

# 昭和31年度文部省全国学力調査と その波及効果に関する検討

中 村 敦 雄

群馬大学教育学部国語教育講座

(2010年9月24日受理)

## Critical examination of the National Assessment of Academic Ability by the Japanese Ministry of Education in 1956 and its washback

Atsuo NAKAMURA

Department of Japanese Education, Faculty of Education, Gunma University

(Accepted on September 24th, 2010)

### 1 問題の所在

全国学力調査は1956(昭和31)年から1966年まで計11回、文部省によって実施された。調査対象学年、調査科目、抽出/悉皆(一斉)の別について、表1に示したような異同がある。うち、国語の出題は小学校6回、中学校8回、高校2回である。戦後さまざまな組織や団体が、表2にあるように各種の

調査を実施したが、同調査は学校教育に的をしぼり、日本全国を対象として実施校数も多いことから、戦後初の本格的調査として知られている。周知のように、中学校が一斉(悉皆)調査に改められた1961年前後、教職員組合を中心とした反対闘争が各地で激化した。調査実施拒否などの闘争戦術に対して起訴や懲戒処分が行われ、それらは同調査の法的な適否と合わせて法廷で争われた。福岡地裁小倉支部判決

表1 全国学力調査 実施内容

年度	小学校			中学校			高校		
	教科	学年	抽出率	教科	学年	抽出率	教科	学年	抽出率
1956	国算	6	4	国数	3	4	国数	3, 4	20
1957	社理	6	4.5	社理	3	4.5	社理	3, 4	12
1958	音図家	6	4~4.5	音職家	2, 3	4~4.5	英保	3, 4	10
1959	国算	6	4	国数	3	4	国数	3, 4	10
1960	社理	6	4~4.5	社理	3	4~4.5	社理	3, 4	10
1961	国算	6	5	5教科	2, 3	悉皆	英	3, 4	10
1962	国算	5, 6	20	5教科	2, 3	悉皆	数I	3, 4	10
1963	社理	5, 6	20	5教科	2, 3	悉皆	実施されず		
1964	国算	5, 6	20	5教科	2, 3	悉皆	同上		
1965	社理	5, 6	20	5教科	2, 3	20	同上		
1966	国算音	5	20	国数技	1, 3	20	同上		

(出典 志水宏吉『全国学力テスト』岩波書店, 2009, 10-11, 一部の誤記を補訂した)

表2 全国学力調査以前に実施された主要な学力調査

調査期間 (調査者)	調査の名称 (通称)	調査教科	調査年月	調査区域	調査対象	抽出数	刊行物
読み書き能力 調査委員会	日本人の読み 書き能力調査	国語	1948. 8	全国	15～64 歳 の国民	21,000人	『日本人の読み書き能力』 (東京大学出版会, 1951 年)
”	学童の読み書 き能力調査	国語	1948. 10～ 1949. 2	東京 長野 香川	小 学 5 年 ～高校 3 年	2,700人	『国語の学力問題の作成に 関する研究』(国研紀要第 1 集, 1950 年)
梅津八三, 島 津一夫	学年別国語学 力検査	国語	”	”	”	”	”
日本教職員組 合		国語・算数	1950	東京都	小・中・高	2,675人	『ありのままの日本教育』 (日教組出版部, 1950 年)
日本教育学会 学力調査委員 会		国語・数学 ・社会・理 科	1951. 3	全国	中学 3 年	7,000人	『中学校生徒の基礎学力』 (東京大学出版会, 1954 年)
日本教職員組 合学力調査委 員会		国 語・算 数・数学	1953. 10	全国	小・中学	3,000人	『国語の学力調査』『算数・ 数学の学力調査』(大日本図 書, 1955 年)
国立教育研究 所学力水準調 査委員会		国語・算数 (数学)社会 科・理科	1954～1956	全国	小・中学	約 10,000人	『全国小・中学児童生徒学 力水準調査』(第一次～第三 次中間報告, 1953 年～1956 年)

(出典 須藤敏昭「戦後の学力論」『国民教育』15号, 1973年1月, 127, 一部の誤記を補訂したうえ抜粋した)

(1964年3月), 旭川地裁判決(1966年5月)等において, 国による一斉学力調査は違法であると認定された(その後, 最高裁判所判決では適法)。

主たる争点は憲法第二十六条「すべて国民は, 法律の定めるところにより, その能力に応じて, ひとしく教育を受ける権利を有する。すべて国民は, 法律の定めるところにより, その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ(後略)」, ならびに, 教育基本法第十条「教育は, 不当な支配に服することなく, 国民全体に対し直接に責任を負って行われるべきものである。教育行政は, この自覚のもとに, 教育の目的を遂行するに必要な諸条件の整備確立を目標として行われなければならない」の解釈にあった。前者をめぐるのは国民の教育権論と国家の教育権論が厳しく対立し, 国家に教育内容を決める権限があるか否かが問われた。後者にあつては, 戦前に行われた教育の国家統制への反省にもとづき, 教育行政の支配介入に歯止めをかけ, 教師の教育の自由を認めるものとして条文を解釈する可能性が明らか<sup>1)</sup>にされた<sup>1)</sup>。

他方, 一斉調査がもたらした弊害として, 都道府県地域別に公表される調査結果の上位に進出するた

め, 徹底的な試験対策体制を敷く自治体もあらわれた。有形無形の外的圧力は学校現場を歪めるベクトルで機能し, 模擬試験の乱発やドリル・ワークシートの濫用, さらには試験監督に当たった教師による正解教唆といった腐敗が学校現場のスキャンダルとして告発された<sup>2)</sup>。

上述の経緯から, 同調査に関する先行研究は, 教育法学や教育学の研究者を中心として, 主としてマクロのレベルで取り組まれた。その過程で「私事の組織化<sup>3)</sup>」概念から公教育を解析する回路が開かれたこと, 「学力問題の社会的側面からの追究<sup>4)</sup>」が進められたことが, 戦後の教育学研究にとっての重要なモメントであることは誰しも肯えよう。

対して, ミクロのレベルでの, 調査において取り上げられた教科内容等について, 問題作成委員のなかには「政治闘争から内容上の論争に大きく展開するであろうと思われる<sup>5)</sup>」といった期待感を表明する向きもあったものの, その後も目立った論争は起こらず, 断片的な論評にとどまった。民間教育団体である児童言語研究会に所属する小学校教師, 小松善之助は1964年実施の調査を振り返って, それが「文章表現における子どもの思考・認識の過程を軽

視し、出題者の尺度を絶対的なものとして子どもの学力を算出し、能力を格づけしようという態度」に根ざすものであったことを批判した。そのうえで、「学テの内容上の批判を、学テ反対のたたかいに組みこめなかったわたしたちの力の不足を思うにつけ、わたしの心は激しく痛みます<sup>9)</sup>」と自己批判を行った。たしかに、当時の民間教育団体には「内容上の批判」に資する学的蓄積が不足していたことは事実である。だが、マクロレベルでの争点が公教育の根源に関わるだけに、「たたかい」はおのずからその点に膠着し、「内容上の批判」は副次的な争点にならざるを得なかった経緯にも眼を向けておきたい。

こうした理由のほかに、そもそも国語科教育学研究において、学力調査等のペーパーテストが研究対象として位置づけられる機会が限られていたことも指摘できる。さらに以下の二点が挙げられる。

- 1) テストは真正な評価の対極に位置づけられてきた。生きた学習指導のコンテクストから外れた「闖入者」であり、多くの先行研究が主張してきたように、否定すべき対象とのみ見なされがちである。
- 2) 研究対象としてテストを扱う分野に教育評価学や教育測定学がある。有益な知見もあるが、統計学的な側面において充実が見られ、評価(測定)内容に踏み込むことにおいては自制がうかがえる。そのため、国語科をはじめとする教科教育学へのリソースが期待できる状態には至っていない。

研究上の停滞とは裏腹に、2003年に実施されたPISA(OECD学習到達度調査)のreading literacy(読解リテラシー)のスコア低下に端を発した「PISAショック」でも顕著であったように、テストが教師や学習者、保護者、教育行政者に与える影響は甚大である。テストの設問がその後の教育活動に影響を与える現象を「波及効果(washback)」と呼ぶが、いわゆる「PISA型読解力」に象徴される「傾向と対策」のような反応が実際に起こることをわたしたちは知悉している<sup>7)</sup>。国語科教育史を解明するにあたって、こうした点への掘り下げは避けて通ることのできない課題である。テストを窓として国語科教育史を眺めたとき、いったい何が見えてくるのであろうか。

同調査を対象とした数少ない先行研究のうち、近年公刊された先行研究として、高木まさきをはじめとする研究者による「戦後の全国学力調査(読解問題)の質的変容に関する研究<sup>8)</sup>」があり、同調査の概要を把握するうえで有益な貢献が認められる。本研究では、上述の問いに即して、初期の調査に的をしばって掘り下げ、波及効果という視点から各種言説を再布置し、全国学力調査がどう行われ、どうとらえられ、どう語られたのかを把握する。そのうえで、従来にも指摘があった読解指導への影響について掘り下げて、同調査がいかなる波及効果をもたらしたのか、多面的な視点から明らかにしたい。

## 2 昭和31年度調査の概要

昭和31年度調査は1956年9月28日に実施され、結果に関しては、同年12月に中間発表、翌年7月に報告書が公刊された。問題作成については、委員長の高木実(国立国語研究所)以下21名の委員が従事した<sup>9)</sup>。同調査の意義に関して、報告書序文では次のような説明が行われている。

最近、各方面で学力問題が論議されており、これが低下を論ずる向きがあるとともに、他面、学力は向上してきていると論ずる側もあるが、その論拠は必ずしも科学的な資料に基づいて行われているわけではない。／従来実施された学力調査は、比較的規模の小さい調査であったし、また、教育目標に対する到達程度を明らかにするという観点からのものではなかったため、このような学力の問題に、じゅうぶんな回答を与えるものではなかったと思われる。／そこでわれわれは、この問題解決のために一つの資料を与えるとともに、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で、国語・数学の2科目についての全国的な学力調査を実施したのである。<sup>10)</sup>

こうした意義に続けて、予想される反論を先取りして、ただちに次のように述べられている。

この調査はペーパーテストであるから、必ずしも国語・数学の全学力を表現するものではないという人もあろうが、客観的な方法としては、できるかぎり広範囲の学力がはあくされており、この調査の結果は、学力問題の解決に示唆するところがあると考えている。今後、今回の調査と同様な構想による学力調査が、ある期間において継続的に実施されるならば、調査結果の利用度は一段と高まるものであろう。<sup>11)</sup>

実施側としては「ペーパーテスト」の限界を自認しつつも、「できるかぎり広範囲の学力がはあく」されていることを強調している。しかし報告書をさらに読み進めていくと、「国語科の出題の範囲を、『語い(彙)』・『表現』・『読解鑑賞』の3つにしぼる<sup>12)</sup>」と宣言されている。「表現」とは、「漢字の書取り」「かなづかい」「文法」から成り、「漢字の読み」は「語い」の中に含めると説明されている。さらには「聞く・話すのテスト」と「作文」を出題から除外することが説明されている。「できるかぎり広範囲の学力がはあく」という文言との齟齬が指摘できる。「問題の程度の一般的基準」として、「問題の程度は、『学習指導要領』を基準とする。ただし、調査対象学年のみならず、それ以下の程度のもが含まれてもさしつかえないし、また、小・中、中・高共通問題となることもありうる<sup>13)</sup>」と述べられている。だが、学習指導要領を基準としたのであれば、校種を越えた共通問題の出題根拠は二つの校種のどちらに帰結するのであろうか。おそらくは学齢の低い校種であろうが、その意図はどこにあったのだろうか。報告書には共通問題の理論的根拠に迫った説明が行われてはいない。興水実が調査前年に公刊した著書で説明していることに手がかりが求められよう。

国語学力テストの妥当性の吟味のもう一つの方法は、それをその学年よりも下の学年や上の学年の者にも実施して、そこに正常な発達が見られるかどうかを調べるという方法がある。もっともこれについては、ある能力に関しては、ある学年以上はそれほど進歩発達しない場合もあり、(中略)

そういう点を考慮して吟味するのだからなければならない。<sup>14)</sup>

期待される結果からみれば、いささか不確かな「方法」ではあるものの、「正常な発達」への関心があったものと考えられる。初めての本格調査ということもあって、さまざまな思惑が錯綜したであろうことは容易に想像できよう。先に同調査の結論について紹介しておく。

- (1) 漢字を書く能力については、従来の文部省や各地の学力テストとあまりちがった結果は出ていない。(中略)
- (2) 文を読む能力は、出題の要求基準に対して非常に劣っていた。とくに小・中学校において要点とかねらいを把握する能力、文脈を把握する能力が欠けていた。
- (3) かなづかいについては、同じ問題でテストされながら、定時制高校が中学校よりも劣っている点が目立った。(中略)
- (4) 文法の問題は、小・中学校ではよくできた。<sup>15)</sup>

報告書序文にもあったように、1950年代前半、いわゆる「学力低下」が社会問題として喧伝された。「学力」という語の内包からして定まっていなかったこともあって、実践家や研究者ごとの恣意的な解釈に甘んじていた。しかし、上の(2)の項目にあるように、「小・中学校において要点とかねらいを把握する能力、文脈を把握する能力」が欠けていることが指摘されたことは、今まで漠然としていた「学力低下」の具体的な実像を明確化し、公的に認知された課題として共有することに貢献した。「文を読む能力」を指す用語として、同報告書序文には「読解鑑賞」とあったが、報告書では「読解」が多用されている。

表3は、小・中学校の該当問題の問題番号・ジャンル・設問・正答率、ならびにその特徴に関する備考を整理したものである。

報告書では、「読解の小学校独自の問題は二題あったが、物語の方は比較的よくて、説明文の方が悪い」

表 3 昭和 31 年度調査 小・中学校「読解」における設問・正答率

	問題番号・ジャンル	設問の種類	正答率	備 考		
昭和三十一年度 読解	小学校第 6 学年 ⑥物語文	1 文脈中の語の意味	65.9%	中学校⑥と共通問題 (* 昭 29 国研) 中学校⑥と共通問題		
		2 文脈中の語の意味	73.1%			
		3 全体の中の位置	32.6%			
		⑦説明文	1 要旨		26.9%	
			⑧随筆文		1 主題	21.7%
		2 文脈中の語の意味			13.2%	
	中学校第 3 学年	⑥随筆文	1 主題		22.5%	小学校⑧と共通問題 (* 昭 29 国研)
			2 文脈中の語の意味		16.3%	小学校⑧と共通問題
		⑦随想文	1 指示		41.3%	高校⑥と共通問題 (* 昭 27・28 国研)
			2 主題		39.8%	高校⑥と共通問題
		⑧評論文	1 述語		40.8%	高校⑧と共通問題 (* 昭 28 国研, 昭 26 日教)
			2 接続語		35.4%	高校⑧と共通問題
⑨論説文	1 指示	46.7%	高校⑦と共通問題 (* 昭 26 日教)			
	2 指示	22.5%	高校⑦と共通問題			

(\* ) は報告書で類似関係が言明されている先行調査。\* 国研=国立教育研究所。日教=日本教育学会。

ことから、小学校⑦のスコアを問題視している。「読解において、正確、確実に読みぬく態度、能力が足りない」と論断されている。その原因として「現代生活における、まんが、ダイジェスト、その他の軽い読物を中心とする読書状況によってだんだんと破壊されている<sup>16)</sup>」と述べられている。共通問題まで含めて考えると、小学校⑦と⑧(中学校⑥と共通)問題における低正答率が目立っている。

### 3 小学校⑦の出題内容とその検討

本節では、正答率が低かった小学校⑦について、問題文と設問、その批評まで視野に含めて検討したい。はじめに問題を紹介する。

出典は「少年少女科学の研究室シリーズ」中の一冊である小川安朗『きものとせんい』<sup>17)</sup>の第二章「きものは何からつくられるか」の一節である。問題文

表 4 昭和 31 年度調査 小学校⑦の出題内容

問 題	配点	正答例	正答率
<p>⑦つぎの文を読んで、あとの答のなかの四つのもんくのうち、いちばんあっていると思うものを一つえらんで、その番号を○でかこみなさい。</p> <p>そもそも、天然にあるものを、人工でつくってみたいということは、古くからの人間のねがいであったのです。とくに、たやすく手にはいらぬもの、とうといもの、めずらしいものを、人の力だけでかんたんにつくることができたらというのは、だれでも考えることです。</p> <p>この意味で、日本のきぬは、外国の人たちにとっては、あこがれであって、なんとかして、あのように細く、長く、強く、やわらかく、つやのあるせんいを、かいこの口からでなく、人の手で、いつでも、どこでも、いくらでも、思うようにつくってみたいというのぞみが、かなり古くからありました。いろいろの研究の結果、それを工業的につくりだすことができるようになったのが、いまから七二年まえ、一八八四年です。</p>			
<p>答</p> <p>この文は { 1 なぜ人工のきぬ糸がつくりだされるようになったか。 2 古くからの人間のねがいはなにとなにか。 3 きぬ糸にはどんな長所があるか。 4 天然と人工とはどのような点がちがうのか。 }</p> <p>について説明 した文です。</p>	10 点	1	26.9%

は二段落から成るが、原著は一段落である。第一段落第一文が「そもそも」で始まっていることから推測できるように、作問時にその前の部分が切り取られている。ちなみに原著ではその前に、天然繊維に比べ、人造繊維の歴史は圧倒的に短いにもかかわらず、「おおむかしからの天然せんいと肩かたをならべて、私たちの生活の中で、りっぱに役にたっている」ことを説明した段落がある。ここでの問題文第一段落では「天然」と「人工」の対概念が提示され、続く第二文で、「たやすく手にはいらぬもの、…」といった列挙によって前者の意味内容が説明されている。後者は「古くからの人間のねがい」であり「だれでも考えること」と述べられている。

第二段落第一文は主述が対応しておらず、文も長く、典型的な悪文である。ちなみに原著はさらに輪をかけて悪文で、問題文の第二段落すべてが一文から成る。そのため、作問時に加筆補訂が行われている。同段落では話題が「日本のきぬ」にしばられ、第一段落で提示された対概念を発展的に適用させることが期待されている。その「日本のきぬ」について、「あこがれであって」「細く、長く、強く…」と特徴が列挙されている。さらに「人工」に関して、第一段落第二文では「かんたん」に修飾していたのが、「いつでも、どこでも、いくらでも」といった列挙によるいさかさ様相の異なる説明が行われている。また、同文では「かなり古くから」と「かなり」という修飾語が追加されている。ちなみに、この「かなり古くからありました」は長すぎる一文を二つに分けるために作問時に加筆された。第二文では、「それ」という指示語が使用され、第二段落第一文で説明した「細く…せんい」を受けているが、これも二つの文に分けるため、作問時に加筆されたものである。さらに、「人工」という表現が、「工業的に作り出す」に置き換えられているが、これは原著の記述がそのまま生かされている。

問題を解く側の小学校六年生の理解力を推測すると、第一段落が「そもそも」で始まり、続く第二文が「とくに」であることから、問題文として切り取られた部分の前からどのようなコンテキスト（文脈・脈絡）が形成されていたかがつかめないと理解

しづらい文章である。また、同段落の「天然」と「人工」の対概念は理解に抵抗感のある語句（語彙）であろう。さらに、第二段落第一文を理解するには、「きぬ」が「せんい」であること、同段落第二文を理解するためには、「きぬ」が「かいこの口」から出された生産物であること等の社会的な先行知識が不可欠である。原著を最初のページから読んでいれればいずれも得られる知識であるが、問題文には一切記述がない。

ところで、問題文に三箇所見られる事物を列挙することによる説明方法は著者の文体上の書き癖であろう。「aはbである」といった定義づけによる説明に比べると、概念の意味内容を理解するのに、包含関係に注意を払う必要性が生じる。こうした書き癖は主述の非対応、悪文の原因でもある。

報告書では、問題文について、次のような説明が行われている。

⑦は論理的に構成されている説明文について、それがどういうことについて説明した文章であるかを正しく把握する能力をみようとしたものである。この文章は⑥の文章にくらべて使用語いもむずかしいものが多い。すなわち、そもそも、天然、人工、あこがれ、せんい、工業的などの語は、6年生の児童にとっては相当に抵抗になるものと思われる。したがって、それらの語いの意味が一応分かってなくては文意を読み取ることは困難であろう。しかし、それらの語いの意味がひととおり分かっていても、この間に正しく答えることはかならずしも容易ではないと思われる。というのは、この文章は文脈の上からいっても相当こみいって、この文脈の複雑な点が正答することをさまたげていると考えられるからである。しかし、この文章は、比較的是っきりした論理的構成をもっているから、文と文との関係を確実におさえて読み取る力がありさえすれば、語いの中に一つや二つ意味の不明なものがあっても、正答を得ることは困難でないであろう。<sup>18)</sup>

「語い」や「文脈の複雑な点」を報告書が認めて

いることは、一斉調査に改められた後では見られない潔い対応である。だが、こうした欠陥にもかかわらず、この問題は適切だと判断された。その理由として、「比較的はっきりした論理的構成」が挙げられている。問題作成委員の木藤才蔵は、「天然にあるものを人工で作ってみたいということは、古くからの人間の願いであったという一般論から説き起こし、日本のきぬが外国の人たちにとってあこがれのまゝで、それを何とかして人工的に作り出したいと思っていたが、その古くからの望みが実って、ついに人工のきぬが作り出されるに至った経過が記されてある<sup>19)</sup>」と述べており、第一段落と第二段落の意味上の接続関係を重要視していたことがうかがえる。だが、「語いの中に一つや二つ意味の不明なもの」があることで、結果的に、解答者がどこでつまづいたのかが推測できない調査になってしまったことは、調査における深刻な欠陥である。当時あっては、誤答分析にもとづく課題究明を前提とした目的意識が弱かったことが指摘できる。

一方、設問は問題文の内容に関して「説明した文章」の中で「いちばんあっている」ものを四者択一で選択する出題である。正解は1であり、ここには問題文全体を要約したとされる内容が書かれている。ただし、「なぜ」「人工のきぬ糸」という語句は本文中では使用されていない。2は、第一段落第一文の「古くからの人間のねがい」の箇所と問題文と合致しているものの、「なにとなに」の部分に誤りを残している。3は第二段落第一文の内容と合致している。4は問題文には書かれていないことも含まれている。しかし「あっている」という記述に反応した場合、1ではなく、むしろ2や3が選ばれる可能性が高くなることが予想される。

昭和31年度の報告書においては、正答以外の解答率・選択率が一切明記されておらず、説明の記述から推測するしかないのだが、予備調査においては、2を正答とした者が「かなりいた<sup>20)</sup>」事実が述べられている。ちなみに原著では、問題文に取られた部分の直後に「これが、いわゆる人造絹糸のはじまりです」という文がある。この文が問題文に含まれていれば、確実な手がかりとなり、正答率は確実に上昇

したものと予想される。原著にあった文が削除された事実を踏まえて推測するに、おそらくは、出題者はこの文を読んだうえで出題したのであろう。そして、この文の内容を正解と認定したうえで、選択肢を作成し、その後、問題文から削除したものと考えられる。しかし、この設問がそもそも可能になったのは、まちがいに、削除した文に記された内容あつてのことである。それがなければ、本問題の解答は上述のように、極めて困難をきたすことは想像に難くない。削除された文の内容を知らずに選択肢に向かわざるを得ない解答者の側からすれば、過酷な要求でさえある。設問の有効性において疑問が残る。

本調査には関わっていないものの、昭和34年度調査において文部省初等中等教育局視学官の立場で問題作成委員を務めた倉沢栄吉は「この問題に正しく答えられるというのは、この種の問題に興味があり、語いがわかり、こういう種類の文脈（そもそも……とくに、……この意味で……それを……）になれているということの意味する。そのほかに、答の『について説明した文章』という問いかたになれていること、そしてこの選択肢の各センテンスを正しく読みとって本文と比べてみる力があるかないかということである」と喝破し、「この問題の成績はこのように、各種の条件から考えるべきで、そのためには、この問題をもう一度やりなおして各学級などで条件分析を試みるのも意義がある<sup>21)</sup>」として、婉曲ではあるが、疑義と批判を表明している。

報告書に戻ろう。小学校⑦の問題に関する調査結果を受けて、次のような方策がしながら処方箋のように提示された。同報告書中、学校現場がとるべき方策に関して書かれた唯一まとまった記述である。

平素から段落とその大意をおさえる指導、段落と段落のつながりかたをつかむ指導、接続詞や文脈指示語の文章中における機能を理解できるようにする指導、さらに、それらの指導を通して、文章全体の構造をはっきりつかむ指導がなされていることが必要であろう。<sup>22)</sup>

報告書では「正確な読解」が強調され、その達成

に向けて「段落」や「文章全体の構造」が最重要課題として強調されている。しかし、原著の該当部分ではそもそも段落には分けられていなかった事実、問題文や設問の欠陥、解答者の興味や既有知識への配慮の欠如等に照らしたとき、調査としての妥当性には疑問が残る。そうした前提をもってすれば、調査結果に対する処方箋として示された上記の方策が果たして適切であったのか、単純に肯うことはできない。確実に指摘できることは、設問とその解答にあらわれた反応を根拠とした推論について検討した場合、処方箋として指示された方策には、論理的に導出可能な範囲を越えた内容が盛り込まれている事実である。以上から結論づけられるように、国語教師の視線を「段落」へと向けさせようとする意図が作問

の時点から働いていたことは明白である。

#### 4 小学校⑧（中学校⑥）の出題内容とその検討

もう一問、報告書で低正答率が問題視された出題を見てみよう。こちらは、小・中学校の共通問題として出題された。

問題文のジャンルは「随筆文」であり、一段落で構成されている。出典はカンドウ(Sauveur Candau, 1897-1955)の『世界のうらおもて』<sup>23)</sup>である。著者はフランス生まれの司祭で、1925年に来日し、東京大神学校初代校長等を歴任し、親日派として知られる。問題文は「義務と利益」と題した一節から取ら

表5 昭和31年度調査 小学校⑧（中学校⑥）の出題内容

問 題	配点	正答例	正答率
<p>⑧つぎの文を読んで、あとのしつもん<sup>1)</sup>に答えなさい。</p> <p>もう二十何年も前のことですが、わたしは東京のある小さな店で、オートバイを買ったことがあります。たまたまそこで買物をしたというだけのことなのですが、それからというもの、一つの関係<sup>2)</sup>というか、親しい縁<sup>3)</sup>が結ばれるようになりました。というのは、わたしはその店の前を通るたび、スピードをゆるめて手をふってあいさつすると、親方も仕事の手をやめて店先に飛んで出て、「どうです、調子は<sup>4)</sup>と声をかけます。あるいは「お茶ひとついかがです。」と呼んでくれます。ときどき故障<sup>5)</sup>が起きて、油をさしたりエンジンのぐあいを直したりしてもらいますが、すんでから、「おいくらですか。」ときくと、「まあ、この次にしましょう。」と必ず言われます。けっきょく、部分品でもかえぬかぎり、金はけっして受け取ってもらえないのです。これは、自分の売った機械に対して責任をもつという以上に、人情味のあるもてなしです。こういうサービスを受ければ、わたしのほうでも、この店のことを人にほめて話さずにはいられなくなります。</p> <p>1 この文の作者が心に感じて書こうと思ったことはなんですか。つぎの四つならんでいる答のなかで、いちばんあっていると思うものを一つえらんで、その番号を○でかこみなさい。</p> <p>1 よいオートバイ 2 親切な人 3 サービス 4 責任</p> <p>2 文中の「たまたま」のところは、どういう意味ですか。つぎの四つならんでいる答のなかで、いちばんあっていると思うものを一つ選んで、その番号を○でかこみなさい。</p> <p>1 たまに 2 たった一度だけ 3 いつも 4 ふとそのときに</p>	5点	3	小21.7% 中22.5%
	5点	4	小13.2% 中16.3%



れており、ここで著者は機械文明時代を象徴するところの「最小限度の努力で出来るだけ効果を上げる」風潮を批判し、「誠実な働き」の尊さを讃える。そこに続く段落からの作問で、「わたし」と「東京のある小さな店」の親方との交流が語られており、この部分は機械文明時代に毒されていない昔気質の親方の姿を活写する目的で取り上げられている。こうしたコンテキストがまるごと切除されているため、ここでも読み取ることがむずかしくなっている。

問題文では、「たまたまそこで買物をした」ことから「親しい縁」が結ばれるようになったことが、店の前を通るたびに声をかけたことや、無償で油をさしたりエンジンのぐあいを直したりするといった具体的なエピソードをとおして紹介されている。親方の対応について、「これは、自分の売った機械に対して責任をもつという以上に、人情味のあるもてなしです」と説明がなされ、続けて「こういうサービス」という語が使用されている。だがここでの「人情味のあるもてなし」と「サービス」との関係性を適切に読み取るためには、いささか情報が不足している。実は、本問でも作問に際して加筆補訂が行われており、特に顕著なのは、問題文最後の文である。原著では「こういうサービスは、与えるほうにも受けるほうも、喜ばしいものであります。なぜなら互いの利益の点からいっても、こういうサービスを受ければ、私のほうもこの店のことを人に褒めて話さずにいられなくなるからであります」とあり、問題文ではこの二文が一文に集約されたことがわかる。原著では「こういうサービス」が繰り返され、それが「喜ばしいもの」であることが述べられている。「サービス」が何を指しているかが理解しやすいのは、明らかに原著である。

設問 1 では、「この文の作者が心に感じて書こうと思ったこと」を問うており、正答は「サービス」である。ここで考えておかなければならないことは、この語句が解答者にとってどう受けとめられていたかである。同調査の二年後に刊行された『教育基本語彙』によれば、「サービス」は、中学校 1～3 年で学習することが「もっとも重要度の高い単語<sup>24)</sup>」とされている。ただし、日本語に翻訳した場合に複数の

語義が生じ、「値引き」や「奉仕」等の意味で使われていることと合わせて考えると、理解がむずかしい語句であったと推測される。解答に際して選択肢を選ぶ場合、意味の分からない語を選ぶ向きは少ないのではないだろうか。また、設問に使われた「感じる」という語の語感からすれば、サービスをもってその答えとすることに違和感を抱く向きもあろう。

設問 2 は「読解」というよりも、むしろ語義を問う設問である。データが公開されていないため、推測するしかないのだが、おそらく類似性によって、選択肢 1 の「たまに」に引きずられた誤答が予想されよう。ちなみに、『教育基本語彙』において「たまたま」は小学校 4～6 年に配当されている。

この問題は共通問題であるため、報告書では、小学校と中学校それぞれについて別々に解説が述べられている。そのうち、問題文の記述に踏み込んだ言及をしているのは「小学校の読解」の項であり、設問に照らして次のような解説が行われている。

⑧の 1 は随筆的な文章の主題の読み取りに関する問題である。この文章は、まず作者の経験した事実を記してあり、つぎに、それに関する作者の感想が書いてある。(中略)その感想こそは、作者がなぜそういうことを書きたかったかをはっきりさせる手がかりになるものである。(中略)それ(\*感想を指す—論者補足)を手がかりにして、もう一度書かれた事実を読みなおしてみる。そうして始めて、作者が書こうとした気持がはっきりしてくる。予備調査の際には、2 の「親切な人」を正答にしたものが少なからずいた。これは、前半に記述されている作者の経験した事実<sup>25)</sup>に注意が行ってしまって「これは、自分の売った……」以下の四行を重く見なかったためであろう。(中略)4 の「責任」を正答とした者も少なからずいた。これらの児童は、最後の 4 行ばかりに作者の感想が書かれていることを漠然と知っていたものと思われる。しかし、彼らは「これは、自分売った機械に対して責任をもつという以上に」の責任と云う語だけにとらわれて、「……という以上に、人情味のあるもてなしです。」「こういうサービスを受ければ

……」の関係が正しく読み取れなかったに相違ない。あるいは、文意が読み取れなかったというよりも、文意を丹念に読むことをせず、文中の責任という語と自分たちの平素の考え方を簡単に結びつけて解答してしまったのかも知れない。この問題に対する正答率は、小学校で21.7%、中学校で22.5%で、中学になっても正答率はほとんどのびていない。こういう程度の文章で、作者が何をいおうとしているかを確実に読み取る指導は、中学校でもほとんどなされていないのではないか。／⑧の2の間は、文中の語の意味を文脈に即して正確につかむ能力をみようとしたものである。(中略)「たまたま」に関しては、そのばくぜんとした語義さえ分つていないものが相当数いたようである。<sup>25)</sup>

対して、「中学校の読解」では次のような解説が行われている。

小学校と共通の⑥は、案外に悪い結果で、小学校とも変らない成績をしめしていることは、深い反省の資料となった。(中略)／この文は、はじめに事実をのべて、そのあとに感想を記したものであるが、そのあとの判断に思考があるわけである。正答選択肢の語句については、もっとくふうをしたらよかつたろうといわれるかもしれない。また、「サービス」という語についての理解ができなかったために抵抗を感じた者もあろう。／このような「……以上」ということをテストした設問は、昭和29年度の国立教育研究所の学力水準調査中学校国語科問題にも、出ていて、あまりよい成績ではないのである。この⑥でも直接に「……以上」ということを設問にだしてみてもよかつた。全般の読み、そして、文の構造を、論理と指示とに注意しながら読むという指導がもっと注意されねばならない。／設問2について、ねらいとしては、文の中にある語の意をしらべるのであるが、この語いが、多少文語的であったために、なじみがうすかつたのであろうか。<sup>26)</sup>

一読して明らかのように、共通問題ではあるものの、小・中学校間で解説の記述に明確な認識の相違が読み取れる。作問に従事したのは小学校側であったことが推測できよう。中学校の側はむしろ批判的でさえある。とりわけ、「サービス」「たまたま」の語義の理解がそれほど期待できるものではない旨を述べているのが、小学校ではなく、中学校である事実に注目したい。

中学校側の解説にあるように、設問1は国立教育研究所の昭和29年度調査と共通点が指摘できる。すなわち、同調査における「中学校」の「(1)文章読解の問題」である。文章ジャンルは「講話」と記されているが、あえていえば、小学校⑧(中学校⑥)と同じく「随筆文」に該当する問題文である。設問は三つ用意されているが、そのうち共通点が明らか二つを引こう。

- (一) この文章で、作者は何を言おうとしているのでしょうか。いちばんいいのに、一つだけ○をつけなさい。(＊選択肢は省略)
- (二) 次の問の答は、どれがありますか。正しいものに一つだけ○をつけなさい。  
(＊一問省略)
- (三) 「それ以上のこと」とは、どんなことですか。  
(＊選択肢は省略)<sup>27)</sup>

「それ以上のこと」の指示対象が正しく理解できるかどうかを見ようとした点、作者が「言おうとしている」内容を考えさせようとした点の二つの点について、たしかに31年度調査の小学校⑧(中学校⑥)の設問1と通底した設問であることが指摘できる。29年度調査にあった「それ以上」を問う問題では、四つの選択肢の中に、問題文中に登場していた文と登場していない文とが並んでおり、問題文中に登場していない文が正答であった。作問にあっては、「それ」という指示語の指示対象をつかみ、さらに「以上」であることから何が想定されているかを読み取らせようとしたことが推測できる。この正答率は34.2%であった。ちなみに最も多く選択されたのは「それ以上」の直前に登場した文を抜き出したもの

であり、46.2%であった。29年度調査報告書によれば、「これは質問しているのが『それ』という代名詞についてであれば正しい答になるわけであって、『それ』と『それ以上』とをはっきり区別しないで答えたものであろう。そういう意味では単なる不注意による誤りも多く、必ずしもこれをもって文章の読解の浅さと断言することは出来ないであろう<sup>28)</sup>」とされている。報告書のこうした推論につけ加えると、「それ」と「以上」の二点に重層的に反応して読まなければ正答できない設問であるために、なぜ正答率が低いのが遑及できず、原因究明をむずかしくしている事実も指摘できよう。

このように先行調査において問題点が認識されていたにも関わらず、31年度調査ではさらに加えて、同一設問の中で作者が「言おうとしている」内容までも要求する作問が行われた。31年度調査に関して中学校側の解説として「直接…だしてみてもよかった」という論評が行われた背景にはこうした経緯を踏まえた反省があったものと考えられる。一方、小学校側の解説に照らしてみると、残念ながら、こうした有益な知見が委員全員には共有されていなかったものと思われる。先行する国立教育研究所の調査は、本研究第一節の表2にあったように、昭和27年度から29年度まで三年間にわたって実施された。その際、問題作成に従事した須藤久幸は、後年、次のように述懐している。

作問過程での一つ一つについても、実によい勉強の機会であった。こんどこそはと自信を持って作問していても根本から考え直すようになったことも多くて手きびしいが楽しい仕事であった。特に、興水先生のほか白石大二課長さんには徹底的にたたかれた。(中略)このような三年間にわたる学力水準調査の結果、方法的にも見通しがついたためと思うが、文部省は、大規模な全国学力調査を昭和三一年から開始することにしたのである。<sup>29)</sup>

こうした見通しを得たものの、その後の31年度調査においても継続して従事した委員は興水実を含め

た行政側の4名<sup>30)</sup>に限られ、「徹底的にたたかれた」おかげで生きた方法知を獲得した作問担当の現場教師は全員交替している。29年度調査の報告書の刊行が昭和31年であることから、兼務を避けたのかも知れないが、適切な方法論の共有を阻む遠因となったことはたしかであろう。

さらに、倉沢栄吉は、次のように指摘している。

中学校の⑥は小学校と同一問題であるが、文脈に注意して読まないで、できない。「たまたま、それからというもの、というのは、あるいは、けっきょく、これは、こういう」などのつなぎのことに慣れていないといけな。この種の文章に対する精読の学習が、ふだんから必要である。それともう一つは、設問の「心に感じて書こうと思ったこと」(⑦の2「作者が言おうとしたこと」)の意味を正しく受け取る習慣がないとできない。<sup>31)</sup>

以上の検討からも明らかなように、昭和31年度調査の「読解」の問題は、小学校・中学校の学習者の実態を把握する目的に照らしたとき、再考の余地が十分にあったことが結論づけられる。

## 5 読解に関する調査の意義とその社会的機能

1956(昭和31)年から1960年までの期間に実施された調査は抽出で行われたこともあって、それ以降のような反対闘争や批判の応酬といった反応は一切起こっていない。学力論の研究者である村越邦男はそのあたりの事情を次のように説明している。

(前略)調査自体は行政に責任を負う文部省自身が行なった調査であった。しかし、問題の計画立案に学識経験者を参加させ、各問題作成の委員会の委員長は外部の学者が任命され、問題作成委員会の大部分は、現場の教師および専門家(教科の専門家、心理学者)によって構成されていた。

(中略)このことは、実際、五六年度調査において、基本的には、学習指導要領の枠内で問題が作

成されながら、国語の出題においては、小中高の共通問題の出題が大幅に取り入れられ（中略）る等、各教科の問題作成委員会のおのおのによって、問題作成の意図の若干の違いが許容されていた。このことは、第三期（\* 1961-1964 を指す一論者補足）の調査において、問題作成委員会の出題の自由度が大幅に制限され、かつ、委員会自身も、文部省の直接指導下に置かれていたのに比べると大きな違いである。<sup>32)</sup>

こうした「自由度」があったがゆえに、報告書や文部省関係者等、当事者や内部からの率直な声が発せられたのであろう。前節では、先行調査として国立教育研究所の昭和 29 年度調査の問題を参照したが、さらに対象範囲を広げて全国学力調査について問うとき、どのような布置が見えてくるだろうか。文部省の教科調査官・視学官を務めた大平浩哉は、客観テストが広く利用されるようになったのは戦後のことであると回顧している。自身の経験として、「選択肢のなかに『正解』が含まれているということに、当時学生であった私など、ひどく驚いたのを記憶している<sup>33)</sup>」と述べている。というのも、大平が旧制中学校で学んだ昭和 10 年代の高等学校や専門学校の入試問題は、「古文では『左の文章を平易なる口語に解釈せよ』、漢文では『左の文章に返点仮名を施し且つ之を解釈せよ』、現代文（文語文）では『次の文章の大意を記せ』」というような出題形式に限られ（中略）ほかに国文法並びに八百字程度の作文（中略）を課するのが定石」であったからである<sup>34)</sup>。

そうしたあり方に対して、戦後、『昭和二十二年度学習指導要領一般編（試案）』第五章の記述が客観調査の端緒を開いた。同章の記述の淵源が合衆国の教育測定運動にあることは明らかである。同要領の公示以降 10 年もたたないあいだに、本研究第一節の表 2 のように、いくつもの学力調査が実施された。ただし、経験が十分には熟していなかったこと、また、せっかく得られた方法論が十分に共有されなかったことは、前節の昭和 29 年度調査の一例からもうかがい知れよう。出題する側も解く側も不慣れなうえに、客観テストのテクノロジーが熟する以前の取り組み

であったのである。本研究で検討してきた各種の問題点についても、根源をたどっていくと同様の浅さに逢着する。

だが、現実の反応として注目を集めたのは結果だけであった。文部省調査課の原田種雄は文部省発行の月刊誌において『「読解の成績が他の領域に比べて悪い』』といわれているが、それは主として、中学校との共通問題の正答率がいちじるしく低いところからきている<sup>35)</sup>』と述べた。この言に信をおくと、小学校⑧（中学校⑥）の、わずかに二設問の結果が教育行政に深いインパクトを与え、読解の成績に問題ありという認識が生まれたことになる。しかも、そのうち読解に直接関わる設問 1 は、上述のように、なぜ正答率が低いのか、その原因究明がむずかしい重層的な設問である。

これまでの二つの節で詳細に検討してきたように、低正答率のデータが「学力低下」を立証するデータとして機能し、しかも「非常に劣っていた」のが、実は読解であったことが明らかにされた。この達成によって、「学力低下」をめぐるそれまでに惹き立てられてきた社会的不安や批判の炎をひとまず鎮火に向かわせるための手筈が整った。さらに先にも言及した小学校⑦の問題で示された「処方箋」が次なる一歩を明らかにした。以上のように概観したとき、読解に関わる諸争点について、むしろ教育行政側で選好された、社会的に構築された争点として把握することも過ぎた詮索ではないだろう<sup>36)</sup>。さらに、原田が指摘した、報告書では述べられていないデータにも注目しておこう。

なお、これは文部省の公式発表からはなれて、筆者自身の必要によって調査したことであるが、それによると学力の地域差ということに関連して、「読解力」について、つぎのようなことが明らかにされた。大都市と山村へき地との間に、かなり大きな学力の差があることは前記のとおりであるが、文部省に集められた学校の教育的諸条件を記入した個票が、問題別あるいは領域別の比較に利用できないので、この調査では、(a) 大都市を含むいくつかの都府県と、(b) 山村へき地の学校

のとくに多い数県との発表をもとにして比較した。それによると、(a) グループの都府県と (b) グループの数県との間では、「語い」領域の平均正答率については五一%と三七%という大きな開きがあるにもかかわらず、「読解」領域の平均正答率では、三八%三五%という僅かな開きしかなかった。平均の低いところでは、分散も小さいのは当然であろうがそのようなことでは律しきれない大きな差が、その間に認められる都会地のもついろいろの有利な条件も、「語い」力を豊かにするところまではいつているが、「読解力」の差にまで強く影響していない。いいかえれば、「漢字」力や「語い」力がついても、それだけでは読解力の伸長が保障されるものではないということがいえるのではなからうか。<sup>37)</sup>

原田が挙げたデータからすると、読解をもって全国的に取り組むべき争点として据えるに足る根拠を提供するものであったことが理解できる。

ちなみに、公教育における地域格差の問題は、戦後の復興期を脱しつつあった日本に深刻な問題として立ちほだかっていた。報告書の調査目的にも「教育条件と学力との関係をつかんで、教育条件改善の資料とする<sup>38)</sup>」と謳われていたように、格差の縮減が教育行政にとって切実な課題であった。昭和31年度調査の結果は、それ以前に地方自治体等が独自に行っていた調査と同じく、「都市型学校の優位と農山漁村型学校の劣位<sup>39)</sup>」を明らかにした。しかし、原田が指摘したように、「語い」において「開き」が認められた一方で、「読解」において「僅かな開き」であった事実は興味深いデータである。というのも、その後の調査では読解について、地域による格差がはっきりと出ているからである。たとえば、5年後に実施された昭和36年度の小学校の結果について、次のように総括されている。

地域類型別に見て、住宅市街地域の結果や商業市街地域がよくて、農山村のほうがだんだん悪いことは、これまでの多くの調査にも示されており、今回の調査も例外ではない。しかし領域別にみる

と「読むこと」「書くこと」の面では、同じことがいえるが、「聞くこと」は、それにぴったり合っていない。(中略)聞く力の本質によるが、聞くことの学習指導にまだきまったものがないということも、一原因であると考えられる。<sup>40)</sup>

引用文冒頭にあるように、読解(ここでは、「読むこと」)において地域格差が出ていると述べられている。原田の指摘と比較するとき、この変化をどうとらえるべきなのだろうか。さらに注目すべきこととして、後半の「聞くこと」のデータについての推論は、原田が挙げた昭和31年度の読解のデータ解釈についても適用可能なことが指摘できる。すなわち、地域の格差はあるものの、読解についての「きまった」指導が確立していなかったことの帰結である、といった解釈を可能にするからである。後の節で詳述するが、たしかに調査後短期間のうちに日本全国で読解の学習指導方法が広まる事態が起こった。ここでの推論をもってすれば、5年間で「きまった」指導が広まった証拠とも解せよう。

ただし、こうした言説に向き合う場合に考えなければならぬことは、この推論が果たして適切なのかどうかである。「聞くことの学習指導にまだきまったものがない」とする指摘は国語科に関わる実践家や研究者の職業上の良心に痛撃を与える。しかし、公表されたデータからすれば、この推論は解釈にあたって「考えられる」範囲での可能性のひとつに過ぎないことを確認する必要がある。たとえば先述のような、作問時の加筆補正に由来する問題文の合目的性、あるいは選択肢の記述内容も含めた設問の有効性、さらには、問題文や設問における使用語彙や文法構造の適合性といった、近年の言語テストに関する研究成果がいうところの「内容妥当性 (content validity)」や「構成概念妥当性 (construct validity)」<sup>41)</sup>の検証、さらには他の諸条件も合わせて考慮しておかなければならないからである。だが、公式の報告書においては、読書状況や学校での学習指導の不足や非を責める紙幅に比べれば、テストの内容や方法への自省はわずかである。こうした推論に立脚した言説が教育行政としてのぞましい方向性を示す目的

で意図的に発せられていることは、本研究で論じてきたことから明らかであるが、管見のかぎり現在にいたるまでその妥当性を検証する作業は行われていない。こうした言説状況が、7節で取り上げる波及効果をもたらす前提となったことを押さえておきたい。

## 6 その後の調査における読解の正答率

初回の昭和31年度調査の後、同調査「読解」についてどのような結果が出たのであろうか。本節では簡単に紹介したい。下の表6は国語科にとって二回目の調査に当たる昭和34年度調査のうち、「読むこと」について抜粋したものである。

この結果について、同調査の報告書では、次のような説明を行っている。

(前略) 今回の調査結果でも、小・中学校の説明文についての要点・要旨の読みとりは、やはり

ふじゅうぶんのようである。また、小学校の文学的文章の文脈の中での語句の理解の各問題が期待に達しなかった。これは文章の組み立てがすこし複雑になると、その中の語句の関係がとらえられなくなることを示しており、今回も前回と同じような指導上の問題点があることが指摘される。<sup>42)</sup>

「要点・要旨」「文章中での語句の理解」について問題が指摘されている。その理由として「文脈」「組み立て」を挙げている点で、昭和31年度調査の処方箋と共通した認識が読み取れる。ちなみに最終年度に当たる昭和41年度調査においても同様の結果が報告されている。年次経過に従って全国学力調査の結果をたどっていくと、低正答率の文章ジャンルは説明的文章に固定し、その下位区分においても昭和31年度調査から一貫して同様の傾向が引き継がれたことがわかる。このような結果は教育現場にどのような影響を及ぼしたのであろうか。

表6 昭和34年度調査 小・中学校「読むこと」に関する設問・正答率

問題番号・ジャンル	設問の種類	正答率		
小学校第6学年	〔九〕文学的文章	一 文章のねらい	38.9%	
		二 文章中での語句の理解に関するもの	17.9%	
		三 //	31.8%	
		四 //	27.6%	
	〔十〕説明的文章	一 文章の段落に関するもの	48.9%	
		二 要点に関するもの	34.8%	
	〔十一〕随筆的文章	一 文章のねらいに関するもの	44.1%	
		二 文章の中での語句の理解に関するもの	41.6%	
	中学校第3学年	〔七〕説明的文章	一 文章の組み立てに関するもの	56.0%
			二 文章の要旨に関するもの	40.0%
			三 文章の中での語句の理解に関するもの	71.2%
四 //			41.1%	
〔八〕論説的文章		一 文章の要旨に関するもの	60.3%	
		二 //	62.8%	
〔九〕文学的文章		三 文章の中での語句の理解に関するもの	74.1%	
		一 読後の感想に関するもの	74.0%	
		二 文章の中での文の理解に関するもの	68.8%	
		三 文章の中での語句の理解に関するもの	54.3%	
		四 文章の中での文の理解に関するもの	67.3%	

## 7 波及効果としての「説明文ブーム」の諸相

再び昭和31年度調査に戻る。読解の低正答率とその処方箋が1950年代後半から60年代にかけて与えた波及効果は国語科教育史上、甚大なものであった。短期間のうちに、日本中の多くの小・中学校の国語の授業において、それ以前には行われていなかった新たな学習指導方法論にもとづく授業が行われるに至った。おそらく、当の問題作成委員が予想だにできなかった激変だったと考えられる。

これから波及効果の諸相を詳しく見ていこう。当時、国語教育専門誌「実践国語」の編集に従事し、全国の国語教師に対して指導的立場にあった飛田多喜雄は「昭和三十一年度文部省学力調査の結果のあらましが新聞紙上に発表されてから二、三週間後、地方の二人の指導主事から質問を受けた」として、次の三点を挙げた。

- (イ) たまたま管轄の学校の得点が他の地方と比較して低かったので、それが新聞に取りあげられ、PTAの問題となり、学力低下の責任問題として学校が非難されて困っている。学力調査の結果がそのまま学校の成績を品等づける資料となってしまう。
- (ロ) 国語の学力調査が「語い」・「表現」・「読解」にしぼられ、「話す」「聞く」の音声言語の面がすっかりはぶかれている。これでは国語学力の全体を知ることはできない。そうでなくても低調だといわれる話しことばの指導が、思い切っただけで軽視されはしないか。すでにそうした声が強いの。
- (ハ) 共通問題は何を基準として作ったのかまた、結果をどう解釈すればよいのか。<sup>43)</sup>

(イ)は調査自体の弱点でもあるが、結果的には小・中とも低かったことから、読解が焦点化されたことと繋がっている。一方、(イ)と(ロ)は、その後の全国学力調査や国語科教育で発生した問題点を先取りしたものであり、同調査が引き起こした波及効果のベク

トルを的確に見抜いたものとして評価できよう。(イ)については、1節で述べたような一位獲得競争が起こったことから明らかであろう。(ロ)で指摘された音声言語学習の軽視は、戦後新教育において民主主義の基礎を培うためことを目ざして導入された音声言語学習を二次的位置に低める役割を担った。出題側の意図としては、「聞く・話すのテストは、話しことばというものの性質上、集団的な、筆答によるテストではごく制限されたものしか見られないし、実施上にも困難がある。それにこんどは国語科では、小・中・高連絡し、一貫した国語学力を検査したいのであるが、高等学校では、聞く・話すの学習指導は余りなされていない<sup>44)</sup>」という理由によるものであったが、学校現場はそうとは理解しなかったのである。ちなみに、次の34年度調査ではラジオを活用することで対策が図られたが、定まった方向性を覆すことはむずかしかった。

さらに、音声言語学習軽視と同時に起こった強力な反動として、戦前期において一般的であった「読み方」を主軸とした国語科への回帰が指摘できる。ただし戦前期とのちがいは、中心的な教材ジャンルが文学ではなく、説明文へと焦点化されたところである。回帰は次の指摘からも裏づけられよう。

昭和三十一年の全国学力調査の結果によっても、国語の学力のうち読解力が期待水準の平均五十点に対して中学校が三三・二点の低さであり、特に論理的・説明的な文章の正確な読解力が欠けていたことはすでに言うまでもない事実であったが、これの原因がどこにあったかを反省・検討することだけでも意義がある。たとえば、与える読み物や経験不足か、教師の読解力に対する考え方の甘さか、指導の重点のまちがいかなどいろいろ出てくる。そこで、新指導要領も、全国的なそのような実態に即して、説明文の読解技能、正確な読みの指導を要求したわけであろう。<sup>45)</sup>

昭和33年版学習指導要領への影響と合わせて、全国学力調査の結果が学校現場に与えた波及効果について指摘が行われている。低正答率そのまま学習

指導における説明文への焦点化として直結してあらわれたことに注目したい。この動向は大きな流れとなり、「説明文ブーム」なる語によって語られるに至る。国語科教育界では、1950年代前半に機能文法が注目されたことを契機とした「文法ブーム」に続くブームである。特定の学習指導の内容や方法が短期間のうちに広汎に伝播する現象が起こった背景には、現場それぞれの「学力低下」に直面しながら、決定的な手の打ちようが何ら見出せなかった教師たちの切なる渴望感が読み取れよう。山形県教育研究所の渡辺宏は次のように説明している。

昭和三十二～三年頃から、国語教育においては説明・解説文の読解指導がさかんに論じられ、いわゆる「説明文ブーム」が到来した。それは、新しく改訂された指導要領の影響もかなりみられるのであるが、なんといっても文部省の学力調査によるものが多いのである。<sup>46)</sup>

この論考は1965(昭和40)年のものであるが、渡辺によれば、昭和31年度の報告書が「読解における説明文、あるいは論理的文章の指導徹底をうながした」こと、さらに「論理的思考力に欠けるという読解における『傾向性』」が「第一回報告書以来の一貫した表現の傾向性」として毎回毎回指摘され続けたことが、「学力テスト十年目を迎えようとする現在まで尾を引き、各種の国語研究会における研究発表のほとんどが、説明文の読解指導になっている」状態を惹起した。結果、「国語教育においては、説明文ブームとなり、段落指導に狂奔するような結果となった<sup>47)</sup>」という。もちろんその起点が、報告書における小学校⑦の問題に対する「処方箋」に典型的にあらわれていたことは明白である。

説明文ブームに関して、1960年に飛田多喜雄は次のような説明を行った。

現場では説明文ブームの傾向がある。このことは、ある意味では結構なことだと言える。なぜなら、これは、国語学習における現下の重要な指導方針の一つだからである。しかし、一方において

不安に思うことは、これが無定見な偏向になってはこまるということである。(中略) 児童・生徒の興味関心から離れた題材の説明文や、学ぶ者の心を動かすことのない、内容的価値の乏しい説明文教材を与え、段落意識だ、形式段落だ、意味段落だ、要点だと文章を切りきざんで技能を強制する無理な現象に対する心配である。<sup>48)</sup>

飛田も全国学力調査(昭和31・34年度)の低正答率に触れ、「重要性の増大とは逆に説明文の読解力はきわめて低調なのである」として、「低い説明文の読解力では、進歩に適応し生活を処理することができない」と警告する。飛田の真意は、「説明文指導を強調する根拠や必要性について指導者の理解が不足している<sup>49)</sup>」点への注意喚起にあった。しかし、その声は届かず、その後も「文章を切りきざんで技能を強制する無理な現象」は継承され、いわゆる段落指導は、説明文の読解の典型的な学習指導方法としての地位を維持した。同じ現象について、埼玉大学教授の井上敏夫は次のように指摘している。

(前略) 説明的文章に関しては、三三年版学習指導要領以来、特別にいいいな読解学習指導が展開されるようになっていく。／日本の過去の国語教育が、ともすると文学教育偏重に陥りがちであったこと、科学的技術教育の振興という大命題が正面に出てきたこと、——などが一種の説明文読解ブームとでもよばるべき傾向を推進したことはまちがいない。／加えて、学習指導要領に、

要点 要約 段落 意図 要旨 文章の組立  
事実と意見

文と文との接続 段落相互の関係 文章の論理的構成

などという児童事項が示されるに及んで、どんな平明な説明的文章の指導の場合でも、なんとかしてこれらの指導事項をとりこもうとして、いたずらに事を煩瑣にってしまったきらいもなくはない。(中略) どうも、三三年版学習指導要領以来、熱心に行なわれてきた読解指導の中には、かなり徒労に近い営みが多かったように思われてなら



い。あの精密な、説明的文章の読解指導の手続きに疑問をもたざるを得ないのである。<sup>50)</sup>

諸家の指摘を踏まえてまとめると、全国学力調査によって明らかになった低正答率のデータとその処方箋に、通底した理論的なりソースを前提とした昭和33年版学習指導要領の記述が合流して、「説明文ブーム」の一大奔流が、短期間のうちに形成されたと解釈すべきであろう。

一方で注目すべきこととして、文部省とは対立関係にあった日本教職員組合が1958年に開催した第七次の教育研究全国集会での動向がある。第一分科会「国語教育」における読解指導に関する論議を紹介するなかで、国分一太郎は次のように説明している。

これ(\*自主的・主体的な読み—論者補足)に関しては報告書でも「生活的読解」「自主的よみ」「主体的読み」「ひっばって読ますのでなく、子ども自身がすすんで読むように」「読みぬく力をつけるように」といった考え方が、いたるところに見られた。これはひとつには、文部省の学力テストの「文脈の理解力」は全国平均三七・二点(百点満点)であったというような事実もあり、いちおう教師が指導して、いろいろと問いを出したり、ひきずったりして読ませた教材(文章)は読解できるが、見なれぬ、または新しい別な教材(文章)となると読みとれないことが多いので、どんな文章に面接しても、自主的に読みとっていく底力や態度をつけたいとの期待からくるものであったろう。<sup>51)</sup>

同分科会のなかで「論理的な読み」についての討論では、語論ではなく「文論と文章論に立った文法意識を教師はもたねばならぬ」こと、「文章全体をつらぬく論理をつかませながら子ども自身をも論理的にしていくためにはパラグラフ(段落)の意識をかめて、その段落に注目させるようにしなければならない。その場合低学年では表記の上での段落に目をとめさせるのもしかたがないが、高学年・中学校

になるにつれて、主題にそう段落、文の意味の段落に着目させる必要がある<sup>52)</sup>」という提案もある。この第七回では「読解指導に関しては報告書がすこぶる多く、全体として昨年よりは理論的にも実践的にも進んだものが多かった」との指摘もあり、事実、その前号に比べても、質量とも充実が見られる。

それ以前にはあった「試案」の文字が外され、法的拘束力が備わった昭和33年版学習指導要領に対する批判を全面的に展開していた日本教職員組合ではあるが、昭和31年度全国学力調査は強制を伴うものではなかったことからデータへの言及が行われたのであろう。何より注目すべきは、読解に関する認識においては学習指導要領と軌を一にしていたことである。イデオロギーを超えた問題意識として共有されていたことが確認できよう。また、同分科会で「論理的な読み」を育成するための具体的な方策として述べられた内容も、報告書に明示された「処方箋」とともに、文章論といった術語からもうかがえるように、戦後台頭した機能文法に立脚した諸理論を想定していることは明らかである。理論の蓄積が限られていた1950年代後半にあって、文部省側も日教組側もほぼ同様の理論に依拠したことが指摘できる<sup>53)</sup>。日教組側の研究者や実践家、民間教育団体が独自の理論を体系立てて世に問うにはしばらくの時間が必要であった。

## 8 波及効果としての「分析的方法」の諸相

こうした側面に加えて、さらにもう一つの側面についても目配りをしておきたい。すなわち、読解に対する分析的なアプローチの台頭である。

(前略) 経験主義的学習指導に対する批判的発展として登場したのは形式的・分析的読解指導である。読解能力を語り力、文法力、段落を切る力、要約力・要旨を読みとる力…というふうにくつかの要素に分析し、その各々の力を培うような学習指導が行われる。戦後科学的・分析的に設計された調査研究が盛んになり、国語学力も、要素的なものに分析され、その一つ一つの要素を評価の

対象とした国語学力の調査が行なわれた。(中略) こうした学力の実態調査に見られる分析的方法をそのまま学習指導の場にもちこんだのがこの分析的学習指導であると見られる。<sup>54)</sup>

ひとまとまりの知的行為である読書行為から、その下部構成要素として想定される「力」(技能・スキル)を分節していくことで成った「分析的方法」は、元来、調査のための仮想的なカテゴリーであった。しかしそれらの実在を前提として学習指導を構想しようとする動きが台頭してきたのである。教育思想としては、1954年に刊行された時枝誠記『国語教育の方法』(習文館)等がよく知られている。それが実践レベルでもあらわれるようになり、仮想的に分節された「力」について、それを実体として各々切り離して教える教室が急増した。こうした取り組みは当時あっては「科学的」という修飾語によって肯定的に評価された。もちろん、これらは修飾語も含めて合衆国から移入された発想であった。そのうち最も短絡的な反応は、スキルブック等の各種ドリルの濫用として現出した。文字数が少なく短時間で取り組み可能なドリルを扱えば、さまざまな「力」がバランスよく育成できるといった期待感があった。全国学力調査で出題された問題文同様、生きたコンテキストから剝離された文章を対象として、設問に応じて機械的操作を行うことが、読解の学習だとする曲解が実践レベルで定着していった。

さらに、ドリルを含め、客観テストの滲透によって、「国語の正答は一つである」という、それまでにはなかった観念が定着していった。授業では複数の解釈の余地が許容される一方で、テストでは一つにしばられているという矛盾は、結果的には国語の授業を窮屈なものにしていった。ひいては、「読み(あるいは鑑賞)の多様性を認めようとしない、教師の側のかたくなな指導の姿勢<sup>55)</sup>」すらあらわれるに至った。テストが国語の授業の内容や方法から教師のありようまで、くまなく塗り替えたのである。

こうして急速に広がりを見せた「科学的」なアプローチであるが、現実には、多くの教師が期待するような結果を挙げ得なかった。文部省にあって問題

作成委員を務めた沖山光は、同省を離れた後、次のような警告を発した。

これまでの学力調査やテスト結果の分析は、主として技能それ自身に目をつけて、「要点のとらえ方」が弱いとか、「段落相互の関係把握力」に欠陥があるとか、それぞれの技能を孤立した単独なものとしてとらえていた。わたしが文部省在任中における全国学力調査の報告書(文部省刊)も、この立場で執筆してきた。しかし、これでは、現場の教育はいつこう改善されず、子どもたちの学力も向上しないことが反省される。というのは、「関係把握力が弱い」と毎年の報告書に指摘するのであるが、この忠告が次年度の学力テスト結果に反映していないからである。／このことは、報告書に指摘された学習上の弱点を、現場教師が無視するからではない。／読解するという「学習過程」から、単独の技能だけを抽出して指導することに問題がある。学習過程の中に位置づけて、異なる文章によって学習過程の操作経験を数多く積み重ねていくことが、読解技能を強化する方法であると思う。もちろん、スキル学習(単独の技能の習熟を目ざす取り出し学習)が全く無意味とは思わないが、それだけでは一連の読解過程の中に機能的、複合的に働くスキルの形成は困難であるという反省を強く感ずるものである。<sup>56)</sup>

もちろんこの発言の背景には、戦前の解釈学理論をもとに、ゲシュタルト心理学の影響を受けて成った自らの提唱による沖山理論があり、全体構造への強い志向性が指摘できる。だが、志向性の偏りを割り引いたとしても、この警告は基本的には正鵠を射たものと評価できよう。さらにいえば、沖山が批判した動向は戦後導入された単元学習に逆行するものでもあった。1959年、京都府の指導主事である大槻一夫は、次のように述べている。

アメリカの所謂新教育の移入されてきた頃は、どこもかしこもカリキュラム作りに狂奔した。カリキュラムの計画は当然毎日の授業にその実をあ

げねば意味のないものなのであるが、当時としてはプランの設定に余りに多くの努力がかけられただけに、授業は二の次に置かれたのもやむを得なかった。なおそれとともに、国語も単元学習の形を採ったため、どうしても間口を広げた学習となって、戦前に見られたような精緻な一時間の授業が見られなくなったのも事実である。<sup>57)</sup>

戦後直後の単元学習にあっては、教科書教材もひとつの資料として位置づけられ、さまざまなテキストが学習に取り入れられた。しかし、単元学習の退潮とともに、教科書教材やテストの問題文のような限られたテキストに閉じた読解、さらには「分析的な方法」にもとづくスキル学習へと、極端な方向転換が起こったことが指摘できる。

## 9 波及効果が発生した社会的背景

上述のような波及効果が、短期間のうちに大々的な規模で起こったのはなぜなのだろうか。その背景として二つの点に眼を向けておきたい。

第一に、指導主事存在が指摘できる。1956年の「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」制定によって指導主事制度が大幅に改革され、指導行政が強化されたこととも合わせて理解しておく必要がある。というのも、全国学力調査の結果を受けて、指導主事が「学力の向上」について対応を図った事例が指摘されている<sup>58)</sup>。つまり、事態は個々の教師による対応のレベルにとどまらず、指導主事が統括していた地域のレベルで進行していたのである。

第二に、戦後の小・中学校教師の勤務年数における比率の不均衡が指摘できる。これは指導主事制度が改革された背景とも関わる。文部省が1956(昭和31)年度に実施した「学校教員調査」によると、小・中学校本務教員の勤務年数は表7のとおりであった。昭和31年の時点で、全国の小学校教員の51.8%、中学校教員の60.4%が勤務年数10年未満であったことが読み取れる。

こうした「戦後の教師」について京都教職員組合の寺島洋之助は、次の三つの類型から説明してい

表7 「昭和31年度学校教員調査」における小・中学校教員の勤務年数

	小学校	中学校
計	345,189	200,091
5年未満	76,375	53,706
5～10年	107,001	67,195
10～15	70,396	26,654
15～20	32,355	16,354
20～25	23,328	13,293
25～30	23,254	14,057
30～35	10,390	7,170
35～40	1,832	1,320
40年以上	258	342

(出典 文部省調査局統計課『昭和31年度学校教員調査報告書(第1分冊)』1957年、23、および40)

る。<sup>59)</sup> すなわち、第一の組は「学校教育が完全に軍国主義体制をととのえた昭和十五年(国民学校が生まれた年)以前に学校教育を終えた人たちである。この人たちは六三制がはじまって(昭和二十二年)教師が足りなくなったときインフレによる生活難もあって、それまで用のなかった教員免許を机の中から出してきた」師範系の学校を出ていない、リベリズムの空気を吸った世代である。第二の組は「戦争中(国民学校がはじまった昭和十五年以降)に学校教育を受け戦後教師になった人」であり、「学生時代にしっかり勉強できなかったから基礎学力がたりない」とされる。第三の組に当たる「新教育派」は、六三制教育を受けた最も若い層であり、「戦争中のプランクと戦後のバラック校舎のため学力は不十分だが、歴史を科学として勉強して来た態度や集団の力を信頼して自己を主張して来た」たくましきを持つとされる。こうした来歴ゆえ、専門職としての知識や技能等についての不安視もあった<sup>60)</sup>。昭和31年度調査の問題作成委員を務めた西村省吾は、1955(昭和30)年に、次のように述べている。

ある、わかい女の先生が、こんな話をされた。／「国語教育が、小学校になってから変ってきたといわれますが、私たちは、新しい教育をやっているつもりであっても古い授業をしているかも知れません。それは、これまでの国語教育がどうであったかということをしらないからです。新しいもの

を理解するためには、古いこともわかっていなければならないのでしょうか」と。私は、なるほどと思った。(中略)国民学校時代の私の教え子の一人が助教をしていたが、私が、その学校をおとずれたとき、「先生に、教わった時のことを思いだして、そのとおりに教えています」と、いっていた。私はそれを聞いてひやりとした。あの時代そのままの授業では、いまの国語教育にぴったりとしないところが考えられるからである。<sup>61)</sup>

ここに取り上げられた「わかい女の先生」や「教え子」は、当時急増した若い教師の典型に沿うものにとらえられよう。当時行われていた国語の授業について、戦前、東京高等師範学校訓導として活躍した山内才治は次のように語ったという。

このごろの授業を見ると、どこが始めなのか終りなのかわからないもの、センテンス・メソッドを通過してきたわが国語教育の歴史も無視して、いきなり文字語句の説明から入るものなど、よく困った事例に出会う。国語の教師としてわが国語教育界がこれまでに打ち立ててきた一般的な指導過程はやはり一通り心得ていなければならぬのではないか。<sup>62)</sup>

以上の発言が物語るように、戦後10年あまりの期間、国語科教育の教育遺産が十分には継承されていなかった状況が読み取れよう。この間の事情について、戦前に東京市視学を務めた志波末吉は、占領政策と関連づけて次のように説明している。

戦前の国語教育に関する考え方や指導方法は、全然役立たない。新しい国語教育は、新しく打ち立てなくてはならないという考えは、だんだん修正されているが、一時は、すべてが、こういう考えで取扱われていた。これはアメリカの占領政策の基本であった。これが日本の政治、文化、教育に浸みわたり、教育でも、過去の経験や研究を廃棄した。このために新しい考え方や新しい方法が生まれた。これは一面進歩であるが、それが科学

的とか分析的とかいう名のもとに、語い指導といえ文章読解や作文の全体の言語活動から離れて一時間中、そのことに集中して、教師のひとりよがりになったり、単独な辞書的研究の手続に終ったりするような実情に陥った。<sup>63)</sup>

こうしたなか、戦前との連続性を取り戻そうとする動きは、サンフランシスコ講和条約の発効により日本が主権を回復した1952年を契機として現れ始めた。奥水実が著書『国語教育原論』(朝倉書店、1952年)の「文献の解題」のなかで理論的な教育遺産を取り上げた。また、成蹊大学教授の飛田隆は、1953年夏に開催された実践国語の全国集会で、「第三の立場」として、「戦前の国語教育における読解の研究は、今日ここで顧みなければならない。ここに参加している方々の相当数は、その時代を知っている人々である。戦前の精密な研究を、戦前のものであるからという理由で捨てる必要は無い。戦後の広さに、戦前の深さを加えて、戦後の国語教育を完成して行くべきである<sup>64)</sup>」と発言した。

教育現場にあってはもうしばらくの時間が必要であったのだろう。西村が起筆したのが敗戦の10年後であった事実は、教育遺産を伝承することへの逡巡も読み取れよう。同様の問題意識から、1957年、鈴鹿教育科学研究会に所属する小学校教師、遠藤和夫は次のように述べている。

(前略) 私たちは昔の教育といえ、すぐに戦時中の軍国主義のむちゃくちゃの授業を思い出しますが、それ以前には「児童中心」の時代もあったのです。さらに戦後風びしたグループ学習がいつの間にか、昔通りの一斉授業の型にもどった今日では、過去の日本の教師がつみあげた一斉授業の技術に学ぶところが多いのではないのでしょうか。／とにかく戦前のもは、何でもかんでも悪いものと決めてしまわないで、謙虚な気持で先輩の残してくれた教育遺産のうち、よいものを摂取して自分を肥やし豊かにし、日々の実践に生かしていきたいと思ひます。<sup>65)</sup>

以上の説明に続けて、西村や遠藤はともに教育遺産として芦田恵之助の七変化や、形象理論、センテンスメソッド、解釈学にもとづく三読法等の梗概を記している。文部省に近い側の人物、民間教育団体に所属する人物が、ともに戦後 10 年あまりを経て、同様の発言を行ったことに注目したい。戦前のリソースに依拠することで、事態の打開が図られたのである。こうしたリバイバル<sup>66)</sup>は戦後新教育がもたらした単元学習の退潮とも連動している。

いささか説明が長くなってしまったが、全国学力調査の波及効果が短期間のうちに大々的な規模で起こった背景の二つ目としては、経験豊富な教師の数が限られており、教育遺産を踏まえた確実な教育理論が広く共有されていなかった事実が指摘できる。

ちなみに、過去の教育遺産から国家主義を含めたイデオロギーを漂白し、咀嚼し、エッセンスをリサイクルするという発想は、国語教師が理論の実用性により多く眼を向ける契機となった。戦前戦中においても七変化や三読法の受容に際して類似の傾向が見られたが、理論に備わっていた哲学への顧慮が縮退したことは戦後における明らかな変化であった。理論研究のバックボーンが、解釈学を含めたドイツ観念論から戦後はプラグマティズムへと代わった影響も大きい。

1950 年代後半のリバイバル・ブーム以降、かつての名著は復刊を果たしたが、どちらかといえばノスタルジーを伴った受容がなされた。一方、西村や遠藤が唱えた戦後的な咀嚼を前提としたリバイバルとしては、8 節でも言及した沖山理論が同じく 1950 年代後半に台頭し、こちらは熱烈な歓迎を受けた。<sup>67)</sup> 過去との訣別によって歩みを始めた戦後国語科教育であったが、上述の来歴を経て、過去との連関が切り結ばれたのである。教育遺産のリバイバルに関する検討については、稿を改めて論究したい。

## 10 結論

本研究では、昭和 31 年度全国学力調査と、そこから惹起された波及効果について検討してきた。同調査の結果、読解が注目され、説明文ブームが起こっ

た。扱われる教材としての「説明文」、授業方法としての「段落指導」、分析的に取り出された「力」(技能・スキル)へと焦点化された学習指導は、ペーパーテストから帰納的に導出された内容を授業で具現化させる取り組みであった。

結果、国語科の学習指導は矮小化し、定型化し、その内容も窮屈なものとなった。こうした動向の背後に眼を向けると、戦後新教育導入とその後の学力低下という混乱状況のなかで、時代や社会の要請によって起こりつつあったパラダイムシフトの第一波こそが、昭和 31 年度全国学力調査の波及効果にあらわれた特異性を引き起こしたことが指摘できる。とともに、同調査自体もきたるべきパラダイムが強固なものになっていった過程での象徴的な現象として位置づけることができる。さらに各論について、以下の四点が結論づけられる。

- 1) 昭和 31 年度全国学力調査の出題内容がしぼられたため、結果的に音声言語の学習指導を後退させる契機となった。結果、その後の国語科の実質的な領域構成が偏ったものとなった。
- 2) 客観テストのテクノロジーが熟する以前の調査であったことから、調査において低正答率が問題視された問題文や設問を検討すると、作問の妥当性に疑念の余地がある。とりわけ、結果をもとにして学習者の何に問題があるのかが究明できない点で、設問の欠陥が指摘できる。
- 3) 低正答率のデータは「学力低下」に対する具体的な対応策のベクトルを読解重視に定めるうえで機能した。その処方箋において、昭和 33 年版学習指導要領に盛り込まれることになる読解指導に関する下位概念を示したことが、全国的に学校現場を一変させる契機となった。
- 4) 学校現場で生じた波及効果としては、段落を中心とした分析的な説明文読解指導を重点的に行えば良いのだと受けとめられた。リソースが限られ、経験年数の少ない教師が多かったことから、反応は敏速であった。その後の調査でも低正答率が続いたことで、同時代の研究者の警告にもかかわらず、学習指導における偏りを強化させる原動力となった。負の波及効果は強固であった。

## 注

- 1) 青木宗也他編『資料 日本の教育と学テ裁判』全3巻、労働旬報社、1977年。
- 2) 宇佐美承「学テ日本一競争の前と後」『朝日ジャーナル』6巻29号、1964年7月19日、87-94。香川県教師集団『学テ日本一物語』明治図書、1965年。
- 3) 堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店、1971年。
- 4) 大田 堯『学力とは何か』国土社、1969年。
- 5) 倉沢栄吉「学力をつける学習指導」『教育技術中学教育』7巻2号、1962年5月（『倉沢栄吉国語教育全集3』角川書店、1987年、527）。
- 6) 小松善之助「国語科の評価はどこから出直すべきか」『国語の授業』2号、1972年11月、19。
- 7) 拙論「読解リテラシーの現代的位相—PISA2000/2003/2006の理論的根拠に関する一考察—」『国語科教育』64集、2008年、27-34。
- 8) 高木まさき他「戦後の全国学力調査（読解問題）の質的変容に関する研究」『横浜国大国語教育研究』30号、2009年、28-33、ならびに同研究誌同号所収の各論文。
- 9) 国語部会問題作成委員として文部省調査局調査課『昭和31年度全国学力調査報告書』（文部省、1957年）には、以下の委員名が掲載されている。川上一真（東京大田区小池小学校）、田中光穂（東京墨田区曳舟小学校）、柳富雄（東京大田区嶺町小学校）、志達宏（東京大田区大森第二中学校）、中村万三（成蹊学園中学校）、和井田清（東京渋谷区鉢山中学校）、松隈義勇（東京都立田園調布高校）、増淵恒吉（東京都立日比谷高校）、野村貴次（東京大学附属高校）、森岡健二（東京女子大学）、島津一夫（横浜市立大学）、中沢政雄（東京都教育庁）、西村省吾（東京都教育庁）、高木大五郎（東京都教育庁）、岩井龍也（国立教育研究所）、永野賢（国立国語研究所）、沖山光（文部省初中局特殊教育課）、木藤才蔵（文部省初中局特殊教育課）、藤井信男（文部省初中局中等教育課）、富山民蔵（文部省初中局中等教育課）、渋谷宗光（文部省初中局中等教育課）。\*以下、「31年度報告書」と記載する。
- 10) 31年度報告書、序文。
- 11) 同。
- 12) 31年度報告書、44-45。
- 13) 31年度報告書、2-3。
- 14) 興水 実『国語科教育学』金子書房、1955年、136。
- 15) 31年度報告書、49。
- 16) 31年度報告書、74。
- 17) 小川安朗『きものとせんい』三十書房、1953年。出題範囲は同書61-62に該当する。
- 18) 31年度報告書、86-87。
- 19) 木藤才蔵「国語科学力調査のねらいと指導上の問題点」『文部時報』1012号、1961年12月、26。
- 20) 31年度報告書、87。
- 21) 倉沢栄吉「結果の利用と注意点」『文部時報』954号、1957年2月、42-43。
- 22) 31年度報告書、87。
- 23) S・カンドウ『世界のうらおもて』朝日新聞社、1955年。出題範囲は同書191-192に該当する。
- 24) 阪本一郎『教育基本語彙』牧書店、1958年、121。ちなみに小学校⑦について、諸家から指摘のあった語句について同書を引くと、次のように説明されている。「そもそも」…中学校、「天然」「人工」「あこがれ」「せんい」…小学校4~6年。ただしこれはその時点で理解している語句ではなく、「学習させることがのぞましい単語」である。
- 25) 31年度報告書、87-89。
- 26) 31年度報告書、122-123。
- 27) 国立教育研究所『昭和29年度全国小・中学校児童生徒学力水準調査（第三次中間報告）』1956年、29。\*以下、「29年度報告書」と記載する。
- 28) 29年度報告書、30。
- 29) 須藤久幸「興水先生と学力調査」（井上敏夫他編『国語教育における興水理論』明治図書、1969年、308）。
- 30) 双方の調査に関与した委員は、興水の他、岩井、沖山、渋谷である。
- 31) 倉沢栄吉「結果の利用と注意点」『文部時報』954号、1957年2月、44。
- 32) 村越邦男「文部省全国学力調査の検討」『国民教育』28号、1976年5月、147。
- 33) 大平浩哉『国語教育改革論』愛育社、1997年、121。
- 34) 同上、120。ただし、戦前における例外的な存在として、大平は1933（昭和8）年に実施された東京市教育庁による「読方テスト」の先例があることを指摘している（同上、120-121）。
- 35) 原田種雄「学力調査のねらいと結果の概要」『初等教育資料』83号、1957年3月、28。
- 36) この点に関して、生活綴方の流れを汲む民間教育団体である日本作文の会の機関誌「作文と教育」誌に掲載された座談会には興味深い発言が記録されている。ちなみに、ここでのテーマは昭和33年版学習指導要領である。  
**司会** 文部省としても審議会としても、いままでのやり方で基礎学力がつかないという反省というか、見解というか、そういうものがあつたわけですか？ これは。  
**倉沢** けっきょく一昨年の学力調査ね。文部省であれをやつて——解釈の仕方はどうにもなるんですよ——基礎学力があるとも云えるし、ちっともついていないとも云える。しかし全体の委員会の解釈は、とくに、文章、読解力は不正確であつたという結論を出したわけですね（『作文と教育』第9巻第8号、1958年8月、23-24）。  
**司会** は日本作文の会委員長の今井誉次郎、倉沢とは文

部省視学官にして同会の委員でもあった倉沢栄吉である。社会的な立場のちがいはあるが、「作文」への思いでは呼吸の合った面々ならでは胸襟を開いた交歓ゆえの発露であろうか。文部省側の舞台裏をうかがううえで興味深い証言である。

- 37) 原田種雄「学力調査のねらいと結果の概要」28。
- 38) 31年度報告書, 2。
- 39) 伊藤和衛『教育の機会均等』世界書院, 1965年, 593。  
ちなみに, 昭和31年度報告書では次のように述べられている。「『大・中都市』に属する各地域は, いずれもよい成績を示しているが, なかでも『住宅地域』の学力の特に高いことが目立っている。(中略)『山村地域』は, 特に学力の低い点で注目される。このような傾向は, 小学校・中学校・全日制高等学校・定時制高等学校のいずれにも共通的にあらわれており, いわゆる都会の学力は高く, いなかへ行くほど悪くなるということを裏書きしている(253)」。
- 40) 文部省調査局調査課『昭和36年度全国小学校学力調査報告書』1962年, 15。
- 41) 根岸雅史「言語能力の評価」(西原鈴子他編『講座社会言語科学 第4巻 教育・学習』ひつじ書房, 2008年, 226-227)。
- 42) 文部省調査局調査課『昭和34年度全国学力調査報告書』1960年, 61。
- 43) 飛田多喜雄「国語科の技能と指導」『教育技術』1957年7月, 30-31。
- 44) 31年度報告書, 45。
- 45) 須藤久幸「子どもをつまづかせてはいないか」『教育科学 国語教育』14号, 1960年4月, 75。
- 46) 渡辺 宏「解説・説明文の段落指導に反省を」『現代教育科学』88号, 1965年4月, 17。
- 47) 同上, 17-21。
- 48) 飛田多喜雄「問題の多い説明文の読解指導」『教育科学 国語教育』22号, 1960年11月, 1-2。
- 49) 同。
- 50) 井上敏夫「『読み』の指導と作文指導」『児童心理』21巻7号, 1967年7月, 108-109。
- 51) 日本教職員組合『第七集 日本の教育』国土社, 1958年, 34-35(執筆国分一太郎)。
- 52) 同上, 36-37。
- 53) この点について, 翌年開催された第八次全国集会の総括で, 国分一太郎は次のように述べている。  
国語科学習指導要領(小・中学校)は, 基礎学力の向上, 系統的な学習への転換を名として, 表面上, われわれが多年主張し実践してきたことと, やや一致するよう
- な部分を, かなり多くふくむ姿で登場してきた。国語教育の目的を, 国語についての知識技能を育てること, 思考力をのばし心情をゆたかにすることにありとしたのなどが, これである(日本教職員組合『第八集 日本の教育』国土社, 1959年, 27)。
- 54) 全国教育研究所連盟編『国語科と読解力の形成・その指導Ⅰ』東洋館出版社, 1963年, 4。
- 55) 大平浩哉『国語教育改革論』119。
- 56) 沖山 光「『読み』におけるつまづきの発見と指導」『児童心理』21巻7号, 1967年7月, 53-54。
- 57) 大槻一夫「国語科の授業研究」『現代教育科学』14号, 1959年11月, 86。
- 58) 高橋寛人『戦後教育改革と指導主事制度』風間書房, 1995年, 314-315。
- 59) 寺島洋之助「さまざまな教師」(永井道雄『教師 この現実』三一書房, 1957年, 81-86)。寺島は, 「戦後の教師」について, 「以前の教師」「ずっと教師」と対置し, 世代論として論じている。
- 60) たとえば, 昭和31年度調査では, 教員が所有している教員免許状の種類と学力調査の結果との相関について検討が行われている。いくつかの留保付きではあるが, 「教員の構成率すなわち, 全教員中に占める普通免許状所有者の割合が大きくなるにしたがって, 学力は向上して行く傾向にある(270)」と結論づけられている。こうした点への問題意識が多分にあったことの証拠と解せよう。
- 61) 西村省吾「国語教育の変遷」『国語研究(杉並区教育研究会国語研究部)』5号, 1955年, 2-3。
- 62) 大槻一夫「国語科の授業研究」90。
- 63) 志波末吉『読解指導の過程』明治図書, 1959年, 23-24。
- 64) 飛田 隆「第三の立場」(全日本国語教育協議会『明治図書講座国語教育 第8巻 国語教育の進路』明治図書, 1956年, 47)。
- 65) 遠藤和夫「わたしたちはこう考える」(鈴鹿教育科学研究会『国語の教室』麦書房, 1957年), 221。
- 66) ここで取り上げた動向は, その後, リバイバル・ブームの潮流となり, 大正5年に刊行されて戦前戦中に広く読まれ, 戦後は絶版になっていた芦田恵之助『読み方教授』等の復刊として具現化した。
- 67) 沖山理論の特質やその受容については, 次の文献が手がかりとなる。奥田靖雄「よみ方教育論における主観主義」(奥田靖雄・国分一太郎編『読み方教育の理論』国土社, 1963年, 103-137)。山下百十二「沖山理論を實踐して」(国語教育研究所編『現場の昭和国語教育史』明治図書, 1971年, 202-222)。