

能力表に関する一考察

— 昭和26年度文部省による国語科能力表の検討 —

林 利恵子

I 文部省の能力表

昭和26年、文部省は経験主義を前面に押し出して小学校学習指導要領国語科篇（試案）を発表した。「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。」¹⁾ という文章の中にその特質が顕著に現われている。この指導要領の中に能力表がある。能力表とはアメリカのバージニア案（Tentative Course of Study for Elementary School 1931）にみられる、いわゆるアビリティチャート（Ability Chart）と呼ばれるようなものであろうが、この種のもは昭和20年代中期、文部省に限らず地方や個人によっても多く発表されている。²⁾ それらはそれぞれに特徴があり、検討を要するものであるが、ここでは文部省の能力表を中心に見ていくことにする。何故なら文部省の試案という、いわば行政レベルの位置にあり、全国の人々の目に触れ、影響を及ぼしたものとして捉えることが可能だからである。

昭和26年度小学校学習指導要領国語科篇（試案）は391ページに及ぶものであり、この種のものとしては大部と言える。確かに「原案の完成をみるまでに、まる三か年を要し、会を開くこと毎週少なくとも一回、会を重ねること百十五回の多きに及んだ」成果がうかがえる。この指導要領には、国語能力表が「全国の百数十名にのぼる熱心な実家や研究家の協力を得た結果、完成されたものである」と記されている。ところが、このように膨大な時間と人材を用いて作成された能力表は厳しい批判を受け、次の指導要領では全く姿を消している。国語科教育史上わずかの間しか存在しなかった能力表は、我々に何を示唆しているのだろうか。本稿では文部省の能力表（以下「能力表」と記したものは文部省の能力表を指す）の作成過程における問題点をいくつか明らかにし、能力表批判をもとに、経験主義教育における能力表の位置について考察を加えることにする。

II 能力表作成過程における問題点

昭和20年代中期は終戦直後の新教育が批判され、教育全体の立て直しが真剣に語られた時期である。昭和23年には、教育・心理・社会・言語・国語・統計・新聞など各専門家によって結成された読み書き能力調査委員会が、「日本人の読み書き能力」調査を行った。また、昭和26年2月、日本教育学会は「中学校生徒の基礎学力」調査を行い、同年11月、日本教職員組合は「基礎学力の低下の実態とその対策」というテーマをかかげて第1回研究集会を開催した。このような動向

に伴い、学力低下問題は顕在化していくのである。当時最も問題にされたのは「読み・書き・算」という、いわゆる基礎能力とされるものの低下であった。従って、「読み・書き」能力育成の責任を負うべき国語科は当然のごとく非難されるようになる。これらの非難は、当時隆盛を極めていた経験主義の単元学習に対して行なわれたものであり、「経験ではなく能力を」というクロタキ・チカラの言に代表されるものであった。³⁾能力・学力・言語力・国語力などの概念が明確に規定されておらず曖昧ではあるが、当時の人々がことばの「力」に大きな関心を寄せていたことに間違いはない。このような趨勢の中で能力表は作成されていくのである。

いよいよ「コースオブスタディー」を作るということになっても、なにもかも日本には資料がないわけです。ほとんどヘフナン女史⁴⁾から、詳しいすじがきをもらい、そのほんやくを唯一のたよりとして、かいたようなものでした。

これは、昭和26年度の学習指導要領作成に携わった花田哲幸の言である。⁵⁾終戦直後の新教育が批判され、日本独自の教育を確立しようという気運が高揚していたにもかかわらず、当時の指導要領作成者たちはアメリカのものを「唯一のたより」にするしかなかったようである。この頼りにされたアメリカの資料の中に、バージニア案能力表がある。これは我が国の能力表成立上、大きな影響を及ぼしたものとして注目すべき重要なものである。我が国の能力表に「継続学年」という項目が作られたのも、バージニア案の影響と言えるだろう。バージニア案においては、次の3つの点で能力表が教師に役立つと述べている。⁶⁾

- ① 様々な能力のチェックリストになる。
- ② 教師にはここに書かれた技能を教育する責任があるということを端的に示している。
- ③ それぞれの技能が最も効率的に教えられる時期が示されている。

これに対し、日本では能力表の利用のしかたとして次の5点をあげている。⁷⁾

- ① 各学年の具体的な学習目標をたてる際に、能力表をもとにして決定する。
- ② 各題材なり、単元なりを決定するときには、この能力表に準拠して決定する。
- ③ 国語能力表によって、指導の重点を知る。
- ④ 国語能力表によって、その学年の最低水準を知る。
- ⑤ 国語能力表は、日常の学習に際して、評価の範囲と基準を知る。

これら2つの見解を国語科教育という枠で対比させることには少なからず問題が残る。なぜなら、バージニア案はコア・カリキュラムを実現しようとする立場であり、日本の場合は教科カリキュラムを基盤としてコア・カリキュラム的なことを志向する立場であったからである。このように両者は根本的なところで立場を異にしていると言えるのだが、敢えてここに2つを対比させたのは、両者の能力表観ともいべきものが明確になると考えたからである。つまり、バージニア案では、能力のチェックリスト、責任の呈示、適切な時期を示すものとして能力表を捉えているのに対し、日本では、学習目標、単元決定、指導の重点、学行の最低水準、評価の基準というように、学習指導の計画から評価までの全般にわたって有効なものとして能力表を捉えている。当時

「能力」ということが問題にされていた関係上、止むを得ぬ現象とも言えるが、能力表作成者たちが能力表を絶対視し、経験主義批判に対処しうる万能薬と考えてしまったことは問題である。学習指導を計画し、実践し、評価するという一連の過程で、これさえあれば能事終りなどというものがあるはずはない。能力表が後に「具体的に使えない表」として批判されるのも、このような能力表作成過程での能力表に対する過度の期待が原因の一つであると考えられる。学習指導において能力表の果たす役割は何かといった根本的、具体的問いかけが十分になされない状態で作成された為に、結果としては漠然とした掴みどころのないものになってしまったと言えるだろう。

ところで、能力表を作成するために膨大な時間と人材を要したことは前述の通りである。その作成委員であった花田は先の論文の中で次のように述べている⁸⁾

ことに能力表作成にいたっては、まったくうんざりするほどの審議とを回数重ねました。それというもできるだけ科学的根拠にもとづいた、客観的なものにしたかったからです。

客観的なものを求めたと言いつつ、次のようにも述べている。

十人が集って、十人の「かん」が「そうだ。それにちがいない」ということになれば、やはり客観性のある、— おそらく数的に表現してもそうした結果になるだろうことは分りきっています。(中略) けっきょく多くの人の一致した「かん」によって能力表ができあがったといえる節がかなりあるのではないかと思います。

この2つの陳述は能力表作成の実情をよく表わしている。花田は前者で「科学的根拠」「客観的なもの」を求めたと述べながらも、後者においては人々の「かん」を肯定しようとしている。となると、人間の数の多さと時間の長さが客観性を満たすということになる。参考にしたバージニア案ですら、能力表作成上の科学的根拠を全く示していない状況であり、その事から考えれば理解もできる。が、このような教師の「かん」によってしか作成できなかったものを、指導要領という行政レベルの枠の中に入れて発表してしまったのであるから、それはやはり性急にすぎたと言っても過言ではないだろう。「かん」によって完成した能力表が当時の現場教師たちを納得しえなかったのは当然の成り行きである。

このように、能力表は、能力表観ともいうべきものが確立されないままに、バージニア案における能力表の形態に似せて、教師の「かん」によって成立したと言えるだろう。ここに、能力表が当時の教育現場に浸透し得なかった原因の一つがある。

Ⅲ 能力表批判の検討

能力表が完成されるまでの過程については先に述べた通りであるが、それに対する批判は西脇良三の次の文章に代表される。⁹⁾

現場教師の勤とアメリカの「アビリティ・チャート」と称されるものとを奇妙な形で結合さす事によって、極めて非科学的な分析のたりないものをでっちあげて、その場の急にこたえたわ

けであるが、文部省の「学習指導要領国語科篇」の能力表がこのような背景の下に生み出された早生児である事は、今や天下周知の事実である。

ここで表現されている「非科学的」「早生児」というような意味での批判は能力表に対して数多くなされており、量的にはこの種の批判が半分以上を占めている。確かに非科学的であることは十分批判の対象となるのだが、そのような非科学性を指摘する文章にはほとんどが、どうすれば科学的なものになるかの具体的方策が呈示されない場合が多い。この種の批判は経験主義そのものに対して懐疑している人たちに多く、経験主義の立場を全面に押し出した学習指導要領を批判するのに、能力表は格好の材料であったと言えるだろう。

西脇は同じ論文の中で次のようにも述べている。この陳述もまた能力表批判の中核をなすものであった。¹⁰⁾

現場の教師も教育学者も、その非体系的な羅列式の表を前にして、どこにその学年の指導の重点があるのか、(中略)最低水準を示すものであるのか、或は平均的な水準と解すべきであるのか。それさえも定力でないままに、誰も本気で利用する人はなく、空しく放置されているのがいつわらざる事情である。

ここに述べられている類の批判は、枚挙にいとまのない程多くなされている。昭和26年、文部省が正式に能力表を発表した時点にはすでに、おおかた批判されつくしていたと言っても過言ではあるまい。管見によれば、能力表支持を表明する者はほとんどなく、数多くの実践記録にも能力表を参考にしたと考えられるものは僅かである。雑多な能力表批判をまとめて項目別にするとうつようになる。

- ① 非科学的である。(能力表作成基準の調査・検討がなされていない。)
- ② 非体系的に羅列されているにすぎない。
- ③ 言語能力の分析が曖昧である。
- ④ 言語経験や場と言語能力との関連が明確でない。
- ⑤ 能力の名において目標が上げられたり、学習の場が上げられたりしている。
- ⑥ どこにその学年の指導の重点があるのかわからない。
- ⑦ 最低水準を示しているのか、平均的な水準を示しているのか。
- ⑧ 学年的な評価水準なのか、標準学力なのか。
- ⑨ 到達目標か水準か。
- ⑩ 以上のようなことから、具体的には全く使いものにならない。

以上のような能力表批判から、能力表のあるべき姿、いわゆる能力表観とも呼び得るものが抽出されると思われる。

- ① 科学的根拠がなければならない。¹¹⁾
- ② 体系性を備えていなければならない。
- ③ 作成の基準¹²⁾が確立したのちに作成すべきである。

- ④ 言語能力の分類と分析¹³⁾が曖昧であってはならない。
- ⑤ 言語能力と言語経験との関係を示すべきである。¹⁴⁾
- ⑥ 何に利用すべきか限定した方が具体的に使用できる。
- ⑦ 言語能力と指導目標・学習目標・評価との関連が明確になっていなければならない。

以上あげた7点についての細かい考察は、能力表観を確立していく上での今後の課題である。

IV 経験主義と能力表

デューイ (John Dewey) は『民主主義と教育』の中で「生活とは、環境への働きかけを通して、自己を更新していく過程である」と述べている。デューイによるこの「生活」観は、「生活」そのものが教育の過程を含んでおり、「生活」の中でこそ学習は自然に行われるとする考え方であった。この考え方は昭和20年代において「生活が教育する」という言葉に換言されて一般化していたようである。昭和10年代にも既に生活や経験に着目していたとはいえ、実際にはやはり教師側からの発想のつめ込み式が大部分であり、この傾向は戦時体制にはいつてから強化されたと言えるだろう。このような傾向の中で戦後登場した民主主義、あるいは民主主義を基盤にした教育が、熱狂的と言える程の歓迎を受けたのは当然の成り行きと言ってもよい。教師側からの発想ではなく、児童・生徒の「生活」「経験」を重視するデューイの教育観が教育界の主流的存在になるのもまた、終戦直後の情勢上当然と言えるだろう。デューイの経験主義教育観は、先に述べた「生活が教育する」あるいは「為すことによって学ぶ」という言葉に換言されて一般化していく。この経験主義の教育観を具現化したものがいわゆる単元学習である。戦後すぐに台頭した単元学習は昭和20年代後半まで実践されるが、殊に、昭和23、24年の時期は「単元」という文字を見ない日はないと言われる程の活況を呈していた。

ところが、昭和20年代中期になると単元学習に対する批判の声は非常に高くなっていく。このような批判は、前述の通り学力低下問題と相乗して、各方面から厳しくなされていた。とりわけ、遠山啓を中心とする数教協（数学教育協議会）による批判は、当時の経験主義単元学習に対する批判を先導したと言えるだろう。遠山は経験主義の教育が「知的な栄養物」¹⁵⁾を与えることを忘れており、教育にとって必要な体系性を無視していると述べている。¹⁶⁾また、遠山と同様経験主義を厳しく批判した人物として矢川徳光の名をあげることができるが、彼は次のように述べている。¹⁷⁾

体系的知識を軽視し、知識を最も暗黒な経験主義とすりかえて、しかも、そのことを最新式と呼んでいる。

このように、遠山、矢川をはじめとして、当時の経験主義批判は、体系性の欠如、知識の軽視を指摘するものであり、このことが能力を低下させているということであった。これらの批判は国語科独自の領域においても同様に行われていたのである。指導要領の国語能力表が作成された時期は、このような経験主義に対する批判が高まった時期であった。

指導要領では国語能力表が取り上げられるようになった背景の一つとして次のことを述べている。¹⁹⁾

学習指導目標というとき、教師の学習指導の方向が考えられやすいのに対して、能力表では、児童の学習活動の結果が主となっている。

この事から言えるのは、能力表の能力が学習後に獲得される能力であり、それをもとに学習指導目標が決定されるということである。このことに関連したことばとして、先に述べた花田の「能力表指導目標」¹⁹⁾という言葉がある。してみると、児童が学習した後に獲得する能力は、学習目標にも指導目標にも評価基準にもなり得るということになる。果してそれでよいのだろうか。具体的に、能力表の中にある「読んだ本について簡単な報告をすることができる」（４年）という項目を例に考えてみよう。

「読んだ本について簡単な報告をすることができる」のは、確かに何らかの学習をした結果獲得される能力である。従って、指導要領でも述べているように、能力が評価の基準になることに異存はない。

「報告ができる」という能力、しかも、「本を読んだ」「簡単に」という条件付きの能力には様々な種類の能力が構造的に存在している。具体的には、本を読んでもという以上、まずはその本を正しく読みとることができなければならない。また、正しく確実に読みとるためには文字力が必要である。簡単に報告するには本全体の内容を要約できなければならないし、報告のあらすじも考えておかねばならない。更に聞き手をひきつけるためには、はっきりとした発音で、その場に合った声量も考えなければならない。このように、「本を読んでも簡単な報告ができる。」という能力は総合的な能力なのであり、様々な基礎的能力に経験や練習などが有機的に結合した能力なのである。にもかかわらず文部省は、これらの項目が学習の目標となり、指導の目標にもなることと安易に述べている。文部省の言に従えば、「本を読んでも簡単な報告ができる」ためには、「本を読ませて報告させる」ことが指導目標になってしまうのではなかろうか。本を読んでも簡単な報告ができるような能力を育成するために、どんな資料を使い、どのような学習の場面を構成し、どんな学習活動を展開し、どこまで到達させるかなどの全般的なことが指導の目標となるはずである。「本を読んでも簡単な報告ができる」能力を構成する細かい能力を考慮し、学習者の興味・関心・発達段階を無視することなく、どんな学習活動が可能かなどを全て含んだものが指導目標として設定されなければならない。学習目標と指導目標は能力を媒介として接点を持つが、内容的には性質を異にするものであり、当時のように混同することは避けるべきであろう。

学力低下問題に伴い、経験主義の国語教育が厳しく批判されていた時期に、文部省は経験主義を前面に押し出して指導要領を発表した。その中に能力表があることを鑑みれば、能力表は経験主義をより確実なものにするための一方策として位置づけることが可能である。換言すれば、国語科教育を能力で系統づけようと試みたものであり、能力表によってより確実な能力の育成を期したと言えるだろう。しかし、能力表は経験主義を徹底するどころか、むしろ、結果的には言語

能力、言語経験、目標、評価などの概念を混乱させ、経験主義批判を煽ることになったのである。ここに、能力表がわずかの間しか存在しなかったという原因の一つが窺える。

【注】

1. 『小学校学習指導要領国語科篇（試案）』 昭和26年 P.4 この他に「ことばの本質は使われるということにあるのであるから、実際の経験を与えることが特に重要である。」とも述べている。
2. 筆者の管見にふれたものだけでも次のものがある。
興水実『国語概論』 阪本一郎『読書指導』 東京都教育委員会『小中学校教育課程第一次案』 横浜市教育委員会『横浜市教育課程国語科篇』 岐阜県教育研究所「能力表」（パンフレット） 文部省教科書局実験学校連盟『生活カリキュラム構成の方法』
3. 「経験ではなく能力を」 クロタキチカラ 『実践国語』 昭和27年8月 P.49
4. Helen Heffernanバージニア案と同様にアメリカで注目されたカリフォルニア案の中心人物。同案の第一章「基本的な教育哲学」の執筆者で、戦後日本の教育に大きな影響を与えた。倉沢剛は『近代カリキュラム』の中で、バージニア案におけるヘファナンの位置について述べている。また昭和23年、文化集会研究部によって出版された『国語教育新道 第一集』（有文堂）には、ヘファナンによる「ドラマチック・プレー」という論文が掲載されている。
5. 「国語科学習指導要領はどう変るか」 花田哲幸 『教育研究』 初等教育研究会 昭和25年12月 P.21
6. “ Tentative Course of Study for Elementary Schools 1931 ” P.235
このことに関しては、倉沢剛が『近代カリキュラム』の中で明快に要約し紹介しているため、それを参照されたい。
7. 前掲指導要領 P.43-44
8. 花田哲幸による前掲論文 P.23
9. 「国語の基礎能力と能力表」 西脇良三 『実践国語』 昭和29年4月 P.15
10. 西脇良三による前掲論文 P.16
11. 言語能力の発達段階、実態などの調査研究が行われてのち、社会的必要、目標、などとからみ合わせて作成すべきだとの声が当時多く聞かれた。阪本一郎『読書指導』（牧書店 昭和25年） 興水実『国語科概論』（有明堂 昭和25年）参照
12. 倉沢栄吉は能力表作成の基準として次の5点をあげている。
 - ① 能力の分野がはっきりしていること
 - ② 条件や因子が十分考慮されていること
 - ③ 具体的な場面の規定がされていること
 - ④ 学年の段階や発達の度が正しく示されていること

⑤ 客観的な叙述のしかたであること

『国語教育の問題』 世界社 昭和26年 P.248-249

13. 前掲著書『国語教育の問題』の中で倉沢栄吉は言語能力分析の立場として次の4点を述べている。(P.254)
 - ① 言語能力の発達, その因子, その途上の抵抗の分析から
 - ② 社会生活上の具体的要求から
 - ③ 言語そのものの言語学的分析から
 - ④ 言語活動の素材分析から
14. 望月久貴 「国語学力論序説」『国語学力論』 明治図書・昭和33年 P.11-66 に詳しい。
15. 「生活単元学習の批判」 遠山啓 『教育』 昭和28年8月 P.25-26
16. 遠山は前掲論文の中で次のように断言している。

生活経験には「順序もなければ, 連絡もない」もので, 体系はない。すくなくとも万人に共通なものはない。
17. 矢川徳光 『新教育の批判』 P.262
18. 前掲指導要領 P.42
19. 花田哲幸は前掲論文(P.24)の中で次のように述べている。

まず「能力表指導目標」が, 新しい指導要領の中心であるといったらおこられるかも知れませんが — わたしはそう考えています。