

初等教育段階における国際読書力調査PIRLSの特徴

— 他の国際テスト・国内テストとの比較から —

An analysis of Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) through comparison with international and domestic reading assessments

足 立 幸 子

Sachiko ADACHI

1. はじめに

本稿は、「国際標準」を視野に入れた読書力評価を考えるために、国際的に影響力のある国々の国内標準のテストを分析してきた研究（足立2003b, 足立2004, 足立2005）に続く研究である。一言で「国際標準」と言っても個々の評価はその実施者、目的、参加者、経済性などによって、様々な形をとりうる。たとえば、経済教育開発機構（Organisation for Co-operation and Development, 以下OECDとする）の15歳の生徒の学習到達度調査（Programme for International Student Assessment, 以下PISAとする）では、現代社会に生きる生徒が義務教育を終えた段階でどのような能力を身につけているべきかを測るものであり、カリキュラムがどの程度生徒に熟知されているかということは問題になっていない。本研究は読書指導を充実させるための評価を考察することを目的としてきたため、PISAのような国際テストではなく、むしろ各国のカリキュラム到達度を測定する「国内標準」がどのように評価されているかに着目してきた。今後もそのような問題意識は変わらないが、本稿ではあえて、小学校4年生を対象としているPIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) という「国際テスト」を取り上げる。

PIRLSを取り上げるのには、二つの理由がある。一つ目は、PISAを相対化し、国際テストの意味を考察するためである。この数年間の間に、国語科教育、特に読むことの評価に関する状況は変わった。PISA2003で我が国の生徒の「読解力」の低下がマスコミで報じられ、研究者・教員はもちろんのこと、一般市民にまで「読解力」の国際比較調査の存在が知られることとなった。我が国の子供たちに対して何を読書力ととらえ何を教育していくか、カリキュラムを構成するためにこのような国際調査を視野に置くことは重要であると考えられる。筆者自身も、PISA型「読解力」を踏まえての今後の我が国の教育のあり方について、原稿の依頼を受けることが多くなった（足立2006b, 2006c）。しかし、一方で、PISAだけがすべての根拠となることにも、危惧を覚える。PISAは15歳という年齢における一つのテストに過ぎないからである。そこで、本稿では、PIRLSというもう一つの国際テストを取り上げることで、PISAを相対化しながら、読書力の国際標準を浮かび上がらせることを目的とする。二つ目は、時期的な問題である。また、PIRLSは2001年に開始され、5年ごとに行われることが決まっており、今年PISA2006と呼ばれる調査が実施される。今後読書力に関する国際学会などでは、PIRLSが議論の対象となってくるであろう。このような状況下において、我が国にPIRLSの2001年の調査（以下PIRLS2001と略記する）の情報を提供することは、読書力の国際標準を議論する準備を整える意味で、

重要であると考えた。

本稿の目的は、国際読書力調査PIRLSの特徴を、他の国際調査や各国の国内評価との比較を通して明らかにすることである。特に何を読書力と想定しているかに焦点をあてる。したがって、どの国がどのような成績をとったかではなく、質問紙、配布されているテキスト（読書材）、及び与えられている設問に関心がある。そこで、まず、PIRLSの概要を述べ、PIRLS2001の質問紙、読書力のフレームワーク、設問・解答を説明・分析したのち、国際テスト（PISA）及び、その他の国内テストとの比較を試みることにする。

なお、筆者は従来の我が国の読解指導では、国際的な意味での読む力は育たないという立場に立ってきて、幅広く読むことを指導していくことを読書指導と呼んできたので、これまでの拙稿と同様にreadingには読書、reading literacyには読書力という訳語をあてている。また、4年生が対象なので、studentには子どもという訳語をあてている。

2. PIRLSの概要

PIRLSは、国際教育到達度評価学会（International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEAと略記する）によって行われている読書力テストである。第4学年を対象としている。IEAでは1970年代以降、様々な読書力に関する国際調査を行ってきたが、1991年にPIRLS2001の前身となる調査が行われている。

PIRLSは2001年に実施され、2006年、2011年と5年ごとに実施されることになっている。

PIRLS2001に参加したのは以下の34カ国・地区である。

アルゼンチン、ベリーズ、ブルガリア、カナダ、コロンビア、キプロス、チェコ共和国、イングランド、フランス、ドイツ、ギリシア、香港特別区、ハンガリー、アイスランド、イラン、イスラエル、イタリア、クウェート、ラトビア、マケドニア、モルダヴィア、モロッコ、オランダ、ニュージーランド、ノルウェー、ルーマニア、ロシア連邦、スコットランド、シンガポール、スロヴァキア共和国、スロヴェニア、スウェーデン、トルコ、アメリカ

PIRLS2006では、スペイン、台北、南アフリカなどあらたに参加する国・地域もあり、全体で40カ国を上回りそうである。数年前にアメリカの評価研

究所で日本も参加するのではないかと言われたことがあるが、現時点で確認できない。しかし、理科・数学などを扱うTIMSSと並んで、国際的に最も信頼されている調査である。

3. 質問紙

3-1. 4つの質問紙

PIRLSでは、子ども（テストを受けた本人）、家庭（両親）、教師、学校（校長）に対して、計4つの質問紙を出し、子どもがどのような読書及び教育環境にいるのかをとらえようとしている。ここでは特に重要だと考えられる子どもと教師について質問項目と内容を一覧表の形で説明し、家庭と学校については、質問項目のみを示す（表1～表4）。

3-2. 質問紙の考察

ここでは、子ども用質問紙と教師用質問紙について、注目すべき項目を取り上げて説明を加える。

3-2-1 子ども用質問紙の質問項目

PIRLSは読書力を測定するものであるが、その子どもの背景となる読書環境や教育環境をとらえようとするのが質問紙である。したがって、各質問項目は、主に、子どもの読書活動との関連があるかどうかを検討するために用いられる。

まず注目したいのは、表1の「3 学校外での活動」「4 学校外での読書」「5 図書館の利用」「19 家庭の蔵書」である。これらは、子どもたちが学校外での様々な場面でどれほど読書活動を行っているかをとらえようとしているものである。我が国で読書調査をしようすると「マンガも読書に含まれるのか」などという議論がおこる。しかし、PIRLSでは、「マンガ」は読書に対立するものではなく「いろいろなタイプのテキスト」に含まれるものである。とにかくいろいろなタイプのものを幅広くいろいろな場面で読むことが、高い読書力と関係があるかどうかをはかろうとしているわけである。

次に注目したいのは、「19 家庭の蔵書」「20 家庭の地位」「21-22 一緒に住んでいる人」などである。PIRLSでは、家庭の読書環境を重視している。それは、家庭用の質問紙が存在することからも明らかである。家庭に本があり、読書する大人がいて読書するモデルを示していることが、子どもの読書力にどう影響しているかをとらえようとしているのである。

最後に触れておきたいのは、「12 読書に対する態

表1 子ども用質問紙の質問項目とその内容

質問の番号	質問項目	内容
1	性別	男か女か
2	誕生日	生まれた年と月
3	学校外での活動	読書に関係した様々な活動とテレビ視聴の頻度
4	学校外での読書	学校外でいろいろなタイプのテキストを読む頻度
5	図書館の利用	楽しむために図書館から本を借りる頻度
6	テレビ視聴	普通の学校がある日にテレビを見る頻度
7-8	指導の活動	学校の中での指導活動の頻度
9-10	宿題	読書の宿題の頻度と読書の宿題に使う時間の量
11	コンピュータの使用	いろいろなリテラシー活動のためにコンピュータを使用する頻度と場所
12	読書に対する態度	読書に対する子どもの態度
13	読書の概念	読書能力に関する自分の概念
14	学校についての感情	学校についての感情—安全, 他の子どもたちや教師に対する認識 (perception)
15	学校の環境	学校で他の子どもたちが引き起こす問題行動に関する報告
16-18	家庭の言語	家庭でテストの言語が使われているかどうか (家庭環境及び読書に関して家庭でのサポートがあるかどうかのインディケータとして使用する)
19	家庭の蔵書	家庭にある本の数 (家庭環境及び経済的地位のインディケータとして使用する)
20	家庭の地位	様々な社会・経済的インディケータ (家庭環境及び経済的地位のインディケータとして使用する)
21-22	一緒に住んでいる人	家庭で一緒に住んでいる人及び子どもの数 (家庭環境及び経済的地位のインディケータとして使用する)
23-25	生徒と両親がその国で生まれたかどうか	移民資格についての情報 (家庭環境及び読書に関して家庭でのサポートがあるかどうかのインディケータとして使用する)

度」「13読書の概念」である。これは後ほど詳しく述べるが、PIRLSでは読書力のフレームワークを作成するにあたって、読書の行動や態度を重視していることと関係がある。読書に対して肯定的な態度や概念を持っているかどうかを問うもので、PIRLSではそのような態度も読書力に含めて考える。

3-2-2 教師用質問紙の質問項目

教師用質問紙(表2)は、子どもの読書力の育成にもっとも深く関わっている教師に対して、子どもがどのような教育環境におかれているかを問うものである。

はじめに、「1学級の規模」「11指導のグルーピング」「24-25読書の困難」に着目してみたい。我が国では、40人学級ということになっているが、これは4年生では非常に多い数である。筆者が訪れたことのあるアメリカやオーストラリアなどでは、州によっても学校によっても異なるが、普通の学級では、20

～25人ぐらいである。また、特別なニーズを持った子どもたちに対しての特別な読書学級がある場合もある。例えば、ニュージーランドの研究者、Clayの唱えたReading Recoveryなどは、初等教育の段階での徹底した読書の指導を実現させるために、個人指導を行っている。アメリカのTitle 1という特別支援の学級でも、2人～8人と、子どもの抱える読書の困難度によって、柔軟に対応する。また、普通の学級であっても、様々な目的に応じて、グループ編成をして読書の指導を行っている。

次に、「8読書の指導」「9読書の指導の時間」「10読書の指導の頻度」に着目する。これらは教師によって、子どもの読書活動がいろいろな機会に指導されることをとらえようとするものである。最近の読書研究では様々な指導の方法や教材やメディアが開発されており、それらを子どもの能力や特性に応じて、また、教育目的に応じて使い分けていくことが奨励されている。「12指導の教材」「13読書の教材」「14

表2 教師用質問紙の質問項目とその内容

質問の番号	質問項目	内容
1	学級の規模	学級の子どもの数とクラスの学年
2-5	学級の子どもたち	子供たちの読書のレベル, 言語能力, 受けている読書/言語サービスを記述
6-7	言語の指導	言語の指導が扱われている教育課程のいろいろな領域や教科, 言語の指導に費やされる時間, 言語の宿題が出される頻度
8	読書の指導	読書の指導が扱われている教育課程のいろいろな領域や教科
9	読書の指導の時間	読書の指導に費やされる時間, また, もしも正式の (formal) 読書の指導があるならばそれに費やす時間
10	読書の指導の頻度	1週間のうち何日を読書の指導を行うか
11	指導のグルーピング	読書の指導でグループを作るかどうか, 作るならどのようにグルーピングするか
12	指導の教材 (material)	教師がいろいろな (different) 教材 (ワークシートや教科書など) を使用する頻度
13	読書の教材	教師がいろいろなタイプのテキストを読書の指導で使用する頻度
14	読書の指導の教材と いろいろな能力	いろいろな読書のレベルに対して教師がどのように読書の指導の教材を使っているか
15-17	指導の活動	いろいろな読書の指導活動を使用する頻度
18	指導のメディア	教師が読書の指導の際に使用するメディアと, 使用する頻度
19	コンピュータの使用	リテラシー活動のために使用できるコンピュータがあるかどうか, 使用の実態
20	学級文庫 (classroom library)	学級文庫や読書コーナーがあるか, その大きさ, 使用の実態
21	学校図書館の利用	学校図書館を教師自身が利用したり, 子どもに利用させたりする頻度
22-23	宿題	教師が読書を宿題にする頻度と子どもがその宿題に費やす時間
24-25	読書の困難	読書が特に困難な子どもを扱うための教師用のリソースと, 読書の困難を扱うための教師の指導アプローチがあるかどうか
26-28	評価 (assessment)	子どもの読書の進歩や成績をモニターしたり評価したりするためのいろいろな評価法
29	教員研修	学校で教員研修のための機会を教師が得ているか
30	協力と協同作業	教師が他の教師と一緒に読書の教育課程及び指導アプローチを議論したり計画したりする頻度
31	家庭と学校の連携	教師が両親に会ったり子どもに家庭で宿題をさせたりする頻度
32	成功への期待	子どもたちが将来読者として成功する (望ましい読者になる) であろうという期待
33-34	教育の経験	教師が教育を行った経験年数と特に成績評価をした経験
35-36	年齢と性別	教師の年齢と性別
37-39	教育/訓練	読書を教えるために教師が受けている最も高いレベルの教育, 教員免許, 学術的準備
40	教員研修	過去2年間において教師が研修のために費やした時間
41	読書習慣	教師がいろいろな教材を読んだりいろいろな目的のために読書をしたりする頻度
42	教育している学級	一人だけの教師が教育している学級か, あるいはいろいろな教科を教える教師のチームが教育している学級か
43	時間	回答に費やした時間

表3 家庭用質問紙の質問項目

質問の番号	質問項目
1	回答者
2	両親・子どものリテラシーの相互作用
3	幼稚園への出席
4	学校へ行き始めた年齢
5	学校へ行き始めたときのリテラシースキル
6	家庭でのリテラシー活動
7	家庭と学校の連携
8	学校に対する見解
9-10	両親のリテラシー活動
11	両親の読書に対する態度
12-13	家庭の蔵書
14	両親の教育
15-16	仕事
17-18	貧富（収入）
19	回答に費やした時間

表4 学校用質問紙の質問項目

質問の番号	質問項目
1	PIRLSテストを受けた子どもの学年
2-3	子どもの数（学校全体とテストを受けた子ども）
4-5	コミュニティー
6	コミュニティーのリソース
7-9	子どもの状態
10	能力別学級編成
11	指導の時間
12	同じ教師が同じ子どもを教える年数
13	教育課程の効果
14	入学してくる子どもたちのリテラシー
15-16	読書力の強調
17	読書の指導での協同作業
18	指導の教材
19	指導の強調
20	いろいろな読書レベルに対する指導
21	学校図書館
22	学級文庫
23	コンピュータの有無とインターネットへのアクセス
24	指導のリソース
25-27	家庭と学校の連携
28-29	学校の風土
30-31	教師の協力
32	校長が様々な役割や機能を担う時間
33	回答に費やした時間

読書の指導の教材とさまざまな能力」や「15-17指導の活動」は、これらの方法・教材・メディアをどれくらい反映しているかを問うものである。「いろいろな」はdifferentの訳語であるが、いろいろなものを幅広く使い分けていくことがよいことである。その種類は多いほうがよいという考え方が前提になっているといえよう。残念ながら我が国においては、能力差や子どもの特性に応じて指導の方法や指導の教材を変えていくことは、まだ十分に行われているとは言えない。

「20学級文庫」には、説明が必要である。classroom libraryを学級文庫と訳したが、少し違うものであると考えたほうがよい。筆者が訪問したことのあるアメリカやオーストラリアなどの教室では、教室の一角にclassroom library, 読書コーナー(reading corner), あるいは読書センターと呼ばれるところがある。教室の10%~25%ぐらいのスペースである。そこに、何百冊もの本が子どもに分かりやすい分類で置かれており、たいていはカーペットが敷かれていて、ソファもある。子どもがそこにある本を自由に読む場合もあるし、教師がそこで読み聞かせをする場合もある。簡易型のホワイト・ボードや、ポスターぐらいの大きさのあるポストイット(これもホワイト・ボードと同じような使い方をする)がセットされていて、共通に読んだものについて、教師が話を進めながら、板書していく場合もある。「21学校図書館」は、国によって様々であるが、一般的に教師用のリソースセンターが併設されていて、教師自身が教材を探しにいたり、探した教材を加工(教材化)したりすることができるようになっている。「21学校図書館」で教師自身の利用頻度を尋ねている背景には、このような状況があると考えられる。

「26-28評価」については、諸外国には、我が国では想像できないような多様な読書の評価方法がある。その使い方と読書力の関係を見るものである。我が国では、残念ながら、諸外国ほどには評価方法が発達していない。本研究を始めた3年ほど前から持ってきた問題意識でもあるが、教師が使用できる読書力評価を開発していかなければならない。

「29教員研修」「40教員研修」は、読書の指導について、様々な方法が開発されていることと関係がある。教師は新しい研究の動向を知り、新しい教材、新しい方法を学んでいかなければならない。一方で、最近では、我が国の伝統の校内研修も、lesson study(授業研究)として、外国に紹介されて、そ

の価値が認められるようになってきている。「41読書習慣」は教員自身の読書の頻度を問うものである。「30協力と協同作業」も、教師同士が学びあい、高い質の読書の教育を子どもに提供できているかどうかをたずねているものである。新しい指導についてよく学習し、自らの読書習慣も高い教師が、高い読書力を育てることができると想定されている。

表3は家庭用、表4は学校用の質問紙の質問項目を示したものである。4者に対する質問紙を用意することで、子どもの読書生活全体をとらえようとしていることが分かる。PISAなどでは、これほど多くの質問紙は用意していない。

3-3. まとめ

以上のように、質問紙の質問項目は、これまでに行われてきた読書の研究や、開発されてきた読書の指導の方法などが、それぞれの国ではどれくらい反映されているかを、子どもの読書環境としてみるものである。したがって、逆の言い方をすれば、質問項目を見ていけば、どのような指導をしていくことが国際的な動向であるかを、ある程度とらえることができるのである。まとめとして、質問紙から読み取れることを、次の4点を示す。

- ・多様な場面で多様なものを読むこと
- ・読書に対する肯定的な態度
- ・教師や家庭にいる大人の読書能力、教育経験
- ・教員研修など新しい指導を学習する教師

これらは、子どもの読書力を高めるための状況と見ることができるといえる。

4. PIRLSの読書力のフレームワーク

4-1. 読書力(reading literacy)の定義

PIRLSでは、読書力を次のように定義する。

社会から要求されているあるいは自分で価値があると思われる書かれた形の言語を理解したり使用したりする能力。年少の読者たちは、様々なテキストから意味を構成する(construct meaning)ことができる。学習するために、読者のコミュニティに参加するために、楽しむのために読む。

ここで注目したいのは、「意味を構成する」というところである。これは、数多くの読書研究に基づいた理論を反映させたものである¹。読書力を構成的

で相互作用的な過程としてとらえる。すなわち、読者自身が自分の目的に応じて意味を構成していくことを、読むことととらえるのである。したがって、PIRLSでは、なぜ読むのか、読者自身の目的を重視する。また、意味を構成していく過程も重視する。さらには、読書に対する行動と態度についても重視する。「読書の目的」「理解の過程」「読書行動・態度」をPIRLSでは、読書力の三つの側面と位置づけているのである。それぞれについて、Campbellら(2001)に基づいて説明を加える。

4-2. 読書の目的 (purpose s for reading)

読書力は人がなぜ読書するのかという目的に直接関係するものである。読書の目的は非常に広い。個人的興味や楽しみのため、社会へ参加するため、また、学習するために読書をする。PIRLSが対象としている幼い子供たちの場合は特に、楽しみのために読んだり、学習するために読んだりするところを強調したい。したがって、PIRLSの読書力評価は、学校の内外で展開される読書の目的を大きく2つに分けて考えている。

- ・ 文学的経験のための読書 (literacy experience)
- ・ 情報を獲得したり使用したりするための読書 (acquire and use information)

これらの目的の違いは、テキストのタイプから、あるいはテキストの形式からも、生まれてくる。PIRLSでは、子どもたちが学校の内外で読むテキストを幅広く集め、できるだけ本当の読書経験を反映するように読書力を評価したいと考えるからである。それぞれの目的あわせて、どのようなテキストのタイプ、形式があるかについて、PIRLSの分類を示す。

4-2-1 文学的経験のための読書

子どもたちは、できごと、時代・場所・人物などの設定、行動、結果、登場人物、雰囲気、考え、感情、使われている言語それ自体を楽しむために、文学を読む。文学では、たとえそれがファンタジーの

ような物語であっても、実際の子どもたちの生活について振り返らせたり、普段の生活をよりはっきりと分らせたりするようなことがある。話者や中心人物のものの見方や、あるいはより複雑に複数の視点が示される。大切な考えは直接会話や行動を通して語られる。このようなものを、PIRLSでは、文学的経験のための読書ととらえ、主にフィクションの物語を、評価で扱う。

4-2-2 情報を獲得したり使用したりするための読書

情報を読むことを通して、読者は、世界がどのようなものであるかを知り、なぜ物事は進んでいくのかを知る。読者は単に情報を獲得するだけでなく、自らも使いこなすようになっていく。情報を獲得したり使用したりすることを目的に読まれるテキストには、様々な形式がある。PIRLSでは、時間順 (chronological) テキストと非時間順 (non-chronological) テキストに分けて説明をしている。

時間順テキストとは、テキストが時間にそって、すなわちことが起こった順に積み重なってできていくものである。例えば日記、伝記などが、時間順テキストの一つのグループといえる。もう一つのグループは、手順を示すようなもの、例えば、料理のレシピや、何かの指示といったものが含まれる。

非時間順テキストとは、時間よりも論理がテキストを組織するものである。何かの事柄を記述したり説明したりするもの、議論したり反論したりするものなどが、証拠をとまななって示される。説得的 (persuasive) テキストは、読者の見解に直接影響を与えるねらいとする。議論や説得を通して読者は自分の考えを発展させたり、意見に対して批判的になったりする。時間順でないテキストの中には、リスト、図式、表、図など異なる形式で情報を与えるものが含まれる。

以上、PIRLSでは、二つの目的からくるテキストを評価に使用するのであるが、それぞれの割合は半々であるとしている(表5参照)。

表5 各種テキスト及び設問における「読書の目的」と「理解の過程」の割合

	文学的経験	情報の使用及び獲得	
①明示的情報の焦点化・引き出し			20%
②直接的推測			30%
③考え・情報の解釈と統合			30%
④内容・言語・テキスト要素の考察・評価			20%
	50%	50%	

4-3. 理解の過程 (process of comprehension)

理解の過程は、読者が読みながら自分にとっての意味を構成していくときはたらしきをあらわしたものである。PIRLSでは、4つの過程を想定している。

- ①明示的に規定された情報に焦点をあて、情報を引き出す (Focus on and Retrieve Explicitly Stated Information)
- ②直接的な推測をする (Make Straightforward Inferences)
- ③考えと情報を解釈し統合する (Interpret and Integrate Ideas and Information)
- ④内容と言語とテキストの要素を考察し評価する (Examine and Evaluate Content, Language, and Textual Elements)

それぞれについて、解説を加える。

「①明示的情報の焦点化・情報の引き出し」とは、テキストに明示的に規定されている、関係のある情報あるいは考えのある位置を突き止めて理解することである。例えば、ある特定の読書の目標に関係のある情報を確認すること、特定の考えを探ること、語や句の定義を捜すこと、物語の設定(時間・場所など)を見分けること、トピック・センテンスや主題を(明示されている場合は)見つけることなどがこれにあたる。

「②直接的な推測」とは、テキストに基づいた直接的な推測をするために、表面的な意味を越えていくことである。例えば、一つのできごとが別のできごとの原因になっていることを推測すること、一連の議論によって形成されたポイントは何かであるか断定すること、代名詞が指しているものを明らかにすること、テキストの中で一般化されていることを見分けること、二人の登場人物の関係を述べるなどがこれにあたる。

「③考え・情報の解釈・統合」とは、テキストの中の考えと情報のつながりをみつけるために、世界、経験、ほかの知識についての理解を深めることである。例えば、テキストを包括するメッセージや主題を理解すること、登場人物の行動の代案を考察すること、テキストの情報を比較したり対照させたりすること、物語のムードや調子を推測すること、テキストの情報の実際の世界への応用を解釈することなどがこれにあたる。

「④内容・言語・テキスト要素の考察・評価」とは、テキストを批判的に認識すること、内容を熟考

したり評価したりすること、テキストの構造・使用されている言語・文学的からくり・筆者の見解や技巧などについて認識したり評価したりすることである。例えば、描かれているできごとが実際に起こりうる可能性を査定すること、どのようにして筆者は驚きの結末を考案したかを述べること、テキストの中の情報がどれくらい完全で明晰であるかを判断すること、中心的な話題についての筆者の見解を明らかにすること、意味に影響する修飾語がどのように選ばれているかを述べるなどがこれにあたる。

PIRLSでは、いくつかの設問をするわけであるが、1つの設問が、1つの過程を測定するように作られている。1つのテキストは、これらの4つの過程を反映した設問の組み合わせで、11~13ぐらいの設問で成り立っている。表5は、2つの読書の目的と4つの理解の過程が、実際の設問でどれぐらいの割合で反映しているかを示したものである。

4-4. 読書行動 (behavior) ・態度 (attitude)

読書力は単に様々なテキストから意味を構成する能力だけではなく、一生を通して読書をすることを支持していく行動や態度も含まれる。このような行動や態度は、リテレートな社会(すなわち、皆が読み書きを持ち必要な教養もつ社会)において、個人の潜在能力を十分に発揮させていくのに貢献すると考えられる。このようなことから、PIRLSでは、子どもたちがどのような読書行動と態度をとっているかに関心を持っている。子どもの質問紙の「12読書に対する態度」「13読書の概念」の項目を説明するときにも述べたが、読書に対して肯定的な態度をとっていることを重視し、それを読書力の一部であると考えている。

5. テキストと設問・解答

本稿では、公開されているテキストのうち、4つを取り上げる。テキストの名前、読書の目的、テキストの内容と、そのテキストを使っての設問及び解答の形式を表6に示す。

実際のテストでは、さらに多くのテキストがあるのだが、公開されていて筆者が入手でき、内容を把握できたのは以上の4つのテキストであった。本稿では、このうち、文学的経験を目的としたテキストの中から「野ウサギ、地震を知らせる」と、情報の使用及び獲得を目的としたテキストの中から「リバー・トレール」を取り上げる。なぜなら、「野ウサギ、

表6 PIRLS2001で用いられたテキストの内容と設問

テキスト (作者)	目的	内容 と 設 問
野ウサギ, 地震を知らせる (Rosalind Kerven)	文学的経験	動物の登場人物による伝統的なスタイルの物語。果物が落ちてきたのを野ウサギが地震だと思ってパニックになる。賢いライオンが、間違いをおしえてやる。 11の設問 (5の多肢選択式解答, 6の自由記述解答 (open response))
プフリンの夜 (Bruce McMillan)	情報の使用及び獲得	毎年プフリン (赤ちゃんプフリン) が海へ戻る道を見つけるときどのように互いに助け合うかを, 島の子どもたちの視点から書いた情報テキスト。 13の設問 (8の多肢選択式解答, 5の自由記述解答)
さかさまねずみ (Roald Dahl)	文学的経験	おじいさんが, 家のねずみを退治するのに, 家具を天井にはりつけるといふこみいったトリックを使った短い物語。 14の設問 (7の多肢選択式解答, 7の自由記述解答)
リバー・トレール	情報の使用及び獲得	自転車でサイクリングするための川沿いの道を描いたリーフレット。情報を与えることと説得をすることの両方を目的としている。 11の設問 (3の多肢選択式解答, 5の自由記述解答, 3の記述解答 (other closed formats))

※「野ウサギ, 地震を知らせる」と「プフリンの夜」は二つあわせて、『自然の世界』というタイトルがつけられたカラーのブックレットの形になっている。

「地震を知らせる」はより伝統的で、「リバー・トレール」は新しい形式で好対照だからである。

それぞれテキストの概要と、設問と解答を示す。多肢選択式解答の場合には、正解を正の字で示す。自由記述解答の場合には、ポイントを示す。(例えば1ポイントなら、「1ポ」と記す。)ポイントは記述の長さや重さで決まる。解答する際に子どもにそのポイントが分かるようにしてあるのである。その後、どの設問がどの「理解の過程」を測るものとして作成されたのかを示す。

5-1. 「野ウサギ, 地震を知らせる」の設問・解答

5-1-1 「野ウサギ, 地震を知らせる」のテキストの概要

野ウサギとライオンを登場人物とした、比較的やさしい短い物語である。あらすじは以下のとおりである。

【あらすじ】臆病な野ウサギは、地震を怖がっている。あるとき、地面が揺れたような気がした。実は大きな果物が落下しただけだったが、野ウサギは地震だと思い込んだ。いとこの無事のために、急いで走って地震を知らせた。地震の知らせはすぐに野ウサギ間に広がって、一万もの野ウサギが、逃げようと山の上を目指して走った。ところが、山の

上はおだやかである。そこに賢いライオンが通りかかった。ライオンは注意ぶかく話を聞き、最初に地震を感じた野ウサギが、どこでそう思ったのか、自分を連れて行ってほしいといった。臆病な野ウサギは本当は怖くていやだったが、ライオンを信頼しているの、ライオンを連れていった。ライオンは果物が落ちているのを見て考え、そして、野ウサギに果物の落下が地面が揺れたように感じた原因だと教えてやった。野ウサギは自分のことをなんて馬鹿なのだろうと思ったが、ライオンは皆恐れているものがあるときは、物事を正確に理解できないものだよとやさしく言ってやった。ライオンと野ウサギは、一万もの野ウサギが待っている山にもどり、安全だとわかってもう心配はいらないから、家に戻りなさいと言った。

5-1-2 「野ウサギ, 地震を知らせる」の設問・解答

問1. 野ウサギの最も大きな心配は何でしたか。

- A ライオン
- B 衝突
- 正C 地震
- D 落下する果物

問2. 何が地面を振動させましたか。

- A 地震
- 正B 大きな果物
- C 逃走する野ウサギたち
- D 落下する木

- B がっかりした
- 正C ばかみたいだと思った
- D 心配した

問3. 野ウサギが「地震だ!」と叫んだ後で起こったことを二つ(二語)見つけて示しなさい。

- (1ポ) 1. _____
- (1ポ) 2. _____

問7. この物語の最後に、ライオンは野ウサギの気持ちがよくなるようにと思ってやったことを2つ書きなさい。

- (1ポ) 1. _____
- (1ポ) 2. _____

問4. ライオンは野ウサギに自分をどこに連れて行ってほしいと言いましたか。

- (1ポ) 1. _____

問8. ライオンは野ウサギのことを好きだと思えますか。そのことが分かるのは、物語で起こったどんなことからでしょうか。

- (1ポ) 1. _____

問5. なぜライオンは地面に果物を落としたのですか。

- A 野ウサギを逃がすため
- B 野ウサギが果物をとるのを助けるため
- 正C 野ウサギに何が起こったのかを示すため
- D 野ウサギを笑わせるため

問9. この物語で野ウサギの気持ちはどのように変化しましたか。

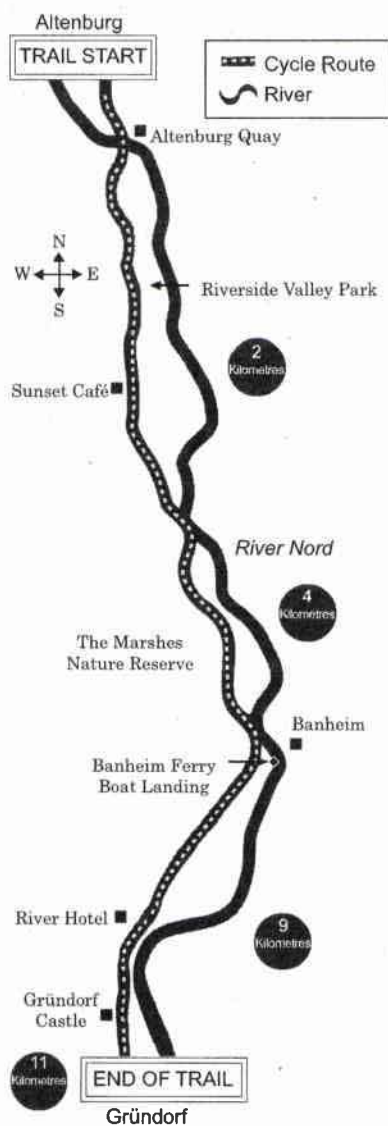
- (1ポ) 物語の最初のところでは、野ウサギは _____ と感じていた。
- _____ なら _____ からだ。

問6. ライオンが果物を地面に落とした後、野ウサギはどんな気持ちになりましたか。

- A 怒った

表7 「理解の過程」による「野ウサギ, 地震を知らせる」の設問の分類.

番号	設問	分類	解答形式
1	野ウサギの最も大きな心配は何でしたか。	①情引	4 択
2	何が地面を振動させましたか。	①情引	4 択
3	野ウサギが「地震だ!」と叫んだ後で起こったことを二つ(二語)見つけて示しなさい。	④評価	
4	ライオンにと思ってしたことを野ウサギに自分をどこに連れて行ってほしいと言いましたか。	①情引	
5	なぜライオンは地面に果物を落としたのですか。	②直推	4 択
6	ライオンが果物を地面に落とした後、野ウサギはどんな気持ちになりましたか。	③解釈	4 択
7	この物語の最後に、ライオンは野ウサギの気持ちがよくなるようにと思ってやったことを2つ書きなさい。	②直推	
8	ライオンは野ウサギのことを好きだと思えますか。そのことが分かるのは、物語で起こったどんなことからでしょうか。	③解釈	
9	この物語で野ウサギの気持ちはどのように変化しましたか。	③解釈	
10	あなたがこの物語を通してライオンと野ウサギから学んだことは何ですか。ライオンと野ウサギがそれぞれどのように違っているのか、その違いが分かることを示して述べなさい。	③解釈	
11	この物語の主要なメッセージは何ですか。	③解釈	4 択



The River Nord Trail

The River Nord Trail is flat and easy to cycle on, with plenty to see along the way.

Start from **Altenburg**, keeping to the east bank of the river. Go over the bridge at **Altenburg Quay**.

This takes you to the **Riverside Valley Park**. Approximately 2 kilometres from the start you reach the **Sunset Café**. To proceed further you need to continue on the west bank (see map).

You then proceed past **The Marshes Nature Reserve**.

You can stop to visit the historic port of **Banheim** by catching the little ferry boat across the River Nord.

Continue along the trail and enjoy the wildlife area—full of birds—which is on the way to the **River Hotel**.

A little further on you reach **Gründorf**. You can now follow a quiet country lane around **Gründorf Castle** grounds. You will see part of the large herd of fallow deer, often at close quarters.

This brings you to the end of the trail.

図2 「リバー・トレール」リーフレットのうら面

- A トレールがどこに行くかを示すこと
 - 正B 借りることのできる自転車についての情報を与えること
 - C トレールで何がおこるかを描くこと
 - D 自転車の乗り方を教えること
- 問3. リバー・ノード・トレールはどこから始まりますか。
- A バナム
 - B グランドル
 - 正C アルテンボロー
 - D リバー・サイド・バリー・パーク

- 問4. リバー・トレールを最初から最後まで行くとすると、次のものはどの順番で現れますか。1番目だけ番号が書いてあるので、後を続けなさい。
- _____ グランドル城
 - _____ バナム
 - _____ 1 _____ リバーサイド・バリー・パーク
 - _____ リバー・ホテル

- 問5. 10歳の子どもが一日自転車を借りるとしたら、いくらかかりますか。
- (1ポ) _____

問6. ジッピー・レンタル自転車は、子ども用の自転車を貸してくれます。子ども用のものを二つ書きなさい。

- (1ポ) 1. _____
 (1ポ) 2. _____

問7. よい状態の自転車を借りるためには、ジッピー・レンタル自転車のどんな情報が必要ですか。

- (1ポ) _____

問8と問9は、二人の大人と、10歳と3歳の二人の子どもからなる家族についての設問です。家族は、リバー・トレールにそって、一日サイクリングをすることを計画しています。

問8. どの自転車が家族には必要ですか。リーフレットを読んで分かることを書きなさい。

- (2ポ) _____

問9. リバー・トレールのどの場所を家族は訪れることができたでしょうか。なぜそこに彼らが行きそうだと考えたか説明してください。

- (2ポ) _____

問10. ジェーン、アレックス、ジョン、カルのコメントを読みなさい。それぞれリバー・トレールのどここのことを言っているのか、地図の場所とコメントを線で結びなさい。一つ例が示してあります。

例 ジェーン：スナック（間食）を買うために、サンセット・カフェに立ち寄ったさ。

（線が地図上のSunset Caféに矢印のような形で結ばれている。）

アレックス：川の向こう岸に素敵な小さい港町があるよ。

表8 「理解の過程」による「リバー・トレール」の設問の分類

番号	設問	分類	解答形式
1	「リバー・ロード・トレール」と名づけられているこのセクションの主要な目的は何ですか。	④評価	4 択
2	リーフレットのこのセクションの主要な目的は何ですか。	④評価	4 択
3	リバー・ロード・トレールはどこから始まりますか。	①情引	4 択
4	リバー・トレールを最初から最後まで行くとすると、次のものはどの順番で現れますか。1 番目だけ番号が書いてあるので、後を続けなさい。	②直推	
5	10歳の子どもが一日自転車を借りるとしたら、いくらかかりますか。	②直推	
6	ジッピー・レンタル自転車は、子ども用の自転車を貸してくれます。子ども用のものを二つ書きなさい。	①情引	
7	よい状態の自転車を借りるためには、ジッピー・レンタル自転車のどんな情報が必要ですか。	②直推	
8	問8と問9は、二人の大人と、10歳と3歳の二人の子どもからなる家族についての設問です。家族は、リバー・トレールにそって、一日サイクリングをすることを計画しています。 どの自転車が家族には必要ですか。リーフレットを読んで分かることを書きなさい。	③解釈	
9	リバー・トレールのどの場所を家族は訪れることができたでしょうか。なぜそこに彼らが行きそうだと考えたか説明してください。	③解釈	
10	ジェーン、アレックス、ジョン、カルのコメントを読みなさい。それぞれリバー・トレールのどここのことを言っているのか、地図の場所とコメントを線で結びなさい。1つ例が示してあります。	③解釈	
11	それぞれの質問に対する答えがどこに書いてあるのか、質問と書いてあるところとを線で結びなさい。1つ例が示してあります。	④評価	

ジョン：ここで何百羽もの鳥をみたよ。

カリル：鹿が僕たちの自転車の音に驚いたんだ。

問11. それぞれの質問に対する答えがどこに書いてあるのか、質問と書いてあるところとを線で結びなさい。1つ例が示してあります。

例 サイクリングをするように説得する (persuading) 短い文はどこにありますか。

どの文がリバー・トレールをしてみるように、あなたを招待して (invites) いますか。

自転車を借りる費用についての情報はどこにありますか。

大人の自転車を借りる場合の大人の範囲が分かるのはどこですか。

表8に、各設問がどの「理解の過程」に基づいて作成されているのかを示す。

6. 考察—PIRLSと、他の国際テストや国内テストとの比較—

本研究では、これまでに、読書力の国際標準を見るために諸外国の国内テストを扱ってきた。全体的な印象としてPIRLSはこれらの国内テストに似ているようである。

そこで、本稿の考察の仕方としては、PIRLSの質問紙、フレームワーク、テキスト・設問・解答の全体について、国際テストであるPISAや諸外国の国内テストと比較をしてみたい。今回はアメリカのNAEP (National Assessment of Education Progress, 足立2004参照)、イギリスのナショナル・テスト (足立2003b参照)、オーストラリアのクイーンズランド州のリテラシー・テスト (足立2006a参照)、スペインの初等教育の評価を取り上げる。この作業を通して、共通点から国際標準が浮かびあがってくるのであろうし、相違点からPIRLSの独自性が明確になるからである。

PISA, NAEP, その他の国内テストの3つに分けて、比較する。

6-1. PISAとの比較

6-1-1 質問紙

PISAも生徒の背景を知るための質問紙を、子どもと教師に対して実施していた。国際テストとしては様々なことを比較の指標に用いる必要があるわけだが、特に読書に対して、家庭の蔵書等の読書関係、

授業との関係、学校内外の読書活動、読書に対する肯定的な態度などは、PISAでもPIRLSでも、読書力の育成に重要な要素として、見られている。

6-1-2 読書力のフレームワーク

まず、PISAの「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、効果的な社会に参加するために、書かれたテキストと理解し、利用し、熟考する能力」である。PIRLSの読書力の定義と、①社会への参加、②自らの楽しみ、③目的 (目標) の重視、などの点で非常によく似ている。違いは、PIRLSが小学校4年生を扱っているため、より若い読者向けの表現になっているということである。

次に、PIRLSでは、読者が読書をする目的から、「文学的経験」「情報の使用及び獲得」を目的とした二種類のテキストを想定した。一方PISAでは、目的というよりは、読者がおかれている状況を重視する。これは、義務教育を終了した15歳の生徒たちが社会に参加していくために、個人的・公共的使用のために、仕事のために、教育のために読書をするということを強調した結果である。

それから、理解の過程である。PIRLSでは、理解の過程を「①明示的情報の焦点化・引き出し」「②直接的推測」「③考え・情報の解釈と統合」「④内容・言語・テキスト要素の考察・評価」に分けていた。Campbellら (2001) では、PIRLSとPISAのテキストを理解することについての大きな5つの側面 (Macro aspects of Understanding Text) とを表の形式で比較している (p.87)。この5つの側面は、いわゆる3つの側面「情報の取り出し」「解釈」「熟考・評価」の前提となったものである。それをふまえて、筆者がPISAの理解の「3つの側面」及び「5つの側面」と、PIRLSの4つの「理解の過程」を比較し表にまとめたものが、表9である。Campbellらは明確な表にはしていない。というのは、PISAとPIRLSは非常に似た読書の過程を描いているが、微妙に異なる点もあるからである。PIRLSの4つの「理解の過程」のそれぞれを、PISAの「5つの側面」と比較してみよう。まず、PIRLSの「①明示的情報の焦点化・引き出し」は、PISAが言うところの「情報の取り出し」とほぼ同じと見てよいであろう。PIRLSの「②直接的推測」は、基本的な解釈であるから、PISAの「広く全般的な理解を形作ること」と「解釈を展開させること」の両方にあたりと考えられる。PIRLSの「③考え・情報の解釈と統合」は、解釈が、そのテキストの中

表9 PISAの「読書の3つの側面」及びその前提となった「読書の5つの側面」と、PIRLSの「理解の過程」との比較

PISA 3つの側面	PISA 5つの側面	PIRLS 理解の過程
情報の取り出し	情報を引き出すこと	①明示的情報の焦点化・引き出し
解釈	広く全般的な理解を形作ること	②直接的推測
	解釈を展開させること	③考え・情報の解釈と統合
熟考・評価	テキストの内容を熟考・評価すること	(③考え・情報の解釈と統合)
	テキストの形式を熟考・評価すること	④内容・言語・テキスト要素の考察・評価

に閉じられたものだけではなく、外にあるその読者の個人的な関心や既有知識との統合までも含むものであるから、PISAの「広く全般的な理解を形作ること」「解釈を展開させること」だけにとどまらず、多少「テキストの内容を熟考・評価すること」にもかかわってくるような幅の広さを持っている。このようなPIRLSの解釈に対する考え方は、まさに、読書に対する構成的な見方を示しているといえる。つまり、読者は、テキストに向かうときテキスト内部の整合性やテキストの部分と部分の関係をとらえながら解釈していくわけであるが、その場合に、読者の関心や既有知識を用いながら、解釈していくのである。また、PIRLSの「④内容・言語・テキスト要素の考察・評価」は、PISAの「テキストの内容を熟考・評価すること」「テキストの形式を熟考・評価すること」にあたる。PIRLSは現在のフレームワークで行われた最初の調査が2001年であり、PISAの最初の調査は2000年なので、同じような読書の研究をふまえてつくられていると見てよい。調査の対象となる年齢が4年生（9歳～10歳）と15歳と異なっているが、読書するときに読者の中に起こることは、同じようなものであると想定されているといえる。

6-1-3 テキスト・設問・解答

PIRLSのテキストは、子どもが読書をする目的に合わせて、文学的テキストと情動的テキストの二種類に分けられていた。文学的テキストは我々にも比較的馴染みがある短い物語であるが、情動的テキストのほうはいわゆる我が国で言うところの説明的文章だけでなく、説得的テキストとしてリーフレットのようなものも使用していた。情動的テキストのほうは、時間順テキストと非時間順テキストの二種類があり、主に後者に図・表などの形式も含まれるとしていた。これに対してPISAのほうは、基本的には連続型テキストと非連続型テキストがあるとし、目的よりもそのテキストが使われる状況を検討して

いた。どちらも、我が国での伝統的な二つのジャンル（文学的文章、説明的文章）よりは、現実の生活で（学校の内外で、あるいは社会に参加して）読むものを使用しているといえることができる。

6-2. NAEPとの比較

PIRLSが4年生を対象としているのに対し、NAEPは4年生、8年生、12年生を対象としている。したがってPIRLSとNAEPの4年生を比較すると、それぞれのテストの性質がはっきりする。全体的には、PIRLSとNAEPは非常に似ているといえることができる。足立（2004）では、すでに一部PIRLSとNAEPの比較を試みてきている²が、本稿では、質問紙、フレームワーク、テキスト・設問・解答について、詳しくみていく。

6-2-1 質問紙

NAEPの質問紙は、子どもの一般的な背景（General Background）を知るためのものと、読書についての背景（Reading Background）とに分かれている。内容は、PIRLSの子ども用質問項目とほぼ同じである。しかし、読書についての背景については、具体的な教科名や授業の内容（例えば家庭での読書について授業でプレゼンテーションすること）などが記されており、より詳しく子どもたちの読書活動が分かるようになっていた。一方PIRLSの質問紙は子どもに対してだけでなく、両親、教師、校長にも配布されており、より多角的に子どもの一般的な背景をとらえようとしているといえる。国によって状況が異なるので、どうしても一般的な背景をとらえる質問項目が多くなるのだと考えられる。

6-2-2 読書力のフレームワーク

NAEPの読書力の定義は、「書かれたテキストを一般的に理解することを発達させることだけでなく、テキストについて考え、いろいろな目的のために様々なテキストを使用すること」である。いろいろな目

表10 NAEPの「読書の側面」とPIRLSの「理解の過程」の比較

NAEP 読書の側面	PIRLS 理解の過程
	①明示的情報の焦点化・引き出し
A 全般的な理解を形作る	②直接的推測
B 解釈を展開する	
C 読者とテキストのつながりをつける	③考え・情報の解釈と統合
D 内容と形式を吟味する	④内容・言語・テキスト要素の考察・評価

的には、「楽しむのため、学習のため、社会参加のため、そして、自己目標の達成のため」が含まれる。

NAEPも、読書の目的に応じて、読むものが違ってくると論じているが、「文学的経験のため」「情報のための」「課題の達成のため」の3つを想定している。「課題の達成」(perform a task)とは、例えば、「図表、バスや列車の時刻表、ゲームや修理の説明書、教室や図書館利用の手続き、税金や保険の申込用紙、レシート、選挙登録の書類、地図、国民投票、保証書、事務的なメモなど」を読むことが挙げられる。ただし、「課題の達成のため」を想定したテストは、8年生と12年生だけに実施されており、PIRLSとほぼ年齢が同じ4年生では実施されていない。4年生の「文学的経験のため」の読書のテストは55%、「情報のための」読書のテストは45%なので、「文学的経験」「情報の獲得と使用」をそれぞれ50%ずつとしたPIRLSと、非常に似通った割合になっていると言える。

NAEPも読書の側面(aspects)という呼び方で、4つの読書の過程を示している。表10は、NAEPの読書の側面とNAEPの読書の過程を並べてみたものである。これも、微妙な違いがあるが、おおむね似たものであるといえるであろう。一番の違いと言えば、NAEPでは明示的な情報を引き出すというようなものがないというところであろう。NAEPの「C 読者とテキストのつながりをつける」は、テキストの中の考えや情報だけでなく、読者の既有知識とのつながりをつけていくという意味であるから、まさにPIRLSの「③考え・情報の解釈と統合」と同じと考えてよいであろう。PIRLSの方が、いくらか情報の引き出しを重視しているが、NAEPの「読書の側面」とPIRLSの「理解の過程」は、非常に似た構造を持っていると言える。

6-2-3 テキスト・設問・解答

テキストについて比較する。PIRLSもNAEPも4年生では「文学的テキスト」と「情動的テキスト」を約半々ずつ扱うことになっているが、PIRLSの

「情動的テキスト」は、NAEPの「情動的テキスト」よりも範囲が広いようである。例えば、本稿で取り上げた「リバー・トレール」のようなリーフレットは、NAEPであればむしろ「課題的テキスト」となるところであろう。足立(2004)では、NAEPの「課題的テキスト」の一例として8年生の広告のテキストを取り上げた。したがって、PIRLSが言う説得的(persuasive)テキストという概念も、NAEPではあまり重要ではなく、「課題的テキスト」の中に入れてしまうのだと考えられる。

設問は、非常に類似している。どちらも、4つの選択肢を持つ多肢選択式解答、1行あるいは数行の自由記述解答の形式がある。多岐選択式回答と自由記述解答の割合もほぼ同じである。1つの設問が1つの読書の過程を測るために用いられているところも同様である。このように、読書力を構成的なものと考え、構成していく各過程を設定し、その各過程にしたがって設問を作成することが、「国際標準」の形と見てよいであろう。

6-3. その他の国内テストとの比較

6-3-1 イギリスのナショナル・テスト

PIRLSに参加している国の中には、国内標準テストを持っており、その結果とPIRLSを比較しているものがある。例えば、イギリスはナショナル・カリキュラムを持ち、それに準じたナショナル・テストを行っている。Twistら(2003)では、PIRLSとナショナル・カリキュラム及び名所ナス・テストとの比較を行っている³。『火災—味方か敵か』は足立(2003b)でも取り上げたナショナル・テストのテキスト(読書媒体)であるが、Twistら(2003)は、このテキストに対する設問が、PIRLSの読書の過程「①明示的情報の焦点化・情報の引き出し」「②直接的な推測」「③考え・情報の解釈・統合」「④内容・言語・テキスト要素の考察・評価」を問う設問になっていることを論じている。以下具体的に見ていく。

「①明示的情報の焦点化・情報の引き出し」については、「この炎は以下の理由で速く移動する。動物、太陽、風邪、煙の中から一つ選びなさい。」や、「雌インパラや赤ちゃんインパラが安全なことが分かるところを10ページの中から見つけて抜き出さない。」などで、ナショナル・テスト中の20%がこのタイプの設問である。

「②直接的な推測」については、「この詩の中で、森林の動物たちは、何から逃げているのか。また、何を探しているのか。」等の設問で、28%を占める。同様に、「③考え・情報の解釈・統合」については、「この詩の第二連の主題は何ですか。(4項選択問題)」「彼は恐れるには若すぎました(9ページ)とありますが、このことが何を意味しているのか、このことがなぜこの物語の中で重要なのか説明しなさい。」「このブックレットは『火災一味方が敵か』というタイトルがつけられています。このブックレットに含まれるすべての読み物を考えて、なぜこれがよいタイトルなのかを説明しなさい。」などの例がある。全体の30%にあたる。

「④内容・言語・テキスト要素の考察・評価」については、「矢印はテキストの構造についてどんなことを示していますか。」「なぜ「terror」という語を筆者は用いたのだと思いますか。」などの問があたり、22%を占めると言っている。

すなわち、ナショナル・テスト独自の「読書の過程」があるわけではないが、ナショナル・テストではかられている読書力も、PIRLSの求めている読書力とほぼ同じであり、各過程の割合も非常に似ているということになる。

6-3-2 オーストラリア・クイーンズランド州のリテラシー・テスト

オーストラリアのクイーンズランド州では、3年生・5年生・7年生に州内の統一テストを行っている。この州のテストは、PIRLSの「読書の目的」と「読書の過程」を、テキストの選択及び設問を構成していくためのガイドとして使用している。オーストラリア自体は、PIRLSに参加しているわけで

はない。しかし、このような国際テストが、国内テストに有用であると判断されて、影響を与えているのである。本研究では、国内テストから積み上げて「国際標準」を導き出そうという試みを行っているが、国際テストから国際標準が読み取られ、国内の評価に生かされていくという逆の進み方を行っている事例とみることができる。オーストラリア・クイーンズランド州は、読書力育成のカリキュラムのユニークな取組を行っており(足立2006a, 足立2006b)、今後このリテラシー・テストのテキスト及び設問の詳細を分析してみたいと考えている。

6-3-3 スペインの初等教育の評価

スペインでは、初等教育の終了時である小学校6年生が受ける評価(Evaluación de la Educación Primaria, 以下EEPとする)がある。

EEPは、「文学的テキスト」「情動的テキスト」「画像的テキスト」の3種類になっている。PIRLSの「リバー・トレール」にあったような地図(plano)を読むことや、広告(anuncio)を読んだりすることは、「画像的テキスト」の中に含まれている。我が国の伝統的な「文学的文章」「説明的文章」からみてみると、EEPもPIRLSもより実生活に即した読書をテストに取り入れてきているといえる。

EEPの理解の過程は、PIRLSとは多少異なっている。「理解のレベル(niveles de comprensión)」という言葉を用い、「文字通りに理解すること(comprensión literal)」「再編成すること(reorganización)」「推測して読むこと(lectura inferencial)」「批判的に読むこと(lectura crítica)」「真価を認めること(apreciación)」の5つのレベルを想定している。おそらく、EEPの「文字通りの理解」がPIRLSの「①明示的情報の焦点化・情報の引き出し」に、「再編成」が「③考え・情報の解釈・統合」に、「推測的読書」が「②直接的な推測」に、「批判的読書」と「真価の認識」が「④内容・言語・テキスト要素の考察・評価」に近いものであると考えられる。一つの設問に対して一つのレ

表11 スペインEEP2007の読書のテキストと理解のレベルの割合

テキスト	文字通りの理解	再編成	推測的読書	批判的読書	真価の認識	
文学的						34%
情動的						31%
画像的						35%
	17%	19%	28%	21%	15%	

ベルが割り当てられているのはPIRLSと同じである。これまでに開発された評価（テスト）の各テキストにおける設問を合計すると82になるのだが、その中のそれぞれのテキストの割合及びレベルの割合は、表11のとおりである。

この表を見ると、PIRLSに比べてEEPでは、画像的テキストの割合が高い（35%）。また、再編成の割合が低い（19%）といえる。今後設問等を分析して、テキスト及びレベルの内容を詳しくみていきたいと考えている。

なお、スペインは2006年の調査からPIRLSに参加することになっており、2006年3月に筆者が国立教育制度評価研究所（Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, INECSEと略記する）を訪問した時には、PIRLSのスペイン国内の4つの言語に翻訳したものを印刷し分類する作業をしていた。今後EEPがPIRLSから影響を受けるかどうかも見守っていききたいし、多言語国家の中で、国際標準及び国内標準のテストがどのように機能していくかについても、検討をしていきたいと考えている。

7. おわりに

本稿では、初等教育段階の国際読書力評価として、PIRLSを取り上げた。そして、PISAという国際テスト及びアメリカ、イギリス、オーストラリア、スペインの国内テストと比較することにより次のような特徴を明らかにすることができた。

- ・読書に対する構造的な見方
- ・読者が読書をするときの目的の強調
- ・読書に対する肯定的態度の重視
- ・親・教師などの影響を考慮
- ・多様な場面で多様なものを読むことを反映した幅広いテキストのタイプ・形式
- ・理解の過程に基づく設問の作成
- ・多肢選択式解答と自由記述解答の組み合わせ

今後の課題としては、さらに多言語主義の国や英語圏以外の国でも、どのような読書力評価が「国内標準」として行われているのかを研究することである。そのことを通して、読書力評価の国際標準とはどのようなものかが、より明らかになってくるだろう。

文献

- 足立幸子.(2003a). 国際読書力テスト開発のための準備調査（平成14年度科学研究費補助金基盤研究(C)2)企画調査 研究成果報告書, 研究課題番号14608008): 1-92.
- 足立幸子.(2003b). 読書力評価の国際標準にむけての一考察—イギリスのナショナル・テストを中心に—. 人文科教育研究30: 95-112.
- 足立幸子.(2004). 読書力評価の国際標準にむけての一考察(2)—アメリカのNAEPを中心に—. 人文科教育研究31: 43-63.
- 足立幸子.(2005). 読書力評価の国際標準にむけての一考察(3)—オーストラリアのDARTの分析—. 人文科教育研究32: 45-61.
- 足立幸子.(2006a). オーストラリア・クーンズランド州におけるリテラシーの評価. 新大國語31: 1-8.
- 足立幸子.(2006b). 読解力を高める教育課程の創造的展開—オーストラリアの取組を中心に—. 初等教育資料809: 2-5.
- 足立幸子.(2006c). <読解力>をどう捉え評価するか. 教育フォーラム38 金子書房: 28-38.
- Campbell, J. R., Kelly, D. L., Mullis I. V. S., Martin, M. O., and Sainsbury M. (2001) *Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001. Second Edition.* International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Clay, M. M. (1993). *Reading Recovery: A Guideline for Teachers in Training.* Portsmouth, NH: Heinemann.
- 経済協力開発機構・OECD教育研究開発センター. (2004). 図表でみる教育—OECDインディケータ (2004年版). 明石書店
- 国立教育政策研究所. (2002). 生きるための知識と技能—OECD生徒の学習到達度調査 (PISA) 2000年調査国際結果報告書. ぎょうせい.
- 国立教育政策研究所. (2004). 生きるための知識と技能2—OECD生徒の学習到達度調査 (PISA) 2003年調査国際結果報告書. ぎょうせい.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J., & Kennedy, A.M. (2003). PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary

- Schools, Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Musick, M. D., Nettles, M. T., Truby, R. & Crovo, M. (2002). *Reading Framework for the 2003 National Assessment of Educational Progress*. National Assessment Governing Board.
- Qualifications and Curriculum Authority (2003). *Standards at Key Stage 2: English, Mathematics and Science. A Report for Headteachers, Class Teachers and Assessment Coordinators on the 2002 National Curriculum Assessment for 11-year-olds*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Queensland Studies Authority (2004). *Year 3, 5 and 7 Literacy Test: A framework for describing reading items*. Spring Hill., Queensland. Queensland Studies Authority.
- Perie, M., Grigg, W. S. and Donahue, P.D. (2005). *The Nation's Report Card: Reading 2005*. National Center for Education Statistics.
- Pérez Zorrilla, M. J. (2005). *Evaluación de la Educación Primaria 2003*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.
- Twist, L., Sainsbury, M., Woodthorpe, A., and Whetton, G. (2003). *Reading All Over the World PIRLS National Report for England*. Department for Education and Skills and National Foundation for Educational Research.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basis processes in reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research*. (pp.255-291). White Plains, NY: Longman.
- Clay, M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Auckland: Heinemann.
- Greaney, V. & Neuman, S. B. (1990). The function of reading: A cross-cultural perspective. *Reading Research Quarterly*, 25(3), 172-195.
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning literature*. Newark, DE: International Reading Association.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literacy work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Ruddell, R. B., Ruddell, M. R., & Singer, H. (Eds.). (1994). *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- 2) 足立 (2004) では, NCES (2003) International Comparisons in Fourth-Grade Reading Literacy: Findings from the progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) of 2001 p.30をもとに, 共通点としてと相違点をあげた。
- 3) PIRLSは4年生のためのテストであるが, これはイギリスの5年生にあたるため, イギリスは5年生がPIRLSに解答している。そのため, Twistらは, ナショナル・カリキュラムで5年生に教えることになっていること (キーステージ2) とその評価 (National Curriculum assessment focuses), 及びナショナル・テストの内容と比較している。

注

- 1) Campbellら (2001) のフレームワーク書の注によると, PIRLSは以下のような研究をふまえている。我が国の研究者にもなじみがありそのようなものをいくつかとりあげる。