

戦後教育思想としての発達保障論と「能力＝平等観」

澤田誠二（東京大学大学院）

1. 問題の所在

教育社会学における戦後教育観のひとつとして、「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、差別的に扱うことを「差別」とであるとみなす教育のとらえ方である。このような認識枠組は、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。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（「みんな 100 点がとれる」）。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な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ことになったと指摘されている（荻谷 1995）。

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。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）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みえる。彼らの議

論は、個人の生得的・遺伝的能力差を認めているのである。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とらえ方の「常識」として定着していることになるのである。それでは、両者の関係はどうなっている（た）のだろうか。また、まったく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。これが本発表の問いである。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着目することとする。

2. 「能力主義」批判としての発達保障論

まずは、発達保障論という思想の内容を詳細に検討していくことにしたい。そこで、戦後を代表する教育学者であり、発達保障論の代表的論者として堀尾輝久の議論を取り上げる。堀尾は確かに「能力主義」教育を「差別」として批判する急先鋒の論者であった。しかし、その議論は日教組の言説分析から荻谷（1995）が明らかにしたような、現場の教師による情緒的・心情的な感覚を根拠とした素朴なものではない。堀尾は能力主義を近代社会がもつ普遍的な問題ととらえた上で、M.ヤングの『メリトクラシー』や R.P.ドーアの『学歴社会－新しい文明病』などにふれながら、前近代の属性や財産に代わる社会編成原理として、一定の評価をも与えている。しかし、それがそのまま教育の支配的原理となることで、差別のイデオロギーと化し、様々な教育問題を生じさせていることを批判するのである。そして、個人の生得的な能力差については「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。（略）「能力平等主義」とは、批判者が勝手につけたレッテル」（堀尾 1979）であると、これを明確に認めているのである。このような、堀尾の能力や能力観についての議論において常に焦点となるのが障害児教育である。そこでその根拠とされるのが、憲法や教育基本法の新たな解釈である。すなわち憲法第 26 条や教育基本法第 3 条の「能力に応じて」という文言を、従来支配的であった能力差に対応した教育制度が容認されるという解釈から「発達の必要に応じて」さらには「障害

の克服に必要なかつ適切な」という解釈へと読み替えたのである(堀尾 1979, 1993)。このような解釈を得ることによって、発達保障論者や日教組の教師たちは、能力の発現の遅れている障害児にこそゆきとどいた手厚い教育が必要である、という論理で養護学校の義務化を推進することになったのである。

3. 発達保障論と障害児教育—日教組『日本の教育』の検討を中心に—

次に障害児教育の領域における発達保障論の教育学者と現場の教師たちの結節点として、日教組の教研集会の記録である『日本の教育』の言説を中心に上げ、二つの能力観がどのように存在していたのかを明らかにする。

教研集会の障害児教育分科会では、1950年代は一般の教育と同様に遺伝決定的な能力を前提とした能力観により、知能検査や障害児の判別法などの議論が交わされ、その当時は広く行われていた能力別学級編成と同様の論理で特殊学級や養護学校の必要性が主張されていた。1960年代は、荻谷(1995)によれば「能力＝平等観」へと能力観が転換し、習熟度別学級などが否定され、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。ところが、障害児教育分科会においては従来からの生得的な能力観に基づく議論が1960年代の後半までひきつづき行われていた。そこで中心的なトピックとなっていたのが、先述した堀尾の憲法解釈「発達の必要に応じて」という論理に基づいた養護学校の早期義務化であった。1970年代に入ると明示的な形で生得的な能力観による議論は姿を消すが、発達保障という思想に基づき、差別的処遇であるはずの養護学校や特殊学級を推進していく姿勢には変化がなかった。

発達保障論において、この二つの能力観が共存できた理由を仮説的に示すならば、「無限の発達可能性」という発達保障論のキー概念が、「能力＝平等観」の「だれでも100点が取れる」という言説と、障害児教育における「どんな重度の障害児にもゆきとどいた可能性がある」という言説を近似的なものとして包含することにより、根本的な能力観の相違を不問にしたまま共存可能となっていたのではないだろうか。このように、戦後教育の中心的思想であった発達保障論は、相反する能力観を絶妙に同居させることにより、一方では習熟度別編成などの差別的処遇を「能力主義」として批判し、他方、障害児教育においては「能力」による差別的処遇である養護学校を義務化していくという、一見矛盾するような主張の両立が可

能になったと考えられるのである。

4. 結語

発達保障論のこのような「ダブルスタンダード」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、知的部分の能力発達を迫及し、結果として国家や財界の利害に共振している「能力主義」である、と告発した(山下 1977、尾崎 1991、中城 1995 など)。彼らが発達保障論の最大の問題点としたのが、その障害児教育論であった。障害児の養護学校への「分離」が「能力主義的差別」であると考えられたのである。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。

このような本発表の知見は、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・画一的な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論理により、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。近年、義務教育レベルで急速に普及した習熟度別学級編成に対する違和感が表明されているが(佐藤 2004)、それはこのような能力観をめぐる歴史の詳細な検討を通じて理解される必要があるだろう。さらに、このような教育認識の社会的な相対化により、今まで教育内在的で、規範的なものになりがちであった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られる。

<主要参考文献>

- 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 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
- 荻谷剛彦 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
- 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
- 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
- 山下恒男 1977『反発達論』現代書館