

# 小学校国語科教育における記述力に係る現状と展望

## —全国学力・学習状況調査10年間の分析を通して—

Current status and prospects related to writing ability in elementary school Japanese language education:  
Through a decade-long analysis of the National Assessment of Academic Ability

樺山 敏郎<sup>1</sup>

<sup>1</sup>大妻女子大学家政学部

Toshiro Kabayama<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Faculty of Home Economics, Otsuma Women's University

12 Sanban-cho, Chiyoda-ku, Tokyo, 102-8357 Japan

キーワード：記述力，学力，国語科教育，小学校

Key words : Writing ability, Academic ability, Japanese language education, Elementary school

### 抄録

記述力は、二つの側面から捉えることができる。一つは書き手の視点から文や文章を創出する能力である。もう一つは、書かれたテキストを理解し、それらを一定の条件下において記述する能力である。本研究で分析の対象とした全国学力・学習状況調査（本稿では以下、「全国学力調査」と称す。）は後者の能力を測るものである。

10年間にわたる全国学力調査から小学校国語科教育における記述力に関して4点の主要な課題が見出された。一つ目には、考えの形成につなぐ記述に課題がある。二つ目は、目的に応じた情報の取り出しによる記述に課題がある。三つ目として、非連続型テキストの確かな読解に基づく記述に課題がある。四つ目は、提示される条件に対応する記述に課題がある。こうした課題の所在を十分に精査し、改訂された学習指導要領の目標及び内容を踏まえた指導改善が必要である。

### 1. 目的

本研究の目的は、全国学力調査から得られる記述力に係る日本の児童の現状を分析し考察することである。

研究対象としては、学校種を小学校、教科を国語科に絞る。平成19年より文部科学省が全国の小学校第6学年と中学校第3学年を対象に実施している全国学力調査は、平成29年までに計10回<sup>1)</sup>を数えた。実施教科は、毎年国語及び算数・数学の2教科、数年おきに理科を取り上げている。同調査の問題設計は、約10年ごとに改訂される学習指導要領の目標及び内容に基づくことから、今後平成29年3月31日改訂された学習指導要領に基づく新たな枠組みでの再検討が必要な時期を迎える。

同調査10回の実施を通して日本の児童生徒の学力の現状はどのように明らかにされたのだろうか。成果はどのように共有され、課題はどのよ

うに改善されているのであろうか。授業改善の示唆は得られているのであろうか。この間の結果は、平成20年改訂の学習指導要領に基づく約10年にわたる日本の教育の成果や課題を検証するうえで重要である。被検者である児童生徒が示す現状は、学校の教育活動そして教師の指導による成果であり課題でもある。10回の調査で再三指摘されている小学校国語科における記述力の現状を総括し今後を展望する。

### 2. 記述力とは何か

#### 2.1. 記述力の捉え

記述という言葉には様々な定義がある。森岡は、「記述というのは、ことばによって、物質的・精神的なものを描写することで、この点絵画に似ている」<sup>2)</sup>と述べる。「描写」と「絵画」という側面から記述を捉えている。「物質的」な描写とは対象となる物事をそのままに捉える描写であり、「精神

的なもの」を描写するとは、その時空間で対象に  
対峙する人間の感受や感性を通じた描写であると  
捉える。対象となる物事をそのまま、具体的な姿  
のまま描写できるのであろうか。森岡は、そのこ  
とについて次のように述べる。<sup>13)</sup>

具体的な姿のままでうつすといっても、文章  
は写真ではないから、雑多な細目のすべてを  
取り上げるわけにはいかない。したがって、  
書く人は自分自身の観点をはっきりにさせて、  
最も特徴的と思われる細目を選択し、最小の  
細目によって統一的効果をあげ、対象の印象  
を再現するようにしなければならない。記述  
には、科学的記述と文学的な記述があるが、  
思考のタイプからいうと、「何があるか」  
(what is there?) という疑問に答えることだ  
といってよく、必然的に「ものの分割」を行な  
い、分割された部分と細部分を統一して、全  
体を述べることになる。

森岡は、記述を描写という言葉を用いつつも、  
そこには文学的な思考を抑えるものとして説明し、  
全体と部分、部分と部分の調和や関連を保ちな  
がら統一のある言葉で描くという考えを示す。こ  
の考え方は、記述言語学<sup>14)</sup>の立場に近接する。こ  
の立場からみる記述とは、ある実態を分析者の主  
観や社会的規範、歴史的考察などを加えずに、あ  
るがままに書きしるす行為をいい、説明や論証の  
前段階としての必要な手続きであると捉えられ  
ている。看護研究などにおいてクライアントに何  
が起こっているのかを数多く集めて事象の実態を  
探索する臨床研究などにおいて頻出する用語で  
ある。

これに対して阪倉は、記述という定義は、記録  
という言葉に類似しているとし、「『記録』とい  
うのは、事実発生の当時、あるいはそれからあまり  
遠くない時代に、備忘や後日の証明のために、覚  
え書きとしてしるしとどめるものである」<sup>15)</sup>と述  
べている。

他方、森田は、「『記述』とは文字通り、実際  
に書き進める活動である」<sup>16)</sup>と簡素に定義づけて  
いる。事象を捉え、主題をもち、構想を念頭に置  
いて、書き手が獲得している文字・語彙・文法等  
を駆使して文を書き綴る行為であるとしている。  
森田は、この行為を表現の過程の一部である、記述

という段階で捉えている。表現の過程と表現の指  
導過程とは全く同じではないと前置きした上で、  
ひとまとまりの文章表現をするための基本的な  
段階として、①主題の仮設の段階、②取材の段階、  
③構想の段階、④記述の段階、⑤推敲の段階の五  
つに分割している。さらに、記述の段階を中心  
に据えると、①記述前、②記述中、③記述後の三  
つの段階があるとしている。記述は、一連の表現  
の過程、表現の指導過程の一部であるとする、こ  
うした考えは、現下の学習指導要領国語の基本的  
な考えとなっている。

以上のような記述の捉えを踏まえて、本研究  
では記述という用語について、「書く行為の主体  
である書き手の視点によって取り出された事象  
や解釈及び書き手の思いや考えを文や文章につ  
づる活動」と定義する。記述には、書く行為の  
主体である書き手と、対象となる客体としての  
事象が存在する。客体となる事象は、テキスト<sup>17)</sup>  
とも呼ばれる。

テキストは、様々な教科等や領域によって多  
様な捉えがある。例えば、社会科では社会的  
事象のすべてがテキストとなる。それは、人  
間の社会的な行為やその結果としてのしくみ  
など、社会生活の維持、向上に欠かせない人  
の営みや物事などである。算数・数学科では、  
身の回りにおける数量や図形にかかわる事柄  
などがテキストとなる。それは具体物を伴って  
表れるものであり、言葉や数、式、図・表、  
グラフなどの表現手段を用いて書き表れる。  
理科においては、自然の事物や現象、観察・  
実験の結果などがテキストである。理科の場  
合、作者の意図のような予め決められ、埋め  
込まれた意味は存在しないのが特徴である。音  
楽科では、楽譜や歌詞、それをもとにして演  
奏されたものなどがテキストである。それは耳  
に届く鳴り響くものとして表現されたもの  
を含む。図画・工作、美術では、形や色、材  
料、作品そのものがテキストである。ただ、  
そこにあるだけではなく、能動的な行為を伴  
うことでテキストとなる。技術・家庭科では、  
衣食住や家庭の生活などに関する事物や事  
象、技術などがテキストである。様々なメ  
ディアやプログラムなどのシステムや情報  
を含む。保健・体育科では、心と体に関  
する事実や事例、技能などがテキストとな  
り、目の前で展開される運動、その動き  
を観察した結果も対象となる。こうした  
広範な意味をもつテキストの読解を通した

記述という行為が成り立つことになる。

国語科におけるテキストは、文字言語と音声言語を媒介にした語や文、文章などである。PISA 調査の読解リテラシーに係るテキスト形式には、連続型テキストと非連続型テキストがある。<sup>[8]</sup> 連続型テキストは、通常の記事、そして段落から構成されているものである。非連続型テキストは、図、グラフ、表などがそれに当たる。

では、「記述力」とはどのような力であろうか。文字通り記述する力であり、前述した記述という活動を遂行する能力である。また、書かれたテキストを認識し思考し、それらを一定の条件下において文字言語にする能力である（図1）。

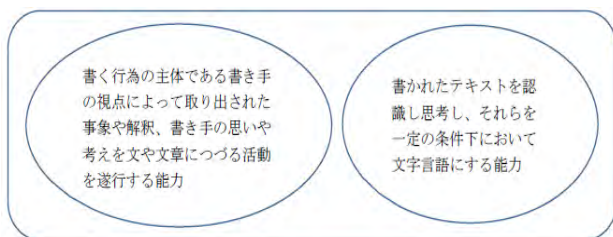


図1. 記述力に包含される二つの能力

二つの差異は、文字言語としての読解の有無である。前者は、書く行為の主体である書き手は、文字言語以外にも様々な事象を読解する必要がある。各教科におけるテキストは、様々な事象である。そこには書き手の視点の存在が必然となり、他の誰でもない独自の見方によって事象の特徴などが取り出され、事象に対する解釈が施されることになる。そして、その事象に対する書き手の思いや考えが形成され、文字言語を媒介として表現される。一方、後者の記述力には、文字言語として書かれたテキストの認識や思考に基づくとともに、第三者から付与される条件などに即す能力という側面がある。前述のとおり、PISA 調査をはじめ、後述する全国調査の記述は、この能力が求められる。

二つの共通点は、書き手という主体に書こうとする目的や意味や伝えようとする相手が意識されるとき、それは重要な動機づけとなり、書く行為の持続化につながる。記述力は、そうした目的の達成や相手の存在を意識しながら、話そうとすることを記述する、聞いたことを記述する、読んだことを記述する、あるいは見たことを記述するな

ど、「話す・聞く」「読む」そして、「見る」という言語活動と連動する。記述力を単に書く能力と限定して解釈するのではなく、諸言語活動との往還によって構成される能力と捉える必要がある。

## 2.2. 記述力の構造

前節において、記述力には「書く行為の主体である書き手の視点によって取り出された事象や解釈、書き手の思いや考えを文や文章につづる活動を遂行する能力」と、「書かれたテキストを認識し思考し、それらを一定の条件下において文字言語にする能力」という二つの枠組みがあるとした。記述力は、書き手の視点から文や文章を創出する能力と、書かれたテキストの認識に基づく外化<sup>[9]</sup>の能力の二つを包含する能力である。こうした記述力の定義に基づき、その構造を捉えることにする。

### 2.2.1. 国立国語研究所の調査にみる記述力の構造

記述力を含む種々の言語能力に係る教育の実態研究は多い。そのうち、全国的規模で実施され、経年変化を追跡するなどの調査方法が整備されているものとして、国立国語研究所の「小学生の言語能力の発達」<sup>[10]</sup>と題した調査を取り上げる。同調査は、戦後における小学生の言語能力の発達を最も総合的に調査研究したものである。言語能力の中のどこに記述力は位置付けられているのかを中心にその構造をみていく。

同調査は、小学生の言語能力を次の項目に分けて、その発達の状況を捉えている。<sup>[11]</sup>

#### I 言語要素の習得

- 1 文字の習得－(1)ひらがな (2)かたかな (3)漢字 (4)文字習得の型
- 2 表記法の習得－(1)かなづかい (2)送りがない (3)かたかな (4)句読点
- 3 文法の習得－(1)格助詞使用能力 (2)動詞使用能力 (3)主語と述語を照応させる能力 (4)係りと結びの呼応に関する能力 (5)三部分からなる重文を組み立てる能力 (6)接続語を使用する能力 (7)同一児童の同一問題に対する反応の乱れ
- 4 語彙の習得－(1)語を定義する能力 (2)似た語を使い分ける能力 (3)語の意味や用法

の範囲を理解する能力 (4) 語の学習と理解

## II 言語スキルの発達

### 1 読解力の発達

(1) 低学年における技能の発達 (2) 中学年における技能の発達 (3) 高学年における技能の発達

### 2 作文力の発達

A 課題作文に見られる発達 ((1) 内容面 (2) 計量面 (3) 形式面)

### 3 話す力の発達

B 絵を見て文章を書く力 ((1) 文章構成上の学年的発達 (2) 構成上の発達の特徵 (3) 各学年の具体的作品)

### 4 聞く力の発達

(1) 一般的な聞き取り能力の発達 (2) 放送を聞く能力の発達 (3) 聞くことの反応に関する個人差 (4) 聞く力相互の相関関係 (5) 聞くこと、読むこと、理解過程の比較

記述力は、「II 言語スキルの発達」の中の「2 作文力の発達」の下位項目の能力として位置付けられている。作文力を内容面からみると、(1) 取材能力、(2) 主題把握の観点、(3) 主題の統一度、(4) 構想力、(5) 段落、(6) 記述力、(7) 使用語彙、(8) 文体、(9) 推敲能力の9つの観点に分けている。これら9つの観点は、能力と要素が混在している。能力は、(1)、(4)、(6)、(9)の四つで、残り(2)、(3)、(5)、(7)、(8)は要素である。これらを能力として整理、統合すると、次の4分類になる。

- 1 取材力—(1)(2)(3)
- 2 構想力—(4)(5)
- 3 記述力—(6)(7)(8)
- 4 推敲力—(9)

これら1から4までの能力は、原則的には一方向に進行すると考えられている。しかし、記述力はその能力だけが単独で存在するものではない。記述力を狭義に捉えると、(7)使用語彙を駆使し、(8)文体を整えて、ある一定の意味を成す文や文章へ完結させようとする行為の中で発揮される能力と捉えられる。広義に捉えようとする、記述力は取材力や構想力が求められる段階においても常に働いているといえる。与えられたテーマや文題に即して、どのような材料を集め、どのような構

成にして書き進めていこうかといった意識は記述の意識と連動する。取材をどの範囲にまで広げて記述するか、そして取材した内容から中心となる部分をどのように精選して記述するかなどの意識は一方向に順調に進むものではなく、またそうした能力を截然と区別することは難しい。記述しながら再取材したり、再構成したりすることもある。さらに、推敲力が求められる段階においても類似の意識が働く。どのように記述したら相手により正確に分かり易く伝わるのかを検討するとき、紙幅や字数の制約に合わせてどこまで詳述するか、あるいは略述するか、どのように文脈を整えるかなどの意識やそこで働く能力は記述力と切り離せない。

ではなぜ、同調査では9つの観点に分ける必要があったのか。それは、9つの観点が作文力の重要な観点であるという指導上の示唆であろう。このことについては、本節で後述する。

同調査では、記述力は作文力を支える下位項目であるとしている。記述力の要素として、①描写力、②観察力、③具体性(客観的・具体的記述)、④会話の使用、⑤省筆(必要なことを選んで書く)、⑥説明的態度、⑦批判力・思想性の7つの観点を示している。しかし、これら①から⑦までの観点の能力構造やそれらの関係性などについて詳細な説明はない。私見を述べる。

①描写力、②観察力、③具体性は、近接した能力である。観念的に一般化された記述でなく、対象を細分化して微細に観察し、抽象的な表現を避けて他者にも伝わるように具体的に記述するための能力である。④会話の使用は、直接表現がより事実を詳述できることから①、②、③と関連する観点である。ただ、それが常に必要とはいえない。⑤省筆とは、事実を冗長な表現にせず、場面や情景、前後関係などから必要な内容を選択して書くことである。これは、主題意識との関連で記述力を支える必要な観点である。⑥説明的態度とは、相手を意識し、相手に分かるように書こうとする情意面のことであり、必要な観点である。⑦批判性・思想性は、ものの見方や考え方の観点である。書き手が何を認識しているかという重要な観点である。

同調査における言語能力の構造における記述力の位置付けを整理すると次のようになる(図2)。

I 言語要素	II 言語スキル
1 文字	1 読解力
2 表記法	2 作文力
3 文法	(1)取材力(取材能力、主題把握の観点、主題の統一度)
4 語彙	(2)構想力(構想力、段落)
	(3)記述力(記述力、使用語彙、文体)
	①描写力、②観察力、③具体性、④会話の使用、⑤省筆、⑥説明的態度、⑦批判力・思想性
	(4)推敲力(推敲能力)
	3 話す力
	4 聞く力

図2. 国立国語研究所の調査にみる記述力の定義付け

同調査は、同一の児童に6年間にわたって同一文題で継続的に作文(課題作文)を書いてもらい、その作品を分析することによって作文力の発達を捉えようとしたものである。同一文題を、「ともだち」(第1学期末)、「わたくしのうち」(第2学期末)、「先生」(第3学期末)として、第1学年から第3学年までは30分、第4学年から第6学年は45分を配当し、枚数には制限なく自由に書くことを条件とした。

調査が実施された結果、得られた記述力の発達に関する知見を概観して述べられたものが次である。<sup>[12]</sup>

児童の作文能力の発達の上で著しいものに記述力(いわゆる表現力、叙述力)があり、それは次の諸徴候として現われる。

中学年から描写力が著しく伸びる。

この描写力の発達を促すものとして、観察の目が開けてくる。

客観的・具体的な描写ができるようになるのも中学年からである。

会話を使用して、情景・場面をいきいきとすることができるようになる。

記述上の技能—たとえば省筆というようなことも、だんだんできるようになる。

説明的態度で書けるようになる。

批判・思想性をもって書けるようになり、これは、中学年より、高学年でさらに発達を示す。

記述力の観点である、①描写力、②観察力、③具体性、④会話の使用、⑤省筆、⑥説明的態度、⑦批判力・思想性のそれぞれについて、個別の状

況を整理すると次のようになる。<sup>[13]</sup>

#### ①描写力

1年の作文は、観念的、一般的に記述されて、描写的な要素がきわめて少ない。あるいは、皆無であるのに対し、3・4年になると、描写的な場面が急に目立ってくる。

#### ②観察力

1・2年のことは、対象に対する観察力はまだ乏しく、観念的な、非常に大ざっぱな表現である。3年生あたりから観察力が急に開けてくる。

#### ③具体性

3年から4年にかけて、対象を客観的に観察する目が、相対的にはたらし始め、しかも、それを記述しようとする態度や能力がついてくる。くわしく表現しようとして、具体的に数字をもってあらわすことも、中学年ごろからよく見かけられる。

#### ④会話の使用

学年が進むにつれて、効果的な会話の挿入、使用法がしだいに体得されていくが、一方くわしく書くという態度が、どこをとりあげてくわしく書くか、わからないで、なにもかもかいてしまうのと同様に、些細な会話を反復している例がある。

#### ⑤省筆

中学年では、まだ成人の文章を模倣した背のび表現、前後にふさわしくない語いや、文のスタイルが、ところどころに顔を出して、一編としてはむらのある表現になっており、むしろ、くわしく具体的に書こうとする結果、かえって、必要でないことまでくわしく書く。高学年の段階になって、省筆の技術や、場にあったところを盛り上げる書き方などが体得されていっている。しかし、下位群の中には、6年終了までもそれを習得せず、子どもじみた表現を残存させているものもある。

#### ⑥説明的態度

1・2年は、読み手に分かるように書く態度、説明する力に乏しい、あるいはまだないといえる。高学年になると、説明的な態度による記述力が次第に身につくようになる。

#### ⑦批判力・思想性

高学年になると、だんだん家人や自身に対して批判的にものを見るようになる。これは観察とも関連があるろうが、さらに、考える力、思考力の発達に伴う批判力・思想力が加わるからである。

前述したとおり、記述力の一側面には、書き手

の視点によって取り出された事象や解釈、書き手の思いや考えを文や文章につづる行為を遂行する能力がある。これは、ある一定のテーマや文題に即した記述力といえる。テーマや文題は、第三者から提示される場合と自由に決定する場合があるが、いずれにおいても検討すべきテーマや文題について書き手が考えを巡らせ、書き手の視点によって事象を取り出し解釈を施し、それらに対する書き手の思いや願いを文や文章を創出していくことである。このような側面から同調査の結果をみると、与えられたテーマや文題に対して、全体的には中学年から書き手の視点がより顕在化することが分かる。書き手の視点から対象を捉える力である、描写力や観察力、具体性が発達してくるのは中学年の段階であるといえる。また、省筆については高学年の段階において、その発達の状況を捉えている。説明的な態度、批判力・思想性についても高学年において顕著な徴候があったとする知見が得られている。ただ、いうまでもなく書き手の思いや願いとは、高学年において生起するものではない。低学年の段階から書き手としてどのように書く立場に立たせ、どのように記述することが重要なのかなど、書き手の発達や成長を考慮した指導の在り方を検討する際、同調査の知見は有意義である。

当時、国立国語研究所は小学生の言語能力の発達の調査に当たって、どのような背景、目的や意義があったのだろうか。そして、作文力や記述力の構造は、どのような意図をもって設計されたのであろうか。

目的は、小学校児童の言語諸能力の発達を追跡的に調べ、国語習得上の問題点を明らかにすることである。同調査は、戦後数年が経過した昭和28年から昭和34年までの6年間という期間で実施され、5年後の昭和39年に結果が報告されたものである。結果とは、ある意味、指導の裏返しである。指導の観点と調査項目や観点は重なるものと考えられる。すなわち、同調査の言語能力の構造は、当時我が国に求められた国語科学力観を映し出していると推察できる。我が国が捉える、あるいは目指すところの言語能力とは、言語を構成する要素(単位)に即した二つの能力(言語要素、言語スキル)と、言語スキル(技能)として四つの領域(話す・聞く・書く・読む)の言語活動に即した能力が重

要とされ、それらを向上させることが求められたということではないか。二つの能力と四つの領域という観点から言語能力の発達を追跡的に調査し問題点を明らかにするという設計自体、実は改善の方向を先に示唆していると考えられる。言語要素を確実に習得し、それらを使いこなすスキルが必要とする言語能力の捉えを、広く国中に認知させようとする意図があるのではないか。言語スキルの一つである作文力は、主題意識を重視した取材力、そして使用語彙や文体を重視した記述力の二つが重要な能力であることがうかがえる。さらに、記述力の7つの観点をみると、対象を深く見る目を養い、冗長で抽象的な表現を避け、相手に対する説明的態度をもって詳述することが重視されている。

こうした意図には、昭和初期から後期にかけての作文教育にかかわる時代背景がある。戦後の作文教育には、二つの潮流があった。その一つは、学校教育の教科という枠組みである国語科教育の中で行う作文教育として、伝達の機能を重視して文や文章を書くという指導を進めるという考え方である。もう一つは、国語科という教科教育の枠組みを超えて、日々の生活とつなげて子供らしく言葉を綴るといふ、表現指導や生活指導に位置付く考え方である。この源流には、言葉を綴ることは人格修養であり人間形成に深い関係があることを大正期から推進した、芦田恵之助の存在が大きい。芦田は、明治から昭和を生きた教育者で、子どもの自作、自由作文の重要性を説いた人物である。素直に、ありのままに書く、随意選題という綴り方教育を広く展開した。

こうした二つの潮流について、増田は次のように述べている。<sup>[14]</sup>

作文教育の世界には、「作文」という用語と「綴り方」という用語とが対立する概念を持つ言葉として存在してきた。「作文」という用語を使う人々は、「教科作文」「条件作文」という言葉が示すように、国語科の授業の中で行われるものというイメージが強かった。一方、「綴り方」という用語は「生活綴り方」で代表されるように国語科だけに限定せず、学校教育全般を覆うイメージが強かった。両者は、極端な場合には、文部省派と民間教育派

とに色分けされるほどに対立的な意味で使われる傾向さえある。

これに関連して、森田は、「文部省的作文教育を推進する『作文の会』と生活綴り方の『日本作文の会』の間に「作文・生活綴り方教育論争」が起こった<sup>[15]</sup>と述べている。

「作文」と「綴り方」の二つの言葉は、通史的に捉えると当時の文部省が用いてきた言葉であり、それに翻弄されたといえる。この二つの言葉に注目すると、1881（明治14）年「小学校教則綱領」で「第十条 読書 読書ヲ分テ読方及作文トス（下線部は稿者による）」と示したのが最初である。そして、1891（明治24）年「小学校教則大綱」で「第三条 読書及作文ハ（下線部は稿者による）」となる。ところが、1900（明治33）年「小学校令施行規則」では「綴り方」が登場したが、1947（昭和22）年度版学習指導要領試案では「綴り方」を「作文」に変更する。1947年版は、戦後における教育改革として、アメリカの思想を受ける形で改訂されたものである。そこには、経験主義、実用主義的な国語科教育を志向することが求められた時代背景がある。

このような作文教育の通史的な視点に立つと、国立国語研究所が小学生の言語能力の発達について調査した背景、目的や意義が推察できる。戦前までの国語科教育で培ってきた言語能力の現状を捉えるとともに、調査結果に基づく戦後の国語科教育に新たな改善の指針を国民に対して指し示す意図があったものと考えられる。作文力・記述力の構造から考察すると、戦後における教育体制は、素直に、ありのままに書くことへの傾斜を避け、系統的な技能を重視した実用主義的な文や文章を書くことができる国民の育成を重視したのではない。自由な思想を統制し、危険な思想を封鎖しようと意図が見え隠れする。

しかし、昭和後期に入っても、「作文」と「綴り方」の教育論争を続けることになる。そこで、学習指導要領は、1957（昭和33）年より試案でなく、告示という形をとり、その基準性を明確にする。それ以降の昭和の改訂となる1967（昭和43）年及び1976（昭和52）年告示においては、「綴り方」の教育を遺産として残しつつ、「作文」の教育の立場が色濃く継承されることになる。

昭和期から平成期にわたる学習指導要領に基づ

く記述力の捉え方の変遷を概観すると、表現の教育、作文の教育、書くことの教育といった枠組みは違えども、それらの一部の過程、一部の段階の能力として位置付けられている。学習指導要領が有する性格は、全国の学校に対して一定の基準を示すことにある。それは把握しやすく、系統化しやすいものであることが望まれる。平成期に入り、系統的な能力主義、技能主義が一層加速している。懸念することは、実生活や実社会に活用できる、実用的で論理的な能力に傾斜した表現力の育成が拡大し前進し過ぎではないだろうか。表現の教育とは、本来書き手のものの見方や考え方、感じ方、あるいは生き方や在り方など、人間の存在の本質にかかわる教育である。次に示す、大正期において芦田恵之助らが推奨した、生活綴り方の目標観が再考されてもよいのではないかと<sup>[16]</sup>

子どもをとりまく自然や社会や人間の生の事実にはたらきかけられ、またはたらきかけたときにつかんだ事実や現象、つかんだ真実や本質、それについて考えたこと・感じたことなどを、具体的に書かせる過程、できた作品を鑑賞し批評しあう過程に、よい指導を加えるなかで、児童生徒のものもの見方・考え方・感じ方を拡大させたり、充実させたり、深化させたり、前進させたり、変革させたりしていく。

こうした人間の深奥に触れる表現の教育、書く教育、作文の教育は、その把握と体系化に困難さが付きまとう。森田は、これに対して次のように述べる。<sup>[17]</sup>

私たち人間は、その内面にある混沌とした把握の困難なものをさえ、言葉によってとらえ、言葉によって表現し、交流しようとする意欲と能力を備えている。ということは、言葉という媒体に限界があるにせよ、さしあたり、最も精密な媒体であり、言葉を使用する限り、言葉により認識力の育成と言語表現能力の育成の両方にかかわることができる。このようなことを認識し、かつ実践する資質を備えた者が表現の教師である。

このことに関連して、認知科学者の茂呂は、「な

ぜ書くのか、それは文化としてすでにある語り口から、固有の声を作るためだをいえる。書くということはすでにそこにあった身ごなし・語り口から、あらたな身ごなし・語り口、すなわち声を組み上げることとして成り立っている<sup>[18]</sup>と述べている。

書くことは、事象との対話に基づく創生の営みであると捉える。稿者が捉える記述力の一側面である、「書き手の視点によって取り出された事象や解釈、書き手の思いや考えを文や文章に綴る行為を遂行する能力」とは、表現の教育、書くことの教育、作文の教育による認識や感受、情操、心情、態度などの人間形成の側面と、伝達力やコミュニケーション能力などを磨く言語表現能力の育成の側面の二つの側面の統合化や一体化を重要視している。

### 2.2.2. PISA 調査の読解力の枠組みにみる記述力の構造

経済協力開発機構 (OECD) による学習到達度調査<sup>[19]</sup> (以下、PISA 調査という。) における読解力との関連から記述力の内容と構造を捉える。PISA 調査において測ろうとしている読解力の枠組みとはどのようなものであろうか。

読解力の定義は、「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、熟考し、これに取り組む能力」<sup>[20]</sup>としている。この定義は、文章の単なる解読や理解といったものではないことを示している。我が国の国語教育が従来用いている「読解」あるいは「読解力」は、語句や文、文章を正確に読み解くという狭義な意味であり、それとは大きく異なる。PISA 調査には、対象である 15 歳の生徒が実際に文章を読めるかどうかの技術的な意味での評価によって測定されるものでないという特徴がある。定義の一部にある、自らの目標を達成し、自らの知識や可能性を発達させ、効果的に社会に参加するためという目的語が示すように、私的あるいは公的な用途、学校のみならず市民生活や生涯学習の場面における社会的・文化的な生活までを含んだ、あらゆる状況下で必要とされる読解の応用力をより広く、より深く測ろうとしている。

PISA 調査で求める読解力は、「個人の願望—学歴を得て仕事を得るといった目的志向的なものか

ら、個人の私的な生活を充実させるといったものまで—を達成することを可能にするとともに、公的な制度や複雑な法体系をもつ現代社会のニーズに対応するための手段」<sup>[21]</sup>であると捉えられている。2009 年より定義の一部に「これに取り組む能力」という文言が加わったことにもそうした意味合いが強化されている。これについて、OECD は、「読解力がただ単に読む知識や技能があるというだけでなく、様々な目的のために読みを価値づけたり、用いたりする能力によっても構成される」<sup>[22]</sup>という見解を示している。読み手としての価値志向に関わる能動的な態度も読解力の一部であると捉えることができる。

こうした概念を踏まえてテキストが開発されている。テキストとは、2009 年調査では「言語が用いられた印刷物、手書き文章、電子表示された文章などで、図、画像、地図、表、グラフなどの視覚的表現は含まれるが、映画、TV、アニメーション、言葉のない映像は含まれない」<sup>[23]</sup>としている。こうしたテキストを「理解し、利用し、熟考し」とは、読解に相互作用的な性質があることを示している。読み手はテキストに連動して自分の考えや経験を呼び起こすという概念を強調しているのである。同調査では、テキストとして段落を構成する文章からなる「連続型テキスト」(新聞記事、エッセイ、小説、短編小説、批評、手紙など)及び図表のような「非連続型テキスト」(リスト、表、グラフ、図、広告、予定表、カタログ、索引、書式など)、さらには「複合型テキスト」「混成型テキスト」を幅広く読み、これらを広く学校の内外の様々な状況に関連付けて、組み立て、展開し、意味を理解することになる。「複合型テキスト」とは連続型テキストと非連続型テキストが組み合わさったもので、「混成型テキスト」とはウェブサイトの情報のように独立したテキスト・データを組み合わせたものである。

読む行為の側面には、「情報へのアクセス・取り出し」「統合・解釈」「熟考・評価」の三つがある。「情報へのアクセス・取り出し」は、情報を見つけ出し、選び出し、集めることである。「統合・解釈」は、テキストの中の異なる部分の関係を理解し、推論によりテキストの意味を理解することである。「熟考・評価」は、テキストと自らの知識や経験を関係付けたり、テキストの情報と外部から



の知識を関連付けたりしながら、テキストについて判断することである。これら三つの側面と合わせて、テスト開発の際の目標となる側面として五つがある。それらの関係は次のように構造化できる(図3)。

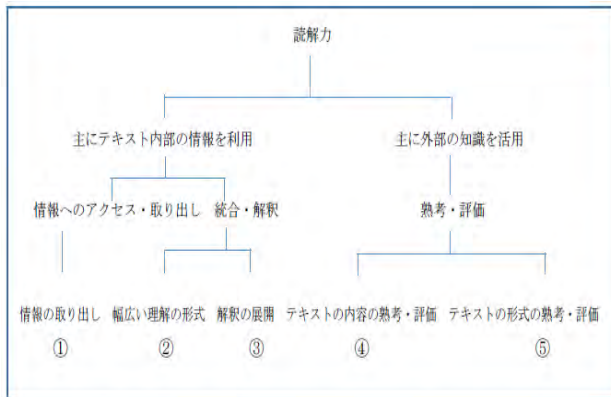


図3. 読解力における読む行為の側面とテスト開発の際の目標となる側面との関係, 国立教育政策研究所, PISA2009年調査 評価の枠組み OECD生徒の学習到達度調査, 2010年, 52頁, 稿者が○番号を加筆

①「情報の取り出し」については、前述したように、与えられたテキスト内部の情報空間に順応し、一つまたは複数の別個の情報を探し出し、取り出すことである。アクセスは、取り出すまでのプロセスを指し、必要な情報が位置する場所を探し当て、情報を発見するなどの行為が含まれる。

②「幅広い理解の形式」については、「統合・解釈」の一側面である。「統合」とは、「テキストの統一性に対する理解を示すこと」<sup>[24]</sup>、「解釈」とは、「意味を理解するプロセス」<sup>[25]</sup>と説明されている。言及されていないものから意味を成立させるプロセスと捉えることができよう。「幅広い」と修飾される「理解」に係る問題としては、「主要なテーマやメッセージを特定」<sup>[26]</sup>したり、「テキストの全般的な目的や用途を明らかに」<sup>[27]</sup>したりするほか、「物語の主人公、背景、境遇を説明させたり、文学的テキストの主題を書かせたり、地図・挿絵の目的や用途を説明させる」<sup>[28]</sup>ものがある。

③「解釈の展開」については、②「幅広い理解の解釈」と同様に、「統合・解釈」の一側面である。「展開」とは、初期の印象、大枠の理解をより深く、具体的に、または完全な理解へと進めること

である。そのために、テキスト内部の情報を論理的に分析して理解することが求められる。問題内容としては、「テキストに特有のニュアンスを与えている語やフレーズの意味を推論する」<sup>[29]</sup>ものや、「著者の意図を推論する、その意図を推論するのに至った証拠を特定する」<sup>[30]</sup>ものなどがある。

④「テキストの内容の熟考・評価」については、「熟考・評価」の一側面であるとしている。「熟考」は、自らの経験や知識に照らしながら、比較・対照したり、仮説を立てたりすることが求められる。「評価」は、テキストに含まれない基準に即して判断することが求められる。④は、テキストの内容面について「熟考・評価」である。ここでは、「読み手はテキスト内の情報と他の情報源からの知識を結び付ける必要」<sup>[31]</sup>があるとともに、「また、世界に関する自らの知識に照らし合わせてテキストで主張されている内容を評価」<sup>[32]</sup>することも必要となる。問題内容としては、「テキストの外部にある事実や議論を提供する、特定の情報や事実の妥当性を評価する、あるいは、道徳的または美的ルール(基準)と比較する」<sup>[33]</sup>などである。

⑤「テキストの形式の熟考・評価」については、テキストの形式が重要な意味をもつ。「読み手はテキストと距離を置き、それを客観的に検討して、その質や妥当性を評価すること」<sup>[34]</sup>が求められる。問題内容としては、「ある目的のために特定のテキストがどの程度役立つかを判断すること、著者が一定の目標を達成するために特定のテキストの特徴をどう用いるかを評価する」<sup>[35]</sup>などがある。

テキストは、2000年から2006年までは印刷テキストのみであったが、2009年調査より電子テキストも採用されている。テキストの内容としては、解説、物語、議論、指示などがある。テキストが作成・利用される用途・状況としては、私的な手紙や小説、伝記は私的な用途、公式の文書は公的な用途、マニュアルや報告書は職業的な用途、教科書やワークシートは教育的な用途などの種別に分かれる。テキストの内容をまとめる(表1)。

表1. 読解力の枠組みと内容

調査の枠組み	内容
テキストの形式	連続型 非連続型 混成型 複合型
読む行為の側面	情報へのアクセス・取り出し 統合・解釈 熟考・評価
テキストのタイプ	解説 物語 議論 指示 など
用途・状況	私的 公的 職業的 教育的

PISA 調査の問題形式は、大別すると多肢選択問題と記述式問題の二通りであるが、細別した場合は5分類となる(表2)。

表2. PISA 調査の問題形式

問題形式	問題の特徴
A 選択肢形式問題	与えられた選択肢から一つの答えを選択する問題
B 複合的選択肢形式問題	真/偽または、はい/いいえのどちらかを選択する問いが連続している問題
C 求答形式問題	答えが問題にある部分に含まれており、短い語句または数値で答える問題。正答は一つしかない。
D 短答形式問題 (論述形式)	短い語句または数値で答える問題。正答は複数ある。
E 自由記述形式問題 (論述形式)	答えを導いた考え方や求め方、理由を説明するなど、長めの語句で答える問題。

多肢選択問題と記述式問題の割合はほぼ同じである。記述式問題は、知識、能力、経験をもとに、将来の実生活に関係する事柄にいかに対処するかなどについて、自分の答えを作り上げ、文章あるいは語句でそれを表現するもので、正解が一つではない。記述式問題は、読む行為の側面である「情報へのアクセス・取り出し」「統合・解釈」「熟考・評価」のそれぞれにおいて採用されるが、「熟考・評価」の側面での出題の割合が高くなっている。これは、社会生活においては結論そのものより思考の質を評価することが狙いとされる場合が多いからである。PISA 調査では自由記述形式問題がことさら重要とされている。

公開されている読解力を測る問題<sup>[36]</sup>(2000年、2003年、2006年調査)のうち、記述式問題(表2で示す論述形式のD、E)を抽出し、前述した図3「読解力における読む行為の側面とテスト開発の際の目標となる側面との関係」の視点を踏まえながら、各問の特徴を分析する。表2に示すAとBは選択肢であり、Cは正答が一つしかない情報の取り出しの設問であるため、本研究の目的に鑑みて対象外とする。公開されている読解力を測る問題(大問)は計17(設問数65)、その中で抽出した記述式問題(設問)は計17である(実際の問題とその分析は末尾資料参照)。

本研究の目的に合わせて抽出した、記述式問題(設問)17問の特徴を分析し総合したところ、PISA 調査で求めている記述力の捉え方、それに対する考察を次の5点に整理することができる。

一つ目は、「熟考・評価」に係る記述力が問われる傾向が強い。それは、設問の割合が高いことが根拠である。17問のうち、12問である。12問の内訳は、「テキストの内容の熟考・評価」が9問、「テキストの形式の熟考・評価」が3問である。PISA 調査の読解力を測る問題は、その背景や目的との関連において、「熟考・評価」という側面が重視されている。

二つ目は、記述式問題は「短答式問題」と「自由記述式問題」の二通りとしているが、それらは截然と分類することは難しいという点である。冗長的に説明しなくても短い語句で端的に解答して正答を満たす場合がある。一例として問題2を取り上げる。本問は、⑤「テキストの形式の熟考・評価」に係る、E「自由記述形式問題」である。完全正答例として、「マンガのように描いたウイルスの絵が親しみやすい」「絵によって文章が分けられていて、読みやすい」などがある。設問文では、「通知のレイアウト、文体、イラストなどについて詳しく述べながら、そう考えた理由」を記述するように求めているが、完全正答例は取り上げた事実や賛否の理由共に簡潔に表現している。解答する一文に作問者が要求する要素を満たしていればよいのである。PISA 調査の記述の分量は解答者に委ねられている。自由記述式問題のみならず短答式問題においても正答は複数ある場合があり、設問の主旨に合わせてテキスト内外の情報を関連付けながら多様に思考して詳述してもよい。

三つ目は、「テキストの内容の熟考・評価」と「テキストの形式の熟考・評価」は一体化し連動して思考する必要がある点である。言語内容と言語形式は表裏一体の関係であるため、それは往還しながら解答へ向かうものである。一例として問題1を取り上げる。本問は、④「テキストの内容の熟考・評価」に係る、D「短答形式問題」である。完全正答としては、「チャド湖は、紀元前2000年ごろに完全に姿を消した後、紀元前11000年に再び出現した」などである。こうした正答に至るのは、設問文に示された「グラフの始まる年」に注目し、テキスト形式つまりグラフを正しく理解することが前提となる。一般的には、まずはテキストの形式が大枠として概観され、次にテキストの内容の統合・解釈を経由して、テキストの形式の意味や役割などについての精査が総合的に進むものと考えられる。

四つ目は、前述した図3で示した読解力の構造として大別した観点に、「主にテキスト内部の情報を利用」と「主に外部の知識を活用」の二つがあるが、これらの関係としては十全に整っていない点が指摘できる。「主に」という曖昧さを残している表現がその理由でもある。外部の知識を活用する場合においては、その前提としてテキスト内部の情報との関連付けが必要である。外部だけの知識を活用した記述では、完全な正答になり得ないという状況が発生する。テキストの内部の情報を的確に捉え、解釈を施し、それを利用して、自分の言葉を追加するなどして解答する必要がある。外部の情報は内部の情報に即して活用されなければ文脈が整わなくなるのである。

五つ目は、記述の仕方に条件が付与される場合が少ない点である。付与される条件は比較的緩やかであり、設問文に「詳しく」「自分なりの言葉」「具体的な理由」など抽象的な表現で条件を示している。字数をはじめ、必要となる語句の指定や数量の制限、記述の文体の指示などはなく、文字通り自由な記述形式である。

### 2.2.3. 大学入試問題の設計方針にみる記述力の構造

新たな時代に向けて国内外に大きな変動が起きている中、教育改革は国家の存亡に係る重要な意味をもつことは言うまでもない。今般の学習指導要領改訂（平成29年3月幼稚園・小学校・中学校、平成30年3月高等学校）においては、初等中等教育から高等教育まで一貫して、学校教育法に示す学力の3要素（①知識・技能 ②思考力・判断力・表現力等 ③主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度）を育成することを基軸としている。こうした背景には、高等学校教育、大学入学者選抜、大学教育という接続に関して長年にわたる課題の指摘がある。高等学校教育での課題は、いまだ一方的な知識の伝達にとどまる授業が散見され、学力の3要素を踏まえた指導が十分浸透していないことである。大学教育での課題は、学生の力をどれだけ伸ばして社会に送り出せているかについて社会から評価が厳しいことである。その高等学校と大学を接続する大学入学者選抜においては、知識の暗記・再生や暗記した解法パターンの適用の評価に偏りがちであることや、一部のAO・推薦入試はいわゆる学力不問と揶揄される状

況にある。これらに対して、高大接続システム会議の最終報告<sup>137)</sup>では、多様な背景をもつ子供の夢や目標の実現に向けた努力をしっかりと評価し、社会で花開かせる高等学校教育改革、大学教育改革及び大学入学者選抜改革を創造すべく、これらをシステムと捉え、一貫した理念の下、一体的に高大接続改革を推進することの重要性を唱えている。

文科省では、この報告並びに平成28年12月に出された中央教育審議会答申を踏まえ、高大接続改革の実施方針等<sup>138)</sup>を平成29年7月に策定し公表した。その方針の概要としては、高等学校段階において「高校生のための学びの基礎診断」<sup>139)</sup>を導入し、義務教育段階の学習内容も含め、社会で自立するために必要な基礎学力に関する定着度合いを把握する施策を推進していく方向である。併せて、大学入学者選抜については、受検生の学力の3要素を多面的・総合的に評価する入試に転換することとし、大学入試センター試験に代わり、「大学入学共通テスト」を導入する。大学入学共通テストは、大学入学希望者に対象に、高等学校段階における基礎的な学習の達成の程度を判定し、大学教育を受けるために必要な能力について把握することを目的としている。高等学校段階における学習の達成状況であるため、各教科・科目の特質に応じ、学習指導要領で示す目標や内容が出題されることになる。つまり、知識・技能を十分有しているかの評価を行いつつ、思考力・判断力・表現力等を中心に評価を行うことへ移行していく。本テストは平成32年度から開始され、国語と数学（数学Ⅰ・数学A）において記述式問題を導入しようとしていた。記述式問題の作問の構造化や採点方法・体制の在り方、とりわけ採点の信頼性や開示との関連において、相当数の時間をかけて議論をし、その実施を検討した。しかし、採点に関する妥当性や信頼性に対する疑義が膨らみ、記述式問題の出題は見送られることとなった。

では、そもそもなぜ記述式問題を導入しようとしたのであろうか。その意義はどのような点であろうか。先に策定された実施方針を読み解くと次のような点が明らかになる。

一つは、高等学校教育の改革充実を図ることが狙いであるという点である。大学入学者選抜においては、その物差しはやはり高等学校学習指導要領の目標及び内容である。そこで求める資質・能

力をよりの確に評価することが第一義である。現行の学習指導要領では、知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等を育むために国語をはじめとする全教科等において、言語活動を充実することを定めている。言語活動として書くこと、記述することによる評価を更に充実させることに整合性はある。従来のマークシートによる選択式では、思考力・判断力・表現力を構成する多様な要素を評価する上で限界との指摘もある。選択肢自体がヒントとなり、必ず正答が一つ含まれるため、問題を正攻法で解くのではなく、選択肢を当てはめて逆算的に正答を見付けるなどの対応がなされる場合もあることに対する改善を求めようとしたのではないか。こうした点から考えると、記述式問題の導入は授業改善へとつながることが期待された。高等学校に対して、学校教育法に示す学力の3要素をバランスよく育成すること、そうした資質・能力の育成を図るために言語活動の充実を一層図るとともに、主体的・対話的で深い学びに向けた授業づくりを促していくことにつながる。

二つ目は、大学における入試改革やその充実を図る狙いがあるという点である。現行のセンター試験は、法律上、「大学が共同して実施する」という性質を保持している。大学入試共通テストにおいてもその性質は継続され、利用大学が共同して実施するテストであることを十分認識することを求めようとした。最終報告では、各大学の個別選抜においても記述式問題の導入を求め、各大学の個別選抜においてもその意義を波及させようとする意図があったものと考えられる。

記述式問題の対象教科・科目については、高等学校学習指導要領で「国語総合」「数学Ⅰ」が共通必修履修科目として設定されていることを踏まえ、当面、大学入試共通テストの「国語」「数学Ⅰ」「数学Ⅰ・数学Ⅱ」において出題しようとしていた。先々は、国語・数学における記述式問題導入の成果を検証しながら、歴史総合、地理総合、公共が共通必修履修科目となる次期学習指導要領に基づくテストとして実施しようとする目論見があった。

ここでは、国語科において記述力をどのように捉えていこうとしていたかを検討する。文科省の実施方針では、記述式問題で評価すべき能力・問

題類型等について次のように整理している。<sup>[40]</sup>

多様な文章や図表などをもとに、複数の情報を統合し構造化して自分の考えをまとめたり、その過程や結果について、相手が正確に理解できるように根拠に基づいて論述したりする思考力・判断力・表現力を評価する。設問において一定の条件を設定し、それを踏まえ結論や結論に至るプロセス等を解答させる条件付記述式とし、特に「論理（情報と情報の関係性）の吟味・構築」や「情報を編集して文章にまとめること」に関わる能力の評価を重視する。

こうした整理に基づき、80字から120字程度の記述量が課せられる計画であった。記述式問題では、最終的な結論を記述することのみならず、結論に至る思考プロセス等を記述することが求められる。大学入試共通テストでは、こうした思考を「テキスト（情報）の理解」と「文章や発話による表現」という二つの柱に分け、次のように分類していた（表3）。

表3. 大学入試共通テストにおいて検討していた記述式問題の分類

1	テキスト（情報）の理解
(1)	テキストの部分の内容及解釈 テキストの部分を把握、精査・解釈して解答する問題
(2)	テキストの全体の内容及解釈 テキストの全体を把握、精査・解釈して解答する問題
2	文章や発話による表現
(1)	テキストの精査・解釈に基づく考えの形成 テキストを基に、考えを文章化する問題
(2)	テキストの精査・解釈を踏まえた自分の考えの形成 テキストを踏まえて発展させた自分の考えを解答する問題（解答の自由度が高い記述式問題）

1(1)と1(2)は、テキストに書かれていること（構造や内容）をテキストの部分や全体から精査・解釈することである。テキストに含まれている情報について解答を求める記述力が問われる。2(1)と2(2)は、1(1)と1(2)を経由して形成される考えを文章化する記述力が問われる。テキストに書かれていること（構造や内容）を把握した上で、テキストの部分や全体から精査・解釈することを前提とし、文章や発話によって表現することである。

「精査・解釈」に「基づく」、「踏まえた」という文言がそのことを示している。つまり、1と2は並列の関係ではなく、2は1を包含する関係であり、1から2へ思考が発展していくのである。

2(1)と2(2)の違いは、テキストに含まれている情報に基づく考えについて解答する記述力が2(1)であり、テキストに含まれている情報のみならず、テキストに含まれていない情報を用いつつ自分の考えを発展的に解答する記述力が2(2)である。

大学入試共通テストで求められる記述力を、PISA調査の読解力の枠組みにおける記述力と関係付けてみる。PISA調査における読む行為の側面は、「情報へのアクセス・取り出し」「統合・解釈」「熟考・評価」の三つである。「情報へのアクセス・取り出し」は、目的に応じて情報を見つけ出し、選び出し、集めることである。「統合・解釈」は、テキストの中の異なる部分の関係を理解し、推論によりテキストの意味を理解することである。「熟考・評価」は、テキストと自らの知識や経験を関係付けたり、テキストの情報と外部からの知識を関連付けたりしながら、テキストについて判断することである。PISA調査における「情報へのアクセス・取り出し」と「統合・解釈」が、大学入試共通テストにおける「テキスト(情報)の理解」と類似した枠組みと捉えることができる。いずれも主にテキスト内部の情報を利用することが共通する。一方、テキストの外部の情報、つまり自分を関与させるのがPISA調査における「熟考・評価」であり、大学入試共通テストにおける「文章や発話による表現」に当たるものと捉えることができる。PISA調査の読解力問題及び大学入試共通テストにおいて検討していた記述の関係を整理して捉えると次のようになる(図4)。

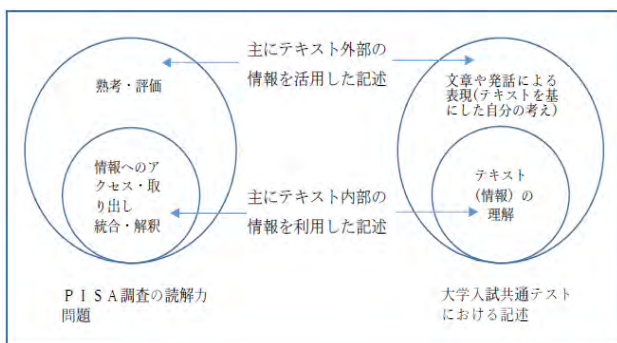


図4. PISA調査の読解力問題及び大学入試共通テストで検討していた記述の関係

なお、大学入試共通テストでは、前述した1(1)と1(2)及び2(1)を条件付記述式として出題することとし、2(2)については解答の自由度が高い小論文のような記述力問題と想定していたことから各大学の個別選抜において出題することになる。

#### 2.2.4. 記述力の定義に基づく内容構造の体系化

これまで記述力とは何か、その構造の捉えについて、先行研究として国立国語研究所の記述力に係る調査分析を行うとともに、それを基底とする学習指導要領の「書くこと」の領域に注目し昭和期に遡って歴史の変遷を追った。また、国内で記述力の不足が叫ばれる起因となったPISA調査の読解力の枠組みから記述力の内容構造を整理するとともに、2020年から実施される大学入試共通テストに導入される記述式問題の設計を把握し、今後求められる記述力の考え方を検討してきた。こうした知見を援用し、本研究における記述力の構造の体系化を図る。

記述力の全体構造として、内在する二つの側面に即して整理する(図5)。

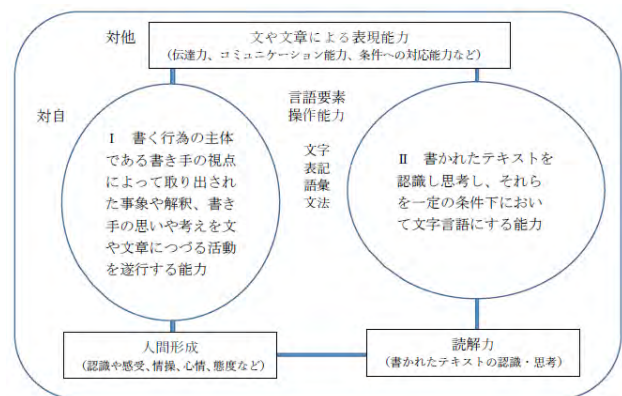


図5. 記述力の全体構造

図5で示すように、記述力の二つの側面である、I「書く行為の主体である書き手の視点によって取り出された事象や解釈、書き手の思いや考えを文や文章につづる活動を遂行する能力」と、II「書かれたテキストを認識し思考し、それらを一定の条件下において文字言語にする能力」は、文や文章による表現能力へ収束する。その表現能力には、事実的確な伝達力、相手を意識したコミュニケーション能力、付与された条件への対応能力など

が求められる。こうした出口で求められる表現能力は、IとIIのいずれにおいても対自から対他へ、内化から外化へのプロセスを辿ることになる。また、そのプロセスにおいて、基礎的な言語要素の操作能力の獲得がIとIIに不可欠である。その要素としては、文字や表記、語彙、文法が内包され、それらを知識として習得していくことが必要となる。学習指導要領では、全国の学校に対して一律にこうした言語要素の操作に係る一定の基準を示し、系統的な指導を求めていると言える。

Iについては、言語要素を駆使して書き手の視点によって解釈を加え、文や文章を綴るとき、その書き手という人間そのものの感性、ものの見方や考え方が立ち現れることになる。書き手の思いや考えが重要となる。昭和期から現在に至る学習指導要領に示された、「書くこと」の能力は、主としてIに該当する能力である。表現の教育、作文の教育とは、本来書き手の視点にその事象から何が取り出されるかが要であった。書き手のものの見方や考え、感じ方、あるいは生き方や在り方など、人間の存在の本質にかかわる教育は、記述力の育成にも相通じる。

IIについては、所与のテキストを書かれたテキストとして捉える。記述の際、書くという行為の主体である書き手と対象である客体としての事象が存在する。事象とは、事実や現象を指す。Iのテキストとは書き手の眼前に広がる事象であり、過去の記憶もそれに当たる。一方、IIはそうしたテキストを書かれたテキストに限定する。つまり、文字言語を媒介とした語や文、文章の解釈に基づく記述力である。テキストには、図やグラフ、表、写真なども含むものとする。

記述力の全体構造を踏まえ、IとIIのそれぞれの内容や構造を図示する。まず、Iの内容構造を整理する(図6)。<sup>[41]</sup>

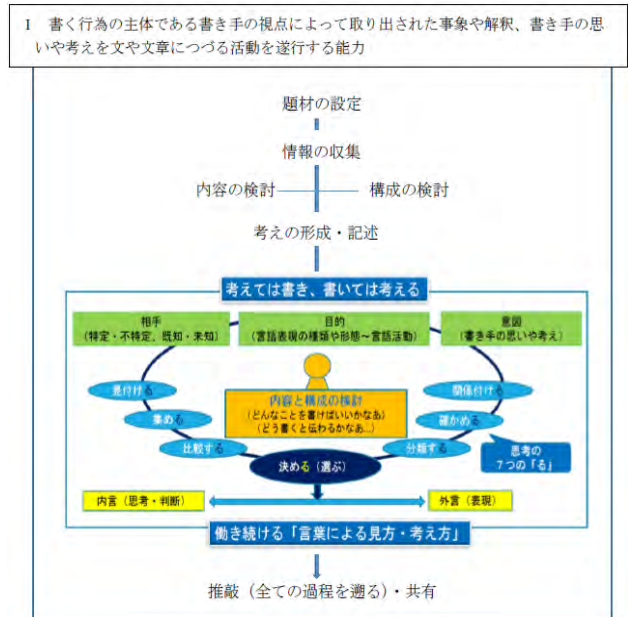


図6. 「I 書く行為の主体である書き手の視点によって取り出された事象や解釈、書き手の思いや考えを文や文章につづる活動を遂行する能力」の内容構造

「題材の設定」から「情報の収集」を行う中で、「考えの形成」が促進する。それは、題材に基づく主題意識の芽生えをいったものである。一定の「情報の収集」を終え、「内容の検討」と「構成の検討」を往還しながら、「考えの形成」は徐々に進行する。一定の「考えの形成」に基づき「記述」へと進む。「考えの形成」と「記述」が同じ段階に配列されているのは、文字言語として自分の考えを記述する段階、つまり文字化、文章化する、文字に起こす段階であり、その書き表し方を中心とした指導の段階であると捉えることができる。しかし、この段階で「考えの形成」が終了するわけではなく、「記述」はあとにも続くものである。「考えの形成」は、学習過程の一部として位置付けるのではなく、それを全ての段階と関与させることが重要であり、自分の考えを一定の分量に文字言語として「記述」することを、点でなく線として捉えることが重要である。そして、それは決して一方向ではなく、行きつ戻りつする循環の過程、螺旋的かつ反復的に進展していくものとして意識することである。つまり、記述力とは、文や文章に書き上げるまでの全過程の中で思考や判断を文字言語化しながら、文章の意味内容のつながりが

読み手に伝わるように言語形式を整えていくための中核となる能力と捉える。

「記述」は一方向に順調に進行するとは言えず、「考えては書き、書いては考える」の往還を辿る。書くことにおける言葉の見方・考え方を深めながら記述は徐々に進行するのである。具体的には、書いて伝えようとする相手は特定された人物か、それとも不特定の人物かと検討するとき、対象によって言葉の使い方は自ずと変わり、また、書く目的は経験や調査などの報告なのか、事実の仕組みなどの説明なのかなど、文章の種類や形態を明確にすることで言葉による分析に違いが生じる。さらに、相手や目的が共通しても、書き手一人一人が伝えようとする思いや考えは決して同じにはならない。書き手の意図によって、言葉の息遣い、強弱などが現れるものである。相手や意図、そして意図に応じて、言葉による見方・考え方が働かせようとするとき、「見付ける」、「集める」、「比較する」、「決める(選ぶ)」、「分類する」、「確かめる」、「関係付ける」などの思考や判断が活性化する。こうしたプロセスの中途や出口において言語表現することを通して、記述力は高まっていくのではないか。図6は、そうした構造を図化したものである。最終的には、記述後の「推敲」へ移行する。しかし、「推敲」は記述後だけの活動ではない。記述中も随時に行われるものである。「推敲」は、「題材の選定」から進行してきた全過程を遡って、自分の考えの所在や的確さを再検討し、内容や構成の吟味を図る行為である。

なお、平成29年学習指導要領改訂においては、「共有」という段階が新設された。これは、書き上がった文章の内容や表現などのよさを交流するとともに、文章の形成過程における思考や判断の在りようが共有される事項である。記述された結果としての適切な評価は、以後の記述に対する意欲を高めるとともに、新たな知識・技能の習得や多面的なものを見方や考え方の拡充につながる。

これまで述べたように、記述力は、記述前から記述中、そして記述後における全ての段階において発揮される能力の部分的かつ全体的な能力として捉えることができる。

次は、IIの内容構造を整理したものである(図7)。

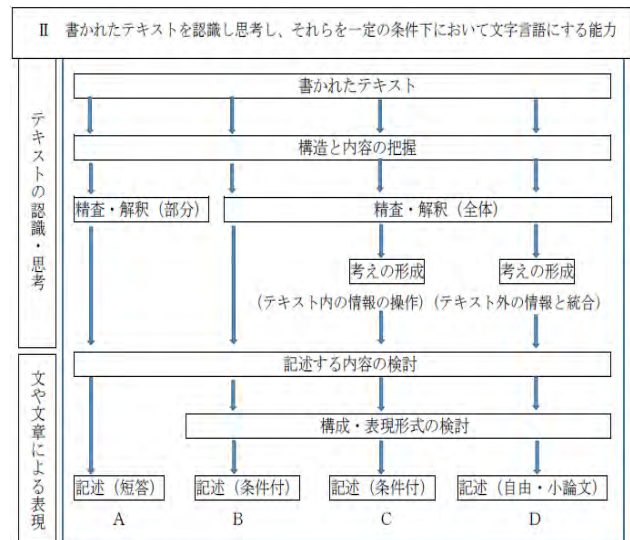


図7. 「II 書かれたテキストを認識し思考し、それらを一定の条件下において文字言語にする能力」の内容構造  
(高大接続会議による「大学入学希望者学力評価テスト(仮称)」の国語・数学の記述式問題で評価すべき能力や作問の構造について(素案)<sup>[42]</sup>を参考に筆者が修正したもの)

前述のとおり、IとIIの差異は、所与のテキストがIIにおいては書かれたテキストを出発点としている点である。PISA調査の読解力を問う問題及び大学入試共通テストも同様に書かれたテキストが存在する。それをまずは認識し読解することを前提とし、課された問題に即して思考し判断した内容を文や文章によって表現する能力が記述力の側面である。A、B、C、Dのそれぞれの記述に至る一連の過程を説明する。

A「記述(短答)」は、書かれたテキストの構造と内容を把握し、テキストの部分(語句や文、段落のレベル)に精査・解釈を施し、課された問題に対して記述する内容を検討し、端的に短く解答する記述である。

B「記述(条件付)」は、Aと同様に書かれたテキストの構造と内容を把握し、テキストの全体を通して精査・解釈を施し、課された問題に対して記述する内容及び条件に即した構成や表現形式を検討した上での記述である。

C「記述(条件付)」は、Bと同様にテキストの全体を通じた精査・解釈によって得られたテキスト内の情報を操作して考えを形成し、課された問題

に対して記述する内容及び条件に即した構成や表現形式を検討した上での記述である。ここでの考えの形成は、テキスト内の情報に対するものである。辞書的な解釈でなく文脈的な意味や書き手の意図などを推論することになる。

D「記述（自由・小論文）」は、「テキスト外の情報と統合」以外はCと同様な過程を辿る。テキスト外とは、書かれた情報と関連した個人として収集する情報（知見、見聞、経験など）である。その情報をテキスト全体としての精査・解釈と統合し構造化して自分の考えとして解答する記述である。一定の条件も付与される場合もあるが、ある程度自由な形式で論述する小論文の形態となる。

こうしたA, B, C, Dの文字言語の記述について、平成29年改訂小学校学習指導要領国語「読むこと」の指導事項との関連を整理する。「読むこと」の指導事項は学習過程に沿って、「構造と内容の把握」「精査・解釈」「考えの形成」「共有」で構成されている。

A, Bはいずれも「構造と内容の把握」に基づき、「精査・解釈」を施すことになるが、「精査・解釈」が部分的な範囲の中で語句や文などを取り出して解答するものが、Aに当たる。全体を通した「精査・解釈」を必要とし、そこに条件を付してある一定程度の条件に合わせて解答するものが、Bに当たる。文章全体を通して目的に応じて必要な情報を見付けることが求められる。

C, Dは、A, Bと同じ過程を辿ったうえで、自分の考えが必要となる。指導事項では「考えの形成」に当たる。考えの範疇が他者の考えを含む場合、例えば「〇〇さんの〇〇という考えについて、あなたは賛成できますか」などといった問いに対するやり取りが設定される場合は、指導事項の「共有」に該当する。C, Dの違いは考えの拠り所である。Cの考えの拠り所は文章全体となる。全体を通した書き手の意図などを記述することになる。Dは、考えの拠り所が書かれた内容に関連する自分の知見や見聞、経験に基づくことになる。Dは、読者主体の解答を求めている。

### 3. 全国調査にみる小学校国語科における記述力の現状

#### 3.1. 調査の枠組み

ここでは、同調査が実施された背景や狙いを捉

え、調査問題の設計や記述式問題の構造を整理する。

##### 3.1.1. 調査実施の背景と狙い

我が国の児童生徒の学力に関して、平成16(2004)年末に公表された国際学力調査(PISA2003等)の結果において、全体として国際的に上位にあるものの、読解力などが低下傾向にあることが明らかになった。また、平成17(2005)年4月に文部科学省から公表された教育課程実施状況調査<sup>[43]</sup>においても、小・中学校の国語の記述式問題や中学校の数学に課題が見受けられた。そこで、文部科学省は、中央教育審議会や全国的な学力調査の具体的な実施方法等に関する専門家検討会議の提言を踏まえ、平成19(2007)年4月24日に小学校第6学年及び中学校第3学年の全児童生徒を対象とした、全国調査を実施する運びとなった。対象学年の全ての児童生徒に対して実施する学力調査としては、43年ぶりであり、約225万人の児童生徒が参加した。同調査は、平成29(2017)年までに計10回実施(平成23年は東日本大震災のため中止、平成30・31(令和元)年度は実施されており計12回実施)されている。今後も継続して実施の予定である。

##### 3.1.2. 調査問題の設計と記述式問題の構造

調査問題は、「全国的な学力調査の具体的な実施方法等について(報告)」<sup>[44]</sup>(以下、報告書という。)の問題作成の基本理念に基づいている。出題範囲・内容については、次の二つの枠組みをもつ。一つは、主として「知識」に関する問題(以下、「A 知識」の問題という。)。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なことが望ましい知識・技能などである。二つ目は、主として「活用」に関する問題(以下、「B 活用」の問題という。)。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・改善する力などに関わる内容などである。この二つの枠組みからも明らかなように、「実生活」に立脚する学力が含まれている。これは、学校で学習してきた知識・技能等が、児童生徒を取り巻く様々な生活場面において、活用できるようにすることが求められているからである。児童生徒にと



っての「実生活」は、各教科等の学習に加え、家庭生活や地域での生活を含めたものである。国語の側面から考えると、読書などに親しむ生活（読書生活）、音声や文字で表現する生活（表現生活）などの言語生活を視野に入れて問題を作成している。

なお、報告書では、調査問題自体が学校の教員や児童生徒に対して、土台となる基盤的な事項を具体的に示すとともに、教員の指導改善や児童生徒の学習改善・学習意欲の向上などに役立つことを求めていることにも配慮するとしている。

小学校国語の出題の範囲として、「A 知識」の問題並びに「B 活用」の問題のいずれも、小学校学習指導要領国語の目標及び内容に基づき、「A 話すこと・聞くこと」、「B 書くこと」、「C 読むこと」の各領域及び〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕に示された指導事項をバランスよく出題することとしている。調査時期が第6学年の4月であるので、第5学年の終了段階において習得すべき指導内容が出題の範囲となる。

「A 知識」の問題は、第5学年の終了段階において習得すべき指導事項を焦点化した出題としており、調査時間は20分である。「B 活用」の問題は、第5学年の終了段階において習得すべき指導事項を、小学校学習指導要領解説国語編第2章に示す言語活動例などを遂行する中で活用できるかどうかをみることにしている。そのため、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」の各領域及び〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕に示された指導事項を複合させて出題する場合がある。調査時間は40分である。

問題形式は、選択式、短答式、記述式の3種類である。記述式の問題では、知識・技能等を生かし、相手や目的、意図、場面や状況などに応じて言語を操作したり運用したりする能力をみることにしている。「書くこと」の問題に加え、「話すこと・聞くこと」、「読むこと」の問題においても記述式を採用している。

### 3.2. 平成19(2007)年実施以降10年間における小学校国語の調査結果

平成19(2007)年度から平成29年(2017)までの10年間における小学校国語の調査結果について、問題冊子別と問題形式別の二つの側面から正答率を比較し概観する。

#### 3.2.1. 問題冊子別の平均正答率

10年間における「A 知識」と「B 活用」の問題冊子別の問題数と平均正答率を比較し整理する(表4)。

表4. 10年間における「A 知識」と「B 活用」の問題冊子別の平均正答率

区分	A知識		B活用	
	問題数(問)	平均正答率(%)	問題数(問)	平均正答率(%)
平成19年度	18	81.7	10	63.0
平成20年度	18	65.7	12	50.7
平成21年度	18	70.1	10	50.7
平成22年度	15	83.5	10	78.0
平成24年度	16	81.7	11	55.8
平成25年度	18	62.9	10	49.6
平成26年度	15	73.1	10	55.6
平成27年度	14	70.2	9	65.6
平成28年度	15	73.0	10	58.0
平成29年度	15	74.9	9	57.6
平均	16.2	73.7	10.1	58.5

※問題数は、設問数の合計である。

※平均正答率は、国・公・私立学校において、ある一定の期間に調査した児童数を対象としたものである。

小数第2位を四捨五入した数値である。

※平成22年度の平均正答率は、95%の確率で全員を対象とした調査(悉皆)の場合の平均正答率が含まれる範囲である。Aの95%信頼区間は83.3%–83.6%、Bの95%信頼区間は77.9%–78.2%である。

10年間における問題冊子別の全体的な傾向を捉えると、「A 知識」は毎年平均16.2問が出題され、平均正答率は73.7%であり、「B 活用」は毎年平均10.1問、平均正答率は58.5%である。平均正答率の差は、「B 活用」が「A 知識」に対して15.2%低い。「B 活用」の問題は、「A 知識」を基盤としてそれを活用する能力を問うものであるため、こうした結果は想定できるものである。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・改善する力に課題がある。

### 3.2.2. 問題形式別の平均正答率

10年間における「A知識」と「B活用」の問題冊子別の問題形式別の平均正答率を比較し整理する(表5)。

表5. 10年間における問題形式別の平均正答率の状況

区分	選択式			短答式			記述式		
	A知識	B活用	平均	A知識	B活用	平均	A知識	B活用	平均
平成19年度	81.7	63.0	72.4	81.9	62.6	72.3	—	62.3	62.3
平成20年度	55.9	47.8	51.9	64.9	51.1	60.3	—	51.5	51.5
平成21年度	80.2	66.0	73.1	66.0	48.9	57.5	68.2	46.2	57.2
平成22年度	81.0	75.6	78.3	84.9	91.7	88.2	—	73.7	73.7
平成24年度	72.8	60.3	66.6	84.5	45.3	64.9	—	48.8	48.8
平成25年度	66.5	59.9	63.2	62.1	46.1	54.1	45.1	42.6	43.9
平成26年度	66.7	62.2	64.5	78.6	67.9	73.3	—	34.6	34.6
平成27年度	66.6	68.8	67.7	73.8	80.9	77.4	—	55.5	55.5
平成28年度	77.3	60.1	68.7	70.2	—	70.2	—	54.9	54.9
平成29年度	71.9	64.7	68.3	79.6	69.4	74.5	—	41.9	41.9
平均	72.1	62.8	67.5	74.7	62.7	69.3	56.7	51.2	52.4

※平均は、小数第2位を四捨五入した数値である。

10年間における問題形式別の全体的な傾向を捉えると、選択式の平均正答率は67.5%、短答式が69.3%、記述式が52.4%である。記述式の問題は、毎回「B活用」で出題されている。「B活用」に注目すると、選択式の平均正答率は62.8%、短答式が62.7%であるのに対して、記述式は51.2%とそれらより約10%低くなっている。「A知識」において記述式の問題が2回出題され、平均正答率は56.7%である。「A知識」と「B活用」の記述式の問題の平均正答率は、52.4%である。記述力に課題があることが指摘できる。

### 3.3. 平成19(2007)年実施以降10年間における小学校国語の記述力の現状

10年間の調査において出題された小学校国語の記述式の問題の全問を取り上げ、作問の特徴や解答状況を捉えるとともに、前章で規定した記述力の定義や内容構造に基づいて問題を独自に分類し、記述力の現状を探る。

#### 3.3.1. 10年間で出題された記述式の作問の特徴及び解答状況

記述式の問題の全問を列挙し、それらの正答率を一覧(末尾資料1参照)にするとともに、作問の特徴を捉える。

同調査の記述式の問題は、10年間で計41問(「A知識」2問、「B活用」39問)出題されている。こ

うした記述式の問題は、前述したように小学校学習指導要領国語の「書くこと」の能力をみる問題に加え、「話すこと・聞くこと」「読むこと」の能力をみる問題においても記述式を採用している。

作問の特徴を捉えると、「書くこと」の記述式の問題では、「書くこと」の一連のプロセスの各段階で必要とされる能力を抽出し、様々な文章の種類や形態の特徴に応じて調べたことや考えたことなどを適切に書くなどの内容を取り上げている。

「話すこと・聞くこと」の記述式の問題では、スピーチ原稿などのように話す事柄を分かりやすく整理したり、インタビュー記録などのように聞いた事柄やそれらに対する感想、意見などを区別したり、また話合いの中で自分の考えなどをまとめたりして書くなどの内容を取り上げている。

「読むこと」の記述式の問題では、目的に応じて本や文章を読み、その内容や構造などについて理解したことや、要旨や書き手の意図について解釈したことを書くなどの内容を取り上げている。また、これまでの読書経験、体験などと関係付けながら、感想や評価などを書く内容もある。

なお、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」のそれぞれの記述式の問題には、具体的な評価の観点を明確にする上で、必要に応じて解答の条件を付している。

同調査における記述力は、「書くこと」「話すこと・聞くこと」「読むこと」の能力をみるものであるが、いずれの問題もテキストの読解を経由している。実際には「話すこと」「聞くこと」「話し合うこと」の音声言語の能力をみる問題であっても、テキストの読解に基づく記述力が問われる。つまり、「話すことを記述する」「聞いたことを記述する」ということになる。「読むこと」の能力をみる問題は、「読んだことを記述する」ことで、解釈の精度が問われる。また、読んだことに対する自分の考えやその理由や根拠を記述によって表出することが求められる。本研究では、こうした記述力を「書かれたテキストを認識し思考し、それらを一定の条件下において文字言語にする能力」と定義している。

#### 3.3.2. 4分類に基づく記述力の現状

本研究で明らかにした記述力の4分類した記述力の構造(図7)に即して、同調査の記述式の間

題についての全体的な考察を加える。それぞれの分類に該当する同調査の問題は次のとおりである（表 6, 7, 8, 9）（表中の問題番号は末尾資料 1 による）。

表 6. A 領域に該当する問題と正答率

A 「記述（一定の分量）」	問題	正答率（%）
書かれたテキストの構造と内容を把握し、テキストの部分（語句や文、段落のレベル）に精査・解釈を施し、課された問題に対して記述する内容を検討し、一定の分量（短い分量（一・二文））で解答する記述である。	2	45.7
	9	33.0
	10	32.7
	16	57.5
	17	62.2
	22	55.5
	26	67.3
	36	51.5
	37	64.4
	計 9 問 平均正答率	

※平均は、小数第 2 位を四捨五入した数値である（B、C、D も同様）。

表 7. B 領域に該当する問題と正答率

B 「記述（一定の分量）」	問題	正答率（%）	
A と同様に書かれたテキストの構造と内容を把握し、テキストの全体を通して精査・解釈を施し、課された問題に対して記述する内容及び指示された構成や表現形式を検討した上での記述である。	8	45.3	
	12	17.8	
	13	25.9	
	14	62.8	
	15	51.1	
	18	73.3	
	21	65.7	
	25	45.1	
	29	27.1	
	31	34.9	
	32	78.6	
	33	41.8	
	38	53.2	
	39	48.6	
	40	33.2	
	計 15 問 平均正答率		47.0

表 8. C 領域に該当する問題と正答率

C 「記述（一定の分量）」	問題	正答率（%）	
B と同様にテキストの全体を通して精査・解釈によって得られたテキスト内の情報を操作して考えを形成し、課された問題に対して記述する内容及び構成や表現形式を検討した上での記述である。ここでの考えの形成は、テキスト内の情報に対するものであるため、辞書的な解釈でなく、文脈的な意味や書き手の意図などを推論することになる。	1	79.2	
	4	56.2	
	5	55.1	
	6	76.7	
	7	69.6	
	11	68.2	
	20	73.3	
	23	52.9	
	24	38.1	
	27	17.9	
	28	28.4	
	30	48.3	
	34	66.8	
	35	50.6	
	41	43.9	
	計 15 問 平均正答率		55.0

表 9. D 領域に該当する問題と正答率

D 「記述（自由・小論文）」	問題	正答率（%）
C と同様な過程を辿る。テキスト全体を通して精査・解釈と自分の考えを統合し構造化して解答する記述である。ここでは、書かれた情報と関連した個人として収集する情報（知見、見聞、経験など）を取り上げることとなり、それをテキスト外の情報と捉える。一定の条件も付与される場合もあるが、ある程度自由な形式で論述する小論文の形態となる。	3	75.4
	19	82.5
計 2 問 平均正答率		79.0

4 分類した各領域の平均正答率は、A 領域が 52.2%、B 領域が 47.0%、C 領域が 55.0%、D 領域が 79.0% である。D 領域は 2 問と出題された問題数が少ないため単純に比較はできないが、テキスト外の情報を活用し、自由な形式で論述する記述力には一定の成果があると捉えることができる。各領域における記述力の現状を整理する。

まず、A・B 領域に係る記述力の現状を捉える。A 領域と B 領域に注目すると、A 領域の平均正答率が 52.2%、B 領域が 47.0% であり、C 領域と D 領域よりも平均正答率が低い。A・B 領域は、「書かれたテキスト」の「構造と内容の把握」、そして「精査・解釈」のプロセスは同様である。違いは、「精査・解釈」において A 領域はテキストの部分的な読解を経由しての解答が求められる一方、B 領域はテキスト全体を通して読解ができないと正答へは至らない問題である。部分と全体との違いはあるが、書かれたテキスト認識や思考が前提となる。「精査・解釈」の能力が記述にどのように関係付くのか。どのような問題を「精査・解釈」できていないのか。

A・B 領域それぞれ記述式の平均正答率 52.4% を下回った問題を全て抽出し、それらの問題の特徴や解答状況を捉える。

A 領域で記述式の平均正答率 52.4% を下回った問題は、次のとおりである。

問題 10…正答率 32.7%

問題 9…正答率 33.0%

問題 2…正答率 45.7%、

問題 36…正答率 51.5%

最も正答率が低かった問題 10 の解答状況は、次である（表 10）（問題 9・2・36 の解答状況は末尾資料 2・3・4 を参照）。

表 10. 問題 10 の解答状況

平成 20 年度	B	大問 3	情報を読み取って書く<図書館だより>
設問三(2)	木村さんたち図書委員は、この図書館で行われる行事を学校のみんなに広く知らせるために、次のような案内状に書きかえて配ることにしました。行事の内容の二つめとして、ふさわしい内容をその中の二つの文で書きましよう。		
条件	二つの文		
正答例	六月十五日(日)、午後二時三十分から午後三時まで、読み聞かせが行われます。作品は、「からすたろう」です。		
正答率	32.7%	無解答率	21.4%
誤答	日時や作品名が正確でなかったり、「からすたろう」ではない作品を書いたりしているものがある。こうした必要な情報を取り出して書いていない誤答が、21.6%である。		
問題の特徴と解答状況	目的に応じて必要な情報を取り出して書く問題である。必要な情報を判断して、的確に取り出すことが求められる。正答率は32.7%であり、記述式の問題の平均正答率52.4%と比較して19.7%低い。		

B 領域で記述式の平均正答率 52.4%を下回った問題は、次のとおりである。

- 問題 12…正答率 17.8%
- 問題 13…正答率 25.9%
- 問題 29…正答率 27.1%
- 問題 31…正答率 34.95%
- 問題 33…正答率 41.8%
- 問題 25…正答率 45.1%
- 問題 8…正答率 45.3%

最も正答率が低かった問題 12 の解答状況は、次である(表 11)(問題 13・29・31・33・25・8 の解答状況は末尾資料 5・6・7・8・9・10 を参照)。

表 11. 問題 12 の解答状況

平成 21 年度	B	大問 1	調査報告文を書く<小学生の体力>
設問二	山中さんは、報告文のAの中に、調べて分かったことを書きました。あなたならどのような内容を書きますか。		
条件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・第一小学校の六年生の平均タイムの変化が分かるように書くこと。</li> <li>・報告文の「調べた理由」に書かれた内容を結び付けて書くこと。</li> <li>・八十文字以上百文字以内にまとめて書くこと。</li> </ul>		
正答例	第一小学校の六年生の平均タイムは、男子も女子も昭和六十二年よりも平成二十一年の方がおそくなっていた。このことから、ぼくたちの学校でも記事と同じように、平均タイムがおそくなっていることが分かった。		
正答率	17.8%	無解答率	12.5%
誤答	第一小学校の六年生の現在の平均タイムと二十年前の平均タイムとの変化について触れているもの、報告文の「調べた理由」に書かれている、全国と自校との比較という観点から分かったことを書いていない誤答が、26.0%である。		
問題の特徴と解答状況	目的や意図に応じて、事象や意見などを関係付けて書く問題である。全体を見通して書く事柄を整理し、事実と意見を区別することが求められる。正答率は17.8%であり、記述式の問題の平均正答率52.4%と比較して34.6%低い。		

次に、C 領域に係る記述力の現状について検討する。C 領域の平均正答率は 55.0%である。C 領域は、A・B の領域と同様に「書かれたテキスト」の「構造と内容の把握」、「精査・解釈」を行うまでのプロセスは同様である。しかし、C 領域には「考えの形成(テキスト内の情報の操作)」が求め

られる。A・B 領域には自分の考えは要求されず、C 領域にはテキスト内の情報に基づいた自分の考えを記述する必要がある。若干ではあるが、C 領域が A・B 領域よりもやや高い正答率であることをどのように捉えればいだろうか。

C 領域に該当する問題の中から、平均正答率が高い問題を 3 問、低い問題を 3 問抽出し、それらの問題の特徴や解答状況を捉える。抽出した問題とその正答率は次のとおりである。

- ・平均正答率が高い問題
  - 問題 1…正答率 79.2%
  - 問題 6…正答率 76.7%
  - 問題 20…正答率 73.3%
- ・平均正答率が低い問題
  - 問題 27…正答率 26.5%
  - 問題 28…正答率 28.4%
  - 問題 24…正答率 38.1%

最も正答率が低かった問題 27 の解答状況は、次である(表 12)(問題 28・24 の解答状況は末尾資料 11・12 を参照)。

表 12. 問題 27 の解答状況

平成 25 年度	B	大問 2	目的や意図に応じてリーフレットを編集する<打ち上げ花火の伝統>
設問三	今村さんたちは、「4 まとめ」の C について、【編集会議での町田さんと山下さんの意見】を受け、書き出しの文に続く内容を考えました。あとの条件に合わせて書きましよう。		
条件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・【編集会議での町田さんと山下さんの意見】を受け、【下書きの一部】の「2 打ち上げ花火の種類」と「3 花火師の小野さんの声」の「イつくり出す伝統」の両方から内容を取り上げて書くこと。</li> <li>・取り出した内容について、あなたが考えたことを具体的に書くこと。</li> <li>・書き出しの文に続けて、八十文字以上、百文字以内にまとめて書くこと。なお、書き出しの文は、字数にふくみません。</li> </ul>		
正答例	現在では、型物の開発が進んでいます。また、中間色も使ったカラフルな花火を作ったり、音楽に合わせて打ち上げたりしています。長い伝統を受けつぎ、新たなことに挑戦する花火師さんたちの思いに感動しました。		
正答率	26.5%	無解答率	13.2%
誤答例	現在では、打ち上げ花火の種類も多くなり、いろんな色も増えてきました。音楽に合わせて花火を打ち上げるなどの新しい挑戦もしていて、私はいろんな挑戦をしてがんばっているんだなあを思いました。 →この誤答は、条件で示された、「2 打ち上げ花火の種類」の中の必要な内容及び「イつくり出す伝統」の中の必要な内容を取り出すことができていない。こうした両方の内容を正しく取り出せていない誤答が、30.2%である。		
問題の特徴と解答状況	複数の内容を関係付けながら自分の考えを具体的に書く問題である。問題となっている状況を把握し、示された条件を満たして記述することが求められる。正答率は26.5%であり、記述式の問題の平均正答率52.4%と比較して25.9%低い。		

最後に、D 領域に該当する問題の特徴や解答状況を捉える。抽出した問題とその正答率は次のとおりである。

- 問題 3…正答率 75.4%
- 問題 19…正答率 82.5%

#### 4. 全国調査の課題の整理と今後の展望

##### 4.1. 各領域の現状に基づく課題整理

各領域の現状に基づき課題を整理し、今後を展望する。

A 領域は、テキストの部分的な読解が求められるものである。解答状況からみると、課題は2点に整理することができる。

一つ目の課題は、目的に応じて必要な情報を判断して、的確に取り出すことが不十分な点である。

「目的に応じて」とは、調査問題の場合、作問者からの課題を理解し、それに即して解答するということになる。その課題の理解が十分でなかったり、ある程度理解していたとしても類似の情報に惑わされたりしているものと考えられる。取り出す内容が事実であるか、それを裏付ける理由や根拠なのかなどの精査が十分でない。また、問題10の誤答が示すように取り出す内容は捉えたとして、引用する際など一言一句まで精緻に記述することができていない。

二つ目の課題は、非連続型テキストである図やグラフの正確な読み取りが不十分である点が指摘できる。図やグラフを用いた調査問題では、そこに含まれる数値を根拠とした意見などが求められる。したがって、数値の読み取りに的確さが欠けると根拠不十分となり、意見そのものが要件を満たしていたとしても誤答として扱われる。グラフの数値の読み取りが十分ではないことが、記述へ影響を及ぼしている現状が明らかになった。

B 領域は、テキスト全体の読解が求められる。精査し解釈する範囲が広がることからA領域よりも難解となると考えてよい。解答状況からみると、課題は2点に整理できる。

一つ目の課題は、目的や意図に応じて、事実と事実を結び付けたり、事実と意見などを関係付けたりすることが不十分な点である。問題12では、調査報告文における考察力が問われた。ここで求められる解答は、事実のみの記述は誤答となる。調査当初に設定した目的を達成できた否かを押さえて記述する必要がある。全国的な調査結果、そして自校での調査結果の二つの事実を結び付けたり、調査結果と当初の疑問とを関係付けたりすることができていない。事実と事実との関係性を捉えたり、必要となる複数の情報を整理し関係付けたりして記述することに係る課題である。

二つ目の課題は、自分の立場や意図を明確にした上で、示された条件を踏まえることが不十分である点が指摘できる。ある一つの立場に立った見方や考え方に立った資料への注目に課題がある。また、資料の全体を概観し、その傾向を考察することやある視点をもって数値などを読み取ることができていない。さらに、問題12の問題の特徴や誤答からも明らかのように、示される条件が複数になるとそれらに対応できていない状況がある。

A・B領域に係る記述力の現状及び課題を総括的に考察する。

A・B領域は、「書かれたテキスト」の「構造と内容の把握」、そして「精査・解釈」のプロセスを辿る。明らかになったB領域の課題は、A領域の課題を包含するものである。A領域の課題の一つ目とした、目的に応じて必要な情報を判断して、的確に取り出すことは、B領域の読解のプロセスの一部と重なる。また、同じくA領域の二つ目の課題とした、非連続型テキストである図やグラフの正確な読み取りは、連続した文や文章とを関係付けて全体の読解を進める上での肝である。B領域には、目的や意図に応じて、テキスト全体を精査・解釈し解答を導き出し、記述に至る。

A・B領域を統合した課題は、まずは非連続型テキストを含む一つ一つの事実を的確に読み取り、そして目的や意図に応じて必要な事実を取り出すこと、さらに事実と事実を結び付けたり、事実と意見などを関係付けたりすることが不十分な点である。加えて、自分の立場や意図を明確にした上で、示された条件に踏まえることが不十分である点が指摘できる。

C領域に該当する問題の中で平均正答率が高い問題の特徴や解答状況をみると、D領域と同様、正答に必要な条件が緩やかで、比較的に自由な形式で記述することが共通している。また、指定される字数は少なく、簡潔な記述が求められている。C領域とD領域とを関連付けて考察すると、解答の条件が緩やかではある場合、自分の考えを一定の分量で記述することができるという点が明らかになる。

一方、平均正答率が低い問題の特徴や解答状況をみると、平均正答率が高い問題と同様、テキストに基づいて形成した考えを記述することが求め

られる問題であるが、考えの形成の前段階であるテキストの精査や解釈に障壁があり、誤答となっている。C 領域は、テキストの一部でなく全体が対象となるため、読解量は多い。平均正答率が低い問題は、高い問題と比較して読解量が多く、また複数のテキストが対象となっている。テキスト内部に複数の資料や情報が複雑に配置されたものが多く、それらに関係付けて精査・解釈しなければならないような問題設計になっている。さらに、C 領域の問題の中には示される条件の項目が多いものがあり、条件そのものの確かな読解が必要となる。加えて、条件の文言には、「・・・受け、・・・両方を取り上げて」「引用して」「両方から取り出したり、まとめたりして」など、条件の制約が厳しくなっている。

C 領域に係る記述力の現状を総括すると、テキストの全体を精査・解釈し、それに基づいて形成した考えを記述する際、テキストの読解量に影響を受け、テキスト内の複数の情報の関係付けが不十分であると、考えの形成に十分に至らない場合があることが明らかになった。また、示される条件への対応が不十分であり、それに応じて必要な内容を取り出せないなどの課題がある。

D 領域は、なぜ正答率は比較的高いのだろうか。それは、自由記述の形式であること、正答に必要な条件が緩やかであることなどが要因と考えられる。問題の全体傾向として、テーマを踏まえ、与えられた字数を合わせて自分の考えを何らか記述することができれば正答に近づくことが挙げられる。実施対象である小学生に限らず、人は本来形式にこだわらず、条件に拘束されずに自由に書くことに抵抗は少ない。しかし、それは書き綴ったものに対する処理意識に左右されるものである。記述したものがどのような他者に届けられるのか、評価されるのかなどの意識が書きことばには付きまとう。評価者の存在があれば、自由記述は少量よりもある程度の分量を記述すべきと判断しがちではないだろうか。調査に対する解答者は、表現者である。その表現者は、採点者となる相手に対して自分の考えを記述することになる。自由度の高い記述は、相手に対する説明や説得、納得を前提にした表現というよりは、個々の解答者、あるいは読者が素直に感受したものを表出するものである。D 領域の記述式の問題では、テキスト外の

情報を統合する必要がある。独自の視点からの個性的な表現が許容されることになる。こうした問題は、正解を一つに縛れないのである。採点者は幅広に解答を受け容れようとして構えをもち、それに呼応して表現者はそれぞれの思いや考えを伝えよう、知ってもらおうとする意欲も喚起されるのではないか。

このような点を考慮すると、今後、日記や散文詩、随筆等々、思うままに書き綴り、相手に対して自分の考えを自由に届けるという言語行為を重視することが、記述力の向上のための重要な視点であると捉えることができる。

#### 4.2. 総括

全国学力・学習状況調査から得られた記述力に係る日本の児童の現状を分析し総括すると、次の4点が課題として浮かび上がった。

一つ目は、考えの形成につなぐ記述に課題がある。テキスト全体の読解を通して自分の考えを形成し、それを記述することが十分ではない。テキスト全体を精査・解釈し、それに基づいて形成した考えを記述する際、テキストの読解すべき分量に影響を受けているものと考えられる。情報量が多くなることによりテキスト内の複数の情報の関係付けが不十分となり、自分の考えが十分に形成されない傾向にある。テキスト内の事実と事実を結び付けたり、事実と意見などを関係付けたりしたうえで自分の考えを記述することが不十分である。

二つ目は、目的に応じた情報の取り出しによる記述に課題がある。目的に応じて必要な情報を判断して的確に取り出して記述することが不十分である。「目的に応じて」とは、調査問題の場合、作問者からの問いを理解し、それに即して解答することになる。その問いの理解が十分でなかったり、ある程度理解していたとしても類似の情報に惑わされたりしているものと考えられる。解答として取り出す内容が事実であるか、それを裏付ける理由や根拠なのかなどの精査が十分でない。また、取り出す内容は捉えられたとして、引用する際など一言一句まで精緻に記述することができていない。

三つ目は、非連続型テキストの確かな読解に基づく記述に課題がある。非連続型テキストである図やグラフを正確に読み取ったうえで記述するこ

とが不十分である。図やグラフを用いた調査問題では、そこに含まれる数値を根拠とした意見などが求められる。数値の読み取りに的確さが欠けると根拠不十分となる。意見を裏付ける数値という情報を正確に読解したうえで記述することができていない。

四つ目は、提示される条件に対応する記述に課題がある。自分の立場や意図を明確にしたうえで、示された条件を踏まえて記述することが不十分である。記述する字数、盛り込む内容、使用する言葉など、示される条件が複数になるとそれらに対応できていない状況がある。

今後は、こうした課題の所在を精査し、平成29年改訂の小学校学習指導要領国語の方針を踏まえた上で、記述力の課題解決及び更なる向上を図る小学校国語科の授業改善の方向として次の5点が示唆される。

- ①「考えては書く、書いては考える」ことを重視して記述力の向上を図る。
- ②自己の考えの形成につなぐ記述の充実を図る。
- ③三領域を通じた記述力を計画的かつ累積的に育成する。
- ④単元や一単位時間での記述の場を意図的に設定し指導の充実を図る。
- ⑤高度情報化社会や実生活に生きて働く記述力を高める。

## 結語

本論では、記述、そして記述力という曖昧な用語を定位することができた。本研究は、書かれたテキストを理解し、それらを一定の条件下における記述に焦点化したものである。そこには、所与のテキストの読解が大きく関与している。併せて、設定されている問題の場面や状況を理解するとともに、示される条件の理解も重要となる。

今後は、明らかになった課題がどのような段階で発生するか、それらの課題に教師がどう処していくかといった、読解から記述に至るプロセスに注目した研究を継続していくこととしている。特に、授業改善の方向の一つとして示した、「考えては書く、書いては考える」ことを重視した研究実践の集積を中心に新たな知見を見いだしていく。今回明らかにした記述力の現況を踏まえ、初等教育から高等教育を貫くアカデミック能力としての

記述力について更に検討したい。

## 引用文献

- [1]全国学力・学習状況調査の平成23年4月実施分については、東日本大震災の影響に鑑み、全国一斉の調査という形態とせず各自自治体の希望実施とした。よって、平成23年調査結果の全国データの蓄積はない。
- [2]森岡健二。『文章構成法 文章の診断と治療』。至文堂、1963年、396頁。
- [3]同上書、397頁。
- [4]Henry Alan Gleason, Jr などの研究により1960年代より注目を集めた言語学。諸言語をその内部構造の面から研究する言語学の分野で、人間のことばの様々な面に研究の焦点を合わせている。一般には、音素とそれがいくつか集まった形態素との基本的な単位としている。音素には意味はなく、形態素には意味がある。音素は音韻論、形態素は文法論で扱われることが多い。
- [5]阪倉篤義。『文章と表現』。角川書店、1981年、307頁。
- [6]森田信義。『表現教育の研究』。溪水社、1989年、35頁。
- [7]分析、解釈、評価の対象とされる文章、あるいは産出される文章を主として指す。文章及び文章になっていない断片的な言葉、言葉が含まれる図表などの文章以外の情報を含めてテキストと捉える考えがある。紙媒体のみならず、映像などの情報を含む場合がある。また、事物や眼前で展開する現象、人間の生き方や考え方などもテキストと捉える場合もある。テキストという場合は、文字言語を中心として書きまとめられた本や一編の作品、一定の意味のまとまりをもつ文章を指す考えが一般的である。文学教育研究においては、分析、解釈、評価の主体として読者を積極的に位置づけ、学習者を文学作品と対峙する読者として成長させようとする。
- [8]国立教育政策研究所編。『生きるための知識と技能 OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) 2006年調査国際結果報告書』。ぎょうせい、2006年、011頁。
- [9]「外化」とは、エンゲストローム（ヘルシンキ大学）が認知プロセスの一部として提示した言葉とされ、直訳的には「問題解決のために知識を使ったり、人に話したり書いたり発表したりすること」とされる。外化の前段階に「内化」が位置付

けられている。外化には、習得した知識を実際に適用して問題の解決を試みることや、問題を解決し現実の変化に影響を及ぼし革新を生じさせる際にモデルをツールとして応用することなどが重要とされている。

- [10]国立国語研究所。『小学生の言語能力の発達』。1964年、明治図書出版。
- [11]同上書。3-9頁。
- [12]同上書。331頁。
- [13]同上書。355-364頁。
- [14]増田信一。「作文教育史における『作文』と『綴り方』」。1998年、奈良教育大学国文学会『国文研究と教育』21巻、3頁。
- [15]森田信義。『新訂 国語科教育学の基礎』。2010年、溪水社、33頁。
- [16]国分一太郎。「生活綴り方論」。森岡健二他編、『作文教育講座1』、明治書院、1967、所収、57-58頁。
- [17]森田信義他編。『新訂国語科教育学の基礎』。溪水社、2010年、38頁。
- [18]茂呂雄二。『なぜ人は書くのか』。東京大学出版会、1998年、160頁。
- [19]経済協力開発機構(OECD)による学習到達度調査は、民主主義を原則とする33の先進諸国が集まる唯一の国際機関である経済協力開発機構(OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development)が、その加盟国及び非加盟国(2009年は計65か国・地域の参加)によって調査を実施するものである。調査では、読解力(読解リテラシー)、数学的リテラシー、科学的リテラシーの各分野がある。日本においては、「教育政策策定のための情報及び研究分析の対象としてデータが用いられているほか、公開された調査問題が研修資料や入試問題等に採用されるなど、様々な活用がなされるようになってきている。
- [20]国立教育政策研究所。『PISA2009年調査 評価の枠組み OECD生徒の学習到達度調査』。明石書店、2010年、37頁。
- [21]国立教育政策研究所。『生きるための知識と技能4 OECD生徒の学習到達度調査(PISA)2009年調査国際結果報告書』。明石書店、2010年、17頁。
- [22]同上。
- [23]同上。
- [24][21]と同書。54頁。

- [25]同上。
- [26]同上。
- [27]同上。
- [28]同上。
- [29][21]と同書。55頁。
- [30]同上。
- [31][21]と同書。56頁。
- [32]同上。
- [33]同上。
- [34]同上。
- [35]同上。
- [36]国立教育政策研究所。『PISAの問題できるかな? OECD生徒の学習到達度調査』。株式会社明石書店、2010年、17-108頁。
- [37]平成27年3月に文科省が立ち上げた会議で、1979年の共通一次試験や1990年の大学入試センター試験の導入といった大学入試の改善にとどまらず、明治から始まった学制以来の思い切った教育改革、ある意味では社会改革を目指すことが求められている。その最終報告は、平成28年3月31日に発出された。
- [38]文部科学省は、平成29年7月13日、中央教育審議会答申(平成26年12月)、高大接続システム改革会議「最終報告(平成28年3月)等を踏まえ、高大接続改革の一環として、「高校生のための学びの基礎診断」実施方針及び「大学入学共通テスト」実施方針を策定し「平成33年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告」を決定した。
- [39]国は基礎学力テストの実施を通じ、高校生の基礎学力の定着状況や学習に関する状況等を全国的な視点で把握し、その結果を設置者等へ提供すること等により、PDCAサイクルの構築に向けた取組を促進する目的をもつ。学校又は設置者の判断により、学校単位で受検することを基本としている。平成31年度の試行実施期からは、国語、数学、英語で実施。学力の3要素のうち、基礎的な「知識・技能」を問う問題を中心としつつ、「思考力・判断力・表現力」を問う問題をバランスよく出題する方向である。
- [40][37]と同書。37頁。
- [41]樺山敏郎。『平成29年改訂 小学校教育課程実践講座』。ぎょうせい、2017年、31頁。
- [42]平成28年8月31日、高大接続会議による議論の途中に出された「大学入学希望者学力評価テスト(仮称)」の国語・数学の記述式問題で評価すべ



き能力や作問の構造について（素案）である。

[43]学習指導要領における各教科の内容に照らした学習の実現状況を把握し、今後の教育課程や指導方法等の改善に資する目的で、児童生徒を対象としたペーパーテスト及び質問紙調査を実施している（抽出調査）。

[44]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）」。平成 18 年 4 月 25 日、文部科学省。

### 参考文献

- [1]国立教育政策研究所教育課程研究センター、『平成 19 年度 全国学力・学習状況調査 解説資料 小学校国語』, 平成 19 年 5 月。
- [2]文部科学省 国立教育政策研究所, 『平成 19 年度 全国学力・学習状況調査 小学校 報告書』, 平成 20 年 1 月。
- [3]国立教育政策研究所教育課程研究センター, 『平成 20 年度 全国学力・学習状況調査 解説資料 小学校国語』, 平成 20 年 4 月。
- [4]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 小学校 報告書』, 平成 20 年 11 月。
- [5]国立教育政策研究所教育課程研究センター, 『平成 21 年度 全国学力・学習状況調査 解説資料 小学校国語』, 平成 21 年 4 月。
- [6]文部科学省 国立教育政策研究所, 『平成 21 年度 全国学力・学習状況調査 小学校 報告書』, 平成 21 年 12 月。
- [7]国立教育政策研究所教育課程研究センター, 『平成 22 年度 全国学力・学習状況調査 解説資料 小学校国語』, 平成 22 年 4 月。
- [8]文部科学省 国立教育政策研究所, 『平成 22 年度 全国学力・学習状況調査 小学校 報告書』, 平成 22 年 10 月。
- [9]国立教育政策研究所教育課程研究センター, 『平成 24 年度 全国学力・学習状況調査 解説資料 小学校国語』, 平成 24 年 4 月。
- [10]文部科学省 国立教育政策研究所, 『平成 24 年度 全国学力・学習状況調査 小学校 報告書』, 平成 24 年 9 月。
- [11]国立教育政策研究所教育課程研究センター, 『平成 25 年度 全国学力・学習状況調査 解説資料 小学校国語』, 平成 25 年 4 月。
- [12]文部科学省 国立教育政策研究所, 『平成 25 年度 全国学力・学習状況調査 小学校 報告書』, 平成 25 年 8 月。
- [13]国立教育政策研究所教育課程研究センター, 『平成 26 年度 全国学力・学習状況調査 解説資料 小学校国語』, 平成 26 年 4 月。
- [14]文部科学省 国立教育政策研究所, 『平成 26 年度 全国学力・学習状況調査 小学校 報告書』, 平成 26 年 8 月。
- [15]国立教育政策研究所教育課程研究センター, 『平成 27 年度 全国学力・学習状況調査 解説資料 小学校国語』, 平成 27 年 4 月。
- [16]文部科学省 国立教育政策研究所, 『平成 27 年度 全国学力・学習状況調査 小学校 報告書』, 平成 27 年 8 月。
- [17]国立教育政策研究所教育課程研究センター, 『平成 28 年度 全国学力・学習状況調査 解説資料 小学校国語』, 平成 28 年 4 月。
- [18]文部科学省 国立教育政策研究所, 『平成 28 年度 全国学力・学習状況調査 小学校 報告書』, 平成 28 年 8 月。
- [19]国立教育政策研究所教育課程研究センター, 『平成 29 年度 全国学力・学習状況調査 解説資料 小学校国語』, 平成 29 年 4 月。
- [20]文部科学省 国立教育政策研究所, 『平成 29 年度 全国学力・学習状況調査 小学校 報告書』, 平成 29 年 8 月。

資料1 10年間で出題された記述式の問題とその正答率

問	出題年度	問題番号	大問名	正答率 (%)
1	平成19年度 B活用	大問1 設問二	話し合いを計画的に進める 〈交流計画の司会〉	79.2
2		大問2 設問二	新聞記事を書く	45.7
3		大問2 設問三(2)	〈環境問題〉	75.4
4		大問3 設問一(1)	比べて読む	56.2
5		大問3 設問一(2)	〈二人の感想文〉	55.1
6	平成20年度 B活用	大問1 設問一	聞き方を工夫する	76.7
7		大問1 設問二	〈先生へのインタビュー〉	69.6
8		大問2 設問三	人物や場面の描写をとらえる 〈椋鳩十「母グマ子グマ」〉	45.3
9		大問3 設問二	情報を読み取って書く	33.0
10		大問3 設問三(2)	〈図書館だより〉	32.7
11	平成21年度 A知識	大問7	司会の進め方の良いところを説明する	68.2
12	平成21年度 B活用	大問1 設問二	調査報告文を書く 〈小学生の体力〉	17.8
13		大問2 設問二	表をもとに話し合う 〈家の中のそうじや整とん〉	25.9
14		大問3 設問二(1)	自分の考えをまとめるために読む	62.8
15		大問3 設問二(2)	〈マナーやルール〉	51.1
16		大問4 設問二ア	図を使って説明する	57.5
17		大問4 設問二イ	〈バスケットボールの作戦〉	62.2
18	平成22年度 B活用	大問2 設問一(1)	読書発表会をする	73.3
19		大問2 設問二	〈つりずきの宇宙人〉	82.5
20		大問3 設問二	写真を使って発表する 〈家の屋根の形〉	73.3
21		大問4	情報を関係付けて読む 〈目覚まし時計〉	65.7
22	平成24年度 B活用	大問1 設問二	依頼の手紙を書く 〈動物園への訪問〉	55.5
23		大問2 設問二	立場や意図を明確にして話し合う 〈中学校の部活動〉	52.9
24		大問3 設問四	雑誌を効果的に読む 〈特集「マラソン」〉	38.1
25	平成25年度 A知識	大問4 ウ	資料から分かったことを書く	45.1
26	平成25年度 B活用	大問1 設問三	話し手の意図を捉えながら助言する 〈レクリエーション活動〉	67.3
27		大問2 設問三	目的や意図に応じてリーフレットを 編集する 〈打ち上げ花火の伝統〉	17.9
28	平成26年度 B活用	大問1 設問三	立場や意図をはっきりさせながら討 論する 〈卒業文集〉	28.4
29		大問2 設問二	科学に関する本や文章などを効果的 に読む 〈動物の鼻〉	27.1
30		大問3 設問三	詩を比べて読む 〈まど・みちお「タンポポ」「たんぼ ぼさんが よんだ」〉	48.3
31	平成27年度 B活用	大問1 設問三	目的や意図に応じて新聞を書く 〈学校新聞〉	34.9

32		大問 2 設問二	目的に応じ、文章と図とを関係付けて読む 〈だれが選び どれを選ぶ〉	78.6
33		大問 2 設問三		41.8
34		大問 3 設問二	相手や目的に応じて読み聞かせをする 〈とんち話「びょうぶのとらのお話」〉	66.8
35	平成 28 年度 B 活用	大問 1 設問三	話題の展開に応じて質問し、必要な情報を得る 〈スーパーマーケットの店長へのインタビュー〉	50.6
36		大問 2 設問二(1)	活動報告文を書く 〈「早ね早起き朝ごはん」運動〉	51.5
37		大問 2 設問二(2)		64.4
38		大問 3 設問三	将来なりたい職業について調べ、紹介する 〈職業「パン職人」〉	53.2
39	平成 29 年度 B 活用	大問 1 設問三	スピーチの練習をする 〈「折り紙」の紹介〉	48.6
40		大問 2 設問三	協力を依頼する文章を書く 〈緑のカーテン作りへの協力のお願い〉	33.2
41		大問 3 設問三	物語を読んで、感想を伝え合う 〈あまんきみこ「きつねの写真」〉	43.9

※平均は、小数第 2 位を四捨五入した数値である。

### 資料 2 問題 9 の解答状況

平成 20 年度	B	大問 3	情報を読み取って書く〈図書館だより〉	
設問二	木村さんたち図書委員は、「図書館だより」を読んで、「家や図書館での一日の読書時間」について話し合いました。次は、そのときの記録の一部です。あなたなら、ウのところでのどのような内容を発表しますか。あとの条件に合わせて書きましょう。			
条件	<ul style="list-style-type: none"> <li>話し合いのテーマに合わせて、グラフから分かったことと、それをもとにして考えたことを書くこと。</li> <li>分かったことについては、木村さんの発表の内容と同じにならないこと。</li> <li>80 字以上 100 字以内にまとめて書くこと。</li> </ul>			
正答例	家や図書館で一日に読書を全くしない六年生は、約二十%もいることが分かりました。読書時間を増やすためには、家での読書の目標や計画を立てたり、学校や町の図書館で調べ学習をしたりすればいいと考えます。			
正答率	33.0%	無解答率	17.5%	
誤答	分かったこととして、グラフの数値を正しく読み取っていない誤答が、16.7%である。			
問題の特徴と解答状況	目的に応じて情報を読み取り、分かったことや考えたことを書く問題である。考えたこと的前提となる分かったことを的確に捉えることが求められる。正答率は 33.0% であり、記述式の問題の平均正答率 52.4% と比較して 19.4% 低い。			

### 資料 3 問題 2 の解答状況

平成 19 年度	B	大問 2	新聞記事を書く〈環境問題〉	
設問二	資料 1 の 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。			
条件	なし			
正答例	<ul style="list-style-type: none"> <li>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ているから。</li> <li>紙の原料である森林を守るためにも、古紙を利用して、むやみに木を切る必要がないようにする必要があるから。</li> </ul>			
正答率	45.7%	無解答率	4.0%	
誤答	正答となる二つの理由のうち、一つしか満たしていない解答が、40.3% である。			

問題の特徴と解答状況	事実を書いた前後の文脈を捉え、その事実を裏付ける理由や根拠を正しく読む問題である。事実や理由などを区別することが求められる。正答率は45.7%であり、記述式の問題の平均正答率52.4%と比較して6.7%低い。
------------	--

## 資料4 問題36の解答状況

平成28年度	B	大問2	活動報告文を書く<早ね早起き朝ごはん>
設問二(1)	高野さんは、「2 課題」について<図2>を用いて書こうとしています。Bの中に入る内容を、次の条件に合わせて書きましょう。		
条件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・&lt;図2&gt;の結果から考えて書くこと。</li> <li>・書き出しの言葉に続けて、四十字以上、六十字以内にまとめて書くこと。なお、書き出しの言葉は、字数にふくまない。</li> </ul>		
正答例	次の日に学校がない日は、学校がある日に比べて、ねる時こくが二時間以上おそくなる人の割合が減っていないことです。		
正答率	51.5%	無解答率	6.7%
誤答	<p>次の日に学校がない日は、学校がある日に比べて、ねる時こくが二時間以上おそくなる人がいることです。</p> <p>→グラフや表を基にして、今回の活動で改善できなかったことを活動前と活動後の状況を比較して捉えることができていない。このように目的に応じてグラフの数値を正しく読み取っていない誤答が、40.5%である。</p>		
問題の特徴と解答状況	目的に応じて、グラフや表を読み取って書く問題である。課題となる事実をグラフの数値を基にした的確に捉えることが求められる。正答率は51.5%であり、記述式の問題の平均正答率52.4%と比較して0.9%低い。		

## 資料5 問題13の解答状況

平成21年度	B	大問2	表をもとに話し合う<家の中のそうじや整頓>
設問二	あなたは、アのところで、前のページの口にあるAの意見の立場から発表することにしました。あなたならどのような内容を発表しますか。次の条件に合わせて書きましょう。		
条件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・平成十七年の割合(%)を取り上げること</li> <li>・六十字以上八十字以内にまとめて、発表するように書くこと</li> </ul>		
正答例	平成十七年の「ときどきしている」は四十八%もいて、約半分です。「いつもしている」の十四%も合わせると、六十二%もあります。だから、よく取り組んでいると思います。		
正答率	25.9%	無解答率	11.6%
誤答例	<p>平成十七年のいつもときどきが平成十六年よりへっているの、もっと取り組んだ方がいいと思います。</p> <p>→この誤答は、問題で提示されたA(よく取り組んでいる)の立場ではなく、B(あまり取り組んでいない)の立場に立っていること、さらに解答の条件とした平成十七年の割合(%)を取り上げていない。こうした問題の状況や解答の条件などを踏まえていない誤答が、24.0%である。</p>		
問題の特徴と解答状況	立場や意図を明確にして書く問題である。資料の内容や数値を正しく引用することが求められる。正答率は25.9%であり、記述式の問題の平均正答率52.4%と比較して26.5%低い。		

## 資料6 問題29の解答状況

平成26年度	B	大問2	科学に関する本や文章などを効果的に読む<動物の鼻>
設問二	原田さんと野口さんは、書いたふせんを整理しながら【疑問】に対するまとめを書いています。【野口さんのまとめ】のBの中には、どのような内容が入ると考えられますか。ふさわしい内容を、【原田さんのまとめ】の書き方を参考にし、次の条件に合わせて書きましょう。		
条件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・【野口さんのふせん】①と②の両方の内容を使って書くこと。</li> <li>・【野口さんのふせん】③の内容については、【科学読み物】の一(傍部)の二文を一文にして書くこと。また、④の内容については、「例えば」という言葉を使って書くこと。</li> </ul>		

	・書き出しに続けて、百字以上、百二十字以内にまとめて書くこと。なお、書き出しの言葉は字数にふくむ。		
正答例	水場や食べ物をさがすことや、仲間を見つけることもできる。調べていくうちに新たな疑問も出た。においを感じ取ることにすぐれた動物とはどのような動物かということだ。例えば、イヌはどれくらい先においを感じ取るのか調べたい。		
正答率	27.1%	無解答率	7.4%
誤答例	<p>①水場や食べ物をさがすこともできます。また、においを感じ取ることで仲間を見つけることもできます。調べていくうちに新たな疑問も出た。においを感じ取ることにすぐれた動物はどのような動物か。イヌはどれだけ感じ取るか。 →この誤答は、【野口さんのふせん】③の内容について二文を一文にしていない。また「例えば」という言葉を使っていない。</p> <p>②二、三キロメートル先においをかぎ分けるとも言われている。調べていくうちに新たな疑問も出た。においを感じ取ることにすぐれた動物は何かということだ。例えばイヌはどれくらい先においを感じ取るのか調べてみたい。 →この誤答は、【野口さんのふせん】に書きまとめている事実を複数あることを捉えていない。</p> <p>①、②のように複数の事実を整理して捉えることができていなかったり、示された条件に踏まえていなかったりする誤答が、23.7%である。</p>		
問題の特徴と解答状況	目的や意図に応じて分かったことや疑問に思ったことを整理し、それらに関係付けながらまとめて書く問題である。複数の情報をまとめ、示された条件に合わせて記述することが求められる。正答率は27.1%であり、記述式の問題の平均正答率52.4%と比較して25.3%低い。		

資料7 問題31の解答状況

平成27年度	B	大問1	目的や意図に応じて新聞を書く<学校新聞>
設問三	【ふれあい新聞(六月号)】のAの中には、あやとりのコーナーに参加した中田とよさんの感想をのせることにしました。次の【中田とよさんへのインタビューの様子】の内容をまとめて書きます。あとの条件に合わせて書きましょう。		
条件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一(傍)部についての理由が分かる言葉を、&lt;話した内容&gt;の中から「」を使って取り出し、その言葉と&lt;表情や声の調子&gt;の中の内容を合わせて、一文で書くこと。</li> <li>・書き出しに続けて、四十字以上、七十字以内で書くこと。なお、書き出しの言葉は字数にふくむ。</li> </ul>		
正答例	「一年生のみんなに様々な形を教えてあげたら喜んでくれた」と、目を細めながら話してくださいました。		
正答率	34.9%	無解答率	4.0%
誤答	「一年生のみんなに様々な形を教えてあげたら喜んでくれたから参加してよかった」と、言ってくださいました。 →この誤答は、示された条件である<表情や声の調子>の中の内容に取り上げていない。このように複数の情報を取り上げていない誤答が、50.1%である。		
問題の特徴と解答状況	目的や意図に応じて、内容を整理しながら書く問題である。複数の情報を関係付けることが求められる。正答率は34.9%であり、記述式の問題の平均正答率52.4%と比較して17.5%低い。		

資料8 問題33の解答状況

平成27年度	B	大問2	目的に応じ、文章と図とを関係付けながら読む<だれが選び どれを選ぶ>
設問三	森山さんの学級では、音楽の学習でグループごとに合奏をすることになりました。そこで、森山さんのグループの五人は、それぞれの希望をもとに、担当する学期を決めることにしました。次の【楽器の分担図】は、【文章】の内容を参考に五人の希望を整理したものです。あとの(問い)に答えましょう。(問い) 森山さんのグループでは、「希望者が一人の場合には、その人がその楽器に決まる」ということを確認しています。グループの五人は、楽器の分担をどのように決めていくことになりますか。【楽器の分担図】をもとにし、次の条件に合わせて書きましょう。		
条件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「リコーダー①」「小だいこ」「木きん」という三つの言葉を使って書くこと。</li> <li>・「木きん」の決め方については、【文章】の口の中で説明していること、決めるときに大切なことを取り上げること。</li> </ul>		

	・書き出しの言葉に続けて、八十字以上、百字以内で書くこと。なお、「しかし」から始まる書き出しの言葉は字数にふくむ。		
正答例	一人しか希望どおりにいきません。木きんから外れた二人は、リコーダー①か、小だいを担当します。三人がなっ得するように折り合いをつけて決めていく必要があります。		
正答率	41.8%	無解答率	8.7%
誤答	三人とも木きんを希望しています。ですが、木きんは一人しかできないので、リコーダー①と小だいにだれか一人ずつ移らなければなりません。 →この誤答は、【文章】の□の中の必要な内容を取り上げていない。このように目的に応じて文章の内容を的確に捉えていない誤答が、30.2%である。		
問題の特徴と解答状況	文章と図を関係付けて書く問題である。目的に応じて必要な情報を整理し関係付けて記述することが求められる。正答率は41.8%であり、記述式の問題の平均正答率52.4%と比較して10.6%低い。		

## 資料9 問題25の解答状況

平成25年度	A	大問4	資料から分かったことを書く
設問ウ	ウは、「見られた」と「見れた」の二つの言葉を用いて、四十字以上、五十字以内で書きましょう。		
条件	二つの言葉を用いて		
正答例	年代が上がるにつれて、「見れた」を使う人のわり合よりも「見られた」を使うわり合が大きくなることが分かる。		
正答率	45.1%	無解答率	20.2%
誤答	60才以上の人の方は16~19才の人より「見られた」と言う人が多い。年れいによって使う言葉が違う。 →この誤答は、示された条件を踏まえていない。このような誤答が、6.2%である。		
問題の特徴と解答状況	図を読み、分かったことを書く問題である。図全体から読み取った傾向を示された条件を踏まえて記述することが求められる。正答率は45.1%であり、記述式の問題の平均正答率52.4%と比較して7.3%低い。		

## 資料10 問題9の解答状況

平成20年度	B	大問2	人物や場面の描写をとらえる<椋鳩十「母グマ子グマ」>
設問三	小川さんは、おかあさんグマの気持ちがよく表れているところとして、本文中の□(点線枠)の部分为例に挙げてしょうかいします。その中で、一(傍)部の「わるいことに」には、おかあさんグマのどのような気持ちが表れていると考えられますか。次のメモをもとにし、あとの条件に合わせて書きましょう。		
条件	・「犬」と「イタドリ」の二つの言葉を入れて書くこと ・四十字以上八十字以内にまとめて書くこと		
正答例	犬が近づいて来て早くにげなければならないのに、子グマの好きなイタドリの芽が目前にあることが分かり、それを食べようとしてにげおくれしてしまうことを心配している。		
正答率	45.3%	無解答率	22.5%
誤答	「わるいことに」という表現とおかあさんグマの気持ちを関係付けられない誤答が、21.6%である。		
問題の特徴と解答状況	場面の描写を捉えて書く問題である。人物の心情や場面の描写を叙述と関係付けて記述することが求められる。正答率は45.3%であり、記述式の問題の平均正答率52.4%と比較して7.1%低い。		

## 資料11 問題28の解答状況

平成26年度	B	大問1	立場や意図をはっきりさせながら討論する<卒業文集>
設問三	あなたは、【討論会の様子】の中のイのところ、大野さん2の発言に対して、手書きの立場から「質問」か「意見」かのどちらかを述べます。解答用紙の□の中に「質問」か「意見」かのどちらかを選んで書き、その内容を次の条件に合わせて書きましょう。		

条件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大野さん2の発言の中の言葉を、「」を使って引用して書くこと。なお、「」の中に引用する言葉は二十五字以内とする。</li> <li>・書き出しの文に続けて、八十字以上、百字以内にまとめて書くこと。なお、書き出しの文は字数にふくむ。</li> </ul>		
正答例	<ul style="list-style-type: none"> <li>・例 質問：「去年の卒業文集には読みにくいところがありました」と言いましたが、どの部分が読みにくかったですか。また、文字以外で読みにくいところがありましたか。</li> <li>・例 意見：パソコンであれば、「文字の形や大きさがそろおう」と言いましたが、手書きでも原こう用紙のますに合わせていねいに書けば、読みやすい文集になると思います。</li> </ul>		
正答率	28.4%	無解答率	4.9%
誤答例	<p>大野さんの発言に対して意見があります。読みやすさも大事だけど、手書きの字にその人の個性が表れ、もう一度見たときに、学級のみんを思い出し、なつかしむことができると思います。</p> <p>→この誤答は、条件で示された、大野さん2の発言の言葉を引用して書いていない。こうした引用に係る誤答が、55.7%である。</p>		
問題の特徴と解答状況	<p>立場を明確にして、質問や意見を述べる問題である。相手の発言を引用した上で、それに正対する質問や意見を考え、条件を満たして記述することが求められる。正答率は28.4%であり、記述式の問題の平均正答率52.4%と比較して24%低い。</p>		

### 資料12 問題24の解答状況

平成24年度	B	大問3	雑誌を効果的に読む<特集「マラソン」>
設問四	<p>金子さんは、日本の女子選手と男子選手のそれぞれについて考えたことをまとめています。【金子さんがまとめた内容】の口の中には、どのような内容を書くといよいですか。あとの条件に合わせて書きましょう。</p>		
条件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「マラソンの世界記録上位5人」と「日本人選手の記録」の二つの記事を結び付けながら読み、金子さんの考えの理由となる事実を、両方から取り出したり、まとめたりして書くこと。</li> <li>・「そのように考えた理由は、」に続くように、四十字以上、六十字以内にまとめて書くこと。</li> </ul>		
正答例	<p>野口みずき選手、渋井陽子先生、高橋尚子選手の三人が二時間十九分台で記録をもち、世界第十位までに入っているからです。</p>		
正答率	38.1%	無解答率	16.9%
誤答	<p>誤答には、金子さんの考えの理由となる事実を、二つの記事でなく一つの記事のみから取り出している誤答が、28.1%である。</p>		
問題の特徴と解答状況	<p>複数の記事に書かれている内容を結び付けて、理由となる事実を基にした自分の考えを書く問題である。記事に書かれた事実を基にし、条件を満たして記述することが求められる。正答率は38.1%であり、記述式の問題の平均正答率52.4%と比較して14.3%低い。</p>		

---

**Abstract**

---

Writing ability is determined through two aspects. One is the ability to create sentences from the writer's view point. The other is the ability to write based on the comprehension of a written text under a certain condition. This study examined the National Assessment of Academic Ability, which measured the latter aspect.

The ten-year national survey revealed four major problems related to writing ability in Japanese language classes at the elementary school level. The first is how to connect writing to the one's thought process. The second problem pertained to writing by extracting information in accordance with the purpose of the writing. Writing based on clear reading comprehension of non-linear texts was the third problem area. The last problem pertained to writing in order to correspond to a given condition. It is necessary to examine the cause of each of these problems and improve teaching in alignment with the aims and content of the revised course of study.

---

(受付日：2020年10月28日，受理日：2021年5月10日)

**樺山 敏郎 (かばやま としろう)**

現職：大妻女子大学家政学部児童学科准教授

早稲田大学大学院教育学研究科修士課程修了。

専門は国語科教育。現在は、国語科教育における深い学びの実現との関連から指導と評価の一体化について研究を行っている。

主な著書：小学校教育課程実践講座 国語（編著，ぎょうせい）

深い学び 対話的な学び 主体的な学びの過程を重視した小学校国語科アクティブ・ラーニング型授業スタートブック（編著 明治図書）