

『戦後教育問題論争—教育実践の科学化のために』

一九五八年六月（誠信書房）

Ⅱ 論争の焦点とその課題

二 基礎学力をめぐる

1	学力問題の意義	1
2	学力低下論をめぐる	3
	① 一般人の立場	
	② 生活的学力観	
	③ 力動的学力観	
3	基礎学力の展開	8
	① ミニマム・エッセンシャルズ	
	② 科学尊重論	
4	基礎学力論の限界	12
5	基礎学力論の矛盾	13

1 学力問題の意義

学力の問題が論議され出したのは、昭和二十四年頃からである。その発端は、学力低下ということであった。学力低下といっても本当に学力が低下していたかどうかは、はっきりしない。勿論当時において低下というのだから、戦前に比べて低下という意味であったが、実際に何かの規準をおいて戦前と比較してみてもその当時の学力が低下していたというほど科学的な低下の実態把握があったわけではない。いわばもともと一般的というか、常識的な低下論であった。まあ常識的に言えば、どうも低下しているような気がするという直感のようなものであった。

併しこれは必ずしも単なる放言であったということではない。正確な測定が行われたことがないからといって、全然信頼出来ないということはない。成る程万人が納得する材料がないのだから理くつで言えば、余りあてにはならないとも言えよう。併し又何年かの経験をもつ人が、その経験にてらしてどうも低下しているようだという事は或る程度の信頼をおいてよいとも言える。必ずしも、所謂科学的な測定の資料がないという理由から、信頼出来ないとは言えないと思う。科学的資料というけれども、戦前と戦後の比較をする同じ尺度がないのだし、又かりにそれはあっても、その当時では戦前のことを調べるすべもなくなくなっているのだから、戦前のことについての科学的資料などというものは到底望めないといってよい。とすれば、それにかわるものとして、経験のある人のカンを信頼するのも、或は少くとも参考にする事はやはり正しい意味で科学的と言えるであろう。科学的というのも具体的な場において考えられるべきことで、いつもきまつた方

法があるというわけではない。科学的とは形式に従うということではなく臨機応変のものであろう。

ということとは、また古くから経験のある人の言うことが必ず正しいということではない。そうきめてしまうのもまた非科学的である。戦後の学力というものの考え方がかなり変化しているのも事実であって、その意味で戦前学力として持たなければならぬと考えられたものが戦後にはそうでなくなったということもある。例えば簡単な例をあげれば、漢字である。戦前には小学校時代に教えた字も戦後は教えなくなったというものもある。若し戦前の教育を知っている教師が昔はこの字が書けたり、読めたりしたが、今の子供は出来ない。今の子供は学力がないという言い方をしたら、誰しもすぐには納得しかねるであろう。成る程戦前の子供が知っていて、今の子供が知らないということになれば、それだけに言え、学力が低下したとも言えよう。しかし、そういう問題になると、今の学力と考えるものは、昔とちがって、今はそういう字を知っていることを学力と考えないという考え方もないわけではない。そういう考え方の変遷を全然度外視して、昔と今の両方の教育について長い経験をもっている人が、昔の規準をそのままあてはめて、今の子供の学力は低いといったら、これには多くの人が納得しないであろう。

だから多くの論議がかわされたにかかわらず、学力低下ということとはなかなか結論が出なかった。しまいには、戦前いわれた学力と戦後の学力とは、内容がちがうのだというようなことも問題にされはじめ、学力論はさまざまの方向に発展した。例えば数学の計算の能力という点だけについて言えば、戦後は戦前に劣るかも知れない——これとでも、そういうことが、それ程はつきりしているわけではない。——しかし、例えば、問題を解決する能力というようなのは戦後の方が戦

前より進んでいる——これとてもまた万人が納得するはつきりした確証があつてのことではないことは前と同じことである——というようなことが言われた。これは、学力の全体の構造とでも言うべきことが問題になつているのである。計算力が低下したとか、漢字が書けなくなつたとかいう意味の学力の比較の問題とはちがったものである。こういふ、いわば単に学力の一部をとりあげて比較する問題でなく、学力の構造全体についての展望をして論議するような問題、或る意味で低下というようなことを問題にする立場即ち比較をする立場を許さない問題に入つてしまつたとも言えるのである。

更に学力が実際低下したかどうかということをも具体的に問題にしようという立場は学力の実態把握という研究乃至は調査を生み出した。所謂学力調査である。しかし前にも述べたように学力が低下したかどうかは、厳密に考えれば比較の問題である。従つて比較するすべがなくつた戦後において、戦前とどういふちがいがあるかということとは到底つかみ得ないことである。だから学力調査というのは、低下したかどうかを問題にするのではなく、現在の状態はどうかを把握することであつた。しかしこの場合に様々な考え方があつて、現在の学力の実態を把握したといつてもまた必ずしも同様な結論が出たわけではなかつた。学力を調査するというのは、結局、これこれのことが出来るかどうかということを見ることになる。つまり或る問題を与えて、それに対する反応をみることになるのであるが、その最初の出发点で既にいろいろ意見が分れることになつた。つまり与える問題は学力をはかる大切な尺度になるわけであるが、どういふ問題を出すかについていろいろ意見が出る。或る人はこれといい、或る人はあれという、そこには既に人によつて、何を大切な学力とするかについて考え方のちがいがあるのである。だから学力調査の結果によつても必ずしも現在の

学力の実態がどうであるという普遍的な結論が出るわけではない。

更にまた学力調査といえどかくペーパーテストで行われる。これは非常に多くの児童生徒を対象として調べることからとられた方法の一つであるが、学力の実態を把握するという点から言えば、決してすぐれた方法であるとは言えない。ペーパーテストによってはとらえられない多くの学力があるのである。そこで学力調査をやってみても、学力の実態が正確には把握されないということがわかって来た。そうなると低下論などということは簡単には言えないことになる。問題はますますむづかしくなるのである。

このようにして、学力低下論からはじまった学力問題は、一向結論が出ないままにおわっている。しかし考えてみれば結論が出ることを要求する方が無理なのであって、結論の出る問題ではなかったのである。むしろ今後益々問題が発展してさまざまなことが言われ出すであろう。そうしてそれでよいのである。学力などというとか、きまつた力を問題にしているようだが、実際は人間の能力のことを問題にしているのである。つまり教育の最後の目標は、人間の能力を向上させる所にあるのであるが、その教育の結果としての能力を問題にするのが学力問題である。ここで人間の能力というのは、先天的にもつている能力というようなものでなく、そういうものの土台の上に後天的に身につけた能力のことである。そういう人間の能力は、時代と共にうつりかわって来ている。それを進歩しているといってもよいかも知れない。それはまた社会の発展の一つの面とも言えよう。そしてそれを土台にして時代時代の教育の目標や内容が考えられる。時代によって教育の目標や内容にちがいがあがる。これらのこともまた進歩といってもよいかも知れない。学力問題というのは、そういう教育活動の中味、目標とか内容とか言われるものを中に含んで教育対象に働きかけが

行われたその最後の結果である人間の能力を問題にしているのである。結果として人間がもつに至っている力の方から、教育の中身を問題にしているのである。教育の実践にさまざまな考え方があって行われているように、結果の側から考える場合にも様々な考え方があつて当然である。目標とか内容とかとして考えるときはそれを受け入れる人間から一応はなして、客観的文化財として考える。所が、それを人間の側から考えるとまた異なった様相をおびて来るのである。或る意味で、より実証的とも言えるのである。教育が究極には人間の能力の向上の問題であるという意味で、能力自体を問題にすることは実証的といつてもよいであろう。

このようにみると、学力問題は、教育問題の一面であるとも言えよう。学力をめぐる様々な論議がかわされたのは、学力という観点から、日本の教育の問題を追究したということが出来る。そこには、戦後の教育思想が様々に展開された。しかもそれが、第一時大戦後の新教育理論の展開時代と異つて、学力という極めて具体的な角度から展開された所にわれわれは興味をおぼえる。学力問題は、やはり第二次大戦後の教育問題を、具体的に発展させる一つの大きな原動力となつたと言つてよいと思われる。

2 学力低下論をめぐる

① 一般人の立場

学力低下ということ、最初に直感的に問題として取りあげたのは、どちらかといえば、極く常識的な立場であつた。例えば、昭和二十四年頃、「この頃の子供は、口ばかり達者で字も満足に書けない」な

どということが、一般の人々や、両親から言われたものである。この言葉の次には、「どうも実力が無い」という言葉が必ずといってよい程出た。こういう種類のことは随分といわれた。字の書き方が出たらめだとか、数の計算が下手だとか、大阪とか福岡とかという都会の名前を知らないとか、豊臣秀吉も知らないとか、楠正成の名も知らないとか、豊臣秀吉も知らないとか、どうも実力が無いようだというのが来るのである。これが学力低下論の発端であるといつてよからう。

こういう低下論は必ずしも科学的であるとは言えない。殆んどが印象であるということが言えるのであって、科学的に実証されたものに基づいているのではない。がそればかりでなく、何が出来なくてはならないかということについて反省があつたわけでもない。だから、子供が出来ないというように評価する時に規準になつてゐるのは、端的に言えば自分の知つてゐることである。自分の知つてゐることを子供が知らない、反射的になんだそんなことを知らないのかとやるわけである。こういう低下論は一般人の低下論といつてよいであろう。一般人というのは教育の専門家でないという意味である。

一般人の学力論で規準となるものは、この場合どこからつくられて来ているかという、それは、過去に自分が受けた教育から出来上つてゐるといつてよいであろう。自分は小学校何年の時、そういうことを知つてゐたというような漠然たる記憶がある。それがもつになつて今の子供を批判してゐるのである。このような立場は、国民の中では現在でも数の上から言うなら、圧倒的に多いであろう。その意味では国民一般の立場といつてもよいであろう。

国民一般の立場の特色は、過去の教育の内容や方法も無条件に是認してゐるということである。否、過去の教育の是非を問題にするとい

う考え方も余りないといった方がよいであろう。過去に教えられたその内容についても、その教えられ方についても、またそういう教育の生活における意味についても、疑問をもつということはない。勿論自分は教えられたことを全部知つてゐるわけではなからう。そのことは多少の自覚はあるかも知れない。併し今知つてゐることで、しかも、学校で教えられたという記憶があるものは、それは現在の学校でも教えるものだと思ひこんでゐるであろう。若し何かの拍子にそれが教えられていないなどわかつたら、むしろ、はて今の学校は大事なことを忘れてゐるのではないかと首をひねるのである。

こうして、学力低下論は、すぐ学校教育批判へと向つて行くことになる。新教育はどうもおかしいなどということがそこから言われ出す。この意味で学力低下論は、新教育批判論へ直接つながつてゐるとも言えるのである。この新教育批判論は、一般人の新教育批判論である。

② 生活的学力観

この一般人の立場からする学力低下論を発端として、学力の問題がやかましく論ぜられる。まず、新教育という立場から、一般人に対しての反発が出る。この反論の中に、様々な学力観があらわれて来る。しかしはじめは、それがはっきりした形で自覚されてゐたわけではなく、論議の間に、次第にはつきりして来たのである。

まず第一に、こういうのがある。成程程今の子供は、字は書けないかも知れないが、自主的に考え、人の前ではきはき物を言うようになったではないか、そういうことも考えて欲しいなどという言い方である。これは漢字が書けないということに対しては、いささか、顧みて他を言うに近い言い方であるが、しかしこういう言い方の中に学力問題を解明する重要な萌芽があるのである。

字が書けないという言い方には、考えてみると、昔のよみ、かき、そろばんが学力だというにおいがしないでもない。勿論それを言う人が実際にそういうように考えているかどうかは人によってちがいがあろう。しかし昔は実際に学力といえ、まず字のよみかきという時代があったのだから、その伝統も今の日本にないわけではない。だから字が書けないというような事実にもぶつかると、それを非常に重大視して、学力がないときめつける人もないではない。現代において、誰も字が書けないでもよいという人はいないであろう。だから、前にあげた例のように「字は書けないかも知れないが」などという人でも、実際に字が書けないでよいと思っているわけではない。その人は、ただ学力というものを考えるときに、字をよみかきするという一点ばかりではいけないという立場を主張しているわけである。勿論字が書けないということ、主張する人でも、よく考えてみればそれだけが学力だと思っているわけではない。だから、この二つの立場が根本的にちがうということではないかも知れない。しかも字が書けないということだけが問題にされると、学力の問題がねじまげられるという心配もないわけではない。

実際に学力低下論が言われはじめたのは、国語の基礎学習とか、ドリルとかいって、漢字の書取練習が非常に流布した。多くの学校でそのための時間を特設して訓練をしたのである。その結果、自然に国語の学習について他の分野がおろそかになったようである。それは、字が書けるとか書けないとかが、まず一般に目につきやすいので、それを片づけておけば、両親の非難を浴びないですむという実際的な考えもある。しかしその結果が、学力の全体的な向上を旨とすることにマイナス効果をもたらすことになれば、やはり問題である。そういう時には、字を書くことも大切だが、他にも大切なことがあるので

はないかという言い方がされる必要がある。つまり学力というものをもっと中広く考えなければならぬということである。

この意味で学力を中広く考える立場は、よみかき即学力であると考えられる。寺子屋的な立場とは、やはり異るといえよう。むつかしい言い方をすれば、学力を考える地盤を近代社会の生活をするに必要な能力、生活力といったものにおいて考えているのである。だから、「字は書けないかも知れないが、自主的に物を考え」などという言い方をするのである。この言葉は自主的にさえ考えれば、何も出来なくてもよいということではないのであって、字の外にも大切なことがある。それ以上に大切なことがあるということも言ったものである。そしてその大切なものはいろいろあるが、その中でも特に重要だと考えられていることが、ここに表現されているのである。しかしそれはあくまで象徴的な言い方と考えるべきであろう。

そうすると、ここで漢字が書けないということに対して、正面から答えないで別なことを言った感がある。「字は書けないが、自主的に考え云々」というような言い方は、学力というものについての考え方を提出したものだといえる。その考え方は、とかくよみ・かき・そろばん的な古い通俗的学力観に対する生活的学力観というものを出したという意味をもっている。そしてその意味では確かに一つの新しい問題を提出したことになるが、しかしそれだけであって、字が書けないという問題に対しては具体的には何も答えてはいないのである。若し具体的に、字が書けないという問題に対して答えようとするならば、生活的学力観の立場からは、どれだけの字が生活に必要なものであつて、どれだけの必要でないか、そして必要である字が書けないのか、必要でない字が書けないのかを調べて、問題はどちらなのかを答えなければならぬ筈である。これは大変な問題である。早急に解

決するような問題ではないということである。

極く常識的、通俗的な学力低下論に対してでも、学問的にはっきりした答を出そうということになったら、中々簡単には行かない。この頃の子供は字が満足に書けないというような一言に対して、字は一体どれだけ書ければよいかをきめなければならぬ。当用漢字とか教育漢字とかがきめられているから一応それでよいようであるが、それをきめるということが、つまり必要な字をきめるということであろう。その操作もなかなか手間がかかるのである。

併し字の問題は、こういう問題のうちでは最も簡単な事柄である。字とよく似ているが語いということになるとこれはなかなか大へんである。語い調査などということをやらなくてはならぬということも分つても、実際にどの範囲でよいのか、新聞だけでよいのか、現在のよう読物が多く、ラジオ、テレビなどのマスコミが氾濫している所で、どの辺の所から語いをきめて来るのか、そしてどこまで精しくそれをやるのか、ともかく大変な手間のかかることである。

普通の字や語いが必要であるなどと考えているのは誤りであることは、理論の上ではわかるが、「それなら今はどれだけなのか」と聞かれても急には答えられない。考え方として現在の生活に必要なものを中心として考えるべきだとわかつて、具体的にきまらないのである。

その点では、通俗的、常識的な人が、昔自分がならつた字を金科玉条と考えて、学力低下論をやるのが具体的であつて、迫力があるとも言える。それに対する、新しい教育の側からの反論の方が抽象的であつて、却つて力が弱いといえるのである。つまりそれは習慣のもつ力強さだとも言えるのである。戦前まで大体同じように行われていた教育の中で育てられ、その中で学力とはこういうものだという考え方が

知らず知らずにつくられていた、その半ばは習性ともなつてくる学力観が、突然、ちがった理論にふれても急においそれと納得が行く筈がないといえよう。事実を以て証明することがどうしても必要になつて来る。そういう具体的な論議が行われる段階の所まではまだ行つていないといふべきだろう。

③ 力動的学力観

所で、「よみ・かき・そろばんだけが学力でない」といつた考え方は、それだけならまだ比較的人々に理解されやすいといつてよい。よみかき即学力という考え方は古いというか、近代的でないというか、これからのものでないことは一応はわかるのである。併し、実際に戦前はよみ・かき・そろばんだけが学力であるとしたか考へなかつたらうか。少くとも実際問題としてはそうではない。それ以外のいろいろ知識を与える教科があつたのである。そういう教科で教えた事柄、例えば、地理や歴史や理科などの教科で教えた事がまた一般人の学力観をつくつている。その立場に立つと、豊臣秀吉の名も知らないとか、楠正成のことを知らないとか、大阪や福岡のことも知らないとかという大人の批判が生まれるのである。今の大人はそれを教えられ、おぼえさせられて育つて来たのであつて、子供も当然知つていてよいと思つているわけである。

新しい教育の立場に立つ人でも豊臣秀吉や楠正成や、或は大阪や福岡の地名を知らないでよいとは思つていない。けれども一般の人が、だから今の子供の学力は低下しているといふような言い方をしたらそれには無条件に賛成しかねるであろう。それは一般の人々がもつてくる学力の内容観と反発するものがあるからである。歴史上の人の名前が前の程度にポピュラーであり、地名もそうである場合は問題がな

いが、その系列で地名、人名をどこまで知っていなくてならぬというように言い出されるのであろうかと考えると、そういうものの考え方に不安を感じるのである。若しそういう考え方で例えば地理のことに關して、山の名前、河川の名前とあげて来ると、どの程度まであげることになるのか、何々県のどこかにあるその附近の人しか知らない川の名まで知らなくてはならぬというようなことになるのか、日本全国の名をどこまでおぼえることになるのか、全然知らなくてもよいとは言わないが、といって山の名、川の名を知っていなくてならぬという考え方でどこまでも理論をすすめられても困るという考え方が居るのである。

この考え方の対立は、やはり学力についての考え方における基本的な対立である。一方は明治以来の考え方であり、一方は最近十年以来の考え方、少くとも最近になって強く出て来た考え方である。前者は学力についての要素的な見方といってもよいかも知れない。とすれば後者は力動的な見方といえよう。これには多少の説明が必要であろう。

例えば、今地理に關して考えてみれば、明治以来の伝統的な考え方は、上に述べたような山の名、川の名を教えて行くというやり方であった。そしてそれを知っていることが、学力があるということであった。しかし戦後は、学力というもの、もう少し力、能力というものに重きをおいて考えるようになって来ている。すなわち、ただ山の名、川の名を知っているということでは力とはなっていない。能力というのは、或る問題が眼の前に出て来たとき、その時に發揮されるものである。生活の中で解決しなければならぬ問題は、ただ山の名、川の名を知っているかということでは出て来ることではない。それを知っていることが、問題をとく一つの要素を知っていることにはなるかも知れないが、それは決して重要な要素ではない。明治以来つい最近に至る

まで、日本の教育はそういう要素的なものだけを問題にしていた。しかし学力というようにいつて力を問題にするときは、むしろその要素的なものを適宜位置づけて問題をとく総合的な能力に重点をおく。いわば要素を働かす知慧の働きを重要と考えるのである。それがどういうものかといわれると、問題解決の能力などという言い方しか出来ない所に問題があったが、ともかく要素的な、或は客観的な知識に對して、主体的、力動的な能力、はたらきといったものを考えるのである。こういうことは、或る人はまた昔は知識に、今は知性に重きをおくというように言っている。これも、新しい働きとしての学力を何とか言い表わそうとしている言葉である。

このような学力観は、最初から明確になつていたわけではなく、学力低下論が言われ出すとそれに対する反論としてだんだんはつきりと考えられるようになった。しかし勿論これは戦後の新教育の基本的な考え方の一つであった。それが学力問題を通じて具体的な形で明らかになって来たのである。

新教育の学習観が一番はじめにあらわれたのは、教科書学習に対する批判に對してだといつてもよいであろう。その批判の立場の基本的な性格は、言語主義、概念主義の学習の否定ということであった。教科書を講読しているだけでは学習にならないのではないかということが、特に理科や社会科などの知識内容を取扱う教科において主張された。この考え方が学力問題に對してあらわれたのが、力動的な学力観ということが出来よう。

しかし教科書講読主義に對する経験主義という学習方法の上の迫り方では、どうしても探求が深くならぬというらみがある。単なる形の上の方法論の探求に終るのである。所が学力という観点が出て来るとこの問題も異つた様相をおびる。人間のもっている能力が問題にされ

るのであるから、最も具体的に教育の目的が問題とされることになる。学習の方法論の段階では、知識とか知性とか、要素的知識とか、問題解決の能力とかいっても、とかく一般的、抽象的にながれる恐れがある。しかし学力ということになると具体的に人間のもっている力が問題になる。それだけ実態へ迫って問題を探求することになる。

ここに漸く、一般人の立場の学力論を一步進めた、学力論争が行われることになる。

3 基礎学力論の展開

① ミニマム・エッセンシャルズ

以上述べたような戦後の新しい学力観に対して、二つの方向から反対が述べられた。普通には、一方をエッセンシャルリストといい、他方を唯物論者といっている。また前者を保守派、後者を進歩派という人もいるが、この保守と進歩は、所謂イデオロギーの上の区別で、教育の考え方の上の進歩とか保守とかではない。教育思想の上では却って逆の場合もあり得る。学力観においても、イデオロギーの左派は概して、教育思想的には保守派を代表しているようである。けれども教育の考え方については、保守とか進歩とかという区別はしない方がよいようである。そう簡単に分けられないし、又誤解を招く基となる。

それはさておき、戦後の新しい学力の考え方に対して、それが、生活との関連、或は生活の全面に亘る学力を問題にしているということ、且つ、過去の断片的要素的知識に対して、それら要素の力動的な関係を強調するため、茫漠として把え所がなくなつて、とかくルーズな考え方になり、結果として、学習の効果をあげないでいるということ

非難する所のエッセンシャルリストといわれる人々がいる。エッセンシャルリストはそれについて、所謂、ミニマム・エッセンシャルズとか、或は教育内容の最低必要量という言葉を使つて、必要かくべからざる学習の内容をきめることを主張する。

ミニマム・エッセンシャルズということを主張する考え方の基盤には、客観主義的といつてもよいような社会の蓄積された知識体系の尊重の観念がある。それはもとは、第一次大戦後から主張された新教育運動に対する批判的立場として出発したものである。新教育運動の伝統には、主観主義的な児童中心主義とも言うべき思想がある。児童の自発性を尊重するこの立場は、とかく従来の教育が児童に対して外からの圧力を加える結果になつていようことを批判する。その結果、児童自らがいとんでゆく、自発的な、大人の作為によらない経験の歩みこそ最も効果的な学習であるとする。この考え方の根底にはルソー的な、人間の能力は自然に放置されるとき最も素直に、理想的ののびてゆくとする自然主義があるようである。しかし、長い間教育の伝統となつてきた外からの注入主義に対する批判としては非常に価値の高い考え方である。人間の本性に対する深い洞察も含んでいる。つまり人間の能動的な活動が人間を形成する、という点を鋭く見つめているのである。

併し現実に教育としてそれが行われるとき、必ずしも十分な効果を發揮しない。この考え方一点ばかりでは学習とか教育とかは成り立つ筈がない。現に存在する人間は、決して内にもてるもののみを發展させただばかりでなく、外の文化をとり入れて、それによつて具体的な行動をし、生活をしているのである。現実の人間は、内なるものと外なるものの調和において、統一において生きて働いているのである。だから教育の場合においても、内なるものと、外なるものの調和をどうす

るかが常に考えられていなくてはならぬ。所が児童中心主義は、児童の自発的経験を重視するあまり、外なるものの重要性を見忘れた。そこに、乱雑な、統一なき、経験主義が行われた。これに対する批判がエッセンシャルリストの名においてなされたのである。

しかしこの批判は、批判はするけれども、然らば実際に何をもちつて最低必要量とするかという点になると、まだ具体的に提案をしない。新しい学力観の立場に立つての提案となると事実上それはできないことでもある。というのは、現在の教育は、長い歴史の中で、いわば最低必要量を次第につくりあげて来ているといってもよい。現在学習されていることは、或る意味で最低必要量なのである。戦後の新教育も現実に新しい教育内容をそれにかわって提出しているわけではない。どちらかといえば、それを認めている。そして、専ら教育方法、学習方法の上での革新を主張しているのが現実である。新教育が己れの主張に忠実であつて、それを貫こうとすれば、本当ならば学習の内容にかかわるような、経験の系列としての教育内容がもっと精細に、緻密に構成されなければならぬ筈である。しかしそこまでは実際に行っていないのである。

どうしてそこまで行かないかといえば、それは、新教育の歴史が新しいからだということも出来よう。しかし根本的には、新教育が児童中心主義をのりこえなくてはならぬのである。児童中心主義はまた心理主義でもある。そちらの側からのみ学習を問題にしている限りは、経験の系列が何を子供の中につくりあげるかということが考えられないのである。何をつくりあげるかということになると、忽ち飛躍して、観念的、理想主義的な考え方になってしまうのである。子供もついているよき能力、人間のもつすぐれた能力などという楽観主義的な

形而上学的な目的論が出て来るのである。しかし子供のもつ学力がどういうものかという具体的な問題が、そこで論ぜられるようになれば様相は一変する。現代社会で生活するための能力として、どれだけのものが身につくのかという具体的な考察が行われることがどうしても必要なわけである。つまり新教育の結果を現実の社会の中へ位置づけて考えるということが必要なのである。そしてその点を問題にしたのがエッセンシャルリストであるとも言えるのである。

だからエッセンシャルリストは、新教育に反対しているわけではない。むしろその次の段階への提案をしているといふべきであろう。これから何をなさねばならぬかということを行っているのである。しかしまた、実はそれ以上のことは出来ないのが当面の現状である。

何故なら従来の学習の内容は、これを学習する子供の側を一応無視して、外なる社会の文化価値の側から考察し、構成して来たのである。特にわが国においては、歴史的事情からその傾向が著しい。それは現在の所一応ミニマム・エッセンシャルズと考えられるが、新しい教育の考え方からは、これを一度子供の身につけた力として考え直すなくてはならぬ。それは最も具体的な一つ一つの教育内容について、すべて子供の能力の側から組立て直すことである。これは単なる理論としてのみ成立つことではない。あくまで実践的な問題であり、実証的な研究の問題である。エッセンシャルイズムの理論はあつても、その主張者がまだそこまで具体的な研究を積みあげるに至っていないのが現状であるといふべきであろう。

しかしこの問題が、所謂、基礎学力の問題として、最近次第に探求しはじめられていることは人々の知る所であろう。次にはその問題へ進まなくてはならぬ。その前にしかし、もう一方の側からの、所謂イデオロギー上の左翼的な進歩主義者といわれる側からの、新しい学力

観に対する批判を述べて置かなくてはならぬ

② 科学尊重論

教育内容の最低必要量を問題にするという立場は、どちらかといえば客観主義の考え方の人である。新教育の考え方を認める人と雖も更に、その児童中心主義をのり超えて、主観主義と客観主義の新しい統一を考えようとしている人であつて、児童中心主義に対しては、客観主義を主張する人々である。

所が旧来の教育は、客観主義の上に立つて教育内容を構成しているのである。そこで、客観主義という点で、両者に共通するものがある。また微妙な所で相似ているので混乱することもあるのである。また、新しい客観主義が、具体的に、実証的に学習内容をきめて来るという段階には到達していないため、とかく旧来の教育内容を規準として論議が進められる場合が多い。つまり新しい意味の基礎学力が系統的に構成されて居ればよいが、そういうものがなくて、どうもこれこれの学力が不足しているなどという、それは昔の学力観に立つ学力である場合があるのである。この意味では、エッセンシャルイズムは新しいものと古いものの中間をさまよっているということも出来よう。

最低必要量などという言葉も、そういう言葉をつかい、最低という言葉をつかうのは、どこかに知識の量、要素的、断片的な知識を問題にするくさみを残しているように思われる。最低必要などというものを知識として考える考え方はわれわれにも最も容易な習慣である。前にも述べた山の名前とか、すべて客観的な知識として整理することは比較的容易に出来るのである。

これを人間の側から能力として考えると、それら内容的な内容となるものは、どこかへ行ってしまふのである。考え

る力、問題を解決する能力などという、一応客観的なものは無視してもよいことになる。そこでもし、こういう問題にふれて、これこれのことを学習すれば、これこれの判断力が出来て、社会生活の必要とするこれこれの能力を身につけたことになるというようなことがはつきりすれば、新教育の学習も強力なものになるであろう。しかし、そういうことが実際には出来ていない。否、今後出来るかどうか実は明らかでない。そういうことを主張する人と雖も、自信を以てそれが出来るとは主張はしないのである。そこに非常に現実的なやみがある。

しかしそのなやみも現実問題としては、何とか処理されねばならない。そこに、当面を処理する様々な考え方が出て来る。その一つとして、唯物論に基礎をおいた科学を最低必要として設定しようという考え方が出て来るのである。「自然と社会と人間の思惟とを、それらの弁証法的発展において現実的に認識することは、若き人びとが科学的知識の基本を、一定の厳密な体系において確実に習得しているという基礎のうえに立つてのみ、可能なことである」というようなことが言われるのである。これは、矢川徳光氏がその著「生活学習」の中へ引用したソヴィエトの教育学者の言葉である。この引用は、矢川氏が生活学習の批判をした著書であげられているのであつて、つまり戦後の生活教育、経験主義に対する批判として言われているのである。戦後の生活教育といつても、具体的には様々なものがあるが、今は大きくその潮流を問題にしておけばよいであろう。そういう風潮に対して、社会生活の経験をたださせては意味がないのだ、唯物史観の観点こそ、その経験を統一し整理して理論とし科学とする唯一のものである、ということを主張するのである。

ここでは、物の見方の一つの筋が定められていて、その筋に従って

物を見せることを主張しているように見うけられる。多分そうであろう。この物の見方ということは、やはり重要な問題である。戦後の社会科を中心にした生活学習、経験学習は、確かに乱雑な経験の羅列主義に陥っていて、社会科学の見方、筋の通った見方というものをさせていなかった。それに対しての批判としては十分に意味のあることである。やはり、エッセンシャルリストとしての立場からの一つの提案ということが出来るのである。

しかしこの立場は、もっと一般化して言えば、自然科学と、社会科学を重視しているということである。勿論それは、最低必要がその二つのみであるという主張ではない。ここで問題になっているのは、主として社会科の経験学習のみの問題である。だから論旨もそれにしぼって考えられている。その点に関してだけ述べられているのであって広く必要がどれだけかということの問題にはしていない。このことを前提として考えれば、社会科、理科などの経験学習とか、生活学習とかという方式に対して、科学が背後にあることを主張したものであるといつてよいであろう。だからそれ程特殊な主張でも何でもない。極めて当然のことである。唯物史観というのは、その社会科学の中の一つの考え方といつてよいであろう。社会科学イコール唯物史観に基づく科学と考える人もないわけではないから、矢川氏はそういう考え方を取っているであろう。しかしここでの本質的な問題は、一つ前のものである。即ち科学の尊重ということである。

科学の尊重ということになれば、これは、何も新しいことでなく、従来の教育においても科学を教育内容として来たではないかということになる。とすれば、新教育に対して科学を主張するということはどういうことであろうか。新教育は科学を無視したということであろうか。

ここには微妙な新しいものと古いものとの交錯がある。新教育は科学を否定しているわけではない。ただわが国において特に問題となるのは、科学を身につけさせようとする学習が、とかく概念的であり、言語主義的であり実証的に自然や社会へ向って働きかけ、そこから、自然や社会をよみとって行くということをしていないことに対する批判から生まれたといつてよいのである。所がそれが現実に成功していないのである。経験の羅列に終って、科学としての認識、社会の理解にまで到達しないのである。問題はだから、認識に、経験を積みあげて、自然や社会のすなわち理論的、科学的認識に到達する方途如何ということである。とくに社会科においては、そういうことが問題とされるのである。日本の教育においては、社会科学というものを教育の内容として考えるという伝統が全然なかった。だから教師がそれをこなし得ないのも無理はなかった。羅列的な経験主義、無意味な経験の連続に終る恐れは十分あった。否、実際にそうだったのである。

だから、こういう科学の尊重ということが言われることの意味は十分にあるわけである。しかし、それは、戦前の自然科学教育の如き学習にもどることではない。新しい科学教育を打ちたてることである。それは何であろうか。この答は恐らく理論的に答えることではないであろう。実践的につくりあげることによって答えるしかないであろう。理論的には、既に答えられているといつてもよい。経験を秩序づけて、認識として組織することである。問題は教育の場合にそれを如何にしてなすかということである。教育の実践において考えることは、如何なる経験をさせるのか、それが如何なる認識に到達するのか、ということである。かつては、後者のみが考えられて、ただ認識のみが概念として問題とされた。そこには直観が伴わなかった。又新教育では、前者のみが重視されて、後者との必然的関連が弱い。そこには直観の

みが問題とされて、概念が生れなかったのである。

だから問題は科学の尊重を主張するということを通り越しているのである。そういう所でただ科学を主張することは単なる保守的、反動的な思想と誤られる恐れがある。

4 基礎学力論の限界

さてこのような現状において、基礎学力の問題が、現在は論議されている段階である。さきに述べたように、ミニマム・エッセンシャルズの問題が、具体的に展開されて基礎学力とは何かということになったのである。ここで現在問題になっていることは、大きくいえば基礎学力とは何かということである。決して概念規定ではないが、学力において、最も基本的なものは何か、最低必要という社会的な価値をもつものは何かということの実態を押しよすということである。

基礎学力という概念については、前にも述べたようにわが国では伝統的な、よみ・かき。そろばんがあらゆるものの基礎であるという考え方があつたのであるが、教科でいえば、国語と算数である。つまり言語と数量があらゆる教科の基礎であり、またそれ故に重要視もされたという伝統があるのである。

この考え方の伝統とは別に、戦後教育内容の編成論がなされて、所謂内容教科と用具教科の論が普及した。つまり言語数量を生活の道具と考える。生活の内容となつているものはその道具を使用して獲得するのであるという考え方である。中には数学は理科の基礎であり、国語は社会の基礎であるというような見方もされたことがある。ここま

で来ると、また多少形式的な感があるが、言語と数量はつまり生活の道具である。人間の道具であるという考え方は、基礎学力の問題に対して、一つの観点を与えたものということができる。数量というものもいわば、異った意味の言語である。自然や社会を分析してみる一つの手段であり、その方式をあらわしているものである。言語は、自然や社会の一々のものを指示し、その組合せや分析やをする一つの手段であるともみることが出来る。その意味では、あらゆる生活内容の中で基礎にあるものということができる。

こういう考え方を通じて、基礎学力は、国語と算数、数学であるという思想がかなり強く現在もあるのである。しかし厳密に言うと言語、数量を使う能力を基礎学力と考えるという考え方と、国語とか数学とかの教科が基礎であるということとは大いに異つているのである。後者は名前をつければむしろ基礎教科論というべきであり、学力を問題にしているのではない。この点は多くの人が混乱している所である。言語と数量の使用が人間の生活において、基本的な能力であるということとは、必ずしも、教科がそうであるとはならない。現実の教科は、様々な要請に答えて出来上つているのである。いまだかつて、言語数量の純粋な教育という点から、国語や数学の教科が編成されたことはないのである。

所で、それでは、どれだけの言語、どれだけの数量に関する能力があつたら基礎学力をもつていふことができるか、ということになると、現在は、まだはつきりしていない。それは様々な理由があるが、基本的には基礎学力といつても、言語、数量はこれこれだけがあればよいというように、量的に表現出来るかどうかという問題があるのである。第一それは生活の内容と密接につながっている。例えば数量についていえば、数学のどの程度の考え方をもつておればよいのか、

それは人によって、生活によって様々であろう。それはつまり生活との関連によってきまって来ることである。例えば、言語で、人の話を聞きとる学力といっても、その話の内容がどの程度のものか、これには無限の段階があるのである。それとの関係で、どの程度ということがきまって来る。どの程度の話聞くかは人によって様々であり、生活によってちがう。そういうものがきまらなければ言語の学力というものもこれこれだけとはきまって来ないのである。

現在の所、基礎学力としての言語数量に関してはこういう段階で論議がなされている。若しそれが具体的に、これこれの能力というように考えられるようになるとすれば、それは子供のもっている学力の実態を把握することにおいて研究が進められた場合であろう。何故ならこれこれこういう学力というようなのは頭の中だけでは具体的に細かくは考えられない問題である。例えばせいぜい学習指導要領に書かれてある目標の如き程度のものであろう。それは、しかし具体的に学力というものをつかんでいるわけではない。例えば長文が読めるというも決して具体的ではない。その内容になっているものに無限のものがあるからである。理想的に言うならそれらが一つ一つ押えられて来たときに、学力が明らかになったというべきであろう。

5 基礎学力論の矛盾

基礎学力については、もう一つの考え方の対立がある。それは、言語数量以外のものを基礎学力と考えるか、或はそうでないかということである。これについては、様々な人が意見を出しているが、新教育の全般的立場は、ただ言語、数量のみでなく、社会の科学、自然の科

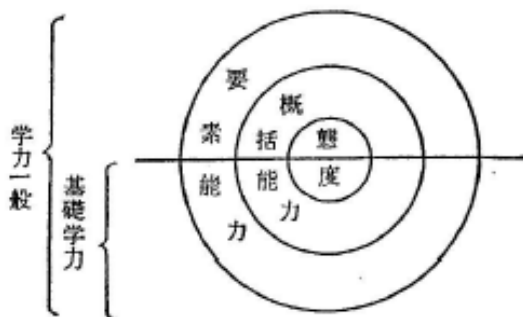
学、或は更に技術などを基礎的な学力として考えようという立場が多いようである。言語や数量を使う学力が、より根底的であるという考え方は、前述した内容と用具において用具がより基礎的であるとする考え方である。これは二つの異った範疇からとらえた学力を、同じ垂直線の上に置いて、用具の方がより基礎的だと考える考え方なのである。ここには、古い教育内容観の名残りがあろうである。用具と内容はむしろ座標の縦軸と横軸の如く全く異った方向から学力をみているものである。そういう様に考えると、一般に新教育の立場から述べられている所謂基礎学力の拡充論の方がより正しい認識をしているといつてよいようである。最近の基礎学力論は略この方向にあるといつてよいようである。

しかし自然や社会をよみとる、或はみる能力としてどれだけのものをもっていないければならぬか、そういう具体的なことになる、決してはつきりしたものであるわけではない。例えば、社会問題を理解する能力というようなことまでは言えるのであるが、その学力とは何であるか、特に、如何なる経験を与えて如何なる認識を得させたならばそういう学力が身につくのかという学習の問題になると、何等問題は進展していないのである。

この辺の問題に関しては、広岡亮蔵氏が、その著『基礎学力』、その他の場でいろいろと論じられているものを見ても、概して基礎学力の構造論であつて、それ以上には進んでいないことが分ろう。又その他の人々も大体同様なものである。例えば、一例として広岡氏のものを紹介すると、氏は最近の論文「どんな学力を、どんな基礎学力を」（現代学力大系1）の中で、次のようなことを述べている。基礎学力とは何かについては、二つの時期段階をへて考え方が発展している。第一の時期は昭和二十七年頃までで、基礎学力とは、要素的な能力で

あると考えた。要素能力とは、漢字のよみ書き、計算力、地理や歴史の大切な名前や事実の知識であるという。つまり広岡氏の要素能力とは、戦前から基礎知識と言われるものがそうであるとみてよいようである。所が、その次の時期には、これらの要素的知識といわれるものがあっても、必ずしも文章の内容の理解がうまく出来るとは限らないし、さらに地歴の細別知識があつたとしても必ずしも時代特質の把握や土地柄の理解がうまく行くとはいえない。そこでこれらの基本的な概括能力をも基礎学力として考えるようになった。これは昭和二十八年から三十年頃だとみてよいのである。更に広岡氏によれば、この概括能力とは例えば、社会現象のわけがらや時代のような理解、自然現象の因果関係や諸法則の理解等という形で説明がなされている。これは概括的な知識といつてよいであろう。

所が最近になって、基本的な態度の能力をも基礎学力として考えたというようになっていく。例えば、諸条件の総合に立つて多面的に考察しようとする態度、与えられた現実に批判的に知性的に接しようとする態度などであるという。こうした態度もよく考えれば大切な基礎学力であるということが出来るといっている。そして次の図のような表現によって基礎学力を説明しようとしている。ここでは、要素能力にも、概括能力にも、態度にも基礎的なものとそうでないものとの区別があることを表現している。



けて考えたが、基礎学力とは、そのどれについても基礎的かそうでないかということについても一度考えてみなくてはならぬということ、話はふり出しにもどっている。この区別するものとして、氏は、生活において使用頻度の高いもの、教材系列においてこれを使用しなければ次へ進めないようなもの、教育目標に対して大手筋に立っているものの三つの条件にかなったものが基礎学力であるというのである。

そうしてみると、結局基礎学力の範囲は相対的であるということになる。したがって基礎学力であるかを最終的に決定するには、教育場面がもつ具体性に応じてこれをおこなわなければならないというのである。

広岡氏の考え方は前に『基礎学力』で述べられたものとは著しく変化して来ている。前は要素能力、概括能力を基礎学力と考え、態度はそうでないというこの三つの中で基礎と基礎ならざるものを考えるという立場であつたが、現在ではそれと全く異った原理で基礎学力を考えている。しかも基礎学力は結局相対的であるということになると、広岡氏の基礎学力論は出直しの形に近いのである。

このことはなかなか興味のあることであつて、学力問題の今後の探求の仕方を暗示するかの如くである。元来学力という概念を以て人間の力という視点で働いているそのものへ迫つて教育を考えようとしたのは、学習がとかく客観的な概念的知識というものを中心にして、それを暗記するという関係で考えられたからである。山の名、川の名、というような客観的な知識をおいて考えると、それをおぼえること、知っていることが学習の目的となる。所が働きとしての学力という点から考えると、何かの問題をとく事の中に山の名や川の名を知っていることも含まれてはいるが、それは問題をとく力動的な知識の働きの

中に位置づいて、その結果知っていることになるのであって、ただ知っているということとは異なるのである。この点に目をつけたから学力問題が出て来たというべきであって、その出発点に立てば、多くの基礎学力論が問題にしているような客観的な知識の系列を立てることは余り意味のある研究ではないというべきであろう。前に述べた外なるものを問題にするのではなく、内と外の関係において問題を考えなくてはならないのである。広岡氏が態度というものを学力として考えなくってはならぬとしたり、更に基礎学力が全体として相対的だというように述べて居られるのは、こうした所からだと思われる。

このように考えると、働きである所の、力である所の学力を問題にするのは、それがどういふものであるかをもっと、実証的にとらえることが先決問題であって、知識といわれるもの、これも本来は人間のものであったが、いつの間にか人間から離れてそれ自体としての体系をもっているものの側から迫って行っても本質的な解決はあり得ないのである。そういう観念的な方法ではいつの間にもやら、旧来の教育内容論に陥ってしまうのである。そのことを最近の基礎学力論はよく示していると思われる。

さてそれではその研究方式は何であろうか。今の所、具体的に学力の実態へ迫るものとしては、学力調査といわれるもの以外にはないのではなからうか。これも現在は極めて単純な方式でしか行われていないが、若しこういふ方向へ研究がのび、単にペーパーテストにとどまらず、様々な方式で人間の問題解決の場合の力の働き具合が調べられるならば、やがて学力とは何かということも明らかになるよすがとなる。その点がもう少し明らかにならなければ、それ以上の論議は空廻りするばかりであろう。基礎学力の発達は極めて具体的であったのであるから、あくまで具体的に、実証的に、探求が進められなければ

ならないと思われる。最近の学力調査は次第にそういう方向へ進んで来ているが、それはこの論からずれることになるのでまたの機会にゆずろう。

矢口 新

《付》

『戦後教育問題論争—教育実践の科学化のために』

構成と執筆—one覧

一 国民教育の課題とは何か

重松 敬一

二 論争の焦点とその課題

一 教育科学論をめぐる

小川 太郎

二 基礎学力をめぐる

矢口 新

三 問題解決学習家計等学習か

皆川 正治

四 作文教育か生活綴り方か

上田庄三郎

五 文学教育をめぐる

江部みつる

六 算数教育をめぐる

黒田 考郎

七 理科教育をめぐる

真船 和夫

八 実践記録の科学性をめぐる

成田 克矢

九 生活指導と道徳教育をめぐる

川合 章

十 教育論をめぐる

市川 昭午

目 戦前の教育論争と戦後の教育論争の比較

今井誉次郎