

## [023]九州大学教育社会学研究集録表紙奥付等

<https://hdl.handle.net/2324/4773098>

---

出版情報：九州大学教育社会学研究集録. 23, 2022-03-15. Seminar of Educational Planning, Measurement, Evaluation, Department of Education, Graduate School of Human-Environment Studies, Kyushu University

バージョン：

権利関係：

# オルタナティブスクールにおける「居場所」の社会学

## ——一般社団法人 WING SCHOOL スタッフの「二重のもどかしさ」の帰結に着目して——

キーワード：居場所、オルタナティブスクール、安心感、可変的、複雑性、不登校

教育学部  
熊野 佑紀

### 1. 目次

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
| 序章                               | 第5節 「安心感」についてのスタッフ同士の信頼感   |
| 第1節 問題の所在                        | 第6節 小括   |
| 第2節 先行研究の状況                      | 第5章 「安心感」を土台とした教育が教育空間に与える影響   |
| 第3節 本研究の課題                       | 終章   |
| 第4節 本研究の仮説                       | 第1節 本研究の成果   |
| 第5節 データの概要                       | 第2節 今後の課題  |
| 第6節 本論文の構成                       |  |
| 第1章 そんな簡単な話ではないという「居場所」論         |  |
| 第1節 筆者の一年間の実践参加を通して見た「困難」        | <b>2. 本論文の概要</b>   |
| 第2節 「居場所」の難しさを語るスタッフ             | 近年、子どもに関するあらゆる問題を語る際に「居場所」という言葉が使われるようになってきた(例えば住田, 2003; 住田, 2014; 中島・廣出, 2007)。  |
| 第3節 小括                           | ここで特に「居場所」と関連付けて語られる問題が不登校の問題である。令和元年度問題行動・不登校調査によると令和元年度に不登校の生徒児童は18万1272人で過去最多を更新した。(文部科学省, 2019)。   |
| 第2章 WING SCHOOL に辿り着くに至った「もどかしさ」 | これに伴い、2014年の教育再生実行会議の第5次提言において、フリースクールやインターナショナルスクールなどの学校外の教育機会の位置づけについて検討され、2017年に教育機会均等法が施行された。これにより、学校教育基本法第1条に規定される「一条校」以外の学びの場(オルタナティブスクール)の必要性が初めて公的に認められたものと捉えてよいだろう。しかし、実際のオルタナティブスクールの状況を鑑みると、一条校に行けなくなってしまった子どもの依り代としてではなく、子ども、ひいては保護者に積極的に選択されているという場も少なくない。そのため、教育再生実行会議の第5次提言で示唆された学校外の教育機会の位置づけの検討に伴い、対象となる学校外の教育の場に身を置く生徒像を明らかにしていく必要があるといえる。 |
| 第1節 公立で働く教員としての「もどかしさ」           | 上記問題の所在に基づき、「居場所」やオルタナティブスクールにおける実態がどのように捉えられているの  |
| 第2節 子どもが育つ場としての公立学校の「もどかしさ」      |  |
| 第3節 教員としてではない立場からの「もどかしさ」        |  |
| 第4節 小括                           |  |
| 第3章 「もどかしさ」からの解放と新たに出会う「もどかしさ」   |  |
| 第1節 「もどかしさ」からの解放                 |  |
| 第2節 WING SCHOOL で新たに出会う「もどかしさ」   |  |
| 第3節 小括                           |  |
| 第4章 「二重のもどかしさ」の帰結                |  |
| 第1節 子どもと向き合う上での自分の在り方            |  |
| 第2節 「安心感」を作るための子ども達への実践          |  |
| 第3節 子ども達を取り巻く環境に対する実践            |  |
| 第4節 子どもとスタッフが築く関係性               |  |

か、先行研究の整理と課題の設定を行った。

(1) 住田 (2003) は、「居場所」を作る上で、子どもは、「未だ自立した生活能力を待たない保護依存的な存在である」ため、「子どもがりのままの自分自身を示しても、つまり自由に思うがままに振る舞っても」、その「ありのままの自分」を受容しなければならず、そうすることで「自己を再認識」できるという (住田, 2003, p.6)。また、住田 (2003) は「居場所」の構成要素が「関係性」と「空間性」であると、それぞれに社会的・個人的という軸を立てて四類型に分類し、これら四類型は「それぞれのタイプによって機能が異なる」ため、「複数のタイプの『居場所』を持つほどに子どもの自己概念は安定化する」としている (住田, 2003, p.11-14)。しかし、そうした住田 (2003) の「居場所」類型や「子どもの自己再認識」論では語り切れない複雑性があるのではないだろうか。まず、子どもが表面的に望んでいる「居場所」と本質的に望んでいる「居場所」には乖離がある場合が存在する、という事が挙げられる。例えば、オルタナティブスクールを「居場所」として獲得し、帰宅を拒む子どもが実は家庭内に「居場所」がないという問題を抱えているといった場合である。この例のように本質的に望む「居場所」が視認しづらい場合があると共に、こうした場合、「ありのまま」を受容する姿勢では解決しきれない困難があるという意味で、「居場所」という概念には住田 (2003) では語り切れない複雑性が存在すると考えられるのではないだろうか。

(2) オルタナティブスクールにおける居場所の議論の中でしばしば語られるのが「居場所」と「学習支援」の両立の難しさである。成澤 (2018) によれば『『居場所づくり』を行うほど『学習支援』という目的を果たせなくなり、その一方で『学習支援』に特化すると学習不応層を排除せざるを得ない』という (成澤, 2018, p.18-20)。しかし、「居場所づくり」に終始し、「学習支援」がおろそかになることにより、かえって「居場所」を得る機会を喪失してしまうといったパラドックスが発生してしまう事もあるのではないだろうか。

(3) 住田 (2003) では、子どもの安定と安心のためには、子どもが依存しなければならない他者、すなわち「重要な他者」との関係性が重要であるとしており、そ

の例として、教員を挙げている (住田, 2003, p.6)。中井・庄司 (2008) によれば、生徒の教師に対する信頼感、生徒の「教師関係」における適応だけでなく、「学習意欲」、「進路意識」などといった、その他の学校適応感にも影響を及ぼすことや、生徒の教師に対する信頼感の中でも、「安心感」が最も多くの学校適応感に影響を及ぼしていることが明らかにされた (中井・庄司, 2008, p.64)。この結果から重要な他者である教員が子どもとどのような信頼関係を築くかが、子どもの「居場所」感に対しても影響を及ぼすことが推察される。しかし、教員と生徒の関係性と子どもの「居場所」との関係性を明らかにした先行研究は管見の限り見つからなかった。また、本研究で対象としている一般社団法人 WING SCHOOL (以下 WING SCHOOL) のように、非一条校であるオルタナティブスクールでは、公立学校等で形成されている教師—生徒関係とは違った関係性や指導の在り方が存在すると考えられる。そのため、そういった公立学校等で目指されてきた教師—生徒関係とは違った関係性が「居場所」にどのような影響を与えているのかを捉えることも1年間のインターンシップを通してスタッフとして参与観察してきた筆者が行う本研究の責務であるといえる。

これらを踏まえ、本研究では「WING SCHOOL スタッフは『居場所』をどのように捉えているのか」という点と、「その上でどのような関係性を築き、どのような実践を行っているのか」という点を課題として挙げ、それぞれ仮説を立てていきたい。

まず1点目の課題に対する本研究の仮説は、「WING SCHOOL スタッフは子どものありのままを受容するという『居場所』の在り方のみで捉えているのではなく、より複雑な側面から『居場所』を捉えている」というものである。

次に2点目の課題に対する本研究の仮説は、『先生と生徒』という関係性ではなく、『人と人』として対等な関係性を築くことで、それぞれの子どもの主観性によって複雑に求められる『居場所』に対応することが可能となっている」というものである。

本研究ではこれらの仮説を検証するために、WING SCHOOL スタッフに対しインタビュー調査を行った。なお、本調査は、九州大学大学院 人間環境学研究院 教

育学部門等研究倫理審査委員会に倫理審査研究計画書を提出し、承認を受けたものである。(承認番号:21-005)。また、本研究で対象とする WING SCHOOL とは 2018 年 4 月に熊本市に開校された小中学生を対象としたオルタナティブスクールで、現在は、小学生 43 名、中学生 28 名の計 71 名の生徒児童が在籍している。なお、今回のインタビュー調査では大枠の質問項目は設けたものの、スタッフの想いや語りを重視したため、適宜状況に応じて追加の質問や、質問の変更を行っている。そのような意味で、本調査は、非構造化インタビューに近い形式になったといえるだろう。

第 1 章では当事者としての筆者の所感と、スタッフ自身が抱えている「居場所」や「安心感」についての難しさについて分析した。そこか得られた代表的な知見として、「居場所」とは一様ではなく、個人が何を求めているのかによって「居場所」の在り方自体が多様で可変的であるという、WING SCHOOL スタッフが「居場所」に対して抱えている複雑性が明らかになった。

第 2 章では WING SCHOOL に加わる経緯に関する語りが多く見られた、それまでの経験の中での違和感や疑問、辛さについてスタッフがこれまで抱えていた「もどかしさ」として分析した。特に公立学校での教員経験のあるスタッフからは、教員間の価値観や校則といったものに縛られ、大切に想う実践を想うようにできないといった「もどかしさ」や変えることの難しさといった「もどかしさ」を抱えていたことが分かった。

第 3 章では、第 2 章で見てきたそれまでの「もどかしさ」を払拭する過程とそのうえで、WING SCHOOL に加わったのちに新たに抱える特有の「もどかしさ」について分析した。それにより、(1) トラウマを抱える子どもと向き合う「もどかしさ」、(2) 個々人に合った「学習」の在り方を模索する「もどかしさ」、(3) 自身のそれまでの経験や他のスタッフとの価値観のズレに伴う「もどかしさ」がある事が伺い知れた。

第 4 章では、これまで見た「二重のもどかしさ」の帰結としてどのような実践を行っているのかについて分析した。中でも注目すべき実践として、「居場所」が可変的であるという事を前提に空間や場所に幅を持たせることで、子ども自身が望む「居場所」を選べる仕組みが取ら

れている事、また「大人と子ども」という上下関係ではなく、「人と人」という対等な信頼関係を築いていることが分かった。

第 5 章では、スタッフが実感として感じた「安心感」を与えるという実践の影響を取り上げ、WING SCHOOL の実践の成果の一側面を捉えた。子どもを対象とした調査ではないため、効果の一端でしかないが、保護者や卒業生の声などをもとに子どもに「安心感」を与えることができているとスタッフ自身が実感できた場面が語られている。

最後に本研究の知見をまとめると以下の通りである。第一に、現場のスタッフは「居場所」という概念に複雑性や難しさを感じており、これまでの「居場所」論では語り切れない「居場所」の在り方を見出すことができた点である。発達段階や子どもの心理的なニーズによって求められる「居場所」の在り方が異なり、可変的であるという「居場所」観は、企画事に積極的に参画し高め合うような、自己実現や自己効力感が得られるという「安心感」を必要としている子どもの存在を示唆し、そうした子どもに対して、「ありのままを受容する」ことを一貫して行う姿勢では「居場所」感を満たすことができないといえるだろう。そうした意味で「居場所」概念や、子ども達の状況、それに伴う実践の在り方の多様性が可視化されたが、これらが可視化されたのは、スタッフの「居場所」に対する解像度の高さや感度によってであり、そこに「居場所」や「安心感」は可変的であるという前提が加わることで子ども達の主観的な個々の「居場所」対し、多様に対応することが可能となっているのではないだろうか。また、こうした「居場所」の複雑性を可視化させるスタッフの「居場所」に対する解像度が高められた要因として、スタッフ自身が「二重のもどかしさ」を抱えていたという事が考えられるのではないだろうか。Hさんの語りの中で「そういう人が WING に来た」と表現しているように、公立学校で自分が大切に想う実践がままならず、子ども達の現状に対する「もどかしさ」を抱えてきた人が WING SCHOOL に参画し、その中で高められた「居場所」や「安心感」に対する解像度の高さをもってして WING SCHOOL における新たな「もどかしさ」と向き合い行き着いたのが上記のような実践だと

いえるのではないだろうか。

第二に、「居場所」と「学習」の両立の困難に対して、先行研究で語られた者とは異なる解が導き出せるという点である。成澤（2018）は「居場所」は何をしても受容しなければならず、「学習」は強制しなければならないと捉えているため、そこに矛盾が生じることで起こる困難であるとしている。ここには「居場所」、「学習」の両者において「大人と子ども」という上下関係が存在のではないだろうか。すなわち、既存の捉え方においては、「居場所」にしろ、「学習」にしろ、大人が子どもに与える場であるとされており、そのため、大人の振る舞いに制約が生まれることで矛盾が生じ、両立が困難となっているのではないだろうか。しかし、WING SCHOOL で得られた様相として、「大人」として、いかなる時も受容する、または強制するといったような二者択一的な在り方ではなく、「人対人」という対等な関係性がある事が分かった。それにより、受容する、強制するといった上からの行動ではなく、互いに尊重し合うという信頼関係が生まれ、バランスが保たれているのではないかと考えられる。また、そもそも WING SCHOOL で見られた学習に関する困難は、「教科学習」をいかにして行うかではなく、目の前の子どもに合った、または必要な「学習」の在り方は何かを模索するもので、困難の種類や次元が異なることも明らかになった。

本研究の調査により以上のことが明らかになったわけであるが、WING SCHOOL という未だ学術的研究がなされていないオルタナティブスクールの実態を、スタッフのそこに至る想いや、実践の在り方という切り口で描き出したことそのものが本研究の一つの大きな成果といえるのではないだろうか。そうした想いを描き出すことができたのは筆者の一年間のインターンシップを通して信頼関係を築くことができたからに他ならず、これこそが本研究最大のオリジナリティである。

### 3. 主要参考文献

藤村晃成, 2015, 「フリースクールの子どもによる『進学』の意味づけ（生徒指導）」『教育学研究紀要』61（1）, 43-48  
浜名外喜男・松本昌弘, 1993, 「学級における教師行動の

変化が児童の学級適応に与える影響」『実験社会心理学研究』33（2）, 101-110

原田克巳・滝脇裕哉, 2014, 「居場所概念の再構成と居場所尺度の作成」『金沢大学人間社会学域学校教育学類紀要＝Bulletin of the School of Teacher Education』（6）, 119-134

廣田莉奈・山口陽弘, 2021, 「小・中学生の『居場所』を構成する要素の検討—現職教員へのインタビューを通じて—」『群馬大学共同教育学部』70, 217-228

堀真一郎, 2003, 「〈特集〉『特色ある学校づくりと教師教育』オルタナティブ・スクールと教師の自己解放—きの子どもの村の子どもと大人—」『日本教師教育学会年報』12 巻, 37-43

井上烈, 2013, 「〈論文〉フリースクールにおける学習支援：学習支援ニーズの高まりと居場所作り」『教育・社会・文化：研究紀要』13, 17-32

文部省, 2019, 『令和2年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について』  
[https://www.mext.go.jp/content/20211007-mxt\\_jidou01-10002753\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20211007-mxt_jidou01-10002753_1.pdf)（最終閲覧日2022年01月19日）

中井大介・庄司一子, 2006, 「中学生の教師に対する信頼感とその規定要因」『教育心理学研究』54（4）, 453-463

中島喜代子・廣出円・小長井明美, 2007, 「『居場所』概念の検討」『三重大学教育学部研究紀要』第58巻社会科学, 77-97

成澤雅寛, 2018, 「学習と居場所のディレンマ：非営利学習支援団体からみえる子どもの貧困対策の限界」『教育社会学研究』第103集, 5-24

小川幸裕, 2005, 「子どもの『居場所』に関する研究」『北星学園大学大学院社会福祉学研究科北星学園大学大学院論集』（8）, 41-55

住田正樹・南博文, 2003, 『子どもたちの「居場所」と対人的世界の現在』九州大学出版会

# 大学入学共通試験「英語」科目の経年比較研究 —日本・中国・台湾・韓国のテスト冊子の形式比較及び計量言語学分析—

キーワード：共通試験、出題形式、語彙数、語彙難易度

教育学部  
陣内 未来

## 1.目次

### 序章 共通試験の分析—課題と方法

- 第1節 問題の所在
- 第2節 先行研究
- 第3節 本研究の課題
- 第4節 分析の枠組み

### 終章 各国共通試験の難易度の変遷から見る役割の 違い

- 第1節 本研究のまとめ
- 第2節 本研究の問題と今後の課題

### 第1章 各国共通試験における問題形式の変遷について

- 第1節 日本の場合
- 第2節 中国の場合
- 第3節 台湾の場合
- 第4節 韓国の場合
- 第5節 小括

## 2.概要

これまで多くの国々で自国内の高等教育進学者を選抜するにあたり、様々な共通試験制度が作られてきた。近年、学生の国際的な流動性の高まりを背景にこれら共通試験が海外留学をする際などに評価の対象となる事例が増えている。本来、各国内の文脈において設計された共通試験が、異なるカリキュラム・学校体系を有する他国で使われることは妥当なのだろうか。共通試験は各国内の文脈で設計されたテストであるが故に、その国際通用性までは想定されていないケースが殆どであろう。ここに共通試験制度の設計と実際の適用の間に捻じれが生じている。

### 第2章 各国共通試験における語彙数の変遷について

- 第1節 各国における語彙数の推移
- 第2節 設問別の語彙数の推移
- 第3節 小括

先行研究では制度的側面に着目した研究(荒井,2021 など)と、テスト冊子に着目した研究(中島,1999 など)が独立して行われており、異なる文脈の入試選抜の中で共通試験が如何なる役割を持ち、共通試験の位置づけの変遷がテスト冊子に如何なる影響を及ぼしてきたのかは検討されていない。そこで本研究では東アジアにおける5つの共通試験(日本:大学入試センター試験,中国:高考,台湾:学科能力試験・指定科目試験,韓国:大学修学能力試験)の経年的比較を行う。また比較対象としては各国・地域の共通試験における英語科目とし、問題の出題形式と英語の語彙に着目した。

### 第3章 各国共通試験における語彙の難易度の変遷について

- 第1節 難易度の基準について
- 第2節 各国の難易度の推移(CEFR-based Vocabulary Analyzer の場合)
- 第3節 各国の難易度の推移(New Word Level Checker の場合)
- 第4節 小括

### 第4章 テスト冊子に着目した入試平均点の規定要因分析

- 第1節 平均点を従属変数とした重回帰分析
- 第2節 本研究の問題と今後の課題

第1章では、各国試験における問題形式の変遷を分析した。その結果、大学入試センター試験では各大問中における出題形式の細分化、第3問における出題形式の変化の激しさ、実践的な英語力重視の方向へと変化してきた

点が挙げられた。一方で高校は英作文において変化が見られるものの、その他の出題形式に変化が見られない。また、学科能力試験では2004年までは試験の変化が激しいものの、2005年以降は出題形式に大きな変化は無く、最初の数年は試験制度開始による試行錯誤と考えられる。指定科目試験は出題形式において一切変化が見られなかった。その為、高校・学科能力試験・指定科目試験は安定的な試験であると指摘した。大学修学能力試験は中程度の分量の文章を大量に出す形式が特徴的であり、その出題形式の性質を活かした、学際的な話題の文章が増加している点が挙げられた。まとめると第1章では、近年しばしば指摘される入試形態や能力像の多様化(南部,2018)の中で、共通試験制度が如何に変化してきたのかを整理することができた。そこからは①抑々東アジア諸国・地域における試験の出題にはかなり差がある点、②東アジア諸国の共通試験に限って言えば必ずしも同じベクトルを持って変遷してきた訳ではない、という2点が明らかになった。

第2章では、テスト冊子中の語彙数に着目した分析を行った。試験問題の全体的な語彙数からは、韓国の大学修学能力試験と大学入試センター試験の語彙数の多さが指摘できる。しかし、経年的な語彙の伸びという観点からは大学修学能力試験はほぼ語彙の増加は見られなかった。一方で大学入試センター試験と学科能力試験は開始当初から語彙数を伸ばしてきている点が確認された。この語彙の分量の増減は問題形式と密接に関連しており、大学入試センター試験における全体の語彙数の伸びは第3問と第4問における出題形式の変化による処が大きい。この出題形式と分量の増加という点は学科能力試験でも確認された。学科能力試験は2004年までは短期間で出題形式に変化がみられるが、2005年からは安定した出題がなされている。語彙数の増加も2004年ごろまでは増加幅が大きく、2005年以降の増加幅は小さい。一方で、出題形式が安定している高校と指定科目試験は語彙数の側面からも安定的な試験であると位置づけることができた。また、大学修学能力試験においては延べ語数に占める異なり語数の割合が相対的に著しく小さい為、読解に必要とされる語彙の種類が少なく、分量の割には読みやすい可能性がある。

第3章ではテスト冊子中の語彙の難易度に着目した分

析を行った。大学入試センター試験は全年度を通して語彙の難易度は維持されており、かつ殆どの年度においてB2レベルを下回っている為、各国試験との相対的な難易度では低い位置に位置づけられる。一方で、高校は殆どの年度でB2レベルを下回っているが、語彙の難易度を従属変数、年度を独立変数とした単回帰分析の結果では着実に語彙難易度を上昇させてきたといえ、係数の値も比較的高い値が確認された。学科能力試験は1994年から2020年までにB2レベルからC2レベルにまで語彙の難易度を上昇させており、試験を難化させてきた。指定科目試験では開始以来、多くの年度でC2レベルを超えており5試験の中では最も語彙難易度の高い試験であった。また、元々の語彙難易度の高さに加え、高い難化傾向にある点も確認された。大学修学能力試験はB2レベルからC2レベルを超えるまで難易度を上昇させてきた試験であり、難易度の上昇に関して係数も高い値を示している(CEFR-based Vocabulary Analyzerで0.0130, New Word Level Checkerで0.0098)。

第4章では、大学入試センター試験における各年度の平均点を従属変数にし、受験者数・テスト冊子の語彙難易度・設問別分量を独立変数にした重回帰分析を行い、上記で見てきた語彙数や語彙の難易度がどの程度、テスト冊子の難易度(=平均点)を規定しているのか検討した。その結果、第2問において統計的に有意な負の結果を得た。なお、語彙の難易度との関連では、第2問以外の設問の語彙数は語彙難易度との相関が見られた(特に第3問、第4問、第5問の合成変数との相関係数は0.5である)。一方で第2問は語彙難易度との相関がみられなかった為、第2問に関しては、語彙難易度を經由せず平均点に影響を与えている可能性が示唆された。即ち、語彙の増加そのものが直接文法問題の難易度を上げ、平均点を下げている可能性が示唆された。議論の整理の為、以上の分析結果を簡単に表に整理すると、以下ようになる。

| 試験の名称      | 出題形式  | 語彙数   | 語彙の難易度  |
|------------|---|---|---|
| 大学入試センター試験 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・下位の設問の細分化</li> <li>・頻繁に形式の変更が見られる。特に第3問。</li> <li>・実践的な英語への志向性がある。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・全体の語彙数が多く増加傾向にある</li> <li>・特に第3問と第4問において増加している。</li> </ul>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>・基本 B2 レベル以下</li> </ul>                                    |
| 高考         | <ul style="list-style-type: none"> <li>・英作文で実践的な英語への変更が見られた。</li> <li>・基本的には変化なし</li> </ul>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>・比較的、増加幅は小さい</li> <li>・設問間の割合も維持</li> </ul>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>・殆どの年度で B2 レベル以下</li> <li>・近年は B2 レベルを超えることもある。</li> </ul> |
| 学科能力試験     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・英作文のジャンルが様々。</li> <li>・基本的には変化なし</li> </ul>                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・2004年までは増加幅が大きい</li> <li>・05年以降は増加幅が小さい。</li> </ul>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・殆どの年度で B2 レベルだが、近年は C2 レベルを超えている。</li> </ul>              |
| 指定科目試験     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・形式上の変化なし</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・全体の語彙数の増加幅は小さい。</li> <li>・設問間の割合も維持</li> </ul>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>・C2 レベルを上下している。</li> </ul>                                 |
| 大学修学能力試験   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・中程度の分量のみの出題形式</li> <li>・学際的な文章が増えつつある。</li> </ul>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>・全体の語彙数が多いが、増加幅が小さい。</li> <li>・異なり語数の割合が小さく、語彙の種類は比較的乏しい。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・B2 レベルから近年は C2 レベルを超えるようになっている。</li> </ul>                |

以上の分析から得られた知見をまとめると、以下のようになる。

第一に、これまで南部(2019)など、制度研究では東アジアの大学入試における選抜指標の多様化が指摘されてきた。しかし、その一方で、依然として選抜において信頼の厚い全国共通の学力試験(南部,2016)において具体的にテ

ト冊子がどのように変化してきたのかは論じられてこなかった。本研究からは抑々各国の試験に違いがある点は勿論であるが、経年的な方向性における差異を明らかにした点に、これまでは指摘されてこなかった大きな知見がある。

第二に、試験問題の役割の違いについてである。大学入試センター試験の問題冊子の変遷を整理すると、第3問において頻繁な出題形式の変更が見られ、出題形式の変更に伴い語彙数も増加してきた。一方で、語彙の難易度という観点からは殆ど変化はせず、かつ相対的に低いレベルが維持されてきた。その為、大学入試センター試験は比較的簡単な問題を、どれだけ早く解いていくかという「スピード検査」(D. Adkins, 1960=1970,p.46)の役割が強まってきた。大学入試センター試験は高等学校の教育内容を尊重せざるを得ない為、語彙の難易度に手を付けず形式変更とそれに伴う分量の増加によって、受験生の選抜機能を維持してきたと考えられる。対照的に、台湾の指定科目試験では出題形式の変化や分量の増加という観点から安定的な試験といえる。しかし語彙の難易度では CEFR の C2 レベルを超すほどに上昇させることでテスト冊子が難化してきたと言え、解く速度ではなく、難しい文章を丁寧に読んでいくことで得点が得られる「力量検査」(D. Adkins, 1960=1970,p.46)としての役割を強化してきた。中国の高考、韓国の大学修学能力試験についても「力量検査」の役割が強くなってきたと指摘できる。そして、この両方の側面から難化してきた試験が学科能力試験である。学科能力試験では、問題形式の変更が見られた 2004 年試験までは比較的短期間で出題形式が変更され、それに伴い分量が増加してきた。そしてその後、分量の増加幅は小さくなったが、長らく B2~C2 レベルの間で推移していた語彙難易度は近年、C2 レベルを超える程に難化した。その為、2004年までは「スピード検査」の側面からテスト冊子の難易度が上昇していたが、近年は「力量検査」(D. Adkins, 1960=1970,p.46)としての役割が強くなってきたと言える。そしてこの点は 2018 年度試験から学科能力試験の出題範囲が拡大された(高級中学 2 年までから 3 年前期の範囲まで拡大)という制度的側面からも裏付けられるものである(大学考試中心,2016,p.3)。

これまで、テスト冊子に着目した比較研究では石川(2005)が語彙数で日韓のテスト冊子を比較したように単



一の物差しで比較する場合や,井出(2014)と木下・大津(2002)のように単一年度の冊子で比較する場合などが殆どであった。しかし,ある国・地域のテスト冊子が難化したか否かは語彙数の側面から難化する場合もあれば語彙の高度化によって難化する場合もあるように,単一の物差しでは把握できない。また,2004年までの学科能力試験のように,出題形式が安定するまで試行錯誤が繰り返されている場合もあり,単一年度の比較では試験の特徴を見誤る可能性も指摘できる。その為,本研究で指摘したように,共通試験の役割を捉える為には経年的な検討が必要である。

最後に,このようにテスト冊子は各国・地域でその役割が異なるのであり,それは当該国・地域の制度的側面による影響も大きいと考えられる。その為,近年国内の教育システムの枠を超えて海外の入試でも利用される共通試験制度は飽くまで国内においてのみ通用するシステムであると結論づけることができる。

### 3. 主要参考文献

- 荒井克弘,2021,「ボーダレス化する高大接続」,大学入試センター試験企画部試験企画課[編]『「センター試験」を振り返る』,pp.45-75
- Dorothy Adkins Wood, 1960, TEST CONSTRUCTION – Development and Interpretation of Achievement Tests, Charles E. Merrill Publishing Co. (=D.アドキンス[著]池田央[訳],1970,『試験問題の作り方』日本文化科学社)
- 石川慎一郎,2005,「日韓の中高英語教育における目標語彙水準の経年的変化: 1994-2005 年度大学入試英語問題コーパスに基づく計量的調査」『神戸大学国際コミュニケーションセンター論集』,2,pp.69-82
- 木下正義・大津敦史,2002,「日本と台湾における大学英語入試問題の readability に関する比較分析—2001 年度大学入試センター試験と八十九学年度大学統合招生学科考試の英語読解問題を中心に—」『日本言語テスト学会研究紀要』5,pp.12-33
- 中島直忠(編),1999,『高等教育研究叢書 戦前・戦後高等教育機関の英語入試問題の分析』58号,広島大学大学教育研究センター
- 南部広孝,2016,『東アジアの大学・大学院入学者選抜制度の比較—中国・台湾・韓国・日本—』東信堂

南部広孝,2018,「東アジア諸国における大学入試改革の動向」日本教育学会近畿地区研究集会「大学入試のあり方を問う—国際比較を通して」