

# 戦後教育思想としての発達保障論と「能力＝平等観」

比較教育社会学コース 澤田 誠二

The Relationship between an Educational Thought that Will Guarantee Children's Overall Development and a View that Saw "Ability=Equality" in Postwar Japan

Seiji SAWADA

This paper investigates the relationship between an educational thought that will guarantee children's overall development and a view that saw "ability=equality" in postwar Japan.

The paper explores how both thought that had different views of "ability" were compatible examining the debate within the Japan Teachers Union focusing on teachers' views of "ability". We find out that in the 1950s teachers arranged special classes following a logic similar to that used to justify ability grouping based on a generally prevailing view of students' ability as in-born. In the 1960s, the view of ability didn't change in education for children with disability and teachers promoted special classes and schools for the handicapped. Because there were structures that difference of views of ability could be invisible. Teachers could emphasize a view that saw "ability=equality" keeping this "double standard".

## 目次

1. はじめに
  - A. 問題の所在
  - B. 対象と方法
2. 障害児教育における能力観—『日本の教育』の分析結果
  - A. 1950年代の教員たちの能力観
  - B. 1960年代の教員たちの能力観
3. 能力観の相違を不問にする構図とその帰結
4. 結語

### 1. はじめに

#### A. 問題の所在

本稿の目的は、戦後日本に支配的であった「能力主義的—差別教育」観と発達保障論という、能力観が異なるはずの二つの教育思想がどのように両立していたのか、またそのことによって何が帰結したのかを明らかにすることにある。

教育社会学における戦後教育のとらえかたとして、「能力主義的—差別教育観」とよばれるような戦後日本に特有の認識枠組がある。それは、教育において子どもたちを学力や成績によって序列化したり、差異的に

扱うことを「差別」であるとみなす教育認識である。日本教職員組合(以下、日教組)の言説分析により、この認識枠組の構築過程を明らかにした荻谷(1995)によれば、そのもっとも象徴的な言説は次のようなものである。

「子どもを、「成績」に応じて分類し、その「能力」別に上下の序列をつけ、進学する子としなくてよい子に分け、また普通高校と職業高校に仕分けし、男女を差別し、さらに、一流校から何流校にまで、格差をつけて、選別していく。そこから、子どもたちのあいだに、はげしく冷たい競争主義が生まれる。(略)こうして、わが国の学歴社会的傾向は強まり、学校は学歴競争の修羅場となる。こうした大勢を、教育における「能力主義」と呼ぶことができる。”(教育制度検討委員会 1974 p.54)

「能力主義こそは、今日の教育荒廃の元凶、教育諸悪の根源というべきである。”(ibid p.82)

また、こういった認識が近年まで現場レベルや一般の人々の間においても深く浸透していたことが、次のような公立小学校の教員による言説からもうかがうことができる。

“戦後教育は機会均等，平等性を大前提としてきました。「みんなおなじ」「みんな一緒」の論理です。そして，この大前提を崩すことはまったくのタブーとされてきました。教育はすべての人に等しく与えられなくてはならない，個々の能力差や地域差はまったく考慮に入れない，同じ年齢の者は必ず同じ時期に同じ内容の学習を同じ教科書でしなければいけない。日本国民みんなが，この平等思想，機会均等思想に染まっていました。

だから，たとえば学校が少しでも子供には能力差があるのだというそぶりを見せると，その反発はそれはもうすごいものがありました。具体的にいうなら，公立義務教育で能力別の学級編成を行って算数や数学なんかを進めると（これは算数や数学を子供たちにきちんと理解してもらう，学校でできる最善の方法なのですが），そういったあからさまな能力差別はよくない，といった苦情が必ず舞い込んだものでした。だからいまでは，教師集団といえはこの平等性，機会均等の原則に反することに一番敏感な集団となってしまいました。（略）とにかく能力差というものを塗りつぶして目立たなくさせるようなシステムをどんどん作り出しているのがいまの教育現場です。”（永山 1999 p.125-126）

このような認識枠組は，“教育をそのようにとらえる見方は，すでに私たちの「常識」の一部を構成している”（荻谷 1995 p.154）とされ，さまざまな教育問題が論じられる際に，その要因として自明視されてきた。たとえば，学歴社会がもたらす受験戦争の下での序列化や偏差値教育が非行やいじめ，不登校の原因である，というようにである。その基底には子どもたちの生得的な能力が平等であり，可変性があるものだという能力観があったとされる。

“そして，もうひとつの平等主義が，能力の平等という見方であった。学力の差異を素質の差とは見ない。いいかえれば，成績の差を，生まれながらの能力の違いとして固定的に見るのではなく，生徒の努力やがんばりによって変わりうるものと見るのである。（略）

だれでもがんばれば，「100点」をとれる。このような見方は，学力差を生まれながらの素質の違いとは見なさず，生得的な能力においては決定的ともいえる差異がないという能力観，平等観を基礎としている。こうした能力＝平等主義の登場と普及が，能力

別学級をタブー視する基盤となっていた。”（荻谷 1995 p.182）

しかし，このような戦後日本に特有の能力観と平等観の結びつきを基盤として，教育における一切の差別的処遇を「能力主義的差別」として断罪する認識は，教育問題に対する視点を教育の内部のみに固定することになり，教育における社会的不平等から目をそらす機能を持ち，結果として社会階層間の教育達成の不平等という構造問題を隠蔽する役割を果たしたと指摘されている（荻谷 1995）。たしかに，このような認識枠組はわれわれのリアリティに根ざしたものであり，それが「意図せざる帰結」として一元的序列化の強化や，評価基準の一元化によるメリトクラシーの大衆化を導くことによって教育拡大をもたらした，「大衆教育社会」と呼ばれるような社会を形成したというパラドックスの分析は説得的であり，教育社会学の業績としては意義が大きく，インパクトのあるものであった。

一方，戦後教育（学）においてある時期から中心的思想となってきたのが発達保障論・発達教育学である。それは，国民教育運動から発展し，1963年の経済審議会答申などに代表される「能力主義」的教育政策への批判の論拠として，教育の自律性を主張するために登場してきた。すなわち，高度経済成長政策による国家や産業界からの教育への圧力に対抗するために，教育固有の価値として「人間の全面的発達」を設定したのである。戦後の教育（学）が，「発達」をその中心概念に据えることとなったのは1960年代後半ごろとされる。その背景としては，戦後の政府による「反動的」教育路線に対して，教育権の所在をめぐる「国民対国家」という対抗図式で国民教育運動が展開された。しかし，勤評闘争の敗北とともに「教育と政治」という枠組がリアリティを失っていく中で，国民教育論が提起したのが子どもの「発達」というテーゼであった（尾崎 1991，今井 1996）。そして，発達心理学を軸とした科学的な手続きと方法を採用する教育科学を構想した。このような発達保障論は“教育をめぐる日常的な議論のなかに，ほとんど常識と化すまでに深く浸透している”（今井 1998 p.183）と，学問的世界のみならず，戦後の代表的な教育思想であるとされている。

しかしながら，その能力観に着目するならば，発達保障論は「差別＝選別教育」観の能力観とは明らかに異なっているように見えるのである。発達教育学の議論は，個人の生得的・遺伝的能力差を認めているのである。たとえば，それは発達教育学を構想し，戦後を代

表する教育学者たちの次のような言説に明らかである。

“子どもたちの「学力」や「成績」は、その「素質」によって規定されているという「事実」がある。それは人間の成長を歴史的にとらえないかぎり、そのようにみるほかないという「事実」をつきつけられる”(勝田 1970 p.50)

“今日の平等主義者に、人間の能力が同じだと主張するものはいない。個性化原理が能力の平等主義と相いれないことはいうまでもない。「能力平等主義」とは、批判者が勝手につけたレッテルであり、批判の対象を意図的にゆがめた虚像にすぎないのである。

すべての人間のその可能性を最大限に発揮する社会というとき、そこに個性差を認める以上、能力の現れ方に差異のあることも、当然のことである。それゆえに、各人の個性の発達に必要な教育が構想される。それは、秀れた者にはゆたかな教育を、遅れた者にはそれなりの教育をとという発想ではない。この考え方こそ切り捨て教育の思想であり、落ちこぼれを当然のことと容認する教育であった。その対立物はしかし、決して画一教育ではない。”(堀尾 1979 p.282)

この事実を教育学者の「理論的」言説と、日教組を初めとする現場の教師たちや一般の人々に共有されている認識とは異なっても不思議ではない、という見方もあろう。しかし、堀尾らは戦後日本を代表する教育学者であり、日教組教研集会の助言者でもあった。また、先に「能力主義的差別」教育の先鋭的表明として荻谷が取り上げた教育制度検討委員会の主要メンバーでもあった。このような事実を考慮に入れるならば、やはり両者が無関係に存在していたとは考えにくい。

つまり、能力観の明白な相違があるにもかかわらず、それぞれ戦後教育の「常識」として定着していることになるのである。それでは、戦後教育において相反する能力観の並存はどのように可能だったのだろうか。また、異なる能力観が並存したことで何がもたらされたのだろうか。これが本稿の問いである。これを解くために、発達保障思想が特に大きな影響を及ぼしたとされる障害児教育に焦点を当てることとする。

## B. 対象と方法

発達保障思想がもっとも影響力をもったのが障害児教育においてである。障害児教育の領域では、1960年代の初めから重症心身障害児施設の実践において独自の発達保証理論が生み出されており、以後、発達保障は障害児教育の中心思想であった。それは、“「教育とは何か」を根本から問いなおし、それまでの子ども観、発達観、障害観を根底から覆すものであった”(中村・荒川編 2003 p.143)とされ、その具体的な内容としては次のように整理されている。

“1)ヒトから人間になっていく道筋には、共通の法則性がある、2)発達障害はすべての人が直面する、3)操作特性の交換性を高めていく方向、すなわち子どもの発達をいわば縦への発達というより横への発達としてとらえる。(略)この発達観は、いかなる重度な子どもも発達することを示し、その発達を保障する条件整備を権利として要求した。”(石部・伊藤ほか編 1981 p.253)

このような発達保障論は、その障害観・発達観の転換により、それまでの固定的な障害観によって教育の対象とはみなされてこなかった、特に重度障害児に就学への道を開いたという点で、一定の評価ができよう。そして、障害児教育の領域は研究者と現場の教師が連携して実践や運動を行ってきたという歴史がある。たとえば、戦後の障害児教育の中核を担い、養護学校義務化に大きな役割を果たした全国障害者問題研究会(全障研)は、研究者と教員と障害児の父母からなる運動研究団体であり、日教組の障害児教育分科会を母体として結成されたものである。

そこで、「能力=平等観」と発達保障論の結節点として、日教組に焦点を当てて分析を行いたい。具体的には日教組の全国教育研究集会(以下、教研集会)の記録である『日本の教育』をデータとして使用する。『日本の教育』の資料としての特性は先行研究において指摘されているが(相澤 2003, 2005a, 荻谷 2001)、本稿の問題関心に則してまとめるならば、以下のようなになる。教研集会は1952年の第一回大会から現在まで毎年開催されている研究集会であり、全国から集められた教育問題が教師たちによって議論される場である。よってその記録である『日本の教育』は、発達保障論を基盤とした障害児教育を推し進めた中心的な担い手であり、さらに文部省の教育政策を「能力主義」として非難してきた日教組の教員たちの、認識枠組の状態や変化を継

時的にとらえるためには最適なテキストであると考えられる。

その教研集会において、障害児教育に関する分科会<sup>1)</sup>は第一回大会から設けられていた。その意義については以下のように語られている。“日教組の組織の活動の目標は、何よりも民主的な教育の確立”(日本教職員組合 1970 p.40)であり、その民主的な教育の柱は個別的な教育と機会均等の教育であるとされ、“特殊児童は、いまのべた二つの教研の基調に照らして考えると、これまでは、もっとも機会均等が与えられなかった子どもであり、その可能性が個々に取上げられ、伸ばされるといふ、そういう活動がもっともおこなわれなかった子どもである”(ibid p.41-42)ので、“したがって特殊教育分科会はこういう意味で教研における一つの大きな頂点であるといわなければならない。日教組が、第一回の日光大会以来、一つの独立の分科会としてこれを設けたのも、このような意味にもとづくのである”(ibid p.42)と、日教組が発足の当初から障害児教育を重要視し、障害児教育分科会が日教組の活動にとっての重要な部会として位置づけられていたことがわかる。

そこで、次章から障害児教育分科会でなされた議論を子どもの知能・能力観に着目して分析していく。検討する時期は、日教組が結成され戦後の障害児教育がスタートした1950年代から、「能力主義的差別」教育観が確立し、また発達保障思想が定着したとみられる1960年代の終わりまでである。具体的には1952年の第1集から1969年の第18集までのテキストを分析の対象とする。

## 2. 障害児教育における能力観—『日本の教育』の分析結果

### A. 1950年代の教員たちの能力観

1950年代の障害児教育分科会では、調査に基づく障害児の実態や出現率、その診断基準や知能検査を用いた判別の方法、また効果的な指導法や社会への啓蒙の必要性などが主要なテーマとして語られていた。ここでは実態調査の結果として、障害児の特殊学級在籍率が低いことが頻りに議論にとり上げられていた。この時代は未だ特殊学級や養護学校の設置数は少なく、ほとんどの障害児が普通学級に在籍していた。そのような状況において、教員たちが能力差の大きい障害児の対応に苦慮している様子がうかがえる。そこで行われていた議論は次のようなものである。

“普通学級における特殊児童の取り扱いについては、まず子どもに対する理解の面でありますが、私は教育はオールマイティーではないとこう考えておるのであります。どの子どもでも教育をすれば全部のびるものではない、昨日の先生のお話にもお伺いいたしました、どう指導してもものびん、そういう子どもがあるわけでありまして。この子は無論除外しなければならぬのでありますし、できうる、可能性のある子どもに対しては責任を持ってわれわれは指導しなければならない、この点をまずはっきりしなければならぬと思うのであります。”(1954-v p.125)<sup>2)</sup>

“また精神欠陥の著明なものでは、学校教育という枠内ではどのような方法によっても十分な教育的措置がとり難いのである。(略)こうした児童は施設に収容すべきものであり、普通学級ではもちろん、特殊学級でも、指導の限界を持っている。”(1957 p.569)

“静岡は卒業生の実態調査から得られた結果として、(略)I・Q45以下は就職にあたって成功の可能性は著しくすくない。”(1957 p.579)

ここでは、遺伝決定的な能力観に基づく障害児の教育可能性が議論されている。“学校教育での指導の可能性”(1959 p.122)が見込めない子どもは教育の対象外であるとされている。普通学級での指導の限界が指摘され、そのような子どもたちには特別の学級や学校、あるいは施設が必要であるという帰結が導かれるのである。一般の教育においても、1950年代は“素質や環境の違いが生徒の能力差を生んでいるという見方が率直に表現されて”(荻谷 1995 p.172)おり、能力別学級編成も劣等感を与えることに注意が払われていたものの、容認される傾向にあった。障害児教育の領域においても同様の能力観に基づき、教員たちの現実的な願望から別処遇を求めていく、という議論がなされていたといえよう。

### B. 1960年代の教員たちの能力観

1960年代になると、障害児教育の条件整備は徐々に進み始めたが、それでもまだ障害児のための学校・学級とも著しく不足していた。そのような状況下において、障害児教育分科会では障害児の教育権保障という観点から、養護学校の早期義務化を求める議論が活発

化する。また、1960年代の半ば以降、発達保障論の影響が顕著に現れるようになってくる。そこでは“障害児の全面的発達を保障する”(1966 p.413)とか“障害児の無限の可能性をのばす教科指導・生活指導の実践を追及する”(1967 p.404)などのフレーズが頻繁に登場する。そして1969年の第18回大会からは、問題別小分科会として「発達保障をどうすすめるか」が設置されることになる。一般の教育において1960年代は、「能力=平等」へと能力観が変容し、知能を学力の決定因とはみなさないなどの“知能を固定的なものとは見ずに、知能によって生徒の優劣を忌避する視点”(荻谷 1995 p.176)が登場し、習熟度別学級編成などが否定され、教育における形式的平等処遇が普遍化していく時期である。たしかに、障害児教育分科会でも“生きる力としての学力”(1962 p.396)など、その影響下にあると思われる言説も存在する。

しかしながら、同時に1960年代以降においても、障害児教育分科会では次のような議論がなされているのである。

“多くの参加者の見解では、精薄児の知的な能力は、小学校六年の段階で二年程度が普通であると述べられた。(略)ところで一般的にいえば、精薄児の教科指導は困難であり、ただ軽症なものに限定して若干の可能性が考えられること”(1963 p.395-396)

“「低IQ児をいれることは、そうした子どもを収容する施設の拡充運動に水をさすのではないか」(山口)という意見もでた。”(1965 p.439)

“学習遅滞児及び精神薄弱児の対人的・対社会的適応能力をどうたかめるかという課題に対して(略)不適応は知能の低さによってのみ起るものだろうか”(1967 p.406)

このように、たしかに「能力の平等」というこの時代に確立された「日本の平等観」の影響を受けた発言もみられるが、同時に同じ分科会の中で知能指数を基準にして“指導の限界をどこにおくべきか”(1962 p.396)といった遺伝的な能力を前提とした教育可能性や、知能検査による判別の必要性などが引き続き話題になっていた。障害児の知的能力レベルについて在籍学年よりも相当低いということが多くの参加者によって共有されているし、“低IQ児”というすでに一般の教育では「差別」であるとして決して使用されないであろう表

現までもが存在している。そしてそういった表現が特に問題視されている様子もないのである。1960年代は一般の教育においては、知能や能力に関する議論が消えていく時期であり、能力差を表現すること自体がタブー視されていくのだが、障害児教育分科会では、1960年代に入っても知能や能力に関する話題が関心を集めており、ストレートな表現によって議論されていた。よって、障害児教育分科会においては一般の教育とは大きく異なって、1950年代からの生得的な能力観が残存し続けていたといえよう<sup>3)</sup>。

### 3. 能力観の相違を不問にする構図とその帰結

それでは、発達保障論の影響が大きかった障害児教育において、支配的な能力観と対立する能力観が残存できたのはなぜなのか、そしてそれが何を帰結することとなったのか、検討していきたい。

まず、第一に「子どもの可能性」についての言説の共通性である。たとえば、荻谷が「能力=平等観」の証左としてとりあげる“だれでもがんばれば100点が取れる”(荻谷 1995 p.182)や“子どもの能力の無限の可能性”(ibid p.188)というフレーズと、障害児教育の中心概念である“いかなる重度な子どもも発達する”(石部・伊藤ほか編 1981 p.253)や、“障害児の無限の可能性をのばす教科指導・生活指導の実践を追及する”(1967 p.404)というフレーズの近似性に着目したい。これらの言説はともに子どもの能力が無限に伸びる可能性があることを主張している。しかしながら、これらはゴールの無限性については言及しているが、スタート地点での能力差については何も語っていないともみることができるのである。よって、これらの象徴的なフレーズは相反する能力観のどちらにおいても使用可能であり、両者をそのまま包含することができ、その能力観の決定的相違を顕在化させない機能を果たしたと考えられるのではないだろうか。

第二に、障害児教育の発達論における「ヨコへの発達」という概念である。それは次のように説明されている。

“障害児・者を対象とした発達研究は、人間発達の本質を深めるうえで大きな貢献をなしてきた。とりわけ、「タテへの発達とヨコへの発達」という知見は従来の発達概念の枠組みを見直す意味で重要な提起であった。能力の高次化、あるいは諸機能の新たな獲得をタテへの発達とするなら、障害児・者はタ

テへの発達に困難を示しやすい存在、すなわち同じ発達の段階に長くとどまっている存在とみなされる。しかし、同じ発達の段階に長くとどまっても、その時点で獲得されている能力の適用する範囲を拡大させていく(人やものとの関係を豊かにしていく)という方向への変化をヨコの発達とみるならば、どんなに重い障害をもっている人も、発達しつつある存在として理解しうる。発達をこのようにタテとヨコという2つの方向でとらえる見地は、(略)人間の発達の無限の可能性を確信させ、それとかかわって教育観、自立観など発達と関係の深い概念を深化させることにつながっていった。”(茂木編 1997 p.671)

このように、この概念は発達保障思想の中心的概念であり、障害児教育において非常に重要なものであることが強調されている。この概念は、教研集会の議論でも次のように言及されている。

“滋賀は人間の発達を縦への発達だけでとらえるのはまちがいで、横へのひろがりの中で発達権をとらへるべきだとい” (1967 p.406)

“発達の可能性を機能別領域別に上へのびることと一方向的に捉えていることを変革する必要がある。(略)生活をきりひろく力といたつとも岩手・高知・福岡の報告で「一ができる」と結果到達度を問題にしている。できないことができるようになるだけが発達ではない。(略)砂を捨てる、ガラスをわる、靴下を拒否してなげるといふ生産の仕方をする子どもたちの例がだされた。”(1967 p.418-419 傍点原文)

このような概念により、社会適応をめざす教育は“企業に従属させる差別教育だ”などとして否定されることになった(1967 p.406, 1969 p.453など)。これによって、生得的な能力差を前提としつつも「能力発達の可能性」というロジックを維持することが可能となり、先述した「どんな重度の障害児にも発達の可能性がある」を根拠付けることとなったと考えられる。

それでは、このような能力観の相違を不問にする構図が存在したことで何が帰結されたのだろうか。

先にみたような、障害児教育の領域における能力観は、憲法や教育基本法の新しい解釈をもたらした。すなわち、憲法第26条に代表される「能力に応じて」という文言を従来の法学的解釈による個人の能力差によ

て受ける教育の質や量が異なることは認められる、という「差別」的な解釈から、それを「発達の必要に応じて」、さらには「障害の克服に必要かつ適切な」と読み替えることにより、能力発達の遅れている子どもにこそより手厚い長期の教育が必要であるという解釈へと変更したのである(清水 1969)。実質的には「能力差」に対応した教育を要求していくこの解釈変更には、先天的な能力の違いを認める能力観が前提とされていたことにより可能になったと考えられる。そしてこの解釈がもたらした最大の「成果」が1979年の養護学校義務化であった。この養護学校義務化を求める運動において主導的な役割を果たしたのが日教組である。しかし、日教組の教師たちは子どもたちを差別的に扱うことを「能力主義」と非難して画一的平等処遇を求めてきたはずであった。日本社会に特有とされる「能力主義的差別」という言葉を生み出すまでに能力や学力による序列化を嫌悪してきた教師たちが、この一見矛盾する政策を支持し推進できたのは、このような生得的な能力観の温存による憲法解釈を保持していたからであると考えられるのである。それを象徴的に示しているのが以下の言説である。

“こうした能力別教育には子どもに劣等感や挫折感を植えつける危険がある、子どもの学力差を固定化する危険があるなど、教育上の問題点は関係者により早くから指摘されてきた。知的能力の発達の状況から知的障害児を別に教育するのも能力別教育といえる。そこではそれを「発達の必要に応じた教育」ととらえなおし、そのための条件整備に努めてきた”(茂木編 1997 p.661)

ここでは、「能力主義的差別」観を共有し、能力別学級を否定しつつ、また障害児教育が「能力別」であることを認めつつも、“発達の必要に応じた教育”であれば差別にはあたらず、推進されるべきであるという認識が端的に表されている。

そして、発達保障論の代表的論者である堀尾輝久も必ず障害児教育を引き合いに出しながら、しばしばこの条文解釈について言及している。

“「能力に応じて」の私の解釈は、これは障害者教育とかのかかわりをもちながら考えさせられた議論の筋なのですが、むしろハンディキャップを持っている子ども、あるいは能力の発現のおそい子にこそ、より手厚い教育をするべきだと思います。(略)能力

のハンディキャップを負っている子どもには、よりよい教育が必要なわけだし、それを保障するのがその子にとっての人権としての教育を保障することになる。これが「能力に応じる」という文言の、少なくとも現段階の解釈ではないでしょうか。”(堀尾 1993 p.250)

ここで重要なのは、このような堀尾の議論は「能力主義批判」を契機としていることである。しかしながら、その能力観は先述したように個人の生得的な能力差を容認するものであった。すなわち、荻谷が指摘するような「能力=平等」という認識を基盤としていなくても「能力主義批判」は可能だったのである。堀尾の能力主義批判の内容は、能力主義を前近代の属性や財産の原理に代わる近代の社会編成原理として一定の評価をしつつ、それがそのまま教育の支配的原則となることが差別のイデオロギーへと転化し、様々な教育問題を生じさせていることを批判するものである。よって、「能力主義批判」というテーマを共有することによって能力観の矛盾が顕在化することがなかったとも考えられるのである。

このように、戦後教育において異なる能力観が並存していたことは、冒頭で引用した「能力主義的—差別選別教育」の“もっとも先鋭な形の表明”とされていた教育制度検討委員会報告書の、“能力主義こそは、今日の教育荒廃の元凶、教育諸悪の根源というべきである”(教育制度検討委員会 1974 p.82)の2ページあとに、次のような記述があることに端的に表れているといえよう。

“「能力に応じて」という原則は、いわば、配分的正義の原則の一つとして、平等主義思想の中に見出され、近代原則の一つとして歴史的にも定着してきたものである。しかしながら、もしこの原則が教育の領域に機械的に適用され、「能力のあるものにはより多く、より多くの教育機会を、そして能力なきものには僅かな短期の教育機会で十分だ」というように理解されるとすれば、それがいかに非人間的なことであるかは、今日における教育実践そのものが証明しているといえる。たとえば、ちえおくれの子どもにたいする教育のばあい、かれらが知的能力において劣るがゆえに、貧弱な、そして短期の教育をあたえることが公正だといえるだろうか。むしろ逆に発達のおくれているもの、ハンディキャップを負わされたものこそが、いっそうゆきとどいた、いっ

そう長期の教育的配慮に恵まれ、その能力の開花のための教育と訓練に十全の機会と手だてが保障されなければならないのである。そうすることこそが、教育における正義であろう。”(教育制度検討委員会 1974 p.84)

#### 4. 結語

しかし、戦後教育における発達保障論は、ある時期から批判にさらされることとなった。それらの論者は、発達保障論は人間を「能力の束」としか見ず、障害者の隔離をもたらし、結果として国家や経済界の利害に共振している「能力主義」である、と告発した。

“手前勝手な「発達」信仰は他人迷惑である。人間は「発達」によってはじめて人間になる、そのために各人の「発達」に最もふさわしい条件が整備されねばならないというのであれば、その人間類別は何も「健常」児と「障害」児という境界線だけでなされる必要はなく、あらゆる個人間でなされてしかるべきだし、またなされるだろう、と言うべきだろう。そして、こういう発想をこそ、「能力主義」というのである。”(尾崎 1991 p.204)

“発達保障論者たちは、『権利の無差別平等性』の理念を公然と唱えつつも現実的・实际的な処遇においては人間の能力発達の差異にしか注目しなくなる。そして、“それぞれの個人の差異に応じた処遇を可能とするため”として人々を合法的・強制的に分類・選別して、「障害」を有しない人々から切り離して異なる場所に隔離・収容する。(略)これは果たして『権利の無差別平等性』の原則に従ったものであるというのであろうか。”(中城 1995 p.111)

彼らが発達保障論の最大の問題点としたのが、障害児教育をめぐるであった。障害児の養護学校への分離が「能力主義的差別」であるととらえられたのである。こうして、能力主義的教育政策に対抗していたはずの発達保障論者や日教組が「能力主義」であると非難されるという皮肉な構図が存在したのである。

このような本稿の知見は、戦後の教育がいわゆる「能力主義的差別」認識による形式的・画一的平等主義志向の一辺倒ではなかったことを示している。ある領域では、発達保障論が可能にした構造により、それとは相反するような政策も推進されていたのである。

すなわち、戦後、障害児の多くが普通学級に就学するようになっていたが、「能力の平等」という認識に基づく平等処遇では対応できないとされた教師たちの現実があった。1960年代に登場した「発達」という概念は、そのような教員たちの利害と一致することになり、“教育に下限はなく、発達に上限はない”(中村・荒川編 2003 p.144)として、それまで学校教育の対象となっていなかった重度障害児にも就学を保障することになったが、根本的な能力観の相違を不問にしたまま別処遇を可能にした。つまり、戦後教育には「能力観のダブルスタンダード」が存在していたといえるのである。荻谷(2001)は、同和教育においては子どもの社会的背景を考慮に入れた政策がとられたという“不平等問題のダブルスタンダード”の存在を明らかにし、教育における不平等を同和問題に限定することで、結果として階層的な不平等の存在を隠蔽しつづけることになったのではないかと指摘するが、「能力観のダブルスタンダード」は、あるカテゴリーの子どもたちには遺伝的な能力差を認め、あらかじめ別の場所にくくり出してしまうことで、一般の教育における「能力=平等」というフィクションを維持・補強することを可能にする機能を果たしたといえるのではないだろうか<sup>4)</sup>。

さらに本稿から発展的に考察できる現象がある。それは、義務教育段階で近年急増している習熟度学級編成の導入についてである。この流れに異議を唱える佐藤(2004)によれば、習熟度別学級編成は、2000年代になって特に大きな反対の動きもなく急速に普及していったという(佐藤 2004 p.10)。たしかに「能力主義的差別」という現在までの常識的な認識構造に照らせば、にわかには理解しがたい状況である。佐藤も“少なくとも数年前まで、小学校と中学校の教師はほぼ全員が、子どもを学力や能力で差別しないし区別しないことを自らの教育信念の誇りとしていたはずです。その高い信念の矜持は、いったいどこに行ったのでしょうか”(ibid p.12)と嘆いている。しかし本稿が明らかにしたとおり、すでにある領域では生得的な能力観が温存されることにより、「能力主義的差別」教育観のもとにおいても、「能力別」の教育政策を主張し、推進しつづけることは可能となっていたのである。この歴史的事実は、現在の状況を読み解く上でのヒントになっていると考えられないだろうか。

障害児教育の領域では、“教育は障害分野でも最も政治的な問題であり続けている。それは障害児教育として「分ける」方向と、統合・インテグレーションやインクルージョンとして「一緒にする」方向の2つの力が

激しくぶつかっているからである”(長瀬 2002 p.170)とされ、障害児の教育の場をめぐる対立は現在に至っても続いているが(中村・荒川編 2003など)、本稿のような教育認識の社会学的な相対化により、このような障害児教育における議論においても、新たな視点を提供できると考える。

(指導教員 荻谷剛彦教授)

## 註

- 1) 障害児教育に関する分科会は年代により、その名称は変化している。第14集までは主に特殊教育分科会やそれに類似した名称がつけられていたが、「特殊」という語が差別的であるということで、第15集より心身障害児教育分科会に、第17集からは障害児教育分科会へと変更されている。本稿では便宜的に障害児教育に関する分科会は「障害児教育分科会」で統一する。なお、「特殊教育」という名称自体、同様の理由により現在ではあまり使用されないものであるが、史料中においてのみそのまま引用する。また同様に、障害児を表す名称についても現在では差別的であるとして使用されないものも、史料中においてはそのまま引用する。
- 2) 以下、本稿では『日本の教育』の引用に関しては、著者名抜きで(発行年 ページ数)で示す。また、分冊になっている年度のものにはローマ数字で巻号を示す。
- 3) 1970年代以降は、障害児教育分科会においても能力観・知能観に関する議論は少なくなっていく。この理由として仮説的に示せば、1973年には予告政令において文部省が1979年度からの養護学校義務化の実施を決定しており、別学処遇を要求する論拠として能力差をクローズアップさせる必要がなくなったからだと考えられる。なお、その後の障害児教育分科会の歴史的推移を簡略に示すならば、1970年代までは発達保障思想による養護学校推進で一致して運動を続けていくのだが、1980年代になると反対の声が挙がり始め、助言者にも養護学校反対論者が姿をあらわすようになる。そして、1980年代を通じては助言者も数的に五分となり、「もっとも荒れる分科会」と形容されるほどに白熱した議論が戦わされた。『日本の教育』の分科会のまとめとして掲載される「このレポートに学ぶ」という項においても、相対立する両者の全く異なった立場のレポートが一本ずつ掲載されるなど、この時期は非常に混乱状態にあったことを示している。ところが、1989年の「分裂」を期に養護学校肯定論者(=発達保障論者)たちは全日本教職員組合連合会(全教)へと転出し、以降は養護学校を否定し、地域の学校への就学を求める「統合教育」を主張する論者たちが優勢となる。
- 4) このような「ダブルスタンダード」の一例として、筆者自身が経験したことをあげておこう。筆者は2000年代の初めに、ある知的障害児対象の養護学校でフィールドワークの機会を得たのだが、その学校の学校案内の冊子には全校児童・生徒の知能指数の一覧表が掲載されていたのである。これは一般の小中学校では決して考えられないことであろう。



## 文献

- 相澤真一 2003 「戦後日本における教員の知能・能力観の考察—1950年代の教育運動の言説を中心に—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第43巻 pp.77-87
- 2005a 「戦後教育における学習可能性留保の構図—外国語教育を事例とした教育運動言説の分析」『教育社会学研究』第76集 pp.187-205
- 2005b 「運動イデオロギーとしての<「習熟度別」批判>—1950年代後半から60年代の英語教育をめぐる日本教職員組合の議論を中心に—」『年報社会学論集』第18号 pp.124-135
- 堀尾輝久 1979 『現代日本の教育思想—学習権の思想と「能力主義」批判の視座—』青木書店
- 堀尾輝久 1993 『教育を支える思想』岩波書店
- 今井康雄 1996 「見失われた公共性を求めて—戦後日本の教育学における議論—」『近代教育フォーラム』第6号 pp.149-165
- 今井康雄 1998 「現代学校の状況と論理」『岩波講座 現代の教育 第2巻』岩波書店 pp.170-203
- 石部元雄・伊藤隆二ほか(編) 1981 『心身障害辞典』福村出版
- 苅谷剛彦 1995 『大衆教育社会のゆくえ—学歴主義と平等神話の戦後史—』中公新書
- 苅谷剛彦 2001 『階層化日本と教育危機—不平等再生産から意欲格差社会へ』有信堂
- 勝田守一 1970 『教育と教育学』岩波書店
- 教育制度検討委員会 1974 『日本の教育改革を求めて』勁草書房
- 茂木俊彦(編) 1997 『障害児教育大事典』旬報社
- 長瀬修 2002 「教育の権利と政策—統合と分離, 選択と強制」河野正輝・関川芳孝(編)『講座 障害をもつ人の人権1 権利保障のシステム』有斐閣 pp.169-182
- 永山彦三郎 1999 『学校解体新書 世紀末教育現場カラノ報告』TBSブリタニカ
- 中村満紀男・荒川智(編) 2003 『障害児教育の歴史』明石書店
- 中城進 1995 「「発達と教育」論の呪縛からの脱出—発達の主体形成論の超克を意図して—」山本冬彦編『教育の戦後批判—その批判と継承—』農村漁村文化協会 pp.104-129
- 日本教職員組合(編) 1952-1969 『日本の教育』日本教職員組合
- 1970 『障害児教育』日本教職員組合
- 尾崎ムゲン 1991 『戦後教育史論—民主主義教育の陥穽—』インパクト出版会
- 佐藤学 2004 『習熟度別指導の何が問題か』岩波書店
- 清水寛 1969 「わが国における障害児の「教育を受ける権利」の歴史」『教育学研究』 pp.28-37