

しかし、70年代になって、この点からの発展の必要性を牧は、次の三点で自覚している。

第一に、国民が教育内容について、共通の「めあて」を求めているということ。いいかえれば、国民の共通教養をどう形成するかという教育内容組織論の問題である。

第二に「国家からの自由」のみをいう自由論では、教師の教育活動か子どもの発達に「制約」されるという側面がみすごされるということ。

第三に、地域住民の教育要求をどう組織し、反映させるかということ。これは先の藤岡の提起と共通している。

そして牧は現実の教育運動や革新自治体の増加にその制度的保障の萌芽を見出している。

ところで、教育行政研究室は、「内外区別論」の検討の先駆的業績として、黒崎勲の「国民教育における国家の地位の究明」という課題意識をもっている。

黒崎は、教育の階級性を指摘するにとどまる理論の不充分性と、その克服を志向しながら、教育はよい政治を求めるといふレベルにとどまる理論をともに批判しながら次のように述べている。

「今日の教育に対して否定的であり、対立的である政治を止揚（創出さるべき新しい政治の下で実現されるべき政治と教育の問題を積極的に規定することを課題として必要とされている）」

黒崎は、内外区別論には二つの系譜があることを指摘し、それが単なる自由主義的理論であるという評価の下になされる内外区別論批判をいましめ、限定説を越えたそれを批判的に継承することを主張しているのである。

堀尾も宗像も、単純な自由主義原則にたっていたわけではない。堀尾は「公費は思想性をもったことばである」と書き、宗像は「価値観的立場」を表明することによって、限定説に対する批判意識を表現していた。しかし結局両氏の理論的枠組のなかでは、当初宗像によって教育学的にとらえられた教師の国家統制への批判様式は、教育主体の形成を具体的に示すものではなかった。

牧にもどろう。

牧の第二の契機は、問題があるといわねばならない。この「教育の自由論批判」は、まさしく黒崎によって批判された批判様式を示している。したがって、牧は限定説をこえようとして次のように言う。

「教育基本法が教育目的をかかげているのは、この目的を自覚して教育行政が行なわれるべきことを明示している。」

そしてそれを論証するために

「国家権力がそれを妨げてはならないという意味での国家に対する義務規定である。」

という渡辺洋三の、限定説と理解される言葉を引用している。これは牧の不充分性が現われているといえよう。

直接に、この問題を論じているわけではないが、五十嵐顕は次のようにのべた。

「国家と教育との関係は現代における国民の教育の発展にとって根源的な矛盾のひとつであったし、今もそうである。」

「国民の公教育において国家の役割は不可避であり、重要であった」

この根源的矛盾の認識は、限定説の批判に不可欠の前提であろう。牧論文には、この点が位置付けられていないように思われる。この認識は、革新自治体の誕生のみでなく、民主的政府の樹立を展望し、かつそこでの政治と教育の関係を明らかにする必要性を示しているのである。

以上のべてきたこと他に、教育権論の検討を要請したことがらがある。

それは、教育実践の中で蓄積されてきた人間の発達に関する科学的認識である。この点から教育権を問題にしたのは、特に、障害児教育運動の中で発展した「発達権」思想である。それは、それまで教育から疎外されてきた障害児にも教育権があることを示したばかりでなく、「集団の発達、個人の発達・体制の発達の系」を総合的・構造的にとらえることによって、「教育権の構造」の検討をも課題として提起しているのである。

以上のことから、教育権論が当面している最も基本的な課題は次の二点であると考えられる。

第一に、国家と教育の「矛盾的關係」認識を媒介として民主的政府の下での国家の教育に対する任務を具体的に明らかにすることである。しかし、その際グループスカヤがルペルチュよりコンドルセを高く評価した際の問題意識を忘れてはならないであろう。

第二に、地域住民の教育権、発達権思想は「ある一つのことに対する権利主体は一つである」という市民法原則そのものを問題にしているのである。これまでの教育権論は、権利・義務の構造把握（堀尾）ないし、権利と権限の使い分け（兼子）によって処理してきた。そして、今後地域住民の権利もその一環としてくみこまれる形で論理構成されるであろう。しかし、さらにその発展として、複数権利主体を前提とする教育権論の構築が模索されるであろう。（太田和敬）

## 2. 学力問題と教育内容編成の課題

(1)いわゆる「できる子」と「できない子」の格差の問題は、今日の教育問題における中心的なものの一つであ

る。1971年の全国教育研究連盟による義務教育諸学校に関する調査によれば、小学校教師の65.4%、中学校教師の80.4%が「現在の学校教育の教育内容を半数以上の子どもは理解していないと思う」と答えており憂々しき問題であると受けとられている。

ところでこの「できる子」と「できない子」の格差の問題は、当然のことながら教育内容編成において配慮すべき問題としてもあらわれている。1973年11月に文部省は新委員による教育課程審議会を開き、その席上奥野文相は“小中高の教育課程の改善”について諮問したが、その際に「児童・生徒の学習負担の適正化をはかり、基本的事項の指導を徹底するための教育内容の在り方」について検討することを要請している。

かかる教育行政当局の教育内容編成に関わる新しい動きに対し、多くの民間教育団体でも、以前の教育的経験・研究のうえに立ちつつ、独自の動きを示している。たとえば日教組の中央教育課程検討委員会をはじめとして全国連合小学校長会、全日本中学校長会、全国高校長会などでも現行教育課程の問題点について調査研究している。

以上において筆者はいわゆる「できる子」と「できない子」の格差とよばれる問題状況下で、教育行政当局をはじめとして多くの民間教育団体のあいだで教育内容編成の新しい動きが生まれていることについて述べたが、次にこの問題状況ともかかわりながらも、やや異った視角から教育内容編成の動きを規定するものについて述べておきたい。

(2)現在の教育問題状況下で、教育内容の自主的編成に関わって学力問題の捉え方に対比的対立的状況が生まれている。すなわち鈴木秀一・藤岡信勝の坂元忠芳「学力論」批判においてである<sup>(1)</sup>。

ところで筆者は、教育内容編成の動きを規定するものとして、学力問題の捉え方の対比的対立的状況としての鈴木・藤岡の坂元論批判をあげたが、そのことについて若干説明をしておきたい。

すなわち両者の間で問題となった“学力をどう捉えるべきか”という問題は、教育内容の自主的編成運動の歴史的把握・歴史的評価における重要問題であり、ひいてはその歴史的把握・歴史的評価が今後の教育内容の自主的編成運動を規定するものであるということの意味している。つまり、両者は明確に異なる学力の捉え方をしているがゆえに、50年代60年代の教育内容の自主的編成運動の把握とその評価も異なり、したがって、今後の運動方向も異なっている。

自主的編成運動の評価をめぐる提出したいのは、

1955年前後の東井義雄実践である。つまり東井が当時提出した“村を育てる学力”という風にとらえている学力観をどうみるのかという問題である。この問題に関していうならば、さきの坂元と鈴木・藤岡においては坂元のみが言及し一定の評価を下している。

坂元は、東井実践における「生活の論理」に注目しつつ、その捉え方における「一種のあいまいさ」と東井実践自身の歴史的限界性を指摘しているが、同時にその積極的意義については次の様に要約している。

「第一にそれは『教育と実生活の結合』を子どもの認識の発達と側面からとりあげ、それを太らせる学習形態の展開にまで具体化した」ことであり、「第二に生活綴方的教育方法を各教科の学習にまで具体化し、系統的な教科学習の中で、地域がなげている問題を、子どもの認識の発展のすじみちにしながら与えようとした」<sup>(2)</sup>ことである。

坂元は、この二点において東井実践の積極的意義を要約しているが、それは上記の学力のとらえ方との関わりでとらえなおすならば東井の問題提起は、地域の急速な変貌、生活の破壊は新しい状況の中で子どもの発達の問題をあらためて「生活」と「教科」の二つの側面から統一的に把握しなければならないというものであった。つまり学力を生活・地域との関わりで統一的に把握することを提起していたのである。坂元は、以上の様に学力を捉え、又東井実践をその観点から評価していた。

この坂元の学力観に対して、鈴木・藤岡においては学力を生活・地域との関わりで捉えるという視点が欠如している。と、いうよりもその視点の設定を積極的に拒否している面がある。それは別の藤岡の坂元「学力論」批判論文にもあらわれている。すなわち藤岡は坂元の次の様な主張を批判的に引用し述べている<sup>(3)</sup>。

「坂元忠芳氏は『子どもがわからないのは、つめこみのせいだけではない。加えて、環境の破壊・地域の破壊のなかでわかることの基礎である生き生きした生活が子どもからうばわれているからである』と、わからないことの責任を『生活』のせいにしていく。」

「この論理は、子どもにわからせるという教育の課題と地域の変革や生活の防衛という社会的政治的課題とを一体のものとして把握するという点でいかにも革新的な論理のようにみえる。」

「だが」と、藤岡はその「いかにも革新的な論理」——学力と生活との統一的把握の論理——を批判する。すなわち、その坂元「学力論」は「子どもの側からいえば、生き生きした生活が回復されるまで『わかる授業』はおあずけということになり」、したがって「子どもにわか

る授業を」という父母の切実な願いに対し「『現在の自民党政府が倒れ、地域破壊などの問題が解決されるまでは無理です』という回答をつきつけるようなものである」と厳しく批判している。

確かに藤岡が指摘する様に、もし坂元が“学力と生活の統一的把握”について宣言するだけで、学力形成についての教育的努力を放棄しているならば問題であろう。しかし坂元は、上記の引用部分だけからみても決して、その様に述べているのではない。つまり「子どもがわからないのは、つめこみのせい」であることを、まずもって認めつつ、それに「加えて」生活の問題について述べている。ただ、その「つめこみのせい」を、どうするかという点では十分展開されてはいえず、課題として残されてはいる。

ここで重要な点は次の二点である。

第一点は、学力と生活との統一的把握を原則的にどうみるのか、という点である。この点に関していえば「できない子」「おくらしている子」が「労働者層のなかの単純労働者層の子弟に比較的集中している」という「学業不振」に関する階級性格を指摘している調査<sup>(4)</sup>からもうかがえる様に、単に教室内の教材だけの問題として、「できない子」「おくらしている子」問題を把えることはできないであろう。かかる点では、藤岡において一定の消極的把握があるのではなからうか。

第二点は、学力と生活との統一的把握における教科実践の内容はいかなるものとしてみるのか、という点であるが、この点は上述の東井実践の積極的意義をどうみるのか、ということに直接関連してくる。つまり「系統的な教科学習の中で地域がなげかけている問題を子どもの認識の発展のすじみちにしながら与えようとした」点を、どうみるのかという点であるが、坂元も指摘した様に、かかる生活経験主義＝プラグマティズムではない「生活と教育の結合」の論理の追求は注目すべきことであろう。なお、この点でも藤岡においては不明確であり、氏の視角からは、たとえば山形県・土田茂範実践（『ふるさとを守る教育』）や、歴史教育者協議会の1960年代の教育実践（『民族の課題にこたえる歴史教育』『地域に根ざし人民のたたかいをささえる歴史教育』）などは、十分に把握できないのではなからうか。

(3)冒頭でも述べた様に「できる子」と「できない子」の格差の問題は、今日の教育問題における中心的なものの一つである。かかる問題を、小文においては学力問題として置きかえ、それを教育内容編成の課題から把えなおしてみた。これは、教育内容編成を戦後教育史的視野から把えるさいに一定の意義をもっている様に思う。つ

まり教育内容編成を把えるさいに、教育内容・教材の科学性の保持について配慮しつつも、それに加えて生活・地域の問題や、それと関わる教師・子どもの状況・それらの主体性発揮の状況という点についても配慮が必要となるからである  
(臼井嘉一)

注)

- (1) 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』No16. '75. 4
- (2) 坂元忠芳『『生活の論理』と『教科の論理』——とくに昭和30年前後の東井義雄の『地域性』の認識を中心に——』『国民教育研究』No47. '68. 9
- (3) 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』No216. '75. 8
- (4) 斉藤浩志「学業不振はつくられているのではないか」『現代教育科学』No200. '74. 6

### 3. 教師論の今日的な課題

#### 1) 反動的教師論・教職論の矛盾

議会制民主主義の政治制度によって選ばれた政府・文部省の教育政策は国民全体の教育意志を体現したものであるとして国家による教育への権力的介入を正当化する「国家教育権」論の立場から、「公務員としての教師」論、「教師＝全体の奉仕者」論が展開されている。それは第一に、国民の教育意志＝国家の教育意志であるとし、この国家の教育意志に忠実であることこそ全体への奉仕者としての教師の任務であるとして、国家による教員統制政策を合理化し、教師の自由を否定する。第二に国民に奉仕する神聖な職務であるとして無定限の労働強化を教師に強制し、労働基本権を否定する、第三に「教員は専門職である」ということは労働者ではないことを意味するのだとして、教師に職命研修を強制する理由にしている。

しかしこの教職論の論理は教育と教師をとりまく現実の中では矛盾を露呈する。この論理は学校教育と教師に対して高まる父母、地域住民の批判や要求をしりぞけ、これを拒否するだけのものとなり、かれらが主張する「全体への奉仕者」としての確信を教師自身に与えることをできなくさせている。労働条件の極度の悪化は、「聖職意識」を鼓舞したからといって、労働基本権への自覚をとどめることを不可能にしている。中教審答申の「教職＝専門職論の展開は、国家の教員政策が「教員の内発的・意欲的な従属労働への献身を要求する段階にすすんできている」<sup>(1)</sup>ことを現わしている。だがそれは、専門職労働にとっては自由な価値の選択、価値の自由こそ最