

# コンピテンシー・ベース受容の「土壌」はいかにしてつくられたか —戦後進歩主義的教育実践の歴史に着目して—

松田 貴春\*・松井 千鶴子\*\*

(平成29年9月6日受付；平成29年11月24日受理)

## 要 旨

コンピテンシー・ベースの危険性として、学校以外の生育環境から受ける影響が大きく社会構造の再生産につながりやすいこと、本来、個々人に応じて多様であるはずの内面を評価の対象とする以上、限定的な狭い捉えになりその多様さを認めないことにつながりかねないことがあげられる。こうした危険性を孕みながらも、好意的に受容されるのは戦後を通じて進歩主義的教員が一元的能力主義や管理主義的教育に反発して行ってきたいわば「運動」としての実践が、かえってコンピテンシー・ベースの教育改革を批判しにくくする「土壌」を意図せずつくってしまったからだといえる。

本稿の目的はその「土壌」がどのようにつくられていったのか明らかにすることである。「土壌」は、①大衆教育社会の到来とともに広がる一元的能力主義や管理主義的教育が教育を歪めているという認識のもと、対案として「人間性」の涵養などを主張し続けたこと、②学校内外の様々な課題（例えば、貧困、過疎・過密、学校荒廃、情報化）の克服、といったおよそ2点によってつくられたことがわかった。加えて、その伸長にはあたかも個人の努力による部分が大きかったといったニュアンスを含む「〇〇力」などという表現が用いられることによって、コンピテンシー・ベースの教育改革について批判しにくくなっているということも指摘できる。

## KEY WORDS

学習指導要領改訂、コンピテンシー・ベース、戦後進歩主義的教育実践、能力主義、「ハイパー・メリトクラシー」

## 1. はじめに

学習指導要領は、「何を知っているか」を重要視してきたコンテンツ・ベースから、「何ができるようになるか」を重要視するコンピテンシー・ベースのものへと改訂される。しかし、このコンピテンシー・ベースはいくつかの危険性を孕んでいる。本田（2005）は、次期学習指導要領のもとで育まれるコンピテンシーのような「個々人に応じて多様でありかつ意欲などの情動的な部分」を多く含む能力を「ポスト近代型能力」と呼んで、そうした能力での選抜の特異性、危険性を「ハイパー・メリトクラシー」という概念を用いて考察した<sup>1)</sup>。

本田は、「ポスト近代型能力」は、学校教育以外の生育環境から受ける部分が大きいがゆえに、家庭の果たすべき役割が増すということを危険性としてあげている。これに伴い、受験準備の低年齢化・長期化もまた予想される。こうしたコンピテンシー・ベース化した入試を突破するためには、家庭内での温かい会話や休日の過ごし方など、日頃の家族のふるまい方がより重要になってくる。つまり、社会的地位の決定を左右する能力の習得・伸長が、出身家庭の経済資本のみならず文化資本も含めた資本の多寡によって左右されやすくなる。そのことは、貧困の連鎖など世代をまたいだ格差の再生産につながる恐れがある。

このように考えると、コンピテンシー・ベース化は、子どもの教育達成に対して私事性がより増すということができる。加えて、学校以外の生育環境から受ける影響が大きいがゆえに、生まれによって社会的地位の決定が大きく左右されやすくなるといえよう。また、そうなることによって私事的性質が強まり、家庭の役割と責任が増すだろう。このことは、例えば、貧困家庭や一人親家庭などが抱える困難さをより増大させることになるだろう。

もう一つ、コンピテンシー・ベースには重大な危険性がある。その危険性は、子どもの内面やあり方を扱い評価するというところに隠れている。すなわち、学校で扱われる姿が「正しい」姿として扱われてしまうことである。本田のいうように「個々人に応じて多様で」あるはずの姿を評価することは、学校で「正しい」姿として扱われない姿を「不適切」な姿として扱うことになりかねない。

「ポスト近代型能力」は、偏差値で測定可能な「学力」などと比べてその評価は評価者の恣意による部分が多い。例えば、日本経済団体連合会（2015）が企業に対して行った調査では、「グローバル人材」を「定義していない

\*岐阜県高山市立東山中学校      \*\*学校教育学系

し、今後も定義する予定はない」という回答が最も多く、「定義していないが今後定義する必要性を検討」が続く。また、「産業界が大学生に身につけていることを期待する素質、能力、知識」の問いでは「主体性」や「コミュニケーション能力」が突出して高い一方、「現時点で『グローバル人材』を定義していない理由」を尋ねた質問では、「定義する必要性を感じない」に続き、「求める人材要件（素質・能力）が明らかになっていない」という回答が104社（350社中）に上っている<sup>2)</sup>。「主体性」や「コミュニケーション能力」それ自体が、定義が固まっておらず多義的であるが、それ以上に、「人材要件が（素質・能力）が明らかになっていない」状態で個人を評価・序列づけ・選抜するという事は、評価者の恣意によってそれを行うことと読み取ることができる。

岩脇（2005）は、高度成長期以後の大学新卒者における望ましい人材像がどのように変化したのか調査した。それによると、人材不足となった1986年にイメージ先行型の人材像が多く出現したと述べている。それについて、労働市場が売り手市場に傾き、「時流に乗った企業イメージの演出や学生受けを狙って、言葉の本来の意味よりイメージを先行させて言葉を選び、学生の感性に合う人材像を作り出していったのではないだろうか」と考察している。加えて、どのような手続きで公示する人材像を決めているのか尋ねたところ、「自社に必要な人材像をスタッフ間で協議して決める」という回答の他、他社の回答を参考にする、学生に受け入れられる流行の言葉を選ぶ、などの回答もえられた<sup>3)</sup>。

このような視点から「ポスト近代型能力」を見てみると、評価者によってどのようにも捉えることができるという点で恣意に満ちている。「ポスト近代型能力」が個人の内面をも含みこんだ能力であるがゆえに、被評価者は評価者の恣意に内面の部分をも含めて、まさに全人的に従属を強いられる。そのことが、「ハイパー・メリトクラシー」の最も大きな問題である。そして、この問題を、次期学習指導要領の目玉であるコンピテンシー・ベースが図らずも補完・強化してしまう可能性がある。

しかし、こうした危険性がありながらも、コンピテンシー・ベースそのものを批判する声はあまり聞かれない。コンピテンシー・ベースに批判を加えにくくしている論理を解くヒントを広田（2009）の議論から見ることができる。広田は、第1次安倍晋三政権の教育基本法改正について、「『内面』とか『心』というような人格の急所に向けて教育の目標を定めようとして」と批判している。そして、この改正について「実は進歩派の人たちも共犯の部分というか、土壌を作ってきた部分もあって、戦後長いこと、知識の詰め込みだけではなくて人格教育が大事だと言ってきた。その部分が、逆に今そのつけを払わされているというのがあります」といっている<sup>4)</sup>。また、佐藤（1998）は「戦後教育において『文部省<対>日教組』の政治的争いが」あったとし、「『文部省<対>日教組』という構図のもとで戦後の教育の研究と実践は『運動』として展開され」と述べている<sup>5)</sup>。広田と佐藤の議論によると、およそ次のことがいえるだろう。「文部省<対>日教組」という対立構図のなかで「運動」として展開されてきた、いわば戦後進歩主義的教育実践は、人格教育を目指して行われてきた。そのことがかえって、今日、国家が個人の内面をも含みこんだ教育の目標を定めようとしていることに対しての批判をしにくくしている。広田と佐藤の議論から、こうした構図によって今回のコンピテンシー・ベースを批判しにくくなっているという仮説を立てることができる。

そこで、本稿は、日本教職員組合が毎年開催する教育研究全国集会の議論をまとめた『日本の教育』を見ることで「『運動』として展開され」た戦後進歩主義的教育実践においてどのように「土壌」がつくられていったのか、その歴史的背景を探ることを第1の目的とする。その検討を踏まえて、コンピテンシー・ベースで動き出す次期学習指導要領のもとで教員や社会はどのような姿勢で、個人のコンピテンシーや「ハイパー・メリトクラシー」と呼ばれるような新たな能力主義に向き合っていくべきなのか示すことを第2の目的とする。

## 2. 一元的能力主義の大衆化

我々は、そもそも、「能力」という言葉をどのように理解するべきかということにまずは立ち返らなければならない。勝田（1973）は、「人間がその心と身体で、特定のなにごとかを自分で思うようになしとげることのできる力、そしてそのことで社会がそのねうちを認める結果が生み出される身に具っている力を、私たちは能力とよぶ」と整理している<sup>6)</sup>。重要なことは、個人が力を発揮しても「社会がそのねうちを認める結果」が生み出されなければ能力とは呼びえないということである。そして、そのねうちには、高低の度合いがあるということも重要である。能力であるか否かということは、その力を所有している個人が自由に決められるのではなく、社会がそれを能力だとかそうでないだとかを決めるといえるだろう。

学校という社会において「ねうちをみとめる結果」とはなにかといえば、それは学力の定着である。そのことが、一元的能力主義の大衆化につながっていった。

我が国では、高度成長期の頃に徐々に高校進学が一般化し、また、規模は高校進学のそれと比較すると大きくはないが、やや遅れて大学進学が一般化していった。そのことは、すなわち能力主義の大衆化でもある。なぜならば、高校入学にしろ、大学入学にしろ、そこには学力の多寡を測る入学試験という関門が待ち受けているからである。我が国では、高度成長期から徐々に、能力主義が大衆的なものとなっていった。それは、すなわち、後期中等教育や高等教育が大衆的なものとなったことを意味する。能力主義の大衆化について考えるためには、まず、高度成長期という時代がいかなる時代だったのか、ということから捉えなければならない。それは、戦前における初等教育の普及が、日清、日露の両戦争前後の産業革命の経験の起点としていることと同様に、戦後の教育の拡大もまた、産業の進歩と密接にかかわっているからだ。

一般に、年平均にして10%の経済成長を遂げた1955年から1973年の約18年間を高度成長期と呼んでいる。朝鮮戦争特需によって戦前の経済水準にまで息を吹き返した日本経済は、重化学工業を担う六大企業集団が大型の設備投資を行ったこと、政府が護送船団方式をはじめとする金融システムによって産業育成を行ったこと、固定相場制の強みを生かして輸出主導の産業形態であったこと、人口ボーナスを背景にした安価で良質な労働力を有していたことのおよそ4点によって大きく成長していった。これが、1960年代前半までの高度成長期の特徴である。

一方、1965年11月から1970年7月までに我が国が経験した未曾有の好況である「いざなぎ景気」は、先の特徴とは異なっている。岡田（2010）は、内需を中心とした個人消費、中小企業の成長、とりわけ卸売・小売業・飲食店およびサービス業や建設業が存在感を増したことをその特徴と指摘している<sup>7)</sup>。1955年から急激な勢いでテレビは普及し、1965年に70%を超えたあたりでその伸びは緩やかになり、テレビはおおよそ大衆化したものといえる。エンゲル係数は、1954年では45.5%、1965年になると36.3%、高度成長期が終焉を迎える1973年には30.4%になるなど、徐々に暮らしが豊かになっていった。一般家庭の多くがテレビを購入でき、支出の65%近くを食費以外にあてることのできる状態にあり、また、産業構造を見ると岡田が指摘しているとおおり、内需ベースの構造となっている点から、いわゆる「一億総中流」の時代が到来したといえる。

このことが、進学率の上昇にどのような影響をもったかという点を考察したい。戦前においても、戦後間もない時期においても、進学率を抑制するふたつの力が働いてきた。1点目は、産業界側からの力である。すなわち、産業界が高度化しておらず、ホワイトカラー職の労働力需要が割合的に低かったということ。2点目は民衆の側の力である。ホワイトカラー職を受け入れる企業が少なく、人生設計において学歴の効能があまり意味をもたないという意識があったこと。また、かりに、ホワイトカラー職に就きたいと考えても、教育に支出するだけの財力がなければ、進学を諦めざるを得ない。産業界の高度化と所得の増加によって、進学を抑制する力が弱まり逆にそれらが、ブルー高学歴者を職場へと引き上げる産業界からの力、プッシュ教育に支出してでも勉強しホワイトカラー職を目指す意欲とそのための財力—のふたつが進学欲を過熱する力となって大衆教育社会の到来に寄与した。

高度成長期後半は、このプル・プッシュの両輪によって、高校進学が一般化したということができただろう。そして、まだ、高校進学が一般的ではなかったころは、家庭の社会階層、すなわち、経済資本の豊かさと進学機会の関係が教育の重要な問題として捉えられていた。しかし、高度成長期を通じて、社会が豊かになり、各家庭で所得の増加がみられ、1970年代に入ると、学費など直接的な費用を払えないために高校進学を諦めるという経済的な障壁は徐々に取り除かれた。加えて、学歴をめぐる競争が大衆化したために「今は学歴社会だ」という意識が民衆に芽生え、結果として、「階層と教育の問題も次第に人びとの関心の対象から消えていった」と荻谷は指摘している<sup>8)</sup>。つまり、学歴をめぐる競争が大衆化したことによって、民衆の意識から学歴取得以前の不平等が消えてしまった。そして、学歴取得以前の不平等という階層と教育の問題にかかわって、学歴取得以後の不平等に目が向けられた。例えば、就職試験における「学歴フィルター」や、昇進・昇給の不平等、学歴と職務上の能力の不一致などである。

だが、学歴をめぐる競争が大衆化したことは、学歴取得以前の不平等を解消したわけではない。ただ見えにくくしてしまっているだけで、現にそこに横たわっている。学費など家計の学校教育への直接的な私費投入能力にかかわって、塾に通わせられるかなどの間接的投資能力が試されるようになった。もちろん、個人の暮らしを個別的に見ていけば、学校教育への直接的な私費投入能力という問題がなくなったわけではない。また、高度成長期を経験し、民衆の所得は増加したが一方で高度成長にともなって学歴をめぐる競争が大衆化したために、かえって教育へ割かねばならない支出も増加した。多くの家庭にとってみれば、その増加した教育支出よりも経済成長によって増加した所得のほうが多かっただろうし、進学へのアスピレーションの過熱が、家計的に多少無理をしてでも子どもを進学させた<sup>9)</sup>。ただ、その無理をさせられないほどの層も議論の潮流に乗らないだけで一定数抱え込みながら、大衆教育社会は到来した。

この時代に形作られた社会構造を本田（2014）は、教育、仕事、家族の3領域からなる「戦後日本型循環モデル」に整理した<sup>10)</sup>。このモデルの最大の特徴は「仕事・家族・教育という三つの異なる社会領域の間が、①きわめて太く

堅牢で、②一方向的な矢印によって、結合されていたということ」である。そして、「この一方向的な矢印が、ある社会領域のアウトプットを、次の社会領域の存立を支えるインプットとして次々に注ぎ込むという形で、社会が文字通り『まわって』いたということ」もまた特質である。

家族の領域からは主たる稼ぎ手として父親が仕事の領域に移動している。そして、仕事領域から賃金という形で金が家族領域を経由し、その一部は教育費となって教育の領域に流れた。そして、子どもはよりよい家庭生活を送れるように一流企業への就職を目指して勉強に励んだ。教育領域から仕事領域への<ヒト>の流れ、すなわち子どもの就職に関していえば、若年労働力需要による新規学卒一括採用が肝になっている。仕事領域では長期安定雇用と年功賃金が前提となっていた。家族領域と教育領域の間では公的な教育支出の少なさゆえに私費を投入することになり、子どもは「いい学校→いい会社→いい暮らし」というビジョンのもとに勉強する意欲を注入された。堀尾（1997）が指摘しているように、「国民の教育への意識も変化が求められ、国民にとっても、人権としての教育の要求としてよりは、教育は将来への投資」という捉えがより強くなっていった<sup>11)</sup>。

さて、このころの教育施策の代表的なものとして社会全体、とりわけ学校教育に「ハイトalent・マンパワーの養成」と「能力主義の徹底」を要求した1963年の経済審議会人的能力部門答申「経済発展における人的能力開発の課題と対策」が挙げられる。この答申のいう「能力主義の徹底」とは、いわゆる学力による一元的な能力主義という文脈ではなかった。「能力主義の理念は、社会の要請に応じ、個人の能力の程度に応じた教育という、新しい教育のあり方を提示するものとなった」と黒崎（1995）は述べている<sup>12)</sup>。つまり、能力や適性、関心といった、子どもの側の姿と社会的要請に従って学校のあり方は多様なものであるべきだ、ということである。高校の工業教育は「昭和三十年前後からの科学技術の振興、三十年の経済自立五か年計画、三十五年の国民所得倍増計画などに基づき、中堅産業人養成の観点から拡充され、特に、機械・電気・工業・化学・建築・土木等の学科の新・増設が国の財政的援助を伴って積極的に進められた」ということもこの例としてあげられるだろう<sup>13)</sup>。

実際には、こうした多面的な能力主義はほとんど到来せず、学力による一元的な能力主義を一層過熱させることにつながった。この答申の能力観は、学力による一元的なそれとは違い、具体的な職業上の能力の観点から、諸個人を既存の職業的専門分化にもとづいて学校教育で準備させるという文脈であった。しかし、「諸個人の能力の差異の分布と職業的専門分化の現実との間に調和的な関係があるとすることは、まったくの別の問題である」という点<sup>14)</sup>、つまり、諸個人が有している能力の多様性が、必ずしも労働者に求められる多様な能力と調和的な関係にあるとはいえないこと、また、職種間の社会的地位の差があることによって、「多面的」という視点が抜け、一元的な能力主義を過熱させた。

また、こうした政策に対する教員の反発が強かったことも、これを頓挫させる要因であると考えられる。例えば、1963年に行われた第12次教育研究全国集会の高校全入特別分科会では、「少数のハイ・タレントを選抜し、その教育に経費を注入すべきである」という教育投資論がだされる。文部省の『白書』も、もちろんこれに同調している。この政策は、『学校格差を積極的に要求する圧力になる』、能力開発テストも直接にそのための手段となる」（日本教職員組合、1963年、500-501頁）と批判され、同じく、同年の国民教育運動分科会でも「教育をもっぱら高度成長のための労働力の形成とみる。人間を資源とみる思想は、人間が権利・要求の主体であることを否定する」（前掲書、441頁）と述べられるなど、この政策は教員、とりわけ左派の教員からバッシングを受けたことがうかがえる。

このように、大衆教育社会の到来は高校入試や大学入試といった学力による選抜をとともなうため、一元的な能力主義の大衆化でもあったことがうかがえる。

### 3. 大学「大衆化」と能力主義

もっとも能力主義の大衆化に寄与したのは、大学の「大衆化」であるだろう。我が国では「学歴」というと、「学校歴」を指すことが多い。東京大学や京都大学を頂点とした入試の選抜性の高さによる厳格な序列は、我が国独特の能力主義のあり方を支えている。

我が国の大学が「大衆化」していく過程を追うと、およそ3度の大きな伸びがある。まず、1960～1975年である。次に、1986～2000年、そして、2000年から今日までである。伊藤（2013）によれば、1960～1975年は、高度成長期に重なり、経済成長のために理工系人材の育成を目指しておこなわれた教育政策による。そして、第1次ベビーブーマーの進学を見越して大学入学志願者急増対策がとられた。1986～2000年は、第2次ベビーブーマーが進学年齢を迎えたことによる。また、私立大学の量的拡充がみられた。2000年以降は、大学の進学者数の増加が止まったが、18歳人口の減少ともなって進学率的には上昇する。これまでと異なり、在学者の数的規模は変わらないが、同年齢集団に占める在学者の比率が増加する時期である<sup>15)</sup>。

大学「大衆化」問題を扱うとき、マーチン・トロウ（1976）の議論をあたる必要がある。トロウは「高等教育の発展段階論」を用いて高等教育の「大衆化」について分析した。彼の論は、大まかには、次のようになる。高等教育が大衆に開かれるほど、そこに通う学生の進学意識、学力、態度などといったものが多様になっていく。同時に、社会からの大学への関心も高まり、産業の高度化・複雑化や生活様式の多様化もあいまってその教育要求もまた多様化する。そして、これらの多様化は高等教育のあり方を変容させていく。その発展段階を同年齢比進学率で15%までを「エリート段階」、50%までを「マス段階」、50%以上を「ユニバーサル段階」として3つに整理した<sup>16)</sup>。

トロウの議論によると、およそ、我が国は1960年代後半から「マス段階」に入り、2009年ごろに「ユニバーサル段階」に入ったといえる。しかし、そのままトロウの発展段階論を我が国の高等教育に用いることはできないだろう。このことは、記者の1人である天野（1986）も「トロウの考え方は、事実による厳密な検証をへていない、ひとつの仮説であって、それを高等教育発展の『一般理論』とするにはまだ、多くの問題点が残されている」と指摘している<sup>17)</sup>。

ここで「我が国の大学は本当に『大衆化』しているのか」という新たな問いも生まれてくる。2012年の数値であるが、我が国の大学進学率は、51.6%であるのに対して、OECD平均は58.3%であり、OECD中21位である<sup>18)</sup>。このように考えてみると、我が国の大学進学率は決して高いものとはいえないが、その問題については本稿では触れない。

戦後を通じた大学の「大衆化」の結果、入学試験の選抜性の高さによって大学を序列付けし、その高位の大学のを積極的に入社させたいという企業の人事政策として学校歴が利用された。こうした関係性を金子（2007）は、「Jモード」と呼んで、「大学入学への関門をくぐるために基礎的な学力が形成され、しかも大学間の選抜性の格差が著しいために、どの大学に入学したかによって、その基礎学力の水準はおおよそ知ることができる。企業の側は、大学で学んだことよりも、そうした基礎学力をもっていることを基準にして大学卒業生を採用する」とその学校歴が我が国において独特の意味を有したことを指摘している<sup>19)</sup>。

本来ならば、仕事上の能力の多寡によって選抜されるのが自然である。労働市場での選抜に学歴（学校歴）が入り込んでくるのは、産業の高度化という近代社会の特徴が関係している。近代社会は、非常に多くの職業が生まれ、機械化の進展によっていう単純労働は人間の手を直接的に必要としなくなった。また、職業自体が高度化・複雑化した結果、そこで求められる能力もまた高度で複雑であるがゆえに、その職業、もつとえば職場固有の能力へと変化していった。こうした近代産業社会の労働市場において、諸個人の能力を正しく測定することは難しくなり、また、公教育機関で仕事に直結する能力を育成できない。それは、どの職業においてもおおよそ共通して必要とされる汎用的な職業能力が、どんどん少なくなっているということである。

しかし、一般に、高度な技術と専門的知識が必要とされる職業が増加したがために、技術や知識を与える教育が社会的地位を決定するのに重要な要因になるという技術機能主義とよばれる考え方によって、学校の選抜機能をういた諸個人の社会的配置は正当性があるかのように語られている。だが、教育と職業の関係はそうした職業上の高度な知識や技能を媒介したものではない。そういったものは、就職してからOJTによって養われていくのである。つまり、学歴や学校歴は、職業知識や職能の多寡の指標としてではなく、一定の知識や技能を早く・正確に・大量に、インプット・アウトプットする力の指標として機能している。

新規学卒者を労働市場に取り込んでいくときには、能力主義的競争が行われるわけであるが、ほとんどの職種において、この能力を学力と読み替えることによって競争が行われてきたメカニズムは以上のとおりである。

他方、教育界は常に「学力とは何か」という問いと向き合ってきた。この長く続く議論のひとつの答えとして、学校教育法第30条第2項があるだろう。ここに、①基礎的・基本的な知識・技能、②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、③主体的に学習に取り組む態度、を指すいわゆる「学力の3要素」をみることができる。志水（2005）は、「学力の樹」モデルを用いて、この3要素の関係を整理している。①を「A学力」、②を「B学力」、③を「C学力」として、それぞれを、葉、幹、根に例えている。そして、「A学力」は、容易にペーパーテストで測ることができ、また、いわゆる「知識の詰め込み」によって獲得できるという性質をもち、「B学力」は、ペーパーテストで測ることが難しいが学校での成績などに大きくかわる性質をもつ。「C学力」は、そもそも点数化できないが、先の2つの学力を伸ばすための基盤となり得るものである。志水の重要な論点は、そこには上位であるとか下位であるという考え方ではなく、これらの「成長は混然一体となったものである」という点である<sup>20)</sup>。

しかし、近代の我が国の学校教育においては、こと「A学力」を重視してきた。これは、高校や大学の入試が関係しているし、さきにも述べたようにこの入試の結果、すなわち学校歴が就職の際にも重要な指標として機能していることによる。結果的に近代の学校教育は、過度な受験競争の弊害として、将来役に立たないような知識を暗記する場

所として認識されたり、子どもの理解度や興味・関心を無視した「新幹線授業」が展開されたりするなど、歪んだ学校教育になっていた、という指摘がされている。

ただ、能力主義そのものを悪者としてみることはできない。社会的地位を左右するような能力伸長の機会が、生まれや血筋によって開かれていたり狭められていたりすることは望ましくない。学校教育で扱われる知識の多寡によって社会的地位が決まるという学校教育の選抜性を用いた近代能力主義は、学校教育という全国民がもれなく経験するということや、選抜で用いられる知識の伝達は学校を通じて行われるということ、また、教科書や学習指導要領などによって国家レベルで規定された知識であるという点で、強い公共性に支持されているのは確かである。むしろ、そのことが、その競争の結果も正当なものであるという認識をうんだ。また、高度成長期以降の所得の増加によって、経済的な理由で上級学校に進学できない層を縮小させた。つまり、上級学校への進学がより一般的なものとなり、受験競争が激化していった。それにもなって教育界も学歴獲得以前の不平等としての貧困問題から、受験競争にその関心をシフトさせていった<sup>21)</sup>。そのことが、依然として残る貧困問題を見えにくくしていった。その様相については、5章で述べる。

#### 4. 「ハイパー・メリトクラシー」時代の到来

我が国は、バブル崩壊以後、低成長期を迎える。この低成長期は、グローバル市場での価格競争の時代である。結論からいうと、2002年から2007年にかけて、我が国には、いざなぎ景気越えともいわれる長期的好景気がおとずれた。しかしながら、グローバル市場での価格競争の善戦の陰には、賃金を低く抑えるために正規労働者の大量解雇と非正規雇用労働者の採用によって人件費の削減があった。日本企業のグローバル市場での競争力は非正規雇用が支えているという構図である。ゆえに、成長産業が伸びても、非正規雇用労働者ばかりが増えるため、好況が所得に反映されず、いわゆる「格差社会」となった。

所得の格差は、子どもの教育にかけられる費用と意欲の家庭間格差をうみだした。

本田(2014)は「戦後日本型循環モデルが明らかに壊れ始めていながらも、まだ過去とほぼ同様な形で循環している部分も残っていること」、「社会が構造的に変化しているにもかかわらず、何が標準的で望ましい生き方かに関する価値や規範はいまだに戦後日本型循環モデルに深く準拠したものであることが、壊れ始めた部分の窮状をいっそう厳しいものにしてい」と述べている<sup>22)</sup>。

ポスト近代は確かに到来して、社会は変容した。変容はしたが、それは脱近代を意味するものではない。むしろ、ポスト近代は近代との連続性をその深部にもちながら進展しているといえるだろう。

先ほども述べたが、本田(2005)は、ポスト近代においては、「文部科学省の掲げる『生きる力』に象徴されるような、個々人に応じて多様でありかつ意欲などの情動的な部分—『EQ』!—を多く含む能力」を「ポスト近代型能力」と呼び、それが求められるようになっていくと指摘している。とりわけ、「九〇年代以降の日本社会では、意欲や創造性、コミュニケーション能力などの必要性をうたうハイパー・メリトクラシー言説が著しく増加している」と述べている。本田は、「主に標準化された知識内容の習得度や知的操作の速度など、いわゆる『基礎学力』としての能力」を「近代型能力」と呼び、これと対比することによって「ポスト近代型能力」の特異性を明らかにしようとしている<sup>23)</sup>。

我々は、ここまで戦後の能力主義の大衆化の様相を見てきた。戦後日本の能力主義は、結局のところ、ペーパーテストで測定可能な学力—すなわち、「基礎学力」—の高低で序列化・選抜を行うメカニズムであるが、その指標として扱われる能力の質に変容が生じているというのが、ポスト近代の特徴である。

本田が指摘しているように、1990年代以降の日本社会において、「ハイパー・メリトクラシー」言説が増加している。その要因は、近代からポスト近代への連続的移行によるものがあげられる。産業に目を転じれば、近代は、画一的な大量生産・大量消費を是とするフォーディズムが特徴の時代であった。他方、ポスト近代は、そうした画一的な大量生産では需要にこたえることができなくなっている。

ポスト近代の産業は、刻々と変化する需要側の変化、しかも、画一的ではなく、まだら模様をもった個別的で多様な需要にこたえる必要がある。こうした文脈からポスト近代の労働者は、高い適応力、即応力、そして継続的に自己を改める力が求められる。本田は、努力の性質を「閉じた努力」と「開かれた努力」に分け、「ポスト近代型能力」の伸長には「開かれた努力」が必要であると述べている。そして、「日頃からの親子の密な会話や親からの高い期待、子どもに身体化された生活習慣などの、一朝一夕には成立しない家庭の質的なあり方が、子どもが『努力』を、特に『開かれた努力』を遂行する『能力』をもてるかどうかを決定的に左右している」と述べ、家庭のあり方が子どもの「ポスト近代型能力」の伸長に大きな影響をもつことを1989年と2001年に大阪府の小学5年生と中学2年生を対

象とした調査をもとに述べている<sup>24)</sup>。

本田は、「『ポスト近代型能力』の形成にとっては家庭環境という要素がおそらく重要化する」と述べているように<sup>25)</sup>、努力の方法がノウハウ化しており、手続き的公平性を有していた「近代型能力」と比べて、経済資本に加えて、家族との親密なコミュニケーションや、手の届くところに本があり読書を好む家族に囲まれて育つことなどに代表される文化資本や社会関係資本といった生まれに左右される部分が大きいため、世代を超えた構造の再生産がなされる可能性が高くなる。

## 5. 進歩主義的教育実践

### 5. 1. 高度成長期の教育実践—貧困のなかの学力向上とパーソナリティ特性

大衆教育社会の到来によって新たに能力主義競争に参入したのは、高度成長によって大きく変貌していく地域、つまり農村部の住民の子息であった。高度成長期を通じて第1次産業から第2次・第3次産業へとシフトしていった。池田勇人内閣の「国民所得倍增計画」にともなう農業政策は、農業の大規模化の名のもとに多くの家族経営の農家に対する援助を打ち切り、苦境に立たせることとなった。こうした農業政策は、第1次産業から第2次・第3次産業への労働力の流出という役割と同時に、それまで、後期中等教育や高等教育に参入していなかった層をとりこむという役割もはたした。

このころの、高度成長によって変貌していく地域を教育研究全国集会では、「へき地」と呼んで、「へき地」の実態を学校教育の視点から報告している。1965年には、「へき地問題にかんし、とくに貧困の激化という、最近数年間を通じての地域に顕著な傾向」（日本教職員組合、1965年、286頁）を問題関心として取り扱っている。この問題関心は、時代を経るにしたがって、貧困そのものよりも、過密・過疎へと問題関心が移っていくが、1970年までは貧困を問題関心として取り扱っていた。例えば、無償給食に関しては、「一食わずか一〇円ちょっとの金額で、はたして栄養ゆたかなものがあたえるか。副食物の費用（月三〇〇円）のことも考えていない。（略）無償のはずの主食費が三ヵ月に一回県から請求されてくる。これは決算時にははらいもどすらしいが、毎日毎日を生きるのに苦しんでいる父兄のことをどれほど考えてのことだろうか」（日本教職員組合、1967年、298頁）と福島県の報告書を引用して「地域民の窮乏化」の様子を論じている。また、1969年には、各地の報告から、「父母の繁忙化は、青年や子どもに過重な労働を強いらざるをえない。『牧草期、イカとり期には中学生の八〜九時間の労働はふつう、平日でも三時間』（北海道）」（日本教職員組合、1969年、331頁）とその窮乏する地域の実情が議論の俎上に上がっている。

そうした困窮する「へき地」では、住民の「娘を平場へ嫁にやりたい。男は工場へ良い条件で就職させたい」という思いによって、「中学校も高校の予備校化してきた。学力テストに反対しながらも、実際はテスト体制の教育に流され」たという、進学欲求の高まりによる学校教育の変化があった（日本教職員組合、1965年、292頁）。

荻谷は、こうした変化が生じた要因とその変化がもたらした結果について、「学歴取得は『安定した』生活につながる一人びとのひかえめな生活願望を満たすうえでもワンランク上の学歴が重視されるようになり、そのうえで、「学歴社会という社会認識が社会のすみずみにまで広がることによって、教育を基軸とした、新たな階層秩序の基盤が用意されるようになった」と考察している<sup>26)</sup>。

先述したように「国民所得倍增計画」にともなう農業政策によって、農民層は解体され、農林業とそれ以外の産業との所得格差は2倍ちかくにまで拡大した。「3ちゃん農業」という言葉に代表されるように、この時期から農業を継ぐ者の比率が大幅に減少した。高度成長期における高校進学率の上昇には、「農業に見通しがもてなくなった」が、「せめて子どもたちには『安定した』生活を送ってほしい」という「ひかえめな生活願望」ともささやかな親心ともいべき「やむをえざる選択肢としての『進学』が相当数含まれていた」といえる<sup>27)</sup>。

そうしたとき、学校教育の目下の課題は、いかに彼らに学力を保証するのか、ということであった。特に、「へき地」にあっては、それが重要な課題であった。つまり、「学力の向上→高校進学→都市部での安定した暮らし」という図式がおよその共通認識であった。しかし、こうした学力を保証したい教員の眼前には、「へき地」の絶対的貧困という高い障壁がそびえていた。終戦間もなくから1970年代にかけての学力保障とは、「へき地」では貧困との格闘であった。

それは、貧困のかげは、進学にかかる費用が払えないために、「進学を断念し就職を求める」（日本教職員組合、1966年、276頁）ということだけではなかった。「へき地」で子どもは労働力として考えられ、「学校へやっては食べていけない」（日本教職員組合、1965年、253頁）ため、長期欠席の児童生徒も多いた。

加えて、子どもたちの人格特性への影響も語られている。例えば、出稼ぎ家庭の子は、家族との親密な時間をもつことが難しいため無口になり、また、弟妹の世話や家事労働に追われるため学校では受け身になりがちということな

どが指摘された。本田の主張とほぼ同義のこと、すなわち、家庭に人格などが強く影響を受けることが教員の実感から認識されていた。

無口や学校での受け身的な態度は指導すべき対象として扱われていたことがうかがえる。しかしながら、こうしたパーソナリティ特性の捉え方は今日的な文脈と異なっている。このころの雑誌『指導と評価』を紐解くと、「学業優秀児の性格」として、意志力、忍耐力、ユーモアなどがあげられ、「学業不振児の性格」については、こうした「性格の特性で劣っていることが推測される」と解釈している<sup>28)</sup>。荻谷（1995）が「家庭での生活経験に由来するこのような性格や行動の違いが、学校での学習にうまく対応できるパーソナリティをもっているかどうか規定しており、それによって、成績の違いが生まれると説明された」と指摘しているように<sup>29)</sup>、今日のように、パーソナリティ特性それ自体を評価するのではなく、あくまで学業との関係のなかで捉えられ、評価されるものは学業成績の方であった。そして、そのパーソナリティ特性や学業成績は、家庭や社会の環境に左右されることが大きいということも意識されていたことがわかる。

問題行動や非行も、貧困と関連付けられて語られていた。両親が出稼ぎなどによって家に不在であることやそうした家庭が多いためコミュニティが崩壊しはじめていることなど家庭・地域の教育力の衰退、子どもの抑圧された生活環境で過ごすことなどによって問題行動や非行が噴出した、と考えられていた。

赤坂（2015）は、「学級づくりの目的は、子ども集団を課題解決集団に育てること」としているが<sup>30)</sup>、このころの学級経営もまた今日的な文脈と少し異なる。このころは、問題行動など他にも課題があったが、最も大きなことは、学力を保証することであった。学級経営もまた、この課題の解決に視点が絞られていた。人間関係づくりのスキル向上などの効果もあるが、そうした効果よりも学力を高めることに主眼が置かれている。例えば、勉強が苦手な児童に対して平仮名や漢字を習得させるということを目的に学級経営を行った事例が報告された。1960年代から、日本教職員組合が差別的な教育であるとして徹底的に批判するが、能力別学級編成は、特に学力の保証に力点が置かれた取り組みである。

## 5. 2. 安定成長期の教育実践—学校荒廃と自己再帰性

1970年代後半に入ると、貧困という問題はほとんど扱われなくなる。高度成長期、農山村地域で問題視されていたことが貧困であったが、1970年代からは過疎化が問題視されるようになる。高校進学も経済的な理由で断念するよりも、通学できる範囲に高校が存在しないという理由にかわりつつあった。都市部では、農山村地域からの人口流入などによる過密状態が問題視される。問題行動や非行も過密・過疎によって生じてくるものだという意識が広がった。

1970年代末からは、これらの問題は学校荒廃として社会問題化した。この問題は、特に受験競争との関係の中で捉えられた。例えば、『3年B組金八先生』の第1シリーズ（1979-1980年）では受験競争や非行がテーマとして扱われ、第2シリーズ（1980-1981年）でも受験競争や校内暴力が扱われた。こうした学校荒廃に、文部省は「生徒が授業から離脱することのないよう出欠を厳重にとることや授業時間に当たっていない教師が交替で校内を巡視したり、昼休みや下校時等に生徒を観察したりして、指導することや「パトロールを行い、生徒の登下校の態度を観察して指導することなどを示した<sup>31)</sup>。このことからうかがえるように、教員による管理主義的な指導によってこれを改善へと導こうとする動きが見られた。こうした管理主義的な色彩を強める教育に対して、反抗も見られた。尾崎豊が1983年に発表した『15の夜』や、1985年の『卒業』が当時のティーンエイジャーに広く受け入れられたのは、そうしたところへの共感と読み取ることができる。

教研集会でも、こうした受験競争が無気力な子どもや落ちこぼれの増加、非行などの原因であることは、枚挙にいとまがないほど報告されている。こうした状況に、受験競争そのものについての議論はもちろんのこと、どのように学校荒廃に向き合うのかという点での議論が活発であった。先に引用した文部省の通達のように、通学列車に教員が乗り込むなどの指導体制の強化や性格テストを用いるという実践には、管理主義的であるという批判がなされた（日本教職員組合、1978年、268頁）。そのなかで、管理主義的指導に反発する教員は、学級経営に解決への糸口を求めた。非行などを是正する手段として着目していた。もちろん、問題対策的であるという批判はなされた（日本教職員組合、1979年、268頁）が、「児童生徒集団の内部に自己指導力」（前掲書、276頁）を培うことが学級経営の主眼に置かれたのは、学校荒廃と無関係ではないだろう。

この1970年代後半から1980年代にかけて、自己学習力、自己教育力、自律性といった言葉が頻繁に出てくる。こうした、自分で自分を振り返るといった自己再帰的なあり方が子どもたちに求められるようになっていく。先述したように、自己再帰性が、強く求められるのはポスト近代社会の特徴である。いわゆる「大きな物語」が共有されていた近代は、個人のひとつひとつの行動や人生選択は、それほど切迫感のあるものではなかった。それは、将来が見えやすかったため、ある意味では、社会で共有されたレールに乗ってさえいれば大きな失敗はなかったのである。しかし、



この「大きな物語」の終焉したポスト近代では、将来の予測不可能性をもたらした社会で共有されたルールも引き剥がされた。そのため、ポスト近代では、個人がひとつひとつの行動や人生選択をより慎重に行わなくてはならず、自分の行動や選択がこれで正しかったのか、今後改善すべき点はあるのかと常に自己を振り返ることが求められる。しかも、ルールが引き剥がされたがゆえに、あたかも選択肢が増えていてどの選択をとろうにも個人の自由であるという論理がついてまわる。実際には、近代からポスト近代へは、連続的に移行しているのであって、出身階層などの伝統的な秩序は残されたままであり、自由な選択を行っているというよりも、名目上選択の自由はあるが実質的には選択肢の数や質は平等には用意されていない。この点から、「リスクの個人化」もポスト近代の特徴である。

こうした流れで自己再帰性が求められるようになるのだが、こと、1970年代後半から1980年代にかけての教育実践では少し異なる文脈も有していると考えられる。予測不可能性への防御策としての自己再帰性の意味よりも、目下の問題を管理主義的ではない方法で解決させるという意味を有している。子どもの主体性などに期待して学校荒廃の改善に向き合おうとした進歩主義的教員は、ポスト近代とは異なる論理で自己再帰的なあり方を子どもたちに求めたということができる。

### 5. 3. 低成長期の教育実践—「ハイパー・メリトクラシー」と教育実践

学校荒廃とは別の議論として、他の子どもと少し異なる子が「特殊学級」に入れられると報告している。具体的には、運動能力がない子、足し算で指を使う子、落ち着きがない子などである。今日、こうした子どもたちは発達障害として扱われることが増えてきているが、このころは「すこしかわっている子」（日本教職員組合、1974年、279頁）として認識されていた。こうした「すこしかわっている子」が、障害として捉えられるようになるのは1990年代である。

離席を繰り返す、九九や漢字の意味が分からない、ずば抜けた読書力や感受性をもつがゆえにかえって仲間と交流ができないなどの特性は今日では発達障害とされるが、荒れの例として捉えられていた（日本教職員組合、1991年、253頁）のが、1992年の教研集会でLDが報告され、2001年の教研集会でADHDが報告された（日本教職員組合、2001年、283頁）。こうした、軽度発達障害は「人とのかわりに困難さをもつ」（前掲書、同頁）と述べられている。『3年B組金八先生』で、LDが扱われたのは第4シリーズ（1995-1996年）、ADHDが扱われたのは第5シリーズ（1999-2000年）である。このころから、LDやADHDが障害として扱われることが一般的になったものと考えられる。先にもあげた本田の「九〇年代以降の日本社会では、意欲や創造性、コミュニケーション能力などの必要性をうたうハイパー・メリトクラシー言説が著しく増加している」という指摘と照らすと、なんらかの理由で対人能力が著しく低い人がある種の「障害」として診断を下して扱うことは、ポスト近代においてそうした対人能力は必要不可欠なものとして捉えられていることの現れであると解釈することができる。

1995年には、学校不適応の予防として構成的グループエンカウンターを用いた実践が報告された（日本教職員組合、1995年、256頁）。このことから、それまで、学校不適応は、受験競争との関係によって生じるものだと捉えられていたのが、友人関係の不都合によって生じるものへと捉えられるようになったと考えることができる。

1980年代後半から1990年代の教研集会の主な関心事は、情報活用能力の育成と推薦入試であった。

情報活用能力、あるいは情報リテラシーが求められる背景は、産業の情報化ゆえに、コンピュータを適切に使える人材育成ということがまずあげられる。しかし、人材育成とは別の論理がここでも働いている。子どもの塾や習い事通いが一般化した中で、友達と遊ぶほうにも一緒に遊ぶ時間をとることができないなど、子どものコミュニティが崩壊した（日本教職員組合、1989年、452頁）。また、任天堂のファミリーコンピュータの発売によって、友達と遊ぶ時間を共有できない子どもは、塾や習い事の合間に、テレビゲームに没頭するようになり、ますます友達関係が希薄になる（日本教職員組合、1986年、558頁）。このような子どもの生活を憂う教員たちは情報活用能力や情報リテラシーを高めようという意識をもつようになったと考えられる。

推薦入試については、本田の「ハイパー・メリトクラシー」とほぼ同じ認識をもっていたことがうかがえる。推薦入試は、それまでの偏差値重視から内申重視になった。このことは、受験学力偏重の教育から転換点として歓迎された一方で、推薦入試の合否判定が明らかでないことから選抜の公平性が担保されていない。そのため、手立ても手探りの状態であることが指摘された（日本教職員組合、1993年、395頁）。そのような推薦入試であるが、そこで用いられる調査書が、合否判定に大きく影響する。調査書は、日常的な評価に基づくため、必然的に日常の教室にまで評価の目が光る。一方で、そうした調査書の効能は、学力試験でボーダーラインにある生徒に推薦を意識させることによって「正しく」学校生活を送らせるなど、生徒管理の手段として用いられた（日本教職員組合、1990年、300頁）。

## 6. 戦後進歩主義的教育実践はどのように「土壌」をつくったか

前章で、荻谷、広田、本田らの議論から補助線を得ながら、『日本の教育』で見ることのできる戦後進歩主義的教育実践の歴史とその位置づけについて見てきた。戦後進歩主義的教育実践の歴史と位置づけから、学校教育、特に教員の問題関心や実践は、必ずしも産業界の要請に従属しているというわけでもなく、また、完全に独立しているわけでもない。近からず遠からずの微妙な論理性をもって展開されてきたということ、我々は知ることができる。学校教育を通じて育まれるものも同様に、時代によってがらりと変化するわけでもなく、かといって一貫しているわけでもない。こうした微妙な揺れ動きが、意図したかしていないかにかかわらず、今日の教育のコンピテンシー・ベース化を受け入れる素地となっていることは疑いようのないことである。

戦後進歩主義的教育実践から、端的にいえば2点のことがいえるだろう。第1に、戦後進歩主義的教育実践は学力に偏った受験による一元的な能力主義や管理主義的教育のやむをえざる受容と抵抗であったということである。1960年代は特に、「学歴取得は『安定した』生活につながる——人びとのひかえめな生活願望を満たすうえでもワンランク上の学歴が重視されるように」になったがために、学校も子どもにいかに関心を持ってやるかということが最大の関心事となっていた。一方で、本来あるべき人格の完成という教育最大の目的が一元的な能力主義によって歪められているという認識も進歩主義的教員のなかにはあり、その認識のもと、今日の言葉でいうところの「ポスト近代型能力」を涵養してきた。第2に、あらゆる教育実践が学校内部の課題に対応してなされたということである。学校荒廃や非行の要因を一元的な能力主義とそれに伴う管理主義的教育に求めた。その解決策として子どもに自己再帰的なあり方を求めた。学校不適応の予防として構成的グループエンカウンターを採用したこと、情報化の進展や塾通いによってテレビゲームなどに没頭する子の増加への対応として情報リテラシー教育がなされた。貧困のような問題にも、子どもどうしの結びつきを強めるなどという方法でその解決をはかった。

コンピテンシー・ベースが受容される背景には、学校教育と近代能力主義の関係にある。学校教育は、受験学力による徹底した能力主義が支配し、それが学校教育を歪めてきた。進歩主義的教員を中心に、受験学力の育成ばかりが重要視され、肝心な人格の完成という教育の最大の目的が阻害されてきたという認識をもっていた。彼らは、学力を重要視する能力主義的な教育に反発して教育活動を行ってきた。単純化のそしりを恐れずにいえば、戦後の進歩主義的教育は画一的・管理主義的教育や一元的な能力主義との格闘的实践という見方もできる。今回のコンピテンシー・ベース化は、学力一辺倒ではなく彼らが常に受験準備教育への対案として主張し続けてきた全人的な発達を目的とされており、進歩性を有している。加えて、コミュニケーション能力や想像力のように「〇〇力」とすることで、あたかもすべてが学校教育を通じた努力や教育によって形成可能であるかのような認識を生んでしまう。その認識が、実際には学力よりも出身階層によって教育達成の度合いに偏りが生じやすいということを隠している。これも、コンピテンシー・ベース化を批判しづらくしている要因であり、広田のいう「土壌」である。

## 7. おわりに

我々は、能力主義を受け入れる上で、無意識的に能力は正確に測られるという前提を共有してこの社会を生活している。本田は、「ポスト近代型能力」における評価は、公平性・正当性を有さず、評価者の恣意に大きく左右されるという点で、その危険性を訴えている。人の能力といったものを正確に測ることは不可能なのである。

広田(2015)は、「ハイパー・メリトクラシー」の問題点について、「『人間力』が正確に測られてしまうことではなく、むしろ、正確には測りえない人間に対し、選抜者が人格の内奥まで分け入って恣意的に評価を下し、選抜を行う点にある」という<sup>32)</sup>。また、荻谷は、「主観的な評価を導入することは、評価者の文化的背景と波長の合った『個性』に高い価値を置くことによって、特定の階層出身者に有利にはたらくことは起きないか」と述べる<sup>33)</sup>。主体性や人間性、コミュニケーション能力といったものが、評価者の波長の合うものだけが、正しい主体性、望ましい人間性、あるべきコミュニケーション能力とされてしまい、波長の合わないものは、低く扱われたり排除されたりしてしまう。こうした、本来、広く多様であるはずの人間の姿が、狭く限定的なものとして扱われかねない。

こうした問題点を多く孕みながらも一見して進歩的な色彩を帯びた教育改革の流れを受け入れる「土壌」を、図らずも画一的・管理主義的教育への格闘的实践の歴史がつくってしまった。そのことが教育改革によって生じる意図せざる結果を隠蔽し、その意図せざる結果を追及し続けてきた進歩主義的教員も取り込んでしまう。

教育のコンピテンシー・ベース化は、これまでの受験学力偏重であった教育から、全人的な教育への転換になることが期待されている。ここで我々に必要なのは、能力による序列・選抜を徹底することではない。むしろ、「何を『能力』とするのか」という能力の定義や、能力主義による序列・選抜の手続きとその結果を絶対的なものとして扱

うのではなく、不完全であるということ十分に理解することだ。教育のコンピテンシー・ベース化がこれまでの受験学力によるものではない、新たな序列・選抜・排除の培地となる危険性を孕んでいることを意識し、丁寧に見つめ続けていく姿勢がこれまで以上に求められている。

## 引用・参考文献

- 1) 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。
- 2) 日本経済団体連合会「グローバル人材の育成・活用に向けて求められる取り組みに関するアンケート調査」, 2015年, 7-15頁。
- 3) 岩脇千裕「高度成長期以後の大学新卒者における望ましい人材像の変容」, 京都大学大学院教育学研究科紀要第52号, 2005年, 89頁。
- 4) 広田照幸『教育不信と教育依存の時代』, 紀伊國屋書店, 2009年, 60-61頁。
- 5) 佐藤学「教育学の反省と課題」, 佐伯胖ほか編『いま教育を問う』, 岩波書店, 1998年, 70-71頁。
- 6) 勝田守一「能力の発達と学習—教育学入門 I」, 『人間の科学としての教育学 勝田守一著作集 6』, 国土社, 1973年, 50頁。
- 7) 岡田知弘「高度成長の過熱と終焉」, 大門正克ほか編『高度成長の時代 2 過熱と揺らぎ』, 大月書店, 2010年, 4-14頁。
- 8) 荻谷剛彦『大衆教育社会のゆくえ 学歴主義と平等神話の戦後史』, 中央公論新社, 1995年, 71頁。
- 9) 本田由紀『社会を結びなおす—教育・仕事・家族の連携へ』, 岩波書店, 2014年, 17頁。
- 10) 本田 (2014), 14-15頁。
- 11) 堀尾輝久『現代社会と教育』, 岩波書店, 1997年, 95頁。
- 12) 黒崎勲『現代日本の教育と能力主義—共通教育から新しい多様化へ—』, 岩波書店, 1995年, 14-15頁。
- 13) 文部省『学制百二十年史』, ぎょうせい, 1992年, 200頁。
- 14) 黒崎 (1995), 148頁。
- 15) 伊藤彰浩「大学大衆化への過程—戦後日本における量的拡大と学生層の変容」, 広田照幸ほか編『大衆化する大学—学生の多様化をどうみるか』, 岩波書店, 2013年, 21-27頁。
- 16) マーチン・トロウ著, 天野郁夫・喜多村和之訳『高学歴社会の大学—エリートからマスへ』, 東京大学出版会, 1976年。
- 17) 天野郁夫『高等教育の日本的構造』, 玉川大学出版部, 1986年, 6頁。
- 18) OECD. "Education at a Glance 2012". 2012.
- 19) 金子元久『大学の教育力—何を教え, 学ぶか』, 筑摩書房, 2007年, 136-137頁。
- 20) 志水宏吉『学力を育てる』, 岩波書店, 2005年, 39頁。
- 21) 荻谷 (1995), 55頁。
- 22) 本田 (2014), 43頁。
- 23) 本田 (2005), 22頁。
- 24) 本田 (2005), 106頁。
- 25) 本田 (2005), 24頁。
- 26) 荻谷 (1995), 132-133頁。
- 27) 木戸口正宏「教育の『能力主義』的再編をめぐる『受容』と『抵抗』」, 大門正克ほか (2010), 157頁。
- 28) 日本教育評価研究会『指導と評価 6 月』, 図書文化社, 1965年, 10頁。
- 29) 荻谷 (1995), 36頁。
- 30) 赤坂真二『最高のチームを育てる学級目標作成マニュアル&活用アイデア』, 明治図書, 2015年, 16頁。
- 31) 文部省「児童生徒の非行の防止について」, 1980年。
- 32) 広田照幸『教育は何をなすべきか—能力・職業・市民』, 岩波書店, 2015年, 104頁。
- 33) 荻谷 (1995), 211頁。
- 34) 日本教職員組合編『日本の教育』(第12集—第57集), 国土社ほか, 1963-2008年。
- 35) 国立教育政策研究所編『国研ライブラリー 資質・能力[理論編]』, 東洋館出版社, 2016年。
- 36) 教育課程研究会編『「アクティブ・ラーニング」を考える』, 東洋館出版社, 2016年。
- 37) 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, 2015年。

## Why is the competency base received?

—The study that paid attention to the groundwork of the educational practice of progressivism—

Takaharu MATSUDA\* · Chizuko MATSUI\*\*

### ABSTRACT

The risk of the competency base is that home environment greatly influences the acquisition and development of an ability. Human nature is targeted for an evaluation; therefore, human nature may be apprehended restrictively. The competency base is received favorably by teachers because they repel the competition of the meritocracy and uniform education, as it worsens education. As a result, the teachers made an effort to cultivate the human nature of children as a counterproposal. They applied the progressive strategy of conquest by education to various problems inside and outside the school. Thus, it is hard to criticize the competency base adversely.

---

\* Higashiyama junior high school \*\* School Education