

【研究ノート】

全国学力・学習状況調査の現状と課題

福田幸男(横浜薬科大学)

平成19年4月にスタートした文部科学省による「全国学力・学習状況調査」は、平成28年4月で10回目を迎える。その間、平成23年4月の調査を東日本大震災のために中止し、平成22年から平成24年までは、民主党政権下での事業仕分けに呼応して、「悉皆(全数)調査」から「抽出調査」に変更したこともあった。平成25年度からは再び悉皆調査に戻っている。また、教科については、国語、算数(数学)に加えて、理科を平成24年と27年に対象としている。

筆者は平成20年6月から今日まで、全国学力・学習状況調査の専門家会議及びそのワーキンググループの委員として、さらには全国学力・学習状況調査に関連する委託事業等に関与してきた。10回目を迎える今回、この調査を振り返るとともに、委員として日頃から感じている全国学力・学習状況調査の課題のいくつかに焦点を当てて論じることにする。

1 「学テ」からの脱却

戦後の全国規模の学力調査について、荒井(2008)は、大きく3期に分けて論じている。第1期には、昭和23年から29年にかけて実施された学力調査が含まれる。中でも国立国語研究所(現国立教育政策研究所)の「全国小・中学校児童生徒学力水準調査」が最大規模であった。調査では、「新しい学制(いわゆる戦後教育)」下での児童生徒の学力を測定することが主な目的であった。戦後の教育が学力の低下をもたらしているとの批判に応えるものでもあった。第2期には、昭和31年～41年にかけて、当時の文部省が「学習指導要領その他の教育条件の整備に寄与する」ことを目的とした学力調査が含まれる。この期間中の昭和36年から、中学校での調査が悉皆調査に切り替えられ、全国学力テスト(「学テ」と略称される)とも呼ばれた。日教組は「戦後民主主義教育の擁護」の立場から反対運動の先頭に立ち、全国規模で実施への非協力を呼びかけた。その結果、岩手県では9割以上が、北海道・福岡県・高知県でも6割以上が中止となった。その後、この反対闘争に対する刑事処分や行政処分が行われ、以降20年余にわたる裁判闘争が展開された(浦岸 2010)。

注) 筆者は、中学生としてこのテストを受け、父親は北海道の中学校長として、現場と教育委員会との板挟みを経験した。

また、都道府県別の成績を巡って、「学テあって教育なし」と指摘された香川県や愛媛県のいわゆる学テ体制は、「教育や教師の退廃を作り出した」と厳しい批判に曝されるところとなった。この「学テ」を巡る教育界及び社会の混乱が、全国規模の学力調査に対する強いアレルギーとなったことは容易に推察される。それ以降、長期に渡って全国規模の学習調査を提案できなかった最大の要因の一つと考えられる。専門家会議でも話題となり、筆者自身も、「あの学テの二の舞はしたくない」と強く思い続けてきた。

また、「学テ」以降、全国規模の学力調査を経験しなかったことで、木村(2005)や池田(2005)が指摘して

本論文は 第3回大会の講演(「全国学力・学習状況調査を振り返る」)に加筆修正したものである。

いるように、日本において「テストの専門家」を養成できないという負の遺産がもたらされた。さらに学力調査の実施する専門の機関や組織等を持たなかったことから、全国学力・学習状況調査は零からの出発となった。

学校現場あるいは教育委員会においても、この間に、都道府県あるいは市町村レベルの学力調査を経験しているものの、全国規模の調査を長期間に渡って経験していなかったことから、全国学力・学習状況調査を受け入れ、その結果の活用等をどのように展開してゆくかのノウハウがなかったということも指摘しておきたい。

第3期（昭和56年から平成17年）には、「教育課程実施状況に関する総合的調査研究」等が含まれる。ただし、全国調査ではあっても、小・中学生を対象にした1%の抽出調査であったため、注目を浴びることはなかった。平成14年2月に実施された「教育課程実施調査」は最後であると共に「全国学力調査の準備的性格」を有していた。

全国規模の学力調査への本格的な取組は、PISAやTIMMSの結果に示された「学力低下」が一つのきっかけとなったと考えられている。また、その要因の一つとしての「ゆとり教育」に対する批判も強くなっていた。

それらを受ける形で、2004年11月に当時の中山文科相は、「学力の低下に歯止めをかけるために全国学力テストをやって、競い合う教育をしないといけない（朝日新聞2004）」と発言した。さらに、経済財政諮問会議などで、「義務教育費の国庫負担を含めた予算も成果を伴う政策に費やされないと削減する可能性」が示唆され、「教育予算と政策が成果を上げているのかを”学力”を尺度として評価すべき」との考えも打ち出されてきた。しかし、国には学力に関する基礎データはなく、評価しようにも評価できない状況にあった。

2 全国学力・学習状況調査にかかわる諸課題

平成17年11月に、「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」が設置され、平成18年4月にその検討内容が公表された。報告は5項目から構成され、(1)全国的な学力調査の意義・目的、(2)国が実施する学力調査の枠組み、(3)調査問題及び質問紙調査、(4)調査結果の公表及び返却、(5)その他となっている。

この報告を受けて、平成19年の第1回調査が計画・実施された。平成28年4月の調査で10回目となるが、そのリーフレット（表1）が、全国学力・学習状況調査の現状を端的に示すものとなる。そこで、各項目を巡って現状と課題を指摘してみることにする。

①調査は悉皆か抽出か

全国学力・学習状況調査は、小学校6年生と中学校3年生を対象とする悉皆調査を基本としている。冒頭で触れたように、一時期、抽出調査に移行したこともあるが、平成25年からは再び悉皆調査に戻った。27年度の報告では、全国の国公私立小中学校が対象となり、小学校20,191校（児童数1,074,707人）、中学校10,120校（生徒数1,056,921人）が参加している。調査の実施は民間業者（中学校は株式会社JPメディアダイレクト、小学校は株式会社ベネッセコーポレーション）に委託し、その事業費は小・中学校で合計で約50億円前後となる。したがって、仮に悉皆調査を10年行くと、約500億円の費用が計上されることになる（抽出調査では規模にもよるがこの金額を下回することは確かである）。この金額を知ると、「費用対効果」が持ち出され、費用に見合う成果を得られているかが問われることになる。現に、平成27年秋の公開検証（「秋のレビュー」）では、全国学力・学習状況調査の実施方法について以下のような指摘がなされた。

「全国学力・学習状況調査をサンプル調査で行うか悉皆調査で行うかについては、調査目的に照らして行うべきである。仮に悉皆調査を行うのであれば、例えば個々の教員の評価に用いる等、悉皆調査でなければ実現できない調査目的を提示した上で、そのために、必要な調査設計の見直しを行うべきである。」

初めに悉皆調査ありきではなく、調査目的に応じて悉皆調査または抽出調査を選択することを指摘するものである。もっともな指摘ではあるが、回答は意外と難しい。素人的には、調査対象のすべてを含む悉皆調査こそが、実態を最も正確に補足できる最良の手段と受け止められる。一方で、専門家の立場からは、「悉皆調査をした途端に、実はデータが歪む」ことは明白であり、「抽出調査」の利点も数多く挙げられる。

表1 平成28年度全国学力・学習状況調査(リーフレット)の概要

(文部科学省 HP) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/index.htm

調査の目的

- 1 義務教育の機会均等とその水準の維持向上の観点から、全国的な児童生徒の学力や学習状況を把握・分析し、教育施策の成果と課題を検証し、その改善を図る
- 2 学校における児童生徒への教育指導の充実や学習状況の改善等に役立てる
- 3 そのような取組を通じて、教育に関する継続的な検証改善サイクルを確立する

調査対象

国・公・私立学校の小学校第6学年、中学校第3学年 (原則として全児童生徒)

調査内容

- ① 教科に関する調査(国語、算数・数学)
主として「知識」に関する問題(A) 主として「活用」に関する問題(B)
- ② 生活習慣や学習環境等に関する質問紙調査
児童生徒に対する調査 学校に対する調査

調査結果等の集計・分析

- ① 国全体、各都道府県、地域の規模等における調査結果を公表
- ② 児童生徒の学習環境や生活習慣、学校における指導や教育条件の整備状況等と学力の相関関係を分析、公表

調査結果等の提供(各教育委員会、学校に以下の調査結果を提供)

- ① 児童生徒の正答数分布図
- ② 問題別正答数・無解答率、類型別解答状況
- ③ 質問紙調査の結果
- ④ 各児童生徒に提供する「個人票」など

調査結果の活用

国	教育の改善に向けた全国的な取組を推進
教育委員会	域内の教育の改善に向けた取組の推進
学校	個々の児童生徒の課題に応じた教育指導の改善に向けた取組を推進

「秋のレビュー」の指摘のように、調査には目的があり、その目的を果たすための最適な方法が選択されるべきである。それでは、全国学力・学習状況調査の目的は何かということになる。

全国学力・学習状況調査が最初に掲げる目的は、「義務教育の機会均等とその水準の維持向上の観点から、全国的な児童生徒の学力や学習状況を把握・分析し、教育施策の成果と課題を検証し、その改善を図る」となっている。多くの専門家は、この目的だけを果たすためであれば、悉皆調査を選択する必然性はないと述べている。たとえば、荒井・倉元(2008)は、全国学力調査を「動向調査」と捉えるならば、表2のような観点が重要であ

ると指摘している。

これらを勘案すると、悉皆調査よりも抽出調査の方が選択されることになる。悉皆調査では、全員が同一問題を解くことになる。児童・生徒の負担を考慮して調査時間（20分、40分、45分）を設定するため、測定対象は狭まり、内容にも制約が課される。「測定したい学力」よりも「測定可能な学力」とならざるを得ない。「児童・生徒の学力や学習状況を把握・分析し、教育施策の成果と課題を検証する」と目的に掲げながら、対象者の「測定したい学力」を補足できない矛盾を抱えることになる。さらに、悉皆調査では、原則、問題を公開している（実際には抽出調査でも公開している）。そのため、経年比較等を行う場合に必須となるアンカー項目等を確保できなくなる。同一問題を繰り返し使用することで、経年変化や難易度などの調整を図ることが可能となるからである。実際には、経年比較を行うために、「追加分析」として別の調査を実施している。また、柴山(2011、2012)は、「測定したい学力」を得るための手法として「重複テスト分冊法」による新たな手法を報告している。

表2 全国学力調査で考慮すべき観点（荒井・倉元 2008）

-
- 1 調査目的を明確に限定し、それに応じた基本設計を行う
 - 2 目的に応じた適切な規模を持つ標本調査とする
 - 3 測定対象は可能な限り広く、測定内容も多様に定める
 - 4 可能な限り多くの項目（テスト問題）を確保する
 - 5 適切なアンカー項目を豊富に用意する
 - 6 調査対象者の負担を軽減するためのマトリックス標本抽出法のような工夫をする
 - 7 動向調査に繰り返し用いる項目は非開示とする
-

第1の目的を実現するための「費用対効果」を考えると、標本調査に分があることは明白である。にもかかわらず、悉皆調査を採用する理由について、薦島（2010）は、「学校における児童生徒への教育指導の充実や学習状況の改善等に役立てる」という第2の目的を達成することに関わると主張している。「個々の学校・教室における日常的な教育実践の改善を通じた学力保障の取り組みの一環として全国学力・学習状況調査を意味づけるならば、悉皆調査を実施する理屈が成り立つ」と。また、荻谷（2008）は、「精度に問題があっても、全国一斉の悉皆調査にこだわる理由の一つとして、すべての学校でこの調査を実施することで、今後つけさせたい学力がどのようなものかを知らしめ、それに向けた教育が行われるようにすべての学校を導くためである」と指摘している。学校関係者からも同様の声を耳にしている。中でも「主として活用に関する問題（B）」は、教育の現場へ向けた強いメッセージとなっている。ただ、メッセージ性だけで悉皆調査を毎年行う理屈は成り立たない。たとえば、抽出調査を基本として、3年に一度悉皆調査を実施する折衷案も考えられ。

「調査目的を明確に限定し、それに応じた基本設計を行う」との荒井・倉元（2008）の指摘に基づけば、第1の目的を達成するためには抽出調査でもよく、第2の目的を達成するためには悉皆調査が求められることになる。結局、全国学力・学習状況調査が主として二つの目的を併せ持つことからくる問題とも言える。なお、この問題の一部は、次の結果の公表や活用とも密接に関わってくる。

②調査結果の公表や取り扱いをどのようにするか

全国学力・学習状況調査は4月20日前後に実施される。その後、回収、採点、集計、結果の公表に至る。結果の公表は例年8月中旬が目処になる。文部科学省の公表に合わせて、教育委員会、各学校に結果が送付される。このタイムスケジュールは多少の変動があっても変わることなく維持されてきている。

誰もが問題意識（時には不満）を抱きながら、大きな声にならない課題として、結果の公表の時期あるいは

そこに至る採点・集計に要する期間の長さがあげられる。調査実施から約4ヶ月後に初めて結果が明らかになるタイムスケジュールでは、調査結果の活用に掲げられた「個々の児童生徒の課題に応じた教育指導の改善に向けた取組の推進」に結びつかない可能性が高い。現場の声は、「正直に言えば遅い！」の一言である。筆者は、附属中学校長として調査結果を受け取った経験を持つが、8月中旬に結果を手にしても、その後、調査対象となった3年生に対して、「具体の課題に応じた教育指導の改善に向けた取組」を十分に実施できない可能性が高い。3年生は高校受験に目が行っているからである。事情は小学校でも同様である。ただし、児童の成績については、その後の中学校での指導に活かされる道は残る。もちろん、3年生の結果を、学校全体としての課題の確認や教育指導の改善に資することはできる。さらに、複数回の調査を経験し、結果の活用に向けたルーティンを確立できれば、比較的短期間でも3年生に対応することもできる。また、精度は落ちるが、調査実施後に、いわゆる自己採点や教師の簡易採点等を活用する道もある。実施と共に、問題と解説資料は公表される（「全国学力・学習状況調査解説資料」）ことから、「実施日の学力」に基づいて、「課題を踏まえた授業改善の取組、家庭における学習習慣や生活習慣の確立に関する保護者への働きかけ、放課後等における補充学習の実施」などの取組に着手することができる。調査結果にある種の有効期限を想定しなければならないならば、さらに結果を具体の活用へと効果的に展開するためには、現行制度よりも速やかに、結果を入手する方策を講じるべきである。

一方で、国が実施責任を負う現行制度においては、調査の精度を保障するために採点や集計に時間がかかることも確かである。十分に時間をかけて得られた成果は、「全国学力・学習状況調査報告書」としてまとめられ、関係者に有効に活用してもらえることを期待している。ところが、「全国学力・学習状況調査解説資料」と「全国学力・学習状況調査報告書」は必ずしも十分に活用されていないのが現状である。学校の多忙さに加えて、実施と返却のタイムラグが影響しているように思われる。調査のエッセンスが収録されているこれらの基本資料を有効に活用する機会をみすみす逃していることに、さらにはそのことに対する自覚がないことに危機感を覚えている。管理職は別として、一般の教員がこの資料を手にして学ぶ機会をもつこと望んでいる。

文部科学省による結果の公表は、国全体、都道府県別、地域の規模別に限定されるが、その中では都道府県別平均正答率（平均正答数）に注目が集まる。マスコミはたちどころにそのランキングを報道する。これを巡って成績の上位あるいは下位に位置する都道府県名が取りざたされることになる。過敏に反応する特定の都道府県の首長が域内の学校別平均正答率の公表を画策し、さらに学校単位の平均正答率の開示請求等、次々と想定外の問題が起ったことは記憶に新しい。全国統一の問題を課す悉皆調査の宿命の一つとも考えられる（抽出調査でも、全国統一の問題を課していることから都道府県別平均正答率の推定値を公表できた）。一方で、抽出調査の場合は、目的や手法によっては、問題が異なることもあり、さらには問題を非公開扱いにする必要があることから公表が限定されることになる。

調査結果の公表の在り方については、専門家会議でもたびたび議論する機会があり、その結果、たとえば平成28年の実施要領では以下のように明記している。

「調査結果の公表に関しては、教育委員会や学校が、保護者や地域住民に対して説明責任を果たすことが重要であるとして、一定の条件下で認めるとともに、調査により測定できるのは学力の特定の一部分であること、学校における教育活動の一側面であることなどを踏まえるとともに、序列化や過度な競争が生じないようにするなど教育上の効果や影響等に十分配慮することが重要である」

また、平成27年度の調査結果を大阪府が高校入試に活用することを申し出て大きな反響を呼んだが、専門家会議では目的外使用として反対し、28年度からは認めない方針を確認している。

専門家会議は悉皆調査を継続する上で、かつて「学テ」でみられたような混乱が再現しないよう結果の公表に配慮を重ねてきている。歴史を繰り返してはならない。

③公表された結果を読むため課題とは

8月中旬に結果が公表され、各学校に「学校集計」及び「個人票」が返送される。学校集計については、学力及び学習状況調査に分けて、問題あるいは質問項目別に結果が示されている。全国と都道府県別の平均値も示されることから、その比較を通して、各学校の特色を読み取ることができる。それらをうまく集約したものが結果チャートである(図1)。結果チャートには、児童生徒の学力と学習状況の関係をみる「児童生徒結果チャート」と児童生徒の学力と学校の指導方法や学校運営との関係を見る「学校運営結果チャート」の2種類がある。各学校の児童生徒の状況について、また、学校の取組状況について、全国基準との比較が一目で分かる表記となっている。

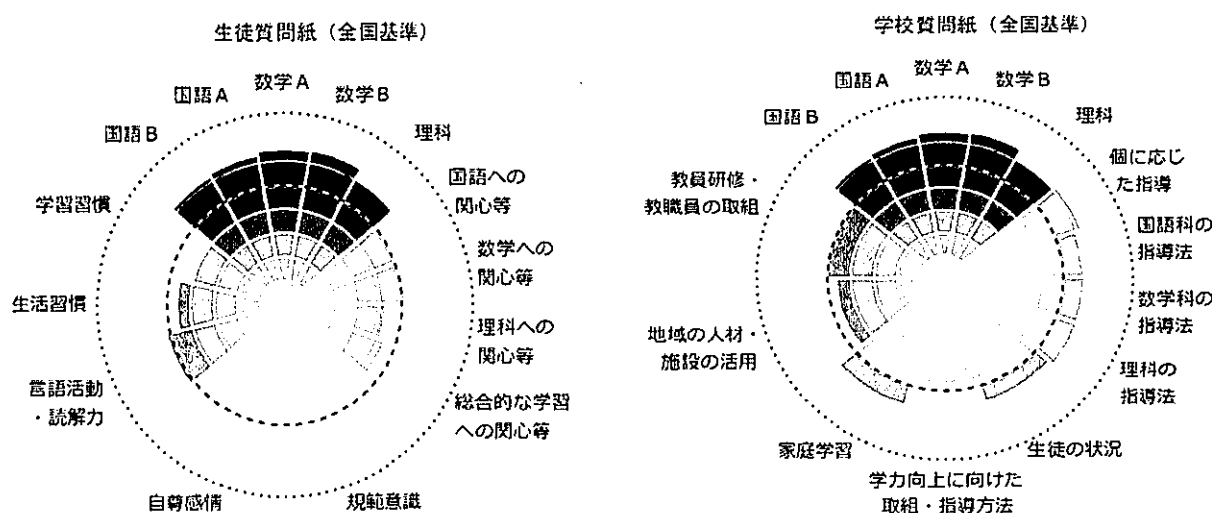


図1 結果チャート(左 児童生徒結果チャート 右 学校運営結果チャート)

中央の点線が全国平均であり、自校と全国との比較がわかりやすく示されている。

加えて、各種の集計結果の記述には、基礎統計の用語や表現(図)が使用されている。たとえば代表値としての「平均」や「中央値」、「標準偏差」、「ヒストグラム」(分布)等である。これらは学校教育において既習の用語であり、結果を理解する為のキーワードでもある。ところが、用語として耳慣れている割には、思い違いや誤解も多いという問題が生じている。

代表的な「平均値」を例に取るならば、正答率あるいは正答数の代表値として使用する。A校とB校における特定科目の平均正答率がともに50%であった場合、2校は同じ特徴を持つと言えるかという問題を考えてみよう。その結論を出す前にやるべきことがある。まずA校とB校の個々人の正答率を点検し、その分布を描いてみる必要がある(ヒストグラム)。A校は50%を中心とした正規分布の形に近く、B校は50%より高い値で一つ、50%より低い値で一つの分布(山)を示す。B校は平均値の50%にあたる生徒が少ない特徴を示し、A校とは異なる。A校とB校は平均値こそ同一であるが、学力の様相は異なると結論づけられる。平均値は代表値の一つであって、すべての生徒がその値を持つわけではない。平均値より高い値があれば、必ず低い値がある。同様にして、都道府県の平均正答率は所属するすべての児童・生徒がその値を持つわけではない。平均値が全国平均を上回ったとしても、すべての児童・生徒が平均値を上回ることを意味するものではない。

調査結果の公表を受けて、都道府県あるいは指定都市教育委員会等が発表するコメントの典型例は、「小学校及び中学校の国語及び算数(数学)の2教科の調査結果は、全国の平均正答率とほぼ同じか上回っている(Y市)」となる。小学校350校、中学校150校を抱えるY市にとって、全国平均との比較から考えれば安堵する結果となっ

ている。ただ、各学校単位あるいは児童生徒で見れば、平均より高い者がいる一方で、低いものもいる。結果としては、「Y市の中に全国がある（大きなばらつきがある）」という表現になる。

都道府県教育委員会が平均正答率を公表する際に、典型的な反応パターンがある。全国平均よりもはるかに上の県たとえば秋田県や福井県などは「なお一層の向上をはかたい!」、逆にはるかに下の道県たとえば北海道や沖縄などは「取り組みを以前にも増して強化したい」とするコメントを発する。その一方で、平均点に近い県は結果に安堵してか、一般的なコメントに終始する。代表値である平均値に安堵し、本来であれば改善を要する学校が有るにもかかわらず対応することなく見過ごすことになる。その結果、当初は平均的であったにもかかわらず、全国平均よりも低くなる県がある。

また、代表的な「平均値と標準偏差」に変わるものとして、「箱ひげ図」が使用されることがある。中央値と四分位を表示する図であるが、その意味が十分に浸透していないようである。「何ですかこれは」と尋ねられたことがある。実は、2012年から実施されている文部科学省が定めた新しい学習指導要領においては、高等学校の必須科目として位置づけられる数学Ⅰの中に組み込まれている。「箱ひげ図」は、中央値とばらつき（四分位）が一度に把握され、結果を読む際の良き指標となるものであるが、その意味がわからないというという落とし穴が待ち受けていた。調査結果を正確に受け止めるためには統計の基礎を押さえる必要があることを教えられた一例であった。

学力と学習状況調査との「クロス集計」もよく使用されるが、これも理解が十分ではない。さらに、相関係数に関しても、その係数の読み方や解釈に誤解が伴う。調査対象となる小・中学校で、それぞれ約110万人のデータを有する。変数間の相関をとり、無相関検定を実施すれば、たとえ係数の絶対値が低くても有意差がでる。この結果から、関連性があると言えるのかという問題が起こる。無相関でないことは確かであるが、関連の度合の低い結果を過大評価してしまう誤りが生じる。さらには、相関関係は因果関係を意味しないことをあらためて確認する必要もある。「早起きと学力には相関がある」としても、早起きが学力の高さの原因とは言えないのである。こうした基本的な認識のずれが、教育現場において、結果の返却から活用へと結びつける際の障壁やミスリードにつながる可能性を指摘しておきたい。

全国学力・学習状況調査のデータ処理と分析は、学校現場のみならず研究者にとっても未知の領域であったことも確かである。対象となる小・中学校各約110万件のデータを扱うような機会は皆無に等しい。いかに大量のデータであるかを実感する例として、Excelのワークシートを引き合いに出すことがある。ワークシートのサイズは1,048,576行、16,384列とされているが、そこに収まりきれない件数なのである（社会科学でよく利用されるSPSSはこの行数を上回り、分析に使用することができる）。

文部科学省では、通常の分析に加えて、年度毎にテーマを設定し、追加分析の委託を行ってきている。筆者自身もその中に加わってきた（福田 2009）が、膨大なデータを前にして、処理方法に苦慮した経験がある。テストの専門家に加えて学力調査の分析に関わる専門家も少ない。その養成が急務であると感じている。その上で、研究分野を横断する形で、できる限り多く研究者の参加を募り、その研究成果を教育関係者に送り届ける必要がある。この点についても、27年の秋の年次公開検証で（「秋のレビュー」）次のように指摘されている。

「全国学力・学習状況調査については文部科学省から示すことになる公募研究だけでなく、新しいアイデアが研究者の側から出てくるよう、調査結果を幅広く開示すべきである。」

具体の対応としては、これまでの調査結果を集約する形のデータベースを早期に整備し、データの貸与などが考えられる。併せて、その統括を行う恒常的な組織や人員の配置も必要となる。

④ 結果をどのように活用するか（全国調査と独自調査）

全国学力・学習状況調査の目的として、「教育に関する継続的な検証改善サイクルを確立する」ことがあげられている。ともすれば実施と結果の公表に目を奪われがちであるが、結果に基づいた検証改善サイクルの確立も併せて実現しなければならない。この点に関して、残念ながら、都道府県教育委員会、市町村教育委員会、さらには各学校の取組には温度差が認められる。取組への熱意を押し量る事例として、都道府県教育委員会などがHP上に掲載する「全国学力・学習状況調査の結果の公表」をあげることができる。また、都道府県教育委員会が、公表された結果を受けてどのような取組に着手しているかを点検することでも様子がわかる。

一連の取組の成果は、経年比較等を通して明らかになる。9回目となった平成27年度の都道府県（公立）の学力に関する総評は以下の通りであった。

- ・国語、算数・数学については、引き続き、下位県の成績が全国平均に近づく状況が見られ、学力の底上げが図られている
- ・理科についても、平成24年度調査実施時と比べ、下位県の成績に改善傾向が見られる

当初の下位県の学力が底上げされたということは、当該県が取組を強化してきたことを意味する。「義務教育の機会均等とその水準の維持向上」という観点からすれば、成果が上がっていることになる。上位県の固定化も維持されていることから、中位県の取組にむしろ焦点があたる。検証改善サイクルを確立すれば、もっと伸びるはずなのに、中位に安住して改善への取組が十分でない県もみられる。

最後に、全国学力・学習状況調査の活用に関して、もう一つの視点から話を進めたい。それは、都道府県教育委員会や指定都市教育委員会が実施する「独自調査」の活用である。文部科学省が平成27年度に、全都道府県教育委員会（47）、全指定都市教育委員会（20）を対象にして実施した調査では、38都道府県教育委員会と15指定都市教育委員会が独自調査を実施又は予定していると回答している（小学校については37都道府県と15指定都市が、中学校については38都道府県と15指定都市）。それぞれの調査は、全国学力・学習状況調査の実施前から独自に行われているものもあれば、実施後に新たに導入されたものもある。また、活用に関しても、全国調査を意識した制度設計もあれば、独自で活用を図るケースもある。

表3は文部科学省の調査結果（小学校）から特徴のある都道府県及び指定都市を抜粋したものである。見比べると、対象学年、対象教科、調査時期、調査規模、公表の有無、公表レベルでかなり異なっていることがわかる。小・中学校を併せて考えた場合、小学校では実施していない調査を、中学校1、2年生を対象に悉皆調査を実施している大阪府のみが異なっている。

すでに専門家会議でも認めているように、「全国学力・学習状況調査によって測定できるのは学力の特定の一部分である」こと、さらには教科も国語、算数（数学）、理科に限定され、さらに対象学年が小学校6年生と中学校3年生に限定されていることから、都道府県や指定都市が独自の目的を掲げて調査を実施する意義は大いにありと考えられる。

その中で、筆者がゼミナールの講師としてここ3年間にわたって関わり、かつ調査結果の活用にも効果を上げつつある横浜市学力・学習状況調査（以下「横浜市学状」と略す）について言及してみる。横浜市学状の最大の特徴は、小学校1年生から中学校3年生まで、小学校4教科（1～2年は2教科）、中学校5教科を悉皆で実施し、その結果を公表すると共に、学校レベルで分析が可能なツールを供給している点にある。

各学校は、全国学力・学習状況調査と同様の結果レーダーチャートを提供され、かつ経年変化を確認できるデータも用意されている。したがって、学年担当者は、当該学年の現在の状況とそれ以前（過年度）の状況を確認し、経年変化を知ることができる。管理職に立場からは、学校全体の経年変化を的確に把握することができる。さらに、横浜市が推進している小中連携についても、中学校ブロックごとに、9年間を見通した児童・生徒の経年変

表3 平成27年度実施予定の都道府県・指定都市による独自調査について

(平成27年度の文部科学省の調査結果から一部を抜粋)

自治体名	対象学年	対象教科	調査時期	調査規模	公表の有無	公表レベル
北海道	実施なし					
秋田県	4年生	国、算、理	12月	悉皆	有	県
	5,6年生	国、算、理、社				
山形県	5年生	教科枠を越えた 評価問題	1月	抽出	無	
栃木県	4,5年生	国、算、理	4月	悉皆	有	県
埼玉県	4,5,6年生	国、算	4月	悉皆	有	市町村
東京都	5年生	国、算、理、社	7月	悉皆	有	市町村
神奈川県	3年生	国、算	4月	抽出	無	
	5年生	国、算、理、社				
石川県	4年生	国、算	4月	悉皆	有	県
	6年生	社				
福井県	5年生	国、算、理、社	12月	悉皆	無	
静岡県	実施なし					
京都府	4年生	国、算	4月	希望制	有	教育事務所
大阪府	実施なし					
広島県	5年生	国、算、理	6月	悉皆	有	市町村
沖縄県	3年生	国、算	2月	悉皆	有	県
	4,6年生	算				
	5年生	国、算、理				
仙台市	3年生	国、算	4月	悉皆	有	市
	4,5,6年生	国、算、理、社				
さいたま市	3,4年生	国、算	1月	悉皆	有	市
	5,6年生	国、算、理、社				
横浜市	1,2年生	国、算	2月	悉皆	有	学校
	3~6年生	国、算、理、社				
京都市	3~6年生	国、算、理、社	1月	悉皆	無	
	5,6年生	国、算	8~9月	悉皆		
大阪市	1~6年	国、算、理、社	2月	悉皆	有	市
熊本市	2~6年	国、算	4~5月	悉皆	有	市

化（成長の過程）をフォローすることもできるようになりつつある。個々人のデータを追尾することはできないが、すべての教員が担当する学年、教科を越えて結果を共有する動きが出てきている。

全国学力・学習状況調査の結果の活用に限れば、横浜市は決して積極的ではなかったように思われる。その理由の一つは、全国学力・学習状況調査の結果が全国平均を少し上回ってきたことによると思われる。

小・中約 500 校、約 27 万人が参加する横浜市学状こそがそれに変わって主役を演じていても不思議ではない。まだまだ、全市に渡って十分に活用されているとは言えないが、注目に値する取組である。取組が先行する学校では、学校独自の学力調査や意識調査を、複数回行う試みもされている。学力・学習状況調査を身近なものとなし、得られたデータを有効に活用する学校文化が教員に芽生えてくる予感を持っている。独自調査については仙台市、京都市さらには沖縄県などにおける取組にも注目したい。

独自調査の扱いで先行する横浜市にとって、全国学力・学習状況調査の結果をどのように組み込むかが今後の課題の一つとなる。横浜市学状もまた、児童・生徒の学力の一部を測定するに過ぎないからである。

最後に、全国学力・学習状況調査や横浜学状に代表される独自調査で、まだまだ十分に活用されていないデータがあることに触れておきたい。たとえば、「学習状況に関わるデータ」である。児童・生徒の実態を知る情報源となる。もちろん、担当する教員が常日頃から把握しているものであるが、調査項目を介して明らかになった児童・生徒、データとして可視化された実態を学力の分析の際に有効に利用することを推奨したい。

また、文部科学省、国立教育政策研究所からこれまでの成果をまとめた資料が随時提供されている（資料 1）。全国の教育委員会や学校の取組成果を共有することも大切であり参考にする価値がある。

引用文献

- 荒井克弘 (2008) 戦後日本の大学入試と学力調査 荒井克弘・倉元直樹 (編著) 全国学力調査 金子書房, 2-10.
- 荒井克弘・倉元直樹 (2008) 全国学力調査への期待 荒井克弘・倉元直樹 (編著) 全国学力調査 金子書房, 229-240.
- 福田幸男 (2009) 国や市町村等が保有しているデータを補完的に用いた調査分析手法の調査研究 平成 20 年度文部科学省委託研究
- 池田 央 (2005) NAEP から何を学ぶか 全米学力調査研究会 (編) 全米学力調査 (NAEP) の研究 149-160.
- 荻谷剛彦 (2008) 教育再生の迷走 筑摩書房
- 木村拓也 (2006) 戦後日本において「テストの専門家」とは一体誰であったのか? 一戦後日本における学力調査一覧と「大規模学力テスト」の関係者一覧 教育情報学研究, 4, 67-99.
- 柴山 直 (2011) 全国規模の学力調査における重複テスト分冊法適用の試み 平成 22 年度文部科学省委託研究
- 柴山 直 (2012) 全国規模の学力調査における重複テスト分冊法の展開可能性 平成 23 年度文部科学省委託研究
- 鳶島修治 (2010) 全国学力テストの悉皆実施はいかに正当化されたか 社会学年報 No39, 75-85.
- 浦岸英雄 (2010) 全国学力テストはなぜ実施されたのか 園田学園女子大学論文集, 第 44 号, 27-39.
- 山崎雄介 (2009) 学力向上策としての悉皆学力テストの批判的検討 群馬大学教育実践研究, 第 26 号, 163-168.

(資料1)

全国学力・学習状況調査を活用するための参考資料

(文部科学省のリーフレットより抜粋)

1 全国学力・学習状況調査解説資料

調査の実施後、各教育委員会や学校が速やかに児童生徒の学力や学習の状況、課題等を把握するとともに、それらを踏まえて調査対象学年及び他の学年の児童生徒への学習指導の改善・充実等に取り組む際に役立てることができるように作成したもの。

2 全国学力・学習状況調査報告書

調査結果を公表するとともに、調査結果を踏まえて学習指導の改善・充実を図る際に役立てることができるように作成したもの。各問題について、解答類型と反応率、分析結果と課題、学習指導の改善・充実を図る際のポイント等を記述。

3 授業アイデア例

各学校において、今後の教育指導や児童生徒の学習状況の改善等に活用できるようにするため、全国学力・学習状況調査の調査結果を踏まえて、授業の改善・充実を図る際の参考となるよう、授業のアイデアの一例を示すもの。

4 全国学力・学習状況調査の4年間の調査結果から今後の取組が期待される内容のまとめ

平成19～22年度の全国学力・学習状況調査の結果を分析し、とりまとめた資料。

(概要)

- ・各教科の領域等ごとに、児童生徒の「成果」と「課題」を整理
- ・特に「課題」については、児童生徒一人一人の学習内容の着実な定着を目指して、その解決に向けた詳細な分析を行い、学習指導の改善・充実の参考となるポイント等を記載

5 全国学力・学習状況調査の結果を活用した実践研究の成果報告書

調査結果から明らかになった課題に対して、教育委員会、学校等が連携しながら学校の教育活動等の改善に取り組んだ実践研究の概略等を掲載した報告書。

6 全国学力・学習状況調査の結果を用いた追加分析

国や教育委員会、学校等の教育活動や、教育施策の一層の改善を図るため、大学等の研究機関の専門的な知見を活用し、高度な分析・検証を行った調査研究の報告書。

(分析例)

- ・家庭の社会的背景と学力の関係に関する調査研究
- ・良好な結果を示した教育委員会・学校における教育施策・教育指導等の特徴に関する調査研究

専門家会議をはじめ、全国学力・学習状況調査に関する諸資料は以下のHPからアクセスできる。

文部科学省 HP http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/

国立教育政策研究所 HP <http://www.nier.go.jp/kaihatsu/zenkokugakuryoku.html>