

高等学校における高次読解力の評価のあり方

——読解力評価問題の活用——

間瀬 茂 夫

一 はじめに

平成一九年度以降、文部科学省「全国学力・学習状況調査」は、ほぼ毎年悉皆調査として実施されている。その中のB問題は、平成二十年に公示された学習指導要領における改革の柱の一つである「思考力・判断力・表現力」や「活用力」を問う問題である。国語のB問題においては、小学校、中学校とも、「読むこと」や「書くこと」のいくつかの知識や技能が関連した複合的な国語学力が問われる。ここで重要なのは、そうした学習課題を設定し、学習活動を行わせるだけでなく、それらを評価しようとしていることである。

こうした高次の能力について、高等学校の国語科とりわけ「読むこと」の領域を中心とした学習指導においては、どのように問い、習得させ、評価することができるのか。日々の授業における取り組みとして、単元学習の発想を取り入れた複合的な学習にパフォーマンス評価を取り入れることがまず想定される。また、実用的な文種を教材として開発することも考えられる。各種の日本語能力の検定

試験においては、実用的な文章をもとに、グラフなどの読み取りと組み合わせた問題が出題されている。

では、現状の高等学校の「読むこと」の学習領域、小説、評論、古文、漢文といった領域に沿って、高次の読解力を問い、評価することはどのように可能か。本稿は、こうした問題について検討するものである。

二 高次読解力評価の背景

1 経緯

(1) PISAと「これからの国語力」

文部科学省の学力調査において、高次の能力が問われる背景には、いくつかの要因がある。最も直接的なのは、平成一六年に公表されたPISA2003の結果を受けた一連の取り組みである。PISA (Program for International Student Assessment) は、OECD (経済協力開発機構) が行っている一五歳児を対象とした国際的な学習到達度調査である。読解力 (reading literacy)、数学的リテラシー、科学

的リテラシーの三分野が主な分野とされ、義務教育修了段階において、各分野の知識や技能を実生活でどれだけ活用できるかが問われる。これまでの国際的な学力調査において、日本はトップクラスの結果を示してきたが、それは知識や技能の量や正確さを測定するものであった。ところが、この調査においては順位を下げた。この結果を受けて、文部科学省は、平成一七年に「読解力向上プログラム」を提示するとともに、「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―」を公表した。

同資料によれば、PISAにおいて「読解力」は次のように定義される。

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

調査問題は、文章のような「連続型テキスト」と図表のような「非連続型テキスト」を対象とし、それらの意味を統合的に理解することともに評価し、自分の考えを述べることまでを含んでいる。これまで我が国で「読解力」と言われてきたものの範囲を超えていて、同資料では、そのことを「PISA型「読解力」という表記で表した。その枠組みは次のようなものである。

情報の取り出し：テキストに書かれている情報を正確に取り出すこと。

解釈：書かれた情報がどのような意味を持つかを理解したり、推論したりすること。

熟考・評価：テキストに書かれていることを知識や考え方、経

験と結び付けること。

このうち「解釈」と「熟考・評価」の設問、特に自由記述による問題の正答率が参加国全体の平均に比べて低く、こうしたことをふまえ、学習指導要領の見直し、学力調査の活用による授業改善といった施策の方針が打ち出された。

平成一六年には文化庁文化審議会の答申「これからの時代に求められる国語力について」も示された。前年に、学力低下の社会問題化を受け、学習指導要領の一部見直しが行われていたが、ここでは、学力のみならず文化の基盤である国語の「力」について答申された。二一世紀を迎え、学校教育にとどまらず日本の社会においてこれら必要な国語に関する能力のあり方が示された。

そこでは、次の二つの領域が中核をなす。

①考える力、感じる力、想像する力、表す力から成る、言語を中心とした情報を処理・操作する領域

②考える力や、表す力などを支え、その基盤となる「国語の知識」や「教養・価値観・感性等」の領域

このように国語力をとらえたいうえで、国語教育を社会全体の課題と位置づけ、学校教育においても、国語科を中心としながらも、他教科との連携によって国語科の枠を超えて育成することが必要と指摘された。

(2) 現代的な語能力と国語学力観

高次な能力は、以前から様々な形で学力の中に取り込まれてきた。情報処理能力を取り上げてみよう。情報化社会ということは、一九六〇年代から言われている現代社会の特徴であるが、おおよそ三つ

の時期に分けることができる。①テレビの普及や出版の増大などマス・メディアが発達した時期、②コンピュータなどの情報機器が普及した時期、そして、③インターネットが普及した今に至る時期である。それぞれの時期を経るにしたがって、必要とされる情報処理能力も拡張してきた。

①の時期においては、一つの文章を筆者によって貫かれた全体的な構成物として解釈する読み方から脱し、目録や目次を活用し、目的に応じて複数の図書から必要な情報を収集し、まとめ、報告するといったことが求められた。②の時期においては、加えて、コンピュータを用いて資料や情報を検索して調べ、成果について、機器を活用し表現の方法を工夫して表現することなどが求められた。今に至る③の時期には、さらに、文字による情報のみならず、画像や動画を含めた情報について、情報源を含め批判的に分析・検討し、発信することが求められている。

情報処理能力の取り込みによる国語学力の拡張は、学習が変化することも意味する。そうした学習に関して、自己学習力の育成や学び方の学習といった側面から学力を拡張する議論が行われた。自ら課題意識を持つ、学習計画を立てる、調べる、ふりかえるといった学び方を身につけ生涯にわたって実行することが、自己学習力として定義され、国語学力の中に位置づけられた。

同じ時期に、メディアをクリティカルに分析し生産する能力であるメディア・リテラシーも国語学力との関わりが大きいものとなった。現行のものを含めて学習指導要領の文言には入っていないが、中央教育審議会では育成の重要性が議論された。国語教科書にもメ

ディア・リテラシーの学習を意図した教材や単元が発見・掲載され、国語科カリキュラムの一角を既になしている。

国語科学習指導論におけるこうした国語学力の高次化へ対応は、一九八〇年代から一九九〇年代において国語科単元学習を再定義することによって果たされた面がある。さらに、そのことは平成一〇年版学習指導要領における「総合的な学習の時間」の国語科への取り込みへと続いている。学習指導要領の改訂に当たって、現代社会を「知識基盤社会」と特徴付け、そうした社会に対応するために児童・生徒に育てたい学力を「生きる力」と表現した。主体における学ぶ意欲や学び方を育成する教育課程が、「総合的な学習の時間」である。これは学校で取り組む教科横断的なカリキュラムの枠組みであったが、国語科においてこうした教育課題に対応するに当たって、単元学習的な学習展開が国語教科書における教材や単元として取り込まれたのである。では、高次の国語学力は、どのように評価されてきたのであろうか。

2 教育評価の発展

(1) 国語学力評価と高校・大学入試

中学校、高等学校段階において、国語科でどのような学力を育成するかを問うとき、高校入試、大学入試との関係は無視できない。入学試験は、受験する生徒にとって、試験の結果が個人の利害関係に与える影響が極めて大きいハイ・ステイクスな評価である。したがって、試験問題は、学力評価の方法として信頼性が最も重視される。出題方法や採点方法について、出題者と受験者との間で共通の

了解が得やすく、だれが採点しても同じ結果が得られること(信頼性)が重要となるのである。また、試験を実施する側にとつては、限られた短い期間にたくさんの受験者を評価するという条件も大きい。実行可能な評価の方法である必要がある。

入学試験に求められる学力評価の条件は、どのような国語学力を評価の対象とするかということの規定する。誰にとつても重要と見なされる言語能力の高低を公平に測定するという国語学力評価の妥当性と信頼性への要求は、語彙や文法など日本語の体系的な知識に関わるもの、文章における明示的な情報間の論理的な関係を問うものというように国語学力を限定する方向に向かいやすい。しかも、入試は、選抜の機能を果たさなくてはならない。誰もが解答可能な問題でありながら、出題範囲を広げたり、時間を制限したり、問題文の内容の抽象度を高めたり、文章の中の離れた情報を結びつけさせたり、選択肢を複雑にし差異を小さくしたりすることによって、問題全体の難易度を高めることで、そうした機能を果たしてきたのである。

こうした条件で行われる入試問題で問われる学力は、現実的な生活や実社会で必要とされる能力と乖離が生じる。現実の言語生活では、例えば、与えられた文章の範囲に情報の処理や操作の対象が限られているわけではない。目的や状況によって、まず本や情報を自分で選んで手に取り、必要ならば与えられた文章をきっかけに他の文章を参照したりする。その結果について相手に伝えるため、処理の方法や提示の方法を選択し、書くこと、話すこと・聞くことを通して表現するなど、複雑な条件が関係する言語活動を遂行している。

一方で、入試に対応するための学習に習熟していても、語彙が少なくないとか、適切な敬語が使えないとか、対人的なコミュニケーション力が弱いといった、かつての言語生活や社会生活において、当たり前のように身につけていた言語的知識やコミュニケーション能力が、生活環境や生活様式、人間関係の変化によって身につけられていないということが、しばしば問題にされてきた。また、異文化間やネット上でのコミュニケーションなど、求められるコミュニケーションのあり方自体が変化してきている。

(2) オーセンティック評価の展開

学力評価に関する考え方にも近年発展が見られる。より高次な能力について、より現実的な文脈においてできるだけ客観的な学力評価を行うべきだというオーセンティック評価(真正の評価)の考え方が広がってきている。ポートフォリオ評価やパフォーマンス評価など、そのための評価方法の開発も行われている。

PISAの背景にもこうした教育評価の考え方の発展がある。つまり、「熟考・評価」という、従来は、育成のための教育的営みはなされていても、客観的な評価が難しいため、ペーパーテストという方法では測定しようとしなかったような能力について、調査問題を工夫し、何らかの基準を設定して評価する試みという側面を持っている。文部科学省が毎年実施している「全国学力・学習状況調査」のB問題もそうした試みの一つである。

入試にも変化が見られる。平成一〇年の「学校教育法等の一部を改正する法律」の成立以降、各県に設置された中高一貫校の中には、入試において思考力や判断力、表現力を問う問題を出題する学校が

ある。また、公立高校の入試問題にも一部に変化が見られる。

3 高次読解力評価の事例

(1) PISAにおける「文学」の読解リテラシー

これまで高次読解力がどのように問われているのかを具体的に見てみたい。まず、PISAにおける文学の問題を見てみよう。

PISAにおいて公開された問題のうち文学を扱った問題は限られていて、既に様々なところで取り上げられている。「贈り物」の問題がそれである。「贈り物」は、大雨による洪水で流されそうになった別荘から出られなくなった女性が、餓えた一匹のヒヨウと対峙する様を描いた小作品で、次のような一文で終わっている。¹

ポーチの上には、かじられたハムが白い骨になって残っていただけだった。

小問は七つからなり、明示的な情報の読み取りや心情や状況の解釈を問う問題も含まれるが、高次読解力のモデルとなるのは、正答率が全体の平均を下回り、無回答が多いことで話題にもなった、物語の結末を問う次の問7であろう。

贈り物に関する問7

「贈り物」の最後の文が、このような文で終わるのは適切だと思いますか。

最後の文が物語の内容とどのように関連しているかを示して、あなたの答えを説明して下さい。

この設問は、「外部の知識を引き出し」「構造に焦点を当てて」「テキストの形式の熟考・評価」を問うもので、完全正答は次のよう

な熟考・評価のレベル5に相当するとされる。³

特殊な知識を使って批判的に評価したり、仮説を立てたりすることができると予想に反した概念を処理し、長く複雑なテキストに関する深い理解を導き出すことができる。

具体的な採点基準は、次の通りである。

物語を文字通りに正確に理解し、その奥に示された意味を解釈している。物語の主な関係、論点または比喩を最後の文に関連づけ、主題の完結性の点から結末を評価している。ヒヨウと女性の関係、生き延びること、贈り物または感謝などについて答えてもよい。適切かどうかの意見は、明記しても暗に示してもよい。

出題の意図および採点基準および正答例については、山本茂樹が詳細に検討している。山本による訳出から正答例を二つ挙げる。

「はい。私は、豹によってハムとして残されたものは、共存共栄というメッセージという贈り物でもあったと思います。」

「洪水は終わった、そして残されたすべてのものは損害であり、基本的には、それが最終行が述べていることだ、すなわち、骨の白さは、ハムの残されたすべてだった。」

主題の内容は固定されておらず幅があるが、最後の一文の表現は比喩や象徴としてとらえ、物語全体の主題と結びつけることが求められていると考えられる。

PISAにおける「熟考・評価」とは、文学作品の形式と内容について、作品中の表現や、文学のテキスト構造についての既有的知識を根拠として行う批評的な行為を意味していると考えられる。

(2) 国際バカロレアにおける「文学」の問い

平成二四年にグローバル人材育成推進会議が出した審議のまとめ「グローバル人材育成戦略」において、「高校卒業時に国際バカロレア資格を取得可能な、又はそれに準じた教育を行う学校を五年以内に二〇〇校程度へ増加させる」ことが提言されて以降、「国際バカロレア」という国際的な教育プログラムが注目されている。

国際バカロレアは、三歳から一二歳までを対象としたプライマリー・イヤーズ・プログラム、一歳から一六歳までを対象としたミドル・イヤーズ・プログラム、一六歳から一九歳を対象としたディプロマ・プログラムから編成されているが、このうち我が国の高校段階に相当するディプロマ・プログラムは、次のような六つのグループと三つのコアと呼ばれる必修要件から構成される。

- 1 言語と文学（母国語）
課題論文
知の理論
- 2 言語習得（外国語）
創造性・活動・奉仕
- 3 個人と社会
- 4 理科
- 5 数学
- 6 芸術

これらを二年間で履修し、最終試験で所定の成績を収めると、国際的な大学入学資格である国際バカロレア資格が取得できる。国語科に対応するのは「言語と文学」である。この科目の具体的な目標、カリキュラム、評価方法については、田口雅子「国際バカロレア」（松杜社、二〇〇七年）に詳しい。田口によれば、言語ごとに学習の対象となる文学作品が一覧として示されており、そこから担当教師

が選んで具体的なカリキュラムが構成される。文学を中心とし、作品を丸ごと読むことが前提とされているようである。

最終試験における評価について見てみよう。田中によると試験は、断片的なテキストを対象とする「コメントリー（解説文）試験」と、丸ごとの本を対象とする「エッセイ（小論文）試験」とからなる。

前者の問題は、登場人物の心情などの解釈を問う問題に加え、表現の効果を分析させる問題が出題されている。後者の物語・小説を対象とした問題は、次のようなものである。

例題1 あなたが読んだ作品において、作者は結末の部分にどのような工夫をしているか、また、その部分がどのような効果をもたせているかについて、考えるところを述べなさい。

例題2 人間は個人として自由に生きたいという望みと、ある集団に所属したいという望みを同時に抱いているとよく言われます。あなたの学習した作品の中で、このような心情はどのように描かれていますか。

例題3 「語り手」は主題に対して、どのような見解を示していますか。さらに「語り手」の見解を引き出すための手法や、読者に対するその効果について、考えるところを述べなさい。

特定の作品ではなく、受験者自身が学習した作品を取り上げ、問われた課題について、作品を引用したり、分析したりしながら説得的に論述することが求められる。PISAにおける「熟考・評価」と同様に、テキストの内容や形式について、テキスト外の知識を用いながら分析を行い、それらを根拠にして結論を導き出さねばならない。例題1は、「贈り物」の問題と類似している。

このように、国際的な学力評価において「文学」を読む力がどのように問われ、評価されているかを見てくると、共通の枠組みが見られる。さらに一九七〇年代の欧米の作文教育の課題の中にも文学を読んで表現を分析し、それを題材として文章表現を行わせるものがあることを考え合わせると、新しい問いというよりは、欧米において伝統的な枠組みであると考えられる。むしろ、このような問いについて国際的な比較を行うという評価の枠組みに斬新さが見出される。つまり、客観的な評価の難しい高次読解力について、パフォーマンス評価の考え方を取り入れたペーパーテストによる評価を実行可能な方法で実現しているという点においてである。

我が国の高校国語科の実践においても、高次読解力を問うことは多くの国語教室で行われてきたことであろう。しかし、それはどのように評価されてきたのだろうか。学力の形成が適切な教育評価を伴って定着するものであり、学力評価は授業改善につながるという立場に立てば、こうした高次読解力の学力構造を明らかにし、それに沿って実行可能な評価の枠組みと方法を提示することが必要である。

三 高等学校における高次読解力評価の構想

1 評価の目的と領域

以下に示すのは、このような課題把握から共同研究として行ってきた高校国語科の「読むこと」領域における読解モデルと評価の枠組みの構想である。高次読解力に焦点化した評価問題（ペーパーテ

スト）および評価指標を作成することで、高次読解力とその評価のあり方の標準化を行うことにした。ここでは各領域に共通の枠組みを示す。

○目的および対象

- ・より高次の読解力に焦点を当てた評価のモデルを提示する。
- ・国際的な学力評価とともに、これまでの国語教育が取り組んできた「読むこと」の学習指導をふまえた評価の枠組みとする。
- ・学力評価を通して、授業改善に取り組むためのものである。
- ・国語科の教師同士、教師と生徒、他校の教師と評価基準を共有することをめざす。

○領域

・高校二年生一学期を標準的な時期として設定する。

- 次のように既存の四つの領域に加え、「E言語」領域を設定する。
- A 評論：現代の説明的文章、中でも評論を読む力を問う。
 - B 小説：近現代の小説を読む力を問う。
 - C 古文：近世までの日本の古典を読む力を問う。
 - D 漢文：中国の古典および和漢文を読む力を問う。
 - E 言語：現代の文学的文章や説明的文章の中での、文法的現象を分析し、説明する力を問う。

2 領域共通の読解モデルの設定

AからDの各領域について、次の五つの問いの水準を設定する。

- ① 読みの構えを問う：本文を読む前に、読み手の既有知識を用いて推測を行うことでテキストに関わる力を問う。

- ② 本文を問う：本文に明示的な情報・内容を理解する力を問う。
- ③ テクスト世界を問う：非明示的な内容を推論・解釈し、テクスト世界を理解する力を問う。
- ④ 書き手と読み手の関係を問う：テクストにおける表現方法・技法やレトリックなどの効果を分析し、評価する力を問う。
- ⑤ テクスト世界と現実世界の関係を問う：テクスト世界における問題と読み手が存在する現実における問題とを関連させて考える力を問う。

これらは、「読解」についての次のような認識に基づいている。

まず、文章を理解することは、文章として表された言語に対して、あるコードを用いて意味を読み解くという側面②ばかりでなく、読み手が何らかの目的をもってテクストに対峙し①、自らの持つ知識を用いて言語表現を手がかりにして仮説を立て、自分なりの解釈や新たな意味を生成するという側面③が大きいと考えている。

次に、読むという行為は、文章の書き手と読み手との対話であると考えられる。文章表現は、語り手がだれかに語るという構造をとらざるを得ない。そのため、書き手の認識や思想は言語によって規定されているが、かといって自らの認識や思想を文章表現にそのまま映すことはできない。文章表現においては、読み手に対して効果的に伝えるためにさまざまな表現方法が用いられ、意図的あるいは無意識的に物事の一部や一面のみが語られたり、そのことがうまくいかなかったりといったことが生じる。したがって、読み手は意味を生成し、文章が表しているテクスト世界を理解するとともに、そうした書き手による文章の表現行為を評価しながら読み進める。

- ④は、こうした側面を取り立てたものである。

さらに、文章を読むことは、言語的情報を処理する行為としてではなく、そのことを通して書き手や読み手が自らの知識や認識を更新する行為とみなす考え方があり、書き手は、既定の知識を前提や根拠として、自らが新たに得た認識を読み手に伝えようとする。読み手はそれを受け取るとともに、自らの既有的知識に取り込み、認識を更新するべきかどうかについて批判的に判断する。⑤は、こうした側面に沿ったものである。

このような文章を読むことに対する認識は、いくつかの理論的な背景を持つ。その一つは、読者論・読者反応理論の考え方である。文学作品を読むことを、作品に隠された作者の意図、作品の意味を読み解くことととらえるのではなく、読者が作品の構造に戦略的に反応しながら、意味を構築することととらえるのである。

では、その過程において、読み手はどのような知識を用い、どのように認知を形成するのか。そうした認知構造を問題とするのは、認知心理学・認知科学である。本研究の読解モデルにおける②と③の区別、⑤の設定は、テキストベースと状況モデルという二つの表象の形成によって文章理解過程をとらえるヴァン・ダイクとキンチュウの文章理解モデルに影響を受けているが、PISAの読解リテラシーの背景にもこのモデルがあると考えられている¹⁰。

④の設定には、修辞理論と物語論の影響がある。それは、形式的な側面と内容的な側面の両面においてである。文章の修辞的な表現や物語構造を分析し評価するというのは、形式的な側面である。世界の認識に比喩や隠喩など修辞的なとらえ方や物語的なとらえ方が

深く関わっていると、文章や文学作品において提示される知識や認識が、どのようなとらえ方を前提としているかを批判的に理解しようとするのは、内容的な側面である。

読解力の高次化は、社会の要求が高度なものになったことだけでなく、こうした文章や文学を読むことの背景となる理論的枠組みの発展によるものでもある。

3 評価の方法

学力評価問題による評価の実行は、①高次読解力に焦点化した評価問題の作成、②ルーブリック（評価指標）の作成、③評価問題および評価指標を用いた学力評価という手順を踏む。

まず評価問題の作成であるが、前述の読解モデルの枠組みにしたがい、領域ごとに記述式の読解力評価問題を作成した後、パイロット調査を行い、問題を修正した。その際、古文・漢文では「②本文を問う」の割合を大きくし、「④書き手と読み手の関係を問う」を小さくするなど、評論、小説、古文、漢文そして言語表現という文章ジャンルや領域の持つ特性に合った読解モデルを調整した。

次に、修正した問題を用いて高校二年生に対する調査（本調査）を行い、得られた解答の分析を通して、ルーブリックを作成することにした。ルーブリックは、解答における思考の質的な違いを表す二〜五段階の基準になるよう心がけて作成した¹¹⁾。

このようにして作成した読解力評価問題とルーブリックを用いて、各教師が自分の担当クラスにおいて、調査を実施し、学習者が第一学年の国語科の授業で身につけた読解力がどのようなものであるか

を評価することになる。

4 評価問題の活用方法

学力評価問題は、読解モデルにしたがって作成することで、「読むこと」の単元の授業展開に沿うものとした。そのことで、学習者の学力評価であるとともに、教師にとっては、授業評価を行う際のモデル的事例となると考える。評価問題における設問を授業において高次読解力を身につけさせるための学習課題のモデルとしてとらえ、日常の授業においてそのような高次読解力を問う学習課題（発問や問い）を設定しているかという観点から、自分の授業について授業評価を行うのである。また、評価問題を通して、各ジャンルや領域において高次読解力を問う問いがどのようなものであるかについて、教師が事例的に学修することも可能となる。こうした活用方法を手順として以下に示す。

1 学力調査を活用した授業の実施
①調査を実施し、解答を分析する。

②問いの一部を除いて自己採点させ、解説を行う。

③高次読解力を問う設問を一つから二つ取り上げ、解答例をもとに、学習者と評価基準を共有し、相互評価を行わせる。

2 新しい教材による単元の実践

①読解モデルにもとづいて指導過程を構想する。

②読解モデルや調査問題を教材に適用し、高次読解力を問う発問・学習課題を工夫する。

③高次読解力を問う学習課題を提示したり、学習者とともに設

定したりする。

④ 高次読解力について、どのように評価するのか、学習者と評価基準を共有し、相互評価を実施する。

3 総合的評価への反映

① レポートなど、時間をかけて取り組む分量の多い文章表現によるパフォーマンス課題によって、高次読解力を評価する。

② 定期テストなどのペーパーテストにおいて、短い時間ですがよく取り組む分量を限った文章表現を求める設問によって、高次読解力を評価する。

5 高次読解力評価問題の例—評論領域の設問—

ここでは、実際に作成した学力評価問題の事例として、評論領域の問題を示す。問題文については、木下直之「建築はあやしい お城も宮殿も原爆ドームも」(安藤忠雄他編『建築学』の教科書)彰国社、2003年)の最後の一節「破壊—東京駅も原爆ドームになった」を用いた。これは、文化資源学を専攻する筆者が、建築とは何か、建築をどのようにとらえるかについて述べた文章である。この問題を用いて、高校二年生に対し調査を行い、ルーブリックまで作成したが、本稿では設問と読解モデルとの対応のみを示す。

(以下設問例)

はじめの問い これから読む文章は、「建築はあやしい お城も宮殿も原爆ドームも」というタイトルで書かれた文章の一部で、次のような見出しが付けられています。見出しを見て、どのようなことが書かれているか、二分間思い浮かべ、予想してみてください。

：①「読みの構えを問う」設問

問1 あなたが見出しを見て予想したことと、実際に文章に書かれていたことは、どのような違いがありましたか。説明して下さい。

問2 傍線部Aに「広島原爆ドームもはじめから原爆ドームであったわけではなく、ここで述べたようなプロセスを経て、原爆ドームへと成長してきたからだ」とあります。このことについて、次の問いに答えて下さい。

(1) 原爆ドームが「原爆ドームへと成長」する過程を次のような表に整理できます。表の空欄ア～ウには、本文から適切なことばを抜き出して記入してください。また、はじめの行の空欄Ⅰ・Ⅱには、その列の項目名を考え、短いことばで記入して下さい。

(2) 本文には、「原爆ドーム」ということばが繰り返し出てきますが、それらは、意味の違いから、次の三つに分類できます。二重傍線部 a～f の「原爆ドーム」を意味の違いによって分類し、下の() 内に記号を記入して下さい。

建物の実物を指す Ⅱ ()
名前・呼び名としてのⅡ ()
象徴的な意味を表す Ⅲ ()

：②「本文を問う」設問

問3 文章はどんな読者が読むかによって説得力や効果が異なります。次のアとイのような読者を想定した場合、両者に対してどのような説得力や効果が異なると考えられますか。違いを予想し説明して下さい。

ア 原爆ドームが世界遺産に登録されていることを知らない人たち。

イ 原爆ドームの永久保存を訴えてきた人たち。

…④「書き手と読み手の関係を問う」設問

問4 傍線部Bに「建築という抽象的な言葉を口にする、実在する建物のあやしさが見えなくなると思いつつ、建築概念にゆさぶりをかけながら、とうとう、かろうじて立ちつづける壁へと至った」とありますが、この文について、OさんとPさんは次のような話し合いをしています。話し合いを読んで、後の問いに答え下さい。

Oさん…筆者はここで、原爆ドームのことを「建築」とか「実在する建物」と言うことで、これまで述べてきたことを他の建物にも当てはめて、一般化しようとしているよね。前の⑦段落にも、「「とあるのは他の建物を含んでのことだと思ふ。」

Pさん…でも、「かろうじてたち続ける壁」「それは単に破壊の爪痕を残す壁ではない」というのは原爆ドームのことを指すのだから、全く、一般化しているわけではないと思うなあ。⑧段落の文章最後の一文に「壁一枚となつてもなお、建物の奥は深い。」とあるんだけど、これは何を表しているんだろう？

(1) Oさんの傍線部の発言の「「に入る最も適切な一文を⑦段落の中から選び、はじめの五文字を抜き出して下さい。

(2) Pさんは傍線部の発言で、本文の最後の一文「壁一枚となつてもなお、建物の奥は深い。」について疑問を投げかけています。Pさんの疑問にあなたならどのように答えますか。答えを考えて書

いて下さい(常体で構いません)。

…③「テキスト世界を問う」設問

問5 冒頭の①段落の波線部に「そんな馬鹿な、と思われるかもしれないが」とありますが、波線部の表現効果についてあなたはどのように判断しますか。次のア・イのうちいずれかを選んで○を付け、そう考える理由を説明してください。

ア 文章に説得力を与える表現である。

イ 文章の説得力を奪う表現である。

…④「書き手と読み手の関係を問う」設問

問6 次の写真に写っている建物は、丹下健三によって設計された広島平和記念資料館です。本文の内容をふまえると、この建物にどのような意味を見出すことができますか。二つの意味を考え、それぞれ説明して下さい。

…⑤「テキスト世界と現実世界との関係を問う」設問

四 おわりに

本稿では、まず高等学校国語科の「読むこと」において求めらる「思考力・判断力・表現力」について、その背景をふまえたうえで「高次読解力」ととらえた。そして、その評価方法に問題を焦点化し、読解モデルを設定し、ペーパーテストとルーブリックという形によって具体的な評価のあり方を示した。また、それを学習者の学力評価とともに教師にとって授業評価に用いることの意義と可能性について述べてきた。本稿では、高次読解力の評価の枠組みを示

すにとどまったが、共同研究として、各領域について学力評価問題を用いた学力調査を行っている。それらについては今後稿を改め、領域ごとの読解力評価の枠組み、作成した具体的な評価問題、生徒の実際の反応に基づいて作成したルーブリック、評価結果の統計的な分析等を示していきたい。

注

- 1 国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能』ぎょうせい、二〇〇二年、二二五頁。
- 2 同右書、二二三頁。
- 3 国立教育政策研究所監訳『PISA二〇〇六年調査 評価の枠組み』ぎょうせい、二〇〇七年、五六頁。
- 4 山本茂樹「物語文におけるPISA型「読解力」とは何か―“Reading for Change”をもとに―」『香川大学教育学部研究報告 第一部』第二二八号、二〇〇七年、三頁。
- 5 文部科学省ホームページ「国際バカロレアについて」より。
- 6 田口雅子『国際バカロレア』松柏社、二〇〇七年、五二頁。
- 7 野地潤家編『世界の作文教育』文化評論出版、一九七四年。
- 8 平成二四―二六年度文部科学省科学研究費補助金基盤研究(B)「中等国語科における生産的な読み手育成のための読解力・授業力診断評価システムの開発」(課題番号24330246)。
- 9 ヴァン・ダイクとキンチュの文章理解モデルについては、秋田喜代美「文章理解」(内田伸子編『新・児童心理学講座6 言語機能の発達』金子書房、一九九〇年)、甲田直美『文章を理解すると

は」(スリーエーネットワーク、二〇〇九年)に詳しい紹介と解説がある。

10 山本も取り上げた次の文献においてファン・ダイクとキンチュによるモデルが参考にされている。

OECD, 2002, “Reading for Change: Performance and Engagement across Countries Result from PISA 2000” Paris, France

11 次の論文において、学力評価問題および調査結果について報告がなされている。

竹村信治「古文学習の課題―学力評価問題パイロット調査から(上)―」『論叢国語教育学』復刊第四号、六五―七五頁、二〇一三年。

竹村信治「古文学習の課題―学力評価問題パイロット調査から(中)―」『国語教育研究』第五五号、五五―六六頁、二〇一四年。

竹村信治「古文学習の課題―学力評価問題パイロット調査から(下)―」『論叢国語教育学』復刊第五号、二九―四六頁、二〇一四年。

12 守田庸一(三重大学)と宮本浩治(岡山大学)、稿者との共同研究によるものである。(広島大学)