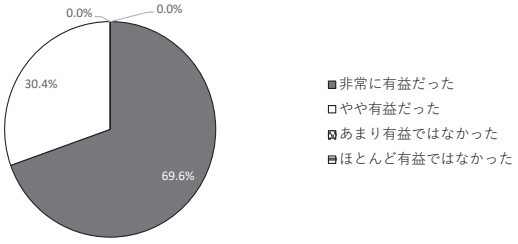



図 10 大学教員からの説明に対する満足度

さらに，本説明会に参加する前と後で，本学の学校推薦型選抜に対するイメージは変化したのかを問うた。東大の学校推薦型選抜に関するイメージを 1（全く持てない）から 10（非常によく持てる)の 10 段階で問うたところ，説明会前後でイメージがより持てるようになった様子が確認できた（図 14）。

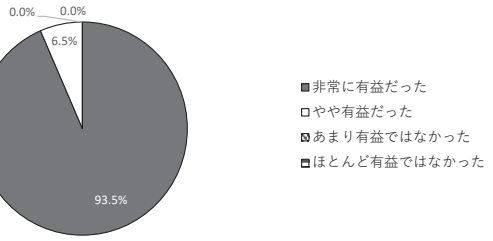



図 11 推薦生のプレゼンテーションに対する満足度

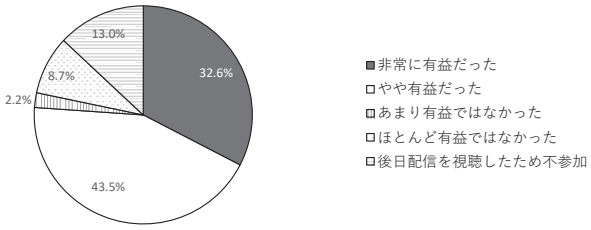



図 12 教員間での小グループでの交流に対する満足度

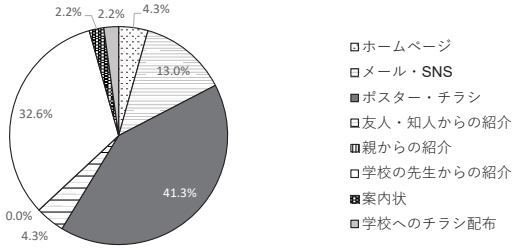



図 13 説明会を知ったきっかけ

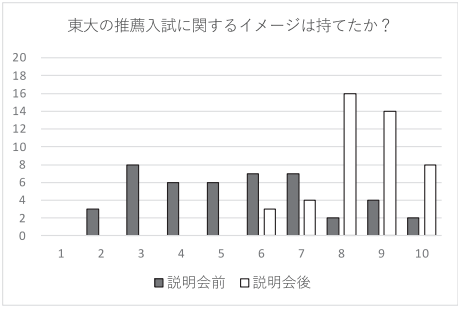



図 14 東大の学校推薦型選抜のイメージは持てたか？
注）縦軸：人数，横軸：10 段階評定の回答値

以上の結果から，満足度の高い教員向け説明会を設計するという第 1 の目的は達成されたと考えられる。また，なぜ高い満足度を保証できたのかを検証するという第 2 の目的については，アンケートによると，特に「推薦生のプレゼンテーション」が貢献していることが明らかとなった。教員向け説明会では，生徒向け説明会のようにインタラクティブに実施したわけではなく，パワーポイントを用いたプレゼンテーションスタイルであったが，高い評価を得ている。「推薦生のプレゼンテーション」のどのような点が満足度に結びついたのかについては，自由記述を通じて分析する。

さらに，教員向け説明会の広報については，約 610 校に対するチラシの送付が効果的であったことが明らかになった。約 610 校は，本学の学校推薦型選抜に出願する可能性がある学校を選定したリストに基づいている。具体的には，各都道府県のトップ校，スーパーサイエンスハイスクール（SSH）とスーパーグローバルハイスクール（SGH），一般選抜で多くの生徒を本学に送っている高校等，幅広く集めている。加えて，これまでの合格実績にとらわれず，出願する可能性がある学校を幅広く対象としてチラシを配布したことで，さまざまな高校からの教員を集めることができた。教員同士の交流も高い満足度を示しており，一定の役割を果たしたと考えている。さらに，本学の学校推薦型選抜に対するイメージは持てたかという質問に対して，説明会前後で大きな差が見られたことから，教員に対して本学の学校推薦型選抜の趣旨と生徒像を伝えるという役割は十分に果たしたと考えられる。

### 3.4.2 自由記述

第 2 の目的について，どのような点が満足感につながったのかを検証するため，自由記述を分析した。カテゴリ分けした結果を述べる前に，本説明会が教員にどのように受け止められたのかがよく分かる特徴的な記述を，以下に２つあげる。

「在学生の方の発表は，とても参考になるものでした。具体的に，高校時代にやっていたことや大学で学びたいと思っていたこと，現在学んでいることなどが示されていて，非常にわかりやすかったです。発表された在学生の皆さんが，『やりたいこと」を『やりたい場所」でできているんだろうなということがひしひしと伝わってきたので，同じく『御校で〇〇を学びたい！」という強い想いのある本校生のサポートを全力でしていき，合格に繋げていきたいと改めて思うことができました。また，繰り返し『コンテスト等はあくまでひとつのエビデンスに過ぎない』ということを仰っていたので，少し安心しました。」

「将来何をやりたいのか，どう社会に貢献するかを考え，行動していくことは，その先の未来をつくる生徒たちに日々問うていることでした。今年度の生徒の中には将来やりたいことがあり，推薦を考えている生徒がいます。これまで本校では推薦で貴学を志望する生徒がおらず，ノウハウがなかなかなくて困っていました。今回のお話を聞き，私自身も勇気をいただきました。その生徒たちが進む道をサポートできるように指導していきたいと思います。」

このように，本説明会は多くの点で，教員に新たな視点を提供したと考えられた。１人の教員が複数言及した点が見られるため，以下では各記述を要素に分解し，どのような点で本説明会の意義があったのかを検討した。自由記述の内容をカテゴリ分けした結果は以下の通りである。

**推薦生のプレゼンテーションで求める生徒像のイメージが伝わった**　１つ目のカテゴリは，推薦生のプレゼンテーションによって，本学の学校推薦型選抜で求める生徒像のイメージが具体的に伝わったと述べた記述である。例えば「推薦生の実態について知れたこと。どの学生も興味関心の幅が広く，行動力があることが特徴のように感じた。／実際の推薦入学の合格者の声が聞けたこと。どういう生徒が求められているかのイメージが伝わりました。／また，受験だけでなく，その先についても理解することができ，どのような生徒が欲しいのかを伺うこともできて，参考になりました。」などが見られた。

**要項の「業績」に関する認識が変わった**　２つ目は要項の「業績」に対する認識が変わったという記述である。例えば，「全国的･世界的コンテストの出場が必要という訳では無いという点を強調されていたところ／行動力があり，幅広く活動をすることを通じて自分のやりたいことを絞り込めた生徒が，推薦入試（原文ママ）に合格していくのだと理解できました。コンテストや各種オリンピックは，その結果として得られるものであることがよくわかりました。／繰り返し『コンテスト等はあくまでひとつのエビデンスに過ぎない』ということを仰っていたので，少し安心しました。」などである。

**他校の教員と情報交換や交流ができた**　３つ目は，他校の教員との情報交換や交流に関する記述である。「他校の先生とも少しでしたが交流でき，お話が聞けてよかったです。／他校の先生とのセッションもあり，情報交換できて良かったです。／他校の先生方との話の続きがもっとしたいと思いました。」などがある。

## 3.5 考察

アンケートから，非常に高い満足度が得られたことが示され，高い満足度の説明会を実施するという第 1 の目的は達成されたと考えている。また，第 2 の目的である，どのような点が満足度につながったのかの検証について考える。アンケート結果から，特に「推薦生のプレゼンテーション」が高い評価を得ていた。自由記述からは，4 名のプレゼンテーションに共通点を見出すことで，求められる生徒像が明らかになったことが大きかったと考えられた。さらに，それらの推

薦生がまさにそうであったように，科学オリンピック等の結果は，あくまでエビデンスの１つにすぎないことが認識され，「業績」の見方に変化が生じたことも満足度につながったと考えられる。また，他校の教員との情報交換や交流も有益であったという回答が多く，こうした場も満足度の高さに貢献したと考えられる。

## 4 総合考察

本学では，学校推薦型選抜に特化し，工夫を加えたオンラインでの説明会を実施した。生徒向け３回，教員向け１回を実施した結果，生徒向けではのべ約1000 名の生徒が当日 Zoom もしくは映像視聴で参加した。教師向けでは，約 200 名の教員が当日 Zoom もしくは映像視聴で参加した（申し込み段階の人数）。申し込み時の情報から，関東が中心であるものの，全国から幅広く参加者が集まっていたことが分かった。終了後には，全ての回において，高い満足度が示されている。これらの結果から，オンラインによって，満足度の高い学校推薦型選抜の説明会を設計するという本論文の第１の目的は達成されたと考える。

さらに，第 2 の目的である，高い満足度に貢献する理由を検討するという点についても考察する。生徒向け説明会では，一方的な情報発信にとどまらず，対話的に参加する経験を組み込んだことが挙げられる。推薦生のプレゼンテーションでは，現役推薦生が司会となり，事前にチャットの使い方を体験させるなど，オンラインであっても活発にやりとりする環境の構築に努めている。こうした工夫の上で研究関心や高校時代の生活や現在の生活などを紹介している。発表中，チャット欄には，グループ交流のために参加する他の推薦生から応援のメッセージが届いたり，自分も同じ体験をしたという生徒のコメントがでたり，それに対して司会が取り上げるのみならず，チャット欄で他の推薦生から反応が来たりと，非常に活発であった。説明会後のアンケートでは，この体験を「画期的」と述べる生徒がいるなど，これまでの説明会とは一線を画するものであったことが窺える。また本稿では十分に紹介していないものの，説明会開始前にも現役推薦生と交流する時間を設けている。さらに，終了後も，学部に分かれての交流の場を設けている。ここでは，さまざまな学部の様々な現役推薦生に会うことにつながっていた。多様なレベルで対話が設けられていた点に特徴があり，そのことが全体的な満足度を押し上げていたと考えられる。

教員向け説明会では，高い満足度に至った理由として，第 1 に 4 名の現役推薦生をみたことで具体的なイメージが持てたことが挙げられる。個々の興味関心は違っても，主体的に学びに取り組む姿は共通していた。具体的な生徒像をつかめたことから，自らの学校の生徒にもう少し積極的に勧めてみようなどの意見も，グループ交流中に聞かれた。第 2 に，要項だけでは読み取りにくいニュアンスが伝えられたことが重要であったと考えられる。具体的には，エビデンスとして科学オリンピックなどに焦点があたりがちであるが，そうではないと大学教員から明示された。また，プレゼンテーションを行った推薦生も，必ずしもそうした実績を持っていなかった。要項の意図をより深く理解できた点が満足度につながったと考えられた。

なお，今回の企画は概ね大学の教員やスタッフが企画立案したものである。ただし，企画立案した計画を，事前に現役推薦生に問いかけるなど，常に現役推薦生からのフィードバックを受けながら運営した。推薦生に運営にかかわってもらうことによって，よりスムーズになった運営の点も多々ある。当日参加した現役推薦生に対しても終了後のアンケートを実施したところ，「自分が受験生の時に参加したかったなと思うほど有意義な時間だったと思います！大学はどう考えているかわからないけれど少なくとも私はこの方みたいな学生と学びたい！と思える参加者が沢山いて，こちらとしても刺激的でした」など，参加したことによって刺激を受けたという意見も見られた。また推薦生同士の交流の場ともなったことも示された。

最後に，出願者の学部間偏りという本学の課題を是正するための試みが十分ではなかったことを限界として挙げたい。例えば，生物に興味がある学生は，高校からの延長で理学部のみに焦点を当てがちであるが，他の多くの学部でも研究が可能である。生徒の視野を広げるような工夫を今後より多く設けること，また，この試みが直後のみならず長期的にどう影響したのかを検証することが今後の課題である。

## 参考文献

大久保貢・中切正人・田中幸治(2022).「高大接続・教育委員会と連携した地元高校生の人材育成『福井プレカレッジ』への支援と入学者確保―福井大学工学部の事例―」 『大学入試研究ジャーナル』**32**, 17－22.

新藤洋一 (2022). 「新設学部を題材にした高大接続上の成果と課題―食農学類に関する対面型広報の実践報告―」『大学入試研究ジャーナル』**32**, 62－68.

# 2020年度（No.31）と2021年度（No.32）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。

雨森　聡（静岡大学）
荒井　克弘（元大学入試センター）
荒井　清佳（大学入試センター）
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）
岩田　弘三（武蔵野大学）
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）
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　雄作（国際医療福祉大学）
大塚　智子（高知大学）
岡田　謙介（東京大学）
沖　清豪（早稲田大学）
片野　浩一（明星大学）
菊地　賢一（東邦大学）
木村　拓也（九州大学）
喜村　仁詞（高知大学[1)]　岡山県立大学[2)]）
倉元　直樹（東北大学）
齋藤　朗宏（北九州市立大学）
櫻井　裕仁（大学入試センター）
佐藤　隆（東京薬科大学）
島田　康行（筑波大学）
清水　一彦（山梨県立大学）
白川　友紀（筑波大学）
進藤　明彦（神戸大学）
鈴木　誠（北海道大学）
鈴木　敏明（仙台白百合女子大学[1)]　東北大学[2)]）
鈴木　規夫（元大学入試センター）
高木　繁（名古屋工業大学）
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（大学入試センター）
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　明代（筑波大学）
平井　佑樹（信州大学）
福島　真司（大正大学）
藤　修（山梨大学）
船橋　伸一（富山大学）
星野　由雅（長崎大学）
真鍋　芳樹（香川大学）
丸岡　博（福岡大学）
宮澤　芳光（大学入試センター）
宮埜　壽夫（元大学入試センター）
宮本　友弘（東北大学）
森川　修（鳥取大学）
安永　和央（九州大学[1)]　環太平洋大学[2)]）
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）
山村　滋（大学入試センター）
山本　以和子（京都工芸繊維大学）
吉村　宰（長崎大学）
脇田　貴文（関西大学）
和久田　千帆（島根大学）

1）2020年度所属　2）2021年度所属

【編 集 専 門 委 員】
委員長　石　岡　恒　憲（大学入試センター）
委　員　池　田　文　人（北海道大学）　　大　谷　　奨（筑波大学）
川　嶋　太津夫（大阪大学）　　竹　内　正　興（香川大学）
猪　股　俊　光（岩手県立大学）　　中　島　範　行（富山県立大学）
尾　近　裕　幸（國學院大學）　　本　郷　真　紹（立命館大学）
村　上　　隆（中京大学）　　山　地　弘　起（大学入試センター）
椎　名　久美子（大学入試センター）　　荘　島　宏二郎（大学入試センター）

【編 集 規 定】　(2021 年改訂)

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もとづく論文、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。掲載論文の著者には本誌を印刷して１部提供する。

３．投稿期間は、毎年６月上旬から８月下旬とし、投稿方法の詳細は大学入試センターのホームページ上で告知する。なお、全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会での研究発表者には、編集専門委員会から投稿案内を送付する。

４．投稿された論文は、著者名を伏せずに編集専門委員及び審査協力者による匿名の査読を行い、「原著論文」「資料」または「ノート」として掲載の可否を決定する。「原著論文」は、入試に係る独創性のある学術的に有意義な考察と明確な結果を備えたものとする。「資料」は、既存の知見を補強する事例・データの呈示、事例のまとめ等を主な内容とするものとする。「ノート」は、既に公開された研究に対する追加・補強、比較的報告事例が少数で一般的に関心の高い事例の報告、萌芽的発想の提案などを著したものとする。

【投 稿 規 程】　(2021 年改訂)

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．いずれの種別においても刷り上り６ページ程度とし、審査の過程で加筆を求められた場合でも最大で８ページとする。

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）
- 他者が作成した原稿、図表、材料、プログラム等の利用における出典の明示
- 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．原稿の送付にあたっては、電子ファイル（PDF 形式、Microsoft Word 形式、TeX 形式、Text 形式のいずれか）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．原稿の送付及び問い合わせ先：

〒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.３３
令和５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）