

学校において習得させるべき 知識内容についての調査研究

—学力調査から—

木原健太郎

1. 知識・学力・学力調査

教育社会学の一つの課題領域として、学校と外社会の関係の究明があげられる。この課題領域においてはいろいろなアプローチの仕方があるが、たとえば一つのミクロな対象把握として「知識」があることは、何人も否定できない。「知識」は、マックス・シェラー (Max Scheller) の「イデオロギーとユートピア」 (Ideologie und Utopie, 1929) もしくはその前の「科学と社会」 (Die Wissenschaft und die Gesellschaft, 1926) 以来大問題であった。教育社会学の母胎の一つに社会学があったことは周知の事実であるが、教育社会学がプラグマティックな経験的事実をフォローする方向にみずからの機軸を転換したり、逆に教育運動論に異なった関心を示すに及んで、学校の側において、学校と外社会の接点にある「知識」の習得様式について分析することの意味がしばしば見失われがちであったことは否定できない。

「知識」を、もっとも平俗なかたちに噛みみくだと、それは「知っていること」、もしくは「知っているもの」の謂いである。この種の知っている「こと」もしくは「もの」について、教育社会学の隣接領域にある「哲学」はあまりにも思弁的であり、教育学はあまりにもこれを軽蔑しすぎてきたきらいがないわけではない。とくに教育学にあっては「物」を知っているということよりも「知り方」の方がたいせつであるという風に考える人が多く、かえって、個々の知っている「こと」や「もの」の適否についての正確な判断を忌避してきたきらいがある。その結果、今日までの少なからぬ教育方法の専攻領域においては、小学校において現在用いられている教材の適否について判断と指示を与えることができても、中学校から高校の教材については、時として明確な判断を得ない場合があった。

筆者は、きわめて不完全ではあったけれども、1964年にある研究物を上梓した(「教育の可能性」, 明治図書)。当時「学力テスト」は係争の最中であつたが、学力テス

ト、もしくは学力検査、学力調査は、用い方いかんによっては、学校としての知識習得のレベルを客観的に測定する目安になるのではあるまいかと考えた。また、もし学校における最終到達目標と、それへの近接値が測り得るならば、それによって社会とその中に包みこまれている学校の関係が明確になるのではあるまいかとも予想した。こうした考えと、それにもとづく試行は、全国学力調査が政治的な問題になり、かつ教育運動の渦中に没するに及んでほとんど省みられることがなくなった。しかしながら、1973年の声を聞くとともに、学校における知識習得を助長するシステムがはたして社会の要望、児童生徒本人自身の願い、親の期待に^{こた}えているかどうか、厳しくチェックされるようになる。それが「学習到達度」調査への志向である。

「学習到達度」という表現には、ある種のあいまいさがある。すでに時効になっているからあえて言うのであるが、それを「学力」と称しても本質的には、さしたる違いはない。もっとも「到達度」の「度」についていうと、たとえば寒暖計のようには信頼性も妥当性ももったものでは、今のところ、あり得ない。もともと「はかり」は教育関係の学問では禁忌される場合さえあった。だから、「学力」の概念規定も百家斉放になる。こうして、「学習到達度」も、「学力」も、ともにきわめて不安定な、操作的な概念規定であるにとどまる。

「知識」の存在理由は、社会的に見て必然的なものではなく、今日の教育制度の視点からするならば、相対的なものである。その成立の根拠もまた相対的なものであって、絶対的なものではない。とくにわが国の場合、「学習指導要領」による規制がある。学習指導要領が法的拘束性をもっているからである。この「要領」をもとにして「指導書」がつくられ、民間で制作される教科書も、「要領」をベースにしているかどうかはまずチェックされる。行政的には文部省の教科書検定の関門を通過しなければならない。現場の学校に採用される教科書は、記載されたかぎりにおける個々の知識の面ではかなりの差異を示す。しかしながら、個々の断片的な知識をもとにしてきざられる内容全般は、それぞれの教科の枠内で一定の志向性をもたなければならぬ。すなわち、学習指導要領の「精神」に則っていることが必要なのである。

知識というものを、平俗に、「知っていること」・「知っているもの」というと、それだけでは誤解が残る。その残り方、もしくは残し方は人によってさまざまである。手許にある「the American Heritage Dictionary of the English Language」では、かりにわたしが「知識」をもって「knowledge」に置き換えたときの「ナリッジ」について、次のように説明している。第一は、知っている状態もしくは事実である (the state or fact of knowing)。第二は、経験もしくは勉強によって精通していること、気づいていること、理解していること (familiarity, awareness, or understanding gained through experience or study.)。第三は知られたもの (that which is known.)、第四は、学問もしくは学殖である (learning; erudition.)。こうした説明の仕方の上で問題になるのは、おそらくは「知っている状態」であり、「理

学校において習得させるべき知識内容についての調査研究

解」の仕方であろう。学習指導要領をベースにした知識習得のさせ方について、教科書は、個々に筆者や発行所の違いはあるにしても「一定の志向性」をもたらせられてきている。それが実情であるというのは、あながち過言ではない。

もっとも、学校における知識の習得は、あくまでも教師の力を直接にするものであるから、教科書がもっている規制枠から知識の習得のさせ方は自由である、といわれている。しかしながら、学校の現実を見ると、遺憾ながら、児童生徒の知識習得が学習指導要領や教科書からまったく自由なところにあるということはむづかしい。それが多くの学校の実際である。

さて本稿の副題である「学力」にかえる。「学力」についての規定はさまざまで、その解釈には、倫理的にして教育的な観念が多様に反映する。けれども、「学力調査」の「学力」として具体的にあらわれるところを見ると、それは、教科書において記述された知識がどの程度記憶されているか、とか、どの程度それを応用する力があるか、といった、記憶量とこの応用の幅を意味するに近い。そして、提示される問題が、当該教科の枠の中で必要とみなされる方向に配列され、かつその配列の志向性に児童生徒の反応が結果として適切に対応したとき、その対応の仕方をもって、児童生徒の身についた学力である、といった風に、出題者の側が評価する。もし出題される知識内容を個々に組み合わせて構成されている論理が異なってくるならば、学力の構造も変化してくる。このように見てきて明らかなように、世に言う学力調査の「学力」は、さまざまな教育者の群が、これに参加し (take part), 相対的に評価しただけのものであるにすぎない。

学力調査が長らく係争中であった間、「学力」に関して種々の論議が交わされた。その渦中において学力のコントロールの問題が話題になったことは事実である。すなわち、児童生徒の記憶の容量と応用の幅の全体的なシステムをどの方向において評価するか、である。こうした志向性のイデオロギー論からみずからを遠ざけるために、多くの学力調査の担当者は、出題する問題を、要素的な記憶量にウエイトを置き、たかだか、記憶された各要素間の関連を基盤にした推理力や理解力、さらには、一定の枠内にセットされた未知の問題に対する解決力といったかたちに、みずからを局限化してきた。今日の学力調査の多くは、そのような様式性をおびているとするのは過言ではない。これから紹介しようとする「学習到達度調査」もしくは広い意味における「学力」調査の一つも、そうした性格をもつものである。このことを、あらかじめ、しかも明確なかたちで記しておきたい。

2. 国研・学習到達度調査の概要

表題の調査報告書は本文 156 ページ、別冊の調査は 116 ページのものであって、これを限られたかたちに集約することはむづかしい。またわたしに与えられたテーマともそぐわない面が多いので、その多くの部分を省略したい。市販の若干の雑誌には小

稿が掲載されているので瞥見されるとありがたい。たとえば「現代的教育科学」,昭和52年5月号,70—86ページの「国立教育研究所の学習到達度調査」がそれであって,以下記すところも,上と一部重複している。ただし,概要のポイントだけは摘記しなければなるまい。そこで最少限に簡約すると次のようになる。

- (1) 教科は,国語・社会・算数数学・理科・英語(小学校を除く)。
- (2) 学年は,小学校6年,中学校3年,高校2年。
- (3) サンプルは全国から抽出した6県,88校,合計17,456名の児童生徒と,その教師。
- (4) 学習到達度調査の特徴は,校種別にも拘わらず,タテに同一領域だけでなく,同一問題を児童生徒に課す場合さえあったことである。これにより,校種別・学年別の学力の伸び具合を見ようとした。
- (5) 実施時期は1975年11月末から12月上旬にかけてである。
- (6) 問題作成に際しては,所内の関係室長を当該教科のキャップに願い,データのとりまとめにあたってもらった。くわしいこと一切は,ここでは割愛し,報告書「学習到達度と学習意識に関する調査——特別研究『生涯教育の観点からみた学校教育課程の評価に関する基礎的総合的研究』——第一次報告」に委ねるより外ない。

各教科の問題作成は,教科教育の専門家に依頼した。教科ごとに約10名の委員が問題の作成にあたったが,出題のねらいについては,わたしの方からとくに指定しなかった。率直なところ,問題作成についてはわたしたちの方では,社会科を除いては素人というに近い。そこで,現行学習指導要領に準拠したとき履習しておくことが望ましいと思われる知識内容がテストされることを期待した。また,「生涯教育」という観点に立つが故に,ある一定の評価基準はまだもち得ないとしても,ある種の知識内容が小学校6年でどれくらい未習であり,中学校3年ではどれだけ既習され,かつ,高校2年では,どれくらい世にいう「落ちこぼれ」ているかを見ようとする場合もあった。こうした新しい観点にもとづく問題が全体の中で占める比率については,各教科グループにまかせた。そのころ,所内の一部の研究者が調べたところでは,わが国に「生涯教育」と銘打った文献がすでに2千種を越えていたのである。しかし,構成された問題が,本稿においてすでにわたしが記述してきた視界の中にあつたことは指摘できる。

5教科の中,わたしが最終段階で直接にタッチしたのは国語であった。そこで,国語の学習到達度調査のための出題のねらいを,報告書11—13ページから引用する。

(1) 全体のねらい

日常生活の中でよく目にふれる程度の説明的文章,文学的文章を素材として,各学校段階で必要な国語の基礎的能力を測定し,診断する。また,日常生活の中で使用

学校において習得させるべき知識内容についての調査研究

される漢字の読み書きについて、学校段階に応じた能力の発達状況をみる。

(2) 各問のねらい

〔小学校〕

- ① 日常生活中で児童が接する程度の説明的文章を読んで、表現に即して、内容を正しくとらえる能力をみる。
- 1 文章の中心的題材をとらえる能力
 - 2 文章の組み立てをとらえる能力
 - 3 段落の中の要点を表す部分をとらえる能力
 - 4 段落と段落との関係をとらえる能力
 - 5 文章全体の要旨をとらえる能力
- ② 児童の日常生活の中で読む機会の多い文学的文章を、表現に即して読み取る能力をみる。
- 1 表現の細部に注意して、登場人物の気持ちをとらえる能力
 - 2 表現に即して、情景をとらえる能力
 - 3 文章の表現から筆者の人柄を推定する能力
 - 4 文脈の中で語句の意味を理解する能力
 - 5 登場人物の言動から、その人の心情を推しはかる能力
 - 6 表現全体をとおして主題をとらえる能力
- ③④ 6～10は、中・高と共通問題である。

〔中学校〕

- ① 日常生活に関係する題材から採った平易な説明的文章を読んで、その内容を正確に読み取る能力をみる。
- 1 文章の中心的題材をとらえる能力
 - 2 文脈に即して筆者の考え方をとらえる能力
 - 3 文章の論理的な組み立てを正確にとらえる能力
 - 4 文脈に沿って適切な語句を選ぶ能力
 - 5 文脈を整理して内容を正しくとらえる能力
 - 6 文章の中で他のことばに言い換えられている表現を正しく読み取る能力
- ② 生活に関係する題材をあつかった文学的文章（随想）を読んで、語句の意味や筆者のものの見方・感じ方などを正確にとらえる能力をみる。
- 1 文脈の中における語句の意味を理解する能力
 - 2 叙述や描写などの表現に即して内容を読み取る能力
 - 3 登場人物の発言を通して、その心情を推しはかる能力
 - 4 文章の展開から登場人物に対する筆者の気持ちを読み取る能力
 - 5 文章の展開や特徴から性格をとらえる能力
- ③④ 1～5は、小・高と共通、9・10は高と共通の問題である。

〔高等学校〕

- ① 日常生活に関係する題材から採った平易な説明的文章を読んで、その内容を的確にとらえる能力をみる。
- 1 文脈の中での語句の意味・用法の違いをとらえる能力
 - 2 文章の展開に即して適切なことばを選ぶ能力
 - 3 文脈に即して適切な内容を正しくおさえる能力
 - 4 文章の中で他の形に言い換えられていることばを正しくとらえる能力
 - 5 論旨の展開に即して、文章の構成を的確にとらえる能力
 - 6 文章全体を通して、そこにこめられた筆者の気持ちを正しくとらえる能力
- ② 生活に関係する題材を扱った随想的文章を読んで、語句の意味や筆者のものの見方・考え方などを的確にとらえる能力をみる。
- 1 比喩的表現の内容を、主題との関連で的確に読み取る能力
 - 2・3 日常的な慣用、比喩的な表現の意味を前後の文脈の中での的確にとらえる能力
 - 4 文章には直接表現されていない内容を、文脈から正しく推しはかる能力
 - 5 語句本来の意味と文脈との両面から、短い語句に圧縮された内容を的確にとらえる能力
 - 6 文章全体を通して、筆者のものの見方・考え方を的確にとらえる能力
- ③④ 1～5は小・中と共通， 9・10は中と共通問題である。

次に小学校6年用の国語問題の一部を示す。これは、別冊の調査票の3～5ページからの引用である。○印は、コンピュータ打ち込みのためのもの。漢字の読み書きの正答は山口忠信室長のものである。

次の文章を読んで、あとの問いに答えなさい。

わたしが歩いているのは、海拔800メートルほどの高原だった。そんな高さのところでは、6月の末といっても、風はまだ冷たかったが、見る限り目のさめるような若葉で、山道の道ばたには、とうぎぼうしという名の、うすむらさきの花がならんでさいていた。まるで花のろうかを歩いているようだった。わたしはリュックサックのほかに、テントもかついでいたので、背なかが重かったけれど、気もかるがると、その花の道を歩いた。

道はやがて、林の中へとはいっていった。道ばたにせいの高いもみの木やすぎの木がしげっていて、その下は深い日かげをつくっていた。そのかげの中へ、日の光がこぼれているので、風がふいて木の葉が動くたびに、光がちらちらとひらめくのが、まるで幻燈げんとうのようだった。そんな幻燈げんとうのような光の中で、なにかがちょっと動いたようだったが、わたしは、日の光が動いたのだと思って通りすぎた。しかし、1キロメー

学校において習得させるべき知識内容についての調査研究

トルも歩いてから、

「さっきのは、どうも日の光ではなさそうだ。何か鳥だったかも知れない。」という考えが、だんだん強くなった。ともかくもどってみようとわたしは思った。そうして、もとのところへ引き返した。

はたして、それは鳥の^す巣だった。ヤマドリが、地べたにこしらえた巣の中で、かわ^{四(1)}いひなをだいてあたためていたのだった。

ヤマドリの巣は、地べたを少しくぼめて、その上に、落ち葉やかれ葉をくわえてきて、しきつめただけのものだ。が、そこでひなたちをだいてあたためている親鳥の羽の色が、茶色のぶちなので、あたりのものと、まぎれてしまう。めす親のほうは、おす親のような長い尾を持っていないので、^{四(2)}なおわかりにくい。ちょうどかれ草の中へ、フランスパンをころがしたようなものなのだ。

おまけに、ヤマドリは人がそばを通っても、ほかの小鳥たちのように、あわてて^す巣から飛びたつようなことはしない。ただじっとしているだけだから、人は気がつかずに、そばを通りすぎてしまう。たぶん、こうしてじっと動かずにいると気がつかれずにすむので、ひなのために、かえって安全だということをよく知っていて、そうしているのだろう。

それでもこのヤマドリは、わたしがそこを通ったときに、おどろいてちょっと首を曲げて、わたしのほうを見たものらしい。その首の動きがわたしの目にとまったわけであった。1キロメートルも歩いてから、わたしが気がついたことは、やっぱりそのとおりであったのだ。

わたしはヤマドリのすぐそばにしゃがみこんだ。手をのばせばとどきそうなところで、写生を始めた。ヤマドリは、こわごわわたしをじっと見ていたが、目には落ちつかない不安の色があった。つばさの先がかすかにぶるぶるふるえているのは、もしもわたしが手をのばしたりしたら、飛びたとうという用意らしい。それでもヤマドリは、ひながたいせつだから、いよいよ最後の^き危険が身におよぶまでは、飛びたわずにじっとわたしのようすを見ているのだ。

わたしは、山のきこりが、山の木を切っているうちに、こういうヤマドリの^す巣を見つけては、自分の着ているはんてんで、親鳥をかぶせてしまうことを思い出した。なるほど、このヤマドリのようにすでは、はんてんをかぶせてつかまえることもできるだろうと思った。

が、わたしはきこりの早わざなどよりも、こんな危険にのぞんでもなお、ひなをまもろうとする親鳥の愛情のほうに、どれだけ感心するかしれない。わたしは、写生を半分でやめてしまった。そうして急いでそこを立ち去った。

1 背なかが重かったけれど、気もかるがると一とありますが、どんな気分を言っているのでしょうか。次の中からいちばんよいものを一つえらび、その番号に○をつけなさい。

1. 海拔 800 メートルほどの高原を歩いているのびのびとした気分
 2. 6月の末といっても高原の風がまだ冷たくてすがすがしい気分。
 - ③ 高原の若葉や花にかこまれた道を歩いているうっとりした気分
 4. 高原の風と若葉がねむたさを忘れさせて目のさめるような気分
- 2 そんな幻燈のような光の中で一とありますが、それは日の光のどんなようすをいっているのでしょうか。次の中からいちばんよいものを一つえらび、その番号に○をつけなさい。
1. 林の中にさしこむまぶしく強い日の光
 - ② 木の葉の動きとともにゆれ動く日の光
 3. 深い日かげの中へ弱くさしこむ日の光
 4. 鳥がとぶたびにちらちらゆれる日の光
- 3 1キロメートルも歩いてから、もとのところへ引き返したということから、作者がどんな人だということがわかりますか。次の中からもっとも合っていると思うものを一つえらび、その番号に○をつけなさい。
- ① 鳥への興味や知識のある人
 2. 高原の植物に興味のある人
 3. 山歩きをたのしんでいる人
 4. 高原の写生にこっている人
- 4 次の語句は、この文章の中でどういう意味に使われていますか。次の中からいちばんよいものを一つえらび、その番号に○をつけなさい。
- (1) はたして
1. まちがいなく
 2. 思いがけなく
 - ③ 思ったとおり
 4. じっと見ると
- (2) まぎれて
1. まったくおなじになって
 2. どこかに見えなくなっている
 3. なんとなくしにまちがえて
 - ④ くべつがしにくくなって
- 5 わたしが写生を半分でやめて、急いで立ち去ったのはなぜでしょう。次の中からいちばんよいものを一つえらび、その番号に○をつけなさい。
1. ヤマドリをつばさの先がぶるぶるふるえて、写生がしにくくなったから
 - ② ヤマドリのおかあさんを心配させているのが、かわいそうになったから
 3. 木こりがはんでんでヤマドリをとる話を思い出したりして気がちるから
 4. 写生が終わるまでにヤマドリが飛びたってしまうような感じだったから
- 6 この文章全体をとおして、作者がもっとも読者に伝えたいと思うのはどんなことでしょうか。次の中からいちばんよいものを一つえらび、その番号に○をつけなさい。
- ① 自分はどうなってもひなをまもろうとするヤマドリのしんけんさ
 2. 海拔 800 メートルの高原に生きるヤマドリの生命力のすばらしさ
 3. 若葉や花に包まれた高原でヤマドリから感じる自然界のふしぎさ

学校において習得させるべき知識内容についての調査研究

4. ヤマドリを見つけて写生をするときの苦勞を乗り越えたたのしさ
- ③ つぎの——をひいた漢字の読み方をひらがなで書きなさい。
1. ことしの4月に、知事の選挙があった。
 2. 資料を基にする。
 3. わたしの町では、治水工事がおこなわれている。
 4. ぼくは、鉄ぼうが苦手です。
 5. 試合に敗れる。
 6. 貴重品を、なくさないように注意する。
 7. わたしの父は、外科の医者です。
 8. 虫めがねで、拡大して見る。
 9. 険しい山道を登る。
 10. 山田さんは、父の親しい友人です。
- ④ つぎの読み方に合う漢字を□に書き入れなさい。
1. 月の動きを□した。
 2. トラックで、みかんを□した。
 3. 修学□に出かけた。
 4. 新幹線より□い列車はあるだろうか。
 5. 辞書で□べる。
 6. 午後1時から、日本文化についての□が開かれる。
 7. 父は、社会のできごとに□を持っている。
 8. 商売で□をあげる。
 9. 服装を□える。
 10. お金を銀行に□ける。

このように作成された問題群にはある種の構造がある。それは、学校という、国民的資質を形成するに必要な場において、基礎的に啓培しておくことが肝要であるというものである。これは、あるいは他の教科よりももっと根深いものであるかもしれない。しかし、国語の学力観とは何ぞやとなると、出題者がかりに10名あったとしても10名それぞれに違うであろうし、それらの合意によって作成された問題と学力観が内的関連性を十二分にもっていたか、となると、懸念もまた残る。さらに、児童たちの解答の分析結果がはたしてそこにいわれる学力観とどのような関係をもつか、その解釈も多様に分岐していくであろう。加えて、たとえ10名の人の総合的な判断と解釈がなされるとしても、それが、現代社会の多くの人びとによって要請される学力観や知識観とどのように対応しているか、実は最も大切なこと問題に対する適切な対応のすべをもたないのである。そこに学校教育を教科教育のレベルにまで具体的に展開したときの諸種の未解決の課題の一端を見出すゆえんである。

そのようなことを背景にもちながら、国語教育の立場からのデータ解釈は、たとえば次のようなかたちで示される。これは報告書の17ページからの引用である。

各漢字について（当該漢字の頭書ルビは、提出学年を示す。また*印については学

習指導要領の「別表」を参照のこと)

1. 知事² 分解しても、「チ」「ジ」と音読みになれているし、新聞、テレビなどでもよく接するので、91.3%とよい成績なのであろう。
2. 資料^{6※} 正答率95.2%、正答率が高いのは日常の学習用語として、よく接するからであろう。
3. 治水⁴ 正答率29.6%、「治チ」の読みが特殊である。「治水ジスイ」という読みあやまりが多い。また、日常性もうすい。
4. 苦手³ 両方の漢字が、比較的低学年で提出されるので、よく読めたのであろう。また、「にが手」は児童の日常生活用語でもある。正答率81.2%。
5. 敗れる^{5※} 正答率82.2%、特にむずかしい訓読みではない。スポーツなどで、児童の生活用語でもある。
6. 貴重品⁶ 正答率79.6%。「重³ョウ³」という音読みにつまずきやすい。「キジュウヒン」となりやすい。
7. 外科² 正答率62.5%。よく目にふれているが、あまり正しく読めない熟語である。

また、学年別の能力の変化は、漢字の場合、たとえば下の左表のように表示される(報告書27ページより)。

さらに、学年別能力の推移の一端は下の右表のようにグラフ化される。(報告書、26ページより)。

漢字の読み書き能力の平均正答率(%)

領域	項目	小6	中3	高2
読み	問小題・中・高共通			
	貴重品	79.6	93.7	98.6
	外科の医者	62.5	82.6	94.3
	険しい山道	83.5	98.4	99.2
	虫めがねで拡大	89.6	96.5	98.7
	親しい友人	66.6	82.2	88.6

わたしたちの調査の中、学習到達度調査は「A票調査」と略称され、児童生徒の学習生活の実態に関連して彼ら自身の意見を聞く調査は「B票調査」と称された。小学校6年生に関するA・B両調査のデータの相関性をもとめた表は次頁のようになる。これは報告書36ページのものであって、同僚の石坂和夫氏の協力を得た。コンピュータは

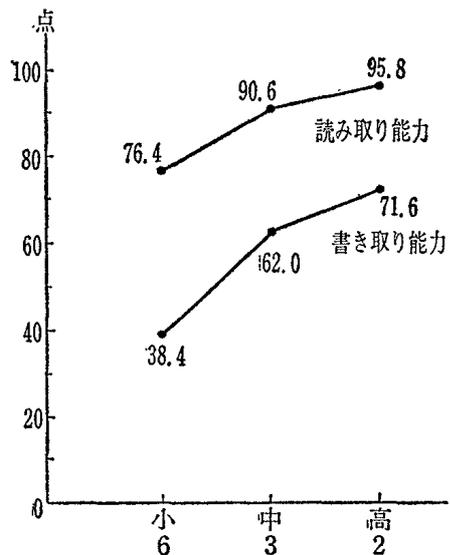


図1 漢字の読み書き能力の推移 (各学年とも100点満点に換算した得点)

学校において習得させるべき知識内容についての調査研究

学校	小学校										中学校				24校						
	区分	変数	A 票					B 票					票								
			問1	問2	問3	問4	総点	問1	問2	問3(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	問4(1)	(2)				
小学校	A 票	問1 (読解力)																			
		問2 ()	0.361																		
		問3 (漢字の読み取り)	0.440	0.507																	
		問4 (漢字の書き取り)	0.372	0.362	0.589																
		問題総点 (正答を1点として加算)	0.624	0.695	0.856	0.834															
	B 票	問1 (国語学習の好き・きらい)	0.136	0.141	0.184	0.199	0.222														
		問2 (国語学習の難易感)	0.151	0.164	0.248	0.181	0.247	-0.351													
		問3(1) (説明文等を読むことの好き・きらい)	0.170	0.147	0.214	0.090	0.193	0.141	0.209												
		(2) (物語等を読むことの好き・きらい)	0.176	0.188	0.262	0.194	0.269	0.309	0.170	0.093											
		(3) (作文の好き・きらい)	*0.056	*0.032	*0.041	*0.054	*0.059	*0.343	0.202	0.097	0.211										
24校	A 票	(4) (発表等の好き・きらい)	0.130	0.117	0.107	0.084	0.135	0.272	0.230	0.289	0.125	0.156									
		(5) (書写の好き・きらい)	*-0.004	*0.021	*0.035	*0.136	*0.053	*0.190	0.074	0.044	0.074	0.123	0.128								
		(6) (漢字練習の好き・きらい)	*-0.020	*-0.008	*0.052	*-0.139	0.075	0.354	0.152	0.093	0.111	0.171	*0.065	*0.208							
		問4(1) (漢字の分量の多少)	0.110	0.174	0.216	0.251	0.261	0.256	0.237	*0.058	0.088	0.101	*0.063	*0.055	0.289						
	B 票	(2) (漢字の読みの難易感)	0.188	0.274	0.387	0.301	0.388	0.173	0.340	0.187	0.105	*0.033	*0.114	*-0.022	*0.102	0.287					
		(3) (漢字の書き取りの難易感)	*0.047	*0.027	0.149	0.206	0.163	0.234	0.246	*0.026	0.102	0.100	*0.035	*0.106	*0.350	0.399	0.246				

[注] A票は、学習到達度調査の調査票
B票は、意識調査票を示す。(中学校・高校もおなじ)

*印：有意水準5%で相関ありと認められないもの

東大計算機センターのものを使用させてもらった。

わたしたちが意外としたことは、国語に関するかぎり、「好きこそ物の上手なれ」というとしても、その率はきわめて低いこと、爾余の、わたしたちの調査設計の枠外に数多くの要因があるらしいことは否定できない。

3. 学校から見た「教えるべきもの」

以下は共同研究を離れた研究である。

報告書の各教科のまとめに記載されたコメントの中には、はたして学校で習得すべき知識内容か、それとも学校外で習得するのが適切であるか、もしくは、あえて習得する必要すらないものか、人によって意見が異なると思われるものが数十箇所ある。そこで、あらかじめ、各校にだけ配布し、一般には流布しない詳細な報告書を1977年1月9日に被調査校に郵送した。対象として前回の88校の中から72校を抽出し、各校ごとに教師を5名ずつ、経験年数に偏りがないように校長依頼した。また、別に某指定大都市の小・中校をサンプリングし、この方は各校2乃至3名宛の教師を対象とした。この都市は、元来は保守的であるが首長が革新系で、間もなく改選期を迎える同

(1) 小学校六年で「治水工事」が読め、「講演会」や「関心」が書けることが必要か。

	す 要 べ て の 者 に 必 す	大 要 部 分 の 者 に 必 す	高 校 卒 業 ま で の 者 に 必 す	高 校 卒 業 ま で の 者 に 必 す	高 校 を 出 た 後 の 者 に 必 す	社 会 に 出 て も 必 す	計
	名	名	名	名	名	名	名
小 学 校	34[36.9]	38[41.3]	14[15.2]	4[4.3]	0[0]	0[0]	90[97.8]
中 学 校	14[15.0]	53[56.9]	10[10.7]	2[2.1]	0[0]	0[0]	79[84.9]
高 校	39[27.4]	46[32.3]	31[21.8]	12[8.4]	0[0]	0[0]	128[90.1]
N市小・中学校	13[33.3]	16[41.0]	7[17.9]	3[7.6]	0[0]	0[0]	39[99.8]
計	100[27.3]	153[41.8]	62[16.9]	21[5.7]	0[0]	0[0]	336[91.8]

(2) 小学校高学年の国語指導で、筆者や主人公の心情を細やかに読み取ることが必要か。

	す 要 べ て の 者 に 必 す	大 要 部 分 の 者 に 必 す	高 校 卒 業 ま で の 者 に 必 す	高 校 卒 業 ま で の 者 に 必 す	高 校 を 出 た 後 の 者 に 必 す	社 会 に 出 て も 必 す	計
	名	名	名	名	名	名	名
小 学 校	21[22.8]	49[53.2]	10[10.8]	10[10.8]	0[0]	0[0]	90[97.8]
中 学 校	10[10.7]	35[37.6]	16[17.2]	9[9.6]	0[0]	0[0]	70[75.2]
高 校	15[10.5]	52[36.6]	36[25.3]	24[16.9]	1[0.7]	0[0]	128[90.1]
N市小・中学校	5[12.8]	25[64.1]	4[10.2]	3[7.6]	2[5.1]	0[0]	39[97.8]
計	51[13.9]	161[43.9]	66[18.0]	46[12.5]	3[19.6]	0[0]	327[89.3]

学校において習得させるべき知識内容についての調査研究

年3月をともに調査時期とした。回収率は、前者の場合、学校レベルで94%、個人レベルで78%、後者は、学校レベルで100%、個人レベルで90%であった。その調査における問題と回答率の一部を簡約して記載すると次のようになる。なお、各表の横計欄の母数は、小学校93名、中学校94名、高校は143名、指定都市（本項でいうN市）は40名である。「計」の〔 〕内の数字が100.0を越えるのはダブルアンサーのためである。

- (3) 小学校六年の社会科で、「古墳は死者をともらい祭るために作ったものである」ことがわかることが必要か。

	す 要 べ て の 者 に 必 ず	大 部 分 の 者 に 必 ず	高 校 卒 業 ま で の 者 に 必 ず	高 校 卒 業 ま で の 者 に 必 ず	高 校 を 出 た 後 の 者 に 必 ず	社 会 に 出 て も 必 ず	計
	名	名	名	名	名	名	名
小学校	52[56.5]	43[46.7]	4[4.3]	5[5.4]	0[0]	0[0]	104[113]
中学校	24[25.8]	38[40.8]	5[5.3]	3[3.2]	0[0]	0[0]	70[75.2]
高校	49[34.5]	47[33.0]	10[7.0]	17[11.9]	2[1.4]	2[1.4]	127[89.4]
N市小・中学校	18[46.1]	15[38.4]	4[10.2]	2[5.1]	0[0]	0[0]	39[99.8]
計	143[39.0]	143[39.0]	23[6.2]	27[7.3]	2[0.5]	2[0.5]	340[92.8]

- (4) 小学校六年の社会科で、選挙制度や、国会における法律案の順序がわかることが必要か。

	す 要 べ て の 者 に 必 ず	大 部 分 の 者 に 必 ず	高 校 卒 業 ま で の 者 に 必 ず	高 校 卒 業 ま で の 者 に 必 ず	高 校 を 出 た 後 の 者 に 必 ず	社 会 に 出 て も 必 ず	計
	名	名	名	名	名	名	名
小学校	14[15.2]	28[30.4]	37[40.2]	9[9.7]	1[1.0]	0[0]	89[96.7]
中学校	4[4.3]	18[19.3]	33[35.4]	22[23.6]	1[1.0]	0[0]	78[83.8]
高校	12[8.4]	24[16.9]	55[38.7]	28[19.7]	4[2.8]	1[0.7]	124[87.3]
N市小・中学校	6[15.3]	10[25.6]	13[33.3]	6[15.3]	3[7.6]	0[0]	38[97.4]
計	36[9.8]	80[21.8]	138[37.7]	65[17.7]	9[2.4]	1[0.2]	329[89.8]

- (5) 小学校六年で、 $8\frac{1}{6} - 2\frac{2}{3}$ が計算できることが必要か。

	す 要 べ て の 者 に 必 ず	大 部 分 の 者 に 必 ず	高 校 卒 業 ま で の 者 に 必 ず	高 校 卒 業 ま で の 者 に 必 ず	高 校 を 出 た 後 の 者 に 必 ず	社 会 に 出 て も 必 ず	計
	名	名	名	名	名	名	名
小学校	48[52.1]	34[36.9]	2[2.1]	3[3.2]	0[0]	1[1.0]	88[95.6]
中学校	34[36.5]	35[37.6]	7[7.5]	1[1.0]	0[0]	0[0]	77[82.7]
高校	65[45.7]	53[37.3]	8[5.6]	1[0.7]	0[0]	0[0]	127[89.4]
N市小・中学校	15[38.4]	19[48.7]	4[10.2]	1[2.5]	0[0]	0[0]	39[99.8]
計	162[44.2]	141[38.5]	21[5.7]	6[1.6]	0[0]	1[0.2]	331[90.4]

はたして、斯くまでも、知識内容は、学校教師が手とり、足とり習得させるべきものであろうか。研究方法上の問題、研究結果についての筆者の解釈など、学会もしくは他の機会に発表していきたい。