

『教育技術』一九五九年六月号（教育技術連盟／小学館）

学力向上の基本問題

新指導要領では、系統性が強化され、学習内容が精選された。この新しい事態に対して、われわれが子どもの学力をどのように考え指導していけばよいか。学力向上を目指す教師の態度を確立しておくことは、今日の緊急事である。



矢口 新

今日の学力のデコボコはどこから出てくるか、それをなくして学力を向上してゆくためにはどこに指導の重点を置いていったらよいか、これが編集者から私に与えられた問題である。

この問題はなかなかむずかしい。そう簡単にとける問題でない。学力のデコボコはどこから出てくるかというような問題はどのように出てくるのか。一体何を意味しているのか。一人一人のもっている学力を比べてみたら、高いのもあり、低いのもあるであろう。そういう意味のデコボコなら昔からあったこと

であり、また常にあることであろう。すべての人間の学力を同様にするというのは理想ではあるが、また一人一人の人間のちがいがあつて、学力にちがいが出て来るのも厳粛な事実のような気がする。素質もあれば環境の影響もある。それを克服するのが教育の努力の目標ではあつても、そのデコボコをなくすることは今の所とていできそうもないことである。といって全然あきらめていくわけではない。

国定教科書時代の教育では学力の問題は今ほどやかましく論ぜられなかった。このことはなかなか意味のあることである。一定の教科書で一定の教育方式を教師用書によつ

て指示されて居り、全国一律に教育は行われていた。少なくともそう考えられていた。これは教育の質を全国一律にするという考え方のあらわれであろう。このように教育の質にちがいはないと考えるから、それから先は児童生徒個人の能力の問題である。学力の足りないのは能力が低いからである。こう考えるとまことに筋の通つた話で、別に問題は起らないといつてよい。

しかし戦後は事情がかわつた。さまざまな教科書で、さまざまな教育方式をとつて教育が行われている。カリキュラムも地方によつてことなり、学校によつてかわり、教師によつてかわる。教育の実践にさまざまな個性があらわれて来たのである。この教科書で、このような順序次第で、かくかくすべしという指示がされなくなつたから、各教師はそれぞれ独自の方式で教育をやり出した。そこからすぐれた実践も出てきたし、怪しげな教育も生まれた。こうして学力のデコボコが目についてきたのであろう。

この場合の学力のデコボコは個人的なものでなく、むしろ社会的なものである。ある学校と他の学校とか、ある地域と他の地域とで学力に差があるというふうにある。こういう差が見えて来たのはやはり戦

後の教育のよさであろう。戦前ではそういうものが見えなかったのである。差がなかったのではなく、あったのであるけれどもないかのごとくに、おおいかくしていたのである。戦後、学力調査というものが非常に活発に行われ出したが、学力調査などというものは、戦前ではとても現在のようには行えなかった。もしやったらそれこそ勤務評定以上に先生たちを刺激したであろう。もつとも刺激をしても、勤評闘争のようなことは戦前には起らなかったであろう。

しかし現在でも学力調査が教師の抵抗感なしに行われるわけではない。文部省や国立教育研究所の学力調査が実施されることになる、学校では大変な準備をする場合も多い。また結果が全国の平均より悪かったりすると校長先生や担任の先生は大変な恐縮をする場合もある。成績の悪いのは文部省の指導要領が悪いのだといって平然としてはいられない。やはり教育者の責任が問われることになるのである。

文部省や国立教育研究所で学力調査をするときには、こういう教師の抵抗感を排除するために、学力調査は教師の評価をするためではないということを口をすっぱくしている。生徒の学力の実態を明らかにして、今後

の教育の改善に資する資料を得るのだというようにいう。しかし考えてみるとこれも妙なことである。学力が低いということに対して教師の実践が全然責任がないということはないであろう。現に組合運動に熱心であつて、教育実践は余りやらないという先生もいるのだから。またなるだけ努力をしないできめられた時間だけ労働者の如くに働こうという先生もいるのだから。といって先生方の責任にばかりするのもまた妙なものである。教育の実践を助けるためには、施設、設備の改善も大切なことであり、家庭の両親の力も大切である。そこには文部省が学力調査をする場合にいうように、多くの改善の問題がある。

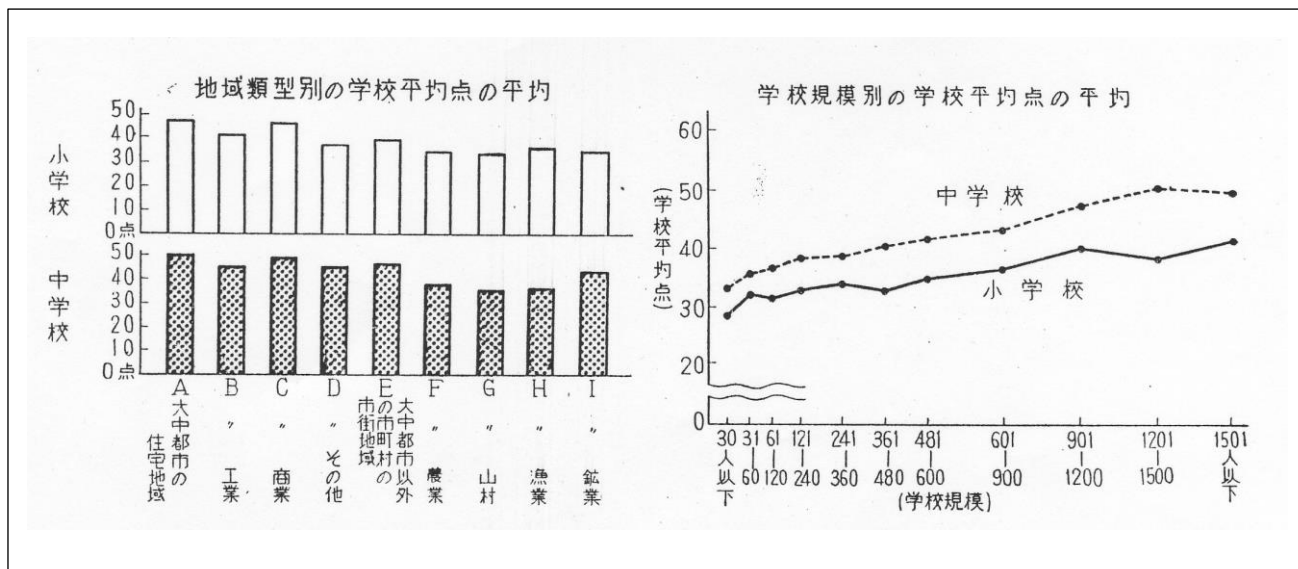
しかしともかく、学力のデコボコが問題とされてきたということは、大きい意味のあることである。教師も学力の実態を明らかにして、自己の教育の反省をしようということである。行政当局もまた、そこから行政措置の反省をして、これを改めようとするのである。そのために、学力の実態を余す所なく明らかにして、みんなで考え、改善しようとするのである。学力が低い高いということを単に見るのではなく、児童の能力の問題として、つきはなすのではなく、むしろ社会的な諸々の原因に基づく社会的な現象としてとらえ、学校とか地域とかの

すべての人々のさまざまな努力によって問題を解決しようとするのである。これはやはり進歩的な考え方のあらわれである。

二

学力のデコボコという点について、文部省の三十一年度調査、三十二年度調査が一つの資料を提出している。三十一年度の学力調査は国語、算数、三十二年度のは社会、理科であるが、その中からいくつかのものを抽出してみる。下の右の図(次ページ)は、学校規模によって学力がどうデコボコになっているかを示している。この図をみると学力は学校規模が大きい程高いといつてよいように見える。左の図は地域類型によって学力の類型を示しているが、この図でも地域類型によって学力のデコボコがあるようにみられる。

このことについて文部省の報告書が特に注意しておくこととして、次のように述べている。すなわち学校規模が大きくなると平均点が高いという関係は、大体の傾向としていえることであつて、両者の関係が完全に一致していることではない。相関係数が $+0.3$ 、 $+0.5$ 、 $+0.5$ という数字がそれを示す。もう一つには、学校規模の小さいところにも点数の高い学校があり、また学校規模の大きい



ところにも点数の低い学校があることによつてそのことを理解することができると述べている。またこの現象はあくまで現象としてみるべきで、学力を向上させた原因が学校規模にあるとみるべきではないというようにも述べている。つまり大きい学校が学力の結果が高く出ているということは、どういふことなのかは改めて探求しなくてはならない問題なのである。しかしともかく、このようなデコボコ現象があるということだけは言えるようである。しかもそこには何かの必然的理由があるらしく、ただ全く偶然にデコボコであるわけではないように見える。

しかしこの学力の高低がどこから来るかを一概に言うことはきわめてむずかしいようである。地域類型別に見ると学力の高い所は比較的都市的な所が多いことは前の図にもあらわれている。一般に都市が学力が高く、農山漁村は低いということは常識的にもいわれていることである。それは一般的な傾向としてはそうであるが、都市でない所の学校でも、都市の中でも学力の高い学校と同様な高さを示す学校もあるのである。それはどういふことなのだろうか。一般に都市より農村が低いということは、都市の方がより文化的な環境に恵まれているというように考える

ことができるかも知れない。もしそうだとすれば、学力の大きな条件としては学校の教育力よりも家庭的な雰囲気や社会的な雰囲気が重くなることになる。あるいはそうかも知れない。しかしそれなら学校によっては農村でも都市の学校の高い程度の学校と同等ないしはそれ以上の学校があるのはどういふことになるのか。学校の教育力が家庭や社会の雰囲気をもってしている教育力を越えて力を発揮することがあると見なくてはならぬ。こう考えて来ると学力は複雑な要因によつてきまるものだということがわかるであろう。

大きい学校の学力が高くあらわれているということも、何も物理的な学校の大きさの問題ではない。大きい学校は、多く都市にある。だから大きい学校は都市の学校とみてだいたい差し支えない。都市の小さい学校といふのがあつたら、それを比較してみるとわかるのだが、そこまでまだ分析が進んでいないようである。同じ都市の学校をもっと細かく学力が高く出た学校と低い学校とに分けていろいろ分析してみるとわかることがあるかも知れない。しかしその分析にも限界があるであろう。

なぜなら学力をつくる要因は、上にあげた

ような条件ばかりでなく、それらがいずれも時間的に組合わさっているからである。つまり生れた時から学力を調べた時迄の長い時間的な経過の中で育てられたものが、学力調査の時にあらわれるのである。そういうものをすべて考えると具体的に、これこれの学力はどういう理由でこのようにあらわれたのかを説明することはまず不可能と言ってよいであろう。学力調査をそういうように、過去のものとして結びつけて考えようとすることは余り意義のあることではないのではないだろうか。それはしかし、学力というものの考え方に根ざすのではないだろうか。

三

学力というものが過去に養われたものであるということは間違いのないことであろう。しかしそういうが一体とらえられるものなのかどうか。学力調査はそれをとらえるものだと一般に考えられているが果してそうであるか。学力調査というのは厳密にいえば、学力を調査しているのではない。ある問題に対する反応を見ているだけである。ある問題ができたか、できなかったか、それだけである。数多く問題があればいくつできたかということのみをみているだけである。特に学力

が高い低いなどと問題にする時は、唯そのいくつという数の比較だけである。一人一人の学力を問題にするときは、たとえば十の問題が全部できれば十点と数え、五つできれば五点と数える。その点数を学力という言葉に置きかえるのである。

この考え方は、学級の場合でもちがわれない。学級の場合は一人一人の得点を総計して平均を出す場合もあり、一つ一つの問題に対する学級全体の反応をみて、それを総計する場合もあるが、考え方は大してかわっていない。結局は得点を学力という言葉におきかえているのである。そのおきかえる根拠は何かといえ、これこれの問題が十個できたものの方が、五個の者より過去に貯えた学力がより高いというように考えるところである。それはそうだが、十点の者は五点の者の倍の学力をもっているとはいえないであろうということもすぐ考えつくことである。そのように正比例するものではない。ここに学力を数値で表現する時に陥るわながある。十点とか五点とかは、学力を表現しているのではなく、ある問題群に対する反応の度合を示しているだけである。それは、なんとなく、もっている力の有無と関係がありそうに思えるが、さて果してどのような関係があるの

かは、はっきりわからないというのが正直の所である。

そういうものだから、この反応の度合を、過去の条件と結びつけて、どうのこうのと余り強くいふことは、おかしいといえはおかしいのである。その過去の条件がまたつかまえないものが多いのだから、そういうことを度外視して、ただ数の上だけで厳密な数学的操作をしても余り役に立たないと言ふべきであろう。

むしろ、われわれの目のつけ所は別な所にある。ある問題に対して、児童生徒が、これこれの反応をしたということは、その時にける事実である。子どものもっているものがその時にそうあらわれたのである。そのあらわれは、どういう性格のものなのか。誤ったのはどこがどう間違つて誤りとしてあらわれたのか。誤りでなかったのは、一定の正しい思考をしていたのであるが、誤りを犯したのは、どこかでその一定の正しい思考にのらなかつた所があるからである。それはどこであつたのか。こういうふうには、一つの問題に対する反応の中に内在している子どもの力のあらわし方をよみとることができるようならば、そこに子どもの学力をある意味で把握してゆくことができるであろう。

それは点数ではなく、子どものもっている力の生、態ともいふべきものである。それをつかんで、すぐ治療してやる。誤りがあれば直してやる。ここには、過去でなく、現在と将来とを問題にする学力調査があるわけである。

このように考えるとまた新しい視野が開けてくる。学力の条件を調べるといふ考え方も実は、それによって過去を問題にしているものでなく、将来どこをどう改めるかを考えようとしているのである。所がその迫り方が全くちがうのである。点数という考え方を入れて、それをもとにして各種の条件と組み合わせる数学的に考えようとしている。所がそれと反対に、問題そのものに対する子どもの反応の中に、いかなる条件が欠けているのか、をさぐることができるのではないかという考え方ができないかということである。たとえば、理科の学力調査をやる。そしてそれを点数に表現して、さて、理科の施設を一方において何らかの数値で表現しておいて、相関をとってみる。施設がある方が学力もよかつたということになるかも知れない。それは先にも述べたように、もしそうなつたとしても極めてあいまいなものであるにちがいないが。しかし、そういう発想法でなく、理科の

ある問題に対する子どもの反応は、これは実験をしなかつたことの結果があらわれている。そこでこういう誤つた思考をしたのだということになれば、これは具体的に学習指導の問題になり、また実験の施設を使ったか使わなかつたかという具体的な設備の問題となる。こういう考え方ならば、学力調査も実際に具体的な効果を發揮するであらう。

四

学力調査の問題を少しくわしく述べたのは、実は、学力を向上させるのには、どこに指導の重点をおくべきかという編集部の意図と、それが関係があると考えたからである。

学力を向上させるもつとも基本的なことは、子どもの学力をつかむことである。極めて当り前のことであるが、これがなかなかむずかしい、たとえば理科について考えてみよう。植物の芽の出るようすを観察して、その結果を整理してつかんでいるかを調べる問題を三十一年度の文部省の調査が出している。エンドウ、トウモロコシ、カボチャ、アサガオ、マツの五種の芽の出る所を絵にかいてあつて、稲と似ているものに○をつけさせるといふ問題である。これは、観察したら二

度と忘れない。稲の芽の出し方はどうかは大体基本的なものとして、どこの学校でもやるべきものとなつてゐる。正答率は六二%であつたから比較的よくできたほうである。

所でこの問題ができなかつた子どもについてはあるいは、クラス全体の反応が低かつた場合にはまずそれは実際に観察していいいのではないか、観察した場合に、他のものと比較しながら、整理して科学的な認識にまで到達してはいないのかと考える。もし私が担任の教師であれば自分の学級、あるいはその子どもがどういふ理由で誤つたかをすぐ答えることができる。もし私がなまけて観察をさせなかつたのなら、子どもがよくわからないのが当然だと反省するであろうし、もし十分観察させたのであれば、もしできない子どもがおれば、それは観察が不注意であつたのではないか、あるいは不注意な子どもに対する指導が行き届かなかつたのだと反省するであろう。そしてすぐ何らかの方法でその子どもに十分観察させ、よくわからせるように努力する。これが教師の指導である。子どもの学力はこうしてのびて行くのである。

つまり子どもがどこまでわかつており、どこまでわかつていないかが、教師につかまれ

れば、教師は子どもを指導してのばしてやる
ことができるのである。所が教師がそのよう
に子どもの反応によって子どもをつかむこ
とができるならば問題はないのであるが、そ
れがなかなかむずかしいのである。つまり教
師が子どもの学力調査をすることができ
るならば、よい指導もできるが、学力調査を
する能力がなければ指導もツボにはまらない
のである。

教師はたえず子どもに対してテストをし
ている。このテストが子どもの反応をみて、
その到達している所を診断するようなテス
トなのか、ただできたかできなかったかを見
て点数をつけるテストなのか。残念ながら、
一般に点数をつけるだけのものに終ってい
る場合が多いのである。

一般に教師の行うテストは、教師が教えた
ことをおぼえているかどうかをみることに
なり勝ちである。子どもがどこまでわかっ
ているかを見ることにはなかなかならない。そ
こにはテスト問題作成のむずかしさがある
のである。多くの学力調査の場合も、相当苦
心して問題がつくられている。この苦心は、
もちろん大量観察のためのペーパーテスト
方式を採用する所からも来ているが、しかも
その根底には子どものもつ力をみようとす

る意図があるからである。つまり診断の意図
があるからである。

診断は結局教師のその教科に対する実力
がそれを決する。教科に対する幅の広いもの
が教師にあれば、それに応じて診断も精細に
なる。こう言ってしまうれば極めて当り前のこ
とになるが、教師の実力を養成することが、
子どもを見ぬく力を持つことになり、それが
指導をすぐれたものにするゆえんである。

学力のデコボコの原因の一つには少くも
もこの教師の実力の問題があるのである。家
庭の環境とか地域の性格とかいうのも、実は
その中で生活する子どもに対して周囲の
人々のもっている指導力が大い要因をな
しているのである。子どもが見、聞きする事
柄に対して、周囲の人々がたくましくして与え
ている考え方や見方が積りつもって子ども
の力を養っているのである。学力のデコボコ
もそういう所から生れて来る。教師の指導力
実力がそれらをどうのりこえるか、そこに学
校における教育の問題があるのである。

教師の実力、指導力という時、私はそれを
一人一人のものとして考えているのではな
い。むしろ教師群の総合した力を考えている
のである。一人の教師の学力診断力は限られ
ているかも知れないが、多くの教師の協力に

よる診断はすぐれたものを生み出すであろ
う。もし学校の中で教師が協力して、学力調
査の問題を作成し、それによって子どもの学
力を調査し指導の方法を考察するというよ
うになるならば、一人の教師では気がつかな
かった、さまざまなものが見えるであろう。
それがまた同時に教師の子どもを見る限を
養うことにもなり、教師の実力を養うこと
になるのである。

学校によって学力のデコボコがあるのは、
こういう学校全体の雰囲気のあるものと見
ることが出来る。全体の協力の雰囲気が強い
学校では、地域の制約をこえて高い学力をつ
くり出すのである。学力をつくり出すのは、
そういう社会的な雰囲気であることを、学力
調査の研究が物語っているのである。

(国立教育研究所所員)