

# 教育社会学にケイパビリティ・アプローチを応用する —— C・ハートによる応用研究のレビューを 中心とした試論的考察 ——

Application of Capability Approaches to Sociology of Education: A Review of  
Applied Researches by Caroline S. Hart

森田 次朗

Jiro MORITA

中京大学現代社会学部准教授

キーワード：ケイパビリティ・アプローチ (Capability Approach)  
教育社会学 (Sociology of Education)  
変換要因 (Conversion Factor)

## 1 問題の所在——教育研究における規範理論への関心の高まり

本稿は、2000年代以降、欧米社会で研究の蓄積が進むケイパビリティ・アプローチの知見を、教育社会学の領域においていかに応用できるかという課題について、先行研究のレビューをもとに試論的に考察するものである。

2010年代以降、日本社会では教育政策の是非を評価する際に、いかに「エビデンス」に依拠しうるかという論点に関心を集めている（中央教育審議会教育振興基本計画部会 2017; 中室 2015; 内田 2015）。たとえば、学校現場においては、教育は「善きもの」だという先入観のもと、そのリスクがまったく考慮されずに実践されている活動（体罰、部活動、組体操、教員の長時間労働等）が数多く存在しているため、エビデンスという「科学的根拠」が参照されることで、教育政策の効果を客観的に判断することが可能になるといふわけである（内田 2015: 20）。

だが、他方で「エビデンス」重視の政策を進めていくうえで決して見落とせないことがある。それは、エビデンスという「科学的根拠」もまた特定の

理論的前提に依拠することで、初めて意味のある「データ」となりうるものだという点である（今井 2015）。とりわけ、昨今の日本社会のように出身階層にもとづく「学力格差」や「子どもの貧困」といった教育問題が注目を集める状況においては、自らの理論的前提とその限界を反省的に認識しつつも、「公正」（阿部 2013: 73-5）や「正義」（宮寺 2014: 18-23）といった規範論的な観点から、教育政策の是非を論じることの重要性が高まっている。そのため、エビデンスに依拠した教育論（evidence-based education）を展開していくために不可欠なのは、実証研究と架橋されうるような理論的な分析枠組みを構想し、それを精緻なものへと発展させていくことではないだろうか。

そこで本稿では、こうした規範論的な分析枠組みの一例として「ケイパビリティ・アプローチ」（capability approach）を取り上げ、教育社会学の領域におけるその応用可能性について試論的に考察することを目的とし、以下論じていく。本稿が数ある分析枠組みのなかでもケイパビリティ・アプローチを取り上げる理由は、当該アプローチが他ならぬ個人の「実質的自由」の観点から、教育政策の是非を多角的に評価することができる数少ない分析枠組みの一つだと考えられるからである。

最後に本稿の構成を述べると、続く第2節では、ケイパビリティ・アプローチの教育領域への応用可能性を考察するための準備作業として、ケイパビリティ・アプローチの基本概念と、それらを応用した近年の教育研究の動向について概観する。第3節では、2010年代以降、ケイパビリティ・アプローチと教育社会学の理論枠組み（ピエール・ブルデューの社会理論）の接続可能性を探求している英国の研究者、キャロライン・ハートの理論を取り上げ、その特徴について考察する。第4節では、第3節で紹介したハート理論の意義と課題について整理したうえで、教育社会学における応用例について考察する。最後に第5節では、本稿の結論と今後の課題について言及する。

## 2 「ケイパビリティ・アプローチ」とは何か ——センの議論を中心として

### 2.1 ケイパビリティ・アプローチの基本概念——効用／基本財批判と機能への注目

以下、本稿が取り上げる「ケイパビリティ・アプローチ」とは、ノーベル経済学賞の受賞者であり、哲学者でもあるアマルティア・センと彼の共同研究者により構築され（Sen 1985, 1992; Nussbaum 2000, 2006 等）、経済学や哲学、開発学の領域はもちろん、法学や社会政策学や医学といった他領域に

においてもその応用研究が進む、一連の分析枠組みのことである (The Human Development and Capability Association 2019; Comim et al. 2018)。これらの先行研究については、近年に限っても文字通り膨大な蓄積が存在しているため、その成果を詳細にレビューすることは本稿の射程をはるかに超えている。そこで本稿では、ケイパビリティ・アプローチの代表的論者であるセンの議論 (第2節) と、その応用研究者であるハートの議論 (第3節) にしほり、本稿の主題である教育研究について論じるのに最低限必要な範囲でケイパビリティ・アプローチの知見をレビューする<sup>(1)</sup>。

まず、ケイパビリティ・アプローチのパイオニアであるセンによれば、ケイパビリティとは、『様々なタイプの生活を送る』という個人の自由を反映した機能のベクトルの集合として表すことができる」ものであり (Sen 1992: 40=2018: 68)、端的にいえば人が実際に「何ができ、何になれるか」という「選択肢の幅」のことである (川本 2012: 343-4)。こうした「ケイパビリティ」概念が必要とされた背景としては、従来の厚生経済学の議論では、人々の「ウェルビーイング」(well-being)、すなわちセンが簡潔に言い表すところの「生活の質」(Sen 1992: 39=2018: 67) は、当人の主観的な満足度である「効用」(utility) や、その人がもつ「財」(goods) の客観的な保有量により計測されてきたものの、そうした尺度では人々の「生活の質」は十分に把握できないと考えられたからである。

では、効用や財によるアプローチのどこに限界があるのだろうか。ここでは議論の単純化を恐れず、1) 効用批判、2) 基本財 (primary goods) 批判、3) エージェンシーの重視という三つの観点から、センのケイパビリティ概念の特徴を整理したい。まず、センは従来の厚生経済学が、人のウェルビーイングを評価する際に採用してきた効用アプローチの問題点を次のように批判している。

(……) その見掛け上はあり余る豊かさとは裏腹に、効用に基礎をおくアプローチ全体が、実はきわめて貧困な理論なのである。効用に対するいづれの見方も、(一) ひとの精神的な態度に全面的に基礎をおくこと、(二) そのひと自らの評価作業——ある種の生き方を他の生き方と比較して評価しようとする知的活動——への直接的な言及を避けること、という二重の性格を共有している。私は、この前者を「物理的条件の無視」と呼び、後者

を「評価の無視」と呼ぶことにしたい（Sen 1985: 14=1988: 34）。

ここで述べられているように、センは人のウェルビーイングを評価する際に、効用という主観的な満足度や幸福度に注目するだけでは、その正確な全体像を把握できないと考えた。なぜなら、DV 被害者のように「一貫して欠乏状態に置かれている人びと」は過酷な現状を甘受してしまっているため、被害状況がわずかに緩和しただけでも大きな「満足度」を感じる場合がありうるからである（神島 2015: 143）。

しかし、このような理由から効用という心理的尺度に偏った視点を批判し、「物理的条件」の重要性を強調する立場にたちながらも、他方でセンは、ジョン・ロールズが『正義論』（Rawls 1971=1979）で展開した基本財を、下記のような観点から批判する。

基本財を自由の確保のために用いる能力や資質に恵まれていない人（身体的・知的な障害のため、様々な形で病気がちであるため、あるいは、ジェンダーに関連した生物学的・慣習的な制約のため）は、そうした制約がない人に比べて、全く同じ基本財を保有していたとしても、不利な状態にある。正義の理論は、すでに議論したように、この差に十分な注意を払うべきである。私が提示したアプローチが、ロールズの理論を援用しつつも批判する、すなわち公正と責任についてのロールズの啓発的な分析を援用しながらも、それを用いて彼の基本財保有への際立った依存を批判する理由はここにある（Sen 1992: 148=2018: 261）。

つまり、たとえ「財の平等」が確保されたとしても、身体障害や病気の例で明らかのように、それを実際に有効に活用することができない場合があるため、こうした不利を是正するためにこそケイパビリティという「諸機能の集合」（自由の平等）に注目する必要があるというわけである。

それでは、効用と基本財という二つの視点を同時に批判的に検討したセンの議論が依って立つ人間観とはいかなるものであろうか。一言で説明すれば、センのケイパビリティ・アプローチにおいて個人は、たんにウェルビーイングの達成という所与の枠内で充足して生きるだけの存在ではなく、しばしば自らのウェルビーイングを否定するような価値までも能動的に追求していく

存在だと位置づけられている (Sen 1992: 56-62=2018: 97-106)。この点は、「エージェンシーとしての自由」(agency freedom) と「ウェルビーイングのための自由」(well-being freedom) という二つの自由概念に関わる議論としてよく知られている。すなわち個人は、「その目的に照らして評価するのであって、自分のウェルビーイングにどのくらいプラスになるのか、という点から評価するわけではない」(Sen 1992: 56=2018: 98) とあるように、時に自らのウェルビーイングを阻害するような価値 (ハンガー・ストライキや先進国から極貧国へ渡航する医師の例等) をも追求しうる存在、すなわち「エージェンシー」(agency) を持つ存在だとされている。

このようにセンのケイパビリティ・アプローチにおいては、諸機能ならびにその集合体としてのケイパビリティという観点から、人間の実質的自由を多元的に評価する枠組みが設定されている。

## 2.2 ケイパビリティ・アプローチにとって「教育」とは何か——教育研究の動向から

では、ケイパビリティ・アプローチを教育の領域に応用した研究はどれほど存在しているのだろうか。また、そもそも本アプローチを教育研究に応用することの意義とは何であろうか。

まず、欧米社会では 2000 年代以降、ケイパビリティ・アプローチの視点にもとづいた様々な教育研究が共同で進められており、論文集も多数公刊されている (Hart et al. 2014; Stoecklin and Bonvin eds. 2014; Walker and Unterhalter eds. 2007)。実際に、ケイパビリティ・アプローチに特化した国際学会である The Human Development and Capability Association (以下 HDCA と表記) においても、「教育」や「子どもの権利」をテーマにした部会が多数開催されている。たとえば、2019 年 9 月に開催された HDCA<sup>(2)</sup> では、全 97 件あるテーマ部会のうち、そのタイトルに「教育」(education/educational) という言葉を直接含んだ部会数は全体の約 1 割 (12 件) に及んでいた。

だが、意外なことに日本の先行研究では、教育学や教育社会学の領域においてケイパビリティ・アプローチの特徴を理論的に整理したものや、実証研究のなかで部分的に言及した研究は多数存在しているものの (馬上 2006; 宮寺 2014; 酒井 2015; 山尾 2016)、本アプローチを教育研究に応用することの意義自体を主題として論じたものは見当たらない。そこで、ケイパビリティ・アプローチを教育研究に応用する意義やその有効性について、HDCA の現

会長であり、ジェンダー領域での応用研究で有名なイングリッド・ロビンスの知見をもとに、教育研究においてきわめてポピュラーな2つの理論（「人的資本論」と「権利論」）と比較しながら整理したい。

まず、ロビンスによると人的資本論の視点では、「教育」の道具的な価値、すなわち「労働生産性」や「経済効率」の向上という外在的な観点からしか教育という営みを評価することができないため、一般に非生産的だとみなされがちな存在（子ども、障害者、病人等）の教育機会を保障する意義について正面から考察することができない、という限界がある（Robeyns 2006: 72-75）。これに対して権利論の視点では、人的資本論が見落とすような教育の内在的な意義、すなわち、教育という営みが個人のウェルビーイング（たとえば、個人的な楽しみや自己実現等）にいかに関与しうるかに注目することができ、この意味で権利論は、規範的に国家や政府に現状変革を迫るための論拠を明らかにすることができる。だが、権利論の視点では、「権利」とは、すでに法律として実定的に制度化された法的権利（legal rights）と等閑視されやすいため、それ以外の道徳的権利（moral rights）の可能性をすくいとれないという限界がある（Robeyns 2006: 75-78）。

上記の二つの立場に対してケイパビリティ論は、社会変革と諸個人のウェルビーイングの追求という双方の視点を勘案しながら、教育政策や教育実践の是非を多角的に評価することができるという利点をもっている（Robeyns 2006: 78-79）。このように、個人の実質的自由という観点から、教育の意味をより深く内在的に考察できることこそが、教育研究におけるケイパビリティ・アプローチの強みだと考えられる。

### 3 ハートによるケイパビリティ・アプローチの拡張

それでは、最新の教育研究においてケイパビリティ論はどのように応用されているのだろうか。以下では、ケイパビリティ論を教育社会学の領域に応用している先駆的な議論として、キャロライン・ハートの議論を取り上げる。ハートの業績は多岐にわたるが、本稿では紙幅の関係上、その代表的単著（Hart 2012）と理論的論考（Hart and Brando 2018）の2点の内容にしまり、その特徴をレビューしていく。

#### 3.1 ハートの略歴と問題意識——先進諸国における教育格差と社会正義への関心



ハートは、ケンブリッジ大学で博士号を取得した後、現在シェフィールド大学教育学部の専任講師であると同時に、ケンブリッジ大学の教育学部でも非常勤講師を務めている。また、彼女は現在 HDCA の特別研究員として本学会の研究活動にも精力的に取り組む研究者である。こうしたハートの主な研究テーマは「人間の発達と社会正義」の関係性にあり、特に子どものアスピレーションやエージェンシー、ウェルビーイングにいか「教育」が役割を果たしているかに焦点を当てている。なお、ハートは研究者になる前には、英国ならびに英国外の学校現場で教師として着任していた経験もあることから (Hart 2019)、学校現場における具体的な政策提言も積極的に行っている。

このような経歴をもつハートの問題意識は、今日、孤児や児童労働の問題を論じる際に世界的に注目を集めている「教育機会の未保障問題」である (Hart and Brando 2018: 293-4)。その際に重要なのは、ハートの議論では、1) 厳しい教育・労働の環境に置かれた子どもたちを一方的に「弱者」や「保護」の対象とみなすのではなく、あくまでウェルビーイングや自由といった子ども自らの視点から現状を変革していく必要があるとみなされていること、2) 教育機会の未保障問題は、開発途上国だけの問題ではなく、現代英国等も含めた先進諸国の問題だと考えられている点である。とくに、前者の教育観については、子どもを「生成」(becoming) と「存在」(being) という両義的な視点からとらえたうえで、教育制度が「人間の生の開花」<sup>(3)</sup> に果たす役割を理解するためには、ケイパビリティ・アプローチの枠組みを、評価集合 (evaluative space) として拡張することが重要だと主張されている (Hart and Brando 2018: 294)。

### 3.2 セン理論とブルデュー理論との接続——変換要因の多元化と資本／ハビトゥス／界

上記の問題意識のもとハートが着手しているのは、センのケイパビリティ・アプローチを、現代フランスの社会学者であるピエール・ブルデュー (1930-2002) の社会理論、とくにその代表的著作である『ディスタンクシオン』(Bourdieu 1979=1990) や『再生産』(Bourdieu et Passron 1970=1991) で展開されている社会階級論に接続させる、という野心的な試みである。

ハートによれば、センのケイパビリティ・アプローチは、センが自ら述べているように「倫理的な原理」(ethical principle) を提供するものであるがゆえに、実際の教育制度や教育実践の事例に応用されることで、その本来の

射程がよりよく理解される理論である（Hart 2012: 62）。そこでハートは、ブルデューの社会理論を「セン理論にとっての理想のパートナー」とみなし、セン理論とブルデュー理論（具体的には、「資本」、「ハビトゥス」、「界」の三概念）を架橋する試みを the Sen-Bourdieu analytical framework (SBAF) と名づけ、新たな理論構築の可能性を模索している。

では、SBAF に代表されるハートのケイパビリティ・アプローチの特徴とは何であろうか。第一の特徴は、ハートが従来のケイパビリティ・アプローチの蓄積では十分に掘り下げてこられなかった「変換要因」(conversion factor)、すなわちケイパビリティの形成過程とそれが可能となる社会的文脈に注目している点である。具体的には、図1のように、①「コモディティとしての家族資本」(commodity of family capital)、②「コモディティとしての個人資本」(commodity of individual capital)、③「個人のケイパビリティ」(individual capability) という3つの水準を区別することで、ケイパビリティの形成過程を一貫した視点のもと、総合的に考察が可能な分析モデルを提示している（Hart 2012: 55）。

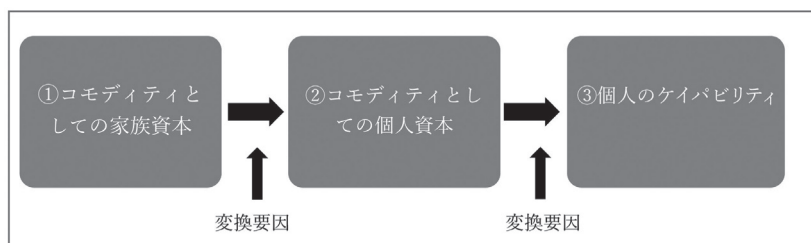


図1 資本がケイパビリティに変換される二つの段階

※出典：Hart (2012: 55) より作成

ここで注目すべきは、センの理論では、上記のプロセスのうち「個人資本」(資源や財)が「個人のケイパビリティ」(ウェルビーイングとしての自由、エージェンシーとしての自由)に変換され、それが機能を達成するという一連の過程(②→③)に力点があるのに対して、ブルデューの理論では、「家族資本」が家族という「界」(field)において「個人資本」に変換される過程(①→②)に力点があったと整理されている点である。つまり、センのケイパビリティ・アプローチに、ブルデューの資本やハビトゥス、界の概念を接続することで、



「家族資本」、「個人資本」、その結果としての「ケイパビリティの生成」という一連の過程(①→②→③)を体系的に解明できる、というわけである。

第二の特徴として、ハートの理論では、ブルデュー理論において焦点化されていた、家族という界における資本の世代間の変換過程(「相続」の過程)と同時に、家族以外の界における資本の多様な形成過程にも焦点が当てられている点である。具体的には、図2で示されているように、ケイパビリティが形成される界として、「家族/家庭」以外に「学校」、「余暇・社会」、「仕事」を取りあげ、それらの結節点のなかでケイパビリティが生み出される過程に注目している。このように、ハートの議論の特徴は、ケイパビリティの変換過程の多様性、すなわち、1) 通時的な視点と同時に、2) 共時的な視点に注目している点にあると言えるだろう。

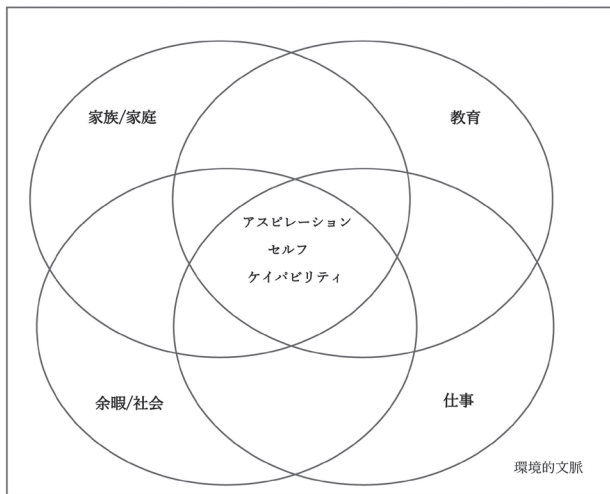


図2 アスピレーションのケイパビリティと機能への変換に影響を与える要因  
※出典：Hart (2012: 60) より作成

第三に、ハートのケイパビリティ・アプローチの特徴としては、「アスピレーション」概念<sup>(4)</sup>を導入している点である。もちろん、アスピレーション概念自体は、社会階層論を中心とした教育研究においてはよく知られた概念であり、一般的には「社会的諸資源を具体的目標とした達成欲求」(中山・小島1979)と定義される概念である。とくに、個人がどの程度までの教育達成を

希望するかを示す場合には「教育アスピレーション」と呼ばれており、このような教育アスピレーションについては、教育社会学の領域では様々な計量研究が蓄積されてきた（三輪・苫米地 2011: 1）。

しかし、こうした社会階層論に代表される従来の議論とは異なり、ハートのアスピレーション概念には、次のような特徴がみられる（Hart 2012: 79-108, 2016）<sup>5)</sup>。それは、1) メタ性、2) 多義性、3) 可変性の三点である。第一に、ハートの議論においてアスピレーションは、「何のための自由か」という観点から、ケイパビリティを方向づけ、駆動させる原動力として位置づけられており、「メタ・ケイパビリティ」と呼ばれている。このようにハートの議論では、たんに資源の獲得を目的とした達成欲求というよりは、人間の能力や資質のなかでも、より情動的で実存的なものとしてアスピレーションが位置づけられている。第二の特徴は多義性である。簡潔に言えば、ハートのアスピレーション像とは、しばしば政府やマスメディアが強調するような「進学や就職に特化したもの」（進学意欲や労働意欲）ではなく、他ならぬ「子ども自らのウェルビーイングや自由の視点からのぞましいとみなされるもの」である。第三の特徴は可変性である。つまり、アスピレーションを固定的なものとして捉えがちであった従来の見方に対して、それが変化しうるもの、すなわちその脆弱性と同時に可塑性にも注目している点が、ハート理論の特徴である。

### 3.3 ハート理論の規範性——批判的エージェンシーと「未来の他者」との連帯可能性

では、上記の射程をもつハートの理論において、具体的にどのような能力や資質を涵養することが重要だとされているのだろうか（Hart and Brando 2018: 302-4）。

最初に、ハートが重要視している能力や資質として注目すべきは、「批判的エージェンシー」(critical agency)である。批判的エージェンシーとは、「たんに行為をするだけの自由や力のことではなく、既存の規範や価値の是非を問いかけ、見直すための自由や力」のことであり（Drèze and Sen 2002: 258）、言い換えればマーサ・ヌスバウムの「中心的ケイパビリティ」としてリストアップされている能力、すなわち、個人が自らの生の計画に批判的に省察ができる能力としての「実践理性」(practical reason)と関連する概念だと言えるだろう（Nussbaum 2006: 76-8=2012: 90-2）。ハートは、こうした

実践理性を育む機会と同時に、参加権をいかに教育制度のなかで保障してくかという問いについて検討すべきだと主張している。

次に特筆されるべきは、上記の実践理性と同様にヌスバウムの中心的ケイパビリティとしてリストアップされている「連帯」(affiliation)である。ヌスバウムによれば連帯とは、元来は「A. 他者と共にそして他者に向かって生きうること。ほかの人間を認めかつ彼らに対して関心を持ちうること。さまざまな形態の社会的交流に携わりうること。他者の状況を想像することができること」と、「B. 自尊と屈辱を受けないこととの社会的基盤を持つこと。真価が他者と等しい尊厳のある存在者として扱われうること。このことは、人種、性別、性的指向、民族性、カースト、宗教、出身国による差別がないことの整備を必然的にとまなう」とされるものである。ハートは、こうしたヌスバウムの連帯概念を参照しながらも、それをさらに「対象」(自己/他者)と「時間」(現在/未来)という2軸を交差させるかたちで、表1のような枠組みに発展させている (Hart and Brando 2018: 304)。

表1 ハート理論における「自由」と「達成」に関する4つの評価モデル

時間/対象	自己	他者
現在志向	①現在の自己利害	②現在の他者利害
未来志向	③未来の自己利害	④未来の他者利害

※出典：Hart and Brando (2018: 304) より作成

まず、①「現在の自己利害」とは、ある個人が、「現在の自分」のウェルビーイングを向上すべく従事している状態のことであり、これは「自己のウェルビーイング」(自己のウェルビーイングのための自由、自己のウェルビーイングの達成)に関わるカテゴリーである。これに対して、②「現在の他者利害」は、個人が、「現在の他者」のウェルビーイングを向上させるべく従事している状態のことであり、これは言うまでもなく「他者のウェルビーイング」(他者のウェルビーイングのための自由、他者のウェルビーイングの達成)に関わるものである。他方、③「未来の自己利害」とは、ある個人が「将来の自分」のウェルビーイングを向上すべく従事している状態のことであり、これは「自己のエージェンシー」(自己のエージェンシーとしての自由、自己のエージェンシーとしての達成)に関わるカテゴリーである。これに対して、④「将来の他者利害」は、個人が「将来の他者」のウェルビーイングを

向上させるべく従事している状態のことであり、これは「他者のエージェンシー」（他者のエージェンシーとしての自由、他者のエージェンシーとしての達成）に関わるものである。

このように、ハートはケイパビリティ・アプローチというしばしば「個人主義的」と呼ばれる分析枠組みにおいて、「現在／将来」ならびに「自己／他者」という形で、今／ここという所与の利害をこえた「他者との連帯」というべき倫理観を導入することに挑戦していると言えるだろう<sup>6)</sup>。

#### 4 考察——教育社会学におけるケイパビリティ・アプローチの応用可能性

では、前節までみてきた欧米のケイパビリティ論の知見、とくにハートによる議論を日本の教育研究にどのように応用することができるだろうか。以下では、最初にハートの議論の意義と課題について考察したうえで（4.1）、その応用可能性について考察する（4.2）。

##### 4.1 ハートによるケイパビリティ・アプローチの意義と課題

###### 4.1.1 意義

ハートによるケイパビリティ・アプローチの意義としては、次の3点があげられる。第一の論点は、「教育」と「福祉」の接続可能性についてである。まず、日本の社会学の領域では、「ウェルビーイング」（生活の質）や「自由」といった概念は、主に福祉社会学の領域で使用されているのに対して、「アスピレーション」や「能力」は教育社会学の領域でよく使用されており、意外なことに、双方の概念を架橋し、積極的に関連づけようとする応用研究はほとんど見られないように思われる。しかし、ハートはこうした福祉（自由論）と教育（能力論）の視点を関連づけながら、他ならぬ学習者自身にとってのウェルビーイングのあり方を掘り下げて考察しようとしているため、この点に理論上の意義があると考えられる。また、ハートの理論では、子どものウェルビーイングを評価する際に、従来の研究ではブラックボックスとされがちであったケイパビリティの形成過程、すなわち「メタ・ケイパビリティ」(meta-capability)としてのアスピレーションが、いかなる社会的な条件（界）のもとで可能となるかを多角的に分析しようとしている。とりわけハートは、ケイパビリティが、1) 家族という一つの界の内部だけでなく、2) 複数の界の間（家庭、学校、職場、余暇等）において形成される過程に焦点を当てている。このように、

通時性と共時性の双方から「変換要因」を総合的にとらえようとする枠組みは、ブルデュー理論では看過されがちであった「資本」の多様な形成過程を解明する試みであり、他のケイパビリティ・アプローチにはみられないハート理論の特徴だと考えられる。

第二の論点は、「教育」概念を一貫して学習者本人の視点からとらえる枠組みの重要性である。日本の教育研究では、子どものウェルビーイングを考える際に、パターナリスティックに「社会化」という視点、すなわち「未熟な存在」としての子どもを「成熟した存在」に変えるべく、いかに子どもに社会的役割（規範や規律）を獲得させるべきかが強調されがちである。これに対してハートは、教育社会学の領域における「決定論的」（再生産論的）な発想を批判的に検討することで、いかなる社会的文脈（界）において個人の自由は可能か、とくに資本のなかでも親の学歴に代表される象徴的な文化資本が、いかにケイパビリティへと転換されるかに注目している。その結果、センの議論では軽視されてきた先進諸国への応用研究、すなわち「学歴社会」（筆者の場合は英国）への応用が視野に入るようになっていていると考えられる。

#### 4.1.2 課題——変換要因／リベラリズム／アスピレーション

他方、ハートの理論に対しては課題を指摘することができる。第一に、「変換要因」（conversion factors）と「財／資本」概念の関係性の曖昧さについてである。ハートは、変換要因の多様性に注目しながら、ケイパビリティの生成過程を実証的に描きだそうとしている。しかし、そこで言及されている変換要因には、家族関係のように個人が所有する資本、すなわち、ハートの言葉でいうところの「個人資本」（とくに社会関係資本）に該当すると思われるものが多数含まれている。また、ハート自身は資本概念を明確に定義していないように思われる。そのため、変換要因の可能性をより発展的に議論していくためには、財や資本概念との理論上の整理が必要だと考えられる。

第二に、ハート理論における「教育」を、他ならぬ個人のウェルビーイングからとらえる視点、すなわちケイパビリティ・アプローチの特徴の一つとされる「リベラリズム」的な視点（神島 2018）の揺らぎである。ハートの議論では、3.3 でみたように、「未来の他者との連帯」という論点が強調されているものの、こうした結論は、むしろ「コミュニティアニズム」の発想に

近いように思われ、現代日本の教育言説としても目新しいものではけっしてない。なぜなら、本稿の冒頭でも述べたように、「一斉共同体主義」（恒吉 1996: 226-35）と呼ばれる日本の学校空間においては、「他者（集団）への協調」が強調され、その名のもとに個人の健康や安全が軽視されるという事態がしばしば発生しているからである（内田 2015）。そのため、子どものウェルビーイングを論じる際には、ハートが自ら述べているように、子ども自らの能動性／受動性という両面性に注目して論じることが重要になると考えられる。

第三に、アスピレーションの測定方法に関する困難性についてである。ハートの議論では誰が、どのように、子どもや若者の特定の状態を「アスピレーション」だと判断するのか、その判断基準が明確ではない。とくに、ハート自身が述べているように、アスピレーションは可変的で多元的なもの（就職や進学という特定の「ゴール」を目的としないもの）であるとすれば、一時点の「結果」（achievement）だけでは実際にケイパビリティに寄与するかどうかはできない。そのため、アスピレーションがケイパビリティに果たす影響を評価するためには、一時点での調査方法ではなく、複数の追跡調査（パネル調査等）が不可欠になると考えられる。

#### 4.2 日本の教育研究への応用可能性——評価制度への示唆と不登校研究との接続

本節の最後に、以上の射程をもつハートのケイパビリティ論を日本の教育法制度研究にどのように応用できるかについて考察したい。

第一に、ハートの議論から示唆されるのは、日本社会における新たな教育評価制度の構想可能性である。ハートは自らの論文において、ケイパビリティを評価するための具体的な評価制度のあり方として、たんなる出席率やペーパー・テストの成績による一時点での評価指標だけでなく、中退率や卒業率、就職率といった「過程」や「出口」に関する指標にも注目すべきだと述べている（Hart and Brando 2018: 302）。このように、中長期的な視点から多段階的に教育という営みの成果を把握しようとする視点は月並みではあるが、日本の教育制度にとってはきわめて重要である。なぜなら、日本ではしばしば「卒業主義」（矢野 2011）という言葉で形容されるように、教育制度の「入口」（受験や選抜）に過剰なまでに関心が集まる一方で、その「過程」や「出口」のあり方については驚くほど議論がなされないからである。また、そもそも教育という営みの場合、「結果」が出るまでに相当な時間を要するため、

より複眼的な視点から評価制度を構築していくことが不可欠になる。

第二の応用例は、日本の不登校研究に関する展開についてである。近年の日本社会においては、2016年12月に「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」が成立し、不登校児童生徒の学習機会をいかに保障するかが大きな関心を集めている。そうしたなか、不登校問題の対策を講ずる際に、新たな学びの選択肢として「学校外の学び場」(民間のフリースクールや夜間中学校、ホームスクーリング等)をいかに拡大するかがさかんに議論されている(森田 2017)。同時に、不登校児童生徒に対しては、その学歴や学力をいかに保障していくかという課題について以前から積極的に議論がなされてきた(森田 2003)。しかし、ケイパビリティ・アプローチの視点からみれば、学校外の選択肢を増やすことはあくまで個人の自由を拡大させるための「手段」でしかなく(「資源主義」への批判)、同時に学歴取得(大学進学)という「達成」もまた、子どものウェルビーイングを評価するうえでの必要条件ではあっても十分条件ではない(「帰結主義」への批判)、と考えられる。

このように、不登校研究にケイパビリティ・アプローチの視点を導入することで、「学校に行かない子ども」が「学ぶことを強制されない自由」のあり方と同時に、「学ばないことに介入するための根拠」を多角的に考察することができるのではないだろうか。同時に、ケイパビリティ・アプローチは、個人の水準である「ケイパビリティ」を、いかに社会の水準である「法的権利」として実現させるか、言い換えれば、ケイパビリティに根差した法制度の可能性(「権利とケイパビリティの循環可能性」)を検討していくための手がかりになりうる、と考えられる<sup>(7)</sup>。

## 5 結論——今後の展望と研究課題

以上、本稿では先行研究の知見、とくにブルデューの社会理論と架橋しながらセンのケイパビリティ・アプローチを拡張することを試みているハートの応用研究をレビューすることで、教育社会学の領域におけるケイパビリティ・アプローチの応用可能性について考察してきた。

本稿で明らかになった知見は、以下の2点である。第一に、ケイパビリティ・アプローチについては、子どもの実質的自由やエージェンシーの観点から教育政策の是非を評価できる分析枠組み、とくにケイパビリティの「変換要因」



という視点が、子どものウェルビーイングに根差した法制度を構想していくための重要な手がかりになりうるということが明らかになった。とくに、日本の不登校研究の文脈においては、「法的権利」と「ケイパビリティ」の往復可能性という視点から、個人（学習者）にとって保障されるべき教育や学びのあり方を検討しうること、言い換えれば、ケイパビリティ・アプローチの視点は、「学ぶことを強制されない自由」と同時に、「学ばない」と主張する人に対して「学びを促す」という介入を行うための根拠を精査するための手がかりにもなりうるということが明らかになった。

第二の知見は、ケイパビリティ・アプローチの課題である。具体的には、本稿では、ハートが展開しているケイパビリティ論について、1)「財」及び「資本」概念と「変換要因」概念の関係性が未整理であること、2) 教育という営みを個人ベースでとらえる視点（リベラリズム）に揺らぎがみられること、3) アスピレーションの測定方法に関する困難性という論点が指摘された。今後の課題としては、本稿で提示された論点をめぐって理論と実証の双方の視点から議論を深めていく作業が期待される。

---

注

(1) 以下の本文では、センの文献から引用をする際に、well-beingをウェルビーイング、capabilityをケイパビリティと表記する。その理由はwell-beingについては「福利」や「福祉」という訳語が、capabilityには「潜在能力」という訳語が有名ではあるものの、言うまでもなく「福祉」はwelfareの定訳として、「能力」はcompetenceやabilityの訳語としても使用されるため、議論上の混乱を回避するためである。また、左記の理由により、センの翻訳書から両概念を引用する際には、その都度、訳語を「ウェルビーイング」と「ケイパビリティ」に変更している。

(2) 筆者が2019年9月7日にロンドン（East London University）で参加したプレ学会企画（Pre-conference events 2）では、HDCA本大会の開催に先立ち、研究者間のネットワーキングをかねて、教育や子どもの権利に関わるワークショップが実施されていた。具体的には、本セッションは3部構成であったが、その第1部では、ロンドンで活躍中の子どもの権利や若者支援に関わる各種団体、すなわち、1) ユースワーク（Youth Charter）、2) 貧困（ATD Fourth World）、3) 移民（Waltham Forest Migration Action）から、「支援者と当事者は何を必要とし実現しようとしているか」について報告がなされた。

(3) 「人間の生の開花」（human flourishing）とは、アリストテレスが探求したとされる「幸福」に関わる概念（エウダイモニア）のことであり、とくに子どもたちの場合、子どもが自らにとって価値があると認められる存在になれるような機会が保障される状態のことである（Stoeklin and Bonvin eds. 2014）。

(4) 注目すべきは、「アスピレーション」とヌスバウムの「中心的ケイパビリティ」に含まれる「想像力」概念（Imagination）との違いである。すなわち、ヌスバウムの「想像力」は、必ずしも目標＝終着点

があることを前提とはしておらず、個人にとってその未来に関わる事柄のみを「想像」する能力とは限らないため、「アスピレイションのケイパビリティ」(the capability to aspire)の代替物にはならないものとされている(Hart 2012: 49)。

(5) 近年のケイパビリティ・アプローチ研究においては、アスピレイション概念への関心が急速に高まっている(Vos and Ballet 2018; Tiwari 2018)。こうしたケイパビリティ・アプローチ内におけるアスピレイション概念間の相違点、たとえば、Hart (2012, 2016) のアスピレイション概念と Tiwari (2018) のそれとの違いについては、今後の課題としたい。また、Hart (2012) は、現代英国の若者の高等教育進学をめぐるアスピレイションについて、複数のフィールド調査(シェフィールド、ブラッドフォード)の知見から考察しているが、こうした実証研究の知見を詳細に検討する作業についても、稿を改めて取り組みたい。

(6) こうした能力の養成例としては、Philosophy for Children (P4C)、Thinking Actively in a Social Context (TASC) があげられている。

(7) その際には、「学習権オンブズパーソン」(山本 2016: 16) や、そもそも子どもが自らの権利とは何かを知り、それを行使することができる「法教育」(日本教育法学会 2014: 188-91) の機会こそが重要になると考えられる。

## [引用文献]

阿部彩, 2013, 「子どもにとっての公正」武川正吾編『シリーズ福祉社会学 1 公共性の福祉社会学——公正な社会』東京大学出版会, 73-99.

Bourdieu, Pierre et J.-C. Passeron, 1970, *La reproduction*, (= 1991, 宮島喬訳『再生産——教育・社会・文化』藤原書店.

Bourdieu, Pierre, 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éd. de Minuit. (=1984, Translated by Richard Nice, *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*, London: Routledge.; = 1990, 石井洋二郎訳『ディスタクシオン——社会的判断力批判 (I・II)』藤原書店.)  
中央教育審議会教育振興基本計画部会(第8期～), 2017, 「客観的な根拠(エビデンス)を重視した教育政策の推進について(案)」, (2019年12月25日取得 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo14/shiryo/\\_icsFiles/afiedfile/2017/11/20/1398446\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo14/shiryo/_icsFiles/afiedfile/2017/11/20/1398446_01.pdf)).

Comim, Flavio, Shailaja Fennell and P.B. Anand eds., 2018, *New Frontiers of the Capability Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.

Drèze, Jean and Amartya Sen, 2002, *India: Development and Participation*, Oxford: Oxford University Press.

Hart, S. Caroline, 2012, *Aspirations, Education and Social Justice: Applying Sen and Bourdieu*, Bloomsbury Academic: London & New York.

- , 2016, How Do Aspirations Matter?, *Journal of Human Development and Capabilities*, 17 (3), 324-41.
- , 2019, Education, Inequality and Social Justice: A Critical Analysis Applying the Sen-Bourdieu Analytical Framework, *Policy Futures in Education*, 17 (5), 582-98.
- Hart, S. Caroline, Mario Biggeri, and Bernhard Babic, 2014, *Agency and Participation in Childhood and Youth: International Applications of the Capability Approach in Schools and Beyond*, Bloomsbury Academic: London & New York.
- Hart, S. Caroline and Nicolás Brando, 2018, A Capability Approach to Children's Well-being, Agency and Participatory Rights in Education, *European Journal of Education*, Special Issue, 53 (3), 293-309.
- 今井康雄, 2015, 「教育にとってエビデンスとは何か——エビデンス批判をこえて」『教育学研究』, 82 (2), 188-201.
- 神島裕子, 2015, 『ポスト・ロールズの正義論——ポッケ・セン・ヌスbaum』ミネルヴァ書房.
- , 2018, 『正義とは何か』中央公論新社.
- 川本隆史, 2012 「ケイパビリティ」, 大澤真幸・吉見俊哉・鷺田清一編集委員・見田宗介編集顧問, 『現代社会学事典』弘文堂, 343-4.
- 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), 420-30.
- 三輪哲・苫米地なつ帆, 2011, 「社会化と教育アスピレーション」, 『東北大学大学院教育学研究科研究年報』60 (1), 1-13.
- 宮寺晃夫, 2014, 『教育の正義論——平等・公共性・統合』勁草書房.
- 森田次朗, 2017, 「不登校問題をめぐる排除／包摂の重層性——「フリースクール」の制度化とシティズンシップの再編」『福祉社会学研究』14, 121-43.
- 森田洋司, 2003, 『不登校——その後』教育開発研究所.
- 中室牧子, 2015, 『学力の経済学』ディスカヴァー・トゥエンティワン.
- 中山慶子・小島秀夫, 1979, 「教育アスピレーションと職業アスピレーション」富永健一編『日本の階層構造』東京大学出版会, 293-328.
- 日本教育法学会編, 2014, 『教育法の現代的争点』法律文化社.
- Nussbaum, Martha, 2000, *Women and Human Development*, Cambridge:

- Cambridge University Press (= 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.)
- , 2006, *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press. (= 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.)
- Rawls, John, 1971, *A Theory of Justice*, Cambridge, MA: Harvard University Press. (= 矢島鈞次監訳, 1979, 『正義論』紀伊國屋書店.)
- Robeyns, Ingrid, 2006, Three Models of Education: Rights, Capabilities and Human Capital, *Theory and Research in Education*, 4 (1) , 69-84.
- 酒井朗, 2015, 「教育における排除と包摂」『教育社会学研究』96, 5-24.
- Sen, Amartya, 1985, *Commodities and Capabilities*, Amsterdam: North-Holland. (= 鈴木興太郎訳, 1988, 『福祉の経済学——財と潜在能力』岩波書店.)
- , 1992, *Inequality Reexamined*, Oxford: Oxford University Press. (= 池本幸生・野上裕生・佐藤仁訳, 2018, 『不平等の再検討——潜在能力と自由』岩波書店.)
- , 2002, *India, Development and Participation*. Oxford: Oxford University Press.
- Stoecklin, Daniel, and Jean-Michel Bonvin eds., 2014, *Children's Rights and the Capability Approach: Challenges and Prospects* (Children's Well-Being: Indicators and Research) , Dordrecht: Springer.
- The Human Development and Capability Association, 2019, “Welcome to the HDCA” , (2020年1月7日取得, <https://hd-ca.org/>)
- Tiwari, Meera, 2018, “Capability of Capabilities and Aspirations of the Middle Classes in India” , Flavio Comim, Shailaja Fennell and P.B. Anand eds., 2018, *New Frontiers of the Capability Approach*, Cambridge: Cambridge University Press, 411-35.
- 恒吉僚子, 1996, 「多文化共存時代の日本の学校文化」堀尾輝久・久富善之他編『学校文化という磁場』柏書房, 215-240.
- 内田良, 2015, 『教育という病——子どもと先生を苦しめる「教育リスク」』光文社.

Vos, Robin and Jérôme Ballet, 2018, “Formal Education, Well-Being and Aspirations”, Flavio Comim, Shailaja Fennell and P.B. Anand eds., 2018, *New Frontiers of the Capability Approach*, Cambridge: Cambridge University Press, 549-70.

Walker, Melanie and Elaine Unterhalter eds., 2007, *Amartya Sen’s Capability Approach and Social Justice in Education*, New York: Palgrave Macmillan.

山本宏樹, 2016, 「教育機会確保法案の政治社会学——情勢分析と権利保障実質化のための試論」『〈教育と社会〉研究』26, 5-21.

山尾貴則, 2016, 「若者自立支援活動における「承認」の位置：A. ホネットの承認論と A. センの潜在能力アプローチを手がかりに」『作大論集』(6), 381-402.

矢野真和, 2011, 『「習慣病」になったニッポンの大学——18歳主義・卒業主義・親負担主義からの解放』日本図書センター.

#### [付記]

本稿は2019-2022年度文部科学省科学研究費（課題番号：19H01647）による成果の一部である。とくに、本科研プロジェクトの研究分担者であり、シティズンシップ研究会のメンバーである亀山俊朗氏（中京大学）、平野寛弥氏（目白大学）、村上慎司氏（金沢大学）からは、拙稿のもとになる大変貴重なコメントを頂いたことを心より御礼申し上げます。