

『教育技術／社会科研究』一九五七年十月（教育技術連盟編／小学館）

## 標準学力調査と診断調査

矢口 新

標準学力調査といい、診断的学力調査というも、いずれもペーパーテストとして考えられている。学力調査というのは何もペーパーテストに限ったことはないのであるが、現在の概念では、ペーパー以外のものは考えられていないのである。これは本当はいけないことである。学力調査イコールペーパーテストという考え方がいろいろ誤った考え方を生み出しているとも言える。そのことは、これからの説明でだんだん分つていただけだと思う。

所でペーパーで行うテストの中に二いろいろの調査があるように考えられている。そして、その一方の標準学力調査の問題は診断的な調査とは問題がちがうように考えられている。そういうこともないわけではないが、むしろ根本的には、その問題自体のちがいよりも、それをもって児童生徒の学力を検討する場合の立場の相異、乃至は態度の相異である。

標準調査というのは、誰でも知っているように、社会科の標準学力といった概念をまず想定するのである。そしてそれが調査できると考えるのである。社会のことをいろいろと知っており、その知っていることを土台として、判断ができるということとは、一応社会科の学力があると考えてよいであろう、そこで次に学年に応じて、小学校の六年

生ならばこれくらいのこと、中学校一年生ならばこれくらいのことできてしかるべしと標準を考えることができる。実際にできるかどうかは問題だとしても、少なくともそう考えられる。それならば次にそれができるかどうかを調べることもできるはずであると考えられる。これも実際にできるかどうかは別問題としてそう考えることはできる。そうして標準に合わせて、どれ位できたか、できなかったかを位置づけることもできると考えられる。こういう考え方の筋道で標準学力調査というものが成立つのである。

この限りでまことに筋は通った考え方であろうが、実は問題は実際にそれがどういふふうに行われ得るかということにあるのである。まず第一に社会科の標準学力などというものが現実的にきめられるかどうかである。指導要領のごときものが考えられるかも知れないが、それは具体的には何も言っていない。学力調査をするという場合に、ペーパーテストとして問題をつくらなければならないが、それが作られるほどはつきりと、これとこれが何年生の社会科の学力の標準であるときめることができるかどうかという問題がある。できないことはないかも知れないが、それは具体的にきめれば無限にあるといつてよいであろう。これこれのことを知っているか、これこれのことは判断できるかと一つ一つあげると数限りもないことになる。そうしてそのように具体的に考えたら、小学校六年生と小学校五年生の区別がつけられるかどうかということもまた問題になるであろう。おおよその概念で五年と六年の区別はつけられても、具体的にみるとそれほどはつきりしたことはきめられまい。たとえば大阪という地名を知っていることというのは、五年生か六年生か、あるいは四年生か、これは大阪の子供なら一年生でも知っているであろうし、東京の子どもならば知らないかも知れない。大阪は人に教えられこれく

らいであるということはいったい何年生で知ることなのか。その産業の種類がこれこれであると知ること何年生なのか。その産業の種類といっても言葉だけでなく、具体的に、どういうふうに行われているか、いわば目でみてわかっているのは何年生なのか、さらに判断できるかどうかということになるともっとむつかしい問題が出て来るであろう。

さてそれらのことがかりにきまったとしても、それをペーパーテストでやるという現在の考え方の上で、標準学力調査の問題を構成することができるか。ペーパーテストはせいぜい、一時間か二時間くらいの間に解答をするようにつくられるのが普通である。理論的には何時間でもよいが、現実的には、そうはできない。そうすれば、問題を選択しなければならぬ。せいぜい十か十五のものをえらぶのである。えらばれたその十か十五の問題が、社会科学の学力をみているということになるためには、その一つの問題が、無限の問題の代表であるという前提がなければならぬ。それができないということは、他のそれによって代表された問題はできないということではなくてはならない。そういうことが考えられても、実際に選択できるか。たとえば大阪の地名を知らないということは、福岡も知らないことである、熊本も知らないことであるというように、大阪を知っているかどうかという問題が、他の問題を代表するということである。

かりにこれができたとして、はじめて標準学力調査ができあがるのである。ところが実際は以上述べたようなことは、気持の上だけでできているので、科学的にはできていないわけではないのである。その意味で科学的な標準学力調査というのではないのである。

かりにそれがあったとしても、それでもって今度は、一人一人の個人を標準より低いとか高いというように、位置づけをしてみても、何に

なるか。標準学力調査の形式は、標準の得点をきめて、それよりよいとかわるいとかを見るようにできているのが一般的な方式である。それは児童生徒個人個人について問題にすることもできるし、それらを合せて、学級についてみることもできよう。しかしそれで標準と同じか高ければ安心するが低ければ心配だということである。

標準の得点というのは、できるだけ多くの児童生徒にその問題をやらせて、いわば平均どれくらいできるかということのみたものである。だから平均とおなじ、つまり人なみならば安心できるということである。人なみ以下ならば不安である。そこでもっと勉強をさせなくてはならぬということになる。標準学力検査というのは、そういうものである。

知能とちがって、学力は、どしどし向上させてやることのできるものである。これこれのことを知らないというのなら、それを学習させればよいのである。何を知らないかを調べて、それを教育しようと考える方が意味があるのである。診断調査というのは、簡単に言えば、そういうものである。

たとえば、大阪という所を知っているかどうか、その地図上の位置を知っているかどうか、それが大きな都会であることを知っているか工場や住宅が密集した地域であることを知っているかどうか、知らなければ教えてやらなければならぬと考えて、そのことを聞いてみるのである。

診断する場合は、一つ一つの問題が問題になる。それが社会科学の学力といった総合的な概念的な学力の代表であるかどうかということばかり問題にならないのである。その一つのことをどれくらいできるかできないかが問題なのである。したがって具体的である。普通十とか十五とか問題が出されるが、それらの結果が何点であったかという

ことは問題にならないのである。一つ一つ問題の性格がちがひ、意味がちがうのである。十の問題が全部できれば百点、五つできれば五十点というように一つを十点ずつにしても、その点そのものには意味がないといつてよい。それはただ十の問題ができたか、五つだったかというだけでできたりできなかったりした問題の数だけを示すだけのことである。そして診断はそんなできた問題の数が問題なのではない。一つ一つの問題のできかげん、できなさかげんが問題なのである。

そこで診断的な調査では、ペーパーテストの限界内でも、できるだけ誤答が分析できるように考える。元来診断ということは、ペーパーテストでやる必要がないことである。一つ一つの問題が必要なきににくられて、行われればよいのである。現場の教師が行うときはそれによい。その時は、ペーパーでなくとも、問答でも行えるのである。また観察でも行える。そして児童生徒の反応の仕方をみていて、できなげんできなさかげんを把握できるであろう。特に学級としてそれを把握する場合は、そういうやり方でよいわけである。一人一人の児童生徒について調べるといふ時には、時間がかかったりするので、ペーパーで行うこともある。そして一人一人の生徒の誤答はどういうようになっているかを調べて、どこに問題があるかを把握するわけである。

しかし、かなり広範囲に診断を行いたいと考える場合もある。たとえば県の研究所が、県全体の児童生徒について、あるいは国の研究所が、国の一般的な傾向について調査したいと考えることもある。そういう時はもちろんペーパーテスト以外に手が無い。診断という点からは極めて制約された方法を用いるわけであるが、しかし、全体的なできかげん、できなさかげんを少しでも明らかにしようというわけである。

さて、現実に行われて来た、また行われつつある学力調査は、標準学力調査のようでもあり、診断調査のようでもある。それがはっきり自覚されないままに行われているのが現状である。というより、標準調査などということはできるはずがないのに、そういうものを考えてそれだから、診断的な問題をつくることについて力が入られず、あいまいな調査が行われている。そうしてしかも標準より高いとか低いとかを問題にしつつも、それだけでは頼りないので、診断的なこともつけ加えている。しかし最初から意図があいまいだから、うまくはゆかない。そういう中途半端なものが現在の学力調査である。

(国立教育研究所)