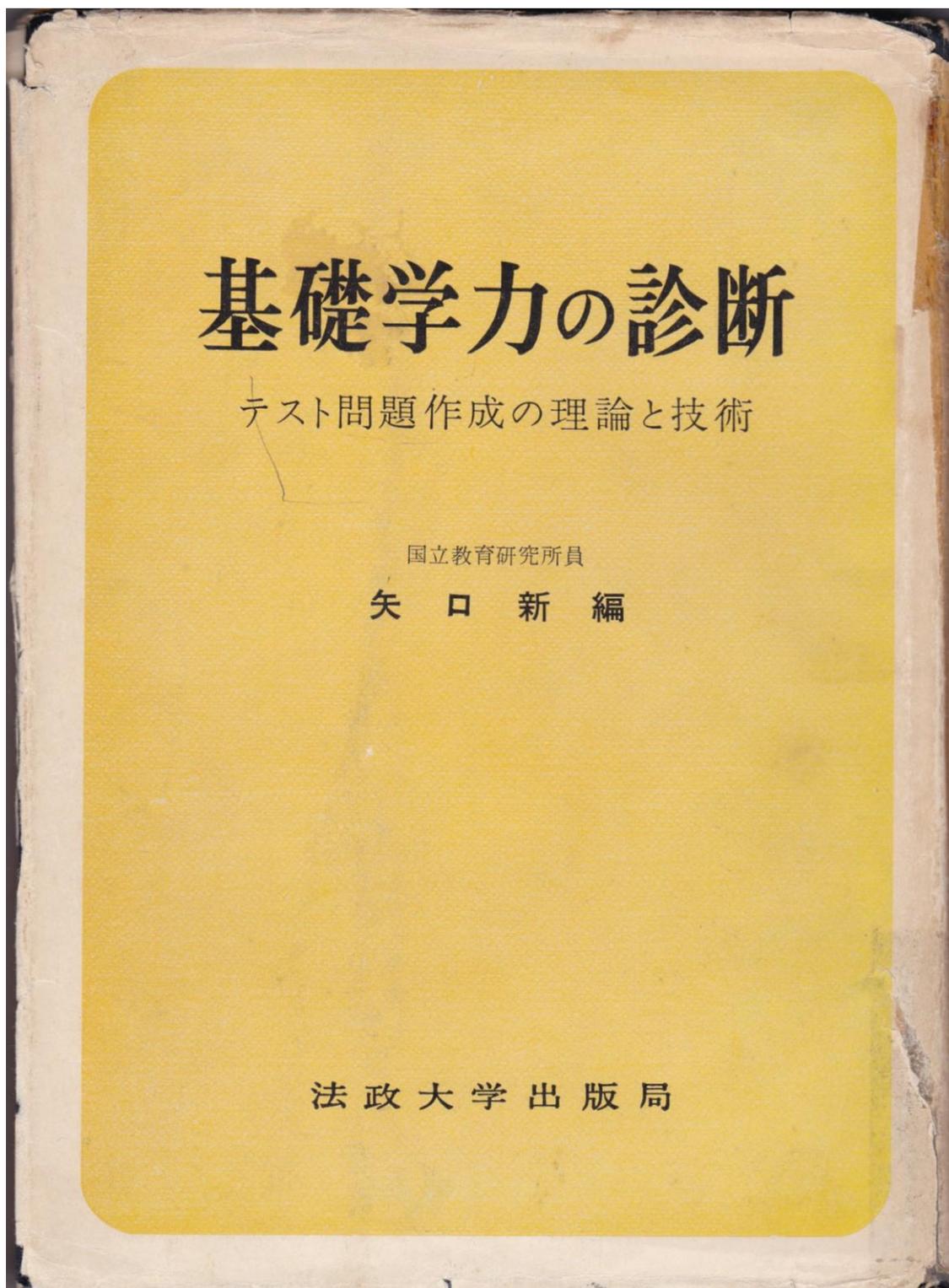


矢 口 新 編

基礎学力の診断 —テスト問題作成の理論と技術—

1957年1月（法政大学出版局）



は し が き — 読者の方々へ —

子どもが身につけた学力を診断して、その結果から子どもに対する指導のどこがかけていたか、どこをどうすればよいかということを見ようという考え方は、最近ようやく普及してきたようである。つまり、われわれの教育活動をより合理的に、より能率的にするために学力の診断をするのである。

これまで学力を調べるというのは、むしろ子どものできのよしあしを調べて、子どもを評価しようという考えに基いていた。しかし、これではわれわれの教育活動の進歩ははかられないであろう。さまざまな子どもに能力のちがいがあつて、それを認めつつ、その現在の学力を診断して、われわれの教育活動をどうもつていくかを考えるところに、学力テストの真の意味がある。

これは、学力テストについて、コペルニクスの転回ともいうべきものである。このコペルニクスの転回によって、学力調査が、新しい教育方法の建設に大きい役割を果すものとなることが予想される。

しかし、現在はまだ、そういう芽が出てきたばかりであつて、まだまだこれから育てるべき時なのである。多くの先生方が、新しい考え方で、新しい学力調査を行い、子どもの学力の診断から、教育方法の反省と検討を重ねていくべき時なのだと思う。われわれの学習指導をそういう反省にもとづいて、一つ一つ改善、充実させていくべき時であろう。

新しい意味の学力の診断ということは、なかなか容易なことではない。なれないせいもある。学力を診断するように、テストの問題をつくることもむずかしい。成績評定のようにできたか、できないかを調べるだけではないから、簡単にいかない。また一人でやれることでないから、大ぜいが共同してやらなければならぬ。人々の協力で教育を研究するというのも、全く新しい体制に属することなので、急においそれとできないのである。

この書は学力の診断について、一番むずかしいと思われる問題の作成の考え方と、それにもとづいてどういうように診断するかという診断の技術とを中心にして、まとめたものである。はじめに学力診断の一般的原理を述べ、ついで国語、社会、数学、理科の四教科について、具体的にその考え方と、問題の作成の仕方、診断の仕方とを述べてある。診断の例に使用した問題は、小学校六年生に対するものと、中学校三年生に対するものとの二種類であつて、小学校の先生方でも、中学校の先生方でも役に立つように考えた。この問題はいずれも国立教育研究所が過去四年間に行った学力水準調査の問題の中から、最も妥当と思われるものを選択したのである。また各教科の部門を執筆された人々は、いずれも国立教育研究所員として過去四年間、学力の診断について研究を重ねられた人々である。

読者の方々はこの書によって、学力の診断の考え方と手続をひととおり会得されたら、この例題を使用して、実際にテストを行い、診断をされるとよいと思う。それで自信を得られたら、次に自分で問題を作成して診断をされるとよい。その際はなるべく、大げいの先生方の協力で問題を作成していただきたい。一人でおやりになると、とかく、ひとりよがりのものになる恐れがある。

この書が基礎学力の診断という教育の科学的研究の普及の第一歩となれば、編者にとっては望外の喜びである。また、これを土台にして、次々へと研究をつみ重ねていきたいと願っているので、諸先生方の研究の結果についてお知らせ願えれば幸甚である。最後に、この書のためにテスト問題を使用することをこころよく許していただいた国立教育研究所に改めて感謝の意を表す。なお、この書が生まれるにあたって「尽力くださった、法政大学出版局の間下長一氏には特に厚く感謝の意をささげたいと思う。」

矢口 新

*ライブラリ編集部注

本書は、一九五六年に時事通信社が発行した矢口ら国立教育研究所員執筆による『学力診断の手引き』（内外教育版特別版付録）を土台としてつくられたものと思われる。

執筆者紹介（執筆順）

矢口 新 やぐち はじめ 東京大学文学部教育学科卒業（昭和十二年）
国立教育研究所員・中央教育研究所理事

岩井 龍也 いらい たつや 東京大学文学部教育学科卒業（昭和十五年）
大阪外国語大学助教授を経て、現在国立教育研究所員

飯島 篤信 いじま あつぶ 東京大学文学部教育学科卒業（昭和十一年）
国立教育研究所員

大野連太郎 おおのれんたろう 東京文理大学史学科卒業（昭和十八年）
文部省初等中等教育局を経て、現在国立教育研究所員

岩橋 文吉 いわはし ぶんきち 広島文理大学哲学科卒業（昭和十九年）
国立教育研究所員を経て、現在九州大学教育学部助教授

目次(抄)

はしがき —読者の方々へ—

学力テストはどう行うべきか……………矢口 新

国語科テスト問題をどう作るか……………岩井 龍也

一 聞き取りの力をみる問題

- 1 要点を聞き取る能力をみる問題
- 2 内容を正しく聞き取る能力をみる問題

二 話し方の力をみる問題

- 1 用件とことばづかいに注意して話す能力をみる問題
- 2 聞いたことを他人に伝えるときの心得をみる問題
- 3 ことばの作法の理解をみる問題
- 4 指示にしたがって正しく発表する態度をみる問題
- 5 正確な根拠にもとづいて発言する態度をみる問題

三 読み取る力をみる問題

- 1 文の要旨をつかんで内容を整理する能力をみる問題
- 2 文脈を正確に読みとる能力をみる問題
- 3 文の叙述を論理的につかむ能力をみる問題
- 4 文の構造を論理的に理解する能力をみる問題
- 5 文の要旨やねらいをつかむ能力を総合的に見る問題
- 6 鑑賞の能力をみる問題

四 書く力をみる問題

- 1 叙述を完成する能力をみる問題
- 2 文章の推敲の能力をみる問題

五 文法の力をみる問題

- 1 文の成分の関係を把握する能力をみる問題
- 2 文を文法的に完成させる能力をみる問題
- 3 まちがった語法を正す能力をみる問題

六 漢字の読字力をと書字力を見る問題

- 4 助詞や助動詞の用い方の異同を見出す能力をみる問題
 - 5 表記、符号の用い方の能力をみる問題
- 書字力(小学校六年)／書字力(中学校三年)／読字力(小学校六年・中学校三年)／各問題正答率

社会科テスト問題をどう作るか……………飯島 篤信

一 社会科テストの問題構成

二 社会の分野

(一) 生産

A 小学校の問題

工業の現状についての総理解をみる問題／農業の現状についての総理解をみる問題／塩の生産および輸入に関する知識理解をみる問題／電力の需給状況に関する知識理解をみる問題

B 中学校の問題

農業の現状についての総理解をみる問題／農業機械化についての現実的理解をみる問題／工業の現状についての総理解をみる問題
日本工業の全体的性格に関する知識理解をみる問題

(二) 流通

A 小学校の問題

貿易の現状と課題に関する理解をみる問題／流通経路についての基礎知識をみる問題／流通現象の機能的な理解をみる問題

B 中学校の問題

貨幣の機能についての理解をみる問題
価格形成の社会的条件についての理解をみる問題

(三) 交通通信

A 小学校の問題

鉄道幹線的位置・条件に関する理解をみる問題
報道の社会的意義に関する理解をみる問題

(四) 政治

A 小学校の問題

政策の社会的基礎についての理解をみる問題
政治の技術についての理解をみる問題

B 中学校の問題

政治の技術についての理解をみる問題
政治における民主的態度についての理解をみる問題

(五) 道 徳

A 小学校の問題

多数決の結果に対する責任のとり方に関する問題
共同作業における積極的態度に関する問題
全体に対して個人のとるべき態度に関する問題

B 中学校の問題

多数決の結果に対する責任のとり方に関する問題
共同作業における積極的態度に関する問題

三 地理の分野

A 小学校の問題

工業地帯についての単純な地誌的知識をみる問題
工業地帯の立地条件についての具体的な理解をみる問題
四大工業地帯の特色に関する総合的理解をみる問題

B 中学校の問題

資源の産地についての単純な地誌的知識をみる問題
米の移出・移入県の分布についての知識をみる問題
主要工業国の工業の特色についての総合的理解をみる問題
農業地帯の特色に関する知識理解をみる問題

四 歴史の分野

A 小学校の問題

時代的順序に関する知識をみる問題
時代類型の総合的理解をみる問題
歴史的因果関係に関する理解をみる問題

B 中学校の問題

時代的順序に関する知識をみる問題
時代類型の総合的理解をみる問題

歴史的因果関係に関する理解をみる問題
各問題の反応傾向

五 各問題の反応傾向

算数・数学科テスト問題をどう作るか・・・大野連太郎

1 計算力の程度をみる問題

① 分数の計算力をみる問題—小学校

- 一 分数の四則計算の技能をみる問題
 - 二 分数計算の規則の理解をみる問題
 - 三 分数の意味についての基礎的理解をみる問題
 - 四 分数を用いてする事実問題解決の能力をみる問題
- ② 方程式の計算をみる問題

- 一 方程式計算の技能をみる問題
- 二 方程式の意味についての理解をみる問題
- 三 方程式解法の規則の理解をみる問題
- 四 方程式を問題解決に用いる能力をみる問題

③ 文字式の計算力をみる問題

- 一 文字表現の基礎的理解をみる問題
- 二 文字式の意味の理解をみる問題
- 三 文字式の規則の理解をみる問題

2 公式の理解をみる問題

- 一 公式の要素の意味の理解をみる問題—中学校
- 二 公式の適用能力をみる問題—中学校

3 基礎的原理や意味の理解度をみる問題

- 一 量の見方についての理解(量感)の問題—小学校
- 二 割合の意味についての理解の問題—小学校
- 三 比および比例の意味の理解の問題—中学校
- 四 測定値の意味についての理解の問題—中学校
- 五 単位についての理解をみる問題—小・中学校

4 事実問題の解決能力をみる問題

- 一 割合に関する事実問題の解決能力をみる問題—小学校
- 二 測定値に関する事実問題の解決能力をみる問題—中学校

目: 比に関する事実問題の解決能力をみる問題—中学校
各問題の正答率

理科テスト問題をどう作るか・・・岩橋 文吉

1 理科テスト問題の構成

- ① 理科学習の本質とねらい
- ② 基礎的能力の領域

2 基礎的知識理解をみる問題

- A 小学校の問題
 - 測器に関する問題／炭酸同化作用とでんぷんに関する問題
 - てこに関する問題／電気に関する問題
 - 人体の消化・呼吸作用に関する問題
- B 中学校の問題
 - 単位および記号に関する問題／光の屈折反射に関する問題
 - 実験用の試薬に関する問題／食物および消化に関する問題
- C まとめ

3 手順・装置・技術に関する実践的な理解をみる問題

- A 小学校の問題
 - 気温の測定に関する問題／でんぷんのヨード反応に関する問題
 - 電鈴回路の接続に関する問題／気体に関する実験装置の問題
 - 物質の選別の仕方に関する問題
- B 中学校の問題
 - 気体についての実験装置の用途に関する問題／水素の捕集装置の適否を見わける問題／顕微鏡の操作に関する問題
 - 木をむしやきにする実験装置の適否を見わける問題
- C まとめ

4 目的を把握し条件を予測して実験観察を企画する能力をみる問題

- A 小学校の問題
 - 大気の大気圧力についての実験に関する問題
 - 植物の生長と肥料との関係に関する問題
- B 中学校の問題

5 実証的な資料を解釈し論理的に思考する能力をみる問題

- C まとめ
 - デンプンと麦芽糖の相互変換に関する実験に関する問題
- A 小学校の問題
 - 石灰水の白濁の原因に関する問題／てこの釣合いに関する問題
 - 電磁石の故障の原因に関する問題／電気抵抗の実験結果に関する問題
 - 水の水の沸騰に関する実験に関する問題
- B 中学校の問題
 - 物体の浮沈の現象に関する問題／浮力に関する定性的実験に関する問題
 - 音の高低に関する実験に関する問題
 - 溶解の量と温度との関係を判断する問題
 - 植物の発芽・成長条件に関する実験に関する問題
- C まとめ

6 日常生活との関連づけの能力をみる問題

- A 小学校の問題
 - てこの原理の応用に関する問題
 - 食物の腐敗に関する問題
 - 熱の伝導に関する問題
 - 熱の対流に関する問題
 - 熱のふく射に関する問題
- B 中学校の問題
 - 熱の移動に関する問題
 - 物質の選別のしかたに関する問題
 - 台風による風向きの変化に関する問題
 - 化学反応を利用した水の試験に関する問題
- C まとめ

7 テスト問題のまとめ方

- A 診断的なねらい
- B テスト問題の組み合わせと配列
- C 理科的経験の発達段階の研究
- D テスト問題の正答率

*本ライブラリーでは、矢口の論文「学力テストはどう行うべきか」のみを掲載しています。

『基礎学力の診断』一九五七年十一月（法政大学出版）

学力テストはどう行うべきか

矢口 新

- 一 テストの意味
- 二 人間の評価
- 三 立場の逆転
- 四 学力
- 五 基礎学力
- 六 学力調査の方式
- 七 標準学力
- 八 教育条件
- 九 学力調査の運営

*ライブラリ編集部注

本論文は、一九五六年に発行された『学力診断の手引き』（時事通信内外教育版付録）の冒頭の名論文を加筆再構成したものである。

一 テストの意味

問題を作って、テストを行うということは、現在の学校教育では、どういう意味をもっているであろうか。

まず最も普通に考えられるのは、テストを行って、子どもの成績を評定するということである。現在、学校では、成績の評定が、教育活動の最後の終着駅になっている感がある。成績の評定というのは、端的に言えば学期末、学年末に、学校から家庭へ出す通信簿のあれである。通信簿には子どもの学習状況が記入されているわけであるが、それにはそう詳しいことが書いてあるわけではない。しかしそのためには先生はテストを行って、それに採点し、各採点をまとめて、通信簿に記入しなくてはならない。通信簿に記入してあることは、全体的に言えば児童・生徒の相対的な位置づけの問題であって、昔流の成績の順位である。現在は昔ほど露骨ではないが、結局はそういった形のものである。子どもの一人ひとりについて、そういう評定をして、各家庭に、あなたのお子さんはこれこれ位の位置にあるということを通知する。そうすると先生の仕事はだいたい終りになるといってよい。先生はこういう仕事のために、一定の計画をたて、一定の時期に、きまつて問題をつくり、テストを行う。テストを行うということは、こういうように教育活動全体の中に、位置づいているのである。

ここからわれわれは、テストというものについての考え方もつくつてきているし、現に、そういう教育の営みの中のテストという具体的な実践の形をもっているわけである。われわれがテストというものを考えるときに、まっ先に出てくるのは、このようなテストであり、その形を考えると、意義を考えると、方法を考えると、

ういう地盤の上で考えられるのである。

ところで、こういうテストは、教育活動として、どういう意味をもっているであろうか。つまり子どもを育てるということについて、どのほどの具体的な意味をもっているであろうか。

まず通信簿は家庭に渡されると、子どもの成績は五つの段階によって表現されているから、いちばん上の段階ならよくできると親も子どもも考えるだろうし、真中の段階なら中位だと思い、下の方の段階ならできないのだということになる。そういうものを材料にして、親は子どもをほめたり、しかったり、はげましたりするであろう。どこがどうという具体的なことは、わからないから、まあ算数をいっしょけんめい勉強しなさいなどということになるのだろうと思われる。

テストとその答案とが家に持ちかえられれば、もう少し具体的にわかる。親は子どもの答案を見て、この問題ができない、これができたとわかるから、できない問題については、「これは、こうしたらよい」などと教えることができるであろう。子どもは、テストの時にできなかったが、家でももう一度やれば、それをはつきり自覚するから勉強したことになる。通信簿よりは、その方が親にもよくわかり、子どもにも勉強になる。

こう考えてみると、通信簿というのは、あまり大した教育的意義を果したわけではない。何か全体の中での相対評価みたいなものが示されると、なんとなく、おどかさされたような、また競争心を刺激されたような気がするが、これは勉強をさせるテ、ではあるかもしれないが、逆に何か劣等観をもたされる子どももいよう。考えてみると、あの抽象的な通信簿が動かすべからざる学校のきまりきった仕事のようになっているのが、不思議である。

ところで、問題は、テストがそういう通信簿的な成績評定と結びつ

いて、考えられているということである。つまり、相対的に、何点とったから、何番だというような、形式的な数字であらわされること、そういうためのテストであると一般に常識的に考えられていることである。テストが結果をあらわした数字、あるいは、ただ、できたかできなかったかだけを形式的にあらわすだけならば、それは競走で一等二等を争っているようなものである。

ところが教育というのは、一人ひとりを育てることである。その人間が人と争って勝ったからそれでよいのではなく、そういうことが問題なのでなく、勝つにしても、負けるにしても、そのプロセスが、その結果があらわれるまでの所に問題があるのである。どのように走って、走り方がどうだったから、勝ったのであり、どこが悪かったから負けたのであるか、それを発見し、つまり、結果を生み出した具体的な原因となるものをつかんで、それを助長したり、直したりするのである。それが具体的に人を育てる仕事なのである。

テストの結果にだけとらわれて、よかったとか、悪かったとか、そういうことを言っているのは、あまり人間の成長には役立たないということは、以上述べたことでわかったと思う。

二 人間の評価

以上のようなテストの考え方の根底、つまり成績の評定としてのテストの考え方の根底には、生徒の評価、人間の評価という考え方がありはしないか。あの子どもはできるとか、あの子どもはできないというの、つまり人間を評価しているのである。うちの子どもは隣の子どもよりもできるなどというの、そういう見方である。できのよい子、できのわるい子というのは、現実にあることであり、世間で普通

にそういう人間の評価が行われている。たとえば、会社の就職などはそういうことが大いに影響する。どこの会社でも、できのよい人間をとりたがるから、学校在学時代の成績状況を提出してもらって、選考の時の参考にする。学校の成績がほんとうにできのよい人物を選ぶのに参考になるかどうかは問題だとしても、その考え方は、人間のできのよしあしを問題にしているのである。学校の行うテストも、そういう人間のできのよしあしの評価に奉仕しているのである。これはテストが知らず知らずに陥っている宿命である。

ところが、このことは、もつとはつきり言うると、先生は評価する立場であり、生徒が評価される立場で、成績のよいわるいは、すべて生徒の責任に帰せられるように考えられてしまう。先生が意識的にそう思っているわけではないが、具体的に成績の評定にあらわれた所は、あの子どもは級で何番だとか、上位だとか、下位だとかそういうことしか問題になっていない。それは、つまり生徒のよしあしをあらわしているということではない。少し極端に言えば、この場合、教師は、神の位置に立って、生徒という人間の評価をしているのである。実際にそう思っているということではないが、やることにそういう形に実際なっていて、その惰性の上にあぐらをかいていると、知らず知らずに、意識もそうなるのである。

教育者も人間であるから、世の中の普通の人間がやるように、人物のできのよしあしを見るであろう。あれはよい子だとか悪い子だとかといっても悪いことはない。ただ、それは世の中の通俗的な考え方を出ないのであって、教育の問題ではない。教育は、そういう現実の上にならざるに子どもを伸ばすことが問題なのである。テストをするというのはそういう教育の仕事の中でテストであって、通俗的、常識的見解の中でのテストでは教育の仕事ではないのである。ここから、

テストの意義を考え直し、そのあり方をも置き直してみなくてはならないであろう。そうでなくて、通俗的見解の中でのテストを行っておれば、教師のやっていることは、たとえば、会社ができのよい人物をとりたいたいという、いわば一種の利己的な行動にいつしよけんめいになって奉仕していることになる。教師も会社、つまり世間の一般の人々といっしょになって、生徒を冷酷な目でながめて、どれができがよいか悪いかという目で生徒を見ていることになってしまふ。教育の仕事をしている積りで、実はそういう通俗の目しか持っていないことになる。教育者として、人間を育てる目がないことになるのである。

三 立場の逆転

いま、次のように考えてみたらどうであろうか。ある問題をつくってテストをするとする。この問題は、自分が受けもつ学級の生徒全部ができるはずである。自分は、そう意図して前に指導した。果して、自分の考えたとおりに生徒はなっているであろうか。それぞれ能力のちがった生徒についても、できるだけ注意して、個別的な指導もしたはずであるが、それは成功しているだろうか。もし、成功しなかったら、どこが成功しないのか、どこができないのか、それを発見して、できない生徒をできるようにしてやりたいものである。

こう考えて、テストをやることはできないだろうか。当然できるはずである。

こう考えるということは、ただ考えるだけでなく、一人ひとりの成績を評定すればよいという考え方でやるのと、実際にやり方もかわってくるであろうし、問題のつくり方もかわるであろうし、結果の処理もかわるだろうし、ただ採点すればよいのでなく、どこができないかを

明らかにして、それに基いて教育が行われるだろうし、その後の処置の仕方、ただ通信簿に数字を記入するにとどまらなくなってくるであろう。

こうして、教師は自分の教育の仕事を次々と発見していくことができるであろう。生徒についても、くわしい理解をするであろうし、教えている事がいかに、またその教えている内容の深い意味を理解することもできるであろう。こうして、行うテストは、子どもを育てる直接の次の方法を発見し、教師に教育について必要な教養をも身につけさせ、はじめて教育活動として位置づくことになるのである。

以上のように考えると、テストは何のために行われるかという問に対して、教育活動として行われるテストならば、子どもの生長をはかるためのテストであり、それが同時に、教師の成長にもなるために行われるということになる。テストするのは、教育活動自体を反省するために、子どもの力を表現させてみるのであって、教育活動——具体的には、学習指導であることもあるし、もつとひろい全般的な教育活動を考へてもよい——を評価するのであって、生徒の評価でないという結論になってくる。

このことが概念的に言われ、考えられるばかりでなく、その具体的な形も、そういうようになるように、われわれは努力しなければならぬのである。現実にただ通信簿に採点をするためのテストを行っているなら、口で如何に体裁のよいことを言おうと、それは教育活動としてやっているとは言えないのである。

もちろん、一人ひとりの生徒を全体の中へ位置づけて、これを理解するということも、子どもの理解としては必要なことがある。たとえばこの問題について、できる子どもはだいたい何%であるか、この子どもはその中へはいっていないということも、その子どもを具体的

的に理解する入口になる。だから生徒の相対的な位置づけをすることもまったく無意義だということでない。そういう仕事、全体として教育活動の中にどういう位置づけをされているかということが問題であって、それが従来のように、最後の終着駅であって教育としてはナンセンスなのである。むしろ教育としてはそれが出発点なのである。だから通信簿についても、教育活動と考えれば、出発点ではないのであって、世の人びとがそこが終着のように考え勝ちなのは、教育の問題として考えていないからである。ここに教育者としては、立場が逆転しているといつてよいであろう。

四 学 力

人間の行動のすべてが学習の結果身についたものといつてよい。その意味では、かくかくの行動ができるといつていいことと考へてよい。

ここで、この場合使う学習ということばは、普通一般に使う学習とやや異なっているかもしれない。普通には、学習活動というのは、学習を意図した活動というふうに使われ、むしろ目的に使われている。何々を学習する、何の学習をする時間などという。しかし、目的は学習することであっても、結果は学習にも何もなっていないかもしれない。そういう学習でなく、ここで学習というのは、純粹に結果としての意味のものであって、後天的に身につけたものは学習したというように考へる学習である。だから、学習は何も教室の中ばかりでなく、つまり学習することを目的とした活動の結果学習するのでなく、何の気なしにやっている行動、遊んでいる中からも学習するのである。むしろ、そうして学習する方が多いといえよう。そういう意味で、われわれの行動は学習の結果、身についたものである、

ところでここで行動というのは、単に肉体的な行動ばかりをいうのではなく、考えるというようなことも含めているのである。広い意味で、そういう考えるということも、われわれの行動である。

さて、われわれは、生活において、環境に反応し、物を考え、一つ一つの行動によって、処理していくことができるのは、そういう行動を学習した結果であるということが出来る。二本の足で歩くということも、そういう行動を学習した結果であり、また何所かへ行く場合、歩くのがいいか、電車に乗るのがいいかを考えることができるのも、学習した結果である。つまり、われわれの行動は、学習した結果成立しているのである。このように行動することが出来るのは、学習した結果であり、それは学力をもっているということである。

学力ということばをわれわれは常識的に気軽に使用するけれども、以上のように本質的に考えて、さて具体的にある学力をつかもうとすると、それが如何にむづかしいことがわかるであろう。まずそれは積みあげられた行動力であって、一つの具体的な行動力もその背後には、さまざまな要素となる行動力をもっている。どういう点から学力をとらえようとしても、その点は氷山の一角の如くであって、背後に見えない多くの要素をもっている。どのような学力を考えても、それができ上るまでには、生れたときから積み上げられたもろもろの行動力が因子となっている。それを、どういう学力をもっているとおさえたいかがまず問題となる。

よく国語の学力とか、社会の学力とかいうけれども、それが具体的に何かとなると皆目といってよい程わからない。学力とはそういう幅の広いことばである。確かに国語ができるとか、できないとかいうことは、概念としてはわかるが、さて具体的に、それはどういうことかという、つかまえ所がなくなるのである。漢字が書けるとか書けな

いかということも学力と考えられよう。そういう具体的なことになる、それはつかまえることはできるが、それは、学力の一端でしかない。具体的につかまえられることはいつもそうした一端である。これは読む力などという場合に於てはまる。読む力が足りないとかあるとかいうが、そういう総合的なものがつかまえられるわけではない。具体的につかもうとすれば、この字が読めるとか、ある文章が理解できるとか、できないとかいうことである。読む力全体などというものはなかなか把握できないのである。

つまり学力ということばは、何か総合的な表現という色合をもっていて、常識的にはそういう使い方をしているが、われわれが、具体的につかもうとすると断片的なものしかつかまえられるのである。こういうことを考えると、学力の低下などということは、なかなか一概に言えないことがわかるであろう。

学力の低下ということばのひびきは、何か全体的な言い方である。国語とか、社会とか、数学とか、そういったものが全体として低下しているという感じをもたせる。しかし、具体的におさえられることはただ極く一部のことであって、字がかかるか書けないかであり、ある文が読めるか読めないかではない。それらのことについては、あるいは昔と今とを比較することができかもしれない。——これも実際には不可能である。昔やったことと今やっていることが異なっており、同じ問題でテストすることが無意味の場合がある。僅かに字をかくことのような場合については、昔おしえた字を今もおしえている場合に、昔おこなったテストと同じテストをやって比較してみることができるとも考えられるが、それも殆んど実際には行えないといっている。適当な比較の材料がないのである。——そういう断片をつかまえて、すぐ全体としての学力が低下しているとか向上しているかは簡単

には言えないのである。これはつまり、学力ということばが、全体としての学力ということにも、断片的にも通じて使用されて、それらがごっちゃに使われるからである。

五 基礎学力

基礎学力ということばがあるが、これも、その実体をおさえようとするとなかなかむつかしい。何が基礎かといわれても、われわれもっている学力はさまざまなものを基礎にしている。たとえばある社会の問題、たとえば農業の生産性の問題を考える学力ありとする。この場合、考えるというのは、現にその問題に正面からとりくんで、これを研究し、材料を整理し、自分の考え方をまとめるということである。そのためには、あるいは書物を読むことがある。人に意見をきくこともある。農村へ行って実際の様子を見ることもある。さまざまな統計をつくって分析してみることもある。実にさまざまな行動が含まれているのである。こういう学力の基礎となる学力ということにさまざまなものが考えられなければならない。ありとあらゆるものを含むといっても過言でない。だから、基礎学力というのを文字どおり基礎となる学力と考えれば、そう簡単におさえることができないということがわかるだろう。

基礎学力ということばを字義どおりに解すれば、いま行動していること、いま当面している問題を解決しようとして、考え、行動している、その基礎となっている能力をいうのであろう。それは今までに学習したすべてが基礎となっていると考えるべきで、その時、その時の行動は、それまでに習得した全能力を働かしているのである。だから基礎学力というものを、これとこれというようにきめるのはおかしい

ことである。

かりに一步を譲って、いま行動している場合に、基礎となっている学力は、今までに習得した学力のすべてではないとしても、しかもいま行動していることについて、基礎となっているものは何であるか、がきめられ得るのであって、如何なる行動についても基礎として共通に適用し得る学力というものは、考えることができないというべきであらう。

よく通俗的に、国語や算数は、あらゆることの基礎であるなどとい、また、それらの学力を基礎学力ということがある。それも決して誤りではないが、それ以外に基礎となるものがないなどと考えたなら、それは誤りである。国語や算数が基礎であるということは、それのみが基礎であるということでない。社会の問題をとくには、それまでに学習した社会に関するさまざまな知識や考え方がまた基礎なのである。自然の問題を考えるときは、それまでに学習した自然に対する考え方も基礎なのであって、ただ、ことばや教養的な考え方を知っているだけでは、自然に関する問題はとけないのである。

また社会科で、地理的な知識、とくに山の名前とか川の名前とかを知っていることが基礎などといわれることもあるが、それも、決して誤りではないが、そのみで社会科の基礎学力は足れりということではなく、社会についての考え方もまた基礎としての学力として役に立っているのである。

このように考えると、基礎学力というのは、現在行動していることに対して、相対的に言われることであって、いま行動して解こうとしている問題をとくために、必要な学力は、すべて基礎学力というべきであらう。だから結局、あらゆる問題をとくために必要な基礎学力というものは、あらゆる学力一切をいうことになって、それ自身無意味な

ことばになってしまふ。

これとこれが必要な基礎学力などということがしばしば言われるが、それは、厳密な意味で基礎学力でなく、ある教科、ある知識の基礎概念のようなものをいうのであって、人間のもっている学力というのとはちがった概念であろう。

そういうものは、知識の体系に基いて、観念的に考えられるが、そういう断片的な概念をもっていることのみが、具体的にある問題をとく基礎的な学力となるとは考えられない。逆に、そういう考え方は、徒らに概念的、知識主義的な考え方を助長して、正しい学力を身につけさせる妨げとなるであろう。

そこでわれわれは、最も現実的、具体的な立場に立つて、子どもがある問題をとくことができるかどうかをしらべて、それができないのは、そこに如何なるものが欠けているのか、解くことができるのは、何と何とを能力として持っているからなのかを明らかにすることが必要である。つまり具体的な問題をとくために、必要な、要素となっている学力、あるいは前提となっている能力を調べるのである。そうして、それがなければ、それを把握するように指導することができると。そういう場合に使うことばとして、基礎学力ということばを使つたらよいであろう。

理論的に考えれば、すべての当面する問題について、すべてがこういふふうに分析されたら、基礎学力が何だということが明らかにになるが、それは、すべての教育内容を身につけることだということになる。そうすれば基礎ということばを使うことが無意味になる。そういう固定した全体的なものとして、基礎学力があると考えることがおかしいのである。基礎学力とは、あくまで、相対的な概念として考えておくべきである。

六 学力調査の方式

学力を調査するというと、とかくわれわれに一定の方式が頭に浮ぶ。すなわちペーパーテストによる方式である。しかしこれは、これまでの習慣的な思考方式であつて、学力を調査することは、ペーパーによるテスト以外にないということではない。否、そういう考え方を打破して、ペーパー以外の方式によるものを生み出すことが大切なのである。むしろペーパー・テストでは、学力のうち九牛の一毛をしかとらえることができないのではないか。

誰も知つていふように、ペーパー・テストは、あることを知つていふかどうかということ調べるには、都合がよい。しかしそれは、ことばを暗記しているかどうかを調べることになり勝ちであつて、そのことばの具体的な内容をどこまで把握しているかを知ろうとすると、たちまち行きづまることがある。

けれども、依然としてペーパー・テストが圧倒的に利用される理由は、それが現在の教育方式とよくマッチしているからである。すなわちまず第一に、大ぜいの生徒に一齐に調査を行うことができることである。五十人、六十人という生徒を一学級に集めて教育して、その学力を把握しようとするれば、いきおい大量観察的な方法が必要になるのである。生徒一人ひとりと問答して、その生徒の物の考え方を把握するなどということは、時間的、労力的に不可能である。あるいは教室で指導をしている時、生徒がどういふ活動をし、どういふ物の考え方をしているかをおさえることは、指導をしながらではなかなかできにくい。もし別にそういう観察をする人がおれば、できないことはないが、そういうことは、いまの状態ではできない相談である。更に、

教育の内容が、全体として、知識的な伝統をもっていて、生徒のものの考え方を問題にするということが従来は少なかった。知識は、ことばで表現され、ことばを知っていることが、知識をもっていることと誤認されてさえている。そこにまた、ペーパー・テストが重宝がられる理由がある。

確かに、現実には、生徒の学力を調べることが、大ぜいの生徒を対象に行われなければならないという条件下では、ペーパー・テストに走らざるを得ないともいえよう。たとえば、国立教育研究所が行う全国的な学力調査では、全国的な規模で学習指導の診断をしよと考える。そういう条件になると、かなり大ぜいの生徒の学力を調査し、しかもその条件を一定にしなければならぬということになる。そうすると、どうしても、ペーパー・テストの方式をとらざるを得なくなるのである。更にこのペーパー・テストでも、生徒の数が多くなればなるほど、その結果の処理を機械的、能率的にするために、問題の方式も、たとえば選択肢法を使うようになる。そうなるとますます、考え方などは、なかなかとらえがたくなってくるのである。これも一面から言えばやむを得ないことである。

われわれはこういうことを十分心得ているつもりであるけれども、それでも、実際に学力調査をやって、その結果が、成績が悪いというような事情になると、それをなんとかできるようにしようと努力するのは人情である。それは決して、間違っていることではないが、しかし、こうして、とらえられない学力の問題点があつて、そちらにもつと努力しなければならぬはずであるのに、それが忘れられてしまうことになる。そうして、ペーパー・テストでとらえられた学力の不足の点にだけこだわる。それは学力としてはごく一部であり、あることを知っているかいないかということにだけ関心していることであつて、

それ以上大切なことがあるにかかわらず、それらの大切なことはなおざりにされて、知っているか、いないかだけにこだわることになる。こうして、学力調査の結果がかえつて、教育の本道において、大事な点を忘れさせることにもなりかねないのである。

七 標準学力

学力を調査する場合に、標準学力検査ということがいわれる。この標準というのは、誰も知っているように、相対的な概念でしかない。できるだけ多くの人間を調べて、その得点の分布をみると、いわゆるノーマル・カーブに近い線を描く。ここからノーマル・カーブが一つの仮想された理想の線になる。そしてこの仮想されたノーマル・カーブの何所に位置するかを一人ひとりの個人についてみようとするのが標準検査である。この一人ひとりというのは、場合によっては学級であつたり、学校であつたりする。学級や学校の平均を出して、標準と比較すれば、その位置づく所が明らかになるわけである。

一般に標準と比較して高いとか、低いとかいうことは人びとの好みにあつていようであるが、学力についてそういうことをいふのが、どれだけ意味があるか。そこには奇妙な錯覚があるのでないだろうか。

まず標準などといって、たとえば国語の全体的な学力の標準ということを考えるのが、第一におかしいことである。ほとんど底が知れないほどの学力というものを、わずか一時間や二時間で解答する問題によつてとらえたと考えているとしたら、それこそおかしいことである。時間にして数十時間、数百時間をかけて調べるといふようなことをすれば、いわゆる国語の学力とか、数学の学力とかも把握できるかもしれ

れない。そういうことは実際問題として不可能である。だから標準の国語の学力とか、社会の学力とかを考えるとということが既にずさんなのである。

もともと標準というような考え方は、知能検査からきているのである。知能の場合は、考え方としては筋がとおっている。一応経験に左右されない先天的なものという考えで知能というものを考える。それをとらえるためには、しかし経験を過ぎないで押えることができないから、経験した事から使って押えるけれども、この場合、経験ということが意味をもたないほど普遍的な経験を使用する。たとえば机をみたことのないものは全くない。否、それどころか誰でも毎日見ている。だからそれはもう特殊な経験という意味は全くない。そこでそういう経験を使って、机の脚が四本あるべきなのが三本しかないのはおかしいということを判断させる。こういう簡単な反応の問題を数多く出して、一定時間にどれ位やれるかをしらべる。そこに直観の力のちがいを見ようとするのである。

こういうような考え方で、直観とか、推理とか、記憶とか、洞察とかの能力をしらべるのである。そして、その総得点でならべて、ノーマル・カーブをつくり、その何所に位置づくかということを考える。これは知能というものを純形式的なものとしておさえて、ただ高いか低いかということだけを問題にしている考え方なのである。

こういう、ただ知能の高いか低いかだけを問題にしたものも、ある場合には使いものになるから、これはこれで役割をはたす。こういう抽象的な、実体をほとんどあらわさないものでも、たとえば人間の学力を比較する時に、「知能の水準では等しいが学力の検査の結果は非常に異なる。それはどこに問題があるか」などと考えるときには、知能の水準というような形式的なものも一応役立つのである。しかしそ

れは、どこまでも相対的な位置づけということを問題にして、それ以上に出る必要がないものだからである。

ところが学力の場合は、そういう相対的な位置づけが、どれほどの問題があるのか。知能は先天的のもので、これをのばすことは考えないものであるが、学力は先天的なものでなく、経験を与えて、いくらでものばすことのできるものである。学力のテストは、学力をのばすために行うのであって、ただ相対的な位置を考えるだけではないのである。

相対的な位置を考えるのは、いま、ある一人、ある学級などの学力をのばすために、他と比較して、どんなちがいがあるかをみて、そこから出発して、どう学力をのばすかを考えるためである。だから知能の場合は、相対的な位置を明らかにすることが最後の到達点であり、学力は、相対的な位置を出発点とするのである。たとえば、他の学級と比べて、この問題についてのできは悪いが、いったい、どこをどう間違ったのかなどと考察をすすめる。そうすれば、点数が問題でなく、ましてその相対的な位置づけが問題なのではない。問題に対する解答の仕方や、誤解の仕方を明らかにすることが大切なのである。

これはつまり、診断ということであって、学力の調査は、本来診断をすることが問題なのである。学力調査によって、個人や、学級や学校の相対的な位置づけをするなどということは、知能検査的な考え方を無批判に受け入れた錯覚か、そうでなければ、通俗的な通信簿的な生徒の評価の惰性の上でものを考えているからである。

ここでも一つ結果の処理について考えよう。いくつかの問題を出して、その解答・結果に採点し、これを合計して個人の得点を出すなどということも、知能検査の場合を無批判にうけ入れた方法であって、あまり感心できない。知能検査のように、単純な形式の問題であるな

ら、どの問題も大して質的な差異はない。また質的な差異が多少あっても、それがやさしいものから順次少しむつかしいものにつつて行くように、整然とならべられている。たとえば、迷路の問題を想像してみるとよい。やさしいものから順次むつかしいものにつつて行く。それもしかし、大して差があるわけではない。いくつまでできたかをみることは、そういう場合には意味がある。

ところが学力のテストになると、問題、問題が一つ一つ個性的である。とくに国語の学力、社会科の学力などという幅の広いことになる。その中にはさまざまな性質のちがった学力が含まれる。たとえば国語の読解力と、聞くこと、話すこと、作文、文法、いずれも非常にちがったものである。そういうものの得点を合わせるということが、どれほどの意味があるかということである。

診断ということになれば、どうしても、一つ一つが問題であり、個人ならばその解答の仕方やプロセスが問題であり、学級ならば、問題に対する正答率が問題になり、そこを入口として、診断・分析が進められるべきであろう。

八 教育条件

学力調査について、よく問題になることは、それと教育条件との関係を問題にしようとするところである。これも最近なかなか活発に研究が行われている。しかし、この問題もなかなかむつかしいことである。

何が学力をつくりあげているかとなると、前述したように、あらゆる生徒の経験がその時の学力をつくりあげているといった方がよい。それほど学力の基底となっているものは幅が広いのである。言ってみれば、生徒が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、いついかなる経験があるかもしれないのであって、なかなか条件というものをつかみ得ないのである。ただ学校で教えられたということばかりではないかもしれないのである。

われわれは、よく農村とか都市とかという地域別に学力を比較する。概して、たいていの場合農村が低いのである。しかしこれも考えてみると、さまざまな要因の複合であって、単に農村が低いなどといったとはじまらないことである。知能の場合も概して農村が低くであるが、これも決してそのまま、先天的に農村の人間は知能が低いなどとは考えられないのである。知能でさえ、さまざまな経験のあり方の影響をうけているのではないかと考えられるが、学力の場合は、もっとそうであろう。農家の生活ということもあろうし、その文化の程度、両親の知識の程度、家庭の文化財のあり方がいろいろ影響しよう。また農村の社会的な環境が経験を貧困ならしめていることもあるし、農村の学校の施設や設備の問題もあるし、教師の問題もある。

都会のインテリゲンチアの家庭の子どもは、幼児から本を読む生活をつづけ、家に多くの本があり、親もそういう努力をしている。そういう子どもと農村生活している子どもとは、長い間にずいぶん経験の質量において異なったものをもってくるであろう。あるいは家庭で子どもと親との日常の会話においても、ずいぶんとちがったものを得てくるであろう。

これらの総合の結果が、学力となってあらわれるのであって、単に農村という地域は学力が低いなどということではない。

われわれは根本的には学力調査の結果によって、どこにどういふものが欠けているかを把握し、それを次に、補うことを考えているのであるから、ただ農村が低いなどということでは、何も意味がないといふべきであろう。極端にいえば、農村を都市にかえなければ学力が上

らないなどという結論では役に立たないということである。

このように考えると、教育条件というのをただ形式的に考えるのではなく、それを改造可能なものに次第に分析していき、そこから、学力の向上をはかることを考えるべきなのである。

ところで学校の規模の大小とか、教師の経験年数とか、そういった教育条件も多く考えられる。学校の規模の大小というのは、かなり形式的な見方であるが、概していえば、大規模な学校は都市に多く、小規模の学校は農村に多い。よく大規模学校が学力は高いなどといわれるが、大規模という一つの指標でとらえられた学校は、実は教育条件としては、さまざまなものを含んでいるのである。都市ということはその大きな一つの要素である。そうすると、大規模ということが教育条件なのでなく、都市ということであり、それはまた生活やその家庭の他さまざまな要因にわけられるのである。だから軽々に、大規模学校が成績がよいなどという結論を、妙な機械的な数字の組み合わせで出してくることは、百害あって、一利なしというべきであろう。

われわれの教育は、具体的には異なったさまざまな社会的環境の中でそれぞれ行われている。条件のよい所もあり、悪い所もあるのである。そこでしかし、できるだけ一様に学力を向上させたいと努力しているのである。その教育活動をどこへ向けたらよいか。これを学力のテストからさぐり出そうということである。教育活動といってもまた、さまざまなたのものがあ、大きく教育行政的な活動もあれば、細かく具体的に、一々の教科の学習指導もある。最も問題を発見しやすいの、具体的な学習指導の問題であり、そこから出発して、次第により広い教育活動によって、学力を向上させるように考えるべきであろう。学力の調査によって、発見できることはどうしても学習指導の問題であり、それ以外のより広い教育条件になると、多くは推定であ

り、場合によっては危険な想定も多いのである。そういうことを一度や二度のテストで結論するなどのないことが、ほんとうに科学的な態度というべきであろう

九 学力調査の運営

学力のテストを行うことは、これまでは、一人ひとりの教師の問題であった。それは、従来の通信簿的な生徒の評価の仕事として行われたのである。ところが、学力調査の本来の意義からは、そういうことではなく、学習指導の問題がどこにあるか、教育活動の問題点はどこかということ明らかにするための診断調査でなくてはならないことになった。そうすると、一人の教師が、一人で自分の学級の生徒に対して、教えたことをどれだけ覚えていくかをしらべるといような形のテストではいけないことになる。

何故ならば、学力テストにて診断し、・評価さるべきは、生徒よりむしろどちらかといえば教師であるのである。自分で自分を評価するということはなかなかむつかしいのである。自己反省ということもあるからできないわけではないが、これはむつかしいのである。

たとえば、ある学習指導をする。その学習指導は、教師はもとよりある目的があつて行っているわけである。ある目的に沿つてあることが行われ、ある学力を生徒が身につける。その教師がテストをすればその線以外には出ないわけである。ところが、他の教師がそれを傍で見ていて、この目的には少し欠けた所がある。更にその方法がまた欠けている。多少ぼやけている。そこで、子どもはせっかく指導をうけたが、大切な点できつと少しぼやけているのではないか。その点を明らかにしてみようと考えてテストをしてみる。このテストは、指導を

した教師の行うテストとは異なったものになろう。

こういうちがいは、なかなか大切なのである。どの教師もだいたい同じ目的で、同じ指導をしているが、そこに多少のちがいがあられ、不足も出てくるのである。そういう点を学力テストによって明らかにするのである。生徒は、指導に欠けたものがあることを、学力のテストを通じて具体的に表現するのである。だからテストの問題は、なるだけ多くの人によって、さまざまな観点がはいって、いろいろな点を探求することができるようにつくられることが望ましいのである。一人の教師が、一人だけでおのれの穴の中だけで問題をつくらない方がよいのである。

標準学力調査ということがいわれるが、標準ということとは、このようにテストの問題が標準的であるというように考えられれば意味があるであろう。学習指導要領などには、標準的な学習の内容が指示されてあるが、それは結局はことばであって、その具体的な内容がどういうものとなるかは一人ひとりの教師の実践の場できまるのである。一人ひとりの教師の実力はさまざまであるから、子どもの学力の到達点についても、具体的にはきわめて低いことしか考えていない教師もあるし、そうでないものもある。たとえば、新聞のはたらきについてわからせるといふことを目標にしている学習といつても、ピンからキリまである。ただことばで、新聞のはたらきはニュースを伝えることだということ言えばそれでよい、というように実際には思っている教師もいるかもしれない。目標をことばでいえば同じそのことばを使っているとしても、もつとずつと具体的なこと、新聞のはたらきをよく心得た状態を考えて、そうなるように指導する教師もいる。そういう実態をはつきりとらえて、学習指導のどこにどんな欠陥があるかを端的に知るには、標準的、客観的な問題をつくって、調査する必要があるの

である。

つまり学力調査は、できるだけ社会的な広い眼でもって問題をつくり、子どもの到達している段階を明らかにすることなのである。そうして、社会全体が一定の段階に到達するように、学習の実質を高めてゆく仕事をするためであるといつてよい。

そこで多くの学級とか、学校とかが集まって、みんな協力して、学力テストの問題をつくり、自分たちの学習指導を診断してみようという仕組ができることが望ましいのである。これは学校経営の問題とも大いに関係するのであり、更には、一県、一郡、一市などにおける、教育運営とも関係するのである。教育活動の改善が、いつも具体的に、現に行われていることを土台とし、そこを出発点とし、その把握と反省と批判から次のものを生み出すようになっていくこと、そのためにはならないのであって、学力テストなどということは、そういうところにはつきり位置づくことなのである。