

藤女子大学紀要, 第 46 号, 第 II 部: 1-10, 平成 21 年.
Bull. Fuji Women's University, No. 46, Ser. II: 1-10. 2009.

全国学力調査に関する公表データから見る 日豪「学力観」の相違

伊井 義人 青木 麻衣子

はじめに — 本稿の目的

現在、PISA や TIMSS を中心とした国際的な学力調査だけではなく、世界の先進諸国を中心に、各国で国家規模の学力調査が実施されている。調査結果が新聞やテレビ、インターネット等で報告されるたび、教育関係者のみならず、幅広く世論までもがその結果に関心を持ち、一喜一憂する姿が伝えられる。関係省庁は、序列化を危惧しているにも拘らず、時には、調査結果のランキングのみが独り歩きする例も少なくない。最近では、市町村レベルの結果公表に踏み出す地方公共団体も現れ、賛否両論、様々な意見も提示された¹。

しかしながら、実際に学力調査の結果から導き出すべきことが、調査対象の序列化でないことは言うまでもない。学力調査を通して常に向き合わねばならないのは、そこで求められている「学力」の具体的な中身に対する理解であり、また、対象となった児童・生徒が修得している「学力」の程度の客観的な把握である。

本稿では、日本とオーストラリアの担当省庁・機関により公表されている全国的な学力調査のデータ項目の比較分析を行うことにより、それらが表象する両国の「学力」観の提示を試みる。学力観とは、調査が要求する学力とその修得を判断する基準のほか、それらを分析する方法・視点にも現れる。例えば、PISA では、調査の実施に際し、生徒の母語や文化的背景、居住地等の情報を収集し、その結果の分析に活用しているが、そこには、それらの指標が生徒の学力に影響を与える要因の一つだとの仮定が存在する。また、「男女」間の比較も、多くの学力調査で一般的に用いられ

る指標の一つであるが、ここにも、男女間で「学力」に違いがあるとの前提が窺える。このような学力観は、それが調査結果の分析により具現化してはじめて、具体的な支援の提供へと結び付く。そのため、各国及び各調査機関が、どのような学力観を持っているのかを明らかにすることには、一定の意義があると考えられる。

本稿では、①両国の学力調査の内容やその導入の背景を概観した後、②教育関連担当省庁のウェブサイトで一般的に公表されているデータの分析を行う。その際、成果そのものに焦点を当てた分析は、今回の検討対象から除外したい。本稿では、あくまでも、調査機関がその成果を「どのように表象しようとしているのか」に焦点を当てる。そしてそれにより、学力調査が内包する「学力観」の共通点・相違点を明らかにしたい。

1. 日豪の国際学力調査から見えるもの

日本とオーストラリア、それぞれの国で実施されている全国的な学力調査を見る前に、国際的な学力調査における両国の位置づけを概観したい。単純な序列化は避けるべきことは承知であるが、日本とオーストラリア両国ともに、自国の学力調査の導入のきっかけが、少なからずこの順位の変動にあったと考えられるため、ここでは敢えてこのような提示を行う。表 1 は、近年の PISA 及び TIMSS における日本、オーストラリアの順位を示したものである。

ここから、両国が、国際的な学力調査において、最上位ではないものの、上位に位置していることが分かる。しかし、この順位を時系列的に見てい

¹ 秋田県では、2008 年 12 月 25 日に知事部局主導で、市町村別の調査結果の公表に踏み切った。この結果は、ホームページ上でも公開されている。なお、この動向に対して、同県の教育委員会および文部科学省は「遺憾の意」を表明している。一方で、公表に賛同する他府県の知事もいる。例えば、朝日新聞 2009 年 1 月 18 日、29 面を参照のこと。

表1 PISA、TIMSS における順位

		日本	オーストラリア
PISA	2000年	総合読解力（8位） 数学的リテラシー（1位） 科学的リテラシー（2位）	総合読解力（4位） 数学的リテラシー（5位） 科学的リテラシー（6位）
	2003年	読解力（14位） 数学的リテラシー（6位） 科学的リテラシー（1位） 問題解決能力（4位）	読解力（4位） 数学的リテラシー（11位） 科学的リテラシー（6位） 問題解決能力（7位）
	2006年	科学的リテラシー（6位） 読解力（15位） 数学的リテラシー（10位）	科学的リテラシー（8位） 読解力（7位） 数学的リテラシー（13位）
TIMSS	1999年	算数：小4（3位）、数学：中2（5位） 理科：小4（2位）、理科：中2（4位）	算数：小4（11位）、数学：中2（13位） 理科：小4（5位）、理科：中2（7位）
	2003年	算数：小4（3位）、数学：中2（5位） 理科：小4（3位）、理科：中2（6位）	算数：小4（16位）、数学：中2（14位） 理科：小4（11位）、理科：中2（10位）

出所：文部科学省ホームページ (<http://www.mext.go.jp>) に掲載されているデータをもとに作成

くと、両国とも、上位もしくは国際平均以上を維持してはいるものの、下降気味であるとも指摘できる。特に、PISA 読解力における日本の順位低下は著しく、学力低下論争を巻き起こすには十分すぎるほどの衝撃だったと見なすことができる。また、リテラシーをはじめとする「基礎技能」を「活用」する力の測定を目的とする PISA ではオーストラリアが、「教科」に基盤を置いた「知識」を測定する TIMSS では日本が、それぞれの国より上位に位置することも、さらなる特徴として挙げられる。

このような国際的な学力調査の結果は、日本とオーストラリアそれぞれの国が、それぞれの子ども達に必要なとされる学力を規定する際にも、十分に考慮されるべき事柄である。また、調査対象とされる技能・教科や対象となる児童・生徒の年齢・学年も、それぞれの調査実施に際しての検討事項となるだろう。さらには、オーストラリア教育研究所 (Australian Council for Educational Research : ACER) が、PISA の実施・調整にあたる国際コンソーシアムでもリーダーシップを握っていることや、前 OECD 教育局長がオーストラリア人で、現在も大きな影響力を持っているこ

とを考慮すると、オーストラリア国内で実施される学力調査には、PISA の影響が強いだらうとの予測が容易に成り立つことも、記しておく。

2. 全国学力調査の導入の背景とその内容

(1) 導入の背景

日本では、2007年に43年ぶりに全国学力調査が復活した。また、オーストラリアでも、1996年にリテラシーに関する初の全国調査がなされて以降、毎年、子ども達の基礎学力を測定するための調査が実施されている。2008年からは、リテラシー、ニューメラシーに関する全国共通試験も実施されている²。これらの背景には、経済のグローバル化とそれに伴う「国力」の増強の必要性、また PISA や TIMSS をはじめとする国際的な学力調査の動向が、子ども達の学力（特に基礎学力）の全体的な把握とその向上を要求したという事実が存在するだろう。しかし、その具体的展開には、以下に示すように、両者で、それぞれの国情や政策展開を反映した違いが見られる。

日本において、全国学力調査という言葉からまず連想されるものは、1956～66年の、いわゆる「学

² 全国共通試験が実施されたのは、2008年からのため、OECD による関連調査には、全国学力調査ではなく、州ごとの学力調査を実施しているとオーストラリアは回答している。しかし、これは後述するように、全国的なベンチマークに基づき実施されており、かつ報告書には州間比較も記載されていることから、筆者は、これらの調査を全国的な学力調査として論を進めていく。(経済協力開発機構 (OECD) 『図表でみる教育 (OECD インディケータ：2008年度版)』明石書店、2008年、pp.477-482.)

テ問題」であろう。最近の学力調査に関する議論でも、教育の序列化とともに、教員評価にそれらの結果が反映されるのではないかとの危惧が示されている。1980～1990年代を通しては、文部（科学）省や国立教育（政策）研究所が、定期的に、教育課程実施状況に関する抽出調査を行ってきた。これは、基本的に、小学校・中学校の学習指導要領の「通過率」を測定することが目的である。すなわち、学習指導要領で示された各教科の目標や内容を、児童・生徒がどの程度理解し、またどのような問題点が考えられるのかを把握することにより、その後の指導に生かすことが前提とされているのである。

2007年4月には、このような展開を経て、全国学力調査・学習状況調査が、悉皆調査として、再び実施される運びとなった。「学テ問題」で特に批判が集まったのは、1961～64年にかけて中学校2・3年生を対象に実施された学力調査が、悉皆調査であったという、その実施方法であった。確かに、特に2000年以降の国際的な学力調査における順位的大幅な低下、それらの結果に付随して明るみに出された子ども達の学習意欲の低下は、教育界のみならず、広く世論一般の危機意識を高めることに貢献した。また、このような状況は、ゆとり教育を盛り込んだ現行の学習指導要領の実施当初からの学力低下に対する危惧を強める役割を担ってしまった。そのため、学校教育の現状や課題を十分に把握した上で、義務教育の質を保証する仕組みの構築の一環として、全国学力調査の必要性が提唱されるようになった。しかしそれでは、「なぜ抽出調査ではなく、悉皆調査を必要とするのか」の疑問に完全な答えを提供することはできないかもしれない。なぜなら、学校教育の現状・課題（すなわちその傾向と対策）を明らかにするためには、抽出調査で十分だと考えもまたできるからである。

一方、オーストラリアでは、1996年に行われた英語のリテラシーに関する調査が、同国初の全国

調査であった。基本的に、初等中等教育に関する責任を各州が持つオーストラリアでは、それらの教育機関（日本でいう小学校・中学校・高等学校）に在籍する児童・生徒を対象とした全国規模での学力調査を行うことは困難である。これまでも、子ども達の英語の程度を測定するための調査を行う試みが何度か見られたが、いずれも比較可能なデータを収集するには至っていない³。

しかしながら、1996年に行われた調査は、オーストラリアの子ども達の低いリテラシーの程度を明るみに出し、当時の教育大臣の巧妙な戦略も手伝って⁴、翌1997年以降、毎年、特定段階のすべての児童・生徒を対象とした全国的な学力調査を実施することを可能にした。また、この計画は、1980年代後半以降、同国の経済不振を背景に策定されてきた学校教育と国の経済発展とを密接に関連付ける政策展開のなかで支持され⁵、リテラシーやニューメラシーをはじめとする基礎技能の修得が、すべてのオーストラリア人に必要だと認識を広めていった。

2003年以降は、他の学習領域（科学、シティズンシップ教育、ICT）についても全国調査を実施すべく、その準備・施行が段階的に行われている。この実施分野の範囲拡大は、PISAを強く意識したものだと考えられる。また、2008年には、これまでの、統一基準をもとに各州が作成したリテラシー、ニューメラシーのテストが、全国共通テストへと移行された。

以上のように、日本とオーストラリア両国において、全国的な学力調査導入の背景には、子ども達の「学力」低下に対する懸念・危機意識が存在した。それは、児童・生徒個人レベルでも然ることながら、学校・地域・国という、より大きなレベルでの後退に対する不安の表れでもあった。そのため、その必要性に対する疑問は残るものの、悉皆調査による、「国」全体の学力の把握が必要と考えられたと考えられる。

また、このようなマクロなレベルでの学力低下

³ 1975年と1980年に二つの国家抽出調査が実施されているが、各州で評価方法等に顕著な相違が見られたため、「国家」データとして用いるには非常に無理があったと報告されている。(Geoff N. Masters, Margaret Foster, *Mapping Literacy Achievement: Result of the 1996 National School English Literacy Survey*, Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs (DEETYA), 1997, pp. 1-2.)

⁴ このあたりの事情に関しては、青木麻衣子「教育における『多様性』の保証をめぐる——オーストラリアにおけるリテラシー・ベンチマークの策定過程から——」『Sauvage』第3号、2006年、pp.60-71を参照のこと。

⁵ 1996年のリテラシーに関する全国調査も、経済界からの要請を受け、実施された。

に対する懸念を抱くきっかけとなったのは、PISA や TIMSS 等の国際的な学力調査に見られる順位の低下であった。日本では、2007 年から全国学力調査が実施されているが、これは 2000 年から参加している PISA で明らかにされた学力低下に関する議論の影響が小さい。また、オーストラリアもリテラシーやニューメラシーなど基礎技能を測る調査は、PISA に先立ち実施されていたが、科学リテラシーの測定には明らかに PISA の影響が窺える。また、両者の共通項として、主に「文章を読み取る力」「数的な処理を掌る能力」を測るテストが行われている点も挙げられる。

(2) 内容

日本とオーストラリアの全国的な学力調査は悉皆調査を原則とするため、日本においては国立・公立・私立学校のすべてが対象となり、オーストラリアでも州立を中心とする政府系学校とカトリック系・独立系学校に大きく二分される非政府系学校のすべてが対象となる。調査参加率も、日本では 96%以上、オーストラリアでも 95%と、ともに高い割合を示している。その一方、表 2 に示したように、対象教科・分野や学年、学習環境調査等に関しては、明確な違いも存在する。

まず、対象教科・分野について、日本では、国

語及び算数・数学という「教科」ごとにテストが実施されているのに対し、オーストラリアはリテラシー、ニューメラシーという「技能分野」を基盤としている。日本では、学習指導要領の定着率の測定が前提とされているため、教科という枠組みに基づき調査が行われる。一方、オーストラリアでは、各教科学習を行う前提としての基礎知識・技能の修得が測定の対象となる。2008 年に共通テストが導入されて以後、リテラシー・テストの範囲が拡大され、言語の決まり (language convention) としての綴り・文法が含まれた。これは、単語の綴り方や文法など、英語を読み書きする上で、より基礎的・基本的な技能を子ども達が修得しているかどうかを測定するものである。また、2003 年以降は、科学、シティズンシップ教育、ICT の領域における到達度調査も実施されている。このような範囲拡大は、PISA を多分に意識したものではあるものの、シティズンシップ教育の導入に端的に示されているように、今後、オーストラリア社会で生活する上で必須の知識・技能の修得が重視されていると捉えることができる。

調査の対象学年は、日本では、小学校 6 年生と中学校 3 年生で、義務教育期間中の各教育段階の最終学年に設定されている。一方、オーストラリアでは、3・5・7・9 年生にリテラシー、ニューメラシー、6・10 年生でその他の分野とされてい

表 2 全国的な学力調査の概要

	日本	オーストラリア
対象教科・分野	<ul style="list-style-type: none"> ・国語 ・算数・数学 A問題 (知識に関する問題) B問題 (活用に関する問題)	<ul style="list-style-type: none"> ・読み (reading) ・書き (writing) ・ニューメラシー (numeracy) (2008 年から、リテラシー分野に言語の決まり (language convention) として「綴り、文法」も含まれる) <ul style="list-style-type: none"> ・科学 ・シティズンシップ教育 ・ICT
対象学年	小学校 6 年生、中学校 3 年生	3・5・7 年生 (リテラシー、ニューメラシー) 6・10 年生 (その他の分野)
対象機関	国立・公立・私立	政府系学校・非政府系学校
対象者	悉皆調査 (参加率：96%以上)	悉皆調査 (参加率：約 95%)
学習環境調査	児童・生徒、学校	保護者

出所：文部科学省ホームページ、MCEETYA ホームページ (<http://www.curriculum.edu.au/mceetya/>) に掲載されているデータを基に作成

る⁶。ここから、日本が義務教育の成果の検証に重きを置いているのに対し、オーストラリアは、比較的早期に学力の測定を行うことにより、一定程度のレベルに達していない生徒を明確化し、支援の集中を図る狙いを持っていると指摘できる。

このような対象教科・領域及び対象学年に見られる相違は、日本とオーストラリアにおける学力調査の目的の違いに起因する。日本では、義務教育制度を包括的に検証する一手段として、全国学力調査が導入された。つまり、PDCA サイクル⁷の一端を、全国学力調査が担っているのである。このサイクルには、国、各教育委員会、学校という、教育に責任を持つそれぞれの機関・組織が組み込まれている。国は、義務教育の機会均等とその水準の維持向上の観点から、児童・生徒の学力・学習状況を把握・分析することで、教育施策の成果と課題を検証し、その改善を図る。各教育委員会及び学校は、全国的な状況に照らして自らの教育施策・活動の成果と課題を抽出し、その改善を図る。また、各学校は、児童・生徒の学力や学習状況を把握し、教育指導や学習状況の改善に役立てる。このようなサイクル全体を通して、義務教育制度全体の底上げが達成されるのである。特に、全国学力調査の推進は、義務教育制度全体の底上げに目を向け、各学校の教育実践の改善にも寄与すると考えられる。ここに、抽出ではなく悉皆調査が必要とされた根拠が窺えると言えるのかもしれない。

一方、オーストラリアにおける全国的な学力調査の目的は、端的に、生徒の教育成果の改善にある。教育に関する国家指針において、「すべての子どもに適切なレベルのリテラシーを修得」させることが目標の一つに設定されているように⁸、全国学力調査の推進にあたっては、すべての子どもに必要とされる最低限のリテラシーの程度（「ベンチマーク」）の設定が急務だと考えられた。そして、

ベンチマークに基づきリテラシーの修得が十分でない子どもを早期に明確化することにより、集中的な支援の提供が実現できると想定された。また、子ども達に日常的に接する時間が長く、テストの評価者ともなる教員の役割が重視され、教員の専門性の向上や研修の充実も叫ばれている。現在では、ベンチマークに照らした生徒のリテラシー程度の向上が、全国的に統一の書式で保護者に伝えられ、学校と家庭が協力して子どもの教育に取り組む必要性も喚起されている。つまり、子ども達の学習成果の向上という「終着点」を意識しながらも、そこに辿り着くための「道のり（プロセス）」を重要視した学力調査が行われているのである。

試験問題は、日本では、文部科学省が、学習指導要領に準拠して作成している。「知識」に関する問題（A問題）と「活用」に関する問題（B問題）が設けられており、前者よりも後者の方が正答率が低く、子ども達の活用力に課題があるとの指摘は、マスコミ等を通じて、既に日本の教育課題として広く認識されている⁹。

一方、オーストラリアでは、各州の教育関連省庁が、リテラシー、ニューメラシーについては「ベンチマーク」を、またその他の領域では「スタンダード」に準拠して、それぞれ個別のテストを作成してきた¹⁰。すなわち、「全国的な学力調査」とはいうものの、それぞれの地域の文化・歴史的背景を考慮し、また各州のカリキュラムを反映させた、各州単位の学力調査を行うことができたのである。そのため、ベンチマークに到達した児童・生徒の割合は毎年公表されてはいたものの、州間比較を行う上での妥当性には、常に疑問が付されてきた。

このような疑問を払拭するため、2008年から、これまでの州作成試験は全国共通テストへと変わった。現在では、カリキュラム・コーポレーショ

⁶ オーストラリアの学校制度は、各州・直轄区において若干異なるが、1年生～6・7年生までが初等教育、その後10年生までが前期中等教育、11・12年生が後期中等教育に区分される。そのため、リテラシー・ニューメラシーに関する調査は、初等教育段階で中心に実施されていると言える。これらの基礎学力は、それ以後の中等教育への進学率、残留率などを向上させるための土台とも考えられている。

⁷ Plan（計画）⇒ Do（実行）⇒ Check（評価）⇒ Action（改善）のサイクルである。

⁸ MCEETYA, *The Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the Twenty-First Century*, 1997.

⁹ 文部科学省『平成20年度全国学力・学習状況調査報告書のポイント』2頁等を参照のこと。なお同報告書は、http://www.nier.go.jp/08chousakekkahoukoku/01chousakekka_houkokusho_point.pdf から入手可能である。（2009年1月28日アクセス確認）

¹⁰ 伊井義人「オーストラリアにおける学力向上政策」『教育制度学研究』第14号、日本教育制度学会、2007年、pp. 212-216. を参照のこと。

ン (Curriculum Corporation) が問題作成の責任を負っている。問題自体の質は、「知識」を問うものは比較的少なく、リテラシーやニューメラシー等の技能を「活用」する力を問うものが多い。

さらに、これに関連して、調査の実施体制にも相違が見られる。日本の全国学力調査の管轄は、文部科学省である。しかし、調査問題の配送・回収及び調査結果の採点集計は、民間企業に委託している¹¹。それに対してオーストラリアでは、各州の教育関連省庁がその実施に責任を持つが、採点・評価には教員が登用される等、学校の役割が相対的に大きい。採点・評価作業そのものが、教員研修の一環と見なされてきた。

成果の分析は、日本では国立教育政策研究所、オーストラリアでは教育雇用訓練青少年問題担当大臣審議会 (Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs: MCEETYA) が行う。国立教育政策研究所は、教育政策の企画立案の基礎的な調査研究を実施するだけではなく、PISA や TIMSS 等の国際学力調査の運営・分析に携わっている研究機関である。一方、MCEETYA は、文字通り、各州及び連邦政府の教育雇用訓練青少年問題担当大臣によって構成される審議会である。ここでの決定事項は、各州での教育政策の策定に影響を及ぼす。両国とも、教育政策の企画・立案に多大な影響力を及ぼすことが可能な機関が、学力調査の分析を行っていることは共通する。しかし、日本では国立の研究機関、オーストラリアでは教育大臣のいわば「お膝元」の機関が担当する点で、教育政策の策定、実施への影響力に違いが見られる。

最後に、学習環境調査に関して、日本が児童・生徒と学校を対象としているのに対し、オーストラリアは保護者のみに実施しているという相違点を挙げておく。すなわち、日本では、家庭環境だけではなく、学校の教育環境と教育成果の関連性

を分析対象としている一方で、オーストラリアでは、家庭の言語環境、社会経済的環境との相関関係をその分析対象としているのである。

以上のように、日本とオーストラリアの全国的な学力調査をその内容に沿って見ていくと、その特徴として、以下の相違点を挙げることができる。第一に、日本が「教科」の枠組みに基づいた試験を行っている一方で、オーストラリアは、「技能分野・領域」を基盤とした試験を行っている。第二に、日本は、小・中学校の最終学年に試験を実施し、その「結果」を測定しているのに対し、オーストラリアは、結果のみではなく、その「プロセス」も重視し、より指導と評価の一体化を図っている。これは、基礎学力分野については、3・5・7・9年生を調査対象にするなど、段階的に複数回試験を実施しているところにも現れている。そして第三に、日本は文部科学省が実施、また採点もそれぞれ一社に依頼し、できるだけ「ゆれ」を排除する傾向にあるのに対し、オーストラリアは、各州が問題作成を担い、教員が児童・生徒を評価する、より教育現場を重視する立場を採っている。もちろん、2008年の共通テスト実施以降、この傾向には変更が窺える。しかし、全体として、日本よりオーストラリアの方が、評価と指導の一体化を図る仕組みが構築されていると言えそうである。

3. 公表データの内容とその分析

(1) 成果の分析に用いられる尺度・指標

学力調査を構成する内容とともに、その成果の分析に用いられる尺度・指標を検討することは、それぞれの調査が内包する「学力」観を明らかにする上で重要である。先に指摘したように、オーストラリアでは、すべての子どもに必要とされる最低限の「ベンチマーク」が、データの公表に際しても、一つの基準として提示されている¹²。それ

¹¹ 2008年度は、小学校はベネッセコーポレーション、中学校は内田洋行（2007年度は、NTT データ）が実施している。
¹² 2007年度調査までは、学年ごとにベンチマークが設定されていた。しかし、2008年度調査では、新たにバンドシステムが導入され、各技能分野に10段階のバンドが設定された。そこでは、各学年で修得されるべき最低限の水準（ベンチマーク）として、3年生ではバンド2、5年生ではバンド4、7年生ではバンド5、9年生ではバンド6が、目安として提示されている。2007年まで、公表データからは最低基準であるベンチマークに到達している（していない）生徒の割合のみを読み取ることができた。しかしバンドシステムの導入により、生徒の技能が、どの程度「ベンチマーク」を下回っているのか（上回っているのか）が把握可能となった。MCEETYA, *National Assessment Program (Literacy and Numeracy: NAPLAN Summary Report: Achievement in Reading, Writing, Writing Convention and Numeracy)*, 2008, p. 2. を参照のこと。

に対して日本では、その問題に対する児童・生徒の正答率が公表される。

日本の学習指導要領が最低限の基準であることを考えれば、その正答率を「ベンチマーク」の到達率と言い換えることもできるだろう。しかし、オーストラリアのベンチマークは、日本のそれに比して、より「現実的」である。だからこそ、表3に示すように、9割近くの生徒にその達成が可能となる。正答率の場合、「○○%以上の正答率を達成できれば当該学年において十分な学力を修得している」との認識を持ちにくい。表4は、2008年度実施された全国学力調査の正答率を示したもののだが、ここからも、正答率の良し悪しを判断する基準が、単年度比較の場合には、左右そのほかの問題群にしか為り得ないことが分かる。

例えば、表の下には、「今回出題した学習内容の

知識・技能の定着に一部課題が見られる」と書かれている。これは知識・技能の定着に関する評価であるから、A問題についての分析である。A問題では、すべての分野で6割以上の正答率が達成されている。しかし、このデータを分析する側が、どの程度の正答率が得られれば「課題」を克服することができるのかとの論拠は見えにくい。ここから、正答率はベンチマークと異なり、その評価が曖昧にならざるを得ない状況が窺える。このようなベンチマークと正答率の違いこそ、両国の学力調査から見えてくる学力観の最たる相違と言えるかもしれない。

また、データが公表される際の行政区分は、日本では都道府県ごと、オーストラリアでは州ごととされている。日本でもオーストラリアでも、時には過剰なまでに、それらの順位が報道されるこ

表3 オーストラリアにおける全国的な学力調査の結果の公表例¹³

「読み」のベンチマークに到達している三年生の割合					
	全生徒 (All Students)	男子生徒 (Male Students)	女子生徒 (Female Students)	先住民生徒 (Indigenous Students)	非英語母語話者の生徒 (Language Background Other Than English : LBOTE)
ヴィクトリア州	93.6	91.8	95.2	83.3	93.1
⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮
オーストラリア	93.4	92.0	95.0	80.7	91.6

出典：MCEETYA, *National Report on Schooling in Australia Preliminary Paper (National Benchmark Results Reading, Writing and Numeracy Years 3, 5 & 7)*, 2007, p. 5.

表4 日本の全国学力調査の結果公表例

	小学校調査				中学校調査			
	国語		算数		国語		数学	
	A	B	A	B	A	B	A	B
平均 正答数	11.8問 /18問	6.1問 /12問	13.7問 /19問	6.7問 /13問	25.2問 /34問	6.2問 /10問	23.0問 /36問	7.5問 /15問
平均 正答率	65.5%	50.7%	72.3%	51.8%	74.1%	61.5%	63.9%	50.0%

○今回出題した学習内容の知識・技能の定着に一部課題が見られる。

○今回出題した学習内容に係る知識・技能を活用する力に課題がある。

出典：国立教育政策研究所『平成20年度全国学力・学習状況調査 調査結果のポイント』平成20年8月、2頁。(http://www.nier.go.jp/08chousakekka/01chousakekka_point.pdf から入手可能 2008年12月9日アクセス確認)

¹³ 先に示したように、2008年以降、リテラシー、ニューメラシーに関しては、全国共通テストへと移行し、それに伴って、評価指標としてバンドシステムが導入された。しかし、ベンチマークは未だ機能しており、結果の公表でも示されている。

とがある。オーストラリアで各州教育省等を訪問すると、必ずといっていいほど他州のテスト・順位に話題が及ぶ。これは、特に初等中等教育に関する権限を各州が持つオーストラリアにとって、州の違いが、さながら国の違いのように捉えられている向きのあること、そしてそれ以上に、州により移民・先住民をはじめとする人口構成や歴史的背景、地理的条件等が大きくことなることに起因する態度であると考えられる。

人口・地理的な背景を重視する地域規模別の公表においては、日本では、大都市・都市・その他の市・町村・へき地の6項目が設定されているのに対し、オーストラリアでは、都市部(metropolitan)・地方(provincial)・遠隔地(remote)・辺境地(very remote)の4項目が設けられている。日本では、人口規模等を考慮してか、比較的均等に地域区分が為されているのに対し、オーストラリアでは、特に都市部とそれ以外とを区分し、それ以外の部分を詳細に分析する態度が窺える。オーストラリアでは、1996年の初の全国調査以降、特に辺境地に住む先住民の低い「学力」が問題視され、その向上のための重点的な支援の必要性が繰り返し主張されてきた。どのぐらい都市部から離れているのか、隔離されているのか、その距離こそが、「学力」の向上を妨げる主な要因だと考えられているのである。

「先住民」に代表される「児童・生徒の属性」区分は、オーストラリアでは設けられているものの、日本では分析の指標とされていない項目の一つである。公表データでは、先の表3に示したように、「先住民」とともに「非英語母語話者」という指標が用いられている。また、「男女」による区分も、オーストラリアでは用いられているが、日本では使われていない。1990年代以降、オーストラリアでは、女子よりも男子が、相対的に教育成果が低いという、教育成果のジェンダー差に関心が集まってきた。そのため、既にその改善を目的とした報告書も発表されている¹⁴。また、国際的な学力調査においても、この男女差の項目は設定されており、教育成果の相違を考える上で、重要な要素の一つである。

一方、日豪両国ともに、政府系の学校(国立・公立・州立)と非政府系の学校(私立・宗教系)の学校間の学力差を検討する項目は、設けていない。一般的に、私立学校のなかに学力上位者の多く存在する、いわゆる「エリート校」が存在すること、また特に日本の場合、国立小・中学校は、概して「勉強のできる」子どもが在籍する可能性が高い。そのため、今後は、これらの指標も分析の一項目に含め、序列化に繋がらないよう配慮しつつ、公表する必要があるのではないかと考える。

以上のことから、日本とオーストラリアの学力調査を分析する尺度・指標には、問題に対する答えの「正しさ」を評価するという共通点が挙げられる。これは、テストがテストである限り、必然的に内包するその性質に起因する。しかし、そこで用いられる基準が、日本は「どの程度」正しいのかを表わす正答率で評価を公表している。この場合、児童・生徒が到達しなければならない「目標」は明確ではない。つまり、「絶対的な基準」がないため、その成果の是非を判断する際は、過去の結果もしくは他地域との比較の視点を持たざるをえない。例えば、報告書には昭和39年という40年以上前の正答率との比較も示されている。このような比較の意味を再考する必要があるとともに、このような状況自体が、序列化に対する危惧を逆に一層高めていると考えることもできる。それに対し、オーストラリアは、「すべてのオーストラリア人に必要とされる最低限の基準」であるベンチマークに基づき評価している。この基準設定からも明らかなように、多様な社会・経済的背景に拘らず、すべてのオーストラリア人にこの基準を達成させることが、学力テストの主な目的となっている。通知表で生徒と保護者に通知することから、それらの認識の共有も図られていると言えるであろう。

(2) 学習環境・習慣に関する設問

双方の学力調査における調査内容の特色の一つに、児童・生徒及び学校を取り巻く学習環境・習慣等に関する設問の存在が挙げられる。このような調査は、日本では、児童・生徒本人及び学校に

¹⁴ 例えば報告書としては、Natasha Cortis and Eileen Newmarch, *Boys in Schools: What's Happening?*, Department of Education, Training and Youth Affairs(DETYA), 2000. などを参照のこと。連邦レベルの政策としては、男子教育の基幹学校(Boy's Education Lighthouse Schools)を設けて様々な取り組みが為されている。

表5 全国学力調査における学習環境・習慣などに関する設問

日本	
児童生徒に対する設問	「学習に関する関心・意欲・態度」「学習時間」「学習塾」「基本的生活習慣」「家庭でのコミュニケーション」「自尊意識」「規範意識」
学校に対する設問	「学習態度（とその取組）」「指導方法・学校規律」「各教科の指導方法」「記述式問題について」「習熟度別少人数授業」「教職員の取組」「地域の人材・施設活用、開かれた学校」「就学援助」「D（学力下位）層が減少した学校に見られる傾向」「全国学力調査・学習状況調査の活用」
オーストラリア	
保護者に対する設問	家庭の社会・経済状況に関して調査（性別、先住民、保護者の教育・訓練歴、保護者の職業、家庭での使用言語、出身国）

出所：文部科学省、MCEETYA のホームページに掲載されているデータを基に作成

対して行われている。それに対し、オーストラリアでは、保護者に対し為されている。表5は、これらの項目の一覧を示したものである。これらの項目は、学習成果（正答率もしくはベンチマーク到達率）とのクロス集計によりその関係性を問われるため、これらの項目のそれぞれが、日本・オーストラリアそれぞれの国にとって、子ども達の「学力」に影響を与える要因として重視されていると考えられる。

日本では、児童・生徒に対しては、「自ら（の学習）に対する意識」「（学習）習慣」「学習環境」を中心に設問が構成されている。また、学校に対しては、学力向上に対しての直接的・間接的な取り組みについての設問が主である。一方、オーストラリアは、学力調査のためではなく、保護者が初等学校への就学手続きの際に記入する事柄を、そのまま利用する方法を採用している。ここでは、保護者の教育歴や職業等、まさに家庭の社会・文化・経済的背景と子どもの「学力」との関係に焦点が当てられている。

すなわち、日本では、学力成果の向上に影響を与える要因として、教育環境・習慣が重視されているのに対し、オーストラリアでは多文化社会という背景から、それぞれの属性が学力に与える影響を調査・分析している。これは、オーストラリアに比べ、日本が、学力調査の対象年齢が高いこと、国際的な学力調査の動向から一層の影響を受けていることに起因すると考えられる。また、オーストラリアでは、保護者調査のみが、しかも別の目的で作成されたものが用いられているが、学力調査の対象年齢が低いことから、学校教育のなるべく早い時期に、すべての子どもを同じ土俵に乗せるべく、保護者と協力する必要性があるとの国の

姿勢を窺うこともできるのではないか。

(3) 調査対象者に対する公表・配慮事項

調査対象者（該当者）に対する結果の公表は、日本では、都道府県・市町村・学校にそれぞれの調査結果を提供する形で行われる。また、児童・生徒に対して答案等は一切返却されないが、学校を通じて、設問ごとの正答・誤答状況の分かる個人票を返却している。オーストラリアでは、より保護者が意識されており、彼・彼女らに対する、統一書式での成績表の通知が行われている。当該児童・生徒の各分野における全国的な位置付け、現在、どの程度の「学力」があるのかが、自らの成長とともにひと目で分かるよう、工夫されている。しかし、各州政府・学校に対しては、どの種類の資料が提示されているのかが公表されておらず、明確に述べることはできない。ただ、政府・学校の両者が問題作成や採点に関わっていることを考えると、それ相応の資料が提示され、保存されていることは間違いない。

また、公表に際して特に配慮されている点は、日本では、個々の市町村名・学校名の明記は行わない点が挙げられる。これは、学校間の序列化や過度の競争を排除するために必要だと考えられている。市町村・学校は、自らの調査結果を保護者へ説明することが可能であると説明されている一方で、それが入試資料として用いられるものではないことに注意が促されている。これは、特に、中学校の学力調査の対象が、受験を控えた3年生であることへの配慮と受け取ることもできる。一方、オーストラリアでは、序列化への危惧に関する記載は為されていない。しかし、保護者への注意事項には、成績通知書の数値は、子ども達が学

んだことを示す一つの要素でしかなく、またそれが、子どもが学校の学習過程で修得する多くの技能のうちの一つでしかないことが、明確に書かれている。

おわりに — まとめにかえて

これまで、日本とオーストラリアにおける全国的な学力調査導入の背景、その内容と分析に用いられる尺度・指標等を比較検討してきた。ここでは最後に、それぞれの特色を提示し、その上で学力調査が内包する両国の学力観の違いを検討する。

全国的な学力調査導入の背景から、その実施の推進力として、日本もオーストラリアもともに「学力」低下に対する危機意識が存在したことを指摘できた。しかし、両国を比較すると、国際学力調査の結果に対する報道とその影響、それを受けての政策路線変更等、相対的に、日本の方がそれを深刻に受け止める度合いが強かったのではないかと考えられる。オーストラリアはむしろ、「国」が修得を求める「学力」の確固とした基準（ベンチマーク）を設定することで、それに到達しない子どもの「学力」に危機感を感じるという、ある意味で危機の危機たるゆえんの分析が行われた。

もちろん、日本でも、学習指導要領という最低基準の設定は行われている。しかし、そこにはいわば「ホンネ」と「タテマエ」が共存しているといえる。学習指導要領は、表向き最低限の修得技能と謳われつつも、同時に、大部分の児童・生徒がそれらに到達することは、「机上の空論」と考えられている。そのため、正答率を教育成果を示すデータとして提示し、その数値と他者、すなわち過去の正答率や他の都道府県のそれと比較することによって、現在の「学力」を測定・特定せざるを得ないという状況が構築されてきたのである。

また、日本では、小学校6年生と中学校3年生という義務教育期間のそれぞれの節目の年に身につけているべき学力という、「結果」の把握が重視されているのに対し、オーストラリアでは、その学力を修得する「プロセス」を重視している点も、大きな違いである。オーストラリアは多文化・多言語社会であり、多様な背景を持った人々が一同に介しているという特徴がある。日本に比べれば、同国の国語・公用語である英語を母語としない児童・生徒の割合も高い。すべてのオーストラリア

人に必要とされる最低限の学力を可視化するためにも、ベンチマークが求められたと考えられる。

3・5・7・9年生という、学校教育の比較的早い時期にベンチマークに到達しない子どもを明確化することにより、彼・彼女らに対する支援を集中させることができる。また、そのためには、保護者の協力も必要となろう。

学習環境・習慣に関する調査で示された「学力」を規定する諸要因も、このような、それぞれの国の歴史的・社会的背景に多分に影響を受けたものだと考えられる。この調査における設問の内容から、日本では、児童・生徒の属性を調査する際、それぞれの家庭の社会・経済的背景よりも、子どもの学習環境・習慣を重視する傾向がある。それに対してオーストラリアは、保護者の属性、すなわち保護者の教育経験や職業、出身地等が、子どもの教育に影響を与える最たるものだと考えられている。児童・生徒の学習環境・習慣は、一般的に、その児童・生徒の保護者の影響により、家庭で形成されるものである。また同時に、オーストラリアのような直接的な設問項目に対する嫌悪感が、日本の風土にはあって、それがそのような調査を拒む要因の一つになっていると考えることもできるかもしれない。しかし、保護者・家庭という単位ではなく、児童・生徒を個別に取り出して個々の学習環境・習慣を問題にするあたり、「プロセス」ではなく、「結果」としての学力の把握を目的に調査が行われていることを、端的に示しているとも指摘できる。

2008年以降、オーストラリアでも、これまでの州作成テストに変わり、全国共通テストが実施されるようになった。全国的な学力調査の実施には、その開始当初から、「学力」の把握・管理・報告は、「国」が行うとの姿勢が貫かれてきた。これは、日本・オーストラリア双方に共通する事柄である。今後、オーストラリアにおいても統一性が強まるなかで、個々の多様性にどのような配慮が為されるべきか、また多様性がどのように維持・涵養されていくのか、その動向にも注目したい。

参考文献

- ・荒井克弘・倉元直樹編『全国学力調査 日米比較研究』金子書房，2008年
- ・田中耕治編『新しい学力テストを読み解く』日本標準，2008年