

Title	<研究論文>戦後初期における基礎学力論争の展開：「読・書・算」の位置づけに焦点をあてて
Author(s)	谷川, とみ子
Citation	教育方法の探究 (2002), 5: 66-73
Issue Date	2002-03-31
URL	https://doi.org/10.14989/190259
Right	
Type	Departmental Bulletin Paper
Textversion	publisher

戦後初期における基礎学力論争の展開

——「読・書・算」の位置づけに焦点をあてて——

谷川 とみ子

はじめに

21世紀の新しい時代的要請によって、ゆとりのなかで「生きる力」を培うという観点から教育改革が進められている。しかしながら、来年度から実施される新学習指導要領については、教育内容と授業時数の大幅な削減によって、いわゆる「読・書・算」に代表される「基礎学力」が低下するのではないかという懸念が広がっている。一方、「読・書・算」を中心とした「基礎学力」論は時代遅れだとする意見もあり、この間、「基礎学力をどう捉えたらよいか」「何をもって基礎とするのか」という点をめぐって、議論が繰り広げられるようになってきている。

「基礎学力」をめぐるこうした議論は、戦後初期に新教育をめぐる展開された「基礎学力論争」を思い起こさせる。当時の新教育は、経験主義的な原理に基礎をおき、生活単元学習を軸に教育実践を展開させた。ところがそれに対し、子どもたちの「読・書・算」能力の低下をもたらしているとして、激しい批判が生じることとなる。戦後の新教育批判は、まさに「読・書・算」に代表される「基礎学力」低下の問題から出発したのである。「基礎学力」という言葉が一般にひろく用いられるようになるのは、新教育がスタートして間もない1948年ごろからであり、「基礎学力」の低下を非難する声は次第に高まっていく。

その際、「基礎学力」低下の問題をめぐって、終始、考究されてきたのは、「読・書・算」の位置づけ方である。城丸章夫も指摘しているように、「国民教育のなかみを考える場合には、読・書・算をどう考えるかが、全体の構造をきめていく礎石となる」⁽¹⁾。当時、新教育を批判する者は「読・書・算」そのものに教育的価値を見出し、それを「基礎学力」として位置づけたのに対し、新教育を擁護する者は「読・書・算」をあくまで問題解決のための「用具教科」として捉えた。両者は、このように「読・書・算」の位置づけ方において相違をなすがゆえに、その後の論争においても、それぞれ異なった「基礎学力」論を展開させることとなる。

そこで本稿では、戦後初期の基礎学力論争において、「読・書・算」がどのような意義をもつものとして位置づけられていたのかを、新教育の擁護者と批判者、二つの異なる立場から考察することを通して、当時の基礎学力論争が提起した問題について考察したい。

そのためのアプローチとして、まず、戦後初期に「基礎学力」低下の問題を検証するために

なわれた学力調査を取り上げ、それらに対して、新教育の提唱者がどのような見解を提示したかについて検討する。第二に、新教育を批判する側から提起された「基礎学力」論を、その代表的論者である国分一太郎、矢川徳光らの論考をもとに検討する。第三に、新教育に対する批判を受けて、新教育を擁護する者たちがどのように「基礎学力」論を展開させていったのかについて、おもに広岡亮蔵の著作を取り上げ検討する。これらの検討によって、戦後初期の基礎学力論争が提起した問題が明らかとなるだろう。

なお、本稿では戦後初期から1950年代中頃までに焦点化して基礎学力論争を扱う。また、学校段階としては義務教育段階を対象に考察を進めていくことをあらかじめ断っておく。

1. 「学力低下」論議の高まりと新教育の理念

戦後の新教育は、「自主性」「興味」「経験」などを新しい教育目標のキーワードに掲げ、児童中心主義的・経験主義的な教育実践を展開させた。その教育理念は、1947年に発布された『学習指導要領（試案）』に具現化されていた。だが、はやくも翌1948年ごろから、新教育は「読・書・算」能力の低下をもたらすのではないかという不安を父母たちに抱かせることとなる。当時の状況を、依田新は次のように述べている。「戦後の教育に対する批判として、学力の低下ということが、多くのひとびとによって問題にされた。ある人は、このごろの子どもたちは、あたりまえの漢字が読めなかったり、書けなかったり、また計算力なども昔にくらべてひどく落ちていって、いわゆる新教育を非難している」⁽²⁾。

このように、「学力低下」を指摘する声が高まるなかで、それを科学的に検証しようと、当時、数々の学力調査が行なわれる。代表的なものは、以下の表に示す通りである。

調査機関	調査教科	調査年月	対象・抽出数	刊 行 物
国立教育研究所	国語	1948年10月 ～49年2月	小5～高3 2700人	『国語の学力問題の作成に関する研究』 (国立教育研究所紀要、1950年)
日本教職員組合	国語・算数	1950年	小・中・高 2875人	『ありのままの日本教育』(日本教職員 組合出版部、1950年)
久保舜一	算数	1951年1月 ～2月	小6 700人	『算数学力』(東京大学出版会、1951年)
日本教育学会	国語・数学 社会	1951年3月	中3 7000人	『中学校生徒の基礎学力』(東京大学出 版会、1954年)
日本教職員組合	国語・算数	1953年10月	小・中 3000人	『国語の学力調査』『算数・数学の学力 調査』(大日本図書、1955年)

こうした数々の学力調査において次第に明らかとなってくる「読・書・算」能力の低下について、新教育の提唱者たちは「新しい学力の考え方」を提起し、「学力低下」を指摘する声に反駁する。とりわけ『学習指導要領（試案）』の作成に積極的な役割を果たした青木誠四郎は、「過去における学力の考え方をもって、新らしい、また目ざすところの異なった教育の結果について批

判することは、見当ちがいである」と主張している⁽³⁾。青木によれば、従来は「知識を豊富にもつこと、すべて学習したことをよく記憶していること、その学科の知識系統をよく把握していること」が「学力」として捉えられてきたのに対し、新教育ではこのような「知識主義的な学力の見方」をしていないという。その上で、「知識そのものの理解ということに止まっていて、生活から離れている知識をもつことを学力とってよいであろうか」と問題提起し、新教育においては児童の生活を問題にし、その生活を理解する力をもつことに重きを置くとする。たとえば算数に関しては、「計算ができるというそのことではなく、そのようなものを、実生活の理解に役だて得ることが学力なのである」。このように新教育においては、学力は知識そのものにあるのではなくして「生活に対する理解力」を指すのであり、こうした観点から「学力低下」の真相も捉えなおす必要があるとされるのである。

また、当時の文部事務官であった木宮乾峰は、「基礎的技能を発展させる方法」という論考において⁽⁴⁾、「読・書・算」のみを「基礎学力」と捉える古い型の指導方法では、児童の興味を考慮せず反復練習を強いる傾向にあったため、その練習を止めると知識は忘却され、問題解決における新しい場面への適応度も低かったという問題点を指摘している。そして、基礎学力は「読・書・算」のほかにずっと広げられる」ものであるとして、「自主的な学習技能」、より具体的には図書館の利用法、情緒の調整や社会に適応していく技能を重視する。新教育においては「読・書・算」は実生活における問題解決のための「用具教科」として性格づけられ、あくまで「生活に対する理解力」という観点が強調されるのである。

しかしながら、このような主張がなされても新教育への批判が消えることはなかった。また、新教育の目指す「新しい学力」が本当に培われているかどうかも疑わしいとされた。

以上のように、当時、子どもたちの「読・書・算」能力の低下が否定しきれなくなるにつれ、「読・書・算」の能力を「基礎学力」として捉えるのか、それとも新しい観点から「基礎学力」を捉えなおす必要があるのかをめぐって、考え方に相違が生じていたことを見て取れる。こうして、その後「基礎学力とは何か」「国民の要求に応える学力とはどのようなものか」という、いわば教育の本質に関わる問題として論争は発展していくこととなる。

2. 新教育批判としての「基礎学力」論

——「読・書・算」からミニマム・エッセンシャルズへ——

次第に明らかになる「読・書・算」能力低下の実態を鋭く捉え、「読・書・算」こそ「基礎学力」であると主張したのは、民主教育協議会や民科教育学部会の人々であった。彼らは、新教育の提起した「新しい学力」の考え方においては、すべての教科を生活経験中心に学ぶことが重視されるあまり、「読・書・算」の能力をつけるような機会と時間が著しく減少し、「読・書・算」が単なる「用具教科」に過ぎないものとされることを問題視する。そして、「読・書・算」それ

自体にこそ教育的・発達の価値のあることを強調し、その習得をすべての子どもに保障するよう訴えるのである。

たとえば国分一太郎は、「国民の基礎教育をすところの学校である義務教育の学校が、なによりも先にぜひ充足させなければならない『よみ・かき・計算』の基本能力を、ひとくちに基礎学力とよぶことにしよう」⁽⁶⁾と述べ、「読・書・算」＝「基礎学力」論を強く押し出す。国分は、「読・書・算の力を最後の一人までつけてやることは、民主主義的教育の最低綱領でなければならないし、近代以後の学校の当然なねらいでもあったわけだ」⁽⁶⁾として、「基礎学力の防衛」を訴えている。

では、「読・書・算」こそ「基礎学力」であると論じる人々のあいだでは、「読・書・算」の能力は、どのように性格づけられていたのであろうか。国分によれば、「読・書・算」の力は、①社会生活をしていくうえで必要不可欠であること、②あらゆる学習の土台となる力であることが強調される⁽⁷⁾。それを換言すれば、「社会生活の武器」であり「人類文化の宝庫をひらくカギ」となる。また、矢川徳光の言葉を借りれば、「科学的世界観を子どもたちが獲得する基本的武器」でもある⁽⁸⁾。したがって、それは、「これからの学習生活をつづけていくためにも、また将来の社会生活をつづけていくためにも、きわめて大切な、最低の土台になるもの」⁽⁹⁾である。このように、「読・書・算」＝「基礎学力」論では、他のあらゆる教科学習の土台になるものとして「読・書・算」に独自の位置が付与されるのである。

さらに、「読・書・算」は「人間の認識力の基本」としての意義も有するものとされる。名古屋大学教科研によれば⁽¹⁰⁾、「読・書・算」は「人類文化の宝庫をひらくカギ」であるのみでなく、「それ自身長期にわたる経験の積み上げによる人類の最大の文化遺産に属して」おり、「人間を客観的真理に近づけ、こうして始めて人間たらしめるという意味で、まさしく基礎的なものであり、人間の尊さにそれはつらなるものである」という。そして、新教育が民主主義教育として個人の尊厳を重んじ、人間の解放を目指すならば、「読・書・算」能力の保障を第一義的な目標に掲げねばならないとする。人間を人間たらしめる基本的な認識力として「読・書・算」を位置づける主張の特質は、「読・書・算は、ただたんに道具ではなくて、それ自身が人間をつくる陶冶的価値をもっている」⁽¹¹⁾という矢川の言葉に端的にあらわれている。

このような「読・書・算」＝「基礎学力」論は、その後、「読・書・算」を超える「基礎学力」論に発展していく。その契機は、当時の『学習指導要領（試案）』における用具主義的な言語観とは異なる言語観の提示に見出せる。たとえば国分は、『学習指導要領（試案）』の国語科の問題点として、「コトバにもられる内容のことは一切ぬきにした」上で、「もっぱら言語を道具として使いこなす力を養う」ことのみが目指されているという点を指摘した⁽¹²⁾。そして、言語は思惟とかたく結びつき、内容と不可分なものであるという観点から、「言語のなかにもられた意味内容」に着目し、「民族のコトバのどういう語彙や語法を正しく教えるか」について考慮すべきことを主張する。その際、「現在および将来の国民生活に最低必要な多方面にわたる日本語の語彙」

や「将来の国民生活に最低必要な知識」を教えることが強調される。つまり、「読・書・算の基本能力の防衛」とともに「科学・文化の基礎知識の防衛」という、二つの側面に力を尽くすことが望まれるのである。こうして「基礎学力」の捉え方は、「人類文化の宝庫」そのものの重要性に着目することによって、「読・書・算」を超える広がりをもつものとなる。「読・書・算」は単なる形式的な「用具教科」ではなく、それ自体、各教科の知識内容と分かちがたい結びつきをもつことが認識されはじめたのである。

ここで注目すべきは、石田宇三郎の論考である⁽¹³⁾。石田は、国語科のあり方について、国分に異論を唱える。国分の主張では結局のところ、国語科が語彙と語法の習得に限定され、「他教科の言語面における下ごしらえをする」という程度のものに矮小化されてしまうことを危惧するのである。石田によれば、国語のなかにはその国民独自の思考や文化が宿されており、それ自体として陶冶価値をもつという。そして、「一つのことばも、一つの文字も、彼らの成長のための戦いを助けるものでないかぎり、彼らの実力となることはできない」とした上で、「子どもにほんとうの基礎学力をつけようと思うのなら、子どもたちとその親たち（勤労者）の生活から、国民生活の歴史的現実から出てくる文化的要求に基づく教育をやるより外に道はない」と論じている。ここでは、国語は国民的思考や文化など国民性と深く結びついているため、それを国民の生活から生じる要求と切り離して学ぶことはできないということが説かれている。

こうして、新教育を批判する側では、「基礎学力」を「読・書・算」に限定するのではなく、国民的な要求に基づいて他教科の知識内容をもそこに含みこませるべきだという、より広い観点から「基礎学力」を捉える道が開かれてくる。それは、国民として学ぶべき必要最低限度の学習内容、すなわち「国民的教養の最低必要量（ミニマム・エッセシャルズ）」としての「基礎学力」論へと結実することとなる。

ミニマム・エッセシャルズとしての「基礎学力」論は、城丸章夫が「国民を勤労する大衆としてとらえ、そのための基本的資格という発想に出発点をおいている」⁽¹⁴⁾と論じているように、勤労する国民の「教育内容に対する下からの要求」を基盤に、「国民としての最低限の必要能力」を「基礎学力」として位置づけようとするものである。当時、「国民のための教育学」を打ち立てようと「国民教育」という言葉を用いた矢川徳光は、ミニマム・エッセシャルズ構成の根本原理を、「人民大衆の手による産業復興と教育文化革命という展望」のもとに据えるべきことを強調している⁽¹⁵⁾。それをより具体的に論究すれば、「重要な基礎生産において要求される自然科学的・社会科学的知識及び技術、言語及び数の諸要素を系統的に抽出し、更に生産者としての生産生活活動の反面である公民的、消費的、文化的生活に必要な、自然、社会、言語、数、芸術的諸要素の抽出を合せて、必要量の基準を立てる」⁽¹⁶⁾という考え方にも通じる。

こうして、ミニマム・エッセシャルズとして系統的・体系的に「基礎学力」の内実を追究する試みが展開する。この試みは、新教育批判の地平において花開いたものであり、教育内容に対する下からの国民的要求であるところにその本質をもっている。城丸の言葉を借りれば、「ゆが

んだ教育内容に対して、真に国民のためになる教育内容を確保しこれを防衛しようとするたか
いにほかならない」⁽¹⁷⁾ということになる。

以上のように、新教育に対する批判をその論拠として台頭してきた「基礎学力」論は、「読・
書・算」そのものに教育的・発達の価値を見出しつつ、「読・書・算」の能力と深く結びついて
いる幅広い知識内容まで含めて「基礎学力」を捉えるという視座を提示した。さらに、その教育
内容の質を、現代社会に生きる国民の要求に基づいて追究し、鍛え上げていくことの重要性を提
起したものと考えられる。それは、民主主義社会における教育内容を「国民教育」的観点、すな
わち国民の手において追究しようとする試みであったと言える。

3. 新教育擁護としての「基礎学力」論 —生きてはたらく学力の探究—

上述のように新教育批判としての「基礎学力」論が展開されたのに対し、新教育を擁護する側
からは、どのような「基礎学力」論が提示されたのであろうか。

「基礎学力」に関する議論が繰り広げられるなか、新教育の立場から出発しながら「基礎学力」
論を展開させた代表的な人物は広岡亮蔵である。広岡の「基礎学力」論の特質は、「読・書・算」
＝「基礎学力」論を退け、全教科にわたって「基礎学力」の層を見出すという点にある。「基礎
学力は、上層建築たる問題解決学力にたいして、土台にあたる下層建築たる地位を占め、しかも
その領域は、3 R sを主としながらも、かならずしもこれに鎖されることなく、すべての生活領
域、すべての教科にまたがっている」⁽¹⁸⁾とされるのである。

新教育を擁護する広岡の問題意識は、「学力」に対する旧来の考え方への批判にある⁽¹⁹⁾。広岡
は、旧時の教育が抱える問題点として、①根のあさい百科的な知識しか身につかないこと、②バ
ラバラな蒐集知になってしまうこと、③支配層によって便利に使用されるための知識となってい
てしまうことを挙げている。それらは、「自分の主体的使用のための知識ではなく」、「不消化のまま
に胃の腑に堆積し、身を動かすのも大儀になるような知識」として非難される。

そこで、新教育においては、「主体のなかに体制化されて、新しいよい社会を建設していくた
めの、生きた機能的な力の総体」として、また「環境にいどんで、それを切りひらいて行く行為
的能動的な力」として「学力」を考えたいと主張する⁽²⁰⁾。そのため、「読・書・算」の能力につ
いても、生活に対して「生きてはたらく機能的なもの」であるべきだという、「新しいあり方」
を要求する。それは、生活から孤立したものとしてではなく、問題解決との連関において、ある
いは問題解決過程の脈絡のなかにおいて捉えられる。たとえば国語科においては、言語について
の知識を受動的に頭のなかに蓄積するのではなく、能動的な言語使用の習慣態度を確立すること
が求められるのである。

さらに広岡は、客観的で体系的なミニマム・エッセンシャルズの存在を肯定する「基礎学力」
論においては、子どもの主体的で自発的な学習が容認されない傾向にあるとして、「経験の主体

的組織に立つ経験主義では、主体的見地からミニマム・エッセンシャルズを編曲しなおす⁽²¹⁾と断言している。

上層	行為的態度	問題解決学力
中層	概括的認識	基礎学力
下層	個別的な能力	

このような視座に立脚すると、「基礎学力」は学力構造全体のなかで左図のように位置づけられる⁽²²⁾。広岡によれば、学力は、「問題解決学力」と「基礎学力」から成り、「基礎学力」はさらに「個別能力（個別的知識・技能）」と「概括的認識」に分けられる。個別能力とは、語句の読み、各文の意味内容の理解、数記号の知識などを指し、概括的認識とは、個別能力を超えて概括する能力、換言すれば「個別的な諸経験のなかから、それらの経験をつらぬいている法則を発見する能力」を意味する。こうして、「問題解決学力」の下位に「基礎学力」が位置づけられるのである。

その上で広岡は、「基礎学力」を培う方法として、「具体的場から出発してこれを概括的認識にたかめるという原則」を打ち立て、単元学習を重視する⁽²³⁾。広岡によれば、「基礎学力」の習得を、生活から遊離した抽象場面で受動的に行っていたのでは、それを問題解決の際に機能的にはたらかせることはできない。したがって、問題解決に機能的な「基礎学力」を習得するためには、①生活経験を場として、②能動的活動を通じて、③興味と能力に即するような学習様式、すなわち教科の単元学習が重要な位置をもってくるというのである。

以上のように、新教育を擁護する側においては、「読・書・算」の能力を、学力構造全体のなかに「基礎」という限定つきで位置づけるという論理を見出すことができる。とりわけ広岡の「基礎学力」論にはその特徴が端的にあらわれている。そこには、問題解決における態度の形成と「基礎学力」の習得、その双方をどのようにしたら統一できるのかについて、必ずしも明確にはなっていないという問題もある。だが、翻って考えてみると、「読・書・算」を含む「基礎学力」の習得が、単純な反復練習や知識の詰め込みに陥ることなく、生きてはたらく構造こそ問わねばならないという視座を提起した点で評価することができるだろう。

おわりに

本稿では、戦後初期の基礎学力論争において、「読・書・算」がどのような意義をもつものとして位置づけられていたかについて検討してきた。その結果、戦後初期の基礎学力論争が提起した問題として次の二点を挙げることができよう。第一に、「読・書・算」は単なる「用具教科」ではなく、それ自体に教育的・発達の価値があり、なおかつ各教科の内容と深い結びつきを有するものである。「読・書・算」を内包するより広い観点から「国民的教養の最低必要量（ミニマム・エッセンシャルズ）」として、その教育内容をも追究する必要があることを新教育の批判者たちは強調していた。それは、現代社会を生きるために必要とされる教育内容の質を国民の側から追究していくことの重要性を示唆するものである。第二に、「読・書・算」の習得が単純な反

復練習に陥ることを避けるため、生きてはたらく機能的な側面からその教育方法を考案しなければならない。こうした二つの観点は、今日の「基礎学力」低下をめぐる問題状況に対しても、その展望をひらくための一つの足がかりになるものと考えられる。

今後の課題としては、戦後初期に基礎学力論争を展開させた各人の理論がどのような教育実践として具現化されていたのかについて、より詳細に検討する必要がある。また、「基礎学力」をめぐる今日の論議についても、その展開を追っていきたいと考えている。

注

- (1) 城丸章夫『現代日本教育論』新評論、1957年、71頁。
- (2) 依田新「基礎学力とはなにか」『岩波講座 教育』第3巻、1952年、111頁。
- (3) 青木誠四郎「学力の新らしい考え方」青木誠四郎編『新教育と学力低下』原書房、1949年、5-20頁。
- (4) 木宮乾峰「基礎的技能を発展させる方法」青木誠四郎編、前掲書、53-86頁。
- (5) 国分一太郎「国語科」『岩波講座 教育』第5巻、1952年、15頁。
- (6) 国分一太郎「よみ・かき・計算能力の低下」青木誠四郎編、前掲書、21頁。
- (7) 国分一太郎「基礎学力の防衛」『6・3教室』1952年4月。国分一太郎「基礎教育の防衛」『教師の友』1952年9月。
- (8) 矢川徳光『新教育への批判』刀江書院、1950年、338頁。
- (9) 国分一太郎「国語科」、前掲書、17頁。
- (10) 名古屋大学教科研「国民のための教育科学再論」『教育』第72号、1957年5月、15-27頁。
- (11) 矢川徳光「基礎学力と生活教育」『カリキュラム』1951年11月、26頁。
- (12) 国分一太郎「国語科」、前掲書、8頁。国分一太郎『現代教育の探究』未来社、1954年。
- (13) 石田宇三郎「国語教育の基本的方向—国分一太郎氏の『国語科』を批判する—」『教師の友』第4巻第5号、1953年7月、20-33頁。
- (14) 城丸章夫、前掲書、92頁。
- (15) 矢川徳光『国民教育学』明治図書、1957年、208頁。
- (16) 大田堯「学力の問題」『教育学研究』第18巻第5号、1950年、19頁。
- (17) 城丸章夫、前掲書、100頁。
- (18) 広岡亮蔵『基礎学力』金子書房、1953年、3頁。
- (19) 同上書、133-134頁。
- (20) 同上書、136頁、165頁。
- (21) 同上書、180頁。
- (22) 同上書、190-195頁。アメリカ合衆国のバージニア州教育計画に依拠している。
- (23) 同上書、209-216頁。

(博士後期課程)