国 語 科

・調査結果と考察	6
・学習指導改善のために	16
• 問題構成表	30
・調査問題と正答率	31
・採点基準及び個別応答票記入上の手引き	35
• 応答状況一覧表	39

国語科の調査結果と考察

1 出題のねらいと出題内容

基礎的・基本的な国語の力をみるために、学習指導要領に基づき、「B書くこと」と「C読むこと」の2領域及び言語事項について出題した。

□は「言語事項」の力をみる問題で、漢字の読み書き、部首名、対義語、動詞の活用形、敬語の用法、歴史的仮名遣いの知識を問う問題などで構成した。□ は説明的文章を読む能力をみる問題、□ は文学的文章を読む能力をみる問題である。以上のうち、□については、平成11年度出題の問題をもとに、多少の改良を加えて出題した。□は作文を書く能力をみる問題で、具体的な発表の場を意識して書くように設定して出題した。

出題にあたっては、各領域及び言語事項それぞれのまとまりごとに問題を作成した。また、ペーパー テストでは把握しにくい国語への関心・意欲・態度に関する意識調査も行った。

2 調査結果と考察

(1) 全体的な傾向

領域・事項別にみると、平均正答率は、「B書くこと」、言語事項、「C読むこと」の順に高い結果となった。とりわけ、「B書くこと」の平均正答率は78.5%と高く、良好である。言語事項は、漢字の書き及び語句・文法等の平均正答率が50%台で、やや低い結果となった。

領域・事項別の平均正答率

	漢字の読み	60.0%	
言語事項	漢字の書き	52. 4%	54. 3%
	語句・文法等	50.6%	
読むこと	説明的文章の理解	69. 1%	C4 00/
	文学的文章の理解	60. 5%	64. 8%
書くこと	作文		78. 5%

(2) 言語事項

① 漢字の読み書き

次の表は、今回出題した漢字の読み(全5問)及び漢字の書き(全5問)について、正答率と無答率、漢字の初出学年、読みと書き各5問の平均及び完全正答率(全問正答者の割合)を示したものである。

【漢字の読み】

【漢	_	\sim	-	+ 1
し注	-	(I)	=	7 1

出題	正答率 (無答率)	漢字の初出学年	出
就任する	82. 2% (3. 4%)	就(小6)任(小5)	ハッテン(
軽率	44. 1% (6. 2%)	軽(小3)率(小5*)	キタイ(期
掲げる	48. 5 (1. 4%)	掲(中1)	カ(貸) す
省みる	29. 5% (23. 1%)	省 (小4*)	キケン(タ
詳しい	95. 9% (1. 5%)	詳(中1)	ムズカ(剪
5問の平均	60. 0% (7. 1%)		5問の平均
完全正答率	15. 6%		完全正答

出 題	正答率	(無答率)	漢字の初出学年
ハッテン(発展)	53. 5%	(14. 0%)	発(小3)展(小6)
キタイ(期待)	37. 7%	(36. 0%)	期(小3)待(小3)
カ(貸) す	48. 3%	(12. 3%)	貸(小5)
キケン(危険)	53. 8%	(13. 3%)	危(小6)険(小5)
ムズカ(難)しい	68. 7%	(11. 1%)	難 (小6)
5問の平均	52. 4%	(17. 3%)	
完全正答率	13.	7%	

^{*} 漢字の初出学年の欄の「*」印は、小学校で初出の漢字だが、中学校で習う音訓を含む漢字である。

今回の調査では、漢字の読み5問の平均正答率は60.0%で、漢字の書き5問の平均正答率は52.4%であった。このように、漢字の読みの正答率が漢字の書きの正答率を上回るのは、前回までと同様である。ただし、次ページの表のように、前回(平成13年度)はその差が30.0%であったのに対

【漢字の読みと書きの正答率(無答率)及び平均正答率の推移】

項目	平成9年度	平成11年度	平成13年度	平成15年度(再掲)	
	汚染 84.8 (9.6%)	汚染 91.9% (4.2%)	汚染 86.4% (8.4%)	就任 82.2% (3.4%)	
読み	純粋 92.6% (1.8%)	純粋 93.4% (1.8%)	就任 78.7% (3.1%)	軽率 44.1% (6.2%)	
	探す 98.7% (0.4%)	隔てる 61.2% (23.1%)	隔てる61.8% (21.4%)	掲げる48.5% (1.4%)	
		01.2% (23.1%)	称する82.4% (9.5%)	省みる29.5% (23.1%)	
				詳しい95.9% (1.5%)	
a 読みの平	92.0%	82. 2%	77. 3%	60.00/	
均正答率	92.0%	ΟΖ. Ζ%	77.3%	60. 0%	
書き	ホウモン(訪問) 55.3% (22.4%)	ホウモン(訪問) 57.8% (17.3%)	ホウモン(訪問) 53.7% (18.8%)	ハッテン(発展) 53.5% (14.0%)	
	タイショウ(対象) 42.1% (28.7%)	タイショウ(対象) 32.9% (26.3%)	タイショウ(対象) 34.8% (20.6%)	キタイ(期待) 37.7% (36.0%)	
	ミト (認) める 66.5% (27.5%)	カ(貸)す 47.8% (14.5%)	カ (貸) す 51.1% (12.0%)	カ(貸) す 48.3% (12.3%)	
			オギナ (補) う 49.8% (29.6%)	キケン ⁽ 危険) 53.8% (13.3%)	
				ムズカ (難) しい 68.7% (11.1%)	
b 書きの平	EA GW	46 00/	47 40/	EQ. 40/	
均正答率	54. 6%	46. 2%	47. 4%	52. 4%	
aとbとの差	37. 4%	36. 0%	29. 9%	7. 6%	

^{*}平成9年度及び平成11年度の出題はそれぞれ読み3問、書き3問、平成13年度は読み4問、書き4問である。

今回出題した漢字の読み5問のうち、3問の正答率が5割を下回った。そのうち、「軽率」の「軽」と「率」は、それぞれ小学校で学習する漢字だが、「率(ソツ)」という音は、中学校で習うように設定されている。また、3問のうち2問は訓読みの出題であった。例えば、「掲げる」は中学校で習う漢字だが、その初出において、「掲示」(三省堂・第1学年)、「掲載」(東京書籍・第1学年)と音読みの熟語で習う。また、「省」は小学校で学習する漢字だが、「省(カエリ)みる」という訓は、中学校で習うように設定されている。いわゆる「漢字の読み替え」の学習機会が十分に保障されていないことが原因であると考えられる。同じ訓読みでも、「詳(クワ)しい」の正答率は95.9%と高かった。これは、初出のとき、「詳しい」(三省堂・第1学年、東京書籍・第1学年)で習うためであると考えられる。中学校で習うように設定されている音訓の場合、教科書の欄外にはその印が付いているので、本文を音読する際に意図的に指導する必要があろう。また、中学校で初出する漢字については、できるだけ音訓のすべてを読み慣れるように、繰り返し指導する必要があろう。

② 語句·文法等

平成元年度以降の語句・文法等の出題に関して,項目ごとに過去の出題状況を踏まえて表にまとめ,分析と考察を加えることとする。

出題項目		出 題 内 容	正答率(無答率)
₩ * 4	H 1	・「裕」の部首名(ころもへん)を書く。	20. 5% (27. 2%)
部首名	Н6	・「情」の部首名(りっしんべん)を書く。	22. 9% (12. 7%)
	H15	・「情」の部首名(りっしんべん)を書く。	29. 7% (28. 1%)

部首名を答えさせる出題については、正答率は今回が最も高い割合を示したが、それでも約3割にとどまっている。部首については、「言語事項(1)イ文字に関する事項(4)漢字のへん、つくりなどの構成についての知識をもつこと」として、第3学年及び第4学年の指導事項として設定されているため、教科書においても、主に第3学年と第4学年の教科書教材を通して学習することになる。また、実際には、第5学年や第6学年、中学校第1学年においても漢字の部首について学習する教材を設定している教科書もあり、児童生徒には、初出以後も部首名を学ぶ機会がある程度は保障されていることになる。しかし、実際には、いわゆるコラム教材として「読み物」になっている短教材が多く、児童生徒が漢和辞典などを通して部首名に十分に慣れるまでに至っていない場合も少なくないと考えられる。したがって、教科書教材の有無にかかわらず、定着を図る指導を意図的に行ったり継続したりする必要があると考えられる。

出題項目		出 題 内 容	正答率	(無答率)
	H 1	・「直接」の対義語(間接)を書く。	28. 0%	(45. 5%)
计羊环	Н6	・「積極」の対義語(消極)を書く。	34. 8%	(36. 4%)
対義語	Н9	・「拡大」の対義語(縮小)を書く。	59. 9%	(13. 2%)
	H11	・「拡大」の対義語(縮小)を書く。	64. 6%	(10. 6%)
	H13	・「拡大」の対義語(縮小)を書く。	59. 9%	(11. 2%)
	H15	・「原因」と反対の意味をもつ言葉を、「方法、結果、規則、主張」 の中から選ぶ。	64. 5%	(1.4%)

対義語は、類義語や同音異義語、慣用句などとともに、中学校第2学年及び第3学年の言語事項の指導事項[(1)イ]として設定されている。しかし、教科書によって扱う時期が違うため、出題にあたっては、「類義語」という言い方を避け、今回は「反対の意味をもつ言葉」として問うようにした。また、平成13年度までは、対義語を書かせる出題であったのに対して、今回は選択肢から選ぶ出題とした。その結果、表のように無答率が大きく下がり、前回(平成13年度)の11.2%から今回は1.4%となった。

出題項目		出 題 内 容	正答率	(無答率)
	H 1	①「読んだ、走ります、書いた、乗らない」のうち、活用形が他 の3つと異なるものを選ぶ。	41. 8%	(0. 5%)
動詞・助動 詞の活用		②例文「彼ばかりが、先生からほめ <u>られる</u> 」の「られる」と同じ意味・用法のものを次から選ぶ。 1 町の風景が一目で見 <u>られる</u> 。 2 危ないところを助け <u>られる</u> 。 3 母の病気が案じられる。 4 学校にお客様が来 <u>られる</u> 。	70. 5%	(0. 1%)
	Н6	平成元年度の②に同じ。	63. 4%	(0.3%)
	Н9	・「鳴く、打つ、泳ぐ、見る」のうち、活用の種類が他の3つと 異なるものを選ぶ。	58. 4%	(2. 1%)
	Н15	・例文「休日は仕事を <u>し</u> ない。」の一線部の動詞の終止形を書く。	34. 9%	(24. 1%)

動詞や助動詞の活用に関する過去の出題のうち、上の表の平成元年度の②や平成6年度の出題のように、例文と選択肢の用例を比べて選ぶタイプの出題は、生徒が自分の言語生活に基づいて推論できることなどから、正答率が他の場合に比べて比較的高い。今回のように、活用例を終止形に直

すという出題は、文法に関する学習においてよく扱われる課題であるが、終止形の語「する」を活用させるのではなく、活用したものを終止形に直すという設問だったこともあり、正答率は34.9%と低かった。

出題項目		出 題 内 容	正答率 (無答率)
敬語の用法	Н6	・次の選択肢の中から、正しいものを選ぶ。 1 あなたは何に <u>なさいますか</u> 。 2 どうぞたくさん <u>いただいてください</u> 。 3 佐藤さんが私たちに <u>申されました</u> 。 4 お父さんは家に <u>おりますか</u> 。	57. 7% (0. 4%)
	H13	平成6年度の出題に同じ。	51. 9% (0. 8%)
	H15	平成6年度及び平成13年度の出題に同じ。	48. 6% (3. 0%)

平成6年度及び平成13年度に続いて、同じ問題を出題した。その結果、正答率は48.6%と3回の うちで最も低い結果となった。

出題項目		出 題 内 容	正答率 (無答率)
	Н6	・和歌を示し、そのうちの「ゆふべ」を現代仮名遣いに改めて書 く。	89.0% (3.8%)
歴史的仮名	Н11	・和歌を示し、そのうちの「いふ」を現代仮名遣いに改めて書く。	90. 0% (4. 0%)
遣い	H13	・竹取物語の中の一文を示し、そのうちの「ゐたり」を現代仮名 遣いに改めて書く。	86. 9% (3. 9%)
	H15	・竹取物語の冒頭部の文を示し、そのうちの「使ひけり」を現代 仮名遣いに改めて書く。	75. 4% (4. 6%)

歴史的仮名遣いの出題は、毎回、高い正答率を示してきた。今回の正答率も75.4%と高かったが、過去の出題と比べると最も低い結果となった。誤答(19.9%)のうち、「使いました」「使った」など、口語に直した解答が7.7%であった。問題文をよく読んで解答する習慣化を図る必要もある。

(3) 読むこと

① 説明的文章

大問二は、説明的文章に関する出題である。その正答率及び無答率(括弧内)の状況を次ページに示す。なお、大問二の問題文は、平成11年度に続いて、樋口春三氏の「植物の姿勢と鮮度」からの使用である。設問については、平成11年度の出題内容を基に、多少の改良を加えて作成した。

問題文は、科学実験結果をもとに叙述された文章からの引用で、説明の手だての一つとして図(グラフ)が用いられている。問題提起の部分に人物の会話が用いられたり、実験結果の説明にあたって身近な例(バナナ)が用いられたりしており、比較的読みやすい文章といえよう。そのため、応答状況の結果も概ね良好で、全6問の正答率の平均は69.1%であった。また、前回の課題として、文章の構成をみる中間二の正答率が49.9%にとどまっていたことから、文章のある部分が文章全体の中でどのような意味をもつのかなどについて、文章の構成や筆者の論理展開をとらえる指導法の改善が望まれることが挙げられていた。この点について、今回は、同じ設問について52.6%と、2.7ポイントとわずかではあるが向上がみられた。また、中間三は、前回よりも正答率が7.9ポイントも向上した。設問の言い回しを工夫し、生徒が取り組みやすい表現に改めたことなどが要因として考えられる。

出 題 内 容	解答 形式	平成11年度 正答率(無答率)	平成15年度 正答率(無答率)
ー 「そんなこと」とは、どんなことを指しているか、 選択肢の中から選ぶ。	選択肢法	84. 6% (0. 8%)	84. 5% (1. 0%)
二 「野菜や果物の鮮度は、・・・・この真偽を確かめるため」とあるが、確かめた結果はどの段落で述べられているか。段落番号を答える。		49.9% (1.4%)	52. 6% (2. 3%)
三 「右のグラフ」とあるが、そのグラフから読み取った内容については、どの段落で述べられているか。段落番号を答える。		68.5% (1.9%)	76. 4% (2. 0%)
四 括弧A, Bに入る言葉の組み合わせを, 選択肢の中から選ぶ。	選択肢法	72. 4% (2. 6%)	71. 5% (3. 9%)
五 括弧Cに入る二字の言葉を、文章中から見つけて書く。	記述式	54. 2% (8. 3%)	53. 7% (6. 6%)
六 文章に書かれていることとして正しいものを、選択 肢の中から選ぶ。	選択肢法	75. 2% (1. 5%)	75. 9% (1. 4%)
5問の平均		67. 5% (3. 0%)	69. 1% (2. 9%)
完全正答率		21. 2%	22. 3%

② 文学的文章

大問三の正答率及び無答率(括弧内)の状況を次に示す。

出題内容	解答	正答率(無答率)
一 「時間とともに獲物が増えていくことはあっても、決して減りはしない」とあるが、それはなぜか、選択肢の中から選ぶ。	選択肢法	69. 0% (0. 8%)
二 「目の前で私のために、ウナギをさばいてくれた」とあるが、おじさんのその様子を見て「私」はどう思ったのか、文章中から15字以内の一文で書き抜く。	記述式	正46.1% 準14.2% 計60.3% (9.8%)
三 「なんとなく背中の辺りがすーすーしてしまう」という表現は、どんな感じを表したものか、選択肢の中から選ぶ。	選択肢法	74. 6% (0. 4%)
四 にあてはまる表現として適切なものを選択肢から選ぶ。	"	47. 2% (0. 9%)
五 「安易に」と同じような意味とはたらきで使われている言葉を、第⑦段落よりあとから二つ、それぞれ5字以内で探して書き抜く。	記述式	正30.3% 準11.5% 計41.8% (11.2%)
六 「おじさんにさばかれるウナギは、ちっとも気持ち悪くない」と「私」が感じたのはなぜか、文章中の表現をもとに、25字以上35字以内で書く。		正58.6% 準11.7% 計70.3% (12.2%)
5問の平均		60. 5% (5. 9%)
完全正答率		7. 0%

^{*}正答率の欄の「正」は正答、「準」は、採点基準における「正答に準じる内容」である。

大問三は、文学的文章に関する出題である。問題文は、俵万智氏の「四万十川のウナギ」からの

使用である。平易な文章の中に、鋭い人間観察がみられる。この文章は、平成9年度の学習状況調査でも使用しているが、前回同様に出題したのは中間二のみである。また、中間五は前回の設問に多少の改良を加えて出題した。他の中間一、三、四、六の4間は、今回新たに作問したものである。

このように、新たな作問が多いため、正答率の推移を表にして比較することはしないが、中間二の正答率は、前回は75.7%であったのに対して今回は74.6%、中間五の正答率は、前回は27.1%であったのに対して今回は30.3%と、それぞれ、ほぼ同様の結果であった。

中間四は、表現の前後関係から文脈を読み取って人物の心情を推測する設問である。いわゆる、「詳細な読解」の力が求められるところで、文学的文章を読み味わううえで大切な力をみる設問といえる。正答の「厳しい表情」を導くためには、第⑤段落の「ぴっと一瞬、おじさんの顔がこわばった。」とおじさんの会話文「それはしかたのないことじゃろ。(以下略)」、第⑥段落の「逆に鮮やかに印象に残っている。」という表現などから、論理的に推測する力が求められる。この設問の正答率が47.2%にとどまったことを考えると、人物の心情や行動の意味を論理的にとらえる力を高めるために、具体的な文章表現を比較するなどして論理的な思考をめぐらし、根拠を挙げて説明したり意見を述べたりする学習の充実が一層望まれる。

中問六は、文章表現を論理的に読み取って書く出題である。正答及び正答に準じる内容の記述が みられた割合は70.3%であった。字数制限のある記述式の出題としては、比較的高い結果が得られ た。

③ 「読むこと」全体

今回は、説明的文章の出題に対する平均正答率が69.1%と、文学的文章の出題に対する平均正答率60.5%を8.6ポイント上回った。前回(平成13年度)の調査では、文学的文章の出題に対する平均正答率が75.2%と、説明的文章の出題に対する平均正答率61.2%を14.0ポイントも上回ったことを考えると、意外な観もある。

このうち、説明的文章の問題として使用した文章及び設問はほぼ同一であることから、説明的な文章に関する読むことの指導が充実してきたと考えられよう。それに対して、文学的文章に関する指導については、現在の学習指導要領に改訂されるにあたり、いわゆる「詳細な読解に偏りがち」だった指導を改めることに言及した教育課程審議会の答申(*1)を踏まえ、教科書の編集方針が変わったことなどの影響により、その指導はやや低調になっていることが推察される。

現在,読書の大切さが叫ばれ,朝の読書をはじめとして,学校の中に「本の時間」が様々なかたちで設定されるようになっている。そうした状況を踏まえて考えるに,国語科の指導として,文学的文章の文脈を丹念に読んで人物の心情や行動をとらえたり,表現の意味を味わったりするなどの指導法を問い直すべきときがきているのではないだろうか。

*1 幼稚園,小学校,中学校,高等学校,盲学校,聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」(答申),平成10年7 月29日,文部省(現,文部科学省)

(4) 書くこと

大問四は、「書くこと」の力をみる問題で、作文を書く場面の設定を重視して出題した。すなわち、「あなたは、各校一人が参加する交流会に出席することになりました。そこで、あなたの通っている学校の特色(良さや特徴)を他の学校の生徒に発表することになりました。あなたの学校の様子が生き生きと伝わるように、紹介文を書いてみましょう。」という設定により、具体的な発表の場を意識して書く力をみる出題とした。

また,「① 題名や氏名は書かない」「② 全体の字数が二百字以上二百四十字以内であること」「③ 段落の数は自由でよい」「④ 特色を一つか二つにしぼり, 具体的に紹介すること」「⑤ 紹介文にふさわしい表現や構成を工夫すること」という五つの条件にしたがって書くように設定した。

観点1(字数等の条件)学校の良さを一つか二つに絞り、字数制限の範囲で記述している。 A 学校の良さを一つか二つに絞り、かつ字数制限で記述している。 · · · · · · · · · · · 60.9% B 字数制限の範囲で記述しているが、学校の良さを一つか二つに絞っていない。(または、) 学校の良さを一つか二つに絞っているが、字数制限の範囲で記述していない。・・・・・26.1% C 記述はあるが、字数制限の範囲で記述しておらず、かつ学校の良さを一つか二 D 無答······8.5% 観点2 (表現の内容) 学校の様子が具体的に良く分かる内容である。 B 学校の様子がおおむね分かる。・・・・・・・39.9% C 学校の様子が分かるとはいえない。または、おおむね分かるとはいえない。・・・・・11.9% D 無答······9.5% 観点3 (表現上の工夫) 学校の代表として交流会で紹介することを意識し、その場にふさわしい 述べ方(言葉遣いや文体、文章構成など)をしている。 A 十分に良い述べ方をしている。 · · · · · · · 26.4% B おおむね良い述べ方をしている。・・・・・・・・・・・・43.6% C 述べ方が良いとはいえない。または、おおむね良いとはいえない。 ·····20.5% 観点の平均正答率(AとBを合わせた割合)・・・・・・・・・・・8.5% 完全正答率…………………………………………20.0%

また、観点 2 についてみると、「A 学校の様子が十分に良く分かる」と「B 学校の様子がおおむね分かる」の割合の合計は、78.6% と高い割合を示した。観点 3 についてみると、「A 十分に良い述べ方をしている」と「B おおむね良い述べ方をしている」との合計も70.0% と比較的高い割合を示した。

以上のことから、「書くこと」の応答状況は良好であるといえよう。これは、旧学習指導要領において、作文の指導時数が明示されたことに加え、現学習指導要領において、「書くこと」の領域が設定され、指導時数が明確に確保されるようになったことと、教科書教材の工夫などにより多様に書く機会が保障されるようになったこと、出題の設定が工夫され書こうとする意欲が向上したことなどによる指導の成果であろう。また、このような条件作文は、入試対策や定期テストの必要などから、中学校ではよく取り組まれていることも応答状況の良好さに反映しているといえよう。

なお、実際に記述された作文を読むと、述べ方の工夫については個人差が大きい。日常の指導においても具体的な表現場面を設定するなどの工夫をし、発表などの機会をより多くするとともに、生徒個々の能力に応じたきめ細かい指導が一層望まれよう。

(5) 意識調査

質問3

国語科の学習にどのような意識を持って取り組んでいるのかを把握するための意識調査を実施した。 今回の意識調査の項目及び集計結果は、次のとおりである。

【意識調査の質問項目】

① している。

質問1 国語の学習を楽しいと感じることがありますか。

② わりとある。 よくある。

- ③ あまりない。
- ④ ほとんどない。

④ していない。

④ していない。

発言したり発表したりするときなど、自分の考えや気持ちを分かりやすく伝えようとしていますか。 質問2

> ① している。 ② わりとしている。 ③ あまりしていない。

先生や友だちの話を聞くとき、大切なことは何かを考えながら聞くようにしていますか。

① している。 ② わりとしている。 ③ あまりしていない。 ④ していない。

作文や日記を書くときなど、自分の思いや考えをしっかり書こうとしていますか。

① している。 ② わりとしている。 ③ あまりしていない。

質問5 読書をするとき、いろいろな種類の本をすすんで読むようにしていますか。

③ あまりしていない。 ④ していない。

質問6 本を読んでいるとき、読めない字や意味の分からない言葉があったら、辞書で調べたり、まわりの人に聞い たりするようにしていますか。

 している。 ② わりとしている。 ③ あまりしていない。 質問7 国語の学習は、自分の生活に役立っていると思いますか。

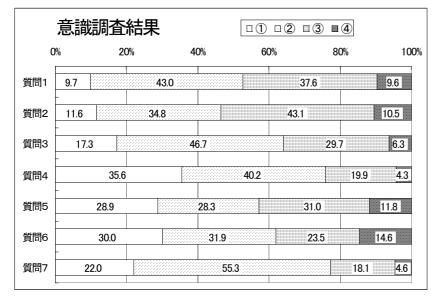
② わりとしている。

① とても思う。 わりと思う。

③ あまり思わない。

④ 思わない。

④ していない。



質問1「国語の授業を楽しいと感じ ることがありますか。」

質問7「国語の学習は、自分の生活 に役立っていると思います か。」

質問1では、「①よくある」「②わ りとある」の割合を合わせると52.7% で, 約半数の生徒が「国語の授業を 楽しい」と感じている。質問7の「① とても思う」「②わりと思う」の割 合を合わせると, 77.3%の生徒が「国 語の学習は、自分の生活に役立って いる」と思っており、国語の学習の 有用感は高いといえよう。

質問2「発言したり発表したりするときなど、自分の考えや気持ちを分かりやすく伝えようとしてい

質問3「先生や友だちの話を聞くとき、大切なことは何かを考えながら聞くようにしていますか。」

質問2と質問3は、「話すこと・聞くこと」に関する学習についての意識を問うたものだが、質問 2では、「①している」「②わりとしている」の割合を合わせると46.4%にとどまっている。一方、質 問3では、「①している」「②わりとしている」の割合を合わせると64.0%と、質問2の①と②の合計 よりも17.6ポイント高い。「話すこと・聞くこと」については、どちから一方だけでは成立しないこ とからも、伝え合う学習の機会の確保と多様な場の設定、習熟などについて課題があることを示唆し ているといえよう。

質問4「作文や日記を書くときなど、自分の思いや考えをしっかり書こうとしていますか。」

「①している」「②わりとしている」の割合を合わせると75.8%と比較的高い。今回の大問四(作文) の平均正答率が78.5%と他の領域・事項よりも高かったことからも、「書くこと」についての学習意欲 や目的意識が育っていることが確認されたといえよう。

質問5「読書をするとき、いろいろな種類の本をすすんで読むようにしていますか。」

「①している」「②わりとしている」の割合を合わせると57.2%であった。「本の時間」(読書の時間)を確保するなどの対応が各校で充実してきている状況を考えると、必ずしも高い割合とはいえない。

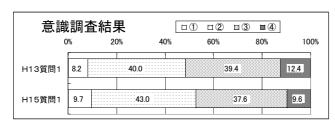
質問 6 「本を読んでいるとき、読めない字や意味の分からない言葉があったら、辞書で調べたり、まわりの人に聞いたりするようにしていますか。」

「①している」「②わりとしている」の割合を合わせると61.9%であった。自ら考え学習する意欲を育てるためには、授業中に辞書の使用を励行したり、生徒が疑問に思うことを取り上げて考えさせたりする指導が一層求められよう。

【平成13年度(中学校第2学年)との比較】

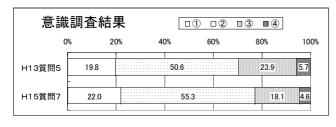
前回の意識調査(平成13年度)は、旧学習指導要領の領域・事項を踏まえた質問項目であるため、 今回の意識調査とは内容に違いがあり、すべての項目についての比較はできない。次に、可能なもの について示す。

質問1「国語の授業を楽しいと感じることがありますか。」



「①よくある」「②わりとある」と答えた 割合は、前回(48.2%)よりも今回(52.7%)は、4.5ポイント高い。望ましい傾向に あるといえる。

質問7(H13質問5)「国語の学習は、自分の生活に役立っていると思いますか」

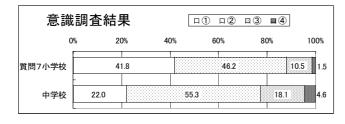


「①とても思う」「②わりと思う」と答えた割合は、前回(70.4%)よりも今回(77.3%)は、6.9ポイント高い。国語を学習することへの有用感が高まってきているといえる。

【平成14年度(小学校第5学年)との比較】

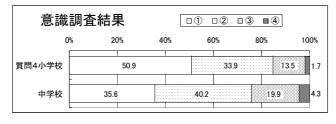
今回の意識調査の項目は、平成14年度に小学校第5学年を対象にして行った学習状況調査における意識調査の項目と全項目とも同じである。両者の結果と考察の主な点を次に示す。

質問7「国語の学習は、自分の生活に役立っていると思いますか。」



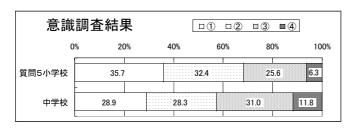
「①とても思う」「②わりと思う」と答えた割合が小学校では88.0%,中学校では77.3%と、ともに高い。国語の学習に対する有用感の高さを一層生かすよう授業の工夫に努めたい。

質問4「作文や日記を書くときなど、自分の思いや考えをしっかり書こうとしていますか。」



「①している」「②わりとしている」の割合を合わせると小学校では84.8%,中学校では75.8%と,ともに高い。「書くこと」についての学習意欲や目的意識が着実に育っていることが確認されたといえよう。

質問5の「読書をするとき、いろいろな種類の本をすすんで読むようにしていますか。」



「①している」「②わりとしている」の割合を合わせると、小学校では68.1%、中学校では57.2%と、他の項目に比べて、それぞれやや低い。「本の時間」(読書の時間)において、「いろいろな種類の本」を読む機会を確保するなどの工夫が望まれる。

3 まとめと今後の課題

(1) 言語事項

- ・漢字の読みと漢字の書きの応答状況は、必ずしもよいとはいえない。従来の指導をよく見直すと ともに、とりわけ小学校で習う漢字の定着の状況を把握し、効果のある方法を選んで効率のよい 指導をするよう心がける必要があるだろう。
- ・日常生活の中で生徒が使用する頻度が低いと考えられる漢字の読みについては、教材文と切り離して集中的に音読するなどの手だてを取り、読み慣れる指導にあたることが望まれる。
- ・語句や文法の学習については、文脈の中で言葉の意味を考えたり、自ら辞書を使って調べたりすることなどに関して、地道な指導を大切にしたい。また、敬語の用法は、作文学習などの機会に自分の表現に取り入れるなど、自らの表現に生かすことに関して指導の工夫が望まれる。部首名など、小学校での既習の言語事項については、その定着を図るために、教科書教材の有無にかかわらず、適宜教材として取り上げ、声に出して一斉で確認するなどの方法により、繰り返し学習することが望まれる。

(2) 読むこと

- ・説明的な文章と文学的な文章との正答率を比べると、文学的な文章において、論理的に推測する 力を育てるための指導に課題があると考えられる。説明的な文章において文脈に即して正しく読 む力は比較的良いことを考えると、文学的文章の指導が「浅く、広く」になってきていることが 要因ではないかと推察する。
- ・読むことの学習によって思考の深まりが実感できるよう、表現を根拠にして伝え合う学習活動を 展開したり、生徒の疑問や興味を取り上げて主体的に学ぶ意欲を育てる指導に努めたりするなど の工夫改善が望まれる。
- ・新学習指導要領においては国語科の時数が削減になっていることから、他の領域等の指導内容と の関連を十分に図っていくことが求められる。

(3) 書くこと

- ・作文を書くことに関する学習状況は、おおむね良好であると判断される。
- ・具体的な表現場面を設定して書くことが記述への意欲を高めたと考えられることから、書くこと への目的意識を育てる指導の充実が一層求められる。
- ・効果的な叙述の仕方や組み立ての工夫については個人差が大きい。様々な文章と接しながら、論 理の展開や文体の特徴などについて考えをめぐらし、自分の表現に生かしていこうとする態度を 育てる学習機会の充実が望まれる。

(4) 意識調査

- ・国語の授業が楽しいと感じることのある生徒の割合は約5割だが、国語の学習が「自分の生活に 役立っている」と思う生徒の割合は約8割と、学習の有用感は高い。そこで、授業における自己 評価の項目に学習の必要性や有用感にかかわるものを加えたり、実際に生活に役立っている例を 紹介し合ったりなどして、学ぶ意欲を一層育てる工夫が望まれる。
- ・自分の思いや考えを「しっかり書こう」とする生徒の割合は約8割と高く,望ましい傾向にある。

国語科の学習指導改善のために

平成 15 年度の学習状況調査の結果から課題としてあげられたことについて、学習指導の工夫・改善を図るポイントをQ&Aの形式でまとめてみました。実践の参考にして下さい。

Q 1 漢字の読み書きの力を伸ばすには、どのような指導の工夫が必要でしょうか。

「週3時間」の授業では、漢字の指導に十分な時間がとれません。新出漢字の読みを確認するだけでも時間が足りないくらいです。ましてや、小学校で習った漢字の中には、まだ十分に習熟していないものもあります。限りある時数を有効に生かし、漢字の読み書きの力を伸ばすには、どのような指導の工夫が必要でしょうか。

A1 「練習指導」を大切にしましょう。

漢字の読み書きの練習は本人に任せがちですが、家庭学習の習慣が身に付いていない生徒も少なくないことを考えると、授業において何らかの指導が必要でしょう。例えば、小学校で行われている指書きや空書きなどを組み合わせ、漢字の読み書きに慣れるための「練習指導」を取り入れてはどうでしょうか。中学校でも効果が期待できると思います。

小学校5年生を対象にした調査結果 (*1) によると、小学校における漢字の読み書きに関する指導の状況は良好です。小学校では、指書きや空書きなどにより、漢字の読み書きに慣れるための「練習指導」がよく行われています。さらに、その指導を繰り返し行うことによって、習熟を図っていることが成果につながっていると考えられます。そこで、中学校でも、指書きや空書きなどによる指導を取り入れてみてはどうでしょう。継続は力なりと言います。次のプランを参考にしてください。

*1 『平成14年度「学習状況調査」(小学校5年生)の結果と考察』栃木県総合教育センター、平成15年6月

1 練習の時間を授業に設定する

従来の調査では、「読みはそこそこできるが、書きはできない」という結果になることが多かったのですが、今回の調査結果では、出題の5問のうち3問の正答率が5割に満たないことなどから、「書き」だけではなく、「読み」の習熟を図る指導にも工夫が求められているといえるでしょう。

現在の指導を見直すと、漢字の読み書きに慣れるための練習の時間の不足に気付かされます。例えば、出題範囲を指定しておくなどの配慮をしたうえで、授業の始めの5分間などを使って漢字テストを毎時行っているという例も少なくありません。しかし、漢字テストのための練習は家庭学習に委ねられることが多いため、その習慣が身に付いていない生徒にはあ

まり効果が期待できないという側面がありました。

そこで、数分程度で十分ですから、漢字や漢字を 用いた熟語や短文を読んだり書いたりする時間を設 けてはどうでしょう。家庭学習の結果を授業でテス トするのではなく、できるようになるために、練習 の時間を授業の中に設けるのです。漢字の定着や語 彙の拡大を図るために、短い時間での「繰り返し」 を効果的に行うことを大切にしましょう。では、ど



のような練習指導をすればよいか、具体例を以下に示します。

2 声に出して読ませる指導が必要

まずは、一斉指導により、「読み慣れる」ことを心がけたいものです。例えば、教科書の欄外などに示されている新出漢字や語句などを「声に出して読むこと」によって、漢字の音訓の理解の徹底を図ることが大切です。読みがきちんと分かっていないままに書きの「練習」をしてしまうと、誤った読みのまま覚えてしまうことにもなりかねませんので、「声に出して読む」ことから始めたいものです。

また、漢字の読みに関しては、ある程度の分量をまとめて学習したとしても、それほどの 負担感は伴いません。そこで、例えば教科書で初出のときに該当漢字の音訓を一通りまとめ て学習しておくことは、その後の学習を考えると大変有効です。また、読み慣れている漢字 を書くことには抵抗が少ないため、漢字カードなどを使った取り立て指導などにより新出漢 字の音訓や新出音訓を一斉に読むなどの方法により、漢字を正しく読む学習を行いたいもの です。

いろいろな熟語にふれることで、語彙力が向上します。



漢字カードは、その単元や教材の学習 が終了した後でも、必要によって、何度 も使うことができます。個人で作らせる ことも効果的です。

漢字を使った熟語を示し、その熟語を 用いた短文の用例を口頭で紹介したり、 生徒自身に短文をつくらせたりすること で、語彙力の向上が期待できます。

2 指書きや空書きなどによって、書くことに慣れる

次に、「指書き」や「空書き」などを一斉に行い、書き慣れるようにしていくとよいでしょう。「指書き」や「空書き」は、小学校ではポピュラーな指導法です。指導のための特に準備が必要なわけではなく、子どもにとっても分かりやすく楽しく取り組め、長続きのする方法ですので、中学校でもぜひ取り入れていきたいものです。

特に、新出漢字の指導では、まず指書きでしっかりと筆順と字形を確かめさせることが大切です。そのとき、「一、二、三・・・・」と画数を声に出して確かめながら書くようにすると効果的です。それによって、筆順を理解したかどうかなどについて、教師の確かめにもなります。なお、小学校の教科書に比べると、中学校の教科書では文章がかなり難しくなっていますので、新出漢字をはじめ、生徒にとって言語的な抵抗のある漢字や語句の数が格段に増えます。そうした漢字や語句のすべてを丁寧に扱うことには無理がありますので、「これだけは全員に読めるようにさせたい」、「書けるようにさせたい」という漢字や語句などを、教師があらかじめ設定しておき、それらを集中的に扱うようにすると効果的です。

ゆっくりと指書きを

一斉に空書きを



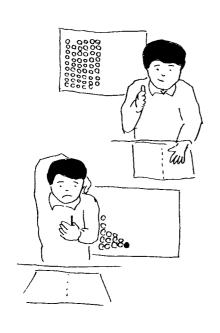


指書きと空書きは、セットにして行うことで効果が上がります。

3 書けない漢字に絞って練習する

漢字の習得や習熟の程度には個人差があります。 どの漢字も同じように練習していると時間がいくら あっても足りませんから、できないものだけに絞っ て練習するように指導すると効果的です。





4 達成感のある自己評価を工夫する

「自分がこれだけ書けるようになった」ということを 実感する手だてをいろいろに工夫したいものです。例え ば、単元で習った漢字の音訓表を配り、書けるようにな った漢字や語句の音訓をマーカーなどで塗っていくよう にしたり、漢字の読み書きに関する小テストや自分で調 べた語句のカードなどをポートフォリオ的にファイルに 整理したりといった工夫です。このような自己評価の工 夫により、漢字を書けるようにしよう、使うようにしよ うという意欲や態度を育てたいものです。

また、そうした生徒の自己評価の様子をよく観察し、「漢字を使った語句の例をいろいろ考えたり調べたりすることができましたね。」「習っていない漢字や語句についても、自分から調べてみたのですね。」など、生徒の工夫や努力を認める言葉かけをするように努めたいものです。そうすることによって、生活の中で漢字を使おうとする意欲や態度が一層育つのではないでしょうか。

5 辞典を使う場面を設ける

学習が進むにつれ、難しい語句と出会うことが多くなり、 自分で調べて確かめる時間が確保しくくなります。やはり、 授業の中で、辞書を引く習慣を継続させていきたいもので す。そのとき、教科書に出てくる語句をそのまま引いても 出ていないのであきらめてしまう生徒もいます。また、辞 書を使って調べる習慣を一層身に付けるために、「今週い っぱい、どれだけ辞書を使うか付箋紙を貼ってみる」、「言 葉を豊かにするために、読書や生活の中で気になって調べ た語句を付箋紙に書いて掲示板に貼る」などの工夫も有効 です。



Q2 「読むこと」の指導を充実させるにはどのような工夫が必要でしょうか。

従前の教科書に比べると、現在の教科書では「読むこと」の教材数や配当時数が少なくなりました。このような状況の中で読む能力をしっかりと身に付けていくには、 どのような工夫が必要でしょうか。

A 2 ねらいや指導内容に応じて、言語活動を弾力的に設定しましょう。

少ない時数で指導の充実を図るためには、「何をどう指導するためにこの教材を扱うのか」ということ、すなわち、「この教材で育てたい能力は何なのか、どう育てるのか」をよく吟味しておく必要があります。そのために、指導目標や評価規準をしっかりとつくり、明確な意図をもって指導にあたりましょう。

1 3観点に絞って指導目標を設定する

(1) 育てたい能力(指導事項)を明確にする

従前の学習指導要領に基づく実践では、領域・事項の関連を図ることによって指導の充実を図る手だてがよくなされていました。例えば、「走れメロス」(三省堂・第2学年、東京書籍・第2学年)の指導目標を立てるにあたり、「読む能力」についてのみ考えるのではなく、読後の感想を述べ合うことで発表力を高めたい(「話す・聞く能力」)と考えたり、「書く能力」について、互いの考えを比べて書くことで書く力を高めたい(「書く能力」)と考えたりするといった具合です(*1)。しかし、「週3時間」の現在では、その手だてを取り入れることには時間的に無理があります。どのような無理が生じるか、具体的にみてみましょう。次に示すのは、現在の学習指導要領に基づく観点別学習状況の評価の観点(5観点)のすべてについて指導目標を設定する場合の例です。

*1 従前の小学校児童指導要録及び中学校生徒指導要録(平成3年改訂)における「観点別学習状況」の欄における 国語科の観点は、「国語への関心・意欲・態度」「表現の能力」「理解の能力」「言語についての知識・理解・技能」 の4観点であるが、便宜上、現在の指導要録の観点にしたがって記述した。

【「走れメロス」の指導目標例(8時間扱い)】

観点	指 導 目 標 (学習指導要領の指導事項の項目)	主な指導の場
国語への関心・意欲・態度	*積極的に文章を読み、メロスの言動をとおして人間の在り 方や人間生き方について考えようとする。	・話し合い(第2時, 第5時)
話す・聞く能力	・興味をもった人物の言動などについて話したり聞いたりして、自分のものの見方や考え方を広めたり深めたりする。 (ア)	・感想の交流(第2 時) ・話し合い(第5時)
書く能力	・興味をもった人物の言動や心情に関する描写をとらえて、感想を述べたり、友人との話し合いをとおして考えたり感じたりしたことを文章にまとめ、自分のものの見方や考え方を広めたり深めたりする。(ア)	・感想メモの交流 (第6~7時) ・原稿用紙への記述 (第8時)
読む能力	*文章中の語句の効果的な使い方をとらえ、文体の特徴をつかんで朗読する。(ア) *文章の展開に即して、情景や心情に関する描写をとらえて読み味わう。(ウ) *登場人物の言動をとらえ、人物関係などに注意しながら、人間の在り方や生き方について自分の意見をもつ。(エ)	 ・朗読(第3~5時) ・ワークシート(第3~5時) ・ワークシート(第3~5時)

言語について の知識・理解 ・技能

- *多義的な意味をあらわす語句や概念などをあらわす語句に ついて理解し、語彙を豊かにする。(イ)
- ・新出漢字の音訓や新出の音訓に読み慣れるとともに、主なものを実際に使うことができるようにする。(ウ)
- ・語句プリントと教 師の説明(毎時)
- ・漢字練習 (毎時)

この例では、8時間扱いで、合計8つの指導目標を設定しています。しかし、教科書会社の年間指導計画例によると、「走れメロス」は4~5時間程度の扱いが標準的ですので、上記のような指導計画では時数をさらに捻出する必要が生じてしまいます。このように、領域・事項の指導事項との関連を図り、総合的に指導の効果をあげようとすることは、指導効果が期待できる反面、時数のうえでは無理が生じることになります。

(2) 教材研究を通して指導目標を絞り評価規準をつくる

「週3時間」の状況を踏まえると、少ない時数でも指導の効果が上がるようにするには、扱うべき指導事項をよく吟味し、精選する必要があります。観点及び指導目標を絞り込み、明確な意図をもって指導にあたるようにする必要が一層求められるわけです。具体的にどうするかについて、例えば、上記の「走れメロス」を4時間程度で扱うようにする場合を考えてみましょう。まずは、「読むこと」の領域に関する教材ですので、「読む能力」を中心にして指導目標を立てることになります。下の例は、「読む能力」を中心に、3観点に絞って指導目標を設定した例です。

【「走れメロス」の指導目標例(4時間扱い)】

観点	指 導 目 標 (学習指導要領の指導事項の項目)	主な指導の場
国語への関心・意欲・態度	・積極的に文章を読み、メロスの言動をとおして人間の在り 方や人間生き方について考えようとする。	・話し合い (第1時, 4時)
読む能力	・文章中の語句の効果的な使い方をとらえ、文体の特徴をつかんで朗読する。(ア) ・登場人物や情景の描写をとらえ、人物関係などに注意しながら、人間の在り方や生き方について自分の意見をもつ。 (エ)	・朗読(第2~3時)・ワークシート(第2~4時)
言語について の知識・理解 ・技能	・多義的な意味をあらわす語句や概念などをあらわす語句に ついて理解し、語彙を豊かにする。(イ)	・語句プリント (毎時)

このように観点を絞って指導目標を設定するにあたっては、学習指導要領の指導事項を便 宜的に引用するのではなく、作品(教材)の特質を見抜き、その教材にふさわしい指導事項 を選び出すこと、すなわち教材研究をしっかり行うことが大切です。

教材研究の成果をもとに観点を絞って指導目標を立てることにより、「なぜその目標を立てるのか」について、生徒や保護者に明確な説明できるはずです。また、観点や指導目標が絞られることによって、「指導する事項が減ってしまう」と考えるのではなく、むしろ、「指導すべき事項が明確になる」と捉えることができるようになるはずです。

次ページの表は、上の表のように「走れメロス」の指導計画を立てるために、どのように 教材研究をしたのか、指導目標と教材研究の要件との関連の例を示したものです。 【「走れメロス」の指導目標例(4時間扱い)と教材研究の要件との関連】 ~少ない時数に対応するために、教材研究を生かして、観点を絞り指導目標をつくる~

観点	指 導 目 標 (学習指導要領の指導事項の項目)	主な指導の場
国語への関心・意欲・態度	・積極的に文章を読み、メロスの言動をとおして人間の在り 方や人間の生き方について考えようとする。	・話し合い(第1時, 4時)
読む能力	・文章中の語句の効果的な使い方をとらえ、文体の特徴をつかして明読する。(ア) ・登場人物や情景の描写をとらえ、人物関係などに注意しながら、人間の在り方や生き方について自分の意見をもつ。	・朗読(第2~3時)・ワークシート(第2~4時)
言語についての知識・理解・技能	・漢語や漢語調表現,誇張した比喩表現などが文脈の中でも つ意味を理解したり,多義的な意味をあらわす語句や概念 などをあらわす語句について理解したりすることを通して, 語彙を豊かにする。(イ,ウ)	・語句プリント (毎 時)

「走れメロス」の教材研究(授業構想)の要件の例

- ・この文章は、短い文の積み重ねや、短い動詞の 連用形の繰り返しなどによって、躍動感のある 表現や文体を生み出している。これは、ぜか、 朗続をとおして読み慣れ、表現を読み味わりよ うにしたい。
- ・漢語や漢語調表現,誇張した比喩表現などが多いため,生徒の言語抵抗も予想されるが,朗読を取り入れることで,むしろ適度な抵抗になるとも思われる。またそうなるよう,語句プリントなどを用意して必要な生徒に配付するようにしたい。
- ・巧みな心理描写としての独自体や、切迫感・緊張感を生み出す漸層法的な反復表現がみられる。このような表現のうち、自分なりに興味をもったり心に残った箇所について、教科書に線を引いたりワークシートなどに書き抜いたりして、表現を読み味わいたい。
- ・さらに、それらの作業を踏まえて、「優れている と思う表現を選んで発表しよう」「心に残った人 物の行動描写や心情描写などを引用して、感想や 意見を発表しよう」などの学習課題により、選ん だ理由や根拠などを生徒なりに明確に発表させる ことで、表現に基づいて考える態度を育てるよう にしたい。

このように、3観点に絞って指導目標を設定する過程で、「この教材ではどの指導事項を 扱い、どのような力を身に付けさせるのか」を一教材ごとに、よく吟味することが大切です。 そのことによって、指導目標が明確になるとともに評価規準も明確になり、指導の効果にも つながると考えられます。少ない時数に対応するためには、観点を絞り、教材研究を生かし て指導目標をつくることが大切です。

2 指導目標をもとに指導法を考える

さらに、設定した指導目標をもとに、具体的な指導法を考えるわけですが、その際には、「なぜその指導法をとるのか」が生徒や保護者にも説明できるようにすることが大切です。少なくとも生徒にはきちんと説明できないと、生徒の意欲を喚起することはできないでしょう。もっとも、実際の手順としては、指導目標を立てるにあたり、どのような指導法がよいかを考えたうえで設定することが一般的です。したがって、指導目標をどうつくるかということが、やはり大切だということになります。

次に示すのは、「なぜその指導法をとるのか」を具体的に考えた例です。

(1) 「主題を考える」指導法の例

「カメレオン」(東京書籍・第1学年)を4時間扱いで次のように計画しました。 【「カメレオン」の指導目標例(4時間扱い)】

観点	指 導 目 標 (学習指導要領の指導事項の項目)	主な指導の場
国語への関心・意欲・態度	・積極的に文章を読み、オチュメーロフの言動をとおして人間の在り方や人間生き方について考えようとする。	・主題の仮設(第1 時),話し合い(第 4時)
読む能力	・文章中の語句の効果的な使い方をとらえ、文体の特徴をつかんで朗読する。(ア) ・登場人物や情景の描写をとらえ、文章の展開や人物関係などに注意しながら、主題を考える。 (エ)	・朗読 (第2~3時) ・ノート (第2~4 時)
言語について の知識・理解 ・技能	・文章中の比喩表現について理解し、語彙を豊かにする。(ウ)	・発言, ノート (毎 時)

この教材指導では、「読むこと」の指導事項エを踏まえて「主題を考える」ことが指導の中心になります。最近はさすがに、「この作品の主題は何だと思いますか。」と発問するやり方は少なくなりました。現学習指導要領でも明示されているように、読者として読み取った内容をもとに「主題を考える」ことが大切ですので、発問に留意したいものです。

① 主題を仮設し、追求する

例えば、「大造じいさんとがん」(光村図書・第5学年)など、生徒が小学校時代に学習してよく知っている作品を例示し、再読し、「主題」の定義について分かりやすく説明したうえで、作品の主題をみんなで考えてみます。「大造じいさんとがん」の場合、生徒から仮に、「勇気」「生きることの厳しさ」などの主題が考え出されたとします。その理由を作品の内容をもとに説明させます。説明の内容が説得力のあるものであれば、その主題はクラスで受け入れられたと考えてよいでしょう。

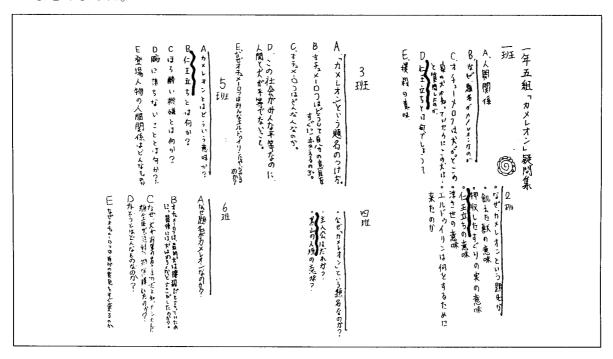
このような練習的な学習を踏まえたうえで、「カメレオン」の主題を考えていきます。しかし、「主題を考えながら読みましょう。」と言っても、生徒の発想だけでは無理のある場合もあります。そこで、第1時に教材文を一読した後、教師のほうから主題案を提示し、生徒がその中から各自選んで主題として仮設するという方法も考えられます。例えば、「人間の弱さ」「人間のずるさ」「人間の無責任さ」「人間のたくましさ」などの主題を例示します。生徒はその中から一つ選んで、なぜそういう主題と言えるのかを考えながら再読するのです。これにより、第2時以降の読みが充実します。もちろん、「なぜ」を説明するための根拠になる教科書の箇所に囲みを付けたり、文章表現に線を引いたり、ノートに書き出したりしながら考えていきます。第4時には、グループや全体での話し合いをし、互いに考えた主題とその理由を発表します。

このような手順で文章に取り組み主題を考えることは、表現内容を根拠にして文脈を読むことにほかならず、人物の関係や文章のある部分と別のある部分との関係などを論理的に推測していく力が身に付いていくと考えられます。

② 生徒の疑問を生かす

「主題を考える」にあたり、一読後に生徒が感じた疑問を生かすという方法も考えられます。生徒自身は主題に関係することを疑問として感じるとは限りませんが、教師のほう

で主題を考えさせることを念頭に置いておけば、生徒の疑問の中から、追求に値する疑問を選ぶことができます。例えば、あるクラスでは、生徒の主体的な読みを引き出すために、班ごとに話し合い、生徒の疑問点などを書いて提出のうえ、次のように一枚のプリントにまとめました。



プリントにある生徒の疑問のうち、 ―― 線部にあるように、「カメレオン」とい題名の意味や、「オチュメーロフはどうして自分の意見をすぐ変えるのか」などについて考えることは、作品の主題を考えることにほかなりません。したがって、「主題は何だと思いますか。」などと改まって考えさせることをしなくても、このような生徒自身の疑問から出発して文章表現を根拠にして考えさせることで、主体的な読みが実現することになるわけです。

また、 ~~~ 線部の、「黒山の人垣」や「仁王立ち」について考えることは、文章中の 比喩表現の意味を考えることにほかなりません。また、それは言葉の意味を確かめるだけ にとどまらず、場面や人物の状況を考えることにつながります。また、文章中の、他の比 喩表現を探してその意味を考えることにも発展するきっかけともなります。

このように、生徒の疑問のうち、設定した指導目標にかかわるものを中心にして扱うように心がけることが大切です。もちろん、それ以外の疑問についても可能な限り扱うようにするとともに、個人やグループの調べ学習に委ねられることは、思い切って委ねるようにしてよいでしょう。なお後者の場合、委ねるにあたっての助言を口頭またはメモ書き等できちんと示すことが大切です。



疑問点について話し合おう

(2) 「文章の構成や展開をとらえる」指導法の例

「暴れ川を治める」(東京書籍・第1学年)を3時間扱いで次のように計画しました。 【「暴れ川を治める」の指導目標例(3時間扱い)】

観点	指 導 目 標 (学習指導要領の指導事項の項目)	主な指導の場
国語への関心 ・意欲・態度	・積極的に文章を読み、筆者の立場になって構成や展開を正確にとらえようとしたり、内容を要約しようとしたりする。	・話し合い, ワーク シート (第1時, 第3時)
読む能力	・文章の構成や展開を正確にとらえ、筆者のものの見方や考 え方を理解する。また、必要に応じて要約する。(ウ,イ)	・ワークシート(第 2~3時)
言語について の知識・理解 ・技能	・文章の中の段落の役割や文と文との接続関係などを考える。 (ア)	・ワークシート (毎 時)

この教材指導では、「読むこと」の指導事項ウを踏まえて「文章の構成や展開を正確にとらえる」こと、同じくイを踏まえて「文章の展開に即して内容をとらえ、目的や必要に応じて要約する」ことが指導の中心になります。

指導事項イやウに関する説明的文章の指導法といえば、段落分け、段落の要点把握などの 読み取り学習に終始し、単調な学習になりがちな傾向があります。しかし、それらの指導法 自体に問題があるというのではなく、その扱い方が「いつでも同じ」になってしまうことに より、単調になりがちになってしまうことに課題だあるのだと考えられます。そこで、すで に(1)で述べた「主題を考える」指導法の例のように、生徒が主体的に取り組むように意欲 をもたせる方法を工夫したいものです。

① 文章全体の展開を考えるために要約する

文章全体の展開を具体的にイメージするために,次のワークシート例のように,形式段 落のすべての書き出しを列記し,簡単な要約をしたうえで,文章全体の展開を理解すると

韵	部外铁地域产流水							然の性質を上手に国用				印用 (D用Cた信文や清正の治水の、 方法				· 肚如暴水川 治水			מאוו	(美見出)	*焼み取った			
A	0	ø	3		Ø	Ø	0	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	0	0	0	⅌	Ø	Ø	Ŧ	$\widehat{\mathscr{B}}$	3	3	0	番号	がたことをお
このように、	そして人々は	か新堤は、	日本ではどの川にも、	水に迎わず、泉然	竹中以中森林は	そんな大石がぶんた	るは、山から水が	はきんは,川原に	して大きなのかいなり口	ところで信玄の	清正は白川の深	能本市は	では清正は、	このように、	そこで信玄は	まず信玄の治水	比さんは、	昔の日本人	ではそれはなる	日本人はその暴力	そんな滝のような	それほど日本は	昔、ある外国人は	書き出し	こ治める組
昔の人は水色大地に返すことに心をなき、水も便えた		治水のためた人は森林を育て工夫する、土地も使う	日本には優れた治水の歴史が刻まれている。	信玄や清正は自然の姓	竹かぶっ森林のおかげて水があられても被害りなる	大石はすごい破壊力をもっている。		川原に大るが軽がている川は暴れ川だ。	洪水の怖さは、水の破壊力と共に流れてくる土砂だ、	かすの堤も越流堤も近くには森や竹やいが育る		白川のほどりにある能本市はじめじめした荒れ地だ	清正は成流堤を築き大州の川を治めた。	信女は、釜無川を治め、甲府盆地を水害から中た	水を治めるため信女は、かすみ堤を築いた。	山梨県の釜無川を信玄は治めた。	武田信玄や加藤清正は治水の天才だった	昔の日本人は、「降った雨を土に返そう」の考えたた	日本人はどん	果人は表かり	日本人は暴水川の氾濫原に土地な	an in the later of the community and the later of the lat	「日本の川は滝だっ」と言った。	形式段落のまとめ	をまとめよう。 氏 ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・

いう方法はどうでしょう。

この方法によって授業をしたあるクラスでは、従来、ノートを使って同様の指導をしていたときに比べ、文章展開が視覚的に把握できるので、学習の達成状況が向上したそうです。なお、要約は、全部を生徒個々に委ねるのではなく、まず一つか二つは全員で取り組み、個々の要約力の状況を把握するようにするとよいでしょう。そのうえで、生徒の状況に応じて、要約する段落を指定したり、要約力のある生徒には自分で選ばせたりするといった、柔軟な対応も大切でしょう。

このワークシートには、段落相互のつながりを意識させる工夫として、段落の「書き出し」を書くようにしています。要約した内容を踏まえ、各段落の「書き出し」などをもとにして、文章全体の構成や展開を考え、ワークシートの上部に段落のまとまりごとの「見出し」を記入しています。手間はかかりますが、自分で作業を重ねていったうえで「見出し」を考えることにより、文章全体の構成や展開を理解することになりますので、生徒は主体的、意欲的に取り組むことができます。

② 「生徒が自ら『問題』をつくることで文章の構成や展開を考える」指導法の例

従来の説明文指導が単調になりがちだった理由の一つに、段落分け、段落の要点把握などの学習において、段落に分けることや要約をすること自体が学習の目的になりがちだったことが挙げられます。その結果、「なぜそういう段落分けになるのか」「なぜそういう要約文になるのか」など、「なぜ」について生徒自身が論理的に考える学習が十分になされず、教師主導で「なぜ」が解説されたり、教師の説明が不足したままワークシート等への作業だけに終始してしまうといった傾向がみられたのではないでしょうか。

それを改める手だての一つとして、教師の発問を一部生徒に譲り、生徒自身が「問題」をつくる学習を行う方法も考えられます。例えば、次の表は、「筆者の立場になって文章の構成や展開を正確にとらえよう/筆者のものの見方や考え方を理解するために、文章の中の段落の役割や文と文との接続関係などを考えよう。」という学習目標のもとに、生徒が問題を考えた例(*1)です。

生徒がつくった「暴れ川を治める」の問題例

*問題の○は、文章中の形式段落。

- ・「これは川ではない、滝だ。」(第①段落)と外国人が驚いて言ったのはなぜですか。
- ・第④段落の中の、次の傍線部の指示語はどのような内容を指しているのですか。 「日本人は<u>その</u>暴れ川を上手に治めて」「「<u>そこ</u>に文化を築いて」「<u>これ</u>を『治水』といいます。」
- ・第⑤段落の「それは、どんな方法だったのでしょうか。」の「方法」について、武田信玄と加藤清正の 例を、それぞれ説明しなさい。また、それぞれの例は、どこからどこまでに書かれていますか。
- 筆者が武田信玄と加藤清正を例にしたのはなぜだと考えられますか。
- ・第 望段落に、「堤のそばには、竹やぶや森林が組み合わせて育てられました。」とありますが、ぞの理由は何ですか。また、どこの段落で述べられていますか。
- ・筆者は、最後の段落で、「このように、昔の人たちはどこまでも、水を大地に返すことに心を砕いたのでした。」と述べています。この点について、現代のことに、筆者がふれている段落がありました。どの段落で、どのようなことを述べていましたか。

*1 ここに掲載するにあたっては、生徒の着想を生かしつつ、指導目標に即して言葉を補っている。

このように、問題を考えること自体が、「筆者の立場になって文章の構成や展開を正確 にとらえよう」とすることですし、「筆者のものの見方や考え方を理解するために、文章 の中の段落の役割や文と文との接続関係などを考えよう」とすることにほかなりません。 問題をつくることを通して、生徒が文章表現に密着しつつ、段落の役割や文と文との接続 関係などを考えながら、論理的にそれらの関係を推測する力を身に付けていくことになり ます。もちろん、教師が助言や補足を適切にしたり、生徒が問題を解き、自分たちで解説 し合ったりするなどによって、一層の効果が期待できます。

3 評価をとおして学ぶことの目的意識を育てる

目標に準拠した評価の導入に伴って、「自己評価」によって学習意欲を高めたり継続したりするとともに、主体的に学ぶ態度を育成することの重要性が今まで以上に注目されるようになりました。少ない時数で指導の効果を挙げるうえでは、自己評価をはじめとする評価の機能を生かすことも必要です。

(1) 生徒と共に学習計画を吟味する

教師の多くは、年間指導計画などの計画をもとに、教材(単元)指導の具体計画を立案しています。しかし、今までの実践では、生徒にはそれらの計画の内容が十分に知らされないまま、日々の授業が進んでいくという場合もあったのではないでしょうか。そこで例えば、教材指導のはじめに、学習計画を生徒にも示し、その内容を吟味させることにより、学習意欲を高めるとともに、学習内容の充実を図ることができるのではないでしょうか。

指導にあたる教師は、学習計画の意図を説明し、生徒から質問を受け付けます。子どもと 共に、学習の目的や方法、評価について考えるのです。つまり、学習計画を共に評価するわ けです。その際には、次のような問いかけが有効だと考えられます。

- 〇この学習計画では、どのような力を付けることをねらいとしていますか。(学習内容及びねらいの自覚)
- 〇その力は、どのようにすることによって身に付くと考えられますか。(学習方法の自覚)
- 〇その力は、今までの学習で、身に付いていると思いますか。(今までの学習の自覚)
- 〇さらに、その力を一層身に付けるためには、この教材の学習が終わるときまでに、どのような学習を していけばよいのかもう一度確認しましょう。(学習の過程や到着点への意識)

例えばこのような問いかけによって、学習の内容、ねらい、方法などを自覚させ、学習の 過程や到着点を意識させてはどうでしょうか。学習のスタートにあたって、これからの学習 について、言語活動に必要感をもたせ、学習内容や方法への目的意識を育てていくのです。 生徒が慣れないうちは、教師の話術に頼ることになりますが、このような学習体験を重ねる ことで、子どもは「国語の学習とは何か」ということを主体的に考えるようになります。

(2) 自己評価の充実を図る

さらに、国語の学習の必要性を子どもに実感させるために、評価の方法にも留意したいものです。単に「~ができたか」という結果を問うだけではなく、「~にどう取り組んだか」という学習の過程を自覚的に振り返る問い方を工夫するのです。

例えば、文学的文章教材を、「登場人物の心情の変化を読み取り、自分の感想をもつ」というねらいで扱うとしましょう。学習の終末に次のように問うのはどうでしょうか。

── 〔終末の評価の観点例〕 ──

- ・人物の行動描写をグラフにして話し合いましたが、その学習目的は何だったでしょう。(学習の目的)
- ・グラフをつくるうえで、どのようなことを工夫しましたか。(学習の過程)
- ・できあがったグラフに対して、自分自身の感想や意見を述べてみましょう。(学習の結果)
- ・今までの読書体験をもとに、人物の心情をグラフにするとおもしろいと思われる作品名を挙げてみましょう。(学習の発展)

このような問いかけによって,「自分は何のために,どんな方法で学んだのか」を自己評価させるのです。今までより手間はかかりますが、学習の目的について考え、主体的に取り組む態度が育つようになると考えられます。

なお、学習の目的や方法への評価は、学習の終末にまとめて行うだけではなく、導入や展開の中間点やしめくくりなどにも適宜入れていくと効果的です。説明的文章教材の場合でいえば、例えば次のように問うのはどうでしょうか。

── 〔導入の評価の観点例〕 ──

- ・日常生活の中で、要約する力が必要になるのはどのようなときでしょうか。(学習の目的)
- 要約をする力をつけると、どのような点でメリットがありますか。(学習の目的)
- ・要約をする方法には、どのような方法がありますか。(学習の方法)
- ・これから学習することへの抱負(頑張ってみたいこと)を書いてください。(学習への意欲)

この例では、学習の必要感や有用感を意識することにより、主体的に学ぼうとする意欲を 育てることを意図しています。

次の例では、実際の学習内容を振り返ってその成果を自覚することなどにより、達成感を もつとともに、今後の自主的な学習を促すことを意図しています。

── 〔展開の評価の観点例〕 -

- ・ 箇条書きや要約文を上手に書くためには、どのような点に注意するとよいですか。(学習の方法)
- ・自分の要約文に対して、次の点から自己評価をしてみましょう。(学習の結果)
 - ア キーワードをおさえたか (三つ程度)
 - イ めやすの字数を守れたか(百字以内)
- ・次の時間は発展学習として「新聞記事を要約する」を行います。あなたが要約してみたい(用意する) 新聞記事は、どんなジャンルの記事ですか。(学習の発展・意欲)

これらの例のように、評価をすることによって、学習効果を一層高めるようにしたいものです。そのためには、評価にあたっての教師の助言が重要です。生徒の評価活動を見守り、例えば、「要約文が完成途中なのでこの評価項目にはCを付けたようですね。でも、学習のねらいをよく理解して取り組み、三つのキーワードのうち二つをきちんと押さえて記述していますね。そのことから、これはBに直してもよいと思いますよ。」などといった、生徒の自己評価に対する具体的な言葉かけにも意を払うようにしたいものです。生徒の自己評価をしっかり見守っている教師の存在を感じることで、生徒は、自らを評価する力を高めていきます。学ぶことへの目的意識が一層育つはずです。

Q3 書く能力を育てるにはどのような工夫が必要でしょうか。

教科書が新しくなり、今までになかった教材にとまどうことがあります。いろいろな言語活動をとおして指導することは生徒の意欲を高める効果がありますが、教材によっては、時数がかかるわりに力を付けることができているのか不安に思うこともあります。書く能力を育てるには、どのような工夫が必要でしょうか。

A3 書くために伝え合う学習の工夫を図りましょう。

「書くこと」の教科書教材を「発表大会」にたとえると、発表のための「練習」用の教材が求められているのではないでしょうか。ねらいをはっきりさせ、それほどの時数や時間をかけずに取り組める「書くこと」の教材を開発したり用意したりする必要があるでしょう。以下を参考にしてください。

1 書くことの学習機会を増やす

現在の教科書の「書くこと」の単元や教材では、目的意識や相手意識などを明確にして書くことが重視され、具体的な言語活動が設定されています。例えば、意見文を書く単元においては、発表の場を明確に意識したうえで、読み手や聞き手に向けて「何をどのように伝えるか」を考えていくようになっています。

言語活動を充実させるためには時間がかかりますので、ある教科書会社の指導計画例によると、一つの単元・教材に必要な配当時数は、十時間程度がめやすになっており、「書くこと」の単元・教材は「学期に一回程度」を配当するようになっています。

このような教科書の設定にしたがって授業を進めていくと、「書くために調べる」「話すために調べたことを書く」「話すために構成を考えて書く」など、各領域・事項の指導を総合的に扱うことができますが、実際にどう書けばいいのか、肝心の「記述指導」に時間を十分に確保できなくなってしまう場合も起こりえます。例えば、取材活動、必要な本の選び方、情報の調べ方、発表の仕方などは上手になったが、記述されたレポートの内容はもう一つ物足りないままに終わってしまったというようなことです。

そこで,一回ごとの指導を,もっと短い時間に区切り,例えば次のような年間のプランなどにより,記述そのものを重視する学習機会を数多く保障できないでしょうか。

「書くこと」学習指導計画表(第1学年)

月	題 材 名(◆は教科書教材)	時数	字数	形態	指導する作文技術	指導事項との関連	指導上の留意点
4月	新しい生活	1	300	説明	メモをもとにして書くこと	ウ (選材) ア (発想や認識)	身近な生活や学習の中から材料などをメモし たうえで、それをもとに短時間で書かせる。
5月	わたしと部活動	1	300	説明	時間の順序で書くこと	イ(事柄や意見)	身近な事柄を見直し、頭の中で整理したうえ で書かせる。
6月	◆分かりやすく書こう	6	300	説明	時間の順序、5W1Hなどを明確 にして分かりやすく書くこと	ア (発想や認識) オ (評価・批評)	いろいろな説明の仕方の特徴を理解し、自分 の課題に適した方法を選んで書かせる。
7月	小学校の先生へ(◆手紙・は がきの書き方)	1			一般的な手紙の形式を踏まえて 書くこと	イ(事柄や意見)	基本的な手紙の形式を踏まえ、改まった表現 も取り入れて書かせる。
10月		1	400	創作	視点や立場を変えて書くこと	ア (発想や認識) オ (評価・批評)	視点を変え、自分以外のものの立場で想像することで、ものの見方を広げて書かせる。
11月	◆根拠を示そう	6	600	意見	根拠を示して書くこと	イ(事柄や意見) オ(評価・批評)	自分の立場と根拠を明確にして意見を書かせ る。
12月	今風「ものづくし」	1		随筆	さまざまな事象の中に共通する 性質を見いだすこと	ア (発想や認識) オ (評価・批評)	「枕草子」の「うつくしきもの」を参考にして、物の見方を広げて書かせる。
1月	寸劇をつくろう	1			会話文を使って創作すること	ア (発想や認識) オ (評価・批評)	会話文の多い「カメレオン」を参考にして書 かせる。
2月	◆身近な題材で書こう	4	800	作品	題材を選び、構成などを考えて 書くこと	ア, イ, ウ, エ, オ	第1学年での作文学習のまとめとして,身近な題材で比較的長めの作品を書かせる。

2 主体的に書こうとする意欲を育てる

このような計画で実践するにあたっては、生徒が主体的に書こうとする意欲を育てること に意を払いつつ、「どのように書くか」について、教師が具体的な書き方を指導することが 大切です。

例えば、「書きたい事柄の順序を整え、構成を工夫して書く」ことを指導するとします。 その場合、教師の助言として、「書きたいことを順番に並べてみましょう。」と指示するこ とが考えられます。その際、「読み手になる人に、どのような順番で読んでもらうと分かっ てもらえるでしょうか。」などの言い方によって、相手意識や記述への目的意識を高めるよ うにすると効果的です。

また、例えば、小学校のときの先生に近況報告の手紙を書くという場合を考えてみると、「小学校のときの先生に最近の自分の様子を伝える手紙を書くにあたり、次のことに注意しましょう。」と教師が教えてしまうのではなく、「お世話になった先生に手紙を書くうえで、大切なことは何でしょうね。」というように、生徒自身に考えさせるようにしたいものです。そうすることによって、生徒のほうから、「気持ちが伝わるように敬体で書く」とか、「まず季節のあいさつを書いたうえで、次にお世話になったことへのお礼を書く」「中学校生活での出来事の順番を整理して書く」といった考えが出ることが期待できます。このようにして引き出した生徒の考えは、教師があらかじめ考えておいた指導目標に即した内容になるはずですし、生徒から十分に出ないときには、教師が補足すればよいことです。

このようなことを積み重ねていくと、子どもは主体的に考えるようになります。教師が一方的に「~が大切です。」とか「~しましょう。」と言うのではなく、子ども自身が気づくようにするわけです。自分なりの気づきがあることにより、書こうとする意欲の持続が期待できます。

3 伝え合う学習で意欲を継続する

また、気づいたことを実際の記述に生かすために、例えば、「読み手に伝わるように書いているか」などの相手意識について、生徒がペアやグループで確認し合う場面を設けるようにすると効果的です。例えば、書くことがある程度進んだところで相互に読み合うようにすると一層有効です。短い時間でも、互いの状況を確かめ言葉を交わすことで、「また頑張ろう。」という意欲や「そうか、こうしてみよう。」という具体的なヒントを得ることができ、その後の学習を意欲的に進めることができるのではないでしょうか。また、例えば、互いの感想やアドバイスを付箋紙などに書いて作文に貼り、本人に返すといった伝え合う学習も効果的です。そのとき、教師も付箋紙に書いて生徒に伝えるようにするとよいでしょう。

もちろん,自己評価の機会を設けることも大切です。例えば,「自分の工夫したことを原稿用紙の欄外に書いてみよう。」といった工夫などにより,本人なりに自己評価したことを書かせ,教師がさらにコメントを返すという方法も,次回の「書くこと」への意欲につなげるうえで有効です。

なお、今回の調査では、「話すこと・聞くこと」についての出題をしていませんので、「話すこと・聞くこと」についての指導改善プランは示していません。しかし、上記の「書くこと」の指導改善プランを「話すこと・聞くこと」の指導にあてはめて考えていだたくとよいかと思います。表現行為として、留意点等に共通することが少なくありませんので、参考として活用していただければ幸いです。

問題構成表(国語)

平成十五年度 中学校第二学年

記	題番	ulo	中					鏡	14	Œ
皇	======================================	晶	梅	\$ 绛	出題の意図	(· 態度	飽			バの独 雑
 	 	小	7	領域		製い・意欲・態度	話す・聞く能力	書〈能力	読能力	言語に入っての知識・理解・技能
))		에 타 스타크 드 트 스 스 스	黙	淵	#1	類	
	ı	$2 \mid 1$	(D)		漢字を読む力をみる					0
	'	3	(i)		"					0
]		4	(4)		*					0
		rð.	(2)	西	1					0
ŀ		-	9		读字を書く力をみる	1				0
	1	2	0	 11 - -	n n					0
		က	<u></u>	-داد)	n n					0
		4	6	淵	"					0
		ro	9	.100-	"					0
	[1]			חווןו	漢字の部首についての理解力をみる					0
	EI		(2)		対義語についての理解力をみる					0
	Ħ		(3)		動詞の活用についての理解力をみる					0
			3		敬語についての理解力をみる					0
	ħ		9		歴史的仮名遣いについての理解力をみる					0
			9		文脈に即して語句の指示内容をとらえる力をみる	ļ			0	
	11		(2)		文章の構成をとらえる力をみる	ļ			0	
	111		⊜		文章と図(グラフ)の関係をとらえる力をみる				0	
	图		9	الد	文や段落の接続についての理解力をみる				0	
	Ħ		8	1,1	文脈に即して適切な内容をとらえる力をみる				0	
	<u> </u>		(3)		文章の要旨をとらえる力をみる				0	
			8	40	書き手の叙述内容を文脈に即して読み取る力をみる	ļ	ļ		0	
	11		(3)	艦	登場人物の心情を文脈に即して読み取る力をみる				0	
			3		表現の意味を文脈に即してとらえる力をみる	ļ			0	
	图		(3)		登場人物の心情を文脈に即して読み取る力をみる				0	
	用	-	8		語句の意味と働きを文脈に即して読み取る力をみる	ļ			0	
	*		(3)		文脈に即して書き手や登場人物の心情を読み取る力をみる				0	
			88	7)	自分の表現しようとする内容を効果的に表現するために、			8		
圕			8	*	適切な叙述の仕方を工夫する力をみる			0		
					国語の学習全般についての関心や意欲をみる	0				
梅	11				とする意欲や態度をみる話すったりで自分の考えや気持ちを明確に表現しよう話すことによって自分の考えや気持ちを明確に表現しよう	0				
噩	11				とする意欲や態度をみる間くことによって相手の考えや気持ちを明確に理解しよう	0				
競	EI.				めようとする意欲や態度をみる書くことによって自分のものの見方や考え方を広げたり深	0				
	H				めようとする意欲や態度をみる。読むことによって自分のものの見方や考え方を広げたり深	0				
丰					や態度をみる自分の言葉の知識や理解を確かなものにしようとする意欲	0				
	<u>+</u>				や態度をみる。国語の学習を自己の言語生活に生かしていこうとする意欲	0				

国語の学習に関する意識調査

1 11 1
あってころ
譲下をの
なて意以
よういい
ภูภ ยก
36 \$11
は自
/て,みなさんがどのような意識をも、 あなた自身のことについて以下の質
_ ,
となって
語の学習に関めのものです。
国といる語の
ななない。
謂かく 査をだ
この調査は, 国部 いるのかをみるため 答えてください。

、の調負は、国部の字者に関して、めなさんかどのような感識をもっているのかをみるためのものです。あなだ自身のことについて以下の質問に答えてください。	※性別の記入のしかた ※出席番号が1~9の場合 性 別 出席番号 は番号の前に0をつける 6 7 8 9 男子:01,女子:02 (例)出席番号4番···04	次の質問1から質問7までのそれぞれについて, ①~④の中から自分に最もあてはまるものを一つずつ選んで,その番号を右の ̄ ̄」に記入してください。質問1 国語の学習を楽しいと感じることがありますか。	①よくある。 ②わりとある。 ③あまりない。 毎ほとんどない。	質問2.発言したり発表したりするときなど,自分の考えや気持ちを分かりやすく伝えようとしていますか。	のしている。 ②わりとしている。 ③あまりしていない。 ④していない。	質問3.先生や友だちの話を聞くとき,大切なことは何かを考えながら聞くよ うにしていますか。	①している。②わりとしている。③あまりしていない。④していない。	質問4 作文や日記を書くときなど,自分の思いや考えをしっかり書こうとしていますか。	①している。②わりとしている。③あまりしていない。④していない。	質問5.読書をするとき,いろいろな種類の本をすすんで読むようにしていますか。 すか。	①している。②わりとしている。③あまりしていない。④していない。	質問6 本を読んでいるとき、読めない字や意味の分からない言葉があったら 辞書で調べたり、まわりの人に聞いたりするようにしていますか。	①している。 ②わりとしている。 ③あまりしていない。 ④していない。
---	---	--	--	---	--	--	---	---	---	---	---	---	--

六五四三二一

注

意

七

時間があまったら、よく見直してください。

栃 木

県 教 育 委 員 슾

中学校第二学年国語

組

番 氏名 平成十五年度 栃木県学習状況調査問題 中・国

国語の学習は,自分の生活に役立っていると思いますか。 ○とても思う。◎わりと思う。◎あまり思わない。●思わない。 質問

□内の数字は正答率(%)を示す。

4

日

頃の生活を省みる。

95.9 29.5

次の--次の一から七までの問いに答えなさい。 - 線のついた漢字の読みがなを、ひらがなで正しくていねいに書きなさい。

44.1 82.2 1 議長に就任する。

2

485 3 国旗を掲げる。 軽率な行動はつつしむ。

5 詳しい説明を聞く。

次の---線のついたカタカナの部分を、漢字で正しくていねいに書きなさい。

2 活躍をキタイする。

37.7 535

1

産業がハッテンする。

3 キケンな行動はしない。 本を力す。

\$38 |48:3

5

この問題はムズカしい。

68.7

Ξ 次の漢字の部首名を書きなさい。

29.7

情

四 つ選んで、「原因」 その番号を書きなさい。と反対の意味をもつ言葉はどれですか。次の1、 2 3 4の中から一

645

方法 2 結果 3 規則 4

主張

線部の動詞の終止形を書きなさい

休日は仕事をしない。

34.9

五

次の文の

大 0)中から一つ選んで、その番号を書きなさい。 次の --- 線部のうち、敬語の使い方として正しいものを、 次の1、 2 3

4

48.6

あなたは何になさいますか。

どうぞたくさんいただいてください

佐藤さんが私たちに申されました

3 2 1

4 お父さんは家におりますか。

t 次の古文の 山にまじりて竹を取りつつ、よろづのことに使ひけり。(「竹取物語」より) 線部の仮名づかいを、現代仮名づかいに改めて書きなさい。

75.4

Ξ 次の文章を読んで、一から大までの問いに答えなさい。 (①から⑩は段落番号)

1 太郎「おれ、スーパーマーケットでアルバイトしてるんだけど、今度野菜売り場 にまわされたんだ。そしたらとたんに主任にしかられちゃったよ。

太郎「きみは農学部なのに野菜の並べ方も知ら 博史「えっ、どうして?」 すぐ鮮度が落ちるから、まっすぐ立てて並ないのかって。野菜を横に寝かしておくと ことってあるのかなあ?」 べろって主任が言うんだ。ほんとにそんな

博史「その主任さん、何かおまじないでも信じ 学的根拠があって言っているわけじゃない聞いた覚えがないし、信じられないよ。科 ているんじゃないの。そんなこと講義でも

じはもう二十年以上も八百屋やってんだけ良夫「いや、おれはあると思うよ。おれのおや 寝かせて並べているような八百屋は素人のど野菜はまっすぐ立てておくもんだ、横に 証拠だって言ってたよ。」

(倍) 2.2 2.1 2.0 1.9 1.8 1.7 1.6 1.5 1.4 1.3 9 12 15 18 21 24 27 30 33 36 39 42 45 48 51 54 57 60 63 除 配 日 数 (日)

は心なかったようです。 富な八百屋さんは昔から野菜や果物を店頭に並べるとき、横に寝かせるようなこと さて、主任さんの言っていることは本当に正しいのでしょうか。 野菜や果物の鮮度は、置き方や姿勢によってちがいが出るのかどうか――この真 確かに、経験豊

ら発生したエチレンの量の何倍であるかを示しています。 貯蔵後の日数を、縦軸は、倒立リンゴから発生したエチレンの量が、直立リンゴか 量を測定してみます。その実験結果は、右のグラフに示したとおりです。横軸は、姿勢で箱に入れ、室内に貯蔵します。そして、リンゴ果実から発生するエチレンの ゴ「ふじ」を、果柄の部分を上にした「直立」と、逆さまにした「倒立」の二つの) 研究者が着目したのは、エチレンという物質でした。もぎたての長野県産のリン 研究者たちです。まず、この実験のあらましを紹介することにしましょう。 偽を確かめるため、最初に科学のメスを入れたのは、農林水産省生物資源研究所の

日前後では二倍以上にもなっています。その後両者のエチレン発生量の差は徐々に⑤ 一見してわかるように、倒立リンゴは明らかにエチレン発生量が多く、貯蔵後十 しています。そして、二か月後にリンゴを箱から取り出してみると、直立リンゴに ていました。 はくさったものが全くなかったのに対して、倒立リンゴのほうは半数以上もくさっ 少なくなりますが、二か月後でも、倒立リンゴのほうが一・二倍のエチレンを発生

⑥ これと同じような実験を、シュンギク・スイートコーン・アスパラガス・ホウレ ンソウの四種類の野菜についても行いました。

⑦ その結果は、リンゴと同様どの野菜も、倒立姿勢や水平姿勢のものより、直立姿 主任さんの指導は正しかったといえます。 勢のもののほうが鮮度が優れていたということです。さきのスーパーマーケットの

はどんな関係があるのでしょうか。 (A)、エチレンとはいったい何物でしょうか。(B)、エチレンと鮮度に

別名、成熟ホルモンとか老化ホルモンとかいわれているように、成熟を進め、その 結果、老化をも促進してしまう作用があります。 エチレンは、植物が体の中でつくり出すホルモンの一種で、ガス状の物質です。

110 ことを示しています。 (樋口 春三「植物の姿勢と鮮度」より)成熟が促されて(C)が進み、その結果、野菜や果物の鮮度が早く低下したけです。先ほど紹介した実験で、エチレンの発生量が多いということは、それだけ 現象を、人間がエチレンガスで処理することによって、スピードアップしているわ 芳香のあるバナナに変身します。つまり、植物が長い時間をかけてやっている成熟! でやります。そうして何日かたつと、店頭に並んでいるような、黄色で甘味が強く、 の港に着くと、密閉できる倉庫に入れ、石油からつくったエチレンガスを吹きこん いうえに甘味はほとんどなく、渋くてとても食べられる状態ではありません。日本 で真っ青な状態で収穫され、そのまま船積みされます。この時期は、果肉がかた 身近な例にバナナがあります。フィリピンや台湾から輸入されるバナナは、現地

果柄(かへい)= 枝と実を結ぶ部分

適切なものを一つ選んで、その番号を書きなさい。 そんなこととは、どんなことを指していますか。 次の1、 2 3 4 の 中

845

- 4 3 2 1
- 野菜を立てて並べると売れ行きがよくなるということ。主任がおまじないを信じているかもしれないということ。野菜を横に寝かしておくとすぐ鮮度が落ちるということ。
- 農学部の学生は野菜の並べ方を知らないということ。
- 論はどの段落で述べられていますか。その段落の番号を一つ書きなさい。 一 野菜や果物の鮮度は、……この真偽を確かめるため とありますが、確かめた結

Ξ 落で述べられていますか。その段落の番号を一つ書きなさい。| 右のグラフ とありますが、そのグラフから読み取った内容については、

76.4

526

四 (A)(B)に入る言葉の組み合わせとして適切なものを、 4の中から一つ選んで、その番号を書きなさい。 次の 1

なぜならば А _ ところで В

では また しかし て

2

4 3 けれども も

五 С に入る二字の言葉を文章中から見つけて書きなさ

53.7

つ選んで、その番号を書きなさい。この文章に書かれていることとして正しいものを、 次の1、2、 3 4の中から

75.9

影響をおよぼしている。 エチレンは、成熟ホルモンとか老化ホルモンとかいわれ、人間の成長にも悪い

2 熟が進み、食べられなくなってしまう。 輸入されるバナナに、日本の港でエチレンガスを吹き込んでおくと、 数日で成

3 であっても、やや鮮度が優れていた。 エチレンガスによる実験結果によると、リンゴに比べて野菜のほうが直立姿勢

4 鮮度が早く低下したことを示している。 エチレンの発生量が多いということは、 それだけ成熟が促されて野菜や果物の

> Ξ 次の文章を読んで、一から六までの問いに答えなさい。 (①から⑩は段落番号)

四万十川で漁をして暮らしているおじさんに話を聞いた。舟の上で、日本最後に悲しい。

ビやウナギがとれるというしくみだ。「住む」というのがミソで、だから囲いをし) 「柴づけ漁」というその漁法は、実に素朴なものである。柴を束ねたものを川といわれる清流に浮かびながら。 なくても逃げられることはない。時間とともに獲物が増えてゆくことはあっても、 沈め、一週間から十日たったところでひきあげる。すると、そこに住みついた川エ

③ 柴は、おじさんが山で刈ってくるという。「だから、半分は山の仕事」だそうだ。 らないとだめ、とのこと。そのあたりは、長年の経験がものをいう。 川エビとウナギでは住まいの好みが違うらしく、ウナギの方は葉っぱを多くしてや

④ 目の前で私のために、ウナギをさばいてくれた。自然に川に棲息しているウナギ 中の辺りがすーすーしてしまう。活け造りの魚の目玉なども気になってしまう方で ちゃんとコンロが積んであるのだ。私はふだん、魚をさばく時には、なんとなく背 てできあがり。三等分したものを、その場でかば焼きにしてもらった。舟の上に、 な板の上に固定する。スーッと背中から包丁を入れ、ひらく。肝をとって骨をとっ は、とてもスマートだ。まず、キリのようなもので首のあたりをトンと突いて、ま

⑤ が、おじさんがウナギをさばいていく一部始終を見ていて、そんな感じは全くな と一瞬、おじさんの顔がこわばった。 かった。むしろ「美しいな」と思った。本当においしくいただいた。 「ただ、ちょっとかわいそうな気もしますね・・・・・・。」私がそう言ったとき、 ぴっ

⑥ 終始なごやかな笑顔で話してくれていたので、 覚も、同じ安易さからきているのではないかと思った。 自分が魚をさばいたり、活け造りの目玉を見たりして思う「気持ち悪い」という感 に残っている。まこと安易に言ってしまった「かわいそう」を、後悔した。ふだん、 「それはしかたのないことじゃろ。人間に食べられるのが、こいつらの運命よ。」 が、逆に鮮やかに印象

⑧ その違いは、魚とのつながり方ではないかと思う。同じ自然の中で生きているも ら離れた位置にあって、魚とかかわりを持つ。だからいとも簡単に「かわいそう」 のとして、おじさんと魚はつながっている。都市で生活している私たちは、自然か おじさんにさばかれるウナギは、ちっとも気持ち悪くない。その違いは何だろう。

いそう」ではなくて・・・・・。 おじさんは漁をしながら、魚たちにどんな気持ちを抱いているのだろう。「かわ

と言えるし、無責任に「気持ち悪い」と感じてしまう。

ってきた答えは、「ありがとう」だった。 (俵) 万智「四万十川のウナギ」より)⑩ ごちそうさま、と言いながらさりげなくきいてみた。しばらくの沈黙のあとに返 万智「四万十川のウナギ」より)

注 2 1 柴(しば)=山野に生える小さい木。たきぎに適した小枝など

棲息(せいそく)=生物がそこにすんで生活していること。

| GO | 一時間とともに獲物が増えてゆくことはあっても、決して減りはしない とありま

川エビとウナギとでは住まいの好みが違うから。

1

- 2 川エビやウナギが柴をたばねたものに住みつくから。
- 柴は山で刈ってくるので、半分は山の仕事だから。

3

- 川エビもウナギも柴をエサにして成長するから。
- 文で書き抜きなさい。 ぎをさばく様子を見て、「私」はどう思ったのですか。文章中から十五字以内の一ぎをさばく様子を見て、「私」はどう思ったのですか。文章中から十五字以内の一4月二 目の前で私のために、ウナギをさばいてくれた とありますが、おじさんがうな

書きなさい。 たものですか。次の1、2、3、4の中から適切なものを一つ選んで、その番号をたものですか。次の1、2、3、4の中から適切なものを一つ選んで、その番号を入り、 こ なんとなく背中の辺りがすーすーしてしまう という表現は、どんな感じを表した。

- 壊れやすいものを、注意深くさわっている感じ。
- 冷たい水に触れ、体がだんだん冷えていく感じ。
- 気持ち悪いものを、いやいやながらさわっている感じ。

3 2

貴重なものを、緊張してさわっている感じ。

- 3 厳しい表情4 柔らかな表情1 不思議な表情2 悲しい表情
- 30 五 安易に と同じような意味とはたらきで使われている言葉を、第⑦段落よりあと
- 読点は字数に含む。)解答欄には文末を「から。」と指定してあるが、「から。」は字数に含めない。(句解答欄には文末を「から。」と指定してあるが、「から。」は字数に含めない。(はなぜですか。文章中の表現をもとに、二十五字以上三十五字以内で書きなさい。大 おじさんにさばかれるウナギは、ちっとも気持ち悪くない と「私」が感じたの大 お

58.6

四 次の設定で、解答用紙(2)に作文を書きなさい。

みましょう。になりました。あなたの学校の様子が生き生きと伝わるように、紹介文を書いてになりました。あなたの学校の特色(良さや特徴)を他の学校の生徒に発表することあなたの通っている学校の特色(良さや特徴)を他の学校の生徒に発表することの多なたは、各校一人が参加する交流会に出席することになりました。そこで、あなたは、各校一人が参加する交流会に出席することになりました。そこで、

[次の条件にしたがって書くこと。]

- ① 題名や氏名は書かない。
- 全体の字数が二百字以上二百四十字以内であること。
- ④ 特色を一つか二つにしぼり③ 段落の数は自由でよい。

2

- 紹介文にふさわしい表現や構成を工夫すること。

(以下は、「採点基準及び個別応答票記入上の手引き」よりの転記)

学校のよさを一つか二つに絞り、字数制限の範囲で記述している。

40 | A 学校のよさを一つか二つに絞り、かつ字数制限の範囲で記述している

| 24| B · 字数制限の範囲で記述しているが、字数制限の範囲で記述していない。 (または)

【47】C 配述はあるが、字数削限の範囲で記述しておらず、かつ学校の良さを一つか二つに絞っていない。

8.5 D 無答

学校の様子が具体的によく分かる内容である。

| 38.7 | B 学校の様子が十分によく分かる。

| C 学校の様子が分かるとはいえない。または、おおむね分かるとはいえない。

9.5 O 無答

東違いや文体、文章構成など)をしている。 東違いや文体、文章構成など)をしている。 東違いや文体、文章構成など)をしている。

- | A 十分によい述べ方をしている。
- 名 B おおむねよい述べ方をしている。
- | C 述べ方がよいとはいえない。または、おおむねよいとはいえない。
- 95 D

探点基準及び個別応答票記入上の手引き(国語)

[留意事項]

○センターへの報告は、「個別応答票」に処理コードを転記することで行う。

(「配点例」の欄は、学校が独自に集計分析する場合の参考としての例示であり、センターに得点の報告は行わない。)

- ○「個別応答票」に転記する処理コードの記入の仕方は、次のとおりである。
- を「個別応答票」に転記する。・転記ミスを防ぐため、まず解答用紙の「先生用」欄に採点基準に示した処理コードを記入し、次にそれ、自己による時でには、「は自己、する主、「の言えの作うは、どの「出して心理コードを記入し、

「1」の場合「処理コード」の欄が	を処理コードとして、解答用紙の「先生用」欄に記入する。 ・正答か誤答か判断し、正答は「←」、誤答は「~」、無答は「∞」	\Rightarrow	東 記
空欄の場合「処理コード」の欄が	「8」を処理コードとする。 ・生徒が番号を二つ以上選択した場合は「5」を、無答の場合はに記入する。 ・生徒が解答した番号をそのまま処理コードとして、「先生用」欄	\Box	別応答票に
o・・)がある場合 複数のコード(← . 2、「処理コード」の欄に	する。・生徒の解答に最も近い処理コードを選び、「先生用」の欄に記入	$\hat{\Gamma}$	<u> </u>

平成十五年度 中学校第二学年

国語科 心一

	-											
大間間		噩	通し番号	(解答類型) 正	処理コード	採点上及び転記上の留意点	配点例					
		1	0	しゅうにん	1		2					
		2	3	さいそ 0	1		2					
	ı	3	(3)	かか (げる)	1		2					
		4	(£)	かえり (みる)	1		2					
		5	(~ た (つこ)	1		7					
		1	9	郑	1		2					
		2	(L)	斯 华	1		2					
	11	3	8	(一)	1		2					
		4	6	妇 傸	1		2					
		2	(9)	獣 (つこ)	1		2					
	11			りっしんべん (こころ)	П	* [207%(ろ] [いころ] どちらでもよい。	3					
	图		(2)	8			3					
	五		(13)	+ 10	-		3					
	⊀		(II)	1			3					
				使いけり (つかいけり)	1	とし、処理コードを「1」とする。*「使いけり」(「つかいけり」も許容)を正答	3					
	ىد		<u>1</u> 9	[誤答] 使いました (使った)	2	- いた場合は、処理コードを「2)とする。そ・、使いました」「使った」と、現代語訳を書「し」とは、対き、「十十な、」」とする。						
	T		D	その他の誤答	33	とする。れ以外の誤答はすべて、処理コードを「3」いた場合は、対理コードを「3」とする。						
				熊 拠	8	-0 la 16						

大問問	中間審	噩	通し番号	(解答類型)正 答	処理コード	採点上及び転記上の留意点	配点例						
	ı		91	1			8						
	11		(1)	© (L)	1	*表記は⑦でもてでもよい。	4						
	Ш		®	(2)	-	*表記は⑤でもらでもよい。	က						
	臤		9	Ø			4						
				为	-	*「老化」のみを正答とし、処理コードを「1」							
			([2	*それ以外は誤答であるが、「成熟」と書い とする。	4						
	丑		8	その他の誤答	က	*それ以外の誤答は、すべて処理コードをた場合は、処理コードを「2」とする。							
				兼 納		[い] カチ <i>心</i> 。							
	⊀		(3)	4			4						
	1		(2)	23			4						
				むしろ「美しいな」と思った。	П	*上記の「むしろ『美しいな』と思った。」(十							
				[誤答例]「美しいな」と思った (°)	2	とする。 四字)のみを正答とし、処理コードを「1」	4						
			(3)		က	答内容 (不完全な抜き出しや句点忘れ) は、*上記の[誤答例]のように、正答に準じる解							
				熊 極	×	*それ以外の誤答は、処理コードを「3」と処理コードを「2」とする。							
	-					fa Ko,							
			69	π			3						
	EI		(9)	ω			4						
	Ŧ		(2)	93	8	編画	-	解答した場合のみを正答として、処理コー*上記の「簡単に」「無責任に」の二つとも	3				
						63	8	89	(8)	プログルークだけ合っている場合 という。	23	*生徒の解答において、「簡単に」または「無ドを「1」とする。	
									監 如	က	場合は、処理コード「2」とする。責任に」のどちから一つだけが合っている		
				単拠	∞	とする。「*それ以外は誤答とし、処理コードを「3」							
				いる(三十三字)から。 して、おじさんと魚とはつながって同じ自然の中で生きているものと[正答例]	1	とする。その例として、次のような解答が致すれば、正答として処理コードを「1」る場合、その内容が上記の正答の内容に合*生徒が自分なりに工夫を加えて解答してい	5						
	K		0	方(記述)にわずかの不備がある・または、内容はよいが、解答の仕の。 が、内容にわずかの不足があるもぶ、内容にわずかの不足があるも・正答例や下記の例に準じる解答だ正答例に準じる解答内容	23	深くつながっている〔二十七字)から。・おじさんは自然の中で生きており、魚と字)から。中で深いかかわりを持っている(三十二・魚とのつながり方が私と違って、自然の予想される。							
				⊕6°		答には至っていない場合は、誤答に含め、*生徒なりの工夫がみられても、内容的に正							
					60	処理コードを「3」とする。							
				東 極	∞								

五 日 <	通し番号	(解答類型)	処理コード	採点上及び転記上の留意点	配点例
			その	S考察〉を参考に判断し、処理コードを記入する。て、それぞれあとのA、B、C、Dのどれにあて	
		B・字数制限の範囲で記述しているが、学字数制限の範囲で記述しているが、学字数制限の範囲で記述している。 ▼ 学校のよさを一つか二つに絞り、かつ数制限の範囲で記述している。 ***********************************	2 1	s 以上の結果、残ったものをBとする。 るかどうかをみていく。 2 次に記述のあるもののうち、ひと判断されていく。 ていく。 るかどうかに絞って、解答用紙のすべてをみまず記述のあるもののうち、Aと判断されて額点ごとに採点にあたってください。 *あとの〈解答例と考察〉を参考に、次の手順〈揉点手順〉	観点1 5
	88	が、字数制限の範囲で記述していない。・学校のよさを一つか二つに絞っている(または、)	က	〈母⊕〉	一
		っに絞っていない。 しておらず、かつ学校の良さを一つか□ ○ 記述はあるが、字数制限の範囲で記述	4	学校です。一歩校門をくぐれば、あいさつが、僕の学校はとてもあいさつがよいと評判の	
		口 熊純	∞		
国		容である。 学校の様子が具体的によく分かる内観点2(表現の内容)		も「はい、おはよう。」と返してくれ、とてば相手も大きな声で返してくれます。先生方用発で、「おはようございます。」と声を出せ	0
	8	O 学校の様子が分かるとはいえない。 B 学校の様子がおおむね分かる。 A 学校の様子が十分によく分かる。	3 2 1	らした時なども恥ずかしがらずに、「こんにも居心地のよい場所になります。お客様がい	観点2 1
		単答または、おおむね分かるとはいえない。	∞	は。」と言ってくださいます。ちは。」と言い、笑顔でね客様も「こんにち	
	(9)	C 述べ方がよいとはいえない。または、B おおむねよい述べ方をしている。B おおむねよい述べ方をしている。	3 2 1	(以下、№4に 同②、同③ を示す。)を考えながら丁寧に述べている。観点3については、相手意識をもって、構成ら大変分かりやすく述べている。観点2については、自体的な何を取り上げ、資は2については、学校的な何を取り上げ、環点1については、学校のよさを一つに絞っ観点1については、学校のよさを一つに絞って同のの考察〉	観点3 5
		O 熊袮	∞		

問題番号。		7 }	採点上及び転記上の留意点	配点例
大 中 个 置 即 回 一	(処理コー		HETT
			りたり ないたり ないたり ないては高観でで、観観の ないでは高観でで、では、ボールの ないでは高いないでは高います。 ないでは、では、ボールで、でした、は、では、ないでは、ないでは、 では、では、では、では、できる。 では、では、では、できない。 では、では、では、できない。 しただった。 しただった。 しただった。 では、ためのと、様子・は、はない、ないななが、このも なりたい。 でいたが、このでは、できない。 では、ためのと、様子・は、は、ないななが、はないでななが、は、ないでは、 なります。 でいた、からに、なりのと、様子・は、は、一日で、一日では、 なり、では、ためい、一日では、ないななが、また。 でいた、は、は、ない、ない、ない、ない、ない、ない、ない、ない、ない、ない、ない、ない、ない、	

応 答 状 況 一 覧 表(国語)

中 2 国

問題番号 応					応 答 率					問題番号			応		応 答 率			問題番号				応	応 答 率			Š					
大	中	小	通	通	通	通				全		_	~	大	中	小	通		全		_	_	大	中	小	通	1	全		_	_
問	問	問	番号	答	県	A	В	С	問	問	問	番号	答	県	A	В	С	問	問	問	番号	答	県	Α	В	С					
				正	82.2	83.1	80.3	83.8						無	1.4	1.4	1.5	1.3					3	8.2	6.7	10.0	7.5				
		,		誤	14.3	13.6	16.5	12.4	1	四		12						1				4	4.4	3.1	5.6	4.3					
		1	(1)	無	3.4	3.3	3.2	3.8	1				正	34.9	39.7	31.6	34.2		_		22	無	0.8	1.4	0.9	0.3					
									1	T.		(13)	誤	41.0	40.3	38.5	44.7	1													
				正	44.1	38.1	43.1	51.2	1	五		(13)	無	24.1	20.0	29.9	21.0	1				正	46.1	48.6	44.2	46.1					
		2	2	誤	49.7	55.3	50.6	43.1														準	14.2	13.1	14.1	15.6					
			(2)	無	6.2	6.7	6.3	5.7					1	48.6	51.4	45.5	49.9		二		23	誤	29.8	30.6	29.4	29.6					
													2	13.1	16.4	12.6	10.4					無	9.8	7.8	12.3	8.6					
				正	48.5	56.9	42.2	48.2	╎	六		(<u>14</u>)	3	13.1	11.7	13.9	13.7														
		3	3	誤	50.0	41.4	56.3	50.7		\ \ \			4	22.2	17.8	26.4	21.2					1	7.4	16.9	3.7	2.7					
				無	1.4	1.7	1.5	1.1					無	3.0	2.8	1.7	4.9					2	7.3	9.4	8.7	3.5					
																			三		24	3	74.6	62.2	77.7	82.7					
				正	29.5	23.6	27.9	37.2	-				正	75.4	75.3	75.1	76.0					4	10.3	10.8	9.3	11.1					
		4	(4)	誤	47.4	53.6	47.0	42.0	-	七		(Ī5)	誤	19.9	19.1	20.6	20.0					無	0.4	0.6	0.6	0.0					
		1		無	23.1	22.8	25.1	20.8	-	_			無	4.6	5.6	4.3	4.0	E				1	9.4	17.5	5.2	6.7					
				_	0=0	0.5.0			-	_		Ļ		1.4			1.0	_				2	24.5	26.9	24.9	21.6					
				正	95.9	95.0	95.7	97.0	┝		完	止		1.4	1.4	1.1	1.9	-	四		25	3	47.2	39.2	48.9	52.8					
		5	(5)	誤	2.6	3.6	2.6	1.6	-				1	84.5	84.4	84.8	84.1	-				4	18.0	15.3	19.9	18.3					
				無	1.5	1.4	1.7	1.3	-				2	11.1	11.9	11.5	10.0	-				無	0.9	1.1	1.1	0.5					
			У т		15.6	147	19.4	10.1	-			(f)	16	3	0.9	0.6	1.3	0.8	-					20.2	247	20.0	00.7				
	-	1	1000		15.6 53.5	14.7 51.1	13.4 56.7	19.1						4	2.4	1.9	0.6	3.8	-				準	30.3	34.7	29.9 12.6	26.7				
				誤	32.5	37.2	28.8	51.8 32.6					無	1.0	1.1	0.0	1.5	-	五		26)	誤	46.9	8.1 48.9	44.2	13.5 48.5					
			6	無	14.0	11.7	14.5	15.6					17)	正	52.6	51.9	53.0	52.8		14.			無	11.2	8.3	13.4	11.3				
				無	14.0	11.7	14.0	10.0						誤	45.0	44.2	45.0	45.8					灬	11.2	0.0	15.4	11.0				
				正	37.7	36.9	36.8	39.6	-					無	2.3	3.9	1.9	1.3	-				正	58.6	58.6	59.5	57.4				
				誤	26.3	30.6	22.7	26.7					7111	2.0	0.0	1.0	1.0					準	11.7	12.2	10.8	12.1					
		2	7	無	36.0	32.5	40.5	33.7					(18)	正	76.4	76.4	74.5	78.7	- 1	六		27)	誤	17.5	20.6	14.5	18.3				
				7///	00.0	02.0	10.0	00.1						誤	21.6	20.6	23.6	20.2		``			無	12.2	8.6	15.2	12.1				
				正	48.3	50.3	47.8	46.9		三				無	2.0	3.1	1.9	1.1	1				7111		0.0	1012	1211				
				誤	39.4	38.9	38.1	41.5					7111					[Ē	完	TE.		7.0	6.4	8.0	6.5					
	_	3	8	無	12.3	10.8	14.1	11.6					1	6.8	16.7	3.2	1.6					Α	60.9	56.7	64.5	60.4					
												19	2	71.5	62.8	73.2	77.9					В	26.1	27.8	22.5	28.9					
				正	53.8	58.1	56.3	46.6	1					3	2.4	1.9	3.0	2.2	1	1		28	С	4.5	7.5	3.7	2.7				
		4		誤	32.9	29.4	29.4	40.4	1	四			4	15.4	13.3	17.1	15.4	1				無	8.5	8.1	9.3	8.1					
		4	9	無	13.3	12.5	14.3	12.9	1				無	3.9	5.3	3.5	3.0	1													
																						Α	38.7	29.2	42.9	42.9					
				正	68.7	66.4	66.9	69.5					正	53.7	53.3	55.6	51.8					В	39.9	46.7	37.0	36.9					
		5	(10)	誤	20.2	22.2	19.0	19.7]	五		20	誤	39.6	40.0	38.3	41.0	四	2		29	С	11.9	14.7	10.2	11.3					
		5	10	無	11.1	11.4	11.0	10.8		1		20	無	6.6	6.7	6.1	7.3					無	9.5	9.4	10.0	8.9					
		二 ź	11.	:	13.7	16.9	13.2	11.1					1	10.1	19.7	7.6	3.8					Α	26.4	19.7	31.4	26.7					
				正	29.7	30.8	25.5	33.7	1				2	4.8	6.4	4.5	3.5					В	43.6	46.4	39.6	45.8					
	三		(11)	誤	42.2	48.1	41.3	37.7		六		21)	3	7.8	8.6	8.2	6.5		3		30	С	20.5	24.4	19.0	18.6					
	_			無	28.1	21.1	33.1	28.6		ĺ .		=	4	75.9	63.3	78.1	85.4					無	9.5	9.4	10.0	8.9					
									1				無	1.4	1.9	1.5	0.8		Ļ_												
				1	22.4	28.1	21.2	18.3	-	Ļ_		<u> </u>		25.	05 -	04.5	05:	_	四	完	正		20.0	15.0	23.6	20.5					
	四		12	2	64.5	57.5	65.4	70.1	_	드	完	正	_	22.3	20.3	21.6	25.1														
				3	9.6	9.4	10.2	9.2	E			22	1	17.5	26.4	15.4	11.6	-													
Щ				4	2.1	3.6	1.7	1.1				Ĺ	2	69.0	62.5	68.2	76.3]													

^{*「}応答」の欄の「正」は正答、「準」は正答に準じる解答内容(その設問の処理コード2に該当したもの)、「誤」は誤答を表す。 大問四のA、B、Cは、観点ごとの達成状況を表す。 *「応答」の欄にある数字は、その設問の選択肢の番号である。そのうち、〇で囲んだ番号がその設問の正答である。 *大問ごとの「完正」は、その大問の中の中・小問すべてに正答した生徒の割合である。 *「応答率」の欄のA、B、Cは、市町村の人口規模別による分類(A-10万人以上、B-3万人以上10万人未満、C-3万人未満)を表す。 *「応答率」に示した割合の数値は、少数第二位を四捨五入しているため、各問(小問)の数値の合計が100にならないこともある。