

大学入学共通テスト試行調査問題（歴史的分野）の分析
—思考力・判断力・表現力を評価する歴史テスト問題の特色—
倉知三裕（愛知教育大学大学院）

Analyzing the history test of new university entrance examination
-The characteristics of the history test that evaluate the ability to think, decide and
express.-

Mitsuhiro KURACHI

1. はじめに

2020年度より、大学入試センター試験は大学入学共通テストへと変わり、大学の入学者選抜は大きな転換点を迎えている。大学入学共通テストでは、知識の深い理解と思考力・判断力・表現力を重視したテストが目指されている。入試が改革されることにより、高等学校で行われる授業に変化が起きることが予想される。しかし、導入直前にもかかわらず大学入学共通テストに対する不信感や不安が高まる状況となっている。その背景には、試行調査の実際の問題が、受験者の思考力・判断力・表現力を評価することができているのかという綿密な検証⁽¹⁾はされていないことが指摘できる。

社会科の歴史的分野においては、大学入学共通テストで思考力・判断力・表現力を重視したテストが実施されることにより、長年批判を受けてきた暗記学習からの脱却が期待されている。しかし、思考力・判断力・表現力を十分に評価できていたかは世界史 B、日本史 B の問題においても不明なままである。問題の内容自体が検証されないまま大学入学共通テストが導入されることで、歴史学習が再び暗記学習に陥る可能性が考えられる。

以上のことを踏まえれば、試行調査の問題の内容を分析し、思考力・判断力・表現力を評価できているか検証することは歴史教育の分野においては重要な課題である。

そこで本稿の目的を、大学入学共通テストの試行調査問題の分析を通して、思考力・判断力・表現力を評価する歴史テストの問題の特色を明らかにすること、と設定して、以下の方法で研究を行う。

まず、歴史学習における思考力・判断力・表現力像を、社会科教育研究における授業方法研究、テスト研究及び学習指導要領を踏まえて明確にする。これにより各設問が評価する能力を判断する基準を作成する。続いて、明確になった思考力・判断力・表現力像と、作成した基準を利用して、試行調査問題の問題内容を分析して、成果と課題を明らかにする。これにより思考力・判断力・表現力を評価する歴史テスト問題の特色が明らかになると考えられる。

2. 歴史学習における思考力・判断力・表現力像

社会科教育研究、とりわけ歴史教育研究の分野においては、テストを開発する研究は多く行われているが、分析する研究は少数である。伊東・池野（1986）及び、伊東・木村・棚橋（1987）は「歴史理解の構造」という枠組みを使用し、私立大学入試、国公立大学共通一次試験、中学校達成度調査、教師自作テストを分析している。本研究においても、「歴史理解の構造」を枠組みとして採用するが、1986、1987年の研究であるため、「歴史理解の構造」は、現在、学習評価の方法として行われている「目標に準拠した観点別学習状況の評価」との関係について考慮されていない。試行調査の問題は、2018年告示の学習指導

要領（以下、新学習指導要領と呼称）に基づき、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」の2観点を問うように作成されている。よって、分析に先立ち「歴史理解の構造」と「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」の2観点が整合するかを検証しなければならない。

新学習指導要領では、地理歴史科における「思考力・判断力・表現力」について、「社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察する力、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて構想する力や、考察したことや構想したことを説明する力、それらを基にして議論する力」としている⁽²⁾。新学習指導要領における歴史系科目の「思考力・判断力・表現力」とは歴史の解釈を構成し、説明や議論を行うことができる力であると考えられることができる。具体的には、授業で取り扱う歴史的事象について、資料などの価値を評価（判断）し、各事象の影響や相互の因果関係を評価して歴史の解釈を構成し、説明や反論などの議論を行うことが「思考力・判断力・表現力」であるといえる。

伊東・池野（1986）及び、伊東・木村・棚橋（1987）は、歴史のテストは、生徒が形成した「歴史理解の構造」を評価し得るものでなければならないとしている。その上で、私立大学入試などを分析して、それらのテストは生徒の知識（事象の構成要素）を問う問題が大半を占め、「歴史理解の構造」を的確に評価するものになっていないと結論付けている。「歴史理解の構造」は、歴史事象についての説明が時間的前後の他の事象によってその歴史事象の因果関係として示される「歴史的説明のレトリック」と、時代解釈、事象解釈、事象記述、事象の構成要素の四層から成る「歴史的知識の構造」で構成されており、歴史的知識が層構造を持っている（「歴史的知識の構造」）ため、歴史的説明において原因（背景・条件）、行為（事件）、結果（影響）という三者を要件とするレトリック（「歴史的説明のレトリック」）が成立するという関係を持っている⁽³⁾。

「歴史理解の構造」と「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」の整合性を考えるとき、注目すべきは「歴史的説明のレトリック」を成立させる要件となっている「歴史的知識の構造」である。伊東・池野（1986）は「歴史的知識の構造」を、どのような歴史事象を対象にした知識かによって、以下の4つに分類している⁽⁴⁾。

- ・ある特定時期についての時代的な歴史事象を解釈した知識。（歴史解釈）
- ・特定の歴史事象を解釈した知識。（事象解釈）
- ・歴史事象を記述した知識。（事象記述）
- ・これらの知識に示される用語。（事象の構成要素）

このように時代の解釈、時代を構成する各事象の解釈、各事象の記述、記述を構成する用語と、知識を階層化している。また、伊東・木村・棚橋（1987）は、それぞれの階層について具体例を挙げながら詳しく説明している⁽⁵⁾。「歴史的知識の構造」は、地名や人名などの用語である「事象の構成要素」を最下層に置き、事象をただ記述した「事象記述」から事象の因果関係、影響などを評価、解釈した「事象解釈」へと深まり、最終的に複数の「事象解釈」を併せてその時代を評価、解釈する「時代解釈」が形成されるとしている。このように、「歴史的知識の構造」は最終的に歴史的事象や時代を「解釈」することに重点をおいているといえる。

それでは、「歴史理解の構造」で重要となる歴史の解釈と思考力・判断力・表現力がどのように関係するのか。

土屋（2013）は、1989年の学習指導要領から、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「資料活用・表現」「知識・理解」の4つの観点を用いて学習を評価することになり、2008年からは、「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」へと改善されたことに関して、「歴史学習は、『既成の歴史』を無批判に受け入れる学習と異なり、学習者自身が過去を描き表現する能力を身に付ける学習であることが学習指導要領においても明確になった」⁽⁶⁾と述べている。資料を検索し、その資料の価値を評価（判断）して、解釈を作り上げ、解釈の発表、対話、反論を行う「解釈型歴史学習」は、「思考力・判断力・表現力」を育成する学習である⁽⁷⁾。

さらに、大学入試センターが作成した『【歴史】作問のねらいとする主な「思考力・判断力・表現力」についてのイメージ（素案）』⁽⁸⁾には、試行調査問題を作成する際に評価しようとする「思考力・判断力・表現力」について述べられている。歴史的事象の時系列や推移や変化、諸事象の比較、背景や原因、結果、影響などの事象相互のつながり、歴史的事象について意味や意義をとらえること、現代的課題に応用することなどを問いたいとしている。このイメージで挙げられている事項は歴史的事象や時代の解釈を形成する過程であるといえるだろう。土屋（2011）は、歴史を「解釈」する能力を育てることが重視されているイギリスの歴史教育について、論理的手続きを経て実証的な歴史解釈を創り上げ、展開することができる能力を生徒に育成することが、歴史教育の主要な役割とされていると述べている⁽⁹⁾。また、伊東・池野（1986）及び伊東・木村・棚橋（1987）は、事象の因果関係、影響などを評価、解釈したものが「事象解釈」であり、複数の「事象解釈」を併せてその時代を評価、解釈するものを「時代解釈」としている。

大学入試センターの「思考力・判断力・表現力」のイメージが述べている、資料から情報を読み取り、事象との関わりを類推し時系列を把握、その後事象の推移や変化を考察し複数の事象を比較して事象相互のつながりを考え、事象の意味や意義をとらえ、そして、考察、構想の過程、結果をまとめ、現代的な課題に応用していく力は、まさに歴史を「解釈」する過程であり、大学入学共通テストにおいても、「思考力・判断力・表現力」を問う上で、歴史の「解釈」が重要な要素であることを示している。

これまでの議論から、歴史的事象や時代を解釈する学習を行うことにより、「思考力・判断力・表現力」の育成をすることができると考えられる。つまり、歴史的分野のテストは、「歴史的知識の構造」の中の「時代解釈」及び「事象解釈」を評価することができていれば、「思考力・判断力・表現力」を評価することができているといえるだろう。よって、「時代解釈」及び「事象解釈」は「思考力・表現力・判断力」と対応する。また、「事象の構成要素」が評価観点の「知識・技能」のうちの「知識」と対応することは当然であり、「事象記述」も用語を組み合わせた記述であるため「知識」と対応するといえることができる。また、「事象解釈」「時代解釈」も「知識」が基礎として形成されるものであるため対応する。「技能」は資料や年表を収集し、読み取り、まとめる能力のことであり、資料の価値を評価（判断）する段階は含まれていない。収集、読み取り及びまとめる段階までが「技能」であり、価値を評価（判断）する段階は「思考力・判断力・表現力」の段階である。しかし、歴史を解釈するためには、資料を収集し、読み取り、まとめる力は不可欠であるため、「事象解釈」及び「時代解釈」にも対応する。これらのことをまとめたものが図1である。

「時代解釈」もしくは「事象解釈」を問う問題は、「思考力・判断力・表現力」及び「知識・

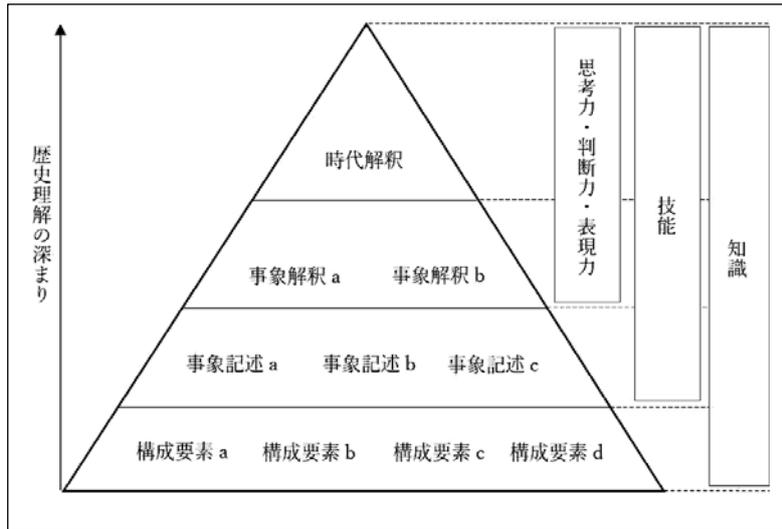


図 1 「歴史的知識の構造」と評価の観点の関係（筆者作成）

技能」の評価、「事象記述」を問う問題は、「知識・技能」の評価、「事象の構成要素」を問う問題は「知識・技能」のうち

の「知識」のみの評価をすることができるのである。

ここまでの検証から、「歴史理解の構造」を大学入学共通テストの試行調査問題の分析に応用することが可能であると確認された。

3. 大学入学共通テスト試行調査問題の分析

問 5 次の資料Ⅰ～Ⅳは、日清戦争後の日本や日本と諸外国との関係を示している。資料Ⅰ～Ⅳを参考にして、イギリスが利益を得ることになった下関条約の条項を、下の①～④のうちから二つ選べ。 ・

資料Ⅰ 日清戦争の賠償金の使途 資料Ⅱ 主な開港場と列強の勢力範囲(1900年前後)

資料Ⅲ 日本主力艦調達先(日清戦争後～日露戦争)

種別	調達先	隻数
戦艦	イギリス	4隻
巡洋艦	イギリス	4隻
	イタリア	2隻
	フランス	1隻
	ドイツ	1隻

資料Ⅳ 清国の対外借款(日清戦争賠償金関係)

成立時期	借款金額	年利	借款引受国
1895年	4億フラン	4.0%	ロシア・フランス
(英貨換算 1,582万ポンド)			
1896年	1,600万ポンド	5.0%	イギリス・ドイツ
1898年	1,600万ポンド	4.5%	イギリス・ドイツ

① 清国は朝鮮の独立を認める。
 ② 遼東半島・台湾・澎湖諸島を日本に割譲する。
 ③ 日本に賠償金2億両を支払う。
 ④ 新たに沙市・重慶・蘇州・杭州を開市・開港する。

図 2 2018 年試行調査問題日本史 B 第 5 問一問 5

2018 (平成 30) 年に実施された日本史 B の試行調査問題について、どのように内容の分析を行ったのか、具体例を提示しながら説明する。図 2 の第 5 問一問 5 は、4 つの資料と、解答の選択肢となっている下関条約の条項を見て、どの条項がイギリスの利益になったのかを選択する問題である。回答の選択肢自体は、下関条約の条項であるため「事象記述」である。しかし、この問題を解くためには、日本の賠償金の使途や主力艦の調達先などの資料を関連させて考えなければならない。例えば③が正答であると導き出すためには「日本が得た賠償金の使途の半分近くが海軍拡張費であったことに加え、主力艦の調達先の多くがイギリスであったため、下関条約の賠償金の条項がイギリスの利益となった。」という「事象解釈」を、問題を解く過程で形成しなければならない。よって、この問題は「事象解釈」を問う問題である。また、このときの思考の過程を図式化したものが図 3 である。

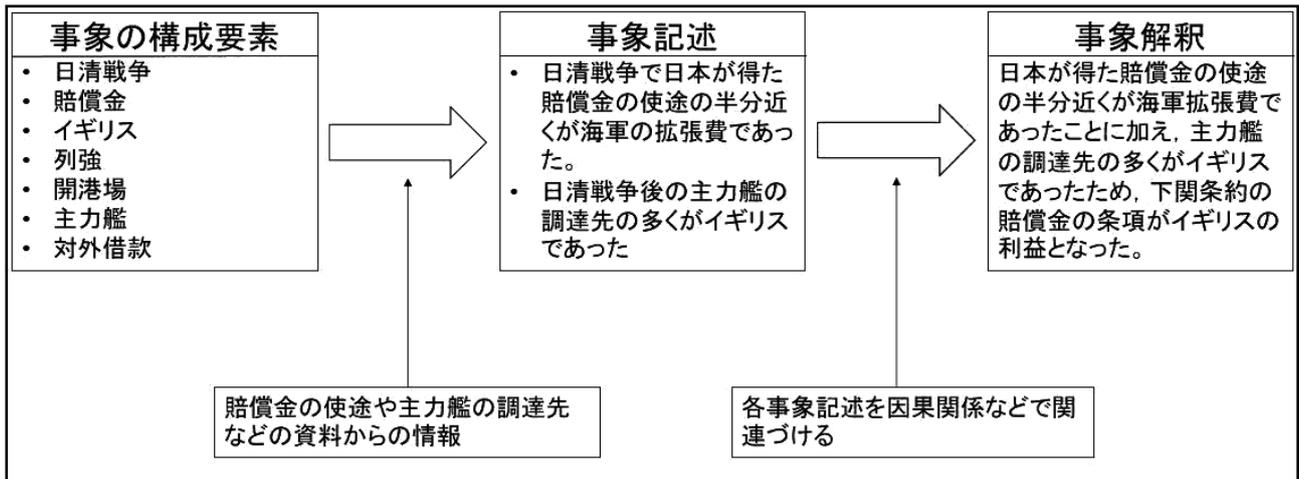


図 3 第 5 問一問 5 における思考過程モデル（筆者作成）

日清戦争や賠償金，主力艦のような「事象の構成要素」が，賠償金の使途などの資料から読み取った情報により，関係が見出され「主力艦の調達先の多くがイギリスであった。」などの「事象記述」となる。その「事象記述」どうしの因果関係を考えて関連づけることで「下関条約がイギリスの利益になる。」という「事象解釈」が構成される。第 5 問一問 5 を回答する際には，「事象の構成要素」に資料からの情報を加えて「事象記述」をつくり，「事象記述」どうしの因果関係を見出すことで「事象解釈」を構成するという思考過程が必要になっている。

このように各設問を分析し，問題数と割合をまとめたものが表 1 である。また，2019 年のセンター試験と 2018 年試行調査問題世界史 B を同様に分析し，問題数と割合をまとめたものが表 2（センター試験日本史 B），表 3（試行調査問題世界史 B）である。

表 1 2018 年試行調査日本史 B 各歴史的知識の問題数とその割合（筆者作成）

	時代解釈	事象解釈	事象記述	構成要素
問題数	0	9	24	3
割合	0%	25%	67%	8%

表 2 2019 年センター試験日本史 B 各歴史的知識の問題数とその割合（筆者作成）

	時代解釈	事象解釈	事象記述	構成要素
問題数	0	0	26	10
割合	0%	0%	72%	28%

表 3 2018 年試行調査世界史 B 各歴史的知識の問題数とその割合（筆者作成）

	時代解釈	事象解釈	事象記述	構成要素
問題数	0	4	25	5
割合	0%	12%	74%	15%

センター試験は解釈を問う問題は見られず，およそ 7 割が事象記述を問う問題であった。事象の構成要素を問う問題も 10 問と多い。試行調査問題では，事象解釈を問う問題が 4 分の 1 ほどと 0 問であったセンター試験よりも多く，事象の構成要素を問う問題が 3 問と少なくなっている。この点を踏まえると，試行調査問題は，単語や事象の単純な暗記で解答可能なテストから脱却する方向性を示したといえることができるだろう。

試行調査問題世界史 B は、問題作成のねらいでは「思考力・判断力・表現力」を問うとしていたが、事象記述や事象の構成要素を問う問題が多く、全 34 問中 29 問あった。つまり、問題作成者の意図に反して思考力・判断力・表現力を評価できていない可能性が考えられる。事象解釈を問う問題も 4 問と少なく、事象記述、事象の構成要素を問う問題の割合が高い。問題文自体も、試行調査問題日本史 B には見られた時代解釈や事象解釈の記述が少ない。試行調査問題日本史 B と比較して、思考力・判断力・表現力が評価できているか疑問が残る分析結果であった。

この結果について、日本史と世界史の科目の性格の違いが影響していると考えられる。試行調査問題の日本史 B と世界史 B の大問ごとの問題内容は表 4 の通りである。

表 4 試行調査問題の問題内容構成（筆者作成）

	第 1 問	第 2 問	第 3 問	第 4 問	第 5 問	第 6 問
日本史 B	テーマ史（開発・災害）	原始・古代（官道と駅制）	中世（外からの波）	近世（教育政策）	近現代（経済・国際関係）	近現代（時代の転換点）
世界史 B	地域間の接触と交流	政治思想	交易品・貨幣	国家間の関係	経済・統計の資料	

日本史 B の問題内容は、第 1 問のテーマ史を除けば、時代区分ごとに大問が設けられ、その時代ごとにテーマが設定され小問が作成されている。世界史 B は大問ごとにテーマが設定され時代や地域の区別なく小問が作成されている。世界史 B の問題構成は「世界の歴史の大きな枠組みと展開に関わる諸事象」を取り扱うという科目の性格に則ったものといえるが、テーマごとに出題される時代や地域が広範に及んでいる。そのため、各設問では事象の構成要素や事象記述が主に問われ、解釈を問う段階に至っていない問題が多いと考えられる。日本史 B の問題では、諸外国と日本との関係が考慮されながらも、日本を中心とした歴史的な事象が扱われることに加え、時代も区分されているため、問うべき事象の構成要素や事象記述が減り、事象解釈を問うことに注力しやすいと考えられる。本来、テーマごとに世界の歴史的な事象を関連付けて考えることは歴史の解釈を構成する点では重要なことであり、思考力・判断力・表現力を育成する観点では、日本史よりも優れている点である。しかし、問題作成時に対象とする時代や地域が多くなってしまふことにより、限られた設問数では、解釈を問うことが難しくなっていると推測される。つまり、世界史ではテストにあたって記憶すべき事象の構成要素や事象記述が多くなっており、解釈を問う余裕が無くなってしまっていると考えられる。この点は授業についても同様で、取り扱う歴史的な事象が広範に及ぶことによって、事象相互の関連などを考察し解釈を構成する学習が、日本史に比べて展開しにくくなってしまふ可能性が指摘できる。

以上のことを踏まえると、世界史においては、「思考力・判断力・表現力」を育成して評価するためには、学習の方法だけではなく科目の内容構成の面からも再検討が必要である可能性が示唆される。

ここまでの分析から、試行調査の成果と課題は以下のように整理できる。

1. 大学入学共通テストの歴史的な分野においては思考力・判断力・表現力を評価するため

に歴史の解釈を問うことが重要であること。

2. 試行調査は、センター試験ではまったく問われていない解釈が問われるようになった点で、一定の成果は上げたが、問題数が全体の4分の1程度で良いかという課題が発見されたこと。
3. 世界史については、日本史と比較したとき、「思考力・判断力・表現力」を評価できているか疑問が残る、その原因は科目の性格や内容構成に起因すると考えられること。

また、思考力・判断力・表現力を評価する歴史テストにおいては、歴史の解釈を問うことが重要な特色であることが、試行調査問題の分析からも明らかになった。

4. おわりに

本稿においては、歴史学習における思考力・判断力・表現力像を、社会科教育研究における授業方法研究、テスト研究及び学習指導要領を踏まえて明確にし、各設問が評価する能力を判断する基準を作成した。続いて、明確になった思考力・判断力・表現力像と、作成した基準を利用して、試行調査問題の問題内容を分析して、成果と課題を明らかにした。その結果、歴史の解釈を問うことが、思考力・判断力・表現力を評価する歴史テスト問題の重要な特色であることを明らかにした。また、日本史と比較して、世界史は解釈を問う問題が少なく、思考力・判断力・表現力を評価できているか疑問が残ることも明らかにした。さらに、分析の過程で事象解釈を形成する際の思考過程のモデルの作成をすることもできた。

一方で、問題形式の面から試行調査問題を分析できていないことは本稿の重要な課題である。問題形式を分析することで、思考力・判断力・表現力を評価する歴史テスト問題のさらに詳細な特色を明らかにすることができると考える。この点は今後研究を続けたい。また、紙幅の制約もあり、本稿では、テスト問題の解答の選択肢以外の問題文(リード文)などについては言及できていない。この点についてもさらに研究を続けたい。

注

- (1) 大学入試センターによる「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) (平成29年度(2018年度)実施)の結果報告」及び「(別冊)科目別分析結果」では、問題の内容まで踏み込んだ分析はされていない。
- (2) 文部科学省『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 地理歴史編』東洋館出版社 2019 p.10 歴史総合、日本史探求、世界史探求の各科目で育成を目指す思考力・判断力・表現力等については、歴史総合においては「近現代の歴史の変化に関わる事象」を、日本史探求においては「我が国の歴史の展開に関わる事象」を、世界史探求においては「世界の歴史の大きな枠組みと展開に関わる事象」をそれぞれ取り扱う点以外に、育成が目指される「思考力・判断力・表現力」には違いが見られない。
- (3) 伊東亮三、池野範男「社会科テストの教授学的研究(I)」(『日本教科教育学会誌』第11巻 第3号 1986) p.11,12 及び、伊東亮三、木村博一、棚橋健治「社会科テストの

教授学的研究（Ⅱ）」（『日本教科教育学会誌』第12巻 第1号 1987）p.11,12 参照。

(4) 伊東・池野（1986）前掲(3)p.12

(5) 伊東・木村・棚橋（1987）前掲(3)p.11,12

(6) 土屋武志『アジア共通歴史学習の可能性 解釈型歴史学習の史的研究』梓出版社
2013 p.7, 8

(7) 志村・茨木・中平（2017）は社会科教育における「思考力」の捉え方を究明した研究の中で、「豊臣秀吉はどのような社会を作ったのか」という単元を事例に、「思考力」とその評価規準について言及している。それによると、「思考力」の中核には歴史を解釈することが含まれており、評価の観点である思考力・判断力・表現力の育成においても、歴史の解釈が重要であることは明らかである。志村喬・茨木智志・中平一義「社会科教育における『思考力』の捉え方—国立教育政策研究所研究報告書『21世紀型能力』を緒に一」（『上越教育大学研究紀要』第36巻第2号）2017

(8) 大学入試センター『【歴史】作問のねらいとする主な「思考力・判断力・表現力」についてのイメージ（素案）』

https://www.dnc.ac.jp/daigakunyugakukibousyagakuryokuhyoka_test/pre-test_h30_1111.html

最終閲覧 2019年3月19日

(9) 土屋武志『解釈型歴史学習のすすめ 対話を重視した社会科歴史』梓出版社 2011
p.45

参考文献

伊東亮三、池野範男「社会科テストの教授学的研究（Ⅰ）」（『日本教科教育学会誌』第11巻 第3号 1986）

伊東亮三、木村博一、棚橋健治「社会科テストの教授学的研究（Ⅱ）」（『日本教科教育学会誌』第12巻 第1号 1987）

志村喬・茨木智志・中平一義「社会科教育における『思考力』の捉え方—国立教育政策研究所研究報告書『21世紀型能力』を緒に一」（『上越教育大学研究紀要』第36巻第2号）

大学入試センター「問題のねらい、主に問いたい資質・能力及び小問正答率等」日本史 B

https://www.dnc.ac.jp/daigakunyugakukibousyagakuryokuhyoka_test/pre-test_h30_1111.html

土屋武志『解釈型歴史学習のすすめ 対話を重視した社会科歴史』梓出版社 2011

土屋武志『アジア共通歴史学習の可能性 解釈型歴史学習の史的研究』梓出版社 2013

文部科学省 中央教育審議会 初等中等教育分科会 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」（平成28年8月26日） 2016

文部科学省 『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 地理歴史編』東洋館出版社
2019