

国民教育論と日本教職員組合の教育研究活動

佐藤 隆

はじめに：課題の設定

多くの先行研究は、1950年代の日本教職員組合（日教組）の活動を特徴づけるとき、その出発点を、アメリカの対日政策の転換に基づく「反改革的」文教政策に対抗する教師の戦争責任の再確認と教育研究活動の発足に求めている。とりわけ1951年にはじまった日教組の教育研究大会（1955年の第四次より教育研究集会となる。以下、教研または教研集会とする場合もある）をはじめとする教育研究活動（以下、教研活动とする場合もある）は、同時期に発足・発展した民間教育研究諸団体の研究活動とも相まって、その後の国民教育論および国民教育運動の方向性を大きく規定するものとなった。したがって国民教育運動研究にとって、日教組教研の検討は欠くことのできないものである。国民教育論および国民教育運動を対象とする研究や、これらになんらかの提言をおこなおうとする場合、日教組教研を視野に入れないものはなかった。少なくとも国民教育論のエートスが教育運動のなかに満ちていた70年代ころまでは、日教組教研を問題にすることが国民教育運動を問題にすることと同一のものであるという認識すら成立していたといっても過言ではない⁽¹⁾。そうした研究動向を反映したもののひとつに持田栄一の次のような発言がある⁽²⁾。

「いわゆる近代教育学というのは、基本的な近代学校の構造については不問に付したわけです。これは、ちょうど近代経済学が資本主義社会の基本構造は問題にしないで、その枠の中での問題を論ずるのと同じで、近代教育学というのは、近代学校の仕組みそのものについては問題にしないで、その枠を不問の前提として想定し、その中で理論化している。しかし勤労者階級の要求に応え

るといふ現代的立場から考えると、近代教育という仕組みそのものが、現在問題になっている。そういう情勢であるにもかかわらず、教研の現状は既成の教育実践を規定している近代学校という仕組みそのものは不問にして、細分化され、専門化されたものを根拠に問題別・教科別領域を立てている。だから教科別とか問題別に分けるということは、教科研究としての全面発達を阻害していると思います。教科別に見ていくと、主として、教える内容の問題、つまり文化遺産を教材化するにはどうするか、という観点に集中して、その教授活動をすすめる仕組みとしての近代学校の本質理解を不問に付す傾向がある。また問題別という、学習というものと切り放された形で近代学校の構造を問題にするということになる」。

持田は、ここで「近代学校の構造」を「不問に付」しながら従来の国家対国民という図式で構想しがちな国民教育論は、「近代教育」の本質をつかみ損ねているという批判を展開した。この指摘は、教研活動とこれに密接に結びつけて日教組が構想していた教育課程の自主編成運動を中核とした国民教育運動論の本質にかかわる問題をついているといえよう。

近年の研究のなかでは、1960年代初頭の持田のこうした論点をベースにした国民教育論批判を展開するというものが、ひとつの潮流をかたちづくっているといえよう。たとえば、後藤道夫らの研究がこれにあたる。後藤らはその集団的労作において、発達論、能力論、教育権論など国民教育運動の批判的継承を現代に提起している。そこでの国民教育論批判の問題意識は、次の一語に集約される。

「『国民教育論』は国家権力からの介入に対しては強固な力を見せたが、『国民』内部からの足もとからの『競争主義』の浸透に対してはそれほどの力を発揮しえなかった」^③。

このように、彼らは国民教育論が提唱され、運動化されたときの社会（意識）状況に照らして問題を見るとき、「『国民』内部」の「競争主義」や「教育の私事化」意識をはげます効果さえもったことに言及している。

しかし、このタイプの研究の多くは、なぜ当時の教研活動が、持田によって批判の対象とされるようなかたちで構想され実体化しなればならなかったの

かという点の検討を欠いており、十分とはいえないように思われる⁽⁴⁾。日教組教研活動に自ら加わり、その内部事情をかなり詳細に知りうる立場にあった持田にしてみれば当然の前提となっていたことがらについても、後発の研究が必ずしも十分意識していたとはいえない。その意味では、日教組教研そのものをも視野に入れた国民教育運動研究は、70年代までとは逆に近年必ずしも多くないという研究状況が生じているように思われる。

小論では、こうした点を補いながら、教育課程の自主編成を中心とする国民教育運動を支持した当時の教師の教育意識を抽出する方法を考えてみたい。あわせて、勤評闘争および全国一斉学力テスト反対闘争を経て、高校全入運動を経験するなかで、教師の教育意識および現状認識がどのような変化をとげ、1960年代において本格的に展開された「能力主義的教育」政策に対して、それらを「差別・選別」の教育につながるものとみなす視点が形成されていったのかという問題を考える契機としたい。

第1章 教育課程自主編成運動の展開

1. 教育課程自主編成運動の提起の背景

日教組が、教育研究活動（教研）と結びつけて教育課程の自主編成運動を提起したのは1955年10月の第38回中央委員会であった。この提起にいたる背景には、第一に、社会科教育の改訂問題をはじめとする学習指導要領をめぐる情勢の緊迫があり、高校教育課程問題が浮かび上がってくるといった状況が指摘されよう。日教組はこれに先立つ1955年5月の第12回松江大会で、「教育課程、社会科改訂の動きにともなう指導要領の中央統制化に反対し、自主的な教育活動育成の方途を確立する」ことを運動方針として決定した⁽⁵⁾。

さらに第39回中央委員会（1956年1月）では、情勢を「社会科と教育課程の改悪による国民教育の全面的反動化」と規定し、これを「粉碎する」ことを最重点の課題とした⁽⁶⁾。このように日教組が、政府の文教政策を「中央統制化」から「全面的反動化」と規定し、これに対して「反対」、「阻止」そして「粉碎」へと対決姿勢を鮮明にしていく過程には教科書問題が大きく影を落としていた。

第38回中央委員会で平垣書記長の経過報告は、そのすべてを日本民主党の「うれべき教科書」パンフレット問題の紹介と対策にあてるといふ異例のものとなった⁽⁷⁾。このなかで「教科書パンフレット問題のなかに挙げられておるような講師団に対する攻撃例をいちいちとってみても枚挙にいとまもないほど単なる日教組攻撃にとどまらず幅広い日政連議員団とか講師団に対する攻撃等も含めて展開されてきておる。日本民主党の全国支部長会議が保守対革新の前哨戦であるといみじくも規定した」と述べた。このことは「民主党の正面からの挑戦、攻撃であり、組織破壊の政治的謀略である」とうけとめ、「全組織をあげて正面からうけてた」つ姿勢を明らかにしている。

第二に、「反動文教政策」を「粉碎」するために教研活動の推進と教育課程の自主編成を結びつけることとなったのは、50年代初頭からの低学力問題への日教組の対応のしかたともかかわっていた点は見逃せない。

日教組は国語および算数・数学についての学力調査を行い、1953年にはその結果を公表しているが⁽⁸⁾、これにコメントをよせた遠山啓は「学力は低下した」という表現をあえて使って、新教育批判を行いつつ、基礎学力向上のための教育内容の研究の推進を提起した⁽⁹⁾。また日教組の教研活動に一定の影響をもったマルクス主義的教育研究からも、学力の低下は「アメリカの植民地的対日政策と日本の反動的文教政策を基礎にしたコア・カリキュラムの教育実践」によってもたらされたものであり、この状況下では基礎学力の「防衛」は、反「愚民化」の運動として政治的意味さえもつとの指摘がなされた⁽¹⁰⁾。この点をめぐっては、コア・カリキュラム連盟をはじめとする「新教育」を支持する研究者・実践家との激しい論争があったことは周知の通りである。

こうした過程を通じてのことであれば、「反動文教政策」の「粉碎」には教研活動の充実を伴う必要があるという認識を日教組がもつのも、ごく自然のことであったといえよう。第38回中央委員会での中執答弁もつぎのように行われている。

「一点、お尋ねの向きは今から始まってしかも教研という研究活動の成果というものを11月頃にまとめてそして対決していくといういきかたで間に合うのかということだろうと思う。このことはご指摘のとおり教科書問題も教育課程

の問題もすべてこれが単なる制度の問題としてのみのものであるならば時間的にも如何なる方法もできるわけです。この問題というものをより効果的にはねかえすためには教育研究をのばしていくということを底辺にしない限り闘いそのものが闘いになっていかない。第五次教研で当初の計画において昨年特別委員会を持って検討をした教科書・教育課程、こういうものは第五次におけるところのすべての問題の中核になるものだ。従ってこういうかまえにおいて第五次教研を始めようということによって運動を起こしてきた⁽¹¹⁾。

この姿勢は、これ以降の中央委員会および大会でも堅持されている。第39回中央委員会議案（1956年1月19・20日）では、先にも触れたように、基本方針に「教育課程の改悪に反対し、教育内容の民主的充実をかちとる」と題して、具体的には、「(1) 社会科と教育課程の改悪による国民教育の全面的反動化を粉碎し、現場における教育研究の実践と、その成果をもとにして、民主教育の充実と前進をかちとっていく。(2) 教研集会の成果を現場の自主的教育課程確立の教研活動に発展させていく。特にこのための学習指導要領の批判活動を教科書批判と結合して組織的前進をはかる。(3) 高校教育課程改悪反対の闘いは、全教委声明九項目を大衆討議にひろめ、中央地方一体の闘いにより延期闘争を強化し、六・三・三・四全教育を充実する運動に発展させてゆく」ことを三位一体のものとして提唱した⁽¹²⁾。

2. 教育課程自主編成運動と教研活動

第五次および第六次教研は、いま述べてきたような情勢のもとですすめられたことをまずは確認しておく。その上で、以下では第五次教研の反省をどのようにふまえながら、日教組が第六次教研を準備したのかを、くわしく検討していくこととする。検討の中心となるのは、第六次以降定着し、冒頭の持田発言でも批判の中心部分となった「教科別・問題別」の分科会の持ち方についてである。この点は、今日の時点からすれば、その後の国民教育運動の方向性を左右した重要な局面を形成した。

1956年11月の第41回中央委員会では、岩手代表の「第五次教研の反省とは何か」という質問に対して、中執から次のような応答があった。

「臨時（13回）大会に引き続き第一回教文部長会議を四月に開き、そこで第五次の反省が、中央・地方の講師団、教文部長を中心に検討されました。その中心点は、一つは昨年行われた問題別の研究、たとえば、国際理解だとか、基本的人権だとか、情操教育、こういう方面の一つの問題による研究について、いろいろ批判がされました。その結果教師が、日常現場で子供や父兄と取り組んでいく場合、教科領域を中心とした研究を進めていたのでは、我々の基本目標に支障を来すのではないか、むしろ大きくとらえた方が成果が上がるのではないかということで現在やっているわけであります」⁽¹³⁾。

この回答は、すでに「第六次教育研究活動推進の手引き」（『教育評論』1956年6月号）が組合員に周知され、支部や県段階での集会が開かれはじめたこの時期にあって、内部においてなお「教科別・問題別」の分科会への疑問が根強いことを示している。あわせて、「現在やっている」ことについての執行部の事実誤認的な要素も露呈されている。すなわち「教科領域を中心とした研究」では、成果が上がらないとしていながら、しかし実際にすすめられているのは「手引き」に示された「研究分野」をもとにした「教科領域を中心とした研究」であることはこの時点でも十分に予想できることであった⁽¹⁴⁾。この点をふまえば、先の中執回答はありえないものだったはずである。たしかに「手引き」には「この一九の分野は、今次教研推進の終末期に開催する全国集会の分科会名を示すものではない」との記載はあるが、以下に見るように、研究分野がそのまま分科会となることは当然予想されるはずのことであった。教科書批判・学習指導要領批判活動を展開せざるを得ないという客観情勢のもとでは「教科別・問題別」分科会の設定は、先にも見たように、教育課程の自主編成の推進上不可欠のものだったからである。「教科別・問題別」分科会の設定が、具体的にいつどのようなかたちで発議され、検討されたのかはまだ確定できないが、少なくとも第13回臨時大会時点では既定方針となっていたことが次の資料から読みとることができる。それは、4月の全国教育文化部長会・全国講師団連絡会会議（1956年4月25・26日）第二協議題「教育課程の自主編成について、教発612・整理644」にある冒頭の一文である⁽¹⁵⁾。そこには「教育課程の自主的編成に関しては日教組臨時（第13回——引用者注）大会において第六次の教育研

究推進の構想の中において明らかにし四月一四日指示第一八号をもって自主編成の行動を指示した」とある。その指示第一八号には、「この編成活動は第六次教研活動の実態的推進として全組織をあげておし進める」と明確に述べられている。このことは、この会議でも確認され、5月に開かれた第14回定期大会でもあらためて確認されるものとなった。実際、さきの全国教文部長会・全国講師団連絡会議で配布された「第六次教育研究推進状況調査票」への回答でも、埼玉、栃木など10の県組織からはこの時点で教科領域の研究を含む15～20の研究分野が予定されていた⁽¹⁶⁾。

ところで、この会議では第五次教研の反省の中で分科会の設定について次のように整理されている。

「全国集会における分科会の設定は、教育研究状況調査……の分析をもとにして一二月上旬に設定した。もっとも合理的な設定は各県からのレポートの検討を通してなされることであるが、それは諸条件の制約によって困難なことがわかるし、また第四次第五次を通じて実施した調査によって今日における教育上の諸問題の傾向ならびにその概要を把握することができるので、分科会の設定についてはその時期・内容について抜本的に再吟味されなければならない」。

この整理は、「教科別・問題別」分科会の設定を前提とされていることに注意しておかなければならない。この会議の議案資料には「われわれの教育研究は、あらゆる教育活動の中において、平和を守り真実を貫く民主教育の確立を期するため、学習指導要領批判、教科書の批判、活用をおこない、真実を学ばせうる教育課程を自主的に編成してゆくことをはからなければならない。子どもに教科学習を通じて、さらには教科外生活指導を通して、また父母や青年との提携の場において平和と真実をつらぬいていゆくということが大切である」とある。ここに述べられた内容がそのまま第六次教研の分科会構成になっていることが示しているように、この方向は、この時点ではかなり明確で具体性をもったものとなっていたことがわかる。

3. 教育課程自主編成運動と国民教育論

こうした、「教科別・問題別」分科会の設定そして教育課程の自主編成とい

う路線がどのような展望のもとで構想されたのか、これを解くカギは日教組がこの時点で「公認」していた学力観とそれを核にして構想されつつあった国民教育論にある。

さしあたりここでは、国分一太郎そして遠山啓の役割が大きかったことを示しておきたい。両者はともに日教組教研の初期の段階から、教科の研究を提言していた⁽¹⁷⁾。国分についていえば、先に見たように初期の学力論争のなかで基礎学力を「読み・書き・算」能力とみなし、それを「人類文化の宝庫を開く鍵」とする有名な規定がある⁽¹⁸⁾。こうした限定的な学力観は、一方で、教育内容に付着するイデオロギー性を極力排除しようとしたこと。いいかえれば、「読み・書き・算」の中立的な道具性に注目し、階級・階層にかかわらず国民すべてが共通の要求として基礎学力の充実を求めているという観点を確立する上で大きな役割を果たした。他方で、民主主義と平和の実現といった課題をになう人間像を基礎学力の充実を通しての社会認識の獲得という筋道で構想しようとした点は、日教組の教研活动にとっての基礎理論たるものとなったといえるのではないだろうか。国分は第六次教研の準備にあたっては、第一回講師団総会において教科別の分科会をもつということを前提に次のような発言をおこない、教科研究の目的について論じている。

「すじがねがどういうものかはっきりしておかないと、それが教科に分かれるといっそう筋金が別に思われてくると思う。日教組のすじがねがこの位だということを講師団で話し合ってもいいと思う」⁽¹⁹⁾。

短い発言ではあるが、教科の研究が国民教育運動にしめるべき位置を示している点で、またその際の留意点を述べている点で、いわば「戦略的構想」をもって教科研究へ臨んでいることをあらためて表明している点が注目される。

一方、遠山はといえば、国分の発想をさらに明快にした主張をおこない、当時の教育研究運動に対して、一石を投じていた。

遠山は、教育科学研究会（教科研）の『教科研ニュース』第2・3号（1956年4月・5月）に、次のような一文を寄せて、新教育批判を行うとともに、返す刀で日教組の教育研究運動を含めた教育運動のなかにある「政治主義的偏向」を問題にした⁽²⁰⁾。

遠山からみて、それまでの教育運動は「読み・書き・算、つまり3R'sといわれるものに対する不当な蔑視」をしてきた、というのである。遠山によれば、たしかに「3R'sは社会の改造には役立たない」が、「社会の持続にとって不可欠」である。この点を、いやしくも国民教育運動と名乗るのであれば、いささかも曖昧にしてはならないというのが遠山の主張であった。その根拠として彼があげるのは国民の教育要求の次のような現実である。

「もし、親たちの願いを大ざっぱに分類したら、次の二つになると思います。それは『良い子にしてくれ』という願いと、『自分で飯の食える子にしてくれ』という願いとです。『良い子』の方を理想主義的な要求とすれば、『飯の食える子』は現実主義的な要求というべきでしょう。また『良い子』が社会の改造とつながるとしたら、『飯の食える子』は社会の持続とつながるはずのものでしょう。現在親たちのもっている要求が、『飯の食える子』という方に重心がかかっていることは事実でしょう。そこで社会の改造に役立つ『良い子』をつくることにだけ熱心な教師との間に食い違いが起こるのです」⁽²¹⁾。

このように述べて、遠山は、親の「最低限の要求」を満たすところから親との提携が生まれてくるとし、国民教育運動の性格をそのようなものとして構想するべきだとの主張を行った。

国分や遠山のこうした主張が、教研講師団の多数派を形成し教育課程の自主編成を急ぐ日教組の教研活動を方向づけしたことは、多くの資料で確認できる。

たとえば、さきにあげた教研活動の公式文書でもある「第六次教育研究活動推進の手引き」には次のような文章がみられる。

「われわれは、第五次までの教育研究活動を推進してきた間に日本の子どもをどのようなものの見方、考え方、感じ方をもち、どのような知識と技能と身体をもち、どのようなよい資質をもった子どもに育てたらよいか、ほぼわかってきた。しかしながら、これまでとかくすると、研究目標や研究テーマがなまのままにつかまれて、たとえば人権尊重の教育の場が特別にあるかのような錯覚もないではなかったが、目標やねらいは具体的な教育活動の個々の場において、総合的に考えうるべきものである。したがって第六次では、各教科や一切の教育活動の実践のなかで、十分に生かすような研究をしていかなければなら

ない」⁽²²⁾。

同じく『教育評論』1956年11月号には教文部の文責で「教育課程の自主的編成」活動の発展のための一つの提案として、8項目からなる「観点」が掲げられた。以下に簡単に示すと次のようなものである。

「①一時はやった『構造』『形態』よりも何を教えるべきかの『教育内容』と取り組むこと。②編成活動の出発点は、大衆の生活のなかにある素直な願い、におくこと。……遠山啓氏の『社会持続の教育機能論』（『教師の友』七月号参照）もここでかみしめる必要があります。③最高の水準は原子力時代に生きるところにおいて考えたい。④子どもから学ぶということも。……平板な心理の発達段階説よりも、子どもはもっと進んでいるのではないか。⑤系統性をふまえた内容を。かつての教科カリキュラムが批判されたのは教科という枠でカリキュラムを構成したという方法にあるのではなく、教科の内容のもっていた古さにある。⑥教科の特質を踏みにじらぬように。⑦階級性の把握。⑧知識の定着ということ」。

一見してわかるように、この「観点」の構造は、「人権尊重」などのこれまでの教研の「目標」や「ねらい」を教科の系統的な教授を通じて達成しようとしている点で、基本的には先に見た国分や遠山のそれと同じものといえよう。

しかし、こうした国分や遠山のような意味あいでの「戦略的構想」は、当時の教師の教育意識の水準と教研活動への参加の実態に照らしてみると、必ずしも妥当なものとは言えなかったのではないだろうか。この点の検討を第五次および第六次の教研レポートとそこで展開された議論の中からおこなっておく。

第2章 教研レポートに見る教師の教育意識……日教組中央の意図との「ずれ」と「重なり」⁽²³⁾

1. 第五次集会レポートの傾向

日教組第39回中央委員会は、全国の支部分会でどのような研究実践が進められているかを33県計18602件のレポートの「研究実践題目」および「内容概要」の集計結果を「第五次教研状況調査」（以下、「調査」）として発表し、教師の

学力問題への関心が強いことを示唆している。この「調査」の概要は次のように説明されている⁽²⁴⁾。

「個々の研究実践題目の調査書（研究個票）には、その研究実践が六つの具体目標のどの目標にもとづくものであるかが記入されているが、それによって研究実践を各目標別にみると次のようになっている。

第一目標 人権を尊重し国際理解を深めるための教育 2540件。／第二目標 科学的合理的的精神をつちかうための教育 2473件。／第三目標 情操を豊かにし創造的で健康な青少年を育てるための教育 3910件。／第四目標子どもの基礎学力を育てるための教育 6800件。／第五目標 幼児およびめぐまれない条件におかれた青少年たちの健全な成長をはかる教育 1614件。／第六目標 父母と教師、青年と教師が結合して教育と文化を進める実践活動 1265件。

これをさらに目標別に昨年（第四次……引用者）の五つの部会に集められた研究個票と対応して検討すると、各目標とも次の通り増加を示している。

第一目標 約40%増。／第二目標 約36%増。／第三目標 約39%増。／第四目標 約54%増。／第五目標は第四次においていくつかの分科会に分かれて討議された問題を新たに目標として設定したものであるから比較はできない。／第六目標 約8%増」。

これらの数値をもとに、中央委員会ではいくつかの特徴を抽出しているが、とりわけ注目されたのは、「第四目標 子どもの基礎学力を育てるための教育」の研究実践全体に占める比率とその増加ぶりである。「調査」によれば、「昨年度に比して、54%の増加」であり「今年度の約37%を占めている」とある。さらにこの「調査」で明らかにされたことは、教育内容・方法研究への志向が著しいことである。各目標別によせられたレポートをさらに細かく分類し、横断的な集計を取り直してみると、レポート全体の8割近くにあたる14491件が教科の研究を具体的に取り扱っており、生活指導を含めた教科外教育（特別教育活動）をあわせるとその数はさらに増え、実に全体の9割近くが、教育内容・方法に焦点を当てたものとなっている。逆にいえば、第六次以降に問題別研究分野としてたてられる分科会に見合うレポートは、少なくとも第五次教研活動のなかでは十分に意識されてはいなかったといえる。こうした傾向に対して中

中央委員会は「技術的研究を高めれば教師の責任が果たせるというのではなく、それを超えて社会的条件の解明へと進み、技術を何のために生かすかという意識を確立する方向への第五次の課題がどの程度こなし得られるかに問題がある」と述べ、注意を促した⁽²⁵⁾。

2. レポートに見る教師の能力観と教育意識

しかし、事態は必ずしもこうした注意に即するようには展開しえなかったといえよう。そこには中央講師団をはじめとする日教組中央の「戦略的構想」を虫喰いにするような教師の教育意識・能力観が色濃く介在していたのである。

この点で注目しておきたいことは、教育内容・方法研究への志向の前提となっている素朴な「能力主義」の肯定意識である。しかも能力の違いに応じた教育を工夫することが、画一主義との関係で見た場合に民主主義的であるという感覚が、教師の教育意識の中はかなり根強く存在しているという問題である。第五次集会のレポートには第四目標の分科会を中心に、能力別指導をいかに行ったかというものが相当数ある⁽²⁶⁾。

たとえば、第四目標第二分科会での長崎県レポートには、次のような表現さえ見いだされる。

「新しい時代の教育はいわゆる民主教育であり、個人の持つ興味、欲求、能力などにしたがって、各自の可能性において十分に成長発達せしめることを要求している。ところが、個人の持つ興味、欲求能力等は個人にとって差異があり千差万別である」⁽²⁷⁾。

レポートはこうした前提のもとで「ここで個人差に応じた学習指導が有効適切になされなければならない」という結論へと導かれていく。レポートは「個人差に応じた学習指導は個々の生徒の実態を把握することから始めねばならない。そのためには数学科に於いては標準学力検査、知能検査この二つの検査がまず考えられる。この検査によってよって全体的な傾向を知りまた個人診断に利用する。前者によって生徒の学力の客観的地位を知りさらに後者によって各自の可能性に於いて十分に能力を発揮しているかどうかを察知され、生徒一人一人に応じた学習指導の足がかりにすることができるのである」と述べている。

実際、これを前提として能力別の指導を行った経験がレポートでは述べられているのだが、その結果についての考察は次のように非常に単純化されている。

「学力指数（偏差）と知能指数（偏差）との成就指数（偏差）を個人別に作成し、成就指数（偏差）が100以下のものはまだ伸びる可能性のあるいわゆる仮性劣等生徒であるので学力を知能の段階まで引き上げるよう努力したことも向上の原因であろう」。

ここには、能力を固定的にとらえるという点で、またこうしたさまざまな検査から能力はとらえられると発想する点で、さらには学力・能力と欲求や興味とを無意識に並列化している点でも、まさに日教組中央が「教育課程の自主的編成の観点」のなかで注意を促した「平板な心理的な発達段階」説が前提となっているという問題性がある。

また同じ分科会での香川県レポートも同様な発想を前提とした上で、能力別学習指導は「生徒の学習意欲を高め、互いに競争相手を身近に見だし、自学自習の訓練ができて成績の向上がめざましい」という利点を挙げている⁽²⁸⁾。ここには先の「平板な心理的な発達段階」説への単純な理解に加えて、さらに教育－学習過程における「競争」が社会的競争と連動する契機に対する洞察に欠けている問題が露呈される。そして教育－学習過程における「競争」が、さしたる抵抗感もないままに教育技術の「一部」に定位されるという点で、当時の日教組中央によって展開された「技術主義批判」のレベルでは解決できないような問題が胚胎していたのである。しかし分科会での討論ではこうした能力観に対しての明確な批判は行われていない。むしろ能力別指導をすすめながら「人間形成という面から劣等感をつくらぬ」⁽²⁹⁾ ようにするにはどうしたらよいかという観点での議論が盛んにおこなわれている。この分科会の講師でもあり、分科会記録を執筆した遠山は、こうした実践に対して次のように「批判」を述べている。

「知能指数は一つのパロメータにはなるだろうが盲信するのは危険である。近頃の教師は統計ノイローゼ、数字ノイローゼにかかっているというが、その傾向もなくはない。現状では何らかの意味での能力別指導はやむをえないと思うが、教師の負担過重になることも考えねばならない。その意味で、神奈川が

実行したグループ学習は、助け合い、教え合いの学習であるから、研究の必要があると思う」⁽³⁰⁾。

この「批判」は、能力別指導の前提となる能力観に言及していない点で、きわめて不十分なものである。しかし、いま見てきたようなレポートが数多く出された分科会の雰囲気からすると、それでもかなり抵抗の大きいものであったはずである。遠山自身の筆による分科会のまとめも、分科会の水準と遠山の意図との「ずれ」を反映している。

「『数学とは何ぞや』というようなテーマで大上段の議論をする人がほとんどなくなり、現場の実践をふまえた着実な研究が多かった」と、研究が現実の教育実践上に生起する具体的な問題への着目を評価するそのすぐ後に次のような発言がなされるのは、理解に苦しむ。

「平和と民主主義は何も社会科の専売特許ではない。社会科に対する攻撃が強まっている現在、その中にある平和と民主主義という貴重な宝を守るためには、それらを全教科の中に『疎開』する必要がある。空襲のとき貴重品を分散し疎開したように。そのような目的を達するために数学教育は何をなすべきかを考えることも宿題の一つであろう」⁽³¹⁾。

この二つの遠山の発言は、それぞれ単独で見れば、そしてその言葉を素直に受け取る限りでは、遠山の以前からの主張であり、少なくとも、講師団および日教組中央では共有しうる認識でもあった。しかも「数学とは何ぞや」というテーマが教師によって議論されるレベルは、遠山にしてみれば、第一回日光大会での「『基礎学力とは何ぞや』とか『低下とは何ぞや』という言葉のセンサク」⁽³²⁾と同じ意味でとらえられていた。そのことからすれば、この二つの発言は、なんら矛盾しないものとの自覚があったといえよう。しかし、逆に「現場の実践をふまえた着実な研究」の内容がこれまで見てきたような能力観と教育意識に支えられていたとするならば、そのような実態と「数学教育は何をすべきか」という問題意識の接合は容易ではない。

この点についての無自覚さが、日教組中央の方針として打ち出された教育課程の自主編成の議論にも反映されたといえるのではないだろうか。

3. 第六次教研集会における問題のあらわれ方

こうした傾向は、基本的には第六次においても克服されたとはいえない。第六次教研集会は、すでに見たように「教科別・問題別」の分科会構成となった。特別分科会を含む19の分科会中10の分科会が教科領域を中心とする研究に対応するものとなっている。全国集会に持ち寄られたレポート数は総計896件あるが、能力別指導を各教科においてどう推進するかといったレポートは20件程度と全体としては減っており、表面上は姿を消したようにも見える。しかし、各教科の教育内容および方法研究のなかに「能力に応じた指導」観は浸透していったと見るのがより実態に近いのではないだろうか。したがって「外国語教育(第二)分科会」のように、選択教科という義務教育におけるその特殊な位置づけをもつ教科の分科会には、依然として第五次のレポートに見られるような能力別指導論が有力な議論となっている。たとえば、第二分科会の議論のまとめには次のようなものがある。

「英語を含めて全ての教科の成績がひどく悪いものは、一般的に言って知能指数が低いので、多くを期待するのが無理である。この種の生徒には英語を選択させない方が賢明だが、教師と父兄とがよく相談して適切な指導を行う必要がある」⁽³³⁾。

以上のような問題を考えるにあたって、ここで考慮しておかなければならないことがある。それは、ここでの「能力に応じた指導」は、必ずしも進学対策的なものだけでなく、様々な条件のもとで授業についてこれない子どもの対策という側面を強く含んでいたことである。また、能力別指導を「教育の理想としては好ましいとはいえない」⁽³⁴⁾ という意識も生まれており、現状においては一種の必要悪とする見方が、強まってきたことも注目に値しよう。

しかし、全体として「知能指数によって学力差が生じるのは当然」⁽³⁵⁾ というように、知能指数と学力を単純に結びつける能力観がいぜん優勢ななかで「能力に応じた指導」観のもとで追究された教育課程の自主編成の動向として、ミニマム・エッセンシャルズ論が登場してきている問題にはあらためて注意を払う必要がある。

たとえば、この分科会では次のような報告がなされている。

「教科書を全部教えるということはあまり重要だとは思わない。大切なことは教えたことを生徒が十分に習得するということである。教科書を半分しかカバーできなくても、それが生徒の学習能力であればしかたない」、「現在使用している教科書を生徒の能力に応じた方法で使用する工夫も必要である」（京都報告書）⁽³⁶⁾。

これを受けての分科会のまとめには次のような記述がある。

「学習指導要領によってみても、中学や高校でどの程度まで英語を教えるべきかという線は明確に示されていない。教科書によってもかなり難易の差があり、最小限に必要な段階ははっきりしていない現状である。教科書に盛られている単語の数にはある程度の制限があるけれども、その内容については何の規定も設けられていない。したがってすべての教科書に例外なく出てくる単語は限られていて、他は全くまちまちである。文の長さや構文についても明確な基準がないので、相当に難解な英文の出て来る場合もある。そこで学力不振の生徒たちにより多くを求めるよりも、基本的な知識を徹底させる方が有効であるという考え方から、最小限に必要な学力を明示しようとする動きが盛んになってきたのは当然といえよう。いわゆる *Minimum Essentials* は主として語いや文型の点から規定しようとするのが普通である」⁽³⁷⁾。

いまここに示したような教師の問題意識が外国語教育というこの時点では特殊な位置を与えられていた教科の分科会にだけにいえることなのか、あるいは他の教科領域の分科会や問題別の分科会にも共通したものなのかは、今後の検討を要することではある。しかし少なくとも第六次教研集会第二分科会の議論に限れば、次のようにはいえるのではないだろうか。教育内容の必要最低限を確定する努力を行い、そのための教材の再編成とわかるための工夫を行おうとする議論は、国分や遠山らの議論および教文部が提起した「教育課程の自主的編成の観点」と重なる側面をもっていた。しかし、一方で当時の教師たちの能力観と「能力に応じた指導」観は、さきの「観点」において示された「これはムズカシクて児童の興味に合わぬときめて教えることをさけるようなやり方も検討されなくてはならない」⁽³⁸⁾ にあげられたのことや「新しい知識の体系をつくりあげる努力」⁽³⁹⁾ とは、やはりその問題意識においては無視できない「ずれ」

があったとみなさざるをえない。

第3章 教育課程の自主編成運動の50年代における制約と国民教育運動

ここではあらためて、本稿で明らかにした問題に若干の考察を加えて整理し、今後の検討課題を掲げておく。

①第五次教研レポートのなかに数多く見出された、能力や学力についての平板な理解は、遠山や国分の議論を媒介にしながら教科研究の中に拡散されていったのではないか。このことが、遠山や国分および日教組の意図したところとは別に、国民教育運動全体としては、教育内容の研究に向かいながら、一方で知識の獲得を自己目的化するような傾向を生み出しはしなかったかという問題である。第六次教研集会第二分科会におけるミニマム・エッセンシャルズの設定の問題や、能力別学習指導によって獲得すべき知識の量を限定的にとらえようとする議論は、こうした傾向を反映したものであったと考える。

②しかし、その責任を当時の教師の能力観にのみ帰するのは誤りであろう。

小論では、国分や遠山の、そして日教組中央の「戦略的構想」すなわち国民教育論とそこにしめる教育課程自主編成論そのものの批判的検討を、十分には行ってこなかった。むしろこうした「戦略」がああ時期提起される必然性に焦点を当てること、そしてそこでの教師の意識との「ずれ」と「重なり」を明らかにすることに課題を限定してきた。しかし、冒頭に掲げた持田の議論は、教研集会の動向というよりは提起されていた「戦略」にこそ疑問を投げかけていたことからすれば、あらためてこのこと自体を問題にせざるをえない。今後の課題としたい。

③この問題を考えるにあたって、さしあたり次のような点も考慮する必要があるだろう。それは、日教組の教研活動に共感をよせた当時のインテリゲンチヤ層の能力観も実践に携わる教師のそれに近いものであったことである。『教育評論』誌上での座談会で、「機会均等のフォルマリズム」問題に言及した加藤周一が、次のように述べていることがそれにあたる。

「教育の機会均等ということと教科の内容という問題で、均等の原則を守ればみんなに同じものを教えるという傾向にどうしても傾くでしょう。学校を二つに分けるにしてもどうしてもそういう傾きになる。ところが、一方からいくと、やはりここでも少し問題に出ている『能力差』というものがありますけれども、やはり一方では均等じゃなくて便利な点もあるわけです」⁽⁴⁰⁾。

ここでは「制度上の問題——教科の表面上の問題と実質上の差が少しあっていない」ことを問題にして、形式上の機会均等が必ずしも実質的なものとなっていないことから、現実的な選択として能力別指導を認める論議を展開している。この議論は、高校入試問題の抜本的解決策が制度的に展望されないなかで⁽⁴¹⁾、当時の教師の能力観と「教育内容の研究を通じて、よりわかりやすい授業を展開したい」という願望とが、結びつくのはきわめて自然のことであることの証左でもある。

また同席した阿部知二は、さらに一步つっこんで、次のような発言をしている。

「赤ん坊のときから英語^(ママ)以外のものには能力がないという子が相当いますね。たとえば、ボクに逆立ちをして歩いてみるといったってボクの身体にはその能力がないのだという、そういう子どもがいますね」⁽⁴¹⁾。

この一文だけではわかりにくいですが、この議論は、生得的な「能力差に応じた指導」という教育方法上の差異を認めるとともに、さらには教育内容上の差異をも認める可能性を示唆している。その意味で、ミニマム・エッセンシャルズ的な議論にも消極的かつ素朴なものではあるが疑問を投げかけているといえよう。これは当時の教師達の教育意識と重なりながら、一方で、「能力に応じた指導」とミニマム・エッセンシャルズ論の結合とは異なる選択肢を示している点では重要な議論である。

こうした問題群と日教組の提起していた国民教育論が、交差する接点をどこに設定しうるのかは、当時においても重要な検討課題であったはずである。しかし「能力の違い」に応じることと平等との関係や「国民の共通教養」のあり方を含んだこの問題についての本格的な議論がなされた形跡は、教研集会に関する限り、この時点では見いだせなかった。それは、60年代の高校全入運動の

高揚のなかでようやく着手されたのだと考える。

注

- 1 たとえば、柳久雄・川合章編『現代日本の教育思想・戦後編』（黎明書房，1963年）には次のような記述がある。「日教組が教研集会の発足に踏み切ったことは、日本の教育運動の進展にとって画期的である」とし、「こうして教育の中味（ママ）、方法の追求と、教師の生活権、労働権を守るたたかいとが全面的、組織的に接触し、教師自身の仕事の国民的意義の自覚がすすめられる」。
- 2 持田栄一『教育評論』1961年8月臨時増刊「座談会 第11次教研をどう前進させたらよいか……20次までの基本路線に、位置づける努力を」。
- 3 後藤ほか『競争の教育から共同の教育へ』，青木書店，1988年，6ページ。
- 4 ただし、後藤には1960年代以降今日までの、国家と市民の関係あるいは「公」と「私」の関係を、反体制運動の思想と実践に即して分析を行っており、筆者もその視角に対しては共感を覚える。しかし、50年代分析および教育現実の分析としては依然として十分ではなく、なお検討の余地があると考え。後藤道夫「階級と市民の現在」，石井伸男他編著『モダニズムとポストモダニズム』青木書店，1988年。
- 5 日本教職員組合編『日教組二〇年史』1967年，289ページ。
- 6 「第39回中央委員会議案」、『第39回日教組中央委員会議案報告資料集』，1956年1月19・20日，16ページ。
- 7 「経過報告」、『第38回中央委員会議事録』1955年10月6・7日，ページ記載なし。
- 8 この学力調査は1951年7月に組織された学力調査委員会が行っている。報告書は1953年と54年の二度の中間報告を経て，1955年に『国語の学力調査』、『算数・数学の学力調査』いずれも日教組学力調査委員会名で，大日本図書から公刊されている。
- 9 遠山啓「日教組学力調査を終わって……第四次教研への問題点」『教育評論』1954年6月号，62ページ。なお遠山自身もこの調査委員会委員として参加している。
- 10 たとえば国分一太郎「基礎学力の防衛」『6・3教室』，1952年4月。「基礎教育の防衛」『教師の友』1952年9月。
- 11 「経過報告への質疑」『第38回中央委員会議事録』1955年10月6・7日，ページ記載なし。
- 12 「第39回中央委員会議案」『第39回中央委員会報告資料集』，1956年1月19・20日。
- 13 「『経過報告』に関する質疑」『第41回中央委員会議事録』，1956年11月15・16日。
- 14 1956年10月末日までによせられた各県教組からの教研活動の報告書によれば，報告をよせた29県すべてが教科領域の研究を軸に分科会を設定している。「教育研究集会における分科会一覧」『日教組運動資料（教育文化）1956.11-1957.1』。
- 15 『日教組運動資料（教育文化）1956・4』
- 16 同上。なお、この調査票への回答のなかで、島根県のもののなかに次のような記

述があり、注目される。そこには「今年予想される具体的研究問題は、教育学習活動の実践面と直続すべきだとの全国事後処理委員会決定の線に沿い」とある。この記述が正確であれば、「教科別・問題別」分科会の設定計画は、第五次集会直後に開かれた事後処理委員会にまでさかのぼることができるが、現時点ではこの処理委員会の資料を特定できていない。

- 17 「座談会・教育研究と教育実践……日教組第二回教研大会をめぐって」『教師の友』、1953年3月号での遠山の発言。および「座談会・第四次教研への展望」『教育評論』、1954年3月号での国分の発言。ともに、教科の研究の必要性を主張している。
- 18 国分、前掲「基礎学力の防衛」1952年。
- 19 1956年6月12日第一回講師団総会での発言。「第一回講師団総会のあらまし」『日教組運動資料（教育文化）1956.5-10』。
- 20 「シンポジウム・戦後教育運動の反省……問題提起」『教師の友』1956年、第7巻第4号（7月）、29—37ページに再録。
- 21 同上、32ページ。
- 22 『教育評論』1956年6月号、28ページ。
- 23 ここで「中央」というあいまいな表現を使わざるをえないのは、現時点では講師団内部および教文部さらには中央執行委員会での意見の相違について、筆者が細部にわたって把握しきれていないことにも一因がある。いずれ正確を期す作業を行いたいと考えている。
- 24 前掲「経過報告書」『第39回中央委員会報告資料集』1956年1月19・20日、87ページ—106ページ。なお『教育評論』1955年10・11月号、46—52ページに同じものが掲載されている。また最終的なレポート総数は26000件を数えているが、筆者の知る限り最終的な「調査」結果は公表されていない。
- 25 同上、87ページ。
- 26 全国集会に提出されたレポート数は771件である。そのうち能力や学力の違いに注目して行われた実践は少なく見積もっても、全体の10%を占めると考える。中央委員会の「調査」による全国的な集計においても「能力別指導を如何におこなったか」というテーマのレポート数は全体の5%を占めている。
- 27 長崎市教職員組合；研究者松田正幸「数学的能力の指導はいかにするか」。
- 28 香川県教職員組合；研究者萱原正「基礎学力の実態」。
- 29 遠山「数学的能力の指導は如何にするか」、『日本の教育』第五集、1956年、318ページ。
- 30 同上、319ページ。
- 31 同上、325ページ。

- 32 同上, 289ページ。
- 33 梶木隆一『日本の教育』第六集, 1957年, 95ページ。
- 34 同上, 97ページ。
- 35 同上, 95ページ。
- 36 研究者: 島計介「中学校の英語教育をどうすすめるか」
- 37 梶木, 前掲, 82ページ。なおこのまとめによれば, 当該分科会において, こうした研究動向を示したものは, 岡山「岡山県農山村中学生最小限必修英単語の設定」をはじめ, 広島や青森, 宮城, 山形など多数ある。
- 38 「教育課程の自主的編成のために」, 『教育評論』, 1956年11月号。そこに示された「観点」の三番目にあげられた, 「③最高の水準は原子時代に生きるところにおいて考えたい」を説明する文章の一節。
- 39 同上, 「⑤系統性をふまえた内容を」の説明文より。
- 40 「第六次教研全国集会にのぞむもの」『教育評論』1957年2月号, 19ページ。
- 41 高校進学問題への日教組の制度論的視点からの対応の遅れが目立つ。日教組第38回中央委員会でも, 第四次教研活動を通して次のように把握されている。
- 「入試問題(については), (中略)やはりこの場合, 我々の可能な限りの工夫においてこれを防御し, 子どもたちの被害を最小限度にくい止め, 現場教育の困難な積み上げ及び実践により財政的な要求や教育を守る諸要求と結合して, これを地道に拡大する以外に方法はない」。
- これをうけて第五次および第六次教研でも議論されてはいるが, 1959年の第21回定期大会以前には目立った論点の発展が見られない。
- 42 前掲「第六次教研全国集会にのぞむもの」21ページ。