

琉球大学学術リポジトリ

学力の涵養に関する分業機能における期待と責任の
帰属先：

平成26年度全国学力調査小学校国語における測定学
力の輻輳性を論点として

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部附属教育実践総合センター 公開日: 2016-10-21 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 小嶋, 季輝, Kojima, Toshiki メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/35606

学力の涵養に関する分業機能における期待と責任の帰属先 —平成26年度全国学力調査小学校国語における測定学力の輻輳性を論点として—

小嶋季輝*

The Attribution of Blame in Modern Scholastic Achievement Discourse

Toshiki KOJIMA *

はじめに

本研究では、学校に期待されている学力に関する教育機能について、それ以外が担う教育機能と区別することを通じ、正当な責任範囲を明確にすること、加えて、学力に対する学校以外が担う教育機能への期待と責任を現代学力論の俎上にあげてを目的とする。

学力調査は、かねてより、社会的な関心事及び学術的な論争を伴ってきた。そして、それらに係る学力に関する問題は、古今を問わず、教育の問題として、特に学校教育の問題として議論を受けてきた。それゆえ必ずといって良いほどに、学力調査により判明する学力低下、あるいはその是非に関しては、その責任の所在を学校とその教育力の影響範囲に求めてきた。これが学力論のモードである。だが、果たして、ここで調査の対象となり測定されている学力の涵養は学校だけが担うものなのであろうか。

まず、学校教育は就学未然の教育の上に、家庭教育及び(地域・)社会教育と並行される形で為されるものである(i.e.: 学習の継時性と同時性)。それゆえ、本質的に、学校だけで自らの教育の分担を独自に定めることは困難である。さらに、学力低下を暴露した(とされる)学力調査の測定している学力は、学校教育の成果・結果部分だけを

対象としているわけではない。

ゆえに、学力低下の責任は単純に学校だけに求めることはできない。学校の責任(及びそれゆえの期待)への言及は、その学力に対する教育機能が担う範囲だけに限定される必要がある。

次節では、先立って、現代学力論における上記「学力」と「教育」をめぐる論点と、その背後にある論点導出のためのフレーミングとを、整理の上で示す。

1. 現代学力論の論点とフレーミング

(1) 社会的背景: 現代学力論の価値内在性フレーミング

2003年に実施され、2004年に公開されたOECD実施のPISAにおける結果は、教育関係者のみならず、日本全体に大きな議論をもたらした。上記PISA2003における日本の結果が、その3年前に行われたPISA2000の結果との比較において、参加国中の順位を大きく落としたためである。「PISAショック」と呼ばれるこの出来事は、いわゆる「学力問題(学力低下論)」提起の正当性の証左として取り上げられた。

しかしながら、低下したとされる「学力」とは、PISAにおいて定義されている「学力」であり、「持っている知識や技能を、実生活の様々な場面で直

* 琉球大学

面する課題にどの程度活用できるかどうかを評価する。（特定の学校カリキュラムがどれだけ習得されているかをみるものではない。）というものであった（国立教育政策研究所編，2004）。「実生活の様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるかどうか」を「実生活の様々な場面」以外の場面において評価しているわけである。それは、単に、将来における有効性（「価値ある個人的・社会的成果をもたらす能力」）の一指標ということとなる。

このPISAの説明にも関わらず、「低下」に関して、報道や識者の見解等において固定的な追求が続くこととなる。本来であれば、このような活用に係る学力に関する是非を問うことが必要であり、そして、その是非は、この「学力」が「実生活の様々な場面」に対して行使された後にのみ断ずることが許されるはずである。しかし、「低下」は起こって「いる」のであり、この「学力」が確かに「ある」という前提で議論が進んでいった。

このように、「世論により形成される現代学力論」は、学力の価値内在性のフレーミングに基づき、かつての「計測学力論」の影響下を抜け出せぬまま、政策転換へと帰結する。2007年には、「義務教育の機会均等とその水準の維持向上の観点から、全国的な児童生徒の学力や学習状況を把握・分析し、教育施策の成果と課題を検証し、その改善を図る」という趣旨のもと、「全国学力・学習状況調査」がこの一連の流れの中で開始された。

(2) 学術的背景：現代学力論の基準外在性フレーミング

さて、先に触れた「計測学力論」とは、勝田守一（1972）が提起し、藤岡信勝（1975）及び坂元忠芳（1976）によって異なる形で継承された「学力」概念規定を巡る、学力論争上の一争点である。

勝田は、「計測可能な到達度」を「学力」と呼ぶことを提起した。ただし、学習の成果について計測されたものを「学力」とするのではなく、成果が計測可能な形で提供される教育においてどの程度達成出来たかを「学力」と同定する。

藤岡は、勝田によるこの「計測」に基づく「学力」をその積極的意義の評価の上で汲み、さらに、学力規定に「共有可能」であることを追加した。すなわち、それは「学力」を「計測可能」な知的「内容」

に限定するというものであった。対して、坂元は、「計測学力」という結果として表れるものの背後に、心理的な諸過程が存在しており、その過程の性質は数量的・段階的に測定できないが学力を論ずる上で重要な視点であると考えていた。ゆえに、それらを含めた統一体を「学力」と見做すよう主張していた。

藤岡と坂元によって提出された、知識あるいはその過程の性質のいずれに重点を置き学力を論ずるか、という各論考を準拠枠として、学力論争へと至った。ここでの論争の根幹には、藤岡と坂元による当時の「学力問題」に関する理解の異同と、それゆえの打開策が検討されるべき文脈の異同が存在していた（駒林，1989）。そして、異同の顕在する場が、人の内的なものを外的に還元可能かという「計測（測定）」（とその指標）の「対象化」に関する議論となり、それに尽きたといえる。それゆえ、この論争においては、「学力」の内在性（i.e.: 学力が「ある」か「ない」かと問われれば、そこに人がいる限り、何を「学力」と呼ぶかはともかくとしても、その人の「中」のどこかに「ある」であろう、という言説）の前提が不問に付されることとなった。

小笠原（2012）は、勝田の学力論に立ち返りその再評価を行うことで、上記論争では継承されなかった、勝田の論に見られる「学力」の基準としての外在性に論及している。それは、学力規定は学力それ自体として定立できず、「学力」と認めうる基準は、関係論的に学力を行使する人の「外」に存在するという観点である。この観点が考慮から外れれば、論争はみせかけの実体論に終始することとなる。これは新たな争点の導出ともいえる。

しかしながら、この内在性に定義の基準（及び実体的価値）を求めない「学力」という視点は、勝田や小笠原のみに見られるというわけではない。「アカデミックな現代学力論」では、この学力の基準外在性のフレーミングを明に暗に採るゆえに、「学習資本」（荻谷，2007）や「階級」（橋本，2006）等の教育と社会の因果性のジレンマという社会学的な議論が内実を持って展開されてきている。論争当時には希有であった、より現代的なフレーミングであり、学力論の発展の一形態といえる。

(3) 基準外在性フレーミングへの一元化

以上のように、価値内在性のフレーミングで論じられるいわゆる「学力問題(学力低下論)」は、盤石な議論として、獲得とその責任に言及しがちである。しかしながら、その実、基準外在性のフレーミングから捉えられる学力論にみるように、使用や社会との関係の中で論じなくては、みせかけの実体論に基づく獲得とその責任への言及となってしまう危険を指摘できる。ここからの脱却を「現代」は「次代」において実現しようとしている。

本稿は、いわゆる「学力問題(学力低下論)」における獲得とその責任を論ずるものであるが、上記のみせかけの議論を回避するため、基準外在性フレーミングで学力を定義する。まず「学力」を「学校で獲得された力」(i.e.:「学校」の定義に依拠し実体的にそれ自体として同定可能な何か)ではなく、「学習し獲得した力」(i.e.:「獲得」元の帰属を含まず、パフォーマンスとして顕在化されるまでは括弧に入れられておくべきもの)と定義する。そして、学力調査によって測定の対象とされている学力を「測定学力」と定義し、それらのうち、学校教育課程において範疇化されているものを「学校学力(特に、測定学校学力)」, 前者から後者を除いたものを「生活学力の一部(測定生活学力)」と定める。

なお、本稿においては、「計測」ではなく「測定」という用語を使用する。その理由は、第一に、これまでの学力論において、「計測」概念が担っていた単なる数値の同定という実践上の不毛性への批判(小笠原, 1982)を踏まえてのことである。そして、第二に、一般的用法において、「計測」が、手段としての対象の量化を意味する“instrumentation”の訳語であり、学力論において問題としている、比較の符号化を意味する“measurement”の訳語は「測定」であることによる。

これらを定義した上で、次節では、平成26年度実施の全国学力・学習状況調査を手がかりに「測定学力」を導く。なお、本稿では、紙幅の都合から、小学校国語を対象とする。

2. 学力調査が測定しようとする学力

本節では、全国学力・学習状況調査の「教科に関する調査」を参照し、調査のデザインという観

点から、同学力調査が測定しようとする学力の全貌の把握を行う。

(1) 全国学力・学習状況調査

上記調査の実施対象は、「まずは小学校第6学年及び中学校第3学年の児童生徒」(専門家検討会議, 2006, p.5), 「まずは小学校の国語・算数, 中学校の国語・数学」(ibid.)として開始され、平成26年度もこの形で行われている。

学力調査部分の「調査問題の出題範囲・内容の検討に当たっては、(…)学習指導要領の理念・目標・内容等に基づくことを考慮することが必要」(ibid., p.7)と考えられており、「目標・内容」という学習指導要領の範囲だけでなく、「理念」に基づく延長(社会変化への対応)も含意されている。それゆえ、「身に付けておかなければ後の学年等の学習内容に影響を及ぼす内容や、実生活において不可欠であり常に活用できるようになっていることが望ましい知識・技能など(主として「知識」に関する問題)」(ibid.)に加え、「知識・技能等を実生活の様々な場面に活用する力や、様々な課題解決のための構想を立て実践し評価・改善する力などにかかわる内容(主として「活用」に関する問題)」(ibid.)が出題される。各年度実施の調査問題は、これらに基づいて作成されている。

以下、平成26年度学力調査において「測定」の対象となっている「学力」を、小学校国語に限定した上で、整理していく。

(2) 小学校国語の測定学力

前記の通り、調査においては、専門家検討会議の基本理念に基づき、「知識」問題と「活用」問題が設定されている。これは従来重視されてきた「知識」問題から区別のうえ、「活用」問題が含まれているとも表現できる。すなわち、「この二つの枠組みからも明らかのように、「実生活」に立脚する学力が含まれている。これは、学校で学習してきた知識・技能等が、児童生徒を取り巻く様々な生活場面において、活用できるようにすることが求められているからである」(教育課程研究センター, 2014b, p.6)とされる。

出題の範囲については、「知識」の問題並びに「活用」の問題のいずれも、小学校学習指導要領国語(平成20年告示)の目標及び内容に基づき、「A 話すこと・聞くこと」、「B 書くこと」、「C

読むこと」の各領域及び「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」に示された指導事項をバランスよく出題」(ibid.)することが企図されている。後者の「言語事項」は、A～Cの各領域(の指導)を通して指導されるものであり(文部科学省, 2008), 包摂される関係にある。

以上から、国語の学力調査は、「活用」としての生活場面での応用を含みつつも、学習指導要領に示される3領域1事項に基づき内容規定されていることが確認できる。

さらに、出題方法について、「知識」問題は、「第5学年の終了段階において習得すべき指導事項を焦点化して出題」(教育課程研究センター, 2014b, p.6)される。対して、「活用」問題は、「第5学年の終了段階において習得すべき指導事項を、小学校学習指導要領解説国語編第2章第1節に示す言語活動例などを遂行する中で活用できるかどうかをみる」(ibid.)のために、3領域1事項を「複合させて出題する場合がある」(ibid.)としている。ここでは、限定的なコンテキスト内での遂行が焦点となっている。

上記に整理されるように、学力調査内の問題は、学習指導要領に基づくよう配慮されて作成されている。特に、「知識」問題は、学習指導要領の目標・内容として具体的記述で表されているもの、すなわち、指導事項との対応で出題されている。他方、同じく依拠しながらも、限定的なコンテキスト内での遂行に焦点化するという点で、「活用」問題が区別され、設問されている。これらの問題を用いて、「学力」の「測定」が行われている。

3. 測定学力と学校教育

本節では、前節を踏まえ、「測定学力」を範疇化の基準としながら学習指導要領内の対応する記述を照会することで「測定学校学力」を導く。先述のように、出題の範囲が学習指導要領の目標及び内容に基づいているものの、それは設問への解答が学校で涵養される学力のみで可能であることを保証するものではない。ゆえに、「知識」及び「活用」双方において、関係論的な学力を行使する場が学校である、あるいは、関係論的な学力を行使する場が学校教育に課程化されている、という意味において、学校の限定的なコンテキスト内での

「測定学力」の同定を試みる必要がある。

(1)「知識」に関する問題と測定学校学力

平成26年度出題の「知識」に関する問題は、8つの大問からなる。それぞれ、漢字の読み・書きに関する大問1、故事成語に関する大問2、情景描写に関する大問3、新聞の表現に関する大問4、物語の登場人物に関する大問5、表現の書き直しに関する大問6、話し合いの観点に関する大問7、そして、言葉の意味と使い方に関する大問8が出題された。

これらは、学習指導要領内の習得すべき指導事項との対応で作成されている。それゆえ、対象とする学習指導要領における領域・内容との対応が取られているため、いずれも学校教育に課程化された学力と見なしうる。しかしながら、大問3においては、例外とすべき点があると思われるので、個別に検討したい。

平成19年度調査に関して、調査で測ろうと意図した能力と実際に測られた能力との乖離が指摘されているが(難波, 2008), 本問もまた、同様の乖離が見られる。

本問は、登場人物が物語の構想・執筆をしている場面を題材として、その物語の「主人公の心情を直接的に表現するのではなく、情景描写によって表現する方法に書き換えることで、表現の効果が高まることに気付くこと」(教育課程研究センター, 2014a, p.19)を出題の趣旨としている。しかしながら、「表現の効果が高まることに気付いた登場人物の発言を4択で選ばせる問題となっている。すなわち、本人ができるならば他人が同じことをしたことも理解できるという論理(cf.: Ryle, 1949)を前提として、この論理を経ることで問題と趣旨を暗に一致させようとしている。しかし、実際に問うているのは、「気付くこと」ではなく、その脈絡の理解(あるいは、共感)である。調査で測ろうと意図した能力と実際に測られた能力とでは、自らの遂行と他者の観察という点で相違が存在している。

(2)「活用」に関する問題と測定学校学力

平成26年度に出題された「活用」に関する問題は、3つの大問からなり、そのそれぞれが3つずつの設問を含んでいる。各設問を確認していくと、「関連する問題」として過去の「知識」に関

する問題が挙げられているなど、「知識」に関する問題に相当する問題（大問1 設問二及び大問3 設問一・二）が含まれるものの、大問の単位では、前節にて確認した「活用」を出題の趣旨としている。

しかし、大問1 設問三については、学習指導要領の指導事項との対応のうえ、学校教育に課程化された「活用」の「学力」を設問の趣旨としているものの、その設問の仕方、それゆえ、その解答の仕方において学校教育の範囲を超え出るのが確認できる。この設問については、検討の必要がある。

本問は、「討論会の様子」が描写されたコンテキストでの発言を条件付きで自由記述させるものである。条件としては、質問をするか意見を述べるかを選んだうえで、(a) 前の発言者の発言内容を25字以内で引用し、(b) 書き出しの文に続けて80字以上100字以内でまとめて書く、というものである。条件設定は、学校的かつペーパーテスト的といえる。

しかしながら、設問は「立場を明確にして、質問や意見を述べることができるかどうかをみる」という趣旨でありながら（教育課程研究センター、2014b）、条件は「書くこと」を要求している。学習指導要領における領域・内容との対応も「B 書くこと」が「A 話すこと・聞くこと」と併置されている。「質問や意見を述べる」という話すことや話し合うことの「学力」が、書くこととして「測定」されているといえる。

これは、設問の趣旨から外れるとともに、話し合いにおける発言を文字（i.e.: 書くこと）とする、という学校教育では通常起こりえない、課程外のコンテキストでの「活用」となっている。

4. 測定学力と家庭・社会教育

さて、それでは、前節にて確認された「(測定) 学校学力」に属さない「学力」は、学校以外のどのようなコンテキストにおいて行使を受けるものであろうか。本節では、その行使される場について検討を行うとともに、加えて、その涵養を担う教育場面を考察する。

(1) 「測定学校学力」の余事象

まず、「知識」に関する問題の大問3において

問われた、自らの遂行と他者の観察とを跨ぐ「学力」について検討する。

この種の「学力」の使用場面を考える。自らの遂行としての「情景描写によって表現する方法に書き換える」等であれば、「知識」ではなく「活用」の問題とすることで、出題の趣旨及び学習指導要領と一致する。しかしながら、これが観察におきかえられているため、その「学力」の使用は、「書き換える」という行為や「気付くこと」という様子といった、他者を理解すること、広くは、感情移入 (Einfühlung) の場面として捉えられる。

感情移入とは、自己以外の人を始めとした物的対象に対する感情や経験の移し入れを意味する。対象に自己を重ね、自己と同様に人格を有することを認め、さらに、対象及び対象に関する現象を自己の感情や経験として獲得する過程である (Lipps, 1909)。そして、その上で、上記「学力」においては、他者の「できる」を自己の「できる」として、導いたアイディアの適否の判断を行うこととなる。

「知識」に関する問題の大問3は、このようなコンテキストにおける「活用」場面の（ペーパーテストとして可能な範囲の）「測定」であったといえる。

次に、「活用」に関する問題の大問1 設問三において問われた、話すこと・話し合うことに関する「活用」を書くことの「活用」において「測定」した「学力」を検討する。

先と同様に、この種の「学力」の使用場面を考える。調査問題内のコンテキストを一般化すると、同問題では、議論の流れをテキストで後から追い、そして、発言するというコンテキストを扱っていた。対応する場面を実在の場面に求めるならば、電子掲示板を始めとする Web 上の交流が思い浮かぶ。

例えば、電子掲示板において、既出の議論 (i.e.: 「ログ」) を辿り、話の流れを追いながら現在の議論に加わることや、チャットやグループウェアにおいて、テキストでの討論や協働に参加する場面で求められる (情報) リテラシーである。「書くこと」を主要なコミュニケーション手段として成立しているコミュニティにおける「活用」場面が、「活用」に関する問題の大問1 設問三が実際

に問うていた場面の近似として心当たる。

「知識」に関する問題の大問3のコンテキスト及び「活用」に関する問題の大問1設問3のコンテキストは、関係論的な学力観における行使の場として見たとき、学校の限定的なそれとして同定するには無理がある。これらの学力は、現代における生活一般において広く「活用」される「学力」(i.e.:「(測定)生活学力」)となっている。

(2)「測定生活学力」の涵養

以上、「測定学校学力」の余事象の遂行について検討を進め、学校の限定的なコンテキストにおいては、課程化されておらず、なおかつ、行使の場としても充分な対応関係にあるものではないことを確認してきた。それでは、上記「学力」の涵養はいかにしてなされるのであろうか。最後に、この点について考察する。

まず、他者の気付きを自分(たち)の気付きとして共感する、感情移入の「学力」の涵養は、大田(1990)が「相互関係の体系」と呼んだものを身に付けていく過程と捉えられる。この「相互関係の体系」とは、他の人々との協働や、人と人との思想交換に関わる(肯定的な判断のみに限らず)「異質な見解や判断をトータルに受けとめて、自分の偏見を克服し、はぎとっていく能力」(p.11)の発達の仕組みと見なされるものである。

そして、この仕組みは「人間をとりかこむ他人をふくむさまざまな状況からの働きかけ、ないしそれへの働きかけ、つまりそれとの対話、対決など相互作用のなかでつくり出される」(p.9)ものであり、その涵養は「現実に対していねいに耳をかたむけ、これと執念をもって対決し、混迷、ためらい、ゆきどまりをたっぷりと経験しながら、間(ま)をとり時間をかけて、一步一步着実に飛躍していく」(p.17)過程において期待されるものである。

すなわち、「問」と「答」との間を急かされることのない(i.e.: 課程や目標を伴わない)場での他者との相互関係に身を浸すことによって育まれる学力ということができる。

一方の、テキストでの協働に参加する「学力」の涵養については、市民としての情報リテラシーの育成への見解が参考になる(Rheingold, 2008)。このリテラシーは、約言するならば、関心を有し

当面している状況に対して、必要な情報の収集を基礎としながら、その整理と体系化を行い適宜選択し判断していく能力といえる。

この能力の涵養については、特に情報の内容に関する発展と追加に係り、開かれた(かつ互いに受け身ではなく能動的な)ネットワークを通じて、世間に対して自身の声を届けること、他者の声との重ね合わせによって共通の見解を作り上げていくことといった交流の場で実際に活動することにおいて実現される(ibid.)。自身の日常における積極的な活用の中で、為すことにより為し方を学ぶ様として描写されるものである。

以上、それぞれは一論点に過ぎないが、しかし、家庭・社会での学力涵養への寄与について言及するものである。すなわち、行使においても、涵養においても、上記「学力」は、日常生活一般(i.e.: 家庭・社会を含むもの)をコンテキストとしている。ゆえに、学力調査で企図されていた、学校における「知識」(としての学力の行使)やそこでの限定的なコンテキストにおける「活用」のみでは論じきれないものであると結論づけられる。

おわりに

本稿では、PISAのものを始めとする活用型の学力は、本質的には単なる未来を占う1つの「指標」であるはずが、調査の「結果」が確定した事実として先行し一人歩きしてしまう背景にある、学力の内在性の指摘から論を開始した。そして、この価値内在性フレーミングの瑕疵を指摘するとともに基準外在性フレーミングへの転換を提案した。

そして、この基準外在性フレーミングを採用することで「学力」を再考し、平成26年度全国学力調査小学校国語だけをみても、別様にはぐくまれ持ち寄られた「学力」が輻輳的に問われていることを明らかとした。本稿では、小学校国語を取り上げるに留まったが、上述の輻輳性は、小学校算数、中学校国語・数学においても見いだされるものである。

それゆえ、これらの輻輳的な「学力」を鑑みれば、安易に学校教育の問題へと還元したり、その涵養の(結果の)責任を学校のみを求める論調は、適切とは言いがたい。全国学力調査において、「そ

それぞれの役割と責任に応じた調査結果を返却」(専門家検討会議, 2006, p.13) など, 各都道府県, 各市区町村といった単位での学校教育の範囲内における「役割と責任」への言及があるが, これらに加えて, 広く輻輳的な学力涵養かつ行使の場となっているコンテクスト全体へと目を配る必要があるろう。

引用参考文献

- 藤岡信勝(1975). 「わかる力」は学力か『現代教育科学』18(9), 24-42.
- 橋本健二(2006). 『階級社会』講談社.
- 荻谷剛彦(2007). 「学習資本主義」と教育格差『社会政策学会誌』17, 32-48.
- 勝田守一(1972). 『勝田守一著作集 4 人間形成と教育』国土社.
- 国立教育政策研究所 編(2004). 『生きるための知識と技能 2』ぎょうせい.
- 国立教育政策研究所 教育課程研究センター(2012). 『全国学力・学習状況調査の4年間の調査結果から今後の取組が期待される内容のまとめ 小学校編』教育出版.
- 国立教育政策研究所 教育課程研究センター(2014a). 『平成26年度全国学力・学習状況調査解説資料 小学校国語』.
- 国立教育政策研究所 教育課程研究センター(2014b). 『平成26年度全国学力・学習状況調査報告書 小学校国語』.
- 駒林邦男(1989). 「学力」とはなにか『岩手大学教育学部研究年報』48(2), 55-76.
- Lipps, T. (1909). *Leitfaden der Psychologie. 3., teilweise umgearbeitete Auflage.* Leipzig: W. Engelmann.
- 文部科学省(2008). 『小学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版.
- 難波博孝(2008). 「調査結果の分析と解説・教科別編 : 小学校国語, 中学校国語」『教職課程』34(1), 12-15.
- 小笠原喜康(1982). 「学力論争」批判『教育方法学研究』7, 59-66.
- 小笠原喜康(2012). 「関係概念としての「学力」」『教育方法学研究』17, 73-91.
- 大田堯(1990). 「一つの学力論」in 『学力とは何か』国土社. 5-18.

- Rheingold, H. (2008). Using Social Media to Teach Social Media. *The New England Journal of Higher Education*. Summer, 25-26.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. London: Hutchinson.
- 坂元忠芳(1976). 『能力と学力』青木書店.
- 全国的な学力調査の実施方法等に関する専門家検討会議(2006). 『全国的な学力調査の具体的な実施方法等について(報告)』.