

文部科学省「大学入学者選抜改革推進委託事業」選定事業
人文社会分野（国語科）平成 28 年度活動報告書

個別学力試験「国語」が測定する資質・能力の分析・評価手法に関する研究
～記述式問題を中心に～

北海道大学（選定機関）
東北大学・九州大学・長崎大学・大学入試センター（連携機関）

目次

巻頭言	1
本委託研究を始めるにあたって 鈴木 誠（北海道大学）	
研究組織	2
平成 28 年度の活動について	
チーム A（北グループ）の報告	4
—問題の質・評価指標に関する教科教育学・教育評価に基づく分析— 鈴木 誠，池田 文人，飯田 直弘，岩間 徳兼（北海道大学）	
チーム A（南グループ）の報告	9
—義務教育段階及び高等教育段階と接続した「学びの改革」とするために従来 型で測定できる能力・測定できない能力— 鈴木 慶子（長崎大学），安永 和央（九州大学），林 篤裕（名古屋工業大学）	
チーム B の報告	20
鈴木 道男，石井 光夫，倉元 直樹，宮本 友弘，田中 光晴（東北大学）	
海外調査報告	27
ETS への取材 —日本の義務教育改革に影響を及ぼしている PISA の結果。日本の高等教育改革に おいては，PISA をどう受容すべきなのか。米国では，PISA（OECD 調査）と SAT（大 学入学者試験）との関係はどのように認識されているのか。— 鈴木 慶子（長崎大学），安永 和央（九州大学），林 篤裕（名古屋工業大学）	
その他（協力機関）報告	33
チーム A（北グループ：協力機関）の報告 —個別学力試験「国語」の問題分析をめぐって— 「言語能力を構成する資質・能力が働く過程のイメージ（案）」と「北大フォーマット 25 項目」を中心に，問題分析の経過報告と今後の方向性を探る 塩谷 哲士（札幌手稲高等学校），高松 洋司，松山 美彦（札幌平岸高等学校）	

本報告書は、文部科学省の大学入学者選抜改革推進委託事業委託費による委託業務として、国立大学法人北海道大学が実施した「平成 28 年度個別学力試験「国語」が測定する資質・能力の分析・評価手法に関する研究～記述式問題を中心に～」の成果を取りまとめたものです。従って、本報告書の複製、転載、引用等には文部科学省の承認手続きが必要です。

本委託研究を始めるにあたって

平成 28 年度から、「個別学力試験「国語」が測定する資質・能力の分析・評価手法に関する研究～記述式問題を中心に～」というテーマで、文部科学省より委託研究を受けることとなった。これは、文部科学省「大学入学者選抜改革推進委託事業」提案事業の一つであり、北海道大学が中心となり、個別学力試験の国語の問題が受験生のどのような資質や能力を測定しているのかについて分析するという申請が採択されたものである。

1997 年 12 月から 2003 年まで活動した OECD DeSeCo プロジェクト(コンピテンシーの定義と選択)は、3つのキー・コンピテンシー (Domain of Competence とも考えられる)を示し、これから活躍する生徒に求められる資質や能力について世界に一つの方向性を提示した。このコンピテンシーの育成を基盤とした教育は、古くは全米の教員養成でのカリキュラム改革からスタートしているが、90年代から始まった医学教育改革で大きな進化を遂げた。そこで重視されたのが、どのような資質や能力を育成するのか、その評価はどのように行うのかという議論であった。医学教育は、外科や内科といった従来の縦割りの学問体系に学びを求めるところが多かった。そのため学習コンテンツ優先の教育が行われ、それに即した入学者選抜も行われていた。しかし、前述したキー・コンピテンシーの提示や改善がより深化するコンピテンシー基盤型教育の登場により、どのような資質や能力が児童や生徒、及び学生に必要なのか、またどのような方法によってそれらを測定し評価すべきか、さらにはそのような資質や能力を具備した生徒をどのように入学時で選抜するかといったコンピテンシー基盤型の議論が進んでいる。その流れは、フィンランドやドイツ、フランスを中心に世界中に広がりつつある。

日本の個別学力試験が、高等学校の教育現場での学力の維持やその育成に果たしてきた役割は極めて大きいものがある。多くの良問は、確実に生徒の学びへの支援となってきた。本研究は、コンピテンシー育成の重要性が指摘される今、入学者選抜時の個別学力試験が受験生のどのような資質や能力の側面を測定しているのか、また何が測定できていないのかについて、今後生徒に求められるであろう新たな資質や能力観を含めて多角的に分析しようというものである。それによって、より有効な試験問題の作成や、新たな学習指導の支援に資する情報が、広く提供できるものと考えている。

研究は、「問題の出題形式と測定する資質・能力の関係に関するテスト理論・測定学に基づく分析」と「問題の質・評価指標に関する教科教育学・教育評価に基づく分析」の2つの切り口から、「個別学力試験「国語」が測定する資質・能力の分析・評価手法に関する研究～記述式問題を中心に～」というテーマに迫ることにした。これは、本年度の活動記録である。ご覧いただき、日本の入試や国語教育の改善に対して建設的な議論が進むことを心から願っている。

なお、本報告書は、本学特任准教授清島絵利子を中心となって作成、並びに編集に当たったことを付記する。

委託研究代表 北海道大学
鈴木 誠

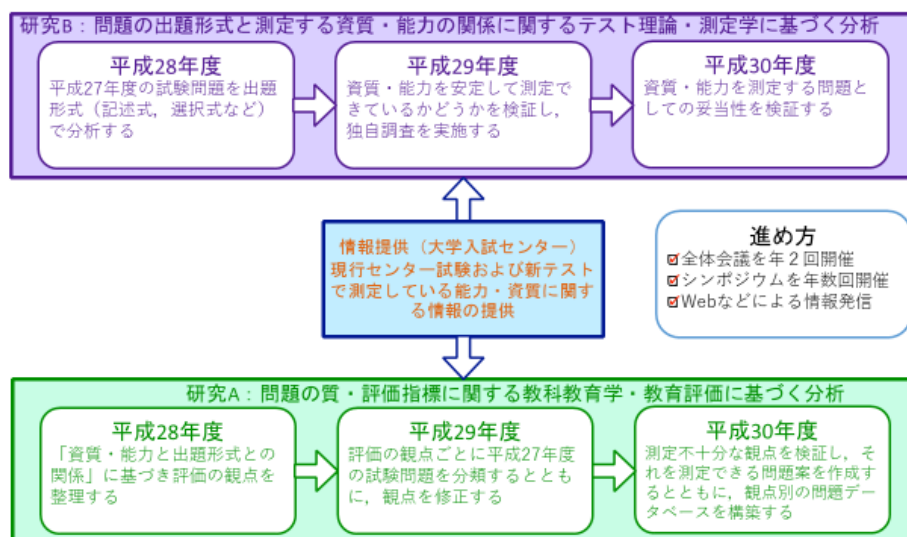
研究組織

研究テーマである「個別学力試験「国語」が測定する資質・能力の分析・評価手法に関する研究～記述式問題を中心に～」を遂行するために、北海道大学が中心となり、東北大学、九州大学、長崎大学で、広く入学者選抜や能力測定、また教科教育に携わってきた研究者に参加・協力を依頼し承諾を得た。

次に研究を合理的に進めるため、協力いただく研究者個々の専門性を生かした二つのチームを組織することにした。一つは国語や理科や数学の教科教育や能力分析に知見を持つチーム、もう一つはテスト理論や測定学に知見を持つチームである。それぞれ持ち味を生かしながら絶えず情報交換を行い、新たな知見を求めべく分析を進めた。また、新テストを中心に入試改革を進めている大学入試センターにもアドバイザーとして協力していただき、新テストで測定するであろう資質や能力に関する情報や、海外で進められているコンピテンスベースドの知見を提供いただくこととした。

以上の関係と3年間のおよその流れを以下に示す。

個別学力試験「国語」が測定する資質・能力の分析・評価手法に関する研究



また作業を進めるにあたり、該当分野の他の知見を持つ研究者、及び現場で学習指導に当たっている高等学校国語科教諭からの助言も重要であることから、さらに5機関に組織した研究会に協力機関として参加いただくこととした。

研究メンバーは以下の通りである。

【選定機関】

北海道大学

鈴木 誠（委託研究代表者）

池田 文人，飯田 直弘，岩間 徳兼

【連携機関】

東北大学 鈴木 道男, 石井 光夫, 倉元 直樹, 宮本 友弘, 田中 光晴

長崎大学 鈴木 慶子

九州大学 安永 和央

大学入試センター 大塚 雄作, 山地 弘起, 椎名 久美子, 荒井 清佳

【協力機関】

名古屋工業大学 林 篤裕

東北大学 石上 正敏, 檜田 豪利

札幌平岸高等学校 高松 洋司, 松山 美彦

札幌手稲高等学校 塩谷 哲士

秋田県立秋田北高等学校 庄司 強, 伊藤 博美

チームA（北グループ）の報告

——問題の質・評価指標に関する教科教育学・教育評価に基づく分析——

鈴木誠，池田文人，飯田直弘，岩間徳兼（北海道大学）

1 はじめに

今年、「大学入学者選抜改革推進委託事業」を受託し、3年間にわたる研究を開始した初年度に当たる。

まず、第1回個別学力試験「国語」全体会議（平成28年10月29日）の開催を受け、チームA（北海道大学、九州大学、長崎大学）は「問題の質・評価指標に関する教科教育学・教育評価に基づく分析」から、本研究テーマを取り組むことになった。チームAは、北海道立と札幌市立の高等学校の学習指導に長けたベテラン国語科教諭3名をWGに迎え、北大WGを設置し、「チームA（北グループ）」として活動を開始した。以下は、チームA（北グループ）の報告である。

2 活動の概要

2.1 目的

本年度は、平成27年度入試国立大学の個別学力試験（平成27年度に入学する者を選抜する試験）「国語」における記述式問題によって測定される資質・能力を教科教育学・教育評価の視点から評価するため、評価軸の設定を試みることを目的とする。

2.2 分析方法

まず、「資質・能力と出題形式との関係」に着目し、分析の軸となる評価の観点の整理を行った。文部科学省教育課程検討委員会で配られた資料「言語能力を構成する資質・能力が働く過程のイ

メージ」等を参照し、外部から収集した「国語科で育成し、評価すべき資質・能力」を踏まえ、設問内容に注目した分類用のフォーマット（設問内容・解答形式フォーマット）の仮設定を行った。その後、個別学力試験「国語」の具体的な分類を進めながら、評価軸の修正を重ね、28項目の分類軸による個別学力試験問題の分類と出題傾向の分析を開始した。さらに、フォーマットの検討と精査を進め、分類軸の数は現在25項目で分析を進めている。図1は、平成28年度の分類と分析の工程を簡略化したものである。

研究A: 問題の質・評価指標に関する教科教育学・教育評価に基づく分析(チームA平成28年度作業イメージ)



図1 チームA 平成28年度作業イメージ

2.2.1 国語教育関係者（高等学校国語科教諭）への協力依頼

資質・能力の分析を進めるには、高等学校の現場で、指導に当たっている高校教諭の視点も必要である。

チームA（北グループ）では、北海道内で長年国語の学習指導において活躍している3名をWGに加え、作業を進めた。それによって、高等学校での国語の授業の様子や受験指導の方法、生徒の

実態についての知見も得ることができた。

2.2.2 分析対象

基本的には、旧帝国大学の平成27年度(2015)の個別学力試験(前期日程)の記述式問題「国語総合」と「現代文」分野(評論・論説, 小説が出題されている一般的と思われる問題)を分析対象とした。また, WG内で研究会を重ねながら, 神戸大学や筑波大学などの総合大学の個別学力試験問題も分析に追加した。しかし, 試験問題と模範解答については公表されていない大学もあることから, 旺文社(2015)と教学社(2016)を参照した。

分析対象とした大学名の一部と個別学力試験問題のジャンル, 作家名, 作品名の一覧表を表1として参考に示す。

表1 主に分析対象とした大学の個別学力試験問題の作家名と作品名

大学名	ジャンル	作家・作品名
東北大学	評論	鶴岡真弓 『装飾する魂 日本の文芸芸術』
	小説	開高健『揺れた』
神戸大学	評論	市村弘正『標識としての記録』所収 「失敗の意味」
	文章	林嗣環『秋声詩 自序』
筑波大学	評論	三嶋博之『エコロジカル・マインド』
	小説	梨木香歩「渡りの一日」

2.3 分析経過

表2に, これまで実施された会議および研究会一覧を時系列で示す。次に, これらの会議や研究会を経て, チームA(北グループ)が現在のフォーマット(設問内容・解答形式フォーマット)作成に至った経緯と内容を詳細に記す。なお, フォーマットは, 別紙資料1, 2-1, 2-2として添付する。

表2 平成28年度に実施された会議および研究会一覧

No	開催日	会議名
1	平成28年10月29日(土)	第1回個別学力試験「国語」全体会議
2	平成28年12月21日(水)	第1回チームA会議(Webによるビデオ会議)
3	平成29年1月18日(金)	第2回チームA会議
4	平成29年1月29日(土)	第3回チームA会議
5	平成29年2月8日(水)	第1回北大WG研究会
6	平成29年2月19日(土)	第4回チームA会議
7	平成29年2月28日(火)	第2回北大WG研究会
8	平成29年3月5日(日)	第2回個別学力試験「国語」全体会議

まず, 第1回のチームA会議は, 平成28年12月21日, Webによるビデオ会議で行われた。そこでは, 文部科学省による資料「【国語】解答させる内容(問題の例)と資質・能力, 出題形式との関係について(たたき台)」(以下, 資料(たたき台))をもとに, 北海道大学, 九州大学, 長崎大学等の複数の大学の個別学力試験問題の整理を試みた。その結果, 上記の資料に沿った問題の整理は難しいことが分かった。資料(たたき台)の整理の必要性を認識し, それを進めるにあたっての方向性を探るため, 分析対象とする大学を増やすこととした。

第2回のチームA会議は, 平成29年1月18日に開かれ, 資料(たたき台)を基本に, 東京大学, 名古屋大学の個別学力試験問題の分析を進めた。また, 「国語科で育成し, 評価すべき資質・能力(イメージ)」をもとに, 設問内容に注目した分類用フォーマット(設問内容・解答形式フォーマット)を作成し, 京都大学, 東北大学, 大阪大学, 広島大学の個別学力試験問題の分析を追加した。その結果, 資料(たたき台)そのものを用いた分類は困難であることが再認識され, 設問内容や解答形式により測定される資質・能力が大きく変化することも分かった。そこで, まずは, 設問内容や解答形式での問題分類を目標とし, 現フォーマットを修正することを次回会議までの課題とした。

第3回のチームA会議は, 平成29年1月29日に開かれ, 前回作成したフォーマット(設問内容・

解答形式フォーマット) をもとに、筑波大学、神戸大学、東北大学、北海道大学、小樽商科大学、名古屋大学、京都大学、九州大学の個別学力試験問題を分析した。その結果、内容が不明瞭なため、適切ではない分類軸が認められた。そこで、フォーマット(設問内容・解答形式フォーマット)の分類軸を再検討し、内容の修正と統合を行った。

一方、チームA内に設置した北大WGでの研究会は、平成29年2月8日に開かれ、修正したフォーマット(設問内容・解答形式フォーマット)をもとに、筑波大学、神戸大学、東北大学の個別学力試験問題を分析した。25項目の分類軸での作業結果を集約したところ、答案の作成にあたって問われる内容として分類軸を捉えるのか、設問の表現として分類軸を捉えるのかという視点の違いから、分類結果の相違が確認された。分類軸の記述に関して、さらなる検討の余地が認められた。また、分類時における分類軸の解釈の相違を詳細に検証するため、筑波大学の問題に限定して作業を進めることとした。

第4回のチームA会議は、平成29年2月19日に開かれ、2種類のフォーマットで個人による分類を進めたところ、前回と同様、個人間での解釈の相違が認められた。現段階では、引き続き2種類のフォーマットでの分析と検討を進めて行くこととし、北グループでは、設問内容・解答形式フォーマットを主に扱うこととなった。

北大WGの2回目の研究会は、平成29年2月28日に開かれ、筑波大学の個別学力試験問題を設問内容・解答形式フォーマットをもとに分析した。設問の表現として分類軸を捉えようと、分類の相違がそこまでは大きくはならないことが確認されたものの、多種多様な国語の問題の分類に使用するには分類軸の精緻化が必要であることが認識された。また、国語の試験結果に反映される能力に遡るためには、答案作成の視点からの議論も求められるという意見が聞かれた。まずは、設問の表現として分類軸を捉えた分類に主眼を置き、引き続き、分類軸の内容修正・加除を行っていくことを

確認した。

第2回個別学力試験「国語」の全体会議は、平成28年10月29日のキックオフミーティングと平成29年3月5日の2回開かれた。第2回目では、各グループでの分析報告と意見交換が行われた。チームA(北グループ)は、幾つかの国立大学の個別学力試験問題における設問内容からフォーマットを作成し、それぞれの設問内容を25項目の分類軸で分類することで、出題者側が受験生のどのような資質・能力を測定しようとしているのかをある程度分析できることを報告した。現段階では、設問内容の文章表現上の特徴で分類作業を行っており、カテゴリーのさらなる精査も重要になっていることも報告した。

チームA(北グループ)については、次年度においても、引き続き、設問内容・解答形式フォーマットで分析作業を進めることを確認した。

2.4 分析から考えられること

先述した2.3から、現段階において北海道大学の教員で行った、東北大学、筑波大学、神戸大学の個別学力試験問題の分類を行い、考えられたことを以下に記す。

【第3回チームA会議(平成29年1月29日)での考察】

北海道大学の教員で、縦軸に28項目の分析軸、横軸に設問で問われている字数(漢字の読み書きと35字以内～自由記述(約100字)の12区分)を設定したフォーマットによる分類を試みた。平成27年度(2015)の個別学力試験問題を分類する前に、平成28年度(2016)の問題を試験的に分類したものである。北海道大学の教員全員の分類を検討し、別紙資料1に集約した。以下にその詳細を記す。

まず、現段階での考察としては、「字数制限がある設問、字数制限のない自由記述の設問いずれにおいても、設問の文章表記をどこまで深く読み解くかにより、解答する内容も変化する」というこ

とである。

例えば、「文脈に照らし筆者の主張（考え）の理由を問う」設問で、字数制限がない場合、解答する「文脈」の範囲をどこまで拡げて記述するかで、解答する内容や文章表現は変化するということである。受験生の立場で考えた場合、設問内容の理解が完全ではなくても、分かった内容を何か記入することで部分点が与えられる可能性があるため、受験生の数だけ解答が生じてしまうからである。

また、字数制限がある場合、本文読解で理解できた内容を制限字数内で要約して記述する力が求められることになる。いずれの出題パターンにおいても、最終的には、受験生（解答者）が「出題者の意図と合致し、かつ求められている能力に対応した記述ができる」ということがポイントとなる。

【第1回北大WG研究会（平成29年2月8日）での考察】

北海道大学の教員で、縦軸に25項目の分類軸を設定したフォーマット（別紙資料2-1）で分類を試みた。別紙資料2-2は、教員各自で分類を行い、3人分の分析をまとめたものである。なお、記述式の問題と関係の浅い項目については省略をした。以下にその詳細を記す。

まず、現段階での考察としては2点ある。1点目は「字数制限がある設問では、分類軸での分類で、個人間での相違は少ない」ということである。今回、東北大学や神戸大学の個別学力試験問題では字数制限の設定があったため、個人間での相違は少なかった。迷うとしても、設問の大部分が2つの分類軸において解釈に迷うパターンであった（例えば、「文の意味」を問う問題で、個々による「文」と「語句」の定義の解釈が異なり、分類に戸惑うなど）。特に、筑波大学の問題（小説）では『だからまいもショウコの前では構えずに本音が言える』とあるが、これを踏まえて、「まい」と「ショウコ」はどのような関係だと考えられるか、説明せよ」という設問において、三者三様に分類

がなされている。迷いが生じたのは「文の示す状況を問う」、「登場人物の関係性を問う」、「本文を踏まえて想像できることを問う」の3パターンであった。

2点目は「小説における自由記述問題では、文章中には表現されていないことを自分の頭の中で想像して読み解いて記述する必要があるため、多種多様な解答が生じる」ということである。この2点目は、北大WG全体での分析結果と先述の1点目とで共通する部分がある。設問内容や設問の文章表現、設問で問われている範囲の解釈で異なってくるだけではなく、受験生自身の読解力や文章構成力、語彙力に左右される部分が多い。

以上の考察からは、問題作成を行う場合、出題者側が設問で求める能力を正確に伝える必要があることが明らかになった。

3 今後の課題

今後の課題は、3点ある。1点目は「分析フォーマットの推敲・改訂」である。個別学力試験の記述式問題において、広範な問題パターンに対応できるように設問内容の多様性を考慮しながら、分類軸の内容の定義を明確化した新フォーマットを作成する必要がある。また、出題者と解答者の間で生じていると思われる答案作成に求められる能力のずれを意識し、資質・能力に関する要素をフォーマットに組み込み、設問から求める資質・能力へ迫れるようにしなければならない。その際、解答者が自己調整的に学習方略（受験テクニック）を使い分けて解答していることを踏まえ、解答の記述に至る過程の洞察も課題となる。それらの課題を解消し、「資質・能力」を適切に、妥当性や信憑性をもって判断できる統一した基準が必要である。

2点目は「分類軸の妥当性の確保」である。より多くの分類者でフォーマットに基づく分析を行い、その結果の一致の程度から、フォーマットや得られた結果の妥当性について評価をし、妥当性

の高い分類を目指す必要がある。現在まで、複数の大学の個別学力試験問題をフォーマットに従い、分類と分析を重ねてきた。しかし、設問の文言と内容の解釈において、WG構成員が全員同じ分類軸に分類できるものもあれば、異なるものもあった。多くの分類者が同じ分類軸に分類できなければ、フォーマットによる分類やその結果は、妥当性に欠けることとなる。妥当性確保のためには、複数人による分析と照合作業を積み重ねていくことが重要となる。

3点目は「問題がカバーする資質・能力の詳細な分析」である。現段階で得られた結果は限定された国立大学の傾向であり、より多くの国立大学を分析対象とし、全体での傾向を把握する必要がある。今回は、旧帝国大学の平成27年度(2015)の個別学力試験問題(前期日程)の記述式問題「国語総合」と「現代文」分野(評論・論説、小説が出題されている一般的と思われる問題)を分析対象としたため、分類結果に偏りが出ているはずである。今後、分析の範囲を拡げ、各問題がどのような資質・能力と対応するかを詳細に検討し、その結果を問題作成にも生かしたい。

次年度、チームA(北グループ)では、それらの現状も踏まえ、最終的な目的に向け、前年度に分析ができなかった平成27年度(2015)の国立大学の個別学力試験問題において、出題傾向の異なる大学の問題の幅広い分析を行い、フォーマットの精緻化を図り、データを蓄積していく予定である。

4 参考文献

- 旺文社(2015).『2016年受験用全国大学入試問題 正解 国語 国公立大編』
- 教学社(2016).『2017年版大学入試シリーズ』
- 文部科学省「言語能力を構成する資質・能力が働く過程のイメージ(案)」平成28年6月23日 教育課程部会 言語能力の向上に関する特別チーム資料1

文部科学省「国語科で育成し、評価すべき資質・能力(イメージ)」非公開資料

文部科学省「教育課程部会 言語能力の向上に関する特別チームにおける審議のとりまとめについて(報告)」2016年8月26日 言語能力の向上に関する特別チーム

<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/056/sonota/1377098.htm>

文部科学省「【国語】解答させる内容(問題の例)と資質・能力、出題形式との関係について(たたき台)」平成28年8月31日「高大接続改革の進捗状況について」別添資料2

文部科学省「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及び必要な方策等について(答申)(中教審第197号)」平成28年12月21日 中央教育審議会

別紙資料 2-1

	読み書き	条件付記述(50字以内)	条件付記述(50字超80字以内)	条件付記述(80字超)	簡潔な自由記述(およそ15字以内)	自由記述(およそ50字以内)	自由記述(およそ50字超80字以内)	自由記述(およそ80字超)
1	漢字や熟語の読み書きを問う							
	語句の辞書的意味を問う							
2	書いてある／書いてないことについて事実を単純に問う							
3	提示された主題や主張を問う							
4	文脈に照らし指示語の内容を問う							
5	文脈に照らし挿入すべき語句を問う							
6	文脈に照らし語句の意味を問う							
7	文脈に照らし文章の意味を問う							
8	文脈に照らし文章の示す状況を問う							
9	文脈に照らし筆者の主張(考え)を問う							
	本文全体を読み筆者の主張(考え)を問う							
10	文脈に照らし筆者の主張(考え)の根拠や理由を問う							
11	文脈に照らし登場人物の心情を問う							
	本文全体を読み登場人物の心情を問う							
12	文脈に照らし登場人物の心情の理由を問う							
13	文脈に照らし登場人物の行動を問う							
14	文脈に照らし登場人物の行動の理由を問う							
15	文脈に照らし登場人物の考えを問う							
16	文脈に照らし登場人物の考えの理由を問う							
17	段落等の要約を問う							
18	本文の要約を問う							
19	データを読み出し、結果を考察させる							
20	情報を分析した上で仮説を形成させる							
21	筆者の主張を踏まえて、言えること／言えないことを問う							
22	本文を踏まえて想像できることを問う							
23	本文におけるある部分の位置付けや役割を問う							
24	文章の構造と接続詞の関係を問う							
25	表現の特色を問う							

チームA(南グループ)の報告

——義務教育段階及び高等教育段階と接続した「学びの改革」とするために従来型で測定できる能力・測定できない能力——

鈴木慶子(長崎大学), 安永和央(九州大学), 林篤裕(名古屋工業大学)

1 はじめに

業務委託初年次にあたって、チームAに属する南グループは、6つの柱で活動した。

6つの柱とは、下記の通りである。

- 1) 国語教育関係者への協力依頼
- 2) 平成27年度(2015)個別学力試験「国語」の分析検討
- 3) 義務教育段階の学力問題の把握
- 4) 教育改革に関する情報収集と整理
- 5) 個別学力試験「国語」問題分類フォーマットの試作と試分類
- 6) 米国ETSでの調査

以上によって、南グループは、「事業委員会総合意見」に見える懸念を払拭することを最優先して活動した。平成28年9月2日付「大学入学者選抜改革推進委託事業 審査結果」において、当事業申請に関する「事業委員会総合意見」には、下記のようなコメントが記述されていた(2つのうちの1つ)からである。

○実施体制の構成員として国語教育学の専門家が少ない点、また従来型で測定できない能力があるとしながら、問題群の新設を想定していない点が懸念されることから、さらなる検討を行うことが望ましい。

なお、図1には、それぞれの柱による実施日程を示す。

2 活動の概要

2.1 国語教育関係者への協力依頼

鈴木が当事業の趣旨を説明し、交渉にあたった。その結果、下記の方々が快諾して下さった。

- ①高等学校教育の立場から
山下憲人教諭(愛媛大学附属高等学校)
柴田昌平教諭(東山中学校・高等学校)
- ②大学初年次教育でのライティング指導の立場から
佐渡島沙織教授(早稲田大学)
- ③論述力育成研究の立場から
植山俊宏教授(京都教育大学)
三浦和尚教授(愛媛大学)
- ④個別試験(国語)問題作成及び採点の立場から
萩野敦子教授(琉球大学)
- ⑤義務教育段階における教育改善との接続の立場から
児玉忠教授(宮城教育大学)

2.2 平成27年度(2015)個別学力試験「国語」の質的な分析検討

質的な分析検討にあたって、チームA全体で協議した結果、まずは、表1の14大学を分析対象の範囲として設定した。

	実施日程					
	10月	11月	12月	1月	2月	3月
1)	←	←	←	←	←	←
2)	←	←	←	←	←	←
3)			←	←	←	←
4)	←	←	←	←	←	←
5)		←	←	←	←	←
6)						

図1 チームA(南グループ)活動実績日程

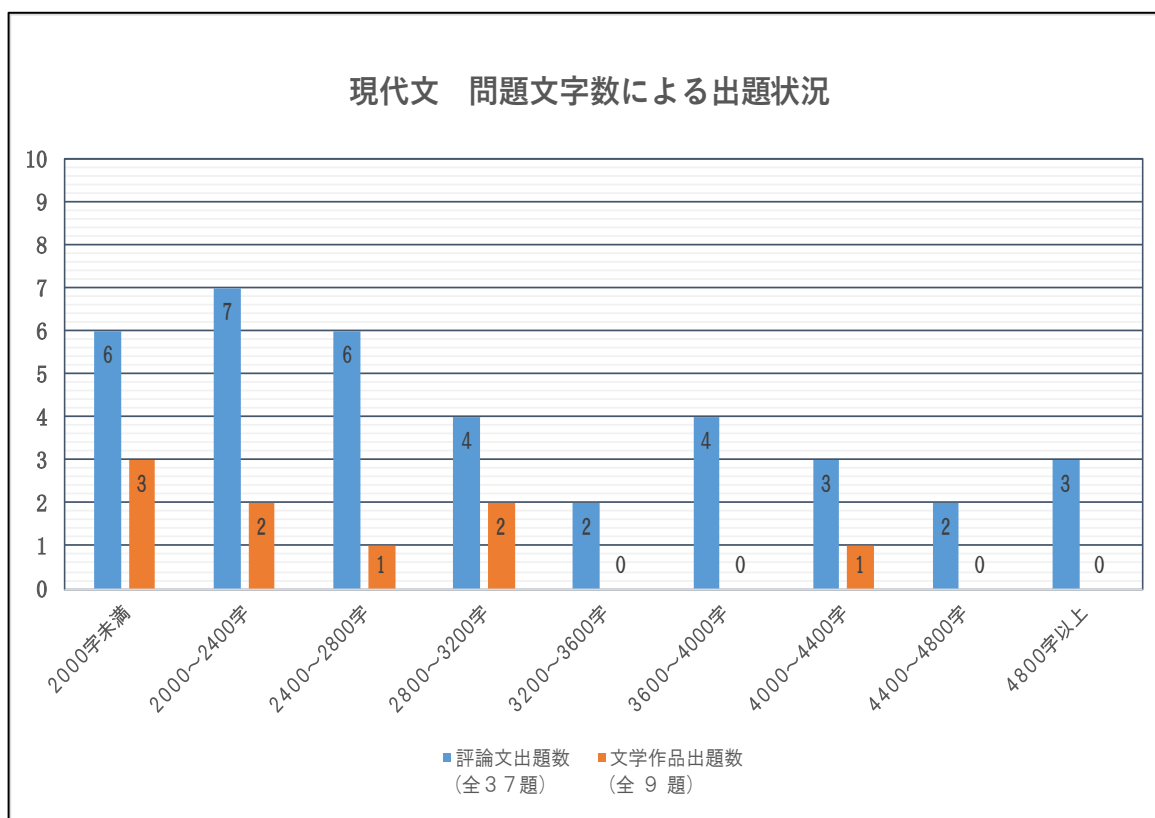


図2 平成27年度(2015)個別学力試験「国語」(現代文)の問題文字数による出題状況一覧 14大学

そのうち、南グループは、*印に着手し、下記の①～④を行った。

表 1

	チームA が対象と した大学	南グループ が着手 した大学	問題文と 解答例の 字数を算 出した大 学
北海道大学	○	*	○
秋田大学	○		○
東北大学	○	*	○
東京大学	○	*	○
一橋大学	○		○
筑波大学	○	*	○
千葉大学	○		○
信州大学		*	○
名古屋大学	○	*	○
京都大学	○	*	○
大阪大学	○		○
神戸大学	○	*	○
広島大学	○		○
九州大学	○	*	○
長崎大学	○	*	
琉球大学		*	

- ①底本は、民間本とした。具体的には、教学社(いわゆる赤本)及び旺文社が発行している過去問題集である。
- ②入試問題に使用されている素材及び関連文献の収集を行った。
- ③上項②を参照しつつ、入試問題文及び設問の質的な分析検討を行った。
- ④対象大学の問題文及び解答例(赤本及び旺文社本)の字数を算出した。

2.2.1 問題文字数及び解答例字数の算出結果からわかったこと(上項④の結果)

数量的な調査は、Bチームの範疇であるとも考えたが、難易度の指標とも関連する可能性があるので行ってみた。その結果は本稿末尾に、表2として掲出する。

問題文字数に関しては、図2のような状況であることがわかった。

また、赤本及び旺文社本が提示する解答例は、同一問題であっても、字数にバラツキが見られた。最も信頼がおける解答例は、出題大学が提示するものである。今後は、出題大学に協力を依頼し、解答例を入手して、分析検討を行う必要があるだろう。協力大学が増えることで、質的量的にもデータの信憑性や妥当性が確保できるからである。

2.3 義務教育段階の学力問題の把握と南グループ独自の分類フォーマットの基盤づくり

当事業の成果が現在進行中の「学びの改革」に資するためには、教育改革全体の文脈を把握しておく必要がある。冒頭で引用した「事業委員会総合意見」で懸念されている「従来型で測定できない能力」を明確にしていくことにつながるからである。

すでに義務教育段階では、PISA調査等の結果をふまえて、教育改革が進められている。

このような状況認識から、南グループは下記の①～③を行った。

- ①「PISAショック」前後の義務教育段階の教育状況を文献によって把握した。
- ②「PISAショック」前後の義務教育段階の教育状況を初等中等教育局の水戸部修治調査官(小学校国語担当)に取材した。
- ③米国他の学力試験を視野に入れて、上項①の助けとした。具体的には、NAEP(全米学力調査)、PISA(OECD学力調査)、SAT(大学入学試験)にあたった。

2.3.1 「従来型では測定できない能力」とは何か

これに関しては、義務教育段階の教育改革を調査・観察することによって、おぼろげながら見えてきたことがある。

小学校6年生と中学校3年生を対象とした全国学力・学習状況調査〔国語〕（以下、「全国学力調査」とする）では、PISA 調査(OECD 学力調査)〔Reading Literacy〕の出題及び結果をふまえて、従来の国語科試験では出題されていない設問が出題されている。この種の設問は、南グループが分析検討に着手している平成27年度(2015)個別学力試験「国語」の問題群には、ほとんど存在しない。PISA(OECD 学力調査)〔Reading Literacy〕で測定しようとしている能力に関して、義務教育段階では対応が始まっているが、現時点での大学入学試験では対応が難しいのではないかということが類推できた。

まずは、そのことが明らかになるような個別学力試験「国語」の分類フォーマットを作成することとした（以下、「第3フォーマット¹⁾」と呼称する）。本稿では、平成29年3月15日の委託事業報告会（於：文部科学省）に提出した第3フォーマット(Ver7)を、図3に示す。

第3フォーマットに関しては、現在も検討分析を進めながら改訂をし続けている。このフォーマットの推敲改訂作業は、現状の個別学力試験「国語」で対応できていない要件を浮き彫りにするからである。

2.4 教育改善に関する情報収集と整理

南グループでは、個別学力試験「国語」の分析検討に併行して、下記の柱で各自分担して資料収集及び取材を行い、情報共有を図った。

- ①次期学習指導要領(小学校, 中学校, 高等学校)関連情報
- ②高大接続関連情報

2.5 個別学力試験「国語」の問題分類フォーマットの試作と試分類

当初(平成28年11月), チームAは, 北グループ提案の第1フォーマット(「国語科で育成し, 評価すべき資質・能力(イメージ)」をもとに, 設問内容に注目した分類用フォーマット(設問内容・解答形式フォーマット)によって, 平成27年度(2015)個別学力試験「国語」の問題の分析検討を行っていた。

第1フォーマットは, 設問文の形式を用いて, 個別学力試験「国語」の問題の現状を観察するというものである。このフォーマットは, 南グループが着想した現状の個別学力試験「国語」が対応できていない要件を浮き彫りにするという考え方とは, 幾分か異なっていた。

そこで, 南グループは, 第1フォーマットによる分析検討と併行して, 南グループの着想で作成した第2フォーマットによる分析検討を平成29年1月18日のチームA会議において提案した。その第2フォーマットを図4に示す。

その後, 平成29年1月25日には, 全国学力調査及び教育課程実施状況調査に関わった経験を有する児玉忠教授(宮城教育大学)に取材し, 助言を受けた。

2.5.1 第3フォーマット(Ver7)に至るまでの経緯

図3(Ver7)に至るまでの詳しい経緯は, 下記の通りである。

能力 内容	テキストの精査・解釈				考えの形成・深化(自分の考え)					
	①テキストの1部分を把握・理解する*	②テキストの複数部分を速貫して説明(解釈)する*	a テキストの全体を把握・理解して説明(解釈)する	③テキストを編集・加工・操作して説明(解釈)する*	b テキスト以外の考え(知識・体験)を組み込んで説明(論じる)	c 複数のテキストを比較検討して説明(論じる)	d 表、グラフなどの定量的テキストの分析をふまえて、説明(論じる)*?	④テキストによって触発された自分の考えを論じる	Ω 構成・表現形式を理解(解釈)して論じる	
情報へのアクセス・取り出し	統合・解釈				熟考・評価					
テキストの種類 (言語の機能)	論説・評論 東北1.2, 東北1.3 筑1.1, 筑1.2, 筑1.3 神1.2 東1.1, 東1.2, 東1.3 京1.1, 京4.1 信[教]2.1, 信[教]2.2, 信[教]2.4 信[経]1.1, 信[経]1.2 信[経]3.3①, 信[経]3.3②	東北1.4, 東北1.5 筑1.4 神1.3, 神1.4, 神1.5 東1.4, 東4.2, 東4.3 京1.4, 京2.5, 京4.2 信[経]2.2	京1.5[文のみ] 信[経]1.3 信[経]2.3		東1.5, 東4.1, 東4.2 京1.2, 京1.3, 京2.1, 京2.2, 京2.3, 京2.5, 京4.3 信[経]3.2, 信[経]3.3					信[教]2.6
小説・随筆	東北2.2 筑2.1, 筑2.3 信[教]3.3①, 信[教]3.3③	東北2.1, 東北2.3, 東北2.4, 東北2.5 筑2.2, 筑2.4		信[教]3.1					信[教]3.3②, 信[教]3.4	
会話・伝達										

*1: 指示語が指している内容を抜き出す、指示語が指している内容を要約して説明するなど。
 *2: 読み取った情報(連続テキスト)をもとにして位置関係を示す、読み取った情報(連続テキスト)をもとにして計算等を経て結果を説明するなど。
 *?: 読み取った情報(非連続テキスト)をもとにした判断を説明する。ただし、ここでは、文章(連続テキスト)の一部として図表(非連続テキスト)が挿入されていて、図表の解釈が解答するために不可欠な場合とする。
 破線下部は、2016年度入試問題

図3 第3フォーマット(3/15段階)

		テキストの精査・解釈		考えの形成・深化(自分の考え)	
		情報へのアクセス・取り出し*	統合・解釈**	熟考・評価**	
テキストの種類	論説・評論	①テキストの部分の把握・理解			
		②テキストの全体の把握・理解			
		③情報の編集・操作			
		④自分の考えとの統合			
	小説・随筆	①テキストの部分の把握・理解			
		②テキストの全体の把握・理解			
		③情報の編集・操作			
		④自分の考えとの統合			
	会話文	①テキストの部分の把握・理解			
		②テキストの全体の把握・理解			
		③情報の編集・操作			
		④自分の考えとの統合			

* PISA「読解力」の問題類型

図4 第2フォーマット(1/18段階)

ただし、第3フォーマット(Ver7)中の①②③④は、「【国語】解答させる内容(問題例)と資質・能力、出題形式との関係について(たたき台)〈検討中〉²⁾」の分類項目が出自である。abcdは、南グループが補充した。Ωは、「言語能力を構成する資質・能力が働く過程のイメージ(案)³⁾」の中に複数存在しているものを南グループが束ねたものである。

- (1) 平成28年10月29日、東北大学東京分室における当事業のキックオフ会議に出席し、事業計画の説明を受ける。
その際、文部科学省が提示した「言語能力を構成する資質・能力が働く過程のイメージ(案)³⁾」と「【国語】解答させる内容(問題例)と資質・能力、出題形式との関係について(たたき台)〈検討中〉²⁾」に即した個別学力試験「国語」の問題の分析検討を行うことが当面の作業課題であることを知る。
- (2) 以降、平成28年11月中は、チームA(南グループ)となった鈴木、安永、林は、各自で、「言語能力を構成する資質・能力が働く過程のイメージ(案)³⁾」と「【国語】解答させる内容(問題例)と資質・能力、出題形式との関係について(たたき台)〈検討中〉²⁾」の解釈を行った。
- (3) 平成28年12月7日、長崎大学において南グループ会議を行った。鈴木と安永は、長崎大学及び九州大学の個別入試問題の分析検討を持ち寄り、意見交換を行った。上項(2)に関して一致し、「言語能力を構成する資質・能力が働く過程のイメージ(案)³⁾」及び「【国語】解答させる内容(問題例)と資質・能力、出題形式との関係について(たたき台)〈検討中〉²⁾」の意図を汲んだ新フォーマットが必要であることを確認した。

- (4) 平成28年12月21日、チームAのWeb会議が行われた。鈴木と安永は、第2フォーマット原案を提示する。安永は長崎大学において、林は名古屋工業大学においてWeb会議に参加した。
- (5) 平成28年12月27日、長崎大学において、鈴木と萩野敦子教授(教科内容)とが作問及び出題の立場から協議した。
- (6) 平成29年1月16日、長崎大学において南グループ会議を行った。鈴木と安永は、上項(5)等をふまえて、第1フォーマット及び第2フォーマットによる分析検討を進めた。
- (7) 平成29年1月18日、南グループは、北海道大学におけるチームA会議に出席した。第1フォーマットによる分類に加えて、第2フォーマットによる分類例及び考察を提示した。
- (8) 平成29年1月25日、鈴木と安永は、宮城教育大学の児玉教授を訪ね、第2フォーマットを持参し、助言を受けた。
- (9) 平成29年1月27日、長崎大学において、南グループ会議を行った。鈴木、安永及び林が前項(8)をふまえて協議し、第3フォーマットを整形した。続いて、第1フォーマット及び第3フォーマットによる分析検討を進めた。
- (10) 平成29年1月29日、南グループは、北海道大学東京オフィスにおけるチームA会議に出席した。第1フォーマットによる分析に加えて、第3フォーマットによる分析を提示した。
- (11) 平成29年2月9日に、鈴木と安永は、文部科学省に行った。第3フォーマット(Ver2)を使った分類の説明を行った。さらに第3フォーマット改良を進めることとした。

(12) 平成 29 年 2 月 19 日、南グループは、北海道大学東京オフィスにおけるチーム A 会議に出席した。前項(11)の報告を行った。加えて、前項(11)以後に進めた両フォーマットによる分析検討を提示した。第 3 フォーマットは、この時点で、Ver5 となっていた。

南グループは、試行錯誤した結果、Ver5 では、縦軸に国語科が題材としている「テキストの種類」のみを置き、横軸に読解のプロセスあるいは「能力」を置くこととした。

この研究をさらに進めるにあたっては、PISA 及び SAT を参照することが必要であることを実感していた。

(13) 平成 29 年 3 月 5 日に、南グループは、北海道大学東京オフィスにおける当事業全体会議に出席した。前項(2)から(12)までを説明した。加えて、3 月末に、PISA 及び SAT の本拠地である米国 ETS に調査に行く必要があることを説明した。

(14) 平成 29 年 3 月 6 日に、南グループの鈴木は、文部科学省に行った。第 3 フォーマット(Ver6)によって信州大学の問題を試みに分類したものを持参し、協議した。

(15) 前項(14)をふまえて、第 3 フォーマット(Ver6)を推敲改訂した。平成 29 年 3 月 15 日の委託事業報告会(於：文部科学省)では、それを第 3 フォーマット(Ver7)として報告した。

2.5.2 第 3 フォーマット(Ver7)による分類によってわかったこと

南グループは、第 1 フォーマットによる分析検討も行っているが、本稿では、第 3 フォーマットによる分析検討からわかったことを列挙する。

- (1) 題材に関しては、論説・評論が多い。文学を題材にするところは、少ない。それ以外は、ほぼ無い。
- (2) 旧帝国大学系が出題している問いを含めて、多くの問いは、「テキストの精査・解釈」に分類される。第 3 フォーマット①②a 欄である。ほとんどの問いは、テキスト内部の解釈が正確に読解できるかどうかを見ている。日本の国語科教育が伝統的にとってきた「読解」の定義にあてはまる。
- (3) 東京大学及び京都大学では、テキスト内部の正確な解釈だけでは説明出来ない問いがある。つまり、b 欄に分類される問いが多い。しかし、1 つのテキストの提示に止まっている。複数のテキストを比較検討して解答するという問いはない。つまり、c 欄に分類される問いはない。
- (4) 以上から、ver7 の右側と下方に分類される問いが無いことが見えてきた(逆 L 字部分が空白となる)。つまり、国語科という枠の試験では、テキスト内部の正確な読解ができていくかどうかを問うことが一般的となっている。「(自分の)考えの形成・深化」を見ていない。あるいは、国語科という枠内では、このことを問うのが困難なのかもしれない。
- (5) ただし、一部の大学では、旧帝国大学系が踏みだしていない③ d Ω 欄に分類される問いを出題している。全国学力調査の B 問題などに類する問いである。

2.6 ETS での調査

チームA（南グループ）は、主に、第3フォーマットによる分類の適否に関して示唆を得るために、下記のメンバーを加えて、平成29年3月27日に、米国ETSに調査に赴いた。

児玉忠教授(宮城教育大学)

椎名久美子教授(大学入試センター)

荒井清佳助教(大学入試センター)

概要に関しては、後段の章「ETS 取材報告」で述べることとする。

3 今後の課題

今後は、対象大学を広げつつ、第1フォーマットによる分類と第3フォーマットによる分類を併行して行う。

同時に、第3フォーマットの推敲改訂を進める。

さらに、ETS 調査で得た示唆を鑑み、あわせて日本の伝統的な学力観を考慮しつつ、個別学力試験「国語」に関する提案を模索することとする。

1) 北グループ提案の分類フォーマットを「第1フォーマット」と位置づけ、南グループが前述した考えに沿って最初に提案したのが「第2フォーマット」である。「第2フォーマット」を改訂したものが、「第3フォーマット」である。

2) 文部科学省から提示された資料。

3) 文部科学省から、平成28年12月21日付で公表された「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及び必要な方策等について(答申)」[中教審第197号]の別紙2-2として、一般には公開されている。つまり、平成29年3月31日告示の次期学習指導要領における言語能力育成に連なる考え方である。

表2 平成27年度(2015)個別学力試験「国語」問題文の文字数、解答例字数の一覧 14大学

大学	学部	内容分析			
		該当問題	問題文 文字数	解答文字数	
				(赤本掲載分)	(全国大学入試問題正解掲載分)
北海道大学	総合入試文系	前期：問1現代文	2764字	問1;-/問2;28字/問3;50字/ 問4;49字/問5;98字	問1;-/問2;30字/問3;50字/ 問4;50字/問5;100字
	文学部				
	教育学部	前期：問2現代文	3245字	問1;38字/問2;25字/問3;38字/ 問4;80字/問5;77字	問1;39字/問2;25字/問3;38字/ 問4;79字/問5;80字
	法学部				
経済学部					
九州大学	文学部	前期：問1現代文	2569字	問1;-/問2;8字/問3;73字/ 問4;64字/問5;136字/問6;138字/問7;-	問1;-/問2;10字/問3;83字/ 問4;87字/問5;132字/問6;118字/問7;-
	教育学部				
	法学部	前期：問2現代文	2644字	問1;51字/問2;103字/問3;56字/問4;75字/ 問5;108字/問6;93字/問7;-	問1;63字/問2;126字/問3;61字/ 問4;96字/問5;110字/問6;137字/問7;-
	経済(経済・経営)学部				
経済(経済工)学部					
京都大学 (文理共通 問題の設 問は理系 が1問少 ない)	総合人間(文系)	文系前期： 問1現代文	2631字	問1;72字/問2;76字/問3;93字/ 問4;101字/問5;112字	問1;79字/問2;78字/問3;113字/ 問4;113字/問5;135字
	文学部				
	教育(文系)				
	法学部				
	経済(文系)	文系前期： 問2現代文	1774字	問1;96字/問2;81字/問3;96字/ 問4;68字/問5;123字	問1;104字/問2;68字/問3;101字/ 問4;70字/問5;138字
	総合人間(理系)				
	教育(理系)				
	経済(理系)	理系前期： 問2現代文	2364字	問1;90字/問2;74字/問3;107字	問1;99字/問2;76字/問3;123字
	理学部				
	薬学部				
工学部					
農学部					
東北大学	文学部	前期：問1現代文	1775字	問1;-/問2;24字/問3;45字/ 問4;60字/問5;73字	問1;-/問2;25字/問3;45字/ 問4;60字/問5;75字
	教育学部				
	法学部	前期：問2現代文	2255字	問1;25字/問2;15字/問3;43字/ 問4;29字/問5;75字	問1;25字/問2;15字/問3;45字/ 問4;30字/問5;75字
	経済学部				
東京大学	文科一類	前期：問1現代文	2750字	問1;56字/問2;55字/問3;61字/ 問4;55字/問5;117字/問6;-	問1;64字/問2;70字/問3;67字/ 問4;67字/問5;120字/問6;-
	文科二類				
	文科三類				
	理科一類	前期：問4現代文	3100字	問1;54字/問2;55字/問3;56字/ 問4;54字	問1;61字/問2;60字/問3;61字/ 問4;63字
	理科二類				
	理科三類				
千葉大学	国際教養(文系)	前期：問1現代文 (文・法政経済学部)	4056字	問1;-/問2;101字/問3;-/問4;-/ 問5;58字/問6;44字/問7;124字	問1;-/問2;80字/問3;-/問4;-/ 問5;59字/問6;45字/問7;80字
	文学部	前期：問1現代文 (教育学部)	2251字	問1;-/問2;-/問3;77字/問4;55字/ 問5;(1)37字(2)29字/問6;92字/問7;118字	
	教育(文系) 小学校	前期：問4現代文 (教育学部)	1701字	問1;[I] 103字 [II] 125字/問2;97字/ 問3;(1) 120字 (2) 156字	
	教育(文系) 中学校				
法政経済学部	前期：問5現代文 (教育学部)	1923字	問1;73字/問2;119字/問3;448字/問4;62字		

大学	学部	内容分析			
		該当問題	問題文 文字数	解答文字数	
				(赤本掲載分)	(全国大学入試問題正解掲載分)
名古屋大学	文学部	前期：問1現代文	4840字	問1;-/問2;-/問3;109字/ 問4;95字/問5;-/問6;89字	問1;-/問2;-/問3;109字/ 問4;100字/問5;-/問6;89字
	教育学部				
	経済学部				
	理学部				
	医学部(医)				
大阪大学	文学部	前期：問1現代文 (文学部)	3151字	問1;-/問2;144字/ 問3;112字/問4;119字	問1;-/問2;140字/ 問3;146字/問4;141字
		前期：問2現代文 (文学部)	2221字	問1;104字/問2;105字/ 問3;104字/問4;91字	問1;137字/問2;140字/ 問3;144字/問4;138字
	人間科学部	前期：問1現代文 (人間科・外国語・ 法・経学部)	3002字	問1;-/問2;-/問3;59字/問4;248字	問1;-/問2;-/問3;60字/問4;240字
	外国語学部				
	法学部	前期：問2現代文 (人間科・外国語・ 法・経学部)	3782字	問1;(Y) 47字 (N) 46字/問2;148字/ 問3;-/問4;200字	問1;(Y) 49字 (N) 48字/問2;149字/ 問3;-/問4;198字
	経済学部				
神戸大学	文学部	前期：問1現代文 (文・国際・法・ 経済・経営)	4790字	問1;-/問2;80字/問3;80字/ 問4;79字/問5;159字	問1;-/問2;79字/問3;80字/ 問4;79字/問5;159字
	国際文化学部(文科)				
	発達科学部(文科)				
	法学部	後期：小論文 (文学部)	6898字	問1;271字/問2;392字/問3;773字	
	経済学部				
経営学部					
広島大学	文学部	前期：問1 現代文 (文・教育学部)	2958字	問1;-/問2;1)7字 2)22字/問3;40字/ 問4;A.49字 B.49字/問5;75字/ 問6;69字/問7;106字/問8;97字	問1;-/問2;1)8字 2)22字/問3;39字/ 問4;A.48字 B.49字/問5;75字/ 問6;74字/問7;114字/問8;100字
	総合科学部(文系)				
	教育学部(初等教育)				
	教育学部(特別支援)				
	教育学部(社会系)				
	教育学部(国語文科系)	前期：問2現代文 (文・教育学部)	4276字	問1;79字/問2;74字/問3;73字/ 問4;105字/問5;105字/問6;101字/ 問7;107字	問1;69字/問2;52字/問3;62字/ 問4;72字/問5;60字/問6;77字/ 問7;76字
	教育学部(英語文科系)				
	教育学部(人間生活)				
	教育学部(教育学心理学)				
	歯学部 (口腔健康科-文科)	前期：問3現代文 (文・教育学部)	2345字	問1;-/問2;24字/問3;1, 62字 2, 50字/ 問4;74字/問5;76字/問6;66字	問1;-/問2;36字/問3;1, 68字 2, 49字/ 問4;67字/問5;63字/問6;60字
	医学部 (保健-文科)				
法学部					
経済学部					
歯学部歯学科	前期：小論文	9149字	1143字		
筑波大学	人文・文化学群	前期：問1現代文	3657字	問1;37字/問2;79字/問3;83字/問4;84字	問1;32字/問2;68字/問3;69字/問4;121字
		前期：問2現代文	2569字	問1;119字/問2;78字/問3;112字/問4;172字	
一橋大学	商学部	前期：問1現代文	1927字	問1;-/問2;-/問3;38字/ 問4;100字	問1;-/問2;-/問3;40字/ 問4;100字
	経済学部				
	法学部	前期：問3現代文	3545字	198字	200字
	社会学部				

大学	学部	内容分析			
		該当問題	問題文 文字数	解答文字数	
				(赤本掲載分)	(全国大学入試問題正解掲載分)
秋田大学	国際資源 (資源政策)	前期：問1現代文	3957字	問1;67字/問2;60字/問3;41字/ 問4;-/問5;35字/問6;106字/ 問7;200字	/
	教育文化 (学校教育)				
	教育文化 (地域文化)				
信州大学 2015年度	教育学部	前期：問2現代文	2085字	問1;72字/問2;77字/問3;-/ 問4;29字/問5;91字/問6;186字	問1;75字/問2;82字/問3;-/ 問4;19字/問5;75字/問6;114字
		前期：問3現代文	1597字	問1;-/問2;65字/ 問3;① 8字 ② 61字 ③ 12字/問4;115字	問1;-/問2;88字/ 問3;① 8字 ② 63字 ③ 9字/問4;114字
	経法学部	前期：問1現代文	1704字	問1;1点目:34字, 2点目:19字/問2;32字/問3;120字	問1;1点目:33字, 2点目:20字/問2;34字/問3;120字
		前期：問2現代文	3127字	問1;-/問2;100字/問3;77字	問1;-/問2;98字/問3;76字
		前期：問3現代文	1645字	問1;-/問2;-/問3;(1)80字 (2)50字	/
	信州大学 <u>2016年度</u>	経法学部	前期：問1現代文	1690字	/
前期：問2現代文			2030字	/	/
前期：問3現代文			—	/	/

チーム B の報告

鈴木道男, 石井光夫, 倉元直樹, 宮本友弘, 田中光晴 (東北大学)

1 はじめに

「問題の質・評価指標に関する教科教育学・教育評価に基づく分析」を担当するチームAに対し、東北大学のメンバー（調査担当者は鈴木道男東北大学入試センター長、以下、担当者）から成るチームBは「問題の出題形式と測定する資質・能力の関係に関するテスト理論・測定学に基づく分析」を担当することとなった。

チームAが主として質的分析手法を用いて教科教育学の観点から国立大学個別学力試験「国語」

の評価分析を行うのに対し、チームBでは量的分析手法を用いて教育心理学的、教育測定論的観点から評価分析を行う点に特徴がある。そのことによつて、チームAと相補的な関係をもつて課題にアプローチし、より多角的な分析を行うことが期待される。

さらに、本委託事業の目的である国語の入試問題の分析を行うために、教科の枠を超えて、比較対象として他教科も視野に入れたデータ収集、分析を行うことを特徴とする。

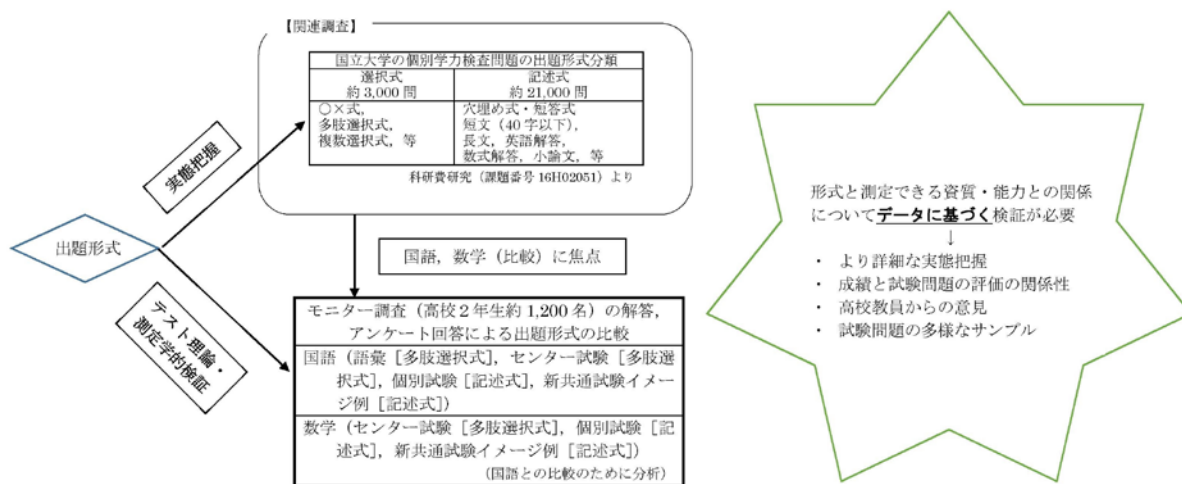


図 1 平成 28 年度における「チーム B」の研究概要と次年度以降の展望

図 1 に示すように、本委託事業の初年度である平成 28 年度においては、科学研究費補助金基盤研究 (A)「高大接続改革の下での新しい選抜方法に対する教育測定論・認知科学・比較教育学的評価（研究代表者 倉元直樹、課題番号 16H02051）」ですでに先行して実施していた関連調査をベースとして、委託事業によるモニター調査を行った。

以下、かいつまんで関連調査について報告をしたうえで、平成 28 年度における事業実施状況概要等について説明する。

2 関連調査概要

2.1 目的

国立大学の一般入試個別学力試験問題の解答形式を分類し、記述式問題の出題状況を探ることである。その中から、本委託事業の主題である「国語」の特徴に注目した結果について述べる。なお、本報告は速報値に基づくものである。その後追加的に分析が加えられた結果においては数値に若干の違いがみられる場合があるものの、「国語」に関する定性的な解釈は変わらない。

2.2 方法

(1)分析対象 大学院大学 4 校を除く国立大学 82 校の平成 27 年度 (2015) 一般入試個別学

力試験問題 (前期日程, 後期日程) を分析対象とし、「2016 年版 大学入試シリーズ」(教学社) 等から収集した。分析単位は解答の最小単位 (枝間) とし、総計 24,066 問 (速報値, 現在点検の上, 再分析中) の枝間を分析した。なお, 前期日程実施大学 82 大学中 1 大学が, また, 後期日程実施大学 75 大学中 10 大学が個別学力試験を課していなかった。

(2)分析方法 『テスト・スタンダード』(日本テスト学会, 2007) 及び高大接続システム会議「最終報告」(高大接続システム改革会議, 2016) 等に基づき, 表 1 に示す分類カテゴリを作成した。

表1 解答形式の分類カテゴリ

客観式	A1	○×式
	A2	多肢選択式
	A3	複数選択式
	A4	組み合わせ式
	A5	並べ替え式
	A6	その他
	A7	分類不能
記述式	B1	穴埋め式(リード文などの該当箇所に穴があり, それを埋める問題)
	B2	短答式(語句, 数値, 記号, 単語など, 文を構成しない短い解答を記述する問題)
	B3	記述式(短文)(概ね 40 字以下で解答する記述式問題)
	B4	記述式(長文)(概ね 40 字超で解答する記述式問題)
	B5	記述式(英文和訳)(該当箇所の英文を日本語の文章に置き換える問題で, 要約などは含まない)
	B6	記述式(和文英訳)(該当箇所の和文を英語の文章に置き換える問題で, 要約などは含まない)
	B7	記述式(英文日本語要約)(英語で提示された文章を日本語で要約する問題)
	B8	記述式(英作文)(和文英訳ではなく, 英語で一から文章を組み立てて解答する問題, 英文による要約を含む)
	B9	記述式(小論文)(概ね 100 文字程度以上で自分の意見の記述を求められる問題)
	B10	記述式(数式)(数式の展開など, 数式で解答する記述式問題)
	B11	記述式(図・絵等)(図, 絵などによる解答を求められる問題)
その他	C1	コンピュータ式
	C2	その他

2.3 結果

表 2 に結果を示す。

国立大学における個別試験において, 表 1 で定義したカテゴリで「記述式」と分類された設問の割合は, 前期日程と後期日程を合わせた全教科・科目では 87.5% に上る。その中で, 「国語」に占める「記述式」の設問の割合は 88.4% であった。

全体と比べるとやや比率が高いが, 突出して高いわけではない。すなわち, 国立大学の個別試験で出題される「記述式」の設問は「国語」に限られるわけではない。

このことから, 本研究の目的を完遂するには「国語」に限らず, 他教科の分析も必要であることが示唆された。

表2 各科目の客観式問題と記述式問題の割合(%)

	前期日程			後期日程			合計		
	出題数	客観式	記述式	出題数	客観式	記述式	出題数	客観式	記述式
国語	1,891	12.0	88.0	97	4.1	95.9	1,988	11.6	88.4
世界史	463	5.2	94.8				463	5.2	94.8
日本史	439	5.0	95.0				439	5.0	95.0
地理	411	18.2	81.8				411	18.2	81.8
現代社会	36	5.6	94.4				36	5.6	94.4
倫理	18	11.1	88.9				18	11.1	88.9
政治・経済	44	13.6	86.4				44	13.6	86.4
倫理・政治・経済	7		100.0				7		100.0
数学(文系)	571		100.0	48		100.0	619		100.0
数学(理系)	1,562		100.0	612	0.2	99.8	2,174	0.0*	100.0
物理	2,196	6.1	93.9	791	5.2	94.8	2,987	5.8	94.2
化学	3,314	9.6	90.4	1,192	6.2	93.8	4,506	8.7	91.3
生物	3,087	11.8	88.2	645	10.4	89.6	3,732	11.6	88.4
地学	1,004	9.8	90.2	131	8.4	91.6	1,135	9.6	90.4
英語	2,428	47.2	52.8	395	50.1	49.9	2,823	47.6	52.4
英語(リスニング)	124	50.0	50.0	5		100.0	129	48.1	51.9
総合問題	318	2.2	97.8	757	6.5	93.5	1,075	5.2	94.8
小論文	361	2.8	97.2	877	1.3	98.7	1,238	1.7	98.3
その他	215	22.3	77.7	27	3.7	96.3	242	20.2	79.8
合計	18,489	13.8	86.2	5,577	8.2	91.8	24,066	12.5	87.5

* 小数第2位を四捨五入したことによる。なお、数学(理系)では後期の1問のみが客観式であった。

表3 国語の客観式及び記述式の下位カテゴリーの割合(%)

客観式(230問)						記述式(1,758問)										
A1	A2	A3	A4	A5	A6	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11
○ × 式	多 肢 選 択 式	複 数 選 択 式	組 み 合 わ せ 式	並 べ 替 え 式	そ の 他	穴 埋 め 式	短 答 式	記 述 式 (短 文)	記 述 式 (長 文)	記 述 式 (英 文 和 訳)	記 述 式 (和 文 英 訳)	記 述 式 (英 文 日 本 語 要 約)	記 述 式 (英 作 文)	記 述 式 (小 論 文)	記 述 式 (数 式)	記 述 式 (図 ・ 絵 等)
6.1	88.3	4.3		0.9	0.4	0.1	41.9	25.1	32.3					0.6		0.1

表3により詳細な下位カテゴリーの分類結果を示す。約3分の1弱、40文字以下の「記述式(短文)」が約4分の1という構成であった。

「客観式」の設問に関しては、多肢選択式が88.3%を占めた。それに対して、「記述式」は、「短答式」が4割強、40文字超の「記述式(長文)」が

3 本事業におけるモニター調査概要

3.1 目的

前述の結果を受け、本事業においては、初年度として高校生を対象にしたモニター調査を行うこととした。実際に選択式問題（現行のセンター試験）、伝統的な記述式問題（国立大学の個別学力試験）、新しい記述式問題（「大学入学希望者学力評

価テスト（仮称）」のイメージ例）の3タイプの問題に解答させ、その結果を比較することによって、それぞれの形式の問題によって測定される資質・能力の異同について、テスト理論・測定学的に検証することを試みることとした。

なお、初年度は「国語」との比較のために「数学」を取り上げることとした。

表4 モニター調査概要

年	月	実施内容
平成28年	10月～11月	【1】 モニター調査の準備 ・調査計画の策定 ・試験問題の作成 ・試験問題評価用質問紙の作成 ・協力校の確保
	12月	【2】 モニター調査（予備調査）の実施 ・東北地方A高校(12月16日)
平成29年	1月	【3】 予備調査に基づく調査方法・内容の修正
	2月～3月	【4】 モニター調査（本調査）の実施 ・東北地方B高校(2月23日) ・九州地方C高校(2月28日) ・四国地方D高校(3月13日) ・中部地方E高校(3月16日) 【5】 モニター調査データの分析 ・調査試験の採点基準の作成 ・データ入力 ・統計的解析（次年度実施予定）

3.2 実施経過

表4に、本年度のモニター調査に関わる実施概要を示す。本事業が採択されて事業が開始された平成28年10月からモニター調査計画に着手した。

平成28年10月～11月にかけて、担当者及び学内外の研究協力者がすでに実施された大学入試試験問題と平成25年末に高大接続システム改革会議によって公表された『「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」で評価すべき能力と記述式問題イメージ例【たたき台】』からモニター調査にふさわしい問題を選定し、モニター調査問題冊子を作成することとした。解答時間は国

語、数学ともに80分想定とした。また、国語と数学の試験ごとに試験問題に関する2種類の質問紙を作成した。

さらに、モニター調査協力校の確保を開始した。調査対象学年は2年生とし、対象はチームBを構成する東北大学、代表大学である北海道大学やそれと同等程度の学力水準を要求する大学に志望者を数多く輩出する地域のトップ校を対象とした。全国各地から万遍なく協力校を募ることを試みたが、すでに学年暦の半ばを過ぎた時期であったため、多くの学校から協力を断られる結果となった。

平成28年12月には1校を対象に予備調査を

実施した。予備調査においてはモニター調査実施手順の確認を主眼に、質問紙の改良を行うための基礎データを収集することを主たる目的とした。なお、質問紙に関しては先述の関連調査の一環として行ったもので、改良して本事業に組み込み、本調査に利用する計画であったが、実際には修正点が見出せなかったため、本調査でも同一内容の質問紙を用いている。

平成 29 年 2 月～3 月にかけて全国 4 校を対象として本調査を実施した。採点等、本調査で発生する一部の作業を外部委託することとし、昨年度末までに採点を完了して採点結果等を受領した。

3.3 調査対象者

高校 2 年生 1,199 名が本事業に協力した。調

査協力校別の内訳は表 5 に示す通りである。

3.4 試験問題

表 6 に示すように、国語と数学の試験ともに、①過去のセンター試験（国語の第 2 問、数学の 1）、②過去の国立大学の個別学力試験（国語の第 4 問、数学の 2）、③公開されている「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」のイメージ例（国語の第 3 問、数学の 3）から構成された。

問題の選定にあたって高等学校で 30 年以上の教職歴のある国語科と数学科のエキスパートそれぞれ 1 名に依頼した。また、調査対象者の基礎的能力を測定するために平他（1998）が開発した語彙テストから IRT の項目パラメタに基づき 20 項目を選定し、国語の第 1 問とした。

表 5 調査協力校別の内訳

調査協力校	クラス数	対象者数
東北地方 A 高校（予備調査）	6	240
東北地方 B 高校	7	272
九州地方 C 高校	8	316
四国地方 D 高校	7	245
中部地方 E 高校	3	126
合計	31	1,199

表 6 試験問題の出典

	選択式 （センター試験）	伝統的な記述式 （国立大学個別学力試験）	新しい記述式 （「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」のイメージ例）
国語	平成 22 年度本試験問題	平成 23 年度東北大学前期日程試験問題	問題イメージ<例 1>
数学	平成 21 年度追試験問題	平成 14 年度東北大学前期日程文系問題	問題イメージ<例 4>

3.5 試験問題評価用質問紙

国語と数学の試験ごとに 2 種類の質問紙を作成した。試験直後に実施するもので、①解答時間（80 分）の評価、②同じ問題の解答経験、③各問題の難易度の評価と解答時間、④無解答問題の有無とその理由、⑤各問題に対する印象（SD

法）、⑥各問題を解答するのに必要な資質・能力、⑦意見・感想の自由記述等について尋ねた。

⑤各問題に対する印象については、SD 法を採用し、それぞれの試験問題に対し個々の参加者がそれぞれの好みや経験に応じて感じる感情的意味を測定することにした。本調査では、「つま

らないーおもしろい」「嫌いなー好きな」「ふざけたーまじめな」「古いー新しい」「奇抜なー典型的な」「意地悪なー素直な」「むりそうなーできそうな」「解きたくないー解きたい」「下品なー上品な」「役に立たないー役に立つ」「実力がわからないー実力がわかる」「無意味なー有意義な」の12項目を設定し、5段階尺度で構成した。

⑥各問題を解答するために必要な資質・能力については、「高大接続改革の進捗状況について」(文部科学省、2016)に示された資質・能力(国語に関する「資質・能力」と中央教育審議会答申(2014年12月22日)の「別添資料4」(言語に関する思考力・判断力・表現力と数に関する思考力・判断力・表現力)から抽出した。抽出した23項目中1, 21, 22, 23の4項目は数学と関連した資質・能力, その他19項目は国語と関連した資質・能力である。質問紙では、項目1を除いて同じ項目を設定し、それぞれの大問を解くのに必要と思う資質・能力すべてに○をつけさせるようにした。

3.6 手続き

調査はクラスごとに集団で実施された。まず、国語の試験を実施し(80分)、終了後、質問紙に回答してもらうこととした(10~15分)。休憩後、数学も同様の手順で実施した。

3.7 分析計画

現在、モニター調査結果を分析用のデータとして入手した段階である。平成29年度中に結果を取りまとめ、公表する予定である。

4 今後の展望

4.1 国公立大学の個別学力試験における記述式問題のテスト理論・測定的検証の拡充

平成29年度においては、平成28年度に実施したモニター調査に関する分析を踏まえ、以下

の2点を中心とした研究計画を立てている。

(1)「大学入学希望者学力評価テスト(仮称)」のイメージ例の測定内容に関する教員調査
時期：平成29年5月~8月頃。

概要：高校教員を対象に「大学入学希望者学力評価テスト(仮称)」のイメージ例の測定内容に関わる全国的な質問紙調査(平成28年度モニター調査で使用した質問紙をベースとする)を実施する。

(2)記述式問題のモニター調査

時期：平成29年12月~平成30年3月頃。

概要：フィージビリティ・スタディの進捗状況等をにらみ、新たな試験問題を選定して、高校生を対象に本年度と同じ要領でモニター調査を実施する。

4.2 成果発表予定

平成29年度において、すでに決定している本事業の成果発表のためのイベントは以下のとおりである。

時期：平成29年8月(日本テスト学会第15回大会)

概要：

- ・フィンランドからユバスキュラ大学ラッセ・カンナス教授を招聘し、フィンランドで導入されたCBTに関して主として国語(母国語)の観点から特徴と問題点に関する講演を企画。
- ・チームAと共同で、主に平成28年度の成果についてシンポジウムを開催。

参考文献

高大接続システム改革会議(2016)。「最終報告」
<http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1369232_01_2.pdf>(2017年4月20日)

文部科学省 (2016). 「高大接続改革の進捗状況
について」

[http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/
08/1376777.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/08/1376777.htm)> (2017年4月12日) .

日本テスト学会 (編) (2007). 『テスト・スタン
ダードー日本のテストの将来に向けて』 金子
書房.

平直樹・前川眞一・小野博・林部英雄・内田照
久 (1998). 「日本語基礎能力テストの項目プー
ルの作成」独立行政法人大学入試センター『研
究紀要』 28, 1-12.

研究組織 (チームB)

調査担当者 : 鈴木道男

担当者 : 石井光夫, 倉元直樹, 宮本友弘
田中光晴

協力者 : 庄司強, 伊藤博美 (秋田県立秋
田北高等学校), 石上正敏,
樫田豪利

ETS への取材

——日本の義務教育改革に、影響を及ぼしている PISA の結果。
日本の高等教育改革においては、PISA をどう受容すべきなのか。
米国では、PISA (OECD 調査) と SAT (大学入学者試験) との関係は、
どのように認識されているのか——

鈴木慶子(長崎大学), 安永和央(九州大学), 林篤裕(名古屋工業大学)

1 はじめに

1.1 目的

チームA (南グループ) は、平成 29 年 3 月 27 日に、米国プリンストンにある ETS (Educational Testing Service¹⁾) 本部に赴き、PISA (言語) チームに取材を行った。南グループは、当委託事業初年次の課題を進める中で、日本の義務教育改革が PISA の結果を重く見ているということを改めて認識させられたからである。

別章で述べたように、当委託事業が、日本で現在進行中の「学びの改革」に資するためには、PISA の考え方を理解する必要があるからである。南グループは、下記 3 名の献身的な協力を得た。

児玉忠教授(宮城教育大学/国語科教育学)

椎名久美子教授(大学入試センター/教育心理学, 教育統計学)

荒井清佳助教(大学入試センター/教育心理学, 教育統計学)

1.2 分担

ETS 取材に関わる主な業務分担は、下記の通りである。

役割	主担当
連絡調整	林
質問事項の絞込み	質問 1~4: 鈴木, 児玉, 質問 5~7: 安永, 荒井
翻訳・通訳	椎名
取材録作成	安永

1.3 取材を受けてくださった方々

時間帯	質問事項	研究員
14:00~ 16:10	Questions 1-3	John Sabatini Tenaha O'Reilly Kentaro Yamamoto
16:30~ 17:40	Questions 4,5	Laura Halderman Kentaro Yamamoto
18:00~ 19:00	Questions 6,7	Kentaro Yamamoto

2 質問事項

平成 29 年 3 月 5 日、北海道大学東京オフィスにおける全体会議前後に、ETS 取材チームのメンバー 6 名は顔を合わせた。ここから、前項 1.2 で述べた分担によって、準備を進めた。

下記に、質問事項を日本語で示す。[資料 1]には、椎名らが英訳したものを示す。なお、同年 3 月 23 日には、英訳した質問票を先方に林が送信した。

¹⁾ 教育試験サービス。本部は米国ニュージャージー州プリンストンにある。教育テスト・評価を実施する組織としては、世界最大の非営利民間財団。国際試験の PISA, TOEIC, TOEFL, 国内試験の SAT, NAEP などを提供している。

[資料 1]の原文

0. 取材の背景

私たちは、2016年11月以降、文部科学省から委託を受けて、日本の入試問題(2015年、国立大学が個別に行う入試のうち国語科)の分析をしています。その理由としては、文部科学省が、大学教育及び高等教育を、国際基準に対応するよう改善しようとしているからです。

どの程度の改善を行うか、このことを判断するための資料を、私たちは作るよう命を受けています。

日本では、伝統的に、国語科「読解」とは、単独テキストを正確に理解することとして定義してきました。つまり、日本の国語科「読解」には、「読書」「鑑賞」「批評」は、含まれません。

2000年以降、PISA調査が行われ、文科省の想定外に、日本の子どもの「Reading Literacy」が低いという結果が明らかになりました。

一つの要因は、日本の「読解」の指すところと、PISAの「Reading Literacy」の指すところとが、一致していないことによります。つまり、PISAの「Reading Literacy」は、日本の「読解」よりも広範囲なのです。PISAのフレームワークで学習していない子どもたちは、そのフレームワークで作られた問題に正答できなかったのです。

その後、日本の小学生及び中学生は、日本の伝統的な国語科「読解」に加えて、PISAの「Reading Literacy」による学習を進めてきています。

日本の新しい学習指導要領では、「思考力・判断力・表現力」を育成するよう規定しています。そして、国語科で育成すべき、「思考力・判断力・表現力」は、下記のように定義されています。

- ① 文章から情報を読み取り要約する。
- ② 複数の資料・グラフから必要な情報を読み取る。
- ③ 読み取った情報を基に推論する。
- ④ 本文から得られた情報を異なる状況に当てはめる。

- ⑤ 自分の考えを共通点や相違点を示しながら論述する。

なお、私たちが、2016年11月以降、調査したところ、日本の主要大学が出題した入試問題(国語科)は、表1²⁾に示すように分類されました。つまり、日本の入試問題(2015年、国立大学が個別に行う入試のうち国語科)の多くは、日本の伝統的な「読解」を問うていました。[表1参照](英訳版を、本稿、末尾に添付する。これまで「第3フォーマット」としていたものを、取材に際し、[表1]とした。)

- 質問1** どのようなプロセスによって、PISAのReading Literacyの枠組みが確立されましたか。
- 質問2** 国内評価としてのNAEPにおけるReadingの評価の枠組みは、国際評価としてのPISAにおけるReading Literacyの評価の枠組みの影響をどのように受けていますか。両者の関係は、どうなっていますか。
- 質問3** SATのReading Testの評価の枠組みは、PISAのReading Literacyのそれとどのように関係していますか。前者は米国の大学出願者向けであり、後者は国際的な評価のためのものですね。
- 質問4** 私たちは暫定的な枠組みを作成してみました。それを表1に示します。これに関してコメントはありますか。日本の大学入試で測定することができる読解力をより良くするために、改善すべき点がありますか。
- 質問5** リーディング・リテラシーの評価基準(ルーブリック)はどのように作られていますか?例えば、問題開発過程の早い段階から作られますか?それとも予備テストの結果に基づいて作成されますか?また、ルーブリックの妥当性はどのように確認されていますか?

²⁾ ETSの取材に際し、チームA(南グループ)において「第3フォーマット」と呼称してきたものを「表1」として提示した。

ますか？

質問 6 記述式問題において、ルーブリックを用いた採点はどのように行われていますか？
何名の評定者が1つの（1名の受験者の）
解答用紙を評価しますか？

質問 7 どのようにすれば、評定者間の採点の不一致（違い）を小さくすることができますか？
評定者間で、同じ内容の回答に対する採点結果が異なることはありませんか？

[資料 1]

0. The purpose for visiting (Background of our questions)

The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) of Japan intends to strengthen relationships between domestic higher/secondary education programs and international standards of literacy. MEXT is also seeking to appropriately modify how university applicants' abilities are measured, which will have an impact on secondary education.

The purpose of our visit is to gain some insight into how to incorporate international frameworks of reading literacy into the measurement of university applicants' ability of *Japanese* as a first language.

In November 2016, we began to examine the aspects of the abilities measured in questions from the latest *Japanese* subject tests given to applicants of several national universities as part of individual university entrance exams in 2015.

Table 1 shows the classification of the questions on the basis of two viewpoints: content type of given text and competency to be measured. The

framework of competency is provisional, although it reflects the abilities formulated in the new educational guidelines designed by MEXT in 2017. The appropriateness of the framework is one of the themes of today's discussion.

First, let us explain the background of the abilities formulated in the new educational guidelines.

The PISA assessment, conducted every three years since 2000, has revealed that the international ranking of reading literacy for Japanese children is lower than expected. MEXT implied that one of the reasons for the unexpected low ranking was that the domain of reading literacy in PISA was wider than traditional reading comprehension taught in *Japanese Language* education.

In Japan, "reading comprehension" was traditionally defined as the act of reading written text and understanding its content accurately. This implies that critical reading and appreciation of materials are excluded from traditional "reading comprehension."

Since the unexpected low ranking in PISA, study methods in accordance with PISA's framework of reading literacy have been introduced into elementary/secondary school classrooms in addition to the traditional "reading comprehension."

The new educational guidelines for *Japanese language* designed by MEXT in 2017 mandates teachers to develop the abilities of their students to reason, judge, and express. These abilities are more concretely described for

Japanese language as a school subject as follows.

- (1) To extract information from the text and summarize it.
- (2) To extract necessary information from multiple texts and/or graphs.
- (3) To reason on the basis of the information obtained from the text.
- (4) To apply the information obtained from the text to a situation different from the original one.
- (5) To express one's own ideas while indicating the similarities and differences with the ideas in the text.

To have the abilities emphasized in the new educational guidelines take root in elementary/secondary education, it is important to measure those abilities in questions in a subject test of *Japanese Language* in university entrance examinations, which have an impact on secondary education.

Our provisional classification shown in Table 1 indicates that the majority of questions in the latest university entrance examinations still intends to measure aspects of abilities defined in the traditional "reading comprehension."

How could we modify or use the framework of classification to promote the measurement of new abilities in university entrance examinations?

Question 1

By what kind of process was the reading framework of PISA established?

Question 2

How is/was the assessment framework of

reading in NAEP as a domestic assessment influenced by that of reading literacy in PISA as international assessment? What is the relationship between them?

Question 3

How about the relationship between the assessment framework of the reading test in SAT and that of reading literacy in PISA? The former is for university applicants in the US and the latter is for international assessment.

Question 4

Do you have any comments on the provisional framework shown in Table 1? How could we improve the framework to promote an appropriate shift of reading abilities measured in university entrance examinations?

Question 5

How are rating criteria (scoring rubrics) of reading literacy developed? Does construction of the rubrics begin at a very early stage of the item development process or at later stage, for example, based on the result of pilot test? How is the validity of the scoring rubrics confirmed?

Question 6

How is the scoring procedure based on the rubric conducted, especially for constructed answers? How many people rate one answer sheet?

Question 7

How can scoring inconsistencies be minimized between raters? Scoring results for the same answer might differ among different raters.

Please feel free to change the order of the questions when you answer them.

3 ETS の回答及び質疑応答の記録

取材は、当初、ETS 側から録音禁止及び録画禁止の条件が提示された。しかし、交渉の後、南グループの研究に資するためとして、録音が許可された。さらに、ETS の許諾がなければ取材内容の公表を控える旨の誓約書に全員が署名を行った。

4 今後の課題

取材の所要時間は5時間にも及び、濃密な内容となった。しかし、今回は報告を見送る運びとなった。

今後は、手元にある取材メモ等を研究活動に昇華させていきたい。[Table1](=第3フォーマット)を洗練させ、日本の国語科が伝統的に重視してきた言語能力と、PISA で試験される汎用的言語能力との関係を明らかにしていくこととする。

[Table1]

Table 1 (ver. 15)		Classification of the Questions in University Entrance Examinations								20170321
Competence	Reading Closely and Interpreting				Forming and Refining One's Own Ideas					
	① Extracting / Understanding the meaning of a specific part of the text	② Recognizing / Understanding the contextual meaning from several related parts of the text	③ Summarizing / Understanding the holistic meaning from the text	④ Understanding information in the continuous text and expressing it using non- continuous text	⑤ Articulating an idea on the basis of the content of the text by reflecting one's own knowledge and/or experiences as outside sources (*1)	⑥ Analyzing and discussing multiple texts	⑦ Understanding information in non- continuous text and expressing it using continuous text	⑧ Developing one's own ideas / interpretati ons from viewpoints inspired by the content of the text (*2)	⑨ Analyzing and discussing the text structure and the author's style of the writing (*3)	
Content	Access and retrieve	Integrate and interpret			Reflect and evaluate					
Text Types (Linguistic function)	Articles and expositions (Reasoning)	U1_12, U1_13 U2_11, U2_12, U2_13 U3_12 U4_11, U4_12, U4_13 U5_11, U5_41 U6_21, U6_22, U6_24 U7_11, U7_12, U7_331, U7_332	U1_14, U1_15 U2_14 U3_13, U3_14, U3_15 U4_14, U4_42, U4_43 U5_14, U5_25, U5_42 U7_22	U5_15 U7_13, U7_23		U4_15, U4_41, U4_42 U5_12, U5_13, U5_21, U 5_22, U5_23, U5_25, U5_43		U7_32, U7_33	U6_26	
	Novels and essays (Emotion)	U1_22 U2_21, U2_23 U6_331, U6_333	U1_21, U1_23, U1_24, U1_25 U2_22, U2_24		U6_31				U6_332, U6_34	
	Instruction and Transaction (Communication)									
*1: Ex. The text given discusses short stories in general. The questions required the applicants to compare the characteristics of the short stories with those of long novels.										
*2: Questions required the applicants to develop viewpoints and to write a short essay on the issue.										
*3: Questions required the applicants to capture the logical flow of the author's ideas and to focus on his/her style of the writing.										

チームA（北グループ：協力機関）の報告

－個別学力試験「国語」の問題分析をめぐって－

「言語能力を構成する資質・能力が働く過程のイメージ（案）」と「北大フォーマット25項目」を中心に、問題分析の経過報告と今後の方向性を探る

塩谷哲士（札幌手稲高等学校）、高松洋司、松山美彦（札幌平岸高等学校）

1 はじめに

私たちは、大学進学率の高い高等学校を「進学重点校」と呼び、社会的に上位の高校と評価する傾向にある。「進学重点校」は、「東大・京大合格者数」「医学部合格者数」「国公立大学合格者数」などさまざまな物差しで評価され、また自己評価する。「進学重点校」は、「生徒の希望をかなえる」べく、大学入試問題の分析・検討を重ね、学習、進学指導を実践する。「中堅校」「下位校」「教育困難校」もまた「進学重点校」を範とする。「大学入試が変わらない限り、高校で教えることは変わらない」という言葉が、「進学重点校」のみならずあらゆる高校にあてはまるのには、このような背景がある。

だが本当に、大学入試問題は変わっていないのだろうか。「学習指導要領」の求める教育の質、求められる能力は、大学入試に反映されていないのだろうか。

今回、「大学入学者選抜改革推進委託研究（国語）」に高等学校の国語科の教員として参加・協力するにあたり、これまで印象的に語られるだけであった大学入試問題の現在の姿を分析・考察し、平成28年度の研究報告とする。

2 「言語能力を構成する資質・能力が働く過程のイメージ（案）」（平成28年6月23日、教育課程部会、言語能力の向上に関する特別チーム資料

1) について

「言語能力を構成する資質・能力が働く過程の

イメージ（案）」は、高等学校の国語教育全体を網羅したもので、今回の分析の基準となるものである。現行の「学習指導要領」を発展させた、今後の授業に求められるものである。

そこで、「言語能力を構成する資質・能力が働く過程のイメージ（案）」と個別学力試験「国語」の関係を、「2.1 構造と内容の把握」「2.2 精査・解釈」「2.3 考えの形成」「2.4 表現に係わる部分」「2.5 学びに向かう力、人間性等」に分けて述べていきたい。

2.1 構造と内容の把握

「構造と内容の把握」は、入試現代文において通奏低音のように機能している。記述式解答の場合、この部分が未熟であれば、無得点ないしは減点として処理される。問題分析の表面には出てこないが、この能力がなければ解答自体が成り立たない。あって当たり前とされている能力である。また今回の分析対象とはされていないが、古典や小論文のなかでもこの能力は鋭く追及される。

この「構造と内容の把握」は、高等学校国語全体の基礎・基本であり、最も重視される部分である。入試問題においても、問題本文理解の根底にあり、解答文作成に不可欠な要素である。しかしそれが問題分析の対象として、あらわれることは少ない。この要素を問題分析の中でどのように反映させるかは、課題の一つであろう。

2.2 精査・解釈

「精査・解釈」は、個別学力試験「国語」では

中心となるものである。評論文に関しては【創造的・論理的思考の側面】が、小説に関しては【感性・情緒の側面】が、中心となる。【他者とのコミュニケーションの側面】については、記述式の解答や小論文の基礎となる部分である。前項の「構造と内容の把握」と同様、どのように分析に反映させるかが課題だと考える。

2.3 考えの形成

自由作文的な記述式問題、小論文、一部の総合問題などは、「考えの形成」を問うものである。

「考えの形成」を問う形式は、現代文問題にも散見されるが、出題する大学には偏りがある。まだ印象に過ぎないが、難関大学と呼ばれる大学にこのような問題の出題傾向は少なく、地方大学、公立大学によく見られる。

前述のように小論文、総合問題にも「考えの形成」を問うものは多いが、現代文問題と小論文、総合問題の間の線引き(その内容だけを見る場合)は難しい。

高等学校の国語教育は現代文のみならず、古典、小論文、総合問題を一手に引き受けている。進学指導だけでなく、入学時からその全てを考えて教科の指導計画を立てる。その点で「言語能力を構成する資質・能力が働く過程のイメージ(案)」は、現場指導に対応していると言える。

2.4 表現に係わる部分

文章表現(書き言葉)に係わる部分は、上述の3項目に集約されている。大学入試問題(国語以外も含む)では、文章表現(書き言葉)の部分に不足(文脈不一致、論点のズレ、文章未熟など)がある場合減点対象とされる。

問題は発話表現(話し言葉)の部分である。高等学校の国語教育の現場では「国語表現Ⅰ」「国語表現Ⅱ」の時代から、この点が留意されてきた。スピーチ、ディベート、プレゼンテーションなどの実践が重ねられている。アクティブ・ラーニングが叫ばれる十年以上前からこの点は指摘されていた。

現場での授業実践の蓄積はなされており、一定の成果を上げている。ただ、客観的に評価する基準がない。大学入試においても面接や口頭試問以外で測る場面はなく、蓄積された評価基準もない。また、生徒の真の表現力(面接などではある種の演技が可能である)を測る基準も、経験則的なものに留まっている。

現代の教育現場で最も問題になっているのは、この発話表現に係わる部分である。生徒対社会、生徒間、生徒対保護者、保護者間、生徒対教師、教師対保護者、教師間など、人間関係における言語表現(異なる他者とのコミュニケーション)が、円滑に行われるようになれば、現実的な問題の大半は改善されると予測される。

2.5 学びに向かう力、人間性等

大きなビジョンとして提示されている部分である。しかし、個別学力試験「国語」の問題分析に現時点では、直接の関連はないと思われる。

2.6 「言語能力を構成する資質・能力が働く過程のイメージ(案)」まとめ

先に示したように「言語能力を構成する資質・能力が働く過程のイメージ(案)」は、高等学校の国語教育の全体を示している。しかし、この図で、個別学力試験「国語」の現代文の問題を分析するには、多少の困難を伴う。分析を行えば、「精査・解釈」、特に【創造的・論理的思考の側面】【感性・情緒の側面】に集中するだろう。他の部分は古典、小論文、総合問題、面接、口頭試問などで充足されると考えられる。

実際、大学入試問題は多種多様であり、高等学校の国語は様々な科目や分野に係わっている。個別学力試験問題の全体像を踏まえて分析することにより、高等学校の国語教育の全貌が明らかになり、「言語能力を構成する資質・能力が働く過程のイメージ(案)」との関連性もより見えてくるであろう。

3 「北大フォーマット 25 項目」（以下「25 項目」とする）について

この「25 項目」は、高校入試の分析に使われていたものを（仮）として使用している。平成 28 年度の会議では、様々な分類フォーマットを使用した。しかし、「25 項目」だけは毎回使用した。同一のフォーマットを使用したにもかかわらず、会議のたびに参加者それぞれの分析結果にズレが生じた。それは単純に「大学側」、「高等学校側」に二分されるズレではなく、個々人の受け取り方によって生じたズレである。

その原因と理由について、様々な点が議論されたが、まだ中核は捉えられていない。ここでは高等学校の国語科の教員の「25 項目」に対する見解を中心に述べたい。

3.1 分析対象

今回の分析が「設問の文面」に対して行われるものか、「解答者に求められる能力」に対して行われるものかという問題がまず挙げられる。端的に言えば、現代文の設問文でよく使われる「どうということか」「どういうことか説明せよ」という設問を全て同一項目として分析するか否かである。

現代文の問題は、問題本文に引かれた傍線に拠って出されるものが大半である。解答の際には、その傍線部に含まれる指示語、比喩、難語句、本文独特の使い方をしてる語などの一般的な言い換えも含まれる。つまり、文面上では同じ「どうということか」という設問でも、解答者が行う作業は設問ごとに変わる。逆に表面的には異なる設問であっても、解答は同じという場合が、当然現れる。

今回の分析では「設問文」の表面上の問いか、「問題本文における傍線部」を含む実際の解答の場面で問われる能力か、という問題は明確にして作業すべきと考えている。

3.2 問題本文について

現行のセンター試験の評論文では、芸術論や哲

学の文章が出題されると平均点が下がる。高等学校の国語教師であれば誰でも気が付いていることである。高等学校の3年間で触れることができる文章には限界があり、あらゆる文章に精通することはできない。個人によって分野の得意不得意、集団によっても得意不得意が生まれる。それが前述の芸術論や哲学である。もちろん同じ分野の文章でも、難解、明解という違いは生じる。

高校生が問題文を読んだ時に抱く苦手、得意、さらに難解、明解という意識の違いは「言語能力を構成する資質・能力が働く過程のイメージ(案)」の【構造と内容の把握】における能力差が顕在化したものである。

また、この問題には問題本文の長さ（字数）も関係する。当然だが、字数の多い文章の読解には、高度な読解力が求められる。ここでもまた生徒の能力評価がなされていることになる。

3.3 設問文について

現代文の場合、一つの設問に複数の問いが含まれる場合がよくある。前述のように傍線部に指示語などを含む場合は、設問文に明記がなくとも、その部分の言い換えも当然要求されている。「…に留意して答えよ」のように解答の条件を指定する場合や、「前者、後者を明確にして」というように、設問文に明記される場合もある。

例えば複数の問いを、主問と副問に分け、重要度の高いほうを分類するのか、あるいは2つの答えを求められているのだから2つの問いとして分類するのか、ということが問題になる。

この点についても、設問文に明記されている問題のみを対象とするのか、あるいは「傍線部」まで読んで発生する問題（「2.2.1 分析対象」の項に同じ）を含めて対象とするのかが課題である。

3.4 「25 項目」という項目の設定について

前述のように「25 項目」は、高校入試問題の分類フォーマットを参考にしたものであり、今後修正が必要である。

まず、設定項目に、いわば「大きな網の目」と

「小さな網の目」の篩が混在している。17, 18の「部分要約」「全文要約」は、現代文の多くの設問に該当する、「大きな網の目」になる。記述式の問題の多くは、精査項目を指定した「部分要約」ということもできる。その精査項目が何かについて、7, 8, 9, 10では「意味」「状況」「主張」「主張の根拠、理由」という「細かな網の目」が設定されている。設問を解く際、解答者が行うのは、設問から問題本文中の範囲を決定し、精査項目に沿って文章をまとめていくという作業である。つまり、7, 8, 9, 10のような内容が問われているが、解答者が実際に行う作業は「部分要約」ということになる。今後の分析において、そのどちらを俎上にあげるのか、両方を対象とするのかを明確にしなければならない。

次に挙げられるのは、項目の文言に複数の読みが生まれ、問題分析に混乱をきたす可能性があることである。会議でも、「文章の意味」とは何のことか、「筆者の主張（考え）」との違いはどこにあるのか、「筆者の主張（考え）」とはどういうことか、「心情」と「行動」の差はどのように規定するのか（小説では「心情」を「行動」であらわすことが多い）などが挙げられた。

今後、この「25項目」をフォーマットの基盤として、設問内容の細かな項目の文言の定義が必要となるだろう。

4 おわりに

当然だが、実際の教育現場で行われている高等学校の国語教育は、大学入試だけを目指したものではない。より高い言語能力、母語能力を身につけ、生徒の思考力・表現力を育むのが目的である。時代ごとに変わる「学習指導要領」は、その時代や社会に必要な教育が具体的に提示されたものである。特に大学入試問題は、自らの大学が求める生徒の能力を焦点化したものである。生徒に求める能力は大学ごとに大きく異なる。それは国語という受験教科に留まらず、小論文、総合問題、面接などでも同様である。国語（日本語）の能力が

教科理解や大学入試場面における基礎となることが、高等学校の国語教育の豊かさであり、授業を大学入試問題演習に偏らせることができない所以だろう。

さて、今回の委託研究に高等学校の国語科の教員として参加協力し、さまざまな議論を重ねて、気がついたことがいくつかある。まず、高等学校の国語教育で何を教え、どのような能力を身につけさせているかが、なかなか理解されていない点である。専門の異なる大学の先生方にとって、高等学校での国語教育はそれぞれの記憶の中の個人的な体験によるものである。生徒として教えられる立場であったため、教育内容が理解しづらいのは当然のことであろう。それだけ高等学校の国語教育（もしくは国語科の教員）が、生徒に対し説明責任を果たしていなかったということである。今後の会議の中で、高等学校の国語教育が担う役割などを伝えていきたい。

次に気がついたのは、大学入試問題を客観的に評価する基準がないという素朴な驚きである。委託研究の会議に呼ばれた当初、規定の基準に各問題を当てはめて検討するものだと考えていた。逆に考えると、各学校種や大学における入試問題を作成する場面では、各問題作成者の職人技的な経験則によって作られていたということである。これから作成し固めていく評価基準が、一つの礎になれば幸いである。

高等学校の国語科の現場教師がこの委託事業に参加協力している理由は、個別学力試験「国語」を解く際に生徒に求められている能力が、どのようなものを明示することだろう。私たちは日々様々な国語の入試問題に対して、検討を重ね、解答を導くために必要な能力を、生徒の身につけさせるべく奮闘している。その際、生徒に求める能力が、個別学力試験「国語」の問題分析と大きな関係を持つであろうことは、想像に難くない。