

— 目 次 —

ま え が き

第1章 は じ め に	1
第2章 検査問題の目的と意義	2
2.1 問題作成の目的	2
2.2 問題作成の意義	2
第3章 問題作成と調査の計画, 経過	3
3.1.1 問題作成と調査の立場	4
3.1.2 作成と調査上の留意事項	4
3.1.3 問題作成と調査の組織	6
3.2 作成と調査の経過概要	7
第4章 国語の基礎学力と読解力検査の構成	9
4.1 国語の基礎学力	9
4.2 読解力検査の構造	19
4.2.1 問題作成の準備	21
4.2.2 検査問題作成の方針	23
4.2.3 読解力検査の構成	28
4.3 予備テストの実施	38
4.4 完成した問題	42
4.4.1 問題数と検査時間	42
4.4.2 検査問題の種別, 内容	43
4.4.3 完 成 問 題	43
第5章 標本調査設計	134
学校の層別と抽出	138
第6章 標 準 化	138
6.1 本テストの実施	148
6.2 本テストの成績	148

6.3 品 等 尺 度.....	149
第7章 検査問題の考察.....	150
7.1 検定のための再抽出	150
7.2 標本の抽出検定	153
7.3 検査問題の検定	156
7.3.1 妥当性の検定	156
7.3.2 適応性の検定	170
7.3.3 信頼性の検定	180
7.3.4 選択肢の反応分析	183
第8章 読解力検査の結果と国語科学力.....	185
8.1 読解力の発達状況.....	185
8.2 読解力と、それに影響する諸要因との関係について.....	191
8.2.1 性的な要因と読解力との関係.....	191
8.2.2 地域的な要因と読解力との関係	198
8.2.3 保護者の職業と文章読解力との関係	204
8.2.4 保護者の学歴と読解力との関係	206
第9章 ま と め	
9.1 国語科の読解力の発達とその要因.....	207
9.2 テストの利用について.....	209
9.3 反省と期待.....	210
あ と が き	

第1章 は じ め に

「近来、新教育に対する批判の形として起って来た『学力問題』は、現在、新教育の自己反省という形態で検討されつつある。『基礎学力問題』、ないしは、『学力構造論』等に関するはなばなしい論争は、このような現実を証左するものである。

本教育研究所では、はやくから基礎学力面に注目し、さきに、研究紀要第二集「算数数学学力検査」（小学校4，5，6年および中学校3年各学年別用）および、第六集「算数学力検査」（小学校4，5，6年共通用）を発表し、さらに第九集「算数数学学力検査」（小学校1，2，3年および中学校1，2年各学年別用）を公刊した。国語科関係では、昭和27年に「文章読解力検査」（小学校2年用小学校3，4年用小学校5，6年用および中学校1，2，3年用）を作成した。しかし、その後、国語科学習資料の増加や、学習環境の整備拡充に伴って、国語科学力水準が全般的に上昇し、さきの検査問題は、いちじるしく困難度を減じた。その上学力測定の進歩や、学力構造の究明に伴い、問題構成面にも改善の必要を生じた。

上述の観点から、小学校および中学校の語解力検査の根本的改訂を進めた。昭和30年8月に作成計画をたててから、昭和32年5月に改訂事業を終るまでに①小学校1，2，3年用 ②小学校4，5，6年用 ③中学校1，2，3年用の三種を完成した。これにより、本県では、小学校1年から、中学校3年までの『読解力検査』を整備したわけである。

この研究紀要では、紙数が限られているので、主として、国語科学力との関連において、本『読解力検査』ならびに『文章読解力検査』の構造や、特質について説明し、テストの機能上に検討を加え、さらに、本テストの結果に現れた成績を吟味して、学力に及ぼす要因について考察したい。三種の検査については、同一の観点と手続きで検討し記述する予定であるが、特に紙数の制約上、主要な点にとどめなければならない。

第2章 問題作成の目的と意義

2.1 問題作成の目的

この学力検査作成の目的は、つぎの三つである。

- (1) 本県小学校1, 2, 3年の読解力, および, 小学校4, 5, 6年ならびに中学校1, 2, 3, 年の文章読解力を客観的に評価し, その結果を学習指導の効率化に役立てること。
- (2) 国語科教育課程の構成や, 改善のための客観的基礎資料を提供すること。
- (3) 本県児童生徒の国語学力を調査し, その実体や要因を推定すること。

前記(1)と(2)の目的は, 直接的間接的の差違はあるが, 本質的には等しいものである。ただ, 使用の場を強く意識したいために掲げたものである。

2.2 問題作成の意義

国語科教育の現状をみると, 科学的方法導入の一環として, かなり測定用具が使用されだしている。しかし, 現実には, テストの選択判別に困難している点もあり, また全国的な標準化が施してあるといいながらも標本数の過少なこともある。また全国的水準が明示されているが, 県内での位置づけはできない。上述のような現行市販のテストによつて満足させられない部面を補うことが, 作成の直接動機であり意義である。

この「読解力検査」は学力を概括的に把握する概観テストの性格をもつと同時に, 欠陥や, 特長を明白にする診断テストの性格も兼ね備えているので, このテストを使用することによつて, つぎのような効果が期待できる。

- (1) 客観的な学力測定ができる。個々の児童生徒ならびに, 学級や学校の学力の状況を調査することができる。

- (2) しかも、この結果を利用することによって、その学校・学級の児童生徒の国語学力を全県の児童生徒、ならびに、同じ地域層の他の学校・学級と比較することができる。
- (3) 知能テストと併用することによって、個々の児童生徒が、その可能水準まで学習を成就しているかどうかの判定ができる。また、他の学業テストとの相関をみていろいろの角度から判断することができる。
- (4) また、学級や、学校全体としての学力水準の妥当性を検討し、正常な一定水準を確保させるための資料となる。
- (5) このことは、また学級や学校全体の学力面の不均衡を打診し、ゆがみを矯正するための教育課程の構成や、学習指導法の改善に寄与することとなる。これはひいては、県下の国語科学習全体の進展を促すこととなる。
- 要するに、以上の五項目は、それぞれ前述の目的(1)(2)(3)に対応することとなる。

第3章 問題作成と調査の計画・経過

問題作成と調査の計画

問題を作成し検査する立場からは、なにをどういう角度からみるのかという問題領域や、問題内容や、検査の方法が吟味されねばならない。検査すべきことがらや、その構成や、内容の妥当性や、検査方法の精密性が確立されていなければならない。また、結果の処理方法についても正確に計画しておかねばならない。

調査についても、対象とすべき標本の選定抽出、調査の組織や、その手順や方法、および結果の処理考察についての見通しがたてられていなければならない。この章では、全体的な立場や、留意点について述べ、細部にわたっては関係各章でふれることとしたい。

3.1.1 問題作成と調査の立場

問題作成に関してはつぎの立場をとった。

- (1) 基本的には、学習到達目標を、文部省小学校学習指導要領国語科編（昭和26年改訂版）および、中学校、高等学校学習指導要領国語科編に求めた。特にその中に記載してある能力表に準拠した。

また、副次的には各方面で発表されている国語科の能力調査結果をも参照するように努める。

- (2) 各学年別の検査問題を作成することも可能だが、今回は学年の伸びを測定したり、学年相互の成績を比較しやすいように、3学年共通のものとする。
- (3) 小学校1，2，3年用は、基礎的な読解力をみるものとし、小学校4，5，6年および、中学校1，2，3年は基礎的な文章読解力をみるものとする。したがって問題内容も、小学校1，2，3年用には、文字、語いを含むが、小学校4年以上のものは文章読解力の内部構造に関連して分析されていて、文字力、語い力の面は一応除外する。
- (4) 学力検査の困難度の平均は、三種とも、中間学年で全県についておよそ45%～55%を予想する。
- (5) 全県基準として、偏差値基準、五段階品等基準を設定する。
- (6) 検査問題数は、文字数、語い数、文の長短等によつて一律に定められないが、小学校低学年用では200問程度、小学校高学年以上では100問をこえない範囲とする。
- (7) 検査時間は、被検者の疲労度その他を考慮して、低学年では、45分を、高学年用以上では60分をこえないこととする。
- (8) 全県的に標準化する場合には、正当な手続きに従つて層化するが、予備テストの段階にも十分地域的、学校規模別的な配慮をする。
- (9) 調査機構の許す限り、調査期間や、予算の許容される限り、できるだけ多くの調査対象を選び、細密な手続きをふむ。

3.1.2 問題作成上の留意事項

問題作成にあたっては、つぎの点に留意して、検査の妥当性、信頼性、適応性等の具現を期した。

- (1) 概観テストとしての性格をもたせるために、共通学年内での学習上の主要素を的確にとらえて、これを検査問題に構成することが必要である。小中学校の学習指導要領——特に能力表や、到達目標を吟味し、要素系列を考えてこれに対応する問題構成を工夫すること。
- (2) 学力検査は、学習効果を測定するものであるから、知能で解決し得るような内容はさけ、学習の結果、習得した知識技能によって解決し得る性格をもつものとする。
- (3) 学力検査問題は、優秀児や遅進児など、児童各自の学力の個人差が明白に弁別できるものでないと適応性を欠くこととなる。したがって、学力検査全体として、問題の困難度が高次なものから、低次なものへと、均等に分布されることが、望ましい。本検査問題では、全体として平均通過率が10%~90%程度に分布するように注意する。また得点分布曲線も、一方に偏したり、山が二つもできるようなものにならないように留意する。
- (4) 実施上の効率、処理上の能率を考察して、主として選択法による。したがって、特にまぐれあたりの人る確率の大きい問題や、解答に必然的な段階差を生ずるような問題はさける。
- (5) 関連的な連続問題は個々の問題の独立性を失い、また他の単独問題との比重が難点となるので、問題の着想としては新鮮だが採らない。
- (6) 小学校低学年用の文字・語に関する問題は別として、その他の文章読解に関する問題では、読字力の影響を極力さけるために、できるだけ平明な漢字を使用し、必要に応じてルビをつけること。また、低学年では、文字力、語い力、読解力の発達様態を考慮して、具象的な絵図類を併用すること。
- (7) 検査実施者や、採点者の主観や恣意が混入しないように、テストの実施方法や、採点基準を明確に規定すること。
- (8) 実施上の手軽さ、処理手続きの簡単さ、所要経費の安価なことなどの現実的条件は、検査の妥当性や、信頼性の確立とともに重要なことからあ

る。これは必然的に検査問題数や、文の長さ、検査時間等に関係してくることがらであるが、これらは、被検者の疲労度の問題と共に、前節に述べた。

- (9) 検査問題の素材は、教科書はむろんのこと、他のアチーブメントテストや、ワークブック類に現出しないものであることを条件とする。
- (10) 検査問題の活字の大きさや、行間のあけかた、句読点や、くぎり符号等その他、表記上、形式上の条件は、読書衛生的観点・読書指導的観点から正当を期すること。

3.1.3 問題作成と、調査の組織

この学力検査は主として、当教育研究所の事業担当責任者によってすすめられたが、計画原案に対する審議や、検査問題作成などの重要な段階では多くの人々の協力を得た。

問題作成の組織はつぎの通りである。ただし問題作成委員の勤務所属名は、問題作成委員会開催当時のものである。

(1) 問題作成委員

- (i) 小学校1, 2, 3年用問題作成委員(五十音順, 敬称略)

石原 幸一郎(新潟大学教育学部附属高田小学校教諭)

高井 右門(三条市立裏館小学校教諭)

田中 久直(長岡市教育委員会指導主事)

徳永 正定(新潟市鏡淵小学校教諭)

- (ii) 小学校4, 5, 6年用
中学校1, 2, 3年用 問題作成委員

田中 久直(長岡市教育委員会指導主事)

田村 孝(新潟大学教育学部附属高田中学校教諭)

関 平八郎(新潟大学教育学部附属長岡中学校教諭)

関谷 栄太郎(" 附属新潟小学校教諭)

能登 行雄(" 附属新潟中学校教諭)

細川 浩一(" 附属高田小学校教諭)

(2) 問題原画作成者

古田 芳雄 (教育庁指導主事)

(3) 標本調査設計

武藤 淳

(4) 事業担当責任者

谷沢 隆一 小竹 省三 北原 成平

(5) 本調査実施のため出張したもの

谷沢 隆一 小竹 省三 栗賀 貫次 小田 正衛

(6) 報告書執筆

谷沢 隆一

3.2 作成と調査の経過概要

この検査問題の作成と調査が計画され、一応の完結をみるまでの主な経過はつぎのとおりである。

昭和30年

- | | |
|-----------|---|
| 8月20日 | 読解力検査作成方針の話し合い、実施日程の立案 |
| 9月9日 | 小学校4, 5, 6年用, および中学校1, 2, 3年用の文章読解力
検査問題作成委員会開催。出席者前記の六委員および板谷越部長,
谷沢, 小竹, 北原の三所員 |
| 10月30日 | 問題原案の収集完了 |
| 11月 | 第一次試作問題の構成作業 |
| 12月13日14日 | 第一次予備テスト依頼と説明のため, 谷沢, 小竹両所員出張 |
| 12月15~18日 | 第一次予備テスト実施 |

昭和31年

- | | |
|----------|--------------------------|
| 1月10日 | 第一次予備テスト結果処理完了 |
| 1月13日 | 第二次予備テスト問題作成完了 |
| 1月16日17日 | 第二次予備テスト依頼のため谷沢, 小竹両所員出張 |
| 1月18~20日 | 第二次予備テスト実施 |
| 1月30日 | 第二次予備テスト結果処理完了 |
| 2月3日 | 第三次予備テスト問題作成完了 |

- 2月5日6日 第三次予備テスト依頼のため谷沢、小竹両所員出張
- 2月7～14日 第三次予備テスト実施
- 2月25日 第三次予備テスト結果処理と、本テスト問題作成完了
- 2月27日～3月12日 本テスト依頼のため、両所員県内13会場に出張、説明
- 2月28日～3月20日 本テスト実施と返送
- 4月25日 本テストの結果処理完了
- 5月15日 学力検査の手引完成
- 5月30日 小学校4、5、6年用中学校1、2、3年用文章読解力検査問題用紙および検査の手引、集計用紙の印刷完了（三条市野島書店）
- 6月2日 全国教育研究所連盟研究発表大会において「文章読解力テストの結果と、学習指導の改善点」と題して発表（谷沢所員——富山市公会堂）
- 7月2日 小学校1、2、3、年用読解力検査問題の作成方針、計画打合せ
- 7月27日 小学校1、2、3年用読解力検査問題作成委員会を開催、前記の四委員ならびに板谷越研究部長および、谷沢、小竹*所員出席
- 10月20日 第一次試作問題の原案収集おわる
- 11月1日 第一次テスト問題原案作成
- 11月2日 問題の原画作成を古田主事に依頼
- 12月30日 問題原画完成

昭和32年1月

- 1月24日 第一次予備テスト依頼出張（谷沢、小竹）
- 1月25～28日 第一次予備テスト実施
- 2月8日 第一次予備テスト結果処理
- 2月15日 第二次予備テスト依頼出張（谷沢、小竹）
- 2月16～19日 第二次予備テスト実施
- 3月10日 第二次予備テスト結果処理完了
- 3月15日 第三次予備テスト問題作成
- 3月19日 第三次予備テスト依頼と実施（谷沢、小竹）
- 4月10日 第三次予備テスト結果処理完了
- 4月15日 本テスト問題作成

4月30日	本テスト問題の活版印刷完了
5月2～10日	本テスト依頼のため、9会場へ分担出張（栗賀、谷沢、小田）
5月13～25日	本テストの実施と、返送
5月27日	本テストの結果処理に着手
6月10日	本テストの結果処理完了
6月15日	手引き書原稿完成
6月30日	小学校1，2，3年用読解力検査用紙，同手引き書，同成績集計用紙の本印刷完了（三条市一ノ木戸 野島書店）
11月11日	他の研究事業のために中断していたテストの検定作業を開始
11月14日	教育研究所連盟関東地区研究発表大会に「国語科の実態と，学習指導上の改善点」として，テストに関する一部を発表（藤沢市秩父宮記念館——谷沢所員）
昭和33年	
2月25日	検定作業終了
2月26日	報告書作成に着手
3月20日	報告書作成完了

第4章 国語の基礎学力と読解力検査の構成

4.1 国語の基礎学力

○国語学力の意義 人が言語によって理解し，表現する能力を「言語能力」というが，言語という場合は，一般的な抽象度の高い概念をさしていることになる。言語能力は，もっとも広い意味では，言語生活処理能力，言語経験活用能力であるべきである。われわれが，能力と呼ぶものは，一般に，内在的，素質的，因子的なものであると考えられている。したがって，言語能力とは，言語生活や，言語経験を支持し，中核的，原動力的な作用をなすところの，かなり固定性，恒常性のあるものであると考えられる。ただし，新しい能力観で

は、能力の可変性、弾力性を重視し、旧教育のような、素質、環境の二元論に陥りはしない。

能力は生活経験によって獲得されるし、獲得の結果は生活の上に反映してくるものである。言語能力もまた、言語生活経験によって増大し、それが言語生活の上に具現してさらに一段と、確実化される。われわれは、能力を根底的なものとして固定したものとは考えなかった。ただ、基礎能力という時、これを要素的な基本能力と考え、総合的有機的に働き合う部面とは切り離して考えることとした。

つぎに国語能力と呼ぶ場合、特定の母国語を対象とする点で、言語能力よりは多分に具象性をもっている。しかし、能力そのもののありかた働きかたは、同じであると考ええる。

最後に国語学力と呼ぶ場合、前二者よりもさらに狭義にこれを理解する。端的にいえば、それは、学校の国語学習によって得られる能力であり、学校教育が目標とする国語科の能力といってよいであろう。

○国語学力観

戦後論議の集中した学力低下の問題は、特に基礎教科と目される、算数数文学力と国語学力に焦点づけられたといっても過言ではない。ところが、この学力観自体には、さまざまな問題がふくまれていて、新教育と旧教育の主張の衝突さえみられるが、容易に解決のつかないことがらである。

端的にいえば、旧教育における国語学力観は、3RSの色彩が強く、知識本位であり、具体的にいえば文字能力、文法能力、それに、古典の読解力や、範文的な形式的文章表現能力が加わったものとみてよいであろう。

しかし、経験主義の洗礼を受けた新しい国語学力観では、知識のみを学力とは認めないで、自分の考えをはっきりとまとめて述べるとか、要領のよい報告書を作成するとか、ふつうの文章の要点をつかむとかいうような生活的技能、能力をもふくめて考えている。すなわち、聞く、話す、読む、書くの実際的な技能を、しかも、関連的に働いている技能を中心に学力というものを考えていくべきであるとの主張が強い。

国語教育で「基礎学力が、問題にされる時、それは二重性を帯びている。ま

ず、教育課程全般の立場からみて、国語や、算数は、道具教科であり、基礎教科である。その基礎教科の中で、さらに基本的な能力はなにかという重複した問題が提起されることになる。

一般に、あらゆる種類の読書活動や、他教科の学習活動の基礎は、国語の学力であると論ずる。この場合には国語の能力がすべて基礎能力であるか、特に他教科の学習、教科書の学習という見地から、漢字力と読解力が前面に押し出されてくる。現実には教師の話を正しく聞きとったり、自分の意見を正確に論理的に述べるというような、話聴学習面の基礎力も重要な要素になる筈であるが、社会的にはひそんでいる。ただ、国語教育学者や、進歩的な実践家にはむしろ、聞く力話す力に主軸をおく傾向さえみられる。

この対立は、実は言語教育観の根本的相違に基づくものであるが、一面からは、これが二元論の反映であるともいえる。日本に経験主義的な教育思潮を導入したアメリカでも、まだ、読む、書くは技能であり (Art)、文法は知識であり、一個の科学体系であるという見かたが存在している。わが国で、知識本位の立場が残存することは当然であり、漢字力を問題にする場合でも、漢字使用の能力よりも、漢字の習得数、記憶数を重視する傾向がある。

○領域別国語学力

以上のように、基礎学力と、一般に呼称しても、内容的な差違はきわめて多様である。そこで、全体的視野から、国語の能力を領域別にみて、その基礎を探ってみたい。一般的に分類するとつぎのようになるう。

国語学力	聴取力	書写力	読解力
	談話力	作文力	言語的知識 (文法的能力)

しかもこれらの能力は、並列的存在ではなく、相互に関連呼応する有機的な構造と、位相的に上部、下部のからまり合いを有している。ひとつの能力をとらえてみても、そこに統合的なものと、下位分節的なものが想定される。

検査の立場からいえば、その検査の性格構造によって、対象とする能力の選択に限界があるのは当然であり、そこに吟味すべき問題がある。これらの能力を概観して、われわれのとらえようとする能力の問題にふれてみよう。

A 聴 取 力

聞き取るという言語活動は、話し手と聞き手との間に成立する理解活動である。話し手の意図が、話しことばという音声表象を通して、聞き手に伝わる時の媒介によって、発信者の意図を理解し、両者の関係を成立させる活動である。したがって、つぎの過程が必要となる。

1. 物理的の音声が入から伝わって、音声表象がおこされる過程
2. 音声表象に呼応する概念が、喚起される過程

1の場合には、生理的な基礎能力が前提となるが、これはきわめて一般性をもつものであって、国語科独得の基礎能力と考えるわけにはいかない。2の場合は、知能や、言語心理に関連する分野であって、かなり言語的な特質をもっている。この意味では、他教科学習にも通じる広汎な意義をもつ能力であるが具体的に国語能力という場合は、語られる語いや、文を理解するという力を指すことになる。聞きとる活動が成立するための基礎活動としては

(イ) 音声の聴取 (ロ) ことばの理解 (ハ) 文脈の理解 (ニ) 内容の把握 の四点が考えられる。

ところで、聞く言語活動の形態としては、聞き手と語り手が一方的に固定している講演説明等の場合だけでなく、会議や、討議などのように、話す活動との相互活動として行われる場合も多い。したがって、その類型によって聞きとりの目的と機能に相違を来す場合があるけれども、本質的には共通の基礎能力が要請されるといえよう。たとえば、「話し手の意図を正しく聞きとる」とか、「話されることがらを正しくつかむ」というようなことは、どの形態でも必要になってくる。以上のような、聞く活動の構造と、形態からみて基礎能力を分析すると、

- | | |
|-------------------|-----------------|
| ① 音声言語を聞きわけける能力 | ② 語意を理解する能力 |
| ③ 話の内容を把握する力 | ④ 話し手の意図を理解する能力 |
| ⑤ 話の内容や表現についての批判力 | ⑥ 自己の表現に結びつける能力 |

などが考えられる。

これらの能力を評価する場合には、メモの調査や、報告記録等でもできるが、標準化は困難である。一般には聞きとり検査 (Hearing Test) の形式で実施されているが、その際、客観性を高めるためには、レコードや、録音テー

ブ等の用具が必要である。われわれは、調査機構や、調査作成費の上からも、割愛せざるを得なかった。現在この種のテストの信頼度については、問題を感じずるが、将来測定用具の発達によって、障害を克服できると思われる。

B 談 話 力

話す活動は、いうまでもなく聞く活動と表裏をなすものであり、その過程は後者と近似している。人が話す場合には、まず言語中枢にその話そうとする概念がおこり、その概念が生起すると同時に、聴覚中枢に、聴覚映像が喚起され、それが運動性言語中枢の作用で、口腔を通り音声となって表出される過程をたどる。この過程の中で

① 概念と聴覚映像（音声表象）が喚起し合う過程

② 聴覚映像が音声として表出される過程

の二点に注目することが重要であるといわれる。

①は、発語の問題であり、表現以前の精神的現象である。「内語」とか、言表以前の「考えことば」とかいわれる種類のものであり、言表に関する根源的な能力である。これを究明することは、大脳生理学的観点や、言語心理学的な手法を必要とする。音声表象を生起する作用の鋭敏さや、精密さまでとらえることは容易でないから、われわれは、一般に可視的な面——言表そのものを現象的にとらえることになる。したがって、②の過程に關しての分野が検査対象となる可能性が強い。

話しことばによる表現活動は、その構造をみると、ききとり活動の受動性に対して、能動的、積極的な面が対応しているといえよう。すなわち、(i) 音声の表出——付言表の技能（身振り、表情）など (ii) ことばの適切な使用 (iii) 文脈の適用 (iv) 意図の表出 の四要素が、話し手によって統合されることが必要であるが、これらはみな、聞く活動と対をなすものである。

また、話す活動の形態は、量的には背反するが、類型としては一致する。講義のように、話し手の一方的な能動形式もあるが、座談、会議のように、聞き手と話し手が、相互にその立場を変えて活動し合う形態もある。一方、聞き手が直接にいる場合と、間接的に存在する場合のような二種の差異がある。

しかし、何れにしても、共通的な、基礎能力が存在して、話す活動を推進す

るものと考えられる。その能力を分析的にみると つぎのようになるといえよう。

- ① 発音する能力 ② 音声言語を適切に使用する能力
- ③ 正しい文脈によって内容を構成する能力
- ④ 筋道を立てて、まとめて話す能力

これらの分節面を統合して、話し手の思想、感情、知識などを相手に伝えることになり、これは意図を表現する総合的な能力ということができよう。われわれは、話す能力の検査には、聞きとり以上の困難を感じている。殊に現状では、話す能力の検査の標準化はもっとも困難度の高いものである。評価尺度による一応の評定は可能であろうが、厳密な客観性をもたせることは容易ではない。前述した諸能力よりもさらに細かな下位分節である、アクセントや、イントネーションでさえ、厳密な科学的評価を期待することが困難である。

C 書くこと的能力

一般に書くことの基礎能力という場合に、二面が考えられる。ひとつは、比較的受動的な、反射的な能力であり、これを書写能力と名づけ、いまひとつは、主体的、積極的な能力であって、これを表現能力と名づける。

(1) 書 写 能 力

これを技能的立場から区分すると、視写、聴写、暗写の三種になる。このうち、視写は、清書や、浄書という段階があり、これが、芸術的領域へ発展する契機を胎み、さらに、暗写の段階では、個性的、芸術的な独創性をもつ技能として展開してくるわけである。しかし、国語科学力のなかでは、書写は、実用的見地からみることを中心とし、芸術としての書道は、書くことの表現能力として位置づけることが望ましく思われる。

つまりは、書写能力といい、表現能力といっても、書くことという一点においては共通性をもつものであって、表現は、書写の基底の上に成立するものであり、上部、下部の構造化をはらんでいるものといえることができる。

われわれは、書写能力を、かなり客観的な評価をなし得るものと感じている。殊に視写能力は、速度や、正確度についての標準化が可能であると考えてはいるが、われわれの主目的とする読解力そのものからみれば間接的なものと

いなければならない。また、書写能力は、比較的反射的形式的な能力と考えられ、下位分節として位置づけられよう。

② 表現能力

書くことの表現能力は、書写能力にくらべれば、高次で、総合的なものといえよう。国語の諸能力のうちで、もっとも高次の構造をもつものと考えられる書きことばに関する表現能力を分析的にみると、つぎようになる。

- ① 語い能力 使用語いについての能力
 表記の能力、用字に関するもの、かなづかい、送りかな、諸記号 など)
- ② 文法力 文の組成や、法則に関するもの
- ③ 文章表現力 主題の表現力、構想をまとめる力 など
- ④ 題材を消化し 文種や文形態に応じて表現する力（題材をそしゃくし、詩歌、通信文、日記、随筆、論説、物語等に表現する力）

以上のうち、①②③は、基本的な表現力であり、④は 応用力とみていい。基礎的な文章表現の活動と能力を、中沢政雄氏は、つぎの四つに分類している。

(i) 文字の適用（ことばの文字化） (ii) 語の適用

iii 文脈の構成

(iv) 意図の表現

「書き手の意図を表現する」ことは、書き表わす活動の根源であり、それにしたがって、文脈を構成する。効果的な文脈を構成するために、最もふさわしい語を選んで用いる、その語を表記するために、効果的な文字を適用する。つまり、表現の意図にしたがって、文脈・語・文字が統制されるとき、書き表わす活動は成立することになる。そして書き手の思想・感情が、書きことばを媒介として読み手に理解された時、表現活動はその目的を達成したことになる。

そこで、測定の観点からこれらの能力をみると、検査対象としては、つぎに述べる読解力と同じものになる。文字力、語い力、文法力、文章力にしても、内容的にみれば、作文力も、読解力も同一のものである。ただ、前者は、表現面を測定するのに対して、後者は、理解面を測定するという観点の差がある。理解面を測定する場合は、概して測定の素材を固定化し得るが、表現面の

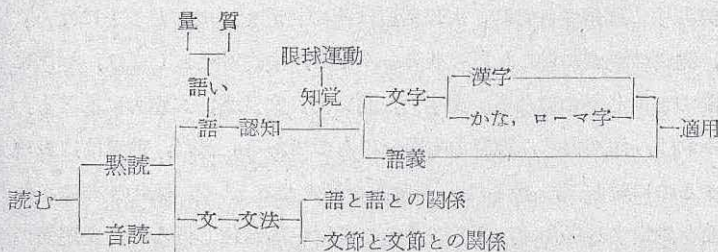
場合は、検査問題を客観化しにくい。それは被検者の反応が、きわめて個性化しやすい傾向を持つためである。

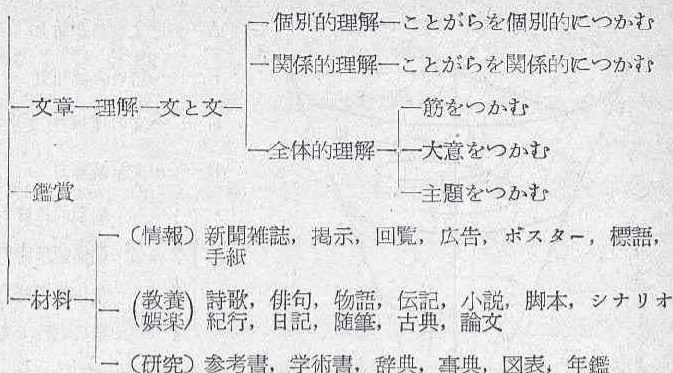
一般に、表現力や、鑑賞力は、主観的要素に富むものであり、測定上にはいろいろの困難のあることが予想されるが、その主たるものは、検査問題の標準化の困難、検査方法上の障害であろう。たとえば、選択法や、完成法では、直接的な表現力をみることよりも、理解力に近接した能力をみる結果になりやすい。なまの表現力をみるためには、論文体テスト形式が妥当であるが、測定評価が容易ではない。文字、語いの効果的使用、文脈の構成の妥当性などは、主観的判断に陥りやすい。出題条件だけを一定しておいても、解答を選択法、真偽法、組み合わせ法などの客観的形式にしておかないと、測定上多くの困難がともなうことは自明の理である。このほか、文章表現能力としては、推考能力もあげることができよう。これは、表現をより正確に、効果的に高めるための方法的手段的能力であるが、内容的には、読解力（自己の文をよんで理解する力）および、批判力（自己の文を批判的によむ力）が、相関的に働き、その上に表現力（修正力）が統合的に駆使されるものと考えられる。したがって、推考力は、表現力単独のものではなく、特に理解力と関連し協同するものである。

D 読 解 力

読む活動は、文字言語を媒介として、読み手が、書き手の意図を理解し受容する活動である。しかも多くの場合、書き手が顕出していないか、意識されていないことが、ひとつの特色になっている。

われわれは、今回この読解力検査に焦点をすえたので少しく評述したい。興水実、中沢政雄、両氏の見解によれば、読むことの方法や、形式と、読む機能との関係を分析して表解すると、つぎようになる。





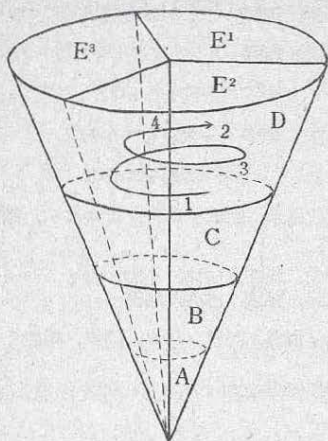
これを簡約すると、読む活動はその形態から類別すると、黙読と音読になり、この活動は、基本的にはつぎの構造をもつことになる。

- ① 語の認知、理解（文字の認知理解は、その下位分節と考えられる）
- ② 文の理解（語と語の関係、文節と文節との関係）
- ③ 文脈の理解（文と文との関係、段落や筋など）
- ④ 意図の理解（主題、大意など）

これらが、読み手によつて統制される時、読み手の理解活動が成立すると考えられる。しかも、この活動は、前表で、＜材料＞としてあげられている㊶情報㊷教養娯楽㊸研究など、三種の経験類型に応じて多面的に発揮されるものである。

前記の四構造のうち①の部分——文字力や、語い力を、読解力と区別する立場がある。われわれは、広義には、すべてを読解力（むしろ、読むこと的能力と名づけた方が適切かもしれない。）とみるが、狭義には、弁別する態度をとっている。関連構造的にみれば、みな同じ機能方向をもつものであるが、個々に分析的に要素としてみる場合は、弁別することが適當であろう。

以上、国語科の、きくこと、はなすこと、読むこと、書くことの四相について能力的な考察を試みたわけであるが、仮りに読解力を図式化してみると、つぎのようになる。複雑な関連構造をもつ能力を、単一な幾何学的構造にまとめることは、不可能に近いし、動的な関係は図示しにくく、また誤解を生じる点も多いが、概念整理のために、あえて構造づけを試みた。この図形をかり



- A…………文字の認知力
 B…………語いの認知力
 C…………文の理解力(文法力などを含む)
 D…………文章読解力

- 1…………個別的理解力
 2…………関係的理解力
 3…………全体的理解力
 4…………鑑賞力

- E¹…………研究のための読みの力
 E²…………情報を得るための読みの力
 E³…………教養娯楽のための読みの力

て、若干の説明を試み、ついで、われわれの検査領域と構造についてすこしく述べてみたい。

Aの文字の認知力は、書きことばを理解する場合の最少必要な能力である。そして、正常な眼球運動によって文字形象を認知するとともに、その文字の種類を弁別し、その字義を理解すること——殊に、語のまとまりとしての文字形象をつかむ能力が働いてこなければならない。そして一定の語表象を、正しく意義づけた時に、Bの語い認知力が完全だといえる。したがって、書きことばを理解する場合、文字力は、構造的には語い力の下位分節である。ただし文字は読めるが、語義が理解できないという場合のように、語い力への発展性を内包した形式的文字力というものも存在し得ると考えるし、一応独自の境界をおいたわけである。

このA、Bの二能力が、基本的要素となつて、つぎにCの文の理解力が支えられる。語と語の関係、文節と文節との関係が理解できなければ、文の読解は困難である。これらの関係法則が、文法である。文を理解する場合に、文論的(構文論あるいはSyntax)な理解が基底になければならない。そしてそれに関連して、語論的(品詞論的)な力も生きてくるのである。このCの能力は、語法力、文法力を内包するものとして、基礎的な読解力ということができよう。

このCの文理解力は、さらに、A、Bの能力と有機的に関連発展して、力動

的に働く能力となる。これが、Dの「文章読解力」である。この能力は総合的に働くものではあるが、分析すれば、 d^1 ——個別的理解力、 d^2 ——関係的理解力、 d^3 ——全体的理解力、 d^4 ——鑑賞力の四分節になる。一般的に、 d^1 から、 d^4 へとしだいに高次の層を形成していくことが、推測される。ただ、これらはからまり合っているから、仮りにD層の中へらせん形で示しておいたが、現実の読解作業では、これらが、同時的、もしくは並行的に働く場合が多いことはいうまでもない。

なお、読解力を狭義に規定する場合、 D^4 の鑑賞力は除外することもあるが読解を基底としない鑑賞はないので、基礎的な読解力の展開としてあげておいた。主観度の高まりは、読解→解釈→鑑賞とされている。

図の上部の底面に、表示したE1、E2、E3は、それぞれ、読みの目的に応じて働く能力であると考えてよい。目的に応じて、通読、精読、味読、摘読、速読などの読みの技能が、適用されることとなる。読みものの性格と、読み手の目的や、条件にしたがって、多様な読みを展開させる能力である。これは、いわば、応用力であり、Dまでの能力は、基礎的な性格を帯びているといえよう。

4.2 読解力検査の構造

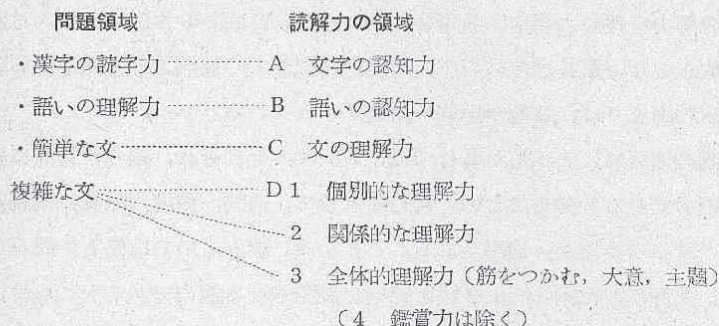
われわれは、国語学力検査の作成を意図した時、最初は、国語科のきく、話す、よむ、かくの四相にわたる総合的なものを一応構想してみた。しかし、それぞれの能力の項で記述したように、測定用具の現在のような発達状況では、信頼度の高い総合検査をつくることには種々の障害があり、ききとりテスト、(Hearing test)なども、現在市販されている程度のもものでは満足しがたいので、領域をしぼることとした。

読みの発達段階からみると、入門期、小学校低学年、小学校四年を境界とする高学年、中学校期という区分法は、必ずしも言語発達の観点と完全な一致をみないかもしれないが、管理上の見地も加えて、三個学年ずつにまとめ、その伸長度も見得るように設定した。

問題の詳細な領域別説明は、4, 2, 3を、また実例は、4, 4を参照されたい。ここでは、概括的にその構造を述べたい。さきに述べた、読解力の構造面と対照して簡叙するとつぎのようになる。

○小学校1, 2, 3年用 読解力検査

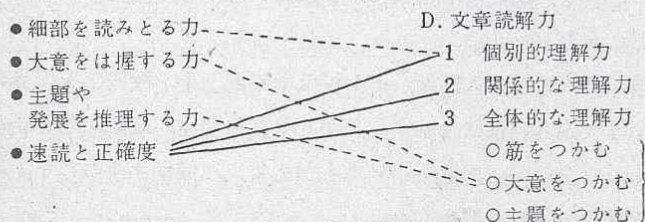
われわれは、対象児童としては1年生の後期を予想している。したがって、入門期の、小学校1年生に対しては、別な組成による検査を用意せねばならないと考えている。



ここで、漢字、語いは、小学校低学年の発達段階からみて極めて重要であり文字数、語い数のサイズも小さいので、とりあげた。したがって、低学年用では、読解能力の構造にかなり即応した検査となった。

○小学校4, 5, 6年用, 中学校1, 2, 3年用, 文章読解力検査

読解力や、表現力の点からみても、小学校4年生は、ひじょうに伸展力を示すので、俗に『ハードル時代』と呼ばれているが、われわれも、小学校4年から、高学年的な発達様相を示すものと考え、3学年共通の問題を作成した。これは、小学校低学年よりもさらに焦点をしぼって、名称の通りに『文章読解力』を中心的にみようとするものである。



A, Bの2能力は、間接的にみることにし、Cの文の理解力は、Dの領域の中で、同時にみることにした。

速読と正確度は、よみの実用的角度からとりあげたものである。小学校高学年以上では、読みのスピードが問題となるので、これに伴う正確度と共に測定対象としたものである。

文字力、語い力の検査は、現行市販のものには、あきたらないが、実施上の条件も考えると、多量にアイテムを増すわけにもいかない。今後の研究課題とすることにした。

以上、両検査とも、読解力そのものを深く掘りさげて、検査したいと考えたのである。各問題の領域別の説明は、後章にゆずる。以上三種類の検査とも、いろいろの素材を集めて、各種目的に応じる読みの力を見得るようにした。

4.2.1 問題作成の準備

問題作成のための準備としては、大前提として基礎研究がなければならないのは当然のことであるが、直接的な準備としては、つぎのことを考えた。基礎研究は、国語科の基礎学力——特に読解能力の問題をとりあげた。

- (1) 児童生徒の読書能力や、読解能力についての調査資料を集めて、現在までに究明されている状況をあきらかにする。
- (2) 児童生徒の読書活動状況を知り、読書経験の領域や、質的な面をあきらかにする。
- (3) 既に発表されている各種の読解力検査や、国語学力検査を資料として集めて検討する。
- (4) 児童生徒の文字力や、語い力に関する調査や、教育漢字、基本語いに関する書物を集めて文字、語い問題の構成を考究する。
- (5) 評価の理論研究、特に学力検査の方法研究に重点をおく。

(1)と(2)について

新教育が実施されてから数年後に、社会一般に、^①「学力問題」が論議された。そして、各教科で、基礎能力の問題が論じられ、可能な点から調査が始められていったが、それらの資料を参考にして、読書領域や、読書能力について

の見通しをつけたいと考えた。

学習指導要領——国語科篇の能力表は、その作成組織と作成過程からみると、時期的に考えても、科学的客観的な資料が乏しいことは明白である。むろん国語科の権威者や、熟達した指導者の協議結果であるだけに、大綱は誤っていないにしても、細密な点では修補を要するものもある。国立教育研究所、国立国語研究所などの機関を始め、都道府県の研究機関や、各種研究団体の調査資料をなるべく多く集めようとしたのは、指導要領との関係に注意したからである。学力検査問題を選択する場合には、まず出題の領域や、範囲が適正で偏向がなく、発達段階に適合する質のものであることが望ましい。

(3)について

検査にも、いろいろの方法と形式があるが、戦後多くの学力検査問題が、公刊されたので、実際的な面の検討には適当な材料である。実際問題になると、テスト用紙の大きさ、活字の号数や、行あきのような形式的な面も、実施上の重要な要素となる。被検者の年齢、検査時間、問題数などとも関連して形式面の整備を工夫しなければならないが、検査方法などの問題は、より重要である。完成法、再生法、選択法など、各種の検査法も、処理上の効率性や、解答の弁別性や、正確度の点から、十分吟味しなければならない。その際には、実際のサンプルを用意して研究することが实际的である。

(4)について

低学年用の国語学力検査を構成する場合に、文字、語いが極めて大きな比重を占めてくる。読解力の発達状況からみても、入門期、および低学年における文字、語句の要素としての地位は重大である。

しかし、漢字も、語いも、数量的に大きいので、アイテムの数だけでも問題となる。当研究所では、漢字に関する調査は、昭和26年度、小学校国語教科書10種類について実施したものがある。

これは、教育漢字について、どのような語いとして、学年別に提出されているかを調べて、その頻度を記録したものがある。これは、昭和28年に一応の集計結果がカードとしてまとめられているので、これを、参考にした。その他の参考になつたものは、つぎの書物である。

- ・文部省 漢字の学習指導に関する研究
- ・文部省 漢字の学年配当
- ・北九州五市教育研究所 漢字読み書き能力調査
- ・横浜市立教育研究所 語いを中心とした漢字調査
- ・京都府教育研究所 国語能力調査
- ・文部省 児童生徒の文字を書く能力とその基準

語いに関しては、いわゆる基本語いそのものについても複雑な問題があり、漢字よりむしろ、調査上はやっかいなものであるが、われわれは、つぎの参考資料によって、問題語いの選定を考究することにした。

- ・坂本一郎 日本語基本語彙 幼年の部
- ・国際文化振興会 日本語基本語彙
- ・長野師附小 児童の語彙と国語指導
- ・土居光知 基本語彙学

4.2.2 検査問題作成の方針

検査問題作成の基本的な立場については、3, 1, 1および、3, 1, 2においてふれたので、ここでは、それ以外の具体的な問題についてふれたい。

学力検査の結果が信頼すべきものであるかどうかは、検査問題の信頼性如何にかかってくる。そこで、問題作成上の留意事項でも述べたように、検査の信頼性、妥当性、適応性の安全を期するためにつぎの方針をうちたてた。

- (1) 文章の出題範囲と、内容が、児童生徒の読書経験の領域から逸脱しないものであること。

このため、出題文は、それぞれの文章のジャンルにわたるように留意した。

○言語学的な国語学的な領域、文法に関するもの ○詩情表現の群

○思索記録の群 ○物語、小説の群 ○劇、脚本の群 など、一種の文学形態に應ずる分類をも考えて、領域の偏向を防いだ。現実には、文章の種類

を、こまかに分析して、それを ・文学的領域 ・科学的領域 ・実用的領域 の三つに統括して、それぞれが40%30%30%程度になるような目安をたてた。

- (2) 文の構造が、児童生徒の読解力の発達段階に即応すること。

問題文に現れてくる文章構造や、文型があまりにも飛躍的であったり、特殊なものでないように注意する。単文、複文、重文にしても、平叙文、命令文、疑問文、感動文のような型にしても、生徒の読書能力と読書経験から、距離のあるものであっては、問題文としての適性を欠く。したがって、各種検定教科書の文や、文章を、各種の国語科学力検査の問題文を参考とした。またテストの長さの制約から、長文を採用することは、困難であるとしても、なるべく多種の文章構造を含むものをのせたいと考えた。

(3) 問題文の語法が当該学年の学力に適合していること。

近来、文法教育が提唱されて、児童生徒の文法力、語法力の実態があるていど究明されるようになってきた。そこで、それらの資料を参考としながら、検定国語教科書の文章の語法をこえないことを目安として、問題文を作成することに心がけた。不適切なものは、予備テストにおける実験児童の反応を参照して修正するように努めた。

(4) 問題文を構成している漢字や、語いが、当該学年の生徒の学力に適合していること。

すでに4、1、2の(4)で述べたように、小学校低学年用の検査問題では、漢字語いがきわめて重要な因子として構成されるので、提出、文字語いの吟味がたいせつである。そこで前掲の参考資料を基にして、提出文字、語いのサイズを考えてみた。

また、小学校高学年用、中学校用では、漢字や、語いは直接の検査問題にはならない。しかし、主眼とする文章読解力をみようとするには、極力、漢字や、語いの抵抗を除去しなければならない。そこで努めて、平易、簡明な漢字や、語いを選ぶ方針をとったが、難解なものは、やさしいものと代替したり、漢字にはルビをつけたり、注を加えることにした。ただし、読書生理や、読書心理の実情からみて、無理な簡単化をさけた。たとえば、全部ひらがな表記にすれば、文字そのものは、よめるが、読解上は能率度を低減する結果を招いてしまう。注も、複雑化すと、同じ結果を招く。読みの性能を考える面からも、漢字や、語いの機能は尊重されねばならない。そこで、全体的な観点から、それぞれの問題文に応じて、漢字や、語いを判断し、語節する

ことにした。

- (5) 問題文以外の、被検者の知識や、経験によって判断されるような問題はさ
げなければならない。学力検査は、学習の結果習得した知識、技能を基礎に
して解決されるものであることが望ましい。また問のなかに、解答に対する
暗示をふくんでいるようなものであってはならない。
- (6) 問題の形式が、簡明で、解答方式が、直截に理解でき、判断に誤まりを生
じさせないものであること。

客観的テストは、解答の思考過程によって二つの型に分けることができ
る。すなわち再生 (Recall) と、再認 (Recognition) である。再生に属す
る方法としては、一語解答法 (Simple Recall) と、完成法 (Completion)
があり、再認は、与えられた材料の中から、記憶痕跡の中に同一のものを認
めることで、これに属する方法は、二者選択法 (真偽法) (Alternative
Response or (True Fales)) 多肢選択法 (Multiple choice) 組み合わせ法
(Matching Forms) である。これらの基本的な5種の形式には、それぞれ
特質があり、用法も異なっている。一般に再認形式は、正答を判断し選択す
る方法であるために、自由に答を再生する再生方法よりは容易である。また
採点の上から、客観性と容易性という点で再認がすぐれているが、偶然のチ
ャンスに支配されやすい欠点はある。

客観的テストの方法は学習目標と、測定しようとする心理過程によらなけれ
ばならない。心理過程には、知識をみようとするもの、理解を中心としてみ
ようとするもの、原因、結果の関係の認識を知ろうとするものなどがあるわ
けである。いま、簡単に、五種の特長を述べてみる。

① 一語解答法 (Simple Recall Method)

1. 問題がつくりやすい
2. 理解よりもむしろ事実の知識を測定する傾向性をもつ
3. このテストの問題は、事実を応用したり、複雑な関係を知ったり、
論理的推理を下したりする能力を測定するのに適しない。
4. 採点には答がいく通りもでる可能性が強く、答が単一になるように
形式を変えると単純化する危険がある。

② 完 成 法 (Completion Method)

1. 使用法と限界性では、一語解答法に類似している。
2. 事実の知識を測定することが中心となる。ただ、前者よりは、思考の大きな単位をつかむことを要求する。
3. 機械的な採点が困難となり、また問題そのものから、思考を必要とする要素をあまり多く除くと、被検者の精神的混乱を起さすことになる。

③ 二者選択法 (Alternative-Response Method)

これには、真偽法 (True-Fals) と 諾否法 (Yes-No, method) とがある。しかし、諾否法は、真偽法を、形式的にやさしくしたものであり、内容的には同一である。

1. 真偽法は作成が容易であるので使用範囲が広く、使用率も高い。
2. しかし、あいまいさが混入する危険があり、精密とはいえない。
3. 短時間内に多数の問題を課することができるが、その確率で、あて推量が入る。
4. 採点は高度の客観性をもつが、機械的に解答したり、暗記で判断するような好ましくない傾向を生じやすい。

④ 多肢選択法 (MultiPle-choice method)

1. 弁別力、推理力、解釈能力、理解力、概括する能力、知識を用いたり、応用する諸能力をみるのに適切な方法である。
2. 個々の生徒、あるいは学級全体の結果から診断的分析的研究も可能である。
3. 採点において、高い客観性をもっている。
4. 選択肢の作成がきわめて高次の作業となりやすい。
5. 多くの時間や、紙面をとり、多額の費用を要するようになる。

⑤ 組み合わせ法 (Matching Method)

1. いろいろな1対となる事項を選び出し、組み合わせることができるので多様な問題がつけられる。
2. 主として事実の知識を検査するのに広く用いられる。

3. 理解または、複雑な心理過程をみるのには、やや不適当である。

以上5種は基本的な形式であって、現実には、これらの組み合わせや、変形が、いろいろとあるわけである。われわれは、このうち ④ 多肢選択法 を主として採用することにした。

それは、前述したように ① 測定対象とし得る能力の範囲がひろいこと ② 採点の客観度が高いこと ③ 診断的、分析的研究を行いやすいことなどの利点が、われわれの要求をもっともよく満たしてくれるものであるからである。また、この方法を採用したいまひとつの根拠は、アメリカにおける、教育測定の権威、グリーン (E, B, Greene) の比較研究にあった。グリーンは、各種客観的テストおよび、論文体テストを比較して、次表のように詳細な三段階品等を試みている。こ

第41表 各種テストの比較

の表の段階づけの頻度だけをみると、組み合わせ法が最上位のようであるが、前述したとおり、複雑な思考過程をみるにはやや難点があり、採点上の能率性からみても選択法より劣ることは明白である。

殊に選択法でも、多肢選択法は、客観性の高度な点においては組み合わせ法に劣るも

	真偽法	完成法	選択法	組み合わせ法	排列法	論文体
1. 構成の容易さ	2	2	3	2	2	1
2. 指示の理解	1	1	1	2	2	1
3. 所要時間	1	3	1	1	1	2
4. 余白の大小	2	2	2	1	3	1
5. 採点の客観性	1	2	1	1	1	3
6. 推量が少ない	3	1	1	1	1	3
7. 複雑な思考過程	2	2	2	1	1	1
8. 問題の明白	2	3	1	1	1	2
9. 再生的テスト	3	2	3	2	2	1
10. 結果の分析	3	2	1	2	2	1

※品等段階は1.2.3.の順位

のではない。しかも、結果の分析においては有利であるので、構成の困難さや、時間や、経費面の負担の重さをのりこえても、この形式によることとした。

グリーンの見解では複雑な思考過程をみる場合は、選択法よりは、組み合わせ法がより適格であるとの判定だが、一般には、むしろその逆の立場が支持されているようである。そして組み合わせ法の場合は、解答形式が、かなり被検者に抵抗を感じさせ、採点の場合にも、機械的能率的にいかない。これらの点から、われわれは基本的には「多肢選択法」を、中心として用いることとし

た。

4.2.3 読解力検査の構成

4.2.3.1 読解力検査の問題領域と構成上の留意点

4.1 で国語科の基礎学力に対する見解を一応明らかにしたのであるが、われわれが、検査対象とした能力をみるために、つぎのような点に留意して問題を構成した。

1 小学校1, 2, 3年用の読解力検査について

Gates の作成した Primary reading test (1～2年用)では、①語の認知 ②文の理解 ③節の理解 の三領域を用意している。また Advanced Primary reading test (2～3年用)は ①語の認知 ②節の理解 の二部分から構成されている。

われわれは、低学年児童の読解能力の発達段階からみて、以上の内容領域のほかに、漢字に関する領域をふくめた。外国語においては、語い力をみることも多いが、わが国語では、漢字という特殊の存在や、ひらがな、カタカナなどの、かなの二形式が併存しているため、事情が異なってくる。そこで、ひらがなと、カタカナは、低学年では常用文字であり、主要な学習文字であるから、これは語い、文の理解力の問題の中で間接的にみることにし、漢字をとりたててみることにした。しかし、漢字の読字力を測定することには、種々の困難が伴うし、本来の目的は、表記能力をみるのではなく、読解力を検査することにある。したがって、漢字の読みの力をみることを本体とした。そこで、全体としては、つぎのようにまとめたことになる。

(1) 語いの認知力、理解力

(2) 漢字の読字能力

(3) 文章読解力

これを検査問題としては、4部6種の形に構成した。

第1部 語いの理解力

(1) 絵画表象と結合するもの

(2) 語い単独のもの

第2部 簡単な文

基本文型によって文を理解する能力

第3部 複雑な文

主として2文以上によって表現されたまとまった意味を理解する能力

節 (clause) の意味を理解する力

(1) 絵画表象と結合するもの

(2) 文章単独のもの

第4部 漢字の読字力

文部省の漢字学年配当試案による音訓別の読字能力

以上の諸能力を検査するためにどのような問題を決定したかをつぎに説明する。

第1部 語いの認知力、理解力

読解力の発達には、語いの多量な獲得によって促進される。また、語いの理解力に伴って、思考力が深化し、拡大していくことは明白な事実である。ここで、検査したいのは、語いの習得量と、機能別、領域別など、種別による語いの獲得度である。

ただ、全語い数は、きわめてぼう大であるので、①日本語基本語いの範囲、②特に教科書に現出する学習語いに、限定しなければならない。③日常の言語生活における、理解語い、表現語いのすべてにわたることは望ましいが、児童の言語生活の実態調査に関する資料をみても、容易なことではない。ただ、学習語いであり、しかも、日常語いの性格の強いものをかなりふくませるようにする。

(1) 絵画表象と結合するもの

特に入門期段階では、絵画表象と、言語表象の連関移入がたいせつである。助詞、副詞、接統詞、助動詞、感動詞等および、絵に表現しにくい語いは除いて、できるだけ、具体的な自然な形式になるように考慮した。

結果としては、名詞、動詞、形容詞が中心になることを想定する。

発問の形式は、問題語を、絵にあらわし、絵と一致する語いを○でかこむことにする。選択肢としての他の語は、つぎの観点から設定した。

- ① 近似の意味内容をあらわすもの ② 絵の指示する内容に近似のもの
③ 絵の部分のみを示すもの

実際には、名詞の場合は、弁別性がはっきりした絵がかかるが、動詞、形容詞等は、表現化に困難した。問題語としては、よい語いであっても、描画上の難点があったり、予備テストの結果、選択肢の反応度のまずいものは、省略しなけりばならなかった。

②語い単独のもの

絵の制約がないために、副詞や、接属詞、助詞の類も、出題可能の利点がある。提出方法は、二種とした。

I 類 語い相互の関連度から選択するもの

例 どなた だれ わたし
 これ あなた

選択肢の中の正答には、提出語と ・同義語 ・類語 ・反対語 ・対語などの関係にありいづれにしても他の選択肢にくらべて、関連度の高いものを充ててある。また、しげる——くさ のように 両語いの対応において、関連的な意味の生じるものを配する。

II 類 文中から語いを選択するもの

この形式では、かなり、文の読解力の分野に入ってくる面もあるが、文章読解では、語いが文意を解明する要素として働くのに対して、ここでは、文全体の意味体系の上から、適当な語いを摘出する形となるわけである。

例 えいがをみたら（あまり、きっと、すっかり、ほとんど）かなしくて、なみだがでた。

以上、この語いの問題で、検出し得る能力を、つぎのように予定した。

- (i) 絵画によって表現された意味を、理解する能力
(ii) かな文字で表記された語いの意味の理解力
(iii) 語いの異同を弁別する能力

(iv) 文意に即した適切な語いを選択する能力

第2部 簡単な文

漢字や、語いが認知できても、それが断片的な理解や、記憶にとどまっていたり、文章読解力は発達しない。語いや、文字がもっとも簡素な形で連なり合って意味を形成するのはいわゆる文 (Sentence) である。その文としての基本的な形態——いわゆる基本文型に即しての、文読解能力の発達を測定するのがこの領域の目的である。

小学校低学年では短文を読みとるという基礎力はきわめて重要である。そこで、われわれは、まず、教科書の文の文型を収集したり、基本文型に関する資料を参考にしながら問題を試作した。

ただ、日本語基本文型、といっても、実は複雑な問題をはらんでいて、単純に決定できることがらではない。われわれは、文の構造の型として文型 (……ハ……デス。……ガ……マス。……ガ……ダ。……ヲ……スル。など) と、表現のいろいろな型としての文型 (疑問の言いかた。命令の言いかた等) の二面にわたって考察し、もっとも、一般的と考えられるものをあげることにした。

したがって、簡単な文の中には、○平叙文。疑問文。感動文。命令文など、いろいろの性質の文をふくめるようにした。

つぎに、発達段階を考えて、選択肢を絵にした。一文に対して、二個の絵を選択肢としたが、それではあまりに簡単化するので、三文ずつを組み合わせ、易から難の順に配列し、絵は六個ずつ組み合わせて全般に困難度をやや高めることにした。

例

- 問題文 1 とんでくる しろいぬは かわいい。
2 いきおいよく まわっていたこまが たおれた。
3 ぐんぐん あがった たこが ひっかかった。

- | | |
|---------------|-----------------|
| 絵 1 倒れているこまの絵 | 4 白い犬 |
| 2 黒い犬の絵 | 5 電線にひっかかっているたこ |
| 3 高くあがっているたこ | 6 回転しているこま |

以上、この簡単な文の問題で検出し得る能力を、つぎのように予定した。

- (i) 基礎的な文型に即して、文の意味を把握する能力
- (ii) 文の意味と、絵画表象を結びつける能力
- (iii) 指示に従う力

第3部 複雑な文

個々の文が理解できても、二文以上によって構成された文章の意味が把握できなくてはならない。文と文との脈絡の関係を理解して、統合した意味を理解することは文章読解力の主要な面である。

ここでは、低学年程度の記事を提示して、節意、大意、主題などをよみとらせる問題を作成した。特に、語いや文字が、発達段階をこえた難解なものであって、文理解上の障害にならないように留意した。また、文体も特異なものをさけて、もっとも通常の基本的なものを提出するように注意した。

入門期である1年生をもふくめたものであるから、前領域と同じく、2類にわけた。

I類 絵との結合でみるもの

文章と対応する絵を提出し、問題文の末尾の設問の指示に従って、絵の部分に印をつけさせる方法をとった。はじめの一、二題は、オリエンテーションをかねて、単純な文を出すことにした。

例 問題文

- きのうは、せつぶんでした。おとうさんがするだったので、にいさんがまめをまきました。まめをまいた人に○をつけなさい。

絵 1父の顔 2母の顔 3兄の顔 4作者(女の子)の顔

II類 文章だけでみるもの

例 問題文

- あさ、きてみると、こくばんもきれいだし、つくえもぎょうぎよくならんでいます。こしかけも、きちんとしています。

このこは、いまどこにいますでしょう。

1うんどうじょう 2げんかん 3きょうしつ 4ろうか

以上、この複雑な文の問題で検出し得る能力を、つぎのように予定した。

(i) 文章を読んで、大意をつかむ能力

(ii) 主題や、中心思想をつかむ能力

(iii) 細部を読みとる能力

(iv) 文章による指示にしたがう能力

(v) 絵画表象を理解する能力

第4部 漢字の読字力

日本語における漢字の特殊な地位については、前にも述べたが、現在のよう
な表記体系をとる以上、漢字の重要度は減ずることができない。漢字力にも、
書字力と読字力の二面があるが、この検査は読解力検査であるから読字をみる
ことになる。

検査字数が問題になるが、文部省で昭和30年3月に発表した「学習漢字、学
年別配当試案」を基礎にして抽出した。

提出字数 1年 40字 2年 110字 3年 170字 合計220字
このうち、約 $\frac{1}{3}$ を、音訓別に比例配分的な方法を加味して無作為抽出すること
にした。音字、訓字にわけて提出したのであるが、予備テストの結果をも考慮
して、品詞別の配慮や同義的なものは排除する方針とした。

選択肢のよみは、誤読や、誤字の類型に関する資料や、指導経験から推定し
て、単なる「まぎれあし」でない、現実的な混同性を附与することにした。

例

時 1とき 2とけい 3まつ 4かん

この選択肢のうち 2とけい と 4かん は連想からくる誤読を予想して
のことであり、3まつ は 字形の類似からくる誤読を予想してのことであ
る。その他、音の類似からくる誤読、へんや、つくりの同形からくる誤読など
も予想したわけである。

以上、この漢字のテストで、検出し得る能力を、つぎのように予定した。

(i) 漢字を認知する能力

(ii) 漢字の訓読みの能力——その習得量と比率

(iii) 漢字の音読みの能力——その習得量と比率

以上小学校1, 2, 3年用の作成上の構想と、注意した事項について述べ

た。その他全体として配慮したことは

- ① 低学年用として、テストに親しみを持たせるため、カットや、表紙の練習題に絵を提出するなどの工夫をした。
- ② 易から難への配列順をとったが、ことに、被検者の心理的な条件に留意して、第1部には、もっとも親しみやすい、語いの絵の問題を配した。また困難度の高い複雑な文の、文章問題と、やや機械的な漢字問題は、第3部、および第4部に配して終尾とした。

Ⅱ 小学校4, 5, 6年用 文章読解力検査について 中学校1, 2, 3年用

小学校高学年および中学生の読書能力を調べる場合にも当然、漢字や、語いの能力は重要不可欠の要素である。しかし、小学校の低学年に較べて、語いのサイズはいよいよ増大し、漢字の習得数も増加しているので、検査問題の選定にもいろいろな困難がある。

われわれは、文章読解力そのものに検査を限定し、漢字や語いを間接的にみることにした。文章読解能力も、分析する角度によつてその要素も一定ではないけれども全体的にはつぎのようにまとめた。

- 速読の能力と、正確度
- 大意のは握力
- 細部を読みとる力
- 主題や、文章の筋の展開を推理する力

Gates の Reading survey for grade 3 to 10 では ①語い ②理解度 ③速度 ④正確度、の四部から構成されているが、われわれは、上述したように、語いの測定には、問題点を感じるので、目的を単純化して、文章そのものの理解度をみることに重点をおいた。

以上の4能力を、そのまま、4部構成の問題に作成したが、その問題設定にあたっての考えかたや、留意点を説明する。

第1部 速読の能力と正確度

読書の実用的能率的見地からみても、速読の技術は重要であり、殊に黙読の

機能を発揮するにはたいせつな技術である。われわれは、この検査が、集団検査に適用される性格を考え、時間制限法 (Time limit) によって問題を作成した。単に分量的な測定でなく、質的にも、理解読みの伴った速度を検査するために、正確度をみた。したがって各問題の末尾に設問して、理解度を測定し得るようにした。

例 まさおは、キャラメルをなめ、はるおは、あめをほおぼっていました。

はなこは、それをみていました。

あめをほおぼっているのは

1. まさお 2. はなこ 3. まさおとはるお 4. はるおとはなこ
5. はるを

したがって、問題内容としては、大意・細部のよみとり、主題の推理など、さまざまなものをふくんでいることになる。しかし、全般的には、やや簡易なものを作った。ただ、どんなに平易な選択肢であっても、単に字面をなでいてくような機械的なよみでは、解答できないように選択肢を配列したつもりである。

このテストで検出されることを予想した能力は

- (i) 簡単な文章を読む速度
- (ii) 速度に伴う理解能力
- (iii) 端的に、大意や、主題や、細部をよみとる能力

第2部 大意のは握力

大意のは握力とは、文の事実をよみとって、それを要約する力をいう。文と文の照応や、脈絡をたどりながら、文の事実の意味を統合していく働きである。その作成上の技法や、注意点は

- (1) 主意文 (Key-Sentence) をみつけさせる。
- (2) 主要な文 (Main Topic Sentence) と副次的な文 (Sub Topic Sentence) とを区別させる。
- (3) 重要語 (Key-word) を発見させる。
- (4) 主人公や、その行動をみつけさせる。
- (5) 問題や、題目に関係のふかい事柄や、語句をみつけさせる。

- (6) 文に題目をみつけさせる。

この問題は、速読と異なり、時間制限法を主とはしなかつたが、70~80%の被検者が、解答し終る時間を目標として、検査時間を決定することとした。また、正答率が、およそ45~55%になることを目安にして時間の伸縮を図ったのはいうまでもない。

第3部 細部を読みとる力

文の細部の関係を読みとって弁別したり関係づけたりする力、文にかかれていことがらを正しく読みとることは、文の表現意図を正しく受けとめることであり、文の部分部分を精密に理解することである。大意の問題では、文章全体を大づかみにつかむ能力を検査することができるが、文の個々や、重要な語いの個々についての把握力を精査することはできない。

したがって、問題構成はつぎのようにした。

- (1) 事物の名、数、場所、時間、細かな性質、状態などについて答えさせる。
- (2) 主要な文 (Main Topic Sentence) と副次的な文 (Sub Topic Sentence) との関係、副次的な相互の関係をみつけさせる。
- (3) 記述されていることがらの裏づけになる語句や表現を発見させる。
- (4) 代名詞の表現している主体を考察させる。
- (5) 接属詞を中心に上の文と下の文の関係をたずねる。
- (6) 文中の人物について、それぞれに関係のふかいことがらや、語句を発見させる。
- (7) 原因と結果、理由と結論の一方を提示して、他方を発見させる。
- (8) 語句と語句との関係を考察させる。

この問題も、時間制限法を主にはしないが、被検者の70~80%が完了する時間を、一応の基準にした。また、全般に細部の問題では、内容が比較的いり組んでいるものを選定しようとした。結果として前述した8項目のすべてにわたる問題を出題することはやや困難であった。

第4部 主題や、発展の推理

読書の現実をみると、われわれは一目読みをして、文字、語いをおさえ文脈をたどりながら内容を理解して読み進んでいる。そして、つぎへ読みを移す場合には既往の読んだものを基礎にして、次の段階を予測しながら読み進めているのである。すなわち、事実の理解を核としながら、つねに予測を伴いつつ、読書作用は展開するものである。したがって、予想と異なる文章事実が出現した場合は、逆行して読み直すことになる。このようにして、理解の結果が修正され、確実化されていくのである。

そこで、文の主題や、文章事実の展開を推理する能力を測定することは重要である。実際に、問題作成上とった視点はつぎのようなものである。

- (1) 主意文 (Key-Sentence) をみつけさせる。
- (2) 主要語 (Key-Word) をみつけさせる。
- (3) 主人公の意図や、気持を探らせ、その表現されている語句や文をみつけさせる。
- (4) 結論となる文や語句をみつけさせる。
- (5) 主人公や、ことがらに対する意見をさがさせる。逆に作者の意見がどのような表現をとっているかみつけさせる。
- (6) 事件の発端や、経過、または場面の転換を示して、その次の段階を省略して推定させる。
- (7) 主人公の性格、行動を示し、つぎの方向を暗示しながら、終末を伏せておいて、想定させる。
- (8) 思想の流れや、論理の展開を推察させる。——要するに、いくつかの条件を理解し、結合することによって、必然的な発展を推理させることとなる。実際の問題作成として、完成法と選択法との混合のような形態になったところが多い。

例 目をさますと、雨だれの音がしている。きょうはバレーの試合なのに、おもしろくもない雨である。学校へ行くと、思ったとおり、試合は中止だった。が、それでも選手たちは

のなかの文は

- 1 いっしょうけんめい練習をつづけていた。

- | | |
|-----------------|--------------|
| 2 ぶつぶつ不平をいっていた。 | 4 よろこんでいた。 |
| 3 くやしがっていた。 | 5 のんきに遊んでいた。 |

以上述べたように、小学校低学年用は、「読解力検査」で、語い、漢字をふくみ、小学校高学年用と、中学校用の二種は、「文章読解力検査」の性格をもつもので、問題領域に差異のあることが、明白になったと思われる。

4.2.3.2 試作問題

三種類のテストについては、それぞれ試作問題は、本問題数の2倍を用意し、それを検討した上で、本問題数の20%増しを予備テストにかけた。実際の試作問題を例示すればいいのだが、紙数の関係上いっさい省略する。

できあがった問題の項で、完成問題を提示することによって諒察されたい。
・領域別の問題配当数や・内容種別の基準・困難度による配列の基準等も、完成問題の解説の部分によって推定されたい。

4.3 予備テストの実施

紙数が少ないため、予備テストの結果処理については記述できないので、経過をします。

○小学校4, 5, 6年用, 中学校1, 2, 3年用の予備テスト

I 第一次予備テスト

日時 昭和30年12月13, 14日

場所 新潟市 濁川小学校 沼垂小学校 濁川中学校

新津市 新津第一中学校

被験者 小学校3, 4, 5, 6年 中学1年 各学年 約100名

中学校 1, 2, 3年 小学6年 各学年 約100名

所員が各学校へ出張して、テストの実施方法に関するこまかな打合わせをおこない、実施は各学校に委任した。実際は、つぎのことに特に注意して実施してもらった。

- ・実施時間は、午前の第二時限ごろ。
- ・検査場は、精神衛生的な意味から、平素の教室を使うこと。
- ・計時は正確にやり、できれば補助者をつけること。
- ・読めない字や、不審の箇所は教えてやってもよい。ただし、字句、用語を説明した

り、文章を読んでやつたり。その他解答に暗示を与えるようなことは絶対にしないこと。

なお、検査員の観察と所見をつぎの各項にわたって述べてもらった。

- ・所要検査時間の適否
- ・文字、語い、語句の適否
- ・検査問題の内容的な検討
- ・出題形式や、選択肢の適否
- ・疲労度
- ・用紙、印刷文字、行間等の体裁
- ・その他についての教師の意見

答案の処理は一切研究所でやった。

Ⅱ 結果とその考案

結果の処理は、おおむねつぎのようにした。

- (1) 検査問題の各部別、および、各問題毎に反応を記録する。
- (2) 各問題の選択肢の反応分析を行う。
- (3) 被検者別の正答数を記入し、各部ごとの平均点と標準偏差を算出。
- (4) 各部ごと、および全体にわたって、度数分布をみる。
- (5) 学年別の得点分布曲線の正規性の検討。
- (6) 部別、問題別の選択肢への反応分析表の作成。
- (7) テスト時間に関する調査表の集計（制限時間内におけるテスト終了者の比率をみるもの。）
- (8) テスト実施者の観察記録の集計。（テストの制限時間、指示の方法、被検者の疲労度、実施上の障害点等に関するアンケート。）

詳細なデータの再録は、紙数の関係上困難であるが、この結果、問題の基本構成には、大きな誤びのないことが確かめられ、学年別得点分布曲線の正規性の高いことも認められた。

しかし、全般に、正答率が低く、また、標準偏差が少なく、学年差があまり開かないので、これらの原因をつぎの点にしぼって修正することにした。

- ① 問題の困難度ならびに配列

② 制限時間の妥当性

③ 問題文の表現、表記、選択肢の適否

この結果 ①問題を交換し ②問題を修正し ③選択肢を訂正し ④制限時間を伸縮して、第二次予備テストの原案を得ることができた。

Ⅲ 第二次予備テスト

日 時 昭和31年1月18, 19日

場 所 北蒲原郡 木崎小学校 木崎中学校

加茂市 加茂南小学校 加茂中学校

被験者 第一次予備テストに同じ。

Ⅲ 結果の処理

第一次予備テストに準じた。この結果をみると学年差は、かなり望ましく開いたが、二部、三部、四部の正答率がある程度低くなった。これは、制限時間の短縮によることが明らかであったので、問題の困難度を調整し、配列を勘案すると共に、小学校は五年、中学校は二年を基準として、制限時間を想定した。なおプリントによるテストでは、判定が困難な条件の存在することを発見した。

V 第三次予備テスト

日 時 昭和31年2月14日

場 所 新潟市 濁川小学校 濁川中学校

中蒲原郡 亀田小学校 加茂市 加茂中学校

被験者 第二次予備テストに同じ。

1次、2次と重複する学校を選んだのは、部分修正が第3次の目的であり、しかも、第3次は本テストと同形式の活版テストを使用するので、前回の、プリントによるテストの結果と比較する利便があるためである。

実施の結果、おおむね、所期の目的に合致した傾向を見いだしたので、時間修正や、選択肢の配列変更などの小修正を試みて、標準化の準備作業にとりかかった。

○小学校1, 2, 3年用の予備テスト

I 第一次予備テスト

日 時 昭和32年 1月25～28日

場 所 新潟市 山ノ下小学校 南浜小学校

被験者 小学校1, 2, 3, 4年 各学年約100名

Ⅱ 結果とその考察

これも、詳細なデータの再録はできないが、前の二種のテストの場合と同じ項目について検討した。

低学年用では、絵の選択肢があるために困難な点が生じてきた。原画のさしかえや、修正を原画作成者に依頼せねばならなかった。しかし、原画が正確適切であったため、予想以上に少ない修正ですんだことは幸いであった。

Ⅲ 第二次予備テスト

日 時 昭和32年2月16～19日

場 所 加茂市 加茂小学校 北蒲原郡 保田小学校

被験者 小学校1, 2, 3年 各学年 約 100名

結果をみると、小学校1年と2年の学年差が、2年と3年の差よりも著しいので、問題の困難度の調整に苦心した。

Ⅳ 第三次予備テスト

日 時 昭和32年3月19日

場 所 新発田市 猿橋小学校 中蒲原郡白根町 大郷小学校

被験者 第二次予備テストに同じ。

各問題の選択肢反応分析を行ってみると、1次、2次にくらべて、妥当性が増して来たので、大幅な修正は必要としなかった。学年別の得点分布曲線はだいたい望ましい傾向を示した。

選択肢の中から、正答肢と思うものを抽出させる方法については、低学年であるため、一定の印で統一したかったが、問題の性格のちがいや、絵がまじっている関係で、一律に○印や×印にできなかった。

また、低学年児童にペーパーテストは、抵抗の多い作業であり、ことに検査時間は、心身の発達段階からみて、長時間は、困難であるので、中間に休憩をとることを考えた。ところが、検査時間を全体的にちぢめると、検査結果の成績には、それほど差がみられない。そこで、検査時間の適否をみるために、

部分的な調査をした結果、休憩をとらないことを原則にした。

絵と結合する問題は、困難度が低いため、2年と3年に学年差が生じにくく1年生のための問題となる傾向があったので、時間制限にくふうを加えたり、文字だけの問題との配合を考えたりして調整した。

各予備テストごとの、実際の成績結果を示す紙面の余裕がないので、おおまかな手続きだけを述べたしだいである。

4.4 完成した問題

4.4.1 問題数と検査時間

問題数と、検査時間はつぎのとおりである。

第4.4.1表 問題数と検査時間（小学校1，2，3年用）

問 題 数・時	一 部 (語 い)		二 部 (簡単な文)	三 部 (複雑な文)		四 部 (漢字)	合 計
問 題 数	(1) 絵	(2) 語		(1) 絵	(2) 文		
	36	30	42	10	20	70	208
検 査 時 間	分	分	分	分	分	分	分
	6	7	6	4	14	7	44

第4.4.2表 問題数と検査時間（小学4，5，6年用）

学年 別	問題別 数・時間	第一 部 速読(正確度)	第二 部 大意		第三 部 細部	第四 部 推理	合 計
小学 4・ 5・ 6	問 題 数	30	20		20	20	90
	検 査 時 間	10分	15分	休 憩 5分	16分	16分	57分 休憩 5分

第4.4.3表 問題数と検査時間（中学1，2，3年用）

学年 別	問題別 数・時間	一 部 速読(正確度)	二 部 大意	三 部 細部	四 部 推理	合 計
中学 1・ 2・ 3	問 題 数	30	20	20	20	90
	検 査 時 間	9分	15分	16分	16分	56分

4.4.2 検査問題の種別、内容

前節4.2.3.1 読解力検査の問題領域と構成上の留意点で詳述したので、ここでは内容の一例についてはふれないで表にまとめる。

小学校1, 2, 3年用読解力検査

部	領 域	検 査 法	数	計
1部	語 い 問 題	絵に適合する語いの選択	36	208
	"	語い単独の選択	10	
	"	文中の語いの選択	20	
2部	簡単な文	文に適合する絵の選択	42	
3部	複雑な文	文章に適合する絵の選択	10	
		文章に適合する選択肢の判別	20	
4部	漢 字	読みがなの選択	70	

小学校4, 5, 6年用, 中学校1, 2, 3年用読解力検査

部	領 域	検 査 法	数	計
1部	速読(正確度)	選択肢の判別	30	90
2部	大意	"	20	
3部	細部のよみとり	"	20	
4部	主題, 発展の推理	"	20	

4.4.3 完 成 問 題

このテストの特長を紹介するために、手引きのまえがきを抜粋する。

ま え が き

このテストは、国語科教育課程の構成や、改善のために、また直接には、学習指導の効率を高めるために、児童生徒の読解力を測定する目的をもって作られたものである。

このテストの主な特色は次の五点に要約される。

- 1 測定能力の範囲が拡充されている。
- 2 個々の児童生徒の読解力が概観できるだけでなく、プロフィールを描いて診断的に用いることができる。
- 3 学級の学力水準を、全県と比較できるだけでなく、市部、町部、村

部の層別での比較も可能である。

4 一学期、二学期、三学期ごとの基準が算定してあるので、いつでも実施できる。

5 採点は簡単で処理もあまり複雑ではない。

以上の諸点が理解され、このテストが広く現場で活用されることを望む
しだいである。

新潟県立教育研究所

・注 実物はたてがき

新潟県立教育研究所編

改訂

小学校読解力検査

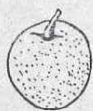


—— 小学校1・2・3年用 ——

きをつけること

- | | |
|--------------------------------|---|
| 1. いつも せんせいのいうとおりにしてください。 | かして、つぎにすみなさい。 |
| 2. はじめに なまえを かきいれなさい。 | 5. まちがっても、けしゴムをつかわないで えんぴつで × をつけて けしたかわりにしなさい。 |
| 3. 「ひらけ」というまで ひらいては、いけません。 | 6. 「やめ」と いったら とちゅうでも やめなさい。 |
| 4. もんだいは ばんごうの じゆんにやり、できないのは、ぬ | |

一. (1)れんしゅう



りんご かき

もも なし



つみき わなげ

さいころ はこ

1



なわ つな

いと ひも

2



おちる とぶ

なげる さがる

3



みおくる
おりる
おくれる
たちあがる

4



ふる まく

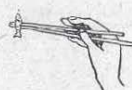
ふく ちる

5



のぼる
ころぶ
まわる
とぶ

6



あつめる はさむ

おさえる ひろう

7



おちる はいる

ころがる とびこむ

8



さわる ふむ

おさえる つかまえる

9



ゆのみ さかずき

コップ ちゃわん

10



にげる ひろげる

あつまる すわる

11



かんじ ローマ字
ひらがな かたかな

12



つなぐ いっしょ
ばらばら わかれる

13



たくさん たいへん
すこし おおきい

14



ざしき げんかん
もん あまど

15



そうだん あいず
する する
はなし ことえる
あう

16



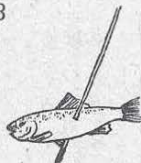
ならぶ そうだん
する
へんじ ちゅうい
する

17



びっくり みつ
する ける
みえる かぞえる

18



きる ながる
つく たたく

19



やける にえる
われる もえる

20



ほんだな ひきだし
は こ かぎ

21



おかって ゆ か
かまど いろり

22



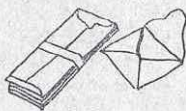
はたらく やすむ
たすける れんしゅ
うする

23



みつける まき
ちらす
ようい さがす
する

24



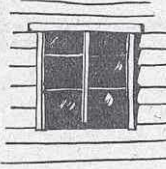
ふくろ はがき
にふだ ふうとう

25



たのむ あいさつする
あやまる おじぎする

26



いりぐち まど
ガラス どあー

27



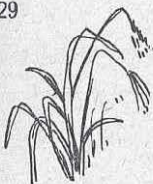
ゆうだち しぶき
ふぶき きり

28



つまずく すべる
はしる とびだす

29



きりかぶ かれくさ
わかくさ やぶ

30



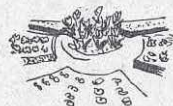
おき なみうち
ぎわ
むこうぎし みなと

31



ほうそう としょ
きょく かん
こう びょう
じょう いん

32



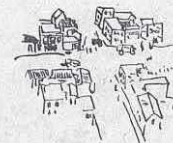
かだん はたけ
くさ すなぼ

33



ど て お か
おとし ほらあな
あな

34



こみち よつかど
まがり みちばた
かど

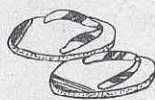
35



せまい ふとい

みじかい ほそい

36



すりっぱ わらぐつ

ぞうり げた



ここまできたら、まえをみなおしなさい。



一. (2)れんしゅう

1	や ま うさぎ つばめ ○と り さくら	2	ともだち おじさん おばさん にいさん せんせい
3	ふゆは $\left(\begin{array}{l} \text{あつい。} \\ \text{○さむい。} \\ \text{あたたかい。} \\ \text{すずしい。} \end{array} \right)$	4	おもしろい $\left(\begin{array}{l} \text{おはなし} \\ \text{まんが} \\ \text{ほん} \end{array} \right)$ をききました。 えいが

も ん だ い

1	かわいい きれい おいしい つよい うまい	2	くらい ひろい あかるい さびしい ちいさい
---	-----------------------------	---	------------------------------

3	みじかい つめたい あおい あかい うすい	4	そば となり とおい むこう こちら
5	おばあさん にいさん は は ねえさん おかあさん	6	とまる ゆれる そよかぜ そそぐ ながれる
7	こ な かみくず ほ こり ご み す な	8	く さ い し しげる かわ そら
9	めずらしい かわいらしい うつくしい きれい あたらしい	10	だ れ わたし どなた こ れ あなた
11	こんなにくもがでてきたから あすは <div> <div> いろいろ きと だんだん まだ </div> <div> あめだろう。 </div> </div>	12	きゅうに 空が くもって <div> <div> ぼっかり たちまち ふ と ひょいと </div> <div> 雨^{あめ}が ふってきた。 </div> </div>
13	「おおきい」の <div> <div> はんたい はじめ まえ つぎ </div> <div> は「ちいさい」である。 </div> </div>	14	ひとりぼっちで るすばんをして いると <div> <div> ふしぎだ。 おもしろい。 おいしい。 さびしい。 </div> </div>

<p>15</p> <p>わたしは ^う生まれた ^{とき}から この町に</p> <p>{ かえっている。 すんでいる。 すすんでいる。 あそんでいる。 }</p>	<p>16</p> <p>ぴかりと ^{ひか}ると</p> <p>{ とたんに ひといきに } かみなりの じっと ^{おと} 音がした。 しばらく</p>
<p>17</p> <p>だれも あそびに こないの</p> <p>{ たいへんだ。 たいくつだ。 おそろしい。 きのどくだ。 }</p>	<p>18</p> <p>じてんしゃに のって</p> <p>{ きをつけたら そうだんしたら } ころんで ゆだんしたら } しまった。 しんぱいしたら</p>
<p>19</p> <p>おつかいに ^{せんせい}いく とちゅう 先生に</p> <p>{ あんないした。 でかけた。 よんだ。 であった }</p>	<p>20</p> <p>八十円 ^{えん}の かいものをしておつりを</p> <p>二十円 { うけとった。 しらべた。 あつめた。 かえした。 }</p>
<p>21</p> <p>えいがを みたら</p> <p>{ あまり きつと } かなしくて すっかり なみだがでた。 ほとんど</p>	<p>22</p> <p>みんなで ^{おお}大ごえでよんだ。</p> <p>{ すると そして } へんじが しかし きこえた。 けれども</p>
<p>23</p> <p>{ はっしや しっぱい } して、きゅうに ていでん } こしょう へやの中が ^{なか}くらくな</p>	<p>24</p> <p>^{いけ}池の ^{うえ}上に ^き木のはが 一まい</p> <p>{ およいでいる。 しずんでいる。 ながれている。 うかんでいる。 }</p>
<p>25</p> <p>{ まもなく きゅうに } ひさしぶりに } 二がっきが ちかごろ おわって ^{ふゆ}冬やすみが やってきます。</p>	<p>26</p> <p>^{まち}町の { まわり おわり } に、大きな 木が はずれ } 一本たっている。 はじめ</p>

27

じどうしゃが きゅうに
目のまえにきたので

{ ほんやりして
はっとして
はっとして
はっきりして } たちどまつた。

28

まめを ^{みづ なか} 水の中に

{ のせて
おろして
とじこめて
ひたして } やわらかくする。

29

この村は ^{バス} バスがとまらないので

{ べんりだ。
あぶない。
まちどおしい。
ふべんだ。 }

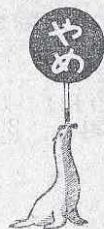
30

きりにつつまれて とうだいの
ひが

{ かすかに
くっきりと
こんもりと
はっきりと } みえる。



ここまできたら、まえをみなおしなさい。

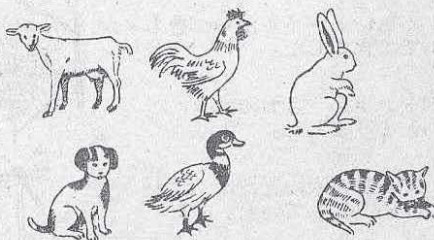


二. れんしゅう

うさぎが います。 1

これは にわとりです。 2

こねこは かわいい。 3



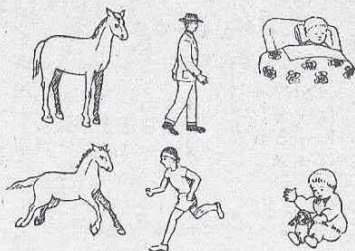
も ん だ い

1

うまが はしって います。 1

おかちゃん が ねて いる。 2

ひと が ある いて いる。 3

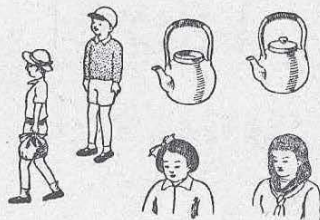


2

まさおくんは ふろしきづつ
み を もって いません。 1

この やかん は ふた が ない
ので つかえない。 2

この 子 は リボン を つけて
いない。 3

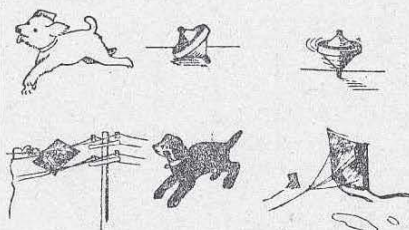


3

とんでくる しろい いぬ は
かわいい。 1

いきおいよく まわって いた
こま が たおれた。 2

ぐんぐん あがった たこ が
ひっかかった。 3

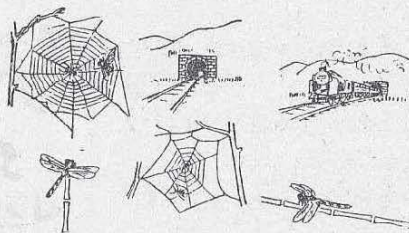


4

くらい トンネル から きしゃ が
でて きました。 1

トンボ が さお の さき に
とまりました。 2

くも が 木 の えだ に すを
はろう と して いた。 3

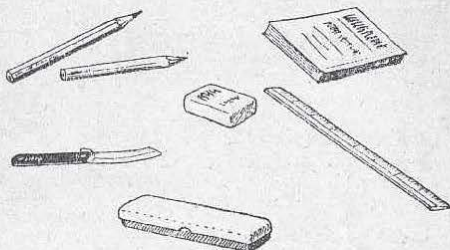


5

えんぴつに 3 を つけなさい。

ふでいれに 1 を つけてみましょう。

ほんに 2 を つけてください。

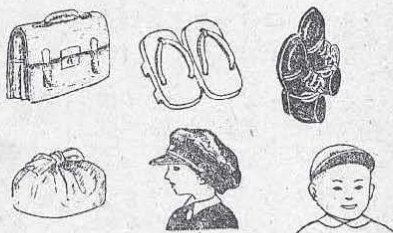


6

このこは あたらしい おおきなぼうしを かぶっているなあ。 1

どれが がっこうへいくときに はく くつですか。 2

おかあさんが おつかいにいくとき もっていく ふろしきづつみは どれですか。 3

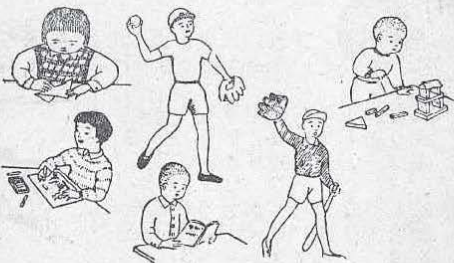


7

ベンきょうを おわった ただしさんが つみきを はじめました。 1

みちこさんの えは もうすこしで できあがるところです。 2

いさむさんは みんなをあつめて やきゅうをするのでしょ。 3

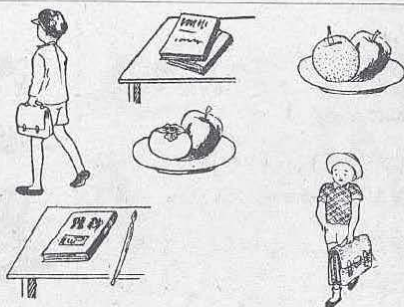


8

たろうは おとうさんのかばんを もっている。 1

二さつのほんが つくえのうえに ある。 2

おさらに りんごと なしが あります。 3

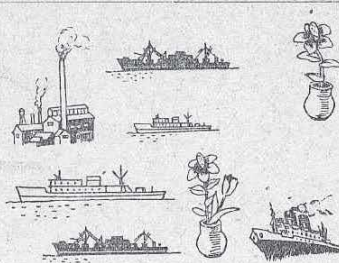


9

おおきなはなが いっぱんだ
け かびんに さしてある。1

えんとつから けむりをはいた
きせんが みえます。2

しろい ふねより くろいふ
ねのぼうが おおきい。3

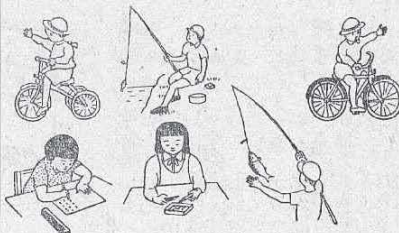


10

じてんしゃにのった ^{おとこ}男の子
が 手をふっています。1

つくえにむかった ^{おんな}女の子が
こがたなで えんぴつを け
ずっています。2

たろうさんの つった さか
なは じろうさんの つった
さかなより おおきいなあ。3

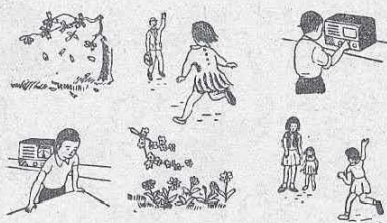


11

せっかく きれいにさいたの
に。 ひどいかぜだこと。1

たなの上の ラジオを かけ
ようとしている いちろうさ
んは どの子ですか。2

はしりながら おとうさんを
おむかえに いく はな子さ
んは どれですか。3

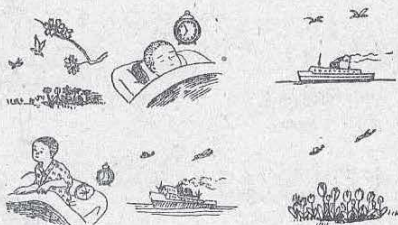


12

めざましが なっているのに
たろうは まだ めをさまし
ません。1

^{はな}花が ^{そら}さいているし とりは
^{そら}空をとびまわっている。2

^{うみ}海には ふねがはったり
^{そら}空には ひこうきが とんだ
りして います。3

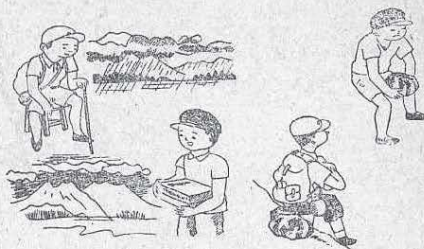


13

たろうは 山のぼりをして
つかれたので いわの上に
こしかけて やすみました。 1

山に くもがでてきたから
あめになるだろう。 2

いしは おもったけれども
だいてはこびました。 3

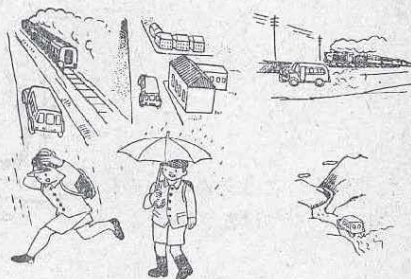


14

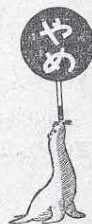
あまぐもなく ひとも かし
てくれないので ほんとにこ
まってしまった。 1

バスは はしったけれども
きしゃに おいつけませんでした。 2

道は まがりくねって けわ
しいので バスは おもうよ
うに はしらない。 3



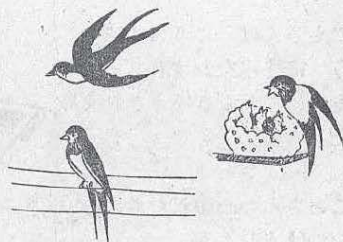
ここまできたら、まえをみなおしなさい。



三 (1)れんしゅう

つばめが とんでいます。

とんでいるつばめに ○をつ
けなさい。

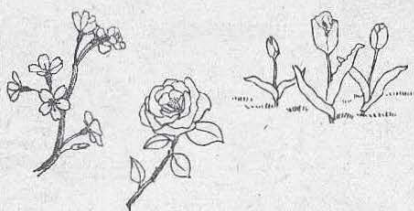


も ん だ い

1

にわに ちゅうりっぷの は
なが さいています。

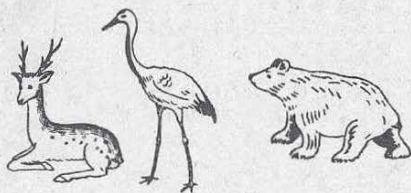
にわにさいているはなに ○
をつけなさい。



2

こうえんには つるが たく
さんいます。

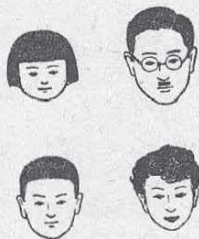
たくさん こうえんにいるも
のに ○をつけなさい。



3

きのうは せつぶんでした。
おとうさんが るすだったの
で にいさんが まめを ま
きました。

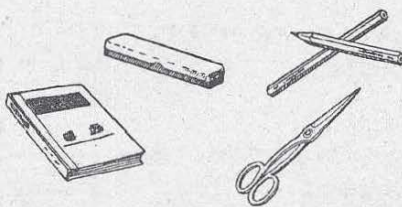
まめを まいた人に ○をつ
けなさい。



4

まことさんは こうさくにつ
かう はさみをわすれて せ
んせいに ちゅうい されま
した。

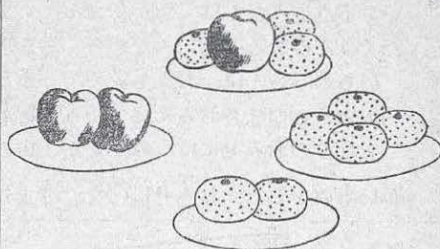
まことさんのわすれたものに
○をつけましょう。



5

しょうがつ
お正月に よしさんは みんなで かるたとりをしました。おかあさんが ひとりに ふたつずつ みかんをくださいました。

みんなのもらったおさらに ○をつけなさい。



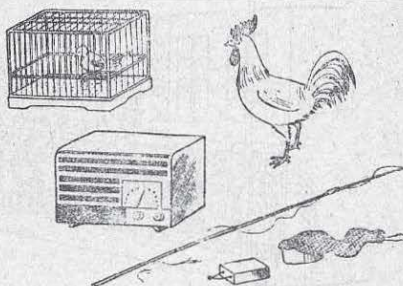
6

みちこさんのおとうさんは ラジオをきくのが だいすきです。

さぶろうさんのおとうさんは ことりが だいすきです。

けいこさんのおとうさんは さかなつりがすきです。

さぶろうさんのおとうさんの すきなものに○をつけなさい。



7

「としおさん ぼくね なつ やすみに やまへいったよ。」

「ぼくもいったよ。」

「だれといったの。」

「ねえさんといったよ。」

としおさんに ○をつけなさい。



8

うちじゅうで じやんけんあそびをしました。

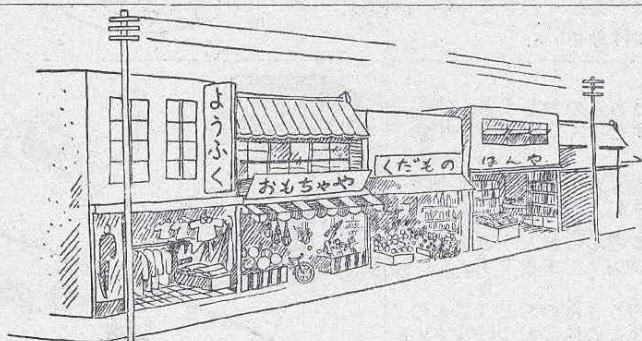
一かい かつと まるをひとつずつ かみにかきこみました。

○○ おとうさん
○○○○ おかあさん
○○○ まこ
○○○○○ としこ

一ばんかったひとに ○をつけましょう。

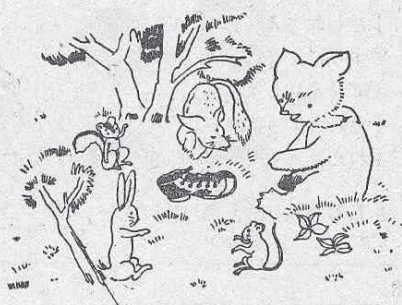


- 9 いちろうさんたちは おかあさんと まちへいきました。
 たくさんのおみせを みながら あるきました。
 いちろうさんは おもちゃやで まりをかってもらいました。
 おとうとのまさおさんは つみぎをかってもらいました。
 となりのおみせには みかんが 山のようにならべてありました。
 かいものをした おみせに○をつけましょう。



- 10 もりのなかに ふるいくつが
 おちていた。
 うさぎや りすや ねずみが
 まわりにあつまって わいわい
 いいはじめた。
 そのうちに くまが 大きな
 こえで
 「これはみかんのかわが くろ
 くかわつたんだよ。」 といって
 くつのかわを こつこつ たた
 いてみせた。
 となりにいた きつねが わ
 らっていた。

くつのかわをたたいたものに
 ○をつけましょう。



ここまできたら、まえをみなおしなさい。



三 (2)れんしゅう

あさきてみると、こくばんもきれいだし、つくえも、ぎょうぎよくならんでいます。こしかけも きちんと しています。

このこは、いまどこにいるでしょう。

- | | |
|-----------|--------|
| 1 ろんどうじょう | 2 げんかん |
| 3 きょうしつ | 4 ろうか |

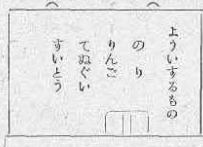
も ん だ い

- 1 にちようびに、たろうさんは、おとうさんといっしょに、山のぼりにでかけました。ぼちも、つれていきました。
わかれみちのところで、おとうさんは、ぼちをつれてみぎのみちにのぼりました。たろうさんはひだりのみちをのぼってみました。
どちらがはやすいか、ためしてみたのです。

ひだりのみちを、のぼったのは

- | | |
|------------|---------|
| 1 おとうさん | 2 ぼ ち |
| 3 おとうさんとぼち | 4 たろうさん |

- 2 おかあさんは、だいどころのこくばんに、まことさんのために、よいいするものを、かきつけておきました。



あす、なにがあるのでしょうか。

- | | |
|-----------|----------|
| 1 ろんどうかい | 2 えんそく |
| 3 しんたいけんさ | 4 シャセイかい |

- 3 ゆうがた、すもうのほうそうをきいていると、おかあさんが、よんだので、みんな、ちゃのまにきました。
おちゃわんが、きれいになっています。
なべから、ゆげがあがっています。

あつまって、なにをするのですか。

- | | |
|-----------|------------|
| 1 おやつをたべる | 2 ゆうはんをたべる |
| 3 ラジオをきく | 4 そらだんをする |

- 4 おたんじょうかいを、しました。
 はじめに、さぶろうさんが、あいさつをしました。
 みちこさんは、「ゆうやけ こやけ」のうたを、うたいました。
 よしこさんは、「かもめのすいへいさん」のおどりを、しました。

うたをうたったのは

- | | |
|----------|---------------|
| 1 さぶろうさん | 2 みちこさんとよしこさん |
| 3 みちこさん | 4 よしこさん |

- 5 うちの犬^{いぬ}のなまえは、くろいから、くろといいます。
 いつもよく、ばんをします。ばんをなげてやると、よろこんでたべます。ときどき、よその犬やねこが、へいのそばまでくるとほえます。おとうさんが、「くろ、くろ。」と、よぶと、しっぽをふってとんできます。

この文は

- | | |
|-------------|------------|
| 1 ばんをよろこぶこと | 2 ねこにほえること |
| 3 うちのくろのこと | 4 しっぽをふること |

- 6 まさおさんは、虫^{むし}めがねで、外^{そと}のけしきを見ました。
 虫めがねを目^めに近づけると、外^{そと}のけしきが、ぼんやり大きく見えますが、目^めからだんだん遠^{とほ}ざけると、さかさになって見えます。

虫めがねを、目^めからだんだんはなしていくと

- | | |
|-----------------|--------------|
| 1 外のけしきが、大きく見える | 2 ぼんやりと見える |
| 3 小さくなって見える | 4 さかさになって見える |

- 7 おたんじょう会のじゅんじょ

- | | |
|-----------------------|-----|
| 1 はじめのあいさつ | とし子 |
| 2 うた | はるえ |
| 3 てじな | まこと |
| 4 おどり | みちこ |
| 5 おはなし | としお |
| 6 紙 ^{かみ} しばい | はなこ |

おたんじょう会がはじまってから、教室^{きょうしつ}にはいつてきたとしおくんは、

「あつ、つぎがぼくの番^{ばん}だ。」

と思^{おも}わず大きな声^{こゑ}を、出してしまいました。

おたんじょうかいのは、いまなにをやっているでしょう。

- | | |
|-----------------------|--------|
| 1 紙 ^{かみ} しばい | 2 おどり |
| 3 うた | 4 おはなし |

- 8 春のはじめの海でした。なみが、青いガラスのように、つやつや光っています。
しお風はまださむくて、いわの上で、のりをとる子どもたちのぬれた手足は、赤くかじかんでしまっていました。

光っているものは

- | | |
|-------|------|
| 1 ガラス | 2 のり |
| 3 なみ | 4 いわ |

- 9 姉は人形の手と足を、力まかせに引っばって、こわしてしまうと、さっさとへやを出ていきました。まさこは、目にいっぱいなみだをためて、しばらく人形をだきしめていましたが、やがて、はりと糸をもってきて、なれない手つきで、人形をぬい合わせはじめました。

まさ子は、どんな気持だったでしょう。

- 1 姉がじぶんの人形をこわしたのでにくらいい
- 2 姉とけんかして負けてくやしい
- 3 こわされた人形がかわいそうでたまらない
- 4 おかあさんにしかれるとこわい

- 10 まちでは、どのみせも、クリスマスのかざりつけをはじめました。
きんや、ぎんに光るほし、赤や青のテープなどで、みせのなかは、みちがえるようにきれいになりました。

この文は

- 1 みせでは、ほしやテープをうっていること
- 2 クリスマスがおわったこと
- 3 町の人のいそがしいようす
- 4 クリスマスが近づいたこと

- 11 つとむさんの学級では、手わけして町の店や、人通りなどについて、しらべることにしました。

- | | |
|-----------|------------|
| 一ばん えき前通り | 二はん 大町通り |
| 三ばん 学校前通り | 四ばん町はずれの国道 |

つとむさんは二はんです。

つとむさんのしらべる所は

- | | |
|---------|-----------|
| 1 学校前通り | 2 町はずれの国道 |
| 3 大町通り | 4 えき前通り |

- 12 おかあさん、口ではいえないおねだりをかきます。よかったら、ぼくのおねがい
をきいてください。ぼくのほしいものは、どう話の本、十二色のクレオン、グロ
ープ、それにもうひとつ、もっきんです。ずいぶんたくさんで、びっくりしたで
しょう。みんなでなくてもいいのです。
もしひとつだったら、ほら、おかあさんわかるでしょう。ぼく、おんがくが大す
きなんですから。

おかあさまへ

まさおより

まさおさんの一ばんほしいものは

- | | |
|--------|---------|
| 1 グロープ | 2 クレオン |
| 3 もっきん | 4 どう話の本 |

- 13 あさ、はやいの、えきはとてもこんでいました。
リクサックがぶつかって、あるけません。ちよっと足をうごかすと、ふまれそ
うです。ぼくは、おにいさんの手をにぎって、はなれないようにしていました。

この文のいいたいことは

- | | |
|--------------|--------------|
| 1 リクサックのこと | 2 おにいさんのこと |
| 3 ひとにぶつかったこと | 4 えきがこんでいること |

- 14 かまきりは、なんだかやせていて、くびがながく、ねこせで、まほうつかいのお
ばあさんのようです。かおが三かくで、かどに目がとびだしてついています。

三かくのものは

- | | |
|-----------|-------|
| 1 く び | 2 か お |
| 3 おばあさんのせ | 4 目 |

- 15 こくこのじかに、一年生が先生につれられて、ぼくたちのきょうしつを見にき
ました。

六年生の人、うしろについてきたようです。

ぼくは、きょねん、がっこうじゅうを、みてまわったことをおもいだしました。

ぼくは

- | | |
|-------|-------|
| 1 一年生 | 2 二年生 |
| 3 三年生 | 4 六年生 |

16

バケツの中に、ほうふらがわいた。みていると、目にもとまらないはやさで、まるくピンピンとはねておよく。上へいくと、あたまを下にして、死んだようにまっすぐにおりてくる。そして、しばらく水にゆられて、ふわっとしている。

この文は

- 1 ほうふらがわいたこと
- 2 ほうふらのおよくようす
- 3 ほうふらの死んだこと
- 4 たくさんのほうふらのこと

17

わたくしたちのたいおんは、夏でも冬でも、ふつうは三十六、七度ぐらいです。ところが、かえるは外の温度によって、たいおんがかわります。冬になって寒くなれば、動けなくなります。そこで、地面よりもあたたかい土の中に入りこみ、冬ごもりをするのです。

この文のいっていることは

- 1 かえるが冬ごもりをするわけについて
- 2 人げんのたいおんのことについて
- 3 土の中はあたたかいことについて
- 4 かえるは寒がりであることについて

18

この間のばん、ゆう子さんは、いそいで駅へいきました。おとうさんの、お帰りの時間にまに合わないことまいます。お店の時計ばかり見ながら歩きました。駅について時計をみてほっとしました。まにあったからです。駅は汽車にのる人や、お見送りの人で、こんざつしていました。

そのうちに

□のなかにあてはまるのはつぎのどれですか

- 1 汽車がつぎつぎにでていきました。
- 2 おとうさんがこちらへやってきました。
- 3 お見送りの人々が手をふりました。
- 4 おとうさんが汽車にのりました。

- 19 にわのつばきのめが、とても大きくふくらんで、つやつや^{ひか}光っている。さくらのめも、ももいろになってきた。

まだこんなに寒いのに、木はもう春のしたくをしているのだなあ。

これは

- 1 つばきが春のしたくをしたこと
- 2 春が近づいたこと
- 3 木のめがつやつや光っていること
- 4 まだ寒いこと

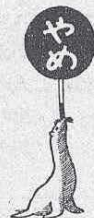
- 20 の 野ぎくも秋の花です。コスモスや、はげいとうと同じように、秋のはじめから、冬のはじめごろまでさきつづけます。りんどうと同じように、人目につかないさびしい花です。

さびしい花は

- 1 野ぎくとコスモス
- 2 コスモスとはげいとう
- 3 コスモスとりんどう
- 4 野ぎくとりんどう



ここまでできたら、まえをみなおしなさい。



四. れんしゅう

中	ちゅうがく <u>なか</u>	白	こう はくぼく
	しょう くち		しろい ひ

も ん だ い

1	き ほん	2	さん ちいさい
本	みず もく	川	かわ やま

3 立	もつ たつ	しゅ たけ	4 手	て ねん	あし せい
5 上	した うえ	つち こう	6 水	き ほん	みず ひ
7 月	にち ひ	がつ め	8 木	みず ほん	き はやし
9 人	ひと はな	はいる ひとり	10 生	せん ねん	とし せい
11 大	おおい いぬ	ちいさい おおきい	12 右	いし ひだり	みぎ いわ
13 日	め しろ	つき ひ	14 見	あに みる	げん め
15 高	おと あかい	こたえ たかい	16 春	おと あおい	なつ はる
17 国	かたい ず	くに かい	18 字	こ かん	じ いえ

19 男	おとな おもう いさましい おとこ	20 年	て そつ ねん はん
21 音	おんがく はる おと くらい	22 文	ちち ほう ぶん さく
23 家	いえ み さむい やね	24 長	たかい うま こうちょう ながい
25 気	げん き きしゃ てん	26 心	しんぱい かならず あん ところ
27 休	たい なつ やすむ はやし	28 声	いろ うたう こえ と
29 近	とおい すすむ きんじょ ちかい	30 切	きた さか たすける きる
31 時	とき とけい まつ かん	32 草	はな くさ はやい は
33 読	よむ つづく ほん はなす	34 北	さか きた にし きる

35	米	もとめる ひかり	こめ めし	36	明	つき あす	あさ あかるい
37	号	がつ ごう	べつ ばん	38	広	にわ やまい	はら ひろい
39	美	よい きる	うつくしい せん	40	教	おしえる かぞえる	うやまう すくう
41	集	すすむ ぎょう	たのしい あつめる	42	島	とり しま	なく みさき
43	遊	あそぶ はこぶ	とおい ほう	44	動	うごく はたらく	うん つとめる
45	遠	とおる とおい	はやい たっする	46	開	ひらく きく	もん あいだ
47	船	こう かん	せん しょう	48	運	すぎる はこぶ	えらぶ つらなる
49	指	まねく ひろう	もつ ゆび	50	室	たから へや	がい しつ

51 喜	うれしい ぜん	よい よろこぶ	52 勝	みゃく とう	まける かつ
53 急	ちょう きゅう	きょう かなしい	54 聞	ひらく もん	しん きく
55 強	べん よわい	つよい はる	56 表	ちょう しょう	ながい ひょう
57 形	かた にん	かげ かたち	58 進	しりぞく たっする	とおる すすむ
59 客	がい きゃく	よう いえ	60 面	かこむ まわす	ひゃく めん
61 感	おん かん	しん そう	62 返	そう そく	へん じゅうつ
63 事	こと ひがし	のる ぐん	64 食	よう のむ	しょく めし
65 橋	きょく さま	きょう かい	66 主	たま おう	はしら しゅ

67	おん	がく	68	ちゃ	くだ
樂	くすり	あつまる	荷	に	なに
69	らく	ろ	70	の	おもい
路	どう	みち	里	くろい	り

なまえ	おとこ おんな
がっこう	小 学 校
がくねん く み	ねん くみ ばん
けんさ日	しょうわ ねん 月 日
知 能 年 令 (又はIQ偏差値)	

所 見

小学校一、二、三年用
読 解 力 テ ス ト

検 査 成 績 表			読 解 力 プ ロ フ ィ ー ル
問題別	粗 点	偏 差 値	
一 語 い	(1) (計)		
	(2)		
二 簡 単 な 文			
三 複 雑 な 文	(1) (計)		
	(2)		
四 漢 字			
総得点			
読解力偏差値			
評 定 段			