

音楽教育におけるケイパビリティ・アプローチの可能性

—自由の保障と拡張, 社会正義の観点から—

フェラン・ガリシア・ジュゼプ

(2021年10月5日受理)

Possibilities of the Capability Approach in Music Education:
Guarantees and Expansion of Freedom, and Social Justice

Josep Ferran Galicia

Abstract: Amartya Sen and Martha Nussbaum's *capability approach* has influenced how human well-being is measured over the last decades and contributed to forming the Human Development Index (HDI). One of the central discussions of this approach concerns the extent of children's freedom and broadening their capabilities for the future. While multiculturalism and inclusive education are established in music education studies, limited research has explored the possibilities of the capability approach in music education to facilitate social inclusion and empowerment. In this study, we examine the emerging possibilities for of the capability approach in music education. A theoretical review reveals three relevant aspects: the extent of children's freedom and broadening their capabilities; specific music education capabilities compared to competency-based education; and the promotion of social justice. Future studies are encouraged to further investigate this approach in diverse practical situations.

Key words: Capability Approach, Music Education, Guarantees and Expansion of Freedom, Social Justice

キーワード: ケイパビリティ・アプローチ, 音楽教育, 自由の保障と拡張, 社会正義

1. 背景と目的

国民の幸福 (well-being) や生活の質を評価する指数として一人当たり国民総生産 (GNP) や国内総生産 (GDP) がこれまでの経済開発や国際政策において中心的な役割を担ってきた。これらが経済的な次元によって人間生活の豊かさを把握しようとするなか

本論文は, 課程博士候補論文を構成する論文の一部として, 以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員: 伊藤 真 (主任指導教員), 枝川一也,
高旗健次, 児玉真樹子, 長坂 格

で, 20世紀末から, 経済成長だけではなく人間の尊厳の保障と自由の拡大を基準とする新しい経済開発のパラダイム, 人間開発アプローチが台頭し始める。国連開発計画 (UNDP) は1990年の『人間開発報告書』(HDR: Human Development Report) の創刊を期に, 今日に至るまで経済成長を生み出すだけでなくその恩恵を公平に分配できるような開発でなければならないという考えに立って, さまざまな角度から開発の重要課題を扱ってきた (UNDP, 2007, p.5)。そして, 本報告書が提示してきた, 新たな国の開発の度合いを測る人間開発指数 (Human Development Index: 以下 HDI) は, 経済水準のみでは説明できない人間の生活

のより多角的な水準を示してきた。

新たな開発指数としてのHDIの考案に大きな影響を与えたのが、インドの経済学者でありアジア初のノーベル経済学受賞者セン（A. Sen）と哲学者ヌスbaum（M. C. Nussbaum）の共同研究の産物「ケイパビリティ・アプローチ」である。ケイパビリティ・アプローチは、機会の平等という社会正義の観念を基盤とする、「人びとはなにができて（do）、なにになることができるのか（being）」という非常に単純明快で同時に複雑さを含有する命題をその中核的な関心事として据えている（Nussbaum, 2011）。このアプローチは、社会的に排除された人びとに最低限の所得を提供することは、貧困問題の解決の一手段として有効かもしれないが、より根本的な問題である排除は克服されないことを問題視し、排除された人びとに事後的な補償を提供するのではなく、その代わりに、よりいっそう包摂的な社会を構築することをねらいとしている（バラ&ラベール, 2005, pp.32-35）。

ケイパビリティの概念は、経済学や哲学思想を出発点としながらも、現代の教育を捉えなおす新たな視点としても議論がなされてきた。ヌスbaumは、経済成長に偏重する教育モデルに警報を鳴らし、あらゆる個人が、「法と制度によって遵守されなければならない不可侵の人間の尊重を有していること」を認める人間開発パラダイムが今後の教育の基盤となることを切望する（ヌスbaum, 2013, p.32）。一方で、センは、彼の議論のなかでケイパビリティと教育の関係性について直接言及はしていないが、教育への応用の可能性を認めている（Saito, 2003, p.18）。

ケイパビリティの概念は教育学（Saito, 2003; 馬上, 2006, 2009）、教科教育学（Biddulph et al., 2020; 志村, 2021）、障害者のインクルーシブ教育（Norwich, 2014; 荒川, 2014）などの各領域の間でも、その適用について議論がなされてきた。一方で、本研究が照準を合わせる音楽教育への導入に関する研究は僅少である。近年の音楽教育研究では、多文化主義やインクルーシブ教育の重要性が唱えられる一方で、ケイパビリティ・アプローチの視点で社会的排除に立ち向かい、包摂に取り組むことのできる音楽教育についての考察は十分に行われていないと考える。

本稿では、社会的排除と包摂の問題に取り組むセンとヌスbaumのケイパビリティ・アプローチを取り上げ、教育分野への導入の議論をもとに、音楽教育においてケイパビリティを保障し拡張することの意味を考察することを目的とする。

はじめに、センとヌスbaumのケイパビリティ・アプローチの理論背景を両者の共通の主張や異なる見解

を交えながら明らかにする。続いて、教育学や教科教育学、インクルーシブ教育の国内外の議論を取り上げ、教育にケイパビリティ概念を適用させる意義や、その際に生じる領域特有の課題に注目する。最後に、音楽教育におけるケイパビリティ・アプローチの可能性について、自由の保障と拡張、コンピテンシー重視の教育に対するケイパビリティの考え方や音楽教育への応用、社会正義の観点から考察する。

2. ケイパビリティ・アプローチ

2.1. 概念の小史

ケイパビリティ・アプローチは、世界経済開発研究所（World Institute for Development Economics Research: 以下 WIDER）におけるヌスbaumとセンの共同研究から生まれた概念である。ヌスbaumがリサーチアドバイザーとして勤務していた当時のWIDERは、生活の質の豊かさを示すクオリティ・オブ・ライフ（QOL）が何を意味するのか、また、それを向上させる社会政策として何が必要とされるのかを追究することを重要な任務としていた（ヌスbaum & セン, 2006, p.5）。WIDERの活動のなかに、1988年7月にヘルシンキで開催された国際会議がある。この会議は、哲学者と経済学者の学際的な協力的探究のもとで、それまで経済学者によって提案されていた一人当たりの所得と個人効用の関係性の尺度を見直すことを目的としていた（ヌスbaum & セン, 2006, pp.5-6）。ヌスbaumとセンもこの会議に出席しており、会議の成果はいくつかの論文に発表され、後に、二者の編著『The Quality of life』（1993, 訳書2006）に集約される。

この文献において、重要な位置を占めている議論が、功利主義を批判したジョン・ロールズの社会正義論の解釈及び、それを拡張するケイパビリティ（本書では潜在能力）の概念の精査である。ロールズはジェレミー・ベンサムらによって体系化され、戦後の厚生福祉を評価するうえで主流であった古典的功利主義が、「どのような満足も善と見なし、その量の最大化を目指し、個人の福利を軽視するもの」であるとして批判した（神島, 2015, p.22）。一方、著書『The Quality of life』において、当時のオクスフォード大学のコーエンは、ロールズの正義論とケイパビリティの関係性について考察している。具体的には、ロールズが「人が厚生や財から何を得るかという点に注目」したのに対し、センは、「人が厚生と財の空間で何を得ることができるのかという点に注目している」ことについて述べている（コーエン, 2006, p.25）。つまり、ロールズが人間の生活を豊かにする基本財が存在することを

前提として、例えば所得や機会、地位のように普遍的だと思われる財を平等に分配することで公正な社会が保たれると考えたのに対し、センは、なにを基本財とするかは、人によって個人差があり、またそれをどのように利用できるのかの組み合わせによって幸福が得られるということが重要だとしている。このように、ケイパビリティ・アプローチは功利主義アプローチを批判する点においては、ロールズの正義論を擁護するが、その代替案となる普遍的な基本財が公正をもたらすという考えには懐疑的である。

ケイパビリティが伝統的な社会正義において批判するもう1つの点は相互有利性である。これは、特にヌスバウムが主張しているのだが、公正な社会を築こうとする社会契約において相互に有利な関係性から外される人びとが出てくることを問題とする議論である。ヌスバウムは、これを社会契約における排除と包摂の問題として捉える。そのなかでも主要な議論の1つが、ロールズの正義論以降も未解決のままの3つの問題についてである。それは、器質的損傷と障碍、ナショナルリティ、種の成員資格についての問題である。この3つの問題は各々が独自の困難を抱えている問題であり、本論でその内実について掘り下げることは避けるが、3つに共通する事柄は、相互有利性の観点からみて社会正義から排除されてしまっているということである。ここでいう相互有利性には、社会的協働の目的としての契約主義的な観念が含まれており、「各人が目的として扱われるべきであり、誰も他者の目的の単なる手段として扱われてはならない」点を主張している(ヌスバウム, 2012, p.253)。ヌスバウムは、さらに、「すべての他者を支配できる人は一人もいないのであり、協働の企図を妨げるほどの障碍のある人も一人もいないのでなければならない」(ヌスバウム, 2012, p.301)と明確に論じており、このことがロールズの正義論においても解決されていないことを指摘した。

このように、ケイパビリティ・アプローチは生活の豊かさをどのように量るのかという問題と、伝統的な社会契約から排除されている人びとに目を向けてきた。

2.2. ケイパビリティと機能

ケイパビリティの理論に、「機能」という基本概念がある。センはこの概念について次のように述べている。

個人の福祉は、その人の生活の質、いわば「生活の良さ」として見ることができる。生活とは、相互に関連した「機能」(ある状態になったり、何かをすること)の集合からなっていると見なすことがで

きる。このような観点からすると、個人が達成していることは、その人の機能のベクトルとして表現することができる。重要な機能は、「適切な栄養を得ているか」「健康状態にあるか」「避けられる病気にかかっていないか」などといった基本的なものから、「幸福であるか」「自尊心を持っているか」「社会生活に参加しているか」などといった複雑なものまで多岐にわたる。(セン, 2000, p.59)

ケイパビリティは、機能の概念と密接に関連しており、人が行うことができる機能の組み合わせを示している(セン, 2000, pp.59-60)。ここでいうケイパビリティ(capability)は“ability”や“capacity”を類義語とする「能力」とは異なり、なにかをできるようになる状態にあることを指している。センとヌスバウムの代表的な翻訳書におけるケイパビリティの日本語訳をみると「潜在能力」(セン, 2000:ヌスバウム & セン, 2006)や「可能性」(ヌスバウム, 2012)という表現も用いられている。ただし、その人自身も持っている素質や潜在的な能力のみを意味するのではなく、その人がどのような機能をもち合わせており、また、その機能をどれだけ自由に組み合わせることができるのかを含有する概念である。ケイパビリティ概念は、人がさまざまな機能を兼ね備えながら、それを行使できる選択群が保障されていることを大切にする。バラとラペールは、センの議論をもとに次のように例えている。

個人は仕事をもって最低限の生活水準を享受しているかもしれないが、エスニシティやジェンダーによる差別のせいで、職業上の移動を否定されコミュニティの生活や社会的な移動の機会から排除されているかもしれない。そうするとある財貨へのエンタイトルメントは、個人の選択し群を増やすための必要条件ではあるが、十分条件ではない。財をケイパビリティに転換する個人々の能力は相当に異なるのである。(バラ & ラペール, 2005, p.33)

ここでいう財貨を、機能の1つとし、それを所得の財であると捉えた場合、それを持ち合わせているだけではなく、それを用いる自由や能力があるかどうかの問題となる。ここでは、エスニシティやジェンダーが例えとして取り上げられているが、排除や差別が、個人の能力をエンパワーメントするというのみで解決するものではなく、社会的な条件によって阻まれることをケイパビリティは問題としているのである。後述するが、教育におけるケイパビリティの適用に

において論議の焦点となっているのが、子ども時代におけるこの「機能」の獲得についてである。人によってなにを基本財とするのか、つまり、人によってどの「機能」をもつことが重要なのかという点に関して、ケイパビリティはロールズの正義論の主張とは異なり、自由を尊重する。一方で、ヌスバウムは、子どもたちにとって、機能は多くの領域で目標とされることを認めている（ヌスバウム、2012, p.199）。例えば、子どもたちの好むと好まざるにかかわらず、勉強をすることにある程度強いことは、将来的なケイパビリティを獲得するうえで必要不可欠であるとする立場である。この点については、第3節で再度取り上げたい。

2.3. センとヌスバウムの立場の違い

ケイパビリティ・アプローチが、「人は実際に何ができるのか、どのような状態になりうるのか (what people are actually able to do and to be)¹」を基礎概念としている点においては、一見単純明快な理論と捉えることができるが、一方でこの理論を複雑にしている要因の1つはその目的や用途の違いにあるとされている。具体的には、センが経済学の視点から人びとの生活の水準を量ることに関心を抱いているのに対し、ヌスバウムが人間の尊厳とはなにかという哲学的な問いに答えようとしており、このことがこの理論の理解を複雑にしている。ヌスバウムは、ケイパビリティの研究における異なる立場について、次のように述べている。

（ケイパビリティにおける研究は：筆者加筆）哲学においては私によって、また経済学においてはアマルティア・センによって、少しばかり異なる仕方でも展開されてきたのである。センは社会正義の諸問題にも関心を寄せてはいるが、彼によるこのアプローチの使用法は生活の質の比較測定に集中している。対照的に、私はこのアプローチを、人間の中核的な権原に関する説明の哲学的根拠を提供するために用いてきた。（ヌスバウム、2012, p.84）

このようにヌスバウムが哲学的な仕方においてケイパビリティの研究を行ってきたことに対して、センは自身の議論との関連性を認めながらも次のような違いがあることを明示している。

私が潜在能力アプローチと呼ぶアプローチの中で用いている機能や潜在能力と、アリストテレス派の分析で用いられる機能や潜在能力の間に関連があることは、まぎれもなく重要である。しかし一方、そ

れらの間に実質的な違いがあることも特記しておかなければならない。ヌスバウム（1988）²が指摘するように、アリストテレスは「人間として善く生きることを実際に構成する機能（少なくともある程度の一般性を持つもの）のリストは一つしかない」と主張する。この見方は、本章で提示されている潜在能力アプローチと矛盾するものではないが潜在能力アプローチが必ず要求するものではない（ヌスバウム & セン、2006, pp.79-80）

ここでセンの主張は、すべての人間にとって必要不可欠で普遍的な機能があるという考えをある程度認めながらも、それは、それぞれの文化や社会において判断されるべきものであり、具体的にリスト化することは避けたいという考えに基づいている。これに対し、ヌスバウムはアリストテレス派の哲学に依拠しながら、最小限の中核的な社会的権原の具体的な10のケイパビリティのリスト（生命、身体の健康、身体の不可侵性、感覚・想像力・思考力、感情、実践理性、連帯、ほかの種との共生、遊び、自分の環境の管理）を掲げている（ヌスバウム、2012, pp.90-92）。ヌスバウムは、これらのケイパビリティがなんらかの形で社会正義に関する最小限の説明において不可欠の要素であると述べているが、同時にこのリストそのものは変更可能であり、徐々に修正されていることについても言及している（ヌスバウム、2012, p.90）。

以上のように、センとヌスバウムが社会正義の諸問題を前提とするケイパビリティ概念の仕方について共通の認識を示す一方で、その思想の根源や用途に関しての見解に多少の相違が生じていることは確かである。また、両者がお互いの功績を認め合う関係にありながらも、同時に、異なる見解を示していることに関して各々が明確に表明していることはケイパビリティの議論を進歩させるうえで重要であると考えられる。

3. 教育におけるケイパビリティ・アプローチ

3.1 本質的価値と自由を取り巻く状況

ケイパビリティ・アプローチは、これまでの経済開発を中心とする功利主義的な幸福（well-being）の捉え方に異を唱え、個人が自分にとって何が価値あるのかを発見し、それを目的に生きることに目が向けられるべきであるとする。生きる目的を示してくれるものこそが本質的価値であり、教育におけるケイパビリティの適用を議論するときに、子どもがその本質的価値をどのように見出ししていくのかは重要な議論である。教育には、他の社会政策よりも、より直接的に価

価値観に影響を与えたり, 変容させたりする側面があり, 場合によっては意図的に価値観が具現化されることもある (Vaughan & Walker, 2012)。例えば, 国家への忠誠心をもつことに本質的価値が見出される教育がなされれば, その価値は子どもの考え方や生活に影響を及ぼすだろう。

Saito (2003) は, センのケイパビリティ・アプローチの教育への適用から本質的価値と手段的価値の関係性について検討している (Saito, 2003, pp.24-25)。手段的価値とは, 読み書きや, コミュニケーションなどの人間の能力を意味しており, 本質的価値は, 人間のケイパビリティを拡張することにつながる価値を意味する。双方は充足し合う関係にあるため, 教育は手段的価値と本質的価値のそれぞれに影響を与えている (Saito, 2003, p.24)。手段的価値の影響は, スズバウムの考える「機能」の充足と類似する考えであり, 子ども時代の自由をある程度限定し, 一定の能力を身に付けることの重要性が語られている。ケイパビリティ・アプローチは人の尊厳は, 各々が保持する機能をどのように組み合わせ, どのように選択するかにおいての自由を尊重することを基本原則とするが, スズバウムは教育の領域特有におけるこの捉え方について次のように述べている。

子どもたちにとっては, 機能は多くの領域で目標とされるだろう。そのため私は, 義務教育, 健康管理の義務化, そして必要不可欠な機能に関わるほかの側面を擁護してきた。(中略) 子どもの認知上の未成熟さと, 大人になってからの可能性をありうるものとするところにおけるそれら機能の重要性とによって, 必要不可欠な機能を正当化させる。

(スズバウム, 2012, p.199)

このような大人になったときのケイパビリティを保障するために, 子ども時代の自由をある程度限定しなければならぬという考え方は, さまざまな教育学の研究者が議論する中心的な事柄になっている。馬上 (2009, p.27) は, 「自由」は価値あると思うものを追求し, 自分が生きたいと思う人生を生きることであるが, スズバウムの言う「自由」は自由放任ではないと考察している。そして, 真の人間らしさを保障するためには, 子どもの時分にそれを構成する機能の訓練が必要になるとしている。一方で, Saito は, 子どもの自立の観点から例えば義務教育が必ずしも成長後の自由を保障するものではない可能性を指摘している。

例えば, ある国で成果を上げているとされる義務

教育があったとした場合, それが必ずしも子どものケイパビリティを促進させているとは言い切れない。もしその教育が過剰な「トップダウン」のアプローチを用い競争を強調する場合, 子どもは試験の成功に必要な科目を勉強する傾向がある。このような教育システムのもとでは, 子どもたちが自立することを学ぶことは困難である。(Saito, 2003, p.27, 筆者訳)

このように, スズバウムが述べているような, 具体的な能力やスキルを意味する機能の獲得にとどまらず, 教育という社会的な行為そのものには, 個人にとって何を価値あるものとするのか, したがって何を目的とするのかについて大きな影響を与える力があるといえる (Vaughan & Walker, 2012)。つまり, 将来的なケイパビリティの拡張を保障することを機能の充足によって実現しようとする教育の営みにおいて, どのような機能が子どもにとって重要なのかを決定づける価値判断のもとカリキュラムが構成されることがあるように, 本質的価値そのものの形成に影響を与えるというジレンマが生じる。では, このことを踏まえたくて教育者は, 子どもの尊厳を表す「自由」をどのように保障していくことができるのか。このことは, ケイパビリティ・アプローチを教育に適用させるうえで重要な課題である。

3.2 コンピテンシーとケイパビリティ

Carreño & Moreno (2019) は, 現代の資本主義的経済政策に応じることのできる新しい教育モデルとして, コンピテンシーベースの学校教育カリキュラムが各国の教育の中核をなすようになったと述べている。現在の教育政策は, 経済活動に必要な「文脈的なノウハウ」を習得することが, その重要な目的として掲げられており, ある種の資格認定プロセスであることを指摘している (Carreño & Moreno, 2019, p.2)。Carreño & Moreno は, このようにコンピテンシーが就労活動を前提とした能力やスキルの獲得を目的とする一方で, ケイパビリティ・アプローチは社会正義の考えに基づいた人間開発の視点から, 人が自身にとってより価値のある人生を歩むことを自由に選べるような最低限の尊厳を重要視しており, 前者に代わるより公平な教育的アプローチであると主張している。

近年, 同じようにコンピテンシー重視の教育に警報を鳴らし, 教科教育の立場からの実践的な研究も行われてきた。その代表的な例の1つに, 社会科の地理教育領域の研究プロジェクト「ジオ・ケイパビリティズ」プロジェクトがある。日本や欧米各国の教育の教育政策がコンピテンシー志向へと舵を切るのとは対照的

に、教育社会学や教科教育学を専攻する研究者のなかに、知識を重視する教育論の勃興を支持する国際的な動きがあり（伊藤，2021，p.24），本プロジェクトは、その文脈のなかで2012年から地理教育研究の第一人者であるロンドン大学のランバート（D. Lambert）を中心に、アメリカ地理学会のソルム（M. Solem）やヘルシンキ大学のタニ（S. Tani）により開始された国際共同研究プロジェクトである（志村，2021，p.3）。このプロジェクトは、理論枠組み「ジオ・ケイパビリティズ・アプローチ」の構築（2012～2013）、「カリキュラム・リーダーとしての教師」への職能開発（2013～2017）、「社会正義のためのジオ・ケイパビリティ」実践（2018）の3期にわたって展開されてきた。また、本プロジェクトはその経過のなかで、日本の研究者である、伊藤（2012，2014）や志村（2013，2021）によって日本の社会科教育界に紹介され、導入されていった。

ランバートによれば、コンピテンシーが例えば、協力やチームワークのようになんらかの特有のアウトカム（成果）を伴うのに対し、ケイパビリティは特有のアウトカムをあらかじめ想定するものではないと述べている（伊藤，2021，p.24）。ジオ・ケイパビリティにおけるケイパビリティは、力強い学問的知識（Powerful Disciplinary Knowledge: PDK）がもたらすものであり、よりよい判断や選択肢を得るためには専門的な知識を基盤とする思考が究極的な人間の自由につながるかとされている（伊藤，2021，p.24-25）。

続いてランバートは、センとヌスバウムがケイパビリティをリスト化することに関して異なる見解を示していることに十分に配慮しながら、地理教育と直接関連するケイパビリティを考え、地理的性質をもつ3つのケイパビリティを挙げている（広瀬，2021，pp.69-70）

1. 地理はどの程度、子どもが自らの想像力を用い、考え推論する能力や、自律と自由を促進することができるか
2. 地理はどの程度、シティズンシップと持続可能性に関する価値のある特徴に基づきながら、若者がどのように生きるべきかという選択を確認し行使することができるか
3. 地理はどの程度、グローバルな経済と文化という文脈において、創造的で生産的な市民としてのポテンシャルを理解することに寄与するか

これらの地理教育特有のケイパビリティは、専門的な知識に根ざしたものではあるものの、その暗記や習得が目的ではなく、コンピテンシーの教育が重視する

資質・能力の育成にいかに関与できるかが問題となるのである。また、それは社会正義の観点から地理教育の知識がなにをもたらしることができるのかを追究するためでもある。その一例として、広瀬は教育学の立場から考察しており、ヌスバウムの10のケイパビリティリストとの関係性について考察しており、上記の1が感覚・想像力・思考力と実践理性と重なり、2は自分の環境の管理と実践理性と結びついており、さらに3は連帯と自分の環境の管理とつながっていると述べている（広瀬，2021，p.70）。このように、ジオ・ケイパビリティズ・アプローチがヌスバウムのリストを参考に社会正義と強い関連性をもつ地理教育特有のケイパビリティを掲げている点は、教育とケイパビリティの研究において画期的であるといえる。

本プロジェクトの成果は、教科教育の枠組みでケイパビリティの適用について考察することにとどまらず、ヨーロッパの課題を抱える学校において実践的な応用が試みられたことである（Biddulph et al., 2020）。具体的には、本プロジェクトの第3期「社会正義のためのジオ・ケイパビリティ」で実行され、その研究の目的は、経済的に不利な状況下に置かれ、課題のある（challenging）学校に通う生徒たちが、いかに真のPDKを獲得することができるかを実践的に検討することである（Biddulph et al., 2020，p.261）。そして、この問いに答えるうえで、具体的な地理教育の学習テーマである「移民（migration）」が題材として選ばれる。本研究では、移民を対象にした学習では、PDKと強く関連する社会正義の下位概念が、「エージェンシー（Agency）」、「配分的正義（Distributive justice）」、「関係的正義（Relational justice）」、「相互性と認識・誤認識（Mutuality /mis/recognition）」であることが明らかとなった（伊藤，2021，p.27）。本稿では、この研究の成果についてより具体的に理解するために、一例として下位概念の内の1つ、「エージェンシー」について紹介したい。

エージェンシーは、ケイパビリティ・アプローチの中核をなす概念でもあり、センは、「行動し変化をもたらす人物、そして〔中略〕その人自身の価値と目的を基準に判断されるような人物のことである」と述べている（セン，2006，p.91）。ジオ・ケイパビリティでは、教師自身のエージェンシーが生徒のPDKの獲得において重要な役割を果たしていると考えられるが、本研究でインタビューの対象となった多くの教員は、困難な状況で働くなかで、競争や学力の比較、国家の経済成長などが職務の遂行やカリキュラムの編成に影響を与えていることを体験している（Biddulph et al., 2020，p.265）。例えば、研究対象であるオランダのあ

る中学校では、卒業資格の取得などに関わるような重要な試験の結果が非常に悪く、地元メディアや、内部の追跡システムなどの圧力が、教員の動機を低下させていることが明らかとなった (Biddulph et al., 2020, p.266)。教師自身のエージェンシーは、生徒の PDK の獲得を促すうえで重要であり、功利主義的な側面から教育の即時的な成果をもとめる教育政策の在り方が、教育におけるケイパビリティの保障や拡張を阻害しているといわざるを得ない。

コンピテンシー重視の教育、あるいは、学問 (Discipline) の知識を重要視する教育であれ、ケイパビリティを拡張するためには、人間の尊厳を中心とする人間開発のアプローチが教育政策の根幹にあるべきことを示唆している。

3.3 障害者のインクルーシブ教育とケイパビリティ

ケイパビリティ・アプローチを教育に適用する際のもう1つの重要な議論は、障害者についてである。ヌスパウムは、ロールズの正義論が見落としている人々のグループに障害者を挙げ、伝統的な社会契約の観点では、相互有利性にそぐわない障害者は社会から排除されてしまい、特に教育における格差はひどいもので、「知的障害のある子どもたちは、教育のほどこしようがないとか、費用に見合う価値がないとかいうレッテルを貼られ、適切な教育へのアクセスを拒否されてきた」と述べている (ヌスパウム, 2012, p.230)。そのなかで、ケイパビリティ・アプローチは、「社会的協働の目的は有利性を得ることではなく、市民一人ひとりの尊厳と福祉を促進することである」(ヌスパウム, 2012, p.233) という考えのもと、この不平等を失くそうとするものである。

しかし、一方で、ケイパビリティが子ども時代における十分な機能の獲得を目標としていることを起因に、特に障害者のインクルーシブ教育の視点で議論が巻き起こっている。荒川 (2014) は、ヌスパウムが、知的障害者が不当に扱われ、教育の機会を奪われてきたことを批判する一方で、子どもや知的障害者の「発達する力」をやや過小評価していると捉え、さらに、子どもと大人、重度知的障害とそれ以外という単純な二分法は不適切であり、精神発達年齢が何歳以上だと、判断力、選択力があるという見方になってしまうことを批判的に指摘している (荒川, 2014, p.277)。

他方で、荒川はこれに対する建設的な主張として、ヌスパウムが教育学者ではなく、発達の観点や特別支援教育の専門家ではないことから、教育の専門家である我々にその点を受け止め、具体化させる責務があるとも述べている (荒川, 2014, p.277)。Terzi (2014)

はケイパビリティ・アプローチがインクルーシブ教育の文脈で本格的な正義の理論を構成するものではないが、さまざまな価値観の注意深い評価と、社会正義に対するそれぞれの立場についての重要な洞察を付与し、すべての子どもたちの平等と尊敬をどのように反映させるのかについての規範的で原則的な見方を提供することを述べている (Terzi, 2014, p.488)。

このように、障害者教育において、ケイパビリティ・アプローチにおける機能の獲得と、その組み合わせを自由に選択するという行為は、社会正義の観点からより綿密な検討が欠かせず、専門家の協力を必要としている。

3.4 音楽教育とケイパビリティ

3.4.1 自由

ケイパビリティ概念を理論的枠組みとして、音楽教育における自由の保障と拡張について検討している研究のなかに、K. キャメロンの論文 (Cameron, 2012) がある。この研究はイングランドの中学生に対するインタビューをもとに音楽教育におけるケイパビリティの適用の可能性を探究しており、音楽教育とケイパビリティを関連付けたおそらく初の研究である。順に研究の詳細をみていきたい。

キャメロンは、子ども自身が重要だと捉えるケイパビリティを調べるために8名の中学生にインタビューを実施し、「生徒が学校でもつべき最も重要な機会はなにか」と、「生徒が音楽の授業でもつべき最も重要な機会はなにか」の2つの設問から得た回答をもとに、大人になった時のケイパビリティを拡張するためにどのような機会が必要なのかを整理した (表1)。

表1 中学生 (Year 8) との協働で認識された音楽教育をとおして培われるケイパビリティ

	音楽	学力	社会
現在	<ul style="list-style-type: none"> 音楽活動への参加: <ul style="list-style-type: none"> 演奏 作曲 鑑賞 ディスカッション 音楽について書く 	<ul style="list-style-type: none"> 知識・興味のある情報にアクセスする 	<ul style="list-style-type: none"> 人と交流し、友情を築く 人と協力する
将来	<ul style="list-style-type: none"> 音楽のキャリアを築く 音楽活動に参加し続ける: 演奏, 作曲, 鑑賞, ディスカッション, 音楽について書く 	<ul style="list-style-type: none"> 就労スキル 将来的な学術的探究の基礎 	<ul style="list-style-type: none"> 交流や友情の継続 雇用の内外で他人と協力する

出典: Cameron, 2012, p.289 筆者訳

インタビューの結果から、まず、教科特有のケイパビリティ (音楽) とカリキュラム全体に跨る一般的なケイパビリティ (学力, 社会) の2種類を特定している。キャメロンは音楽教育特有のケイパビリティは、例えば将来的に音楽のキャリアに進む、趣味として音楽演奏に携わる、作曲するなどが挙げられるが、それ

らを子ども時代の教育からどの程度保障すべきなのかについて議論している。具体的には、例えば、将来的に音楽家として活躍していけるためのケイパビリティを保障するためには、生徒は特定の子ども時代の機能を生きる必要があると述べている（例えば、楽器の演奏、読譜、音楽ソフトウェアの学習、音楽鑑賞の習慣、等）(Cameron, 2012, p.286)。しかし、同時にこれらの機能をすべての生徒に求めることを正当化することはできないとし、重要なのは、一定の機能を確保する機会を提供しながらも、発達段階を経るにつれて子どもが自身の興味・関心に基づいて、現在及び将来的なケイパビリティを拡張していく自己決定の場が大切であると考え（Cameron, 2012, pp.286-287）。この議論は、ヌスパウムが教育における特有の問題として指摘している子どもの「自由」をどの程度尊重するのかという命題を、音楽教育特有の学習領域の枠組みで捉えているところに、重要な視点をもたらすものである。

3.4.2 社会正義

音楽教育における、または音楽教育をとおしての社会正義について検討する際に参考となるのが、ベネズエラの音楽教育プログラム「エル・システマ」やドイツのドキュメンタリー映画『ベルリン・フィルと子どもたち』などの、社会的に不利な状況下にある子どもの支援に成功し、大きな反響を呼んだ事例である。筆者は、スペイン・カタルーニャ州で、移民の背景をもつ子どもたちが集中する幼小一貫校においてフィールドワークを実施し、“Música per a créixer”(子どもが育つ音楽教育プロジェクト)という音楽教育を中心とした教育プロジェクトが同地域において社会的なインパクトをもたらしたことを目の当たりにしてきた(Ferran, 2020)。これらのプロジェクトに共通しているのは、社会経済的な要因により教育の機会が失われた子どもたちに、文化的価値のある芸術活動への参加を物質的資源の提供によって保障することであるが、その人が価値あると思うものを選択しそれを生きることの意味を付与するケイパビリティ・アプローチの立場からは、さまざまな音楽の実践への参加の質を評価していくことが重要になる(Krupp-Schleußner & Bartels, 2018, p.157)。そのため、音楽教育によってもたらせる社会的正義が音楽教育のどのような質的価値に根ざしたものなのかを吟味することは、同領域におけるケイパビリティ・アプローチの適用を検討するうえで欠かせない。

4. 考察

本稿では、人の幸福(Well-being)を量る新たな指標HDIの推進に影響を与え、自由や機会の平等、人間の尊厳を保障し拡張することを目的としたケイパビリティ・アプローチについて、センとヌスパウムの議論をはじめ、教育におけるその適用を中心にみてきた。ここでは、これらを踏まえたうえで音楽教育におけるケイパビリティの保障と拡張のために重要だと思われるいくつかの点について考察したい。

4.1 音楽教育における自由の保障と拡張

はじめに、音楽教育の観点から、子ども時代にどの程度「自由」を保障し、そのことによってどのように将来的なケイパビリティを拡張するのかに関連する問題についてみていく。キャメロンはこの問題について、将来的に充実した音楽活動を生きることができるとするには、子ども時代にそれを可能とする機能を満たしていくことが必要になると述べている。それらの機能は、例えば、楽器を演奏する力や、音楽を聴く力などさまざまであるが、これらの機能をすべての子どもに等しく提供しようとする、かえって不平等が生じてしまうという矛盾が起こる。なぜなら、ケイパビリティ・アプローチは、すべての人間に尊厳が与えられることを基本原理としており、それを自由の付与によって実現することを求めるからである。つまり、ケイパビリティ・アプローチが主張する「機会の平等」は、最低限の機能を満たすことを目的としながらも、人が価値あると思う人生を自由に選択することが保障されることを最終的な閾値としている。

これを、音楽教育の特有のオーセンティシティと音楽表現や即興、創作の観点から捉えたい。伝統的文化としての音楽に忠実なオーセンティシティは、子どもの音楽的な機能を満たすことに貢献することができて、それが本質的価値の押し付けにまで至ってしまうのであれば、ケイパビリティ・アプローチのいう自由は損なわれる。音楽教育が伝統的な価値などの伝達・記憶に終始しないためには、子どもの時分から、さまざまな音楽的な機能(例えば、リズム感、歌唱力、感受性など)を組み合わせて行う、音楽表現、即興、創作の機会を十分に提供することが重要である。多様な音楽的価値のあるものの中から、なにを価値あるものとし、そこから何を創造していくのかを選択することに、子どもの自由の保障と拡張のヒントが隠されていると推測する。また、それは、大人になってから初めて経験すべきものではなく、教育を受ける段階でも十分に機会が提供されなければならない。

4.2 コンピテンシー重視の教育に対するケイパビリティの考え方と音楽教育への応用

キャメロンはインタビューから、教科特有のケイパビリティ（音楽）と、一般的なケイパビリティ（学力、社会）の2種類を特定しているが、将来のケイパビリティの保障を考えるうえでは、それぞれを区別して考えなければならない。コンピテンシーとケイパビリティの議論にも見られるように、一般的な資質・能力の育成に音楽教育特有のどのような「力強い学問的知識：PDK」が貢献できるのかを検討することによって音楽教育におけるケイパビリティの適用を具現化することができる。そこで、「ジオ・ケイパビリティズ」プロジェクトで掲げられているような、その領域特有のケイパビリティが存在すると仮定した場合、音楽教育特有のケイパビリティとはどのようなものなのか検討したい。そのためには、まず、ヌスバウムがリスト化した10のケイパビリティとの関連性から検討したい。これらのリストと音楽教育の関わりを検討する際に、どの項目も普遍的な内容であり音楽との接点を有していると捉えることができるが、ヌスバウムの各項目に関する詳細な解説を参照すると、4つ目の感覚・想像力・思考力には具体的な関連性が見出せる。

感覚を用いることができること。想像し、思考し、論理的な判断を下すことができること。これらのことを「真に人間的な」³仕方で、つまり適切な教育—これには識字能力と基礎的な数学的・科学的な訓練が含まれるが、これらだけに限定されるわけではない—によって情報づけられかつ涵養された仕方でなしうる。自らが選択した宗教的・文学的・音楽的などの作品やイベントを経験したり生み出したりすることに関連して想像と思考を働かせることができること。（ヌスバウム、2012, p.91）

まず、感覚を用いることに関して、音楽を聴いたり、演奏したりするなかで音楽を楽しむ行為には感覚的な側面があることは確かである。音楽教育では感受性の育成が重要な目的の1つであり、音楽はこのケイパビリティを拡張することに寄与すると考えることができる。続いて、想像力や思考力については、自らが選択した音楽的な行為を経験したり生み出したりすることが、それらのケイパビリティを獲得していくことに繋がるとヌスバウムの論から捉えることができる。「自らが選択した」という部分には、子どもが主体的に音楽を楽しみ、想像力を働かせたり、新しい音楽を創作するなかで思考を深めたりする行為を示唆していると考ええる。

このような解釈は慎重に行われるべきであり、また、ヌスバウムの提案する他のケイパビリティが音楽とどのように関連性をもつのかについても吟味していく必要があるが、いずれにしても、音楽教育特有のケイパビリティを視るための1つの手立てとなると考える。

4.3 社会正義の観点から音楽教育が貢献できること

ケイパビリティ・アプローチが社会的排除と包摂の問題に取り組み、社会正義の理論的な説明を一層強化できることを目指すなかで、これまでも音楽教育が公平な社会を構築していく事例が示されてきた。しかし、このような経験が参加者にとってどのような意味をなしているのか、なにをもって公平とし、またケイパビリティが拡張されたと言えるのかなど、参加の質を検討しなければならない。さもなければ、ヌスバウムやセンによって功利主義アプローチが批判されているように、物質的あるいは人間的な機会の提供が、音楽教育における社会正義、あるいは音楽教育による社会正義の評価基準を形作っていく危険が生じるからである。ジオ・ケイパビリティズ・プロジェクトの例では、教師自身のエージェンシーが生徒のPDKの獲得において重要な役割を果たしていると考えられるなか、外部機関や内部関係者が求める学力水準からうけるプレッシャーにより、教師の動機が低下しているという現状が示された。これを音楽教育の文脈に置き換えた際に、音楽教育が社会正義において貢献できることは何なのかを顕在化させたうえで、それを可能な限り実現するためにはどのような環境が教師や子どもにとって最も望ましいのかを究明していかなければならない。そうすることで、子どもの尊厳を尊重し、公平な社会の構築に寄与できる音楽教育の様相を明らかにすることができる。

5. おわりに

今日、社会的排除と包摂の問題が世界的に教育の中心的な課題であるとされるなかで、音楽教育をケイパビリティ・アプローチから捉えなおすことは、教育格差や機会の平等に関する新たな視点を生み出してくれる。本研究では、この問いをもとに、音楽教育が子どもに与えるべき最低限の機能や、それによって将来的に培われるケイパビリティについて検討した。今後更なる検討が必要とされるのは、音楽の専門家がいかに子どものケイパビリティを保障し拡張するのか、また、それが各年齢や異なるニーズのある子ども集団においてどのように変容しうるのか、あるいは各文化や地域においてどのように異なるのかという問題である。

注

- ¹ Nussbaum, M. C. (2000) *Women and Human Development*. Cambridge University Press, p.5.
(邦訳 池本幸生・田口さつき・坪井ひろみ訳 (2005) 『女性と人間開発』岩波書店, p.5)
- ² Nussbaum, M. (1988) Nature, Function, and Capability: Aristotle on Political Distribution. *Oxford studies in Ancient Philosophy*, Supplementary Volume.
- ³ 人間の尊厳に見合った人生を生きるうえで重要なもの。

引用 - 文献

荒川智 (2014) 「ケイパビリティ・アプローチとインクルーシブ教育：M. ヌスバウムの提起をめぐって」『茨城大学教育学部紀要 (教育総合)』増刊号, 265-281

バラ, A. S., ラベール, F./ 福原宏幸, 中村健吾監訳 (2005) 『グローバル化と社会的排除—貧困と社会問題への新しいアプローチ』昭和堂

Biddulph, M., Bénéker, T., Mitchell, D., Hanus, M., Leininger-Frézal, C., Zwartjes, L., & Donert, K. (2020) Teaching powerful geographical knowledge – a matter of social justice: Initial findings from the GeoCapabilities 3 project. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 29(3), 260-274.

Cameron, K. (2012) The capability approach: Enabling musical learning. *British Journal of Music Education*, 29(3), 281-292.

Carreño, W. H. S., & Moreno, J. A. M. (2019) A competency or capability-based approach in schools? *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 21(1), 1-10.

コーエン, G.A. (2006) 「何の平等か? 厚生, 財, 潜在能力」ヌスバウム, M., セン, A. 編著 / 竹安彦彦監修, 水谷めぐみ訳 『クオリティー・オブ・ライフ 豊かさの本質とは』(pp.23-58), 里文出版

Ferran, G. J. (2020) 「音楽教育に比重を置く学校の教授学習プロセス：カタルーニャ州立ベラアントン校におけるケーススタディ」『音楽学習研究』16 (修正版), 23-34

広瀬悠三 (2021) 「地理教育とケイパビリティの創出 地理教育と教育学の対話の先にあるもの」志村喬編著 『社会科教育へのケイパビリティ・アプローチ』(pp.59-77), 風間書房

伊藤直之 (2012) 「イギリスにおける地理カリキュラム論争—スタンディッシュとランバートとの教育論に着目して—」『社会科研究』76, 11-20

伊藤直之 (2014) 「ランバート論文の示唆するもの—パワフル・ナレッジに基づくカリキュラムと「ケイパビリティ・アプローチ」」『社会科研究』81, 12-14

伊藤直之 (2021) 「社会正義に向けたジオ・ケイパビリティズ・プロジェクト第3段階」志村喬 編著 『社会科教育へのケイパビリティ・アプローチ』(pp.23-40), 風間書房

神島裕子 (2015) 『ポスト・ロールズの正義論—ボググ・セン・ヌスバウム—』ミネルヴァ書房

Krupp-Schleußner, V., & Bartels, D. (2018) Music Education and the Question of Freedom Applications of Amartya Sen's and Martha Nussbaum's Capability. *19th International Seminar of the ISME Commission on Music Policy: Culture, Education, and Media*, At Munich, July, 151-161.

国連開発計画 (UNPD) (2007) 『人間開発ってなに?—本当の豊かさをめざして—』UNDP 東京事務局

馬上美知 (2006) 「ケイパビリティ・アプローチの可能性と課題—格差問題への新たな視点の検討として—」『教育学研究』73 (4), 420-430

馬上美知 (2009) 「ケイパビリティ・アプローチにおける「自由」及び「平等」の概念について—教育における公共性概念の再考のために—」『東京大学大学院教育学研究科 教育学研究室 研究室紀要』35, 23-31

Norwich, B. (2014) How does the capability approach address current issues in special educational needs, disability and inclusive education field? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(1), 16-21.

ヌスバウム, M., セン, A. 編著 / 竹安彦彦監修, 水谷めぐみ訳 (2006) 『クオリティー・オブ・ライフ 豊かさの本質とは』里文出版

ヌスバウム, M.C. / 神島裕子訳 (2012) 『正義のフロンティア 障害者・外国人・動物という境界を越えて』法政大学出版局

ヌスバウム, M.C. / 小沢自然, 小野正嗣訳 (2013) 『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』岩波書店

Nussbaum, M. C. (2011) *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.

Saito, M. (2003) Amartya Sen's capability approach to education: A critical exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 17-33.

セン, A. / 池本幸雄, 野上裕生, 佐藤仁訳 (2000) 『不平等の再検討』岩波書店

セン, A. (2006) 「潜在能力と福祉」ヌスバウム, M., セン, A. 編著 / 竹安彦彦監修, 水谷めぐみ訳 『クオリティー・オブ・ライフ 豊かさの本質とは』(pp.59-96), 里文出版

志村喬 (2013) 「米欧地理教育研究での“ジオ・ケイパビリティ”提唱の背景と意義—イギリス地理教育におけるケイパビリティ・アプローチの展開文脈から—」『日本地理学会発表要旨集』日本地理学会

志村喬 編著 (2021) 『社会科教育へのケイパビリティ・アプローチ—知識, カリキュラム, 教員養成—』風間書房

Terzi, L. (2014) Reframing inclusive education: educational equality as capability equality. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 479-493.

Vaughan, R. P., Walker, M. (2012) Capabilities, values and education policy. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 495-512.