

# 戦後国語学力観の史的考察 (1)

府川源一郎

国語教育を実践的に推し進めていく上で、学習者につけるべき学力をどう規定するのかは、きわめて重要な問題である。そこで、国語学力について今までどうとらえられてきたのかを戦後国語教育の流れの中に探り、それを史的に位置付けていくことによって、国語学力とは何かを考える一つの契機にしたいと思う。本稿では、以下いわゆる「新教育」下の実践の問題と、「学力低下」論議の周辺について取り扱うことにする。

## 一、「新教育」と国語学力

一九四七(昭和二二)年、いわゆる新学制の実施に伴い、新しい学習指導が始まった。とはいえ、それはどこでも手探りの状態で進められていたといっても過言ではない。経験主義の教育が現場に導入されたといっても、実際には教科書中心の学習指導からはなかな

離れられなかったし、なによりも教育環境自体に問題を残していた。

しかし、一方では熱心な教師たちにより、各地で様々な学習指導の工夫もなされ、それを支えるカリキュラムの構想がされていた。

その一端を、ここでは『文部省主催小学校教員研究会集録』という冊子によってみていくことにしたい。これは、一九四九(昭和二四)年六月二〇日から二四日までの五日間、埼玉県川越市立第二小学校を会場として行われた研究会の集録である。この集録は、文部省とCIEが教育研究のデモンストレーションの一つとして企画したもので、CIE小学校教育課長のヤイデー女史をはじめとして、CIEが積極的な指導を行った。午前中は授業参観、授業研究会があり、午後は分科会に分かれて討論が行われている。

国語班は、二二・三日の両日に開かれた。分科会報告者は、東京都港区氷川小学校長(当時)の久米井東であった。設定された問題は、(1)国語の学習指導はどう計画したらよいか、(2)入門期の学習指導、(3)グループ学習の組織の仕方、(4)国語の評価の四つで、特に

(1)の問題が論議になった。そして、ここでは、この時点で実際に現場で実践されていた国語学習の三つの方向が確認された。それは、一、コアの学習形態をとるもの、二、言語活動のはたらく場所である生活経験を組織しようとするもの、三、教材中心のもの、の三つ

一 A コア学習による学習指導案

であった。これが当時一般的に実施されていた学習指導の形態をすべて代表していたかどうかは詳らかではない。しかし、新しい教育理念を受けて、国語科においてもこのような様々な学習指導の方法が模索されていたことは確かだといえよう。

東京第三師範附属小学校(案)

単元	武蔵野の秋	配当	四年九月—十一月	
目的		基準と評価		
内容	<p>一、秋の天気          二、丈夫なからだ          三、秋のとり入れ          四、野山あそび</p> <p>1 遠足          A 近郊へ遠足し秋色をさぐり、紅葉の風景を写生する「きたえる足」の歌をうたう          B 遠足地の地図をかいたりよんだりする          C 距離をはかることを練習する(歩数によつて、時間によつて)          D 野山の生物を採集して遠足の文や絵をかき</p> <p>2 木の実、おちば拾い、きのこ取り</p>	<p>資料環境</p> <p>村山貯水池          石神井城址          市民農園</p> <p>「私たちのまわりにはどんな生物がいるか」          学校附近の雑木林</p>	<p>生活言語</p> <p>遠足や見学の報告文をかく能力          ○重点をはつきりかく          ○全体の構成に注意する</p>	<p>数量形表</p> <p>現</p>
長文を終りまでよみ通す能力				

<p>A 拾った木の実で細工をする「どんぐりと山ねこ」をよむ</p> <p>B 竹を切つて竹笛をつくる</p> <p>C 木の葉を形によつてわけける。紅葉の細密写生をなし、紅葉するわけをしらべ</p> <p>D おちばの利用について話し合う</p> <p>E 落葉をたいて、飯ごうすいさんをする(食事の作り方を実習する)</p> <p>F 秋の生活を手紙の形式にまとめ「先生とみなさんへ」とくらべる</p> <p>「武蔵野」をよんできかせる</p> <p>3 渡り鳥</p> <p>A 渡り鳥を見た経験を話し合う</p> <p>B 渡り鳥の種類や性質についてしらべ図表にかく</p> <p>C 「つばめ」をよむ</p> <p>D シベリヤ、中国、フィリッピン、オーストラリヤなどの位置を地図によつてたしかめる</p> <p>E 渡り鳥を主題とした劇を作り、演出してみる。</p>	<p>独歩の「武蔵野」</p> <p>学習大辞典</p> <p>動物図鑑</p> <p>世界地図</p> <p>渡り鳥の図</p> <p>内田清之助の「渡り鳥」</p>
<p>○だんだん速くよんで意味をとらえる</p> <p>○内容を要約して話したり綴つたりする</p> <p>自分で文をなおしていく必要と興味を感じる</p> <p>○修飾語のはたらきを理解する</p> <p>○主語と述語の関係をはつきりする</p> <p>○助詞の用法をたしかにする</p> <p>○文脈をととのえる</p> <p>劇の演出をする能力</p> <p>○劇の構成に工夫をこらす</p> <p>○興台装置を考案する</p> <p>○効果的な演出を工夫する</p>	

このうち、一、のコアの学習形態をとるものとしては、東京第三師範附属小学校のプランが討論の材料として提出されている。それを以下に紹介したい。

ここには、大単元「武蔵野の秋」のうち、野山遊びの項が紹介され、言語に関する指導の部分のみが抜き出されている。東京第三師範附属小では、生活カリキュラムの立場に立つので「国語そのもののカリキュラムはない」から、このような提示の仕方になったのである。もっともそれはこの学校で国語科の指導がなされていないということの意味するのではない。

具体的にそれを見ていくと、例えば、「木の実、おちば拾い、きこの取り」の活動をみると、ここでは「A、拾った木の実で細工をしたあと」「どんぐりと山ねこ」を読むことになっている。「どんぐりと山ねこ」は、一九四七（昭和二二）年から発行された第六期国定教科書（いわゆる「みんないいこ」国語）の四年下に掲載されている教材である。（四年下は一九四八年初版刊）したがって、多分この学習では、教科書の「どんぐりと山ねこ」を、木の実拾いの学習と関連させて「長文を終りまでよみ通す能力」をつけようと企図したのでろう。子どもたちの生活意識と教科書教材とを連関させようとした指導の意図はよく理解できる。

しかし、この活動の流れを全体としてみると、ここで必ずしも「どんぐりと山ねこ」を読むという言語活動をする必然性は薄いといわなくてはならない。これが、どんぐりの種類を調べるために図鑑を読むとか、博物館に問い合わせの手紙を出すとかいう言語活動

を組むのならまだしも、子どもたちにとっても文学作品「どんぐりと山ねこ」を読もうとする強い要求は出てこないのではないだろうか。ここに、いわゆるコアによるカリキュラムの国語学習に関する問題点が集約的に現れているともいえる。

すなわち、このプランでは国語学習は生活のための手段としての、つまり「用具としての国語」の位置付けになっているのだ。「どんぐりと山ねこ」は日常的な問題の解決、またはその発展のために読まれるのであり、それはたまたま「どんぐり」という素材が作品の中に扱われているからここで取り上げられたに過ぎない。「どんぐりと山ねこ」を読むことの独自の役割、いいかえれば文学作品を教材とすることの教材価値の問題が十分に押さえられているとはいえないのである。

その検討が不十分だと、読みの力の問題も、技能的な力さえつけばよいということになりかねない。つまりこれを国語の学力という観点から捉え直すならば、言語活動を豊かに経験させる中で、言語技能の力をつけることだけが、国語（ここでは言語）の学習の目的だということになってしまっているのである。もちろんことは、教科構造をどう考えるか、すなわち言語に関する学習を全教科構造の中にどのように位置付けるのかという問題とも関わってくるのであるが、いずれにしてもすべての学習をこのような形態で進めていくのだとすれば、言語の持つ文化遺産としての側面をどのように扱うのが課題となってくるであろう。

この点についての検討はしばらく置いて、次にあげられた学習形

態を紹介してみよう。

## 二 単元構成による学習指導案

### 第二学年国語学習指導案

東京都北区滝野川小学校 高野柔威提案

単元「たんじようかいをしよう」

一、単元設定の理由……七月の誕生会を催して友だちの誕生を祝し、その成長を喜びあうことは学級成員同志の友情をたかめ、学級社会の幸福をすすめていくことになる。しかも此の経験を通して共同して仕事をする習慣、分担した仕事をやりとげるといふ習慣を身につけていくとともに言語能力として、司会のかた、物語、脚本のよみかた、演出のしかた、手紙のかきかたなどがとりあげられる。

二、目標……この単元を学習することによって、つぎの言語能力を育て、いくことができる。

(1)ききかた

(イ)話をたのしんで終りまできく

(ロ)相手の気持を考えてきく

(ハ)話のあらすじをきくとる

(2)話しかた

(イ)じゆんじよだてて話す

(ロ)じぶんだけで話さない

(ハ)読んだりきいたりしたことが話せる

(ニ)その場にあつた声で話す

(ホ)身振り動作を伴うて話す

(ヘ)司会のかた

(3)よむこと

(イ)考えながらよむ

(ロ)よみとつた内容についてかんたんな話をする

(ハ)お話するように音読する

(ニ)ことばのいみがわかる

(ホ)物語脚本などのしんでよむ

(4)つくること

(イ)ふだんの生活についてかく

(ロ)経験の順序もかく

(ハ)相手をきめて招待状をかく

(ニ)プログラムをつくる

(5)書くこと

(イ)正しくかく

(ロ)句読点を正しくうつ

三、単元の内容……誕生会をするには次のような経験がもたらされる

1 誕生会についての計画の話し合い 2 資料をあつめる

3 資料をよむ 4 資料を演出する 5 プログラムをかく

6 案内状をかく 7 誕生会を催す 8 反省の話し合いをする

四、資料……国語三の上、物語教材

児童作文、雑誌読物の中の物語脚本など

五、学習活動……一九時開 発表会は午後課外とする

### 1 導 入

(1)七月に生れた人をしらべる。その人々が誕生日をお祝してた  
んじようかいをしようと提案する

(2)会のもちかたについて相談する

(イ)いつたんじようかいをするか

(ロ)なにをやるか

(ハ)どんなプログラムでやるか

### 2 計 画

(1)学習目標をきめて計画する

(イ)紙しばい、子どもしばい、音楽、物語の朗読、作文朗読は  
どうする(以上三十分)

(ロ)それらの資料を選択するために資料をあつめる。グループ  
にわかれて目標をたてさせる(国語の本、雑誌、学級文庫  
のよみものなどからえらばせる)

(2)えらんだ資料を各グループに発表させる

(イ)紙しばいをやる組(はやとり、白うさぎ、五人のごども)

(ロ)子どもしばいをやる組(春の声)

(ハ)物語を朗読する組(はやとり、はんたか、五人の子ども)

(ニ)作文を朗読する組(〇〇君、このごろの私)(以上一時間)

### 3 展 開

(1)新資料をみんなで見む。紙しばいをつくる準備をする

グループに分れて「五人の子ども」「みずうみ」「お日さま」  
「にじ」をよんで紙しばいをつくっていく

(イ)よんで話の筋を話させる (ロ)いくつの場面に分けられるか  
よみとり話させる。ノートに書く (ハ)よんだことについて感  
想を話し合う。ノートにかく (ニ)グループに分れて之をかき  
物語を視写して一場面ずつつくる (ホ)発表の練習をして批評  
しあう(以上十時間)  
(以下略)

ここでは、二年生の七月の誕生会を通して(1)聞く(2)話す(3)読む(4)  
作文(5)書く、の言語能力を育てる計画になっている。読みの資料と  
しては、教科書(国語三の上)の物語教材や、児童作文、雑誌読物  
の中の物語脚本を使用する、としている。計画は全体としてよく考  
えられたものであるが、この単元でつけるべき言語能力の項は、ま  
だ十分に整理されていない。例えば、「話しかた」では、(イ)じゅん  
じょだてて話す、と、(ロ)じぶんだけで話さない、とが併記されてい  
るが、後者は言語能力というより話す活動における注意事項ともい  
うべきものであろう。つまり全体的にいつて活動の様子はよくわか  
るが、そこでどのような言語能力をつけようとするのかについて  
は、必ずしも見えやすい形になってはいないのである。

そして、それは、三の「教材を中心とする学習指導案」のプログ  
ラムについてもほぼ同じことであった。つまり、ここでも教科書教  
材を生活と結びつけようとする努力はよくわかるのだが、子どもの  
意識、教材相互の関連に無理のあるものが多いのである。

ところで、これらの指導の計画は、いわゆる「単元学習」の形を取っていると理解してよいかもしれない。すなわち、一のような立場は生活経験を中心とするコアカリキュラムの考え方に立つ単元構成であり、二、三は、言語活動を前面に出した言語活動単元となっている、と考えられるのである。

これに対して、当日の研究集会に参加した教師たちの、「反省と希望」は次のようなものであったと記録されている。

言語のはたらく現場を尊重しようとして、その方向に新しい題材を求めようとしている動きが、よくわかった。

しかしその達成する目標についてのしっかりした基準がないため、いずれも不安を感じているようであったが、このことは、やがて文部省から出されるコース・オヴ・スタデーの改訂によって、安定感に導かれるであろう。

いささか受動的ではあるが、現場の声としてはきわめて素直な反応だといつてよいであろう。すなわち、教育計画の原理となる教科の達成目標を、早く提示してほしいとの声である。それはまた、いかえるならば、子どもたちの学力の水準についての明確な基準が求められているということでもあった。様々な言語経験をさせることを念頭に、指導の計画を立て、それを実践していくのはよいのだが、果してそれで子どもたちにもどのような力がつくのか、また指導の目標をどこに据えたらよいのかに不安を残していたのが、当時の実状だったのである。先ほど私が指摘したような、指導計画の上での問題点も、研究会の席上では話題になっていたかもしれないが、

当面は単元学習的な指導方法・形態の理解に精力が注がれていたのが現状だった。

しかし、こういつたからといって、この子どもたちにも身につけさせるべき学力について、考えられていなかったというわけではない。というより、言語経験を組織していく時、それを支えるものとしての言語能力についての見通しがなければ、指導計画の立案は不可能だったともいえるのである。

例えば、先ほどの研究集会で、コアの学習形態をとるものとして例に挙げた、東京第三師範附属小学校では、別に「国語能力表」<sup>(注2)</sup>を作製している。今その一部を、次ページに抜き出してみよう。

この能力表全体では、言語の能力は大きく六つに分けられている。つまり、(1)聞く能力 (2)読む能力 (3)話す能力 (4)文を綴る能力(書写を含む) (5)語法の能力 (6)参考書を利用する能力、の六つである。(1)から(4)までは活動形態による言語能力の分類、(5)は文法的な事項に関わる言語能力、(6)は読書に関わる活動で、(2)に含まれると考えてよいものも、その中にはある。ここで特に、(6)を取り出して分類したことに時代的な意義があるというべきであろう。

この能力表は、この時代では先駆的なものであり、作成の努力は大いに評価できるが、まだ十分に整理されたものになっているとはいえない。例えば、それぞれの能力の低位区分に、技能的なもの、素材(場面)による経験的なものが混在していること、を難点としてあげてもいいだろう。ここに引いた「読む能力」<sup>(注2)</sup>でいえば、「はっきりと正しく文字を読む」「ことはを一つのまとまりとして読む」





よりに重なるのかの検討が不十分のまま、様々な素材別の読みの経験が並べられていることであろう。言語経験を重視することは良いのだが、その質の問題と、そこでどのような力が要求されるのかは、さらに検討されなければならない問題として残されたのである。

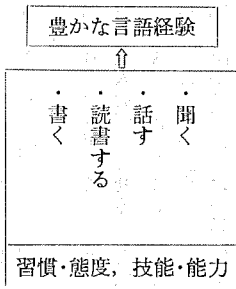
## 二、「一九五一（昭和二六）年版 学習指導要領」の国語学力観

以上のような、国語能力表の試みは、東京第三師範附属小の他にも、『長野県実験カリキュラム試案』などがあつたが、なんといつてもそれらが集大成された観のあるのが、一九五一（昭和二六）年版学習指導要領に付された国語能力表である。だが、ここでその能力表を検討する前に、指導要領の全体構造をみておかななくてはならない。

一九五一年版も、一九四七年版と同様（試案）である。一般編は七月に、中学校・高等学校国語科編が十月に、小学校編が十二月にそれぞれ文部省から発行された。以下、小学校編を中心にみていこう。

これは、一口にいって、一九四七年版学習指導要領国語科編の精神を受け継ぎながら、さらに言語経験主義とでもいべき主張を前面に押し出していると評価できる。すなわち、「国語の教育課程は、国語についての知識を授けるよりも、まず豊かな言語経験を与えることを目標としている」（まえがき第二節、二）のであり、「知識

は必ずしも行動や使用と一致しない。国語科において最も重要なことは、児童に正しい言語習慣を確立させることである。話し方は話す活動を通じて学習され、読み方は読む活動によって学習されるのであるから、われわれは日常の社会生活の中で国語を実際に使用する機会を提供するということを、教育課程の目標としなければならぬ」（同）のである。以上のような基本方針のもとに、国語学習指導の一般目標が次に設定される。「以上のような役割をもつたことばを効果的に使用するための習慣と態度を養い、技能と能力をみがき、知識を深め、理解と鑑賞の力を増し、国語に対する理想を高めることが、国語学習指導の目標である。」（第一章・第三節の二）さらに具体的な目標として、聞く、話す、読書する、書く、の四つの言語活動について、習慣・態度、技能・能力をつけることが重要だとされる。これをわかりやすく図示してみると、次の図のようになろうか。



1951年版学習指導要領の構造

指導要領の中では目標という形で記述されているが、これを逆に

子ども（学習者）の側から捉え直してみるならば、そのまま国語学習の中で身につけるべき力（国語の学力）ということになる。したがって、一九五一年版学習指導要領の国語学力観は、言語活動についての習慣・態度や技能・能力をつけることだとみても大筋は間違っていないだろう。

ところで、このような活動重視の教育目標を具体的に規定する役割を持っているのが、先述した国語能力表である。これは、聞く、話す、読む、書く（作文）、書く（書き方）の五領域に分かれており、それぞれ一年から六年まで、平均十項目ほどの能力が示されている。

ここでは、読むことの能力表のうち、三年生の部分に限って紹介してみよう。

年	能 力		継 続 学 年
	年	学 年	
3	1	長い文でも、楽しんで読むことができる。	2—4
	2	ひとりで本を読む習慣ができる。	1—3
	3	音読より早く黙読することができる。	2—4
	4	いろいろな目的のため、本を読む能力と意欲がだんだん増してくる。	3—4
	5	自分の興味をもっていることについて、読み物を選択することができる。	3—5
	6	内容の要点をじょうずに読み取ることができ	3—4
	7	文の好きなどころや、おもしろいところを抜き	2—4

出すことができる。

8	文の常体と敬体との区別がわかる。	3—5
9	手びきや注釈などを利用して読むことができる。	3—4
10	目次を利用して読むことができる。	3—4
11	他人を楽しませるために、なめらかに、わかりやすく音読することができる。	2—4
12	かたかなが読める。	3
13	漢字は、だいたい二八〇字ぐらい読むことができる。	3

このうち、習慣・態度にあたるものは、1・2・4・5・9・10ぐらいだろうか。残りは、技能・能力に分類されると考えてよいだろう。もっとも、この番号（順番）自体には特別な意味はないようだし、それが学年毎に構造的に関係付けられているということでもないようである。ここで目新しく感じられるのは、むしろ継続学年を注記したことと、漢字の配当がなされていることなどであろう。

この指導要領の能力表についても、様々な論議がなされた。例えば「カリキュラム」（一九五〇年十一月号）<sup>(注4)</sup>では、この時既に中間発表という形で「初等教育資料」に掲載された国語能力表をめぐって、海後勝雄、小川梅明、小島忠治、久保田浩、増田三良、皆川正治、森久保仙太郎の七名が「国語能力表の批判」という表題の座談会を組んでいる。

「新教育」の牙城ともいえる雑誌「カリキュラム」に載せられた

これらの研究者・実践家の批判の要点は、次のようである。まず、現場では切実に能力表を求めている、としたうえで、文部省の能力表は言語能力と言語経験要素とを切り離してはとらえられない、という原則を認めるか否かが明確でない」と批判する。また、全体的にアメリカの学習指導要領の直輸入で、表の記述の仕方もあいまいなものが多く、すぐに指導に役立てることが難しいとする。さらに、この能力表では、「すっかり国語が用具化」されていて「日本語によって日本民族特有の考え方や感じ方が身につけられる」という側面がない、と批判されている。

前節でも触れたいわゆる「新教育」については、その国際性が称揚される一方で、無国籍性ともいえる側面が問題となったことも事実であった。それと関連させていえば、以上のような指摘は、新教育を推進する側からの文部省版国語能力表批判であり、国語用具説への批判であったといえるだろう。それが的確な指摘だったかどうかは別として、他ならぬ新教育の陣営からも、「国語が用具化されている」と評価されていることは、注目に値する点である。

もつとも、この国語能力表のあいまいさはその理念のあいまいさを反映していると同時に、学校教育全体の中で国語科の果すべき固有の役割とは何かの見定めの問題とも関係があった。先にあげた、東京第三師範附属小の能力表が掲載されている『生活カリキュラム構成の方法』という本には、東京高等師範学校附属小学校のコーア・カリキュラムの計画も併載されている。それによれば、東京高師附属小では、前にも触れたように国語学習はするが国語科という教

科そのものにはあえてこだわらない、という方向で研究が進められていた。こういう方向を徹底させれば、国語学習はすべて生活の中における言語の学習だということになり、国語科を設置する必然性はなくなってしまうのである。

ともあれ、この時、学習指導要領の提示した線は、国語科は存続させながらも、その内容・基盤を広く子どもたちの社会生活・言語生活における言語経験に置こうとした立場だったことは確かであった。

### 三、「学力低下」論議の周辺

新しい理想を掲げたこのような「新教育」の具体的な進展とともに、それに対する疑義も出されてきた。その声の中で最大のものが、いわゆる「基礎学力低下」の論議であったことはまちがいない。そして、これ以降「学力」をめぐって様々な定義や論争がなされていくのである。「学力」という概念が教育の表舞台に登場したのはこの時からといってもよいのであるが、それが「学力低下」という熟語となって登場したことは、きわめて象徴的だったといわねばならない。

さて、学力低下の声は一九四九（昭和二四）年頃、まず、読み書き計算能力の低下という主張となって現れた。その代表的な例は、『新教育と学力低下』<sup>(注5)</sup>に述べられた国分一太郎の所論である。

国分は、「新教育」で示された学力についての考え方をひとまず

は肯定する。すなわち、文部省の坂元彦太郎のいうような<sup>(注6)</sup>「社会生活を営む根本的な態度とか、具体的な問題を自分で処理していく力だとか、いうものを中心に「学力」が考えられている」という理念については反対しない。しかし、実際に子どもたちの実態は、それから遠く離れているという。そして父母の要求する基本的な読み・書き・計算の力もつけてやれないような学校はろくな学校ではないとい、その実例をあげる。そこにあげられているのは、まさに漢字の読み・書きのレベルの誤りであり、表記の誤りであった。むしろ、それが国語の学力のすべてでないことはいうまでもない。しかしその一部であることは確かだし、重要な側面である。そのうえ、表面に出てきやすい部分であることもまた事実であった。

これに対して、<sup>(注7)</sup>新教育の側からも当然反論が行われた。例えば、山谷進介はこうい、<sup>(注7)</sup>学力低下論者は、漢字の読み書きと計算とをデマゴギーとしてとりあげている、学力観は要素的なものではなく、総合的なものになりつつあり、新しいカリキュラムが期待されているのだ、とする。むしろ基礎学習を位置づけ実践しているのはコア・カリキュラム派だけとする山谷の論理はもともなところがあるが、しかし国分の主張、というより基礎学力についての危惧を全面的に覆すほどの力があるとは思えない。もっとも、これは「基礎学力」といった時の基礎を、学習内容のどの辺に置くのかというきわめて原則的な問題でもある。その問題を明確にしておかなければ、論議は進展しない。つまり、ここでは学力の概念をはっきりさせることが大事なことだと意識されたことが重要であった、といっ

てよからう。

このような学力低下の論議を背景に、日本教職員組合の主催した第一回全国教育研究大会(日光)では、第三分科会に「基礎学力の低下の実態とその対策を如何にするか」というテーマが設けられた。<sup>(注8)</sup>講師は、城戸幡太郎・菅井準一、司会は、横山寛・原義弘・海老島茂で、そこで問題になったのは、当然のことながらまず「基礎学力とは何か」という論議であった。それを定義するのに、基礎学力を、読み、書き、算のいわゆる3RSに限定しようとする考え方と、すべての教科に基礎学力を考えようとする考え方が出された。前者はミニマムエッセンシャルとしての学力を特定してかろうとする考え方であり、後者は問題解決の力や態度などをも含むとするもので、それぞれ先ほどの国分一太郎の考え方と、山谷進介の考え方にはほぼ対応する考えだとしてよいであろう。集会では、両者の考えはそれほどへだたっているわけではなく、3RSを主張するにしても、それは従来のバラバラな要素主義ではなく新しい意味における3RSなのだ、という整理の上で話が展開した。この分科会では、基礎学力低下の実態として大阪・東京・岡山・岩手の各代表から調査に基づく報告がなされたのだが、卒直にいつて調査自体が不十分なもので、それだけでは結論を出せないものが多かった。しかし、その点は、報告者・参会者にも自覚されており、科学的学力調査の必要性が強調されたのである。すでに日本教職員組合では、一九五〇年『ありのままの日本教育』で、学力低下の実態を報告していたが、それをさらに進めて、体系的・科学的に学力問題ととりくむ機運が

この集会で生まれたのであった。

さらに、学力の概念の検討で特筆さるべきは、日本教育学会第九回シンポジウム（一九五〇年）で論議された、学力をめぐるの見解の討論である。<sup>(注9)</sup>これは、城戸幡太郎の司会で、大田堯・梅根悟・沢田慶輔がそれぞれの立場から問題提起を行ったものである。三者の発言は、必ずしもかみ合って発展的な論議を引き起したとはいえないが、各々の主張はそれぞれ筋の通ったものであったし、説得的なものであった。大田は現在の新教育を「出たとこ勝負」的論理に立っているといつて難詰する。そして社会科学の考察を潜った国民のための学力の重要性を提唱した。それは後に、科学的学力観へと引き継がれていった問題意識であった。梅根は、新教育を否定し昔の教育にもどそうとする俗流エッセンシャリストに対するためにも、学会の総力を挙げて学力の「規準」を共同研究によって解明すべきだと述べた。また、沢田は学力は分析的に捉えられるようになったと同時に学力概念が拡張されていると指摘し、学力を評価の問題と関連させて生徒の具体的な行動の形でそれを示すことが必要だという。この三つの提案から、城戸は学力が低下したという世論に答えるためにも、学力の定義を明らかにしておくことが重要だという立場に立って、三者の論を検討した。そして、結局学力の問題は教育目標の設定から始めなければ解決しない、しかし、それが抽象的なものに終ってはならないのであって、科学的たらんとするには、学力の「規準」を作業仮定として設定して実験にとりかかる必要がある<sup>(注10)</sup>、さらに、学力の問題は学習指導の実際を切り離しては解決で

きない、とした。また、現在の学力検査はむしろ教師の指導の検査であるかもしれないと述べている。ここには、教師の指導と子どもとの学力とを相関させて考えようとする教育学的な観点がみられる。

日本教育学会は、このシンポジウムを受けて、学力調査を含む実証的な研究を進める意志を固め「義務教育終了時における学力調査」の実施にのり出した。その結果は、『中学校生徒の基礎学力』（一九五四年九月、日本教育学会学力調査委員会、東京大学出版会発行）にまとめられている。

さて、ここで、昭和三十年（一九五五年）代初め頃までの、主要な学力調査（調査対象人数が多く、その規模が大きいもの）を次ページに表にしてあげてみることにしよう。

この中で学力調査を通して学力低下の実態を証明したと騒がれたのは、戦前の調査と比較し算数学力の低下を明らかにしたとする久保舜一のもの<sup>(注10)</sup>であった。久保のものについては、教育条件、特に指導とのかかわりについての考察が十分でないという三井大相の<sup>(注11)</sup>批判もあるが、学力検査における統計的処理という点では一つの達成とみなしてよいであろう。科学的な調査、統計的な調査<sup>(注12)</sup>という点では、『日本人の読み書き能力』を嚆矢として、戦後その技術は長足の進歩を遂げた。そしてそれは一部の学者が理解できるだけのものというより一般にも普及すべきものとして捉えられてきたのである。久保が、横浜をフィールドとして調査を進めた背景には、現場の教員に調査技術の過程を浸透させていこうとする啓蒙的な意識があったし、実際、横浜市ではその後現在まで、市独自の学力検査を毎年実

主要な学力調査

抽出数	国語の問題の内容構成	刊行物	その他
21000人	①かなの書取り ②数字の書取り ③かなと漢字の読み ④漢字の読み ⑤漢字の書取り ⑥漢字で書かれた語の意味理解 ⑦センテンス・パラグラフの理解	『日本人の読み書き能力』東京大学出版会 1951.4	問題基準を新たに設定した
2700人	①文章の理解 ②語の認知 ③語の想起	『国語能力表の作成に関する研究』国立国語研究所紀要第1集 清水書院1051.7	学習指導要領(1947年版)の指導目標と、文部省国語教科書に準拠
#	#	#	#
2000人	#	『学力検査と知能水準』東京大学出版会 1951.1	「学童の読み書き能力調査」4・5・6年用を借用
700人		『算数学力——学力低下とその実験』東京大学出版会 1952.3	
7708人 4030人	教育漢字 881字の書き取り	『児童生徒の漢字を書く能力とその基準』文部省 1952.5	教育漢字 881字の書き取り
2675人		『ありのままの日本教育』日教組出版部 1950	
7000人	①漢字を書く ②語の理解 ③漢語の意味の理解 ④文の理解・大意	『中学生の基礎学力』東京大学出版会 1954.9	「会読み書き能力調査」の問題⑤⑥⑦に準拠
約10000人	(第1次)①正しく聞く ②話す(文章題) ③書く ④読む (第2次)①聞く ②ことばの作法 ③文章読解 ④作文推敲 ⑤ことばづかい ⑥漢字の読み書き (第3次)①文章読解 ②書く ③漢字の読み書き ④文法 ⑤話す	『全国小・中学児童生徒学力水準調査』(第1次～第3次中間報告) 1953・1954・1955	
2200人 972000人	①語い ②漢字 ③かなづかい ④読解	『全国学力調査』文部省	
25731人 2593000人	①聞く(ラジオ) ②書く(語句・漢字・組み立て) ③読む(説明文(要点・組み立て・語句)・文学(ねらい・感想・語句))	#	

〔表1〕 戦後の

調査機関 (調査者)	調査の名称	教科	調査年月	区 域	対 象
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年 8月	全 国	19~64歳の国民
"	学童の読み書き能力調査	国 語	1948. 8 } 1949. 2	東 京 長 野 香 川	小学5年 ~ 高校3年
梅津八三 島津一夫	学年別国語学力検査	国 語	"	"	"
久保舜一	算数・国語・知能の検査	算 数 国 語 知 能	1949. 2	横 浜 市	小学5・6年
"	今昔の算数学力比較	算 数	1951. 1~2	"	小学6年
文 部 省		国 語 "	1950. 2~3 1951. 1~2	長野・千葉 福島・茨城 千葉・長野 静岡・和歌山	小学1年~ 中学3年 小学1年~ 中学3年
日本教職員組合		国 語 算 数	1950	東 京 都	小・中・高
日本教育学会 学力調査委員会		国 語 算 数 社 理 学 会 社 科	1951. 3	全 国	中学3年
国立教育研究所 学力水準調査委員会		国 語 算 数 (数学) 社 理 学 会 社 科	1952. 11 1953. 12 1954. 11	全 国	小・中
文部省調査局 調査課	全国学力調査	国 語 算 数 (数学)	1956. 9	全 国	小・中・高
"	"	国 語 算 数 (数学)	1959. 9	全 国	小・中・高

施している。その基礎作業として、久保の仕事を位置付けることも可能だと思われる。もっとも以上は、算数の学力についての調査である。

国語の学力調査では、一九五二年に沖山光が『国語の学力調査とその実態』<sup>(注12)</sup>という、学力調査の方法についてのくわしい解説書を発刊した。この本は、一年を経ずして改訂増補されて再刊されるほど世間に受け入れられた。内容的には決して易しくないし、それほど面白い本だというわけでもない。それでも、よく読まれたのは、当時各種の学力調査が、都道府県レベル、市町村レベル、また学校・学級レベルのものまで含めて盛んに行われたことの証左であろう。そして、それは、上から指導内容を与えるという戦前型の教育体制から眼を転じて、まず眼の前の子どもから出発すべきだ、そのためにはその子どもたちの持っている学力を把握しなければならぬ、ということさぶる素材で、同時に本質的な要求から出発したものであることは確かである。日教組の第一回教研集会に持ち込まれたのも、そのような熱い願いに支えられた調査の結果であったのである。

だが問題は、その学力調査の内実であった。久保の算数の調査が計算の力を主にしたものだったように、国語でもその調査の主要な部分を占めていたのは、漢字の読み書きについてであった。これは容易に眼に付きやすく、字を間違える、漢字を知らない、という声と結びつき、問題にされやすい部分であった。もとより、学力調査という形で国語科で要求されるすべての学力をみることができるかどうかは、疑問のあるところである。調査はそのうちのある限定さ

れた部分を、これも限定された条件の中で調べるものであって、それ以上のものではない。これは自明のことであり、学力調査の結果の分析の際にも常に留意されていたことであった。しかし、数値はひとり歩きしがちである。特に新聞報道などで、学力調査の結果が公表されたりする際には、とかくセンセーショナルに報道されやすい。例えば、一九五〇年二月二〇日付の朝日新聞は、日教組の『ありのままの日本教育』の内容を報じている。ここでは、「学力低下の実態」との見出しの下に、『先生』とも書けぬ』とのタイトルが並べられていた。つまり、「先生」という字が書けないということが特に大きく取り出されているのであるが、記事を読んでいくと、漢字の形を正確に覚えていない者が、「相当多かった」というだけで、全く書けないというわけではない。つづけて、現在の小学生の学力が戦前にくらべてどの程度低下しているかについて「基準となる資料はないが」「平均六十四点が戦前なら八十点ぐらいに相当するだろう」と日教組はいつている」と結んでいる。これは、新聞記者の責任というより、日教組の結論だということだから、日教組の責任でもあるのだが、乱暴な議論だという他はない。確かに、実態として子どもたちの知識の量や質が戦後教育の諸条件が不備であるがために、ある時期より劣っていたということは否めない事実としてあっただろう。だが、それを正確に測定する基準が明確でないのだから低下という表現は本来的には適切とはいえないし、ましてや漢字の読み書き調査だけで、学力低下という結論を引き出すのも性に過ぎるだろう。これはあくまでもテストという型式を用い



漢字の読み書きを調査した一つの資料にしか過ぎないのである。だが、それは同時に学力問題、ひいては教育問題が、社会問題そのものだということの証明でもあった。特にこの時期、教育問題に関心が集まったということは、新しい民主日本の建設には何よりも教育がその根幹を握っているという期待があったからに他ならないし、また急速なアメリカ文化の流入が、それまでの日本文化の伝統の継承という面に不安を残したからでもあった。いずれにしても、学力低下の実態が論議されたということ自体は、その根拠がきちんと示され、不毛の論議に終らない限り意味のあることだといえるだろう。というのは、教育内容までもが一切権力側の手に握られ、その批判が許されなかった戦前にくらべて、子どもの教育の内実すなわち次代を担う少国民の教育内容について自由に物がいえるということとは、戦後教育のすぐれた特質でもあるからである。

さて、ここで再び「表1」をみてみたい。いま学力調査において漢字の力が重視されたと述べたが、一九五一年版学習指導要領などで、国語科の内容が少しずつはつきりしてきたのを見合つた形で、調査内容にも一定の変化が出てきたことがみてとれる。漢字の読み・書きがテスト問題から消えたわけではないが、活動重視の国語教育の目標を、テスト問題という限定された局面で調査すべく、聞く・話すの領域までもが、テスト問題の中に組み込まれていった。とはいっても、学力調査は現実はその時点での教育内容を身につけつつある生きた子どもたちを対象にするのであるから、様々な問題を抱え込まざるを得ない。研究的な観点からすれば、最もすぐれ

た達成を示したと思われる日本教育学会の学力調査にせよ、問題作成には非常に苦勞している。調査問題を作成するためには、その問題を解く子どもの現在の学力、および国語科の学習内容等を勘案しなければならぬと思われるが、いかにしてその学力基準を設定するかが、まず大問題だといえよう。それに対して出される意見は、大略次の二つである。一つは、現実派ともいふべき考えで、現行の指導要領に示される内容をそのまま国語の学力基準だとする考えであり、もう一つは、新たな教育目標を設定し、それにしたがって学力の構造ないしは基準を打ち立てるべきだとする考えである。現行の教育を批判的に検討し、それに対して相対的な位置に立つためには、後者によるのがもちろん望ましいわけだが、そのための学力基準を予め設定するということになる、歴大な資料と理論的仮説が必要であろう。また、現実に子どもたちが、指導要領に準拠した教科書を使用して教育を受けている以上、何らかの形でその事実を考慮に入れずに学力調査問題を作るというわけにはいかなない。ましてや、一九五二・三・四年の学力調査以降、専ら調査主体として登場した文部省が、調査結果を教育行政に生かそうという志向を強めてくると、調査と指導要領とは実質的に原因と結果、結果と原因ということになり、互いに密接な関係となるのは、必然的なことであつたといえよう。

#### 四、単元学習への反省と国語学力

以上のような学力調査の盛行を促した原因が、戦後教育の成果を  
実証的に確認し、軌道修正を図ろうとした当時の教育界の傾向にあ  
るのだとすれば、そのもう一方の表れは、戦後教育の理念、および  
それを具体化した実践そのものを問ひ直そうとする声であった。

すなわちそれは新教育の理念的な表れでもある、単元学習へ  
の反省・検討という形で噴出したのであった。その代表的な例は、  
一九五一年七月号の「国語と国文学」の国語教育特集(注14)にみることに  
できる。巻末の座談会が「戦後国語教育の反省と批判」となってい  
ることからもそれを窺うことができよう。この特集号は、主として  
国文学者からの戦後の国語教育、それも中・高等学校の国語教育に  
ついての批判的発言から構成されていた。

この特集の中で「国語科単元学習の反省」という論文が、堀田要  
治によって書かれ、「カリキュラムの反省」が久米常民、「国語教  
育における単元学習の反省」が鳥山榛名によってそれぞれ書かれて  
いる。

堀田は、単元学習を実地に行いえないでいる者の感想だと前置き  
して論文を書き進めているが、単元学習への批判として本質的な問  
題はほとんどこの中に含まれているといっても言い過ぎではないの  
うに思う。堀田は、現場で単元学習がそれほど浸透していかないの  
は、何故単元学習でなければならないのが十分な解に達してい  
ないからだという。そしてそれは「ずっと溯って敗戦の直後、これ  
までの国語教室が全面的に否定されるべきかあるいはどの部分につ  
いてどれだけ戦争責任を負うべきかあるいは又全く戦争責任を負わ

なくてよいものかについての痛烈な批判を我々が行わなかったこと  
にも関係している」と述べる。と同時に新教育の実践家達も確たる  
信念なしに流行にのって実践を行っているのではないかと、返す刀  
で斬るのである。この視点はまことに重要な視点であったといわね  
ばならない。

もちろん実践者として日々子どもと授業を進めていかなければな  
らないものとしては、そこに立ち止まって歴史的考察に耽っている  
余裕はないし、その時々にも少しだけでもよい判断した方向を実践的に  
切り開いていくしか実際の方途はない。しかし、そのことは自らの  
拠って立つ教育理念や、指導の方法を自覚的に俎上に載せるという  
こととは列のことではないだろう。いうならば、戦後教育の出発に  
あたっては、それまでの教育への反省は、国語教育の具体的な指導  
方法のレベルでもなされなければならなかったのである。すなわち  
堀田のいうように、上から与えられた新教育という実感を現場の教  
師が払拭できない限り、それぞれの教師の自信の上に教育実践を展  
開することはできないのである。国語教育の指導過程・指導方法は、  
生きた思想・肉体としての思想として捉えられる必要があったの  
だ。

久米も、この点について、舌鋒鋭く批判の矢を向ける。(注15)

我々には我々の歩いて来た道があった。それをすべて古いとし  
て捨てて、現実の社会問題やニュース記事を多様に取入れ、討議  
討論に花をさせれば、新しい国語教育だと思ふような浅薄さが、  
我々の心の中には存在していないかどうか。軍国主義時代の国語

教育が、言語教育としての任務を忘れて空疎な精神教育にはしり、軍国主義者共のお先棒をかついだことがあったが、今や再び新しい国語教室が、国語学習の本来のものを忘れて、尊い時間をむだに消費している傾向があるのは誠に反省すべき点である。

だが、ここで問題になるのは、「我々の歩いてきた道」そのものの具体的で歴史的な検討であり、それを戦後教育理念との関係の中で、どのように主体的に捉え直すのか、ということではなければならぬ。ややもすると、学力低下という世間の声にのって、復古的な国語教育観が再び頭をもたげはじめようとしている時、この久米の言辭は、その意図とは別にそれに加担するといわれかねないものを含んでいた。しかし、一方では久米のいうように、単元学習が「総合ではなくして、中途半ばなのである。我々は読みの指導を完成していない上に書くことをつけ加え、話すこときくことをつけ加えたのである。……すべてを中途半ばに放置しておいてしかも青い鳥として必死に全体を追おうと試みているのである」という批判にさらされても仕方のない側面を持っていたことも事実であらう。

そしてこのことは、古田が一九五一（昭和二六）年を振り返って、<sup>〔注16〕</sup>「ことしは、いろんな国語教育の集会で『新教育の反省』というテーマがとりあげられた。それだけ、国語教育が、具体的になって来たのだと思う。」と回顧したように「直訳的」だった新教育がようやく日本の現実の中で検討され始めた過程における具体的な軌跡の一つでもあったと考えてもいいだらう。

確かに理想的な単元学習を行うためには、倉沢栄吉のいうように、<sup>〔注17〕</sup>

豊富な資料、子どもの学力、教師の指導力、子どもの実態把握、および発達段階の基準などが保証されていなければならぬだろう。そしてむしろそれは現実の教育状況からはかけ離れていた。もっともそれにもかかわらず、その精神・理念を現実の国語学習の中に具現化していくことは可能だろう。今挙げた倉沢の主張する国語単元学習も、日本の国語学習を単元学習の精神に即して改革していくという方向をめざすものであったのである。

以上、ここまで、いわゆる「新教育」下の実践をめぐる問題と、「学力低下」論議にかかわる国語学力の問題についてみてきた。

ある意味でいえば、学力低下の声によって改めて国語学力の実質が考えられ始めたのだということもできるかもしれない。つまり、経験主義に基づく国語教育の中に、予め外部へ向かって堂々と主張できるような確たる国語学力観が存在したというより、学力低下論議を経過する中で、それがより明確なものへと形成されていったのである。そして、それは、学力低下を批判した側にとっても事情は同じだったといわなくてはならない。

#### 〔注〕

- 1 『文部省主催小学校教員 研究集會集録』埼玉県教育委員会事務局編 一九四九年十一月十五日発行 A5判 一八四頁 二段組〔非売品〕

- 2 『生活カリキュラム構成の方法』文部省教科書局実験学校連盟

- 編 六三書院一九四九年五月三十一日発行
- 3 『昭和二六(一九五一)年改訂版 小学校学習指導要領国語科編(試案)』文部省 中央書籍株式会社発行 一九五二年十二月十五日発行
- 4 「カリキュラム」一九五〇年十一月号 誠文堂新光社 一九五〇年十一月一日 四四~四七頁
- 5 『新教育と学力低下』青木誠四郎他著 原書房 一九四九年十二月、所収 『新教育と学力低下——よみ・かき・計算能力——』国分一太郎論文 のち、『国語教育の本質』明治図書 一九五八年十月 国分一太郎著に収録
- 6 坂元彦太郎「学力の低下について」『教材研究』一九四九年七月号 坂元は当時文部省職業課長であった。
- 7 山谷進介「学力低下を憂うる者は誰か」『カリキュラム』一九四九年六月号
- 8 「教育評論」臨時特集号 一九五二年六月一日発行 これは一九五一年十一月に開催された第一回日本教職員組合教育研究大会の記録集である。論議は二日間にわたって行われた。
- 9 「教育学研究」第十八巻五号 日本教育学会編に収録されている。雑誌は一九五〇年十二月刊。
- 10 『算数学力——学力低下とその実験』東京大学出版会 一九五二年、のち、久保舜一『学力調査——学力進歩の予診』一九五六年 福村書店、に収録された。
- 11 三井大相「戦後の学力調査——その方法論の検討(1)——」久保調査の検討を通じて」『国民教育二七号』一九七六年冬号、一九七六年一月刊 一五七~一七七頁
- 12 冲山光『国語の学力調査とその実態』教育図書研究会 一九五二年
- 13 「国語と国文学」第二八巻七号 一九五一年七月号 東京大学国語国文学会
- 14 注13と同じ 二十頁
- 15 注13と同じ 三九頁
- 16 古田拡(一動向)国語教育の問題点 『文学』一九五二年十二月号 四七頁
- 17 倉沢栄吉『国語単元学習と評価法』世界社 一九四七年七月十一頁
- なお、この論考は昭和五十九年度の修士論文『戦後国語学力観の史的考察』の一部を整理しなおしたものである。論文作成にあたって、石井茂先生、井関義久先生、鈴木重幸先生に御指導を賜ったことを、特に記して感謝申し上げたいと思う。
- (ふかわ・げんいちろう 横浜国立大学附属鎌倉小学校教諭)