

研究ノート

## 探究型大学入試における高大接続観

— 大学教職員へのインタビュー調査を手がかりに —

田 中 孝 平\*  
大 野 真理子\*\*  
岡 田 航 平\*\*\*

Received: 31 October 2022 / Accepted: 5 January 2023

### — <要 旨> —

近年、高等学校教育・大学入学者選抜・大学教育の改革への注目、高等学校における探究学習の強調に相まって、「探究型大学入試」へ関心が注がれている。本稿では、当該入試の設計・運営プロセス及び大学における教育的取組との接続について検討することを通して、探究型大学入試がもつ高大接続観を描き出すことを目的とした。そのために、本研究では4大学に所属する5名の教職員を対象とした半構造化インタビュー調査を実施し、それらの共通性を浮かび上がらせた。その結果、外的要因と内的要因に端を発し、トップダウンあるいはボトムアップのアプローチによって探究型大学入試の導入が進められることが示された。こうして各大学の入試の趣旨が形成される過程で、各大学のミッションを性格づける道具立てが大学入試の中に組み込まれることがあった。また、このような道具立てが直接的に教育的取組との接続を志向する場合と、間接的に接続を支援する場合があることを示した。さらに、探究型大学入試がもつ高大接続観には、大学における学術研究との接続を意識したタイプと、仕事・社会への接続を意識したタイプの2つがあることを提示した。

---

\*京都大学大学院教育学研究科・博士後期課程大学院生  
日本学術振興会特別研究員 (DC)

\*\*京都大学大学院教育学研究科・博士後期課程大学院生

\*\*\*京都大学大学院教育学研究科・修士課程大学院生

## 1. 問題と目的

### 1.1 大学入学者選抜の多様化と高大接続改革の始動

1990年代以降、大学進学率が上昇し、2000年代半ばには50%を超えるユニバーサル段階へと移行した。これに伴い、学力や学習意欲が異なるさまざまな層が大学進学を希望するようになり、大学入学者選抜（以下、大学入試とする）の多様化が進行した。とりわけ、AO入試（現・総合型選抜）や推薦入試（現・学校推薦型選抜）といった入試区分が、そのような層の主要な受け皿となった。とはいうものの、これらの入試はそのねらいに反して、次第に「学力不問」と揶揄されるようになった。

このような状況を受けて、中央教育審議会（2014）は、「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）」（いわゆる「高大接続答申」）を発出した。「高大接続答申」は、中央教育審議会（1999）の「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」を引き継ぐものであったが、大学入試をはじめ、より具体的なアクションプランとしての性格をもっていた（松下2017: 223）。具体的には、①「高等学校基礎学力テスト（仮称）」、②「大学入学希望者学力テスト（仮称）」、③「各大学における個別選抜」という3種類の評価のイメージと導入スケジュールが提示された。

ただし、①は「高校生のための学びの基礎診断」、②は「大学入学共通テスト」と名称を変え、改革の内容についても大幅な修正が加えられた。さらに、②大学入学共通テストに関しては、2019年11月・12月に、英語の外部試験による4技能評価と、国語・数学での記述式問題の導入が延期され、さらには主体性等の評価システムとして期待されていたJAPAN e-Portfolioの運用停止も決定された。このように、高大接続改革における目玉事項であった大学入試改革のうち、その大半が結果的に頓挫することになった。

とはいうものの、今回の高大接続改革では、大学入試全体で一貫してアドミッション・ポリシー（入学者受け入れ方針）に基づき、多様な能力を評価する「多面的・総合的評価」を用いた選抜への抜本的な改革が志向された（松下2017: 224）。具体的には、「学力の三要素」を介して、高等学校教育・大学入学者選抜・大学教育を一体的に改革しようとするものであり、このことは、高等学校と大学間の接続（以下、高大接続とする）の本質的な意味が問い直される契機となった。

## 1.2 「探究学習」と「探究型大学入試」の拡大

ところで、2018年告示の高等学校学習指導要領では、従来の「総合的な学習の時間」から「総合的な探究の時間」へと名称が変更され、「古典探究」、「理数探究」など、探究の名を冠した科目が複数新設された。このように、高等学校において、「探究学習」は最も重要なキーワードの1つになっている。ただし、高等学校における総合学習の中で探究学習を経験したと考えている学生の割合は依然として低いという結果も報告されており（高橋 2019: 39-43）、探究学習が実質的な形で導入され、実施されるのは今後の課題の1つである。

とはいうものの、今回の学習指導要領改訂に先立って、東京大学や京都大学などの難関国立大学においては、探究学習の成果物やそこで得たことなどを評価する入試や主として探究学習で培われるような能力を別の課題（独自試験）を通して評価する入試（以下、探究型大学入試とする）が実施されてきた（楠見ほか 2016、高橋 2020）<sup>1)</sup>。このことから、難関国立大学における探究型大学入試は一般入試（現・一般選抜）に替わる「別ルート」として位置づけられるようになってきている（高橋 2020: 37-40）。さらに、現在では難関国立大学のみならず、私立大学においても、探究型大学入試が増加している（内閣府科学技術・イノベーション推進事務局 2022、進研アド 2021 など）。

本稿は、全国的に拡大傾向にあるこうした探究型大学入試の特質を明らかにしようとするものである。現在、林ほか（2020: 84）が指摘するように、AO入試や推薦入試という入試区分に着目した入試研究が盛んになっている。しかし、従来のAO入試や推薦入試に関する研究では、高大接続の視点が看過されてきた。一方、行論が示すように、探究型大学入試は、「探究」という観点から大学入学後の教育的取組との接続を志向している点で、AO入試や推薦入試を捉え返す視点を含んでいる。このような現状をふまえると、本稿において、探究型大学入試について深く検討を加えることは、AO入試や推薦入試の議論を拡張させることを可能とする。

## 1.3 探究型大学入試の実践動向と課題

以上のように、高大接続改革における「学力の三要素」を介した高等学校教育・大学入試・大学教育の一体的な改革への注目、高等学校における探究学習の強調に伴って、探究型大学入試が拡大した。では、探究型大学入試に関して、これまでどのような実践がなされてきたのだろうか。

最近の事例を確認すると、日本私立大学連盟が発刊している『大学時報』2021年5月号（No.398）には、「変わる大学入試」と題した特集が生まれ、先進的な5大学の入試改革が紹介されている。たとえば、高等学校における探究学習の中で社会のさまざまな課題に触れ、自身の考えを深め、その中で身につけてきた能力を評価する新たな入試（杉田 2021: 42）や、受験者が興味のある個別のプログラムを選択して受講し、そこでの課題を発見し、課題解決に向けてどのように取り組むかをレポートに整理するような入試（山本 2021: 57）が取り上げられている。さらに、内閣府科学技術・イノベーション推進事務局（2022）や進研アド（2021）では、探究型大学入試についての複数の事例が紹介されており、各事例についての説明が加えられている。

しかしながら、これらの整理は、個別大学の事例紹介に主眼が置かれていたため、入試を担当している教職員が探究型大学入試をどのようにして設計・運営してきたのかについては十分な説明がなされてこなかった。したがって、さまざまな探究型大学入試を俯瞰して対比することによって、これらの入試の特質を浮き彫りにするといった作業は行われていないといえる。言い換えると、探究型大学入試がどのような高大接続を意図しているのか、いわば、どのような高大接続観をもっているのかを明らかにしようとするものではなかった。

#### 1.4 本研究の目的

そこで本稿では、複数の探究型大学入試を事例として取り上げ、入試を担当している教職員がどのようにして各入試を設計・運営し、結果的に構築し、また大学における教育的取組との接続がなされたと考えているのかを検討する。これらの検討を通して、探究型大学入試はどのような高大接続観をもっているのかを浮き彫りにすることを目的とする。

なお、第2節で述べるように、本研究において得られたデータはインタビュー調査から得られるデータに限定される。しかし、本研究では、限られたデータから上記の目的を明らかにする必要があるため、大学による意思決定とそれに対する個人の意見を明確に弁別した上で、後者に焦点をあわせて検討を行う。したがって、本研究は大学としての意思決定を詳細に分析するための基礎的な研究として位置づけられる。

## 2. 方法

### 2.1 調査概要

#### 2.1.1 調査対象

本研究では、4つの大学を事例としたインタビュー調査を行った。これらの事例を選定した理由は以下の2点にまとめることができる。

第1に、進研アド(2021)の分類の中から、複数の事例を選出した。進研アド(2021)は、探究型大学入試を探究学習の成果自体を評価するタイプと主に探究学習を通じて培われる能力を、別の課題(独自試験)を用いて評価するタイプに大別し、複数の事例を紹介している(表1)。前者は実績評価型、後者は実力評価型、自己評価型、課題評価型に分類できる。このうち本研究では、実績評価型から2事例、実力評価型から1事例、自己分析評価型から1事例を抽出した<sup>2)</sup>。なお、事例選定に際して、既存の枠組みを用いて事例を抽出する必要があると考えたが、体系的に整理されている分類は、管見の限り、進研アド(2021)の整理しか存在しなかった。また、進研アド(2021)の整理は、全国の先駆的な入試実践を幅広く取り上げ、丁寧に紹介していることから、十分な網羅性があると判断できた。その上で、事例選定の際には、例示されている大学以外も分析の対象に加えるために、大学名を参照するのではなく、分類に示されている「ねらい」を確認して、そのねらいに対応すると考えられる大学を選定した。対象事例も恣意的に選択するのではなく、探究型大学入試に関連する充実したWebサイトや文献情報が得られるような事例に限定した。

表1 探究型大学入試の分類

	探究学習での学びや活動の実績自体を評価			
	実績評価型	実力評価型	自己分析評価型	課題評価型
ねらい	高等学校での探究学習の成果やプロセスなどを評価	大学が実施する試験において、設定された課題に取り組む姿勢や発言を含む実力を総合的に評価	探究学習・教科学習を総合的に振り返って自己分析する力、独自の出願書類や筆記試験で言語化する能力を評価	事前に示した課題や課題図書に基づくレポート、口頭試問から探究学習、教科学習の総合力を評価

出所：進研アド(2021)より一部抜粋し、改変した

第2に、対象事例へのアクセシビリティを考慮して選定した。大学入試に関する情報にはセンシティブな内容が含まれることが多いため、多くの大学では、調査協力に対して消極的な姿勢がみられた。よって、本研究では、調査以前から著者らとの間ですでにネットワークが構築されている関係者を介して、あるいは直接、調査対象者に依頼する形で、調査への協力を募り、快諾を得られた個人を調査対象者に設定した。

以上のような経緯を経て、A大学、B大学、C大学、D大学の4つの事例を抽出し、各大学の特徴をまとめた(表2)。まず、所在地に関して、A大学は地方、B大学・C大学・D大学はいずれも首都圏にキャンパスが置かれている。また、学部数は、B大学・C大学が6学部、A大学・D大学が2~3学部である。さらに、入学定員は、B大学が約2,500名と最も多く、次いでA大学・C大学が約1,000名、D大学が約500名であった。

表2 対象事例の学部概要(2022年4月時点)

	A大学	B大学	C大学	D大学
所在地	地方	首都圏	首都圏	首都圏
設置形態	私立	私立	私立	国立
学部数	2学部	6学部	6学部	3学部
入学定員	約1,000名	約2,500名	約1,000名	約500名

出所：筆者作成

これら4つの大学の2023年度入試における探究型大学入試の特徴を、表3にまとめた。まず、入試区分に関して、A大学・B大学・D大学では総合型選抜で募集が行われるのに対し、C大学では学校推薦型選抜で実施される。また、出願資格に関しては、C大学のみ、卒業見込者に限定される。さらに、B大学・C大学では、出願にあたって高等学校等での探究学習経験が必須とされるが、A大学・D大学では不問とされる<sup>3)</sup>。選抜方法に関しては、いずれの大学も多様な方法を複数組み合わせている点において共通しており、特にA大学・B大学・D大学では、2段階選抜を経て合格者が決定される。最後に、実施学部に関して、A大学・C大学・D大学では、すべての学部において募集が行われているが、B大学では一部の学部限定した形で展開されている。なお、入学定員に占める探究型大学入試の募集人員の割合は、A大学・B大学が約1.5%、C大学・D大学が約8~10%である。

表 3 対象事例における探究型大学入試の特徴（2023 年度入試）

	A 大学	B 大学	C 大学	D 大学
分類（形式）	自己分析評価型	実績評価型	実績評価型	実力評価型
入試区分	総合型	総合型	学校推薦型	総合型
出願資格	既卒者可	既卒者可	卒業見込者のみ	既卒者可
探究学習経験	不問	必須	必須	不問
選抜方法	【2段階】 1次：書類審査・筆記試験 2次：面接	【2段階】 1次：書類審査 2次：面接	小論文・基礎学力検査・面接 (出願時に評定平均値指定あり)	【2段階】 1次：レポート・書類審査など 2次：レポート・面接・口述試験など
実施学部	全学部	一部学部	全学部	全学部
入学定員に占める募集人員割合	約 1.5%	約 1.5%	約 10%	約 8%

出所：筆者作成

これらの4つの大学において、探究型大学入試の設計・運営に携わった教職員 5 名を調査対象者としてインタビュー調査を行った。調査対象者の概要は表 4 に示す通りである。

表 4 調査対象者の概要

大学名	調査対象者名称	役職
A 大学	職員 a	前・入試担当職員
B 大学	職員 b	入試担当職員
C 大学	教員 c1	執行部役職者
	職員 c2	教務担当職員
D 大学	教員 d	入試担当教員

出所：筆者作成

A 大学の職員 a は、探究型大学入試を設計する際にリーダー的な立場として携わっていた人物であり、現在は A 大学を退職している。B 大学の職員 b は、現在入試担当職員として探究型大学入試の運営実務に携わっている。C 大学の教員 c1 は執行部役職者として、職員 c2 は教務担当職員として、全学的な入試制度の設計を進めている。D 大学の教員 d は、長年にわたって探究型大学入試の設計・運営に関わっており、現在も補助役として関与している。

### 2.1.2 調査手続き

本調査では、すべてオンライン会議システム（Zoom）を用いて半構造化インタビュー調査を実施した。A 大学・B 大学・D 大学を対象としたインタビューでは、1 人の教職員に対してインタビューを行ったのに対して、C 大学を対象としたインタビューでは、2 人の教職員に対して同時に実施した。

本調査では、インタビューを開始する前に、本調査の趣旨と内容を説明し、その後、メールにて質問項目リストを送付した。インタビュー開始時には、プライバシーの保護やデータ管理についての説明を行い、インタビュー協力への同意を得た後、録音許可について承諾を受けた。インタビュー時には、原則事前に送付した質問項目リストの順番通りにインタビューを進めたが、各大学の状況に合わせて、質問をより具体化したり補足的な質問を追加したりした。

### 2.1.3 質問項目

質問項目リストは、① 入試担当の職歴に関して、② 探究型大学入試を導入した経緯及びその内容、③ 探究型大学入試と大学入学後の教育的取組との関連、④ 探究型大学入試と高大接続の関係という、4 つのセクションから構成された。たとえば、② のセクションであれば、「なぜ探究型大学入試を取り入れようと思ったのか」、③ のセクションであれば、「探究型大学入試と大学での教育プログラムの関係や位置づけをどのように考えたか」といったように、それぞれのセクションについて 2~3 つ程度の質問を行った。

## 2.2 分析方法

本研究における分析方法は以下の通りである。まず、上記の手続きを通して得られたインタビューデータをすべてテキスト化し、逐語録を作成した。次に、著者らで逐語録をすべて読み直しながら、本研究の目的に照らして重要だと思われる語りを抜き出し、その語りに対して適切なコードを付した。たとえば、「自分でものを考える、そういうような人材を育成するためには、自分でものを考えられるような入試をしないといけない」（A 大学）という語りに対しては、「自大学のミッションの具現化を目指す入試」といった具合である。このような手順で、複数のコードを書き出し、その後、複数の大学間にみられるコード間の共通性を明らかにし、それらをまとめて観点を作成した。

その後、各大学における高大接続観を検討する上で重要な観点を抜き出



し、整理することにした。その結果、第3節で示す通り、5つの観点が抽出された。これらの5つの観点は、第3節の各項の見出しに対応しており、第3節ではそれぞれの観点に即して分析を加えていくことにする。

なお、以上の分析を実施する際には、各大学の「募集要項」や調査対象者からの提供資料、Web サイトなど多様なデータを参照しながら、各大学の事例について多角的な視点から実態を描き出すことを試みた。

### 3. 結果

#### 3.1 探究型大学入試導入の背景

学内で新しい入試制度の導入が検討される背景には、どのようなものがあるだろうか。4大学の事例から、社会的要請という外的要因と、既存の入試制度への問題意識という内的要因の2つのアプローチがみられた。

まず、外的要因の具体例として、B大学では、高等学校教育に探究学習が導入された、学習指導要領改訂という転換期が探究型大学入試を導入する契機となったと職員bは語っている。職員bは、現在高度な探究テーマに取り組む高校生の増加を目の当たりにしてきたが、それと同時に、探究学習に力を入れてきた高校生が、現行の大学入試制度ではその力を発揮できないことに気づいた。そこで、B大学は探究学習の成果を直接的に評価する入試の導入が必要であるという考えに至ったと職員bは考えている。また、C大学は、3つのポリシーの策定・公表の義務づけという政策的な要因をきっかけとして、これを機に既存の入試制度全般を見直すことを決めたと教員c1は語っている。求める人材像を明確にする過程で、そのような人材を確保する上でふさわしい入試とは何かを検討したところ、結果として探究型大学入試にたどりついた。

次に、内的要因の具体例についてみていこう。A大学では、課題解決に資する人材の育成というミッションが掲げられており、当該大学が掲げるミッションをふまえたときに、現行の入試制度では、課題解決の基盤となる、自分でものを考える力を問えていないことに職員aは問題意識を抱いた。この、自分でものを考える力は、探究学習との親和性が高いと考えられることから、A大学では、探究型大学入試が着想され、職員aは改革の中核を担った。また、D大学は、今回調査対象とした探究型大学入試の前身として、すでにAO入試による丁寧な選抜の実績を有しており好評を得ていたが、教員dによれば、大学内部としては厳しい財政事情を抱えていた。そこで、

外部資金の獲得を契機として、AO入試を昇華させる形で、現行の探究型大学入試を導入することにしたという。

探究型大学入試が導入されるきっかけは、上述の通り、必ずしも外的か内的かという、二項対立では区分できず、さまざまな要因が絡みあっている。しかし、どちらの要因が主たる改革の契機となったかを意識することは重要であると考えられる。

### 3.2 探究型大学入試の実現に向けたプロセス

それでは、導入を決めた探究型大学入試が、実際に制度として確立し、学生募集を開始するに至るまでに学内ではどのようなプロセスを経たと担当の教職員は考えているのだろうか。大学によって導入の契機となった出来事には違いがあるものの、探究型大学入試を自大学の学生募集戦略に適切に位置づけようとする点には共通する部分が見られた。

C大学では、入試改革を大学の目標として位置づけることによって、執行部主導により、トップダウン的に入試制度の検討がなされてきたと教員 c1 は考えている。ただし、トップダウン的な改革ではあるが、各学部・学科との連携がスムーズにすすむよう、執行部で決めた大枠の部分を具体化する際は、学科単位で入試委員を選定し、検討に加わっているという。つまり、全学的な枠組みを執行部が定め、その詳細は募集単位である学部・学科と検討するというプロセスであるといえる。なお、C大学では、探究型大学入試の導入に際して、どのような能力をもつ学生を求めるのか、どのような選抜方法で実施するのか、またどのような人数比で学生募集を行うのかについて、執行部と中心グループの間で言語化・数値化が行われ、一体的に共有される過程で募集戦略が形成されたという。

これに対して、A大学・B大学は、ボトムアップ的なアプローチをとっているといえる。いずれの大学も、はじめに入試担当職員が主導して入試制度を作成・提案し、それを全学単位で検討するという方法で実現に向けて動いていると職員 a や職員 b は考えている。つまり、C大学とは逆のプロセスをふむ。それゆえ、探究型大学入試の趣旨を学部理解してもらうために、検討過程に学部教員の参加を依頼したり、研修会を開催したりするなど、学部を巻き込もうとするさまざまな工夫を職員が行ってきた。それでも、B大学のように全学的な合意を得られず、賛同する一部の学部のみが導入をするというケースもあり、いかにして教員に興味をもってもらうかが重要な課題となっていると職員 b は考えている。

D 大学に関しては、既存の入試の改善・拡大という側面が強いため、探究型大学入試を導入するために、新たな会議や組織を設けることはなかった。しかし、選抜方法の精緻化や募集人員の増加は、資金だけではなく必要な人的リソースも増大するため、学内からは批判の声もあったという。しかし、受験者からの評判がよく人気もあることから、学生募集戦略上、やめるという選択肢はなかったため、教員 d が、一緒に入試を実施してくれる教員を選定し、仲間を増やしていくことに尽力したと教員 d 語っている。この点は、A 大学の職員 a や B 大学の職員 b の働きかけと類似しているといえよう。

### 3.3 探究型大学入試の趣旨

さまざまなプロセスを経て設計された各大学の探究型大学入試について、ここでその特徴をふまえた上で、背景にある趣旨を紹介することにしたい。まず、探究学習の経験を不問とする A 大学の入試の特徴は、第 1 段階選抜で実施する筆記試験である。この筆記試験では、受験者は A 大学が開発した独自の思考ツールを用いて、課題解決型の問題に取り組む。この思考ツールの使い方は Web サイトでも公開されており、受験者は思考ツールに沿って、自分の考えをまとめていく。ここには、高校生に探究をする上での思考の型を身につけてほしいという大学からのメッセージがあると職員 a は考えている。型にはめることに対しては否定的な見解もみられたが、基本の型を学んでこそ生まれる探究があるという理念のもと、探究型大学入試の設計に職員 a は尽力したという。

次に、A 大学と同様に、探究学習の経験を不問とする D 大学の入試の特徴は、第 2 段階選抜で実施するレポート試験である。このレポート試験では、受験者は D 大学の図書館にあるリソースを活用し、時間をかけて学術的な問いに対するレポートを作成する。教員 d によれば、この入試を導入した背景には、従来の知識偏重型入試への批判があった。この批判を乗り越えるためにも、その場に来て、自分自身で思考することを重視する入試を教員 d は設計した。入試を大学での学びの一環としてとらえ、入学後も探究力を伸ばせるよう潜在的な力を評価することを目指しているといえる。

それに対し、探究学習の経験を必須とする B 大学・C 大学の入試の特徴は、書類審査や面接試験を通じた探究学習の成果の評価である。B 大学・C 大学は、出願書類として、高等学校や課外活動における探究学習に関する成果報告書の提出を求めている点で共通しているが、その背景にある考え方には違いがみられる。まず、B 大学は、探究学習の成果を評価する入試を実

施することで、高校生に探究学習を経験してほしいというメッセージを発している職員 b は考えている。すなわち、入試を通じて高等学校での探究学習の推進を目指そうとする趣旨である。一方、C 大学は、目の前の学生を大切に育てることを重視していると教員 c1 や職員 c2 は考えている。そのため、現在 C 大学に在籍する学生をベースにして入試改革を検討しようという理念のもと、学生の現状を丁寧に把握することから始められたといえる。ここには、探究型大学入試が目指す理想と現実の乖離を冷静にとらえることで、現実を見据えた改革をしようという姿勢がみられる。

### 3.4 探究型大学入試を性格づける道具立ての確立

以上のような探究型大学入試の趣旨が形成されていく過程で、探究学習の経験を不問とする A 大学と D 大学では、探究学習で学習者が作成した成果物自体やそこで得たことを評価するのではなく、探究学習の成果物とは異なる別の課題（独自試験）を遂行する中で発揮される問題解決力や論理的思考力などを評価するために、なんらかの道具立てを用いて評価していた。このように、探究型大学入試を性格づける道具立てが導入されている点は、注目に値する。ここでは、そのような道具立ての具体について確認していく。

上述したように、A 大学では、「課題解決に資する人材の育成」という学内ミッション（アドミッション・ポリシー）が掲げられており、それを達成するために、他者と協働して課題解決に取り組むことができるような学生を職員 a は求めていた。そのような学生を育成するために、A 大学の入試において、根拠となる資料に基づいて、他者の主張もふまえながら、自分なりの結論を導くことができることが必要だと職員 a は考えた。このような背景から、他者と協働して思考の土台を形成し、大学入学後も育成していくための基盤として思考ツールが位置づけられたという。このようにして、A 大学では、思考ツールを介した大学入試が構想されたと考えられる。

一方、D 大学では、図書館を道具立てとした大学入試が実施されている。具体的には、大学の学びで求められるような、答えが一つに定まらない抽象的な問いが与えられ、図書館に所蔵されている書籍等のリソースを活用しながら、その問いへの答えを粘り強く考えていくという試験内容である。このように、D 大学の探究型大学入試では、「場としての大学」の機能が重視されるため、受験者が実際に大学へと足を運び、「D 大学で学んでいる自分」を体験してもらうことに主眼を置くことが重要であると教員 d が考えている。このような教員 d の語りからは図書館という学内施設を活用して、そこで

入試を受けることによって、受験者自身が、これまでの自分と大学入学後の自分を重ね合わせる経験をもつことが意図されていることが読み取れる。

もっとも、A 大学と D 大学の 2 事例には、共通点も相違点もみられる。まず、両者に共通する特徴として、大学での学びに求められる学問的な方法論や手続きを入試の中に取り込み、受験者がそれらを経験できるような仕組みになっているというところである。A 大学であれば、問いに対して思考ツールを活用して資料を読解・分析するのに対し、D 大学であれば、問いに対して必要な資料を収集・整理していくといった具合だ。

しかし、両大学で出題される問いを比較すれば、両者の違いは明瞭なものとして浮かび上がってくる。A 大学では、どの学問分野にも共通しそうな一般的でかつ具体的な問いが扱われるのに対し、D 大学では、学問分野ごとに分野固有の抽象的な問いが提示される。つまり、A 大学では、学問分野に共通するような汎用的な方法論や手続きに主眼が置かれるのに対して、D 大学では学問分野固有の方法論や手続きを受験者がどれほど身につけられているかが重視される。

なお、前節でも示した通り、高校時代での探究学習経験を必須とする B 大学・C 大学の入試では、A 大学や D 大学にみられるような特別な道具立てはみられなかった。現在、形成の途上であるとも考えられる。

### 3.5 探究型大学入試と大学における教育的取組との接続

では、これらの探究型大学入試は大学における教育的取組とどのように接続されているだろうか。探究型大学入試と大学における教育的取組との接続が実際に具体的な形で展開されているのは A 大学と D 大学である。

A 大学の特徴は思考ツールを介して探究型大学入試と初年次教育との接続がなされていることであると考えられる。探究型大学入試の実施にあたり、思考ツールの発案者兼入試設計担当教員を、職員 a は教職員研修に招き、思考ツールのコンセプトや活用方法に関する講演を企画・実施したという。そして、その際に、その他の大学教員に対してもメールをするなど、地道なアナウンスを行うことによって、研修への参加者を募ったという。このように、入試に対して関心をもたない教職員に対して、自大学のミッションに照らして思考ツールの重要性を共有しようとした様子が窺える。その結果、講演に参加していた初年次教育担当の教員のうち、複数名が関心を示し、思考ツールを初年次教育でも用いる運びとなったという。その後も、思考ツールの使用方法に関するハンドブックの作成・共有や、入試担当部局と初年

次教育担当部局の教職員が一堂に会して質疑応答を行う場の設定など、職員 a は、大学入試と初年次教育が接続できるように積極的に働きかけてきた。このように、職員 a が中心となって、入試関係者主導で探究型大学入試と初年次教育との接続が目指されたことが読み取れる。

次いで、D 大学の特徴は探究型大学入試と入学前教育との接続がなされていることであると考えられる。たとえば、D 大学では、探究型大学入試を経て入学した在學生をチューターとして配置して合格者の支援体制の構築を図っていると教員 d は語る。なぜなら、教員 d によれば、AO 入試や推薦入試で早期に合格した高校生は、一般入試を経た合格者に対して、学力面をはじめとしたある種のコンプレックスを抱く傾向があるためである。その解消に向けて、進学先である学科・コースの先輩をチューターとして配置し、交流する機会を提供することによって、入学までに必要な学びの認識や、入学後の専門的な学びに対するイメージの形成が促されている。このように、学内で探究型大学入試の合格者内でのコミュニティが形成されることによって、探究型大学入試と大学における教育的取組との接続が間接的に支援されているといえる。

なお、教員 d によれば、D 大学では、入試改革と並行して全学的な初年次教育改革が行われており、探究型大学入試と初年次教育との接続は当初から想定されていたという。しかし、この点は十分に語られなかった。

一方、B 大学・C 大学では、「大学入試」の改革が先行して行われたため、探究型大学入試とその後の教育的取組との接続は現時点では十分に構築されているとは考えにくい。とはいうものの、職員 b によれば、B 大学では、探究型大学入試の設計を牽引してきた入試担当部局が、学部の理解を得ながら段階的に入学後の教育プログラムを作成している。具体的にいえば、学士課程教育において、卒業論文に代わるフィールドワークの必修化を検討したり、意欲的な学生のためのオナーズプログラムの作成などを行ったりしているという。B 大学では入試改革と並行して、学部の教育カリキュラム改革が実施されており、2つの改革が「探究」という言葉を中心に収斂してきていると職員 b は語る。

## 4. 考察

### 4.1 分析結果のまとめ

以上の分析結果をふまえて、各大学の入試担当教職員の語りから浮かび上がる4事例の特徴を整理した(表5)。そこで導かれた4つの観点から分析結果をまとめていくことにしよう。

表5 入試担当教職員の語りから考える探究型大学入試の比較

調査対象	A 大学 (教員 a)	B 大学 (職員 b)	C 大学 (教員 c1、教員 c2)	D 大学 (教員 d)
きっかけ	内的要因	外的要因	外的要因	内的要因
プロセス	ボトムアップ	ボトムアップ	トップダウン	—
性格づける道具立て	思考ツール	形成過程	形成過程	図書館
教育的取組との接続	初年次教育	形成過程	形成過程	入学前教育 初年次教育

出所：筆者作成

第1に、探究型大学入試はいかにして導入されると考えられるかという点である。1つ目のケースとしては、高等学校における学習指導要領の改訂や3つポリシーの策定・公表の義務化のように、外的要因をきっかけとして導入が検討されるケースがある。2つ目のケースとしては、大学が求める人物像とそれを評価する方法の乖離など、自大学の入試への問題意識という内的要因をきっかけとして導入が検討されるケースである。両者は相互に絡み合いながら入試改革の火付け役になるが、どちらの要因に重きが置かれているのかによって入試改革の方向性が決定される可能性が高い。

第2に、どのようなプロセスを経て探究型大学入試が実現することになったのかという点である。そのプロセスには、主として執行部を主導としたトップダウンと、入試担当職員が主導して全学単位で検討するというボトムアップという2つのアプローチがみられた。

第3に、探究型大学入試を性格づける道具立てがいかにして確立されるのかという点である。探究型大学入試の導入過程で、各入試の趣旨が形成されることになるが、探究型大学入試を性格づける道具立てとして、A大学では思考ツールが、D大学では図書館が位置づけられていた。両者は大学の学

びに必要となる学問的な手続きや方法論を入試の中に体系的に取り込んでいるという点で共通性を有する。一方、前者は具体的な問いに対してどの学問分野にも共通する汎用的な方法論や手続きを位置づけるのに対し、後者は抽象的な問いに対して学問分野固有の方法論や手続きを重視するという性格の違いを見出すことができる。なお、B 大学や C 大学では、現時点においては、このような道具立ての存在は確認されず、現在、形成の途上であるとも考えられる。

第 4 に、大学における教育的取組との接続がどのようにして行われているのかという点である。教職員の語りをふまえば、現時点で探究型大学入試と教育的取組の接続が実施されているのは A 大学と D 大学である。A 大学では、探究型大学入試を性格づける道具立てとしての思考ツールが初年次教育にも用いられている。D 大学では、探究型大学入試を性格づける道具立てとして図書館を取り入れていた。しかし、D 大学では、図書館を活用した形で入学前教育、初年次教育を改革するのではなく、探究型大学入試を経て合格した学部・学科の先輩をチューターとして配置する形で入学前教育を実施している。このように、D 大学では、探究型大学入試の合格者どうしのコミュニティを形成することで、大学内での学生の学びを促進することが意図されている。以上、両大学の比較から、道具立てを直接利用して教育的取組との接続を構想するのか、あるいは合格者どうしのコミュニティ形成を行うなどして間接的に接続を支援するのか、という教育的取組との接続に関する方向性の違いが浮かび上がってくる。

## 4.2 探究型大学入試がもつ高大接続観

では、最後に、以上の分析結果のまとめをふまえて、探究型大学入試がもつ高大接続観には、いかなるタイプがあるのかについて浮き彫りにすることにしよう。従来、スーパーサイエンスハイスクール (SSH) やスーパーグローバルハイスクール (SGH) などに指定されてきた高等学校では、大学等の学術研究を参考にした探究学習の実践が展開されてきた(田中 2022: 154)。一方、多くの高等学校では、従来の「進路学習」を探究に拡張したり、新たに地域連携に基づいたりしながら、課題解決を目指すという形で探究学習が実施されている。このように、前者は大学における学術研究を、後者は課題解決としての色彩を強めた探究を志向するといったように、両者の探究タイプは分化を深めてきた。

このような高等学校における探究タイプの分化は、探究型大学入試の実態



や入試担当教職員の認識にも反映されていると考えられる。すなわち、実際、入試担当教職員が、探究型大学入試に内在する高大接続観を、大学等における学術研究との接続を志向しながら学問への準備性として位置づけているのか、あるいは、仕事・社会との接続を志向しながら仕事・社会への準備性として位置づけているのかという論点と言い換えることができる。前者のタイプとしては、職員 a や教員 d の認識が、後者のタイプとしては職員 b と教員 c1・職員 c2 の認識が該当すると考えられる。

前者のタイプに該当する大学では、それぞれの大学のミッションに応じて、高等学校の探究学習において身につけることが目指される一連の探究的なプロセスが身につけているがどうか評価される。したがって、このタイプでは、大学入試の中でも、何らかの探究的なプロセスが導入され、受験者はそれを追体験することが求められる。一方、後者のタイプでは、必ずしも学術的な成果物に限定されず、仕事場面や日常生活を送る上で求められる課題解決力が評価される。

なお、前者の場合、高校時代の探究学習の経験は不問とされているのに対して、後者の場合、高校時代に探究学習の経験を必須としている点は先に確認した通りである。すなわち、前者は主として探究学習の経験によって得られる探究的な学びのプロセスに重きが置かれるのに対し、後者はどんな形であれ、探究経験によって得られる成果が重視される。

もちろん、両者は必ずしも二項対立的というわけではない。A 大学において、職員 a は、大学の研究的な学びで求められるような方法論や手続きを大学独自で開発した思考ツールという形で具現化して入試を構想したが、そのような方法論は大学の学びだけに限定されるわけではない。自分とは異なる主張をふまえながら結論を導く能力は大学に限らず、民主主義社会の市民に求められる重要な能力の一つである（山口 2015: 148）。つまり、探究型大学入試において、学術研究への準備性、または、仕事・社会への準備性という両者を見据え、どちらにも共通して求められる点を抜き出し、大学入試を構想することもできるだろう。本稿で提示した 2 つの高大接続観を基底に据えることによって、各大学における探究型大学入試が目指す取組の特殊性を浮かび上がらせることが可能となることが示された。

## 5. まとめと今後の課題

### 5.1 まとめ

本稿では、「学力の三要素」を介した高等学校教育・大学入試・大学教育の三位一体的な改革への着目、高等学校における探究学習の強調に伴って、脚光を浴びている探究型大学入試を取り上げた。探究型大学入試の入試担当教職員による設計・運営プロセス及び教育的取組との接続への認識について検討することを通して、探究型大学入試がもつ高大接続観を浮き彫りにすることを目的とした。そのために、本研究では、4大学に所属する5名の教職員を対象としてオンラインで半構造化インタビュー調査を実施した。

その結果、入試改革の設計・運営のプロセスには、高等学校における学習指導要領の改訂や3つのポリシーの策定・公表の義務化といった外的要因と、各大学が求める人物像と選抜方法の乖離など自大学の大学入試への問題意識といった内的要因が入試改革のきっかけとなることを明らかにした。このような背景をふまえつつ、探究型大学入試の実現に向けたプロセスには、執行部を主導としたトップダウンと、入試担当職員が主導して全学単位で検討するというボトムアップという2つのアプローチがみられることが示された。

そして、探究型大学入試を導入する途上で各大学の入試の趣旨が形成されていくことになるが、その中で特に重要となるのが、道具立ての確立である。具体的にいえば、A大学では思考ツール、D大学では図書館というように、各大学のミッションを具現化するための道具立てが組み込まれていた。

さらに、このような道具立ては、大学における教育的取組との接続においても重要な役割を果たしていた。たとえば、A大学では、思考ツールという道具立てが教職員研修などで用いられる中で、その有用性が理解され、初年次教育にも伝播していくという仕方で教育的取組との接続が目指された。一方、D大学では、探究型大学入試を経た早期合格者に対する入学前教育において、同入試を経て入学した先輩学生をメンターとして配置していた。つまり、各大学のミッションがわかりやすい道具立ての形で具現化され、学内で共有されていくという仕方で直接的に接続を目指すのか、あるいは、学生どうしの相互交流を促し、人間関係の構築という観点から、間接的に接続を支えるのかという接続の方法が考えられる。

このような各大学の取組をふまえ、本稿では、探究型大学入試には2つの高大接続観がみられることを示した。換言すれば、学問への準備性として大

学で学術研究との接続を意識したタイプと、仕事・社会への準備性として仕事・社会への接続を意識したタイプである。前者のタイプでは、高校時代の探究学習の中で身につけた能力との関連をふまえながら、学問的な手続きや方法論を発揮することが求められる。一方、後者のタイプでは、成果物においては、必ずしも学術に依ることがなく、仕事や社会で作成・発信する際に発揮される課題解決力が評価の対象となる。両者は必ずしも二項対立的に描き出すことはできないが、両者のタイプのうち、各大学がどちらのタイプの高大接続観を有しているのかを検討して、探究型大学入試を構築していくことが重要であると考えられる。このような視点を提示することによって、従来の AO 入試や推薦入試を高大接続の観点から捉え直すことが可能となる。

## 5.2 今後の課題

しかし、本稿には次のような課題も残されている。第 1 に、調査対象者の限定性の問題である。本研究では、さまざまな役職・職位の教職員を対象としたインタビュー調査を実施した。そのため、少なからず調査対象者の立場が語りに影響を及ぼした可能性がある。これらの点をふまえると、1つの大学から複数の教職員を対象として個別にインタビュー調査をするなどして多様な語りを収集することが求められる。

第 2 に、高校教員や高校生を対象とした調査の必要性である。本研究では、探究型大学入試の設計・運営に携わった経験のある関係者へのインタビュー調査しか実施することができなかった。しかし、本研究でみてきたように、各大学の探究型大学入試は、固有の高大接続観を帯びており、その高大接続観には高校生や高校教員に対するメッセージも含まれていた。そのため、高校教員や、受験を目前に控えた高校生は、各大学の探究型大学入試をどのように捉えているのか、そのメッセージ性がどれほど届いているのかという点についても検討していくことが今後の課題である。

## 注

- 1) 内閣府科学技術・イノベーション推進事務局（2022）では「探究力評価への挑戦」、進研アド（2021）では「探究学習評価型入試」と称されている。ただし、後述するように、探究学習の成果自体やそこで得たことを評価するだけでなく、主として探究学習で身につくような能力（問題解決力や論理的思考力など）を別の課題（独自試験）を用いて評価する入試も含まれる点に鑑みて、本稿では、「探究型大学入試」と呼称することにした。
- 2) 本研究では、課題評価型の入試を実施している大学の調査を行うことも検討したが、当該入試を実施している大学の関係者からインタビュー協力の承諾を得ることができなかった。
- 3) ただし、D 大学の一部学科では、選抜の過程で探究学習の成果報告を求めており、実質的には必須となっている。

## 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）」。[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm), 2022.10.22)
- 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）」。[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), 2022.10.22)
- 林篤裕・伊藤圭・田栗正章、2020、「大学で実施されている入試研究の実態調査」倉元直樹編『東北大学大学入試研究シリーズ 『大学入試学』の誕生』金子書房、78-89。
- 楠見孝・南部広孝・西岡加名恵・山田剛史・斎藤有吾、2016、「パフォーマンス評価を活かした高大接続のための入試－京都大学教育学部における特色入試の取り組み－」『京都大学高等教育研究』22: 55-66。
- 松下佳代、2017、「学力と進学」子安増生・明和政子編著『教職教養講座 第9巻 発達と学習』協同出版、217-36。
- 内閣府科学技術・イノベーション推進事務局、2022、「探究力評価への挑戦－主に大学入試における事例－」。[https://www8.cao.go.jp/cstp/tyousakai/kyouikujinzai/05\\_jireisyu\\_r4.pdf](https://www8.cao.go.jp/cstp/tyousakai/kyouikujinzai/05_jireisyu_r4.pdf), 2022.10.22)
- 進研アド、2021、「探究学習評価型入試④『入試のプロ』による先行事例の分類と読み解き」。<http://between.shinken-ad.co.jp/hu/2021/10/tankyunyushi.html>, 2022.10.22)

- 杉田一真、2021、「探究学習支援と新入試方式の導入－探究を軸とした新たな高大接続の形－」『大学時報』69(398): 40-5。
- 高橋亜希子、2019、「高校での学習に関する大学生への回顧質問紙調査－総合的な学習・授業形態・自主活動・高校での学びに関して－」『南山大学紀要『アカデミア』. 人文・自然科学編』18: 37-55。
- 高橋亜希子、2020、「新高校学習指導要領と探究学習－難関大学への別ルートになりつつある探究学習－」『南山大学紀要『アカデミア』. 人文・自然科学編』19: 31-43。
- 田中孝平、2022、「高校・大学間における教育接続タイプの特徴」『大学教育学会誌』44(1): 150-9。
- 山口裕之、2017、『『大学改革』という病－学問の自由・財政基盤・競争主義から検証する』明石書店。
- 山本茂、2021、「独創的教育改革と不可分な入試制度改革」『大学時報』69(398): 54-9。

## 執筆分担

「1. 問題と目的」から「2. 方法」までを第一著者が担当した。ただし、「2.1. 調査概要」に掲載されている表2・表3・表4の作成及び関連箇所の説明は第二著者が行った。「3. 結果」については、第一著者から第三著者まで著者全員で議論した後に、「3.1 探究型大学入試導入の背景」「3.2 探究型大学入試の実現に向けたプロセス」「3.3 探究型大学入試の趣旨」を第二著者、「3.4 探究型大学入試を性格づける道具立ての確立」を第一著者、「3.5 探究型大学入試と大学における教育的取組との接続」を第三著者で執筆を分担した。「4. 考察」については、著者全員で議論した上で、その議論をまとめて第一著者が執筆を担当した。「5. まとめと今後の課題」の記述については原則第一著者が担当した。

## 謝辞

インタビュー調査に協力してくださった5名の大学教職員に心より感謝申し上げます。また、本研究の一部はJSPS科研費21J23225と、広島大学高等教育研究開発センター「大学における教育研究の生産性向上に関する国際共同研究D：共同利用 若手研究者支援型（研究課題番号：D04004）」の助成を受けたものである。