



連載「教育学入門」と『能力と発達と学習(教育学入門I)』におけるテキスト異同(1)

松本, 圭朗

(Citation)

研究論叢, 30:89-100

(Issue Date)

2024-06-30

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/0100491464>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100491464>



連載「教育学入門」と『能力と発達と学習（教育学入門Ⅰ）』 におけるテキスト異同（1）

松本 圭朗

（神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士後期課程）

第1節 はじめに

戦後教育学は、1990年代以降から議論の俎上にあり続けている。下司晶は、戦後教育学を「第二次世界大戦の敗戦を契機に、戦前戦中の国家主義への反省を軸として形成された日本の進歩的教育学の総称」と定義し、「宗像誠也、宮原誠一、勝田守一、堀尾輝久ら」を代表的論者とみる（下司 2017 : 505）。その終焉を象徴するのは、『教育学年報』（世織書房）の創刊である（下司 2017 : 506）。戦後教育学の終焉を象徴するアンソロジーの先頭に立つのは、森田尚人による論考であり、その中で批判の矛先を向けられたのは勝田守一（1908-1969年）である（森田 1992）。

勝田は、『学校論』（1952年、要書房）や『教育と認識』（1968年、国土社）、『教育とはなにか（家庭の教育 第1巻）』（1966年、岩波書店）などの多くの著作を出版している。勝田が世に問うたもののなかで、最も注目されてきたのは、1964年に上梓された『能力と発達と学習』（国土社）である。以後、1984年には「ほるぷ現代教育選集」の1冊として、1990年には「現代教育101選」の1冊として復刊されている。

中野光は編者として「ほるぷ現代教育選集」の1冊に『能力と発達と学習』を加えた際に、その内容を次のようにまとめている（中野 1984 : 41）

発達に即してというのは、子どもの中に成熟しはじめた能力の方向をとらえるこ

とである。そこに子どもにとって本質的な学習への興味とレディネスが準備されるのだ。

中野は、勝田がピアジェやワロン、ヴィゴツキーらによる発達心理学に依拠しながら構想した教育学を「能力と発達と学習」という言葉を用いて端的に示した。

同時期に、西平直は『能力と発達と学習』を「古典的労作」として位置づけ、その「読解」を試みている。そこでは、「勝田の理解する発達と教育の関係を、ヴィゴツキーの著作にたち帰って検討し直す作業」、「相対的な独立性という関係把握を浮き彫りにする作業」、「教養を〈選びながら発達すること〉に位置づけて理解し直す試み」、の3つがおこなわれている（西平 1985 : 77）¹⁾。西平は、第1の作業では、「勝田は、子どもの〈背のび〉のうちこそ、教育の働く場を求め、言い換えれば、子どもの〈背のび〉をわきおこし、それを実現させる教育にこそ、期待をかけていた」（西平 1985 : 80）ことを示した。また、第2の作業によって、「勝田の論述は、漠とした問題状況の中に明確なアポリア（二律背反）を設定すると共に、常に、意識的にそのはざまに立つ」こと、「そのはざまに立ちつつ、ある時はそのアポリアがおかれる同位対立の地平を止揚する作業を試み、またある時は、矛盾した事態を意識的にそのまま受けとり、循環の中に身をおくことをもって良しとする」と読み解いた（西平 1985 : 82）。そして、第3の

作業によって、「〈自主的な選択〉と〈全体を見通す能力〉とを共に内実としてこそ、教養と自主性との両概念は勝田教育学の目的論として両立することができる」(西平 1985:86)ことを明らかにした。つまり、西平は勝田の思考様式の在り方を、発達、相対的独立性、教養に見出した。

1990年、2度目の復刊がなされる。その序文を書いたのは、勝田の弟子であり、戦後教育学の担い手でもある堀尾輝久である²⁾。堀尾は、『能力と発達と学習』が『批判的教育学』の樹立(堀尾 1990: ii)を企図したものとする。そのうえで、次のように述べる(堀尾 1990: iii)。

勝田の教育学構想はしかし、決して心理主義にとらわれていたのではない。それは、子どもの発達と教育をとらえる場合の不可欠のパースペクティブであるが、同時に、子どもの存在自体が社会的であり、その教育は政治と文化によって深く規定されているのであり、この認識なしに子どもの発達を論じ教育を論じることにはできないことを常に意識していた。

堀尾は『能力と発達と学習』の背後にある社会への視座を強調している。ただし、この指摘は、「能力と発達と学習」の続編として連載され、勝田の死によって未完となった「政治と文化と教育」を含んでの総括である³⁾。

『能力と発達と学習』が「ほるぷ現代教育選集」の1冊となったとき、西平の「読解」が現れたように、「現代教育101選」の1冊となったとき、鈴木聡の「読解」が現れている。鈴木は、「だが勝田の叙述は、畢竟、学力の問題、つまり学校という定型^{ひつぎよう}な教育の機関において獲得される能力の問題に収められている」(鈴木 1991:242)とみる。そして、「その思索の歩みから私たちは、人間社会の未来を

みすえつつ、人類全体が担い手となってつくりあげてきた人間的豊かさの享受をとおして人間的能力の発達と解放を志向する、学校という場への豊かな構想を読みとることができるだろう」(鈴木 1991:248)という。すなわち、鈴木は『能力と発達と学習』が「学力／能力」を問題とすることで、かえって、それに駆られる学校の「閑暇」を問うこと——教養——を可能にしているとみる。

このように、復刊の度に、『能力と発達と学習』を通して勝田の思想が問われている。しかし、1990年代以降、『能力と発達と学習』における「発達」が看過されていく⁴⁾。その背景の1つが「戦後教育学」の問い直しであり、「戦後教育学」が善きものと定位した「発達」それ自体への疑義である。こうした状況のなかで、佐藤学は『能力と発達と学習』に対して、次のような評価をしている。

勝田が示した「認識の能力」を基盤とする「人格の発達」に教育の自律的価値を求める教育学は、現実の教育実践の創造と教育政策の決定において有効だろうか。新たなパラダイムによる教育の探究と思索が必要とされる現在、「戦後教育学」の最良の到達点を示す本書を熟読し再検討する意義は大きい。

「戦後教育学」が議論の俎上に載せられるなかで、佐藤は『能力と発達と学習』を到達点と見定めると同時に、その時点での有効性を問うていた。

佐藤の問いかけから約20年後、神代健彦は『能力と発達と学習』を「コンピテンシー」との関わりのなかで「読解」している。すなわち、勝田が、その教育学構想において「労働」への思索を要としている点を踏まえての「読解」である。神代は「勝田が描く人間と社会の像」を「個々には知の断片しか所有し

えない人間が、しかし互いに知的につながり合うことで、共同的な知の主体になっていくということ」と総括する（神代 2020：80）。

このように『能力と発達と学習』は、その時々で読み解かれてきた。「発達」を思索する著作として評価された『能力と発達と学習』は、「戦後教育学」批判における「能力と発達と学習」という諸概念の問い直しを背景として、「教養」を思索する著作として評価されるに至っている。その間、数多の研究が『能力と発達と学習』を参照し、依拠してきたと同時に、批判的検討を加えてきた。それは、『能力と発達と学習』が「戦後教育学」の古典であるがゆえに、今後も続くだろう。

ところで、『能力と発達と学習』は、雑誌『教育』における連載「教育学入門」をまとめたものである（以下、『能力と発達と学習』は「単行本」、連載「教育学入門」は「連載」と表記する）。連載期間は、1962 年から 1963 年末である。

表 1：「教育学入門」の連載一覧

1962 年 1 月号 =138 号	第 1 回 未来にかかわる時点で
1962 年 2 月号 =139 号	第 2 回 人間の能力をどのように考えるか（1）
1962 年 3 月号 =140 号	第 3 回 人間の能力をどのように考えるか（2）
1962 年 4 月号 =141 号	第 4 回 人間の能力をどのように考えるか（3）
1962 年 5 月号 =142 号	第 5 回 人間の能力をどのように考えるか（4）
1962 年 6 月号 =143 号	第 6 回 人間が成長するとはどういうことか
1962 年 9 月号 =147 号	第 7 回 人間が成長するとはどういうことか（2）
1962 年 10 月号 =148 号	第 8 回 人間が成長するとはどういうことか（3）
1962 年 11 月号 =149 号	第 9 回 人間が成長するとはどういうことか（4）
1962 年 12 月号 =150 号	第 10 回 人間が成長するとはどういうことか（5）
1963 年 3 月号 =154 号	第 11 回 人間の学習を指導する条件はなにか（1）
1963 年 4 月号 =155 号	第 12 回 人間の学習を指導する条件はなにか（2）
1963 年 5 月号 =156 号	第 13 回 人間の学習を指導する条件はなにか（3）
1963 年 6 月号 =157 号	第 14 回 人間の学習を指導する条件はなにか（4）
1963 年 8 月号 =160 号	第 15 回 人間の学習を指導する条件はなにか（5）
1963 年 9 月号 =161 号	第 16 回 人間の学習を指導する条件はなにか（6）

1963 年 10 月号 =162 号	第 17 回 人間の学習を指導する条件はなにか（7）
1963 年 11 月号 =163 号	第 18 回 人間の学習を指導する条件はなにか（8）
1963 年 12 月号 =165 号	第 19 回 人間の学習を指導する条件はなにか（9）

1964 年 5 月に出版された「単行本」の「まえがき」には、「1964 年 3 月」と日付が記されている。勝田は連載終了から 3 ヶ月ほどで脱稿したことになる。そのため、「連載」と「単行本」の間には大きな差異はない。しかし、僅かながらでも修正がなされているのも、また事実である。勝田は「単行本」を上梓するにあたって、どのような修正をおこなったのか。「戦後教育学」批判を念頭に置けば、1 つの連載が「古典」となる過程を探ることに意味があるだろう。

つまるところ、「連載」と「単行本」のテキストの異同を整理することで、勝田の教育学構想の機微をとらえる手がかりを得ることができるのではないだろうか。本資料では、「連載（第 1～5 回）」と「単行本（序章・第 1 章）」におけるテキストの異同を整理した。

本資料では「単行本」の初版を用いた。そのため、今後、「単行本」の異なる版におけるテキスト異同の整理が必要となる。例えば、「連載」には、「だから、そのような現実とその条件において、人間の可能性とそして発達の意味をとらえ直すことによって、いいかえれば、教育的なものを私たちが明らかにすることによって、逆に根底的な批判を遂行しなければならない」（勝田 1962：112）という一文がある。「単行本（初版）」では、「根底的な批判」における「底」が「底」に改められているだけである。しかし、『人間の科学としての教育学（勝田守一著作集 第 6 巻）』（1973 年、国土社）に収められているものでは、「だから、そのような現実とその条件において、人間の可能性とその発達の意味をとらえ直すことによって、いいかえれば、教育的なものを私たちが明らかにすることによって、逆に

教育政策に対して根底的な批判を遂行しなくてはならない」(勝田 1973: 23)とされている。新たに「教育政策に対して」という文言が追加されている。つまり、「単行本(初版)」以降に新たな加筆修正がなされていることになる。それは軽微な修正であり、些末なことである。しかし、前述の問題意識に基づけば、なお、重要な問題である。こうした整理が求められることを念頭に置きつつ、まずは「連載」と「単行本(初版)」とのテキスト異同の整理をおこなう。

註

- 1) 引用文における傍点・ルビは原文ママである。以下の引用文においても同様である。
- 2) 堀尾は、『能力と発達と学習』が収録されている『人間の科学としての教育学(勝田守一著作集 第6巻)』の解説も執筆している。
- 3) 『現代教育 101 選』版の『能力と発達と学習』には、「政治と文化と教育」が併録されている。
- 4) ただし、2000年に、土井捷三が発達心理学の文脈で『能力と発達と学習』を取り上げている。土井は日本におけるヴィゴツキーの受容の在り方を代表するものとして、『能力と発達と学習』を挙げ、勝田が「発達を先廻りする教育の意義の主張」と「経験主義の批判」という文脈においてヴィゴツキーを用いたと指摘している(土井 2000: 31)。

引用文献

- 勝田守一(1952)『学校論』要書房。
- 勝田守一(1962)「教育学入門」『教育』138号、107-113頁。
- 勝田守一(1964)『能力と発達と学習』国土社。
- 勝田守一(1966)『教育とはなにか(家庭の教育 第1巻)』岩波書店。
- 勝田守一(1968)『教育と認識』国土社。
- 勝田守一(1973)『人間の科学としての教育学(勝田守一著作集 第6巻)』国土社。
- 勝田守一(1984)『能力と発達と学習(ほるぷ現代教

育選集)』ほるぷ出版。

- 勝田守一(1990)『能力と発達と学習(現代教育 101選)』国土社。
- 神代健彦(2020)『「能力と発達と学習」をゆっくり読む』『教育』896号、73-80頁。
- 下司晶(2017)「戦後教育学」教育思想史学会編『教育思想史事典(増補改訂版)』勁草書房、505-506頁。
- 佐藤学(2001)『「戦後教育学」の最良の到達点: 勝田守一『能力と発達と学習』』佐藤学編『教育本 44』平凡社、56-61頁。
- 鈴木聡(1991)「勝田守一『能力と発達と学習』」金子茂・三笠乙彦編『教育名著の愉しみ』時事通信社、241-248頁。
- 土井捷三(2000)「日本におけるヴィゴツキーの受容」『ヴィゴツキー学』1号、27-32頁。
- 中野光(1984)「勝田守一 能力と発達と学習」『ほるぷ現代教育選集 解説』ほるぷ出版、41頁。
- 西平直(1985)「勝田守一『能力と発達と学習』読解」『研究室紀要』11号、76-89頁。
- 堀尾輝久(1990)『「能力と発達と学習」のすすめ』勝田守一『能力と発達と学習(現代教育 101 選)』国土社、i-iv頁。
- 森田尚人(1992)「教育の概念と教育学の方法」森田尚人・藤田英典・黒崎勲ほか編『教育研究の現在(教育学年報1)』世織書房、3-34頁。

【凡例】

1. 引用頁は [] 内に示した。
2. 原則として、加筆修正がおこなわれた場合には「初版」欄の引用文に、削除がおこなわれた場合には「初出」欄の引用文に、下線を引いた。ただし、1文以上の削除がおこなわれた場合には「初版」欄に(削除)と記し、「初出」欄に下線は引かなかった。
3. 原則として、促音と拗音の表記変更(例: 技りよう→技りょう)、漢数字の表記変更(例: 十三→一三)、送り仮名の表記変更(例: 驚ろく→驚く)、漢字の開き閉じの表記変更

（例：附け加える→つけ加える）、読点の加筆削除（例：社会のあり方に方向づけられながら→社会のあり方に、方向づけられながら）は、取り上げなかった。

4. 原則として、明らかな誤植や脱字は取り上げなかった。例えば、「等二次大戦」や「としてとして」である。

【付記】

本研究は JSPS 科研費 JP22K20295 の助成を受けた。

初出 第1回 1962年 138号	初版 序章
現実に日本の社会の教育的状況を変えていく姿は、この親の期待が結び合ったエネルギーを無視してはとらえられない。[107]	<u>この親たちの期待が結び合って生まれるエネルギーを無視しては、現実に日本の社会の教育的状況を変えていく姿はとらえられない。</u> [11]
これらはみな親たちの子どもへの期待のエネルギーに支えられている。[107]	これはみな親たちの子どもに <u>対する</u> 期待のエネルギーに支えられている。[11]
これは、たんに親の短見や浅はかさや利己主義などと口先きで批判し終えない切実さをもっている。[107]	これは、たんに親の短見や浅はかさや利己主義などと口先きで批判し <u>去ることのできない切実さ</u> をもっている。[11-12]
しかし、まじめに子どもの未来の生活や成長について考えようとするものは、そのことについて、大きな疑いをもっている。[107]	まじめに子どもの未来の生活や成長について考えようとするものは、そのことについて、大きな疑いをもっている。[12]
この親たちの期待は、けっきょく、現在の社会の不合理と不幸とを再生産することに結びつくだけではないかということである。私たちは、現在の社会にみちているさまざまな不条理を指摘する。なにを不条理と考えるかは、あるいはひとによってちがうかもしれない。	この親たちの期待は、けっきょく、現在の社会の不合理と不幸とを <u>拡大</u> することに結びつくだけではないかということである。現在の社会は <u>さまざまな不条理にみちている</u> 。なにを不条理と考えるかは、あるいは <u>ひとによってちがう</u> かもしれない。
断る理由は私の家の紙くず籠がすぐ一杯になって困るからだ。	断る理由は家の紙くず籠がすぐ一杯になって困るからだ。
<u>ここから、私の頭は混乱しがちになる。</u>	(削除)
私は労働の成果が、無価値に扱われているという事態が、労働者の生活を支えるという背理を、心にとどめている。[108]	労働の成果が、無価値に扱われているという事態が、労働者の生活を支えるという <u>のは明らかに背理である</u> 。[13]
(幸いなことに、儉約の美德は、いまでは学校でそんなに強調しなくなっている。浪費をしようにもしようのない人々が、止むを得ず消費を乏しくしているにすぎない。[108])	<u>たしかに、儉約の美德は、いまでは学校でそんなに強調しなくなっている。浪費をしようにもしようのない人々が、止むを得ず消費を小さくしているにすぎない。</u> [13]
問題の発端は小さいことだと私はことわっておいたはずである。しかし、この事態そのものの意味は決して小さくない。[108]	<u>問題の発端は小さいことのようにだがこの事態そのものの意味は決して小さくない。</u> [13]
P・Rの技術は、いかにして、前の車をそれ以上もっているのが孫であるかを意識させ、古い車のままでは、持主に気分が悪くなるようにしむけさせることだ。[108]	P・Rの技術は、いかにして、前の車をそれ以上もっているのが孫であるかを意識させ、古い車のままでは、持主に気分が悪くなるようにしむけることだ。[13]
私の従弟は、個人の生活では、止むを得ず貧しい生活にたえているが、かれの仕事は、社会的浪費に貢献しているのである。[109]	<u>多くの人々は個人の生活では止むを得ず貧しさにたえているが、かれの仕事は社会的浪費に貢献しているのである。</u> [14]
私は経済学者でないから、資本主義が必然的に労働階級を絶対的窮乏の法則にしたがわせているかどうかには確信はない。しかし、現在の状況で所得格差が国民の間に増大していることは事実だろう。ところで、少数のものが富み、多数のものが窮乏するから、その体制が悪いのだということだけでは、 <u>私にはまだ足りぬ思いがある</u> 。それでは、貧しいものが富んだものに、不正を訴えるというルサンチマンの意識をつき出していない。[109]	資本主義が必然的に労働階級を絶対的窮乏化法則にしたがわせているかどうかは問題にされているが、現在の状況で所得格差が国民の間に増大していることは事実だろう。ところで、少数のものが富み、多数のものが窮乏するから、その体制が悪いのだということだけでは、 <u>貧しいものが富んだものに、不正を訴えるというルサンチマンの意識をつき出していない。</u> [14]
根本に人間のいとなみ、労働が価値づけを回復するとはいえないからである。[109]	根本に <u>人間労働の価値</u> を回復するとはいえないからである。[14]
もう一度断るけれども、道徳主義は一種の頹廃現象である。万事が個人の心構えと善行で解決できるとする道徳主義が、じつは人間を墮落させるとロバート・オーエンはいつている。私たちが「道徳教育」の教科を批判するのはまさにその点にかかっている。[109]	(削除)
しかし、儉約という個人的美德で問題を解決しようとするほかに出口のない人間の頹廃を余儀なくしている基本的状況は、人間労働の経済主義的浪費にある。[109]	儉約という個人的美德で問題を解決しようとするほかに <u>出口のない人間の頹廃を余儀なくしている基本的状況は、人間労働の経済主義的浪費にある。</u> [14-15]
そこでは有効性と能率が高まれば高まるほど、労働の成果は辱めを受けているのだし、そのことが人間そのものに恥辱を加える社会の状況を生み出しているといってもいいだろう。[109]	そこでは有効性と能率が高まれば高まるほど、労働の成果は辱めを受けているのだし、そのことが人間そのものに恥辱を加える社会の状況を生み出しているといってもいいだろう。[15]
もう一つの状況の特色を描いてみることも問題を明らかにするのに役立つだろう。[109]	(削除)
戦後、私たちは、国民のタレントが大いに解放されたことに半ば驚嘆の目を見張っている。この私の見解には、多分反対があることを覚悟してあえていうのだが、戦前・戦中の閉ざされた	さらに、戦後、私たちは、国民のタレントが大いに解放されたことに半ば驚嘆の目を見張っている。この私の見解には、多分反対があることを覚悟して <u>敢えて</u> いうのだが、戦前・戦中の閉

社会の圧力から、「民主的」に解放されたエネルギーは、国民の多彩なタレントを生み出したと私は信じている。[109]	ざされた社会の圧力から、「民主的」に解放されたエネルギーは、国民の多彩なタレントを生み出したと私は信じている。[15]
才能は、そのまま道徳的価値ではない、といったのはカントだが、かれはそれを個人のレベルでいったのである。しかし現在、社会的には、才能は道徳的価値をもつことによって才能としてはたらくものだということが明確になりつつある。[110]	（削除）
本質的に労働と人間的才能の自己回復とその解放と社会的奉仕との関係の新しい確立をふくむヴィジョンが「福祉国家」批判の根柢になければならないだろう。[110]	本質的に労働と人間的能力の自己回復とその解放と社会的奉仕との関係の新しい確立をふくむヴィジョンが「福祉国家」批判の根柢になければならないだろう。[16]
オートメーションとか技術革新はこの意識化に好個の契機となっている。私たちの前には、「人材開発の政策」とよばれ、「人材と教育」とよばれるプランニングがいま大写しになってあらわれている。[110]	オートメーションとか技術革新はこの傾向に好個の契機となっている。私たちの前には、「人材開発の政策」とよばれ、「人材と教育」_(人づくり) とよばれるプランニングがいま大写しになってあらわれている。[16]
ところで、人材開発というのは、現代社会では、経済的發展にとって必要な能力と態度と心性とをそなえた人間を、社会の機構に応ずるように、配分することなのだ。[110]	ところで、人材開発というのは、現代社会では、経済的發展にとって必要な能力と態度と心性とをそなえた人間を、社会の機構に応ずるように、能力の消費のために配分することなのだ。[16]
この要因は、計画経済であれば、何カ年計画の最終目標に達したときに成長した機構の性質と規模である。[110]	この要因は、経済計画であれば、何カ年計画の最終目標に達したときに成長した機構の性質の規模である。[16]
しかし、そのことばが使われてからすでに一年以上経ったが、計画らしいものが確立されたことをきかないから、かりに九年後に成長した機構の性質と規模とが正確にどのようなものかは、かなりあいまいである。[110]	しかし、そのことばが使われてからすでに一年以上経ったが、計画らしいものが確立されたことをきかないから、かりに数年後に成長した機構の性質と規模とが正確にどのようなものかは、かなりあいまいである。[16]
かりに、その見通しが、ある程度確実なものとしよう（私はそれを信じているわけではない。学生たちは、来年度の就職状況について、必ずしも楽観はしていない。理論的根拠にもとづくというよりも、基本的には不信にもとづいている）。そのときに、拡大された機構のそれぞれに必要な、質と量との要因がある。[110]	かりに、その見通しが、ある程度確実なものとしよう。そのとき、拡大された機構のそれぞれに必要な人材の、質と量との要因がある。[17]
新しい分野の「専門家」が生まれることも予想されるが、ほんとうに新しいものの正体は、いまつかむことはできないだろう。[110-111]	新しい分野の「専門家」が生まれることを予想されるが、ほんとうに新しいものの正体は、いまつかむことはできないだろう。[17]
もちろん土台を埋めていくことはじつは重要なことなのだが、棄て埋めの材料は、それほど性質にこだわる必要がないと考えられている。[111]	もちろん土台を埋めていくこと自体はじつに重要なことなのだが、棄て埋めの材料は、それほど性質にこだわる必要がないと考えられている。[17]
しかし、この人材養成の思想で行われる選抜制度に見合う教育形態は、人間が成長するということにとってどういう意味をもつのだろうか、という教師としても親にとっても目をそむけることのできない問題を提起している。[111]	しかし、この人材養成の思想で行われる選抜制度に見合う教育形態は、人間が成長するということにたいして、どういう意味をもつのだろうか、という教師としても親にとっても目をそむけることのできない問題を提起している。[18]
これも当然といえばいえるような性質のもので、これに目に角立てて、ここを先途、親たちの立身出世主義や目先主義を悔い改めさせようとするれば道徳主義に陥るほかない。[111]	これも当然といえばいえるような性質のもので、これに目に角立てて、ここを先途と、親たちの実利主義を悔い改めさせようとするれば道徳主義に陥るほかない。[18]
時間的に一致しているというだけなら、どうして、一方の大きな軍事的需要やそのための生産を計算にいれないで、「計画」が成立すると考えられるだろうか。[111]	時間的に一致しているというだけなら、どうして、一方の軍事的需要やそのための生産を計算にいれないで、「計画」が成立すると考えられるだろうか。[18]
教育は、基本的には、親が子どもにその生涯の全体に対して成長を望むという事実にもとづいている。[112]	社会がすべての子どもにその能力の成長を期待し、教育は、基本的には、親が子どもにその生涯の全体に対して成長を望むという事実にもとづいている。[19]
どれが選択されようと、有効な選抜さえできるなら、それだけでよい。[112]	どれが選択されようと、有効な選抜さえできるなら、それでよい。[19]
だから、そのような現実とその条件において、人間の可能性として発達の意味をとらえ直すことによって、いいかえれば、教育的なものを私たちが明らかにすることによって、逆に根柢的な批判を遂行しなければならない。[112]	だから、そのような現実とその条件において、人間の可能性とその発達の意味をとらえ直すことによって、いいかえれば、教育的なものを私たちが明らかにすることによって、逆に根柢的な批判を遂行しなくてはならない。[20]
かつてゲーテは、一枚の木の葉に宇宙の全体の力が関係しているというヴィジョンを明確にとらえた。私にはそういう天才的なヴィジョンのひらめきはない。しかし、それを嘆く必要はない。[112]	（削除）
現在、私たちの一挙手、一投足が世界とかかわりをもつということをとらえるのはごく凡庸な眼にも容易だからである。しか	現在、私たちの一挙手、一投足が世界とかかわりをもつということをとらえるのはごく凡庸な眼にも容易である。しかし、私

し、凡庸な人物は、それを絶えず自分の仕事で確かめることで、辛じてそのヴィジョンをつなぎとめ、それに精気を与えることができる。[113]	たちは、それを絶えず自分の仕事で確かめることで、辛じてそのヴィジョンをつなぎとめ、それに精気を与えることができる。[21]
I 人間の能力をどうとらえるか。 II 人間が成長するとはどういうことか。 III 人間の学習を指導する条件はなにか。 IV 教育における諸権利はなにを意味するか。 V 教育は社会の歩みとどうかかわるのか。[113]	第1章 人間の能力をどうとらえるか 第2章 人間が成長するとはどういうことか 第3章 人間の学習を指導する条件はなにか 第4章 <u>能力の発達と人間的価値の実現</u> 第5章 教育における諸権利はなにを意味するか 第6章 教育は社会の歩みとどうかかわるのか [22]
私たち教科研の運動に参加しているものが、確信を深めるために、また、それと結びあう教育研究の方向を組織していくために、過去の運動の成果に学びながら、努力したいと考える。[113]	私たち教育運動に参加しているものが、確信を深めるために、また、それと結びあう教育研究の方向を組織していくために、過去の運動の成果に学びながら、努力してみたい。[22]
時はちょうど、日米経済会談を終えて、日韓会談の前進という、私たちの、そして私たちの子どもの世界と未来にかかわる時点にさしかかっている。[113]	子どもと世界の未来にかかわる時点において。[22]
	※第五・第六章は、続刊『政治と文化と教育—教育学入門Ⅱ』として、国士社から刊行される。[22]
第2回 1962年 139号	第1章
異常の才能を天賦とみるのは今日でも決してかわっていないが、今日の私たちの悟性は、それをなんと名づけようと天賦の才は、個人に生まれながらに具わり、それを己をも含めて人間の力で、左右することが不可能であるとしても、そのような気質が、自然と社会の歴史の過程の結実として個人に現れているという考え方を受けいれるようになっていく。[110]	異常の才能を天賦とみるのは今日でも決してかわっていない。しかし、今日の私たちの悟性は、天賦の才は、個人に生まれながら具わり、それを己をも含めて人間の力で、左右することが不可能であるとしても、そのような気質が、自然と社会の歴史の過程の結実として、個人に現れているという考え方を受けいれるようになっていく。[23]
天才と白痴との間に、無限の段階があり、それが正常分配曲線をなして分散しているとみるのは、合理的思考にとって誘惑に近いものだが、はたしてそれは、私たちの経験と、同時に私たちの確信にそうものかどうか。[110]	天才と白痴との間に、無限の段階があり、人々はその段階のどこかにいる。そして、それが正常分配曲線をなして分散しているとみるのは、合理的思考にとって誘惑に近いものだが、けれどもはたしてそれは、私たちの経験と、同時に私たちの確信にそうものかどうか。[23]
というのは、私たちはいま否応なしに、選択や決定を強いられていることを考えるからである。[110]	(削除)
一つは、かれらには子どもが一生を托すに足るだけの財産もなければ、またそれだけの基礎をもった家業もない。[110]	一つは、かれらには子どもが一生を托するに足るだけの財産もなければ、またそれだけの基礎をもった家業もない。[24]
この種の才能がふつうの肉体的な力量や頭脳の知恵と較べると異能に属しているという経験を反映しているからである。[111]	この種の才能がふつうの肉体的な力量や頭脳の知恵と較べると特異なものだという経験を反映しているからである。[24]
こうして、頭のよしあしをはかることができれば、大方の能力を発達させる可能性を見つめる希望がある。[111]	こうして、頭のよしあしをはかることができれば、 <u>その人の大方の能力の限界を見つめることができる</u> であろう。[25]
このことには、社会的に前提になる思想があるのだが、これについてはあとで吟味することを約束しておこう。[111]	このことは、社会的に前提になる思想があるのだが、これについてはあとで吟味することを約束しておこう。[25]
もちろん相互の見解では、相掩う部分もあって厳密に十三通りの全然排他的な定義が下されたというわけではない。[111]	もちろん相互の見解では、相掩う部分もあって、 <u>厳密に一三通りの全然排他的な定義が下されたというわけではない</u> 。[25]
能力の要因分析の方法をすすめるバーノンという心理学者のいうところを、少し傾聴してみたらどうか。[111]	能力の因子分析の方法をすすめるイギリスのバーノンという心理学者のいうところを、少し傾聴してみたらどうか。[26]
これらは、gの上にあられるグループ要因とよぶことができる。[112]	これらは、gの上にあられるグループ <u>因子</u> とよぶことができる。[26]
しかし、こういう要因は、心的あるいは行動的な成績を分類するためのカテゴリーであって、決して精神あるいは神経組織の中にある実体的なものとみなしてはならないのだ。[112]	しかし、こういう <u>因子</u> は、心的あるいは行動的な成績を分類するためのカテゴリーであって、決して精神あるいは神経組織の中にある実体的なものとみなしてはならないのだ。[26]
gは一般的能力として一般の知能とよんでもいいのだが、このばあいにも以上のような経験的な手続きから明らかにされた成績の相関性をいうのであって、知能という実体的なものをさしているのではない。[112]	gは一般的能力とよんでもいいのだが、このばあいにも以上のような経験的な手続きから明らかにされた成績の相関性をいうのであって、知能という実体的なものをさしているのではない。[25]
発達の問題は次の章で扱うから、ここでは、深入りすまい。[113]	発達の問題は次の章で扱うから、ここでは、深入り <u>しない</u> 。[28]
しかし、知的に刺激を与える仕事や「文化的」な関心は、人間の頭脳の訓練をあまり必要としない仕事やひまつぶしよりも知能の発達に好適だということはいえとみられている。[113]	しかし、知的に刺激を与える仕事や「文化的」な関心は、人間の頭脳の訓練をあまり必要としない仕事やひまつぶしよりも知能の発達に好適だとみられている。[28]

湯川秀樹の I・Q を測定してその知能の高低を確かめてみることに愚かさは明白だろう。[113]	湯川秀樹の I・Q を測定してその知能の高低を確かめてみたかどうかだろう。[29]
以上のようなことは、注意深い親や教師の経験や観察で、大方のところはとらえられるし、それは、まちがいのない判断を導くだろう。[114]	以上のようなことは、注意深い親や教師の経験や観察で、大方のところはとらえられる。[31]
これも信頼できるテストがあるとすれば、すべてが無用だというわけにもいかない。[115]	これも信頼できるテストがあれば、すべてが無用だというわけにもいかない。
イギリスでは、それだけによるわけではないが、これが制度の中に組み入れられているし、初等教育の学校で組みわけをするのに、「知能テスト」の結果が使用されているところがあるという。[115]	イギリスでは、それだけによるわけではないが、これが制度の中に組み入れられていて、初等教育の学校で組みわけをするのに、「知能テスト」の結果が使用されているところがあるという。[32]
「知能テスト」が使われないということは、それだけ不合理が少ないというわけでは決していないが、そのことについてはあとで検討しよう。[115]	「知能テスト」が使われないということは、それだけ不合理が少ないというわけでは決していない。[32]
しかし、これを集団的な統計上の傾向としてみるととき、特定の個人の能力についてみるとときには、その意味がちがってくるということが重大なことなのだ。[115]	しかし、これを集団的な統計上の傾向としてみるととき、特定の個人の能力についてみるとときには、その意味がちがってくるということが重大なことだ。[32]
さきにもみたように、g は集団的には v や k というグループ要因の下にあってそれらに共通なものかとしてはたらくとされている。[115]	さきにもみたように、g は集団的には v や k というグループ因子の下にあってそれらに共通なものかとしてはたらくとされている。[33]
ワロンは実用的知能というのは誤解を生みやすいという理由から状況の知能とよび直している。というのは、理論を一定の目的に応用する技術も実用的とよばれているから、そのようなばあいにはむしろ合理的知能の作用に属しているのに、一方で実用的という名称を用いるのは、混同を免がれないからである。理論を一定の目的に応用する技術と非言語的能力としての知能とはちがう。だからワロンにしたがって、厳密に言えば、合理的知能と状況の知能との関係は、集団的あるいは統計的には相関性が大きい <u>が</u> 、しかし、特定の個人では、必ずしもそうではない <u>ばあ</u> いがありうるということになる。[115-116]	（ワロンは実用的知能というのは誤解を生みやすいという理由から状況の知能とよび直している。というのは、理論を一定の目的に応用する技術も実用的とよばれているから、そのようなばあいにはむしろ合理的知能の作用に属しているのに、一方で実用的という名称を用いるのは、混同を免がれないからである。理論を一定の目的に応用する技術と非言語的能力としての知能はちがう。だからワロンにしたがって、厳密に言えば、合理的知能とよぶのが正しい。）この二つの関係は、集団的あるいは統計的には相関性が大きい <u>が</u> 、しかし、特定の個人では、必ずしもそうでない <u>ばあ</u> いがありうるということになる。[33]
学問的といわれるグラマー・スクールの子どもたちは、その選抜は、英語や算術の成績と知能テストを適当に用いることで行われているのは、前にのべた通りだが、のちのテストの結果では、この学校の生徒は、非言語的・実用的能力でも、技術学校の生徒に決して劣っていないことになる。[116]	学問的といわれるグラマー・スクールの子どもたちは、その選抜は、英語や算術の成績と知能テストを適当に用いることで行われているのは、前にのべた通りだが、のちのテストの結果では、この学校の生徒は、非言語的・実用的能力でも、技術学校の生徒に決して劣っていないことが <u>わかった</u> 。[34]
そして、これが、入学試験の準備を激化させる思想の中心にすわっている。しかし、私たちが、ここで考えなければならないのは、能力といわれているものの本質的な規定なのだ。[116]	そして、私たちが、ここで考えなければならないのは、能力といわれているものの本質的な規定なのだ。[34]
第3回 1962年 140号	第1章
ここでは家庭環境がほぼ同一だと想定される比較対偶を種々にとつて、それと、一卵性双生児対偶者間の知能の差をくらべてみると、その差は比較的に小さい。[109]	ここでは家庭環境がほぼ同一だと想定される比較対偶を種々にとつて、それと、一卵性双生児の差をくらべてみると、その差は比較的に小さい。[36]
遺伝的といえは正確には遺伝子によって決定されているということ以外のことを含んではいない。[109]	遺伝的といえは正確には遺伝子によって決定されているということ以外のことを含んでいない。[37]
三枝博音が、日本には人間を人間として育てるという思想がなかったために、ほんとうに古典的といつてよい教育論がないといった。[111]	三枝博音も、日本には人間を人間として育てるという思想がなかったために、ほんとうに古典的といつてよい教育論がないといった。[39]
かれは日本の古典全書を編むときに、ようやく福沢諭吉の『学問のすすめ』をそれに値するものとして選び、それに対比させて井上哲次郎のキリスト教反撃の論を全書に集録しているにすぎない。[111]	（削除）
くわしいことは後の章で再び触れることにしたいが、その方法と経験が十分に科学的であったとはいえないにしても、そこでは、教育というものが主体の可能性を主体自身に意識化させるすじ道としてとらえられている。[111]	くわしいことは後の章で再び触れることにしたいが、その方法と経験が十分に科学的であったとはいえないにしても、そこでは、教育というものが主体の可能性を主体自身に意識化させるすじ道としてとらえられているのである。[40]
感傷やロマンチズムが、その努力の成果を多少弱めた印象を部分的には拭いがたいが、そのようにみえるものさえも、必ずしも弱さだけでは評価できないかもしれない。[111]	（削除）
前号の末尾の約束にしたがって、能力の社会的要求との関係についてみるなら、さらに知能とよばれる人間的能力を発達の視点からとらえることの正しさを保証してくれるだろう。[111]	能力の社会的要求との関係についてみるなら、さらに知能とよばれる人間的能力を発達の視点からとらえることの正しさを保証してくれるだろう。[41]

子どもの身体の生理的な成熟にともなって、器官の機能が内発的な欲求を目ざまさせる。[112]	子どもの身体の生理的な成熟にともなって、器官の機能が内発的な欲求を目ざめさせる。[42]
小売商人にとっては小学校の歴史の知識は尊敬すべきものであったが直接に必要なものではなかった。[113]	小売商人にとっては小学校の歴史の知識は尊敬すべきもの <u>だ</u> としても、直接に必要なものではなかった。[43]
「詩をつくるより田をつくれ」という要求が、たまたま内的に熟していた精神に外から美しい詩作による刺激を受けて、内的欲求に火をつけられた青年たちを苦しめる。[113]	「詩をつくれ」という要求が、たまたま内的に熟していた精神に外から美しい詩作による刺激を受けて、内的欲求に火をつけられた青年たちを苦しめる。[43]
しかし広い展望の中で多様な価値を感じ <u>とる</u> 社会では、詩を愛する青年の運命は変わってくる。[113]	しかし広い展望の中で多様な価値を感じる社会では、詩を愛する青年の運命は変わってくる。[44]
それが社会的分業の結集として生じたことを明快にのべている。[113]	それが社会的分業の <u>結果</u> として生じたことを明快に述べている。[44]
社会的分業が、人間の能力を多彩な質をもって生産したとともに、その社会は、軍事的・官僚的・経営的な才能を価値づけの系列化の基準として、社会体制のあり方とともに、その評価を変化させてきた。[113]	社会的分業が、人間の能力を多彩な質をもって生産するとともに、その社会は、軍事的・官僚的・経済的な才能を価値づけの系列化の基準として、社会体制のあり方に <u>即して</u> 、その評価を変化させてきた。[44]
もちろん、それは資本主義社会をいずれの能力がより「健全に」支えるかという観点からである。	もちろん、それは資本主義社会をいずれの能力がより「 <u>健全</u> 」に支えるかという観点からである。
子どもたち自身が、さまざまな異質の能力を、まだ不定の形で、しかしみずみずしい姿で示しているのを前にして、学校は、能力というものを、この子どもたちとこの子どもたちが住むべき未来の社会のために、どのようにとらえたらよいのかという切実な問いの前に立たされている。[114]	子どもたち自身が、さまざまな異質の能力を、まだ不定の形で、しかもみずみずしい姿で示しているのを前にして、学校は、能力というものを、この子どもたちとこの子どもたちが住むべき未来の社会のために、どのようにとらえたらよいのかという切実な問いの前に立たされている。[45]
第 4 回 1962 年 141 号	第 1 章
それは、前にもいったように、そこでは人間のさまざまな行動の仕方にねうちを認めているのだが、それは、その社会が多様なねうち、つまり価値を生み出し保存し、それを豊かにしようと願っているからである。[113]	それは、前にもいったように、そこでは人間のさまざまな行動の仕方にねうちを認めているのだが、それは、その社会が多様なねうち、つまり価値を生み出し保存し、それを豊かにしようと願っているからである。[46]
もっと広い人間的な力であり、だから世界に感応しながら、表現し、表現によって感動を豊かにする能力だといいたいのである [116]。	もっと広い人間的な力であり、だから世界に感応しながら、表現し、 <u>逆に</u> 表現によって感動を豊かにする能力だといいたいのである。[50]
そこで、それを次のようなあまりうまくないが、しかし単純化した図表（下図参照）にまとめてみる。[116]	そこで、それを上のようなあまりうまくないが、しかし単純化した図表にまとめてみる。[50]
数学教育の専門家は、そろばんや暗算の能力が、かえって高度の数処理の能力の発達に干渉して、それを低下させると指摘している。[117]	数学教育の専門家は、そろばんや暗算の能力が、かえって高度の <u>数学的思考力</u> の発達に干渉して、それを低下させると指摘している。[51]
そして、まちがって一般化を行なって、いつでもある能力の発達が他の能力の成長を阻害するものだという考え方も出てくる。[117]	（削除）
<u>しかし</u> 、能力の分化と発達の特異化が、ばあいによっては、他の種の能力の発達に干渉を加えて、それを妨害するということは十分にありうる。[117]	能力の分化と発達の特異化が、ばあいによっては、他の種の能力の発達に干渉を加えて、それを妨害するということは十分にありうる。[51]
	しかしこれを一般化するのはまちがい、逆にかえって、他の能力の発達をささえることもあろう。[51]
自我の表層で所有している能力はそういうものだろう。[118]	自我の表層で所有している <u>力</u> はそういうものだろう。[53]
前にみた知能測定の仮定には、この考え方があるのだが、それについてはあとで述べるとして、ここでは、まず、能力心理学が、知・情・意というように精神能力をわけているのと、対応している形式陶冶といわれる考え方について <u>みて</u> みよう。[118]	前にみた知能測定の仮定には、この考え方があるのだが、それについてはあとで述べるとして、ここでは、まず、能力心理学が、知・情・意というように精神能力をわけているのと対応している形式陶冶といわれる考え方について <u>みて</u> みよう。[53-54]
新しい形式陶冶の考え方が必要ではないかという遠山啓氏の意見もある。[119]	新しい形式陶冶の考え方が必要ではないか、という遠山啓の意見もある。[55]
しかし学習過程の系統性は経験的にも確かめられ、より広い能力の形成が基礎として、より特殊化した能力の発達の条件としてはたらくらしい。[119]	しかし学習過程の系統性は経験的にも <u>認められ</u> 、より広い能力の形成が基礎として、より特殊化した能力の発達の条件としてはたらくらしい。[56]
そこで、先にのべた、知能測定の仮説にもう一ぺん立ちもどり、それと関連しながら、能力要因の分析の問題をしらべる必要がある。これは知的能力に関するものだが、前に紹介した共通能力 g というものは、その提唱者は、これを実体的な概念としてつかっているのではなく、統制された測定の結果としてあらわれてくる相関性から推理して設定されたカテゴリーだとする。	そこで、先にのべた、知能測定の仮説にもう一ぺん立ちもどり、それと関連しながら、能力因子の分析の問題をしらべる必要がある。これは知的能力に関するものだが、前に紹介した <u>一般的</u> 能力 g というものはその提唱者は、これを実体的な概念としてつかっているのではなく、統制された測定の結果としてあらわれてくる相関性から推理して設定されたカテゴリーだとする。

[119]	[56]
だから、それは、仮定によって、いわゆる教育によって育てた学力（アティンメント）との関係を含まないということになっている。[119-120]	それは、仮定によって、いわゆる教育によって育てた学力（アティンメント）との関係を含まないということになっている。[56]
無政府説はいうまでもなく、すべての異った能力が支配者をもたずバラバラで無関係に存在するというのである。[120]	無政府説はいうまでもなく、すべての異った能力が支配者をもたずバラバラで無関係に並存するというのである。[57]
かれはgとsの二要因説を展開する。[120]	かれはgとsの二因子説を展開する。[57]
しかし、同時にすべての教科はそれぞれに固有な特殊の要因、つまりsといわれる要因を含んでいるから、ある子どもたちは、算数よりは、比較的国語の方がいい、あるいはその反対というようなくあいである。実用的・身体的能力では、特殊の要因は大きく、gの浸透度は小さいから、これらの特殊能力の間の不一致はいっそう多くみられる。[120]	しかし、同時にすべての教科はそれぞれに固有な特殊の因子、つまりsといわれる因子を含んでいるから、ある子どもたちは、算数よりは、比較的国語の方がいい、あるいはその反対というようなくあいである。実用的・身体的能力では、特殊の因子は大きく、gの浸透度は小さいから、これらの特殊能力の間の不一致はいっそう多くみられる。[57]
そしてs要因（複数）はこのエネルギーによって始動される機械または発動機のようなもので、これは大いに教育や訓練によって影響されるものだと考えられている。[120]	そしてs因子（複数）はこのエネルギーによって始動される機械または発動機のようなもので、これは大いに教育や訓練によって影響されるものだと考えられている。[57]
この二要因説に対しては、現在では、同系統の心理測定学者の間にも批判がある。批判者は、じっさいには、特殊な能力の一定のグループの間には、それらだけに共通なグループ要因がgとは別にあるという。そして、たとえば、バートという学者は、学校の教科の中には、一般的要因に加えて、言語的・数的・実用的というグループ要因が見出されるとする。言語的要因は、二様の仕方であられる。一部は複雑な教科、つまり作文・歴史・地理・理科を含み、他は単純な読みと、綴りの学力を含む。実用的グループは、手工・図画・書字の質と速さを含んでいる。また別の学者は、書字・図画・裁縫には実用的要因がみられ、作文・読み・綴りには言語的要因がみられるが、地理・理科・歴史・算数は、一般的要因にだけもつづいているといっている。[120-121]	この二因子説に対しては、現在では、同系統の心理測定学者の間にも批判がある。批判者は、じっさいには、特殊な能力の一定のグループの間には、それらだけに共通なグループ因子がgとは別にあるという。そして、たとえば、ある学者は、学校の教科の中には、一般的因子に加えて、言語的・数的・実用的というグループ因子が見出されるとする。言語的因子は、二様の仕方であられる。一部は複雑な教科、つまり作文・歴史・地理・理科を含み、他は単純な読みと、綴りの学力を含む。実用的グループは、手工・図画・書字の質と速さを含んでいる。また別の学者は、書字・図画・裁縫には実用的因子がみられ、作文・読み・綴りには言語的因子がみられるが、地理・理科・歴史・算数は、一般的因子にだけもつづいているといっている。[57-58]
ここに、私たちはやはり、こういう人間能力の要因分析だけでは動的に発達する人間能力を正しく構造的にとらえることはできないということを理解する。[121]	ここに、私たちはやはり、こういう人間能力の因子分析だけでは動的に発達する人間能力を正しく構造的にとらえることはできないということを理解する。[58]
ワロンはいつている。『知能を、テストの助けをかりて導き出した結果から出発しながら、このような基本的な諸要因に分解しようとするのは、静的な方法であって、その基盤はその起源、その発達、その形態、あるいは種々な条件を明らかにするには、狭すぎる。』（『行動から思考へ』[121]	ワロンはいつている。『知能を、テストの助けをかりて導き出した結果から出発しながら、このような基本的な諸因子に分解しようとするのは、静的な方法であって、その基盤はその起源、その発達、その形態、あるいは種々な条件を明らかにするには、狭すぎる。』（参考文献②）[59]
私たちは、発達という視点を抜きにしては、じつは能力というものをも、またその特殊な形態である学力をも、とらえることはできないことを理解する。[121]	私たちは、発達という視点を抜きにしては、じつは能力というものをも、またその特定な形態である学力をも、とらえることはできないことを理解する。[59]
第5回 1962年 142号	第1章
画師でも狩野派のように上層武士や大名などに鑑賞される流派のものは、藩にかえられたり特別の保護を与えられたりしたが、浮世絵師のように、庶民の同感と鑑賞によって支えられたものは、これにくらべると才能の質によってではなく、その階級性格によって、低い評価しか与えられなかった。[117]	画師でも狩野派のように上層武士や大名などに鑑賞される流派のものは、藩にかえられたり特別の保護を与えられたりしたが、浮世絵師のように、庶民の同感と鑑賞によって支えられたものは、これにくらべると才能の質によってではなく、その階級性格によって、低い評価しか与えられなかった。[60-61]
ここでは能力は、米を作り、蓄えをつくり、家を興す能力、それは、封建社会の秩序のもとのものではあっても、「人道は人造なり、されば自然に行わるところの天理とは別格なり」あるいは「人道は天理に順うといえども、また作為の道にして、……自然の道にあらず」という認識にもとづく実践的能力に気づかれている。[118]	ここでは能力は、米を作り、蓄えをつくり、家を興す能力、それは、封建社会の秩序のもとのものではあっても、「人道は人造なり、されば自然に行わるところの天理とは別格なり」あるいは「人道は天理に順うといえども、また作為の道にして、……自然の道にあらず」という認識にもとづく実践能力に気づかれている。[63]
福沢は封建制を脱け出ていたし、また官僚的政府の絶対的な権力を肯定してはいなかった。[119]	福沢は封建精神を脱け出ていたし、また官僚的政府の絶対的な権力を肯定してはいなかった。[63]
そして能力のあるものは教育の機会を均等に与えられるという原則はじっさいには地位と富によって、教育を受ける欲求をもちやすく機会も得やすいという事情で、次第に社会選抜の役割に利用されるようになっていった。[119]	そして能力のあるものは教育の機会を均等に与えられるという原則はじっさいには地位と富によって、教育を受ける欲求をもちやすく機会も得やすいという事情で、教育は次第に社会選抜の役割に利用されるようになっていった。[64]
この田口の教育観は、決して深いものではないが、しかし、当時の勤労国民が求めた能力の育成にとって学校がどういう役割を果たしていたかを明らかにした点では鋭い批判である。	この田口の教育観は、決して深いものではないが、しかし、当時の勤労国民が求めた能力育成にとって学校がどういう役割を果たしていたかを明らかにした点では鋭い批判である。[64]

[119]	
アメリカの経済学者ギンスバークが、日本の経済の発展を、教育の普及に帰しているのは一半の真実をもの語っている。 [120]	文部省の『白書』が、日本の経済の発展を、教育の普及に帰している一半の真実をもの語っている。[66]
そのことと同時に、学校的能力、つまり学力が、エリート選抜の基準として使われるという傾向は、これを一種の業績とみなしながら、じつはその内容を空洞化するという結果を生み出してきた。[120-121]	そのことと同時に、学校的能力、つまり学力が、エリート選抜の基準として使われるという傾向は、 <u>学力</u> を一種の業績とみなしながら、じつはその内容を空洞化するという結果を生み出してきた。[66]
「路傍の石」の吾一は、予選を突破することができなかった。 [121]	『路傍の石』の吾一は、予選を突破することができなかった。 [67]
階層によって、明らかに進学率に大きな開きがある。[121]	階級によって、明らかに進学率に大きな開きがある。[67]
学習指導要領で定められている内容を学習させ、それがどれだけ定着しているかを、問題を与えてテストした結果、出てきたものが学力の水準だと考えられている。[121]	『学習指導要領』で定められている内容を学習させ、それがどれだけ定着しているかを、問題を与えてテストした結果、出てきたものが <u>学力</u> の水準だと考えられている。[68]
農民にとって、学校が違和感の対象であり続けたということについては前にも触れたが、それを克服しようとして、農民にとっては学校的能力は必要でないと結論してよいものだろうか。 [122]	農民にとって、学校が違和感の対象であり続けたということについては前にも触れたが、それを克服しようとして、農民にとっては学校的能力は必要ではないと結論してよいだろうか。 [68]
こういうことから、現在農村で必要な言語水準や <u>数計算</u> や科学的知識の水準を、さらに農業技術の現状を「調査」して、農民にとっては、これだけを使う能力が必要なのだとするのは、大へんなあやまりだ。[122]	こういうことから、現在農村で必要な言語水準や科学的知識の水準を、さらに農業技術の現状を「調査」して、農民にとっては、これだけを使う能力が必要なのだとするのは、大へんなあやまりだ。[68]
この教育機会の均等の形式的な面と、内容的な矛盾が、先にのべたような「 <u>学力</u> 」の形式化を生んだのだといっている。[122]	この教育機会の均等の形式的な面と内容との矛盾が、先にのべたような「 <u>学力</u> 」の形式化を生んだのだといっている。[69]
政府の方でもそのことに気づいていたから、小学校の教育内容というものは、一方ではエリート養成に必要な基礎と考えながら、他方では、それがバラバラな知識という形で供給され、学校は多くの子どもが、その中から必要なものだけ、定着させればいいと考えるわけにはいかなかった。[123]	政府の方でもそのことに気づいていたから、小学校の教育内容というものは、一方ではエリート養成に必要な基礎と考えながら、他方では、それがバラバラな知識という形で供給され、学校は、多くの子どもに、その中から必要なものだけ、定着させればいいと考えるわけにはいかなかった。[70]
私が前号に掲げた簡単な図表（前号、一一六頁）を想起してほしい。あの表の中で認識の能力を、労働の能力、感応・表現の能力・社会的能力と特殊な関係に位置づけたのは、とくに現代における能力の知性化の傾向を示したつもりである。[123]	私が5節に掲げた簡単な図表（5節五〇ページ）を想起してほしい。あの表の中で認識の能力を、労働の能力、感応・表現の能力・社会的能力と特殊な関係に位置づけたのは、とくに現代における能力の知性化の傾向を示すためばかりでなく、その基本的な関係を明らかにしたつもりである。[71]
むしろ逆に知的認識が滲透することによって、それぞれのカテゴリーの能力はその本質的特性をいっそう発揮するものなのだ。[123]	むしろ逆に知的認識が滲透することによって、それぞれのカテゴリーの能力はその本質の <u>特殊性</u> をいっそう発揮するものなのだ。[71]
もちろん私たちは、そのことから直ちに学校がアカデミックな言語主義や知識の詰込主義に墮落していいといっているのではない。[124]	もちろん私たちは、そのことから直ちに学校が現実を離れた言語主義や知識の詰め込み主義に墮落していいといっているのではない。[72]
生産の場でこそ生産労働の能力が育てられ、その教師は労働者であり技師であるべきだとした学校死滅論の主張は、言語主義、知識の詰め込み主義に対する批判には正しいものがあるとしても、認識の能力の発達の基礎を組織的に育てていく学校の役割に対する正当な理解の欠除を示している。[124]	生産の場でこそ生産労働の能力が育てられ、その教師は労働者であり技師であるべきだとした学校死滅論の主張は、言語主義、知識の詰め込み主義に対する批判には正しいものがあるとしても、認識の能力の発達の基礎を組織的に育てていく学校の <u>固有</u> の役割に対する正当な理解の欠除を示している。[72]
もちろん、私たちはこのような学習が現代日本の条件のもとでは、実現が可能でないことを知っている。[124]	もちろん、私たちはこのような学習が現代日本の条件のもとでは、実現が容易でないことを知っている。[72-73]