

研究課題名

PISA及び国内国語学力調査の比較を通じた
新しい読み書き能力の範囲と内容の研究

課題番号 17330192

平成17年度～平成19年度科学研究費補助金(基盤研究(B))
研究成果報告書

横浜国立大学附属図書館



12065142

平成20年3月

研究代表者 府川源一郎
横浜国立大学教育人間科学部教授

寄贈者：府川源一郎

12065142
PISA及び国内国語学力調査の比較を
通じた新しい読み書き能力の範囲と

375,85
HV

はしがき



12065142

本研究は、国際化・情報化がますます進む 21 世紀の社会を生きていく上で、初等・中等教育段階において、子供たちが身に付けておくべき新たな「読み書き能力」（リテラシー）の「範囲」と「内容」を究明するため、国内の学力調査や海外の学力調査（PISA など）等进行分析し、その方向性を探ることを目的としている。

【研究課題名】： PISA 及び国内国語学力調査の比較を通じた新しい読み書き能力の範囲と内容の研究

【課題番号】： 17330192

【標題】：平成 17 年度～平成 19 年度科学研究費補助金（基盤研究（B））研究成果報告書

【研究組織】

- 研究代表者：府川源一郎（国立大学法人横浜国立大学教育人間科学部・教授）
研究分担者：甲斐雄一郎（国立大学法人筑波大学教育学系・准教授）
研究分担者：上谷順三郎（国立大学法人鹿児島大学教育学部・准教授）
研究分担者：寺井正憲（国立大学法人千葉大学教育学部・教授）
研究分担者：青山浩之（国立大学法人横浜国立大学教育人間科学部・准教授）
研究分担者：足立幸子（国立大学法人新潟大学教育人間科学部・准教授）
研究分担者：石垣明子（通称・入部明子）（つくば国際大学・産業社会学部・准教授）
研究分担者：高木まさき（国立大学法人横浜国立大学教育人間科学部・教授）

【交付決定額（配分額）】

（金額単位：円）

	直接経費	間接経費	合計
平成 17 年度	3,100,000	0	3,100,000
平成 18 年度	2,300,000	0	2,300,000
平成 19 年度	2,900,000	870,000	3,770,000
総計	8,300,000	870,000	9,170,000

【研究発表】

（1）雑誌論文

- ・府川源一郎「戦後読解力指導の問題点—「主題」だけに追い込む指導と「少読」」『教育科学国語教育』査読無 665号 2006 pp.88-91
- ・府川源一郎「戦後の教育論争に見る問題点・読者論による読み」『教育科学国語教育』査読無 668号 2006 pp.28-31
- ・府川源一郎「国語教育における「国語」—「国語」観を扱った教材と方言教材の検討」『月刊 言語』査読無 36-1 2007 pp.76-83

- ・府川源一郎「ケータイ作文の可能性」『月刊国語教育』査読無 27-2 2007 pp36-39
- ・府川源一郎「全国学力・学習状況調査の結果をどう受け止めるべきか」『教文研だより』査読無 128号 2007 p.14
- ・府川源一郎「全国学力調査の結果をどう活かすかー課題の分析と各学校における活用の視点 『国語』の調査結果をどう活かしていくか」『教職研修』査読無 36-5 2008 pp.120-123
- ・甲斐雄一郎「国語科の成立過程における作文科の変容」『人文科教育研究』 査読有 33 2006 pp.109-120
- ・甲斐雄一郎「『大村はま国語教室』の再発見」『月刊国語教育研究』査読無 419 2007 pp. 32-35
- ・甲斐雄一郎「国語教材における「失敗者」の系譜」『日本文学』査読有 57-1 2008 pp86-93
- ・甲斐雄一郎「『台湾教科用書国民読本』における国語教科書からの継承の様相」『台湾日本語文学報』査読有 22 2007 pp.309-334
- ・甲斐雄一郎「読解リテラシー」からみた読書活動」『小学校国語教育相談室』査読無 116 2007 pp6-7
- ・甲斐雄一郎「学習仲間づくりのための学習能力」『基幹学力の授業』査読無 6 2007 pp.42-43
- ・甲斐雄一郎「国語科の成立過程における作文科の変容」『人文科教育研究』査読有 33 2006 pp. 109-120
- ・甲斐雄一郎「『大村はま国語教室』の再発見」『月刊国語教育研究』査読無 419 2007 pp. 32-35
- ・甲斐雄一郎「国語教材における「失敗者」の系譜」『日本文学』査読有 57-1 2008 pp.86-93
- ・甲斐雄一郎「『台湾教科用書国民読本』における国語教科書からの継承の様相」『台湾日本語文学報』査読有 22 2007 pp.309-334
- ・甲斐雄一郎「読解リテラシー」からみた読書活動」『小学校国語教育相談室』査読無 116 2007 pp.6-7
- ・甲斐雄一郎「学習仲間づくりのための学習能力」『基幹学力の授業』査読無 6 2007 pp.42-43
- ・上谷順三郎「「読書」への期待と地平」『実践国語研究』No.265、明治図書 2005年5月1日、pp.130-133
- ・上谷順三郎「「読むこと」の実力をつける授業づくりの視点」『教育科学国語教育』No.656、明治図書、2005年5月1日、pp.21-24
- ・上谷順三郎「国語科指導的な読書活動への展開」『実践国語研究』No.267、明治図書、2005年7月1日、pp.130-133
- ・上谷順三郎「読書活動の国際比較」『実践国語研究』No.269、明治図書、2005年9月1日、pp.130-133
- ・上谷順三郎「読書「地図」づくりの学習指導ー学校教育と生涯教育をつなぐ高等学校の読書活動」『実践国語研究』No.270、明治図書、2005年11月1日、pp.130-133

- ・ 上谷順三郎「基点を捉える力を養う中学校読書活動」『実践国語研究』No.271、明治図書、2006年1月1日、pp.130-133
- ・ 上谷順三郎「学校教育の「読むこと」を方向づける小学校読書活動」『実践国語研究』No.272、明治図書、2006年3月1日、pp.128-131
- ・ 上谷順三郎「「読解力」を高める」(パネルディスカッション：井上一郎、望月善次、寺井正憲、藤井知弘)『実践国語研究別冊』No.273、明治図書、2006年3月20日、pp.165-176
- ・ 上谷順三郎「読書生活を紡ぐ」日本国語教育学会編『月刊国語教育研究』No.410、2006年6月10日、pp.2-3
- ・ 上谷順三郎「想像力養成のための「文学を読む」授業」『月刊国語教育』通巻312号(第26巻第5号)、東京法令出版、2006年7月1日、pp.28-31
- ・ 上谷順三郎「PISA型「読解力」育成に対応する国語科授業デザイン」2006年度文部科学省「わかる授業実現のための教員の教科指導力向上プログラム」委嘱事業成果報告書『協働的授業研究に焦点化した教科指導力向上研修プログラムの構築』、2007年3月22日、pp.29-41
- ・ 上谷順三郎「国語科教育における誤読」『江戸文学』36号、ペリかん社、2007年6月15日、pp.155-164
- ・ 上谷順三郎「読み書き能力の拡充をめざす文学の授業」『実践国語研究』No.285、明治図書、2007年11月1日、pp.5-8
- ・ 上谷順三郎「オーストリアのリテラシー教育」桑原隆編『新しい時代のリテラシー教育』、東洋館出版社、2008年3月23日、pp.114-126
- ・ 寺井正憲「論理的感性を高め、論理や論理的思考を伸ばす学習指導の構想」『月刊国語教育』第296号、東京法令出版、平成17年5月1日、pp.36-39
- ・ 寺井正憲「テキストの教材研究と言語活動の教材研究を活かした説明文教材の授業づくり」『実践国語研究』第270号、明治図書、平成17年11月1日、pp.11-13
- ・ 寺井正憲「基礎基本を問い直す作業の必要性」『実践国語研究』第274号、明治図書、平成18年5月1日、pp.126-130
- ・ 寺井正憲「既有知識を活用して読む力」『実践国語研究』第276号、明治図書、平成18年7月1日、pp.126-130
- ・ 寺井正憲「読み書きの絶対量を増やすー音読や視写から始めるー」『実践国語研究』第277号、明治図書、平成18年9月1日、pp.126-130
- ・ 寺井正憲「時代が追いついた筆者想定法ーテキスト創造、PISA型読解力との関わりでー」『月刊国語教育研究』第413号、日本国語教育学会、平成18年9月10日、pp.28-31
- ・ 寺井正憲「自分のテキストを生み出すー書き換える学習から始めるー」『実践国語研究』第278号、明治図書、平成18年11月1日、pp.126-130
- ・ 寺井正憲「自分のテキストを生み出す(2)ー想を読むことから書くことをダイナミック展開させるー」『実践国語研究』第280号、明治図書、平成19年1月1日、pp.126-130
- ・ 寺井正憲「説明的文章を読むことと論理的思考力の育成」『実践国語研究』第281号、明治図書、平成19年3月1日、pp.126-130
- ・ 寺井正憲「説明的文章における批判的な読みの学習指導」『実践国語研究』第282号、明治図書、平成19年5月1日、pp.123-127

- ・寺井正憲「学校の教育課程全体で取り組む国語力の育成」『初等教育資料』第 821 号，東洋館出版社，平成19年5月15日，pp.2-5
- ・寺井正憲「批判的な読みの学習指導のコミュニケーション性を上げる」『実践国語研究』第 283 号，明治図書，平成19年7月 1 日，pp.123-127
- ・寺井正憲「レトリックを読む学習指導」『実践国語研究』第 284 号，明治図書，平成 19 年 9 月 1 日，pp.123-127
- ・寺井正憲「レトリックを読む学習指導ーコミュニケーション戦略としてのレトリック」『実践国語研究』第 285 号，明治図書，平成 19 年 11 月 1 日，pp.123-127
- ・寺井正憲「情報活用能力を高める説明的文章の学習指導」『実践国語研究』第 286 号，明治図書，平成 20 年 1 月 1 日，pp.123-127
- ・寺井正憲「説明的文章の学習指導における読者の育成」『実践国語研究』第 287 号，明治図書，平成 20 年 3 月 1 日，pp.123-127
- ・青山浩之・柳澤ももこ・藤原悦子「学習者の言語活動に機能する国語科書写のあり方について」『書写書道教育研究』査読有 20 2006 pp.61-71
- ・青山浩之・當波ゆうこ・柳澤ももこ「字形の習得過程における学習者の思考に関する研究」『書写書道教育研究』査読有 21 2007 pp.38-47
- ・青山浩之・柳澤ももこ「書字場面における学習者の「書きまとめる」能力に関する考察」『書写書道教育研究』査読有 22 2008 印刷中
- ・青山浩之「ことばの育ちと文字の学習」『教室の窓 小学校国語』査読無 8 2006 pp.12-13
- ・青山浩之「言語活動に機能する書写の学習ー目的・相手への意識化を図ることの課題と実践ー」『月刊国語教育研究』査読無 416 2006 pp.46-51
- ・青山浩之「実生活との関連を生かした教科指導の充実を図るために〔書道〕」『中等教育資料』査読無 841 2006 pp.40-43
- ・青山浩之「平成 18 年度神奈川県公立中学校における国語科の学習評価と学習状況調査結果との相関に関する研究」『研究報告書』査読無 2007 pp.1-20
- ・青山浩之「リレー論壇 書写・書道教育の今とこれから(4)「書写でどんな力をつけるのか」」『書道美術新聞』査読無 876 2007 p.6
- ・青山浩之「平成 19 年度全国学力・学習状況調査（神奈川県）の結果と分析、並びに今後の指導への示唆（国語）」『平成 19 年度かながわ学力向上シンポジウム』査読無 2008 pp.2-6
- ・青山浩之・三浦修一「平成 19 年度神奈川県公立中学校における国語科の学習評価と学習状況調査結果との相関に関する研究」『研究報告書』査読無 2008 pp.1-14
- ・足立幸子（谷津幸子）「米国の読書活動」『日本語学』査読無 24-5 2005 pp.156-165
- ・足立幸子（谷津幸子）「〈読解力〉をどう捉え評価するか」『教育フォーラム』査読無38 2006 pp. 28-38
- ・足立幸子（谷津幸子）「初等教育段階における読書力評価の国際比較」『Sokutei Report』査読無 8 2007 pp.50-61
- ・入部明子「産学連携による言語ツールの開発」『つくば国際大学研究紀要 NO.11』査読有 2005 pp.60-68

- ・入部明子「アメリカの読むことの教育における国家戦略」『中等教育資料』査読無 2007 pp.14-19
- ・入部明子「リーガル・リテラシー裁判員制度下で求められる国語力涵養のために」『つくば国際大学研究紀要 NO.13』査読有 2007 pp.69-83
- ・入部明子「2010年までに必要な国語力」『日本語学』Vol.26 8月号 2007 pp.34-43
- ・高木まさき「PISAと国語の時間数」『科学的「読み」の授業研究会研究紀要』査読無 VII 2005 pp.6-12
- ・高木まさき「「遅い情報」としての文学に触れること—国語教育の立場から」『日本文学』査読有 54-3 2005 pp.18-28
- ・高木まさき「指導すれば、子どもは本を読む」『学校図書館』査読無 669号 2006 pp.17-19
- ・高木まさき「学びをつくる「書き換え」学習」『教育研究』査読無 1254号 2006 pp.22-25
- ・高木まさき「中央教育審議会をめぐって」『月刊国語教育研究』査読無 417号 2007 pp.28-31
- ・高木まさき「「読書生活」をデザインする力を育む読書指導」『国語教育相談室 小学校』査読無 61号 2007 pp.3-5
- ・高木まさき「「全国学力・学習状況調査」に見る読書指導の方向性」『国語教育相談室 中学校』査読無 53号 2007 p.4
- ・高木まさき「全国学力・学習状況調査 重要問題に言及なく」『神奈川新聞』査読無 2007 6.25 p.7
- ・高木まさき「全国学力・学習状況調査 実施方法などに課題」『神奈川新聞』査読無 2007 12.3 p.7
- ・高木まさき「「言葉の力」こそ、基幹学力 言葉がなければ、見ることも感じることもできない —感性の領域と言葉—」『基幹学力の授業』査読無 5号 2007 pp.36-37
- ・高木まさき「言語活動の構造を分析的に捉える」『実践国語研究』査読無 288号 2008 pp.15-16

(2) 学会発表

- ・甲斐雄一郎「第一期国定国語教科書における「膨張の逆流」現象について」人文科教育学会 2007年9月22日 筑波大学附属中学校
- ・甲斐雄一郎「読書科用教科書からみた『台湾教科用書国民読本』の教材選択」全国大学国語教育学会 2007年5月26日 宇都宮大学教育学部
- ・甲斐雄一郎「国語科の成立を考えるための三つの指標について」国語教育史学会 2007年12月1日 早稲田大学教育学部
- ・上谷順三郎「文学教材の読み方教え方」日本国語教育学会第68回国語教育全国大会、平成2005年8月9日、青山学院大学
- ・上谷順三郎「PISAに対する各国の反応をめぐって」(ラウンドテーブル：司会入部明子、話題提供者有元秀文、上谷順三郎、寺井正憲) 第109回全国大学国語教育学会、2005年10月30日、岐阜大学
- ・上谷順三郎「言語教育としての国語教育」慶應義塾大学21世紀COE言語政策チームシンポジウム「多言語・多文化の学校を考える」、2007年6月15日、慶應義塾大学日吉

キャンパス

- ・青山浩之・當波ゆうこ・柳澤ももこ「字形の習得過程における学習者の思考に関する研究」全国大学書写書道教育学会 2006年10月3日 名古屋国際会議場
- ・青山浩之・柳澤ももこ「書字場面における学習者の「書きまとめる」能力に関する考察」全国大学書写書道教育学会 2007年10月21日 秋田大学
- ・入部明子「ビジュアル・コンポジションの試み」メディア・リテラシー国際研究シンポジウム 2006年9月24日
- ・入部明子「アメリカの母語教育」国語力向上研修 2007年9月19日 独立行政法人教育研修センター
- ・高木まさき「これからの時代に求められる国語力と読書指導」ことばと学びをひらく会 第1回研究大会 2007年10月27日 立教大学
- ・高木まさき「日本型 NIE の理論化を目指して（2）－植田恭子氏の NIE 実践の分析を通して－」日本 NIE 学会第4回大会 2007年11月17日 広島大学

(3) 図書

- ・府川源一郎（共著）春風社『学びを開くNIE 新聞を使ってどう教えるか』2006 230頁（pp.62-74）
- ・甲斐雄一郎 東洋館出版社『新しい時代のリテラシー教育』2008 444頁（pp.222-233）
- ・寺井正憲編『伝え合い認め合いを基盤とした情報活用能力の育成（『実践国語研究別冊』）』明治図書、平成17年8月20日
- ・寺井正憲 東洋館出版社『新しい時代のリテラシー教育』2008 444頁（pp.101-113）
- ・青山浩之（共著）春風社『学びを開くNIE 新聞を使ってどう教えるか』2006 230頁（pp.75-85）
- ・青山浩之 横浜市教育センター『書写指導サポートブックー横浜のこれからの書写指導ー』2008 16頁
- ・青山浩之 正進社『硬筆文学館 十行練習帳』2008 48頁
- ・足立幸子（共著）東洋館出版社『新しい時代のリテラシー教育』2008 444頁（pp.166-182）
- ・入部明子 アスク『論理的ビジネス文書作成術』2005 195頁
- ・入部明子 メディア・テック『サバイバル・プレゼンテーション』2006 259頁
- ・入部明子（共著）明治書院『PISA型「読解力」－考え方と実践－』2007 227頁（pp.101-113）
- ・入部明子（共著）東洋館出版社『新しい時代のリテラシー教育』2008 444頁（pp.127-139）
- ・入部明子（単著）明治書院『その国語力で裁判員になれますか？』2008 134頁
- ・高木まさき（共著）春風社『学びを開くNIE 新聞を使ってどう教えるか』2006 230頁（pp.86-98）
- ・高木まさき（監修）光村教育図書『楽しく演じて、敬語の達人（全3巻）』2007 各63頁
- ・高木まさき（共著）東洋館出版社『新しい時代のリテラシー教育』2008 444頁（pp.31-43）

(4) その他（ソフトウェア）

- ・入部明子（監修） アスク『Business Writer』 2005

【研究成果】

本研究では次の3つの柱を立てた。

1. 「読み書き能力」の「範囲」と「内容」について、OECD（経済協力開発機構）による2000年のPISA（Programme for International Student Assessment）の結果に対する各国（日本、ドイツ、オーストリア、アメリカ、スペイン、オーストラリア）の反応や対応、及びカリキュラム・教科書に関する比較研究、
2. 戦後日本でおこなわれた各種の国語学力調査を再検討し、これからの「読み書き能力」の「範囲」と「内容」とを明らかにする研究、
3. 近年アメリカを中心に広がりつつある、読むことと書くことを同時に行う「パブリケーション（Publication）を核とした教育」の可能性をさぐる研究、の3つである。

本研究においては、これら三つの研究成果を相互に照らし合わせることで、はじめて諸外国の単なる模倣にも陥らず、かつ従来の国語の枠組みにも縛られない、21世紀の日本を生きる子どもたちに必要な「読み書き能力」の「範囲」と「内容」を総合的・体系的に明らかにすることが可能になると考え、研究に取り組んだ。

以下、観点別の研究成果の要点を摘記すると、以下のようになる。

PISAをめぐる各国の反応・対応を総括すると、いずれの国々も、PISAおよびその背景にあるキー・コンピテンシーの考え方を意識して「読み書き能力」に力を入れている様子が見えてくる。

次に、日本国内の「学力調査」や入試問題などに関する研究であるが、ここでは、戦後の主要な学力調査の一覧を作製し、これによって、戦後行われた各種の国語の学力調査の概要が通覧できるようになった。また、それを全4期に分けて、それぞれの時期区分の特徴を素描できた。続いて、この成果をもとにして、学力調査の第1期にあたる戦後直後の学力論議と学力調査の関係を考察し、その時々々の教育政策、および学力に関する論議と密接に関係している関係の一端を描き出した。さらに、PISA型読解力と、全国学力・学習状況調査との関連、およびその意義を考察し、現在進行形の状況を照らし出す鮮やかな見取り図を提出することができた。また、そうした状況を神奈川県という地域の中では、どのように考えているのかを分析することにより考察した。最後にPISAなどをふまえて日本の高等学校入学試験問題が前提とする学力観を分析し、最新の動向がPISAとの関係で描き出された。

さらに「パブリケーション教育の可能性」を探った。この実践方法は、発信型の言語教育の展望を考えるときには、「パブリケーション教育」の可能性を視野に入れておいた方がいい。ここでは、アメリカで行われているパブリケーション教育の実態とその紹介、および考察と、NIE教育と国語学力との関係を考えた論考とを収録した。こうした、生き生きとした活動的な言語学習の場でこそ、追求的な国語学力は育成されると考えられる。

目 次

はしがき	……………	i
研究課題名		
研究組織		
交付決定額		
研究発表		
研究成果		
第1章 PISA への各国の反応及び対策について	(上谷順三郎)	
1. 1 PISA への各国の反応・対応	(上谷順三郎)	1
1. 2 アメリカ — NAEP と NCLB 法	(入部明子)	2
1. 3 オーストラリア — 州別教育と統一テスト	(足立幸子)	8
1. 4 スペイン — 新教育法 LOE と統一テスト	(足立幸子)	16
1. 5 ドイツ、オーストリア— IGLU (PIRLS) と研究実践拠点形成事業	(上谷順三郎)	24
第2章 日本における主要な学力調査の歴史的推移及び近年の動向		32
2. 1 戦後の主要な学力調査に見る読み書き能力 — その4期区分と特徴について—	(高木まさき)	32
2. 2 戦後直後の学力論議と学力調査	(府川源一郎)	44
2. 3 PISA 型読解力と全国学力・学習状況調査、新学習指導要領との関わりについて	(寺井正憲)	52
2. 4 神奈川県における学力調査結果の分析	(青山浩之)	60
2. 5 各都道府県における高等学校入学試験問題に見る学力観の分析	(甲斐雄一郎)	97
第3章 パブリケーション教育の可能性		104
3. 1 パブリケーションアプローチ	(入部明子)	104
3. 2 NIE が育成する国語学力と新聞の学習材としての可能性 — パブリケーション教育との関連を視野に—	(高木まさき)	110
第4章 PISA 及び国内国語学力調査の比較を通じた新しい読み書き能力の範囲と内容		
4. 1 「日本のフィンランド」秋田県を訪問して	(府川源一郎)	118
4. 2 これからの時代に求められる読み書き能力の範囲と内容	(府川源一郎)	122
資料 横浜市学力調査関連資料	(府川源一郎)	1
資料1 「横浜市標準学力診断検査 (小学校)」から見る学力問題	(岸田 薫)	2
資料2 「横浜市中学校診断テスト」「横浜市学習状況調査」の変遷	(三藤敏樹)	21

第 1 章 PISA への各国の反応及び対策について

1. 1 PISA への各国の反応・対応

1. 1. 1 アメリカ

- (1) PISA より先に全国的な学力調査 NAEP が実施されており、調査内容にもあまり差異がないことから、国策として独自に読解力向上プログラムを始動させている。
- (2) NAEP における読解力低下に対処すべく、2002 年 1 月 8 日に NCLB 法 (No Child Left Behind Act) の中核に読解力向上プログラムを置き、法的拘束力を持つ読解指導が展開されている。
- (3) 特に幼稚園から小学校 3 年生までの初等レベルでの読解力強化に力を入れている。

1. 1. 2 オーストラリア

- (1) PISA 実施の中心国で、比較的好成績を収めている。
- (2) PISA による国内の統一評価推進の動きが、州ごとの独自の取組に制限を与え始めている。
- (3) どの州でも低学年 (幼稚園～2 年)、3 年、5 年、7 年で Literacy と Numeracy のテストを実施している。

1. 1. 3 スペイン

- (1) PISA の成績は下がっているが、その認知度は上がり影響力は強くなっている。
- (2) 新しい教育法 ROE (2006 年 12 月) により学習指導要領も PISA 対応の教育内容となった。
- (3) 国内における第一言語としてのスペイン語による統一テスト実施 (小学校 6 年時に加え中等教育前期・義務教育最終学年においても 2008 年より実施) や、教科書を通しての海外における第二言語としてのスペイン語教育への影響が特徴的である。

1. 1. 4 オーストリア、ドイツ

- (1) PISA と並行して、ヨーロッパやドイツ語圏の言語・読解能力のスタンダード設定を目指した調査研究が行われている。
- (2) 大学、行政、民間が協働で言語教育システムを構成し、マニュアルや雑誌を発行したりシンポジウムを開催したりして、読み書き能力の範囲と内容を具体的に提案し検証している。
- (3) 中等教育段階だけでなく初等教育段階の読み書き能力にも焦点が当てられている。

(上谷順三郎)

1・2 アメリカ —NAEP と NCLB 法

(1) PISA 調査に対するアメリカの反応

2000年に実施されたPISA調査の読解力調査で、アメリカは参加した31か国中15位。(2003年に実施されたPISA調査では42か国中18位、2006年に実施されたPISA調査では条件を満たさずランキング無し)得点は、OECD(経済協力開発機構)が参加国の平均点とする500点をわずかに上回る504点であった。この結果に対し、9万人の会員を擁するアメリカ最大の国語教育学会である全米国語教師協議会(National Council of Teachers of English)の反応は意外なほど冷静であった。

2001年11月15日～20日、ボルチモアで開催された全米国語教師協議会の第91回年次大会では、850もの分科会が行われたが、「PISA」をタイトルにした分科会は一つもなかった。2002年11月21日～26日にアトランタで開催された、第92回年次大会は同時多発テロ事件の影響で、327の分科会に数が減ってしまったが、やはり「PISA」をタイトルにした分科会はなかった。筆者自身が参加した30ほどの分科会の中でも、話題として「PISA」が語られることもなく、まるで「PISA」という言葉が封印されたかのような印象さえ受けた。その様子に、アメリカはPISA調査の結果に大きな動揺はなかったと見ていたが、実際にはPISA調査の結果を待たずして着手した政府の教育改革に、教育現場は大いに揺れていたのである。

(2) NCLB 法の制定

2001年1月20日の就任演説で、ブッシュ大統領は政策課題の筆頭に教育改革を掲げ、「全米の公立学校で学力テストを行い、その成績によって連邦政府の補助金を増減させることで質の向上を促し、すべての学校で小学校3年生には読み書きを身につけさせる」と述べた。この理念は、2001年12月18日の米上院で87対10の大差で可決されたNCLB法(No Child Left Behind Act)で具現されることになる。1965年以来続いてきた初等・中等教育法(The Elementary and Secondary Education Act)の抜本的な改革であった。

2002年1月8日、ブッシュ大統領はNCLB法に署名、同法は効力を得ることとなった。本法は7部(Title)構成となっており、各部は3～9編(Part)から成り、さらに各編は2～3章(Subpart)から成る。また、各章は2～16条(Sec.)から構成された670頁にわ

たる大著であった。

日本の教育原理に関する「教育基本法」や、学校教育に関する「学校教育法」と顕著に異なる点は、各章で述べられる教育を可能にするための予算が法に明記され、有効に予算が使われたことを立証する教育評価の方法が各章で明記されていることだ。本法の各章で述べられる教育は、原理でもなく、理念でもない、具体的な教育プログラムとして提示されている点に特徴がある。その中核を成す教育プログラムが、読解力向上プログラムである。読解力向上プログラムはNCLB法の最も多くの頁を費やしてその詳細が述べられており、今日、法の名のもとに着実に読解力向上プログラムは遂行されている。

一方、2003年のPISA調査では、アメリカの読解力調査の結果は、前回からさらに3位下がって18位（参加41か国中）となった。足早に進めている教育改革ではあるが、2003年の調査にはその成果が十分に発揮できなかったものと思われる。だが、法的根拠を持ち、潤沢な資金投下が行われているアメリカの読解力向上プログラムは、今後着実にその成果を発揮することは間違いなく、本稿では、NCLB法の柱となる2つの読解力向上プログラムに焦点をあて、アメリカのリーディング・リテラシー教育について述べることにする。

(3) 読解力向上プログラム1 —読解技術改善の保証—

NCLB法 第1201条～第1251条 (Sec. 1201～Sec. 1251)

第I部 (TITLE I) “不十分な学習の改善”

第B編 (PART B) “読解技術改善の保証”

第1章 (Subpart 1) “リーディング・ファースト”

第2章 (Subpart 2) “早期リーディング・ファースト”

第3章 (Subpart 3) “ウィリアム F. グッドリングのファミリー・
リテラシー・プログラム”

第4章 (Subpart 4) “学校図書館における読み書き能力の改善”

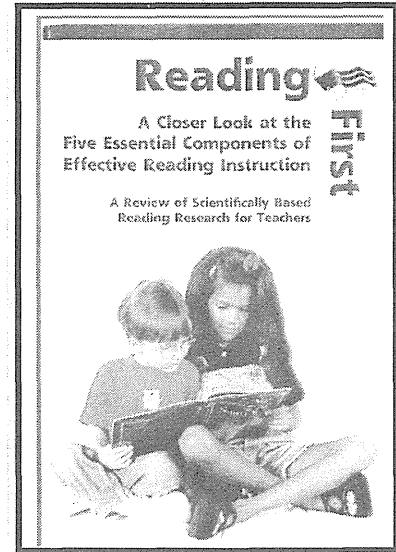
NCLB法で読解力向上について最も詳細に述べているのは、「第I部—不十分な学習の改善」の「第B編—読解技術改善の保証」である。本編は4章から成るが、アメリカ連邦教育省はその中核となる第1章を法的なより所として「リーディング・ファースト・イニシアチブ」と呼ばれるスローガンを掲げ、読解力向上プログラムを管理、運営している。同省は具体的な指針や指導マニュアルとして、写真1の冊子『リーディング・ファースト』（総頁数：56頁）を作成し、教育現場に対してもリーディング・ファーストの周知徹底をはかっている。

第1201条はリーディング・ファーストの「目的」について述べた条項だが、「全ての学習者に対し、幼稚園から小学校3年生までに、読むことの技術を身につけさせることを保証する。」としており、ブッシュ大統領の就任演説の一節がそのまま盛り込まれている。また第1208条では、幼稚園から小学校3年生までに必要とする基礎的な読む力を、次のような5要素と定めている。この5つの要素は、何十年にもわたる科学的調査を根拠とするも

のであるとし、法的に読む力を定義している。

- (1) 音素の理解 (Phonemic awareness)
- (2) 音声の理解 (Phonics)
- (3) 文構成の理解 (Fluency)
- (4) 単語の理解 (Vocabulary)
- (5) 文意の理解 (Comprehension)

写真右：『Reading First』（アメリカ連邦教育省発行）表紙



第 1202 条では、各州に対する予算配分の規定を詳細に定めており、資金および褒賞金の投下はアメリカ連邦教育省が行うとしている。移民の多い南西部には手厚く資金が投下され、褒賞金は数十ページにも及ぶ読解力向上に関する年次報告書に対し、競争原理に基づいて投下されることを定めている。

特に褒賞金については、事実上全州（ワシントン D. C. 及びニューヨーク等の特別区を含む）の競争となっており、これまでに最も賞金額が大きかったのはカリフォルニア州で、2002 年におよそ 157 億円の褒賞金を得ており、第 2 位のニューヨークは 2003 年におよそ 153 億円の褒賞金を得ている。年次報告書では、(1) 読む力の向上が著しかった学区や学校、(2) 読む力の不足する学習者が減少している実態の報告が必須であり、各州とも読む力の向上の実績作りに躍起になっている。

(4) 読解力向上プログラム2 —移民のための言語指導—

NCLB法 第 3101 条～第 3253 条 (Sec. 3101～Sec. 3253)

第Ⅲ部 (TITLEⅢ) “英語未習熟者および移民子弟のための言語指導”

第A編 (PARTA) “英語習熟・言語能力向上・言語能力指数法”

第 1 章 (Subpart 1) “英語習熟および言語能力向上のための資金と補正資金”

第 2 章 (Subpart 2) “国の説明責任と行政組織”

第 3 章 (Subpart 3) “調査・評価・普及”

第 4 章 (Subpart 4) “国家としての取り組み”

第B編 (PART B) “定義”

第 1 章 (Subpart 1) “プログラムの改善と発展”

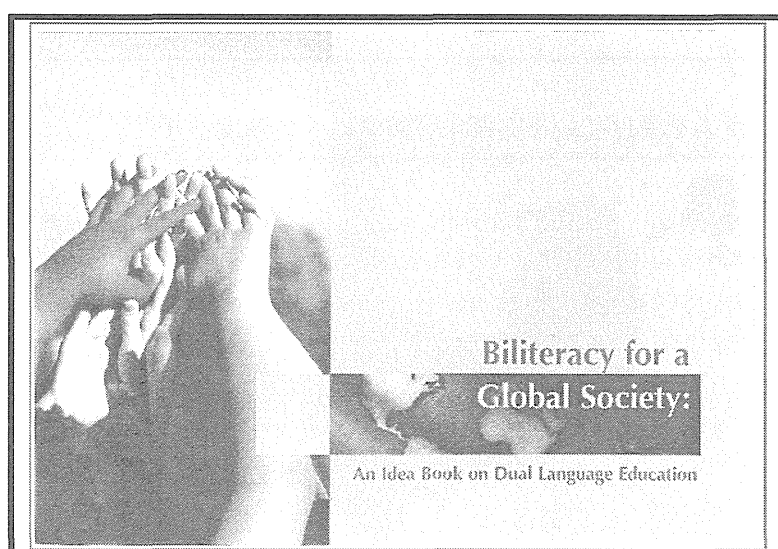
第 2 章 (Subpart 2) “調査・評価・普及”

第 3 章 (Subpart 3) “指導力の向上”

第 4 章 (Subpart 4) “難民に対する教育プログラム”

第 5 章 (Subpart 5) “管理と運営”

現在、アメリカには国の目標水準に達していない幼稚園から高校3年生までの英語未習熟者（LEP=Limited English Proficient Students あるいは ELL=English Language Learner）の数が540万人にのぼっている。その多くが移民の子弟である。国立英語習熟情報センター（National Clearinghouse on English Language Acquisition=NCELA）は、2000年では米国内のヒスパニック系移民の人口は総人口の11.7パーセントだが、2050年には24.3パーセントに達すると予測しており、アメリカ連邦教育省とともにNCLB法第Ⅲ部に示されたプログラムを管理、運営している。写真2は、国立英語習熟情報教育センターによる、移民子弟や原住民子弟を対象とした、読解力向上プログラムの具体的な指導指針をまとめた冊子（総頁数：39頁）である。



写真：『Biliteracy for a Global Society:An Idea Book on Dual Language Education』
（国立英語習熟情報センター発行）表紙

図1は幼稚園から高校3年生までの英語未習熟者が多い地域を示したもののだが、最も濃く塗りつぶされた州には現在10万人以上の英語未習熟者がいることを示している。図1から移民の多い南米との国境付近に英語未習熟者を抱える州が多いことがわかる。

また図2は、幼稚園から高校3年生までの読解力向上プログラムを受けている英語未習熟者の人口密度を示したものである。最も濃く塗りつぶされた州は10パーセント以上の人口密度で読解力向上プログラムを受けている学習者がいることを示している。図2からやはり移民の多い南米との国境周辺と西部で読解力向上プログラムを受けている学習者が多いことがわかる。さらに図3は、英語未習熟者の数の増加傾向を示したものである。最も濃く塗りつぶされた州は、増加率が200パーセント以上であり、中部にその増加の傾向が著しいことがわかる。

図1：英語未習熟者の多い地域

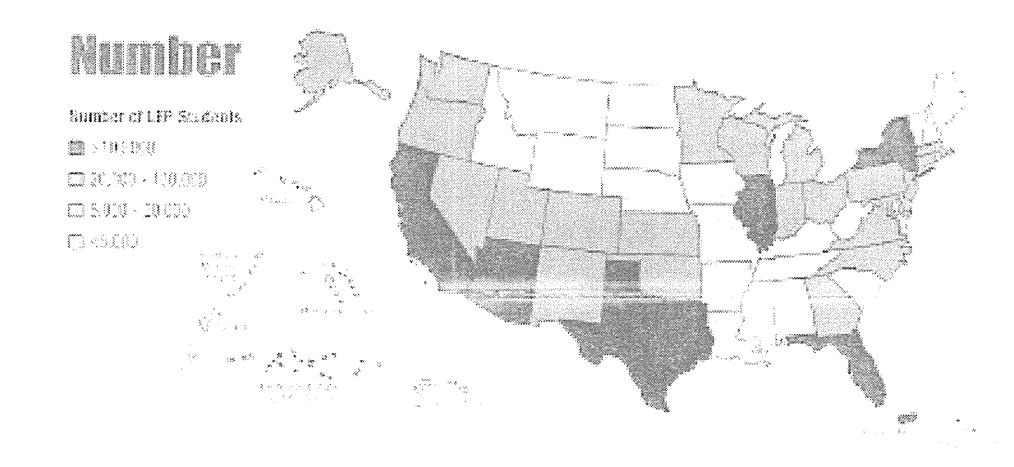


図2：読解力向上プログラムを受けている英語未習熟者の人口密度

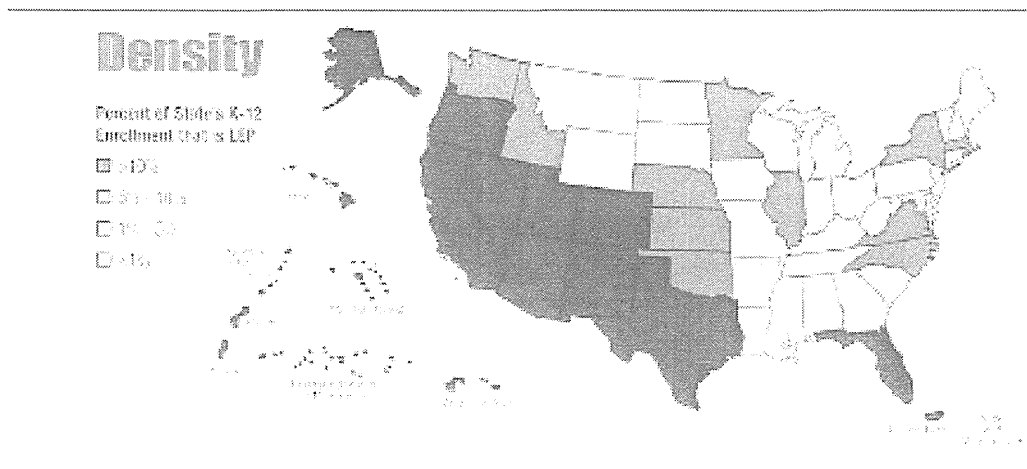


図3：英語未習熟者の増加が著しい地域

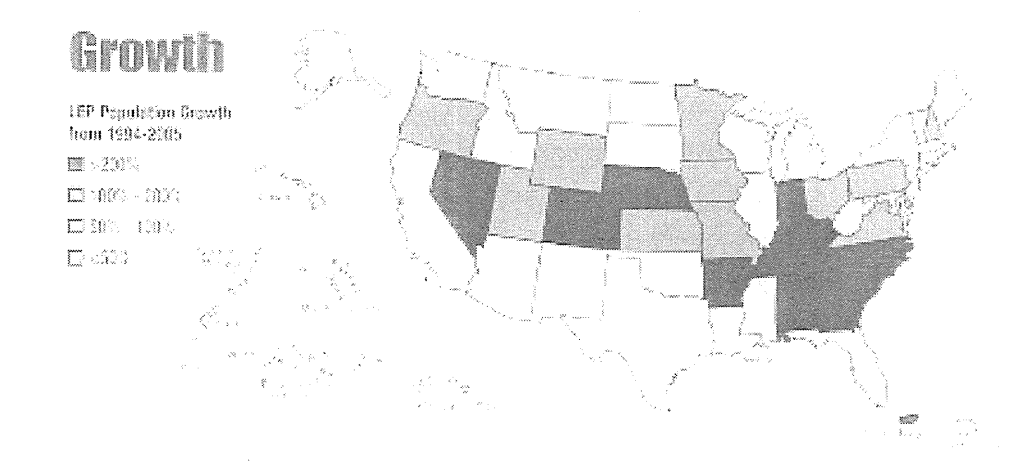


図1, 図2, 図3はアメリカ連邦教育省発行の『The Growing Numbers of Limited English Proficient Students 1994/95-2004/05』による。

この3枚の図からもわかるように、国全体の読解力向上をはかるためには、英語を母国語としない移民の子弟に効果的な読解力向上プログラムを与える必要があり、NCLB法の第Ⅲ部はそれを具現した内容となっている。

具体的な指導内容については、州によって移民子弟の国籍の構成が異なるため、各州教育局に一任しているが、アメリカ原住民子弟とプエルトリコからの移民子弟の指導については、第3128条および第3216条に特記条項があり、教員研修やプログラムの改善をはかり、十分な英語指導を行うよう明記している。

第Ⅲ部は、原住民や移民子弟の英語未習熟者に対する資金投下の法的根拠となる一方、資金投下の有効性を立証するための手続きについての記述が多く、第3217条では、英語習熟者と英語未習熟者との学習の進捗状況を比較したデータを求め、英語未習熟者の読解力向上について、詳細に報告する義務を定めている。

(5) NCLB法という名の読解力向上プログラム

アメリカは2001年1月8日にNCLB法を制定し、1965年以来続いてきた初等中等教育法(The Elementary and Secondary Education Act)の抜本的な改革を行った。そのため、NCLB法は教育改革振興法などと訳されたこともあったが、今日では「落ちこぼれ防止法」と和訳されることが多い。実際には、NCLB法は21世紀のアメリカの教育を広く展望した内容となっており、第Ⅳ部では銃や麻薬やタバコのない学校にするための改善策について述べ、また第Ⅴ部は技術革新に言及している。その中であって、読解力向上プログラムが本法の柱となり、潤沢な資金投下を約束している所以は、読解力向上が国家の威信を保つための、効果的な国家政策であると考えからである。

2000年のPISA調査の結果公表とほぼ時を同じくして制定されたNCLB法は、第Ⅰ部の内容のみを見ると、NAEP等の国内の学力調査の結果を反映したものであるとする方が妥当であるが、移民の読解力向上について詳細に定めた第Ⅲ部を見ると、国際調査であるPISA調査を意識せずに定めたものとは言い難い。

今日まで英語を母国語としない移民の子弟は、多くの場合英語を使用せずとも労働できる低賃金の仕事に就くより他なかった。しかし、総人口に占める移民子弟の割合がこのまま増えれば、移民子弟への言語指導が疎かになっていることが、OECDによるPISA調査で明白なものとなり、経済大国アメリカの威信を損なうことにもなりかねないのである。ここに、経済協力開発機構(OECD)がPISA調査を行う所以があるとも言える。アメリカにおいては、読解力向上プログラムは教育政策ではなく、国家政策であり、PISA調査の結果は大国アメリカを支える経済基盤の強度の指標と見ることができる。

※本報告は、田中孝一監修『中学校・高等学校 PISA型「読解力」考え方と実践』所収の拙稿「アメリカにおけるリーディング・リテラシーの教育」(明治書院)を加筆修正したものである。

(入部明子・つくば国際大学)

1. 3 オーストラリア—州別教育と統一テスト

(1) はじめに

本報告書でオーストラリアを取り上げることにした理由は2つある。1つめは、オーストラリアにあるオーストラリア教育研究所 (Australian Council for Educational Research) が、PISA のコンソーシアムのひとつで、PISA の実施及び国内の反応がこの研究所のもとに一元的に管理されていることによる。すなわち、PISA の位置づけについての認識が高く、国際テストと国内テストや国内教育政策との距離の置き方や連動のさせ方が参考になる点である。2つめは、オーストラリアの PISA 読解力の成績が比較的高く、その言語政策・言語教育等が我が国の参考になると思われる点である。PISA の結果がどのように利用されてきたかを述べたのち、国内のカリキュラムとテストについて述べる。

(2) オーストラリアの PISA の結果と利用

オーストラリアの PISA の読解力の平均点は、2000 年では 31 か国中 4 位、2003 年では 42 か国中 4 位、2006 年は 56 か国中 7 位と比較的高い。この理由として ACER の研究者は、オーストラリアの literacy 観は、PISA の reading literacy に近いことを指摘している。PISA 型読解力の概念の違いが議論を巻き起こしたり、オーストラリアの教育政策に影響を与えたりするということは今のところない。オーストラリアは、比較的伝統的な教育から自由であり、多様な移民が入ってくる事情もあって、リテラシー教育を規範的にではなく機能的に見る風土がある。民主主義の中での人々の権利に根ざしたリテラシーの見方が重視されており、クリティカル・リテラシーの教育・研究も盛んである。教科書などもあまり使用せず、教師が日常生活の中のリアルな素材を教材として教室に持ち込むことが多い。このようなことが、日常生活のリアルな素材を使ったテストであり、熟考・評価を含む PISA 型読解力に違和感を感じさせない所以であろう。

ACER による PISA の国内向け報告書がページを割いているのは、表 1 のような州別の成績の比較である。つまり、PISA の成績の結果を、国内の州の教育の比較のために利用しているのである。1990 年代中ごろのオーストラリアには、ナショナル・カリキュラムの構想があった (Curriculum Corporation, 1994) が、各州の反対にあって失敗に終わった。その後、州ごとのカリキュラムが進んでいる。そこで、次節では、オーストラリアの州別カリキュラムにおけるリテラシーの教育を見てみることにする。

表 1 PISA2003 読解力平均 習熟度別レベルによる生徒の割合 (%)

レベル	1未満	1	2	3	4	5
オーストラリア平均	4	8	18	28	27	15
首都キャンベラ地区(ACT)	3	5	14	16	30	22
西オーストラリア州(WA)	2	6	15	27	30	20
南オーストラリア州(SA)	3	7	17	30	28	15
ニューサウスウェールズ州(NSW)	3	8	18	28	27	16
クイーンズランド州(QLD)	5	10	19	27	26	13
ビクトリア州(VIC)	4	9	20	30	26	11
タスマニア州(TAS)	9	10	21	28	24	10
ノーザンテリトリー(NT)	9	11	22	26	23	10
フィンランド	1	5	15	32	33	15
OECD 平均	7	12	23	29	21	8

(3) オーストラリアの州別教育とリテラシー観

1) 各州のカリキュラムとリテラシー観

表 2 は、リテラシーにかかわる教科である「英語」のカリキュラムがどのようになっているのか、入手できた NSW、QLD、VIC、WA について、学年の割り方、領域の区分等を現したものである。これらを見ると、1994 年の国のカリキュラム試案を参考にしながらも、各州が様々なカリキュラムを構成していることが分かる。つまり、レベルやステージを単純に比較することはできない。

NSW のカリキュラムでは、オーストラリアにおけるリテラシーの定義を踏まえた後、州独自の強調点を付け加えている。

次のリテラシーの定義は、近年オーストラリアで広く用いられているものである。

「リテラシーは、書かれた情報を読んだり使用したり、文脈の範囲で適切に書いたりする能力である。知識や理解を発展させ、個人の成長を達成し、社会の中で効果的に機能するために、リテラシーは用いられる。」

このシラバスでは、クリティカル・リテラシーの発達を強調している。これは生徒が聞いたり読んだり見たりしたテキストに対して質問をしたり、兆銭をしたり、評価

表2 州別「英語」カリキュラムの枠組み

	学年の割り方と段階	活動領域	領域の中の区分
1994 年の国 の試案	1年～10年で レベル1～レベル8	○話すことと聞くこと (Speaking and Listening) ○読むことと見ること (Reading and Viewing) ○書くこと(Writing)	○テキスト ○文脈の理解 ○言語構造と特徴 ○方略
NSW	幼～6年で 初期ステージ・ステー ジ1・ステージ2・ステ ージ3 7年～10年で ステージ4・ステージ5	○話すことと聞くこと (Talking and Listening) ○読むこと(Reading) ○書くこと(Writing)	○～ことを学ぶ ・～すること ・技術と方略 ○～について学ぶ ・文脈とテキスト ・言語構造と特徴
QLD	1年～10年で レベル1未満～レベル 6以上	○話すことと聞くこと (Speaking and Listening) ○読むことと見ること (Reading and viewing) ○書くことと形作ること (Writing and Shaping)	○文化的要素(Cultural strand) ○操作的要素(Operational strand) ○批判的要素(Critical strand)
VIC	幼～10年で レベル1～レベル6	○話すことと聞くこと (Speaking and Listening) ○読むこと(Reading) ○書くこと(Writing)	○テキスト ○言語の側面 ・文脈の理解 ・言語構造と特徴 ・方略
WA	幼～12年で レベル1～レベル8	○聞くことと話すこと (Listening and Speaking) ○見ること(Viewing) ○読むこと(Reading) ○書くこと(Writing)	○テキストの使用 ○文脈の理解 ○しきたり(Conventions) ○過程と方略

をしたりすることを含んでいる。クリティカル・リテラシーは、生徒に、テキストが読み手をどのように想定しているかを理解させ、人々や出来事に対する特定の見方をとることができるようにさせるものである。

マルチメディアや電子的コミュニケーションの発達の認識から、シラバスのアウトカムは見ること(*viewing*)やコンピュータを使用することのリテラシーの要求を含むことを提案するものとなっている。(p.5)

また、QLD の定義は次のようになっている。

リテラシーは社会的実践である。伝統的なまた新しいコミュニケーションテクノロジーのテキストを伴う、あるいは時にはそのテキストを生み出す、実践のレパートリーの柔軟で持続的な熟達 (*Luke & Freebody 2000*) として見られる。生徒は言語使用の目的と文脈にあわせたリテラシー実践 (コード解読、意味作り、テキスト使用、テキスト分析) のレパートリーを使用することができるようになる必要がある。特別な社会的状況に関連したリテラシー実践に従事するために、生徒はまたリテラシー実践のレパートリーを、文化的、社会的、テキスト的、認知的リソースとして描き出すことができるようになる必要がある。(p.2)

以上二つのことから、オーストラリアのカリキュラムにおけるリテラシー教育の特徴として、次のことがいえる。

- ・どの州もリテラシーを社会的な実践とみる機能的なリテラシー観を持っている。
- ・NSW におけるクリティカル・リテラシーの強調、QLD におけるリテラシー実践の 4 つの働きなど、機能的なリテラシー観を記述する用語や概念については、州によって異なる。
- ・どの州もコミュニケーション・メディアの発達に配慮している。
- ・「見ること」をリテラシーとしてとらえようとしているが、それをどのようにカリキュラムに組み込むかは州によって異なる。

2) 州独自のプロジェクト

QLD は、1990 年代の終わりから 2005 年頃に、英語圏のリテラシー教育から注目を受けた先進的な取り組み、ニュー・ベーシックス・プロジェクトを行ってきた。これは、教育の新しい基礎 (ニュー・ベーシックス) とは何かを考え、①人生と社会未来、②マルチリテラシーズとコミュニケーション・メディア、③活動的な市民権、④環境と技術という 4 本の柱を設け、それでカリキュラムをデザインし、豊かな学習活動を保証する活動例 (リッチ・タスク) を設け、教育法を刷新する (プロダクティブ・ペダゴジー) というもの

であった。足立（2008）などで詳しく述べたので、ここではその内容に踏み込まないが、州別の教育が行えるオーストラリアだからこそ、州政府主導でこのような先進的なプロジェクトが可能であった。なお、この取り組みは、QLD の新しいカリキュラム作成のみならず、オーストラリア、さらにはほかの英語圏の国々のリテラシー教育に影響を与えたが、金銭的な問題などいくつかの問題で廃止となった。

（４）オーストラリアの州別テストと統一テストへの動き

１）州別テスト

州別教育の成果は、全員が受けるテストによって測定されることになっている。表３は、Fehring によって示されたオーストラリアの州別テストの一覧である。

一例として QLD の５年生のリテラシー・テストの概略を取り上げる。QLD のカリキュラムは、「話すことと聞くこと」「読むことと見ること」「書くことと形作ること」の三領域からなっていたが、テストは必ずしも一致せず、「つづり」「書くこと」「読むことと見ること」の三分野からなっている。「つづり」には、教師が音読した単語を書きとる「書き取り」とスペルが誤っている単語を見つけて正しく書き直す「校正」とがある。「書くこと」は、一枚の絵をもとに、物語を創作するというものである。「読むことと見ること」は、雑誌の各ページを読んだり見たりして、と異に答えるというものである。各ページには、挿絵のついた詩、カレンダー、科学的説明記事、物語文、絵画に説明文がついたもの、レシピなどが並んでいる。詳しくは拙稿（足立、2007）で述べたが、全体的な印象として、カリキュラムが示している社会的実践としてのリテラシーというよりも、伝統的なリテラシー能力を計測しているような印象がある。先に述べたニュー・ベーシックス・プロジェクトが廃止になった理由として、ニュー・ベーシックスを選択した学校がこのテストで、普通の学校よりも特に優れた成績があげられなかったということがある。それには二つ原因がある。一つは、このテストが、ニュー・ベーシックスの指向するリテラシーを十分評価できなかったことである。もう一つは、学年の割り方である。ニュー・ベーシックス・プロジェクトは、１年～３年、４年～６年、７年～９年という分け方で、大きな課題に基づいた学習を行うことになっており、３年・５年・７年で行う州のテストに合わなかったということがある。このように、統一テストが、カリキュラムの多様性や豊かさを捨象してしまう可能性がある。そのこと自体には良い面も悪い面もあるが、とにかくカリキュラムとテストの関係について、私たちは注意をしていく必要がある。

表3 州における Literacy と Numeracy の評価 (テスト)

州	幼 (※) ~2 年生	3 年生~4 年生	5 年生~6 年生	7 年生以上
ACT	PIPS (Performance Indicators in Primary) を利用	3 年生で ACT Assessment Program (ACTAP)	5 年生で ACTAP	7・9 年生で ACTAP
NSW	幼~2 年生はインフォーマルな評価 (単語の読み、ランニングレコード) と、PM Benchmarks Kit を使用	3 年生で NSW Basic Skills Test (NSWBST)	5 年生で NSWBST	7 年生で ELLA (English Language Literacy Assessment)、SNAP(numeracy)
NT	South Australian SEA (School Entry Assessment) を使用。1 年生の評価は観察による。	3 年生で Multilevel Assessment Program (MAP)	5 年生で MAP	7 年生で MAP
QLD	2 年生で、Diagnostic Net (Reading, Writing & Numeracy)	3 年生で Tests of Literacy & Numeracy (TL & N)	5 年生で TL&N	7 年生で TL&N
SA	入学後 10 週間で School Entry Assessment (SEA)	3 年生で Literacy and Numeracy Tests – LaN (2003 年現在)	5 年生で LaN Tests	7 年生で LaN Tests
TAS	幼から 2 年生まで Kinder Checklist と PIPS	3 年生で Western Australia Literacy & Numeracy Assessment (WALNA)	5 年生で WALNA	7 年生で WALNA
VIC	幼で School Entry Assessment (SEA) 各学校は CSFII (Board	3 年生で Achievement Improvement Monitor (AIM)	5 年生で AIM	7 年生で AIM

	of Studies Victoria, 2000)を用い州に報告			
WA	1年生で PIPS を使用	3年生で Western Australian Literacy & Numeracy Assessment (WALNA)	5年生で WALNA	7年生で WALNA

※R(Reception Level)、K(Kindergarten)、P(Preparatory Level) など州によって呼び方が異なり、公の学校教育が始まる最初の年である。 (Fehring, 2004 より作成)

2) 全国統一テストへの動き

以上のように、各州のカリキュラムは、低学年で行われる評価と、3年、5年、7年に行われるテストで測定されてきた。しかし、ACERの関係者によると、2008年の5月より、全国統一テスト (NAPLAN: National Assessment Program Literacy and Numeracy) が開始される。その詳しいテスト内容はまだ公表されていないが、3年、5年、7年、9年でリテラシーとニューマラシーについて実施される。リテラシーは、読むこと (Reading)、書くこと (Writing)、言語のしきたり (Language Convention) の三領域で構成されるという。これにともなって、州別テストは廃止となるという。

現時点で、州別のカリキュラムが廃止になるという情報は入ってきていない。しかし、州ごとに異なる教育をしていても出口のところで同じテストでその教育の成果を把握しようとし、しかもそれがカリキュラムをベースにしたテストということであれば、カリキュラムを画一化していくような働きが生まれることは否定できない。今後、このような統一テストの動きが National Curriculum 化の再燃につながるかどうか、注目している。

(5) おわりに

以上のように、国際テスト PISA が、間接的にはあるが、国内の統一評価を促し、その統一評価が結果として、州ごとあるいは州内部での独自の取り組みに制限を与えてしまうということがありうる。オーストラリアが行ってきたリテラシー教育は、比較的 PISA からの距離が近いものであった。また、成績も日本や OECD 平均などに比べてよい。だからといって、全く影響がないとは言い切れない。このような国際テストが結果として、ユニークな先進的な取り組みを消し去り、画一化してしまう可能性は否定できない。

<参考文献など>

足立幸子 (2006a) 「読解力を高める教育課程の創造的展開—オーストラリアの取組を中心—to」『初等教育資料』平成 18 年 6 月号 (第 809 号) 2~5 ページ

足立幸子 (2006b) 「オーストラリア・クーンズランド州におけるリテラシーの評価」『新大語』第 31 号 新潟大学教育人間科学部国語国文学会 1~8 ページ

足立幸子 (2007) 「オーストラリア・クイーンズランド州におけるリテラシーのテスト」『新時代の国語科教育に資するリテラシー概念の再構築 (平成 17~18 年度科学研究費補助金 基盤研究 (B) 研究成果報告書 課題番号 17330187)』 65~77 ページ

足立幸子 (2008) 「マルチリテラシー教育を実現するカリキュラムの構成」 桑原隆編『新しい時代のリテラシー教育』東洋館出版社 166~182 ページ

Board of Studies NSW (2006) English K-6 Syllabus

Board of Studies, Victoria (2004) English Curriculum & standards framework II

Curriculum Corporation (1994) English—a curriculum profile for Australian schools: A joint project of the States, Territories and the Commonwealth of Australia initiated by the Australian Education Council

Department of Education and Training, Western Australia (2005) Outcome and standard framework

Fehring, H. (2004) Critical, Analytical and Reflective Literacy Assessment: Reconstructing Practice. Paper presented at 20th World Congress on Reading, International Reading Association.

Lakan, J., Greenwood, L., and Cresswell, J. (2001) 15-up and counting, reading, writing, reasoning: How literate are Australian students?: the PISA 2000 survey of students' reading, mathematical and scientific literacy skills. Council for Educational Research.

Queensland Studies Authority, Queensland (2005) English Years 1 to 10 Syllabus.

Thomson, S., Cresswell, J., and De Bortoli, L. (2004) Facing the future: a focus on mathematical literacy among Australian 15-year-old students in PISA 2003. Council for Educational Research.

(足立幸子・新潟大学)

1. 4 スペイン—新教育法 LOE と統一テスト

(1) はじめに

前回の報告書（足立、2005）でもスペインを取り上げた。前回と今回の科研費活動を通して、筆者は平成 15 年 4 月、平成 16 年 11 月、平成 18 年 3 月、平成 20 年 1 月の 4 回、スペインの学校、教育評価の研究所（INCE (Instituto nacional de calidad y evaluación) → INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo) → 評価研究所 (Instituto de Evaluación) と改称)、教科書会社を視察したり取材したりしてきた。その間に教育改革は行われ、PISA の影響は強くなってきたと感じている。本稿の目的はその変化を、教育法、政策、教科書等のレベルでとらえ、報告することである。

(2) PISA の結果と認知度

スペインの総合読解力の結果は、表 1 のとおりであり、常に OECD 平均より少し低めで

表 1 スペイン総合読解力の推移

	PISA2000		PISA2003		PISA2006	
	総合読解力の得点	31 か国中の順位	総合読解力の得点	42 か国中の順位	総合読解力の得点	57 か国中の順位
スペイン	493	18 位	481	26 位	461	35 位
日本	522	8 位	498	14 位	498	15 位

ある。平成 15 年には、PISA について知っている人はほとんどいなかったし、まして、その少し低めの成績を問題ととらえている人はほとんどいなかったと言ってよい。しかし、平成 19 年の 1 月の時点では、マスコミでも教育関係者も一般人にも広く知られるようになっていた。次の引用するのは、「スペイン情報誌 OCS NEWS」(Overseas Courier Service, S.A. 発行) の第 252 号 (2008 年 1 月号) に掲載された記事の一部である。

12 月 4 日、3 年ごとに実施される OECD (経済協力開発機構) の PISA (生徒の学習到達度調査) の結果が発表された。OECD 加盟国と非加盟国合わせて 57 か国の 15 歳の生徒を対象に行われた学力調査 (読解力、数学的リテラシー (応用力)、科学的リテラシー) の結果、スペインは読解力が前回調査よりも 20 点低下し、35 位に転落してしまった。この低落ぶりは、前回 (03 年) と今回の両方に参加した 37 か国の中で、最大のものである。カブレラ教育相はこの結果を、社会全体の課題として受け止めた。

読解力の問題について調査中のラ・ラグーナ大学心理学科ヒメネス教授は、低下の原因として、情報メディア（テレビ、インターネットなど）による読書離れと、読解力養成のかなめとなる初等教育課程前期を経験が浅い教師陣に任せていることを挙げている。

新教育法では、初等教育課程で毎日三〇分の読書を義務付けているが、それにもかかわらず、なぜ今回調査で読解力が後退してしまったのだろうか？ 新法案が承認されたのが、PISA の実施と同じ時期だったため、その成果が試験に反映されなかったといえるだろう。

(中略)

専門家が口をそろえて嘆く点は、生徒の学力を知るためにこの 3 年ごとに実施される PISA 調査結果を待たなくてはならないことである。その主因は各自治州から協力を得られないことにある。しかし、カブレラ教育相は、新法によって初等・中等教育課程の学力検査が実施されるようになれば、実態を把握できるようになり、始動したばかりの落ちこぼれ対策プログラムによって学力向上が望める、と声明した。次回の PISA 調査が待たれる。(下線は引用者)

科学的リテラシーを中心とした 2006 年の結果公表直後だったにもかかわらず、読解力の問題を取り上げている点が興味深い。本稿では、①新教育法とは何か、②各自治州から協力を得られないとはどういうことか、③新法による学力検査とは何かを述べていくことにする。

(3) 新教育法 LOE

2004 年 3 月に国民党から社会労働党に政権が交代し、この政権のもとで、2006 年に LOE (la Ley Orgánica de Educación、ロエと発音) という教育法が施行された。この法律では、学校で教えるべき「基礎的コンピテンシー」というものが定められた。EU 各国では OECD の DeSeCo による三つのキー・コンピテンシーをふまえ、自国のカリキュラムの枠組みを提案するということがあり (Garagorri, 2007)、スペインでは、次の 8 つを基礎的コンピテンシーと定めたのである。

コンピテンシー1 言語的コミュニケーションのコンピテンシー

コンピテンシー2 数学的コンピテンシー

コンピテンシー3 物理的世界の知識と相互作用についてのコンピテンシー

コンピテンシー4 情報とデジタルコンピテンシーの扱い

コンピテンシー5 社会的市民的コンピテンシー

コンピテンシー6 文化的芸術的コンピテンシー

コンピテンシー7 学習を学習するためのコンピテンシー

コンピテンシー8 自治と個人的自発性

ちなみに、この DeSeCo のキー・コンピテンシーは、PISA のテストを作成するもとの考え方となったものである。つまり、PISA の成績が悪かったためにスペインの教育改革が起こったというよりも、PISA の背景にある考え方・能力観そのものが直接スペインの教育改革に影響を与えたといえる。

LOE のもう一つの特徴は、教育評価の責任者を明示したことである（第 144 条、第 21 条、第 29 条）。これにより、各学校は各州の教育センターに成績を詳しく示す必要がでてきた。評価研究所も INECSE から名前を改定し、この基礎的コンピテンシーの診断的統一テストを実施することになったのである。このことについて後で詳しく述べる。

スペイン教育文化省は、このコンピテンシーを踏まえたスペイン国内の最低限の教育内容を示した。しかし、スペインでは 17 の自治州が教育を行う権利を持っており、この法律を踏まえて各州がカリキュラムを作成して行う。この流れは、LOE でも踏襲された。LOE 施行後の教育についてバレンシア州の例を取り上げることにする。

（4）各自治州の教育—バレンシア州の場合—

スペインにはカスティーリャ語・カタルーニャ語・ガリシア語・バスク語という 4 つの公用語がある。カスティーリャ語は、私たちが普段スペイン語と呼んでいる言語で、教育文化省が示した最低限の教育内容に含まれている。各自治州は、使用されている言語の現状にあわせて、教育の内容を決める。バレンシア州では、カスティーリャ語のほかに、バレンシア語を教えている。バレンシア語は言語的にはカタルーニャ語と同じものであるが、「政治的に」異なる言語として数えられている。前回の報告書 37 ページ（足立、2005、p.37）の表 5.3 は、PISA で生徒が用いた言語を示したものである。これによると、バレンシア州は、86%の生徒がカスティーリャ語を、14%の生徒がバレンシア語を選択している。この 14%という数字は、スペイン国内では 0.4%にすぎない。つまり、バレンシア州の生徒が全員バレンシア語を用いたわけではないのである。

この言語教育に関して、バレンシアには二つのプログラムがある。PIP (Programa d'Incorporació Progressiva / Programa de Incorporación Progressiva)と PIL (Programa d'Immersion Lingüística / Programa de Inmersión Lingüística)である。両方とも、バレン

シア語とカスティーリャ語のバイリンガル教育を目指しているのだが、扱い方が異なる。前者は二つの言語を「合体 (incorporación)」して扱うもので、時間割を見れば、普通の時間割の中にバレンシア語という教科があるものである。バレンシア語以外の教科（カスティーリャ語、数学、環境の知識、宗教、体育、音楽、美術、英語）はカスティーリャ語を用いて教えられる。後者はいわゆるイマージョン (inmersión) プログラムで、バレンシア語を通して他教科が教えられるというものである。3つの学校を視察したが、PIPだけを採用している学校と、PIPとPILを併用している学校を見た。併用している学校では、クラスによって異なるプログラムを動かしていて、同じ学年であってもとなりのクラスでは違う言語で授業が行われているということが現実にあった。

バレンシア州では、LOEをうけて、バレンシア州の教育を規定する法律を2007年7月20日に出している。そして、バレンシア州の教員センターでは、そのLOEの定着を進めている。教員研修にLOEについての講義を入れたり、8つの基礎的コンピテンシーの内容を盛り込んだりしているという。教育現場では、小学校1年生から6年生までの英語の導入と、読書の重視と、成績の付け方の変更が大きく受け止められているようである。読書の重視の仕方について見学したのは、学級文庫にある本を子供たちがレポートするように求められていることであった。教科書は、小学校2年生と4年生が今年から新しくなったが、今後順次LOEに基づく新教科書が用いられていくことになる。成績の付け方については、LOE以前は州の自主性が尊重され、教育の成果をそのまま国に報告するようなことはなかった。しかしLOEによって評価の責任者が明確になり、新しい統一テストによって、ますます国が教育の成果を統括していく傾向は強まっていくであろう。

(5) 国の統一テスト

1) 初等教育評価 (Evaluación de la Educación Primaria)

先述のように、スペインの教育は自治州によって行われているが、教育文化省が定めたスペイン国内の最低限の教育内容を示す学習指導要領が示されている。LOE開始以前の1990年代の終わりから2000年代の中旬にかけては、INECSEによって、初等教育最終学年に当たる小学校6年生で初等教育評価の統一テストが行われていた。中等教育のテストも以前にはあったそうだが、PISAが始まったので、中止になったという。そこで、ここでは、この初等教育評価 (Evaluación de la Educación Primaria、以下EEPとする。)をレポートすることにする。

表2 EEP「読解」出題一覧

出題内容		文字通り の理解	再構成	推論的 読み	批判的 読み	評価	計
文学的 テキスト 28 (34%)	演 劇		8A	12A,13A	10A		4
	記 述	28A,29A		31A,33A	40A,32A	30A	7
	対 話	37C,35C	38C	39C,40C	41C,43, 36C	42C	9
	モノローグ	36D	41D,39D	42D,37D	43,40D	38D	8
情動的 テキスト 25 (31%)	公 表	1A	2A	3A		4A	4
	ニュース	33D,28D	31D	29D	30D,32D		6
	手 紙	101,102, 103	104,105	106,107	108	109	9
	指 示		28B	33B,32B, 31B	29B	30B	6
画像的 テキスト 29 (35%)	コミック		17A,19A	20A,21A	23A	24A,22A	7
	口 絵	36A	37A	38A	41A,43	40A,42A, 39A	8
	広 告	36B	43,38B	42B,39B, 37B	41B	40B	8
	地 図	32C	30C,29C	33C,28C	31C		6
計		14 (17%)	16 (19%)	23 (28%)	17 (21%)	12 (15%)	82

EEP の領域は、「環境の知識（いわゆる理科・社会的な内容）」「スペイン語と文学」「数学」の三領域である。「スペイン語と文学」は、「読解」と「作文表現」に分かれているが、ここでは「読解」について述べたい。表2は、「読解」の出題の一覧表である。テキストは、文学的テキスト、情動的テキスト、画像的テキストの三種類があり、出題数に対する割合は、それぞれ34%、31%、35%となっている。読解の中身については、「文字通りの理解(Comprensión literal)」「再構成(Reorganización)」「推論的読み(Lectura inferencial)」「批判的読み(Lectura crítica)」「評価(Apreciación)」という5つのレベルが設定されており、それぞれ17%、19%、28%、21%、15%の割合での出題となっている。表2では省略したが、各問題には5段階の難易度が設定されており、正規分布になるように作られている。このテストにかける時間は1時間である。A～Dの冊子があり、子供たちはどれか1冊を行うようになっている。つまり、子供たちの個々の成績に関心があるわけではなく、全体としての教育の成果を測るためのテストであったと言えよう。

2) LOEに基づく統一テスト

EEPはLOE以前の教育法LODE (La Ley Orgánica del Derecho a la Educación)、LGE (la Ley General de Educación)、LOGSE (la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo)によって作られており、LOEの施行によって廃止された。そして、LOEの法的根拠に基づいて2008年から評価研究所によって新しい統一テストが始まることになっている。表3は、このテストの計画である。統一テストは、小学校4年生、中学校2年生に対して行われ、それ以降の中等教育に関しては、PISAがあると考えられる。EEPのような

表3 新しい統一テストのスケジュール

	テストされるコンピテンシー	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
小4	中心コンピテンシー 補足コンピテンシー その他	パイロット	1 2・3 4・5			2 1・3 4・6			3 1・2 7・8	
中2	中心コンピテンシー 補足コンピテンシー その他	パイロット		1 2・3 4・5			2 1・3 4・6			3 1・2 7・8
PISA	中心領域		読解			数学			科学	

三領域ではなく、LOEの8つの基礎的コンピテンシーを評価するものになる。

2008年の1月の段階では、試行的なテストを作成している最中で、その内容がどのようになるかはまだ不透明であった。しかしいずれにせよ、PISAに直接影響を受けて、国内統一テストが行われることになったといえる。

(6) 教科書の改善

スペインでもやはり、教科書がリテラシー教育の根幹にある。スペインでは日本のような検定制度はなく、数多くの教科書会社が乱立しているが、そのうちのひとつ老舗の教科書会社サンティジャナ社を視察することができた。

サンティジャナ社の「スペイン語とスペイン文学」の新しい教科書(2008年)では、LOEに対応して、次の点を改善したという。

- ・コンピテンシー1「言語コミュニケーションのコンピテンシー」に対応した内容にしたこと
- ・「ガイド」の部分は、基礎的事項に集中し、カリキュラムへの対応をよくしたこと
- ・復習を補い充実させたこと
- ・本の仕組みを改善し、混乱を減らしたこと
- ・評価に関する図や活動を増やしたこと
- ・PISAの読解の枠組みを用いたこと
- ・プロジェクトとして書く活動を増やしたこと
- ・テキストを通して文学への接近をはかっていること
- ・読書活動を増やしたこと教授法の部分を提案したこと

6番目のPISAの読解の枠組みとは、「情報の取り出し」「幅広い理解の形成」「解釈」「内容の熟考・評価」「形式の熟考・評価」の5つのアスペクトのことである。これを学習活動(学習のてびきのようなもの)で、生徒にその枠組みが分かる形で取り上げている。スペイン国内の教科書は一般的に非常に似ていると言われているが、このアスペクトを取り上げているのはサンティジャナ社だけだと、担当者は胸をはっていた。PISA型読解力を育てる授業といって発問研究が行われている我が国の状況に良く似ている。これまで、(教師の目からみれば)スペインの教科書はどれもよく似ており、よい活動はすぐに他社も取り入れると言われている。今後PISAのアスペクトを取り入れた学習課題が好評であれば、他社も追随する可能性があるかもしれない。

もう一つ、サンティジャナ社で言及しておく必要があることは、スペイン以外の国での広がりである。スペイン国内はスペイン語以外の言語教育（リテラシー教育）が行われているが、一方でスペイン語はスペイン国外で広く用いられている。サンティジャナ社は、メキシコなど中南米の国々の第一言語としてのスペイン語の教科書や、アメリカなどの第二言語としてのスペイン語の教科書も手掛けている。サンティジャナ社のように、PISAに関心を持った教科書会社が、スペイン以外の国々に与える影響についても興味深い。

(7) おわりに

以上のように、ここ5年間でスペインにおけるPISAの認知度は上がってきた。新教育法が施行され、教育内容もOECDの能力観「キー・コンピテンシー」に影響をうけたものとなり、PISAを視野に入れた国内統一テストも始まりつつある。多言語国家スペインは、PISAの影響化で、自治州における教育を尊重しつつも、その教育内容において、また評価において、画一化していくような可能性がある。教科書レベルでも、PISAの評価の枠組みをそのまま学習課題として用いたものが出てきた。教科書などを通して、PISAの影響はさらに海外へ波及していくかもしれない。国際テストを手掛かりにしながら、外国の教育に影響を与えられて変化するのが現代の教育であると言えよう。

〈参考文献など〉

足立幸子(2005)「スペインにおける読むことの教育の現状 —PISA2000、PISA2003の結果分析を中心に—」『平成15～16年度文部科学省科学研究費補助金基盤研究(C)(1)「国際化、情報化社会が必要とする新しい読み書き能力の範囲と内容についての研究」課題番号15530571 研究代表者府川源一郎』35～44ページ

Garagorri, X. (2007) Propuestas curriculares basadas en competencias en el ámbito europeo. Aula de Innovación Educativa. Núm. 161

Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaria General de Educación, Instituto de Evaluación (2006) PISA 2006: Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE; Informe Español.

Pérez Zorrilla, M. J. (2005) Evaluación de la Educación Primaria 2003. Ministerio de Educación y Ciencia.

(足立幸子・新潟大学)

1. 5 ドイツ、オーストリア —IGLU(PIRLS)と研究実践拠点形成事業—

(1) ドイツにおける言語教育研究の展開—IGLU(PIRLS)—

PISAが中等教育前期から後期にかけての15歳の学習状況調査となっているのに対して、IGLUは初等教育の最終学年(4年次)に行われる。またPISAが2000年から2年おきに実施されているのに対して、IGLUは2001年から5年おきに実施される。それぞれの位置づけとしては、義務教育の成果を計るPISAと義務教育の方向づけを図るIGLUと言える。初等教育以降、複数のタイプの学校へ分岐していくドイツにおいて、IGLUはその分岐前に行われることになり、家庭教育や就学前教育と初等教育との連携を考える上でも重要な調査と位置づけられている。

IGLUとはInternationale Grundschul-Lese-Untersuchung(全国基礎学校読解調査)で英語名はPIRLS(Progress in International Reading Literacy Study)である。以下、ベルリンのフンボルト大学を会場として行われた第15回国際読書学会ヨーロッパ大会(2007年8月5日~8日)を中心に特にIGLUについての報告を紹介する。(注1)

ドイツは、2001年に、授業の質を長期的に保障し改善していくために、児童の知識・技能の水準を調査するIGLUを行ったが、その2回目が2006年に行われた。2006年4月24日から6月2日にかけて、全国16州、410の基礎学校で、読解能力について約1万人の児童が調査に参加した。(ちなみに2001年と2006年の両方に参加したのは28ヵ国、2006年にはオーストリアやスペインなど14ヵ国が新たに参加した。)

この調査は、IEA(International Association for the Evaluation of Educational Achievement)の調査の一つで、2006年は国と各州が共同で行った点に特徴がある。

1) 目的—理解過程と読書意図

IGLU調査では、理解過程と読書意図に2つに焦点が当てられる。理解過程については、視覚的な文字理解から、音声的理解、語句や文の理解などが、読書意図については、意味や情感、創造性や批判性などが取り上げられる。その際、児童の日常生活につながる様々な場面やいろいろなジャンルのものが選ばれ、読み手の意図がどのように働くかを重視する。また家庭や学校に対する質問紙から児童の読書環境も調査され、授業改善や教員養成・教師教育も視野に入れている。

2) 重点

目的と連動して、子どもが自らの読書ビジョンを描けるように支援し、いわゆる関心・意欲・態度を含めた読書能力の育成を目指している。そのために、幼児・児童のその時期特有の発達段階にも配慮し、デジタルのメディアが及ぼす事物や書くことへ影響を調査したり、入門期教育の研究にも力を入れている。また学校の全日制への移行の研究もあわせて行われている。

(2) オーストリアにおける言語教育研究の展開(注2)—研究実践拠点形成事業—

1) 地域中心の取り組み: ドイツ語教授法センター(ウィーン大学ドイツ学研究所)

大学を中心としてドイツ語教授法に焦点を当てた教育研究の実践支援を行っているセンターである。特徴的なのは、既存の組織の有機的な協力体制づくりを目指して開設されたという点である。

まず大学内においては、ドイツ語・ドイツ文学をめぐってのドイツ学研究所内の調整と教授法をめぐってのドイツ学研究所と教育学研究所との調整が必要となる。前者においては、ドイツ語学、ドイツ文学とドイツ語・ドイツ文学教授法の関係だけでなく、第二言語としてのドイツ語教授法との関係も視野に入れなくてはならない。「ドイツ語教授法」を中心に据えることがこの点からも妥当なものとなる。免許法のためではなく、各分野・領域の教育研究連携のためである。(2006年11月28日に開設)

以上のような学内調整によって、ドイツ語教師及びその指導者や管理運営者の養成や研修が充実し、さらに学外の関係組織との連携が図られることになる。一つは教育行政にかかわるウィーン市教育委員会であり、もう一つは言語文化普及にかかわるブッククラブ(兼青少年〇〇センター)である。両者との連携により、ウィーン市を中心とした地域の児童生徒のドイツ語能力を高めるための環境整備が目指されるのである。

2) 全国規模の取り組み：オーストリア・ドイツ語能力センター (Oesterreichische Kompetenzzentrum fuer Deutschdidaktik)

クラゲンフルト大学ドイツ学研究所に拠点を置く本センターは、PISA2003後に設立された。それまでは自然科学分野を中心に、ウィーン大学では生物、科学、物理が、クラゲンフルト大学では数学が対象となっていたが、今回、クラゲンフルト大学にドイツ語が加わった。教科教授法と教員養成の質向上を目指し、あわせて学習指導要領やスタンダードの開発にも共同で取り組む。

3) 国際比較の取り組み：比較教育研究プロジェクトセンター (Projektzentrum fuer Vergleichende Bildungsforschung)

ザルツブルク大学教育学研究所に拠点を置く本センターは、PISAやPIRLSなどの国際調査を担当し、調査研究を行っている。

(3) オーストリアの行政・民間による「読むこと」支援システム(注3)

1) 「読むこと」構成システム—行政による読解能力助成テキストの発行—

実際には次の2)で取り上げるブッククラブの活動と密接な関わりがあるのだが、ここではオーストリア共和国の文部科学省の取り組みとして紹介する。(注4)

その取り組みは、第7学年から第9学年(日本で言えば中学生)を対象とした「青春期読者を強化するための方略的リテラシーの導入」である。「読むこと」を構成するシステムをもとにテキストが編まれ、提供されている。その内容は次の通りである。

①準備して、しっかりと、さあ始めよう!

ゲームを通して、生徒たちはチームで時間割上の科目のテキストに取り組む。全体をざっと通して達成感を味わわせるためのものである。

②ノンフィクション・テキスト

全ての科目のためのワークシート集が用意され、次の3点が目指される。

- ・読むことのストラテジーを様々な学習の中で「ずばり」教える。
- ・問題解決のためのストラテジーのそれぞれを練習する。
- ・読むことによる理解とスキル学習に焦点を当てる。

③新しいメディアと読むこと（教師用ハンドブックと読むこと的能力を支援し高めるコンピュータプログラム集。）

④「四つ角で楽しむ」（読むこと的能力を鍛え定着させるためのリビングゲーム。）

⑤読むこと賞賛（読むことの文化をどのように賞賛するかについてのアイデアのヒント。）

⑥クロスカリキュラムにおける読むこと

上のようなテキストが用意された背景には次の4点があるという。

・オーストリアには大変高価なスクーリングシステムはあるが、金額に見合った成果が出ていない。

・もはや否定できないような社会的経済的格差がある。

・中等教育学校は、読むこと、数学、科学においてよりよいスタンダードをどのようにして提供できるのかを考える必要がある。

・リテラシーの技量、すなわちアカデミックな学習へ取り組める能力を、全ての生徒に提供しておちこぼれを減らす必要がある。

また PISA2003 の結果からは次の9つの問題が指摘されている。

・オーストリアの生徒の11%は機能的な不能読者である。

・20%は「苦しんでいる読者」である。彼らは情報基盤型社会で生き抜くために必要とされたり、複合的な民主的社会を保持するために必要とされたりする、高度なリテラシー能力を獲得していない。

・達成度の格差は少数派の生徒たちに持続的に起こっている。

・男子は2000年調査以来、読書行為能力において甚だしく後退している。

・10代の40%は自由な時間に本を読まない（モチベーションの欠如）。

・中等教育の教師たちは、読むことを教科領域の指導に結び付けるということを考えていない。

・教科領域の教師たちは、短い時間枠（50分）で生徒たちにカリキュラムを教えるのに精一杯である。

・母語教師たち（ドイツ語教師たち）は訓練を基盤とする作業への参加を支援するための読書・作文・討論を練習させて、アカデミックなリテラシーへの責任を守ろうとしている。

・きっちりと時間割を守ることになっている教師たちの間には、協力し合うための時間はほとんどない。

以上のような事態に対して文部科学省は開発と調査のための6つの目標を掲げた。

・「読むこと助成」ーオーストリアの全ての学校のための読書促進運動ー

・第3、5、8学年に評価・選別テストを実施

・教師の専門性開発のためのワークショップやセミナーの開催

・中等教育教師の専門的発達のための探求モデルの提示

・訓練を基盤としたリテラシー熟達を形成する知識や教材開発の継続

・「創造的な成長のための」教材やアプローチを通して、地域的には深く、国家的には広く普及する。

具体的には次のような「読解能力の予想モデル」を掲げ、以下の5つのレベルを設定している。

認知的基礎構造／解読スキル・語彙／学習ストラテジー／動機づけ → 読解能力

①公式の指令：中等学校における質の高い専門的発達のための行政指導

(基幹学校の読解能力強化)

②調査と発達のプログラム（ポスター、パンフレット、ガイドラインなどによる支援）

③知識と教材開発：教師たちをそれぞれの分野での専門家、顧問、監督者として訓練する

④資源材

- ・最も良い／次の実践モデル
- ・教師の資源材
- ・生徒の訓練材

⑤国家的ネットワーク

・革新的学校（「リテラシーがうまくいっている学校」）

・革新的読むことプロジェクト：

教授学的な学校発達と専門的な発達という枠内での方略的リテラシー

・読むことの専門家と地域の調整役コーディネーターの養成

最後に紹介するのは、「読むこと」に関する8つのアイテムで、これらを踏まえた形で先に示した5つのテキストは構成されている。

①読むことの冒険 The

②動機付け

……動くこと、自我はあなたの心を動かすことを求める

あなたは知りたがっている……

- ・テレビで何をやっているか
- ・映画では何をやっているか
- ・フットボールの試合で勝ったのはどのチームか
- ・次のバス／列車／飛行機はいつ出るのか
- ・このストーリーがどのように終わるのか
- ・秘密文書には何が書かれているのか
- ・Eメール、SMSでどんなメッセージを受け取ったのか

③スキル

……よくこなすために身につけた能力

あなたがスポーツをするなら、筋肉を動かしたり、健康状態を改善したり、体を鍛えたりする必要がある。

読書においても、あなたのスキルを鍛えるのは良いことだ。

- ・コンピュータを読むこと
- ・パズルをとくこと
- ・秘密を必死になって解き明かそうとすること
- ・シンボルを解読すること
- ・記号、単語、文や様々なテキストを読むこと

④理解

……読むことの本質

……意図された意味を再現する力

- ・学習記録、プログラム、リーグ表や絵……
- ・興味あることについての情報を得ようとしたり……
- ・情報の諸断片を比べたり批判的に考えたり……
- ・物事を一緒に結びつけたり……
- ・意味することを探したり……

⑤方法

- ……仕事用の道具を持ち
- ……明快な計画に沿って働き
- ……あなたの方法を見つける
- ・見出しに注目し、
- ・題名を解読し、
- ・各ページをざっと眺め、
- ・問いを立て、
- ・キーワードに下線を引き、
- ・辞書で確かめ、
- ・何が重要かを要約し、
- ・あなたの考えを教室で発表し……

⑥感情

- ……あなたの感覚
- ……あなたの心情
- ……あなたの感性
- 多くの物事はあなたの感情、想像力、創造力、好奇心などによって引き起こされている。
- ・あなたが本を読むのにお気に入りの場所はどこですか？
- ・あなたは、いつ、本を読んだり、インターネットを見たり、雑誌を眺めたりするのが好きですか？
- ・あなたのお気に入りの詩、物語、写真集を選び、それを誰かと一緒に共有しなさい。
- ・あなたはどんなテキストが嫌いですか？
- ・読むということとつながった、特別な経験、感覚、出来事を覚えていますか？

⑦コミュニケーション

- ……情報や考えを共有すること
- ・あらゆるメディアを使うこと。本、新聞、ネット、ビデオ、映画、テレビやラジオなど、それらはけっこう良い情報源です。
- ・読んだこと、聞いたこと、見たことについて話すこと。
- ・友だちや大人と様々な話題について話し合うこと。
- ・他の意見を知るようにしたり、他の見方を受け入れることを学んだりすること。
- ・活字になったもの、映像あるいは公の演説などを批判的にみること。

⑧読むことは、世界へつながるあなたの鍵です！

- それは次のような時に役立つ……
- ・物事をもっと理解したいとき
- ・何が重要で何が重要でないかをはっきりさせたいとき

- ・計画したり、夢を実現したいとき
- ・仕事においてうまく目標を達成させたいとき
- ・機知に富んだ精神を保ちたいとき
- ・物事を良い方に変えたいとき
- ・世界を全ての人にとって住みよい場所にするために

2) 「読むこと」支援システム—民間によるブッククラブの機関誌とその活動—

オーストリアのブッククラブ **Buchklub** は、3歳から18歳までの40万人の子どもたちの支援のために、6000人のボランティアと50人の職員によって構成されている。年一回の全国読書シンポジウムの他、各種講習会やセミナーも行っている。2006年からは機関誌の発行も始めた。就学前の児童から初等・中等の生徒、そして保護者や教員まで、あらゆる関係者に向けて作られるもので、2007年9月現在までに刊行されたものは以下の通りである。

①幼稚園・保育所の児童と保護者向け（年1回）：**mini-PHILIPP**

mini PHILIPP 2006/2007

②国民学校1年生向け（年6回）：**PHILIPP FUER DIE 1.KLASSE**

geht in die 1.Klasse(2006/2007) lernt lesen 1.Klasse(2006/2007)

im Fruehling 1.Klasse(2006/2007) im Sommer 1.Klasse(2006/2007)

im Herbst 1.Klasse(September 2007/Nr.1):Mein Sammelbuch im Winter 1.Klasse(2006/2007)

③国民学校2年生向け（年6回）：**PHILIPP FUER DIE 2.KLASSE**

Buechermaeuse 2.Klasse(2006/2007) im Fruehling 2.Klasse(2006/2007)

im Sommer 2.Klasse(2006/2007) im Herbst 2.Klasse(2006/2007)

im Herbst 2.Klasse(September 2007/Nr.1):Ein Buntstift entsteht

im Winter 2.Klasse(2006/2007)

④国民学校3・4年生向け（年6回）：**FAXI**

Buecher-Rallye 3.+4.Klasse(2006/2007) im Fruehling 3.+4.Klasse(2006/2007)

im Sommer 3.+4.Klasse(2006/2007) im Herbst 3.+4.Klasse(2006/2007)

im Herbst(September 2007/Nr.1) im Winter 3.+4.Klasse(2006/2007)

⑤基幹学校と中等普通学校の5年生以上向けの本（毎年新しい巻が編まれる）

BUCHKLUB GORILLA

⑥基幹学校と中等普通学校の5年生以上向け（年11回）：**JOE**

Scharfe Kuren(Heft 1 Semtember 2006) Menschenaffen(Heft 2 Oktober 2006)

Giganten der Meere(Heft 3 November 2006) Pferdesprache(Heft 4 Dezember 2006)

-40° Celsius(Heft 5 Jaenner 2007) Monroe-(Heft 6 Februar 2007)

Starmania on Tour(Heft 7 Maerz 2007) Kraefte raubend(Heft 8 April 2007)

Der Pirat am Ende der Welt(Heft 9 Mai 2007) Shrek is back!(Heft 10 Juni 2007)

Endlich Ferien!(Heft 11 Ferienheft 2007)

⑦基幹学校と中等普通学校の7年生以上向け（年11回）：**TOPIC**

Deine Rechte(Heft 166 September 2005) Menschenaffen(Heft 178 Oktober 2006)

Wasser(Heft 179 November 2006) Xmas-Kekse(Heft 180 Dezember 2006)

Die Maya(Heft 181 Jaenner 2007) Mach dich schlau!(Heft 182 Februar 2007)

Tokio Hotel(Heft 183 Maerz 2007) Wettlauf im Weltall(Heft 184 April 2007)

Mobbing(Heft 185 Mai 2007) Zurueck ins Leben(Heft 186 Juni 2007)

⑧中等普通学校上級、職業学校等の9年生以上向け(年1回): BUCHKLUB CROSSOVER

⑨教員向け(年4回): JUM

01 september 2006 :Lesemaina! 02 november 2006 :Schreiben statt erziehen

03 februar 2007 :Einfach richtig schreiben 04 mai 2007 :Mein Buch selbst gestalten!

⑩保護者向け(年1回): BUCHKLUB ELTERNMAGAZIN

2005/2006 :wie klug sind unsere Kinder? 2006/2007 :Schule ohne Nachhilfe?

⑪国民学校3カ国語テキスト(年2回)

～ドイツ語/ボスニア語・クロアチア語・セルビア語/トルコ語～

Trio

Heft Nr.1/Maerz 2006 Heft Nr.2/Okttober 2006

Heft Nr.3/Maerz 2007

ちなみに、①～④には次のガイドが用意されている。

LESEFIT UNTERRICHTSIMPULSE MIT PHILIPP UND FAXI

Fruehlings-Hefte 2006/2007 Sommer-Hefte 2006/2007

Herbst-Hefte 2006/2007 Winter-Hefte 2006/2007

Buecher-Hefte 2006/2007 Extra-Hefte 2006/2007

①～④は日本の小学校4年生までに対応しているが、その編集の視点は次の3つで、それぞれに下位項目もある。

・読むことの動機づけ

一人一人を生かした読み/読書の雰囲気づくり/創造的な読み/文学的な読み/情動的な読み

・読むことの文化

「本」教育/クラブによる社会学習/ウェブによる操作

・読むこと的能力(読解能力)

読むことの基本～聞く+見る+感じる

読むことの手続き～音+文字=語

読むことの手続き～単語から文へ

読むことの手続き～テキストが意味を作る

読むことの手続き～テキストとコンテキスト

読むことの手続き～より楽に読む

また⑤は、雑誌というより本で、5・6年生以上に向けて、様々なテーマが設定され、場合によっては当該学年より低めのレベルにして楽に読めるように作ってある。現在までに29巻刊行されている。

なお、⑥と⑦は、オーストリア青少年赤十字とブッククラブが共同で作成している。

そして⑩であるが、オーストリアは8つの外国と接し、それぞれの国からの移住者の子どもも多い。学習指導要領にもオーストリアの国語であるドイツ語の他に、第二言語としてのドイツ語や自国語についての記載もある。「読むこと」においてその言語の問題を克服

すべく、複数の言語での記述を並べて編集されている雑誌である。授業におけるガイドとしては以下のものがある。

Trio im Unterricht

Impulse zu Heft Nr.1/Maerz 2006

Unterrichtsprinzip "Interkulturelles Lernen"

Impulse zu Heft Nr.2/Okttober 2006

"Vielfalt" statt "Einfalt" im Unterricht

Impulse zu Heft Nr.3/Maerz 2007

Sprache gut · alles gut!

以上のように、オーストリアのブッククラブは、活動報告にとどまらず、各種の機関誌の編集・発行を通して「読むこと」の実際に触れさせ、啓蒙しようとしている。1の文部科学省スタッフとの連携協力も行われている。

注

1 Session 5.07, Symposium: International Studies; Design, Aims, and Results of PIRLS 2001(Sabine Hornberg, Wilfried Bos, Irmela Buddeberg) なお、ドルトムント工科大学の Bos 氏は実施責任者である。

2 平成 20 年度大学教育の国際化加速プログラム（海外先進教育研究実践支援（研究実践型））「研究実践拠点形成事業についての調査研究－オーストリア共和国の言語教育を中心に－」として継続している。

3 本節は、拙稿「オーストリアのリテラシー教育」（桑原隆編著『新しい時代のリテラシー教育』東洋館出版社、2008.3.23）の一部に基づき、加筆修正を施したものである。

4 注 1 と同じ第 15 回国際読書学会ヨーロッパ大会の次の発表に基づいている。

Session 8.02, Paper presentation: Cool Mania for Reading Strategic Literacy initiatives to strengthen adolescent readers(Jutta Kleedorfer)

第2章 日本における主要な学力調査の歴史的推移及び近年の動向

2. 1 戦後の主要な学力調査に見る読み書き能力

－その4期区分と特徴について－

(1) はじめに

本稿では、1945（昭和 20）年～ 2007（平成 19）年までに実施された国語に関する主要な学力調査を4期に区分して整理・紹介する。該当する調査全てを取り上げることはできないので、ここでは大きな流れと幾つかの特徴的な事柄を拾い出すこととし、詳細及び関連文献等は「戦後の主要な学力調査一覧（国語を中心に）」で確認していただきたい。

4期の分け方については以下のように考えた。第1期は戦後の学力低下論を背景に種々の学力調査が実施された時期（1945（昭和 20）年～ 1955（昭和 30）年）。第2期は文部省による「全国学力調査」が実施された時期（1956（昭和 31）年～ 1966（昭和 41）年）。第3期は文部省（国立教育政策研究所）による「教育課程実施状況調査」が行われた時期（1981（昭和 56）年～ 2005（平成 17）年）。第4期はPISAの影響下で国立教育政策研究所による「全国学力・学習状況調査」等が実施された時期（2007（平成 19）年～）とした。

ただし学力調査を目的から分類すると、①各時代における子供の学力の実態を知るための調査（一覧番号 1,2,3,4,9 等）、②「学習指導要領」の内容の定着度・到達度等を測り、指導方法や教育課程等の改善に資するための調査（5,11 ～ 23、26,28 等）、③「学習指導要領」を相対化する目的も含んだ調査（7,8,10 等）、④新しい国語学力のあり方を示唆する目的も含んだ調査（31,34,38,39 等）などに大別されるが、実際には複数の目的のもとに行われることが多い。

(2) 第1期 — 戦後の学力調査 1945（昭和 20）年～ 1955（昭和 30）

広岡亮蔵は『基礎学力』（1968（昭和 43）年（初版は 1952（昭和 27）年刊））の中で戦後学力調査について次のように述べている。「昭和 23 年ごろからすでに基礎学力の低下の現象が意識され、問題となりはじめてきた。（略）その議論の多くは、基礎学力の実態把握を不明確にしたまま、印象的な臆測をもととして、なされたのであった。しかしこの間にも、ある程度科学的な方法論の上に立って、実態把握のための調査が、五つばかり行われたのであった」。このように戦後の学力調査が、今日と同様に学力低下論を背景に実施された点は興味深い。またこの時期の調査は、目的から見ると①～③に分類される調査が混在しており、そこに戦後教育の方向性を模索する姿を見ることができる。

この期を代表する調査の一つである（一覧番号 10）「学力全国調査」（日本教職員組合学力調査委員会）には次のような解説が見られる。国立教育研究所の学力調査（一覧番号 9）などが「学習指導要領に示された力」を基準にしているが、学習指導要領が前提では、そこに問題があれば、「学力が不足か否かを見定める」ことはできない。「別のものさしが必要」である。そこで「成人に必要なきわめて実用的な言語能力に焦点をすえ、実生活上

のコミュニケーションの面からテストを施す」ことにした。すなわち「今日の成人社会から見た生徒の能力であって、これは国語教育の根本問題を社会の必要という面から検討しようとするものである。」として「文章読解力テスト・新聞用語の理解力テスト・漢字を書く力のテスト・実用文の表現力テストを実施することにした」（日本教職員組合学力調査委員会編『国語の学力調査—国語学力調査報告書—』大日本図書株式会社 1955.3）。成人の実用的な言語能力を基準にし、それとの関係で中学校3年生の学力を計ろうとした点に大きな特徴がある。また「新聞用語」の理解を取り上げている点も注目される。

（3）第2期 — 全国学力調査 1956（昭和31）年～1966（昭和41）年

1956（昭和31）年から文部省が実施した全国学力調査について、『全国学力調査報告書 国語・数学 昭和31年度』（文部省1957）の序文には次のようにある。「最近、各方面で学力問題が論議されており、これが低下を論ずる向きがあるとともに、他面、学力は向上しているると論ずる側もあるが、その論拠は必ずしも科学的な資料に基づいて行われているわけではない。／従来実施された学力調査は、比較的規模の小さい調査であったし、また、教育目標に対する到達程度を明らかにするという観点からのものではなかったので、このような学力の問題に、十分な回答を与えるものではなかったと思われる。そこでわれわれは、直接行政的に、学習指導要領その他の教育条件の整備・改善に寄与しようという目的で、国語・数学の2科目についての全国的な学力調査を実施したのである」。

ここでは「学習指導要領」を前提とし、そこへの到達度を測ろうとする意図が明確に示されている。調査目的は②に該当する。1958（昭和33）年の「学習指導要領」法令化とともに、戦後公教育の確立、あるいは変質を象徴する文言と言えよう。なお本調査は、所謂「学テ闘争」などを誘発し、1969（昭和44）年以降も実施予定であったが、1966（昭和41）年をもって打ち切られた。

この期の調査の方向性を示すものとして、昭和31年度調査（一覧番号11）の報告書に触れておく。同調査以前の文部省や国立教育研究所の「学力水準調査の国語科のばあいは、聞く・話すを入れていた」が、その間に「全国の聞く、話すの学習指導もだんだんと確立されて来た。いまテストの項目からははずしたからといって、この聞く・話すの教育が不要だなどと考えるものはほとんどいないであろう」。実施上も困難であり、聞く・話すの指導のあまり行われていない高等学校とも「一貫した学力を検査したい」こともあって調査項目から外すことにした。また作文についても「こうした全国的なテストでできるのは、短文作成、文章完成、推敲というような基礎の方面である。あるいは用件文の作成のような限定されたものである。したがって、実際に学校で書かせている生活文系統の作文とは非常にちがったものになる」。よって作文も省く。結果として調査内容は、「語い」「表現」（漢字、かなづかい、文法）、「読解」となった。調査対象領域や内容、作問、採点の困難さ等、今日の「全国的な学力・学習状況調査」にまで通じる問題の困難さを見ることができる。なお「聞く・話す」については、その後調査問題に取り入れられるなどしたが、実際の教室ではほとんど指導されなくなっていく。またここには「用件文（実用文）」よりも「生活文」を重視する姿勢が見られ、今日との比較において興味深い。

さらにこの期で注目されるのは、昭和36年度調査（一覧番号14,15）において、全国調査としては始めて「登場人物の心情を理解する問題」が出題（選択肢問題）されたことで

ある（興水実「国語科学力調査のねらいと指導上の問題点」『文部時報』1012号 1961.12）。これは昭和33年版「小学校学習指導要領国語」第6学年「読むこと」（2）活動「ウ 経験を広め心情を豊にする物語、伝記、詩、脚本などを読む。」（他学年は、対象となるジャンルが異なる）及び同「中学校学習指導要領国語」第1学年「読むこと」（1）「ク 情景や人間の心情が書かれている箇所を読み味わうこと。」などの新設と連動したものと考えられる。後年、国語の授業と言えば「心情主義」と批判されるが、その端緒はこの時代にあった。今日、常識化している心情を問う発問も、歴史的所産と言える。

（4）第3期 一教育課程実施状況調査 1981（昭和56）年～2005（平成17）年

14年の空白の後、1981（昭和56）年度から規模を縮小し、断続的に行われてきたのが「教育課程実施状況調査」である。調査の目的は先の学力調査と同様②に該当する。これはその後の調査にも引き継がれるが、1994（平成6）年、1995年調査を受けた、相澤秀夫編『中学校国語科の新評価問題づくり』（明治図書 1996（平成8）年刊）の「まえがき」には、「新しい学力観」のもと「関心・意欲・態度、能力、知識・理解、技能などを観点別に」把握することが「評価の主眼である」とあり、④の側面も認めることができる。

その後、同調査は、実施母体を国立教育政策研究所に移し、2005（平成17）年度の「特定の課題に関する調査」まで数年おきに実施されている。

この期の初期、昭和56年調査（一覧番号26、27）では「ペーパーテストによる達成度調査と調査協力校における研究」が実施された。その理由は次のように説明されている。

「学習指導要領に示されている国語科の指導内容は、『表現』及び『理解』の二領域と〔言語事項〕とによって構成されているが、この調査では、そのうち、ペーパーテストで調査できる範囲とした。また、ペーパーテストで調査することが困難であると思われる内容については、調査の範囲から除いた。例えば、話すこと・聞くことの内容、書写に関する内容及び国語に対する関心・態度などの達成状況である。これらについては、別途、中学校教育課程実施状況調査研究協力校に依頼した。」とあり、協力校では、評価方法の研究開発を中心に研究が進められた（文部省初等中等教育局『教育課程実施状況に関する総合的調査研究調査報告書－中学校－国語』1985）。

なお同調査では、中学校の各学年で「図表から事柄を読み取り、相手に正確に説明する文章表現力」の調査問題が出されている。学習指導要領で言えば、第1学年の場合、表現領域の目標のうち「正確に文章を書く能力を身につけさせる」を踏まえ、A表現（1）「ウ 必要な事柄を選び、要点を明らかにして表現すること。」を受けたもので、「作文力の中で最も基礎的基本的な能力の一つである必要な事柄を、落ちなく正確に説明する力の達成状況をみようとすもの」であった（前掲報告書）。今日、PISA調査以来、図表の読み取りが話題になっているが、既にこの時期に明確な意図のもと図表の読み取りが出題され、またそれが現在とは違って「書くこと」に位置づけられていたことは興味深い。

（5）第4期 一全国学力・学習状況調査 2007（平成19）年～

折からの学力低下が広がる中、OECDによるPISA調査において、日本の15歳生徒の「読解力」が8位（2000年調査）から14位（2003年調査）に順位を下げたことなどを受け、中教審はじめ各方面から学力調査の要望が出された。文部科学省はこれを受け、国立

教育政策研究所を実施母体として 2007（平成 19）年 4 月に小学 6 年生と中学 3 年生を対象とした悉皆調査「全国学力・学習状況調査」を実施した（犬山市は不参加）。全国的な学力調査の実施方法等に関する専門家検討会議の報告『全国的な学力調査の具体的な実施方法等について』（2006）には次の記述が見られる。「国は、義務教育における機会均等や全国的な教育水準の維持向上の観点から、すべての児童生徒の学習到達度を把握するための全国的な学力調査を実施することにより、各地域等における教育水準の達成状況をきめ細かく適切に把握し、「その検証結果を活用してこれまで実施してきた施策の見直しや新たに教育施策の策定につなげる」。また本調査は「重視される力を子どもたちに身に付けさせるといった国としての具体的なメッセージを示すとともに、「学校評価」にも役立てることができるとした。調査目的は従来通り②を前提としつつも、PISA 等を背景に④の側面ももち、新「学習指導要領」（2008 告示）を先取りする内容であった。

一方「調査問題の出題範囲・内容」については、「各教科などの土台となる基盤的な事項」に絞り、問題作りの「基本理念」として次の 2 点を挙げている。「身に付けておかなければ後の学年等の学習内容に影響を及ぼす内容や、実生活において不可欠であり常に活用できるようになっていることが望ましい知識・技能など（主として「知識」に関する問題）」及び「知識・技能等を実生活の様々な場面に活用する力や、様々な課題解決のための構想を立て実践し評価・改善する力などにかかわる内容（主として「活用」に関する問題）」。

またこれに基づいて、問題に盛り込むべき観点として以下を例示した。「国語における主として『知識』に関する問題については、描写、要約、紹介、説明、記録、報告、対話、討論などの基礎的な言語活動に関すること、表現したり理解したりするための言語事項の基礎的な知識技能、我が国の言語文化に親しむ内容に関すること など」、また「国語における主として『活用』に関する問題については、日常生活や社会生活で必要とされる読書・鑑賞・創作などの言語の活動の活用に関すること、文章を読んで筆者の主張の内容やその表現方法などを評価すること、伝えたい内容をまとめ表現すること、様々なメディアを活用することによって課題を多角的に探求すること など」（前掲報告）。

以上は、文化審議会答申『これからの時代に求められる国語力について』（2004）で強調された伝統や教養重視の学力観とともに、PISA が背景とした知識基盤社会・生涯学習社会において「生徒がそれぞれ持っている知識や経験をもとに、自らの将来の生活に関する課題を積極的に考え、知識や技能を活用する能力」（国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能』ぎょうせい 2002）を重視する学力観を受けたものであった。第一期の日教組「学力全国調査」等に明瞭なように、従来は「成人」「社会人」がもつべき知識・技能は、議論はありつつも比較的イメージしやすかったが、21 世紀の知識基盤社会にあってはそうした固定的知識・技能のイメージは持ちにくくなった。常に更新される新しい知識・技能を獲得し続け、活用する能力が求められる時代になった。言い換えるなら、従来はある社会に参入するためのリテラシーが求められてきたが、今後は必要に応じて新たなリテラシーを獲得するためのリテラシーが求められるようになったとも言えるだろう。

その後、2007 年末に公表された PISA2006 の結果では、日本の子供の「読解力」は 15 位に低下し、次回 2009（平成 21）年調査が注目される。また「全国的な学力・学習状況調査」も 2008 年度以降も実施され、各種学力調査が大きな影響をもつ時代を迎えている。

（横浜国立大学 高木まさき）

戦後の主要な学力調査一覧(国語を中心に)

* 空欄のあるものについては、未見の場合がある。							
	調査機関	調査の名称	教科	調査年月	区域	対象	抽出数
1	文部省(沖山光等)	国語学習能力調査	国語	1948(昭和23)年2月	長野・神奈川	小学1年～中学3年	10370人
2	読み書き能力調査委員会	日本人の読み書き能力調査	国語	1948(昭和23)8	全国	19～64歳の国民	21000人
3	読み書き能力調査委員会	学童の読み書き調査委員会	国語	1948(昭和23)年8月～1949(昭和24)年2月	東京・長野・香川	小学5年～高校3年	2700人
4	梅津八三・島津一夫	学年別国語学力調査	国語	1948(昭和23)年8月～1949(昭和24)年2月	東京・長野・香川	小学5年～高校3年	2700人
5	久保舜一	算数・国語・知能の検査	算数・国語・知能	1949(昭和24)年2月～1955(昭和30)年	横浜市	小学5・6年	2000人
6	文部省	児童生徒の漢字を書く力	国語	1950(昭和25)年2～3月	長野・千葉	小学1年～中学3年	7708人
7	日本教職員組合		国語・算数	1950(昭和25)年2～3月	東京	小・中・校	2675人
8	日本教育学会 学力調査委員会	中学校生徒の基礎学力	国語・数学・社会・理科	1951(昭和26)年3月	全国	中学3年	7000人
9	国立教育研究所 学力水準調査委員会	全国小・中学校児童生徒 学力水準調査	国語・算数(数学)・社会・理科	1952(昭和27)年11月 1953(昭和28)年12月 1954(昭和29)年11月	全国	小学6年 中学3年	9614～9656人
10	日本教職員組合学力調査委員会	学力全国調査	数学・国語	1953(昭和28)年10～11月	全国	中学3年生	1000人
11	文部省	全国学力調査	国語・算数(数学)	1956(昭和31)年9月	全国	小学6年生、中学3年生、高校3年生	71367人
12	文部省	昭和34年度全国学力調査	国語、算数・数学	1959(昭和34)年9月	全国	小学6年生、中学3年生、高校3年生	小学校 86542人、中学校 64096人、全日制高校 59,350人、定時制高校 10104人
13	文部省	中学生・高校生の漢字を読む力	国語	1959(昭和34)年			

戦後の主要な学力調査一覧(国語を中心に)

国語の問題の内容構成	刊行物	その他
読解力	沖山光『国語の学力調査とその実態 改訂増補』明治図書 1953.9	1. 子供たちは、どんな文を、どの程度に読みとることができるか。2. 子供たちは読解するにあたって、どんな文の、どのような個処が難しいか。3. その読解困難の原因はどこにあるか。調査により、読解を対象とする教材選択の基準や、読解指導の改善に役だてようとしたもの。すべて文部省教科書に資料を求めた。
①仮名の書き取り ②数字の書き取り ③かなと数字の読み ④漢字の読み ⑤漢字の書き取り ⑥漢字で書かれた語の意味理解 ⑦漢字で書かれた語の意味の理解 ⑧センテンス・パラグラフの理解	『日本人の読み書き能力』東京大学出版部 1951.4	世界にも類のない大がかりなもの。科学的調査としては、日本で最初。連合軍総司令部及び教育研修所(現在の国立教育政策研究所)の支援を受けた。(序文より)問題基準を新たに設定した。委員長・務台理作。
①文章の理解 ②語の認知 ③語の想起	『国語能力表の作成に関する研究』国立国語研究所紀要第1集 清水書院1951.7	学習指導要領(1947年版)の指導目標と、文部省国語教科書に準拠
①文章の理解 ②語の認知 ③語の想起	『国語能力表の作成に関する研究』国立国語研究所紀要第1集 清水書院1951.7	学習指導要領(1947年版)の指導目標と、文部省国語教科書に準拠
①文章の理解 ②語の認知 ③語の想起	『学力検査と知能水準』東京大学出版会 1951.1	「学童の読み書き能力調査」14・5・6年用を借用。学習指導要領に基づき、その内容が「実生の上で活用する力になったか否かを、その学年の終わり頃に検査しなければならない。」(第1章趣旨と経過より)
教育漢字881字の書き取り	『児童生徒の漢字を書く能力とその基準』明治図書 1952.5 沖山光『国語の学力調査とその実態』増補改訂版1953.9	沖山光等
	『ありのままの日本教育』日教組出版部 1950	
①漢字を書く ②語の理解 ③漢字の意味の理解 ④文の理解・大意	『中学校生徒の基礎学力』東京大学出版会 1954. 9	「日本人の読み書き能力調査」の問題のうち、⑤漢字を書く⑥漢字の理解⑦漢字の意味、に準拠。木戸幡太郎等。
(第1次)①正しく聞く ②話す(文章題) ③書く ④読む (第2次)①聞く ②ことばの作法 ③文章読解 ④ことばつかい ⑥漢字の読み書き (第3次)①文章読解 ②書く ③漢字の読み書き ④文法 ⑤話す	『全国小・中学校教育者学力水準調査』(第1次～第3次中間報告) 1953. 1954. 1955	3つの目的。(1)全国小・中学校児童生徒の学力の実態を明らかにすること。(2)児童生徒の学力の実態と教育条件との関係を究明すること。(3)学力水準調査の方法を検討すること。
①文章読解力 ②語の理解力 ③漢字を書く力 ④実用文の表現力	『国語の学力調査』大日本図書 1955.3	義務教育の間に達している国語の能力はどの程度であるかの現状を、一人前の国民として社会生活を営む上での必要という面から、調べようとする。木戸幡太郎、大野晋、国分一太郎等。
①語彙、②文章表現、③読解	文部省『初等教育資料』No.83 1957. 3	教育目標に対する現在の学力程度を全国的に明らかにする。数年後にも、この種の調査の結果と比較できるような問題とする。
①聞くこと ②書くこと ③読むこと	文部省『初等教育資料』No.119 1960.2 文部省『中等教育資料』IX-2 1960.2	学習指導・教育課程および教育条件の整備・改善に役立つ基礎資料を得ることを目的として昭和31年度より実施しているものである。
	『中学生・高校生の漢字を読む力』1959(昭和34)年 教育出版	

戦後の主要な学力調査一覧(国語を中心に)

14	文部省	昭和36年度全国学力調査	国語、算数・数学	1961(昭和36)年9月	全国	小学6年生	100828人
15	文部省	昭和36年度全国中学校一せい学力調査	国語、社会、数学、理科、英語	1961(昭和36)年1月	全国	中学2、3年生	中学2年生 2510000人、中学3年生 1960000人、合計4470000人
16	文部省	昭和37年度全国小学校学力調査	国語、算数	1962(昭和37)年7月	全国	小学5、6年生	約812000人
17	文部省	昭和37年度全国中学校学力調査	国語、社会、数学、理科、英語	1962(昭和37)年7月	全国	中学2、3年生	悉皆
18	文部省	昭和38年度全国中学校学力調査	国語、数学、英語、社会、理科	1963(昭和38)年6月	全国	中学校2、3年生	中学2年生 2310000人、中学3年生 2370000人、合計4680000人
19	文部省	昭和39年度全国小学校学力調査	国語、算数	1964(昭和39)年	全国	小学5、6年生	20%抽出
20	文部省	昭和39年度全国中学校学力調査	国語、社会、数学、理科、英語	1964(昭和39)年6月	全国	中学2、3年生	中学2年生 1940000人、中学3年生 2130000人、合計4070000人
21	文部省	昭和40年度全国学力調査	従来通り	?	全国	従来通り	20%抽出
22	文部省	昭和41年度全国小学校学力調査	国語、算数、音楽	1966(昭和41)年	全国	小学5年生	
23	文部省	昭和41年度全国中学校学力調査	国語、数学、技術・家庭	1966(昭和41)年6月	全国	中学1、3年生	20%抽出
24	国立国語研究所	中学生の漢字習得に関する研究		1971(昭和46)年			
25	文化庁	児童・生徒の読み書きの力—当用漢字について	国語	1972(昭和47)年			
26	文部省	教育課程実施状況に関する総合的調査研究	国語・社会・算数・理科	1981年から4年計画	全国	小学5・6年生	(全国1%抽出)
27	文部省	教育課程実施状況に関する総合的調査研究	国語・数学・社会・理科・外国語	1981年から4年計画	全国	中学1～3年生	(全国1%抽出)

戦後の主要な学力調査一覧(国語を中心に)

①聞くこと ②書くこと ③読むこと	文部省『初等教育資料』No.142 1962.1	学習指導・教育課程および教育条件の整備・改善に役立つ基礎資料を得ることを目的として実施したものである。(『中等教育資料』Ⅱ区-2より)
①読むこと・書くこと(漢字・語句)②読むこと(記録・報告)③読むこと(説明・論説)④読むこと(物語・小説)⑤読むこと・書くこと(文と文の続き、文章の組み立て、会話の場面)	文部省『中等教育資料』No.127 1962.1 文部省『中等教育資料』No.133 1962.6	中学校における学習指導の改善と教育条件の整備のための全国的規模における精密な基礎資料をうることにより、学校間、地域間の格差を是正し、学力の向上を図り、教育の機会均等の実質的な各区補を図るものである。(『中等教育資料』No.133より)
①読むこと(説明・解説)②読むこと(物語)③読むこと書くこと(感想)④ことばに関する事項(接続詞)⑤ことばに関する事項(文章構成)	文部省『初等教育資料』No.155 1963.2 文部省『中等教育資料』No.131 1962.5	学習指導要領に示されている各教科の目標および内容の基本的な事項について問題をさくせいするものとし、できるだけ理解の深さや応用力、考え方をみることができるよう配慮した。
	文部省『中等教育資料』No.131 1962.5	義務教育の最終段階である中学校第2学年および第3学年の全盛との国語、社会、数学、理科および英語についての学力の実態をとらえ、教育課程に関する方策の樹立、学習指導の改善に役立てる資料とする。(『中等教育資料』No.131より)
①読むこと・書くこと(漢字・語句)②読むこと(要点・構成など)③読むこと(要旨・段落など)④読むこと(情景・心情など)⑤読むこと・書くこと(文章の組み立て、心情など)	文部省『中等教育資料』No.148 1963.5 文部省『中等教育資料』No.151 1963.7 文部省『中等教育資料』No.154 1963.10 文部省『中等教育資料』No.158 1964.1	学習指導要領に示されている各教科の目標および内容の基本的な事項について問題作成するとともに、できるだけ理解の深さや応用力、考え方をみることができるよう配慮した。(『中等教育資料』No.151より)
①読むこと(要点・段落など)②読むこと(情景・主題など)③読むこと書くこと(段落・意図など)④書くこと(漢字)⑤聞くこと(放送問題2問)	文部省『初等教育資料』No.179 1965.1	学習指導要領に示されている国語、算数の目標および内容の基本的な事項について、児童の理解の程度、応用力、考えなどをみたもの
①読むこと(要旨・構成など)②読むこと(情景・心情など)③読むこと・聞くこと・話すこと(応答や発言)④読むこと・書くこと(文章の組み立て、ことばのきまり)⑤読むこと・書くこと(漢字、語句)	文部省『中等教育資料』No.167 1964.7 文部省『中等教育資料』No.174 1965.1	学習指導要領に示されている各教科の目標および内容の基本的な事項について問題作成するものとし、できるだけ理解の深さや応用力、考え方をみることができるよう配慮した。(『中等教育資料』No.167より)
基本的な知識のはあくおよびその応用力、学習事項相互の関連の理解力等、問題点と考えられる事項についてさらに詳しく調査する。国語、英語は、ラジオ放送等の利用により「聞くこと」の領域をみる。	文部省『中等教育資料』No.172 1964.12	
①読むこと(説明的文章)②読むこと(文学作品)③書くこと(作文、段落・心情など)④読むこと、書くこと(語句と漢字)	文部省『初等教育資料』No.208 1967.2	学習指導要領に示されている国語、算数、音楽の目標および内容の基本的な事項について、できるだけ理解の深さや、応用力、考えなどをみることができるよう配慮した。
①読むこと(説明的文章)②読むこと(文学作品)③書くこと(作文、段落・構成など)④読むこと、書くこと(語句と漢字)⑤聞くこと、話すこと(会話、説明、伝達の聞きとり)	文部省『初等教育資料』No.208 1967.2 文部省『中等教育資料』No.205 1967.1	学習指導要領に示されている国語、算数、音楽の目標および内容の基本的な事項について、できるだけ理解の深さや、応用力、考えなどをみることができるよう配慮した。昭和41年度は中学校第1学年を対象にして第6学年までの学力をみるために、国語、算数についての学力調査が実施された。なお昭和44年以降は、小学校6年生と中学校3年生で3年ごと実施を予定していた(文部省『中等教育資料』No.204 1967.1)が、実施に至らなかった。
	『中学生の漢字習得に関する研究』国研報告36	
	『児童・生徒の読み書きの力ー当用漢字について』1972(昭和47)年	
①理解(文学的文章・説明的文章) ②表現(表現の能力) ③言語事項(言語に関する知識・理解)	『小学校達成度調査を生かす授業改善 国語科編』明治図書 1984.11 など	教育課程の改訂や学習指導方法の改善に役立てる。ペーパーテストによる達成度調査と調査研究協力校における研究。
①理解(文学的文章・説明的文章) ②表現(表現の能力) ③言語事項(言語に関する知識・理解)	『教育課程実施状況に関する総合的調査研究調査報告書ー中学校一 国語』文部省初等中等教育局 昭和60年12月	教育課程の改訂や学習指導方法の改善に役立てる。ペーパーテストによる達成度調査と調査研究協力校における研究。

戦後の主要な学力調査一覧(国語を中心に)

28	国立国語研究所	児童生徒の常用漢字の習得	国語	1987(昭和62)年			
29	教育課程実施状況調査調査研究会(文部省)	教育課程実施状況に関する総合的調査研究	国語・算数・社会・理科	国語・算数は1994(平成6)年2月、社会・理科は1995(平成7)年2月。	全国	小学5・6年生	各学年16000人／計32000人
30	教育課程実施状況調査調査研究会(文部省)	教育課程実施状況に関する総合的調査研究	国語・数学・外国語・社会・理科	国語・数学・外国語は1995(平成7)年1月～2月、社会・理科は1996(平成8)年1～2月	全国	中学校1～3年生	各学年16000人／計48000人
31	児童の語彙漢字習得調査研究会(代表・甲斐睦朗)	児童の語彙及び漢字の習得に関する調査研究	国語	1995(平成7)年	全国	小学校5・6年生、中学校1年生	全国を5ブロックにわけ、小学校5校、中学校5校、予備調査として小中学校各1校。
32	OECD(Organisation for Economic Cooperation and Development)	PISA(Programme for International Student Assessment)2000年調査	読解力 数学的リテラシー 科学的リテラシー	2000(平成12)年7月	全国	高等学校本科全日制学科1年生(15歳)	5250人
33	国立教育政策研究所教育課程研究センター	平成13年度小中学校教育課程実施状況調査	小学校は国語・社会・算数・理科、中学校は国語・社会・数学・理科・英語	2002(平成14)年2月	全国	小学校5・6年生、中学校1～3年生	1教科1冊子あたり各16000人。小学生合計約208,000人。中学生は約243,000人。
34	国立教育政策研究所教育課程研究センター	平成14年度高等学校教育課程実施状況調査	国語Ⅰ、数学Ⅰ、物理ⅠB、化学ⅠB、生物ⅠB、地学ⅠB、英語Ⅰ	2002(平成14)年11月	全国	国・公・私立高等学校(全日制課程)(中等教育学校の後期課程を含む。以下同じ。)の第3学年。	各教科32000人
35	OECD(Organisation for Economic Cooperation and Development)	PISA(Programme for International Student Assessment)2003年調査	読解力 数学的リテラシー 科学的リテラシー 問題解決能力	2003(平成15)年7月	全国	高等学校本科全日制学科1年生(15歳)	5250人

戦後の主要な学力調査一覧(国語を中心に)

	『国立国語研究所報告95』『児童生徒の常用漢字の習得』東京書籍 1988(昭和63)年	
①音声言語 ②表現(作文)理解 ③理解(説明的な文章) ④理解(文学的な文章) ⑤言語事項	『初等教育資料』1994年6月号 東洋館出版社	新学習指導要領・教育要領において身に付けることが求められている資質や能力が実際上、幼児児童生徒にどの程度身に付いているか、指導上の問題点は何かなどを明らかにして、将来の教育課程や指導方法の改善に資する。小学校の
(1)表現領域(作文)については、主題や要旨の明確な文章など。(2)理解領域については、説明的な文章及び文学的な文章を対象に、文章の展開に即して内容を的確に読み取ったり適切に要約したりする能力など。(3)話すこと・聞くことについては、話の展開に即して内容を的確にとらえることなど。(4)文法、語句・語彙、漢字の能力など。	文部省『中学校ペーパーテスト調査報告書一国語一』	新学習指導要領・教育要領において身に付けることが求められている資質や能力が実際上、幼児児童生徒にどの程度身に付いているか、指導上の問題点は何かなどを明らかにして、将来の教育課程や指導方法の改善に資する。中学校の学年別平均通過率は、第1学年74.8%、第2学年70.9%、第3学年71.7%で、全体として実現状況は良好であった。
1989(平成元年)年の学習指導要領の改訂において、1)「学年別漢字配当表」に新たに追加した漢字20字。2)「配当学年」を変更した漢字60字、の計80字の漢字の読み書きの習得状況及びそれらにかかわる語彙等。	平成7年度文部省「教育課程に関する基礎的調査研究」委嘱研究報告書『児童の語彙及び漢字の習得に関する調査研究』1996(平成8)年3月 児童の語彙漢字習得調査研究会(代表:甲斐睦朗)	文部省初等中等教育局からの委嘱研究。習得状況は、「妥当」66字、「おおむね妥当」14字。「問題あり」は皆無であった。
読むテキストの形式①連続型テキスト(物語、解説、記述など)②非連続型テキスト(図・グラフ、表・マトリクス)、読む行為のプロセス①情報の取り出し(Retrieving Information)②テキストの解釈(Interpreting Text)③熟考と評価(Reflection and Evaluation)	『生きるための知識と技能 OECD生徒の学習到達度調査(PISA)2000年調査国際結果報告書』ぎょうせい 2002.2 http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/index28.htm	読解力とは「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に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、熟考する能力」。総合読解力は8位。1位はフィンランド。「読書活動と総合読解力の得点との関連」から、日本の生徒の読書離れの深刻さが浮き彫りになった。
①表現(音声言語) ②表現(文字言語) ③理解(文学的な文章) ④理解(説明的な文章) ⑤言語事項	国立教育政策研究所教育課程研究センター『平成13年度小中学校教育課程実施状況調査報告書 小学校・国語』東洋館出版社 2003(平成15)年6月、『平成13年度小中学校教育課程実施状況調査報告書 中学校・国語』ぎょうせい 2003(平成15)年6月、同『平成13年度小中学校教育課程実施状況調査(諸学校・中学校)ペーパーテスト調査集計結果』2003(平成15)年5月ほか。 http://www.nier.go.jp/homepage/kyoutsuu/seika0212_01.htm	教育課程の改訂や学習指導方法の改善に役立てる。国語の約4割(中学校では3割)が前回(1994)の問題と同一。質問紙調査あり。
①表現(音声言語) ②表現(文字言語) ③理解(文学的な文章) ④理解(論理的な文章) ⑤言語事項	http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei_h14/index.htm	高等学校学習指導要領(平成元年告示)に基づく教育課程の実施状況について、学習指導要領における各教科、科目の目標や内容に照らした学習の実現状況の把握を通して調査研究し、指導上の問題点は何かなどを明らかにし、今後の学校における指導の改善に資する。国語Ⅰにおいては、通過率が設定通過率を上回った又は同程度の問題は、全体の8割以上。評価の観点別でみた設定通過率との比較では、「感心・意欲・態度」「表現の能力」が設定通過率を下回った。
読むテキストの形式①連続型テキスト(物語、解説、記述など)②非連続型テキスト(図・グラフ、表・マトリクス)、読む行為のプロセス①情報の取り出し(Retrieving Information)②テキストの解釈(Interpreting Text)③熟考と評価(Reflection and Evaluation)	『生きるための知識と技能2 OECD生徒の学習到達度調査(PISA)2003年調査国際結果報告書2』ぎょうせい 2004.12 http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/04120101.htm	読解力とは「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に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、熟考する能力」とされた。「読解力」が前回調査2000年の8位から14位に低下、自宅での学習時間も最低であった。

戦後の主要な学力調査一覧(国語を中心に)

36	国立教育政策研究所教育課程研究センター	平成15年度小・中学校教育課程実施状況調査	小学校は国語・社会・算数・理科、中学校は国語・社会・数学・理科・英語	2004(平成16)年1月～2月	全国	小学校5、6年生、中学校1～3年生	1教科1冊子あたり16,000人。小学生合計約211,000人。中学生合計240,000人。
37	有元秀文(国立教育政策研究所)	児童生徒の学習漢字と語彙の習得に関する基礎的調査研究	国語	2004(平成16)年9月～12月	29都道府県各1校	中学校1年生	3017人
38	国立教育政策研究所教育課程研究センター	特定の課題に関する調査(国語)	国語、算数・数学	2005(平成17)1月、2月	全国	小学校4～6年生、中学校1～3年生	各教科・学年につき3,000人。合計37,000人
39	OECD(Organisation for Economic Cooperation and Development)	PISA(Programme for International Student Assessment)2003年調査	読解力、科学的リテラシー、数学的リテラシー	2006(平成18)	全国	高等学校本科全日制学科1年生(15歳)	普通科、専門学科等、5,952人
40	国立教育政策研究所教育課程研究センター	全国学力・学習状況調査	国語、算数・数学	2007(平成19)年4月	全国	小学校6年生、中学校3年生	悉皆(犬山市不参加)

戦後の主要な学力調査一覧(国語を中心に)

<p>①表現(音声言語) ②表現(文字言語) ③理解(文学的な文章) ④理解(説明的な文章) ⑤言語事項</p>	<p>国立教育政策研究所教育課程研究センター『平成15年度教育課程実施状況調査(小学校・中学校)ペーパーテスト調査集計結果及び質問し調査集計結果』など http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei_h15/index.htm</p>	<p>平成13年調査に比べ、全体に調査結果の向上が見られた。中学2年生の国語では有意に前回調査を上回る問題が半数以上見られた。指導の改善点としては、小学校では、表現の方法や工夫を評価する言語活動の充実、多読や比べ読みなどの多様な読書活動の充実など、また中学校では、表現の意図や効果について考え、自分の意見や感想をもたせる指導の充実などが求められた。</p>
<p>①1964～67年に行われた文化庁による漢字調査との比較。②自由記述による漢字を正しく使用する能力。③コミック誌、雑誌、ゲームソフト等に用いられている配当漢字外の漢字の読みなど。</p>	<p>『児童生徒の学習漢字と語彙の習得に関する基礎的調査研究』平成15年度～17年度科学研究費補助金(基盤研究B)研究成果報告書 2006(平成18)年3月</p>	<p>小学校修了後の漢字の習得状況を調査するために行った。1964(昭和39)～67(同42)年の文化庁調査結果と比べ、配当漢字及び配当外の常用漢字の読み書きは全体的にかなり上昇している結果などが得られた。この調査結果は、平成10年版学習指導要領における2学年に渡る漢字指導のあり方に大きな支障が出ていないという判断の根拠にもなった。</p>
<p>①漢字の読み書き、②長文記述</p>	<p>http://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei/index.htm</p>	<p>2003(平成15)年10月7日の中教審答申「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方針について」において提言され、従来の教育課程実施状況調査では把握が難しい内容について調査研究し、今後の教育課程や学校における指導の改善に資するよう求められた。</p>
<p>読むテキストの形式①連続型テキスト(物語、解説、記述など)②非連続型テキスト(図・グラフ、表・マトリクス)、読む行為のプロセス①情報の取り出し(Retrieving Information)②テキストの解釈(Interpreting Text)③熟考と評価(Reflection and Evaluation)</p>	<p>『生きるための知識と技能3 OECD生徒の学習到達度調査(PISA) 2006年調査国際結果報告書2』ぎょうせい 2007.12 http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/04120101.htm</p>	<p>読解力とは「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に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、熟考する能力」とされた。「読解力」が前回調査2000年の8位から14位に低下、自宅での学習時間も最低であった。</p>
<p>各学校段階における各教科の土台となる基盤的な事項。①主として「知識」に関する事項(描写、要約、紹介等の基礎的な言語活動に関すること。言語事項、言語文化に親しむ内容。)、②主として「活用」に関する事項(日常生活や社会生活で必要とされる読書・鑑賞・創作などの言語の活動。文章の内容や表現方法などを評価すること。様々なメディアを活用することなど。)</p>	<p>全国的な学力調査の実施方法等に関する専門家検討会議『全国的な学力調査の具体的な実施方法等について』平成18年4月 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/index.htm</p>	<p>国際的学力調査(PISA2003、TIMSS2003)において読解力の大幅な低下、数学・理科の低下傾向が見られ、2005年の「義務教育に関する意識調査」では保護者の6割強が全国学力テストを求めている。それらを受け、同年6月に閣議決定された「経済財政運営と構造改革に関する基本方針2005」、同年10月の中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」において、全国的な学力調査の実施が求められ、全国的な学力調査の実施方法等に関する専門家検討会議が審議し実施する運びとなった。</p>

2. 2 戦後直後の学力論議と学力調査

周知のように、戦後の「新教育」は、民主主義国家の創成という理想を掲げて出発した。しかし、「新教育」の具体的な進展とともに、それに対する疑義も出されてきた。その声の中で最大のものが、いわゆる「基礎学力低下」の論議であったことはまちがいない。これ以降「学力」をめぐる様々な定義や論争がなされていく。本節では、それらの議論をおさらいしながら、今日の学力調査につながる問題を洗い出してみたい。

あらかじめ結論を述べておくと、学力をめぐる現在議論されている問題の原初形は、ほとんどこの時期の論議の中に含まれている。というより、その議論が素朴であるだけに、そこでの議論は今日の問題にぴったりと重なるところが多い。したがって、戦後直後という時代の持っている特質を考慮しつつも、この時期の議論をあらためて振り返っておくことは、きわめて意義のあることだと考えられる。

(1) 背景としての「新教育」批判と学力低下問題

さて、まず、「学力低下」の声は1949（昭和24）年頃、読み書き計算能力の低下という主張となって現れた。その代表的な例は、『新教育と学力低下』に述べられている国分一太郎の所論だろう。¹

国分はそこで、「新教育」で示された学力についての考え方をひとまずは肯定する。すなわち、文部省の坂元彦太郎のいうような「社会生活を営む根本的な態度とか、具体的な問題を自分で処理していく力だとか、いうものを中心に『学力』が考えられている」という理念については反対しない。しかし、実際に子どもたちの実態は、それから遠く離れているという。そして父母の要求する基本的な読み・書き・計算の力もつけてやれないような学校はろくな学校ではないといい、その実例をあげる。そこにあげられているのは、まさに漢字の読み・書きのレベルの誤りであり、表記の誤りであった。むろん、それが国語の学力のすべてでないことはいうまでもない。しかしその一部であることは確かだし、重要な側面である。そのうえ、表面に出てきやすい部分であることもまた事実であった。²

これに対して、新教育の側からも当然反論があった。例えば、山谷進介はこういう。学力低下論者は、漢字の読み書きと計算とをデマゴギーとしてとりあげている、学力観は要素的なものではなく、総合的なものになりつつあり、新しいカリキュラムが期待されているのだ、とする。むしろ基礎学習を位置づけ実践しているのはコア・カリキュラム派だけだとする山谷の論理はもっともなところがあるが、しかし国分の主張、というより基礎学力についての危惧を全面的に覆すほどの力があるとは思えない。もっとも、これは「基礎学力」といった時の基礎を、学習内容のどの辺に置くのかというきわめて原則的な問題でもある。その問題を明確にしておかなければ、論議は進展しない。つまり、ここでは学力の概念をはっきりさせることが大事だと意識されたことが重要であったのである。³

このような学力低下の論議を背景に、日本教職員組合の主催した第一回全国教育研究大会（日光）では、第三分科会に「基礎学力の低下の実態とその対策を如何にするか」とい

うテーマが設けられた。講師は、城戸幡太郎・菅井準一、司会は、横山覚・原義弘・海老島茂で、そこで問題になったのは、まず「基礎学力とは何か」という論議であった。それを定義するのに、基礎学力を、読み・書き・算のいわゆる 3RS に限定しようとする考え方や、すべての教科に基礎学力を考えようとする考え方が出された。前者はミニマムエッセンシャルとしての学力を特定してかかろうとする考え方であり、後者は問題解決の力や態度などをも含もうとするもので、それぞれ先ほどの国分一太郎の考え方や、山谷進介の考え方にほぼ対応する考えだとしてよいであろう。⁴

集会では、両者の考えはそれほどへだたっているわけではなく、3RS を主張するにしても、それは従来のバラバラな要素主義ではなく新しい意味における 3RS なのだ、という整理の上で、話が展開した。この分科会では、基礎学力低下の実態として大阪・東京・岡山・岩手の各代表から調査に基づく報告がなされたのだが、調査自体が不十分なもので、それだけでは結論を出せないものが多かった。しかし、その点は、報告者・参会者にも自覚されており、科学的学力調査の必要性が強調されたのである。すでに日本教職員組合では、1950 年に『ありのままの日本教育』で、学力低下の実態を報告していたが、それをもう一步進めて、体系的・科学的に学力問題ととりくむ機運この集会で生まれたのだった。

さらに、学力の概念の検討で特筆されるべきは、日本教育学会第九回シンポジウム(1950 年)で論議された、学力をめぐっての見解の討論である。⁵これは、城戸幡太郎の司会で、大田堯・梅根悟・沢田慶輔がそれぞれの立場から問題提起を行ったものである。三者の発言は、必ずしもかみ合って発展的な論議を引き起したとはいえないが、各々の主張はそれぞれ筋の通ったものであったし、説得的なものであった。

大田は、現在の新教育を「出たところ勝負」的論理に立っているといて難詰する。そして社会科学考察を潜った国民のための学力の重要性を提唱した。それは後に、科学的学力観へと引き継がれていった問題意識であった。梅根は、新教育を否定し昔の教育にもどそうとする俗流エッセンチャリストに対するためにも、学会の総力を挙げて学力の「規準」を共同研究によって解明すべきだと述べた。また、沢田は学力は分析的に捉えられるようになったと同時に学力概念が拡張されていると指摘し、学力を評価の問題と関連させて生徒の具体的な行動の形でそれを示すことが必要だと主張した。

この三つの提案から、城戸は学力が低下したという世論に答えるためにも、学力の定義を明らかにしておくことが重要だという立場に立って三者の論を検討した。そして、結局学力の問題は教育目標の設定から始めなければ解決しない、しかし、それが抽象的なものに終ってはならないのであって、科学的たらんとするには、学力の「規準を作業仮定として設定して実験にとりかかる必要がある」、さらに、学力の問題は学習指導の実際を切り離しては解決できない、とした。また、現在の学力検査はむしろ教師の指導の検査であるかもしれないと述べている。

ここには、教師の指導と子どもの学力とを相関させて考えようとする教育方法的な観点をみることができる。日本教育学会は、このシンポジウムを受けて、学力調査を含む実証的な研究を進める意志を固め「義務教育終了時における学力調査」の実施にのり出した。その結果は、『中学校生徒の基礎学力』(1954 年 9 月、日本教育学会学力調査委員会、東京大学出版金発行)にまとめられている。

(2) 昭和 20 年代の学力調査

さて、ここで、昭和 20 年代の、主要な学力調査（調査対象人数が多く、その規模が大きいもの）を見てみよう。「戦後の主要な学力調査(国語を中心に)」の表の、1 から 10 ままでに、その概略をまとめてある。調査の内容の検討、およびその位置づけは、後ほど本章の(4)で行うことにして、ここでは先にそれらをめぐる周囲の論議を取り上げておく。

これらの学力調査の中で、学力低下の実態を証明したと騒がれたのは戦前の調査と比較し算数学力の低下を明らかにしたとする久保舜一のものであった。⁶ 久保の調査については、教育条件、特導とのかかわりについての考察が十分でないという三井大相の批判もあるが、学力検査における統計的処理という点では一つの達成とみなしてよいであろう。⁷ 日本における科学的な調査、統計的な調査という点に関していうと、『日本人の読み書き能力』を嚆矢として、戦後その技術は長足の進歩を遂げた。そしてそれは一部の学者が理解できるだけのものというより一般にも普及すべきものとして捉えられてきたのである。久保が、横浜をフィールドとして調査を進めた背景には、現場の教員に調査技術の過程を浸透させていこうとする啓蒙的な意識があったし、実際、横浜市ではその後現在まで、市独自の学力検査を毎年実施している。（この調査がどのように推移したのかについては、第 V 章にその詳細を「資料」という形で掲載した。）

もっとも以上は 算数の学力についての調査である。国語の学力調査では、1952 年に沖山光が『国語の学力調査とその実施』という、学力調査の方法についてのくわしい解説書を発刊した。この本は、一年を経ずして改訂増補されて再刊されるほど世間に受け入れられた。内容的には決して易しくないし、それほど面白い本だというわけでもない。それでも、よく読まれたのは、当時各種の学力調査が、都道府県レベル、市町村レベル、また学校・学級レベルのものまで含めて盛んに行われたことの証左であろう。そして、それは、上から指導内容を与えるという戦前型の教育体制から眼を転じて、まず眼の前の子どもから出発すべきだ、そのためにはその子どもたちの持っている学力を把握しなければならぬ、というすこぶる素朴で、同時に本質的な要求から出発したものであることは確かである。日教組の第一回教研集会に持ち込まれたのも、そのような熱い願いに支えられた調査の結果であったのである。⁸

だが問題は、その学力調査の内実であった。久保の算数の調査が計算の力を主にしたものだったように、国語でもその調査の主要な部分を占めていたのは、漢字の読み書きについてであった。これは容易に眼に付きやすく、字を間違える、漢字を知らない、という声と結びつき、問題にされやすい部分であった。もとより、学力調査という形で国語科で要求されるすべての学力を測定できるかどうかは、疑問のあるところである。調査はそのうちのある限定された部分を、これも限定された条件の中で調べるものであって、それ以上のものではない。これは自明のことであり、学力調査の結果の分析の際にも常に留意されていたことであった。しかし、数値はひとり歩きしがちである。特に新聞報道などで、学力調査の結果が公表されたりする際には、とかくセンセーショナルに報道されやすい。

例えば、1950 年 2 月 20 日付の朝日新聞は、日教組の『ありのままの日本教育』の内容を報じている。その紙面には、「学力低下の実態」の見出しの下に、「『先生』とも書けぬ」というタイトルが並べられていた。つまり、「先生」という字が書けないということが特に大きく取り出されているのであるが、記事を読んでいくと、漢字の形を正確に覚えてい

ない者が、「相当多かった」というだけで、全く書けないというわけではない。つづけて、現在の小学生の学力が戦前にくらべてどの程度低下しているかについて「基準となる資料はないが」「平均六十四点が戦前なら八十点ぐらいに相当するだろうと日教組はいつている」と結ばれている。これは、新聞記者の責任というより、日教組の結論だということだから、日教組の責任でもあるのだが、きわめて乱暴な議論だという他はない。確かに、実態として子どもたちの知識の量や質が戦後教育の諸条件が不備であるがために、ある時期より劣っていたということは否めない事実としてあつただろう。だが、それを正確に測定する基準が明確でないのだから低下という表現は本来的には適切だとはいえないし、ましてや漢字の読み書き調査だけで、学力低下という結論を引き出すのも性急に過ぎるだろう。これはあくまでもテストという形式を用いて漢字の読み書きを調査した一つの資料にしか過ぎないのである。

だが、それは同時に学力問題、ひいては教育問題が、社会問題そのものだということの証明でもあつた。特にこの時期、教育問題に関心が集まつたということは、新しい民主日本の建設には何よりも教育がその根幹を握つてゐるという期待があつたからに他ならないし、また急速なアメリカ文化の流入が、それまでの日本文化の伝統の継承という部面に不安を残したからでもあつた。いずれにしても、学力低下の実態が論議されたということ自体は、その根拠がきちんと示され、不毛の論議に終らない限り意味のあることだといえるだろう。というのは、教育内容までもが一切権力側の手に握られ、その批判が許されなかつた戦前にくらべて、子どもの教育の内実すなわち次代を担う少国民の教育内容について自由に物がいえるということは、戦後教育のすぐれた特質でもあるからである。

さて、ここで再び「戦後の主要な学力調査(国語を中心に)」の表を参照してみたい。いま学力調査において漢字の力が重視されたと述べたが、1951年版学習指導要領などで、国語科の内容が少しずつはっきりしてきたのと見合つた形で、調査内容にも一定の変化が出てきたことがみてとれる。漢字の読み・書きがテスト問題から消えたわけではないが、活動重視の国語教育の目標の達成度をテスト問題という限定された局面で調査すべく、聞く・話すの領域までもが、テスト問題の中に組み込まれていった。

学力調査は、現実にその時点での教育内容を身につけつつある生きて子どもたちを対象にするのであるから、様々な問題を抱え込まざるを得ない。研究的な観点からすれば、この時点では、最もすぐれた達成を示したと思われる日本教育学会の学力調査にしても、問題作成には非常に苦勞している。調査問題を作成するためには、その問題を解く子どもの現在の学力、および国語科の学習内容等を勘案しなければならないと思われるが、いかにしてその学力基準を設定するのが、まず大問題だったのである。

それに対して出される意見は、大略次の二つである。一つは、現実派とでもいふべき考えで、現行の指導要領に示される内容をそのまま国語の学力基準だとする考えであり、もう一つは、新たな教育目標を設定し、それにしたがつて学力の構造ないしは基準を打ち立てるべきだとする考えである。現行の教育を批判的に検討し、それに対して相対的な位置に立つためには、後者によるのがもちろん望ましいわけだが、そのための学力基準を予め設定するということになると、膨大な資料と理論的仮説が必要であらう。また、現実に子どもたちが、指導要領に準拠した教科書を使用して教育を受けている以上、何らかの形でその事実を考慮に入れずに学力調査問題を作るといふわけにはいかない。ましてや、1952

年の学力調査以降、専ら調査主体として登場した文部省が、調査結果を教育行政に生かそうという志向を強めてくると、調査と指導要領とは実質的に原因と結果、結果と原因ということになり、互いに密接な関係となるのは、必然的なことであった。

(3) 単元学習への反省と国語学力

以上のような学力調査の盛行を促した原因が、戦後教育の成果を実証的に確認し、軌道修正を図ろうとした当時の教育界の傾向にあるのだとすれば、そのもう一方の表れは、戦後教育の理念、およびそれを具体化した実践そのものを問い直そうとする声であった。すなわちそれは新教育の理念の端的な表れでもある、単元学習への反省・検討という形で噴出したのであった。その代表的な例は、1951年7月号の「国語と国文学」の国語教育特集にみることができる。巻末の座談会が「戦後国語教育の反省と批判」となってい石ことからもそれを窺うことができよう。この特集号は、主として国文学者からの戦後の国語教育、それも中・高等学校の国語教育についての批判的発言から構成されていた。

この特集の中で「国語将単元学習の反省」という論文が、堀田要治によって、「カリキュラムの反省」が久米常民、「国語教育における単元学習の反省」が鳥山榛名によって、それぞれ書かれている。⁹⁹

堀田は、単元学習を実地に行いえないでいる者の感想だと前置きして論文を書き進めているが、単元学習への批判として本質的な問題はほとんどこの中に含まれているといっても言い過ぎではないように思う。堀田は、現場で単元学習がそれほど浸透していないのは、何故単元学習でなければならないのかが十分な了解に達していないからだという。そしてそれは「ずっと遡って敗戦の直後、これまでの国語教室が全面的に否定さるべきかあるいはどの部分についてどれだけの戦争責任を負うべきかあるいは又全く戦争責任を負わなくてよいものかについての痛烈な批判を我々が行わなかったことにも関係している」と述べる。と同時に新教育の実践家達も確たる信念なしに流行にのって実践を行っているのではないかと、返す刀で斬るのである。この視点はまことに重要な視点であったといわねばならない。

もちろん実践者として日々子どもと授業を進めていかなければならないものとしては、そこに立ち止まって歴史的考察に耽っている余裕はないし、その時々で少しでも良いと判断した方向を実践的に切り開いていくしか方途はない。しかし、そのことは自らの拠って立つ教育理念や、指導の方法を自覚的に俎上に載せるということと列の次元にある問題ではないだろう。いうならば、戦後教育の出発にあたっては、それまでの教育への反省は、国語教育の具体的な指導方法のレベルでもなされなければならなかったのである。すなわち堀田のいうように、上から与えられた新教育という実感を現場の教師が払拭できない限り、それぞれの教師の自信の上に教育実践を展開することはできないのである。国語教育の指導過程・指導方法は、生きた思想・肉体としての思想として捉えられる必要があったのである。

久米も、この点について、舌鋒鋭く批判の矢を向ける。

我々には我々の歩いて来た道があった。それをすべて古いとして捨てて、現実の社会問題やニュース記事を多様に取り入れ、討議討論に花をさかせれば、新しい国語教育だと思ふような浅

薄さが、我々の心の中には存在していないかどうか。軍国主義時代の国語教育が、言語教育としての任務を忘れて空疎な精神教育にはしり、軍国主流者共のお先棒をかついだことがあったが、今や再び新しい国語教室が、国語学習の本来のものを忘れて、尊い時間をむだに消費している傾向があるのは厳に反省すべき点である。

だが、ここで問題になるのは、「我々の歩いてきた道」そのものの具体的で歴史的な検討であり、それを戦後教育理念との関係の中で、どのように主体的にとらえなおすのか、ということではなければならない、ややもすると、学力低下という世間の声にのって、復古的な国語教育観が再び頭をもたげはじめようとしている時、この久米の言辭は、その意図とは別にそれに加担するといわれかねないものを含んでいた。しかし、一方では久米のいうように、単元学習が「総合ではなくして、中途半ばなのである。我々は読みの指導を完成していない上に書くことをつけ加え、話すことかくことをつけ加えたのである。…すべてを中途半ばに放置しておいてしかも青い鳥として必死に全体を追おうと試みているのである」という批判にさらされても仕方のない側面を持っていたことも事実であろう。

そしてこのことは、古田弘が1951（昭和26）年を振り返って、「ことは、いろんな国語教育の集会で『新教育の反省』というテーマがとりあげられた。それだけ、国語教育が、具体的になって来たのだと思う。」と回顧したように「直訳的」だった新教育がようやく日本の現実の中で検討され始めた過程における具体的な軋轢の一つでもあったと考えてもいいたろう。^{*10}

確かに理想的な単元学習を行うためには、倉沢栄吉のいうように、豊富な資料、子どもの学力、教師の指導力、子どもの実態把握、および発達段階の基準などが保証されていなければならないだろう。そしてむしろそれは現実の教育状況からはかけ離れていた。もっともそれにもかかわらず、その精神・理念を現実の国語学習の中に具現化していくことは可能だろう。今挙げた倉沢の主張する国語単元学習も、日本の国語学習を単元学習の精神に即して改革していくという方向をめざすものであったのである。^{*11}

以上、ここまで、いわゆる「新教育」下の実践をめぐる問題と、「学力低下」論議にかかおる国語学力の問題についてみてきた。

ある意味でいえば、学力低下の声によって改めて国語学力の実質が考えられ始めたのだということもできるかもしれない。つまり、経験主義に基づく国語教育の中に、予め外部へ向かって堂々と主張できるような確たる国語学力観が存在したというより、学力低下論議を経過する中で、それがより明確なものへと形成されていったのである。そして、それは、学力低下を批判した側にとっても事情は同じだったといわなくてはならない。

（4）「第1期の学力調査」をとおして、PISAについて考える

以上、学力調査の背景にある学力論議を中心にして、それぞれの論者の発言をみてきたが、今日の状況にきわめて類似している部分が多いことに気がつくであろう。

周知のように戦後、学力論議は何度も盛り上がった。それぞれの時代の文脈の中で「学力」が問題にされ、調査の必要性が叫ばれた。また、学力調査を実施したことが、逆に学力論議を沸騰させてきた。しかし、この昭和20年代の議論の「新教育」という単語に、「新しい学力観」を挿入すれば、そのまま今日行われている議論かと錯覚するような部分もある。学習者主体の活動を中心とした学習の推進という点では、両者ともに似通ったスタン

スを持っていたからではないだろうか。

今日の観点から第 1 期の学力調査問題そのものをみると、昭和 20 年代の問題構成は、要素的な考えに基づいており、不十分なものであるように映る。試みに、「戦後の主要な学力調査(国語を中心に)」の表の問題構成の欄を見てみよう。「読み」の問題の構成を見ても、直感的に分かるのは、読むことの学力が心理学的な方向からとらえられていることだろう。それも、今日だったら直ちに話題になるような認知心理学的な観点、あるいは構成主義的な視点からではなく、要素の集成が全体を形作るといった要素主義的な物の見方によって問題が作られている。それは、そのまま当時の国語教育の読解観に直結していた。つまり、読むことへの能力は、語の認知、文の認知、文章の認知という具合に、細部から基礎的な要素を積み上げていけば、全体的な理解に到達するというような極めて要素主義的な文章観からなっているのである。(こうした考えは能力主義的な立場に立つと言われる昭和 30 年代の「学習指導要領」の学力観にも微妙につながっていく)

これは、まことに奇妙な事態だった。なぜなら、それは、活動中心の経験主義の学習で身につけることのできる「学力」を的確に測定することのできる「評価」が存在しなかったとすることを意味するからである。いや、「評価」は存在したが、それを「学力調査」という形で具体化することができなかった、という言い方をした方がいいのかもしれない。だからこそ、昭和 20 年代の議論は混乱したのである。誰もが、評価基準の必要性を強調しながらも、実際の調査問題は、そうした学力を測定するに足るものではなかった。いうまでもなく、活動主義的な学習の中で、それが本来目指す学力が身につけているのかどうかは、実際の社会生活の中で試される。言い換えれば、ペーパーテストで計測される学力は、学力を構成する一部の要素的な部分でしかない。だから、経験主義的な学力は、ペーパーテストでは計れないという考え方が蔓延する。

だが、そうだとすると、教師は常に目の前の子どもに身につけさせるべき学力を、二律背反の形でしかとらえられなくなってしまう。すなわち、社会に出て生きて働く理想の学力と、現実の選抜試験の中で与えられた問題を短時間に手際よく処理できる学力との間の矛盾関係としてしか、学力を把握できないような考え方である。「本当の学力」と「受験学力」という一般にもよく使われる表現が、それを端的に言い表している。それが極端な形で表れたときは、一方では、差別選別のテストを忌避し、評価そのものを放棄するような考え方になり、一方では、受験技術、解答技術に過度に依存するような考え方になってしまう。

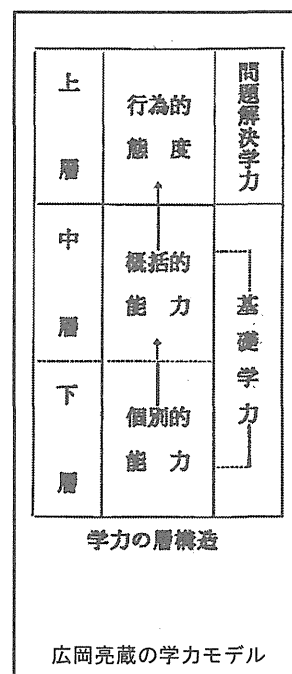
二律背反は、また別の形でも表れる。それは、「基礎学力」を発音・発声や漢字の書き取りのような比較的目的に見えやすい「実体的」な要素学力としてとらえ、一方では、問題解決の能力を「態度的」なものとして考える考え方である。こうした考え方に立てば、実体としての基礎学力は「計測可能」になるが、「問題解決力」のような態度的な学力は「計測不可能」ということになる。いうまでもなく、ペーパーテストでは「問題解決力」は計れないのである。

こうした相対立するよう見える学力観を止揚すべく、教育学者の間では学力論議が盛んに繰り広げられたのは周知の通りである。有名な広岡亮蔵の三層構造による学力モデルは、こうした矛盾を解決しようとして提出されたものだと考えられる。もっとも、これはモデルとしては良くできているものの、実際の学習活動を評価したり、ペーパーテストの

問題という現実的な場面になると、「上層・中層・下層」の能力や態度を切り離して、バラバラに評価するということになりかねない。^{*12}

ここで、PISA の「読解力」の問題に話を移そう。かなり乱暴な物言いになるが、PISA が教育界にショックを与えたのは、この第 1 期の学力論議の中で論議されていた問題解決能力をペーパーテストの形で図ろうとしたことにある、といえるのではないだろうか。もちろん、そうした能力のすべてをペーパーテストで計測することはできない。しかし、PISA の設問は、ある意味ではマンネリ化していたといわれても仕方がない日本の学力調査問題の出題の仕方を揺さぶるような性格を持った設問でもあったのである。

だが、一足飛びに、そこまで論を展開してはならないだろう。戦後直後と現在とでは、産業構造や世界の中の日本の位置が大きく異なっている。「学力」は、そうした社会状況との関係の中で規定されるし、なによりも「学校」という制度が地域の中でどのように遇されているのかによっても、「学力」の姿は異なってくる。第 1 期の学力調査が、常に「学力低下」という社会の声とともにあったことの意味は、限りなく大きい。そしてそれは、必ずしも昭和 20 年代に特有の現象ではなかったことは、本稿で見てきたとおりである。



(府川源一郎)

*1 国分一太郎「新教育と学力低下—よみ・かき・計算能力—」『新教育と学力低下』青木誠四郎他著 原書房 1949年12月。この論考は、のち、国分一太郎『国語教育の本質』明治図書 1958年10月、に収録された。

*2 坂元彦太郎「学力の低下について」『教材研究』1949年7月号。坂元は当時、文部省職業課長であった。

*3 山谷進介「学力低下を憂う者は誰か」『カリキュラム』1949年6月号 pp.44-47

*4 「教育評論」臨時特集号 1952年6月1日発行 内容は1951年11月に開催された第一回日本教職員組合研究大会の記録集である。論議は二日間にわたって行われた。

*5 「教育学研究」第18巻5号 日本教育学会編 1950年12月

*6 久保舜一『算数学力—学力低下とその実験』東京大学出版会 1952年。のち、久保舜一『学力調査—学力進歩の予診』1956年 福村出版、に収録された。

*7 三井大相「戦後の学力調査—その方法論の検討(1)—久保調査の検討を通じて」『国民教育27号』1976年冬号 1976年1月

*8 沖山光『国語の学力調査とその実態』教育図書研究会 1952年

*9 「国語と国文学」東京大学国語国文学会 第28巻7号 1951年7月号

*10 古田拓「(動向) 国語教育の問題点」『文学』1951年12月号 p.47

*11 倉沢栄吉『国語単元学習と評価法』世界社 1947年7月 p.11

*12 広岡亮蔵『基礎学力』金子書房 1953年 のち『広岡亮蔵教育学著作集 第1巻』明治図書 1968年、に収録された。

2. 3 PISA型読解力と全国学力・学習状況調査、新学習指導要領との関わりについて

(1) 課題の設定

国語に関する学力観は、PISA 調査以降、大きく変化しつつあるように見なされる。特に PISA2003 における読解力の順位の低下（2000 年・8 位→2003 年・14 位→2006 年・15 位）を引き金として、文部科学省から「読解力向上プログラム」（平成 17 年 12 月）、「読解力向上に関する指導資料」（平成 17 年 12 月）などをはじめとする様々な施策が出された。そこで示された読解力向上のための指導改善の七つのねらいに認められる読解力のとらえ方は、そもそもの PISA 調査で想定されている読解力を日本の教育、就中国語教育の文脈において実現するための翻案がなされており、いわば日本流の PISA 型読解力として具体化されている。これを受けて、実践現場では、横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校などの研究開発学校において先進的な授業開発が進められるようになり、また学校全体で読解力や国語力を向上させるとの認識が高まってきて、これらをスローガンとする教育委員会の施策や学校の取り組みが増加している。

また、文部科学省では、国語と算数・数学について 2007(平成 19)年に全国学力・学習状況調査を悉皆で行った。調査問題は、主として知識に関する問題（A 問題）と主として活用に関する問題（B 問題）に分かれるが、特に活用に関する問題で PISA 型読解力と連動することが求められており（「全国的な学力調査の具体的な実施方法等について（報告）」平成 18 年 4 月 25 日、7 頁以降）、2008（平成 20）年度も継続して調査が行われることによって、活用力としての新たな国語の学力像が具体化しつつあるように見なされる。

さらに、文部科学省では、文化審議会答申「これからの時代に求められる国語力について」（2004（平成 16）年）や「文字・活字文化振興法」（2005（平成 17）年）を受けて、読解力とともに国語力や言語力という概念を並行して用いながら、全体として国語の学力のとらえ直しを図っているように見受けられる。言語力育成協力者会議（2006（平成 18）～2007（平成 19）年度）では、「各教科等を横断した言語力の育成について」検討を行い、その議論の成果は中央教育審議会答申（2008（平成 20）年）に生かされ、教育内容の改善の第 1 に「言語活動の充実」が取り上げられて、「各教科等における言語活動の充実は、今回の学習指導要領の改訂において各教科等を貫く重要な改善の視点である」とされるに至った。そして、「基礎的・基本的な知識・技能を活用して課題を探究することのできる国語の能力を身に付ける」（答申、74 頁）ために、実生活の様々な場面における言語活動が言語活動例として各領域に位置づけられた。

本稿では、以上のような文部科学省の施策やこれをめぐる研究動向を概観し、読解力や国語力、言語力などの新しい国語の学力像が、どのような形で平成 20 年告示の新学習指導要領に具体化されているかを考察することを課題としたい。

(2) 文部科学省の PISA 型読解力に対する考え方や対応

PISA 調査の読解力は、「読解力とは、自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に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、熟考する能

力である。」とされ、次のように解説されている。

この定義は、読解力の概念について、文章の読解と理解といった内容を超え、様々な目的のために書かれた情報を理解し、利用し、熟考することを含んだものとなっている。したがって、書かれたテキストから意味をくみ取るという、読み手の積極的かつ相互作用的な役割を考慮したものである。この定義はまた、私的な用途から公的な用途まで、また学校から職業にいたるまで、さらには積極的な市民としての生活から生涯学習の場面に至るまで、読解力が若い成人のために果たす役割についての十分な範囲を認識したものとなっている。（『PISA2003 年調査 評価の枠組み』国立教育政策研究所、2004、ぎょうせい、92 頁）

そして、PISA 調査では、連続型テキスト、非連続型テキストを素材にしながら、情報の取り出し、幅広い一般的な理解の形成、解釈の展開、テキストの文脈の熟考・評価、テキストの形式の熟考・評価、という五つのプロセスについて測定が行われるということになっている（『PISA2003 年調査 評価の枠組み』96 頁）。なお、「読解力向上プログラム」などでは、情報の取り出し－解釈（幅広い一般的な理解の形成、解釈の展開）－熟考・評価（テキストの文脈の熟考・評価、テキストの形式の熟考・評価）という三つのプロセスとして概括されている。

実践論文などをみると、PISA の読解力への反応として、言語技術を重視して批判的な読み方や論理的な思考技術を訓練するような学習指導が必要という論調でそのような実践事例が紹介されている。これは、例えば PISA2000 年調査の公開問題である「落書きに関する問題」における問 2「ソフィアが広告を引き合いに出している理由は何ですか」、問 3「あなたは、この 2 通の手紙のどちらに賛成しますか。片方あるいは両方の手紙の内容にふれながら、自分なりの言葉を使ってあなたの答えを説明してください」、問 4「どちらの手紙に賛成するかは別として、あなたの意見では、どちらの手紙がよい手紙だと思いますか。片方あるいは両方の手紙の書き方にふれながら、あなたの答えを説明してください」を検討すると、表現形式に関する解釈（問 2）や評価（問 4）、表現内容に関する評価（問 3）などの批判的な読み方の学習指導が必要だという結論を短絡的に導きやすい。

しかし、これは PISA の調査問題の一面にしか反応してはいないのではないか。確かにレトリックや論証などについて批判的に読む学習指導はこれまでの国語実践では弱い部分であった。その意味では、PISA の調査問題はまさしくその部分について出題されており、そのような学習指導の強化は必要であるとはいえる。しかし、調査問題を検討する場合には、問題が設定されるテキストの社会的状況も同時に考えなければならない。それは、例えば「落書きに関する問題」でいえば、ヘルガとソフィアの手紙がインターネット上のもので、複数の対立する立場のものを読み比べる行為が求められる社会的状況が設定されている点である。単純に批判的に読むのではなく、出題される批判的な読み方も、インターネット上で落書きの是非が問われるという社会的状況で必要となるものであり、調査内容はそのような社会的状況に参加するための能力をみようとするものであって、単純に批判的な読み方の能力を問うていると考えるのは短絡すぎる。

そもそも、先にも引用したとおり、PISA 調査における読解力は、「効果的に社会に参加する」ための能力であり、そのこと抜きにむやみに批判的な読み方の言語技術の訓練をするというのでは、そもそも読解力の理念からはずれてしまう。PISA 調査の読解力の基

盤ともなっているキー・コンピテンシーに関わって、「コンピテンシーは、知識や技能以上のものである。特定の状況の中で（技能や態度を含む）心理社会的な資源を引き出し、動員することにより複雑な需要に応じる能力をコンピテンシーは含んでいる。」（ドミニク・S・ライチエン、ローラ・H・サルガニック『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして』明石書店、2006、201 頁）と説明されており、言語技術の訓練をしておれば十分というようなものではなく、社会的状況を踏まえて活用できる能力として読解力の学習指導を構想する必要がある。

このような議論を前提に、「読解力向上のための指導資料」の七つの指導のねらいをみたとき、どのような読解力や読解力育成の指導が構想されているのだろうか。七つのねらいとは、「ア テキストを理解・評価しながら読む力を高めること (ア) 目的に応じて理解し、解釈する能力の育成／(イ) 評価しながら読む能力の育成／(ウ) 課題に即応した読む能力の育成」「イ テキストに基づいて自分の考えを書く力を高めること (ア) テキストを利用して自分の考えを表現する能力の育成／(イ) 日常的・実用的な言語活動に生かす能力の育成」「ウ 様々な文章や資料を読む機会や、自分の意見を述べたり書いたりする機会を充実すること (ア) 多様なテキストに対応した読む能力の育成／(イ) 自分の感じたことや考えたことを簡潔に表現する能力の育成」となっている。

これをみると、確かにア(イ)やイ(ア)、ウ(ア)などは直接的に PISA 調査の問題に対応するような批判的な読み方に関連する内容ではあるが、それ以外の項目も含めて言語技術の訓練を行うというようなものではなく、「読解力向上プログラム」に「学習指導要領国語では、言語の教育としての立場を重視し、特に文学的な文章の詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方を改め、自分の考えを持ち論理的に意見を述べる能力、目的や場面などに応じて適切に表現する能力、目的に応じて的確に読み取る能力や読書に親しむ態度を育てることが重視されており、これらは PISA 型「読解力」と相通ずるものがある。」とあるように、現行の学習指導要領を踏まえた内容として編集されていると見なされる。

七つのねらいを、例えば「平成 15 年度教育課程実施状況調査 教科別分析と改善点（小学校・国語）」（『平成 15 年度小・中学校教育課程実施状況調査結果の概要』（教育課程研究センター、2005、1 頁）における改善の項目「自分の立場や考えを明確にする言語活動の充実／目的や相手に応じた言語活動の充実／決められた条件に応じた言語活動の充実／表現の方法や工夫を評価する言語活動の充実／多読や比べ読みなどの多様な読書活動の充実／漢字や語彙を豊かにする言語活動の充実／国語への関心・意欲・態度を高める言語活動の充実」と見比べたとき、重複する部分はかなり認められる。これは、改善のねらいが単純な PISA 調査への対応策ではなく、これまでの学力調査で明らかになった国語教育の課題を踏まえ、その改善策と融合させた形で提案されてきたものであると理解される。

その意味で、「読解力向上プログラム」や「読解力向上に関する指導資料」における改善の方向は、PISA 調査の基盤とであるキー・コンピテンシーの考え方に近い。これは、現行の学習指導要領・国語が、目的や相手、場面や状況などに応じて効果的に言語運用する能力を育成することを重視することとも合致する。これからの読解力は、言語技術の訓練だけで育成されるようなものではなく、社会的状況に応じて活用できる能力として構想され、その学習指導が行われるべきものである。そのことは、『初等教育資料』2006（平成 18）年、第 808 ～ 810 号で特集された「読解力を育成する学習指導の改善」が全教科

や特別活動、道徳などにまで及んでいる点、あるいは『初等教育資料』2007（平成 19）年、第 821 号（特集：学校教育全体で取り組む国語力の向上）、『中等教育資料』2007（平成 19）年、第 858 号（特集：学校教育全体で目指す国語力の向上）などのように、学校教育全体で国語力の向上に取り組む視点を提供している点をも、理解されるところである。

（3）全国学力・学習状況調査における PISA 型読解力に関わる検討

PISA 調査で求められる読解力を、文部科学省では PISA 型読解力として「テキストを単に「読む」だけではなく、テキストを利用したり、テキストに基づいて自分の意見を論じたりするなどの「活用」も含んでいること」（「読解力向上プログラム」）を特徴の一つとして挙げているが、ここで認められる「活用」というキーワードが、国語科のみならず各教科の学力を問う視点として重要な意味を持ち出している。そこで、議論を読解力から発展させて国語科における活用の能力について検討することにして、手始めに本項では全国学力・学習状況調査について考えていくことにしたい。

全国学力・学習状況調査は、現在までに平成 19、20 年度と 2 回実施されているが、まず調査問題がどのような内容であるかということについて確認しておきたい。全国的な学力調査の実施方法等に関する専門家検討会議「全国的な学力調査の具体的な実施方法等について（報告）」では、主として知識に関する問題（A 問題）、主として活用に関する問題（B 問題）について、それぞれ「国語における主として「知識」に関する問題については、描写、要約、紹介、説明、記録、報告、対話、討論などの基礎的な言語活動に関すること、表現したり理解したりするための言語事項の基礎的な知識技能、我が国の言語文化に親しむ内容に関することなど」、「国語における主として「活用」に関する問題については、日常生活や社会生活で必要とされる読書・鑑賞・創作などの言語の活動の活用に関すること、文章を読んで筆者の主張の内容やその表現方法などを評価すること、伝えたい内容をまとめ表現すること、様々なメディアを活用することによって課題を多角的に探求することなど」（報告、8 頁）となっている。また、「各教科における内容や形式などの工夫」として「読解力向上プログラムなどと連動させた問題を考慮すること」ともあり、PISA 型読解力と連携させることが求められていることが理解される。

次に、平成 19 年度の問題・結果を概観し、どのような能力や学習指導が求められるのかを考えてみたい。活用に当たるのは B 問題だが、A 問題も看過できないので、まず A 問題からみておきたい。実践家の話を聞くと、平成 19 年度の調査問題を解いた子どもたちの感想は、A 問題は易しく B 問題は難しかったというものが多かったようだ。しかし、ことはそれほど単純ではないように見なされる。例えば、A 問題⁵の文を 2 文にする問題にしても、「ごんぎつね」の人物像を把握することと言語事項の文の取り扱いとを連動させ、漠然とした印象で文学を読むのではなく、言語事項と関連させながら解釈することが求められている。また、⁶（インタビューのメモ）をみた場合、このメモの選択肢の各項目はそれ自体が誤りというものではなく、資料と示される高木さんのメモとの関係で正答を選択しなければならない。⁷（スピーチ）、⁸（説明）などでも同様であり、問題のリード文によって言語活動の場面や状況について具体的な設定があり、その上で言語活動や表現様式を活用するための技能が明確化されて問われている。その意味で、知識・技能が

活用を前提として構想されており、社会的状況の文脈と無関係に知識・技能が問われているわけではないことが理解される。また、このことからこれまでの国語実践で考えられてきたような狭い硬直化した知識・技能ではなく、実生活・実社会における言語生活を前提として知識・技能が具体化されなければならないことが理解される。

続いて B 問題について検討する。2007（平成 19）年 10 月 25 日に公表された平成 19 年度全国学力・学習状況調査の結果のうち、注目されるのは活用に関する国語 B 問題である。特に課題があった問題は、小学校国語では、**2**「ごみに関する説明文を読んで新聞を書く」という問題、**3**「読書感想文を比べて読む」という問題に、特に課題が認められる。中学校国語では、**3**「複数の広告カード（ポップ）比較しながら読む」という問題であった。これらの問題では、正答率が 40～50%であり、無解答率も 10%を超えていた。そもそも、活用に関する B 問題は、単に知識・技能を習得するだけでなく、実社会・実生活で活用できるようにすることが求められている。一般的に国語に関するアンケートなどでは、子どもたちは国語の授業は嫌いだけれども、将来生きていく上では必要と感じている。B 問題では、そのような生きるのに必要な国語力が育成できているかが問われていると考えた方がよく、そのような視点で国語の授業改善が必要になると見なされる。その意味では、これからの国語の学力を具体的に占うものとして調査問題の検討に取り組んだ方がよい。調査問題から、これらの国語の学力として必要になる特徴的な項目について取り上げてみたい。

〔書き換え学習〕 小学校国語 B 問題**2**の三は、説明文を読んで新聞に書き換える活動を基にした問題である。書き換えは、主に読むことや書くことの学習指導において、既存のテキストを別のテキストに作り変えることを行う活動で、表現するために読み、表現の様式や条件に応じた読み書きの能力を育成することができる。実は、書き換えの問題は、A 問題**8**（べっこうあめを作ったときの感想をべっこうあめの作り方の説明書に書き換える）にも、そして事前に公開された予備調査問題（グリーンピースの説明文を放送原稿に書き換える）でも書き換える活動が設定されている。中学校国語 B 問題でも、**2**の二の「蜘蛛の糸」を朗読する活動や**3**の広告カード（本を紹介するポップ）は、本来のテキストを朗読やポップという他の表現様式のテキストに作り変えるという活動としてみることができる。その意味で、学力調査では書き換えという活動が重視されていることが分かる。書き換えるという能力こそ、言語文化の継承と創造にも関わるようなきわめて普遍的な言語活動の営みと考えることができ、今後重視すべき国語の学力と見なすことができる。

〔言語活動や表現形式のメタ認知〕 小学校国語 B 問題**3**は、二つの読書感想文を読み比べて、書き方のよい点を挙げる問題であった。同様の問題がほかにもあり、中学校国語 B 問題**2**の三では、「蜘蛛の糸」の構成全体における第三場面の価値を議論することが取り上げられており、中学校国語 B 問題**3**の三では、広告カードのキャッチコピーのレトリックなどが取り上げられている。これらは、表現形式を取り出し、それを解釈したり評価したりする能力に関わるものである。これに加えて、小学校国語 B 問題**1**では、話し合い活動を振り返り司会の進め方についてメタ認知（進行中ない終了した思考や行動を対象化して認識すること）させることが問題となっている。これらの問題は、ただ言語活動するだけでなく、その言語活動をモニターし、状況に応じるように言語活動の方法や形式を調整することに関わるものであり、状況に応じるしなやかな言語運用能力の育成には、こ

のような学習が必要であることを教えてくれる。

〔多様な文章と読書生活の耕し〕 中学校国語 B 問題³のポップを読む問題や小学校国語 B 問題⁴のスーパーのちらしを読む問題は、広告に関するもので、教科書教材には掲載されないようなものであり、今後学習材や学習指導の工夫が必要になる。「読解力向上プログラム」（平成 17 年 12 月・文部科学省）の改善のための重点目標³にある「文学的文章だけでなく、新聞や科学雑誌などを含め、幅広い範疇の読み物」に親しむように「様々な文章や資料を読む機会」を充実させることが大切である。そのために読書生活を耕し、いろいろなメディアの資料を意図的に読ませていくことが求められる。

〔課題の条件に応じる〕 これ以外に、平成 20 年度の B 問題では、小学校国語、中学校国語ともに記述問題で課題に関する条件設定が厳しく求められるようになってきている。これは、一方で採点の効率化という見方も否めないが、一方で重要なのは条件に応じて記述できる能力がこれまで何度か指摘されているという点である。「平成 15 年度教育課程実施状況調査 教科別分析と改善点（小学校・国語）」では「決められた条件に応じた言語活動の充実」が指摘され、また「読解力向上に関する指導資料」の七つのねらいにも「ア(ウ)課題に即応した読む能力の育成」が項目として挙げられ、さらには平成 19 年度調査の結果でも、小学校国語の書くことについて「(B) 説明文で述べている事柄の理由を要約すること、資料から必要な事柄を取り出して与えられた条件に即して書き換えることに課題がある。」とされている。現行の学習指導要領でも、相手も目的、場面や状況などの言語活動の場で求められる条件に応じる言語運用の能力が必要であり、これまでの指導ではその条件を漠然と考えてきた傾向があり、その見直しが新学習指導要領では求められる。

A 問題と同様に、B 問題でも問題のリード文によって言語活動の場面や状況について具体的な設定がなされており、その場面で必要になる言語活動の機能や様式に関わる知識・技能を組み合わせ、状況や条件に応じて活用する言語運用能力が問われるようになってきている。これは、漠然とした言語活動を行っていたのでは到底身に付くものではなく、言語活動を通してどのような言語活動の機能や様式を身に付けさせるかを十分に検討することが求められる。前項で検討したように、単純に批判的な読み方やレトリックを読む技能を訓練すれば、これからの国語の学力として足りるというものではない。確かに調査問題はこれまでの形式とは異なるので、慣れるためにこの種の問題を解くことが実践現場で行われ出していることは理由のないことではないが、それが国語の学力を向上させるという短絡的な思考は厳に戒めるべきであろう。

（４）新学習指導要領における PISA 型読解力

中央教育審議会答申（平成 20 年 1 月 17 日）では、「各学校で子どもたちの思考力・判断力・表現力等を確実に高めるために、まず、各教科の指導の中で、基礎的・基本的な知識・技能の習得とともに、観察・実験やレポートの作成、論述といったそれぞれの教科の知識・技能を活用する学習活動を充実させることを重視する必要がある。」（24 頁以下）と指摘され、その基盤が国語の力であることが指摘された。これを受けて、国語科の改善の基本方針には、「国語科については、その課題を踏まえ、小学校、中学校及び高等学校を通じて、言語の教育としての立場を一層重視し、国語に対する関心を高め、国語を尊重する態度を育てるとともに、実生活で生きて働き、各教科等の学習の基本ともなる国語の

能力を身に付けること、我が国の言語文化を享受し継承・発展させる態度を育てることに重点を置いて内容の改善を図る。特に、言葉を通して的確に理解し、論理的に思考し表現する能力、互いの立場や考えを尊重して言葉で伝え合う能力を育成することや、我が国の言語文化に触れて感性や情緒をはぐくむことを重視する。」(74 頁)とあり、「実生活で生きて働き、各教科等の学習の基本ともなる国語の能力を身に付けること」が能力面の特色を規定している。新学習指導要領は、このような実生活で役立つ国語力、それは当然のことながら学校においては各教科の学習に役立つ国語力ということであるが、そのような国語力を育成することを国語科の使命として位置づけた。

また、答申では、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」及び「読むこと」の各領域では、日常生活に必要とされる対話、記録、報告、要約、説明、感想などの言語活動を行う能力を確実に身に付けることができるよう、継続的に指導すること」(75 頁)が示されているが、このうち「対話、記録、報告、要約、説明、感想などの言語活動」が国語科の各領域における言語活動例に該当する。例えば、「説明」でいえば、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」及び「読むこと」の各領域において「説明」を話し聞き、書き読みする能力を育成することになるが、学習指導の目標に応じて各領域を単独で扱うだけでなく、関連させてることが効果的な学習指導につながるようになる。

また、先の改善の基本方針に「各教科等の学習の基本ともなる国語の能力を身に付けること」とあり、国語科と各教科の関連を図り、各教科で必要となる国語力を明確にし、各教科等において言語活動を充実させて、その向上を図ることによって、各教科の活用力を高め、それぞれの目標をよりよく実現することにつなげていくものとなっている。そのために、国語科では、言語活動例を視点として各領域や各教科等の言語活動を関連させるとともに、言語活動例に示される言語活動の様式や機能を踏まえ能力を明確化し系統化することが求められている。また、学校全体で国語力の向上に取り組むためには、国語科と各教科等の関係の図式を広げ、あらゆる機会を生かして国語力の定着を図り、思考力・判断力・表現力等の活用力の向上につなげることが求められている。

さらに、答申では、国語科の改善の基本方針に「…基礎的・基本的な知識・技能を活用して課題を探究することのできる国語の能力を身に付けることに資するよう、…」(74 頁)とあり、課題を立て探求して解決する過程において、基礎的・基本的な知識・技能を活用する能力を育成することになっている。これに基づき、各領域の指導事項は課題解決過程を踏まえた順序で構成されている。特に「C 読むこと」では、音読に関する指導事項、効果的な読み方に関する指導事項、説明的な文章の解釈に関する指導事項、文学的な文章に関する指導事項、自分の考えの形成及び交流に関する指導事項、読書課題に関する指導事項の順序で構成されている。

では、PISA 型読解力は、指導事項や言語活動例の中にどのように位置付いているのだろうか。例えば、第5 学年及び第6 学年「C 読むこと」の指導項目と言語活動例は次のようになっている。

(1) 指導事項

- ア 自分の思いや考えが伝わるように音読や朗読をすること。
- イ 目的に応じて、本や文章を比べて読むなど効果的な読み方を工夫すること。
- ウ 目的に応じて、文章の内容を的確に押さえて要旨をとらえたり、事実と感想、意見

- などとの関係を押さえ、自分の考えを明確にしながら読んだりすること。
- エ 登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、優れた叙述について自分の考えをまとめること。
- オ 本や文章を読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりすること。
- カ 目的に応じて、複数の本や文章などを選んで比べて読むこと。

(2) 言語活動例

- ア 伝記を読み、自分の生き方について考えること。
- イ 自分の課題を解決するために、意見を述べた文章や解説の文章などを利用すること。
- ウ 編集の仕方や記事の書き方に注意して新聞を読むこと。
- エ 本を読んで推薦の文章を書くこと。

PISA 型読解力との関係で、指導事項イ、ウをみると、「要旨」や「描写」をとらえることは情報の取り出しに当たり、「事実と感想、意見などとの関係」や「登場人物の相互関係」を押さえることは解釈、「自分の考え」を明確にしてまとめることは熟考・評価に関わるとみてよい。指導事項のオは交流によって、さらに熟考・評価の目標を強化していると考えられる。先述のとおり、指導事項は課題解決過程を踏まえており、この過程の中に PISA 型読解力が位置づけられているのである。このことは「読むこと」の領域に限らず、「話すこと・聞くこと」「書くこと」の領域においても同様であり、各領域において PISA 型読解力で求められるような能力が具体化されている。しかも、指導事項のア、イ、カをみれば、PISA 型の情報の取り出し—解釈—熟考・評価を、選書を含む読書活動、目的に応じた効果的な読み方の選択などの能力で包み込んでおり、このことはキー・コンピテンシーとしての実社会で生きて働く国語力を具現化したものだといってよいだろう。

各領域は(1)指導事項と(2)言語活動例によって構成され、(1)が基礎的・基本的な知識・技能が課題解決過程で構成され、(2)が実生活の様々な場面における言語活動例である。(1)と(2)は、関連付けて指導することが必要であり、(1)の知識・技能の基礎的・基本的な能力を確実に育成するために、(2)の言語活動を適切に取り上げて指導することが重要となる。つまり、学習指導の目標は(1)指導事項×(2)言語活動で具体化され、それによって国語を活用する力、言い換えれば効果的に言語を運用する能力(言語運用能力)を育成することになる。しかも、(2)言語活動例には、「読解力向上に関する指導資料」の七つのねらいのうち「ウ 様々な文章や資料を読む機会や、自分の意見を述べたり書いたりする機会を充実すること」に関わる多様な文章や資料を読む機会が取り上げられており、実社会で生きて働く言語運用能力が育成されるように構想されていることが理解される。

本稿では、文部科学省の国語教育に関わる施策を見ながら、新学習指導要領に読解力をはじめとする国語力、言語力などの新しい国語の学力がこれまでにない形で盛り込まれていることを確認することができた。言語活動や言語経験、言語生活を重視して、確かに知識・技能を活用する力を育成しようとしていることが理解される。全国学力・学習状況調査の問題を国語の学力や国語学習指導に関する新しいメッセージと見て、これを手がかりにしながら新学習指導要領が示す教育内容を具体化し、豊かな学習指導として実現していきたいものである。

(寺井正憲・千葉大学)

2. 4 神奈川県における学力調査結果の分析

(1) はじめに

平成 19 年 4 月に実施された全国学力・学習状況調査に対し、神奈川県では「神奈川県検証改善委員会」が組織され、文部科学省から提供された分析資料に基づき、結果の分析及び今後への示唆をまとめた。

また、神奈川県では、県独自の学力調査として「神奈川県公立中学校学習状況調査」を毎年行っており、平成 17 年度からその結果の分析を横浜国立大学が研究委託事業として請け負い、検証を行っている。(これまで、平成 17 年：数学、平成 18 年：国語・数学、平成 19 年：国語・英語の分析を受託した。) なお、この分析には、各学校が行う学習評価と学習状況調査結果との相関を見ることも含まれる。

青山が、これら二つの委員会に携わり、双方の調査における結果の分析、及び提言・報告を担当した経緯から、ここでは、近年の学力調査の動向の中でも、結果の分析という観点について、神奈川の事例を取り上げて紹介しておく。

なお、後者の「神奈川県公立中学校学習状況調査」の結果分析・報告には、横浜国立大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究員の三浦修一氏にもご協力を願った。氏は、公立中学校長を前職としており、当センター研究員(兼、大学院生)の立場で学力をテーマとした研究を行い、分析・報告に対して多くのご示唆をいただいた。

以下、「全国学力・学習状況調査」結果分析、「神奈川県公立中学校学習状況調査」結果分析という順に、それぞれ報告書としてまとめた文書を適宜抜粋しながら紹介していく。

(2) 平成19年度全国学力・学習状況調査(神奈川県)の結果と分析、並びに今後への示唆ー神奈川県検証改善委員会報告書からー

1) 研究の意図

平成 19 年 4 月に小学校第 6 学年(特別支援学校小学部第 6 学年)、中学校第 3 学年(中等教育学校第 3 学年、特別支援学校中学部第 3 学年)を対象に実施された全国学力・学習状況調査の目的として、次の 2 点が掲げられている。

ア 全国的な義務教育の機会均等とその水準の維持向上の観点から、各地域における児童生徒の学力・学習状況を把握・分析することにより、教育及び教育施策の成果と課題を検証し、その改善を図る。

イ 各教育委員会、学校等が全国的な状況との関係において自らの教育及び教育施策の成果と課題を把握し、その改善を図る。

神奈川県検証改善委員会では、この目的を踏まえ、定量的な面だけでなく、全体的な視野に立ち、総括的な提言ではなく、指導内容の改善に役立つ提言をすることを基本認識とし、神奈川県(横浜市、川崎市を除く)の結果について、次の 3 点に焦点を当てて分析を行うことにした。

- (1) 学力・学習状況調査に関して、基礎・基本の定着を意図した A 問題、活用力を意図した B 問題に分け、国語、算数・数学において、どのような問題の正答率が低く、今後どのような指導の工夫・改善が求められるか。
- (2) 質問紙調査に関して、全国の結果を踏まえ、神奈川県の特徴はどういう点にあるのか、また、今後改善すべき点は何か。
- (3) 質問紙調査と教科に関する調査との相関について分析し、家庭での学習、学校での学習において、今後、どのような点に焦点を当てて指導することが必要か。

2) 学力調査の結果と分析

学力調査に関しては、神奈川県（横浜市、川崎市を除く）の小学校国語 A・B、小学校算数 A・B、中学校国語 A・B、中学校数学 A・B の各調査問題において、各設問の正答率が各調査問題の平均正答率と比べて低かった設問を抽出し、どのような問題ができていないのか、また、今後の指導への示唆は何かについて分析・考察する。

本稿では、小・中の各教科の各調査問題における各設問の難易度を同程度に、また、各教科の各設問の正答率の分布を正規分布と仮定し、各設問の正答率が全体の下位 30 % に入る問題を分析の対象とした。A 問題と B 問題、国語と算数・数学とは、その性格から平均、標準偏差が当然異なってくることに配慮し、正答率の低い設問を、平均正答率との差ではなく、各教科のデータを正規化して下位何%に入るかといった割合で分析を行った。これにより、各教科の散らばり具合に影響されることなく、各教科の各調査問題において、どのような設問ができないのかを同じ尺度からみていくことができる。そして、正答率が全設問の分布の下位 30 % に入る問題を、下位 10 % に入る設問、下位 20 % に入る設問（下位 10 %～下位 20 %）、下位 30 % に入る設問（下位 20 %～下位 30 %）の 3 段階に分け、設問ごとに表を作成して誤答の種類とその種類が誤答の中で占める百分率を示すことにした。ただし、数値は小数第 4 位を四捨五入しており、() 内は、神奈川県の平均正答率との差（小数第 4 位四捨五入）を示している。以後、A 問題を分析した後で、B 問題を分析していくことにする。

① A 問題について (*国語のみ抜粋)

[小学校国語 A]

正答率が全設問の下位 30 % に入る問題は下記の通りである。

国語 A1 二(2) ●下位 10 % 以下（平均正答率と 27.1 ポイント差）

「次の(1)から(3)の文の——部のひらがなを漢字に直して、ていねいに書きましょう。

(2) 先生に そうだん する。」

誤答類型 1 : 「相」と解答しているが、「談」と解答していないもの

誤答類型 2 : 「相」と解答していないが、「談」と解答しているもの

誤答類型 3 : 「相談」と解答していないもの

	類型 1	類型 2	類型 3	その他	無答
割合 (%)	12.8	41.3	19.2	0.4	26.3

漢字を文脈に合わせて正しく書く問題である。日常的に使用する「相談」という語の漢

字の誤答を見ると、「談」は書けても、「相」が書けないものが4割以上ある。また、「相」「談」ともに書けないものを合わせると、「相」が書けないものは6割以上ある。比較的平易と思われる漢字でも、語句の意味と漢字の意味を合わせて習得しなければ、適切に使用できない場合があることに留意する必要がある。ただ単に書き取りで暗記するのではなく、文脈に沿って語句の意味を理解し、語句の意味と漢字をつなげて習得する指導が期待される。さらに、無答が26%あることにも留意したい。漢字の読み・書きは、表現や理解の基礎的な力であり、漢字についての知識をもつことや、日常生活で使用する事への興味と関心を高めながら、確実な定着を図る指導が期待される。

国語 A1 二(3) ●下位 30%以下 (平均正答率と 14.4 ポイント差)

「(3) 魚を や く。」

誤答類型 1 : 「焼」と解答していないもの

	類型 1	その他	無答
割合 (%)	77.8	0.5	21.6

漢字を文脈に合わせて正しく書く問題である。日常的な語であり、第4学年の配当漢字であることを考えると、漢字の確実な習得に対して問題がうかがえる。「焼」の場合、つくりの字画構成が多少複雑であり、正しい字形や筆順等の理解にも留意しなければならない。「儿」の部分「ハ」のように書くといった書字の質的な問題も含め、書写指導で正しく整った文字の書き方を確実に習得し、それらを漢字指導に関係づけていく指導を重視する必要がある。

国語 A5 ●下位 10%以下 (平均正答率と 25.6 ポイント差)

「次の□の中の一—部には、二つの内容がふくまれています。「ごん」を主語にして、二つの文に分けて書きましょう。」

ごんは、ひとりぼっちの子ぎつねで、しだのいっぱいしげった森の中に、あなをほって住んでいました。そして、夜でも昼でも、辺りの村へ出てきて、いたずらばかりしました。

(新美南吉「ごんぎつね」による)

(正答の条件) 次の条件を満たして、二文に分けて書いている。

- ① 「(ごんは、) ひとりぼっちの子ぎつねでした。」
- ② 「(ごんは、) しだのいっぱいしげった森の中に、あなをほって住んでいました。」

誤答類型 1 : 条件①は満たしているが、条件②は満たさないで解答しているもの

誤答類型 2 : 条件①は満たしていないが、条件②は満たして解答しているもの

誤答類型 3 : 条件①、②のいずれも満たさないで解答しているもの

	類型 1	類型 2	類型 3	その他	無答
割合 (%)	18.4	21.6	46.6	0.2	13.3

叙述内容を正しく読み取って、一文を二文に書き換える問題である。与えられた条件をいずれも満たさない解答が5割弱ある。無答も1割以上あることから、テキストの叙述内容や表現を読み取って、条件に合わせて書き換えることに対する困難性がうかがえる。「二つの内容を一文でまとめている」といったような文構成を分析的にとらえたり、主語を補

って読んだりしながら、文の理解を深めるような指導が期待される。それによって、自分が書いたり話したりする際にも、目的や意図に応じていろいろな構成で表現できるようにしていくことが大切である。

国語 A6 ●下位 10 %以下 (平均正答率と 23.0 ポイント差)

「高木さんの学級では、自分になりたい職業についてそれぞれ調べました。次に示すのは、高木さんがケーキ屋さんにインタビューをしたときのメモの一部です。高木さんは、分かりやすいメモにするためのくふうをしました。どのようなくふうをしているかを説明したものとして、ふさわしいものを次の 1 から 5 までの中から二つ選んで、その番号を書きましょう。」

〈高木さんのメモ〉

- ケーキ屋さんになろうとしたきっかけ
 - ・ケーキを作っている様子にあこがれたから。
 - ・人を喜ばせたい。
- ケーキ屋さんになるために
 - ・おかし作りを教えてくれる学校に通った。
- ケーキを作る喜び
 - ・思いえがいた味になったとき。
 - ・デザインどおりに作れたとき。
 - ・「おいしい」と言ってもらえたとき。
- 苦労していること
 - ・新しいケーキを考え出すこと。

- 1 自分がケーキ屋になりたい思いを中心に書いている。
- 2 下調べしたことと聞いたことを合わせて書いている。
- 3 話してくれた要点をできるだけ短く書いている。
- 4 話してくれたことに対する意見や感想を書いている。
- 5 内容が分かるように見出しを付けて書いている。

誤答類型 1 : 3 と解答しているが、5 と解答していないもの

誤答類型 2 : 3 と解答していないが、5 と解答しているもの

誤答類型 3 : 3 と 5 のいずれも解答していないもの

	類型 1	類型 2	類型 3	その他	無答
割合 (%)	21.7	60.5	15.1	0.0	2.6

効率のよいメモの取り方を問う問題である。「見出しを付けて」書くことを理解していても、「要点をできるだけ短く」書くことを理解していないものが 6 割ある。いずれも理解していないものを合わせると 75 %となる。効率よく確実に「聞く」ためには、要点を短くまとめてメモを取ったり、思考過程を整理しながらメモを取ったりすることが必要である。キーワードや話の柱を見出しとしたり、中心文を取り出して要約したりしながら聞く力を付ける指導が期待される。また、特にメモの内容や取り方自体を振り返りするような取り立て指導や、話し合いの際にメモを積極的に活用するような指導も望まれる。

国語 A7 ●下位 10 %以下 (平均正答率と 28.8 ポイント差)

「自分の一年間の目標を、学級でスピーチすることになりました。聞き手に分かりやす

い話し方として、ふさわしいものを次の1から5までの中から二つ選んで、その番号を書きましょう。」

- 1 聞き手が話の内容に集中できるように、間をおかずに続けて話す。
- 2 話が伝わっているかどうか、聞き手の表情を確かめながら話す。
- 3 聞き手に内容がよく伝わるように、最初から最後まで同じ調子で話す。
- 4 聞き手によく聞こえるように、場に応じた声の大きさではっきり話す。
- 5 聞き手にたくさんのことを伝えたいので、できる限り早口で話す。

誤答類型1：2と解答しているが、4と解答していないもの

誤答類型2：2と解答していないが、4と解答しているもの

誤答類型3：2と4のいずれも解答していないもの

	類型1	類型2	類型3	その他	無答
割合 (%)	11.5	81.0	4.5	0.0	3.0

スピーチをする際に気を付けるべき点を問う問題である。「声の大きさ」が大事であることを理解していても、「聞き手の表情を確かめながら話す」ことを理解していないものが8割以上ある。聞き手を意識して話すには、間、聞き手の表情や反応、調子・転調、声量、速さといった音声面に关わる観念に留意する必要がある。その上で、内容面でも、相手や目的、条件や状況に応じて、話の内容や構成を工夫する指導が期待される。自分の思いを大切にしながら、相手に分かりやすく伝えるにはどうしたらよいかを考え、常に相手を意識して話す機会を、普段の言語活動の中に取り入れていくことが望まれる。

国語 A10 ●下位 20 %以下 (平均正答率と 19.2 ポイント差)

「次の文章は、ある物語の一部です。この物語の中で、主人公のローワンは自分たちの住んでいるリンの村を救う者として選ばれました。ローワンは、村人が自分をどのように見ていると感じていますか。もっともふさわしいものをあとの1から4までの中から一つ選んで、その番号を書きましょう。」

ローワンは、恐怖と孤独と恥ずかしさを、どれも同じくらいひしひしと感じていた。もう耐えられなかった。村人たちが痛ましげな目で自分を見ることに、耐えられなかった。だれもが「なぜこの子なんだ？ リンの中でいちばんいくじのない子なのに」と思っているにちがいない。それなのに、運悪く村を救う者として選ばれてしまうなんて！ みんなを失望させることしかできないのに！

(エミリー・ロッド『ローワンと魔法の地図』による)

- 1 村人は、ぼくが一人でさびしく生きていくことに耐えられないだろうと見ている。
- 2 村人は、村でいちばんいくじのないぼくが選ばれたことをかわいそうだと見ている。
- 3 村人は、ぼくが困っている村人を思いやることができる強い心をもっていると見ている。
- 4 村人は、ぼくが村の子なのだから村を救うものとして選ばれるのは当然だと見ている。

誤答類型1：1と解答しているもの

誤答類型2：3と解答しているもの

誤答類型3：4と解答しているもの

	類型1	類型2	類型3	その他	無答
割合 (%)	47.1	19.8	14.1	0.0	18.7

物語文の登場人物の心情について、表現や叙述に即して読む問題である。主人公を取り巻く周囲の状況を読み取って判断せずに、文章中に見られる「孤独」「耐えられなかった」という表現を表面的にとらえて解答したと思われる類型1が5割弱ある。物語文の重要な構成要素である登場人物の心情や性格は、直接描かれる場合もあれば、周辺の状況や周囲の人々の心情、関係によって描写される場合もあることに留意したい。登場人物の心情や場面についての描写などを、表現や叙述と関係付けて多面的に読んだり、味わって読んだりしながら、より深い読みの能力を身に付ける指導が期待される。

〔中学校国語A〕

国語A2三 ●下位10%以下（平均正答率と27.5ポイント差）

「ア」の部分には、どのような言葉をどの位置に書くとよいですか。次の1から4のうち、最も適切なものを一つ選びなさい。」

- 1
- | | |
|--------|-------|
| 三年二組一同 | 池田三郎様 |
| 五月十五日 | |
- 2
- | | |
|-------|--------|
| 五月十五日 | 三年二組一同 |
| 池田三郎様 | |
- 3
- | | |
|--------|-------|
| 三年二組一同 | 五月十五日 |
| 池田三郎様 | |
- 4
- | | |
|-------|--------|
| 五月十五日 | 池田三郎様 |
| | 三年二組一同 |

誤答類型1：1と解答しているもの

誤答類型2：3と解答しているもの

誤答類型3：4と解答しているもの

	類型1	類型2	類型3	その他	無答
割合 (%)	29.7	18.7	50.5	0.0	1.0

手紙を書くために必要な知識を問う問題である。手紙の後付けとして、特にあて名の位置を差出人と同じ高さになっているものが5割、差出人を高くして、あて名を低くしているものが3割ある。手紙の形式は、日常生活にも直接的に関連する知識であり、相手に気持ちを伝える1つの手段として、また言語文化・文字文化という意味からも、身に付けておきたい大切な知識である。単に形式だけを伝えるのではなく、相手意識や目的意識をもって、生活に生かすことをねらいとした指導が期待される。

国語 A3 一 ●下位 30 %以下 (平均正答率と 11.3 ポイント差)

「次の文章を読んで、あとの問いに答えなさい。」

「なにしてるの、」

ぼくは少年にきいてみた。少年はくちびるに指をあて、耳をすましてごらん、という仕草をする。あたりには、くすのきの古木がしげっている。ゆすら、ゆすら、夜風にふかれて音をたてた。

テッペンカケタカ、と啼く声がする。ほととぎすだ。もう一度、聞きとろうとして、ぼくは耳をすませた。こんどもテッペンカケタカだ。二度、三度啼いて、どこかへ飛びたつた。ちょうど枝先へのぼってきた月のまわりが、やけに明るい。星がみんな消し飛んでいた。

少年が歩きだしたので、ぼくもあとへつづいた。水天宮の隅に、細く水の湧いているところがある。小さなせせらぎになって、円い池へ落ちている。暗がりなのに、木の間から月あかりがもれ、せせらぎのところだけ明るく照らされていた。

流れる水の、ゆがんだり反射したりするのが、細い糸を流したようになっている。せせらぎは水音だけをひびかせて聞へまぎれ、月あかりをあびたところだけ、あおじろい文字のようにくねくねと浮かびあがった。

(長野まゆみ「兄弟天気図」による。)

一 星がみんな消し飛んでいた。 とありますが、これはどのような様子を表現したのでしょうか。次の 1 から 4 のうち、最も適切なものを一つ選びなさい。」

- 1 雲が空を覆い、月の周りだけがうっすらと光っている様子。
- 2 日の出が近づき、月の周辺から空が明るくなり始めた様子。
- 3 ほととぎすが飛ぶように、数多くの星が空を流れる様子。
- 4 月の周りが明るいために、星が見えなくなっている様子。

誤答類型 1 : 1 と解答しているもの

誤答類型 2 : 2 と解答しているもの

誤答類型 3 : 3 と解答しているもの

	類型 1	類型 2	類型 3	その他	無答
割合 (%)	26.5	28.8	43.6	0.1	1.0

文学的文章で、文脈における語句の意味や自然描写をとらえる問題である。「消し飛ぶ」という言葉から、表面的に「流れ星」を連想したと思われるものが 4 割以上、また語句の意味や描写を吟味せずに答えたと思われるものがそれぞれ 3 割弱ずつ見られる。文章中に用いられる言葉について、辞書的な意味の理解にとどまらず、文脈の中でどんな意味をもっているのかを考えながら読むような指導が期待される。

国語 A3 二 ●下位 30 %以下 (平均正答率と 9.3 ポイント差)

「二 次の 1 から 4 のうち、この文章に描かれた場面と表現についての説明として、最も適切なものを一つ選びなさい。」

- 1 暗がりに浮かぶせせらぎの様子を、様々な色彩を用いて表現している。
- 2 闇の中に浮かぶせせらぎの様子を、水の音だけで巧みに表現している。
- 3 月あかりに照らされたせせらぎの様子を、比喩を用いて表現している。

4 ひっそりと流れるせせらぎの様子を、手の感触によって表現している。

誤答類型1：1と解答しているもの

誤答類型2：2と解答しているもの

誤答類型3：4と解答しているもの

	類型1	類型2	類型3	その他	無答
割合 (%)	49.1	41.0	8.3	0.1	1.6

比喻等の表現方法の理解を問う問題である。文章中に表現されていない「様々な色彩」を選んだものが5割、また、実際には様々な視覚的な言葉によってせせらぎの様子が描かれているにもかかわらず、「水の音だけ」を選んだものが4割ある。文学的な文章をより深く理解し、読み味わうためには、表現の特徴や効果にも留意する必要がある。比喻等の表現技法の効果を味わいながら、これらの技法を自分の表現にも用いていこうとするような主体的な学習を引き出す指導が期待される。

国語 A4 二② ●下位 30 %以下 (平均正答率と 7.7 ポイント差)

「次は、『鯉のぼり』の歌詞の一部です。これを読んで、あとの問いに答えなさい。

鯉のぼり	
いらかの波と雲の波	開ける広きその口に
重なる波の中空を	舟をも呑まん様見えて
たちばな①かをる朝風に	豊かに②ふるふ尾ひれには
高く泳ぐや鯉のぼり	物に動ぜぬ姿あり

二 (①かをる と) ②ふるふ をそれぞれ現代かなづかいに直し、すべてひらがなで書きなさい。」

	その他	無答
割合 (%)	82.5	17.5

文語文の中の、歴史的仮名遣いを問う問題である。②「ふるふ」について、「尾ひれ」という語や文脈から意味を理解することができず、現代仮名遣いに直せなかったことがうかがえる。生活の中に生きている文語文や古典に親しむ中で、歴史的仮名遣いにも興味をもって、言語文化や文字文化に対する関心を深めていくような指導が期待される。

国語 A7 一 ●下位 30 %以下 (平均正答率と 10.9 ポイント差)

「次は、『週一回以上運動・スポーツを行う者の割合の推移』を表したグラフ【A】と、それをもとに中学生の内田さんが書いた文章【B】です。これを読んで、あとの問いに答えなさい。

【A】(※グラフ省略 *平成9年度以降に、「男女とも増加傾向が見られること」及び「女性の伸び方が著しいこと」が読み取れる折れ線グラフが示されている。)

【B】 昭和六十三年度以降、「週一回以上運動・スポーツを行う者の割合」は、年々増えている。また、男女別に見ると、昭和六十年には、男性の割合が女性の割合を大きく上回っているが、だんだんとその差は縮まり、平成六年度には、ほとんどその差がなくなった。そして、平成九年度には、女性の割合が男性の

割合を上回っている。

平成九年度以降は

このことから、男女とも健康に対する意識が高まってきているが、特に女性は、その傾向がはっきりしていると言えるのではないか。

一 【B】の□に当てはまる文章を、次の条件1と条件2にしたがって書きなさい。

条件1 グラフ【A】の平成九年度以降の内容に触れること。

条件2 あとの文に続くように書くこと。」

(正答の条件) 問題に示された2つの条件を踏まえて書いている。

①グラフ【A】の平成9年度以降の内容に触れている。

②あとの文(男女とも健康に対する意識が高いこと・女性の伸び方がより著しいこと)に続くように書いている。

誤答類型1：条件①を満たし、条件②を満たさないで解答しているもの

誤答類型2：条件②を満たし、条件①を満たさないで解答しているもの

	類型1	類型2	その他	無答
割合 (%)	3.6	47.0	17.2	32.2

グラフから読み取ったことをまとめ、文脈に沿って書く力を問う問題である。条件①である「平成9年度以降の内容」が適切に書けていない、つまりはグラフを的確に読み取り、「男女とも増加傾向であること」、「女性の伸び方が著しいこと」の両方またはいずれかの内容が書けていないものが5割近くある。また、無答も3割以上見られる。目的に応じて必要な情報を収集する力や、収集した情報を基に論理的に思考し表現する力は、情報化社会において大切になる力である。説明的な文章を読む指導や意見文を書く指導において、統計資料やグラフ等の情報を読み取ることもあわせて、指導の展開を図ることが期待される。

国語 A8-1 ●下位 20%以下 (平均正答率と 17.0 ポイント差)

「次の1から3の文中の——線部のカタカナを漢字に直し、楷書でていねいに書きなさい。

1 会社のリエキを上げる。」

誤答類型1：「利益」のうち「利」だけ正しく解答しているもの

誤答類型2：「利益」のうち「益」だけ正しく解答しているもの

	類型1	類型2	その他	無答
割合 (%)	50.2	1.0	8.3	40.4

国語 A8-2 ●下位 20%以下 (平均正答率と 16.4 ポイント差)

「2 期待がはずれて、おもしろみがハンゲンした。」

誤答類型1：「半減」のうち「半」だけ正しく解答しているもの

誤答類型2：「半減」のうち「減」だけ正しく解答しているもの

	類型1	類型2	その他	無答
割合 (%)	26.0	13.0	14.1	46.8

国語 A8-3 ●下位 10%以下 (平均正答率と 25.6 ポイント差)

「3 友達に本をカす。」

	その他	無答
割合 (%)	77.4	22.6

国語 A8 二 2 ●下位 10 %以下 (平均正答率と 46.7 ポイント差)

「次の 1 から 3 の文中の——線部の漢字の正しい読みをひらがなで書きなさい。

2 草木が繁茂している。」

誤答類型 1 : 「はんも」のうち「はん」だけ正しく解答しているもの

誤答類型 2 : 「はんも」のうち「も」だけ正しく解答しているもの

	類型 1	類型 2	その他	無答
割合 (%)	36.4	1.3	20.7	41.7

国語 A8 二 3 ●下位 20 %以下 (平均正答率と 12.2 ポイント差)

「3 入会を勸める。」

	その他	無答
割合 (%)	87.1	12.9

A8 一 1 から A8 二 3 までは、漢字を文脈に合わせて正しく書き、読む問題である。書きについては、すべて小学校の配当漢字である。日常的に使用する語であるが、特に「益」「減」「貸」(すべて小学校第 5 学年の配当漢字)が書けず、またそれぞれの無答の割合も高い。また、読みについては、すべて学年別漢字配当表以外の常用漢字である。「茂」「勸」が読めず、それぞれ無答の割合も高い。こうした状況は小学校と同様な結果である。前述のように、比較的平易と思われる漢字でも、語句の意味と漢字の意味を合わせて習得しなければ、適切に使用できない場合があることに留意する必要がある。ただ単に書き取りで暗記するのではなく、文脈に沿って語句の意味を理解し、語句の意味と漢字をつなげて習得する指導が期待される。漢字の読み・書きは、表現や理解の基礎的な力であり、漢字についての知識をもつことや、日常生活で使用するこへの興味と関心を高めながら、確実な定着を図る指導が期待される。

② B問題について (*国語のみ抜粋)

〔小学校国語 B〕

正答率が全設問の下位 30 %に入る問題は下記の通りである。

国語 B2 二 ●下位 10 %以下 (平均正答率と 16.1 ポイント差)

「川本さんの学級では、ごみを減らす取り組みの一つとして、身近な紙の問題を調べ、新聞にまとめて書くことにしました。そこで、紙についての資料を集めました。次の資料を読んで、あとの問いに答えましょう。

【資料 1】(※説明文省略 * 「身近な紙の問題」について述べられた説明文。)

【資料 2】(※グラフ省略 * 「紙・板紙の生産量の世界上位 8 か国」の国名及び生産量が棒グラフで示されたもの。)

二 資料 1 の第 5 段落に、「一度使い終わった紙を古紙として、再生利用することが

世界的に重要な課題となってきました」と書いてありますが、なぜ、重要な課題となってきたのですか。その理由を本文中から探して、二つ書きましょう。」

(正答の条件) 次の条件を満たして、2つの理由を書いている。

- ① (社会や経済の発展にともない、紙がより多くの分野で使われるようになり、) 新しく木から作り出す紙だけでは不足するようになってきたこと
- ② (紙の原料である) 森林を守るためにも、(古紙を利用して、) むやみに木を切ることがないようにする必要があること

誤答類型1 : 条件①は満たしているが、条件②は満たさないで解答しているもの

誤答類型2 : 条件①は満たしていないが、条件②は満たして解答しているもの

誤答類型3 : 条件①、②のいずれも満たさないで解答しているもの

	類型1	類型2	類型3	その他	無答
割合 (%)	28.9	41.5	19.8	0.7	9.0

事実を書いた前後の文脈をとらえ、その事実を裏付ける理由や根拠を正しく読み、要約する問題である。問題として問われている2つの理由は、傍線部の前後に書かれており、前の文に書かれていることが条件①、あとの文に書かれていることが条件②である。前の文である条件①と傍線部の間には、「そこで」という事実と理由の関係を示す接続詞が使われているにもかかわらず、それを理由として挙げられないものが、類型2と類型3を合わせて6割ある。また、すぐあとの文にある条件②が挙げられていないものも、類型1と類型3を合わせて約5割ある。条件①は、紙の消費分野の拡大により生産が不足しているという直接的な理由であり、条件②は、森林資源の確保の必要性といった将来を見通した上での理由である点にも留意したい。こうした身近な問題や資料から読み取れる事実を、文脈に沿って的確にとらえ、要約しながら、自分の考えをもつ場合などに活用していけるような指導が期待される。

国語 B2 三(1) ●下位 10%以下 (平均正答率と 11.7 ポイント差)

「三 川本さんは、資料を読んだあと、次の『地球わくわく新聞』の記事の下書きを書くことにしました。あとの問いに答えましょう。

【図版】(※新聞紙面省略 *「地球わくわく新聞」の紙面の一部が示されている。)

- (1) 新聞記事の「イ」の中に、「古紙を回収に出すときに守ること」をさらにもう一つ書くことにしました。本文の内容に合わせて、一つ目と同じような書き方で書きましょう。」

(正答の条件) 次の条件を満たして、古紙を回収に出すときに守ることを書いている。

- ①古紙は、(水にぬれていると再生しにくくなるので) かわかしてから回収に出すこと
- ② (紙に付いている) 金具を取り外してから回収に出すこと

誤答類型1 : 条件①、②のいずれも満たさないで解答しているもの

	類型1	その他	無答
割合 (%)	71.2	1.1	27.7

目的に応じて収集した情報の中から、必要な事柄を取り出し、表現様式に即してまとめる問題である。この問いでは、回収する側の視点で書かれた【資料1】から必要な内容を取り出し、回収に出す側の視点で書き換えること、またそれを箇条書きにすることが求め

られている。資料等の情報を正確に読み、読み取った情報の中から必要なものを取捨選択して、目的に合った形で表現することは、各教科等の学習や実生活の場面でも必要となる力である。それらに加え、必要な表現様式や文字数などを意識して書きまとめることなど、情報活用能力や発信能力を高めていくような指導が期待される。

国語 B3 一(1) ●下位 30 %以下 (平均正答率と 8.1 ポイント差)

「中川さんの学級では、夏休みに読んだ本の中で心に残ったものを感想文に書き、図書新聞にのせることにしました。先生が、感想文の書き方の勉強になるように二人の感想文をしょうかいしました。同じ本について書いた二人の感想文を読んで、あとの問いに答えましょう。

〈青木さんが書いた感想文〉(※文章省略)

〈高橋さんが書いた感想文〉(※文章省略)

先生は、この二人の感想文はどちらも良い書き方だとみんなにしょうかいしました。二人に共通する良い書き方とは、どのようなことですか。二つ書きましょう。」

(正答の条件) 次の条件などを満たして、二人に共通する書き方の良いところを書いている。

- ①自分の生活体験や思いなどを結びつけた感想や意見、決意が明確であること
- ②本の引用や要約をしていること
- ③段落構成(三段落)や言葉の使い方(現在形・過去形)を工夫していること

誤答類型 1 : 条件①、②、③などを満たさないで解答しているもの

	類型 1	その他	無答
割合 (%)	63.3	1.0	35.7

国語 B3 一(2) ●下位 20 %以下 (平均正答率と 9.8 ポイント差)

「(国語 B 3 一(1)と同じ)」

(二つ目が正答になる条件) 一つ目と同じ条件を取り上げてもよいが、全く同じような内容ではないこととする。同じような内容と判断するものは、類型 2 (注: 本稿では誤答類型 1 にあたる) とする。

誤答類型 1 : 条件①、②、③などを満たさないで解答しているもの

	類型 1	その他	無答
割合 (%)	54.1	0.8	45.1

B3 一(1)、B3 一(2)は、二つの文章を比べて読み、書き方の良さや工夫を評価する問題である。一つ目、二つ目ともに、特に無答の割合が非常に高い。内容を比較検討しながら読み、観点を整理して考察することは、積極的に評価したり判断したりできる力を高めることにつながる。読む力を高めるために、一つのテキストだけを取り扱うのではなく、関連する複数のテキストや資料を用意したり、また、それらを肯定的に読むだけでなく、内容や表現を評価したり、建設的に批判したりしながら読む指導によって、いわゆる読解力を高め、具体的な言語活動に生かしていく指導が期待される。

〔中学校国語 B〕

正答率が全設問の下位 30 %に入る問題は、下記の通りである。

国語 B3 二(2) ●下位 10 %以下 (平均正答率と 19.2 ポイント差)

「書店へ職業体験に行った三人の中学生（中川さん・小林さん・山口さん）は、店長さんに本の広告カードの作成を頼まれました。次は、三人の作った広告カードと、三人が店長さんを交えて話をしている様子【A】です。これを読んで、あとの問いに答えなさい。

【図版】（※広告カード省略 *「中川さんの広告カード」「小林さんの広告カード」「山口さんの広告カード」「店長さんが紹介してくれた広告カード」がそれぞれ示されている。）

【A】（※文章省略 *三人と店長さんの会話の内容が示されている。）

二 三人の作った広告カードには、「本の題名（書名）」のように共通して書かれている情報がいくつかあります。「本の題名（書名）」以外に共通して書かれている情報を二つ書きなさい。」

※誤答類型（その他）は、「著者名」「登場人物」「本の内容」「コピー（宣伝文句）」など、共通して書かれている情報を解答しているもの以外の解答であり、二つ目の欄については、一つ目の欄の解答と同じ内容のものも、この類型となる。

	その他	無答
割合 (%)	80.5	19.5

広告カードを比較して、共通して書かれている情報を読み取る問題である。「共通して書かれている情報」とは、誰が、どんな本について書いても共通して必要になる広告カードの項目であり、これらを一般化してとらえているかが問われている。複数の資料を比較しながら、共通点や相違点を整理するなどの活動を通して、表現の仕方の特徴を理解するような指導が期待される。

国語 B3 三 ●下位 10 %以下 (平均正答率と 29.0 ポイント差)

「三 【A】の中に、このカードと君たちのカードを比べてごらんとありますが、四人の会話を踏まえ、三人の作った広告カードと店長さんが紹介してくれた広告カードを比較して、その違いを説明しなさい。」

（正答の条件）広告カードの違いについて、店長さんが示した視点を踏まえながら書いている。

- ①中学生三人が作った広告カードは、中学生を対象にしているということを書いている。
- ②店長が紹介してくれた広告カードは、幅広い年齢層の読者を対象にしているということを書いている。

	その他	無答
割合 (%)	80.5	19.5

資料に表れているものの見方や考え方をとらえ、伝えたい事柄を明確にして書くことを問う問題である。資料に表れているものの見方や考え方を読み取り、読み取った情報を比較・評価して吟味したり、分かりやすく説明したりする力が、今後ますます重視される。実生活では、必要な情報を得るために様々なテキストや資料を読むが、それらの情報を整理し、取捨選択しながら目的に応じて活用する力を身に付ける必要がある。国語の指導で

は、本や教科書を主体とする文学作品や説明的な文章のほかにも、新聞、雑誌、広告、ラジオやテレビの番組、映画、ビデオなどの様々なメディアやテキスト、あるいは過去や現在の手書き文字文化なども含め、言語文化全般にわたる様々な情報を、目的や意義を明確にして扱い、自分の表現に生かしていくような指導が期待される。

3) 今後の指導への示唆〔国語〕

以上の分析から顕著に見えてきた論点を取り上げ、今後の指導への示唆について述べる。国語においては、次の6点に焦点を当てた指導が期待される。

- 生活に生きる言語の能力を支える観点を大切にする
- 「話す・聞く」学習を通して、自ら「発信できる」子どもをはぐくむ
- 「書く」学習を通して、自ら「考えて表現できる」子どもをはぐくむ
- 「読む」学習を通して、「論理的に考える」子どもをはぐくむ
- 表現や理解の基礎として、言葉や文字の学習を大切にする
- 自ら情報を活用し、発信できる子どもをはぐくむ

①生活に生きる言語の能力を支える観点を大切にする

「実生活において不可欠な知識・技能」、「学習を進める共通の基礎・基本となる知識・技能」の定着を意図したA問題では、実生活に立脚する学力という観点から、次のような言語の能力が求められている。

- (1) 目的や場に応じた言葉遣いができること
- (2) 文字や表記を正しく用いることができること
- (3) 表現したり理解したりするために必要な語句を身に付けていること
- (4) 文や文章の構成の仕方を理解し、表現に役立てることができること

これら、学校での学習活動や日常の言語活動を支える言語の能力を、児童・生徒自らが言語生活の主体者という意識をもって獲得していくことが必要である。すなわち、相手や目的意識を明確にして、言葉や文字によって表現したり理解したりするための基礎的な知識・技能を、児童・生徒が自らの問題意識の中でとらえ、習得していくことである。

指導においては、形式的な読みの指導に陥ったり、語句や漢字、言葉のきまりといった知識・技能の繰り返し練習に偏った授業展開に終始することなく、身に付けた知識・技能を表現や理解に役立て、実際の言語活動を通して定着させていく指導の展開が期待される。

そのために、今後の指導においては、以下のような観点到留意した指導の工夫・改善が期待される。

- (a) 相手意識や目的意識を明確にした言語活動の指導を重視していくこと
- (b) 実生活との関連を図るとともに、互いに伝え合ったり、伝え方や伝えた内容を評価し合ったりしながら、学び合いの質を高め、実生活に生きる言語の能力の向上を図る指導を重視していくこと
- (c) 目的に応じて必要な情報を収集する力や、収集した情報を基に論理的に思考し表現する力を身に付ける指導を重視していくこと

以上の観点を、意図的、段階的に、国語の三領域一事項の指導を通して実現していく必要がある。

②「話す・聞く」学習を通して、自ら「発信できる」子どもをはぐくむ

「話すこと・聞くこと」の指導では、中心を明確にする話の構成や目的に応じたメモの取り方などに関する具体的な知識・技能が求められる。児童・生徒が発言をする場面を、国語の授業のみならず、他の教科等での学習においても積極的に設け、スピーチやインタビューを行う活動などを通して、自ら「発信できる」子どもを育てていく必要がある。その際に、「どうしたら自分の思いが伝わりやすいのか」「どうしたら目的の内容を聞き取ることができるのか」といった問いを重視したり、他者と「話し合う」場を設定して、互いに振り返りや評価をし合ったりするなど、多様な指導を試みることが期待される。また、思考過程を整理しながらメモを取ることや、メモを見ながら話を組み立てることなど、聞く力、話す力を高めるための効果的なメモの取り方についても、今後具体化していく必要がある。

③「書く」学習を通して、自ら「考えて表現できる」子どもをはぐくむ

「書くこと」の指導では、「受け止めたことをそのまま書く」「思いついたことをそのまま書く」という初期のレベルから、「内容について自身で解釈したり評価したりしたことを書く」といったレベルまでのことを含めて、書く学習活動が日常的に行われることが必要である。ただし、書かせたとしても、その形式や内容についての評価が適切に行われないと、児童・生徒は「書く」行為の妥当性を自分で判断できないままとなる。「PISA型読解力」の向上で求められている発信する能力は、「テキストを受け止めて、その内容について熟考（評価）し、発信する」といったものである。したがって、「読むこと」の授業であれ、「話すこと・聞くこと」の授業であれ、とにかく「考えること」を求め、考えたことを「書くこと」によって確かめるといった授業の展開をもとに、何をどのように評価するのかを明確にすることで、自ら評価し、判断しながら書くことのできる児童・生徒を育てていくことが求められる。また、そうしたことの基礎・基本となる文や文章の構成などの知識・技能を身に付けるための「書くこと」の指導を行うために、カリキュラムの構想と実施を具体化していく必要がある。

④「読む」学習を通して、「論理的に考える」子どもをはぐくむ

「読むこと」の指導では、「論理的に考える力」の基礎となる知識・技能を身に付けることが求められる。これまでの指導では、ややもすると、文章を表面的に読み、理解するといった指導により、授業において「考える」学習が必ずしも十分に行われていなかったのではないだろうか。論理的思考力は、詩や小説などの文学的な文章を読むことでも取り上げることができる。人の生き方や社会の在り方について考えるとき、「感じる」ではなく「考える」ことを重視し、文脈の中で答えさせることが必要である。また、説明的な文章においては、ワークシートの穴埋め型の学習ではなく、文章で述べられている多様な内容について、その原因と結果の関係、問題点とその解決策への提言、述べられている主張とその根拠となる事実との関係などについて、焦点をしばった「考えることを具体化する学習」を行うことが必要である。そのためには、表現や叙述に即して読んだり、文脈を通して理解したりするなどの「読むこと」の基礎・基本を、段階的、系統的に指導していくことが望まれる。また、これらの指導の成果を日常化していくために、学校図書館等を積極的に活用し、本や資料を紹介し合うといった活動に取り組むなど、読書への意欲を高める工夫も必要である。

⑤表現や理解の基礎として、言葉や文字の学習を大切にする

「言語事項」の指導では、まず、漢字の指導について触れておきたい。小学校での漢字指導が以前に比べて弾力化されており、今回の調査でも、小・中学校ともに漢字の読み書きの問題に課題がみられた。「正しい文字」を書くことが国語科学習の第一段階であるという認識に立つことが必要である。漢字の読み書きは、表現や理解の基礎的な力であり、漢字についての知識をもつことや、日常生活で使用するこへの興味と関心を高めながら、確実な定着を図る指導が期待される。また、書写指導で正しく整った文字の書き方を確実に習得し、それらを漢字指導に関係付けていく指導を重視する必要がある。「漢字テスト」を繰り返し行うだけではなく、日常からのノート指導や、日々の授業において言葉遣いや文字を大事にする習慣を付けさせたい。そのためには、教師自身の言語に対する意識を高めることこそが、児童・生徒の言語の能力をはぐくむことにつながると考える。

⑥自ら情報を活用し、発信できる子どもをはぐくむ

「知識・技能を実社会の中で活用する能力」、「実生活で課題を解決し、評価・改善する能力」などを身に付けていくことを意図したB問題では、実生活の具体的な場面や日常の学習活動場面における言語活動を想定した上で、次のような言語の活用能力が問われている。

- (1) 現実的、社会的な状況の変化に対応しながら、言葉を介して人間関係を築いたり、社会と積極的に結び付きをもったりすることができること
- (2) 読んだり聞いたりしたものについて、評価したり応用したりすることができること
- (3) 伝えたい内容をまとめ表現することができること
- (4) 調査・研究するために、様々なメディアを活用することによって、自分で課題を設定したり課題を追究したりすることができること

これら、各教科の学習や実生活の基盤となる力、あるいは情報活用能力・情報発信能力といったものを、より具体的な場面を想定しながら、児童・生徒自らが言語生活の主体者である意識をもって獲得していくことが必要である。

そのために、今後の指導においては、以下のような観点に留意した指導の工夫・改善が期待される。

- (a) 「読んだものについて評価したり自分の意見を書いたりする」といったような三領域相互の関連を図った指導を重視していくこと
 - (b) 「テキストを理解・評価しながら読む能力」や「テキストを利用して自分の考えを表現する能力」などの「PISA型読解力」の向上を意図した指導を重視していくこと
 - (c) 様々な言語活動を通して、論理的な思考力・表現力を高める指導を重視していくこと
- (a)については、今回のB問題の分析結果で、「事実を裏付ける理由や根拠を読み、要約して書く」(小 B 2 二)、「必要な情報を読んで取り出し、様式に即して書いてまとめる」(小 B 2 三(1))、「見方・考え方を読み取り、比較・評価し、分かりやすく書いて説明する」(中 B 3 三)といった問題で課題がみられた。これらは、「読むこと」と「書くこと」の領域にまたがり、それぞれの能力がともに機能してはじめて日常の言語活動に生かされていく言語活用能力といえる。例えば、「理由や根拠」「取り出した情報」「比較・評価するための見方・考え方」を正しく読み取り、それらをもとに考えをまとめ、表現する活動を重視しながら、「読む」「書く」双方の関わりや往還を重視した指導の工夫を考えていく必要がある。なお、このことは、「話す・聞く」活動も含めて検討されるべき課

題でもある。

また、こうした活動を繰り返す中で、(b)に挙げた「PISA型読解力」の向上を意図した指導も展開されていくことになろう。具体的には、「収集した情報から必要な情報を取り出す」(小 B 2 三(1))、「比較検討して読み、観点を整理して考察する」(小 B 3 (1)、(2))、「共通して書かれている情報を読み取る」(中 B 3 二(2))、「見方・考え方を読み取り、比較・評価し、分かりやすく説明する」(中 B 3 三)といった問題でみられた課題などを検討していく必要がある。例えば、複数の資料を比較し、共通点や相違点を整理したり、主観的・肯定的な読みばかりでなく、客観的・批判的に分析する読みを行わせたりしながら、情報を整理し、取捨選択し、目的に応じて活用する力を高めていくような指導の工夫が考えられる。

さらに、以上の(a)、(b)で示唆される工夫や改善を通して、(c)に挙げた児童・生徒の「論理的な思考力・表現力」を高める指導のサイクルが図られるようにしていく必要がある。すなわち、文脈に即して「理由や根拠」を読み取ったり、文章の中から「必要な情報」を取り出したりする論理的な思考力に支えられた読みの上に、目的や条件に応じて論理的に書くといった表現力を身に付けるような指導が、日常的に行われる必要があるということである。普段の授業の様々な場面で「考える」時間を作り、考えたことを発信する場を設けることにより、「受信」－「思考」－「発信」のプロセスを重視した授業へと改善を図りたい。児童・生徒が論理的な思考により自らの見方や考え方をもち、言語生活の主体者として、言葉を介して表現していくことを支える指導の工夫・改善が期待される。

(3) 平成18年度神奈川県公立中学校における国語科の学習評価と学習状況調査結果との相関に関する研究－神奈川県公立中学校学習状況調査「国語」報告書から－

1) 研究の趣旨

本研究は、平成 18 年度に神奈川県教育委員会によって計画・実施された学習状況調査「国語」の結果について、以下の2点を明らかにすることを目的として行う。

- (1) 神奈川県下の中学校2年生の国語科の学習状況について、調査結果から領域ごとにその傾向を明らかにする。
- (2) 学習状況調査の結果と、各中学校における観点別評価との相関を明らかにすることにより、学習指導上の課題と各中学校における観点別評価の妥当性について検討する。

本稿では、まず平成 18 年度神奈川県公立中学校学習状況調査「国語」の概要について述べる。次に、調査結果から得られた中学2年生の学習について、設問ごとに「出題のねらい」がどの程度達成されているかを分析・考察する。最後に、各学校における観点別の目標に準拠した評価と、本調査から得られた結果との関連について、主としてその相関がどの程度見られるかを中心に考察する。

2) 平成18年度神奈川県公立中学校学習状況調査「国語」について

本研究の対象となる生徒は、神奈川県教育委員会が実施した平成 18 年度神奈川県公立中学校学習状況調査「国語」について、県内の 60 校から各校 10 名の無作為に抽出された

生徒であり、調査分析対象は 600 名である。

この分析では、問 2 において、言語についての知識・理解の内容のうち、漢字の書き取り、短歌の表現の工夫（体言止め）、および品詞（形容動詞の識別）について、未履修であると申し出た学校については、除外して集計したため、440 名を分析対象とした。

また、問 5 において、書く能力の内容について採点に不備があり、分析対象とできない学校が 4 校あったため、その分を除外して、560 名を分析対象とした。

① 領域の設定と出題のねらい

平成 18 年度神奈川県公立中学校学習状況調査「国語」は、学習指導要領および生徒指導要録記入のために設定された中学校国語科の五つの領域に基づき、調査問題が作成されている。

全体は、「国語の基礎的・基本的な内容について、五観点からみることができるよう」に作成されている。

(1) 国語への関心・意欲・態度

本調査では、国語への関心・意欲・態度については、「問 5」の書く能力を測る問題において「相手に効果的に伝わるように表現しようとしている」かどうかを評価することにより評価している。したがって、国語科の学習全般についての関心・意欲・態度を見るものではないことに注意する必要がある。

(2) 話す・聞く能力

「問 1」、放送による「話し合い」の場面を聞いて、話し合いの目的や発言の要点を聞き取っているかどうかを、

ア 内容についての記述

イ 内容の適否の選択

ウ 司会者の話し合いの進め方についての選択式回答

により評価する。

(3) 書く能力

「問 5」において、「伝えたい事実や事柄を明確にし、条件に従って書いている」かどうかを、役割の違う二つの段落に、条件に合った文章が書けるかどうかで評価している。

(4) 読む能力

「問 3」および「問 4」において、文章の内容を読み取っているかどうかを評価している。「問 3」では文学的文章を取り上げ、「表現の特徴を捉えているか」を中心に、「人物の心情や行動の特徴」を読み取らせるように作問されている。また、「問 4」では、説明的文章を取り上げ、「文章全体の論理の展開を的確に読み取っているか」を中心に、「指示語や接続語の働き・段落のつながり」などを読み取らせるように作問されている。

(5) 言語についての知識・理解・技能

「問 2」において、漢字や語句、表現の工夫、文法等について理解しているかどうかを評価している。漢字の読みについては、(ア) で 4 問出題されているが、そのうち、①「希薄」の「薄」と、②「消火栓」の「栓」が学習漢字外の出題である。漢字の書きについては、(イ) の 4 問ともすべて小学校の学習漢字である。

表現の工夫については、(ウ) 短歌の「体言止め」を答えさせる問題であり、比較

的平易な設問である。この問について「未履修」とした学校が見られたが、小学校で俳句や詩を扱う際に触れている内容であり、その根拠が明確でない。

文法については、(エ) 形容動詞の識別を問うものである。副詞・形容詞・動詞との区別をさせており、文法感覚を問う問題としては妥当な内容である。この問題についても「未履修」としている学校が見られるが、形容動詞自体は小学校でも扱っており、同一地区において履修済みの学校があることから、未履修という判断について疑問が残る。

3) 平成18年度神奈川県公立中学校学習状況調査「国語」の結果とその分析・考察

本調査結果は、平成19年1月29日から2月2日にかけて県下の各中学校において実施され、それぞれの学校において採点・集計されたものである。抽出された60校から各10名が無作為抽出され、県教育委員会経由で提供されたものを分析・考察の対象とする。

本調査結果との相関を分析するために、該当生徒の目標に準拠した評価による観点別評価と評定が併せて提供されている。

この分析・考察では、調査問題が国語科の観点に基づいて作成されていることから、各問題ごとの結果についての分析と考察を行い、次章において、観点別学習状況の評価との相関についての分析・考察を行う。

分析の内容は、

A 各問ごとの正答率

B 各問ごとの誤答についての類型

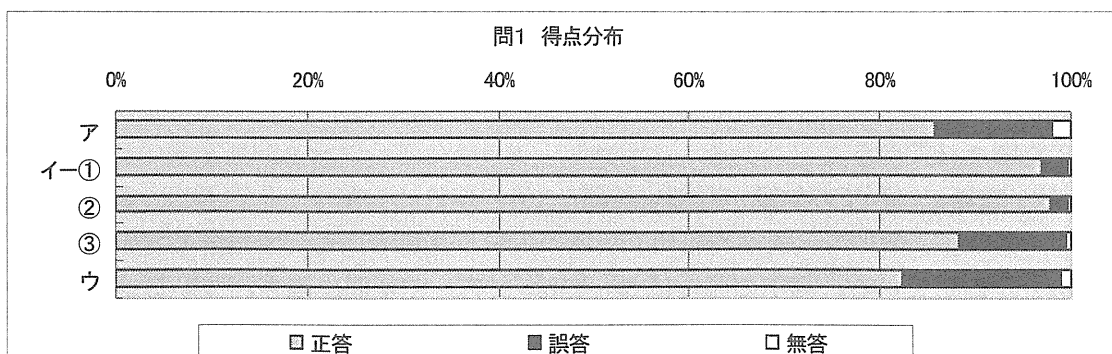
であり、小問ごとに必要な分析を加える。

① 調査結果の分析1 「話す・聞く能力」に関する問題の結果と分析

放送により内容を聞き取り、(ア) 話し合いの目的を聞き取っているか、(イ) 発言の意図や内容を正しく聞き取っているか、(ウ) 司会者の話し合いの進め方を的確に聞き取っているか、をそれぞれ答えさせるという設問である。解答の状況は《表1》および《グラフ1》の通りであり、平均点は4.51/5点、標準偏差は0.8648である。

	正答	誤答	無答	通過率
ア	514	74	12	85.7%
イー①	582	16	2	97.0%
②	587	11	2	97.8%
③	530	67	3	88.3%
ウ	494	99	7	82.3%

《表1 問1 解答の状況》



《グラフ1 問1 得点分布》

次に正答数の人数については、5問正答 407 名、4問正答 126 名、3問正答 46 名、2問正答 13 名、1問正答 4 名、全問誤答 2 名、完全無答 2 名であった。

これらの結果から、本調査においては4問正答以上のおよそ 90 %の生徒が、「おおむね満足できる」Bと評価できる状況にあると言えよう。

ア 解答類型についての分析

誤答と採点された 74 名のうち、「利用しやすい」（類するものを含む）としか記述がなく、「図書室」が抜けているため誤答とされた者が 31 名であり、「理用」などの誤字により誤答とされた者が 13 名である。また、数例であるが、「利用」がひらがな表記であるために誤答と採点された例が見られた。

何らかの形で「図書室」という言葉が使われている誤答が 35 あり、話題の中心となる内容は聞き取れていると判断できる。

また、「よりよい環境にする」など、「図書室」を入れていない解答が 6 例見られたが、これも話題の中心を「図書室の環境」と捉えていると判断できる。

次に、正答とされている解答の多くに「目的」または、「～ために」のような語句が含まれていないものが相当数見られた。採点基準を緩くしている傾向が見られ、別の意味で評価についての問題点があると言えよう。

② 調査結果の分析 2 「書く能力」に関する問題および「国語への関心・意欲・態度」の結果と分析

二段落からなる文章を読んで、その内容に沿って示された条件を満たす二つの段落の文章を書かせることにより、「書く能力」については、「伝えたい事実や事柄を明確にし、条件に従って書いている」かどうかを評価するとともに、「国語への関心・意欲・態度」について、「相手に伝わるように表現しようとしている」かどうかを評価するための設問である。

文章を書くための条件は、

その①…文章は、各段落とも四十字以上、百字以内となるように書き、それぞれの段落がつながるように書くこと。

その②…第三段落には、「問題点」について書くこと。

第四段落には、「まとめとなるあなたの考え」を書くこと。

とあり、「書く能力」を評価するためには妥当な設問である。

解答についての評価の状況は

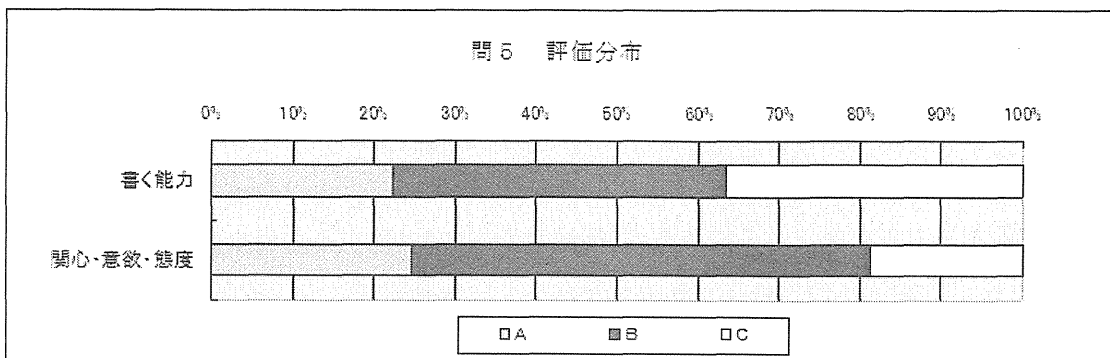
《表 2》および《グラフ 2》の通りであり、評価 A を 3 点満点として求められる平均は、「書くこと

評価	書く能力			評価対象
	A	B	C	
書く能力	123	226	201	550
関心・意欲	135	312	103	550

こと

《表 2 問 5 解答の状況》

「国語への関心・意欲・態度」では 2.10 点であった。評価対象が 550 名であるのは、採点の指示による評価が記入されていない用紙や、一部に評価が記入されていない学校があり、解答分析の対象とできないために、除外したためである。



《グラフ2 問5 解答の状況》

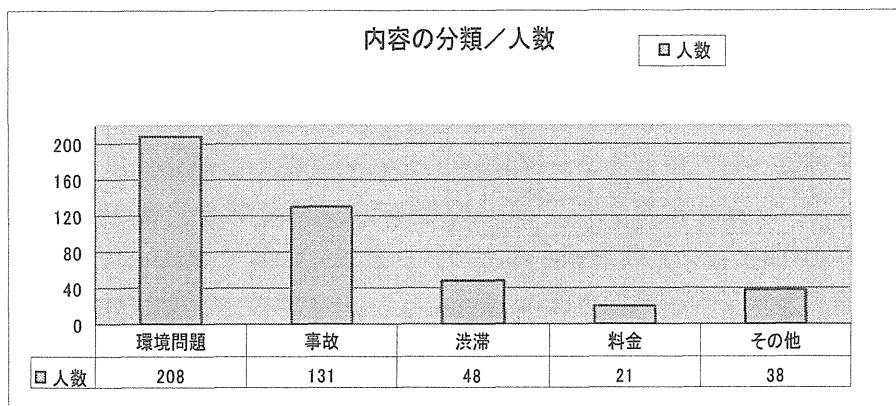
次に、採点についての問題点として、集計基準によれば「書く能力」のAの数と「国語への関心・意欲・態度」のAの数が一致するように指示があるが、実際は一致していない。また同様に、「書く能力」の「無答」について「国語への関心・意欲・態度」がBと評価されている例が見られるなど、調査対象とした中にも、採点についての統一が図られていない状況がある。

解答の状況のうち、第三・四段落とも無答（空白）であったものは、分析対象のうち、50名であり、第四段落のみが空白であったものは30名である。この30名の中には、第三段落の内容についてはほぼ条件を満たしているが、第四段落が書けていない者が25名であった。

ア 解答類型についての分析

記述された内容については多岐にわたるが、いくつかのカテゴリーに分類することができる。その主なものは《グラフ3》の通りである。（対象数は446）

「その他」に含まれるものとしては、建設費用、利便性、マナーなどが取り上げられているが、条件で求めている「問題点」の指摘として妥当でないものも正答と採点され

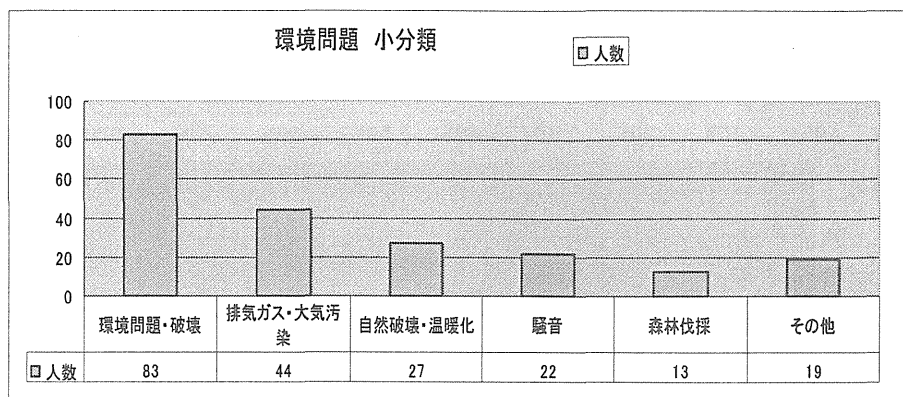


《グラフ3 問5 解答の内容分類》

ている例が若干ではあるが見られる。調査全体についての教員の認識の問題であると言えようが、残念なことである。

次に、環境問題を取り上げて解答した208名について、さらに内容を詳細に見ていくと、次の《グラフ4》のように分類できる。

まず、広く「環境問題」とした者が最も多く、次いで「排気ガス・大気汚染、自然破壊・温暖化、騒音、森林伐採」を取り上げている。



《グラフ4 問5 解答の内容分類2 「環境問題」小分類》

この解答の状況からは、問題点が何かを明らかにするために考えることはかなり出来るが、一方で「一般論」として答えている者が多いことから、具体性のある根拠をもとに問題点を明らかにする論の展開が必要であるといった指導が求められると言えよう。

また、「無答」の割合については、採点対象550名のうち50名であり、およそ9%という数はPISA調査における自由記述問題における無答の割合が23.7%であったことと比べると、良好な結果であるとも言える。しかし、問題の内容および質の面から検討すると、PISA調査においては、取り上げられたさまざまな状況についての問題文の内容から解釈や評価をしたうえで記述するように求めているのに対して、今回の調査では、これまでの学習経験や日常的な生活に近い内容が取り上げられていることから、今回の調査だけで「無答率」が減少したと判断することはできないと言えよう。

③ 調査結果の分析3 「読む能力」に関する問題の結果と分析

文学的な文章について、表現の特徴をとらえて内容を読み取っているかどうかを評価するための「問3」と、説明的な文章について、論理の展開をとらえ、内容を読み取っているかについて評価するための「問4」から成る。全体的な傾向については、次のように分析できる。

まず、全体の解答の状況については、平均は問3では3.87/5点、問4では、3.02/5点であった。

各問についての解答の状況は、《表3の1・2》および《グラフ5》のようである。

《表3の1》によると、文学的文章の内容の理解に関する問題については、77%の正答率であり、《表3の1 問3解答の状況》全体としては、おおむね良好な結果であると言える。

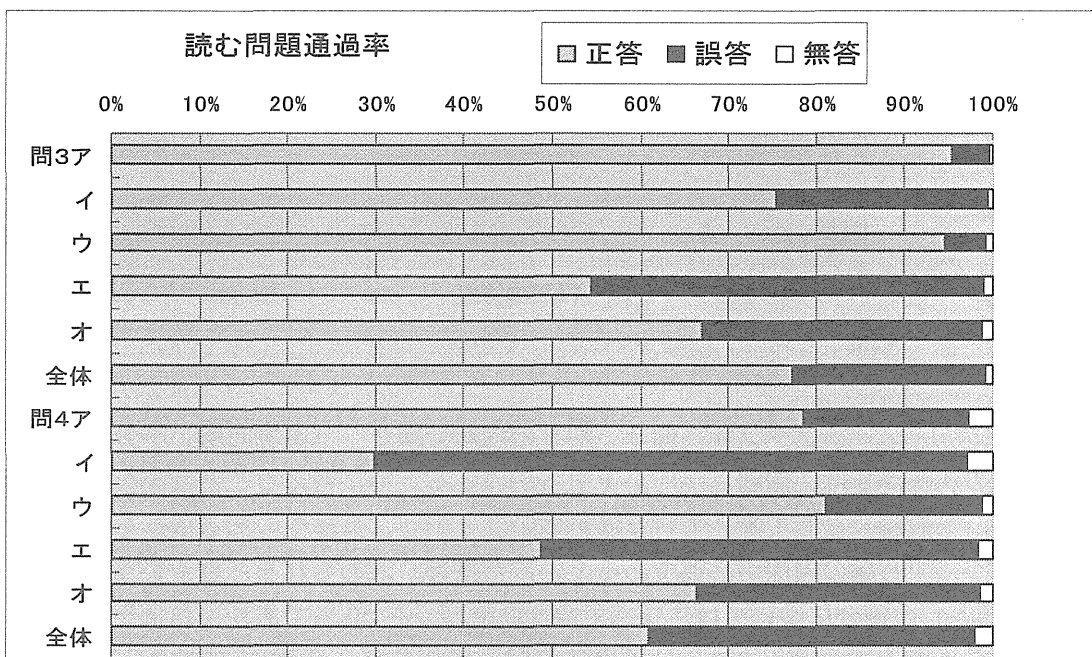
《表3の2》によると、説明的文章の内容の理解に関する問題では、およそ61%の正答率であり、文学的文章の内容の理解に関する問題と比べると、正答率が低いことから、何らかの問題点があると考えられる。(後述)

	正答	誤答	無答	正答率
問3ア	572	25	3	95.33%
イ	453	143	4	75.50%
ウ	567	28	5	94.50%
エ	327	267	6	54.50%
オ	402	190	8	67.00%
全体	464	131	5.2	77.37%

《表3の1 問3解答の状況》

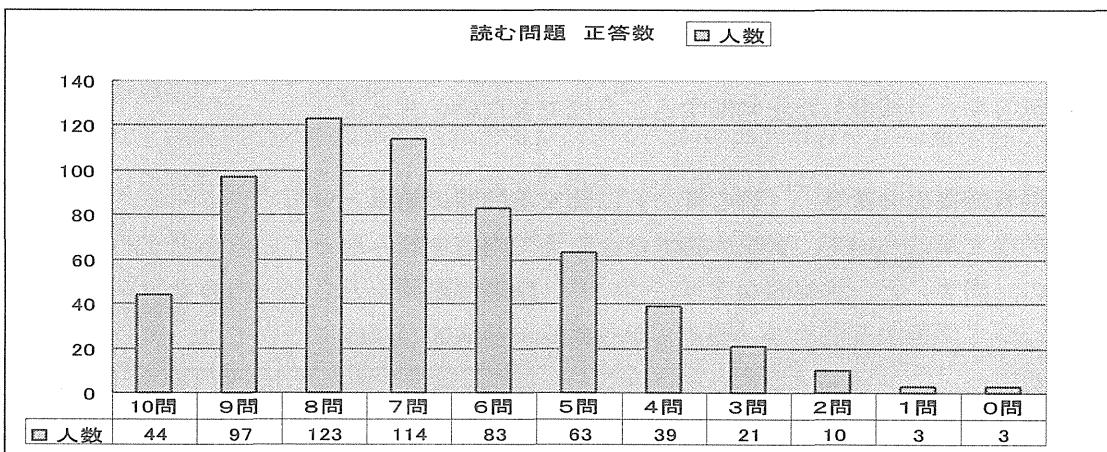
	正答	誤答	無答	正答率
問4ア	472	111	17	78.67%
イ	179	403	18	29.83%
ウ	486	106	8	81.00%
エ	293	297	10	48.83%
オ	398	193	9	66.33%
全体	366	222	12.4	60.93%

《表3の2 問4解答の状況》



《グラフ5 問3および問4 解答の状況》

次に、問3および問4全体としての正答数については、《グラフ6》のようになる。



《グラフ6 読む問題 正答数分布》

ア 文学的な文章の理解に関する問題の解答内容についての分析

問3において最も正答率の低かったのは「問エ」である。①を選択したものは218名、②を選択したものは22名、④を選択したものは27名であった。選択肢の内容から分析すると、正答の③の記述と誤答の①とでは、「豊かな感受性とものごとを深く考える」とする③に対して、①は「冒険心と思いついたことをそのまま行動する」とあり、明らかな差異があるにもかかわらず36%の生徒が誤答を選択している状況から、文章の表面的な記述しか読まずに解答している状況が想定できるだろう。ただし、正答とした③の記述が他の選択肢と比べるとやや抽象的であり、語彙力の乏しい生徒にとってはやや読み取りにくいものであったため、読んでわかりやすい①を選択したことも考えられる。

「問オ」では、④を選択したものが140名見られた。この誤答についても、上記と同

様に文章の表記上見えやすい「会話」に着目した選択が行われたと見られ、正答である①と比べて明らかに不十分な記述であるものを選んでいく傾向が見られる。

イ 説明的な文章の理解に関する問題の解答内容についての分析

問4において正答率が低かったのは「問イ」および「問エ」である。

「問イ」では、作問者が求めている正答は「経験」であり、文脈からそこを考えさせ読み取らせたいという意図が明らかであって、論理的な思考を問う文章理解の設問としては妥当なものと言えよう。

誤答については、直前にある「装置」と記述したものが209名であり、誤答の中では最も多く、正答者の数を上回っている。以下、10名以上が記入していた言葉は、「独力：92名、群れ：29名、地図：16名、自分：13名」である。

この誤答について問題から分析すると、求める空所補充にふさわしい意味を考えながら適否を検討しているのではなく、空所に近い所から入れられそうな言葉を抜き出して当てはめてみて、おおよそ意味が通る言葉なら「それでよし」として解答しているのではないかという状況が窺える。論理的な整合性をしっかり詰めていく考え方ではなく、おおよそ無理がない範囲ならあまり深く考えずに結論としてしまうような傾向である。十分に考えることをせず、表面的な解釈で答えてしまう傾向でもある。

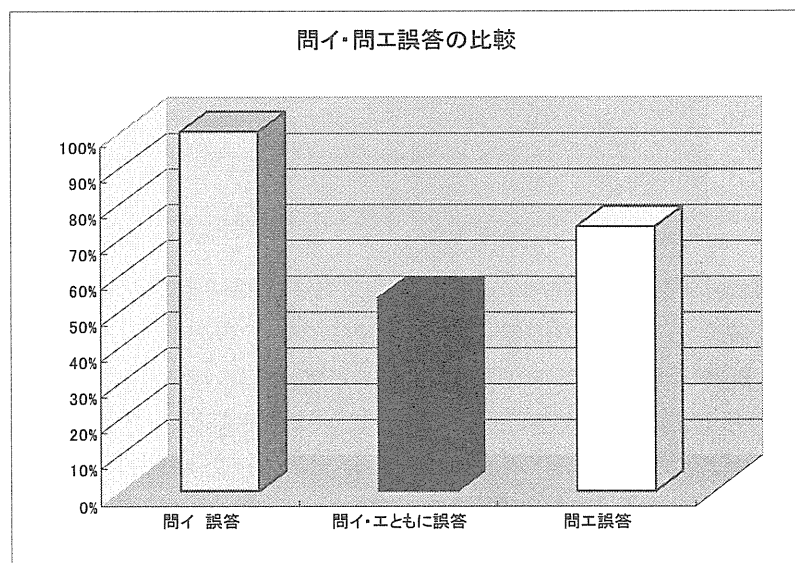
次に「問エ」については、誤答のうち、「5」とした者が207名で大半を占めている。

この誤答については、語句の関係、および論理の展開を読み取ることをしっかり行わず、「太陽」と「地磁気」という言葉だけを取り出して解答した状況が窺える。問題中の「星や星座」についての説明より、先の2つの語についての説明から、「5」を選択したのであろう。ここでも「問イ」と同様に、論理的な整合性を十分に考えないで解答する状況が見られる。

さらに「問オ」について見ると、①を選択したものが59名、②を選択した者が72名、④を選択したものが62名と、誤答の内容が分散している。問の意図をしっかりと読まないで解答しているものが多いのではないだろうか。

「問イ」と「問エ」の誤答の状況について分析すると、《グラフ7》のようになる。

誤答であった403名のうち、「問エ」でも誤答であったものは217名であり、およそ53%を占め、「問エ」で誤答したもののうち73%を占めている。このことから2つの問題での誤答には関連があると見ることができる。



《グラフ7 問4 イとエの誤答の状況》

いずれも、文章の内容についての解釈を求め、そのうえで論理的に考えて解答させる問題であり、この問についての正答率が全問題を通して低かったことから、文章を読んで必要な情報を取り出すだけでなく、その内容について解釈することや、情報を正確に取り出すとともに複数の情報の関連性を考えさせるなどの指導の必要性が指摘できる。

④ 調査結果の分析 4 「言語についての知識・理解・技能」に関する問題の結果と分析

「言語についての知識・理解・技能」については、問2において、(ア) 基礎的・基本的な漢字を読む問題、(イ) 基礎的・基本的な漢字を書く問題、(ウ) 短歌に用いられた表現の工夫を問う問題、(エ) 品詞の理解を問う問題、として出題されている。

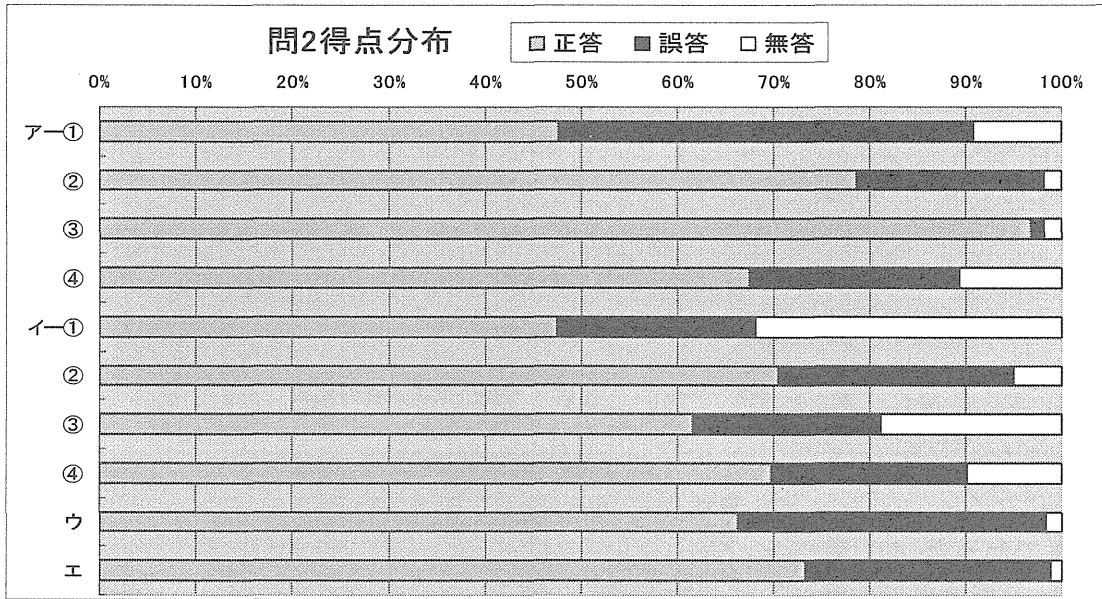
全体の解答の状況については、《表4》および《グラフ8》の通りである。

問2全体の平均点は6.8点、標準偏差は2.394であった。また、書字については、平均点は2.86 / 4点、読字の平均点は2.51 / 4点である。

	正答	誤答	無答	通過率
アー①	210	190	40	47.7%
②	346	86	8	78.6%
③	426	6	8	96.8%
④	297	96	47	67.5%
イー①	209	91	140	47.5%
②	310	108	22	70.5%
③	271	86	83	61.6%
④	307	90	43	69.8%
ウ	292	141	7	66.4%
エ	323	112	5	73.4%

《表4 問2 解答の状況》

データ処理の必要上、1問でも未履修があると申し出た学校を除外したため、対象データは440人である。



《グラフ8 問2 解答の状況》

ア 読字についての問題の解答内容についての分析

4問のうち、正答率の最も低かったのは①希薄であった。日常の語彙ではないこともある一方で、問題文の示し方についても、やや疑問を覚える。「きうす」という誤答が116名、次に多い誤答が「きぼ」で39名とあることから、「薄」の読みについてはある程度身に付いていることが想定できる。結果からも「希薄」が日常の語彙として使われていないことが明らかであるように思われるが、語彙としての定着の程度も測るという意図があるのだろうか。

2番目に正答率が低かったのは④「敬う」であるが、この間でも無答の割合が高いこと（およそ11%）に注意する必要があるだろう。「やしなう」という誤答が14ある他は、さまざまな誤答が出現した。小学校6年生での学習漢字であるが、定着している生徒とそうでない生徒との差が明確であるとみることができる。

②「消火栓」については、「しょうかき」という誤答が73名である。漢字をよく読まずに答えてしまったものと推測できる。

最後に③「試す」については、正答率が97%に近く、小学校4年生の学習漢字だということもあり、このような調査において出題することが妥当か、疑問が残った。

イ 書字についての問題の解答内容についての分析

出題された漢字は、すべて小学校で学習する漢字であり、それぞれの学習する学年は次のとおりである。

①資：5年 格：5年、②捨：6年、③覚：4年、④腹：6年 痛：6年

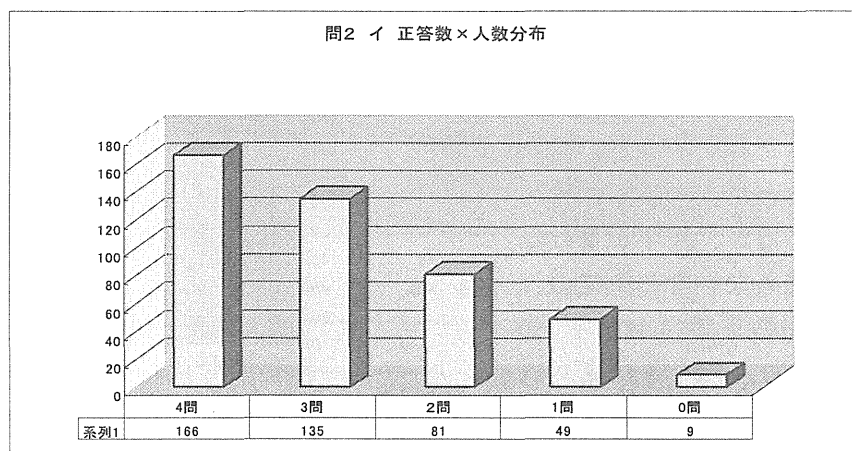
①「資格」については、正答率が最も低く、無答が最も多かった。誤答で多かったのは「試格」47名である。その他にも「試」を書いている者が10名ほど見られた。また、「格」は書けていて「し」の誤りが60名である。

②については、大きな差はないが最も正答率が高かった一方で、誤答も多かった。誤答の主なものは、「捨」と書かれているものが62名であり、最も多い。「へん」の誤りは22名であり、そのうち、「へんの縦画がはねていない」と判断できるものが17名あったが、正答と評価されたものの中にも、とくに「へんの縦画がはねてない」ものが多く見られた。採点基準の厳密な運用がされていないことが窺え、調査全体の正確さについて疑問が残る。

③については、無答が①に次いで多く、誤答の数と合わせて正答率が2番目に低い。誤答については、「かんむり」の部分についての誤答39名、「見」の部分についての誤答20名が主なものである。採点全般に、学校による（採点者による）差が大きく、公平性と統一性を欠いている。したがって、今回の調査の採点の結果として漢字を書く能力の全般について分析することにはある種の限界があると言わざるを得ない。

④については、「腹」が書けていないか、あるいは「副・復」などの誤りが40名、「痛」が書けていないか一部に誤りがあるものが30名であった。

漢字を書く問題については、《グラフ9》のような分布が見られる。問題の難易度や内容にもよるが、3問以上正答したものと、2問以下のものとの学力にある程度の差があることが考えられる。



《グラフ9 問2イ 書字の問題 正答数×人数》

書かれた文字についての課題として、学習指導要領では「文字を正しく整えて速く書く」ことを求めている。このことは書写の授業だけでなく、日常の文字指導の重要な課題であるが、今回の解答の状況を見ても、このことについての指導が十分ではないことが明らかである。とりわけ、この調査のような場合には、「整った文字を書いている」ことを重視した採点をすることが必要である。そうすることにより、日常的な書字についての意識が育つだけでなく、正しく書く意識へとつながるからである。

また、「字形」についての指導が十分に行われていないことが、「覚める」のかんむりの字形、あるいは「見」を「貝」と書くような乱れからも明らかであり、指導の改善を求めたい。

ウ 短歌に用いられた表現の工夫を問う問題についての分析

この問についての正答率がおよそ 66 % であることから、言語についての知識・理解についての全体の状況と同様の傾向が見られる。

誤答の内容については、①を選択したもの 27 名、③は 64 名、④は 60 名であり、問題にされた他の和歌に大きな特徴が見られないことから、解答のために問題を読みこなすことが出来なかった様子が窺える。

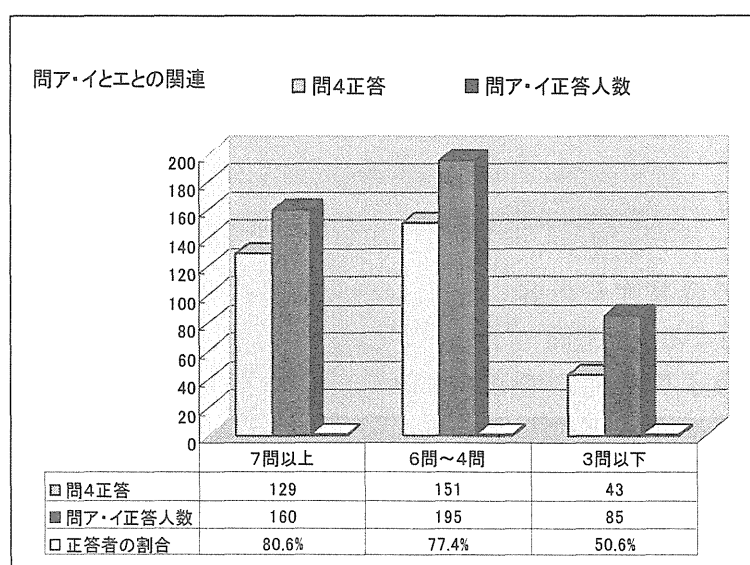
語句・語彙の指導と併せて、表現の特徴を理解することは、表現する内容と形式の多様性につながる基礎的な言語運用能力の一つであり、その意味でも、この問題における正答率に見られる状況から、表現と理解の能力の基礎・基本である言語事項の指導の改善と充実が必要である。

エ 品詞の理解を問う問題についての分析

この問の正答率は 73 % であり、他の問より高い正答率を示している。選択肢の①が副詞であること、④が形容動詞の連用形であることを理解できれば容易に解答できる問題である。誤答のうち、①が 39 名、②が 54 名、③が 15 名であることから、修飾―被修飾の関係が十分に理解できないで解答しているものが誤答となったと言えよう。

また、この問の正答者と問ア・イの正誤との関係を見ると《グラフ 10》のようになる。漢字を書く・読むことのできる者は、この問題でも正答している割合が高いことは、ある意味で当然であるが、漢字が書けない・読めない者の中での、この問の正答はおよそ 50 % であり、明らかに落ち込みが見られる。

言語に関する知識・理解の定着には、系統的に指導



《グラフ 10 問ア・イとエの関連》

することと併せて、さまざまな言語活動と関連させた指導を行うことが必要であることが、この結果からも明らかである。

4) 学習状況調査「国語」の結果と観点別学習状況の評価との相関についての分析・考察

この章では、今回の調査で得られたデータと、各学校から示された観点別学習状況の評価および評定との相関について分析し、特に評価および評定が妥当にされているかについて可能な範囲での考察を行う。

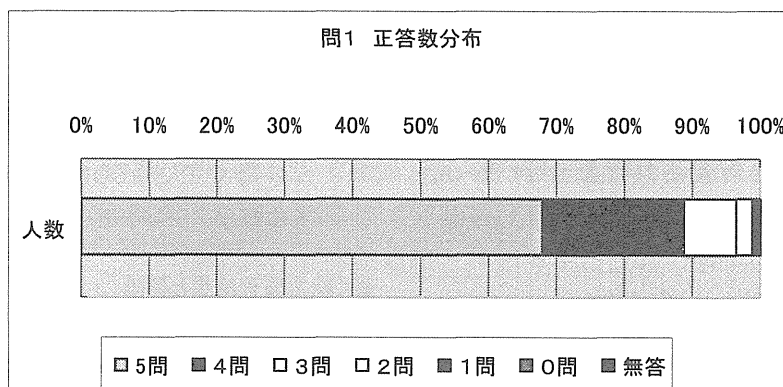
① 相関の分析1 「話す・聞く能力」の結果と観点別評価との相関についての分析・考察

調査結果から得られた「話す・聞く能力」についての分布は、《表5》および《グラフ11》の通りである。データに不備があった学校を除外して、570名を対象として分析を行った。

この分布の状況と、問題の難易度や内容とを勘案して5問すべてに正答したものを「おおむね満足できる状況」であるBと評価することが妥当であると考えられる。また、4問以下については、B規準を満たしていないのであるから、Cと評価することが妥当であると考えられる。

正答数	人数	割合
5問	387	67.9%
4問	120	21.1%
3問	43	7.5%
2問	13	2.3%
1問	3	0.5%
0問	2	0.4%
無答	2	0.4%

《表5 問1の正答数》

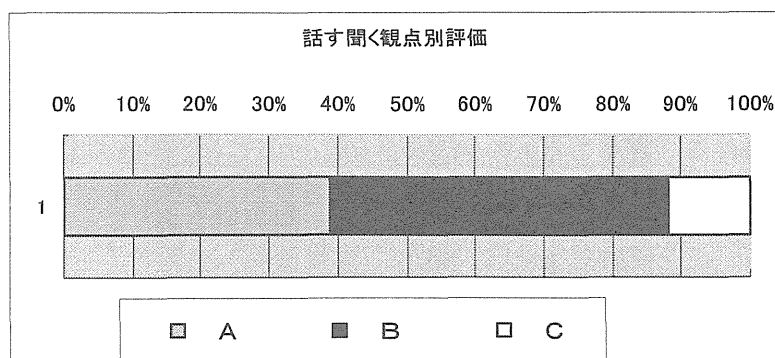


《グラフ11 問1 正答数×人数累積》

次に、各学校から提出されたデータのうち、「話すこと・聞くこと」についての観点別学習状況の評価を集約すると、《表6》および《グラフ12》のようになる。

話す聞く能力評価		
段階	人数	割合
A	222	38.9%
B	281	49.3%
C	67	11.8%

《表6 観点2》



《グラフ12 話すこと・聞くこと 評価分布》

この2つの表およびグラフにより、先に述べた評価規準とを比べると、観点別評価でAとBがつけられている生徒の合計が88%となり、評価の方が緩やかである状況が見られる。

この問1の解答の状況と学校における観点別学習状況との相関係数を求めると、およそ0.29

となり、かなり弱い相関しか見られない。この相関の分布については、問題数が少ないこと、聞き取りを中心とした問題に対する解答の状況を比較したものという条件のもとでの比較であり、「話すこと・聞くこと」全体の学習の状況が反映されたものとはならない。

その中で、観点別評価でAとされている 222 名のうち、180 名（81 %）が調査では 5 問とも正答であり、全体の正答率（67.9 %）より高いことから、観点別評価の妥当性がある程度は認められる。

なお、今回の調査では問題数が少ないこと、正答率が高いことから、調査の内容からこの観点における A を抽出することは意味がないものとして、B の規準を分析対象とした。

② 相関の分析 2 「書く能力」の結果と観点別評価との相関についての分析・考察

調査結果から見られる解答の状況の分布と観点別評価の分布は《表 7》《グラフ 13》の通りである。問 5 の採点と、観点別学習状況の評価について不備のあった学校を除いて、540 名を対象として分析を行う。

この観点では、調査の採点についての分析でも指摘したとおり、多少の不備が認められ、採点が甘い様子が見られたが、それでも、

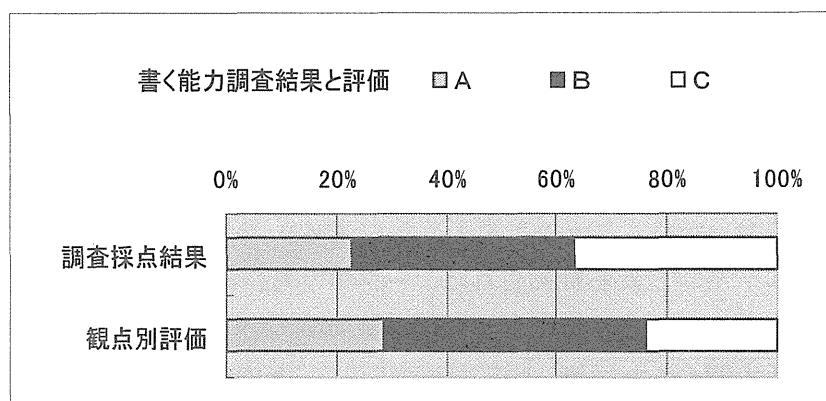
C と評価された割合が 36 % 《表 7 「書くこと」の調査結果と観点別学習状況評価》

であり、各学校で評価されたものとの差が大きいことがわかる。今回の調査の問題内容で、日常生徒が目にする内容について問題点を指摘し対応策を考えるという比較的取り組みやすいものであったこと

を考慮すると、学校 《グラフ 13 「書くこと」の調査結果と観点別学習状況評価》における「書くこと」の学習の評価についても、評価の主旨および評価規準が十分に検討されていない状況が明らかである。

このことは、例えば観点別学習状況の評価で A とされている 123 名中 20 名が、今回の調査で C と評価されていることから窺える。各学校における「書くこと」の評価が妥当であれば、今回の調査のような内容で、少なくとも B と評価される程度に書く力が身につけていなければならないだろう。

評価	書く能力			分析対象
	A	B	C	
調査における評価	123	218	199	540
割合／評価対象	22.8%	40.4%	36.9%	
観点別評価	155	257	128	540
割合／評価対象	28.7%	47.6%	23.7%	



③ 相関の分析 3 「読む能力」の結果と観点別評価との相関についての分析・考察

調査結果から見られる解答の状況の分布と観点別評価の分布は《表 8》《グラフ 14》の

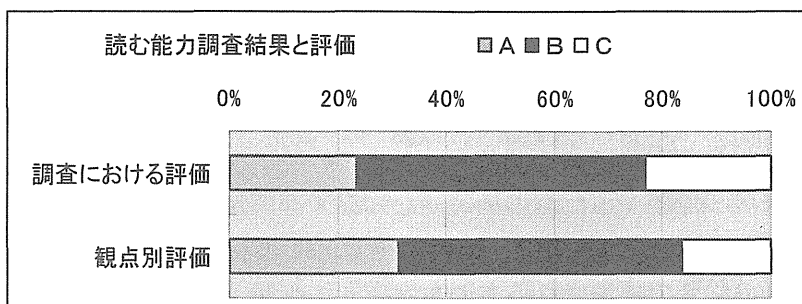
通りである。

調査における能力の分析のために、問題の内容と解答の状況から、9問以上正答しているものを「A」、6問以上8問まで正答しているものを「B」、5問正答以下のものを「C」と評価して分析を行う。

	読む能力			分析対象
	A	B	C	
調査における評価	141	320	139	600
割合／評価対象	23.5%	53.3%	23.2%	
観点別評価	188	313	99	600
割合／評価対象	31.3%	52.2%	16.5%	

《表8 「読むこと」の調査結果と観点別学習状況評価》

調査における評価と観点別評価とを対比すると、B段階ではその割合がほぼ一致するが、AとCでは違いが顕著であり、ここでも各学校における評価が



《グラフ14 「読むこと」の調査結果と観点別学習状況評価》

全体として緩く行われている状況が窺える。

読むことの学習については、国語の授業で用いられる教科書の文章についての理解の状況を定期テストを中心として評価することが一般的に行われている。その成果としての学習が評価に見合うように行われているのであれば、文章を読んで内容を理解する能力は、他のテキストと出会った場合にも同程度に発揮されるはずである。しかし、今回の調査における評価との乖離の状況からは、各学校における評価規準と評価方法に改善の余地があると言えよう。

「読むことの能力」についての本調査と観点別評価との相関係数は 0.5646 であり、中程度の相関が見られた。この数値から、ある程度妥当な評価が行われているとも言えるが、全体としては上位に偏りがちな傾向にあることが、調査結果の分析から明らかであり、改善の必要があると言えるだろう。

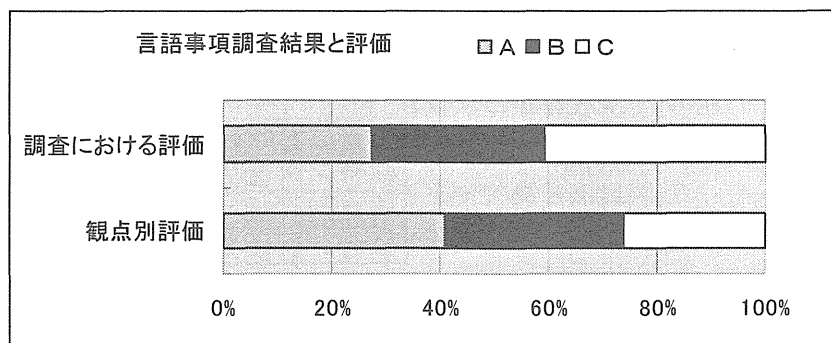
④ 相関の分析4 「言語についての知識・理解・技能」の結果と観点別評価との相関についての分析・考察

調査結果から見られる解答の状況の分布と観点別評価の分布は《表9》《グラフ15》の通りである。言語事項の内容について「未履修」の内容があると申し出のあった学校を除き、440名を対象とした。

	言語についての知識・理解・技能			分析対象
	A	B	C	
調査における評価	121	140	179	440
割合／評価対象	27.5%	31.8%	40.7%	
観点別評価	168	165	107	440
割合／評価対象	38.2%	37.5%	24.3%	

《表9 「言語についての知識・理解・技能」の調査結果と観点別学習状況評価》

調査においてAと評価したのは、問2において9問以上正答であった生徒、Bとしたのは6～8問正答であった生徒、Cは5問以下の正答の生徒である。調査の結果からは、本稿の3(4)でも述べたとおり、国語によ



《グラフ 15 「言語についての知識・理解・技能」の調査結果と観点別学習状況評価》

り表現・理解するための基礎的な知識や理解が十分に定着しているとは言えない状況が明らかである。特に、漢字の読み書きについては、日常生活で必要とされるものや、他の教科等の学習で使用されるものも考慮して出題されていると推測できるが、調査対象全体の傾向からも、定着の程度に差が見られることから、必要な場面で必要な漢字や語句・語彙の指導をするなど、改めて指導のあり方を見直す必要があるだろう。

次に、各学校における観点別学習状況評価について本調査の結果と比較すると、明らかに評価が緩い状況が見られる。日々の授業における評価規準が十分に検討されないまま評価がされており、国語科の言語活動全体の中で言語についての知識・理解・技能を評価するという基本的な姿勢が各学校で十分に認識されていないのではないだろうか。当然、今回の調査の結果では、技能にあたる書字の質についての評価は含まれないが、調査用紙の記入の状況からは、このことについての指導と評価が必要に応じて行われていない状況が推測できる。

また、未履修の内容があると申し出た学校については、同一の地区でバラツキが見られることから、教科書を中心とした年間のカリキュラムを作成し運用するうえで、必要な内容を生徒に確かに学ばせるためのものとなっていないことが推測される。さらに、「短歌の表現上の技法」を例にすると、「体言止め」については、小学校でも扱っている内容であり、中学校においても他の教材(例えば「詩教材」)でも扱うべき事項であり、中学2年生のこの時期に履修させていないことの方に課題があると言える。

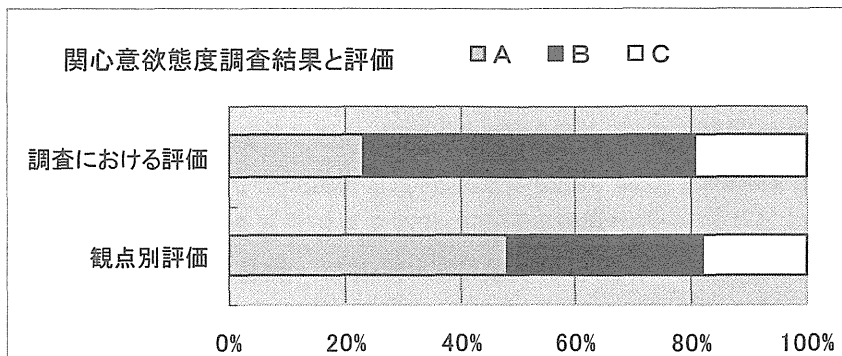
⑤ 相関の分析5 「国語への関心・意欲・態度」の結果と観点別評価との相関についての分析・考察

調査結果から見られる解答の状況の分布と観点別評価の分布は《表 10》《グラフ 16・17》の通りである。ただし、今回の調査においては、「書くこと」の問題についての解答の状況をもって、「国語への関心・意欲・態度」の評価としている点で分析をすることにはかなりの無理があるが、各学校で行っている評価の状況との比較はある程度可能であるので、その部分についてのみ分析と考察を行う。

評価	A	B	C	分析対象
調査における評価	122	305	103	530
割合／評価対象	23.0%	57.5%	19.4%	
観点別評価	255	179	96	530
割合／評価対象	48.1%	33.8%	18.1%	

《表 10 「国語への関心・意欲・態度」の調査結果と観点別学習状況評価》

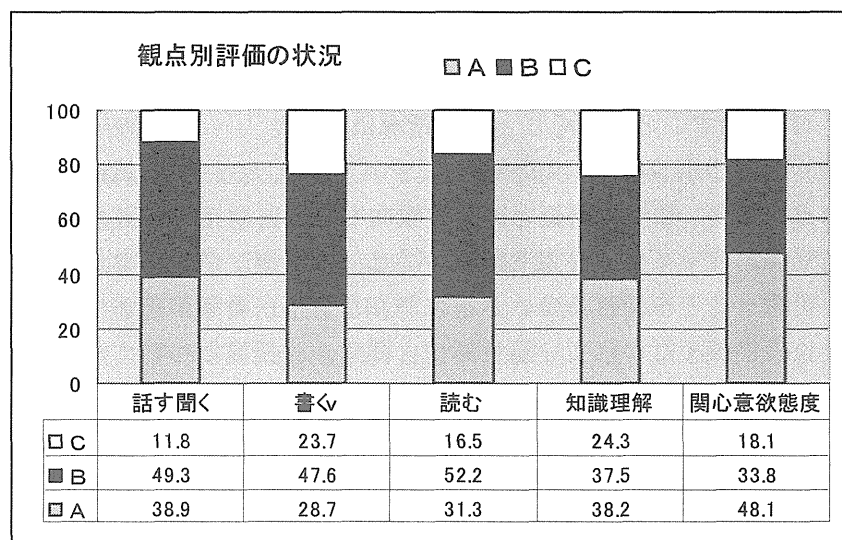
表とグラフから明らかな通り、各学校における評価でAと評価されている生徒が全体の半数近くを占めている。これは、他の観点の評価の状況と比べても、明らかに割合が高く、この観点についての評価に関する認識が誤っていると
 言わざるを得ない状況である。特にこの観点
 を評価する際の要諦である「国語科の学習により身に付いた



国語への関心やさらに学ぼうとする意欲、日常の言語生活を改善しようとする態度」が正しく評価されているか、疑問が残る。

《グラフ 16 「国語への関心・意欲・態度」の調査結果と観点別学習状況評価》

仮に「国語への関心・意欲・態度」以外の四観点が正しく評価されているとして、Aと評価されている生徒の割合は平均 34.3%である。上記の評価の要諦を当ては



《グラフ 17 観点別評価の状況》

めるなら、この観点でのAは、この平均を中心として、28%から39%の間にあるのが妥当と言えよう。

この観点では、「学習への取り組みの状況」のみを評価の内容として、課題への取り組みの状況や授業中の参加態度など、表面的な事柄を評価対象としていることが多く、先に述べた「学習の過程や結果で身に付いた関心・意欲・態度」が正しく評価されていないのが現状ではないだろうか。

⑥ 相関の分析 6 学習状況調査の結果と各観点との相関についての分析・考察

学習状況調査で得られた各観点の分布の状況が、各学校でされている観点別評価とどのような相関が見られるかについて、分析と考察を行う。言語事項の未履修のある学校、評価等の一部に記入漏れがあった学校、コピーが不鮮明で分析対象とできなかった学校を除外し、分析対象としたのは、370名である。

相関係数は、調査における観点別の解答の数値と、各学校が行った観点別学習状況の評

価の結果の相関について求めた。結果は《表 11》の通りである。

この結果からは、次のことが指摘できる。

- (1) 調査問題の主旨から当然のことだが、「読むこと」および「言語事項」については、中程度の相関が見られる。
- (2) その他の観点については、調査問題の範囲が狭いので、この問題の解答の状況だけを取り出して、観点別評価との相関を結論づけることは妥当ではない。
- (3) しかし、一方で観点別評価の状況を見ると、全体に緩く評価している状況が見られることから、低い相関を示す項目については、調査の結果と照らし合わせて評価そのものについて、何らかの問題点があるのではないかという点を、検証する必要が認められる。

調査と評価の相関	
関心意欲態度	0.310961
話すこと聞くこと	0.307395
書くこと	0.296292
読むこと	0.593838
言語事項	0.542631

《表 11 相関の状況》

5) 終わりに

以上、調査結果と相関についての分析と考察により、次の2点について、提言を行いたい。

① 学習状況調査の結果を受けた今後の指導について

調査の結果から中学校国語科における指導上の課題とそのための改善への指針は次の通りである。

(1) 「話すこと・聞くこと」の指導について

今回の調査では、「聞く力」については、おおむね満足できる状況にあると見ることができ、類似の調査と同様の傾向であると言える。調査問題の内容からは、「話す」立場に立って考えさせる問題がなかったため、「話し手の立場にたって考える」ことを問うことができると、さらに詳細な分析・考察が可能になるのではないだろうか。

各学校で行われている「話す・聞く」の授業については、必ずしも活発に行われていない状況が見受けられる。教科書の教材にこだわらず、生徒が発言する場面を他の領域での学習においても積極的に設けて、「発言できる」生徒を育てることが求められている。小学校において繰り返し指導されている「話すこと」や「話し合い」の成果を中学校においても積極的に活用する姿勢が望まれる。

(2) 「書くこと」の指導について

調査結果からは、無答率こそ低かったものの、Cと評価された生徒が37%である。これは、授業の中で、「学習したことから何を受け止めたかを書く」という初期のレベルから、「内容について自身で解釈したり評価したことを書く」といったレベルまでのことを含めて、書く学習活動が日常的に行われていないためではないだろうか。また、書かせたとしても、その形式や内容についての評価が適切に行われないと、生徒は「書く」行為の妥当性を自分で判断できないままとなる。

PISA型「読解力」の向上で求められている発信する能力は、「テキストを受け止めて、その内容について熟考（評価）し、発信する」ことを求めている。したがって、「読むこと」の授業であれ、「話すこと・聞くこと」の授業であれ、とにかく「考えること」を求め、その考えたことを書くことによって確かめるといった授業の（カリキュラムの）構想と実施が必要である。

(3) 「読むこと」の指導について

今回の調査で明らかになった顕著な課題は、「論理的に考える力」が劣っている状

況である。その原因は様々に考えられるが、根本的には、授業において「考える」学習が十分に行われていないためではないだろうか。論理的思考力は、詩や小説などの文学的な文書を読むことでも取り上げることができる。人の生き方や社会のあり方について考えるとき、「感じる」ではなく「考える」文脈で、答えさせることが必要である。また、説明的文章においては、ワークシートの穴埋め型の学習ではなく、文章で述べられている多様な内容について、その原因と結果の関係、問題点とその解決策への提言、述べられている主張とその根拠となる事実との関係、などについて、焦点をしばった「考えることを具体化する学習」を行うことが必要である。

(4) 「言語についての知識・理解・技能」の指導について

まず触れておきたいのは、書字の問題である。3(4)イでも述べたが、書写の指導を含め、日常の国語科の授業でまず取り組みたいことは、「正しく・整った文字を、速く」書かせることである。漢字指導では、点画を疎かにしない教師の姿勢が、生徒たちの文字を書く力を育てるという自覚を、改めてすべての国語科教師に求めたい。

小学校での漢字指導が以前に比べて緩やかになっており、今回の調査でも、6年生で取り扱う漢字を書かせる問題の正答率が低かった。中学校においては、小学校での状況をふまえて、「正しい文字」を書くことが国語科学習の第一段階であるという認識に立つことが必要である。

そのためには、「漢字テスト」をやればよいというレベルの問題ではなく、ノート指導も重要である。また、教師が黒板に書く文字の正確さが、生徒のノートに反映されるのであるから、そういう意識で授業を行うことを強く求めたい。テストをすれば書字能力が向上するという因果関係は必ずしも認められない。むしろ、日々の授業において言葉遣いや文字を大事にすることを教師自身が意識して示すことの方が効果があるのではないだろうか。

(5) 「評価」の改善のために

「目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）」が導入されて4年が経過したが、課題は導入当初とさほど変わっていない。根本にあるのは、教師の評価する力量である。さすがに最近では相対評価を行っていたものを引きずるようなことはあまり見られなくなったが、「目標に準拠した」という主旨についての理解は、依然として十分ではない。国立教育政策研究所の資料や、県教育委員会が出した資料は、毎年確認されるべきであり、各学校においては、教科として評価規準を説明することが行われなければならない。授業を充実したものとするために必要な手続きであり、教育委員会は、このことを各学校に強く求めるべきである。教師の仕事は毎年行われるが、生徒たちの学習は一回限りのものだからである。

② 「目標に準拠した評価」の妥当性を検証するための調査の内容について

今回の調査の分析と考察を行い、調査問題の作成の困難さを改めて認識した。そのことを踏まえて、以下の点を提言したい。

(1) 毎年繰り返して網羅的に調査するのではなく、年度ごとに焦点化した調査を行う方が、課題が明確になる。

年度ごとに「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」の内容に限って

調査する方法である。「言語についての知識・理解・技能」は、国語科学習を行う上で必要な内容であり、毎年調査を行う必要がある。

こうすることにより、例えば採点基準を明確にした詳細な調査が実施できるようになることも考えられる。今回の調査では、採点の状況にかなりの幅が見受けられたが、これも改善できるのではないだろうか。

(2)抽出するデータの採点は、取り出したものを専門的に扱うチームを組むなどして行うべきである。

上記の通り、今回の調査では、採点にかなりの幅があり、分析作業を行う上で、正確性に欠けるとの疑念を抱いている。ある中学校では×とされた漢字の書き間違いやハネの有無が、ほぼ同じ字形であっても別の学校では○とされている例が相当数見られたからである。調査の分析を行うためには、そのもとになるデータの正確さが何よりも必要である。

6) 概要

本稿では、平成 18 年度に神奈川県教育委員会によって計画・実施された学習状況調査「国語」の結果を基に、神奈川県下の中学 2 年生の国語の学習状況について、観点別、設問別等にどのような傾向があるのを明らかにすること、並びに、平成 18 年度学習状況調査「国語」の結果と平成 18 年度神奈川県公立中学校における国語科の学習評価との相関について明らかにすることを意図した。

国語の学習状況について、学習状況調査における各設問の解答状況から指摘できる事柄は、次の通りである。

「話す・聞く能力」と「読む能力」の中の文学的文章の理解については、相当高い得点の状況が見られることから、今回の調査で見える限り、おおむね満足すべき状況であると判断できる。「読む能力」の中の説明的文章の理解についてと、言語についての知識・理解・技能では正答率が60%程度であり、課題があることが考えられる。「書く能力」については、「十分満足できる状況」であると評価できるAの割合が22.4%、「おおむね満足できる」Bの割合が41.1%であるのに対して、「努力を要する」Cの割合が36.5%であり、最も課題が多い領域である。

課題と考えられる事柄は、次の通りである。

説明的文章の理解については、文章の内容について問われたことを論理的に考えて答えるという問題の正答率が低いことから、日常の授業の中でも取り扱われてはいるが十分に指導が行われていない状況が考えられる。次に言語についての知識・理解・技能については、漢字を正しく書くことについて課題があることが明らかである。国語により理解し表現する能力の基礎となる内容であり、小学校段階での書字の定着が十分ではないことも併せて、指導の改善が必要である。「書くこと」では、無答率は低いものの、設問の主旨を理解した上で問題点を指摘し、その問題点に対する自分の考えを書くという、PISA調査で明らかになった「読解力」の低下と一致する傾向が見られることは、この部分についての指導の改善が必要であることを、各学校が十分に認識する必要がある。

次に各学校が行っている観点別学習状況の評価と本調査から得られた結果との比較からは、どの領域においても、観点別学習状況の評価でAおよびBと評価されている割合が、

調査結果の数値に比べて高いことが明らかである。相関については、全体として中程度以下の相関が見られた。このことから、各学校で行っている評価について、評価規準の確認や、具体的な評価方法についての検討、各領域・教材ごとに評価を行う際に評価規準と照らし合わせるなどについて、改めて確認し運用することが必要であると言えるのではないだろうか。とりわけ、「国語への関心・意欲・態度の評価」で、AおよびBの合計が80%という状況からは、この観点の評価に関して各学校でその主旨を十分に理解した上でどのように評価するかについて、早急に見直す必要があると言えよう。

(4) 平成19年度神奈川県公立中学校における国語科の学習評価と学習状況調査結果との相関に関する研究－神奈川県公立中学校学習状況調査「国語」報告書（概要）から－

平成19年度の学習状況調査の分析は、平成18年度と同様な趣旨・方法で行った。したがって、ここではその概要のみを示すこととする。

本報告書は、平成19年度に神奈川県教育委員会により計画・実施された学習状況調査「国語」の結果から県下の中学2年生の国語の学習状況についてどのような傾向が見られるかを明らかにすること、及び、平成19年度学習状況調査「国語」の結果と県内公立中学校における国語科の学習評価との相関について明らかにすることを目的として作成した。ここにその概要を述べる。

国語の学習について、今回の学習状況調査における解答の状況から指摘できる事柄は、次の通りである。

「話すこと・聞くこと」については、その基本である「人の話の内容を正しく聞き取る」ことに関して、全体として満足できる状況にあると言える。「読むこと」については、まず、文学的な文章と説明的文章の理解に関して、どちらもおおむね満足できる状況にあると言える。しかし、文章の内容に沿って論理的に考える問題については、正答率が32.7%と調査全体の中でも低く、また、無答が18.9%であったこととも併せて、課題があると言える。「書くこと」については、示された条件に沿って非連続型テキストの内容を読み取り、その内容についての考えを書くという問題であった。62%がおおむね満足できる状況であり、無答が全体の15%程度であったことと併せて、「書くこと」について取り組もうとする姿勢が相当程度身につけていると判断できるが、自分の考えを書かせた内容については、表面的なものに止まるものが多く、ここでも思考力の育成が課題であることは明らかである。「言語についての知識・理解・技能」については、漢字を読むことではおおむね満足できる水準にあると言えるが、漢字を書くことでは全体の正答率が5割を若干ではあるが割り込んでおり、課題があると言える。また、書写について初めて出題された。漢字の楷書と行書の書き順を問うものであるが、おおむね満足できる状況にあると言える。文法では名詞の識別を問う設問であったが、正答率が18.9%と、全問題中もとても低く、日常の言語意識の育成と定着に課題があると言えよう。

次に、各学校が行っている観点別学習状況の評価と本調査から得られた結果との比較からは、どの領域においても、観点別学習状況の評価でA及びBと評価されている割合が、学習状況調査の結果に比べて高いことが明らかになった。両方の数値の間には、全体とし

てやや弱い相関が見られた。このことから、各学校が行っている観点別学習状況の評価について、改めて見直す必要があると言える。とりわけ「話すこと・聞くこと」の評価では、A及びBと評価されている割合が9割を超えている。他の観点ではそれが7割程度であることと比べても、「話すこと・聞くこと」の評価の妥当性に疑問を覚える。学習の評価は、生徒の学習を支援し伸張を図るために行われるのであって、そのためには、評価が明確な規準と方法に基づいて行われなければならない。また、学習のプロセスを評価する必要性、「関心・意欲・態度」は学習の成果として現れる情意面の評価であるという認識など、現行の学習指導要領の内容と評価の観点及び方法についての再確認を、改めて行う必要があると言える。

(青山浩之・横浜国立大学)

2.5 各都道府県における高等学校入学試験問題に見る

学力観の分析

(1) 調査目的および資料

本項では近年の各都道府県における高等学校入試問題を対象として、そこで問われている国語学力を検討することにする。

PISA（2000年）の結果、他の諸国と比べてきわだった日本の子どもたちの特徴の一つに無答問題の多さが挙げられた。いわゆる「落書き」問題の記述式出題部分としての問2～4について、日本の子どもたちの無答率がそれぞれ28.8%（問2）、15.2%（問3）、27.1%（問4）であったのに対し、参加諸国の平均は10.2%（問2）、6.8%（問3）、13.9%（問4）であったのがその典型である。この結果を問題とするためには、文章や話題・題材などの出題方法、計測可能な学力、それと日本の学校教育における教育内容との関連など、PISAの出題内容に関する評価をめぐる検討事項がある。この検討事項と関連するもう一つの課題として浮上するのが、今日の国語科の教育内容の一つとしての、書くことに関する評価システムの再検討である。すなわちPISAの結果を問題ととらえるならば、そのような課題に対応可能なような教育活動と評価システムを同時に検討する必要がある。

現行学習指導要領によるならば、義務教育としての小学校・中学校の国語科、そして高等学校における国語総合の内容は、話すこと・聞くこと、書くこと、読むこと、そして言語事項という三領域一事項から成っている。大学入試センター試験に代表されるように、特段の公平性と処理の効率性が求められ、しかも紙媒体で実施される入学試験にあっては、読むことの領域と言語事項からの出題が一般的である。その前提には紙媒体を用いた試験の達成度は、話すこと・聞くこと、書くことの学力との間に相関が認められるとする認識が想定される。

しかしながらその一方で、書くことに関わる出題もさまざまに開発・工夫されてきているはずである。そこで本調査では現在の書くことに関する評価システムを明らかにするために、義務教育修了段階の中学校3年生の多くが経験することになる、高等学校の入学試験において、書くことに関わる出題内容がどのように展開しているのかを明らかにしようとした。具体的には平成19年度の各都道府県の公立高校の入学試験問題に基づいて、書くことに関わる特設問題の有無、また出題内容・方法について調査・分類を行い、それぞれの類型で前提とされている書くことに関わる学力観の現状を明らかにすることを目指すのである。

(2) 書くことに関する出題内容の広がり

入手した43都道府県公立高校の国語科入学試験問題のうち、書くことに関わる特設問

題に注目してその出題の有無を概観したところ、出題していないのは北海道、岩手、神奈川、新潟、長野、愛知、京都、広島、高知、長崎、宮崎の11道府県であり、他の32道府県は何らかのかたちで書くことに関わる特設問題を出題している。そこで以下、これら32道府県の公立高校入学試験における書くことに関する出題内容について、以下、文種、話題・題材、条件などの点から分類してその特徴を記述する。

出題された内容を、求められているのが意見・感想か否か、意見・感想が求められている場合、想定すべき対立的な意見の有無、前提とすべき材料の有無によって、以下の4種に分類した。

意見・感想文

1) 想定すべき対立的な意見が求められる場合（議論文）。

7 県：福島県、栃木県、和歌山県、岡山県、島根県、香川県、福岡県

2) 想定すべき対立的な意見がなく、前提とすべき材料がある場合（意見・感想文）。

16 都県：青森県、秋田県、茨城県、埼玉県、千葉県、東京都、山梨県、石川県、岐阜県、滋賀県、奈良県、徳島県、佐賀県、熊本県、大分県、沖縄県

3) 想定すべき対立的な意見がなく、前提とすべき材料がない場合（随筆）。

8 府県：山形県、宮城県、群馬県、富山県、大阪府、鳥取県、山口県、愛媛県

意見・感想文とは異なる文種

4) 説明・紹介文

1 県：鹿児島県

これらは平成19年度の入学試験問題の出題傾向を知るためのものである。したがってこの結果は平成19年度の入学試験問題に限定されたものであり、同一の道府県であっても別の年度においては異なる枠組みに位置づけるべき問題が出題されている場合は少なくない。

(3) 出題内容の実際

1) 議論文

意見文の一形態ではあるが、対立的な意見を前提とし、それとの対比を通して自らの意見を述べることが求められた出題である。次に栃木県と和歌山県、岡山県のものを例として挙げる。

栃木県

次の会話は、友子さんと明夫さんが「型」について話しているところである。この会話の内容を参考にして、「型」に対するあなたの意見をまとめた文章を書きなさい。

なお、自分の意見とその根拠を明確にすること。また、国語解答用紙(2)に、二百四十字以上三百字以内で書くこと。

友子さん 弓道部の先生に「弓道では『型』をしっかりと身につけることが大切だよ。」って言われたの。

明夫さん でも僕は、美術の先生に「君の絵はのびのびとじていて『型』にはま

らない、いい絵だね。」とほめられたよ。

友子さん 一口に『型』といってもいろいろあるんじゃないかしら。まずは、基礎・基本としての『型』。例えば、スポーツのフォームや手紙の書き方などがそれにあたるわね。次に、古くから人々が受け継いできた『型』。これは伝統や習慣、礼儀、作法などがそうだわ。やっぱり、どの「型」も欠かすことはできないものよ。だから「型」を守るって大切なことだと思うわ。

明夫さん そうかなあ。「型」って大切なのかな。だって、活躍しているスポーツ選手や芸術家にも、「型破り」っていわれる人が大勢いるよ。「型」ばかり気にしていたらみんな同じになってしまうよ。だから「型」を守らなくてもいいと思うな。

和歌山県

あやのさんは、終わりの会の「一分間スピーチ」で、次のような問題提起をしました。これを読んで、あなたの考えを書きなさい。ただし、あとの条件(1)～(3)にしたがうこと。

みなさんは「以心伝心」という四字熟語を知っていますか。「ことばによらず、心から心へ伝えること」という意味です。

日本では古くから、この熟語に表されるような人と人との関係のもち方が価値あるものとされてきたようです。今でも、「まわりの様子や雰囲気から察すること、はっきりとことばにしないことは、良いことだ。」とされています。

その一方で、外国の人からは、「日本人はあまり自己主張をしないので、何を考えているのかわからない。イエス、ノーの態度をはっきりさせるべきだ。」とされています。

この二つの意見について、みなさんはどう考えますか。

条件(1) 二つの意見のどちらの立場に立ち、あなた自身の体験を含めて書くこと。

(2) 原稿用紙の正しい使い方にしたがって書くこと。ただし、題名や自分の氏名は書かないこと。

(3) 八行以上、十行以内であること。

岡山県

共通語の「たいそう・とても」とほぼ同じ意味で使われる各地の方言として、「なまら」(北海道)、「かつたに」(新潟県)、「ぼっこう」(岡山県)、「えずう」(福岡県)などがある。

私たちは、普段の生活の中で共通語のほかに、このような、自分が暮らしている地域の方言を使うことがあるが、人によってその使用の度合いは異なっている。

あなたは、今後、方言を進んで使っていきたいと思うか。あなたの意見文を、あとの条件に従って、二百字以内で書きなさい。

条件 1 三段落構成とし、第一形式段落には、あなたの主張を、第二形式段落に

は、予想されるあなたと異なる立場の意見を、第三形式段落には、あなたの主張の根拠や理由をそれぞれ書くこと。

2 あなたの主張が的確に伝わるよう、根拠や理由を明確にするとともに、段落どうしのつながりに注意すること。

3 原稿用紙の書き方に従うこと。

2) 意見・感想文

根拠を明らかにして自らの立場や感想を述べる文章である。ここではとくに論じる対象としての談話、文章、グラフ（表）、スローガンなどがある場合を挙げた。ここではそれぞれの典型として、奈良県、佐賀県、大分県、滋賀県の出題例を挙げる。

なお、聞き取った談話を素材として意見文を書かせようとしたのは佐賀県である。談話は、ユニバーサルデザインについて調べた内容を約300字にまとめた中学生の発表である。これを2回繰り返して聞いて解答する問題となっている。

佐賀県

放送される田中さんの発表を聞いて、ユニバーサルデザインとは何かについてまとめ、それについて自分の意見を書きなさい。

注意事項

- 1 二段落構成とし、一段落目にユニバーサルデザインとは何かについてまとめ、二段落目には自分の意見を書きなさい。
- 2 原稿用紙の使い方に従って書きなさい。ただし、題や氏名は書かずに、一行目から本文を書くこと。推敲し、付け加えたり、削ったりした跡を残しておいてもよい。
- 3 字数は、百四十一字以上、百八十字以内とすること。

奈良県

次の口内は（口略…引用者）、桃子さんと陽一さんとの電話による会話の一部である。これを読み、後の①、②の条件に従って作文せよ。

桃子 「何してるの？」

陽一 「今 (a)、テレビを見てたんだ。」

桃子 「宿題は、終わったの？」

陽一 「今 (b)、やるところだよ。」

条件① 二段落構成で書くこと。第一段落では (a)、(b) の「今」が表している意味の違いを簡潔に説明すること。第二段落では、そのことから、言葉についてあなたが思ったり考えたりしたことを書くこと。それぞれの「今」を引用する場合は、「aは」というような書き方でよい。

条件② 原稿用紙の正しい使い方に従って、百二十字以上百六十字以内で書くこと。ただし、題、自分の名前は書かないこと。

大分県

ある中学校のクラスでは、小・中学生を対象とした、次のようなアンケート調査結果をもとにして、「国際社会を生きていく私たちに必要なこと」というテーマで意見を述べ合った。あなたならばどのような意見を述べるか。その内容をあとの条件に従って書きなさい。

質問：国際社会を生きていくために必要なことは何ですか？（単位：％）

	全体	小学生	中学生
2か国語以上話せる語学力	22.8	26.3	20.1
積極的な行動力	21.9	17.6	25.1
自分の意見を主張できること	20.5	18.9	21.6
世界の出来事に関心をもつこと	16.1	14.9	17.1
外国に大勢友達をもつこと	14.4	16.9	12.6
その他	3.7	4.7	3.0
無回答	0.6	0.7	0.5

条件

- ・上の表から読み取ったことと、それをもとにした自分の意見を書くこと。
- ・常体（「だ・である」）で、80時以上百二十字以内で書くこと。（句読点を含む。）
- ・本文を一行目の一マス目から書き始め、行は改めないこと。
- ・表中の数値を用いないで書くこと。

滋賀県

ある中学校で、生徒会の役員選挙が行われ、次に示す目標をかかげた新しい生徒会が発足しました。

この目標が達成できるように、新しい生徒会に対して、あなたはどのような取り組みを提案しますか。あなたの考えを書きなさい。

生徒会の目標：みんなが笑顔、いきいき学校生活！

（注意）

原稿用紙の正しい使い方にしたが、百字以上、百四十字以内で書くこと。

3) 随筆

自分自身の日常生活・経験に取材して何らかの感想をまとめあげることが求められる出題である。次に示す群馬県や大阪府、鳥取県などの例がその典型である。

群馬県

「空」「心」「楽」の中から一つを選び、その漢字を使って作った二字の熟語を題にして、あなたの感じていることや考えていることを百二十字以上、百六十字以内で書きなさい。

大阪府

「勇気」という題で、別の原稿用紙に二百字程度の文章を書きなさい。

鳥取県

これまでにあなたが勇気づけられたり、励まされたりした言葉を取り上げ、その言葉によって自分がどのように変わったのかを、体験にもとづいて述べなさい。

ただし、次の①～③の条件を満たすこと。

- ① 題名は書かないで本文から書き始めること。また、段落分けはしないこと。
- ② 解答欄の七行以上、八行以内でまとめること。
- ③ 原稿用紙の正しい使い方にしたがうこと。

他に、「あなたがこれまでに、自分なりに努力や工夫をした体験」(山口県)、「富山県に対して持っているイメージ」(富山県)などが出題されている。

4) 説明・紹介文

他の年度における説明・紹介文の出題は少なくないが、平成19年度に限ってみるならば、この文種の出題は鹿児島県のみであったので、ここでは鹿児島県の出題例を挙げる。

鹿児島県

修学旅行で鹿児島県を始めて訪れる他県の中学生のために、鹿児島について紹介するパンフレットを作成することになりました。あとの(1)～(4)の条件にしたがって、パンフレットの原稿を完成させなさい(引用者注。パンフレットのイラストなど一部を省略した)。

- 条件
- (1) 空欄1(引用者注、パンフレットの冒頭一行目)には、紹介するものを書き込むこと。ただし、紹介するものは、自然や風土、特産品、伝統行事、先人・偉人などの中から、具体的なものを一つ取り上げること。
 - (2) 紹介文は二段落で構成し、六行以上八行以下で書くこと。
 - (3) 第一段落では、紹介するものについて説明すること。
 - (4) 第二段落では、紹介するものについて、あなた自身がどういうところに魅力を感じているのかを書くこと。

(4) 入学試験問題が前提とする学力観

前項の検討をふまえるならば、以下の三点が指摘できるように思われる。

第一点は文種を横断して必要とされる知識・技能である。

これに相当するのが明らかなのが「原稿用紙の正しい使い方」と「段落構成の理解と実践」の二つである。これらがしばしば求められるのは採点の便宜ということもあろう。しかしとくに「条件」として設定される段落構成についての指示は、平成10年版の学習指導要領における課題であった以下の二つの指導事項の修得の実際を知るためということもできるだろう。

ウ 文章の形態に応じて適切な構成を工夫すること。

エ 自分の意見が相手に効果的に伝わるように、根拠を明らかにし、論理の展開を工夫して書くこと。

加えて次の指導事項に関する課題も、文種をこえて前提とされる学力であるといえる。

イ 自分の立場及び伝えたい事実や事柄を明確にすること。

議論文と意見文・感想文とに共通するのは、論じる対象・前提としての談話、文章、グラフ（表）、スローガンなどの的確な理解である。さらに方言（岡山県）や敬語（石川県）を題材とした意見文の場合には、それら国語科の教育内容として位置づけられた言語事項に関する論点の理解も必要な学力とみなされていると考えられる。

入学試験問題が前提とする学力観のうちの第二点として指摘できるのは、文種固有の課題ともいうべきことである。

その一つが議論文である。

岡山県の出題においては次のような条件が記されていた（同様の条件は福岡県の出題においても認められる）。

条件 1 三段落構成とし、第一形式段落には、あなたの主張を、第二形式段落には、予想されるあなたと異なる立場の意見を、第三形式段落には、あなたの主張の根拠や理由をそれぞれ書くこと。

この場合に必要とされる思考は複数の考えの比較であり、その比較を踏まえて導き出した異同から自らの考えを展開することが求められているのである。

こうした出題は（1）で挙げたいわゆる「落書き」問題などPISAで求められる学力に類似しているために、今後も継続していくことになるだろう。

もう一つは随筆に関わる出題である。

この文種は国語科における生活文の位置づけの低下に伴って、近年では学校教育においてかならずしも十分な時間をかけて実践されてきたとはいえないように思われる。しかし新たな学習指導要領に文種として位置づけられることによって、今後新しい光を当てられる領域になる可能性もある。

現在の出題方法の実態からみるならば、そこで問われているのは多くの場合、出題された言葉の分割・具体化と自らの経験を想起し関連させる力である。すなわち大阪の場合であれば「勇気」という言葉を自らの日常の中に置き換えてどこまで自らの物語として紡ぐことができるかを問われているのである。

PISAなどをふまえて日本の高等学校入学試験問題が前提とする学力観を検討する場合、PISAでは問われていたものの、入学試験では問われていない学力にも着目する必要があるだろう。平成19年度に限った場合、何を書くか、という文章の情報内容に関しては繰り返し問われているが、その一方で、どう書くか、という文章の表現方法についての出題は見られなかった。もとよりこの力を記述問題で問うのが適切か否か、という議論が選考する必要があるだろうし、そのような見方でみるならば、いわゆる選択肢の出題において少なくない数の出題例を認めることができるかもしれない。しかし新しい学習指導要領においては「題材のとらえ方や材料の用い方」が書くことの指導事項に加わることであるために、これをどのような方法で問うことができるのか、という評価システムの開発は指導方法の開発とともに新たな課題となりうると思われる。

（甲斐雄一郎）

第3章 パブリケーション教育の可能性

3. 1 パブリケーションアプローチ

1. アメリカにおけるパブリケーションアプローチの動向

2002年1月8日のNCLB法の制定によって、「Reading First」を掲げた読解力向上の動き（詳細は同報告書「1・2 アメリカ」参照）が国家教育政策として進行する中、9万人の学会員を擁し、アメリカ最大の国語教育学会である全米国語教師協議会（National Council of Teachers of English）では作文力向上の動きが活発である。

NCTEは2002年～2007年の6年間、国策としての「Reading First」に対し、「Writing First」をスローガンに掲げ、小学校低学年から大学までの作文教育強化につとめてきた。そして、その総仕上げとも呼べるプログラムが2005年～2007年に行われた「Excellence in Student Literary Magazines」である。

このプログラムはその名の通り、生徒が主体になって制作した雑誌の優秀作品を決めるコンテストであり、言わばパブリケーションアプローチの定着度、完成度をみるためのプログラムと言える。同プログラムはアメリカ国内ばかりでなく、カナダや国外のアメリカンスクールからも応募を受け付けており、対象作品は、中学校、高等学校及び中等教育学校で生徒が自主制作した雑誌に限っている。同プログラムの参加料は25ドル（日本円で約2,500円）で、「審査」システムの実質的な導入を意図しており、生徒が制作する雑誌の質の向上を促すことが大きな目的である。そのため、次項の通り、審査項目は雑誌の内容はもちろんのこと、雑誌のデザインなどの体裁にも及んでいる。

2. 雑誌の評価方法

エントリー（応募）された雑誌は、全米国語教師協議会に所属する各州のコーディネーターから依頼された各州の審査員（1雑誌につき2名の審査員が審査を行う。また審査員は中学校、高等学校、中等教育学校の教員とし、応募雑誌が投稿された同じ学区の審査員とならないように配慮するものとする。）が次のような審査要綱を読み、手順に従って審査を行う。手順と審査要綱の内容は次の通りである。

1. 審査する前に、応募作品の応募資料を丁寧に読む。
2. スコアシートに雑誌名、学校名、審査者名を記入する。（黒インクで記入のこと。）
3. スコアシート裏面に記載されている審査要綱や審査基準を熟読する。
4. 各審査項目について、得点を検討する。全ての作品について、同じ審査項目で審査

を行うものとする。ただし、中学校、高等学校、中等教育学校のそれぞれのレベルは配慮するものとする。

5. 各審査項目について得点を審査用紙に記入し、また総合得点を最後に記入する。総合得点が91点以上の場合、「最優秀賞作品」に推薦するかどうかを検討し、検討結果を審査用紙に記入するものとする。(推薦する場合は✓を入れる。)

注記：91点以上の作品＝最優秀賞作品ではない。

6. 審査用紙の記入を終えたら、自署し日付を記入する。
7. 預かった応募書類と審査用紙を、依頼した全米国語教師協議会に所属する各州のコーディネーターに返送する。ただし、コーディネーターも応募作品の複写を持っているため、応募作品の返却の必要はない。

実際の審査用紙は資料1の通りだが、審査項目について日本語訳を補っておきたい。

審査項目	最高得点	得点
I. 読みやすさ (80点満点)		
A. 内容/質	50点	_____
・創造的に言葉を使っているかどうか		
・隠喩や比喩的表現、象徴的な表現を適切に使っているかどうか		
・生き生きとして、明確で、的確な表現を使っているかどうか		
・多様性があり、リズム感に富み、勢いのある表現となっているかどうか		
B. 内容の多様性	15点	_____
・詩や小説、戯曲を掲載しているかどうか		
・随筆や批評、翻訳や叙情詩を掲載しているかどうか		
・学際的で種々のメディアを視野入れた文章を掲載しているかどうか		
C. 編集と校正	15点	_____
II. デザインとグラフィックス (20点満点)		
A. 芸術性	15点	_____
・割付けや印刷体裁がうまくいっているかどうか		
・挿絵や写真が使われているかどうか		
・挿絵や写真がそれぞれのテーマに合ったものになっているかどうか		
B. 前付と丁付け	5点	_____

- ・タイトルページにタイトルや学校名、学区名、州や日付が記載されているかどうか
- ・目次や編集者名等、雑誌に関係した者についての記載があるかどうか

合計得点 _____

最優秀賞作品の推薦について：

審査員が 91 点以上を取得した作品を最優秀賞作品に推薦するかどうかの判断については、その作品が全ての面において、生徒が主体となっていることが明らかにわかる作品で、卓越した作品性と編集等の実務能力がうかがえる作品としている。また、作品には多種多様な領域の内容が含まれており、さらにフォントやグラフィックなどにも文章や文章のテーマに合わせた素晴らしい配慮がなされていることを条件としている。最優秀賞作品は年によって該当する作品が無い場合もあるとし、あるいは該当する作品が複数ある場合もあるとしている。

3. 雑誌の審査基準

雑誌の審査手順および審査要綱はこれまでに述べた通りだが、総合的にみてどのように各賞が差別化されるのかについては、次のような審査基準が設けられている。

優秀賞（91 点以上 100 点以下）

大変良く出来ていると認められる作品で、少なくとも 5 つのジャンルの作品を含み、細部にまでこだわった編集、統一感のあるデザイン、質の高いグラフィック、テーマとデザインの一貫性があること。種々の領域の課題に言及した文章が含まれており、学際的で様々な機関から得た証拠資料などが明示されていること。生徒主導で編集、制作等実務を行った作品であると認められるものに与えられる。

優良賞（81 点以上 90 点以下）

良く出来ていると認められる作品で、少なくとも 4 つのジャンルの作品を含んでいること。編集にこだわりが感じられ、他の領域の課題に言及した文章を含んでいること。デザインやグラフィックに引き付けられるものがあり、文章に信念が感じられ、編集、制作等実務においても生徒の努力のあとが認められるものに与えられる。

佳作（71 点以上 80 点以下）

良く出来ていると思われる作品で、少なくとも 3 つのジャンルの作品か他の 2 領域の課題に言及した文章を含んでいること。編集にも努力のあとがみられ、顕著なミスは無く、デザインやレイアウトは適切ではあるが、やや一貫性にかけるもの。編集や制作等実務の面で生徒主導とはやや言いがたい面が認められるものに与えられる。

未入賞（70 点以下）

審査項目として与えられている内容に対して、十分な質が認められないもの。

4. 審査結果

本プログラムは、2006年から2007年7月2日を応募期間（2008年は6月30日が応募締切り）として行われたが、米国内では50州からの応募があり、雑誌の応募数は実に439冊にのぼった。62冊の雑誌が最優秀作品に推薦され、そのうち20冊が最優秀作品に選ばれた。また、79作品が優秀賞を受け、226作品が優良賞を受け、72作品が佳作となった。62作品は未入賞ということになる。従って、応募作品のうち86パーセントが質の高い雑誌であることが認められたことになる。優良賞以上の作品は全米国語教師協議会のサイト上に学校名の他、学校の所在地などが掲載され、直接学校に問い合わせる雑誌を手に入れることができる。こうした雑誌は、無料で送付されることもあるし、郵送料程度の300円～1000円を必要とすることもある。

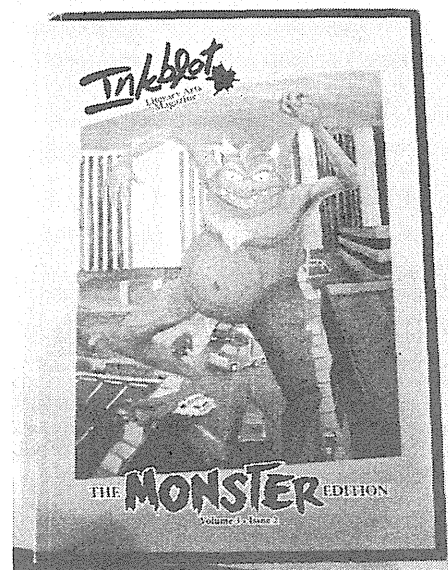
本プログラムは2005年に始まり今年で4年目を迎えるが、応募作品数、受賞作品数は以下のように推移している。

	応募作品数	最優秀賞	優秀賞	優良賞	佳作	応募作品に含まれる入賞作品の割合
2005年	478作品	11作品	142作品	215作品	103作品	96%
2006年	497作品	9作品	156作品	236作品	90作品	96%
2007年	439作品	20作品	79作品	226作品	72作品	86%
2008年	?	?	?	?	?	?

応募作品は毎回400作品以上にのぼり、入賞作品も86パーセント以上を越える高い割合である。また、2007年は入賞作品の割合こそ低くなったが、最優秀作品数は前年の2倍となり、高品質の雑誌の応募が多かったことがわかる。ここで、本プログラムを推進する全米国語教師協議会の様子として、2006年11月16日～22日にアメリカ、テネシー州のナッシュビルで開催された全米国語教師協議会年次大会の分科会（E33）の様子と、分科会で紹介された入賞雑誌の表紙写真等を紹介する。



▲“How to Create a Student Magazine”の著書のあるチャールズ・ゴールド氏（右）とミズーリ州 Blue Springs South High School のベティ・ヒックス氏（左）がプログラムを説明する。



▲入賞作品表紙

Contents

Fiction and Drama		
Back Out	Ledy Harden	4-7
Blame	Loren Pritchett	10-25
Death, Not Night	Ledy Harden	42-47
East Hurrah	Adam Smith	54-57
No They're Notgoing	Cathy Shiltat	64-65
Come They	Chris Wright	56-75
Charles and the Wall	Lauryn Polout	78
Lonely Night	Kathryn Hamilton	76-79
Lady in Red	Britney Madine	79
Features		
Roomba! Robot	Adam Smith	12-15
	Eric Tickle	
	Chris Wright	
Choices	Matt Grace	16-17
Detachment	Ashley Davis	31-39
	Ashley Meade	
Carte Ward		
Out the Gate	Ashley Davis	48-49
	Curt Harden	
	Adam Smith	
Poetry		
Stained	Quinnika Williams	8
Drawing of a Drawing	Gaston R. Adams	9
Tony	Jarrod Chaplin	9
Courtroom Sketch	Alison Carter	9
Phonetic Learning	Jamal Adams	9
To Be Real		
Expired	Jarrod Chaplin	26
Christmas Night, 2004	Jordan Godfrey	26
Melrose	Jamal Adams	27
Chapbook	Shantell Chapman	27
Wisconsin Girl	Jarrod Chaplin	38
Coach	Shawn Hughes	38
Ton	Christophe Anderson	38
Gusack's Marker	Joe Bracey	38
(Society Hill, St.)		
Cut the Gord	Ashley Davis	49
	Adam Smith	
Broken Angel	Maryam Harris	58
Next Door	Eric Tickle	58
Roses, Rita, and Me	Debra Price	58
Spiral Revolving	Shantell Chapman	58
Exposed	Amie Tuttle	68
Flashback	Alison Carter	68
Faith	Nathan Harris	69
Living Room	Quinnika Williams	69
English in A107	Mercedith L.	76
Seance Skip Day	Margie Ha	76
"On Golden Pond"	Joe Bracey	77
Jacked Up	Gaston R.	77
Clump Change	Marc Mor	77
Colophon		

Contents of the literary-art-features magazine of George Washington High School, Danville, Virginia, is printed in the City Printing of Danville, Virginia. Most pre-press work is done in-house on Gateway PCs using Adobe® CS and Photoshop 7.0. The printing process is sheet-fed offset. The run was 500 copies of 36 pages. The paper is 60 pound Northwest with a 100 pound cover. The binding is saddle-stapled. The dominant type styles are Hoyle Copy, Bodoni Dpt., Blythe, Calligraph Script Pro Hpt., Poetry Tables, Avant Garde Dpt., Folio Tables, Bodoni Dpt., Headlines, Avant Garde, Calligraph Script Pro, and Bodoni. Single copies may be purchased for \$3.00.

Photography			
Goodbye	Carte Ward	Cover 1	
Detachment Garage	Cathy Shiltat	10-11	
Jackal	Carte Ward	11	
Wood Framing	Cathy Shiltat	11	
Tokozing	Jared Long	13	
Brain	Dave Hall	14	
Eden D20	Michael Gillespie	15	
Final Touch	Michael Gillespie	15	
Competition	Shan Harrison	30	
Cripple Creek	Carte Ward	31	
Southern Mainline	Joe Bracey	31	
Per 1	Carte Ward	32	
Concrete Coop Circle	Carte Ward	33	
Balls	Joe Bracey	33	
Care and Charm	Carte Ward	35	
Spirals	Carte Ward	35	
Seabirding	Frank Anderson	35	
Hazy Dike	Jeff Haley	37	
Flags for Atlanta	Joe Bracey	38	
Leigh Photos	Carte Ward	39	
Landscape	Cathy Shiltat	41	
Errol	Jeff Haley	41	
Shawn's Out	Jeff Haley	43	
Specter's	Carte Ward	44	
Peeping Tom	Carte Ward	47	
Foamy Green Sea	Carte Ward	59	
Wheat of My Mind	Carte Ward	61	
Ashley's Song	Joe Bracey	61	
Broken Home	Frank Anderson	66	
Sunny Side Up	Jeff Haley	66	
On Golden Sand	Carte Ward	66	
Papa Robinson	Joe Bracey	68	
Mike and Sarah	Carte Ward	76	
Aces Full	Andy Moy	76	
Gone	Carte Ward	Cover 4	
Art			
Skinner Eyes	pencil	Long Nguyen	3
Being Real	mixed media	Matt Grace	8
Choices	mixed media	Matt Grace	16-17
Mama's Girl	pencil	Long Nguyen	19
Clinique Pink	pencil	Matt Grace	27
Sham of the Dead	colored pencil	Matt Grace	28
Planet of the Apes	colored pencil	Long Nguyen	28
Rudy	colored pencil	Matt Grace	28-29
The Big Lebowski	colored pencil	Matt Grace	29
Self-Portrait	pastels	Matt Grace	49
Eunatious	pen and pencil	Frank Anderson	50-53
		Jarrod Chaplin	
		Stephanie Crane	
		Matt Grace	
		Dennis Given	
		Tevin Neal	
		Chris Wright	54
Into the Night	computer art	Matt Grace	71
Sarah	pencil	Matt Grace	71
Ma Petite	acrylic	Matt Grace	79

The Big Lebowski 29

Tinkering 13

Unraveling 40

▲雑誌の目次には、小説や戯曲、特集作品や写真、芸術など多種多様な作品が並ぶ。

5. パブリケーションアプローチの定着

NCLB 法によって「Reading First」を核とした読解力向上プログラムが進む中、全米国語教師協議会による「Writing First」は「Excellence in Student Literary Magazines」を核に着実にその歩を進めている。本プログラムはプロセス・ライティングを基本とし、高水準の出版プロセスを含むパブリケーションアプローチそのものであり、本アプローチが全米レベルで定着し、その水準を確実に上げていることが本プログラムにおける応募作品数や入賞作品数からうかがうことができる。

アメリカは無類の読書大国であるとともに、出版大国でもあり、それを支える若い層を育成するという国家経済的大義はプログラムの言外にあるが、パブリケーションアプローチの定着を示す本プログラムが国策である「Reading First」と並ぶ大車輪の一つであることは間違いない。

(入部明子・つくば国際大学)

NCTE Program to Recognize Excellence in Student Literary Magazines

E33 Scoring Sheet

For clear copy, please type or print with black ink.

Magazine Title _____

School _____

Judge _____

Complete this scoring sheet and return to your State Coordinator no later than September 10. Use the Evaluation Guide (on reverse) to aid you in determining scores. Total points awarded determine each entry's ranking. For a general description of the ranking categories see the Procedures and Instructions for State Judges.

CRITERIA	<i>Maximum points</i>	<i>Awarded points</i>
I. Literary (80 points total)		
A. Content/Quality	50	_____
Imaginative use of language		
Appropriateness of metaphor, imagery, symbol		
Choice of vivid, clear, precise words		
Variety, rhythm, flow of language		
B. Content Variety	15	_____
Includes poetry, fiction, drama,		
essays, reviews, translations, lyrics,		
writings from across the curriculum and multi-		
media presentations		
C. Editing, proofreading	15	_____
II. DESIGN AND GRAPHICS (20 points total)		
A. Artistic quality	15	_____
Includes layout and typography		
Illustrations and photography		
Use of illustrations and photography to reflect themes		
B. Front matter and pagination	5	_____
Title page (title, school, city, district, state, date)		
Table of contents, Staff credits		
	TOTAL AWARDED	_____

Highest Award: Magazines judged Superior may be recommended for Highest Award. This special award recognizes magazines that fulfill extraordinary standard for excellence, where students handle virtually all aspects of writing, production, and business with exceptional skill. The magazine is characterized by a variety of genres; highly original and technically outstanding writing; high-quality design with fonts and graphics that complement the writing and reflect the theme; inclusion of high-quality writings from various disciplines; and other evidence of schoolwide participation in the development of the magazine. *This award, selected from the Superior-ranked magazines, might be given to several magazines in a particular year, or to none.*

If total score is 91 or above, indicate your recommendation for Highest Award by checking one of the following:

I recommend this magazine for Highest Award. I do not recommend this magazine for Highest Award.

Judge's Signature _____ Date _____

Return this sheet and the magazine entry form to your state coordinator. Do not return the magazine. Only magazine rankings are shared with schools, not magazine evaluations. Scoring sheets are kept confidential.

3. 2 N I Eが育成する国語学力と新聞の学習材としての可能性 —パブリケーション教育との関連を視野に—

1. はじめに

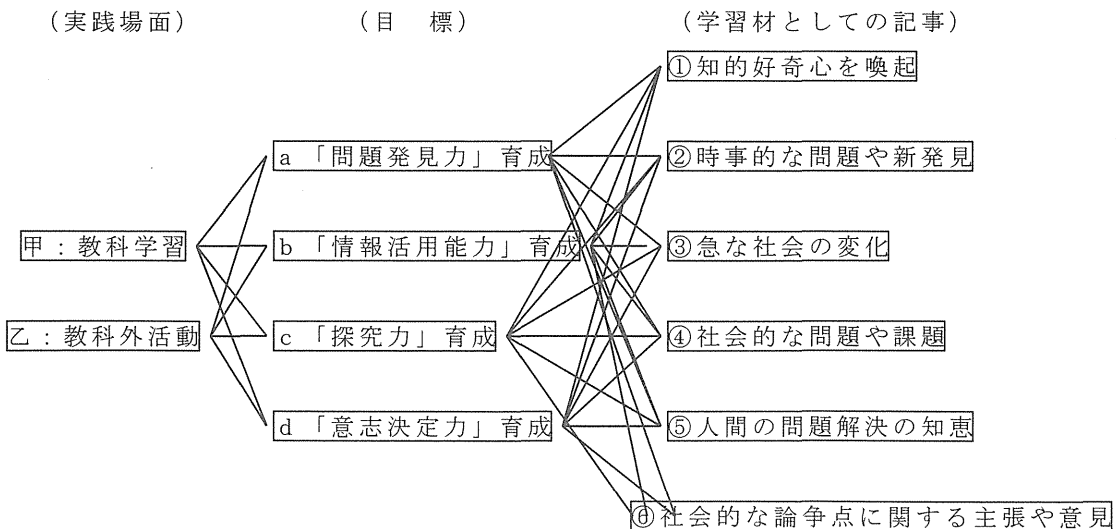
従来、国語科では、学習成果をまとめ、発表する形式として新聞の形を利用することが多かった。パブリケーション教育の一種と言える。また近年、国語教科書に新聞というメディアが取り上げられることも多くなり、さらに平成20年告示の「学習指導要領」では、小中学校の国語科において新聞に関する言語活動例が取り入れられ、新聞の学習材としての可能性は大きく広がった。

そこで本節では、以下の2つの目的を立て、N I E (Newspaper in Education) の可能性を探る。1) 豊嶋啓司氏(注1)による小原友行氏(注2)及び高木・森田英嗣氏(注3)の先行研究を整理した教科横断的なNIEの枠組み(図1)と国語科的な枠組みを比較し、NIEにおいて育成される「学力」及び「学習材」のあり方を国語科の観点から整理すること。2) その作業を通して得られた観点から、中学校国語科教員として早くからN I Eに取り組んできた植田恭子氏のNIE実践を分析し、その特徴と課題を示すこと、である。

分析の対象とする植田氏の実践報告は、以下の通り。

- ①「発達段階に応じた情報のよみ —写真をよむ」小田迪夫・枝元一三編著『国語教育とNIE —新聞に教育を！』大修館書店 1998.6
- ②『近畿NIEフォーラム 生涯の学びをひらくNIE』2003.8(1997～2002に発表された実践報告を集めた冊子)
- ③「メディアリテラシーを育成するNIEの開発 —情報の送り手体験を通して—」『日本NIE学会誌』第2号 2007.3

図1 NIEで育てたい力の分析観点



* 上記図の右側にある(学習活動)は省略し、下記本文に紹介。

なお図1にまとめられた小原氏の論について補足する。氏によれば、広島県のNIE実践の目標は全体として「自己学習力」の育成を目指したもので、a「問題発見力」、b「情報活用能力」、c「探究力」、d「意志決定力」の4つに分類できるという（上図a～d）。

またNIEを学習活動としてみると、「問題発見のための情報を収集する活動」「情報をクリティカルに読み解く活動」「情報をクリエイティブに生み出す活動」の3つに整理できるという。（図1では省略。）

2. 国語学力論の観点から

1) 田近洵一氏による国語学力観

文学教育論や単元学習論、国語教育史研究等で知られる田近洵一氏は、21世紀における国語学力のあり方を「自立と共生のための自己学習能力」とし、次のように述べている。

認知領域における自己学習は、情報処理活動として成立するからで、言語に関する自己学習のモデルは、情報処理活動のプロセスに求めることができると考えられる。すなわち、情報処理能力の育成は、情報化社会に適応するためだけではなく、国語学力としての自己学習能力を育成する上でも重視されるべきものと言えよう。

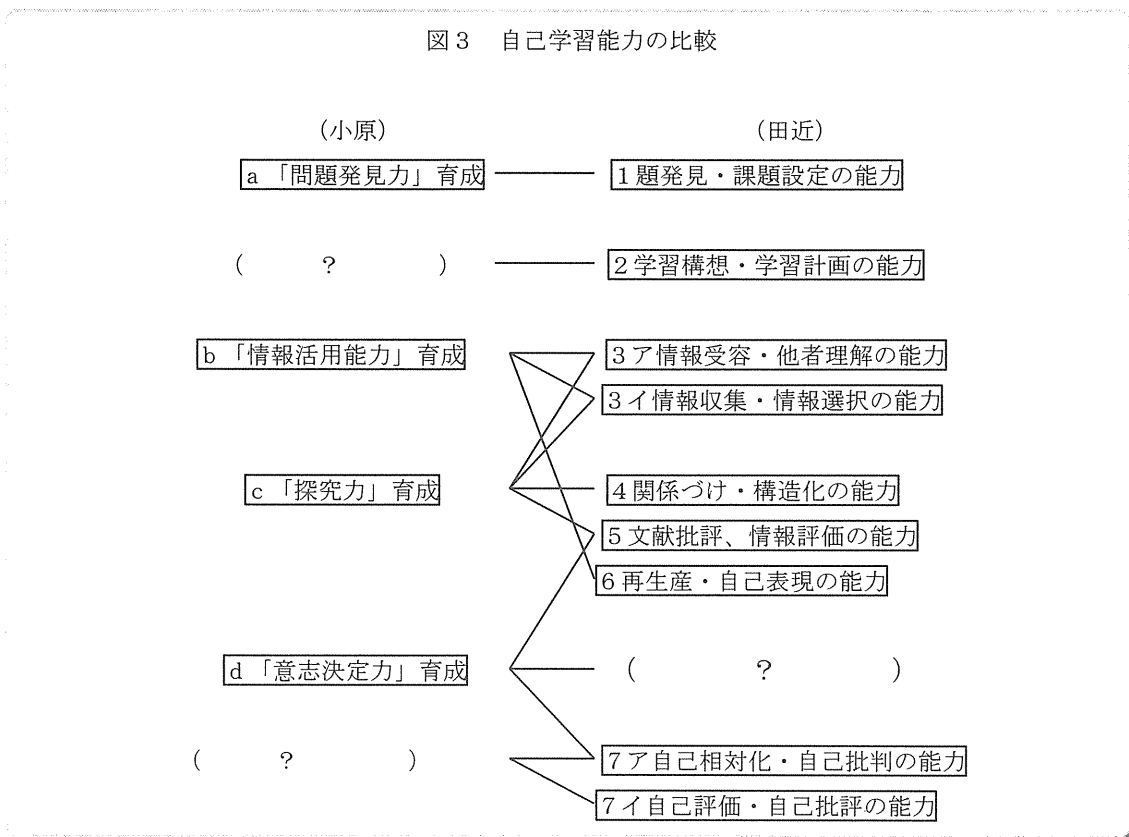
として、図2に引用したモデルを示す。

図2 <言語に関する自己学習の成立過程>	
<自立と共生の行為としての自己学習行動>	<自己学習能力>
1. 問題を発見し、それを基礎に課題を設定する。	……問題発見・課題設定の能力
2. 課題解決の方法や手順、必要な資料などについての見通しを持つ。	……学習構想・学習計画の能力
3. ア情報源（他者）のオリジナリティー（他者の発想・論理の独自性）をとらえる。	……情報受容・他者理解の能力
イ価値ある情報を発見する。また、必要な情報を収集する。	……情報収集・情報選択の能力
4. 個々のデータを関係づけ、構造化して、認識を形成（情報を再構成）する。	……関係づけ・構造化の能力
5. 情報を批判的に受容し、批評するとともに、得た情報を評価する。	……文献批評、情報評価の能力
6. 情報を再生産（学習内容を整理）し、発表する。	……情報再生産・自己表現の能力
7. ア他者を媒介にして自己を相対化する。	……自己相対化・自己批判の能力
イ自分の情報処理活動のあり方（学習成立過程）をふり返り、自己評価する。	……自己評価・自己批評の能力

（田近洵一『『国語学力論の地平をひらく』－〈自立と共生〉の国語教育の確立のために－』編集代表・田近洵一『国語教育の再生と創造 ©21世紀へ発信する17の提言』教育出版1996.2）

上記は、図1に示した能力（目標）よりも、より具体的、あるいはその能力を支える、より下位の能力と考えることができる。そこで図1と図2の関係を図示してみると図3のようになる。

必ずしも、明確な対応関係があるとは言えないが、それぞれの能力の主たる対応関係は概ね図示したようになると思われる。（？）は対応する能力がはっきりしないもの、また斜線が入り組んでいるところは、それぞれの能力の定義等に再検討すべき点があると思われるところである。小原氏の分類が、より社会的であるとすれば、両者の差異は、社会科と国語科の差と考えることもできる。いずれにしろ論点となるべき点だろう。



2) 植田氏の NIE 実践の分析

さて、図3との関係で見ると、植田氏の実践は、田近氏の示した学力観により近いと言える。国語科ならではの姿勢だと言ってよい。

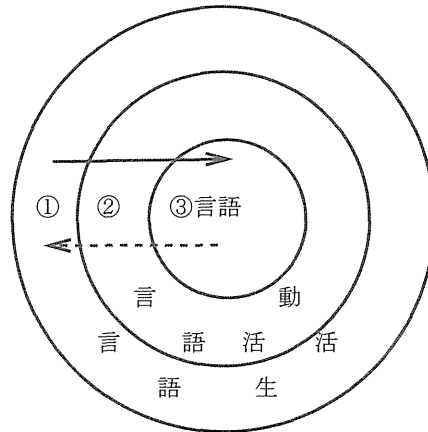
その上で、植田氏の NIE 実践の注目すべき点をあげるならば、NIE を単なる情報収集や活用、処理、発信といった活動レベルでとらえるのではなく、それらの活動に「自分探しのたび」という一本の筋を通してのことであろう。またこれは国語科における単元学習の発想によるものと言ってよいが、そのベースにあるのは、図4に示した学習者個々の「言語生活」を重視する学力観だと説明できよう。

言語の学習は、「言語」「言語活動」「言語生活」の3つの層が学習対象となりうるが、学習者の主体と最も結びつきの深い「言語生活」を視野に入れることが言語の効果的な学習には不可欠だとするのが「言語生活」重視の立場である。桑原隆氏は、図4に引用した

図をもとに次のように述べている。

「言語の教育」というときの「言語」は、③の言語であるとする、その「言語」は、主体と離れたところに位置している。そのために、言語分析的授業が学習者不在の授業になりかねないのである。作品を教材として、作品の中で言語分析を行う場合、その言語は作品の文脈の中に置かれてはいるが、それは作品の文脈であって、その文脈は学習者自身の文脈として取り込まれているかどうかの問題なのである。作品は学習者の外側にあるものであるから、その作品の文脈といっても、その文脈が学習者個々人の文脈に息づいていないと、分析は学習者個々人のためのものにはなっていないのである。すなわち、①の言語生活や②の言語活動における主体と学習者としての主体が接点を見出していないと、「言語」の学習は成立しないのである。

図4 「言語生活・言語活動・言語」の関係図



- ①言語生活：具体的な状況のなかで言語生活は営まれている。そのような具体的な場や状況のなかで、言葉と人間が一体化している。人間存在との結びつきが、一番濃密である。
- ②言語活動：現実態の言語生活から、言葉を営む主体的活動として抽出したのが、②の言語活動である。言語活動をさらに分析すれば、聞く・話す・読む・書くといった四つの活動に分けられる。これら四つの活動は、人間の「考える」という内的な精神的活動で支えられている。
- ③言語：言語活動から、活動の主体者である人間存在とは切り離して抽出されている大系である。それは個人個人の手を離れて、日本語として文字体系や文法体系などとして存在している。

(桑原隆『言語生活者を育てる』東洋館出版社 1996.4 より)

氏の実践には、「自分探し」という方向性を示すことにより、新聞活用の単なる知識・技能や活動レベルの学習にとどめるのではなく、自らの「言語生活」と絡めさせながら、学習者の「主体」＝「自分」を育てようとする意図を見ることができる。

3) 「自己」＝「主体」と「他者」

しかしながら、「自分探し」とは具体的にはどうすればよいのか。ただ自分の興味・関心の赴くままに情報の洪水の中を探し歩けばよいのか。そこで再度、田近洵一氏のモデル(図2)に戻りたい。田近氏は自立と共生の「自己学習能力」を構想する際、「自己」の

形成には「他者」を媒介とすることが不可欠であるとしていた。実際、先のモデルには、

図2における「他者」

- 3. ア情報源(他者)のオリジナリティー(他者の発想・論理の独自性)をとらえる。……情報受容・他者理解の能力
- 7. ア他者を媒介にして自己を相対化する。……自己相対化・自己批判の能力

など「他者」の位置づけが明確である。「他者」が「自己」＝「主体」の形成に不可欠な存在であることは、田近氏の立場を受けて、高木(注4)が次のように分析している。

ある主体が「主体的」にある行為を「選択」ということは、「他者」が選んだかもしれない「別の選択肢」が可能性として「意識」されていなければならない。そうでなければ、その選択はそもそも「選択」と呼ばれることはないし、ただ「自然発生的」＝「主観的」な行為とみなされるにすぎないだろう。その意味で、「主体的」であるということには、「他者」という存在が不可欠な要素として予め組み込まれている、と考えるべきなのである。

もし「自己」＝「主体」の形成のためには「他者」が不可欠ならば、NIEの学習活動には、どのような「他者」が介在しうるかを考えなければならない。その点を植田氏の実践を参考に整理してみると図5のようになる。

図5 NIEにおいて出会う「他者」

- ア 新聞(発信者)という「他者」(新聞と読者の関係、新聞同士の関係)
- イ 取材対象という「他者」(新聞の向こう側、一次情報)
- ウ 他の学習者
- エ 新聞づくり学習の場合の読み手
- オ 教師
- カ 「他者」としての新しい自分(個々の学習者)

学習者の「自己」＝「主体」を育成することを目指すNIEの学習では、図5に例示した「他者」に、学習過程のどこで、どのように効果的に出会わせ、新しい自分への気づきを生みだしていくかが問われることになる。その際、注意すべきは、単に物理的な「他者」ではなく、「他者性」に触れさせることが肝要であろう。

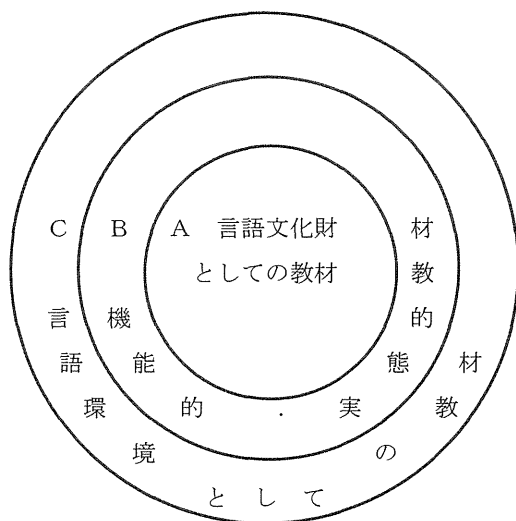
また、「自己」＝「主体」が「他者」との関係性において可能であるとするなら、「主体」とは固定的なものでなく、一種の「過程」と言うべきだろう。その意味では、植田氏の実践は「自分探しのたび」ではなく、「自分づくりのたび」であるべきではないか。「自分探し」では、どこかに確固たる「自己」＝「主体」が転がっているかのような印象を受ける。子どもたちの感想からもそう思われる。

Ⅲ. 学習材の観点から

1) 国語科における学習材論

次に学習材の観点から検討したい。国語科における学習材は、「言語生活」論の観点から、図6のように考えることができる。

図6 言語の教材（学習材）の類型



Aの言語文化財としての教材は、教材であるか否かを問わず、それ以前にすでに言語文化財としての価値をもっているものである。物語文・小説・詩等、一般に文学的文章といわれている作品はこの領域に入る。また、説明的文章も同様である。

Bの機能的・実体的教材は、国語教育の或る具体的な目標のもとにはじめて、教材としての価値を発揮してくるものである。(略) Bの教材は(略)不安定で流動的である。固定的ではない。児童・生徒が書いた作文や記録、新聞やパンフレット、辞典・事典、図書などの案内書など、この領域の範囲は大変に広い。(略) 広告や新聞などに使われている外来語を調べるといった学習活動も考えられる。(略)

Cは言語環境としての教材である。国語科教材は意図的計画的になされるものであるが、その他の場面においても無意識的に言語の学習は行われている。(略) 広くは、児童・生徒の毎日の生活がすべて言語環境に取り巻かれているわけであるが、学校という場に目を向けるとき、校内放送、挨拶、校長先生の話、図書室の掲示、教室の掲示物など(略)さらに、教師自身の文字・語彙・文体(話の調子)・発音・言語文化への関心、これらはかなり学習者に影響を与えるものである。

(桑原隆『言語生活者を育てる』東洋館出版社 1996.4 より)

また一方、「機能」によって学習材を分類すると図7のような考え方もできる。

図7 機能から見た学習材のかたち

- ①素材として提供
- ②モデルとして示す……作品、活動場面
- ③材料として提供……情報、調査、読書、回想(経験)

- ④視点の提示・学習行程・学習方法・終末の形の提示で学習活動を促す
- ⑤作業指示・ワークシート・てびき・諸道具を準備して活動を促進する

(安居總子『授業づくりの構造』大修館書店 1996.7 より)

さらに、これまで国語科において新聞がいかに学習材として活用されてきたかを整理すると、図8のような整理が可能である。

図8 これまでの国語科における新聞活用

①読みの教材として

- ・読解の対象として新聞を用いる。資料的扱いと違い、読み取り自体を目標とする。(入試問題としての活用もこのうちに含まれる。)
- ・四コマまんがを活用する。吹き出しに言葉を入れたり、起承転結の例にしたりする。
- ・コラム等を要約などの練習教材とする。
- ・書評欄等を読書指導の教材とする。

②話題提供・調べ学習の資料として

- ・スピーチや話し合い、意見文・小論文の話題やきっかけなどを提供する。例えば環境、福祉、人権などの話題・題材など。
- ・調べ学習の資料として活用する。縮刷版なども含む。

③表現のモデルや表現の場として

- ・随想、記録文、報告文、意見文などのモデルとして提示する。コラムや報道記事、社説、投書などが用いられる。
- ・学習の成果をまとめ、発表する媒体とする。学習者の作品が新聞という形式にまとめられる場合と実際の新聞に投書する場合などがある。

④言語教材として

- ・見出しなどから表現の工夫等を学ぶ。
- ・漢字や語彙の学習に生かす。

⑤新聞に関する学習のための教材として

- ・新聞そのものについて学習する。記事の書き方や編集の仕方などを学んだり、取材から発行までの新聞の機構を学んだりする。

(高木まさき「国語科における新聞活用のこれまでとこれから」影山清四郎編著『学びを開く NIE -新聞を使ってどう教えるか』春風社 2006.8 より)

図6～8を踏まえ、国語の学力育成のために、新聞が学習材として果たす役割を整理すると図9のようになる。図9から分かるように、新聞は「B機能的・実体的学習材」としての役割が大きい。また図9に示した学習材の分類は、明らかに図1の分類とは異なる。図9がより学習材の働きに重きを置いているのに対し、図1はより内容やテーマ等に比重を置いたものと言える。国語科と社会科の発想の違いと見ることができるかもしれない。

図9 国語学力育成のための学習材としての新聞

A 言語文化財としての学習材	①読みの学習材（それ自体価値をもつ論説等） ②調べ学習の資料（縮刷版等）
B 機能的・実体的学習材	③読みの練習材（文章構成、写真、図表等） ④話題・情報提供（スピーチ、話し合い、読書等） ⑤表現・発信モデル（記録、報告、意見文等） ⑥言語の学習材（漢字、語彙、レトリック等） ⑦学習方法・ワークシート・でびき ⑧新聞に関する学習材 i 発信者の意図と編集や発信方法の関係 ii 文字と映像の関わりや紙面の構成 iii 他のメディアとの比較 iv 新聞という機構 v 宣伝・広告
C 言語環境としての学習材	⑨図書館・教室の掲示物・展示物等 ⑩教師の話材等 ⑪家族・友人間の話材等

2) 植田氏のNIE実践の分析

さて図9に照らしてみると、植田氏のNIE実践は、当然、国語科的な観点から新聞を学習材化し、それが①～⑪全体に渡っていることが分かる。また、読みの学習材（写真）はB③、学習方法・ワークシート・でびきはB⑦、宣伝・広告はB⑧v、言語環境（図書館展示、家族の話材）はC⑨⑩など、従来は学習材化が比較的少なく、かつ今後は重要になると思われる新聞活用への目配りも大きな特徴と言えよう。

注

1. 豊嶋啓司「全国紙におけるNIE実践の分析－NIEの理論化に向けて－」『日本NIE学会誌』第2号
2. 小原友行「NIE学習の理論化に関する研究－広島県における実践報告書の分析を通して－」『日本NIE学会誌』創刊号2006.3
3. 高木まさき・森田英嗣「NIEで育てたい力－理論化を目指して－」『日本NIE学会誌』創刊号2006.3
4. 高木まさき『「他者」を発見する国語の授業』大修館書店 2001.6

追記 本稿は、日本NIE学会第4回大会（2007.11.17）・課題研究Iにおける発表資料を改編した。

（高木まさき）

第4章 これからの時代に求められる読み書き能力

4. 1 「日本のフィンランド」秋田県を訪問して

秋田県に対する「日本のフィンランド」などという呼称は、いささか不真面目に響くかもしれない。しかしこれはマスコミが勝手に付けた名称である。「朝日新聞」(2007.12.20)の関連記事のタイトルが、PISAで一躍注目を浴びたフィンランドに倣って、平成19年度の全国学力・学習状況調査で最も成績の良かった秋田県をこう呼んだのである。かつては、遅れた地域の代名詞でもあった東北地方が「学力日本一」になったという意外性もあったのか、さっそくマスコミが取り上げたのだろう。ちなみに、今回の調査では、東北各県はおしなべて成績が良く、「裏日本」などという蔑称で呼ばれたことのある北陸地方などの地域も総じて好成績だった。

いうまでもなく、文科省は、この学力調査の結果の公表が、各県別の過度の競争に陥ることを恐れていた。また、私たちも過去の悉皆調査がもたらした過熱状況が日本の教育に大きなマイナスをもたらしたことをよく知っている。したがって、数字のみを比較して、各県別の序列を付けることが無意味であることは十分承知している。さらに、この結果を各学校ごとに公表してランク付けをしたり、果ては成績の良い学校には予算を付け、そうでない学校には予算を減らすなどという資料に使われるのだとしたら、大きな問題である。

それにしても、学力調査の検討をしていた私たちとしては、「学力日本一」になったという秋田の状況を実際に見ておくべきだと思い、府川源一郎・高木まさき・青山浩之の三名が、秋田県へ向かった。そこで秋田県教育委員会を訪問して、直接お話を聞くことができた。関係の方々には、深く御礼申し上げる次第である。とりわけ、終始案内をしていただき、県下の情報をあれこれと伝えて下さった、秋田大学の阿部昇先生には特段の感謝を申し上げます。

1) 秋田県教育委員会への訪問

まず、私たちは、秋田県教委が設けた秋田県検証改善委員会のメンバーから「平成19年度全国学力・学習状況調査 学校改善支援プラン」に基づき説明を受けた。それによると、秋田県の「平成19年度全国学力・学習状況調査」の結果は、右の表のようになる。すべての調査結果

	小学校6年生	全国比	中学校3年生	全国比
国語A (知識)	86.1	+4.4	85.4	+3.8
国語B (活用)	69.0	+7.0	77.0	+5.0
算数・数学 A(知識)	88.4	+6.3	77.5	+5.6
算数・数学 B(活用)	68.6	+5.0	65.3	+4.7

が、全国平均を上回っている。これは、確かに全国から注目されるめざましい成績だといっている。それも委員会の説明によると、全体に成績のばらつきがなく、上位の子どもと下位の子どもとが二極化していないこと、無記述の解答が少なかったことが特徴だという。

検証改善委員会では、こうした成果をあげた要因として、次の二点が挙げられると分析している。一点目は「学校が、基礎学力の定着に積極的に取り組み、成果をあげている。」ことである。少人数学習や個別評価、あるいは国語の授業の中で個人の意見や考えを書く機会を多くしていることが、学校質問紙や生徒質問紙とのクロス集計ではっきりしている。学校における学習指導の際のこまめな努力がこうした結果に結びついたというわけだ。二点目は「家庭や地域が、学力の定着の支えとなっている。」ことだとする。とりわけ長期休業を活用した補充学習や家庭学習が定着していることが、学校質問紙や児童質問紙からも分かる。塾に通う習慣がほとんどない秋田県においては、学校で出された家庭学習(宿題)を、家族が気にかけることで、学習だけではなく、学校生活と家庭生活との密接な連絡が生まれているのだろう。これは、学校の「権威」がある程度保たれ、また地域住民たちも学校を信頼する意識を持っていることの証左でもある。

先にあげた「朝日新聞」の記事では、以上のような要因に加えて、教員採用率についても触れている。秋田県はなかなか正規の教員になることができないので「熱心で優秀な人材」が集まる、とでもいいたいような内容の記事になっている。この件については、県教委では全く話が出なかったし、実際には学力向上のデータとしても確認のしようがない。教員として採用されることが困難であるという状況は人口が減少地域ではどこでも同じだから、これは客観的な証拠にはならないだろう。「学力向上」の要因を教員の個人的な努力に帰着させるような説明には賛成できない。それよりも、それぞれの教員にやる気と達成感を持たせるような条件整備をどのようにするのが問題なのだ。

この後、秋田県教育長が多忙な仕事の中、私たちのために時間を割いて下さった。開口一番、こうした結果は、予想もしていなかったもので、秋田県の教育界自体が大変驚いているとの話があった。御多分に洩れず秋田県も、全般的な人口の減少や地方の産業構造の変化による予算削減など、元気の出ない話題が続いていたので、この結果は久しぶりの朗報だったという、素直なお話がうかがえた。

繰り返すが「学力日本一」という序列付けにつながるような物言いは、きわめて危険な側面を持っている。それは秋田県の教育長自身も十分に熟知していた。しかしその上で、秋田県の教育関係者から、思いもかけず「全国一」になったことに地元が勇気づけられたという発言を聞くと、あらためて、日本が、がむしやらの高度経済成長期を経過して、現在、あらゆる意味で成熟した社会へと向かいつつあることに気づかされる。秋田県の関係者からも、全国一になったことで優越感を持ったり、あるいは競争意識を激化させようというような態度は見えなかったし、またそうした施策を進めるつもりもないという発言は、そのまま受け止めていいだろう。

それよりも、一番のポイントは、この結果に対して秋田県の教育関係者から異口同音に聞かれた「何も特別なことはしていない」という発言である。秋田県検証改善委員会の分析でも、学校におけるいいねいな学習指導と地域や家庭の協力という、一昔前なら当たり前前の事実が、好成绩の要因にあげられていた。ということは、生活習慣を規則的にして、基礎的な学習を積み上げてさえいれば、PISA を意識した設問である学力調査の「活用」の

問題についても十分に対応できるという結論になるのかもしれない。逆に言えば、事前の集中的 PISA テスト対策といった対処療法的な学習指導をしても、それは所詮その場しのぎのものでしかないということでもある。

もちろんそう結論づけるのは、まだ早すぎる。そこで次には、学校現場の様子を参観することにした。

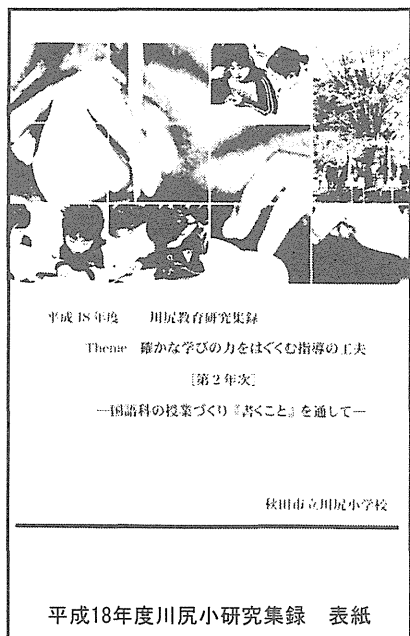
2) 秋田市立川尻小学校への訪問

実際の授業が拝見できればありがたいとお願いしておいたところ、秋田市立川尻小学校を紹介していただいた。地域の伝統校ではあるが、特別の研究校でもなければ、学力テストの対策をしていたところでもない、いわゆる「普通の学校」ということだった。(なお、学力の話とは関係ないが、訪問してみて、この学校の校歌の作詞者が滑川道夫先生であることを知った。)全クラスを自由に参観してよろしいという開放的な措置をとっていただいたので、校長先生に案内していただき、すべての学級を回った。

印象的だったのは、教室環境、とりわけ掲示物など実に細やかで充実していたことである。筆者も多くの学校を回っているが、研究発表会の時には、はりきって見事に背面黒板を整理するものの、ふだんはどうかと思わせる教室もないわけではない。しかし、この小学校の教室の掲示物はそれぞれに個性があり、少しの無理もなく教室環境を整えていることがよく分かる。一人ひとりの子どもたちの様子もきわめて自然である。学校全体が落ち着いているのである。

授業は、駆け足で回って見たので、これも実態は掴めていないかもしれないが、どの教室も取り立てて新奇な授業方法を取っているわけではない。従来型の一斉授業を、ていねいに行っているだけのように見える。しかし、子どもたちが友だちの発言をしっかりと聞こうとしている姿や、鉛筆をきちんと握って熱心にノートをとっている様子は心に残った。

こうした授業が全県で行われ、それが学力調査の好成績につながって、とりわけ「活用」の問題の成績が良かったとするなら、さきほどの「基礎的な学習を積み上げていれば、学力調査の『活用』の問題についても十分に対応できる」という仮説は現実味を帯びてくる。



次いで、学校研究ではどのような取り組みをしているのかを、研究主任を交えて話をうかがった。その際、学校から平成17年度と18年度の研究集録をいただいた。しゃれた装丁のそれぞれ90頁前後の冊子である。その中身を拝見した。ていねいに作ってはいるが、正直に言って、どこの学校でも作っている一般的な国語の授業研究収録に近い。そのことは、研究主任も強調されていて、やはりここでも「何も特別なことはしていない」という発言が何度も聞かれた。確かに教科書を中心としたカリキュラムを順にこなしており、構内研究も特別なテーマを立て、特別な体制で取り組んでいるわけではない。平成17年度と18年度は、国語の授業の中に「書くこと」を積極的に取り入れようという研究である。このテーマ

にしても、「読み書き関連学習」としてここ十数年来国語教育界で話題になっていることであり、検定国語教科書にもそれに対応した単元や教材がいくつも載せられている。

したがって、こうしたテーマを掲げて研究に取り組んだから秋田県の学力が向上したとはいえないし、また、秋田県全体がこうしたテーマ設定で一丸となって「読み書き関連学習」を推進しているということでもない。この学校の、「書くこと」を国語科の授業の中に取り入れようという発想は、純粹に目の前の子どもたちの学習状況から立ち上がった研究テーマであり、何も「学力調査」対策ということを目指して設定したものではないのである。「何も特別なことはしていない」という発言は、テスト対策で右往左往したことはないと受け止めるべきだろうし、実際その通りであるに違いない。

たったひとつの学校を参観しただけで結論的なことはいえないが、印象に残ったのは、地道で真面目に、同時に仲間同士で協力し合っている学習に取り組んでいる子どもたちの姿だった。なによりも子どもたちが学校という場が好きで、そこで学び合うことを楽しんでいるということが、学習成立の基本的な条件であることを確認した思いであった。

3) 秋田に学べ

ところで、「秋田に学べ」という車内広告が、2008年4月JR線内のドアの上部に掲示された。広告を出したのは、東京の大手進学塾「栄光ゼミナール」。コピーは「全国学力テストで第一位(小六)の秋田県。少人数制の授業、早寝早起き、予習復習は自宅ですっきり。好成绩を生んだ、秋田の子どもたちの生活習慣に学びたいものです。」である。進学塾が家庭教育に対して心配をする構図は何となく奇妙な印象を受けるが、「学力」の向上は、子どもの生活習慣を含めた全体的なものが必要だということを伝えようとしているのかもしれない。文科省の学力調査がもたらした、秋田現象の一つの表れでもある。

周知のように、PISA調査の後、多くの研究者たちが「フィンランド詣で」をして、そこでの教育事情を日本に紹介してくれた。フィンランド国民の教育観や、教科書の内容、また教員養成の実態など、様々な情報が集められている。これからの日本の教育にとって有益な視点も、いくつかもたらされた。こうした情報を一過性のものとせず、日本の実情に合わせて取り入れていく必要もあるだろう。「フィンランドに学べ」である。

この点で、秋田の場合はどうなのだろうか。まだ性急に結論を出す時期でもないし、おそらくそうすることはあまり意味がないことだろう。だが、進学塾の「秋田に学べ」の広告のように、「生活習慣」や「予習復習」に解消してしまうことには、少なからぬ問題がある。例えば、国語教育の歴史を少しのぞいただけでも、秋田には「生活綴方」という伝統的な作文教育の方法と思想があった。自分たちの生活を見つめそれを文章化することを大事にする姿勢は、今でも秋田各地で地域文集や学校文集を作製する活動の中に生きている。生活実感を書きことばを結びつけるような詩や作文を書くことが、子どもたちの「学力」につながっていたのかもしれない。今後は、こうした様々な視点から、秋田の教育を分析し、またそれを考察していく必要がある。

こう見てくると、「これからの読み書き能力」の育成は、新奇なものを次から次へと追い求めるのではなく足元をしっかりと固めることなのかもしれない。その意味で、秋田県の教育の例は、我々に多くの示唆を与えてくれる。

(府川源一郎)

4. 2 これからの時代に求められる読み書き能力の範囲と内容

(1) 本研究の枠組み

本研究は、平成15年度～平成16年度科学研究費補助金（基盤研究（C））の「国際化、情報化が必要とする新しい読み書き能力の範囲と内容についての研究」（課題番号15530571）を引き継ぐものである。ここでは、海外のPISAの動向、日本の国語教育の歴史的研究、パブリケーション教育の三つの方向から課題に迫ろうとした。その成果は、研究成果報告書にまとめてある。

研究代表者および研究分担者たちは、その成果を受けて、あらたに研究の枠組みを再構築し、また研究の内容と方向を整理した上で、「PISA及び国内国語学力調査の比較を通じた新しい読み書き能力の範囲と内容の研究」という研究題目を設定した。

ここでは、研究の目的と方向とを以下のように考えた。すなわち「21世紀に入り、国際化・情報化がますます進む社会をたくましく生きていくためには、初等・中等教育段階で子どもたちが身につけておくべき新たな『読み書き能力』（リテラシー）の『範囲』（技能・技術）と『内容』（教材内容）の明確化が必要である。本研究は、それを究明するために、従来の国内の学力調査や海外の学力調査（主にPISA）を検討し、明らかになった問題と未解決の問題とを明確にし、その上でこれからの言語教育の方向を指し示そうとするものである。」としたのである。

この研究を推進するため、以下の三点の柱を立てた。

1. 「読み書き能力」の「範囲」と「内容」について、OECD（経済協力開発機構）による2000年のPISA（Programme for International Student Assessment）の結果に対する各国（日本、ドイツ、オーストラリア、アメリカ、スペイン、オーストラリア）の反応や対応、及びカリキュラム・教科書に関する比較研究、
2. 戦後日本でおこなわれた各種の国語学力調査を再検討し、これからの「読み書き能力」の「範囲」と「内容」とを明らかにする研究、
3. 近年アメリカを中心に広がりつつある、読むことと書くことを同時に行う「パブリケーション（Publication）を核とした教育」の可能性をさぐる研究、の3つである。

本研究においては、これら三つの研究成果を相互に照らし合わせることで、はじめて諸外国の単なる模倣にも陥らず、かつ従来の国語の枠組みにも縛られない、21世紀の日本を生きる子どもたちに必要な「読み書き能力」の「範囲」と「内容」を総合的・体系的に明らかにすることが可能になると考え、研究に取り組んだ。

(2) 本研究の成果

上述したように、本研究では、三つの大きな観点から研究を行ってきた。詳細は、それぞれの報告にあたっていただきたいが、観点別の研究成果の要点を摘記すると、以下のようになる。

まず、海外の学力及び学力調査の動向について、である。PISAをめぐる各国の反応・対応を、アメリカ、オーストラリア、スペイン、オーストラリア、ドイツ諸国の最新の動向は、次のようになる。

・アメリカは、国策として独自に読解力向上プログラムを始動し、特に、初等レベルでの読解力強化に力を入れている。

・オーストラリアは、PISA による国内の統一評価推進の動きが、州ごとの独自の取組に制限を与え始めており、どの州でも Literacy と Numeracy のテストを実施している。

・スペインは、PISA の認知度が上がり、学習指導要領も PISA 対応の教育内容となった。また、一言語としてのスペイン語による統一テスト実施が始まった。

・オーストリア、ドイツでは、PISA と並行して、ヨーロッパやドイツ語圏の言語・読解能力のスタンダード設定を目指した調査研究が行われ、初等教育段階の読み書き能力にも焦点が当てられている。

いずれの国々も、PISA およびその背景にあるキー・コンピテンシーの考え方を意識して「読み書き能力」に力を入れている様子がうかがえる。もっとも、その内実は、それぞれの国の抱えている社会的・歴史的な条件の差異や、教育体制の違いなどを考慮に入れて判断しなければならないが、どの国々でも「新しい読解力」の重要性は十分に認識されており、それが具体的に教育内容や教育政策に反映している様子が別袂されている。

次に、日本国内の「学力調査」や入試問題などに関する研究であるが、ここでは、戦後の主要な学力調査の一覧を作製したことが、基本作業としてきわめて重要な仕事として位置づけられる。それぞれもとの「報告書」類に直接当たり直して、問題構成の概要と特徴などをまとめたもので、これによって、戦後行われた各種の国語の学力調査の概要が通覧できるようになった。また、それを全4期に分けて、それぞれの時期区分の特徴を素描できたことも、大きな意義がある。

続いて、この成果をもとにして、学力調査の第1期にあたる戦後直後の学力論議と学力調査の関係を考察した。「学力調査」の実施は、その時々々の教育政策、および学力に関する論議と密接に関係している。そうした関係の一端を描き出した試みである。

さらに、現在中心的な議論になっている PISA 型読解力と、全国学力・学習状況調査との関連、およびその意義を考察した。おそらくこうした考え方は、新学習指導要領の中でさらに具体化され、新しい教育実践も展開されるであろう。そうした現在進行形の状況を照らし出す鮮やかな見取り図を提出することができた。

また、そうした状況を神奈川県という地域の中では、どのように考え、またどのように展開しようとしているのかを、2007 年に行われた全国学力・学習状況調査を分析することにより考察した。局限された地域の調査分析の資料ではあるが、同様の分析と考察が各地で行われ、それが実際の教育実践の転換を促していくものとなるのである。

最後に、近年の高等学校の入試問題を材料に、具体的に現在の「学力」をめぐる問題を照らし出した。「PISA などをふまえて日本の高等学校入学試験問題が前提とする学力観を検討する」というきわめて注目すべき観点が提示され、それが具体的な入試問題の分析と重ね合わされて、示唆に富む論点がいくつか提出された。

この「日本における主要な学力調査の歴史的推移および近年の動向」では、学力調査に関わる様々な論点を総合的に示すことができたように思う。いうまでもなく学習者に確かな学力形成を保障することは、学校教育の根幹である。しかし、それを考えるためには、幅広い視点から様々なアプローチが必要となる。そうした諸点を提示することは、「これからの時代に求められる読み書き能力の範囲と内容」を考えるヒントとなるだろう。

さらに「パブリケーション教育の可能性」を探った。我々がこの実践方法に興味関心を抱くのは、学習者主体の活動がみごとに言語学習として組織されていると考えるからである。もちろんそうした学習方法は「パブリケーション教育」だけではないが、受動型の言語教育ではなく、発信型の言語教育の展望を考えると、時には、「パブリケーション教育」の可能性を視野に入れておいた方がいい。ここでは、アメリカで行われているパブリケーション教育の実態とその紹介、および考察と、NIE 教育と国語学力との関係性を考えた論考とを収録した。こうした、生き生きとした活動的な言語学習の場でこそ、追求的な国語学力は育成されるのである。

(3) これからの時代に求められる読み書き能力

以下では、最近の「リテラシー研究の展開」を概観しながら、本研究の成果を基盤にして、これからの「読み書き能力」を考えるいくつかの視点について述べてみたい。

1 話し言葉と書き言葉

いうまでもなく、人類は、まず話し言葉によるコミュニケーションを獲得した。そのはるか後になって、それを記録する媒体としての文字を手に入れることになる。書き言葉の誕生である。この書き言葉の獲得が人間の文化にとってきわめて重要な転機となったという考え方がある。これを一般に「大分水嶺理論 (Great Divide Theory)」という。茂呂雄二は、大分水嶺理論の主張を、以下のようにまとめている。¹

①ことばには2種類ある。話し言葉と書き言葉である。これら2つの言葉に対応して、社会も個人も二分される。話し言葉は文脈(現前の非言語状況)に依存する言葉であり、書き言葉は文脈を離れることができる。

②思考は2種類の言葉と相関している。2種類の言葉に平行して、2種類の思考様式が存在する。話し言葉は思考を文脈に依存したものに制限するが、書き言葉は脱文脈的な思考を可能にする。

この立場に立つならば、話し言葉よりも書き言葉の方が「優位」にあり、それを身につけることは、近代人として生活していく必要条件だ、とする考えが導き出される。こうした立場からの代表的な著書の一つに、W.J.オングの『声の文化と文字の文化』がある。そこでオングが述べているように、私たちはすでに文字の文化の中に取り込まれており、またそれを駆使した文化状況の中で生きている。オングは、この本で、声の文化と文字の文化の間にある「心性 (mentality)」について鮮やかに描き出した。声から文字へ、聴覚から視覚へ、手書き文字から印刷へ、あるいは声の文化に特有な記憶と語りの方略などをめぐって、それぞれの文化の持つ特性とその差異が語られている。もっとも、オングは書き言葉の優位性だけを主張しているのではない。むしろ、書き言葉文化の中にどっぷりとつかっている私たちの目を、声の文化 (orality) の存在の発見へと向けさせようとしているように思われる。²

当然のことだが、近代学校教育において、基礎学力として 3R' S (reading, writing, arithmetic)、つまり「読み書き算」が重視されてきたのは、暗黙のうちに「大分水嶺理論 (Great Divide Theory)」をその背景に置いていたからである。いうまでもなく、読み書き能力、およびその習熟を中心的な教育内容とする国語教育の営みも、こうした考え方を受

け継いでいたといえるだろう。

しかし、例えば菊地久一が指摘するように、大分水嶺理論そのものが実証不可能な仮説に過ぎないという意見もある。菊地によれば、大分水嶺理論は、西洋の識字観を前提にしており、それに依拠する限り識字の持つ暴力性の根源を暴くことはできないというのだ。³

すなわち、文字を身につけることが無限定に人間性の向上につながるとは言えないのではないかという議論である。こうした見解も視野に入れておく必要がある。というより、近年はそうした考え方の方が主流だと考えた方がいい。この点に関しては、話し言葉と書き言葉との間にあるのは、文化の隔たりと言ってもいいほど大きな溝なのかどうかという点も議論になる。国語教育の向かうべき方向を考えるためには、以上のような問題が実際の教育現場に導入されたときに引き起こされる様々な現象を視野に入れながら、じっくりと考察を進めるべきだろう。そのためには、さしあたって、読み書き能力、すなわち「リテラシー」の概念とその変遷を見ておかなければならない。

2 リテラシー概念の変容

森実は、リテラシーをめぐる論議が盛んにおこなわれた 1980 年代の様相を整理したポラーの発言をひきつつ、リテラシー論議の変化を次のようにまとめている。すなわち「リテラシーやイリテラシーを社会的な文脈からはなれた「純粹」な認知能力にとらえ、社会の経済発展の原動力と見なす観点が弱まり、社会的文脈に大きく左右される総合的能力と捉え、社会の権力関係の結果としてもたらされる問題と見なす観点が強くなった」と。⁴

つまり、「大分水嶺理論」が再検討される気運の中で書き言葉の絶対優位性に疑問符が付され、同時に、学校教育制度を中心とした社会制度そのものの問い直しもおこなわれ始めたという大状況の中で、リテラシー概念自体が変容してきた、というのである。

佐藤学も、リテラシー概念の変遷を検討した論文の中で、同様の見解をさらに詳細に述べている。⁵ それによると、そもそも「リテラシー(literacy)」という言葉は、19 世紀末に教育概念として成立した。それ以前は、literacy に相当する言葉は literature で、読書を通じて形成される「優雅な教養」を意味していた。この後、この「優雅な教養」を表す概念の系譜は「共通教養(common culture)」あるいは「公共的な教養(public culture)」を意味するものへと変化した。一方、19 世紀に学校教育の大衆化にともない「識字」あるいは「読み書き能力」という意味のリテラシー概念が生まれた。この系統のリテラシーは、その後「機能的識字(functional literacy)」あるいは「機能的文盲(functional literacy)」という概念へと発展する。すなわち、機能的識字は、社会的自立に必要な要素だと考えられることになった、という。

続けて佐藤は、近年のリテラシー教育の動向を、ヘンリー・ジルー(『リテラシー、イデオロギーと学校の政治学』(Literacy, Ideology and Politics of Schooling,2001)の分類にしたがい、以下の三つに分け、それぞれの政治的機能を説明している。それは「道具的イデオロギー」「相互作用的イデオロギー」「再生産イデオロギー」の三つである。

「道具的イデオロギー」(instrumental skills)は、例えば 3R'S を基礎技能に求めるような教育観である。これは、読み書き能力を思考や活動の「道具」あるいは「手段」とみる能力観に依拠している。「読み方」「書き方」「スペリング」「算数」を用具教科(instrumentalsubject)と呼ぶような考え方に、それがよくよく表れている。この見方に立て

ば、知識やその知識を活用する技能は、学習者や学習者の経験の外部に道具のように客観的に存在し、学習者や学習者の経験とは無関係に存在するものだけということになる。機械的な反復練習によって技能の定着を求める「道具的イデオロギー」は、社会的効率主義のカリキュラム理論と行動主義の学習理論の所産であり、ユネスコの定義した「機能的識字」という規定も「道具的イデオロギー」の範疇を越えてはいないとされる。

次に「相互作用イデオロギー」に立つリテラシー教育は、知識や技能を学習者と対象世界との相互作用の所産とみなし、知識や技能を社会的構成の産物とみなす。その典型は、リベラル・アーツの教育の伝統に見ることができる、という。ここでのリテラシーの教育は自由主義教育の基礎として位置づけられている。つまり、歴史的伝統を継承する文化的保守主義がその基盤になっているのだ。そこでは、作品(教材)は読み手が心をむなしくして作者の意図を読み解いていくものとして定位されている。

佐藤のここまでの整理に従うなら、従来のが国の「国語教育」はおおまかには、この「道具的イデオロギー」と「相互作用イデオロギー」との折衷によって成り立ってきたということができよう。すなわち初等教育段階では、3R'Sを基礎技能に求めるような「道具的イデオロギー」の教育観を前面に立て、中等教育、あるいは高等教育では「相互作用イデオロギー」に立つ古典的教養と国家的アイデンティティを大事にしてきたということになる。

もっとも、佐藤の紹介によれば、第三の「再生産イデオロギー」という立場がある。ここでは、リテラシーは「文化資本」として定義されている。リテラシー教育は、家族の保有する文化資本、学校が社会との交渉において機能させる「象徴権力」としての文化資本の再生産過程であり、階級、人種、性の差異が対立と葛藤を呼び起こし、差別と抑圧と排除をめぐって抵抗と闘争が組織される過程だとされる。この「再生産イデオロギー」によるリテラシー教育のアプローチは「批判的リテラシー」(critical literacy)の形成という課題につながる。いうまでもなく、パウロ・フレイレの仕事が、この立場の代表的な例である。著書である『被抑圧者の教育学』には、豊かな成果が満載されており、その考え方は、邦訳を通して広く知られ、日本の識字教育にも大きな影響を与えている。⁶

3 OECDによるリテラシー概念とPISA調査

現在のポスト産業主義社会では、どのようなリテラシー教育が要請されているのか。それを考える手がりの一つにOECD(経済協力開発機構: Organisation for Economic Cooperation and Development)による「キー・コンピテンス(key competences)」の研究がある。⁷

これも前述した佐藤の論文の紹介によると、OECDの「コンピテンス」のモデルは全体的で力動的な概念とされ、複雑な要請に成功的に応答する知識や技能や態度を包括するものと定義されている。そしてグローバル社会における「機会の不平等」「急激な社会と技術の変化」「経済と文化の世界化」「個人と社会の多様化と競争と解放」「価値規範の変化」「貧困と抗争」「エコロジーの世界化」「新しい様式のコミュニケーションと疎外」などの社会的な変化と課題に答えることが求められ、「自立的に行為し」「相互作用的に手段を活用し」「多用な人々と共生する」能力として定義されているという。

3R'Sの概念規定に比べて、リテラシーのとらえ方方が大きく裾野を広げている様子が

よくわかる。もちろん、ここで挙げられた能力の育成を、すべて言語教育だけが引き受けることはできないだろうし、実際、それはかなり難しい。しかし、言語の教育はそうした大きな目標に向かってすすんでいく必要がある。

このような基本姿勢に基づいて作成され、実施された調査の一つに OECD の PISA 調査 (Program International Student Assessment) がある。^{*8} この調査は、学校で学習した教科内容の理解度や定着度をみるよりも、子どもたちが将来社会に参加したり、生活をしていく力をどの程度身につけているかを国際比較したもので、「常に変化する世界にうまく適応するために必要とされる新たな知識や技能は、生涯にわたって継続的に習得していかなければならない」という生涯学習のダイナミックなモデルに基づいている。ここでいわれている継続的な学習の基礎となるのが「読解力 (Reading Literacy)」「数学的リテラシー (Mathematical Literacy)」「科学的リテラシー (scientific knowledge)」で、そのうち「読解力」は、次のように定義されている。

「読解リテラシーとは、自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発展させ、効果的に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、熟考する能力である。」

このように定義された「読解力」のうち「情報の取り出し (Retrieving Information)」「テキストの解釈 (Interpreting Text)」「省察と評価 (Reflection and Evaluation)」の三つの領域がペーパーテストによって測定された。調査結果が国際比較されたこともあり、また「読解力」については 2000 年度調査と 2003 年度調査結果との経年比較が 2004 年末に大々的にジャーナリズムによって発表されたせいもあって、国別成績のランキングや「読解力低下」の指摘が、我が国の教育政策の方向と直接関連させて議論されたことは記憶に新しい。

この PISA の定義した「読解力」は、読むべき対象として、物語、論説、推理などの散文形式の「連続テキスト」と同時に、表、図、ダイアグラムなど散文とは別の方法で情報を提供する「非連続テキスト」をも取り込んでいること、および「効果的に社会に参加する」という社会的、文化的、政治的な関与の段階までを「読解リテラシー (Reading Literacy)」の中に位置づけていることが、従来 of 国語教育で主流だった短い単一のテキストを丹念に読むような「読解」概念とは大きく異なっている。

我が国の国語教育も、これからはこうした「読解リテラシー」の育成を念頭に置きながら展開することになるだろう。

4 メディア・リテラシー

前項で、現代の社会構造の変化に伴い、リテラシーの概念が拡張してきたことを見てきた。とりわけ、現代社会においては、われわれは多様なメディアに取り囲まれ、感覚や感情、あるいは認識作用までもが、大きな影響を受けている。いうまでもなく生活の中では、文字情報も重要な伝達手段だが、それ以上に映像や音声、それも動画や複合的な音響が身の回りに氾濫し、またそれらを受容するだけでなく、発信する側に回る機会も増えている。こうした高度情報化社会ともいべき環境の中でわれわれは生活しているのだ。このような社会では、単に文字の読み書きだけではなく、様々なメディアを読み解いたり主体的に使いこなしたりするようなリテラシーを身につける必要が生まれてくる。この能力が、メディア・リテラシーである。日本語では、情報活用能力と言い換えられることもあるが、実際にはそれよりも広い概念として使われている。

いうまでもなく戦後の国語教育実践の中でも、こうした能力を開発することの必要性は、早くから感じられていた。例えば、1951(昭和 26)年改訂の「小学校学習指導要領国語科編(試案)」には、次のような文言が見られる。「新しい教育課程の考え方では、社会においてわれわれはどんな言語生活を営むかを考え、その必要に応じることができるような能力をつけようとしている。われわれの大部分が社会生活をしていく上に、読むのはまず新聞であり、聞くのはラジオである。映画も現代生活において重要な地位を占めている。ところが過去においては、こうした新聞や、ラジオや、映画の学習を指導することは、国語の教育課程の中には、はいつていなかった。最近ではそれが、国語の教育課程の一部分を占めるようになってきた。」

つまり、社会生活をしていく上で必要な言語生活として新聞やラジオ、映画などを見たり聞いたりする能力を国語学習の中で育成することが意図されていたのである。この方向に沿って国語教科書にも、脚本やシナリオの読み方書き方、宣伝文の作り方、会議の進め方、電話のかけ方、放送の仕方、劇の演出などに関する教材が掲載された。また、実際に教室の中で国語の授業として、そうした学習活動がおこなわれたのである。しかし、多様なメディアを国語学習として取り上げる学習は、十分な成果を上げられないうちに、学力低下などの声を受け、国語教育の主張も言語活動主義から言語能力主義へと変わっていった。平行して教科書からも、新聞やラジオ、映画などを正面から扱うような教材が姿を消していった。

しかしこのように様々なメディアを取り扱う教育自体が全く消えてしまったわけではない。国語教育以外の分野のなかに発展的に解消していったと考えることができる。それは「放送教育」「視聴覚教育」「教育工学」などの分野である。これらの教育分野は、それぞれの研究団体も組織され、独自の研究成果を積み上げ、研究を深めていった。

もっともこれらの教育分野の存在意義は、各教科の教育内容を効果的に伝達するためだと考えられがちだったように思われる。つまり、メディアの特性を踏まえてその運用を効果的に行うような学習活動はおこなわれていたが、それぞれのメディアが学び手の認識形成にどのように関わるのかを各教科の内容と深く関わらせて、正面から問題にしていたとはいいいにくい。

少なくとも国語教育の中では、そうした各種のメディアをめぐる教材が教科書などに取り上げられ、本格的に実践研究されるような気運は盛り上がりなかった。情報化社会の到来が話題になり、それに対応するような教育の方向を示唆する提言や、先進的な実践は散見されたものの、国語教科書に載せられている静的な文章を解読していくような教育方法からはなかなか脱却できなかつたのである。

5 メディア・リテラシー教育の展開

メディアそれ自体をめぐっての考察は、ヴァルター・ベンヤミンの『複製技術時代の芸術』1970年やM・マクルーハンの『メディア論:人間拡張の諸相』1987年が翻訳紹介され、また日本でも吉見俊哉の『メディア時代の文化社会学』が1994年に、また大澤真幸『電子メディア論』が1995年に刊行されるなど、現在進行形で急展開する情報化社会を背景に、様々な論議がなされてきた。しかし、そのような新しい知見を全面的に教育の世界に取り入れることについては、若干の足踏みがあったといえるだろう。

しかし、1990年代に入ると、海外でのメディア教育の様子が本格的に日本に紹介され始める。例えば、カナダ・オンタリオ州教育省編／FCT(市民のテレビの会)訳『メディア・リテラシー マス・メディアを読み解く』が日本で刊行されたのは、1992年である。カナダでは、学校教育の中で組織的にメディア・リテラシー教育を進めるための準備が整えられていた。この本には、メディア・リテラシーに関する8つの基本概念があげられている。順に取り上げてみると、次のようになる。⁹

- 1、メディアはすべて構成されたものである。
- 2、メディアは現実を構成する。
- 3、オーディエンスがメディアから意味を読み取る。
- 4、メディアは商業的意味を持つ。
- 5、メディアはものの考え方(イデオロギー)と価値観を伝えている。
- 6、メディアは社会的・政治的意味を持つ。
- 7、メディアの様式と内容は密接に関連している。
- 8、メディアはそれ独自の芸術様式を持っている。

おそらくメディア・リテラシー教育において、最も重要な概念だと思われる「メディアはすべて構成されたものである」という命題は、既にここに提出されていた。この本で取り上げられた各種メディアは、テレビ、映画、ラジオ、ポップミュージックとビデオクリップ、写真、プリント・メディア、クロス・メディア研究であった。続けて、テレビドラマや広告などを批判的に視聴するためのテキストである『Study Guide メディア・リテラシー【入門編】』2000・鈴木みどり編、が、刊行された。

一方、1993年には、国産テレビ・アニメーションを分析した『メディア文化と〈物語受容〉—仕掛けられたテレビ・アニメーション』が刊行され、それまで十分に手がつけられていなかったアニメーションの分析手法が示された。¹⁰

ところで、メディア・リテラシーという用語が一般にも知られるようになったのは、2000年に岩波新書の一冊として刊行された菅谷明子の著書『メディア・リテラシー』の力も大きかった。「世界の現場から」という副題から分かるように、イギリス、カナダ、アメリカなどで行われている「メディアを批判的に理解していく能力」の育成を目指した様々な取り組みを紹介した仕事である。もっとも、日本でも戦後直後に、国語教育の中でこうした能力の育成についての試みが行われてきたものの、それが十分に定着しなかったことは前述した通りである。

しかし、現在では終戦後当時とは情報化の規模も、またマスコミュニケーションの与える影響の大きさも、格段に大きくなっている。したがって、そうした情報に振り回されずに、批判的に受けとめる能力もますます必要になってきている。さらに、情報を一方的に受容するだけでなく、主体的に情報発信をする能力も求められている。情報機器が身近なものになり、それを使いこなす必要が生まれているのだ。こうした状況においてメディア・リテラシー的な考え方を育成することは、国語教育にとっても不可欠の課題である。

こうした状況に対応して、国語教育実践の立場からも、『総合的学習に生きる広告の読み方・生かし方』(金子守／1999)や『メディア・リテラシーを育てる国語の授業』(井上尚美・中村敦雄編／2001)に続き、『国語科メディア教育への挑戦』全4巻(編集代表・井上尚美／2003)『メディア・リテラシーを伸ばす国語の授業・小学校編』(児童言語

研究会／2005)『中学生と学ぶメディア・リテラシー』(児童言語研究会／2006)などメディア・リテラシーの実践事例集が、次々と刊行されている。また、「文化的アプローチによる国語科メディア学習プログラムの開発」という観点から出版された、『自己認識としてのメディア・リテラシー』(松山雅子編著／2005)は、国語科メディア学習の10のステップと実際の学習に使えるワークシートを開発して具体的に提示している。

このような動きを受けて、小学校・中学校用の検定国語教科書にも、メディア・リテラシーに関する教材が登場し始めた。おそらくこうした傾向は、これからますます盛んになって行くにちがいない。それはほかならぬわれわれが高度情報化社会に生きているゆえにはあるが、言語教育の可能性をさらに模索して上でも、「メディアとしての言語」の教育のさまざまな可能性を考え、またそれを探求する必要があるだろう。

*

こうしてみると「これからの時代に求められる読み書き能力の範囲と内容」は、時代の変転にしたがってさらに変化していくことと思われる。しかし、言葉が人間にとって不可欠のメディアであることは疑いえない。それが、一人ひとりの学習者の主体形成に如何に関わっていくことができるのかを、さらに追求していく必要がある。

(府川源一郎)

-
- *1 茂呂雄二 1988『なぜ人は書くのか』東京大学出版会
 - *2 W. j. オング 1982／邦訳 1991『声の文化と文字の文化』藤原書店
 - *3 菊地久一 1995『識字の構造—思考を抑圧する文字文化』勁草書房
 - *4 森実 1991「リテラシー研究の動向と課題—認知能力論から権力関係論へ」『国際識字年 10 年と日本の識字問題』日本社会教育学会編 東洋館出版
 - *5 佐藤学 2003「リテラシーの概念とその再定義」『教育学研究』第70巻第3号 日本教育学会
 - *6 パウロ・フレイレ 1970／邦訳 1979『被抑圧者の教育学』亜紀書房
パウロ・フレイレ 1973／邦訳 1982『伝達か対話か—関係変革の教育学』亜紀書房
パウロ・フレイレ 1970／邦訳 1984『自由のための文化行動』亜紀書房
 - *7 ドミニク・S・ライチェン ローラ・H・サルガニク編著 2003／邦訳 2006 立田慶裕【監訳】今西幸蔵・岩崎久美子・猿田祐嗣・名取一好・野村和・平沢安政【訳】『キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして』明石書店
 - *8 『生きるための知識と技能—OECD 生徒の学習到達度調査(PISA) 2000 年度国際調査報告書』2002 国立教育政策研究所編 ぎょうせい
『生きるための知識と技能②—OECD 生徒の学習到達度調査(PISA) 2003 年度国際調査報告書』2004 国立教育政策研究所編 ぎょうせい
『生きるための知識と技能③—OECD 生徒の学習到達度調査(PISA) 2006 年度国際調査報告書』2007 国立教育政策研究所編 ぎょうせい
 - *9 カナダ・オンタリオ州教育省編／FCT(市民のテレビの会)訳 1992『メディア・リテラシー マス・メディアを読み解く』リベルタ出版
 - *10 島山兆子・松山雅子 1993『メディア文化と〈物語受容〉—仕掛けられたテレビ・アニメーション』楡出版、続編とも言うべき本に、同じ著者たちによる『物語の放送形態論—仕掛けられたアニメーション番組』2000 世界思想社、がある。また、羽田潤『国語科教育における動画リテラシー教授法の研究』2008 溪水社 は、そうした基盤の上に立って国語科の教授法の問題に迫っている。

資料 横浜市学力調査関連資料

ここには、地域で継続的に行われてきた「学力調査」の例として、横浜市の学力調査を資料として取り上げる。

小学校は「横浜市標準学力診断検査」。1949年度以来、今日まで継続。1956年以降「聞く」を廃止。2003年度は「言語についての知識・理解・技能 30点、書くこと 30点、読むこと 40点、関心・意欲・態度二問」。

中学校は「横浜市中学校診断テスト」という名称で、1950年開始。県下で先行して実施されていた「ア・テスト」は1953～97年度まで高校入試の選抜資料だったが、それが廃止された現在、「診断テスト」は実質的に進路指導の参考資料の一つになっている。2002年度は「聞き取り 5点、言語事項 15点、読むこと 25点（古典 5）、作文 5点」。採点された解答用紙の返却時に個人票と自己診断確認用紙で自己評価ができる。

以下に掲げる資料は、次のような経緯で、本報告書に掲載することになった。

まず、「資料 1」である。資料 1 の「横浜市標準学力診断検査(小学校)からみる学力問題」は、平成 16 年度の横浜国立大学大学院教育学研究科で府川源一郎が担当した「国語教育法講義」の中で、戦後の学力調査について触れた際に、岸田薫氏から提出された報告の一部である。岸田氏は、横浜市の小学校の教員で、平成 16・17 年度に横浜国立大学大学院に現職派遣という形で在籍した。

本資料には、もとの調査問題から直接コピーした具体的な資料なども添えられていたのだが、それはカットした。したがって、文中に「資料-1にあるように」などという文言も見えるが、実際の添付資料は、ここには掲載していないことをご了解いただきたい。岸田氏の資料は、学習指導要領の改訂時期をポイントとして、調査内容の変化を見ていくという方法が取られている。

また、「資料 2」の『『横浜市中学校診断テスト』『横浜市学習状況調査』の変遷』は、平成 19 年度に横浜国立大学大学院教育学研究科に提出された、三藤敏樹氏の修士論文「公立中学校におけるカリキュラム・マネジメント—国語科を例として」の一部である。本文は、182 ページに大部の資料が附いた浩瀚なものであるが、その一部を公開していただいた。ここに抜き出した横浜市の中学校診断テストについては、やはり平成 16 年度の横浜国立大学大学院教育学研究科で府川源一郎が担当した「国語教育法講義」の中で、戦後の学力調査について触れた際に、報告したレポートがもとになっている。当時三藤氏は、横浜市派遣の一年間の内地留学生という肩書きで、府川の授業に参加していた。

学力調査問題の古いものについては、保管が十分でなく、資料の入手には困難があったが、それを克服して分析にあたっている。貴重な資料の収集とその考察になっている。

横浜市の小学校の学力調査は、戦後直後から、継続的に行われているが、それを通時的に検討した仕事はまだないように思われる。今後、そうした研究の手がかりになれば幸いである。

(府川源一郎)

横浜市標準学力診断検査(小学校)からみる学力問題

1 学力検査のはじまり

昭和 24 年度に、横浜を会場として、全国都市小学校長会結成準備会を兼ねた大会が開催されることが決定された。そこで、その主題として何を取り上げるかということが問題となり、横浜市教育研究所に相談したところ、「国語と算数の学力検査を行ない、それと同時にその知能との関連を見るというようなものではどうか」^{*1}とヒントを与えられた。当時も、学力低下が言われていたが、実際の姿が見えなかったということから、横浜市は、学力検査の実施に踏み切ったのである。『横浜市標準学力検査史誌 (1)』には、以下のように述べられている。

当時、児童の学力は戦中戦後のあらゆる悪条件により、はなはだしく低下しており、教育にたずさわるものも然らざるものも等しく憂えているところであった。しかし、何が、どれほど低下しているかというほんとうの姿は、的確につかみ得ていなかった。まだどこでも調査したことがなく、したがってどこからも報告も発表もなかったので、正体の知られないばく然とした「大きな憂慮」として、暗い日本における暗影の一つともいうべきものであった。この憂慮や暗影を払う対策を立てるには、その以前に正体を明きらかにしておかなければならない。何故なれば、新教育は「個性の完成」を目ざし、「学ぶものは児童である」と叫んでいる。どうしても児童の実態をつかんでいなくては、教育計画を立てることはできないのである、とくに新らしく要求されているカリキュラム構成の上から言っても、その根本となる大切な要件なのである。

しかし、計画段階で議論になった点がある。それは、平均以下の学力であることが明らかになった学校及び学級担任の問題である。この点についても、同史誌から抜粋してみる。

被検対象となった学校や学級の担任教師の立場を考えると、実に微妙なものがあると思われることである。調査結果が発表されたばあい、幸いにして全市平均より高い位置を得た学校や学級は問題はないが、平均以下の校長や学級担任教師はどういうことになるかという不安であった。当時、戦争による教育の長い空白のため、自校児童の学力に自信を持ち得る校長や教員は一人もいないにちがいない。それだからこそ、この調査にいよいよ深い意義があるのだということはわかっていても、結果が公表されるという不安は解消されない。

この点に関しては、本検査は全市水準・地域差・職業別差等による統計を出すものであり、個々の学校や学級の成績を明らかにするものではないとの確認がされ、同時に、取り扱いには細心の注意を払うことで解決された。^{*2}

*1 横浜市教育研究所長 杉山彦一郎 氏による助言。開所して間もない頃であったが、すでに全国各地の教育研究所との連絡がとれており、かなり国内の情勢に通じていたようである。

*2 市内 90 校を 11 の区割りにし、乱数表によって無作為に 11 校を抽出。

このようにして学力検査の実施は決まったが、科学的根拠をもった問題作成や統計学に基づく処理の仕方についての素養のある者や経験者がいないという問題があった。そこで、国立教育研究所教育技術部長の久保舜一氏の指導のもとに、作問および実施・処理が行われることになった。これについては、『学力調査と知能検査 (2)』に詳述してある。前述したような教育の現状把握については、同趣旨のことを久保氏も本書の中で述べている。

すべての事業と同じく、教育もまたこれを行うにあたっては、まず現状がわかっていないくは、立案のしようがない。すなわち教師の実力や人数や生活状況や、諸施設の整備状況なども知らなくてはならぬが、とくに生徒の学力進度が明かになっていないくは授業計画は立てられないのである。終戦後社会的変動がはなはだしく、それにつれて全般的な学力低下が強くさげばれているが、ただそういうだけでは何の得るところもない。学力低下をいうならば、その程度と方向が質的量的にたしかめられていないくは、実践的に意味をなさない。この組織的な実状調査ははなはだ必要なことであるにもかかわらず、今までほとんど行われていなかった。本調査はこの測定を本格的にこころみるものである。

以下に、昭和 23 年度学力検査の輪郭を示す。

- i 目的 横浜市小学校生徒の学力および知能の一般的傾向を見ること。
結果から、学力を中心とするいくつかの教育上の問題を分析すること。
- ii 実施科目 算数・国語・知能検査
- iii 対象 横浜市小学校生徒5.6年生約31000余名から、5.6年生各1000名ずつ、計2000名。
層化無作為抽出法(※2)によって抽出した標本校11校の生徒。
- iv 標本との比較対照例
東京都 5年生257名、6年生260名、計517名。
層化無作為抽出法によって抽出した標本校7校の生徒。
神奈川県下の他の特長ある地区各1校ずつから、5.6年生各50名ずつ、計500名。
- v 実施日 昭和24年2月23日～2月26日

次に、国語の問題作成における基本的な考え方についてまとめてみる。

- I 全般的事項
 - 1 「読み書き能力調査委員会」が作製した国語学力検査のうち、小学校第4学年～6学年のものをそのまま使用。
 - 2 学年の終わりににおける学習効果が、昭和22年度試案学習指導要領国語科編にかかげられた目標に到達している場合を標準とする。ただし、以下の点においてはこれと異なる。
 - ① 指導要領では、「読み方」「書き方」「作文」「話し方」の活動が挙げられているが、本検査では「読み方」に限る。
 - ② 本検査では「読み方」のうち、文章理解と漢字を含む語の認知(よみ)、漢字を含む語の想起(かきとり)の3部構成とする。
 - ③ 問題作製時には、国語教科書の[下]はできていなかったため、[下]の内容ははぶく。
- II 「文章の理解」の問題について
 - 1 問題文の選択

- ① 教科書に引用されている文の著者の作品の中から、引用箇所の前または後ろの部分をとる。
 - ② ①ができない場合は、同じ著者の他の作品の中から教科書の引用文と同じ傾向のものをとる。
 - ③ ①・②の条件に適する文章の中で、さらに250字～360字の一区切りのうちに、その学年にふさわしい、まとまった意味と問いを五つ以上含むものを選ぶ。
 - ④ 各学年二つの問題文。それぞれ違った性質のものが望ましい。
- 2 一つの問題文に五つの設問。問いの性質はおおよそ以下のもので、これらの中から学年にふさわしいものを選ぶ。
 - ① 文全体の意味を大づかみにすること。
 - ② 文の筋を考えながら読むこと。
 - ③ ことばやパラグラフをその筋にそった意義で理解すること。
 - ④ 表現及び内容について思考し判断すること。
 - 3 符号だけで答えられる答え方にする。
 - 4 個人差の弁別がしやすい設問にする。
 - 5 全体の正答率平均は、予備実験で約50%。

Ⅲ 「語の認知(よみ)」の問題について

- 1 問題語の選択
 - ① 各学年の新出文字を含む語(教科書のとおりの)の中から、普通の生活では読むことができればよい文字を選ぶ。
 - ② 4・5・6年用としてそれぞれ147語、79語、63語の中から、35語、35語、30語を選ぶ。さらにその中から予備実験によって、各学年15題ずつ選ぶ。
- 2 地方のなまりとして明らかに認められるものは正答とする。

Ⅳ 「語の想起(かきとり)」の問題について

- 1 問題語の選択
 - ① 各学年の新出文字を含む語(教科書のとおりの)の中から、普通の生活で漢字で書くことが望ましい文字群を選ぶ。よみと重複しないようにする。
 - ② それぞれの語の意味が明らかになるような文脈の中で、書き込む形にする。
 - ③ 4・5・6年用としてそれぞれ147語、79語、63語の中から、25語、25語、20語を選ぶ。さらにその中から予備実験によって、各学年10題ずつ選ぶ。

ここに挙げた問題作成についての基本的な考え方から、標準検査としての信頼性・妥当性をかなり重視していたことがうかがえる。また、問題文や問題語の選択にも慎重である。学習指導要領に掲げられた力を国語科の学力ととらえ、教科書にそったものに作ってある点も注目すべきところであろう。資料-2は、実際に使用された検査問題である。5年生には4と5とAを、6年生には5と6とBとを課した。つまり、当該学年のものと前学年のものとが課せられているのである。書字・読字についても、両学年に全く同じ問題(5年生に該当する問題)が出題されている。

以上が、問題に関する報告であるが、本検査を実施するに当たり、国立教育研究所は、いくつかの調査票を各校に配布している。その中から数種類の調査票を資料-3として載せてある。①②は、層化無作為抽出のために使用されたもので、市内の小中学校すべてに配布された。③は、標本になった生徒の担任が記入するもので、裏面に算数・国語・知能検査の得点記入欄が印刷されていた。④は、標本生徒を含む学級担任がどこまで授業をしていたかを調査するためのものである。

これらの調査票を見ると、随分と細かい質問項目が設定されているように思う。そこから真に検査に必要であるという理由だけではないようなものを感じはしないだろうか。

それでは23年度の検査のまとめとして、結果について簡単にふれておきたい。

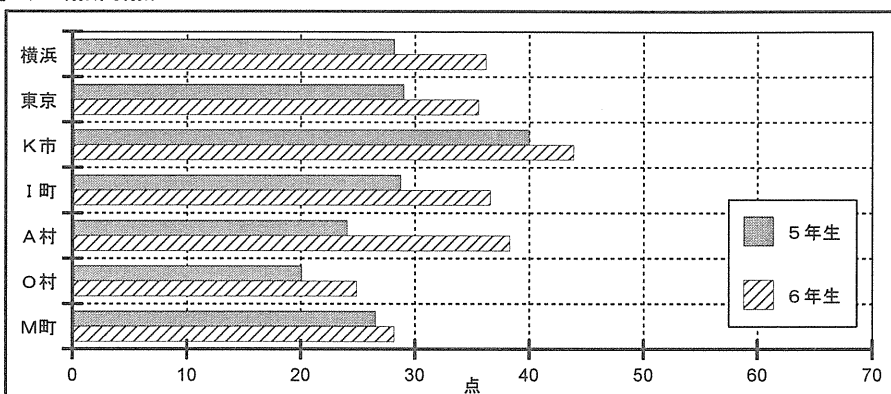
【国語科内容別平均点】()の数字は満点

	文章理解(10)	読字(15)	書字(10)
5年前	4.24	9.05	3.75
5年現	4.22	4.56	2.39
6年前	5.74	8.36	3.39
6年現	6.20	9.35	2.89

- 文章理解能力は、学年が上がるにつれて上がる。
- 読字は比較的よくできている。
- 書字能力は若干低めである。

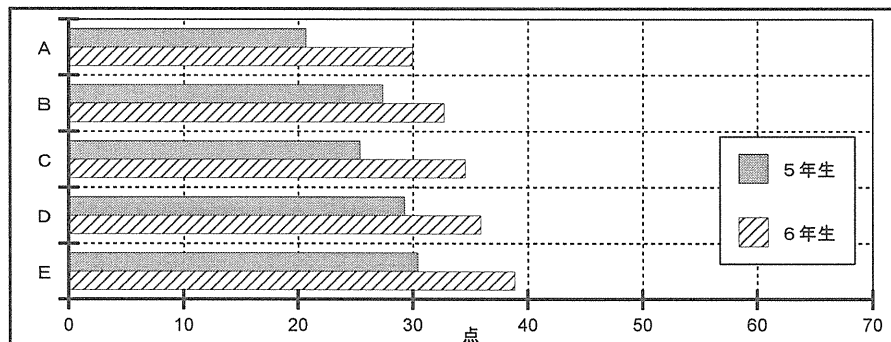
【国語科 比較対照地域別平均点】(70点満点)

	5年生	6年生
横浜	28.21	36.20
東京	29.03	35.54
K市	40.00	43.90
I町	28.80	36.60
A村(農村)	24.10	38.30
O村(山村)	20.10	24.90
M町(漁村)	26.60	28.20



【横浜市内5地区別平均点】

	5年生	6年生
A地区	20.71	29.98
B地区	27.41	32.71
C地区	25.43	34.56
D地区	29.31	35.91
E地区	30.45	38.86

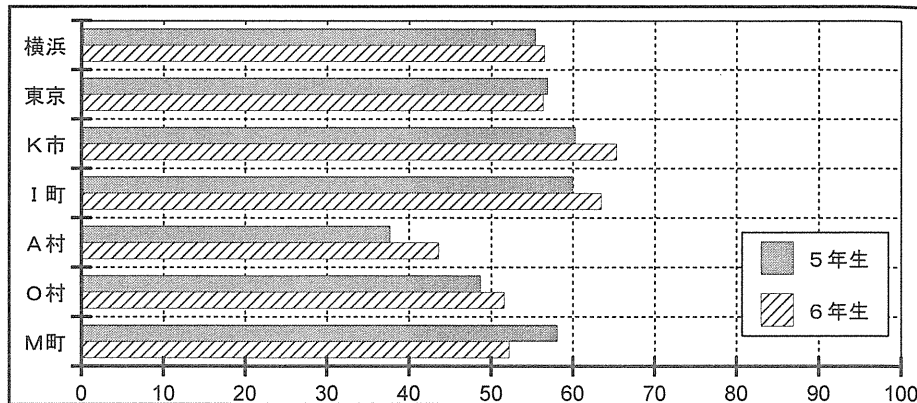


- 比較対照地域別にみると、K市が際だって優れているといえる。横浜・東京・I町については同等と考えてよいだろう。農村・山村・漁村は、比較的学力が低いといえる。
- 資料-1にあるように、横浜市内のA地区は農業地域、B地区は工業地域である。アルファベット順に民度（人々の生活程度）が高くなっており、それにもなって学力も高くなっているといえる。
- 比較対照地域別と市内5地区別の二つのグラフは同じ傾向を示しているといえ、都市部に近いほど優れている結果となった。

そのほか、男女別では5・6年とも女子の方が優れていることも報告されている。また、知能検査とのかかわりについては、学力検査相互の相関が最も高く、次いで知能検査と国語検査、最も相関が低いのが知能検査と算数検査であるとされていた。

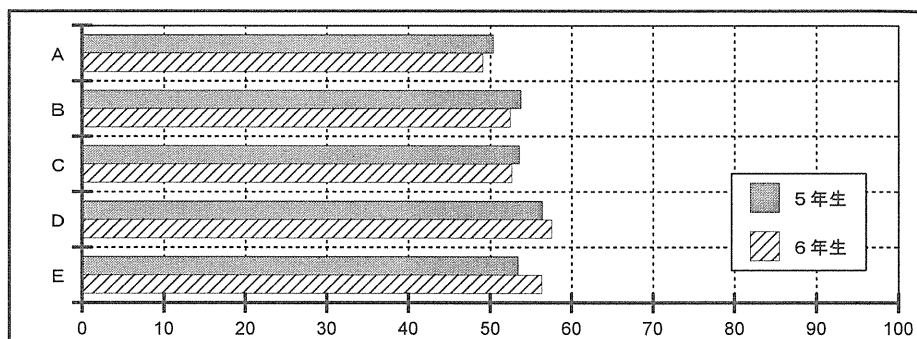
【知能検査 比較対照地域別平均値】

	5年生	6年生
横浜	55.37	56.53
東京	56.90	56.36
K市	60.32	65.36
I町	60.02	63.50
A村(農村)	37.70	43.64
O村(山村)	48.74	51.62
M町(漁村)	58.10	52.22



【横浜市内5地区別平均値】

	5年生	6年生
A地区	50.42	49.10
B地区	53.78	52.46
C地区	53.60	52.64
D地区	56.42	57.56
E地区	53.42	56.36



○ 知能でみると、A村がやや低いこと以外には、大差はないといえる。これは横浜市内5地区の比較でも同様で、学力検査のグラフとの大きな違いといえる。

本検査では、1年後に同様の検査を追実験として行い、学力の推移について調査している。算数に関しては学力低下、特に計算力の低下が報告されているが、国語では学力低下は見られないという結果であった。

2 標準学力検査の継続実施

昭和23年度学力検査は国立教育研究所の久保舜一氏を中心となって行い、昭和24年5月初旬には、全国都市小学校横浜大会での報告も終わった。大会のための学力調査は終わったが、「これだけで終わらせたくない」、「毎年この調査を行うことによって、横浜市の教育が促進される」「横浜市の教員の力で独り立ちできるようにしなければならない」等の意見が数多く出されたことを受け、昭和25年度以降も継続実施されることとなり、現在に至っている。

しかしながら、継続実施が決まってからの50年あまりの検査問題をすべて見ていくことは難しい。そこで、いくつかの年度にしぼって実際の問題とそのねらいをみていきたいと思う。学力検査の問題は、学習指導要領を基準にして作問しているので、指導要領が改訂され、完全実施された翌年のものを基本とすることにし、学年はちょうど真ん中の学年という意味で4年生の問題の一部を扱うこととする。

3 昭和25年度

実施問題は、資料-4。横浜市の教員自らの手によって作られた最初の問題である。昭和26年度・27年度にも、この問題がそのまま使用された。

i 学 年 4・5・6年生

- ii 教科 国語・算数
- iii 実施日 昭和26年2月16日
- iv 構成 読字15点 書字15点 語句15点 文章理解15点 60点満点

昭和22年度文部省試案学習指導要領国語科編の目標ならびに中間発表における能力表により、分析を行い、評価できる範囲の検討を行った。

問題は易しいものから難しいものへと等間隔に配列。各部門につき、最低通過率5%～最高通過率95%の間に均等に分散しているように考案。

v 問題作成方法

読字…教科書中心に、その頻度と分散度を調べ、日常生活によく使われるような文字にも意を含めて抽出し、本テストの4倍からの語につき検討し、予備テストの結果を見て、各学年15題を抽出。

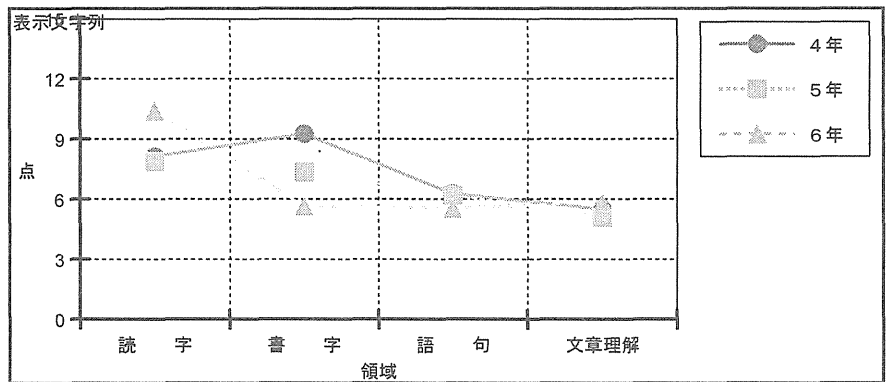
書字・語彙…読字と同様。

文章理解…400字見当の文章で、しかも模範的な文章であり、問題の含まれている、学年に相当した文章を選択。文意、文段、部分の吟味等各方面に渡って力が見られるように問題を構成。

【領域ごとの平均点(それぞれ15点満点)】

	4年	5年	6年
読字	8.12	7.87	10.40
書字	9.25	7.33	5.64
語句	6.27	6.19	5.55
文章理解	5.49	5.09	5.83

- 各学年とも、読字が最もよくできている。特に6年は目立ってよい。



なお、昭和26年度からは「標準学力検査の手引」が添えられるようになり、その中の「本検査の特長」の項には、以下のように書かれている。

特に、結果が正常分配曲線を描く事が標準検査の第一条件であると考えて特別に考慮を払った。その為、当該学年に学習しつつある事項のみならずその前学年及び学習の発展した場合の問題をも多く入れて、0点も満点も取り難い様、乃ち能力の低い児童にも高い児童にも十分な学力の概観が得られる様にした。

4 昭和28年度～35年度

検査を始めた当初は、検査方法や得点配分、領域設定等が毎年少しずつ変わっていた。おそらく、試行錯誤の時期だったのだろう。どのような形で行うことが、最も適切に児童の学力を測ることができるのか、いかにして客観性や妥当性を高めていくか、日々研究を重ねていたに違いない。そこで、特に指導要領の改訂とはかかわらない時期ではあるが、年度を追ってその姿を、いくつかの観点にそって簡単にまとめてみた。

(1) 問題作成

S25 年度	4・5・6 学年用の問題を新規作成
S26 年度・S27 年度	S25 年度版をそのまま使用
S28 年度	3・4・5・6 学年用の問題を新規作成
S29 年度	1・2 学年用の問題を新規作成 3 年以上は若干の修正
S30 年度	6 年以外の問題を若干修正
S31 年度	全学年新規作成

＜この年以降、毎年問題を作りかえることとなる＞

(2) 領域・問題配列

S28 年度 「聞き方」が新たに加えられる。

「聞き方」のテストでは、読みの速さや息つき箇所指定など、客観性を保つための細かな指示があったが、テストの読み方によって成績がかなり左右された。そのため、ラジオを利用する以外に全市的標準を得ることは難しいと判断され、28 年度から 30 年度までの 3 年間は実施していたが、31 年度からは廃止となった。聞き方の問題は、資料-5 を参照のこと。

S31 年度 「語法」が新たに加えられ、「語句・語法」となる。

問題配列が変わり、全学年とも「文章理解」をいちばんはじめにおく。

(3) 市外校・私立校への頒布

昭和 35 年度、初めて市外校・私立校にも、学力検査の参加を呼びかけた。その結果、35 年度は 49 校 21453 名の参加があった。市外校・私立校の参加は 37 年度まで続き、36 年度は 50 校、37 年度は 47 校が参加したという。呼びかけの際に各校に配布された文書には、学力検査の性格について、以下のように書かれている。

このテストは、概観テストであって、児童の学力の相対評価を目的としていますが、診断テストとしても、利用できるようにくふうしています。

このテストは

- 1 学年末成績評価に資することを最大の目的としています。
- 2 指導要領に準拠して、指導内容の分析を重視しました。（以下 3, 4 と続く）

(4) 得点配分

昭和 28 年度からの得点配分は、右の表のとおりである。28 年度は文章理解に重点が置かれていることが分かる。また、33 年度では、低学年で語句・語法を重視、高学年で文章理解を重視というように、発達段階に応じた得点配分をしていると考えられる。

領域		年度					
		28	29.30	31	32	33.34	35
一	聞き方		10	-----	廃	止	-----
	読字		20	20	20	20	20
二	書字		20	20	20	20	20
	語句・語法		20	30	30	40	30
年	文章理解		30	30	30	20	30
	総得点		100	100	100	100	100
三	聞き方	10	5	-----	廃	止	-----
	読字	15	10	20	20	20	20

昭和 29 年度だけは、総得点が低学年と 3 年以上で異なっている。3 年以上は粗点をそのまま得点にしているが、低学年はウエイトをかけて 100 点満点にしているとのことである。「聞き方」「読字」「書字」「語句・語法」は粗点×2 点、「文章理解」は粗点×3 点で計算されている。「聞き方」だけが 5 問あり、そのほかは各 10 問ずつの設問となっている。

四 年 生	書字	15	10	20	20	20	20
	語句・語法	20	10	30	30	30	20
	文章理解	40	15	30	30	30	40
	総得点	100	50	100	100	100	100
五 年 生	聞き方	10	5	-----	廃止	-----	-----
	・読字	15	10	20	20	20	20
六 年 生	書字	15	10	20	20	20	20
	語句・語法	20	10	30	20	20	20
	文章理解	40	15	30	40	40	40
	総得点	100	50	100	100	100	100

5 横浜市児童学力の推移

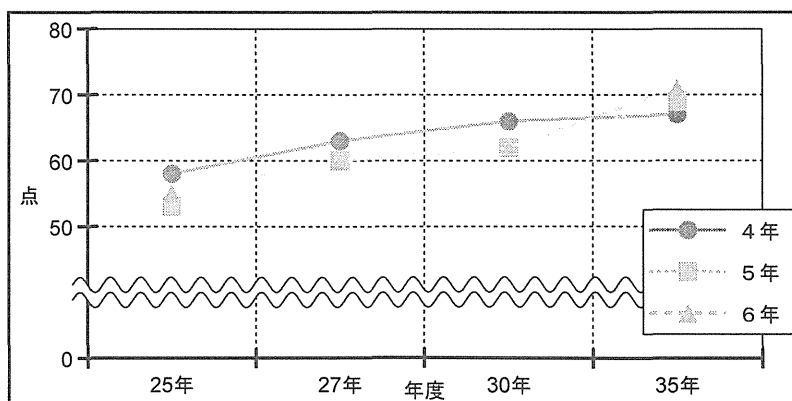
昭和 36 年度の実施問題をみる前に、横浜市が昭和 28 年～ 35 年にかけて行った比較調査にふれておきたい。これは、昭和 25 年度の学力検査をもとにして、27 年、30 年、35 年の 3 回にわたって行われたものである。『史誌』には、その意義について以下のように述べられている。

この調査は、多数の児童を対象として、10 年間という長期にわたり、標準化された問題により、計画的に、科学的に行われたのであって、まことにめずらしく貴いものである。とかく忘れがちになる長期間にわたる調査が、容易に行なわれたのは、全市小学校の自主的参加による学力調査が、毎年定期的に継続して行なわれているからはじめて可能になったのであって、ここにも、本学力検査の貴い意義が認められるのである。

【年度別 平均点(100点満点として算出)】

	25年度	27年度	30年度	35年度
4年	58	63	66	67
5年	53	60	62	69
6年	55	60	62	71

- 10 年間の平均点の伸びをみると、4 年生で 9 点、5・6 年生で 16 点の伸びを示している。



横浜市教育研究所員の宮部 勇 氏がまとめた『戦後における学童の学力推移 —国語・数学(算数) — (S31.8)』によると、次のようなことが分かる。

読字については、5 年生の伸びが最も大きく 13%程度で、どの学年も伸びている。書字についても同様にどの学年も伸び、4 年・6 年では 15%近くも伸びている。語句については、6 年が 30 年度にやや下がっているにしても、相対的には全学年とも伸びている。文章理解についても同様に、どの学年も 10%近く伸びている。

以上のことから、テストによって判断できる国語科の学力は、書字力を筆頭に着実に伸びていったといえよう。

現在では、このような同一テストによる学力の比較調査は行っていない。同一のねらいによって作問された設問による比較はできても、問題が異なる以上、その比較結果にどれほどの信頼性があるかは疑問である。もちろん、ある程度の傾向をみることはできるだろうが。そうしたことを考えると、『史誌』にもあるように、この比較データはたいへん貴重なものであるといえる。

6 昭和36年度

実施問題は、資料-6。文部省告示として出された昭和 33 年版の学習指導要領が実施されたことを受けての学力検査である。

- i 学 年 1～6年生
- ii 教 科 国語・算数
- iii 実施日 昭和37年2月1日
- iv 構 成 読む61～72点 書く20～29点 語法・表記6～10点 100点満点

得点配分は、学年ごとに問題数が異なるので、若干の違いが生じている。

- テスト 1 読字問題
- テスト 2 書字問題
- テスト 3 文章理解問題
- テスト 4 語句問題

v 問題作成方法

出題の観点は、横浜市教育課程(国語科編)による。

文種別による「文章理解」等の観点を改め、教育課程に示された学年の能力を観点とした。

語句の問題には、語法及び表記を含む。

4年生以上には、ローマ字の問題を取り入れる。

2・3年生には、筆順の問題を取り入れる。

[問題のねらいと指導要領の内容との比較]

領域	項目	問題番号	問題のねらい	指導要領
読む	1 読字	(1)～(15)	配当漢字を読む。	こー(2)
書く	2 書字	(1)～(15)	配当漢字を書く。	こー(2)
読む	テスト 3 文章理解	(1)～(2)	情景や心情を読みとる。	
		(3)	必要なことを細かい点に注意して読む。(指示)	読ーエ
		(4)	物語のあらすじをとらえる。	
		(5)	段落ごとにまとめ、要点を読みとる。	読ーイ
		(6)	図や表を利用して読む。	
		(7)	必要なことを細かい点に注意して読む。	読ーエ
		(8)	文章をおおまかにまとめる。	
		(9)	書き手の意図をとらえる。	⑤読ーイ
		(10)	必要なことを細かい点に注意して読みとる。	読ーエ
		(11)	段落ごとにまとめ、要点を読みとる。	読ーイ
		(12)	必要なことを細かい点に注意して読みとる。	読ーエ
		(13)	書き手の意図をとらえる。	⑤読ーイ
(14)	必要なことを細かい点に注意して読む。	読ーエ		

読む		(15)	段落ごとにまとめ、要点を読みとる。	読ーイ	
書く	4	語句	(1)～(2)	文中の語句の意味をとらえる。	
書く	テスト 4	語句	(3)～(4)	助詞の使い方になれる。	
			(5)～(6)	助詞の使い方になれる。	
語法			(7)	文章の主述をとらえる。	⑤こー(4)
			(8)	かんたんな修飾がわかる。	⑤こー(4)
書く			(9)～(11)	語句の使い方を知って、文中に挿入できる。	
読む			(12)～(14)	類語をさがすことができる。(語彙の拡充)	
書く			(15)～(17)	熟語を作ることができる。	
読む			(18)～(19)	単語の意味がわかる。	読ーオ
語法			(20)	国語辞典の使い方がわかる。	
			(21)	文体に応じたことばの使い方がわかる。	こー(6)
読む	(22)～(23)	かんたんなローマ字のことばを読むことができる。	こー(8)ア		
語法	(24)～(25)	かんたんなローマ字を読んだり書いたりできる。	こー(8)イ		

33年版学習指導要領の内容：4年

(聞くこと・話すこと) 省略

(読むこと) ア 黙読に慣れること。

◎○イ 文章を段落ごとにまとめて読むこと。

ウ 読み取ったことについて話し合うこと。

◎◎○エ 必要なところを細かい点に注意して読むこと。

○オ わからない文字や語句を文脈にそって考えること。

カ 知るため楽しむために本を読むこと。

(書くこと) ア 書こうとすることがらをまとめてから書くこと。

イ 段落を考えて書くこと。

ウ 中心点をおさえて書くこと。

エ 文字の大きさや配列に気をつけて書くこと。

オ 横書きに慣れること。

(ことば) (1) 正しい発音で話すようにすること。

◎(2) 学年別漢字配当表の第4学年までに配当されている漢字を中心とした 500～550字ぐらいを読み、そのだいたいを書くこと。

(3) 「、」をうち、また、その他のおもな符号などの使い方を理解すること。

(4) 語句の組立について注意を向けること。

(5) 文の中の意味の切れ目やことばのかかわり方にいっそう注意すること。

○(6) 文章の常体、敬体の違いを理解すること。

(7) 全国に通用することばとその土地でしか使われないことばとの違いを理解すること。

○(8)ーア ローマ字で書いた語や簡単な文などを読むこと。

○(8)ーイ ローマ字で語や簡単な文を書くこと。

問題とあわせてねらいや指導要領との関連をみていくと、指導要領に準拠というわりには、指導要領に挙げられていないねらいの問題が多いように思える。これは、昭和26年版の能力表の影響をかなり受けているのではないかと思われる。能力表の中で挙げられていた内容が、盛り込まれているからである。これまでの問題を踏襲しつつ、新しい指導要領にも対応していくといった姿勢が見えるような気がする。また、語句の問題が多いことにも驚く。文法的なものもふくめて、かなり多く作問されているが、実際に「語法表記」として採点されるものは少なく、「書く」「読む」の中に組みこまれているのも特徴的だと思った。

7 昭和47年度

実施問題は資料-7。昭和43年版の学習指導要領が実施されたことを受けての学力検査である。

- i 学年 2～6年生
- ii 教科 国語・算数・社会・理科^{*1}
- iii 実施日 昭和47年4月^{*2}
- iv 構成 読む70点 書く30点 100点満点

テスト 1	文章理解	テスト 2	語句	テスト 3	語法
テスト 4	読字	テスト 5	語句	テスト 6	語法・表記
テスト 7	書字	テスト1～4までが「読む」 テスト5～7までが「書く」			
- v 問題作成方法

横浜市小学校教育課程(国語)および学習指導要領国語科編に示された目標と内容を分析し、各学年の指導の重点と系統性を考察して作成した。

発問形式の上から、多肢選択法、再生法、完成法、真偽法等、いろいろな形式のものを平均して採り上げるように工夫したが、この検査の性格上、また、処理の能率上、多肢選択法が多くなっている。

[問題のねらいと指導要領の内容との比較]

領域	項目	問題番号	問題のねらい	指導要領
読む	テスト1 文章理解	(1)	要点をまとめて読むことができる。	読一エ
		(2)	観察した順序を正しく読みとることができる。	②読一オ
		(3)	叙述に即して細部を正しく読みとることができる。	読一オ
		(4)	文章の主題を読みとることができる。	⑤読一イ
		(5)	指示語に注意して細部を読みとることができる。	書こ一ケ
		(6)	人物の心情の変化を読みとることができる。	読一(3)
		(7)	場面の移り変わりを考えながら読むことができる。	読一(3)
		(8)	文章の要旨を読みとることができる。	⑤読一イ
		(9)	指示語に注意して細部を読みとることができる。	書こ一ケ

*1 社会及び理科は、5・6年生を対象に、昭和37年度から検査が実施されるようになった。

*2 昭和46年度から、2月に実施してきた検査を4月に行うこととなった。

領域	項目	問題番号	問題のねらい	指導要領
読む	② 語句	(1)～(4)	反対語がわかる。	読一キ
		(5)～(10)	語句の意味がわかる。	読一キ
	③ 語法	(1)～(2)	主語，述語がわかる。	②読こ
		(3)～(5)	修飾，被修飾のかかり受けがわかる。	②読こ
④ 読字	(1)～(10)	配当漢字を読むことができる。	読こーア	
書く	⑤ 語句	(1)～(3)	文脈にあった熟語を作ることができる。	書一キ
		(4)～(5)	ことばの用法がわかり，文脈に即して正しく使うことができる。	書一キ
	⑥ テスト表	(1)	原稿用紙の使い方がわかる。	
		(2)	接続詞を正しく使うことができる。	書こーケ
		(3)	符号を正しく使うことができる。	書こーカ
	⑥ 記	(4)～(5)	送りがなを正しく書くことができる。	書こーイ
	⑦ 書字	(1)～(10)	配当漢字を書くことができる。	書こーウ

43年版学習指導要領の内容：3年

(聞くこと・話すこと) 省略

(読むこと) ア 文章の内容を考えながら，はっきりした正しい発音で音読すること。

イ 黙読すること。

ウ 正しく区切って適当な速さで読むこと。

○エ 要点をおさえて読むこと。

◎オ 表現に即して読みとろうとする習慣をつけること。

カ 表現のすぐれているところに気づくこと。

◎キ 読むために必要な文字や語句を増すこと。

ク わからない文字や語句を見つけ出すこと。

(ことば) ○ア 学年別漢字配当表の第3学年までに配当されている漢字を含めて，410字ぐらいの漢字を読むこと。

イ 語句への関心を増すこと。

ウ 文のなかでの語句のかかり方に注意すること。

エ 文と文との接続の関係に注意すること。

オ 文章の敬体と常体との違いに注意すること。

(書くこと) ア～カ及びク 省略

◎キ 文章を書くために必要な語句を増し，また，正しく文章の中で使うこと。

(ことば) ア かたかなを文のなかで適切に使うこと。

○イ 送りがなに注意し，また，活用についての初歩的な意識をもつこと。

○ウ 学年別漢字配当表の第3学年までに配当されている漢字を主として，310字ぐらいの漢字を書くこと。

エ 学習した漢字を文章のなかで正しく使うようにすること。

オ 文の必要な箇所に読点を打つようにすること。

○カ かぎを正しく使うこと。

キ 文のなかでの語句のかかり方をはっきりさせて正しく書くこと。

ク 文と文との接続の關係に注意すること。

◎○ケ 指示語や接続語の使い方に注意すること。

(書写) ア～ウ 省略

前回の改訂時と比較すると、随分と指導要領準拠の色が濃くなっていると思える。前回同様、読むこと重視の傾向は変わらないが、観察記録・物語文・説明文と三つもの文章を読ませるあたりに、43年版指導要領の特徴が現れているような気がする。問題数もかなりなものである。内容的にもやや高度な気がするが、これが、当時求めていた学力の高さなのだろうか。

8 昭和56年度

実施問題は資料-8。昭和52年版の学習指導要領が実施されたことを受けての学力検査である。

i	学 年	2～6年生			
ii	教 科	国語・算数・社会・理科			
iii	実施日	昭和56年4月			
iv	構 成	文章理解40点	語句 語法・表記30点		
		読字10点	書字20点	100点満点	
		テスト1	文章理解	テスト2	語句 語法・表記
		テスト3	読字	テスト4	書字

52年版の改訂で、領域が2領域1事項に変わった。それを受けての検査問題は、「表現」「理解」という問題構成ではなく、以前の形に戻ったといえる。その理由として考えられるのは、「表現」という領域の作問が難しかったのではないかということである。これまでも、作文の問題や話すことの問題は出題されていないのである。その結果、テスト1が「理解」の問題40点、テスト2～4が「言語事項」の問題60点という問題構成になったのだろう。

52年版では、初めて「言語事項」という名前が掲げられ、ことばに関する指導事項が系統的に整理された。また、領域のいちばん最初におかれるなど、かなり重視された内容であった。そうしたことも、「言語事項」に60点という問題構成に影響を与えているのではないだろうか。実際の問題を見ても、指示語・主述の照応・修飾被修飾かかり受けといった文法的な問題も数が増え、基礎・基本としての言語事項を重視しているように思える。

9 平成5年度

実施問題は資料-9。平成元年版の学習指導要領が実施されたことを受けての学力検査である。

i	学 年	2～6年生			
ii	教 科	国語・算数・社会・理科			
iii	実施日	平成5年4月			
iv	構 成	思考・判断30点	技能・表現30点	知識・理解40点	100点満点
		テスト1	言語事項	テスト2	表現
		テスト3	理解		

[問題のねらいと指導要領の内容との比較]

観点	領域	問題番号	問題のねらい	指導要領
思考 判断	テ ス ト	(1)~(2)	文に即して類義語の意味がわかる。	言エーア
		(3)~(4)	反対の意味を表す語句がわかる。	言エーア
		(5)	主語・述語の照応に注意して読むことができる。	言オーア
技能 表現	1 言 語	(6)	文の必要な箇所に読点を打つことができる。	言ウーイ
		(7)~(8)	送り仮名に注意して正しく書くことができる。	言ウーア
		(9)	擬音語を片仮名で書くことができる。	言イーア
		(10)	修飾・被修飾のかかり受けがわかる。	言オーア
知識 理解	事 項	(11)~(15)	配当漢字を読むことができる。	言イーイ
		(16)~(20)	配当漢字を正しく書くことができる。	言イーイ
思考 判断	テ ス ト	(21)	文章に書く必要のある事柄を選び、整理してから書くことができる。	表ーウ
		(22)	事柄ごとの区切りや中心を考えながら文章を書くことができる。	表ーエ
技能 表現	2 表 現	(23)	書こうとするものをよく観察してから書くことができる。	表ーカ
		(24)	語と語や文と文との続き方に注意して文を書くことができる。	表ーオ
知識 理解	事 項	(25)	文・文章の中での指示語の役割がわかる。	言オーイ
		(26)	文章の中の常体と敬体の違いがわかる。	言カーア
思考 判断	テ ス ト	(27)	登場人物の心情の変化を読み取ることができる。	理ーカ
		(30)	叙述に即して説明されている事柄を読み取ることができる。	理ーオ
技能 表現	3 表 現	(28)	細部の表現の仕方がわかる。	理ーエ
		(31)	細部の表現の仕方がわかる。	理ーエ
知識 理解	理 解	(29)	文章の主題にせまるように読むことができる。	理ーエ
		(32)	文章の要旨にせまるように読むことができる。	理ーエ

元年版学習指導要領の内容：3年

- (表 現)
- ア 相手の話の内容を受けて話題に合わせて話すこと。
 - イ 話の要点が分かるように、区切りを考えて話すこと。
 - ウ 文章に書く必要のある事柄を選び整理してから書くこと。
 - エ 事柄ごとの区切りや中心を考えてから文章を書くこと。
 - オ 事柄と事柄との続き方を考えながら、語と語や文と文との続き方に注意して文章を書くこと。
 - カ 書こうとするものをよく観察してから書くこと。
 - キ 自分の書いた文章を読み返して、間違いなどを直すこと。
 - ク 聞いたり読んだりした内容から素材を見付け、その素材を使って表現してみること。
 - ケ 正しく視写したり聴写したりして、いろいろな書き表し方のあることに気付くこと。
- (理 解)
- ア 分からないところは聞き返して、話の内容を正確に聞き取ること。
 - イ 話の要点を聞き取り、自分の立場からまとめてみること。
 - ウ 文章の内容が表されるように工夫して音読すること。

◎◎エ 文章の要点を正しく理解しながら、内容を読み取ること。

○オ 文章の叙述に即して内容を正しく読み取ること。

○カ 人物の性格や場面の情景を想像しながら読むこと。

キ 聞いたり読んだりした内容について、感想をまとめたり自分ならどうするかなどについて考えたりすること。

ク 自分の立場から大事だと思うことを落とさないで文章を読むこと。

(言語事項) ア 発音及び発声に関する事項 (ア) なまりや癖 (イ) 音量・速さ

(1) ◎○イ 文字に関する事項 (ア) 片仮名 (イ) 配当漢字
(ウ) 漢字の使用 (エ) へん・つくり

◎ウ 表記に関する事項 (ア) 送りがな・活用 (イ) 読点 (ウ) かぎ

◎エ 語句に関する事項 (ア) 語彙の拡充 (イ) 性質・役割

◎○オ 文及び文章の構成に関する事項(ア)主述・修飾被修飾 (イ)指示語・接続語

○カ 言葉遣いに関する事項 (ア) 敬体と常体 (イ) 丁寧な言葉

((2) 書写) ア～エ 省略

新しい学力観に基づき、領域別の検査問題から観点別の検査問題に切り替わったことがまず特徴的なことであろう。観点別評価を重視するようになったことが、学力検査にもあらわれたと言える。ただし国語科においては、各領域ごとの評価となっているため、テスト1～3という形で各領域にそれぞれ三つの観点を取り入れた問題作成をしたと考えられる。

知識・理解の測定に偏りがちであった学力検査が、思考力や表現力までも可能な限り測定していこうとしたことは、表現の問題に現れた「作文」にかかわる設問からも分かる。ペーパーテストとしての限界はあるだろうが、学力検査として表現力を扱おうとした点は大きな転換であったといえるのではないだろうか。また、指導要領にもしっかりと準拠しており、当該学年で指導すべき事柄を押さえて作問してあるといえよう。ただ、これもペーパーテストの限界であろうが、関連する指導事項に偏りがあるのは見て取れる。

10 平成15年度

実施問題は資料-10。平成10年版の学習指導要領が実施されたことを受けての学力検査である。

i	学 年	2～6年生
ii	教 科	国語・算数・社会・理科
iii	実施日	平成15年4月
iv	構 成	言語についての知識・理解・技能30点 書くこと30点 読むこと40点 100点満点 関心・意欲・態度2問(※5)

平成4年度から5年間続いた「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の観点による問題構成は、平成9年度より、領域別の観点に変わった。国語科としての特性をより生かすためである。

※5 関心・意欲・態度の問題は、平成9年度より実施されている。

[問題のねらいと指導要領の内容との比較]

観点	問題番号	問題のねらい	指導要領
言語に関する知識理解技能	(1)~(2)	文に即して類義語が分かる。	言エーア
	(3)	語句を増し、その使い方の範囲を広げることができる。	言エーア
	(4)	反対の意味を表す語句が分かる。	言エーア
	(5)	主語・述語の照応に注意して書くことができる。	言オーア
	(6)	修飾・被修飾のかかり受けが分かる。	言オーア
	(7)	片仮名で書く語の種類が分かり、文の中で適切に使うことができる。	言イーア
	(8)	文の必要な箇所に読点を打つことができる。	言ウーイ
	(9)	送り仮名に注意して正しく書くことができる。	言ウーア
	(10)	漢字の構成が分かり、配当漢字を正しく書くことができる。	言イーイ
	(11)	漢字の筆順が分かる。	言イーア
	(12)	配当漢字を読むことができる。	言イーア
	(13)~(15)	配当漢字を正しく書くことができる。	言イーア
	書くこと	(16)	自分の考えが明確になるように段落相互の関係を考えることができる。
(17)		文章に書く必要のある事柄を収集したり選択したりして書くことができる。	書ーイ
(18)		自分の考えが明確になるように段落相互の関係を考えることができる。	書ーウ
(19)		書こうとする事を中心を明確にしなが、段落と段落との続き方に注意して書くことができる。	書ーエ
(20)		文章のよいところを見つけたり、間違いなどを正したりすることができる。	書ーオ
(21)		相手や目的に応じて、適切に書くことができる。	書ーア
読むこと	(22)	冒頭部分から文章全体の話題をとらえることができる。	読ーイ
	(23)	段落の要点をとらえることができる。	読ーイ
	(24)	指示語の指示内容を読み取ることができる。	読ーイ
	(25)	文章の要点を理解しながら、内容を読み取ることができる。	読ーイ
	(26)	場面の移り変わりや情景を叙述を基に想像しながら読むことができる。	読ーウ
	(27)	登場人物の気持ちや場面の情景を読み取ることができる。	読ーウ
	(28)	場面の情景を叙述を基に読み取ることができる。	読ーウ
	(29)	話の内容の大体をとらえることができる。	読ーウ

10年版学習指導要領の内容：3・4年

(話すこと・聞くこと) 省略

(書くこと)

- ア 相手や目的に応じて、適切に書くこと。
- イ 書く必要のある事柄を収集したり選択したりすること。
- ◎ウ 自分の考えが明確になるように段落相互の関係を考えること。
- エ 書こうとする事を中心を明確にしなが、段落と段落との続き方に注意して書くこと。
- オ 文章のよいところを見つけたり、間違いなどを正したりすること。

(読むこと)

- ア いろいろな読み物に興味をもち、読むこと。
- ◎◎イ 目的に応じて、中心となる語や文をとらえて段落相互の関係を考え、文章

を正しく読むこと。

◎◎ウ 場面の移り変わりや情景を叙述を基に想像しながら読むこと。

エ 読み取った内容について自分の考えをまとめ、一人一人の感じ方について違いのあることに気付くこと。

オ 目的に応じて内容を大きくまとめたり、必要なところは細かい点に注意したりしながら文章を読むこと。

カ 書かれている内容の中心や場面の様子がよく分かるように声に出して読むこと。

(言語事項) ア 発音及び発声に関する事項 (ア) 音量・速さ

(1) ◎◎○イ 文字に関する事項 (ア) 配当漢字 (イ) へん・つくり

◎ウ 表記に関する事項 (ア) 送りがな・活用 (イ) 句読点・改行

◎○エ 語句に関する事項 (ア) 語彙の拡充・性質・役割 (イ) 辞書

◎オ 文及び文章の構成に関する事項(ア)修飾被修飾 (イ)段落の役割

(ウ)指示語・接続語

カ 言葉遣いに関する事項 (ア) 敬体と常体・丁寧な言葉

((2) 書写) ア～ウ 省略

3領域1事項のうち、「話すこと・聞くこと」を除いた内容での作問である。「読むこと」に関しては大きな変化はないが、「書くこと」では、実際の言語活動に即した形での作問が特徴的である。手紙や新聞など、具体的な作品を問題にしている。より、実際の書く活動に、書く能力に近づけようとする姿勢がうかがわれる。

また、あまり形式の変わらない言語事項の中で目立つのは、書字・読字の少なさである。かつてはそれぞれ15問ずつ出していたこともあったが、15年度には読字が1問、書字が3問のみである。現場からのアンケートからは、漢字の量が少なすぎる、漢字こそ基礎基本との声もあがっている。何をもって学力とするかは難しい。

11 話す力をはかる・関心意欲をはかる

学習指導要領の改訂をもとに、横浜市標準学力診断検査を見てきたが、やはり読解と言語事項に重きをおいた構成になっている。学力検査で言うところの「学力」とは、読解力がメインであるといっても過言ではない。ペーパーテストの限界と言ってしまうえばそれまでだが、学校現場における「標準学力診断検査」の影響は小さくはない。結果を見て「国語の力が落ちた」と言う教員もいる。

そんな中で、平成11年度から4年間、「話す力」を問うた問題がある。資料-11に2年生から6年生までの問題を示してみた。この設問における学年ごとのねらいは、次の表である。

学年	ねらい(前学年の指導事項)
2年生	たずねられたことに答えることができる。
3年生	相手の話の内容を受けて話したり、自分から進んで話したりすることができる。
4年生	相手の話の内容を受けて、話題に合わせて話すことができる。
5年生	相手の立場に応じて内容の軽重を考えて話すことができる。
6年生	意図をはっきりさせて根拠を明らかにしながら話すことができる。

話す力も「国語の力」として考えたい。しかし、実際にここで測定された力が「話す力」と言えるのかどうか。ペーパーテストの限界であるということで、15年度からは「話すこと・聞くこと」の領域も検査の中からはなくなり、この形の設問もなくなった。

同じことが「関心・意欲・態度」の問題でもいえよう。これは平成9年度から学力検査に掲載されている。始まった当初の問題の形式と現在の形式との2種類を資料-12として示す。物語文を読んだ後に答える形式である。最初はすべて選択式であったが、平成12年からは、自由記述の欄を設けている。現在の問いは、関心意欲の方向性をみるものとして作られているが、アンケートでは「方向性ではなくて、高さが知りたい」という意見が多い。関心意欲を「力」ととらえるならば高いか低いかという物差しがいちばん分かりやすいのかもしれないが、これも難しい問題である。作問者としては、関心意欲をみる一つの方法であると考えているが、学力検査の中にあるとどうしてもとらえ方が狭くなってしまふのだろうか。

12 おわりに

昭和23年度に始まった横浜市標準学力診断検査であるが、その中に見られる「国語の学力」はやはり狭い範囲のものであると思う。これは、ペーパーテストでどこまで「学力」が測れるか、という問題だろうが、現在のように多様な「力」が「学力」ととらえられる時代にあつては、検査紙にあらわれる「力」は「旧学力」ともいえるかもしれない。

長い歴史の中で、絶対に譲れないものが「読解力」である。「書字・読字」もここに入れたいが、最近の傾向を見ると、縮小傾向にあることは否定できない。正確に読む、心情を読むなど、毎年ねらいに挙げられているものは「国語の学力」ととらえてよいと思う。しかし、単純に「読む」という領域だけをみても、検査できないものもある。他の領域でも同様である。「学力」という広い概念の一端を検査しているに過ぎないのであるから、測定可能な学力と測定不可能な学力とを見極めていかなければならないだろう。

そう考えると、検査結果だけでは学力が低下したとは言えないが、同様に、見えない学力をもって学力は低下していないと言うこともできない。しかし、検査結果から見える「数字」が与える影響が、非常に大きいのは事実である。例えば「主述の照応」。ねらいが同じでも問題（形式はほぼ同じである）が異なるので、ストレートに判断することはできないが、次のような通過率となっている。

昭和47年度… 80.8%

同56年度… 68.3%

平成5年度… 52.6%

同15年度… 32.6%

昭和47年度… 50%以上

同56年度… 71.4%

平成5年度… 51.2%

同15年度… 12.3%

この数字をどのように見るか、学力低下と言っているのかどうか。逃げるならば「低下している学力もある」くらいだろうか。

このように数字として出てきてしまうのが学力検査である。だからこそ、ねらいに合った、妥当性のある、客観性のある作問をしていかなければならない。測定可能な学力しか測れないからこそ、測定したものが確実にその力だと言えるような問題が大切なのである。現在の標準学力診断検査がそれだけのものになっているかどうか、今一度検討する必要があることは確かである。

【参考文献・資料】

- (1) 『横浜市標準学力検査史誌』 横浜市立小学校長会 編 1964.12.1
- (2) 『学力調査と知能検査』 久保 舜一 1951.1.1 東京大学出版部
- 『創立 50 周年記念 史誌』 横浜市立小学校長会教育評価研究部
- 『国語教育史資料 第 5 卷 教育課程史』 増淵恒吉 編 1981.4 東京法令出版(株)
- 『小学校指導書 国語編』 1989.6 文部省
- 『小学校学習指導要領解説 国語編』 1999.5 文部省
- 『標準学力診断検査』 横浜市立小学校長会教育評価研究部 編
- 昭和 47 年度・56 年度
- 平成 5 年度・9 年度・11 年度・15 年度

(岸田 薫)

第 2 項 「横浜市中学校診断テスト」「横浜市学習状況調査」の変遷

本項では、学習指導要領の改訂実施の年度の横浜市中学校診断テスト（以下「診断テスト」）ならびに横浜市学習状況調査に改められた年度について問題や内容を検討していく。ただし本研究にあたり、神奈川県教育センターおよび横浜市教育文化センターの教育図書資料室を検索したが、診断テストの『報告書』は横浜市教育文化センター教育図書資料室にしか保管されておらず、古い年度のものには欠落も多かったため、現存する最も古い昭和39年度のものから見ていくことにする。また昭和44年度版学習指導要領が実施された昭和47年度の『報告書』も紛失しており入手不可能であったため、資料を入手することができた昭和48年度について記述する。

各年度の『報告書』より、「まえがき」（または「はじめに」）、「作問の基本方針」、「作問意図一覧」を転載し、資料として各年度の3年の問題を取り上げた。各年度の『報告書』の「作問意図一覧」の表では各学年ともねらいごとの問題番号が示されているが、ここでは3年のみ問題番号を示し、1・2年は問題数のみ掲載した。また、考察に必要な当時の学習指導要領を適宜引用して示した。

第 2 項の 1 昭和39年度^{*6}

昭和33年版の学習指導要領に基づいて作成された診断テストである。

はじめに

横浜市公立中学校長会が、この種のテストを採択して、毎年継続して実施してきて今年で15回目になる。厳正なる過程を経て作問を行ない、実施し、各学校においてはさらに結果を公正に分析して反省を加えることを繰り返してきた結果、本テストに対する各学校の期待も大きく、各学校の教育効果向上にも役立っていることを信じて疑わない。

昭和39年度版の問題作成にあたっては、前年度の作問の方針並びに問題内容についての反省検討をし、一層の創意と工夫を加えて

1. 各教科の診断意図を明確にすること
 2. 各教科の学力の概観にも役立つようにする
- という方針で作問したものである。

この報告書は、昭和35年度から発刊を始めたもので、謂うならば第5号にあたる。上記の方針によって作問された問題と、その実施結果の状況とを、記録的には将来の指針となることを思惟し、教育研究上からは、その有益な資料となるものであろうことを予想して編集したものである。紙面の都合で割愛した部分もあるので、あるいは内容上舌足らずという面もあるかと思うが、その点は読者の積上げ研究の資料として活用されるならば本望である。

問題作成から、テストを実施し、そうしてその結果を集計して報告書の形にまとめるまでの仕事は、期間的にも相当の月日を要するものである上に、作業的にも想像以上の労力を費すものである。この点協力願った校長各位、殊に教科部員の諸氏及び真摯な態度で仕事を進めて下さった作問委員の諸君に厚く感謝するものである。

昭和40年1月15日 横浜市公立中学校長会長 小泉 作三

*6 昭和39年度の問題・解答用紙は別冊【資料1】参照。

『昭和39年度 横浜市診断テスト報告書』（昭和40年2月 横浜市公立中学校長会）以下、【資料】はすべて別冊にしてある。

経過の概要と作問の基本方針

このテストは、昭和32年度から行われている一連のテストで、本年はその第8年めにあたり、作問の基本的立場については、7月2日の5教科合同作問委員会で、学力の診断に重点をおいて作問するということが確認された。

7月10日、第1回の国語科作問委員会を開き、上記の基本的立場を確認の上、本年度の国語科としての作問のあり方について検討し、つぎのことを決定した。

(1) 国語科としてのねらい

5教科共通の確認事項をもとにして、国語科としては、「市全体における学校全体、および個人の国語学力を診断し、今後の学習指導に役立てる」ことをねらいとする。

(2) 領域区分（大観点）－（表は省略）

客観ペーパーテストの限界内で考えた場合、聞く、話す、読む、書く、ことばに関する事項の全てについてテストすることはできない。そこで昨年度の反省をもとに、今年度も引きつづき、つぎの5観点を診断の観点とする。配点については（ ）内に示したとおりである。

- 読み (10点)
- 書き取り (10点)
- 語句 (10点)
- 文章理解 (20点)
- ことばのきまり (10点)

(3) 出題の範囲

文部省の指導要領を基盤に、各学年とも横浜市の教育課程における10月までの教材をもとに前年度11月以降の教材を一部加味して出題の範囲とする。なお教材の内容については、各領域の根底に現代文における長文読解の能力を診断するというをおさえて検討した結果、本年度は、古典、詩、短歌、俳句、文学史を作問の対象から除くことにした。

昭和33年版の学習指導要領の内容は、「聞くこと、話すこと」「読むこと」「書くこと」および「ことばに関する事項」から成っているが、「経過の概要と作問の基本方針」にもあるように、「客観ペーパーテストの限界内で考えた場合、（中略）全てについてテストすることはできない」ので、「(漢字の) 読み」「(漢字の) 書き取り」「語句」「文章理解（文学的なもの・説明的なもの）」「ことばのきまり」から出題されている。「文章理解」は、文学的なもの・説明的なもの各10問ずつで、60点満点となっている。

領域別の問題構成と作問（診断）の意図は、[表1]の通りである。

[表1] 昭和39年度の作問意図一覧

領域	ねらい	問題数			
		1年	2年	3年	計
読み	教育漢字 各学年とも共通	4	4	ア～エ4	10
	当用漢字 各学年ごと	6	6	オ～コ6	
書き取り	教育漢字 各学年とも共通	6	6	ア～カ6	10
	当用漢字 各学年ごと	4	4	キ～コ4	
語句	語義そのものについて	2	2	問一 2	10
	使い方の当、不当について（理解しているかどうか）	4	4	問二 4	
	使い方の当、不当について（使用できるかどうか）	2	4	問三 4	
	多義語について	2			

文章理解	文学的なもの	情景、心情、主題を中心におさえ、長文を読み取っていく能力について有機的総合的に診断する。	10	10	10	10
	説明的なもの	要点、段落相互の関係、事実と意見の区別、中心付加の部分、要旨をおさえ、長文を読み取っていく能力について有機的総合的に診断する。	10	10	10	10
ことばのきまり	文に関するもの	主部述部、主語述語関係の識別	2	2	問一ア1	10
		修飾語被修飾語関係の識別	2	2	問一イウ2	
		文の構造の識別			問二 1	
	単語に関するもの	接続語の機能の識別	3			
		指示語の機能の識別	3			
		助動詞の意味、機能の識別		3		
		自立語で活用する品詞の機能の識別		3		
		単語の識別			問一エ3	
助詞の意味、機能の識別			問三 3			

昭和39年度の報告書では、文章理解（文学的なもの・説明的なもの）について、設問毎の詳しいねらいが示されていない。また、昭和33年版の学習指導要領自体、小学校のものと比べて、特に「ことばに関する事項」があまり細かく整理されておらず、「経過の概要と作問の基本方針」に「文部省の指導要領を基盤に」とは言うものの、39年度の問題は必ずしも学習指導要領の指導事項に基づいて作られていないと考えられる。

昭和33年版学習指導要領の内容〔第3学年〕

(聞くこと、話すこと) - (略)

(読むこと)

- ア 文章の内容を読み取って批判する態度を身につけること。
- イ 辞書、参考書、新聞、雑誌など、いろいろな資料を適切に利用する態度を身につけること。
- ウ すぐれた作品を読み、人生や社会の問題を考えていく態度を身につけること。
- エ 説明的な文章の内容を速く正確につかむこと。
- オ 文章を読んで、主題や要旨をつかみ、それについて自分の意見をもつこと。
- カ 文章の論理的な構成がわかること。
- キ 作者の意図が表現の上にもどのように生かされているかを読み取ること。
- ク 文学作品などを読んで、鑑賞し、まとまった感想をもつこと。
- ケ いろいろな文体の特徴に注意して読むこと。
- コ 当用漢字別表以外のおもな当用漢字に読み慣れること。また、その他の当用漢字も読めるように努めること。

(書くこと)

- ア はっきりした根拠に基いて、事実や意見を正確に書く態度を伸ばすこと。
- イ 論旨をいくつかの論点に分け、適切な構成によって文章を書くこと。
- ウ 必要に応じて、それにふさわしい形態で文章を書くこと。
- エ ことばの効果を考え、使い方をくふうして文章を書くこと。
- オ 当用漢字別表の漢字を使いこなすこと。
- カ 目的や場に応じた書写の効果を理解し、書写された文字を鑑賞すること。

(ことば)

- ア ことばのきまりをよりどころにして、的確に理解し表現するくふうをすること。
- イ ことばの使い分けについて考え、相手と時と場所に応じて、適切に理解し表現するくふうをすること。

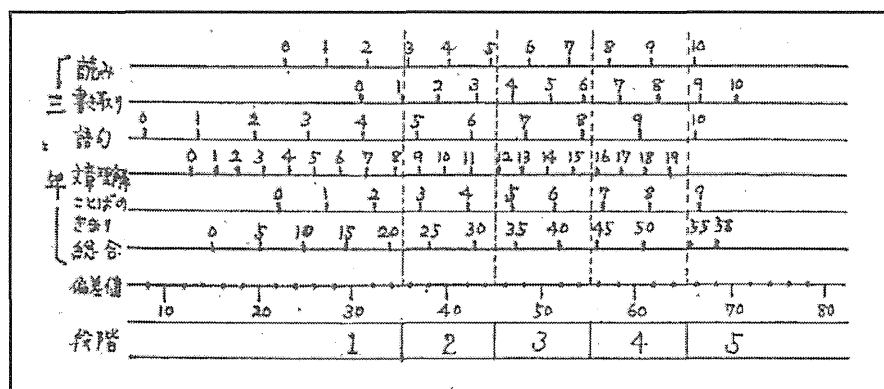
ウ 国語は、国民の思考や心情と深い関連をもち、生活の充実や文化発展に欠くことのできないものであることを自覚し、国語の特質とその問題点について触れること。

昭和39年度の診断テストの標準化の方法は、市内の公立中学校から無作為に抽出された12校の集計表に基づいている。各学年とも抽出された12学級からさらに男250名、女250名、計500名を無作為に抽出して統計の対象とした。

抽出されたデータから学年別・問題毎に男女別の正解率（通過率）が算出され、学年別・領域（大問）別ならびに総合の平均点と標準偏差が算出されている。

生徒には領域別の偏差値に基づく「学年別プロフィール」【図1】が提供された。

この方法は基本的に平成14年度に目標に準拠した評価が導入されるまで継続することになる。



【図1】 学年別プロフィール

昭和39年度3年の領域毎および総合得点の平均点は【表2】の通りである。

【表2】 昭和39年度3年の領域毎および総合得点の平均点

	1 読み	2 書き取り	3 語句	4 文章理解	5 ことばの きまり	総合
3年 平均	10	10	10	19	9	58
3年 平均	6.36	4.82	7.26	13.84	5.64	27.92

第2項の2 昭和48年度^{*7}

昭和44年版の学習指導要領に基づく診断テストである。昭和44年版の実施は昭和47年度であるが、前述の通り横浜市教育センターの教育図書資料室にも昭和47年度の報告書が保管されておらず入手不可能であったので、翌48年度の報告書について述べる。

まえがき

新教育課程実施第二年目をむかえ、指導内容方法にもいろいろ改善を要する問題もあり、又横浜プランが来年度より中学校で研究実施される段階にきています。教育の

*7 昭和48年度の問題・解答用紙・正答表は【資料2】参照。

『昭和48年度 横浜市診断テスト報告書』（昭和49年2月 横浜市立中学校長会）

充実伸展のためには評価、診断は絶対なくてはならないものです。教師は誰もがいろいろな方法で評価を実施しております。しかし知識中心であり、まとめた結果を重視した評価、教師中心の評価が多いようですが、今後は更に過程における評価、態度技能の評価、絶対評価、生徒自身の自己評価など評価の観点と方法について研究を進めねばならない時にきています。

診断テストについて、校長会、教科研究部、市内中学校の先生方の大へんな努力で中学校発足以来研究し改善して実施してまいりました。内容方法についてはいろいろ変化はありましたが、診断性の明確化と更に概観性を加味したもので、更によりよい評価のできる方法を加味いたしました。教育課程の改正により、社会科の内容方法の学校差、理科の指導内容の学年別の自由などで、学校によりかなりの差異があり、問題作成には大へん困難も生じてきました。事後の指導にも役立つよう大へん工夫いたしました。

全市の中学校は勿論、県下の殆どの中学校在活用していただいていることは大へん喜ばしいことです。実施いたしましたテストの内容、方法などについては御意見を是非お伺いし更に改善に努力する覚悟でございます。

診断テストの実施により教師自身の指導の反省、学校全体の指導、内容、方法の反省、生徒の学習の反省に利用していただき、更に新教育課程の改善に役立てば幸に存じます。

本テストの作成について関係の校長先生、専門委員の先生、指導課の先生方の夏休中の奉仕的なご努力、ご協力に対し厚く感謝の意を表します。

本テスト実施についていろいろ良い意見をいただいておりますが、校長会としては長年の研究と全市の教員の方々の協力で自信をもっています。毎年前年度の改善すべき意見については十分とりいれています。市販の問題などに比し大きな自信をもっています。このテストが各学校の教育指導に大きな貢献をしていると自負しています。しかしながらまだまだ改善すべき点多々あると思います。皆様のご批判、ご指導により更に良いものを作りたいと存じます。是非皆さんの力でもりそだていただきたいと思ひます。

昭和49年3月1日 横浜市立中学校長会長 井上 健治

問題作成の方針と構成

(1) 方針

この診断テストは、本市教育課程を基準にし、例年実施されてきたものに準拠して、国語の総合的な学力を診断しようとしたものである。これによって、テスト実施時点における生徒の学力の診断をすると同時に、その結果をもとに今後の学習指導に役立てようとしたものである。しかし、本テストは、全市いっせいのペーパーによる客観テストという制約上、読み・書き取り・文章理解・ことばのきまりの四領域に、出題を限った。

(2) 問題の領域と構成

問題の領域編成は次のようにした。

各学年共通

読字	10問 10点
	教育漢字、および、当用漢字の読み
書字	10問 10点
	教育漢字、備考の漢字、および、当用漢字の書き取り (ただし、一年については、当用漢字は除く)
文章理解	20問 20点

説明的文章	10問	10点
文学的文章	10問	10点
ことばのきまり	10問	10点

文章理解については、説明的文章・文学的文章の読解の基本的な能力を問う問題を、学年が高くなるに従って、より高度の技能を要するものを配し、適宜、記述による解答も加えた。

ことばのきまりについては、文章を正確に読み取るのに必要な、主語・述語、および、その相互関係、修飾語・被修飾語、および、その相互関係などを中心に、学年が高くなるに従って品詞の識別・機能などを問うものを配した。

昭和44年版の学習指導要領の内容は、33年版同様「聞くこと、話すこと」「読むこと」「書くこと」および「ことばに関する事項」から成っている。これに対し48年度診断テストの「問題作成の方針と構成」では、「この診断テストは、本市教育課程を基準にし、例年実施されてきたものに準拠して、国語の総合的な学力を診断しようとしたものである。」と述べているが、問題の構成は「読字・書字・文章理解（説明的文章・文学的文章）・ことばのきまり」の50点満点となっており、昭和39年度にあった「語句」については領域から削除され、文章理解の問題の中で出題されるにとどまっている。

昭和48年度診断テストの領域別の問題構成と作問（診断）の意図は、【表3】の通りである。漢字の読みと書き取りについて、旧学習指導要領実施時と比較するためか、一部昭和43年度と同じ問題を出題している。

【表3】 昭和48年度の作問意図一覧

領域	ねらい	問題数(3年は問題番号)			
		1年	2年	3年	計
読字	教育漢字	3	2	9	10
	昭和43年度との比較	2	1		
	当用漢字	3	4	2, 3, 4, 7, 8	
	昭和43年度との比較		1	1, 10	
	全学年共通	2	2	5, 6	
書字	教育漢字	4	4	11, 12, 14, 19	10
	昭和43年度との比較	2	1	15	
	備考漢字	2	2	17, 18	
	全学年共通	2	2	13, 16	
	当用漢字43年度との比較		1	20	
文章理解	説明的文章	1	2	語句・成句の意味	10
	指示語・接続語			25, 26	
	挿入語			28	
	部分の読み取り			21, 22, 24	
	段落のおさえ、はたらき			23	
	要旨、意図の把握、題名			29, 30	
文学的文章	語句・成句の意味	1	3	33	10
	指示語			31	
	挿入語			32, 35	
	部分の読み取り			34, 36, 37	
	心情の把握			38, 39	
	主題、感想、批評、題名			40	
場面	1				

こ き ま ば り の	文・文節・単語	1	1	41, 48	10
	主語・述語の関係	4	1	47	
	修飾・被修飾の関係	2	2		
	品詞の分類、識別		4	42, 44-AB, 49	
	品詞の機能、活用		1	43, 45, 46	
	ことばの使い方	3	1		

文章理解（読むこと）、漢字およびことばのきまり（文法）について、昭和44年度版の学習指導要領では次のようになっている。

昭和44年版学習指導要領「B 読むこと」の内容

[第1学年]

- ア 文章を読み通し、表現に即して主題や要旨をとらえること。
- イ 説明的な文章の要点と事がらを明確にとらえること。
- ウ 文章全体の組み立てと筋道がわかること。
- エ 文章に書かれているものの見方や考え方をとらえること。
- オ 情景や人間の心情の書かれているところを読み味わうこと。
- カ 語句の意味を文脈の中で正しくとらえること。
- キ 文章の内容を理解して、相手にわかるように朗読すること

[第2学年]

- ア 文章の展開を考え、主題や要旨を確実にとらえること。
- イ 説明的な文章の内容を正確にとらえ、要約すること。
- ウ 文章の論理的な組み立てに注意し、中心の部分と付加的な部分とを読み分けること。
- エ 文章から読み取った内容について考え、ものの見方や考え方を深めること。
- オ 自然や人物の描写などに注意して、表現を読み味わうこと。
- カ 語句の意味や語感を文脈の中で正しくとらえること。
- キ 文章の味わい方を深めるために、作品の形態に応じて朗読すること。

[第3学年]

- ア 文章の主題や要旨をとらえ、それについて自分の考えをもつこと。
- イ 説明的な文章を読んで、その内容を速く正確にとらえること。
- ウ 文章の論理的な組み立てを的確に読み取ること。
- エ 作者の意図が表現の上にもどのように生かされているかを読み取ること。
- オ 詩歌や文章を読んで、自然、人生などについて考え、まとまった感想をもつこと。
- カ 語句の使い方や文体の特徴に注意して読むこと。
- キ 文章の味わい方を深めるために、作品の特徴を生かして朗読すること。

昭和44年版学習指導要領「D ことばに関する事項」の内容と「3 内容の取り扱い」

[第1学年]

D ことばに関する事項

(1) 次の事項について指導する。

- ア 文章の中の意味の切れ目と続き方に注意し、文章の組み立てを考えて、理解し表現すること。
- イ 文の中の意味の切れ目と続き方に注意し、文の組み立てを考えて、理解し表現すること。
- ウ 語句の意味と用法を確実にとらえて、理解し表現すること。

(2) 上記(1)の指導に当たっては、次の事項を理解させるようにする。

ア 文章の組み立て

文章全体における段落の役割，段落と段落との接続関係，文と文との接続関係など。

イ 文の組み立て

文の中における語句のはたらき，文の成分の順序・照応，文末の表現，抑場など。

ウ 語句の用法

語句の組み立て，単語の類別，活用，指示する語句，助詞・助動詞・接続詞およびこれらと同じようなはたらきをもつ語句のはたらきなど。

エ 語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係，同義語の使い分け，敬語の使い方など。

オ 話しことばと書きことばとの関係，共通語と方言との関係など。

カ 音声と文字，表記のしかたなど。

3 内容の取り扱い

(1) 内容のBおよびCにおける漢字の指導は，次のとおりとする。

ア 当用漢字別表の漢字および小学校学習指導要領第2章第1節国語の学年別漢字配当表の備考に示す漢字（以下この節において「備考の漢字」という。）の読みに慣れ，さらにその他の当用漢字を250字ぐらいから350字ぐらいまで読むこと。

イ 当用漢字別表の漢字および備考の漢字のうち，900字程度の漢字を書くこと。なお，それ以外に上記アで学習した当用漢字についても，必要な場合，適切に用いるように努めること。

[第2学年]

D ことばに関する事項

(1) 次の事項について指導する。

ア 文章の中の意味の切れ目と続き方に注意し，文章の組み立てを考えて，理解し表現すること。

イ 文の中の意味の切れ目と続き方に注意し，文の組み立てを考えて，理解し表現すること。

ウ 語句の意味と用法を確実にとらえて，理解し表現すること。

エ 国語の特質について気づくこと。

(2) 上記(1)の指導に当たっては，第1学年の内容のDの(2)と同じ事項を理解させるようにする。

3 内容の取り扱い

(1) 内容のBおよびCにおける漢字の指導は，次のとおりとする。

ア 第1学年で学習した当用漢字の読みに慣れ，さらにその他の当用漢字を300字ぐらいから400字ぐらいまで読むこと。

イ 当用漢字別表の漢字および備考の漢字を主として，1,000字程度の当用漢字を書くこと。なお，それ以外に上記アで学習した当用漢字についても，必要な場合，適切に用いるように努めること。

[第3学年]

D ことばに関する事項

(1) 次の事項について指導する。

ア 文章の中の意味の切れ目と続き方に注意し，文章の組み立てを考えて，理解し表現すること。

イ 文の中の意味の切れ目と続き方に注意し，文の組み立てを考えて，理解し表現すること。

ウ 語句の意味と用法を確実にとらえて，理解し表現すること。

エ 国語の特質について理解すること。

(2) 上記(1)の指導に当たっては、第1学年の内容のDの(2)と同じ事項を理解させるようにする。

3 内容の取り扱い

(1) 内容のBおよびCにおける漢字の指導は、次のとおりとする。

ア 第2学年までに学習した当用漢字の読みに慣れるとともに、その他の当用漢字を読むこと。

イ 当用漢字別表の漢字、および備考の漢字を主として、1,000字程度の当用漢字を使いこなすこと。なお、それ以外に上記アで学習した当用漢字も、必要な場合、適切に用いるように努めること。

これを見ても、「領域別の問題構成と作問（診断）の意図」に示された「ねらい」と学習指導要領の「内容」は必ずしも一致しておらず、むしろ、「例年実施されてきたものに準拠」する方を重んじているように思われる。これは、中学校現場において、「総合的な学力を診断しようとする」ほかに、「進路指導に活用する」という目的があったからではないかと推測される。

昭和48年度の診断テストでは、横浜市立中学校から無作為に抽出されたサンプル資料に基づいて標準化が行われた。資料数は【表4】の通りである。

【表4】昭和48年度の資料数

学年	学級	男子	女子	計
1年	15	291	273	564
2年	15	316	305	621
3年	15	313	294	607

標準化の結果、昭和39年度同様学年別・問題毎に男女別の正解率（通過率）が算出され、領域別および総合の平均点・標準偏差が示されている。さらに48年度では総合得点（50点満点）を偏差値をもとに10段階にしたもの的人数別分布およびグラフを示している。また、生徒へのフィードバックは39年度同様領域別および総合得点の偏差値に基づく「プロフィール」で行っている。

昭和48年度3年の領域毎および総合得点の平均点は【表5】の通りである

【表5】昭和48年度3年の領域毎および総合得点の平均点

	読字	書字	文章理解		ことばの きまり	総計
			説明的文章	文学的文章		
	10	10	10	10	10	50
3年 平均	6.28	4.38	7.19	6.75	6.05	30.72

第2項の3 昭和56年度*

昭和52年版の学習指導要領に基づく診断テストである。

まえがき

昭和56年度・横浜市診断テスト報告書が出来あがりました。4月から一年間にわたって、諸企画と運営・出題範囲の決定と作問・何回にもわたった検討会・印刷校正・結果の処理と報告書の作成など専門委員・作問委員の先生方本当にご苦労さまでした。皆さんはげしい校務の中をさいて、何十回も会合を重ね、精力的に取りくんで頂いたことに対し心から感謝申しあげます。

特に本年度は新教育課程実施第一年度であり、教科における指導内容や順序性にも

*8 昭和56年度の問題・解答用紙・正答表は【資料3】参照。

『昭和56年度 横浜市診断テスト報告書』（昭和57年2月 横浜市立中学校教育研究会）

大きい変化のあった本年度でした。そのために出題範囲の決定については特に次のような点について配慮しました。

1. 本市教育課程を基準とし、前学年11月より該当学年10月までを目途とする。但し昨年度は旧教育課程・本年度は新教育課程となるので出題範囲や内容について教科で十分配慮する。

2. 本年は新教育課程実施第一年にあたり学習内容・順序性など各校の独自性がみられると思われるので各校の実態を十分把握して出題範囲・内容を決定する。

3. 評価項目・出題範囲・診断の重点などについては6月中旬に各校に配布し、各校で対応できるようにする。

以上のような点をもとにして各学校に対し進捗計画をお聞きし、分析して出題範囲を決定しました。1年英語と社会科にはかなり問題があり特に社会は1年3通り2年2通りの問題を用意した上、更に学校選択問題を作成するなど大変苦心をして作問にあたりました。

作問方針については昨年とほとんど同じでしたが、各教科とも委員の先生方の献身的なご努力により内容の充実したテストを実施することができたように思います。たゞ一部に訂正や削除問題があったことについては深くおわびし、来年からは完璧を期すよう努力したいと考えております。

本年度このテストをご利用頂いた学校は横浜市内117校・県下の国・公・私立中学校86校、計203校の多きにのぼりました。

テスト終了後市内各校に診断テストに関する意見・要望などをお聞きするアンケートを配布し、多数の貴重なご意見を頂戴いたしました。各教科の内容に関するものはそれぞれの教科で、全体に関するものは専門委員会で十分検討いたしまして、来年度更に充実した診断テストが実施できますよう努力していく所存でございます。

最後になりましたが、作問法につきまして吉橋学校教育部長さんから講議を頂き、また各教科とも指導主事の先生方には、大変ご多忙な中を作問について懇切なご指導を頂き本当にありがとうございました。

細く内容を分析したこの報告書を大いにご活用下さいまして、各教科のご指導に役立てて頂ければ幸いです。

昭和57年3月1日 横浜市中学校教育研究会長 木内 英雄

問題作成の方針と構成

(1) 方針

本テストは、本市教育課程にのっとり、国語科のあらゆる領域及び総合的学力の診断が理想ではあるが、実際にはペーパーテストという制約上むずかしいので、例年に準じて、診断可能な領域に限って作問した。これによって、読字・書字の習得、文章の読解力及び文法の習得の状況を把握し、今後の学習指導の資料にしようとするものである。

(2) 問題の領域と構成

領域は全学年共通で次の通りである。(詳細は作問意図一覧参照)

なお、次の各点を配慮した。

- ・ 読字・書字については、全学年共通問題を2題、さらに51年度出題の中から各学年2題を出題する。
- ・ 文書理解については、文学的文章・説明的文章の二分野につき各10問ずつ出題する。

領域	問題数	配点
読字	10	10
書字	10	10
文章理解	文学的文章	10
	説明的文章	10
ことばのきまり	10	10

- ことばのきまりについては、本市採用教科書を検討、履修の状況等を勘案して作問する。
- 適宜、記述式解答を加える。

問題の領域・配点等は昭和48年度のものとはほぼ同じで、漢字の読みと書き取りについては昭和51年度との比較が数問出題されている。診断テストも30回以上実施され、次に掲げたように出題の「ねらい」の内容もほぼ定着してきた感があるが、やはり学習指導要領の内容（指導事項）に沿う、というよりは、例年同様の「診断テスト形式」が踏襲されていると思われる。

【表6】昭和56年度の作問意図一覧

領域	ねらい	問題数(3年は問題番号)			
		1年	2年	3年	計
読字	教育漢字の読み				10
	全学年共通	2	2	1, 2	
	昭和51年度との比較	2	1	3	
	学年独自のもの	6	2	8「波」, 9「細」, 10「造」	
	備考漢字の読み				
	昭和51年度との比較				
	学年独自のもの	1	1		
	当用漢字の読み				
	全学年共通				
	昭和51年度との比較		2	4	
学年独自のもの		5	5, 6, 7, 8「浪」, 9「詳」, 10「鑄」		
書字	教育漢字の書き				10
	全学年共通	2	2	11, 12	
	昭和51年度との比較	2	2	13, 14「色」	
	学年独自のもの	5	5	19「遠」	
	備考漢字の書き				
	昭和51年度との比較		1		
	学年独自のもの	1			
	当用漢字の書き				
	全学年共通				
	昭和51年度との比較			14「彩」	
学年独自のもの		2	15, 16, 17, 18, 19「慮」, 20		
文章理解	語句の意味・用法の理解	1	1	22	10
	部分的内容の理解	3	2	23, 24	
	表現意図・表現効果のおさえ	2		28	
	場面のおさえ		2	27	
	文章構成の理解	1			
	心情の把握	2	3	21, 25, 26, 29	
	人物像・人物の性格把握	1	1		
	主題の把握		1	30	
	作品の特徴把握				
説明文	語句の意味・用法の理解	2	1	35	10
	指示語のおさえ	1		32	
	表現意図・表現技法の理解		1		
	部分的内容の理解	4	4	33, 34, 36, 38	

章	段落の要点把握		1	31	
	文相互の関係把握		2	37	
	段落相互の関係把握	2			
	文脈・文章構成の理解				
	総合的内容の把握		1	39	
	要旨・意図の把握	1		40	
	文書の特質把握				
ことばのきまり	文の概念把握	1			10
	文節・単語の概念把握	2	1	44	
	主語・述語の関係把握	2	1		
	修飾・被修飾の関係把握	3	2	48	
	文中の文節相互の関係把握	1	1		
	接続語・複合語の理解	1	1	41	
	品詞の機能の理解			42, 45, 46, 50	
	品詞の活用の理解		2	43	
品詞の識別		2	47, 49		

昭和52年版の学習指導要領では、国語の領域が「表現・理解・言語事項」となったが、前述したように診断テストの出題のされ方は昭和48年度とほぼ同様であった。昭和52年版の学習指導要領から、「B 理解」〔言語事項〕を次に示す。

昭和52年版学習指導要領「B 理解」の内容

〔第1学年〕

国語による理解力をつけるため、次の事項について指導する。

- ア 話や文章の要点と事柄をとらえ、必要に応じて要約すること。
- イ 話や文章に表れているものの見方や考え方をとらえること。
- ウ 語句の意味を文脈の中で正しくとらえること。
- エ 文章を読み通し、表現に即して主題や要旨をとらえること。
- オ 文章全体の組立てや筋道をとらえること。
- カ 情景や人間の心情の描かれているところを読み味わうこと。
- キ 場面、経過、論理の展開などに注意して読むこと。
- ク 朗読を通して文章の内容や表現を味わうこと。
- ケ 話を終わりまで聞いて必要な内容を正確にとらえること。

〔第2学年〕

国語による理解力をつけるため、次の事項について指導する。

- ア 話や文章の展開に即して内容をとらえ、必要に応じて要約すること。
- イ 話や文章の内容に含まれているものの見方や考え方について考え、自分の見方や考え方を広くすること。
- ウ 文脈の中における語句の意味や語感をとらえ、その用い方を知ること。
- エ 文章の展開を考えながら読んで、主題や要旨をとらえること。
- オ 文章の中心の部分と付加的な部分とを読み分け、論理的な組立てや展開をとらえること。
- カ 自然や人物の描写などに注意して、文章を読み味わうこと。
- キ 事実と意見、説明と描写などの表現の違いに注意して読むこと。
- ク 文章の形態に応じて朗読し、味わい方を深めること。
- ケ 話の中心の部分と付加的な部分とを聞き分け、話題の中心や要旨をとらえること。

〔第3学年〕

国語による理解力をつけるため、次の事項について指導する。

- ア 話や文章の展開に即して的確に内容をとらえ、目的や必要に応じて要約すること。
- イ 話し手や書き手のものの見方や考え方の特徴をとらえ、それが表現の上でどのように生かされているかを考えること。
- ウ 文脈の中における語句の効果的な使い方について理解し、自分の言葉の使い方に役立てること。
- エ 文章の主題や要旨をとらえ、それについて自分の考えをもつこと。
- オ 文章の論理的な組立てや展開を理解し、書き手の考えの進め方をとらえること。
- カ 文章を読んで人間、社会、自然などについて考え、まとまった感想をもつこと。
- キ 表現の仕方や文体の特徴に注意して読むこと。
- ク 文章の特徴を生かすように朗読し、味わい方を深めること。
- ケ 話し手の立場や話の根拠を考え、話し手の真意をとらえること。

昭和52年版学習指導要領〔言語事項〕の内容

〔第1学年〕

- (1) 国語の表現と理解に役立てるため、次の事項について指導する。
 - ア 文章の中の意味の切れ目と続き方に注意し、文章の組立て、段落の役割、段落と段落との接続関係、文と文との接続関係などを考えること。
 - イ 文の中の意味の切れ目と続き方に注意し、文の組立て、文の成分の順序や照応、文末の表現などを考えること。
 - ウ 語句の組立て、単語の類別、活用などについて理解するとともに、指示する語句、助詞、助動詞・接続詞及びこれらと同じようなはたらきをもつ語句などのはたらきに注意すること。
 - エ 語句の意味と用法、特に辞書的な意味と文脈上の意味との関係、慣用句の表す意味、類義語の意味の違いなどに注意すること。
 - オ 語彙(ごい)を豊かにすること。
 - カ 話し言葉と書き言葉、共通語と方言、音声と文字、表記の仕方などについて理解し、また、敬語の使い方を身につけること。

- (2) 漢字に関する次の事項について指導する。

- ア 小学校学習指導要領第2章第1節国語の学年別漢字配当表(以下「学年別漢字配当表」という。)に示す漢字の読みに慣れ、更にその他の当用漢字を250字ぐらいから300字ぐらいまで読むこと。
- イ 学年別漢字配当表の漢字のうち900字程度の漢字を書くこと。なお、それ以外に上記アで学習した当用漢字についても、必要な場合、適切に用いるように努めること。

〔第2学年〕

- (1) 国語の表現と理解に役立てるため、第2学年の目標に基づいて、第1学年の〔言語事項〕の(1)に示す事項について指導する。
- (2) 漢字に関する次の事項について指導する。
 - ア 第1学年で学習した当用漢字の読みに慣れ、更にその他の当用漢字を300字ぐらいから350字ぐらいまで読むこと。
 - イ 学年別漢字配当表の漢字を主として、1,000字程度の漢字を書くこと。なお、それ以外に上記アで学習した当用漢字についても、必要な場合、適切に用いるように努めること。

〔第3学年〕

- (1) 国語の表現と理解に役立てるため、第3学年の目標に基づいて、第1学年の〔言語事項〕の(1)に示す事項について指導する。
- (2) 漢字に関する次の事項について指導する。

- ア 第2学年までに学習した当用漢字の読みに慣れ、更にその他の当用漢字も読むこと。
- イ 学年別漢字配当表の漢字を主として、1,000字程度の当用漢字について使い慣れること。なお、それ以外に上記アで学習した当用漢字についても、必要な場合、適切に用いるように努めること。

昭和56年度の『報告書』では資料数についての記述がない（現在に至るまで）。

標準化の結果、昭和39・48年度同様学年別・問題毎に男女別の正解率（通過率）が算出され、領域別および総合の平均点・標準偏差が示されている。昭和48年度にあった総合得点（50点満点）を偏差値をもとに10段階にしたものの人数別分布およびグラフはなくなり、0点から50点までの5点きざみに度数分布（度数百分率）のグラフと、小問ごとの通過率のグラフが示されている。さらに、総合得点の偏差値換算表が掲載されている。生徒へのフィードバックは39年度・48年度同様領域別および総合得点の偏差値に基づく「プロフィール」で行い、プロフィールには「偏差値」のスケールが示されている。筆者が横浜市立中学校の生徒であった昭和51～53年度には、診断テストの結果が出ると偏差値を算出し面談や進路指導に活用されていた記憶があり、56年度も同様の指導が行われていたと考えられる。

昭和56年度3年の領域毎および総合得点の平均点は【表7】の通りである。

【表7】昭和56年度3年の領域毎および総合得点の平均点

	読字	書字	文章理解		ことばの きまり	総計
			説明的文章	文学的文章		
	10	10	10	10	10	50
3年 平均	6.17	3.89	6.77	5.75	5.71	28.32

第2項の4 平成5年度^{*9}

平成元年版の学習指導要領に基づく診断テストである。

はじめに

平成5年度の「横浜市中学校診断テスト」（国語、社会、数学、理科、英語）は、11月10・11日の2日間にわたり、全市中学校と県下の国・公・私立中学校（45校）で実施されました。

この診断テストの趣旨は、教科における日頃の学習成果について診断し、その結果を学習指導に役立てようとするものです。単に学習の成果を評価するだけでなく、生徒にとっては自分の学習の長所・短所を発見し、学習の目安ともなり、教師にとっては指導に生かすことを目指しています。

作問の方針は次の通りです。

- (1) 各教科とも新しい学力観にそった評価の観点を設けて、その項目に対しての小問をできるだけ多くして診断性を明確にする。
- (2) 作問にあたっては、学習指導要領及び横浜市中学校教育課程編成の指針に準拠し、各学校が診断結果を活用して学習指導に役立つように配慮する。
- (3) 解答形式は観点別とし、記述を適当に加え全体として各教科の概観が得られる

*9 平成5年度の問題・解答用紙・正答表は【資料4】参照。

『平成5年度 横浜市中学校診断テスト報告書』（平成6年2月 横浜市立中学校教育研究会）

ように構成する。

(4) 社会科地理分野では、履修状況に合わせて選択問題を作問する。

(5) 英語については、聞き取りテストを含めて作問する。

この報告書は、各教科の作問委員会からの報告に基づき、(1) 問題作成の方針と構成 (2) 標準化の結果 (3) 考察 (4) 教科の問題を教科別に収録しました。標準化の結果については、各教科とも25学級ずつ抽出学級を選び、平均点、標準偏差、観点別偏差値、通過率を得る資料としました。各学校では、このテストの結果から個人プロフィールを作成して一人一人の生徒が現在の学習状況や、学習目標のどれが優れ、どれが劣っているかを比較し、判断できるように、学習指導の資料としていただくことをお願いいたします。

教育評価がいよいよ重視される昨今の情勢のなかで、「診断テスト」は昭和25年に横浜市立中学校校長会編アチーブメント・テストとして始めて以来、43年にわたる長い研究の蓄積があり、これこそがこの診断テストの信頼性を証すものであります。また、本市中学校における教育水準を知る上で重要な研究であります。横浜市立中学校教育研究会は、その責任を痛感しつつさらに研究を重ね、診断テストの妥当性、信頼性を高めるよう努めてまいります。もとより、診断テストは各教科研究会や各学校の協力なくしてはその成果を望むことはできません。各研究会各位の今後一層の御協力をお願いするとともに、各学校においてはこの報告書を活用していただき、今後の学習指導の上の一助として下さることを重ねてお願いいたします。

終わりにりましたが、専門委員及び作問委員の先生、御指導くださった指導主事の各位に深くお礼を申し上げる次第です。

平成6年2月 横浜市立中学校教育研究会 会長 多賀 春雄

問題作成の方針と構成

(1) 方針

新学習指導要領の完全実施の本年度は、昨年度までの漢字の読み・書き取り・文章理解・ことばのきまりの四領域に、言語生活をより豊かにするという観点から「語句・語いの意味や用法」の領域を加えて作問した。

さて、本テストは全市一斉の客観的テストという制約はあるものの、本市中学校教育課程を基準にし、国語の総合的な学力を診断し、今後の学習指導に役立てようとするものである。したがって、あくまでも学習指導要領の習得状況を診断するものであり、一般学力の検査ではない。そこで、出題もできるだけ基本的事項に押さえるとともに平易な問題を作成していくという方針を確認して作成にあたった。

(2) 問題の領域と構成

領域は全学年共通で次の通りである。(詳細は作問意図一覧参照)

領域	問題数	配点	
読字	10	10	
書字	10	10	
語句・語い	5	5	
文章理解	文学的文章	10	10
	説明的文章	10	10
ことばのきまり	5	5	

※ なお、本年度より使用教科書が三社にわたることになったので、中学校新出漢字の扱いは、1年生については三社共通の扱いの漢字を出題することにした。また、2, 3年生については今年度の三社の教科書の共通の配当はもちろんのこと、前年度までの教科書の学年配当(現2年生は昨年度1年生の時に学習しているかどうか、現3年生は昨年度2年生の時に学習しているかどうか)を調べた上で、あきらかに昨年度までに学習しているものは出題の範囲とすることとした。

※ 出題の文章等のルビ等についても同様の扱いをした。

「問題作成の方針と構成」にあるように、新学習指導要領の完全実施に伴い、「言語生活をより豊かにするという観点から」「語句・語いの意味や用法」の領域が加えられた。

「語句」については昭和39年度には出題されており、当時は60点満点であったが、その後「読字」「書字」「文学的文章」「説明的文章」「ことばのきまり」の領域から各10点の50点満点の形式が長く続いてきた。平成5年度に「語句・語いの意味や用法」が加えられたが、この領域とそれまで10点配点されていた「ことばのきまり」が5点ずつとなり、50点満点は変更されていない。これは他教科との整合性や進路指導との関わりのためと考えられるが、そのため「ことばのきまり」はかなり出題数が少なくなり、例えばそれまで各学年にわたって出題されていた「主語・述語の関係」や「修飾・被修飾の関係」などは2・3年生では出題されなくなった。

【表8】平成5年度の作問意図一覧

領域	ねらい	問題数(3年は問題番号)			
		1年	2年	3年	計
読字	小学校学習漢字				10
	全学年共通	2	2	1, 2	
	二学年共通	2	2		
	学年独自のもの	5	2	6「潔」10「農」	
	中学校学習漢字				
	全学年共通		2		
	二学年共通		3	3, 4	
学年独自のもの	3	1	5, 6「癖」, 7「健やか」 は中学学習音訓, 8, 9, 10「酪」		
書字	小学校学習漢字				10
	全学年共通	2	2	11, 12	
	二学年共通	2	2		
	学年独自のもの	5	2	15「売」, 16「談」, 17	
	中学校学習漢字				
	全学年共通				
	二学年共通		2	13, 14	
学年独自のもの	1	3	15「販」, 16「冗」, 17, 19, 20		
語句・語いの の意味用法	類義語・対義語	2	2	21, 22	5
	多義語				
	同音異義語				
	語句の意味	1	1	23, 25	
	慣用句	1	1	24	
	ことわざ・故事成語				
	熟語の構成	1	1		
文章理解	語句の意味・用法の理解			34	10
	部分的内容の理解	3	2	27, 31, 32	
	表現意図・表現効果のおさえ			28	
	場面のおさえ	1	2		
	文章構成の理解				
	心情心理描写の把握	5	4	26, 29, 30, 33	
	人物像・人物の性格把握		1		

	主題の把握				
	作品の特徴把握				
	総合的内容の把握	1	1	35	
	語句の意味・用法の理解		1	36	10
	指示のおさえ	1	1	41	
	表現意図・表現技法の理解				
	部分的内容の理解	5	4	37, 38, 39, 43	
	段落の要点把握				
	文相互の関係把握	1	1	40	
	段落相互の関係把握	1	1	44	
	文脈・文章構成の理解	1	1	42	
	総合的内容の把握	1	1	45	
	要旨・意図の把握				
	文書の特質把握				
ことばのきまり	文の概念把握	1			5
	文節・単語の概念把握	1	1	47	
	主語・述語の関係把握	2			
	修飾・被修飾の関係把握	1			
	文中の文節相互の関係把握		1		
	接続語・複合語の理解				
	品詞の機能の理解			50	
	品詞の活用の理解		2	49	
	品詞の識別		1	46, 48	

「問題作成の方針と構成」に「あくまでも学習指導要領の習得状況を診断するもの」であると明言されているように、学習指導要領の改訂に伴い、特に「文章理解」の領域の「ねらい」は、かなり学習指導要領を意識したものになってきている。

平成元年版学習指導要領「B 理解」の内容

〔第1学年〕

- (1) 国語による理解力を高めるため、次の事項について指導する。
- ア 話や文章の要点と事柄をとらえ、必要に応じて要約すること。
 - イ 話や文章に表れているものの見方や考え方を理解し、自分の見方や考え方を確かめること。
 - ウ 話や文章の構成や筋道を正確にとらえ、内容の理解に役立てること。
 - エ 語句の意味を文脈の中で正確にとらえ、理解すること。
 - オ 文章の表現に即して主題を考えたり要旨をとらえたりすること。
 - カ 情景や心情の描かれているところを読み味わい、自分の感想をもつこと。
 - キ 場面、経過、論理の展開などに注意して読むこと。
 - ク 話合いにおけるそれぞれの発言を注意して聞き、話合いの方向をとらえて自分の考えをもつこと。

〔第2学年〕

- (1) 国語による理解力を高めるため、次の事項について指導する。
- ア 話や文章の展開に即して内容をとりえ、必要に応じて要約すること。
 - イ 話や文章の内容に含まれているものの見方や考え方を理解し、自分の見方や考え方を広くすること。
 - ウ 話や文章の中心の部分と付加的な部分とを区別して、論理的な構成や展開を的確にとらえ、内容の理解に役立てること。
 - エ 文章の展開を確かめながら主題を考えたり、要旨をとらえたりすること。

オ 自然や人物の描写などに注意して文章を読み味わい、自分の感想をまとめること。

カ 事実と意見、説明と描写などの表現の違いに注意して読むこと。

キ 話の要点をとらえながら聞き、話の中心点を的確に聞き取ること。

ク 話し合いにおけるそれぞれの発言の共通点と相違点とを聞き分け、自分の考えをはっきりさせること。

〔第3学年〕

(1) 国語による理解力を高めるため、次の事項について指導する。

ア 話や文章の展開に即して的確に内容をとらえ、目的や必要に応じて要約すること。

イ 話や文章に生かされているものの見方や考え方を理解し、自分の見方や考え方を深めること。

ウ 話し手や書き手の考えの進め方をとらえ、内容の理解や自分の表現に役立てること。

エ 文脈の中における語句の効果的な使い方について理解し、自分の言葉の使い方に役立てること。

オ 文章を読んで主題を考えたり要旨をとらえたりして、それについて自分の考えをもつこと。

カ 文章を読んで人間、社会、自然などについて考え、まとまった感想や意見をもつこと。

キ 表現の仕方や文章の特徴に注意して読むこと。

ク 話し手の立場や話の根拠を考えながら話の内容を的確に聞き取ること。

平成元年版学習指導要領〔言語事項〕の内容

〔第1学年〕

(1) 国語の表現と理解に役立てるため、次の事項について指導する。

ア 話す速度や音量、言葉の使い方などに注意すること。

イ 語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係に注意すること。

ウ 事象や行為などを表す多様な語句について理解を深め、語彙(い)に関心を持つこと。

エ 文章の中の段落の役割や文と文との接続関係などを考えること。

オ 単語の類別について理解し、指示語や接続詞及びこれらと同じような働きをもつ語句などに注意すること。

カ 話し言葉と書き言葉について理解すること。

(2) 漢字に関する次の事項について指導する。

ア 小学校学習指導要領第2章第1節国語の学年別漢字配当表(以下「学年別漢字配当表」という。)に示す漢字の読みに慣れ、更にその他の常用漢字のうち250字程度から300字程度までの漢字を読むこと。

イ 学年別漢字配当表の漢字のうち900字程度の漢字を書き、文章の中で適切に使うようにすること。

(3) 書写に関する次の事項について指導する。

ア 字形を整え、文字の大きさ、配列・配置に気を付けて書くこと。

イ 漢字の楷書(かいしょ)とそれに調和した仮名に注意して書き、漢字の行書の基礎的な書き方を理解して書くこと。

〔第2学年〕

(1) 国語の表現と理解に役立てるため、次の事項について指導する。

ア 言葉の調子や間のとり方などに注意すること。

イ 慣用句の表す意味や類義語の意味の違いなどに注意すること。

- ウ 抽象的な概念などを表す多様な語句について理解を深め、語彙(い)を増やすこと。
 - エ 文の中の文の成分の順序や照応、文の組立てなどを考えること。
 - オ 単語の活用について理解し、助詞や助動詞などの働きに注意すること。
 - カ 共通語と方言の果たす役割などについて理解すること。
 - (2) 漢字に関する次の事項について指導する。
 - ア 第1学年で学習した常用漢字の読みに慣れ、更にその他の常用漢字のうち300字程度から350字程度までの漢字を読むこと。
 - イ 学年別漢字配当表の漢字を身に付け、文章の中で適切に使うようにすること。
 - (3) 書写に関する次の事項について指導する。
 - ア 字形、文字の大きさ、配列・配置などの適不適を判断して、効果的に書くこと。
 - イ 漢字の楷音や行書とそれらに調和した仮名の書き方を理解して書くこと。
- [第3学年]
- (1) 国語の表現と理解に役立てるため、次の事項について指導する。
 - ア 同音異義語や多義的な意味を表す語句に注意すること。
 - イ それぞれの語句とその表す意味内容の対応について理解を深め、語感を磨き、語彙を豊かにすること。
 - ウ 文の中の意味の切れ目と続き方などを考えること。
 - エ 文章の展開の仕方や文章のまとめ方などを考えること。
 - オ 敬語についての理解を深め、その使い方を身に付けること。
 - カ 言葉の役割についての理解を深めること。
 - (2) 漢字に関する次の事項について指導する。
 - ア 第2学年までに学習した常用漢字の読みに慣れ、更にその他の常用漢字の大体も読むこと。
 - イ 学年別漢字配当表に示されている漢字について使い慣れ、漢字を文章の中で適切に使うようにすること。
 - (3) 書写に関する次の事項について指導する。
 - ア 目的や必要に応じて適切な形式や文字の書き方を考え、調和よく書くとともに、書写された文字の形、大きさ、配列・配置の調和などについてを深めること。
 - イ 漢字の楷書や行書とそれらに調和した仮名に書き慣れて、読みやすく速く書くこと。

「はじめに」に述べられているように、標準化の結果として平均点、標準偏差、観点別偏差値、通過率が示されているが、当時言われた「偏差値追放」に伴い生徒に渡すプロフィールの用紙からは偏差値のスケールは削除され、各領域および総合得点が10段階で示されるように変更されている。平成5年度3年の領域毎および総合得点の平均点は【表9】の通りである。

【表9】平成5年度3年の領域毎および総合得点の平均点

	読字Ⅰ	書字Ⅱ	語句・語いⅢ	文章理解Ⅳ		ことばのきまりⅤ	総計
				文学的文章	説明的文章		
	10	10	5	10	10	5	50
3年 平均	7.79	3.89	3.84	8.16	7.19	3.01	33.91

第2項の5 平成14年度*10

平成10年版の学習指導要領に基づく診断テストである。

はじめに

平成14年度の「横浜市中学校診断テスト」(社会、理科、国語、数学、英語)は11月5・6日の2日間にわたり、横浜市立中学校144校と県下の国・公・私立中学校33校で実施されました。今年度の「診断テスト」は、これまでの相対評価からいわゆる絶対評価に変わったことで、修正エーベル法の考え方を導入し、観点別学習状況の達成度の評価が行えるようにするとともに、新たに自己診断確認用紙を作成し、生徒一人ひとりが自ら自分の学力を具体的に把握できるように改善しました。

この診断テストの趣旨は、教科目標に実現状況や観点別学習状況を診断し、今後の学習や指導に役立たせるものです。単に学習の成果をテストするだけではなく、生徒にとっては自分の学習の長所・短所を発見し、学習の目安ともなり、教師にとっては指導に生かすことを目指しています。

作問の方針・方法は次の通りです。

- (1) 新よこはま教育プランの趣旨をふまえて作問し、診断性を明確にします
- (2) 観点別学習状況等の達成度の評価が行えるよう、作問構成を行います。
- (3) 作問に当たっては、学習指導要領および横浜市中学校教育課程編成の指針に準拠し、各学校で診断結果を活用して日常の指導に役立つよう配慮します。
- (4) 全体としては、各教科の概観が得られるように構成するが、解答形式には記述を適当に加えるなど、学習成果を十分診断できるようにします。
- (5) テスト時間は50分とし、40分で大半の生徒が解答可能なものとします。
- (6) 評価項目については、本市教育課程の観点(観点別学習状況)のなかでテスト可能なものを、「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」など、各教科の評価観点と趣旨及び評価規準項目から取り上げます。なお、国語と英語は聞き取りテストを含みます。
- (7) 作問上の留意点として、ア すべての生徒が学習しているものか、既習事項で応用可能なものとします。イ 診断の目的にそえるようにします。(例、ルビをふる等の工夫) ウ 客観的で妥当性のあるものとします。

本報告書の構成は、各教科毎に、(1) 問題作成の方針と構成 (2) 標準化の結果 (3) 考察 (4) 問題を収録しました。標準化の結果については、各教科とも抽出学級を選び、各観点の全市平均正答率、出題項目についての通過率を出し、個人票・スケールを得る資料としました。

今年度より「自己診断確認用紙」を作成し、採用いたしました。このテスト結果から、生徒が自分自身の学力の状況を確認し、事後の学習への取り組みがより効果的に行えるように自分の解答用紙を見ながら「確認用紙」に正答・誤答をチェックし、自分が理解している学習内容と理解していない学習内容を、出題のねらいから確認し、今後の学習の取り組みに生かせるようにしました。また、個人票を作成して一人ひとりの生徒が現在の学習状況や、学習目標に対してどれが満足で、どれが努力を要するかを比較し、判断できるように、学習指導の資料としていただくことをお願いいたします。

*10 平成14年度の問題・解答用紙・正答表・自己診断確認用紙・実施要領は【資料5】参照。

『平成14年度 横浜市中学校診断テスト報告書』(平成15年2月 横浜市中学校教育研究会)

本市の診断テストは52年もの実績をもち、その内容は内外に高く評価されています。また、本市中学校における教育水準を知る上で重要な研究です。横浜市立中学校教育研究会は、その責任を痛感しつつさらに研究を重ね、診断テストの妥当性、信頼性を高めるよう努めてまいります。もとより、診断テストは各教科研究会や各学校の協力なくしてはその成果を望むことはできません。今後一層のご協力をお願いするとともに、この報告書を活用していただき、今後の学習指導の一助として下さることを重ねてお願いいたします。最後に、本教育研究会に発注や契約のあり方について厳しいご指摘をいただきましたことを真摯に受けとめ、本教育研究会の役割と責任を痛感するとともに、緊急かつ重大な課題としてとらえ、今後改善していくことを申し上げておきたいと思っております。

平成15年 2月 横浜市立中学校教育研究会会長 廣谷 晃二

問題作成の方針と構成

(1) 方針

このテストは、本市中学校教育課程を基準に国語の学力を診断し、今後の学習指導に役立てようとするものである。

本年度は、新学習指導要領の趣旨にのっとり、関心・意欲・態度を除く中学校国語における三観点一事項で作問した。『話すこと・聞くこと』として「聞き取り」、『言語事項』として「漢字の読み」、「書き取り」、「語句・語いの意味や用法」「ことばのきまり」、『読むこと』として「文章理解」（文学的文章、説明的文章、3年古文）、『書くこと』として「表現」（作文・手紙文）という問題構成とした。

作成にあたっては、指導内容の習得状況を観点、領域ごとに診断する診断テストの性格を考慮して、内容的には基本事項を中心に出題し、また設問の表現は平易であるよう配慮した。

(2) 問題の領域と構成

観点、領域は次の通りである。（詳細は作問意図一覧参照）

<第1学年・第2学年>

観点	領域	問題数	配点
話すこと・聞くこと	聞き取り	5	5
言語事項	読字	8	8
	書字	7	7
	語句・語い	2	2
	ことばのきまり	3	3
読むこと	文章理解	文学的文章	10
		説明的文章	10
書くこと	表現(作文・手紙文)	5	5

<第3学年>

観点	領域	問題数	配点
話すこと・聞くこと	聞き取り	5	5
言語事項	読字	5	5
	書字	5	5
	語句・語い	2	2
	ことばのきまり	3	3
読むこと	文章理解	文学的文章	10
		説明的文章	10
		古文	5
書くこと	表現(作文・手紙文)	5	5

※ 本市では三種の教科書が使用されているので、出題にあたっては、各教科書に共通し、かつテスト実施日までの既習の事項を出題するように努めた。また、小学校

教科書の学習事項も確認した。

※ 「ことばのきまり」についても同様の扱いを基本としたが、教科書により学習事項や学習順序の相違が著しいため、学年ごとに一般的と思われる事項について作問した。

※ 今年度も3年のみに古文を加え、全学年に「表現」(作文・手紙文)を加えた。

※ 今年度、新指導要領の中の新たな観点である『話すこと・聞くこと』に基づいて、全学年に「放送による聞き取りテスト」を加えることにした。

※ 一斉のペーパーテストであるため制限はあるものの、「聞き取りテスト」のさらなる創意工夫等、今後もさまざまな方向からの出題を検討していきたい。

「はじめに」や「問題作成の方針と構成」にあるように、学習指導要領が「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」〔言語事項〕の3領域1事項になったことに伴い、出題が「関心・意欲・態度」を除く観点別に整理され、これまで実施されていなかった「聞き取り」と「表現(作文)」が出題されるようになった。

古文については3年のみ平成7年度から出題されている。また、「表現(作文)」は平成13年度から、「聞き取り」は平成14年度から実施されているが、これについては第3項の1で述べる。平成14年度の出題意図一覧を【表10】に示した。

【表10】平成14年度の出題意図一覧

領域	指導事項	ねらい	問題数(3年は問題番号)				
			1年	2年	3年	計(3年)	
話すこと・聞くこと	聞き取り	発想や認識		2	2, 5	5	
		考えや意図	4				
		話題					
		構成や論理	1	1	4		
		語句や文話し合い		2	1, 3		
言語事項	読字	漢字を読むこと	小学校学習漢字			8(5)	
			全学年共通	2	2		6, 7
			二学年共通	2	2		
			学年独自のもの	4			
			中学校学習漢字				
			全学年共通				
			二学年共通		2		8, 9
	学年独自のもの		2	10			
	書字	漢字を書き使うこと	小学校学習漢字			7(5)	
			全学年共通	2	2		11, 12
			二学年共通	2	4		13, 14
			学年独自のもの	3	1		15
			中学校学習漢字				
全学年共通							
二学年共通							
学年独自のもの							
語句・語い	語句・語い	類義語・対義語		1	2		
		多義語					
		同音異義語・同訓異義語					

			語句の意味	1		17		
			慣用句					
			ことわざ・故事成語					
			熟語の構成	1		16		
			漢字の構成		1			
	ことば のきまり	話や文章、 文・単語	文の概念把握				3	
			文節・単語の概念把握	1	1	20		
			主語・述語の関係把握	1		19		
			修飾・被修飾の関係把握					
			文中の文節相互の関係把握					
			接続語・複合語の理解	1				
			品詞の機能の理解					
			品詞の活用の理解		1	18		
			品詞の識別		1			
読む こと	文章 理解	文学 的 文章	語句の意味や用法	語句の意味・用法の理解		1		10
			構成や展開	部分的内容の理解	4	2	23, 25, 26, 27	
				場面のおさえ	2			
				文章構成の理解				
		表現の仕方	表現意図・表現効果のおさえ				28	
		主題や要旨と 意見	心情心理描写の把握	3	4	21, 22, 24, 29		
			人物像・人物の性格把握		2			
			主題の把握					
			作品の特徴把握					
			総合的内容の把握	1	1	30		
	説 明 的 文 章	語句の意味や 用法	語句の意味・用法の理解		1	1	33, 36	10
			指示のおさえ		1	1	38	
		表現の仕方	表現意図・表現技法の理解					
		構成や展開	部分的内容の理解	2	4	32, 34, 37		
			段落の要点把握			35		
			文相互の関係把握	1	1	31, 38		
			段落相互の関係把握	1	1			
			文脈・文章構成の理解	2	1	39		
		主題や要旨と 意見	総合的内容の把握		1	1	40	
			要旨・意図の把握		1			
文章の特質把握								
古 文	表現の仕方	現代仮名遣いへの書き換え				42	0(5)	
		適切な助詞の補充				41		
	構成や展開	主語の指摘						
		主語を示す「の」の用法						
	主題や要旨と 意見	部分的内容の理解				44		
		理由・根拠の把握				43		
総合的内容の把握				45				
書 く こ と	表現	発想や認識	主題に沿った構想の立案				5	
		事柄や意見	伝えたい事実や事柄の明確化			1		50
		選材	構想に見合う題材の選定		1			
		記述	論理の展開に工夫のある記述		1	1		46
		推敲	誤った表記・表現の指摘		3	3		47, 48, 49
		評価・批評	相互評価・批評					

これまでと異なり、「作問意図一覧表」に学習指導要領の指導事項がすべて示され、各小問がどれに該当するかが示されている。平成10年版学習指導要領の3領域1事項の内容を次に掲げる。

平成10年版学習指導要領「A 話すこと・聞くこと」の内容

〔第1学年〕

- (1) 話すこと・聞くこと的能力を育成するため、次の事項について指導する。
- ア 自分の考えや気持ちを相手に理解してもらえるように話したり、話し手の意図を考えながら話の内容を聞き取ったりすること。
 - イ 自分の考えや気持ちを的確に話すためにふさわしい話題を選び出すこと。
 - ウ 全体と部分、事実と意見との関係に注意して、話したり聞き取ったりすること。
 - エ 話合いの話題や方向をとらえて的確に話したり、それぞれの発言を注意して聞いたりして、自分の考えをまとめること。

〔第2学年及び第3学年〕

- (1) 話すこと・聞くこと的能力を育成するため、次の事項について指導する。
- ア 広い範囲から話題を求め、話したり聞いたりして、自分のものの見方や考え方を広めたり、深めたりすること。
 - イ 話の中心の部分と付加的な部分、事実と意見との関係に注意し、話の論理的な構成や展開を考えて、話したり聞き取ったりすること。
 - ウ 話の内容や意図に応じた適切な語句の選択、文の効果的な使い方など説得力のある表現の仕方に注意して、話したり聞き取ったりすること。
 - エ 相手の立場や考えを尊重し、話合いが目的に沿って効果的に展開するように話したり聞き分けたりして、自分の考えを深めること。

平成10年版学習指導要領「B 書くこと」の内容

〔第1学年〕

- (1) 書くこと的能力を育成するため、次の事項について指導する。
- ア 身近な生活や学習の中から課題を見付け、材料を集め、自分の考えをまとめること。
 - イ 伝えたい事実や事柄、課題及び自分の考えや気持ちを明確にすること。
 - ウ 自分の考えや気持ちを的確に表すために、適切な材料を選ぶこと。
 - エ 書いた文章を読み返し、表記や語句の用法、叙述の仕方などを確かめて、読みやすく分かりやすい文章にすること。
 - オ 書いた文章を互いに読み合い、題材のとらえ方や材料の集め方などについて自分の表現の参考にすること。

〔第2学年及び第3学年〕

- (1) 書くこと的能力を育成するため、次の事項について指導する。
- ア 広い範囲から課題を見付け、必要な材料を集め、自分のものの見方や考え方を深めること。
 - イ 自分の立場及び伝えたい事実や事柄を明確にすること。
 - ウ 文章の形態に応じて適切な構成を工夫すること。
 - エ 自分の意見が相手に効果的に伝わるように、根拠を明らかにし、論理の展開を工夫して書くこと。
 - オ 書いた文章を読み返し、文や文章を整えて、説得力のある文章にすること。
 - カ 書いた文章を互いに読み合い、論理の展開の仕方や材料の活用の仕方などについて自分の表現に役立てること。

平成10年版学習指導要領「C 読むこと」の内容

〔第1学年〕

- (1) 読むことの能力を育成するため、次の事項について指導する。
- ア 文脈の中における語句の意味を正確にとらえ、理解すること。
 - イ 文章の展開に即して内容をとらえ、目的や必要に応じて要約すること。
 - ウ 文章の中心の部分と付加的な部分、事実と意見などを読み分けて、文章の構成や展開を正確にとらえ、内容の理解に役立てること。
 - エ 文章の展開を確かめながら主題を考えたり要旨をとらえたりすること。
 - オ 文章に表れているものの見方や考え方を理解し、自分のものの見方や考え方を広げること。
 - カ 様々な種類の文章から必要な情報を集めるための読み方を身に付けること。

〔第2学年及び第3学年〕

- (1) 読むことの能力を育成するため、次の事項について指導する。
- ア 文脈の中における語句の効果的な使い方について理解し、自分の言葉の使い方に役立てること。
 - イ 書き手の論理の展開の仕方を的確にとらえ、内容の理解や自分の表現に役立てること。
 - ウ 表現の仕方や文章の特徴に注意して読むこと。
 - エ 文章を読んで人間、社会、自然などについて考え、自分の意見をもつこと。
 - オ 目的をもって様々な文章を読み、必要な情報を集めて自分の表現に役立てること。

平成10年版学習指導要領〔言語事項〕の内容

〔第1学年〕

- (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 話す速度や音量、言葉の調子や間のとり方などに注意すること。
 - イ 語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係に注意すること。
 - ウ 事象や行為などを表す多様な語句について理解を深めるとともに、話や文章の中の語彙（い）について関心をもつこと。
 - エ 話や文章の中の段落の役割や文と文との接続関係などを考えること。
 - オ 単語の類別について理解し、指示語や接続詞及びこれらと同じような働きをもつ語句などに注意すること。
 - カ 話し言葉と書き言葉との違いについて理解し、適切に使うこと。
- (2) 漢字に関する次の事項について指導する。
- ア 小学校学習指導要領第2章第1節国語の学年別漢字配当表（以下「学年別漢字配当表」という。）に示されている漢字に加え、その他の常用漢字のうち250字程度から300字程度までの漢字を読むこと。
 - イ 学年別漢字配当表の漢字のうち900字程度の漢字を書き、文や文章の中で使うこと。
- (3) 書写に関する次の事項について指導する。
- ア 字形を整え、文字の大きさ、配列・配置に気を付けて書くこと。
 - イ 漢字の楷（かい）書とそれに調和した仮名に注意して書き、漢字の行書の基礎的な書き方を理解して書くこと。

〔第2学年及び第3学年〕

- (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 音声の働きや仕組みについて関心をもち、理解を深めること。
 - イ 慣用句、類義語と対義語、同音異義語や多義的な意味を表す語句の意味や用法

に注意すること。

ウ 抽象的な概念などを表す多様な語句についての理解を深め、語感を磨き語彙を豊かにすること。

エ 相手や目的に応じて話や文章の形態や展開に違いがあることに気付くこと。

オ 文の中の文の成分の順序や照応、文の組立てなどについて考えること。

カ 単語の活用について理解し、助詞や助動詞などの働きに注意すること。

キ 共通語と方言の果たす役割などについて理解するとともに、敬語についての理解を深め生活の中で適切に使えるようにすること。

(2) 漢字に関する次の事項について指導する。

ア (第2学年)

第1学年までに学習した常用漢字に加え、その他の常用漢字のうち300字程度から350字程度までの漢字を読むこと。

(第3学年)

第2学年までに学習した常用漢字に加え、その他の常用漢字の大体を読むこと。

イ (第2学年)

学年別漢字配当表の漢字のうち950字程度の漢字を書き、文や文章の中で使うこと。

(第3学年)

学年別漢字配当表に示されている漢字を書き、文や文章の中で使うこと。

(3) 書写に関する次の事項について指導する。

ア 字形、文字の大きさ、配列・配置などに配慮し、目的や必要に応じて調和よく書くこと。

イ 漢字の楷書や行書とそれらに調和した仮名の書き方を理解して書くとともに、読みやすく速く書くこと。

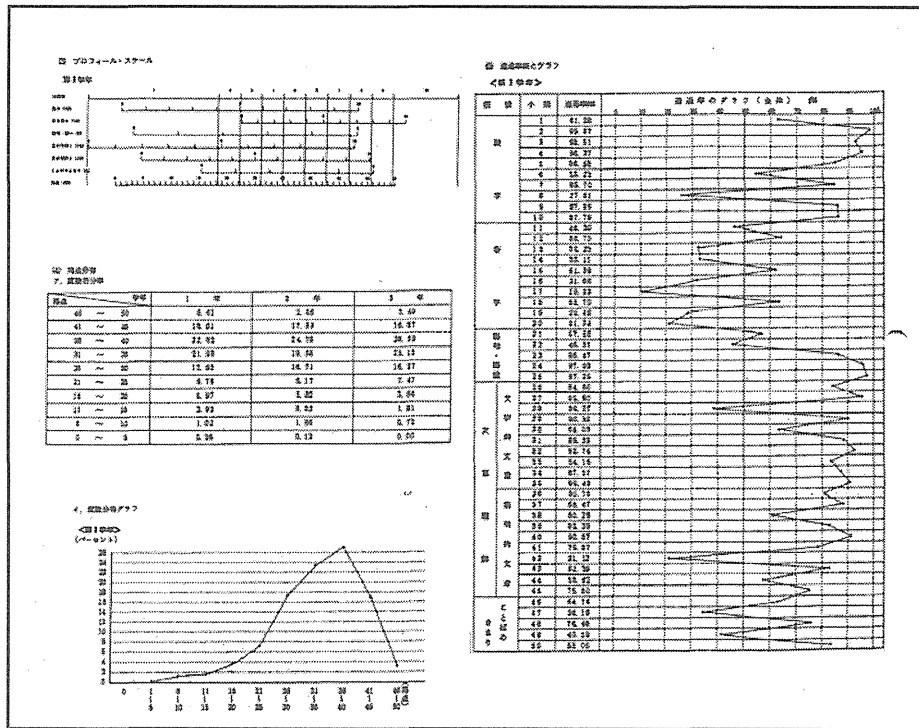
平成10年版学習指導要領の実施に伴い「目標に準拠した評価」が導入されたことにより、診断テストの標準化の方法および生徒へのフィードバックの方法も変更になった。

標準化の方法は、観点別の平均点は示されているもののこれまで用いられていた標準偏差は示されず、各領域ごとの平均点（総合得点の平均点は示されていない）と、5点刻みの度数分布（得点分布）が示されているのみである。

また、生徒に配布するプロフィールの尺度もこれまでの偏差値に基づくものから「修正エーベル法（橋本エーベル法）^{*11}による達成目標に基づくものに変更されている【図2】。また、解答用紙の返却時に「自己診断確認用紙」^{*12}が配布され、各小問の出題のねらいを知ることができるようになった。

*11 『平成14年度 横浜市中学校診断テスト報告書』 p. 28～29

*12 「自己診断確認用紙」については【資料5】参照。



【図2】平成14年度のプロフィール

平成14年度3年の領域毎の平均点は【表11】の通りである。

【表11】平成14年度3年の領域毎の平均点

領域	話すこと・ 聞くこと	言語事項			読むこと			書く こと	計
		漢字の読み	漢字の書き取り	語句・語い・ ことばのきまり	文学的 文章	説明的 文章	古典的 文章		
観点等	聞き取り	漢字の読み	漢字の書き取り	語句・語い・ ことばのきまり	文学的 文章	説明的 文章	古典的 文章	作文	
配点	5	5	5	5	10	10	5	5	50
3年 平均	4.5	4.1	2.9	3.1	8.5	8.0	3.6	3.8	

第2項の6 平成17年度^{*13}

横浜市教育委員会の所管となり、「横浜市学習状況調査」として実施された最初の調査である。この年度より、従来より実施されてきた国語・社会・数学・理科・英語の5教科に加えて、「生活・学習意識調査」が実施されるようになった。

はじめに

*13 平成17年度の問題・解答用紙・正答表・個人票・自己確認用紙・実施要領は【資料6】参照。

『平成17年度 横浜市学習状況調査(中学校)報告書』(平成18年2月 横浜市教育委員会)

我が国の児童生徒の学習状況については、文部科学省が実施・参加した平成15年度小・中教育課程実施調査等の全国的な調査や国際数学・理科教育調査（国際教育到達度評価学会（IEA）調査）、OECD生徒の学習到達度調査等の近年の全国的・国際的な調査結果などからは、

- ①判断力や表現力が十分に身に付いていないこと。
 - ②勉強を好きだと思う子どもが少ないなど学習習慣が十分身に付いていないこと。
 - ③学校の授業以外の勉強時間が少ないなど学習習慣が十分身に付いていないこと。
- などの課題が指摘されています。（学習指導要領「解説－総則編」P12より一部抜粋）

横浜市では、児童生徒の学習状況の確認や教師の指導改善に生かすため、横浜市小学校校長会の「標準学力診断検査」と横浜市中学校教育研究会の「横浜市中学校診断テスト」が50余年の間実施され、各学校をはじめ、児童生徒や保護者にも有効に活用され、多大な成果を上げてきました。

こうした経緯を踏まえながら、横浜市教育委員会として、市立小中学校児童生徒の学習状況の現状を把握し、義務教育9年間を通しての学力向上を目指して、中学校では平成17年度から、小学校では平成18年度から「横浜市学習状況調査」を実施することになりました。

実施の目的は次のように設定しました。

横浜市教育委員会は、市の小中学校の児童生徒の学習状況を把握し、教育施策に反映し、学力向上の一環としてこれを活用する。

ア 横浜市教育委員会としては、学力向上を目指し、学習状況を生活意識などと絡めて分析的・総合的に把握する。

イ 各学校としては、教科指導や教育評価などの改善に生かす。

ウ 児童生徒としては、学力向上に向けて自己評価や自らの学習の改善などに生かす。

こうした目的から、学習指導要領に示された内容の定着状況が確認できること、観点別学習状況等の達成状況が確認できることを踏まえて作問を行いました。その結果を集約し、横浜市全体の傾向を把握するとともに、各学校の教育課程の見直しや目標に準拠した評価における評価規準の見直し、点検に活用できることを考えました。

設問の中には、過去に出題されたものと同じ問題を掲出し、市として経年変化を見ることができるようになりました。

また、学習に対する関心や自己認識、食事や睡眠といった情意面や基本的な生活習慣が学習状況と深くかかわっていると考え、各教科の調査を併せて「生活・学習意識調査」を行いました。

調査結果は、各学校からの抽出資料により、各教科における各設問の通過率及び観点別の達成状況、過去に出題した問題との経年変化の状況、生活・学習意識調査の状況及びペーパーテストと意識調査の相関関係をまとめ、市全体の傾向を把握できるようになりました。

各学校では、調査結果をもとに検討を加え、学習指導や教育評価の見直し・改善に生かすこと、児童生徒としては、自己確認用紙等で自己の学習や生活の振り返り・改善を行うこと等に有効に活用し、今後の学習、授業に生かしていただきます。

平成18年 2 月
横浜市教育委員会

問題作成の方針と構成

(1) 方針

この調査は本市中学校の国語科学習において、個々の「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」「言語事項」について調査する目的で作成した。

これによって、生徒の学習状況を把握し、教科指導や教育評価の改善、生徒の自己評価に生かすとともに本市教育施策に反映させていくものとする。

(2) 問題領域と構成

観点、領域は次の通りである。(詳細は作問意図一覧参照)

<第1学年・第2学年>

観点	領域	問題数	
話すこと・聞くこと	聞き取り	5	
言語事項	読字	8	
	書字	7	
	語句・語い	2 2	
	ことばのきまり	3 3	
		5	
読むこと	文章理解	文学的文章	10
		説明的文章	10
書くこと	表現(手紙文・意見文)		5

<第3学年>

観点	領域	問題数	
話すこと・聞くこと	聞き取り	5	
言語事項	読字	5	
	書字	5	
	語句・語い	1	
	ことばのきまり	3	
		4	
読むこと	文章理解	文学的文章	10
		説明的文章	10
		古文	5
書くこと	表現(作文・手紙文)		5

※ 本市では三種の教科書が使用されているので、出題にあたっては、各教科書に共通し、かつテスト実施日までの既習の事項を出題するように努めた。また、小学校教科書の学習事項も確認した。

※ 「ことばのきまり」についても同様の扱いを基本としたが、教科書により学習事項や学習順序の相違が著しいため、各学年とも一般的と思われる事項について作問した。

※ 今年度も3年のみに古文を加え、全学年に「表現」(手紙文・意見文)また、『話すこと・聞くこと』は「放送による聞き取り調査」を設定した。

※ 一斉展開の調査である性格上、やむを得ない制限はあるものの、「聞き取り調査」のさらなる創意工夫、「文章理解」の記述式など、今後もさまざまな方向からの出題のあり方を検討する必要がある。

平成17年度の作問意図一覧を【表12】に示した。

【表12】平成17年度の作問意図一覧

領域	指導事項	ねらい	問題数(3年は問題番号)			
			1年	2年	3年	計(3年)

話すこと・聞くこと	聞き取り	発想や認識	話し手の意図や話の内容の理解				5	
		考えや意図	話し手の意図や話の内容の理解	4	3	1, 2, 4		
		話題						
		構成や論理	話し手の考え方の中心・話の展開の仕方	1	2	3, 5		
		語句や文	語句や文の効果的な使い方					
		話し合い						
言語事項	読字	漢字を読むこと	小学校学習漢字				8(5)	
			経年	5	3			
			学年独自のもの		2	8, 9		
			中学校学習漢字					
			経年		2	7		
			学年独自のもの	3		6, 10		
	書字	漢字を書き使うこと	小学校学習漢字				7(5)	
			経年	5	3			
			学年独自のもの		3	8, 9		
			中学校学習漢字					
			経年		4	7		
			学年独自のもの	3		6, 10		
	語句・語いの意味用法	語句・語い	類義語・対義語				2(1)	
			多義語					
			同音異義語・同訓異義語					
			語句の意味	1		19		
			慣用句		1			
			ことわざ・故事成語					
			熟語の構成					
			漢字の構成	1	1			
	ことばのきまり	話や文章、文・単語	文の概念把握				3	
文節・単語の概念把握				1	16			
主語・述語の関係把握			1					
修飾・被修飾の関係把握			1					
文中の文節相互の関係把握								
接続語・複合語の理解								
品詞の機能の理解								
品詞の活用の理解					17			
品詞の識別				2	18			
見出し語			1					
読むこと	文章理解	語句の意味や用法	語句の意味・用法の理解	2	3	25	10	
			構成や展開	部分的内容の理解				
		文学的文章	場面のおさえ			27		
			文章構成の理解					
			表現の仕方	表現意図・表現効果のおさえ	1	1		21
			主題や要旨と意見	心情心理描写の把握	6	5		22, 23, 24, 26
				人物像・人物の性格把握		1		29
				主題の把握				
				作品の特徴把握				
			総合的内容の把握	1	1	30		
	説	語句の意味や	語句の意味・用法の理解		1	35		10

	明 的 文 章	用法	指示のおさえ							
		表現の仕方	表現意図・表現技法の理解							
		構成や展開	部分的内容の理解		5	5	31, 32, 34, 37, 38			
			段落の要点把握		1					
			文相互の関係把握		1	1	33			
			段落相互の関係把握			1	39			
			文脈・文章構成の理解		2	1	36			
		主題や要旨と 意見	要旨・意図の把握							
			文書の特質把握							
			総合的内容の把握		1	1	40			
		古 文	構成や展開	主語の指摘			41		0(5)	
				主語を示す「の」の用法						
			表現の仕方	現代仮名遣いへの書き換え				43		
				適切な助詞の補充				44		
主題や要旨と 意見	部分的内容の理解					42				
	理由・根拠の把握									
	総合的内容の把握				45					
書 く こ と	表現	発想や認識	主題に沿った構想の立案		1	49		5		
		事柄や意見	伝えたい事実や事柄の明確化	3	1	47				
		選材	構想に見合う題材の選定	1	1	46				
		記述	論理の展開に工夫のある記述							
		推敲	誤った表記・表現の指摘	1	2	48, 50				
		評価・批評	相互評価・批評							

中学校ではこの年度より「学習状況調査」となり、作問の体制や各教科の問題の全体的な傾向に大きな変化はないが、「問題作成の方針と構成」にも書かれているように、各教科とも「記述式問題」の全体に占める割合があらかじめ明示されるようになった（国語科では漢字の読み書きも「記述式問題」であるため、それまでに比べて大きな変化はなかった）。また、1年生の問題で、説明的文章に非連続型テキスト（グラフ）と合わせて読み取る問題が出題されるなど、PISA型「読解力」を意識した作問がなされるようになった。

平成17年度3年の領域毎の平均点は【表13】の通りである。

【表13】平成17年度3年の領域毎の平均点

領域	話すこと・ 聞くこと	言語事項			読むこと			書く こと	計
		漢字の読み	漢字の書き取り	語句・語い・ ことばのきまり	文学的 文章	説明的 文章	古典的 文章		
観点等	聞き取り							作文	
配点	5	5	5	4	10	10	5	5	49
3年 平均	2.9	4.4	2.8	1.6	7.6	7.6	3.4	3.5	

さらに、この年度より、調査実施後の処理の方法が大きく変更になった。これについては第3項の4で詳述する。

第3項 現在の横浜市学習状況調査とその課題

第3項の1 「関心・意欲・態度」と「話す・聞く」力・「書く」力をどう「診断」「調査」するか

中学校の診断テストでは、昭和53年度より英語科に聞き取りテストを導入している。問題用紙とともにカセットテープ（現在はCD）が各校に配布され、校内放送を利用して実施されている。試験時間のどこで放送を流すかは指定され、全市一斉に行うようになっている。

国語科では、現行の学習指導要領の実施に伴い、平成14年度から「聞き取り」のテストが導入された。すでに実施されている英語科同様各学校にCDが配布され、校内放送を通じて実施された。聞き取りの文章そのものは各学年共通で、「題材の難易度については、放送テストに対する慣れ、浸透性等学校格差も考えて、今回のテストが一つの目安となり今後の指導に役立てられれば」と思い、「比較的平易な随筆を選ん」で、黒柳徹子『トットちゃんとトットちゃんたち』からの引用が用いられた^{*14}。学年によって（1年と2・3年）異なる設問がされているが、これについては意見が分かれている。さらに、平成16年度より、1年生は本文のみが放送（問題は印刷されている）、2・3年生は本文・問題共に放送で流されるようになり、時間的な配慮から選択肢は3つで、3学年共通の出題がなされるようになった。また、平成17年度の学習状況調査からは、正答を一つ選んで解答を書く方法では周囲の鉛筆を動かす気配で解答が左右されるとの指摘があったことから、3つの選択肢すべてに○または×をつける解答方法に変更された。

平成14年度の結果について『報告書』では「3年生の通過率が2年生に比べておおよそ高い値を示したことは、学年の段階を踏んで聞き取る力をつけていることが分かり、妥当であった」「平素、人の話を聞く力に劣ると言われる中学生にとって、基礎・基本をおさえる聞き取り問題を考え作問したが、今回の結果を考慮すると、今後多少難度をあげてもよいかと考える。聞き取り問題導入初年度として、今後の大きな布石となったのではないだろうか」^{*15}と述べている。翌平成15年度も「出題形式、出題内容は概ね昨年度を踏襲した」が、「昨年度の結果を受け、題材の難度を多少あげるという目的で、昨年度に比べて会話文が少なく若干長めの部分を採用した」^{*16}とのことだが、両年ともほとんどの問題の通過率は90%以上であり、2年間の結果から、「生徒は人の話を聞き取るという明確な目的を持った場面が設定されれば十分に注意深く聞き取れている」と結論づけている。

しかし、平成17年度の学習状況調査『報告書』では、「話全体の内容を部分的に聞き取るのではなく、話し手の意図や考えの中心を理解しながら、話全体の内容を的確にとらえないと答えが導き出せない問題であったため、昨年度に比べてかなり低い通過率となった。また、○、×で答えるという解答方法の説明をきちんと聞き取って理解することができなかった生徒もいたと思われる」^{*17}との考察があり、問題の内容の聞き取りも含めて課題があることが明らかである。

さらに、この形式では「話す」力については全く考慮されておらず、わずか5問の「聞き取り」をもって「話す・聞く」力の診断とするのは疑問が残る。ただし、現行の学習指導要領の実施以降、各中学校の国語の定期試験に「聞き取り」を導入する学校は増加して

*14 『平成14年度 横浜市中学校診断テスト報告書』

*15 『平成14年度 横浜市中学校診断テスト報告書』

*16 『平成15年度 横浜市中学校診断テスト報告書』（平成16年2月 横浜市立中学校教育研究会）

*17 『平成17年度 横浜市学習状況調査(中学校) 報告書』

おり、その作問に対して診断テスト・学習状況調査が一つの指針を示したことは確かである。

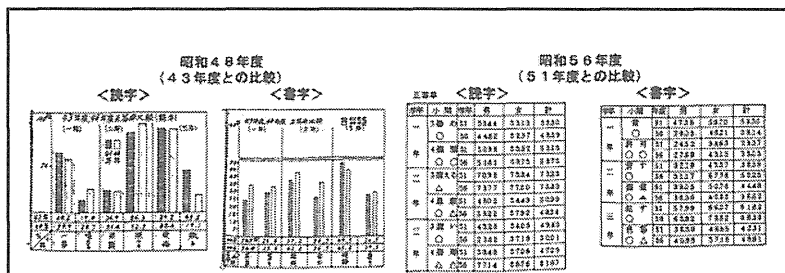
また、やはり平成14年度から「書くこと」領域の出題として「作文」が取り入れられているが、いずれも文章そのものを書かせるのではなく、「ペーパーテストでの生徒の学習能力を診断することが可能な範囲での出題」として、作文（生活文、スピーチなど）を書く際の「主題」「構想メモ」「始めの部分」を示し、それについての設問に答える形式になっている。これについて「このような選択問題では表現あるいは書くことを問うことができない」という指摘もあるが、作問者側は「作問委員会でもこのような問題で表現や書くことを全て把握できているとは考えていない。ペーパーテストでの表現に関する問題のひとつの方法と考えている」と述べており、結果の活用について学校や国語教室での十分な検討が必要である。

さらに「関心・意欲・態度」について、中学校の診断テストでは平成14年度の「問題作成の方針と構成」に「新学習指導要領の趣旨にのっとり、関心・意欲・態度を除く中学校国語における三観点一事項で作問した」とあり、関心・意欲・態度については当初より一貫して「診断テストへの出題は不適當」と考えられているようである。

第3項の2 診断テスト・学習状況調査による「学力」の比較は可能なのか

56年の歴史を持つ診断テスト・学習状況調査であるが、漢字の読み書きの一部を除いては同じ問題が出題されたことはなく、問題の構成も少しずつ変化しているの、診断された「学力」を年をおって比較することは難しい。

前述したように、読字・書字の問題において、昭和48年度・昭和56年度には、一つ前の学習指導要領実施時の年度と同じ字を出題しての比較が行われた。その結果は【図3】の通りである。



【図3】読字・書字の問題における経年比較

これについて、正答率の上下について全体的に「上がった」「下がった」とは言えない状況である。『報告書』の「反省と考察」にも、「43年度との比較10「執る」にいたっては15%以上の開きがある。これは、同じ当用漢字の訓読み7「鍛える」8「催す」に比して、現在では生徒が日常の語として使用していない読むだけの語と考えられる。これが音読みであったらもっと読めたと思う」*18、「殊に3年生において「潔い」が-19%、「侮辱」は+34%と、その変化が著しいのは何に起因するのであろうか。その年の生徒の心の何かを反映しているのであろうか」*19などの分析が示されているだけで、結論として「3年についてはいずれも昭和51年度を上回っており、まずまずの定着度を示している。ともあれ今の状態を過信することなく、確実にこの率が伸びるよう、指導の強化をはかっていきたいも

*18 『昭和48年度 横浜市診断テスト報告書』

*19 『昭和56年度 横浜市診断テスト報告書』

のである」との結論で終わっている。結局、年度をまたいでの漢字の正答率の変化にはあまり法則性が見いだされず、平成5年度以降は漢字の出題数が減ったこともあって、このような比較は行われなくなっていく。

また試みに、横浜市小学校標準学力診断検査^{*20}について「主語・述語の関係把握」「修飾・被修飾の関係把握」について、今回取り上げた年度の結果を比較すると【表14】のようになる。

平成5年度以降、「語句・語い」の出題が復活し「言語事項」の出題が減ったので、こ

【表14】「主語・述語の関係把握」「修飾・被修飾の関係把握」における経年比較

年度	主語・述語の関係把握						修飾・被修飾の関係把握					
	1年		2年		3年		1年		2年		3年	
	問題数	通過率	問題数	通過率	問題数	通過率	問題数	通過率	問題数	通過率	問題数	通過率
39年度	2	50	2	70	1	76	2	37	2	30.5	1	42
48年度	4	40.4	1	41.1	1	78.7	2	55.1	2	64.2	0	—
56年度	2	54.4	1	78.0	0	—	3	56.6	2	75.1	1	45.8
5年度	2	77.1	0	—	0	—	1	62.2	0	—	0	—
14年度	1	87.0	0	—	1	88.7	0	—	0	—	0	—

の2点を問う出題がない年度もあり、単純に比較はできないが、出題された年度の通過率の変化を見る限り、小学校で見られるような「低下」は各学年とも起きていないように見える。

「学習状況調査」になった平成17年度は、漢字の読字・書字について平成9年度との経年比較を見るための出題がなされた。（読字は「損害」「筋骨」「仰天」「規範」「湿る」、書字は「郵便」「辞退」「恐怖」「透けて」であった。）「筋骨」が使用頻度の低い漢字であったことから多少通過率が低くなったと思われるほかは、大きな違いはなかった。

しかし、各年度の「作問意図一覧」で見たように、年度によって出題の意図・ねらいは変化しており、それを無視して平均点や通過率だけで比較をすることは意味がない。また、後述するように診断テストの現実の活用のされ方から考えて、同一問題で数年間実施することは難しい。

さらに、結果の標準化の方法も時代の情勢に応じて変わってきており、その意味からも診断テストによる「学力」の経年的変化を比較することは難しいと言える。

第3項の3 診断テスト印刷に関する契約・発注の問題（平成14年2月）

平成14年10月、横浜市立中学校で研究協力校としての公金（研究紀要の印刷製本費）を詐取し学校施設整備に流用していたことが明らかになり、それに関わっていた印刷業者が校長会の全関東地区研究協議会（関ブロ）の紀要、小学校標準学力検査、中学校診断テストについてもかなりの高額で随意契約による単独受注をしていたことが横浜市議会で取り上げられ問題となった。中学校診断テストの費用は保護者から徴収した学校徴収金（準公金）で賄われており、当時報道されていた公金詐取疑惑と絡んで診断テスト存続の可否が問われる事態に発展した。その後、平成17年度より、前述の通り「横浜市学習状況調査」に改編され、経費は公金によって賄われるようになった。

第3項の4 コンピュータによる調査結果の処理

「横浜市診断テスト」の時代は、各学校でのテスト実施後、横浜市教委から指定された抽出学級について手作業による集計を行い、それを教育委員会が集約した後に横浜市全体のデータに基づく「プロフィール」あるいは「自己診断確認用紙」が配布され、生徒自身

*20 現在は中学校同様「横浜市学習状況調査（小学校）」として実施されている。

『昭和39年度・昭和48年度・昭和56年度・平成5年度・平成14年度 横浜市標準学力診断検査』（横浜市立小学校長会教育評価研究部 編）

が記入することにより自分自身の結果を知るようになっていた。この「プロフィール」や「自己診断確認用紙」については、記入するのが精一杯で各教科の授業について一人ひとりが十分に「学習の長所・短所を発見」するための時間や機会は確保されておらず、三者面談の資料の一つとして手渡すだけになっていることが多かった。

平成17年度に「横浜市学習状況調査」へ移行したことに伴い、外部に委託して開発したMicrosoft Excelによる集計システムが各学校に配布され、調査終了後に各学校で入力を行うことにより、抽出処理は自動的に行われるようになった。さらに、横浜市全体の集計終了後横浜市教委から各学校に送られるデータを入力することにより、横浜市全体の結果が反映された各生徒の帳票（5教科の観点別得点がレーダーチャートで示された「調査結果シート」と教科毎の「自己確認票」）や、教科別・分野別の通過率等の集計表が出力されるようになった。

このことにより、一人ひとりの生徒の状況や学年全体の傾向を把握したり、設問毎の通過率を算出したりすることなどが各学校で行いやすくなった。しかし、コンピュータ処理によって出力される膨大なデータをどのように今後の指導改善に活用するか、さらにデジタル化したデータの保管はどのようにするのかなど、新たな課題も生じてきている。

第3項の5 現場の教員として感じている課題

診断テストの趣旨は「教科目標の実現状況や観点別学習状況を診断し、今後の学習や指導に役立たせるものです。単に学習の成果をテストするだけではなく、生徒にとっては自分の学習の長所・短所を発見し、学習の目安ともなり、教師にとっては指導に生かすことを目指しています」^{*21}というものであった。学習状況調査に移行してからは、「1 横浜市教育委員会においては、市立小中学校児童生徒の学習状況について分析的・総合的に把握し、教育施策に活用するとともに、児童生徒の学力向上などに活かす」「2 各学校においては、自校の一人ひとりの学習状況をとらえ、教科指導や教育評価の改善及び個に応じた指導の充実などに生かす」「3 児童生徒においては、学力向上のために自らの学習状況をとらえ、学習の改善などに生かす」^{*22}の3点を目的として掲げている。

しかし、今まで見てきたように、この診断テストあるいは学習状況調査によって「診断」あるいは「調査」し得る学習状況には一定の制約がある。また、現在はコンピュータ処理によって出力されるようになった「調査結果シート」「自己確認票」についても、一人ひとりの生徒がその内容について検討し自分自身の学力を把握する資料として活用しているかということには疑問が残る。また、教師にとっても、定期テストの作成にあたって学習状況調査の問題を参考にしたり、市の平均点が明らかになった時に自分の学校と比較して授業のあり方について振り返ったりする程度の活用にとどまっているのが現状である。

横浜市立の中学校は現在18区に144校あり、多くの教員の経験から、この診断テストあるいは学習状況調査の結果に地域差・学校差があることは明らかであるが、それは全く公表されていない。前述したように診断テスト・学習状況調査の結果の経年的比較は難しいとしても、同一年度の地域別比較は可能なのだから、むしろそれをもとに（たとえば結果が低い学校・地域は）授業のあり方を組織として見直す、というように活用することも考えられる。しかし一方で、そのような結果を公表することにより区の格差、学校間格差が周知の事実となり、それが各学校の教育活動に悪影響を及ぼすという懸念もある。平成19年度現在、横浜市教育委員会は区毎、あるいは学校毎の結果は公表しないという姿勢を堅持している。

*21 『平成15年度 横浜市中学校診断テスト報告書』 p.1 はじめに

*22 『平成17年度 横浜市学習状況調査（中学校）報告書』 p.1 はじめに

横浜市診断テストは元来、「県ア・テスト」が高校入試選抜の資料に用いられるようになったのに対して「あくまで純粹のア・テストとして、よく育ちゆくよう努力を重ねていた」^{*23}のものであるが、特に3年の場合、11月に実施される診断テストを仮定の学力検査得点として進路指導に活用されている現実がある。この事実が（特に3年生については）診断テスト・学習状況調査の作問に大きく影響していることは否めない。

たとえば、作問にあたっては教科書に掲載されている文章や過去に出題された問題は使えないことになっている。したがって、同じ問題を出題して経年的変化を調べることはそもそも不可能なのであるが、これには診断テスト・学習状況調査が進路指導に活用され、「過去問」も毎年時期になると書店で販売され、塾や予備校では予想問題の指導をしている、という現状と無関係ではないと思われるし、問題数が50問前後という制約（公立高校入試選抜の学力検査に合わせているわけではないであろう）の中で学習指導要領の3領域1事項を出題した結果、前述のように漢字や言語事項についての出題は非常に少なくなり、果たして診断あるいは調査のためのデータとして妥当なものか、という疑問も出てくる。

学習状況調査の作問委員は横浜市立中学校の教員から、主に横浜市教委あるいは校長の推薦によって選出されているが、その人選は例年難航している。その理由として、学習状況調査の作問作業が中学校の部活動の大会が行われる夏季休業中に集中していること、また、多くの時間的・精神的負担があるにもかかわらずそれについての報酬がまったくないことがあるのではないかと。さらに、作問委員を経験した教員が、作問を通じて研修した成果を個人として自分自身の実践に活用する以外、勤務校あるいは市全体に還元することも難しい状況にある。ある作問委員経験者は、「診断テスト（あるいは学習状況調査）が本来に必要ななら、作問委員は横浜市の全教員が輪番で担当すべきだ」と言っていたが、それも一理あるように思われる。

最後に、小・中連携ということが言われていながら、診断テストの時代は小学校の作問委員会と中学校の作問委員会との間に何の連携も図られていなかった。たとえば中学校1年生の調査では、小学校の作問委員会とも連携をはかり、小学校での学習内容を十分考慮しつつ作問する必要があるであろうし、その結果についても小・中双方での検討が必要と思われるがそのようなことはこれまでほとんど行われてこなかった。この点については学習状況調査への移行に伴って作問委員会の組織改編（横浜市立中学校教育研究会の各部会から横浜市教育委員会へ）が行われたことによって改善が図られつつあるが、小・中の作問委員会が系統的に双方の学習内容を検討しながら作問をする体制は未だ確立されていない。中学校入学に当たっての聞き取りや、教職員組合等が主催する「球技大会」だけでなく、「子どものために授業をするプロフェッショナル」としての小・中教員の交流や連携をどのように進めていくか、国が推進する小中一貫の流れの中での現在の課題である。

さらに、平成19年度より、国による全国学力・学習状況調査が実施されている。平成19年度の状況では、中学校3年生については国からの全国学力・学習状況調査の結果と横浜市の学習状況調査の結果はほぼ同時期（11月）に生徒に届くことになった。11月という時期は高校進学を目指す3年生にとっては具体的な学校名を挙げての検討に入る時期でもある。そのような時期に、一人ひとりの生徒が国・横浜市双方の「調査」の結果をどのように活用して各自の「学習」状況を振り返り「学力」の向上を図るのか、そのために学校として何をすべきなのか、言い換えれば、各学校におけるカリキュラム・マネジメントのツールとしてこれらの調査をどのように位置付け、活用するのかということが、新たに学校に示されたこれからの課題である。

*23 『あかつきの道 昭和22年度～昭和32年度中学校長会の記録より』 p. 151