

国語科の学力評価(1)  
-年の学力テストに見られる「読解リテラシー」観の  
検討を通して-

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2009-02-06 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 八田, 幸恵 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10098/1891">http://hdl.handle.net/10098/1891</a>

# 国語科の学力評価（１）

一年の学力テストに見られる「読解リテラシー」観の検討を通して一

八 田 幸 恵

(2008年9月30日受付)

## 0. はじめに

2000年に開始した OECD（経済協力開発機構）が実施する PISA 調査「読解リテラシー（reading literacy）」は、日本が国語科の領域において初めて参加した国際学力調査であった。2000年・2003年・2006年と続けて参加し、日本の生徒の成績が8位・15位・16位という結果であったため、「読解力低下」「学力低下」とセンセーショナルに報道された。

しかしながら PISA は、IEA（国際教育到達度評価学会）の TIMSS（国際数学・理科教育動向調査）や従来の学力テストとは違い、学校のカリキュラムをどの程度達成しているかという視点ではなく、人生の準備がどれくらいできているかという視点から開発されたテストである。つまり、各国の学校カリキュラムの違いを超えて身につけておくべき能力を測ろうとしているのである。

その能力を定義づけてきたのが、OECD の下で行われている DeSeCo（Definition and Selection of Competencies）である<sup>1</sup>。これは、知識・技能・態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して特定の文脈の中で複雑な課題に対応することができる力、つまりグローバル化社会における必須能力を研究するプロジェクトである。

DeSeCo は、「人生の成功（successful life）」と「うまく機能する社会（well-functioning society）」のためのキー・コンピテンシー（key competencies）を定義している。キー・コンピテンシーは3つの領域から成り、それは「道具を相互作用的に用いる（using tools interactively）」「社会的に異質な集団で交流する（interacting in socially heterogeneous groups）」「自律的に行動する（acting autonomously）」である。キー・コンピテンシーの目的において「人生の成功」と「うまく機能する社会」が並置されている点に注意したい。

3つのキー・コンピテンシーのうち、リテラシーは「道具を相互作用的に用いる」の一部に当たり、またその一部として「読解リテラシー」が位置づいている。そして「読解リテラシー」という能力は、「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」と定義される。

では、具体的に「読解リテラシー」はどのように測られるのかということ、その評価の枠組みは、内容領域と能力観点、そしてテキストが作成される状況の組み合わせから成り立っている<sup>2</sup>。内容領域は、物語・解説・記録といった「連続型テキスト」と、図・グラフ・地図といった「非連続型テキスト」を含む「テキストの形式 (type of text)」である。能力観点は「情報の取り出し (retrieving information)」「解釈 (interpreting text)」「熟考・評価 (reflection and evaluation)」という3つの「読解プロセス (reading process)」が設定されている。そして状況としては、教育・職業・個人・公共の4つが挙げられている。「テキストの形式」「読解のプロセス」「状況」の3つが組み合わせられて、具体的な調査問題が成立する。「テキストの形式」が、従来の国語科で扱ってきた説明文・物語文という領域を大きく超えて日常生活の様々な文脈で出会うテキストを含んでいることから、リテラシーの実用的・機能的側面が重視されていることがわかる。しかしその一方で、「読解のプロセス」には「熟考・評価」が含まれており、リテラシーの批判性を位置づけていることが認められる。キー・コンピテンシーが「人生の成功」と「うまく機能する社会」を並置させたことと同様に、PISA が想定する「読解リテラシー」が実用性・機能性と批判性とを合わせ持つ点が重要である。

日本においては、PISA の想定するリテラシーは「PISA 型読解力」という言葉で、従来の国語科で目指されてきた読解力とは異なるものとして受容された。「読解力向上」策に乗り出した文部科学省 (以下文科省と略記) は、「PISA 型読解力」の特徴を次のように述べている<sup>3</sup>。①テキストに書かれた「情報の取り出し」だけでなく、「理解・評価」(解釈・熟考) も含んでいること。②テキストを単に「読む」だけでなく、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。③テキストの「内容」だけではなく、構造・形式や表現法も、評価すべき対象となること。④テキストには、文学的文章や説明的文章などの「連続型テキスト」だけではなく、図・グラフ・表などの非連続型テキストを含んでいること。テキストの実用性および「熟考・評価」という高次の能力を求める点が如実に示されている。

ところで、平成19年度から毎年実施されることになった「全国学力・学習状況調査」(以下「全国学テ」と略記) は、A問題 (知識) とB問題 (活用) に分けられており、B問題は「PISA 型読解力」を示していると言われている。では、A問題とB問題は具体的にどのように異なるのだろうか。「知識」と「活用」は「読解リテラシー」の機能性と批判性という二つの側面とどのように関係するのだろうか。このような問いを持って「全国学テ」を分析することは、リテラシーの機能性と批判性との関係を考える上で重要な作業となってくる。平成19年度「全国学テ」に関しては、すでに多くの論者が検討を加えてきた。平成20年度に関しても、19年度との異同等を分析しておく必要がある。

また欧米では、PISA が採用するリテラシー概念そのものについて、機能性と批判性との関係、そしてそれが鋭く問われる「熟考・評価」の内実に対する批判的検討がなされ始めている。これは、戦後日本の国語科の目標をめぐる議論とも重なるものであり、「読解リテラシー」はまった

く目新しい考えではなく、戦後日本の国語科教育論の蓄積を踏まえて検討すべきものであることがわかる。

そこで本稿では、まず第1節において平成20年度「全国学テ」実施の目的・規模・内容などの基本情報について確認し、第2節において平成19年度「全国学テ」に関する議論を整理する。そして第3節において、平成20年度「全国学テ」の中学校の調査問題の分析を行う。なお、中学校に限定するのは、PISAが15歳児を調査対象としており共通の土俵に乗せることを意識するためである。最後に第4節において、欧米における「熟考・評価」の問題に対する批判的検討を、戦後日本の国語科教育の目標をめぐる議論と合わせて報告する。

## 1. 「全国学テ」実施の基本情報

まず平成20年度の「全国学テ」について、必要に応じて平成19年度と比較しながら、基本的な情報を確認しておく<sup>4</sup>。

### （1）実施・結果公表の時期

平成20年4月22日（火）、第2回目の「全国学テ」が実施され、8月30日（土）に結果が公表された。実施時期は変わらないものの、結果の公表が2カ月早まった。

### （2）目的

調査の目的としては、次の3点が挙げられている。（ア）国が、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・学習状況をきめ細かく把握・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、その改善を図ること。（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、その改善を図るとともに、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こと。（ウ）各学校が、各児童生徒の学力や学習状況を把握し、児童生徒への教育指導や学習状況の改善等に役立てることである。この中で（ウ）は平成19年度にはなかったものであり、結果の公表の時期が大幅に早まった点と合わせると、調査結果を児童生徒の学習の改善に役立てようという意図が強くなっていることがわかる。

### （3）対象

調査の対象学年は、小学校6年生および中学校3年生である。小学校の場合、調査を実施した学校は全21,981校中21,849校（99.4%）であり、受験児童数は1,160,515人であった。中学校の場合、調査を実施した学校は全10,973校10,573校（96.4%）であり、受験した生徒数は1,077,706人だった。この割合と人数は平成19年度とほぼ同様である。

### （4）内容

調査の内容は、平成19年度と変わらず、教科に関する調査と、生活習慣や学習環境に関する質問紙調査に分けられている。本稿では生活習慣や学習環境に関する質問紙調査は扱わない。教科に関する調査は、はじめに述べたように、小学校では国語A・国語B、算数A・算数B、中学

校では国語A・国語B、数学A・数学Bに分けられている。

A問題は主として「知識」に関する問題であり、身につ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と、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・技能などとされている。B問題は主として「活用」に関する問題であり、知識・技能などを様々な場面に活用する力などにかかわる内容と、様々な問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などとされている。これについても文言は平成19年度と同様である。

## 2. 平成19年度「全国学テ」に関する議論の整理

平成20年度の調査問題の検討に入る前に、平成19年度の「全国学テ」に関して押さえておくべき重要な内容を2点に分けて整理する。ひとつは評価の枠組み、つまりA問題とB問題の関係であり、もう一つは「熟考・評価」にあたる問題への評価である。

### (1) 評価の枠組み A問題とB問題の関係について

まず評価の枠組みについてであるが、これについては筆者がすでに整理を行った<sup>5</sup>。評価の枠組みは基本的には「知識」と「活用」である。ただし文科省は、学習指導要領に示された内容領域と指導要録に示された能力観点の組み合わせによる枠組みも同時に適用している。中学校国語科の場合、内容領域は「話すこと・聞くこと」「読むこと」「書くこと」「言語事項」の3領域1事項である。一方の能力観点は、「国語への関心・意欲・態度」「話す・聞く能力」「書く能力」「読む能力」「言語についての知識・理解・技能」の5観点である。内容領域と能力観点が重複しており区別が明確ではないのが、日本における国語科の目標論に見られる特徴である。

A問題・B問題の能力観点の割合を示すと、表1からわかるように、A問題とB問題では配分される観点の割合が異なる。A問題では「話す・聞く能力」「言語についての知識・理解・技能」が多い。それに対してB問題は、「読む能力」「書く能力」が多い。調査問題を見ても、A問題は電話での応対の仕方や手紙の主文の書き出しを問う問題、また「枕草紙」の冒頭部分の穴埋めをする問題が出題されていた。それに対してB問題は、多様なテキストを読解し批評する問題が目立った。

表1 平成19年度：観点別問題数（筆者作成）

観 点	A	B
関心・意欲・態度	3	3
話す・聞く能力	8	1
書く能力	4	3
読む能力	7	9
言語についての知識・理解・技能	18	1
計（注：一設問に観点が重複するものもある）	37	10

以上から筆者は、A問題とB問題との関係は、A問題では日常生活のスムーズな言語活動や「日本人」としての言語感覚を求め、B問題では論理的な読み書き能力を求めていると結論づけた。いわば、機能性と批判性という二つの

側面がそれぞれA問題とB問題に割り当てられる傾向にあるということである。

また文科省は、表2のような結果から、「活用」を重視して育てるべきだという結論を導いた。

表2 平成19年度：正答率（筆者作成）

	A	B
平均正答率	30.4問/37問	7.2問/10問
平均正答率	82.2%	72.0%

この点に関して、国語の学力を「知識」と「活用」に二分することで、それぞれが一人歩きすることの危険性が指摘されている。たとえば小林義明は「基礎・基本では、漢字の読み書きの反復練習や朗読など、個々の技能訓練に力を集中することになる。また、活用では、たとえば小論文を書く『話型』などの訓練に力を集中する新しい受験学力が宣伝させるに違いない。基礎・基本に含まれ、活用へと発展する学力こそが重要」だと述べている<sup>6</sup>。また鶴田清司は、「PISA型読解力」と国語科の学力について、両者の異質性が強調されているもののそれらは重なる部分も多く、「その部分の低下はやはり最近の読解軽視の国語科授業（授業時数の減少と活動主義的な授業形態）にある」とし、基礎的な読解力を保障することの重要性を主張している<sup>7</sup>。

## （2）「熟考・評価」にあたる問題の評価について

「知識」「活用」という評価の枠組みについての疑問は、機能性だけでなく批判性を含みリテラシーとは何かという点、そして批判性を含みリテラシーはどのように育成されるのかという問いへとつながる。そこで、中学校のB問題で出題された「読解リテラシー」の「熟考・評価」に当たる問題を中心に議論を整理する<sup>8</sup>。B問題には大問が3題あり、それぞれの大問において「あなたの考え」を記述させる設問がある。それが「熟考・評価」に当たる問題であると考えられる。

大問1は、ロボットとの共存についてのプレゼンテーション原稿と補助資料が素材のテキストとして示され、ロボットと共存する未来社会についてどう考えるかを書かせる設問がある（正答率76.5%、以下括弧の中の数字は正答率を表す）。自分の考えを書くことと、その根拠として本文中のロボットの性能に触れていることが正答の条件であり、前者を満たしているが後者を満たしていないもの（この型の誤答率11.3%）は誤答となっている。この設問について有元秀文は、文章を正確に理解した上でそれを根拠に自分の意見を書かせる、典型的な「熟考・評価」の問題であると述べている<sup>9</sup>。これに対して難波博孝は、根拠は書かなくてもいいので易しい問題のはずだが正答率が低いと分析している<sup>10</sup>。つまり、「根拠」の定義が論者によって異なっている。

大問2は、芥川龍之介の「蜘蛛の糸」が全文掲載されており、三の場面（カンダタが再び血の池に沈むのお釈迦様が極楽でみている場面）はある方がいいのかない方がいいのかを書かせる設問がある（75.5%）。これについて堀江祐爾は、PISA 2000の「贈り物」の問題の影響を受けており、今後の国語科教育においては文学の鑑賞だけでなく吟味にも取り組んでほしいというメッセージが込められていることは明らかであると述べている<sup>11</sup>。小林義明も、文学作品を「鑑賞」する立場からは設問を否定する傾向があるが、文学批評はあって当然であるとしている<sup>12</sup>。ただし、ある方がいいかない方がいいかという問い方が本当に批評を促すかどうかは疑問である<sup>13</sup>。

また山本茂喜は、そもそも PISA 2000の「贈り物」の問題は、「問題—解決」という物語の基本構造についての知識と「比喩」「象徴」というレトリックについての知識を使用できるかを問うている設問であり、「熟考・評価」は、欧米における「信頼できる評価基準あるいは標準」に基づいた「評価」であるクリティカル・リーディング研究を踏まえたものであると指摘している<sup>14</sup>。「熟考・評価」の問題をめぐる議論の背後には、文学における批評とは何か、批評において客観的な知識や読みの方略はどのような役割を担うのかという大きな問いがあることがわかる。

大問3は、書店のポップの例と中学生のポップを見比べて行った会話の記録が示されている。中学生のポップに共通している特徴を見つけさせる設問(73.8%)、書店員のポップと中学生の作ったポップの違いを述べさせる設問(43.4%)がある。この2題について、文科省は「著者名」「登場人物」など抽象化・一般化できないと指摘し、また難波も「コピー」「強烈な一文」といった抽象的な語句による説明でとらえることが弱いと分析している<sup>15</sup>。しかしそもそも、書店員のポップの方が中学生のポップよりすぐれているのかという疑問も出されている<sup>16</sup>。

以上から言えることは、平成19年度「全国学テ」において「読解リテラシー」の「熟考・評価」にあたる問題は、意図的か無意図的かは判別しかねるものの、示されたテキスト中から見つけられる客観的根拠を持って意見を主張することを求める問題から、「登場人物」「著者名」などの概念を使いながら作者・筆者の意図や表現効果を批評することが求める問題まで出題されているということである。つまり、示されたテキストの中のみではなく外部から知識をもってきて解答することが求められているのである。知識を使ってテキストを分析させたいならば、まずは身につけるべき知識を明確に系統づけることが必要である。ただし先述したように、外部の客観的な知識を使って物語の構造を分析したり、作者の表現の効果を分析したりすることがすなわち批評であるかどうかという点は、常に論争的になってきたことも事実である(後述)。あらためて、批評という行為とリテラシーの批判性との関係、それらと客観的知識との関係が論点となって浮かび上がってくる。

## 2. 平成20年度「全国学テ」の分析

では次に、平成19年度の「全国学テ」の検討を踏まえて、「中学校国語」に限定して平成20年度「全国学テ」の問題と結果の分析を行う<sup>17</sup>。

### (1) 評価の枠組み

評価の枠組みは平成19年度と変わっていない。全問題に対する能力観点別の割合も、全体的な傾向としては、平成19年度からほぼ変化がない(表2参照)。ただし、ペーパー・テストでの計測は難しいとの自覚からか、「話す・聞く能力」の計測を意図した問題が減った。また、表には表れていないが、観点の組合せが多くなっている。特に「読む能力」がそれ単体で計測されることは少なく、「書く能力」と組み合わせられる傾向にある。またB問題の大問2の設問4(後述)などは、「関心・意欲・態度」「書く能力」「読む能力」「言語についての知識・理解・技能」の

4 観点が組み合わされている。観点によって分節化された能力ではなく、複数の能力が組み合わされた幅広い一般的な能力を見ようとする傾向が強まっていることが認められる。このことの是非については、第4節で触れる。

表3 平成20年度：観点別問題数（筆者作成）

観 点	A	B
関心・意欲・態度	2	3
話す・聞く能力	4	0
書く能力	2	4
読む能力	7	10
言語についての知識・理解・技能	17	1
計（注：一設問に観点が重複するものもある）	32	16

### （2）結果の概要について

結果の概要について、文科省は、知識・技能の定着に一部課題が見られ、知識・技能を活用する力に課題がある。平成20年度調査は、平成19年度と比べ

表4 平成20年度：正答率（筆者作成）

	A	B
平均正答率	25.2問/34問	6.2問/10問
平均正答率	74.1%	61.5%

てやや難しい内容となっており平均正答率が低くなっているが、過去の調査問題と同一の正答状況等を踏まえると、学力が低下しているとは言えないと結論づけている。

### （3）中学校国語の問題分析

では次に、具体的に調査問題をみていく。

#### ①A問題について

A問題には大問が8つあり、最後の大問は漢字の書き取りなど言語事項を問う問題となっている。このような構成自体、平成19年度と変わっていない。

大問1は「話し合いをする」というタイトルであり、文化祭の準備について学級で放課後に議論している様子が素材文として示されている。設問としては、司会の発言のよさを考えて選択する設問（正答率62.2%）と、議論の流れからどのように発言するのがふさわしいかを選択する設問（80.8%、92.9%）〔正答が二つある一筆者注〕がある。会話の中でどのように発言するかは、論理的に正答が決まるわけではない。実用的な言語使用能力を見るということであろう。

大問2は「故事成語に親しむ」であり、「虎の威を借る狐」という故事成語の成り立ちを示す文章が、【A】と【B】に分けて掲載されている。【A】はまさに「虎の威を借る狐」の話であり、【B】はそれを例として宰相が王様に箴言するという話である。設問1は、【A】と【B】の中の人物の対応関係を読み取らせるものである（虎についての正答は64.8%、狐についての正答は59.5%）。設問2は、「虎の威を借る狐」の意味を問うものである（78.3%）。文科省はどちらの誤答に関しても、強い王様と弱い宰相という関係を逆にとらえている生徒が多いと述べているが、実質的な力関係は強い宰相と弱い王様であるが王様に認識させたい力関係は実は弱い宰相と強い王様つまり狐と虎であるという解釈もできる。いずれにしても正答は変わらないが、かな



り難しい問題である。

大問3は「評価・批評を推敲にいかす」であり、小森さんと村上さんの二つの意見文を並べて、小森さんが書き換えた意見文から、小森さんが村上さんの意見文をどのように評価したかを問う設問1 (40.5%)と小森さんの意見文の段落分けをする設問2 (71.5%)があった。設問1の誤答は、村上さんの意見文に対する小森さんの評価を推定するのではなく、単に村上さんの意見文に対する自身の評価を選んだものと分析されている。この設問は形式への着目であり、文科省の想定する「熟考・評価」に当たるとは思えないと思われるが、A問題として出題されている。

大問4は大問1と同じような問題であった。

大問5は「隨筆を読む」であり、茶碗の湯気の立ちあがり方を例に地上の水蒸気の動きを述べるというものである。設問1は、大問2と同じように対応関係を理解しているかどうかを問うものであり (46.6%)、設問2は語句の指示内容を書く問題 (59.0%)、そして設問3は筆者の論展開を選ばせる問題 (74.5%)である。設問1と設問2の誤答については、内容としては合っているが指定された書き方の条件を満たしていないものが多いということである。設問3は論展開への着目であるが、これもA問題で出題されている。

②B問題について

大問1は「情報を更新する (フロリゲン)」というタイトルである。設問1は文章の内容を正確に読み取れているかどうかを問う問題であるが、正答率が68.7%と高くないことが気になる。設問2も特に難しいものではないと思うが、正答率が68.1%とこれも高くない。設問3は平成19

情報を更新する (フロリゲン)

【1】 筆者が開花する仕組みについて調べていた中学生の長井さんは、図書館で次のような文章【A】を見つけた。これを次のようにまとめた。

【A】

【B】

花を咲かせるホルモンを発見  
奈良先端科学技術大学院大学グループ  
2007年4月20日

思いどおりの時期に植物の花を咲かせるホルモン「フロリゲン」が発見された。このホルモンは約70年前にその存在が確められたが、多くの研究者の努力にもかかわらず取り出すことができなかった。

去る4月16日、日本の奈良先端科学技術大学院大学は、「フロリゲン」を世界に先駆けて発見した」と発表した。奈良先端科学技術大学院大学のグループは、花に開花する遺伝子が作るタンパク質に着目し、中で作られたこのタンパク質が、葉の先端に集まって開花を引き起こしていることを突き止め、「フロリゲン」と断定した。イネを使った実験では、通常約50日から60日を要する開花を15日から20日で実現。また、イネの遺伝子を用いてキウの開花時期を早めることにも成功した。

1 ナカイラヒンが取り出した、自由に花を咲かせることが出来る物質。  
2 ナカイラヒンが名づけた、開花の時期を調整することができる物質。  
3 世界各国の研究者が探し求めた、庭園の中で遊ばせ成長させる物質。  
4 世界各国の研究者が探し求めた、庭園の中で遊ばせ成長させる物質。

二 「フロリゲン」に似た名をもった長井さんは、インターネット上で上のような文章【B】を見つけた。文章【B】の表現の仕方について説明したものと最も適切なものを、次の1から4の中から1つ選ぼう。

1 文章【B】は、研究者らの努力や努力を伝えること目的にしているため、比喩を用いて表現している。  
2 文章【B】は、研究者らの努力や努力を伝えること目的にしているため、比喩を用いて表現している。  
3 文章【B】は、開花の仕組みを説明しているため、比喩を用いて表現している。  
4 文章【B】は、開花の仕組みを説明しているため、比喩を用いて表現している。

三 文章【B】は、開花の仕組みを説明しているため、比喩を用いて表現している。

四 次の条件【1】から条件【3】の中から一つ選ぼう。

条件【1】 文章【B】で使われている表現は、文章【A】の表現と同じである。  
条件【2】 「[フロリゲン]」と「[フロリゲン]」の表現は、文章【A】の表現と同じである。  
条件【3】 「[フロリゲン]」と「[フロリゲン]」の表現は、文章【A】の表現と同じである。

【田中修「ふしぎの植物学」による。】

### 目的意識をもって文学作品を読む（馬盗人）

① 表がへつた處に組  
う横信をすこしめが  
れらを読んで、あとの問いに答えなさい。

② 中学生の青木さんは、昔人の歩き方を知りたいと思い、次の春休みまで、その歩き方  
ながら青木さんは歩き方になりうる動物の骨格図を引く。そこから成敗のたとえを付箋に  
そなえて書いて、本や文庫にはり付けると同時に、本文の上にはりつけていきました。こ  
れらを読んで、あとの問いに答えなさい。

③ 青木さんは、登場人物を次の図①のように整理しよう。図②のアからウに当てはまる人物の組名をそれぞれ最も適切な  
ものを、次の1から4の中から一つ選びなさい。

④ 青木さんは、付箋を並べ直してみると、付箋から付箋は、次に示したように組を組むのはなっていないものが  
ありすぎる。これを整理して、付箋A行にするように、付箋Bに当てはまる組名の組名を、あとの条件1から条件3に合った  
てきなさい。

⑤ 中学生の青木さんは、昔人の歩き方を知りたいと思い、次の春休みまで、その歩き方  
ながら青木さんは歩き方になりうる動物の骨格図を引く。そこから成敗のたとえを付箋に  
そなえて書いて、本や文庫にはり付けると同時に、本文の上にはりつけていきました。こ  
れらを読んで、あとの問いに答えなさい。

⑥ 中学生の青木さんは、昔人の歩き方を知りたいと思い、次の春休みまで、その歩き方  
ながら青木さんは歩き方になりうる動物の骨格図を引く。そこから成敗のたとえを付箋に  
そなえて書いて、本や文庫にはり付けると同時に、本文の上にはりつけていきました。こ  
れらを読んで、あとの問いに答えなさい。

1 組信は、組義の方を借りてくても組から馬を取り返せるだろうと組信づいてたから。  
2 組信は、組義がきつと自分と同じように行動するにちがいないと組信づいてたから。  
3 組信は、組義が売れているのだからあつくり組信づいておくと組信づいてたから。  
4 組信は、組がったにもあつくり組信づいておくと組信づいてたから。

1 ア 組義 ウ 組人  
2 ア 組人 イ 組信  
3 ア 組信 ウ 組義  
4 ア 組信 イ 組義 ウ 組人

⑦ 組信は、組義の方を借りてくても組から馬を取り返せるだろうと組信づいてたから。  
⑧ 組信は、組義がきつと自分と同じように行動するにちがいないと組信づいてたから。  
⑨ 組信は、組義が売れているのだからあつくり組信づいておくと組信づいてたから。  
⑩ 組信は、組がったにもあつくり組信づいておくと組信づいてたから。

⑪ 組信は、組義の方を借りてくても組から馬を取り返せるだろうと組信づいてたから。  
⑫ 組信は、組義がきつと自分と同じように行動するにちがいないと組信づいてたから。  
⑬ 組信は、組義が売れているのだからあつくり組信づいておくと組信づいてたから。  
⑭ 組信は、組がったにもあつくり組信づいておくと組信づいてたから。

年度と違って、「あなたの考え」を書かせる問題ではないものの、複数のテキストを使って情報を発信していくという、文科省が求める授業像が見えてくる。条件をすべて満たして正答しているものは27.5%であり、条件1を満たしていないものが45.2%だった。条件1と条件2を満たし

て回答することは、【B】の文章をほぼ全面的に書き換えることであり難しい。文科省は、メモしたりカードにまとめたりしてその後5w1hに即して書くよう指導すべきとしている。

大問2は、「目的意識をもって文学作品を読む(馬盗人)」である。素材となる文へ付箋を貼っていたり、設問の中で絵や付箋が見られたりすることから、このようなツールを使って読みといていく授業を求めていることがわかる。設問1は正答率79.5%、設問2は75.9%である。設問3は、頼信と頼義の行動を対比的にまとめている付箋に書き込みをするというものであるが、これも条件が3つもついている。正答率は46.9%であり、無解答が21.2%と高い。この部分だけは頼義の行動そのものではなく弓矢について描写されているため、頼義の行動としては書きにくいのではないかと考えられる。文科省は、文学的な文章において展開を整理したり登場人物の行動や会話を比較したりする場合に、付箋やカードを使ったり図や表にまとめたりすることが有効であると、そのような学習場面を設けることを求めている。しかし、なぜこの部分だけが人物ではなく弓矢の描写になっているのかなど作者の表現を分析することの方が「熟考・評価」的であろう。設問4も平成19年度のような「あなたの考え」を書かせるものではなく、素材文の内容に即しながら四字熟語を説明するという難しい問題であり、正答率は61.4%、無解答は27.1%である。

大問3は、「言葉について考える(全然)」というタイトルである。設問1は、中西さんが「全然」という言葉についてどのような方法で調べているかを問うものであり、正答率78.8%である。設問2はグラフから正しい情報を読み取る問題であり、正答率は54.3%と低いが、選択肢の区別がつきにくいという難点がある。設問3は、「全然明るい」と言ってもいいという主張と言わな

言葉について考える (全然)

三 中学校の中間テストを振り返る。後半と前半は、「全然」の使い方が異なっています。

語彙

私は「全然明るい」という言い方を「全然」の使い方が異なっています。

あなたは、馬盗人、頼信と頼義の行動を対比的にまとめている付箋に書き込みをするというものであり、条件が3つもついている。正答率は46.9%であり、無解答が21.2%と高い。この部分だけは頼義の行動そのものではなく弓矢について描写されているため、頼義の行動としては書きにくいのではないかと考えられる。文科省は、文学的な文章において展開を整理したり登場人物の行動や会話を比較したりする場合に、付箋やカードを使ったり図や表にまとめたりすることが有効であると、そのような学習場面を設けることを求めている。しかし、なぜこの部分だけが人物ではなく弓矢の描写になっているのかなど作者の表現を分析することの方が「熟考・評価」的であろう。設問4も平成19年度のような「あなたの考え」を書かせるものではなく、素材文の内容に即しながら四字熟語を説明するという難しい問題であり、正答率は61.4%、無解答は27.1%である。

No. 2

(2) 国語に関する世論調査

インターネットで検索した結果、文化庁の「平成15年度 国語に関する世論調査」に「全然」の使い方に関するアンケートがあることが分かった。そこで、市の図書館へ行き、「国語に関する世論調査」についての報告書を探した。「全然」に関する調査結果は、日常会話の中でそのような言い方をすることがあるかどうかを尋ねた項目の中であった。

次のグラフは、「全然」の使い方に関するアンケートの結果である。

年齢	「とても明るい」を「全然明るい」と言うことがあるか	「全然」の使い方が異なっています
18-19歳	20.7	79.8
20-29歳	53.5	46.5
30-39歳	54.3	44.3
40-49歳	35.7	64.0
50-59歳	20.3	79.9
60歳以上	5.2	94.4
60歳以上	5.5	94.0

(文化庁「平成15年度 国語に関する世論調査」による。)

(このグラフから分かること)

4 まとめ

No. 1

「全然」について

中西 新一

1 「全然」を取り上げた理由

先日、テレビ番組で若いレポーターが「こちらはまだ全然明るいですよ。」と話していた。それを聞いていた頼信が、「この人の『全然』の使い方は気になるわね」と言っていた。頼信に授業では、「全然」は「全然ない」のように、後ろに特別な言い方を伴う副詞として、「もし～なら」「まるで～ようだ」と一緒に学習した。しかし、私自身も「全然明るい」という使い方をすることがあるのだ。この言葉を取り上げて、調べてみようと思った。

2 調査方法

①「全然」の意味を、学校図書館にある国語辞典で調べた。  
②「全然」の使い方に関連する情報は、インターネットや市の図書館の資料で調べた。

3 調査結果と考察

(1) 国語辞典  
学校図書館にあった2冊の国語辞典で「全然」を引いた。どのような説明されているかを整理してみると、次の2種類の使い方に分けることができた。

一つは、打ち消しや否定的な意味の語を伴う使い方であり、二つは、くだけた言い方で、肯定的な意味で調べる使い方である。

左側のテレビの若いレポーターは、二つめの意味の使い方をしていることになる。

③ 中学校の中間テストを振り返る。後半と前半は、「全然」の使い方が異なっています。このグラフから分かること

い方がいいと思う主張のどちらに賛成するかという問題であり、平成19年度の「あなたの考え」を書く問題に近い。条件が4つもあり、すべてを満たして正答しているものが54.3%であり、前2者を満たしていないものが17.6%である。大問1および大問2と「あなたの考え」ではなく素材文の内容に即して記述することを求めていること、またこの設問で条件1を先頭を持ってきていることから、何でもよい「あなたの考え」ではなく素材文の内容に即した文章を書かせるという意図が伝わってくる。文科省は誤答に触れ、自分の意見に説得力を持たせるためには、具体的な資料を活用して主張の裏付けとなる根拠を明らかにすることの指導が必要であると述べている。

#### （4）まとめ

これまでの記述から、平成20年度「全国学テ」の特徴をまとめる。まず、平成19年度と比べてA問題とB問題の区別がよりつきにくくなったことが挙げられる。また、「非連続型テキスト」と呼ばれるものが減ったことも指摘できるだろう。

しかし最も大事な点は、「熟考・評価」にあたることが意図されている問題、具体的にはB問題の各大問の最後の設問の質が変わっていることである。先述したように、平成19年度はなんらかの概念を使ってテキストを分析・批評することが求められていたが、今年度はカードや付箋、図や絵を使って内容や論展開を整理することが求められるようになっていく。つまり、客観的に身につけておくべき知識や読みの方略というよりも、内容を理解・整理するツールを使用できるかがみられているのである。ここで問題にしたいことは、内容を理解・整理するためのツールが、読みにおいて有効かどうかという点ではない。そうではなく、このように「熟考・評価」をとらえると、リテラシーの機能が強調され批判性への志向が減退するという点である。平成20年度の「全国学テ」において最も問われるべきはこの点だろう。

### 4. 「熟考・評価」または「批評」をめぐる論点の整理

前節において分析したような、リテラシーの批判性への志向が減退する原因は何だろうか。それを考えるために、欧米における「読解リテラシー」に対する批判的検討を紹介する。またそれと合わせて、戦後日本の国語科の目標をめぐる議論も示しておく。

#### （1）欧米における「読解リテラシー」に対する批判的検討

第2節において触れたように、「読解リテラシー」の「熟考・評価」という能力の規定は、客観的な読みの方略を使って批評するという欧米でのクリティカル・リーディング研究と接点を持っている可能性が報告されている。しかしPISA自身は、どのような研究成果に依拠するのかという点を明確に述べているわけではない。それゆえ、欧米においても、「読解リテラシー」の評価の枠組み、特に「熟考・評価」に関する疑問が挙げられている<sup>18</sup>。

たとえばメンデロヴィッツ (Mendelovits, J.)は、「熟考・評価」には少なくとも四つの異なる課題が含まれているとする。メンデロヴィッツが挙げる四つの課題とは、「テキストの内容について仮説を立てるまたは説明する」「個人としての意見を述べる」「テキストの中に形式的な要素

や特徴を見つける」「テキストを批判的に分析する」である。そして、これらを遂行する能力が異質で互いに独立していること、つまり諸能力がヒエラルキーとして構造化させていないという点を指摘している。

またロチェックス (Rochex, J.)は、「熟考・評価」の自由記述式の問題は、読む能力 (reading literacy) と同じくらい書くための言語技術 (writing skills) を要求すると述べる。にもかかわらず、正答できなかった場合、それは「熟考・評価」という能力一般の不足とされ、具体的にどのような書くための言語技術が不足しているのかを診断するわけではないと批判している。また、求める言語技術を明確にしないために評価の客観性が損なわれており、客観的な基準がないがゆえに、どちらがより好ましいかという程度の相対的なランク付けに終わっていると批判する。

個々の能力の内実に対する疑問だけでなく、「情報の取り出し」「解釈」「熟考・評価」という能力カテゴリーに対しても疑問が投げかけられている。たとえばグッディ (Goody, J.)は、このようなカテゴリーは一般的すぎて使いづらいこと、そもそも PISA のリテラシー概念が一般的すぎることを批判している。

一般性への志向は内容領域であるテキストにも現れており、それも批判の対象となっている。ロチェックスは、PISA が「読解リテラシー」で採用する素材文について、ある国や地域にとって有利なものにならないように言語的・文化的バイアスがない「文化フリー (culture-free)」なものにしようと努力していることに対してコメントしている。すなわち、そのような努力を払ってさえ問題の3分の2は文化的にバイアスがかかっているというデータを示し、そうした目的は達成し得ないものであると主張する。また、違った文化にいる生徒は違った価値を持っているのが当然であり、読むテキストのローカルさを消すことへ疑問を呈している。

このような批判は、PISA のテスト作成スキルや国際学力テストという制約への批判を超えて、PISA が採用するリテラシー概念そのものへと向けられる。ロチェックスは、DeSeCo プロジェクトの中心メンバーであるサルガニク (Salganik, L. S.)の「リテラシーは、あるかないかを区切るというよりは、毎日の生活のための、ゼロから高いレベルのリテラシー・スキルまでを含んだスキルの多面的な連続体である」という言葉を引用し、これに対して、このような定義は、リテラシーと非リテラシー (illiteracy) [ここでは、読み書きができないことを指す—筆者注] の文化、社会、個人の間にある「大きな溝」を看過していると批判する。また、リテラシーと非リテラシーを連続的にとらえるがために、「熟考・評価」の問題は書くための言語技術を非常に要求するにもかかわらず、思考における言語技術の役割を過小評価していると述べる。そして DeSeCo プロジェクトの根底には連続的な世界観があることを指摘し、社会と個人の関係、個人における思考や言語の発達過程を、矛盾がない滑らかな連続体としてとらえすぎていると批判する。

このような議論を踏まえると、前節において見られたリテラシーの批判性への志向が消失されることは、単にテスト作成スキルの不足などではなく、PISA の「読解リテラシー」の評価の枠組みやリテラシー概念そのものに起因するという可能性も出てくる。

## （2）戦後日本の国語科の目標をめぐる議論

批評とは何かということは、直接的というわけではないものの、戦後日本の国語教育においては文学教育の領域において論じられてきた。やや大胆であるが、まとめると以下ようになる<sup>19</sup>。

1947年版の学習指導要領に象徴された、戦後日本の新教育における国語科教育は、たとえば手紙を書いたり会議をしたりするといった、実用的な言語使用能力を育てるものだった。また、想定されている言語生活が、日本の子どもたちの現状とかけ離れており牧歌的であった。文学はレクリエーションととらえられ、その指導は、文学に親しみ、文学を楽しむための実利的、生活技術的なものに重点が置かれていた。つまり、戦後初期の文学教育は生活適応的なものであり、想定されている生活自体も実生活からは遠く離れたものであるという点が批判されたということである。

しかしすでに50年代の初頭には、教室の児童・生徒の実態から、文学を読むことで現状を認識し問題意識を喚起するという、内面を育てることを重視する文学教育が出てくる。ここでは、読み手の主体的な読みが重視され、文学との出会いを通して現実の矛盾をとらえ、人間の生き方を問い直す実践が模索された。荒木繁、太田正夫、大河原忠蔵などがこの流れに入る。

このような主体性を重視する文学教育に対して、1960年代に入ると、認識能力の育成のためには作品の内容と構造の客観的理解が必要になるという主張が生まれ、「読み方」の指導が提唱されるようになった。教育科学研究会の国語部会は、三段階の読みの方略を示した「読み方」の教育を提唱し、客観的で系統的な知識に基づいて文学を読み認識を深めることを目指す実践が展開された。また、西郷竹彦によって、正しい認識関係への変革を目指して「同化」と「異化」を核とした文学教育の方法論が提唱された。

文学教育の目的とは何か、文学を読むことを通して批判的な認識能力を育成するために、客観的な知識や読みの方略は必要かどうか、また必要であるとすればそれはどのようなものかという点に関して、戦後初期から議論が起こっていることがわかる。

また最近では、読み手の意識や経験を重視して読みの体験を積み重ねる「一読総合法」を提唱する「児童言語研究会」と、独自の概念体系に基づく三読法を提唱する「科学的『読み』の授業研究会」とが、どちらが文学の指導法としてすぐれているかという趣旨のディベートを行っている<sup>20</sup>。このディベートに対して鶴田清司は、「一読総合法」に関しては、教材研究の方法論や読みの力を育てるための方法論を明かにすることが課題であると述べ、一方の「読み研方式」については、教材研究の方法論を明確に規定している点は評価するもののこの方式がどこまで不偏性・一般性を有するかという点に関しては課題があると指摘している<sup>21</sup>。

このように、文学教育の目的と方法論をめぐる、戦後日本の国語科教育ではすでに厚く議論を重ねてきた。「熟考・評価」の能力を育てたいならば、PISAの調査問題を真似た実践を展開するのではなく、歴史的な議論の蓄積を踏まえ本質的な論点に立ち戻って考えていくことが必要だろう。

## 5. 終わりに

本稿では、次のことを行ってきた。まず平成19年度「全国学テ」に関する議論を整理し、リテラシーの機能性と批判性という二つの側面の関係をどうとらえるかという論点を導き出した。次に、平成20年度「全国学テ」の中学校の調査問題の分析を行った。ここから、「熟考・評価」にあたる問題では、客観的な概念ではなく内容を整理するツールを使えるかどうかを測る問題になっており、リテラシーの批判性への志向が減少していることを指摘した。最後に、欧米における「熟考・評価」の問題に対する批判的検討を、戦後日本の国語科教育の目標をめぐる議論と合わせて報告し、それらが大きな接点を持つことを述べた。そして、批判性を含んだリテラシーを育てるためには、PISAの調査問題に似た問題を作るという方法ではなく、すでに積み重ねられてきた日本の国語科教育の議論を踏まえることが重要であると指摘した。

まとめると、「読解リテラシー」を考えるにあたっては、批評とは何か、批評の能力と客観的な知識はどう関係しているのか、客観的な知識はどのようなものであるべきかという点が本質的に重要である、というように課題を絞り込んで論を進めてきたことになる。このように、課題を整理しておくこと自体に意味があると考え。しかしながら、この課題に対する筆者自身の回答ははまだ示せていない。今後の課題としたい。

---

<sup>1</sup> ドミニク・ライチェン、ローラ・サルガニク著、立田慶裕翻訳『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、2006年。

<sup>2</sup> 国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能 OECD 生徒の学習到達度 (PISA) 2000年調査国際結果報告』ぎょうせい、2002年、30頁。以下、「PISA 調査」読解力の評価の枠組みについては、同書、30-31頁を参照している。PISA 2003・PISA 2006では、「評価の枠組み」に若干変化が見られるが、基本的には一貫している。

<sup>3</sup> 文部科学省・国立教育政策研究所『読解力向上に関する指導資料 PISA 調査 (読解力) の結果分析と改善の方向』平成17年12月を参照。

<sup>4</sup> 文部科学省・国立教育政策研究所『平成20年度 全国学力・学習状況調査 調査結果のポイント』平成20年8月を参照。

<sup>5</sup> 田中耕治・八田幸恵・赤沢真世・徳永俊太・本所恵「第8章 『全国学力・学習状況調査』の分析—何が、どのように問われているのか—」田中耕治編著『新しい時代の学力テストを読み解く』日本標準、2008年、175-197頁。

<sup>6</sup> 小林義明「国語の検証と『学力』」教育科学研究会『教育』2008年第2号、36-43頁。また小林は、小・中のA問題・B問題を通して、「ごんぎつね」「鯉のぼり」「枕の草紙」「蜘蛛の糸」といった教材が使用されていることから、全体として復古的な傾向にあると述べている。

<sup>7</sup> 鶴田清司『「読解力」を高める国語科授業の改革—PISA 型読解力を中心に—』明治図書、2008年。

<sup>8</sup> 注5と同様これについても過去に行っているのだが、その後の議論の展開も合わせて、ここでは再度整理を行う。

<sup>9</sup> 有元秀文「中学校国語B問題について—PISA 調査読解力が国語学力調査に与えた影響を考える」『児童心理』2007年12月号、56-60頁。

<sup>10</sup> 難波博孝「調査結果の分析と解説・教科別編—小学校国語、中学校国語」『教職課程』2008年1月号、12-15頁。

<sup>11</sup> 堀江祐爾「国語の学力調査にこめられた学校現場へのメッセージを探る」ベネッセ教育研究開発センター、特集「全国的な学力調査の意義と課題」。[http://benesse.jp/berd/berd/2010/feature/feature\\_01/01\\_03\\_a.html](http://benesse.jp/berd/berd/2010/feature/feature_01/01_03_a.html)（2008.08.15確認）

<sup>12</sup> 小林、前掲論文。

<sup>13</sup> たとえば、山田高広「もっと子どもを見て！これまでの蓄積の上に対策を考える」『授業研究21』2008年1月号、27-29頁。堀裕嗣「国語問題の不備・不足」『授業研究21』2008年1月号、30-32頁。

<sup>14</sup> 山本茂樹「文学的文章における Critical Reading について－PISA 型『読解力』における『熟考・評価』の方法－」桑原隆編『新しい時代のリテラシー教育』東洋館出版、2008年、86-100頁。

<sup>15</sup> 難波、前掲論文。

<sup>16</sup> たとえば、小林、前掲論文。

<sup>17</sup> 文部科学省・国立教育政策研究所『平成20年度全国学力・学習状況調査【中学校】調査結果概要』平成20年8月を参照。

<sup>18</sup> 以下の欧米における PISA 批判についての記述は、Rochex, J., *Social, Methodological, and Theoretical Issues Regarding Assessment: Lessons From a Secondary Analysis of PISA 2000 Literacy Tests*, *Review of Research in Education*, vol 30 n1, 2006, pp.163-212. に依拠している。

<sup>19</sup> 田近洵一『戦後国語教育問題史』大修館書店、1991年に依拠している。

<sup>20</sup> 藤岡信勝・阿部昇編著『文学教材の指導法』学事出版、1995年。

<sup>21</sup> 鶴田清司「『兄言研』と『読み研』の指導法－その本質的違いは何か」藤岡信勝・阿部昇編著、前掲書、169-182頁。