

能力主義批判と学力概念

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/29823

能力主義批判と学力概念

村井淳志

70年代の学力論争は勝田守一による学力規定をどう解釈するかが重要な論点のひとつであった。勝田は適切にも、学力概念を「社会的ないし社会学的側面」と「心理的ないし心理学的側面」の区分に言及したが、社会的側面に関する詳細な検討、および両側面の関係についてはほとんど語らなかった。そして研究戦略として、学力を当面「子どもの学習の効果が計測可能なような手続きを用意できる範囲で規定する」という提案を行ったことはよく知られている。それ以後の批判的教育理論において、教育政策研究や教育社会学的研究などマクロ教育研究と、教育内容方法研究や教育実践分析などのミクロ教育研究が、共同して学力の本質を解明するという方向には進まなかった。マクロ研究とミクロ研究は、教育の国家統制に反対するという一点以外、ほとんど接点をもたないまま推移してきた。その間、マクロ研究は「能力主義」批判をキーワードとして焦点化し、ミクロ研究は「学力」保証をキーワードとしてきた。しかし能力主義批判と学力保証がどのような関係にあるのか、両者は矛盾するのかもしれないのか、などが論点が十分深められてきたとは言えない。

しかし近年の乾彰夫や久富善之の研究によって、そのような方向がようやく醸成されつつあるとあってよいだろう。乾は現在の激しい学力競争の根源を、抽象的能力を指標にした企業による一元的労働力管理に見た。(*乾彰夫『日本の企業社会と教育』199X年 大月書店*)教育の内部的な論理だけでなく、企業社会と学校との関係に焦点を当てなければ学力競争のメカニズムを解明できないということを具体的に暴いて見せた点で、乾の研究は画期的な意義をもっている。ただよくわからないのは、企業による抽象的一般的能力を指標とした労働力管理を非合理的であり、修正すべきだと乾が考えているのかどうか、という点である。企業が、労働者の抽象的一般的能力の測定を学歴や学校歴で代用している現状はまったく非合理的であるにしても、個別的具体的な能力ではなく抽象的一般的能力を求めること自体は、労働環境が加速度的に急変しつつある産業社会において労働力により大きな柔軟性を求めるという意味で、企業サイドからすればきわめて合理的な措置であろう。またそれは労働者の自己実現にとっても必ずしもマイナスとして作用するわけではない。だとするなら、私たちが教育について考える際、企業による抽象的一般的能力を指標とする労働力管理は、ある程度与件として織り込んでいかなければならないだろう。

また久富は現在の激しい学力競争を「閉じられた競争」と呼び、それは高校・大学の進学率が頭打ちになっていることと関係していると述べた。(*久富善之『競争の教育』1993年 労働旬報社*)久富が戦後の学力競争の推移を3つの段階に区分し、各時期の特徴をあぶりだしたことで、私たちは戦後の学力競争をかなり鳥瞰的にとらえることが可能になった。ただよくわからないのは、久富が、(現実的に可能かどうかは別として)さらに高校・大学進学率が上昇することが望ましいと考えているかどうかという点である。少なくとも筆者にはそれが望ましいとは思われない。筆者が教師として接してきた高校生や専門学校生たちのうちのかなりの生徒たちが、高校卒学歴がなくてもまったく差別されない社会でなら(つまり企業や官庁が採用時に行う試験や面接以外にまったく学歴要件を求めない

なら)、私は高校なんかに行きたくないと答えていた。つまり彼らは学歴差別の現実を知っているが故に仕方なく高校に来たのであって、勉強以外にやりたいことをもっている生徒も多かった。進学率が形式的な学歴獲得だけのために上昇することは必ずしも望ましいとは言えないだろう。もしこのことが正しいとするなら、進学率の頭打ちは、やはり私たちが教育について考える際の与件として織り込む必要がある。

政策的には、官庁や企業が新規労働力を雇用する際の学歴要件の設定を抑制ないし禁止することを本気で検討すべきだと考えるが、マクロ的な問題についてはこれ以上ふれるつもりはない。ここで問題にしたいのは、以上のことを踏まえたとき、現代日本において学力という概念は、職業選抜という社会的文脈を離脱することが果たして可能なのかという点である。

ほとんどの職種の管理者たちは労働内容と労働力量の具体的マッチングではなく、抽象的一般的に「有能な」労働力を雇用しようとするため、抽象的一般的な「能力」による選抜が行われる。そして日本の社会では学歴ないしは学校歴がそれを表すものという強固な通念が存在する。特に高度成長期からポスト高度成長期にかけて、第一次産業の劇的な縮小と第二次産業の構造不況により、大企業や官庁の管理職、大学卒学歴+国家試験が必要な専門職など、高学歴が必須要件とされる職業威信が急速に高まったことで、そのような通念はさらに強化されたと推定される。(*日本における職業威信は第3回SSM調査ではじめてスコア化された。(富永健一編『日本の階層構造』1979年 東大出版会) この調査では、縦に様々な職業・職種が列記され、横に「1、強く思う 2、やや思う 3、どちらでもない 4、あまり思わない 5、まったく思わない」という選択肢が並び、ついで「あなたは自分の子どもに、次の職業についてもらいたいのか」「次の職業は、社会的なちからがあると思うか」「次の職業の人とつきあってみたいか」という3つの質問に対する答えでマトリックスを埋めていく形で、様々な職種について人々がどの程度の威信を付与しているかを近似測定したものである。*)

これらは主観的なものだが、物化して社会的な力として作用している事実は否定できない。職業威信の形成には歴史的文化的要因が強く作用しており、その意味で欧米の教育競争がそれほど激烈ではないことをもちだして日本の現状を批判しても意味はない。地球上に資本主義が存在しなかった時期にマイペースで近代化した諸国と、植民地化の重圧の下で近代化した諸国とでは職業威信とそれに連動する教育競争の現実に着しい相違があって当然である。(*そこでは欧米と日本の共通点ではなく、日本とアジアNIEsの共通点が想起されるべきである。拙稿「南の開発と教育の現実—シンガポールのマンパワー・ポリシーの展開」(『講座現代社会と教育』第6巻 1994年 大月書店) 参照のこと。*)ポール・ウィリスの『ハマータウンの野郎ども』で興味深く描かれたように、イギリス庶民における現業労働者の職業威信は決して低くない。このような職業威信構造の国際比較は今後行われるべき興味深いテーマだが、ここではこれ以上ふれない。ここで確認すべきことは、日本には欧米とはかなり異なった職業威信構造をもち、それが高度成長期からポスト高度成長期にかけて競争の動機として顕在化してきたという点である。

このように大学卒学歴を必須要件する職種の職業威信が極端に高い社会における職業選抜試験は、企業自身が行う場合でも現在のように学校が代行する場合でも、すべての受験

者が合格することはあり得ない。そこでは労働内容とマッチした能力を問うのではなく、殺到する求職者たちを試験によって振り分ける論理が最終的に貫徹せざるを得ない。仮に受験者たちの「学力」が向上してすべての受験者が及第点になるようならば、さらに出題内容が難しくなるだけのことである。つまり選抜が目的である試験は受験者を落ちこぼすことが目的なのだ。そこではどんなに努力してある時点での「必要な学力」を身につけても、「必要な学力」の方は逃げ水のようにさらに複雑になってゆく。それは労働内容の複雑化とはまったく別の文脈で進行している。学力概念はこのような社会的コンテクストから離脱することはできないのではないか。

学力概念にどの程度の幅を持たせるべきかが学力論争の大きな争点だったが、客観的に計測可能な知的能力が学力に含まれることについては両者とも異論はなかった。先に筆者は、企業が、労働者の抽象的一般的能力を指標にして労働力管理（選抜を含む）を行うことは与件として織り込まざるを得ないと述べた。すなわちそれは、計測可能な知的能力（それが学力の一部であってもすべてであってもこの場合は関係がない）が職業選抜の道具として用いられることを是認せざるを得ないということなのだ。学力が選抜の道具となるのはそれが「計測可能」だからである。これこそ勝田の言う学力の本質の「社会的ないし社会学的側面」ではないだろうか。学力が職業選抜の道具であるという社会的本質は、学力概念が大人の能力を測定するにはまったく用いられないことによるあらわれている。たとえば全国の県庁所在地の名前を言えない大人は大勢いる。二次方程式の解の公式を知らない大人は大勢いる。しかし、彼らには学力がない、という言い方は普通しない。それはなぜか。大人はすでに職業選抜を終えているから、としか考えられない。

批判的教育論はそれでも学力概念を用い続けるべきなのだろうか。私はそうは思わない。急いで付け加えれば、筆者は反科学論に与するものではない。「科学と教育の結合」という教育運動のスローガンは「生活と教育の結合」と同様、必要で正しいスローガンであると考えている。しかし「科学と教育」（教育を子どもと言い換えてもよいと思うが）を「学力」という「計測可能な」概念で結合することが、批判的教育実践・理論・運動としてはふさわしくないと考えている。学力概念は教育実践の目的および実践分析の指標として用いてられてきた。しかし批判的教育論が学力をキー概念とすることの奇妙さは、やはり大人のことを考えてみれば自明であろう。

たとえばわれわれの周囲にいる市井の生活者を考えてみよう。彼らには「学力」があるのか、ないのか。あると判断した場合、そこで言う「学力」概念はまったく批判性を喪失する。われわれは新たな教育実践の創造をめざして研究・実践を重ねているが、周到に設計された教育実践を受けているわけではない市井の生活者がすでに学力を身につけているなら、何もわれわれが力こぶを入れて研究・実践に努力する必要はなさそうである。そうなると学力にこだわる理論的意義はなくなってしまう。では彼らには学力はないのか。ないと仮定した場合、この日本社会は無数の学力のない人々によって支えられ運営されることになる。しかもこのくには、問題を抱えつつも経済的にはもっとも繁栄したくへのひとつなのだ。そのような社会を支えている生活者たちを学力がないとするのはかなり傲慢な議論だし、またそのような学力は果たして必要なかが大きな問題となる。つまり批判的教育論が学力概念を用いる限り、いずれにしても重大なアポリアを抱え込むことにな

るのだ。これは学力の代わりに「科学的〇〇認識」とか「共通教養」などの概念をもってきてもまったく事態は変わらない。やはり市井の生活者に当てはめて考えてみれば、その奇妙さは自明であろう。

教科研が編集した『講座現代社会と教育』第4巻「知と学び」の編集プロセスでは、学力概念を用い続けるべきかをめぐって執筆者間で議論があったとされている。しかしそれはもっぱら学力概念の曖昧さを指摘したもので、別の概念が提起されたわけではなかったようだ。しかし学力概念が曖昧だと言うだけでは、結局は学力を「計測可能な」部分に限定する方向で精緻化するという道しか残らなくなってしまう。しかし学力概念に疑問を出した教師・研究者にとってはそのような道は是認できないだろう。では教育実践の目標や、実践分析の指標として、学力の代えてどのような概念を用いるべきなのだろうか。

この点にかかわって第4巻の汐見論文と二杉論文は興味深い。汐見論文では、学力概念に代えてという言い方ではないが、教育実践分析の新たな視角におけるキーワードとして「知の実感」「知のリアリティ」「知の重みづけ」をあげている。これは「計測可能」という学力概念を越え出て、学習における主観的側面にこそ焦点を当てるべきだという主張であろう。私は「実感」「リアリティ」「重みづけ」などをすべて統括し、かつそれが「知」に関してだけでなく教育体験全般を問うためには、「意味」（学習者にとっての意味）をキーワードとすべきだと考える。「科学と教育（子ども）を意味という範疇で結合する」。「科学と教育の結合」と「科学と生活の結合」は対立していない。対立しているのは、それぞれを「学力」で結合することと、「意味」という範疇で結合することである。これが批判的教育論にとって必要な作業である。

たとえば教育実践分析においては、ある教育実践が子どもにどの程度学力を付けたか、ではなく、その教育実践は子どもにどのような意味があったか、を問うことである。教育実践設計においては、子どもに学力を付けよう、ではなく、子どもにとって意味のある学習を組織しようとするのである。意味は主観的なものだから第三者に計測できないし、またそもそも第三者にとっては直接的な関心と呼ぶものではない。だから決して選抜の道具になることはない。おそらく二杉が言う「授業は子どもが評価する」というテーゼも、「意味」を実践分析・設計の基本的範疇とすべきだというここでの主張と、かなり重なり合うのだと思われる。しかし二杉は、子どもによる授業評価をどのように具体化するのか、それは実践分析として作品化・定着できるのかどうかについては何も語っていない。また二杉が子どもの〈現在〉と〈将来〉を対立させているのは納得できない。おそらく〈将来〉が強調される学習が子どもにとって意味のないものになりがちだという含意であろうが、〈現在〉志向にも〈将来〉志向にも、二杉の想定とは逆の例外が多すぎて、この区分は有効ではない。対立しているのは、〈現在〉と〈将来〉ではなく、第三者による計測可能な結果を重視することと、学習者自身にとっての意味を重視することである。

意味は主観的なものだから計測はできないが、記述することはできる。そして同じ教育実践を受けた多くの学習者にとっての意味を記述していけば、その実践の間主観的な意味を浮かび上がらせることができる。