

投稿論文

小学生の読解力は低下しているのか？

——読書力診断検査を用いた実態把握と児童の類型化を通じた検討——

田中耕司*

Have the Pupils' Reading Literacy in Japan Ever Decreased?:
A Result of the Reading Achievement Test and Classification of Reading Literacy

Kohji TANAKA

全国3つの地域の公立小学校3校に在籍する小学校4年生の児童84名を対象に、教研式全国標準読書力診断検査小学校中学年用を実施し、小学生の読みの能力が低下しているのか検討を行なった。その結果、本検査が標準化され、出版された昭和56年（1981年）と比較して読みの能力が有意に低下していることがわかった。その低下は「語い力」「文法力」「読解・鑑賞力」に起因するものであり、学校教育段階での積み重ねによる学習が必要な「読字力」に関してはこのような低下が見られなかった。設問ごとに有意に低下している問題を分析した結果、特に「語い力」「文法力」での低下が目立ち、小学校低学年レベルのことばの意味や使い方が理解できていないのではないかと推察できた。このレベルのことばの多くは学校で教えられることだけで習得できるものではないことから、読みの能力の低下の背景には、現在問題とされている授業時間数の削減よりも、むしろ就学以前の低年齢段階における言語活動の質的变化があると考えられた。

I. 問題の所在と目的

教科教育を進めるにあたっての読みの能力は、教授活動の前提となるだけでなく、自ら学び・自ら考える上でも（文部省，1998a；文部省，1998b）重要な能力である。しかし、一昨年経済協力開発機構（OECD）が実施した国際的な学習到達度調査の結果が明らかにされたことにより（国立教育政策研究所，2004），その能力の低下が問題視されるようになってきた。OECDによる15歳児のPISA調査で、日本は、前回（2000年）8位だった「読解力」が14位と低下しており、顕

*筑波大学大学院人間総合科学研究科博士課程

著な落ち込みを示している。また、OECDの得点分布の国際比較の結果から、我が国は「上位5%、上位10%、上位25%に位置する者の得点よりも、下位25%、下位10%、下位5%に位置する者の方が、他の国と比較すると得点が高い」（国立教育政策研究所、2004）ことが指摘されている。

PISA調査では、このように「読解力」の低下が指摘されたが、この調査は多国間で同一の問題を用いることができるよう準備されたものであるため、その問題も言語能力にかかわる評価を行うものではない。PISA調査では「読解力」を「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」と定義し、①テキストの中からの〈情報の取り出し〉、②書かれた情報から推論してテキストの意味を理解する〈テキストの解釈〉、③書かれた情報を自らの知識や経験に関連づける〈熟考・評価〉の3つの課題を通して調査している（国立教育政策研究所、2004）。しかし、これらは基礎的な言語能力の習得を前提とした段階の問題といえ、「読解力」の基礎となる言語的側面の問題点が顕在化されにくいという難点が残る。また、出題内容を分析すると、PISA調査では実際には「読み書き」双方に関わる評価を行っていることがわかる。問題を出題形式からみると、多肢選択形式と自由記述形式からなっており、多肢選択形式が「読みの能力」を評価し、自由記述形式が「書く能力」を評価しているといえる。ここで双方の正答率・無答率の平均を比較してみると、日本の15歳児の多肢選択形式10問の正答率は70.7%、無答率は2.5%であるのに対し、自由記述形式10問の正答率は56.5%、無答率は23.7%となっている。つまり、PISA調査の結果は「読みの能力」ではなく主として「書く能力」の問題点を指摘したものともいえるが、「読み書き能力」の正答率が乖離しているという点で「読みの能力」の側面に関してもより詳細に検討する必要があるといえる。さらに、今回PISA調査の対象となった生徒は15歳児である。一般に、15歳の時点での「読解力」の低下は、それ以前の問題の累積の結果と考えられることから、小学生段階での読みの能力の調査を行なう必要があると考えた。

そこで本研究では、以下の2点について検討することを目的とする。

- (1) 小学生を対象に過去に標準化された読みの能力に関わる検査を用い、標準化された時点でのデータと比較し、読みの能力が低下しているのか、低下しているとすればどのような部分がどのように低下しているのか明らかにする。

(2) 検査の得点をもとに児童生徒を類型化することで、児童の読みの能力の実態を把握する。

Ⅱ. 調査方法

1. 調査対象・調査方法・実施時期

小学校低学年段階のより具体的な言語・思考の段階と小学校高学年のより抽象的な言語・思考の段階の中間の位置にあり、発達の転換期ともいえる小学校4年生を対象とした。

調査は、首都圏の公立小学校1校、地方都市の公立小学校2校の計3校に在籍する84名(男子42名、女子42名)の児童を対象に、今回使用する検査の検査手引に従って、各学校の学級担任が実施した。検査の実施時期は、平成14年度の3学期である。

2. 使用検査

教研式全国標準読書力診断検査小学校中学年用を用いた。この検査は、漢字を読む力について調査する「読字力」、読解・鑑賞の基礎となるのに必要な語彙の理解力を調査する「語い力」、文の構成や文章の構成に関する能力を調査する「文法力」、文章の読解に関して調査する「読解・鑑賞力」の4つの下位検査から構成されており、言語に関する知識を含めて、読みに関わる能力を構造的・客観的に測定できる検査となっている。検査の結果は、読書力の一般的な発達水準が何年何学期相当であるかを示す「読書学年」、当該学年の集団の中での位置を示す「読書力偏差値」、当該学年の集団の中での位置を1～5の5段階で示す「読書力段階評価」、段階評価の結果をもとに作成される「読書力診断プロフィール」で示されるようになっている。この検査は、昭和56年(1981年)に公にされた検査であり、検査手引には、標準化された時点での各学年・各学期における平均・標準偏差および各問題の正答率が記載され、利用することができるため、現在の児童生徒の検査の結果を20年以上前の結果と比較することが可能になっている。今回報告する結果は、この検査手引に記載されたこれらのデータと比較したものである。

3. 分析方法

以下の4点から分析を行なった。

1) 平均値の比較

今回示された各下位検査および総点の平均値を標準化された時点でのデータと

比較した。なお、本検査の得点は粗点ではなく、「読字力」(合計45点)を $\times 1/2$ (端数は切り上げる)、「語い力」(合計29点)、「文法力」(合計16点)、「読解・鑑賞力」(合計30点)、を $\times 1$ にして換算した「換算点」を用いることとなっている。総点もこの換算点を合計した値(満点は98点)と規定されており、検査手引に記されている平均値もすべてこの換算点の平均値を示したものである。したがって、本研究でも、粗点ではなく、この換算点を用いて分析を行なっている。

2) 分布の形状の比較

今回の結果を、標準化データにおける比率と比較するとともに標準化された時点のデータをもとに作成された4年次3学期の基準により判定し、標準化された時点のデータの中での位置づけを示した。

3) 正答率の比較

各問題の正答率(%)を標準化された時点のデータと比較した。

4) 類型の分析

2) で用いた「読字力」「語い力」「文法力」「読解・鑑賞力」の段階評価の結果をもとに、ユークリッド平方距離を用いたWard法によるクラスター分析を行なった。

Ⅲ. 結果

1) 平均値の比較

対象となった84名の換算点の平均は、「読字力」16.8 (SD3.8)、「語い力」14.5 (SD 5.5)、「文法力」6.6 (SD 3.3)、「読解・鑑賞力」16.9 (SD 6.1)であり、総点は54.7 (SD 16.4)であった。段階評価は、「読字力」「語い力」「文法力」「読解・鑑賞力」「総点」のすべてに関して「3」であった。平均値の読書学年は4年1学期相当であった。

換算点の平均値を、標準化された時点でのデータと比較するため、母分散が既知のときの母平均の検定(Z検定)を行った。その結果、表1に示したように、「読字力」に関しては有意差は認められなかったものの、「語い力」「文法力」「読解・鑑賞力」「総点」に関して有意な差が認められた。

2) 分布の形状の比較

ある集団における得点をもとに正規分布を用いて5段階の相対評価を行った場合、その集団における比率は、1が下位6.7%、2が下位24.2%、3が中位38.3%、

表1：標準化データとの平均値の比較

区分	標準化データ		今調査		平均の差	Z値	判定
	M	SD	M	SD			
読字力	16.4	3.6	16.8	3.8	0.4	1.02	n.s.
語い力	16.6	5.0	14.5	5.5	-2.1	-3.85	p < .01
文法力	7.9	3.8	6.6	3.3	-1.3	-3.14	p < .01
読解・鑑賞力	18.6	5.5	16.9	6.1	-1.7	-2.84	p < .01
総点	59.5	15.7	54.7	16.4	-4.8	-2.81	p < .01

4が上位24.2%，5が上位6.7%となる。読書力診断検査は、各学年の各学期における換算点をもとに、相対評価の際の目安となる基準値を算出しているため、換算点から標準化された時点での相対的な位置づけを探ることができる。仮に、今回調査した84名の結果が、標準化された時点のデータと比較して変化が認められなければ、標準化された時点でのデータをもとに作成された段階評価を用いた場合でも、「読字力」「語い力」「文法力」「読解・鑑賞力」「総点」の分布は、図1に示したように、評価段階1が6名、評価段階2が20名、評価段階3が32名、評価段階4が20名、評価段階5が6名の左右対称の度数分布とほぼ同様になるはずである。これに対し、標準化された時点のデータと異なるのであれば、分布の様相は変化するはずである。そこで、標準化された時点の比率をもとに、「読字力」「語い力」「文法力」「読解・鑑賞力」「総点」の度数分布に関してそれぞれ適合度の検定を行なった結果、「総点」に関しては有意な度数の偏りが示されなかったものの ($\chi^2(2)=3.14, n.s.$)、「読字力」($\chi^2(2)=18.58, p < .01$)、「語い力」($\chi^2(2)=18.20, p < .01$)、「文法力」($\chi^2(2)=9.83, p < .01$)、「読解・鑑賞力」($\chi^2(2)=9.71, p < .01$)に関して、それぞれ有意な度数の偏りが示された。以下に示す図2から図6は「読字力」「語い力」「文法力」「読解・鑑賞力」「総点」における対象児の評価段階の分布を示した結果である。

つぎに、「読字力」「語い力」「文法力」「読解・鑑賞力」の各段階に関して、直接確率計算法（両側検定）により、どの段階に差が示されるか検討を行なった。その結果、「読字力」(図2)に関しては、段階2の人数(10名, $p < .01$)が有意に少なく、段階4(31名, $p < .05$)と段階5(12名, $p < .05$)の人数が有意に多いことが示された。「読字力」は分布の形状を検討するとその頂点が評価段階4となっており、全体としても段階3より上の方向に移動していることが認められる

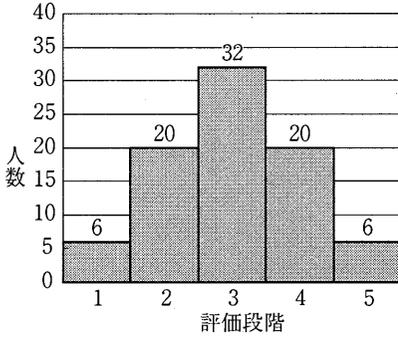


図1：84名が正規分布した場合の評価段階の度数分布

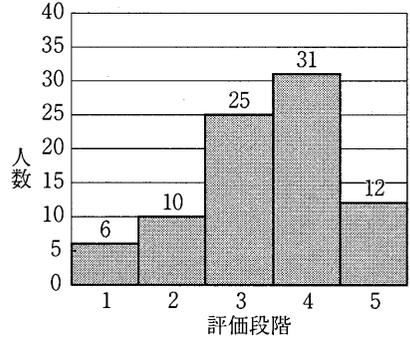


図2：「読字力」の評価段階の度数分布

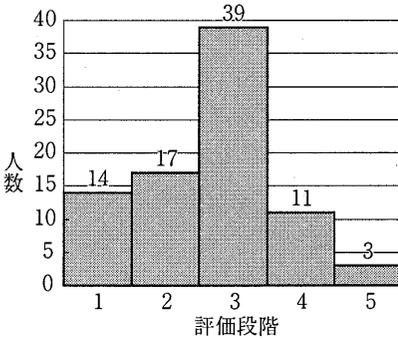


図3：「語い力」の評価段階の度数分布

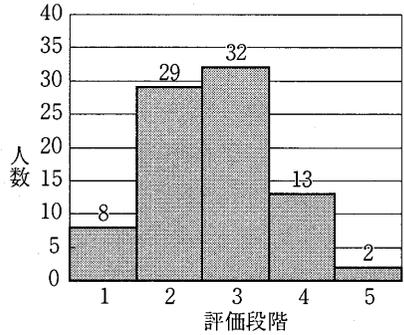


図4：「文法力」の評価段階の度数分布

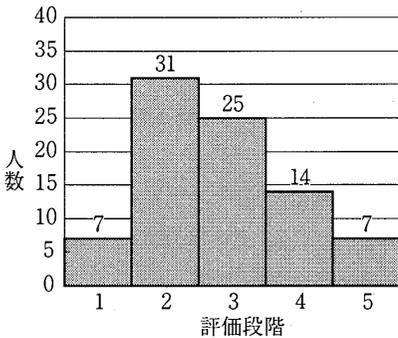


図5：「読解・鑑賞力」の評価段階の度数分布

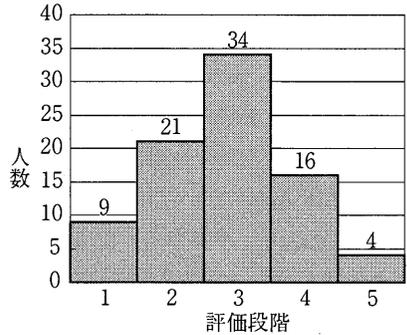


図6：「総点」の評価段階の度数分布

といえる。

「語い力」(図3)に関しては、段階1の人数(14名, $p < .01$)が有意に多く、段階4の人数(11名, $p < .05$)が有意に少ないことが示された。

「文法力」(図4)に関しては、段階2の人数(29名, $p < .05$)が有意に多いことが示された。

「読解・鑑賞力」(図5)に関しては、段階2の人数(31名, $p < .05$)が有意に多いことが示された。「読字力」「語い力」「読解・鑑賞力」ともに、段階1および段階2の人数が有意に多くなっており、全体として分布の形状が段階3未満の方向に移動していることが認められる。

「総点」(図6)に関しては、有意差が示されなかったものの、「読字力」「語い力」「文法力」「読解・鑑賞力」の結果を比較すれば、「読字力」の得点の高さが「語い力」「文法力」「読解・鑑賞力」の得点を補ったといえ、一見、全体としては変化がないように見えても、各下位検査が示す言語能力としては、その習得の様相が変化していると判断することができる。

3) 正答率の比較

1) から2) の分析では、「読字力」「語い力」「文法力」「読解・鑑賞力」のうち、「語い力」「文法力」「読解・鑑賞力」の平均値に差が認められ、中でも、「文法力」「読解・鑑賞力」分布の形状も段階3未満の方向に移動していることが示された。その一方で、これらの分析は、分布の全体的な傾向を把握し、検討するうえでは有効な観点であるが、具体的にどのような問題に関して変化が認められるようになったのか示すものではない。しかし、個々の問題の正答率を標準化された時点での正答率と比較することができれば、問題点をより顕在化させることができる。教研式全国標準読書力診断検査の検査手引には標準化された時点での各問題の正答率が記載されているため、このような比較が可能となっている。このようなことから、はじめに「読字力」「語い力」「文法力」「読解・鑑賞力」の各問題の正答率と検査が標準化された際の正答率とを比較して全体的な傾向を示した後、各問題の正答率については、有意水準を5%として比の差の検定(両側検定)を行い、有意な変化が見られる問題について特に抽出して検討を行うこととする。

① 正答率の全体的傾向

図7から図9は、「読字力」「語い力」「文法力」「読解・鑑賞力」の標準化され

た時点での正答率の高さを指標にして並べ替えた後、各問題における今回の正答率を重ねたものである。

「読字力」(図7)に関しては、いくつかの問題で、正答率が増加していることがわかる。また、正答率が顕著に低下した項目はほとんど見られないことが判断できる。

「語い力」(図8)に関しては、特定の項目で正答率の大幅な増加が見られるが、その一方で、標準化された時点で正答率が比較的高かった項目の正答率の低下が認められる。

「文法力」(図9)に関しては、2つの問題の正答率が今回わずかに上回っただけで、全体として正答率が下がっていると判断することができる。

「読解・鑑賞力」(図10)に関しては、全体として顕著な低下は見られないものの、特に標準化された時点での正答率が低い問題に関して正答率のさらなる低下が認められる。

②正答率に有意な変化が認められる問題

「読字力」「語い力」「文法力」「読解・鑑賞力」の下位検査に関して、比の差の検定を行なった結果、正答率に有意な変化が見られた問題は29問であった。「読字力」「語い力」「文法力」「読解・鑑賞力」のすべてに関して、正答率に有意な低下のある問題が認められた。一方、正答率に有意な増加が示された問題を含む下位検査は、「読字力」「語い力」のみであった。表2から表5は、「読字力」「語い力」「文法力」「読解・鑑賞力」において正答率の有意な低下が認められた問題であり、表6・表7は「読字力」「語い力」において正答率の有意な増加が認められた問題である。

これらの問題に関して、どのような問題において正答率が変化しているのか具体的に検討を行うため、「読字力」に関しては、今回対象となった児童が履修した学年を示す平成元年度学習指導要領(文部省、1989)の学年別配当漢字表をもとに区分し、「語い力」「文法力」に関しては、国立国語研究所(2001)がまとめた教育基本語彙データベースによる区分を行った。「読解・鑑賞力」に関しては、表13に示した基準をもとに、区分した。表8～表14にその結果を示す¹⁰⁾。

「読字力」に関しては、一部低学年段階の履修漢字で有意に正答率が低下したものの(表8)、高学年段階の履修漢字も読むことができている(表9)。これに対し「語い力」では、正答率が有意に増加した語彙が一部あるものの(表11)、低

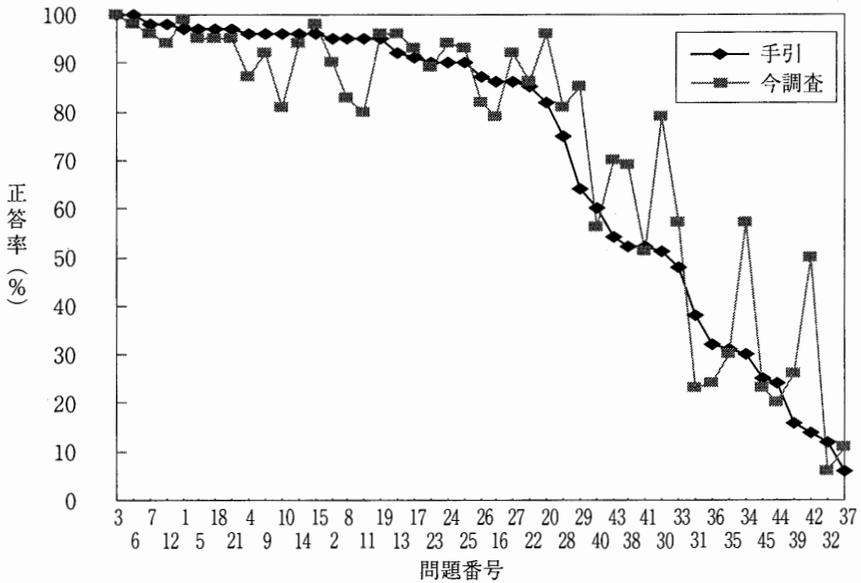


図7：「読字力」の正答率の比較

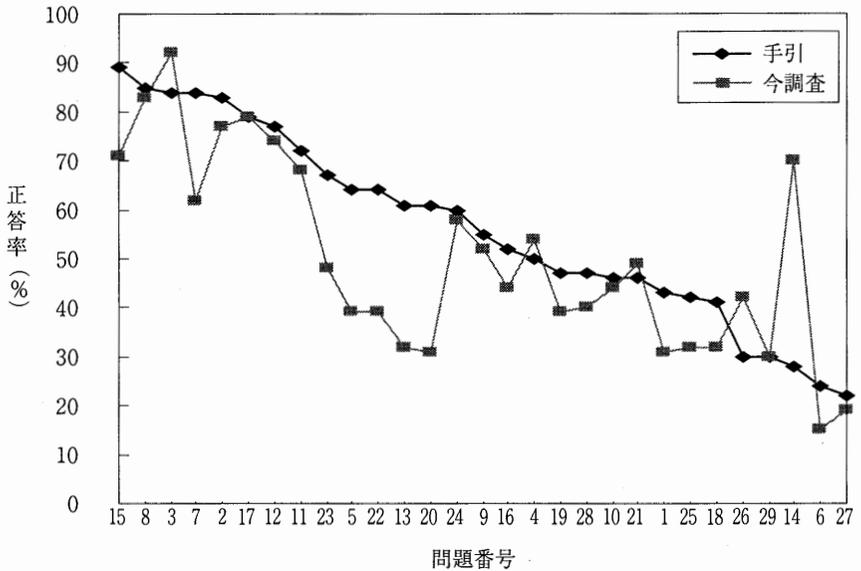


図8：「語い力」の正答率の比較

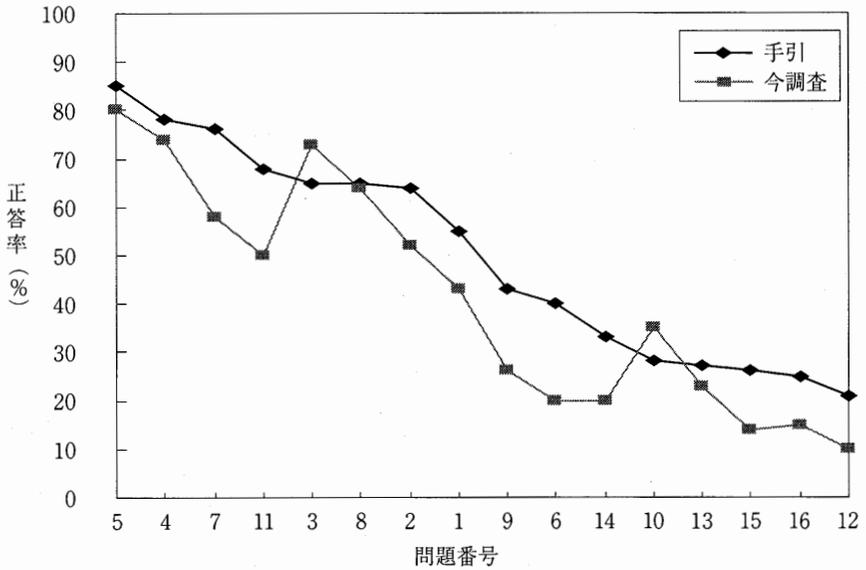


図9：「文法力」の正答率の比較

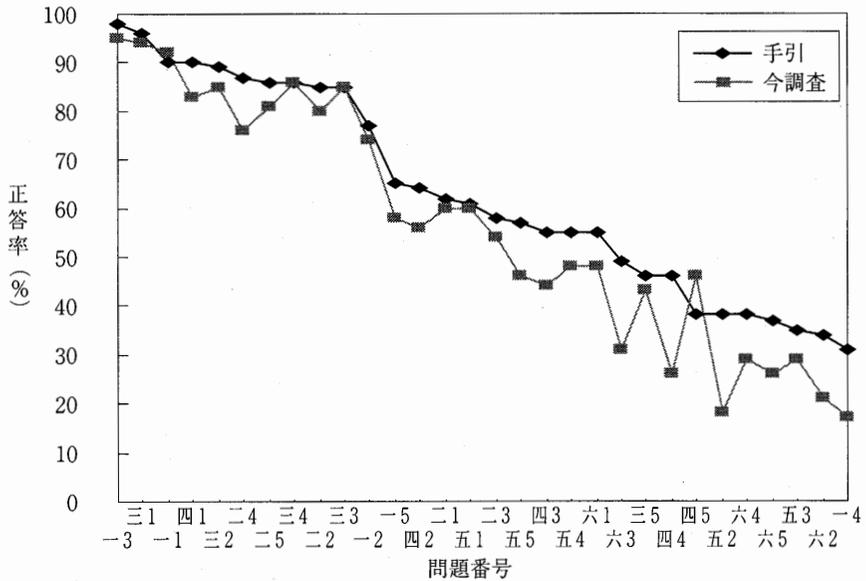


図10：「読解・鑑賞力」の正答率の比較

表2：「読字力」で有意に正答率が低下した問題

問題区分	問題番号	今調査(%)	手引(%)	差(%)	Z値	判定(両側検定)
読字力	4	87	96	-9	2.108	p < .05
	8	83	95	-12	2.433	p < .05
	10	81	96	-15	3.054	p < .01
	11	80	95	-15	2.974	p < .01
	31	23	38	-15	2.169	p < .05

表3：「語い力」で有意に正答率が低下した問題

問題区分	問題番号	今調査(%)	手引(%)	差(%)	Z値	判定(両側検定)
語い力	5	39	64	-25	3.205	p < .01
	7	62	84	-22	3.224	p < .01
	13	32	61	-29	3.749	p < .01
	15	71	89	-18	2.858	p < .01
	20	31	61	-30	3.907	p < .01
	22	39	64	-25	3.205	p < .01
	23	48	67	-19	2.539	p < .05

表4：「文法力」で有意に正答率が低下した問題

問題区分	問題番号	今調査(%)	手引(%)	差(%)	Z値	判定(両側検定)
文法力	問6	20	40	-20	2.792	p < .01
	問7	58	76	-18	2.438	p < .05
	問9	26	43	-17	2.290	p < .05
	問11	50	68	-18	2.372	p < .05
	問12	10	21	-11	2.068	p < .05

表5：「読解・鑑賞力」で有意に正答率が低下した問題

問題区分	問題番号	今調査(%)	手引(%)	差(%)	Z値	判定(両側検定)
読解・ 鑑賞力	一4	17	31	-14	2.180	p < .05
	四4	26	46	-20	2.673	p < .01
	五2	18	38	-20	2.910	p < .01
	六3	31	49	-18	2.388	p < .05

表 6 : 「読字力」 で有意に正答率が増加した問題

問題区分	問題番号	今調査(%)	手引(%)	差(%)	Z値	判定(両側検定)
読字力	20	96	82	14	-3.014	p < .01
	29	85	64	21	-3.042	p < .01
	30	79	51	28	-3.741	p < .01
	34	57	30	27	-3.548	p < .01
	38	69	52	17	-2.260	p < .05
	42	50	14	36	-5.001	p < .01
	43	70	54	16	-2.169	p < .05

表 7 : 「語い力」 で有意に正答率が増加した問題

問題区分	問題番号	今調査(%)	手引(%)	差(%)	Z値	判定(両側検定)
語い力	14	70	28	42	-5.476	p < .01

表 8 : 「読字力」 で正答率が有意に低下した問題の履修配当学年

設問番号	問題例	履修配当学年	
4	絵本	絵(2年)	本(1年)
8	都会	都(3年)	会(2年)
10	姉	姉(2年)	
11	病気	病(3年)	気(1年)
31	住居	住(3年)	居(5年)

表 9 : 「読字力」 で正答率が有意に増加した問題の履修配当学年

設問番号	問題例	履修配当学年	
20	孫	孫(4年)	
29	現在	現(5年)	在(5年)
30	敵	敵(5年)	
34	似る	似(5年)	
38	映る	映(6年)	
42	選択	選(4年)	択(中1以上)
43	昔話	昔(3年)	話(2年)

表10:「語い力」で正答率が有意に低下した問題の語彙分類

問題番号	問題例	見出し	表記	品詞	阪本	新阪本	田中	池原	兎言研	中央	国語研
5	けんか しかける*	けんか しかける	×喧×嘩 仕掛ける	名・ス自 下一他	A1	A1	④	3A		A	◎
					A2	A2					
7	こおり はる*	こおり はる	氷 張る・×貼る	名 五自他	A1	A1	①	2B		A	◎
					A1	A1					
13	みこみ*	みこみ	見込み	名	B2	B3	④			C	○
15	かばん て さげる*	かばん て さげる	〔中〕×鞆 手 下げる	名 名・接頭・接尾 下一他	A1	A1	③	2A		A	◎
					A1	A1					
					A1	A1					
20	あざやか* とうきゅう	あざやか とうきゅう	鮮やか 投球	形動 名・ス自	B1	B1	④		小B		○
					B2	B2					
22	てもと* くるう	てもと くるう	手元・手△許 狂う	名 五自	B1	B1				B	○
					A1	A1					
23	じじつ* しょうめい	じじつ しょうめい	事実 証明	名 名・ス他	B1	B1	⑤		小A	C	◎
					B1	B1					

※*がその意味を問われている語

表11:「語い力」で正答率が有意に増加した問題の語彙分類

問題番号	問題例	見出し	表記	品詞	阪本	新阪本	田中	池原	兎言研	中央	国語研
14	ひとくち* いう	ひとくち いう	一口 言う・×云う・×謂う	名 五自他	A1	A1	⑤ ①			A	◎

※*がその意味を問われている語

表12:「文法力」で正答率が有意に低下した問題

問題番号	問題例	見出し	表記	品詞	阪本	新阪本	田中	池原	兎言研	中央	国語研
6	ので	ので		接助	A1	A1					
	が	が が		接 格助・接助・接	A2 A1						○
7	ください	くださる	下さる	五他	A1	A1	①			B	◎
	くれません	くれる	△呉れる	下一他	A1	A1	①	1A1		A	◎
9	その	その	×其の	連体	A1	A1	①	1A1		A	◎
	そこが	そこ	×其△処	代	A1	A1	①	1A2		A	◎
11	すぐに	すぐ	△直ぐ	副	A1	A1	①	1A1		A	◎
	中には	なか	中・仲	名	A1	A1	①	1A1		A	◎
12	しかし	しかし	△然し・△併し	接	A1	A1		1A3		A	◎
	そうして	そうして		接・連語	A1	A1		1A2		A	○

表13:「読解・鑑賞力」の分類

分類項目	分類基準
部分の読みとり	・単語などの部分のみに着目して解答する問題。
一文の読みとり	・一文のみに着目して解答する問題。
段落の読みとり	・ある程度まとまりをもった文章に着目して解答する問題。
要点の読みとり	・文章全体からいくつかのポイントを把握して解答する問題。
全体的内容把握	・文章全体の意味内容を把握して解答する問題。

表14:「読解・鑑賞力」で正答率が有意に低下した問題

問題番号	分類
一4	要点の読みとり
四4	段落の読みとり
五2	段落の読みとり
六3	一文の読みとり

学年段階で習得すべき語彙の理解が低下していることが目立つ(表10)。「文法力」に関しても、正答率が有意に低下した問題のレベルは低学年段階で習得すべきものであった(表12)。「読解・鑑賞力」に関しては、「段落の読みとり」に関わる2問に関して正答率の有意な低下が見られた(表14)。

4) 類型の分析

Ward法によるクラスター分析の結果、11の類型(類型A～K)が抽出された。表15は抽出された類型を総点の高い順に並べ替えたものである。

各類型のプロフィールの特徴は以下ようになる。

類型A：四つの下位検査が全般的に優れているグループ。

類型B：総合的に優れているが、「文法力」に相対的な低下を示すグループ。

類型C：総合的に優れているが、「語い力」に相対的な低下を示すグループ。

類型D：総合的には中程度であるが、「読字力」「読解・鑑賞力」が比較的高いグループ。

類型E：「読字力」が比較的高く、「語い力」「文法力」が中程度であり、「読解・鑑賞力」に相対的な低下を示すグループ。総合的には低～中程度。

類型F：総合的には中程度であるが、「語い力」がやや高いグループ。

類型G：総合的には低～中程度であるが、「文法力」がやや低いグループ。

類型H：総合的には低～中程度であるが「文法力」「読解・鑑賞力」がやや低いグループ。

類型I：総合的には低いが、「読字力」「読解・鑑賞力」は中程度であり、「語い力」「文法力」が低いグループ。

類型J：総合的にやや低めのグループ。

類型K：四つの下位検査が全般的に低いグループ。

全体を概観すると、類型F・J・Kを除き、各類型とも漢字の「読字力」が「語い力」「文法力」「読解・鑑賞力」に対し、相対的に段階が高いプロフィールが描かれることがわかる。

IV. 考察

今回対象となった84名の児童の換算点の平均を、標準化された時点でのデータに位置づけると、「読字力」「語い力」「文法力」「読解・鑑賞力」「総点」のすべてに関して段階「3」であった。しかし、換算点の平均値をZ検定により比較した

表15：抽出された類型

類型 ()内は人数	段階評価のパターン				総合得点の幅 ()内は段階の幅
	読字力	語い力	文法力	読解・鑑賞力	
A (5名)	4	4	3	5	76～85 (4～5)
	4	4	4	5	
	5	5	4	5	
	4	5	4	5	
	5	4	5	5	
B (4名)	5	4	3	4	73～76 (4)
	4	4	3	4	
	5	5	3	4	
	5	4	2	4	
C (7名)	5	3	4	4	69～78 (4)
	5	3	4	5	
	5	2	4	5	
	5	4	4	4	
	5	4	4	3	
	5	3	4	3	
D (9名)	5	3	5	3	60～71 (3～4)
	4	3	3	4	
	4	3	3	4	
	3	3	3	4	
	3	3	4	3	
E (14名)	4	3	4	4	48～65 (2～3)
	4	4	3	2	
	4	3	3	3	
	4	2	3	3	
	4	2	3	2	
F (9名)	2	4	3	2	51～59 (3)
	2	4	2	3	
	3	3	3	2	
	3	3	3	3	
	2	3	3	3	
G (5名)	3	2	2	3	48～64 (2～3)
	3	2	2	4	
	4	3	2	3	
	3	3	2	3	
H (8名)	4	3	2	4	39～56 (2～3)
	3	2	2	2	
	3	3	2	2	
	4	3	2	1	
	4	3	2	2	
I (10名)	4	3	1	2	30～46 (1～2)
	3	3	1	2	
	3	2	1	2	
	3	1	1	2	
	3	1	1	1	
J (6名)	2	2	2	2	37～49 (2)
	2	3	2	2	
	1	2	3	3	
K (7名)	2	1	2	2	5～34 (1)
	2	1	2	1	
	1	1	2	1	
	1	1	1	2	
	1	1	1	1	

※異なる反応パターンのみ記載

結果、「読字力」に関しては有意差が認められなかったが、「語い力」「文法力」「読解・鑑賞力」「総点」に関して有意に低いことが示された。また、総点の平均値の読書学年が、4年3学期の時点で4年1学期相当であった。今回の対象となった児童は84名と限られているが、比較的都市部といえる地域からサンプリングを行っており、十分とは言えないが標準化データと比較しうると考える。また、結果としてあらわれた得点の差から見て、小学校4年生の読みの能力が本検査が標準化された時点と比較して低下している可能性があることが推察できる。さらに、4つの下位検査中「読字力」には有意差が認められなかったため、「総点」にみられる差は、他の3つの下位検査（「語い力」「文法力」「読解・鑑賞力」）の得点の低下から生じたと判断できる。すなわち、今回の結果は、漢字などの文字が読めないことに起因するのではなく、「語い力」「文法力」「読解・鑑賞力」など、いわゆる「ことばの力」にかかわる得点が低下したことにより生じたといえる。分布の形状を比較してみても、「読字力」では、段階1～2の児童が減り、段階4～5に相当する児童が増加して分布の頂点が段階4に移動しているのに対し、逆に「語い力」「文法力」「読解・鑑賞力」では、段階1～2の児童の割合が増え、段階4～5に相当する児童が減少していることがわかる。これらの結果から、現代日本の児童が抱えている問題が、開発途上国に見られるような識字の問題⁹ではなく、文字は読めるが、ことばの意味や使い方、文が連なった時の文章としての意味把握が難しくなっている点にあると推察することができる。

次に、解答の傾向を具体的に把握するために、標準化された時点でのデータとの各問題の正答率を比較し、正答率に有意な変化が示された問題について検討を行なった。その結果、「読字力」に関しては、平成元年度学習指導要領（文部省、1989）を基準とした場合、一部低学年の履修段階の漢字の正答率が有意に低下したものの、高学年段階の履修漢字も読むことができていることが示された。これに対し、「語い力」では29問中7問（24%）、「文法力」では16問中5問（31%）、「読解・鑑賞力」では30問中4問（13%）に有意な低下が見られた。特に、「語い力」「文法力」では、図8と図9より、標準化された時点で正答率が比較的高かった項目の正答率の低下が認められ、約20年前の子どもたちにとってはやさしかった問題も、現代の子どもたちには難しくなっていることが推察された。

さらに、今回の調査で有意に変化している問題に関して、「語い力」「文法力」については教育基本語彙の先行研究を基準にして、「読解・鑑賞力」については設

問の質的分類を通して検討を行った。その結果、「語い力」では、一部正答率が有意に増加した問題があるものの、有意な低下が見られた問題のほとんどは、低学年段階で習得すべき語彙の理解を問うものであった。また、「文法力」は約3分の1が有意に低下した問題であり、そのレベルも低学年段階で習得すべきものが中心だった。「読解・鑑賞力」に関しては、特に「段落の読みとり」に関わる2問に有意な低下が見られることがわかった。「読解・鑑賞力」では、他の問題に比べ低下した問題数が限られており、今後さらに検討が必要ではあるが、今回の分析からは、一文ではなく、文章単位で意味を把握することや限られた情報の中から文のイメージを頭の中でつくっていくことが求められる文章の読解に困難を抱えている可能性が考えられた。

4つの下位検査中、「読字力」が示す「漢字の読み」は、学校教育段階になってその学習が初めて開始されるものであり、積み重ねや反復練習（いわゆる「勉強」）による学習が必要であるといえる能力である。しかし、「語い力」や「文法力」「読解・鑑賞力」は、単純な反復練習によって習得できるものではない。特に、「語い力」や「文法力」はことばの力の中核をなすといえ、その点で、単純に文字が読めないことに起因する識字の問題よりも深刻であると指摘できる。ここで、表15に示した児童の類型化を見てみると、類型F・J・Kを除き、各類型とも漢字の「読字力」が「語い力」「文法力」「読解・鑑賞力」に対し、相対的に段階が高いプロフィールを描いていることがわかる。この点からも、読みの能力というものが単に文字を読めればいいのか、難しいことばを知識として知っていればいいのかというわけではないということがうかがえる⁹⁾。このような傾向が途上国における「識字」とはまた違った、新しいタイプの言語発達上の問題といえるだろう。

これらの正答率の低下に関しては、「テストで使用されている語彙や言い回しが古くなり、現代の児童にそぐわないものとなったために正答率が下がった」と議論することもできる。しかし、本検査の問題は、児童生徒の一般的な生活経験に基づいて構成されており、例えば「ひまわりの花の開花」や「運動会」など、本検査で取り扱われている題材が、現象として観察されなくなったり、行事として現在はなくなったということはない。「文法力」に関しても、20年程度の幅では言語構造の急激な変化は生じないことを考えれば、このような視点のみで今回の検査にあらわれた得点の低下を説明することは、やや実態から乖離しているように思われる。

文章の読解までに至る過程を、ことばの質的な違いによって表現した斎藤(1983)による「生活言語(日常生活等における直接経験に基づくことば)」と「学習言語(ことばでことばを定義し説明するような間接経験に基づく思考レベルのことば)」の概念をもとに、言語発達のすじみち、すなわち言語発達の系統性に即して考えれば、大まかに以下のように区分できる⁶⁾。

1. 生活言語⁶⁾の習得の段階(幼児前期)
2. 生活言語のレベルアップの段階と生活言語から学習言語へのわたりの段階(幼児後期から小学校低学年)
3. 学習言語の段階(小学校高学年～)

はじめに、子どもは1の段階で、日常生活経験を通して、身近な語彙とともに日本語の基本的な文法を習得する。それをもとに学校教育において、読み書きを身につけることとともに、学習言語へと移行する。それとともに生活言語のレベルアップを行ない、さらにその後、「9歳レベルの峠」(萩原, 1964; 岡本, 1985)ということばに象徴されるように、抽象的で高度な学習言語へのレベルアップの段階へと達する。今回の問題を分析した結果、「語い力」や「文法力」で正答率が有意に低下していた問題のほとんどは、国立国語研究所(2001)を参照した結果、小学校低学年レベルまでに習得が期待される語彙であることが示された。この点を、言語発達の軸上に位置づけて考えてみれば、その原因として1の段階に相当する「生活言語そのものが身につけていない」か、あるいは、2の段階に相当する「生活言語から学習言語へわたる段階で問題があること」が想定できる。ここで、表10と表12を踏まえれば、たとえば、「語い力」の問題のうち、問題5, 7, 13, 15, 22は文章のみに使われることばではなく、日常生活の中のことばのやり取りを通して身につけるべき語彙といえる。また、「文法力」で取り扱われていることばも、ことば同士の関係性を示す認知的指標、すなわち機能的表象としての文法の働きを考えれば、やはり日常生活の中のことばのやり取りがベースとなっているものであるといえる。

さらに、「語い力」の問題20や「文法力」の問題の多くは、話しことばで話していた表現を、どうやって書きことばに変換していくかが問われているものであるといえる。もちろん、その意味で学校教育の組織的・系統的な指導が必要なのであるが、このような第2段階のことばであっても、特に通常学校の教科教育では、あくまで文章を通じたことばの拡充や置換という活動を通して生活言語の上

に学習言語をのせていくことをめざすのであって、これらのことばを何も知らない白紙状態 (tabula rasa) から教えていくのではない。つまり、ことばの核となる部分は、単に学校で教えられることだけで習得できるものではないのである。以上の点を勘案すれば、読みの能力の低下の背景の根本には、就学以前の低年齢段階における言語活動の質的变化があると考えられる⁶⁾。

20世紀半ば以降の研究によって、子どもは受動的な存在ではなく、外界を能動的・主体的・探索的に認知していることがわかってきた⁷⁾。しかし、そのような能動的探索で得た心象 (心的表象) を、どのようなことばで表現するのか、ことばでどう表象されるのかという段階では、やはり大人の手助けが必要といえる。特に、三項関係が成立したあとに、1歳半ころから顕著になる表象機能の発達に支えられながら、大人とのことばのやり取りを通して、ことばは急速に獲得される。そのようなプロセスを踏まない限り、子どもは、意味内容が言語という記号でどう表象されるのかがわからない状態で留め置かれてしまうであろう。すなわち、言語発達の上では、子どもが外界への主体的探索により認知し獲得した心的関係性・構造や概念を、どのようにことばで置き換えるかという点で、大人の手助けが必要であるといえ、その意味で、決してことばは自然に獲得されるものではないといえる⁸⁾。

今回の調査結果からも、「読字力」が高くとも、それに語彙や文法の力が追いついてないという事実から、逆にことばだけ覚えれば・覚えさせればいいというものではないということが示唆される。つまり、子どもがつかんだ内的構造を、言語を媒体として表象するという点で、言語は単なる記号とはいえないのである。これらの点を踏まえれば、ことばというものが、ただ教えればいいのか、増やせばいいのか、練習させればいいのかという性質のものではなく、ことばの質的な違いに配慮しながら指導する必要性があるものがうかがえる。すなわち、言語の発達には、どういう経験をさせて、子どもがどういう気持ちのときに、どういう状況のときに、どんなことばで表現させていくのかという点がその根本にあるのであって、就学以前でそれが適切に行なわれていない限り、子どもの読みの能力の低下の問題も解決しないのではないかと考えられる。

これらの点を考えると、今後の指導の方向性としては、このようなことばの質的な違いに配慮しながら指導する必要があるといえるだろう。例えば、生活科や総合的な学習の時間に代表されるような経験をもとにした授業構成や授業時間数

の削減を問題とするよりも、ひとつひとつの授業の中でことばによる表現をどう行なうかが大切であるといえるだろう。つまり、子どもの経験をことばで適切に確実に表現させることなしに、そのまま流さないということが必要なのである。さらに、教科指導の前提となるのは家庭でのことばによるコミュニケーションであることから、学校生活以外でのひとつひとつのことばでのコミュニケーションを見直す必要があるといえるであろう。より根本的にいえば、文字指導の前にある話しことばの指導（小学校入学以前の段階の、特に話しことばにおけるひとつひとつのことばの適切な使い方）が重要であるといえ⁹⁾、それが、小学校入学後に教科学習で獲得した概念をことばでどう表象し、整理するのかという点に発展していくといえる。また、単にことばを記号の集積として扱わないためにも、ことばそのものや難しいことばを、自分のことばで説明できることが必要であるといえ、授業ではそのような活動が行われているか指導者の配慮が求められるといえるだろう。

加えて、家庭環境の上で十分なことばによるコミュニケーションが望めない場合は、教科指導とは別枠で、専門教員による抽出した言語指導を行う必要があるといえる。その点で、カリキュラム改定を視野に入れた学校全体の取り組みが必要であると考えられる。

謝辞

本研究をまとめるにあたり、筑波大学人間総合科学研究科の斎藤佐和先生、服部環先生、生駒忍さんから多くのご教示をいただきました。この場をお借りして深くお礼申し上げます。

注

(1) 表10, 表11, 表12の表頭の略字は「阪本」が「阪本教育基本語彙」, 「新阪本」が「新阪本教育基本語彙」, 「田中」が「田中教育基本語彙」, 「池原」が「池原教育基本語彙」, 「児言研」が「児言研教育基本語彙」, 「中央」が「中央教育基本語彙」, 「国語研」が「国語研教育基本語彙」を指す。また、表中の記号については、以下のようになっている。

「阪本教育基本語彙」および「新阪本教育基本語彙」: A (小学校低学年), B (小学校高学年), C (中学校)の3段階で、各学習段階の語彙を示す。

「田中教育基本語彙」: ①~⑥の記号で、それぞれ小学校第1学年から第6学年までの学

習学年を示す。

「池原教育基本語彙」：語彙段階（重要度）を示す。1 A 1 から順に重要度が低くなっていく。

「児言研教育基本語彙」：小が小学校，中が中学校の学習段階を示し，その中で重要度をA，Bの順で示す。Aのほうがより重要。

「中央教育基本語彙」：A（小学校低学年），B（小学校中学年），C（小学校高学年）での学習段階を示す。

「国語研教育基本語彙」：語彙表にあることを示している。◎はより基本的な語。

なお，それぞれの出典および詳細は，国立国語研究所（2001）に記されている。

- (2) 開発途上国の非識字の問題に関しては，UNESCO が取り組んでおり，<http://www.unesco.org/> から最新の統計が閲覧できる。
- (3) 概念や実体，イメージを伴わないことばを使う問題は，視覚障害児教育において「verbalism」として取り扱われてきた。視覚障害児は感覚入力制限される結果，聴覚からの音声情報の入力に頼ることになるため，必要な教育的支援を行わなければ，verbalism の問題が生じることになる。健常児に対する同様の問題に関しては，杉原（1990）が指摘している。さらに，ペーパーテストではことばの理解のしかたを問うことができないため，単純にテストの得点が高くてもそれが実体を伴っているものかどうか，それだけでは判断することはできない。この点に関しては，教師が日々の教育実践の中で確認する必要があるといえる。
- (4) 「生活言語」と「学習言語」の区分は聴覚障害児教育において伝えられてきた概念である。しかし，その後，Cummins（1984）により言語の BICS（basic interpersonal communicative skills）と CALP（cognitive/academic language proficiency）の違いが指摘され，言語の質的差異が目立つようになっていく。また，岡本（1985）も，「一次のことば」と「二次のことば」という用語を用い，ことばの質的違いを論考している。
- (5) 生活言語の発達段階は，斎藤（1986）によれば3段階に区分される。詳細は，斎藤（1986）を参照。
- (6) この点に関して，PISA の試験では「読解力」の得点がトップだったフィンランドが，日本よりも授業時間数が少なく（経済協力開発機構・OECD 教育研究革新センター，2004），かつ，レベル1未満およびレベル1の生徒が，それぞれ1.1%，4.6%と OECD 加盟国中で最も少ないことから（国立教育政策研究所，2004），「読解力」の低下の背景が，単純に授業時間数の削減に起因するとはいえないことがわかる。
- (7) 乳幼児の能動性の代表的研究としては，パウアー（1979）による研究，ブルーナー（1988）による共同注意（joint attention）の研究などがあげられる。
- (8) この点に関しては，近年，テレビ視聴との関連で，テレビ視聴と言語発達遅滞との間に有意な相関が示されることが指摘されている（日本小児科学会子どもの生活環境改善委員会，2004）。この点からも，ことばは単に「環境の中の刺激として与えればいい」とか，「ことばは自然に獲得される」といった性質のものではないことが示唆される。

(9) この点に関して、斎藤(1986)は、「生きる力」としての言語活動から「学ぶ力」としての言語活動が分化派生しはじめる時期の言語活動は、一方では生活の場の言語活動を更に拡充するものであるが、他方で児童期の教科の学習を支える言語活動の萌芽というべき活動もつけ加わっていると述べている。また、この時期を斎藤(1986)は「五歳の坂」と呼び、「九歳の峠」に先立つ不可避の道程であると指摘するとともに、この時期の言語の取り扱い方の重要性を述べている。

文献

- Cummins, J. (1984) Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters.
- バウアー, T. G. R. (岡本夏木, 野村庄吾, 岩田純一, 伊藤典子訳) (1979) 乳児の世界. ミネルヴァ書房.
- ブルーナー, J. S. (寺田晃, 本郷一夫訳) (1988) 乳幼児の話しことば. コミュニケーションの学習. 新曜社.
- 萩原浅五郎(1964) 今月の言葉. ろう教育, 20 (7), 3.
- 経済協力開発機構・OECD 教育研究革新センター(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(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. 149-177.
- 国立国語研究所(2001) 国立国語研究所報告117 教育基本語彙の基礎的研究—教育基本語彙データベースの作成—. 国立国語研究所.
- 文部省(1989) 小学校学習指導要領(平成元年3月). 大蔵省印刷局.
- 文部省(1998a) 小学校学習指導要領(平成10年12月). 大蔵省印刷局.
- 文部省(1998b) 中学校学習指導要領(平成10年12月). 大蔵省印刷局.
- 日本小児科学会こどもの生活環境改善委員会(2004) 乳幼児のテレビ・ビデオ長時間視聴は危険です. 日本小児科学会雑誌, 108 (4), 117-120.
- 日本図書文化協会(2000) 教研式 読書力診断検査A形式 小学用共通手引. 図書文化社.
- 岡本夏木(1985) ことばと発達. 岩波書店.
- 斎藤佐和(1983) 生活言語から学習言語へ—言語発達に即した指導の道すじを考えるために—. 聴覚障害, 38 (8), 27-32.
- 斎藤佐和(編著)(1986) 聴覚障害児の言語活動—「生きる力」としての言語活動から「学ぶ力」としての言語活動へ—. 聾教育研究会.
- 杉原一昭(1990) 今, 子どもが壊されている. 不思議の国のアリス現象. 立風書房.