

# 教養と能力主義・メリトクラシー

## 教養と共通内容教育のあり方、その2

Contemporary Situation of General Education and Meritocracy in Japan

北川邦一

教養とは、文化の学習による人間性と人格の向上である。学芸を学び、知識や技能、情操、徳性など人間性を身につけることが一人の人間としてのあり方、生き方の向上に結びつくとき教養が形成される。本誌前号で示したこのような「教養」の概念は、いかなる時代、いかなる社会にも当てはまる普遍的なものである。次には、他ならない現代日本というこの時代、この社会における教養教育のあり方を究明することが必要である(注1)。

そこで、本稿では、まず、第二次大戦後日本の「普通教育」の理念、「一般教育」の理念を確認し、次いで、1960年代を経て遅くとも80年代中頃迄に日本において学歴主義ないし偏差値偏重主義が支配的傾向となったことを確認し、その後、「教養」が支配的傾向としての業績主義・メリトクラシーとして立ち現れていることに関する先行研究を整理・考察して、あるべき教養と共通教育内容のあり方の追求に資することとしたい。

### (一)戦後学校教育制度の「普通教育」・「一般教育」理念

#### (1)普通教育

現代日本の学校制度の下では、「普通教育」については、まず、日本国憲法第26条の第1項で国民の教育を受ける権利を定めた後、第2項で「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う」と定めている。次いで、これを受けて教育基本法第4条はこの義務教育を「9年間の普通教育」と定め、さらに、学校教育法(1947年3月31日、教育基本法と同日に公布・施行)は、小学校は「初等普通教育」、中学校は「中等普通教育」、高等学校は義務制ではないが「高等普通教育及び専門教育」、盲学校、聾学校又は養護学校ではこれらに「準ずる教育」を施すことを目的とすると定めている(第17、35、41、71条)。

これらの法律制定当時の解説書『教育基本法の解説』における同法第4条の解説に拠るならば、現行制度の「普通教育」の概念は、少なくとも次の4つの要因を含んでいる(注

2)。

すべての人の人間的な精神的、肉体的諸機能を十分に発展させるという、「全面発達」とも言うべき教育理念。

「特殊教育、専門教育ないしは職業教育と区別される」普遍人間的教育内容。

「いかなる身分の者、またいかなる職業につく者にも共通」であり、「人たる者すべてに共通に必要な教育」であるという、教育対象の普遍性。

「一般国民全般」の「教養と徳性の向上」及び「専門的又は職業的教養」の「基礎」となるべき「一般的教養」の必要最小限を国家が国民に確保する教育としての義務教育を含んでいるという、基礎教育包含性。

## (2)一般教育

次に、「一般教育」であるが、これは、第二次大戦後、我が国の大学教育制度上用いられるようになった語であり、当初、米国教育使節団報告書において「普通教育」の語で大学に取り入れることが重視されていた教育内容が、制度化の過程で「一般教養」の語を経て、大学教育制度上用いられるようになった語である。

1946年3月31日、連合国最高司令官に提出された米国教育使節団第1次報告書(同年4月7日発表)(注3)は、高等教育とそのカリキュラムの改革に関して「普通教育の拡充」を強調した。連合国最高司令官総司令部民間教育情報局(CIE)は文部省を通じて「大学基準」設定を指導し、47年7月開催された大学基準協会創立総会において「大学基準」が決定され、その中で「新四年制大学の根底をなす科目」として「一般教養科目」が設定された。以後、数度の基準の改定を経て、同協会の1950年6月の総会における大学基準の改定によって大学科目の履修制度がほぼ整備され、それ迄の「一般教養科目」は、名称が「一般教育科目」とされるとともに、その履修は人文・社会・自然各系列各3科目以上(1科目は4単位。)計36単位以上履修することとなった(注4)。

以後、昭和31年(1956年)文部省令第28号による大学設置基準の省令化による改定を経て、1991年の同省令大改定(平成3年6月3日同文部省令第24号)によって「大学設置基準」から「一般教育科目」条項が廃止されるまで、全国の大学において必修科目としての「一般教育科目」履修制度が存続した。

以上のように、当初は高等教育に関しても「普通教育」と言われていたものが制度化の過程で「一般教育」とされたのである(注5)。今日の我が国の大学の「一般教育」は、少

なくとも理念において現行「普通教育」と共通の志向性を有するものである。

### (3) 佐藤学氏の所説 アメリカの general education と普通教育・一般教育

佐藤学氏は、共著『学びへの誘い』の第4章「学びの文化的領域 カリキュラムの再構築」において、前記米国教育使節団の母体であるアメリカ合衆国における 'general education' の理念に基づき教育に関して、次のように説いている(注6)。

アメリカ合衆国では、「教育内容の公共的領域を構成する文化内容は、これまで『普通教育(一般教育 = general education)』の理念において探求されてきた。『普通(一般)教育』とは、リベラルアーツの伝統に立つ学問(教科)教育』のエリート主義と教養主義を批判し、同時に、産業社会の細分化した要求に即応した『専門(職業)教育』の偏りを批判して、その両者を新しい原理で統合する理念であり、民主主義の基礎となる『共通教養』の教育を志向する概念である。」

「『普通教育』理念は、前世紀の末にアメリカの大学改革において登場し、第一次大戦の直後に、コロンビア大学においてデューイらが構想した自然と社会の問題を探究する『調査コース』をはじめ、各大学で現実社会の問題を主題として開設された『一般教育』の課程において普及している。この『普通教育』の理念は、1910年代以降には、大衆化し細分化した職業教育の課程を拡大した高校にも影響を拡大し、『総合性』を保持し『公共的責任を果たしうる市民』の教育を実現する共通教育の理念として普及している。」

第二次世界大戦を経て「普通教育(一般教育)」の価値が深く認識された。「多数の大学と高校で『平和』と『自由』と『民主主義』を主題とする『一般教育』の改革が推進されたが、その典型は、コナント学長を中心に組織されたハーバード委員会の報告書『自由社会における一般教育』(1945年)であった。この報告書は、大学と中等学校の『普通教育(一般教育)』の目的を民主主義社会を建設する自由な市民の形成に求め、その基礎となる教養を、大学においては『自然』『人文』『社会』の三つの領域を選択する方法で、高校においては『数学と科学』『文学と言語』『社会科と社会諸科学』『芸術』『職業』の五領域で構成する勧告を提示している。(わが国の大学の『一般教育』は、このハーバード委員会の報告を基調として発足した。)

以上のようなアメリカの 'general education' (普通教育、一般教育) 理念に関する佐藤氏の所説は、戦後日本の普通教育概念、一般教育概念を補足的に説明するものであり、とりわ

けそれらが普遍人間的教育内容によって(上記 )、一般市民を対象として(上記 )、民主主義社会の形成者を目指すという理念に基づくものであることを示している(注7)。

エリート主義の「学問(教科)教育」と産業社会の細分化要求に即応する「専門(職業)教育」を学びの共同体による共通教養によって批判的に統合するという上記の佐藤氏の所説は、我が国の教養と共通内容教育のあり方を展望する上で大いに有力であろう(注8)。

## (二)現代における教養の問題状況

佐藤氏の所説を逆に見れば、アメリカにせよ日本にせよ、そしておそらくはかなり広く発展した現代社会の一般ないし大半で、専門教育・職業教育と共通教養・一般教育とは統合されるべきであるにも関わらず、にわかには統合されがたいのが現状である。

### (1)村瀬裕也氏の所説 社会参加の必須条件としての専門と教養

しかし、そもそも、現代民主主義社会においては、職業能力・専門的能力の教育と教養の育成とは、各個人に必須の教育内容でなければならない。

村瀬裕也氏は、このことを端的に次のように叙述している。

「専門と教養とは社会的存在として人間がマスターしなければならぬ二つの側面である。教養を欠いた専門家は単なる利潤機構の歯車にすぎないし、専門を欠いた教養人は既に教養人としての資格さえ失った単なるディレタント、乃至は高等遊民に過ぎない。誰もがその生存のためには、それぞれ別の知識を有する多くの他人のサービスを受けなければならぬ以上、自らもまた何れかの専門的知識技術によって他人へのサービスの提供者となることは、社会参加の必須の条件である。しかし人間は単にあれこれの専門家であるだけでなく、ひとしく人間という共通の基盤に立ち、人間としての自己達成を遂げつつ共通の歴史的・社会的・文化的諸課題の遂行に参加しなければならぬ。」(注9)

そして、現代社会の専門家に必要な人間的教養が備わっていないことを典型的に示す例として、村瀬氏は、ロッキード社のミサイルの開発に従事したのち平和活動家に転じたオルドリッジ R・C・Aldridge の次のような述懐を紹介している。(注10)。

「核戦争を挑発するようなプロジェクトで、どうして働き続けられようか。だがまた、どうして、自分の経歴をダメにしてしまうことができようか。わたしと妻のジ

ヤネットとの間にできた十人の子供のうち、六人はまだ扶養家族だった。わたしの学んだ工科大学では、こうした問題に対応するすべを何も教えてくれなかった。」

「ごまかしとまやかしがわれわれの仲間たちの間での当たり前の原則である。防衛産業の従業員にとっての視野は、当面の仕事以外には拡がらず、国際条約とか世界普遍の正義などは問題外なのだ。……しかも職場ではほとんどの人が自分のしている努力について、戦争防止の視点と関連させていないことにも気づいた。……祖国を守るという愛国の情よりも、契約をとる、あるいは超過勤務時間を稼ぐという考えの方が優勢だった。」

ロッキード社にまだ在職中、宗教団体の平和問題情報センターの調査役を引き受けてから、「国際関係にまで眼を向けることができるようになった。多国籍企業がいかに開発途上国の運命を左右しているかの追求を続けた。……大企業の開発パターンが、国内でも国外でもいかに民衆を抑圧しているかという、わたしにとっては新しい知識を身につけることになった。……私の行動と世界中の苦しみとの間には密接な関係があったのだ。」

「今日の社会のなかで正義を実現するには、われわれ技術者の『物を基準とした』考え方から『人間を中心とした』思考への転換が必要なのだ。」

以上の例のように、職業・専門と人間的な教養を活かすことが必要であるにもかかわらず現代社会では(でも)最先端をゆく専門家においてさえ、あるいは、最先端の専門家においてこそ殊更に、即自的には職業ないし専門と教養を両立させることが困難な状況にある。このような現代社会における「職業ないし専門と教養」の問題は、とりもなおさず、前稿で見たように勝田守一氏が「文化の基本的な構造を自己に同化することを通して、それを支配する能力……、その能力を……『教養』と名づけてよい」というときの、「文化の基本的な構造」と教養との関係のあり方を問うことである。なぜなら、教養は各個人の人としての「普遍」のあり方、すなわち「一般的な人」としてのあり方であるが、現実の各個人は同時に、教員、日本人、登山愛好家、女性、自動車修理工、市会議員、青年、等々、人の「特殊」としてのあり方を伴っているが、職業人ないし専門家としてのあり方は、それらのうちでも最も重要だからである。

## (2)堀尾輝久氏の所説 普通教育・一般教育のとらえなおし

戦後日本の教育現実の問題としていち早く教養の問題を提起したのは、勝田氏を師とし

た堀尾輝久氏であった。堀尾氏は、1966年の論文「現代における教育と法」の一節で要点、次のように「教育内容 普通教育のとらえなおし」を提起した(注11)。

「この [= 普通教育の] 概念は、古くは、ギリシャの自由学芸(リベラル・アーツ)の思想に連り、.....近代教育における人間解放と教育の平等の思想の中で、分業的人間 = 部分人への批判意識と結びついて新しく意味づけられた。」

「このような普通教育の概念は、内容的に、一般教育(養)の概念へと連続する。ランジュバンが.....職業教育に対して普通教育を対置したとき、普通教育には、共通の文化 = 一般教養を形成することを通してひとびとを結びつける任務が期待されていた。..... / わが国でも、戦後の教育改革の一環として、大学における一般教養が重視され制度化された。この一般教養の思想は、当然、戦前からの『普通教育』観に新しい光をあて、逆にまた、大学教育自体を国民教育の一環としてとらえなおす視点を含んでいた。」

「しかし、実際には、このような視点を欠落させ、普通教育を高等教育に対置させてとらえ、『教養』を大学が独占して悪しき教養主義を温存させ、『教養が一つの職業をつくる手段』(ワロン)となることによって.....、人をひき離す役割を果たしているのが現実である。他方、『教養』を抜き取られた『普通教育』観は、教育の画一化と国家統制の論拠とされ、その歴史的な意味とは全く異質なものに転嫁しているのである。」

「したがってひとびとを結びつける真の教養の創造という視点から、普通教育・一般教育をとらえなおし、その本来の意味を回復させることは.....重要な課題だと言えよう。そして.....ワロンのいうように、子どもの生存の権利を前提としつつ、『職業を教養の出発点』とし、『労働を教養の基礎とする』という教養の『転回』を思想的にも現実的にも行うことによってのみ、人々を結びつける真の教養を中心とする普通教育が可能になるのではあるまいか。」(以上において、( )書きは原文、[ ]書きは引用者補足、.....は省略部分、/は原文改行。以下 迄同じ。)

堀尾氏は、67年の「国民教育における『教養』をめぐる問題」で上記の所論をさらに展開した。そこで深め又は一層強調した点を示すと次のとおりである。(注12)

「マルクスは、階級対立と二つの文化の分裂の根源を、労働力の商品化と、頭と手の労働の分裂(分業)による人間の非人間化の中に見出し、階級の止揚という歴史的課題.....をとらえていた。」「マルクスは、知的労働と肉体労働の分裂の止揚を、大工業の発展に即して、人間的諸能力の全面的に発達した人間の形成の可能性の問題

として提起した……。この全面発達の思想は、教養の思想の核心を継承する（ものであった）……。」

「教養は…… [「教養主義」と対比して、 引用者注] ……現実の政治や社会のあり方ときり結ぶ地点での、その困難を打開するための科学的・合理的・技術的知識を重視し、その内容の普遍性と、その担い手の民衆性において、平等主義的性格を強くもつとされる」。「教養はエリートの虚飾としてではなく、民衆の働きの中に生きていなければならない。」

フランス大革命期に革命議会に出されたコンドルセの「普通 = 共通教育 (アンストリュクシヨン・コンミュン) の概念は、その公教育論を学校論として具体化するときの支柱をなすカテゴリーであった。それは『その知識がなければ、いかなる職務であっても、それを遂行することができないと言う意味での一般的にして共通の知識』の教育であり、すべての人間を『自分の理性にだけ従う人間』に育てることを通して、人間の進歩と社会の平等の実現をめざすものであった。そこでは、普通 = 共通教育は、初等教育から高等教育までの各階梯を通しての、人間としての共通の教養を意味していた。そこには、初等教育 = 共通教育、高等教育 = 一般教養という区別はない。両者はもともと l'instruction commune (ないし allgemeine Bildung) という一つ概念であらわされるものであった。だからそれは、高等教育に対立する概念ではなく、逆に高等教育をもつつみこんだ高次の概念であったのである。」

P・ランジュバンは、「『一般教養は、職業的専門化とは独立に、子どもを現実との接触に準備する一切のもの』であり、それは『科学』を中心とし『理性』に訴える教養によって可能となる。『科学こそは確かに、人類すべてに共通な財宝、万人が近づき得る思想、万人に利用できる行動手段』であり、それは文学と同様に人間との接触への有効な準備である』とのべている。彼は又、教養について、『もともと教養とは、人間全体に関係するという意味でヒューマニスト的である』とその性格をのべ、『少数者の特権となっている教養』を『人民のために一般化』することの必要を強調した。こうして彼の一般教養の思想は、科学と理性を中心とする国民的教養の形成をめざすものであったといえる。」

「ワロンは、『科学は人間を結びつけるものだ』という確信とともに、現にある科学の役割をリアルに認識することをも忘れなかった。彼は、その科学への確信に続けて、『けれども、今日では科学こそまさに知識人と肉体労働者との区別をつくり出すものである。科学は人間の統一をつくってはけません』とのべ、『職業を教養の出

発点』とし、『労働を教養の基礎にする』ことによって、職業と労働を通しての人間性の全体の回復の方向を提示した。」

以上のような堀尾氏の教養論をどう受けとめるべきであろうか。

第一に、同氏が「普通教育」、「一般教育」をともに、「初等教育から高等教育までの各階梯を通しての、人間としての共通の教養」を育てるべきものとして捉えること、とりわけ、少数者の特権となっている教養(一般教育)を人民のものとして一般化することを強調している点は、既述のとおりわが国戦後教育改革の理念に沿うものとして首肯される。

第二は、堀尾所説の「部分人」批判・「全面発達」論をどう考えるかである。その一つは、現実の資本主義社会が人間が階級に分裂しており、多数の人間の生き方が「労働力商品」として現象している人間疎外を克服すべきだという点である。このような現実の問題点認識の限りでは、マルクスの思想の全体としての賛否に関わらず大方の知識人の認めるところであろう。そこから先、どのようにして階級対立や労働力の商品化の弊害を克服するかとなると見解の分かれているところであるが、教育学の問題としては、どのようにして民主主義的な社会の形成者を育成するかという問題であると考え。もう一つは、以上を超えて「部分人」の何処までを問題と考えそれをどう解決するかということである。これには、そもそも人間は「部分人」であってはいけないのか、何をもって「部分人」と言い、「全面発達」と言うのか、「部分人」たることと「全面発達」人たることとは二者択一かということを含んでおり、次のことに繋がる。

第三は、堀尾氏教養論がワロンに拠りながら「『職業を教養の出発点』とし、『労働を教養の基礎にする』こと」に「職業と労働を通しての人間性の全体の回復の方向」を見い出そうとしていることである。このうち、人が職業において分化した部分的な生き方をしているという現状から出発する立場は当然のこととして受容できよう。

特に、堀尾氏の指摘するワロンの所説を学ぶと、次のように考えることが重要であると思われる(注13)。

一般的教養や科学がそれ自体では人びとを結びつけ得ないという現代社会の現実をリアルに認識すること。

労働者が(も)真の主権者となりゆく過程に、人びとを真に結びつけ得るような教養、つまりは人びとの連帯・協力・共同を可能にする教養の実現が可能であるという展望をもつこと。

教養形成に有する労働及び職業の価値を踏まえ、労働及び職業の学習を教養形成の初期段階から何らかの形式・方法で含めること。



特に、職業実習を一般教養形成の重要な構成要素として重視すべきこと。

しかし、堀尾氏が人間性の全体の「回復」を言っているところには検討すべき問題が含まれている。「回復」というからには、既に過去に本質的にあった状態への回復であろうが、そこにあったとして求めている「人間性の全体」とは何か。また、それは、職業や専門への分化そのものの無い状態を指しているのか、それともそれ以外の何かなのか。少なくとも本稿で取り上げた堀尾氏2論文は、これらの点について説いておらず分明でない。

### (3)1960年代日本の「能力主義」

1960年代になるとわが国において「人的能力開発」政策が展開され学校教育にも多大の影響を与えた(注14)。本稿の主題に関わるその最大の特徴の第1は、この政策の中で我が国の経済社会及び教育における支配的な「理念」として「能力主義」が登場したことである。この「能力主義」について、1963年の経済審議会答申は、次のように述べた。

「[日本の現状では 北川補注]学歴や年功のような、属人的なものに依存する気風や制度が支配的である」が、「諸条件の歴史的変化は、新しい基準による人の評価、活用のシステムを要請している。端的にいえば、教育においても、社会においても、能力主義を徹底するということである。」(注15)」

この「能力主義」は、経済界で日本経営者団体連盟(日経連)傘下の大企業が「能力主義管理」を採用するようになって以降、特に現実的影響力を拡大したが、68年に日経連が出版した『能力主義管理』におけるその基本的考え方を示すと、次のとおりである(注16)。

「能力主義管理の理念は、企業における経済合理性と人間能力の調和にある。……。企業における人間尊重とは、業務の上から考える限り、従業員の職務遂行能力を発見し、十二分に開発し、かつ発揮する機会と場所と環境を与え、またそれに応じて処遇することであり、能力主義管理の実践に他ならない。」

「能力主義管理の目的は前述の環境条件の変化に対処して、従業員個々の能力を的確に発見し、最高限に開発・活用し、また主体的意欲を喚起し、もって生産性をより一層向上させ、新技術・新製品・新市場開発の効率を高め、企業の競争力を強化し、企業ならびに従業員の繁栄を確保することである。それは……日本経済のひきつづく成長を可能にし、国民生活水準のより速やかなる向上への道である。」

「能力とは企業における構成員として、企業目的達成のために貢献する職務遂行能力であり、業績として顕現化されなければならない。能力は職務に対応して要求さ

れる個別的なものであるが、それは一般には体力・適性・知識・経験・性格・意欲の要素からなりたつ。それらはいずれも量・質ともに努力、環境により変化する性質をもつ。開発の可能性をもつとともに退歩のおそれも有し、流動的、相対的なものである。」

このような日経連の「能力主義管理」は、一面では、その「能力」の評価・活用・開発が「企業の競争力（の）強化」、「企業ならびに従業員の繁栄（の）確保」、「企業目的達成（への）貢献」などと徹頭徹尾、企業の枠内に制約されている。したがって、日本的経営下の労働者の無権利状態の中で、例えば従業員の労働基本権の行使や公害防止のための社会的責任の遂行の能力など、本来は人間らしい能力として肯定的に評価されるべき能力も、管理者からみて「企業目的達成」に沿わない能力は正当に評価されないという大きな問題点を含んでいる。しかし、他面では、企業における経済合理性と調和する限り従業員を能力に応じて処遇するという、ある範囲内での公正さ・民主主義を理念として含んでいる。

本稿の主題から見た「人的能力開発政策」の特徴の第2は、これが次のように階層序列的に類型化された類型の「人的能力」の育成・活用を目指して、各段階、各種類の学校等をそうした類型的人間養成の場として設定したことである(注17)。

**ハイタレント・マンパワー。**これは「自主的能力を生み出す科学者」、「新技術を取り入れ新市場を開発していくイノベーターとしての経営者」、「労使の指導者層」など「経済に関する各方面で主導的な役割をはたし、経済発展をリードする人的能力」とされており、量的には同年齢層の3乃至5%と限定された特権的エリートである。彼らにだけ「高度の創造的知的能力」「逆境に負けない精神」「社会的責任感」「協調力や指導力」などが要求されている。これを養成する機関として大学・大学院があげられている。

**技術者。**このうち（イ）「現在の技術を改善進歩させるような分野で活躍する創造性のある技術者」は、大学の工学部で養成される。（ロ）他方、「現在の技術で製品を確実に作るような技術的業務に従事する技術者」は、さらに二種に区分され、「その要求される資質に基礎的・論理的なものに重点がおかれるもの」は工業高等専門学校で、「実務的な技術に重点がおかれるもの」は工業高校で養成される。

**技能者。**これは「義務教育終了課程の能力の上に数年間の実務経験ないし職業訓練を要する高度の熟練をもっている労働力」のことであり、養成には職業訓練所、企業内教育機関、各種学校、高等学校別科などがあげられる。

**単純労働者。**この「単純労働者」という分類については、将来の供給量の見積りも行

なわれているが、彼らに対する積極的な教育訓練政策はなんら述べられていない。結局のところ、彼らには「工業化が要請するきびしい規律」にすすんで従う「心構え」が要求されているだけである。

#### (4)現代日本の学歴偏重・受験競争(注18)

総理府に設置された臨時教育審議会が1985年6月提出した第一次答申において示した下記の認識は、我が国において悪しき教養主義が蔓延し、それへの対策を国を挙げて講ぜざるを得ない程に重大な事態に陥っていたことを示した(注19)。

「我が国が学歴が偏重されている社会である(学歴偏重社会)との認識は、個人に対する評価が、『なにをどれだけ学んだか』よりも『いつどこで学んだか』が重視され、しかもそれが個人の価値、能力や個性の評価にまで影響を及ぼしている現実があることによるものである。このため、人生の初期に形式的な学歴を獲得しなければならぬ状況になっている。つまり、教育・学習歴が必ずしも適正に評価されていないくらいがあるという問題、そして、学習自体の喜びが奪われているという問題が生じている。」

「明治以来……政府はすべての国民に共通した基礎的学力を身に付けさせ、また、広く人材登用を可能にして社会を活性化した。……反面、戦前の官公庁、大企業などにおいて学歴に基づく処遇差や賃金格差を設けるといいうわゆる学歴社会が形成された……。また、戦後における被雇用者の割合の上昇に伴うホワイトカラーの増大、進学率の上昇などを背景に、有名大学重視の傾向が強まってきた。」

「我が国は、もともと民族、言語、文化などの同質性が高く、また、財産などの差も諸外国に比べて小さいこともあって、学歴や入試の成績が教育・学習歴の評価の指標であるにもかかわらず、事実上人間能力のすべてを表す尺度であるかのように見なされるようになってきている。」

「以上のような状況のなかで、国民は、たとえ学歴が職業上必ずしもとくに大きな経済的利益をもたらさなくても、将来の社会生活における『保険』として、自分の子弟にひたすら高い学歴をつけさせようとする激しい競争が展開されている。」

わが国の学歴偏重や受験競争は根深く強い。敗戦直後の新制高等学校発足時にせよ、1960年代の高度経済成長期にせよ、政府・文部省は専門教育・職業教育の価値を力説したにも関わらず国民に大勢としては受容されず、普通教育優位の受験競争の過熱が進行してきた。

臨教審以後も、政府・文部省によって教育の「個性化」、「多様化」、「特色ある学校づくり」が推進されてきたにも関わらず、1996年の中央教育審議会の「21世紀を展望した我が国の教育のあり方について」の第1次答申は「大学・高等学校をめぐる受験競争は、多くの子供や親たちを巻き込みつつ、一部の小学生へも波及し、かえって厳しくなっているのが現状と考える」と述べたのである。もっとも90年代末期からは大学生の「学力の低下」や中学生の「学習からの逃走」等が世上問題になってきているが、21世紀はじめの日本の教育基盤に上述の学歴偏重や受験競争状況があることは疑い得ない。

### (三)業績主義・メリトクラシーに関する現代的諸説

本節では、上記のような問題の解明にあたった先行研究成果の要点をまとめておく。

#### (1) 乾彰夫氏の所説 「自分を選択する」契機

日経連『能力主義管理』等の能力主義の実態を調査研究した成果である乾彰夫氏の著作『日本の教育と企業社会』のまとめ部分の叙述をさらに要約すると次のようである(注20)。

日本の企業社会のなかの競争は、「『人格』全体の一元的な序列化」をもたらすものとして学校における競争を規定してきた。

60～70年代日本の社会経済構造の中で「普遍的な科学的認識」の育成は受容されたが、そこで進んだ学習の抽象化は、「自らを『未確定』なままの労働力として企業社会に委ねる」ことをもたらした。

職業選択がたえず変化する社会的需要によって左右される状況の拡大は、普遍的な科学的認識の形成すなわち普通教科「学力」の形成を中心形態とし、職業が含む「特殊化された技能・知識を捨象」する。60～70年代の教育と社会は、「『自分を未確定の可能性の中から選択する』という選択の主体的契機」の欠落を前面に押し出した。

現代日本の社会の教育の課題は、「『自分を未確定の可能性の中から選択する』主体的契機を育てる」ことである。

以上のような乾氏の所説は、縮約、  
、  
については概ね同意できる。しかし、  
の  
60～70年代の「職業選択を左右する」「たえず変化する社会的需要」の拡大は、1990年代以降の現在と将来にはどうなるのであろうか。常識的には、この「人材」需要の絶えざる

変化はむしろ激化するものと考えられる。また、繰り返しになるが、敗戦直後の教育改革期にせよ、60年代の多様化政策期にせよ職業教育の価値自体は説かれてきたにもかかわらず教育における一元尺度的な価値の序列化は進行したのである。

そうであるとすれば、人材需要変化の激化に抗しての「自分を選択する」教育の推進をバックアップするどのような手段・方法が必要なのか、が更なる考察の課題と考えられる。

## (2) 苅谷剛彦氏の所説 日本の大衆教育社会

苅谷剛彦氏は、「日本の大衆教育社会」について次のように述べている(注21)。

「教育の大衆的な規模での拡大と、社会の大衆化の進展、教育を通じた階層的秩序の編成と、中流意識の広がり。戦後の日本は、1950～70年代を通じて、大衆教育社会と呼びうる社会をつくりあげてきた。その完成がいつごろであったのか、……。おそらくは……1970年代半ばごろであったといえるだろう。

大衆の教育への動員、メリトクラシーの大衆化、形式的平等の追求、明確な文化的アイデンティティをもたない学歴エリートの創出、そして、教育における<不平等>を不問に付す平等信仰……こうした特徴を合わせもつ大衆教育社会の成立は、戦後の日本にとって、どのような意味をもったのか。

第一に…大衆教育社会は経済成長にきわめて適合的な条件を提供した。…

第二に……[日本では]学校での成功と失敗が将来を左右するという見方が、『客観的』に測定された学歴の効果以上に、人々に強く意識されているのである。……教育が社会の階層化に果たした役割は『客観的』に測られた事態以上に大きかったのである。

第三に……社会の大衆化は、社会的な不平等を大きな問題として取り上げなくなる心理的基盤をつくりだす。人びとの意識の基底に平等意識を植えつけ、しかも、学校を通じて形成される不平等を受け入れる。……」([ ]書きは北川が補足)

「親から子へと過程で伝達される階層文化を媒介として、社会的不平等が再生産される。…… / ……日本でも、教育を通じた不平等の再生産が行われていることは間違いない。家庭で伝達される文化資本が学校での学力に変換されて、世代間の不平等が再生産されるしくみは日本でもはたらいてきた……。 / しかし……日本の場合には、[上記の事実にも関わらず]学校で測られる業績 = メリットは、特定の集団や階層が伝統的に占有していた文化からとり出されたものではないと考えられてい

る。いいかえれば、学校での勉強の中味や試験問題の内容は、どの集団の文化にも属さない『中立的』なもののように見える。少なくともフランスやイギリスの場合に比べれば。ノそれでは、階層文化から『中立的』に見える業績を通じて、不平等の再生産が行われることは、その社会にとってどのような意味をもつのだろうか。

ひとつの解答は、学校が不平等の再生産に寄与しているという事態が見えにくく、問題になりにくいことである。」(ノは原文での改行)

上記第1引用文中の「文化的再生産」、「文化資本」は、フランスの社会学者ブルデューの用い始めた概念であり、荻谷氏によれば、次の意味である(上記引用の省略部分)。

「文化的再生産」とは、「親から子へと家庭で伝達される階層文化を媒介として、社会的不平等が再生産される」「メカニズム」である。

「文化資本」とは、「文化的再生産の中で、相続された階層文化」のことである。

また、文中の「メリトクラシィ」について、荻谷氏は次のように述べている。

「メリトクラシーとは、能力と努力の結果である『メリット(業績)』を基準に、報酬の分配や社会的な地位が決まるしくみのことである。人が『何であるか』ではなく、『何ができるか』『何ができただか』が重要な選抜の基準となる。したがって、メリトクラシーとは、『業績主義』を社会の選抜の原理とする社会であるということが出来る。」(注22)

なお、「メリトクラシー」は、ヤング(Michel Young 1915~)がその著作『メリトクラシーの興隆』でメリットに基づく新たな階級ないし階層支配を有する社会の病理を描いたところから使われ始めた社会学の用語である。意味用法に若干幅があるが、概ね、「知能と努力で形成されるメリット(業績ないし能力)のある者が支配・統治する社会、あるいはメリットに基づいて社会の指導的な地位についている人々」等と説明されている(注23)。

### (3) 竹内洋氏の所説 日本のメリトクラシー

竹内洋氏は、日本のメリトクラシーについて次のように述べている(注24)。

「近代社会はメリトクラシー社会であるとしても欧米には大衆的競争状況はみあたらず、その意味で現代日本社会の受験生やサラリーマンにみられる『ふつう』のための『猛烈』といわれるマス競争状況は特異である」。

「日本においては……日本人らしさが[ブルデューの言う]文化資本となるぶん、階級文化の資本化のメカニズムが隠ぺいされる……。……記憶と詰め込みが重要な

日本の試験が努力信仰幻想を膨張させ階級文化の密輸を隠してしまうのと相同な隠蔽構造である。その限り、日本のメリトクラシーは社会的再生産の隠蔽にはとりにあらず成功しているわけだ。エリートと大衆の同質性幻想も生むことになり、エリート集団への心理的距離を短縮し、マス競争社会をもたらす仕掛がここにある。」

日本の学歴レースや昇進レースの選抜は、トーナメント型競争を基本としたその変形であり、選別対象集団の入れ替えや敗者復活によって、エリートだけでなくノン・エリートをも競争に組み込んでおり、たえず競争状態をつくりだし、競争からおりさせない。選抜のあとに、必ずしも冷却ではなく、「再過熱」や「縮小」型再過熱（目標レベルを少し落とした再挑戦奮起）が作動する選抜の構造を有していることが日本のメリトクラシーの秘密である。

「トーナメント型人生モデルの顕在アジェンダは競争への強迫的過熱だが、その潜れたアジェンダは長期的野心の蒸発と解体である。なにになるかや、なにをやるかの遠い未来の野心を背後に退かせ、目前の選抜のことにだけ注意を集中させるからである。」しかも、このような「野心の空洞化現象」は、戦前は一部の学歴エリートにとどまっていたが、いまでは「受験戦争は過熱化しながらも、いや過熱化すればするほど将来の欲望や野心、ビジョンを空洞化させてしまうというパラドックスが大衆的規模で生じている。……受験システムはビジョンなきただの戦術ゲーム人間を産出する。受験は目的合理的行為（モダンの理念的行為）ではなく、手段の集積によって事後的に目的が定まる逆立ちさえおきている。」「受験の知識や学校で教えられる知識について日本の受験生のしらけ（irrelevancy）は相当なものだ。」

これが、「日本の〔大半の〕受験生の人生航路モデルがサラリーマン・モデルであることと対応し、相互強化が行われてしまうことが重要だ。」「サラリーマン・OLモデルは職業モデルではない。職場＝会社モデルである。……職業モデルで人生が構想されれば、なにを学ぶか、なにをやるかが焦点になる。しかし、職場モデルで人生が構想されれば、一般知識や人間関係のほうが重要になる。」

「〔マックス・ウェーバーの官僚制批判説によれば〕機械は気の抜けた魂であり、生きている機械である官僚制組織は気の抜けた知性である。」「日本型メリトクラシーがうむ受験型人間像もまた気の抜けた魂であり気の抜けた知性である」。

「丸山眞男が指摘した昭和初期の軍国主義時代の日本の指導者の精神形態 帝大や陸大を出、順調な出世街道を経て日本帝国の最高地位をしめたにもかかわらず、観念と行動の驚くべき乖離、矮小性 とそれから約 60 年後にアメリカの小説家マ

イケル・クライントンがバッシングした日本のホワイトカラーの社会的性格 『日本人は相手の格に応じて別人になる……アメリカ人はどんなときにも核となる自分があると信じているのに対して、日本人は立場こそすべてを決定すると思っている』

が驚くほど類似している……。いずれも日本型メリトクラシーが生んだ人間像にほかならない……。」

1985年に行ったある職業高校調査によれば、生徒は比較的到低所得層出身が多く、その中には中学校時の成績中以上の者も何割かおり、「入学時には比較的『専門の知識や技能』のレリバンスをもっている」。しかし、在学中に「しだいに企業の期待（パーソナリティ特性重視）を教師の認知をつうじて取り入れ、レリバンスを失っ[て]いている。」、「日本のブルーカラー労働者は雇用形態や意識の面でホワイトカラーに近似しており」、「日本の学校にウィリスが描くような反学校文化がみられない」。「学校を『生きるに値する世界』（livable world）へ変換しているX校生徒たちのしたたかな適応も、マクロな視点からみれば、支配関係を維持し存続させる完璧な『冷却』でしかない。」

## 中間まとめに代えて

本稿では、戦後日本の「普通教育」・「一般教育」の理念にも関わらず、現在のわが国の教育が「能力主義」、「業績主義」ないしメリトクラシーの一環としての問題的状况を大きく呈しているということを先行研究に拠りつつ明らかにしてきた。とりわけ、刈谷氏及び竹内氏の所説は、現状把握としては明解である。

業績主義（メリットクラシー）とは、ある人の評価・処遇（報酬や職務、学芸の上での地位役割）を専らある人の上げた業績に応じて行なうという原理であるとひとまず考える。

上げた業績に応じて人の評価・処遇が行なわれれば、業績を上げる努力は助長され社会は業績による利益を享受することができる。業績主義の成立する根拠はここにある。しかし、各人の業績はその能力・適性に規定され、各人の能力・適性には差があるが、ある一定の時点での個人の能力・適性は煎じ詰めればそれまでの当人の生育歴や社会活動歴という自然的社会的条件に規定されており不平等である。例えば、障害をもって生まれた人や孤児として育った人は本人の責任によるのではない条件によるハンディキャップを負っている。反対に、恵まれた条件で育った人が社会的に高く評価される能力や意思を持ち易いのも「自然」的で、この意味で人の業績は本人の努力から独立な条件によるところも大き



い。このように考えると、人の評価・処遇をその業績に基づいて行なうのは「不平等」の拡大とも考えられる。人の業績は評価するべきだとしても、自然条件・社会条件の差をそのまま再生・拡大しかねない業績主義は、それだけでは人間性に沿ったものとは言い難い。この点に業績主義への批判の正当性があると考えられる(注 25)。

わが国において、なぜ業績主義・能力主義がはびこってきたのか、それを克服する共通内容教育・教養教育はいかにあるべきか。第三稿以降の課題は、そのようなものとなるであろう。

## 注

(注 1)例えば、1900 年前後のドイツの民族主義的教養のように文化内容を個人の価値の平等や合理性、実用的価値よりも価値的に優越するものとして位置づけ、そのような内容による各個人における「個性」、「人格発展」、文化的価値の「内的統一性」ないし「調和」などを意味する教養は、人間性の形成を危うくするものであり、逆に考えれば、現代においては民主主義、科学的合理性及び職業的実用性等と両立するような教養を追求すべきこととなる。前稿(二)の(3)、参照。

(注 2)『教育基本法の解説』(教育法令研究会著、1947 年、国立書院)は同法立案に携わった文部省官僚の共著であって、そこでは同法第 4 条の規定する「普通教育」の意義について、次のように述べている。

「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、且つ調和的に発展させる目的の教育を言うのである。かかる教育は、いかなる身分の者、またいかなる職業につく者にも共通であるから、名づけて普通教育と称するのである。それであるから、普通教育は、特定の技術、学芸を習得させて特定の業務の遂行に役立てることを目標とする特殊教育、専門教育ないしは職業教育と区別される。このように普通教育は、人たる者すべてに共通に必要な教育であり、人たるだれもが一樣に享受し得るはずの教育であるから、国家はその必要なる最小限を国民に確保しなければならない。」(82 頁)

また、義務教育の 9 年間への延長について次のように述べている。

「……民主政治は、国民みずからが直接又は間接に政治を行なうものであり、また多数決政治であるから、もしも国民が眞理を知らず、その高い倫理性を維持することができなければ、民主政治は衆愚政治に墮し、又獨裁政治が頭をもたげるとぐちともなるのである。国民の教養と徳性の向上をはかることは民主政治の根本である。しかも少数の国民がよくなっただけではだめで、一般国民が全般的に向上しなければならぬ。それから民主國家の國民としては、専門的又は職業的教養に先だち、これらの基礎となるべき一般的教養がたいせつである。この一般的教養を養う普通教育を義務として、その年限をなるべく長くすることが望ましいのである。」(84 頁)

上記は直接には「普通教育のうちの必要なる最小限」である「義務教育」制度における普通教育についての解説である。しかし、1947 年の文部省通達「高等学校は希望する者全部を収容するに足るように将来拡充して行くべきである」「希望者全部の入学できることが理想である」「高等学校は義務制ではないが、将来は授業料を徴収せず、無償とすることが望ましい」と述べていた(文部省学校教育局「新学校制度実施準備の案内」昭和 22 年 2 月。講談社『近代日本教育制度資料』第 23 巻所収、252 頁。)。それゆえ、上記の「普通教育」理念解説は、高校の「普通教育」をも含むものと解して良いと考えられる。

なお、「普通教育」の語は、第二次世界大戦前の旧制度下で、初等義務教育学校だけでなく、エリート養成機関であった旧制高校について 1918 年高等学校令第 1 条で「高等学校ハ男子ノ高等普通教育ヲ完成スルヲ以テ目的トシ特ニ国民道徳ノ充實ニカムヘキモノトス」と定められていたことをはじめとして、いわゆる複線型体系にあつて上中流階層の教育機関であった旧制中学校、高等女学校の教育目的にも「普通教育」の語が用いられていた(1941 年国民学校令第 1 条、1899 年中学校令第 1 条、1895 年 3 月 20 日の文部省による高等女学校規定に関する説明など。)。この「普通教育」は、「実業学校」の「実業教育」や「専門学校」の「専門教育」と対比的に用いられていた。それゆえ、その「普通」の意味は、「みんなに等しく共通に教える(べき)教育」という意味ではなく、初等、中等、高等の各教育を通じて「内容的に特殊化されていない」という意味のものであった。現行「普通教育」概念は本文記述の 4 要因のうち、を旧制度時代の「普通教育」概念から引き継いでいるのである。

なお、旧制度では「専門教育」の語は、学校の目的・性格を規定した教育法令には見あたらない。「専門学校」について 1903 年の専門学校令第 1 条で「高等ノ學術技芸ヲ教授スル学校ハ専門学校トス」と定められ、入学資格は中学校又は修業年限 4 年以上の高

等女学校卒業以上、修業年限は 3 年と定められた。現行高等学校の「専門教育」は、立法当時、旧制専門学校程度の教育を包含することが意図されたためという（鈴木勲編著『逐条学校教育法』80 年・学陽書房、313 頁。）。

（注 3）石川謙編纂代表『近代日本教育制度史料』第 18 巻（講談社、1957 年）、所収。

（注 4）寺崎昌男・共著『大学教育』（1969 年・東京大学出版会）、参照。直接には、385-422 頁。

（注 5）この報告書が高等教育改革上重視していた「普通教育」は次の見解を含むものであり、前記『教育基本法の解説』の「普通教育」理念と整合するものであった。

「（大学は、）知的自由の伝統をこの上もなく高価な宝として防護し、思想の自由を激励し、探求の方法を完成し、知識の向上をうながし、科学及び学問を育成し、真理への愛着を育み、そして社会への絶えざる光明の源として役立つものである。」

「日本の高等教育機関のカリキュラムにおいては... 大概是普通教育を施す機会が余りに狭すぎ、そして職業的色彩が余りに強すぎるように思われる。自由な思考をなすためのいっそう多くの背景と、職業的訓練の基づくべき一層優れた基礎とを与えるために、さらに広大な人文的態度を養成すべきである。」

「物理学及び生物学は、自然界の事象を明らかにするものとして、それ自身のためのみならず、日本の復興に必要な技術及び職業にとっての本質的な根拠としても、明らかに重要なものである。.....これ（「科学的な性格」引用者注）は.....真理を求め正義を求め一層深い人間的必要に應へるものである。自然科学の堅実な研究にとって必要な、事実に基づいた正確な思索は、知識の他の分野の研究においても用ひられるべきである。」（注 3 前掲書、564 頁、570 頁。）

（注 6）『学びへの誘い』1995 年・東京大学出版会。152 - 153 頁。

引用中（ ）書きは原文、[ ]書きは引用者補注。『 』は原文の「 」。以下、同様

（注 7）以上によれば、我が国現行制度の「普通教育」が理念的に「一般教育」に通じるものであり、それゆえ大学教育と共に憲法・教育基本法の普遍人間的な教育目的理念を共有するものであることは一層明らかである。（二）の（2）に後述するように、現行教育法解釈の問題として堀尾輝久氏は早くにこのことの重要性を力説し、牧証名氏もそれを踏襲した。（堀尾輝久「現代における教育と法」『現代教育の思想と構造』71 年・岩波書店 329 頁、牧証名「教育基本法第 4 条」解説・有倉遼吉編『基本法コンメンタール 教育法』72 年・日本評論社 46 頁。新版・77 年 57 頁も同じ）。しかし、その他の教育法解釈の多数が現行「普通教育」解釈にあたってこのことの意義・重要性の指摘を欠いたまま、「一般的、普遍的な基礎教育（common basic and universal education）」の側面を重点的に強調しており、問題である。その例は、山崎真秀「教育を受ける権利、教育の義務」有倉遼吉編『基本法コンメンタール・憲法』70 年・日本評論社、永井憲一「教育を受ける権利、教育の義務」同編『コンメンタール教育法 日本国憲法』78 年・成文堂 128-130 頁、鈴木勲・当時文部省大臣官房長編著『逐条学校教育法』80 年・学陽書房 133 頁、元木健。岡津守彦監修『教育課程事典 各論編』83 年・小学館・400 頁、平原春好『学校教育法』78 年・総合労働研究所・46-47 頁、等。

（注 8）なお、佐藤氏は、続けて、「普通教育（一般教育=general education）」などの表記も用いて次のように説いている（前掲書、154 頁、155 頁、155・156 頁、157 頁）。

普通教育は、社会的意味を有する「教育内容(content)」とそれらの知識を学ぶ側で主体的に統合する「一貫性(coherence)」と共通の知識で結ばれた学びの「共同体(community)」という三つの C で構成される教育である。

「『普通教育』における『共通教養』は、諸領域にわたる学問・教科の知識を基礎としながらも、現実的な社会問題の解決に貢献する教養を志向している。」

「『普通教育』カリキュラムの内容領域に接近する努力」は、これまで「『普通教育』のカリキュラムを構成している文化内容の諸領域を検討する方法」と「現代社会の現実的な課題を『普通教育』のカリキュラムの『主題』や『問題』として組織する方法」という二つの方法で展開されてきた。

「普通教育」のカリキュラムは、「暫定的に一般的な内容領域」として「言語の思慮深い活用の経験 = 言語の教育」「科学的な探求の経験 = 自然科学の教育」「量と空間に関するシンボルと論理の経験 = 数学の教育」「社会の認識と社会的正義の経験 = 社会科と社会諸科学の経験」「労働と技術の経験 = 技術の教育」「芸術の享受と創造の経験 = 芸術の教育」「身体の運動と保健の経験 = 身体教育」を提示することもできる。

（注 9）1991 年 6 月の講演。『教養とヒューマニズム』（92 年・白石書店）所収、51・52 頁。

（注 10）前掲書 35・36 頁。

（注 11）岩波講座『現代法』第 8 巻所収。『現代教育の思想と構造』1971 年・岩波書店に再収録。引用は後者 328-331 頁。

（注 12）『思想』1967 年 12 月号。『現代教育の思想と構造』第 3 部第 4 章に再録。出典は後者、371 頁、372 頁、374 頁、375 頁。ワロンの出典は「一般教養と職業指導」竹内良知『ピアジェ = ワロン教育論』明治図書 1963 年。375 頁。ランジュバンの出典は『科学教育論』新村猛・竹内良知・明治図書 1961 年。

(注13)アンリ・ワロンの所説について補足しておく。

堀尾氏が扱ったワロンの見解は、ワロンが1932年ニースで開催された国際新教育連盟の第6回大会で行なった「一般教養と職業指導」と題する記念講演である(前注『ピアジェ＝ワロン教育論』10-32頁、所収。引用は32・33頁。)

この講演でワロンは、「ソ連では職業を教養の基礎におこうという決定がなされた」と述べ、彼自身が見てきた当時のソ連における労働と教育の状況を紹介した。紙幅の制限上、この講演内容の最小限の紹介をする。ワロンは、希望を託す教養の新しいあり方について、次のように叙べていた。

「工場と学校との間には、3年間の見習期間がある。」この期間は、「いくつかの異なった職業を行なうことができその職業で実践に移される理論的または科学的な原理に通じた労働者を養成するのに使われる。科学者になるために大学や研究所に入る人びとはこれらの見習工の中から募られる。彼らは知的能力にしたがって選ばれるばかりでなく、他人のために献身し、共同の大義のために献身する資質にもしたがって選ばれるのである。はじめに陶冶の統一がある…。…この統一が教養の基礎を職業に、労働に、労働者の未来におくのである。これこそがおそらく、人間を互いに一つに結びつける、…すべての時代のすべての人々をも一つに結びつける或るものの根源である。」

1)この講演は、ワロンがソ連を訪問し学校や工場を見聞した直後のものであるが、その後数十年を経てベレストロイカとグラスノチの進展とともにソ連の実態が次第に暴露され、1991年12月、ソ連邦は解体した。それどころか今では、「社会主義」の理想は滅びたという評価や社会主義の理想は是認するとしてもソ連の政治や制度は「社会主義」ではなかったという評価が大勢となっている。少なくとも、当時のソ連の実態と理念についての上記のワロンの言説全体をそのまま認めることはできず、そのなかには事実誤認や錯覚、美化、望ましい部分状況の拡大解釈等が含まれていると考えなければならない。2)また、人びとが細分化され部分化された労働によって分断されている職業の現実態を考慮すると、職業それ自体の中に人びとを結びつける教養の原理を求めるという認識には同意し難い。3)さらに、学校と工場との間の見習期間というからにはその終了後は職業実務に就くことが基本であろうが、科学者になるために大学や研究所に入る人びとのすべてがこの見習工の中から募られるという制度を目指すというのは、1930年前後のソ連での「学校死滅」論や1960年から70年代前半に中国で行なわれた文化大革命の「下放」等の失敗の経験を踏まえると、あまりに急進主義的であって、現状では受け入れられ難いと考える。

しかし、上記のワロンの言説からは、本文の～のように現代的な教養のあり方への指針を得ることができると思う。

なお、本文の～については、理念的にはすべての人の参政権的基本的人権が認められている現代先進社会にあってその理念を実質化する立場からは、「労働者だけが主権者」と言う意味ではあり得ず、「労働者も実質的に主権者となる」という意味で考えるべきである。また、現実に既に選挙権等一定の主権者の権利は認められているのであるから、労働者がその主権者性を実質化し強化してゆく過程として考えるものである。

さらに、なぜ労働者を含むあらゆる職業の人びとが実質的に主権者となることが人びとを結びつける真の教養を可能にするかといえば、主権そのものが参政権の人権を基本的人権の担い手としての各人の意思を一つの主権へと統合するものであり、その働きには各人の教育意思を交流・統合してみんなのための教育を実現するという新しい教育的価値の創造力が含まれていると考えるからである。この点について、北川「教育の自由と国民主権(上) 兼子仁氏所説『現行教育法の基本原理』批判」・大手前女子短期大学『研究集録』第4号・1980年11月、27・28頁を参照されたい。なお、付言すると、政治や主権は教育、とりわけ教育内容に関与しなければいまいほど望ましいという観点に立つと、みんなにとって大切な教育を国民統合の力で、すなわち、教育制度を整え、公的財源を保障し、教職員を配置して実現してゆくことは軽視されることとなる。

(注14)以下に、人的能力開発政策について補足説明しておく。

1960年12月閣議決定の「国民所得倍増計画」(経済企画庁編『国民所得倍増計画』1960年、大蔵省印刷局に全文所収。)は「高い経済成長の持続と急速な科学技術の発展に支えられた技術革新時代」に「この科学技術を理解し、社会と産業の要請に即応し、進んで将来の社会経済の高度発展を維持しつづけていく」ために「経済政策の一環として、人的能力の向上を図る必要がある」と述べ、その手段として教育を重視し、長期経済計画に即応した経済成長のための教育訓練計画を戦後始めて総合的に展開した。また、63年1月、経済審議会は内閣総理大臣に対する答申「経済発展における人的能力開発の課題と対策」(経済審議会養成訓練分科会報告。全文は『経済発展における人的能力開発の課題と対策』1963年・大蔵省印刷局所収。)を発表し、「人的能力開発」政策をさらに全面的に展開した。62年11月文部省発表の教育白書『日本の成長と教育』は「教育投資論」を展開し、人的能力開発が経済的にも採算が合うことを説いて人的能力開発政策をバックアップした。人的能力開発政策は、「全国一斉中学校学力調査」、1966年の中央教育審議会答申「後期中等教育の拡充整備について」等による「後期中等教育の多様化」等として日本の学校教育に展開されていった。今こ

の政策の全面的検討は為し得ないが後述する現代日本の学歴偏重・受験競争過熱状況を国家機関が政策面から促進し、あるいは完成

に導いたのがこの政策である。

表 富山市のある公立中学校の能力別学級編成事例

指導の個別化、内容の多様化 (第2学年、昭和41年度以降)

	A	B	C
カリキュラム	学習指導要領の内容を深める。 プラスを考慮する。 サイド・リーダー、ワークブック、参考書など	学習指導要領に準拠する。	指導要領の最も基本的な事項を精選する。
学習像	個性的で自主的創造的な人間。	目標に向かって真面目に努力する実践的行動的な人間。	基本的なルールを守る人間。 努力し根気強い人間。
教師の指導の構え	主体的、協力的学習態度の確立。	学習計画に従って予習復習の習慣づけ。効率の高い学習指導の工夫 (例、発問板書の工夫)	個々人の能力とその伸びの把握を着実にし、個別的な指導の場を多くする。生活指導面を強化する。
学習法	作問。予習・復習・課題の自主的把握レポート学習の重視。 資料の豊富な活用。 長期計画に基づく自発学習を進める。 参考書、サイドリーダー等の活用を図る。	適切な予習・復習・課題を与え、根気強く実践。 ノートによる学習を確かにする。	まとめをはっきりさせ復習の手掛かりを明示。 資料はプリント等充分準備して要点把握を助ける。 くり返し練習カードの利用のとり入れ等。

<p>学習 形態</p>	<p>( 自立学習をすすめる ) 発表学習・グループ学習・ 討議学習等、機に応じて盛 り上げる。</p>	<p>視聴覚教具の利用。 一斉およびグループ学 習</p>	<p>個人指導をできるだけとり 入れる。</p>
------------------	--	---------------------------------------	------------------------------

出典：国民教育研究所編『高校教育多様化と入試制の問題』労働旬報社、1968年、52頁。

また、人的能力開発政策の一環として61年度から文部省が行なった「全国中学校一斉学力調査」は従前の学力競争を一段と激化させた(66年11月中止決定)。

なお、「人的能力開発」・「後期中等教育多様化」の先陣を切った富山市のある公立中学校では、1964年度以降、「適応教育」と称して2年生、3年生に対して表のような3段階の「学習像」に応じた能力別学級編成が行ったことも「能力に応じた教育」の「先進」例として特筆しておきたい(国民教育研究所編『人間能力開発教育と子ども・教師』(1967年、労働旬報社)第1章2「『適応教育』の実態」の項参照。表は同書52頁。)

(注15)『経済発展における人的能力開発の課題と対策』14・15頁。

(注16)日経連能力主義研究会編『能力主義管理』日本経営者団体連盟弘報部、1969年、18・19頁。

(注17)『経済発展における人的能力開発の課題と対策』18・19頁。

(注18)本項の記述は、大手前女子大学『社会文化の諸相』1998年所収、北川「共通内容教育と選択学習」と重複している。と言うよりむしろ、本誌連載中のこの教養論を全面展開する準備過程でその一部を縮約したものが上記論文である。

(注19)答申第三部「当面の具体的改革提言」第一節の「ア」の「今後取り組む課題の改革の端緒をなすもの」として提言した「学歴社会の弊害」と「受験競争の過熱」の二つの改革に関する記述。『文部時報臨時増刊号 臨教審答申総集編』1987年68・69頁。

(注20)『日本の教育と企業社会』1990年・大月書店。はしがき、212・213頁、213・214頁、214・215頁。もう少し原文に沿った丁寧な抜き書きでは次のとおりである。

「現代の日本は国際的に見ても異常な競争社会だ。そのなかでも最も激しい競争の場となっているのが、学校と企業である。」「日本の企業社会のなかの競争には、欧米などに見られない独特の性格がある。」「独特の性格とは、競争の尺度が多様化されておらず抽象的一元的で、それゆえ、競争が『能力』ばかりでなく『人格』全体を巻き込み、『人格』全体の一元的な序列化をもたらすという点である。これはある意味で、1960年代後半以降に学校のなかに現れてきた競争の性格とも一致している。それとともに、この一致は、現代日本における企業社会の位置を考えると、企業社会の側から学校に対する強力な社会的規定力を通してもたらされたと考えなくてはなからうか。さらに、企業社会と学校との間のこのような関係は、国家政策が学校の現実を一義的に規定してきたというこれまでの教育学認識に対する、一つの異論を提起することになるのではなからうか。」

「特殊な技能・知識よりも普遍的な科学的認識を中心とした教養をとすることは、六〇年代後半以降、現象としてはたとえば、高校職業学科の地位低下と普通科への希望集中という形などをとって進行した。これ(は)…六〇～七〇年代日本の社会経済的構造によってもたらされたものである…。そこで、『普遍的な科学的認識』ということは、それを普通教科の総合的『学力』という点にみるかぎり、社会経済的観点からは一つの『価値』として受容されたといえる。

だが、この『社会経済的価値』は、生産的労働の中で一人ひとりの国民がその労働と社会を支配し、主体性を回復してゆくという、勝田の期待したような人間の価値に照らしてどうだっただろうか。…むしろ事態は、勝田自身が一度は問題にしたもう一つの『教育的非価値』の方向、つまり、抽象化の方向へと進んだといえる。すなわちここでは、学習の抽象化は、『自分を未確定の可能性の中から選択する』という主体的選択の契機を欠いたまま、自らをまさに『未確定』なままの労働力として企業社会にゆだねることになった。」

「ここで、もう一度、勝田の述べた、科学の学習がはらむ危険性(教育的非価値)としての抽象化について考えてみよう。

それは、まず第一には、人類の歴史の中で、科学が観念の体系として、いったんは実践(生産労働)から離れて成立する必要があるということからくる、科学そのもののもつ抽象化への契機である。……

……第二は、職業準備として抽象化するという問題である。すなわち、職業選択ということが、たえず変化する社会的需要によって左右される状況が広がるにつれ、限定された特殊な技能・知識の訓練が忌避され、職業準備は、『文字化された知識の適用の能力』という抽象的形態へ集中してゆく。……しかしそこでも職業準備のための学習は、普遍的な科学的認識の形成、いいかえれば普通教

科の総合的な『学力』の形成というものを中心形態とする。だがそれは、職業準備ではあっても、個々の職業がなんらかの形で含む、特殊化された技能・知識を捨象して抽象化されたものであるから、その学習そのもの内には、『自分を未確定の可能性の中から選択する』という選択の主体的契機は含まれていない。」(引用中の括弧書きは原文)

「六〇～七〇年代の教育と社会の現実の展開は、特殊化のもつ教育的非価値性よりはむしろ、抽象化、それも第二の意味での抽象化のもつ教育的非価値性をこそ前面に押し出した。それはたとえば……日本の子ども・青年の進路選択意識の形成過程などに典型的に現れている。そこでは、進路選択の契機は、たとえ存在しているとしてもほとんどすべて『学力偏差値』的なものに抽象化されてしまっているといつてよい。」

「そこで今日、もう一度六〇年代前半の勝田の土俵に戻って現代日本の社会の中での教育的価値について問い直してみるならば、そこで課題とされるべきは、職業準備の抽象化に対して、どのように『自分を未確定の可能性の中から選択する』主体的契機を育てるかということではないだろうか。」

「『自分を選択する』主体的契機の問題は、直接職業労働にかかわっては職業教育や技術教育の価値を、今日、どう評価するかということが課題となる。だがこのことは、問題を大きくとらえれば『個性』および『個性化』の問題である。『自分を選択する』ということにおいて、職業は中心課題の一つであるとしても、その範囲は『生きかた』全体へ広がるといえよう。

そしてまた、その契機は、……発達と学習の広い場面と問題の中に求められるはずである。たとえば、自分を意識的に表現することが求められるような学習と活動の中には、自分の意志や認識や感情を自分自身で確定し表現するという事の中に、『自分を選択する』という契機が含まれている。」

(注 21) 荻谷剛彦『大衆教育社会のゆくえ』1996年・中央公論社。 199-201頁、 202-203頁。

(注 22) 前注書 15頁。

(注 23) 江原武一執筆『現代学校教育大事典』(1993年・ぎょうせい)、 武川正吾執筆『社会学事典』(見田宗介ほか編・1988年・弘文堂)、 竹内洋執筆『新社会学事典』(森岡清美ほか編・1993年・有斐閣)、参照。

(注 24) 『日本のメリトクラシー 構造と心性』東京大学出版会 1995年 229頁 235頁 242-245頁 246-255頁 191-222頁。引用中の[ ]書きは引用社補足、( )書きは原文。

(注 25) この点に関して、堀尾輝久氏は、「能力主義」(一般)をフランスの人権宣言第6条などの謳う、「身分的特権」を否定する近代の原理として捉え、マンハイムの言う「業績(acievement)の原理」とほぼ同一視した上で、「問題は、能力主義における能力がどのような能力なのか」等にあるとしている(前掲『現代日本の教育思想』181頁。初出「教育の『能力主義』的再編批判」『国民教育』第8号・71年)。「能力主義」をこのように広く考えると、日本国憲法第26条の「その能力に応じてひとしく教育を受ける権利」などもそれに沿うものと考えられる。それに対して、黒崎勲氏は堀尾氏所説を批判して「能力主義の理念は、……諸個人の能力の差異を評価し、取り扱う一元的な制度の整備であり、稀少価値資源の獲得を求めて争う諸個人の競争を管理するもの」であるとしている(黒崎勲『現代日本の教育と能力主義』95年・岩波書店、28-42頁。引用は119頁)。

2001年11月28日

(『大手前大学社会文化学部論集』第2号・2002年3月発行に掲載予定)