

## 教育における「疎外」

古 田 栄 作

今日の日本の教育界は「全般的恒常的な教育紛争状況」にあり、「学校戦争」といっても過言ではないと評せられている<sup>(1)</sup>。この「全般的恒常的な教育紛争状況」、「学校戦争」という論評は、学校の内外で教育のあり方をめぐって恒常的で全般的な紛争がある事を端的に指摘するものである。すなわち、これは教育をめぐる理念の対立が全般化、恒常化していることを明示しているのである。

こうした「全般的恒常的な教育紛争」の「解決の手段」として、教育裁判が提起された<sup>(2)</sup>。教育裁判は、何等かの形で子ども、父母・教師の教育権（教育労働者としての労働権を含め）が問題になる事件の裁判であるとされるが、こうした教育裁判は、とりわけ、教師に対する勤務評定、道徳時間の特設を強制する学習指導要領の実施、学力テストの強行をめぐる事件から多く提起されている。すなわち、こうした教育裁判は、わが国の保守政権が教育の国家統制ないし権力支配への教育政策と行政を強行しだしあたりから、めだって多くなつた<sup>(4)</sup>。

このように、「教育紛争」の「解決の手段」であり、何らかの形で、子ども・父母・教師の教育権をめぐる係争される、教育裁判を介して考えれば、教育理念の対立を伴う「教育紛争」の全般化・恒常化の現象は、教師に対する勤務評定の実施、学力テストの強行などの教育の国家統制への教育政策と行政の強行に並行して生じたものといえるであろう。

また、行政権力による教育の国家統制を指向する教育行政と教育政策の強行は、教育理念の対立を鮮明化させ、それに反対する運動への刑事罰による抑圧を伴った。

この「教育紛争」の全般化・恒常化の背景となつた、教育の国家統制を指向する教育政策と教育行政の展開は、戦後の教育改革のゆきすぎの是正を名分として行なわれた。それは天野文相の修身科復活論、「国民実践要領」（いわゆる「天野勅語」）の提唱を発端とし、池田ロバートン

教育における「疎外」

ン会談、教育二法を経て、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」（以下「地教行法」と略記する）の制定により、一層顕著になった。この「地教行法」の制定により、教育委員の公選制は廃止され、首長の任命による教育委員が誕生し、その下で、教師に対する勤務評定が実施され、一九六〇～六一年には、全国一斉学力調査（いわゆる「学力テスト」）の実施が強行された。

私は、一九六〇年、六一年に強行された「学力テスト」と勤務評定の実施に伴って、「教育紛争」が陸続と出現し、その「解決の手段」として「教育裁判」が行なわれたことから、戦後における教育理念の対立が鮮明になったという事実から、この時点における教育現実を考察することによって、教育における「疎外」をとらえてみようと思う。

教師に対する勤務評定の実施と「学力テスト」の強行はそれに見合う、学校の管理・運営体制を伴ったし、またそれに応じた教育内容の編成に対する、国家的統制も生まれた。こうした教育の状況を「学テ＝勤務体制」と総称して、その下で露呈した<sup>(5)</sup>、教育における対立と矛盾を概ね五つの側面から考察してみたい<sup>(6)</sup>。

その第一は、肉体労働と精神労働の分裂、精神労働の肉体労働に対する支配に基づく、「能力」という名の差別と子どもの諸能力の全面的発達からの背離である。精神労働の肉体労働に対する支配は、精神労働はすばらしく、肉体労働はとるに足らぬものという評価を生み、子ども達の間にも精神労働への憧憬と肉体労働に対する蔑視を定着させる。そして更に、「能力」あるものは精神労働に従事するという「神話」が子ども達にとっても現実の重みを感じさせる。以下に述べる事実はこのことを端的に物語るといえよう。中学校においては進学を希望する生徒（とりわけ、更に上級学校への進学に好都合であるといわれる、「一流高校」と呼ばれる普通高校への進学希望者）は鄭重に扱われるのに対し、卒業後直ちに就職を希望する生徒は「お客さん」として無視ないしは軽視され、「荷物」と見做されるのであり、高校においても進学希望者（特に旧帝大への進学希望者）は叱咤激励されるが、就職を希望するものは放任される。この事実が、生徒の将来の進路が生徒個々人の学校における全人格を規定するかの如き重要性をもつことを示すものであり、精神労働への途を希求するか否かが学校における生徒の価値を決定することを示すものである。すなわち、精神労働と肉体労働の分裂、精神労働の肉体労働に対する支配は、学校を「立身出世」の手段にし、学校教育に「立身出世主義」を導入するとともに、将来の進路が生徒個々人の全人根を規定するかの如き重要なものと位置づけるのである。

第二に教育内容にかかわる問題である。学校教育における「立身出世主義」の導入、定着は、学校教育の重点目標が上級学校の受験に必要な

「学力」の育成にあるかの外観を呈し、上級学校の受験にさほど必要でない「学力」が軽視される。

上級学校の受験に必要な「学力」は、必然的に、特定教科の重視を要求する。これは、学校が「立身出世の手段」と見做されることの当然の帰結として現象する。すなわち、教育における「立身出世主義」が、学力観における偏向を産出し、教科観すら歪めてしまうのであり、学習の重点を偏向させてしまうのである。それは教育内容への偏重を産み出し、教育内容における、学習の発展の可能性を限定してしまうのである。

教育内容上の偏向は、教育における「立身出世主義」の副産物である「学力観」に関わるもののみ起因するものではない。それは、学習指導要領の法的「拘束力」の強化、教科書検定の強化という、行政的な手段によって教育内容への権力的介入からも発生している。一九六五年に、高校教科書「新日本史」の著者家永三郎教授が、教科書検定を違憲であるとして、検定での不合格処分を取り消しとその損害賠償を請求して訴訟を起したが、その裁判での争点は「国民の教育権」をめぐるものであり、法廷では教科書検定の教育内容の権力介入の様相が詳らかにされるとともに、それが全般化されており、子どもの科学的認識の発達を困難にする教育現実を産出していることが明らかにされた。家永教授の「新日本史」の検定に際して、行政権力が修正を要求し、または勧告した個所は、社会関係の認識と社会現実の認識にかかわる所が極めて多い<sup>(7)</sup>。

こうした事実、巨大なマスコミュニケーションによって創られ、伝播される、資本主義社会の維持に有益な「文化」による人間疎外の教育における発現であり、人間疎外の現実と原因を隠蔽する「文化」の教材としての利用にはかならない。

学習指導要領の法的「拘束力」の強化と教科書検定の強化は、教育内容の権力的統制の強化であり、端的に言えば、ブルジョワ・イデオロギーによる教育内容の編成を要求し、全国民に対する、ブルジョワ・イデオロギーの浸透を教育の名で行なおうとするものである。

家永教授の提訴した検定不合格処分取り消し訴訟に関する法廷内での論及で明らかにされた、行政権力の検定による、教科書内容の修正要求は、社会関係と社会現実の認識にかかわって提出される事が極めて多く、現代社会の不合理を意識的に隠蔽しようとする要求を反映している。教科書検定は、社会関係と社会現実に関する記述に対して、修正を強制ないし勧告するばかりでなく、自然科学に関する教科書の記述についても修正を要求する。教科書検定は、社会関係と社会現実の自由な認識を許容せず、その事によって、特定の社会関係と社会現実に対する意識の育

成を行なう学校教育を出現させようとするものであるといえよう。教科書検定は、社会関係と社会現実の自由な認識を制御するばかりでなく、自然に関する客観的法則の把握への方途を限定し、豊かな感情の表現を妨害している。<sup>(8)</sup> 換言すれば、教科書検定は、教科書を通じての教育内容の統制の手段として作用し、教科書による、「真理・真実からの疎外」の根源として作用している。

一九四七年に「試案」として定められて以来、数次の改訂を重ねている、学習指導要領は教科書の検定基準としての機能をもってきている。一九四七年の「試案」という形で定められた学習指導要領は、憲法・教育基本法の精神にもとづいた教育内容の編成に助言・援助をするためのものであったが、一九五五年の改訂では「試案」という表現が消され、一九五八年の改訂以降は官報によって告示されるようになり、一九四七年の学習指導要領がもつ、憲法・教育基本法の精神にもとづいた教育内容の編成に助言・援助する資料としての性格は、改訂の度に弱められ、消失し、法的「拘束力」をもって教育内容の自由な編成を規制するとともに、現場教師の創意と工夫に満ちた自主的な教育活動を阻害する<sup>(9)</sup>。

学習指導要領の法的「拘束力」と教科書検定による、行政権力の教育内容の統制は教育政策の一環として展開されており、教育における「立身出世主義」によって産出された、歪められた「学力観」の定着により、教育目的と学習動機の偏向さえ産み出してゆくのである。

三番目に教育目的と学習動機の偏向である。教育における「立身出世主義」は「学力観」を歪める。「学力観」の歪みは、そのまま、「学校観」の歪みとなり、学校を「立身出世」への一階梯と見做すようになる。学校教育を、終局的にはよりよい職業、地位を得る手段と見做す、「学校観」は、肉体労働と精神労働との分離を学校教育によって決定することを是認するものであり、「学校格差」を是認する「学校観」であり、子どもをその通学する学校の差異によって全人格的に評価することを認めるものである。それは肉体労働と精神労働の離反を一層強化する「学校観」であり、学校教育に差別を容認する「学校観」である。こうした「学校観」は、人間からの人間の疎外を強める学校教育を産み出し、学校教育に選別を認めるものである。

教育目的と学習動機の偏向は、「立身出世主義」を基盤にするものであり、将来の生活の安定と地位を個別的に尼つ学校教育の内でも求めようとするものから発しており、学校階梯を「立身出世」の階梯と見なすし、同一学校階梯における学校格差の産出さえ要求する。それは学校における特定教科の競争を激化させ、教育目的を精神労働への従事の可能性の判別にあるかに思わせ、学習動機を将来の生活の安定と地位の確保に求められる状況を作り出す。それは、競争の激化と差別の容認によって、子どもの人間関係を歪めてしまう。

教育目的と学習の動機の偏向は、歪んだ「学校観」として現象し、学校と学校教育に差別と選別を容認することに現われる。それが子どもの人間関係を歪めてゆくのである。

第四に、子どもの人間関係の歪みである。歪められた「学校観」は、学校と学校教育に差別と選別を容認し、その激化を支える。学習の目的が、将来の生活の安定と高い地位を個別的に達成することに求められ、その可能性が特定の高校・大学へ進学することによって大きくなることから、数少ない特定の高校・大学への進学をめざす、子どもの間の競争が生まれ、競争は単に「有名校」への進学をめざす子どもばかりでなく、広く進学にかかわってほとんどすべての子どもを巻き込んでしまう。こうして子どもの間の学習における競争が恒常化してゆくのである。

子どもの学習における競争の恒常化は、歪められた「学校観」に支えられ、また一方で子どもの間の人間関係にも少なからぬ影響を与える。子どもの学習における競争の恒常化は、学校教育に対して徒らに競争を激化させ、学校教育において、上級学校（とりわけ「有名校」）への進学、大企業への就職とそこでの安定した高い地位への昇進の可能性の確保が至上目的であるかの如き事態を作り出す。一流校、二流校、……、n流校という学校に対する評価は、上級学校（とりわけ「有名校」）受験に関する合格率、大企業への就職試験での合格率を基準にして生まれ、こうした学校に対する評価は、子どもをより激しい受験競争に追い込み、受験準備のテストが子どもの学習における競争を激化させ、歪めてしまう。恒常化し、激化した、子どもの学習における競争は、その勝利者のみ栄光を与え、競争での勝利のみによって子どもを全人格的に優れたものであるかの感覚を子どもに植えつける。すなわち、受験競争での勝利の追求が子どもの全人格を規定してしまうのである。

激化し、恒常化した受験競争の中で「他人よりも良い点を取りたい。自分の知っていることを他人が知らないのは自分の優秀性の証拠だ。きかれても、『わからない』といって教えてやるもんか。」とか、「少しもわかるように教えてくれない。先生も友達も頼りにならない。学校なんてクソ喰え。」とかいう発言が中学生・高校生の間で生まれ、自己の学業成績にとらわれ、自分の殻にとじこもる。そして、友達を敵視し、他人を信頼しないようになる。それは、エゴイズムを行動指針とすることを要求し、他人への信頼を消失させ、「頼りになるのは自分だけ」という信条を植えつけ、仲間を求め、友情を育てることを困難にする。換言すれば、子どもの間の人間関係を歪閉鎖的・敵対的なものにしてしまうのである。

最後に、学校における「秩序」の側面を考察してみよう。子どもの間の人間関係が、受験競争の激化の中で、閉鎖的・敵対的になり、子ども

はその行動指針にエゴイズムを選択する。この子どもの人間関係の歪みと行動指針の偏向は、子どもの主体的な、自律的な規律の形成を困難にし、または不可能にする。すなわち、学校における秩序の形成・規律の確立は、子どもの手の及ばないものとなってしまふ。このことは、学校での秩序の維持が、子どもにとっての上位者⇨権威者（⇨教師）に委ねられ、権威による秩序が強制されていることを物語る。

本来、学校の秩序は、子どもの成長と発達を促進するものとして位置づけられるべきであり、民主主義の原則に基づく学校教育が確立されておれば、学校の秩序にも子どもの意志が反映すべきである。

ところが、激化し、恒常化した受験競争の中での子どもの人間関係の歪みは、子どもの主体的・自律的な秩序形成能力の発達を困難にし、学校での秩序は、強制的な規則と教師の権威を背景にした威嚇に委ねられる。こうして生まれる学校の秩序は、子どもの発達への要求、学習に対する要求をふみにじり、子どもを単なる教育の固・定・的・な・客・体にしてしまい、学校のあり方についての子どもの願望を無視し、子どもを学校秩序維持の下僕として見做す。そこでは学校秩序の強制によって、学校が子どもの成長と発達を十全に保障するための機関であることが軽視され、そのために保障されている学校自治から、子どもが排除され、「学校管理の重荷の一部を生徒たちに負わせ、学校における秩序の維持にかれら自身をひきいれる」<sup>123</sup>状況が意識的にも、無意識的にも作り出され、子どもの発達要求、行動要求は無視され、「〇〇してはいけません。」という禁止の約束を子どもに言わせ、言質をとって学校の秩序を維持しようとする状況が作り出される。

このような状況にある学校は、子どもにとって、自由の許されない、押しつけがかりの禁止の約束だらけの場所となっている。強制的秩序の維持が、学校を子どもにとって、つまらない場所にしてしまふ。

こうした学校の状態は、権力的な教育政策と教育行政の展開と深い関連を示している。「学力テスト」で日本一の座を争った香川、愛媛の両県は、「非行率」においても日本一の座を争っているし、<sup>124</sup>香川県においては特殊学級の設置率では日本最高であり、IQ七五〜一〇〇という子どもが特殊学級に入れられている一方、当然特殊学級に入れられるべき児童が就学猶予、就学免除になり、子どもの学習権は画餅と化している。<sup>125</sup>非行もしくは精神障害の増大という姿は、子どもが学校で学ぶよろこびを満喫していないことを如実に反映している。それは、異常な形で、子どもの学習権の侵害をしている。非行や精神障害は、強制的学校秩序からの逸脱ないしは排除の産物であり、権力的な教育政策と教育行政の副産物であって、学校が子どもにとって疎遠なものになっていることを示している。

子どもを中心として、教育の歪みを五つの側面から考察してきた。この考察の中で、教育の歪みは、子どもにとって学校を疎遠なものとする段階に至っており、権力的な教育政策と教育行政の展開がこの歪みを拡大していることが判明したと思う。

教育の歪みの中で最も明瞭に現われている現象は、学校教育における「差別と選別」の激化であり、受験競争の恒常化である。権力的な教育政策と教育行政の展開によって受験競争の激化・恒常化の現象が作り出されていることは、香川県の県内「学力テスト」や富山県における高校多様化の現実を思い浮べるだけで明らかであろう。県内の高校生の比率を普通科三、職業科七と定め、中学校における「観察課程カルテ」という、日常的なテストの集計した一覧表によって、進学すべき高校が決定されるという、「三・七体制」下の富山県、文部省の「学力テスト」中止後も「学力テスト」県内版を行なっている香川県の如きは、権力的な教育政策と教育行政の展開が教育における「差別と選別」を激化させている端的な例といえよう。教育の歪みは、教育政策と教育行政のあり方によって拡大されていると考えられる。

子どもを中心とする、教育の歪みの考察は教育の歪みが教育における人間疎外であると結論づけることを可能にしている。教育における人間疎外は、労働の疎外にもとづく、肉体労働と精神労働の離背と精神労働の肉体労働に対する支配によって、「能力」ある者のみが精神労働につきうるという「神話」が産み出され、「学力」がそのまま「能力」につながるという観念が学校教育に導入され、「有名校」を卒えることが精神労働従事へのパスポートになるという現実が作り出される。こうした教育における「立身出世主義」は、学校を受験競争の競技場にしてしまう。

受験競争の競技場と化した学校は、受験競争に勝利するための「学力」の養成に重点をおくようになり、「学力」形成における偏向を招き、「学力観」そのものを歪めてしまう。受験競争の競技場と化した学校は、「立身出世」につながる「学力」のみが「学力」に価するという歪められた「学力観」を定着させるのである。

また、一方で、ブルジョワジーは、自らの占有するマスメディアを通して、現実の人間疎外を隠蔽する「文化」を創出し、伝播するが、この虚飾の「文化」の一端に教育も数えられるのであり、学校教育の教育内容にも資本主義社会が最高の社会形態であるという偽瞞が盛り込まれ、社会発展の法則性は否定されてしまう。そして更に子どもの自然に対する客観的法則の認識可能性すら否定されるのである。科学的法則の認識可能性の否定と子どもの認識の発達可能性と発展方向を見失うことは、虚飾の「文化」の一端としての教育の性格となる。この性格と歪められた

## 教育における「疎外」

「学力観」の両者が子どもから、真理・真実の認識を疎外し、真理・真実を疎外する。

歪められた「学力観」は、子どもが学習への動機を「立身出世」に求めるといふ、子どもの学習動機の歪みを産み出す。そして更に、それは子どもの間の人間関係をも歪めてしまうのであり、子どもにとって学習を強制されたものとしてしまう。学習の強制は、学習の場における、自然な「秩序」を崩壊させ、子どもの自然な「秩序」形成能力を剥奪し、形制的「秩序」の確立を要する。強制的「秩序」は自律的な規律の疎外と表裏をなしている。前者は後者の確定の上でのみ生じている。

教育における歪みは、教育における疎外であると評価しうることが判然となったと考えられる。それ故に教育における疎外の五つの面は総体として、子どもから、学校と学校教育を疎外するのである。

教育における疎外が総体として、子どもから、学校と学校教育を疎外するばかりでなく、子どもの人間性を破壊してしまう。子どもが自主性、創造性、責任感、正義感を喪失し、思いやりを失ってしまうということが至る所で起り、子どもの遊びからも創造性が奪われ、子どもの遊びも画一的で非活動的なものが増え、遊び方も独りで室内で楽しむ傾向が強まっており、一方では「社会投資」の貧困もあって、子どもから自然が奪われている。教育における疎外ばかりでなく、「社会投資」の貧困もたらす自然からの人間の疎外は、子どもからも自然を奪い、子どもの自然さえ奪い、子どもの人格の破壊を招く。教育における疎外は総体として、子どもを全人格的に疎外している教育における疎外は、子どもから学校を疎外し、子どもの全人格を疎外するのである。

子どもを中心として、教育における疎外を考察してきたが、教育における疎外は子どもに対するものとしてのみ現われるものではなからう。上述したように、学校における強制的「秩序」といふ、子どもの自律的規律からの疎外は、教師の威厳を介して生じているのである。教師の威厳が、教育における疎外として、子どもを自律的規律から疎外するという現象は、教育における疎外と教師との関係が密接であることを示している。ここでは、教師を中心として、教育における疎外を考察してみたいと思う。

ほとんど全部の教師は教育労働者であり、労働者として疎外された存在である。教師の疎外は労働者として疎外を根因としていることは論を俟たないので、教育者としての教師をとりあげて行論を進める。

「デモ・シカ教師」、「三ト（アルバイト、リベート、プレゼント）教師」といふ、教師に対する侮蔑的な世評は、教育者としての教師の権威



の低下を示唆するものである。

「デモ・シカ教師」は教職への就職の動機における、無気力と主体性の喪失とを明示するものであり、教職に対する評価の低さを如実に反映する。教職への就職の動機における、無気加と主体性の喪失とは、そのまま教師としての教育に対する情熱のなさにつながり、教育者としての自覚の欠如を意味する。「デモ・シカ教師」の出現は教職の職業としての魅力の喪失を意味し、職業として学校教育に携わることの魅力の低下を表現するものといえよう。こうしたことは、職業として学校教育に携わることが、大学教育を卒えたものにとって、自分の能力を十分に発揮しうることにつながらないことを示唆している。「デモ・シカ教師」は、教職への就職の動機における、無気力と主体性の喪失とを明示し、教師としての自覚の欠如につながる。それは、教職の職業としての魅力の低下を意味し、教職が、大学卒業生にとって、自己の能力を十分に発揮しうる職業でないことを端的に示している。

一方、「三ト教師」は、アルバイトに精を出し、業者や父兄からのリベートやプレゼントを当然視する教師であり、教育労働者として、学校教育に携わること自体に生きがきを見出さず、学校教育に携わることから見出しうる収入の途にとらわれている教師である。すなわち、「三ト教師」は教育者としての使命の自覚を欠く端的な例といえよう。なぜならば、「三ト教師」は、アルバイトに精を出し、業者や父兄からのリベートやプレゼントを当然視する教師であり、彼らのするアルバイトで主要なものは、家庭教師と学習塾の講師などであり、彼らにリベートを払う業者は各種のテストを製造し、販売する「テスト屋」や学習参考書や副教材などを扱う業者であって、アルバイトとリベートはともに、教育における「立身出世主義」の副産物であり、教師にプレゼントを父兄が贈ることも、自分の子弟を受験競争での勝利者にして欲しいとの願望の表現であり、これも教育における「立身出世主義」の産物である。「三ト教師」のアルバイト、リベート、プレゼントは深く、教育における「立身出世主義」とかかわっており、「三ト教師」そのものが、教育における「立身出世主義」の副産物であり、また教育における「立身出世主義」を支える教師であるといえよう。

「デモ・シカ教師」は、教職を職業として選択する動機における、無気力と主体性の喪失を物語り、教育への情熱と教育者としての使命の自覚の欠如を象徴し、「三ト教師」は教育における「立身出世主義」の副産物であり、学校教育に携わるものとしての責務の自覚を欠くことを象徴的に表現する。「デモ・シカ教師」も「三ト教師」も教育者としての使命と責務の自覚に欠け、教育の専門家として、とりわけ学校教育の専

門家としての資質を十全に満たしていないことを象徴的に表現している。

「デモ・シカ教師」と「三卜教師」という学校教育者としての使命と責務の自覚に欠ける、二つのタイプについて考察したが、多くの教師は教育者としての使命と責務を自覚した、「良心的」な教師である。権力的な教育政策と教育行政の展開が、「良心的」な教師に行動を慎ませ、口を閉ざしているのである。全国的規模で展開され、「良心的」な教師に言動を自重させた、教育政策の典型として、教師に対する勤務評定が数え上げられよう。

教師に対する勤務評定は、教職員の適正配置、給与の決定、研修、指導、褒賞などの人事管理を公正に行なうための基礎資料をうることを大義名分として、一九五六年に愛媛県教育委員会が実施を決定し、強行したのを皮切りに、一九五七年十二月の全国都道府県教育長協議会の試案公表を契機に、全国的に実施に移されていった。「科学的人事管理」のための基礎資料の作成を大義名分として、全国で初めて教師に対する勤務評定を実施した愛媛県は、一九五六年から地方財政再建法の適用県となり、県財政に少なからぬ赤字を計上し、その解消のための一策として、教職員の昇給財源を本来の七割かし計上せず、節減した三割を赤字解消のために補填しようという県財政の再強方策を採用し、教師に対する勤務評定は教職員の昇給の基礎資料を提供するものとして位置づけられていたのである。愛媛県での教師に対する勤務評定は、その発端から昇給、昇格者の選別の手段と見做されており、人事管理に差別を導入するものであった。

日本教職員組合は、教師に対する勤務評定は、昇給、昇格者の選別の手段であり、人事管理に差別を持ち込むものであるとし、「勤務評定は、近來急速にすすめられてきた一連の反動文教政策の仕上げをねらって持ち出されたものであることは疑う余地がない。それは、権力をもって教師をたえず束縛し、その自由を圧殺しようとするものである。また、それは教育の自主性をうばい、創意によるかっ達な教育実践をおさえ、教育組合活動を封じようとする陰險な意図を含むものである。」と把握し、「勤務評定は戦争の一里塚」というスローガンを掲げて、激しい反対闘争を展開した。

日本教育学会教育政策特別委員会は、教師に対する勤務評定について検討を行ない、二度に亘って、三つの批判的見解を公表している。その第一のものは「われわれは、文教政策がとすれば現実政治の教育への介入を助長し、権力による教育支配を強める傾向のあることを、これまでもしばしば指摘し、批判して来たが、最近その全国実施が伝えられている教師の勤務評定においても同じような懸念がもたれるので、このよ

うな憂慮から、われわれは問題を検討した。」と前置きをして、教師の勤務評定を実施するならば、厳に守れなければならない条件として、第一に、内容が教師の職務の本質に即し、方法が科学的でなければならぬ。第二に、その目的と手続きとが、憲法、教育基本法その他の関連法規に抵触しないものでなければならぬ。第三に、評定を実施する主体が、国民全体に対して責任を負うことが資格を備えたものでなければならぬ。と述べ、しかもこの三条件の同時的充足を必要条件とした。この一九五七年十二月の日本教育学会教育政策特別委員会の見解は「今教育行政当局が企図していると伝えられる勤務評定は——すでに文部省の指導のもとに愛媛県教委が実施したそれ、および、文部省が国立大学限属学校に教官について実施するように命令したその、内容および影響から考えても——これらの条件（二上述の三条件）を満すものとは到底考えられず、結果として教師の職責の満足な遂行を妨げ、その教育的意欲を抑圧して、ひいては国民の教育に悪影響を及ぼすことを懸念せしめるものである。」という警告を発しているのである。

日本教育学会教育政策特別委員会は翌一九五八年四月に、「教師の勤務評定の第二次検討」及び「教師の勤務評定に関する全般的見解」を公表した。<sup>21)</sup>「教師の勤務評定の第二次検討」は、全国都道府県教育長協議会が一九五七年十二月に公表した「教職員の勤務評定試案」に即して検討を加え、第一に「教職員の勤務評定試案」の論理は軽からぬ誤謬を含んでいる。第二に、その教職観は構造的でなく、建設的でない。第三に、その人間観は機械的である。第四に、その人事管理についての考え方は矛盾を含み、教員人事を公正妥当にするとは考えられない。第五に、それは教育行政に対して法制上の混乱をもたらすものを含んでいる、と指摘した。「教師の勤務評定に関する全般的見解」は、二つの「教師の勤務評定」についての検討をふまえて、次のように指摘した。第一に、教育効果向上のためには、教育条件の整備こそ基本的な問題であること。第二に、研究なしに施策すべきではないこと。第三に、教育をよくするには、教師の志気を民主的に高めなければならないこと。第四に、教師の成績評価の考え方は、本質的に教師の人間性の尊重の上に立つものでなければならないこと。日本教育学会教育政策特別委員会が公表した、教師の勤務評定に関する、三つの見解は、いずれも批判的なものであった。

全国都道府県教育長協議会が一九五七年十二月に「教職員の勤務評定試案」を公表してから、各都道府県で「教師の勤務評定規則」が作成され、教師に対する勤務評定が全国各都道府県で実施に移されていった。各都道府県が作成した「教師の勤務評定規則」は、いずれも全国都道府県教育長協議会の「教職員の勤務評定試案」にもとづいて作られたものであり、基本的な点では「教職員の勤務評定試案」と変わるところがな

い。

全国都道府県教育長協議会の「教職員の勤務評定試案」は、各都道府県の「教師の勤務評定規則」の基礎となったのであるが、それは、評定内容を非公開とすることが適切であるとし、校長用、教諭・助教諭・講師団・養護教諭・養護助教諭用、事務職員用の四種を基本的な類別とし、そのそれぞれにおいて、(1)職務の状況、(2)特性・能力および(3)勤務状況について細かく評定することを提示していた。とりわけ、教諭・助教諭・講師用のものは(1)の職務の状況については(イ)学級経営、(ロ)学習指導、(ハ)生活指導、(ニ)評価、(ホ)研究修養、(ヘ)校務の処理の六領域について計四六項目の観察内容を、(2)の特性・能力については(イ)教育愛、(ロ)指導力、(ハ)誠実、(ニ)責任感、(ホ)公正、(ヘ)寛容・協力、(ト)品位の七つの視野について計三六項目の観察内容を提示しており、校長が評定者とされ、調整者には市町村教育委員会教育長が当たるものとされていた。

それ故に、全国都道府県教育長協議会の「教職員の勤務評定試案」では、教師（教諭・助教諭・講師）に対する勤務評定は、評定者（＝校長）が一方的に被評定者（＝教師）を評定するのであって、自分の専門でない教科の教師をその校長が評定することになり、更にそうした校長の提出した勤務評定書の評定について専門職でない行政官が調整にあたることとなり、勤務評定そのものの科学性については多分に疑義が残され、「評定は実績主義能力主義であるべきものが、（この「教職員の勤務評定試案」に提示された観察内容の諸項目には）性格や心掛けを中心に評定しようという気持が強くあらわれている」といえるのである。こうした点をふまえて考えれば、教職員に対してはその職務の特殊性も加味されて「科学的な勤務評定は成立しえない」と結論づけることが可能であろう。

以上の行論から、教師に対する勤務評定は、教職員に対する科学的的人事管理のための基礎資料の作成を大義名分としていたが、その意図は別にあつたといえよう。結論的に言うのなら、教師に対する勤務評定政策は、本質的には国家権力の教育支配、統制の再編、合理化にあり、国家意志（反憲法的、反教育基本法的教育価値に集約される）を日々の教師の教育実践、子どもの教育の上にたえず及ぼし貫徹させるという意味で権力によって装置された教育の在り方・「勤評体制」の創出を意図するものであつた。

教師に対する勤務評定は、「教員の自主活動を抑圧し、圧殺し、したがって子どもたちを盲従への道にかりたてる以外の目的をもっていない」し、教育委員会と校長の権限を強め組合運動に対する圧迫を強化して、教育の中央集権化をはかるものであつた。それはそのまま「教師の自主性の侵害となり」、教育実践における自主性を侵害したのである。

教師に対する勤務評定は、教師個々人の評定を目指しており、教師を従ってその営む教育活動を教師集団において捉える視点は完全に欠落している。ところが、現実には教師は教師集団の一員としてのみその教育活動を営んでいるのであって、学校教育の実際は教師集団を当然の前提としている。<sup>20)</sup> 「勤評体制」は教師集団を否定し、破壊する事態を創出することによって、学校教育そのものさえ破壊してしまうのである。

「勤評体制」が、教師個々人と教師集団に及ぼした影響は少なからぬものであった。「勤評体制」が、学校に及ぼした影響を概括すれば、次のようになる。

教師に対する勤務評定は、教師個々人を、校長もしくは教育委員会教育長が、(1)職務の状況、(2)特性・能力および(3)勤務状況を評定するものである。それ故に、教師に対する勤務評定は、学校教育がその学校に属する教師集団の一員としての教師個々人によって担われていることを看過しているのであり、結果的に教師個々人を教師集団から切り離し、個別的に教師個々人の資質、能力、力量、教育実践そのものを権力の側から、教師個々人の性格や心掛けを中心に評定しようとするものであって、教師の人事管理と直結することから、教師個々人と教育実践から集団性を奪い去ることとなり、教師の間に差別と対立を持ち込んだのである。教師と教育実践に対する集団性の破壊は、教師を「自由で、生き生きとした」教育実践から切り離してしまったのであり、教師個々人の教育実践に対する意識をも、その成果を具体化・数量化することの中で追求する傾向に向け、客観的にみえる数値の提出を教育実践の成果とみなすようになり、地域住民の実情を反映し、地域住民の生活を高める力を育成することを目指した教育実践を追求する意識さえ薄れていくのである。そのことは、教育の教育実践への研究意識を歪めてしまい、教育実践そのものへの研究ではなく、その具体化・数量化の研究が目的となってしまう。

教師に対する勤務評定は、指導・研修と結びつくことを前提としているのであり、評定の結果が、強制的「研修」と結びつき、「研修」が押しつけられ、また学校単位で特定教科に対する研究が指定されることさえ起っている。「勤評体制」は、「研修」や「研究」を押しつけることにより、教育実践そのものが必要とする、自由で生き生きとした研究を排除し、教育実践の自主性・創人性を奪ってしまったのである。

「勤評体制」は教師個々人を個別的に評定することから、教師集団に差別と対立を持ち込み、教師集団を破壊し、学校から「自由で生き生きした」雰囲気消逝し去り、教育実践からも集団性を奪い、その創造性、自主性を侵すこととなり、教師に「研修」、「研究」を押しつけ、自主的な教師の研究意欲を奪ってしまった。「勤評体制」は、権力による、教師個々人を個別的に監視・監督するものであり、教師を分断し、学校を

物言えば唇寒い職場にしてしまったのである。こうした「評体制」の下で、多数の教師がマイ・ホーム主義者になり、「三ト教師」に転落し、矛盾を感じてもその矛盾の解消のための行動を提起しえない「良心的」な教師となったのである。

「勤評体制」は、教師集団に差別と対立を強要するものであり、全国に先駆けて教師の勤務評定を実施した愛媛県などにみられるように教職員人事における差別を恒常化した。「勤評体制」下では、教職員に対する、一方的評定権と人事権を掌中におさめた、教育行政当局は、自らの欲する教育の実現のためにこの二つを最大限に活用した。すなわち、「勤評体制」は、反憲法的、反教育基本法的な教育価値の追求・実現を求める支配権力の学校教育における教育に対する意図の実現をはかるためのものであり、教師集団の破壊を通じて、憲法的、教育基本法的教育価値の追求・実現を求める教職員組合に打撃を与え、それを破壊するためのものであった。だから、教育行政当局は、自らの偏向した教育意志の貫徹のために、「教育の正常化」を名目に、教師の憲法的、教育基本法的教育価値を志向する教育実践に対しても非難を浴せ、人事差別を行なったのである。「教育の正常化」は「勤評体制」を端的に示すものである。「教育の正常化」の中で、教職員組合に加入している教師は、「教育への情熱を示せ」と教職員組合からの脱退と教職員組合に敵対する教師団体への加入を強要され、それを承諾すれば、昇級や昇任への途が開かれ、それを拒否すれば、昇級や昇任の途が閉ざされるばかりでなく、居住根拠地から遠く離れた、交通の便の悪い、山村や離島などの僻地への転任命令もしくは退職勧告が出されたのである。すなわち、「教育の正常化」は、報復人事を背景に教師個人々の教育観の変更を迫ることによって、学校から、憲法、教育基本法的教育価値の実現をめざす教育実践を駆逐しようとするものであり、教師の思想・信条の自由をふみにじり、教師の労働基本権を蹂躪し、居住の自由や幸福追求の自由などの市民権さえも侵害するものであった。「教育の正常化」は教職を聖職と見做す、教職観の上に立ってなされたことはいま言うまでもないことである。

「教育の正常化」の現実が、「勤評体制」下での教師の実態を如実に示しているが、「勤評体制」は、教師には教師間の離反と対立および「書けない黒板」に象徴される、教育実践の自由の剥奪を意味し、子どもにとってはつまらない授業とおもしろくない学校を意味し、教師を「話し通じない人間」、「近寄り難い人間」にしてしまったのである。換言すれば、「勤評体制」は、教師間の人間関係を疎外されたものにし、教師から自由な教育実践を疎外するとともに、子どもからも教師と授業を疎外したばかりでなく、学校さえも疎外してしまった。

教師に対する勤務評定の実施とともに、国家権力は、その反憲法的・反教育基本法的な教育価値の追求・実現という教育意志の貫徹のために、

教育内容への介入を行なおうとした。この国家権力の教育内容の支配と統制の手段が学習指導要領の「法的拘束力」の強化であり、学習指導要領が官報に告示されることを通して行なわれたし、また全国的規模でなされた学力調査であった。

この学力調査は一九五六年以来文部省によって「学力の実態を全国的な規模において明らかにして、学習指導および教育条件の整備・改善に役立つ資料を作成する」<sup>20)</sup> 目的をもって、公立小・中学校のうち学校規模別に四〇五%を選んで、高等学校では課程別に約一〇%の学校を選んで、それぞれの最終学年の児童生徒全員に対して抽出学力調査して行なわれてきたが、一九六一年には中学校では2・3学年の生徒全員を対象とする悉皆学力調査に切りかえられた。

文部省初等中等教育局は、学力調査を抽出から悉皆に切りかえるのに先立って、中学校三年の生徒全員を対象とする「全国いっせい学力テスト」の実施の意向を明らかにした。この「全国いっせい学力テスト」の目的は、(1)能力・適性等に応じて進学させ教育を受けさせるための客観的資料とする。(2)選抜時における学力テストと学校差を無視して作成された内申書に依存する現行の選抜方式を改善する資料とする。(3)各民間会社等における就職時の一般学力テストのむだを省く。(4)平常時の勉学を奨励し、いわゆる受験勉強の弊を除く。(5)各学校における生徒の学力水準を全国的、全県的水準との比較の上に正確に把握させ、その条件の反省と改善への努力を通じて学校差をなくし、教育水準の向上を図ることであった。<sup>21)</sup>

一九六〇年に文部省初等教育局が実施の意向を明らかにした「全国いっせい学力テスト」の目的は、筆頭に、能力・適性等に応じて進学させ教育を受けさせるための客観的資料とすることを掲げ、「優れた人材を早期に発見し、適切な教育訓練を施す」<sup>22)</sup> ための基礎となる資料の作成という意図を示すものであり、教育を適切な人材配置の手段と見做す教育観を基礎とするものであり、副次的に入試の改善および教育水準の向上のための資料の作成という目的を掲げるものであった。

ところが、一九六一年四月に発表された「昭和三十六年度全国中学校一せい学力調査実施要綱」<sup>23)</sup> では、学力調査の目的は、(1)教育課程に関する諸施策の樹立および学習指導の改善。(2)自校の学習の到達度を、全国的な水準との比較においてみることにし、その長短を知り、生徒の学習指導とその向上に役立たせる。(3)学習の到達度と教育的諸条件との相関関係を明らかにし、学習改善に役立つ教育条件を整備する。(4)育英、特殊教育施設などの拡充・強化に役立てる等今後の教育施策を行なうための資料を得ることとされた。<sup>24)</sup>

この「昭和三十六年度全国中学校一せい学力調査実施要綱」に示された、学力調査の目的は、「全国いっせい学力テスト」の目的と対比すれば明らかのように、あくまで教育諸条件の整備・改善のための資料の作成であると装い、人材開発の資料の作成という目的は影を潜めている。この人材開発という目的は、育英、特殊教育施設の拡充等の施策に対する一般的基礎資料の作成が目的であるとして、この包括的な一般的基礎資料の作成という目的の内に吸収されてしまっている。

全国中学校一せい学力調査は「学習指導要領に対する到達度を見るもの」であり、「法的拘束力」をもつとされる学習指導要領に対する到達度を見ることによって、学習指導要領の実施状況を調査しようとするものであり、このことを通して教育内容への国家干与・統制を強めるものであった。

二つ目に、それはその「実施要綱」では、学習指導の改善と教育諸条件の整備・改善とを目的に掲げているが、これらの目的は抽出調査の実施によってほぼ達成したのであり、悉皆調査を実施する目的は別に存在したと考えられ、調査結果を生徒指導要録への記入の義務づけており、人材の適正な配置という人材開発に結びつく目的を隠蔽していたといわねばならない。

とすれば、学力調査は抽出から悉皆に変えられることを通して、その目的も学習指導の改善と教育諸条件の整備・改善から「マン・パワー政策」に見合う人材の適正配置のための教育体制の確立の資料作成とともに教育内容への国家統制の強化に転化していったのである。

ここで、「全国中学校一せい学力調査」が中学校に及ぼした影響をみてみよう。一九六四年六月に香川、愛媛の両県で現地調査を行なった、香川・愛媛「文部省学力調査問題」学術調査団（団長宗像誠也東大教授）は「文部省学力調査」の問題点を次のように要約した。(1)文部省学力調査のための「準備教育」が明らかな行政指導のもとでおこなわれており、しばしばそれが常識の域を越える程度に及んでいる。(2)学校教育全体がいわば「テスト教育体制」になっている。(3)このような学校教育のあり方が、教育行政当局の意図的な「指導」によってうみだされている。(4)学力テスト（＝文部省の学力調査）は教師の勤務評定と結びついて、教育を「荒廃」させる原因となっている。(5)このような遺憾きわまる実情のなかで、少数ながら、真に子どもを憂し、民主教育を守ろうと、圧迫に堪えて誠実な努力を重ねている教師、そして父母がある、ということがある。<sup>68)</sup>

日本教職員組合も、その影響が青森などでの「学力向上対策委員会」の設置、「学力調査」対策としての課外授業の実技や模擬テストの実施



という形で現われたことを指摘し、学校教育がその成績に規制され、正常な授業が歪められていると表明した。<sup>67)</sup>

このように文部省の学力調査（いわゆる「学力テスト」）は、学校教育を「テスト教育体制」の渦中に巻き込み、正常な授業を歪めてしまったのであり、教師に対する勤務評定のための評定基礎を与えることとなり、教師の間に競争を持ち込み、教師の間の対立を激化させたのである。

文部省初等中等教育局は「学力テスト」の目的として、学習指導の改善と教育諸条件の整備・改善の資料作成だけを挙げ、人材の適配置、人材開発のための資料作成は掲げられてはいないが、「学力テスト」実施の「引き金」となったと推測されうる、アメリカの国防教育法（National Defense Education Act of 1958）は、第一章の総則で

議会は、ここに青年男女の知能及び技能の涵養が国家の安全を図る上に必要であることを認め、かつ宣言する。現下の緊急事態は、より多くの、かつより適切な教育の機会が活用されることを必要としている。

議会は、州及び地方公共団体が公教育に対して監督を行ない、第一次的な責任を負う原則を再確認し、かつ宣言する。しかし、国防上重要な教育に関する計画に対して、連邦政府が補助を与えることは、国家の利益を図る上に必要である。

この法律の目的は、合衆国の国防の必要に応えるのに十分な質と量の訓練された人材を確保せんがために、個人、州及びその機関にいろいろな形態における実効ある補助を致えることを目的とする。<sup>68)</sup>

と、法の目的を明示し、第五章のガイダンス、カウンセリング、テスト（有能な学生の確認及び奨励）で、連邦政府から補助を支給されるテストを

各州の公立中等学校又は法律に定めるその他の中等学校の生徒をテストし、きわだった適性と能力を具えた生徒を選抜する計画及び上記の計画の遂行に利用されるテストの方法。<sup>69)</sup>

と規定し、ガイダンス及びカウンセリングを

(A) 生徒の能力、適性及び技能に最も適した履習課程について助言を与え、かつ (B) きわだった適性と能力を具えた生徒に対し中等学校教育を完了し、必要な学科を修めて高等教育機関に進学するよう奨励するための各州公立中等学校のガイダンス及びカウンセリングの計画。<sup>40)</sup>

教育における「疎外」

と規定し、その両者について

(教育)局長は、州のプラン及びこれに修正を加えたものが前項の規定(Ⅱ上述のテスト、ガイダンス及びカウンセリングに関する規定)に合致するときは、これを承認するものとする。<sup>(4)</sup>

と規定していたものを、六〇年十一月に文部省初等中等教育の「当面する文教政策の重要課題」の中で実施意向を明らかにした「全国いっせい学力テスト」の目的で踏襲していた。

アメリカ合衆国の国防教育法がテスト、ガイダンス及びカウンセリングの三つの方法で行なおうとする、(1)すぐれた能力を具え、きわだった適性をもつ生徒の選抜、(2)生徒に最も適した履習課程への助言、(3)優秀な生徒への進学の奨励を、文部省初等中等教育局は「全国いっせい学力テスト」だけを通して行なおうとしたのであり、国防教育法が「国防上の必要に應えるために」人材を確保することを目的とし、国家の利益への学校教育の従属を要求しているのに対し、文部省初等中等教育局が立案した「全国いっせい学力テスト」は、「社会と産業の要請に即応し、進んで将来の社会経済の高度発展を維持しつづけていくには、経済政策の一環として、人的能力の向上をはかる必要がある」とする、経済審議会答申の「国民所得増進計画」に依拠する、経済政策の一環に組み込まれた、人的能力の開発・向上を目的とし、国家の経済計画への学校教育の従属を要求するものであった。

文部省と各教育委員会が実施を強行した、「全国中学校一せい学力調査」は、公然と「経済計画の一環に組み込まれた、人的能力の開発・向上」を掲げることはなかったが、その方法において、抽出実施から悉皆実施に、その処理では、生徒指導要録への各生徒の成績の記入の義務づけという形で、人的能力開発・向上への資料作成の意図を表現している。「全国中学校一せい学力調査」は、義務教育の終了期の中学校二・三年の全生徒を対象とし、その結果を生徒指導要録への記入という形で、文部省初等中等教育局が立案した「全国いっせい学力テスト」の意図を、学習指導の改善と教育諸条件の整備・改善を名目に、実現しようとしていたのであった。

すなわち、文部省と各教育委員会が実施を強行した「全国中学校一せい学力調査」は、本質的に「全国いっせい学力テスト」と同じ目的で行なわれたものであり、義務教育終了期の中学二・三年生の段階で(a)適性と能力にすぐれた生徒を選抜し、(b)生徒の適性、能力および技能に応じた進路を助言し、(c)適性と能力にすぐれた生徒に進学を奨励するための基礎資料を作成することを目的としたのである。

この三つの目的を内に秘めた「全国中学校一せい学力調査」は、生徒の適性、能力、技能を特定のテストで評定し、その評定が生徒の進路と深く結びつくものであり、国家権力による、個々の生徒の能力、適性、技能の評定およびその結果にもとづく進路の指導を意味した。結果的に考えれば、「全国中学校一せい学力調査」は、中学生段階での「学力」をめぐる競争に拍車をかけるとともに、教師と生徒が一体となってその成績を競い合う、「学校ぐるみ」の「学力」コンクールになってしまったのである。学校を、市町村を、県を単位とする「学力」をめぐる競争は、全体的、全国的規模での「学力」コンクールとして把握されたことを如実に物語る。成績を競い合う事から、よい成績を収めようとするために卑劣な手段さえ「合理化」されようとしたとさえいえるのであろう。<sup>42)</sup>

「全国中学校一せい学力調査」が学習指導要領に対する到達度を見るもの」とされ、「学習指導要領」の「法的拘束力」を背景としていたために、教育学者からも、(1)画一的、選別的な学力観が優先している。(2)学力の量的測定値に対しての期待が過大であり、その結果の利用が誇張されている。調査を不当に権威化している。(3)行政当局が直接に、教育内容の修得度の調査を強行することへの疑問、教育の国家統制への疑惑をぬぐえない。<sup>43)</sup>などと指摘され、教育基本の学力観に敵対していると批判されたのも当然である。

「全国中学校一せい学力調査」は、国家権力による、個々の生徒の能力、適性、技能の評定およびその進路の指導のための資料作成を意図し、安価にそれを実験しようとするものであった。「全国中学校一せい学力調査」が経済政策の一環に組み込まれ、「人的能力開発論」の展開の中で実施された事が、「全国中学校一せい学力調査」の意図を明確に描き出している。それは教育への「能力主義」の導入にほかならず、教育による労働力の「適正配置」を意図する、高校の多様化政策と表裏をなすのも当然であった。

「全国中学校一せい学力調査」は、教師にその成績向上のための「研修」と事後対策としての「研修」を強制したばかりでなく、自由な教育実践を教師から奪ってしまった。「学習指導要領」が「法的拘束力」を持つという主張は、「国家の教育権」論を背景とし、教師の「教育の自由」を否定するものであった。「全国中学校一せい学力調査」は、教師に対する勤務評定と結びついて、教師の中での差別を拡大し、憲法・教育基本法に則り、すべての子どもの全面発達を追求しようとし、「能力」に応じた教育が教育に差別を導入しようとするものであると考えた教師さえも差別の対象としてしまったのである。「全国中学校一せい学力調査」が教育を経済政策・経済計画に従属させようとする、国家権力の試みであり、財界の労働力の「適正な配置」の要請の下に、学校体系と学校教育を歪めてしまうものであった。

## 教育における「疎外」

一九六〇年代前半に現われた、教師に対する勤務評定と「全国中学校一せい学力調査」という、権力的な教育政策と教育行政は、教師の間に競争を持ち込み、それを激化させ、教師の間に差別を生み、教師の間に敵対関係を作り出したのであり、教師から自由な教育実践と教育研究を奪い、教育実践に規制を持ち込み、「研修」を強要するものであった。とりわけ、「全国中学校一せい学力調査」は、「人的能力開発論」を背景とするものであり、教育における「能力主義」の貫徹を志向するものであって、学校教育と学校体系を「能力主義」の名目で歪めてしまうものであった。このことは、一九六〇年代前半の権力的な教育政策と教育行政の展開が教師を教育者として疎外し、労働者としても疎外したばかりでなく、学校教育をも疎外したのである。

「全国中学校一せい学力調査」の強行実施の中で、学校教育のゆがみが明らかになり、文部省はその実施方法に修正を施さざるをえなくなり、一九六五年は二〇%の抽出調査に、更に一九六七年からは三年おきの調査としたのである。だが、「全国中学校一せい学力調査」の強行実施は、学校教育に「能力」による差別を持ち込み、学校教育を荒廃させたのであり、教育を経済政策・経済計画に従属させ、教育そのものを疎外したのである。

一九六〇年代前半の権力的な教育政策と教育行政の展開は、教育そのものを疎外したのである。その中核的な理論は、「学習指導要領」の「法的拘束力」を裏づける、「国家の教育権」論であり、教育を経済政策・経済計画に従属させようとする「人間的な能力開発論」である。「国家の教育権」論は、教育内容の国家支配、国家統制の強化に寄与し、教科書検定を「正当化」し、教師による教材の自主編成に圧迫を加えているし、「人的能力開発論」は、各教育階梯での多様化促進の根拠を提供するものである。例示的に考えれば、「国家の教育権」論は教育権の付託という型で、香川県での「県内学力調査」を「正当化」しているのである。「全国一せい学力調査」の形態が変更されたものが、このような形でその原型を保つばかりではない。「三・七体制」下の富山県は、内申書重視の高校入試の中で「観察課程カルテ」を産み、兵庫県における高校入試の廃止は、高校入試を選抜という質を残したままで、その形態を変えただけではない。「人的能力開発論」を基礎とする「全国一せい学力調査」の意図は選抜という高校入試の中に潜在化したのであり、一回限りのテストから、恒常的なカウンセリングとガイダンスへと形態を変えて、教育における「能力主義」を徹底させるものであった。それは、行政当局自らが主催することを放棄したただけであって、何回も繰り返し変え、カウンセリングとガイダンスに直結する、業者が主催する「模擬テスト」に形を変えたものでしかない。「全国一せい学力調査」はその変型に

席を譲っただけであり、教育における「能力」を名目として差別は解消しないばかりか、強化され、日常化されている。

学力調査の実施形態の変化は、学力調査の背景である「人間の能力開発論」の破算を意味するのではなく、その潜在化<sup>46)</sup>、恒常化を物語るものである。学力調査は、学校教育に多大な弊害を巻き起し、正常な教育活動に困難を持ち込み、その実施形態を変更せざるをえなへなったが、その変型を産み出す中で、教育における疎外と教育そのものの疎外は一層深められていったようである。学力調査の実施形態の変更後も、権力的な教育政策と教育行政の展開が、学力調査の変型を産み出し、教育そのものの疎外と教育における疎外を深化しているようである。

#### 註

- (1) 兼子仁「教育法学と教育裁判」P四
- (2) 永井憲一「教育権理論の展開過程と課題」P二二一（現代法ジャーナル」vol. 1, no. 3 所収）
- (3) 本山政雄「教育政策・教育行政と教育裁判」P二（本山政雄、川口彰義ほか「日本の教育裁判」所収）
- (4) 永井憲一、前掲論文 P 二二一
- (5) ここで考察する五つの側面での対立ないし矛盾は、必ずしも「学テ」勤評体制」の産物といえるものではない。明治以来の日本の学校教育の悪弊と考えられるものも含まれているが、この体制の下で顕現化したものとして把握した。
- (6) 以下の分析は小川太郎「今日の教育と生活綴方の課題」P一七（小川太郎「生活綴方と教育」所収）を参考にした。
- (7) 詳しくは、教科書検定訴訟支援全国連絡会編「家永・教科書裁判」を参照されたい。
- (8) 例えば、教科書検定訴訟での小野周証言、横地清証言などを参照されたい。（教科書検定訴訟支援全国連絡会編「家永・教科書裁判証言篇二および五」に所収）
- (9) 例えば、教科書検定訴訟での江口季好証言、米沢純夫証言などを参照されたい。（教科書検定訴訟支援全国連絡会編「家永・教科書裁判証言篇四および五」に所収）
- (10) 教科書裁判訴訟支援全国連絡会編「家永・教科書裁判準備書面篇三」P P 三六八～三七二
- (11) こうした評価とそれに伴う現象については、村松喬「教育の森」第一巻「進学のあらし」の章が詳しく論じている。
- (12) 教育条理を重んずれば、学校自治は、子どもの自治能力の育成にも関連し、子ども学校自治の主体と考えるべきであろう。兼子仁「教育法」P 一一四参照
- (13) クループスカヤ「学校自治について」クループスカヤ「生徒の自治と集団主義」所収）P 二五
- (14) 深山正光「勤評・学テ政策と政治」P 九〇（国民教育研究所編「勤評・学テ体制下の学校」所収）
- (15) 坂元忠芳「香川県の「教育改革」の先導的試行とそれに対する闘い」(P)「教育」七〇年十二月号所収）

教育における「疎外」

教育における「疎外」

- (16) 「三・七体制」下の富山県の教育については国民教育研究所編「人的能力開発教育と子ども・教師」を参照されたい。
- (17) 全国都道府県教育長協議会「勤務評定試案作成について」の「勤務評定の趣旨」より引用
- (18) 日本教職員組合第十六回臨時大会「日教組の非常事態宣言」なお、日本教職員組合は第十六回臨時大会で「勤務評定阻止闘争強化に関する決定」をも採択している。
- (19) 日本教育学会教育政策特別委員会「教師の勤務評定の検討」(日本教育学会「教育学研究」第二十五卷第一号所収)
- (20) 註(19)と同じ
- (21) 日本教育学会「教育学研究」第二十五卷第二号に所収
- (22) 芦田浩志・古川原・高野桂一・三原大乗「勤務評定(1)」(教育評論一九五七年十一月号所収) P 二二(但し( )内は古田)
- (23) 桑原作次「勤務評定における科学性の偽瞞性」(教育評論一九五八年三月号所収) P 三一
- (24) 本山政雄ほか「教育裁判の教育学的研究(2)」P 三六(名古屋大学教育学部紀要「六九一(1)所収」)
- (25) 芦田浩志ほか前掲論文 P 九一
- (26) 田中一郎「勤務評定のねらうもの」(教育評論一九五七年八月号所収) P 一一
- (27) 本山政雄ほか前掲論文 P 三六
- (28) 鈴木英一「全国学力調査における教育政策の論理構造」(日本教育学会・教育基本法委員会「学力問題と教育基本法」所収)
- (29) 文部省初等中等教育局「当面する文教政策の重要課題」(一九六〇年十一月)
- (30) 同上
- (31) 文部省「全国中学校一せい学力調査実施要綱」(一九六一年四月二十六日付)
- (32) 文部省「全国中学校一せい学力調査問答集」P 七五参照(「文部時報」一九六一年八月号所収)
- (33) 文部省「全国中学校一せい学力調査問答集」P 七六
- (34) 内藤初等中等教育局長は「(抽出調査は)いろいろな面において、教育行政に役立つ」と発言し(座談会・全国一せい学力調査「△文部時報」一九六一年九月号所収)、抽出調査がその所期の目的を達成したことを示唆している。
- (35) 文部省初等中等教育局「全国中学校一せい学力調査実施要綱」(一九六一年四月二十六日付)
- (36) 香川・愛媛「文部省学力調査問題」学術調査団報告書(一九六四年十月三十日)
- (37) 日本教職員組合「学テ白書」第二号(一九六四年十二月)
- (38) National Defense Education Act of 1958, Public law 85-864, Title I Section 101
- (39) National Defense Education Act of 1958, Title V Section 503-(a)-(1)
- (40) National Defense Education Act of 1958, Title V Section 503-(a)-(2)

- 41) National Defense Education Act of 1958, Title V Section 503—(b)  
 卑劣な手段の行使については、村松喬「教育の森」四の愛媛報告が詳しく論じている。
- 42) 「全国いっせい学力調査の問題点」(一九六一年十月十四日の教育政策懇話会における報告から)
- 43) 「文部省一せい学力調査の検討」(一九六一年十月十日の日本教育学会学力調査研究委員会主催のシンポジウム)での大田堯氏の発言から
- 44) 深山正光、前掲論文 P P 九二〜九三
- 45) 最近問題となっている業者が催す「模擬テスト」での「偏差値」の問題はこのことをより一層深化させる方向におしすすめ、見えざる目標との格闘に子ども達を陥ている。その問題点は、統計的手法が適用可能かどうかという前提を無視し、結果として、数値を処理することにあるとさえいえよう。