

## 一、はじめに

急速な進展を伴う今日の世界において、あらゆる種類の情報を入手・理解・熟考できる能力が不可欠である。各種の情報が盛り込んだ素材を読める能力は学校教育の中で異なった教科を習得するための基盤だけではなく、成人後の生涯学習においても欠かせないものとなっている。経済協力開発機構(Organization for Economic Co-operation and Development；以下 OECD)は、今とこれからの社会が求める読解能力に「読解リテラシー」(Reading Literacy)という概念を付与しており、その定義を以下のようにしている(OECD,2010a；2013)。

読解力とは、自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考し、これに取り組む能力である。

OECD(2010a)はその概念についてこう説明している。学習の概念、特に生涯学習の概念は、読解力についての認識を拡大させた。読解力はもはや、学校の初期の段階でのみ習得される能力ではなく、個人が自ら参加する地域社会や同輩達との相互作用を通じて、さまざまな状況の中で構築する、生涯にわたって拡大していく知識・技能・戦略の集合体であるとみなされるようになる(OECD,2010a)。

読解リテラシーを国際的に比較可能な資料に対するニーズを受けて、OECD は 1997 年に OECD 生徒の学習到達度調査 (Programme for International Student Assessment；以下 PISA) に着手した。PISA 調査は様々な国の生徒について 3 年に一回、3 つの分野 (読解リテラシー、数学的リテラシー、科学的リテラシー) の中の 1 つを中心分野として調査を実施している。読解リテラシーが中心分野となったのは、2000 年と 2009 年である。

PISA 読解リテラシー調査は大規模な国際調査であり、各国の知識・技能の経年変化をモニターできるというような一連の情報を提示している。そのため、世界各国の政策決定者はその結果を用いて、自国の読解リテラシーレベルを評価したり、また、他国との比較により、自国の教育システムの相対的な長所と短所を理解しようとしている。台湾においては 2006 年に初めて PISA 調査(中心分野は科学)を受け入れ、2009

年の第2回目には中心分野が読解リテラシーの調査を受け入れた。台湾の2009年度読解リテラシーの順位は23位である。それに対して、上海は1位、韓国は2位、香港とシンガポールはそれぞれ4位と5位で、日本は8位と、軒並みに良い成績を収めた。台湾と諸隣国との対照的な違いが、台湾生徒の読解リテラシーの課題を浮き彫りにしている<sup>1</sup>。

台湾は2007年に台湾PISA國家研究中心を立ち上げ、2009年<sup>2</sup>からPISA調査の分析結果を本にまとめ、自国教育の長所と短所を見つけ出し、その発展状況をモニターしようとしている。現時点で、台湾を含め、多くの国がPISAから始まった教育改革を進めているなか、読解リテラシーに関する研究や実践報告が行われている。それに対して、外国語教育、なかでも日本語教育における読解リテラシー研究は管見の限りいまだに少ない。

「暗記・再生」から「思考・活用」へという能力観の変容を背景に、日本語教育もパラダイムシフトが起こっている(佐々木, 2006)。そのような新たな能力観に基づいて、OECDにおける読解リテラシーという新たな読解観が生まれた。日本語教育の一端である読解教育はこれからも「読解リテラシー」に転換していくであろうと考える。

読解リテラシーは個人が様々な知識を習得する基盤であるため、重要な人的資本である。如何に読解リテラシーを高められるかは母語教育の課題だけではなく、外国語教育にも重要な課題になるといえよう。このような状況を踏まえ、本論はまずその第一歩として、ある大学の日本語学科2年生のPISA型問題に焦点を当てる。その結果を踏まえて、日本語読解リテラシーの向上を目指した読解指導の改善策を考える。

## 二、先行研究

母語におけるPISA型読解リテラシーの結果を分析する際に、主に「文章形式」「読みの側面」「出題形式」についての得点がどのように異なるのかを比較する。

(一)では、PISA型読解リテラシー問題の特徴を「文章形式」「読みの側面」「出題形式」という順で見えていく。(二)では、PISA型読解の問題点をまとめた文献を整

<sup>1</sup> PISAの国際ランク付けは <http://pisa2015.nctu.edu.tw/pisa/index.php/tw/rank> を参照。

<sup>2</sup>台湾では2009年度と2012年度、2015年度の分析結果を本にまとめたが、「読解」が中心分野の報告は今のところ2009年度しかない。

理する。目下、外国語教育における PISA 型問題点をまとめた文献が管見の限りまだされていない。一方、母語では、OECD をはじめ詳細の文献がまとめられている。よって、台湾の母語話者と OECD 各国平均の結果とを比較することにより、日本語学習者の PISA 型読解の問題点がとらえられると考える。現時点において、台湾で読解について詳しい分析を行ったのは 2009 年度のみである。そのため、(二)の内容は主に 2009 年における台湾及び OECD の文献による結果に絞って論じることとする<sup>3</sup>。また、先行研究を踏まえて、本論の課題を述べる。

### (一) PISA 型読解リテラシー問題の特徴

PISA 型読解リテラシー問題は、以下のような特徴を有している。

#### (1) 文章形式

読むテキストには、物語、解説、記録などの文章で表された「連続型テキスト」と、リスト、表、グラフ、図、広告、予定表、カタログ、索引、書式などデータを視覚的に表現した「非連続型テキスト」がある。PISA 読解調査は現代社会で図、表などによる表現形式が増加したことを考慮して、「非連続型テキスト」のような質問も試験内容として取り入れている。

#### (2) 読みの側面

PISA 調査では、読みの側面を読みのプロセスと考えている。加えて、それを読み  
の目的、知識、技能の集合体であるにとらえている。読みの側面は「情報の取り出し」  
(Retrieving information)、「幅広い一般的な理解の形成」(Forming a broad general  
understanding)、「解釈の展開」(Developing an interpretation)、「テキストの内容の熟考・  
評価」(Reflecting on and evaluating the content of a text)、「テキストの形式の熟考・評価」  
(Reflecting on and evaluating the form of a text)の 5 つがある。「情報の取り出し」とはテ  
キストに書かれている情報を正確に取り出すことを指す。「幅広い一般的な理解の形  
成」とはテキストを全体としてみるか、あるいは幅広い視野で考察するかということ  
を指す。「解釈の展開」とはテキストの複数の箇所について情報を整理し、部分に関  
しての理解を深めることを指す。「テキストの内容の熟考・評価」とはテキスト外部  
の情報を使ってテキストの内容の評価・判断を行い、書かれた内容を自らの知識や経

<sup>3</sup>上記の調査結果の詳細は、OECD(2010b)と台湾 PISA 研究中心(2012)を参照。

験に関連づけ、理解することを指す。「テキストの形式の熟考・評価」とはテキスト外部の情報を使ってテキストの形式の評価・判断を行い、テキスト形式を自らの知識や経験に関連づけ、理解することを指す。さらに OECD (2006;2010a;2013) は結果報告のために、その5つの側面を「情報へのアクセス・取り出し」、「統合・解釈」、「熟考・評価」といった3つの上位カテゴリーにまとめている。本論はこれらを参考に、PISA テスト開発の際の目標となる5つの側面と結果報告の際に用いられる3つの側面との関係を図2に示す。

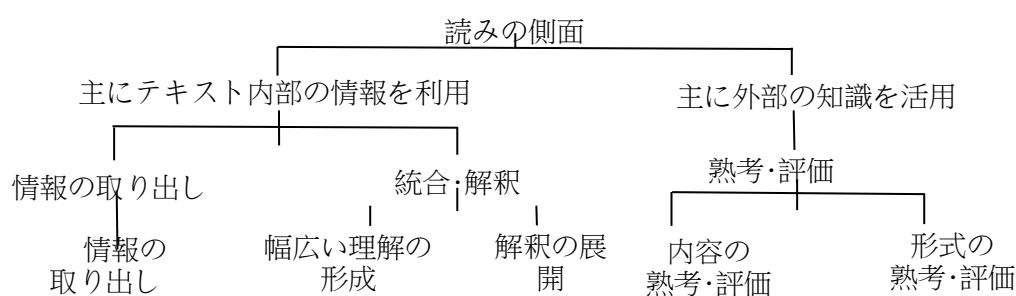


図2 読みの側面

### (3) 出題形式

PISA 調査の出題形式には「自由記述」「短答」「求答」「多肢選択」がある。「自由記述」とは、自分の考えや理由などを答える記述式問題である。「短答」とは、さまざまな解答が考えられる短い記述式問題である。「求答」とは解答が一つしかない短い記述式問題である。「多肢選択」とは複数の解答候補が用意された選択肢問題である。

以下(二)は、2009年度に実施された OECD 各参加国及び台湾における読解リテラシーの得点を「文章形式」「読みの側面」「出題形式」により分析したものであり、(二)の(1)では、「文章形式」における分析結果、(二)の(2)では、「読みの側面」、(二)の(3)は「出題形式」としてそのまとめたものを示す。また、最後に先行研究の分析結果に基づいて本論の研究課題を述べる。

## (二) OECD 参加国と台湾における PISA 型読解の分析結果

### (1) 文章形式

OECD の分析によると、OECD の参加国における「連続型テキスト」と「非連続型テキスト」の平均点は大きな差が見られないながらも「連続型テキスト」の得点がやや上回る結果となっている(494 VS. 493)(OECD,2010b)。一方で、同じように台湾 PISA 國家研究中心も「連続型テキスト」と「非連続型テキスト」の得点を分析しているが、OECD の分析とは違い、「非連続型テキスト」の得点が上回る結果となっている。また、台湾の参加者は「非連続型テキスト」の得点の方がやや優れている結果となっている(500 VS. 496)(台湾 PISA 國家研究中心,2011)。

## (2) 読みの側面

PISA2009 年の結果について、OECD の参加国では「情報の取り出し」「統合・解釈」「熟考・評価」における得点の差は大きくないが、(495 VS. 493 VS. 494)、「情報の取り出し」の得点が一番高く、「統合・解釈」の得点が最も低くなっている。(OECD,2010b)。一方、台湾 PISA の分析では、「情報の取り出し」の得点は OECD の平均点とそれほど変わらないが、(496 VS.495)、標準偏差は OECD よりばらつきが多い(105 VS.101)。「統合・解釈」の得点では、台湾の成績は OECD の平均点よりやや上回るが(499 VS.493)、標準偏差は OECD より小さい結果となっている(87 VS.94)。「熟考・評価」では、台湾と OECD の平均値はほとんど差が見られないが、標準偏差の値はやや小さい結果となっている(88 VS.97)。全体として、台湾は「熟考・評価」では相対的に弱く、「統合・解釈」のほうは相対的にできているといえる(台湾 PISA 國家研究中心,2011)。

## (3) 出題形式

鄒慧英、黃秀霜、陳昌明(2011)は、台湾の生徒の PISA 読解テスト自由求答の特徴を分析した。結果、読解能力が低い生徒の特徴として、自由求答に苦手意識がある、質問の文意を把握できない、本文の中にある根拠を理解して独自の意見を述べるできない、無回答の割合が目立っている、などのことを挙げた。

以上の検討に基づいて、本研究の課題では以下の3点について明らかにしたいと考える。

【課題】学習者の PISA 型読解の問題点は何であるか。

(1) 学習者の「連続型テキスト」と「非連続型テキスト」の得点には差があるか？

(2) 学習者の「情報の取り出し」「統合・解釈」「熟考・評価」の得点には差があるか？

(3) 学習者の「多肢選択」「求答」「自由記述」の得点には差があるか？

学習者の PISA 型読解の問題点を見据えて、これからの読解指導の改善策を検討することが本論の狙いである。

### 三、調査方法

#### (一) 参加者

参加者はある大学の日本語学科 2 年生、計 53 名である。この 53 名は、1 年生の時点で「初級日本語」という授業で N5 と N4 レベルの日本語の文型や語彙までを勉強し、2 年生からは、「中級日本語」という授業で中級レベルの文章を週に 3 時間勉強している。調査を行ったのは、第 2 学期の 6 月であり、参加者は約 1 年間、中級レベルの文章を勉強していたことになる。

日本語レベルを判定するために、語彙テスト、文法テストを行った。これは旧日本語能力試験 1 級、2 級、3 級、4 級の過去問題集からそれぞれ 12 問ずつを抜粋して作ったものであり、満点は 48 点である。その得点に対応する日本語レベルとして、37 点以上は 1 級レベルとし、36 点から 25 点までは 2 級レベル、24 点から 13 点までは 3 級レベル、12 点以下は 4 級レベルとした。レベル判定テストの結果、語彙テストと文法テストの平均値はそれぞれ 29.19 点と 21.15 点であった。よって、今回の参加者の語彙レベルは 2 級より少々上のレベル、文法は 3 級レベルであると判定した。

#### (二) 調査内容の構成

本調査は OECD が公表した PISA 読解問題から(国立教育研究所, 2009a;2009b、OECD,2009/2010)、文章形式、文章の長さ、日本語の難易度、出題形式などを考慮して、「連続型」と「非連続型」が含まれる 4 つの文章およびそれに付録する理解問題を抜粋した。調査用の 4 つの文章を「日本語文章難易度判別システム」<sup>4</sup>にて分析したところ、「日本語中級レベル」という結果が出た。

読解文章は「非連続型」と「連続型」でそれぞれ 8 問ずつである。もともと読解文章には付録の理解問題が 17 問あったが、その中の「落書き」という文章に付録する

---

<sup>4</sup>難易度検定は <http://jreadability.net/>を参照。

第3問は、予備調査<sup>5</sup>の結果、ほとんどの参加者が正解しており、天井効果に達していると判断したため、削除することにした。よって、残りの16問を今回の調査問題とした<sup>6</sup>（「調査文章、理解問題、回答例」の一部を付録参照）。調査用文章のタイトル、形式、長さ、難易度、及び問題数は表1を参照。

表1 本調査のテキストの形式、タイトル、長さ、難易度、理解問題数

| テキスト形式 | タイトル     | 長さ     | 日本語難易度 | 問題数 |
|--------|----------|--------|--------|-----|
| 非連続型   | チャド湖     | 182 字  | 中級後半   | 5   |
|        | 携帯電話の安全性 | 1104 字 | 中級前半   | 3   |
| 連続型    | インフルエンザ  | 964 字  | 中級後半   | 5   |
|        | 落書き      | 3692 字 | 中級前半   | 3   |

読みの側面別と出題形式別に見た問題数を表2にまとめる。

表2 出題形式別、読みの側面別に見た問題数、問題の正答率

|          | 出題形式 |    |      | 読みの側面   |      |      | OECD 平均正答率 |
|----------|------|----|------|---------|------|------|------------|
|          | 多肢選択 | 求答 | 自由回答 | 情報の取り出し | 統合解釈 | 熟考評価 |            |
| 非連続型テキスト | 5    | 2  | 1    | 2       | 3    | 3    | 0.529      |
| 連続型テキスト  | 4    | 0  | 4    | 1       | 4    | 3    | 0.532      |
| 計        | 9    | 2  | 5    | 3       | 7    | 6    | 0.530      |

OECD 参加国における読解問題では「非連続型テキスト」と「連続型テキスト」別に OECD 平均正答率を計算すると、それぞれ 0.529 と 0.532 であって、平均は 0.53 であった。よって、今回本研究が採用した「非連続型テキスト」と「連続型テキスト」に付録した調査問題との難易度はほぼ同じであるといえよう。

<sup>5</sup>本調査を行う前に、大学における初級後半レベルから中級前半レベルにかけての学習者 8 名、中級前半レベルから中級後半レベルにかけての学習者 39 名、台湾人日本語教師 1 人を対象に予備調査を行った。その結果をもとに、調査内容（調査用文章の形式、難易度、理解問題の形式、難易度、問題数）、実施時間（適切な回答時間、実験の実施時期）、テキスト、テストのレイアウトなどを検討した。

<sup>6</sup> 読解リテラシーの採点基準は OECD が公表した採点基準・回答例を参考した。回答は母語にするか日本語にするかは参加者に一任した。尚、日本語による自由記述は主に内容を採点対象としている。内容の理解に支障がない文法や語彙の間違いは減点しないこととする。なお、付録にあるテストの日本語は国立教育研究所の訳文を採用した。

## 四、調査結果

### (一) 全体の得点分析

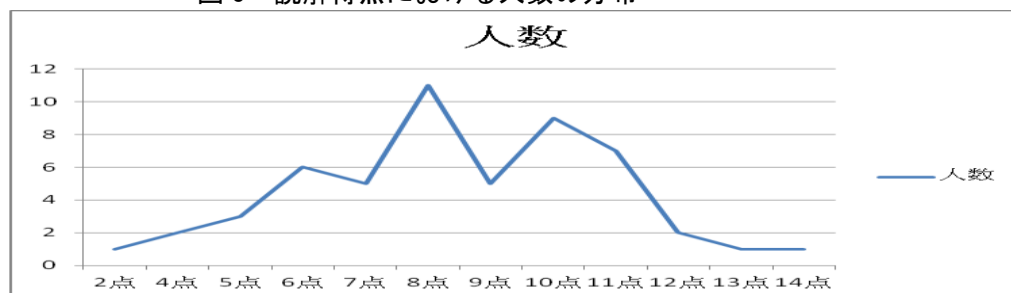
読解テストを学習者に受けさせた。問題は全 16 問で満点は 16 点である。最高点は 14 点、最低点は 2 点、平均値は 8.43 点であり、標準偏差は 2.45 という結果が出た。そして、全体の正答率は 0.53 であり、OECD 各参加国の正答率の平均値とは同じであるという結果が出た。

表 3 読解テストの平均値と標準偏差

|      | n=53     |           |
|------|----------|-----------|
|      | <i>M</i> | <i>SD</i> |
| 読解得点 | 8.43     | 2.45      |
| 正答率  | .53      | .15       |

図 3 のヒストグラムが示すように人数分布は中央値の 8 点に一番集中しており、そこをピークに人数が減っていくことが読み取れる。

図 3 読解得点における人数の分布



### (二) 「非連続型テキスト」と「連続型テスト」の得点の比較

今回の調査で用いた 16 問における OECD 各参加国の正答率の平均値は、「非連続型テキスト」は 0.529、「連続型テキスト」は 0.532 であった。それに対して、本調査における「非連続型テキスト」と「連続型テキスト」の平均正答率はそれぞれ 0.62 と 0.44 である。t 検定により平均値を比較したところ、有意差があった

( $t(52)=6.70, P=.000, \eta^2=0.30$ )。つまり、その結果は母話者と同じ特徴を示していると言える。よって、台湾母語話者と学習者は「連続型テキスト」より「非連続型テキスト」の正答率が高いということが言える。さらに、学習者は台湾母語話者よりその傾向が顕著である。それに対して、OECD 平均では「連続型テキスト」のほうが優位に立っている。

表 4 「非連続型」と「連続型」の平均正答率

|     | 非連続型<br>(n=53) |           | 連続型<br>(n=53) |           |          |          |
|-----|----------------|-----------|---------------|-----------|----------|----------|
|     | <i>M</i>       | <i>SD</i> | <i>M</i>      | <i>SD</i> | <i>t</i> | <i>P</i> |
| 正答率 | .62            | .49       | .44           | .50       | 6.70     | .000     |

(三)「情報

の取り出

し」「統合・解釈」「熟考・評価」の得点比較

「情報の取り出し」「統合・解釈」「熟考・評価」の正答率はそれぞれ 0.80、0.55、0.37 であった。一元配置分散分析を行った結果、主効果が有意差がある結果が得られた ( $F(2,156)=59.634, P=.000, \omega^2=0.35$ )。

表 5 読みの側面の平均正答率

|     | 情報の取り出し<br>(n=53) | 統合解釈<br>(n=53) | 熟考評価<br>(n=53) |
|-----|-------------------|----------------|----------------|
|     | <i>M(SD)</i>      | <i>M(SD)</i>   | <i>M(SD)</i>   |
| 正答率 | .80(.22)          | .55(.16)       | .37(.23)       |

Tukey 法により事後分析をしたところ、「情報の取り出し」は「統合・解釈」「熟考・評価」より正答率が高く、また、「統合・解釈」の正答率は「熟考・評価」を上回るといった結果となった。それぞれの平均正答率を OECD の各参加国の平均正答率の 0.53 と比較すると、「熟考・評価」が平均正答率を下回る結果を示した。以上の結果から、本調査の学習者は「熟考・評価」に課題があることが分かった。

表 6 読みの側面の一元分散分析

|       | <i>SS</i> | <i>df</i> | <i>MS</i> | <i>F</i> | <i>P</i> 値 | 事後比較                  |
|-------|-----------|-----------|-----------|----------|------------|-----------------------|
| グループ間 | 4.994     | 2         | 2.497     | 59.634   | .000       | 「情報の取り出し」><br>「熟考・評価」 |
| グループ内 | 6.532     | 156       | .042      |          |            | 「情報の取り出し」><br>「統合・解釈」 |
| 合計    | 11.526    | 158       |           |          |            | 「統合・解釈」>「熟考・評価」       |

(四) 「多肢選択」「求答」「自由記述」の得点比較

「多肢選択」「求答」「自由記述」の正答率はそれぞれ 0.64、0.55、0.33 であり、主効果がある ( $F(2,156)=16.101, P=.000, \omega^2=0.06$ )。

表 7 出題形式の正答率の平均値と標準偏差

|     | 多肢選択<br>(n=53) | 求答<br>(n=53) | 自由記述<br>(n=53) |
|-----|----------------|--------------|----------------|
|     | <i>M(SD)</i>   | <i>M(SD)</i> | <i>M(SD)</i>   |
| 正答率 | .64(.15)       | .55(.41)     | .33(.24)       |

Tukey 法により事後分析をしたところ、「多肢選択」と「求答」は「自由記述」を上回る結果となった。更に、その「自由記述」の回答率は OECD の 0.53 より低い結果を示している。その結果から、学習者は「自由記述」に苦手意識を覚えているといえる。

表 8 出題形式の一元分散分析

|       | SS     | df  | MS    | F      | P 値  | 事後比較                     |
|-------|--------|-----|-------|--------|------|--------------------------|
| グループ間 | 2.651  | 2   | 1.325 | 16.101 | .000 | 多肢選択 > 自由記述<br>求答 > 自由記述 |
| グループ内 | 12.843 | 156 | .82   |        |      |                          |
| 合計    | 15.493 | 158 |       |        |      |                          |

## 五、おわりに

PISA 調査は学校の授業で扱われる知識の習得を超えた部分まで評価の範囲を広げ、その知識や技能を、実生活の場面で直面する様々な課題にどの程度活用できるかを評価するものである。PISA 読解リテラシーは問題を解決するための総合言語能力を日常生活に応用するものと特徴づけられる。

今回調査用のテキストは中級レベルであり、けっして学習者の日本語レベルを超えた難易度ではないはずである。それにもかかわらず、学習者の PISA 型読解には「テキストの熟考・評価」「自由記述」で課題が浮き彫りにされた。その理由について、学習者が授業の中で使用する日本語読解テスト、読解テキストのほとんどが、正解が 1 つのものであるため、学習者は自由記述などの問題形式に慣れていなかったのではないかと考える。

さらに PISA の問題は、与えられたテキストに基づき、その内容を踏まえて個人の意見を述べることを求めている。一方で、日本語読解テストでは、そのような質問形式がほとんど見受けられない。読解テキストにある付録の問題は読み手の知識を引き出すような課題が見受けられても（ex あなたの国にはいじめ問題があるか）、テキ

ストへの理解がなくても答えられる課題が多いように見える。そのような課題は、学習者が各自の経験・意見を述べるだけで終わってしまい、真の「評価・批判」へつながる練習にはなっていないといえよう。

今回の分析結果に筆者の教育現場の状況を踏まえ、これからの読解授業の改善策を検討した。ここでの知見はまだ些細なものであるが、今後の日本語教育における「読解リテラシー」指導の一助、さらに、研究への関心を引き出すきっかけになれば幸いである。

**【1】読解リテラシーの水準に沿った知識・技能を考慮した課題をつくること。**

設定した読解の課題は、どの読解リテラシーの水準、どの読解の側面、どの知識・技能を練習するのかということがはっきりしないと、指導効果があがらない。そこで、課題作りのガイドラインに沿った課題づくりが必要でと考える。読解リテラシーに沿った読解の側面と、知識・技巧の度合の中身についてのガイドランは封(2015)で説明されている。それを参照にすることで、自分の指導目標と、課題内容が適切であるかを判断できるだろう。

**【2】テキストを正しく理解し、評価しながら読む指導をすること。**

「テキストの内容を熟考・評価」という練習では、テキストの正確な理解、及びテキストとの関連付けが前提である。そこで、「情報の取り出し」、「統合・解釈」をしつかり練習してから、「テキストの内容を熟考・評価」の練習に発展させるという段取りを考慮した指導が必要であろう。

**【3】テキストに基づいて自分の意見を伝える機会を充実させること。**

伝えることにより、読み手が伝え手になるという役割転換になった。その結果、メタ認知の質に影響を与え、知識・技能の複雑さ、巧妙さが高まり、読解リテラシーも高まった結果となった(封, 2015)。よって、読解リテラシーを高めるには、テキストの内容を要約・紹介したり、再構成したり、自分の知識や経験と関連付け、意味付けしたり、自分の意見を書いたり、論じさせたりするなどの機会を設けることが重要であろう。

## 参考文献

台灣 PISA 國家研究中心(2011)，《台灣 PISA2009 結果報告》，台北:心理出版社

鄒慧英、黃秀霜、陳昌明(2011)「從PISA 2009 建構反應題剖析臺灣學生的閱讀問題」  
『課程與教學季刊』14 (4), 25-48.

国立教育研究所(2009a)『OECD 生徒の学習到達度調査 PISA 調査問題例』Retrieved  
September 1, 2016, from

[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afldfile/2010/12/07/1284443\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afldfile/2010/12/07/1284443_02.pdf)

国立教育研究所(2009b)『OECD 生徒の学習到達度調査 PISA2009 年調査分析資料集』  
Retrieved September 1, 2016, from

[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afldfile/2010/12/07/1284443\\_03\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afldfile/2010/12/07/1284443_03_1.pdf)

佐々木倫子 (2006)「パラダイムシフト再考」『日本語教育の新たな文脈—学習環境，  
接触場面，コミュニケーションの多様性』アルク，P259-283.

封靜宜(2015)「日本語中級学習者の読解リテラシー指導の可能性について—「読む」  
から「伝える」への目標転換を通して—」『リテラシーズ』17，1-18.

<http://literacies.9640.jp/dat/litera17-1.pdf>

OECD (2006) *Assessing Scientific, Reading and Mathematical*

*Literacy : A Framework for PISA 2006*. Paris: OECD Publications. (『PISA2006 年調査  
評価の枠組み—OECD 生徒の学習到達度調査—』国立教育政策研究所監訳(2007)  
ぎょうせい・)

OECD (2009)*Take the Test. Sample Questions from OECD's PISA Assessment*. Paris: OECD  
Publishing. OECD(2009)/国立教育政策研究所監訳(2010)『PISA の問題できるか  
な? OECD 生徒の学習到達度調査』明石書店 (*Take the Test. Sample  
Questions from OECD's PISA Assessment*)

OECD(2010 a )*PISA 2009 assessment framework : key competencies in reading, mathematics  
and science*. Paris: OECD Publishing. (国立教育政策研究所監訳(2010)『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)

OECD (2010b)*PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in  
Reading, Mathematics and Science. (Volume I)*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2013) PISA 2015 Draft Reading Literacy Framework. Paris: OECD Publications.

## 付録 調査用文章、理解問題、回答例（一部）

### 文章（1）チャド湖

図1は、北アフリカのサハラ砂漠にあるチャド湖の水位変化を示しています。チャド湖は、最後の氷河時代の紀元前20000年ごろに完全に姿を消しましたが、紀元前11000年ごろに再び出現しました。現在のチャド湖の水位は、西暦1000年とほぼ同じです。

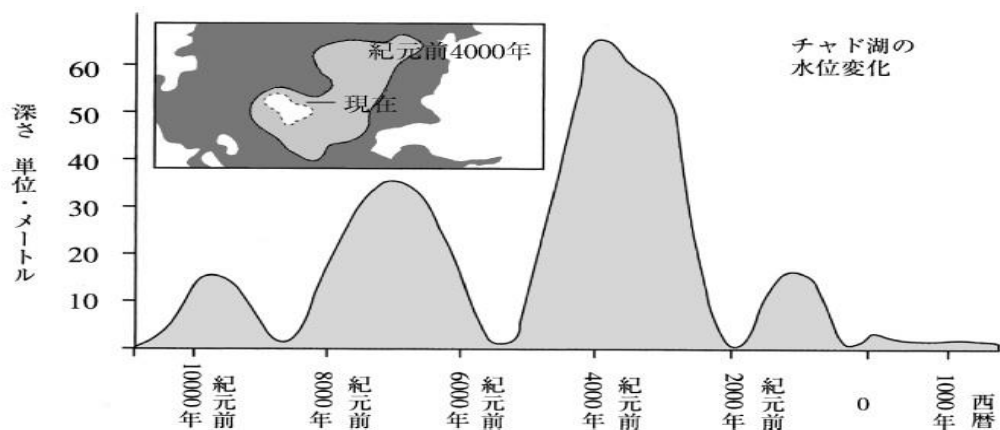


図1

図2は、サハラ砂漠のロックアート(洞窟(どうくつ)の壁に書かれた古代の壁絵とそれに描かれた野生動物の変化を示しています。

サハラ砂漠のロックアート(壁画)に描かれた野生動物の変化

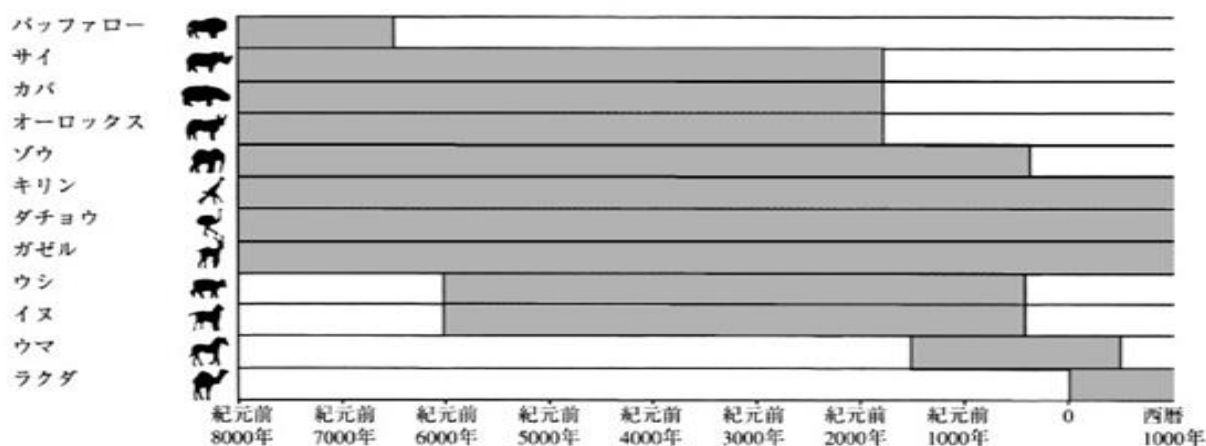


図2

問1 現在のチャド湖の水深は何メートルですか。【答え：A】

- A 約2メートル
- B 約15メートル
- C 約50メートル

- D チャド湖は完全に姿を消している。
- E 情報は与えられていない。

問2 図1のグラフは約何年から始まっていますか。

【評価基準】紀元前 11100 年（または、紀元前 10500～12000 年ごろ、または生徒が図の目盛りから推定した年）

正答例：

- ①11000 年
- ②紀元前 11000 年
- ③12000 年ごろ

問3 筆者は、このグラフの始まる年として、どうしてこの年を選んだのですか。

【評価基準】チャド湖が再度出現した点について述べる

正答例：

- ①チャド湖は、紀元前 20000 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。
- ②チャド湖は、9000年間消滅していたあと、再び出現した。

問4 図2はある仮定に基づいています。その仮定を以下から一つ選んでください。

【答え：A】

- A ロックアートに描かれている動物は、それらが描かれたときにこの地域に存在していた。
- B 動物を描いた芸術家たちは高い技術をもっていた。
- C 動物を描いた芸術家たちは広い範囲を移動することが出来た。
- D ロックアートに描かれた動物を家畜にしようとする試みは無かった。

問5 この問いに答えるには、図1と図2から得た情報をまとめる必要があります。サハラ砂漠のロックアートからサイ、カバ、オーロックスが姿が消したのは、以下のどの時期ですか。一つ選んでください。【答え：C】

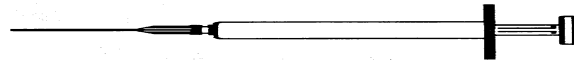
- A 最後の氷河時代の初め
- B チャド湖の水位が最高だった期間の中ごろ
- C チャド湖の水位が 1000 年以上にわたって低下し続けた後
- D とぎれることのない乾期の初め

## 文章（２）インフルエンザ

### ACOL 社インフルエンザ予防接種のお知らせ(自由接種)

ご存知のように、冬にはインフルエンザがまたたく間に広がって、それにかかった人が何週間にもわたって体調を崩すことがあります。

ウイルスに負けない最善の方法は、健康で対抗力のある身体を維持することです。侵入してくるウイルスを免疫システムで防ぐには、毎日運動することや、野菜と果物をたくさんとることが非常に大切です。



気づかないうちにウイルスが社内に広がるのを防ぐ第二の方法として、ACOL 社は社員のために、インフルエンザの集団予防接種を計画しました。そこで、11 月 17～23 日の週に勤務時間内の半日をあて、社内で看護婦が予防接種を実施することにしました。社員はだれでも、この予防接種を無料で受けられます。

接種は自由です。予防接種を希望する社員は、同意書(アレルギー体質でないこと、多少の副作用が出る可能性を了解していることを記したもの)に押印しなければなりません。

医学的には、予防接種によってインフルエンザにかからなくなるとされています。ただし、だるさや微熱のほか、腕が痛くなるなどの副作用が生じることがあります。

### 予防接種を受けたほうがいい人

ウイルスへの予防をしたい人ならだれでも。

この予防接種は、特に 65 歳以上の人にお勧めします。また、特に心臓、肺、気管支、糖尿などの虚弱性の慢性病を抱える人には、年齢に関係なく全員にお勧めします。

職場では、だれもがインフルエンザにかかる可能性があります。



### **予防接種を受けてはいけない人**

タマゴにたいしてアレルギーのある人、急性に熱病にかかっている人、妊婦。

現在薬を飲んでいる人や、過去にインフルエンザの予防接種でアレルギー反応が認められた人は、かかりつけの医師に相談してください。

11 月 17～23 日の週に予防接種を希望する社員は、11 月 7 日(金)までに人事部の町田まで連絡してください。日時は、看護婦の手配、希望者数、社員の都合を考慮して決めます。この冬にそなえて予防接種を希望していても、決められた日時に都合がつかない場合は、町田まで連絡してください。不都合な人が多い場合は、別の日時に実施する場合があります。

詳しくは、町田(内線 5577)までお問い合わせください。

## 健康第一

問1 ACOL 社の予防接種プログラムについて述べているのは、次のうちどれですか。【答え：B】

- A 冬の間、体操のクラスが毎日開かれる。
- B 勤務時間中、予防接種が実施される。
- C 参加者には、小額の手当が支給される。
- D 医師が注射する。

問2 この通知の**内容**(何を述べているか)について考えて見ましょう。

その**スタイル**(内容を伝える方法)について考えて見ましょう。

町田さんは、この通知を親しみを込めて誘いかけるスタイルにしたいと考えました。うまくできていると思いますか。

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、そう考えた理由を説明してください。

### 【評価基準】

(1) 課題文の1つを詳細に言及している (レイアウト、文体、イラストなど、またはそれに類すること)

### 【回答例】

①成功していない。いきなり注射器の絵を入れるのはまずい。恐ろしくなってしまう (イラストについての具体例)。

②成功している。絵によって文章が分けられて、読みやすい。(レイアウトについての具体例)

(2) 「親しみをこめて」と「誘いかける」以外の評価を表す独自の語句を使用している。

### 【回答例】

①成功していない。絵は子供っぽいし、不適當だ。(「子供っぽい」、「不適當」を使用し、課題文の特徴の一つを評価している。)

②成功している。文章のスタイルが気さくで、形式ばっていない。「評価を示す独自の語句「気さくで、形式ばっていない」を使用し、課題文の特徴の一つを評価している。」

問 3

この通知では、インフルエンザ・ウイルスを予防する上で、予防接種はどういうものかと言っていますか。次のうちから一つ選んでください。【答え：B】

- A 運動や健康によい食事より効果があるが、もっとリスクがある。
- B 良いことだが、運動や健康に良い食事の代わりにはならない。
- C 運動や健康に良い食事と同じように効果があり、しかも、問題を引き起こさない。
- D 運動や健康によい食事が十分であれば、あえて検討する必要はない。

問 4

通知の一部に以下のように記されています。

予防接種を受けた方がいい人

ウイルスの予防をしたい人なら誰でも

町田さんは、通知を配った後で同僚の一人から、「ウイルスへの予防をしたい人ならだれでも」という語句は誤解を招くから、省いたほうが良かったと助言されました。あなたも、この語句は誤解を招くから、省いたほうが良かったと思いますか。

具体的な理由を示して意見を述べてください。

【評価基準】

(1) 潜在的な矛盾(「ウイルスへの予防をしたい人なら誰でも」と「予防接種を受けてはいけない人」があること)を指摘して、「誤解を招く」という語句に関連して通知を評価している。

【回答例】

- ①省いたほうが良い。なぜなら、人によって予防接種は危険だから(例：妊婦)。
- ②残す。なぜなら、さらに数行読めば人によって予防接種を受けないほうが良いことが分かるし、基本的に彼女は社員に予防接種を受けさせたいのだから。

(2) 文章が大げさであると指摘して、「誤解を招く」語句に関連して通知を評価している。

【回答例】

①予防接種を受けてもインフルエンザを完全に予防できるわけではない。

②省く。誰もがインフルエンザにかかるわけではないから。特に、健康で対抗力があれば。

問5 通知によると、町田さんに連絡しなければならないのは、次の社員のうちどれですか。【答え：D】

A 売り場の鈴木さん。生まれつき備わっている対抗力に頼ったほうが良いと考えて、予防接種を希望しない。

B 販売の吉田さん。予防接種プログラムが義務かどうか知りたがっている。

C 郵便課の渡辺さん。この冬に予防接種を受けたいが、2ヵ月後に出産を控えている。

D 経理課の青木さん。予防接種を希望しているが、11月17日の週は休暇を予定している。