

わが国の近代教育制度における 「学力」概念の登場と展開

—特に「学制」公布から昭和戦時下教育期まで—

別所 秀夫

(2012年10月2日受理)

The Appearance and the Development of “Gakuryoku” Concept in Modern Japanese Educational System: From the proclamation of “gakusei” or a ministerial ordinance regarding education system(1872) up until under the wartime in Showa period

Hideo Bessho

Abstract: In this paper, the appearance and the development of the concept “gakuryoku” or scholastic achievement or ability during the period of 1872-1945 were described and analyzed using the viewpoints of discourse and the body. At the beginning of Meiji period (1868-1911), the word “gakuryoku” appeared in official documents issued by the Ministry of Education. “Gakuryoku” meant students’ levels of acquiring knowledge, which was accepted through the old idea of “hakugaku” or extensive learning. Soon after examination system was introduced, “gakuryoku” was deeply connected to examination at schools. Giving too much importance to academic ability was criticized from the holistic conception of education and “gakuryoku” already in Meiji Period and particularly in Taisho Period (1912-1925) with the movement of new education. In 1930s, the tested intelligence was regarded as “gakuryoku” under the popularity of scientific methods. Then “gakuryoku” was related to Confucian morals under the wartime, namely “gakuryoku” was regarded as not only the academic ability, but also mental ability to support the Japanese Empire. Through the study of the development of the concept of “gakuryoku”, it was clarified that “gakuryoku” was not simple scholastic achievement, but based on the idea which considered students as potential existence.

Key words: Gakuryoku or scholastic ability, Knowledge, Discourse, Potentiality

キーワード：学力，知識，言説，可能性

1. 研究の背景と目的

現行の小学校・中学校・高等学校の各学習指導要領

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：樋口 聡（主任指導教員）、林 孝、
鈴木由美子

には、「生きる力」をはじめ、「思考力」「判断力」「表現力」など、「○○力」が教育目標として設定されている。このような「力」は、教師に対してもいわれ、「指導力」というのがその例である。また、「○○力」を求める志向は、教育以外にも立ち現れ、氾濫している。例えば、先の東日本大震災後には、「日本力」ということがいわれた。このような「○○力」という言葉には、どのような意味があり、それは、何を示唆しよう

としているのか。

今井康雄は、「『力』という言葉が頻繁に使われ、教育をめぐる議論の焦点として浮上しているにもかかわらず、この『力』という言葉を使うということが何を意味するのかについての反省的な考察はほとんど見られない。このことが、教育論の混迷と空洞化—自分が何について語っているのかを知らぬままに語り続けてしまうという事態—をもたらす一因になっているのではないか」¹⁾とのべ、この〈力〉概念に関する反省的な議論の必要性を提示している。

本論文は、「教育における〈力〉概念の研究」という研究構想の一部をなすものである。その研究は、わが国の近代教育制度において、〈力〉を基底にした「体力」と「学力」という概念の誕生と展開を歴史的に考察し、教育における〈力〉概念が持ちうる意義を明らかにするものである。本論文は、その一部として「学力」²⁾を問題にする。

なぜ「学力」を問題にするのか。学力は、近代の学校教育において、児童生徒の知識の習得状況や水準、或いは、戦後の数次に及ぶ「学力論議」がしめしているように、学校の存立理由にも及び、そのあり方に深く関わり、使われ、語られている重要な言葉だからである。

本論文は、「学制」公布から第二次世界大戦までの間において、「学力」という概念がいかに登場し、変容してきたかを明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究について

戦後の学力論議の中で、刊行された中内敏夫らによる『講座日本の学力』（全17巻と別巻2）は、1970年代のわが国の教育の実状の中で、「学力」を、「国民の教養」として捉え、幅広い教育の諸問題を学力との関連で論じている。その基本的立場は、「学力問題を日本の国力論の一環としてではなく、国民の幸福になろうとする願いに結びついた教養形成の問題として認識しようとするもの」³⁾という「刊行のことば」に現れている。全17巻という大部の研究の中で、いくつかみてみれば、第1巻では、「教育の現代史」という副題のもとに、「近代日本と学力」、「資本主義の発達と新しい学力要求」、「戦時体制下の学力問題」など、学力問題を社会構造の変化の中で捉え論じている。第17巻では、「学力の思想」という副題のもとに、「学力観」や、「明治国家の成立と学力像」などを論じている。この『講座』は、本論文の重要な先行研究である。

学力をめぐる先行研究は数多くみることができるが、学力が一種の〈力〉であることに着目した研究は、先に言及した今井らの研究がはじまったばかりであ

る。その意味で、本論文の研究は、先行研究にはない新しい試みであるといえる。

3. 研究の方法について

本論文は、一種の歴史的研究であるが、いくつか方法的な特徴を有している。一つは、学力概念の登場や変容を問題にする際に、「言説」という視点を導入していることである。今津孝次郎らの『教育言説をどう読むか』によれば、「言説」とは、ことがらをめぐる談話・論述であり、そのことがらが語られる前提や文脈を意識的に問題化する視点を生み出すものである⁴⁾。学力が語られる社会的条件の構造変化を読み解くことが、学力「言説」への着目によって目指される。

もう一つは、「学力」概念を「体力」概念と対照させてみていることである。これは、知育・徳育・体育といった教育の全体像を、「身体」という視点から包括的に捉える樋口聡の研究に依拠している⁵⁾。通念的には、知育と体育は異なる教育の分野であると理解されている。しかし、包括的な人間主体を「身体」と捉える見方からすれば、知育にしても体育にしても、それぞれの人間主体において統合される経験の諸要因を提供するものである。知育に学力が対応させられ、体育に体力が対応される常識的な見解の先に、学力も体力もどちらも〈力〉であるということに着目することができれば、「身体」と〈力〉を重ね合わせてみる見方を作り出すことができる可能性がある。それは、要するに、人間を断片化された存在と捉えるのではない、全人的な教育の視点の形成につながるものである。

本論文で実際になされることは、まず、近代教育制度発足後の学校教育において、「学力」という言葉がどのように登場し、どのように使われ、語られ、捉えられていったのかを「学制」公布から小学校が本格的な義務制を整え、小学校での進級・卒業試験制度が廃止になる「小学校令」の改正、明治内閣の創設、その後の教育制度の展開など、明治期全般の中で考察する（第4節、第5節）。次に、明治の教育を底流に誕生する大正自由教育＝新教育における「学力」についての捉え方を考察する（第6節）。そして、「知能」を人間の能力のひとつとして「分析」という科学主義のもとでの「学力」の捉え方や、戦時下教育へと進む中における「学力」の言説を考察する（第7節）。

4. 「学制」公布と「学力＝知識習得」観の登場

わが国の近代教育制度において「学力」という言葉

は、何時、どのように登場したのであろうか。また、その登場は、どのような社会構造のもとにあったのであろうか。

明治新政府は、維新後、西欧先進諸国の諸制度をわが国に導入した。1872（明治5）年の「学制」は、フランスの教育制度の影響のもとに公布され、1873（明治6）年の「徴兵令」もフランスの制度を模倣したとされる⁶⁾。そして、明治新政府は、「国民皆学」と「国民皆兵」を基本政策に出立した。これら基本政策の推進を可能にしたのは、「学制」公布に限っていえば、先立つ条件として、17世紀にすでに「文字社会」が成立していたことである。辻本雅史は、「子どもを対象とした文字学習所（手習塾、いわゆる寺子屋）が日本史上初めて出現し、ある程度の地域差は見せながらも、それが全国に普及していった。…それを営む専業の教師が初めて出現したのである。…加えて、手習塾の普及は、…明治以降文字文化を前提とした近代学校を速やかに普及させていく前提⁷⁾」となったと指摘している。

一方、中内敏夫は、18世紀ごろの民衆の間には、「理屈よりも技」といった価値判断があり、このときの「理屈」とは「徳」であり、この「徳」は、知識と区別された固有の意味での「道徳」ではなく、「知徳一体」という「知」を含む「徳」であるという⁸⁾。その後この「徳」は、儒者によって、「知」と「心」に分けられ、「知」こそ習得する値打ちあるものとなり、ここに博学という価値が生まれた。中内がここで儒者としているのは、荻生徂徠及びその学徒らであるが⁹⁾、その徂徠は、「学問は只広く何をかをも取入置て、己が知見を広むる事にて御座候」として、「飛耳長目の道」を説いている。「飛耳長目」とは、「広辞苑」第6版(2008)によれば、「遠方のことをよく見聞する耳目、物事の観察に鋭敏なこと、転じて、書籍のこと」であり、ここでは、「多くのことを知っていること」と理解できる。それは、中内のいう博学と重なるものである。中内は、徂徠のこのような説を捉え、「近代日本で有力で根強い力をもつことになる学力の思想のひとつがこうして誕生する」¹⁰⁾と指摘している。

つまり、先に見た「手習塾」での文字学習や知識の習得の普及と、中内が指摘する「多くのことを知っていること」すなわち「博学」という思想が、わが国の近代教育制度発足後の「学力」という言葉の登場とその後の展開に影響している、と考えることができるのである。

こうした理解のもとに、文部省関係の文書から「学力」という言葉がどのような文脈において登場するかをみてみよう。

「学力」という言葉の登場は、教育関係雑誌でもつ

とも古いとされる文部省発行の『文部省日誌』（明治5年9月、第4号）において確認することができる。

それは、「学制」公布後、各地で創設される小・中学校で教える教員の雇用に関する記事の中に登場する。『文部省日誌』では、「一即今中小學ノ教員ハ其位ニ應シ地方官ノ見込ヲ以テ命スヘキ哉且又教員ニ等級アリヤ旁御指導奉願候」という文面に対し、「右へ指令」として、「教員ノ儀地方官見込ヲ以テ撰任シ其姓名學力給料等可届出事」として、ここに「学力」という言葉が登場する。それは、教員応募者の教育程度を意味しており、学歴や知識水準を知るために「学力」という言葉が使われているのである。

また、同じ『文部省日誌』（明治11年1月、第1号）では、三重県の下等小学校第4級卒業者が、教則科目等が違い、学業も同じでない他県に移った場合、移った県の上等小学校の第3級に進級することができるのかという問いに対し、文部省は、「何ノ趣ハ生徒學力に應シ等級相定可然事」として、児童生徒の「学力」に相応しい等級に位置づけるのが適当であると回答している。ここでも、「学力」は、知識の習得状況や水準、或いは、到達、「進級」の目安として捉えられていることがわかる。

こうした「学力」の捉えられ方は、「学制」における試験に関する項目と関係するものと思われる。「学制」は、「生徒及試業ノ事」とする試験に関する項目を設け、「生徒ハ諸學科ニ於テ必ス其等級ヲ踏マシムルヲ要ス故ニ一級毎ニ必ス試験アリ一級卒業スル者ハ試験狀ヲ渡シ試験狀ヲ得ルモノニ非サレハ進級スルヲ得ス」（第48章）、また、「生徒學等ヲ終ル時ハ大試験アリ小學ヨリ中學ニ移リ中學ヨリ大學ニ進ム等ノ類…」（第49章）¹¹⁾と規定している。これらの規定からすると、小学校、中学校から大学に至るまでのすべての段階で、進級や卒業を試験の成績で決定していく方式がとられていたことがわかる。齊藤利彦によれば、各級をそれぞれ半年で修了する下等小学および上等小学では、「進級試験」が半年ごとに実施され、さらに全級を終了した時点で、卒業試験にあたる「大試験」が課されることになり、これを試験の回数でみれば、生徒は下等小学で第八級から第一級までの8回、上等小学でも同様に8回、計16回の試験の関門を通過し、さらに上等・下等小学の卒業時にも計2回の「大試験」に合格しなければならず、これによって、初めて小学校を卒業することができたということである¹²⁾。神辺靖光は、この義務教育における進級制度は、幕末の藩校と私塾で形成された¹³⁾、としており、ここに、「手習塾」での文字学習や知識の習得、「多くのことを知っていること」、すなわち「博学」思想の系譜を読みと

ることができる。

では「学力」と試験は、実際、どのように関連していたのであろうか。『文部省第三年報』には、1875（明治8）年の奈良県における「小學生徒試験ノ法」の記述があり、そこでは、「第一條試験ヲ區別シテ恒例試験學期卒業試験上下等小學卒業試験比較試験ノ四種トス」とされ、「第二條恒例試験ハ受持教員ノ適宜ニ任セ毎月ノ末ニ執行シ學力ノ優劣ヲ判シ學席ノ坐次ヲ定ムヘシ」、そして、「第六條比較試験ハ各校同級ノ生徒ヲ集メ學力ヲ比較スル者トス」¹⁴⁾というように、試験は、児童生徒の優劣を決め、序列化し、その上、知識の習得状況を確認する手段として実施されていたことがわかる。そして、こうした文脈において「学力」という言葉が使われていたのである。

5. 知識偏重批判と德育、体育へのまなざし

明治新政府は、アメリカからダビッド・モルレーを文部省に招聘し¹⁵⁾、近代教育制度の確立をめざした。

1873（明治6）年に来日したモルレーは、文部省の学監として、知育・德育・体育の三育を基本とする教育論を「学監申報」において提示する。その内容は、1874（明治7）年5月発行の『文部省雑誌』第9号¹⁶⁾に掲載され、そこで、モルレーは、「元來人民身体ノ康寧知識ノ敏捷修身ノ完全等是皆教育ニ因テ成ルモノナリ今其理ヲ説カニ教育ハ人材ヲ陶冶スル基本ニシテ」と、人の身育（体育）、知育、德育は教育によって完成し、教育の基本は、人格の陶冶であるとする。このモルレーの教育論は、羽田積男によれば、コメニウス、ルソー、バスタロッチの教育思想の系譜に連なるものであるとされている¹⁷⁾。

この教育論は、知・徳・体の三育として、教育の全体像を捉えるのであるが、提示された当時は、「被仰出書」における「知識重視」や、進級・卒業試験制度を通じてみられたように知識の習得を「知育」と捉える、「知育」偏重の教育が目立っていた。こうした中で、文部省内での「体育」を重視する動きや、明治政府内部での「德育」を求める動きが表われた。それらは、体操伝習所の創設と、元田永孚の「教学聖旨」においてみることができる。

文部省は、1878（明治11）年、「本邦教育ノ方法ハ専ラ智育ノ一方ニ傾向シテ體育ノ諸術ハ概子之ヲ放着シ」¹⁸⁾たため、青年子弟の気力が次第に減縮した。拠って、文部省所轄の体操伝習所（後の東京高等師範学校体操科の前身）を創設し、体育を専門とする「学校」¹⁹⁾を求め、「体育」重視を打ち出したのである。

一方、元田永孚は、1879（明治12）年、「教学聖旨」において儒教的「德育」²⁰⁾を教育の根本に求めた。「教学聖旨」は、明治天皇が諸学校を視察した折、文明開化のもとでの教育実態に憂慮し、「国民教育に関する根本精神を明らかにし、教学の本義がいかなるところに存するか」²¹⁾として、元田に作成させた教育方針である。この「教学聖旨」は、「教学大旨」と「小学条目二件」から成り、「教学大旨」は、「学制」以来の「智識才芸ノミヲ尚ト」ぶ「文明開化」の政策を批判し、教学の要は、まず「仁義忠孝ヲ明カニシテ、智識才藝ヲ究メ、以テ人道ヲ盡スハ、我祖訓國典ノ大旨、…道德ノ學ハ孔子ヲ主トシテ」²²⁾とする儒教主義による「德育」を求める皇国思想を打ち出している。

「小学条目二件」では、第一に、小学校では幼少のはじめに、仁義忠孝の道德観を徹底的に教え込むことが大切であり、そのため、小学校では、古今の忠臣・義士・孝子・節婦の画像写真を用いて忠孝の大義を深く脳髓に印象づけるべきであり、第二に、現今の教育は高尚に過ぎて空論が多く、農商の子弟に適しない、したがって、今後は農商の庶民にも適した実際的な教育をおこなうべきであるとした²³⁾。この元田の意向は、「学制」を廃止して、1879（明治12年）9月に公布された「教育令」、その「改正教育令」（明治13年12月）に反映され、このもとで、小学校学科の筆頭に德育を強調する「修身科」がおかれた。ここに、知識の習得を内容とする「知育」偏重の教育から、「体育」、「德育」が重視された教育への移行をみることができるのである。こうした教育の展開を背景に「學校ノ目的ハ良キ人物ヲ作ルヲ以テ第一トシ學力ヲ養フヲ以テ第二トシヘシ従前ノ學力ヲ第一トシ人物ヲ第二トシタルト其事全ク相反ス」²⁴⁾という、第一に人間陶冶、第二に「学力」とする森有礼の教育論が登場した。

森は、文部大臣就任後の1887（明治20年）の「閣議案」²⁵⁾の中で、教育の基準を定める場合、「国民ノ志氣ヲ培養發達」に求め、そしてそれを、「忠君愛國ノ氣ニ篤ク」を基本にした²⁶⁾。そして、17歳から27歳までの全国の男子に「総テ皆護國ノ精神ヲ養フノ方法ニ従ハシメ、文部省ハ簡單平易ナル教課書ヲ敷キ、人々ノ諷誦、又ハ講義ニ便ナラシメ、陸軍省ハ体操練兵ノ初歩ヲ教ヘ」とし、文部省に陸軍省とともに強力な国民強化にとりくむことを求めた。これまでに森は、1879（明治12）年に発表した「身體ノ能力」において教育は、人がもっている能力である知識、徳義、身体の三つを発達させることであり、この三つがうまく相合している時は、快樂に過ごせ、体育を進めることで知識や徳義も進むとする教育論を主張している。そしてこうした教育論を背景に、1886（明治19）年の「師

範学校令」においては、師範学校の教育に兵式体操を導入し、教員には順良、信愛、威重という気質の訓練と国の方針に忠実に服従するよう求めた。

森は、また、学問と教育は別として、学問に真理探究をめざす一方、教育においては、「忠君愛国ノ気ニ篤ク」という「徳育」と、「身体の強健」をめざす「体育」を求めた。こうした森の教育論がその後の1890(明治23)年の「教育勅語」渙発とともに、わが国の近代教育制度の基盤となったのである²⁷⁾。

このように森の教育論は、「本邦維新日(以来)猶ホ浅ク百般ノ文物皆歐米ニ取り智育ノ急ナル未タ今日ノ如キヲ見サルナリ、是ニ於テカ徳育體育ノ二者勢ヒ其(歩ヲ)譲ラサルヲ得サルニ至レリ」²⁸⁾と、森が、「兵式体操に関する建言案」の中でのべているように、「知育」偏重の現状を変えようとしたのである。ここでみる、森の「知育」の捉え方は、「学制」公布後の「知識重視」と重なるものであり、「知育」は「知識」の教育であり、その知識の習得が「学力」として捉えられていたといえるだろう。森のこのような「学力」の捉え方は、この当時の陸軍においてもみられた²⁹⁾。

こうした「学力」の捉え方は先にみた小学校での進級・卒業試験制度が影響していたと考えられるが、その制度は、1900(明治33)年の「小学校令」の改正に伴い、「施行規則」23条において「小學校ニ於テ各學年ノ課程ノ修了若ハ全教科ノ卒業ヲ認ムルニハ別ニ試験ヲ用フルコトナク兒童平素ノ成績ヲ考査シテ之ヲ定ムヘシ」³⁰⁾として廃止された。しかし、進級・卒業試験制度によって、増幅された「知識重視」の「学力」の捉え方は、わが国が、本格的な資本主義へと社会構造を変えていく中で、中学校への「入学試験対策」にみられることになるのである³¹⁾。

6. 大正自由教育のもとでの「学力」の捉え方

大正期の教育は明治期の教育との連続性にある。本山幸彦は、「大正時代は政治的にも、思想的にも、文化的にも、明治時代とくらべて近代的な色彩が強くなり、それぞれの面で大きな構造的変化がみられるようになった。そして、大正教育は、明治時代とは著しくかわった歴史的条件のなかで、しかも明治教育と直接関連しながら作り出されてきた」³²⁾と、大正と明治の教育の差異とともに、連続性についてのべている。

寺内内閣の「臨時教育会議」について池田進は、「第一次世界大戦後の世界情勢の激変期に相応する教育体制の拡大整備をめざす、学校改革のための会議」³³⁾であったとのべ、この会議では、第一に、「兵式体操振

興ニ関スル建議」、第二に「教育ノ効果ヲ完カラシムヘキ一般施設ニ関スル建議」が行なわれ、軍事教練の学校教育への進出などを決めた、としている。また、1917(大正6)年12月に出された「臨時教育会議」の第二回答申は、「一、小學教育ニ於テハ國民道德教育ノ徹底…兒童身體ノ健全ナル發達ヲ圖ル…不必要ナル記憶ノ爲ニ兒童ノ心力ヲ徒費スルノ弊風ヲ矯正スル…教育ノ方法ハ劃一ノ弊ニ陥ルコトナク…」³⁴⁾という原則を提示した。このような「臨時教育会議」の教育方針が大正期の教育を規定する一方で、大正デモクラシーや、大正教養主義が出現した。ここでいわれる教養とは、渡辺かよ子によれば、儒教や武士道などの伝統的人間形成の様式を表わす修養の圏内から生み出され、修養に存在した人間形成の「型」の喪失として特徴づけられるとするものであり、このような「教養観」が大正自由教育に影響を及ぼしたと考えられる³⁵⁾。こうして大正自由教育が登場したのである。

大正自由教育について中野光は、「『大正自由教育』—必ずしもその呼称は一定しておらず『大正新教育』ともいわれるが—とは、主として大正期において、それまでの『臣民教育』が特徴とした画一主義的な注入教授、権力的なとりしまり主義を特徴とする訓練に対して、子どもの自発性・個性を尊重しようとした自由主義的な教育」³⁶⁾と捉えている。そして、大正自由教育の内容について、館かおるは、次のようにのべている。

明治末期から芽生え、大正期に開花した大正自由教育、大正新教育の教養観・学力観は、まさしく明治教学のそれに反発して起こったのである。明治教学体制下の画一主義、注入主義的な教養観・学力観に対し、子どもの自発的活動を重視し、個性を尊重する認識がうまれてくる。そして新学校が設立され、小学校を舞台に教育改造運動が高まっていく。こうして明治教学主義の教養観・学力観の批判思想として大正教養主義および大正新教育は誕生したが、それがいわゆる大正デモクラシーの風潮と間接的に関係しあっていたことはいうまでもない³⁷⁾。

このように館は、大正デモクラシーや大正教養主義を背景とした大正自由教育のもとで、明治期にみられた「知識」の習得を「知育」とする「学力」の捉え方とは異なる「学力観」をしめしている。館のいう「子どもの自発的活動を重視し、個性を尊重する認識」から生まれる新教育、自由教育とは、どのような内容のものであったのだろうか。

新教育について小原國芳は、「それは立場によって

種々様々の解釈がなされているようですが、周知の如く、『20世紀は児童から』というエレン・ケイの教育的合言葉の下に展開された教育運動こそ、その源流』とのべている³⁸⁾。自由教育について小島勝は、「自由教育の実践は、一般公立小学校・師範学校付属小学校・私立・『新学校』を問わず広く展開された」³⁹⁾としている。このような中であって、沢柳政太郎らによって、1917（大正6）年に創設された成城小学校は、低学年からの「修身」は廃止され、芸術関係の教科が増え、公立学校での教科名である「図画」が「美術」となり、「唱歌」は「音楽」に、「算術」は「数学」となった。また、「体操」には「生理に関する知識」が取り入れられた。こうした成城小学校の教育が、他の新学校と異なる点について、中野光は、「科学的研究を基とする教育」を打ち出したことに特徴があると注目している⁴⁰⁾。

また、小原國芳が1929（昭和4）年に創設した玉川学園は、「全人教育」という教育目標のもとにベストロッチが身をもって強調し、教育の根本としたとされる「労作教育」によって、「真の知育は、注入や棒暗記、試験勉強や単なる説明等の方法では得られるものではありません。苦しみ、作り、体験し、試み、考え、行うことによってこそ得られるのです」という教育方針を打ち出している⁴¹⁾。

こうした新教育について、石川松太郎は、新教育は、「少なくとも、以下のような教育的契機ないし要素をふくんだ概念であろう」として、①人間性の全面的な発達に教育目標をおく「教育権利観」、②教師、教科書中心主義ではなく、児童中心主義の立場、③この立場から教育計画、課程をたて、実践に移し、試みることである、の3点をあげている⁴²⁾。

成城小学校、玉川学園の様子や、石川の指摘から新学校、新教育とは、児童生徒を教育の主体におき、児童から教育を出発させようとするものであったことがわかる。そしてその内容は、個々の事柄を知っているという知識に偏重する「知育」の教育ではなく、徳育、体育とも調和をはかり、子どもの全面発達を求める教育論である。こうした教育論のもとで、小原は、「真の知育は、注入や棒暗記、試験勉強や単なる説明等の方法では得られるものではありません」と述べるのであり、その見方は、館によって指摘された学力観と同質のものともみることができるだろう。

こうした大正自由教育が展開される一方で、大正期の教育情況について田嶋一は、「20世紀に入ると、日本社会の産業構造の変化とともに、学校で新しい技術や知識を修得して実業の社会に打って出ようとする青年がふえてきた。…大正期中期から末期にかけて高等

教育機関が大幅に拡大される中で、国民の進学要求は高まり、中学校は受験者数の半分も収容できないという『入学難』『受験難』の時代が到来した⁴³⁾、として上級学校への進学競争がしだいに激烈になっていたことを指摘している。

こうして大正期の教育をみると、明治以来の「画一的な注入教授」を排し、子どもの自発性・個性を尊重しようとする教育の営みがみられ、そこでは、「知育」に偏重することのない教育があり、そのもとでの「学力」の捉え方があった。一方、明治以来の「知識」の習得により個々の事柄を多く知っていることが「学力」とする捉え方もまた、同時にあったといえる。つまり、知・徳・体の教育の全体像から「学力」を捉える観方と、試験制度などで増幅された「知識」偏重の「学力」の捉え方の両者をみることができるのである。

7. 大正期から昭和にかけての科学主義的学力観と戦時下教育における学力観の同居

大正自由教育が展開される中、学校教育における「学力」論議の実際は、どのように展開されていたのであろうか。その例を、広島高等師範学校附属小学校が、1915（大正4）年から開催した全国小学校教育研究大会にみることにする。

第2回全国小学校教育研究大会は、1916（大正5）年11月に開催され、ここでは、「劣等児の救済」という題目で「学力」が議論されている、とみることができる。報告者の松浦杉太郎（岡山県都窪郡倉敷尋常高等小学校小学校長）は、「救済せんとする劣等児の其一は、精神作用は普通にして脳の作用は病的にあらず然れども概して脳力が敏捷に働かず其発達遅く而して学業の進歩も他の者より遅るゝものを云ふ。換言せば通常の心力なるも稍遅鈍なるものなり。其二是本来は普通の脳力を有する児童なるも外部の関係の結果として低能の状態を呈するものなり例へば児童或は父兄の事情により学校を長く休みし場合の如き或は労働者の子弟の如く屢々学校を變へしために其進歩の妨害を受けたる場合の如きなり」⁴⁴⁾といい、今日でいう「学力のおくれ」をみせている児童を「劣等児」として捉えている。

松浦の発表後の質疑応答の主なもの、次のとおりである。質問、「劣等生の原因は…」に対し、回答は、「私の地方では紡績会社などが多い。…家庭の状況が至って悪うございます」と応えている。質問、「劣等生の数は何人位ありますか」に対し、松浦は、「数年前は劣等生の数は非常に多うございました」と応じ、再質問の「普通生と劣等生との取扱はどう云ふような

風になされますか)に対しては、「同一の取扱をして居ります。子どもは自分は劣等生であると云ふことを自覚するようになるかもしれません」というやりとりである。

こうした「劣等児」の「学力」論議の一方、第3回大会(大正6年11月開催)では、「小学校に於ける優等児の研究」という題目で、「優等児」の「学力」が議論されている⁴⁵⁾。発表者の佐賀県小城郡砥川尋常高等小学校訓導後藤義雄は、「教育の徹底を期する為め特殊児童の研究は益々盛になれり。殊に劣等児研究に於て然り。只優等児に至りては劣等児に比し割合に研究に乏しきありの感あり。之れ劣等児の如く教育の困難を感じざるによらん。されど⁴⁶⁾穎才教育の必要あり、又其の必要を叫ばれつつある今日、其の困って来る所以を研究するは決して無用に非ず、之れ余が本調査を行ひし所以なり」として、「優等児」の研究を「劣等児」と比較調査する方法を発表している。比較項目は、「家庭の職業」、「家族構成」、「父母の年齢」、「宗教」、「気質」、或いは学校への「出席」や「身体」までに及び、「身体」については、「強健」か「中等」か「薄弱」かを比較している。この内の「家庭の職業」をみると、「劣等児」では、「農業」が圧倒的数にのぼり、「優等児」では、「商業」、「官公吏」、「教育関係者」、「僧侶」などに分散している。また、「富の程度」(親の財産-引用者)は、村役場を通じて調査し、「優等児」の10に対し、「劣等児」は4という結果をしめしている。発表後の質疑応答では、「調査結果をどうすると云ふことに就いては御研究にならぬのですか」という質問に対し、後藤はこの研究段階では、「まだ其余裕がありません」と応じている。

こうした児童生徒の「学力」を「劣等」、「優等」とする捉え方は、1930年代に入り、「新興教育運動」が起こる中で、「プロレタリア児童」、「無産児童」、「労働者・農民児童」の「学力」の「低劣」さは、「素質」にあるのではなく、「環境」にあるという、「学力」の捉え方に通じている⁴⁶⁾。

また、心理学者によって、人間の諸能力のひとつを「知能」として捉え、それを「検査」によって測り、「学力」という言葉で表すという「学力」の捉え方もこの頃みることができる。この「学力」の捉え方は、1920年代後半から1930年代半ばにかけて、ドイツ医学のもとでの人体を一種の精巧な機械とみなす「人間機械論」や「人体解剖論」の見方にも通じる捉え方といえ、当時の科学主義の隆盛とも関連していると考えられる。この科学主義のもとで、身体は「分析」、「解剖」の対象とされた⁴⁷⁾。

こうした人間の能力を「分析」の対象とし、「知能」

を「学力」と捉えようとする中、学校教育において「知能検査」が本格的に実施された。

「知能検査」の研究は、『学校教育』51号(大正7年1月)において、教授文学士・塚原政次の「智能検査(一)」にみることができ、その後、守内喜一郎が「知能測定論叢」を『学校教育』99号(大正10年9月)、100号(大正10年10月)の2回にわたり論じている。これらは、当初、「個性教育の必要が盛に唱導せらるゝに至り、之が為めに児童及び生徒の個性を研究調査する」ところからはじまったが、後に、「知能検査」が中学校での入試に運用されたことから「知能検査」に伴う「学力」の捉え方が生まれた。田嶋によれば、入学試験の成績と入学後の成績の相関関係が非常に低いことから、1921(大正10)年から数年間、東京高等師範学校附属中学校では、知能テストを入学試験に実験的に取り入れた。その結果、知能テストの方が従来の学力試験よりもはるかに入学後の成績との相関関係が高いということが立証され、これにより、知能テストは入学試験の改善策として、大いに期待できるものになったが、その後、知能テストの成績も訓練によってあがるのが世間に知れ渡ると、知能テスト対策が受験準備のひとつとなり、2、3年の内に知能テストの入学試験での実施は、暗礁に乗り上げるようになった⁴⁸⁾。

このように「知能」をめぐっての「学力」の捉え方は、中内が指摘する1929年、30年と東京市が実施した「算術科教育制度」や、1930年に心理学者がおこなった「算術計算問題の成績考査基準」、そして1935年、1941年の「カナモジ会調査」などの「学力調査」⁴⁹⁾へと展開していく。

こうした科学主義のもとでの「学力」の捉え方がある一方、1931(昭和6)年にはじまる「満州事変」から約15年間の教育において、「忠君愛国」の国民養成が求められ、1941年に創設された「国民学校」において「学力」の捉え方がしめされる⁵⁰⁾。「国民学校」の本旨は、「皇国ノ道ニ則リテ普通教育ヲ施シ国民ノ基礎的錬成ヲ為ス」とされ、その「皇国ノ道」とは、「教育に関する勅語に昭示し給へる『斯ノ道』を指す」⁵¹⁾というものである。そしてそのもとで、「児童の全能力を錬磨し、體力、思想、感情、意志等要するに児童の精神及び身體を全一的に育成する」教育をすすめ、そこでの学習は、「『行』であり或いは『行』としての学習であらねばならぬ」⁵²⁾という方針がしめされ、心身一如、躰が強調される教育が展開された。また、「国民学校」は、教科配列では、冒頭に「国民科修身」をおき、ここでは、「教育ニ関スル勅語ノ旨趣ニ基キテ国民道徳ノ実践ヲ指導シ児童ノ徳性ヲ養ヒ皇国ノ道義

的使命ヲ自覚セシムルコト」⁵³⁾ という目的をしめし、明治12年に元田らによって、制度化された「仁義忠孝」の儒教的「徳育」が強調された。このように文部省は、「忠君愛国」の「道徳」と、その精神を有する身体を「行」で完成させる学習を考えていたのであり、その中に「学力」観も回収されていったと思われるのである。

8. 結 語

本論文では、次のことが明らかになった。

- 1) わが国では、近代教育制度が発足する以前に、各地の「手習塾」で、文字学習や、知識の習得がおこなわれていた。また「多くのことを知っていること」を「博学」とする思想があった。こうした中、文部省関係の文書に「学力」という言葉が登場し、それは、知識の習得状況や水準を意味していた。
- 2) 「学制」が公布され、小学校、中学校から大学に至るまでのすべての段階で実施された進級・卒業試験制度の中で、知識の習得状況、到達度を「学力」という言葉で表わすことが自覚され、「学力」は、試験と深く関連する言葉となった。
- 3) このような中、知育・徳育・体育といった教育の全体像を捉える教育論のもとで、知識の習得のみが重視されたことを、「知育」偏重と批判し、徳育・体育を重視する教育論が提示される。そしてその後、資本主義的な産業社会の進展という社会構造の変化や、欧米の新教育運動の中で、「新教育」運動が展開された。そこで、子どもの自発性を重視した「学力」の捉え方が提示された。しかし一方で、明治以来の試験制度の影響が強まり、知識の習得を「学力」とする捉え方も同時にみられた。
- 4) 大正期から昭和期にかけて、児童生徒を「劣等児」、「優等児」に分け、「知能」を「学力」とする捉え方が現れた。また、1930年代には、「分析」、「測定運動」などを手法とする科学主義の隆盛の中で、人間の能力のひとつである「知能」すなわち「学力」は、「測られ」、「検査」の対象となった。
- 5) このような中、国民学校のもとで戦時下教育が行われ、そこでは、儒教的「徳育」を基調に、「皇国ノ道ニ則リテ」にすべてが集約される「行」としての学習が実践され、そのもとで「学力」が捉えられた。

「学力」という言葉が使われ、語られる時、常に、児童生徒の「知っていること」を「知識」とみなし、その習得を「学力」と捉えることが確認できた。また、

欧米の新教育運動、わが国の社会構造の変化、教育における「子ども観」、「教育観」の変遷のもとで、「学力」という言葉は、知育・徳育・体育といった教育の総体の中で、捉えられる言葉であることもわかった。この「学力」の見方は、児童生徒を「可能態」においてみるまなざしを前提にしている。このことは、「体力」という言葉が、人間の包括的能力を捉えている点と類似している。こうした視点に立ち、「学力」という<力>概念が、「体力」概念とともに、教育論や教育実践にどのような影響をもたらしたのか、それが今後の課題である。

【註】

- 1) 今井康雄「なぜ、『力』を問題にするのか」『近代教育フォーラム』第18号、2009年、190頁。教育思想史学会大会のコロキウム1で「教育における『力』の概念」が議論されている。このフォーラムでは、<力>という概念は様々な歴史的・思想的文脈によって重層的に規定されていると捉えられ、田中智志が「完全性と力－重層的な力の概念史の試み－」、田村謙典が「1910年前後の国語教育における『力』概念の位相－芦田恵之助における文学的文章を通した『趣味』『人格』の育成－」、北原崇志が「フーコーにおける力の批判－力概念の解体と力の再生－」をそれぞれ論じ、広田照幸が「『力』概念の思想史から『力』の扱われ方の思想史へ」と題し、それぞれにコメントを付している。広田は、その中で、「問題にすべきは、現代においても、『力』を伸ばす」が単独では存在しえず、試す・測る・選ぶ…と接合し、ある固有な形で構造化され、特殊な歴史的な存在としての実践複合体を構成するようになっている、ということではないだろうか。その実践複合体の歴史的な性格を明らかにし、何らかの批判や制御を可能にするためには、『力』の扱われ方の思想史的な分析こそが必要であると、私には思われる」と<力>概念の考察視点の一端をしめしている。
- 2) 1889年から1891年にかけて刊行された、大槻文彦による『言海』には、「学力」という言葉は掲載されていない。その増訂版である『大言海』（1932：昭和7年）における「がくりよく」の記載は、「(名) 学力 学問ノチカラ。」とされている。ここでいう「学問」は、先の『言海』には、「(名) 学ビテ問フ」。教ヲ受ケテ学ブ 学藝ヲ習フ」とあり、つまり、「学力」は、学問を通じて得られる<力>として理解できる。
- 3) 中内敏夫「刊行のことば」『講座日本の学力』日

本標準, 1979年, 4頁。

- 4) 今津孝次郎・樋田大二郎編『教育言説をどう読むか』(新曜社, 1997年, 5-6頁)では、「『言説』の原語である『ディスクール discours』『ディスコース discourse』は、談話・講義・論述・除法・言語表現などと訳され、本来はことばによる思考ないし思想の伝達といった意味である。もっとも、『言説』は、身近に『論じられ述べられたこと』といった意味から『学説の全体ないし一部』といった意味に至るまで実に幅広く使われている」とされている。本論文では、近代教育制度の中で、「学力」という言葉が、どのように使われ、語られ、捉えられ、作用してきたのか、その様態を明らかにすることによって、研究構想の教育における<力>概念の実相の一端をみることができるのではないかとという視点から「言説」に着目している。
- 5) 樋口聡「現代学習論における身体の地平：問題の素描」『広島大学教育学部紀要第一部（教育学）』第46号, 1997年, 277-285頁。
- 6) 清川郁子『近代公教育の成立と社会構造—比較社会論的視点からの考察』世織書房, 2007年, 104頁。
- 7) 辻本雅史「『教育のメディア史』試論—近世の『文字文化』と出版文化—」『知の伝達メディアの歴史研究—教育史像の再構築—』思文閣出版, 2010年, 9-10頁。
- 8) 中内敏夫「序 学力観を問題にする」『講座日本の学力17学力の思想』日本標準, 1979, 17-18頁。
- 9) 同じような指摘を、中内敏夫『学力とは何か』(岩波新書, 1983年, 12-13頁)において確認することができる。
- 10) 中内, 「序 学力観を問題にする」, 前掲書, 19頁。
- 11) 文部省内教育史編纂會編纂の『明治以降教育制度発達史(第1巻)』(以下、『発達史』と略)龍吟社, 1939年, 289頁。
- 12) 斉藤利彦『試験と競争の学校史』講談社学術文庫, 2011年, 52頁。
- 13) 神辺靖光『明治の教育史を散策する』梓出版社, 2010年, 215頁。
- 14) 『文部省第三年報』宣文堂書店, 1963年, 301頁。
- 15) 羽田積男「ダビッド・モルレーの教育論」『教育学雑誌』第24号, 1990年, 15頁。
- 16) 佐藤秀夫『明治前期文部省刊行誌集成第6巻 文部省日誌明治6・7・8・9年』歴史文庫, 1981年, 83-89頁。
- 17) 羽田, 前掲書, 18-19頁。
- 18) 『文部省第六年報』, 宣文堂書店, 1965年, 19頁。
- 19) 神辺靖光は、「『学校』は学問するところという通

念があったから、…体操・裁縫などの教育は技術の伝習・講習と考えられたのであろう」とのべている。こうした通念を背景に「体操学校」ではなく、「体操伝習所」としたと思われる。神辺, 前掲書, 195頁。

- 20) ここでいう儒教的「徳育」とは、元田が主張した「徳育」という意味である。元田の「徳育」は、三育でいう「徳育」とは異なり、また、註26)にふれている森有礼がいうところの「徳育」とも異なると考えられる。そのことは、長谷川精一が「森の道德教育論」(長谷川精一『森有礼における国民的主体の創出』思文閣出版, 2007年, 所収)において、「修身」をめぐる元田と森の主張の違いを指摘しているところからも窺える。
- 21) 文部省『学制百年史』, 1972年, 161頁。
- 22) 『教育勅語渙發關係資料集第一巻』国民精神文化研究所, 1938年, 3頁。
- 23) 仲新『明治の教育』至文堂, 1967年, 213頁。
- 24) 森有礼「明治廿年五月廿五日文部大臣第一地方部府県尋常師範学校長會ノ席ニ臨マレ各府県学事ノ状況ヲ聞カレタル後訓示セラレタル要項ノ筆記」『森有礼全集第1巻』宣文堂, 1972年, 524頁。
- 25) 同書, 344頁。
- 26) 長谷川精一によれば、森が求めた「忠君愛国ノ氣ニ篤ク」は、元田永孚が説く、儒教主義の孔子の教えである忠孝の大道、「君臣の大倫」に基づくものではなく、人間の行為の「正邪善悪を判断するに足るべき標準」, 「普通の感覚に於て、道理と認める」原理として「自他並立」を原理とする「倫理」を基本にしていた「徳育」である。長谷川, 前掲書, 300-304頁。
- 27) 戦前の教育について本山幸彦は、戦前の教育が「勅令主義」と特徴づけられる「通説」に対し、明治教育を一面的に捉え、実態を無視したものと批判している。本山幸彦「明治国家の教育思想—大正教育との関連を中心に—」『大正の教育』第一法規出版, 1978年, 41-42頁。
- 28) 森, 前掲書, 347頁。
- 29) 徴兵制のもとでの陸軍では、兵員の教育程度は、常に、知識習得の程度が「学力」として捉えられ、また、「上等小学校卒」などの学歴も、「学力」の程度を現わす文脈の中で捉えられていた。遠藤芳信「壮丁教育調査の成立と軍の学力要求」『国民教育』第35巻, 1978年, 180頁。
- 30) 『発達史(第4巻)』, 68頁。
- 31) 斉藤, 前掲書, 269頁。
- 32) 本山, 前掲書, 39-40頁。
- 33) 池田進「臨時教育會議をめぐって」『大正の教育』

- 第一法規出版, 1978年, 163頁。
- 34) 『発達史 (第5巻)』, 94-95頁。
- 35) 渡辺かよ子『近現代日本の教養論』行路社, 1997年, 33-42頁。
- 36) 中野光『大正自由教育の研究』黎明書房, 1968年, 10頁。
- 37) 館かおる「欧化派知識人の教養思想」『講座日本の学力17巻学力の思想』日本標準, 1979年, 51-78頁。
- 38) 小原國芳「発刊のことば」『日本新教育百年史第1巻総説 (思想・人物)』玉川大学出版部, 1970年, 1頁。
- 39) 小島勝「大正自由教育の展開」『大正の教育』第一法規出版, 1978年, 368頁。
- 40) 中野光『学校改革の史的原像』黎明書房, 2008年, 89頁。
- 41) 『玉川教育 - 玉川学園30年 -』玉川学園, 1960年, 25頁。
- 42) 石川松太郎「明治維新前の新教育」『日本新教育百年史第1巻総説 (思想・人物)』玉川大学出版部, 1970年, 13-14頁。
- 43) 田嶋一「学力問題の発生」『講座日本の学力1巻教育の現代史』日本標準, 1979年, 99-104頁。
- 44) 松浦杉太郎「劣等児の救済」『学校教育』第40号, 1917年, 68頁。
- 45) 後藤義雄「小學校に於ける優等児の研究」『学校教育』第54号, 1918年, 115-120頁。
- 46) 柿沼肇「新興教育運動と『学力』問題」『講座日本の学力1巻教育の現代史』日本標準, 1979年, 135頁。
- 47) 瀧澤利行は, 明治新政府がそれまでのオランダ医学からドイツ医学へと変更していく中で, 人体解剖学が医学諸領域の基礎に据えられ人体を一種の精巧な機械と見立てる「人間機械論」が置かれたとされている。そして, この立場で東洋の保健医療思想がその基本において「気」の思想と概念が実体のないものと理解され, 「気」のもつ心的側面は脳と神経の作用と捉えられることになった。このように近代西洋医学の認識のパラダイムは, 精神的心理的作用の総合概念としての「気」を駆逐し, 身体を即物的な対象として措定し, 身体は「モノ」となったと指摘している。「近代日本の公衆衛生・労働衛生思想における体力観」『スポーツ社会学研究』第17巻1号, 2009年, 15-30頁。
- 48) 田嶋, 前掲書, 107-108頁。
- 49) 中内敏夫『学力とは何か』〈岩波新書〉岩波書店, 1983年, 46頁。
- 50) 長田新は, 科学主義的な「学力」の捉え方や, 「知育」偏重とみられる教育論の中であって, 「斯くてこの国にはまだ真の知育はない」として, 『新知育論』(岩波書店, 1939年)を著している。そこでは, 「言ふまでもなく知育とは吾が國の學校によく見る單に知識の傳達や注入や機械的暗記の謂れではない, 「知ることは直ちに道徳的行為の真の即ち理を伴う可能状態でもある」という知育と徳育を教育全体像の中で捉える考え方をしめしている。
- 51) 國民學校教則案説明要領 (改訂草案) 文部省『文部省國民學校教則案説明要綱及解説』日本放送出版協會, 1941年, 102頁。
- 52) 同書, 103-105頁。
- 53) 同書, 115頁。