

中村拓三の「解放の学力」論成立に 関する一考察

板山勝樹

要約 1969年に成立した「解放の学力」論については、これまで、様々な論者によって検討がなされている。しかし、それらの先行研究には、「解放の学力」論の考案者である中村拓三の思想に着目し、歴史的に検討する視点が欠落している。このような問題意識から、本稿では、「解放の学力」論成立過程における、中村の思想変容を明らかにするとともに、それを促した外部環境を考察した。

はじめに

本稿の目的は、「同和」教育理論における「自明視された前提」であり、「同和」教育を転換させたトピックの一つとして挙げられる「解放の学力」論の成立過程（1950～60年代）を研究対象とし、その考案者である中村拓三⁽¹⁾の発言とそれを規定する思想を跡づけることによって、その変容を明らかにすることである⁽²⁾。

周知の通り、中村は1969年の論考「解放の学力—その輪かくと展望」(以下、69年論考と略す)において「解放の学力」論を主張し、その構成要素として「解放の自覚」、「科学的・芸術的認識」、「集団主義」を提示した。この主張を一つの契機として、被差別部落(以下、部落と略す)の子どもたちの学力・能力に関する議論が盛んになされてきている。

同(1969)年の同和对策特別措置法(以下、同対法と略す)によって「同和」教育の推進が「制度化」され、その一環として1970年代以降、「同和」教育副読本の刊行が盛んになる(中野2001)。「解放の学力」論は、「同和」教育副読本の先進的事例であった奈良の『なかま』や大阪の『にんげん』の思想基盤と位置づけられ、各都府県の構成組織を介して実践的影響力を持

つとともに、「差別を見抜き、差別に負けない、差別と闘う力」等と言い換えられ(木下1986)、部落の子ども教育問題に取り組む教育実践者たちの「自明視された前提」となった。そして以後、「差別を見抜き、差別に負けない、差別と闘う力」の形成をめざした「教育実践」が生み出されてくる。

例えば、N県A中学校の部落解放子ども会(以下、「子ども会」と略す)における実践報告では、「単に低学力の克服を補習や促進学級にとどめず、夜間学習会にて中学部落研を組織して、徹底的に部落差別について学習し、解放への自覚を昂める(ママ)ことが何より大切な実践ではなかろうか(傍点筆者)とされ、「子ども会」での実践によって部落の子どもたちは「これまでの『非行』への力が、勉強を何のためにするのかを自らのものにしていくなかで解放への力に変わっていった」と記されている(清原1973)。このように、「子ども会」を中心とした「場」での「解放の自覚」の形成は、それぞれが「同和」教育の目的となった。それに伴って、点数に現れる学力よりも「解放の自覚」を、学校の成績よりも「子ども会」のリーダーとなることを、教師の指示に従う子どもよりも差別を告発する子どもを、といった具合に極端に後

者を重視するとらえ方（外川2002）や、「日本の民主主義の確立のために不可欠な課題である部落解放のために、その『解放主体』を育てることは完全解放の中心課題である」という課題認識（上田1974）が「同和」教育の世界に存在することとなった。そして、1970～80年代には、いわゆる「部落民宣言」や「ゼッケン登校」等が「教育実践」として行われた（南川1985）。

さて、「解放の学力」論は、以下の四つの背景から成立したとされる（横田1976）。

一点目は、「同和」教育の進展である。「同和」教育はまず、「今日も机にあの子がいない」といわれた状況が示す長欠・不就学の問題の克服から始まり、次いで教育条件整備の問題解決へと進んでいく。1969年施行の同対法を軸に、施設・設備や教員の加配等の教育条件整備が進んでいく中で「同和」教育は、教育・学校それ自体、とりわけ教科指導の内容や方法等を問題としていくこととなる。それは、全ての教師がどのような教育を行っているのかという問題へとつながっていく。この様な「同和」教育の進展は、「どのような子どもを育てるか・子どもにどのような力をつけていくのか」という「子ども像」や「学力論」についての教師集団の間での一致を、以前にもまして要請することとなった。

二点目は、部落解放運動（以下、解放運動と略す）の前進である。解放運動の前進により露骨な差別は少なくなるとともに、学校・地域・職場等へと広がりを持つ取り組みとなっていった。その反面、差別の現われ方が複雑・陰湿になっていった。また、解放運動の前進は、労働者との連帯や反差別共同闘争の展開を要請することとなった。このような問題や要請に適切に対応できる力量を持った有能な指導者が数多く求められていた。

三点目は、「同和」教育や解放運動の進展・

前進が見られたにもかかわらず、部落の子どもたちの「低学力」と「非行」問題の克服が困難であったことである。当時、その要因は能力主義的な教育政策にもとめられた。また、解放運動・「同和」教育内部に存在した、学力形成と人格形成とを分離してとらえる考え方が問題とされた。教師や部落の子どもに関わる大人の中に「『受験学力』は低くても、部落解放子ども会で頑張っているから…」と考える傾向があり、この問題解決が必要であった。

四点目は、いわゆる解放奨学金制度の整備等によって大学へ進学する者も増加してきたが、進学しても自分の出身を隠し、運動から離れる例があり、「逃げる学力」の問題とされていたことである。このような「逃げる学力」問題を克服する「解放の学力」論が追求される必要性があった。

先行研究には、上述したような「解放の学力」論成立に関わる外部環境（背景）を検討したものがあつた。また、「解放の学力」論についての「良し／悪し」を判断するという形での「評価」がしばしばなされてきた⁽³⁾。しかし、これらの先行研究では、「解放の学力」論の考案者である中村の思想がどのように成立したのか、また、いかに変容してきたのか、そして、それは何故なのか、という視点（内部過程）からの歴史的な検討が欠落している。このような歴史的検討を踏まえない「評価」は独りよがりなものとなり、そうした「評価」を踏まえた議論は方向性を見誤る危険性があるのではないだろうか。

よって、本稿では上述した目的を設定し、「解放の学力」論の考案者である中村が、「学力」について検討し始めた時点から「解放の学力」論成立までの、彼の思想の変容を分析・考察する。なお、中村の「解放の学力」に関わる発言は、1950年代と1960年代での間で、特に、解放運動が勤務評定（以下、勤評と略す）反対闘争

や全国学力テスト（以下、学テと略す）反対闘争等で重要な役割を果たし、中村らが『なま』⁽⁴⁾を発刊する前後の時期に大きな変容がみられるため、1950年代を第一期、1960年代を第二期として、分析・考察する。

1 第一期における中村拡三の思想

戦後、長野県の教師であった中村は教育に絶望し、一旦退職する。そして彼が「同和教育をしたい」と、再び教職に就くのは1955年であった（中村1975）。同年には、大衆運動団体へ改組した部落解放同盟の「子どもを守る活動について」において、「同和教育＝融和教育」との規定がなされ、当時は、部落解放の主体形成は解放運動が担い、学力形成は学校教育が担うという「分業的考え方」が有力であった。

1956年の中村の著作『教育調査の理論と展開』において、彼は、運動の必要性は認識しつつも、教師は子どもや学級の問題の解決が基本的な課題と責務であり、解放運動の主体は部落大衆であるとしていた。さらに、その主体性を誤ることは教師、部落大衆いずれにとっても不利であると述べた（中村1973）。この発言から、中村が「分業的考え方」を支持していたことが確認できる。

中村は、退職していた時期に、部落問題研究所が実施した和歌山県A市の部落実態調査等に参加し、部落の生活実態や子どもの学力問題等を把握することとなった。この経験を踏まえ、教職復帰後の1956年に中村は、課題を持つ部落の子どもたちやその家庭の生活擁護の必要性、部落の子どもたちの人間関係を問題視し、繰り返し指摘している（中村1973）。一方で、社会の「仕組み」や「社会関係」の問題も指摘しているが、それ自体の変革をめざす「運動」の重視へとは向かわなかった。

同年に中村は、部落の子どもたちは「心の中に強い抵抗感をもってはいるが、彼らの親たちが自由にはなせないと同様に、これを自由に表現することはできない。彼らの複雑な感情や行動は、ここから生まれてきている」（中村1956）と述べた。後に彼は、「『抵抗感』というのは〈中略〉造語なのだが、これが私の学力論の基礎になっている」、「貧しい状況で、高い学力を持っている子どもは社会的な抵抗力や批判力を持っている。これが学力を決定している」と述べている（中村1999）。後に成立する「解放の学力」論は、「学力」の主体的側面⁽⁵⁾が前面に出たものだといえるが、その原点は、この時点での、彼の「抵抗感」への着目にあるといつてよい。

さて、第一期の中村の思想をみるために、1957年4月～9月の部落問題研究所発行『部落』87号～92号において発表した連載論考「同和教育の構想」シリーズ（以下、57年論考と略す）を用いる⁽⁶⁾。

この57年論考で中村は、部落の子どもの「正しい抵抗感」の形成と部落外の子どもの「差別意識」払拭のために⁽⁷⁾、「教育による、学校内部の人間関係の変革」と、そのための「矛盾を正しく見て、考えさせる教育」が重要だと判断している。

その方法として、①生活綴方的教育を重視していた。その前提には、矛盾に気づき、それを統一していく教師が必要であると考えていた。

また、②このような個人・人間関係レベルの問題を社会関係の問題へつなげる意味で、「社会関係のあり方や自然の法則を身につける教育」としての教科指導等が必要であると考えていた。

そして、この②の前提として、③部落外の子どもの「差別意識」を克服し、部落の子どもの「抵抗感」に共感し、集団の中で「子どもの意

識や行動を生み出す生活そのものを高めてゆく教育」が必要であるとしている。

さらに、中産階級以上の経験を内容とする教科指導等は、部落の子どもたちの経験や認識とは大きな隔たり(=「文化的差異」)があるとし、子どもたちの生活や経験の在りようを把握し、学級の中でその相違を明らかにした上で、教科指導等と結び合わせる努力が教師には必要であるとしている。

1957年段階での中村の議論では、「個人の『矛盾』に対する見方・考え方」・「教科」・「集団」のあり方を検討するという、彼が学力を思考する際の基本的な枠組み(以下、「学力思想」とする)がみられる。そして、①や③からは子どもの「生活」と「集団の組織化」を重視する、彼の「学力思想」の特徴がみられる。

しかし一方で、中村は、㉗「教育による、学校内部の人間関係の変革」を目的としていた。また、「抵抗感」という、部落の子どもが「学力」へと向かう主体的側面も重視しているが、それとともに、部落外の子どもの「差別意識」の払拭も前者同様に問題視している。換言すると、④「部落／部落外」双方の子どもの変革をめざしている。この二点は、1969年に成立した「解放の学力」論との相違点として注目しておきたい。この相違点の基盤には、当時の解放運動において有力であった「分業的思考」があったものと考えられる。

こうした思想を中村が世に問うた年に、部落解放同盟第12回大会にて「同和」教育推進が運動方針として決定された。そして、翌年の1958年に、文部省による「学習指導要領道徳編」の告示や勤評の実施に対する反対闘争が起きる。中村は後に、勤評・学テ反対闘争等によって教師は、子どもを含めた部落の人々の力をはじめて認識するとともに、教師の自己変革が急激になされ、解放運動から生まれた集団主義思想が

教師のものとなる条件が創り出された(中村1963a)と述べている。このような「部落大衆と教師」(=解放運動と「同和」教育)の連帯(結合)がつくられる中で、1960年前後から、中村の思想に変容がみられるようになる。

2 第二期における中村弘三の思想変容

官製道徳・勤評への反対闘争が進む時期に、官製道徳への対案としての自主教材の編成をめざし、中村や松浦勇太朗らによって、『なかま』発刊の準備が開始された(松浦1983)。1962年発刊の『なかま』指導書では、その思想基盤が「第一は、子どもをとりまく現実、子どもが直面している問題があるがままに見つめることである。第二は、子どもたちを組織し、集団化すること、つまり集団主義的教育である。第三は、権利意識をのばすことである」という三点に整理されており、それは「解放の学力」論の原型とされている(中村1997)。

そこには、57年論考での中村の「学力思想」が反映している(松浦1983)のであるが、一点目に、「学力」の主体的側面を重視する点に変化はないが、それを、一定の社会性をおびた「権利意識」という言葉に表現し直していること、二点目に、「教科」に関する記述がないことに注目したい。二点目についてであるが、この時期に中村は、二段階での「同和」教育の展開を提案し、その第一段階は「子ども集団の組織化」、第二段階は「教科の科学化」であり、第一段階を第二段階の前提としていた(中村1973)。この展開案の下で、「解放の学力」論の原型では「教科」には言及せず、「子ども集団の組織化」を重視した項目を選択したと考えられる。

さて、1960年の論考において中村は、「社会の矛盾とか教育の方針や教育行政とかいっても、それは具体的には学級集団に集中し、そこ

に姿を表しているし、子どもたち一人ひとりも、具体的には学級集団で成長する」(中村1973)と述べた。一方で、学級内での様々な矛盾・対立は「学級のソトからの関係で形作られているはずである。〈中略〉それがなんであるか、およそきまってくる。独占資本である」(中村1973)と述べ、当時、解放理論・「同和」教育論上の争点となっていた「反独占」思想の影響が見られる。

解放運動と「同和」教育の連帯がつくられる中で、「同和」教育を社会運動の一環として位置づけようとする傾向が、全国同和教育研究協議会(以下、全同教と略す)等の場で現われ、それは「反独占の同和教育」論⁸⁾として、1959年第11回全同教大会にて提起された。また、「反独占」思想は1960年の部落解放同盟第15回大会にて運動方針として取り上げられることとなった。上述の中村の発言は、これらの影響を受けたものだと考えられる。

また、この発言からは、第一期に考えていた「教育による、学校内部の人間関係の変革」を目的とする「同和」教育をめざすのか、「反独占」思想による社会運動の一環としてそれを位置づけるのか、中村が葛藤していたことを読み取ることができる。

さらに、同年に彼は、次のようにも述べている。「いまはないはずだし、あつてはならないはずの部落が現にあって、あるどころか拡大されていたり、また、あつてはならないはずの差別であるだけに陰にこもってタブーとされているような根深いものもある。〈中略〉ソビエトやポーランドにそれがあるはずはない」(中村1973)。この発言から中村は、部落問題を階級闘争の一環としてではなく、「特殊性」を有する問題として取り上げようとしていることが看取できる。つまり、彼は、解放運動・「同和」教育を、「反独占」を掲げる社会運動の一環と

して位置づけようとしていたのではないことを、ここから読みとることができる。

こうした葛藤の中で1961年に、学校教育・部落の子ども等に対する彼の理解のありようを次のように述べた。「部落の子どもたちには勉強ができるという条件があまりにもなさすぎる。〈中略〉それも、家庭や部落だけではない。『部落学校』ということばさえあるように、部落のある学校の教育条件は一段と悪い。その上こんな学校で何を教わるのだろう。部落解放を教えないというだけならまだいいが、貧しさには目をつぶれという。〈中略〉中学校では、コース制で、部落の子どもは就職組に入れという」(中村1973)ここでは、部落の子どもたちの不十分な教育条件が、家庭の実態、学校環境の劣悪さ、学校教育からの排除を進める教育政策の在り方として示されている。

そして、この発言は、第一に、日本社会一般は、戦後の貧困等の状況から抜け出しつつあったにも関わらず、部落ではその問題解決が進まないという実態から語られたものと考えられる。第二に、後半の語りは、明らかに教育行政に対抗するものである。中村は当時の教育行政の動向を「体制側の教育強化」⁹⁾と表現しており、そうした動向に対抗する「行政／運動」という政治次元での課題群に彼のターゲットは移行しつつあったものとする。つまり、この発言は、学校教育内部での取り組みのみでは克服できない課題に中村のターゲットが移りつつあったことを示すものである。

同年(1961)には学テ(全国一斉学力調査)反対闘争が展開され、部落の子どもが重要な役割を果たした。1962年に中村は、「子どもたちも同和教育の担い手として登場したのである。〈中略〉同和教育運動史上一時期を割する(ママ)ものといわなくてはならない」(中村1962)と、その活躍ぶりを評している。また、1963年には、

「子ども会」を起点として、学級・生徒会で討議し、教師を説得し、他校と連帯し、様々な運動と結びついて展開された、ある地域での学テ反対闘争について語り（中村1963a）、部落の子どもたちが「解放の主体」となった闘いぶりを高く評価した。

中村にとってこれらの出来事は「解放運動主体としての子どもの発見」であったといえる。それ以降、中村は「子どもを主体とした運動」の検討へと向かい、それに伴って彼が力点をおく「場」は、学級（学校内部）から「子ども会」（学校外部）へと移った。また、「部落の子どもたちが解放運動を進める主体となること」（以下、「解放の主体形成」と略す）の根底に抵抗感・権利意識に基づく「子どもの要求」をおくべきだと主張し⁹⁰、中村思想における「部落の子どもの主体的側面重視」が確認できる。

1964年には、「差別は教育課程にもあるが、その前に、それをも形造っている生産関係そのものにあるとしたら〈中略〉まず、そこに力を注がなくてはならない。〈中略〉生産関係と直接結びついた生活の問題を離れたら、どんな同和教育でも観念的、主観的になってしまう」（中村1973）と彼は明言し、生産関係や生活の問題とその変革（生活擁護）を直接的にめざす方向性を打ち出す。少なくとも、この1964年の時点で中村のターゲットは変化したといえる。

この翌年の1965年に、解放運動は同和対策審議会答申（以下、同対審答申と略す）を引き出し、「国の責務」として部落の子どもたちにみられる教育問題克服を明言させるに至った。しかし、この同対審答申の評価等をめぐって解放運動・「同和」教育内部での対立が起きた。例えば京都では、「三つの命題」を提唱し、後に解放運動の主流となる朝田善之助派と政治闘争の一環としての「統一戦線」に解放運動を位置づけようとする三木一平派が対立し⁹¹、かつて

中村が研究員をしていた部落問題研究所は三木派を支援する側に向かった。一方、中村自身は部落問題研究所を離れ、「部落大衆独自の要求に基づく運動展開をめざす」とされる朝田派の教師等とともに解放教育研究会を立ち上げ、研究・実践を推進することとなった。

この内部対立によって「行政／運動」という二項対立構図から、三者対立構図へと移る。その構図の中で、中村は、朝田派を支持し、部落解放を第一義とし、それを行政闘争によって達成する方向性を支持したのであった。

さらに、1967年の差別越境反対闘争や1968年の学習指導要領批判を契機として、解放運動側から「全学校での部落問題学習の推進」が「制度化」要求の一環として強く打ち出されるなかで、解放運動と「同和」教育の課題と責務を統一的に捉える動きが現われた。それは、それまで部落解放理論上で有力であった解放運動と学校教育との間での「分業的考え方」が、統一的にとらえる方向へと変化した（大内1988）ことを意味していた。この部落解放理論上の思想変容も、中村の思想変容を促すものとなったと考える。

こうした経過を経て、中村は、部落大衆独自の要求に基づく部落解放と、その主体形成をめざす理論を構築していくこととなった。

第二期における中村の思想変容は、次のように整理できる。第一期においては、解放運動と学校教育との間の「分業的考え方」が部落解放理論上では支配的な状況があった。よって中村は、教育と解放運動をある意味で分離して、教育実践次元での問題群をターゲットとし、その目的を「学校内部の人間関係の変革」に定めていた。しかし、第二期に彼は、部落やその子どもたちの実態として現れていた「社会の排除構造」（例えば、教育からの排除構造・「部落学校」の存在・部落大衆の生活擁護問題等）という政

治次元の問題群をターゲットとするに至った。これが第一点目の変容であり、それに伴い、第二点目に、中村は、「同和」教育を「教育実践」としてではなく「教育運動」として展開するという思想へと変容したのであった。さらに、第三点目として、中村は、第一期には、「部落／部落外」双方の子どもの変革をめざしていたのだが、第二期になると、「部落の子ども」の「解放の主体形成」をめざすこととなった。以上の三点の思想(以下、「教育思想」とする)変容は、彼が考える「同和」教育のあり方を大きく変えていったものとする。

3 「解放の学力」論の成立

上述の中村の思想変容によって、彼の議論では「解放の主体形成」が目的となった。「解放の学力」論は、このような中村論をベースとして、1968～69年に行われた解放教育研究会において10回程の議論を経て、1969年に(69年論考として)まとめられ、成立した。成立した「解放の学力」論では、その「学力」を形成するために必要な要素として「解放の自覚」、「科学的・芸術的認識」、「集団主義」が提示され、その構造について、「解放の自覚」と「集団主義」を土台として「科学的・芸術的認識」を育てる(中村1969)とされた。

ここには、第一期での、①「個人の『矛盾』に対する見方・考え方」、②「教科」、③「集団」のあり方を検討するという中村の「学力思想」が、表現を変えて示されている(①は「解放の自覚」と、②は「科学的・芸術的認識」と、③は「集団主義」と対応している)。この点では、中村の思想(「学力思想」)は一定の一貫性があったともいえる。

一方で、中村は、差別体制・秩序の中で生きる部落の子どもに必要な力としての「解放の学

力」とは、解放運動をリードする、解放の武器となる学力であるとした。

また、彼は、「解放」の意味について「教育どころではない生活の破綻があった。教育からの排除があった。『屈辱』ということばで表せないような人間破壊におそわれていた。そこには、闘うより脱出はなかった。生活と闘い、教育と闘ってきた。はげしい人間改革をまきおしながら、そこで自らの教育を形造ってきた。『解放』とは、そのことである」(中村1969)と述べた。これらの発言から、生活破綻や教育からの排除を問題とみなし、部落大衆の「解放」は闘い(=解放運動)によってなされてきたと理解していることが分かる。また、「教育からの排除」や「部落大衆の生活擁護」等の政治次元の課題群をターゲットとし、「運動」を重視する中村の「教育思想」が確認できる。

さらに、「解放の学力」を育てる場は、最終的には学校教育と「子ども会」になると考えているのだが、当面は「子ども会」がその場になると判断していた(中村1969)。まずは、「部落の子ども」の「解放の主体形成」をめざすのだとの中村の「教育思想」を読みとることができる。このようにみえてくると、「解放の学力」論の成立は中村の思想変容を明確に反映したものであり、その到達点であったといえる。

さて、中村は、「解放の学力」の三要素の一つである「集団主義」について、「解放運動は、もとより集団主義で貫く。〈中略〉子どもたちの課題を真正面にすえて集団主義を形造ること、それを通して部落解放の自覚を育てることに力が注がれなくてはならないだろう」(中村1969)と述べ、「集団主義」は解放運動の原則であり、その目的は「解放の自覚」形成にあると考えていたことが分かる。

次に「科学的・芸術的認識」については、「最も初歩的な読み書き計算からはじまって、科学

の体系、芸術の到達点を身につけ、とくに、差別と解放の科学的な認識を身につけることである。〈中略〉部落解放を軸とする世界観も、この習得の過程で確立されていく」（中村1969）と述べており、「科学的・芸術的認識」とは、究極的には「差別と解放の科学的な認識」や「部落解放を軸とする世界観」をさすと考える。ここでは、直接言及されていないが、中村は、「解放の自覚」を基盤とする「要求」があるからこそ、「学習」を求める⁽¹⁰⁾と考えていることから、「差別と解放の科学的な認識」や「部落解放を軸とする世界観」を身につける「学習」の前提には、「解放の自覚」形成があると考えられる。このようにみえてくると、「解放の学力」論の中核的要素は「解放の自覚」形成であったといえる。

その「解放の自覚」について中村は、部落の子どもが「学力」を身につける上での「主体性・積極性は、単なる興味やその手だてではない。〈中略〉差別をどうとらえ、どこで自らを解放していくかという解放の自覚である。〈中略〉子どもたちに差別への怒りがあり、解放の方向が与えられるなら、そこから学問をとらえる。与えられ、ゆがめられた差別的な学問があれば、それと闘う。〈中略〉部落解放の自覚をこの教育の根底にすえなかったら解放教育は成り立たない」（中村1969）とし、「解放の自覚」形成は「同和」教育（解放教育）の根底であると位置づけられている。また、「解放の自覚」形成によって、子どもは差別的な学問を批判的にとらえ、それと闘うとしている。

以上のように、中村の「解放の学力」論は部落の子どもの主体的側面だといえる「解放の自覚」を中核的要素としていた。その時々で表現の使方は変化したが、彼が「学力」を思考する際に主体的側面を重視する点は一貫しており、それが故に、彼の「解放の学力」論では、「解

放の自覚」がその中核的要素として位置づけられたものとする。

おわりに

「解放の学力」論成立過程において中村が、「学力」の主体的側面を重視する点⁽¹⁰⁾、「個人の『矛盾』に対する見方・考え方」、「教科」、「集団」を要素として「学力」を検討するという「学力思想」は、第一期～第二期において一定程度一貫している。これは中村思想の特徴だといえる。

一方で、「学力思想」の土台ともいべき「教育思想」には変容がみられた。第一期の中村は、学校で生起していた部落問題（学力問題と差別問題）の解決をターゲットとし、「教育による、学校内部の人間関係の変革」を目的としていた。しかし、第二期に、「運動による、社会の排除構造の変革」という政治次元での課題群へと彼のターゲットが移ったことに伴って、彼の思考対象は、「『部落/部落外』双方の子どもの変革」から「部落の子どもの『解放の主体形成』」へ、目的は、部落の子どもの「解放の自覚」に基づいた「要求」を、「子ども会」を主な「場」として組織し、教育条件整備等の「教育運動」を進めていくことへ変容したと考える。このような「教育思想」の変容によって、中村が「学力」の内実を思考した結果は変化したと考える。「解放の学力」論の成立過程における中村の思想変容は以上のように整理できる。

中村の思想変容を促した外部環境としては、次の七点が挙げられる。①勤評闘争を発端とする解放運動と「同和」教育の連帯の構築、②「官制同和教育」の推進を含む「体制側の教育強化」の動向、③「反独占」思想の影響、④解消しない部落における差別・貧困問題、⑤学テ反対闘争における「解放運動主体としての子どもの発見」、⑥解放運動・「同和」教育内部での対立、

⑦解放運動と「同和」教育の課題と責務を統一的に捉える動向、である。

このような外部環境の中でも、特に、中村の思想変容に影響を及ぼした要件は、③～⑤だと考える。③によって、中村のターゲットは、「行政／運動」という政治次元での課題群へ移行した。④・⑤によって、「特殊性」を有する部落問題を、「部落の子ども」の主体的な「運動」によって超克するという思想が確立した。そして、このような思想は、部落の子どもの「解放の主体形成」を目的とし、「学力」の主体的側面を示す「解放の自覚」を中核的要素とする「解放の学力」論に見事に現れていた。

さらに、「解放の学力」論が、⑥による三者対立構造（例えば、「行政／運動朝田派／運動三木派」）から産みだされた、時代性を有するものであったことが明らかになった。それは、中村自身が、同対審答申をめぐる運動内部の対立と「体制側の教育強化」に対して、解放運動・

「同和」教育双方が追い求める目的論を明確に示す必要があったとしていることから明らかである（中村1999）。三者対立構造の中で中村は、部落解放を第一義とし、それを行政闘争によって達成する立場を支持していた。そして、そうした闘い（運動）を推進する主体を形成するための「解放の学力」論を主張したのであった。つまり、「解放の学力」論は、政治次元の課題群がクローズアップされ、加えて、運動内部の対立が産みだされた1950～60年代という時代性が中村の思想に影響を及ぼし、そうした状況下での主体のあり方を問い、主体的側面を最重要視する「学力」論として成立したものだといつてよい。

このような、中村の思想変容とその変容に影響を及ぼした時代性を踏まえて、「解放の学力」論は「評価」されるべきであろうと考える¹³。

注

(1)「解放の学力」論を主張した中村拓三は、後年、次のように述べている。「私は敗戦後、しばらく教師をしていたが、間もなくやめてしまう。理由はいくつかあるが、つづめていって、教育ではラチが開かないのではないかと。それより社会を変えるのが先だ、といったものだった。ところが、社会がそう簡単に変わるはずない。これまた絶望。その頃出会ったのが『山びこ学校』や『学級革命』だった」（中村1991）。中村は、1942年に長野師範学校を卒業した後、長野県で教職の道に入るが、レッドパージによって長野を追われ、京都の部落問題研究所研究員となった。京都大学の山岡亮一の指導の下で研究員としての実績を積んでいた中村であったが、共産党系の部落解放同盟員である三木一平との間に確執が生まれ、奈良県で再び教職の道につくこととなった（平野2002）。その後、奈良県・京都府の小・中学校教員、大阪市教育研究所所員、全国解放教育研究会事務局員・役員、近畿大学教員を歴任し、2002年9月に亡くなった。

(2)本稿における「思想」を「論理的・体系的にまとめた思考結果（価値判断し、取捨選択した結果）」と規定しておきたい。思考対象やその目的等が変化した場合、価値判断に変化が生じ、思考結果も変化する人が多いと考える。本稿で用いる「変容」とは、「思考結果に変化をもたらす、思考対象・目的等の変化」を主にさしている。

(3)後年、「解放の学力」論をめぐって、「同和」教育の理論家の間で、「善し／悪し」を判断するという形での「評価」がなされてきている。例えば、志水宏吉、桂正孝、長尾彰夫は「解放の学力」論の課題や不十分性を指摘しつつ、それを肯定的にとらえる方向でとりあげている。志水は「同和」教育の実践的エッセンスの一つとして、また、既存の学力論のアンチテーゼととらえている（志水1996）。桂は運動論的目標論であり、広義に学力をとらえた点（桂・森2009）や生活指導や集団づくり、人権総合学習、授業改革、教育評価の改善において実践的成果をあげたとする（桂2009）。長尾は、Paulo Freireの「意識化」という概念を用いながら、自己批判的な総括を踏まえた「意

識化としての人権課題の一つの典型でもあった『解放の学力』の追求』の必要性を提起している（長尾1999）。一方、並木悟郎は「『基礎学力』の中立性幻想」（並木1989）、池田寛は「学習論の不確立」（池田1998）、平沢安政は「『解放』の意味合いの変化」（平沢1998）、住田一郎は「受験学力への収斂」（住田2001）を指摘し、その課題性に重きをおく方向で言及している。

(4)奈良県同和教育研究会発刊の「同和」教育副読本『なにかま』指導書に「解放の学力」論の原型が示されていると中村自身が述べていることもあり、「解放の学力」論成立過程を『なにかま』発刊を考慮し、時期区分している。

(5)日本を代表する学力論者であり、後に、「解放の学力」論争に参加する木下繁弥は、次のように述べている。「教育科学としての『学力』概念の把握にあたっては、①学力は人間が後天的な学習を通して獲得するものであること、②その媒介になるのは、人類や民族の文化遺産（科学・技術・芸術の体系）を再構成した『教科』や『教材』であり、その意図的・計画的・系統的な教授＝学習活動を通して、そこに対象化されている人間的な諸能力・諸特性が獲得されていること、③人間的な能力としての学力は、学習主体の主体的・内面的な条件と不可分の関係にあり、人間的諸能力・諸特性の全体的な発達との有機的関連において形成されること、④従って、学力は、その客体的側面（学習の対象としての教育内容）と主体的側面（学習主体の関心・意欲・意志など）との結合・統一において、『生きて働く力』として、主体的・実践的な人間的な能力として形成されるものであること、などを確認することが必要である」（木下1993）。つまり、木下は、「学力」の主体的側面と客体的側面を示し、その結合・統一を主張している。本稿では、この「学力」規定を参照し、「学力」の主体的側面・客体的側面という用語を用いている。

(6)「同和教育の構想」シリーズとは、論考「同和教育の構想」、「同和教育の構想〔2〕」・「同和教育の構想〔3〕」、「同和教育の構想〔完〕」をさす。中村が学力について検討したのは、「同和」教育副読本の嚆矢である『なにかま』を編集している1956年頃から（中村1997）であり、1957年は、彼らが『なにかま』発刊に向けて構想を練っている時期であるため、「解放の学力」論の原型が生み出される判断を知る上で重要な史料である。

(7)57年論考で中村は、部落の子どもは「心の底に、不

正なものに対するもえるような抵抗感を持っている。しかしこれらは、まだ感覚の段階にしかすぎない。それは正しい世界観や信念までには成長していないために、早速、心の憤りは、暴力－反社会性に表れてしまう。〈中略〉他の子どもたちは〈中略〉部落の子どもたちより学力も高い。事の善し悪しは別にして、社会的な常識も発達している。しかし、差別意識は、口や行動に出るかどうかは別として、極めて強く持っている」と述べている。

(8)解放運動・「同和」教育の文脈における「反独占」思想は、「独占資本が部落差別を温存・利用している」との論であり、部落差別を経済的関係に単純に還元する、あるいは、部落問題を「階級」問題として位置づけ、その「一般性」を支持する論だとみなされる場合が多い。詳細については、板山勝樹「『反独占の同和教育』論の形成過程」日本人権教育研究会編『人権教育研究』12号、日本人権教育研究会、2012年、17-31頁を参照して欲しい。

(9)1960年に（同和対策審議会が設置されるとともに）自民党を支持母体とする全国同和会が結成される等、1960年代は「官制同和教育」が影響力を強めた時期でもあった。中村は、「体制側の教育強化」という教育政策のあり方によって、部落の子どもの学校教育からの排除が「制度化」され、より一層強化されると理解し、能力別学級編成の問題点を代表例とする1950年代後半からの高度経済成長政策下での人的能力開発教育政策そのものや、1969年に発表された『学校における同和教育（草案）』に象徴される1960年前後からの融和教育の台頭といった動向、差別的な内容を含む『生徒指導の手引き』・『生徒指導の手引き第二集』・『生徒指導の手引き第三集』、1968年の学習指導要領での「道徳」改訂、義務を強調する「公民」の登場、教科書検定や教科書の内容等への批判を展開している。また、中村は1967年の論考において、「同和教育は〈中略〉戦後の出発から政治と離れることはできなかった。というより、離れようとしても離れられるものではなかった」（中村1973）と述べている。

(10)これは1960年代前半以降の中村の論考にはしばしば登場する考え方であり、「生活の支えとなって働く子どもや、麦だけの弁当を食べ、血を売る子どもらには、生活を見つめるより、労働を尊ぶより、あるいは集団・仲間づくりより、もっと身にこたえるものがあるはずだ。それは要求だ。〈中略〉生のままの要求があるからこそ、それを実現しようとして子どもたち

は集団を望み、学習の必要を感じとり、科学的認識を求めてくる」(中村1963b)との発言がその典型である。ここで中村は、「解放の主体」である子どもの「抵抗感」、「権利意識」等を基盤として生み出される「要求」を重視し、その「要求」があるからこそ、子どもは「集団」や「学習」を求めるのだとしているのである。

- (11)そもそも、朝田善之助と三木一平は部落解放同盟京都府連合会の委員長と書記長の間柄であった。しかし、同対策審申を今後の行政闘争の「武器」として評価する朝田に対し、共産党員であった三木は「米帝・独占資本下にある政府自民党の手で、完全解放のできるわけがない。第十五回大会で決定した綱領前文の、反米帝反独占の路線で、差別の元凶と対決すべきだ。ぎまんのうまいことばで、だまされてはいけない。いわば、毒まんじゅうに手を出すな、というこっちゃ」(平野1989)等と述べ、朝田と対立する。
- (12)なお、中村は、「学力」の主体的側面を「抵抗感」、「権利意識」、「解放の自覚」と表現している。表現の仕方は、その時々で変化するが、「学力」の主体的側面を重視する中村の思想は一貫している。
- (13)現時点での、筆者なりの「評価」としては、以下のようになる。「解放の学力」論の成立は、その対象を部落の子どもに、主題を「解放の主体形成」に焦点化することによって、以後の「同和」教育が教育運動化、特別対策化していく一つの契機となったと考える。そして、近年では批判的にとらえ直されてきている「部落民宣言」、「ゼッケン登校」といった「解放の主体形成」の証としての「教育実践」を、「必然」的に生み出すこととなった。また一方では、「解放の学力」論が成立した1969年の同対法施行以降、「同和」教育は「制度化」され、政治次元とは異なる課題群(例えば、教育実践そのものや学校の在り方等)へとその関心は移行せざるを得ない状況も出現したものと考える。そして、この移行は、教育条件整備等が進展し、「同和」教育が教育・学校それ自体、とりわけ教科指導の内容や方法等への取り組みが求められる動向によって促進されることとなった。そこで争点となるのは、「解放の学力」の客体的側面を示し、教育実践の内容・方法等と関わりが強い「科学的・芸術的認識」という要素であり、実際、1970～80年代には、「科学的・芸術的認識」＝「基礎学力」なのか等を争点とした議論がなされた。それは、中村の思想変容によって、「解放の主体形成」を主題とし、「解放の自覚」を中核的要素とすることとなった「解放

の学力」論が、成立時点からはらんでいた限界から発生した議論(争点)であったといつてよい。中村本人も自覚しているように、彼の理論における「科学的・芸術的認識」の位置づけには、曖昧さがあった(中村1999)。また、中村は「基礎学力とは何かというのが自信がなかった。(中略)それをほくはきちんととらえられなかった。」(中村1999)とし、基礎学力の定義の曖昧さによって、読書算に絞るべきであるといった意見やこれらに感性を加えるべきだという主張が、主に学校教育関係者によって展開されたとする。さらに、「芸術的認識」という概念は、当時の日本教職員組合教育研究集会等で用いられた表現を借用したものであり、その中身が明らかではないと自己批判している(中村1997)。

中村が考案した「解放の学力」論は、「学力」の主体的側面(「解放の自覚」)を偏重するために、その客体的側面の追求が不十分であるという課題を成立時点から内包していたと考える。

引用・参考文献

- 平野一郎(1989)「同対策審議会の答申のこと」『人間解放の視座』解放出版社、150-167頁。
- 平野一郎(2002)「中村かくさんのこと(私記)」『解放教育』No.420、65-67頁。
- 平沢安政(1998)「変わる『解放の学力』観」解放教育研究所編『解放の学力とエンパワーメント』明治図書、208-222頁。
- 池田寛(1998)「学力論の争点と展開」解放教育研究所編『解放の学力とエンパワーメント』明治図書、11-34頁。
- 板山勝樹(2012)「『反独占の同和教育』論の形成過程」日本人権教育研究会編『人権教育研究』12号、17-31頁。
- 桂正孝(2009)「子どもの貧困と学力問題—人権教育としての同和教育の視座から—」部落解放研究全国集会中央実行委員会編『部落解放研究第43回全国集会討議資料』、81-82頁。
- 桂正孝・森 実(2009)「解放教育の未来を探る—教育政策と子ども・学校の現実から—」『解放教育』No.504、7-45頁。
- 木下繁弥(1986)「解放の学力」部落解放研究所編『部落問題辞典』解放出版社、92-94頁。
- 木下繁弥(1993)「学力」奥田真丈・河野重男監修『現代学校教育大事典①』ぎょうせい、393-394頁。

- 清原草宣(1973)「低学力の状況と社会的立場の自覚」『解放教育』28号、16-25頁。
- 松浦勇太郎(1983)『『なかま』の刊行』部落解放研究所編『証言・戦後「同和」教育三十年』解放出版、114-125頁。
- 南川健一(1985)「狭山ゼッケン登校を取り組んで」『解放教育』188号、33-44頁。
- 長尾彰夫(1999)「戦後の学校教育における人権」上杉孝實・黒沢惟昭編著『生涯学習と人権—理論と課題—』明石書店、71-96頁。
- 中村拓三(1956)『教育調査の理論と展開』潮文社。
- 中村拓三(1957a)「同和教育の構想」木村京太郎編『部落』9巻4号、部落問題研究所、62-67頁。
- 中村拓三(1957b)「同和教育の構想〔二〕」木村京太郎編『部落』9巻6号、部落問題研究所、49-55頁。
- 中村拓三(1957c)「同和教育の構想〔三〕」木村京太郎編『部落』9巻8号、部落問題研究所、56-64頁。
- 中村拓三(1957d)「同和教育の構想〔完〕」木村京太郎編『部落』9巻9号、部落問題研究所、62-69頁。
- 中村拓三(1962)「同和教育の位置と方向—全同教兵庫大会の学校教育部会からみてその『みち』はきまっていた—」木村京太郎編『部落』14巻1号、部落問題研究所、50-66頁。
- 中村拓三(1963a)「集団主義教育の歴史—同和教育は、どう生まれ、どう発展し、どこまできているか—」木村京太郎編『部落』15巻3号、部落問題研究所、158-167頁。
- 中村拓三(1963b)「集団主義教育と教科の科学化—一九六二年の同和教育の成果と課題をめぐって—」木村京太郎編『部落』15巻4号、部落問題研究所、88-96頁。
- 中村拓三(1969)「解放の学力—その輪かくと展望—」『双書／解放教育の実践4』明治図書、175-199頁。
- 中村拓三(1973)『解放教育著作集3巻 解放教育と集団主義』明治図書。
- 中村拓三(1975)「解放教育を形づくっている集団主義—いまかんがえておかななくてはならないこと—」『解放教育』No.49、14-24頁。
- 中村拓三(1991)「国分理論と私の場合」『解放教育』No.276、24-25頁。
- 中村拓三(1997)「『解放の学力』論前後」『解放教育』No.354、114-121頁。
- 中村拓三(1999)『新しい学力観と解放の学力』明治図書。
- 中村拓三(2001)「『にんげん』」部落解放・人権研究所編『部落解放・人権辞典』解放出版社、894頁。
- 中野陸夫(2001)「副読本」部落解放・人権研究所編『部落解放・人権辞典』解放出版社、893-894頁。
- 並木悟郎(1989)「解放教育の〈現在〉と〈前線〉—解放の学力論』批判」岡村達雄編著『第三巻教育運動の思想と課題』社会評論社、276-293頁。
- 大内豊久(1988)「戦後同和教育の論争点をめぐって」部落解放研究所編『戦後同和教育の歴史』解放出版社、308-334頁。
- 志水宏吉(1996)「タワーとしての学校からツリーとしての学校へ」部落解放研究所編『地域の教育改革と学力保障』解放出版社、237-248頁。
- 住田一郎(2001)「部落解放教育運動にみられる課題」嶺井正也編著『教育理論の継承と発展—海老原教育学の地平をふまえて—』アドバンテージサーバー、249-269頁。
- 外川正明(2002)「『受験の学力』『解放の学力』『教育不平等—同和教育から問う「教育改革」—』解放出版社、48-50頁。
- 上田一雄(1974)「結章同和教育運動の現在的課題」『国民教育運動としての同和教育』明治図書、382-394頁。
- 横田三郎(1976)「解放の学力とは」『教育反動との闘いと解放教育』明治図書、176-202頁。