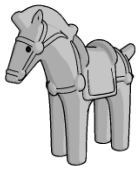
『文部時報』第９４０号一九五五年十二月（帝国地方行政学会）

# 学力問題の展望

国立教育研究所員　矢口　新



## 一

人間の行動のほとんどすべては、学習の結果身につけたものである。ここで学習というのはむしろ結果的な意味のものであって、学校の教室で教師といっしょに学習するという意味の学習ではない。

一般に学習活動などという時は、ある学習を目的としているという意味であって、その活動が目的どおりに実際に学習となるかどうかはわからないといってよい。そういう活動の結果、もちろんなんらかの行動ができるようになるかもしれないが、それが学習するときに目的とした行動であるかどうかはわからないのである。結果としてはピントのはずれた行動のしかたを学習することになるかもしれないのである。しかしともかく、学習を目的とする活動である。一般にこういう意味に学習ということばは使われている。

今ここで学習ということばを使うときは、こういう一般に使用されている使い方でなく、純粋に心理学的な意味である。われわれが生れてから、後天的に身につけたものは学習したものということができるという意味の学習である。何も教室の中ばかりでなく、また学習を目的とした活動からばかりでなく、遊んでいる中からも学習されるのである。われわれの行動は、そういう意味で、ほとんどすべてが学習されたものである。

ここで行動ということも、単に肉体的な行動ばかりをいうのでなく、広い意味で、考えるということもはいっていることをことわっておかなくてはならない。さてこうして、われわれは、生活において、環境に反応し、物を考えることができるのは、生れてからいろいろなことを学習した結果であるというようにいう。そして、それによって生活できることを、その人間が行動力をもっているというようにいうのである。したがって行動力は学習によって会得したといってさしつかえないであろう。

われわれの現在もっている行動力は、生れたときから次第に積み重ねてきたものであって、長い間の集積の結果である。はじめはごく単純なことでも身につかない。おとなはなんでもなく歩いているが、そのように歩けるためには、幼児は六、七年を使っているといってよいであろう。一つ二つと数えることができるようになる、つまり数えるという行動力が身につくにも、数年間を必要とするのである。できてしまえばそれまでだが、一つの物を一つと見ることができるようになるにも長い間の準備がいるので、われわれはそのプロセスを細かく見ることができないでいるのである。それはともかく、われわれのもっている行動力というのは、このようにして、次第につみあげられたものであること、あたかも一つの山が、無限の砂れきによってできあがっているごときものであることを忘れてはならないのである。

## 二

さて学力というのは、われわれは常識的に気軽に使用しているけれども、その本質は、やはり、先に述べたようにして、積みあげられたものであることを忘れてはならない。学力というのも、やはり本質的には、上のよう

な意味で行動力であることを忘れてはならない。というのは、われわれはとかく簡単に学力を問題にするが、その見ているものは、実は、あたかも氷山の頂点のごときものであって、単に学校で教えられたものばかりではないのである。その底には、学校で教えられたこともちろんあるが、それ以外のものが無限といってよいほどあるのである。

よく学力の低下とか、不足とかいうけれども、その学力の根源が、このように深いことを考えると、軽々に不足の原因や低下の原因をいうことはできないことがわかるのである。低下をいう人が、とかく簡単にその原因を新教育に帰するというようなことがあるが、それは決して正しい態度といえない。否、その低下したといい、不足しているという学力そのものが、一体何をつかまえているのか、つまり、生れて以来積みあがったものをつかまえているのだというように考えると、実にそれはわれわれの常識的に使う学力ということばをこえたものだと考えなくてはならないのである。そういう本質的な意味において、まず学力ということを考えておく必要があるのである。

更に、学力というとき、われわれは単に一般的にいうのでなく、ある教科の学力というようにいう。もっと具体的にいえば、分数の計算力、更には、もっと具体的に、分母が同じ分数の加法の力というように考える。しかしこのように考えても、本質的には、生れて以来の身につけた行動力を問題にしているのである。

内容教科といわれる教科に関しても、学力ということを問題にする。それはまた、複雑な行動力である。たとえば、日本の国の歴史について知っているというのも学力と考えられる。もっと具体的にいえば、豊臣秀吉という名まえを知っているかどうかということも学力のことがらだと考えられる。秀吉のしたことがらについて知っているというのも学力をもっていると考えてよいであろう。秀吉のしたことを当時の社会の情勢の中で位置づけて考えてみることができるというのも学力と考えてよいであろう。あることがらを記憶しているというのも学力があるといってよいであろう。しかし、記憶でなく、考えることができるというのも学力の問題である。判断できるというのも学力である。

こう考えると、学力とは、一般概念としてちゃんとあるけれども、具体的につかまえるとなるとたいへんなことなのである。国語の学力とか、社会科の学力とかいっても、実に広く深いのであって、口でいうほど簡単に学力がとらえられるものではないのである。

むしろわれわれは、一般論でなく、こういうことを知っているとか、知らないとか、これこれのことが考えられるとか、判断できないとかいうことを問題にすることはできる。そういう一つ一つのことはとらえることができるが、国語の学力とか、社会科の学力とかいうことはいえないといったほうがよいのである。もちろん一つのことをみて、他をも推測することはできる。山の上のほうの形をみて、下のすそのひろがりを推測することもできる。しかしそれも多少できるというように考えるほうが正しいであろう。そういう態度で学力を問題にしなくてはならないのである。

つまり、たとえば、学力検査をやったとする。それはごく一部のことしか実際問題として見られないのである。それを一般化して国語の学力がどうというように考えると、誤りをおかしやすい。これこれのことができない、そういう行動力がないのはどうしてか、あるいはそういう点の学力をつけることに努力しなければならないと具体的に考えることはきわめてよいことである。ところが、それ以上に出て、国語の指導のしかた全体がいけないとかいうことを問題にするのは危険なのである。とかく世の中に、そういう議論が多いことを、われわれは反省しなくてはならないのである。

## 三

基礎学力ということばがある。これも、実態は何かということをきわめるのはなかなかむずかしいことである。先にも述べたように、何が基礎か

といわれると、本質的には、生れた所までさかのぼらなければならないからである。

しかしまた、こうも考えられる。今日新しく勉強していることは、昨日までに身につけたことを基礎にして成り立っているのである。昨日までに身につけたことをつかって、新しいことを考えたり、やったりしているのである。その意味では、基礎学力とは相対的なものである。今日学習することがらは昨日までの学力によって学ばれるのである。今日身につけた学力は、明日学ぶための基礎となるということである。しかしこのように考えることは、実は、基礎学力というものについて何も言わないと同じである。毎日学力をつみあげて行くということを言いかえただけのことである。それではことばそのものが無意味になるのである。これでは満足できない人がいるのである。

これとこれのことができるという学力を、一つ一つ具体的におさえることはできるということを前に述べたが、今かりに、それらを全部網羅的につかまえたとして、その中のある学力が他の学力と比較して、より基礎的である、より基本的であるというように考えることはできないものであろうか、こういうように考える人がある。

こういう考えからすると、たとえば分数の計算をする能力は、それを典型的にいくつかの行動型式に分類してみることができるかもしれない。これこれの方式の計算ができること、これこれの方式の計算ができること、というように、いくつかの方式の行動としてとらえるのである。それは分数計算の基礎能力というように考えることができる。これはしかし、実は分数計算の基本方式ということであって、知識の体系の問題である。学力という人間のもっている行動力のことではないのである。

一般に基礎学力とか、基礎能力とかいっているのは、この知識の体系の問題であって、人間の行動能力の基礎的なものというようなことでない。だから基礎学力というのは、ある知識の基本的なものを会得しているかどうかということを問題にしているということになるのである。学力というものの基礎的なものをおさえようとしているのではないのである。

ところが知識の基本的なものといっても、これもまた簡単にきめることはできない。前にあげた分数の計算という領域をきめれば、その基本的方式というように把握することはできる。その限界の中ではそれでよいのである。つまり分数計算というように領域をきめれば、その基本方式というようにきめることができるということである。そういうようにしていくつかの領域をあげ、それぞれの領域の基本的なものをあげ、それらをもって数学の知識体系における基本的要素と考えることができる。

こういう考え方は、国語の教科においても、ある程度可能であろう。理科や社会科においても、多少性質はちがうけれども、やはり考えることはできよう。

しかしこういうふうにおさえられた、各教科における基本的な知識というものは、いわゆる基礎学力ということばで考えられたものとは、似ても似つかないものであろう。まず第一にそれは基礎的というごとき考え方で整理されたものではない。たとえば、数学でも分数の計算という領域と、整数の四則計算という領域と、あるいは測定の領域と、それらのいずれが基礎的かというごとき考え方で整理することはできない。そういう考えは、こういう領域を設けることと相反する考え方なのである。いずれが基礎的かというように考えていけば、無限に基礎的なものへ分解されてしまうのである。基本的な知識、基本的な考え方の方式というものを領域ごとに考えれば、その基本的なものは、最も基礎的なものから、最も高度なものまで非常に幅の広い知識を含むのである。そして幅が広いということは、量的に見れば、非常に多くのことがらを含んでいるということになる。

これは国語においてもそうであろう。読むこと、書くこと、つづること、話すこと、聞くこと、という領域のそれぞれについて、また、その読むこと一つにおいても、漢字もあり、かなもあり、字のみでなく、語句もあり、

文章もあり、さまざまな文の形式の問題があり、構造の問題があり、それらの基本的なものといっても、実に幅が広いのである。

社会科や理科になると、もっと複雑であろう。それぞれの教科で使用されるタームを知識として所有することもあれば、事実についての知識もあれば、考え方の方式もあろう。しかもそれがまた社会科ならば、社会現象の領域によってさまざまに異なるであろうし、自然科学ならばそれのさまざまな領域によって異なるであろう。たとえば社会科では、生徒に関する基本的な知識、考え方、政治に関するもの、文化に関するもの、道徳に関するもの、歴史的現象に関するもの等々と領域はなかなかに多い。理科では、生物の領域、鉱物の領域、天体に関すること、物理に関すること、化学に関することと、さまざまの領域がある。

このように押えられた基本的な知識や考え方は、もはや、常識的に基礎学力あるいは基礎知識というものとはちがうであろう。事実これを基礎知識といっても意味がないのである。基礎的ということで、われわれは、かなり少量の知識の量を考え、それらを押えれば、全体をおさえることができるような錯覚をもっている。しかしそんなものはないのである。

基礎学力という時に、もう一つ打破しておかなければならない考え方がある。それは、国語や数学が基礎であって、社会科や理科は基礎でないと考える考え方である。この考え方の根底には、文字をよむとか、ことばを使うことは、他のあらゆる教科で使用されるから、それがより基礎だという考え方がある。数学も一種のことばであるから、そういう意味でさまざまな場合に道具に使われるので、同様に考えられるのであろう。

しかしこれはおかしいことである。道具に使うということと、基礎的ということは同じことでなく、いくらことばが使えても、自然や社会の考え方がわかったり、その事実を知ったことにはならないので、それがより基礎だということにはならない。

しかし国語はあらゆる教科の基礎であるなどということはよくいわれることである。それは一つは、社会を理解するということを、社会科の教科書に書かれたことばを理解するということと誤解しているのである。社会の理解をことばの理解というふうにまちがえているのである。同様に自然の理解を自然について書かれたことばの理解だと誤解しているのである。

このように考えると、基礎学力という概念は成り立っても、具体的にとらえることがむずかしかったり、また、とらえても意味がなかったり、他のものにすりかえて考えていたりするのである。

## 四

しかし学力を問題にし、あるいは基礎学力などということばをつくり出して問題にするということの理由はどこにあるか。いうまでもなく、結局はやはり、行動力をつけようとするところにあるのである。学力をつけようという、教育的な意欲がそれを問題にするのである。

学力をつけるという側から問題を考えてみるとどうなるか。学力をつけるということは、前にも述べたように、次第に積みあげるということである。ある一つの計算をすることができるようにするには、その基本的な考え方を身につけさせ、その考え方に従って行動できるようにすることである。それを指導する時に、前提となる行動のしかたがあるであろう。もし、その前提となる知識が身についていなければ、それをまずはっきりと把握させなければならない。その上にいま問題としている学習が成り立つのである。こうして、ひとつひとつ積みあげていくことが学力をつけるゆえんなのである。

学力を問題にするのは、このように、次の学習を予想し、その前提として、過去に積みあげられたものをみようとする時なのである。そういう時、最も具体的に学力が問題になるのである。そして、この時には、学力がこれこれであると具体的に把握され、それに対して、また、処置がとられる

のである。すなわち、足りなければ、その前提となる学力をつけるように考えるし、じゅうぶんであれば、次の学習を進めるのである。

こうして、学力をつみあげていく問題として考えることは、学力について、無用の論議をさけ、むだな思弁をしないですむことになろう。

つまり、具体的に、指導の中で、生徒に何が欠けているかをおさえ、それを指導していくということになるのである。それは国語の学力一般を問題にするというごときことでない。これこれの文字がよめるかということを問題にするのである。これこれの計算ができるかということを問題にするのである。そうして、できればそれを土台にして、次の指導を行い、できなければ、まず、そこから指導をするということである。これが学力を養う最も基本的なことではないだろうか。少なくとも、教育の現場で、学力を問題にするとしたら、こういう態度であるべきであろう。

この点に関して、われわれが現在行っている学力のとらえ方についての反省が必要である。上のように、この生徒は、これこれの問題ができるとかできないとかとおさえることは意義のあることだが、それらのいくつかを総合して、総合的な個人の得点のごときものを考え、たとえば算数の学力が低いなどというようにまとめて表現することは、一体どれだけの意味があるかということである。

厳密にいえば、Aということがらができないということと、Bということがらができないということとは別なことと考えてよいのであって、それぞれ異なった知識行動体系に属するのである。Aという漢字ができないということと、Bという漢字ができないということは、それぞれ別個に指導され、学力をつけるようにされなければならないことである。二つを合わせて見ても何にも意味はない。あるとすれば、ただ、他人と比較するということで、人間の順列をつけるということであろう。これは、本来、学力の問題ではないといってよいのではないか。

学力を把握するということは、一つ一つの行動力がどうであるかということを見ることが根本的であるということを忘れてはならないのである。

学力を問題にする基本的な考え方は以上のようであるとしても、しかもまださまざまな考え方がある。ひとりひとりの学力を診断するということが、結局は、根本であるとしても、学級や学校の生徒全体の学力というものをみようという要求も相当にあるのである。それはどういうためかというと、五十人の学級の生徒がこれこれの行動力がどうあるかということを見ようとすることで、つまり学習のさせ方が学級を一つの単位としているから、その単位で指導を考え、その指導の前提としての学力をみようということなのである。

学校全体、学校群全体の学力の実態をとらえるということも考え方は同じである。学校や学校群という単位で子どもの指導を考えると、子どもへの指導の方式も学級の教師のように具体的ではない。しかし、学校としての教育のしかたというものはあって、それが地盤となって、学級の指導も行われているわけである。いわば、非常に大きいけたで、子どもの指導をしていると見ることができる。そういうけたの指導の問題点を発見するための学力の把握もあってよいことである。学校群や、県とか国とかの単位で大きく学力が問題にされるのは、そういうことなのであろう。

## 五

学力調査とか学力検査とかが行われる意味は、本来は、上のような意味においてでなければならない。

現在、さまざまな規模で、学力を調査するということが行われている。国家的な規模で行われている場合もあり、県単位で行われ、また学校ごとに行われている。しかしそのいずれにしても、学力を問題にするのは、根本的には、現在いかなる事態にあり、次に何をなすべきかを考えるというためである。ここで何をなすべきかというのは、いうまでもなく、学力をつけるために何をなすかということである。

学力の調査の結果がさまざまに処理されて、数量的に表現され、ある場合には学校間の比較をし、また、学級間の比較をし、個人の間の比較をしたりするのも、要は、現在の学力がどこにあり、次に何をなすべきかをみるためである。ただ比較のための比較をしているのではない。また、ただいわゆる成績をみているのでもない。問題はこれこれの学力をもっていることを表現した個人なり、学級なり、学校なり、あるいはその群なりがどうであって、次にどうすべきかを考えることがたいせつなのである。このことを忘れて、たとえば、ただ学校間の比較をして、高いとか低いとかをいっているのは、ほとんど無意味なのである。本来高いとか低いとかということが学力の問題でなく、それは数的な処理の結果であって、全く形式的なものである。問題は、これこれのことについての行動力がこういう状態にあるというその事態にあるのである。

このことに関して、標準とか、水準とかという概念が使われているが、これについて、考えてみよう。標準とか水準とかは、要するに相対的な比較の問題でしかない。他人と比較し、他の学級と比較し、また、他の学校と比較する時に用いられるものである。それは一般的傾向といってもよいかもしれない。その傾向と比べてみるということだから、内容の問題でなく、形式的なことである。それで標準より高いとか、低いといっても、それは学力の実態がどうである、これこれのことができるかどうかということ自体を明らかにしたことにならない。あくまで比べてみるということだけの話である。問題は実態を明らかにすることにあることを忘れてはならないのである。

もし標準にとらわれすぎると、相手が低ければ自分も低くてもよいという考え方になる恐れがある。それは学力をとらえるという根本的意義を見失うことになるのである。だから標準とか水準とかいうものと比較するのは、ただ学力の実態を明らかにする出発点として意味があるのである。

学力の調査とか検査について、もう一つ注意しておかなくてはならないことは、われわれが現在使用している学力把握の現実的方式というものはきわめて限界のあるものであるということである。理論的にはさまざまな方式が考察されており、また、特殊な条件の下では、その方式によって学力を把握することも可能である。しかし、現実にわれわれが学力を把握したいと考えるときは、多くの場合、かなり多くの生徒・児童についてであり、場合によっては、何百、何千、何万というような対象を問題にする。また、それに費す労力も、時間も限定されている。ここで実際に学力をとらえようとすると、きわめて限定されたものしかとらえることはできないのである。

そういう限界のある方法で、あるところまでのものしかとらえられていないということがわかっていても、さてとらえられた結果をみると、それが大きく問題になる。そして現実的にとらえられないけれども、重要な学力がそのために忘れられてしまうということがあるのである。具体的にいうと、ペーパー＝テストでとらえている学力は、多くが記憶かそれに類する問題になり勝ちである。そしてそういう点だけがとらえられていると知りながら、さてとらえられた結果は、やはりそれを問題にする比重が大きくなり勝ちで、他に重要な問題点のあることを忘れてしまう。その結果、記憶に関することのみが、あれこれと取りあげられ、判断力の問題などはどこかに追いやられてしまうということもあるのである。

判断力に関する学力などというものは、ひとりひとりの子どもについて、じっくり問答をしながら、観察をしてとらえなければ、実際にとらえられないであろう。ところがそれをとらえて、ひとりひとりの判断力がどうあり、どう指導してやらなければならないかを考えることは、人間教育としては最も重要なことである。ペーパー＝テストが十ぱ一からげにとらえうる学力の問題より数倍たいせつなことなのである。現在の学力調査などがそういうことを見失って、ただ機械的に学力を取り扱うならば、人間教育からはずれる恐れもなしとしないのである。

## 六

学力調査や学力検査に関連して、学力がどういう条件によって動いているかという研究は最近かなり活発に行われている。

この問題もなかなかむずかしいのである。先に述べたように、学力そのものがどういう把握のしかたをしようとも、相当な複雑なものであり、長い間に積みあげられたものを表わしている。いってみれば、一つのことばを知っているということも、そのことの背後には、いつのいかなる時の経験があるかもしれないのである。ただ学校で教えられたことをおぼえているということではないかもしれないのである。ある子どもは山へ行ったことが山という字をおぼえさせた原因になっているかもしれず、ある子どもは川へ行ったことが、川をおぼえさせたことになっているかもしれない。そんなことは一々わからないけれども、そのように奥深い原因をもっているということである。

われわれはよく、農村とか都市とかという条件をおいて、農村は学力が低い、などということをいう。しかしこれも考えてみると、生活環境が農村であるということが、更に具体的にさまざまな条件を生み出しているので、農家という家庭生活そのものにも原因はあろうし、親の教養ということもあろうし、農村の学校における教師の問題もあろう。

更にそればかりでなく、現在われわれが、農村が低く、都市が高いなどということをいうために、規準としていること自体が、先にも述べたように、ある限られたことであり、決して学力一般ということではない。

このように考えると、学力は農村が低く、都市が高いなどという一般的な言い方は決して当を得たものではないのであろう。そういうことでは実は学力を問題にする意義がないのである。このような例が多くある。たとえば学校の規模の大小で、大きい学校が学力が高いとか低いとかを問題にしたりすることもある。これも同様なことであって、そういう条件のとりあげ方では、決して学力問題に貢献しえないであろう。

学力の条件をみるということは、本質的にそれをいかに克服するかということであって、それを克服するのは、何よりも教育活動によってでなくてはならない。農村が低いということでは、高くするためには、都市生活者にならなければならないというようなことになるではないか。これは教育活動の問題ではない。われわれの問題は、教育活動によって克服しうる条件を発見することなのである。もちろんこれには根本的な前提がある。つまり人間は本質的には能力はかわらないが、生活環境がかわることによって、種々の結果があらわれるという考え方である。いわば農村の人間と都市の人間の本質的差異を認めないということである。だから農村の学力が低いのは、その生活環境のどこに問題があるのか、その行動力を養成する経験を与える条件のどこに不足があるのか、これを発見して、これを教育活動により克服しようとすることが問題なのである。

そこで条件をみるということは、われわれの具体的に克服しうる条件を発見するということでなくてはならないのである。ただ興味本位にさまざまな条件をおいてみて、それらとの相関を考えるということであってはならないのである。

事実農村が低いといわれる中でも、ある学校、ある学級では、環境を克服して、都市以上に高い学力を表現している所があるのである。それは一体何によるのか、そういうことがケーススタディとして行われることも必要であろう。そういった研究が学力の条件の問題として考えられなければ、真に役立つ条件分析にならないのではないか。