

# 琉球大学学術リポジトリ

## 中内敏夫における「能力主義」把握とそれとの向き合い方

|       |  |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: ja<br>出版者: 琉球大学大学院教育学研究科<br>公開日: 2018-06-26<br>キーワード (Ja): 中内敏夫, 能力主義, 〈教育〉<br>キーワード (En):<br>作成者: 長谷川, 裕, Hasegawa, Yutaka<br>メールアドレス:<br>所属: |
| URL   | <a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/41528">http://hdl.handle.net/20.500.12000/41528</a>  |

## 中内敏夫における「能力主義」把握とそれとの向き合い方

長谷川 裕\*

Nakauchi Toshio's Understanding of "Meritocracy" and his Way to Confront it

Yutaka HASEGAWA

### 要 約

本稿の課題は、中内敏夫の教育理論が「能力主義」をどう捉えそれとどう向き合おうとしてきたのかを検討することである。中内は、能力主義は、教育領域にそれが浸透すると、教育による人間の発達の可能性の追求を断ち切ってしまうものとして捉えこれを批判し、一定水準の能力獲得をすべての者に確実に保障するための教育の実践と制度の構築をこれに対置して提起した。1990年頃中内は、近代になり〈教育〉という特殊な「人づくり」の様式が誕生・普及したが、そこには能力主義的・競争的性格が根源的に抜き難く刻み込まれているという論を押し出すようになるが、しかしその後も、上記のようないわば〈教育〉の徹底による能力主義への対峙という主張を基本的に変えていない。すなわち、〈教育〉は能力主義社会・競争社会に生きる人間の自立を助成する営みであらざるを得ないとの前提に立ち、その上で、「義務教育」としての「普通教育」においては、その社会を渡っていけるだけの「最低必要量」の能力獲得の保障を徹底させる、そのことが可能になるように〈教育〉の効力を向上させる—これが中内の能力主義に向き合う際の基本的スタンスである。本稿はこのように論じた上で最後に、中内の教育論とピースタのそれとを比較対照し、それを踏まえて〈教育〉がどのように能力主義と対峙すべきかについての筆者自身の見解を述べた。

キーワード：中内敏夫 能力主義 〈教育〉

### 1. 課題設定

本稿の課題は、タイトルにあるように、中内敏夫<sup>1)</sup>の教育理論が「能力主義」をどう捉えそれとどう向き合おうとしてきたのかを検討することである<sup>2)</sup>。

近現代社会の社会構成原理の一重要要素である能力主義をどう捉えどう向き合うかは、中内の教育理論において重要な論点となっている。中内の能力主義との向き合い方は、一方で戦後日本の教育理論におけるそれを典型的に表していると同時に、他方でかなり独特なものでもある。それを詳細に検討することは、近現代社会における教育の意味を捉える上で不可欠なものの1つである、上の論点の考察を進める上で有益な作業だと考えたことが、冒頭のような課題を設定した理由である。

本稿は、まず、おおよそ1990年代に入る以前、中内はどのように能力主義に対抗しようとしていたかを検討する(2)。次に、中内は1990年頃に近代における〈教育〉の誕生論(後述)を押し出すようになり、それと並行して中内の教育論における能力主義の位置づけ方にも変化が生じたが、その点について検討する(3)。最後に、教育学者ガート・ピースタの教育論との比較によって、中内の教育論とそこにおける能力主義に対するスタンスの特徴をさらに浮かび上がらせるための補充的な考察を行う(4)。

---

\* 琉球大学法文学部人間科学科人間行動専攻

## 2. 中内における能力主義への対抗

### 2.1 能力主義と戦後日本の教育学・教育実践におけるそれへの対抗

最初に、能力主義に関する基本事項を確認しておきたい。

近代社会は、その社会構成原理の中心の1つを「業績主義」におく。業績主義とは、どのように、社会の構成員に社会的地位やそれに伴う報酬・資源を、差異を伴いつつ配分し、かつその差異的配分を正当化するかという、社会秩序の安定を確保する上で非常に重要なことからの1つについての原理である。業績主義はそうした配分とその正当化の基準・根拠を、個人が達成した業績とその裏づけと見なされる能力とに据えるものである。

業績主義を配分原理とした場合、高い地位や報酬を望む者たちの間に（あるいは低い地位・報酬を忌避したい者たちの間に）、それらの基準・根拠とされる自らの業績と能力を高め他者を上回ろうとする動機づけがなされ競争の社会過程が展開することになる。加えて、たとえ当人はそのような動機を抱いていないとしても、客観的には競争関係の中に置かれることになる。さらに、それら地位と報酬に差異的配分がされることについて、それは各人自らの業績と能力を用いて行われる、またそれらをめぐり互いの間の競争の結果であるのだからやむを得ないとして、正当化がされるようになる。こうして業績主義社会は、基本的に競争社会の特徴を帯び、競争によってその正統性が担保されるようになる。

ただし、ある人の業績と能力が他者との実際の競争を通じて証明されるプロセスを辿るまでもなく、その人が将来達成しうる業績がどの程度のものであるかを決定する、その人の生得的な能力が予め精確に把握でき、そのように把握された能力を基準にその人の地位が割り振られるという極限的な状況に至るならば、業績主義社会は競争社会ではなくなるであろう。業績主義の原語であるmeritocracyという言葉を造語したヤング（1958=1982）は、業績主義はその論理を突き詰めて追求するならばそのような極限的な状況に至り着くことになると示唆することを通じて、これを批判している。

日本では高度成長期初期に、この業績主義原理を教育領域に従来以上に強力に浸透させる政策が打ち出される。典型的には1963年の経済審議会答申「経済発展における人的能力開発の課題と対策」で提唱された考え方であり、そこでは次のように述べられていた（経済審議会 1963=1994: pp.302-304）。

- ・日本では人を評価する際、その人の「客観的能力」ではなく、「学歴や年功のような、属人的なもの」に依拠する「気風や制度」が「支配的」であり、「教育についての世間一般の考え方」も同様である。
- ・しかし、学歴や年功の「尊重」は過去には「存在の意義があった」が、「新しい価値観とシステムが要請される経済の歴史的段階」にある今日、「新しい基準による人の評価、活用のシステム」が要請されている。それは、「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」。
- ・「戦後の教育改革」は、「教育の機会均等と国民一般の教育水準の向上については画期的な改善」をもたらしたが、その一方で「画一化」の性格が見られ「多様な人間の能力や適性を観察、発見し、これを系統的効率的に伸長するという面においては問題が少なくない」。
- ・「教育における能力主義徹底の一つの側面」として、「ハイタレント・マンパワーの養成」を重視する必要がある。
- ・「国民自身の教育観と職業意識」も、能力主義の考え方に沿うように変化すべきである。
- ・「能力に応じた教育、あるいは評価、活用」は、それによって「人間の貴賤を示す」ものではない。

こうした「教育における能力主義徹底」の考え方や、それに基づくその後の教育制度の「多様化」の政策動向に対し、それにより子ども・若者間の競争関係が強化されかれらの選別・序列づけが進み教育の営みの根本が破壊されることを危惧する、少なからぬ教育研究者や実践家が批判の声を上げた。それは典型的には、次のような批判である。すなわち、今日、「『人的能力開発計画』に象徴される産業の雇用・労働力要求」に沿い「教育の能力主義的再編」が進められようとしているが、それによって「『能力主義』的な人間の選別と序列の秩序」とそれに伴う「競争主義」が「教育の世界」に持ち込まれようとしている。

かくして「能力主義こそは、今日の教育荒廃の元凶、教育諸悪の根源というべきである」、と（教育制度検討委員会編 1974=2001: pp.81-82）。

かれらはこのように、教育領域への業績主義原理の浸透の徹底化という動向に対して、上記のように元々その提唱者が用いた「能力主義」のラベルをそれに与えつつ（堀尾 1979:p.163）<sup>3)</sup> 批判し、それなりに大きな対抗勢力を形成することになった。

## 2.2 中内による「能力主義」定義

こうした能力主義批判の勢力に、中内もまた与していた。中内は能力主義という言葉に厳密に定義して用いていたとは、必ずしもいえないように思う。とは言え、中内（1972）では次のような定義風の言明が示されている。

「いまここで、能力主義とは、人間的な事万事万般、子どもの成長の過程もふくめてそれらが自然や社会によって運命的に決定されていると考える機械論的な決定論のことだと規定しよう。」（p.33）

中内（1972）は、①上のような能力主義の考え方は、日本の場合、「幕藩御用思想としての朱子学」に見られる、人間は努力次第で万能たりうるとする「神人論の人間像」を批判して現れた、18-19世紀の相対的に新しい「絶対主義のイデオログたちの思想」にその淵源があること、②こうした「遺伝決定論」的考えを経ることによってはじめて、努力次第でどうにでもなるわけではない人間の成長の「合法則」性が視野に入るようになったこと、③とはいえそれはやはり「教育の思想」ではなくその否定の思想であること、を指摘した上で、成長の合法則性への気づきをさらに「発達の促進という教育固有の世界」へとつなげていくべき旨を主張している。

人間の成長についての捉え方が「教育固有の世界」へと達するまでに、こうしたいわば否定の否定の弁証法的なプロセスを経るという趣旨の指摘は興味深い。上に引用した言明は、必ずしも能力主義の根幹を突いているとは言えないように思う。先に見たように、能力主義とは、その人の業績・能力に応じた各人への地位・報酬・資源の差別的配分の原理であることがその根幹であり、それは、業績が発揮できるように能力を高めるべく教育することの効力を認めること（言い換えれば、その人の能力の発達可能性は遺伝決定的に決まっているとは見ないこと）とは矛盾はしない。

ただ、2.1でも触れたように、能力主義はその極点としての遺伝決定論的考え方に向かう傾向性が孕まれていると見ることはできる。そして、その傾向性は、教育領域に能力主義が適用された時、常に文字通りの遺伝決定主義として表れるということではないにせよ、教育の受け手の能力を、無限に変化しうるものとして見なし続けるのではなく、その時々を水準を固定化して捉えそれを選抜・序列化の基準と見なすことを実質優先するという形で表れるということと言えるように思う。

## 2.3 中内における能力主義への対抗

### 2.3.1 教育評価において

中内の能力主義批判の論拠のポイントは、まずはその点に、つまり、「合法則」的によく練られた教育による人間の発達の可能性の追求を能力主義は断ち切ってしまうという点にある。その旨の批判は2.2で見た中内（1972）のような教育思想史的議論にも示されているが、それ以上に教育評価論こそが、中内におけるこの観点からの能力主義への批判・対抗の最前線舞台であったと言える。

中内は、1960年代の論考（中内 1969=1976）の中で、次のように述べている。すなわち、「人的能力開発計画」という政策レベルの能力主義は、「就学による社会的移動」という社会レベルの能力主義を土台とするものであるがゆえに、正統性を調達でき「一定の成果」をあげることができるのであるが、それが「教育の実際」の場面に浸透していく上では「受験教育のダイナミズム」がその「主要なルート」となっており、かつそのダイナミズムは、教育のより日常的な過程であり「教育活動のひとこまひとこまに働」く「教育



評価のメカニズム」を「侵入ルート」として教育の細部にまで渡って浸透しこれを「破壊」していく、と (pp.123,129-130)。

その上で中内は、そうした教育の破壊をもたらす日常過程としての教育評価のあり方を「相対評価」というその方式に見定め、それを「到達度評価」に組み替えることによって、教育の日常次元から能力主義に対抗する戦略を採用したのである。以下、この点についての中内の見解の要点を、後年の中内の言葉も用いながらまとめると、次のようになる。

中内によれば、相対評価とは、「列の前後いずれにあるかで評定をおこなう序列主義」(中内 1998c: p.46) を原理とする教育評価の方式である。日本の学校教育における相対評価は、それが「成績順にならべられた応募者を、原則として上位者から定員だけとり、これを入学者とする方式」である「選抜主義」に基づく入試 (同: p.54) によって支持されてきたために、長らく存続してきた。

さらに中内は、相対評価は、戦後日本の学校教育における教育目標が「方向目標」の形式をとってきたことも「遠因」となって生まれ存続してきたという (同: p.46)。つまり、教育目標が方向目標の形式をとると、教育の働きかけの効果を測定する時、その働きかけによって目標が達成されたのかどうかの確定ができず、そのためその測定は、「他者の評点との比較」を「基準」とした「相対主義」(同: p.178) の観点を取ることにつながるといふ。したがってそれは、「差別と選別の教育」(同: p.50) につながるものであり、特に「義務教育学校の教育課程になじまない」(同: p.176) 目標形式であると、中内はいふ。

中内が以上と対置するのが、「到達度評価・目標論」の立場に立つ教育の理論と実践である。到達目標とは、「日本語のすべての発音ができる」「二位数のすべての加算ができる」「資本主義の概念に習熟している」「中国の封建社会の特徴がわかる」「重さの保存性と加速性を知っている」「遠近法を使える」など (同: p.48)、これで目標が達成されたという「到達点をはっきりさせることができる」(同: p.49) 目標形式であり、その目標達成がなされているか否かを基準とする、つまり「目標標準拋型の評定尺度を採用する」(同: p.51) 評価が「到達度評価」である。

しかし中内は、目標標準拋型の評価を行えば即「差別と選別の教育」を免れうるというわけではないことを強調する。つまり、「旧絶対評価」のように「目標に到達しないからといってこれを子どもの能力のせいにする」ようであれば、それもまた「能力主義=選別論」の性格を帯びた評価のやり方である (同: p.50)。それに対して到達度評価・目標論では、子どもがその目標に到達しなかったとすれば、その原因は子どもの側ではなく教育する側の何らかの不備にあると見る。それは「教育のシステムと教師の教育実践が評価の対象」(中内 1994: p.76) となる、文字通りの「教育評価」なのである (中内 1998c: p.411)。

到達度評価・目標論は、このような意味での教育評価を通じて教育を「改造することによって」、目標に「全員を到達させようとする」(同: p.51)。すなわち、教育の作為の効力を徹底して向上させて子どもたちすべてに必要な能力を獲得させることによって、能力の差異による序列づけを生じさせないようにしようとするのである。

### 2.3.2 「普通教育」として

このような評価方式の組み替えを梃子に、能力の一定水準をすべての者に平等に確実に保障する教育過程をつくり出すこととともに、中内はさらに、「公教育」としての「義務教育」において営まれる「普通教育」によって、そのような教育過程の遂行が教育制度的に裏づけられるべきであることを主張する。

中内によれば、人間は、「性、年齢、地域、職業」などの違いに応じて互いに異なる「生活圏」に生きるが、同時に「生活圏」の「差異を超えて共通してそこを生きる制度 (慣習も含む) 空間を共有」してもいて、それを「公共社会」と呼ぶ (同: p.126)。普通教育とは、この公共社会を「公共の理性に従ってそれぞれに生きる制度的人間の教育」(同: p.64) である。すなわち、人間たちは個々に異なる生を営むが、他方で公共社会を共有しながら——ただし、「公共の理性」に従いつつもその人「それぞれ」のやり方で——生きる

という側面もある。人間たちの生のこの側面についての教育、それが普通教育である。

そのような普通教育の「目標内容」は、公共社会の「現実をよりよく個人として生きるのに万人が最低限必要とする能力の一覧」〔「よりよく個人として」の含意は後に検討〕ということになる(同: p.74)。その「最低必要量」(同: p.65)には、従来型の「学校知」のみならず、「教育過程の目標内容」にふさわしく再構成された「生活知」——「実際に生きられている慣習知」を「現代科学の方法で概念、形象、動作、知などに文字化・記号化」したもの——も取り入れるべきであると、中内は主張する(2002: p.316)。

現代社会ではこのような普通教育を公教育(中内 1998c: p.62)として、しかも義務教育として行う場合が多いが、そのことは、上の最低必要量の獲得をすべての子どもたちに「権利事項」として「保障」することを「国民国家が公に確認している」ことを意味することになる(同: 64-65頁)。中内は、そのことが全うされる教育制度が実現されるべきであることを主張していると言っていだろう。

### 2.3.3 教育における能力主義／社会における能力主義

以上見てきたように、一定水準の能力獲得をすべての者に確実に保障するための教育の実践と制度の構築—これが、中内が提起する能力主義との対決の仕方の基軸であったと言える。

一方、先にも引いた教育制度検討委員会編(1974=2001)では、発達の上での種々の困難を抱えた者たちにこそ、その困難に応じていっそう手厚い教育を施すことによって、誰もがその「発達の必要に応ずる教育」が保障されることと、そうした教育を受けることのできる機会が受け手の経済的条件等によって制約されて平等に保障されない状況を改善していくことが結びついた理念である「教育における正義の原則」が、そのような教育的働きかけの徹底よりも受け手の選別・序列づけが優先される能力主義に基づく教育の現実に対置されている(同: pp.81-86)。

つまりその理念は、教育することを徹底しない能力主義に対して、教育の徹底を主張するというロジックに基づくものであり、そうしたロジックを取る点では、中内もまた同様であると言っていだろう。ただし中内の場合、あるいは中内をはじめとする到達度評価・目標論者の場合、教育の徹底により保障すべきことがらを、一般的に「発達」とするのではなく、公共社会を生きるのに必要な最低必要量としてその内容を具体的に明確化していこうとする指向性の強さが特徴的であると言っていかもしれない。

特に中内の場合その指向性は、次のように教育領域外の能力主義を是認することとセットになっていると見ていい。つまり中内は、教育を通じて何らかのやり方で、能力主義社会・競争社会そのものを改造しようとは考えない。それどころか中内は、「職場に能力主義を貫徹させようというその志向」そのものはむしろ肯定する(中内 1998c: p.192)。中内は、「学校と職場に、有形無形にはりめぐらされるタテ型の閉鎖的、情緒的人間関係」の「一掃」(中内 2002: p.315)という課題を、現代において依然として重要な課題であると見、その課題達成のためにいわば合理的な能力主義は肯定するというスタンスを取る。

上に引いた教育制度検討委員会編(1974=2001)の「教育における正義の原則」を主張する立場は、教育領域外の社会における能力主義の教育領域内への浸透の事実を見て取った上で、発生源の社会における能力主義をも否定的に捉える。中内もまた、教育外→教育内という能力主義浸透のルートの存在は認め、その上でそのルートの遮断を主張するが、しかし前者の能力主義に対しては是認の立場を明言している。両者にはこのような見解の相違があると思われる。

ただし、中内のそうした能力主義の是認はあくまでも「職場」に関してであることは、念を押して確認しておく必要がある。つまり、「学校教育なかんずく現代義務教育」は、「生存権の文化的側面の保障という性格をもつ」のであり、したがってそこではむしろ「能力のないものに手厚」くなければならないという(1998c: p.192)。すなわち、すべての子どもへの確実な最低必要量保障が必要だ、と。

以上、2.3を通じて示してきた、中内の教育における能力主義との対峙の仕方のポイントは、最低必要

量の能力を義務教育における普通教育を通じて確実に保障すること、それが可能になるように教育評価のあり方に特に焦点を当てながら教育過程の効力を徹底して高めていくこと、教育領域をそのようなものとして自律化させその領域外の能力主義の影響を遮断すること、となるであろう。

### 3. 近代における〈教育〉の誕生論の鮮明化とそれに伴う能力主義批判における追加論点

筆者は、おおよそ1990年頃に中内は、近代における〈教育〉の誕生という把握を鮮明に押し出すようになったと捉えている。そのことは、中内における能力主義の把握・対峙という本稿のテーマに関しても、2で述べてきたのとは位相の異なる論点を追加することになる。3では、それらについて論じる。

#### 3.1 近代における〈教育〉の誕生論

近代における〈教育〉の誕生論とここで呼ぶのは、次のような中内の議論のことである。

- ・「教える」という行為には、教えられる側の「学習」が「より良いあり方」をするように「プログラム化」すべく「意図」されてなされる「人づくり」と呼びうるものがあるが、その人づくりには1つに、「教化(edification)」というタイプのものがある。教えるという「介入者の介入の動機」が、教えられる者が「将来所属するであろう社会集団」の「維持や改革」にあることが、「教化」の特徴である。もう1つに、〈教育(education)〉というタイプのものがある。それは、教えられる者が自らの「所属集団の現実のただなかを、より良い個人(individual)としての自立をめざして試行錯誤する個的存在」として生きる、そのために必要な「人格上の核の獲得」を助成するという動機でもって、教える行為が行われる点に特徴をもつ。つまり、「社会をよりよくしよう、あるいはこれを維持しようとする、その動機に発する」のが教化であり、「個人が出発点で、個人が世の中をよりよく生きるための能力を獲得しようとして、いろいろと努力をしているのを助ける」点が動機となっているのが〈教育〉である<sup>4)</sup>(中内1998c: pp.15, 17, 18, 中内1998b: p.23)。
- ・〈教育〉は、新しい世代が、「共同体解体後の一面では自由な、他方では不安な」近代社会を、「私生活」をもつ「個人」、「アイデンティティをもった個人」として、「自立して生きてゆく」ことができるように必要な能力を獲得することを助成する、そうした課題を担って近代において誕生した「人づくり」の一類型である。〈教育〉はそのような意味で、「近代社会のプロジェクトのひとつ」である(中内2001: pp.180, 8, 中内1998c: p.21, 中内1998a: p.8)。
- ・〈教育〉が誕生する歴史過程を担ったのは、その時期共同体からの自立を遂げつつあった「閉鎖的な単婚家族」であった。〈教育〉誕生の社会的背景をなしていたのは、共同体からの「単婚家族の自立、人口調節やゆるやかな生産性向上の競争意識の発生、そのための労働技術の革新といった社会史過程」である。〈教育〉は、そのような過程を経た地域ではどこでも見られる「普遍的な人づくり概念」である(中内2001: p.179, 中内1998d: p.59, 中内2000: p.25)。

#### 3.2 能力主義批判における追加論点

##### 3.2.1 〈教育〉の「深部」の能力主義的性格

こうした中内の近代における〈教育〉の誕生論の鮮明化が本稿のテーマと関連して重要なのは、それと深く絡みほぼ同時並行で、〈教育〉には能力主義的・競争的性格が根源的に抜き難く刻み込まれているとする議論が中内によって展開されるようになった点である。その論の最初期の発表機会の1つは、『叢書(産む・育てる・教える—匿名の教育史)』第1巻(1990年)に掲載されたシンポジウムでの報告(中内1990a)であった。そこで述べられていたところ(同: pp.16-17)を筆者なりに解釈すると、次のようになる。

- (ア) 〈教育〉とは、個人が「社会をよりよく生きる」ことができるように、その人の「資質をひき出し、才芸を育てる」べくなされる「人づくり」である。〈教育〉のこうした「よりよく主義」は、〈教育〉と



はどのような営みであり、どうあるべきであるかについて、語られてきた、また実際に追求もされてきた〈教育〉の規範論であるが、それは「自由主義、個人主義原理」に基づく「理想主義」的性格を帯びるものである。

- (イ) しかしそれは実は、〈教育〉の営為の「表層」(中内 1998c: p.24)の論理を表現したものにはすぎない。近代化の進行とともにその営為が誕生・普及してきた現実の社会的文脈の中に、この規範論の表層論理を「ひきおろしてくる」と、「ひきおろしてくる」は重要な意味合いをもつ言葉だが、その意味合いがわかりやすく明示されているとは言えないので、以下筆者なりに解釈すると]つまり〈教育〉の「よりよく主義」の規範論をその観念のレベルで抱く者たちが、現実の社会的文脈の中では〈教育〉の営為を通じて何を追求しどう振る舞うことになるのか、その結果〈教育〉の営為は現実の社会的文脈の中で実際にどういう機能を果たすことになるのかを考えてみると、そこに浮かび上がる〈教育〉の営為の「深部」は、表層論理の意味するところとは相当に異なるものであることがわかる。
- (ウ) 上記の現実の社会的文脈とは、「市民社会の社会経済原理である資本主義的労働過程」の下で人々が働き暮らし、したがって人々はその労働過程でより優位なポジションにつきより大きい報酬を得られる可能性を確保すべく自らの能力を高めていかざるを得ないという、資本主義的市場社会が発生し確立していくということが、その内実である。〈教育〉とはそうした内実をもつ社会的文脈の中でこそ誕生した営為であり、その営為の「深部」とは、その社会的文脈の中で〈教育〉が、その表層論理が示すところとは異なる形で、実際に帯びる意味・果たす機能のことである。
- (エ) 〈教育〉が実際に帯びる意味・果たす機能とは、①〈教育〉による「資質の開発と才芸育成」を追求して〈教育〉に関わる者たちはいずれも、「資本主義的市場競争原理」＝「市場的能力主義」の原理に沿って、一方で自らの能力を「相手よりもよりよく」高めたいという要求を、他方でその要求に応えて他者よりも「よりよく」能力を高められるように助成の働きかけを行おうとする動機を、傍からそう見え本人自身もそう意識している表層論理に隠された形で抱いているということであり、あるいは／および、②〈教育〉に関わる主体のそうした要求・動機のいかんにかかわらず、資本主義的市場社会・能力主義社会において客観的には、諸個人が競争的に自らの能力を高め、またそれを助成する営為として、〈教育〉は「マルサス主義」的性格を帯びつつ営まれ機能しているということである。
- (オ) このように〈教育〉において結局は「能力主義的競争市場の勝者になること」が追求されるのだとすれば、社会・集団の維持・改革を目的としてその目的に沿うように個人の成長を方向づけようとする「教化」とは異なり、当人がもつ可能性を「ひき出す」ことによって当人の生それ自体が「よりよく」あることを自己目的としてなされるはずの〈教育〉は、「競争市場」での勝ち負けという既存社会の基準に照らした人間形成の働きかけをせざるをえず、だとしたらそれは、「教化」と同じ意味合いを帯びてしまうことになる。このように近代に誕生した〈教育〉には、それ以前から存在してきた「教化」へと「里がえりする」という傾向性を、述べてきたような社会的文脈の中で営まれるという事情ゆえ不可避免的に帯びており、それは〈教育〉に「内包」される「深刻な矛盾」とであると言える。

このように中内の所論は、〈教育〉における「よりよい」発達の追求が、近代社会の社会的文脈においては不可避免的に、他者よりもよりよい能力の獲得を追求するという競争性・序列性を帯びてしまうことを指摘するものである。それは、能力主義という、社会的地位及び報酬・資源の配分とその正当化という、社会のシステム・レベルの原理に規定されつつそれを支える、人間形成の行為と関わる社会関係のあり方という生活世界レベルを問題化する議論であると受けとめることができるだろう。

〈教育〉なるものの性格についての中内のこうした認識は、その後も繰り返し表明され後年まで変わることがない。



### 3.2.2 〈教育〉の「死滅」と「新しい人づくり」の生成

中内はさらに、〈教育〉が3.2.1の(ア)~(オ)のようなものであることに関連して、

「〈教育〉とよばれてきた人づくりの技に内部矛盾があるとすれば、[……]わたしたちはもうひとつの新しい人づくりの技をさがさなければならないところに、いま立っている。」(中内2001: p.187)

「〈教育〉の概念は誕生しましたが、やがては死滅すると思う。そして、〈教育〉とはちがった、未知のヒトの自立を主題とする人格形成概念が姿をあらわすと思います。」(中内1998b: p.33)

と述べ、〈教育〉はその内部に抱える「矛盾」ゆえに「死滅」し、〈教育〉とは異なる「もうひとつの新しい人づくりの技」が生成する可能性を示唆している。

それはやはり1990年頃、中内が、近代における〈教育〉の誕生や、その〈教育〉に絡みつく根源的な能力主義的性格を論じ始めた、あるいは強調し始めた頃から、それらと同時並行的に主張し始めたことであった。

しかしその後の中内が、こうした〈教育〉の死滅の展望と「新しい人づくり」の生成の可能性を十分に追究できたかと言えば、必ずしもそうとは言えないというのが筆者の評価である。その点について、次に述べる。

### 3.2.3 〈教育〉の死滅の展望と新しい人づくりの模索はあったか？

#### (1) 〈教育〉の死滅ならぬ徹底では？

2.3で見たように、中内の教育における能力主義との対峙の仕方のポイントは、最小限の資源を義務教育における普通教育を通じて確実に保障することであり、それが可能になるように教育過程の効力を向上させていくことであった。それは、補足しつつ言い換えれば、〈教育〉の行為を、まず〈教育〉の「到達点」である目標として何が適切かを判断し、その上でその目標を達成するのに必要な「計画性をもつプログラム」を立てるというように、目標と「プログラム」とにもとづく「制作」的行為として捉えた上で(中内1998c: p.30)、〈教育〉のその制作としての効力を徹底して向上させるということである。それは、〈教育〉を超えるものの探求であるどころか、むしろ〈教育〉を手放さずそこに拘り続けるという発想であると言っていいただろう。

こうした能力主義との対峙の仕方は、近代における〈教育〉の誕生や、〈教育〉に絡みつく根源的な能力主義的性格や、〈教育〉の死滅と新しい人づくりの生成の可能性を言うようになった1990年頃を経た後も、中内の中で特に変化は見られない。だとすると、その対峙の仕方が意味するところを、それら1990年以降の議論も加味して捉えると、それは次のようになる。すなわち、〈教育〉が誕生・普及した近現代社会は、能力主義社会・競争社会であるが、その社会を「よりよく個人として生きる」ために「最低限必要とする能力」(中内1998c: p.74)を、すべての人々に確実に保障することが、〈教育〉には求められる。能力主義社会・競争社会の中そうした最低必要量を保障されなければ、人は様々な不利益を被ることになる。したがって〈教育〉は、特に義務教育としての普通教育のレベルのそれによって、この最低必要量を受け手すべてに確実に保障しなければならない、と。

このように、2.3で見た中内の以前からの主張の含意は、3でのここまでの議論(特に3.2.1)を加味した時、〈教育〉は能力主義社会・競争社会に生きる人間の自立を助成する営みであらざるを得ないとの前提に立ち、その上で、義務教育としての普通教育においては、その社会を渡っていける(渡っていくとは、能力主義的競争に積極的にコミットして地位・報酬の維持・向上を目指すということでは必ずしもないが、この社会は能力主義社会であることを前提にした上で生きていかなければならないと、その正統性は承認することを意味する)だけの最低必要量の能力獲得の保障を徹底させる、そのことが可能になるように〈教育〉の効力を向上させる—これが〈教育〉における能力主義との対峙の仕方のポイントであるという主張として、捉え直すことができる。それは、〈教育〉の死滅を展望し〈教育〉とは異なるもうひと

つの新しい人づくりの技を模索するというよりも、むしろ〈教育〉の徹底によって能力主義と対峙するという発想に立つものであるということができらるだろう。

## (2) 〈教育〉を超える到達度評価論？

ただし中内は、到達度評価論に基づく実践を〈教育〉を超えるもうひとつの新しい人づくりとして位置づける次のような主張を示したことがあった。

「学校を、他人よりも『よりよく』生きるための能力の獲得を助ける仕事を組織的におこなう集団として編成する——この政策が、学校を、教育の名のもとに抑圧機関へと変化させた。[……] この『よりよく』のシステムを、ほかにもありうるかたちにつくりかえることができないか。[……] 私はこのエネルギー源を、敵対的、マルサス主義的な競争ではない方向につくりかえるための教育関係の改革の方法として、到達度評価とよばれている政策に近づいてきたのです。」(中内 1998b: pp.49-50)

しかし筆者は、その主張には無理があるように感じる。ここまで述べてきたことによれば、到達度評価論とは、〈教育〉を超えるものではなく、社会は能力主義・競争社会であることを前提にそこをサヴァイヴできるように最低必要量の確実な保障をめざす〈教育〉を実現すべく、評価に焦点化しつつその過程全体を改良しようと提唱する、つまりむしろ〈教育〉の徹底を主張する立場の議論であると位置づけるのが適当である。

## (3) 〈教育〉を「はみでた」ものを拾い上げることをめぐって

中内はまた、次のように、近代において〈教育〉が誕生・普及する過程で、〈教育〉に包摂されずこぼれ落ちた、人づくりのあり得る他の可能性を掘り起こし、それをカギにして「もうひとつの新しい人づくり」の可能性を模索するという趣旨の提起をしている。

「共同体の解体が提起してきた、社会を『よりよく』生きるための人間形成という万人にとっての社会課題を、市民社会のはぐくんだ『教育』〔〈教育〉〕の概念は、すべてくまなく包摂しえたわけではない点にこだわってゆきたい。そこで、なにがとりあげられなにがとりこぼされたか。なにが拡張され、なにがぬりこめられたか。また、[……] はじめ中産的生産者層、やがて新旧中間層家族に『教育』の心性が誕生し、これが学校改造運動のかたちをとるようになるとともに、都市・農村貧民層にあって『教育を「はみだす」部分』を追求し、この『はみでた』部分にこそ、人の自立の文化的助成装置にとってもっとも大切な知見がかくされていると主張する教師たちが現れてきたという歴史的事実にこだわってゆきたい。このとりこぼされ、ぬりこめられた部分、この『はみでた』部分に、『「よりよく」の新たな規定』をとりだせるカギがかくされている。」(中内1990b: p.79)

中内の後年の議論では、この〈教育〉を「はみでた」ものとして、「対人能力の育成」が「『形成』[……]過程に埋め込まれ」ていた状態が特に着目され(中内 2008: p.28)、それが「生活訓練」として意識化され特立していく過程に光が当てられた(同: p.38)。

〈教育〉と生活訓練とが区別して認識され実践されることが適当なことなのかどうか、筆者は検討の必要があると考えるが、それはさておき、本稿に直接関連する論点については、見てきたように資本主義的市場社会・能力主義社会の土台の上に営まれる〈教育〉に能力主義的・競争的性格が深く絡みついているとすれば、生活訓練もまた、それが〈教育〉とは区別されるものであるというだけでそのことを免れるものではないということが言えるだろう。生活訓練が育成するのは対人能力であるとのことだが、それと区別して〈教育〉が育成するものとされる「学力」の場合と同様に、「対人能力」をめぐる競争的・序列的關係が形成されうことは、特に「ハイパー・メリトクラシー」(本田 2005)と言われる今日では明瞭であろう(高度に競争的な労働力市場を前提とした「エンプロイアビリティ」の重要項目の1つとして

の「コミュニケーション能力」などを念頭に置かれない)。生活訓練の場合も、それが遂行される直接の社会過程が展開する場の社会的文脈及びそれを取り巻く社会的文脈がどのようなものであるのかが問われる点は、〈教育〉の場合とまったく変わらないように思う。

#### (4) 転回は未発だったのか？

〈教育〉外の社会領域の能力主義は是認さえするが、〈教育〉領域へのその浸透は遮断されるべきことを強く主張すること(2.3.3参照)と、そもそも〈教育〉そのものに能力主義的性格が内在していると捉えること(3.2.1参照)とは、〈教育〉と能力主義との関係をめぐる相当に異なる見解であると、筆者には思える。前者はいわば〈教育〉の死守の主張であり、後者は〈教育〉は近代という時代の産物でありやがて「死滅」すべき運命にあることを認めている(3.2.2参照)、この点の違いも大きい。これらの点では、中内の理論は、おおよそ1990年頃に小さくない転回を見せたというふうに、筆者には見える。

しかし、そのような転回を見せた後にも中内は依然として、〈教育〉の徹底による能力主義の制御を言い続けていることになるという点は、(1)で確認したとおりである。上に確認したように〈教育〉にそもそも能力主義的性格が内在しているとすれば、〈教育〉の徹底という戦略による能力主義への対峙は、論理的・原理的には不可能であるということになるだろう。それでも中内が〈教育〉の徹底による能力主義の制御を言い続けるのは、『『教育』〔〈教育〉〕という名の人間形成はなかなかてごわい存在である。罵倒すれば消えうせるような相手ではなく、なかなかしたたかで、これを罵倒する人間もふくめて人びとをとらえてはなさない一面をもっている』(中内1990b: p.75)と、〈教育〉の頑強さを軽視してはならないと警告しているが、その警告に自らが従って、安易には〈教育〉を放棄する道を選ばないということなのか。

繰り返すが、〈教育〉の歴史性(近代的特殊性)を強調し、抜き難い能力主義的性格というそれが孕む根源的な問題性を指摘し、その死滅をも示唆する1990年頃からの中内の議論は、それを契機にその後の中内の理論の展開を大きく変えてもおかしくないものであると思うが、少なくとも、人間形成と、それと密接に関連する近現代社会の重要な社会構成原理である能力主義との関連という論点に関しては、実質的にさほど大きな変化にはつながっていないように見える<sup>5)</sup>。

## 4. 補充的考察

本稿はここまでの論述で、1990年頃の近代における〈教育〉の誕生論の提唱を挟みながら、その前後で中内による能力主義把握やそれとの向き合い方がどのように変化したのか、また変化しなかったのかを描いてきた。したがって、本稿冒頭で設定した課題は、既に一応は果たしたことになる。

しかし、もう少し議論を続けたい。以下では、ガート・ビースタ<sup>6)</sup>の教育論と比較することを通じて、中内の教育論及びその能力主義に対するスタンスの特徴をさらに浮かび上がらせる補充的な考察を行った上で、本稿を閉じたいと思う。

### 4.1 ビースタの教育目的・機能論：「資格化」・「社会化」・「主体化」

ビースタは、教育は3つの相互に異なる「目的」をもつ、あるいは3つの異なる「機能」を果たしているという(ビースタ 2010=2016: pp. 16, 35)。その3つの目的・機能とは、「資格化」(知識・技能・理解や性質・判断の形式を提供し、その受け手が「何かをする」ことを可能にする)(同: p.35)、「社会化」(その受け手を、既存の行動様式・存在様式を身につけさせることを通じて、社会的・文化的・政治的「秩序」に組み込む)(同: p. 36)、「主体化」(社会化と正反対に、その受け手を、既存秩序からの独立性を保持した存在たらしめる)(同: pp. 36-37)である。ビースタが言わんとするのは、教育のこれら3つの目的追求あるいは機能遂行は、そのいずれかのみで展開するというものではなく、それら3つはケースごとに特有な形で相互に関連し合いつつ(例えば、社会化に向けて取り組む際に何らかの知識・技能等の伝達・



獲得がなされることを通じて資格化の機能も果たされる、など)複合して展開するということである(同: pp. 37-38, 41-44)。

しかしピースタは、教育においてこれら3要素は同等のウェイトでただ並列するものとして捉えられるものではないと考える。まずピースタは、教育は社会化の機能に還元できない、もし社会化のみに焦点化されるようなものであればそれは「非教育的」なものであると主張する(同: pp. 111-112)。ピースタはさらに、「主体化があらゆる教育の本質的な構成要素であるべきだ」(同: p. 111)と、上記3要素のうちとりわけ主体化こそが、教育が教育たる上で最重要の要素であることを強調する。かつ、こうした主体化の理念を中軸に据えた人間形成としての教育が、近代という時代を背景におくものであることを指摘する(同: p.112)。

#### 4.2 中内とピースタの共通点・相違点

ピースタのこうした教育把握は、中内の見解と符合する部分も少なくない。

まず、〈教育〉は近代に生まれた人間形成のあり方であるとする共通認識が、両者の間にあるとってよさそうである。

さらに、〈教育〉という人間形成の内実の捉え方について、両者の論を比較検討してみよう。ピースタのいう社会化とは、人間形成に関する中内の概念で言えば「教化」が果たす機能に当たるものとして位置づけることができるだろう。3.1.1で見たように中内は、「人づくり」を、それを遂行する際の「動機」を基準に、教化と〈教育〉の二類型に分けているが、現実の人づくりは教化的な機能も〈教育〉的な機能もいずれも果たすものである。したがって中内が提示しているのは、それを行う者がどのような動機を意識しながら遂行する人づくりであるかという観点から構成された理念的な類型としての教化と〈教育〉への分類であると捉えるのが適当である。中内の議論をこのように捉えた上で言えることは、ある人づくりがピースタのいう社会化を主要な動機として行われる場合、中内にとってそれは教化のカテゴリーに当たるものであり〈教育〉には当たらないということである。以上は、中内とピースタの共通点である。

一方、中内の場合、教化から区別される〈教育〉は、社会化を主要機能とするものではないのだが、本稿でこれまで見てきた論に照らせば、それぞれの「公共社会」を生きるのに必要とされる「何かをすることが可能になるようにそのための知識・技能等を確実に獲得させることが強調されているのであるから、その資格化の機能に焦点が当てられているとおさえることができるだろう。

ただし実は中内自身、〈教育〉の根本性格はむしろ主体化であると見ているとも解釈できるような議論を展開している。すなわち中内は、〈教育〉とは、受け手を「より良い個人としての自立をめざして試行錯誤する個的存在」として捉え、その試行錯誤を、「よりよく」生きるための能力獲得の側面で助成しようとするものであり、かつその「よさ」の基準は多元的であり、教育を受ける本人によさを「選ぶ自由」があることを前提として営まれるものであるという(中内 1998c: p.18, 1998b: p.22)。こうした〈教育〉把握は、受け手本人が選ぶよさに向けて本人が成長発達するのを助成する営みとしてそれを見るのであるから、その主体化としての性格を捉えるものと考えていいだろう。しかしながら、こうした把握は、〈教育〉なるものの理念的なレベルでのそれであると考えられる。現実的・具体的な、公教育による普通教育という形態をとる〈教育〉の場合は、上記のように資格化を基調としたものであるべきだというのが中内の言わんとするところであると見ることができる。一方ピースタも、公教育として現実に行われている教育においては主に遂行されているのは資格化の機能であることは認めるが(ピースタ 2010=2016: pp. 35-36)、しかしこうした場での教育であっても、やはり主体化が中軸に据えられるべきであるというのが、ピースタの主張するところであると考えられる。これは、中内とピースタの相違点である。



#### 4.3 ビースタにおける「主体化」の含意

ビースタは、〈教育〉がそれを軸としてなされるべきとする主体化について、その「質」が問題とされるべきであると主張する(同: p.37)。この点についてのビースタの議論の主旨を、筆者は次のようにおさえた。

近代になって登場した〈教育〉における主体化の理念は、それを思想的に表現したカントの論によく示されているように、その受け手を他者による種々の拘束から独立して自律的に自己決定する自由な主体たらしめるべきことを主張するものとして表れた。しかし、そこには人間とは「自律のために戦う理性的な存在である」という「人間の本質や本性」に関する「ヒューマニズム」的前提が置かれており、その前提は、人間がどうあらなければならないかという基準を、教育者と被教育者とが実際の相互作用を展開させていくのに先立ちあらかじめ提示するものである。だとすると、それを基準になされる人間形成の働きかけは、既存の秩序において善きものと見なされているものへの社会化としての意味合いをもつことになってしまう(同: pp. 112-118)。

ビースタがこうした理性的な自律的主体に代わって提示するのは、人々が互いに関わり合うことでつくり上げる「公的空間」の中で「行為」することを通じて、そこに「何か新しいもの」を「持ち込む」ことのできる、他の誰かとは「置き換え不可能」な存在として「出現」する、そのような主体である。その置き換え不可能性とは、その人が他者と異なる「特性」を「所有」していることによってもたらされるものではなく、その人がその人であるということ自体である(同: pp.119-128)。ビースタは、〈教育〉が資格化や社会化を通じてその受け手を特定の「共同体」(中内の用いるような、前近代のそれを意味する言葉ではない)の会員たらしめることの不可欠性は認める。しかしその一方で、〈教育〉がかれらを上記のような意味での主体へと主体化するプロセスであることの不可欠性も強調する。ビースタは、〈教育〉におけるそうした主体化の機能は、その受け手が上のような主体として立ち現れることのできるコンテキストを設定するということとして遂行されるものであるという。しかしそれは、設定したコンテキストによって確実に主体化をもたらすという「成果」を保障できるような性質のものではない。ただ、人を既存の共同体へと組み込む作用を「中断」した上で、可能な限り主体化のプロセスが展開しうる条件を整えるにすぎないものであり、それは言い換えれば、それ自身をあるポイントで中断し、あとは何が生起するかを受け手に委ねるものなのである(同: pp.129, 133-134)。

#### 4.4 補充的考察を経た暫定的結論

以上、中内の教育論とビースタのそれとの比較検討を行ってきたが、最後に、それを踏まえて、〈教育〉において能力主義とどのように向き合っていくべきかについて、筆者なりの現時点での暫定的結論を示してみたい。

- ① 一方で、特に中内の論が強調するのは、〈教育〉において、能力主義に積極的にコミットするわけではなく、むしろそこから距離をおくスタンスをとりながら、それでも目下の社会を生き抜いていかざるを得ない以上、そのために獲得しておいてほうがよい能力を確実に保障するという、ビースタの概念で言えば資格化に相当する機能が果たされることが必要であるという点である。その点を強調するゆえに、中内は、その能力形成に資するどのような「目標内容」が〈教育〉の過程を通じて教えられるべきかを明確にしていくことが必要であると主張することになる。

だが資格化は、既存の社会のあり方を前提にし、それに対して何らかのレリバンスを有する知識・技能等の伝達／獲得であり、既存の社会のあり方を前提するゆえに、その構成原理の1つである能力主義原理の正統性も前提とされてしまう。

- ② 他方で、ビースタが示唆する方向で浮かび上がるのは、〈教育〉は、置き換え不可能な存在として尊重され、そのような存在同士として関わり合う経験が生起するコンテキストを設定し、その経験

を通じてまさにそのような存在として自他を認め関わり合う主体へとなりゆく主体化の機能をも遂行する必要があるという点である。その機能は、ある能力の確実な獲得を目指してプログラムを実行するという形で果たされるものではなく、上記のような主体になりゆくことに方向づけられるであろうコンテクストを設定してそれを経験させるところで中断し、あとの結果は子ども・若者に委ねるという形で遂行されるものである。

こうした主体化により生起する、置き換え不可能な主体同士として関わり合う経験は、能力や業績によって人間を序列づける能力主義原理に基づくものとは異なる関係性の経験となり、したがって〈教育〉の主体化機能は、その経験の積み重ねを通じてこの原理に対する批判的なスタンスの形成へと向かう可能性を有している。

これら①、②による人間形成の試みは全体として、〈教育〉のそれとして捉えて差し支えないであろう。筆者は目下のところ、これをもって能力主義と向き合う〈教育〉の在り方として提案したいと考えている。

①の示すところでは、能力主義社会であることをはじめ様々な既成の性格を帯びた社会への組み込みとその再生産という機能を拭い去ることはできないが、しかしそれによってまずは今現在の社会を個人がよりよく生き抜いていく上での拠点となるものを獲得することは、やはり不可欠なことである。そのことを果たしつつ、それと並行する形で、②の主体化によって、既存社会の乗り越え可能性が担保される。近代に生まれた〈教育〉は、そのような潜勢力をもっているものとする。

#### [註]

- 1) 1930年、高知県生まれ。京都大学教育学部卒業後、東京大学大学院人文科学研究科に進む。成蹊中学、国学院大学、お茶の水大学、一橋大学、中京大学にて勤務する。生活綴方成立史をはじめ日本教育史を研究、1980年代に教育の社会史を提唱し、自らも社会史的方法による多くの論考を発表する。その一方で、「教育」概念の検討など「教育学概論」=教育学のメタ理論的考察(中内2008)を進める。2016年、85歳で逝去。
- 2) 本稿は、教育目標・評価学会第27回大会の公開シンポジウム「中内敏夫氏の教育学の現代的位相—変動する社会のなかで」(2016年11月27日)での口頭発表「中内敏夫における『能力主義』把握と『現在主義』の位置づけ」及びその当日配布資料にもとづくものである。本稿はこの発表タイトルの前半の中内の能力主義把握の検討に焦点を当てたものであり、後半の現在主義の位置づけという論点については、別の論考、長谷川(2017)にて検討した。  
なお筆者は、以前執筆した長谷川(2003)にてそのタイトル通り、中内が「競争とどのように対峙しようとしているか」を論じた。本稿本文の2.1でも触れるように、能力主義と競争とはことの性質上重なり合うところが大きいので、中内の競争への対峙を論じた長谷川(2003)と能力主義への対峙を論じる本稿も、内容的に重なる点がある。
- 3) 「能力主義」と「業績主義」を、それぞれが指すことから自体に違いがあるとして、両者を区別する論者もいる。例えば、黒崎(1995)。本稿では両者は特に区別せず、以下では基本的に「能力主義」を用いることにする。
- 4) 本稿での以下の叙述において、中内同様に近代に誕生した「人づくり」の特殊形態であることを特に強調したい場合には、〈教育〉の表記を用いる。その場合以外で〈教育〉を含めた「人づくり」一般を指す場合には、〈 〉無しの教育という表記を用いる(他の論者が〈 〉無しで表記しているものを引用する場合は、そのまま)。
- 5) 〈教育〉と能力主義の関係をめぐる問題に関する中内の所論が1990年前後の時点を経た後も基本的に変化がないという点は、中内が、日本の〈教育〉に関して長らく問題であったのは、能力主義が〈教育〉へ強力に浸透していったことではなく、むしろ、その浸透の不徹底さをもたらす日本特殊な事態の方であると捉える、その歴史的事実認識の連続性にも見て取れる(中内2005など)。すなわち、日本の学校教育についての事実認識として、それが長らく能力主義を貫徹はさせない、共同体的性格を帯びたものであったこととそれ故の独特の問題性を、中内は強調するのである。そのように事実を認識するがゆえに、中内は、2.3.3で見たように能力主義の合理性を肯定し、3.2.3の特に(1)で示したように、〈教育〉を根源的に能力主義的・競争的性格をもつものとして捉えるようになった以降も、能力主義の正統性を前提にした〈教育〉論を主張し続けたのであると推測する。
- 6) Gert J. J. Biesta. 1957年オランダ生まれ。現在活躍中の著名な教育学者。著書も多数発表されているが、そのうち邦訳されているものには、本稿で引用したピースタ(2010=2016)以外に、『民主主義を学習する 教育・生涯学習・シティズンシップ』(原著2011年、邦訳2014年、勁草書房)がある。

[引用文献]

- 教育制度検討委員会・梅根悟編(1974=2001)『日本の教育改革を求めて』寺崎昌男他編『日本現代教育基本文献叢書 戦後教育改革構想 II期 20』日本図書センター
- 黒崎勲(1995)『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
- 経済審議会(1963=1994)「経済発展における人的能力開発の課題と対策」寺崎昌男編『日本の教育課題第6巻 選抜と競争』東京法令
- 中内敏夫(1969)「受験教育とその問題点」中内(1976)所収
- 中内敏夫(1972)「能力についての考え方の歴史(上)」『教育』1972年6月号
- 中内敏夫(1976)『増補学力と評価の理論』国土社
- 中内敏夫(1990a)「〈教育〉の誕生 その後」第1巻編集委員会編『叢書〈産む・育てる・教える—匿名の教育史〉第1巻〈教育〉—誕生と終焉』藤原書店
- 中内敏夫(1990b)「教育を『はみでる』もの」第1巻編集委員会編『叢書〈産む・育てる・教える—匿名の教育史〉第1巻〈教育〉—誕生と終焉』藤原書店
- 中内敏夫(1994)「習熟について」『教育』2月号
- 中内敏夫(1998a)『中内敏夫著作集 IV 教育の民衆心性』藤原書店
- 中内敏夫他(1998b)『人間形成の全体史 比較発達社会史への道』大月書店
- 中内敏夫(1998c)『中内敏夫著作集 I 「教室」をひらく 新・教育原論』藤原書店
- 中内敏夫(1998d)『教育思想史』岩波書店
- 中内敏夫(2000)『中内敏夫著作集 VII 民衆宗教と教員文化』藤原書店
- 中内敏夫(2001)『中内敏夫著作集 VIII 家族の人づくり 18-20世紀日本』藤原書店
- 中内敏夫(2002)「教育保全のための『社会と学校』改革案」『環』Vol. 9
- 中内敏夫(2005)『教育評論の奨め』国土社
- 中内敏夫(2008)『生活訓練論第一歩』日本標準
- 長谷川裕(2003)「中内敏夫の〈教育〉の理論は、〈教育〉における競争とどのように対峙しようとしているか」『〈教育と社会〉研究』第13号
- 長谷川裕(2017)「中内敏夫における子ども・若者の『現在主義』の把握と位置づけ」『教育目標・評価学会紀要』第27号
- ビースタ、G.(2010=2016)『よい教育とはなにか 倫理・政治・民主主義』白澤社
- 堀尾輝久(1979)『現代日本の教育思想 学習権の思想と「能力主義」批判の視座』青木書店
- 本田由紀(2005)『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
- 村上泰亮(1975=2010)『産業社会の病理』中央公論社
- ヤング、M.(1958=1982)『メリトクラシー』至誠堂