

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 29 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

本委託研究を始めるにあたって .....	1
鈴木 誠 (北海道大学)	

研究組織 .....	2
------------	---

### 平成 29 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, 清島 絵利子 (北海道大学)	
チームA (南グループ) の報告 .....	37
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 .....	57
長濱 裕幸, 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

ETS への取材 .....	82
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)	
入学者選抜の材料としてエッセイをどう用いるか .....	96
—米国のリベラルアーツカレッジにおける事例— 椎名 久美子, 荒井 清佳 (大学入試センター)	
記述式課題の設定と採点 .....	99
—オーストラリア, ビクトリア州での事例— 荒井 清佳 (大学入試センター)	

### その他 (協力機関) 報告

チームA (北グループ: 協力機関) の報告 .....	102
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)	

### 巻末資料

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 29 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ことによる。本年は、その 2 年目にあたる。

1997 年 12 月から 2003 年まで活動した OECD DeSeCo Project (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とは、昨年度報告書の巻頭言の中でも触れた。このキー・コンピテンシーの提示は、世界の初等中等教育を劇的に変えつつある。例えば、この Project に参加した研究者は母国に戻り、その多くがコンピテンス基盤型教育を手掛けている。そこでは生徒に育むべき資質や能力が盛んに議論されている。ドイツも 2003 年の所謂 PISA ショック以降、州単位で教科によるコンピテンス基盤型教育が進んでいる。その後を追うように、フランスはそれまでのコンピテンス基盤型教育を一新した「知識とコンピテンスと文化の共通基盤 (2013)」を策定し、5 つのコンピテンスの領域を示した後、昨年秋から新たな初等中等教育を開始している。実際の調査でも工夫された指導がなされていることが明らかになっている。

一方、古くからコンピテンシー基盤型教育を志向してきたフィンランドでは、2016 年から「7 つのコンピテンシー (Domain of Competence)」を掲げ、初等中等教育全教科を通して求める資質や能力の醸成を目指し、大学入学資格試験 (日本のセンター試験と同じ位置づけ) でその成果が測られている。また OECD とは対局に位置するアメリカでも、近年 NGSS (Next Generation Science Standards) (NGSS 2013) の中でコンピテンスに基づいた人材育成の必要性が示されており、コンピテンステストも開発されている。これらのことは、資質や能力の育成が一朝一夕には行かないものであり、時間的に限られた条件の中で求める資質や能力をいかに合理的また効率的に醸成するかという命題が背景にあることを意味する。

本年 3 月に公示された新しい日本の高等学校学習指導要領も、資質や能力の醸成を意識した内容となってきた。この傾向は今後改定の度に増すであろう。本研究は、コンピテンス育成の重要性が指摘され始めた現在、入学者選抜時の国語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、また、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も踏まえて多角的に分析しようというものである。それによって、試験問題だけでなく、学習指導の改善に資する情報を提供しようというものである。

本年度の研究においても、昨年と同様に「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～」というテーマに迫った。今後の国語教育において注目すべき多くの知見が得られた。本文をご覧いただき、入学者選抜試験や学習内容や学習指導の改善、また次の学習指導要領改定に向けた建設的な議論が積み上がることを心から願っている。

委託研究代表 北海道大学  
鈴木 誠

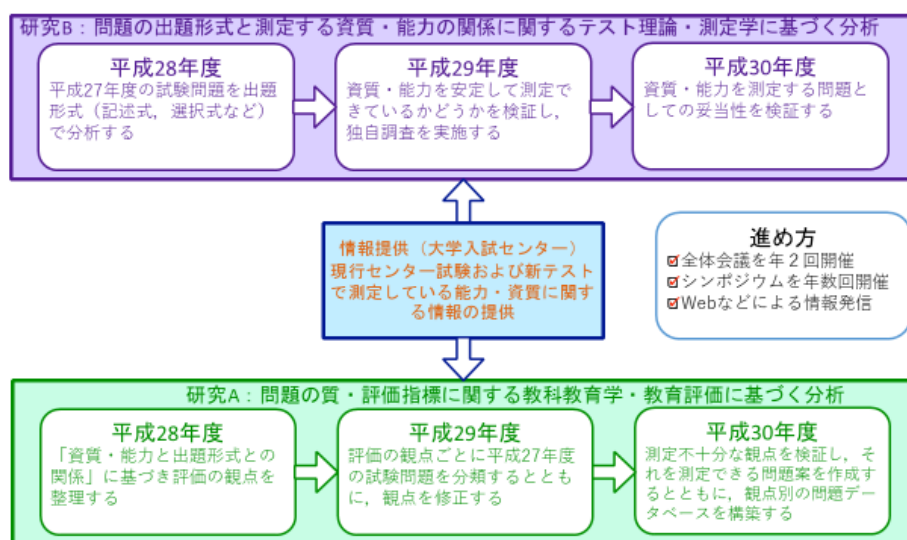
## 研究組織

研究組織は昨年度とほぼ同じである。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いただいた。

また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、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とテスト理論や測定学に知見を持つチームに二分したのも昨年と同じである。それによって、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られたと考えている。また、大学入学共通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いた。大学入学共通テストで測定するであろう資質や能力に関する情報は、本研究を遂行する上でも今後さらに必要となるからである。

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、協力機関としてさらに5つの機関に、昨年と同様参加いただいた。



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，清島 絵利子

**【連携機関】**

東北大学 長濱 裕幸，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，庄司 強，樫田 豪利，秦野 進一

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 伊藤 博美

他，フォーマットを用いて問題を分類・分析するにあたり，千葉県，東京都，大阪府の高等学校国語科教諭や国語教育関係者にも協力いただいたことを付記する。

# 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，清島絵利子（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2年目に当たる。

チームA（北グループ）では、平成28年度活動報告書にて今後の課題として提示した3つの項目「フォーマットの推敲・改訂」「分類軸の妥当性の確保」「問題がカバーする資質・能力の詳細な分析」を踏まえ、研究活動を行った。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、昨年度に引き続き、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り、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、評価の観点ごとに同年の試験問題を分類し、観点の修正を目的としている。そのため、下記の3項目を実施した。

1. フォーマットの推敲・改訂
2. 新フォーマットによる平成27年度個別学力試験「国語」（現代文）の問題分類と分析
3. 上記2を踏まえた新傾向問題の作成

最終年度（平成30年度）には、同年7月中に実施するモニター調査、平成31年3月には研究成果普及の一環として、シンポジウムの開催、平成30年度中にはweb上で新傾向の記述式問題の公開も目的としている。

### 2.2 フォーマットの推敲・改訂

昨年度末時点で、フォーマットの検討と精査が進んだ結果、分類軸の横軸は設問内容25項目、縦軸は漢字の読み書きと字数区分（35字以内～自由記述（約100字）の12区分）8項目の設定となった。

本年度の5月からは、個別学力試験「国語」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の作成を進めた。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）」の補足資料（2）「教育目標の分類学（ブルーム・タキソノミー）」を参照し、分類軸の横軸に設問内容25項目、縦軸には国語科において育成すべき資質・能力を設定し、「資質・能力と出題形式との関係」が測定できるフォーマットの作成を試みた。北大WG（北海道大学の教員と北海道内の高等学校国語科教諭で構成）により20回以上の推敲・改訂と協議を重ねた結果、平成29年11月には新フォーマットの完成に至った。なお、新フォーマットと作成経緯の概略は、別紙資料1と2を参

照されたい。

特に、新フォーマットの分類軸の作成における最重要事項は、現在の高等学校における学習内容が確実に測定できることにある。そこで、分類軸の内容が妥当なものとなるように、現行の高等学校学習指導要領国語（平成21年文部科学省告示第34号）と高等学校学習指導要領解説国語編、平成30年3月に公示された新高等学校学習指導要領国語（平成30年文部科学省告示第68号）に沿って、国語科において必要な資質・能力を測定できるようにした。

また、本年度当初に仮設定済であった横軸の「設問内容」25項目に関しては、現行の高等学校学習指導要領国語における領域（知識（言語事項）、読解、表現）に区分することから始めた。次に、25項目の設問内容が実際に大学入試問題として出題されているか、他の項目との重複があるかどうかなどの精査を行い、20項目に集約させることができた。

縦軸の「国語科において育成すべき資質・能力」の項目設定に関しては、現行の高等学校学習指導要領国語と高等学校学習指導要領解説国語編を基本に、「国語科で育成すべき資質・能力（案）」や「これからの時代に求められる国語力について」の「国語の知識」に例示されている「①語彙（個人が身に付けている言葉の総体）、②表記に関する知識（漢字や仮名遣い、句読点の使い方）、③文法に関する知識（言葉の決まりや働き等）、④内容構成に関する知識（文章の組み立て方）、⑤表現に関する知識（言葉遣いや文体・修辭法等）、⑥その他の国語にかかわる知識（ことわざや慣用句の意味等）」を踏まえて新たな項目の設定を行うことから開始した。最終的には、「知識・技能（何を理解しているか・何ができるか）」に3項目、「思考力・判断力・判断力問う（理解していること・できることをどう使うか）」に9項目、「学びに向かう力（どのように社

会・世界と関わり、よりよい人生を送るか）」に6項目、合計18項目の資質・能力を設定することができた。別紙資料3～5として、新フォーマットの項目作成の根拠である現行の高等学校学習指導要領国語と新高等学校学習指導要領国語との照合表2種類を添付する。

## 2.3 新フォーマットによる問題分類・分析

今回調査対象とした国立大学（20大学分）の平成27年度（2015）個別学力試験問題（前期日程）の記述式問題「国語」（現代文）における大問の出題数は全45題、小問の出題数は全225題である。問題文（テキスト）は、評論が34題（75.6%）、小説が11題（24.4%）で、評論の出題が圧倒的に多い。

### 2.3.1 分類・分析対象

本研究では、平成27年度の国立大学の個別学力試験問題（前期日程）の記述式問題「国語」（現代文）を、「資質・能力と出題形式との関係」が測定できるフォーマットにより分類・分析を行った。

そこで、国立大学全86大学のなかから表1の20大学を選定し、分類・分析対象にした。まず、本学（北海道大学）への入学を目指す高校生が受験する可能性がある旧帝国大学（7大学）、旧医科大学（6大学）、旧商科大学（2大学）、旧文理科大学（2大学）を分類・分析対象とした。この17大学に加え、問題の多様性について考慮するために弘前大学、お茶の水女子大学と信州大学の3大学を分類・分析対象とした。

表1 分類・分析対象大学一覧

	大学名
旧帝国大学 (7大学)	北海道大学, 東北大学, 東京大学, 名古屋大学, 京都大学, 大阪大学, 九州大学
旧医科大学 (6大学)	千葉大学, 新潟大学, 金沢大学, 岡山大学, 長崎大学, 熊本大学
旧商科大学 (2大学)	一橋大学, 神戸大学
旧文理科大学 (2大学)	筑波大学, 広島大学
その他 (2大学)	弘前大学, お茶の水女子大学, 信州大学

なお、表1の20大学における平成27年度の個別学力試験(前期日程)の記述式問題「国語」(現代文)の大問の出題数は全45題である。今回の分類・分析に使用した試験問題と模範解答は、各大学から公表されていないため、旺文社(2015)と教学社(2016)を参照した。使用した問題文(作品名)や作家名、ジャンル等は、別紙資料7として添付する。

### 2.3.2 分類・分析方法

新フォーマットを用い、平成27年度の個別学力試験「国語」(現代文)の記述式問題を分類するには、複数人による分類・分析作業を行い、分類者により、問われている設問内容や国語科において育成すべき資質・能力の解釈の違いがどれだけ生じるかどうかを確認する必要がある。分類・分析作業は一定数の専門家集団で行うことによりデータの信頼性が得られると考え、高等学校の国語科教育に精通し、入学試験や模擬試験において作題・採点経験がある専門家11名に協力を仰いだ。また、分類にぶれが生じた場合は北大WG全員で議論を行い、対応を決定することにした。

分類にあたっては、対象となる大問全45題のうち、大問1題につき11人中5~6人が

担当する。国語科教育の専門家1人当たり大問22~23題の分類を依頼した。その際、フォーマットに加えて、マニュアル「平成27年度(2015)個別学力試験「国語」の問題分類の方法と手順」(別紙資料)も作業補助として配布した。

分類作業としては、まず、各自で担当する大学の問題を解答する。次に、フォーマットの1シートを各大学の大問1題づつに用い、小問単位で、横軸(設問内容)と縦軸(国語科において育成すべき資質・能力)の2つの観点に該当するセルにチェックを入れる。横軸と縦軸が交差する箇所の散らばりなどから、従来の国立大学の個別学力試験「国語」(現代文)の記述式問題において、「どういう内容の設問が出題され、どういう資質・能力を測定または評価をしたいのか」が検証できる仕組みとなっている。解答に至るまでに必要な資質・能力は1項目に限定できないものもあり、該当する資質・能力は全てチェックを入れて、分類することにした。

### 2.4 分類・分析結果

11名によるフォーマットへの分類の後は、旧帝国大学(7大学)、旧医科大学(6大学)、旧商科大学(2大学)・旧文理科大学(2大学)・その他(3大学)に集約し、分析を行った。分析方法は下記の3通りである。

#### 1. 総合計数

20大学、旧帝国大学、旧医科大学、旧商科大学・旧文理科大学・その他の4区分それぞれの総合計数

#### 2. 設問内容(横軸)の合計に対する割合

上記1と同様の大学区分

#### 3. 国語科において育成すべき資質・能力(縦軸)の合計に対する割合

上記1と同様の大学区分

以下、2.4.1から2.4.4にそれぞれ分類・分析結果を示す。

## 2.4.1 国立大学（20大学）全体の分類・分析結果

### 2.4.1.1 設問内容

ここでは、20大学全体の分類・分析結果の概要を記し、大学区分における詳細は2.4.2から2.4.4で述べることとする。表2は、設問内容（横軸）で、知識（言語事項）、読解、表現の3区分における出題傾向の割合である。

表2 国立大学（20大学）の設問内容（知識（言語事項）、読解、表現の3区分）における出題傾向の割合

設問内容		計（％）
知識（言語事項）		314（4.8％）
読解	評論・小説共通設問 + 評論での設問	5120（78.0％）
	小説での設問	886（13.5％）
表現		251（3.7％）
合計		6562（100％）

知識（言語事項）が4.8％、読解（評論・小説共通設問+評論での設問）が78.0％、表現が3.7％となり、読解中心の出題であることが明らかになった。出題が多い設問内容を上位5番目まで順に列挙する。

- ①「8. 文脈に照らし文や語句の意味内容を問う」
- ②「11. 文脈に照らし筆者の主張（考え）の根拠や理由を問う」
- ③「10. 文脈に照らし筆者の主張（考え）を問う（要約を含む）」
- ④「9. 文脈に照らし文の示す目的・状況を問う」

- ⑤「12. 本文全体を読み、筆者の主張（考え）を問う（要約を含む）」

以下に提示する表4を含む分類表は、小問単位で（全225題を1題づつ）、設問内容（横軸）と国語科において育成すべき資質・能力（縦軸）の2つの観点において、交差するセルの総合計数における割合を色の濃淡で示している。色が濃いセルは分類数が多く、色が薄いセルは分類数が少ない。

例えば、設問内容（横軸）で一番色の濃いセル（分類数51以上）を辿ると、「1, 5, 8～13」に出題が集中し、偏りのあることが分かる。他の設問内容は出題されていても、数が少ない。つまり、表4と先述の設問内容を合わせて検証すると、万遍なく様々な設問内容は出題されていない。いわゆる「読解」問題が中心で、知識（言語事項）の確認として「1. 漢字や熟語の読み書きを問う（同音異義語を含む）」を出題する傾向にある。この傾向は、平成27年度とは異なる年度でも同様であり、受験生である高校生がこれまで中学校や高等学校で受験してきた定期考査や模擬試験等にも言えることである。ほぼ、どの試験においても、問1や問2で漢字の書き取り（もしくは書き取りと読み取り両方）を数個出題し、受験生に点数確保をさせると同時に、基礎知識を確認しながら、読解問題へと解答を導くパターンである。

全く出題されていない設問内容としては、「19. 図表の情報を読み取り、分析・考察させる」が挙げられる。全45題中、問題文中に図の掲載があったのは1題のみであった。ただ、提示された図表に現在地点を記す問題で、受験生に図表の情報を読み取って、分析・考察させるまでの力を求めていると判断した。

### 2.4.1.2

#### 資質・能力

表3は、国語科において育成すべき資質・能力(縦軸)における測定傾向の割合である。

表3 全20大学の国語科において育成すべき資質・能力における測定傾向の割合

国語科において 育成すべき資質・能力	計 (%)
知識・技能	2402 (36.6%)
思考力・判断力・表現力等	4160 (63.4%)
学びに向かう力	0 (0%)
合計	6562 (100%)

知識・技能が36.6%、思考力・判断力・表現力等が63.4%、学びに向かう力が0%となり、「思考力・判断力・表現力等」に区分される資質・能力の測定が主として行われていることが明らかになった。測定が多いと分類された項目を上位5番目まで順に列挙する。

- ①「d. 目的や課題に応じて文章や情報を正確に抽出できる」
- ②「a. 正しい国語表記ができる(漢字, 仮名遣い, 句読点)」
- ③「e. 文章の構成や論理の展開に沿って, 正確に内容を解釈することができる」
- ④「f. 課題に応じて的確に文章表現ができる」
- ⑤「b. 言葉の決まり(文法, 修辭法)を正しく適用できる」

国語科において育成すべき資質・能力も, 表4と合わせて検証すると, 縦軸のa, b, d, e, fの資質・能力の測定が主となっている。問題文が小説の場合は「g. 人物の心情・情景の描写を読み取ることができる」, 評論の場合は「h. 筆者の主張や心情を推測する

ことができる」という資質・能力の測定が加わる程度である。

特筆すべきなのは, 20大学全体で, 「学びに向かう力」に位置付けられる資質・能力の測定が全く行われていないことである。例えば, 「o. 様々な事象を体験し, 言葉での交流を通じて心を豊かにしようとする」などは, 授業中の学習活動における生徒の様子からの評価は可能である。現状では個別学力試験のみならず, 高等学校の国語科の定期試験でも測定はされていない。「学びに向かう力」の意欲や態度の部分を記述式問題で評価することに関しては, 議論の余地がある。

さらに, 設問内容(横軸)と国語科において育成すべき資質・能力(縦軸)の合計に対する割合を提示したものが表6と7である。設問内容(横軸)で10%以上の出題があった項目は, 以下の9項目である。

- ①「1. 漢字や熟語の読み書きを問う(同音異義語等含む)」
- ②「3. 言語文化に関する知識を問う」
- ③8. 文脈に照らし文や語句の意味内容を問う」
- ④「10. 文脈に照らし筆者の主張(考え)を問う(要約を含む)」
- ⑤「11. 文脈に照らし筆者の主張(考え)の根拠や理由を問う」
- ⑥「13. 文脈に照らし登場人物の心情(心情変化)を問う」
- ⑦「14. 文脈に照らし登場人物の心情の理由を問う」
- ⑧「18. 本文を踏まえて, 自分の考えを問う」
- ⑨「19. 図表の情報を読み取り, 分析・考察させる」

フォーマット上には, 現行の高等学校学習指導要領国語(平成21年文部科学省告示第34号)と高等学校学習指導要領解説国語編,

平成30年3月に公示された新高等学校学習指導要領国語（平成30年文部科学省告示第68号）高等学校学習指導要領に基づいた設問内容が20項目設定されている。主として出題されている設問内容は9項目で、受験生が小学生の頃から国語の試験で毎回のように出題されてきた問題である。

国語科教育に携わる高等学校の教員にとって入学試験や定期試験等で受験生に問いたい設問内容と言え、評論では「筆者の主張（考え）」を理解しているか、小説では「登場人物の心情（心情変化）、心情の理由」を読み解いているかである。国語の授業中、教員が生徒に対し「文脈の順序を間違えず、接続詞等に注意し、正確に読み取れば確実に解答できる」と教示するパターンの問題である。問題作成者と採点者にとっても、文脈の順序を間違えず正確に読み取りさえ行えば、問題作成も採点も比較的容易な設問構成であるといえる。また、文脈に照らすという「根拠」が必要な設問であるため、採点上の揺れも少なく、テストとしての信頼性を確保しやすいことも理由として挙げられる。

次に、国語科において育成すべき資質・能力（縦軸）で10%以上の測定があった項目は、下記の9項目である。表5を参照いただきたい。

- ①「a.正しい国語表記ができる（漢字、仮名遣い、句読点）」
- ②「b.言葉の決まり（文法、修辞法）を正しく適用できる
- ③「c.日本の伝統的な言語文化を活用できる（ことわざ、慣用句、四字熟語、文学的知識）」
- ④「d.目的や課題に応じて文章や情報を正確に抽出できる」
- ⑤「e.文章の構成や論理の展開に沿って、正確に内容を解釈することができる」

⑥「f.課題に応じて的確に文章表現ができる」

⑦「g.人物の心情・情景の描写を読み取ることができる」

⑧「j.自分の知識や経験を踏まえて、考えをまとめることができる」

⑨「i.新しい情報を知識・感性に照らして、自分の考えを深化・発展させることができる」

国語科において育成すべき資質・能力は18項目のうち、9項目が測定されている。この結果から言えることは、受験生が1つの設問内容に対し、正答に至るには、多くの資質・能力を必要とするということである。例えば、「〇〇という慣用句を漢字で書きなさい」という問題が出題された場合、受験生はフォーマット上の「c.日本の伝統的な言語文化を活用できる（ことわざ、慣用句、四字熟語、文学的知識）」と「a.正しい国語表記ができる（漢字、仮名遣い、句読点）」の2つの資質・能力を問われていることになる。慣用句を漢字で書くという一見容易な問題ではあるが、問われている資質・能力は複数にわたることである。問題文に傍線を引き、「傍線部〇〇を漢字に直しなさい」という漢字の書き取り問題でも、単純に自分が知っている漢字を組み合わせると誤答になる場合が多い。それは、3つの資質・能力が問われることが多いからである。まず「g.文章の構成や論理の展開に沿って、正確に内容を解釈することができる」こと、次に「c.日本の伝統的な言語文化を活用できる（ことわざ、慣用句、四字熟語、文学的知識）」こと、最後に「a.正しい国語表記ができる（漢字、仮名遣い、句読点）」ことが必要となる。漢字の書き取り以外の記述式問題となると、問われている資質・能力は増えていくことになる。

そこで、本学で出題された平成27年度

(2015) 個別学力試験問題 (前期日程) の記述式問題「国語」(現代文) の大問 1 評論の問 2 を例に考察してみる。問題と模範解答は、旺文社 (2015) を参照している。

問 2 傍線部 A「それ」の内容を 30 字以内で説明せよ。

模範解答 人間が、日常の五感の働きで世界像を描く、略画的な自然の見方。(30 字)

この解答に至るまでに、受験生は各自の頭の中で図 1 に示す資質・能力を駆使している。

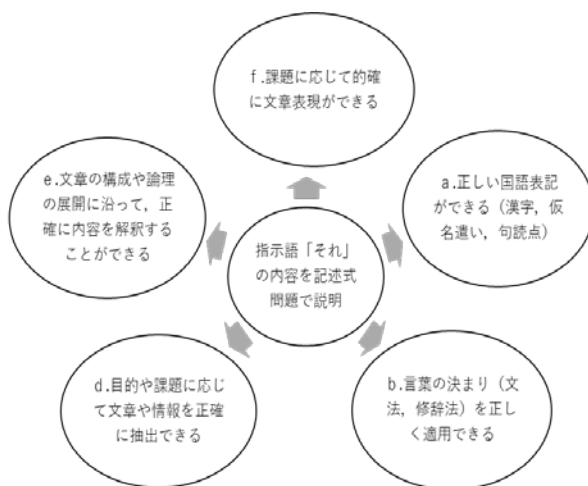


図 1 指示語「それ」の内容を記述式問題で説明する際に必要となる資質・能力

記述式問題で解答に至るまでには、①「e. 文章の構成や論理の展開に沿って、正確に内容を解釈することができる」→②「d. 目的や課題に応じて文章や情報を正確に抽出できる」→③「f. 課題に応じて的確に文章表現ができる」「b. 言葉の決まり (文法, 修辭法) を正しく適用できる」「a. 正しい国語表記ができる (漢字, 仮名遣い, 句読点)」という 5 項目の資質・能力を用いた思考のプロセスを経ていることになる。これら 5 項目の資質・

能力が完全に機能した場合のみ、正答を導き出すことができる。文章の内容を正確に解釈し、課題に応じて必要箇所を抽出できたとしても、文章表現の際に主語述語のねじれや漢字表記の誤りをした場合には減点となり、部分点しか獲得できない。

つまり、記述式問題は、設問内容の表面的な問い (例えば、指示語が何を指しているか) に対する答えだけを求められているのではなく、受験生自身が持つ基礎知識 (漢字, 仮名遣い, 句読点の打ち方, 文法, 修辭法等) も否応なしに問うことになる。記述式問題は、ある意味、受験生の総合的な資質・能力を測定できるツールであるといえる。









## 2.4.2 旧帝国大学（7大学）の分類・分析結果

旧帝国大学（7大学）の平成27年度（2015）個別学力試験（前期日程）の記述式問題「国語」（現代文）の出題数は、全16題である。問題文（テキスト）は、評論が14題（87.5%）、小説が2題（12.5%）で、やはり評論の出題が圧倒的に多い。表7では、総合計数による分類結果を示す。

まず、設問内容（横軸）で、出題が多い項目を上位5番目まで順に列挙する。

- ①「11. 文脈に照らし筆者の主張（考え）の根拠や理由を問う
- ②「8. 文脈に照らし文や語句の意味内容を問う」
- ③「10. 文脈に照らし筆者の主張（考え）を問う（要約を含む）」
- ④「9. 文脈に照らし文の示す目的・状況を問う」
- ⑤「12. 本文全体を読み、筆者の主張（考え）を問う（要約を含む）」

表7と上記の設問内容を合わせて検証すると、2.4.1と同様、万遍なく様々な設問内容が出題されているわけではない。高校生がこれまで、中学校や高等学校の定期考査や模擬試験等で受験してきたオーソドックスな読解問題が中心である。上記の設問の提示も、「傍線部はどのようなことを言っているのか。○字以内で説明せよ」「傍線部の××とはどのような気持ちなのか。○○字以内で説明せよ」という簡潔で明解なものが多い。

全く出題されていない設問内容としては、「17. 本文を踏まえて、登場人物の人物像や関係性を問う」「18. 本文を踏まえて、自分の考えを問う」「19. 図表の情報を読み取り、分析・考察させる」が挙げられる。

特に個別学力試験では、後期日程で出題さ

れる「小論文問題」において、図表の情報を読み取り、自分の考えや経験を踏まえて長文記述をさせることが多い。一般的な現代文の読解問題に併せて図表の情報を読み取り、分析・考察させる問題の出題が皆無であると考えられる。そのため、問題文と図表の関連度合いや文章の記述量、各大学で学生に求める資質・能力を勘案し、検討をしていく必要があるだろう。

国語科において育成すべき資質・能力で、測定が多いと分類された項目を上位5番目まで順に列挙する。

- ①「d. 目的や課題に応じて文章や情報を正確に抽出できる」
- ②「e. 文章の構成や論理の展開に沿って、正確に内容を解釈することができる」
- ③「a. 正しい国語表記ができる（漢字、仮名遣い、句読点）」
- ④「f. 課題に応じて的確に文章表現ができる」
- ⑤「b. 言葉の決まり（文法、修辞法）を正しく適用できる」

旧帝国大学においては、2.4.1で測定が多いと分類された項目と同様で、②～④の順番が異なるだけであった。やはり縦軸のa, b, d, e, fの資質・能力の測定が主となっている。

また、2.4.1でも述べているが、「学びに向かう力」に位置付けられる資質・能力の測定が全く行われていないため、今後の課題である。

さらに、設問内容（横軸）と国語科において育成すべき資質・能力（縦軸）の合計に対する割合を提示したものが表8と9である。設問内容（横軸）で10%以上の出題があった項目は、以下の7項目である。

- ①「8. 文脈に照らし文や語句の意味内容を問う」
- ②「10. 文脈に照らし筆者の主張（考え）を問う要約を含む」
- ③「11. 文脈に照らし筆者の主張（考え）の根拠や理由を問う」
- ④「12. 本文全体を読み、筆者の主張（考え）を問う（要約を含む）」
- ⑤「13. 文脈に照らし登場人物の心情（心情変化）を問う」
- ⑥「14. 文脈に照らし登場人物の心情の理由を問う」
- ⑦「16. 文脈に照らし登場人物の行動の理由を問う」

2.4.1でも述べたが、フォーマット上には設問内容が20項目設定されているにも関わらず、出題されている設問内容が7項目と非常に限定されている。旧帝国大学における評論の読解では、「傍線部が示す意味や目的、状況を問う」「筆者の意見（考え）を問う」問題が主流となっている。全く出題されていない設問内容としては「3. 言語文化に関する知識を問う」、「17. 文脈に照らし登場人物の人物像や関係性を問う」「18. 本文を踏まえて、自分の意見を問う」「19. 図表の情報を読み取り、分析・考察させる」という4項目であった。

また、特徴的なのは、設問内容の表記自体が簡潔なことである。大学により程度の差はあるが、例えば、京都大学の問題では、「傍線部(1)について、筆者はなぜこのように述べているのか、説明せよ」(京都大学評論大問1の問1)、「傍線部(1)のように筆者が考えるのはなぜか、説明せよ」(京都大学評論大問4の問1)のように、「わかりやすく」「具体的に」といった修飾語を入れて、問題作成者の意図する解答への誘導がない。つまり、受験生は設問内容の表記の裏に隠された意図を自分で汲み取り、問題作成者が求めている解答

を作成しなければならない。「わかりやすく」「具体的に」という条件設定がないため、基準は緩やかに見える。条件設定がない分、受験生は点数を得るために、様々な解答を記述してくる。各大学で求める学生に入学してもらうために詳細な採点基準を作成されているが、採点における採点者の精神的な負担は計り知れない。

次に、国語科において育成すべき資質・能力(縦軸)で10%以上の測定があった項目は、下記の7項目である。

- ①「a. 正しい国語表記ができる(漢字、仮名遣い、句読点)」
- ②「b. 言葉の決まり(文法、修辞法)を正しく適用できる」
- ③「d. 目的や課題に応じて文章や情報を正確に抽出できる」
- ④「e. 文章の構成や論理の展開に沿って、正確に内容を解釈することができる」
- ⑤「f. 課題に応じて的確に文章表現ができる」
- ⑥「g. 人物の心情・情景の描写を読み取ることができる」
- ⑦「h. 筆者の主張や心情を推測することができる」

2.4.1でも述べたが、設問内容と国語科において育成すべき資質・能力のどちらも7項目と限定されている。

これまで、旧帝国大学の問題分類・分析について述べてきた。設問内容に関しては、「どういふことか、説明せよ」「それはなぜか、説明せよ」などに代表されるように、極めて簡潔な短文での表記が多い。測定される資質・能力も限定されている。旧帝国大学の受験生は、問題文自体の読解と理解に加え、「問題作成者(いわば、大学)の出題意図を読み解き、適切な文章表現で解答を作成する力」が求め

られているのだと考えられる。

つまり、この結果から考えられることは、極めてオーソドックスな設問内容で、入学時に身に付けていて欲しい基本的な資質・能力を問うているということである。基本知識(漢字, 文法等)を踏まえ、課題の文章内容を正確に読解し、自分の意見を的確に解答(文章表現)する力を受験生に求めているということである。ただし、難解な問題文を理解するための語彙力や読解力は必要である。また、設問上で受験生に対する指示項目や小説の出題は少ないものの、解答を作成する上で相手(問題作成者や大学側)の気持ちを慮って解答を作成する力も試されているのではないかと思われる。

表 7 旧帝国大学分 総合計数と割合

項目内容	知識・技能（内容を理解しているか、何が出来るか）						思考力・判断力・表現力等（理解していること、できることとどう使うか）						媒介に即ちながら（どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか）						
	4.正しい国語表現 を覚える（読み、 書き、話し、 聴く、書く、 読む、聴く） を正しく用いる能 力（文法、語彙、 句法、修辞、 漢字、語句の正 確な使用）	5.日本の伝統的な 書文化を正しく 理解し、活用する 能力（ことわざ、 慣用語、四字熟 語、漢字の読み 書き、文法、語 句の正しく用い る能力）	6.文章の構成や構 造を理解し、正し く用いる能力（文 章の構成、語句 の活用、漢字の 読み書き、文法 の正しく用いる 能力）	7.文章の構成や構 造を理解し、正し く用いる能力（文 章の構成、語句 の活用、漢字の 読み書き、文法 の正しく用いる 能力）	8.文章の構成や構 造を理解し、正し く用いる能力（文 章の構成、語句 の活用、漢字の 読み書き、文法 の正しく用いる 能力）	9.文章の構成や構 造を理解し、正し く用いる能力（文 章の構成、語句 の活用、漢字の 読み書き、文法 の正しく用いる 能力）	10.文章の構成や構 造を理解し、正し く用いる能力（文 章の構成、語句 の活用、漢字の 読み書き、文法 の正しく用いる 能力）	11.文章の構成や構 造を理解し、正し く用いる能力（文 章の構成、語句 の活用、漢字の 読み書き、文法 の正しく用いる 能力）	12.文章の構成や構 造を理解し、正し く用いる能力（文 章の構成、語句 の活用、漢字の 読み書き、文法 の正しく用いる 能力）	13.文章の構成や構 造を理解し、正し く用いる能力（文 章の構成、語句 の活用、漢字の 読み書き、文法 の正しく用いる 能力）	14.文章の構成や構 造を理解し、正し く用いる能力（文 章の構成、語句 の活用、漢字の 読み書き、文法 の正しく用いる 能力）	15.文章の構成や構 造を理解し、正し く用いる能力（文 章の構成、語句 の活用、漢字の 読み書き、文法 の正しく用いる 能力）	16.文章の構成や構 造を理解し、正し く用いる能力（文 章の構成、語句 の活用、漢字の 読み書き、文法 の正しく用いる 能力）	17.文章の構成や構 造を理解し、正し く用いる能力（文 章の構成、語句 の活用、漢字の 読み書き、文法 の正しく用いる 能力）	18.文章の構成や構 造を理解し、正し く用いる能力（文 章の構成、語句 の活用、漢字の 読み書き、文法 の正しく用いる 能力）	19.文章の構成や構 造を理解し、正し く用いる能力（文 章の構成、語句 の活用、漢字の 読み書き、文法 の正しく用いる 能力）	20.文章の構成や構 造を理解し、正し く用いる能力（文 章の構成、語句 の活用、漢字の 読み書き、文法 の正しく用いる 能力）		
	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	
1.漢字や読みの読み書きを問う（同音異義語等含む）	40(1.7%)	1.0(0.0%)	9(0.4%)	5(0.2%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	55	0(0.0%)
2.語句の語義の意味を問う	8(0.3%)	2(0.1%)	1(0.0%)	2(0.1%)	5(0.2%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	26	0(0.0%)
3.言語文化に関する知識を問う	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0	0(0.0%)
4.表紙の特色を問う	6(0.3%)	6(0.3%)	0(0.0%)	7(0.3%)	6(0.3%)	3(0.1%)	1(0.0%)	1(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	38	0(0.0%)
5.文章の構成や対比している事項を問う	25(1.0%)	25(1.0%)	28(1.2%)	29(1.2%)	26(1.1%)	0(0.0%)	7(0.3%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	140	0(0.0%)
6.文脈に即ちながら指示語の内容を問う	32(1.3%)	32(1.3%)	36(1.5%)	33(1.4%)	33(1.4%)	1(0.0%)	2(0.1%)	2(0.1%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	169	0(0.0%)
7. " 挿入すべき語句や文を問う	5(0.2%)	5(0.2%)	13(0.5%)	15(0.6%)	2(0.1%)	1(0.0%)	1(0.0%)	1(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	43	0(0.0%)
8. " 文や語句の意味内容を問う	76(3.2%)	78(3.3%)	91(3.8%)	85(3.6%)	84(3.5%)	6(0.3%)	8(0.3%)	8(0.3%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	431	0(0.0%)
9. " 文の示す目的・技法を問う	39(1.6%)	40(1.7%)	41(1.7%)	41(1.7%)	39(1.6%)	2(0.1%)	10(0.4%)	10(0.4%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	212	0(0.0%)
10.文脈に即ちながら筆者の主張（考え）を問う（要約を 含む）	46(1.9%)	47(2.0%)	55(2.3%)	55(2.3%)	54(2.3%)	5(0.2%)	16(0.7%)	16(0.7%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	280	0(0.0%)
11. " 筆者の主張（考え）の根拠や理由を 問う	85(3.6%)	86(3.6%)	94(3.9%)	94(3.9%)	94(3.9%)	0(0.0%)	35(1.5%)	35(1.5%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	488	0(0.0%)
12.本文全体を読み、筆者の主張（考え）を問う（要約を 含む）	31(1.3%)	31(1.3%)	39(1.6%)	39(1.6%)	39(1.6%)	0(0.0%)	21(0.9%)	21(0.9%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	200	0(0.0%)
13.文脈に即ちながら登場人物の心情（心づかい）を問う	24(1.0%)	24(1.0%)	24(1.0%)	19(0.8%)	24(1.0%)	22(0.9%)	1(0.0%)	1(0.0%)	2(0.1%)	1(0.0%)	1(0.0%)	1(0.0%)	1(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	141	0(0.0%)
14. " 登場人物の心情の理由を問う	12(0.5%)	12(0.5%)	12(0.5%)	10(0.4%)	12(0.5%)	11(0.5%)	1(0.0%)	1(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	70	0(0.0%)
15. " 登場人物の行動を問う	2(0.1%)	2(0.1%)	2(0.1%)	1(0.0%)	2(0.1%)	2(0.1%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	11	0(0.0%)
16. " 登場人物の行動の理由を問う	7(0.3%)	7(0.3%)	7(0.3%)	4(0.2%)	7(0.3%)	7(0.3%)	0(0.0%)	0(0.0%)	1(0.0%)	1(0.0%)	1(0.0%)	1(0.0%)	1(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	40	0(0.0%)
17. " 登場人物の人物像や個性を問う	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0	0(0.0%)
18.本文を踏まえて、自分の考えを問う	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0	0(0.0%)
19.本文の情報を取り、分析・考察させる	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0	0(0.0%)
20.複数の文章の情報を取り、分析・考察させる	8(0.3%)	7(0.3%)	8(0.3%)	8(0.3%)	8(0.3%)	0(0.0%)	2(0.1%)	2(0.1%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	45	0(0.0%)
合計	446	404	475	447	435	60	106	106	4	5	0	2	0	0	0	0	0	2399	0

表 8 旧帝国大学分 縦軸合計数に対する割合

読解内容	読解力・判断力・読解力等 (判断していること・できることなど割合)										学びに向かう力 (どのようにより社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか)				0	
	知識・技能 (内容を理解しているか・向かっているか)	読解力	判断力	読解力等	読解力	判断力	読解力等	読解力	判断力	読解力等	読解力	判断力	読解力等	読解力		判断力
1.漢字や熟語の読み書きを問う。(前掲漢語訳語合わせ)	40(9.0%)	0(0.0%)	1(16.7%)	9(1.9%)	5(1.1%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
2.語句の意味を問う。	8(1.8%)	2(0.5%)	1(16.7%)	8(1.7%)	2(0.4%)	0(0.0%)	5(1.1%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
3.言語文化に関する知識を問う	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
4.表現の特徴を問う	6(1.3%)	0(0.0%)	0(0.0%)	8(1.7%)	7(1.6%)	6(1.4%)	3(5.0%)	1(1.0%)	1(25.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
5.文章の構造や対比している部分等を問う	25(5.6%)	0(0.0%)	0(0.0%)	28(5.9%)	29(6.5%)	28(6.0%)	28(6.0%)	7(6.7%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
6.文脈に照らし指示語の内容等を問う	32(7.2%)	0(0.0%)	0(0.0%)	36(7.6%)	33(7.4%)	33(7.6%)	33(7.6%)	1(1.7%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
7. 〃 挿入すべき語句や文を問う	5(1.1%)	0(0.0%)	0(0.0%)	13(2.7%)	15(3.4%)	2(0.5%)	2(0.5%)	1(1.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
8. 〃 文の意図や内容等を問う	76(17.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	91(19.2%)	85(19.0%)	84(19.3%)	84(19.3%)	6(10.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	2(40.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
9. 〃 文の指示目的・状況等を問う	39(8.7%)	0(0.0%)	0(0.0%)	41(8.6%)	41(9.2%)	39(9.0%)	39(9.0%)	2(3.3%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
10.文脈に照らし筆者の主張(考え)を問う(要約を含む)	46(10.3%)	0(0.0%)	2(33.3%)	55(11.6%)	55(12.3%)	54(12.4%)	54(12.4%)	5(8.3%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
11. 〃 筆者の主張(考え)の根拠を問う	85(19.1%)	0(0.0%)	0(0.0%)	94(19.8%)	94(21.0%)	94(21.6%)	94(21.6%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
12.本文全体を読み、筆者の主張(考え)を問う(要約を含む)	31(7.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	39(8.2%)	39(8.7%)	39(9.0%)	39(9.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
13.文脈に照らし登場人物の心情(心情文化)を問う	24(5.4%)	0(0.0%)	0(0.0%)	24(5.1%)	19(4.3%)	24(5.5%)	24(5.5%)	22(36.7%)	1(1.0%)	2(50.0%)	1(20.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
14. 〃 登場人物の心情の理由を問う	12(2.7%)	0(0.0%)	0(0.0%)	12(2.5%)	10(2.2%)	12(2.8%)	11(18.3%)	1(1.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
15. 〃 登場人物の行動を問う	2(0.4%)	0(0.0%)	0(0.0%)	2(0.4%)	1(0.2%)	2(0.5%)	2(0.5%)	2(3.3%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
16. 〃 登場人物の行動の理由を問う	7(1.6%)	0(0.0%)	0(0.0%)	7(1.5%)	4(0.9%)	7(1.6%)	7(1.6%)	7(11.7%)	1(25.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
17. 〃 登場人物の人物像や関係性を問う	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
18.本文を踏まえて、自分の考えを問う	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
19. 〃 出題表の情報を読み取り、分析・考察させる	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
20.複数の文章の情報を読み取り、分析・考察させる	8(1.8%)	0(0.0%)	0(0.0%)	8(1.7%)	8(1.8%)	8(1.8%)	8(1.8%)	2(1.9%)	0(0.0%)	2(40.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)



表9 旧帝国大学分 横断合计数に対する割合

説明内容	知識・技能（内容を理解しているか・何ができるか）		思考力・判断力・表現力等（理解していること・できることをどう使うか）		学びに向かう力（どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか）		割合
	達成度	割合	達成度	割合	達成度	割合	
知識・技能 （語彙・文法・読解）	1.漢字や熟語の読み書きを問う（同音異義語等含む）	40(72.7%)	9(16.4%)	5(9.1%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
	2.語句の辞書的意味を問う	8(30.8%)	8(30.8%)	2(7.7%)	2(7.7%)	0(0.0%)	0(0.0%)
	3.漢語文化に関する知識を問う	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
	4.漢語の特色を問う	6(15.8%)	8(21.1%)	7(18.4%)	3(7.9%)	1(2.6%)	0(0.0%)
知識・技能 （語彙・文法・読解）	5.文章の構造や対比している事柄を問う	25(17.9%)	28(20.0%)	29(20.7%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
	6.文脈に照らし指示語の内容を問う	32(18.9%)	36(21.3%)	33(19.5%)	1(0.6%)	2(4.2%)	0(0.0%)
	7. "	5(11.6%)	13(30.2%)	15(34.9%)	2(4.7%)	1(2.3%)	0(0.0%)
	8. "	76(17.6%)	91(21.1%)	85(19.7%)	6(4.4%)	8(4.9%)	0(0.0%)
知識・技能 （語彙・文法・読解）	9. "	39(18.4%)	41(19.3%)	41(19.3%)	2(0.9%)	10(4.7%)	0(0.0%)
	10.文脈に照らし筆者の主張（考え）を問う（要約を含む）	46(16.4%)	55(19.6%)	55(19.6%)	5(1.8%)	16(5.7%)	0(0.0%)
	11. "	85(17.4%)	86(17.6%)	94(19.3%)	0(0.0%)	35(7.2%)	0(0.0%)
	12.本文全体を読み、筆者の主張（考え）を問う（要約を含む）	31(15.5%)	31(15.5%)	39(19.5%)	0(0.0%)	21(10.5%)	0(0.0%)
知識・技能 （語彙・文法・読解）	13.文脈に照らし登場人物の心情（心情変化）を問う	24(17.0%)	24(17.0%)	19(13.5%)	24(17.0%)	1(0.7%)	0(0.0%)
	14. "	12(17.1%)	12(17.1%)	10(14.3%)	12(17.1%)	1(1.4%)	0(0.0%)
	15. "	2(18.2%)	2(18.2%)	1(9.1%)	2(18.2%)	0(0.0%)	0(0.0%)
	16. "	7(17.5%)	7(17.5%)	4(10.0%)	7(17.5%)	0(0.0%)	0(0.0%)
知識・技能 （語彙・文法・読解）	17. "	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
	18.登場人物の人物像や関係性を問う	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
	19.原文の情報を読み取り、分析・考察させる	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
	20.複数の文章の情報を読み取り、分析・考察させる	8(17.8%)	8(17.8%)	8(17.8%)	0(0.0%)	2(4.4%)	0(0.0%)

### 2.4.3 旧医科大学（6大学）の分類・分析結果

旧医科大学（6大学）の平成27年度（2015）個別学力試験（前期日程）の記述式問題「国語」（現代文）の出題数は、全12題である。問題文（テキスト）は、評論が9題（75%）、小説が3題（25%）で、やはり評論の出題が圧倒的に多い。しかし、小説の出題は、旧帝国大学よりも12.5%多い。表10では、総合計数による分類結果を示す。

まず、設問内容（横軸）で、出題が多い項目を上位5番目まで順に列挙する。

- ①「10. 文脈に照らし筆者の主張（考え）を問う（要約を含む）」
- ②「8. 文脈に照らし文や語句の意味内容を問う」
- ③「11. 文脈に照らし筆者の主張（考え）の根拠や理由を問う」
- ④「13. 文脈に照らし登場人物の心情（心情変化）を問う」
- ⑤「5. 文章の構造や対比している事柄を問う」

表10と上記の設問内容を合わせて検証すると、上位1～3番目までが旧帝国大学と同様の出題で、オーソドックスな「読解」を中心としたものである。異なるのは、旧帝国大学より「5. 文章の構造や対比している事柄を問う」の出題が多く、対比している事柄が明確に提示されていることである。例えば、5に該当する設問として、「傍線部B『『思い出す』』ということは見たり聞いたり味わったりというような『知覚する』こととは根本的に別ものなのである」について、知覚することと思い出すことの相違を述べなさい」（金沢大学評論大問1の問3）や「『傍線部⑤『未開人』たちは、身近にあるものを使ってともかくも何かを作ってしまう』とあるが、こうした『未

開人』の仕事のありようは、誰のどのような態度と対照的にとらえられているか。簡潔に説明しなさい」（千葉大学文学部、法政経学部評論大問1の問5）などがある。どちらの設問も二項対立が明確であり、解答は比較的容易な部類に入る。

加えて、旧帝国大学の設問内容の表記と大きな違いがある。旧医科大学の設問には、受験生の解答を問題作成者の意図する方向に誘導する修飾語（ヒント）の挿入が多いことである。先に引用した千葉大学の設問で検証してみると、仮に「傍線部⑤『未開人』たちは、～とあるが、誰のどのような態度と対照的にとらえられているか説明しなさい」という表記でもよいわけである。しかし、「こうした『未開人』の仕事のありよう」と単文を挿入することで、解答への1つの方向性を提示している。次に、「簡潔に」という単語により、解答欄の大きさに合わせ、適度な字の大きさである程度要約して記入することが求められていることが分かる。

このように、設問内容を詳細に提示することは、「設問に”簡潔に“と書かれているから、ある程度要約して記述する必要がある」、「○○という言葉に注意し、問題文の△行目あたりを読み込めばよい」と暗に受験生に伝えて、解答を誘導していることになる。これはつまり、フォーマット上では同じ項目に分類されているが、受験生が解答しやすいように設問が設定されているからである。

次に、国語科において育成すべき資質・能力で、測定が多いと分類された項目を上位5番目まで順に列挙する。

- ①「d. 目的や課題に応じて文章や情報を正確に抽出できる」
- ②「a. 正しい国語表記ができる（漢字、仮名遣い、句読点）」

- ③「f. 課題に応じて的確に文章表現ができる」
- ④「b. 言葉の決まり（文法，修辞法）を正しく適用できる」
- ⑤「e. 文章の構成や論理の展開に沿って，正確に内容を解釈することができる」

旧医科大学においては，2.4.1と2.4.2で測定が多いと分類された項目と同様で，上位2～5番目の順番が異なるだけであった。やはり，資質・能力の測定は，a，b，d，e，fに偏っていることが分かる。

また，2.4.1から2.4.2でも述べているが，旧医科大学においても「学びに向かう力」に位置付けられる資質・能力の測定が全く行われていない。個別学力試験の記述式問題「国語」（現代文）においてどのように設問に織り交ぜていくかは，今後の課題である。

さらに，設問内容（横軸）と国語科において育成すべき資質・能力（縦軸）の合計に対する割合を提示したものが表11と12である。設問内容（横軸）で10%以上の出題があった項目は，以下の11項目である。

- ①「1. 漢字や熟語の読み書きを問う（同音異義語等含む）」
- ②「2. 語句の辞書的意味を問う」
- ③「3. 言語文化に関する知識を問う」
- ④「5. 文章の構造や対比している事柄を問う」
- ⑤「8. 文脈に照らし文や語句の意味内容を問う」
- ⑥「10. 文脈に照らし筆者の主張（考え）を問う（要約を含む）」
- ⑦「11. 文脈に照らし筆者の主張（考え）の根拠や理由を問う」
- ⑧「12. 本文全体を読み，筆者の主張（考え）を問う（要約を含む）」

- ⑨「13. 文脈に照らし登場人物の心情（心情変化）を問う」
- ⑩「14. 文脈に照らし登場人物の心情の理由を問う」
- ⑪「18. 本文を踏まえて，自分の考えを問う」

フォーマット上には20項目の設問内容の設定があるなか，11項目が出題されている。知識（言語事項），読解，表現の3区分を網羅した幅広い設問内容の出題である。全く出題されていない設問内容としては「19. 図表の情報を読み取り，分析・考察させる」，出題が少ないものとしては「3. 言語文化に関する知識を問う」「15. 文脈に照らし登場人物の行動を問う」が挙げられる。これは，旧帝国大学と同様の結果である。

国語科において育成すべき資質・能力（縦軸）で10%以上の出題があった項目は，以下の9項目である。

- ①「a. 正しい国語表記ができる（漢字，仮名遣い，句読点）」
- ②「b. 言葉の決まり（文法，修辞法）を正しく適用できる」
- ③「c. 日本の伝統的な言語文化を活用できる（ことわざ，慣用句，四字熟語，文学的知識）」
- ④「d. 目的や課題に応じて文章や情報を正確に抽出できる」
- ⑤「e. 文章の構成や論理の展開に沿って，正確に内容を解釈することができる」
- ⑥「f. 課題に応じて的確に文章表現ができる」
- ⑦「g. 人物の心情・情景の描写を読み取ることができる」
- ⑧「h. 筆者の主張や心情を推測することができる」
- ⑨「k. 自分の考えを相手の状況を踏まえて的確に説明することができる」

旧医科大学の場合、国語科において育成すべき資質・能力は旧帝国大学よりも2項目多い9項目である。注目すべきなのは、「人物の心情や主張を理解する」「相手の状況を踏まえて自己表現する」といったコミュニケーション能力に関しても問われていることが分かる。

つまり、この結果から考えられることは、旧医科大学では、基本知識（漢字、文法等）を踏まえ、幅広いジャンルの文章内容を正確に読解し、自分の意見も的確に表現できる力を受験生に求めているのだと考えられる。小説の出題も旧帝国大学より12.5%多いことから、「登場人物の心情を読み取る＝相手の気持ちを慮る」力もさらに必要としているのではないだろうかと思われる。しかし、解答に至るまでのプロセスにおいて、設問内容の表記で条件設定をして受験生を正答へと誘導している感は拭えない。これは中学校や高等学校における定期考査でも、生徒の解答を正答に導くためによく行われることである。条件設定をすることで、生徒も答えやすく、採点側も労力が多少軽減される事情もあると思われる。

表 10 旧医科大分 総合計数と割合

説明内容	知識・技能 (何を理解しているか、何ができるか)			思考力・判断力・表現力等 (理解していること、できること、できることをどう使うか)			学びに向かう力 (どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか)											
	a.正しい用語表記ができる (漢字、(文法、修辞法)を正しく活用できる)	b.言葉の読み取り (文法、修辞法)を正しく活用できる	c.日本の歴史的な文化や思想を正しく理解できる (歴史、地理、言語、思想、文学の知識)	d.問題に対して的確に答えられる (論理的思考力)	e.自分の知識や経験を踏まえて、自分の考えを表現することができる	f.自分の知識や経験を踏まえて、自分の考えを表現することができる	g.言葉を通して自分のものの考え方や考え方を広げ深めようとする	h.言葉を通して自分のものの考え方や考え方を広げ深めようとする	i.言葉を通して自分のものの考え方や考え方を広げ深めようとする	j.言葉を通して自分のものの考え方や考え方を広げ深めようとする	k.言葉を通して自分のものの考え方や考え方を広げ深めようとする							
1.漢字や熟語の読み書きを問う (同音異義語を含む)	39(2.2%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
2.語句の辞書的意味を問う	4(0.2%)	2(0.1%)	2(0.1%)	1(0.1%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
3.言語文化に関する知識を問う	1(0.1%)	2(0.1%)	2(0.1%)	1(0.1%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
4.表現の特徴を問う	22(1.3%)	22(1.3%)	4(0.2%)	24(1.4%)	11(0.6%)	2(0.1%)	0(0.0%)	0(0.0%)	1(0.1%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
5.文章の構成や対比している箇所を問う	29(1.7%)	31(1.8%)	1(0.1%)	34(2.0%)	33(1.9%)	1(0.1%)	0(0.0%)	0(0.0%)	2(0.1%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
6.文脈に照らしながら指示語の内容を問う	2(0.1%)	2(0.1%)	0(0.0%)	3(0.2%)	2(0.1%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
7. "	4(0.2%)	9(0.5%)	3(0.2%)	12(0.7%)	13(0.7%)	3(0.2%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
8. "	40(2.3%)	41(2.4%)	2(0.1%)	49(2.8%)	43(2.5%)	8(0.5%)	4(0.2%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
9. "	24(1.4%)	24(1.4%)	1(0.1%)	25(1.4%)	24(1.4%)	0(0.0%)	6(0.3%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
10.文脈に照らしながら筆者の主張 (考え) を問う (要約を含む)	45(2.6%)	45(2.6%)	2(0.1%)	47(2.7%)	45(2.6%)	2(0.1%)	10(0.6%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
11. "	32(1.8%)	32(1.8%)	2(0.1%)	36(2.1%)	36(2.1%)	2(0.1%)	13(0.7%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
12.本文全体を読み、筆者の主張 (考え) を問う (要約を含む)	18(1.0%)	19(1.1%)	0(0.0%)	21(1.2%)	21(1.2%)	0(0.0%)	13(0.7%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
13.文脈に照らしながら登場人物の心情 (心情変化) を問う	31(1.8%)	30(1.7%)	0(0.0%)	34(2.0%)	31(1.8%)	33(1.9%)	5(0.3%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
14. "	11(0.6%)	11(0.6%)	0(0.0%)	13(0.7%)	8(0.5%)	12(0.7%)	3(0.2%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
15. "	1(0.1%)	0(0.0%)	0(0.0%)	2(0.1%)	1(0.1%)	2(0.1%)	1(0.1%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
16. "	3(0.2%)	3(0.2%)	0(0.0%)	3(0.2%)	3(0.2%)	3(0.2%)	1(0.1%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
17. "	1(0.1%)	2(0.1%)	0(0.0%)	1(0.1%)	2(0.1%)	2(0.1%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
18.本文を踏まえて、自分の考えを問う	4(0.2%)	4(0.2%)	0(0.0%)	4(0.2%)	4(0.2%)	1(0.1%)	1(0.1%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
19.国語の情報を読み取り、分析・考察させる	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
20.複数の文章の情報を読み取り、分析・考察させる	15(0.9%)	15(0.9%)	0(0.0%)	15(0.9%)	15(0.9%)	2(0.1%)	3(0.2%)	1(0.1%)	1(0.1%)	2(0.1%)	2(0.1%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
合計	326	294	19	333	293	303	86	69	4	10	6	0	0	0	0	0	0	0

表 11 旧医科大分 縦軸合計数に対する割合

設問内容	知識・技能 (内容を理解しているか・向かっているか)		言語運用 (内容を理解しているか・向かっているか)		思考力・判断力・表現力等 (理解していること・できることを行う割合)		学びに向かう力 (どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか)		達成度	
	達成している割合	達成していない割合	達成している割合	達成していない割合	達成している割合	達成していない割合	達成している割合	達成していない割合		
知識・技能 (内容を理解しているか・向かっているか)	1.漢字や熟語の意味を問う (前置量減退割合)	39(12.0%)	0(0.0%)	6(1.8%)	3(1.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
	2.語句の意味を問う	4(1.2%)	2(0.7%)	4(1.2%)	2(0.7%)	1(0.3%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
	3.語句の用法を問う	1(0.3%)	2(0.7%)	0(0.0%)	1(0.3%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
	4.表現の特色を問う	22(6.7%)	22(7.5%)	4(21.1%)	19(6.5%)	24(7.9%)	11(12.8%)	2(50.0%)	0(0.0%)	1(16.7%)
	5.文章の構造や対比している箇所を問う	29(8.9%)	31(10.5%)	1(5.3%)	34(11.6%)	33(10.9%)	1(1.2%)	4(5.8%)	0(0.0%)	2(20.0%)
	6.文脈に照らしながら内容を問う	2(0.6%)	2(0.7%)	0(0.0%)	3(0.9%)	2(0.7%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
	7. "	4(1.2%)	9(3.1%)	3(15.8%)	12(3.6%)	13(4.4%)	3(1.0%)	3(1.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
	8. "	40(12.3%)	41(13.9%)	2(10.5%)	49(14.7%)	43(14.7%)	8(9.3%)	4(5.8%)	0(0.0%)	2(20.0%)
	9. "	24(7.4%)	24(8.2%)	1(5.3%)	25(7.5%)	24(7.9%)	0(0.0%)	6(8.7%)	0(0.0%)	1(10.0%)
	10.文脈に照らしながら主眼 (考え) を問う (要約を含む)	45(13.8%)	45(15.3%)	2(10.5%)	47(14.1%)	47(15.5%)	2(2.3%)	10(14.5%)	0(0.0%)	0(0.0%)
思考力・判断力・表現力等 (理解していること・できることを行う割合)	11. "	32(9.8%)	32(10.9%)	2(10.5%)	36(11.6%)	36(11.9%)	2(2.3%)	13(18.8%)	0(0.0%)	0(0.0%)
	12.本文全体を読み、筆者の主張 (考え) を問う (要約を含む)	18(5.5%)	19(6.5%)	0(0.0%)	21(6.3%)	21(6.9%)	0(0.0%)	13(18.8%)	0(0.0%)	0(0.0%)
	13.文脈に照らしながら登場人物の心づき (心情変化) を問う	31(9.5%)	30(10.2%)	0(0.0%)	34(10.2%)	31(10.2%)	33(38.4%)	5(7.2%)	0(0.0%)	0(0.0%)
	14. "	11(3.4%)	11(3.7%)	0(0.0%)	8(2.7%)	12(14.0%)	3(4.3%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
	15. "	1(0.3%)	0(0.0%)	0(0.0%)	2(0.6%)	1(0.3%)	0(0.0%)	1(1.4%)	0(0.0%)	0(0.0%)
	16. "	3(0.9%)	3(1.0%)	0(0.0%)	3(0.9%)	1(0.3%)	3(3.5%)	1(1.4%)	0(0.0%)	0(0.0%)
	17. "	1(0.3%)	2(0.7%)	0(0.0%)	1(0.3%)	2(0.7%)	2(2.3%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
	18.本文を踏まえて、自分の考えを問う	4(1.2%)	4(1.4%)	0(0.0%)	4(1.2%)	4(1.3%)	1(1.2%)	1(10.0%)	3(50.0%)	0(0.0%)
	19.回答の構成を読み取り、分析・考察させる	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
	20.複数の文章の構成を読み取り、分析・考察させる	15(4.6%)	15(5.1%)	0(0.0%)	15(4.5%)	15(5.0%)	2(2.3%)	1(25.0%)	2(20.0%)	2(33.3%)
達成度	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	~1%未満	~1%未満	~1%未満	~1%未満	~1%未満	~1%未満	~1%未満	~1%未満	~1%未満	~1%未満
	1~10%未満	1~10%未満	1~10%未満	1~10%未満	1~10%未満	1~10%未満	1~10%未満	1~10%未満	1~10%未満	1~10%未満
	10~20%未満	10~20%未満	10~20%未満	10~20%未満	10~20%未満	10~20%未満	10~20%未満	10~20%未満	10~20%未満	10~20%未満
	20~30%未満	20~30%未満	20~30%未満	20~30%未満	20~30%未満	20~30%未満	20~30%未満	20~30%未満	20~30%未満	20~30%未満
	30~40%未満	30~40%未満	30~40%未満	30~40%未満	30~40%未満	30~40%未満	30~40%未満	30~40%未満	30~40%未満	30~40%未満
	40~50%未満	40~50%未満	40~50%未満	40~50%未満	40~50%未満	40~50%未満	40~50%未満	40~50%未満	40~50%未満	40~50%未満
	50%以上	50%以上	50%以上	50%以上	50%以上	50%以上	50%以上	50%以上	50%以上	50%以上



#### 2.4.4 旧商科大学(2大学)・旧文理科大学(2大学)・その他(3大学)の分類・分析結果

旧商科大学, 旧文理科大学, その他大学の平成27年度(2015)個別学力試験(前期日程)の記述式問題「国語」(現代文)の出題数は, 全17題である。問題文(テキスト)は, 評論が11題(64.7%), 小説が6題(35.3%)で, 旧帝国大学や旧医科大学と同様, やはり評論の出題が多い。しかし, 小説の出題率が3つの大学区分のなかで最も高く, 旧帝国大学の7%と比較すると, 5倍もの違いがある。表13では, 総合計数による分類結果を示す。

まず, 設問内容(横軸)で, 出題が多い項目を上位5番目まで順に列挙する。

- ①「8. 文脈に照らし文や語句の意味内容を問う」
- ②「11. 文脈に照らし筆者の主張(考え)の根拠や理由を問う」
- ③「10. 文脈に照らし筆者の主張(考え)を問う(要約を含む)」
- ④「9. 文脈に照らし文の示す目的・状況を問う」
- ⑤「12. 本文全体を読み, 筆者の主張(考え)を問う(要約を含む)」

表13と上記の設問内容を合わせて検証すると, 出題されている設問内容は限定されている。いわゆるオーソドックスな読解問題が中心である。しかし, 旧帝国大学や旧医科大学と異なるのは, 「12. 本文全体を読み, 筆者の主張(考え)を問う(要約を含む)」が上位5項目に挙がっていることである。例えば, 「著者は音声言語(口頭言語)と文字言語(書記言語)との関係をどうとらえているのか, 問題文全体をふまえて答えなさい(100字以内)」(一橋大学評論大問1の問い4)や「傍線部(エ)『ここに水俣病は『人体』の問題にとどまらず, まさに『人間』の問題として立

ち現れることになる』とあるが, これはどうか。本文全体の論旨を踏まえたうえで, 160字以内で説明しなさい」(神戸大学評論大問1の問5)という問題が該当する。

これは2.4.1で述べたことではあるが, 「19. 図表の情報を読み取り, 分析・考察させる」設問に関し, 分類がなされていたのは, 信州大学教育学部の小説大問3の問1①と②である。問題は, 旺文社(2015)を参照している。

- 問1 傍線部A「広い田の中にたった二人淋しく立った」について,
- ①作品の舞台を大まかに表した地図上に, この場面における二人のいる場所を○印で示しなさい。
  - ②語り手が出発した地点から①までの道程を線で結びなさい。

上記の問題には, 小説の舞台を大まかに表した「地図」が提示されている。しかし, 「地図上に○を付ける」や「道程を線で結ぶ」という簡単に解答を図示する問題に対し, 図表(今回の問題の場合は地図)の読み取りは行いが, 分析・考察レベルには至っていないと考える。よって, 管見の限り, 19に分類することは困難であり, 北大WG全員で議論後, 対応を考えねばならないだろう。

国語科において育成すべき資質・能力で, 測定が多いと分類された項目を上位5番目まで順に列挙する。

- ①「d. 目的や課題に応じて文章や情報を正確に抽出できる」
- ②「e. 文章の構成や論理の展開に沿って, 正確に内容を解釈することができる」
- ③「a. 正しい国語表記ができる(漢字, 仮名遣い, 句読点)」
- ④「f. 課題に応じて的確に文章表現ができる」



- ⑤「b. 言葉の決まり（文法，修辞法）を正しく適用できる」

旧商科大学，旧文理科大学，その他大学のグループにおいても，旧帝国大学や旧医科大学で測定が多いと分類された項目と同様で，旧帝国大学とは順番も同じであった。やはり縦軸の a， b， d， e， f の資質・能力の測定にとどまっている。

また，「学びに向かう力」に位置付けられる資質・能力が全く行われていないため，今後の課題である。

さらに，設問内容（横軸）と国語科において育成すべき資質・能力の合計に対する割合を提示したものが，表 14 と 15 である。設問内容（横軸）で 10%以上の出題があった項目は，以下の 10 項目である。

- ①「1. 漢字や熟語の読み書きを問う（同音異義語等含む）」
- ②「3. 言語文化に関する知識を問う」
- ③「8. 文脈に照らし文や語句の意味内容を問う」
- ④「9. 文脈に照らし文の示す目的・状況を問う」
- ⑤「10. 文脈に照らし筆者の主張（考え）を問う（要約を含む）」
- ⑥「11. 文脈に照らし筆者の主張（考え）の根拠や理由を問う」
- ⑦「13. 文脈に照らし登場人物の心情（心情変化）を問う」
- ⑧「14. 文脈に照らし登場人物の心情の理由を問う」
- ⑨「18. 本文を踏まえて，自分の考えを問う」
- ⑩「19. 図表の情報を読み取り，分析・考察させる」

フォーマット上には設問内容が 20 項目設定されているが，出題が多いと分類された設

問内容は 10 項目となっている。旧医科大学の 11 項目と比較をすると，1 項目の違いで大差はない。小説での設問も旧医科大学と同様，2 項目列挙されている。

例えば，筑波大学の第 2 問小説では，問 1 から問 4 までの設問で，フォーマットの小説での設問 5 項目のうち，3 項目の出題がある。設問は，教学社（2016）から引用した。それぞれ問 1 から問 4 を引用した後に，分類結果を提示していく。

問 1 傍線部分 (1) 「こと加納まいに関する限り，順子さんはとても気を遣う」とあるが，気を遣っているために行っていると思われる行動を 3 つあげよ。

問 2 傍線部分 (2) 「ためいきをつく」，傍線部分 (3) 「またためいきをついた」とあるが，なぜためいきをついたのか，それぞれ説明せよ。

問 3 傍線部分 (4) 「軽く請け合ったまいに，ショウコは眉間にしわを寄せた」とあるが，なぜそのような表情をしたのか，説明せよ。

問 4 傍線部分 (5) 「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」はどのような関係と考えられるか，説明せよ。

問 1 は，「15. 文脈に照らし，登場人物の行動を問う」に分類される。相手にどのような配慮をした行動をとっているのかを問うているものである。

問 2 は，「16. 文脈に照らし，登場人物の行動の理由を問う」に分類される。「ためいき」

という行動をとった理由を問うているものである。

問3は、問2と同様で「16. 文脈に照らし、登場人物の行動の理由を問う」に分類される。

「眉間にしわを寄せた」表情（行動）の理由を問うているものである。

問4は、「17. 文脈に照らし登場人物の人物像や関係性を問う」に分類される。「まい」と「ショウコ」という2人の友人関係を詳細に問うているものである。

以上のことから、筑波大学においては、小説で複数の設問内容を設定していることが明らかである。直に登場人物の心情（心情の変化）を問う問題はないが、心情を理解したうえでないと上記4問の解答に至ることはできない。おそらく筑波大学では、小説の登場人物の考察を通して、受験生が他人（相手）の表情から言外の意味を読み取り、人間関係が円滑に運ぶよう配慮をしながら行動することができるか否かを見ているのではないかと考えられる。

次に、国語科において育成すべき資質・能力（縦軸）で10%以上の測定があった項目は、下記の9項目である。

- ①「a. 正しい国語表記ができる（漢字、仮名遣い、句読点）」
- ②「b. 言葉の決まり（文法、修辞法）を正しく適用できる」
- ③「c. 言語文化に関する知識を問う」
- ④「d. 目的や課題に応じて文章や情報を正確に抽出できる」
- ⑤「e. 文章の構成や論理の展開に沿って、正確に内容を解釈することができる」
- ⑥「f. 課題に応じて的確に文章表現ができる」
- ⑦「g. 人物の心情・情景の描写を読み取ることができる」
- ⑧「j. 自分の知識や経験を踏まえて、考え

をまとめることができる」

- ⑨「i. 新しい情報を知識・感性に照らして、自分の考えを深化・発展させることができる」

設問内容は10項目、国語科において育成すべき資質・能力は9項目測定されている。旧帝国大学や旧医科大学とは異なり、「j. 自分の知識や経験を踏まえて、考えをまとめることができる」「i. 新しい情報を知識・感性に照らして、自分の考えを深化・発展させることができる」が測定されている。

「i」については2.4.1.1で先述しているが、信州大学教育学部の小説大問3の間1①と②を「19. 図表の情報を読み取り、分析・考察させる」と合わせて「i. 新しい情報を知識・感性に照らして、自分の考えを深化・発展させることができる」に分類した専門家がいたことに端を発する。「図表の情報＝新しい情報」と読み解いたのだと思われる。

しかし、この問題の図表の情報からは、なかなか自分の考えを深化・発展させることは難しい。そのため、図表の情報を「読み取って分析する」のか「見て分かったことを記入する」かの明確な区別ができるよう、北大WG内での検討が必要である。

この結果から考えられることは、旧商科大学、旧文理科大学、その他の大学では、基本知識（漢字、文法等）を踏まえ、幅広いジャンルの文章内容を正確に読解し、自分の意見も的確に表現できる力を受験生に求めているのだと考えられる。加えて、旧帝国大学や旧医科大学以上に、小説を出題することで「登場人物の心情を読み取る＝相手の気持ちを慮る」力や人間性を必要とするメッセージを発しているのではないだろうか。







## 2.5 分類・分析結果に基づく新傾向の記述式問題作成

2.4での分類・分析結果を踏まえ、平成30年度7月実施のモニター調査に向けて、平成29年11月から新傾向の記述式問題（評論、小説問題）作成のため、2.5.1に示す作成基準と条件を策定した。その作成基準と条件をもとに、問題文収集を行った。同年12月末には評論の問題文が決定し、北大WGにて、新傾向の記述式問題の作成を開始した。平成30年3月中旬には、評論の問題（原案）がほぼ完成すると同時に、小説の問題文決定を受け、小説の新傾向の記述式問題の作成を開始している。モニター調査用としては、新傾向の評論と小説の記述式問題（各2題）を原案として作成する。その後、国語科教育を専門とする大学教員数名の点検を経て、最終的には厳選した評論と小説の記述式問題を各1題ずつ、モニター調査用の問題として使用する。この過程で、今回使用しなかった評論と小説の記述式問題は、本事業の成果としてweb上で公開予定である。また、新年度においても新傾向の記述式問題の作成と点検を継続していく。最終年度末には、様々なジャンルの問題文で10題程度の問題の完成を目指している。

### 2.5.1 作成基準と条件

新傾向の記述式問題作成にあたり、作成基準と条件を設定した。

#### 【新傾向の記述式問題作成基準と条件】

##### ①出題範囲

- ・高等学校学習指導要領国語（平成21年3月文部科学省告示第34号）による教育課程に従う
  - ・新高等学校学習指導要領国語（平成30年文部科学省告示第68号）
- ※「新高校学習指導要領国語」は問題作成時点では告示されておらず、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日中央教育審議会を参照している。

##### ②出題対象とする資質・能力

- ・現在の個別学力試験「国語」において問われている資質・能力 + 平成27年度（2015）個別学力試験「国語」（現代文）で問われていない資質・能力（2.4から明らかになったもの）

##### ③問題文（テキスト）のジャンルと字数

- ・評論、小説、随筆、実用文、新聞、学術論文（+図表または統計資料）
- ・1作品の字数は3000～3500字程度、図表または統計資料が入る場合は3000字未満

##### ④設問数と解答文字数

<モニター調査用>

- ・新傾向の記述式問題2題（評論、小説各1題ずつ）

※新傾向問題とは

従来問われることが少なかった設問内容（例えば、フォーマットの17～20）と国語科において育成すべき資質・能力（例えば、フォーマットのi～lなど）を問うことを狙った問題を指す

- ・大問1題につき4題の小問を設定、解答文字数は400字程度

<公開用>

新年度に検討

##### ⑤採点基準

日本テスト学会（2007）、大学入試センターHP「大学入学共通テストー平成29年度試行調査\_問題、正解表、解答用紙等」の「国語 正解表」を参照し、作成

##### ⑥解答時間

<モニター調査用>

大問1題につき40分程度

<公開用>

新年度に検討

以上の基準と条件を踏まえつつ、平成 27 年度（2015）個別学力試験「国語」（現代文）で問われていない資質・能力を問うことを狙った新傾向問題の作成を行った。

## 2.6 モニター調査準備（概要）

### 2.6.1 目的

新フォーマットによる分類・分析結果を受け、これまで十分に測定されなかった資質・能力を問うことを狙った新傾向の問題（評論と小説）により、測定される資質・能力およびテストとしての妥当性や信頼性について検証することを目的とする。その際、チーム B（東北大学）が、平成 28 年度と 29 年度の 2 年間におけるモニター調査から得た知見や分析結果等を踏まえて、本調査を実施する。従来からの伝統的な記述式問題（国立大学個別学力試験）と新傾向の記述式問題（国立大学個別学力試験と同等）との結果の比較から、それぞれの出題パターンによって測定される資質・能力の違いやテストとしての妥当性や信頼性もより正確に検証できる。

本調査後には、東北大学が主体となり、連携機関やアドバイザー機関に所属する教員集団の知見を活かし、テスト理論・測定学的に分析を進める。その結果として、より実践的で具体的な評価手法の開発につながり、各大学の個別学力試験「国語」（現代文）の記述式問題の改善と作成支援に貢献できることも目的とする。

### 2.6.2 実施時期と調査対象者

本調査は、平成 30 年 7 月中に実施する。北海道内 8 校、山形県 1 校、静岡県 1 校の合計 10 校の高校 3 年生 1459 名の生徒が本調査への協力者として確定している。協力者の生徒は、文系をはじめ、理系、理数コースに所属

しており、本来、個別学力試験（前期日程）の記述式問題「国語」（現代文）の受験が必要ではない生徒のデータが得られることにより、今後、科の違いによる詳細なデータ分析が可能となる。調査協力校の内訳は表 17 に記す。

平成 28 年度と 29 年度のチーム B の調査では、各地域のトップ校の生徒が対象であった。今回、調査対象者となる生徒はトップ校や中堅校などに在籍する生徒である。そのため、前回と同様の伝統的な記述式問題（東北大学の過去問題）の解答率や正答率は、若干下がることを予想している。新傾向の記述式問題についても、伝統的な記述式問題でよく見られる「傍線部について分かりやすく説明しなさい」「なぜ筆者はこのように主張するのか分かりやすく説明しなさい」という問い方を一切していないため、設問を見た途端、「何をどのように解答すればよいのか」と戸惑いがあると予想される。おそらく、設問内容を読み解くことに時間を要し、解答率や正答率は下がることを想定している。

表 17 調査協力校の内訳

調査協力校	クラス数	対象者数
北海道 A 高等学校	文系	60
北海道 B 高等学校	5	192
北海道 C 高等学校	3	120
北海道 D 高等学校	その他	240
北海道 E 高等学校	5	185
北海道 F 高等学校	4	147
北海道 G 高等学校	2	74
北海道 H 高等学校	1	41
山形県立 I 高等学校	5	197
静岡県立 J 高等学校	5	203
合計	30 以上	1459

### 2.6.3 試験問題と出典

本調査で使用する試験問題は、表 18 に示す。新傾向の記述式問題 1 題とチーム B が調査で使用した語彙問題 1 題と伝統的な記述式問題 1 題を試験問題とする。表 18 のように出題パターンを変えて、問題冊子 2 冊を作成して実施する。大問 1 は語彙問題、大問 2 は新傾向の記述式問題、大問 3 には伝統的な記述式問題を配置することで、生徒が新傾向の記述式問題を解く時間を確保する。新傾向の記述式問題と伝統的な記述式問題を敢えて解答させることで、測定される資質・能力とテストとしての性能の関係について比較検討を行うことを目的としている。

なお、解答時間は、チーム B のモニター調査における受験生の解答時間の平均は大問 1 題につき 25 分以内であるが、新傾向の記述式問題には生徒も不慣れであるという事情を勘案し、大問 1 の語彙はチーム B の調査時と同様の 10 分程度、大問 2 と 3 はそれぞれ 40 分程度(大問 3 題で合計 90 分)と設定している。

表 18 試験問題の出典

No	多肢 選択式	新傾向の 記述式	伝統的な 記述式
1	語彙	新傾向の記述式試験問題 (評論 1 題)	平成 23 年度東北 大学前期日程試験 問題(小説 1 題)
2	語彙	新傾向の記述式試験問題 (小説 1 題)	平成 24 年度東北 大学前期日程試験 問題(評論 1 題)

### 2.6.4 試験問題に関する調査票(アンケート)

本調査においても、生徒を対象として試験直後に、試験問題に関する調査票への記入を 10 分程度で依頼する。

調査票の内容は、チーム B で実施したアンケート調査の項目と同一にし、生徒の新傾向の記述式問題と伝統的な記述式問題における

解答状況や印象の違いを比較する。加えて、新傾向の記述式問題は、生徒は解答したことのない出題形式であることから、「授業での学習内容が反映された問題であるか」「どのような資質・能力が試されていると感じたか」「どちらの出題形式の方が自分の力を発揮し、評価してもらえると思うか」などを質問項目に追加することを考えている。

### 2.6.5 今後のスケジュールと分析計画

平成 29 年度は、新フォーマット作成後、平成 27 年度(2015)個別学力試験(前期日程)の記述式問題「国語」(現代文) 20 大学分 45 題の分類と分析を行った。その後は、平成 28 年度と 29 年度にモニター調査を実施しているチーム B と協働で、平成 30 年度のモニター調査の計画策定を行いながら、チーム A (北グループ) では、モニター調査用の新傾向問題(評論 2 題と小説 2 題)の作成を進めてきた。

今後のスケジュールと分析計画の詳細は、別紙資料 9 を参照いただきたい。

## 3 今後の課題

今後の課題は、3 点ある。

1 点目は「フォーマットの再推敲と改訂」である。国立大学 20 大学において出題された平成 27 年度(2015)個別学力試験(前期日程)の記述式問題「国語」(現代文)を、「資質・能力と出題形式との関係」が測定できるフォーマット(平成 29 年 11 月完成)により分類・分析が完了した。しかし、11 名の専門家による分類結果から、設問内容(横軸)や国語科において育成すべき資質・能力(縦軸)に関して詳細な注釈が必要であることが分かった。設問内容(横軸)の「19. 図表の情報読み取り、分析・考察させる」や「20. 複数の文章の情報を読み取り、分析・考察させる」については、



分類者による「解釈の違い」が生じたため、注釈で言葉の定義を詳細に記述することで、分類結果がほぼ一致するよう改良していきたい。ただ、今回もフォーマットの下部に注釈を記載し、マニュアルも別途作成しているが、自身のこれまでの経験に頼って分類を進めている感じが否めなかった。マニュアルや注釈にまで目を配ってもらえる配慮がさらに必要である。

2点目は「分類・分析結果に基づく新傾向問題の作成」である。2.4での分類・分析結果を踏まえ、新傾向の記述式問題を作成中である。作成過程において実感していることは、良質な問題文（テキスト）の選定は必須であるが、従来の国語（現代文）の問題作成の常識はほとんど通用しないということである。これまでの評論問題では、筆者の意見で受験生に問いやすい部分を探し、傍線部を引けば問題を作成することができた。小説問題では、登場人物の気持ちが表現されている部分（感情の起伏が大きい部分）を探せば、心情を問う問題を作成することができた。しかし、新傾向の記述式問題を作成するためには、まず教員側のこれまでの問題作成における常識を変えなければ、新たな発想での設問の作成ができないことを実感している。筆者の意見や登場人物の心情を問う問題であっても、問い方を変えなければ新傾向の記述式問題にはならない。また、これまで問われていない設問内容と国語科における資質・能力をセットで考えて出題する必要がある。例えば、国立大学以外の大学（公立、私立）の大学入試問題や地域でトップ校と言われる高等学校の入試問題（国公立、私立）などの出題形式なども参照し、「問い方の工夫」がさらに必要となってくる。教員の意識を変えることから始まるため、問題完成にはかなりの時間と労力を要することも念頭に置かねばならない。

今回、平成27年度個別学力試験「国語」（現

代文）において、主に出題されていなかった設問内容は「表現」の部分、国語科における資質・能力は「学びに向かう力」の部分であった。今後はこの部分の測定を狙った問題作成を行わねばならないが、個別学力試験で測定すべきものなのか否かは慎重に議論すべき点であろう。

3点目は「新傾向問題の普及」についてである。これまで、新傾向の記述式問題を作成するなかで、教員の意識を変えること、問題作成には多大な時間と労力が必要であることを述べてきた。そのため、各大学において新傾向の個別学力試験「国語」（現代文）の問題作成にどれだけ時間と労力を割くことができるかが問題となる。多くの大学が本委託事業の成果を参照し、新傾向の個別学力試験「国語」（現代文）の問題作成に着手・普及することを心から願っている。「個別学力試験に対する教員の意識、時間、労力」この3点が今後の重要な課題であると言えるだろう。

#### 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』
- 旺文社（2015）.『2016年受験用全国大学入試問題正解 国語 追加掲載編』
- 梶田叡一（2010）.『教育評価〔第2版補訂2版〕』有斐閣双書 有斐閣
- 教学社（2016）.『2017年版大学入試シリーズ』
- 日本テスト学会（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
- 北海道大学他「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～」平成29年3月31日提出

文部科学省「これからの時代に求められる国語力について」平成 16 年 2 月 3 日 文化審議会答申

文部科学省「高等学校学習指導要領 国語」平成 21 年 3 月

文部科学省「高等学校学習指導要領解説 国語編」平成 22 年 6 月

文部科学省「国語科で育成すべき資質・能力(案)」平成 28 年 5 月 31 日教育課程部会国語ワーキンググループ資料 1 (別紙 2)

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](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/056/sonota/1377098.htm)> (2018 年 5 月 28 日アクセス)

文部科学省「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ(報告)」平成 28 年 8 月 26 日 教育課程部会

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

文部科学省「学校教育法施行規則の一部を改正する省令案及び高等学校学習指導要領案に対する意見公募手続(パブリックコメン

ト)の実施について」平成 30 年 2 月 14 日公表

<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/30/02/1401394.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/02/1401394.htm)> (2018 年 5 月 28 日アクセス)

文部科学省「新高等学校学習指導要領」平成 30 年文部科学省告示第 68 号

<[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afielddfile/2018/03/29/1384661\\_6\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afielddfile/2018/03/29/1384661_6_1.pdf)> (2018 年 5 月 28 日アクセス)

大学入試センター「大学入学共通テストー平成 29 年度試行調査\_問題, 正解表, 解答用紙等」

<[http://www.dnc.ac.jp/daigakunyugakukibousyagakuryokuhyoka\\_test/pre-test\\_h29\\_01.html](http://www.dnc.ac.jp/daigakunyugakukibousyagakuryokuhyoka_test/pre-test_h29_01.html)> (2018 年 5 月 28 日アクセス)

# チームA(南グループ)の報告

——2015 個別学力検査[国語]問題が問うている能力・資質に関して——

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2年次にあたって, チームAに属する南グループは, 初年次の活動を踏まえ, 6つの柱で活動した。

6つの柱とは, 下記の通りである。

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>1) 2015 個別学力検査[国語]問題分類フォーマットの作成と分類との往還による精緻化</li> <li>2) 高等学校国語科教諭の分析との比較と吟味</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>3) 大学における個別学力検査[国語]問題作成者との情報交換</li> <li>4) 全国学力・学習状況調査問題の参照</li> <li>5) SATの参照</li> <li>6) 提案問題作成のための文献資料収集</li> </ul> |
|--|---|

なお, 図1には, それぞれの柱による実施日程を示す。

[図1] チームA(南グループ)活動実績日程

	実施日程											
	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
1)	←—————→											
2)		←————→										
3)		←————→										
4)									←————→			
5)	←————→											
6)	←————→											

## 2 活動の概要(1)

本稿では、上記 6 つの柱に即した活動を、1)、4)及び5)に収束させて、報告することとする。

すなわち、2015 個別学力検査[国語]問題に関しては、年度始めには第 3 フォーマット(Ver. 7)による分類の吟味に着手し、最終的には第 6 フォーマットによる分類に到達した。

なお、児玉忠氏(宮城教育大学教授)は、南チームの活動に対して、2017 年 1 月以降 2017 年度にわたり、終始、専門的知識を以て協力してくれた。

### 2.1 第 3 フォーマットによる分類の吟味

振り返れば、2015 個別学力検査[国語]問題に関して、2017 年 3 月末までに、南チームは、第 3 フォーマット(Ver. 7)を作成するところに至っていた。それを携えて、ETS において意見交換を行った。詳しくは本活動報告書にも後掲しているが、結論を述べると、下記の通りとなる。

ETS の研究者たちは、第 3 フォーマット(Ver. 7)の横軸項目に関して、「うまくできていると思う」と評した。

次に、第 3 フォーマット(Ver. 7)の横軸項目のうち下記 2 項目に関しては、PISA の Reading Literacy の考え方には存在しないということ指摘した。

- ① テキスト以外の考え(知識・体験)を組み込んで説明す(論じる)。
- ② テキストによって触発された自分の考えを論じる。

その次に、下記の点について、ETS の研究者たちは、PISA の Reading Literacy の考え方では重要視しているが、第 3 フォーマットの横軸項目には見えないということも指摘した。

### ③ 資料の評価(evaluation of surces)

2017 年度活動を終えた現時点において、上記コメントを振り返れば、実に納得にいくものである。

①②に対する指摘からは、PISA では、読解に関する解答は、読解の対象であるテキスト内に閉じているべきであると考えていることがわかる。第 3 フォーマット(Ver. 7)の当該 2 項目には、テキスト外の、解答者の「知識・体験」及び「考え」を記述させる設問を分類することを想定していた。だから、このような指摘を受けたのだ。

③に関する指摘からは、日本の国語科では「鑑賞・享受」はあっても、「批評・評価」という側面が薄いのだということを改めて認識した。

第 3 フォーマット(Ver. 7)には、この時点で把握していた 2015 個別学力検査[国語]問題の実情を可能な限り忠実に反映させたものであっただけに、ETS の研究者たちの指摘は日本の伝統的な[国語]力を指定する上で非常に有効であった。

以降、南グループは、ここで得た示唆を反芻しながら活動を推進してきた。

### 2.2 第 4 フォーマット

2017 年度前期では、前項で述べたことを踏まえ、高等学校国語科教諭との協議及び大学個別学力検査問題作成者との情報交換を行いながら進めた。

そうして、同年 10 月末ようやく第 4 フォーマットによる分類が完成した。

第 3 フォーマットと第 4 フォーマットとの最大の違いは、第 4 フォーマットは、[図 2]及び[図 3]に示したような 2 つ(甲乙)の表からなることである。

甲：連続テキスト、かつ単独執筆者が執筆したテキストによる設問

乙：甲以外による設問

[図 2] 第 4 フォーマット 甲表

甲[連続テキスト、単独]		1. 知識・技能 [漢字、慣用語、文学史など]	2. テキストの1部分を把握・理解する [抜き出しなど]	3. テキストの複数部分を通貫して説明(解釈)する [言い換え、関係づけなど]	4. テキストの論旨全体を把握・理解して説明(解釈)する	5. テキストを編集・加工・操作して説明(解釈)する	6a. テキストの価値を評価する [内容面]	6b. テキストの価値を評価する [形式面]	7a. 目標達成や問題解決のために、テキストを活用する [内容面]	7b. 目標達成や問題解決のために、テキストを活用する [形式面]
テキストの題材	論説・評論									
	文学									
	実用									

[図 3] 第 4 フォーマット 乙表

乙[甲以外]		1. 知識・技能 [漢字、慣用語、文学史など]	2. テキストの1部分を把握・理解する [抜き出しなど]	3. テキストの複数部分を通貫して説明(解釈)する [言い換え、関係づけなど]	4. テキストの論旨全体を把握・理解して説明(解釈)する	5. テキストを編集・加工・操作して説明(解釈)する	6a. テキストの価値を評価する [内容面]	6b. テキストの価値を評価する [形式面]	7a. 目標達成や問題解決のために、テキストを活用する [内容面]	7b. 目標達成や問題解決のために、テキストを活用する [形式面]
テキストの題材	「論説・評論」 「図表写真」 を含む									
	「文学」									
	「実用」									
	「上記組合せ 古文との融合」									

[図 4] 第 5 フォーマット 甲表

甲[連続テキスト、単独]	1. 知識・技能 [漢字、慣用句、文学史など]	2a. テキストの1部分を把握・理解する [抜き出しなど]	2b. テキストの複数部分を通貫して説明(解釈)する [言い換え、関係づけなど]	2c. テキストの全体を把握・理解して説明(解釈)する [要約など]	3. テキストの文脈を踏まえて説明したり書き加えたりする	4a. テキストの価値を評価する [内容面]	4b. テキストの価値を評価する [形式面]	5a. 目標達成や問題解決のために、テキストを活用する [内容面]	5b. 目標達成や問題解決のために、テキストを活用する [形式面]
	テキストの題材	論説・評論							
		文学							
		実用							

[図 5] 第 5 フォーマット 乙表

乙[甲以外]	1. 知識・技能 [漢字、慣用句、文学史など]	2a. テキストの1部分を把握・理解する [抜き出しなど]	2b. テキストの複数部分を通貫して説明(解釈)する [言い換え、関係づけなど]	2c. テキストの全体を把握・理解して説明(解釈)する [要約など]	3. テキストの文脈を踏まえて説明したり書き加えたりする	4a. テキストの価値を評価する [内容面]	4b. テキストの価値を評価する [形式面]	5a. 目標達成や問題解決のために、テキストを活用する [内容面]	5b. 目標達成や問題解決のために、テキストを活用する [形式面]
	テキストの題材	「論説・評論」を含む							
		「文学」							
		実用「」							
	上記組合せとの融合を含む								

[図 6] 第 5 フォーマット 丙表

丙[テキストから切り離れた設問]	1. 知識・技能 [漢字、慣用句、文学史など]								

具体的には、甲表に、単独執筆者による文章のみ(図表を含まない)のテキストが題材にされた設問を分類した。一方、乙表には、図表が含まれているテキストを題材にしていたり、複数執筆者によるテキストを題材にしている場合など、甲以外のテキストによる設問を分類した。

この時点ですでに、2015 個別学力検査〔国語〕問題には図表が含まれているテキストや複数の著者の執筆によるテキストが極めて少ないことが判明していた。

したがって、そのことを際立たせるためにはあえて甲乙の2表で表現することが必要であると判断した。つまり、端的に言えば、従来型で測定していない資質・能力とは、乙表に分類されるような設問で問われる資質・能力である。

## 2.2 第5フォーマット

2017年11～2018年2月は、第4フォーマットの横軸項目の文言を調整しながら、分類の再々検討を行っていた。その過程で、[知識・技能]を問う設問には2種類あることに気がついた。テキストの文脈に依存する設問と、テキストの文脈に依存しない(切り離された)設問である。これを丙表に分類することとした。それが、第5フォーマット(甲表、乙表、丙表)である。

## 2.3 第6フォーマット

2018年3月上旬と下旬に、南チームとしての最終的総合的な判断を行った。

その結果、横軸項目を[図7]～[図9]のように確定した。それが第6フォーマットである。そして、最終的に第6フォーマットによる分類が完成した。

[図 7] 第 6 フォーマット 甲表 による分類結果

甲[連続テキスト、単独]	1. 知識・技能 [漢字、慣用語、文学史など]	2a. テキストの1部分を把握・理解する [指示内容、抜き出しなど]	2b. テキストの複数部分を通貫して説明(解釈)する [言い換え、関係づけなど]	2c. テキストの全体を把握・理解して説明(解釈)する [要約など]	3a. テキストの価値を評価する[内容面]	3b. テキストの価値を評価する[形式面]	4a. 目標達成や問題解決のために、テキストを活用する[内容面]	4b. 目標達成や問題解決のために、テキストを活用する[形式面]	
テク ス ト の 題 材	論 説 ・ 評 論	北1_1☑ 東北1_1☑  名1_1☑ ☑ 阪文1_1☑ 経1_1☑ ☑ 九1_7☑ 九2_7	北1_2, 北1_3☑, 北2_2☑ 東北1_2, 東北1_3☑ ☑ 名1_2  京1_1☑ 京2_1, 京2_2, 京2_3, 京2_4☑ ☑  ☑ 京1_1☑ 九2_1, 九2_2, 九2_5	北1_4, 北2_3, 北2_4☑ 東北1_4, 東北1_5☑ 東1_1, 東1_2, 東1_3, 東1_4☑ 名1_3, 名1_4, 名1_5, 名1_6☑  京1_2, 京1_3, 京1_4☑ 京4_1, 京4_2☑ 阪文1_2, 阪文1_3☑ 阪経1_3 阪経2_1, 阪経2_2, 阪経2_3☑ 九1_2, 九1_3☑ 九2_3, 九2_4, 九2_6	北1_5☑, 2_5, 東1_5☑  京1_5☑, 2_5, 京4_3☑  阪文1_4☑ 阪経1_4 ☑ 九1_4, 九1_5, 九1_6				
		新1_1 千1_1 金1_1 岡1_1 熊1_1	☑ 経1_3	新1_2, 新1_3, 新1_4 千1_2, 千1_5, 千1_6, 千1_7 金1_2, 金1_3, 金1_4 岡1_3, 岡1_5 熊1_2, 熊1_3	新1_5☑ ☑ 金1_5				
		信15教1_1☑ 信15教2_3☑ 信15経2_1☑ 信15経3_2☑ 信16経1_2 信16経2_1 一1_1, 一1_2 神1_1 広1_1	信15教2_1, 信15教2_2 信15教2_4, 信15経1_2☑ 信16経1_3	信15教2_5☑  信15経1_1☑, 15経2_2, 信15経2_3☑, 15経3_31☑ 信16経2_2, 信16経2_3  一1_3 神1_2, 神1_3, 神1_4 広1_21, 広1_22, 広1_3, 広1_4, 広1_5, 広1_6 筑1_1, 筑1_2, 筑1_3	☑ ☑ 信15経1_3 信15経3_32  一1_4, 一3 神1_5 広1_8  ☑		信15教2_6		
	文 学	☑ ☑  ☑ ☑ 長1_1, 長1_2 熊2_4	東北2_2, 東北2_4  東4_1, 東4_2  阪文2_1  信15教3_31, 信15教3_33  広4_5 長1_3, 長1_5, 長1_7, 長1_8 筑2_1	東北2_1, 東北2_3, 東北2_5  東4_3, 東4_4  阪文2_3  広4_1, 広4_3, 広4_4, 広4_6 長1_9 熊2_5 筑2_2, 筑2_3	阪文2_4  阪文2_4  広4_7  筑2_4			阪文2_2  信15教3_2 信15教3_32 信15教3_4 広4_2	
実 用									



[図 8] 第 6 フォーマット 乙表による分類結果

乙[甲以外]		1. 知識・技能 [漢字、慣用句、文学史など]	2a. テキストの1部分を把握・理解する [指示内容、抜き出しなど]	2b. テキストの複数部分を通貫して説明(解釈)する [言い換え、関係づけなど]	2c. テキストの全体を把握・理解して説明(解釈)する [要約など]	3a. テキストの価値を評価する[内容面]	3b. テキストの価値を評価する[形式面]	4a. 目標達成や問題解決のために、テキストを活用する[内容面]	4b. 目標達成や問題解決のために、テキストを活用する[形式面]
テキストの題材	「図表写真などを含む」 論説・評論					信16経3_2 信16経3_3			
	「文学」			信15教3_1			信15教3_2		
	「実用」		モ1_1	モ1_2, モ1_3	☑1_1, プ1_2			モ1_4, ☑2_1 モ2_2, モ2_3 プ1_3	
	「上記現代文と古典との融合を含む」								

[図 9] 第 6 フォーマット 丙表による分類結果

丙[テキストから切り離した設問]	1. 知識・技能 [漢字、慣用句、文学史など]
	信15教1__1

以下には、第6フォーマットの横軸分類項目の定義を示す。

1：知識・技能

漢字の読み書き，慣用句，文学史などの設問を分類する。

2a：テキストの1部分を把握・理解する。

テキストが評論の場合では，1形式段落の範囲で，把握・理解を問うている。また，テキストが文学の場合では，原則として，1意味段落の範囲で，場面，心情，プロットの把握・理解を問うている。具体的には，指示語が指している指示内容の抜き出しなどの設問を分類する。

【例】傍線部A「それ」の内容を30字以内で説明せよ。[甲：北1\_2]

2b：テキストの複数部分を通貫して説明(解釈)する。

前項2aの範囲での解答では不十分であり，テキストが評論の場合では2つ以上の形式段落の範囲で，把握・理解を問うている。また，テキストが文学の場合では，原則として2つ以上の意味段落にまたがって，場面，心情，プロットの把握・理解を問うている。具体的には，言い換えや関係づけなどの設問を分類する。

【例】傍線部D「デジタル革命」の画期的な点は何か。80字以内で説明せよ。[甲：北2\_4]

2c：テキストの全体を把握・理解して説明(解釈)する。

原則として，設問文に「全体をふまえて」「筆者の主張をふまえて」など，テキスト全体の把握・理解を問うている語が用いられている場合。あるいは，最終の設問であり，当該の意図がうかがえる場合。具体的には，要約などの設問を分類する。

【例】傍線部D「死物化」の意味を，本文全体の趣旨

をふまえて100字以内で説明せよ。[甲：北1\_5]

3a：テキストの価値を内容面で評価する。

テキストの内容(話題，事例，主張，根拠など)に関して，解答者に評価を求めている場合。「あなたはどう思いますか」や「あなたは賛成ですか，反対ですか」と，テキストの評価を，内容面で求めている設問を分類する。

なお，2015大学個別学力検査[国語]問題には見当たらなかった。

3b：テキストの価値を形式面で評価する。

テキストの形式(構成，展開，文体，語法，表記など)に関して，解答者に評価を求めている場合。

【例】傍線部(2)において，「見える」と現在形が使われることによって，どのような効果がもたらされるか，説明しなさい。[甲：阪文2\_2]

4a：目標達成や問題解決のために，テキストを内容面で活用する。

解答者の目標達成や問題解決のために，テキストの内容を活用させる設定の場合。「あなたならば……」や「〇〇氏の立場になって……」と，テキストの活用を内容面で求めている設問を分類する。

なお，2015大学個別学力検査[国語]問題には見当たらなかった。参考までに，比較参照のために分類対象に加えた大学入学者共通テストのモデル問題(2017)の中から，下記の設問を例示する。

【例】駐車場使用契約を行った3ヶ月後のある日，サユリさんのもとに，原パークの担当者から電話があった。

「もしもし，原パークですが，サユリさんですか？いつもご利用ありがとうございます。現在，サユリさんには駐車場料金を毎月21,600円払っていただいておりますが，このたび24,800円に値上げすることを決定いたしました。来月分より新料金

でのお振り込みをよろしくお願いたします。」

サユリさんは、この突然の値上げに納得がいかないので、原パークに対して今回の値上げに関する質問をしたい。契約書に沿って、どの条文の、どのような点について質問したらよいと考えられるか。解答の文末が「～について質問する。」となるようにして、40字以内で述べよ(句読点を含む)。  
[乙：モ2\_1]

4b: 目標達成や問題解決のために、テキストを形式面で活用する。

解答者の、目標達成や問題解決のために、テキストの形式を活用させる設定の場合。「あなたならば……」や「〇〇氏の立場になって……」と、テキストの活用を形式面で求めている設問を分類する。  
なお、2015 大学個別検査[国語]問題には見当たらなかった。

### 3 活動の概要(2)

#### 3.1 第6フォーマットによる分類からわかったこと

2015 個別学力検査[国語]問題に関して、分類対象とした大学は、下記の18大学である。

北海道大学、東北大学、東京大学、名古屋大学、京都大学、大阪大学、九州大学、新潟大学、千葉大学、金沢大学、岡山大学、長崎大学、熊本大学、一橋大学、神戸大学、広島大学、筑波大学、信州大学

比較参照のために、下記3種に関しても分類対象に加えた。

信州大学(2016 個別学力検査問題)、大学入学者共通テストのモデル問題(2017)、大学入学者共通テストの試行問題(2017)

次に、上記大学の問題に関して、第6フォーマットによる分類を件数で表示してみると、

[図10]～[図12]のようになる。

[図10]

甲 162(5)		1	2a	2b	2c	3a	3b	4a	4b
題 材	論	20(2)	33(1)	51(2)	19	0	1	0	0
	文	3	13	14	3	0	5	0	0
	実	0	0	0	0	0	0	0	0

[図11]

乙 2(12)		1	2a	2b	2c	3a	3b	4a	4b
題 材	論	0	0	0	0	0	0	0(2)	0
	文	0	0	1	0	0	1	0	0
	実	0	0(1)	0(2)	0(2)	0	0	0(5)	0
	組	0	0	0	0	0	0	0	0

[図12]

丙 1(0)	1
	1

( )内には、比較参照のために分類した3種の入試問題の設問数を示した。

分類した設問数を比較すると、下記のようになる。

甲：162(5)、乙：2(12)、丙：1(0)

#### 3.1.1 テキストの種類

2015 個別学力検査[国語]問題の設問[甲+乙+丙=総数165]のうち98%は、甲表に分類した単独執筆者による連続テキスト(図表を含まない文章)から作問されている。

一方、比較参照のために分類対象に加えた試験問題[( )内]では、甲表に分類される設問よりも乙表に分類される設問のほうが多い。つまり、新しい学力観を具体化している問題では、複数執筆者による、図表を含むテキストからの作問が多いのである。

### 3.1.2 テクストの題材

次に、使用されているテキストを題材で分類してみると、[図 13]のようになる。

[図 13]

		甲	乙	
		162(5)	2(12)	164(17)
題 材	論説・評論	124(5)	0(2)	124(7)
	文学	38(0)	2(0)	40(0)
	実用	0(0)	0(10)	0(10)
	上記 組合わせ	—	0(0)	0(0)

2015 個別学力検査[国語]問題の題材では、評論が 75.6%，文学が 24.4%，実用文が 0% となる。

一方、比較参照のために分類対象に加えた試験問題[( )内]では、実用文が多くなっている。つまり、新しい学力観を具体化している問題では、題材として実用文を選んでいるのである。

### 3.1.3 問いの程度

2015 個別学力検査問題の設問では、[図 14]のような資質・能力を問うていることがわかった。

[図 14]

		甲	乙	丙
	165(17)	162(5)	2(12)	1(0)
知識・ 理解	[1]	23(2)	0(0)	1(0)
精査・ 解釈	[2a, 2b 2c]	133(3)	1(5)	—
考えの 形成	[3a, 3b 4a, 4b]	6(0)	1(7)	—

すなわち、2015 個別学力検査[国語]問題の設問は、単独執筆者による連続テキストの精査・解釈に集中している[80.6%]。次いで、大きく差は開いているが、単独執筆者による連続テキストを題材にして知識・理解[13.9%]を問うている。

一方、自分の考えを解答する設問[3a, 3b, 4a, 4b]は、今後、必要と判断されるものの、2015 個別学力検査[国語]では 0.4%と極めて少数しか出題されていない。

なお、比較参照のために分類対象に加えた入試問題[( )内]では、自分の考えを解答する設問の比率が高くなっている。

### 3.2 H30 版高等学校学習指導要領国語の<読むこと><書くこと>との関係

第 6 フォーマットによる 2015 個別学力検査問題の分類結果を、「[大学入学共通テストの導入に向けた試行調査(プレテスト)]作問のねらいとする主な『思考力・判断力・表現力』、及びそれらと出題形式との関係についてのイメージ(素案)」([図 15] 2018.2)に当てはめてみると、[図 16]のようになる。

すなわち、テキストを把握、精査・解釈して解答する設問が圧倒的に多いことがわかった(読解[「知識・理解」を除いたもの]の設問数 141 のうち、134=①112+②22。95.0%)。

なお、「[大学入学共通テストの導入に向けた試行調査(プレテスト)]作問のねらいとする主な『思考力・判断力・表現力』、及びそれらと出題形式との関係についてのイメージ(素案)」は、H30 版高等学校学習指導要領国語の<読むこと><書くこと>に反映されるということが、同学習指導要領に対するパブリックコメント募集時(2018.3)に明らかにされた。

④レベルの設問に解答するには、[小論文]と同等の資質・能力が要求されるために、[国語]という枠組では④レベルの設問は出題さ

[図 15]

**【国語】作問のねらいとする主な「思考力・判断力・表現力」，及びそれらと出題形式との関係についてのイメージ（素案）** 検討中

※ 試行調査の検証・分析の結果及び高等学校学習指導要領の見直しの内容等を踏まえ、更に整理する。  
 ※ 作問のねらいとする主な「思考力・判断力・表現力」と出題形式との関係は、例として挙げているものであり、同じ方や場面等によっては別の出題形式等でも行う可能性もあり得る。  
 ※ ここでの「テキスト」は、文章、及び、文章になっていない断片的な言葉、言葉が含まれる図表などの文章以外の情報を含む。  
 ※ 「読むこと・書くこと」の領域を参照した設定も取り入れる。

		<b>&lt;読むこと&gt;</b> 【構造と内容の把握】（叙述に基づいて、文章の構造や内容を把握すること） 【精査・解釈】（構成や叙述などに基づいて、文章の内容や形式について、精査・解釈すること）	<b>&lt;読むこと&gt;</b> 【考えの形成】（文章を讀んで理解したことなどに基づいて、自分の考えを形成すること）	<b>&lt;書くこと&gt;</b> 【題材の設定】【情報の収集】【内容の検討】（目的や意図に応じて題材を決め、情報を収集・整理し、伝えたいことを明確にすること）	<b>&lt;書くこと&gt;</b> 【構成の検討】（文章の構成を検討すること） 【考えの形成】【記述】（自分の考えを明確にし、記述の仕方工夫すること） 【推敲】（読み手の立場に立ち、自分が書いた文章についてとらえ直し、分かりやすい文章にすること）
大学入学共通テストにおいて問いたい 「思考力・判断力・表現力」	①テキストの部分把握・精査・解釈して解答する問題 <b>選択式／短答式</b>	テキストの部分に書かれていること（構造や内容）を把握、精査・解釈することができる (例) ○テキストにおける語句の意味や比喩等の内容を適切にとらえることができる ○テキストにおける文や段落の内容を、接続の関係を踏まえて解釈することができる ○テキストの特定の場面における人物、情景、心情などを解釈することができる			
	②テキストの全体把握・精査・解釈して解答する問題 <b>選択式／条件付記述式</b>	テキストの全体に書かれていること（構造や内容）を把握、精査・解釈することができる (例) ○テキスト全体における書き手の考えとその根拠をとらえることができる ○目的等に応じて情報をとらえ、テキスト全体の要旨を把握することができる ○テキスト全体における人物相互の関係の推移や心情の変化を適切にとらえたり、意図の意味を解釈したりすることができる ○テキスト全体を通じて対比されている事項について考察し、共通点や相違点を整理することができる ○テキスト全体の構成や展開、表現の仕方等を評価することができる			
	③テキストの精査・解釈に基づく考えを解答する問題 <b>選択式／条件付記述式</b>	テキストに書かれていること（構造や内容）を把握した上で、テキスト全体から精査・解釈し、それに基づき考えを形成することができる (例) ○テキストを踏まえ、推論による情報の補足や、既知知識や経験による情報の整理を行って、テキストに対する考えを説明することができる ○テキストを踏まえ、条件として示された目的等に応じて、必要な情報を比較したり関連付けたりして、テキストに対する考えを説明することができる ○テキストに含まれている情報を統合したり関連化したりして、内容を総合的に解釈し、テキストに対する考えを説明することができる			
	④テキストの精査・解釈を踏まえて発展させた自分の考えを解答する問題 <b>自由記述式／小論文</b>	テキストに書かれていること（構造や内容）を把握した上で、テキスト全体から精査・解釈し、それを踏まえながら発展的に自分の考えを形成することができる (例) ○テキストにおける書き手の考えを踏まえた上で、テキストに示されたテーマについて自分の考えを論じることができる ○テキストに示されたテーマについて、仮説を立てたり、既知知識や経験を具体的に挙げたりしながら、自分の考えを論じることができる ○テキストと自分自身との関わりを考え、自分自身の問題として論じることができる			

[図 16]

		<b>&lt;読むこと&gt;</b>	<b>&lt;読むこと&gt;&lt;書くこと&gt;</b>	<b>&lt;書くこと&gt;</b>
	<b>第6フォーマット 甲+乙 141(15)</b>			
①	2a、2b	112(6)		
②	2c	22(2)		
③	3a、3b	7(0)		
④	4a、4b	0(7)		

\* [図 16]の母数「141」は、第6フォーマットの「1」項目に分類した「知識・理解」に関する設問数を除いた設問数。

れてこなかったことが推測できる。逆に言えば、従来は、[小論文]という枠組によって、④レベルが問われてきたのである。

[小論文]は、一般的に、教科の枠組を超えて論じる力を問うている。今後、国語科で求められているものの一つは、教科の枠組を超えて論じる資質・能力である。

### 3.3 SATの参照からわかったこと

SATとは、アメリカの大学進学希望者を対象とした共通テストである。非営利法人College Boardが主催しており、日本における大学入試センター試験の位置付けに似ている。SATの得点と、入学後の成績、及び卒業後の成功とは関連があるという。

SATの科目は、下記の通りである。

- ① Evidence-Based Reading and Writing
- ② Math
- ③ Essay

SATは、近年、下表のように改訂された。

	改訂前 (2016年1月まで)	改訂後 (2016年3月以降)
R	必須、多項選択	必須、多項選択
W	必須、多項選択	必須、多項選択
E	必須、記述	任意、記述

南チームは、SATの改訂前後の変容が、本委託事業のテーマに示唆するところがありそうであるので、適宜、SATを参照してきた。

なお、本報告書におけるSATに関する記述は、Official SAT Study Guide(2016 Edition)による。

#### 3.3.1 Readingについて

Official SAT Study Guide(2016 Edition)の第2部第8章(pp.67-72)に、Readingに関

する概説がある。それを読むと、個別学力検査[国語]問題には見られない発想が見える。すなわち、Readingで問うているのは、教科の枠内に留まらない汎用性であり、根拠に基づく読解力であることがわかる(下線部)。

リーディングテストでは、高校卒業後の様々な進路で出会うであろう幅広い文章を理解できるかが問われます。従って問題文(リーディング・セクション)はそのジャンル、目的、分野、複雑さも様々です。また互いに関連する2つ1組の問題文もあり、これは、2つの問題文の具体的な関連性を問うものです。さらには情報図表(表、グラフ、チャート等)をいくつか含めた問題文もあり、そこではこれらの図表の解釈や、そこに示された情報と、問題文に含まれる情報との関連性が問われます。

これらの設問では、問題文の中で述べられていることや含意されていることは何かと問われます。つまり、筆者が直接述べていること、あるいは明確には述べていないが示唆していることは何かを答えさせるのです。問題文の中の情報や考えに関する問題もあれば、書かれた文章の構造、目的、技法を問う問題もあります。また互いに関連する1組の問題文の具体的な関連性や、問題文と情報図表の関連性を答えさせる問題もあります。全体としてこれらの問題に正しく答えるには、高校の授業で既に使っているリーディングスキルが求められます。これらのスキルは、大学の課程や職場の研修プログラムで良い成績を収めるのに不可欠なものです。

また、驚くべきことに、問題文の一部が下記のように明示されている(下線部)。ここが、日本の大学入試問題とは、全く異なる点であろう。

▶ **分野**:リーディングテストの問題文は、主として米国/外国文学、歴史/社会、科学の3分野からの出題です。文学では、米国あるいは海外の古典

文学や近年の作品（フィクション）から出題されます。歴史/社会では、経済、社会学、政治学分野からの出題です。また米国建国文書（独立宣言、ゲティスバーグの演説など）や、米国内外の著者による市民生活や政治に関するテキストが使われたりもします。科学分野では、地学、生物学、化学、物理学分の情報、概念、実験に関するものが中心です。

なお、College Board のホームページ [<http://sat.ivyglobal.com/great-global-conversation/>]によれば、米国建国文書とは、下記の7種である。

- ① Declaration of Independence（アメリカ独立宣言）
- ② The United States Bill of Rights（権利章典）
- ③ The Federalist Papers（ザ・フェデラリスト）
- ④ A Report of the Debates and Proceedings in the Secret Sessions of the Conference Convention for Proposing Amendments to the Constitution of the United States
- ⑤ U.S. Constitution（アメリカ合衆国憲法）
- ⑥ a The Journal of the Debates in the Convention which Framed the Constitution of the United States May – September 1787 (Volume 1)
- ⑥ b The Journal of the Debates in the Convention which Framed the Constitution of the United States, Volume II

また、「米国内外の著者による市民生活や政治に関するテキスト」は、「グレート グローバル カンバセーション」とも呼称され、ほぼ人物別に著作がリストされている。リストされている人物名等は、具体的には下記の通りである。

エドマンド・バーク、メアリ・ウルストンクラ

フト、マハトマ・ガンディー、ヘンリー・デイヴィッド・ソロー、エリザベス・ケイディ・スタントン、アリストテレス、マグナ・カルタ（大憲章）、トーマス・ジェファーソン、ベンジャミン・フランクリン、ブッカー・T・ワシントン、フレデリック・ダグラス、アイダ・B・ウェルズ、W.E.B.デュボイス、オリーブ・ギルバート、ラルフ・ウォルドー・エマーソン

### 3.3.2 Writing について

Official SAT Study Guide(2016 Edition)の第2部第13章(pp.127-134)に、Writingに関する概説がある。ここからは、Essay との割り切った住み分けが読み取れる。すなわち、Writing で問うていることは、修正／編集技術に限定されている(下線部)。

大学に進学する場合も、職場で研修を受ける際にも、高校卒業後に何かを学ぶ際に中核をなすのがライティングです。スピーキングやクリエーション媒体と並んで、ライティングはコミュニケーションツールとして不可欠であり、公式の場でも非公式の場でも、あらゆる場面で使い続けることになります。自分用のメモや日記を付けて情報を記録し、記憶を補完し、自分の考えや感情を整理することも、情報や考えを他人に伝えるために、エッセイや詩、レポートにより系統立てた完全な形にまとめることもあるでしょう。

後者の場合、計画を立ててから仕上げるまで、様々な段階を経て書くことになるでしょう。どのような過程で書いていくかは人によって異なり、またライティングの課題、目的、読み手（それが何人かに関わらず）によって取り組み方も変わってくるでしょう。しかし、ライティングの内容がさらに良くなるよう修正し、自分の書いたものが標準的な文語英語の慣例に従ったものになるように編集する作業は、ほぼどのようなプロジェクトでも重要です。SAT のライティング&言語テストでは、この2つの作業を行うことになります。つまり様々な文章を修正したり編集したりして、よ

りの確に考えを伝えることができるか、また、構文、語法、句読法などの誤りを正すことができるか、といったことを評価します。

ライティング&言語テストの問題文は、その目的、分野、複雑さも様々です。また情報図表(表、グラフ、チャート等)をいくつか含めた問題文もあり、そこではこれらの図表の解釈や、そこに示された情報と、問題文に含まれる情報との関連性が問われます。

(チャプター8で説明した)リーディングテストの問題文と異なり、ライティング&言語テストの問題文は、SATのために作成されたものです。「間違い」(このテストで評価する、各種の修飾的な問題や機械的な問題に対して用いる一般的な用語)を含めやすくしています。

このテストでは、問題文と設問が並べて表示されます。つまり左の欄に(何ページかにわたって)問題文が、右の欄にそれに関する設問が示されます。問題文中の設問番号や注釈(特に下線)から、問題文のどの部分が問われているかを判断します。また問題文全体について問う設問もあります。

各設問の内容は、問題文中にある考えがどのように表現されているかを問うものです。具体的には、展開や構成について、また効果的な言語使用についての問題です。また標準的な文語英語の慣例に関する知識を、問題文に当てはめて答える問題、つまり構文、語法、句読法の間違ひを見つけて訂正させる問題もあります。こうした設問はどれも、複数のパラグラフから成る問題文に基づいているため、前後関係をよく考えれば答えられるもので、言語「規則」を機械的に覚えておかねば答えられないような設問はありません。概してどの設問も、高校の授業で既に使っているような、修正/編集技術を問うものです。こうした技術は、大学や職場の研修プログラムを無事やり遂げるのに必要なものです。

### 3.3.3 Essay について

2016年の改訂で、最も影響を受けたのはEssayで、ほぼ全面的に変更されたという。

変更点については、Official SAT Study Guide(2016 Edition)の第2部第17章(pp.173-221)に、[表3]が収載されている。

また、興味深いことは、改訂後のEssayが、日本でいうところの「自分の考え」を記述するのではなく、課題文の議論を分析することとなったことである。Reading同様に、問題文中の証拠に基づいて分析し、説明することを求めている。この点に関する説明を下記に引用する(下線部)。

**エッセイの課題** SAT エッセイでは、提示された議論を分析し、その筆者が、読む人を納得させるためにどのように議論を組み立てているかを説明することになります。これは過去のエッセイの課題とは大きく異なっています。改訂版エッセイ(議論形式の長文)では、そのプロンプトによりあなたが検討すべき論点を提示しますが、この論点に関する自らの立場を示す必要はありません。(実際のところ、この論点についての自分の考えを説明しただけでは、この課題の性質を理解していない、ということになり、エッセイの「分析」スコアは低くなってしまいます。)ここまでの説明からお分かりだと思いますが、過去の知識や意見、あるいは経験を主たる根拠とするのではなく、与えられた問題文中の情報と考えに基づいて分析する必要があります。つまり問題文に示された証拠を使って、筆者が読者を説得するために、問題文の中でどのように議論を展開しているかを具体的に示す、ということです。

改訂版 SAT のどの回も、エッセイのプロンプトは実質的に同じです。つまり、問題文とその説明文は毎回違いますが、課題は常に同じ、ということです。このことを承知していれば、エッセイへの対策がしやすくなります。何を問われるのか推測する必要はなく、読解、分析、ライティングに関する重要な知識の習得に集中すればよいのです。そうしておけば試験当日は直ちにこの課題に取り掛かることができます。それまで考えたこともなかったような話題に対する意見を述べるのに、貴



重な時間を費やしてはなりません。

[表 3]

特徴	改訂前（2016年1月まで）	改訂後（2016年3月以降）
必須／任意	必須	任意
SAT テスト内の位置付け	SAT テストの冒頭（多項選択問題セクションの前）	SAT テストの最後（多項選択問題セクションの後）
試験時間	25分	50分
プロンプト（設問）と回答（答え）の数	各1問	各1問
プロンプトの性質	ある論点に関する見解を示す	議論を分析する
プロンプトは多様か一定か	多様。一般的な形式は同じだが、問題文の内容とプロンプトは毎回異なる。	一定。一般的な形式は同じ。問題文の内容は毎回異なるが、プロンプトはほぼ常に同じ。
問題文の内容	主としてある論点について考えさせる内容の、短い（80～100語）問題文。	課題の主な焦点となる、長めの問題文（650～750語）
使用すべき証拠	回答者が自分で読んだり学んだり、経験/観察したことの例	問題文に含まれている根拠や証拠
採点	エッセイ全体のスコア（2～12）を多項選択式のライティングのスコアと合算して、ライティング全体のスコアとする（200～800）	読解、分析、ライティングそれぞれ2～8スコア。これらのスコアは合算しない。また他のスコアとも合算しない。

なお、プロンプトは、リード文中に示された、当該設問で問うている「能力・資質」と言い換えてもよいであろう。Official SAT Study Guide(2016 Edition)に例示されているプロンプトを下記に引用する。

以下の問題文を読み、[筆者が]以下の各項目をどのように利用しているか考えてください。

- ・主張を裏付ける事実その他の証拠
- ・考えを展開し、主張と証拠を結び付ける論理的根拠
- ・考えを明確に表明するための語句の選び方、感情へのアピールの仕方、といった文体や説得に関すること

[筆者が]読み手を説得するために議論をどのように構築しているかを説明するエッセイを書きなさい。その中で、筆者がより論理的に説得力ある議論を展開するため、上記の特徴(あるいは自分が選んだ選択肢の特徴)のいくつかをどう利用しているかを分析しなさい。

その中で、あなたが著者の主張に同意するかどうかではなく、筆者が自分の読み手を説得するため、どのように議論を構築しているかを説明してください。

さらに、第1部第2章「SATの8つの重要な変更点」が設けられており、下記のような注意喚起がなされている(下線部)。

### 3. 出典を分析するエッセイ

再設計された SAT エッセイが要求するものは、今までにあなたが書いてきた多くのエッセイで要求されたタスクとはまったく異なります。

説得力のあるあなた自身の議論を展開するのではなく、別の著者(=出題文章の著者)がどのようにして読者を説得しているかを分析するよう求められます。

エッセイの解答は、提示された議論を単純に要約したり、問題に関する意見を提示したりするべきではありません。むしろ、あなたの解答は、主に著者が読者を説得するために使用しているテクニックを分析することに焦点を当てるべきです。

### 3.4 全国学力・学習状況調査[国語]の参照からわかったこと

試みに、2007 年度から始まった全国学力・学習状況調査問題を参照してみることにする。というのは、日本における従来型の読解に関する学力観が大きく変わったことを見て取ることができるからである。

「全国学力・学習状況調査」の設問は、従来とは大きく異なっている。その背景には、2000・PISA の影響があると言われている。

このことについて、福田氏の論考を下記に引用する。

PISA の読解力に「落書き」という有名な設問がある。

[中 略]

PISA で定義される読解力とは、相互交流的に「言語・情報」という道具を使用する能力である。つまり、「言語・情報」を用いて、社会を理解し、他者と交流し、他者と協同してそこに働きかけ、よりよい成果を生み出す力である。読解力というよりは「言語力」といえば、より正解であろう。

フランスが 1 位である点は、国民こぞって政治論議が好きで、国際政治の舞台で行動力のある政治家を生み出しているので何となく頷ける。

日本の順位は低く、とりわけ「無答」という白紙状態が 3 割近くあり、OECD 平均の 3 倍と突出している。なぜ、「無答」となったのかを分析する設問を作ると正確に分析できるのだろうが、推測すれば、日本の子どもたちは「正解がわからなくなると答えない」という傾向にあるのではないか。日本の子どもたちが正解を覚える学びをしてきたからという他はない。世の中にはいろいろな考えがあるのであり、「ここまでは認められるが、この点は問題が残るのではないか」という解答の仕方を学んでこなかったからではないか。

さらにもう一つ推測すれば、日本の子どもたちは、自分と異なる意見の論理が終えず理解不能に陥ってしまい、結果的に相手を見捨てて自分の意見を一方的に言い放つことになるのではないかと

表1 落書きに関する問2の結果(%)

	反 応 率		
	正 答	誤 答	無 答
フランス	64.5	26.4	9.1
韓 国	60.2	33.4	6.4
フィンランド	57.8	33.8	8.5
イタリア	52.5	34.3	13.3
ドイツ	50.1	32.3	17.6
アメリカ	45.5	50.1	4.4
日 本	42.2	29.0	28.8
OECD 平均	53.4	36.3	10.2

(国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能』2002年、ぎょうせい、p.69)

いうことである。事実、インターネットで検索すると、「落書きは悪いに決まっているじゃないか、ソフィアの見解についていちいち聞くな、意味がない」というような意見も散見される。

[中 略]

PISA は読解力を「情報の取り出し」「解釈」「省察(熟考・評価)」の 3 ステップに分けて測定した。分野別学力を比較分析すると、フィンランドの特徴は、意外なことに表現力が突出しているわけではない。情報を探してきたり、その情報を解釈したりするところが上手で、最後に自分の意見を述べる段階ではフィンランドよりも勝る国が複数あ

るのだ。だから、日本の子どもたちには白紙答案が多かったので作文養成が主要課題なのだという受験産業の反応は、本質をそらしていると考えべきだろう。

フィンランドの子どもたちはいつも「なぜ」と問いかけ、探究することを促され、自分と意見が違う人々とも交流する機会を与えられ、異質の意見を理解できるようになっていると表2の結果から判断される。

表2 上位8か国の読解力分野別得点比較 (PISA2000)

情報の取り出し	解 釈	省 察
フィンランド 556	フィンランド 555	カナダ 542
オーストラリア 536	カナダ 532	イギリス 539
ニュージーランド 535	オーストラリア 527	アイルランド 533
カナダ 530	アイルランド 526	フィンランド 533
韓 国 530	ニュージーランド 526	日 本 530
日 本 526	韓 国 525	ニュージーランド 529
アイルランド 524	スウェーデン 522	オーストラリア 526
イギリス 523	日 本 518	韓 国 526

(国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能』2002年, p.39より作成)

自ら学べという姿勢で育てているフィンランドと、こうして学べと学び方を押しつけようとする「和式フィンランド・メソッド」とは、対立関係にあるとみなすべきであろう。

何を学ぶべきかと問いかけて学力のグランドデザインを描いていったヨーロッパと、どう学ぶべきかに一喜一憂して旧来の学力観をそのまま学力競争に突入した日本の姿とは、あまりに違いが大きい。未来の国際社会に生きる日本の子どもたちには、過酷な運命が待っていると言う他はない。

福田誠治, 「学力が変わる, それはなぜか」, 『国語学力調査の意義と問題』, pp. 93-97, 全国大学国語教育学会編, 2010.

上記の福田氏の論考にあるように, PISA の読解力の3ステップ「情報の取り出し」「解釈」「省察(熟考・評価)」は, 「全国学力・学習状況調査」の設問に反映されている。

また, 前述してきたように, 第6フォーマットでは, 2a が「情報の取り出し」, 2b・2c が「解釈」, 3a・3b・4a・4b が「省察(熟考・評価)」に対応する。

この第6フォーマットによって, 初期(第1

～3回)の「全国学力・学習状況調査」の設問を分類した。その結果を[図18]及び[図19]に示す。

それによると, 「全国学力・学習状況調査」の設問の分類結果と, 2015 個別学力検査問題の分類結果とは, 下記3点において対照的である。

- ① 乙表に分類される設問が多い。
- ② 実用文を題材としている設問が多い。
- ③ 3a, 3b, 4a, 4b に分類される設問が多い。

すなわち, 義務教育段階では, 少なくとも10年前から国際標準学力の育成に着手されていたことがわかる。

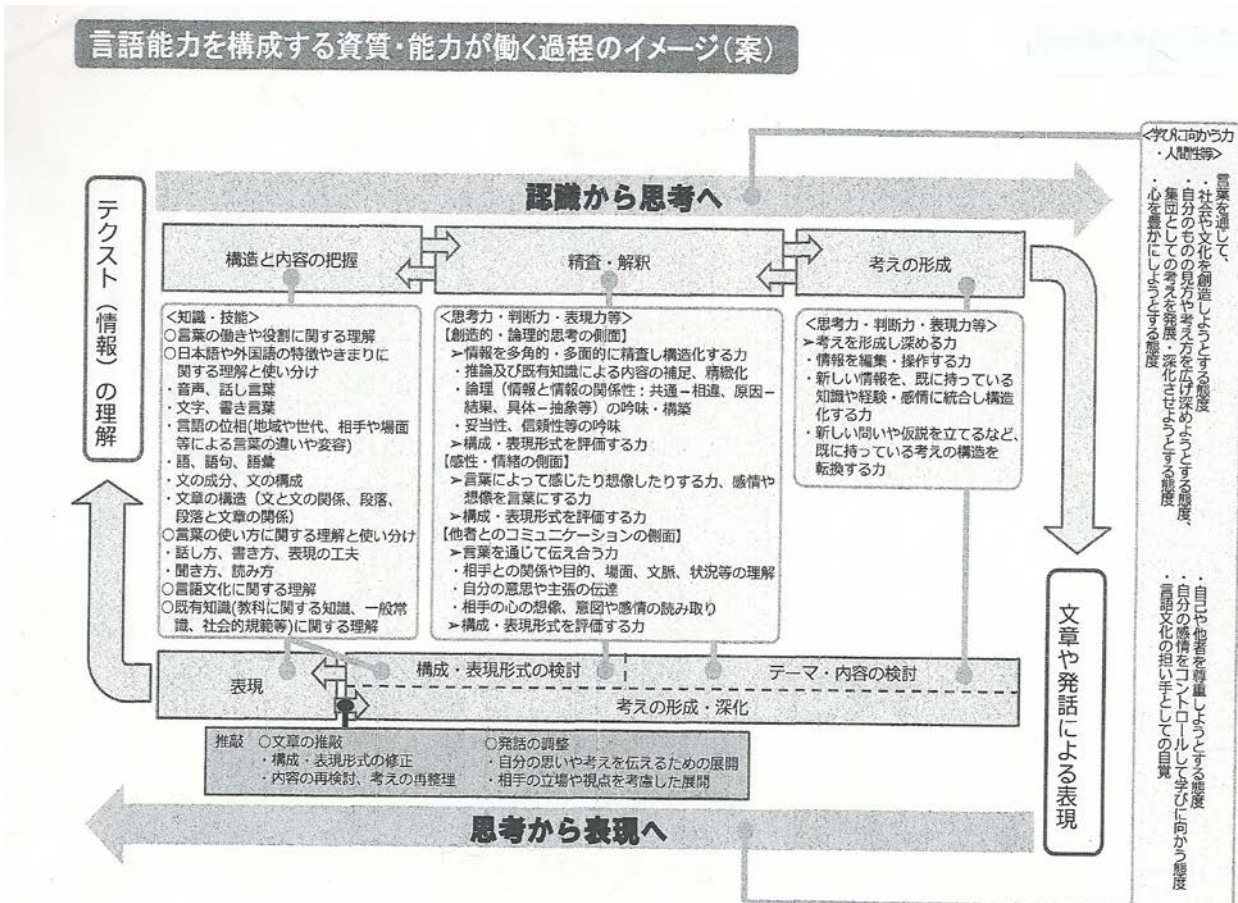
今後の大学入試においては, 福田氏の言を借りて述べるとすると, 「和式フィンランド・メソッド」ではなく, 「なぜ」と問い続け, 適切な解を探究していく能力や, 異なる意見に触れる機会を通して, 協働的に問題解決していく—つまり国際標準の学力—が求められている。

その意味では, 現行の多くの個別学力検査[国語]問題は, そうした資質・能力を測定するものとはいえないだろう。

[図 17] 義務教育段階における読解に関する学力観の推移 <キーワード>

- 2000 PISA での読解力の順位……[表 1][表 2]参照 (いわゆる「PISA ショック」)
- 2007 全国学力・学習状況調査が始まる……A 問題；知識、B 問題；活用
- 2008 H20 版学習指導要領の公表……「知識・技能」を「活用」して、「探究」する
- 2016 中教審答申の公表……「言語能力を構成する資質・能力が働く過程のイメージ(案)」  
(いわゆる「ぐるぐる図」)[図 18] 参照)
- 2017 H29 版学習指導要領の公表……「構造と内容の把握」「精査・解釈」「考えの形成」

[図 18]



[図 19]

第6フォーマット(学力調査): 甲[連続テキスト、単独]

		1. 知識・技能 [漢字、慣用句、文学史など]	2a. テキストの1部分 を把握・理解する [抜き出しなど]	2b. テキストの複数部分 を通貫して説明(解釈)する [言い換え、関係づけなど]	2c. テキストの全体を把握・理解して 説明(解釈)する [要約など]	3a. テキストの価値を 評価する[内容面]	3b. テキストの価値を 評価する[形式面]	4a. 目標達成や問題解決のため に、テキストを活用する [内容面]	4b. 目標達成や問題解決のため に、テキストを活用する [形式面]
テキストの題材	論説・評論		学08A_5_1 学08A_5_2						
	文学	学07A-8-6	学09A_3_3			学07B-2-3		学08A_2_4	
	実用	学07A_1 学07A_4_2		学07A-5-2 学08B_2_3				学08A_4_2	

[図 20]

第6フォーマット(学力調査): 乙[甲以外]、丙[テキストから切り離れた設問]

		1. 知識・技能 [漢字、慣用句、文学史など]	2a. テキストの1部分 を把握・理解する [抜き出しなど]	2b. テキストの複数部分 を通貫して説明(解釈)する [言い換え、関係づけなど]	2c. テキストの全体を把握・理解して 説明(解釈)する [要約など]	3a. テキストの価値を 評価する[内容面]	3b. テキストの価値を 評価する[形式面]	4a. 目標達成や問題解決のため に、テキストを活用する [内容面]	4b. 目標達成や問題解決のため に、テキストを活用する [形式面]
テキストの題材	論説・評論 (「図表写真」を含む)						学07B_1_3 学08B_1_3		
	文学 (「#」)		学09B_3_1				学09A_1	学09B_3_3	
	実用 (「#」)		学07A_5_1 学09A_4_1 学09B_2_2	学07B_3_2	学07A_7	学07B_3_3 学08B_3_3		学09B_1_1イ 学09B_1_3イ 学09B_2_3 学08A_6_7	学09B_1_3ア
	上記組合せ との融合を含む)							学08A_6_7 学09B_8_7	

		1. 知識・技能 [漢字、慣用句、文学史など]
丙[テキストから切り離れた設問]		学07A_8_1 学07A_8_2 学07A_8_7
		学08A_6_1 学08A_6_2
		学09A_8_1 学09A_8_2 学09A_8_4

学07A：全国学調H19(‘07)中3国語A問題  
 学07B：全国学調H19(‘07)中3国語B問題  
 学08A：全国学調H20(‘08)中3国語A問題  
 学08B：全国学調H20(‘08)中3国語B問題  
 学09A：全国学調H21(‘09)中3国語A問題  
 学09B：全国学調H21(‘09)中3国語B問題

## おわりに

委託事業最終年次では、南グループは一旦解散をする。

他のメンバーと合流し、作問点検グループとモニター調査グループとに再編されていくこととなった。いずれの担当においても、初年次及び2年次の活動での成果を発揮できることを確信している。



# チームBの報告

長濱裕幸, 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（調査担当者は長濱裕幸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」を担当している。

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。そのことによって、チームAと相補的な関係をもっ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ている。

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。

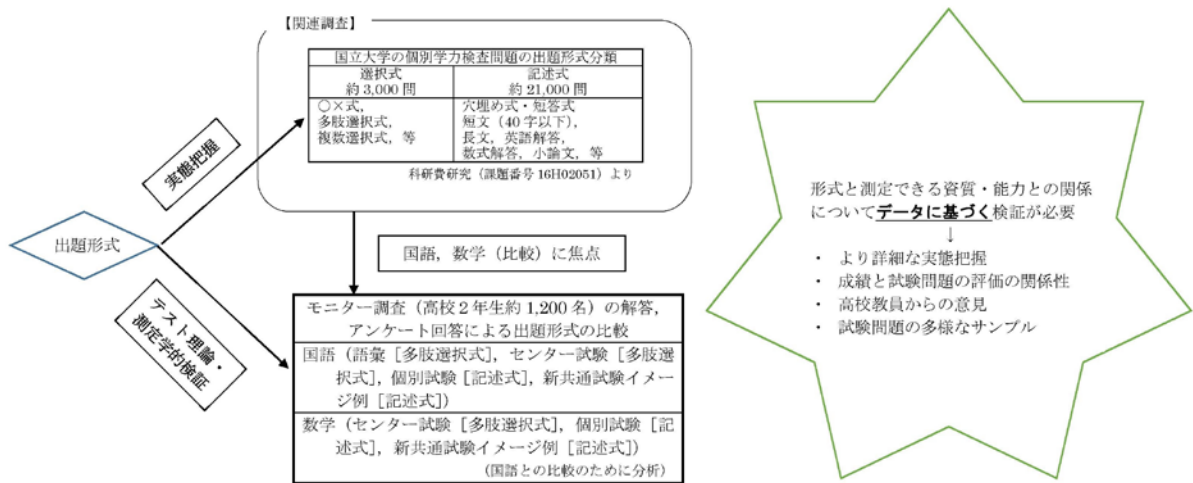


図1 平成28年度における「チームB」の研究概要と次年度以降の展望

図1に示すように、初年度の平成28年度は、主として関連事業である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・比較教育学的评价 (研究代表者 倉元直樹, 課題番号 16H02051)」の成果をベースとして事業計画を構築した。また、報告書では関連事業の成果報告を行うとともに、平成28年度モニ

ター調査計画の概要及び平成29年度事業計画の概略について報告を行った。

平成29年度事業計画は以下の図2に示すとおりである。図中には「研究B」と記載されている。

## 研究B：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

平成29年度（計画）資質・能力を安定して測定できているかどうかを検証し、独自調査を実施する

平成29年度事業計画

	4～6月	7～9月	10～12月	1～3月
1. 成果発表・セミナー	・入研協	・日本テスト学会	・日本教育心理学会	
2. 第2回モニター調査		・調査校選定 ・調査デザイン策定	・調査実施 ・採点等業者選定	・調査実施 ・採点、分析 フィードバック
3. 教員調査			・調査デザイン策定	・調査実施

成果発表

- ・入研協入試エキスポ  
（北大：鈴木、東北大：倉元、ポスター発表）
- ・日本テスト学会第15回大会（8/19-20）  
8/19 ラッセ・カンナス教授（ユバスキュラ大学）フィンランドの大学入試へのC B T導入に関する講演
- 8/20 平成28年度研究成果に関わるシンポジウム
- 8/23 セミナー（内部公開）：カンナス教授講演
- ・日本教育心理学会第59回総会（10/7-9）  
10/7 エキスポチームB成果  
（東北大：倉元・宮本 [ポスター]）

図2 平成29年度「チームB」事業計画

本報告書では、本事業における主たるプロジェクトであるモニター調査について、平成28年度と平成29年度の成果を合わせて報告を行う。

## 2 モニター調査

### 2.1 目的

チームBでは、平成28、29年度において高校生を対象にしたモニター調査を行った。

モニター調査の目的は、「本事業の最終年度となる平成30年度に実施される予定のチームAによって作成された試作問題を用いたモニター調査において、試作問題の妥当性、信頼性の側面から評価を加えるための尺度」を作成することにある。

その目的を達成するために、以下のような調査計画を立案した。

- ① 選択式問題（現行のセンター試験及び単純な語彙正誤問題）、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4タイプの間

題を用いる。なお、平成29年度モニター調査では、「大学入学共通テスト（仮称）」記述式問題例として2017年5月に公表された問題を用いる。

- ② モニター調査対象者には実際に問題に解答させ、その結果を比較する。
- ③ 付帯調査として試験問題のイメージ及び当該の問題によって測定される資質・能力に関する質問紙に回答させる。
- ④ 以上のデータについて、テスト理論・測定学的に検証する。
- ⑤ 「国語」との比較のために「数学」についても同様のデータ収集、分析を行う。

本事業における最大の眼目は、従来、国立大学の個別試験では出題されてこなかった能力・資質に焦点を当てた試作問題の開発にある。さらに、その評価に関して、作題者の印象評価にとどまらず、主として受験者側の視点を重視して実際に測定されている能力・資質の同定を多角的、実証的に検証することにある。3年間の事業計画のうち、2年目までは前者を北海道大学が中心とする「チームA」



が担当し、後者を東北大学の「チームB」が担当してきた。

上記の①～⑤のような調査デザインでモニター調査を行ったことには、それぞれに固有の目的がある。

試作問題のみならず、①のように多様なタイプの問題を含んだモニター調査を行うことによって、初めて「従来型」「新タイプ」、「マーク式」「記述式」といった試験問題の特徴について相対的な比較の中から抽出可能とすることができる。さらに、②のように高校生に実際に問題を解かせることによって、初めて信頼性に関わる実証的データを収集することが可能となる。さらに、③のように付帯調査を同時に行うことにより、実際の入学試験では収集することが難しい試験問題の妥当性に関わる実証的データを収集することが可能となる。また、⑤のように国語以外の科目を同時に実施することにより、④で得られた特徴が国語における新タイプの問題固有の特徴であるのか、他教科においても実現可能なものであるのかについて、実証的に検討することができる。

以上のコンセプトに基づいて、2年間のモニター調査計画が立案されたものである。

## 2.2 モニター調査計画概要

以下の表1に、平成28～29年度におけるモニター調査に関わる実施概要を示す。なお、平成28年度分においては昨年度の報告書に記載された内容と一部重複する記述がある。

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及び平成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、平成28年度調査における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。

次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レベルの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、初年度はすでに学年暦の半ばを過ぎた時期であったため、協力校の確保は困難であった。

平成28年12月に1校を対象に予備調査を実施した。予備調査はモニター調査実施手順の確認を主目的に、質問紙の改良を行うための基礎データを収集した。なお、質問紙に関しては関連調査である「平成28～32年度科学研究費補助金基盤研究(A)(補助金)課題番号:16H02051 研究課題名『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・比較教育学的問題評価』、研究代表者:倉元直樹(東北大学)」の一環として行ったものである。予備調査の結果に基づいて改善を加えたいうえで本事業に組み込み、本調査に利用する計画としたが、実際には修正点が見出せなかったため、本調査においても同一内容の質問紙を用いることとなった。

平成28年度調査では、平成29年2月～3月にかけて全国で合計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、年度末までに採点を完了して採点結果等を受領した。年度が変わった後に第1次統計分析を行い、全国大学入学者選抜研究連絡協議会第12回大会における大学入学者選抜改革エキスポで速報値の分析結果を公開した。

表 1 平成 28, 29 年度モニター調査概要

年	月	実施内容
平成 28 年度調査		
平成 28 年	10 月～11 月	<b>【1】</b> モニター調査の準備 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 調査計画の策定</li> <li>・ 試験問題の選定</li> <li>・ 試験問題冊子, 解答用紙の設計, 作成</li> <li>・ 試験問題評価用質問紙の作成</li> <li>・ 協力校の確保</li> </ul>
	12 月	<b>【2】</b> モニター調査 (予備調査) の実施 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 東北地方 A 高校 (12 月 16 日)</li> </ul>
平成 29 年	1 月	<b>【3】</b> 予備調査に基づく調査方法・内容の修正
	2 月～3 月	<b>【4】</b> モニター調査 (平成 28 年度本調査) の実施 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 東北地方 B 高校 (2 月 23 日)</li> <li>・ 九州地方 C 高校 (2 月 28 日)</li> <li>・ 四国地方 D 高校 (3 月 13 日)</li> <li>・ 中部地方 E 高校 (3 月 16 日)</li> </ul> <b>【5】</b> モニター調査データの分析 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 調査試験の採点基準の作成</li> <li>・ データ入力</li> </ul>
	4 月～5 月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 第 1 次統計的解析</li> <li>・ 全国大学入学者選抜研究連絡協議会第 12 回大会における速報</li> </ul>
平成 29 年度調査		
平成 29 年	7 月～10 月	<b>【1】</b> モニター調査の準備 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 調査計画の策定</li> <li>・ 試験問題の選定</li> <li>・ 試験問題冊子, 解答用紙の設計, 作成</li> <li>・ 試験問題評価用質問紙の作成・協力校の確保</li> </ul>
	11～12 月	<b>【2】</b> モニター調査の実施 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 九州地方 F 高校 (11 月 18 日) (国語のみ, 数学のみ)</li> <li>・ 関東地方 G 高校 (11 月 22 日) (国語のみ)</li> <li>・ 中国地方 H 高校 (12 月 9 日) (国語・数学の双方)</li> <li>・ 関東地方 I 高校 (12 月 13 日) (国語のみ, 数学のみ)</li> <li>・ 中部地方 J 高校 (12 月 15 日) (国語のみ, 数学のみ)</li> <li>・ 関東地方 K 高校 (12 月 25 日) (国語のみ, 数学のみ)</li> </ul>
平成 30 年	1 月～3 月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 東北地方 L 高校 (1 月 30 日) (国語のみ)</li> <li>・ 中国地方 M 高校 (2 月 7, 8 日) (国語・数学の双方)</li> <li>・ 北海道地方 N 高校 (2 月 8 日) (国語・数学の双方)</li> </ul> <b>【3】</b> モニター調査データの分析 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 調査試験の採点基準の作成</li> <li>・ データ入力</li> <li>・ 第 1 次統計的解析</li> </ul>
	4 月～5 月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 第 2 次統計的解析 (平成 28, 29 年度データの総合的分析)</li> <li>・ 全国大学入学者選抜研究連絡協議会第 13 回大会における速報 (予定)</li> </ul>

平成 29 年度調査においては、新タイプの試験問題の素材を文部科学省が「実施方針(案)」を公表した平成 29 年 5 月 16 日に大学入試センターから公表された『『大学入学共通テスト(仮称)』記述式問題のモデル問題例』に求めることとした。

実施手順は主として平成 28 年度調査にしたがうこととした。調査環境が平成 28 年度からさらに悪化していたため、全ての学校に「国語・数学」のフルセットの調査実施の依頼をすることは断念し、一人の調査対象者に「国語のみ」ないしは「数学のみ」の受験を許すこととした。また、学校にフィードバックする情報についても工夫を加えた。

その結果、表 1 に示すように全国各地から計 9 校がモニター調査に協力した。そのうち、国語・数学のフルセットを受験した学校が 3 校、「国語のみ」受験と「数学のみ」受験の生徒を混在させる形で協力を得た高校が 4 校、「国語のみ」の協力が 2 校であった。「数学のみ」協力という学校はなかった。

平成 28 年度、29 年度調査の全体を通して、関西地方を除く全国各ブロックから協力校を得るに至った。

## 2.3 調査対象者

調査対象者はいずれの年度も高校 2 年生である。平成 28 年度では 1,199 名が本事業に協力した。平成 29 年度では 2,072 名が本事業に協力した。調査協力校別の内訳は表 2 に示す通りである。平成 29 年度調査において、「国語・数学」の受験者は 622 名、「国語のみ」の受験者は 913 名、「数学のみ」の受験者は 533 名であった。なお、「数学のみ」受験の協力者には別途時間を確保し、国語を受験した協力者との学力水準の大まかな比較のために、国語で「第 1 問」として実施した語彙問題を「語彙テスト」として実施して解答データを入手した。数学を受験せずに「語彙テスト」のみを受験したとみられる者が 1 名いた。

## 2.4 試験問題

表 3 に示すように、平成 28 年度調査では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。平成 29 年度調査では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『『大学入学共通テスト(仮称)』記述式問題のモデル問題例』(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。

問題冊子の構成は表 3 に示すとおりである。国語の第 1 問及び平成 29 年度「数学のみ」受験者に対する「語彙テスト」の項目は全て共通問題である。また、数学の第 1 問、第 2 問は平成 28 年度と 29 年度で共通問題を用いている。

## 2.5 試験問題におけるモニター調査デザイン

平成 28 年度、平成 29 年度を通じたモニター調査デザインの基本コンセプトは以下の通りである。

### (1) 国語の固有性の抽出

平成 30 年度に本事業で作成される試作問題に表れる特徴が国語に固有のものであるかどうかを検討するために、数学のモニター調査を同時に行う。数学を選定した理由は、平成 33 年度入試から導入予定の大学入学共通テストで記述式問題が導入される教科が国語

以外では数学（数学Ⅰ・数学A）であること、そのために新しいコンセプトに基づく試験問題例が公開されていることである。なお、数学はあくまでも比較対象のための素材として用いているので、試験問題の素材は全て三角比の領域からの出題を用いることとした。

#### (2) 記述式問題の固有性の抽出

本事業で開発予定の個別試験の解答形式は記述式問題であることが前提となっている。したがって、解答形式の効果を抽出するために過去の大学入試センター試験を比較対象の素材として用いることとした。また、平成28年度と平成29年度、「国語のみ」「数学のみ」の受験者の学力レベルが同等とみなせるかどうかを確認するための共通問題として、語彙問題を実施することとした。

#### (3) 素材文のジャンルの影響の抽出

分析結果に影響する要因がマーク式、記述式といった解答形式によるものなのか否かを確認するため、平成28年度と平成29年度において「マーク式」と「記述式」、「評論」と「小説」の組み合わせを入れ替えた。すなわち、表3に示す通り、平成28年度調査においてはセンター試験の素材文が「評論」、個別試験の素材文が「小説」であったが、平成29年度調査においてはセンター試験の素材文を「小説」、個別試験の素材文を「評論」とした。

#### (4) 従来型と新タイプの比較

新タイプの試験問題の傾向を抽出するために、従来型の試験問題を組み合わせたモニター調査を実施した。

表2 調査協力校別協力者数の内訳

調査協力校		国語 クラス数	数学 クラス数	国語 対象者数	数学 対象者数	語彙 対象者数
平成 28 年度	東北地方A高校（予備調査）	6	6	240	240	—
	東北地方B高校	7	7	272	272	—
	九州地方C高校	8	8	316	316	—
	四国地方D高校	7	7	245	245	—
	中部地方E高校	3	3	126	126	—
平成28年度調査合計		31	31	1,199	1,199	—
平成 29 年度	九州地方F高校（国語のみ）	4	—	141	—	—
	九州地方F高校（数学のみ）	—	4	—	133	134
	関東地方G高校（国語のみ）	6	—	223	—	—
	中国地方H高校	5	5	151	151	—
	関東地方I高校（国語のみ）	4	—	156	—	—
	関東地方I高校（数学のみ）	—	4	—	153	153
	中部地方J高校（国語のみ）	2	—	56	—	—
	中部地方J高校（数学のみ）	—	7	—	220	220
	関東地方K高校（国語のみ）	1	—	48	—	—
	関東地方K高校（数学のみ）	—	1	—	27	19
	東北地方L高校（国語のみ）	8	—	293	—	—
	中国地方M高校	5	5	194	194	—
	北海道地方N高校	8	8	277	277	—
	平成29年度調査合計		43	34	1,534	1,155
総計		74	65	2,733	2,354	526

表 3 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*
平成 28 年度調査	国語	平成 22 年度本試験問題 (評論)	平成 23 年度東北大学前期日 程試験問題 (小説)	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>
平成 29 年度調査	国語	平成 22 年度本試験問題 (小説)	平成 24 年度東北大学前期日 程試験問題 (評論)	モデル問題例 1
	数学	平成 28 年度調査と同一	平成 28 年度調査と同一	モデル問題例 4

\*: 平成 28 年度問題は『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【たつき台】、平成 29 年度問題は『大学入学共通テスト(仮称)』記述式問題のモデル問題例から選定

## 2.6 試験問題評価用質問紙

試験問題評価用質問紙は平成 28 年度調査と平成 29 年度調査で同一の様式を用いることとした。なお、試作問題を用いる平成 30 年度モニター調査においても同一の様式でデータ収集を行う予定としている。

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被験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。

## 2.7 手続き

調査は主として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。

## 2.8 結果

### 2.8.1 成績概要

#### 2.8.1.1 平成 28 年度調査

全体の平均点は「国語」が百点満点で 57.6、「数学」が 20.2 点であった。受験者層の学力に比して、数学の難易度が著しく高かった。

図 3 に「国語」、「数学」各大問の平均得点率を示す。「数学」の「第 2 問：個別試験」、「第 3 問：イメージ例」の正答率の低さが目立つ。

表 4 小問別得点率（平成 28 年度調査）

	項目	平均 得点率	SD	
第 1 問	語彙 1 (未曾有)	58.55	49.26	
	語彙 2 (一時しのぎ)	96.28	18.93	
	語彙 3 (伏線)	76.97	42.10	
	語彙 4 (確執)	71.57	45.11	
	語彙 5 (二の腕)	59.88	49.01	
	語彙 6 (造詣)	57.04	49.50	
	語彙 7 (匙を投げる)	85.74	34.97	
	語彙 8 (いやおうなしに)	86.18	34.51	
	語彙 9 (尊大)	21.26	40.91	
	語彙 10 (辛辣)	71.83	44.98	
	語彙 11 (毫も)	48.27	49.97	
	語彙 12 (懐柔する)	56.07	49.63	
	語彙 13 (婉曲に)	95.04	21.71	
	語彙 14 (他愛ない)	87.95	32.55	
	語彙 15 (気がおけない)	57.31	49.46	
	語彙 16 (無常)	71.83	44.98	
	語彙 17 (嫡流)	52.08	49.96	
	語彙 18 (妙案)	75.02	43.29	
	語彙 19 (無償)	94.60	22.61	
	語彙 20 (虎の子)	32.15	46.71	
第 2 問	センター問 1 (漢: チクセキ)	65.01	47.69	
	センター問 1 (漢: フジョ)	87.07	33.56	
	センター問 1 (漢: タイリュウ)	85.65	35.06	
	センター問 1 (漢: ジュウジ)	90.08	29.89	
	センター問 1 (漢: コカツ)	79.63	40.28	
	センター問 2	75.55	42.98	
	センター問 3	36.40	48.12	
	センター問 4	56.16	49.62	
	センター問 5	70.24	45.72	
	センター問 6 (不適)	47.65	49.94	
	センター問 6 (適切)	53.23	49.90	
	第 3 問	イメージ例 (発言 [40 字以内])	52.40	37.15
		イメージ例 (内容 [80-100 字])	52.69	32.11
第 4 問	個別 (問題ではない [30 字以内])	88.75	24.06	
	個別 (法則 [40 字以内])	55.52	33.41	
	個別 (やはりキリコ [40 字以内])	70.87	35.88	
	個別 (唇 [50 字以内])	63.42	36.99	
	個別 (秘密 [80 字以内])	17.26	19.79	
第 1 問	語彙合計	67.78	18.70	
第 2 問	センター合計	61.81	21.57	
第 3 問	イメージ例合計	52.60	25.89	
第 4 問	個別合計	50.41	15.94	
	国語合計	57.63	13.85	

表 4 に国語の小問単位の得点率を示す。項目によって難易度には大きな差があり、得点率では 17.26～96.28%と広く散らばっていた。

続いて、表 5 に数学の小問単位の得点率を示す。10%に満たない超難問が 4 問見られた。

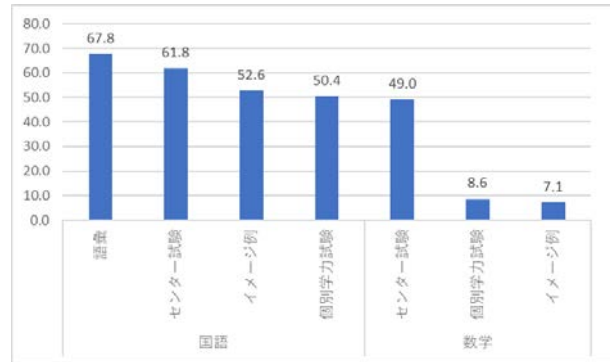


図 3 大問別得点率（平成 28 年度調査）

表 5 小問別得点率（平成 28 年度数学）

	項目	平均 得点率	SD	
第 1 問	センター(1)ア	81.15	39.11	
	センター(1)イ	81.33	38.97	
	センター(1)ウエオ	88.50	31.91	
	センター(1)カキ	79.91	40.07	
	センター(1)クケ	67.43	46.86	
	センター(2)コ	62.12	48.51	
	センター(2)サシスセ	43.89	49.63	
	センター(2)ソタチツ	18.23	38.61	
	センター(2)テトナ	18.67	38.97	
	センター(2)ニヌ	8.67	28.14	
	第 2 問	個別(1)	18.57	19.14
		個別(2)	1.21	9.31
第 3 問	イメージ例(1)	18.83	38.52	
	イメージ例(2)	2.39	9.42	
	イメージ例(3)	2.55	15.29	
第 1 問	センター合計	49.02	25.91	
第 2 問	個別合計	8.65	11.60	
第 3 問	イメージ例合計	7.14	14.44	
	数学合計	20.23	12.52	

次に、テスト冊子全体としての信頼性係数を表すアルファ係数を算出したところ、国語は  $\alpha = .67$ 、数学は  $\alpha = .76$  であった。

次に、大問、小問それぞれについて 5 分位図を描いた。国語の大問の 5 分位図は図

4に示すとおりである。成績の識別には第1問語彙問題と第2問センター試験のマーク式問題がよく機能している。第3問イメージ例と第4問個別試験も他の2問ほどではないが識別に寄与している。

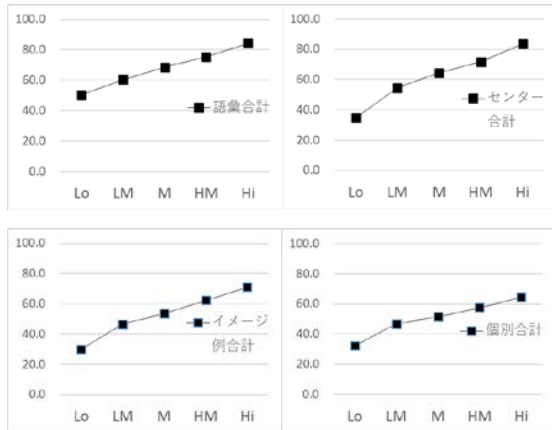


図4 大問5分位図（平成28年度国語）

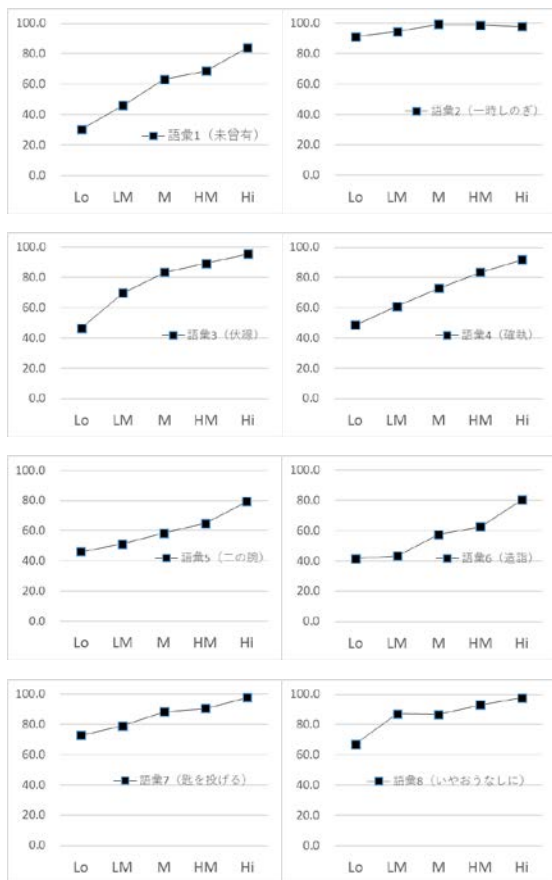


図5 小問5分位図（平成28年度国語第1問）

第1問語彙問題の小問単位の5分位図は図5に示すとおりである。十分な識別性能を示した項目が多いが、主として難易度が受験者層と合致せずに識別性能が十分ではなかった項目が少数見られた。

第2問センター試験の小問単位の5分位図は図6に示すとおりである。問3～問5は最上位群から最下位群まできれいに識別力を有

し、テスト学的観点から言えば、良問であった。全体として、少なくとも部分的に識別性能を持つ項目の集まりであった。

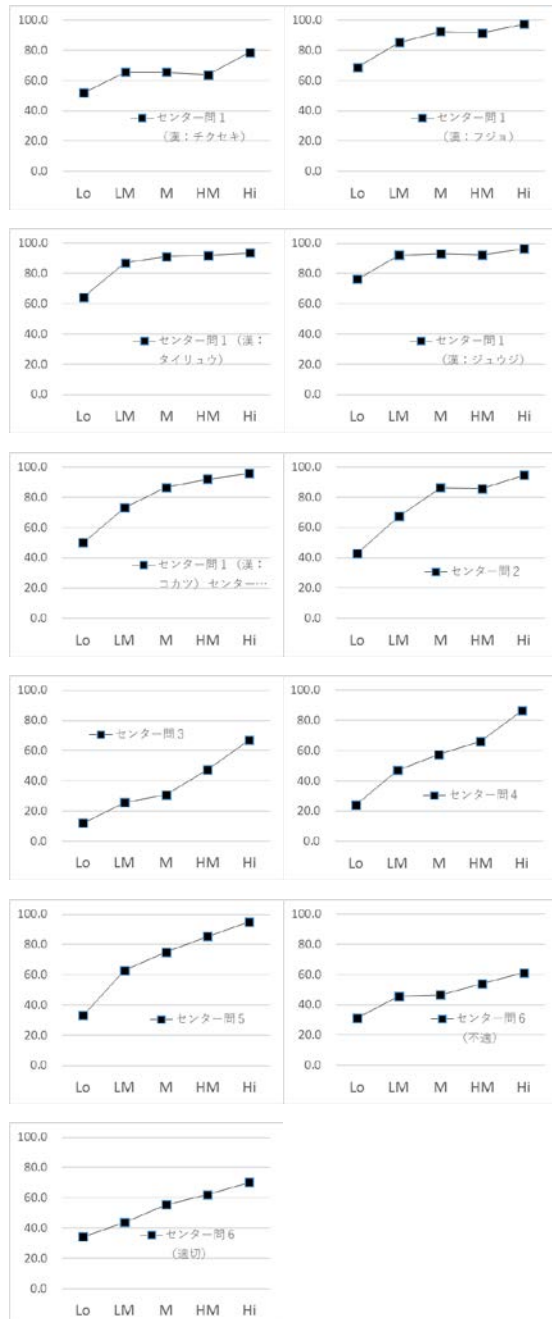


図6 小問5分位図(平成28年度国語第2問)

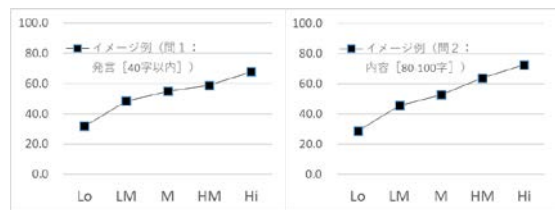


図7 小問5分位図(平成28年度国語第3問)

図7に第3問イメージ例の小問単位の5分位図を示す。小問が2問しかないが、いずれもよく機能している。

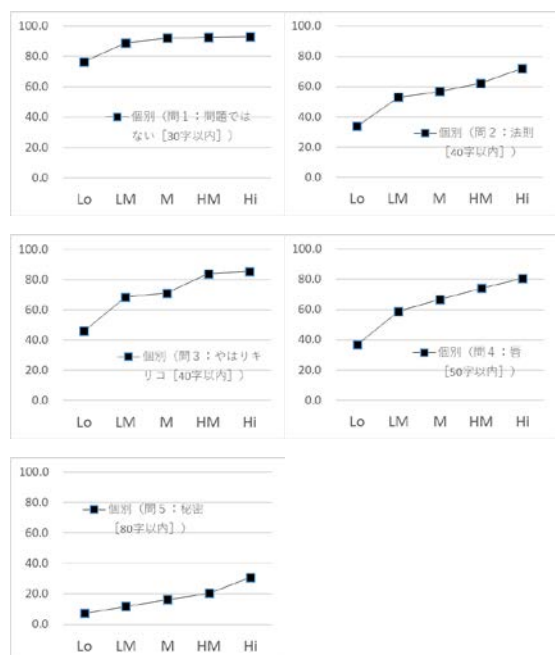


図8 小問5分位図(平成28年度国語第4問)

図8に第4問個別試験の小問単位の5分位図を示す。易しすぎる項目と難しすぎる設問が各1問見られたが、全体としては良く機能している。

次に、数学についても国語と同じ観点から分析を加えた。大問の5分位図は図9に示すとおりである。第1問のセンター試験は識別に機能していたが、個別試験とイメージ例は難易度が高すぎたためにほとんど識別機能を失っていた。

図10に第1問センター試験の小問単位の5分位図を示す。小問ごとに異なる特徴が顕著



にみられている。最初の5問は最下位群をはっきり識別する性能を有している。次の2問は全体に対して満遍なく識別機能を示している。最後の3問は、最上位群に対する識別性能が顕著である。

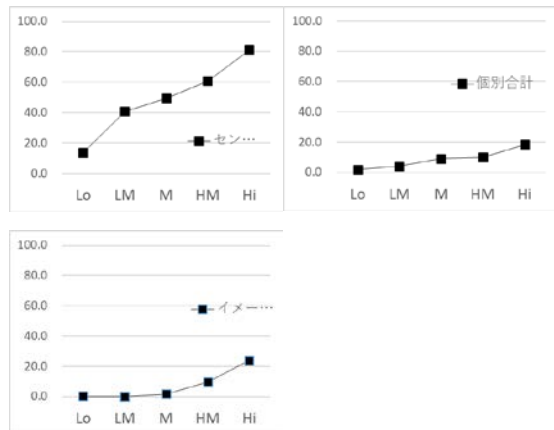


図9 大問5分位図(平成28年度数学)

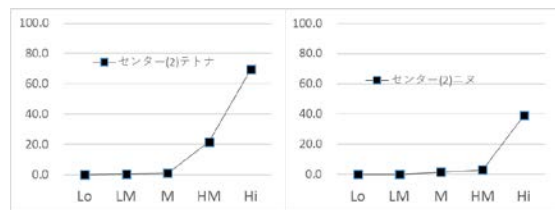
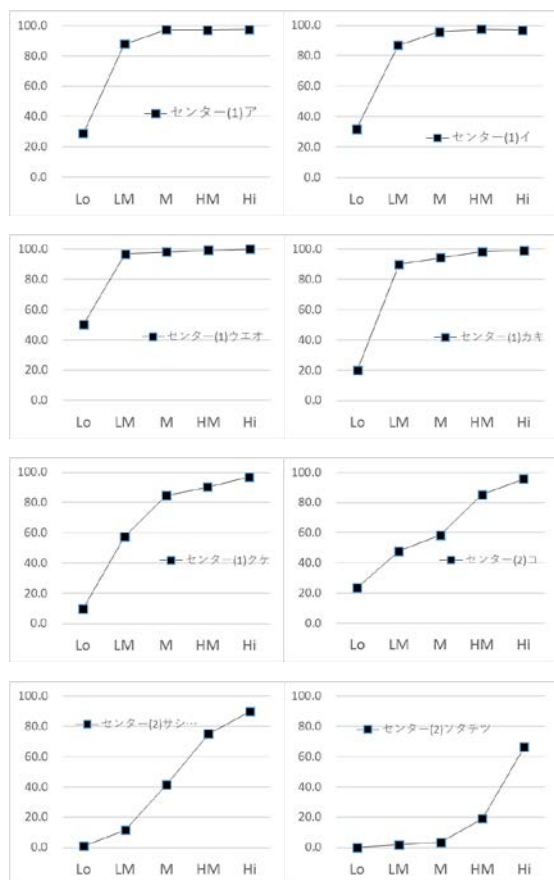


図10 小問5分位図(平成28年度数学第1問)

図11は第2問個別試験の5分位図である。最初の問は最上位群では40%弱の平均得点率であったが、多少の識別性能は見られた。ところが、2問目の問はほとんど識別性能が見られず、モニター調査の受験者層における選抜試験の問題としては不適切であった。

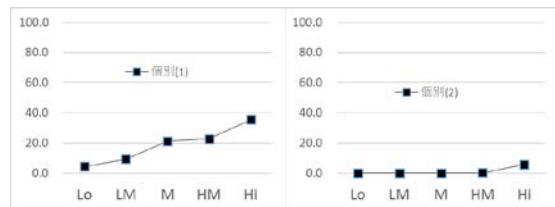


図11 小問5分位図(平成28年度数学第2問)

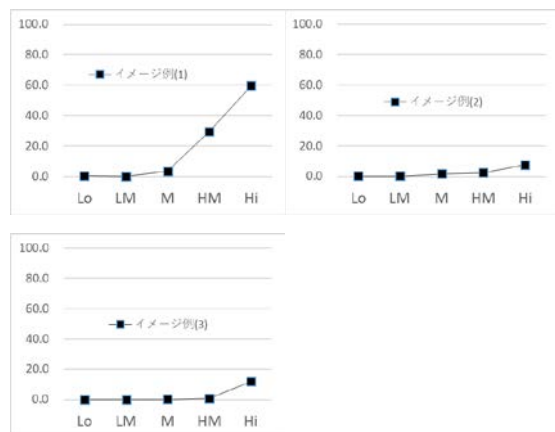


図12 小問5分位図(平成28年度数学第3問)

図12は第3問イメージ例の5分位図である。最初の問は上位の二つの群に対する識別性能を示したが、残りの二つの設問は機能していない。

### 2.8.1.2 平成 29 年度調査

全体の平均点は「国語」が百点満点で 48.4 点、「数学」が 35.1 点であった。受験者層の学力水準に対しては慎重に検討する必要があるものの、平成 28 年度調査と比較すると国語の難易度が上がり、数学の難易度が多少下がった。

図 13 に「国語」、「数学」各大問の平均得点率を示す。平成 28 年度調査結果と比較した場合、「国語」の個別試験、モデル問題（新タイプの問題）の難易度が高かった。「数学」においては、同一問題を用いた個別試験の平均得点率が上がるとともに、新タイプの問題の平均得点率が著しく上がった。

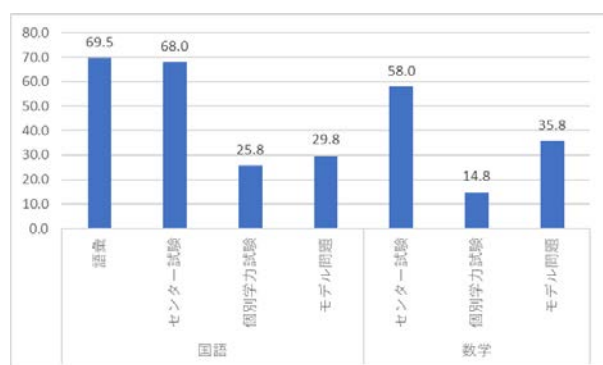


図 13 大問別得点率 (平成 29 年度調査)

表 6 に国語の小問単位の得点率を示す。項目によって難易度には大きな差があり、得点率では 10.33～96.94%と広く散らばっていた。

表 6 小問別得点率 (平成 29 年度国語)

	項目	平均得点率	SD
第 1 問	語彙 1 (未曾有)	62.08	48.52
	語彙 2 (一時しのぎ)	96.94	17.23
	語彙 3 (伏線)	76.87	42.16
	語彙 4 (確執)	78.05	41.39
	語彙 5 (二の腕)	64.56	47.83
	語彙 6 (造詣)	55.05	49.74
	語彙 7 (匙を投げる)	90.55	29.25
	語彙 8 (いやおうなしに)	91.66	27.65
	語彙 9 (尊大)	26.19	43.97
	語彙 10 (辛辣)	74.20	43.75
	語彙 11 (毫も)	51.79	49.97
	語彙 12 (懐柔する)	52.64	49.93
	語彙 13 (婉曲に)	95.18	21.42
	語彙 14 (他愛ない)	88.01	32.48
	語彙 15 (気がおけない)	63.39	48.17
	語彙 16 (無常)	71.40	45.19
	語彙 17 (嫡流)	55.11	49.74
	語彙 18 (妙案)	74.59	43.53
	語彙 19 (無償)	94.20	23.37
	語彙 20 (虎の子)	28.34	45.06
第 2 問	センター問 1 (いわく言い難い)	68.14	46.59
	センター問 1 (和声理論の権化)	67.75	46.74
	センター問 1 (みもふたもない)	68.21	46.57
	センター問 2	49.12	49.99
	センター問 3	68.93	46.28
	センター問 4	66.51	47.19
	センター問 5	78.63	40.99
	センター問 6 (順序問わない 1)	79.74	40.19
センター問 6 (順序問わない 2)	56.48	49.58	
第 3 問	モデル例(一石二鳥[40字以内])	64.98	31.26
	モデル例(修正要求[35字以内])	88.76	26.20
	モデル例(父姉議論[20字以内])	43.52	18.30
	モデル例(かおる意見 [80-120字])	31.92	30.66
第 4 問	個別 (漢字)	47.96	18.67
	個別 (語り手 [35字以内])	56.22	37.99
	個別 (歴史意識 [40字以内])	20.39	29.05
	個別 (聞くこととしての歴史[80字以内])	10.33	18.35
	個別 (自己の見解論述方法 [60字以内])	29.59	34.06
第 1 問	語彙合計	69.54	16.91
第 2 問	センター合計	67.98	20.16
第 3 問	モデル例合計	25.77	14.17
第 4 問	個別合計	29.78	15.71
	国語合計	48.39	11.60

続いて、表7に数学の小問単位の得点率を示す。10%に満たない超難問は1問にとどまったものの、最も平均得点率が高い設問でも50%に届かず、全体として難易度の高いテストとなっている。

表7 小問別得点率（平成29年度数学）

	項目	平均得点率	SD
第1問	センター(1)ア	92.73	25.97
	センター(1)イ	91.52	27.87
	センター(1)ウエオ	94.55	22.71
	センター(1)カキ	92.38	26.53
	センター(1)クケ	78.61	41.00
	センター(2)コ	72.03	44.88
	センター(2)サシスセ	56.80	49.54
	センター(2)ソタチツ	25.89	43.80
	センター(2)テトナ	26.58	44.18
	センター(2)ニヌ	12.38	32.94
第2問	個別(1)	30.73	23.23
	個別(2)	2.90	14.90
第3問	モデル例(1)	69.70	45.96
	モデル例(2)(i)	33.38	45.60
	モデル例(2)(ii)	54.27	49.25
	モデル例(2)(iii)イ	16.10	36.76
	モデル例(2)(iii)ウ	17.92	38.35
	モデル例(2)(iii)エ	21.21	40.88
第1問	センター合計	57.97	23.41
第2問	個別合計	14.83	16.00
第3問	イメージ例合計	35.84	26.13
	数学合計	35.12	16.94

次に、テスト冊子全体としての信頼性係数を表すアルファ係数を算出したところ、国語は $\alpha = .64$ 、数学は $\alpha = .78$ と平成28年度調査の結果とほとんど変わらなかった。

次に、大問、小問それぞれについて5分位図を描いた。国語の大問の5分位図は図14に示すとおりである。成績の識別には第1問語彙問題と第2問センター試験のマーク式問題が特に良く機能している。いずれの大問も平均得点率の違いはあるが、各学力層の識別に満遍なく機能している様子が見て取れる。

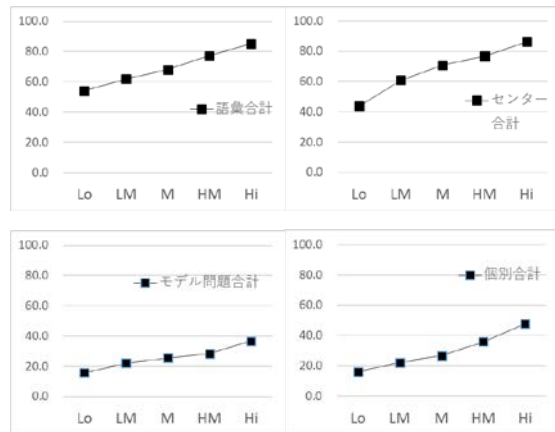
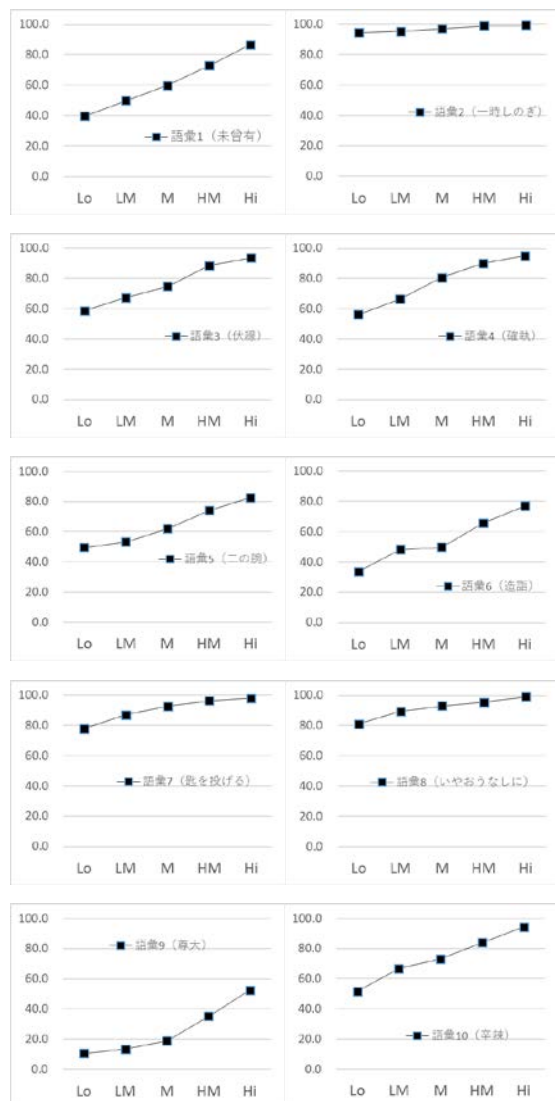


図14 大問5分位図（平成29年度国語）



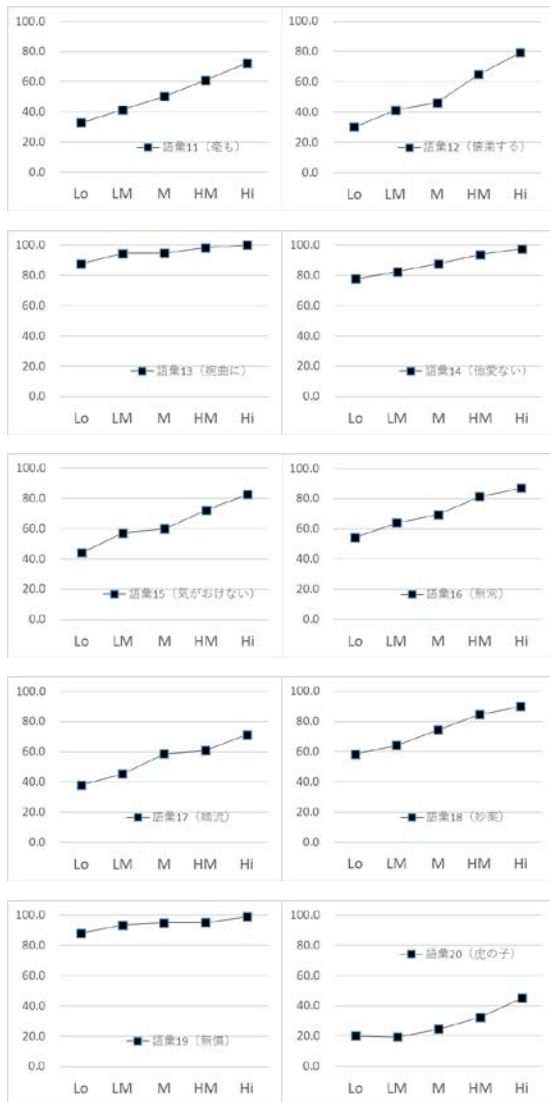


図 15 小問 5 分位図(平成 29 年度国語第 1 問)

第 1 問語彙問題の小問単位の 5 分位図は図 15 に示すとおりである。平成 28 年度調査の結果と概ね変わらない。

第 2 問センター試験の小問単位の 5 分位図は図 16 に示すとおりである。問 1 があまり高い識別性能を示さなかった。問 2, 問 3, 問 5 が最上位群から最下位群まできれいに識別力を有し、テスト学的観点から言えば、良問であったと言える。

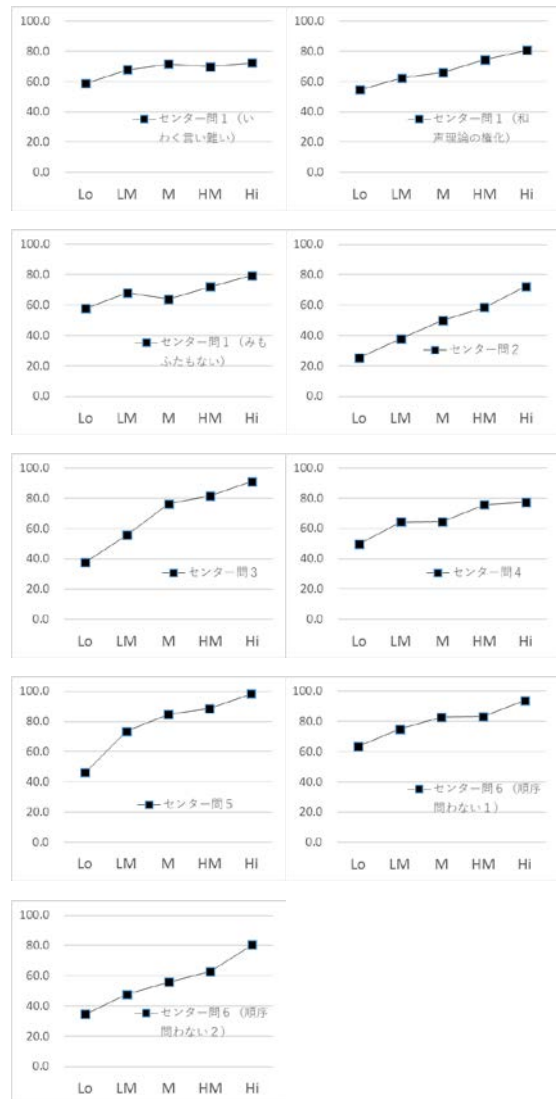


図 16 小問 5 分位図(平成 29 年度国語第 2 問)

図 17 は第 3 問イメージ例の小問単位の 5 分位図を示す。小問が 4 問になっているが、問 4 以外は、あまり大きな識別性能は見られない。特に、問 3 は平均得点率が 5 割弱程度だが、識別性がほとんど見られない。

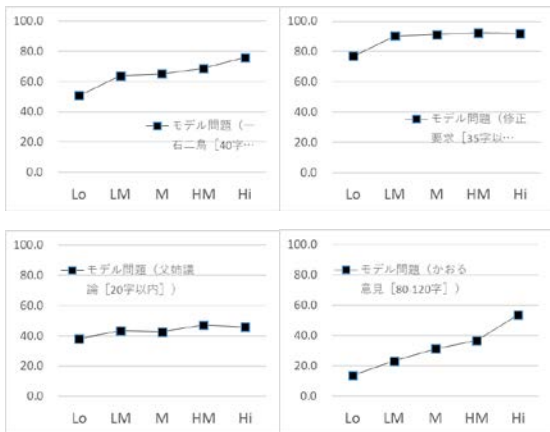


図 17 小問 5 分位図(平成 28 年度国語第 3 問)

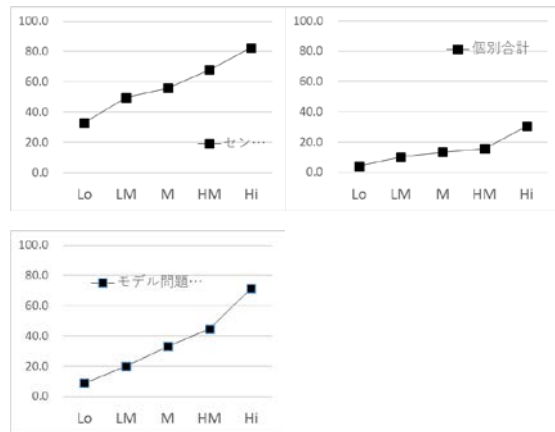


図 19 大問 5 分位図 (平成 29 年度数学)



図 18 小問 5 分位図(平成 28 年度国語第 4 問)

図 18 に第 4 問個別試験の小問単位の 5 分位図を示す。問 2 と問 5 の識別性能が全般的に高かった。

次に、数学についても国語と同じ観点から分析を加えた。大問の 5 分位図は図 19 に示すとおりである。第 1 問のセンター試験とモデル問題は識別に機能していたが、個別試験は難易度が高すぎてあまり高い識別機能を示さなかった。

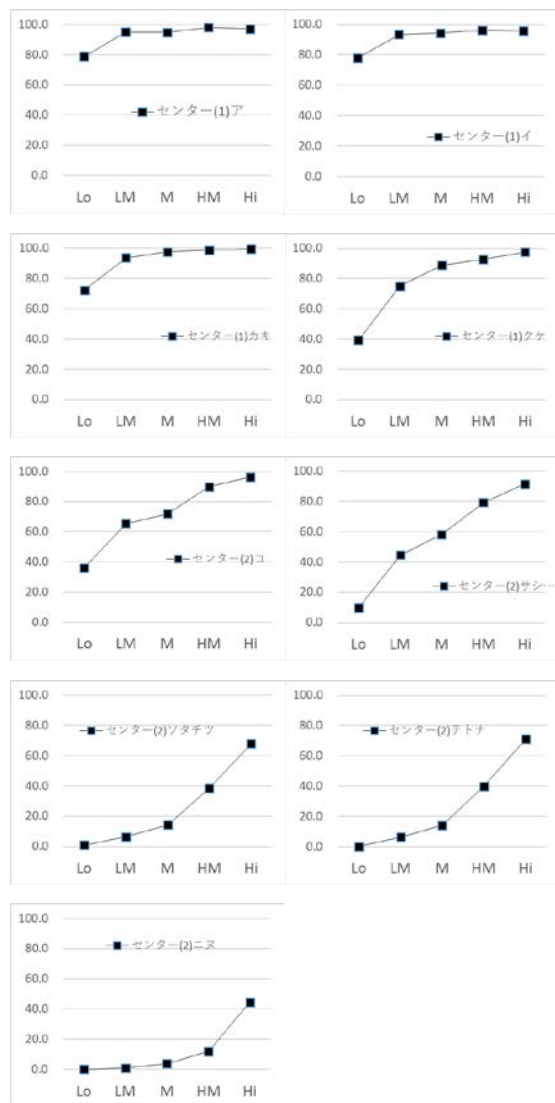


図 20 大問 5 分位図(平成 29 年度数学第 1 問)

図 20 に第 1 問センター試験，図 21 に第 2 問個別試験の小問単位の 5 分位図を示す。いずれも平成 18 年度調査と同じ問題を用いており，5 分位図も似たような傾向を示している。

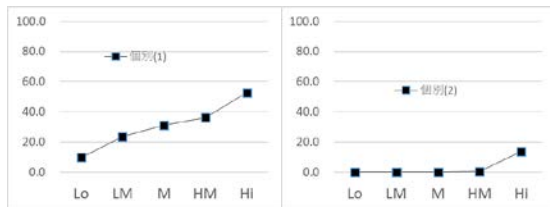


図 21 小問 5 分位図(平成 29 年度数学第 3 問)

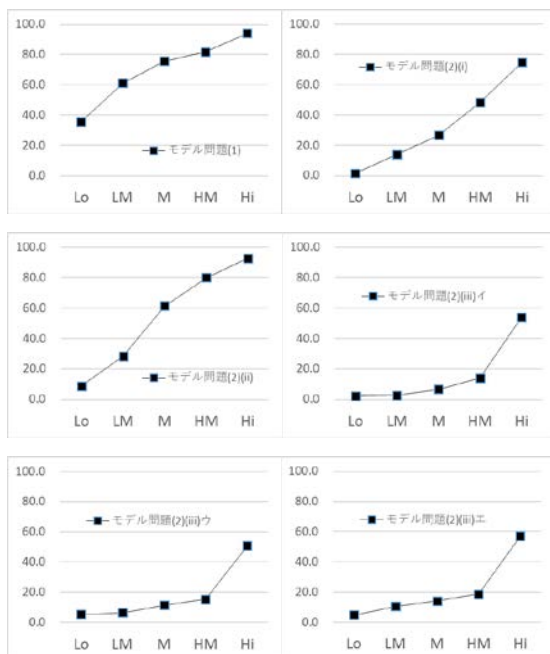


図 22 小問 5 分位図(平成 29 年度数学第 4 問)

図 22 に第 4 問モデル問題例の 5 分位図を示す。いずれも高い識別性能を示している。最初の 3 問は全般的に高い識別性能を示し，後半の 3 問は最上位層とそれ以下の間をよく識別していた。

### 2.8.1.3 平成 28, 29 年度調査対象者の学力

平成 28 年度モニター調査対象者と平成 29 年度モニター調査対象者の学力水準を比較するために，共通問題の平均値を比較した。

図 23 は国語分野で平成 28 年度調査と平成 29 年度調査の共通問題として利用した語彙テストの項目ごとの平均得点率の同時分布図である。ほぼ同一の得点率を示しており，両者の学力水準はほとんど変わらないと想定してよいだろう。

図 24 は数学分野の共通問題として利用した第 1 問センター試験及び第 2 問個別試験の小問ごとの平均得点率（満点は 100%）の同時分布図である。全体として，平成 29 年度入試の受験者の方が平均的にやや高い学力を示しているように感じられる。

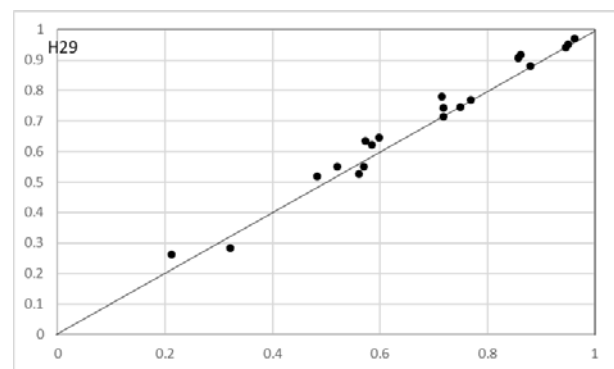


図 23 語彙テスト各項目の平均正答率比較

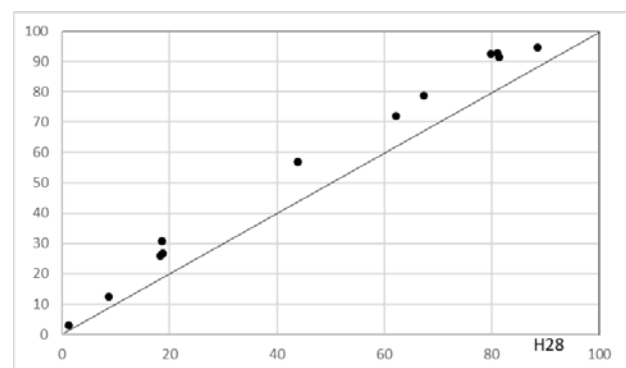


図 24 数学共通項目の平均得点率比較

## 2.8.2 アンケート分析結果概要

### 2.8.2.1 モニター調査問題のイメージ

各問題に対する印象については，SD 法を用いて評価を行った。5 段階評価の中でポジティブな印象を「+」，ネガティブな印象を「-」



とし、各段階に対してリッカート法による得点化を行って「-2」、「-1」、「0」、「1」、「2」の得点を与えた。

図25は国語第1問語彙問題へのイメージ得点の平均値である。値が大きいほど、軸の左に書かれたポジティブなイメージが強いことを意味する。

国語第1問は平成28年度、平成29年度の共通問題であり、全体として平成28年度調査の回答者の方がややポジティブなイメージの傾向が強いが、パターンで見ると同じような傾向を示している。「役に立つ」「できそうな」「有意義な」というイメージが強い。

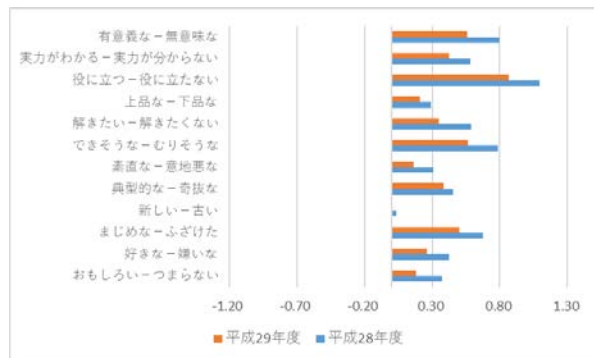


図 25 国語第1問（語彙テスト）のイメージ

分かる」「典型的な」というイメージが強い。平成29年度は平成28年度ほどはっきりしたイメージではないが、「典型的な」「おもしろい」「できそうな」「まじめな」との印象がやや強い。

国語第3問は平成28年度が「イメージ例」、平成29年度が「モデル問題例」である。素材文が異なるためか、平成28年度の方がメリハリの強い判断をしているように見えるが、第1問、第2問ほど強い印象はなさそうである。平成28年度調査の問題には「できそうな」イメージがある。平成29年度調査問題では「新しい」イメージが強い。

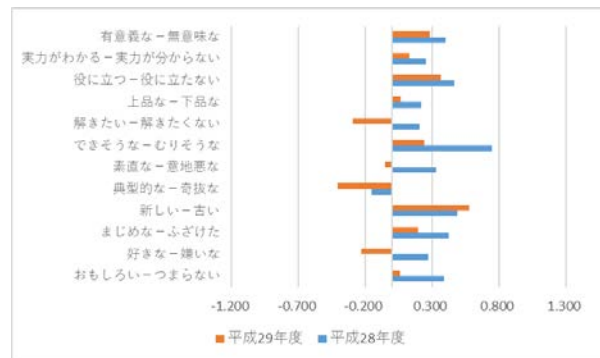


図 27 国語第3問（新タイプ問題）のイメージ

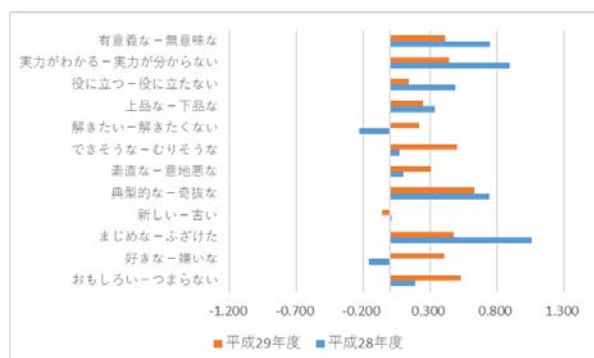


図 26 国語第2問（センター試験）のイメージ

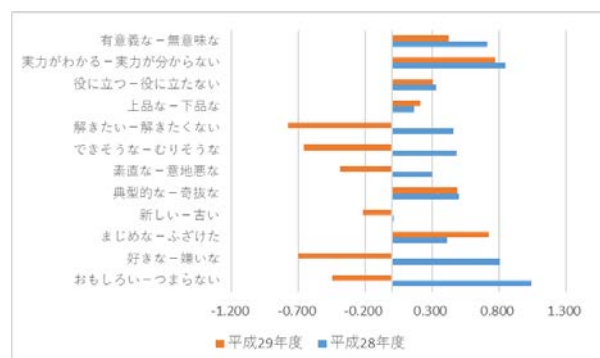


図 28 国語第4問（個別試験）のイメージ

国語第4問は平成28年度が評論、平成29年度が小説である。素材文が異なるためか、平成28年度の方がメリハリの強い判断をしているように見える。平成28年度調査では、「まじめな」「役に立つ」「有意義な」「実力が

国語第4問は従来型の個別試験問題であるが、平成28年度が小説、平成29年度が評論であり、センター試験と入れ替えている。結果的に、素材文の影響が強く出たためか、平成28年度と平成29年度でかなり異なる対照

的な結果が得られた。平成 28 年度問題は「おもしろい」「好きな」「実力が分かる」イメージがある。平成 29 年度調査問題にも「実力が分かる」「まじめな」印象があるが、「解きたくない」「嫌いな」「むりそうな」イメージがかなり大きくネガティブに触れている。

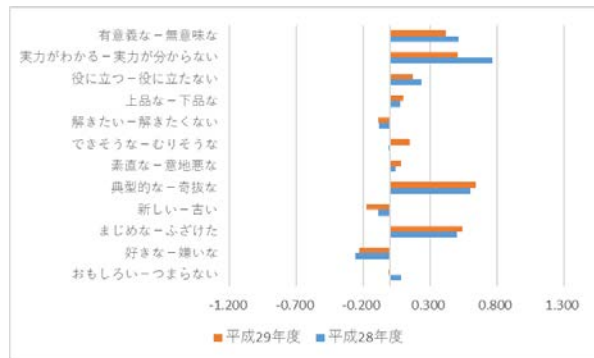


図 29 数学第 1 問（センター試験）のイメージ

数学第 1 問は平成 28 年度、平成 29 年度の共通問題であり、センター試験からの出題である。全体として同じような傾向を示している。「実力が分かる」「典型的な」「まじめな」「有意義な」というイメージが強い。

数学第 2 問も平成 28 年度、平成 29 年度の共通問題であり、個別試験からの出題である。全体として同じような傾向を示している。「実力が分かる」「有意義な」「まじめな」というイメージが強い反面、「嫌いな」「むりそうな」「解きたくない」といったネガティブな反応も見られた。

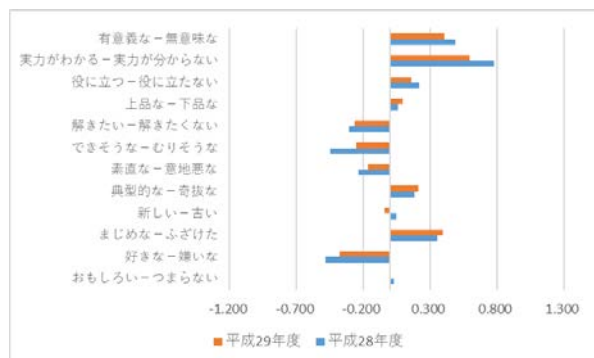


図 30 数学第 2 問（個別試験）のイメージ

数学第 3 問は平成 28 年度がイメージ例、平成 29 年度がモデル問題例からの出題であり、新タイプの問題である。平成 28 年度の方がやや極端であるが、全体として同じような傾向を示している。「新しい」半面、特に平成 28 年度の問題では「奇抜な」「むりそうな」「嫌いな」「意地悪な」「解きたくない」問題とみなされている。

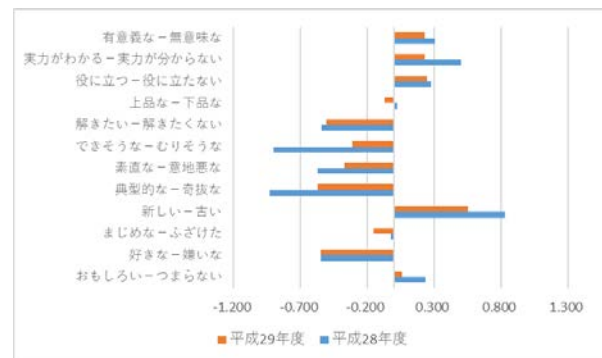


図 31 数学第 3 問（個別試験）のイメージ



表 8 印象評価項目因子分析結果

	第1因子	第2因子	第3因子
嫌いなー好きな	<b>0.719</b>	-0.012	-0.104
むりそうなーできそうな	<b>0.685</b>	-0.101	0.175
解きたくないー解きたい	<b>0.681</b>	0.033	-0.062
つまらないーおもしろい	<b>0.506</b>	0.167	-0.281
意地悪なー素直な	<b>0.494</b>	0.033	0.309
無意味なー有意義な	0.011	<b>0.713</b>	-0.080
実力がわからないー実力がわかる	-0.131	<b>0.691</b>	0.007
役に立たないー役に立つ	0.075	<b>0.556</b>	-0.125
ふざけたーまじめな	0.031	<b>0.509</b>	0.260
下品なー上品な	0.100	<b>0.394</b>	0.102
典型的なー奇抜な	0.129	0.224	<b>0.606</b>
古いー新しい	0.081	0.140	<b>-0.484</b>
因子間相関係数		0.499	-0.011
			-0.061

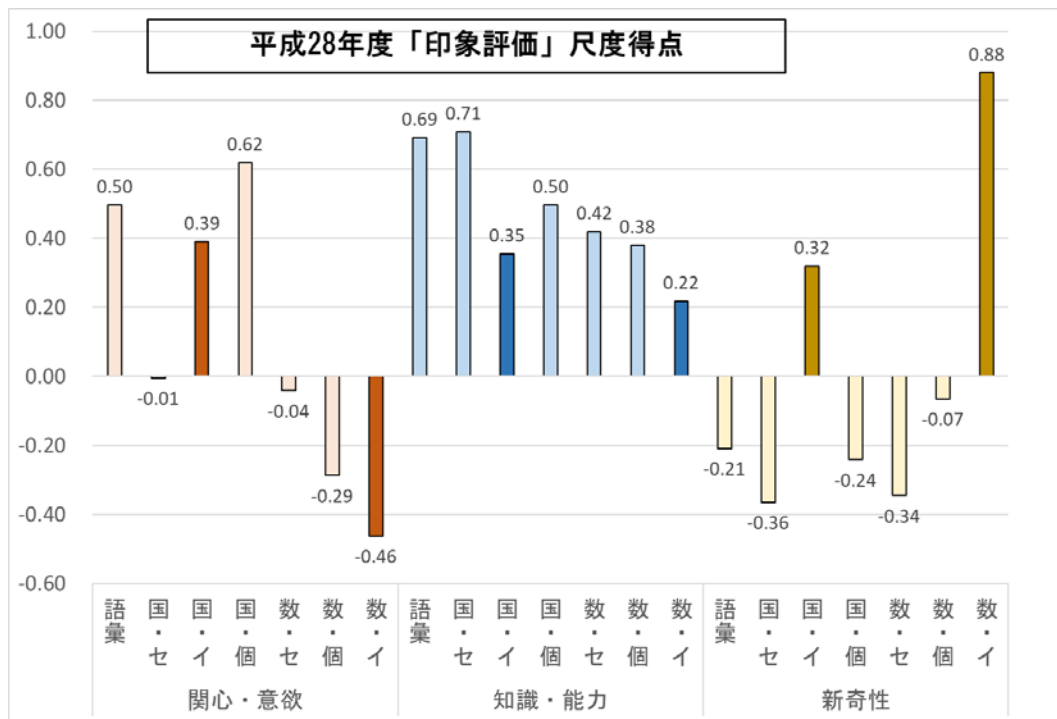


図 32 平成 28 年度モニター調査の印象評価尺度分析結果

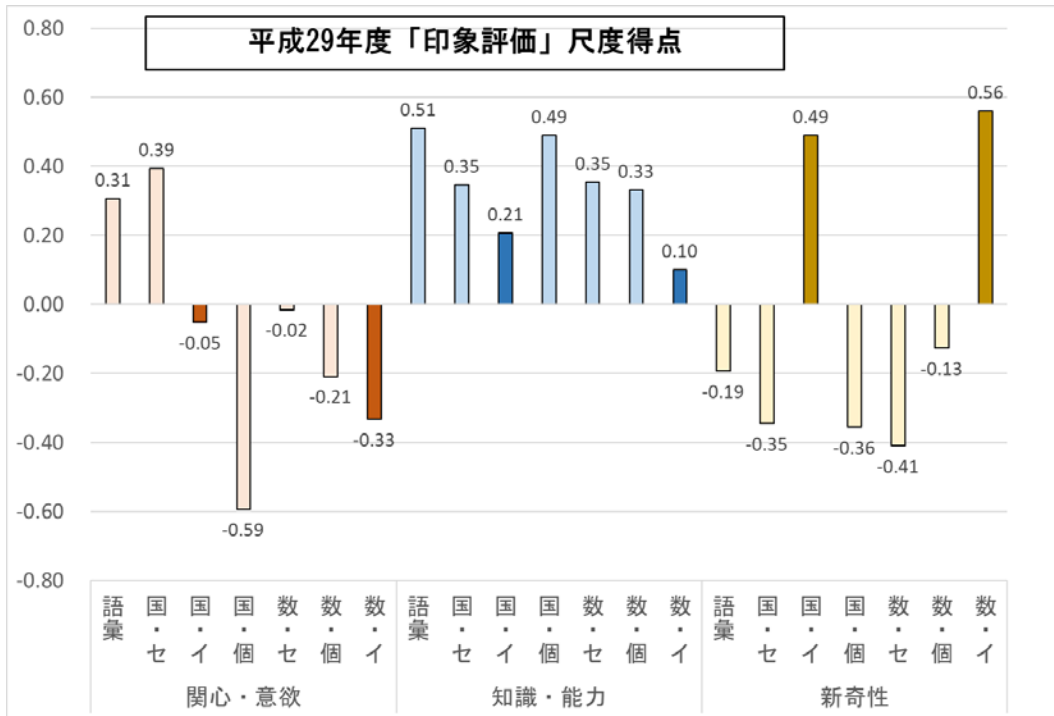


図 33 平成 29 年度モニター調査の印象評価尺度分析結果

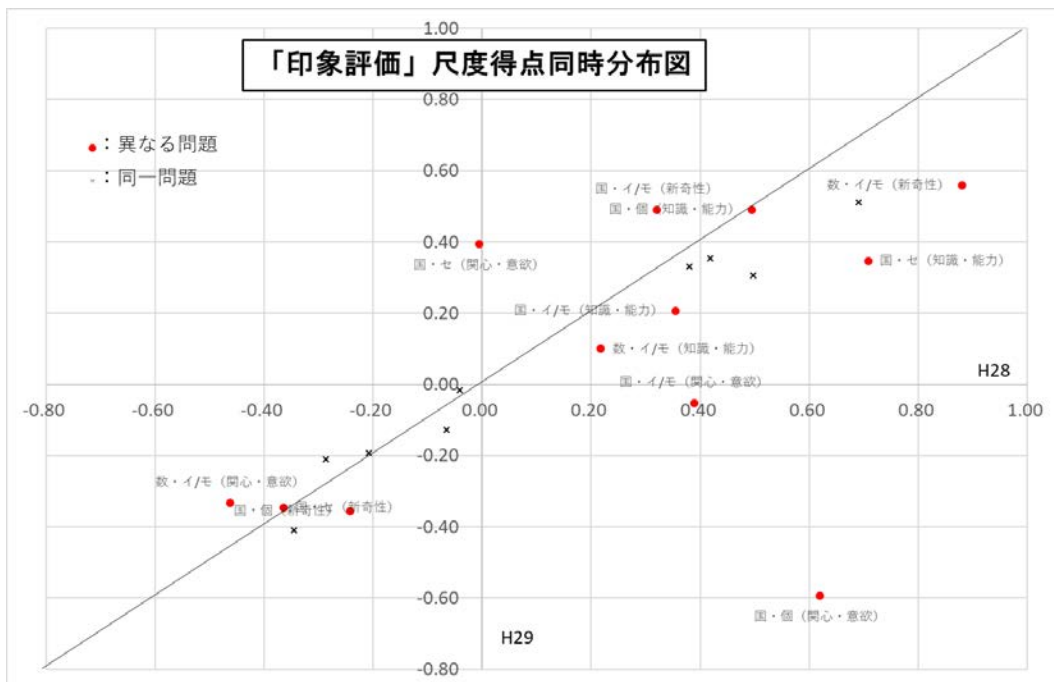


図 34 平成 28 年度調査問題と平成 29 年度調査問題の印象評価尺度得点同時分布図

続いて、印象評価項目の持つ情報を集約するために、全てのデータを用いて因子分析を行った。探索的因子分析の方法にのっとり、因子抽出法は主因子解を用いて 3 因子構造を仮定して抽出した。さらに、プロマックス回

転を行って因子パターン行列を算出した。

因子分析の結果は表 8 に示すとおりである。

因子構造と項目の内容から、第 1 因子を「関心・意欲」、第 2 因子を「知識・能力」、第 3

因子を「新奇性」と名付けた。そして、各年度の大問ごとにそれぞれの尺度得点の平均値を算出し、比較することとした。結果を図 32～図 34 に示す。

年度によらず安定した傾向を示した尺度と、年度によって異なる傾向を示した尺度が見られた。「知識・能力」及び「新奇性」は安定した傾向を示している。特に、「国語」「数学」といった教科の枠を超えて、新タイプの問題として出題された大問は「知識・能力」では尺度得点が低く、「新奇性」が高いことが大きな特徴となっている。一方、「関心・意欲」については素材文による傾向の違いが大きかった。平成 28 年度調査では「国語（イメージ例）」と「国語（個別試験）」の値が高かった。ところが、平成 29 年度調査ではその傾向が逆になり、代わりに「国語（センター試験）」の値が高くなった。素材文の出題ジャンルから従来型の設問を見た場合、平成 28 年度では「国語（センター試験）」は評論を出題しており、平成 29 年度では小説を出題していた。「国語（個別試験）」は逆パターンの出題となっていたことから、出題ジャンルの影響を受けた結果と考えるのが妥当であろう。

平成 28 年度と 29 年度の傾向に関して異同を視覚的にとらえるために、横軸に平成 28 年度、縦軸に平成 29 年度の尺度得点平均値を取って図 34 のようにプロットした。同一問題であろうがなかろうが、ほとんどの点の横軸と縦軸が近い値を指示していたのに対し、「国語（個別試験）」の「関心・意欲」だけが第IV象限方向に著しく外れている。

### 2.8.2.2 モニター調査で測定された資質・能力

モニター調査問題が測定する資質・能力については、該当する箇所自由に「○」印を記入する方式とした。したがって、基本的に該当箇所に○印を記入した調査対象者の比率をデータとして分析を試みた。図 35～図 41

に結果の概要を示す。なお、「数学的概念」は数学の試験問題についてのみ判定を求めた。

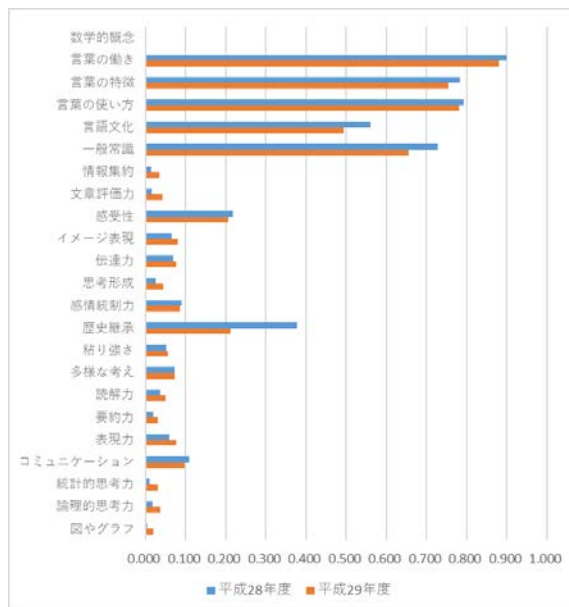


図 35 国語第 1 問（語彙）が測る資質・能力

国語第 1 問は平成 28 年度、平成 29 年度の共通問題である。ほぼ同じような結果が得られている。「言葉の働き」「言葉の特徴」「言葉の使い方」「一般常識」「言語文化」を測定していると考えた調査対象者が多かった。

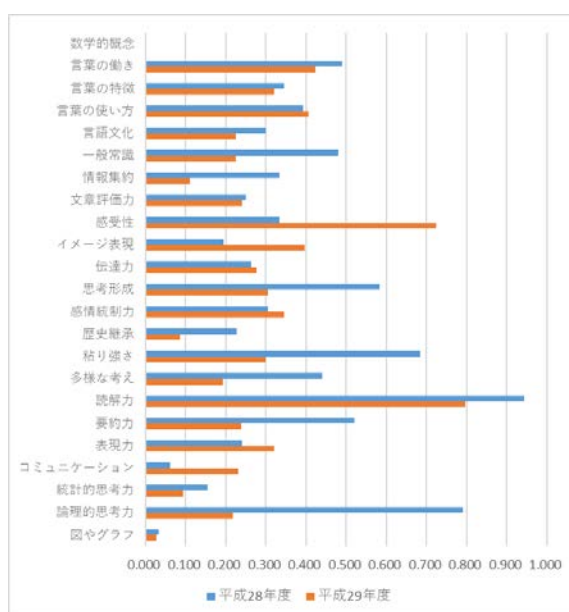


図 36 国語第 2 問（センター試験）が測る資質・能力

国語第2問は平成28年度では論説、平成29年度では小説が出題された。部分的に同じ傾向を示している。双方に共通なのが「読解力」である。平成28年度問題では、その他「論理的思考力」「粘り強さ」「思考形成」などが測られていると考えられたのに対し、平成29年度問題では「感受性」が上位に来ている。マーク式か記述式かという解答形式よりも素材文のジャンルに影響を受けた回答と思われる。

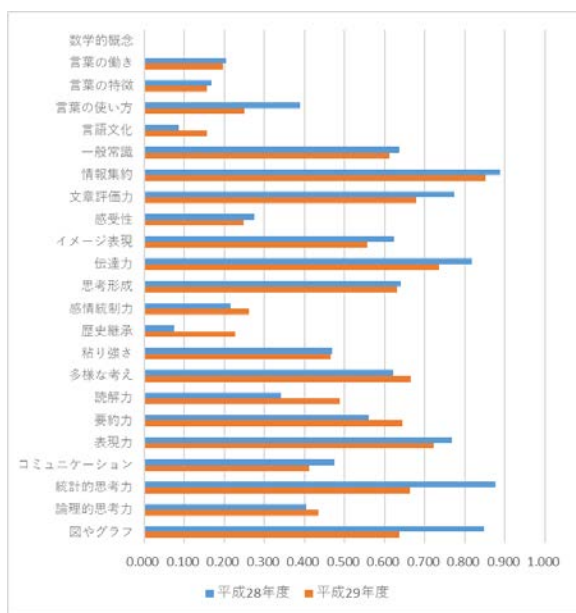


図 37 国語第3問（新タイプの問題）が測る資質・能力

国語第3問は新タイプの問題である。平成28年度ではイメージ例、平成29年度ではモデル問題例から出題された。試験問題が異なるので一部一致しない部分も見られるが、傾向はほぼ同じと考えてよいだろう。「情報集約」「統計的思考力」「伝達力」「図やグラフ」「表現力」「文章評価力」といった資質・能力が必要だと受け止められている。

国語第4問は従来型の記述式である個別試験問題である。平成28年度では小説、平成29年度では論説のジャンルから出題された。似ている部分と異なる部分が混在している。

「読解力」「表現力」「思考形成」「文章評価力」「伝達力」「要約力」は共通である。平成28年度はその他に「感受性」「イメージ表現」、平成29年度では「論理的思考力」が求められると受け止められている。

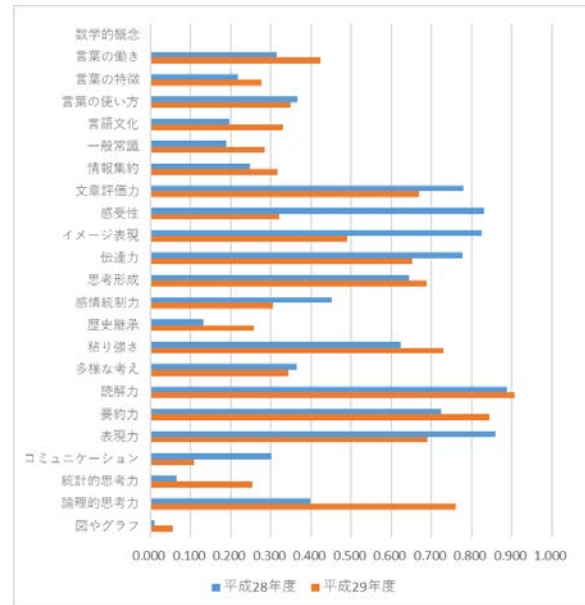


図 38 国語第4問（従来型記述式問題）が測る資質・能力

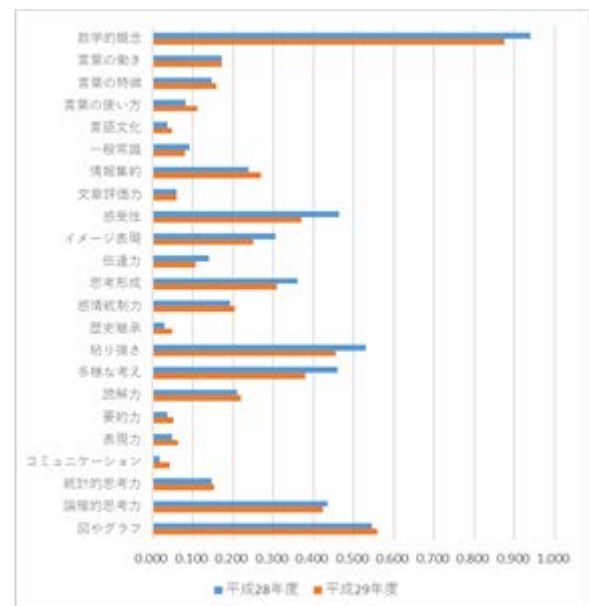


図 39 数学第1問（センター試験）が測る資質・能力

数学第1問は平成28年度、平成29年度の共通問題である。ほぼ同じような結果が得られている。「数学的概念」が必要とされるほか、「図やグラフ」「粘り強さ」「感受性」「多様な考え」「論理的思考力」が必要と考えられている。

数学第2問は平成28年度、平成29年度の共通問題であるが、平成29年度の方がやや得点率が高かった。平成28年度の回答者の方がやや必要と回答する比率が高いように見える。「数学的概念」「粘り強さ」「伝達力」「感受性」「思考形成」「イメージ表現」「多様な考え」「論理的思考力」もある程度必要と考えられている。

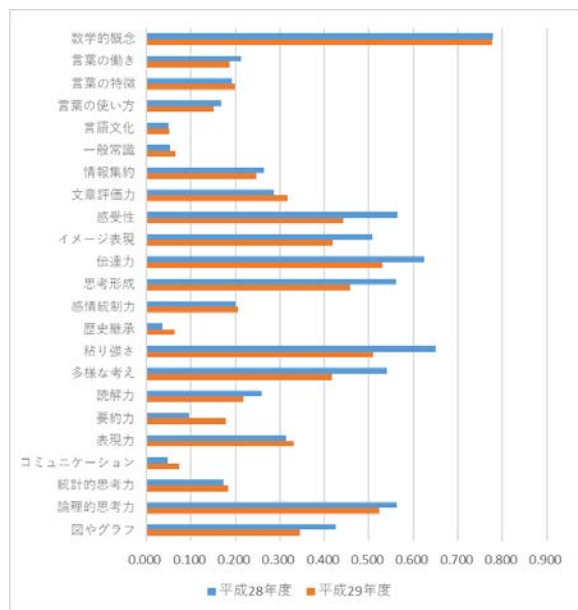


図40 数学第2問（従来型記述式問題）が測る資質・能力

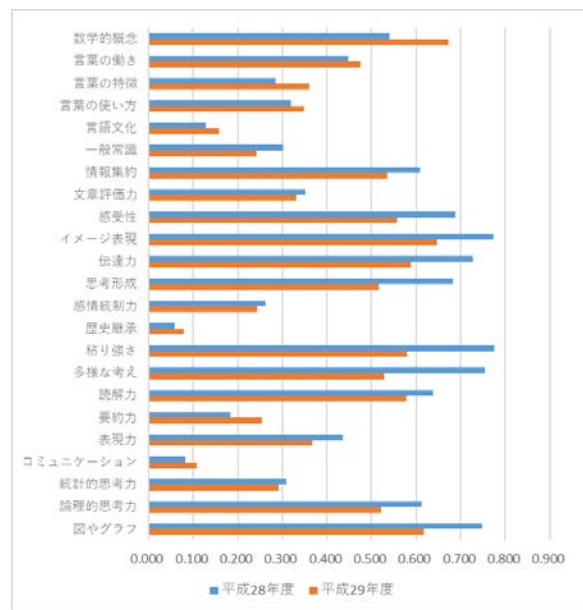


図41 数学第3問（新タイプの問題）が測る資質・能力

数学第3問は平成28年度がイメージ例、平成29年度がモデル問題例からの出題である。「数学的概念」も必要と考えられているが、平成28年度ではそれ以上に「イメージ表現」「粘り強さ」「多様な考え」「伝達力」「図やグラフ」「感受性」「思考形成」「読解力」「情報集約」「論理的思考力」に○を付したと回答者が多かった。

次に、年度ごとの回答比率のデータに基づき、分割表に対する対応分析を行った。第1軸は「国語第1問」の影響が大きいため、その他の大問の付置が明確に見えるように第2軸と第3軸を用いた。図42、図43に結果を示す。

二つの付置は基本的によく似ている。国語における新タイプの問題である「国語第3問」に注文するならば、第3軸によって特徴が良く見いだせる。近傍に付置しているのは平成28年度、平成29年度ともに「一般常識」「情報集約」「コミュニケーション」「統計的思考力」という項目が共通である。また、数学における新タイプの問題は「言葉の働き」「言葉の特徴」に近い。

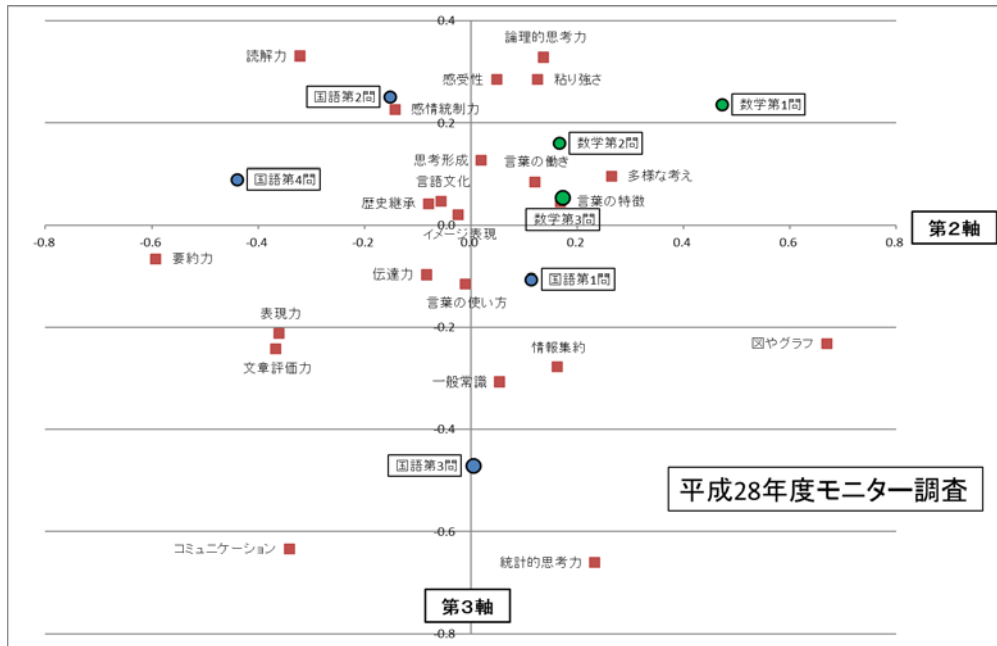


図 42 平成 28 年度調査における資質・能力項目に関する対応分析

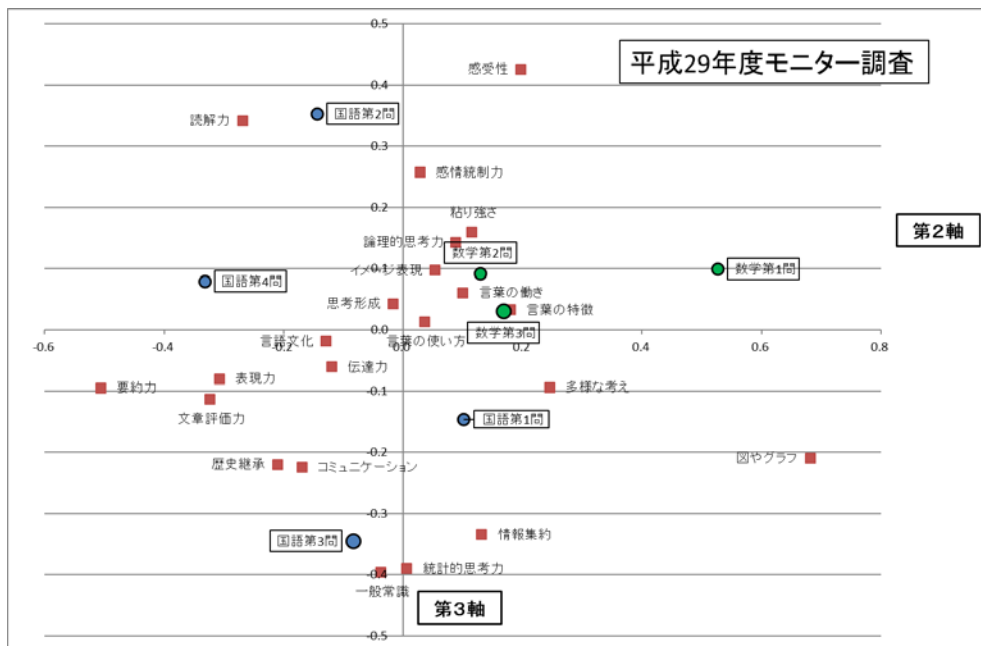


図 43 平成 29 年度調査における資質・能力項目に関する対応分析

## 2.9 まとめ

2年間のモニター調査を通じて、平成30年度モニター調査に向けて、評価尺度が整ったと考える。

ここまでのモニター調査で分析を行った問題は共通テストへの利用を目的として作成されたものである。本事業は個別試験を対象にしたものであるが、評価尺度の一つは新しい高等学校国語の指導要領の考え方に基づいて作成されたものである。共通テスト用の試験問題は平成30年度に開発する試作問題と基本的な方向性を共有していると考えられるため、比較のための基礎資料として十分に活用可能なデータが整ったと考えている。

### 研究組織（チームB）

調査担当者：長濱裕幸

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，秦野進一

2017 年度報告書に収載できなかった ETS 研究員との具体的な意見交換に関して、ETS の 許諾がとれたので、その部分を補充して本報告書に再掲した。

## 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

B チーム南グループは、2017 年 3 月 27 日に、米国プリンストンにある ETS(Education Testing Service<sup>1)</sup>)本部に赴き、PISA (言語) チームに取材を行った。

というのは、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ったからである。それに際し、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)

<sup>1)</sup> 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 PISA, TOEIC, TOEFL, 国内試験 SAT, NAEP などを提供している。

#### 1.2 分担

ETS 取材に関わる主な業務分担は、下記の通り。

役割	それを主に行った者
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

2017 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。同 3 月 23 日には、英訳した質問票を先方に林が送信した。

---

[資料 1] 原文

## 0. 取材の背景

私たちは、文部科学省から委託を受けて、2016 年 11 月以降、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。

それに際し、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」の指すところが、一致していないことによります。つまり、PISA の「Reading Literacy」には、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 1]<sup>2)</sup>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。）

**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 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 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

きるリーディング能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？

**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

以下では、便宜のために、発言者の頭文字を以て表示する。

### 3.1 質問1に関して

S: フレームワークの作成過程で、PISAは、まず、多国籍メンバーのグループを召集します。それをエキスパートパネル（以下パネル）と呼びます。私もその一員。

PISAには、もう一つ外部委託のグループがあり、その中にもエキスパートがいます。彼らが、第一著者になります。

まず、第一著者は前回のフレームワーク作成時以降の文献から重要と思われる研究結果から抽出して、パネルに提言します。パネルは、それに加えて、独自の文献調査も行います。このパネルは、フレームワークのどの部分を維持するか、更新するかの

優先順位を決めます。更に数年かけてフレームワークの原案の再検討や改訂を行います。

その後で、別のサイクルで原案の再検討や改訂が行われます。現時点では、各国の専門家が第2案を読んでいるはずですが、そして、参加国の行政官に資料を送ったりもします。

ある程度フレームワークの案に十分な数の承認が出た時点で、アイテム作りを始めます。

最終的に承認されたフレームワークが公表されるのは、その後。2018年版は現時点で未公開、あるいは公開されたばかりだと思います。

### 質疑応答

(1) 児: 具体的にどのような問題<sup>3)</sup>が修正点となりましたか?

S: 全体の1/2から1/3のアイテムは新規。統計的に検討して、古くなった(時代遅れになった)アイテムを取捨選択する。マトリックスに従って、ジャンルごとにアイテムを補充します。

(2) 児: 古くなったアイテムがあるなら、文化や言語が理由で、修正される<sup>4)</sup>アイテムは無いですか?

S: 無いことを望んでいます。文化的なバイアスがあるアイテムは先に除くので、試験実施後に修正されることはないはずですが。

(3) 児: 日本の読みの教材は評論、小説、古文、漢文と狭い。実用的なテキストを日本の小、中学校では試験問題に含めているが、大学入試では出題されていません。PISAから、この点について何か学べるでしょうか?

<sup>3)</sup> 児玉の質問は「フレームワークの修正時点で何が問題になったか?」だったが、質疑と応答にずれが生じている。

<sup>4)</sup> 削除の対象となる

S : PISA は電子メールやデジタル、ウェブのテキストフォーマットなど、出題されるテキストの幅は広い。しかし、古典からの出題はほとんどありません。これは、60 カ国以上の国に共通の古典が存在しないことや、古典の解釈が国ごとに異なるからです。どうしても、出題されるテキストは公共の為の情報 (public information) (が中心) になります。

男女の役割 (ジェンダーロール) の点などで、全ての国の誰もが不愉快に感じない作品が少ないからです。なお、OECD では男女の役割に関しては規定があります。

### 3.2 質問 2 に関して

S : NAEP は 4 年生, 8 年生 (日本でいう中学 2 年生), 12 年生 (日本でいう高校 3 年生) を対象に, 全米のカリキュラムをどうするかを考えて調査しています (生徒のアchievement の状態を考えている)。

一方, PISA は全世界の 15 歳を対象に, 生徒の能力を調査するという目的で実施されている。としたテストで, 全世界を対象としたものです。生徒のアchievement の状態を考えています。

NAEP はより伝統的なサイクルで, 10 年に一度評価の枠組みを変えているが, PISA は 3 年のサイクルで考えています。PISA はサイクルが NAEP より早いので (枠組みの変化が NAEP より激しいので), デジタルな素材 (Web 等) を用いているが, NAEP は伝統的にやっているのだから, デジタルな素材を導入していません。

PISA は 15 年しか歴史が無い。また, PISA は実社会に入って活動する上で必要な読解のスキルを考えて作られています。これに対して NAEP は, アメリカの教育界が学校教育をどうすべきかを判断する

ための材料を提供するものです。また, NAEP は伝統的に遅い。フレームワークが変わるまでは, 問題を変更できないのですが, そのフレームワークの変更が約 10 年サイクルです。PISA はすぐに変更したがるし, 最新のもの (例えばデジタルテキスト) を取り入れたがります。また, PISA は全世界の 15 歳の生徒が対象です。

### 質疑応答

(1) 荒 : 全米のカリキュラムは, 10 年ごと改訂されるのですか。

Y : アメリカに全米共通カリキュラムはありません。州ごとにカリキュラムを作ります。教育の財源が州別になっています。カリキュラムは, 州別ですが, 測定に関しては NAEP で全国一律で行っています。目的が個人の能力を測るのではなく, 集団の能力を量ることだからです。

(2) 椎 : NAEP の結果はそれぞれ州にフィードバックされますか。

Y : NAEP の結果は州にフィードバックされます。州別のほぼ 3000 人がサンプルされて, 年とか地方とかの観点でレポートされる。NAEP では, どの州に能力の高い子どもがいるかとか, 低い子どもがいるかがわかる。その上に, 各州で年 1 回独自の試験を実施しています。

(3) 児 : NAEP は, 日本で言う「教育課程実施状況調査」に対応すると考えれば良いのですか。

Y : 日本の学力試験では個人の能力を測定して, それを集めて報告する。一方, PISA も NAEP も集団の能力をベイズの理論を用いて測定している。たとえば, 能力の分布があって, そこからサンプルすることで, その集団を説明するのに最適な値を得る。州は, 州で

州ごとのテストも持っている。NAEP との二本立てで行っている。

- (4) 児：日本人の読解力、特に大学入試での読解力を向上させるには、NAEP と PISA との共通点を確認して、「欧米の読解力」を探ることが重要なのではないかと考えている。

S：これは私の個人的な意見ですが、NAEP は大学入試に貢献しているとは思えない。というのは、NAEP が 12 歳までのカリキュラムのアchievement（達成度）テストで、（どの受験生が）大学生としてベストな候補かを測るものではないからだ。

また、NAEP は受験するかいなかは任意ボランティアでやっているようなものである。大学進学希望者が真剣に受験しているか分からない。つまり、受験者個人の処遇に全然関係がないローステークなテストで、生徒が最高能力を発揮しているかわからない。NAEP は分布の中心付近を見るもので、教育界が、適切な教育を施しているかを調べるためだ。NAEP は伝統的な読解力の達成度を見るには良いテストだが、PISA はマルチテキストもあるし、より近代的だ。

SAT は大学での成績を予測するものだ。生徒の中で成績上位者を見分けるものだ。必要な情報を見つけること、推論、語彙などが出題される。なかでも議論の筋道に重点が置かれる。最近では、特に数学で満点が多すぎる。もっと、難度を上げて、ベストな候補を選別する必要がある。

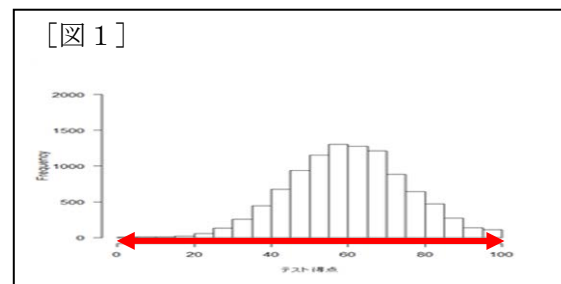
Y：Low stakes test と High stakes test（大学入試等、個人の処遇に強く影響を与えるテスト）では、生徒の対応の仕方が全然違う。ローステークスのテストは、普段どのように能力を使っているかは

よくわかる。NAEP の試験を用いて、良い成績なら 50 ドルあげるグループと、50 ドルあげないグループを作って実験をした。低い能力と高い能力の生徒の成績は変わらなかったが、中間層で差がでた。Low stakes test と High stakes test では、測っているものが違う。

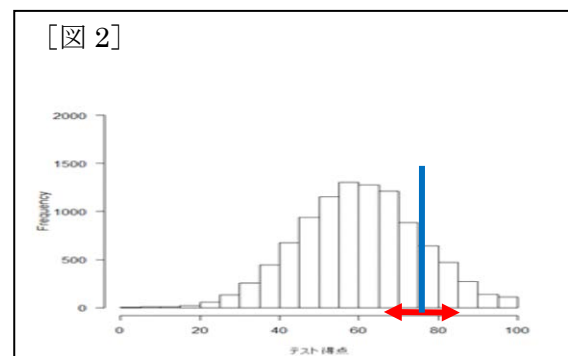
### 3.3 質問 3 に関して

S：SAT（High stakes test に類する）ではアメリカの大学に入ることを目的としたテストなので、より難しい内容の問題（能力の高い受験者を弁別できる問題）が主に出ているが、PISA や NAEP（Low stakes test に類する）は基本的には全体的な流れを見ようというテストなので、目的も対象とする集団も違う。SAT はその人が将来的にどれくらい成功するかを予測することが大切な機能である。

NAEP と PISA は、[図 1] のように分布の全体的な能力を量ることを目的としている。



SAT は、[図 2] のような広い範囲の能力の中で、高いレベルの人を選抜する必要があるために、より高度な問題が出題される。



## 質疑応答：

(1) 児：高い能力の受験者を弁別する問題や難易度は何によって担保されるのか？例えば、日本では、問題を難しくしようと思えば、量を多くすればいい。あるいは、本文に抽象度の高いものを用いる等。

S：SAT は受験時間が長く（3-4 時間）、早くたくさん回答しなければならないスピードテスト問題である。特定の知識がどれだけ必要か、推論がどれだけ必要かということや、選択肢を工夫することで問題の難易度を調整できる。事前テストの結果がフィードバックされることにより、アイテムライターがこれらを調整する。SAT は複雑な文章を読まされるので、早く考えて回答するということが必要になる（豊富な語彙力も必要）。

(2) 児：難しい試験では、早く読まなければならないか？

S：答えはノーだ。読む速度は平均的な成人レベルの「1 分間 250 ワード」で十分だが、早く考えなければならない。また、豊富な語彙が必要な問題が出題される。

(3) 児：大学の学習に耐えられるかを、どの程度意識しているか？

S：SAT は設計上、大学で必要なスキルを念頭においている。高校では多くのライティングをするが、学ぶことも幅広い。SAT は過去にしたことでは無く、生徒が将来必要なスキルを見ている。

(4) 鈴：SAT で試験する、「大学で必要なスキル」は、どのように決定されたのか？

S：わかりません。SAT は歴史が長いので、過去のデータの蓄積から、高校生の大学での成績を予測できるの

でしょう。SAT は研究の引用が少ない。「この文献にある研究で、このようなことが分かったので、SAT に取り入れました。」と説明することはあまりない。一般論から考えて、読み応えがあつて、多くの読書経験を必要とする問題を出題すれば、正解できた生徒は様々な状況に対応できる。

SAT では伝統的な能力ということで、与えられたテキストから情報を得て、その情報から類推をすることが可能となる。PISA はもう少し複雑で、インターネットから信用できるかどうかもわからないものを読んで、どれを信用するかを選ぶなど、問題も広い。

PISA の一つの特徴は「目的に起因された読解」だ。例えば、インターネットを見せて、「全部読んで理解しろ」というのは無理だ。必要に応じて一部を重点的に読むことや、一貫性の無いテキストの場合にどう対処するかが重要だ。どこに注目して、どのテキストを使い、どんなスキルを当てはめるかということだ。伝統的な読解のスキルも必要だ。

児：日本で言う「課題解決の中の読解」ですね。ただ、日本の選抜試験では、学力差が出ないので使えない。

Y：SAT では、自分で何を読んでいるかという自覚が必要で、自覚することで何の情報が必要なのか、何の情報が欠けているか等、そこまでわかっていなければ本当に読んでいるとは言えない。これを読んで、その文章を解釈しなさいというのではなくて、自分に必要な情報はどこにあるのかそこまで自覚する必要がある。与えられたものをどういう風に

解釈するかという力と、自分で見つけて自分で開いていく力とではずいぶん違う。会社でも、与えられたものをうまく処理する人もいますが、そういう人たちは新しいものを作るのが苦手だったりする。新しいものを作るときには、自分でどんどん探して行けるような人がいる。そういう人は、自分の能力のうちどこに足りないかがわかって、それを補っていける人である。何を読むべきなのかがわかって進める人の方が活躍できるのではないかということ。例えば、読む量がとてつもなく多い時代には、どのようにして自分で選んでいくかが重要となってくる。

S：皆さんが作った表は、上手く出来ていると思う。皆さんの[表1]で、一つ不足しているのは「資料の評価」(evaluation of sources)だ。これには、著者の視点や信憑性、信頼性の吟味が含まれる。テキストを見つけた場所サイトが良くない場合もある。有機農業の例で後ほど説明します。生徒は複数のテキストの内容を理解した後に、それを使うわけです。「自分の立場を選びなさい」か「著者の立場で述べなさい」で、テキストの読み方が変わってくる。

Y：日本の入試でも矛盾していることを捜して批判するという問題はありますか。

児：日本の入試では、矛盾するテキストを出題することはセンター試験では無い。前期試では圧倒的に少数。その役割を担っているのは小論文や総合問題。アメリカでは、どのようにして、高校で「考えるスキル」を教育しているか？

S：「誰が考えるスキルを教えるか？」

それとも「教えるべきか？」(笑い。)

林：アメリカでは、どこの教科が批判的な力に関して育成しているのか？

S：歴史の資料なら歴史の授業で、小説なら国語の授業で読んで、考えさせる。複数のテキストを比較して考えさせる。ディベートのクラスでも、考えさせる。エッセイやアドバンストプレースメント<sup>5)</sup>の準備をするクラスが最も、その可能性が高い。そもそも、「読者とテキスト」だけで存在するわけではない。両者を取り巻く社会的な環境が存在する。誰が、コメントしているのか？読み方の違い。どこに注意するか？どのテキストを用いるか？

児：日本にはリーディングという名前の教科は無い。今の日本なら小論文か総合問題。

S：ちなみに、我々の研究では、大学生にテキストの要約を書かせてから、選択肢問題を解かせた。能力の高い学生の場合には、サマリーを書いてから選択肢問題を解いた場合と、書かないで解いた場合に成績の差が見られなかった。しかし、能力の低い学生の場合には、サマリーを書いてから選択肢問題を解いた方が、成績が良かった。

---

<sup>5)</sup> この試験の成績次第では、大学合格後に、講義を受講しなくても単位が認定される。



### 3.4 質問4に関して

H：私が説明するのは、以下の4点です。

- (1) PISA リーディングリテラシーの定義について
- (2) 異なった認知プロセスについて
- (3) コーディングガイドの例について
- (4) コンピューターを用いた試験の実施<sup>6)</sup>の利点について

まず、「(1)PISA リーディングリテラシーの定義について」説明します。

PISA リーディングリテラシーの定義は「読解力とは、自ら目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、評価し、熟考し、これに<sup>1</sup>取り組むことである。」フレームワークの変更点は **evaluating** (評価し) がリーディングリテラシーの定義に加わったこと。過去にもアспектには「評価する」があったが、リーディング・リテラシーの定義では抜けていた。

テキストを読んで「理解したか」は小さな部分だ。読んだ内容を「使えるか」が重要。2018年のPISAでは、この点をより顕在化させた。

皆さんは、上の定義の「理解し」の後の部分に関心があるのですね？PISAのフレームワークと皆さんの[表1]で重なっている部分を赤で表している。

2つ目に、「(2)認知プロセスについて」説明します。

単一テキストの他にマルチテキストがあり、両者ともにデジタル版がある。マルチテキストでは、テキストを選択する。つ

まり、内容に同意するかしらないか？テキスト間に矛盾や不一致が存在することもある。

#### A：単一テキストの場合

スキャンして必要な情報を見つける(情報の取り出し)。皆さんの[表1]の①。逐語的な意味を述べる。明確に述べられた事項を理解して統合する。

集約して推論する(解釈の展開)。[表1]の③、④。「要約」もこれに入ります。単一のテキストの離れた部分を利用する場合や、テキストに明示的には述べられていないことを理解する場合は、これに含まれる。

質や信憑性を評価する(テキストの内容の熟考・評価)。これは理解の先になる。テキストの内容は根拠が確か、最新か、正確か、偏見は無いかな。

形式評価について熟考する(テキストの形式の熟考・評価)。なぜ、このような方法で著者は情報を提示したのか？特定の戦略を用いているか。皆さんの[表1]の⑨に類似。

#### B：マルチテキストの場合

サーチと選択。サーチエンジンやメニュー、インデックスなどを用いて、幾つかのテキストの中から最善のテキストを選択する。

集約して推論する。テキストを横断した、グローバルな理解を構築する。不一致(または矛盾や対立)を見抜いて、対処する。

質や信憑性を評価する(テキストの内容と形式の熟考・評価)。

児：心理学の用語に「内言」、「外言」がある。

内言が外言になった時にどのような形を想定して問題を作成しているのか？

Y：認知学上、脳の内部で集約や推論されたけれど、まだ外部に表現されていないこ

---

<sup>6)</sup> Computer Based Administration。CBAと略される。

とをどのように測定するか？

H：私はテストの作成者で、フレームワークに基づいて、出来る限り良いアイテムを作り出す。例えば、「必要な情報を見つける」問題を作る場合には、テキストを読んで、著者が明確に記述していることを探す。勿論、単語一つでは無く、何箇所かに分かれて述べられていることを出題する場合もある。「推論する」問題を出題したければ、著者が明確には述べていないが、暗示していることを考える。このようにテキストごとの可能性を考える。後で例題を示します。

児：私の問題意識を述べただけです。これをPISAでは「書き」ではなく「読み」に入れているのですね。

H：重要なことがあります。PISAでは、解答が理解できて、推論などの認知行動を行っている限り、間違いは減点の対象としません。

Y：例えば、スペリングの間違いとか？

H：そうです。それから文法の間違いも。文法の間違いが余りにひどくて、解答の内容が理解できない場合は別ですが。だからコーディングガイド（＝採点基準）を書く時に注意します。

児：これは質問ではないのですが、日本語でも、読む、書く、話す、聞くという4つの行動がある。それと、思考、判断や表現をどのように構造化するかというのは、非常に問題で、こうして行くと、リーディングからライティングさらに問題解決のストラテジーまで広がって行く。

Y：読むことも内言がなければ、意味が無い。ぼくの知り合いに毎日何時間も読書する人がいるけれど、表面的な内容は理解しているけれど、それ以上には理解していない。

荒：「不一致を見抜いて、対処する」と「質や信憑性を評価する。」の違いをもう少し説明して欲しい。両方とも複数のテキストを比較しないとできないのでは？

H：例を挙げて説明します。2つのテキスト、一方はウェブのサイトでもう一方はセミナーのチラシだとします。サイトではプラスチックに含まれる化学物質は安全と述べていて、もうチラシでは危険と述べているとしましょう。その時に、「両方の内容は一致していますか？」と質問すれば、不一致を見抜く問題になります。さらに一歩進んで、「どちらが正しいと思いますか？」と質問すれば信憑性の評価になります。

#### 「スキャンして必要な情報を見つける」例

PISAでは選択肢は4つあることという条件があるので、自然に3つの選択肢しか作れない場合は記述式にします。

もう一例あげます。本のカテゴリーを正確に示すには3つの条件が挙げられています、その条件が回答になるのですが、この場合も解答が3つなので、選択肢より、記述式が（問題の形として）自然です。

生徒の解答では同義語も正解にします。書名の代わりに名前、価格の代わりに費用、ジャンルの代わりにタイプでも正解とします。

#### 「逐語的な情報を表現する」例

研究者の日誌がテキストです。その最後の段落で、「これがもう一つのミステリーだ。」と書いてあるので、そのことについて設問では記述させました。日誌には現在の状況及びそのようになった歴史的な因果関係が書かれています。正答に至るには逐語的な情報と言ってもテキスト全体を読むことが必要になります。

#### 「集約して推論する（解釈の展開）」例

インターネットの掲示板に、怪我の治療に薬品の使用に関する質問の投稿がありました。その後で、様々な人が「自分の経験から判断して大丈夫」とか「やめた方が良い」とか書き込みます。また、関連の無い薬の売り込みの書き込みもあります。

その後、獣医を名乗る人が的確な治療方法を書き込みました。ある薬品を重量単位あたり何ミリグラムという投稿です。

設問では「なぜ、総使用量を述べなかったのか？」と尋ねました。正解は「体重が投稿から明らかでは無い」などです。必要以上に推論されている場合は不正解としました。

#### 「表面的な理解より深い理解を求める（解釈の展開）」例

ホームページで概念的な意見が述べられています。引用されているリンクまたは文献を評価することによって概念的な意見の正当性を考えることができるかが質問の目的です。正解にはリンクの評価が含まれていることが条件です。

「不一致（または矛盾や対立）を見抜いて、対処する」例。マルチテキスト。

[中略]

#### 「特定の方法及び著者が情報を提示した理由を問う」例（テキストの内容と形式の熟考・評価）

有名な人の伝記と、PISA 用に作ったその人に関する新聞記事のマルチテキストです。伝記では、彼が賞の創始者であることをのべている。また、新聞記事では、彼がどのようにして財を成したか、また賞を作った動機が他人の評価も含めて書かれている。

この場合には、それぞれのテキストの目的を比較させて、立場の違いを問います。

[中略]

児：PISA ではテキストには無い、自分の考

えを述べてはいけないのでしょうか？

H：常に「テキストを参照して」と言います。

児：日本では自分の考えを書かせる設問もあるが？

H：自分の考えを書かせると、80 国もあるので、解答の可能性が広すぎて、コーディングガイド(=採点基準)が作れない。

H：しかし、次のような設問は可能です。テキストの中で、「これは体に良くない」という説明と「これは体に良い」という説明があります。3 人の生徒が最後の場面で、「ぼくはこれを続ける」、「もう、僕はこれをしない」、「僕は、これだけでは決められない」と発言します。設問では、上の誰に、なぜ賛成するかを問います。もちろん、テキストを参照することは必要です。

H：では、続いて、「(3)コーディングガイドの開発について」を説明します。

PISA の設問とコーディングガイドは、各国で再検討されます。そして、コーダー（採点官）のトレーニングが行われます。更に、15 歳の男女を使って、設問の実地試験が行われます。

私のアドバイスは「出来るだけ早く、コーディングガイドを作成すること」です。自分で解答のサンプルを作るのも良いでしょう。そして、教師や、問題の作成者などからのフィードバックをコーディングガイドにかけます。語句の問題が見つかることもあります。

H：最後に、「(4) デジタル試験について」を説明します。

デジタル版の試験では、生徒が読んだページの記録を見ることができます。しかし、今までのところ、この情報は採点には使っていません。

### 3.5 質問5に関して

H: まず、項目の作成段階で正答と誤答の基準を考える。次に、各国からその基準に対するフィードバックをもらい、正答・誤答を再検討する。そして、その評価基準を用いて採点者のトレーニングが行われる。その後、15歳の10～20名の生徒に予備テストを実施し、作成した評価基準を用いて評価する。できるだけ早い段階で、評価基準(コーディングガイド)を作成することが重要である。そのためには、項目作成者自身が解答例を作成するのも良い。作成された評価基準は教師やテスト開発者などにも見てもらう(内容的妥当性の確認)ことも大切である。

### 3.6 質問6に関して

H: 例えば、2000人程度の受験者を対象とした予備テストでは、数名の評定者が評価を行う。すべての評価者が、(ある受験者の)全ての問題の採点をするのではなく、複数人の評定者(例えば二人一組)により、特定の項目セット(例えば、項目1と項目2)の採点を担当する。同じ評定者に特定の項目セットの回答のみを採点させることにより(担当する項目数は減らして、採点する回答の数を増やすことにより)、採点の正確性を高くする(例えば、採点者AとBは、項目1と項目2のみの採点を行う)。予備テストは、数名の評定者であるが、本テストでは評定者数が数倍になる。採点の仕組み(構造)は同じだが、国により評定者の数が異なってくるので、評定者の組み合わせ方や担当する項目セットは国ごとに少し変わってくる。

PISA2018から機械評定システム(Machine supported coding system)が導入される。機械評定システムを取り

入れる。目的は、評定の時点でのエラーを減らし、評定の精度を効率よく上げることである。

機械評定システムの評定方法は、項目の正答例や誤答例を機械に「記憶」させ、その記憶された正答例や誤答例と受験者の回答をマッチングさせることである。記憶されたデータとマッチすれば、マッチした内容の評定が付けられる。PISA2015の回答データが既にあるため、PISA2015の正答例や誤答例が機械評定システムのデータとして蓄積されている。

データとマッチしない回答(正答か誤答か判断されない場合)は、人の評定者に送られ、内容の判断がなされる。そこで判断された内容もデータとして機械評定に「記憶」される。このように、機械評定システムには、一度評定された回答がデータとして蓄積されていくため、評定の精度が常に上がっていく。

機械評定システムを用いて評定を行ったところ、人による採点よりも20%-40%評定の効率が上がった。回答の規則性や長さにより、評定の効率性に違いがあるが、これから回答例が増えれば増えるほど、機械評定システムの精度が高くなっていく。

### 3.7 質問7に関して

H: 本テストのように評定者が増えた場合は、先に述べたように評定者が採点する項目の種類を減らし(例えば、項目1と項目2だけのように)、採点する回答を増やすことで(それらの項目の回答のみを採点するようにして)、評定の正確性(信頼性)を高める。また、PISAはCBTなので、採点すると同時にデータベースに採点結果が入る。そのため、採点が終わったと同時に、どの評定者の正確性(評価の信

頼性)が高いか(あるいは、低いか)、どの項目の採点の正確性が高いか(あるいは、低いか)がわかる。特定の項目に対して正確でない採点をする(他の評定者とズレる)評定者はすぐにわかるので、そのような評定者はもう一度トレーニングしなおす。

#### 4 今後の課題

今後は、ETS での取材内容を消化して、[Table1](=第 3 フォーマット)を洗練させていくこととする。

それを通じて、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する。その上で、大学入試で問うべき言語能力に関して絞り込みたい。

Table 1 (ver. 15)		Classification of the Questions in University Entrance Examinations							20170321	
Competence	Content	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)
		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.

# 入学者選抜の材料としてエッセイをどう用いるか

——米国のリベラルアーツカレッジにおける事例——

椎名久美子，荒井清佳（大学入試センター）

## 1 はじめに

### 1.1 目的

日本の大学の個別学力試験「国語」において、様々な字数の自由記述の設問が出題されている。その中でも字数の多い自由記述の設問は、主題の自由度も解答の自由度も高く、評価の観点を安定させるのが難しいとされている。

米国では、様々なタイプのエッセイが入学者選抜資料として用いられている。本稿では、書く能力(writing ability)の育成を重視した少人数教育を行っているリベラルアーツカレッジに着目して、どのようなエッセイが課され、それらをどのような観点で評価しているかを調査した結果を報告する。

### 1.2 日程

2017年3月28日に、椎名・荒井が米国ニューヨーク州の Sarah Lawrence College (以下 SLC と略記) を訪問して、Office of Admission の Kevin McKenna 氏 (Dean of Enrollment) と Jennifer Gayles 氏 (Director of Admission) の 2 名にインタビュー調査を行った。この調査は、同年3月27日にチーム A (南グループ) に同行して ETS への取材を行った翌日に実施したものである。

SLC は 1927 年に設立されたリベラルアーツカレッジで、設立当初は女子大学であったが 1966 年に共学になり、現在は約 3 割が男子学生である。1 学年は約 400 名で、学部生は約 1,400 名が在籍している。ラウンドテーブルディスカッションによる講義が多いのが

特色であり、作家やジャーナリストなど執筆分野で活躍する卒業生を輩出している。

## 2 志願書類として提出されるエッセイ

### 2.1 志願書類の概要

早期選抜と通常選抜で日程は異なっているが、提出される志願書類は共通している。

志願者は Common Application という Web サイト ([www.commonapp.org](http://www.commonapp.org)) に書類を登録する。一度登録すれば、Web サイトを利用する志願大学に書類が送られる仕組みになっている。表 1 に、志願者が Common Application に登録する志願書類の種類と SLC としての条件を示す。3 種類のエッセイが志願書類として用いられているが、テーマや分量はそれぞれ異なっている。

表 1 志願書類の種類と SLC としての条件

志願書類	SLC としての条件
履歴書	必須
高校の成績証明書	必須
推薦書	必須
SAT I, SAT II または ACT の得点	オプション
全大学共通のエッセイ	必須
SLC 独自のエッセイ	必須
中高時代に書いた分析的エッセイ	オプション

## 2.2 エッセイの種類

全大学共通のエッセイは、いくつかのテーマが提示された中から志願者から選んで書くものである。例えば、自分の身に起こった変化や成長、自身に対する見方などがテーマとして提示される。分量は 3~5 パラグラフ程度である。

Common Application では、各利用大学が志願者に対して独自のテーマのエッセイを課すことが出来る。SLC の場合は、なぜ SLC に入学することに興味を持ったかというテーマでのエッセイを必須として課している。分量は 1 パラグラフ程度でよい。

中高時代に書いた分析的エッセイは必須ではないが、7 割程度の志願者が登録する。長さやテーマは自由で、可能であれば教師の評価コメントが付いたものを登録する。授業の課題として提出したエッセイに教師がコメントを付けて返却したものを、そのまま Common Application に登録することが想定されている。International Baccalaureat のカリキュラムを受講した学生による長文のエッセイもあれば、小説の数章を取り上げた短いエッセイもある。分量は 3~5 ページ程度のものである。

## 2.3 エッセイを評価する観点

なぜ SLC に入学することに興味を持ったかというテーマのエッセイについては、リベラルアーツのカリキュラムを明確に理解できているかを確認する。大規模な研究大学との違いを理解しないまま入学した学生は、不適合を起こして途中でやめてしまう可能性がある。受動的な座学ではなく、ラウンドテーブル形式の講義の中で積極的な発言が求められることを理解し、その心構えが出来ているかどうかをみるために用いられる。

中高時代の分析的エッセイは、情報を適切に使って、自分が行った分析的な作業を明確かつ簡潔に説明出来ているか、何を言おうと

した文章なのか読み手が理解できるか、という観点で評価される。複数の観点から段階得点化するルーブリックが存在するが、具体的な内容については部外秘とされている。

教師のコメントは、writing の指導に教師がどれくらい努力を傾けたかの目安として用いられる。エッセイの欠点が教師の指導不足のために生じたのか、それとも、十分に指導しているのにエッセイの出来が良くないのかをみるための材料となる。

教師の評価が甘いか辛いかは、入学者の選考に影響しない。教師が良い評価を与えていてもアドミッションオフィサーからみて出来が悪いエッセイはたくさんあるが、その不一致についても問題にはならない。

教師のコメントは、その学生が入学後に適切な指導を受ければ各能力が更に伸びるかを判断するための材料として用いられる。教師の指導が不十分でも自分のアイデアがあると読み取れるエッセイであれば、志願の段階でのエッセイの出来が悪くても入学後の指導によって非常に伸びると期待される。逆に、教師が十分に指導しているのにエッセイがよく書けていない場合は、入学してもそれ以上の伸びが見込めないと評価される。

## 3 入学許可者の決定

### 3.1 志願書類の評価方針

SLC への志願者は例年 3,500 名程度で、そのうち約 1,700 名に入学許可が出される。

入学許可者を決めるにあたっては、すべての志願書類を全体的な文脈の中でみた上で (holistic approach)、志願者の書く能力が評価される。入学後に成功するポテンシャルを持つ学生に入学許可を出すというのが基本的な方針であり、書く能力が入学後の成功のキーと考えられている。ここでの「入学後の成功」とは学士の学位を取得することを意味しており、学位の取得は、高い GPA を取ること

よりも重要視されている。

高校の成績証明書はかなり重視される。米国の高校は非常に多様であり、高難度の授業を提供するかどうかや、厳しいコースワークを課すかどうか等が高校によってかなり異なっている。地域による違いも大きい。成績証明書は、高校が生徒にどのようなコースを提供して、その中でどれくらいの難度の履修をしてどれくらい成功を収めたかという観点から評価される。平均評定は評価の対象としていない。また、高校教員とスクールカウンセラーからの推薦書は、クラスの中での生徒のふるまいを示す資料として用いられる。

SAT や ACT の得点をオプションにしているのは、志願書類全体をみて評価するというメッセージという意味合いを持つ。環境が整っていない高校に行ったために SAT や ACT で高得点をとれなかった生徒を拒否したくないという意図である。もちろん、SAT や ACT が高得点だからといって入学を拒否するわけではなく、書く能力に関してポテンシャルを示す生徒であれば入学が許可される。

### 3.2 入学者選考のプロセスと評価者の育成

多くの志願者は通常選抜に出願する。通常選抜の出願締め切りは1月中旬で、3月下旬までに入学許可者の決定を行う。早期選抜は入学許可されたら必ず入学する同意が必要であり、志願者数は少ない。よって、かなりの分量の志願書類の評価を、短期間に集中して行うことになる。

志願書類を評価するのは、Office of Admission に所属する Admission counselor と呼ばれるスタッフである。訪問の時点でのカウンセラーの人数は14名であった。教員は入学者選考には関与しない。

通常は、2名のカウンセラーが志願書類をみて全体的な評価を行い、ループリック（部外秘）に基づいて点数化すると共に、評価コメントを書く。1人の志願者の評価にかける

時間は約20分である。2名の評価が一致すれば、それが志願者の評価となるが、一致しない場合は、3人目のカウンセラーを投入して調整する。

最終的な調整は、入学許可委員会で行う。通常選抜では他の大学との併願が可能なため、入学許可者のうち実際に入学する率を考慮して定員（約400名）に収まるようにする必要があり、Dean of Enrollment の手腕が求められる。

カウンセラーに対しては、毎年、書類の選考が始まる2週間前に訓練を実施して、エッセイに求めるレベルの確認を行っている。また、新人カウンセラーには、経験を積んだカウンセラーと組み合わせて1年かけて選考のサイクルを一通り経験させる。例えば、新人カウンセラーが志願書類を評価した後で、経験を積んだカウンセラーが志願書類を評価すると共に、新人カウンセラーの評価結果についてのフィードバックを行う。このようにして、選考のサイクルの中に新人カウンセラーの訓練が組み込まれている。

### 4 まとめ

少人数教育による書く能力の育成を特色とするリベラルアーツカレッジを訪問して、志願書類として提出されるエッセイがどのような観点で評価されるのかを中心に聞き取り調査を行った。エッセイのテーマや分量は様々であるが、成績証明書や推薦書などの資料と合わせて、入学後に適切な指導を受ければ書く能力が伸びるかどうかという観点で総合的に判断していることがわかった。

志願の時点でのエッセイの完成度ではなく、入学後に書く能力が伸びる余地を持っているかを重視するという方針は、非常に新鮮に感じられた。この方針は、志願資料を評価するループリックの確立や評価者の質の確保があってこそ可能になっていると思われる。



# 記述式課題の設定と採点

—オーストラリア，ビクトリア州での事例—

荒井清佳（大学入試センター）

## 1 はじめに

オーストラリアのビクトリア州では，12年生のほぼ全員が GAT (General Achievement Test) という試験を受ける。GAT は，一般的な知識やスキルを測定するテストであり，記述式課題も出題される。GAT の出題及び記述式課題の採点は，ACER (Australian Council for Educational Research) が行っている。ACER は TIMSS (国際数学・理科教育動向調査) や PISA (OECD 生徒の学習到達度調査) などの大規模調査の実施も行う国際的なテスト機関である。本稿では，ACER を訪問し，GAT の記述式課題とその採点に焦点を当てて調査した結果を報告する。

## 2 訪問先とオーストラリアの大学入試

### 2.1 日程と訪問先

2017年3月17日に，ACER を訪問し，問題作成部門の責任者である Judy Nixon 氏にインタビューを行った。

ACER はメルボルンに本部を置く，非営利の研究組織である。380名以上のスタッフ（うち，研究職は150名以上）を抱える。様々なアセスメントの実施だけでなく，生徒の達成度をモニターし，教師や両親や政策決定者にフィードバックや情報を与える役割も果たす。

### 2.2 オーストラリアの大学入試

オーストラリアの大学入試は州ごとに異なる。ビクトリア州では，日本の高校3年生に相当する12年生の6月に GAT を受け，10月～11月に VCE (The Victorian Certificate of

Education) の最終試験を受ける。VCE の結果を基に，ATAR (Australian Tertiary Admission Rank) と呼ばれる得点が計算される。ATAR は0～99.95の0.05点刻みの得点であり，12年生のなかでの相対的なランクを示す。ATAR の得点や学校の成績などを合わせて各大学が合否を決定する。

本稿で報告する GAT は，大学の入学に直接結びつく試験ではないが，大学入学へ向けての重要な試験として位置づけられている。

## 3 GAT について

### 3.1 GAT の構成と出題内容

GAT は一般的な知識やスキルを測定するテストである。12年生のほぼ全員が受験し，受験者数は約73,000人である。合計3時間のテストであり，その内訳は表1の通りである。

出題内容は，学校で身につける内容であり，特別な勉強は必要ない。また，必要な情報はすべて問題の中に含まれている。この試験によって，受験者の能力やポテンシャルを見ることができるとされている。

表1 GAT の構成

記述式課題1	30分
記述式課題2	30分
多肢選択式試験	
数学や科学など35問	
人文や社会など35問	2時間

### 3.2 GAT の記述式課題

GAT で出題される記述式課題は 2 題である。例として 2008 年の記述式課題 1 (Victoria Curriculum and Assessment Authority, 2008) 及び 2013 年の記述式課題 2 (Victoria Curriculum and Assessment Authority, 2013) を図 1, 図 2 に示す。

課題 1 は、図やグラフなどの情報が与えられ、そこから主要な情報を統合し、整理して記述する課題である。材料を理解していることを、整理して示しているか。情報を効率的に伝えることができるか。明確に表現できているかを採点時にみる。図 1 に示した問題はダイヤモンドに関する課題であるが、能力の高い者は、与えられている複数の情報をうまく統合して記述する。能力が低い者であっても、例えばダイヤモンドはきれいである、などのように何かしら記述できるような問題になっている。

課題 2 は、いくつかの意見（発言）が与えられ、それらに基づいて自分の意見（根拠や反証など）を書く課題である。課題 2 では、自分の考えを合理的にまた納得できるように発展させているか、自分の考えを効果的に表現できているかを採点時にみる。図 2 に示した問題は、高齢者と若者に関して、様々な立場からの発言が並べられている。すべての発言を用いる必要はなく、いずれかに基づいて自分の意見を書けばよい。

### 4 記述式課題の採点

採点者が採点時に見るポイントは、課題の設問文中に示されている。各答案は 1 点～10 点の得点が与えられる。どのような答案であれば何点になるのか、点数ごとに説明が作られている。この採点基準は、VCAA (Victoria Curriculum and Assessment Authority ; ビクトリア州カリキュラム・評価機関) と ACER で作成する。

採点者は、学校の教師や退職した教師であ

る。採点についての訓練を受けた上で採点を行う。採点業務は 1 日当たり 6 時間、80～110 枚程度が目安である。採点者とは別にトレーナーと呼ばれる者も存在する。トレーナーは採点者の訓練や、実際の解答から答案のサンプル（各得点に対応する答案の典型例）を選択する作業のほか、1 人当たり約 10 人の採点者を担当し、採点者の監督業務も行う。

## 5 問題項目の作成

### 5.1 多肢選択式項目の評価

多肢選択式の問題項目は、専門家によるレビュー及び統計的な分析を経て、適切な項目だけが出題される。

レビューでは、作成者も含む専門家がチームとなり、誤りが無いか、表現が明確か（曖昧さはないか）、適切な表現が用いられているかなど、項目が適切かどうかの検討を行う。このレビューは、項目の質を管理する上で必要な過程であり、トライアルまでに最適な状態にする。その後、トライアルを実施し、正答率や識別力など統計的な性質が良い項目を選定する。

### 5.2 記述式課題の作成

記述式課題は、ACER が VCAA と協議を重ねながら作成する。最初に 4 題の案が示され、それを 2 題に絞った後、最終的に出題される 1 題が選定される。

## 6 終わりに

本稿では、オーストラリアのビクトリア州で実施されている GAT の記述式課題を中心に報告した。

GAT の記述式課題 1 では、与えられた情報を整理して表現する能力を、記述式課題 2 では自分の考えを発展させて表現する能力を見ている。2 種類の課題が異なる観点から受験者の記述する能力を見ており、受験者の能力を幅広く捉えることが可能な構成となってい

る。また、採点時の観点が課題の設問文中に示されているため、受験者は各課題の意図に沿って解答することができるようになっている。

GAT の記述式課題の出題例は、大学入学者選抜において個別大学が思考力・判断力・表現力を測定しようとする記述式の問題を作成し出題する際の参考になるであろう。

参考文献

Victoria Curriculum and Assessment

Authority (2008). General Achievement Test, Question Book. <<http://www.vcaa.vic.edu.au/Documents/exams/GAT/2008GAT-w.pdf>> (2018年5月17日)

Victoria Curriculum and Assessment Authority (2013). General Achievement Test, Question Book. <<http://www.vcaa.vic.edu.au/Documents/exams/GAT/2013/2013GAT-cpr-w.pdf>> (2018年5月17日)

**DIAMOND PRODUCTION 2005**

COUNTRY	CARATS	%	RANK	VALUE \$ MILLION	RANK
Australia	30 000 000	21.1	1	400	1
Botswana	8 000 000	5.6	2	2 000	1
Russia	20 000 000	14.3	3	2 000	1
Canada	5 000 000	3.6	4	1 500	2
United States	10 000 000	7.1	5	1 500	2
China	10 000 000	7.1	6	1 000	3
South Africa	10 000 000	7.1	7	1 000	3
India	10 000 000	7.1	8	1 000	3
Japan	10 000 000	7.1	9	1 000	3
Brazil	10 000 000	7.1	10	1 000	3
France	10 000 000	7.1	11	1 000	3
Germany	10 000 000	7.1	12	1 000	3
Italy	10 000 000	7.1	13	1 000	3
Spain	10 000 000	7.1	14	1 000	3
U.S. & Canada	10 000 000	7.1	15	1 000	3
Other	10 000 000	7.1	16	1 000	3

図1 記述式課題1 (2008年試験) (Victoria Curriculum and Assessment Authority, 2008)

With age come experience, understanding and insight.

'There is no fool like an old fool.'

Older people ought to retire and let younger people with ideas and energy into the workforce.

The young have as much to teach the old as the old have to teach the young.

図2 記述式課題2 (2013年試験) (Victoria Curriculum and Assessment Authority, 2013)

# チームA(北グループ:協力機関)の報告

——個別学力試験「国語」の問題分類フォーマットの完成から  
新傾向問題の作成まで——

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

高校グループは、「大学入学者選抜改革推進委託事業」チームAの協力機関として、昨年度に引き続き研究を進めた。平成29年度の主な活動は、以下の3点である。

- ・昨年度からの課題である個別学力試験「国語」の問題分類フォーマットの完成に向けて検討、協議した。
- ・完成した分類フォーマットを使用し、平成27年度国立大学20大学の入試問題を分類することで、フォーマットの項目・表現等を精査し、実用に耐えうるかを確認、必要に応じてより適当なものに修正した。
- ・上の結果から、該当する問題のない項目を埋めるとしたら、どのような問題が可能かについて、問題文の選定、設問、解答例、採点基準などを作成している。この課題は、平成30年度の研究に継続している。

上記3点について、報告する。

## 2 個別学力試験「国語」問題分類フォーマット作成

### 2.1 平成28年度の成果

個別学力試験「国語」の問題分類フォーマットを作成する過程において、これまで「国語」入試問題を測定する軸がなかったということが明確になった。

高校グループは、設問文や解答例を分析しての分類ではなく、高校教育指導の現状から離れることのない分類を一解答作成の際に生徒に問われる資質・能力、実際に教育現場で行われている指導内容も含めて考えられる分類を一指向した。その過程で、高校の「国語」教育指導の、2つの側面が明らかになっていった。

#### 2.1.1 学習指導要領に沿った学習指導

1つは通常の授業で目指している方向性であり、生徒のさまざまな活動や表現を含んだ学習指導だ。これは知識・技能や理解力を養うだけでなく、思考力・判断力・表現力の育成をも目指している。大学入試では、小論文、総合問題、面接などで問われている力だ。

#### 2.1.2 個別学力試験「国語」に沿った進学学習指導

こちらは通常の授業ではなく、主に進学講習などで行われる指導である。ここでは現状の大学入試個別学力試験「国語」で、いかに高得点を取るか、いかに減点を減らすかについての指導が行われる。対象は大学入試個別学力試験一般だけでなく、〇〇大学の「国語」と細分化されることも多い。

#### 2.1.3 平成28年度のまとめ

高校グループの立ち位置を定めるにあたり、上の2つが問題になった。中心となるべきはもちろん前者であるが、後者についても現実に行われている以上、無視できない。こ

の 2 つをどのような形でまとめていくかが課題だった。

## 2.2 平成 29 年度の活動

### 2.2.1 個別試験「国語」の分析

今年度第 1 回の研究会は、平成 29 年 5 月 11 日に北海道大学情報教育館多目的室で開催された。その際、高校グループでは、分析項目の検討にあたり、いくつかの大学の入試問題を分析し、そこから発生したさまざまな疑問点や問題点を北大グループに解説、提示した。主な項目は以下の通りである。

- ・論説、評論、随筆、小説などの分類の曖昧さをどうするか。
- ・文字数や文章の分野、難易度などは問題の難易度に直結するが、それは分類の基準にはならないのか。
- ・1 つの設問に複数の問いが含まれる場合の分類はどのようにするか。
- ・1 つの設問の解答に求められる複数の能力をどのように判断・分類するか。
- ・1 つの設問に複数の異なる解法があり、それぞれの違う分析が成り立つ場合どのような分類をするのか。
- ・分類項目には、論理的文章のみに該当する項目、文学的文章のみに該当する項目、共通する項目があるが、どのように配置するのか。
- ・分類項目をどこまで細かく、あるいは荒くするか。
- ・1 つの問いに対し、チェック箇所は 1 カ所か、複数箇所か。

これらの項目を 1 つひとつ協議・検討し、決定していった。

### 2.2.2 問題分析のフォーマットへの反映

6 月 26 日の研究会では、前述の問題点を解決する、どのような分類項目がありうるか、北大グループ、高校グループのそれぞれが試作したフォーマットを持ち寄り、それぞれの比較検討を行った。どれも長所と短所が併存し、完璧に満足できるものはなかった。

3 次元、4 次元のループリック表であれば、かなり満足できるものができるだろうが、現実的ではない。現時点で考えられる最善の分類表は、最も瑕疵が少なく観点の重ならない 2 種の分析基準を合わせたループリック表だというイメージが共有された。

### 2.2.3 北大グループフォーマット

7 月 28 日の市立札幌平岸高等学校における研究会で、これまでの議論を踏まえた北大グループフォーマットが提示された。高校グループは、そこで測りきれない要素（問題文の字数、分野、作者）を欄外に記入することを提案し、以後はこの北大フォーマットを修正していくこととなった。

北大フォーマットは、設問内容を分類したもの（当初北大原案のフォーマット）を行とし、国語科において育成すべき資質・能力（ぐるぐる図をベースにしている）を列としたループリック表で、最終的な分類表の原型となっている。

### 2.2.4 分類フォーマットの微調整

8 月 16 日市立札幌平岸高等学校における研究会以降は、上記の北大フォーマットを各大学の問題分析に使用し、文言の修正や項目の追加、削除等を行った。また表の形についても随時手を加えた。

設問内容については、「知識/読解/表現」と「評論小説共通/評論での設問/小説での設問」の中分類項を加えた。

国語科における育成すべき資質・能力については、「知識・技能（何を理解しているか・

何ができるか) /思考力・判断力・表現力 (理解していること・できることをどう使うか) /学びに向かう力 (どのように社会・世界と関わり, よりよい人生を送るか)」の中分類項を加えた。

さらに注を加え, 分類をわかりやすく示した。

### 2.3 分類フォーマット作成・まとめ

高校グループは, 北グループの協力機関として研究に参加してきた。フォーマットの具体的な形や問題の分類結果については, 北グループの報告にまとめられるので, ここでは記載しなかった。

先にも書いたように今回作成した分類基準は, まだまだ未熟なものであり, 分類実施者によって揺らぎが出ると思われる部分もある。今後とも, この分類表の改訂を続けていきたい。

改めてこのフォーマットを見ると, 前述した「日常の学習指導」と「受験学習指導」の並列している現状も見えてきた。

日常の学習指導は, 学校や教師個人によってバラツキはあるが, このフォーマット全域を目指すものである。

それに対して「受験学習指導」は, フォーマットの特定部分 ( a, b, d, e, f と 5, 8, 9, 10, 11, 12 の重なる項目) に集中している。

「受験学習指導」がそうなっているのは, 従来の大学入試問題がそこに集中しているからだろう。

もちろんその部分の能力さえわかれば, 他の能力も保証されるという議論があるのは, 理解できる。しかしそのために高校の国語教育に, 「日常の学習指導」と「受験学習指導」が微妙にずれているという, ある種の「ぎこちなさ」が生まれているのも確かである。

このフォーマットが有意義に活用されることで, 高校の国語教育の「ぎこちなさ」が

解消することを望んでいる。

## 3 国立大学 20 大学分 分類

その後高校グループでは, 完成したフォーマットを使ってのおのおのが「分類」, 及び分類過程を記した「思考のプロセス」を作成した。

大きな分類の迷いや, 分類できない問題などもなく, 概ね分類できた。また「使い勝手」も悪くはなかった。

高校グループとしては, この分類表が一般の高校教師にも活用できるものとなることを心がけてきたが, その点では及第点をつけられるものとなっているだろう。

## 4 サンプル問題作成

### 4.1 サンプル問題の作問条件など

高校グループが国立大学 20 大学分の分析を終えた 12 月 25 日, 市立札幌平岸高等学校で, サンプル問題の作成に取りかかった。サンプル問題作成については, 以下のような予定があげられた。

- ・ 6～7 月に予定しているモニター試験実施のため, 評論, 小説各大問を 1 つずつ作成する。そのためにモニター試験問題候補を複数作成する。
- ・ 10～11 月に向けて, サンプル問題を 20～30 題作成する。

まず, モニター実施を踏まえた作問の必要があるため, 作問の条件を設定した。

- ・ 大問 1 題につき, 小問 4～5 題。
- ・ 解答時間は, 大問 1 題につき 30 分を想定する。
- ・ 分類フォーマットの集計で空欄になっている資質・能力を問う問題を設定す

る。

- ・作問のコンセプトを明確にする。
- ・解答例と採点基準も作成する。
- ・作成の手順は、各自が試作した問題を提出し、相互に弱点を指摘し、磨き上げる。

また、この日は各自持ち寄った作品が問題素材文として耐えうるかを検討した。

その際、これからの作問作業の中で予想される懸念事項について話題になった。また、当日持ち寄った問題文がすべて評論であったことから、まず各自が評論の作問を行い、それを叩き台にして、評論を完成に近づける。同時に小説の問題素材文を持ち寄り、問題文として適当かの検討を行うこととした。

予想される懸念事項は、以下の通り。

- ・自由記述に近い問題の場合、採点基準や解答例をどこまで詳細に作成するのか。
- ・著作権への対応。
- ・問題点の指摘をする編集者的存在が必要である。
- ・メールの交換だけでなく、集まっての検討が必要である。

## 4.2 評論問題の検討

平成30年1月24日に北海道大学で行われた研究会では、各自試作した評論問題を持ち寄り、さまざまな検討を加えた。

試作過程で出された疑問点がいくつかあげられ、検討し、以後の作問は以下に従って行うこととした。

- ・語彙問題（漢字の書き取りなど知識・技能）は今回のモニター問題には含めない。
- ・従来型問題は小問に含めない。
- ・テキスト（問題文 body）は、過去問等で使用されたものでも不問とする。

試作問題は、各自できた時点で全員にメールで配布し、その都度検討することにした。

2月8日は市立札幌平岸高等学校を会場とし、前回提出した問題に採点基準を加え、それぞれ検討した。さまざまな問題点があげられ、それぞれが持ち帰り改善してくるようになった。そこであげられた問題点は、

- ・問題の完成度を高める。
- ・従来問題との違いを明確にする。
- ・正答例や採点基準の妥当性を検討する。
- ・問題文 body には一定の質を保証したい。
- ・高校生に読ませる文章として妥当かとの検討も必要である。

などが多かった。上の課題の多くは、それぞれの試作問題に見られた。

この後、2月26日、3月15日、24日、28日と研究会を重ね、会合の間に改訂版をメールで送付した。全体の進捗の概略は、

- ・持ち寄ったモニター問題用の評論をまず完成に近づける。
- ・評論、小説2題をモニター問題用として完成に近づけ、最終的にどちらをモニター問題とするかの決定は、外部の審査に委ねる。
- ・評論の完成に時間がかかったため、モニター問題小説に関しては、共通の問題文を選定し、それぞれで設問を作成、持ち寄り、それを検討し、完成させることとする
- ・小説は、問題文の選択が困難（語彙や話題の妥当性）。

であった。特に小説題材の選択は困難で、各自持ち寄った3~40の題材から、ようやく1, 2題選べる程度だ。今後複数の問題を作成するに当たり、最も大きな課題となるだろう。

#### 4.2.1 モニター問題・評論候補

モニター試験の評論問題として、各自が試作した4問を検討した。問題素材文および設問などを総合的に判断した上で、2問に絞り込み細かい修正を重ねた。

#### 4.3 小説問題の検討

評論問題の作成、検討と同時に小説問題についても検討を始めた。メンバーが選んだ作品をメールで交換し、モニター問題作成に適切かどうかを討議した。

小説問題作成に関しては、評論問題作成の手順(各自による問題文選定・問題作成→それぞれについて全体で討議・検討・修正)と違う形(全員による問題文選出→共通の問題文に対し全員が設問を作成・提出→設問の選定→それぞれについて討議・検討・修正)とした。

まずサンプル問題候補として、1つの作品を取り上げ、この作品について検討を繰り返した。さらにもう1つの候補についても設問を作成している。

#### 4.4 サンプル問題・まとめ

サンプル問題作成については、年度をまたいで現在も進行中である。ここまで出てきた問題、これから予想される問題をあげておきたい。

- ・問題文の質の担保。  
……今回は「設問」の研究であるが、国語の問題である以上、一定の質を担保したい。
- ・問題文のバランス。  
……評論文であれば、問題文を人文科学・自然科学からバランス良く選出すること小説であれば、時代・男女などのバランスに留意すること。
- ・設問の新鮮さ。  
……従来の「新傾向」なものから距離を取

り、これまでになかった作問を心がける。

(例えば「生徒の会話」、「あなたの経験した具体例をあげよ」等は、見慣れた「新傾向」である)

- ・客観問題の新しい形。  
……従来の選択問題は、単純な○×であったが、そこに△の選択肢を入れる、あるいは複数の○がある客観問題や、選んだ理由を記述させる形を模索している。
- ・採点基準の研究。  
……自由記述の要素が大きい記述問題では、採点基準が問われる。これまでの「決まった要素が含まれていれば…点」という基準のみでは採点ができなくなる。これまでとは違う採点基準の提示が必要となるだろう。
- ・自由記述の範囲。  
……自由記述であっても、何でも書いてよいというものではない。その求める質はどのようなものか、許される記述範囲はどこまでか、などの徹底的な討議が必要となるだろう。
- ・大学によって異なる採点基準。  
……これは、今回の研究とは直接の関わりはないが、かならず話題になる点である。同じ解答であっても○○大学の採点では高得点、××大学の採点ではあまり良い点ではない、という事があり得るだろう。
- ・高大接続の視点。  
……大学入試問題は、従来の国語授業で行われているものの延長線上にあると同時に、大学が高校教育に望むものをも踏まえた作問でありたい。

上記の点に留意しながら、平成30年度のサンプル問題の作成につなげていきたい。



## 5 今後の課題

今後の課題は2点ある。1つは分類フォーマットに対する検証と改訂である。問題の分類を重ねながら、その妥当性を検証する必要がある。

2つめはサンプル問題の作成である。前にあげた点に注意しながら、より質の高い作問を目指したい。

設問内容		知識・技能(何を理解しているか・何ができるか)			思考力・判断力・表現力等(理解していること・できることをどう使うか)									学びに向かう力(どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか)									
		a.正しい国語表記ができる(漢字、仮名遣い、句読点)	b.言葉の決まり(文法、修辭法)を正しく適用できる	c.日本の伝統的な言語文化を活用できる(ことわざ、慣用句、四字熟語、文学的知識)	d.目的や課題に応じて文章や情報を正確に抽出できる	e.文章の構成や論理の展開に沿って、正確に内容を解釈することができる	f.課題に応じた的確に文章表現ができる	g.人物の心情・情景の描写を読み取ることができる	h.筆者の主張や心情を推測することができる	i.根拠をもとに仮説を立てることができる	j.自分の知識や経験を踏まえて、考えをまとめることができる	k.自分の考えを相手の状況を踏まえて的確に説明することができる	l.新しい情報を知識・感性に照らして、自分の考えを深化・発展させることができる	m.言葉を通じて社会や文化を創造しようとする	n.言葉を通じて自分のものの見方や考え方を広げ深めようとする	o.様々な事象を体験し、言葉での交流を通して心を豊かにしようとする	p.言葉を通じて他者の心と共感し、互いの存在について理解・尊重しようとする	q.日本の言語文化を享受し、活用・継承・発展させようとする	r.読書を通して自分の人生を豊かにしようとする				
知識 (言語事項)	評論・小説共通設問	1.漢字や熟語の読み書きを問う(同音異義語等含む)																					
		2.語句の辞書的意味を問う																					
		3.言語文化に関する知識を問う																					
読解	評論・小説共通設問	4.表現の特色を問う																					
		5.文章の構造や対比している事柄を問う																					
		6.文脈に照らし指示語の内容を問う																					
		7. "	挿入すべき語句や文を問う																				
		8. "	文や語句の意味内容を問う																				
		9. "	文の示す目的・状況を問う																				
	評論での設問	10.文脈に照らし筆者の主張(考え)を問う(要約を含む)																					
		11. "	筆者の主張(考え)の根拠や理由を問う																				
		12.本文全体を読み、筆者の主張(考え)を問う(要約を含む)																					
	小説での設問	13.文脈に照らし登場人物の心情(心情変化)を問う																					
		14. "	登場人物の心情の理由を問う																				
		15. "	登場人物の行動を問う																				
16. "		登場人物の行動の理由を問う																					
17. "		登場人物の人物像や関係性を問う																					
表現 (評論・小説共通設問)	18.本文を踏まえて、自分の考えを問う																						
	19.図表の情報を読み取り、分析・考察させる																						
	20.複数の文章の情報を読み取り、分析・考察させる																						

注 設問内容(縦軸)と国語科で育成すべき資質・能力(横軸)についての補足事項  
 3.文学史、ことわざ、慣用句など  
 7.語句補充や接続詞、文の挿入箇所を問う  
 8.本文の内容に即した語句の意味や比喩的表現の説明  
 9.傍線部の具体化、抽象化を求める  
 10.部分要約  
 i.検証を踏まえての仮説、小説の行間を読むものは含まない  
 j.本文以外に根拠を求めている場合(具体例)  
 k.文体や言葉遣いなど  
 l.解答を図示することも含む

# 分類フォーマット 作成における参考資料

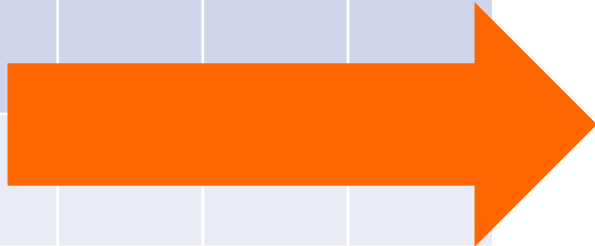
平成28年8月26日教育課程部会

次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて（報告）補足資料(2)：一部改良表記

## 改訂版ブルーム分類学

(Anderson, L.W. 他)

知識次元	認知過程の次元					
	① 記憶	② 理解	③ 応用	④ 分析	⑤ 評価	⑥ 創造
事実に 認識						
概念的 知識						
遂行的 知識						
メタ 認知的 知識						



## 分類フォーマット（北大作成）※簡略版表記

- 横軸：知識次元 → 「設問内容」
- 縦軸：認知過程の次元 → 「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力等」

国語科において育成すべき資質・能力		知識・技能		思考力・判断力・表現力等		学びに向かう力	
		正しい国語表記ができる	日本の伝統的な言語文化を活用できる	人物の心情・情景の描写を読み取ることができる	筆者の主張や心情を推測することができる	自分の知識や経験を踏まえて、考えをまとめることができる	言葉を通じて社会や文化を創造しようとする
知識	漢字や熟語の読み書きを問う（同音異義語含む）						
	語句の辞書的意味を問う						
	言語文化に関する知識を問う						
読解	文脈に照らし筆者の主張（考え）を問う						
	文脈に照らし登場人物の心情（心情変化）を問う						
表現	本文を踏まえて自分の考えを問う						
	図表の情報を読み取り、分析・考察させる						
	複数の文章の情報を読み取り、分析・考察させる						

設問内容（平成29年11月完成版）	参考文献（高等学校学習指導要領 国語 現行・新（案）対照）	
<p>【知識（言語事項）：評論・小説共通設問】</p> <p>1. 漢字や熟語の読み書きを問う（同音異義語等を含む）</p> <p>2. 語句の辞書的意味を問う</p> <p>3. 言語文化に関する知識を問う</p> <p>【読解：評論・小説共通設問】</p> <p>4. 表現の特色を問う</p> <p>5. 文章の構造や対比している事柄を問う</p> <p>6. 文脈に照らし指示語の内容を問う</p> <p>7. 文脈に照らし挿入すべき語句や文を問う</p> <p>8. 文脈に照らし文や語句の意味内容を問う</p> <p>9. 文脈に照らし文の示す目的・状況を問う</p> <p>【読解：評論での設問】</p> <p>10. 文脈に照らし筆者の主張（考え）を問う（要約を含む）</p> <p>11. 文脈に照らし筆者の主張（考え）の根拠や理由を問う</p> <p>12. 本文全体を読み、筆者の主張（考え）を問う（要約を含む）</p> <p>【読解：小説での設問】</p> <p>13. 文脈に照らし登場人物の心情（心情変化）を問う</p> <p>14. 文脈に照らし登場人物の心情の理由を問う</p> <p>15. 文脈に照らし登場人物の行動を問う</p> <p>16. 文脈に照らし登場人物の行動の理由を問う</p> <p>17. 文脈に照らし登場人物の人物像や関係性を問う</p> <p>【表現：評論・小説共通設問】</p> <p>18. 本文を踏まえて、自分の考えを問う</p> <p>19. 図表の情報を読み取り、分析・考察させる</p> <p>20. 複数の文章の情報を読み取り、分析・考察させる</p> <p>【注 設問内容についての補足事項】</p> <p>3. 文学史、ことわざ、慣用語など</p> <p>7. 語句補充や接続詞、文の挿入箇所を問う</p> <p>8. 本文の内容に即した語句の意味や比喩的表現の説明</p> <p>9. 傍線部の具体化、抽象化を求める</p> <p>10. 部分要約</p>	<p>「高等学校学習指導要領」平成21年文部科学省告示34号</p> <p>第2章 各学科に共通する各教科 第1節 国語 第2款 各科目</p> <p>第1 国語総合 2 内容</p> <p>B 書くこと</p> <p>(1) 次の事項について指導する。</p> <p>ア 相手や目的に応じて題材を選び、文章の形態や文体、語句などを工夫して書くこと。(2, 3, 4, 18)</p> <p>イ 論理の構成や展開を工夫し、論拠に基づいて自分の考えを文章にまとめること。(4, 18)</p> <p>ウ 対象を的確に説明したり描写したりするなど、適切な表現の仕方を考えて書くこと。(4, 18)</p> <p>エ 優れた表現に接してその条件を考えたり、書いた文章について自己評価や相互評価を行ったりして、自分の表現に役立てるとともに、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにすること。(4, 18)</p> <p>C 読むこと</p> <p>(1) 次の事項について指導する。</p> <p>ア 文章の内容や形態に応じた表現の特色に注意して読むこと。(4, 5)</p> <p>イ 文章の内容を叙述に即して的確に読み取ったり、必要に応じて要約や詳述をしたりすること。(6, 7, 8, 9, 10, 11)</p> <p>ウ 文章に描かれた人物、情景、心情などを表現に即して読み味わうこと。(13, 14, 15, 16, 17)</p> <p>エ 文章の構成や展開を確かめ、内容や表現の仕方について評価したり、書き手の意図をとらえたりすること。(10, 11, 12)</p> <p>オ 幅広く本や文章を読み、情報を得て用いたり、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにしたりすること。</p> <p>(2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする</p> <p>ア 文章を読んで脚本にしたり、古典を現代の物語に書き換えたりすること。(20)</p> <p>イ 文字、音声、画像などのメディアによって表現された情報を、課題に応じて読み取り、取舍選択してまとめること。(19, 20)</p> <p>ウ 現代の社会生活で必要とされている実用的な文章を読んで内容を理解し、自分の考えをもって話し合うこと。</p> <p>エ 様々な文章を読み比べ、内容や表現の仕方について、感想を述べたり批評する文章を書いたりすること。(4, 18, 19, 20)</p> <p>〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕</p> <p>(1) 「A話すこと・聞くこと」、「B書くこと」及び「C読むこと」の指導を通して、次の事項について指導する。</p> <p>ア 伝統的な言語文化に関する事項</p> <p>(ア) 言語文化の特質や我が国の文化と外国の文化との関係について気付き、伝統的な言語文化への興味・関心を広げること。(3)</p> <p>(イ) 文語のきまり、訓読のきまりなどを理解すること。(3)</p> <p>イ 言葉の特徴やきまりに関する事項</p> <p>(ア) 国語における言葉の成り立ち、表現の特色及び言語の役割などを理解すること。(2, 4)</p> <p>(イ) 文や文章の組立て、語句の意味、用法及び表記の仕方などを理解し、語彙を豊かにすること。(2, 3, 4)</p> <p>ウ 漢字に関する事項</p> <p>(ア) 常用漢字の読みに慣れ、主な常用漢字が書けるようになること。(1)</p> <p>第2 国語表現 2 内容</p> <p>(1) 次の事項について指導する。</p> <p>ア 話題や題材に応じて情報を収集し、分析して、自分の考えをまとめたり深めたりすること。</p>	<p>「高等学校学習指導要領（案）」平成30年2月14日 文部科学省</p> <p>第2章 各学科に共通する各教科 第1節 国語 第2款 各科目</p> <p>第1 現代の国語 2 内容</p> <p>〔知識及び技能〕</p> <p>(1) 言葉の特徴や使い方に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。</p> <p>ア 言葉には、認識や思考を支える働きがあることを理解すること。</p> <p>イ 話し言葉と書き言葉の特徴や役割、表現の特色を踏まえ、正確さ、分かりやすさ、適切さ、敬意と親しさなどに配慮した表現や言葉遣いについて理解し、使うこと。(4)</p> <p>ウ 常用漢字の読みに慣れ、主な常用漢字を書き、文や文章の中で使うこと。(1)</p> <p>エ 実社会において理解したり表現したりするために必要な語句の量を増すとともに、語句や語彙の構造や特色、用法及び表記の仕方などを理解し、話や文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにすること。(2, 3)</p> <p>オ 文、話、文章の効果的な組立て方や接続の仕方について理解すること。(4, 5, 7)</p> <p>カ 比喩、例示、言い換えなどの修辞や、直接的な述べ方や婉曲的な述べ方について理解し使うこと。(4, 8)</p> <p>(2) 話や文章に含まれている情報の扱い方に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。</p> <p>ア 主張と論拠など情報と情報との関係について理解すること。(10, 11)</p> <p>イ 個別の情報と一般化された情報との関係について理解すること。(9)</p> <p>ウ 推論の仕方を理解し使うこと。(11, 12)</p> <p>エ 情報の妥当性や信頼性の吟味の仕方について理解を深め使うこと。(20)</p> <p>オ 引用の仕方や出典の示し方、それらの必要性について理解を深め使うこと。</p> <p>(3) 我が国の言語文化に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。</p> <p>ア 実社会との関わりを考えるための読書の意義と効用について理解を深めること。</p> <p>〔思考力、判断力、表現力等〕</p> <p>B 書くこと</p> <p>(1) 書くことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。</p> <p>ア 目的や意図に応じて、実社会の中から適切な題材を決め、集めた情報の妥当性や信頼性を吟味して、伝えたいことを明確にすること。(18, 19, 20)</p> <p>イ 読み手の理解が得られるよう、論理の展開、情報の分量や重要度を考えて、文章の構成や展開を工夫すること。(18, 19, 20)</p> <p>ウ 自分の考えや事柄が的確に伝わるよう、根拠の示し方や説明の仕方を考えるとともに、文章の種類や、文体、語句などの表現の仕方を工夫すること。(18, 19, 20)</p> <p>エ 目的や意図に応じて書かれているかなどを確かめて、文章全体を整えたり、読み手からの助言などを踏まえて、自分の文章の特長や課題を捉え直したりすること。</p> <p>(2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。</p> <p>ア 論理的な文章や実用的な文章を読み、本文や資料を引用しながら、自分の意見や考えを論述する活動。(18)</p> <p>イ 読み手が必要とする情報に応じて手順書や紹介文などを書いたり、書式を踏まえて案内文や通知文などを書いたりする活動。</p> <p>ウ 調べたことを整理して、報告書や説明資料などにまとめる活動。(18, 20)</p> <p>C 読むこと</p> <p>(1) 読むことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。</p> <p>ア 文章の種類を踏まえて、内容や構成、論理の展開などについて叙述を基に的確に捉え、要旨や要点を把握すること。(9, 10, 12)</p> <p>イ 目的に応じて、文章や図表などに含まれている情報を相互に関係付けながら、内容や書き手の意図を解釈したり、文章の構成や論理の展開などについて評価したりするとともに、自分の考えを深めること。(18, 19, 20)</p> <p>(2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。</p>



	<p>(18, 19, 20)</p> <p>イ 相手の立場や異なる考えを尊重して課題を解決するために、論拠の妥当性を判断しながら話し合うこと。</p> <p>ウ 主張や感動などが効果的に伝わるように、論理の構成や描写の仕方などを工夫して書くこと。(18)</p> <p>エ 目的や場に応じて、言葉遣いや文体など表現を工夫して効果的に話したり書いたりすること。(4, 18)</p> <p>オ 様々な表現についてその効果を吟味したり、書いた文章を互いに読み合って批評したりして、自分の表現や推敲に役立てるとともに、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにすること。(4)</p> <p>カ 国語における言葉の成り立ち、表現の特色及び言語の役割などについて理解を深めること。(1, 2, 3, 4)</p> <p>(2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。</p> <p>ア 様々な考え方ができる事柄について、幅広い情報を基に自分の考えをまとめ、発表したり討論したりすること。(18, 19, 20)</p> <p>イ 詩歌をつくったり小説などを書いたり、鑑賞したことをまとめたりすること。</p> <p>ウ 関心をもった事柄について調査したことを整理して、解説や論文などにまとめること。(20)</p> <p>エ 相手や目的に応じて、紹介、連絡、依頼などのための話をしたり文章を書いたりすること。(18)</p> <p>オ 話題や題材などについて調べてまとめたことや考えたことを伝えるための資料を、図表や画像なども用いて編集すること。(19, 20)</p> <p>第3 現代文A 2 内容</p> <p>(1) 次の事項について指導する。</p> <p>ア 文章に表れたものの見方、感じ方、考え方を読み取り、人間、社会、自然などについて考察すること。</p> <p>イ 文章特有の表現を味わったり、語句の用いられ方について理解を深めたりすること。(1, 2, 3, 4)</p> <p>ウ 文章を読んで、言語文化の特質や我が国の文化と外国の文化との関係について理解すること。(3)</p> <p>エ 近代以降の言語文化についての課題を設定し、様々な資料を読んで探究して、言語文化について理解を深めること。(3)</p> <p>(2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。</p> <p>ア 文章の調子などを味わいながら音読や朗読をしたり、印象に残った内容や場面について文章中の表現を根拠にして説明したりすること。</p> <p>イ 外国の文化との関係なども視野に入れて、文章の内容や表現の特色を調べ、発表したり論文にまとめたりすること。(4, 18)</p> <p>ウ 図書館を利用して同じ作者や同じテーマの文章を読み比べ、それについて話し合ったり批評したりすること。</p> <p>第4 現代文B 2 内容</p> <p>(1) 次の事項について指導する。</p> <p>ア 文章を読んで、構成、展開、要旨などを的確にとらえ、その論理性を評価すること。(10, 12)</p> <p>イ 文章を読んで、書き手の意図や、人物、情景、心情の描写などを的確にとらえ、表現を味わうこと。(10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17)</p> <p>ウ 文章を読んで批評することを通して、人間、社会、自然などについて自分の考えを深めたり発展させたりすること。(18, 19, 20)</p> <p>エ 目的や課題に応じて、収集した様々な情報を分析、整理して資料を作成し、自分の考えを</p>	<p>ア 論理的な文章や実用的な文章を読み、その内容や形式について、引用や要約などをしながら論述したり批評したりする活動。(10, 12, 18, 19, 20)</p> <p>イ 異なる形式で書かれた複数の文章や、図表等を伴う文章を読み、理解したことや解釈したことをまとめて発表したり、他の形式の文章に書き換えたりする活動。(18, 19, 20)</p> <p>第3 論理国語 2 内容 〔知識及び技能〕</p> <p>(1) 言葉の特徴や使い方に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。</p> <p>ア 言葉には、言葉そのものを認識したり説明したりすることを可能にする働きがあることを理解すること。</p> <p>イ 論証したり学術的な学習の基礎を学んだりするために必要な語句の量を増し、文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにすること。(1, 2)</p> <p>ウ 文や文章の効果的な組立て方や接続の仕方について理解を深めること。(5, 6, 7)</p> <p>エ 文章の種類に基づく効果的な段落の構造や論の形式など、文章の構成や展開の仕方について理解を深めること。(5, 6)</p> <p>(2) 文章に含まれている情報の扱い方に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。</p> <p>ア 主張とその前提や反証など情報と情報との関係について理解を深めること。(5, 9)</p> <p>イ 情報を重要度や抽象度などによって階層化して整理する方法について理解を深め使うこと。(9)</p> <p>ウ 推論の仕方について理解を深め使うこと。(10, 11, 12, 19, 20)</p> <p>(3) 我が国の言語文化に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。</p> <p>ア 新たな考えの構築に資する読書の意義と効用について理解を深めること。 〔思考力、判断力、表現力等〕</p> <p>A 書くこと</p> <p>(1) 書くことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。</p> <p>ア 実社会や学術的な学習の基礎に関する事柄について、書き手の立場や論点などの様々な観点から情報を収集、整理して、目的や意図に応じた適切な題材を決めること。(19, 20)</p> <p>イ 情報の妥当性や信頼性を吟味しながら、自分の立場や論点を明確にして、主張を支える適切な根拠をそろえること。(18, 19, 20)</p> <p>ウ 立場の異なる読み手を説得するために、批判的に読まれることを想定して、効果的な文章の構成や論理の展開を工夫すること。(4, 5, 18)</p> <p>エ 多面的・多角的な視点から自分の考えを見直したり、根拠や論拠の吟味を重ねたりして、主張を明確にすること。(18, 19, 20)</p> <p>オ 個々の文の表現の仕方や段落の構造を吟味するなど、文章全体の論理の明晰さを確かめ、自分の主張が的確に伝わる文章になるよう工夫すること。(4, 5, 18, 19, 20)</p> <p>カ 文章の構成や展開、表現の仕方などについて、自分の主張が的確に伝わるように書かれているかなどを吟味して、文章全体を整えたり、読み手からの助言などを踏まえて、自分の文章の特長や課題を捉え直したりすること。(4, 5, 18, 19, 20)</p> <p>(2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。</p> <p>ア 特定の資料について、様々な観点から概要などをまとめる活動。(20)</p> <p>イ 設定した題材について、分析した内容を報告文などにまとめたり、仮説を立てて考察した内容を意見文などにまとめたりする活動。(18, 19, 20)</p> <p>ウ 社会的な話題について書かれた論説文やその関連資料を参考にして、自分の考えを短い論文にまとめ、批評し合う活動。(18, 19, 20)</p> <p>エ 設定した題材について多様な資料を集め、調べたことを整理して、様々な観点から自分の意見や考えを論述する活動。(18, 19, 20)</p> <p>B 読むこと</p> <p>(1) 読むことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。</p> <p>ア 文章の種類を踏まえて、内容や構成、論理の展開などを的確に捉え、論点を明確にしなが</p>
--	---	--

	<p>効果的に表現すること。(18, 19, 20)</p> <p>オ 語句の意味、用法を的確に理解し、語彙を豊かにするとともに、文体や修辭などの表現上の特色をとらえ、自分の表現や推敲に役立てること。(1, 2, 3, 4)</p> <p>(2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。</p> <p>ア 文学的な文章を読んで、人物の生き方やその表現の仕方などについて話し合うこと。</p> <p>イ 論理的な文章を読んで、書き手の考えやその展開の仕方などについて意見を書くこと。(5, 9, 10, 11, 12)</p> <p>ウ 伝えたい情報を表現するためのメディアとしての文字、音声、画像などの特色をとらえて、目的に応じた表現の仕方を考えたり創作的な活動を行ったりすること。</p> <p>エ 文章を読んで関心をもった事柄などについて課題を設定し、様々な資料を調べ、その成果をまとめて発表したり報告書や論文集などに編集したりすること。(18, 20)</p>	<p>ら要旨を把握すること。(10, 12)</p> <p>イ 文章の種類を踏まえて、資料との関係を把握し、内容や構成を的確に捉えること。(18, 19, 20)</p> <p>ウ 主張を支える根拠や結論を導く論拠を批判的に検討し、文章や資料の妥当性や信頼性を吟味して内容を解釈すること。(10, 11, 12)</p> <p>エ 文章の構成や論理の展開、表現の仕方について、書き手の意図との関係において多面的・多角的な視点から評価すること。(4, 5, 12, 18)</p> <p>オ 関連する文章や資料を基に、書き手の立場や目的を考えながら、内容の解釈を深めること。(19, 20)</p> <p>カ 人間、社会、自然などについて、文章の内容や解釈を多様な論点や異なる価値観と結び付けて、新たな観点から自分の考えを深めること。(18, 19, 20)</p> <p>キ 設定した題材に関連する複数の文章や資料を基に、必要な情報を関係付けて自分の考えを広げたり深めたりすること。(18, 19, 20)</p> <p>(2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。</p> <p>ア 論理的な文章や実用的な文章を読み、その内容や形式について、批評したり討論したりする活動。(5)</p> <p>イ 社会的な話題について書かれた論説文やその関連資料を読み、それらの内容を基に、自分の考えを論述したり討論したりする活動。(18, 19, 20)</p> <p>ウ 学術的な学習の基礎に関する事柄について書かれた短い論文を読み、自分の考えを論述したり発表したりする活動。(18, 19, 20)</p> <p>エ 同じ事柄について異なる論点をもつ複数の文章を読み比べ、それらを比較して論じたり批評したりする活動。(5, 20)</p> <p>オ 関心をもった事柄について様々な資料を調べ、その成果を発表したり報告書や短い論文などにまとめたりする活動。(18, 20)</p> <p>第4 文学国語 2 内容 〔知識及び技能〕</p> <p>(1) 言葉の特徴や使い方に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。</p> <p>ア 言葉には、想像や心情を豊かにする働きがあることを理解すること。</p> <p>イ 情景の豊かさや心情の機微を表す語句の量を増し、文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにすること。(2, 3, 8)</p> <p>ウ 文学的な文章やそれに関する文章の種類や特徴などについて理解を深めること。(4)</p> <p>エ 文学的な文章における文体の特徴や修辭などの表現の技法について、体系的に理解し使うこと。(4, 8, 9)</p> <p>(2) 我が国の言語文化に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。</p> <p>ア 文学的な文章を読むことを通して、我が国の言語文化の特質について理解を深めること。(3, 4, 8)</p> <p>イ 人間、社会、自然などに対するものの見方、感じ方、考え方を豊かにする読書の意義と効用について理解を深めること。 〔思考力、判断力、表現力等〕</p> <p>A 書くこと</p> <p>(1) 書くことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。</p> <p>ア 文学的な文章を書くために、選んだ題材に応じて情報を収集、整理して、表現したいことを明確にすること。(20)</p> <p>イ 読み手の関心が得られるよう、文章の構成や展開を工夫すること。(18)</p> <p>ウ 文体の特徴や修辭の働きなどを考慮して、読み手を引き付ける独創的な文章になるよう工夫すること。(4, 18, 19, 20)</p> <p>エ 文章の構成や展開、表現の仕方などについて、伝えたいことや感じてもらいたいことが伝わるように書かれているかなどを吟味して、文章全体を整えたり、読み手からの助言などを踏まえて、自分の文章の特長や課題を捉え直したりすること。(18, 19, 20)</p>
--	---	--

		<p>(2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。</p> <p>ア 自由に発想したり評論を参考にしたりして、小説や詩歌などを創作し、批評し合う活動。</p> <p>イ 登場人物の心情や情景の描写を、文体や表現の技法等に注意して書き換え、その際に工夫したことなどを話し合ったり、文章にまとめたりする活動。(13, 14, 15, 17, 18)</p> <p>ウ 古典を題材として小説を書くなど、翻案作品を創作する活動。(3)</p> <p>エ グループで同じ題材を書き継いで一つの作品をつくるなど、共同で作品制作に取り組む活動。</p> <p>B 読むこと</p> <p>(1) 読むことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。</p> <p>ア 文章の種類を踏まえて、内容や構成、展開、描写の仕方などを的確に捉えること。(4, 5, 8, 9)</p> <p>イ 語り手の視点や場面の設定の仕方、表現の特色について評価することを通して、内容を解釈すること。(4, 5, 8)</p> <p>ウ 他の作品と比較するなどして、文体の特徴や効果について考察すること。(4, 5, 20)</p> <p>エ 文章の構成や展開、表現の仕方を踏まえ、解釈の多様性について考察すること。(4, 5, 8, 9)</p> <p>オ 作品に表れているものの見方、感じ方、考え方を捉えるとともに、作品が成立した背景や他の作品などとの関係を踏まえ、作品の解釈を深めること。(3, 13, 14, 15, 16, 17)</p> <p>カ 作品の内容や解釈を踏まえ、人間、社会、自然などに対するものの見方、感じ方、考え方を深めること。(13, 14, 15, 16, 17)</p> <p>キ 設定した題材に関連する複数の作品などを基に、自分のものの見方、感じ方、考え方を深めること。(18, 20)</p> <p>(2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。</p> <p>ア 作品の内容や形式について、書評を書いたり、自分の解釈や見解を基に議論したりする活動。</p> <p>イ 作品の内容や形式に対する評価について、評論や解説を参考にしながら、論述したり討論したりする活動。(20)</p> <p>ウ 小説を、脚本や絵本などの他の形式の作品に書き換える活動。</p> <p>エ 演劇や映画の作品と基になった作品とを比較して、批評文や紹介文などをまとめる活動。</p> <p>オ テーマを立てて詩文を集め、アンソロジーを作成して発表し合い、互いに批評する活動。</p> <p>カ 作品に関連のある事柄について様々な資料を調べ、その成果を発表したり短い論文などにまとめたりする活動。(18, 20)</p> <p>第5 国語表現 2 内容 [知識及び技能]</p> <p>(1) 言葉の特徴や使い方に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。</p> <p>ア 言葉には、自己と他者の相互理解を深める働きがあることを理解すること。</p> <p>イ 話し言葉と書き言葉の特徴や役割、表現の特色について理解を深め、伝え合う目的や場面、相手、手段に応じた適切な表現や言葉遣いを理解し、使い分けること。(4, 18)</p> <p>ウ 自分の思いや考えを多彩に表現するために必要な語句の量を増し、話や文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにすること。(1, 2, 3)</p> <p>エ 実用的な文章などの種類や特徴、構成や展開の仕方などについて理解を深めること。(4, 5)</p> <p>オ 省略や反復などの表現の技法について理解を深め使うこと。(3, 4)</p> <p>(2) 我が国の言語文化に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。</p> <p>ア 自分の思いや考えを伝える際の言語表現を豊かにする読書の意義と効用について理解を深めること。</p> <p>[思考力、判断力、表現力等]</p> <p>B 書くこと</p> <p>(1) 書くことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。</p>
--	--	---



		<p>ア 目的や意図に応じて、実社会の問題や自分に関わる事柄の中から適切な題材を決め、情報の組合せなどを工夫して、伝えたいことを明確にすること。(18, 19, 20)</p> <p>イ 読み手の同意が得られるよう、適切な根拠を効果的に用いるとともに、反論などを想定して論理の展開を考えるなど、文章の構成や展開を工夫すること。(11, 18, 19, 20)</p> <p>ウ 読み手の共感が得られるよう、適切な具体例を効果的に配置するなど、文章の構成や展開を工夫すること。(9, 18, 19, 20)</p> <p>エ 自分の考えを明確にし、根拠となる情報を基に的確に説明するなど、表現の仕方を工夫すること。(18, 19, 20)</p> <p>オ 自分の思いや考えを明確にし、事象を的確に描写したり説明したりするなど、表現の仕方を工夫すること。(18)</p> <p>カ 読み手に対して自分の思いや考えが効果的に伝わるように書かれているかなどを吟味して、文章全体を整えたり、読み手からの助言などを踏まえて、自分の文章の特長や課題を捉え直したりすること。</p> <p>(2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。</p> <p>ア 社会的な話題や自己の将来などを題材に、自分の思いや考えについて、文章の種類を選んで書く活動。(4, 18, 19, 20)</p> <p>イ 文章と図表や画像などを関係付けながら、企画書や報告書などを作成する活動。(19, 20)</p> <p>ウ 説明書や報告書の内容を、目的や読み手に応じて再構成し、広報資料などの別の形式に書き換える活動。(19, 20)</p> <p>エ 紹介、連絡、依頼などの実務的な手紙や電子メールを書く活動。(4, 18)</p> <p>オ 設定した題材について多様な資料を集め、調べたことを整理したり話し合ったりして、自分や集団の意見を提案書などにまとめる活動。(18, 19, 20)</p> <p>カ 異なる世代の人や初対面の人にインタビューをするなどして聞いたことを、報告書などにまとめる活動。(18, 20)</p>
--	--	---



国語科において育成すべき資質・能力（平成29年11月完成版）	参考文献（高等学校学習指導要領 国語 現行・新（案）対照）	国語 現行・新（案）対照
<p>【知識・技能（何を理解しているか・何ができるか）】</p> <p>a. 正しい国語表記ができる（漢字、仮名遣い、句読点）</p> <p>b. 言葉の決まり（文法、修辞法）を正しく適用できる</p> <p>c. 日本の伝統的な言語文化を活用できる（ことわざ、慣用句、四字熟語、文学的知識）</p> <p>【思考力・判断力・表現力等（理解していること・できることをどう使うか）】</p> <p>d. 目的や課題に応じて文章や情報を正確に抽出できる</p> <p>e. 文章の構成や論理の展開に沿って、正確に内容を解釈することができる</p> <p>f. 課題に応じて的確に文章表現ができる</p> <p>g. 人物の心情・情景の描写を読み取ることができる</p> <p>h. 筆者の主張や心情を推測することができる</p> <p>i. 根拠をもとに仮説を立てることができる</p> <p>j. 自分の知識や経験を踏まえて、考えをまとめることができる</p> <p>k. 自分の考えを相手の状況を踏まえて的確に説明することができる</p> <p>l. 新しい情報を知識・感性に照らして、自分の考えを深化・発展させることができる</p> <p>【学びに向かう力（どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか）】</p> <p>m. 言葉を通じて社会や文化を創造しようとする</p> <p>n. 言葉を通じて自分のものの見方や考え方を深めようとする</p> <p>o. 様々な事象を体験し、言葉での交流を通じて心を豊かにしようとする</p> <p>p. 言葉を通じて他者の心と共感し、互いの存在について理解・尊重しようとする</p> <p>q. 日本の言語文化を享受し、活用・継承・発展させようとする</p> <p>r. 読書を通して自分の人生を豊かにしようとする</p> <p>【注 設問内容についての補足事項】</p> <p>i. 検証を踏まえての仮説、小説の行間を読むものは含まない</p> <p>j. 本文以外に根拠を求めている場合（具体例）</p> <p>k. 文体や言葉遣いなど</p> <p>l. 解答を図示することも含む</p>	<p>「高等学校学習指導要領」平成21年文部科学省告示34号 第2章 各学科に共通する各教科 第1節 国語 第2款 各科目 第1 国語総合 2 内容 B 書くこと (1) 次の事項について指導する。 ア 相手や目的に応じて題材を選び、文章の形態や文体、語句などを工夫して書くこと。（d, f, k） イ 論理の構成や展開を工夫し、論拠に基づいて自分の考えを文章にまとめること。（e, f, j） ウ 対象を的確に説明したり描写したりするなど、適切な表現の仕方を考えて書くこと。（d, f） エ 優れた表現に接してその条件を考えたり、書いた文章について自己評価や相互評価を行ったりして、自分の表現に役立てるとともに、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにすること。（1） C 読むこと (1) 次の事項について指導する。 ア 文章の内容や形態に応じた表現の特色に注意して読むこと。（b, e） イ 文章の内容を叙述に即して的確に読み取ったり、必要に応じて要約や詳述をしたりすること。（d, e, f） ウ 文章に描かれた人物、情景、心情などを表現に即して読み味わうこと。（g, h） エ 文章の構成や展開を確かめ、内容や表現の仕方について評価したり、書き手の意図をとらえたりすること。（e, h） オ 幅広く本や文章を読み、情報を得て用いたり、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにしたりすること。（r） (2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする ア 文章を読んで脚本にしたり、古典を現代の物語に書き換えたりすること。（c） イ 文字、音声、画像などのメディアによって表現された情報を、課題に応じて読み取り、取舍選択してまとめること。（d, f） ウ 現代の社会生活で必要とされている実用的な文章を読んで内容を理解し、自分の考えをもって話し合うこと。 エ 様々な文章を読み比べ、内容や表現の仕方について、感想を述べたり批評する文章を書いたりすること。（f）</p> <p>〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕 (1) 「A話すこと・聞くこと」、「B書くこと」及び「C読むこと」の指導を通して、次の事項について指導する。 ア 伝統的な言語文化に関する事項 (ア) 言語文化の特質や我が国の文化と外国の文化との関係について気付き、伝統的な言語文化への興味・関心を広げること。（c, q） (イ) 文語のきまり、訓読のきまりなどを理解すること。（b, c） イ 言葉の特徴やきまりに関する事項 (ア) 国語における言葉の成り立ち、表現の特色及び言語の役割などを理解すること。（b, c） (イ) 文や文章の組立て、語句の意味、用法及び表記の仕方などを理解し、語彙を豊かにすること。（b, c） ウ 漢字に関する事項 (ア) 常用漢字の読みに慣れ、主な常用漢字が書けるようになること。（a）</p>	<p>「高等学校学習指導要領（案）」平成30年2月14日 文部科学省 第2章 各学科に共通する各教科 第1節 国語 第2款 各科目 第1 現代の国語 2 内容 〔知識及び技能〕 (1) 言葉の特徴や使い方に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。 ア 言葉には、認識や思考を支える働きがあることを理解すること。（a, b, c） イ 話し言葉と書き言葉の特徴や役割、表現の特色を踏まえ、正確さ、分かりやすさ、適切さ、敬意と親しさなどに配慮した表現や言葉遣いについて理解し、使うこと。（e, f, k） ウ 常用漢字の読みに慣れ、主な常用漢字を書き、文や文章の中で使うこと。（a） エ 実社会において理解したり表現したりするために必要な語句の量を増すとともに、語句や語彙の構造や特色、用法及び表記の仕方などを理解し、話や文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにすること。（b, c） オ 文、話、文章の効果的な組立て方や接続の仕方について理解すること。（e） カ 比喩、例示、言い換えなどの修辞や、直接的な述べ方や婉曲的な述べ方について理解し使うこと。（b） (2) 話や文章に含まれている情報の扱い方に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。 ア 主張と論拠など情報と情報との関係について理解すること。（d, e） イ 個別の情報と一般化された情報との関係について理解すること。（d） ウ 推論の仕方を理解し使うこと。（h, i） エ 情報の妥当性や信頼性の吟味の仕方について理解を深め使うこと。（d, e） オ 引用の仕方や出典の示し方、それらの必要性について理解を深め使うこと。 (3) 我が国の言語文化に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。 ア 実社会との関わりを考えるための読書の意義と効用について理解を深めること。（r） 〔思考力、判断力、表現力等〕 B 書くこと (1) 書くことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。 ア 目的や意図に応じて、実社会の中から適切な題材を決め、集めた情報の妥当性や信頼性を吟味して、伝えたいことを明確にすること。（d, f, j） イ 読み手の理解が得られるよう、論理の展開、情報の分量や重要度などを考えて、文章の構成や展開を工夫すること。（f, k） ウ 自分の考えや事柄が的確に伝わるよう、根拠の示し方や説明の仕方を考えるとともに、文章の種類や、文体、語句などの表現の仕方を工夫すること。（f, i, j, k） エ 目的や意図に応じて書かれているかなどを確かめて、文章全体を整えたり、読み手からの助言などを踏まえて、自分の文章の特長や課題を捉え直したりすること。（f, l） (2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。 ア 論理的な文章や実用的な文章を読み、本文や資料を引用しながら、自分の意見や考えを論述する活動。（d, f, j） イ 読み手が必要とする情報に応じて手順書や紹介文などを書いたり、書式を踏まえて案内文や通知文などを書いたりする活動。（f, k） ウ 調べたことを整理して、報告書や説明資料などにまとめる活動。（f） C 読むこと (1) 読むことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。 ア 文章の種類を踏まえて、内容や構成、論理の展開などについて叙述を基に的確に捉え、要旨や要点を把握すること。（d, e） イ 目的に応じて、文章や図表などに含まれている情報を相互に関係付けながら、内容や書き手の意図を解釈したり、文章の構成や論理の展開などについて評価したりするとともに、自分の考えを深めること。（d, e, f, k） (2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。</p>

第2 国語表現 2 内容  
 (1) 次の事項について指導する。  
 ア 話題や題材に応じて情報を収集し、分析して、自分の考えをまとめたり深めたりすること。(d, e, f, j)  
 イ 相手の立場や異なる考えを尊重して課題を解決するために、論拠の妥当性を判断しながら話し合うこと。(f)  
 ウ 主張や感動などが効果的に伝わるように、論理の構成や描写の仕方などを工夫して書くこと。(f, k)  
 エ 目的や場に応じて、言葉遣いや文体など表現を工夫して効果的に話したり書いたりすること。(b, c, f, k)  
 オ 様々な表現についてその効果を吟味したり、書いた文章を互いに読み合っって批評したりして、自分の表現や推敲に役立てるとともに、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにすること。(1)  
 カ 国語における言葉の成り立ち、表現の特色及び言語の役割などについて理解を深めること。(b, c)  
 (2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。  
 ア 様々な考え方ができる事柄について、幅広い情報を基に自分の考えをまとめ、発表したり討論したりすること。(d, j)  
 イ 詩歌をつくったり小説などを書いたり、鑑賞したことをまとめたりすること。  
 ウ 関心をもった事柄について調査したことを整理して、解説や論文などにまとめること。(f, j, k)  
 エ 相手や目的に応じて、紹介、連絡、依頼などのための話をしたり文章を書いたりすること。(f, k)  
 オ 話題や題材などについて調べてまとめたことや考えたことを伝えるための資料を、図表や画像なども用いて編集すること。(1)

第3 現代文A 2 内容  
 (1) 次の事項について指導する。  
 ア 文章に表れたものの見方、感じ方、考え方を読み取り、人間、社会、自然などについて考察すること。(n)  
 イ 文章特有の表現を味わったり、語句の用いられ方について理解を深めたりすること。(b, c)  
 ウ 文章を読んで、言語文化の特質や我が国の文化と外国の文化との関係について理解すること。(c, n)  
 エ 近代以降の言語文化についての課題を設定し、様々な資料を読んで探究して、言語文化について理解を深めること。(c, n, q)  
 (2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。  
 ア 文章の調子などを味わいながら音読や朗読をしたり、印象に残った内容や場面について文章中の表現を根拠にして説明したりすること。  
 イ 外国の文化との関係なども視野に入れて、文章の内容や表現の特色を調べ、発表したり論文にまとめたりすること。(e, f)  
 ウ 図書館を利用して同じ作者や同じテーマの文章を読み比べ、それについて話し合ったり批評したりすること。

第4 現代文B 2 内容  
 (1) 次の事項について指導する。  
 ア 文章を読んで、構成、展開、要旨などを的確にとらえ、その論理性を評価すること。(d, f)  
 イ 文章を読んで、書き手の意図や、人物、情景、心情の描写などを的確にとらえ、表現を味わうこと。(g, h)

ア 論理的な文章や実用的な文章を読み、その内容や形式について、引用や要約などをしながら論述したり批評したりする活動。(d, e, f)  
 イ 異なる形式で書かれた複数の文章や、図表等を伴う文章を読み、理解したことや解釈したことをまとめて発表したり、他の形式の文章に書き換えたりする活動。(f, j)

第3 論理国語 2 内容  
 [知識及び技能]  
 (1) 言葉の特徴や使い方に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。  
 ア 言葉には、言葉そのものを認識したり説明したりすることを可能にする働きがあることを理解すること。(a, b, c, n)  
 イ 論証したり学術的な学習の基礎を学んだりするために必要な語句の量を増し、文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにすること。(a, b, c, f)  
 ウ 文や文章の効果的な組立て方や接続の仕方について理解を深めること。(e)  
 エ 文章の種類に基づく効果的な段落の構造や論の形式など、文章の構成や展開の仕方について理解を深めること。(e)  
 (2) 文章に含まれている情報の扱い方に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。  
 ア 主張とその前提や反証など情報と情報との関係について理解を深めること。(d, e)  
 イ 情報を重要度や抽象度などによって階層化して整理する方法について理解を深め使うこと。(d, e)  
 ウ 推論の仕方について理解を深め使うこと。(h, i)  
 (3) 我が国の言語文化に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。  
 ア 新たな考えの構築に資する読書の意義と効用について理解を深めること。(l, r)  
 [思考力、判断力、表現力等]  
 A 書くこと  
 (1) 書くことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。  
 ア 実社会や学術的な学習の基礎に関する事柄について、書き手の立場や論点などの様々な観点から情報を収集、整理して、目的や意図に応じた適切な題材を決めること。(d, k)  
 イ 情報の妥当性や信頼性を吟味しながら、自分の立場や論点を明確にして、主張を支える適切な根拠をそろえること。(d, i, j)  
 ウ 立場の異なる読み手を説得するために、批判的に読まれることを想定して、効果的な文章の構成や論理の展開を工夫すること。(f, k)  
 エ 多面的・多角的な視点から自分の考えを見直したり、根拠や論拠の吟味を重ねたりして、主張を明確にすること。(f, i, j)  
 オ 個々の文の表現の仕方や段落の構造を吟味するなど、文章全体の論理の明晰さを確かめ、自分の主張が的確に伝わる文章になるよう工夫すること。(e, f, k)  
 カ 文章の構成や展開、表現の仕方などについて、自分の主張が的確に伝わるように書かれているかなどを吟味して、文章全体を整えたり、読み手からの助言などを踏まえて、自分の文章の特長や課題を捉え直したりすること。(b, f, k)  
 (2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。  
 ア 特定の資料について、様々な観点から概要などをまとめる活動。(d, e, f, j)  
 イ 設定した題材について、分析した内容を報告文などにまとめたり、仮説を立てて考察した内容を意見文などにまとめたりする活動。(d, e, f, i, j)  
 ウ 社会的な話題について書かれた論説文やその関連資料を参考にして、自分の考えを短い論文にまとめ、批評し合う活動。(d, e, f)  
 エ 設定した題材について多様な資料を集め、調べたことを整理して、様々な観点から自分の意見や考えを論述する活動。(d, e, f, i, j, k)  
 B 読むこと  
 (1) 読むことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。  
 ア 文章の種類を踏まえて、内容や構成、論理の展開などを的確に捉え、論点を明確にしなが



	<p>ウ 文章を読んで批評することを通して、人間、社会、自然などについて自分の考えを深めたり発展させたりすること。(l, n, r)</p> <p>エ 目的や課題に応じて、収集した様々な情報を分析、整理して資料を作成し、自分の考えを効果的に表現すること。(d, e, f, j)</p> <p>オ 語句の意味、用法を的確に理解し、語彙を豊かにするとともに、文体や修辞などの表現上の特色をとらえ、自分の表現や推敲に役立てること。(a, b, c)</p> <p>(2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。</p> <p>ア 文学的な文章を読んで、人物の生き方やその表現の仕方などについて話し合うこと。</p> <p>イ 論理的な文章を読んで、書き手の考えやその展開の仕方などについて意見を書くこと。(d, e, f, h)</p> <p>ウ 伝えたい情報を表現するためのメディアとしての文字、音声、画像などの特色をとらえて、目的に応じた表現の仕方を考えたり創作的な活動を行ったりすること。</p> <p>エ 文章を読んで関心をもった事柄などについて課題を設定し、様々な資料を調べ、その成果をまとめて発表したり報告書や論文集などに編集したりすること。(f)</p>	<p>ら要旨を把握すること。(d, e, h)</p> <p>イ 文章の種類を踏まえて、資料との関係を把握し、内容や構成を的確に捉えること。(d, e)</p> <p>ウ 主張を支える根拠や結論を導く論拠を批判的に検討し、文章や資料の妥当性や信頼性を吟味して内容を解釈すること。(d, e, h, i)</p> <p>エ 文章の構成や論理の展開、表現の仕方について、書き手の意図との関係において多面的・多角的な視点から評価すること。(d, e, f, h, i)</p> <p>オ 関連する文章や資料を基に、書き手の立場や目的を考えながら、内容の解釈を深めること。(d, e, h)</p> <p>カ 人間、社会、自然などについて、文章の内容や解釈を多様な論点や異なる価値観と結び付けて、新たな観点から自分の考えを深めること。(d, e, h, l, n)</p> <p>キ 設定した題材に関連する複数の文章や資料を基に、必要な情報を関係付けて自分の考えを広げたり深めたりすること。(d, e, g, h, j, l, n)</p> <p>(2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。</p> <p>ア 論理的な文章や実用的な文章を読み、その内容や形式について、批評したり討論したりする活動。</p> <p>イ 社会的な話題について書かれた論説文やその関連資料を読み、それらの内容を基に、自分の考えを論述したり討論したりする活動。(d, e, f, h)</p> <p>ウ 学術的な学習の基礎に関する事柄について書かれた短い論文を読み、自分の考えを論述したり発表したりする活動。(d, e, f, j, l)</p> <p>エ 同じ事柄について異なる論点をもつ複数の文章を読み比べ、それらを比較して論じたり批評したりする活動。</p> <p>オ 関心をもった事柄について様々な資料を調べ、その成果を発表したり報告書や短い論文などにまとめたりする活動。(d, e, f, h, i, j)</p> <p>第4 文学国語 2 内容 〔知識及び技能〕</p> <p>(1) 言葉の特徴や使い方に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。</p> <p>ア 言葉には、想像や心情を豊かにする働きがあることを理解すること。(g, n, q)</p> <p>イ 情景の豊かさや心情の機微を表す語句の量を増し、文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにすること。(c, g, n, q)</p> <p>ウ 文学的な文章やそれに関する文章の種類や特徴などについて理解を深めること。(c)</p> <p>エ 文学的な文章における文体の特徴や修辞などの表現の技法について、体系的に理解し使うこと。(b, c, e, g)</p> <p>(2) 我が国の言語文化に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。</p> <p>ア 文学的な文章を読むことを通して、我が国の言語文化の特質について理解を深めること。(b, c, g, q)</p> <p>イ 人間、社会、自然などに対するものの見方、感じ方、考え方を豊かにする読書の意義と効用について理解を深めること。(n, r)</p> <p>〔思考力、判断力、表現力等〕</p> <p>A 書くこと</p> <p>(1) 書くことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。</p> <p>ア 文学的な文章を書くために、選んだ題材に応じて情報を収集、整理して、表現したいことを明確にすること。(d, e, f)</p> <p>イ 読み手の関心が得られるよう、文章の構成や展開を工夫すること。(k)</p> <p>ウ 文体の特徴や修辞の働きなどを考慮して、読み手を引き付ける独創的な文章になるよう工夫すること。(b, f, k)</p> <p>エ 文章の構成や展開、表現の仕方などについて、伝えたいことや感じてもらいたいことが伝わるように書かれているかなどを吟味して、文章全体を整えたり、読み手からの助言などを踏まえて、自分の文章の特長や課題を捉え直したりすること。(d, e, f, k)</p> <p>(2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。</p>
--	--	--

		<p>ア 自由に発想したり評論を参考にしたりして、小説や詩歌などを創作し、批評し合う活動。(f)</p> <p>イ 登場人物の心情や情景の描写を、文体や表現の技法等に注意して書き換え、その際に工夫したことなどを話し合ったり、文章にまとめたりする活動。(e, f, g)</p> <p>ウ 古典を題材として小説を書くなど、翻案作品を創作する活動。(q)</p> <p>エ グループで同じ題材を書き継いで一つの作品をつくるなど、共同で作品制作に取り組む活動。</p> <p>B 読むこと</p> <p>(1) 読むことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。</p> <p>ア 文章の種類を踏まえて、内容や構成、展開、描写の仕方などを的確に捉えること。(d, e)</p> <p>イ 語り手の視点や場面の設定の仕方、表現の特色について評価することを通して、内容を解釈すること。(e)</p> <p>ウ 他の作品と比較するなどして、文体の特徴や効果について考察すること。(b, e)</p> <p>エ 文章の構成や展開、表現の仕方を踏まえ、解釈の多様性について考察すること。(b, c, e)</p> <p>オ 作品に表れているものの見方、感じ方、考え方を捉えるとともに、作品が成立した背景や他の作品などとの関係を踏まえ、作品の解釈を深めること。(d, e)</p> <p>カ 作品の内容や解釈を踏まえ、人間、社会、自然などに対するものの見方、感じ方、考え方を深めること。(e, g, n)</p> <p>キ 設定した題材に関連する複数の作品などを基に、自分のものの見方、感じ方、考え方を深めること。(g, n)</p> <p>(2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。</p> <p>ア 作品の内容や形式について、書評を書いたり、自分の解釈や見解を基に議論したりする活動。</p> <p>イ 作品の内容や形式に対する評価について、評論や解説を参考にしながら、論述したり討論したりする活動。</p> <p>ウ 小説を、脚本や絵本などの他の形式の作品に書き換える活動。</p> <p>エ 演劇や映画の作品と基になった作品とを比較して、批評文や紹介文などをまとめる活動。</p> <p>オ テーマを立てて詩文を集め、アンソロジーを作成して発表し合い、互いに批評する活動。</p> <p>カ 作品に関連のある事柄について様々な資料を調べ、その成果を発表したり短い論文などにまとめたりする活動。(d, e, f, g, j)</p> <p>第5 国語表現 2 内容 〔知識及び技能〕</p> <p>(1) 言葉の特徴や使い方に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。</p> <p>ア 言葉には、自己と他者の相互理解を深める働きがあることを理解すること。(o, p)</p> <p>イ 話し言葉と書き言葉の特徴や役割、表現の特色について理解を深め、伝え合う目的や場面、相手、手段に応じた適切な表現や言葉遣いを理解し、使い分けること。(b, c, e, f, k)</p> <p>ウ 自分の思いや考えを多彩に表現するために必要な語句の量を増し、話や文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにすること。(c, q)</p> <p>エ 実用的な文章などの種類や特徴、構成や展開の仕方などについて理解を深めること。(d, e)</p> <p>オ 省略や反復などの表現の技法について理解を深め使うこと。(b)</p> <p>(2) 我が国の言語文化に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。</p> <p>ア 自分の思いや考えを伝える際の言語表現を豊かにする読書の意義と効用について理解を深めること。(n, r)</p> <p>〔思考力、判断力、表現力等〕</p> <p>B 書くこと</p> <p>(1) 書くことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。</p> <p>ア 目的や意図に応じて、実社会の問題や自分に関わる事柄の中から適切な題材を決め、情報</p>
--	--	--

		<p>の組合せなどを工夫して，伝えたいことを明確にすること。(d, e, f, j)</p> <p>イ 読み手の同意が得られるよう，適切な根拠を効果的に用いるとともに，反論などを想定して論理の展開を考えるなど，文章の構成や展開を工夫すること。(f, i, k)</p> <p>ウ 読み手の共感が得られるよう，適切な具体例を効果的に配置するなど，文章の構成や展開を工夫すること。(f, j, k)</p> <p>エ 自分の考えを明確にし，根拠となる情報を基に的確に説明するなど，表現の仕方を工夫すること。(f, i, j)</p> <p>オ 自分の思いや考えを明確にし，事象を的確に描写したり説明したりするなど，表現の仕方を工夫すること。(d, f, j)</p> <p>カ 読み手に対して自分の思いや考えが効果的に伝わるように書かれているかなどを吟味して，文章全体を整えたり，読み手からの助言などを踏まえて，自分の文章の特長や課題を捉え直したりすること。(f, j, k, l)</p> <p>(2) (1)に示す事項については，例えば，次のような言語活動を通して指導するものとする。</p> <p>ア 社会的な話題や自己の将来などを題材に，自分の思いや考えについて，文章の種類を選んで書く活動。(f, k)</p> <p>イ 文章と図表や画像などを関係付けながら，企画書や報告書などを作成する活動。(d, e, f)</p> <p>ウ 説明書や報告書の内容を，目的や読み手に応じて再構成し，広報資料などの別の形式に書き換える活動。(d, e, f, k)</p> <p>エ 紹介，連絡，依頼などの実務的な手紙や電子メールを書く活動。(k)</p> <p>オ 設定した題材について多様な資料を集め，調べたことを整理したり話し合ったりして，自分や集団の意見を提案書などにまとめる活動。(d, e, f, j, k)</p> <p>カ 異なる世代の人や初対面の人にインタビューをするなどして聞いたことを，報告書などにまとめる活動。(f, j, n, p)</p>
--	--	---

設問内容		高等学校学習指導要領 平成21年文部科学省告示34号																	
		第2章各学科に共通する各教科 第1節国語 第2款各科目 第1国語総合 2内容																	
		B書くこと				C読むこと								〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕					
		(1)ア	(1)イ	(1)ウ	(1)エ	(1)ア	(1)イ	(1)ウ	(1)エ	(1)オ	(2)ア	(2)イ	(2)ウ	(2)エ	(1)ア(ア)	(1)ア(イ)	(1)イ(ア)	(1)イ(イ)	(1)ウ(ア)
知識（言語事項）：評論・小説共通設問	1. 漢字や熟語の読み書きを問う（同音異義語等を含む）																	○	
	2. 語句の辞書的意味を問う	○															○	○	
	3. 言語文化に関する知識を問う	○												○	○		○		
読解：評論・小説共通設問	4. 表現の特色を問う				○	○							○				○		
	5. 文章の構造や対比している事柄を問う					○													
	6. 文脈に照らし指示語の内容を問う						○												
	7. 文脈に照らし挿入すべき語句や文を問う						○												
	8. 文脈に照らし文や語句の意味内容を問う						○												
読解：評論での設問	9. 文脈に照らし文の示す目的・状況を問う					○													
	10. 文脈に照らし筆者の主張（考え）を問う（要約を含む）						○		○										
	11. 文脈に照らし筆者の主張（考え）の根拠や理由を問う						○		○										
読解：小説での設問	12. 本文全体を読み、筆者の主張（考え）を問う（要約を含む）								○										
	13. 文脈に照らし登場人物の心情（心情変化）を問う									○									
	14. 文脈に照らし登場人物の心情の理由を問う									○									
	15. 文脈に照らし登場人物の行動を問う									○									
	16. 文脈に照らし登場人物の行動の理由を問う									○									
表現：評論・小説共通設問	17. 文脈に照らし登場人物の人物像や関係性を問う								○										
	18. 本文を踏まえて、自分の考えを問う	○	○	○									○						
	19. 図表の情報を読み取り、分析・考察させる											○	○						
	20. 複数の文章の情報を読み取り、分析・考察させる										○	○	○						

設問内容		高等学校学習指導要領 平成21年文部科学省告示34号										
		第2章各学科に共通する各教科 第1節国語 第2款各科目 第2国語表現 2内容										
		(1)ア	(1)イ	(1)ウ	(1)エ	(1)オ	(1)カ	(2)ア	(2)イ	(2)ウ	(2)エ	(2)オ
知識（言語事項）：評論・小説共通設問	1. 漢字や熟語の読み書きを問う（同音異義語等を含む）						○					
	2. 語句の辞書的意味を問う						○					
	3. 言語文化に関する知識を問う						○					
読解：評論・小説共通設問	4. 表現の特色を問う				○	○	○					
	5. 文章の構造や対比している事柄を問う											
	6. 文脈に照らし指示語の内容を問う											
	7. 文脈に照らし挿入すべき語句や文を問う											
	8. 文脈に照らし文や語句の意味内容を問う											
読解：評論での設問	9. 文脈に照らし文の示す目的・状況を問う											
	10. 文脈に照らし筆者の主張（考え）を問う（要約を含む）											
	11. 文脈に照らし筆者の主張（考え）の根拠や理由を問う											
読解：小説での設問	12. 本文全体を読み、筆者の主張（考え）を問う（要約を含む）											
	13. 文脈に照らし登場人物の心情（心情変化）を問う											
	14. 文脈に照らし登場人物の心情の理由を問う											
	15. 文脈に照らし登場人物の行動を問う											
	16. 文脈に照らし登場人物の行動の理由を問う											
表現：評論・小説共通設問	17. 文脈に照らし登場人物の人物像や関係性を問う											
	18. 本文を踏まえて、自分の考えを問う	○		○				○			○	
	19. 図表の情報を読み取り、分析・考察させる	○						○				
	20. 複数の文章の情報を読み取り、分析・考察させる	○						○		○		○





設問内容		高等学校学習指導要領 平成21年文部科学省告示34号										
		第2章各学科に共通する各教科 第1節国語 第2款各科目 第4現代文B 2内容										
		(1)ア	(1)イ	(1)ウ	(1)エ	(1)オ	(2)ア	(2)イ	(2)ウ	(2)エ		
知識(言語事項)：評論・小説共通設問	1. 漢字や熟語の読み書きを問う(同音異義語等を含む)					○						
	2. 語句の辞書的意味を問う					○						
	3. 言語文化に関する知識を問う					○						
読解：評論・小説共通設問	4. 表現の特色を問う					○						
	5. 文章の構造や対比している事柄を問う						○					
	6. 文脈に照らし指示語の内容を問う											
	7. 文脈に照らし挿入すべき語句や文を問う											
	8. 文脈に照らし文や語句の意味内容を問う											
読解：評論での設問	9. 文脈に照らし文の示す目的・状況を問う						○					
	10. 文脈に照らし筆者の主張(考え)を問う(要約を含む)	○	○					○				
	11. 文脈に照らし筆者の主張(考え)の根拠や理由を問う		○					○				
読解：小説での設問	12. 本文全体を読み、筆者の主張(考え)を問う(要約を含む)	○	○					○				
	13. 文脈に照らし登場人物の心情(心情変化)を問う		○									
	14. 文脈に照らし登場人物の心情の理由を問う		○									
	15. 文脈に照らし登場人物の行動を問う		○									
	16. 文脈に照らし登場人物の行動の理由を問う		○									
表現：評論・小説共通設問	17. 文脈に照らし登場人物の人物像や関係性を問う		○									
	18. 本文を踏まえて、自分の考えを問う			○	○							
	19. 図表の情報を読み取り、分析・考察させる			○	○							
	20. 複数の文章の情報を読み取り、分析・考察させる			○	○							

設問内容		高等学校学習指導要領（案）平成30年2月14日公表																							
		第2章各学科に共通する各教科 第1節国語 第2款各科目 第1現代の国語 2内容																							
		〔知識及び技能〕											〔思考力、判断力、表現力等〕 B書くこと						〔思考力、判断力、表現力等〕 C読むこと						
		(1)ア	(1)イ	(1)ウ	(1)エ	(1)オ	(1)カ	(2)ア	(2)イ	(2)ウ	(2)エ	(2)オ	(3)ア	(1)ア	(1)イ	(1)ウ	(1)エ	(2)ア	(2)イ	(2)ウ	(1)ア	(1)イ	(2)ア	(2)イ	
知識（言語事項）：評論・小説共通設問	1. 漢字や熟語の読み書きを問う（同音異義語等を含む）			○																					
	2. 語句の辞書的意味を問う				○																				
	3. 言語文化に関する知識を問う				○																				
読解：評論・小説共通設問	4. 表現の特色を問う		○			○	○																		
	5. 文章の構造や対比している事柄を問う					○																			
	6. 文脈に照らし指示語の内容を問う																								
	7. 文脈に照らし挿入すべき語句や文を問う					○																			
	8. 文脈に照らし文や語句の意味内容を問う						○																		
読解：評論での設問	9. 文脈に照らし文の示す目的・状況を問う							○																	
	10. 文脈に照らし筆者の主張（考え）を問う（要約を含む）									○											○		○		
	11. 文脈に照らし筆者の主張（考え）の根拠や理由を問う									○															
読解：小説での設問	12. 本文全体を読み、筆者の主張（考え）を問う（要約を含む）																				○		○		
	13. 文脈に照らし登場人物の心情（心情変化）を問う																								
	14. 文脈に照らし登場人物の心情の理由を問う																								
	15. 文脈に照らし登場人物の行動を問う																								
	16. 文脈に照らし登場人物の行動の理由を問う																								
表現：評論・小説共通設問	17. 文脈に照らし登場人物の人物像や関係性を問う																								
	18. 本文を踏まえて、自分の考えを問う													○	○	○		○		○	○	○	○	○	
	19. 図表の情報を読み取り、分析・考察させる													○	○	○				○	○		○		
	20. 複数の文章の情報を読み取り、分析・考察させる										○			○	○	○				○	○	○		○	

設問内容		高等学校学習指導要領（案）平成30年2月14日公表																											
		第2章各学科に共通する各教科 第1節国語 第2款各科目 第3論理国語 2内容																											
		〔知識及び技能〕									〔思考力、判断力、表現力等〕 A書くこと									〔思考力、判断力、表現力等〕 B読むこと									
		(1)ア	(1)イ	(1)ウ	(1)エ	(2)ア	(2)イ	(2)ウ	(3)ア	(1)ア	(1)イ	(1)ウ	(1)エ	(1)オ	(1)カ	(2)ア	(2)イ	(2)ウ	(2)エ	(1)ア	(1)イ	(1)ウ	(1)エ	(1)オ	(1)カ	(1)キ	(2)ア	(2)イ	(2)ウ
知識（言語事項）：評論・小説共通設問	1. 漢字や熟語の読み書きを問う（同音異義語等を含む）		○																										
	2. 語句の辞書的意味を問う		○																										
	3. 言語文化に関する知識を問う																												
読解：評論・小説共通設問	4. 表現の特色を問う									○		○	○									○							
	5. 文章の構造や対比している事柄を問う			○	○	○				○		○	○									○			○			○	
	6. 文脈に照らし指示語の内容を問う			○	○																								
	7. 文脈に照らし挿入すべき語句や文を問う			○																									
	8. 文脈に照らし文や語句の意味内容を問う																												
読解：評論での設問	9. 文脈に照らし文の示す目的・状況を問う				○	○																							
	10. 文脈に照らし筆者の主張（考え）を問う（要約を含む）							○											○		○								
	11. 文脈に照らし筆者の主張（考え）の根拠や理由を問う								○												○								
	12. 本文全体を読み、筆者の主張（考え）を問う（要約を含む）							○											○		○	○							
読解：小説での設問	13. 文脈に照らし登場人物の心情（心情変化）を問う																												
	14. 文脈に照らし登場人物の心情の理由を問う																												
	15. 文脈に照らし登場人物の行動を問う																												
	16. 文脈に照らし登場人物の行動の理由を問う																												
表現：評論・小説共通設問	17. 文脈に照らし登場人物の人物像や関係性を問う																												
	18. 本文を踏まえて、自分の考えを問う									○	○	○	○	○		○	○	○		○		○		○	○		○	○	○
	19. 図表の情報を読み取り、分析・考察させる						○		○	○		○	○	○		○		○		○		○	○	○		○	○		○
	20. 複数の文章の情報を読み取り、分析・考察させる						○		○	○		○	○	○		○		○		○		○	○	○		○	○		○

設問内容		高等学校学習指導要領（案）平成30年2月14日公表																								
		第2章各学科に共通する各教科 第1節国語 第2款各科目 第4文学国語 2内容																								
		〔知識及び技能〕					〔思考力、判断力、表現力等〕 A書くこと								〔思考力、判断力、表現力等〕 B読むこと											
		(1)ア	(1)イ	(1)ウ	(1)エ	(2)ア	(2)イ	(1)ア	(1)イ	(1)ウ	(1)エ	(2)ア	(2)イ	(2)ウ	(2)エ	(1)ア	(1)イ	(1)ウ	(1)エ	(1)オ	(1)カ	(1)キ	(2)ア	(2)イ	(2)ウ	(2)エ
知識（言語事項）：評論・小説共通設問	1. 漢字や熟語の読み書きを問う（同音異義語等を含む）																									
	2. 語句の辞書的意味を問う		○																							
	3. 言語文化に関する知識を問う		○		○								○						○							
読解：評論・小説共通設問	4. 表現の特色を問う			○	○	○					○						○	○	○	○						
	5. 文章の構造や対比している事柄を問う																○	○	○	○						
	6. 文脈に照らし指示語の内容を問う																									
	7. 文脈に照らし挿入すべき語句や文を問う																									
	8. 文脈に照らし文や語句の意味内容を問う		○		○	○											○	○		○						
読解：評論での設問	9. 文脈に照らし文の示す目的・状況を問う				○											○			○							
	10. 文脈に照らし筆者の主張（考え）を問う（要約を含む）																									
	11. 文脈に照らし筆者の主張（考え）の根拠や理由を問う																									
読解：小説での設問	12. 本文全体を読み、筆者の主張（考え）を問う（要約を含む）																									
	13. 文脈に照らし登場人物の心情（心情変化）を問う												○						○	○						
	14. 文脈に照らし登場人物の心情の理由を問う												○						○	○						
	15. 文脈に照らし登場人物の行動を問う												○						○	○						
	16. 文脈に照らし登場人物の行動の理由を問う													○					○	○						
表現：評論・小説共通設問	17. 文脈に照らし登場人物の人物像や関係性を問う												○						○	○						
	18. 本文を踏まえて、自分の考えを問う							○	○	○											○					○
	19. 図表の情報を読み取り、分析・考察させる								○	○	○															
	20. 複数の文章の情報を読み取り、分析・考察させる							○		○	○							○			○		○			○

設問内容		高等学校学習指導要領（案）平成30年2月14日公表																	
		第2章各学科に共通する各教科 第1節国語 第2款各科目 第5国語表現 2内容																	
		〔知識及び技能〕						〔思考力、判断力、表現力等〕 B書くこと											
		(1)ア	(1)イ	(1)ウ	(1)エ	(1)オ	(2)ア	(1)ア	(1)イ	(1)ウ	(1)エ	(1)オ	(1)カ	(2)ア	(2)イ	(2)ウ	(2)エ	(2)オ	(2)カ
知識（言語事項）：評論・小説共通設問	1. 漢字や熟語の読み書きを問う（同音異義語等を含む）			○															
	2. 語句の辞書的意味を問う			○															
	3. 言語文化に関する知識を問う			○		○													
読解：評論・小説共通設問	4. 表現の特色を問う		○		○	○						○			○				
	5. 文章の構造や対比している事柄を問う				○														
	6. 文脈に照らし指示語の内容を問う																		
	7. 文脈に照らし挿入すべき語句や文を問う																		
	8. 文脈に照らし文や語句の意味内容を問う																		
読解：評論での設問	9. 文脈に照らし文の示す目的・状況を問う										○								
	10. 文脈に照らし筆者の主張（考え）を問う（要約を含む）																		
	11. 文脈に照らし筆者の主張（考え）の根拠や理由を問う										○								
読解：小説での設問	12. 本文全体を読み、筆者の主張（考え）を問う（要約を含む）																		
	13. 文脈に照らし登場人物の心情（心情変化）を問う																		
	14. 文脈に照らし登場人物の心情の理由を問う																		
	15. 文脈に照らし登場人物の行動を問う																		
	16. 文脈に照らし登場人物の行動の理由を問う																		
表現：評論・小説共通設問	17. 文脈に照らし登場人物の人物像や関係性を問う																		
	18. 本文を踏まえて、自分の考えを問う		○					○	○	○	○	○	○		○		○	○	
	19. 図表の情報を読み取り、分析・考察させる							○	○	○	○		○	○	○		○		
	20. 複数の文章の情報を読み取り、分析・考察させる							○	○	○	○		○	○	○		○	○	



















区分	大学	設問	作者	作品	ジャンル
旧帝国大学 (7大学)	北海道大学	大問1	中村 桂子	科学者が人間であること	評論・随想
	"	大問2	外岡 秀俊	三度目の情報革命と本	評論・随想
	東北大学	大問1	鶴岡 真弓	装飾する魂 日本の文様芸術	評論・随想
	"	大問2	開高 健	揺れた	小説
	東京大学	大問1	池上 哲司	傍にあること—老いと介護の倫理学	評論・随想
	" (文科)	大問4	藤原 新也	ある風来猫の短い生涯について	評論・随想
	名古屋大学	大問1	大久保 孝治	現代社会と自由時間	評論・随想
	京都大学	大問1	阿部 昭	短編小説礼讃	評論・随想
	" (文系)	大問2	里見 弴	私の一日	評論・随想
	" (理系)	大問4	清水 幾太郎	流語蜚語	評論・随想
	大阪大学 (経済・法・人間・外国語)	大問1	許 光俊	クラシック魔の遊戯あるいは標題音楽の現象学	評論・随想
	" (経済・法・人間・外国語)	大問2	大森 荘蔵	大森荘蔵著作集第五巻	評論・随想
	大阪大学 (文)	大問1	三浦 雅士	私という現象	評論・随想
	" (文)	大問2	堀 辰雄	墓畔の家	小説
	九州大学	大問1	渡辺 保	私の歌舞伎遍歴	評論・随想
	" (法・経済・教育)	大問2	内田 義彦	社会認識の歩み	評論・随想
旧医科大学 (6大学)	千葉大学	大問1	河本 英夫	〈わたしの〉哲学 オートポイエーシス入門	評論・随想
	" (教育)	大問1	谷口 忠大	記号創発ロボティクス—知能のメカニズム入門	評論・随想
	" (教育)	大問4	大山 光晴 元村 有希子	なぜ? どうして? 科学のお話 4年生 気になる科学	その他読み物
	" (教育)	大問5	川上 弘美	なんとなくな日々	評論・随想
	金沢大学	大問1	大森 荘蔵	大森荘蔵セレクション「記憶について」	評論・随想
	新潟大学	大問1	大澤 真幸	現代の監視はわれわれから(無)を奪う	評論・随想
	" (経済)	大問4	藤本 隆宏	現場主義の競争戦略 次代への日本産業論	評論・随想
	岡山大学	大問1	伊藤 邦武	物語 哲学の歴史	評論・随想
	"	大問2	高田 郁	ムシヤシナイ	小説
	長崎大学	大問1	佐多 稲子	私の長崎地図	小説
	熊本大学	大問1	村上 陽一郎	科学者とは何か	評論・随想
	"	大問2	夏目 漱石	三四郎	小説
(2) 商科大学	一橋大学	大問1	齋藤 希史	漢字世界の地平	評論・随想
	"	大問2	田口 卯吉	青年独立の困難	評論・随想
	"	大問3	内田 義彦	読書と社会科学	評論・随想
神戸大学	大問1	市村 弘正	標識としての記録	評論・随想	
(2) 文理科大学	筑波大学	大問1	三嶋 博之	エコロジカル・マインド	評論・随想
	"	大問2	梨木 香歩	渡りの一日	小説
	広島大学	大問1	前川 幸子	「わざ言語」が促す看護実践の感覚的世界	評論・随想
	" (法・医・歯)	大問4	辻 邦生	「十二の風景画への十二の旅」より「第四の旅 氷の鏡」	小説
" (法・医・歯)	大問5	石黒 浩	どうすれば「人」を創れるか	評論・随想	
その他 (3大学)	お茶の水女子大学	大問1	桑子 敏雄	生命と風景の哲学—「空間の履歴」から読み解く	評論・随想
	信州大学 (経済)	大問1	猪木 武徳	戦後世界経済史	評論・随想
	" (経済)	大問2	大屋 雄裕	自由とは何か—監視社会と「個人」の消滅	評論・随想
	" (経済)	大問3	平田 オリザ	わかりあえないことから	評論・随想
	信州大学 (教育)	大問1	漢字	漢字	漢字
	" (教育)	大問2	土井 隆義	友だち地獄—「空気を読む」世代のサバイバル	評論・随想
	" (教育)	大問3	夏目 漱石	蛇 (永日小品)	小説
	弘前大学	大問1	阿部 公彦	詩的思考のめざめ	評論・随想

## 平成 27 年度 (2015) 個別学力試験「国語」の問題分類の方法と手順

以下の方法と手順により、フォーマットへ記入（入力）する。

## 【分類に使用する資料等】

CD-R のデータ

<以下、データ内容>

- ・平成 27 年度 (2015) 個別学力試験「国語」（現代文）の問題と解答例（各大学別の PDF）
  - ・分類用フォーマット（Excel）
  - ・平成 27 年度 (2015) 個別学力試験「国語」の問題分類の方法と手順、分類（入力）例（PDF）
- ※問題と解答例ともに、旺文社（2015）「2016 年受験用全国大学入試問題正解 国語」、教学社から出版されている「大学入試シリーズ」（赤本）を使用すること。（大学によっては、解答がどちらか 1 種類のことがある）
- ※各予備校で作成されている解答例の使用は認めない。

## 【分類方法】

フォーマットの横軸（設問内容）と縦軸（国語科において育成すべき資質・能力）において、「どのような内容の設問が出題されて、どのような資質・能力が問われているか」を検証・分類していく。

- ⇒ ①横軸と縦軸の交差する箇所が、「試験で問われている資質・能力」となる。
- ②記述式問題（文章表現が必要な問題）では、横軸と縦軸が交差し、解答の条件として必要な項目を選択する。
- ③解答の条件として必要な項目は 1 項目に限定できないため、該当する項目は全て分類する（つまり、複数項目が必要となる）。

## 【分類手順】

記述式問題（文章表現が必要な問題）の解答では、「設問内容を正確に捉える」「文章（課題文）の内容を正確に読み取っている」「漢字や文法を間違えずに解答（文章）を作成している」ことが必須となる。

⇒ フォーマット縦軸（国語科において育成すべき資質・能力）において解答に必要な 5 項目

- ◇知識・技能（漢字、文法）
  - 「a. 正しい国語表記ができる」
  - 「b. 言葉の決まりを正しく適用できる」
- ◇思考力・判断力・表現力等
  - 「d. 目的や課題に応じて文章や情報を正確に抽出できる」
  - 「e. 文章の構成や論理の展開に沿って、正確に内容を解釈することができる」
  - 「f. 課題に応じて分かりやすく文章表現ができる」

※フォーマット横軸（設問内容）において解答に必要な項目は、問題により異なる。

※漢字の書き取りや選択肢問題に関する分類は、この限りではない。

次頁に続く…

## 【記述式問題の分類例】

平成 27 年度 (2015) 個別学力試験「国語」問題 (筑波大学出題) の分類

大問 1 (評論)

問 1 傍線部分 (1)「それだけではないはずだ」とあるが、「それ」とはどのようなことを指すか、述べよ。

⇒ 「指示語の内容を問う問題」と分類できる

## ①フォーマット横軸 (設問内容の欄)

読解 (評論・小説共通設問) の「6. 文脈に照らし指示語の内容を問う」に該当する。

↓  
指示語の内容を記述するために必要な力とは…

## ②フォーマット縦軸 (国語科において育成すべき資質・能力の欄)

【分類手順】に記載してある 5 項目が該当する。

◇知識・技能 (漢字、文法)

「a. 正しい国語表記ができる」

→漢字のミスがない

「b. 言葉の決まりを正しく適用できる」

→文法の間違いをせず、文章表現ができていない (主語と述語がねじれていないなど)

◇思考力・判断力・表現力等

「d. 目的や課題に応じて文章や情報を正確に抽出できる」

→「それ」が指す箇所を理解している (= 解答に必要な箇所を理解している)

「e. 文章の構成や論理の展開に沿って、正確に内容を解釈することができる」

→設問内容を理解し、解答を導き出せている

「f. 課題に応じて分かりやすく文章表現ができる」

→設問の意図に沿った解答を作成している

## 【フォーマットへの記入 (入力) 方法】

記入 (入力) 方法は下記の 2 パターンあり、どちらの方法でも構わない。

- ・印刷した白紙のフォーマットに分類結果を記入後、Excel に入力する。
- ・分類結果を Excel に直接入力する。

※記入 (入力) 方法の注意点は、次頁 (4 頁目) の記入 (入力) 例を参照。

①Excel を開き、左上に黄色のバーで「セキュリティの警告」と表記されるため「コンテンツの有効化」をクリックした後、担当者名を記入 (入力) する。

②Excel の左上の大学分類のセルにカーソルを合わせてプルダウンし、各自分析する大学のデータが入っているものを選択する。

(大学分類の「旧帝大 (1)」を選択すると、右横の空欄に、旧帝大 (1) に属する大学名と大問が表示される)

③フォーマットの上部の表題部分で空欄になっているセルにカーソルを合わせてプルダウンし、それぞれ該当する項目 (大学名・大問番号、ジャンル、作者名) を選択して入力する。

④大問 1 題ずつフォーマットに入力する。

(例えば、現代文の出題が大問 1 と 2 で 2 題ある場合、同じ画面にプルダウンで大問を選択し、2 回入力する)

⑤上記の筑波大学の大問 1 の問 1 であれば、横軸「6」に対し、縦軸「a」「b」「d」「e」「f」の 5 つが解答として必要になる。

⑥横軸「6」と縦軸「a」「b」「d」「e」「f」がクロスする空欄に、それぞれ 1-1 が入る。

⑦フォーマットで、該当するセル (横軸と縦軸がクロスするところ) にカーソルを合わせてプルダウンし、それぞれ 1-1 を選択して入力する。



- ⑧データは入力すれば別シートに自動的に保存されるが、バックアップを取る意味で入力後には「上書き保存」をする。
- ⑨上記①～⑧を繰り返して、入力する。
- ⑩作業終了後、ファイル名の最後に担当者名（苗字）を入力する。

**【思考のプロセスの記入方法】**

様式の指定はしていませんので、別途、各自、小問単位で word か Excel に箇条書きで記入をしてください。

例：平成 27 年度（2015）個別学力試験「国語」問題（筑波大学出題分）の場合  
大問 2（小説）

問 2 傍線部分（2）「ためいきをつく」、傍線部分（3）「またためいきをついた」とあるが、なぜためいきをついたのか、それぞれ説明せよ。



解答を導くための「キーワード」、「キーセンテンス」もしくは「設問の意図に沿って解答していく手順・解答を導く際の考え方」等が分かるものを記入。字数は 50 字～60 字程度までとする。  
※解答の要約ではない。

記入例

問 2（2）直前の「いいわね」に着目し、ショウコの母親の気遣いや守られた環境について言及している。  
(43 字)

**【その他注意事項】**

- ・ Excel に入力する前に使用した紙のフォーマットも、データ（CD-R）と同時に提出する。
- ・ 思考のプロセスのファイルも、CD-R に入力して提出する。  
（その際、ファイル名の最後に担当者名（苗字）を入力する）
- ・ 今回の分析で使用したデータを抜き出し、個人的に保存することも禁止する。

旧帝大(2) 記入(入力)例

旧帝大(1) 旧帝大(2) 医科大(1) 医科大(2) 商科大 文理科大 その他

平成27年度(2015) 北大 大問1

ジャンル 小説 作者名 梨木香:

知識・技能(何を理解しているか) 思考力・判断力・表現力等(理解していること、できること)

a 正しい国語表記ができる(漢字、仮名遣い、句読点) b 言葉の読み(文法、修辞法)を正しく適用できる

語彙・文化を応用できる(ことわざ、慣用句、四字熟語、文学的知識) 文章や情報を正確に抽出できる 正確に内容を解することができる

課題に応じて分りやすく文章表現ができる 人物の心情・情景の描写を読み取ることができる 筆者の主張や心情を推測することができる 横軸をもとに設を立てることができる

1. 漢字や熟語の読み書きを問う (同音異義語等含む) 2-1

2. 語句の辞書的意味を問う

3. 言語文化に関する知識

4. 表現の特色を問う

5. 文章の構造や対比しての事柄を問う

2-1 2-1 2-1 2-1

18. 本文を踏まえて、自分の考えを問う

19. 図表の情報を読み取り、分析・考察させる

20. 複数の文章の情報を読み取り、分析・考察させる

注 設問内容(縦軸)と国語科で育成すべき資質・能力(横軸)についての補足事項  
 3. 文学史、ことわざ、慣用句など j. 本文以外に根拠を求めている場合(具体例)  
 7. 語句補充や接続詞、文の挿入箇所を問う k. 文体や言葉遣いなど  
 8. 本文の内容に即した語句の意味や比喩的表現の説明 l. 解答を図示することも含む  
 9. 傍線部の具体化、抽象化を求める  
 10. 部分要約  
 12. 全体要約(本文全体)、小説の場合は筆者の意図を問う

記述式(文章表現が必要な)問題では、「a」「b」「f」の3項目は必ず該当する。必要に応じ、項目数は増える。

横軸「読解」と「表現」には、縦軸「d」「e」の2項目は必ず該当する。必要に応じ、項目数は増える。

プルダウンの方法 1  
 ①大学分類、大学名・大問番号、文章のジャンル、作者名をプルダウンメニューから選択する。  
 ②ジャンルの特定ができない場合は、プルダウンメニューから空白のセルを選択する。

プルダウンの方法 2  
 ①セルが5段設定してあるが、問題順(昇順)に上段から入力していく。  
 ②大問2の問1なら「2-1」をプルダウンメニューより選択する。  
 ③選択を間違い、空欄にしたい場合は、プルダウンメニューより空白のセルを選択する。

# 平成30年度成果物に対するスケジュール — モニター調査 —

別紙資料9

	H30.4	H30.5	H30.6	H30.7	H30.8	H30.9	H30.10	H30.11	H30.12	H31.1	H31.2	H31.3
問題作成	国語教育専門家による問題点検・修正		入稿→確定→脱稿		新傾向問題作成・検討(～12月) (北大, 長崎大, 高等学校教員数名)							
諸準備	入札関連書類作成		入札→業者決定→問題等一式発送(7月上旬)		採点業者との打合せ(随時)							
渉外関係	アンケート・試験監督マニュアル・フィードバックシート作成及び検討(東北大, 北大)		アンケート・試験監督 - 問題等一式発送(7月上旬)		採点基準・細目策定, 採点レクチャー(～7月末, 8月初旬)				フィードバックシートデータ処理(～11月末)			
試験等分析					試験問題・アンケートの分析(東北大, 北大, 名工大, 九大)							
作成済問題の整理・準備	プログラミング作業, 打合せ, 動作環境確認等				プログラミング作業, 打合せ, 動作環境確認等							
シンポジウム準備等	開催内容詳細決定(基調講演内容・講師依頼, 成果報告内容案等), 全体会議(5月27日)				開催諸準備(講師との打合せ, 会場設営・運営打合せ等), 全体会議(12月),				開催案内送付・参加受付等		実施(東京都内)	



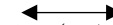

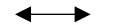


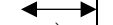

モニター調査実施(7月中)高校3年生対象  
 ・調査校 北海道内、他県高等学校約10校  
 ・調査人数 1,400人(予定)

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 29 年度 課題項目別実施期間

【実施期間（平成 29 年 4 月～9 月）】

実施期間 業務項目	平成 29 年 4 月	5 月	6 月	7 月	8 月	9 月
個別試験の評価軸 の設定	<ul style="list-style-type: none"> <li>・横軸 設問内容 25 項目設定</li> <li>・縦軸 漢字の読み書き＋字数 12 区分</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・横軸 設問内容 21 項目に変更</li> </ul>	評価軸：縦軸設定 <ul style="list-style-type: none"> <li>・横軸 「知識（言語事項）」「表現」「読解」の 3 つの柱をもとに再構築→設問内容 30 項目に変更</li> <li>・縦軸 「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力・人間性等」を問う資質・能力を 22 項目設定</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・横軸 設問内容 23 項目に変更（難易度順に並べ替え）</li> <li>・縦軸 「学びに向かう力・人間性等」を外し、資質・能力を 18 項目に変更（難易度順に並べ替え）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・横軸 設問内容を 21 項目に変更「評論での設問」「小説での設問」「評論・小説共通設問」に分けて表記</li> <li>・縦軸 資質・能力を 12 項目に変更 ※表の下部に補足事項欄を設ける</li> </ul>	評価軸完成 <ul style="list-style-type: none"> <li>・横軸 設問内容を 20 項目に変更</li> <li>・縦軸 資質・能力を 12 項目に設定</li> </ul>
成績と試験問題の 評価の関係性に係 る検証						
高校教員から意見 聴取		↔ 1 回 (5/11)	↔ 1 回 (6/26)		↔ 1 回 (8/16)	
試験問題サンプル 収集						
評価軸を基にした 分類・分析						↔ 分類開始
報告書の作成	← 平成 28 年度報告書執筆	→ 完成				

【実施期間（平成 29 年 10 月～平成 30 年 3 月）】

実施期間 業務項目	平成 29 年 10 月	11 月	12 月	平成 30 年 1 月	2 月	3 月
個別試験の評価軸の設定		評価軸再修正・完成  ・横軸 変更なし ・縦軸 「学びに向かう力」を再設定し、資質・能力を 18 項目に再設定				
成績と試験問題の評価の関係性に係る検証						
高校教員から意見聴取		 1 回 (11/21)	 2 回 (12/3, 25)	 1 回 (1/24)	  2 回 (2/8, 26)	  3 回 (3/15, 24, 28)
試験問題サンプル収集（問題文題材収集とサンプル問題作成）		 評論・小説等の 問題文収集				
				モニター調査用 サンプル問題作成・検討		モニター調査用 サンプル問題（評論）・採 点基準の原案完成
評価軸を基にした分類・分析	←		分類完了 →	← 分析開始		→
報告書の作成					←	→ 平成 29 年度報告書 執筆準備

平成29年度大学入学者選抜改革推進委託事業（国語）成果発表・研究会・全体会議等一覧

1. 成果発表

実施日	内容	場所	発表者・参加者（および執筆者）氏名（敬称略）
平成29年5月25日	平成29年度「全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会」（第12回） 大学入学者選抜改革エキスポ プレゼンテーション人文社会分野（国語） 「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」	富山国際会議場	発表者：鈴木 誠
〃	同上 パネルディスカッション 「次期学習指導要領を踏まえた、国語科、地理歴史科・公民科における「思考力・判断力・表現力」の評価手法等の開発状況	〃	パネリスト：鈴木 誠
〃	同上 ポスターセッション 「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」	〃	発表者：鈴木 誠、岩間 徳兼、清島 絵利子
平成29年8月20日	日本テスト学会第15回大会 シンポジウム3 大学入学者選抜改革推進委託事業「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～」研究経過報告	東北大学百周年記念会館 川内萩ホール	発表者：岩間 徳兼
〃	同上 発表論文 「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～」経過報告 日本テスト学会第15回大会発表論文抄録集 P124～P125	〃	○岩間 徳兼、清島 絵利子、鈴木 誠、池田 文人、飯田 直弘

2. 研究会・全体会議

実施日	内容	場所	出席者所属・参加人数
平成29年5月11日	研究会 平成28年度活動報告、今後の予定・活動	北海道大学	北大（4名）、高校G（3名）
平成29年6月26日	全体会議 新フォーマットの分析軸について、平成28年度海外調査報告（長崎大とDNC）	北海道大学	北大（5名）、長崎大（1名）、名工大（1名）、九州大（1名）、DNC（3名）、高校G（3名）
平成29年7月28日	研究会 フォーマットの分析・検討①、高校Gからの提案	札幌平岸高等学校	北大（1名）、高校G（3名）
平成29年8月16日	研究会 フォーマットの分析・検討②	札幌平岸高等学校	北大（1名）、高校G（3名）
平成29年11月21日	研究会 フォーマットの分析・検討③	札幌平岸高等学校	北大（1名）、高校G（3名）
平成29年12月3日	フォーマットの分析・検討④、今後の予定	ホテルロビーリオン仙台	北大（2名）、高校G（1名）、長崎大（1名）、名工大（1名）
平成29年12月16日	全体会議 チームA・Bの事業報告と意見交換、来年度の方針	北海道大学東京ワイル	北大（3名）、名工大（1名）、九州大（1名）、東北大（3名）、DNC（4名）、筑波大（1名）
平成29年12月25日	研究会 12/16全体会議報告、今後のスケジュール、フォーマットの再検討、サブ問題の問題文検討	札幌平岸高等学校	北大（1名）、高校G（3名）
平成30年1月16日	モニター調査打合せ①	東北大学	北大（3名）、東北大（3名）
平成30年1月24日	研究会 今後の業務スケジュール、モニター調査のサブ問題と採点基準の検討①	北海道大学	北大（3名）、高校G（3名）
平成30年1月31日	今後の業務スケジュールの確認（主にモニター調査のサブ問題について）	北海道大学東京ワイル	北大（3名）、長崎大（1名）、名工大（1名）、九州大（1名）
平成30年2月7日	モニター調査打合せ②	北海道大学	北大（3名）、東北大（3名）
平成30年2月8日	研究会 モニター調査のサブ問題と採点基準の検討②	札幌平岸高等学校	北大（1名）、高校G（3名）
平成30年2月26日	研究会 モニター調査のサブ問題と採点基準の検討③	札幌平岸高等学校	北大（1名）、高校G（3名）
平成30年3月15日	研究会 モニター調査のサブ問題と採点基準の検討④	札幌平岸高等学校	北大（1名）、高校G（3名）
平成30年3月24日	研究会 モニター調査のサブ問題と採点基準の検討⑤	札幌平岸高等学校	北大（1名）、高校G（2名）
平成30年3月28日	研究会 モニター調査のサブ問題と採点基準の検討⑥	札幌平岸高等学校	北大（1名）、高校G（2名）

※ 北大では毎週月曜日に定例会議を開き、本業務に関する打合せを実施している