

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—

比較教育社会学コース 相澤 真一

Teachers' Images of Intelligence and Ability in Postwar Japan:
Focusing on Discourses in the Movement of Japan Teachers' Union in 1950s

Shinichi AIZAWA

This paper probes teachers' images of intelligence and ability in the 1950s, with its main focus on discourses that were related to intelligence tests in the movement of Japan Teachers' Union (JTU).

The paper suggests that intelligence tests functioned as apparatus at schools in three aspects during that time. The first function was as an apparatus for distinguishing intelligence, while the second an apparatus for measuring the correlation of academic achievement with potential ability. Finally, the third function was as an apparatus for measuring hereditary or environmental influences on learning achievement.

From the viewpoint of these three functions, it can be said that teachers in the 1950s possessed images of intelligence and ability different from those in the pre-war era or after the 1960s. The uniqueness can be summarized into two points. One is that these images were constructed through examination of the teachers themselves on the educability of students, a practice which was different from the 1960s. Another point is that schools filled a major role in measuring intelligence, a phenomenon not observed in the pre-war era.

In conclusion, this paper proposes hypotheses on why teachers' images of intelligence and ability transformed in the 1960s.

目次

- I. はじめに
 - A. 問題設定
 - B. 方法と調査対象の設定
- II. 言説の分析結果
 - A. 50年代の教員の知能・能力観
 - B. 1950年代の言説構造の基盤とその揺らぎ
- III. まとめ：60年代以降の言説構造の転換に向けて

I. はじめに

A. 問題設定

本稿の目的は、1950年代において、日本の教員達の間で捉えられていた知能・能力観を、教育運動の言説を手がかりにして、明らかにすることにある。

これまでの先行研究において、日本の教育現場では、

他国(特にアメリカ合衆国)との比較において、知能や能力(とりわけ生来的と考えられるもの)に着目することはなされてこなかった点はすでにいくつかの研究で指摘されている(Cummings1980=1981, Singleton1989, Stevenson and Stigler1992=1993など)。

これに対して、このように日本において知能や能力に着目しないことの歴史的文脈を明らかにした研究として、荻谷(1994)や腰越(1993)が挙げられる。腰越は1947年度から1954年度までのわずか8年しか行われなかった進学適性検査の廃止過程によって、努力主義の析出を行い、そこに“日本人にとっての階層組織化の規範”を求めている。しかし腰越の議論する“適性か努力か”という対立図式には不明確な点を残している¹⁾。一方、荻谷は能力によるコース別カリキュラムに対する素朴な違和感から能力主義と「差別」という言葉が遭遇する過程を1950年代から60年代において、明らかにしている。この研究によって明らかにされた

“能力主義的—差別教育”観—“学力による序列化を「能力主義」とみなし、そのような教育を「差別＝選別教育」として批判する”見方—を、現在の日本において、“私たちが、日本の教育を問題視するさいの、基本的な認識枠組みとなっている”(荻谷1994:235)という主張は、現在において、それなりに有効かつ適切な説明を提供しているといえよう。

これらを踏まえて、本稿が問おうとしているのは、1950年代の日本の知能・能力観である。1950年代の知能・能力観に着目する意義は二点ある。第一の意義として、50年代の能力観を問うことは、戦前・戦後の知能・能力観の連続性及び非連続性を問い直すこととなる。50年代の知能・能力観についてはすでに“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、率直に表現されていた”(荻谷1995:172)時代であることが、指摘されている。荻谷は、この認識枠組を戦後の“民主的教育”を実現するために導入された能力別学級編成の教育実践の推移と併行して議論を展開しているが、このような知能・能力観と類似したものはすでに戦前においてかなり浸透していたことがすでに指摘されている。例えば、戦前の能力などの枠組に関する議論として広田は、“昭和初年”頃を“「個性」を主として測定された個人差の束として把握していた”(広田2001:120)時代であると提示している。そしてこの測定が主に“メンタルテスト”，つまり現在で言うところの知能検査によって、諸方面において活発に行われていたことは、先行研究(才津1990, 高瀬1998, 小針2000など)でも指摘されている²⁾。

このように、戦前の知能・能力観には、荻谷が「能力主義差別」の認識枠組の成立前段階として取り上げたような時代(1950年代)の知能・能力観との類似点を見ることができる。しかし、これまでの先行研究で明らかにされたような1920～30年代と戦後教育改革を経た1950年代において、知能・能力観は一貫したものであったと我々は見ることができるのだろうか。戦後教育改革の主眼は“民主主義と人権の確立およびその保障、そのための前提となる教育改革における自由主義的諸原理の提示”(尾崎1988:40)と先行研究においても指摘されるように、教育システムの大きな変革を求められるとともに、意識の上でも変化を求められるものであった。この戦後教育改革という契機を経た50年代の知能・能力観を検討することによって、知能・能力観の戦前、戦後の連続性及び非連続性を問い直す点は本稿の第一の意義である。

第二の意義は、50年代の知能・能力観を問うことに

よって、60年代の変化をこれまでとは別の角度から理解することである。本稿の後半では、50年代の知能・能力観の議論を踏まえて、これまでとは違う視点から60年代を見る視点を提起する。

B. 方法と調査対象の設定

以上の問題を本稿では言説分析の手法を用いて明らかにする。その理由は、本稿で分析しようとする知能・能力観を議論にするにあたって不可欠な、「知能」「能力」といった用語が、佐藤(1999:319)も指摘するように、心理学に大きく依拠している点にある。この心理学の概念の分析こそ、フーコー自身が言説分析の方法論を熟成させる上で、出発点とした対象である(Foucault 1957=1998)。もちろん、このフーコーの言説分析は心理学の概念自体の分析にとどまらず、心理学的概念を扱う社会制度についても記述可能なものになっている³⁾。以上のように、フーコーの言説分析の方法論が、本稿の知能・能力観を分析するという問題設定に対して手がかりを与えている点より、本稿では言説分析の手法を用いることを妥当と考えた。特に方法論においてはFoucault(1969=1981)を参照している⁴⁾。

本稿において、分析した資料は日教組の教育研究集会(以下、教研集会)の報告書である『日本の教育』を中心に据えている。更に、日教組情宣局の発行した機関誌『教育評論』(共に1950年代のもの)や日教組自身が編纂した組合史とそれに関連する史料を参照とした。これらの資料において「知能」、「能力」の単語が登場する文脈を言表として採取した。

これらの資料の長短については、荻谷(1994:240, 241)がすでに指摘することであるが、50年代に限れば、『日本の教育』を中心とした教育運動の議論は次のような性質を持っている。戦後教育運動の担い手として、日教組を捉えた場合、勤評闘争がこの組織の大きな転換点であることはこれまでの日教組研究においても示されている点である(Duke1973=1981やThurston1973など)。50年代末の勤評闘争以前では、日教組は全教員の8割以上の加入率を誇っていた。つまり、50年代の日教組とは、教員の殆どを巻き込んだ時代の運動体である。この運動体がどのような能力観の下、議論を組み立てていたのかを明らかにすることは、できる限り広範な教員の議論を掘り取ることができると考えている。つまり、本稿は1950年代の教育運動の言説に焦点を当てているが、50年代に限れば、これらの言説は教員全般の知能・能力観に近づく端緒となるものである⁵⁾。

なお、以上、述べた問題設定と方法に沿って、知能や能力がいかに教員達の間で議論されていたかを、本稿では、当時、実施されていた知能検査を中心に確認する。日本の教育現場における知能検査は、後の時代においては、“日本のほとんどの小学校では、入学当初に知能テストを実施し、生徒の学籍簿にその得点を記入する。しかしその得点は、教師すらめったに訪れることのない部屋に保管されたままである。(中略)つまり教師は、知能テストや家庭環境についての情報が、みずからの仕事をすすめるうえで知っておくべき重要な情報だとは信じていない。”Cummings(1980=1981: 163)と指摘されるように、ほとんど教員達の興味関心を惹くものではなくなるが、当時の学校現場では、知能検査が教育実践の中で、はっきりとしたプレゼンスを持っていた点は以下の分析によって示される。

II. 言説の分析結果

A. 50年代の教員の知能・能力観

本節では、知能検査の具体的な使用によって、「教員たちが明らかにした(しようとした)」情報がいかなるものであったのかを明らかにする。この知能検査によって得られた情報は大きく3つの機能を持つ「装置」として分類可能である。第一に「判別装置」としての知能検査である。第二に「潜在的能力と学力の相関の測定装置」としての知能検査である。第三が「学習達成における遺伝／環境変数の測定装置」としての知能検査である。

第一に挙げられる「判別装置」としての知能検査の機能とは、知能検査を何らかの学校現場における選択の判別材料として知能検査を用いることである。この「判別装置」としての知能検査の機能のうち、精神遅滞児⁶⁾の判別という点に限れば、知能検査の発明者であるビネーの思想に基づくものであった⁷⁾。この点は端的に“ひとは、心理測定と知能尺度が、ビネーによる学校教育における発達遅れおよび精神薄弱についての仕事から生まれたことを知っている。”(Foucault 1957=1998: 184-185)という引用にも示されている。「判別装置」としての知能検査の議論のうち、まずこのような精神遅滞児の議論⁸⁾を示す。

例えば、第2回教研集会においては、“精神薄弱児の判別においても、知能検査だけで云々することはつづしななければならないということは、すでに一致した見解”(第2集・1953・200⁹⁾)と断った上で、精神遅滞児の判別方法における石川県珠洲郡の報告が取り上

げられている。これによると、知能検査は小学校では9割、中学校においては100%の実施率を示している。これほど広く行われている判別方法は他には観察(小中共に100%)のみである。また50年代後半においても“診断の方法として知能検査が広くとられているが、団体検査によりまず大まかなふるい(たとえばIQ85以下)をかけた児童について、さらに個人検査を実施することが行われるのが普通である(東京)。”(第7集・1958・452-453)といった認識が示されている。

この知能検査による「判別」は普通／精神遅滞の判別だけでなく、精神遅滞児として判別された特殊学級内の児童内の判別にも用いることによって、特殊学級が大きな効果を挙げた例も取り上げられている(第7集・1958・459)。そして特殊学級内で扱えると評価された生徒については、“特殊学級で職業中心、いわゆる中学校では職業中心で、何か芽を見つけだす”(第3集・1954・V-140)教育実践が模索された。

一方で、学校で指導できる範囲の限界が指摘され、特殊学級もある一定範囲内のIQの生徒を対象とした職業指導中心の教育を行うべきであると考えられた。上記の例とは逆に、知能検査において一定の「基準」以下の児童は厚生省所管の施設に送るべきであるという意見が支配的であった。中には、“知能が非常に低いものであっても学校現場で教育すべきだ”(第8集・1959・下-122)という意見もあったが、このような意見は50年代においては、少数派であり、“秋田県では、IQ50以下の場合、これは原則として特殊施設へ入れるべきであるという結論を出しております。”(第3集・1954・V-139)というような意見が各県から提出され、これらの意見に対して、厚生省所管の施設の不備などを批判する主張がたびたび提出された(第6集・1957・570-571や第8集・1959・122など)。

以上の精神薄弱児の判別に対して、ビネーの意図を超えて、「判別装置」として日本で用いられた例として以下の三点が挙げられる。

第一に挙げられるのが、特殊教育以外の生活指導上の問題児童や不良児童、または精神薄弱と「評価」されずとも、成績の振わない児童としての学業不振児が、知能検査を用いて判別された。例えば、第1次教研集会において、岡山県の教員が“科学的に児童の不良化を発見する手段”として、知能検査について報告している。

“先ず就学と同時に智能テストを行う。(中略)学級単位に整理して頂きます。補導部のほうはチェッ

クして出して貰う。それを見ると何か事ある時にひろげて見ると、大体当たっている。相当正確性があるのではないかと、これを使っております。”(第1集・1952・379)

また学業不振児についても、“学年の目標とする到達基準に著しく遅れている子ども”を「基準」として知能の高低を測定し、判別する営みが報告されている(第3集・1954・V-8)。

このように、多様な問題児童や不良児童、学業不振児を、知能検査を用いて「判別」することが行われた。

このような「判別」はより広範な目的をもって、多数の児童・生徒に向けて行われた。それを示す例として第二に挙げられるのが知能検査によって、英語の学習可能性を「判別」する議論である。1951年及び58年の学習指導要領において、実技科目との選択教科に配置された外国語(主に英語)は、

“選択指導に当っては、「(1) 知能検査、(2) 性向検査、(3) 基本教科の学科成績、(4) 英語選択の意志の有無、(5) 進路調査と英語の必要性、(6) 語学学習に影響する身体的欠陥、(7) 知能と英語成績との相関、(8) 英語と他教科との相関などを基準にして、父兄、生徒、教師の三者の意見を総合して、きめるべきである」(佐賀報告書)という立場は穏当であろう。”(第6集・1957・88)

と指摘されるように、知能検査の結果を用いて、英語の学習可能性が判別されていた。この判別の背後には、“英語を含めてすべての教科の成績がひどく悪い者は、一般に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ほうが賢明だ”(第6集・1957・95)というように、能力の低い者には、英語を教育させるべきではない—受験に向けた教育を行うべきではない—という認識が示されている。

更に、この「判別」は、進路指導の場面において、英語教育に示される「受験」の側面だけではなく、第三として、職業指導の場面において用いられていた。これは例えば、“多くの地方の多くの学校が、職業指導に熱意をいれているが、大別すれば、進路希望調査・知能検査・向性検査・内田クレペリン精神作業検査・職業興味検査・職業適正検査・労力検査などが行なわれている。”(第6集・1957・397)などの指摘によって示される。この職業指導における知能検査の使用は“適

性適職主義”として賛否両論様々に議論され、また刈谷(1994)においても能力観の転換点として捉えられている議論である。この批判とその反応及び転換については後述するが、職業指導における「判別」は50年代を通じて行われ続けたものであった。

以上のビネーの意図に沿う形、超えた形の両者を含めた「判別装置」としての機能を持った知能検査の特徴を、戦前、戦後の違いを踏まえつつ、まとめると以下のようなになる。児童・生徒を、人々が知能検査を用いて判別する能力観自体が、戦前にも共有されていたものである点は、例えば職業指導の場面では先述した先行研究(高瀬1998, 広田2000など)でも行われていた点である。同様に特殊教育においても、戸崎(1994)の認識に従えば、“先駆的实践”として、知能検査を使って、精神遅滞児童を測定するという認識自体はすでに示されており、例えば1931年に第1回精神薄弱児同養護施設講習会において出された“精神薄弱児童養護施設に関する方案”における知能検査による児童の“能力及び学力”の“種別”が先駆的实践として報告され、その後の実践の指針となったことが指摘されている(戸崎前掲199-201)。

このようにすでにいくつかの場面で用いられた知能検査とそこに示される知能・能力観は戦前の認識を引き継いでいる。しかし、本稿で示したように、学校が積極的に先導する形で、様々な目的に、知能検査を用いている点は戦前と異なる点であると指摘できる。例えば、戦後の中学校の職業指導では、職業幹旋業務のかなりの割合を職安が担ったが¹⁰⁾、学校が活発に情報収集を務めた点は既に示したとおりである。このような大規模な学校での実施、そして生活指導、科目指導、職業指導に至る多目的性は50年代の特徴と指摘できる¹¹⁾。

次に、先述した知能検査の3つの機能のうち、第二の機能である「潜在的能力と学力の相関の測定装置」の機能に着目する。「潜在的能力と学力の相関の測定装置」とは、児童・生徒の持っている潜在的な能力と学力がいかなる関係にあるのかを測定する機能を知能検査に託している。例えば次のような記述に示される。

“北海道「…学習成績というようなものはどこまでも知能との相関を考えて行かなければならない。東京都では知能というものをさっぱり関連づけていないのであるが、実際において、全国的に

知能というものを調べている或いは又、その山の手或いは商店街、工場、街、農家に対するそれぞれの層別がなされ、それに対して、知能的な考慮においてこれを解決しようとするところの信念があるのか、なかったのか、この点についてお聞きしたいのであります。」(第1集・1952・164)

これに対して、東京都の報告者は「知能力の基準を決定しようとして線は打出しておるが、その調査表が各校から集つて来るのが少なかった」ことを理由に、知能と学力との相関を明らかにすることができなかったが、この報告の中において、更に「六年生の子供を対象にして、五年までのテストをいたしました。その六年生の中には、相当、知能の点から言つても或いは練習の点から言つても、小学校の四年生から、中学二年ぐらいの知能の拡がりがあります。」(前掲164-165)という返答を行っている。このやりとりで示されるように、50年代において、学力は知能との相関において指摘されていた。同様に、能力差の出現を知能と関連付けて報告する事例は他にもあるし(第3集・1954・Ⅶ-164-166など)、算数、数学の学年ごとの適切な教科内容の配分をめぐって、知能検査によって測定された精神年齢と比較した報告(第4集・1955・424-425)も行われた。そして知能と学力の相関の視点から、この相関に不一致のある生徒に対する個別対処として、児童福祉施設との関わりが報告された(第5集・1956・379)。また集団内の能力差に応じた能力別学級の実践及びその可能性が報告された¹²⁾。

この「潜在的能力と学力の相関の測定装置」として知能検査を見る議論は、知能・能力観の観点において、当時の教員の間では、オーバーアチーバー、アンダーアチーバーの見方がはっきりと提示されている点が注目される。例えば、以下のような記述がある。

“学業不振という言葉は二通りに用いられている。教師や父兄の眼が学業成績ということにだけ重点をおいて評価すれば、知能が低くて成績の悪いものも、怠けて成績の悪いものも同じく扱われる。しかし、個々の児童の能力や学習状態とその結果としての学業成績とを関連的にみれば、仮りに能力が七のものが七の成績をとれば100%の学習がなされているともいえるわけであるから、相当の能力をもっていると思われるにもかかわらず、学業成績のあがらないものだけを学業不振とすべきだという考え方が出てくる。これはやはり、分け

て考えなければならないものである。指導上においては差異があるからである。”(第2集・1953・191)

同様に「判別装置」の議論において取り上げた英語教育においても、“知能指数も特に低くなく、学習意欲がありながら英語の学力が劣る者に対しては、できる限りその向上を計ることが教師の責務であろう。”(第6集・1957・95)と指摘するように、知能指数の高低によって学習可能性を判断させながら、「アンダーアチーバー」については向上を図ることが求められている。これらの50年代の知能・能力観は、80年代前半の日本の教室を観察した事例から“彼らは子ども達を「アンダーアチーバー」か「オーバーアチーバー」かで評価しない。”(Singleton1989:11)という指摘とは大きく異なり、能力のある子どもに、より多くのものを身につけさせようという認識を見ることができる。

以上の議論に加えて、第三に挙げられるのが、「学習達成における遺伝／環境変数の測定装置」としての知能検査である。これは、知能検査による測定を児童・生徒の社会環境、生活環境と学習状況の調査に組み合わせることによって、何が生徒の学習状況を規定しているかを測定しようという試みである。つまり、学習状況を規定する諸要因の一つとして、知能検査による測定が機能している¹³⁾。

この認識枠組によって、知能検査を用いた調査報告は、度々行われている。詳述はしないが、岡山県のスラム街に関する報告(第2集・1953・250-251)や広島及び福井の漁村において不安定で貧しい生活環境と低知能、問題行動が結び付いた事例が報告されている(第6集・1957・471)。

さらに、この貧困という社会環境と結び付けて、家庭の悪環境も取り上げられた。これは“知能と家庭環境については、職業分類において、肉体労働者の子弟が、家長の学歴にあっては、学歴の低い家長の子弟が、家の広さをあらかず畳数は少い家庭の子が、それぞれ知能が劣っていることが明かになった。”(第3集・1954・Ⅴ-9)という指摘に示されるように、貧しい社会環境と結び付けた個人の家庭環境の貧困問題を直接言明するものもたびたび見られる(第1集・1952・364、第3集・1954・Ⅳ-171など)¹⁴⁾。また学級人数の過多のような学校の教育環境においても取り上げられている(第3集・1954・Ⅴ-130)。

このような社会環境と知能の差をめぐる議論は、当

然のことながら、未開放部落、僻地といったマイノリティの差別問題にも応用されている。しかし、本稿の分析対象である教育運動の言説を見る限りにおいて、「学習達成における遺伝／環境変数の影響の測定装置」として見る知能・能力観では、知能、学力、環境といった想定された変数間の関係を説明する因果モデルは、一貫しているわけではない。

例えば、未開放部落と一般の知能段階の差に特に着目し、“これが素質を現すものか、生活歴の影響かは今後の研究課題であろう”と指摘するにとどまっている(第2集・1953・241)。また学業成績と関連させて、例えば僻地教育においては、“知能検査との相関関係は正常”でありながら、“家庭環境、父母の教育程度、経済的理由、職業との関係、通学距離、学習条件、施設設備の悪条件”によって、全体の知能及び学力が劣っている事例が報告され(第6集・1957・520など)、悪環境が知能・能力及び学力の低下に起因する差であることについて指摘される一方で、“同じ知能指数をもつ場合、学科のテストは遠距離通学者が低い。”と報告されるように(第5集・1956・413など)、環境が悪いために他の地域と変わらぬ知能を生かせていないという論理で、オーバーアチーパー、アンダーアチーパーの視点から改善を求めようという両者の立場がそれぞれに指摘されている。この様々なモデルが交錯する点で、知能検査は「学習達成における遺伝／環境変数の影響を測定する」装置として、現状を把握すること以上に深められた議論が行われたわけではなかった¹⁵⁾。

以上、測定する「装置」としての機能として意味づけられ、積極的に利用された知能検査とそれに付随して現われる知能・能力観の議論を見てきた。しかし、知能検査の積極的な使用については次の点を付言しなければならない。つまり、教員たちは心理学など何らかの知識体系によって裏付けて、知能検査を使用したというよりは、『教育評論』において、“「知能検査は、なんのために行われるか」、また「その知能検査をどういう目的に利用してよいのか」、そういうことについては、あんがい関心が薄いために、実施の目的が果たされていないようである。また知能の何たるかを解しないため、知能検査によって人間全体の評価をしてしまうような傾向も見える。”(『教育評論』2-5:39)と指摘されるように、当時、“最大の心理学ブーム”(佐藤、溝口1997:501)とも評価される心理学の流行や、山下(1973:62)に示されるような“民主的=科学的”、“科学的=数量的表示が可能”という認識の下、“テスト

は民主教育を保障する1つの科学性の証”と捉えられ、科学的な心理学的テストがもてはやされる時代風潮の中で、教員たちが知能検査の役割を過大視している側面も否めない点である。

そのため、知能検査を絶対視するべきではないという言明もたびたび行われていた。例えば、教研集会において、講師として参加した心理学者が知能検査は知的欠陥を見出す消極的な手段にすぎないため、進路指導において“適性検査を一体どういうおつもりでお使いになっているのかわからん”などと検査の行き過ぎた使用を、指摘する場面も度々見られる(第1集・1952・473など)¹⁶⁾。また、知能検査で測定された「知能」に対して、例えば英語教育の場面で、“知能指数によって学力差が生じるのは当然で、英語についても「知能差即ち学力差である」とみなす人もあるが、そう簡単に割り切れないところに問題がある。”(第6集・1957・95)という形で知能と学力の一致を問題視する言明や、更に“問題児は知能が低い”という指摘に対して、知能が高くて家庭環境や社会環境によって問題行動に至る事例の報告(第3集・1954・IV-44、第6集・1957・560など)が繰り返しなされていた。

また、特に繰り返し行われた知能検査に対する批判に、職業指導における“適性適職主義”を背景とした知能検査による知能や適性の予診性に対する批判がある(第5集・1956・175など)。この知能検査に対して批判的な言明の流れにおいて、刈谷が指摘するように、1958年に“適性適職主義”に対する批判が行われる¹⁷⁾。この議論がどういう意味を持つかという点は次節において詳述するが、一点指摘できるのは、検査に対する疑義は呈されたが、知能を測定し、活用することは50年代を通じて有用であると考えられていた点である。例えば、知能検査や適性検査の問題が指摘された同年においては次のような指摘がなされている。

“しかし、知能検査や適性検査の予診性があやしいからといって、これらの検査が無価値なものということにはならない。知能、適性は事態が変ることに応じて変るものであることをはっきりおさえたい。生徒の個性はあくの一方法(岐阜)として利用しなければならない。「適性検査の結果、性能の劣っている方面を今後の教育により指導する」(愛知・山口報告書)ことにほんらいの活用の意味がある。”(第7集・1958・322)

さらに翌59年においても、“適性適職主義”に対す

る前年の批判が再引用されたものの、“科学的調査はしだいに累積され、その研究の前進は、職業に対する助言の参考として、適応能力の発見の総合的な研究が進められている(山梨)”(第8集・1959・下—10)といった言及が注目されたことにとどまった。また58年10月より実施された改訂学習指導要領における「自己分析をしたり、諸検査の結果を検討したりして、各自の個性や家庭環境を理解するとともに、それらと学習や進路との関連、学習や進路の計画・相談の必要、進路選択の一般的めやすなどについて理解すること」(中学校学習指導要領 昭和33年(1958)改訂版3-2-2)という記述に対しても、“十分な検討にまで至らず、今後の課題に残された”(前掲11)と報告されている。

以上より、本節をまとめる。50年代の教育運動の言説を俯瞰する限り、知能検査は、使用目的に対する議論の曖昧性は残したが、知能・能力を測定する「装置」として、教員たちの間で用いられてきた。確かに、知能検査の役割が過大視された点是否めない。しかし、三種類の機能を持つ知能検査という見方をまとめると、共通する一つの50年代特有の知能・能力観が浮かび上がる。それは、児童・生徒の教育可能性を知能や能力の側面から明らかにしようとする見方である。この知能・能力観は60年代以降、能力に対する序列を差別と見なす見方が登場してからは、表立って見られない見方である。また先述したように、広範で、様々な場面に知能検査が使われこの知能・能力観が応用された点は戦前とも異なり、戦後教育改革以後の50年代という時代にとりわけ特徴的なものであると指摘できる。

B. 1950年代の言説構造の基盤とその揺らぎ

以上のような児童・生徒の教育可能性を知能や能力の側面から明らかにしようとする教員達の知能・能力観は、その後の変化と合わせてみた場合、50年代特有の社会状況に立脚した言説構造を基盤として、存在していたことと見る事ができよう。それは、50年代の教育運動の言説における、教員達は理想としての「近代」への志向性である。もちろんこの近代性の方向が“とりあえず共通了解となっていたのは、貧困の克服であった”(小熊2002:393)と指摘されるように、貧困の克服を含んだものであることは言うまでもないが、その点を含めて、“要するに子どもたちを解放して、近代性の方向へむかわせることが正しい”(第3集・1954・Ⅷ—185)と当時、考えられていた。この近代性の方向に向かわせる方向性として、見出されたのが教育機会の均等である。

当時、考えられていた教育機会の均等とは、日教組の『教師の倫理綱領』(日本教職員組合1952)において、次に示されるように、平等な教育を受ける条件の保障であった。

“二、教師は教育の機会均等のためにたたかう

憲法の保障する個人の人格の尊厳と教育の機会均等は、今日なお、空文にとどまっている。

青少年は各人のおかれた社会的経済的条件によって、教育を受ける機会をいちじるしく制限されている。

特に勤労青年大衆および特殊児童の教育は、まったく投げ出されているといってよい。学校の内外における子供たちの生活と成長は、平等な条件を保障されてはいない。

十八世紀的個人主義はもはや個人を確立する道ではなく、教育の機会の均等化のために社会的な措置が取られねばならぬ。

教師は自らこの必要を痛切に感じとり、あらゆるところで教育の機会均等のためにたたかう。”

もちろん、このような運動方針が提出される背景には、教育機会が均等に配分されていない現実が存在していた。例えば、知能検査の結果に恵まれながら、高校に進学できない事例の報告(第2集・1953・42, 43)や逆に知能が高くないにも関わらず、無理に高校進学をさせようとする親と板ばさみになった教員の悩みを訴える事例(第3集・1954・Ⅲ—40)などが報告されている。これらの事例において、教員達は“子どもが知能に応じて、能力に応じてそういうふうに進んでいけるようにならなければならないと思うのだが、現実はどうでないので悩んでい”たことが報告されている(前掲40, 41)。つまり、1950年代は、いわゆる能力に応じた平等な教育機会が与えられた時代ではなかった。それゆえに、平等な教育機会を実現するために、「知能」や「能力」を測定し、直接的に教育実践に応用することが可能であった。知能検査などを用いることによって、児童・生徒の教育可能性を知能や能力の側面から明らかにしようとする見方はこのような現存する社会状況に深く根ざしたものであった。

しかし、50年代において目指された知能・能力を測定する「装置」を活用することによって、知能に応じた進路を目指すことに役立てようという教員たちの議論は、理想とされた「近代」が時を隔てて、現実化し、均等な教育機会が拡大する中で、想定していた理想との

齟齬をきたすことになる。教育機会が拡大し、高等学校への進学機会が僻地においても可視的になってきた59年の教研集会僻地教育分科会において、進学のための教育は次のように捉えられている。

“学力テストで示されるような学力を一応認めるとして、「それをへき地の子どもに望むのは無理だ。へき地の子どもは血族結婚などで優生学上劣っているのだ。もちろん、子どもたちは最大限の能力を発揮しているのだから、低いからのばす、で子どもをあんな学力を高める勉強に追いつめることは悪いことだ」(宮城)という考えが出されると、「一応同感だ。学校では駄目だったが世間に出てじゃんじゃんやれる力というものがある」(和歌山)し、「そうした血族結婚の悪さを知って、自分のときなくするような力がほんとの学力ではないか」(兵庫)といい、いわゆる“文部省学力“のための教育、そのための教授技術の工夫におちいる教育研究を批判した。もちろん、高校・大学の進学のための学力を親たちは、強く要求しており、それにこたえての補習教育や能力別指導で、「いわゆる学力を高めることはできたが、その子を人間的につめたい子どもにしてしまい、へき地教育を悪くし、いよいよ一部のむらの上層部の人たちのための教育にしまっている」(鳥取)ことが問題にされるわけである。”(第8集・1959・下-76)

悪条件を克服すべきだという議論ももちろんある。しかし、教育機会の拡大が進行する中で、均等に単一の進学ルートに生徒を乗せようとする議論を行うことやそのような教育体制に教員自身が携わることに対するクレームが教員達の間には存在している。機会が拡大し、平等に能力に応じて上昇移動機会を獲得できる社会は教員達自身も50年代において、理念の上では望んでいたことではあるが、実際にこのような想定していた「近代」の社会が現実化すれば、「能力差」に応じたより「平等」な社会の中では、「能力差」によって獲得しようとする上昇移動の機会をめぐる競争が生じるのも必然のことであった。そして実現した「近代」社会の中での競争状態の出現は、日教組と文部省との対立構造の中で、文部省を叩く言表として現出することになった。これは先に取り上げた僻地教育の議論においても、進学させるための教育を““文部省学力”のための教育”として文部省批判を行っている例でも示される。

以上のように、“各個人差に応じた生活実現”に向

けて社会が変動し、“能力差”に応じた地位獲得のための競争状態が生じるようになるということは、50年代の知能・能力観が基盤としていた言説構造の立脚点である50年代の社会状況が変化し始めるということである。この社会状況の変化によって、知能・能力観も含めた言説構造もゆらぎは始める。

Ⅲ. まとめ：60年代以降の言説構造の転換に向けて

以上のように、1950年代においては、児童・生徒の教育可能性を知能・能力の側面から評価し、様々な教育場面に用いようとする知能・能力観が隆盛であった。そして、この知能・能力観は、教育機会の拡大によって、基盤としていた言説構造全体が揺らぎ始めることを明らかにした。

さて、以下に仮説的に示せば、この50年代末の言説構造のゆらぎが60年代における言説構造の変化の起点となると考えられるのではなかろうか。荻谷は1958年の議論を発端に教研集会の議論で、階層問題に対して着目されなくなる過程を位置付けたが、この過程は同時に「知能」や「能力」の議論が消えていく過程でもある。これは実態として、知能検査が実施されなくなったことを意味するのではなく、日教組の中の議論として、知能・能力の議論が封じ込められる過程である。

例えば、1967年の教研集会では、知能検査を用いて生徒の類型を把握し個別指導を強化する実践についての報告に対して、そのような検査で測定される知能・能力の問題性を取り上げ、本論で見てきたような児童・生徒の教育可能性を知能・能力の側面から評価し、様々な教育場面に用いようとする知能・能力観で報告する教員達を“テストの物神化、あるいはそのテストの結果にもとづいた子どもの類型化のうえにのった教育によって、(中略)創造性のない、主体性のない子どもをつくることになりはしないか”とひたすら説論する場面がある(第17集・1968・316-317)。

50年代においては教育の現場の問題を見つめ、それに対処しようとする営みを直接的に表現しようとするのが、児童・生徒の教育可能性を知能・能力の側面から評価し、様々な教育場面に用いようとする知能・能力観に結実し、この知能・能力観による教育実践が展開された。これは知能・能力観の議論だけではなく、教研集会全般の議論において、既に指摘されるところである。例えば、宗像は第10次教研集会までを終えてまとめた文書の中で、教研集会について以下のように評していた。

“教研集会は時と所とを超越した一般論・抽象論をやるためにもたれるものではない。現在日本で解決を迫られている問題が研究の焦点におかれるのである。(中略)だからいわば暗い面が照らし出され、そのことが、官製の研究会や西欧の翻訳教育学と違った特徴を、教研集会の研究に与えることになる。”宗像(1961:165)

しかし、例えば本稿で教育機会の拡大による競争状態の出現が文部省を叩く言表になることを示したように、このような“教育の環境”の“暗さ”の原因を文部省 VS 日教組の議論に乗せることによって、教研集会の議論は“暗さ”から離れた政治的な議論に終始するようになったのではなかろうか。この点は、荻谷は“階層問題が議論される場合でも、社会主義的な階級論的立場からの思弁的な議論が中心を占めるようになる”(荻谷1994:260)と指摘しているし、尾崎(1989)が60年代以降の政治対立の中で行われた「能力主義」に対する日教組の批判の分析を通じて、日教組の教育論の観念性・空疎性を指摘している。管見の限りにおいても、60年代以降の知能・能力観の議論の変化は同様の傾向が見出されるのではないかと現時点において考えている。

もちろん、以上の60年代の議論はあくまで仮説である。本稿で見てきた50年代の能力観の議論の先にある60年代以降の知能・能力観の言説構造の展開を丹念に分析することは、今後の課題となろう。

(指導教官 広田照幸助教授)

注

- 1) 腰越(1993)の問題点は、大まかにまとめると、分析した時期および扱った資料(昭和20年代の資料)と事例の解釈を行った資料(1960年代の日教組の能力観や80年代の教室の事例を対象としたSingletonの研究を用いている点)との時期の齟齬が散見される点である。
- 2) これらの研究において、才津は中学校の入学試験、高瀬は職業指導、小針は私立小学校の入学試験において用いられていたことを明らかにしている。特に才津は知能テストの社会学的考察を主題に置いて分析を行っているが、テストの「イデオロジカル」な側面に対する批判などはすでに欧米で繰り返されたものであったり、後知恵的解釈であることは否めない。
- 3) 例えば、心理学的な概念である「狂気」を分析したFoucault(1972=1975)において、心理学内部における議論が第二部で行われているのを挟み込むように、周辺の社会制度の議論が行われている点からも示されよう。
- 4) しかし、これらの概念や方法の参照は、フーコーの方法に全面

的に忠実になって、再現を企図している訳ではない。この点は広田(1995:35)に示唆を得ている。

- 5) 逆に言えば、その後、とりわけ60年代以降の能力観の変遷を荻谷は『日本の教育』を扱った分析によって、我々の認識に馴染み深いものに変化していく過程として、読者を納得させようとしているが、より学術的意味において精査にこの問題に取り組むためには、DukeやThurstonの指摘するような日教組の組織の変化を含めた視点が必要であると考えられる。
- 6) 「精神薄弱」という用語は現在は差別的な言葉として使用が避けられている。現在は主に「精神遅滞」という言葉が当てられているが、本論では引用のものは資料を尊重し、「精神薄弱」の用語をそのまま用いている。
- 7) 知能に関する議論をするに当たり、ビネーは不可避な論者であるため、言及は極めて多い。ビネーの知能検査考案過程の論考を集めたBinet & Simon(1905a,1905b,1905c,1908,1911a=1982)、ビネーの児童観を示したBinet(1911b=1961)当時のテストの原典の翻訳であるBinet & Simon(1954=1977)、“英仏語を通じて、最初のまとまった、ビネーに関する研究書”Wolf(1973=1979:394)と位置づけられるWolf(1973=1979)が代表的である。ただし、邦訳の問題点については重田(2003:163)を参照。またビネーはその後に知能検査を応用した人々に比べて、後に彼自身の本来の意図が伝わらなかったという形の好意的な記述が比較的多いが、その中で心理テスト研究会(1976)はBinet(1911b=1961)の児童観の議論を通じて、ビネーの批判的検討を行っている。またビネーの論考の多くにおいて、共著となっているSimonについて言及したものはそれほど多くないが、若手の協力者として活動していたことが、『知能の発達と評価』訳者あとがき411頁に記されている。
- 8) この議論は主に教研集会において、特殊教育の場面において議論されたものであるが、本稿で行っている知能検査の3つの「装置」による分類は分科会のテーマごとの分類ではなく、知能検査に与えられた機能の問題として扱っている。また付言すれば、本節における3つの「装置」の議論はやや量的に偏っているが、これはそれぞれの「装置」の議論を見出しうる資料の多寡に由来するものである。
- 9) 以下、『日本の教育』に関しては断りのない限り、書名を省略し、収録された「集」より示してある。また分冊になっている年のものは、ローマ数字—頁数の表記によって、分冊された巻号を示している。
- 10) 菅山・西村(2000:83)において、職業安定法において職業指導について定めた25条において、“職安が学校と協力して職業指導を実施し、就職の斡旋を行うこと(2項)”と“ただし職安が必要と認めた場合はこうした斡旋業務の一部を学校に分担させることができること(3項)”が規定され、中学校の7割弱が2項、3割弱が3項による学校であったことを指摘している。
- 11) 付言すれば、特殊教育、職業指導共に戦争を経た連続と断絶がある。戦前より知能検査が用いられた両場面では、一つの基準の基に指導、統制しようとする動きが戦争中の動きとして見ることができる(特殊教育では戸崎前掲204, 208-211, 職業指導では菅山・西村前掲74-82)。その点を批判する論理を含みつつ、使用場面を広げる形で戦後の実践を展開しようとしている

と本稿では見ている。

- 12) 第3集, 1954, VII-164など, また僻地では実際には不可能であるという指摘が第6集・1957・519において行われている。
- 13) この点は, 刈谷(1994: 247)が“1950年代を通じて, 教育における生徒の分化や差異化を問題視する認識の基底には, 貧困というきわめて明瞭な社会的カテゴリーとの意味連関が存在していた”と述べるように貧困との関わりにおいて, 知能・能力の高低を議論することが行われていたことはすでに先行研究によっても示されるところである。
- 14) 一方で, 家庭内の父母, 祖父母間の性格的なズレなどの家庭環境の問題と知能, 問題行動を結び付けた, 必ずしも貧困と結び付けていない報告も見られる(第3集・1954・IV-40-44など)
- 15) つまり, アメリカ合衆国などでたびたび取り上げられている遺伝/環境論争に対していかなる立場を取るかという問題は棚上げにしたままで, 今, そこにどういう関係があるのかを各調査で独立して報告されるのにとどまっている。
- 16) この日教組の教研集会に講師として参加していた心理学者たちの言表が, 当時の心理学において主流を占めたものであったのか否かという問題は心理学史や日教組研究において重要な問題であるが, 言及されたものは管見の限りではない。今後の課題となろう。
- 17) 刈谷(1994)においては, 1958年の“適性適職主義”に対する批判を“能力差に関する重大な転機”として捉えられている。それは1958年の講師(清原道寿)の発言を引用し, 次のように論じたものである。

“知能は素質的生来的なものであるから, 知能検査を実施すれば将来の知能をかなり確実に予測でき, その意味で予診検査としての価値をもつとする基盤—はかなりあやしいものといえる。この意味において, IQの恒常性を前提としている, 文部省手引き書の“IQによる適職早見表”などは, のびゆく可能性をもつ生徒を固定化してとらえ, 生徒に優劣のレッテルをはり, 生徒の将来を運命づけるものであり, 有害無益のものといえよう。”(第7集・1958・321)

“[のびゆく可能性をもつ生徒]。こうした生徒観を前提に, ここには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つけることを忌避する視点が提出されている。[生徒の優劣]の基準となる[知能]自体への疑義が, 能力差や学力差を論じる場合の重要な論点として登場するのである。このような知能観, 能力観は, それ以前には『日本の教育』には登場していない。”(刈谷1994: 253)

しかし本稿では, この58年の批判は, むしろ以下のような議論と同型のものであると考える。

“この適性検査でもって, のびゆく可能性をもった子どもの能力を, 予診して, 運命づけることほど, 人権の無視はない。知能検査についても, 現代の心理学では, その恒常性が否定されてきている。それなのに, 知能指数上智能は駅長にむく, 中智能は駅員にむく, 劣智は女中にむくといった予診をすることが許されるだろうか。”(第5集・1956・175)

つまり, 刈谷が重要な論点と考える58年の“批判”は, 50年代において, 幾度となく繰り返された検査の予診性に対する批判と同様のものであり, 知能検査によって測定された[知能]に対する批判と同

型であるし, 生徒の“のびゆく可能性”についても, 先述の通り, 既に取り上げられたものである。よって本稿ではこの批判を含めた50年代を通じた知能・能力観の一貫性を取り出すことが重要と考える。

引用文献

- Binet, Alfred & Simon, Theodore 1905a, 1905b, 1905c, 1908, 1911a=1982, 中野善達, 大沢正子訳『知能の発達と評価: 知能検査の誕生』福村出版。
- Binet, Alfred 1911b=1961, 波多野完治訳『新しい児童観』明治図書。
- Binet, Alfred & Simon, Theodore 1954=1977, 大井清吉・山本良典・津田敬子訳『ビネ知能検査法の原典』日本文化科学社。
- Cummings, William K. 1980=1981, 友田泰正訳『ニッポンの学校』サイマル出版会。
- Duke, Benjamin C. 1973=1981, 市川博訳『日本の戦闘的教師たち——外人研究者に語られた日教組の闘争三十年』教育開発研究所。
- Foucault, Michel 1957=1998, 石田英敬訳『科学研究と心理学』『ミシェル・フーコー思考集成I』筑摩書房, 168-181頁。
- 1969=1981, 中村雄二郎訳『知の考古学 改訳版』河出書房新社。
- 1972=1975, 田村俣訳『狂気の歴史——古典主義時代における』新潮社。
- 広田照幸 1995, 「教育・モダニティ・歴史分析——<習作>群の位置と課題」『教育社会学研究』第57集, 23-39頁。
- 2000, 『教育言説の歴史社会学』名古屋大学出版会。
- 刈谷剛彦 1994, 「能力主義と『差別』との遭遇——『能力主義的—差別教育』観の社会的構成と戦後秩序」森田尚人ほか編『教育学年報3——教育のなかの政治』世織書房, 233-265頁。
- 1995, 『大衆教育社会のゆくえ』中央公論社。
- 2001, 『階層化日本と教育危機』有信堂。
- 小針誠 2000, 「私立小学校の入学選抜メカニズムに関する歴史的研究」『教育社会学研究』第67集, 25-43頁。
- 腰越滋 1993, 「進学適性検査の廃止と日本人の階層組織化の規範——適性か努力か——」『教育社会学研究』第52集, 178-208頁。
- 宗像誠也 1961, 『教育と教育政策』岩波書店。
- 小熊英二 2002, 『民主と愛国』新曜社。
- 重田園江 2003, 『フーコーの穴』木鐸社。
- 尾崎ムゲン 1988, 「戦後教育の理念」, 岡村達雄編『戦後教育の歴史構造』社会評論社, 25-74頁。
- 才津芳昭 1990, 「知能テストは何を測ろうとしたか——大正末期における知能テストの社会学的考察——」『臨床心理学研究』第28巻第2号, 71-84頁。
- 佐藤学 1999, 『学びの快楽』世織書房。
- 佐藤達哉, 溝口元編著 1997, 『通史日本の心理学』北大路書房。
- 心理テスト研究会 1976, 「知能テストの諸問題とビネーの精神」『臨床心理学研究』第14巻第2号, 51-72頁。
- Singleton, John 1989, “Gambaru: A Japanese Cultural Theory of Learning” in *Japanese Schooling* Edited by Shields, James J, Jr. The Pennsylvania State University.

- Stevenson, Harold W. and Stigler, James W. 1992=1993, 北村晴朗, 木村進監訳『小学生の学力をめぐる国際比較研究——日本・米国・台湾の子どもと親と教師』金子書房。
- 菅山真次・西村幸満 2000, 「職業安定行政の展開と広域紹介」, 荻谷剛彦・菅山真次・石田浩編『学校・職安と労働市場』東京大学出版会, 65-112頁。
- 高瀬雅弘 1998, 「昭和戦前期における都市と「勤労青少年」—地方から都市への就業過程にみる移動と処遇の編成史」, 東京大学大学院教育学研究科修士論文, 未公刊。
- 戸崎敬子 1994, 『特別学級史研究』多賀出版。
- Thurston, Donald R. 1973, *Teachers and Politics in Japan*, Princeton University Press.
- Wolf, Theta H. 1973=1979, 宇津木保訳『ビネの生涯』誠信書房。