

子どもをどうとらえるか(第二回)

県教研「能力・発達分科会」十年間の論議から

片岡 弘

二、「学力」問題の背景

- (1) 「授業についていけない」子の急増
——学習指導要領と「能力主義」——

学習指導要領にそった授業をして、子どもはどのくらい理解しているだろうか。こうした問いに、小学校教師の四九%、中学校教師の五十%が、「約半数」と答え、これに、「三分の一くらい」「四分の一くらい」という答えを加えると、小学校教師で六五%、中学校教師で八五%になるという調査結果が、全国教育研究所連盟の研究大会で報告された。それは、「中教審答申」が出された時とおなじ時期の一九七一年六月のことであったが、小学校では、この年

四月から、拘束力を強めた新指導要領が実施され、教科書が全面的に書き換えられている。ところで、この指導要領への移行措置は六十八年から行われており、補助資料等を通して、内容の先取りが既になされていたのである。そのことを頭に入れて、私たちは、教育研究所連盟の調査結果を考察する必要がある。にもかかわらず文部省を代弁する人たちは、「……その原因については報じられていないが、教材内容によることも、制度・組織によることも考えられるが、先生自身の教育的熱情にも起因しているであろう……」(学校時報№250 高田修「小学校長」)などと、故意に問題の本質をすり変えようと画策した。

第二十三次県教研(一九七三年)の「能力・発達・学習と評価」分科会で、小学校、中学校の教師合わせて二十八

人にアンケートした、小さな調査結果が報告された。(資料①)

資料①

教師に対する調査			
回答数	小学校13名	中学校15名	計28名
質問1	全国教育研究所連盟の調査では「小中学生の半数が授業についていけない」といわれていますが、それについて、あなたの学級の実態からどうですか。		
解答	小学校教師	中学校教師	
	9 (69%)	11 (73.3%)	
	4 (30.8%)	4 (26.7%)	
質問2	「ついていけない児童生徒」がでてくる原因としてどんな理由が考えられますか。		
解答	小学校教師	中学校教師	
	・教科書に問題がある。		
	6 (42.2%)	10 (66.7%)	
	・児童生徒の能力が低い。		
	5 (38.5%)	4 (26.7%)	
	・教え方がよくない。		
	5 (38.5%)	4 (26.7%)	
	・時間がたりない。		
	9 (69.2%)	6 (40.0%)	
	・その他教育条件がよくない。		
	3 (23.1%)	1 (6.7%)	

23次教研・岩船支部板垣藤生氏の報告より (23次「新潟県の教育」)

この調査で、「ついていけない子どもが出てくる原因として、「児童・生徒の能力が低い」と答えた教師が、小学校で四割もいたということは気になるが、教科書の内容や分量(配当時間との関係も含めて)に原因があるという回答が七十パーセントに及んでいることは注目すべきことである。

あろう。

実際、職場からは、「教科書が変わってからは、算教のわからない子が増えた」というような声が聞かれ、また父母からは、「この頃、見切り発車」などということばを耳にしますが、学校というものは何なんでしょうか。もっと時間をかけて、どの子もわかるようにしてほしい……」「テスト、テストで、いつも子どもたちを追いついてはいるような気がしてなりません。授業にしてもテストにしても、もっと先生方の血の通ったやり方でやっていただきたいものです。」(二十二次教研)という声が挙がっていた。

それでは、この七十一年施行の「新指導要領」(従ってそれに準拠した新教科書)は、それ以前のものとは比べてどこが違っていったのだろうか。詳述するスペースはないが、分かり易い例を一二挙げてみたい。

小学校の国語では、それまでは、「教育漢字」ということで、六年間に八八一字を習得すればよかったのに、この「改定」で、六八年の移行措置以後は、九九六字の漢字を習得しなければならないことになった。しかも、入門期である一年生で一挙に三〇字もの漢字を増やしているのである。(資料②)

資料②

小学校で覚える漢字教

学 年	旧学習指導要領	1968年指導要領 (官報告示)	増 減
1 年	46	76	+ 30
2 年	105	145	+ 40
3 年	187	195	+ 8
4 年	205	195	- 10
5 年	194	195	+ 1
6 年	144	190	+ 46
計	881	996	+ 115

(「『落ちこぼし』をどうするか」駒林邦男著 明治

図書 木村隆利氏の資料より再引用)

さらに、入門期といえ、新一年の四月教材はそれまでは、教材の教を制限しようとする配慮がみられた。けれども、新教科書は、四月のわずか十数時間の配当時間で、提出文字を二―三倍に激増させている。(資料②)

「五歳児の十一月で、七八パーセントの子どもがひらがな清音の読み書きができる」という国立国語研究所の調べがあるということで、おそらくそのことを前提にして、新教科書は作られたのである。

資料③

	学 図		日 書		光 村		東 書	教 出
	新版	旧版	新版	旧版	新版	旧版	新 版	新 版
みじかい清音	41字	32字	41字	24字	42字	28字	39字	42字
にごった音	9字	5字	8字	2字	10字	0字	5字	6字
つまる音	1字	1字	7字	0字	4字	0字	3字	7字
ながい音	6字	3字	7字		7字	1字	7字	6字
ねじれた音	1字	0字	2字		0字	0字	2字	0字
ねじれたながい音	0字	0字	1字		0字	0字	1字	1字
は・お・へ	を	0字	は、を、へ		は、を、へ	は	を	は、を
特例表記、記号	0字	0字	おおい	0字	いう、おおい	0字		とお、おおい、「」

「新小学校教科書を告発する」日本教職員組合編より

しかし、仮に右の研究所の調査結果が客観的なものであったとしても、平均的に出されたそのような数値を根拠にして「ほとんどの子どもはひらがな清音の読み書きができる」状態で入学してくると断定し、それを入門期の文字学習の前提としてよいだろうか。単純に考えても、二二パーセント(四十人学級で八・八人)の子どもは入学式で既に「落ちこぼ」されていることになるではないか。それはそうとして、就学時の子ども文字認知の実態は実はもっと複雑なのだ。二十四次県教研(七四年)の分科会で、入学時の子どもたちの、「ひらがな清音についての読み書きの実態」が南魚・六日町小学校の例として報告されたが、(資料④)確かに「読める子」は増えているけれども「全部書ける子」は一〇パーセントしかない。それが決して「新潟の農村の子どもたちだから」という特例でないことは、次の資料が証明してくれる。「資料⑤」は、それから九年後の、兵庫県西宮市の一年生の実態である。

「入門期は七月まで一学期いっぱいとし、ゆとりを持って基礎的な事項を一步一步積み上げていくことができるようにした……」と、光村図書の「小学校国語」編集の趣旨(一九八三年)には書いてある。しかし教科書の実際は先に挙げた「資料③」の通りであったし、「ゆとり」と「充実」をうたったその後の「改訂」(一九八三年六月現在)でも(資料⑥)が示すように、就学時の子どもの実態は変わ

資料④ 入学時における「ひらがな」清音の読み書き

読み書きできない字数	読めない子ども	書けない子ども
1~5字	5	22
6~10	1	2
11~15		4
16~20		2
21~25	1	3
26~30		
31~35	1	1
36~40		2
全部読書できる	32	4

※ 書くことについて、筆順、字形は問題にせず

(1974.4調査 南魚・六日町小学校24次教研南登昭三氏の報告より)

資料⑥ 清音(んを含む)45文字誤答率(書く)

誤答文字数	人数比 (パーセント)
0	8.6
1~5	34.4
6~10	28.6
11~15	6.7
16~20	0
21~25	8.6
26~30	2.9
31~35	2.9
35~40	8.7
41~45	0

1983.4.26調べ 西宮高木小1年4組(雑誌「教育」427)

らないというのに改善されるどころか逆に内容は過密になたとさえ言えるのである。

子どもが「書けなかった」「まちがった」文字はどの文字なのだろうか。残念ながら、「資料④」「資料⑤」はそこまでの分析をしなかった。だがこのことは重要である。八三年四月に、私自身が一年生の担任をしており、その時次の様に書いている。

「……入学時でひながな清音の全部が読めたのは、三十人中二十八人であったが、書く段になると、特に「む」「め」「ふ」「ゆ」など地域性からくるあいまいな発音の文字や、その外に「ひ」「ね」「わ」「れ」「そ」「な」「を」など、複雑な運筆の文字の書けない者、不完全な者、混同する者が半数いたし、「え」「く」「せ」「ち」などの鏡文字の子が四人ほどいた……（入門期の文字指導と表現指導）」

ところが、その様な実態の子どもたちが、教科書で初めて出合う文字は、「み」「え」「る」であり、次が、「は」「し」「れ」、「は」「や」「い」のように、かなり運筆の難かしい文学なのである。しかも五月に入るやいなや、「清音、濁音、半濁音、撥音の発音や表記の違いに気づいて正しく読み書きできる。（基礎目標Ⅱ指導書）」とあり、加えて助詞「を」や長音の表記まで出てくるのだから、「……ゆとりを持って基礎的な事項を一步一步積み上げてい

く（編集の趣旨）」ことなど、至難の業というほかないであらう。

もともと書きことばの習得は「思考的言語」への第一歩なのであり、それは「二重の抽象」（ヴィゴツキー「思考と言語」明治図書）といわれるほど、子どもにとっては高度な難しいことなのである。ことかな文字は表音文字であり、「あさがお」の「あ」、「あひる」の「あ」、「あたま」の「あ」であるというように、文字の音と、記号との結びつきであり、抽象化された音符としての側面を持つからなおさらと言える。

教科書通りの授業が進められたらどうなるだろうか。叱咤激励されて、それでも子どもたちは必死に文字を覚えるだろう。しかし、そこからは、「現象から共通点を抽出し、一般化していく」資質は生まれにくい。就学前に文字を教えられ、読み、書きのかなりできる子と、そうでない子の較差は、単に、覚えた文字の数の差の問題をこえて、それぞれの認識能力の質の問題に発展する。思考の発達順次性を無視したこうした教え込みは、その結果としての「言語能力」を画一化された基準（その最たるものは市販テストであろう）でしか評価されず、評価の結果は、あたかも個々の、固定された「能力」のように描き出される——私たちは、こうした教育の進め方に「能力主義」と名付けた。

紙数の関係で、ここでは他の学年の場合にふれることが

資料⑥ 小学校4年の算数教科書の変化

年度	33 年	45 年
単元数	17	25
ページ数	260	254
かけ算のページ数	52	8
かけ算	64 ×58	3547 ×4398
わり算	6) 8742	537) 24702
大きな数	・万の位	・兆の位
大きな数の計算	34576 + 17506	50兆 ÷ 1万 (あんざん)
分数	・大きさをくらべ $\frac{1}{2} \cdot \frac{1}{3}$	・たしざん・ひきざん
面積	・三角形・四角形を書く	・三角形・四角形を書く ・面積 ・立方体・直方体の平行・垂直 ・体積
新しい項目		・考えましょう ・なかましらべ (集合) ・長さ・重さのはかり方 ・計算と式 ・□を使った式など

むずかしい算数

九九	小3 → 小2	集合	高1 → 小4
不等号	中1 → 小2	文字式	中1 → 小5
関数	中1 → 小3	負の数	中1 → 小6
図形の合同	中1 → 小4	確率	高1 → 小6

「『落ちこぼし』をどうするか」108ページ
(駒林邦男著・明治図書選等3) - 木村隆利氏資料より再引用 -

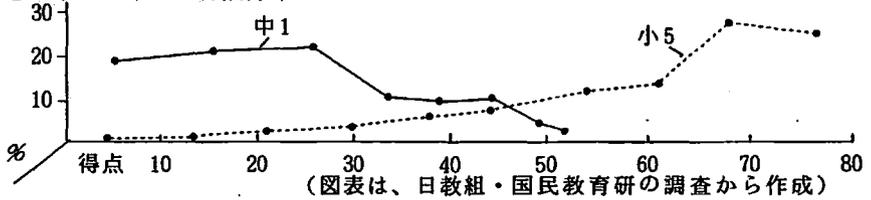
できないが、小学校一年生一学期で既に以上の様であることを考えれば、「半教以上が授業についていけない(教育研究所連盟調査)」という状況の背景に、教科書、(拘束力を持った)指導要領、教育政策の問題があることはもはや明白である。次の算数の場合(資料⑥)を見れば、そのことはいっそうはっきりとしてくるだろう。

(2) 定着しない「学力」

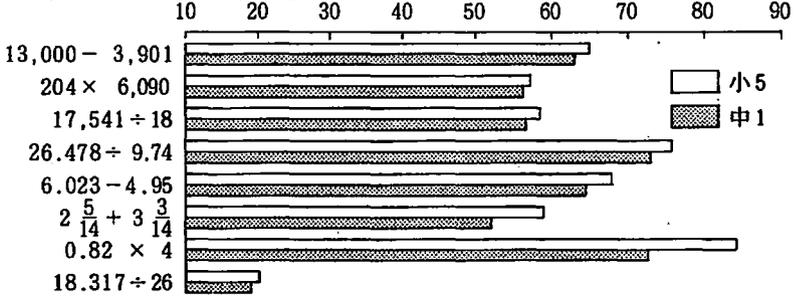
七〇年代半ば頃から、著しい学力較差と非行の増加が大きな社会問題としてクローズアップされてくる。

七六年の五月に、日本教職員組合と国民教育研究所が、前年に行った学力検査の結果を発表した。(資料⑦)(注はほぼ同じ時期に、国立教育研究所も同様の検査を行っている)

資料⑦
④ 小5と中1の得点分布



⑤ 小5・中1テスト問題の正答率比較



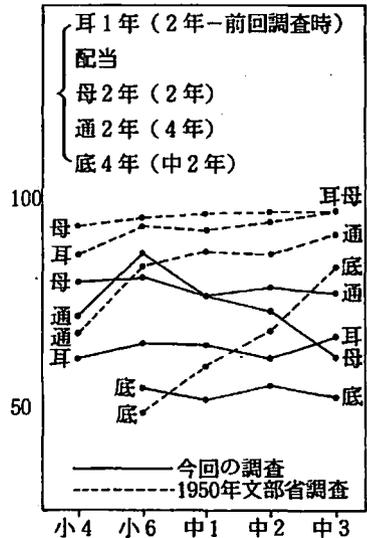
⑥ 計算式から文章題をつくる問題正答率

テスト問題 50% 100%

(小学校5年)	① $12\frac{3}{4} \text{ kg} \div 3$	67.0
	② $12\frac{3}{4} \text{ kg} \div 3 \text{ kg}$	48.3
	③ $1\frac{3}{5} \text{ m} + 3.42 \text{ m}$	75.0
	④ $\frac{5}{6} \text{ m} \times 3 \text{ m}$	22.6
	⑤ $\frac{5}{6} \text{ m} \times 3$	58.5
(小学校6年)	① $2\frac{4}{5} \text{ kg} \div \frac{7}{34} \text{ l}$	5.4
	② $275 \text{ 円} \div 1\frac{3}{5} \text{ m}$	22.4
	③ $3\frac{1}{2} \text{ m} \times 4\frac{4}{5} \text{ m}$	53.6
	④ $3\frac{1}{2} \text{ m} \times 4\frac{4}{5}$	49.5

※ 日教組・国民教育研の調査から

⑦ 定着度の弱い現在の漢字学習



※日教組・国民教育研究所調査から

この検査は、小・中学生を対象に、国語、算数(数学)の学力と、算数(数学)についての意識調査を行ったものが、子どもたちの読み、書き、計算といった基礎的な学力の低下、停滞と較差の拡大がきわめて深刻である実態を明らかにした。言い換えれば、教科書通りに忠実に授業をやらばやるほど「落ちこぼれ」の子が増大するという状況が、鮮明に浮かび上がったのである。

例えば、小学校五年生と中学校一年生に行った算数の共通テストでは、総得点で、五年生の方が中学一年生よりも、得点分布ではるかに良い結果が出ている。(資料⑦④) 計算問題の個々について見ても、正答率の比較で、小五の方が中一を、全般的に上回っている。(同一⑥)「資料⑦①⑧」は漢字の習得状況の調査だが、一九五〇年当時に文部省が調査した時点では、下学年で学習した文字は、学年を追うに従って定着度を増しているのに七六年のこの調査では、全体に定着率が低く、学年が進んでもそれは上がらず、むしろ下降する傾向さえ見せている。つまり、ここに現われた学力問題の特徴は、必ずしも学習内容が難解なために「わからない」ということよりも、小学校段階での基礎的な学習事項が「学力」として定着しないために、学年が進むにつれてますます「わからなくなる」ということにあるといえるのである。日教組は、七七年の運動方針で、その原因について、「雑多で無系統で肥大化し、しかも拘

束力をもつとされている教育課程に起因している」と分析したが、「指導要領」で拘束された教科書の実態については、一部分ながら、前項で既に述べた。

さて、「定着しない学力」の問題は、当然のことながら県教研(「能力・発達」)でも大きな話題を呼んだ。特に、二八次、二九次、三〇次(一九七八年、八〇年)には、国民教育研究所の調査結果を現場で追認しようとする調査がいくつも行われ、分科会で報告された。

「資料⑧」は、三年生の、「三位数÷四位数割る一位数」のわり算で、一応の指導を終えた後、二か月半後の定着度をテストした結果である。(二九次教研・岩船支部)

ここで言えることは、誤答率が一〇%以内の子の誤答傾向は、概して、単純な引き算ミスや不注意による計算ミスであるのに対して、誤答率一五%、四〇%台の子の場合は、計算操作を結局は機械的に覚えてしまつて演算しているものと推定され、ほとんどが、商の空位でつまづく傾向を示しているということである。こうした子たちが二十七%弱も占めているのだが、考えてみると、実はこの種の計算においては、商に空位を生ずる場合の計算操作(論理操作)がもっとも抽象度の高い思考を要求されているわけで、彼らはそこでつまづいているのだと言えるだろう。わり算ではこの後、四年生の一学期で、「わる二位数」の計算が出てくるが、この場合は、仮商をたてて演算し、またそれを

資料⑥

1. 問題と正答(定着)率 (テスト実施人員3年生30人)

54. 3.12

問題	正答(%)								
4) 306	93.3	9) 467	90.9	2) 185	86.7	2) 185	86.7	8) 189	90.0
8) 244	83.3	3) 152	86.7	7) 420	83.3	6) 5516	90.0	3) 2496	86.7
4) 8357	70.0	6) 2622	80.0	3) 8427	70.0	7) 4444	80.0	6) 6042	73.3
9) 3788	83.3	3) 1917	86.7	7) 6904	86.7	8) 7209	80.0	7) 9999	73.3

(*全問題 83.3%)

2. 得点分布と誤答傾向(但1題5点、全題正答100点)

点教	人数(%)	誤答例	備考
100	11人 (36.7)		
95~ 90	8人 (26.7)	④ $\begin{array}{r} 51 \\ 9 \overline{) 467} \\ \underline{45} \\ 17 \\ \underline{9} \\ 4 \end{array}$ ⑤ $\begin{array}{r} 1427 \dots 5 \\ 7 \overline{) 9999} \\ \underline{7} \\ 29 \\ \underline{28} \\ 19 \\ \underline{14} \\ 54 \\ \underline{49} \\ 5 \end{array}$ ⑥ $\begin{array}{r} 1428 \\ 7 \overline{) 9999} \\ \underline{7} \\ 29 \\ \underline{28} \\ 19 \\ \underline{14} \\ 56 \\ \underline{56} \\ 0 \end{array}$ ⑦ $\begin{array}{r} 2890 \dots 1 \\ 4 \overline{) 8357} \\ \underline{8} \\ 35 \\ \underline{32} \\ 37 \\ \underline{36} \\ 1 \end{array}$	④ 単純な引き算ミス ⑤⑥ 不注意による操作ミス(この傾向が最も多い) ⑦ 商、空位処理のまちがい(1名) ※ 誤答か所 ② 1人 ⑧ 1人 ⑩ 2人 ⑫ 2人 ⑬ 2人 ⑭ 1人 ⑮ 1人 ⑯ 1人 ⑳ 2人 (誤答率8.13%)

点教	人数(%)	誤 答 例	備 考
85~ 80	3人 (10.0)	$\begin{array}{r} \textcircled{5} \quad 2890 \\ 3 \overline{) 8427} \\ \underline{6} \\ 24 \\ \underline{24} \\ 27 \\ \underline{27} \\ 0 \end{array}$ $\begin{array}{r} \textcircled{2} \quad 635 \dots 2 \\ 7 \overline{) 4444} \\ \underline{42} \\ 24 \\ \underline{21} \\ 37 \\ \underline{35} \\ 2 \end{array}$	<p>②⑤ 商の空位の理解十分でない者1名(12月指導時に欠席のため理解不十分のままになっていたと思われる)2学期には一応理解していたが忘れてしまったと思われる者1名</p> <p>⑥ 不注意のための操作ミス1名</p> <p>※ 誤答か所</p> <p>⑪ 2人 ⑬ 3人 ⑭ 1人 ⑮ 2人 ⑯ 1人 (誤答率15.0%)</p>
70~ 60	5人 (16.7)	$\begin{array}{r} \textcircled{1} \quad 438 \\ 6 \overline{) 2622} \\ \underline{24} \\ 22 \\ \underline{18} \\ 42 \\ \underline{42} \\ 0 \end{array}$ $\begin{array}{r} \textcircled{7} \quad 107 \\ 6 \overline{) 6402} \\ \underline{6} \\ 42 \\ \underline{42} \\ 0 \end{array}$ $\begin{array}{r} \textcircled{8} \\ 2 \overline{) 89 \dots 7} \\ \underline{16} \\ 25 \\ \underline{18} \\ 7 \end{array}$ $\begin{array}{r} \textcircled{9} \quad 3 \dots 4 \\ 8 \overline{) 244} \\ \underline{24} \\ 4 \end{array}$	<p>① かけざん九九のまちがいによる者1名</p> <p>③④⑥⑦⑧ 商の空位の理解ができていない者4名</p> <p>⑩ 操作は身につけたが機械的に覚えて演算していることを示すと思われる誤り3名</p> <p>▽時間切れで⑬⑭⑯の3題を残して提出した者1名</p> <p>▽意欲をなくし本気でやらなかったと思われる者1名</p> <p>※ 誤答か所</p> <p>③ 1人 ⑦ 1人 ① 1人 ② 1人 ③ 1人 ④ 2人 ⑤ 1人 ⑥ 2人 ⑨ 1人 ⑩ 1人 ⑪ 2人 ⑫ 2人 ⑬ 2人 ⑮ 5人 ⑰ 1人 ⑱ 2人 ⑲ 3人 ⑳ 2人(空白3を含む) ㉑ 1人 ㉒ 1人(誤答率33%)</p>

点教	人数 (%)	誤 答 例	備 考
25～ 15	3人 (10.0)	② 6) $\begin{array}{r} 2622 \\ 24 \\ \hline 22 \\ 18 \\ \hline 42 \\ 36 \\ \hline 6 \end{array}$	②③ 操作の理解が十分できていない (病気のため欠席が多く理解不十分の ままの者) 1名 誤答15のうち12を②あるいは③のやり 方で誤算している。 ▽除法の意味など十分理解できず、簡 単な操作(①～⑤)にはとりくむが ⑥～以降では意欲も自信もなく、中途 半端な演算や空白のまま提出した者 2名

(平均82.8点、全体の誤答率16.7%)

第29次教研「能力・発達」分科会 岩船支部の報告から

修正していくなど、さらに高い思考の抽象性と論理性を身につけていかなければならない。小学校三～四年生の子どもたちが、低学年の子どもにおける直観的ないしは具体的な操作の思考の時期から高学年の子どもにおける論理的操作の思考(言語的思考)の時期への過渡的段階にあるのだという点からみて、指導方法の検討はもち論、教材の配列や指導時間、場合によっては教材そのものの適否も含めて、吟味、検討する必要がある。

「資料⑨」は、中学二年生に対する定着度テストの結果であるが、紙数の関係で、ここでは資料の提供だけにとどめる。

なお、「学力」回復に向けてのさまざまなとりくみについては、項を改めて後述したい。

(3) ゆがみを抱えこんだ「学力の土台」

「定着しない学力」の背景に「雑多で無系統で肥大化した教育課程Ⅱ(教科書)」があることについて述べてきたが、同時に、子どもたち自体が、学校教育で受ける科学や文化を、豊かに受容し得る素地を著しく欠いているのではないか、という問題が新たに浮上してくるようになった。

北魚支部の目黒和男さんは、四年生の算数の実際調査を通して、「子どもたちの学力の実態として、よく「計算は

	問 題	誤答 (誤答率)
16 級	(1) $72-16$	11人 (10.9%)
	(2) $123 \div 32$	10人 (9.9%)
	(3) 15×38	15人 (14.9%)
	(4) $1,000 \div 125$	9人 (8.9%)
	(5) $195 \div 13$	11人 (10.9%)
15 級	(1) $40 \times 20 - 7 - 5$	26人 (25.7%)
	(2) $25 \times 15 - 9 \div 3$	55人 (54.6%)
	(3) $28 \times (120 - 15) \div 140$	25人 (24.8%)
	(4) $14 \times 30 \div 5 - 30$	24人 (23.8%)
	(5) $8 \times (45 - 40) - 240 \div 16$	44人 (43.6%)
14 級	(1) $\frac{3}{8}$ は()が3つ集まってできた数である。	21人 (20.8%)
	(2) $\frac{3}{4}$ に等しい分数は $\frac{(\quad)}{12}$ で小数は()である。	11人 (10.9%) 21人 (20.8%)
	(3) 0.125と等しい分数は $\frac{(\quad)}{8}$ である。	39人 (38.7%)
	(4) 分母が8で1と等しい分数は()である。	14人 (13.9%)
	(5) $3\frac{1}{5}$ と等しい分数は $2\frac{(\quad)}{5}$ である。	15人 (14.9%)
13 級	(1) $\frac{2}{3} + \frac{1}{2} - \frac{2}{5}$	34人 (33.7%)
	(2) 2.07×49	25人 (24.8%)
	(3) $5.04 \div 36$	35人 (34.7%)
	(4) $2\frac{1}{7} + 1\frac{5}{7}$	16人 (15.8%)
	(5) $\frac{5}{8} \div \frac{2}{7} \times \frac{4}{7}$	35人 (34.7%)
12 級	(1) $(\frac{1}{4} + \frac{2}{3}) \times 6$	35人 (34.7%)
	(2) $\frac{5}{13} \times 1\frac{7}{6}$	26人 (15.8%)
	(3) $\frac{4}{9} (\frac{17}{20} - 0.65)$	44人 (43.6%)
	(4) $\left\{ \left(\frac{3}{5} + \frac{1}{3} \right) \times \frac{5}{7} - \frac{1}{6} \right\} \div \frac{3}{8}$	46人 (55.5%)
	(5) $(2.125 + 2\frac{3}{8}) \div 4\frac{1}{2}$	54人 (53.5%)

<中学2年生数学診断テストの結果>

(テスト実施人員 68人 S 54.10.26)

問	題	誤答 (誤答率)
(1)	$5 - (-3)$	16人 (23.6%)
(2)	$(-12) \div 4 \times 5 \div (-3)$	26人 (38.3%)
(3)	$(-6) \div (-3) \times (-6)$	47人 (69.1%)
(4)	$(-6) \times 7 - 48 \div (-6)$	53人 (73.0%)
(5)	$-3 - (-5) \times (3 - 7) - 2 \times (-3)$	44人 (64.7%)
(1)	$7x - 8 + 5x + 2$	31人 (45.6%)
(2)	$5a - 8 + b - 7a + 3b$	33人 (48.6%)
(3)	$12xy \div 3x \times 6y \div 4x$	44人 (64.7%)
(4)	$13x \div x \times y - 5y + 3x$	55人 (81.0%)
(5)	$15a \times a \div 3a - 12a \div a$	48人 (70.6%)

◎ テスト結果からわかることは……

- くり上り、くり下がりの加減の計算で、約10%の生徒がつまづいている。かけ算、わり算のつまずきの生徒もほぼ同一の生徒である。(小2~3年でおちこぼれた層)
- 整数の加減乗除の混合計算では、20%~50%とつまずきが増加している。
- 分数・小数の加減乗除の計算では異分母の計算になると30%以上の生徒がつまづいている。(小学校5年の分数で落ちこぼれた層)
- 分教・小数の加減乗除の混合計算では30%~50%以上のつまずきができている。

※。さらに中1の負の数の計算でつまずきの生徒が増加し、単項式・多項式の加減乗除の計算では50%~80%と、落ちこぼれ生徒を多く作り出していることに驚かされる。

第30次県教研「能力・発達」分科会 岩船支部森川信夫氏の報告から

うぞくがいるよ」「しむらがいる」であった。もち論、全員がそうだというわけではないが、問題は、「つくえがある」という教科書の文を、見かけは上手に読んだとしても、例えば「つくえ」という語が子どもにとってはいかぬて表示的なものでしかなく、その表象的内容を著しく欠いているということである。そして同時に、教室で勉強している時でも、一たん目を閉じるとたちまち怪物や志村某などの表象で頭の中がいっぱいになってしまふ子どもたちがいるということである。

以上は、一年生を担任した時の私自身の経験である。
(一九八一年)

私たちは昔、こたつにあたりながら母や祖母から昔話を聞いた。母や祖母にそう沢山の昔話のレパートリーがあったとは思えない。同じ話をくり返し聞かされたに違いない。しかし、飽くことなくそれをせがんで聞いたのは、聞く度に、場面の形象を聞き手(子ども)自身がふくらませ得たからであろう。子どもはあそびの中で、豊かに表象を形成する能力を蓄えたから、同じ話を聞いても、一つひとつの場面の形象を常に新しく、より豊かな表象の世界として構築することができたのである。

それに対して今日の子どもたちは、あそびなどの自己体験を通して表象を形成し、ことばを獲得することが極端に不足している。より多く、テレビなどの映像と結びつけて、ことばを身につけているといえるだろう。当然ことばの意味がわかるのに必要な感性的体験が希薄になる。しかも、

映像文化は、きわめて感覚的な次元で子どもにことばを選びを要求するから、子どもはリアルに現実を見つめることを学ぶことができない。

先にも述べたように、今日の子どもたちは、消費文化の氾濫の中で、生活に根ざした要求を育てられず、幼児期においての「見たて遊び」から「役割遊び」への発展を経験しないで学令に達してしまっているのに違いない。彼らの遊びはだから、小学生になっても与えられた映像のおかしさやかっこよさのみが動機になって、それを模倣するだけに終わっている。それらの遊びのなかで駆使する表象は、当然のことながら映像で得られた心象の域を出ることはできない。子どもの欲求は、映像の中のヒーローたちが満たしてくれるからなおさらである。

ところで、坂元忠芳氏(都立大学)は、「学力発達のすじみちについて」(「子どもと教育」一九七八・五)という論文の中で、「学力の発達の構造を考える場合に、どうしても問題になってくるのは学力の土台ということだ」と述べ、「ひとつは、なによりも身体を自由に動かし、感性を豊かに働かせて能動的なものごとに働きかける力」であり、「もうひとつは、基礎的な知識によってものごとを経験的に分析・総合していく——いわゆる考える力」であると指摘した。今日の子どもたちの実態は、まさに「認識能力としての学力」の発達の土台においてすでに、大きなゆがみを抱えこんでしまっていると言えるのである。

(以下次号)

(岩船郡荒川町金屋小学校)