

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——

相澤 真一

1. 問題設定

本稿は、1950年代後半から1960年代に議論となっていた教育知識の学習必要性和学習可能性の問題を、外国語教育を事例として検討する。特に教育運動組織としての日本教職員組合（以下、日教組）の運動内における、教えるべき知識の内容をめぐって交わされた言論を分析する。つまり、当時、教育運動に関わった教員たちの間で、「こんな知識は、必要ない」または「こんな知識を学習させることは不可能だ」と認識されてきた知識がどのようにして学習必要かつ学習可能なものとして正統性を得たのかを明らかにする⁽¹⁾。

従来の教育社会学の研究において、知識の社会的受容については、教育される知識が果たした機能的な観点からマクロな説明が行われることが多かった。このマクロの視点による研究の下で戦後日本を見た場合、日本では進学需要と就職需要の高さによって知識の有効性は隠蔽されてきた（矢野 2001, 116-119頁）。そのため、本稿が示すようなミクロな視点により、学校現場において教育内容がいかにして正統性を得たかという問題は、問われる必要のない問いに見えるかもしれない。

だが、「この知識が必要なのか」という教育知識の学習必要性の問題と「この知識は習得可能なのか」という教育知識の学習可能性の問題は、以下の分析に示されるように、教育関係者を中心に議論されてきた。そして当時、これらの学習必要性和学習可能性の議論を支えた言説⁽²⁾は現在にも影響を及ぼしている。

このような本稿の問題意識を共有する同時代を扱った先行研究として、小玉

(1998)と苅谷(1994)が挙げられる。小玉は、1950年代後半から1960年代当時、教育学が「政治的主体としての子ども」から「進歩の担い手」として「学習の全面性」を保障された「教育学的子ども・青年把握」に転換したことを明らかにしている(小玉 1998)。また苅谷は「教育学的子ども・青年把握」の成立とほぼ同時期の日教組の進路指導分科会の議論を分析し、素朴な差別教育観から大きく転換した学力による序列化を「悪しきもの」とみなす見方—「差別＝選別教育」観がつくられていくことを明らかにした(苅谷 1994)。

小玉の「教育学的子ども・青年把握」も苅谷の「差別＝選別教育」観も現代の教育議論に大きな影響を与えた認識枠組を提示している。だが、本稿が着目しようとする教育知識の学習必要性の問題や学習可能性の問題に対する議論は、彼らの問題に近接した位置にありながら分析されていない。一方で、相澤(2003)が明らかにしたように、1950年代当時、多様な能力や社会環境を持った児童・生徒達が学習内容を学習できるか否かという学習可能性の問題を、教員達は直接的に包み隠さず表現していた。また教育知識の学習必要性の問題は、各々の地域差や個人差を踏まえた教育状況に照らして教育内容を議論する動きとして、当時の教育議論にたびたび見ることができる⁽³⁾。このように、学習可能性の問題と学習必要性の問題は当時の教育議論において広く行われていた重要な課題であった。

本稿は、この学習必要性と学習可能性の問題が先鋭的に現われた事例として、外国語教育の議論⁽⁴⁾を取り上げる。外国語教育の議論に焦点を当てる意義は次の点にある。第一に、外国語教育は当時、特に地方で焦点となった能力差や地域差の議論を反映しており、教育知識の学習意義や学習可能性を考察する対象として適している。第二に、外国語科は、中学校段階で初めて始まる選択科目でありながら、後期中等教育との接続が常に問題になっていた科目であり、この点で選抜や序列といった学習可能性と関わる中等教育の諸課題と常に向き合っていた科目である。

この外国語教育の議論の具体的な場として日教組の教育研究全国集会(以下、教研集会)を対象として扱う。教研集会を扱う意義は次の二点にある。第一に、教員たちが直面した地元からの学習必要性に対する疑問や現場の学習可能性／不可能性をめぐる問題が毎年の教育研究集会の報告書で提出されているため、これらの議論を通時的に見ることができる。第二に、教育研究者とも強いつながりをもち、戦後教育運動として運動の理念をいかに現場の教育に伝えるかという議論を通時的に見ることができる。

これらの点から、日教組教研集会の外国語教育の議論は、教員たちが直面する学

戦後教育における学習可能性留保の構図

習可能性の問題や教育知識の学習必要性の問題を論じるには適した事例である。

以上の議論に基づき、本稿では、1950年代後半から1960年代の日教組教研集会の外国語教育分科会内という言説空間において、教育知識の学習必要性や学習可能性の問題がいかに語られたのか、そしていかなる解決策が見出されたのかを明らかにする。結論を先取りするならば、ここに見出されるのは、教育運動の議論の中で学習意義を正統性のあるものとして意味を付与する言説を増幅させながら、個々の生徒の学習可能性を留保した構図である。

なお、この「留保」という概念は「名指すべき問題状況が存在しながら意図的に言葉として表明されない状態」を指す。ただし「意図的に言葉として表明されない状態」の「意図」を把握することは困難である。このため、ここではこの「状態」を「言説資料から判断した場合に問題状況が存在することが論理的に明白でありながら、その言表が表出しない状態」として定義する⁽⁵⁾。

2. 方法と資料

教育知識の学習必要性和学習可能性に関する日教組内の外国語教育の議論を分析する方法として言説分析を採用する。分析にあたり、本論では2つの分野に応用された言説の概念に着目する。第一が教育言説であり、第二が運動言説である。

第一の教育言説として、本稿が参照するのは今津（1997）の次の定義である。

教育言説とは「教育に関する一定のまとまりをもった論述で、聖性が付与されて人々を幻惑させる力を持ち、教育に関する認識や価値判断の基本枠組みとなり、実践の動機付けや指針として機能するもの」をいう。（今津 1997, 12頁）

第二に、社会運動研究で用いられているフレーム分析を奴隷存廃をめぐる言説空間の分析に応用した Ellingson（1995, 107頁）が提示した「運動言説」の概念に注目する。Ellingson は「運動言説」を「ある社会問題に対する特定の診断や解決法をめぐる組織された、相対的に他とは区別される一組の主張」⁽⁶⁾と定義している。

今津の「教育言説」と Ellingson の「運動言説」の両者の定義は異分野で提示されたものの、数点の共通点が見出される。第一に他とは区別されるまとまりをもった一組の主張である点、第二に事象に対する特定の認識なり、診断なりを示す点、第三に事象に作用を及ぼすための価値判断や解決法も含む点である。これらより「教育言説」と「運動言説」は応用範囲は違えども近似した概念であると見ることがで

きる。一方で、両者の相違点として「教育言説」では、「聖性が付与されて人々を幻惑させる力」の保持が明示されているのに対し、運動言説では明示的ではない点が挙げられる。今津はこの「聖性」について、「説得的な力を持ち、それ自体を相対化して分析の手を加えることなど考えられないほど聖域化して自明視され、権威の源となり、人々を幻惑して呪縛させるような力」と定義しているが（今津 1997, 6 頁）、「聖性」が「聖域化」という同語反復を起こしている。

この「聖性」が何を示すかは Durkheim の聖的存在の議論に遡ることによって明確になる。Durkheim は、聖的存在とは俗的存在から分離され、継続を断った存在であり、俗的存在の外にあることを示している (Durkheim 訳書 1975, 118 頁)。ゆえに、Durkheim に依拠すれば、上記の性質が付与された言説こそが、聖性が付与された聖的存在としての言説であると考えられる。すなわち、言説に付与される聖性とは「他の俗的な議論から分離され、侵してはならないと考えられること」であると、さしあたり再定義できる。

ただし、Durkheim の定義は意味内容を明確にさせるものの、現代の事例を見るには必ずしも応用的ではない。そこで、現代において聖性が付与された言説が具体的にどのような事物を指示するかについては先述の「運動言説」の知見に有益な視点がある。「運動言説」を定義した Ellingson が理論枠組として依拠した Snow et al. (1986) は、社会運動組織の支持動員過程をフレーム調節過程として明らかにした。その中の下位概念の一つである Frame Amplification は聖性が付与された言説がいかなるものかという問いに示唆を与える (Snow et al. 1986, 469-472 頁)。Frame Amplification とは、運動組織の価値を統合する合意形成を行い、参加者を動員させるために、運動言説に聖性を付与することである。具体的に、Snow らは Frame Amplification には Value Amplification と Belief Amplification があることを示している。前者では、平和運動が民主主義、自由、平等などの価値と結びつくことによって人々に共有されるものになることを、後者では、「資本家は搾取者だ」「黒人は美しい」など belief を取りつなぐことによって運動を統合するスローガンを作り出し、運動組織を維持することを示している。これらの概念を言説一般の定義に応用するならば、現代における言説の聖性とは「高い抽象性と共鳴性を保持した侵し難い性質」として定義できる。

本稿ではこの「聖性」の定義を踏まえて、下記のような教育言説の定義を行う。つまり、「教育に関する一定のまとまりをもった論述で、高い抽象性と共鳴性を保持した侵し難い性質を持った言明として人々を幻惑させる力を持ち、教育に関する認

戦後教育における学習可能性留保の構図

識や価値判断の基本枠組みとなり、実践の動機付けや指針として機能するもの」を教育言説として定義する。そして運動的側面を併せ持つ日教組の教員達が教育知識の学習可能性と学習必要性の問題を議論する過程において、「聖性」が付与され、人々を幻惑させる力を持った教育言説が浮かび上がることを明らかにする。対象事例に即して述べるならば、本稿は、教育運動内部の外国語科の議論において、学習可能性と学習必要性の問題の解決法をめぐって組織された一組の主張が、「聖性」が付与された教育言説として参加者に受容されるに十分な合意が形成される過程に注目する。

この合意形成過程を明らかにするために分析の対象とした資料は、外国語教育分科会が設けられた第6次教研集会（1957）から第18次教研集会（1969）まで⁽⁷⁾の教研集会の記録である『日本の教育』と各都道府県から提出された『教育研究全国集会報告書』である。『日本の教育』は毎年、行われる日本教職員組合の教育研究全国集会の議論を記録したものである。しかし、この資料はいわゆる議事録ではなく、教研集会後に分科会に参加した講師の判断でまとめられた資料であり、議論全体から議事の恣意的な選択が行われている可能性は否定できない⁽⁸⁾。また『教育研究全国集会報告書』（以下、『教研集会報告書』）とは、教研集会にあたり、各都道府県の教職員組合が議論を提出したものである。各都道府県の教職員組合の活発さを反映しており、内容は多様だが、当時、常に40以上の都道府県から提出されていた。

以上の両資料の性質を鑑みた場合、教研集会内において、本稿の着目する教研集会内での合意形成の状況を見るためには『日本の教育』を参照する以外に手はない。そのため『日本の教育』を「教研集会において、参加者が概ね了承した、あるいは多くの賛同を得た事項の記録」として本稿では扱う。参加者が概ね了承した事項が確定しているという事実自体は揺らぎが少なく、記録における恣意的な判断による捨象、歪曲の危険性を比較的少なくできると考えるからである。それ以外に、議論の多様な声をいかに反映させるかについては『教研集会報告書』からの検討を行い、言説資料の提示をした。この作業から、いかなる論述が合意に至ったのか、またそれに基づいていかなる反応が地方から起きているかという合意形成過程の具体的な内容を次章で捉える。これを通じて、教育言説の持つ「聖性を付与されて人々を幻惑させる力」—高い抽象性と共鳴性を保持した侵し難い価値の言明として人々を幻惑させる力—を分析・摘出する。

3. 言説の分析結果の提示

3.1. 1950年代外国語教育の選択制を支えた主張——学習必要性和学習可能性の問題化

1950年代後半において、外国語の選択／必修をめぐって盛んに議論が行なわれていた。当時、選択が強く主張された背景には、①学習意義の不明確さと②学習内容習得の困難性が主張されていたことがあった。

1950年代当時、「英語を学んでもしょうがない、という気持ちが、生徒に、父兄に、また教師自身にもあるのではないか。英語を役立てることから遠い環境におかれているものの苦悩である」(青森県教職員組合編 1958, 2頁)と報告書に記述されたように、外国語は役に立たないという不信を教育関係者も含め抱いていた。すなわち、教育知識の学習必要性が問題化していた。このため『先生英語を何のためにするんだい』ということ、こういうことを生徒にきかれ、教師は何とっていいのかわからなかった」(群馬県教職員組合編 1958, 1頁)という問答に示されるように、学習意義をどう示すかという問題が教員達にとっての悩みとなっていた。44都道府県から提出された報告書のうち、12県において、このような地元の不信感が教員達の悩みとして表明されていた。この不信は特に都市から離れた地域において顕著であった。このように、「英語を学んでもしょうがない」という地域の声とそれに対して学習意義の説明できない教員達という当時の状況において、教研集会では外国語科は選択であるべきだと考えられた(1957, 87頁⁽⁹⁾)。

50年代にもう一つ特徴的だった点は、学習可能性と知能とを結びつけた能力観に基づいて、学習内容の習得不可能性が指摘されてきたことにある。「学力差は多少ともすべての教科に見られるものだが、英語の場合には特に甚だしいようである」(1957, 94-5頁)という教育現場で通常見られる学力差の議論に加えて、「実際的な四技能⁽¹⁰⁾の養成を円満に行なうことが困難である実状も各県から報告され、また多くの報告書にも明らかにされている」(1957, 75頁)という形で学習内容自体の習得不可能性がしばしば示された。つまり、外国語科の学習不可能性が問題化していた。

学習不可能性を問題視する立場は、外国語の選択制を主張する有力な立場となった。選択の議論を知能と学習可能性に結びつけて、「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が、教師と父兄とがよく相談して適切な指導を行なう必要がある」(1957, 95頁)と指摘された。また選択上の注意として、岩手県の報告書を取り上げて、「ここで注意しなければならないのは、英語

戦後教育における学習可能性留保の構図

を生徒の希望だけによって選択させるなら、それは正しい指導ではなく、生徒の能力と必要に応じた積極的な指導がなされるべきである」(1958, 61頁)と主張された。このような指導に基づいた上での選択制度は、「英語科の特質を考慮すれば、生徒各自の自由意志によって選択できるという原則には特別の反対も出なかった」(1958, 61頁)と示された。

ただし、当時、選択制を問題視する意見もあった。1957年の第6次教研集会では講師梶木隆一が「高校へ進むかどうかによって英語の選択を決定させることには疑義がある。また学業成績だけを根拠にして学校側が選択させたりさせなかったりすることも、教育的に正しい指導とはいえない」(1957, 87-8頁)という意見を提示したことに加えて、「根本的な問題は、英語を選択する者が多く上級学校に進む関係上、選択しない生徒は一種の劣等感を抱くおそれがあるという点である。これは教育上きわめて好ましくないことで生徒間の融和を欠くばかりでなく英語科担当教師と職業家庭科担当教師との間にとかく対立意識を生じさせる原因にもなっているようである」(1957, 88頁)と指摘し、この批判は翌年の第7次教研集会にも議論として記録されている。

その後、第6次、第7次の選択／必修をめぐる議論を受けて、1959年の第8次教研集会にて、「選択制については昨年の分科会討論につきていっているように思われる」(1959, 58頁)と指摘され、第8次教研集会ではこの問題に関する議論は記録されていない。この点からも示唆されるように、1957年から59年を通じて、学習意義が不明確かつ学習困難と考えられた外国語をいかに現場の衝突を少なく行うか／行わないかという問題に当時の選択／必修をめぐる議論の争点は終始している。だが、その後、この学習必要性和学習可能性の議論はそれぞれ問題を「解決」させていくこととなる。

3.2. 「英語を聞き話し読み書くことだけが目標ではない」——学習不可能性の言説内の「解決」

まず注目されるのが学習不可能性から選択を求める議論の行方である。この学習不可能性をめぐる議論の進展は1958年に波多野完治が示した「英語学習は知能の高い生徒でなければ不可能だ」という説の提示と検証が行なわれた1960年の第9次教研集会に見出すことが出来る。波多野説の検証結果である各地の報告書を通じて「英語の学力は、知能プラス α であり、この α には、性格(努力・家庭環境・社会環境・興味などであること⁽¹⁾)」、「知能の低い者にとっては、読み書きの負担が重いこと」、「知能だけからすれば、義務教育の中学生の中には、英語学習に全く適さない生徒が

いること」(全て1960, 55頁)が明らかにされた。これらの報告書を踏まえた議論として、講師五十嵐新次郎が次の見解を出した。

われわれは、これ(波多野説とその検証に関する7県の報告、議論：筆者補)をどう受け取るべきであろうか。われわれはやはり生徒の努力、英語に対する興味、生徒の持つ可能性に希望を持つべきであり、それが教育的である。しかも、外国語科英語の目標が、英語を聞き話し読み書くことだけでないのであれば、知能によって英語学習を断念させる必要はない。また、知能別クラス編成も、劣等感の心理の面から考えるならば、決して望ましいことではない。(1960, 55頁)

この資料は以下の二点において特徴的である。第一に、生徒の努力、興味、可能性に教員たちが希望を持つべきであることが「教育的」とあるという認識が示されている。前節の57年の資料において、学校側による選択は「教育的に正しい指導とはいえない」としながら、知能と学習可能性を結びつける認識から外国語を選択させる立場が有力であったのに対して、60年では、生徒の未来の可能性に期待を託している点で、一線を画している。

第二に「外国語科英語の目標が、聞き話し読み書くことだけでない」という認識から、「それゆえに外国語教育を断念させる必要はない」という論理付けをした点にある。四技能だけが外国語教育の目標ではないというだけの認識であれば、教育運動の中の主張だけでなく、文部省の学習指導要領にも「その外国語を日常使用している国民の日常生活、風俗習慣、ものの見方などについて基礎的な理解を得させる」ことが四技能の習得以外にも掲げられていることを見ることができる。しかし、『日本の教育』を見る限り、外国語分科会内の議論で、外国語教育の目標が四技能だけではないという認識から、「だから学習可能性が皆にある」という認識が論理的に結ばれたのはこの発言が初めてであった。

ここに各都道府県からの参加者が学習可能性の問題を率直に示したのに対して、教研集会で取りまとめられた合意の言葉では「生徒の持つ可能性に希望を持つべきであり、それが教育的」だとして学習可能性は問わないこととするという議論の構図が現れる。この議論の構図に、学習可能性の問題が存在することが明白でありながら、それを問いかける言表が表出しない状態として、学習可能性を留保する構図の萌芽を見ることができる。そして、このように、「知能を英語学習の決定要素としない」という認識が教研集会によって示されることによって、学習可能性と知能と

戦後教育における学習可能性留保の構図

を結びつけた議論は行なわれなくなっていた。例えば、翌年の教研集会でもこの点が繰り返され、「知能指数と英語学習」の議論が結論を見ていることが確認された上で、同和地区における差別教育の問題に議論の重点がシフトしている（1961, 79頁）⁽¹²⁾。

このように学習可能性の議論は、知能と学習可能性を結びつけた議論の検証作業を行うことにより、「解決」された。これに対して、『日本の教育』において、外国語教育の必要性から疑問視された学習意義の問題は国民教育とのかみ合わせから議論すべきだという視点（1960, 48頁）により、一見迂遠に見えるルートをたどって、「解決」されていくこととなる。

3.3. 「外国語学習は諸国民との連帯を深める」——学習不必要性の言説内の「解決」

これまで見てきた学習可能性と知能との関係の議論が行われてきたのと同時期に、外国語教育分科会は、外国語の学習意義や分科会としてのアイデンティティを模索し、危機意識を募らせていた。端的に言えば、それらの議論は、外国語教育分科会が組合活動としても、教研集会の分科会としても性格が不分明であり、他の既存の研究団体と変らないというものであった（1959, 50-51頁, 1961, 60頁）。この外国語教育分科会のアイデンティティを模索する議論において、教員は教研に即効性のある議論だけを期待してはいけないという方向性（1961, 68-69頁）の下で外国語教育は国民教育と結びつきを明確にすることが目指された⁽¹³⁾。

例えば、外国語教育と国民教育を結びつけようとする教研集会の議論が盛んであったこと、また参加者達の共鳴を得ていたことの傍証として山形県の「外国語教育を国民教育に」と題する報告が注目を集めたこと⁽¹⁴⁾が挙げられる（1960, 47-48頁）。このように、外国語を国民教育の一環として必要なものと位置づけ、全員が受けることに意義があると示すことによって、それまで有用性の観点から論じられてきた外国語の選択／必修の問題を解消させようとしていった。

この「全員に対する学習意義」の具体的な議論の結実が四目的の制定である。外国語教育が義務教育・国民教育の一環とされたことや、前節でも見たように外国語教育は四技能を身につけることだけが目的ではないために全員が学習できるとされた議論を踏まえて、第10次（1961）、第11次（1962）教研集会では、外国語を学ぶことによって、学習内容を超えた目標が身に付けられることを念頭に置いて、各県から外国語教育の目標を論じた報告書が多数提出された上⁽¹⁵⁾、この目標の議論に紙幅が割かれている（1961, 69-73頁, 1962, 52-53頁）。その結果、外国語教育の「四目

的」が次のような形で決定された。

「新しい言語を媒体として、ものを見、考える教科は外国語科においてほかにはない。これは教科構造のなかで、国語科にも社会科にもまかせて置けない分野であるとする。この考えから、外国語学習の意義を、

- 1 諸国民との連帯を深める。
- 2 思考と言語との密接な結び付きを理解する。
- 3 外国語の構造上の特徴と日本語のそれとの違いを知ることによって、日本語の認識を深める。
- 4 その外国語を使う能力の基礎を養う。

の四点にまとめることができると思う」(東京)。

報告書にも、この問題にふれたものが多数あったが、今次分科会としては、そのいずれも、東京の提案にまとめることが出来るものと見て、なぜ外国語を教えるかという問題に対する解答として、これまで分科会に出された諸見解に東京の見解を加えることを確認して、この問題についての討論を終った。(1962, 52頁)。

このようにして「なぜ外国語を教えるのか」というこれまで教員達が答えられなかった学習意義への問いかけに対して、上記の四目的は回答を示すこととなった。つまり、義務教育の外国語学習では、国民教育の一環として「諸国民との連帯」を深めることが目的の1にあり、他の言語の習得活動を通じて養われる言語認識の深まりが目的の2, 3にあるという学習意義についての合意を行った。その上で、外国語そのものを使えること、すなわち四技能の習得自体はこれらの目的の後に置かれている。こうして、言語習得だけではない外国語学習の意義が運動のスローガンとしてコンセンサスを得て掲げられ、学習意義と学習可能性の問題に対して、一通りの公式回答が与えられることとなった。そして、この公式回答は、四技能だけでなく、諸国民の連帯を深めることや言語的認識を深めることが目的であると外国語学習の意義を再定義したことによって、居住地域や将来性の差異に関わらず、外国語学習に意義があることを示した。ただし、運動のスローガンとしての四目的は当然のことながらすぐに機能したわけではなかった。その後、どのように外国語教育を形作る議論に具体的に四目的は影響したのだろうか。次節ではその点を見たい。

3.4. 「学力とは生きる力である」——四目的の実践としての教育課程の自主編成と学力再定義の試み

この四目的制定の具体的な実践への反映として次の二点を示すことができる。第一に四目的を具体化させるための教育課程の自主編成であり、第二に四目的の測定基準、測定単位としての「学力」を定義する試みである。

第一の教育課程の自主編成の試み自体は、学習指導要領に対する対抗策として、既に第9次より提示されており、その用語は浸透していた。だが、それらは必ずしも抜本的な教育課程の変更を含意したものでもなければ、四目的と明示的に結びついた実践が目指されたものでもなかった。むしろ、具体的な内容としての「現行教科書の批判的検討と自主的教材の作成」(1964, 55頁)が先立って実践が試みられていた。その結果、「部分的な改変や作成によって、はたして自主編成が達成できるか、むしろこうした試みは大きな意味で文部省の指導要領にのっかっていくことになりはしないか」(1964, 61頁)という危惧が抱かれるようになっていた。一方で、これと同時期に四目的についても「どちらかという抽象的・スローガンのであって、現場での教室実践と直接には結びつかない。」(1964, 67頁)として実効性のなさに危惧が持たれていた⁽⁶⁾。この両者を結びつける形で示されたのが、第15次教研集会(1966)に向けて提示された「四目的を具体化して、自主編成を進めよう」(1966 46頁)という課題である。

この「四目的を具体化した自主編成」の考え方は、外国語分科会の内部では、60年代後半にある程度根付いたと見ることができる。そのことを示す事例が第17次教研集会(1968)と第18次教研集会(1969)の間にあった。第17次教研集会では、四目的に基づいた自主編成について議論が行われた。そこで「四目的にとらわれすぎて、学習過程が注入主義的になり、教師のむり押しに陥っていないか？」(1968, 78頁)と指摘する山梨県の出席者の発言をはじめ四目的に基づいた自主編成を批判する意見が5県から出された。ところが第18次教研集会に至り、山梨県教職員組合は「『4目的』は、大変な重みをもつもの」として徹底しなければならないとする報告書を提示する(山梨県教職員組合 1969, 1頁)。この変化の状況が『日本の教育』では「教研の前進」として次のようにまとめられている。

第17次教研では、「自主教材」の討論の中心が「外国語教育による思想形成・人間形成」は可能かどうか、あるいは妥当なのかどうかにおかれていたのに対して、第18次教研では、「外国語教育による人間形成論」はむしろ自明のこととして討論の対象になっていない。(中略)このことの裏面には、それだけの教研運動の幅広

い前進があったからにちがいない。(1969, 97頁)

このように、教育研究集会では、人間形成に寄与する外国語、その意義を説明する四目的、そして実践にうつすための自主編成という三点の結びつきが、運動を支える一組の主張として60年代に浸透することになった。

第二の「学力」を定義する試みはこの四目的制定後、新たな局面を迎えていた。50年代の学力観では『日本の教育』第6集に見ることができるよう、学力テストを絶対視する問題は指摘されながらも、学力の増進を計るためには、生徒の学力を正確に知ることが必要だとする議論のもとで学力の技術的に正確な把握が目指されていた(1957, 76-7頁)。

これに対し、国民教育論と外国語教育の議論との結びつきが議論される中で、「言語の本質に立ち帰り、教育の本質に立ち帰^りえ^り、あらためて外国語の学力とはなにか」(1962, 51頁)と問いかけられたように、「本質」からの議論を通じて、文部省とは別に学力を再定義しようとする動きが出てきた。この学力の再定義については、当時行なわれていた学力テスト批判と「教育課程の自主編成」を進めるために議論がたびたび行われた。その一つの方^向性を示すのが次の資料である。

国民教育の一環としての外国語教育を目指し、権力側の押しつけてきた学テに対する反対闘争の中で、学力即四技能という発想から脱皮して、総合的なものとして真の学力をとらえようとする方向が生まれてきた。(中略)「文部省・権力側の考える学力とわれわれの考える学力とは同じではない。われわれの考える学力とは、子どもの創造的エネルギーを重視するものであり、四技能が学力の全部ではない。学力は外国語教育の目的との関連においてとらえなければならない」との基本的方向を分科会確認とし(た。)(1963, 54頁)

もちろん「真の学力」は初めて用いられた用語ではなく、以前から「真の学力」を捉える動きもあった(1957, 77頁)。しかし、学力即四技能とする文部省に反対し、自分達で作り上げた四目的とのつながりで学力観を構築し、その目的を遂行するための自主編成を実施するという運動を形作る論理とその中で求められる運動の中で対抗する概念としての「真の学力」はこの頃に出来上がったといえる。この論理に基づき、「学力」の具体的な内容を明確にする作業が60年代の教研集会を通じて行われた。

戦後教育における学習可能性留保の構図

だがその議論は60年代を通じて、依然、抽象的なままであった。「学力とは何か」という問いとして「あまりにも観念的に論じられてきたこと」(1966, 47頁)に対する反省を受けて、学力を正しく反映する評価・テストの方法も議論されたが、現行の評価・テストがまちがっているという指摘にとどまった(1965, 65頁, 1966, 58頁)。そのため、四技能を中心とした学力の定義を提示する各都道府県の報告, 参加者や傍聴者の意見とそれをただそうとするやりとりが『日本の教育』においてもたびたび記録されている(1965, 64頁, 1966, 58頁, 1967, 56頁)。

このような批判に対して、学力を再定義する具体的な言葉は、「人間が後天的な学習を通じて獲得した、世の中に生きていく力、現実の生活を切り開いていく力」(1968, 73頁), 「学習を通じてえた, ①創造的力, ②生きてたたかう力, ③現実を変革する力」(1969, 96頁)という形で、抽象的な語彙を用いて定義が行われることによる議論の合意が続けられた。この議論の到達点として、69年には『学力とは生きる力』であると意見の一致をみたが、外国語の学力とは何か明らかになっていない(1969, 103頁) ままであった。

このような学力を再定義しようとする動きは『教研集会報告書』においても、68年, 69年の二年間で13の試みがなされている。しかしながら、これらの議論も、概ね合意を得た上記の運動方針に極めて近いものであった¹⁷⁾。

この四目的の具体化による自主編成と学力の再定義という2つの試みは、運動組織内で抽象度と共鳴性の高い意味内容を保持した言表を増殖させることにより、個別課題解決のレベルでの学習可能性の議論を留保した。そしてこの留保された状態が、先述の知能と英語学習の論争時よりも更に増幅した状態として、『教育研究全国集会報告書』のような地方レベルの言表にも浸透したことが見出される。

3.5. 小括

本事例で明らかになったことをまとめる。以上の分析結果では、当初、外国語学習は教育関係者も含めて役に立たないと考えられ、また外国語の四技能の習得は困難と考えられてきたが(3章第1節), 学習目的が四技能だけではないために学習させることに意義があると示され(3章第2節), その意義が四目的として、諸国民の連帯や言語認識の深まりに求められたことを明らかにした(3章第3節)。更にスローガンとしての四目的の具体化として、四目的に基づいた授業実践が自主編成として試みられたことや行なわれた実践の成就度を測定するための学力の再定義の議論を通じて、真の学力は現行のテストで測定される文部省学力ではなく、生きる力で

あるとの議論が示されたことを明らかにした(3章第4節)。また、この過程において、学習可能性への言及を留保する状況が生じたことを指摘した。

4. 考察とまとめ

本稿の問題設定に立ち返り、この事例の議論を検討してみよう。設定された問題は、1950年代後半から1960年代の日教組教研集会の外国語教育の議論を具体的な対象として検討することによって、教育知識の学習必要性や学習可能性の問題がいかに関与したのか、そしていかなる解決策が見出されたのかを明らかにすることであった。この問題設定に基づいて見ることができたのは、当初、学習可能性を重視し、学習必要性の議論を踏まえた上で、選択科目として位置づけられていた外国語科が、学習意義は四技能だけでなく人間形成にあるとして、皆が学習する意義のあるものとなったことである⁽¹⁰⁾。そして、人間形成を中心に、学習意義についての言説の意味を増幅させることにより、四目的や真の学力としての「生きる力」を身に付けることを目標にしたことである。本稿の教育言説の定義を踏まえて述べるならば、教育言説としての「外国語教育は人間形成に寄与する」という高い抽象性と共鳴性を保持した論述が、人間形成のできる外国語教育に向けた価値判断の基本枠組みを「四目的」として作り出し、真の学力で測定されることを望む自主編成という実践を動機付けることとなった。つまり、選択されるべき科目として位置づけられていた外国語科が、教育運動言説の中で人間形成に重点を置く科目となり、選択が焦点に当てられていた時には注目されていた個々の生徒の学習可能性／不可能性の判断は留保されることとなった。ここに、教育運動言説の分析の結果、人間形成という正統性ある学習意義が言説として意味付与され、それゆえに学習可能性を留保する構図が見出される。

この人間形成を重視し、学習可能性を留保する構図は、50年後後半から60年代に学習必要性や学習可能性の問題を不問にし、教育実践を駆動させていく構図として機能してきた。そして当時、文部省対日教組の対立図式がクローズアップされる一方で、矢野の指摘するように、学校知識と社会との関係がクリティカルに問われなかったために(矢野 2001)、知識や学習効果に対する再検討がなされることなく、このような教育言説は大いに意味付与されて増幅していくこととなった。

もちろん、四目的や真の学力論などはスローガンに過ぎないという見方もある。だが、本稿の分析結果が明らかにしたように、教育運動の言説は、統合された目的に向けて、内部で相互に意味付与を繰り返しながら自己増殖を続けていった。学習

戦後教育における学習可能性留保の構図

可能性留保の構図として、教育運動内部で行われる議論の中で繰り返し意味付与されていくことにより人間形成に重点を置く運動内部の論理が積み重ねられた。また一方で自主編成を通じて実践を行っていくことにより、この言説が広まっていくこととなった。

ただし、無限定な学習可能性に関する言説の拡大が後に問題となったことはいうまでもない。この点は仮説的提示にとどめるが、「真の学力」、「生きる力」のような言葉の相同性を見ることができる点から考えても、内容的には決して具体性があるとは言いがたい教育運動言説が1950年代後半から60年代にかけて過剰に増幅したことと、現在の教育政策において、教育意義の再定義における混乱が見られることとの間は、無縁でなかろう。

だが、逆に言えば、この点は本稿が対象とした戦後教育運動の言説分析が現在の教育議論の混乱を解きほぐす視点を持ちうることを示している。何が以前の教育において問題となっており、問題になっていなかったのか、それらの議論の中で過剰な意味がどこに、どのように付与されていったかを明らかにすることによって、教育議論を相対化できる有益な視点を戦後の教育運動の言説分析が持っていることを本稿の分析から指摘したい。

〈注〉

- (1) 学習必要性和学習可能性の問題は並列的に位置づく問題ではなく、「学習可能であるから、全員に学習させることが必要である」または「学習させることが必要であるから、学習可能な内容にしなければならない」という相互に因果関係に結ばれる議論である。
- (2) 本稿の「言表」「言説」(=discourse) の概念は、Foucault (訳書 1981) の定義を参照している。Foucault は「言表」を言説分析の最小単位を示す概念として、「関係性の中の一つの機能」と位置づけた (Foucault 訳書 1981, 119-132)。その上で言説を「言表が同一の言説形成=編制に属する限りにおいて、言表の総体を、言説と呼ぶことが出来る」(Foucault 訳書 1981, 179頁) と定義している。
- (3) 本稿で扱っている教育知識の学習必要性とは、脚注1で示した学習可能性との因果関係により、義務教育で扱う教育知識として学習することが必要であると人々が考えていることを指す。そしてこれが問題化している状況とは、教育知識として必要か否かという議論が生じ、人々の間で問題として共有されている状態

のことを指す。なお、当時の教育知識の学習必要性の問題は科目により、若干異なって表出している。例えば、数学や理科における学習必要性は、地域や学習者の特性に応じて見た場合、「この科目のどのような知識が必要に合致しているか」という形で議論として表出していた（数学科については大橋 1990, 153-162 頁など）。一方、外国語科における学習必要性は、加藤（1955）に示されるように、地域や学習者に応じた必要性の問題を議論することがそのまま「外国語科は必要か」を議論することにつながっていた。そのため、外国語教育の事例は教育知識の学習必要性和学習可能性を科目の存在意義自体も含めて、より根本から議論した事例として見ることができる。

- (4) discourse という単語には本来、「議論すること」と「言説」の二つの意味がある。本稿では混乱を避けるために、discussion の訳語としては「議論」を、discourse の訳語としては「言説」を使用することにより、用語を統一した。
- (5) この用語法は Foucault (訳書1981, 45-46頁) が示した言説分析の認識論とは立場を異にしており、「そこに問題状況が存在しながら、人々が語ろうとはしない言表がいかに存在位置を占めるようになるのか」という問題意識を本稿が持っていることを付記する。
- (6) 本定義訳出に関しては、荻野（2002, 137頁）を参照。
- (7) 1969年までに、本稿が教育運動言説の特徴的な要素として捉える外国語教育の「四目的」と「自主編成」の関係及び「真の学力」論の言説空間内での一定の組み立てが行き渡り、明示的にコンセンサスを得たと見ることができる点より、終了時期を確定させた。
- (8) なお教研集会に関してはごくわずかを除いて一次資料として入手できる議事録は残っていない。
- (9) 以下の分析結果の提示において、著者名抜きで、(年号, 頁数)と示したものは全て日本教職員組合が発行した『日本の教育』からの引用である。
- (10) 外国語を聞く、話す、読む、書くの4つの技能を総称して、しばしばこの「四技能」という言葉が用いられた。以下の本文中の「四技能」も全て同様の意味として用いている。
- (11) 原資料の本箇所では小括弧が閉じられていない。また「性格」とそれ以降の項目との関係が並列か包含かも不明確なため、「(」上にママを付した。
- (12) ただし、生徒の「能力差」という問題は能力別学級の問題として、その後も着目され続けた。その後の能力別学級の教研の議論としては、第11次教研集会にお

戦後教育における学習可能性留保の構図

いては、能力別学級はなくす方向に持っていくべきだという議論に変化した(1962, 48頁)。そしてこれより後の教研集会では能力別学級をなくす方向性が維持されたことが指摘できる。

- (13) これらの議論は突然、この当時登場したと見るよりは、外国語分科会設立当時から、「義務教育における英語学習は、他の教科と並んで人間形成に資するものでなければならない」(1957, 74頁)というこれまで分科会の目標では掲げながら具体的に進展しなかった議論がアイデンティティ模索に至り、進展し始めたと見る方が適切である。
- (14) この事例は、分科会討論が「山形報告を中心として展開された」(1960, 47頁)という記述より、集会中の討論の話題が合意されていると判断し、採用している。
- (15) 1961年には17県、翌62年には14県からこのテーマの報告書が提出されている。
- (16) この1964年の『日本の教育』より採取した「危惧」は第2章で示した参加者が概ね了承した事項を取り出す基準とは異なり、一参加者から出された意見を採用している。しかしながらこの「危惧」が日教組の運動の方向性に対して批判的な意見でありながら、後に教研究集会の共通課題として共有された点から鑑みて、第2章の基準から全く外れてはいないと判断した。
- (17) そのため、『教研集会報告書』において、抽象的なレベルでの学力観と具体的な実践課題で状況を指し示す上での定義と実態が乖離する状態の出現を見ることができる。また、数少ない修正意見の事例として、富山県教職員組合編(1969)において「社会を変革する力」という定義は思想の多様性を反するという意見が示されている。
- (18) これは必ずしも外国語の必修化を意味するものではなかった。必修化を求めるか否かは文部省との対抗上、微妙な問題も含んでいたことが例えば(1968, 69頁)に見られる。

〈引用文献〉

- 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, 77-87頁。
- 青森県教職員組合編 1958, 『日教組第7次教育研究全国集会報告書 郡部高校入学者の英語学力——学区内中高の協同作業についての考察』, 未公開。
- Durkheim, Émile 1912, *Les Formes Élémentaires de la Vie Religieuse le Système Totémique en Australie*, Félix Alcan, (=1975, 古野清人訳『宗教生活の原初

形態（下）』岩波書店）。

Ellingson, Stephen 1995, "Understanding the Dialectic of Discourse and Collective Action: Public Debate and Rioting in Antebellum Cincinnati" *American Journal of Sociology*, Vol. 101, No. 1, pp. 100-144.

Foucault, Michel 1969, *L'archéologie du savoir*, Gallimard, (=1981, 中村雄二郎訳『知の考古学』河出書房新社)。

群馬県教職員組合編 1958,『日教組第7次教育研究全国集会報告書 英語教育の悩み』, 未公開。

今津孝次郎 1997, 「「教育言説」とは」今津孝次郎・樋田大二郎編『教育言説をどう読むか——教育を語ることばのしくみとはたらき』新曜社, 1-17頁。

荻谷剛彦 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。

加藤周一 1955, 「信州の旅から——英語の義務教育化に対する疑問」『世界』第120号, 141-146頁。

小玉重夫 1998, 「戦後教育学における子ども・青年把握を問い直す——保護と進歩のユートピアを超えて」『生活指導研究』15, 3-19頁。

日本教職員組合編 1957-1969, 『日本の教育』日本教職員組合。

荻野達史 2002, 「ある教育運動の盛衰——共鳴分析の批判的適用」野宮大志郎編著『社会運動と文化』ミネルヴァ書房, 135-168頁。

大橋精夫 1990, 『戦後日本の教育思想（上）』明治図書。

Snow, David A., Rochford, E. Burke, Jr., Worden, Steven K., Benford, Robert D. 1986, "Frame Alignment Processes, Micromobilization, and Movement Participation" *American Sociological Review*, Vol. 51, No. 4, pp. 464-481.

富山県教職員組合編 1969, 『日教組第18次, 日高教第15次合同教育研究全国集会報告書 第18次の数研の課題について』, 未公開。

山梨県教職員組合編 1969, 『日教組第18次, 日高教第15次合同教育研究全国集会報告書 導入文型の精選とその実践』, 未公開。

矢野眞和 2001, 『教育社会の設計』東京大学出版会。

ABSTRACT

Japanese Educational Structure from the Perspective of Student's Ability to Learn, 1957 to 1969: The Analysis of Educational Movement Discourse through the Case Study of English Teaching

AIZAWA, Shinichi

(Graduate School of Education, The University of Tokyo)

7-3-1 Hongo, Bunkyo-ku, Tokyo 113-0033, Japan

Email: isaac@classic.email.ne.jp

This paper investigates the issues of students' ability to learn and the necessity for educational knowledge from 1957 to 1969, using the specific example of English teaching. With a special focus on discourse in the movement of the Japan Teachers Union, this paper examines the manner in which teachers dealt with these issues by constructing their own discourses and practices.

Several points emerge from the analysis of educational movement discourses in English teaching. People, including educational participants, initially tended to believe that learning English served no purpose, and students found it extremely difficult to master the language. In the movement of the Japan Teachers Union, however, teachers indicated that the aim of learning English was not only to master the language but also to build the learner's character; therefore, it would be useful for all students to learn English. This idea is embodied in the "Four Goals," which seek the solidarity of nations and the deepening of students' understanding of their own languages rather than the acquisition of English. Consequently, two concrete attempts to attain these goals are notable. The first is independent practices by teachers to concretize the "Four Goals" that help build character. The second attempt is the discourse to redefine the ability to measure achievement in independent practice. The discourse on ability demonstrates that "true ability" is best measured not by the achievement tests given by the Ministry of Education but rather by a "zest for living."

In summary, focusing on the building of students' character rather than the mastery of learning materials led to a "solution" of the issues involving students' ability to learn and the need for educational knowledge in the discursive space alone. This form of "solution," through the analysis of discourse within the educational movement, is described as the "Japanese educational structure from the perspective of student's ability to learn."