



広岡亮蔵氏と信濃教育会の学力論 : 問題点の所在

著者	小林 洋文
雑誌名	長野県短期大学紀要
巻	42
ページ	55-71
発行年	1987-12
URL	http://id.nii.ac.jp/1118/00000604/



広岡亮蔵氏と信濃教育会の学力論

——問題点の所在——

小林洋文

1 信濃教育会の学力論の二、三の特徴

講義の進め方 今日から、「学力論における『態度主義』の問題点」というテーマで講義を始めます。

先月（一九八五年四月）みなさんに渡しておいた私の研究の構想をメモした四枚のレジュメを見てください。

レジュメ⁽²⁻¹⁾

このレジュメが出来たのが四月九日です。昨年度の講義中——みなさんが一年生の時——にはまだ私には見えなかった部分がぱあーっと見えてきて、一気にこういう柱が立ったのです。

また、今日（五月十七日）の講義の準備をいろいろしていくなかで今度はまた別の面も見えてきましたので、次に、修正したレジュメをお見せします。

レジュメ⁽²⁻²⁾

今考えると、「信濃教育会の学力観——学力論における『態度主義』の問題——」という第Ⅱ部のタイトルは、サブ・タイトルを前に出して「学力論における『態度主義』の問題——信濃教育会の学力観の検討——」とした方がいいかなとも思います。なぜなら、「信濃教育会の学力観」ということにすると、長野県だけの特殊な問題であるかのよう受けとられかねません。ところが、「学力論における『態度主義』の問題」とすると、決して長野県だけの問題ではなくて、全国のどの都道府県においても共通の普遍的な課題であることがよくわかるようになるからです。これからの講義は、このレジュメに沿って進めていく予定です。

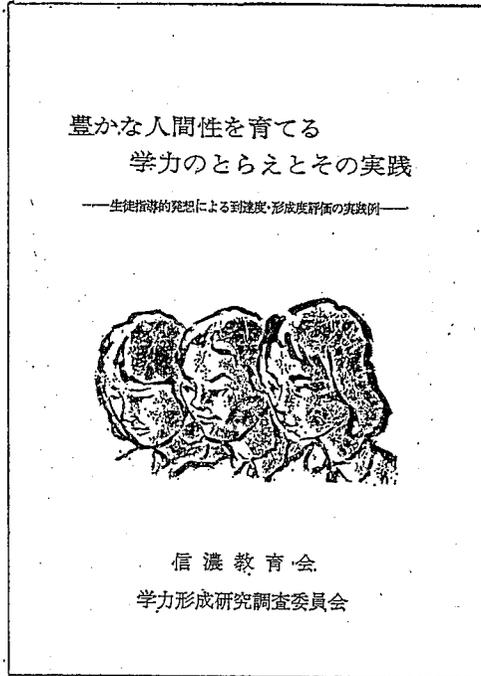
ところで、信濃教育会は一九八〇年代に入って次々と学力論を盛り込んだ本を出しています。発表された順にあげますと、

①元信濃教育会研究主任・神波利夫著『教育をひらく——実践の確立と課題——』一九八二年一月、下伊那教育会、A5判、全四〇六ページ、の力作である。その中の第二章が「人間を育てる学力の形成」（八七—一五〇ページ）。

②信濃教育会重点教科研究調査本部委員会『改訂教育課程をふまえて、実践上今後留意したい問題点——重点教科研究調査本部委員会五か年の研究——』一九八三年五月、信濃教育会出版部、A5判、全一七四

ページ。

③信濃教育会学力形成研究調査委員会『豊かな人間性を育てる学力の
らえとその実践——生徒指導的発想による到達度・形成評価の実践例
——』一九八三年十一月、信濃教育会出版部、A5判、全三三六ペ
ジ。



この三冊の本を中心に、信濃教育会の学力論を分析してみたいと思
います。これらの本は街の本屋さんでは売られていませんから、一般の人
には読まれていませんし、信濃教育会の会員の先生方でも全員が手許に
あるわけではありません。

信濃教育会の学 力論の特徴

さて、信濃教育会の学力論の第一の特徴は、「豊
かな人間性を育てる学力」ということがしきりに
強調されていることです。だから私は、レジュメ

の「一、信濃教育会の学力観」のサブ・タイトルを、「豊かな人間性を
育てる学力」の探究」という表現にしたのです。「豊かな人間性」がい
かに繰り返し言われているか、その例の一部を先にあげた三つの文献か

ら紹介してみましよう。文献①の神波利夫氏の著書の目次を見ると、
「序の章・自他の人間性を尊重する教育、第一章・ひとりひとりの主体
性に立つ学習過程、第二章、人間性を育てる学力の形成、第三章・人間
性を育てる学力の評価、第四章・人間性を育てる教材と精選、第五章・
自他の人間性を育てる教育、(後略)」というように人間性が枕詞のよう
に付いています。文献②でも第一章の冒頭から「豊かな人間性」とはな
にか、「豊かな人間性を育成する学力観」とはなにかという問いで始ま
り、全編いたるところで「豊かな人間性」に言及しています。さらに、
文献③では、そもそも本のタイトルからして「豊かな人間性を育てる学
力」となっており、したがって、内容は推して知るべしでしょう*。

* 信濃教育会はなぜこれほど「豊かな人間性」を前面に押し出して
強調するのでしょうか。それには三つの根拠が考えられます。①
まず第一に、ここ十数年来、文部省や中央教育審議会答申、教育
課程審議会答申がしきりと「人間性重視の教育」を唱えているか
らです。だから、それに倣^なっているにすぎないという面が強い
のです。②第二に、信濃教育会が密かに学力のモデルとして仰いで
いる広岡亮蔵氏が特に一九七〇年代以降、著書で「豊かな人間性
を育てる学力」をかなり強調し始めていることによるものです。
③第三に、信濃教育会は既に戦前、幹部を中心に「人格主義」
教育を唱道してそれが長く県下を風靡したという歴史的伝統があ
り、その傾向は戦後にまで色濃く反映しているのです。

しかし、豊かな人間性ということを抽象的に強調している分には可
なく不可もなしとしか言いようがありません。豊かな人間性を育成する
ということに別に異論をとなえる人はいないでしょう。しかし、豊かな
人間性とはなにか、それはいかんとして育成されるものなのかというこ
とを改めて考えてみると、わかっているようで案外はつきりしないもの
なのです。その点で文献③はそこから入っているので共感を覚えて興味深

く読み始めました。そこでは、人間性について、重松鷹泰名大名誉教授、茅野文男お茶の水女子大教授、務台理作の『現代のヒューマニズム』(岩波新書)、カント、ヘーゲル、平凡社版『哲学辞典』などの定義があげられ、結局、「信教の人間性の統一見解」として次のような規定がうち出されています。「人間性とは、人間愛と人間尊重の精神で、実践の立場からいうと『常に自己を謙虚に反省して、主体の確立をはかり、他人と協力し合い、絶えず向上をはかるたくましい創造的生命』である、と。その具体的な一例としてロシアの人道主義作家ツルゲーネフの詩が引用されています。スローガンのように、ただ『豊かな人間性の育成』を紋切型に繰り返しているだけではなくて、人間性とはなにかを深く追究して明らかにしようとしている努力と姿勢を私は評価したいと思います。

人間性をこのように規定したところで、それが理論的に又実践的にどれほどの意義があるのかは今の私にはよくわかりませんので、一応なるほどとうなずきながら、この問題はひとまず脇に置いて、では豊かな人間性を育成するためには子どもにどういう学力を獲得させてゆけばよいと信教では考えているのかという強い問題意識を持って、私はさらにその先を読み進んでいったのです。学力論としては正にこここそが肝心の学力論が例の同心円モデルともに、「豊かな人間性に培う教育課程改善でねらう学力——人間形成のための学力——」という見出しで展開されているのです。しかも、広岡氏の学力論を全面的に採用しておきながら、広岡氏の名前はただの一度も出していません。文献①②③のどれにも広岡氏の論文からおびただしい引用があるのですが、どれも例外なく無断引用です。そこで、信濃教育会の学力論の第二の特徴は、あたかも独自の創造的な学力論であるかのように装っていますが、実は広岡氏の学力論の正に亜流だということです。

信濃教育会は、従来の学力は記憶力中心の受験学力にすぎなかった

が、これからは三層の厚みをもった新しい学力観に基づかなければ豊かな人間性を育成することはできないと言っていますが、その学力観は新しいどころか、もう三十年以上も前から広岡氏が提唱しつづけているものに他ならないのです。そのことを具体的にわかってもらうために、文献③の冒頭の二ページ分を拙著『学力格差・学力論Ⅰ』(一九八五年、白文社)の三一四—三三一七ページにそのまま引用しておきましたから、読んでおいて下さい。⁽⁶⁾

つまり、信濃教育会は、文献①②③に限らずどの研究報告書においても、まず最初に豊かな人間性の育成をしきりに強調して、次いで、そのためには広岡氏の——名前こそ決して出しませんけれど——三層構造の学力論に立脚した教育実践をすればいいのだというパターンをほとんど例外なくとっているわけです。ただし、戦後の信濃教育会の研究分野における重鎮とも言える神波利夫氏の著わした文献④は、文献②③やその他の信教の研究報告書にくらべると独自性があるように思われますが、それでも学力観の部分などを読むと、三層学力論にとらわれているため、ずいぶん的是なれば批判をしている部分もあります。一例だけあげますと、

世に、学力についての偏見がある。その最も著しいものは、テスト的な学力観である。テストで良い点数を獲得することが、優れた学力であるという考えである。こうした学力に身を入れている親は多い。「成果が計測可能なように組織された教育内容を学習して到達した能力」が学力であると言った学者もある。これらは、学習結果の知識・認識・技能などを中心とした学力の考え方で、表層(外層)的、なもの、のみに眼を向けたもので、人間から抽象した学力観である。(文献①二二ページ、傍点は引用者)

「成果が計測可能なように……」と学力を規定した学者は、昨年の私の講義でとりあげましたのでみなさんは既にわかると思いますが、故勝田守一東大教授です。勝田先生の学力規定の画期的な意義については、

私の『学力格差』の第II部である程度考察しておきましたのでここでは繰り返しません、いずれにしても深い意味があるわけです。それを神波氏は「学力についての偏見」といって一蹴しています。この見方こそ偏見です。勝田氏らの学力観は、「学習結果の知識・認識・技能など……表層（外層）的なもの、みに眼を向けたもので」、人間性を欠いた学力観だと言っているのですが、神波氏のこのような批判の根底には、明らかに、学力には外層・中層・内層——神波氏は表層・中層・深層という表現をしています——の三つの層があって内層の学力こそいちばん重要な真の学力であるというあの三層構造の学力論が横たわっています。ここには既に、広岡氏の三層学力論の弱点とその弱点をさらに拡大した広岡氏の垂流の学力論の致命的な問題点が露呈しています。その後の信濃教育会の学力論は、これから検討していくとよくわかると思いますが、神波氏のこの誤りをさらに拡大再生産していると言っても言い過ぎではありません。

勝田氏の学力論にたいする無知と偏見は、信濃教育会の理論的指導者である上田薫氏もかなり頑固に持っているようです（「あえてそう言ってもいいくらい上田氏は乱暴な表現をしています」。このことは、また後の講義で具体的に触れるでしょう*）。

* 現在も信濃教育会教育研究所の兼任所員で、信濃教育会の研究活動の分野で圧倒的な理論的影響力をもっている上田薫氏に『学力と授業』（一九八二年、黎明書房）という本があります。これは上田氏が一九五八年から一九七九年までの間に出版したたくさん著書の中から学力論だけを抜き出して一冊にまとめたものですが、その中の「学力論における人間の問題」という論文の中で、名指しにこそしていませんが勝田守一氏に代表される学力規定を「妄説」だとして、次のように批判しています。「ペーパーテスト万能であることが、さらにいえば、一部の学者の説くところ、すなわち測定可能

のものこそ学力であるという類の妄説が、現在学力の正しい把握を不可能にしているといつてよいのである。ここでは、学力は明らかに人間離れたものに墮してしまっている」（四七—四八ページ）。

上田氏のこの批判はまともな批判とはとても思えません。勝田氏らの学力規定を極端に単純化して捉え、矮小化しているからです。はたして上田氏は勝田氏らの論文をきちんと読んでいるのでしょうか。もし読んでいるとすればはなはだしい誤解です、万が一読んでいないとすれば学者の資質が問われます。上田氏の著書は良くいえば非常に自由奔放で個性的ですが、悪くいえば独断に基づくきめつけの多いことが気になります。長野県下には上田氏の本だけは必ず読んで先生が少なくありませんから、正確な叙述を願わずにはられません。

2 広岡亮蔵氏の学力論とその問題点

広岡亮蔵氏の学力論

信濃教育会の学力論は広岡氏の学力論を下敷きにして、大きな特徴点だと言いました。では、その広岡氏自身の学力論とはどのようなものでしょうか。詳しい内容は別の時間にやりますので、今日は拙著『学力格差』の第II部で広岡氏の学力論を私がまとめた部分（三〇二—三〇九ページ）がありますので、とりあえずそこを読んで説明に代えましょう。

広岡氏の学力論の内容はどのようなものであろうか。広岡氏は、学力をどのように規定しているのであろうか。また、なぜ「態度主義」と批判されるのであろうか。そして、態度主義の学力観は、どの点が、どうして問題となるのであろうか。（中略）私の知る限りでは、広岡氏の学

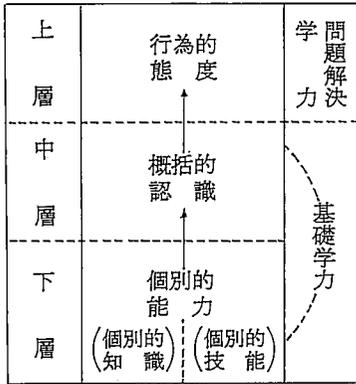


図1 学力の層構造

(広岡亮蔵『基礎学力』190ページ)

下層の個別的能は個々の経験場面における能力で、個別的知識 (Facts) と個別的技能 (Skills) とをわけられる。個別的知識とは、語句の読みとわけ、個々文のなかみの理解、数記号の知識、三角形の面積の求めかた、郷土の主要物産の知識、学校新聞の発行経路、秋のおもな果物の知識、たまり水は蒸発したり水になつたりすること、おもな楽器を知っていること、「サンタ・ルチア」の曲調を知っていること、黄と青の色の交配を知っていること、漫画のおもしろさの理解、学校にある運動用具を知っていること、運動したあとで汗をぬぐうべきこと、などである。個別的技能という

学力論を中心に据えて全面的に分析を試みた先行研究はない。そこで、ここでは、広岡氏の学力論研究の第一歩として、とりあえず、氏の学力モデルの基本的な特徴点を年代順に概観しておこうと思う。広岡氏は、戦後一貫して学力について発言し続けている代表的な学力研究者であり、学力に関する著書や論文も多い。氏の提唱する学力モデルは状況に応じて何度も変わっているが、学力を三つの層からなるものとし、その中心に「態度」を据えている点では不変である。以下、氏の学力論の骨格を紹介していこう。

① 一九五三年(昭和二十八)、広岡氏は著書『基礎学力』(金子書房)において学力の「三層構造説」をうちだした(図1)。

それによると、個別的能(下層)と概括的認識(中層)とで基礎学力を構成し、その上層に問題解決学力が置かれ、その内実は行為的態度であるとされている。

表1 基礎学力の構造

領域	用具		学		術	
	言語	数量	社会	自然	芸術	保健
概括的認識(中層)	用件の手紙は、意志をはっきりとしかも簡潔にあらわすべきことを理解する	部分の全体にたいする関係は、%にあつて便利にあらわしうることを理解する	日本の労働者の収入は、その大部分は、衣食住に費され、その生活水準は低いことを理解する	昼夜の長短は、太陽と地球の位置の関係によつて、できることを理解する	曲線の相違によって、それぞれの拍子をとることを理解する	跳躍には、速いスプリングが必要なることを理解する
個別的知識技能(下層)	招待状の文問合せ状見舞状など	出生率、死亡率、出生率	農民の収入、工場労働者の収入、給料生活者の収入	春夏秋冬	3拍子の曲、4拍子の曲、6拍子の曲	走巾とび、走高とび、馬

(広岡亮蔵『基礎学力』205ページ)

の中層の概括的認識は、概括 (Generalizations) ともいひ、下層の個別的な能力を超えて、これを概括する上位能力である。いいかえれば、個別的な諸経験のなから、それらの経験をつらぬいている法則を発見する能力である。たとえば、家の中で終日とじこもって仕事をして肩のは、辞書の使用ができる、長文を速く黙読できる、暗算ができる、ある地形の測量ができる、略地図が書ける、人口の統計図をつくることのできる、プレパラートがつくれる、顕微鏡が操作できる、「野ばら」の歌曲がうたえる、ソナチネをひくことができる、人体の素描が描ける、秋花を図案化することができる、背泳ができる、やさしい創作舞踊ができる、などである。

こらした経験、悪天候が続いて数日じっとしていたために気分がふさいだ経験、あるいは逆に久しぶりでテニスをやって疲れが一気にふっとんでしまった経験、散歩をしてきたあとに案外能力があるという経験など——こうした個々の経験が概括されて、人間の健康を保持するには適当な運動が必須であるという人体健康にかんする法則が実感的に理解されてくる(表1参照)。

上層の行為的態度とは、どのようなものをさすのであろうか。中層の概括的認識が実感的に達成されると、それは多くの場合には、その認識内容を実現しようとする行為的態度に転化していく。たとえば、健康こそは人間のあらゆる活動の根源であり、また我々の生活の幸福の大切な源泉であることが、個々の経験をを通じて、身体になじんで実感的に認識されるときには、無理な身体的疲労を避け、仕事に計画性をもたせて、たえず健康を増進しようとする行為的傾向が生じてくる。事態の連関について真に知れば、いきおい、そう行為せざるをえないようになってくる。中層の概括的認識はなお知の段階であるが、この知が実感された知であるときは、それは意欲にまで昂^{おこ}まってくる。特殊教科内の行為的態度としては、たとえば、健康保持の態度、数量的な態度、的確に読書する態度、他人格尊重の態度などである。これに対して、それより上位の超教科的な行為的態度の例としては、探求的態度、合理的態度、批判的思考の態度、創造的態度、積極的打開の態度、責任ある態度、集中的態度などがあげられる。

このように、さまざまな態度こそが、「事態を打開し克服するにあたって、これにもっとも直接的に関係する能力」であるとされ、学力の最上層部に位置づけられている。

② 一九五八年(昭和三十三年)に発表された広岡氏の学力構造図(図2)は、態度が学力の中心であることが同心円モデルによっていっそう強調されているだけでなく、態度を基礎学力のなかにも含ませるように

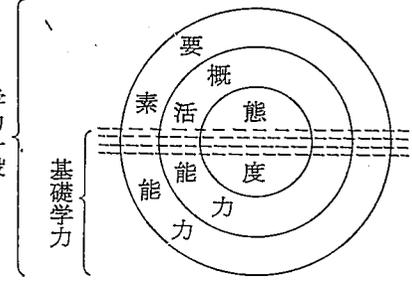


図2 広岡亮蔵の学力構造図(1958年)

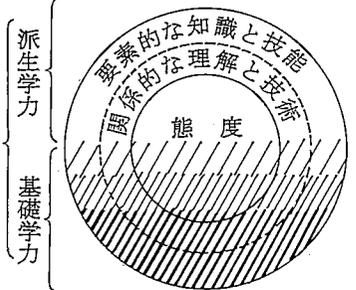


図3-2 学力の層構造 (広岡亮蔵 1964年)



図3-1 学力の層構造 (広岡亮蔵 1964年)

九) シンポジウム「学力、基礎学力とはなにか」で、広岡氏は、図3-1・3-2のような学力の層構造を提案したが、態度を学力の中心に置いた重層構造に基本的な変化はみられない。ちなみに、この学力モデルについて、広岡氏は次のように説明している。

「学力の層構造として、主体が環境にたいして、

③ 一九六四年(昭和三十一年)は、学習指導要領が全面改訂された年であることに注目してこのころ、学習指導要領の『目標』の項を読めばわかるように、広岡氏の態度主義の学力論は、学習指導要領の観点そのものなのであった。

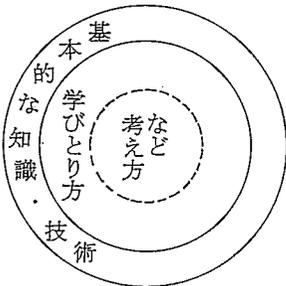


図4 学力の層構造 (広岡亮蔵 1972年)

(1) 外層——要素的な知識および技能………知識(技術)層
 (2) 中層——関係的な理解および総合的な技術………知識(技術)層
 (3) 内層——思考態度、操作態度、感受表現態度………態度層
 の三つの重層をとりだすことができる。

これらの三重層はさらにいづれれば、(1)と(2)を合した知識・技術層と、(3)の態度層との二重層である、ともいいうる。知識層と態度層の二重層でもって学力構造をとらえることは、正しい学力をとりだすために不可欠の重要事である、と私はかねて考え、若干の実証研究をも重ねてきた。しかしわが国の学力論争史において、態度主義の問題解決学習と知識主義の系統学習とのあいだに、二者択一の単純な対立が続いたがゆえに、こうした二重構造の学力観はまだ一般の承認をえていない。

④ 一九七二年(昭和四十七)に発表された広岡氏の学力モデル(図4)では、中層の表現が「関係的な理解・総合的な技術」(一九六四年)から「学びとり方」に変えられ、内層も「考え方」という表現に改められているが、内層と中層の境界線が実線から破線になっており、態度層をいっそう重視するようになったとみることが出来る。

⑤ いちばん最近(一九七七年)発表されたモデルが図5である。ここでは内円層が「感じ方・考え方・行い方」となっているが、これは「従来『態度』と呼んできたものを、この語の多義性を避けるために、用いている言葉である」と広岡氏自身が説明しているように、⁽¹⁶⁾「態度」の言い替えであり、従来からの基本構造に変化はない。「学力の三側面とそれらの内部階層」を、広岡氏は次のように示している。⁽¹⁷⁾

[1] 認知的側面
 知識→理解→解決思考

「態度」の言い替えであり、従来からの基本構造に変化はない。「学力の三側面とそれらの内部階層」を、広岡氏は次のように示している。⁽¹⁷⁾

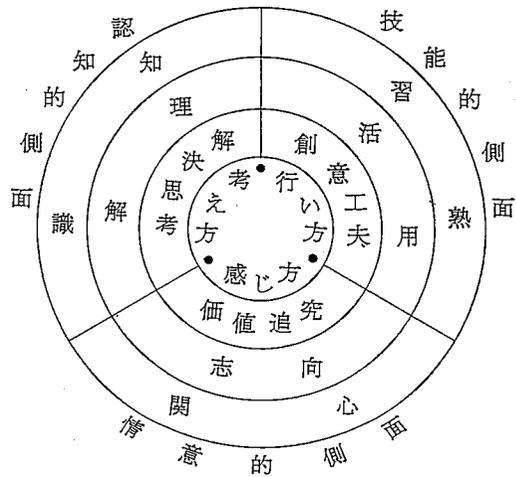


図5 学力の三側面とそれらの内部階層 (広岡亮蔵 1977年)

[2] 技能的側面
 習熟→活用→創意工夫→感じ方・考え方・行い方

[3] 情意的側面
 関心→志向→価値追求

以上、広岡氏の学力論の構造を年代順に概観してきた。氏の学力観の核心をなす「概括的認識が実感的に達成されると、それは多くの場合には、その認識内容を実現しようとする行為的態度に転化していく」という考え方は、我々のあいだにもかなり広く、深く浸透している。「総合的認識はなお知の段階であるが、この知が実感された知であるときは、それは意欲にまで昂まって、(行為的態度に転化していく)」というのである。

広岡亮蔵氏の学力論をコンパクトにまとめれば、以上のようなもので

す。もし、広岡氏の学力論に問題点がないとすれば、それを手本にして
いる信濃教育会の学力論にもそれほど問題はないということに論理的に
はなりませんね。そこで、信濃教育会は三層学力論こそ豊かな人間性を育
成することを保障する学力論だと言っているけれども、はたして広岡氏
の三層構造の学力論そのものに問題がないかどうかをきちんと検討して
みなければならぬということになるわけです。それで、私は、広岡氏
の学力論としてはもっとも新しい『現代の学力問題』(一九七八年、明
治図書、B6判、全二三七ページ)という本を最近じっくり読んでみま
した。今日は主な論点だけをいくつか取り上げて、みなさんに問題提起
をしておきたいと思います。

態度の評価
は可能か

学力と態度の関係をどうみるか、態度を学力の中
に含めて考えるか否か、態度の評価は可能かなど
が学力論争のなかで重要な論点になっていること
はみなさん周知のとおりです。広岡氏は態度を学力の中心に据えて考
える立場——だから、一方の側から「態度主義」の反科学的学力論とい
う批判を受けているわけですが——をとっており、かつ、次のように態度
の評価は可能であると言っています。⁽¹⁸⁾

「態度などというものは、計測が不可能だ。したがって評価が不可
能である。こうした代物を学力の要素として入れることができな
い」と、かつて卒然といひだされ、その後長くこの言句が信奉さ
れてきた。これを言ひだした人には、思考の軽卒さがあつたし、こ
れを信奉してきた人には、思考の怠慢さがあつたのではないかと、
私にはおもわれる。

「代物、卒然と言ひだす、信奉する、思考の軽卒・怠慢」というよう
なすいぶん挑発的で刺激の強い用語が気になりますが、それはさてお
いて、名指しにこそしていませんが、ここでは暗に勝田守一氏ら教育学
研究会系の学力研究者が批判の対象になっていることは明らかです。し

かし、態度を学力の中に含めて考えない見解は、なにも思考の怠慢などと
いうような単純な理由によるものではありません。理論上もっと複雑な
問題がからんでいるから、態度の扱いをきわめて慎重にしているのです。
統けて広岡氏は、どうして態度の評価は可能になったかを次のように
言っています。⁽¹⁹⁾

態度の意味が明確さを欠いたこと。測定対象と測定方法とのあい
だに十分な関連が困難だったこと。信頼性に問題があったこと。こ
れらがわざわいして、態度の測定はなるほど十分ではなかった。だ
が今日では、行動観察、面接、質問紙、尺度化された態度テスト、
投影法などによって、態度は不可触対象 intangible objects から
可触対象 tangible objects へと、しだいにかわりつつある。

広岡氏が言うように態度を客観的にしかも正確に評価できるものな
のでしょうか。教育心理学のその分野はそれほどまでに発展しているで
しょうか。私にはおおいに疑問が残りますが、仮に広岡氏の言う通り態度
についてかなり信頼度の高い測定ができるとしても、それでも態度は学
力の中に入れて考えない方がよいと考えている人たち——実は、私も今
のところそう考えている一人なのですが——を納得させることはできま
せん。この問題をどう考えたらよいのでしょうか。私たちの今後の課題
です。

3 学力と態度の関係

「態度主義」を
改めて検討する
意義

一九七〇年代なかごろの学力論争において、鈴木
秀一・藤岡信勝論⁽²⁰⁾も坂元忠芳論⁽²¹⁾も、広岡亮蔵
氏や元文部省教科調査官の山口康助氏の学力論を
「態度主義」の典型的なものとして批判する点で
は共に意見が完全に一致していました。批判の主な内容は、態度主義は

今日体制側の教育理論にもとづく支配的な学力論となっており学習指導要領の学力観そのものであること、またそれは教育内容を科学の成果にしたがって編成するという原則を否定する反科学主義としてあらわれていること、さらにそれはその根底にある能力論におけるプラグマチズム的、機能主義的傾向と結びついていること等でした。そして、「戦後新教育の非科学性や学力低下を批判して結成された民間教育研究諸団体が、科学的教育内容を創造する研究活動の傍ら、態度主義の学力観の反科学主義を鋭く批判してきたのは当然である。」(鈴木・藤岡論文)と、⁽²²⁾「学力論における『態度主義』が反科学主義であることを批判することはまったく正しい……その点において私はまったく賛成であり、それはいくら批判してもしすぎることはないと思われる。」(坂元論文)と述べて、「態度主義」批判の足並みは完全にそろっています。

しかし、双方の論文とも限られた紙幅のせい、批判はあまり具体的でなく、かつ詳細なものでもありません。そのため、鈴木、藤岡、坂元氏らにとってはたぶん自明なこと——態度主義は反科学的で誤った学力論であるということ——が、残念ながら私たちには腹の底から十分納得できるほどには強い説得力が感じられないのです。長野県などでは、態度主義の典型であると言われる広岡亮蔵氏の学力論が信濃教育会公認の理論として大手を振って闊歩^{かつぽ}しているのですから、広岡氏の理論の主な論点の一つひとつ取り上げて、それを克明に分析しながら、問題点を逐一批判していくという愚直な論文でない、理論闘争の力にはなりにくいのです。ですから、中央の教育学研究者にとっては、態度主義にたいする理論的批判はあるいはもう既に済んでしまった過去の課題で、今更研究するテーマではないのかもしれませんが、地方では——長野県に限られません——いま正に第一義的な研究課題なのです。

また文部省は小・中学校の生徒指導要録を改訂して、各教科にたいする関心・態度の評価を現場の教師に義務づけました。ですから、あれこ

れ考えると、学力と態度の関係の究明は今後いっそう大切になってくるのではないのでしょうか。

学力と態度の 区別と統一

学力と態度の関係については次の時間に取り上げて考えてみようと思います。そこで今日は、昨年の鈴木・藤岡—坂元論争を取り上げた講義を今振り返ってみると説明の仕方に多少反省すべき点がありますので、その点に限って簡単に触れておきたいと思います*。

*坂元忠芳『子どもの能力と学力』(青木書店)を持って来ている人は、一八〇—一九九ページの「学力論における『態度主義』」を開いてください。

私はこれまで、文部省・広岡亮蔵氏・上田薫氏・信濃教育会の「態度主義」の学力論対教科研(教育科学研究会)など民間教育研究団体の言わば「科学的」学力論という図式で両者の関係をずっと説明してきました。別の言い方をすれば、態度(「考え方・行い方・感じ方」)を学力の中核に置いて考える文部省や広岡亮蔵氏等の学力論対、態度を学力の中に含めて考えない鈴木・藤岡・坂元・大槻健氏等の学力論という図式で戦後の学力論争を説明してきました。

しかし、この説明は間違いではないのですけれど、正確ではありませんでした。これから、そのことをお話しします。民間教育研究団体の側——この場合には教科研ですが——の鈴木秀一、藤岡信勝、大槻健、坂元忠芳氏等の学力論を一括して捉えてしまうと、今日の学力論における最重要課題を見落としてしまうことになりかねません。坂元氏と他の三氏との間には微妙な、しかし重大な相違点があるのです。その相違点が噴出したのが一九七〇年代の両者の論争だったのです。大槻論文⁽²³⁾(一九六二年)と鈴木・藤岡論文⁽²⁴⁾(一九七五年)は、態度を学力から排除することを一面的に強調しているのに対して、坂元論文は態度を学力の中に含めて考えているのではないかと誤解されるほど両者の関連を執

扱に追究していることが大きな特徴点です。両者のこの違いが実は重要な意味を持っているのです。

一八三ページ(前掲、坂元忠芳『子どもの能力と学力』)以降の所で坂元先生は一六九〇年代の「態度主義」論争の総括をしています。その中で、上田薫氏等の学力論を「態度主義」だとして批判した大槻健氏の論文(「社会科教育における経験—態度—人格主義について」)には、学力から態度を排除することが一面的に強調されていて学力と態度との関連についての考察が全く欠落しているという「理論的弱点」があったことを衝いています。そして鈴木・藤岡論文は、この大槻論文に同調することによって、大槻論文の「理論的弱点を今日の段階で学力論のレベルで拡大再生産することを意味する」、と坂元氏は鋭く指摘しています。

私は、学力と態度とを区別しながらも両者を相即不離の関係として捉えて、両者の関連、両者の統一——つまり学力の発達をどのようにして人格の形成にむすびつけるかに苦心する坂元論文の観点を支持したいと思います。この観点こそ、現在の教育状況のなかで生起している深刻な学力問題にいちばん適切に応えられる学力研究の道をなんとか切り開けそうな気がするからです。

一九七六年の『子どもの能力と学力』でこの観点を提起してから三年後に、坂元先生は『学力の発達と人格の形成』(青木書店)という本を出されました。私は待望のこの本に非常に注目して文字通りむさぼるように読んだのです。そして、みなさんにも読んでもらっているわけですね。しかしこの本は、たしかに豊富な示唆に富む力作であることは間違いないと思いますが、私たちが求めている結論らしいものはまだほとんど出ていない、というのが私の率直な感想です。続編を期待するとともに、私たちもおおいに研究を深めようではありませんか。

学力の概念から除外したものの関連をどう考えるか

つもあります。

*私の見解は、必ずしも計測不可能、評価不可能だからというだけの基準で学力に含めないのではなく、たとえ計測可能、評価可能であっても学力に含めて考えない方が妥当だと考えるものもあるという立場です。

たとえば、学習意欲、興味、関心、感情、信念、価値観、人格などです。広岡氏らの態度主義の学力論ではこれらをすべて学力の中核(内層、信濃教育会では深層とも呼んでいる)に入れて考えますが、私はその考えには同意できません。

では、なぜ含めて考えないのかという疑問がきつとみなさんから出されるでしょう。それには、これからおいおい答えていきますが、ただ誤解を避けるためにあらかじめ断っておきますが、それら(学習意欲、興味……)を学力との内的関連で私がいまい重要だと考えていないから学力の概念に含めないということではないことです。重要だと考えていないどころか、きわめて重要だと私は考えています。しかし、だからといって学力の中に含めて考えない方がよいと思うのです。含めて考えてしまうよりも、学力との内的関連を深く究明してゆくという道すじで学力を考えてみたいと思っています。たとえば「人間性」は誰でも重要だと思っっているでしょう。だから信濃教育会などは学力の中心(内層)に人間性を持ち込むのですが、それでは学力形成の仕事と人間形成の仕事は区別がなくなってしまうでしょう。人間性の形成は大切だけれども、学力の中に含みこんで考えるのではなく、学力の形成を人間形成にいかにもむすびつけてゆけばよいか、両者の内的関連をアプローチする方がそれぞれの課題がきちんと果たせる、と私は考えるのです。

学力の概念の中へ私は含めて考えませんが、しかし学力ときわめて密接に関連しているものは、態度の他にもいく

4 学力論と人間形成論の区別と統一

学力の発達と
人格の形成

信濃教育会は、外層・中層・内層の学力のそれぞれがどれも大切であるという考えをとらないで、「内層(態度)の情意面こそ、学力の根源、中核」であり、「これからは内層の学力まで根をおろさねば、到底豊かな人間性を育成することはできない」と考えて、内層の学力をことさら重視し、あげくのはてには「内層の学力と人間性とは同体異相」だと言っているのです。こうなると、子どもの学力を発達させるという任務と子どもの人格を形成するという任務との区別がつかなくなってしまい、教育実践は混乱してしまいます。

この問題もおいおい取り上げていきますが、このような問題が生まれてくるのは、そもそも広岡氏の三層構造学力論そのものに弱点が含まれているからだといえます。広岡氏は、子どもに必要なと思われる能力や要素はあれもこれも全部学力の中に次々と取りこんで帰納的に「全人的な学力」を規定するのです。だから、教育にとって大切だと誰もが考えている「豊かな人間性」(考え方・行い方・感じ方、つまり態度)などは学力の中の、しかも中核に据えられるわけです。大事だと思われるものは皆とんだん学力の中に取り入れていくのですから、「人間性を育てる学力、したがって豊かな学力、部厚い学力」にふくらんでゆくのは当然でしょう。ここに、広岡氏の学力規定が戦後三十数年間、いろいろな批判を浴びながらも、なお根強い人気を保持している秘訣があるわけです。

しかし、広岡氏自身はこの理論的弱点をよく自覚しているようで、近著『現代の学力問題』(一九七八年)では、何度も何度もその弱点を補完する説明をしています。一、二の例をあげてみましょう。

以上を要するに、第一に認知的側面、第二に技能的側面、そして第三に情意的側面。これら三つの側面からなる学力は、従来の認知的と技能的の二側面からなる学力とくらべると、より広くより豊かな学力である。これは、全人的な学力だといえることができる。

だがしかし、私たちは学力の広さを拡げることには熱中しすぎて、学力形成のなかへ人格育成をすっぱりと含みこんでしまうようなことをしてはならない。

学力形成と人格育成とは、学校教育において相対する二つの仕事である。学力形成は主として教科指導で、そして人格育成は主として生活指導でおこなわれる。子どもがもつ情意を、その十分な広さと深さにおいて育成するのは、人格育成の任務であって、学力形成の仕事ではない。(傍点は広岡氏)

もともと「全人的な学力」と称して大事だと思われる要素を止めどもなく取り入れていく帰納法的な学力規定をしているものですから、「学力の広さを拡げることには熱中しすぎて、学力形成のなかへ人格育成をすっぱり含みこんでしまうようなことをしてはならない」といくら強調しても、論理的な自己矛盾は覆いがたいのではないのでしょうか。広岡氏のこの指摘にもかかわらず、信濃教育会の学力論は、後で検討するように、人格形成のなかへ学力形成を(あるいは逆に、学力形成のなかへ人格形成を)すっぱり包摂してしまっています。ですから、信濃教育会の学力形成論はいずれも、結びに近づくにつれていつのまにか人格形成論になってしまっているのです。しかも、その人格形成論はきわめて精神主義的、人格主義的な傾向が強いものです。

このように、広岡亮蔵氏の「全人的な学力」論や信濃教育会の「豊かな人間性を育成する学力」論は、どうも学力形成と人間形成を短絡的に結びつけて考える安易な傾向が顕著なように感じられるのですが、両者の関係ははたしてそんなに単純なものなのでしょうか。そこで、そのこ

ととの関連で、坂元忠孝先生の『学力の発達と人格の形成』の中の「学力と人間形成をむすびつける」(一九七七年)の最初の部分をここで紹介しておきましょう。少し長くなりますが、大切なポイントだと思えますので聞いてください。⁽³⁵⁾

いま、教育にたいする親の願いは、かつてなく切実である。たしかに学力をつけてほしい。そして、まともな人間に育てたい。多くの学校で、低学力と非行が、緊急に解決を要する問題となっているとき、この願いはいっそう切実味をおびてきている。

学力と人間形成とのあいだには、ほんらい深い関係がある。しかし、一歩そのなかみに立ちいってみると、ことはそんなに簡単ではない。

授業からおちこぼれた(ほんとうは、おちこぼれさせられた)子どもが非行に走るといふ例は、最近多く報告されている。中学生になって四則計算も十分にできず、国語の読み書きも、ほとんどできない子どもにとって、学校がおもしろいはずはない。授業をぬけだし、非行仲間にはいっていく。こういう場合は、低学力と非行とはたしかに結びついている。

しかし、学力が高いと思われ、テストでもいい点をとっている子どもが、生き方がしっかりしているかといふと必ずしもそうではない。いわゆる「できる子ども」が万引きをしたり、「不純異性交遊」にはいっていく例がふえている。

たしかに学力と、しっかりした人間形成を、どのように結びつけるか、これが今日の教育実践のもっともむづかしい課題である。

(傍点は引用者)

私も、学力と人間形成とのあいだには、ほんらい深い関係があるはずであると考えます。「はず」といふ言い方をするのは、両者の関係がまだ教育学的に明らかにされていない現在の段階では、あくまでも仮説の

域を出ていないと思うからです。私たちはこの仮説を多くの具体例の具体的な分析を通じて検証していく必要があります。

信濃教育会の場合には、学力形成と人間形成とのあいだに論理の大きな飛躍があります。その飛躍の間隙を「教育弁証法」と称して思弁的に説明していますが、これはかなり眉唾物だと私は思っております(別章を参照)。長野県の教育界は、長野県特有の精神的風土や県民性あるいは信濃教育会の絶大な影響力などの相乗作用によって、とかく人間形成論が観想的に語られることが多いように感じられます。

しかし、人間性(human nature, humanity)は、労働、生産、物質、行動的なものと感性的、精神的、思考的なものとの統一的活動によって人間の持っている能力を全面的に伸ばしていくなかでこそ豊かに開花していくものです。ですから、人間性は、教育学的にみれば、活動・行動と学習、道徳性と認識の発達、学力の発達、言語の発達、存在する地域や学校・学級集団からの影響などの統合によって形成されていくものと考えます。学力論にひきつけて言えば、学力形成と人間形成という深く関連してはいるけれどもそれぞれ独自な別個の課題を、まったく無関係にばらばらに追求したり、その反対に、両者の区別を全然なくして追求したりするのではなく、二つの課題を絶えず二つながらに統一的に追求していくことが肝心なのではないでしょうか。両者には深いつながりがあるはずなのです。このような観点から、信濃教育会の思弁的、観想主義的、精神主義的、人格主義的な学力論をこれからみてゆきたいと思えます。

【註】

- (1) 一九八五年四月一日、私の恩師である林竹二先生が永眠されたので、講義計画を急遽変更して、「林竹二先生の人と思想」というテーマで四月いっぱい講義をした。そのため、本来のテーマである学力論についての講義は、五月十七日のこの講義が今年度の最初のものであった。

第I部 信濃教育会の学力観

— 学力論における「態度主義」の問題 —

一 信濃教育会の学力観

— 「豊かな人間性を育てる学力」の探究 —

- 1 学力形成研究調査委員会の報告書（一九八三年）
— 具体的事例（授業指導案）にもふれながら
- 2 重点教科研究調査本部委員会の報告書（一九八三年）
- 3 元信濃教育会研究主任・神波利夫氏の学力論（一九八二年）
- 4 「豊かな人間性」の強調 — 信濃教育会の学力観の共通点
- 5 結論 — 信濃教育会の学力観は「態度主義」の立場

二 信濃教育会の学力観の源流

— 人格主義・教養主義・精神主義教育 —

- 1 「東西南北会」の創設（明治四四年） — 人格主義教育の出版
- 2 戸倉事件（大正八） — 信州白樺派の自由主義教育の閉塞
- 3 西田幾太郎を指導者とする「信濃哲学会」の発足（大正九） — 人格主義・精神主義教育の展開
- 4 戦後の「人間性を育てる教育」の流れ
- 5 教養主義・人格主義教育の問題点と学力観
堀尾輝久（国民教育における「教養」をめぐる問題）
- 6 国民的教養と学校教育
堀尾輝久「国民的教養を求めて」／志摩陽伍『国民的教養と教育課程』

三 雑誌『教育』誌上における「態度主義」論争（一九六二—三年）

— 上田蕪氏の「態度主義」学力論論争をめぐって —

- 1 大槻健氏の長坂論文批判 '62.8
- 2 上田氏の反論（上） '62.10、'62.11
- 3 大槻・上田論争をめぐって '63.1
- 4 上田氏の反論（下） '63.4
- 5 坂元忠芳氏の総括 '76
- 6 上田氏の学力論の全体像 — 論文、著書分析

まとめ — 上田氏の信濃教育会にたいする影響力
四 雑誌『別冊・現代教育科学』誌上におけるシンポジウム（一九六四年）

— 広岡亮蔵氏の「態度主義」学力論をめぐって —

- 1 広岡氏の提案「学力、基礎学力とはなにか」
- 2 意見1・上田蕪氏 — 賛成論「未来のための学力」
- 3 意見2・大久保忠利氏 —
- 4 意見3・高橋金三郎氏 — 反対論「態度主義は反知識・反科学に通じる」
- 5 意見4・中内敏夫氏 — 反対論「学力の三層構造への疑問」
- 6 意見5
- 7 まとめ・広岡亮蔵氏「五氏の意見を読んで」
- 8 広岡氏の学力論の全体像 — 論文、著書分析
まとめ — 広岡氏の学力論は信濃教育会の学力論のモデル
- 五 重松鷹泰氏の「態度主義」学力論
— 長野県下の「総合学習」の指導者 —
- 1 氏の学力論
- 2 「総合学習」について
- 六 文部省教科調査官の「態度主義」
— 山口康助氏の「社会科能力研究入門」の分析 —
- 七 一九七〇年代の学力論争における「態度主義」批判

結論

- 1 ①誌上シンポジウム ②「学力と評価の理論」 ③「学力とはなにか」
- 2 ④学力と評価の理論
- 3 学力と教育評価

第II部 学力の発達と人間形成

— 続・一九七〇年代の学力論争の分析 —

- 一 学力の発達と人格の形成
— 坂元忠芳氏の「中間報告」(79) —

- 「人格」とはなにか
- 学力・教養と人格の統一
- 学力と学習意欲
- 二 体育の学力(内海和雄)
- 三 美的能力の発達(坂元他)

(212)

第一部 学力論における「態度主義」

— 信濃教育会の学力観の検討 —

- 一 信濃教育会の学力論の特徴
 - 1 「豊かな人間性を育てる」学力の強調
 - 2 広岡亮蔵氏の学力論からの盗用、剽窃あるいは無断引用
- 二 態度の位置づけをめぐる学力論における三つの立場
 - 1 態度を学力の中核に位置づける立場
 - 広岡亮蔵氏、上田蕪氏 —
 - 2 態度を学力形成から完全に切り捨てる立場
 - 藤岡信勝氏、大槻健氏 —
 - 3 態度を学力と区別しながらも重視して両者の統一の把握を志向する立場
 - 坂元忠芳氏 —
 - 4 「態度主義」批判上の留意点
- 三 広岡亮蔵氏の「態度主義」学力論
 - 1 シンポジウム(64)
 - 2 『現代の学力問題』(78)の分析
- 四 信濃教育会の学力論の具体例の分析
 - △付 上田蕪氏・重松鷹泰氏の学力論

五 結論

第二部 学力と人間形成

— 又は、学力と態度形成 —

「豊かな人間性」

- 1 「豊かな人間性」とはなにか
 - 学力・教養・人間性 —
- 2 「豊かな人間性」はどのようにして形成されるか
 - (1) 信濃教育会の考え方
 - (2) 川合章、矢川徳光、田中孝彦、坂元忠芳、諸氏の見解
 - (3) 堀尾輝久氏の見解
 - (4) 教育科学研究会「道徳と教育」部会の見解
- 3 「豊かな人間性を育てる」ことと学力の発達
 - (先行研究の検討) — 右の他、勝田守一、志摩陽伍、芝田進午、内海和雄、村越邦男)

(3) なぜなら、文部省の学習指導・生徒指導要録には態度主義が貫かれているし、広岡亮蔵氏の学力論は我が国で最も包括的な学力論として全国的に大きな影響力を持っている。また一般的傾向として、全国各都道府県にある国立大学の教育学部のうち東京教育大(茗溪会)および名古屋大学教育学部出身の教育学・教育心理学者が多数を占める大学、教育科学研究会に入っている教師の少ない大学では、ほとんど広岡亮蔵氏の学力論だけが講じられているようだからである。「ちなみに地元の信州大学教育学部では、勝田・中内・坂元氏等教育科学研究会のメンバーの学力論はまったく取りあげられていないようであるし、教育科学研究会編集の月刊雑誌『教育』も研究室はおろか附属図書館でもとっていないことを数年前に知って愕然としたことを今でもよく覚えていいる。」

(4) 第二章 人間性を育てる学力の形成

第一節 人間性を育てる学力

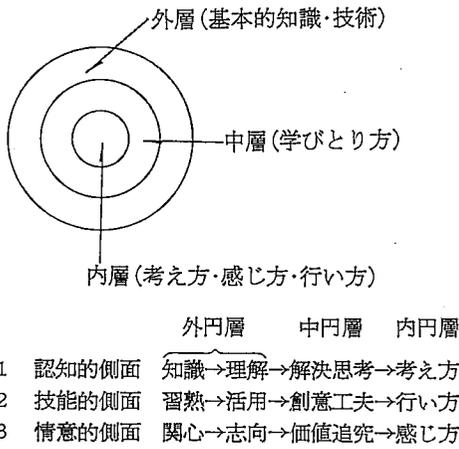
一 人間の可能性としての学力(学力とは何か)

二 教科の学力と人間形成

三 学力の形成と行的な徹底

第二節 生きて働く学力を育てるために

第1図



(6) 「豊かな人間性を育てる学力は、図1・図2のように三層の部厚い学力と、三側面をもって扱えられる。中心は主体意のエネルギー源で、生きる

(5)

- 一 生きて働く学力を育てるために
- 二 転移発展する学力とその脈絡
- 三 学力形成にかかわる試み
- 第三節 基礎的な学力とその形成
 - 一 基礎的な学力とは
 - 二 全教科全教育活動の基礎基本となる学力
 - 三 自己の確立
 - 四 我と汝・相手意識
 - 四 四摂法
- 第三節 人間性尊重の土壌づくり
 - 一 時間空間における長期展望の関連指導
 - 二 土壌づくりにかかわる事例二つ

第五章 自他の人間性を育てる教育

第一節 人間性とは何か

第二節 人間性を育てる教育のあり方

一 道徳教育の根本的なもの

二 自己の確立

三 我と汝・相手意識

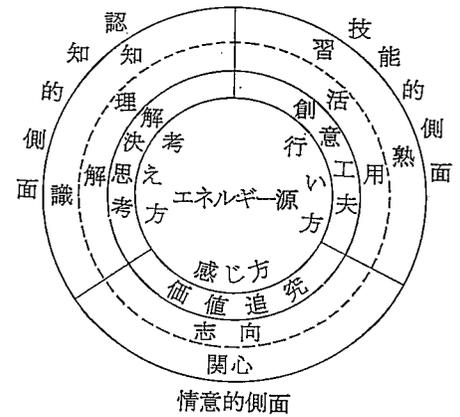
四 四摂法

第三節 人間性尊重の土壌づくり

一 時間空間における長期展望の関連指導

二 土壌づくりにかかわる事例二つ

第2図



力といってもよい。

内層は従来態度と呼ばれていた情意の考え方・行い方・感じ方の子どもの価値観をさす。

中層は学びとり方の科学などの結果でなく、科学探究を創意しながら、子どもが自力で予想(仮説)を立て、修正・同化と二拍子を繰り返しながら、ついに解決に到るいわゆる問題解決の方法を含んだ、解決力の総括的学力をさす。であるから、知識は単に知識でなく、知識する方法に重点をおいたものが中層学力である。

外層は、基礎的知識・理解・技能の要素的学力で、しかも、これら三層は相互関連のもので、内層がこれに統轄して、どれ一つ欠いても、人間性を育てる学力とはいえない。では、この学力は、従来の学力とは、どこが違うかを表示すると、学力を形成する学習対象・学習ともに大きな相違がある。

従来の学習	子どもの学力	学習の対象	学習
・受容する学力 ・記憶学力 ・機械的創造学力	・知識の内容や記述の解説 ・外から与えられた対象	・大部分忘れてしまう ・時代おくれな羅列的学習 ・記憶学習	

人間性を育てる学習	
<ul style="list-style-type: none"> ・自力で学びとる学力 ・主体的に創造する学力 ・問題解決力 ・三層の(外中内一体)学力 	<ul style="list-style-type: none"> ・内層から統轄されてくる組織のましまり(構造)とそれを求める自らの内なる方法を対象とする ・自ら求めた対象
<ul style="list-style-type: none"> ・基になる考え方で対象との関係性や法則性の価値に気づき(内層)これを求める方法を見出し(中層)、組織的に表わす(外層)学習 ・自力にたよる学習 	

これをひとことという、外からえられた機械的形成的(受験)学力で、中層・内層に根が下ろさぬ、いわば根無草であって、人間性を育てる三層学力は自らの内から求めた学力といつてよい。このことについて、今少し詳説すると、中層の学び取り方は、科学の探究学習・発見学習・情報処理能力を指し、内層は考え方・行い方・感じ方で、その子の思考傾向性・操作傾向性・感受傾向性をいう人間性の発生源で、後述する評価の願の要であり、学力の内層と、人間性の発生源は同体異名である。つまり、学力が高次元になると、人間性も高次元になる。これを教育学者ヘルベルトは、従来の人間性育成を主観的教育学、学力形成を客観的教育学と二分されていたものを、両者は一体であると、今から百八十年前に唱え、この根拠を『教育的教授学』に公表した。

ヘルベルトを裏付けた哲学者ヘーゲルは「自己」(人間性)は、他者対象(学力)を経て、高次の自己に到る。」と、最初の自己を即自といひ、二つに分れた自己と、他者を対自といひ、再び高次の自己に帰ることを(即自・対自)といひ、このことを止揚と名づけ、ヘルベルトの考えを、教育弁証法と位置づけ、世界的に、教育学的にも、哲学的にも裏付けのある理論として定着した。(文献⑦七八ページ)

- (7) 広岡亮蔵『基礎学力』一九五三年、金子書房、一九〇—一九五ページ。
- (8) 広岡亮蔵『どんな学力を・どんな基礎学力を』(現代学力体系Ⅰ・学力と基礎学力)一九五八年、明治図書、一一二ページ。
- (9) 藤岡信勝『「わかる力」は学力か——学力論をめぐる態度主義批判——』(現代教育科学)一九七五年八月号、明治図書、二八—三三ページ。
- (10) 広岡亮蔵『学力、基礎学力とはなにか——高い学力、生きた学力——』

- (11) 別冊・現代教育科学』第一号、一九六四年春季号、明治図書、二四、三二—三三ページ。
- (12) 同右、二二—二四ページ。
- (13) 広岡亮蔵『現代の学力とは何か』(現代教育科学)一九七二年四月号(註(9))。および須藤敏昭『文献解題・戦後の学力論』(国民教育)第一五号、一九七三年冬季号参照)
- (14) 広岡亮蔵『わかる力と生きる力』一九七七年(広岡亮蔵『現代の学力問題』一九七八年、明治図書、六四—六五ページ)
- (15) 同右、六五—六六ページ。
- (16) 同右、六三—六四ページ。
- (17) 鈴木秀一・藤岡信勝『今日の学力論における二、三の問題』(科学と思想)第一六号、一九七五年四月、新日本出版社、坂元忠芳『今日の学力論争の理論的前提をめぐって』(坂元忠芳『子どもの能力と学力』一九七六年、青木書店、所収)、藤岡信勝『「わかる力」は学力か——学力論をめぐる態度主義批判——』(雑誌『現代教育科学』一九七五年八月号、明治図書、所収)など。
- (18) 広岡亮蔵『現代の学力問題』一九七八年、明治図書、四四—四五ページ。
- (19) 同右
- (20) 鈴木秀一・藤岡信勝『今日の学力論における二、三の問題——坂元忠芳氏の学力論批判——』(科学と思想)第一六号、一九七五年四月、新日本出版社)
- (21) 坂元忠芳『今日の学力論争の理論的前提をめぐって——鈴木・藤岡論文への反論——』(坂元忠芳『子どもの能力と学力』一九七六年、青木書店、所収)
- (22) 註(20)、九四—九五ページ。
- (23) 註(21)、一八二—一八三ページ。
- (24) 大槻健『社会科教育における経験—態度—人格主義について』(教育)一九六二年八月号)
- (25) 註(20)
- (26) 註(21)、一九三—一九四ページ。
- (27) 本文中の文献②、すなわち信濃教育会重点教科研究調査本部委員会『改訂教育課程をふまえて実践上今後留意したい問題点』一九八三年、信濃

教育会出版部、四二ページ、傍点は引用者。

(28) 同右、四四ページ。

(29) 同右

(30) 広岡氏の著書・論文には頻出する語であるが、一例をあげれば註(18)の二〇二ページ。

(31) 註(18)、一ページ。

(32) 註(18)、二〇二―二〇三ページ。ほとんど同じ叙述が同書の五七―五八、六一―六二、七五―七六ページでも見られる。

(33) 坂元忠芳『学力の発達と人格の形成』一九七九年、青木書店、四ページ。

(34) 註(20)、四〇ページ。この他、信濃教育会学力形成研究調査委員会『豊かな人間性を育てる学力のとらえとその実践』八ページ。

—一九八五年五月十七日—