



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	「城戸理論における学力概念の検討」(その1)
Author(s)	鈴木, 秀一; 廣川, 和市
Citation	北海道大學教育學部紀要, 43, 1-14
Issue Date	1984-02
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29269
Type	departmental bulletin paper
File Information	43_P1-14.pdf



「城戸理論における学力概念の検討」(その1)

鈴木 秀 一 (北大教育学部)

廣 川 和 市 (札幌商科大学)

The Concept of Achievement as the possibility of learning:
M. Kido's methodology of study of curriculum

Shuichi Suzuki, Kazuichi Hirokawa

目 次

はじめに	1
第Ⅰ章 城戸理論における学力概念の発展過程	3
(1) 資料と時期区分	3
(2) 学力概念の過渡期	6
(3) 学力概念の展開期 (以上・本号)	8
第Ⅱ章 城戸理論における学力概念の形成過程の特質	
第Ⅲ章 城戸学力論の構造とその意義	

は じ め に

北海道大学教育学部の創始者城戸幡太郎先生は1983年7月1日に満90歳の誕生日を迎えられた。先生の卒寿を記念して先生の諸論考のうち、学力に関するものを取りまとめてみようと考えに至ったのには、いくつかの動機がある。城戸先生のお仕事や諸著作について、還歴、米寿のお祝いのさいに、それぞれいくつかの集成や記念の論文集が出され、城戸先生の業績、その心理学、教育科学への貢献、日本の保育や教育の改革にとっての役割が明らかにされてきた。われわれは1978年に、城戸先生のお話されたことをまとめて「教育科学七十年」(北大図書刊行会)を出版することができたが、これは城戸先生が北海道教育大学の学長となられ、教員養成のカリキュラムの提案などをお示しになられた頃までのお話で、このあと先生は東京の正則学院高等学校の校長になられ(1973-1982, 現在は名誉校長)、正則高校の先生方とともに高校生の学習、カリキュラムの問題にとり組まれ、そのなかで学力についてのお考えを展開された。また、日教組の教育制度検討委員会(委員長、故梅根悟氏)の委員として、教育改革にも積極的に提言された。80歳になられてから現在までの先生の諸論考で、力を注がれた学力論をとりまとめてみることは、卒寿記念にふさわしいのではないかというのが第一の動機である。

さらに、城戸先生が東大心理科の卒業論文に「書の心理学的研究」というテーマを選ばれ、小学校の生徒を被験者にして書記動作の実験をやり、その中で生徒の能力差に気づいて教育の問題に関心を持たれるようになった、という経緯がある。ここから精神薄弱児への関心を深められ、その教育の実践と実験研究を行われたこと、そのような土台の上に、北大教育学部を創るにあたって、当時、他の大学にはなかった特殊教育講座をつくられたことは有名な話である。城戸

先生の教育への関心は、ドイツ留学でドイツの教育科学運動を見聞されたことによって、一方では、教育の科学的研究のあり方、方法論の探究へとむかい、他方では、日本の教育の実践的な改革のための運動の展開になったことは、前記「教育科学七十年」で知ることができる。城戸先生は教育研究では、教育という価値的実現のための活動を対象とするわけであるから、その研究は必然的に価値批判的にならざるを得ないが、そのような価値批判ないし目的論的な吟味の観点を「立場」とよび、事実としてある教育活動、政策、制度を、自ら吟味しつつ選びとった立場から見ることによって、事実としての教育のなかに「問題」を発見することができ、その問題を科学的に解決するところに教育科学が成立しようと考えられた。このような教育問題の解決には、いろいろな自然科学、社会科学、人文科学の諸知見が総合されることが必要で、その総合のされ方は問題の構造によって規定されることになるだろう。城戸先生は次のようにのべておられる。

「教育の研究は、要するに、事実としての教育に、立場としての教育を認めることによって、問題としての教育と対決して、その解決法を研究することである。そして問題解決の方法としては、問題の性質によってそれを解決し得る妥当な科学方法を発見しなければならないので、その方法は必要に応じて適当な科学的方法を総合して利用しなければならないのである。」（「心理学と教育」p. 67）

この城戸先生の研究方法論は、ヘルバルト流の規範学としての教育学という考え方と、デュルケーム流のあるがままの教育事実の調査、記述の学としての教育科学という考え方との双方に対する批判の上に構築されたものである。

以上のような城戸先生の教育研究の方法論は、具体的にどう展開されたであろうか。その検討は、先生の諸論考を分析してみるほかはないが、具体的に実践の展開を含めて検討するのに、正則高校でとり組まれた学力についての追求をとりあげることがもっとも明確になるだろうと考えられた、これが第二の動機である。

第三には、学力という概念を明確化したいというわれわれの問題意識がある。学力という概念は一定の教育・学習を通して獲得された人間の能力の一定の部分で、一定の判定装置（試験、審査等）によって、その能力の有無、程度について判定して表示する場合に用いられる概念であって、たとえば「師範学校ノ卒業証書ヲ得スト雖モ教育ニ相応セル学力ヲ有スルモノハ教員タルモ妨ケナシ」（明治12年9月29日太政官布告第40号「教育令」第38条但シ書）というように、法令等のなかで一定の就業や入学の資格要件を示すために古くから使用されてきた。このような概念の内容があらためて問われ、論議されるのは学校教育制度の変革やカリキュラムの改変が問題となり、教育・学習によって得られる能力の量・質・構造が問題となる時である。とくに現在、入試学力あるいは標準偏差値の物神化が異常に進行し、そのことによってひき起される教育の問題状況は広く多くの人々の憂慮を呼び起こし、国民的問題、社会問題などとさえ言われている。このような問題状況の正確な把握と打開の方向の探求に、学力概念の科学的な再構築の課題が結びついている。城戸先生の問題状況の把握と打開の方向の探求を辿りながら、われわれは、われわれなりの探究をすすめていきたい。

以上のような動機に支えられて、われわれは城戸先生の「学力論」ともいえるべき諸論考を再構成し、城戸先生における「学力」概念の形成過程の特質、その構造を明らかにし、現在のわが国の「学力論」追求にとっての意義を解明することを通して、城戸先生の念願してこられた教育科学の確立に幾分なりとも尽したいと考える。

以下、われわれは次のように作業を進める。

第一に、城戸先生が学力についてふれられた諸論考を、歴史的年代に従ってリスト・アップし、そこにおいて城戸先生の学力概念の形成過程の一定の時期区分を行う。

第二に、諸論考の中の主なものについて、文献解題的に内容紹介を行うが、そのさい、城戸先生がなにをどう問題とされたのかを浮き彫りにするように努める。

第三に、城戸先生の「学力」概念の形成過程の特質、その構造、その特徴を明らかにする。

第四に、城戸先生の「学力論」の現在の教育研究にとっての意義、さらに、それらが必然的に結びついているカリキュラム改革、教育改革の問題についての含意を明らかにし、これらを通して城戸先生の「教育科学研究方法論」、とりわけ研究における「総合」の問題を考えてみる。

なお、本稿は二人の討議を経て、「はじめに」を鈴木が、第一章を廣川が執筆した。

第I章 城戸理論における学力概念の発展過程

(1) 資料と時期区分

さきにわれわれは城戸幡太郎先生の卒寿祝賀を機として、今日の段階で城戸学力概念を検討することの意義に触れたが、そのことはつぎの二つの作業を要請する。ひとつは城戸理論体系における学力論の位置を解析することであり、いまひとつはわが国の現在の学力論全体のなかでの城戸学力論の位置を確定することである。

われわれは本章において城戸理論のなかで学力論がどのような位置を占めるのかという問題をつぎのように限定して考察する。すなわち、それは城戸学力論を城戸心理・教育学の展開の帰結として捉え、城戸学力規定の発展過程を考察するということである。城戸学力論は学力概念およびそれと有機的に連関せる鍵的諸概念の複合体として捉えうる。したがって、城戸学力論の対象となる諸資料は学力概念にかんするもののみならず、普通教育論(大学一般教育を含む)、教育課程論(教員養成大学の教育課程を含む)などにかんする諸論稿である。

以下にそれらの資料の一覧を示すが、そのさい、独自の学力論が具体的に展開される時期、とくに1973年以後のものについては、管見の限りにおいて、テーマとの関連の程度を問わず、挙げることにした。それはこれまで作成された城戸先生の著作目録や年譜、例えば、80歳祝賀記念『日本の教育科学』(日本文化科学社、1976年)所収のもの、『教育科学七十年』(北海道大学図書刊行会、1978年)所収のもの、米寿記念『教育心理学への反省と期待』(教育図書、1981年)所収のものなどには、最近の紀要・雑誌掲載論文類はほとんど目録に収録されておらず、したがって、それらを多少なりとも補うためでもある。

- (1) 『日本のカリキュラム』(評論社、1950年)
- (2) 「学力の問題」『教育心理学研究』第1巻第1号(1953年)
- (3) 『心理学と教育』(国土社、1958年)
- (4) 「大学一般教育の組織と内容」『教育学研究』第29巻第1号(1962年)
- (5) 『教育原理論』(国土社、1963年)
- (6) 「高等教育の教育課程——大学のカリキュラム——」城戸幡太郎他編『現代教育研究、6, 教育課程の構造』(日本標準テスト研究会、1969年)
- (7) 「<城戸幡太郎先生にきく>一般教育の理念について」(1971年)、再録・堀尾輝久他『教育と人間をめぐる対話』(新日本出版社、1977年)
- (8) 「能力とは何か——心理学・教育の立場から——」『教育評論』1972年7月号

- 〔9〕「生きた教育を発見して——わたしはなぜ正則高校の校長になったのか——」正則学院教職員組合編『高校生活』（労働旬報社、1973年）
- 〔10〕「学校の役割と教育課程の編成」『国民教育』21号（1974年）
- 〔11〕「書評・国民教育研究所編『通信簿と教育評価』」『国民教育』24号（1975年）
- 〔12〕「日本の学校教育と私学」『教育評論』1975年6月号
- 〔13〕城戸幡太郎、海後宗臣、梅根 悟、城丸章夫、司会・坂元忠芳「座談会・今日の教育課程を考える」『国民教育』25号（1975年7月）
- 〔14〕「選択制について」『教育』1975年11月号
- 〔15〕城戸幡太郎、赤堀哲雄、宇野 一、大田 堯、司会・浜田陽太郎、原 俊之「シンボウム・大学入試改革の方向をさぐる」日本教育学会編『日本の教育を考える』（毎日聞社、1975年12月）
- 〔16〕「学力と人格——楽しい学園を——」『国民教育』27号（1976年1月）
- 〔17〕「いま教育実践・研究に問われているもの——学力実態調査の結果から——」『国民教育』29号（1976年7月）
- 〔18〕「学力を考える基本的視点」『国民教育』29号（1976年7月）
- 〔19〕「国民的教養の基礎としての学力について」『民研20年のあゆみ』（労働旬報社、1977年）
- 〔20〕「教育基本法制定の精神と現代的意義」『別冊国民教育①教育基本法』（労働旬報社、1977年）
- 〔21〕「科学的精神とヒューマニズム」『教育』1977年11月増刊号
- 〔22〕「政治を革新し、社会を発達させる教育の力を」『国民教育』31号（1977年11月）
- 〔23〕「教育科学と教育計画」『北海道大学教育学部紀要』31号（1978年3月）
- 〔24〕「国民的常識を養う普通教育」『別冊国民教育②新学習指導要領読本』（労働旬報社、1978年）
- 〔25〕「新任教員のあり方を考える——教師による実践のための教育研究を——」『現代教育科学』1978年10月号
- 〔26〕「教材研究の重要性」『現代教育科学』1979年4月号
- 〔27〕「人類の歴史と児童の権利」『別冊国民教育③子どもの権利』（1979年5月）
- 〔28〕「学習能力としての学力の評価について」坂野 登編『講座日本の学力3巻 能力、学力、人格』（日本標準、1979年7月）
- 〔29〕「高校教育の計画的な研究について」『教育計画研究所紀要』創刊号（正則学院・1979年9月）
- 〔30〕「教育目的と指導目標による評価について」城戸幡太郎編『講座日本の学力2巻 教育目標と評価』（日本標準、1979年10月）
- 〔31〕『何のための教育か学校か』（情報センター出版局、1980年2月）
- 〔32〕「基礎学力の意義と機能」『国立教育研究所研究集録』第1号（1980年3月）
- 〔33〕「教科書編成への注文」『別冊国民教育④教科書問題』（労働旬報社、1981年7月）
- 〔34〕「学力の偏差とその指導」城戸幡太郎著『教育心理学への反省と期待』（教育出版、1981年9月）（再録）
- 〔35〕「学力調査とその教育的意義」『教育計画研究所紀要』第2号（正則学院、1981年）

○〔36〕「言語・社会科分野でのテスト」城戸・同上(再録)

(以上、本文において、文献資料番号で表わすことがある。なお、本稿執筆後、この期間に城戸先生の執筆された論文が20数篇発見された。それらを補ったリストは次号に示す予定である。)

城戸学力概念の発展過程を追跡することは、「学習を可能にする能力としての学力」という規定がいつ成立したかを解明することである。これは城戸理論全体の発展過程、すなわち城戸先生の研究過程全体ときりはなして考えるわけにはいかない。しかしながら、このことが城戸先生についての本格的な学史的研究ということの意味するならば、鈴木朝英教授のつぎの指摘は今日なお妥当する。「城戸教授の『教育科学』について関説する論究は龐大な量にのぼり、その教育科学像の成立の基盤となった内外の諸学説、それら相互の系譜関係、さらには学問的な関連ばかりでなく、いわゆる教育科学運動を实践面からも支えた教授の同学、また門弟の研究と教授の研究との相互関連にまでわたらなければ、その教育科学の全体像を明確に描きだすことが不可能と考えられる。」¹⁾

しかしながら、今後の学史的検討のための方法論に限定しながら、必要最小限において、城戸先生の研究過程の時期区分を試みなければならない。城戸先生は「……科学者そのものが、人間であるために科学そのものが一つの文化として、科学者そのものが一人の人間として人間科学の対象となることは人間科学が人間の主観を超越する科学的認認に独自の方法論を要求することになる」²⁾と述べられたことがあるが、人間科学者城戸幡太郎の学史的検討はそれ自体独自の方法論の開拓をも含むものでなければならない。とりわけ、学力概念の検討にあたっては心理学者城戸幡太郎と教育科学者城戸幡太郎とを截然と分けることはできない。このような方法論的見地に立たなければ、城戸学力概念の特質を把握することはできないであろう。

夙に中内敏夫氏は述べている、「城戸における心理学と教育学の関係として後者は前者の応用というみかたがされてきた。応用の意味を応用問題と解するならともかく、これを一方が他方を利用して成り立つものとされていたと解するのは正しくない」と。そこから中内氏は「城戸の心理・教育学」³⁾なる表現を用いる。依田新氏も城戸先生ドイツ留学当時(1922年)のドイツ『教育科学』の主張について「(城戸)先生は、この主張に共鳴しながらも、そこに心理学がないことを批判し、教育の实践と結びつくためにはどうしても心理学をぬかすことはできないと考えられた」⁴⁾と述べている。さきにわれわれが「人間科学者城戸幡太郎」と記したのは、城戸心理学と城戸教育科学とを分離したうえで関連づける(一方が他方の応用とみる)または両者の関連をみながら結果として事実上、分離する傾向にたいする批判を含意している。もとより、1916年、卒業論文「書の心理学的研究」以来、80年になんなんとする城戸先生の研究過程において、心理学研究と教育科学研究とが同時並進しているわけではもちろんなく、「心理・教育学」として捉えたとしても、城戸先生の研究過程における両者の具体的規定関係はその内的連関において実証的に解明されねばならない。

つぎに、そのささやかな第一歩として、城戸学力概念の発展段階を、それを規定する城戸先生の研究過程の時期区分、さらに研究過程そのものを根底において規定する城戸先生の活動の時期区分との関連において試論として簡約してみることとする。

活動の時期区分	研究過程の時期区分	学力概念の発展段階
第0期(1893年～1916年3月)	第0期(1893年～1916年3月)	第0期(1893年～1916年3月)
第1期(1916年4月～1932年)	第1期(1916年4月～1932年)	前期(1916年～1957年)
第2期(1933年～1945年)	第2期(1933年～1957年)	
第3期(1946年～1951年5月)		
第4期(1951年6月～1957年3月)		
第5期(1957年4月～1963年7月)	第3期(1958年～1968年)	過渡期(1958年～1968年)
第6期(1963年8月～1973年3月)	第4期(1969年～現在)	展開期(1969年～現在)
第7期(1973年4月～1982年3月)		
第8期(1982年4月～現在)		

研究過程の1期と2期の区分の指標にかんして、城戸先生はつぎのように述べられる。「これ〔岩波・教育科学講座完結したとき、『教育』を独立の雑誌にして刊行することになったこと〕がわたしを心理学から教育学へ力点を変えさせた動機であった。」⁵⁾ また、2期と3期の区分の指標にかんして城戸先生は、「この時期はわたしが心理学に郷愁を覚え始めたとき」⁶⁾ であるとされる。3期と4期の区分は、1968年に主著のひとつ『心理学問題史』が公刊された後、教育問題に正面から新たな角度でとりくまればじめたことである。1970年に発足した日本教職員組合の教育制度検討委員会の委員、1973年に正則学院高等学校長、そして1976年の国民教育研究所研究会議員などへの就任とそれは密接不離である。そして、このような研究過程の時期区分に規定されて、学力概念の発展段階も把握されねばならない。

(2) 学力概念の過渡期

1958年刊行の『心理学と教育』においては「教育心理学の問題としては知能や学力の問題は、それらの学習可能性を問題として研究すべきであろう」というように学力を発達や学習可能性との関連で捉える視点を含みつつも、「これまで学力と称せられているものを概括してみると、学力とは“学業成績としてあらわされた個人および集団の能力”であると定義することができよう」とあるように、未だ通念的定義が残存している⁷⁾。それではどの時点において、新しい学力規定「学習を可能にする能力としての学力」が成立したのであろうか。

われわれは城戸学力規定は1958年ころから芽ばえ、また城戸先生における学力の通念的定義は1968年までには完全に払拭されたと考えてみたい、すなわち、1958年から1968年までが、学力概念の発展段階にとっては過渡期であるということである。この時期は城戸先生の研究過程の第3期、いわば第二次心理学時代とでもいうべき時期にあたる。城戸先生自ら「心理学への郷愁」と回想されたこの時期は単なる語義どおりの「郷愁」であろうか、老齢期にさしかかった人々が抱くであろう一般的なそれであろうか、それだけではあるまい。それは城戸先生の研究過程にとっての画期であることの表現であろう。それではその指標は何であろうか。それは城戸先生の「心理学の体系に関する野心の見取図」として、1958年の日本心理学会大会報告を契機に、このころに、「心理学における三つの存在命題」が完成したことである⁸⁾。それは「第一命題、経験の自覚による意識の構造」、「第二命題、表現の理解による精神の意味」、「第三命題、行動の操作による生活の形成」、この一つの心理学を秩序づける論理の確立が新たな画期の指標である。この三つの存在命題はその後、城戸先生の諸論稿において、しばしば強調されることになるように⁹⁾、重要なものである。これが城戸学力概念と有機的に連関せる鍵的諸概念のひとつである仮説「教育カテ

ゴリー」の基礎にあると思われるが、ここでこれ以上、触れることはできない。今後の検討課題として残したい。

過渡期から展開期への画期の指標は何であろうか。それは能力・学力概念と発達・可能性という視点との直接的結合である。この両者の関係が心理学史の深みにおいて再把握されることをととして、実践的な学力規定へと結晶させられていく契機となったのが、城戸先生の活動における第二期北海道時代ともいべき第6期の前半における城戸先生の理論的努力であった。その具体的成果が、1963年から1967年、城戸先生が北海道学芸大学・北海道教育大学長という激務の間に書きつがれた、19世紀のドイツ心理学を中心とした精細な論稿である。それらは、間もなく上梓された主著『心理学問題史』(岩波書店、1968年)の第三篇第三章第二、三、四節を構成することとなる。

城戸先生は若き日のライプチヒ大学留学時代のドイツ心理学の学風を後に回想され、日本の学界との対比において、「ドイツの心理学は新しい学説が提唱されても、それは旧い学説に対する批判から、歴史的に発展させられる」¹⁰⁾と述べられたが、このような視点こそ、城戸先生ご自身のものでもあった。城戸先生はゲーテを引き、「学問の歴史が学問そのものである」¹¹⁾という立場に立ち、「心理学の歴史が心理学である」¹²⁾と主張されているが、学力概念の展開の土台となった能力観の心理学的把握においても、このことは具体的にみることができる。1968年に至る数年間における城戸先生の理論的努力について、学力論の見地からとくに注目すべきは、能力心理学とそれにたいするヘルバルトの批判をめぐる問題であろう。そこでは、城戸先生はベネケ(Friedrich Eduard Beneke, 1798-1854)に格別¹³⁾に注意を払われた。もとより、能力・学力を発達の見地において捉えるというとき、城戸先生の研究過程においては、ヘルバルトとの関連において、これまでも、そして、いまここで対象としてとりあげている時期、1968年に至る数年間の始めころにおいても、F. カルスがとりあげられていた。城戸先生は、F. カルスを人間の精神の発達を問題とし、その発達の条件として教育を位置づけているとして高く評価されていた¹³⁾。しかしながら、城戸先生が能力概念を再生させる心理学史的根拠として、ベネケに着目されたという証拠は管見の限りでは、この時期以前の先生の著作・論稿にみいだすことはできない。

「彼〔ベネケ〕の心理学はテーテンス以来の精神活動の三分法による能力心理学であるように見えるが、フリースが批判したように、彼は生得的、特に先験的な能力概念を認めない。彼が能力と称するものは力ではあるが、それは精神を発達させる可能性としての根源的な力(Urkraft)であり、彼はそれに精神活動の原能力(Urvermögen)を認める。彼の心理学的認識は精神活動におけるこの原動力による精神発達の過程を自己意識における直接経験の事実に基づいて解明しようとするものである。」「ベネケとヘルバルトの重要な相違点は、ベネケにあっては痕跡は刺激の種類と能力の程度の総合作用によって変容され発達してゆくということである。」¹⁴⁾

今日、並の心理学史書や中型の心理学辞典などによってはその名を見出すことが難しい、このベネケを媒介とすることによって、城戸先生は能力を発達の可能性として捉え直す心理学史上の根拠を有することになった。城戸先生は「事実または現象を説明するのに特殊な実体概念を仮説として認めることは科学的方法としては妥当でない」¹⁵⁾という方法的見地を能力を解明するさいにも貫きつつ、それをもとに学力に迫る橋頭堡をここに築かれたのである。これ以後、教育制度検討委員会、国民教育研究所、とりわけ正則学院高等学校での新たな活動の場に踏みこまれた城戸先生の現実の教育課題との格闘のなかで、「学習を可能にする能力としての学力」概念が本格的に登場することとなるのである。

ところで、城戸学力概念についての過渡期(1958年～1968年)に、われわれはかかわりすぎた感があるが、それは他でもない、現在のわが国の学力論における城戸学力論の位置を念頭においているからである。わが国の学力論全体のなかでの城戸学力論の位置を問うということは、具体的に城戸学力規定を勝田守一氏の学力規定と比較検討するということを事実上、意味することになるのである。そのさい、すぐれた学力論を展開した城戸・勝田の「2K」が、その学力概念を構築する前提として、あるいは学力論との有機的連関のもとに、両氏ともほぼ同じ時期に、いずれも「能力心理学」を「前にした」(devant)こと¹⁶⁾、また、共通遺産として「大文字のK」＝カントと格闘したこと¹⁷⁾とは、城戸・勝田両氏の学力論の共有財産をさぐる上でも注目されなければならない。

中内敏夫氏は勝田能力モデルの試みに触れて、勝田氏が「心理学者が正面からとりくむことは不可能として」いた領域、「この要注意の未踏の域に敢然とふみこんでいった」と、そして、「心理学者からみれば恐らく暴挙にちかい学力モデルつくりのしごと」にふみきったと評価している¹⁸⁾。しかし、心理学者城戸幡太郎先生も続いて、新たな学力規定と仮説・教育カテゴリーとを擁して、この「要注意」の領域に踏みこまれることになる。それを可能にせしめた原動力は「心理学の歴史が心理学である」という学的立場と「心理学における三つの存在命題」とであろう。

(3) 学力概念の展開期

1. 城戸幡太郎のプロブレマティク

城戸先生は心理学史の再把握をととして、能力を実体概念としてではなくて、作用あるいは機能として捉え、別言すれば仕事をする可能性とみなし、能力概念を再生させることによって「学力とは……学習する能力」である¹⁹⁾という規定を正面から押し出されることになる。それは1972年のことである。この学力規定は翌年以後、正則学院高等学校長として城戸先生が、「これまでの教育科学運動の締めくくり」²⁰⁾という決意のもとに推進される教育課程の自主編成活動のなかでその内容を豊かに展開されることになるのである。ときに城戸先生80歳台のことである。城戸先生は新たな学力規定にたち、教育課程の自主編成にとりくむ過程で、ひとつの仮説・「教育カテゴリー」を提起されるにいたる。学力規定と連関しつつ、その後、しばしば登場することになるこの仮説は、1978年前後に成立したものと思われる²¹⁾。80歳代なかばの城戸先生をして、新たな仮説の提起を決意せしめたものは何か。それは新たな学力規定といかなる連関を有するのであろうか。

この問題をあきらかにするためには、まず城戸先生のプロブレマティク(Problématique)を検討しなければならない。L. アルチュセールが J. マルタンに負うこの概念・プロブレマティクは、「いまだ定訳はないが、内容的には、『問い』と『問題』の絡みあったシステム」²²⁾であるとされている。しばし、経過を追って城戸幡太郎のプロブレマティクを浮きぼりにしよう。1953年、城戸先生はつぎのように述べられた。「知識を生活から抽象して考えると、それは単なる論理的形式の体系になってしまう。これまで、一般に学問と称せられたものは、そのような知識の体系であった。しかし、実際に存在する事物の構造はそのような知識の体系とは違ったものである。事物に即した知識は存在の構造を理解する能力であって、その能力を養うのが生活教育である。しかし、問題は存在の構造と知識の体系との関係であって、この二つは生活知識あるいは生産的知識として統一されなければならないのであり、それを統一するのが生産教育の方法である。」²³⁾ 原正敏氏は城戸先生80歳祝賀論文集中のなかで、城戸・生産教育論をつぎのように総括している、

「一口にいえば、政治体制や経済構造を無視した“教育的”生産学校の構想と生活技術をも包括した“総合技術”の思想とを『生産教育はむしろ生活教育の一面である』ととらえることによって結びつけたのが先生の生産教育論ではなかろうか」²⁴⁾と。この原氏の指摘をさらに一般化すれば、鈴木朝英教授のつぎの評価に連なるのであろう。「ほんらい城戸教育科学のもっとも重要な課題である『事実と立場の統一』は、社会諸科学の場における、理論と実践の統一として、また科学理論における没価値性の問題として、深刻な世界観のたたかいとして、展開されていたのであるから、教育科学はここに焦点をすえて、社会諸科学ときりむすび、単なる科学的操作の借用の域を出て、すぐれて実践的である教育の事実の解明にあたるべきだったと考える。」²⁵⁾

さきに、われわれは城戸先生の研究過程の時期区分を論じたい、読みこみになることを覚悟のうえで「心理学への郷愁」という城戸先生の回想にこだわり、「心理学者城戸幡太郎と教育科学者城戸幡太郎とを截然と分けることはできない」ということを方法論的見地とすると指摘したが、それは城戸先生の根底には心理・教育学のプロブレマティクが存在すると考えてのことに他ならない。そのようなプロブレマティクが、ある特定の時期の特定の局面において、現実の具体的問題の解決の仕方を規定するものとして発現してくるとみるべきではないだろうか。いまの生産教育論、総合技術教育論という局面にかんしても、社会科学的立場からするならば、いろいろの評価が加えられるであろうが、城戸先生にあってはより根底的なプロブレマティクの一表現であるのではないか、さらにいえば、一表現にすぎないのではないか。

いまの場合、知識の体系と事物の存在の構造との関係において、両者をどう統一するかという問題であり、——そこから総合の問題が、とりわけ1950年代後半から1960年代をとおしての大学教育論、一般教育論として提起されてくるのであるが、——それは城戸先生が能力・学力を正面から問題とされる段階で、知識の体系と学ぶものの心理的構造の関係という問題に転移していくのである。1958年、城戸先生はカリキュラム論を舞台としつつ、つぎのように述べられる、「しかし、人間形成の客観的条件としての自然や社会や文化が、人間の主観を超越した客観的な世界像としての問題にされたのでは、それは自然科学や社会科学や文化科学の研究対象とはなっても、教育学あるいは教育科学の研究対象にはならないのである。」「したがって、知識の体系を問題とする教科カリキュラムにしても、それがたんに教材の内容によって体系化されたものであれば、それを学習した生徒に体系的な知識が与えられるかどうか疑問である」と²⁶⁾。

第二次心理学時代ともいうべき、1958年以後、この問題はさらにほりさげられていく。年代を追って抜き書きしてみよう。「心理学が独自の科学として成立つためには、その原理と方法論が認識の問題として批判されなければならない。しかし、それには認識における心理主義と論理主義の二律背反をどう解決するかが問題になる」(1959年)²⁷⁾。

この問題の解決の方向はその後つぎのように追究されてくる。「ひとりの人間が、哲学者や科学者になるためには論理的思考が訓練されなければならない。また哲学や科学が発達するためには世代を換えて知識は試練をうけなければならない。これが教育である。教育は知識に対して問題解決の必要性を自覚させる。知識論は教育論のひとつであり、知識の教育論として認識における心理主義と論理主義の逆説は解決される。」²⁸⁾城戸先生は具体的にヘルバルトを媒介としてこの方向に迫られる。「ヘルバルトの教授学は心理学を基礎とするものであるが、正しい概念形成のためには論理学の方法を必要としたのである。ここに教育的教授における論理学と心理学の関係が問題となるのであるが、教育による人間的認識の発達が認められるならば、論理学そのものも人間の意識的行動として発達するものと考えなければならない。そして心理学がその発達を問

題として研究することのできる科学であると考えられるならば、認識論における論理主義と心理主義の矛盾は教育の立場から統一されるのである。」²⁹⁾しかし、城戸先生は、文章にすぐつづけていう、「ヘルバルトの教育的教授においてはまだ論理学と心理学が統一されるまでには至っていなかった」と。約600頁に及ぶ『心理学問題史』のなかば近くは1963年から1967年にかけて執筆されているが、これらの部分の叙述はヘルバルトに關説して展開されているというも過言ではない。その理由も首肯しうる。このなかから能力論再生の根拠が把握されてきたことはさきにみた如くであるが、このような追究のさなか、1966年に学力論に接近して城戸先生は書かれる、「普通教育の教科としては国語と算数と理科や社会科その他芸能科、保健体育科などが認められているが、それらの関連が総合的には考えられていない。それは大学教育での学科が学科目や講座の総合的研究体制を構成していないのと同じであるが、生徒の能力、または学力としてはそれらが総合されて構造連関または生活連関を形成しなければならない」と³⁰⁾。

この構造連関または生活連関を能力、学力の立場からどのように形成するか、正則学院高等学校での教育課程の自主編成の実践をもとに、1975年、城戸先生は教育内容の精選の方法として発言され、「今までの授業研究で問題にされているのは、例えばブルーナなどの言うように、知識の構造ということの問題にしますが、それは客観的な知識の構造なんですね。しかし、それを問題にする場合、学習の主体である生徒の思考力と言いますか、思考過程をやはり問題にしないではいけません。だから内容で授業をすることと、それを学習していく主体である生徒のものの考え方の関連を考えて、カリキュラムをつくらなくてはならないのではないかと、まず考えたわけなんです。」³¹⁾

これまで文献解題的な内容紹介をも兼ねながら叙述を進めてきたので、いささか引用部分が多くなったが、ようやく、城戸仮説・教育カテゴリーが提起される前夜まできた。しかし、われわれは現代日本の高校教育、普通教育全体の課題を視野に入れての正則学院高等学校での活動に城戸先生の仮説提起の実践的契機をみいだすのみならず、いわゆる「学力論争」³²⁾にその理論的契機をみないわけにはいかない。城戸先生は論争開始期におけるある書評のなかで書かれる。

「わたしがこの書評を執筆しようと思ったとき、たまたま雑誌『教育』75・3に載せられた坂元忠芳氏の「到達目標と教育評価について」を読むことができ、また『科学と思想』16号に載せられた鈴木秀一・藤岡信勝両氏による「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——」を読むことができたので、この書評を書くうえにわたしの執筆意欲を大いにそそいたのである。……それでむしろ、教育評価に関しての能力や学力の問題を、これらの論文についてわたしの所見を述べてみたい気がしたが、それでは本書の書評にはならないので遠慮する」（傍点引用者）と、そしてその所見をつぎのように簡約される、「わたしの理解するかぎりでは、鈴木、藤岡の両氏の立場、特に執筆者としての藤岡氏の立場は、学力を坂元氏の立場からは数量的に評定される到達目標の内容としての知識と考え、それを思考力のような心理過程に関連させて考えようとするのは認識における心理主義であるとして批判されるのであるから、それは認識における論理主義の立場であると見做すことができよう。このような認識論における心理主義と論理主義の対立はすでに十八世紀頃からその萌芽が見られるのであって、カントのような批判主義の立場から認識における心理主義と論理主義の対立と矛盾は、経験と理性との関係から超克される……」と³³⁾。城戸先生はその後、論点をさらに一般化して言及される。「一般にカリキュラム開発は、一方に論理学、一方は心理学というふうに考えられています。論理学と考えられているのは、その教育内容としての教材そのもののシステムとしての知識体系を問題にする場合には、

やはり論理学が問題になるからです。しかし、それを学習させていって、その結果がどうであるかという点になると、学習の主体である生徒の子どもの考え方を問題にしなければならない。そこに心理学の問題があるわけです。カリキュラム開発のために必要な科学的な研究は、一方は論理学、他方は心理学の問題です。それが、現在の学力問題の論争をみましても、教育学専門の人は論理主義に傾いています。たとえば教材の内容はどうつくるかなどという点では、どうしても論理主義にならざるを得ません。……しかし一方において、それをどういうふうに生徒に学習させるか、学習の結果がどうであるかということは、学習の主体である生徒の考え方、思考の構造というものが問題になってくる。それをあまり問題にしないところに、わたしは問題があるのではないかと思っているのです。」「それで、それを研究する場合には、どうしても教育課程の編成、すなわちカリキュラム開発につながると思うのです。その研究としては、どうしても、教授、学習、測定、評価というものが、どうしても関連して研究されなければならないはずです。」(傍点引用者)「どうも最近の学力問題についての論争は、教育学専門のものはどちらかといえば授業研究は、その論理主義的な立場を強調します。しかし、彼らは同時にそれを学習する主体である生徒の心理学的な構造は、あまり問題にしない。だからそのほうの研究は進んでいません。少なくとも日本では生徒の思考力の心理学的な構造に関する研究は足らないように思うのです。」³⁴⁾1980年には、城戸先生は「現在の学力問題の論争をみると、教育学専門の人は、教材の内容をどう選ぶかという点、どうしても論理主義になり、教材をどう生徒に学習させるか、学習の結果がどうであるかという学習の態度とその結果については、生徒の考え方、思考の構造が問題にされ、したがって心理主義に傾いてくる」³⁵⁾と整理される。

いささか詳細にすぎたが、これは他でもない。いわゆる「学力論争」にかんする総括的論稿は、いくつか公けにはされているが、管見の限りでは、城戸先生が上述のような立場からこの論争に関説されていることを指摘しているものをみるができないからである。さらに、学力論争への言及が、城戸先生の心理・教育学的プロブレマティクの発現であると捉えることが重要である。われわれがさきに「城戸学力論を城戸心理・教育学の展開の帰結」として捉えることを主張したのはこのことを含意していたのである。それでは学力を学習を可能にする能力とする立場に立ち、論理主義と心理主義とのいずれにも陥いることなく、学力をカリキュラム開発に効いていくものとして捉えるというこの難問に、城戸先生ご自身はどのような概念諸装置を準備して立ち向かおうとされたのであろうか。遅くとも1978年までに提起された仮説・教育カテゴリーがそれである。ときに、城戸先生、実に85歳のことである。

城戸先生は最近、しばしばこのカテゴリーを提示されているが³⁶⁾それらにおける若干の修正、ニュアンスのちがいをここではひとまずおくこととし、概括するならば、仮説・教育カテゴリーはつぎのようなものである。それはカントの認識のカテゴリー、すなわち、「性質」、「分量」、「関係」、「様相」に準じて考えられたものであり、普通教育が形成すべき、国民的教養すなわち「国民の常識を養うために必要な考え方の枠組」として、「科学的知識を形成するために考えられる知識」として、「知識を学習させる教育の方法」として規定される。教育カテゴリーを構成する四つの個別カテゴリーとは、(一) 性質。實在、否定、制限についての考え方としての意味の理解とその表現を問題とする言語(国語)教育のカテゴリー、(二) 分量。単一、多数、総体についての考え方として数量の計算を問題とする数学教育のカテゴリー、(三) 関係。原因と結果の関係、部分の交互作用、部分と全体の関係、目的と手段の関係を問題とする科学技術教育のカテゴリー、(四) 様相。可能、現実、必然、蓋然、偶然、突然を問題として、自然観、人生観、

世界観，歴史観を問題とする（人間性）教育のカテゴリーである。

城戸先生においては，学力研究が教育課程の編成，カリキュラム開発，そして生徒の学習能力の診断評価へと連なり，それはまた指導能力としての「教師の学力」をあわせ問うことになり，教員養成大学の教育課程の改革へと発展する。それは現状においては「教育の荒廃を問題とするその根本的解決は大学教育の改革にある」³⁷⁾という認識のもとで，普通教育を軸とする学制改革をも射程に入れる。われわれがさきに「学力概念およびそれと有機的に連関せる鍵的諸概念の複合体」として城戸学力論を捉えたのはこの意味においてである。このようは城戸学力論の構造と特徴を検討することとあわせて，学力と教育課程編成，学力診断の内容や在り方を具体的に解明するために，さきの仮説・教育カテゴリーがどのように効いてくるのか，これらはつぎの課題のひとつである。それは正則学院高等学校教職員集団による教育課程の自主編成の実践と密接不離であり，したがってそれは正則学院高等学校での教育的「実験」による検証をも含めて検討されなければならない。

鈴木朝英教授が「城戸教育科学がドイツ観念論の殆どすべての系列とその展開を視座にすえて，限界的状況のなかで発想した『事実としての教育』と『立場としての教育』の統一のすぐれた理論を生みだしたにもかかわらず，もっとも具体的であり，歴史的である教育の事実の場で真の有効性を発揮できなかった」³⁸⁾と総括されたのは，1973年のことであった。まさにそのとき，城戸先生はカルス，ベネケ，ヘルバルトそしてカントなどを「視座にすえて」学力論の領域に踏みこまれたことは本章において考察したとおりである。城戸学力規定と城戸仮説・教育カテゴリーとは具体的であり，歴史的，社会的である学力問題という事実の場で有効性を発揮しえるのかどうか，これこそが今後の中心課題でなければならない。

（未完）

註

- 1) 鈴木朝英「教育史学・その研究と教授の20年」『北海道大学教育学部紀要』第22号，1973年，6頁。
- 2) 城戸幡太郎著『心理学問題史』（岩波書店，1968年）577頁。
- 3) 中内敏夫「生活教育論争における教育科学の概念——城戸幡太郎『教具史観』の論理と心理——」城戸幡太郎先生80歳祝賀記念論文集刊行委員会編『日本の教育科学』（日本文化科学社，1976年）37頁，41頁。
- 4) 依田 新「城戸幡太郎先生と教育心理学」『日本の心理学』刊行委員会編『日本の心理学』（日本文化科学社，1982年）533頁。
- 5) 城戸幡太郎「心理・教育学」朝日新聞社編『わが道Ⅲ』（朝日新聞社，1971年）269頁。
- 6) 同上，274頁。
- 7) 城戸幡太郎，文献〔3〕125頁，94頁。
- 8) 城戸幡太郎「文化心理学の方法論——意味の座標転換について——」『中央大学文学部紀要・哲学科』第六号（1959年）。
- 9) その後，「心理学における意味の座標転換」（1960年）再録，城戸幡太郎著『教育心理学への反省と期待』，「比較教育学のありかた」（1960年）再録，城戸幡太郎著『日本の教育計画』（国土社，1970年），「教育心理学における文化の問題」『教育心理学研究』第9巻第1号（1961年），『心理学問題史』（1968年），「哲学から教育学へ——心理学を環として——」『科学と思想』No. 4.（1972年），「人間科学としての心理学」明星大学心理学研究室編『現代心理学論集——安倍三郎先生古稀記念論文集——』（1972年）。

- 10) 城戸・前掲,「心理・教育学」267頁。また,城戸幡太郎著『教育科学七十年』(北海道大学図書刊行会,1978年)32頁。
- 11) 城戸幡太郎「日本心理学史考——第二次世界大戦の終るまで——」『東洋大学社会学部紀要』第4号,(1964年)2頁。
- 12) 城戸幡太郎「哲学から教育学へ——心理学を環として——」『科学と思想』No. 4.(1972年)41頁。
- 13) 例えば,「教育心理学の研究法」(1964年)再録・城戸幡太郎著『日本の教育計画』(国土社,1970年)62頁,城戸幡太郎「経験主義の哲学から教育主義の哲学へ」上田 薫編『教育哲学の新生』(黎明書房,1964年)19頁~20頁。
- 14) 城戸,前掲『心理学問題史』388頁,390頁。
- 15) 城戸,前掲「人間科学としての心理学」146頁。
- 16) 勝田氏については,『能力と発達と学習』(国土社,1964年)51頁参照。なお,勝田氏が「ここでは学力をテストするという重要な問題には触れられないが,ただ一つつけ加えておきたいことは,学力の中には学習能力,学習可能性が重要な要因として含まれているということである。だから,学力テスト(とうより正しくは,評価といった方がいい)は,学習可能性を確かめるという方法を含んでいなくてはならない」(同書,73頁)と述べていることにわれわれは注目したい。城戸学力概念およびそれと連関せる城戸評価論との比較がもとめられよう。
- 17) 勝田氏については,カント著(勝田守一・伊勢田耀子訳)『教育学講義他』(明治図書,1971年)202頁~203頁の伊勢田氏のあとがき参照。
- 18) 中内敏夫著『学力とは何か』(岩波書店,1983年)191頁,194頁。学力論の現段階的総括をめざす中内敏夫氏とその協力者たちは,城戸学力論をじゅうぶん視野に収められているのであろうか(同書および,小林千枝子「学力モデルの種類とその機能」中内敏夫・遠藤 豊編『学力モデルと授業の創造』日本標準,1983年,参照)。
- 19) 文献〔8〕25頁。
- 20) 文献〔9〕4頁。
- 21) 1978年前後とするのは,この仮説が最初に登場するのが,1978年の文献〔24〕においてであるが,この仮説に触れる諸論稿のひとつ,「学力偏差とその指導」(文献〔34〕)の初出が本稿執筆時点では確認できなかったためである。しかし,同論稿はその内容からみて,1977年から1981年までに執筆されたものと推定される。
- 22) 大枝秀一「現代哲学とアルチュセール問題」『現代と思想』No. 23.(1976年)129頁。大枝氏はプロブレマティクスの各局面に応じて,「問題性」,「問題構成」,「問題意識」なる訳語を当て,使い分けている(同上,115頁)。
- 23) 「生産教育と生活教育」(1953年),再録,城戸,前掲『日本の教育計画』135頁。
- 24) 原 正敏「生産教育——城戸生産教育論はどう生きているか——」『技術』科教育の現状と展望——,前掲『日本の教育科学』249頁。
- 25) 鈴木朝英,前掲,6頁~7頁。
- 26) 文献〔3〕220頁~221頁。
- 27) 城戸・前掲「文化心理学の方法論」30頁。
- 28) 城戸幡太郎「教育心理学における文化の問題」『教育心理学研究』第9巻第1号,1961年,23頁。
- 29) 城戸・前掲「経験主義の哲学から教育主義の哲学へ」25頁。
- 30) 城戸幡太郎「現代と教師」(1966年),再録,城戸・前掲『日本の教育計画』287頁。
- 31) 文献〔13〕60頁。
- 32) 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』No. 16.(1975年4月)。
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——」(上),(下)『科学と思想』No. 19, No. 20.(1976年1月,4月)。
によって始まり,今日まで断続的に展開されている。

- 33) 文献〔11〕139頁。
- 34) 城戸幡太郎「教育心理学の問題と研究法」(1978年9月3日, 日本教育心理学会総会, 20周年特別講演)『教育心理学年報』第18集(1979年)63頁, 67頁。
- 35) 文献〔31〕125頁。
- 36) 文献〔24〕7頁～8頁, 文献〔28〕419頁～420頁, 文献〔29〕27～28頁, 文献〔31〕140頁, 文献〔34〕162頁。
- 37) 文献〔23〕53頁。
- 38) 鈴木朝英, 前掲, 7頁。