

〈論文〉

教育課程における「資質・能力」再考 —「ハイパー・メリトクラシーの大合唱」のなかで—

菱刈 晃夫

はじめに — 巻にあふれる「…力」—

学習指導要領では「生きる力」、他にもリテラシー、キー・コンピテンシー、就職基礎力、社会人基礎力、学士力、コミュニケーション能力、人間力など、枚挙に暇がないほど近年の日本社会では「…力」が花盛りである⁽¹⁾。いずれも、よく考えるとその意味がいまひとつピンとこない曖昧な、イメージ先行型ワードのようにしか聞こえない。そういわれると、その時は何となく分かったようで、よく意味内容をつきつめようとする、するりと手の内をすり抜けてしまう目くらましの単語。そうした言葉—アクティブラーニングのようなカタカナ言葉も含めて—は教育界に蔓延している。教師力というものもある⁽²⁾。現代では、それほどあらゆる分野にわたって人間の持つ「力」や「能力」さらに「資質」に問題があり、それほどさまざまな「力」に自信が持たなくなっているのか。ありとあらゆる分野で自信喪失し不安で仕方ないかのような昨今の、この「…力」への熱いまなざしブームは、いったい何なのか？

本田はこれらの「力」もしくは「能力」を「ポスト近代型能力」として、それまでの近代型能力と比較し、次のように対比している⁽³⁾。

「近代型能力」	「ポスト近代型能力」
「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
共通尺度での比較可能	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

これらは「ハイパー・メリトクラシー」と呼ばれ、「メリトクラシー（能力主義、業績主義）のもっていた手続き的な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・機能的な有用性）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」⁽⁴⁾をいう。いわば「ヴァージョンアップされていっそう強力になったメリトクラシー」であり、これらが現代という「ポスト近代社会」におけ

る私たちの社会的位置づけ＝地位達成を制御する原理となっていると指摘している。むしろ学校教員もその例外ではない⁽⁵⁾。「ポスト近代型能力」は「意欲や独創性、対人能力やネットワーク形成力、問題解決能力などの、柔軟で個人の人格や情動の深い部分に根ざした諸能力を意味している」⁽⁶⁾。

こうしたポスト近代型能力、もしくは「新しい能力」⁽⁷⁾という「見方・考え方」は、2016（平成28）年度（平成29年3月31日）に改訂告示された新学習指導要領にも色濃く反映されている。幼稚園、小学校、中学校において2017（平成29）年度は周知・徹底とされ、順次全面実施へと向かうことになる⁽⁸⁾。この新学習指導要領の見方・考え方の基本には、やはりハイパー・メリトクラシー的な「資質・能力」観が据えられている。元は「確かな学力」「豊かな人間性」「健康・体力」からなる「生きる力」であり、そのなかでもとくに「確かな学力」が「三つの視点」、さらに「資質・能力の三つの柱」へと集約される⁽⁹⁾。

- ①「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」
- ②「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」
- ③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）」

要するに「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の三つの汎用的（generic）な「資質・能力」（コンピテンシー）は工夫次第、つまり学校教育課程によって十分に育成できるという前提、およびそれを支える学習理論に基づいて新学習指導要領は作成されているのである。

はたしてこのような盛りだくさんのポスト近代型能力が、物理的にも限られたますます多忙を強いられるいまの学校教育現場で育成可能かどうかという素朴な疑問もさることながら、そもそも教育思想史を振り返ってみて、「資質」と「能力」を一括りにし、そのどちらも教育者（親や教師等）の思うように育成したり形成したりできるものなのかどうか、という大きな問いが提起されてくる。しかも現代において求められているのは、ますますエスカレートする「ハイパー・メリトクラシーの大合唱」⁽¹⁰⁾のなかでの「資質・能力」の意図的教育である。

小論では、まず教育思想史から見た「資質」と「能力」について簡単に省察した後に、

現代の教育課程における「資質・能力」観を確認し、そのうえで「資質」と「能力」の教育可能性と不可能性についての示唆を得たい。結局のところ、グローバル化し競争の度合いがますます高まる資本主義—マネー第一主義—や、それと連動した国家主義—いわば企業国日本とその社員・人的資材（人材）としての国民—の台頭という趨勢のなかで⁽¹¹⁾、財界や政界からの要請に応えるような形での（「改革のための改革」的）教育改革や、それに翻弄される学校教育は、いまどういう状況にあると捉えられるのか。表向きの「豊かな人間性」の涵養というスローガンとは程遠い非人間化やモノ化、先の諸能力に分解されて提示されるようなロボット化はよりいっそう進んでいると感じられる（その先にはAI時代がある）。教育関係者らによる他者についての「資質・能力」を云々する前に、まずは私たち自身の生身の「資質・能力」の再考を通じて、現状の一面を明らかにしてみたい。

1 節 教育思想史から見た「資質」と「能力」

親や教師をはじめ、いわゆる教育に携わる者にしばしば見られる悪しき傾向として「自己の棚上げ」と、これに発する「自己中心的な善意」によるおせっかいがあげられよう。つまり偽善性である⁽¹²⁾。「汝自身を知れ」（nosce teipsum）とは教育思想史を振り返るにソクラテス以前にさかのぼる格言であるが、だれしも自分自身を知ることはいざばん難しいし、深層心理学の知見によらずとも自己は永遠の謎である。「資質・能力」について語る教育関係者自身が自己の「資質・能力」について再精査したら、はたしてどのようなことになるであろうか⁽¹³⁾。教育思想史の源流に位置する古代ギリシアにおいて、まさにこの「資質・能力」、つまり人間としての優れた「徳（卓越性）」（アレテー）に関する問いは決して些細なものではなく、プラトンにしてもアリストテレスにしても「自分自身を知る」という哲学的な生のなかで中心的な位置を占めていた。

資質と能力を「・」で繋いで同格に捉える見方・考え方については次節で扱うにせよ、「資質」と「能力」はふつう次のように理解されている。『広辞苑』を参照してみよう⁽¹⁴⁾。

【資質】 うまれつきの性質や才能。資性。天性。「資質に恵まれる」「作家としての資質がある」

いわば生まれつき天から、もしくは神から与えられたかのような、その人に独自の性質

や才能を指して「資質」という。よく引き合いに出される例かもしれないが、モーツァルトやベートーヴェンのような資質を持つ者は、たとえ生後の教育による学習に意味がある一才能としてのタレントを発芽させた一にしても、もともとの天性ともいえる種子的才能を彼らは有していたわけで、決して「教育」によってこうした資質が育成されたり形成されたりするわけではない。教育によって、まして一般大衆向けの学校教育によって「天才」は生まれてこないし、天才を教育によって生み出したり作り出したりすることはできない。種子^{たね}が違うのだ。

【能力】(faculty) ①物事をなし得る力。はたらき。「能力を生かす」②〔心〕心身機能の基盤的な性能。「知的能力」「運動能力」③〔法〕ある事について必要とされ、または適当とされている資格。「権利能力」「能力者」

こちらのほうは要するに「力」であり、まさに働きである。心身を含めた人間という動物に生物学的にも元より備わる能力や力は多様であり、その優れて人間的な、人間にしか見られない卓越した力のひとつとして言葉や論理的な思考、すなわち理性や知性による働きが古来より数えられてきた。こうした能力を育成することが古代ギリシア教育思想の大きな要であったことは周知の通りである⁽¹⁵⁾。いわゆる知・情・意、さらに身体を対象とする体育を含めた知育・徳育・体育によるトータルな全人教育(パイデア)が古代ギリシアでは目指されていた⁽¹⁶⁾。むしろそれは奴隷制を前提とし、「人間」と見なされた人間としての「資質」を持つと認定された「人間」に対してのみ求められ行われた限定的な教育である。とりわけフランス革命以降、すべての種としてのヒトに対して生まれつき「人間」としての「資質」があると見なされるようになる現代とは、時代も社会も全く異なるアリストクラシー支配による世界での「物語」である。そこでアリストテレスは『ニコマコス倫理学』でこう述べている⁽¹⁷⁾。

善きひとになるのは、一部のひとびとの考えによれば本性に、他の一部のひとびとによれば習慣づけに、また他の一部のひとびとによれば教えによる。

「本性」とは生まれつきの nature であり、先の「資質」と同義である。生まれつきの本性が優れていて善き人になれる者がいる。次に日々どのような生活を送るかによる習慣 habit もしくは custom によって善き人になれる者がいる。これはエトスとも呼ばれる。

そして教え teaching もしくは理 logos に基づいて、これを日々の生活と習慣に適用し、先の本性の土台のうえに善き人となれる者がいる。いわば①「生まれつき」（自然・本性）と②「習慣」（習慣づけ）と③「理」（教え）の三重奏によって人間の生は規定されてくると単純化してみよう⁽¹⁸⁾。もちろん「生まれつき」というベースを無視して次の習慣も教えも意味をなさないことは明らかであるが、それでも人間のような可塑性に富んだ生き物の場合、生後の②と③による教育可能性は豊かに担保されているといえる。

だがアリストテレスはすぐにこう続ける⁽¹⁹⁾。

ところで、もし本性に属するのだとすれば、明らかにこれはわれわれのいかんともしがたいところなのであって、何らかの神的な原因によって真の意味における「好運な」ひとびとに与えられたのみだとするほかはない。

幸福が好「運」もしくは幸「運」によるものとの認識は、人間や社会の未来を人間自身の「力」によって作り出していけると考える「近代」的見方・考え方からすれば、余りにも運命論的でベシミスティックに聞こえるが、しかし人類史を振り返ってみれば、むしろ人間が自然と一体もしくはその一部であり、人間の能力などごく限られた無力なものにしか過ぎないと見なされた時期のほうが、はるかに長かった。いわば自然や神や運命とも思える神慮から切り離されて靈性を失い、現代ほど人間が自らのエゴイステックな力を過信した時代は例を見ないといってよいのだ。古代ローマの哲学者キケローもまた *vitam regit fortuna, non sapientia* といった。運命が人生を支配するのであり知恵ではない、と。この認識は、じつは未だ不完全な科学や知識そして知恵しか持ち合わせていない現代人にも、そのまま当てはまる。人間の生は儚い夢のようだ。

近代以前の人々は人間の勝手にはならない「本性」を認め、各人のなかにどのような生まれつきの本性があるかを見極めようとするところから教育を開始しようとしていた。同じく古代ローマの教育者クインティリアヌスも、人それぞれ、子どもにも各人各様の素質や個性つまり才能（タレント）があるのであって、とくに教師はこれを見抜かなければならないことを繰り返して述べている⁽²⁰⁾。

通常は、すぐれた教師の特徴とみなされ、また、そうみなされて当然なのが、子供たちを引き受けて教育するさいに、才能の違いに注目して、一人一人の子供の素質をどの方向へ伸ばすのが最もふさわしいのかを見抜くことです。子供たちの素質は

信じられないほどに多様であり、また、一人一人の体型が異なるのに劣らないほど、内面も異なっているのです。

ことほど左様に近代以前の社会では、もちろん現代のような一般すべての子どもたちが通わされるような義務的学校教育制度はなかったが、一部の支配的階級にある人々にとっても「資質」の持つ重要性は大きかったし、たとえこれで全部が決まるというわけではないにせよ、「資質」という人間の恣意によってはどうしようもない基盤のうえに習慣や教えが重ねられて、ひとりの人間が形成されてくると考えられてきた。この「資質」を education の語源にある educatio としての教育は「育成」(educare) したり、ここから (ex)「引き出し」(educere) たりしながら「能力」を形成していく。これらは貴族による統治と支配というアリストクラシーを支える理論とも重なり合う。近代以前のプラトンやアリストテレスらの時代はともかく、あるいはこれらの教育思想を極端に人種差別化してイデオロギー化させたナチズムも別にしても⁽²¹⁾、生後の「能力」は習慣や習慣づけ、さらに教えや理によって伸ばすことができるが、ただし「資質」については人間の手中にはない、とする突き放した見方・考え方が西洋の教育思想史の源流にあることが明らかになった⁽²²⁾。つまり、善きにつけ悪きにつけ「蛙の子は蛙」というわけである。

2節 現代の教育課程における「資質・能力」

文部科学省・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『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—論点整理—』⁽²³⁾に、現代の教育課程における「資質・能力」に関する公式見解が示されている⁽²⁴⁾。引用者による下線部がポイントである。

(1)「資質」「能力」の概念整理

- 「資質」「能力」について、例えば、教育基本法第5条第2項では、義務教育の目的として、「各個人の有する能力を伸ばしつつ社会において自立的に生きる基礎を培い、また、国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養うこと」とされている。
- ここで、「資質」とは、「能力や態度、性質などを総称するものであり、教育は、

先天的な資質を更に向上させることと、一定の資質を後天的に身につけさせるという両方の観点をもつものである（注）とされており、「資質」は「能力」を含む広い概念として捉えられている。また、学習指導要領では、例えば、総合的な学習の時間の目標として、「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成する」こととされている。

- これらも踏まえ、本検討会では、「資質」と「能力」の相違に留意しつつも、行政用語として便宜上「資質・能力」として一体的に捉えた上で、これからの時代を生きる個人に求められる資質・能力の全体像やその構造の大枠を明らかにすることを目指すこととした。

つまり現代の教育課程においては「資質」もまた「能力」の内に含まれる。それどころか「能力や態度、性質などを総称するもの」ともされ、先天的な資質のうえに、なお一定の資質を後天的にも身につけさせられる、との見方・考え方に立っていることが分かる。「資質」と「能力」の相違に留意しつつも、と注はつけるものの、公もしくは表向き（たてまえ）としては「資質・能力」は一体化して捉えるということだ。これは前節で見た「資質」と「能力」の区別からすれば驚くほどの進歩もしくは飛躍とも思われるだろう。「資質」もまた「能力」と同様、教育次第によって育成もしくは開発が可能であるという認識に立ったわけである。すべては教育という人間による業^{わざ}の手中にある一人間の力によるもの一との「物語」である。

これに対して、資質は伸ばせるものではない？ という当然出てきそうな、よくある疑問に対して溝上が次のように答えている。少し長いが引用しておこう⁽²⁵⁾。

『日本国語大辞典（第二版）』（小学館、2001年）を引くと、資質は「生まれつきの性質や才能」と説明される。『広辞苑（第六版）』（岩波書店、2008年）でも同じ意味が示され、加えて「資質に恵まれる」「作家としての資質がある」と例示される。基本的に、先天的な能力を指して用いられることの多い言葉だといえる。

ここで、「先天的な」能力という言葉に意識を向ければ、それは生まれ持った遺伝子に規定された能力を指すことになり、教育で伸ばせる対象とはならない、結果、能力を伸ばすことはできても資質を伸ばすことはできないという見方に陥りやすくなる。しかし、個人の発達に生物学的要因（遺伝子）と環境的要因（生育環境や保護者の養育態度、教育、他者との交流など）との多様な相互作用の結果であるとい

う見方は、発達心理学の長年にわたる研究の成果として示されている（坂上, 2014）。遺伝要因を統制して環境の影響がどの程度、どのように機能しているかを検討する行動遺伝学の研究から見ても、遺伝子を受け継ぐことがその遺伝子の発現に必ずしも至るとは限らないことは基礎的事実とされている（安藤, 2000, 2006）。一卵性の双生児でも、環境が異なることで遺伝子が異なる表現となることは、ごくふつうに見られるのである。

生まれ持った遺伝子が発現するには環境が必要である。たとえ遺伝子を受け継いでも、環境がよくなければ、その遺伝子は発現しない。いくら親からすばらしい遺伝子を受け継いでも、ある年齢期までに適した環境が与えられなければ、子供は天才的な音楽家、作家、アスリートにはなれないのである。

教育は環境の一つである。資質（遺伝子）は適した教育環境との相互作用によって発現する。そのように理解すれば、資質は「伸ばす」ことができ、教育の対象となる。また、どんな能力でも多かれ少なかれ遺伝的に規定されていることをふまえば、能力も資質の一つとして広くとらえることは可能である。こうして、『論点整理』での上記の下線部の意味がとおってくる。（中略）

さて、「作家としての資質がある」といった言い方は、ある優れた結果や行動に与えられる高い社会的評価を指すことが多い。その意味では、資質は社会的に高い能力をもっていることを賛辞するときに用いられる言葉であるといえるかもしれない。しかし、初等中等教育で展開する資質・能力の育成、ひいては大学教育で打ち出されている学士力、汎用的技能の育成も、将来の仕事・社会に適応してやっていくための最低要件（minimum requirement）としてのものを基本的には指している。絶対評価や目標に準拠した評価にも繋がる場所である。より高い資質・能力へと育てることは目指されるべきであるし、結果として、社会的に成功したプロフェッショナルや専門家になることはあってよいが、まずは最低要件の基準を全員越えようとするのが教育課題となるときに基本的な見方である。この点には注意したい。

文献

- 安藤寿康 (2000). 心はどのように遺伝するか—双生児が語る新しい遺伝観— 講談社ブルーバックス
- 安藤寿康 (2006). 遺伝と環境 二宮克美・子安増生 (編) パーソナリティ心理学 (キーワードコレクション) 新曜社 pp.10-13.
- 坂上裕子 (2014). 発達するとはどういうことか 坂上裕子・山口智子・林創・中間玲子 問いからはじめる発達心理学—生涯にわたる育ちの科学— 有斐閣ストゥディア pp.8-27.

要するに「生まれか育ちか」とか「遺伝か環境か」といった教育学においても古くからある問いに対して、文科省はじめ現代の教育課程では、明らかに「育ち」もしくは「環境」の働きとその重要性にウエイトを置き、やはり教育次第で、さらには本人の努力次第で、資質と能力は向上させられる、というわけである。モーツァルトもベートーヴェンも、その資質としての遺伝的種子はよくとも、やはり音楽に向いた環境がなければ、そのタレントは開花することはなく、むしろ環境のほうが大事という見方・考え方であろう。モーツァルトの場合もレオポルトという父親によって厳しい教育がなされたのは事実である。

確かに溝上のいうように、ここでの教育課程で問題にしている「資質・能力」は、彼ら天才のような極端な事例のものではなく、すべてごくふつうの人々の「最低要件の基準」であるとも捉えられる。こうした「資質・能力」が三つの柱として今回の新学習指導要領では打ち出されたのだ。ただし、そこにはここで問題にしているようなハイパー・メリットクラシー化した諸能力や資質が、盛りだくさんに付加されているということである。

こうしてキー・コンピテンシーとして三つに集約された汎用的「資質・能力」がコンテンツという各教科内や教育課程に示された活動を通じて育成＝教育が可能であるという前提に基づいて新学習指導要領は告示された。「確かな学力」「豊かな人間性」「健康・体力」という「生きる力」の三要素は、すべて教育課程に組み込まれた「資質・能力」の育成によって実現可能というわけである。たとえば今回の学習指導要領には総則の前に前文が記されている。そこにはこうある⁽²⁶⁾。

教育課程を通して、これからの時代に求められる教育を実現していくためには、よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会が共有し、それぞれの学校において、必要な学習内容をどのように学び、どのような資質・能力を身に付けられるようにするのかを教育課程において明確にしながら、社会との連携及び協働によりその実現を図っていくという、社会に開かれた教育課程の実現が重要となる。

教育課程とはつまり学校教育のことであり、そこではさまざまな学習の内容があり、そうした内容の学習を通じて「資質・能力」が身に付けられる。そこで、それぞれの教科等では冒頭の第1において、道徳科だけは別にして、いずれも先の「知識・技能（何を理解しているか・何ができるか）」「思考力・判断力・表現力等（理解していること・できることをどう使うか）」「学びに向かう力・人間性等（どのように社会・世界と関わり、

よりよい人生を送るか)」の三つの「資質・能力」に関連かつ収斂する「目標」が記されることになったのである。

3節 「資質」と「能力」の教育可能性と不可能性

近代民主主義社会といわれる現代において「資質・能力」を一体と捉える見方・考え方は美しい「理念」として否定できないにしても、現実的な生活感覚からすれば、すべての人々や子どもたちに教育可能な「資質・能力」が平等に与えられているとは考えにくい。北野武のいうように人間は平等ではなく、努力しても駄目なものは駄目であり「今も昔も、物事の本質は変わっていない。正しくいうなら、努力すればかなう夢もある」⁽²⁷⁾というほうが、私たちにとってはリアルに思われる。

教育の機会均等は叫ばれてしかるべきであるが、はたしてどの子どもにも環境や教育次第で開発可能な「資質・能力」が潜在力（デュナーミス）として先天的かつ平等に埋蔵されているのであろうか。（現代の教育課程では「努力」という意欲や態度も「資質・能力」もそのひとつに数えられることになる。）教育思想史ではロックのいうように、人間はみな生まれだてのタブラ・ラサ（白紙）から始まり、経験次第によっていかようにも教育可能なのだろうか。しかるに一よく誤解されているが一ロック自身は教育万能説を唱えているわけではなく、やはりキケローやクインティリアヌスと同様に子どもの素質や性質をいち早く見抜くことが重要とし、よいところは伸ばし、欠点や弱点は、これを飼ひ慣らすようにしなければならぬと述べている。少し引用しておこう。

子供たちに付き添っている人は、子供たちの性質と素質をよく研究し、幾度も試してみ、彼らがどのように変化しやすいか、なにが彼らに相応しいか知らねばなりませんし、また生まれつき持っているものはなんであり、どのようにしてそれを改善でき、それはなにに適しているかを見極めねばなりません⁽²⁸⁾。

われわれが意図すべきことは、自然が与えてくれたものを大いに活用し、このような素質の者が、もっとも陥入りやすい悪癖と誤りを防ぎ、自然の与えるものに可能なかぎりの便宜を与えることですから。各人の生まれつきの天分は、できるだけ發揮させてやらねばなりません、他の天分をその人間に加えようと企てることは、無駄な努力にすぎないし、そのような具合に、とってつけられたものは、せいぜい

のところ厄介なものになるだけで、いつも見苦しい不自然さと気取りをぶら下げる
ことになります ⁽²⁹⁾。

問題は次である。たとえ「最低要件としての基準」としての「資質・能力」というにせよ、現代人の多くは自己の努力次第あるいは教育次第で、この「資質・能力」を自由に開発し操作できるかのような「幻想」に陥っていないであろうか、という点である。はやり「自己実現」などという言葉も、そうした現代人の夢を求める果てしなく空しい心性を表しているようにも思われるが⁽³⁰⁾、「資質・能力」の過度な教育可能性や実現性を強調することは、実際にはかえって「資質・能力」は決して平等ではない子どもたちにとって大きな負担となるのではなからうか、という危惧は拭えない。先のロックがいうように、教育という善意の下に「他の天分をその人間に加えようと企てることは無駄な努力にすぎない」し、それは当人にとっても「厄介なもの」になる可能性のほうがはるかに大きいのでは、という心配である。1節の冒頭で教育関係者によく見られる悪しき傾向について触れたが、いわゆる「善意」による教育ほど強圧的で恐ろしいものはない。また子どもの側からしても、相手が善意だと思ひ込んで接してくるものに対して、心優しい者ほど無下にしづらであろう。なぜなら「私のことを思っている」のだから、と感じてしまうだろうから。その実は教育者のエゴイズムと自己満足が正体であるにせよ、当人もそれは棚上げしたままである。気づかないのか、気づこうとしないのか、気づきたくないのか、ともかく彼ら自身の自己防衛機能がそこでは自動的に作動する。たとえばナチズムによる教育についても、彼らは彼らの見方・考え方に忠実に従って「善かれ」と信じる教育を行っていたにすぎない⁽³¹⁾。これ以上ここでは触れられないが、教育関係者のエトスを含めて教育言説をめぐる最大の問題点は、第一に教育を素朴に「善」と捉える見方・考え方にある⁽³²⁾。教育は常に「善いもの」であるという思い込みである。意図的な、とりわけ義務教育学校での「教育」とは、基本的に他者という自分とは別個の人格、しかも子どもへの国家的な介入であり干渉である。教育意志の根底には「あなたのため」というたてまえの下、本心には支配やコントロールといった欲望がしばしば見え隠れし、しかもそれは人間を人材としか見ない政治—むろん表向きそのような表現はとらない—とリンクしている。だいたい国家による義務教育機関としての学校なのだから政治と無縁であるはずはない。では、このいまの政治はいったい何を目論んでいるのか？

そもそも「自然が与えてくれるもの」としての「資質・能力」に不平等があるにもか

かわらず、それでも善意の人々から、人間による勝手として「そんなはずはない」という見方・考え方（ドクサ）で迫られる。それでもうまくいかない場合には、これまで繰り返されてきたように「あなたの努力が足りない」という、いつもの「やればできる」はずだという精神主義—ガンバリズム—に行き付かない保証はあるのだろうか。あるいは自分を責めがちな心優しい子どもなら「ぼく（わたし）の努力が足りない」と自分を追い詰める結果に至らないであろうか。「ハイパー・メリトクラシー」化した多様な新しい「資質・能力」は、それが実現可能な好運で幸運な恵まれた子どもには有利に作動するにしても、そうではない子どもには、むしろ不利に作動するのではないか、という不安が頭をよぎる。教育には時に負の側面が伴うことに教育関係者は自覚的であればならない。教育がすべての子どもにとって絶対的に善である保証など決してないのだ。あなたたちのための教育という美名の下でのファシズムを許してはならない。そうした見方・考え方を可能にするのが教育学的教養である⁽³³⁾。

こうした問題点をすでに本田は『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—』で指摘していて、いまの子どもや若者たちの生きづらさについても言及し⁽³⁴⁾、この圧力を適度に調整する必要を説いている。

やれ「生きる力」だ、「人間力」だ、「創造性」だ、「コミュニケーション能力」だ、と、過剰な価値的意味を引きずった言葉を生産し続けることは不毛である。そのうわずった社会のあり方をクールダウンするための方策として、「専門性」という、より輪郭の明確な立脚点を打ち出すことを本書は提唱する⁽³⁵⁾。

「専門性」とは簡単にいえば自分自身の得意分野といったものだが、習得可能な「学力」と連動した形で、その人のキャリアを通じて漸次的に形成されてくるところの何らかの「専門性」を各自が持つようにするならば、じつは習得困難で多様な「生きる力」といったハイパー・メリトクラシー化にも対抗しうる有効な「鎧」となるだろう、と本田はいう。その人なりの得意分野とそれに伴う自信を得られれば、人は何とか生きてゆける。注5にあげた教員の「資質・能力」においても「得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性」が説かれている。

またクールダウンするには、こうした疲れる世の中や社会から大きく距離をとるといいう生き方もある。それは pha による『持たない幸福論』などにも表れてきている、脱力して生きるという近年の動向である⁽³⁶⁾。

あるいは渡辺のいうように、近世の時代から近代や現代の学校教育を相対化して割り切ってしまう見方・考え方も、クールダウンするにはよい。

彼は、学校なんて、自分の人生にとってたまたま行って、卒業だけすればいいだけのところだと言っています。そこでなんか得ようとか、大げさなことを言う必要はない。大学は、社会のしくみになっているんだから、ただ我慢して出ればいいだけのことだよ。自分を形成するのは学校ではないんだと⁽³⁷⁾。

ここで彼とは吉本隆明のことである。教育思想史ではフーコーが国民形成装置としての学校の教育原理について明らかにしたことは周知の通りであるが、いくら学校教育が、さらに現代の学習指導要領が、教育関係者らが権力的に努力したところで、それらは「無駄な努力」にすぎない。もともと一人ひとり個性的な人間はそう簡単に他者の思うように教育などでできないとの確信がここにはある。学校などたいしたところではなく、学校教育によって「生きる力」などという大それた「資質・能力」が育成できると本気で思う者たちのほうこそ、吉本らからすれば笑止なことに思えるであろう。赤の他人であり、多数の子どもたちの面倒を見なければならない一個のサラリーマン教師に、かけがえない大切な自分の「資質・能力」を勝手に教育してもらいたくないし、そのようなことは不可能だといったところである。つまり「学校などたいしたところではない」のだ。たかが学校されど学校。でも、やはりたかが学校なのだ。

教育思想史や現代のリアリティをもってしても「資質・能力」、とりわけ「資質」については生来的に不平等があること、さらに行動遺伝学の見地からしても、先の溝上が依拠する安藤が別の著作『遺伝子の不都合な真実』のなかで、「潜在的能力には遺伝的な差異があること、しかもそれが決して無視できる小さなものではなさそうだ」⁽³⁸⁾ということが明らかになりつつある時代に、すべての子どもたちに新しくもじつは古くからある精神的努力主義—根性論—が再び押し付けられないようにするためにも、決して差別としてではない「違い」を大事にしていけるような教育課程が模索されねばなるまい。

「資質・能力」には教育可能性も含まれるが、同時に教育不可能性も含まれていることを忘れてはならない。とくに「資質」については「自然が与えてくれたもの」という天賦のもの（Gabe, Gift）に対する信頼と畏敬の念を失ってはならない。これは人知を超えた「恵み」に属する賜物である。この意味で、たとえどのような形であれ、すべてこの世に生まれ生かされている人間には、みなそれぞれのタレントが隠されているといえよう。

おわりに — 学校教育は何のために？ —

中村が端的に指摘しているように「いま人々が渴望しているのは『新しい能力を求めなければならない』という議論それ自体である」⁽³⁹⁾。問題は、なぜそのような事態に至っているかという分析を中村は続けるが、今回の学習指導要領の改訂を目にして大きな不安を覚えたといい、冒頭でこのように述べている⁽⁴⁰⁾。

その不安の正体は、いま冷静に考えてみるとわかるような気がする。それは、深い教育理念に根ざすわけでもなく、リアルな教育現場に根ざすわけでもない、それでいて形式的には一貫していて誰にでもわかりやすい実用主義的なイメージを旗印に、とにかく教育制度を変えたいと欲する、強い「意志」の存在である。それが誰の意志なのかは今もわからないが、とにかく批判や反論をおそらくはまったく寄せ付けないであろう固い「意志」を、私は今回の指導要領改訂案のなかに感じ取っていたのである。

つまり「改革のための改革」をとにかく強引に推し進めようとする意志。これはいったい何なのだろうか？

一見すると「新しい能力」もしくは「ハイパー・メリトクラシー」などとして革新的で画期的なものをイメージしやすい教育課程であるが、よくその意味内容を理解しようとすると、形式的な整合性もしくは画一性に固執するあまり堂々巡りの記述となり、一読しただけではよく分からない箇所も多くある⁽⁴¹⁾。しかも、いずれも形式や枠組や方法についての記述が多く占め、肝心の「深い教育理念」については探しても徒労に終わる。もともと「学校などたいしたところではない」のだからそれでもよいのかもしれないが、それでも「リアルな学校現場」で日々仕事しなければならない教師たちにとっては大きな負担であろう。たとえば「いかなる抽象的能力も、厳密には測定することができない」という中村のいう通り、コミュニケーション能力などというのも、これを測定したり評価したりすることは困難である。が、こうした測定が難しい数々の「資質・能力」について教師たちは細々とした、客観的なようであるが主観的な、ゆえに当たり障りのない評価を強いられることになる（内申書がその最たるもの）。しかも教師自身が、よく分からない「資質・能力」について人事評価されるのだ。

中村も指摘するように、近代社会に特有の現象としてメリトクラシーの再帰性があげられる⁽⁴²⁾。つまり伝統の役割が後退した現代では、至る所で行為の意味やその根拠、そして資格や能力の証明が、常に自分に跳ね返るといふ形で求められるようになっていく。かつては、それはそういう伝統であり、しきたりであり、そういうものだから、で済むことが多かった。伝統社会である。現代では、あらゆる場面で理由と説明が求められる。まるで「玉ねぎの皮むき」のように、メリトクラシーの再帰性は現代において必然的に高まっていくことになる。伝統からは切り離された各人に対して、常に何かをなしうる証明可能な「資質・能力」は、資格は、根拠は、権限は、などと社会からの要請と再帰性の高まりにはますます拍車がかかるばかりである。「基礎学力」といういわばオーソドックスなテストで測定された結果に「資質・能力」の目星を付け、それを信頼することにしてきた時代から、知育偏重はよくないというスローガンの下、徐々に測定不可能な「新しい能力」主義がハイパー・メリトクラシー化して登場してきた。(ただし特別活動もさかんな日本で、実際の学校現場で知育だけが偏重されてきたという言説は、教育現場に即してみれば説得力に乏しい。)

が、これらは決して新しいものではなく、たとえば OECD が掲げるキー・コンピテンシーにしても、「異質な集団で交流する能力」のうち「他者とうまく関わる」能力など、抽象的に取り出してみれば、いつでもどこでもそれなりに必要とされ教育されてきた能力である。とくにいま「新しい」わけではない⁽⁴³⁾。従来の学力テストでは測れないもの、つまり知育偏重ではない人間性のようなものまでも評価の対象としようとし始めたとき、ふだんの日常生活からすればたわいもなく古くからある人間的「資質・能力」が、教育課程では「新しい能力」として登場することになった。それは内申書とその点数や偏差値となって可視化され、子どもや親にとってもっとも気がかりな成績評価とも繋がった。

ここまでくると数々の測定不可能なハイパー・メリトクラシー化された「資質・能力」が抽象的に取れ出されてカテゴリー化され、子どもをいわば将来有能な人材とすべく専ら開発・操作の対象としているのが、現代における教育課程の実態と思われてくる。「人格の完成」は、先の「固い意志」にとっては便宜的に置かれて「魂」の抜け殻となった題目にしか過ぎない。いかに効率よく子どもの「資質・能力」を「固い意志」に捧げるためにメカニカルに開発し操作するか、ということに教育方法学および各教科教育法もまた絡め取られ、結果として総動員されてしまっている。「魂」もしくは「心」なき方法論の連続には、端的にいえば、いずれも「頭」でもって身体という人間の自然を思うように支配・コントロールして作り変えたいという欲望が潜んでいるが、こうした試み

が多くの病理を生み出すことはよく知られている⁽⁴⁴⁾。人それぞれの持っている「種子」(タレント)を大切に育み内から伸ばそうという愛情による「ゆとり」はなく⁽⁴⁵⁾、やみくもに目的に向かって形成を急ぐかのように効率よくプログラム化された非人間的で機械的な—経営学や経済学をモデルにした—教育課程。しかし人間はみな、それほど賢くはなく、感情や無意識も含めて意識的には思うようにはならない動物なのだ。それは古代ギリシア以来同じであり、人間の本質はそれほど変わるものではない。

畢竟するに、教育課程における「資質・能力」について教育思想史の観点から再考し、いま進行している事態を教育哲学の視点からも捉え直してみる—メタ認知する—ことは、この「暴走する近代」が破滅へと向かわないためにも⁽⁴⁶⁾、少しは重要な批判—ブレーキーとなりうるのではなからうか。いったい学校教育は何のためにあるのか？人間が「幸せ」に生きるために教育は何をしなければならぬのか⁽⁴⁷⁾。すべての教育関係者自らが一人ひとり、まさに再帰的に継続的に問い直す必要性があることだけは確かだ。そうした批判的思考を可能にする教育哲学的精神と教育学的教養が、いまこそ求められているように思われてならない⁽⁴⁸⁾。

注

- (1) 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、3頁、参照。
- (2) たとえば文部科学省「平成30年度教師力向上フォーラムの開催について」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sankou/1406383.htm (2018年8月18日閲覧) 参照。
- (3) 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、22頁。
- (4) 松下前掲書、3頁。
- (5) 文部科学省「教員に求められる資質能力について」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/attach/1315387.htm (2018年8月18日閲覧) 参照。以下は、そこに掲げられた参考図(次頁)。盛りだくさんな内容が見られる。
- (6) 本田前掲書、ii頁。
- (7) 松下前掲書、6頁、参照。
- (8) 奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社、2017年、4-5頁、参照。
- (9) 同上書、38頁以下、拙著『教育にできないこと、できること—基礎・実践・探究—[第4版]』成文堂、2018年、127頁以下、参照。
- (10) 本田前掲書、39頁以下、参照。
- (11) 渡辺京二『近代の呪い』平凡社新書、2013年、123頁以下、参照。「世界の人工化」もあげら

[参考図] 今後特に教員に求められる具体的資質能力の例

地球的視野に立って行動するための資質能力

地球、国家、人間等に関する適切な理解	例：地球観、国家観、人間観、個人と地球や国家の関係についての適切な理解、社会・集団における規範意識
豊かな人間性	例：人間尊重・人権尊重の精神、男女平等の精神、思いやりの心、ボランティア精神
国際社会で必要とされる基本的資質能力	例：考え方や立場の相違を受容し多様な価値観を尊重する態度、国際社会に貢献する態度、自国や地域の歴史・文化を理解し尊重する態度

変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力

課題解決能力等にかかわるもの	例：個性、感性、創造力、応用力、論理的思考力、課題解決能力、継続的な自己教育力
人間関係にかかわるもの	例：社会性、対人関係能力、コミュニケーション能力、ネットワーキング能力
社会の変化に適応するための知識及び技能	例：自己表現能力(外国語のコミュニケーション能力を含む)、メディア・リテラシー、基礎的なコンピュータ活用能力

教員の職務から必然的に求められる資質能力

幼児・児童・生徒や教育の在り方に関する適切な理解	例：幼児・児童・生徒観、教育観(国家における教育の役割についての理解を含む)
教職に対する愛着、誇り、一体感	例：教職に対する情熱・使命感、子どもに対する責任感や興味・感心
教科指導、生徒指導等のための知識、技能及び態度	例：教職の意義や教員の役割に関する正確な知識、子どもの個性や課題解決能力を生かす能力、子どもを思いやり感情移入できること、カウンセリング・マインド、困難な時代をうまく処理できる能力、地域・家庭との円滑な関係を構築できる能力

れているが、教育においても人間を資材とみて、その学習をメカニカルに捉えようとする見方・考え方に、より一層の広がりが見取できよう。「資質・能力」と「学びのメカニズム」が流行る所以である。

(12) 拙著前掲書、53頁以下、参照。

(13) 注(5)にある現代における教員の、盛りだくさんな「資質・能力」は、はたしてどのように測定できるのかという疑問は、当然ながらわいてくる。じつは、こうしたハイパー・メリトクラシー化された抽象的能力は本文中で中村もいうように測定不可能である。それぞれの具体的文脈のなかで生きたパフォーマンスとして「資質・能力」が常に実現されていなければ、測定することにも、たとえ測定されたにしても、その結果に大きな意味はない。さもなくば、ここでも「測定のため

めの測定」,「評価のための評価」が、たてまえ論的にまかり通ってしまうことになりかねない。

- (14) 新村出編『広辞苑 [第7版]』岩波書店, 2018年, より。
- (15) 拙著『習慣の教育学—思想・歴史・実践—』知泉書館, 2013年, 25-50頁, 参照。
- (16) 詳しくは, イェーガー『パイデア (上) —ギリシアにおける人間形成—』曾田長人訳, 知泉書館, 2018年, 参照。
- (17) アリストテレス『ニコマコス倫理学 (下)』高田三郎訳, 岩波文庫, 2009年, 237-238頁。
- (18) 拙著前掲『習慣の教育学』, v頁以下, 参照。
- (19) アリストテレス前掲書, 238頁。
- (20) クインティリアヌス『弁論家の教育 1』森谷宇一ほか訳, 京都大学学術出版会, 2005年, 169頁。くわしくは, 拙著前掲『習慣の教育学』, 58-67頁, 参照。
- (21) 佐々木毅『プラトンの呪縛』講談社学術文庫, 2000年, 参照。
- (22) 拙著前掲『習慣の教育学』, 25頁以下, 参照。
- (23) 文部科学省「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—論点整理—」http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/07/22/1346335_02.pdf (2018年8月18日閲覧)。ほかにも国立教育政策研究所『資質・能力 [理論編]』東洋館出版社, 2016年, 参照。
- (24) 同上, 3頁。
- (25) 「溝上慎一ホームページ」[http://smizok.net/education/subpages/aglo_00007\(sisitu&noryoku\).html](http://smizok.net/education/subpages/aglo_00007(sisitu&noryoku).html) (2018年8月18日閲覧)。下線部は引用者による。
- (26) 文部科学省『小学校学習 (平成29年告示)』東洋館出版社, 2018年, 15頁。下線部は引用者による。
- (27) 北野武『全思考 幻冬舎文庫, 2009年, 58頁。北野の述べることは私たちの生活感覚からすればリアルに感じられることが多い。さしあたり『新しい道徳』幻冬舎, 2015年, 参照。
- (28) ロック『教育に関する考察』服部知文訳, 岩波文庫, 1967年, 79-80頁。下線部は引用者による。
- (29) 同上書, 80頁。下線部は引用者による。
- (30) 渡辺京二・津田塾大学三砂ちづるゼミ『女子学生, 渡辺京二に会いに行く』文春文庫, 2014年, 230頁以下, 参照。あわせて泉谷閑示『「普通がいい」という病』講談社現代新書, 2006年, 同『反教育論—猿の思考から超猿の思考へ—』講談社現代新書, 2013年, 参照。
- (31) Cf. Giesecke, Hermann : Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung. Göttingen ³2017.
- (32) 泉谷前掲『反教育論』, 91頁以下, 参照。
- (33) 拙著前掲『教育にできないこと, できること』, 335頁以下, 参照。
- (34) 本田由紀『若者の気分 学校の「空気」』岩波書店, 2011年, 参照。
- (35) 本田前掲『多元化する「能力」と日本社会』, 270頁。

- (36) さしあたり, pha『持たない幸福論—働きたくない, 家族を作らない, お金に縛られない—』幻冬舎文庫, 2017年, 高坂勝『減速して自由に生きる—ダウンシフターズ—』ちくま文庫, 2014年, など参照。
- (37) 渡辺・三砂前掲書, 73頁。
- (38) 安藤寿康『遺伝子の不都合な真実—すべての能力は遺伝である—』ちくま新書, 2012年, 197頁。
- (39) 中村高康『暴走する能力主義—教育と現代社会の病理—』ちくま新書, 2018年, 47頁。
- (40) 同上書, 4頁。
- (41) たとえば, 各教科では「言葉による見方・考え方を働かせ」とか, 「社会的な見方・考え方を働かせ」とか, 「数学的な見方・考え方を働かせ」とか, 「自然に親しみ, 理科の見方・考え方を働かせ」とか, これだけで「社会的」とか「数学的」とかいう言葉が意味するものをほとんどの人々が正確にイメージできるであろうか。「…的」という表現には非常に違和感を覚えるのは私だけであろうか。まるで「わたし的には」とかという曖昧な若者言葉を連想してしまう。また, たとえば『小学校学習指導要領』15頁には「教育課程を通して」「学校教育を通して」と1文のなかに「通して」の同語反復が見られるうえ, 1センテンスが6行にわたって理解しづらい。
- (42) 中村前掲書, 125頁以下, 参照。
- (43) 同上書, 221頁以下, 参照。
- (44) 泉谷前掲『反教育論』, 参照。本田のいうように, たかが学校教育によって人格や感情の深部に至る「資質・能力」まで他人から手出しされたくない, というのは子どもの原初的な本音でもあり, そうした反抗は, まさに「生きる力」において必要不可欠と思われる。フロム『反抗と自由』佐野哲郎訳, 紀伊國屋書店, 1983年, 参照。むしろ泉谷もいうように, 「よい子」ほどダメになるのだ。では何がダメにしたのか?これが教育課程であり, 学校教育だったとしたら?
- (45) ここにはエディット・シュタインのいう「魂のうちに宿っている神の種が成長し, 人間の魂を内から新たに作る」, 「最終的に神の恵みの力によってのみ人間が新たにされ, 真に形成される」といった教育における超自然多岐な次元や視点はもちろん皆無であるが, 現代だからこそ忘れてはならない教育思想だと思う。須沢かおり『エディット・シュタインの道程—真理への献身—』知泉書館, 2014年, 118-119頁, 参照。
- (46) 同上書, 148頁以下, 宮野安治・山崎洋子・菱刈晃夫『講義 教育原論—人間・歴史・道徳—』成文堂, 2011年, 170頁以下, 参照。
- (47) ノディングズ『幸せのための教育』山崎洋子・菱刈晃夫監訳, 知泉書館, 2008年, 参照。
- (48) さしあたり, ヌスバウム『経済成長がすべてか?—デモクラシーが人文学を必要とする理由—』小沢自然・小野正嗣訳, 岩波書店, 2013年, リースマン『反教養の理論—大学改革の錯誤—』斎藤成夫・齋藤直樹訳, 法政大学出版局, 2017年, 参照。