

入試区分と入学後の「学力」に関係があるのか

—GPA と英語外部検定試験の 2 つの評価軸から考察する—

島内 俊彦 (公立小松大学)

本稿では A 大学 B 学部の 2019 年度入学生について、通算 GPA だけでなく学期 GPA の推移や学内実施 TOEIC スコアの比較を行い、入試区分 (地域推薦 (市内・県内)、一般推薦、一般入試 (前期・中期)) での学力差の有無を確認した。その結果、通算 GPA・学期 GPA については入試区分間の差は確認されなかったが、TOEIC スコアについてはセンター試験受験の有無により統計的な有意差が確認された。また TOEIC スコアとは別に測定される 10 項目 (リスニング、リーディング各 5 項目) の項目別正答率に関する詳細な分析を行った結果、リスニングについては長い放送文に対応する集中力、リーディングについては複雑な情報を正確に理解する読解力や幅広い語彙力、文法知識に差があることが確認できた。

キーワード：追跡調査、入試区分、GPA、英語外部検定試験

1 はじめに

A 大学には理工系、医療系、国際系の 3 学部がある。他大学のように大学規模で入試と教務を連携するシステムや分析担当部署が存在しないため (関・植野, 2022)、発表者の所属する B 学部 に在籍する学生データを利用した分析を行うこととする。分析の目的は、入試区分と入学後の学力との間にどのような関係があるのかを確認することを通じ、完成年度が終了したことを受け、入試区分ごとの募集人員を再検討する際の基礎資料を得ることである。学力の指標としては GPA (Grade Point Average) ならびに TOEIC (Test of English for International Communication) スコアを利用する。

表 1 2019 年度入試の入試区分

入試区分	募集人員	入学者
地域推薦 (市内)	7	7
地域推薦 (県内)	6	6
一般推薦	7	7
一般入試 (前期)	30	26
一般入試 (中期)	30	37

開学初年度の 2018 年度入試はセンター試験を利用したものの個別試験が独自日程で行われたこと、入学後の学内 TOEIC の初回受験時期が 2 年次であったことから、2019 年度以降の入学生との比較を行うことが困難となる。継続的な分析を視野に入れ、分析の対象者は B 学部 2019 年度入学生とした。2019 年度入

試区分、募集人員、入学者を表 1 に示す。大学入試センター試験を利用した入試区分は一般推薦、一般入試 (前期, 中期) である。

2 GPA

2.1 評語, ポイント, 種類

A 大学の成績評語およびグレードポイントは、S = 4, A = 3, B = 2, C = 1 となっている。また GPA には学期 GPA, 年度 GPA, 通算 GPA がある。本節では最初に通算 GPA について分析する。その後、学期 GPA の推移を確認する。

2.2 通算 GPA

調査対象学生の入試区分別の人数、通算 GPA の平均、標準偏差は表 2 の通りである。

表 2 入試区分別通算 GPA

入試区分	人数	平均	標準偏差
地域推薦 (市内)	6	2.80	0.42
地域推薦 (県内)	6	2.53	0.55
一般推薦	7	2.86	0.31
一般入試 (前期)	24	2.83	0.27
一般入試 (中期)	35	2.86	0.37
全体	78	2.82	0.36

入試区分を要因とした一要因配置分散分析を行った結果、入試区分間に有意な差は得られなかった (F

(4, 73) = 1.103, $p = .362$, $\eta^2 = 0.057$)。

また「一般入試と推薦入試」および「センター試験のある区分とない区分」との間の t 検定を行った結果、それぞれ 2 群間に有意な差は得られなかった ($t(76) = 1.187, p = .239, r = .13$; $t(76) = 1.654, p = .102, r = .19$)。

以上のことから、調査対象学生は入試区分により大学入学後の学びの成果の差があるとは言えないことが確認できた。多くの先行研究で報告されている結果と整合的である(大膳・岩田, 2005; 池田, 2009; 佐藤ほか, 2018)。

2.3 学期 GPA

2.3.1 GPA 推移

本項では、4 年間の学びの成果に至るまでの学習過程の達成度を示す学期 GPA について、入試区分による差の有無を確認する(図 1)。

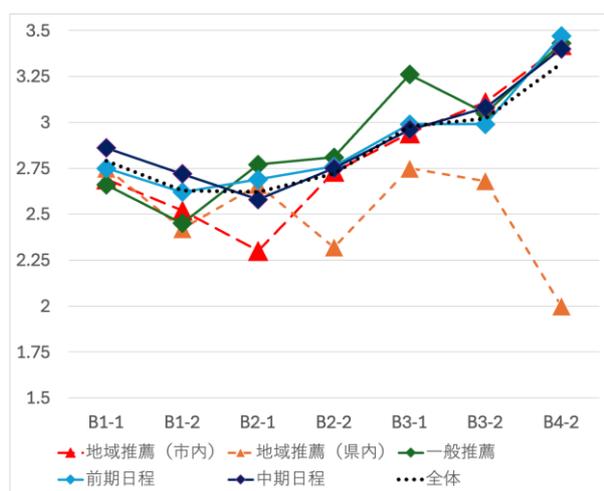


図 1 入試区分別学期 GPA 推移

注：例えば B1-1 は学部 1 年次前期，B2-2 は学部 2 年次後期を意味する。図 2, 3 も同じである。

学期 GPA の推移は、県内地域推薦区分を除くすべての区分において U 字曲線を示している。入学直後の 1 年次前期が高く、1 年後期・2 年前期がやや低迷、2 年次後期に成績が上がり始め、3 年次になるとほとんどの区分で 3 以上になる。

1 年次前期の成績が相対的に良好であるのは、入学試験対策を通じて身につけた学力が維持されていること、初年次教育科目が多いことなどが考えられる。

1 年次後期以降の成績低迷は大学入学後に授業外学習時間が短くなるのが 1 つの要因として考えられる。大学における授業外学習時間の短さは全国的な課

題となって久しい(国立教育政策研究所, 2016)。A 大学では学期毎に授業アンケートを実施し科目毎の学習時間を調査しているものの、無記名式での実施のため入試区分と関連づけることができないため、成績推移の学生要因分析は今後の研究課題としたい。

学期 GPA の変動は、このような授業外学習時間の短さに加えて、成績評価方法の差異の影響も考えられる。シラバスの体系的な調査が今後必要であるが、一般的に B 学部では共通科目の成績評価は筆記試験で行われることが多い一方、専門科目ではレポート評価の比重が増えてくる。筆記試験評価では主に記憶力が評価対象とされるのに対し、レポート評価では論理性や表現力などの別の能力が評価されていると考えられる。授業外学習時間が短くなる中で記憶力を問われる筆記試験では良い結果を出せないが、レポートなどでは入学後の授業で習得した論理的な思考や説得力のある文章作成力などが成績評価に反映されていると解釈できるのかもしれない。

学期 GPA 推移において、センター入試のない地域推薦区分とセンター入試のある前期・中期区分と比較すると、1 年次は前者が後者よりもやや低かった。しかし 2 年次後期以降になると、前者のうち市内推薦と後者が同じ値となっている。このことは、センター入試に向けた大学入学試験対策を通じて習得したテスト適性が、大学入学後も残っていると解釈できるだろう。

2.3.2 GPA 分布

本項では学期 GPA の分布状況を確認する。入試区分毎のグラフは煩雑になるため、センター試験の有無で 2 群に分けた。学期 GPA は上位(3 以上)、中位(1.5 以上 3 未満)、下位(1.5 未満)に層化した。

図 2 はセンター試験あり群、図 3 はセンター試験なし群の GPA 分布である。

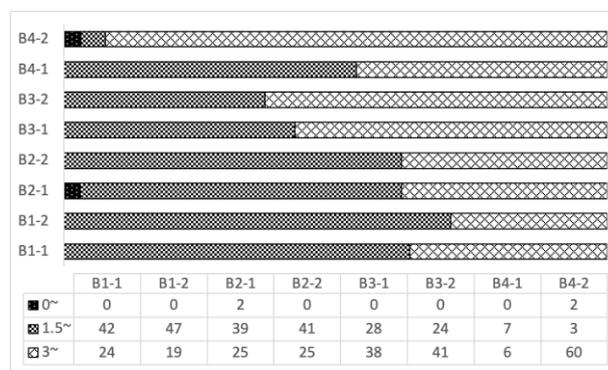


図 2 センター試験あり群の学期 GPA 推移

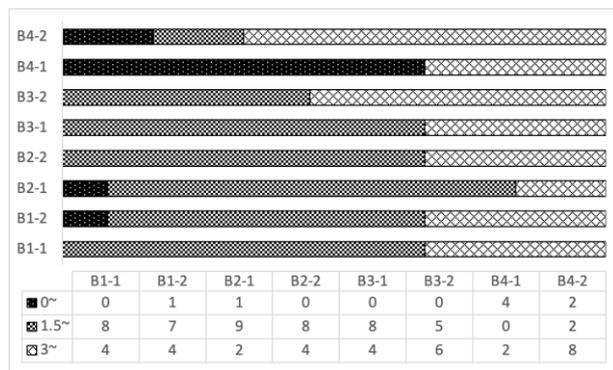


図3 センター試験なし群の学期 GPA 推移

表3ならびに図2, 3から, 2年次までは2群間の学期 GPA 分布に大きな差は確認できない一方, 4年次後期の成績ではセンター試験あり群がなし群よりも学期 GPA の高い学生が多い傾向を確認できる。

2群間の学期 GPA の有意差を確認するため, t 検定を行った結果(表3), 4年次後期の学期 GPA のみ, 2群間に有意な差が確認できた ($t(75) = 2.493, p = .015, r = .28$)²⁾。

表3 センター試験有無群間の学期 GPA 比較

学期	t	df	p	r
1年前期	-0.530	76	.597	.06
1年後期	-1.230	76	.223	.14
2年前期	-0.908	76	.367	.10
2年後期	-1.689	76	.095	.19
3年前期	-1.195	76	.236	.14
3年後期	-1.086	74	.281	.13
4年前期	-2.341	17	.032	.49
4年後期	-2.493	75	.015	.28

卒業論文として選択したテーマの難易度, 指導教員の指導・評価の影響も考えられるものの, センター試験あり群の学生は, 問題の定義, 資料調査, 資料批判, 論理的文章構成などといった教科成績に反映することが難しい能力を, センター試験なし群の学生よりも習得しているのかもしれない。

このような能力が大学入学後の学びにより形成されたのか, それともセンター試験受験に向けた準備において身につけたものなのかは興味深い。入学時アンケートは実施されているものの, 今回の研究にあたりそのデータを入手することができなかった。またサンプル数の差による影響も排除できない。調査対象年次を拡大するとともに, 入学時アンケートを含めた分析を

行うことが今後の課題である。

3 TOEIC の入試区分比較

3.1 TOEIC 実施時期

2018年度の開学以来, B学部の学生は毎年一回, TOEIC を学内受験することになっている。1年次は2月, 2年次以降は9月に実施している。ただし開学初年度入学の2018年度生については, 1年次2月に受験したのはTOEIC Bridgeであった。

入試区分と TOEIC スコアに関する先行研究では TOEIC の合計スコアを指標としているものが多い(林, 2012; 天野ほか, 2023)。本項ではB学部における英語教育プログラムの検証のため, 合計スコアに加えてリスニングとリーディングの2技能スコア, さらには両技能を細分化した指標である Abilities measured に関しても入試区分別の比較を行う。合計スコアに反映されると考えられる総合的な英語力の把握・比較に留まらず, 英語力のうちどのような能力に差異が見られるのかを検証することで, 学部における英語教育の検証とその結果に基づく入試制度の見直しに寄与する知見を見いだすためである。

3.2 TOEIC スコア

3.2.1 スコア, 受験者数の推移

表4に対象学生のスコアおよび受験者数の推移を示す。なお表中の L, R, T, n はそれぞれリスニングスコア, リーディングスコア, トータルスコア, 人数を表している。

表4 TOEIC スコア・受験者数推移

	センター試験	1年	2年	3年	4年
L	あり	270.68	280.15	307.29	304.58
	なし	220.45	231.36	268.13	325.00
	全体	263.51	273.18	302.61	306.85
R	あり	214.02	223.71	235.59	221.04
	なし	159.55	179.09	172.50	236.67
	全体	206.23	217.34	228.06	222.78
T	あり	484.70	503.86	542.88	525.63
	なし	380.00	410.45	440.63	561.67
	全体	469.74	490.52	530.67	529.63
n	あり	66	66	59	24
	なし	11	11	8	3
	全体	77	77	67	27

4 年次以外はセンター試験あり群がなし群よりも高い平均点となっている。4 年次に逆転現象が生じたのは、学年暦の変更による受験者数の減少が要因と考えられる³⁾。毎年実施される学内 TOEIC の受験者数は学年進行とともに低下してしまう。最高スコアを比較する場合、受験回数の違いが影響する可能性が否定できない。そこで本節では、ほぼ全員が受験する初回スコアのデータを利用し分析を行う。

3.2.2 初回スコアの 2 群比較

ここでは対象学生の初回 TOEIC スコアについて、センター試験あり群となし群の間の差の有無を検証する(表 4, 図 4・5)。

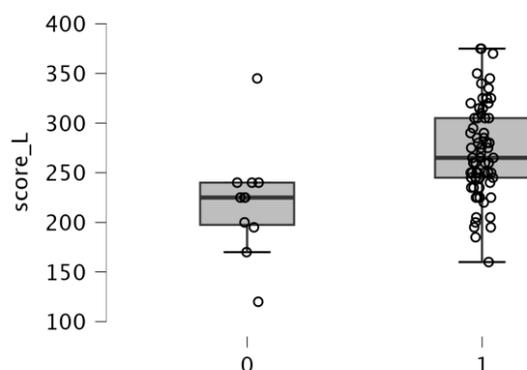


図 4 TOEIC スコア (L)
注: 0=なし群, 1=あり群

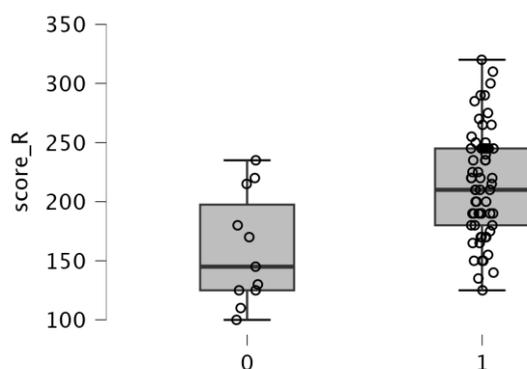


図 5 初回 TOEIC スコア (R)
注: 0=なし群, 1=あり群

IIBC(2020)によると、2019 年度の日本国内 TOEIC IP テスト受験者のうち、教育施設実施テスト受験者の平均点は L 254, R 194, T 448 である。そのうち大学 1 年生は L 244, R 194, T 438 である。

表 5 に示される通り、対象学生のセンター試験あり群の平均スコアは全国の大学 1 年生を大きく上回

る一方、なし群は合計点で 50 点以上下回る結果であった。B 学部には英語をはじめとする外国語学習に興味の高い学生が多いものの、センター試験の有無により英語力の差が表れた結果と言える。

対象学生の群内での L と R の差は、あり群 56.66 点、なし群 60.92 点だった。同一項目の群間点数差は L 50.22 点、R 54.48 点だった。郡内・群間いずれにおいても R が L よりも著しく低かった。全国スコアと類似の傾向である。

対象学生の 2 群に対して t 検定を行った結果(表 5)、3 項目すべてにおいて有意差を確認できた(L, $t(75) = 3.184, p = .002, r = .35$; R, $t(75) = 3.691, p < .001, r = .39$; T, $t(75) = 3.973, p < .001, r = .42$)。

表 5 センター試験有無群間の
初回 TOEIC スコア項目別比較

	T	df	p
L	-3.184	75	.002
R	-3.691	75	< .001
T	-3.973	75	< .001

センター試験を受験して入学してきた学生は、受験対策を通じて身につけた英語力を大学入学後の学びを通じて一定程度維持できていたと考えられる。他方、センター試験を受験しなかった学生の中には、高校時代からの学習量不足に加え、大学合格後の英語学習からの離脱期間が長かったことにより、基礎的な英語力の不足しているものが一定程度存在すると考えられる。

3.2.3 Abilities measured の 2 群比較

Abilities measured とは項目別正答率とも言われる数値であり、L, R それぞれ次の 5 項目の正答率を示している(IIBC, n.d.)⁴⁾。

リスニング

L1: 短い会話, アナウンス, ナレーションなどの中で明確に述べられている情報をもとに要点, 目的, 基本的な文脈を推測できる

L2: 長めの会話, アナウンス, ナレーションなどの中で明確に述べられている情報をもとに要点, 目的, 基本的な文脈を推測できる

L3: 短い会話, アナウンス, ナレーションなどにおいて詳細が理解できる

L4: 長めの会話, アナウンス, ナレーションなどにおいて詳細が理解できる

L5：フレーズや文から話し手の目的や暗示されている意味が理解できる

リーディング

R1：文書の中の情報をもとに推測できる

R2：文書の中の具体的な情報を見つけて理解できる

R3：ひとつの文書の中でまたは複数の文書間でちりばめられた情報を関連付けることができる

R4：語彙が理解できる

R5：文法が理解できる

各項目別正答率につき、センター試験の有無による2群の平均点を表6、7に示す。

表6 初回受験時の項目別正答率 (L)

センター試験	L1	L2	L3	L4	L5
あり	51.52	60.21	77.27	53.03	47.17
なし	41.09	52.09	68.91	42.09	35.18
全体	50.21	59.05	76.08	51.47	45.46

表7 初回受験時の項目別正答率 (R)

センター試験	L1	L2	L3	L4	L5
あり	40.15	44.82	44.11	55.71	57.49
なし	34.36	31.9	38.55	45.82	44.55
全体	39.33	42.97	43.31	54.3	55.64

2群間で正答率の差が大きかった項目は、LではL1(10.43)、L4(10.94)、L5(11.99)、RではR2(12.92)、R5(12.94)であった。L1では短い放送に凝縮された情報に基づく推測力、L4では長い放送でも集中を維持し詳細を理解する能力、L5では放送では明示されない目的や意味を理解する能力が測定されていると考えられる。センター試験を受けた学生は、受験勉強を通じてそのような集中力や文脈予測力を養う機会が多かったと解釈できるのかもしれない。R2は文書の正確な読解力、R5では文法知識が問われている。これらの能力は、センター試験を受験しない学生にとり、高校時代までの学習では十分には定着できなかったと考えられる。

項目別正答率の2群比較を行った結果は表8の通りである。L2とR1を除く項目において両群間に有意差が確認された。そのうち効果量が中程度の項目L4からは長めの放送文を集中力を保ちながら正確に把握する能力、L5からは放送内容の背景情報への想像力、R2からは正確な読解力、R4とR5からはそれぞれ語彙力、文法力において、両群間に差があることが示唆されている。

意差が確認された。そのうち効果量が中程度の項目L4からは長めの放送文を集中力を保ちながら正確に把握する能力、L5からは放送内容の背景情報への想像力、R2からは正確な読解力、R4とR5からはそれぞれ語彙力、文法力において、両群間に差があることが示唆されている。

表8 初回受験時の項目別正答率のt検定

Abilities measured	t	df	p	r
L1	-2.334	75	.022	.26
L2	-1.788	75	.078	.20
L3	-2.175	75	.033	.24
L4	-3.178	75	.002	.34
L5	-2.729	75	.008	.30
R1	-1.424	75	.159	.16
R2	-2.754	75	.007	.30
R3	-2.093	75	.040	.23
R4	-2.951	75	.004	.32
R5	-3.436	75	<.001	.37

なお有意差が確認されなかった2項目はともに問題・本文の正確な理解力ではなく、「推測」力に関する指標である。その指標特性から、センター試験なし群でも比較的正答となりやすい問題により評価がなされている可能性が考えられる。

以上のことから、B学部においても先行研究で紹介された大学同様、センター試験の受験の有無により聴解力、読解力ともに差があることが確認できた(林, 2012; 天野ほか, 2023)。B学部の地域推薦試験では課題作文と面接により合否判定を行っている。学生にとって、英語の筆記試験対策を行う必要性はほとんどない。11月の入学試験合格後は入学前課題として入学までにTOEIC受験を課しているが、受験に向けた学習量を把握することは行っていない。地域推薦入試の選択をして以降、高校での成績維持のための努力をしても、出題範囲が極めて限定的な学内試験のため、短い準備期間のみの暗記中心の学習が中心となっている可能性があるのかもしれない。とくに地道な努力が必要な読解活動や抽象的な説明の多い文法学習は、敬遠されているのであろう。

4 まとめ

本稿ではB学部の2019年度入学生について、入試区分により入学後の学習成果に差があるのかを、

GPA および TOEIC スコアを利用して分析した。その結果、GPA については全体として入試区分の差は確認できなかったものの、TOEIC スコアについては入試区分により統計的な有意差が確認できた。先行研究で紹介された他大学とほぼ同様の傾向が確認される結果となった。高校時代、特に高校3年次にセンター試験に向けた受験勉強を通じ、聴解力や読解力が高まり、それらの能力が大学入学後も授業外学習時間が減少する中でも、大学1年次後期に開講する TOEIC 対策講座により復元できる学生がいるのだろう。

4年次の卒業論文に関しては、センター試験利用の有無により統計的に有意な差が確認できたことで、GPA のみでは把握しにくい学力については、入試区分による差が存在する可能性を指摘できた。

TOEIC については、合計点だけでなく 2 技能（リスニング、リーディング）の差異および更に詳細な能力評価項目を比較することで、センター試験受験者と未受験者との間に、長い放送文に対応する集中力や複雑な情報を正確に理解する読解力、幅広い語彙力、文法知識などの差があることが確認できた。

今後の課題としては、入学時アンケートや学期毎の授業アンケート、卒業時アンケートのデータを活用し学生の属性からの因子分析を進めることである。ただしアンケートの設計によりデータの関連づけができないものもあるため、内部質保証の確保に向けてアンケート様式の見直しをするための議論を進めることも必要になってくると考えている。

また対象となる学生の範囲を拡大することも目指したい。2020 年度入学生が卒業したことから、まずは B 学部の分析を進めて行くと同時に、大学全体でも体系的なデータの収集・分析を実施することが必要と考えている。

注

- 1) B 学部では 4 年次配当科目は通年科目の卒業研究のみであり、4 年次前期の GPA が算出される学生は留学等の理由で当該年度までに履修できなかった、もしくは不合格となった科目を履修する一部の学生だけであるため図には含めていない。
- 2) 4 年前期は既述のとおり科目履修のある学生は少ないため、統計的に意味のある 2 群間比較はできない。
- 3) 2022 年以降の学年暦変更により、実施時期が後期開始日の 5 日前となり未受験者数が急増している。
- 4) ただし各項目文頭の略号は筆者による。

参考文献

- 天野哲彦・樽松理樹・高橋英也・江村健介 (2023). 「選抜区分毎の TOEIC 成績の推移分析」 『大学入試研究ジャーナル』 **33**, 61–66.
- 林寛子 (2012). 「入学区分別にみる学業成績と生活態度と卒業時の意識」 『大学入試研究ジャーナル』 **22**, 79–84.
- IIBC. (2020). *TOEIC Program DATA & ANALYSIS 2020*, IIBC
- IIBC. (n.d.). 「公式認定証・デジタル公式認定証の形式」 https://www.iibc-global.org/toeic/test/lr/guide04/guide04_02.html (2024 年 3 月 20 日)
- 池田文人 (2009). 「入試区分による入学後の学業成績の優劣の検証」 『大学入試研究ジャーナル』 **19**, 95–99.
- 国立教育政策研究所 (2016). 『大学生の学習実態に関する調査研究について (概要)』 http://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf06/160330_gaiyou.pdf (2024 年 3 月 20 日)
- 大膳司・岩田光晴 (2005). 「入試形態と入学後の学業成績・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』 **15**, 125–130.
- 佐藤純・萬代望・岩井浩一 (2018). 「入試区分と入学後の成績との関連についての一考察」 『大学入試研究ジャーナル』 **28**, 47–52.
- 関陽介・植野美彦. (2022). 「入試改善に向けた入試分析と追跡調査の支援システム」 『大学入試研究ジャーナル』 **32**, 180–185.