

**【研究ノート】**

**学力・コンピテンシー・普通教育**

**—変化が加速する時代の公教育の課題—**

鈴木 剛

## 研究ノート

## 学力・コンピテンシー・普通教育 ——変化が加速する時代の公教育の課題——

鈴木 剛

## 目次

はじめに

1. 学力—その概念変容と学校機能の問い直し
2. コンピテンシー—その浸透と対応の方向
3. 普通教育—その理念と教育の公共性を考える視点

おわりに

## 【要旨】

先進諸国における新自由主義教育改革は、公教育の市場化・民営化を推し進める一方で、OECDのDeSeCoのキー・コンピテンシー等、新たな能力概念の影響の下に、さらにはPISA型国際学力テストの政策的活用を伴いながら、複雑な展開を見せている。こうした動向の中で各国の学校改革は、政策的な揺らぎの中で進行している。日本でもその動きは、「学力」の「資質・能力」への置き換え等、文科省による学習指導要領改訂と学校教育法改正等に見られるように、一連の政策に具現化している。現在、我が国の公教育はそのすべての教育階梯を貫いて、コンピテンシー・ベースの学力観主導の教育課程改編が進行している。「学土力」も例外でなく、高等教育においても「何ができるようになったか」の「学習(修)成果」の産出が求められる。高大接続と大学入試制度改革にも改革のトレンドは押し寄せ、コンピテンシー・ベースは教育制度の全範囲を覆っている。

本稿では、コンピテンシーに象徴される「新しい能力」概念の検討とともに、その学力や知識教育との関係を問い直し、来るべき時代の公教育の課題を考える。

## はじめに

現在進行しているアメリカ公教育の解体過程には、新自由主義教育改革を支える「三本の楔」が作用している。そう紹介するのは『崩壊するアメリカの公教育—日本への警告』(2016年、岩波書店刊)の著者、鈴木大裕だが、「三本の楔」とはピーター・タウプマン(Peter Taubman, アメリカの教育学者/カリキュラム論)の表現になるもので、以下の内容を指すという<sup>1</sup>。第一に、全国学力標準テストの

点数化の実施、第二に、教師の「指導力」評価が、学力テストの点数向上のためのテクニックや動作へと還元されたこと、そして、第三に、「何を教えるか」を定めたカリキュラム・スタンダードが、「何ができるようになるか」というパフォーマンス・スタンダードに変更されたこと、である。

レーガン政権下での報告書『危機に立つ国家(A Nation at Risk)』刊行(1983年)以降に顕著となる、アメリカにおける新自由主義政策は、「小さくかつ強大な政府」による教

---

キーワード：学力，コンピテンシー，普通教育，公教育，知識の教育

育の民営化と市場化を推し進めたが、今日のグローバル企業化する教育産業の支配の下で、「市場化と民営化が進むことで公教育の概念そのものの崩壊が起こっている」<sup>2</sup>と、鈴木大裕は指摘する。そして日本に目を向けるなら、「三本の楔」のうち二本は既に打たれ、いよいよ楔の三本目が打ち込まれようとしているとして、我が国における公教育の危機的な段階について警告を発している。その警告は今般の学習指導要領改訂の方向に示された内容を見てのこと、すなわち、「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」という三つのポイントの三角形の頂点に、「何ができるようになるか」が位置づけられることへの危惧の認識に基づいている。その認識は、アメリカ公教育における「三本目の楔」、教育課程のカリキュラム・スタンダードからパフォーマンス・スタンダードへの変換＝再定義の局面を踏まえてのものである。

しかし2020年の現時点では、まさに我が国においても米国と同様、「三本の楔」は既に打ち込まれ済みというのが、むしろ私たちの実感に近い。全国学力テストの悉皆実施、その中での教師の「指導力」の査定と学校間の競争と管理強化、そして上述の学習指導要領の内容変化という3点は、既定路線として進行しているからである。

言い換えれば、上記の「三本の楔」の下での学力観の変更、すなわち、それはコンピテンシー・ベースの学力観への政策的シフトという事態の進行といえよう。コンピテンシーという用語のグローバル化もこうした学校学力のコンピテンシー化に対応してのものである。前世紀末から今世紀を跨ぐ三十余年、先進国は公教育においてこの政策を推し進めてきた。基底にはOECDの教育への貢献と影響がある。公教育のもたらす果実を産業界は労働力の基底的要素として期待する。しかし期待に反し、その果実は新たな時代の要求に

見合うものにはなっていないという危機意識から、人材の基礎としての人的能力（マンパワー）の質的転換のために、公教育と学校学力の枠組みの変革を要請するという構図が顕在化するのである。従来の学力範疇を超えて、「新しい能力」の育成が学校教育に積極的に要求され、その方向での政策的展開が極めて急テンポに進んできた。またそこには、学校システムと産業システム、教育と労働との制度的な接続関係を規定している能力論・人材育成論の予定調和の崩壊、分業機能そのものの行き詰まりにより、大掛かりな改変を不可欠とするという、21世紀現代の状況が反映してもいる。

いま、加速的に変化が進行するそうした社会・時代状況に私たちは立ち会っていることになる。言い換えれば、資本主義経済の臨界点さえもが意識されつつ、人類社会とグローバルな環境変動と相まって、社会の急激な変化の中に置かれる同時代を生きる人々は、それを「変化が加速する」時代として、従来とは異なる変化の速度の質的な差異を意識するのである。『加速する変化』の時代」と表現する木村優は、21世紀という時代の「産業社会」から「知識社会」への進展が「社会進歩の賜物」であると同時に、「不安の時代」でもあることを指摘しつつ、しかしそれを進歩の方向へと導く「方法」が「教育」に託されるという。「教育」の意義を、ジョン・デューイを引きつつあらためて強調し、「教育の転換」こそが必要である、と述べるのである。

「教育は、社会進歩と社会改革を進める上で基礎となる方法である」（「私の教育信条」1897年）と。そして、「教育の転換」は、社会において必然化した「能力観の再編」に呼応するものでなければならない、と<sup>3</sup>。

では、社会における能力観の変化は、実際に社会＝教育システムを介してどのような「教育の転換」をもたらす可能性があるのか。とりわけ、公教育の内実はどのような変化を

遂げることになるのだろうか。教育の公共性のゆくえを問いながら、以下、本論において、学力、コンピテンシー、普通教育という3つの基本概念の検討を通して考察したいと思う。

まず、第1章では、学力概念の変容という問題を学校機能のあり方、とりわけコンピテンシー・ベースの学力観へのシフトの中で揺れ動く、「知識教育 (instruction)」の機関としての学校の可能性という観点から検討を加える。ここでは、石井英真の提起する「学力」仮説をもとに考える。

第2章では、情報化・消費化の進展する社会構造の下での能力=コンピテンシー論の検討方向を、「〈新しい能力〉概念の飼いならし」というスタンスでとらえる松下佳代の見解を取り上げる。松下はこの検討を、「ポスト近代社会型能力」の支配形態を意味する「ハイパー・メリトクラシー」<sup>4</sup>として把握する本田由紀の仮説を引き取りつつ考察しているが、本稿もこのような問題意識を共有しつつ、コンピテンシー概念の浸透とそれへの対応方向について述べる。

そして、第3章では、これらの検討をふまえ、とりわけ、「新しい能力」概念としてのコンピテンシーと〈知識〉の関連、および、学校教育における〈知識教育〉のもつ可能性という論点に立ち返りつつ、何よりも「普通教育」の理念について検討を加えたい。以上の考察を通して、今後の公教育の課題と教育の公共性を展望するための、一つの視点を獲得したいと考える。

## 1. 学力—その概念変容と学校機能の問い直し

### 1) 「知識社会」の到来と学力観の変容

『加速する変化』をいち早く察知した先進諸国が、20世紀後半から21世紀初頭にかけて新たな学力観・能力観を打ち出したとして、上述の木村優は先進諸国の提出するその

概念リストを掲げている。「キー・コンピテンシー」(OECD・欧州)、「21世紀型スキル」(米国)、「汎用的能力」(豪州)、そして日本では、「生きる力」(文部科学省)、「キャリア教育」(文部科学省)、「社会人基礎力」(経済産業省)が、それである。先進国が求める学力・能力観には、呼称は様々だが、共通する問題意識は明らかだとして、木村は「加速する変化」に「対応する能力」とともに「加速する変化」を「生み出す能力」の二つの存在が重要だという。それを「柔軟性」と「独創性」と言い換えてもいるが、さらにそこにとどまってはならないとするのが木村の主張のポイントである。次のように述べている。

「ただし、柔軟性と独創性だけでは知識経済がもたらす『創造的破壊』を乗り越えることはできない。知識社会を乗り越えるためには、先進諸国の学力観・能力観の中でやや控えめに示されている倫理的行動、シティズンシップ、異文化理解という言葉に含意されている『地球市民としての自覚』が必須となる」<sup>5</sup>。

知識や情報が資本としての価値を高める「知識社会」は同時に、社会における不安と不確実性とハイリスクを拡大するがゆえに、それを回避し乗り越える「主体的条件」と「関係的条件」(木村)が求められる。彼はそれを「加速する変化」のなかでの「包摂する能力」として表現し、その代表的な事例に「地球市民としての自覚」を挙げたのであろう。今日求められるその教育主体こそ、学校と教師だというわけであり、この知識社会がもたらす「恩恵を最大化する」いわばミッションとして、「対位旋律奏者」としての教師の役割(ハーグリーブス『知識社会の学校と教師—不安定な時代における教育』、邦訳、2015年、金子書房刊)というコンセプトが援用されるのである。「教師が奏でる知識社会の恩恵とはすなわち、革新性や包摂性がもたらす新たな文化や技術や関係性の価値であり、そこで人々が抱く思いやりや共感などの情動の

価値である」<sup>6</sup>と木村はいう。

こうした流れでおそらくは、インクルーシブな能力、共感などの情動的価値、革新性など、いわば感情労働としての教職のミッションが、「知識社会」のなかで再定義がめざされる。では、新しいミッションを課せられた日本の教師は今、何に直面しているのだろうか。

## 2) 「学力」から「育成すべき資質・能力」 への変換

文部科学省は、「学力の重要な三要素」という表現を用いて、学習指導要領改訂の方向をホームページ上で解説している。「確かな学力」は、「豊かな人間性」、「健康・体力」と並んで、全体として「生きる力」へと向かうための不可欠の構成部分をなす。「学力の重要な三要素」は、その部分に関する説明であるとみられる。この限り、一方で、「生きる力」は従来の知育・徳育・体育の枠組みの継続といえるが、もう一方では、2007年の学校教育法が「学力の三要素」に内実を与えるべく改訂された点に注意が必要である。同法第30条2にその具体的表現が書き込まれたのだが、その「三要素」とは、①「基礎的な知識・技能」、②「思考力・判断力・表現力等の能力」、③「主体的に学習に取り組む態度」から成る。教育階梯に応じた諸学校の目的規定として、「義務教育として行われる普通教育」(中学校)、「義務教育として行われる普通教育のうち基礎的なもの」(小学校)、「高度な普通教育及び専門教育」(高等学校)の「教育課程」に、あまねくこの3つの要素からなる「確かな学力」について、法規上の整備がなされたことになる。

しかしまた、改訂学習指導要領では同時に、このいわゆる「学力の三要素」は、育成すべき「資質・能力の三つの柱」と表現を換えられた。「学力」の明確な定義を与えられぬまま、「学力」が「資質・能力」に置き換えられて

いる点は特筆に値する。溝上慎一は、明快に次のように言い切るのだが、どうなのだろうか。「資質・能力と聞けば、コンピテンシーやリテラシー、21世紀型スキルなどの能力や技能・態度と呼ばれてきたものを思い浮かべるかもしれないが、文科省の資質・能力は、それだけでなく知識まで含めて『学力(の三要素)』として概念設定している。私なりの理解で言い換えれば、資質・能力を育てることは、イコール、『学力』を身に付けることである」<sup>7</sup>。

ところで、今般の改訂学習指導要領を準備する過程では、国立教育研究所の提案「21世紀型能力」の影響は無視できない点である。2014(平成26)年4月27日付「教育新聞」が報じたように、「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」の「論点整理」(2014年3月)が、国立教育研究所の提起する「21世紀型能力」に沿って改訂学習指導要領のいわば「露払い」の役割を果たしたことは明らかだ。石井英真は、コンピテンシー・ベースの学力観の「光と影」の両面を捉える必要という観点から、学校カリキュラムに「育成すべき資質・能力」を明示すべき段階にあると述べながらも、同研究所の「21世紀型能力」モデルに危惧を表明する。その理由に、能力概念における「階層レベル」と「要素レベル」との混同という論点を挙げている<sup>8</sup>。

図示されている「生きる力」に向かう「21世紀型能力」として単純に構造化＝階層化されて理解される可能性のある、能力の三つの成分(「基礎力」「思考力」「実践力」)は、実は三つの能力要素モデルに過ぎないのであって、図示されるようにヒエラルキーを持つものではない。むしろ、それら三要素の相互関連自体に意味があるといえる。例えば、「思考力」についていえば、知識(基礎力)や社会的スキル(実践力)が深く関係しているとみるべきであるが、その論点がない。この国

研モデルではさらに、例えば「基礎力」に相当する知識・技能が、思考とは無関係に機械的に詰め込まれるかのような印象を与えると  
いうのである。そして、石井は次のような論点を提出している。

「さらに、『実践力』に方向づけられた『思考力』を強調することに関しては、特定の社会や価値観にアクティブに主体的に関与していくような、既存の社会への批判の視点を欠いた適応的な学習を呼び込むことに注意が必要です」<sup>9</sup>。

重要な視点であろう。加えて石井の「学力論」の仮説には、以下のような理論的な枠組み設定がある。教科内容の学び＝学習活動の深さ（学力・学習の質）は、第一に、「認知システム」「メタ認知システム」「行為システム」という構造のなかの「認知システム」に限定されているということ。そして、第二に、その「認知システム」のなかに「知っている・できる」（知識の獲得と定着）、「わかる」（知識の意味理解と洗練）、「使える」（知識の有意義な使用と創造）という三層を区別すること。したがって、第三に、各教科の学びの深さ（学力・学習の質）は、さしあたりこれらの三層構造からなる「認知システム」に対応させられるが、そのレベルの活動を「教科する（do a subject）」〈授業〉として定義づけがされていることである。このレベルを授業が追求すべき教科指導の「真正の学習」としてみなし、狭義の「教科を学ぶ（learn about a subject）」授業から区別していることも付け加えてよいだろう。以上のように、「学力」概念のポジションが確定されているのである<sup>10</sup>。

別の観点からいえば、「社会からの『実力』要求を学校カリキュラム全体でどう受け止めるか」（第三章のタイトル）とあるように、学校でできること、すべきことへの限定という視点に立って、従来の学力概念の範疇を拡げる（資質・能力論へ拡張）一方で、教科学

習の主たる目標としての学力保障の内実（知識習得論への限定方向）を極めようとしている点が注目されるのである。そこには、経済社会が要求するコンピテンシー・ベースの学力観を学校の限定されたミッションないし機能というフィルターによって、批判的に精査するという姿勢が読みとれるのであるが、どうであろうか。

### 3) 「学力の三要素」と「主体性等の評価」

#### —大学入試制度改革のなかで

小・中の義務教育及び高等学校の法的規定にいわゆる「学力の三要素」の表現、すなわち「基礎的な知識・技能」「思考力・判断力・表現力等の能力」「主体的に学習に取り組む態度」が書き込まれたことは、先にもふれた。さらにこの点は、2014年の「高大接続改革答申」にも内容的にも引き継がれ、今や高等学校を超えて、大学・高等教育へとその射程距離が延ばされている事実を忘れてはならない。それは、高大接続と大学入試制度改革のなかで、すでに私たちが直接に経験していることがらである。2021年度入試からは、入試制度の多様化はさらに徹底され、大学共通試験（従来のセンター試験）1次、2次のほか、一般選抜型、総合選抜型、学校推薦型という入試枠の種別化の整備が図られた。それらのいずれの形態の入試にせよ、「学力の三要素」（「基礎的な知識・技能」「思考力・判断力・表現力等の能力」「主体的に学習に取り組む態度」）を測ること、評価することが求められることとなった。

かつての推薦入試やAO入試を継承する総合型選抜でも学力の評価を入れること、一般選抜型においても「主体性等の評価」を入れることが課され、他方で一般入試が各大学の裁量に委ねられる一方で、新たな全国共通試験（現行センター試験は2022年度から廃止）には、記述式問題（国語）や教科横断的な総合問題や数学の記述問題が試験問題に課

せられるなどの改革が目指されている。「新テスト」はともかく当面は見送りになったけれども、その背景にある改定学習指導要領の大いなる問題点が、大学側から指摘されている<sup>11</sup>。英語の4技能も周知のごとく民間試験の活用を予定していた。英語4技能と総合問題の実施もまた、当面見送られることとなった。

重要なことは、主体性評価にかかわる方法の構築が、受験業界のみならず高大連携のシステムのなかに予定され、それをめぐって教育産業が浸透する構図が早くから出来上がっていることである。大学共通試験への参入のみならず、各種ポートフォリオの民間企業の営業が大きな流れとなっていることは、私たちがそれに一定程度依存しなければ、学校経営が立ちいかななくなる状況が作り出されていることを示している。そうした中で、教育産業の失態・悪行・癒着などの「負の効果」も生み出されているのは、周知のことであろう。入学前教育、初年次教育などの領域においても、民間教育企業の役割は無視できないほど、学校経営にとってその依存度は高められている。

いずれにせよ、コンピテンシー・ベースの学力観の浸透という事態は、大掛かりな教育民営化、あるいは公教育への教育産業の参入という形で、全ての教育階梯に及んでいるという新たな状況に私たちは直面しているのである。

#### 4) 「学士力」の登場

議論を一度、高等教育改革に向けよう。言うまでもなく、中央教育審議会2008年答申「学士課程教育の構築に向けて」に登場した「学士力」という用語は、もはや大学改革における「教育の質保証」の中核的なコンセプトを担うものとなっている。授業シラバスには「何を教えるか」ではなく、「何ができるようになったか」を明記することが課せられ

た。「学士力」は、そのようなものの蓄積された学修(学習)成果として意識される。一コマの授業前後の予習・復習時間の確保は当然として、事前準備の指示、評価の方法とフィードバックの方法など、そのシラバスへの記載は経常的補助金獲得のためにクリアすべき条件として細かく点数化されてきている。3ポリシーの明示、カリキュラム・マップ、授業科目のナンバリング、カリキュラム・ツリーの作成は大学教育課程の整備として進められてきたが、何よりも当該学科(学位)などのディプロマ・ポリシーに照らして、学生が「何ができるようになったか」についての学修成果の「可視化」、その形成・評価指標の明示化とプロセスの「可視化」の方法(ルーブリック、ポートフォリオの活用など)が、クリアされるべき課題となる段階に入っている。

しかし、高等教育には相対的に独自の論理が存在するがゆえに、その「学力」論は各学問領域の専門性にも依拠せざるをえない。日本学術会議の作成になる「分野別参照基準」に照らして、学士課程カリキュラムの構造的な説明の開示が社会的要請になる。国家資格による準拠説明が、学問専門領域の全分野に及ぶはずもなく、授与される学位に相当する内実をどのように規定するかは容易な作業ではない。

確かに、先の2008年答申にも「学士力」の概念的定義がクリアに存在するわけではなく、それは「各専攻分野を通じて培う『学士力』」として扱われる「参考指針」として示されたにすぎない。副題には「学士課程共通の『学習成果』に関する参考指針」と明記されている。しかし、最も本質的な点は、指針として示された能力リストの内容構造そのものだといえる。それは、①知識・理解、②汎用的技能、③態度・志向性、④統合的な学習経験と創造的思考力、という「4つのカテゴリー」に分類された、「合計13スキル・能

力が掲げられている」ものである<sup>12</sup>。「知識・理解」のカテゴリー自体をどうとらえるかという点が改めて課題として浮上するが、疑問の余地がないのは、「汎用的技能」と「態度・志向性」へのシフトである。「学士力」が、コンピテンシー・ベースの学力観の大学版であることは明らかだろう。

「社会人基礎力」(厚生労働省, 2006年)のコアになっている汎用的能力もまた、ジェネリック・スキル(generic skills)と呼ばれるパフォーマンス的な能力の一覧表と表現しうるのであるが、これが「学士力」にインパクトを与えていることは容易に想像される。「就活」と「〇〇力」という名で、大学に期待される企業・経営サイドの政策的意思が、いわば、「国を挙げて」大学政策を推進しているかのような「錯覚」を覚えるのは、筆者だけではないだろう。「前に踏み出す力(アクション)」「考える抜く力(シンキング)」「チームで働く力(チームワーク)」とその具体的な能力の諸要素は、なんとはっきりと「学士力」の能力リストと重なりを示しているのだろう。確かに、「社会人基礎力」と「学士力」との共通基盤こそ、現在必要とされる重要な諸能力なのだと主張もありうるだろう。しかしまた、「社会人」になって即、活用可能なジェネリック・スキルの育成が、あたかも「大学教育の使命」でもあるかのように言う主張には、とうてい与することはできないとする世論もまた広く存在する。

それゆえに、「何ができるようになったか」、すなわち、コンピテンシー・ベースでの「学士力」とは何をいうのか、そうしたことの「実質化」とは何を意味するのか、その理解には大いなる困難や対立が伴う。多くの大学教員は、自らの学問分野に身を置きながら「学士力の実質」とは何かを問い、複雑な気持ちでシラバスを書きつつ自らの大学教育の実践を問い直しているという現実がある。

## 2. コンピテンシー —その浸透と対応の方向

### 1) 「〈新しい能力〉概念を飼いならす」

「〈新しい能力〉概念を飼いならす」という表現を用いて、松下佳代はこの間に形成されたコンピテンシー・ベースの学力観の支配・浸透の克服・乗り越えについて語る。彼女はこうも表現している。それは「今日、これほどまでに肥大化した〈新しい能力〉概念を教育学的に手なずけるため」の作業なのだ、と<sup>13</sup>。OECD(経済開発協力機構=欧州諸国を主とする37か国で構成)、欧州先進諸国に加え、その影響の下に発案された我が国のものを含む〈新しい能力〉概念のリストを松下は作成し提示している。そこに示された〈新しい能力〉概念は、「初等・中等教育」「高等教育・職業教育」「労働政策」を貫いており、そのコンセプトの「垣根は低い」と松下は指摘する。そもそも、日本が影響を受けている諸外国と我が国のコンセプト自体の「国境の壁もまた低い」<sup>14</sup>とも。本章では、松下の議論に主に拠りながら、〈新しい能力〉概念としてのコンピテンシーについて、いくつかの論点を紹介しつつ検討したい。

まず、提示された〈新しい能力〉概念の一覧には、「初等・中等教育」には「生きる力」(文科省, 1996年)、「リテラシー」(OECD/PISA, 国立教育政策研究所, 2001年～)、「人間力」(内閣府・経済財政諮問会議, 2003年)、「キー・コンピテンシー」(OECD/DeSeCo, 2006年)が、「高等教育・職業教育」には「就職基礎力」(厚生労働省, 2004年)、「社会人基礎力」(経済産業省, 2006年)、「学士力」(文部科学省, 2008年)が、そして「労働政策」には「インプロイアビリティ(雇用される能力)」(日経連, 1999年)が挙げられている。

松下によれば、能力リストには4つの内容が含まれている。4つの内容とは、①「基本的な認知能力(読み書き計算, 基本的な知識・

スキルなど)②「高次の認知能力(問題解決, 創造性, 意思決定, 学習の仕方の学習など)」③「対人関係能力(コミュニケーション, チームワーク, リーダーシップなど)」④「人格特性・態度(自尊心, 責任感, 忍耐力など)」である。そして, さらにそれらの〈新しい能力〉概念には, 共通する2つの特徴があるとされる。すなわち, 「①認知的な能力から人格の深部にまでおよぶ人間の全体的な能力を含んでいること, ②そうした能力を教育目標や教育評価として位置づけていること」の2点である。

「ハイパー・メリトクラシー」の下での「ポスト近代型能力」への対抗を主張する, 本田由紀(教育社会学)の問題意識を共有しつつ<sup>15</sup>, それを批判的に組み替えていこうとするのが松下の「〈新しい能力〉概念を飼いならず」とする立場である。「ハイパー・メリトクラシー」は, 近代社会の「メリトクラシー(能力主義・業績主義)のもっていた手続きの公正さという側面が切り捨てられ, よりあからさまな機能的要請(場面場面における実質的・機能的有用性)が突出した, メリトクラシーの亜種ないし発展形態のこと」<sup>16</sup>として理解されている。

本田の作成になる「近代型能力」と「ポスト近代型能力」の特徴の比較対照表によると, 前者から後者への「能力」の移行は, 以下のようそのカタログが表される。

「基礎学力」→「生きる力」。

標準性→多様性・新奇性。

知識量, 知的操作の速度→意欲・創造性。

共通尺度で比較可能→個別性・個性。

順応性→能動性。

協調性, 同質性→ネットワーク形成力, 交渉力<sup>17</sup>。

「ポスト近代型能力」の社会的支配構造としての「ハイパー・メリトクラシー」の下で競われる能力の実体は, 漠然としており, 可視化し, 確定することが難しい。その能力の

評価は, 企業や経営・雇用側の恣意性を特徴とする。それゆえ, 雇用情勢によって, 学生の側は「アドホックに変化する能力言説に振舞わされる」<sup>18</sup>ことになるのである。バブル経済からリーマンショックに至るまでの企業が求める人材像の変化(不確定さ)を, 2009年のNHKテレビ放送「クローズアップ現代」は, 次のように描いたと松下は紹介している。「学歴重視→人物重視→創造性・応用力→コミュニケーション能力→地頭力→即戦力」というように。

こうした「能力」の不確定さゆえに, ハイパー・メリトクラシーは, 2つの点で批判の対象とされる。①人格の深部の要素を評価しようと志向し, かつ, それを絶えず評価の対象にする傾向を持ち, 労働力として動員・活用しようとする。②その能力は学校では形成されにくく, 家庭の教育環境に依存するが故に, 社会階層の再生産に奉仕することになる。こうして能力形成と能力評価において, 公正さと公共性が失われる, という趣旨の批判である。こうしたハイパー・メリトクラシーが支配する能力観を批判し, これに抵抗するという本田の志向を引き継ぎ, 松下は「〈新しい能力〉概念を飼いならず」と表明するのである。

## 2) コンピテンシーの〈背景〉と〈系譜〉

〈新しい能力〉概念の〈背景〉及び〈系譜〉という視点での松下の分析から, 2つの重要な論点を拾い上げ論じよう。

第一は, ニュー・パブリック・マネジメント(New Public Management: 以下, NPMと略す)の存在とその影響である。1990年代以降, 先進諸国において広く採用された経営戦略理論であるNPMは, 「公的部門に民間企業の経営理論・手法を可能な限り導入しようという新しい公共経営理論」であり, その要点は, 「目標管理型システムへの転換」あるいは「インプット管理からアウトプット

またはアウトカムの管理への転換」(大住荘四郎,『パブリック・マネジメントー戦略行政への理論と実践』,2002年,日本評論社)であるという。「民営化と規制緩和」の公共部門への導入が,90年代以降,特に英国,ニュージーランドなどのアングロサクソン系諸国において進んだが,さらにその流れは世界的な広がりを見せた。

NPM が教育界にもたらした象徴的な中心概念が「学習成果 (learning outcome)」である。これは私たちに既になじみ深いものとなっている。今では日常の教育活動の実践的概念になっており,日本の大学を含む教育システムに急速に拡大してきたものだ。とりわけ高等教育における「学力」は,このアウトカムとしての「学習(修)成果」(とその「可視化」)の課題が教育行政による補助金の誘導策を介して徹底されてきた。〈新しい能力〉概念がかくも急速に普及した一因として,松下はこの「学習成果 (learning outcome)」を導いた NPM の影響を挙げている。

第二に,これはむしろ〈系譜〉に属することがらといえるが,〈新しい能力〉概念のルーツとしてのコンピテンシー論の起源・端緒に関する内容である。上述のように,21世紀を目前にした1990年代の新自由主義の展開と呼応する経営戦略が,新たな能力論・コンピテンシー論の〈波〉だとすると,それに先立つ〈波〉は1960年代のアメリカにおける能力論の動向であり,我が国においては高度経済成長期のそれに合致する。松下は,そうした「コンピテンシー概念のルーツ」として,アメリカの心理学者,マクレランド (McClelland,David) の1973年の論文 Teaching for competence rather than for“intelligence”を挙げている<sup>19</sup>。知識内容を問うような,既存のテストや知能テスト,その結果としての学校成績評価,資格証明書では,もはや職務上の業績や能力を予測できないとして,職務遂行上の業績・能力(パフォ

ーマンス)を予測可能なものとする「変数としてのコンピテンシ (competence)」を提案し,この根拠提示をおこなったのが,この論文の趣旨であるというのである。得点と職務上の成功との〈相関の低さ〉への認識が背景の問題意識としてあり,それへの解決策としての「コンピテンシ」テストが開発される。アメリカ国務省の外交官の選考方法に適用されたケースとして,これが紹介されている。そのテストの開発者が,この心理学者であり,かつ人材マネジメント会社の創設者でもある上述のマクレランドだったというわけである。この開発テストが,企業の人材管理へと普及していった。

このようなコンピテンシー・ルーツが,その後の企業管理へと拡大され,遂行能力=パフォーマンス,能力の汎用性へと拡張するような,そうした「個人の基底的特徴」「人格特性」と結びつく評価の測定が普及したのである。1990年代に至りこの流れは,社会経済状況の新自由主義的展開という新たな局面において徹底されることになる。なお,現在のコンピテンシー・ベースの学力論を混乱させている要因の一つに,60年代のコンピテンシ論と90年代以降のコンピテンシー論との概念的混同があるとする指摘もある。コンピテンシー論の〈背景〉と〈系譜〉に関する正確な分析は,その意味で重要な課題であるといえるが,ここでの主題ではない。

### 3) PISA リテラシーと DeSeCo キー・コンピテンシーの関連—「学力低下」の論拠をめぐって

学校教育におけるコンピテンシー・ベースの学力観への転換に,いっそう拍車をかける動因となったもの,それが,PISA リテラシーに起因する学力低下論であった。2000年から始まる(3年のインターバルで実施)OECDによる通称 PISA の「国際学習到達度調査」は,その結果発表のたびに,先進諸国

政府を一喜一憂させた。国別順位付けが国民の学力水準をあたかも代表するかのような認識に人々は導かれ、日本においても「学力低下」の危機意識が醸成されていった。「読解リテラシー」「数学的リテラシー」「科学的リテラシー」が調査分野として設定されたが、とりわけ我が国では「PISA 型読解力」という言葉が広く使われ、その国際順位の低下傾向が話題に上った。しかし、それは学力のどのような要素が測られたのか。いたずらに「活用力」「応用力」「批判的読解力」などの言葉が独り歩きした結果、測られた PISA の学力調査の要素がどのような能力論の枠組み設定のものであるのか、その確認作業が不十分のまま、正確な意味が問われないままに、我が国を含む「先進国」では「PISA ショック」なる現象が生じることになった。

松下が指摘していることは、以下のようなことだ。「PISA 型学力」としての「読解リテラシー」「数学的リテラシー」「科学的リテラシー」は、DeSeCo キー・コンピテンシーの部分的な適用によるテストの試みでしかないにもかかわらず、その点の認識が欠如している。もともと DeSeCo のキー・コンピテンシーは、「三次元的座標のような付置」(対象世界との関係・他者との関係・自分自身との関係)と同時に、そこでの「認知的要素」と「非認知的要素」(情意的・社会的要素)との区別を組み込み、理論設定されているものなのである。そして、キー・コンピテンシーの中身は、3つのカテゴリー、すなわち、①道具(言語・シンボル・テキスト・知識・情報)を相互作用的に用いる、②異質な人々からなる集団で相互にかかわりあう、③自律的に行動する、から構成されているものなのである。

これに対し PISA リテラシーは、このうち、①「道具を相互作用的に用いる」という能力の、その一部を測定可能なように加工・具体化したものにすぎない。日本での PISA 型学力・読解力・活用力の理解は、①以外の2つ

のキー・コンピテンシーの必須要素を除外した枠組みでのものでしかない。以上のような指摘である。

つまり、PISA 型国際学力テストには、「能力論としての体系性」が無視されているという問題点がある、ということだろう。こうした意味で、PISA 型リテラシーの日本への移入のあり方が、本来持っている DeSeCo の考え方からの逸脱を含む、かなり問題の多いものであると判断される理由がある。

松下は再三、DeSeCo キー・コンピテンシー本来の持つメリット(可能性)を支持し、それが〈新しい能力〉論の陥穽を回避する足場になる可能性を示唆している。何よりも、それが「コンピテンシー・マネジメント論から最も遠い位置にある」として、DeSeCo の統合的・文脈的アプローチが他の一連の〈新しい能力〉論の傾向とは一線を画すものと見なすのである。

DeSeCo のアプローチは、「能力リストの一つひとつを直接、教育・評価の対象としては措定しないことによって、人間の『深く柔らかな部分』を直接、調査の対象とすることが回避されている」<sup>20</sup>という特徴を挙げ、評価するのである。より明示的にいえば、単なる労働力としての動員・活用ではなく「経済的・社会的・文化的な側面から自分の人生と社会の両方を豊かにしていくために、どの子どもも学校教育を通じて身に付けるべき力としてとらえられている。」<sup>21</sup>と、その可能性について評価するのである。

この前提に立って、松下は「〈新しい能力〉概念を教育的に手なずける」(飼いならず)のために、3つのポイントを課題として示す。①その機能主義アプローチが「空虚な価値中立性に陥らないようにすること」、②「誰のための能力か」を問うこと、③能力概念の「深さ」を「知識との関連性」において究明すること、以上である。これらの観点からも、現在の我が国における学力・能力論における

コンピテンシー・ベースの現状と政策的傾向は、批判的に再検討される必要があるというのである。

#### 4) 知識教育と社会階層格差

ところで、そもそもコンピテンシー・ベースの学力観の支配的傾向とは、どういう事態をさすのか。それは「学力」の「(新しい)能力」への〈吸収〉と〈埋没〉という事態、と言い換えられるであろう。その傾向は、全教育階梯を包み込み、小学校から大学までの学力観を変えつつある。義務教育・後期中等教育において、「学力の形成」は「資質・能力の育成」に置き換わり、そして、大学・高等教育においては「学位」は「学士力」へとドライブし、「教育の質保証」へと急転した感すらある。「学士力」は法的な用語ではない。しかし、その政策的な意味は既述したとおりである(第1章・第4節)。松下が指摘するように、「学士力」は「〈新しい能力〉概念の中で最も遅く出されたものであるにもかかわらず、その理論的基礎は最も見えにくい」。そして、その「理論的基礎づけの弱さの一方で、各大学のディプロマ・ポリシー(卒業認定・学位授与に関する基本的な方針)と結びつくことによって強い規範性を与えられている」<sup>22</sup>という側面もある。「強い規範性」は、その単位取得主義と学位授与とによって一応担保されているからだ。

しかしいま、すべての教育段階を貫いて進行していることは、「学修(学習)成果(learning outcome)」、すなわち「何ができるようになったか」というアウトプットの可視化とその評価である。確かにそれを、〈教育する側〉から〈学習する者の側〉への視点の変換、「学習者本位」のシステムへ返還(変換)と言えなくもないが<sup>23</sup>、問題はそう単純ではないように思われる。アクティブ・ラーニングの「主体的で対話的な深い学び」という解釈への揺れながらの「着地」も、そうした点と深い論

点を共有する問題群の一つだろう。しかし問題が単純でないのは、本論の冒頭に紹介した「三本の楔」という構造のなかの「一本」として、それがあることだ。つまり、〈競争〉〈管理〉〈アウトプット〉の三位一体であり、それが「結果責任(アカウントビリティ)」の名において仕上げられるという構造的支配の一環としてあるからだ<sup>24</sup>。この点は、経済グローバリズムと新自由主義政策の下での公教育の解体プロセスと符合しているとみなされる。

ここで、焦点化されるべきは、〈新しい能力〉概念の教育学的な「飼いならし」(松下佳代)の方向をめぐる論点である。コンピテンシーと知識との関連性の問い直しをめぐる論点を松下は提出していた。松下の挙げた課題は、何よりも、〈学力における知識の位置づけ〉の問題として焦点化できるのではないだろうか。そこには、この論点と直接関連する「知識教育」の捉え直しの側面があり、学校学力の今日的な「再」規定という課題に連なるものである<sup>25</sup>。言い換えれば、その課題は、公教育の解体の動きに抗する「教育の公共性」の「奪還」の方策にも及び、コロナ禍を経験した後の未来に向けて展望しうる、学校の役割・機能の再構築という課題の一端に及ぶ。そして、公教育の解体傾向は、社会の経済格差と教育格差の一層の拡大をもたらす。こうした視点からすれば、まずはコンピテンシー・ベースの教育が作り出す社会的階層性、学校の差別機能の問題が浮かび上がることになる。

この点でとりわけ、伝統的に「知識教育(instruction)」を学校教育の中核に置くフランスでは、コンピテンシー概念への警戒心は強い。学校学力がコンピテンシーへとシフトすることは、家庭学習が可能な生徒層のみ有利に働く差別性をもつこと、さらに学校がこうした不平等を生み出す構造を隠蔽する結果を導く、という批判的見解に導かれる。

このような論点に関して、筆者は最近開催されたフランス教育学会のファイバー研究フォーラムでのフランスの社会学者の報告から、多くを学ぶことができた<sup>26</sup>。まだその報告については、しかるべき公表手続きがなされていないので、一般的なメモとしてここでは記述しておくが、改めて私なりに理解した主張の論点を紹介しておきたい。

互いに重複する論点もあるが、5点をメモしておこう。①学校におけるコンピテンシー重視の教育実践（そのテスト？と評価）は、経済格差による社会階層を反映した教室での（生徒間の）成績格差を広げる。学校が、不平等を再生産するという、言い換えれば、公教育が社会階層の格差拡大の機能を担うものとなる。②そもそも静止的・安定的なコンピテンシーなど存在はしない。したがって、PISAのような試みは、本来測れないものを測ろうとする愚行である。そのデータに振り回される状況は遺憾である。③知識教育こそ平等に。学校は知識の教授をすることで生徒に対し平等主義を実現する。これが公教育の責務のはずだ。知識の教育が据えられない学校（教育政策）では、教育は学習の「個別化」に解消する。④コンピテンシー概念の学術的な定義など存在していないのであり、あくまで政策的（政治的）・社会（学）的な分析対象でしかない。⑤にもかかわらず（それゆえに）コンピテンシー・ベースの教育は、学業成績の結果の責任をすべて個々の生徒に向け、そして教師の権限を弱め、教師は管理の対象に貶められる。

ここで、学習の「個別化」への批判という論点について付言しておく。その論点の背後には、「社会構成主義」への批判が理論的背景としてある。言ってみれば、子どもは「自己学習者」であるとの一面的強調、あるいは、生徒は自分の頭で（知識の）意味を「構成する」とみなす、「信仰のような」理論が流布している、とする批判である。この点につい

ては、後に少しだけふれる。

ところで、フランスでは1950年代以降、産業界の要請に応じて職業教育にコンピテンシー的な概念は取り入れられていたし、経済グローバル化に伴い、1980年代後半からは、コンピテンシー概念が「共通教養（culture commune）」の必要性に関する政策展開の中で位置づけを与えられ、結局、「知識とコンピテンシーの共通基礎（socle commun de connaissances et de compétences）」なる概念が登場するに至った。フランスでも、義務教育段階の教育改革の試みとして、コンピテンシーが政策的に導入されたという歴史的経緯が存在するのである。その政策的な揺らぎの詳細については、細尾萌子著『フランスは学力をどう評価してきたか—教養とコンピテンシーのあいだ』（ミネルヴァ書房、2017年）に譲るが、そのような歴史的経緯を経ての、上記の5点にわたる指摘内容は、知識教育と社会階層問題という比較的マクロな視点からの、コンピテンシー概念をめぐる今日的でリアルな論争点であるといえる。

## 5) 知識・情報・教養

同じような事情は、ドイツでも共通である。ドイツとオーストリアの事情を報告する論文<sup>27</sup>も、PISA国際学力テストの結果を受けての両国内の反響を紹介している。そもそも全国共通テストの土壌もなく、教育成果は各学校の教師の授業に委ねられているという制度的かつ慣習的背景をもつ両国からすれば、PISAのような共通テストの政策的導入のインパクトはことさら大きい。両国の「アビトゥーア」という大学入学資格試験制度は、全国テストで行われる制度ではないからだ。

そこで強調されることになるのは、「知識は情報に還元できない何か」であるといった、ドイツ的な「教養（Bildung）」概念からのPISA批判であろう。大学人＝人文主義のサイドから、哲学者のコンラート・パウル・

リースマンは、その「格付け」と「ランキング」の持つ「規範的暴力性」を指摘する。「若者の学力低下よりも憂慮すべきは、PISAでのこうしたテストに隠された規範的要請のほうである」。「したがって学校はどのように隠されているかが、どういう環境にあらうが、OECDのイデオロギーのひそかな教育方針のための訓練所となる」。「格付けの本来の機能とは、その規範的暴力であると言うことができるかもしれない。ランキングは非常に原始的だが、きわめて有効な誘導・制御装置として機能し、教育領域に人文主義的理想の遺物としてごくわずかに残っている最後の自由をも奪い取ることになる」<sup>28</sup>。

このような指摘を俟つまでもなく、大学・高等教育もまた同様に、格付けとランキングにさらされているのは周知のことだ。そして、知識とは何か、情報との対比でリースマンは「知識社会の到来」を前にして喝破する。「知識社会は何を知っているか」とする挑発的なタイトルの論文（＝同書のチャプター名ともなっている）のなかで、次のように哲学者は述べる。

「知識は情報以上のものである。知識は大量のデータから情報として価値あるものを抽出するのを可能にするだけでなく、そもそも知識とは世界洞察の一つの形式、認識、理解、把握である。行動にとって重要なパースペクティブに意味を置く情報とは対照的に、知識は一義的に目的指向的なものではない。知識は多くを許容し、その知識が不要かどうかはその産出あるいは採用の瞬間に決まるものではない。行動的パースペクティブに関するデータの解釈を提示する情報とは対照的に、知識はデータの因果的連関と内的一貫性に関する解釈を与える」<sup>29</sup>。

このような知識と知識教育の意義を強調する点は、ドイツとは異なる教養観のフランスでも同様であった。PISA型学力が「知識が利用可能な情報に単純化されていしまってい

る」と批判し、学校がコンピテンシー・ベースの学力観に支配されていることへの批判には、共通したトーンが存在する。「評価可能」という論理が、「文脈に依存しない」「汎用的」コンピテンシーという捉え方を促し、PISAのような標準化されたテストが世界的に通用しうるとの前提を作り出す。このことがまず、誤りだと裁断されるだろう。すべての錯誤はここからきているとして、その道から引き返すことが主張されているのである。両国におけるコンピテンシー批判の潮流には、ともに「思考のプロセス」における知識の役割の過小評価を強く批判する点で共通するものがある。

### 3. 普通教育—その理念と教育の公共性を考える視点

#### 1) 子どもの学力保障と普通教育—「世代の平等」としての共通教育

コンピテンシー・ベースの学力観を批判するフランスの知識教育の再主張にも、ドイツの教養主義・人文主義の伝統からする知識教育の強調にも、共通しているのは「思考のプロセス」を含む知識の教育の重要性であり、言い換えれば、人間の「考える」行為を脱文脈的にではなく保障しようとする点である。いわば「本来の意味での知識教育」を新たな時代状況の下での「知」の獲得として、「復権」させる主張だといってよいかもしれない。それは、学校という場での「知」の獲得の社会的格差を最小限にするという志向性において、「教育の平等性」を主張することになる。公教育において「知」の享受者である子どもたちにとっては、「共通教育」を受ける権利をそれは意味するだろう。

その場合、重要なのは、第1章で紹介した石井英真の「学力」の仮説的枠組みに即して考えてみると、「認知システム」の枠内での①「知っている・できる」②「わかる」③「使

える」という観点で知識の教育を捉えることだ。すなわち、石井がそれを自らの理論的表現で置き換えるように、①「知識の獲得と定着」②「知識の意味理解と洗練」③「知識の有意な使用と創造」という、3つの層を同時に含む「学びの保障」として仮説提示される「知識の教育」(知育)であり、それが公教育においてはしっかりと組織されねばならないという主張になる。石井が「教科する do a subject」〈授業〉と呼ぶものである<sup>30</sup>。

子どもの思考のプロセスにおいて、知識の役割を正しく評価する、という点が「真正な学力」の形成=教育には不可欠の条件である。その観点からして、「教えない」教育=「自己学習」論が批判の対象になる。コンピテンシー・ベースの学力観は、学校における知識の教育(知育 instruction)の空洞化をもちとするものとして批判されるのである。先述のフランスの社会学者の「社会構成主義」批判を思い起こしてほしい。この文脈での「構成主義」への批判のスタンスを考える際、教育の「学習化(learnification)」という点を挙げるガート・ビースタ(Gert J.J. Biesta)の見解は有効だろう。彼は学習論・学びの理論の隆盛傾向に注意を向け、これを「教育の言説における学習化」<sup>31</sup>という表現で的確に捉えているように思われるが、その現象の内に彼が見ているものは、学校における知識教育からの撤退、知育の空洞化傾向であり、「学び方を学ぶ」式の学習論への批判、「内容不問の学習論」、「学びの自己責任論」、さらに踏み込んで言えば、いわば Web 上での自己完結した「外部を知らない知」の傾向に対する批判ではないだろうか。これは、コンピューター・リテラシーが一方において孕む「陥穽」についての指摘といえる。

以上をふまえれば、〈知識を「教える」こと〉の意義を、より原理的なレベルにおいて深める必要を痛感するのだが、今その考察を本稿で果たすことはできない。だが、そうし

た水準で議論を展開しているガート・ビースタが、コンピテンシー・ベースの政策展開を批判的にみて、「コンピテンスを超えて教えること」<sup>32</sup>の必要を説き、そして次のように言明する一節は引用に値するものと思われる。

「…教えることと学習の関係を問うことは、教師が応答責任を負うことができるのはどのような点であり、どのような点ではないのかについて、明確な理解を得るのに役立つからである。このことは、現在、政治家や政策立案者がしばしば教師に過大なことを期待しており、なかでも『学習成果』の『生産』という紛らわしい言葉で呼ばれていることに関して教師に過大に期待していることを考えると、喫緊の課題である」<sup>33</sup>。

今はこの指摘にとどめておこう。求められるのは、「人間的成長につながる知(育)の在り方の再考」であり、教師が〈教える〉知識の問題である。それが単なる知育の復権であってはならないのは、グローバル時代における新自由主義的な政策選択下における、いくつかの論点、すなわち、学校知育外注論にみる公教育における教育産業の参入、教育による社会経済の階層分化、学習動機と教育評価、ICTの活用を含む情報知との関連などの諸問題が、深くかかわるからである。学校と社会とのつながりと関係の構築が、公教育の問題として再提起されているからでもある。そうした問題のうち、2つの論点にふれておきたい。

第一に、「世代の平等」(「子どもの世代的権利」という範疇に属する)としての共通教育という、「知識教育」のあり方に関連してくる教育法規上の規定内容の問題である。これは、我が国における「普通教育」の完成の放棄という点に及ぶ。既述の第1章第2節において、学力概念に関する明確な規定が存在しないにもかかわらず、いわゆる「学力の三要素」(中教審ワーキング・グループ、平成22年3月)が実質的に「資質・能力の育成」

へと置き換えられていった事態を紹介した。学校教育法には、改訂された学習指導要領に符合するように、新たに項（30条2項）を起こし、そこに「基礎的な知識・技能」「思考力・判断力」「主体的に学習に取り組む態度」として、三要素の内容が明記された（同法第30条第2項）。このことは、結論的に、義務教育段階から後期中等教育の教育階梯を貫いて用いられている、学校教育法における「普通教育」規定にも符合するという意味で、体系的に体裁が整えられたものと理解される。第29条「義務教育として行われる普通教育のうち基礎的なもの」（小学校）、第45条「義務教育として行われる普通教育」（中学校）、第50条「高度な普通教育及び専門教育」（高等学校）というように。つまりこうして、教育課程の目的規定には、種別的ではあるが普通教育の3つからなる「確かな学力」が整備されたことになる。

しかし、実質的には高校教育の「多様化・柔軟化」の推進の下で「高度な普通教育」は放棄され、「普通教育」は未完成のままに放置されているのが政策上の実態である。それは「高大接続」というテーマのもと、大学入試制度改革の議論のなかでその矛盾が認識されていたといえる。佐々木隆生はその点に着目し、「選抜を目的としない『高大接続テスト』」の政策提言に至るのだが<sup>34</sup>、その提言は政策的に受け入れられなかった。少なくとも上に述べてきたような共通教育としての知識教育は、「普通教育」という見かけの法規規定上の体裁とは異なり、我が国の公教育の現状では「権利としての普通教育」は実現されていない、とみるべきである。

つぎに、第二の論点であるが、学校が知識教育の機関として存在しうるのかどうか、という点である。この点では、我が国の公教育のゆくえには大いなる危惧があるということを指摘せざるを得ない。これは教育のICT化の流れをも背景にした今日的な論点になる

が、学力保障という点で、コンピテンシー・ベースの学力観に起因する教育の階層間格差の助長という点からみても、懸念材料が絶えない。学校は、もはや知識の伝達機能を担うことを放棄するのだろうか。

実は、1990年代に経済同友会が提起した「合校」論でさえ、知育の民間委託論をメイン・ストリームにはしていない。公教育の解体をも視野に置く、この「学校スリム化」論の提言「学校から『合校』へ」は、公営の「学校」を「基礎・基本教室」として位置づけ、周辺に「自由教室」と「体験教室」（2つの民営）を配置し、3つの「教室」ネットワークを構想したものであった<sup>35</sup>。知識教育の現場を既存の公営学校機能へ委ねつつ、地域社会の教育資源の活用・民活によってそれを補完し、既存の学校教育の領域の縮小を企てたというのがその構想の特徴であった。これは、学校五日制の完全実施という流れでのエポックメイキングな提言だったが、もちろん当時においても、民活＝教育の市場化論は、スリム化された（既存の）学校をも標的に置いて論じられる可能性を無視はできないとしても、しかし、教育の市場化としての学校のスリム化は、それ自体では直接には知識教育の場としての学校とその機能をターゲットにしたものではなかったと思われる。

だが、それから四半世紀を経過する今日の地点においては、知識教育そのものの舞台としての学校が、民活介入のターゲットへと拡大する傾向は大きい。知育の場としての学校は、すでに巨大なマーケットとして市場化され、学校の教育産業への依存が進んでいる。学力診断、学力向上策に加えて、私学などではさらに生徒募集、授業改善、教員研修へのコンサルタント委託が通常化している。こうした実態を踏まえるなら、知識教授という学校の仕事が民営化されない保証はない。さらに、民間事業者であるB社の商品「スタディ・サポート」や「Classi」が、全国の高校の40

%にまでシェアを拡大している実態を捉えて、「いまや教育産業は公教育に『不可侵』(…かつての文部省のスタンスを指す：鈴木、注)どころか、どっぷりとその内部に『侵食』し、学校における子どもたちの学びの質に影響を及ぼしている」という指摘もある<sup>36</sup>。グローバルに進むコンピテンシー・ベースの学力観による学校改革は、その意味で、新自由主義による教育の公共性の縮減と解体の新たなフェーズと考えることができるかもしれない。共通教育の保障としての「普通教育」の重要性が、かつてなく注目される理由がここにあると思われる。

## 2) 「学校的能力」としての学力の再考—その限定の意義

以上のように、公教育と学校のゆくえを展望したうえで、筆者は、すでに古典的ともいえる勝田守一による学力論と「能力モデル」に今一度立ち返る必要があると考える。それは以下の理由による。何よりも、知識教育の場としての学校に固有な機能を確認するために、勝田は「認識の能力」を中心に置いた。そのうえで「能力の構造」を問題にし、公教育の任務として子どもたちに形成すべき「学校的能力」を概念化しようとしたのである。それは、1960年初頭、「全国一斉学力テスト」の政策的強制に対抗する論理、教師による教育課程の自主編成運動を励ます問題提起でもあった。学力についての極めて限定的な定義、「成果が可能なように組織された教育内容を、学習して到達した能力」という、一見無味乾燥な定義をその戦略構図の中で理解する必要がある。実際、勝田は別なところでは、本来的には、子どもの学習能力、学習可能性を確かめる方法としての「学力テスト」の必要性を自覚し、次のように述べている。

「ここでは、学力をテストするという重要な問題には触れられないが、ただ一つつけ加えておきたいことは、学力の中には学習能力、

学習可能性が重要な要因として含まれていないということである。だから、学力テスト(というより正しくは、評価といった方がいい)は、学習可能性を確かめるという方法を含んでいなくてはならない。」<sup>37</sup>

そこには、本来的な「学校的能力」の評価論の必要が強く意識されているのである。もちろん、現代の学校が「教科の教授＝学習と自治的諸活動を通しての『人格形成学校』を志向している」<sup>38</sup>という理解を認めただうえで、勝田の学力論になお注目するのは、知識の教育、言い換えれば、このような「認識の能力」の形成機能を、まずは学校という場が優先的に担うべきだとする論拠であり、この主張は、これまでの行論において扱ってきたような見解、すなわち、公教育の解体への批判的視座と共通するものであるからだ。

ところで、その勝田の能力モデルとは、次のようなものであった。①「認識の能力」に主導的な地位を与えつつ、②「労働の能力」、③「社会的能力」、④「感応・表現の能力」という4つの能力を基本要素と押さえ、そのうえでそれらの各能力を「言語能力」と「身体能力」とが媒介的につなげる全体の構造をもつ。私自身はその構造を、カント＝ハーバマスの描くような、人間存在における「三つの世界的構成」、すなわち〈真・善・美〉の対象世界に対応するものとの仮説的解釈を示した<sup>39</sup>。

いうまでもなくそれは、カントの三批判書に対応する世界、〈真理・倫理・芸術〉の諸領域を示す。そして、身体的存在および象徴的存在としての、それぞれの能力に対応して、〈運動〉と〈言語〉とが置かれている。勝田は、そうした哲学的かつ理論的基礎をもつ「学校的能力」としての学力モデルを提起したが、それが人格的要素、人間の心的傾向性にどのような結びつき方をするかについては論じなかった、という批判がなされる。もっとも素朴に表現すれば「学力と人格」との有機的

な関連説明がなされなかったという点であろうが、しかし、目下のコンピテンシー・ベースの学力観をめぐる議論においても、周辺パラダイムの変化はあれ、この点での本質的な論点に深化があるとは言えない。というより、その点こそが、議論の焦点となっていることに変わりはない。

第1章で紹介した石井英真は、我が国の戦後の学力論争を5期に分けて整理しつつ、勝田モデルについても論及しており、「教養」概念にその論点（「人格と学力」）をめぐる問題意識の対象化の契機がみられるとする。「文化の基本的な構造を自己に同化することを通じて、それを支配する能力」として、「教養」の概念を把握している。勝田の著書、『能力と発達と学習』（初版1964年）にそれは示唆されているが、いまだ課題として残されたものだ、との評価である<sup>40</sup>。

### 3) 普通教育と学力

ところで、この学力の問題を学校教育という枠組みを意識しつつも、しかしそれとは視角を異にする「普通教育」論という枠組みで考える道筋がありうる。城戸幡太郎の「学力・教養」論は、普通教育概念との関連をテーマとしている。例えば、「国民的常識を育てる普通教育」<sup>41</sup>という論者において城戸は述べる。普通教育が、「国民的教養」（強調点は鈴木）という「考え方の枠組み」を用意しなければならない、と。すなわち、「国民的常識を養うために必要な考え方の枠組み」（強調点は鈴木）を形成する課題を負うのが、「普通教育」だとするのである。ここにいう、国民的常識を準備する「教養＝考え方の枠組み」とは、「科学的知識を形成するための知識」であり、同時に「知識を学習させる教育の方法」である、とも規定される点が重要である。すなわち、〈学習主体の知識〉が〈知識の教育の方法〉と一体的に発想されているのである。そして、学力論・教養論は、「教育カテゴリー」

へと向けられる。「教育カテゴリー」の仮説は、4つの構成カテゴリーからなる。城戸は、それをカントの「認識のカテゴリー」である①性質、②分量、③関係、④様相、の4つから構成する。順に城戸の説明を加えると以下のようになる<sup>42</sup>。

まず、①性質。これは、实在、否定、制限についての考え方としての意味理解とその表現を問題とする「言語（国語）教育」のカテゴリー、②分量。これは、単一、多数、総体についての考え方について数量の計算を問題とする「数学教育」のカテゴリー、③関係。これは、原因と結果の関係、部分の交互作用、部分と全体の関係、目的と手段の関係を問題とする「科学教育」のカテゴリー、④様相。これは、可能、現実、必然、蓋然、偶然、突然を問題として、自然観、人生観、世界観、歴史観を問題とする「（人間性）教育」のカテゴリー、以上である。

学力を知識の教育でなく「知性の教育」として強調しながら、1970年代の民間組織の国民教育研究所による「学力実態調査」にも指導的にかかわり、さらに教育課程編成、カリキュラム開発、そして教師の学力、教授能力、指導力をも視野に収めたその「学力・教養」論は、後の正則学院高校の校長としての仕事、教育課程の自主編成へとつながっている。くり返すが、ここで注目したいのは、こうした城戸の理論的かつ実践的な営為が、〈学習者にとっての知識〉と〈教育する側から見た知識〉との統一的な視点の「学力・教養」論を発想していることであり、それが「普通教育」という概念枠組みの下に行われていることの確認である。学力概念の考察を、城戸がカントの認識カテゴリーから導いていったことと、先に筆者が提示した仮説、すなわち勝田の能力概念のモデルがカント哲学の三批判書にあることの間には、何かしら通底する理論的関心がある。そこには教育の論理を問う、共通の感覚の所在といったものが想像で

きるのだが、どうだろうか。城戸と勝田の学力概念への接近には、教育実践からの方法の論理、あるいは教育課程自主編成という「教育政策能力」の最前線のロジックがある。

それを裏づけるかのように、両者の志向の共通点について、鈴木秀一・廣川和子が言及している。城戸と勝田が「能力心理学」研究への接近とともに、カント哲学への関心と格闘という共通項をもっている、と。

「わが国の学力論全体のなかでの城戸学力論の位置を問うということは、具体的に城戸学力規定を勝田守一氏の学力規定と比較検討するというを事実上、意味することになるのである。すぐれた学力論を展開した城戸・勝田の『2K』が、その学力概念を構築する前提として、あるいは学力論との有機的連関のもとに、両氏ともほぼ同じ時期に、いずれも『能力心理学』を『前にした』(devant) こと、又、共通遺産として『大文字のK』＝カントと格闘したことは、城戸・勝田両氏の共通遺産をさぐる上でも注目されなければならない」<sup>43</sup>。

両者の学問的立場、つまり、城戸の心理学から教育学へ、勝田の哲学から教育学への関心の推移には、共通する何かがある。検討に値するテーマであろう。今後の課題である。

さて最後に、〈普通教育〉論というこの大きなテーマのごく限られた問題だが、その〈理念〉の中核にかかわる点について論及しておきたいと思う。城戸の普通教育論は、もともと教育階梯・修学年限(の延長)問題と結びついてはいるが、それを超えた展望をもつものだ。一気に時代を遡り、戦後教育改革の論議にまで立ち戻る。その中でも論ずべき点は多くあるが、教育刷新委員会の議事録を分析する堀尾輝久の論述から、以下の3点に絞って検討しよう<sup>44</sup>。

第一は、「理想から云えば中等(あるいは高等も含んで:鈴木、注)普通教育を国民全般に普及する」必要ありとする点である。こ

の主張は、18歳までの義務教育年限の延長論と結びつくものだが、その趣旨はこうだ。普通教育は、「単に職業的な専門教育」とは別に、「公民としての選挙権を得るまで」「機会均等という立場から」必要とされている点である。

第二は、現行憲法第25条との関係から主張される論点である。「古典的なリベラル・エジュケーション」とは異なり「文化的な最低限度の生活を営む権利を保持する。これが普通教育の目的ではないか」との発言である。城戸は、普通教育の概念は時代の進歩とともに変化するものであり、「現在においては生産的な面、あるいは生活面においては文化的な国民として、生き得る権利を持つ、主張し得る能力を持つ」という観点からすれば、「中等教育においては技術を主にして教育をして行く、それも普通教育と考へたい」(強調点は堀尾)との注目すべき主張である。社会の発展・生産力の発展に応じて必要となる「技術の教育」の要素が加味されているのであって、これが第一の点の公民としての共通教育との対比で主張されていることである。そして、普通教育における「画一的な共通性を否定」している点は注目に値する、と堀尾は評価している<sup>45</sup>。ここで主張される「技術を主にして(の)教育」を、漠然と職業準備の教育として受けとめるのではなく、今日に引き付けて考えれば、ICT教育の要求、情報リテラシーを含む現代的な知性を意味すると思われるが、どうだろうか。

第三に、普通教育は義務教育には解消され得ない固有の論理をもつ、という点である。城戸の普通教育の構想は、第一、第二の点からわかるように、完成教育として公民の形成を意図し、かつ社会経済の進化に応ずる「技術の教育」をも含むという意味でも、「画一性を否定」する内容をもつ。こうした意味で、その普通教育は、単に義務教育を意味しはしない。この点でも、堀尾が指摘するように、

城戸の普通教育の含意は、田中耕太郎(文相)の主張する論理＝「普通教育イコール義務教育」への反論であり、普通教育を義務教育概念へと解消する当時の理論的かつ政策的傾向に抵抗する主張だった。

付言すれば、もともとこの教育刷新委員会特別部会の論議の出発点は、先に原案提示された憲法案第24条(後の26条)における第2項「初等教育を受けさせる義務」から「普通教育を受けさせる義務」への変更修正(憲法会議・第90帝国議会)に起因する、義務教育と普通教育との関係に深くかかわる論点であった。周知のように、第26条2項は「すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ。義務教育はこれを無償とする。」とされるに至った。

以上の点から、普通教育の概念的な確認をすれば、まず、普通教育は、義務教育とは異なること、そして単なる教育階梯としての学校教育ではなく、公民形成と技術の教育をも含む共通教育の完成として構想されていたものである。以上の点が確認できる。それにしても、なお、普通教育とは何なのか、という理論的問題が残る。「公教育」とはいかなる関係にあるのか、旧教育基本法に明記されていた「第6条学校教育」にいう「法律に定める学校は、公の性質をもつ」との関連である。仮にわれわれが6条の規定を受けてこれを「公教育」と呼ぶにしても、普通教育はそれと同じではない。普通教育はこうして、義務教育でもなく、学校教育でもなく、公教育でもない。だとすればそれは何か。公教育の解体・縮減へとコンピテンシー・ベースの学力政策がとられるなかで、このことの再確認が実践的にも重要な意味をもつ。「普通教育とは何か」という問いは、少なくとも未来の主権者たちに保障されるべき、権利としての普通教育という論点にひとまずは帰結するように思われる。

#### 4) 「普通教育」の理念と視点

「普通教育論」について、系統的に検討している武田晃二の見地からすれば、「学力とは学校的能力に限定できない」ものだと言うだろう。武田は、「人間を人間として育成する教育」として普通教育を定義づける。そして、「学力」は、「普通教育において求められる能力」<sup>46</sup>と定義づけられる。その意味においてこれを論理化すれば、学力とは、学校を超えた社会全体の国民的事業として形成されるべく、すべての子ども世代に対して保障すべき能力、ということになるだろう。

武田の普通教育論の主張は、憲法第26条第2項における普通教育概念からなされるが、何よりもそれは、国民主権原理を根拠とするものである。それは、同上第1項、教育を受ける権利と機会均等原則の規定を根拠とする「基本的人権」としての教育(国民の教育権)とは区別される独自のロジックを持つ。すなわち、「人権としての教育」に対する「国民主権原理としての普通教育」と解される。しかし、普通教育は、戦後教育改革の議論以来、今日以て未完の概念だといってよい。憲法＝教育基本法体制下において、同法とそれを受けた学校教育法において明文化・明示化されるに至っているものの、その内実は未確定な概念なのだ。だが、その精神の部分的表現は戦後期の文部省自身の説明・解説に示唆されているとの判断から、武田は2つの文章をその典拠として紹介している。

「普通教育とは、人たる者にはだれにも共通に且つ先天的に備えており、又これある故に人が人たることを得る精神的、肉体的諸機能を十分に、且つ調和的に発達せしめる目的の教育をいう」(文部省教育法令研究会『教育基本法の解説』、国立書院、1947年、強調点は武田)、あるいはまた、「教育は人間を人間らしく育てあげることが目的とする」(文部省『新教育指針』、1946年)、と<sup>47</sup>。こうした当時の文部省の説明は、容易に推察される

ように、教育基本法(1947年)前文の「人間の育成」(「個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する」とする形容詞句によって)に照応するものであろう。

実際には、学校教育法での規定は、「義務教育として行われる普通教育」(中学校)、「義務教育として行われる普通教育のうち基礎的なもの」(小学校)、そして「高度な普通教育及び専門教育」(高等学校)というように、学校階梯の種別における設置目的および教育課程の目標規定に矮小化されたものである。

「初等普通教育」と「高等普通教育」といった用語法も戦前からの踏襲といえるが、その理論的内実は大変曖昧なものである。そして、現実の教育においても「普通教育の完成」は教育階梯においても放棄され、後期中等教育においては高校教育の「多様化・柔軟化」が進められ、「ユニバーサル段階」にある大学・高等教育との接続問題の矛盾が顕在化している。今日の大学入試制度改革の迷走は、コンピテンシー・ベースの学力政策という新たな要素を纏った普通教育をめぐる矛盾の現れであるともいえるだろう。

ところで、普通教育は、英訳は何か。我が国の憲法上の第26条第2項のそれは〈ordinary education〉<sup>48</sup>である。しかし、GHQによる憲法改正案(マッカーサー草案)のそれ(第24条1項)は、〈free, universal and compulsory education〉<sup>49</sup>とされており、「無償の、普通義務教育を設けなければならない」<sup>50</sup>と紹介されている(なお、外務省仮訳は「無償、普遍的且強制的ナル教育ヲ設立スベシ」である)。このGHQ案に対応させれば、「普通(普遍的)教育」は〈universal education〉ということになる。

しかし、実は日本語自体の問題としても、「普通」と「普遍的」との間にもニュアンスの違いがあり、問題の複雑さが意識される。このように、GHQ案では、明らかに、「無償と普遍的(普通)と強制的(義務)」とは、

一体的に規定されており、普通教育のみを取り出しての、ここだけの議論では収まらない問題を含んでいる。

英語での置き換えを試みる場合には、他にも〈common education〉や〈general education〉なども考えられ、普通教育に関する含意の確定は難しい。その意味で、普通教育の厳密な定義には本来的に大きな問題が付きまとう。今後の課題である。なお、本稿の英訳タイトルには、〈common education〉を当てた。

最後に、武田の普通教育に関する歴史的・理論的理解の重要な論点を提示しておこう。それは、我が国における普通教育論議における「排除と誤解」という指摘である。武田は、「日本国憲法に示された普通教育条項が、これほどまでに意義深いものであることは、種々の事情もあって、国民に知らせられませんでした。種々の理由とは、排除と誤解という言葉で言い表すことができます。」<sup>51</sup>と述べ、第一に「排除」とは戦後の政府・文部省の一貫した、普通教育理念の「忌諱と排除」であり、その総仕上げとして2006年12月の教育基本法「改正」はある、としている。内容的には、「義務教育として行われる普通教育」という規定への「すり替え」であり、普通教育の義務教育への「閉じ込め」という点を挙げている。しかし、武田の国民民主権論を原理とする普通教育解釈は、改正基本法への「閉じ込め」にもかかわらず、日本国憲法の理念としての普通教育は生きていますと主張するだろう。

第二に、「誤解」とは、戦後民主教育論の「国民教育」概念への傾斜の問題である。端的に、武田は、上原専禄が論じたような、「人間教育」への「亜流ヒューマニズム」批判の論調を挙げ、戦後の教育基本法が前文で掲げる「人間の育成」理念へのそれが「攻撃」の対象となった「誤解」を指摘するのである。

このように、普通教育概念が、政治支配の

側においても、また同時に、民間の側であっても十分な探究と深化が図られなかった点を武田は指摘したのであった。

## おわりに

以上、本稿の考察の到達したところは、「普通教育」を「世代の平等主義」の教育として把握すること（概念化すること）、あるいは、それが「子ども（であること）の権利」としての教育であるとの理解に立って、「子どもの学力（形成の）保障」についての理論的枠組みを再考した点であるといえる。と同時に、コンピテンシー・ベースの学力観の浸透の下で進む、公教育の解体・縮減による教育の公共性の形骸化に抵抗するという課題においては、学校教育の知識＝知性の教育の役割が、子どもの学力保障にとって一層重要になっている、という点の認識に新たな視点から到達したことである。「新たな」と取えて表現するのは、その際、改めて未完の概念である「普通教育」の再考を通して、その意義が確認しえたからである。そして、普通教育の理念に基づく「世代の平等」としての子どもの学力形成保障は、制度としての「普通教育の完成」という戦後教育改革の潜在的可能性の今日的な実現の理念でもある。この点はくり返し強調されてよい。変化が加速する時代としてのグローバル時代において、新自由主義への抵抗とその廃絶をも展望しうる、公教育の再生と公共性の構築のための、それは立脚点となる視点でもある。

わが国の1980年代の教育臨調時代の公教育解体論をめぐる思潮配置は、〈財界〉〈文部省〉〈市民〉の三極構造であった。少なくとも文部省は、教育における「公共性」を「国家の教育」（権力）の側に立って守ろうとし、財界の「教育の規制緩和」論＝「教育の自由化」論への対抗の構図を示していた。つまり、〈市民〉の側という〈第三極〉から見れば、教育の国家統制に抗すると同時に、財界の規制緩

和論（公共性の破壊と教育の商品化）との両面を批判しつつ、〈市民〉が〈教育の公共性〉を主張するという構図なのだった。

ところが、以上の新自由主義の初期段階の構造（それは「戦後政治の総決算」を標榜する中曽根内閣の臨調・行革路線の一環であった）が変化する。政府＝文部行政の、財界（規制緩和論）への吸収という形で変貌を遂げていったのだった。端的に言って、規制されていた教育産業（塾・民間教育事業者）の参入は、いつの時期からか、堰を切ったように拡大し、知識教育をはじめとした学校の教育機能は、「許認可」によって民間事業者に受け渡されていったのである。背景には、少子化と進学率の上昇、とりわけ高等教育の「ユニバーサル化」、消費としての教育観（受益者負担論の徹底化の帰結としての）、塾産業の増殖と学習の個別化、そしてコンピテンシー・ベースの学力診断とそのデータ・情報の公教育への提供、など一連の「教育の商品化」の浸透・支配がある。その背後で、少なくとも40年間に進行したのが、経済グローバリズムの下での国家における新自由主義の進展（経済による国家の吸収）であり、経営管理におけるコンピテンシー・ベースの能力観の浸透が、こうした学校教育の変化を促したのである。

今や、国家の側が規制緩和を主導する役割を負い、公共部門を潰す「管理者」となり、（グローバル）企業を「管理・運営者」として参入させる。と同時に、そこに生まれる経済格差への不満と抗議を抑え込むために、政府と財界は一枚岩となる。それは、市民生活の全分野に及ぼされるグローバル産業による政府の「吸収」でもある。交通、農・林・水産業、水道、医療、福祉、マスメディア、学術、教育という公共的領域である「社会的共通資本」<sup>52</sup>（宇沢弘文）が、民営化と市場化にさらされるとともに、その統制が政府によって強化されるのである。

こうして現在の国家・政府は、すでにあらゆる公共部門を市場化と民営化の対象として差し出す用意がある。アメリカ合衆国では、食・公衆衛生・医療・福祉・教育・警察・消防・刑務所そして自治体行政までもが、その対象にされていった<sup>53</sup>。近未来の日本では、そうしたことは決して起こらないと、誰が言い切れるだろうか。しかもそれは、アメリカとの従属的な関係構造の下で進行するシナリオになるに違いない。

ところで、先の臨教審の教育自由化論は、いわば、1947年教育基本法の「解釈」変更を是としていたものだったが<sup>54</sup>、この間に私たちは2006年12月の教育基本法「改正」(法律全部の入れ替えであった)を経験している。そこにはすでに、「公の性質」を教育から奪い去り、「国を愛する態度」が書き込まれ、教育行政は一般行政の中に吸収されることで、その「教育の独立性」が奪われたのだった。

こうした一連の新自由主義の下で進む国家統制の対象は、いよいよ学問・学術のレベルへと進みつつある。すでにメディア・報道の公共性＝独立性が奪われ、情報の統制・操作がかなりの程度進んでいることは、日常生活で実感されていることだ。こうした統制のシステムは、2001年の内閣府の設置による一連の内閣機能の強化のなかで発揮されてきたという点にも注意を向けたい。立憲主義<sup>55</sup>が破壊され、それを可能にする新たな憲法が用意されている点に、さらに警戒が必要である。むしろ、教育基本法を1947年バージョンに復元し、そのもとで教育の公共性、公の性質の取り戻しを、私たちの仕事のスケジュールのなかに入れておきたいと考える。日本国憲法に基づく普通教育の理念と視点は、そうした意味からも重要だと思ふからである。

## 【追記】

本稿の脱稿直後、2020年11月7日、サイバー・シンポジウム『すべての人に無償の普通教育を！—日本学術会議分科会提言からの問題提起』(主催：教育学関連学会連絡会、共催：日本学術会議心理学・教育学委員会、排除と包摂と教育分科会)が開催され、筆者も参加する機会を得た。その内容及びその基調となる「提言・すべての人に無償の普通教育を一多様な市民の教育システムへの包摂に向けて」(2020年8月26日)は、本稿の内容とかかわる重要な論点を含んだものと思われた。本稿では触れられなかったが、以下の論稿で若干の論及を行っている。参照されたい。鈴木剛「コンピテンシー・ベースの学力観と知識教育のゆくえ—バーンステインの〈ペダゴジー〉の社会学理論に論及して」、『北星学園大学教職課程年報』第4号、2021年3月。

## 【注】

- <sup>1</sup> 鈴木大裕「結果責任の支配—カリキュラム・スタンダードからパフォーマンス・スタンダードへ」、雑誌『世界』特集：学び方改革への視座、2017年3月号所収。
- <sup>2</sup> 同、66頁。
- <sup>3</sup> 木村 優「21世紀の知識社会を乗り越える学校と教師」、雑誌『教育』、2016年12月号、所収。
- <sup>4</sup> 本田由紀『多元化する『能力』と日本社会—ハイパー・メリトクラシー化のなかで』、NTT出版、2005年、参照。
- <sup>5</sup> 木村、前掲、31頁。
- <sup>6</sup> 同 34頁。
- <sup>7</sup> 溝上慎一、<http://smizok.net/education/>
- <sup>8</sup> 石井英真『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』、日本標準ブックレット、2015年、29頁。
- <sup>9</sup> 同、29—30頁。
- <sup>10</sup> 同、39頁。
- <sup>11</sup> 「国語」の教科は一例にすぎないが、「新テスト」の趣旨とまさに連動するように、「実学」重視の論理を前面に打ち出す「改訂学習指導要領」(10年間は変えられない)の、例えば「現代文」(高校2・3年)における「論理国語」と「文学国語」への分割などに起因する、憂慮すべき

- 深刻な「国語」の学力問題の在り処が指摘されている。安藤 宏ほか、東京大学文学部広報委員会・編、『ことばの危機—大学入試改革・教育政策を問う』、集英社新書、11頁参照。
- <sup>12</sup> 独立行政法人・大学改革支援・学位授与機構、『高等教育・質保証システムの概要、日本（第3版）2009』、15頁。
- <sup>13</sup> 松下佳代編『〈新しい能力〉は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー』、ミネルヴァ書房、2010年初版、2016年7刷、32頁。
- <sup>14</sup> 同、2頁。
- <sup>15</sup> 注4に挙げた、本田由紀の前掲書を参照。
- <sup>16</sup> 松下佳代編、前掲書、3頁。
- <sup>17</sup> 本田、前掲書、22頁。
- <sup>18</sup> 松下編、前掲書、4頁。
- <sup>19</sup> 同、11頁。
- <sup>20</sup> 同、32頁。
- <sup>21</sup> 同、32–33頁。
- <sup>22</sup> 同、27頁。
- <sup>23</sup> 高等教育においても、先の「教学マネジメント指針」（中教審・大学分科会、2020年1月22日）の冒頭に、そのような表現があり、注目を引いた。それは「教学マネジメント」の「定義」に関わるとしているので重要な規定である。ついでにメモしておこう。「…学修者本位の教育の実現のために大学における時間の構造も『供給者目線』から『学修者目線』へと転換していくという視点が特に重視される必要がある」。
- <sup>24</sup> 鈴木大裕の指摘をここでも想起しよう。注1を参照。
- <sup>25</sup> この点で、学校学力の問題は、必然的に「学力と人格の関係」という論点を伴う。松下の「〈新しい能力〉概念を飼いならす」とする議論をも受けて、この点に論及する次の論考も参照。佐貫浩「学力と人格をどう結びつけるか—新学習指導要領の『資質・能力』規定と学力論の課題」、季刊『人間と教育』第100号、民主教育研究所編、旬報社、2018年12月。
- <sup>26</sup> フランス教育学会研究懇話会「コンピテンシー・ベースの功罪：日仏における学校の教育実践をどう変えたか」2020年9月12日開催における、ステファン・ボネリー／パリ第8大学、「コンピテンシー・アプローチはフランスの学校の教育実践をどう変えたか」。
- <sup>27</sup> 伊藤実歩子「オーストリアの場合—PISA以降の学力向上策」、松下佳代編『〈新しい能力〉は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー』、ミネルヴァ書房、2010年初版、2016年7刷、所収。
- <sup>28</sup> コンラート・パウル・リースマン（斎藤成夫・斎藤直樹訳）、『反教養の理論—大学改革の錯誤』、法政大学出版局、74–75頁。
- <sup>29</sup> 同、23頁。
- <sup>30</sup> 石井、前掲書、参照。
- <sup>31</sup> ガート・ピースタ（上野正道監訳）『教えることの再発見』、東京大学出版会、2018年、36頁。
- <sup>32</sup> 同、138頁。
- <sup>33</sup> 同、36頁。
- <sup>34</sup> 佐々木隆生『大学入試改革—高大接続テストによる再生』、北海道大学出版会、2012年、参照。
- <sup>35</sup> 季刊『教育法』103、特集：経済同友会『学校から「合校」へ』提唱、エイデル研究所、1995年。
- <sup>36</sup> 児美川孝一郎「民間教育事業の公教育への『侵食』の現段階」、季刊『人間と教育』第100号、民主教育研究所編、旬報社、2018年12月、35頁。
- <sup>37</sup> 勝田守一『能力・発達・学習』、国土社、73頁。このような勝田の構えについては、後に示す城戸幡太郎の理論関心との共通点として指摘されるだろう。鈴木・廣川論文（注43）は、勝田の同じ部分を引用し、読者に注意を促している。
- <sup>38</sup> 堀尾輝久「教育の本質と学校の任務」、講座『日本の教育』第1巻、新日本出版社、1976年、所収、98頁。なお、堀尾の認識は、「人間的諸能力を認識能力に還元し、道徳を科学に解消する主知主義的誤りの危険性」を感知する勝田の理解に沿ったものだ。そのうえで、「誤解をおそれずにいえば」と、前置きしつつの「人格形成学校」の指摘であった。
- <sup>39</sup> 拙著『ペダゴジーの探究—教育の思想を鍛える十四章』、響文社、2012年、155頁。
- <sup>40</sup> 石井英真「学力論の現在—ポスト近代社会における学力の論じ方」、松下佳代編『〈新しい能力〉は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー』、ミネルヴァ書房、2010年初版、2016年7刷、所収、145頁。なお、勝田守一の「教養」概念については、以下をも参照。渡辺義晴「勝田守一の教育哲学の教養概念の吟味覚書」、『信州大学教養部紀要』第4号、後に渡辺義晴『大学・教育・倫理の探究—社会主義倫理学への道』、法規文化出版、1974年、所収。さらに、学力と人格との関係を問うにあたり、「自主性」概念も一つの重要な検討ファクターとなりうる。拙稿「勝田守一の教育哲学における『自主性』概念—そのデュルケム批判の文脈」、愛知教育大学研究報告、第42輯（教育科学）、1993年、

をも参照。

- <sup>41</sup> 城戸幡太郎, 「国民的常識を育てる普通教育」, 『別冊国民教育②新学習指導要領読本』, 労働旬報社, 1978年, 所収。
- <sup>42</sup> 同上。
- <sup>43</sup> 「城戸理論における学力概念の検討(その1)」, 北海道大学教育学部紀要第43号, 1984年2月, 8頁。
- <sup>44</sup> 山住正巳・堀尾輝久『教育理念(戦後日本の教育改革2)』, 東大出版会, 1976年, 第7章, 第2節, 第3項「普通教育と義務教育」を参照。
- <sup>45</sup> 同上。
- <sup>46</sup> 武田晃二・増田孝雄, 『普通教育とは何か』, 地歴社, 2008年, 27頁。
- <sup>47</sup> 同, 6頁。
- <sup>48</sup> 『[英文対訳] 日本国憲法をよむ』(ブックス・プラクシス8), 柏書房, 1993年, 32頁。
- <sup>49</sup> 同, 101頁。
- <sup>50</sup> 武田, 前掲書, 9頁。
- <sup>51</sup> 同上。
- <sup>52</sup> 宇沢弘文は, 「社会的共通資本の管理・運営」を支える理念を「フィデュシアリー(fiducially)」の原則にもとづいた信託」としている。「それは, たんなる委託行為を超えて, フィデュシアリーな性格をもつ。」そして, 「社会的共通資本の管理を委ねられた機構は, あくまでも独立で自立的な立場に立って, 専門的知見にもとづき, 職業的規律にしたがって行動し, 市民に対して直接的に管理責任を負うものでなければならない。」としている。なんと旧教育基本法に忠実な主張=理論であろうか。宇沢弘文『社会的共通資本』, 岩波新書, 2014年(第1刷2000年), 23頁。
- <sup>53</sup> 堤 未果『(株) 貧困大国アメリカ』, 岩波新書, 2013年。例えば, 「企業が立法府を買う」教育ビジネスの展開の事例も報告されている。206頁。
- <sup>54</sup> 堀尾輝久『教育基本法はどこへ—理想が現実をきり拓く』, 有斐閣新書, 1986年, 4頁。
- <sup>55</sup> この点にかかわって, 憲法学者・樋口陽一のいう「立憲主義と憲法制定権力との対抗と補完」という観点から, 近年の主権者教育論について論じた以下の拙稿を参照されたい。鈴木剛『主権者教育』論の陥穽と歴史的思考(研究ノート)』, 北星学園大学文学部北星論集, 第57巻第2号(通巻第71号), 2020年3月。

