

差別問題としての学力観 —遠山啓『競争原理を超えて』を読み直す—

香川 七海*

School Achievement as Discrimination —Reinvestigation of the Hiraku Toyama's Copyright “beyond the Concept of Competition”—

Nanami KAGAWA

【要旨】

本稿の目的は、私立短期大学における授業実践を通して、遠山啓の著作である、『競争原理を超えて』（太郎次郎社、1976）を受講者とともに検討するプロセスを報告し、その内容を考察することにある。『競争原理を超えて』は、テストの点数による競争と、画一的に人間の「能力」を点数によって測定しようとする通俗的な教育観を批判した文献である。この文献は、同時代の左派教育界でも受容された言説となった。本稿では、この文献の内容を受講者と検討し、差別問題研究の議論を援用して、学力観が人々を差別、排除するものとなりえることを確認した。

キーワード：差別問題，学力観，「生きづらさ」，実践記録のエスノメソドロジー

1. はじめに

本稿は、東京都内の私立短期大学で筆者が担当した教職科目、「教育方法論」における授業実践の一部分を報告し、差別問題研究の文脈からその内容を考察するものである⁰¹⁾。この授業では、教育方法の史的変遷、それにともなう教育目的、教育評価の変化について考察することを目標としたが、授業の中盤で、遠山啓『競争原理を超えて』（太郎次郎社、1976）をテキストとして、受講者とその内容を検討した。本稿では、この検討のプロセスを授業実践として報告し、その内容を検討する⁰²⁾。

『競争原理を超えて』は、当時の教育界にねざしていたとされる「競争原理」を批判し、テストや受験、学力の意味についての問題提起がなされた著作である。執筆者の遠山は、同時代の著名な教育論者

であり⁰³⁾、この著作の内容も、1970年代以降の左派教育運動のなかで支持された教育言説のひとつと位置づけられる。

この著作を授業のなかで取り上げた理由は、二点ある。ひとつには、受講者が70年代以降の教育言説に触れることを意図としている。通史としての戦後教育史は、大田堯の編著、『戦後日本教育史』（岩波書店、1978）以降、ほとんど更新されてはいないので、70年代から、現代までの教育の歴史を体系的に学ぶことは難しい。そこで、当時の教育言説に触れることで、その頃の教育界がいかなる様相を呈していたのかということを示唆できればと考えた。

そして、もうひとつには、この著作を通して、受講者が、学ぶことの意味と原理について考えをめぐらすことを意図している。この著作では、テストに

* かがわ ななみ 日本大学大学院文学研究科博士後期課程（教育社会学）

点数をつける行為や点数を他者と比較する行為の意味を問う論及がなされている。通俗的に、学校教育における学習とは、定期テストのため、あるいは、受験のために行われるものと認識されがちであるが、そうした枠組みをこえて、学ぶことの意味と原理を問い直す手がかりとして、この著作が機能することができるのではないかと考えた。

実践の眼目は、後者のほうに置かれている。結論を先取りすれば、この著作を通して、学ぶことの意味や原理について意見を交わすことで、差別問題としての学力観の存在に気づくことと、差別空間を生きる自他の存在を発見することを理想としている。本稿では、以上のような問題関心をもとにした授業実践の一部分を報告し、その内容の考察を進めたい。

2. 科目と教材の概要

2-1. 科目について

本論に立ち入る前に、当該授業、「教育方法論」と、テキストとした、『競争原理を超えて』の概要について説明をしておきたい。

筆者が兼任講師として担当した「教育方法論」は、短期大学2年生を対象とした半期開講科目（前期）であり、受講者の数は、男女がほぼ同数の約50名であった。受講者の年齢は、19歳から20代後半までと混在していて、出身校は、通信制や定時制の高校が半数以上を占めていた。希望する進路に目をやると、ほとんどの受講者は保育士、あるいは、幼稚園教諭を志望しており、ごく一部に小学校教諭を志望する者、一般企業への就職を志望する者がいる。希望する進路の影響から、受講者の興味関心は、保育学領域の実践的授業に向いており、教育学領域の理論的授業については興味が薄いという印象を受けた。各時間の授業内容は、以下の通りである。

表1 授業内容

回数	授業の内容
1	高校時代の具体的体験と学校教育。
2	①学校システムの機能について。 ②1970年代～80年代の世相と管理教育。
3	赤ちゃんの扱い方をめぐる歴史。
4	結婚と家庭、子育ての現在。
5	中間レポート作成、討議。 （教育方法と遠山啓の思想について）
6	中間レポート作成、討議。 （保育方法と「遊び」について）

7	教育改革と「ゆとり」世代論。
8	少年犯罪の増加をめぐる教育言説。
9	社会問題の構築と教育方法。
10	国語の授業実践（教育方法の実例）。 社会の授業実践（教育方法の実例）。
11	①道徳の授業実践（教育方法の事例）。 ②教師と児童生徒の人間関係。
12	戦後政治史と教育方法。
13	貧困と「ブラックバイト」。
14	教育格差と教育方法。
15	試験（論述形式）と解説。

授業は、グループ・ワークと個人ワークを中心に実施している。ほぼ毎回到わたって、個人ワーク用のコメントペーパー（A4両面刷り）を配布したのだが、最下部に作成した自由記述欄には、半数の受講者からの「つぶやき」が寄せられた。「つぶやき」の内容は、日々の恋人や友人とのやり取りをリアルタイムに伝えてくるものから、学校を辞めたいとするものなど、多方面に及ぶ。ひとつひとつの「つぶやき」に対して、個別に返答をする機会がないので、クラス通信を作成し、返答を希望する受講者の「つぶやき」をすべて掲載して返答を試みた。

毎時間、約20人から「つぶやき」が寄せられるので、1人につき、200文字ほどで返答を執筆すると、クラス通信の作成に2、3時間を費やすことになる。こちらとしては、手間である。しかし、このような手間をかけてまで、「つぶやき」への返答を試みたのは、受講者が自己の生活における事実を発露する機会をもうけたかったからである。中等教育におけるホームルーム実践では、生活の事実の共有から他者性への気づきが生まれることから、「生徒が抱える生活の事実の事件化（教材化）」という視点が、しばしば重要なものとして採用されている⁹⁴⁾。そして、ホームルーム実践において、生徒の生活の事実を語りあう機会が設定されているが、本稿における授業実践では、クラス通信に「つぶやき」としての受講者の生活の事実を掲載することで、それを共有し、そこから他者性への気づきが生まれることを意図していた。そして、「つぶやき」の内容から、いくつかのテーマを抜き出し、それを次回、次々回の授業のテーマとした。このようにして、自己を他者に開示する機会を設定したのは、『競争原理を超えて』を読み直すための伏線である。

2-2. 教材について

続いて、教材となったテキストについて説明をしておこう。本稿で取り上げるテキストは、『競争原理を超えて』（太郎次郎社）である。この著作は、遠山が70年代に執筆した当時の教育状況をめぐる論考を集成したもので、「競争原理」への批判と、それに代わる教育観への期待がテーマになっている。

遠山は、1909（明治42）年生まれの数学者（東京工業大学名誉教授）である。戦後、左派教育運動にかかわり、民間教育研究団体・数学教育協議会の委員長や日本教職員組合の教育研究集会講師を歴任した⁶⁵⁾。このころ、彼が関与して創出された算数の教授方法論「水道方式」は、現在でも学校図書や東京書籍などの小学校教科書にその体系を残している⁶⁶⁾。晩年の遠山は、教育雑誌『ひと』（太郎次郎社）を中心に、教育をめぐる市民運動に身を置き、70年代を生きた。79年、70歳で没。

彼は、「人間はひとりひとりがみな質的に異なった存在であり」、相互に「比較不可能・序列不可能」であるとし、「その不可能なこと、つまり、序列化をむりやりに行なおうとするやり方」を「序列主義」と名づけている⁶⁷⁾。この著作のタイトルにもなっている「競争原理」とは、こうした「序列主義」を背景に、子どもの「競争心」を燃料として、競争づくめにおこなわれる教育指導のことを示すものである。

時間が制約されているので、授業のなかでは、この著作の一部分を重点的に取り上げて、グループ単位、個人単位で輪読し、内容の検討を行った。著作そのものが、いくつかの論考を集成したものであるため、重複もあり、一部分を抜き出しても議論の大筋は理解することが可能であった。検討した箇所趣旨は、次のような内容である。いささか引用が煩雑となるが、重要な内容であるので、そのまま掲示する。

たとえば、数学はできるが絵はへたな子どもと、数学はできないが絵はうまい子どもとがあったとき、そのあいだにいかなる優劣の序列がつけられるだろうか。それはいかなる意味でも不可能なはずである。ところが、その不可能なはずのことをむりやりに可能だとしてしまうのが序列主義である。序列主義にとって不可欠の手段は、いうまでもなく点数であるし、また、その点数の合計である。ひとつの点数ですら、そのつけ方には採点者によってちがいがあつた。……〔中略〕……それが数科目となると、いよいよおかしくなってくる。

これは合計して、それを一次元的な数に換算するほかにないが、考えてみると、おかしいことである。国語・数学・英語などの点数を合計した総点は、その人間のどのような能力を表現しているのだろうか。たとえば、体格検査で、身長・体重・胸囲の数値を合計した数値がたいした意味をもたないのとおなじくらい意味のないことではあるまいか。こういうことを疑いだしたら、教師たるもの、恐ろしくて点数などつけられなくなってしまうかもしれない。そうすると元も子もなくなるので、そのことについてはフタをしようではないかという暗黙の了解ができていくかのようである⁶⁸⁾。

この引用に代表される遠山の指摘は、研究者による教育評価論にも引き継がれたし、当時の左派教育運動のなかでも支持を集めている⁶⁹⁾。

数学者である彼は、数の機能と用法について厳格であった。数は、同じ範囲と定義のもとでしか比較をすることができない。たとえば、国語のテストひとつ取り上げても、現代文の設題が多く解けて80点を獲得した者と、古典の設題が多く解けて80点を獲得した者とは、同じ得点でもその性質が異なることは明らかである。けれど、学校では、そうした性質の違いを棚上げにし、個人の総合得点、クラスや学校の平均点を集計している。そうした数の機能と用法の定義にもとづかないテストのあり方、そのテストを絶対のものとする教育界の「序列主義」、「競争原理」を彼は批判したのである⁷⁰⁾。

著作の輪読を終えたのち、授業においては、グループごとに意見を交わしながらレポートを作成、あるいは、個人で黙々とレポートを作成する受講者が確認された。自宅に持ち帰りレポートを作成することは受講者の負担となるので、授業内で完結させることを目標としている。

それまでの授業では、著作の内在的理解を深めるために70年代前後の教育界の状況について説明はしているが、レポート作成においては、テキストに自己の価値観や経験を読み込み、外在的理解を生むようにとすすめた。客観的なものを装うのではなく、自己の主観的な世界観を読み込むことで、著作を自己の生活世界に引きつけることが可能となる。その意味で、この授業では、遠山の思想にもとづいて『競争原理を超えて』を読み解くのではなく、個々人が自己の価値観や経験から著作を読み直すことを意図している。

3. レポートの論点

3-1. 反対の意を示す見解

受講者の大半が、文章を書き綴る経験が希薄であったので、筆記用具の持ち方、漢字の用法、送り仮名の有無、音訓読みの法則性、筆順について、適宜、相談を受けつつ、レポートの完成を見た¹¹⁾。

欠席していた受講者を含めて、レポートは全員から提出された。およそその文字数は、各人、1,000字から2,000字で、その内容は、遠山の見解に反対の意を示すもの、賛成の意を示すもの、中間の意を示すものに論点の分類が可能であった。これらの意見から特徴的なものを25人分選択し、プリントに打ち出して授業のなかで配布した。そして、意見をテキストとしてさらに検討を行った。

ここでは、授業で取り上げた受講者のレポートから、いくつかの意見を提示し、内容について考察を試みたい。なお、誤字や脱字、漢字の選択は原文のままとしているが、補足が必要な部分については、「〔 〕」で加筆してある。また、紙幅の都合による省略は、「……」で示した。それぞれの意見に対する筆者の解釈は、ほぼ、そのままの内容で授業のなかで触れたものである。

最初に、反対の意を示すレポートの内容に目を向けてみよう。まず、少数派の意見から取り上げる。少数派の意見のなかで、重要な論点と思われるものは、テストや試験がなくなると、学校というものの価値や意味そのものが崩壊するのではないかという危惧である。

遠山さんのやり方だと、自由にすることでメリットはあるけれど、ある程度、点数をつけないと学校というものの意味がなくなってしまうのではないかと思います。ただ、自由にすることによって、学校という場所にいかなくても家で勉強することができる。テストというものがなければ、勉強する必要もないと思うし、授業もきこうという人がほとんどいなくなってしまい授業にならなくなってしまうと思います。（女性受講者）

文脈から推察するに、ここで指摘されている点数をつけるという行為は、一定の学力保障を意味するものであろう。この受講者は、学校のなかで、学習の達成度をテストや試験によってチェックし、学力保障をすることの重要性を指摘している。「自由」の意味は、多義的なものであるが、この受講者は、

あきらかにそれを「好き勝手」、「気まま」、「放任」というような意味あいでは把握している。学校が、その意味での「自由」を謳歌し、学力保障につとめなければ、たしかに学校の社会的価値は低下するだろう。しかし、その反面、「学びから逃走する子どもたち」という問題提起¹²⁾がなされて久しいように、社会情勢の変化によって、学校に価値や意味を見出すことのできない子どもの存在が指摘されるなかで、あくまでも旧来の教育方法論で学力保障を推進していくことに限界性もある。

他方、同じ少数派の意見のなかには、テストや試験という杓子定規な指標があることでマイナスの側面が強調されがちであるが、むしろ、成績評価に公平性や客観性が担保されるプラスの側面があるという指摘もあった。

日ごろの子どもの様子などで評価をつけることになったとしたら先生によって成績のつけ方に偏りが出てきてしまうと思いました。先生と言えども同じ人間なのでお気に入りの子どもや苦手な子どもがいると思います。そうなるとその子には高い成績をつけようとかこの子は苦手だから低めの成績をつけたりと「えこひいき」が出てきてしまうと思いました。点数で判断をされるより、大人に「えこひいき」をされる方が子どもは傷つくと思うし、不適切な教育方法だと私は思います。

（女性受講者）

教育測定の方法論については、戦前から今日にいたるまで、さまざまな研究成果の蓄積がある¹³⁾。そういった知見に学ぶことで、テストや試験に公平性や客観性を担保することは可能であるし、また、重要である¹⁴⁾。この受講者が指摘するように、安易にテストや試験を廃止すると、学校生活において、児童生徒のあらゆる言動を教育評価の対象としてしまうような結果を招きかねない¹⁵⁾。そうした学校では、主観性による「えこひいき」だけではなく、大人に子どもとして「正しい」言動と定義された価値観が客観性にもとづいて「えこひいき」をされることもあろう。

さて、ここまで少数派の意見を紹介してきたが、最後に取り上げたいのは、多数派による意見である。多数派の意見は、学校教育において、テストや試験を経験することで、努力を積む姿勢が身につくという趣旨の指摘である。

テストに点数をつけなければ、どこまで頑張ればいいのか分からない。逆に諦めてしまう。点数には0~100点まであり、そのテストによって自分の限界がどこまでなのか分かる。……小さい頃は「勉強めんどくさい」、「やりたくない」と思っていた。でも、努力をした分だけ点数が出るなんてそんな素敵なことはない。大人になったら点数とかでない。自分で判断をし、学び取り自分で前に進んでいかねばならない。(男性受講者)

日頃〔頃力〕, 勉強してテストに望めば, 当然テストで得点が取れる……現に今の方式で点数が取れている人はいるわけだし, テストで点数が取れていない人が言い訳をしてテストがいらないのだから色々な理屈をこねているだけに感じる。……本人のやる気とモチベーションが高ければ安定した未来が送れる。(男性受講者)

こうした多数派の意見は、おおよそ、①テストや試験でよい結果を得られないのは、努力が足りない結果で自己責任であるという認識、②勉強をすれば、だれでもよい結果を得られるという認識、このふたつの認識に支えられている。

そして、批判の意を示す見解のなかで、もっとも多かったのは、遠山が一貫して批判した「競争原理」そのものへの肯定的評価であった。①と②の認識に加えて、③だれでも競争心を持っていて、切磋琢磨をすれば、効果的に成果が上がるという認識が存在しているようである。以下は、「競争原理」に関する肯定的意見の典型的な事例である。

テストに点数をつけないとやる気がでない。……テストに点数をつけることによって、友達同士でテストの点数を見せ合って、心の中で「うわ、くやしい、この科目は〇〇ちゃんより点数とれたと思ったのに」などと、くやしい気持ちがうまれ競争心もうまれると思う。その競争心がうまれることによって「また頑張る、次こそは勝ちたい」という気持ちがうまれ、やる気がでると思うから、点数をつけないのは反対。(女性受講者)

テストがなく位置づけをしない方が劣等生にやる気をなくさせているような気がする。……友人達と一緒にテストに向けて勉強することや自分でその問題を理解して他者に説明する能力など、テ

ストをすることにより身につく力もあると思う。テストがあるおかげで、闘争心が生まれ負けずに努力をする。努力したらその分だけ結果がついてきて達成感も生まれる。……努力をせずに大人になった人は、きっと小さな壁にぶつかったときに、すぐに諦めてしまう。しかし、努力をして成長した人は、どんな壁にも諦めずに努力して壁をこえようとする。(女性受講者)

受講者は、「競争原理」を批判する著作を読み、むしろ、「競争原理」の支持を表明している。興味深いことに、こうした受講者の指摘は、遠山の著作が刊行された当時においても、遠山自身に批判として向けられていた主張である¹⁶⁾。このような指摘とともに、先に見た3点の認識は、世代を超えて、人々に受容される意見であるのかもしれない。

筆者は、この著作に対して、全面的に肯定的見解を持っているわけではないけれど、ここでの多数派の意見には大きな見落としがあるので、賛同することはできない。また、先に取り上げた3点の認識も正鵠を得ているとも思わない。けれど、その理由は最後に述べることで、引き続いて、レポートの内容を検討してみよう。

3-2. 賛成の意を示す見解

ここでは、反対の意を示すレポートの内容に賛成の意を示すレポートの内容を対置したい。まず、先ほどと同様に、少数派の意見から取り上げる。賛成の意を示す見解のなかで、少数派の意見としては、次のようなものがあつた。

私は塾講師として働いている……私立小学校に通う子どもと公立小学校に通う子どもでは塾で使用する教材が違う。……点数が高い私立で優れている、平均点の公立を劣っていると点だけを見ると思ってしまうが、実際には点がとれるように勉強をしているため点数が高いのは当たり前であり、必ずしも優れているとは言えない。……劣等生というのはあくまで学校で点数が低いというだけの理由であり、それだけのことで劣等生から抜け出すことができないのは学校における「教育」が点数を最重要としているためでありまずは点数だけに捕らわれた考えを見直す必要があると思う。(女性受講者)

私はテストは必要ではないと思います。例えば、クラスの子どもが、どれ位分かるか知りたいなら、先生が黒板とかに複数問題を出して子どもに当てたりする方が良いと思います。子どもによって理解度は違うと思うしテストをやってもテストだから人に聞けないので私は黒板に問題を書いて数名に書いてもらい、分からなければ、その場で教えてもらい理解する方が皆が分かりやすく先生もどこら辺が分かっていないのか、例えば、数学なら途中式など、細かい所まで、お互い知りたい所を知れるので私はテストは必要ないと思います。

（女性受講者）

これらの意見には、なにを学力と定義するのかという問いが内包されている。教育測定や教育評価の前提のひとつは、ある範囲で定義した学力や知識を、その範囲内のみで測定、評価するという構造である。教師や学校によって、学力や知識の定義が異なることもあるし、それによって、テストや試験の方法論も変化することになる。

続いて、多数派の意見に目を向けてみよう。賛成の意を示す多数派の意見には、共通してある傾向を観察することができる。これは、筆者も想定をしていないことであったが、内容を読み込むと傾向があらわれる理由も理解することができた。

では、その傾向を確認するために、次にレポートの抜き書きを6点掲示しよう。引用が複数となるが、傾向を具体的に示すためにそのようにした。

僕は野球で入ったのでスポーツクラスというクラスで、勉強した生活してきました。先生によっては、スポーツだけやっても、ダメだ、頭を使え、などのような事を言われつづけてきたので、〔特に〕特進クラス担当の先生などから、変な目で見られたり、スポーツだけだみたいな〔ふうに言われた〕。……スポーツクラスというくくりで、勉強はできないという風に思われていました。

（男性受講者）

私は小学生の頃から算数や数学の計算問題が最大の苦手でした。かけ算の九九も高校生くらいまで曖昧でした。……本当に、その教科が苦手な子にとってはその教科のテストで高い点を取るのは、どんなに勉強をしても至難の技です。

（女性受講者）

実際、私は中学、高校とテストをしてきましたが、努力不足なのか順位が他の人と比べて低かったです。低かったので成績はあまりよろしくなく、なにより両親に毎回怒られていました。それは成績のことも言われますが、順位のことも言われるのです。私が言いたいことはただひとつです。順位付けをすることでテストへの恐怖が生まれテストへの意欲、勉強への抵抗ができてしまいます。

（男性受講者）

私は音楽ができる、しかし、英語ができない。そして数学も苦手である。それにより、どれだけ音楽をがんばって評価5にしたところで数学と英語が2になってしまえば平均的な点数は3以下となり、くくりとするなら、劣等生になってしまう。つまりどんなにその教科にたけていても他がダメなら評価は下がってしまう。……私はそのような学校教育を子どもの頃からおかしいと思い、疑問を抱いてきた。なぜできるところを見ずに、できないものまでも平均してしまうのか。

（男性受講者）

私は今まで小テストや中間テストなどで点数をつけられることに対してとても違和感があった。なぜなら、周りの人は出来て当たり前の問題が私には難しく感じて出来ないのに点数をつけられて親や身内の人間、先生にも馬鹿にされるからである。……確かに先生たちからすれば、生徒に順位や点数をつければ成績は付けやすいかもしれない。……テストをやって点数をつけられ順位もつけられてしまい、勉強に対するやる気がなくなり、自分は出来ないんだと思ってしまう。

（男性受講者）

自分はテストがきらいで点数なんてとれやしないので、とてもきょうかんをしてしまいました。自分は自分にしかできないことを今でもさがし続けたいと思いながらべんきょうをしています。

（男性受講者）

いかがだろうか。これらのレポートに共通するもの、それは、主語としての“私”の存在が明確に語られている点にある。著作に賛成の意を示す受講者たちは、ほぼ全員が主語としての“私”の存在を前提として、議論を展開している。テストに意味を見

出せなかった“私”。教師に冷遇された“私”。こうした自己の語りが、各レポートに共通する特徴として指摘することができるのである。

通俗的に、レポートや学術論文は、主語としての“私”を語るものではないとされている。しかし、それは時と場合による。より具体的には、執筆の目的、掲載媒体や読者層、学問的ディシプリンによって、積極的に文章のなかに“私”を語ることが求められる場合もある¹⁷⁾。冒頭に述べたように、この授業では、著作の検討を通して、他者性への気づきを生むことを目的として想定していた。それゆえに、ここでは、“私”を語るという営為は排撃されるものではなく、受講者同士が生活の事実を共有し、他者性を認識するために、むしろ積極的に求められる。

4. “私”を語るということの意味

ここまで、反対と賛成、双方の立場に立つレポートの内容を見てきたが、この著作を通して、なぜ、“私”の語りや他者性への気づきが重要となるのかという理由について述べておこう。

遠山は、高度経済成長期以前の通俗的な差別観である、貴賤による第一の差別と貧富による第二の差別に加えて、テストや試験で測定された学力による「序列主義」を、戦後に普及した第三の差別と位置づけている¹⁸⁾。そして、テストや試験によって、子どもを一元的に序列づけ、身分相応の教育課程を与えようとする教育観を差別問題として糾弾した¹⁹⁾。

しかし、今のところ、「序列主義」と、それにもとづく「競争原理」は、差別問題として処遇されているとはいいがたい。差別問題は、なんらかの事件や対抗的運動などを伴うことで、差別としてのお墨つきを得た問題が、きちんとした差別であるとして、人々に問題として認識される感がある。「序列主義」や「競争原理」は、そうしたお墨つきを得られてはいないので、もっと大切な差別問題よりも、程度の低いものとして見なされているのではないだろうか。けれど、差別とは、常識や社会通念とされる支配的文化の権力作用から生まれるものであって、日常的に人々に生産されるものである²⁰⁾。差別によって、「生きづらさ」をかかえた人々が存在しながらも、なにかしらのお墨つきを得られないかぎり、それが差別問題として認知されないのだとしたら、それ自体が差別と排除を助長する温床となりかねない。

現代の「生きづらさ」を考察する社会学分野の研究においては、「生きづらさ」を語ることのできる「強

い」当事者による「強い」言説の背後に、「生きづらさ」を十分に語りえない「曖昧な生きづらさ」をかかえる当事者の存在が指摘されている²¹⁾。「序列主義」や「競争原理」の事例では、テストや試験でよい結果が得られないのは、自分の努力が足りない自己責任であるという常識や社会通念が普及している。そのために、主語としての“私”を語った受講者のように、「劣等生」としての烙印を押されることに「生きづらさ」を感じても、彼／彼女らは、それを差別として主張することは困難だろう。差別の当事者は、差別経験を差別として語ることができないのである。このように見てくると、遠山の指摘する「序列主義」による差別は、たしかに、「生きづらさ」をかかえる当事者が存在するのだから、その意味で、これを差別問題として位置づけることも十分に可能である²²⁾。

このことに関連して、差別問題研究にまつわる論考には、次のような指摘がある。レポートの検討を終えたのち、この指摘を受講者に提示した。受講者は、差別問題の研究者となるわけではないが、将来、その多くが保育分野や教育分野の仕事に従事することになる。もし仮に、「序列主義」が差別問題となるのだとしたら、受講者は、積極的な差別の再生産者になることもありえる。そのように見てくると、以下の指摘は、彼／彼女らにとっても意味のある問いかけとなるだろう。

差別問題研究は、被差別の立場を生きる人びとの怒りや悲しみなどの思いを理解しそこから始めることが原点だ。そして、その思いを研究するエネルギーの源泉としながら、いかにしたら今ある差別を解体し、差別なき世界へと社会を変革し得るのかを目指して調査研究すべきだと。逆に言えば、そうした思いへ、まさに“思い至る”ことのないような調査研究は意味がない。……〔中略〕……「差別」という「問題」を理解する過程で、〈わたし〉は自分とは異質な他者や他者が生きてきた圧倒的な“生の現実”と出会う。そこには、自分がこれまで想像もできなかったような厳しい生があり、厳しい生の中で〈ひと〉として豊かに生きてきた他者の分厚い姿がある²³⁾。

「序列主義」や「競争原理」を差別問題として見たとき、遠山の著作に賛成の意を表明し、自己を語った受講者たちは、程度の差異はあれ、みな自分自身

がこの差別問題の当事者なのである。それゆえに、彼らは遠山の著作を手がかりにして、テストや試験をめぐる自己の物語、「生の現実」を語ることとなった。

一方、反対の意を示した受講者たちは、あくまでもこの著作を客観性のもとに読み込もうとしている。彼らの場合は、学校システムや日本社会の現状を自己の知識の範囲で相対化し、その文脈に著作を位置づけるようにして議論を展開しているのである。

それぞれの議論の立て方に甲乙をつけるつもりはない。当事者が神格化され、すべての議論を圧倒する権威性を付与されるべきではないし、かといって、非当事者が客観性なるものを特権として振りまわし、現実を処断すべきでもない。ただ、差別問題としての「序列主義」や「競争原理」に向き合うならば、このレポートの見解に見られる、ふたつの立場が、いかに対峙し、共存の道を模索するのかということが重要となるのである。

「差別を考えることは、私が他者とどう生きるのかを考えるということだ。他者をどう理解し、私が生きる現実のなかで、位置づけるのか。それは、多様な差異をもつ他者を理解するための必須である、他者とはどのような存在で、何を考え感じ、生きているのかなど、他者をめぐる知や想像力という問題であり、私たちが普段から、そうした他者理解に向かう知や情緒をどのように醸成しているのか、あるいはできていないのかという問題なのだ。つまり差別問題とは他者問題なのである」²⁴⁾。

5. おわりに

本稿では、「教育方法論」における授業実践の一部分を報告し、その内容について考察をしてきた。

この授業では、反対と賛成、双方のレポートを受講者に紹介したが、補遺として、反対の意を示す受講者の「競争原理」を支持する意見について、その大きな見落としを指摘するために、以下の受講者のレポートを提示した。この受講者は、著作に賛成の意を示している。

今の世の中、点数・順位の前に、優等生と劣等生の区別がすでにできあがっている。家が貧乏ければ塾に行く事はできず、そこで上との差が大きくなっていく。勉強をしたくてもできる環境の無い子もいる。そういった子に差別するのはおかしいと思った。また、日本は頭いい子を増やしたく

子どもの学習の改善を心〔試力〕みているが、優等生と劣等性〔生力〕との差はちぢまることはないと思った。
(女性受講者)

努力して勉強をすれば、誰もがよい結果を得られるという確証はない。教師の教育技術が稚拙であったり、教材に欠陥があれば、学習理解は効率的に進まないし、家庭や生活、学校の環境が整備されていなければ、学習活動に集中することも難しい²⁵⁾。個人の努力と、そこから生まれる「競争原理」にすべての可能性を期待する議論には、いくつもの飛躍が存在しているのである。この受講者の指摘は、まさにそうした飛躍の存在を意識させるものである。

他方、次のレポートを執筆した受講者は、著作に反対の意を示している。いささか突拍子もない見解のように見えるが、近年のアメリカの教育政策では、こうした立場からの改革がなされているし、日本でも同様の傾向が強まりつつある²⁶⁾。

あるアニメで、頭の良さでランク分けして、それがクラスになり、上の頭のいいクラスになるにつれて、教室の設備が良くなっていく。1番下のランクでは、床がたたみで机がダンボールで授業は正座。1番上は机やイスは良い物がそろっている。……このようにクラスを分け、テストの点数で授業の環境を左右させたりすれば、テストやテスト勉強への意欲が少しでもあがるのではないかなと思う。
(男性受講者)

安易な「競争原理」の支持は、すべての責任を個人に帰するうえに、このような発想に向かうことで、教育格差の拡大を助長するものとなる。受講者は、こうした格差の生産は、あくまでも「アニメ」のなかの話題であると認識しているが、それは、すでに現実のものとなっているのである。

最後となるが、本稿の課題について述べておきたい。本稿は、紙幅の都合から、次のような論究に不足の面がある。まず、本稿では、反対でも賛成でもなく、どちらも支持しかねるという中間の立場のものは取り上げることができなかった。また、レポートの検討を終えたのちの受講者たちの反響も記述することができてはいない。これらは、いずれ、別稿にて取り上げることしたい。

なお、これとは別に、賛成の意を表明する受講者のレポートを見ると、彼／彼女らは、いささか自己

の主張を薄めて、おだやかな記述を試みた様子が見受けられる。これは、筆者を含めて、受講者らが自己を他者にさす関係性を形成できていないことに原因があると思われる。こういった点は、今後の授業実践のなかでの改善を進めたいところである。

本稿に続く論考として、現在、差別問題研究の文脈から、遠山の教育思想を検討する学術論文を用意している。これまでも、教育学分野の研究者から、学力問題をめぐって、通俗的な学力観の誤謬や曖昧さは指摘、啓発されてきた²⁷⁾。しかし、さらに進んで、そうした学力観を差別問題として告発するまでには、いまだ至っていない。テストや試験で測定、評価される結果は、あくまでも、この社会のなかの、ごく一部の学力や知識に対する物差しにすぎないものである。しかし、それにもかかわらず、「お前、○×点か、頭わるいな」、「あの学校って、頭のいい学校だよな」といった趣旨の語り²⁸⁾が子どもや教師の日常に根ざしているのだとしたら、われわれは、そのような価値観が差別問題のひとつなのだと告発しなければならない²⁹⁾。

これは、奇をてらった主張に思われるかもしれないが、これまでも、われわれの日常から、多様な差別と排除の語りが、人々のささやかな告発によって問題化されていったという歴史的経緯がある。婚期や出産の有無への問いかけ、性的なからかい、男性性や女性性「らしさ」の強要、これらの語りは、人々の告発によって、われわれの日常から違和感として認知されるようになった³⁰⁾。そのように考えると、道のりは遠く、終りも見えないが、とりあえず、道がそこにあることに間違いはないのである。

【本文註】

- 01) 本稿では、学校名と当該授業の受講者が特定されないように、情報の一部を意図的にマスキングしている。
- 02) 本稿における授業実践は、現代の青年による文献の読み直しの様相を描出することにあって、実践者と受講者の相互作用を報告することや受講者の学習プロセスの変容を報告することを目的としていない。したがって、教室の構造や机の配置、受講者の発言、性差や年齢、個々人の生活史などを詳細に記述することはしなかった。
- 03) 川津皓二は、1970年代前後の授業実践を語るうえで、斎藤喜博と遠山啓を欠かすことのできない存在として位置づけている（川津皓二「解

説 脚本に挑戦するドラマの妙味」『[教育実践の記録] おもしろい授業 (2)』筑摩書房、1981: 11-14 頁)。

- 04) 吉田和子「〈個人的なことから政治〉から共生の世界をひらく」（竹内常一・太田政男・乾彰夫・仲本正夫・吉田和子 編著『[講座 高校教育改革] 自分さがしと高校生活』労働旬報社、1995）49-55 頁。なお、この実践は、生活教育派による生活指導論の立場を採用している。
- 05) 現在では、マスメディアなどにおいてバッシングを受けることもある日本教職員組合であるが、当時の講師団には、いわゆる「岩波文化人」も多く、社会的威信が高かった。たとえば、教員の勤務評価の導入について、講師団らが反対の意を表明したときにも、その動向が「文化人グループ」の主張として各メディアによって繰り返し報道されている（「文化人グループも反対声明」『讀賣新聞』1958年4月22日付）。
- 06) 森口朗『授業の復権』（新潮新書、2004）45-46 頁。ただし、現行の学習指導要領や算数の教科体系は、遠山の意図したものとは異なる。森口の指摘は、いささか評価を高めすぎている。
- 07) 遠山啓『競争原理を超えて』（太郎次郎社、1976）17-19 頁。
- 08) 前掲、『競争原理を超えて』、119-120 頁。
- 09) たとえば、自由の森学園（埼玉県・私立共学校）は、遠山の教育思想を建学の理念の支柱として位置づけている。自由の森学園中学校・高等学校：<http://www.jiyunomori.ac.jp/gakuen/rinen.php>（2015年11月5日閲覧）
- 10) ただ、遠山は、教師がみずからの教育実践がいかに子どもに理解されたのかを確認するために、教室で日常的に実施するミクロレベルのテスト（＝小テスト、定期テスト）の意義は否定していない。彼が否定したのは、マクロレベルで実施するテスト（＝全国学力テスト）と、テストを画一的に収斂する「点数制度」、「序列主義」というシステムである。
- 11) この過程において、『研究紀要』（科学的「読み」の授業研究会）、『現代教育実践文庫』（太郎次郎社）に収録されている実践記録に示唆を得た。
- 12) 佐藤学『学びから逃走する子どもたち』（岩波ブックレット、2000）。
- 13) 教育測定の歴史的経緯については、江口潔『教育測定の社会史』（田研出版、2010）が最新の

研究のひとつとして参照できる。

- 14) 木村拓也によれば、戦後の全国学力テスト政策において、「テストの専門家」が排除され、なにを測定するのか、目的が曖昧なままに進められた事例も指摘されている（木村拓也「戦後日本において「テストの専門家」とは一体誰であったのか？」『教育情報学研究』東北大学, 第4号, 2006: 67-99 頁）。
- 15) 本田由紀は、こうした傾向をハイパー・メリトクラシー（Hypermeritocracy）と呼称して批判している（本田由紀『多元化する「能力」と日本社会』NTT 出版, 2005）。
- 16) 遠山と、灘高校（兵庫県・私立男子校）の校長である勝山正躬との対談の内容は、まさにその好例である（「不要？ 点取り競争 必要？」『朝日新聞』1979年2月10日付）。
- 17) たとえば、難病疾患や差別問題などの当事者研究の文脈では、主語としての“私”をどのように研究（＝文章）のなかに位置づけるかが重要な論点となる（「オーラリティにおける当事者性／非当事者性をめぐって」『日本オーラル・ヒストリー研究』第6号, 日本オーラル・ヒストリー学会, 2010）。
- 18) 遠山啓『かけがえのない、この自分』（太郎次郎社, 1978）152-177 頁。
- 19) 「教育」における「能力主義」は、同時代の教育学分野の研究者にも批判されている（堀尾輝久『現代日本の教育思想』青木書店, 1979: 152-215 頁）。
- 20) 好井裕明「差別問題研究における2つの当事者性」（宮内洋・好井裕明 編著『〈当事者〉をめぐる社会学』北大路書房, 2010）163-181 頁。
- 21) 草柳千早『「曖昧な生きづらさ」と社会』（世界思想社, 2004）。
- 22) ここでの差別の概念については、次の文献に拠っている。山田富秋・好井裕也『排除と差別のエスノメソドロジー』（新曜社, 1991）21-41 頁。
- 23) 好井裕明「「柔らかく、そしてタフな」言葉や論理の創造へ」（町村敬志・荻野昌弘・藤村正之・稲垣恭子・好井裕明 編著『差別と排除の「いま」① 現代の差別と排除をみる視点』明石書店, 2015）164, 180 頁。紙幅の都合から、連続して引用している。
- 24) 好井裕明『差別の現在』（平凡社新書, 2015）19 頁。
- 25) 近年、各メディアで注目された、坪田信貴『学年ビリのギャルが1年で偏差値を40上げて慶應大学に現役合格した話』（KADOKAWA アスキー・メディアワークス, 2013）には、いわゆる「落ちこぼれ」でも、優秀な教育指導者のもとで努力を重ねれば、よい結果が得られるというメッセージが盛り込まれている。しかし、実のところ、この書籍は、「相当程度経済力のある家庭の子女が、中高一貫教育校という閉ざされた教育環境のなかで一度は自分を見失いながらも」、「百数十万円」もの学習塾の授業料を納入しながら成功を得たという物語である（井上恭宏「〔映画に観る教育と社会（21）〕ビリギャル」『ねぞす』第56号, 一般財団法人・神奈川県高等学校教育会館教育研究所, 2016: 58-59 頁）。
- 26) 代表的なところでは、ダイアン・ラヴィッチ（本図愛実 訳著）『アメリカ公立学校の死と生』（協同出版, 2013）、北野秋男・吉良直・大桃敏行『アメリカ教育改革の最前線』（学術出版会, 2012）に指摘がある。
- 27) 比較的新しい文献として、小玉重夫『学力幻想』（ちくま新書, 2013）、小笠原喜康『学力問題のウソ』（PHP 研究所, 2008）が挙げられる。
- 28) 2010（平成22）年10月28日に、千葉県内の学習塾での参与観察において録音された音声データによる。学力観をめぐる質的な差別問題研究も未開拓の分野である。
- 29) 差別問題としての学力と、差別問題としての学力観には、議論に位相の違いがある。本稿で問題としたのは、後者の議論、「生きづらさ」のもとなる差別問題としての学力観についてであった。差別問題としての学力は、「教育」における保護者の私事性や日本の社会構造をも議論の対象にしなければならないので、別に切り分けて検討する必要がある。本稿では、システムとして存在する学力に対して構築された学力観＝差別意識を問題にしている。
- 30) しかし、差別と排除を問題化していくことで、そこに過度な「清潔さ」を感じ、「生きづらさ」を訴える言説も存在する（中嶋聡『ブルマーはなぜ消えたのか』春風社, 2007）。そうした言説をどう包摂するのかという課題もある。