

# 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—

遠藤 健 (早稲田大学)

本論は、早稲田大学で実施された卒業生を対象とした調査の分析を通して、入試区分別に在学時の学びとアウトプットの関係を検証する。近年、入試選抜方法が多様化するなかで、一般入試以外への批判言説がみられる。本論では卒業生調査から在学時の学びとアウトプット間関係を検証した。I-E-Oモデルを基にした分析から、在学時の学びはアウトプットに繋がっている。特に、ほぼ全ての入試区分において積極的な学習行動は、能力獲得に寄与している。分析全体を通して、一般入試以外の入学者の在学時の学びの熱心さや学習成果は一般入試と比較して決して低いものではなく、むしろ高いものもあることが示された。ただし、調査の回収率は低く、回答者の偏在に留意も必要である。

キーワード：卒業生調査、入試の多様化、Institutional Research

## 1 課題設定

大学設置基準の大綱化以降、各大学の自己点検・自己評価が進展し、近年では3つのポリシーに基づいた教育の質保証が求められている。それゆえ、学生の在学時の学びと学習成果を点検し、また学内の戦略的な政策策定に資する根拠を提示する機能として Institutional Research (IR) の取組が重要とされている。本論では、早稲田大学大学総合研究センターが IR の一環として行った卒業生調査の分析を通して、入試区分別に在学時の学びとアウトプット<sup>1)</sup>を記述し、双方の関係を検証する。

周知のように、国内の大学入試選抜は、かつての一般入試を中心としたものから、推薦入試やAO入試など多様化が進んでいる。本論が事例とする早稲田大学は1973年度の第一文学部、翌1974年度の商学部において推薦入試を導入し、入試制度の在り方についても議論されてきた(早稲田フォーラム編集委員会編, 1973, 1979)。近年では、2018年度から「地域への貢献」をテーマとした全学共通の活動を行う学生を対象に「新思考入試(地域連携型)」を一部の学部で導入し、2021年度の一般入試(同年度から名称は一般選抜)からは学力の3要素に関する経験の記述を出願条件とした(リクルート進学総研, 2019)。

一方、全国的には2019年度に、推薦入試による入学者が合計22万7千人、アドミッション・オフィス入試(AO入試)による入学者が合計6万1千人となり、大学入学者の47.1%が一般入試以外に入試選抜で入学している(文部科学省, 2020)。

このように、多くの大学で一般入試以外に入試選抜方法が試みられる一方で、推薦・AO入試が本来の趣

旨・目的に沿っていないことを指摘する答申(文部科学省, 2014)や、AO入試入学者の生涯所得の低さ(浦坂ほか, 2013)を論拠に、一般入試以外の選抜方法に否定的な見解を示す記事などもある(プレジデント, 2020)。

本論では、一般入試以外に入試選抜方法に対する批判的な主張の検証も含めて、早稲田大学を事例に入試区分別の在学時の学びとアウトプットの分析を行う。入試区分別の分析については、各大学の追跡調査による検証をはじめ蓄積が一定程度ある(レビューしたものとして、椿ほか, 2015; 高橋ほか, 2017など)。しかし、大学教育の効果については、大学教育の遅効性(吉本, 2004)を指摘する研究もあり、卒業後の状況から検証することも一つの観点として考えられる。卒業後の仕事や私生活において在学時の学びが活用されることで、個人の学びの繋がりが反省的に捉えられると考え、本論では卒業後10年を経た時点<sup>2)</sup>から検証を行う。

その際に、依拠するのはAstin(1993)のカレッジインパクト理論で、I-E-Oのモデルを想定した。具体的には、卒業生のアウトプット(Output)に対して、大学在学時にどのような教育を受け、学んだのか(Environment)、入学前の諸条件(Input)を考慮しつつ、分析を行っていく。

## 2 分析データ

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2018, 2019年に実施した卒業生調査である。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: 2019-305)。

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で郵送したものの卒業後 10 年ということもあり、回収率は 5%程度と低くなった。なお、2019 年度を例に学内のデータウェアハウス (DWH) をもとに入試区分や学部などサンプルの偏りがないか検証したところ、学部により偏りはないものの、一般入試がやや多かった (表 2, 早稲田大学大学総合研究センター, 2020) 3)。

本論で用いる入試区分は、学生の回答に基づき①「一般入試」、②指定校推薦 (以下「指定校」)、③自己推薦・AO 入試等 (以下「自己推・AO」)、④附属・系属校による推薦 (以下「附属・系属」)、⑤「その他」を設定した。分析対象者 959 人の入試区分別の分布は表 2 の通りである。「その他」の内訳は、社会人入試 18 件、センター試験利用入試 8 件、帰国子女入試 6 件、編入学 4 件、学士入試 3 件、e スクール 3 件、外国籍入試 2 件、分類不明 13 件となった。

表 1 調査概要

年	実施時期	対象者	対象者数	回収数	回収率
2018	2018年6月～7月	2005年度学部入学者	9,026	432	4.8%
2019	2019年12月～2020年2月	2006年度学部入学者	9,193	543	5.9%

表 2 入試区分別の度数と割合

年	一般	指定校	自己推・AO	附属・系属校	その他	計
2018	287 67.5%	48 11.3%	25 5.9%	49 11.5%	16 3.8%	425 100.0%
2019	357 66.9%	59 11.0%	26 4.9%	51 9.6%	41 7.7%	534 100.0%
DWH	60.0%	10.0%	6.0%	13.1%	11.0%	100.0%

### 3 入試区分別の分析

分析では、卒業生の在学時の学び (3.1) と、学部で身につけた能力 (3.2) について入試区分別に記述分析を行う。その上で、在学時と学部で身につけた能力双方の関係について検証する (3.3)。

#### 3.1 在学時の学び

まず、正課教育について、在学時にどのような学びがあったのかを示す。ここでは一般教育科目、専門科目、ゼミ、卒業論文について、在学時にどのくらい熱心に取り組んだのかを示す (表 3)。なお、それぞれの熱心さを得点化して、Tukey の多重比較によって、入試区分別に平均値の比較を行った 4)。

入試区分別で違いのあった項目に着目すると、一般教育科目では、「指定校」と「その他」が「一般入試」と比較して有意に高い。また専門科目についても同様の結果が得られる。ゼミや卒業論文については有意な

表 3 正課教育の熱心度の分布

		経験しなかった	不熱心	やや不熱心	やや熱心	熱心	計	平均値の差	
一般教育科目	①一般入試		1.1%	11.6%	25.8%	44.5%	17.0%	100.0%	⑤>①*
	②指定校		0.0%	1.0%	13.6%	57.3%	28.2%	100.0%	②>①***
	③自己推・AO		2.0%	3.9%	21.6%	45.1%	27.5%	100.0%	
	④附属・系属校		0.0%	4.1%	21.4%	48.0%	26.5%	100.0%	
	⑤その他		1.8%	9.1%	9.1%	38.2%	41.8%	100.0%	
専門科目	①一般入試		0.3%	8.0%	20.1%	43.2%	28.3%	100.0%	⑤>①**
	②指定校		0.0%		14.6%	47.6%	37.9%	100.0%	②>①*
	③自己推・AO		0.0%	2.0%	9.8%	47.1%	41.2%	100.0%	
	④附属・系属校		1.0%	4.1%	15.3%	41.8%	37.8%	100.0%	
	⑤その他		0.0%	7.3%	3.6%	34.5%	54.5%	100.0%	
ゼミ	①一般入試		12.1%	8.2%	15.3%	32.2%	32.2%	100.0%	
	②指定校		12.6%	4.9%	15.5%	33.0%	34.0%	100.0%	
	③自己推・AO		2.0%	3.9%	25.5%	29.4%	39.2%	100.0%	
	④附属・系属校		5.1%	5.1%	13.3%	31.6%	44.9%	100.0%	
	⑤その他		12.7%	5.5%	9.1%	32.7%	40.0%	100.0%	
卒業論文	①一般入試		18.2%	7.2%	15.7%	33.8%	25.0%	100.0%	
	②指定校		21.4%	1.9%	14.6%	35.9%	26.2%	100.0%	
	③自己推・AO		15.7%	2.0%	17.6%	33.3%	31.4%	100.0%	
	④附属・系属校		13.3%	4.1%	15.3%	28.6%	38.8%	100.0%	
	⑤その他		23.6%	7.3%	7.3%	25.5%	36.4%	100.0%	

注) \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

表 4 学習行動の因子分析結果 (バリマックス回転後)

	因子 1	因子 2	因子 3
1.よい教員に巡り合えた	0.692	0.099	0.079
2.授業内容について、他の学生と議論した	0.685	0.361	0.216
3.授業内容について、教員と議論した	0.677	0.382	0.226
4.特別な理由なく授業を欠席した	0.635	-0.131	-0.112
5.自分でテーマを決めて研究したり、その成果を発表したりした	0.595	0.302	0.334
6.語学の授業以外で、外国語で議論や発表をした	0.091	0.790	-0.006
7.留学生と一緒に学んだ	0.034	0.785	0.104
8.授業の一環として大学外で学んだ(フィールドワーク等)	0.247	0.619	0.058
9.図書館を利用した	0.077	0.062	0.840
10.読書(漫画や雑誌を除く)をした	0.125	0.046	0.827
分散の%	22.562	20.239	16.311
累積%		42.801	59.112

違いはなかったものの、「一般入試」は他の入試区分と比較してあまり熱心に取り組んでいない。また、ゼミや卒業論文について、こちらにも有意ではないものの「附属・系属」が比較的熱心に取り組んでいる。

次に、正課外教育・活動として部活動・サークル活動、アルバイト、ボランティア、インターンシップの4つについて同様に取組の熱心度を検証した(表は省略)。その結果、「その他」は「指定校」、「附属・系属」と比較して、有意に低い結果であった。先述したように、「その他」には、社会人入試で入学した学生もおり、部活動やサークル活動に参画できなかった学生が一定数いたと推察される。次にアルバイトについても「その他」は他の入試区分と比較して低い結果となった。この結果も社会人学生がいることが影響していると推察される。なお、ボランティアやインターンシップについては入試区分別の違いが見られなかった。

以上、正課教育、正課外教育・活動について入試区分別に分析を行った。一般入試以外の入学者の学びの熱心さは、決して低くはなく、むしろ一般入試と比較して高い項目もあった。

次に、学習行動に着目し、入試区分別にそれぞれの特徴を分析する。用いた項目は表4の10項目で、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。表4はバリマックス回転後の値を示している。この結果から、3つの因子を抽出した。第1因子は、授業内での行動項目に負荷量が高いことから、①「積極的な学習行動」とした(項目1~5)。第2因子は、

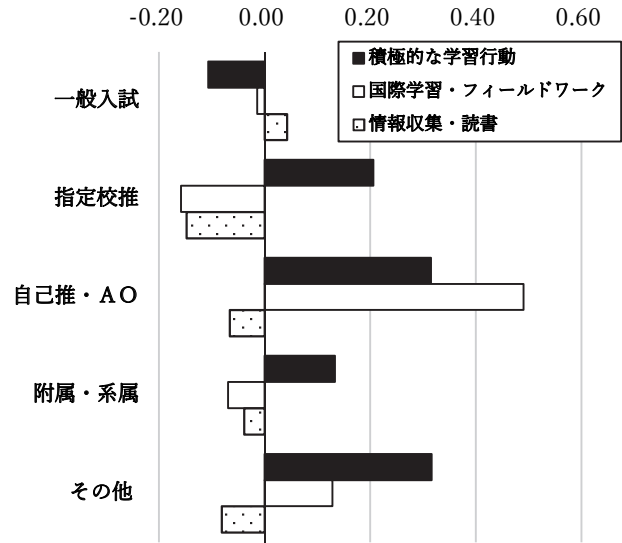


図 1 入試区分別の学習行動得点の平均値

特に外国語による学習や留学生との共同学習、フィールドワークなどの項目に負荷量が高く、②「国際学習・フィールドワーク」とした(項目6~8)。1つ目と比べると、大学内に留まらない積極的な学習行動と言えるだろう。第3因子は、図書館を利用したり、読書するといった学習行動で負荷量が高く、これを③「情報収集・読書」とした(項目9~10)。授業時間以外に情報収集し、知識を習得する行動と整理した。

これら3因子からなる学習行動尺度を入試区分間で比較した。図1は3つの学習行動の平均値を示した。平均値の比較を行い唯一違いのあった項目を示すと、「自己推・AO」が「一般入試」、「指定校」、「附属・系属」と比較して「国際学習・フィールドワーク」の得点が有意に高い。これは国際教養学部の学生が他の入試区分と比較して多いことも一要因と推察される。この分析からは、「自己推・AO」がよりグローバルな学びをしているという点で、選抜時のポリシーに沿った学びを在学時にしていたと評価できるだろう。

### 3.2 アウトプット

次に、アウトプットについて示す。ここでは大学で身につけた能力として、①専門的な知識・技術、②幅広い知識・教養、③論理的思考能力、④表現力・プレゼンテーション能力の4つを設定した。教示文は「早稲田大学の学部で次のものをどの程度身につけましたか」であり、4項目それぞれを5件法で尋ねた(全く身につけていない、あまり身につけていない、どちらともいえない、やや身についた、かなり身についた)。ここでは、肯定的な回答が高くなるように1~5で得

表 5 学部時代に身につけた能力の平均値と標準偏差

	専門的な知識・技術	幅広い知識・教養	論理的思考能力	表現力・プレゼンテーション能力
①一般入試	3.387 (1.063)	3.868 (0.890)	3.635 (0.973)	3.278 (1.065)
②指定校	3.515 (1.008)	3.981 (0.804)	3.699 (0.826)	3.476 (1.037)
③自己推・AO	3.353 (0.976)	4.235 (0.710)	3.902 (0.755)	3.882 (0.973)
④附属・系属校	3.694 (0.946)	4.051 (0.830)	3.857 (0.931)	3.622 (1.098)
⑤その他	3.655 (1.109)	4.127 (0.771)	4.000 (0.770)	3.582 (0.854)
全体	3.446 (1.047)	3.934 (0.864)	3.701 (0.937)	3.386 (1.062)
平均値の差の検定	③>①**			

注) \*\* $p < .01$

点化し、入試区分別に平均値を求めた (表 5)。

まず全体としては、平均値の高い順に、②幅広い知識・教養、③論理的思考能力、①専門的な知識・技術、④表現力・プレゼンテーション能力となった。

4 つの能力のなかで、入試区分別に平均値の比較を行うと、「表現力・プレゼンテーション能力」で「自己推・AO」が「一般入試」と比べ有意に高い結果となった。前項の学習行動の分析においても、「自己推・AO」はより「国際学習・フィールドワーク」に積極的に取り組んでおり、言語や文化の異なる他者に自身の考えなどを伝える機会が表現力やプレゼンテーション能力が育まれたのかもしれない。

### 3.3 在学時の学びとアウトプットの関係

分析の最後に、これまで述べてきた在学時の学びとアウトプットの関係を検証する。なおここではこれまで扱ってきた定量的分析に定性的分析も加え、在学時の学びとアウトプット間の具体的な繋がりを捉えたい。定量的な分析のアウトプット指標として表 5 に示した 4 つの能力の合計値を用いる。平均値は、14.467 で標準偏差は 3.107 であった。定性的分析においては、「あなたが本学での学びから得た知識やスキル・経験は、卒業後どのような形で活かされていますか。仕事、私生活、いずれでも結構ですので具体的に教えてください。」(以下「活用自由記述」) の回答を用いた。

定量的分析にあたっては、冒頭で述べたように、在学時の学びとアウトプットを検証する上で、Input の変数が直接 Output と相関する可能性も考慮する。具体的には、中学時の経験や中高時の成績の自己認識、学部志望度、進学理由を用いる<sup>5)</sup>。

Environment としては、これまでの分析で用いた在学時の学びに関する変数を用いる。さらに、学部間の違いとして理工ダミー (理工学部の場合を 1, それ以外の学部を 0) を用いた。

これらの変数を用いて、全体と入試区分別に重回帰分析を行った (表 6)。決定係数からみて、分析モデルの当てはまりは全体で 48.2% と低くはない。

定量的分析の主な分析結果は 4 点にまとめられる。第一に、3 つの学習行動は全体では正に影響している。なかでも、「積極的な学習行動」が入試区分「その他」を除いていずれにおいても正に有意となっており、標準化係数も比較的大きい。授業を中心とした積極的な学ぶ姿勢は、入学前の条件を統制しても、能力の獲得に寄与している。

第二に、全体、そして「指定校」と「自己推・AO」においては、学園祭や大学のイベントなどの大学関係の活動が能力獲得と正の関係にある。特に「指定校」と「自己推・AO」においてはその係数が比較的大きく、大学の活動により熱心に参画していることが、自身の能力獲得に繋がっている。

第三に、「自己推・AO」においては入学時の変数の影響が大きい。学部が第一志望であること (.294) や進学理由として就職に有利であること (.398) は、より高い能力獲得に繋がっている。

第四に、正課教育ではそれぞれ能力獲得に寄与する項目が異なる。例えば、「一般入試」では、専門科目 (.244)、一般教育科目 (.103)、ゼミ (.132) により熱心に取り組んでいるほど、「附属・系属」では卒業論文 (.300) により熱心に取り組んでいるほど、「その他」では一般教育科目 (.346) により熱心に取り組んでいるほど能力獲得に寄与している。

前項で確認したように、アウトプットという点では大きな違いは見られなかったものの、在学中にどのような活動に注力するのか、正課外教育・活動を含め、そのプロセスに違いが見られる結果となった。次に、より具体的な在学時の学びとアウトプット間の関係を捉えるために KH Coder (Version. 3.Beta.02c) を用いて入試区分別に特徴語を 10 個抽出した (表 7)。

表 6 能力の合計値を従属変数とした重回帰分析結果 (標準化係数)

	全体	一般	指定校	自己推・AO	附属・系属	その他
<b>Input</b>						
学校で、自分が好きではない勉強にも全力で取り組んだ	-.066 *	-.058	.185	.059	-.163	-.322
中学3年の時	-.018	-.018	.000	-.074	.112	-.045
高校3年の時	-.031	-.058	.059	-.106	.063	.077
入学した学部は第一志望でしたか。	.033	.036	-.074	.294 *	-.120	-.117
勉強したい分野がその学部にあったから	.036	-.006	.118	.086	.197	.242
就職に有利であると思ったから	.019	.011	-.083	.398 *	.134	.377 **
将来の希望する職業分野を勉強できるから	.060 *	.050	.047	-.374	.079	.081
資格の取得が有利であるから	.000	-.006	-.031	.042	-.032	-.114
指導してほしい教員がその学部いたから	.061 *	.083 *	-.015	-.054	-.103	.032
学力(偏差値など)が適当であったから	.025	-.023	.175	.149	.160	.240
進路選択の幅が広い学部を選じた	.068 *	.091 **	-.099	-.037	.024	.124
高校の先生や家族または塾などで勧められたから	.004	.030	.058	.269	-.023	-.260
<b>Environment</b>						
積極的な学習行動	.311 ***	.314 ***	.279 *	.642 **	.332 **	.294
国際学習・フィールドワーク	.122 ***	.117 ***	.174	.249	.092	.127
情報収集・読書	.165 ***	.190 ***	.085	.093	.173	.200
専門科目	.204 ***	.244 ***	.040	-.012	.167	.122
一般教育科目	.093 **	.103 **	-.041	.083	-.009	.346 *
ゼミ	.092 **	.132 ***	-.001	-.099	-.113	-.210
卒業論文作成	-.001	-.058	.164	.056	.300 *	.143
部活動、サークル活動	.032	.067 *	-.118	-.080	.059	-.154
アルバイト	.022	.027	.031	.021	.047	-.264
ボランティア	-.036	-.068 *	.107	-.026	.162	-.011
インターンシップ	-.022	.000	-.026	.036	-.098	-.145
早稲田大学以外での勉強	.012	-.029	-.029	.095	.101	.198
資格取得や教職、国家試験勉強	.024	.033	-.016	-.040	-.041	-.081
大学関係の活動	.071 **	.048	.247 *	.388 *	-.065	.204
理工	.124 ***	.124 ***	.118	-.235	.226 *	.003
n	943	636	103	51	98	55
F 値	33.429 ***	24.420 ***	2.477 **	4.929 ***	4.315 ***	3.146 **
調整済 R <sup>2</sup>	.482	.499	.281	.680	.480	.518

注) \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Jaccard 係数が高いほど各入試区分でより出現していることを指す<sup>6)</sup>。

「指定校」ではゼミ (.075)、「自己推・AO」では英語 (.117) や国際 (.087)、「附属・系属」では論文 (.082) が特徴的な語句である。以下では定性的データから具体的に活用される場面を捉えたい。

先に「指定校」や「自己推・AO」において大学関係の活動が能力獲得に寄与していると述べた。一方、自由記述では一般入試でも「多種多様なタイプの人とひとつのことを成し遂げることを早稲田祭実行委員やサークル活動、ゼミ活動から学び、今に活かしています。」(No.486, 一般入試) という直接に大学関係の活動に言及する回答が確認できた。この回答から推察するに、多様な学生と何かを成し遂げる経験の一つとして大学関係の活動があげられたと考えられる。このような多様な学生との交流をあげる回答は他にも「何

よりも全国、全世界から集まる優秀な学生と勉学やその他の活動で得た刺激や知見が、仕事や私生活の様々な場面で思考する際、生きているように感じる。」

(No.419, 指定校) のような回答が複数あった。

「自己推・AO」の英語に関する具体的な回答としては「大学で経験した英語でのディベートは、外資系金融機関でとても活かされています。海外とのカンファレンスコールなどで、日本からの意見をどんどん言い、ロジカルに話をまとめることができています。」

(No.40, 自己推・AO) のように在学時の学びが直接活用されていると回答するものが複数あった。これまでの定量的な分析結果で言及したように在学時に「国際学習・フィールドワーク」により熱心であり、「表現力・プレゼンテーション能力」がより培われた典型的なケースと位置付けられる。

表 7 入試区分別の「活用自由記述」の特徴語 (Jaccard 係数)

一般入試	指定校	自己推・AO	附属・系属
学ぶ .182	仕事 .144	英語 .117	経験 .110
役立つ .169	今 .092	得る .087	生かす .100
思う .143	大学 .091	国際 .087	専門 .096
現在 .103	感じる .079	経済 .085	指導 .083
得る .101	ゼミ .075	幅広い .075	論文 .082
今 .092	人脈 .073	政治 .073	仕事 .081
関係 .090	一般 .070	転職 .073	在学 .079
身 .077	考え方 .067	交友 .071	プレゼンテーション .073
授業 .077	人 .065	学部 .069	知識 .071
多い .075	活きる .064	関係 .068	活動 .070
n=428	n=71	n=37	n=60

また「附属・系属」においては卒業論文とアウトプットの関係について「上司に対するプレゼンテーション：早稲田大学高等学院～大学に掛（ママ（筆者））けて、事ある毎に発表があり、表現の仕方から指導頂いた事が骨身に沁みています。一以下省略（筆者）一」（No.431, 附属・系属）という回答が確認できた。高校教育と大学教育の接続が「附属・系属」により密接になり、教育効果が発揮されているケースと位置付けられよう。

以上、定性的分析においては、学部卒業後 10 年後から回顧した在学時の学びが具体的に活用されている場面を特徴語や回答から捉える試みをした。結果的に、在学時の学びが仕事や私生活に具体的に活用されている場面との繋がりにおいて、各入試区分で共通する点と異なる点が示された。

#### 4 結論と課題

本論は、早稲田大学大学総合研究センターが IR の一環として行った卒業生調査の分析を通して、入試区分別に在学時の学びとアウトプットを記述し、双方の関係を検証することを目的とした。

I-E-O モデルを基にした分析からすれば、結論として、在学時の学びは入学前の条件を考慮したとしてもアウトプットに繋がっているとと言えるだろう。

特に、ほぼ全ての入試区分において積極的な学習行動は、能力獲得に寄与していることが示された。入試区分別の特徴を整理すると、マジョリティの「一般入試」は、在学中の学びとして専門科目や一般教育科目の熱心度が相対的にやや低く、表現力・プレゼンテーション能力の獲得度が「自己推・AO」と比較して低い結果となった。その「自己推・AO」は在学時に「国際学習・フィールドワーク」により取り組んでお

り、他の区分よりも大学外で学ぶことに積極的である。さらに、「指定校」や「自己推・AO」による入学者の能力獲得には「大学関係の活動」が一定程度寄与しており、正課外教育・活動の重要性も示唆された。

また定性的分析においては在学時の学びが具体的に活用されている場面との繋がりにおいて、各入試区分で共通する点と異なる点が示された。

以上の結果から、少なくとも本事例からは、一般入試以外の入学者の在学時の学びの熱心さや学習成果は決して低いものではなく、むしろ高いものもあることが示された。また、正課外教育・活動が「指定校」や「自己推・AO」の能力獲得に寄与している点から、より多様な教育機会が効果をもつとも言えるだろう。

「附属・系属」においても、卒業論文に代表される自身で課題を設定し、探求する学びが当人たちの能力獲得に寄与している。高大接続の観点からは、中等教育段階の教育内容やカリキュラムとも関わりがあると考えられる。

教育改善の示唆としては、積極的な学習行動を促す授業の展開とその支援を継続して行うことが、多くの学生の成長に繋がると予想される。また、国際的な学習やフィールドワーク、情報収集できる環境を整備・維持することも同様に学生の成長に繋がるものと予想される。そして、課外活動についても教育的効果が見込まれるため、コロナ禍においてもその機会の保障が重要になるだろう。具体的には、定性的分析でも示された多様な学生と何かを成し遂げる経験の保障である。このように、入試形態に共通する教育内容・環境、そしてそれぞれの入試区分に応じた多様な学びの機会を提供し続けることが肝要と言えるだろう。

今後の課題としては、調査そのものの課題と分析上の課題があげられる。まず今回用いた調査は回収率が

高くはなく、改善の余地があり、回答者の偏在に留意しなければならない。この点は、卒業生を対象とする学内組織と緊密な連携のもと、回答者に質問票が確実に届き、かつ回答しやすい工夫をしていかなければならない。分析上の課題としては、アウトプット変数そのものを検討することがあげられる。本分析は、アウトプットとして学部時代に身につけた能力を指標とした。これを大学が定めるディプロマ・ポリシーとした場合の検証も質保証の一環として必要になるだろう。さらに、大学院教育や企業内教育など学部卒業後の学びもアウトプットとの関係を考察する上で考慮しなければならない。学部教育の過大評価にも繋がりがねない点には留意し、より精緻な調査の設計と実施に臨みたい。

## 注

- 1) 本稿では正課外教育の成果も射程に分析を行うため学習成果よりも広汎なアウトプットの語句を用いる。
- 2) 調査対象を学部卒業後10年としたのは、調査対象校が2008年に策定した中長期計画と具体的な教育改善の施策を卒業生調査により継続的に検証する意図がある。
- 3) なお、2020年度調査において学内のデータを活用し、母集団と回答者の成績(通算GPA)を比較したところ、回答者の方が有意に高い結果であった(早稲田大学大学総合研究センター2021)。本論で用いるデータも同様の傾向を示す可能性があるものの、学内データとの紐付けの承認を得ていないので検証はできない。このような回顧調査の課題は引き続き当該組織のなかで検証したい。
- 4) 回答は以下括弧内の数値を割り当てた。経験しなかった(1)、不熱心(2)、やや不熱心(3)、やや熱心(4)、熱心(5)。なお定量的分析にはIBM SPSS (Version.26)を用いた。
- 5) 各変数は以下括弧内の数値を割り当てた。中学時の経験(学校で、自分が好きではない勉強にも全力で取り組んだ)は、あてはまらない(1)、あまりあてはまらない(2)、まあまああてはまる(3)、かなりあてはまる(4)。中高時の成績の自己認識は、下の方(1)、やや下の方(2)、真ん中くらい(3)、やや上の方(4)、上の方(5)。学部志望度は第一志望(1)、非第一志望(0)。進学理由はそれぞれあてはまる場合(1)とあてはまらない場合(0)に分けた。
- 6) Jaccard 係数 (Romesburg, 1989: 177-180 西田・佐藤訳1992) は、「自己推・AO」の「英語」を例にすると以下のように算出できる。「自己推・AO」における「英語」の出現回数 / (全体における「英語」の出現回数 + 「自己推・AO」の回答者数 - 「自己推・AO」における「英語」の出現回数)。実際には以下の通り。 $7 / (30 + 37 - 7) = 0.1166$ 。

## 参考文献

- Astin, A.W. (1993). *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*, Phenix: Arizona, ORYX Press.
- 文部科学省 (2014). 「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育, 大学教育, 大学入学者選抜の一体的改革について (答申)」 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf) (2021年3月25日)。
- 文部科学省 (2020). 「平成31年度国公立大学入学者選抜実施状況」 [https://www.mext.go.jp/content/20200330-mxt\\_dai\\_gakuc02-000006206\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200330-mxt_dai_gakuc02-000006206_1.pdf) (2021年3月25日)。
- プレジデント (2020). 「AO入試の大問題。みんな見て見ぬふりで本当にいいのですか 専門家が指摘する, 絶対に受けさせてはいけないAO入試」 **58** (8), 54-57.
- リクルート進学総研 (2019). 「あるべき大学像を見据え教育改革と入試改革を連動させる」『カレッジマネジメント』 **214**, 22-25.
- Romesburg, H. C. (1989). *Cluster analysis for researchers*, Robert E. Krieger Publishing Company, Inc (西田英郎・佐藤嗣二訳(1992). 『実例クラスター分析』内田老鶴圃)。
- 高橋大樹・渡部博志・積田敦史・宍戸拓人 (2017). 「入試選抜方法と学修プロセス—大学への適応・授業への取り組み・教員のサポートに対する知覚の観点から」『武蔵野大学政治経済研究所年報』 **263-302**.
- 椿美智子・三宅貴也・富永倫彦・桐本哲郎・西村幸 (2015). 「理工系大学における在学生の学力・成績とキャリアデータによる追跡調査・分析の試み」『大学入試研究ジャーナル』 **25**, 29-36.
- 浦坂純子・西村和雄・平田純一・八木匡 (2013). 「大学入試制度の多様化に関する比較分析—労働市場における評価」『経済産業研究所ディスカッションペーパー』, 1-10.
- 早稲田大学大学総合研究センター (2020). 『2019年度早稲田大学卒業生調査報告書』 [https://www.waseda.jp/inst/ches/assets/uploads/2020/08/2019\\_graduation-survey-report.pdf](https://www.waseda.jp/inst/ches/assets/uploads/2020/08/2019_graduation-survey-report.pdf) (2021年8月30日)。
- 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』。
- 早稲田フォーラム編集委員会 (1973). 「特集・大学入試をめぐる諸問題」『早稲田フォーラム—大学問題論叢』 **3**.
- 早稲田フォーラム編集委員会 (1979). 「特集・推薦入学制度をめぐる諸問題」『早稲田フォーラム—大学問題論叢』 **27**.
- 吉本圭一 (2004). 「高等教育と人材育成—『30歳社会的成人』と『大学教育の遅効性』」『高等教育研究所『高等教育研究紀要』 **19**, 245-261.