

学力保障と学校づくり —「解放の学力」論による学習指導要領の分析—

木村 和美¹⁾

Academic Ability and School Management — Analysis of the Course of Study by “Academic Ability of Liberation”—

Kazumi KIMURA

Abstract

It has been a long time since the issue of academic ability attracted significant attention. As for the issue of academic ability, a debate in academic ability decline and international academic ability investigations (PISA and TIMSS) and national academic ability investigations played a key role in the discussion. However, on the other hand, it was pointed out as a problem that “child poverty” and household economic power became the ruling factor of the achievement of academic ability. In other words, there is a need to respond to “difference between hierarchies of academic ability” not “general decreases of academic ability standard”. It is necessary to consider how to guarantee academic ability of children taking into account social inequity disadvantage.

Dowa education is an educational practice that focuses on guarantee of children's academic ability. Dowa education was provided around West Japan and has supported education of Buraku children based on guarantee of academic ability and class management. Recently, it is pointed out that Dowa education has universality. This paper focuses on “academic ability of liberation” described by Dowa education. “Academic ability of liberation” includes (1) consciousness of liberation, (2)collectivism, (3)recognition for science and art. This paper analyzed the course of study from these three viewpoints.

As a result, this paper clarified that it could promote (1)consciousness of liberation in the special subject morality, (2)collectivism in the special activities,(3)recognition for science and art in the social studies. In addition, “academic ability of liberation” is a structure that promotes (1) consciousness of liberation based on (2)collectivism, while using cognition of science and art.

“Academic ability of liberation” has the possibility that children can guarantee academic ability by bringing up self-esteem. This paper clarified that it was different from the structure that had been thought about in conventional “academic ability of liberation”.

The future problem is empirical research at schools. It is thought that complexity and diversification of the social economic background advances from now on. Schools should succeed to a tradition and experience of Dowa education. Furthermore, while flexibly applying Dowa education, schools should perform a variety of educational practices to guarantee

1) スポーツ学部

academic ability by raising children's self-esteem.

Key words : academic ability, course of study, curriculum, academic ability of liberation, self-esteem

キーワード：学力保障，学習指導要領，教育課程，解放の学力，自尊感情

1. はじめに

学力問題が、大きな注目を集めるようになって久しい。1999年に始まったといわれる学力低下論争、PISAやTIMSSといった国際的な学力調査、2007年から始まった全国学力・学習状況調査の結果とその取扱いなどが議論の中心となってきた。しかし、その一方で「子どもの貧困」（阿部，2008）や、家庭の経済力が学力達成の規定要因となっていること（耳塚，2009）が問題として指摘されており、「学力水準の全般的低下」ではなく「学力の階層間格差の拡大」（荻谷・志水，2004）への対応が求められている。つまり、社会的不平等による負の影響を受ける子どもたちの学力保障をどのように行っていくのかということを考える必要がある。

戦後、子どもたちの学力保障に力を注いだ教育実践として同和教育がある。西日本を中心に行われた同和教育は学力保障と集団づくりを柱に、被差別部落の子どもたちの教育を支えてきた。そして今日、「部落問題の解決という個別具体的な課題にこたえるべく始まった学力保障は、今、あらゆる格差・貧困の解消という普遍的な課題にこたえる実践へと広がろうとして」（高田，2011，p.277）おり、同和教育がもつ普遍性について指摘されている。

本稿では、特に同和教育が掲げた「解放の学力」論に注目し、学習指導要領を分析、考察することで、貧困・格差等の社会的・家庭的背景にさまざまな課題を抱える子どもたちの学力保障を可能にする学校について検討していく。

2. 学力問題の展開

2-1. 学力をどうとらえるか

学力保障について考える際に、重要になってくるのか「学力」のとらえ方である。「基礎基本の徹底」、「生きる力」、「確かな学力」、「PISA型学力」など、測定できるものなのか否かを含め、「学力」についてはさまざまな見

解がある。そのため、しばしば「学力論争」が生じるのである。若槻（2015，p.134）は「学力」について「ペーパーテストで測定される『学力』が、進路や就職に大きな影響力を持ち続けている以上、学力のないまま学校を離れる子どもたちは、社会で困難な位置に立たされることになる。この状態を軽視することはできない」と述べている。また、川口（2010，p.63）は「学力とはテストの点数で測られるものではないという理念とは別の次元で、実際には学校教育がテストの点数によって子どもたちを評価している（しかも群を抜いて重要な要素である）ことは事実である」という点である。たとえば、大学入試センター試験ではテストの点数がものを言う」と指摘している。そのため、子どもたちが直面している学力問題から「点数」を外してしまうことは現実的ではないと考え、本稿ではひとまず「学力」を「ペーパーテストで測定される点数」と定義したい。その上で、学力保障について論じていく。

2-2. 学力問題と教育政策

佐貫（2001）によると、今日の学力問題の出発点は1960年代にあるという。第一次ベビーブーム世代の高校進学に伴い、高校の進学率が上昇し高校の大衆化が進む中で、生徒の能力・適性・進路に応じて教育課程を編成すべきだという能力主義が持ち込まれた。職業高校の新增設や普通科における類型制の導入など、後期中等教育の多様化政策が展開され、実質的な複線化が目指された。しかし、高度経済成長期の労働市場から求められていたのは、高度な職業能力ではなく、一般的な学校的学力であった。佐貫（2001，p.64）は新規学卒労働者の労働力を測る基準として学校的学力が用いられたことについて「それは機械化された大量生産に対応した平均的な労働能力の形成が期待されたことと、終身雇用された労働者が会社内の研修と昇進競争を通して、技術革新に対応していくシステムの下

で、一般的学習能力が採用要件として重視され、それを表わすものとしての学校の成績が重視された」と述べている。1958年、1968年の学習指導要領改訂においても、高度経済成長と科学技術の発展に資する人材育成が重視され、学習内容は増加、高度化していった。高校進学率の上昇、大学進学要求に伴う普通科志向の強まり、職業高校の不振などにより受験競争は過熱していき、結果として「①<学校での学力競争>、②<よい学歴、高学歴の獲得と、よい会社への就職競争>、③<企業社会での昇進と生涯の豊かさ獲得競争>という三つの競争が直結され、学力・学歴競争が、社会的競争の核として社会の中に組み込まれていった」(佐貫, 2001, p.64)のである。

1970年代、20年近く続いた日本の高度経済成長は終わり低成長の時期となる。野崎(2006)は、以降、学校教育は二つの局面を迎えることになる指摘している。一つは、更なる受験競争の激化である。「先行きに対する不透明感は親たちの不安をかきたて、それが更なる学歴獲得競争へと子どもたちを追いやっていくことになった」(野崎, 2006, p.158)と述べている。また、二つ目は、学校への信頼の崩壊である。授業内容の増加、高度化によって「落ちこぼれ」「落ちこぼし」といった授業についていけない子どもたちが社会問題として挙げられるようになる。学校の授業が理解できている子どもは小学校で七割、中学校で五割、高校では三割程度の「七五三」状態にあるとも評され、「国の詰め込み重視の教育政策によって、半ば構造的に『落ちこぼれ』が生み出された状況」(野崎, 2006, p.159)にあった。

過度の受験競争、詰め込み教育、「落ちこぼれ」「落ちこぼし」といった教育問題をうけ、1980年代以降、日本の学校教育は「ゆとり」路線を進むことになる。1977年の学習指導要領改訂では、授業時間の削減、学習内容の精選が行われ、「知・徳・体の調和のとれた

人間性豊かな児童生徒の育成を図ること」、「ゆとりのあるしかも充実した学校生活が送れるようにすること」などを目指し、「ゆとりと充実」をキーワードとした「人間中心主義的教育課程」(野崎, 2006)が編成された。しかしながら、第二次ベビーブームの影響もあり、受験競争はより加熱していくこととなった。また、校内暴力、非行、いじめなどが社会問題化するなど、学校教育は大きな課題を抱えていた。こうした教育問題は、1987年に出された臨時教育審議会最終答申において、「教育が画一的になり、極端に形式的な平等が主張される傾向が強く、各人の個性、能力、適性を発見し、それを開発し、伸ばしていくという面に欠けていること。また、受験競争が過熱し、教育が偏差値偏重、知識偏重となり、創造性・考える力・表現力よりも記憶力を重視するものとなっていること。いじめ、登校拒否、校内暴力などの教育荒廃の現象が目立ち始め、画一的、硬直的、閉鎖的な学校教育の体質の弊害が現れてきたこと」とまとめられている。そして、今後の教育の基本的なあり方として「個性重視の原則」、「生涯学習社会への移行」、「変化への対応(情報化・国際化)」が挙げられた。

臨時教育審議会の影響を強く受け、1989年に行われた学習指導要領改訂ではこれまでの「ゆとり」路線が引き継がれると同時に、「学校の教育活動を進めるに当たっては、自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の指導を徹底し、個性を生かす教育の充実に努めなければならない」(中学校学習指導要領総則)とされ、「学習結果としての『知識・理解』を偏重するのではなく、学習の過程で修得する『関心・意欲・態度』や『思考・判断・表現』により多くの価値を認めようとする『新しい学力観』」(戸田, 2009, p.67)が打ち出された。

1998年には、子どもたちの「生きる力」を育むことを目指し、完全学校週五日制や総合

的な学習の時間が導入された「ゆとり教育」が実施される。そして、このころからゆとり教育を激しく批判する学力低下論争が起こり、学力問題が教育改革の中心問題となっていく。この学力低下論争の中で、2002年には遠山敦子文部科学大臣（当時）が緊急アピール「学びのすすめ」において「確かな学力」と「学力向上」を押し出してくる。学習指導要領は最低基準であるという意見も示され（寺脇・荏谷，1999），2003年には学習指導要領の一部改正を実施し「はじめて規定」が廃止され、発展的学習による学力向上が奨励されていく。

2000年以降、文部科学省の「ゆとり教育」路線は徐々に軌道修正され、2008年の学習指導要領改訂では、小学校高学年に「外国語活動」の時間を新設し、総合的な学習の時間が削減され、言語活動・理数教育・道徳教育の充実などを盛り込み、授業時間数・授業内容を増加させたことで、「ゆとり教育からの転換」、「脱ゆとり教育」の姿勢を明確にしたといえる。

2-3. 学力問題と社会的不平等

1950年代までの日本においては、学力や教師・子ども関係の差異などは、子どもの社会的背景と関連付けて論じられていた。籠山（1954）は、ある小学校の児童を対象にPTA会費を払えない児童を「貧困」、生活保護法による扶助を受けている児童を「保護」、そしてその他を「一般」とし、貧困と子どもたちの身体、知能、学力の關係に焦点をあてた研究を行っている。子どもの身体状況についてはほとんど差がないという結果が得られたが、知能偏差値を調査した結果、知能テストで得られる知的能力については、出身家庭による差が発見された。また、学籍簿に記載された学業成績についても出身家庭によって顕著な差があり、さまざまな教科において、一般家庭の児童の成績が最も高くなるということが見出された。

三宅（1957）は、三つの小学校の児童を保護者が俸給生活者（公務員と事務職員）であるか、常備工員または常備労働者であるか、あるいは日雇いであるかの三つの階層に分け、親の職業と子どもの友人関係、さらには教師との関係について調査している。クラスの中で他の子どもから仲良くしたい友だちとして選ばれる可能性は、俸給生活者の世帯の子どもが最も多く、日雇いの世帯が最も少なかった。また、教師との関係についても、俸給生活者の世帯の子どもほど他の子どもから「先生と仲が良い」とみなされていることが分かった。

さらに荏谷（2001）は、日本教職員組合の「全国教育研究集会」の記録である『日本の教育』（1952-1964）から、1950年代を通じて、高校進学を決定する要因について、家庭の経済的要因や階層性などで非進学が発生するという実態報告が数多くなされていることを指摘している。

以上のことから、研究者のみならず現場の教師も、貧困と教育問題を結びつけて考えていたことが分かる。1950年代は「どこの小・中学校の学級をたずねても、そこには必ず一群の貧しい子どもたちがいる。そしてかれらはほとんど例外なく学業成績においても学級の下位に属している」（三宅，1957，p.15）時代であり、貧困は教育問題の重要な一部であった。

しかし、高度経済成長期以降「日本は豊かな社会である」という意識が広がり、貧困と教育問題を結びつけて論じることは少なくなっていく。次第に、「学力格差の要因のひとつとして子どもの家庭的背景に着目することや、そうした事実を明示すること自体、タブー視されるようになっていった」（荏谷，2001，p.120）のである。飛躍的な経済成長によって貧困がリアリティをなくしたとはいえ、所得格差がなくなったわけではない。確かに、高度経済成長期においては、大企業と小・零細企業の賃金格差は縮小する傾向にあ

った。しかし、オイルショック以降、再び格差拡大傾向に転じている。また、学歴間の賃金格差や就職する企業規模格差・職種格差なども同様に拡大の傾向にある。高度経済成長は、日本社会を競争秩序社会へと変化させ、「企業の掲げる目標を労働者の自己の目標として受けとめさせ、かつその目標の達成を目指して労働者同士を競争に駆り立てるメカニズム」（渡辺，1987，p.192）を確立していった。つまり、高度経済成長期以降の貧困家庭は、戦後の貧困家庭とは異なり、「単に生活が経済的に苦しいというだけの意味しているのではなく、それよりむしろこの競争秩序における『劣者』『敗者』の位置を押し付けられていることを意味する」（久富，1993，p.6）と指摘されている。

久富（1993）は大都市の大規模公営住宅団地（とりわけ第二種住宅）を生活困難を抱えながら子育てに取り組んでいる層の集住地域と考え、家族の子育てや教育戦略などについて調査を行っている。経済的に不利な立場に置かれた低所得者層にとって、高校・大学への進学は大きな負担であると考えられるが、保護者の進学目標は決して低いものではなく、多くが高校まで、あるいは大学までを志向している。しかしながら、現実の進学や就学となると困難な状況にある。また、不登校やいじめ、教師からの冷たい態度を受けた経験、低学力・怠学などの事例は、低所得者層の子ども・青年に多く発生していることを明らかにした。

尾嶋（2002）は、SSM調査より「家庭の経済状態によって進学／非進学が左右されるかどうか」について1981年と1997年を比較している。1981年時点の男子では、他の要因を考慮に入れると「進学／非進学」は左右されないが、1997年時点では一定の効果が認められる。また女子では、1981年時点で1997年時点の男子並の効果がみられるが、1997年になると単独で全分散の約5%を説明するほどまでになる。したがって、1980年代初頭よりも

1990年代後半の方が、家庭の経済状態が進学を左右する傾向にあると指摘する。

常に社会の底辺を生きる人々は存在し続けていたにも関わらず、かつては自明のものであった貧困が見えにくくなった結果、社会的カテゴリーと結びつけた学力格差を問題視する意識が薄れていく。さらには、家庭的背景を要因とする学力格差を問題にすること自体が、子どもに差別感を与えるとして忌避されるようになったのである。

しかし、再び、家庭的背景と学力を結びつけてとらえるようになっていく。諸田（2004）は、東大（関東）調査^{注1）}から「学習遅滞層」は単なる低学力ではなく、家庭的背景や学習習慣と密接に関連していることを指摘している。また、荻谷（2004）は東大（関西）調査から、①家庭の文化的階層と基本的生活習慣の間には明確な相関関係があり、基本的生活習慣が身についているかどうか、正答率に及ぼす影響が強まっている、②学習を学校にだけ頼っている子どもの正答率が大きく低下している、③学習時間が学習への意欲だとするならば、文化的階層グループ間の格差が大きい、④「授業でわからないことをあとで先生に質問する」、「テストで間違えた問題は、しっかりとやりなおす」という学習への主体的なかわりについても、文化的階層グループ間の格差は大きいことを明らかにした。

以上のことから、学力のみならず、学習意欲の低下にも階層要因が大きく影響しているといえる。もはや、学力問題は階層・貧困問題と切り離してとらえることなどできない状況にある。

2013年には「子どもの貧困対策の推進に関する法律」が成立し、2014年には政府として総合的に子どもの貧困対策を推進するための基本的な施策を定めた「子供の貧困対策に関する大綱」が閣議決定された。子どもの貧困は日本における重要な課題として認知されるようになってきた。「子供の貧困対策に関する大綱」では、学校を「子供の貧困対策のプ

ラットフォーム」と位置付けており、「学校教育による学力保障」、「学校を窓口とした福祉関連機関等との連携」、「地域による学習支援」、「高等学校等における就学継続のための支援」などに取り組むことを述べており、学力保障、学習支援によって貧困の連鎖を断ち切る姿勢を見せている。

3. 同和教育と学力保障

3-1. 同和教育の歴史

学力保障について、多くの実践を積み重ねてきたのが同和教育である。被差別部落の人々にとって、学力保障は重要な課題であった。それは、「学力の不十分さが、更なる差別と不平等につながり、そのことの故に、ますますの学力の獲得が困難になっていくという、円環的な差別の構造」(長尾, 2002, p.11)があるからである。

敗戦後、教育における部落差別の実態は、長期欠席・不就学問題に典型的に現われてくる。1957年に奈良県が実施した調査では、被差別部落の子どもたちの長期欠席率の高さが浮き彫りにされ、学年があがり、働き手として使えるようになるに連れて高くなっていることから、深刻な貧困の実態がうかがえる。そして、その貧困は就職差別による近代産業からの排除が行われることで、多くの被差別部落の人々が部落産業へと従事するしかないという状況を引き起こしていたのである。長期欠席・不就学への取り組みとして、福祉教員制度の制定(高知県1948)や、夜間学級(奈良県1950)などが始められるが、多くの学校と行政は、長期欠席・不就学問題には無策であった。なぜなら、長期欠席・不就学問題が部落差別と関連付けられてとらえられることはなく、「親の無理解」、「本人のやる気がない」という理由で片付けられてしまっていたからである。

貧困と差別は、義務教育費の問題とも関わってくる。日本国憲法第26条において「義務教育は、これを無償とする」と掲げているに

も関わらず、財政上の理由から教科書の無償支給すら実施できずにいた。学校では、教科書代や給食費が払えずにいた被差別部落の子どもたちに対して「教科書を忘れた子」などと書いたプラカードを首からぶら下げるといった「プラカード事件」などが起こっていた。このような状況を打破するため、各地域で部落解放同盟の支部や保護者が立ち上がり、教科書無償を中心に義務教育無償運動を展開していく。そして、1963年に「義務教育諸学校の教科用図書の無償措置に関する法律」が成立し、段階をへて1969年には全小中学校において教科書の無料配布が実施された。

1960年代、被差別部落を校区にもつ中学校では、子どもたちの「非行」や「荒れ」が問題となっていた。この時期は全国的にも中学生の非行が社会問題化していたが、それが被差別部落の子どもを中心にみられるのは、「進路・適正に応じる教育」のなかで、選別によって切り捨てられていった存在だったからである。能力別学級編成では、被差別部落の子どもたちは貧困と低学力により就職組に集中するという状況にあった。「非行」の顕在化はそのような状況に対する反抗や抗議だったのである。また、1960年代は全国同和教育研究協議会において進路保障の取り組みが発展していき、同時に進路保障のためには乳幼児教育の充実を図ることが重要だと提起され、その後同和保育が目覚ましい発展を遂げていく契機となった。

1970年代から1980年代にかけ、同和対策事業に関わる特別措置法のもと同和加配教員の増加や、高校の新設、高校進学率の上昇等が実現され、さらに教育への要求が高まっていた。また、被差別部落の子どもたちの学力に関する実証的な調査研究が本格化し始め、教育問題は「学力」に焦点を合わせるようになった。

国や地方行政による同和対策事業の推進により、同和加配教員や解放奨学金などの制度が整えられ、被差別部落の子どもを中心に据

えた学力保障の取り組みが行われてきた。被差別部落の子どもたちの高校進学率は上昇し、一定の成果は得られたと考えられた。しかし、1990年代になっても、1975年以降約5%の格差が埋まらないままである高校進学率や、平均の半数以下にとどまっている大学進学率などから、被差別部落の子どもたちと部落外の子どもの間との間の相対的な学力格差は解消されたとはいえない状況にあった。

2002年、「地域改善対策特定事業に係る国の財政上の特別措置に関する法律」の失効にともない、特別法にもとづく特別対策としての同和行政から一般行政による対応へと変化した。しかしながら、同和教育が大切にしてきた学力保障の視点は「効果のある学校」、「力のある学校」研究へと受け継がれていく(若槻, 2015)。「効果のある学校」とは、人種や階層に由来すると思われる学力格差を克服している学校のことであり、社会集団間の格差を問題にしている。日本においては、子どもたちの家庭的背景の不利を縮小している学校の特徴を導きだすなど成果を挙げている(志水, 2005)。その後、「力のある学校」へと発展し、①気持ちのそろった教職員集団、②戦略的で柔軟な学校運営、③豊かなつながりを生み出す生徒指導、④すべての子どもの学びを支える学習指導、⑤ともに育つ地域・校種間連携、⑥双方向的な家庭とのかかわり、⑦安心して学べる学校環境、⑧前向きで活動的な学校文化、の八つの項目が構造化された「スクールバスモデル」が提起された(志水, 2009)。今日においても、子どもたちの学力格差の縮小、学力保障を可能にする学校づくりが模索されている。

3-2. 解放の学力

同和教育を推進するなかで、「解放の学力」という考え方が出てくる。「解放の学力」論成立の背景には、京都の進学ホールをめぐる論争がある(大内, 1993)。進学ホールは、1960年代初め頃より被差別部落内外の学力格

差を埋めるために部落解放運動の要求によって実現した取り組みである。しかし、進学ホールは京都教職員組合から批判を受ける。その一つに学力の内容に関する問題があった。進学ホールでは英語・数学・理科が教えられており、京都教職員組合は、部落解放につながる学力ではなく、むしろ差別を拡大する学力であると批判した。一方、部落解放同盟側は、この批判に対して反論を展開し、英語・数学・理科の必要性を主張した。その背景には、高度経済成長期をむかえ、高校卒業が就職に必要な条件になりつつあった時代において、当時の京都の被差別部落の子どもたちの高校進学率が平均の半分ほどであったという厳しい現実があった。学力を身に付け高校に進学することは部落解放運動にとっても、保護者にとって重要な教育問題であったにもかかわらず、学校は十分に応えられていなかった。同和教育において学校の果たす役割が問われたのである。

その後、1969年に「従来から議論されていた学校と地域、基礎学力と『解放の学力』を統一的にとらえ、学校教育の役割を明確に」(大内, 1993, p.80)するために「解放の学力」論が提起された。そこでは、「解放の学力」の内容として、①解放の自覚、②集団主義、③科学的芸術的認識、の三つが掲げられた。これら三つは切り離して考えるものではなく、①解放の自覚と②集団主義を土台に、③科学的芸術的認識を育てるという構造をもつ(中村, 1969)。

1970年代以降、「解放の学力」について活発な議論が展開されていく。代表的論者の一人である中村(1984)から、「解放の学力」の内容を具体的に見ていくことにする。

一つ目の「解放の自覚」とは、「部落をはじめ被差別人民が自らの社会的・階級的立場を自覚すること」であり、「自覚にかかわる問題は、解放の学力の出発点でもあり、帰結でもある」と述べられている(中村, 1984, p.104)。また、「解放の課題を担っているの

は部落大衆だけではない。在日朝鮮人に、沖縄県民に、障害者に、あるいは国際的に多様な人民それぞれに解放闘争があり、そこには必ず解放の学力への指向がある」(中村, 1984, p.104)と指摘しており、被差別部落に限らず、差別・抑圧の対象となるすべての者に、自らが置かれた社会的立場の自覚が求められている。

そして、「解放の自覚」を育てる環境として、二つ目の「集団主義」の確立が必要となる。集団主義について中村(1984, p.31)は、以下のように述べている。

被差別民衆には、強烈な意志をもつ個人が要求される。その個人は集団を求め、集団のなかで、それぞれの個人はいっそう強烈な自己を育てていく。ここでは、個人の利益・幸福と集団のそれとが統一される。その集団と個人をもって、国家という大集団に変革を迫っていく。…これが、わが国の場合の集団主義であり、それが教育に反映したものが集団主義教育なのである。

「強烈な意志を持つ個人」となるためには仲間集団が必要となる。そのため同和教育では、集団づくりが大切にされてきたのである。

三つ目の「科学的芸術的認識」は、「差別は人間の意識にあるだけでなく、政治的・社会的に構成される。科学や芸術が、人間無視・べつ視、差別のうえに成立している場合があまりに多い。これとたたかい、変革していくためには、人民の側の科学と芸術が強く要求される」(中村, 1984, p.103)ため、必要となるのである。

しかし、池田(1992, p.53)は「解放の学力」は「教師に対して学力保障を促進させるものとはなっていないのではないか」とし、「解放の学力」よりも「学力保障」を前面に押し出す必要性を指摘している。また、金子(2001, p.95)は「学力達成水準の問題を起点とした『解放の学力』論の見直しは、そ

のまま『解放の学力』論に引導を渡す方向に滑らかに進んでいく」と述べ、「解放の学力」論は解体されてしまったと整理している。

本稿では、改めて「学力達成水準の問題を起点とした『解放の学力』論の見直し」を行う。①解放の自覚、②集団主義、③科学的芸術的認識、の三つの視点から学習指導要領の分析を行い、貧困・格差の課題を抱える子どもたちだけではなく、差別・抑圧の対象となるすべての子どもたちの学力保障を可能にする学校について検討していく。

4. 学習指導要領にみる「解放の学力」による学力保障の可能性

4-1. 解放の自覚

「解放の自覚」とは、自らが置かれた社会的立場の自覚のことである。先述したように、被差別部落に限らず、差別・抑圧の対象となるすべての者に求められている。同様の概念として、P.フレイレの「意識化」や女性解放運動のなかで提起された「コンシャスネス・レイジング」が挙げられる。森(1990, p.202)は「『解放の自覚』とは、感性的にであれ、自分の置かれた被差別の状況をとらえ、部落を解放していく意欲をもつということ」だと述べている。学校の教育活動において、子どもたちが自らが置かれた社会的立場を自覚し「解放」への意欲を醸成する機会はあるのだろうか。

2015年3月に一部改正された中学校学習指導要領^{注2)}「第1章総則」(p.1)には道德教育の目標について、以下のように記されている。

道德教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間としての生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道德性を養うことを目標とする。

そして、中学校学習指導要領解説(以下、解

説) 総則編(抄)(2015, pp.6-8)では道徳教育の目標に関して、次のような言葉が頻繁に用いられている(表1)。

表1 頻繁に用いられる言葉

生き方	14回	個人の生き方	1回
		自らの生き方	1回
		自立的な生き方	1回
		よりよい生き方	1回
		生き方	2回
		自己の生き方	3回
		人間としての生き方	5回
生きる	12回	自立的に生きる	1回
		自らの生きる意味	1回
		どのように生きるべきか	2回
		よりよく生きる	8回
生きていく	2回	よりよく生きていく	2回
生きよう	1回	心を通じ合わせて生きよう	1回

「解放の自覚」が目指す「解放」とは、「人間性を束縛された状況を打開し、自由な存在になるために努力し、その目的を達成した状況」(部落解放・人権研究所)を指す。つまり、道徳教育の目標である自らの生き方について深く考え、よりよく生きていこうとすることと類似的なものとしてとらえることができる。そこで、「特別の教科 道徳」(以下、道徳科)に注目し、「解放の自覚」を促すことが可能であるかを検討していく。

学習指導要領には、道徳科において扱うべき内容項目について記載されている。その中から「解放の自覚」を促すと考えられる内容項目を三つ取り上げたい。

A 主として自分自身に関すること

[向上心、個性の伸長]

自己を見つめ、自己の向上を図るとともに、個性を伸ばして充実した生き方を追求すること。

解説(道徳科編, 2015, p.30)には、指導の要点として「まず、短所も自分の特徴の一側面であることを踏まえつつ、かけがえのない自己を肯定的にとらえ(自己受容)させるとともに、自己の優れている面などの発見に努め(自己理解)させることが大切である」と記されている。社会的・家庭的背景にさまざまな課題を抱える子どもたちは、他者との比較において劣等感や不安を少なからず持っている。劣等感や不安を生み出す要因の一つになっている自らの社会的立場と向き合わせることで、劣等感や不安も含めた「ありのままの自分」を自己受容、自己理解させることができると思われる。

C 主として集団や社会との関わりに関すること

[公正、公平、社会正義]

正義と公正さを重んじ、誰に対しても公平に接し、差別や偏見のない社会の実現に努めること。

解説(道徳科編, 2015, p.46)には、指導の要点として「公の事と自分のこととの関わりや社会の中における自分の立場に目を向け、社会をよりよくしていこうとする気持ちを大切にする必要がある」と記されている。「社会の中における自分の立場に目を向ける」とは、子どもたちに社会的立場の自覚を促すことだととらえることができる。また、「社会をよりよくしていこうとする気持ち」は、「解放」のための努力と責任の自覚であると考えられる。

D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること

[よりよく生きる喜び]

人間には自らの弱さや醜さを克服する強さや気高く生きようとする心があることを理解し、人間として生きることの喜びを見いだすこと。

解説（道徳科編，2015，p.68）には，指導の要点として「自分だけが弱いのではないということに気付かせることが大切である．…自分を奮い立たせることで目指す生き方や誇りある生き方に近付けるということに目を向けられるようにする必要がある」と記されている．森（1990，p.197）が「社会的立場を自覚し，自分自身に誇りを持つこと」と述べているように，差別・抑圧の対象となる子どもたちにとって誇りとは，自らの社会的立場を自覚することで生まれてくるものである．そして，「解放」を目指すことによって，「内なる自分に恥じない，誇りある生き方，夢や希望など喜びのある生き方」（解説道徳科編，p.68）に目を向けることができるようになると考えられる．

以上，道徳科において「解放の自覚」を促すことができる機会について検討した．「解放の自覚」は誇りと強く関連づいていることが分かる．誇りとは，すなわち「自尊感情」のことである．「自尊感情」と学力が相関関係にあることはすでに知られている．1988年に大阪府の箕面市で実施された調査では，初めて「自己概念」と学力の関連について実証研究が行われた．この調査以降，「自己概念」の下位次元である「自尊感情」と学力の関連について繰り返し分析が行われている．これまでに明らかになったことについて，高田（1997，p.22）は以下のように要約している．

第一に，一般的傾向として，自尊感情と学習理解のあいだには正の相関がある．この相関は，出身階層と学力の相関よりは小さいが，低階層の子どもの学力水準を自尊感情の高低別に比較すると，自尊感情を高く保つことで低学力に陥ることを防ぐ効果があると推測できる．第二に，部落の中学生には自尊感情が高い割には学力が低い子どもが多い．

第二の点については，自分の達成度を比較する身近な対象者の学力水準が低いため低学

力であっても満足しているという説や，家庭学習条件が整っていないため学習意欲が学力形成につながらないといった説など，いくつかの可能性が考えられている（高田，1997；池田，2000）．しかしながら，学力保障の観点から「自尊感情」を高めることは極めて重要なことである．今日の教育課程では，特に道徳科において「解放の自覚」を促すことによって「自尊感情」を育むことが可能であると考えられる．

4-2. 集団主義

「集団主義」の確立は，「解放の自覚」を促す環境として必要になる．「集団主義」によって「強烈な意志をもつ個人」が育成されるのである．今日の教育課程において，集団活動が重視される教育活動に特別活動がある．学習指導要領（p.107）における特別活動の目標は以下のとおりである．

望ましい集団活動を通して，心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り，集団や社会の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的，実践的な態度を育てるとともに，人間としての生き方についての自覚を深め，自己を生かす能力を養う．

「集団主義」の確立とは，個人と集団を育成することである．そのため，「個性」と「集団や社会の一員」としての成長を同時に促す特別活動は，「集団主義」の確立に適した教育活動であると考ええる．

特別活動には，「学級活動」，「生徒会活動」，「学校行事」（小学校では「クラブ活動」）が含まれる．本稿では，「解放の自覚」に道徳科が適していると述べた．道徳科は学級ごとに行われるため，「解放の自覚」を促す環境は学級であるといえる．そこで，「学級活動」について検討していく．

学習指導要領（p.107）では，学級活動の目標は以下のようになっている．

学級活動を通して、望ましい人間関係を形成し、集団の一員として学級や学校におけるよりよい生活づくりに参画し、諸問題を解決しようとする自主的、実践的な態度や健全な生活態度を育てる。

そして、その内容は(1)学級や学校の生活づくり、(2)適応と成長及び健康安全、(3)学業と進路、に整理されている。注目したいのは「望ましい人間関係の形成」である。解説(特別活動編, 2008, p.25)には、「学級活動で育てたい『望ましい人間関係』とは、豊かで充実した学級生活づくりのために、生徒一人一人が自他の個性を尊重するとともに、集団の一員としてそれぞれが役割と責任を果たし、互いに尊重しよさを認め発揮し合えるような開かれた人間関係である」と記されている。「解放の自覚」は学級においてこのような「望ましい人間関係」が形成された上で促される必要がある。子どもにとって学級の人間関係がお互いを「尊重」するものでなければ、差別や偏見とも関わってくる自身の社会的立場に向き合うことは難しい。したがって、「解放の自覚」を育てる環境である「集団主義」の確立は、特別活動において行うことが可能であると考ええる。

4-3. 科学的芸術的認識

中村(1984, p.123)は「科学的芸術的認識」について、「芸術的感性や科学的認識を学びとることである」と述べている。しかし、「科学的芸術的認識」の位置づけに曖昧さがあることを認めており、「芸術的認識」については中身が明らかではないと自己批判している(中村, 1997, 1999)。そのため、あいまいさが残る「科学的芸術的認識」を本稿では「差別と解放の科学的な認識」ととらえて議論を進めることにする。

木下(2010, p.208)は部落問題に関する科学的認識を身に付けさせる教科として社会科を取り上げており、「世の中に伝えられてい

る誤った考え方や非科学的な認識にもとづく偏見を改めることができる」と指摘している。これは、部落問題に限ったことではなく、「誤った考え」や「偏見」は「解放の自覚」を妨げる要因にもなる。そのため、「解放の自覚」を促すためには「科学的芸術的認識」が必要となる。「科学的芸術的認識」を身に付けることができる教科として、社会科の可能性について検討していく。

学習指導要領(p.18)における社会科の目標は以下のとおりである。

広い視野に立って、社会に対する関心を高め、諸資料に基づいて多面的・多角的に考察し、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を深め、公民としての基礎的教養を培い、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。

注目したいのは「社会に対する関心を高め、諸資料に基づいて多面的・多角的に考察し」という部分である。解説(社会編, 2014, p.20)では、「社会的事象はそれをとらえる観点によって大きく見え方が変化することから、資料を適切に収集、選択、処理、活用し、それらの資料に基づいて多面的・多角的に考察し公正に判断する態度を身に付けさせることを、情報化の進展に対応する観点も踏まえて重視したものである」と記されている。つまり、資料に基づいた考察を行うことによって、社会的事象に関して正しい情報をもとに偏見にとらわれず公正に判断する力である「科学的芸術的認識」を身に付けることが可能だといえる。また、社会科が取り扱う社会的事象には現代的課題が多く含まれている。なかでも「公民的分野」の内容には、子どもたちの社会的立場に深く関わる社会問題も取り扱われており、自らの社会的立場について正しく知り、考える機会となる。以下は、「公民的分野」の内容から、子どもたちの社会的立場に関わる項目について一例を取り上げ、

表にしたものである（表2）．個人の課題と思われがちな社会的立場が社会の仕組みに由来して生じていることを学ぶことにもなり、「解放の自覚」の強い動機付けになると思われる．

表2 「公民的分野」の内容一例

公民的分野	社会的立場に関わる内容	子どもたちの自覚
(1) 私たちと現代社会	グローバル化，個人の尊厳，両性の本質的平等	多様な家庭環境，基本的人権，セクシュアリティ
(2) 私たちと経済	雇用，労働条件，労働基準法，社会保障	格差，貧困
(3) 私たちと政治	人間の尊重，基本的人権，法，民主的な社会生活	基本的人権
(4) 私たちと国際社会の諸問題	貧困，持続可能な社会	貧困，よりよい社会

以上のことから、「解放の自覚」に必要な社会への関心，社会問題に関する正しい知識等の「科学的芸術的認識」は社会科において身に付けることが可能であると考えられる．

5. まとめ

本稿では，貧困・格差等の社会的・家庭的背景にさまざまな課題を抱える子どもたちの学力保障を可能にする学校について、「解放の学力」を形成する①解放の自覚，②集団主義，③科学的芸術的認識，の三つの視点から学習指導要領の分析を通して検討してきた．その結果，①解放の自覚は道徳科，②集団主義は特別活動，③科学的芸術的認識は社会科において促すことができることを明らかにした^{注3)}．また，「解放の学力」が②集団主義を土台とし，③科学的芸術的認識に基づいて，①解放の自覚を促すという構造を持つことによって，自尊感情を育み学力保障へとつながる可能性を見出した(図1)．従来の「解放の学力」論で考えられていた①解放の自覚と②

集団主義を土台として，③科学的芸術的認識を育てていくという構造(図2)とは異なるものを導き出すことができ、「学力達成水準の問題を起点とした『解放の学力』論の見直し」を行うことができたと考える．

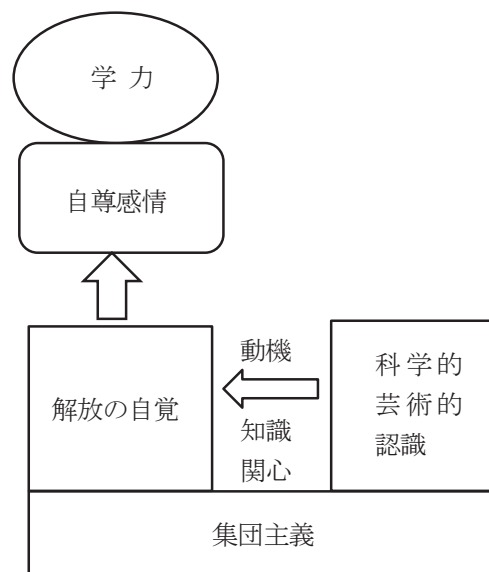


図1 学力保障につながる「解放の学力」論

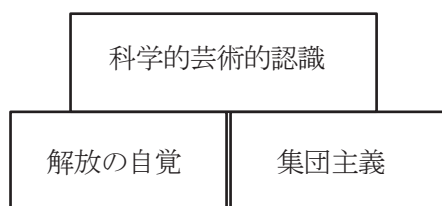


図2 従来の「解放の学力」論

「解放の学力」を育てる道徳科，特別活動，社会科において，中心を担うのは道徳科が適していると思われる．なぜなら，道徳科は各教科，総合的な学習の時間及び特別活動との関連を考慮しながら年間指導計画を作成するため，図1を指導計画に反映させやすいと考えるからである．

本稿では学力保障につながる「解放の学力」の可能性を探ることに終始した．そのため，今後の課題としては，「解放の学力」論のさらなる見直しとともに，教育現場における

実証的研究が挙げられる。

グローバル化が進む中、社会的・家庭的背景の複雑化、多様化は進んでいくと考えられる。同和教育の伝統と経験を継承し、柔軟に応用しながら、子どもたちの自尊感情を育み学力保障を行っていく教育実践が多様に展開される必要があるだろう。

注

- 1) 2001年に東京大学学校臨床総合教育研究センターによって関東と関西の二つの地方で学力調査が実施された。関東において実施された学力調査は、1982年に国立教育研究所(現国立教育政策研究所)が実施した算数・国語の学力調査とはほぼ同じ問題を用いて、同一の対象校で行われている。一方、関西において行われた学力調査も、1989年に大阪大学のグループが実施した調査をベースに行われており、時系列的な比較に耐えることができる調査であると考えられる。
- 2) 本稿で分析を行うのは、全て中学校学習指導要領(2015年3月一部改正)である。
- 3) 道徳科、特別活動、社会科は、特に「解放の学力」を形成しやすい教育活動として取り上げており、その他の教育活動では「解放の学力」を形成できないというわけではない。学校の教育活動全体を通して形成されるものだと考えている。

引用文献

- 阿部彩(2008) 子どもの貧困 日本の不公平を考える。岩波新書。
- 池田寛(1992) 箕面における実態調査から。解放教育, 291: 8-20。
- 池田寛(2000) 地域の教育改革 学校と協働する教育コミュニティ。解放出版社。
- 籠山京(1954) 貧困家庭の学童における問題。教育社会学研究, 4: 18-27。
- 金子伊智郎(2001) 解放教育から人権教育への変化と障害児教育。大阪大学大学院人間科学研究科紀要, 27: 91-106。
- 荻谷剛彦(2001) 階層化日本と教育危機 不平等再生産から意識格差社会へ。有信堂高文社。
- 荻谷剛彦(2004) 「学力」の階層差は拡大したか。荻谷剛彦・志水宏吉編 学力の社会学。岩波書店, pp. 127-151。
- 荻谷剛彦・志水宏吉編(2004) 学力の社会学。岩波書店。
- 川口俊明(2010) テストの点数は、本当に君の実力か? 学力と不平等。若槻健・西田芳正編 志水宏吉監修 教育社会学への招待。大阪大学出版, pp. 61-74。
- 木下昭次郎(2010) 人権教育の充実に向けた社会科学学習指導の試み 歴史的分野における部落史学習の授業改革を通して。藤井徳行編 社会系諸科学の探究。法律文化社, pp. 204-216。
- 久富善之編(1993) 豊かさの底辺に生きる。青木書店。
- 耳塚寛明(2009) 学力格差研究の課題 まとめにかえて。ベネッセ教育研究開発センター企画・制作 教育格差の発生・解消に関する調査研究報告書。福武書店教育研究所。
- 三宅和夫(1957) 学級における児童の地位と学習場面での反応について。教育社会学研究, 11: 15-27。
- 森実(1990) 社会的立場の自覚と学校 部落問題の視点。長尾彰夫・池田寛編 学校文化 深層へのパースペクティブ。東信堂, pp. 193-217。
- 諸田裕子(2004) 「学習遅滞」と「学習速進」はどこで起こっているか。荻谷剛彦・志水宏吉編 学力の社会学。岩波書店, pp. 37-56。
- 長尾彰夫(2002) 社会的な不平等と学力低下批判 学力保障をめぐる動向と課題に寄せて。部落解放研究, 146: 10-20。
- 中村弘三(1969) 解放の学力 その輪かくと展望。部落解放研究所編 解放教育の実践 4 解放教育の内容と課題。明治図書, pp. 175-199。
- 中村弘三(1984) 解放の学力と授業 その背景と理論。明治図書。
- 中村弘三(1997) 「解放の学力」論前後。解放教育, 354: 114-121。
- 中村弘三(1999) 新しい学力観と解放の学力。明治図書。
- 野崎剛毅(2006) 学習指導要領の歴史と教育意識。國學院短期大学紀, 23: 151-171。

大内豊久 (1993) 「解放の学力」論の歩みと現段階. 部落解放研究所編 これからの解放教育 学力保障とカリキュラム創造. 部落解放研究所, pp. 77-94.

尾嶋史章 (2002) 社会階層と進路形成の変容. 教育社会学研究, 70: 125-141.

佐貫浩 (2001) 21世紀の教育政策と学力問題. 日本教育政策学会年報, (8): 64-78.

志水宏吉 (2005) 学力を育てる. 岩波書店.

志水宏吉 (2009) 「力のある学校」の探求. 大阪大学出版会.

高田一宏 (1997) 保護者組織の再編と親の教育参加. 中村弘三監修 地域教育システムの構築. 明治図書, pp. 55-68.

高田一宏 (2011) 学力保障の展望. 志水宏吉編 格差をこえる学校づくり 関西の挑戦. 大阪大学出版会, pp. 265-282.

寺脇研・荻谷剛彦 (1999) 徹底討論子供の学力は低下しているか. 論座, 10月号: 12-33.

戸田浩史 (2009) 「ゆとり教育」見直しと学習指導要領の在り方. 立法と調査, (295): 65-74.

若槻健 (2015) 「排除」に対抗する学校. 教育社会学研究, 96: 131-152.

渡辺治 (1987) 現代日本社会の権威的構造と国家. 藤田勇編 権威的秩序と国家. 東京大学出版会, pp. 181-228

(以下, 10月23日最終閲覧)

部落解放・人権研究所「部落問題・人権辞典」

<http://www.blhrri.org/old/jiten/index.php?%A1F6%B2F2%CA%FC>

子供の貧困対策に関する大綱

<http://www8.cao.go.jp/kodomonohinkon/pdf/taikou.pdf>

中学校学習指導要領 (2015年 3 月一部改正)

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/_icsFiles/afieldfile/2015/03/26/1356251_1.pdf

中学校学習指導要領解説 総則編 (抄) (2015)

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2015/07/06/1282846_3_1_1.pdf

中学校学習指導要領解説 社会編 (2014年 1 月一部改訂)

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2014/10/01/1234912_003.pdf

中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編 (2015)

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2016/01/08/1356257_5.pdf

中学校学習指導要領解説 特別活動編 (2008)

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/01/05/1234912_014.pdf

臨時教育審議会答申「教育改革に関する第 4 次答申 (最終答申) (抄)」(1987)

<http://www.niye.go.jp/youth/book/files/items/79/File/yojitooshin.pdf#search='%E8%87%A8%E6%99%82%E6%95%99%E8%82%B2%E5%AF%A9%E8%AD%B0%E4%BC%9A%E6%9C%80%E7%B5%82%E7%AD%94%E7%94%B3%E3%80%8C'>