

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

著者	高橋 大樹, 渡部 博志, 積田 淳史, 宍戸 拓人
雑誌名	武蔵野大学政治経済研究所年報
号	15
ページ	263-302
発行年	2017-10-31
URL	http://id.nii.ac.jp/1419/00000679/

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—

高 橋 大 樹
渡 部 博 志
積 田 淳 史
宍 戸 拓 人

1. はじめに

本稿の目的は、大学の入試選抜方法別の学生の学修プロセスの違いを論じることにある。

近年、大学の入試選抜方法への社会的な関心が高まっている。2020年度より現在の大学入試センター試験が終了し、「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」が導入されるのに伴い、これまでの大学入試のあり方を見直そうという動きが様々な形で生じている（読売新聞教育部，2016）。

その中で、一つの重要な論点となっているのが「AO（Admission Office）・推薦入試のあり方」である。一般的な筆記試験の結果に拘らないAO・推薦入試は、大学生の学力低下の一因としてこれまでも様々な形で批判されてきた。中央教育審議会が2014年12月に公表した大学入学者選抜等の改革に関する答申に、「AO・推薦入試が本来の趣旨・目的に沿ったものになっていないなど、入学者選抜が機能しなくなっている大学」が一部存在しているとの記述が見られるとおり（中央教育審議会，2014，13

頁)、今後わが国全体の大学入試改革が進むにつれて、AO・推薦入試のあり方が論じられる機会は益々増えていくように思われる。

これまで、AO・推薦入試に関する先行研究の多くは入試選抜方法別の「学修成果」の差異に重きをおいてきた。しかしながら、このような研究には、入試選抜と学修成果の間に存在する「学修プロセス」を軽視しているという問題がある。

本研究は、「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、入試選抜方法別の学生の学修プロセスの差異を検討する。結論を先取りすれば、本研究の調査対象においては、入試選抜方法別の学生間で、これらの学修プロセスに関する変数の平均値にはそれぞれ統計的に有意な差が見られた。

われわれは、このような学修プロセスについての学生間の特徴の違いに関する研究成果が蓄積され、その知見を応用することで、今後の大学入試改革をより適切に行うことができると考えている。例えば、入試選抜方法が複数用意されており、それぞれによって異なる特徴を持った学生を選抜できるとするならば、クラス内の多様性を高めることができよう。そこで確保された多様性が各学生の学修プロセスにポジティブな影響をもたらすとするならば、やはり多様な入試選抜方法には一定の意義があることになろう。

本稿の構成は以下の通りとなっている。第2節では入試選抜方法の多様化に関する社会的な評価の変遷を簡潔に論じる。第3節では、2000年代から高まったAO・推薦入試批判への一種の反論として展開されてきた先行研究のレビューを行い、その問題点を指摘する。第4節では、質問票調査の結果を基に、入試選抜方法によって学生間に学修プロセスの違いが存在している可能性を論じる。第5節では、本稿のむすびとして、今後入試制度改革を進めていく上で、入試選抜方法別の学生間の学修プロセスに注目した研究を更に展開していくことの意義について考察する。

2. 入試選抜方法の多様化とそれに対する社会的評価の変遷

(1) 入試選抜方法の多様化

1990年に大学入試センター試験が導入されて以降のわが国の大学入試選抜方法の変化を議論する上で最も重要な論点の一つは「AO入試」の急速な普及であろう。日本のAO入試は欧米で定着している入試制度を参考にしつつも、教員の関わり方等の点で独自の発展を遂げてきたとされる(小野, 1999; 2000)。

AO入試の一つの特徴は、いわゆる筆記式の学力試験に拘らず、小論文・面接試験の結果や、高校時代までの活動内容等を総合的に判断して入学者を選抜するという点にある。現在では、AO入試は、学校長の推薦を受け、調査書等を基に合否を判断する推薦入試と併せて従来型の筆記試験とは区別して論じられることも多い。

図1は、入試選抜の際の、センター試験と個別学力試験の科目数が共に0である選抜を「非学力型試験」として捉え、その種の試験によって選抜される学生の定員数の割合の推移を示したものである。

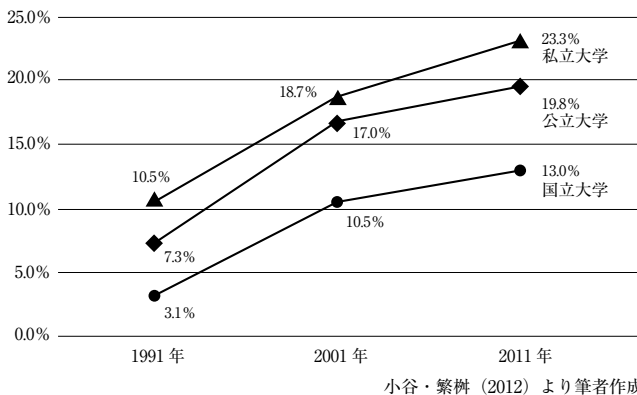


図1 大学入学定員数に占める非学力型選抜定員数率の推移 (1991年-2011年)

センター試験や個別筆記試験の結果も併せて可否を判断する AO・推薦入試も数多く存在しているために精確な把握はできないが、図 1 からは AO・推薦入試に代表されるような、いわゆる非学力型選抜がわが国の多くの大学に現在普及していることがうかがえる。

(2) 入試選抜方法の多様化に対する社会的評価の変遷

このような非学力型選抜の普及やそれに伴う大学入試選抜方法の多様化に対する社会的な評価はこの約 20 年間で大きく変化してきた。

例えば、新聞記事のデータを基に分析を行った尾室 (2012) によれば、非学力型選抜の代表例である AO 入試に対する社会的な評価はこれまで 180 度転換してきたとされる。

① 非学力型選抜に対する社会的な期待の高まり (1990 年代)

わが国で AO 入試が普及する 1 つの重要なきっかけとなったのは、1989 年の慶応義塾大学湘南藤沢キャンパス開設とあわせて総合政策学部と環境情報学部で AO 入試が採用されたことだといわれている。それまでも学校長の推薦ではない自己推薦型の入試は一部存在していた¹。その中でも慶応義塾大学の動きが特徴的だったのは、Admission Office (入学者選抜事務室) を設置し、そこを常設窓口とした入試実施形態をいち早く整備したという点である。これをきっかけに、1991 年以降「AO 入試」という言葉が各種新聞紙上で使われるようになり、また慶応義塾大学側が広報活動を通じて効果的にその独自性をアピールしたことで、同時期に注目されていた「一芸入試」等と独立した形で AO 入試という新しい入試形態が社会的に認知されるようになったと、尾室 (2012) は論じている。

この新しい入試選抜方法は、1990 年代初頭から後半にかけて非常に高い評価を受けていた。従来型の学力試験とは異なり、志望理由書や高校時代の活動報告書、面接試験等を基に各受験生の人物像を総合的に評価する AO 入試が、いわゆる「詰め込み教育」や「偏差値教育」の弊害への 1 つ

の対応策として有望視されていたからである。

AO入試に対するこのようなポジティブな評価は、1997年の中央教育審議会の答申によって確立することとなったとされる。同答申では、下記のとおり、AO入試を評価し、その採用をさらに進めていくよう、大学側に求める記述が明記された。

学力試験を偏重する入学者選抜を改め、能力・適性や意欲・関心などを多角的に評価するため、選抜方法の多様化、評価尺度の多元化に一層努めることが必要。特に調査書、小論文、面接、実技検査、推薦文などを活用し、総合的かつ多面的な評価を重視するなど丁寧な選抜を行っていくことが必要。…（中略）…選抜方法の多様化、評価尺度の多元化などの入学者選抜の改善については、全体としてかなり進んでいるものの、影響力のある特定の大学を中心として、なお十分とは言えず、以上の改善に当たっては、そうした大学が受験競争や大学入学者選抜全体に大きな影響を与えていることにかんがみ、率先して改善に努めることが必要（中央教育審議会、1997）。

この答申を受けて、国公立問わず全国の大学でAO入試の採用が進み、前述の図1で示されたような状況が生じたのである。

②非学力型選抜に対する社会的な批判の高まり（2000年代以降）

しかしながら、2000年代以降、AO入試をはじめとする非学力型選抜は一転、社会的な批判の対象となっていた。

この時期、「詰め込み教育」のアンチテーゼとして採用されたいわゆる「ゆとり教育」の効果に対して疑問が呈されるとともに、規制緩和による大学の定員増加が進み、大学生の学力低下が社会問題として注目されることとなった。

その際に、非学力型選抜が、基礎学力の伴わない大学生の増加を増長し

ているとして、ジャーナリストや実務家、学者など多方面から批判されることとなったのである（例えば、西村，2010；海老原，2014）。

一般的に、非学力型選抜が特定の大学の入学生の学力低下をもたらす経路としては、主として2種類が想定されている（石井，2012）。

第1の経路は、非学力型選抜の受験生は、大学入試に際して学力型選抜のための受験勉強が不必要になり、その結果として高校時代の学習内容が十分に身につかないまま、大学に入学してしまうという直接的な経路である。各種の選抜時期が重なることによって生じる、大学側、高校側、受験生側各々の負担を軽減するために、非学力型選抜は一般の学力型選抜よりも早い時期に行われることが多い。その結果として、早期に進路先が決定してしまった生徒がそれ以後の高校での学習への動機付けを失ってしまうのである。AO入試を採用する一部の大学が当該試験での入学者を対象にした入学前教育を重視していたり（永野，2010；大久保・東光，2010；當山・吉村，2014など）、従来の面接試験に加えて後日行われるセンター試験での結果を合否判定に用いるなどの工夫を行っていることから（高地・永田，2012；杉原・高地・永田，2015）、この種の問題を大学側が懸念していることがうかがえる。

第2の経路は、平均的な学力水準の低い高校ほど非学力型選抜を重視する傾向にあるために、非学力型選抜の定員数を増やすほど入学生の学力が低下するという、より間接的な経路である。ある県の県立高校の進路指導資料等を基に、各高校のAO・推薦入試に対するスタンスを分析した大谷（2011）では、難関大学への進学志向が高い高校ではこの種の入試に対してやや距離を置きながら対応する傾向が見られ、その一方で中堅の進学重視校ではより積極的に対応する傾向が見られた。また、高地・永田（2012）は広島大学のある学部の入学者の分析を通じて、国立大学合格者数を基にした高校ランキングに関してAO入試入学生の出身高校の平均的なランキングが低いことを論じている。同種の傾向は他大学を分析対象とした石井（2014）や、高校の進路担当教員に対して質問票調査を行った

大膳・長澤・岩田（2004）および寺下・村松（2012）にも見てとれる。

実際に、大学入学前の時点での、非学力型選抜による入学（予定）者の学力水準の低さについて指摘した議論も少なからず存在している。例えば、前述の高地・永田（2012）では、一般の前期・後期入試の受験者と比較して、AO入試の受験者は、大学入試センター試験の平均点が低いことを指摘している。高地らが研究対象とした広島大学ではAO入試の最終合格者の選抜にこのセンター試験の結果を用いている。その点を考慮した場合、センター試験の結果を合否判定に用いない非学力型選抜の合格者に関しては、学力型選抜の合格者との間の潜在的な差がより大きい可能性も指摘できよう。また、同様の結果は、大学入試センターが「新しい枠組みとしての総合試験の実証的研究」の中で開発した「言語運用力（T冊子）」および「数理分析力（E冊子）」を用いてAO入試入学者の学力を分析した吉村（2015）からも見て取れる。吉村の調査結果によれば、長崎大学のAO入試入学予定者は、同大学の学力型選別の入学者と比較して²、言語運用力の英語問題全般および、「一定の結論を導くために、複数の異なる情報を関連付けて類推・推論する力」を問う問題の正答率が低い傾向にあった。

このような一連の議論が展開される中で、2000年代から現在にかけて、AO・推薦入試に対する社会的な批判は高まっていった。2008年には、以前にAO入試に対して好意的な評価を下していた中央教育審議会が、答申の中で「推薦入試やAO入試における外形的・客観的な基準が乏しく、事実上の学力不問となるなど、本来の趣旨と異なった運用がなされているのではないかと懸念も示されている」との指摘を行った（中央教育審議会、2008、30頁）。それに伴い、2000年代末以降、九州大学や筑波大学等の一部の国立大学・学部ではAO入試を廃止する動きが見られた³。前項で取り上げた小谷・繁柘（2012）の中では、わが国全体の傾向としても、純粋な非学力型選抜の定員数の割合が近年頭打ちになりつつあることが指摘されている。

3. 入試選抜方法と学生の特徴に関する先行研究

(1) 学修成果の差異に注目した先行研究

AO入試に対する社会的な批判が高まる中で、これまで、大学入学後の学修成果の観点から入試選抜方法別の学生の特徴の違いを分析する研究が数多く展開されてきた。これらの一連の研究には、その研究動機と結論の2点において共通点が見られる。

第1に、研究動機という点では、多くの研究が、各大学のAO・推薦入試の担当者や関係者によって当該入試方式に対する批判への一種の反論をすることを目的として行われてきたことがうかがえる。例えば、このことは、林（2011）の「大学内外において特別選抜における入学者の学力が低いという評価が浸透しており、議論の焦点は常に特別選抜における学力担保である（161頁）」や石井（2012）の「推薦入試導入をめぐる議論においては、推薦入試を実施すると入学生の学力が低下し、学部のレベルが下がるのではないかという意見が出されていた。…（中略）…このような見方は現在もなされており、推薦入試に関する何らかの検証が求められている（35頁）」、大久保・都司（2006）の「『AO入試入学生は前期日程、後期日程より学力が低い!』とか、『AO入試は定員を埋めるだけの入試か?』など学内教員から厳しい意見が出始めている（71頁）」などの記述から見て取れる⁴。

第2に、研究の結論については、入試選抜方法別の学修成果に明確な差が見られないもしくは一貫した傾向が見出しにくいことを示した研究群と（立光，1999；2000；瀬尾・岡田，2002；白川・島田・渡邊・山根・鳴島，2002；2003；渡辺・武谷，2003；左巻・大嶋，2004；白川・島田・渡邊・山根，2004；2005；大膳・岩田，2005；大久保・都司，2006；藤原，2007；池田・鈴木・加茂，2007；郭・住田・斉藤，2007；坂本・藤尾・谷本・内藤・渡部・木村・塩野，2008；吉村・南部，2008；大久保・東光，2010；高地，2010；大久保・金澤・倉元，2011；吉村・木村，2011；石井，

2012；高地・永田，2012；林，2013；森川・山田・小山・清水，2014；坂本，2014；杉原・高地・永田，2015など）、AO・推薦入試入学生の方がより高い学修成果を上げていることを指摘している研究群（平野・北原，1999；小橋・酒井・堀本・堀，1999；遠藤，2002；八木・倉本・大塚・奥谷・三木・上原，2005；相馬・澤田・佐藤，2006；大作・南部，2007；八木・大塚・倉本・瀬尾・栗原・武内・浅羽・上原，2008；倉元・大津，2011；山田・西本，2014など）の2種類が存在する⁵。ただし、後者の研究群においても、その差がわずかであったり、統計的に有意な差ではなかったりすることも少なくないことから、全般的な傾向としては入試選抜方法別の学修成果にそれほど大きな違いは認められていないと結論づけることができよう⁶。

つまり、あえて単純化して言うならば、上記の先行研究は、AO・推薦入試に対する社会的な批判への反論として、入学後の学修成果という点で入試選抜方法間に差異がほとんど見られない（すなわち、AO・推薦入試入学生が特段学修成果に問題を抱えている事実は必ずしも認められない）ことを主たる論拠に、当該入試の存在意義を主張しようとしてきたのである。

しかしながら、これらの議論に対しては、大学（河野，2006）、高校（大膳他，2004）、受験生（大久保，2003；大谷，2006）の3者に大きな負担を負わせた上で、なおも一般の学力筆記試験と「ほとんど差異がない」学生しか選抜できないのであれば、AO・推薦入試を存続させる意味はどこにあるのか、との疑問が投げかけられており（例えば杉原他，2015）、当該入試を擁護したいという根本的な研究目的に対して十分に効果的な議論はできていないように思われる。

(2) 「学修成果」に対する過度な注目

われわれが指摘したいのは、このような一連の流れの中で「学修成果」という論点に過度に注目が集まりすぎているのではないかと、ということである。AO・推薦入試否定派が大学生の学修成果（修得した学力）を問題

視し、それに対して擁護派が同じく学修成果という観点で多数の研究成果を発表することによって、そういった「成果」のみで当該入試の存在意義が語られることが多くなっているように思われる。

確かに大学において学修成果は極めて重要な評価指標であり、これが今後の大学入試制度改革においても主要な論点の1つとなってくることは間違いないだろう。

しかしながら、入試選抜方法と学修成果を単純に結びつける議論には、本来であればその間に存在するはずの「学修プロセス」が軽視されているという大きな問題が存在する。AP (Admission Policy)、CP (Curriculum Policy)、DP (Diploma Policy) の3つのポリシーが連動していることが必要であるように、AO・推薦入試のあり方を論じる際にも、入試選抜方法、学修プロセス、学修成果を一体的に議論することが重要だと考えられる。

例えば、入試選抜方法別に入学後に達成する学修成果にたとえ大きな差異はないとしても、それぞれの入学生の学修プロセスに差異が存在し、それぞれの学生が相互作用することで全体の学修成果にポジティブな影響をもたらしているのだとしたら、AO・推薦入試を含めた多様な入試選抜方法を採用し続ける意義はあるだろう。ところが、学修成果を主たる論点とした既存の多くの研究では、こういった議論の基盤となるような学修プロセスに関する検討が十分に行われていない。そのため、既存研究の研究成果のみをもって、AO・推薦入試、さらには現行の大学入試制度全体を評価することには大きな問題があると考えられる。

(3) 入試選抜方法別に学修プロセスに差異はあるか

では、入試選抜方法別に学生の学修プロセスに差異はあるのだろうか。

前述のとおり、入学前の時点ではAO・推薦入試学生の基礎学力が、その他の入試の学生と比較して低い傾向にあることはいくつかの先行研究で指摘されている(高地・永田, 2012; 吉村, 2015)。その一方で、先に論じたとおり、入学後について論じた研究では入試選抜方法別の学修成果に

顕著な差異は見られない。この2つの事実を合わせて考えると、AO・推薦入試入学生は入学後により「成長する」傾向にあるということになる。つまり、ここからは入試選抜方法別に学修プロセスという点で何らかの差異が存在している可能性が指摘される。

また、この可能性は、AO・推薦入試入学生の特徴を学修成果以外の側面から議論した一部の研究でも示唆されている。例えば、林（2013）は、AO入試入学生が入学時点において「チャレンジ精神が旺盛である」や「理解できないことは納得するまで追求する」などの質問項目で、相対的に高い自己評価を下していることを指摘している。これらのパーソナリティは、入学後の学修プロセスに影響を与える可能性が高いと考えられる。また、八木他（2008）は、学生間のピア・レビューに基づく態度・習慣領域評価を行った上で、協調性や信頼性、整理整頓能力等の点でAO入試入学生の評価が有意に高いことを示している⁷。八木らの測定項目はどちらかと言えば間接的に学修プロセスに影響を与えるものではあるが、彼らの研究からも学修成果以外の側面で入試選抜方法別に学生間で差異がみられる可能性が示唆されている。

しかしながら、以上の研究は、学修プロセスに違いが生じている可能性を示唆するものではあるものの、学修プロセスそのものの違いを直接的に議論しているわけではない。チャレンジ精神が旺盛であってもそれが大学の授業内で発現しているとは限らないし、協調性が高いとしてもそれはあくまでプライベートの友人関係で発揮されているだけのことかもしれないのである。

そこで、以下では、教育心理学分野の先行研究を基にした質問票調査のデータを用いて、「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3つの観点から入試選抜方法別の学生間の学修プロセスの違いを分析する。

4. 分 析

(1) データ

本研究で用いるデータは、筆者らが所属する武蔵野大学経済学部経営学科の1から4年生を対象に2015年度に行った質問票調査で得られたデータと⁸、大学側が保有している成績および入試選抜方法のデータを組み合わせたものである。

本研究では、大学入試センター試験の得点のみで出願・合否判定が行われる入試である外部試験利用型入試（以下：外部試験）、武蔵野大学独自の筆記試験（以下：筆記試験）、AO・公募制推薦入試の3つの入試経路を分析対象とした。

共に学力型選抜に含まれる、外部試験と筆記試験を分けて分析する主たる理由は、両選抜方法で特定の大学に対する元来の志望度が異なる可能性がある点にある。前者の選抜方法は、大学入試センター試験のみで出願できるため、特定の大学の入試に向けた対策がほとんど必要ない。その一方で、後者の選抜方法では特定の大学の独自の入試に対して対策をとった上で、多数の大学の入試が重なる時期に実際に試験会場に足を運んで受験しなければならない。このような、入試のために必要なコストの違いを考慮した場合、後者の入試選抜方法で入学した学生の方が特定の大学に対する志望度が相対的に高いであろうことが示唆される。受験時の志望度は入学後の態度等に違いをもたらすことが知られており（例えば、大隅・小塩・小倉・渡邊・大崎・平石，2013）、学修プロセスやその成果にも違いが存在している可能性がある。それゆえに、本研究では外部試験と筆記試験を分けて分析することとした。

武蔵野大学においてはAO入試と公募制推薦入試という出願条件が異なる選抜方法があるものの、本研究では非学力型選抜という単一のカテゴリとして分析している。AO入試は、課題・課外活動・学業成績等の分野で設定された要件を満たすことが出願条件として設定されている。それ

に対して、公募制推薦入試は、「所属する高校の学校長の推薦」があることが条件とされている。AO入試と公募制推薦入試には、このように一部出願条件に違いはあるものの、共に面接と書類審査を組み合わせる総合的に受験生の人物像を評価する入試形態である点、また高校3年生の秋という比較的早い段階で志望校を決定しかつ面接対策のために大学に関する情報を主体的に集め志望動機を明確にする必要がある点などの共通点があるため、本研究では同一カテゴリーの選抜方法として扱うこととした。

武蔵野大学では、筆記試験やグループワーク、面接を組み合わせた入試や、留学生向けの特別な選抜制度なども行っているが、これらは独自性が強く、あまり一般的ではないことから本研究の分析対象からは除外した。

最終的には、333名（内訳：外部試験40名、筆記試験250名、AO・公募制推薦入試43名）の回答を分析対象とした⁹。なお、各回答人数は、選抜方法別の実際の入学者の比率とは異なっている点には、注意されたい。

(2) 変数

【学修成果】

本研究では、入試選抜方法別の差異に関する多くの先行研究と同様に、学修成果についても分析する。

学修成果についての本研究独自の貢献としては、外部試験、筆記試験、AO・公募制推薦入試という3つのカテゴリー間で学修成果を検討しているという点が挙げられる。前節で確認してきたように、AO入試の有効性を論じる多くの研究では、AO入試に代表される非学力型選抜と、学力型選抜の2分法で議論が展開されている。しかしながら、前述のとおり、同じ学力型選抜であっても、特に私立大学においては、センター試験のみで合否判定する外部試験利用型入試と、その大学独自の筆記試験入試では、入学者の特性が異なっている可能性がある。この違いは学修成果にも影響をもたらしていることが考えられる。例えば、志望度の高い大学に関しては筆記試験を受験し、いわゆる「滑り止め」として他の大学をコストの低

い外部試験利用型入試で出願するといった受験生の行動は一般的に見受けられるものである。この点を考慮した場合、少なくとも高校卒業時点の基礎学力という点では外部試験利用型入試で入学した学生の方が相対的に優位にある可能性もある。こういった可能性は、外部試験と筆記試験を「学力型選抜」という単一カテゴリーにまとめている限り十分に検討できない。小谷・繁耕（2012）によれば、センター試験を活用した入試を行う私立大学は増加傾向にあり¹⁰、この点からも既存研究の議論を本研究の3分法を再検討することには一定の意義があると思われる。

学修成果の尺度としては、多くの大学で一般的に使われている GPA (Grade Point Average) を用いている。武蔵野大学の成績評価は、S、A、B、C、D の5段階で行われ、D が不合格となっている。本学における GPA は S を 4 点、A を 3 点、B を 2 点、C を 1 点、D を 0 点とし、各科目の単位数で加重平均する形で算出される。GPA は、学期ごと、学年ごと、入学時点からの累積（通算）、など様々な算出方法があるが、本研究では 4 学年を同時に分析対象としていることから調査対象年度末の累積 GPA を採用している。

【大学への適応】

AO・推薦入試に関する一部の先行研究ではこれまで、入試選抜方法別に学生間で大学への適応の側面で差が存在している可能性が示唆されてきた。例えば新入学生を対象として大学の志望動機や入学後の満足度を調査した研究群では（渡辺・武谷，2002；山岸，2004；大久保・都司，2006）、AO・推薦入試入学生が自分の大学に対してより強い愛着を感じていることがほぼ一貫して議論されている。

本研究では、Baker and Siryk (1989) によって開発された The Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ) を基に「大学への適応」の程度を測定する質問項目を作成した。SACQ を用いた研究のメタアナリシスを行った Credé and Niehorster (2012) によれば、SACQ は、学

生の大学への適応を測定する多次元尺度として現在最も広く用いられているものの1つであり、GPA や退学率等の学修成果とも関連性があることが指摘されている。

オリジナルのSACQは全67の質問項目から構成されているが、本研究では質問票の紙幅の都合から、その中の学問的環境(Academic Environment)に対する適応(以下:環境的適応)の5項目、動機(Motivation)に関する適応(以下:動機的適応)の6項目、他者(Other People)に対する適応(以下:社会的適応)の5項目を採用した¹¹。

クロンバックの α 係数を用いて、各下次元に含まれる質問項目の内的整合性を確かめたところ¹²、動機的適応の3項目(「授業の単位を取得することには価値があると思えない時がある(R:逆転項目)」「興味の大半は授業課題とは関係がない(R)」「授業の単位を取得することは重要である」)を除いた方が、 α 係数が高くなることが判明した(6項目:0.515 \Rightarrow 3項目:0.759)。そのため、以下の分析では動機的適応の値として残りの3項目の平均値を用いることとする。また、社会的適応に関しては1項目(「他の人たちと悪い意味で異なっていると感じる(R)」)を除いた方が、 α 係数が高くなることがわかったため(5項目:0.668 \Rightarrow 4項目:0.703)、以下の分析では4項目の平均値を用いることとする。

表1は、大学への適応に関する各次元を構成する質問項目とその平均値・標準偏差、信頼性尺度をまとめたものである。なお、質問はすべて7点尺度(1:まったく私にあてはまらない~4:どちらとも言えない~7:非常に私にあてはまる)で測定している。

表1 「大学への適応」の記述統計

	質問文	平均	標準偏差	クロンバックの α あるいは項目を外したときの α
環境的 適応	カリキュラム内の多様性に満足している	3.93	1.345	0.804
	カリキュラムに満足している	3.92	1.363	0.798
	カリキュラムの質に満足している	4.04	1.362	0.783
	総合的に見て、大学の学習環境に満足している	4.58	1.374	0.843
	教員たちに満足している	4.65	1.205	0.850
	環境的適応 5項目平均	4.22	1.047	0.848
動機的 適応	勉学を楽しんでいる	4.19	1.254	0.711
	勉学の目的が明確である	4.23	1.359	0.586
	大学で学ぶ理由が明確である	4.26	1.368	0.725
	動機的適応 3項目平均	4.23	1.095	0.759
社会的 適応	問題が起きたときに相談できる良い友人がいる	5.58	1.389	0.700
	異性と交流することが苦手である (R)	4.50	1.696	0.699
	人とよく合い、友だちを作る	4.88	1.442	0.576
	大学で他の人たちと過ごすことを難しいと感じる (R)	4.92	1.583	0.568
	社会的適応 4項目平均	4.97	1.115	0.703

注) $N=333$. (R) は変数化する際に得点を逆転している.

【授業への取り組み】

授業への取り組み方もまた、AO・推薦入試入学生の特徴を取り上げた

議論の中でこれまで断片的にはあるが論じられてきた。例えば、白川・島田・渡邊・山根（2005）は、AO入試の入学生が、教員から熱心さや積極性、専門に直結しない講義への取り組み方に関して高評価を得やすい傾向を指摘している。また、大久保・都司（2006）も同様に、自身の興味や関心とは関係なくあらゆる科目において努力投入を惜しまない傾向がAO入試入学生にあることを示している。

本研究では、このような学生の「授業への取り組み」方を測定するため、Reeve and Tseng（2011）で提示された質問項目を用いた。

学生の授業への取り組み方に関してはこれまで、学校に対するエンゲージメント（school engagement）研究の中で主に議論されてきた。この種の研究の網羅的なレビューを行った Fredricks *et al.*（2004）によれば、学校に対するエンゲージメントは、学校内の様々な活動への参加のあり方に関する行動的（behavioral）エンゲージメント、教室における様々な感情に関する情動的（emotional）エンゲージメント、学修の際の心理的な資源投入に関する認知的（cognitive）エンゲージメントの3つの次元で議論されることが多いとされる。

それに対して、Reeve and Tseng（2011）は、既存研究の3つのエンゲージメントが教員の行動に対して学生が受動的に反応するという一方向の関係性のみを前提としていると批判した。その上で、実際の授業では、学生側がより主体的に授業に参画し、教員側に影響を与えていくという第4のエンゲージメントのあり方が存在していると指摘し、これを主体的（agentic）エンゲージメントとして名付け、実証研究を行った。

本研究では、Reeve and Tseng（2011）で用いられた質問項目のうち、認知的エンゲージメントに関する因子に対して特に高い負荷量を示した5項目から、調査対象となった学科の学生の特性を考慮し4項目を抜粋して使用した¹³。また、行動的エンゲージメントに関する5項目のうち、4項目を同じ理由で採用している¹⁴。その他の2次元に関しては、Reeveらが用いた質問項目をそのまま使用した。

表2は、授業への取り組みに関する4次元を構成する質問項目とその平均値、標準偏差、信頼性尺度をまとめたものである。質問はすべて7点尺度（1：まったく違う～4：どちらとも言えない～7：まったくその通り）で測定した。質問票に含まれたすべての項目に関して、信頼性尺度の観点から問題があるものは見受けられなかったため、各次元を構成する項目の平均値を以後の分析に用いることとした。

表2 「授業への取り組み」の記述統計

	質問文	平均	標準偏差	クロンバックの α あるいは項目を外したときの α
認知的 エンゲ ジメン ト	勉強するとき、私は学んでいる内容と自分自身の経験を結びつけて考えようと試みている	4.83	1.149	0.690
	授業のために勉強するとき、私はあらゆるアイデアを組み合わせてきちんと理解できるように努めている	4.71	1.133	0.638
	授業で学ぶ重要なコンセプトを理解するために自分自身で例を見つけ出している	4.20	1.402	0.731
	授業で課題に取り組む時、学んでいる内容を自分の既に知っていることと結びつけようとしている	4.88	1.242	0.670
	認知的エンゲージメント 4項目平均	4.64	0.946	0.741
行動的 エンゲ ジメン ト	授業中、私は教員の話をよく聞いている	4.87	1.191	0.800
	私は関心を持って授業に参加している	4.87	1.057	0.776
	授業では、自分のできる限り一生懸命に取り組んでいる	4.85	1.232	0.725
	授業で上手くいくように、一生懸命に取り組んでいる	4.76	1.175	0.765
	行動的エンゲージメント 4項目平均	4.84	0.944	0.815

情動的 エンゲ ジメン ト	授業で新しいことを学ぶことは楽しい	5.33	1.175	0.766
	授業に出席しているとき、気分が良い	4.35	1.416	0.754
	授業はおもしろい	4.43	1.297	0.660
	授業中に何かに取り組む時、私は興味を持っているように感じる	4.74	1.135	0.656
情動的エンゲージメント 4項目平均		4.71	0.968	0.815
主 体 的 エン ゲ ジメン ト	授業中、私は自分の意見や見解を述べている	3.53	1.448	0.811
	私は、私の関心を教員に伝えている	3.27	1.168	0.790
	授業中に何か必要になった時、それを教員に求めるだろう	4.03	1.428	0.818
	授業中、自分の学習を促進するために質問をしている	3.41	1.553	0.791
	私が必要としていることや求めていることを、私は教員に伝えている	3.45	1.425	0.813
主体的エンゲージメント 4項目平均		3.54	1.14	0.838

注) N=333.

【教員のサポートに対する知覚】

入試選抜方法別の学生間の学修プロセスの違いを論じる上で、第3の変数として本研究が取り上げるのは「教員のサポートに対する知覚」である。

前述の Reeve and Tseng (2011) が指摘しているように、学校の授業内では多かれ少なかれ教員と学生の相互作用が生じている。教員の教授行為が学生側の学修行為に影響を与え、学生側の行為からもまた教員側の行為も影響を受けるのである。

ここで重要な点は、実際の教室内の状況を想像すればわかるように、このような相互作用は、教員と「クラス全体」だけでなく、教員と「個々の学生」という単位でも生じているということである。例えば、より積極的

に授業に取り組む学生に対しては教員側もより積極的にその学生の学修をサポートするであろうし、その反対の状況も当然生じうる。

既存の AO・推薦入試入学生に関する一部の研究では、これらの学生に対する教員の評価が度々取り上げられている。その種の研究ではこれまで、少なくとも態度面などに関して、AO・推薦入試で入学してきた学生に対して教員側がよりポジティブな印象を抱いている場合が多いことが示されている。例えば、渡辺・武谷（2005）は、AO入試入学生は、ゼミナール活動への取り組み方や、協調性や友好性といった性格、進路目標の明確さなどの点で教員から高評価を得ていることを示している。

上記の議論からは、入試選抜方法別に、学生間で教員から受けるサポートに対する認知に違いが生じている可能性が示唆される。教員側がある特定の学生に対してポジティブな印象を抱いている場合、実際にその学生へのサポートの量や質が向上するかもしれないし、教員側の行為自体は変わらなかったとしても学生側がよりポジティブにそのサポートを認知するかもしれない。教員にどの程度サポートされている（と学生本人が感じている）かは、当該学生の学修プロセスを論じる上で重要な点だと考えられる。いずれにせよ、以上の先行研究の議論からは「教員のサポートに対する知覚」という点で、入試経路別の学修プロセスに違いが生じている可能性が示唆されるのである。

教員のサポートに対する知覚を測定する上で、本研究では Song *et al.* (2015) が用いた質問項目を採用した。

Song らの研究では、教員による学生へのサポートが、学問的 (academic) サポート、情動的 (emotional) サポート、成果達成圧力 (achievement pressure) の 3 次元で捉えられている。

表 3 は、上記の 3 次元を構成する質問項目とその平均値・標準偏差、信頼性尺度をまとめたものである。質問はすべて 5 点尺度 (1: まったく違う ~ 3: どちらとも言えない ~ 5: まったくその通り) で測定した。学問的サポートと成果達成圧力は全体としてクロンバックの α が 0.7 以下と

なっており、若干信頼性は劣るものの、今回の分析では各次元を構成する項目の平均値をそのまま以後の分析に用いることとした。

表3 「教員のサポートに対する知覚」の記述統計

	質問文	平均	標準偏差	クロンバックの a あるいは項目を外したときの a
学 問 的 サ ポ ー ト	経営学科の教員は、教育に熱心である	3.86	0.805	0.585
	経営学科の教員は、尊敬に値するような資質や能力を持っている	3.97	0.718	0.615
	経営学科の教員は、教えている内容について深い知識を持っている	4.20	0.745	0.665
	経営学科の教員は、教えるのが好きだと思う	3.62	0.837	0.646
	学問的サポート 4項目平均	3.92	0.538	0.693
情 動 的 サ ポ ー ト	経営学科の教員は、学生を公平に扱っている	3.52	0.949	0.796
	経営学科の教員は、学生の意見を無視することは決してない	3.65	0.868	0.781
	経営学科の教員は、学生の視点に立って学生を理解してくれる	3.53	0.852	0.775
	経営学科の教員は、私が困難な問題に直面している時、助けてくれる	3.46	0.909	0.767
	経営学科の教員は、私が何に悩み、何に苦しんでいるか、理解してくれている	3.05	0.928	0.775
	経営学科の教員は、学生をよく褒めてくれる	3.27	0.931	0.790
	情動的サポート 6項目平均	3.41	0.650	0.810

	質問文	平均	標準偏差	クロンバックの α あるいは項目を外したときの α
成果達成圧力	経営学科の教員は、全ての学生が課題に取り組むように求めている	3.56	0.605	0.576
	経営学科の教員は、学生が一生懸命勉強しないことを嫌がっている	3.35	0.600	0.603
	経営学科の教員は、学生がよい成績を取るべきであると強調している	3.11	0.847	0.594
	経営学科の教員は、学生が予習復習を行っているかどうかを細かくチェックしている	2.65	0.931	0.607
	経営学科の教員は、学生に一生懸命勉強することを求めている	3.64	0.836	0.595
	成果達成圧力 5項目平均	3.26	0.568	0.648

注) $N=333$.

(3) 分析結果

①各変数間の相関関係

表4には、GPA(学修成果)、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各変数およびその下位次元の相関が示されている。

ここでは特に、GPAとその他の変数の間の相関関係について簡潔に確認しておきたい。

大学への適応に関して言えば、「勉学を楽しんでいる」「勉学の目的が明確である」「大学で学ぶ理由が明確である」の3項目から構成される動機的適応についてGPAと5%水準で正の相関が見られる。動機的適応は他の2つの適応次元と比較してより直接的に学修行動に関連するものであり、それがこの分析結果に反映されているのだと考えられる。

授業への取り組みの下位4次元に関しては、主体的エンゲージメント以外でGPAとの有意な正の相関が見られる。特に「授業では、自分のできる限り一生懸命に取り組んでいる」「私は関心を持って授業に参加して

いる」などの項目で構成される行動的エンゲージメントの相関係数が高くなっている。ここでも前述の「適応」変数と同様に、より直接的に学修行動につながりうる次元が、GPA との関連性では重要なことがうかがえる。

その一方で主体的エンゲージメントと GPA の相関がほとんどないことは興味深い結果と言えよう。このような結果が生じた理由としては、表2において当該次元の全体の平均値がやや低いことから、調査対象の学科ではそもそもこのような主体性を発揮する機会がそれほど多くない可能性が示唆される。いずれにせよ、この結果は Reeve and Tseng (2011) とは異なっており、今後追加的な検討が必要であるように思われる。

教員のサポートに対する知覚に関しては、成果達成圧力次元のみ GPA と有意な負の相関が見られる。すでに言及したとおり、「教員のサポート」変数は、教員からどのようなサポートをどの程度受けているか個々の学生の主観的な回答で測定されている。この点を考慮すると、成果達成圧力を教員側が強くかけていると感じる学生は、そもそも教員の期待に対して十分な学修成果を上げられていないとの自覚があるからこそそのような圧力を感じやすいとも考えられる。

また、学問的なサポートや情動的なサポートを受けていると知覚しているか否かがほとんど GPA の高さに関連性が見られないことも興味深い結果と言える。この点については、こういったサポートを受ける学生には学修成果が高い学生と低い学生の両方が含まれており、その結果として相関係数が低くなっている可能性が指摘でき、より詳細な検討が今後必要だと考えられる。

表4 変数間の相関 (Pearson の相関係数)

	i	A-①	A-②	A-③	B-①	B-②	B-③	B-④	C-①	C-②	C-③
i	—										
A 大学への 適応	2015年未時点累積 GPA	—									
	A-① 環境的適応	-0.072									
	A-② 動機的適応	* 0.128	** 0.494	—							
B 授業への 取り組み	A-③ 社会的適応	-0.056	*** 0.155	—							
	B-① 認知的エンゲージメント	* 0.124	** 0.365	* 0.125	—						
	B-② 行動的エンゲージメント	** 0.255	** 0.398	** 0.163	** 0.482	—					
	B-③ 情動的エンゲージメント	* 0.129	** 0.453	** 0.167	** 0.509	** 0.678	—				
C 教員への サポート に対する 知覚	B-④ 主体的エンゲージメント	0.017	** 0.254	* 0.139	** 0.312	** 0.312	** 0.335	—			
	C-① 学問的サポート	0.070	** 0.453	** 0.261	** 0.228	** 0.245	** 0.350	** 0.049	—		
	C-② 情動的サポート	-0.027	** 0.541	** 0.264	** 0.168	** 0.244	** 0.330	** 0.236	** 0.619	—	
	C-③ 成果達成圧力	** -0.176	** 0.371	** 0.249	** 0.052	** 0.158	** 0.225	** 0.240	** 0.498	** 0.416	—

** : 有意水準1%, * : 有意水準5% (いずれも両側検定)

②入試選抜方法別の学修プロセスの差異

次に、外部試験、筆記試験、AO・公募制推薦入試の3区分に基づいた、入試選抜方法別の学修成果および学修プロセスの差異を確認していきたい。

・GPA

表5は、各入試選抜方法別のGPAの平均値の差異を示したものである。ここでまず注目したいのは、大学独自の筆記試験での入学者とAO・公募制推薦入試入学者の間の差である。本研究の分析対象においては、前述の多くの先行研究とほぼ同じ結果、すなわち両者の間に少なくとも統計的に有意な差は見られないという結果が示された。

その一方で、センター試験を利用した外部試験入学者と筆記試験入学者との間には10%水準ではあるが有意な差が見られた。この結果に関して、それぞれの試験の特性を考慮に入れて積極的に解釈するならば、外部試験入学者にはあくまで「滑り止め」としてこの学科を受験した学生が多く含まれており、受験時にある程度志望度が高い形で受験してきた筆記試験入学者と比較してそもそもの基礎学力が高いためにこのような結果が生じている可能性が指摘できる。この点に関しては今後インタビューなどを通じて詳細に検討することが必要であろう。

表5 入試経路別 GPA 平均値

	外部試験	筆記試験	AO・公募制 推薦入試
2015 年末時点 累積 GPA ※ (下段は標準偏差)	0.150 (0.469)	◆-----◆ -0.030 (0.454)	0.035 (0.472)

※値は全体平均からの偏差

◆-----◆ 平均の差の検定で10%有意 (Bonferroniの多重比較)

・大学への適応

学修プロセスに関する第1の変数である「大学への適応」についての分析結果は、表6に示されている。

大学の学修環境への適応の程度を示す環境的適応については、AO・公募制推薦入試入学生と他の入試選抜方法で入学した学生との間にそれぞれ統計的に有意な差が見られる。先に述べたように、AO・推薦入試入学生は、志望動機書や面接試験の対策のために大学に関する情報を主体的に集める必要があり、その課程で大学への愛着が高まるとされている。本研究はそういった入学前のプロセスが、入学後に環境的適応という形で学修プロセスにポジティブな影響をもたらしている可能性を示唆するものである。

同様に動機的適応に関しても、AO・公募制推薦入試と筆記試験入学者の間に5%水準で有意差が見られる。先に議論したように、AO・推薦入試で選抜された学生は大学での学修目的が比較的明確であることが知られている。その理由も、環境的適応と同様に、入試に際しての準備プロセスにあると考えられる。このことから、AO・推薦入試という入試選抜方法には、入学後の大学への適応を促進する効果がある可能性が指摘できよう¹⁵。

社会的適応に関しては、各選抜方法間に統計的な有意差は見られなかった。学友との良い関係性が構築できているかで測定される社会的適応には、個々人のいわゆる「コミュニケーション能力」の高さが関係しているように思われる。しかしながら、先行研究においてしばしばこの種の能力の高さが指摘されるAO・推薦入試入学生が、社会的適応という点で優位にあるという傾向は本研究では認められなかった。

この理由については、教職員との関係性を築くための「コミュニケーション能力」と、学友との関係性を築くための「コミュニケーション能力」が異なっている可能性が指摘できる。先行研究で指摘されてきた能力は前者の能力であり、それに対して本研究で取り上げた学友を中心とした社会的適応に必要とされる能力が後者の能力とするならば、先行研究の議論と整合的に本研究の結果を解釈することが可能となる。学生生活にお

いては、学友からのサポートと教員からのサポートの両方が重要であり (Song *et al.*, 2015)、それぞれを引き出す上での「コミュニケーション能力」が異なっているのであれば、その点に関してより詳細に検討することが今後必要だと思われる。

表6 入試経路別「大学への適応」平均値

	外部試験	筆記試験	AO・公募制 推薦入試
環境的適応 (下段は標準偏差)	4.110 (1.003)	4.160 (1.024)	4.698 (1.121)
動機的適応 (下段は標準偏差)	4.380 (1.158)	4.141 (1.104)	4.612 (0.888)
社会的適応 (下段は標準偏差)	4.700 (1.276)	4.979 (1.072)	5.134 (1.181)

◆——◆ 平均の差の検定で1%有意 (Bonferroniの多重比較)

◆……◆ 平均の差の検定で5%有意 (Bonferroniの多重比較)

・授業への取り組み

表7に示されているとおり「授業への取り組み」に関しては、主体的エンゲージメント以外に入試選抜方法間で統計的な有意差は見られなかった。

授業内外で教員に積極的に質問したり意見を述べたりしている程度である主体的エンゲージメントに関して、AO・推薦入試入学生が高い値を示していることは、先行研究の議論とも概ね一致している。先に指摘したように、AO・推薦入試で面接試験に合格するような学生は、教員などのいわゆる「目上の人」とのコミュニケーション能力が高く、それが大学入学後の学修プロセスにも影響を与えている可能性がある。

表7 入試経路別「授業への取り組み」平均値

	外部試験	筆記試験	AO・公募制 推薦入試
認知的エンゲージメント (下段は標準偏差)	4.750 (1.061)	4.600 (0.927)	4.754 (0.952)
行動的エンゲージメント (下段は標準偏差)	4.888 (0.812)	4.793 (0.951)	5.062 (1.003)
情動的エンゲージメント (下段は標準偏差)	4.825 (0.943)	4.666 (0.973)	4.878 (0.968)
主体的エンゲージメント (下段は標準偏差)	3.725 (0.941)	3.424 (0.903)	4.037 (1.103)

◆————◆ 平均の差の検定で1%有意 (Bonferroniの多重比較)

・教員のサポートに対する知覚

表8に示されている「教員のサポートに対する知覚」に関しては、3つ下位次元全てでAO・公募制推薦入試入学生と外部試験入学生の間で統計的に有意な差が見られた。

この結果については、それぞれの学生の学修成果 (GPA) と、授業への取り組みの結果も合わせて解釈することが有効であるように思われる。

まず、外部試験入学生が教員のサポートをあまり感じていないという点に関しては、今回の調査対象においては、他の学生群と比較してこれらの学生のGPAの平均値が高い傾向にあることが影響しているように思われる。この点を考慮した場合、外部試験入学生の多くは学修成果という点で特段大きな問題を抱えておらず、そのために教員から特別なサポートを受けることが少ないためにこのような結果が生じている可能性がある。また、同様に学修成果に問題を抱えていないがゆえに、教員から成果達成圧力を感じることもないのかもしれない。

その一方で、AO・公募制推薦入試入学生が教員のサポートを感じやす

い理由は、彼（女）らが主体的に授業に取り組む傾向が強いことと関連しているのだと思われる。学生側が積極的に質問も行えば、当然教員側もそれに積極的に応じることになろう。そのような相互作用の中で、教員側からのサポートを学生が強く感じるようになることは当然の流れだと考えられる。また、成果達成圧力に関しても、学生との相互作用の中で教員が特定の学生を認識し、学生側が「先生に顔と名前を覚えられているのだから頑張らなければならない」と感じることによって、より高い値となっている可能性が指摘できよう。

表 8 入試経路別「教員のサポートに対する知覚」平均値

	外部試験	筆記試験	AO・公募制 推薦入試
学問的サポート (下段は標準偏差)	3.794 (0.571)	3.917 (0.533)	4.052 (0.510)
情動的サポート (下段は標準偏差)	3.221 (0.633)	3.417 (0.642)	3.570 (0.682)
成果達成圧力 (下段は標準偏差)	3.101 (0.488)	3.263 (0.587)	3.414 (0.487)

◆…………◆ 平均の差の検定で 5%有意 (Bonferroniの多重比較)

◆-----◆ 平均の差の検定で 10%有意 (Bonferroniの多重比較)

5. 考察

本研究はここまで、AO・推薦入試を中心とした入試選抜方法のあり方に関する既存の議論が専ら入学後の学修成果に集中してきていること、それに対して入試選抜方法別の「学修プロセス」に関する議論もまた必要であり、実際に学修プロセスの点でそれぞれの学生群に統計的に有意な差異が見られることを指摘してきた。

当然のことながら、本研究には、分析対象が非常に狭い範囲となってお

り、またサンプル数という点でも十分とは言えない点など、いくつかの問題点が存在している。しかしながら、その一方で、今後の大学入試制度改革を進めていく際に、AO・推薦入試を含めた現行の入試制度を反省的に議論する上で有用な知見が少なからず含まれていると考えられる。ここでは本稿のむすびとして、入試選別方法別の学修プロセスの差異に注目することで見えてきた2つの論点について考察しておきたい。

① AO・推薦入試入学生の学修プロセスの特徴と、教員による非学力型選抜への批判

第2節で論じたように、わが国では2000年代以降、AO・推薦入試に対する社会的な批判が高まっている。その主たる理由は、学力以外の側面を評価するこの種の入試が普及することで、十分な学力を備えていない大学生が増えてしまうという点にあった。

このような批判に対しては、第3節で取り上げたような入試選抜方法別の学修成果を分析した研究が「入試選抜方法別に学生間で入学後の学修成果に顕著な差は見られない」ことを繰り返し示すことで反論してきた。本研究の調査対象学生においても、これらの先行研究と同様の結果が得られている。この点を考慮すると、「AO・推薦入試入学生とそれ以外の学生間では学力という点で顕著な差が見られる」という世間一般に普及している言説には根拠がないように思われる。

そうであるにもかかわらず、やはり学力という点でAO・推薦入試に対する批判は根強い。特に実際に学生の成績情報へのアクセス権があり、また学生と接する機会が少なくないであろう大学教員の中にも、この種の入試入学生に対してネガティブな印象を持つ者が多いことは注目に値する。事実上のAO・推薦入試擁護論を展開してきた先行研究の記述からも、むしろ大学外よりも大学内で強い批判に晒されることが多い様子がうかがえる。

本研究からは、直接学生に触れる機会のある教員ほどAO・推薦入試入学生の学力に対してネガティブな印象を持ちやすい理由が、当該学生の学

修プロセスの特徴にある可能性が示唆される。

第4節の分析では、AO・推薦入試入学生は質問や意見表明などの形で授業に主体的に取り組む傾向が強いこと、またそれに対応して教員からのサポートを受けやすい傾向にあることが示されている。わが国では、大学生が抱える問題の1つとして授業に対する主体性の欠如がしばしば指摘されている（私立大学情報教育協会，2017）。このような状況が一般的に存在している中で、表面的にもわかりやすい行為の形で主体性を強く発揮する学生は、教員にとって目立った存在であるに違いない。当然、そういった学生には学問的あるいは情動的に積極的なサポートを教員は行うようになる。そして、サポートと同時に学修成果に対する「期待」を、教員側は学生に対して抱くようになるだろう。

ここで重要な点は、このような学生の主体的エンゲージメントが教員側の期待を高めるものであるにもかかわらず、AO・推薦入試入学生の学修成果は必ずしも高い傾向にない、ということである。その授業への取り組み方から見て高い学修成果を上げることが期待され、様々なサポートを行ったにもかかわらず、他の学生と比較して顕著な成果を上げられなかったという事実は、教員側のAO・推薦入試入学生の学力に対する懐疑的な見方を増長するものだろう。実際、大学教員のAO入試に関する評価は、特定の学生個人の印象で議論される場合も多いとされる（森川・山田・小山・清水，2014）。

つまり、教員がAO・推薦入試入学生の学力問題を懸念する背景には、他の学生との学力水準の差というよりむしろ、当該入試入学生の学修プロセスから期待される成果と現実の成果とのギャップによって生じている可能性が指摘できる。この見方は、学修成果と学修プロセスを同時に捉えることではじめて提示されるものであり、本研究独自の貢献として見なすことができよう。

②学修プロセスの多様性がもたらす、クラス全体の学修効果に関する研究の必要性

これまで見てきたように、本研究は入試選抜方法別に入学後の学修プロセスに差異が生じている可能性を指摘してきた。われわれの議論は、「入学後に学生間で差異が生じないのであれば、わざわざAO・推薦入試を行う必要はないのではないか」との主張に再検討の余地があることを示唆するものである。

しかしながら、単に学修プロセスに差異があるということを示しただけでは、多様な入試制度を維持し続けるのが妥当かどうかは判断できない。前述のとおり、例えばAO入試は大学・高校・受験生の3者に多大な負担を強いるものであり、入試制度改革を行う上では、このような社会的コストに対してその後得られるであろう便益が見合ったものであるかを冷静に検討することが重要である。

そのために、今後必要となってくるのが、学修プロセスの多様性とクラス全体の学修効果についての研究であろう。すでに初等教育に関する研究では、多様な個性を持った学生が共に学び合うことでクラス全体の学習効果が高まる可能性が指摘されている（例えば、佐藤，2012）。高等教育においても今後いわゆるアクティブラーニングの普及が進むにつれ、単に教員が一方通行的に講義する授業だけでなく、1つの学修手法として学生同士が教え合い、学び合う形態の授業がさらに増加していくと考えられる（溝上，2014）。その際に、本研究で検討したような「授業への取り組み」方であったり「教員から得られるサポート」という点で多様な個性を有する学生が1つのクラスに同時に存在することで、全体の学修効果が高まるのであれば、そのようなクラス内の多様性を確保するために「戦略的に」複数の入試選抜方法を維持することには一定の意義があろう。こういった可能性を検討するために、今後は個々人の学修プロセスの違いだけでなく、グループあるいはクラスの単位で多様な学修プロセスがもたらす効果に関して検討する研究が必要になってくると思われる。

以上のように、本研究には、入試と学修成果の中間に存在する学修プロセスも考慮に入れながら今後の入試制度改革を進めていく重要性を指摘したという点でも、一定の貢献が認められよう。

謝 辞

本研究は、学校法人武蔵野大学学院特別研究費の助成を受けて実施した研究（研究テーマ「学修意欲に影響を与える諸要因の探索」（研究代表者：渡部博志）および「大学生の学修意欲に影響を与える諸要因の探索的研究——本学学生と他大学学生の比較等の視点から——」（研究代表者：高橋大樹））の一部である。質問票調査の実施にあたっては武蔵野大学経済学部経営学科の先生方に、また過年度の入試実施要項等の提供に関して武蔵野大学企画部入試センター事務課の方々に多大なるご協力を賜った。この場を借りて深く御礼申し上げたい。

注

- 1 例えば、1988年に早稲田大学社会科学部が自己推薦入試を導入している（「きたれ！地方の人材 早大が64年度から推薦入学実施」『朝日新聞』1987年10月17日朝刊2面）。
- 2 ただし、吉村自身が指摘しているように、AO入試予定者の比較対象として調査対象となったのは、同大学の1年生であり、この結果には大学入学後の学修の影響が少なからず存在していることには注意しなければならない。
- 3 九州大学法学部では2010年度入試からAO入試を廃止、筑波大学国際総合学類では2009年度からAO入試相当の入試を廃止した（「大学AO入試、見直す動き 九大・筑波大・鳥取大・一橋大」『朝日新聞』2008年2月15日朝刊、1面）。
- 4 この点に関連して、大膳他（2004）はAO入試に実際に取り組んでいる大学ほど当該入試形態の妥当性を強調する傾向にあることを指摘している。
- 5 AO入学者の学修成果に関する包括的な検討を行った研究は、渡辺・福島（2008）などの例外を除いて極めて少ない。

- 6 AO・推薦入試入学者の学修成果が相対的に低い傾向を示す研究も一部には存在している（野尻・篠森・寺田, 2003; 郭・岡野・斉藤, 2008; 中西, 2017）。
- 7 八木他（2008）の研究は、医学部医学科の2,4年生を対象としたものであった。その後、同じ学科の6年生を対象に同様に調査を行った大塚・倉本・高田・武内・瀬尾（2015）では、「整理整頓能力」以外の項目では入試選抜方法別の有意差は見られなかった。大塚らはこの結果について、AO入試以外の入学生の中に留年・退学等の学籍異動者が存在し、その影響があるのではないかと考察している。
- 8 質問票調査の詳しい概要については渡部・積田・宍戸（2016）を参照されたい。
- 9 学年別の回答数の内訳は、1年生33名、2年生95名、3年生147名、4年生58名である。1年生の回答が少ないのは、キャンパスが他の学年と異なっており、調査実施日時が冬季休暇明けの初日だったためである。
- 10 2011年度時点でわが国の私立大学の定員の総数のうち、センター試験を活用する形で合否判定が行われる定員の割合は全体の約11.97%である。なお、1991年度と同割合は0.12%である（小谷・繁耕, 2012, 175頁）。
- 11 「他者に対する適応」の質問項目はオリジナルのSACQでは7項目となっている。そのうち、「先生と非公式なつながりを持っている」と「ルームメイトとうまくやっている」の2項目を、日米の学生生活の違いなどを考慮に不採用とした。
- 12 なお、以後の分析には、IBM社のSPSS Statistics 24を使用している。
- 13 不採用とした項目は「学習内容を理解するのが難しいと感じたとき、学び方を変えるようにしている」である。
- 14 不採用とした項目は「先生が新しい話題について初めて話すとき、注意深く聞くようにしている」である。
- 15 同様の指摘は渡辺・福島（2008）や島田（2010）でも行われている。

参考文献

Baker, R. W. and B. Siryk (1989). *Student Adaptation to College Questionnaire Manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.

- 中央教育審議会 (1997). 「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について (中央教育審議会第二次答申)」
- 中央教育審議会 (2008). 「学士課程教育の構築に向けて (答申)」
- 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 ― 」
- Credé, Marcus and S. Niehorster (2012). “Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A Quantitative Review of its Structure and Relationships with Correlates and Consequences.” *Educational Psychological Review*, No. 24, pp. 133-165.
- 大作勝・南部広孝 (2007). 「長崎大学の AO 入試 5 年間を総括する」『大学入試研究ジャーナル』第 17 号, 33-38 頁.
- 大膳司・岩田光晴 (2005). 「入試形態と入学後学業成績・大学生生活の関係 ― H 大学の事例を参考に ― 」『大学入試研究ジャーナル』第 15 号, 125-130 頁.
- 大膳司・長澤武・岩田光晴 (2004). 「大学入試に関する高校教員と大学教員の意識の構造 ― AO 入試を中心として ― 」『大学入試研究ジャーナル』第 14 号, 85-92 頁.
- 海老原嗣生 (2014). 『学歴の耐えられない軽さ ― やばくないか、その大学、その会社、その常識』朝日新聞出版.
- 遠藤政夫 (2002). 「山形大学医学部医学科入学者追跡調査経過と調査結果の意義について」『大学入試研究ジャーナル』第 12 号, 115-120 頁.
- Fredricks, J. A., P. C. Blumenfeld, A. H. Paris (2004). “School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence.” *Review of Educational Research*, Vol. 74, No. 1, pp. 59-109.
- 林寛子 (2011). 「新たな入学者追跡調査における選抜方法評価」『大学入試研究ジャーナル』第 21 号, 159-164 頁.
- 林寛子 (2013). 「大学入学時と卒業時における学生の「質」と選抜方法」『大学入試研究ジャーナル』第 23 号, 79-84 頁.
- 平野光昭・北原哲夫 (1999). 「推薦選抜入学者及び学士入学者の学内成績」『大学入試研究ジャーナル』第 9 号, 75-85 頁.
- 池田文人・鈴木誠・加茂直樹 (2007). 「AO 入学者の追跡調査結果に基づく AO 入試の評価 ― 平成 13 年度北海道大学薬学部入学者を対象にして ― 」『大

- 学入試研究ジャーナル』第 17 号, 51-55 頁.
- 石井秀宗 (2012). 「推薦入試の経年分析——志願者の動向及び学業成績の検討——」『大学入試研究ジャーナル』第 22 号, 35-42 頁.
- 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』第 24 号, 35-40 頁.
- 郭偉宏・岡野秀晴・斎藤大幸 (2008). 「AO 入試制度の試みと改革——秋田県立大学のケース」『大学入試研究ジャーナル』第 18 号, 113-119 頁.
- 郭偉宏・住田友文・斎藤大幸 (2007). 「地方公立大学における推薦入試のあり方——秋田県立大学のケース——」『大学入試研究ジャーナル』第 17 号, 65-73 頁.
- 河野勝泰 (2006). 「真の意味の AO 入試の実現に向けて——福島論文へのコメント——」『大学入試研究ジャーナル』第 16 号, 99-100 頁.
- 小橋修・酒井誠・堀本勝久・堀勝治 (1999). 「平成 10 年度佐賀医科大学入学試験 (推薦, 前期, 後期選抜) の成績と前期後期併願者の成績比較および前年度入学者の学内成績の分析」『大学入試研究ジャーナル』第 9 号, 51-56 頁.
- 小谷野仁・繁橋算男 (2012). 「学力試験の科目数, 小論文, 及び面接から見た近年の大学入学者選抜の動向」『大学入試研究ジャーナル』第 22 号, 173-180 頁.
- 倉元直樹・大津起夫 (2011). 「追跡調査に基づく東北大学 AO 入試の評価」『大学入試研究ジャーナル』第 21 号, 39-48 頁.
- 溝上慎一 (2014). 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂.
- 森川修・山田貴光・小山直樹・清水克哉 (2014). 「鳥取大学の AO 入試実施 10 年を振り返って」『大学入試研究ジャーナル』第 24 号, 237-241 頁.
- 永野拓矢 (2010). 「岩手大学 AO 入試合格者入学前教育の取り組み——合格者と在籍高校への教育的負担に配慮——」『大学入試研究ジャーナル』第 20 号, 141-176 頁.
- 中西啓喜 (2017). 「国立大学は推薦・AO 入試によって「成績優秀な学生」を獲得できているのか? : エリートセクターにおけるマス選抜の導入」『高等教育ジャーナル: 高等教育と生涯学習』第 24 号, 63-74 頁.
- 西村和雄 (2010). 「少人数科目入試のもたらしたもの」岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄編『新版 分数ができない大学生 (17-60 頁)』ちくま文庫.
- 野尻洋一・篠森敬三・寺田浩詔 (2003). 「多様な入試方法与学内成績の相関」『大

- 学入試研究ジャーナル』第13号, 77-79頁。
- 尾室拓史 (2012). 「AO入試に対する社会的評価の変遷——新聞紙上における語られ方の分析——」 *Keio SFC Journal*, Vol. 12, No. 2, pp. 109-120.
- 小野博 (1999). 「米国のアドミッションズ・オフィスによる入学者選抜制度と日本への応用」 *大学入試研究ジャーナル*』第9号, 39-45頁。
- 小野博 (2000). 『大学「AO入試」とは何だ』毎日新聞社。
- 大久保敦 (2003). 「AO入試からみた高等学校の進学・受験指導——山口大学AO入試エントリー者調査結果から——」『*大学入試研究ジャーナル*』第13号, 29-34頁。
- 大久保貢・金澤悠介・倉本直樹 (2011). 「福井大学工学部新生における高校時代の履修状況と入学後の初年度成績——平成21年度新生入生アンケートに基づく調査研究(1)——」『*大学入試研究ジャーナル*』第21号, 59-67頁。
- 大久保貢・東光正浩 (2010). 「福井大学AO入試「入学前教育」と入学時の成績」『*大学入試研究ジャーナル*』第20号, 227-232頁。
- 大久保貢・都司達夫 (2006). 「福井大学AO入試入学者の学業成績・学生生活」『*大学入試研究ジャーナル*』第16号, 71-76頁。
- 大隅香苗・小塩真司・小倉正義・渡邊賢二・大崎園生・平石賢二 (2013). 「大学新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*』第24号, 125-136頁。
- 大谷奨 (2006). 「「合格体験記」にみる高校生の受験戦略とスタイル」『*大学入試研究ジャーナル*』第16号, 107-112頁。
- 大谷奨 (2011). 「進学重視校における進路指導と推薦／AO入試——A県県立高校の『進路指導資料』を手がかりとして——」『*大学入試研究ジャーナル*』第21号, 1-6頁。
- 大塚智子・倉本秋・高田淳・武内世生・瀬尾宏美 (2015). 「AO入試における態度・習慣領域評価の妥当性——高知大学医学科入学者の調査・報告——」『*大学入試研究ジャーナル*』第25号, 43-48頁。
- Reeve, J. and C. Tseng (2011). "Agency as a Fourth Aspect of Students' Engagement During Learning Activities." *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 36, pp. 257-267.
- 坂本尚志 (2014). 「医学部医学科におけるAO入試および地域枠入試の導入とその結果」『*大学入試研究ジャーナル*』第24号, 201-206頁。

- 坂本尚志・藤尾均・谷本光穂・内藤永・渡部剛・木村昭治・塩野寛 (2008). 「AO入試とその他の入試区分学生の医学科臨床実習における評価の比較」『大学入試研究ジャーナル』第18号, 101-106頁.
- 左巻健男・大嶋知之 (2004). 「多様なスクーリングプログラムによるダビンチ (AO)入試と入学前学習」『大学入試研究ジャーナル』第14号, 79-83頁.
- 佐藤学 (2012). 『学校を改革する——学びの共同体の構想と実践——』岩波書店.
- 瀬尾明彦・岡田謙一郎 (2002). 「医学科推薦制による入学者の学業成績」『大学入試研究ジャーナル』第12号, 121-125頁.
- 島田康行 (2010). 「「志望理由書」を課すことの意義——学習材としての可能性——」『大学入試研究ジャーナル』第20号, 151-157頁.
- 白川友紀・島田康行・渡邊公夫・山根一秀 (2004). 「筑波大学 AC 入学者の追跡調査——平成12年度入学者の3年目と14年度入学者——」『大学入試研究ジャーナル』第14号, 65-71頁.
- 白川友紀・島田康行・渡邊公夫・山根一秀 (2005). 「筑波大学工学システム学類 AC 入試追跡調査——卒業まで4年間の総括——」『大学入試研究ジャーナル』第14号, 99-104頁.
- 白川友紀・島田康行・渡邊公夫・山根一秀・鳴島甫 (2002). 「筑波大学 AC 入学者の追跡調査」『大学入試研究ジャーナル』第12号, 25-32頁.
- 白川友紀・島田康行・渡邊公夫・山根一秀・鳴島甫 (2003). 「筑波大学 AC 入学者の追跡調査——入試種類と得意科目の関係——」『大学入試研究ジャーナル』第13号, 17-22頁.
- 私立大学情報教育協会 (2017). 「私立大学教員の授業改善白書——平成28年度の調査結果——」
- 杉原敏彦・高地秀明・永田純一 (2015). 「AO入試の何が変わり、何が変わらなかったか」『大学入試研究ジャーナル』第25号, 117-122頁.
- Song, J., M. Bong, K. Lee, and S. Kim (2015). “Longitudinal Investigation Into the Role of Perceived Social Support in Adolescents’ Academic Motivation and Achievement.” *Journal of Educational Psychology*, Vol. 107, No. 3, pp.821-841.
- 相馬仁・澤田幸展・佐藤昇志 (2006). 「札幌医科大学医学部推薦入学の現状と今後の取り組みについて」『大学入試研究ジャーナル』第16号, 101-106頁.
- 高地秀明 (2010). 「AO入試入学者に関する一考察——広島大学入学者に関する

- 調査から——」『大学入試研究ジャーナル』第20号, 165-170頁.
- 高地秀明・永田純一 (2012). 「AO入試に関する一考察——広島大学A学部BコースのAO入試から見えてきたこと——」『大学入試研究ジャーナル』第22号, 265-270頁.
- 立光斉 (1999). 「選抜方法の違いによる学内成績」『大学入試研究ジャーナル』第9号, 87-92頁.
- 立光斉 (2000). 「入試科目の違いによる学内成績の追跡調査」『大学入試研究ジャーナル』第10号, 15-20頁.
- 寺下榮・村松毅 (2012). 「高校の進路指導に関する実態調査」『大学入試研究ジャーナル』第22号, 289-294頁.
- 當山明華・吉村宰 (2014). 「AO入試合格者に対する入学前英語教育の効果と心理尺度を用いた要因分析」『大学入試研究ジャーナル』第24号, 7-14頁.
- 渡部博志・積田淳史・宍戸拓人 (2016). 「大学生活に占めるアルバイトと学修成果との一考察」『武蔵野大学政治経済研究所年報』第13号, 265-285頁.
- 渡辺哲司・福島真司 (2008). 「公表データからみるAO入学者の評価——国公立16大学からの追跡調査レビュー——」『大学入試研究ジャーナル』第18号, 131-136頁.
- 渡辺哲司・武谷峻一 (2002). 「九州大学AO選抜合格者の特性——入学後半年間の変化——」『大学入試研究ジャーナル』第12号, 33-37頁.
- 渡辺哲司・武谷峻一 (2003). 「九州大学AO選抜入学者の学内成績と、学生としての特性に関する中間まとめ」『大学入試研究ジャーナル』第13号, 35-39頁.
- 渡辺哲司・武谷峻一 (2005). 「指導教員による九州大学AO選抜「一期生」の評価」『大学入試研究ジャーナル』第14号, 7-12頁.
- 八木文雄・倉本秋・大塚智子・奥谷文乃・三木洋一郎・上原良雄 (2005). 「医学部医学科におけるAO(態度評価)方式による入学選抜——入学後1年修了段階での追跡結果——」『医学教育』第36巻第3号, 141-152頁.
- 八木文雄・大塚智子・倉本秋・瀬尾宏美・栗原幸男・武内世生・浅羽宏一・上原良雄 (2008). 「態度・習慣領域評価による医学部医学科の入学選抜」『大学入試研究ジャーナル』第18号, 91-95頁.
- 山田美都雄・西本裕輝 (2014). 「追跡データを用いた大学の成績推移の分析」『大学入試研究ジャーナル』第24号, 29-34頁.

- 山岸みどり (2004). 「北海道大学の AO 入試 —— 平成 13 年度～ 15 年度 ——」『大学入試研究ジャーナル』第 14 号, 57-64 頁.
- 読売新聞教育部 (2016). 『大学入試改革 —— 海外と日本の現場から ——』中央公論新社.
- 吉村宰 (2015). 「AO 入試入学者の「言語運用力」「数理分析力」」『大学入試研究ジャーナル』第 25 号, 49-56 頁.
- 吉村宰・木村拓也 (2011). 「志願・入試・学部データに見られる入学者選抜方法の特徴」『大学入試研究ジャーナル』第 21 号, 165-170 頁.
- 吉村宰・南部広孝 (2008). 「AO 入試による入学者の入学後成績と選抜方法 —— 選抜方法改善の観点から ——」『大学入試研究ジャーナル』第 18 号, 187-192 頁.