

## 戦後国語学力観の史的考察 (2)

府川源一郎

本稿では、前稿「戦後国語学力観の史的考察(1)」(『横浜国大国語研究第四号』)を受けて、主として昭和三十年代における国語学力をめぐっての論議がどのように展開されたのかを辿ることにする。中心になるのは、いわゆる「新教育」下の教育実践の中から巻き起こった「学力低下」の声を、国語科の立場としてどのように受け止めたのかという問題である。

### 一、学習指導要領の方向修正

#### (1)、国語学力系統化の動き

日本国語教育学会が一九五七年(昭和三二年)に出版した『国語の系統学習』という本がある。<sup>(注1)</sup>「まえがき」には、この本は六月の学会の席上系統学習のことが問題になってからすぐに編集会議が組織され、半年あまりで一書になったと書かれている。それほど緊急の問題として二十名にも及ぶ執筆者が課題を共有できたのは、この

時点で「系統学習」がさし迫った国語教育の重要な問題だと考えられたからであろう。

とはいふものの、その「系統学習」の内容それ自体については、それぞれの筆者が自らの理論、または実践の中から自覚的に取り出してきた問題だというより、むしろ外側から与えられた枠組みだという性格が強かったようである。それは、まえがきを書いた西尾実自身が、戦後教育の反省としての系統学習というかけ声は国語科以外の領域から始まったことだといっていることからも察せられるし、「実践国語」(一九五七年二月号)の中でも飛田隆が、次のように述べていることが、当時の空気を伝えている。「系統の問題は、国語教育の内部から起こったものではない。国語教育の世界の人々は、系統の問題については受動的な立場に立っている。それゆえにこそ、『突如として(系統の問題が、府川注)出現した』という表現が、われわれ国語教育人の実感を代弁する」<sup>(注2)</sup>

だが、国語学習の系統化は西尾や飛田のいうように、外からの声としてのみ受けとめてよいのだろうか。形は違っていても、国語科

の内部にもその指導の妥当性客観性を求めて系統化の動きはなかったであろうか。

一九五四年、興水氏は『国語学力——その学年基準』<sup>(注3)</sup>という本を出した。この本はその「序」にも述べられているごとく、同年八月に行われた第二回全国国語教育研究者集会における興水の講義、および参会者たちの発表と討議の筆記に手を加えて成ったものである。ここで興水は、国語学力を、(1)聞く能力、(2)話す能力、(3)読む能力、(4)書く能力、(5)発音能力、(6)文字力、(7)語い力、(8)文法能力、(9)文学鑑賞力の九つに分類した。(1)~(4)は内容あるいは範囲の面からいったもの、(5)~(8)は言語を使っていく能力としての分類、(9)は別に取り出したものだという。「現実には重なり合う」と、興水が自らいうようにきちんと構造化することを目的にしたものではないが、一応の分析がここでなされている。さらにこのそれぞれの国語学力は、学習指導の立場からすると指導要領(一九五一年版である)に出てくる、態度、習慣、技能、能力、知識、理解、鑑賞、理想、の八分類にあてはめることもできるとしている。すなわち、言語を使用するにあたってはこの八つのそれぞれの力が要求されるというわけである。この論は十分に展開されているわけではなく、解り難いところもあるが、次に掲げる学年配当私案には、興水の精神が生きているように思われる。

興水は、国語学力の学年基準として米国の学者の案や、一九五一年版指導要領の能力表への批判などを検討して、以下のような四つの学年配当表を作成した。観点別になっていて、この時点では非常

に意義のある表だったといえるだろう。

(1) 言語活動の学年配当 書いてあるのは、それを始める学年で前学年から継続するものは書いていない。

自然領域	学年	範囲		読む	書く	聞く	話す
		前期	後期				
動物園 魚・鳥・昆虫・気象・天体 季節 自然の美	一年	生活文	詩語		生活文	質問	返事
	二年	生活文	脚		絵日記 絵ばなし	童話	会話
	三年		本観察記録		観察日記	明(放送)	話し合い
	四年		伝		語	映(画)	
	五年		記		研究報告	講	発表
	六年		随論		録	演	司改 会

(2) 興味主題の学年配当



(というより一九五一年版の能力表がすでにそうであったのだが)戦後の学習指導要領を支えてきた小学校の言語技能の基本的な学年配当が、この時点ではほゞできあがっていたことに改めて気づかされる。反面、興味・主題の学年配当は、社会科・理科の題材を流用しただけのような気もする。というのは、ここには人間形成に関わる主題(友情・平和等)はないし、またことばそのものの文化性に向ける興味への配慮も不十分だからである。

繰り返すが、この四つの表の歴史的意義は十分にあるものの、これらを統合しようとする姿勢と観点は抜け落ちていっているといつてよいだろう。そこにはこの四つを具体的に教材の上に現出させる教材論がなかったし、子どもの学習を主体的必然的なものにしようとする言語生活の場への配慮も薄かったのである。さらにいうなら、興水のこの四つの表は、以後の指導要領の中では、(3)と(4)のみが肥大化して、いわゆる国語教育の「技術主義」を招来することになったのであった。興水の技術主義の国語学力論の典型としては、後年著した『国語科基礎学力の評価と指導』<sup>(注4)</sup>などを挙げることができるが、その理論的支柱はすでにこの時に出されていたのであった。

さて、系統化という点からこの興水の仕事はどのように位置付けられるのか。西尾や飛田が、突然の系統化と感じたのとは逆に、興水が意識的に国語能力の系統化を志していたことは間違いない。そしてそれが、少々国語の技能に偏していたとしても、国語科内部から、経験主義を脱して系統学習へ自己変革しようとする試みの一つであったと考えることは可能である。

さらに重要だったのは、興水の努力が一定の科学的根拠を持っていったというところにある。すなわち、これらは全くの机上のプランなのではなく、国立国語研究所で実施していた「国語能力の発達の研究」をその背景としていたのである。後にこの研究は、大冊『小学生の言語能力の発達』<sup>(注5)</sup>となってまとめられるが、また一九五四年には「入門期の言語能力」が刊行されただけで研究は緒にいたばかりであった。しかし、言語発達の実態の様子を子どもの中から実証的に探り出そうとする意志が、このような配当表を作成する基礎となっていたことは間違いないだろう。

もっとも、現場での教育実践の中から出発したというより、理論的仮説を現場へ持ち込んだという傾向のあるこの興水試案は、現場人の指導の実際と結びつかない限り、生産的なものとはならなかった。

## (2) 基礎学力のスキル学習

その点で、興水実の指導による国語学力についての実践的成果は、宮川利三郎らが、神奈川県伊勢原市(当時は伊勢原町)の比々多小学校で行った実践の上に具体的に表れることになる。学校をあげての、宮川の実践は、はじめ日本国語教育学会の第六回例会(一九五五年五月二三日)で報告され、同年十一月には他の月の例会報告とともに『国語教育の諸問題』<sup>(注6)</sup>と題した書物の中に収録された。また同じ実践は、『国語基礎学力の指導』<sup>(注7)</sup>と題した単行本にもなっ

ている。ここには後に興水実がスキル学習として体系化を図った国語の技能指導の原理がある。そしてさらにいえば、学習指導要領の改訂に直接参加した宮川がこの実践を背景として、指導要領の改訂の方向について指導的な発言をしたことは容易に想像できる。すなわちこの比々多小学校の実践研究は、一九五八年版学習指導要領の先導的試行の一つだったということができるのである。(同校は一九五三年度入学の子どもを対象とした、国立国語研究所の実験学校にもなっていた。)

では、そこでの実践を支えた国語学力の系統的な考えは、はたしてどんなものであったのであろうか。宮川は、それを国語学力の三層構造として提出した。

種別	段階能力	
	第三段階(上層)	第二段階(中層)
生活言語能力	要索的言語能力	支持的言語能力
1 談話 2 講演 3 ラジオ	1 正しくききとる 2 相手の意図をつかむ 3 批判的にきく	1 聴取
1 会話 2 討議 3 会議 4 演説 5 電報	1 考えをまとめて話す 2 正しいことばづかいで話す 3 順序よく話す	1 聴取 2 発言 3 発音

書	読む	読む
1 通信 2 記録 3 指示 4 創作	5 文学作品 4 論文 3 文脈をたどって読む 5 文意をつかむ 6 文を鑑賞する	1 新開 2 随筆 3 記録 4 論文 5 文学作品
1 物をよくみる 2 考えをまとめる 3 順序正しく書く 4 適切なことばで書く	1 文を正しく読みとる 2 文のあらすじをつかむ 3 文の要点をつかむ 4 文脈をたどって読む 5 文意をつかむ 6 文を鑑賞する	4 素読 5 漢字 6 語い (語法)
7 書写		

要約すれば、国語の学力の構造は、第一層の支持的言語能力を知識として持った上で、技能的な第二層を使いこなし、第三層の問題解決的な場で生きた国語の力を発展させる、ということになるだろう。もっとも、知識と技能を基礎能力(学力)とし、その上に問題解決学力を置くという構造は、広岡亮蔵が『基礎学力』<sup>(注8)</sup>で示した学力の層構造をその拠りどころとしていることは一見して明らかである。広岡はそこで、教科の概念を越えて、学力の全体像をその考察の対象にしているのだが、宮川はそれを国語の一教科に應用してみせたのである。

広岡の三層構造は、よく知られているように、次頁のような図によって表される。

下層の個別的な能力、中層の概括的能力の捉え方については、広岡独自の主張があり、とりわけ中層の概括的能力の育成が重要で、下

上層	行為的態度 ↑	基礎学力
中層	概括的能力 ↑	
下層	個別的能	

学力の層構造

層の要素的な知識技能だけでは戦前の教育に逆戻りしてしまう、という広岡の認識がある。この点は同じく知識を下層に置き、中層に技能を置く、宮川の構造と形は似ていても、微妙に異なる点かもしれない。

いずれにせよ宮川は、下層の支持的言語能力を要素的なものとして捉えるのである。その点でこの表は、見取図としてはわかりやすい。広岡の模式図を援用しながらも、国語学習の単元全体を構成している因子をそれぞれのレベルで分類し、過去の国語の学力分析を構造的にしたものとして意義がある。

しかし、問題はこれを基礎学力の指導として実践に移す時に起きる。宮川は、この下層の言語能力をつけるためには、それを取り立てて練習すること、すなわちドリルを繰り返すことの中でしか解決できないと考える。つまり、この三層の構造図を学力の内的構造を模式的に示したものと捉えるのではなく、それぞれが実体として個別に学習することのできるものとして捉えるのである。もし発音の知

識、漢字の知識などのそれぞれが、予め学習者主体の中に蓄積されていて、それがもたなくなって第二層の力が発揮されるのだとすれば、構成要素としての第一層のとりたて練習の成果が自然に第二層に転移することになると考えることはできる。いいなおせば、実体としての漢字力、語力、素読力というものが個別に存在し、それを基盤として、正しく聞きとったり、考えをまとめたりする技能的な力が働くのだとしたら、このようなたたて学習の効果もあがるでしょうということである。だが、第一層と第二層、さらには第三層をも含めてこれらの表に書き込まれた力は、実体として個別に機能するということよりも相互関係的に働くのではないだろうか。もしそうだとすれば、下層の要素だけをぬき出して、ドリル練習をさせることには、かなり慎重でなくてはならない。宮川は、この基礎練習は、単元学習と不即不離だと述べながらも、毎朝三十分の練習時間を設定して、それぞれの練習帳を作成し、個人差に応じたドリルを実施した。すなわち、個々の漢字練習、語練習、素読練習、書写練習、発音練習、聴取練習、発音練習をとりたてて系統的に指導しようとしたのである。むろん、その努力は大変なものであったろうし、それぞれの練習帳の作成には、未開拓の問題が山積していたに違いない。また、その努力に見合うだけの効果もあがったことは十分に想像できる。しかし、知識・技能はドリルで、問題解決的能力は単元学習で、という二分法的な考え方をとると、練習したそれぞれの言語要素的な知識が、どのように上層の問題解決能力につながって系統的な知識となりうるのか、という疑問は残る。

山田勉は、広岡の三層構造について、三層の学力が「有機的構造ではなく、別個の三層が重なっているだけで、それぞれ固有の原理をもち、個々に測定し評価するものと考えている」という実態になつていてと批判するが、その広岡の三層構造に学んだ宮川の場合もほぼ同じことがいえるであろう。後年興水実の監修のもとに作られることとなる「学年別スキルブック」も、基本的にはこの宮川の実践を継承したものだといつてよい。もちろん、「系統化」といってはその系統化の仕方や内容が、またとりたてて指導にしても何をとりたて、どのようにそれを他の学習と関係させるかを抜きにしては、検討することができないのはいうまでもない。一応ここでは、指導要領を支える考え方につながるような実践の成果として、宮川利三郎の研究をとりあげてみた。言い添えれば、このように技能だけをぬき出して、とりたてて学習をさせる方法は、日本の国語教育の現場では、あまりに機械的であると感ぜられたのか、大勢としては受け入れられるところとはならなかったといつてよいであろう。

## 二、一九五六年(昭和三十一年)度全国学力調査の検討

### (1)、文部省の学力調査

文部省は、一九五二・三・四年度に実施された「全国学力水準調査」などに協力という形で参加してきたが、一九五六年度からは自ら調査主体となつて、全国を対象とした「学力調査」にのり出し

た。調査は、一九五六年(昭和三十一年)に始まり、一九六六年(昭和四十一年)に終了した。調査の成果は大きかつただろうが、一方、その教育全体へもたらした弊害も決して小さいものではない。特に宗像誠也の次のような評言は、今日からみても的を射たものだといえよう。

思えばなんとこの愚かなことを、われわれの世代はやっているのだからか。○×式思考に馴れさせて子どもから創造性を奪い、学校経営の能率化と称して、学校の運営に生徒を参加させないようにしてしまうことによつて、子どもの責任感が養われる場をなくし、仮借のない競争教育で子どもへの思いやりの情を摘みとり、おまけに、学テと勤評が密着させられている場合には、学校の成績を上げるために教師が不正手段を弄するに至り、子どもの正義感すら傷つけてしまう。<sup>(注10)</sup>

この発言は特に一九六一年度から実施された中学校の悉皆調査についていい得るものであるが、学力調査が教育内容についての調査という目的を離れて文部省の行政命令を地方のすみずみにまで到達させようとする中央集権的な国家統制の道具になった時、どんな歪みが子どもたちの上に現れるかをよく示している。

結果的には、文部省学力調査は、反対運動と世論との高まりの中で中止に至つたのであるが、ここではその政治的行政的意味については触れることが目的ではない。以下その問題の内容についての検討を中心にする。

文部省「学力調査」の変遷

	小 学 校	中 学 校	高 等 学 校
1956年度 (昭和31年)	国 語・算 数 (4～5%抽出)	国 語・数 学 (4～5%抽出)	国 語・数 学 (10% 抽出)
1957年度 (昭和32年)	社 会・理 科 (4～5%抽出)	社 会・理 科 (4～5%抽出)	社 会・理 科 (10% 抽出)
1958年度 (昭和33年)	音楽・図工・家庭 ・教科外 (4～5%抽出)	英 語・職業家庭 (4～5%抽出)	英 語・保健体育 (10% 抽出)
1959年度 (昭和34年)	国 語・算 数 (4～5%抽出)	国 語・数 学 (4～5%抽出)	国 語・数 学 (10% 抽出)
1960年度 (昭和35年)	社 会・理 科 (4～5%抽出)	社 会・理 科 (4～5%抽出)	社 会・理 科 (10% 抽出)
1961年度 (昭和36年)	国 語・算 数 (100%)	国語・社会・数学 理科・英語 (100%)	英 語 (10% 抽出)
1962年度 (昭和37年)	国 語・算 数 (20% 抽出)	国語・社会・数学 理科・英語 (100%)	数 学 (10% 抽出)
1963年度 (昭和38年)	社 会・理 科 (20% 抽出)	国語・社会・数学 理科・英語 (100%)	※
1964年度 (昭和39年)	国 語・算 数 (20% 抽出)	国語・社会・数学 理科・英語 (100%)	
1965年度 (昭和40年)	社 会・理 科 (20% 抽出)	国語・社会・数学 理科・英語 (20% 抽出)	
1966年度 (昭和41年)	国語・算数・音楽 (20% 抽出)	国語・数学・技術 家庭 (20% 抽出)	

※高等学校は1963年度より「能力開発研究所テスト」を実施

(2)、一九五六年度学力調査内容の検討

文部省は、一九五六年九月二八日、全国一斉に国語・数学(算数)の学力調査を行った。この調査がそれまでの学力調査と異なるところは、「直接行政的に、学習指導要領その他教育条件の整備・改善に寄与しようという目的」<sup>(注1)</sup>のために実施された点である。

国語部会の問題は、興水実委員長のもと、川上一真、増淵恒吉、森岡健二、永野賢ら十六人の委員と、文部省から沖山光等五人の委員によって作成された。

問題は、「語い」「表現」「読解鑑賞」の三領域から出された。この三つの領域に絞るまでには次のような経過があったという。

まず、「聞く・話す」を除いたことについてである。一つは、全国的にも聞く話すの教育が一般的になってきたので、この調査で項目を立てなくても、これを不要だとする者はいないだろうという判断をしたこと、二つには技術的にもテストしにくいということ、三つめは小・中・高の一貫した項目を立てようと考えた時に高等学校では、聞く話すの学習指導をほとんどしていない、以上三点がその理由である。技術的に難しいという理由は背けるにしても、一の理由と三の理由とは、相矛盾しているといわなくてはならない。すなわち、高校でも「聞く話す」の指導が重要ならば、調査項目に入れることで現場の意識を高めるといふことがあってもいいはずだからである。(もともと、このような理由を考慮してか、一九五九年(昭

和三四年)度の調査では、小・中・高に「聞く」領域の調査が登場している)

また作文を省いた理由については、実際に学校で書かせている生活文系統のものは調査できず、短文完成文章完成のような基礎的な力しかみることができないとする。

以上のような制約の中でもこの調査では、小・中・高の国語の力の関連を探るという目的のもとに、小・中・高に同一問題を課したり、中・高および小・中で問題をダブらせたりして、かなり実験的な試みをしている。また、全国レベルの調査では、語りの問題を初めて取り入れるなどの新しい展開があった。

報告書では、この調査の結果、次のようなことが明らかになったとしている。

- (1) 漢字を書く能力は、小・中・高と順調にのびている。
  - (2) 文を読む能力、とくに小・中において要点やねらいを把握する力、文脈把握の力が劣っている。
  - (3) 現代かなづかいはかなり徹底している。
  - (4) 文法では、小・中で行なった助詞や副詞の使い分け、見分けは相当しい。しかし、高校の文章構成はよくない。
  - (5) 新聞記事は、中学校卒では五〇％しか理解できないといわれているが、それがほぼ裏付けられた。
  - (6) 高等学校の古文や漢文の能力は非常に低い、などである。
- こうしてみると、一九五六年度の調査の結論は、直接に次回の指導要領の改訂へ結びつくというより、実験研究の結果の報告という

側面が前面に出ているような気がする。しかしそれでは学力調査の目的に掲げた「学習指導要領その他教育条件の整備・改善」という目的にもとるではないか。これはどういうことであろう。村越邦男は、「文部省全国学力調査の検討」<sup>(注12)</sup>という論文で、そのあたり事情をつぶさに検討している。村越は、基本的には、悉皆調査以降の歪みも既に一九五六年度の調査自体に内在していたという視点に立ち、最大の問題は、学力を「学習指導要領に示される目標への到達度」として規定したことから派生している、とする。そしてまず、学力規定のあいまいさを指摘した。つまり、学力を「学習指導要領への到達度という操作的なものでとらえていることは、問題作成根拠をあいまいにする」というのである。なぜなら、それが学力調査の具体的な問題として具体化されるためには前もって、学習指導要領そのものの系統と構造に対する徹底的な分析がなされなければならないからであり、それが不十分だったことは逆に、指導要領そのものの構造分析をも放棄したことになる。さらに、子どもの誤答分析がなされないこと、学力を得点分布を中心とした一次元的水準でみようとすることなどの欠陥もあって、実際に学力調査が指導内容の系統性への検討へと通ずるものではなく教師の学習指導法の改善に主眼がおかれるようになってくる、というのである。

村越の論にしたがえば、報告書に満ちあふれる学力をめぐる事実をいかにも客観的に論述しているような文は、もともと調査の論理自体の中に潜んでいたものであって、真に国語学力を明らか

にしよとする姿勢、すなわち調査自身の相対的な検討という観点を作り出していくような姿勢は、この報告書には存在しないことになる。

具体的に、問題と報告書の解説について以上の点を検討してみよう。

この時の調査問題が、「語い」「表現」「読解鑑賞」の三分野についての出題であったことは前述した。例えば、小学校の読解の第一問は、次頁のような問題である。

1と2の間は、文脈の中に位置付けられた語の意味を正しく把握する力をみるものだと言われている。さらに、この二語の意味がつかめれば、文章全体の意味も大體理解できるだろう、と報告書は分析する。しかし、「しんしんと雪のふる夜」と「まっ白く雪にまみれた」という二つの語句の意味がつかめたとして、どうしてそれが文章全体の意味をとらえることにつながるのだろうか。そのようにいうためには、まずこの文章全体の意味とは何か、ということがはっきりしていなければならない。「しんしんと雪のふる夜」と「まっ白く雪にまみれた」の位置付けがその上で、なされる必要がある。

いいかえれば、文章全体の意味をつかむことと、その中の要素として、時間を読むことと、情景を読むことと、人物を読むことと、だとかの関係が、国語の学力という視点から明らかにされなければならないのである。さらに、そうした成果に基いてここに取り上げた文章では、それらのうちどの要素とどの要素とを調べようとするのか、という明確な基準が要請されるのではないだろうか。その

問	題	配点	正答例	正答率
⑥	つぎの文を読んで、あとのしつもんに答えなさい。  子どものころの話です。 しんしんと雪のふる夜、わたしは、犬のなき声で目をさました。 「ポチが来たよ。おかあさん。」 と、わたしはおかあさんをおこしました。ポチの声だということを、わたしはすぐに聞きつけたのです。でも、こんなに雪のふる夜、どうしてポチが来たのでしょうか。おとうさんは、まだ、とうげの向こうの発電所にいるはずです。 「おとうさんのお帰りかしら。」 と、おかあさんがおっしゃいました。 そうだ、もしかしたら、おとうさんが帰られたのかもしれないと、わたしも思いました。ガリガリと、戸をひっかくような音がしました。寒さにふるえながら、わたしは、おかあさんといっしょに、げんかんに出てみました。おかあさんが戸をあけると、まっ白く雪にまみれた犬が一びき、ころがるようにはいってきて、おかあさんにとびつきました。 「やっぱりポチだ。」 と、わたしはさげびました。  つぎの、どのしつもんにも、答が四つあります。そのなかでいちばんあっているものを一つえらんで、その番号を○でかこみなさい。			
	1 「しんしんと雪のふる夜」というのは、どんな夜ですか。	5点	3	65.9%
	1 こまかい雪のふる夜。 2 しとしとと、すこし雪のふる夜。 3 しずかな、たくさん雪のふる夜。 4 ふきつけるように雪のふる夜。			
	2 「まっ白く雪にまみれた」というのは、つぎのどれにあたりますか。	5点	4	73.1%
	1 まっ白い雪のなかに見えた。 2 まっ白く雪のなか光って見えた。 3 まっ白く雪のつもった。 4 まっ白く雪だらけになった。			
	3 この文は、つぎのどれにあたりますか。	5点	1	32.6%
	1 もっと長い物語のはじめの部分。 2 もっと長い物語のおわりの部分。 3 もっと長い物語のまんなかの部分。 4 これだけで終るみじかい物語。			

意味で、この報告書の記述自体もきわめてあいまいだといえるだろう。

さらに、3の問は「この文章が、これよりもっと長い物語のはじめ、おわり、まんなかのどの部分にあたるのか、あるいは、これだけで終る短い物語であるのかを判断させ、それによって、物語文の筋の読み取りに対してどの程度の能力があり、また、物語文の形式に關して、どの程度の知識をもっているかをみようとしたものである」という意図だということである。物語の書き出しに注目させることによつて、筋の読み取り能力を調べようとする意図はおもしろいが、それが筋の読み取りという学力全体の中のどの部分に位置付くのか(または位置付けようと考えているのか)は明確でないし、それが小学校六年生という段階でどこまで要求すべきものなのかという吟味も必要であろう。なぜなら、この設問に対する正答率は三二・六%できわめて低い(前の①②に較べて)が、それをどう考えるのか、ということと關わってくるからである。報告書では「こうした方面の指導が不十分だ」と述べているだけだが、それではあまりに無責任だといわねばならない。誤答の原因を指導の不足、学習者の問題に一義的に帰してしまつたのでは、國語学力の構造を明らかにすることにはつながらぬ。こうした姿勢から、報告書に蔓延するのは、出題した問題とその正答についての出題者側の意図の解説と、それに応えきれなかつた子ども達の学習状況への叱責、及び指導者の指導力不足への批難ということになつてしまふのである。ここにとりあげたのは一例であるが、実は報告書全体がこの調子で続

き、それは学力調査の回を重ねるにしたがつて、一層その傾向に拍車をかけていく。

学力調査の報告は、調査される側の実態の指摘と同時に、調査する側の設問、さらにはその背後にある國語学力の構造そのものへと返ってくるものでなければならぬのであつて、調査の実態がこうだからという結果を提示し、对症治疗的に指導法の工夫さえ指摘すればいいというものではない。

こう見てくると、文部省の学力調査が、直接教育内容にもたらした成果は、意外に乏しかったといふことができるかもしれない。

注

注1 『國語の系統学習』日本國語教育学会編 一九五七年十二月

東洋館出版社

注2 飛田隆「経験と系統」『実践國語』一九五七年十二月号

注3 興水実編著『國語学力——その学年基準』有朋堂 一九五四年十二月

注4 興水実著『國語科基礎学力の評価と指導』明治図書 一九八二年九月

注5 「入門期の言語能力」国立國語研究所報告7 一九五四年三月

月 この報告書は、国立國語研究所が一九五三年四月から着手した「言語能力の発達に關する調査研究」の第一次中間報告である。

注6 『國語教育の諸問題——反省と提案』光風出版株式会社 一

九五五年十一月日本国語教育学会編、一八三頁から二二四頁にかけて「国語基礎学習の実践報告」として宮川利三郎が報告を書いている。

注7 『国語基礎学力の指導』興水実指導 宮川利三郎著 一九五七年四月 明治図書

注8 『基礎学力』広岡亮蔵 金子書房 一九五三年 のち『広岡亮蔵教育学著作集 第一巻』一九六八年 明治図書に収録

注9 山田勉「学力形成と人格形成の関連」『現代教育科学』一九七六年八月号 十八頁

注10 宗像誠也「研究主体の形成」『国民教育研究所年報』一九六四年度、一九六五年四月

注11 『全国学力調査報告書 国語・数学 昭和三一年度』文部省調査局調査課 一九五七年五月 序文

注12 村越邦男「戦後の学力調査——その方法論の検討② 文部省全国学力調査の検討」『国民教育』一九七六年春号 一九七六年五月 一三七頁〜一六三頁

なお、この論考は昭和五十九年度の修士論文『戦後国語学力観の史的考察』の一部を整理しなおしたものである。論文作成にあたって、石井茂先生、井関義久先生、鈴木重幸先生に御指導を賜ったことを、特に記して感謝申し上げたいと思う。

(ふかわ・げんいちろう 横浜国立大学附属鎌倉小学校教諭)