



戦後教育改革期の社会科における道徳的「学力」の測定・評価に関する研究～標準学力検査の実施と態度に関する調査問題～

著者	松本 和寿
雑誌名	人間文化研究所年報
号	28
ページ	193-205
発行年	2017-08-31
URL	http://id.nii.ac.jp/1219/00000931/

戦後教育改革期の社会科における道徳的「学力」の測定・評価に関する研究 ～標準学力検査の実施と態度に関する調査問題～

松 本 和 寿

Evaluation of Moral Achievement through Social Studies: Attitudes toward the Standard Achievement Test in the Postwar Educational Reform Period

Kazuhisa MATSUMOTO

1. 問題の所在

本論は、戦後教育改革期の社会科における態度に関する指導の結果が測定・評価された方法について、標準化された学力検査問題の具体を検討し明らかにすることを目的とする。

1947（昭和22）年の学習指導要領（試案）により小学校及び中学校の教育課程に新たな教科として位置付けられた社会科は、1958（昭和33）年の学習指導要領改訂で道徳の時間が特設されるまでは道徳教育の中心を担う教科とされた。その授業スタイルは経験主義によるものであり、「社会生活の理解（知的側面）と問題解決の態度・能力（実践的側面）を統一的に育成する」⁽¹⁾という授業理論、換言すれば、生活に根ざした社会的認識を身に付させながら態度形成を期待するという特質を持っていた。

この時期、経験主義による授業が実践化される一方で、1947（昭和22）年の学習指導要領一般編（試案）第五章「学習結果の考査」には、「学習結果の考査は、いやしくも学習の指導をし、その効果を望む以上、欠くことを許されない」⁽²⁾と記され、社会科に限らずすべての教科において、児童生徒が一つ一つの課題にどれだけの学習効果をおさめることができたかを突き止め、教師が児童生徒の変容から教材や指導法の適切性を検討し指導計画を見直すことや、児童生徒自身が自分の目標の達成度を把握しその後の学習への取り組み方を考えることなど、戦後教育改革による「新教育」の結果の測定・評価が課題とされていた。同学習指導要領には、知識や考え方、技能の評価については、再生法、選択法、真偽法、完成法、作文法などの客観的な評価方法が、

また、態度の評価については、個々の児童生徒の態度を比較して順位付けする一般比較法やあらかじめ作成した評価の尺度により児童生徒の態度を判定する記述尺度法などの方法が示されている。⁽³⁾

これらの評価は、教師が問題作成や行動観察を行うことにより、担当する学級の児童生徒の学力を分析するものであるが、それとは異なり「その学級内だけでの比較でなくて、広く世間一般の生徒と比べて、個々の生徒ならびに学級全体の学力の進歩が普通か、優れているか、劣っているか確かめるため」、⁽⁴⁾「教師の作ったものより予め専門家によって問題が十分に検討され、全国的な標準をもった」⁽⁵⁾学力テストを実施することも必要とされた。つまり、知能検査、性格検査、適性検査といった児童生徒の資質・能力に関するものとは別に、教科学習に関する標準化されたテスト（以下：標準学力検査）も評価方法の一つとされていたのである。実際、栃木県では1950（昭和25）年度から3か年に渡り小中学生を対象に標準学力検査を実施している。⁽⁶⁾また、民間の出版社による標準学力検査問題も市販されていた。⁽⁷⁾

ただし、その実施や活用の仕方には賛否があり、この時期の教育雑誌の記事には、文部省関係者や教育学者、教員による標準学力検査の実施を推進する論考やそれに否定的な見解、或いは標準学力検査の結果の活用の仕方に疑問を呈する意見などが見られる。⁽⁸⁾

標準学力検査の、知識や考え方、技能に関する調査問題は各学校における教師作成のテストと同様に客観的な問題として作成することができると考えられるが、教師の行動観察により評価されていた態度に関しては、全国的な標準となり得る調査問題を作成するには相応の工夫が必要であったと考えられる。とりわけ、道徳教育の中心的存在であった社会科における態度に関する調査問題の内容は、標準学力検査においても重要な位置を占めていたと考えてよく、社会科の調査問題の内容や結果の活用の仕方には、この時期の社会科における態度に関する指導と道徳教育とのかかわりについての見方が反映されているとも言えよう。

しかし、これまで戦後教育改革期の標準学力検査を対象とした歴史的視座に立つ研究は見当たらず、実施の状況や調査問題の具体は明らかにされていない。また、この時期の社会科における態度に関する測定・評価を対象とした研究には、「全国小・中学校児童生徒学力水準調査」や新制高等学校入学者選抜問題などについての論考⁽⁹⁾が見られるものの、標準学力検査を対象にした研究には未着手である。そのため、本論において標準学力検査の実施の状況や調査問題の具体を明らかにすることにより、戦後教育改革期の社会科における態度に関する測定・評価について、多面的な分析が可能になると考えられる。

そこで本論では、まず、標準学力検査の学校での実施状況について戦後教育改革期の学籍簿の様式や記載内容を検討することにより確認する。さらに、この時期の教育雑誌に掲載された標準学力検査に関する言説を見ることにより、教育学者や文部省関係者らの標準学力検査に対する見解を分析する。その上で、標準学力検査における社会科の態度に関する調査問題の具体を検討し、その特質や結果の分析の状況について明らかにしたい。

2. 学校における標準学力検査の実施

(1) 学籍簿の様式と標準学力検査

学校における標準学力検査の実施は戦後教育改革期に始まり、「特別な場合は別として、年に一回くらい」は行い児童生徒の学力診断の一つとすることが奨励されていた。⁽¹⁰⁾

このことは、国民学校期の学籍簿から戦後教育改革期の小学校の学籍簿への様式変更からも見て取れる。国民学校期の学籍簿には、記載すべき項目として、学籍に関する事項の他に各学年の教科の評定及び成績の所見である「教科概評」、性格と行動の所見である「性行概表」、体位や健康についての所見である「身体ノ状況及其ノ所見」、「家庭環境」等の項目が設けられているが、標準学力検査に限らずテストの結果を記述する欄はない。この他には、出席日数や種痘完了年月日の記入欄が設けられているだけである。⁽¹¹⁾ちなみに1944（昭和19）年度の国民学校入学者の学籍簿の記載内容を見てみると「心身其他児童ニスグレ素直ニシテ明朗ナリ」（「性行概表」）、「身長高く健康ナレドモ顔色ヤヤ蒼シ」（「身体ノ状況及其ノ所見」）、「父、母、一人息子デハアルガ理解アル父母ノ下ニ躰正シク育テラレテイル」（「家庭環境」）といった記述が見られる。また、各教科の評定欄には、国民科、理科科、体錬科などの教科の枠が示され、それぞれに修身、国語、国史、地理などの科目ごとの評価を記入する枠がさらに設けられ、優・良・可の評定と「書写力、解釈力、把握力共ニ精確ナリ」といったその科目についての所見が記入されている。そして、各教科を総合した「教科概評」には、「教室ニ於テハ常ニ中心的人物トシテ活躍ス」といった記述が見られる。⁽¹²⁾

一方、戦後教育改革により新たにスタートした小学校で用いられた学籍簿には、学籍に関する記録である「在籍状況」、姿勢や視力、聴力等を上・中・下で記す「身体の記録」、他者との関わりや生活の状況を23の観点から+2、+1、0、-1、-2の五段階で評価するとともに、興味・関心、特技等を文章で記述する「行動の記録」、各教科の観点別評価を同じく五段階で記録する「学習の記録」などが設けられている。なお、社会科の「学習の記録」は理解、態度、技能の三観点で評価されている。また、1947（昭和22）年版学習指導要領（試案）で設けられ、後に特別活動となる自由研究については、文章により評価する欄が設けられている。⁽¹³⁾

後に指導要録と名称が変わるこの学籍簿と国民学校期の学籍簿の様式の大きな違いは、小学校で用いられる学籍簿に「標準検査の記録」欄が設けられていることである。この欄は知能検査の欄とその他の検査の欄に二分されており、前者は学年、検査年月日、検査の名称、知能指数、検査者を記入する欄が3回分設けられている。後者には記入項目の指定はなく罫線で7行に分けられた欄が設けられている。そして、その下に「註」として「(1) 知能検査については一回目、一年の終りか二年の始めごろ。二回目、四年ごろ。三回目、六年ごろ。」、 「(2) その他の検査については標準化された各種の検査を施行した際に記入する。」と記載されている。⁽¹⁴⁾このことから、この時期、知能検査については各学校で複数回実施することが求められていたことが分かる。では、標準化された各種の検査とは具体的に何を指すのであろうか。1948（昭和23）年度の小学

校入学者の学籍簿には、児童により受診回数の違いはあるものの、6年間で田中B式知能検査、山本三郎案学校団体知能検査等の知能検査を複数回受診した記録がある。そして、その他の検査の欄には、少数の児童ながら4年生と6年生で山本式国語能力診断標準テスト及び山本式算数能力診断標準テストの受診記録がある児童が見られる。また、5年生で教科別総合学力検査として国語、社会、算数、理科の4科目を受診した記録がある児童も見られる。⁽¹⁵⁾

知能検査及び教科に関する標準学力検査の受診回数の違いや実施学年等、学校におけるこれらの検査実施の詳細については別稿に譲るとして、このことから、戦後教育改革期の学籍簿に設けられた「標準検査の記録」の対象には、国語、社会、算数、理科などの標準学力検査が含まれていたことが分かる。

(2) 標準学力検査を取り巻く言説

この時期、全国統一である学籍簿の様式に標準学力検査の結果の記載欄があったことからすれば文部省はこれを推進する立場であろう。では、この時期の教育関係者はこのことについてどのような見解をもっていたのであろうか。

標準学力検査の実施に関連する言説をこの時期の教育雑誌に探ると、賛否いずれもあることが分かる。そのうち否定的な見解の一つが、標準学力検査では、本来、教育目標の一つとして設定されるべきものである学力が「検査作成者の側の便宜的定義」により設定されており、それがどういふものなのか極めて不明確であるため知能検査や性格検査などの他の標準検査と同列に扱うべきではないという見解である。これは、国立教育研究所所員の続有恆が『児童心理』1950（昭和25）年1月号に寄せた「学力検査に関する二・三の問題－日本におけるテスト作成の現状と批判－」の論点の一つであり、続は、教育目標から導き出される学力は「標準」ではなく「規準」であると主張し、「規準」である以上テストの結果が正規分布するとは限らないと述べている。その理由は「学力は、いわば自然に無作為に放置されているものではなく、教育という一定の方向をもった働きかけの成果として発達していくもの」であるため、「ある学年全体の生徒のごく少数のものだけしか到達できないようなものとしてではなく、少なくとも過半数の者が到達し得るようなものとして設定されるべき」であり、その場合「検査の得点分布は明らかに正規分布を成さない」ため、「正規分布を仮定した検査の諸性質の検討（主として統計学的検討）は他の諸検査と同じには論じられないし、むしろ、別種のものとして取扱った方が正しい」という考え⁽¹⁶⁾によるものである。

他には、標準学力検査が広く行われることを否定する見解も見られる。文部事務官の林部一二は『中学校教育技術、国語・社会・英語』1952（昭和27）年2月号で「標準学力検査が無批判的に歓迎されていることに対しては大いに考えてみなくてはならない」と述べ、「教育測定の結果を無条件的に客観的なものと信じては」ならず「数量的に表現され難い学習における態度、習慣、鑑賞力のような無形の成果を総合的観点から解釈し、個々の生徒の全体的なものを把握しなくてはならない」としている。⁽¹⁷⁾実際、この時期は上述のとおり標準学力検査の実施が確認できるこ

とに加え、地方教育委員会による標準学力検査問題の作成や実施、また民間の出版社による標準学力検査問題の市販、そしてこれらの他にも、「新しい道徳教育に必要な科学的基準を知るためのテスト」と銘打たれた「道徳性診断テスト」や「生徒の家庭環境を知るには」との宣伝文が付された「家庭環境診断テスト」なども販売されていた。⁽¹⁸⁾このような状況を林部は「無批判的に歓迎されている」と揶揄したのであろう。

では、標準学力検査を推進する立場の言説を見てみたい。東京教育大学の小見山栄一は『測定と評価』1952（昭和27）年7月号の論考「学力検査はなぜ必要か」において、標準学力検査の機能の一つとして「個人の学習の結果を客観的に測定すること」を挙げ、個々の教師が作成するテストよりいっそう客観的であり主観的判断を排除できるため、高い妥当性と信頼度をもって調査に臨むことができると述べている。そして、「一般に標準化された学力検査においては、何を測定するテストであるかということが、論理的に（教育課程的妥当性として）統計的に確かめられている」（傍点引用者：以下同じ）と続けるのであるが、ここで小見山は、測定対象の教育課程的妥当性の説明はしていない。ただし、「検査の結果は、ある基準（norm）に基づいて解釈されるようになっている。一般にその基準は、全国的あるいは地域的な同一学年集団における平均であることが多い」とも述べており、ここを見れば、小見山の「基準」は集団に準拠した量的把握によるものであることが分かる。つまり、準拠する集団により評価が異なる可能性がある相対評価的な考え方とも言える。実際、小見山は「それ（「基準」：引用者）を基にして、個人の成績が、その特定集団内における相対的位置として、相当学年、教育年齢、学力偏差値等をもって表示される」と述べている。⁽¹⁹⁾

上述した標準学力検査に否定的な統の、教育目標から導き出された学力は「規準」であるとの主張は、言わば、目標に準拠した質的把握による絶対評価的な考え方であり、ここだけ見ても小見山の主張と対立するのであるが、統は「規準」の根拠になる学力自体が検査作成者の側の便宜的定義により設定されており、本来、過半数の生徒が到達することを目指して行われるはずの教育の結果を、正規分布を仮定し統計学的に測定することに疑問を呈している。つまり、小見山の「論理的に（教育課程的妥当性として）統計的に確かめられている」とする主張とは、学力測定における統計学的処理の是非に関して真逆の見方をしているのである。

小見山の論考を収めた『測定と評価』1952（昭和27）年7月号には、学力の統計学的処理の方法についての解説も掲載されている。その一つが小見山と同じ東京教育大学の榊原清による「学力検査の実実施計画とその利用法」である。これは小見山の論考に続くページに収められており、まず標準学力検査実施が「各学校各学年に共通に使用される問題ばかりで作成されている」ため「学校間の成績の差異を比較したり、教育程度の水準を見るのに都合がよい」ことを示し、学校一斉に期日を定めて実施することを勧め、「標準学力検査においては、知能検査などの方法にならって、教育指数とか、教育偏差値、パーセンタイルなどの数字による評価方法で評価している」と述べている。また、それぞれの計算式を示した上で「標準学力検査のばあいは、知能指数と比較して成就指数（AQ）を計算することができる」とし、成就指数（AQ）の高低に応じた個別

指導の方法を例示している。⁽²⁰⁾さらに同誌では、田中教育研究所⁽²¹⁾の清水利信が「標準学力検査の作り方」と題して、標準学力検査を実施し採点する学校の教員が「標準学力検査がどのような手続きをふんで作られるものであるかを理解しておくことは、標準学力検査を有効に利用する上からいって参考になる」とし、検査問題の作成から予備実験、第二次予備実験と標準化などについて数式を用いながら解説をしている。⁽²²⁾

小見山が標準学力検査を「論理的に（教育課程的妥当性として）統計的に確かめられている」とする根拠は榊原や清水の示した方法論にあると言えよう。それに依れば、統計学的処理によりテスト結果が適正に数値化できることは確かであろう。調査対象とする学力は、今、児童生徒が身に付けている学力を予備調査などから量的に把握しそこから導き出したものである。しかし、先の続の主張を踏まえれば、統計学的処理が適正に行われていることと、教育課程的妥当性を有することは必ずしも一致しない。ここには、調査対象とする学力が、児童生徒にこのような学力を身に付させたいという教育目的から質的に設定されたものか、予備調査を通じて量的に把握されたものかという、学力とは何かとの根本的な問いにも関わる見解の相違がある。続は文部事務官であり、林部も文部省に近い国立教育研究所員であった。このことから、学力の捉え方の相違の背景には、一見、教育目的的な立場を取る続らの文部省側と統計学的な立場を取る小見山らの教育学者側といった発言者の属性の違いがあるとも見える。しかし、この時期文部省は、上述のとおり学籍簿に知能検査や標準学力検査などの実施を想定した記載欄を設けており、標準学力検査の実施を否定する政策を取っていたわけではない。また、小見山自身も前職は文部事務官であり、その間、教育評価に関する著作⁽²³⁾も多数ある。このことから文部省関係者の間に標準学力検査の実施に関する多様な考えがあったと見てよい。

また、教育学者の中にも小見山らとは異なる見解が見られる。城戸幡太郎は1953（昭和28）年5月発行の『教育心理学研究第1号』に掲載された論考「学力の問題」の中で、学力テストを標準化する場合、一般的にその分布を「正常曲線（正規分布：引用者）に近づけるようにテストを作成する」ことが問題であると述べ、成績が双方曲線や多峰曲線として表れる場合も検討した上で、結果的に「学力テストの標準化は不可能ではないとしても、極めて困難であって一般能力や知能テストの標準化と同様の操作によることはできない」と結論づけている。⁽²⁴⁾このような城戸の指摘もある中で、この時期、如何なる立場の人々が正規分布を仮定した標準学力検査の実施を推進したのであるか。

小見山の論考が掲載された『測定と評価』1952（昭和27）年第4号⁽²⁵⁾の奥付には同誌の編集委員の名簿が掲載されているが、それによれば、同誌の編集は、田中教育研究所長の田中寛一が編集委員長を務める測定と評価研究会が担当しており、小見山と榊原、清水も編集委員として名を連ねている。また、委員の中には国立教育研究所員や東京教育大学附属小学校、高等学校の教員の名も見える。この号は「学力検査の実実施計画と結果の利用法」を特集していたが、その他の号を見ると、1952（昭和27）年第3号⁽²⁶⁾では「知能検査の計画と利用」、同第5号⁽²⁷⁾では「人格性の評価」と題した特集がそれぞれ組まれている。このように、小見山らが編集委員を務める『測

定と評価』は、知能検査や性格検査をはじめとした標準検査を主たる研究・実践領域とする教育学者や現職教員、統計学を専門とする研究者らによる研究や実践をテーマとした雑誌であり、標準学力検査の実施を推進したのは、このような立場の研究者や教員であったと言える。

3. 社会科の標準学力検査

(1) 態度に関する調査の課題

『測定と評価』1952（昭和27）年第4号には、「社会科の学力をこう考える」と題した社会科の学力の見方についての論考が掲載されている。執筆者は文部省初等教育課の小林信郎である。小林は小学校2年生の「郵便屋さん」の授業を具体例としながら「理解、態度、能力を総合して社会科の学力と考える」と述べている。これは、経験主義社会科の趣旨に沿った発言である。しかし小林は、「社会科の学力というものは、たとえば理解という面をとってみても」との前置きに続け、「児童、生徒の行動型や習得体系の変容に規制力を与えるような体制において獲得された社会的理解の増大と深化を、社会科の学力の第一義的な性格と考える」と記している。⁽²⁸⁾つまり、理解、態度、能力が総合された学力を社会科の学力としながら、その三観点のうち社会的理解に重きを置く立場を明確にしているのである。上述のとおり、『測定と評価』第4号は「学力検査の実実施計画と結果の利用法」を特集していた。小林の論考はその中の「各科学力の見方」の項の一つとして収められていることから、社会科の標準学力検査では社会的理解に関する学力を対象とすることを示したものと考えられる。小林が態度や能力に関する評価について言及しない理由は何であろうか。

社会科の標準学力検査については「学力検査は主に知識技能、理解方面の教育効果を判定するのであるから、これをもって教育効果の全体を判定したと考えてはならない。これ以外の作品の評定、態度習慣等の観察も必要である」⁽²⁹⁾、「理科や社会科の学力検査の構成に際して、紙と鉛筆の検査では測定し得ないような部面の多いのに悩まされている」⁽³⁰⁾などの留意事項や標準学力検査の技術上の課題を指摘した見解も多かった。また、「客観テスト形式で検査することが、現在のところ極めて困難」⁽³¹⁾との理由で、社会科以外の教科も含めて態度についての検査法には言及しないとする標準学力検査の解説書も見られる。これらは、学校において通常は行動観察により行われる態度に関する評価を客観的かつ標準化した学力検査により行うことは難しく、その点を課題として指摘したものと言える。

しかし、実際の標準学力検査では社会科における態度に関する評価も行われた。その具体を栃木県「標準学力テスト」を例に見ていきたい。

(2) 栃木県「小中学校標準学力テスト」

栃木県教育委員会は、1950（昭和25）年度から3年間、県内の小学校4年生と中学校1年生に対し「小中学校標準学力テスト」（以下、栃木県テスト）実施した。対象教科は、国語、社会、

算数・数学、理科の4教科であった。栃木県教育委員会は各年の調査結果と分析を「学力検査報告書」として発行している。以下、最終調査となる1952（昭和27）年度の調査報告書⁽³²⁾を基に詳細を見ていくこととする。

栃木県テストは、戦後教育改革期の早い段階で実施されことや調査問題の作成及び分析等を自県で行ったことなどから全国的な注目を浴びている。⁽³³⁾標準学力検査としてこれを実施した理由は、各学校で実施される教師作成の客観テストの評価基準がまちまちであり、「いろいろの問題が起こってくる」と思われることや、「教育の中央集権が、地方に分散されて、地域化されたことは、まことによるこぶべきことと言わなければならない」が、「だからと言って、教育における人の評価をも個々ばらばらに、主観的にされては、たまったものではない。客観的な基準によって公平に評価されることを希わないものはないであろう」というところにあった。⁽³⁴⁾

3回目の実施となる1952（昭和27）年度の栃木県テストは、同年3月11日から3日間、小学校4年生36,104名、中学校1年生33,317名を対象に実施された。その準備は前年の1951（昭和26）年11月から開始され、本テストまでの間、2回の予備テストと教科ごとの結果の分析、3回の実施委員会の開催、地方別の実施委員会などの作業が行われた。なお、実施委員は委員長、副委員長を含め40名であった。また、予備調査は小学校2,981名、中学校3,070名に実施された。⁽³⁵⁾

本テストの社会科の実施時間は小学校40分、中学校50分、問題数は、小学校が大問18、小問50、中学校が大問18、小問100であった。態度に関する問題は小学校で大問4、小問6が出題されている。なお、中学校での出題はない。⁽³⁶⁾以下、小学校で出題された態度に関する問題と解答を見ることとする。⁽³⁷⁾

<1952（昭和27）年度 栃木県テスト 小学校 社会科 態度に関する問題と解答>

9 つぎにあげたことで どれが ほんとうに世の中のためになると思いますか。そうだと思うもの二つに ○をつけなさい。

- イ、戦争にいて、てがらをたてる。 ロ、用水をほって、田ができるようにする。
ハ、おかねをたくさんためる。 ニ、大臣になる。
ホ、あたらしい機械を發明する。

解答 ロ、ホ

11 正男さんの組では 村のべんきょうをするとき としよりに話をきいたらよいということになりました。それはどうしてでしょう。つぎのことのうち よいと思うもの一つに○をつけなさい。

- イ、おもしろいから。 ロ、昔の村のようすがわかるから。
ハ、本にかいてないから。 ニ、本でしらべるよりはよいから。

解答 ロ

17 級のくらし方の中で つぎにあげたやり方で どれがよいやり方だと思いますか。よいと思うもの二つに○をつけなさい。

イ、なんでも先生のいうとおりにする。

ロ、なんでも級長のいうとおりにする。

ハ、とうばんや そうじなどを しっかりする。

ニ、ほかの級のまねをする。

ホ、みんなをよく考えたり、そうだしたりして くらしていく。

解答 ヘ、ホ

18 級長や級の役員をきめるときは、選きよをするのがよいといわれますが なぜですか。

解答 みんなの考えで よい人を えらぶ ことができる

これら態度に関する問題のうち、問題11は学習する際の調査活動における態度に関するものであるが、残りの3問は世の中や学級の成員としての民主的な態度に関するものである。問題18以外は選択肢から適切と判断したものを指摘する形式となっており、児童が実際に行動化できることと正解することが必ずしも一致するとは限らない。つまり、児童は自分の行いとはかかわりなく望ましいと理解しているものを解答することができる。この点が、「紙と鉛筆の検査では測定し得ない部面の多いのに悩まされている」などの課題として指摘される要因と言える。しかし、結果の分析に際して、このような、態度に関する客観的な問題が有する課題についての言及は見られない。また、栃木県テストは、全ての問題を通過率75%以上と30%以下を基準に、特によい成績を示した問題と特に悪い成績を示した問題として分析している。態度に関する問題のうち、後者に該当したのは問題番号18であった。その原因を栃木県教育委員会は解答形式が記述式であったことにあると考察している。⁽³⁸⁾

4. まとめ

戦後教育改革期、知能検査などとともに学校において実施されるようになった標準学力検査に対する賛否の背景には、調査対象とする学力を、統計学的な考え方を基に予備調査を通じて量的に把握する立場を取る推進論と、児童生徒にこのような学力を身に付させたいという教育目的から質的に設定する立場を取る反対論の二つがあった。ここには学力とは何かという根本的な問いに関わる見解の相違があったと言える。また、統計学的な立場に立つ場合、テスト結果が正規分布することが前提になるが、実際の授業では必ずしもそうであるとは限らず、予備調査を通じて正規分布に近づくような問題を作成することへの批判があった。推進論と反対論者は文部省関係者や教育学者の双方にいたが、推進論者には、知能検査や性格検査などを専門とする者や統計学を専門とする者が多かった。

しかし、上述の、態度を含むいくつかの観点の検査を「客観テスト形式で検査することが、現在のところ極めて困難」とした上で、それを除いた標準学力検査の実施を主張した白石一誠も統計学者であり、統計を専門とする者の中にも相異が見られる。

標準学力検査において態度に関する客観的な調査問題を作ることの難しさは、白石だけでなく多くから指摘されていたが、栃木県テストの実施理由には、この点についての問題意識は見られない。調査対象とする学力の捉え方についても統計学的方法で設定することを前提とし作業が進んでいる。これを見る限りでは、教育現場においては、調査対象とする学力の捉え方に関する問題意識も見られず、上述した林部の「無批判的に歓迎されている」との指摘のとおりであったと言えよう。

栃木県テストの小学校社会科における態度に関する調査問題は、選択肢から適切と判断したものを指摘する形式となっていた。そのため、正解を選択した児童が実際に行動化できるかどうかについて判断することはできず、実際は、望ましい行動の仕方を理解しているかを問う調査問題となっている。また、記述により解答させた問題の通過率が低かったことについての分析も、態度との関わりではなく問題形式によるものと結論付けており、教育現場に社会科における道徳教育とその結果の測定・評価方法を関連付けた問題意識は見られない。

標準学力検査を積極的に推進する、しないに関わらずどの立場に立つ者も、標準学力検査は「一定の期間にわたって学習した結果としてのいわゆる学習の成果を測定するテスト」⁽³⁹⁾であり、これを用いて後の指導や授業改善に生かし、指導と評価の一体化を図るものであることは理解していた。しかし、社会科の態度についての標準化された調査が有する課題は解決されず、授業のねらいとの整合性が担保されないまま、態度に関する標準学力検査が行われたと言える。

注

- (1) 小原友行 『初期社会科授業論の展開』 風間書房 1998 P 1
- (2) 文部省 学習指導要領一般編（試案）第五章 学習結果の考察 1947
- (3) 拙稿「戦後教育改革期の社会科における道徳的「学力」の測定・調査に関する研究～小学校社会科における態度に関する評価方法の検討～」『筑紫女学園大学研究紀要第12号』筑紫女学園大学 2017. 1 P183-194
- (4) 橋本重治「学力の伸し方と教育評価」『学力の伸し方小学校編』金子書房 1952. 2 P33
- (5) 鈴木清「学力の伸し方と教育評価」『学力の伸し方 中学校編』金子書房 1953. 1 P35
- (6) 栃木県教育委員会事務局「小中学校標準学力テスト」栃木県教育委員会調査室 1953. 8
- (7) 井坂行男「小学校社会科標準学力検査」牧書店 1950. 9

詳細は、拙稿「戦後教育改革期の社会科における道徳的「学力」の測定・評価に関する研究～小学校社会科における態度に関する評価方法の検討～」

- (8) 小宮山栄一「学力検査はなぜ必要か」『測定と評価』日本文化科学社 1952. 7 P6-9, 46
 続有恆「学力検査に関する二、三の問題」『児童心理』金子書房 1950. 3 P51-55
- (9) 拙稿「戦後教育改革期の社会科における道徳的「学力」の測定・調査に関する研究－「全国小・中学校児童生徒学力水準調査」に関わる地方教育委員会の動きを中心に－」『九州教育学会研究紀要第43号』九州教育学会 2016. 8 P81-88
 拙稿「戦後教育改革期の社会科における道徳的「学力」の測定・調査に関する研究～新制高等学校入学者選抜に係る学力検査問題を中心に～」『筑紫女学園大学人間文化研究所年報第27号』筑紫女学園大学人間文化研究所 2016. 8 P251-262
- (10) 前掲(4) P33
- (11) 長崎市内の国民学校1944(昭和19)年度入学者学籍簿から
- (12) 前掲(11)
- (13) 長崎市内の小学校1948(昭和23)年度入学者学籍簿から
- (14) 前掲(13)
- (15) 前掲(11)
- (16) 前掲(8) 続 P52-54
- (17) 林部一二「学習評価法の批判」『中学教育技術、社会・国語・英語』小学館 1952. 2 P18
- (18) 江崎満「田研式道徳診断テストを試みて」『測定と評価』日本文化科学社 1952. 3 P123
 四方寛一「道徳性診断テストの実施と結果の解釈」『測定と評価』日本文化科学社 1952. 5 P32-35
 上記2誌の広告など。道徳性診断テストは小学校4年から中学校3年適用 用紙15円、手引30円
 家庭環境診断テストは8歳から17歳 用紙10円、手引30円
- (19) 前掲(8) 小見山 P7
- (20) 榊原清「学力検査の実実施計画とその利用法」『測定と評価』日本文化科学社 1952. 7 P10-13
- (21) 田中寛一を初代所長として1948(昭和23)年に設立され、知能検査をはじめとした心理学の知見を教育に生かすための研究を行う。1959(昭和24)年、文部省学術国際局管下の財団法人となる。
- (22) 清水利信「標準学力検査の作り方」『測定と評価』日本文化科学社 1952. 7 P18-19
- (23) 小見山栄一「教育評価の理論と方法」日本教育出版社 1958. 2
- (24) 城戸幡太郎「学力の問題」『教育心理学研究』日本教育心理学協会 1953. 5 P1-9
- (25) 『測定と評価』日本文化科学社 1952. 7
- (26) 『測定と評価』日本文化科学社 1952. 5
- (27) 『測定と評価』日本文化科学社 1952. 9
- (28) 小林信郎「社会科の学力をこう考える」『測定と評価』日本文化科学社 1952. 7 P17
- (29) 前掲(20) P12
- (30) 前掲(8) 続 P52
- (31) 白石一誠『学力検査の研究』原書房 1952. 2 P13

- (32) 前掲 (6)
- (33) 前掲 (6) P1 市川清教育長の「ご挨拶」として「本県が学力標準検査に手をつけた時期は、新教育にきりかえられたばかりでありましたので、教育界はまだ落ち着いておりませんでした。かかる時、他県にさきがけて、冒険的な事業を敢えて実施したのでありますから、各方面から好奇の目をもってみられておりました」との記述が見られる。
- (34) 前掲 (6) P21. 実施の趣旨
- (35) 前掲 (6) P3-7 (3) 経過概要他
- (36) 前掲 (6) P37、64-67 三、本テストの問題作成と実施状況他
- (37) 前掲 (6) P87-89、100 問題文及び選択肢のよみがなは省略
- (38) 前掲 (6) P38 反省と今後の課題
- (39) 前掲 (8) 小見山 P6

※本研究は科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金）（基盤研究（C））（課題番号15K04272）の助成を受けたものである。

（まつもと かずひさ：人間科学科人間形成専攻 教授）