

## 能力観の形成過程について（その2）

### —再考：教育における日本の能力観—

河合 淳子

#### On the Formation Process of Ability Conceptions (Part 2)

#### — Reconsideration on Japanese Conceptions of “Ability” in Education —

Junko KAWAI

#### 1. はじめに

能力観についての国際比較を行なった場合、「生得能力の個人差を認めるか認めないか」、「生得能力が変わりうるものと捉えるか固定的なものと捉えるか」、「生得能力が業績をどの程度左右すると考えるか」などの点において、各国間に認識の差が存在する。このような能力観の相違は、「文化的」なものとして位置づけられると同時に、社会構造のなかで考察されるべき問題である。

社会構造のなかで能力観を捉えることが重要な理由として、第一に、能力観が、能力評価に影響することによって、競争や選抜の性質に関わってくるということが挙げられる。ヤング（1965）は、『メリトクラシーの法則』のなかで、メリット（業績）はIQ+努力であらわされると述べている。人それぞれが生まれもった知的能力と、人々の努力の大きさがメリットを決定し、メリットの大きさと人々が評価され、選抜される社会がメリトクラシーの社会だということである（訳書、p.107）。そこで、メリット=IQ+努力を、より一般的な形にして、メリット=生得能力+努力としてみると、生得能力の捉え方の違い、たとえば生得能力に個人差があるとするか否か、という差によって、メリットをめぐる競争や選抜の性質は違ったものになるだろうと想像できる。

第二に、ある社会において広く受け入れられている「能力についての捉え方」は、社会的相互作用を通じて個人に内面化され、再生産されると考えられることである。その場合、学齢期の個人の社会的相互作用においては、学校で日常的にくりかえし行なわれる体験の影響は大きい。学校で日常的にくりかえされる体験は、評価の形態や学級組織のあり方によって異なる。評価の形態や学級組織のあり方は、学校がどのような組織構造を有するか、及びどのような選抜システムの中にあるかということに、大いに影響を受けると考えられる。つまり、学校内部の組織形態や社会や教育の選抜システムのあり方といった構造的な要因によって、能力観が形成されていくという観点からみる必要がある。この点の重要性は、能力・能力観の社会的構成説の立場から、これまでも指摘されてきている。このように、能力観は、

個人の意識と、教育選抜の構造や外部社会との関係性にかかわっているという点で、重要な社会学的考察の対象であるといえよう。

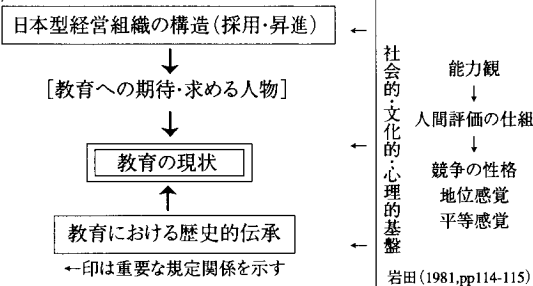
さて、前回の拙稿（1994）において、能力および能力観の社会的構成研究で知られる Simpson と Rosenholz の分析モデルを紹介した。彼らは、アメリカで一般的に受け入れられている（制度化されている）能力観として IQ を挙げ、それが、学校組織がいかなる構造的特徴をもつ場合に、よりスムーズに生徒に伝達・維持されていくのかを考察していた。これまで筆者はそのモデルにならって、日本の教育における努力主義（学業達成に対する努力の重要性を強調する傾向）をアメリカの IQ 主義に対比させつつ、その維持の構造に関する若干の考察を実証データを用いながら行なってきた。つまり、これまででは、日本における努力観の考察を行なってきたわけで、それはもちろん能力観の形成に深く関わりをもつものであったが、今回は能力観そのものに焦点をあてたいと思う。Simpson と Rosenholz の研究においては、米国では、人々が「能力」というものを IQ に近い形で認識している、と仮定しているが、日本においてこの状況が同様でないことはいうまでもない。そこで本稿では、現代の日本社会において、広く受け入れられている能力観とはどのようなものであるのかを検討することにした。教育における日本の能力観を把握することは、今後、学校における生徒の能力観の形成過程を考察するための基本作業ともいえる。

手順としては、能力観の規定構造についての概念整理を行なったうえ（II）で、これまで日本的とされてきた能力観の特徴を挙げ、それらの存在を確認していく（III）。そこでは、国際的な比較研究で確認される日本の能力観、戦後の指導要録にみる能力評価忌避の傾向、外部社会（企業社会）との接続関係における能力観などの観点から、考察を行なう。最後に、以上の議論からのまとめを行なう（IV）。

## II. 教育における能力観の規定関係についての分析視点

岩田（1981）は、日本型の学歴主義を検討するうえで、諸要因の規定関係を図1のようにに表わしている。この図に従えば、日本人のあいだに顕著に見られる志向性、その社会関係に見られる特徴的パターンや心理性向（＝社会的・文化的・心理的基盤）は、教育をめぐる人々の思考・行動のあり方を通じて、直接あるいは間接的に、日本の教育や、さらには学歴社会のあり方に、インパクトを与えていると考えられる。それはまた、日本型経営組織の構造の根底にあって、成立基盤をなしているものと捉えられている。

〈図1〉



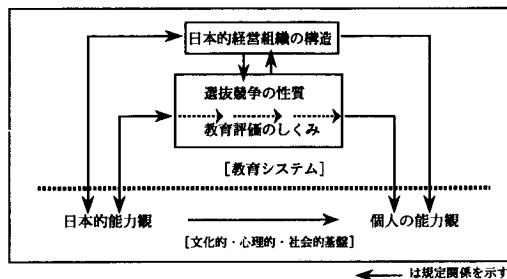
さて、この日本人の社会的・心理的傾向の主なものとして、岩田が挙げているのが、1) 日本人の能力観、それがうみだす特徴的な人間評価のあり方、日本的競争の性格、2) 日本人の地位感覚、3) 日本人の平等感覚である。日本人の能力観を、

## 河合：能力観の形成過程について（その2）

学歴社会や日本的経営の基盤をなす重要な要素と位置づけている<sup>2)</sup>。

さて、図1において、能力観は諸要素の規定関係の起点にあると位置づけられている。つまり矢印の方向は、能力観→人間評価のあり方→競争の性格、となっている。しかし、能力観の社会的構成説の立場からは、能力観がア prioriに存在するのではなく、選抜システムのあり方によって人々の能力についての概念が構成されると捉えられる。つまり、矢印は逆の方向にも向く必要があることになる。これらの議論を図2のように整理した。

<図2：能力観の規定関係>



この図から指摘できるのは、日本の能力観として一般に広く受け入れられている能力観は、教育や日本的経営の規定要因である共に、被規定要因でもあるということである。もちろん日本の能力観は文化的要因の影響を受けながら長年の間に形成されてきたものであるが、教育システムの構造や教育外システム（例えば企業社会）の構造によっても規定され、強化されることを通じて、維持されていくという側面を持つのである。

また、図2から、能力観研究においては、制度化された能力観とその規定構造への着目と、生徒の能力観の形成過程（制度化された能力観の再生産過程）というより微視的な研究が必要であることがわかる。本稿では前者を扱うことを確認しておく。

### III. 教育における日本の能力観の特徴

#### III-1. 二つの日本の能力観

教育における日本の能力観の特徴についての言及を含む既存の研究は少なくないが、それらが示す日本の能力観の特徴に従って、次のような、二種の日本の能力観を取り上げることにはしたい。それらは、[A]「能力一平等」観、[B]「一元的能力」観、である。それぞれの能力観の存在を確認する前に、[A] [B] がどのような能力観を意味するのかを簡潔に述べておく。

##### < [A] 「能力一平等」観について >

「能力一平等」観とは、「自然的差異（生まれつきの能力差）は存在しないか、たとえ存在したとしても努力や環境などの後天的なものに比べれば問題にならないほど小さいものである」という考え方である。この考え方には、生得能力の存在自体を認めようとしめない意識も含まれる。

「能力—平等」観が日本において根強いことは、日本人が努力を重視することの理由としてよく取り挙げられ、国家間の比較研究のなかではデータを用いて繰り返し指摘が行なわれている<sup>3)</sup>。詳細は後述するが、特に他国と比較した場合、この傾向は確かに確認できる。我々の日常的認識を考え合わせても、「能力—平等」観が、日本において広く受容されている能力観の一面であることは異論のないところであろう。

#### < [B] 「一元的能力」観について >

日本の能力観の特徴は、潜在的可能性としての能力、すなわち未分化で一般的性格が強い能力を強調して捉えることである、という主張もある。つまり、ある領域で優秀な人は、どの領域においても高い能力があるとみなされ易い。このような状況のもとでは、自ずと個人の能力差が前提とされ、そしてその能力を測る尺度が一元化する傾向がでてくる。これを仮に「一元的能力」観と名付けておく。

これについては多少、長くなるが説明が必要であろう。このような能力観が日本において強いことを指摘した、岩田(1981)は、従来、能力という言葉で一様に表現されているものを、三つの能力概念に分類することから考察を始めている。それらは、1)「実力」・・・特定の活動領域において、すでに獲得されて顕在化したもの、2)「素質」・・・特定の活動領域に結び付いているが、潜在的な可能性を意味するもの、3)「能力」・・・特定の活動領域に結び付かない、つまり未分化で一般的な潜在可能性を意味するもの、である。(以後、「」つきの能力で表記する場合は、この3)の「能力」を指すことにする。)例えば、1)に属するのは、幼いころからたゆまぬ訓練によってピアノを弾く高い技能が修得された場合、あるいは有能な秘書のように速記、外国語、迅速・的確な事務処理ができる場合、などで、その人々は、ピアノ(=特定の活動領域)の「実力」とか、秘書(=特定の活動領域)の「実力」があるとみなされる。一方、2)の「素質」は、訓練や経験の結果として現在どれほどのことができるかを問題にしているのではなく、今後の練磨によって鍛えられる特定領域の可能性を示す。アメリカでは圧倒的に1)の「実力」が重視されるとしたうえで、日本においては、3)の「能力」を重要視する傾向があるのだという。この「能力」の示すものは、ある未分化な可能性に見られる質の高さとして意識される。つまり、日本の社会においては、能力の一般的性格についての、あるぬきがたい信仰のようなものが存在しているために、すぐれた「能力」をもつ人、すなわち「できる人」はなにをやらせてもできるのであり、逆に「駄目な奴」はなにをやらせても駄目なのだと考えられやすい(岩田, 1981, pp.121-122)。さらに岩田は、このような能力観の背後に、ある仮定が存在すると指摘する。それは、人間の基本的な能力は人生のきわめて早い時期に定まっており、しかもそのような能力は、他方、年月とともに、経験や訓練によってしだいに磨きあげられてゆくというものである。つまり「一元的能力」観は、生得能力の存在と、その個人差を前提としていることになる。そのうえで、努力主義にもつながる能力観である。

以下、III-2、III-3、III-4では、これらの日本の能力観が、日本の教育においてどのように存在しているのかを、角度を変えながら考察していく。

### III-2. 考察：国際比較に見る日本の能力観

日本の能力観を国際比較のなかで検討した研究の一例として、Stevenson and Lee（1990）の調査結果を紹介する。

彼らは、米国、台湾、日本の小学生とその母親を対象に、学業達成と努力観・能力観の関連を調査している<sup>4)</sup>。表1は母親の努力観・能力観についての質問紙調査の結果である。

<表1：母親の努力観・能力観>

	米国	台湾	日本	比較
1) 読解能力みな同じ	2.3	3.7	4.3	J>T>U [.001]
2) 算数能力みな同じ	2.1	3.0	4.2	J>T>U [.001]
3) 読解能力の生得量	4.9	4.3	4.2	U>T&J [.001]
4) 算数能力の生得量	4.8	4.0	4.3	U>T&J [.001]
5) 読解上達可能性	3.7	5.2	5.2	T&J>U [.001]
6) 算数上達可能性	3.4	4.0	4.9	J>T>U [.001]

- 1) 「人はみな同じ読解能力を持っている」に対する回答 (1=「全然思わない」～7=「とても思う」)  
 2) 「人はみな同じ算数能力を持っている」に対する回答 (1=「全然思わない」～7=「とても思う」)  
 3) 「読解能力はどの程度生まれつきのものですか」に対する回答 (1=「ほんの少し」～7=「たくさん」)  
 4) 「算数能力はどの程度生まれつきのものですか」に対する回答 (1=「ほんの少し」～7=「たくさん」)  
 5) 「誰でも頑張れば読解できるようになる」に対する回答 (1=「全然思わない」～7=「とても思う」)  
 6) 「誰でも頑張れば算数できるようになる」に対する回答 (1=「全然思わない」～7=「とても思う」)  
 Stevenson&Lee, 1990, p.61

表1からは、能力に個人差がないという信仰が、日本においてかなり強いことがみてとれる。「読解能力」「算数能力」ともに個人の能力差がないと考える傾向が、米国、台湾に比べて高く、有意な差となっている。

質問紙調査の結果のみならず、別の研究においては、小学校での参与観察を通じて、「能力—平等」観の強さについての、同様の指摘が行なわれている。Cummings（1980）は日本の小学校を観察し次のように述べている。

・・・日本の教師は、子どもが能力において平等であり、成績に差が生じるのは生徒の努力不足によるものだと考えている。(中略) 日本のほとんどの小学校では、入学当初に知能テストを実施し、生徒の学籍簿にその得点を記入する。しかしその得点は、教師ですらめったに訪れることのない部屋に保管されたままである (Cummings:1980=1981, p.163)

日本の教育者は、けっして学習者の先天的な能力に大きな関心を払うことはなかったであり、誠心誠意努力すれば、だれでも与えられた課題を習得できると考える傾向があった。成せば成るという考えは日本人の学習における一つの信念であり、それは現代の学校の教室から剣道や柔道などを教える伝統的な道場に至るまで、広く行き渡った一般的な考え方である。努力を高く評価する日本人のこの考えは、同時に遺伝に対する無関心となって表れている (前掲書, p.194)

以上のような引用や、国際比較調査の結果からは、「能力—平等」観が日本の能力観として、かなり広く受け入れられていることがわかる。

しかし、先ほどの国際比較のデータのうち、今度は類似の質問の子供に対して行なった場合を見てみよう (表2)。表1と表2を比べてみると、小学生においては「能力—平等」観の

強さが、母親の場合ほどクリアには出てきていない。Cummingsの引用においても、対象となっているのは教師の態度である。「能力一平等」観の担い手は親や教師といった大人であることが示唆されているといえよう。

また、表2にみられる、「一番できる生徒はなんでもよくできる」に対する回答が興味深い。日本において肯定の回答が高くなっていることである。この結果は、できる人は何でもできる信仰＝「一元的能力」観の表れとも見ることができる。能力を測る尺度が一元化しているからこそ、勉強のできる生徒は何においても優秀であると考えられやすいと思われる。生徒の現実的な認識においては、能力に個人差がないという「能力一平等」観よりも「一元的能力」観の方が、受け入れられやすい可能性があるのかもしれない。

<表2：児童の努力観・能力観（5年生）>

	米国	台湾	日本	比較
1) 読解能力みな同じ	3.5	4.7	3.8	T>U&J [.001]
2) 算数能力みな同じ	3.4	4.7	3.9	T>J>U [.001] [.05]
3) できる人は努力家	4.7	5.4	5.1	T>U [.01]
4) テストと生得能力	4.7	3.9	2.8	U>T>J [.001]
5) 何でもよくできる	3.8	3.6	4.6	J>U&T [.001]

- 1) 「人はみな同じ読解能力を持っている」に対する回答 (1=「全然思わない」～7=「とても思う」)
  - 2) 「人はみな同じ算数能力を持っている」に対する回答 (1=「全然思わない」～7=「とても思う」)
  - 3) 「一番できる生徒が一番努力している」に対する回答 (1=「全然思わない」～7=「とても思う」)
  - 4) 「テストの結果は生得能力を表わしている」に対する回答 (1=「全然思わない」～7=「とても思う」)
  - 5) 「一番できる生徒は何でもよくできる」に対する回答 (1=「全然思わない」～7=「とても思う」)
- Stevenson&Lee,1990,p.61

以上のように、「能力一平等」観と「一元的能力」観は、日本の能力観の主要な型であることには異論がないにしても、それらの受け入れの程度、それらへの適応の形は様々であることが示唆されている。「だれでも生まれつきの能力はいっしょ」(「能力一平等」観)と「できる人は何でもできる」(「一元的能力」観)は、一見、両立不能に見える概念であるが、それぞれの日本の能力観は、説得力を発揮する文脈に違いがあると考えらるべきであろう。これまでの国際比較のデータからは、「能力一平等」観は確かに日本において根強いことが確認できる。そして、その担い手が教育する側のものであることも示唆されている。一方、「一元的能力」観の方は、現実認識として生徒(小学児童)に受け入れられやすい側面が示されており、また、後の節で述べるが、教育と企業社会との接続関係において支配的となりつつある能力観であるという性質をもつ。

次節では、日本における能力評価忌避の傾向を手がかりとして、それぞれの日本の能力観の存在について、より明確な把握を試みる。

### III-3. 考察①：能力評価忌避の傾向と日本の能力観

日本の教育においては、個人の学力については、試験の点数によって明確に序列化し可視化しようとする反面、個人の能力評価を極力避けようとする傾向が見られる。これには、これまで考察してきたような日本の能力観が関与しているであろうことは容易に想像できる。そこでまず、能力評価忌避の傾向を、文部省よる小・中学校指導要録の内容に変遷を手がかりに確認していくことにする。

## 河合：能力観の形成過程について（その2）

指導要録とは、生徒個々人の学業成績や発達などを記録した、いわば生徒が受け取る通知簿の、原簿的な存在である。しかし、それは通知簿や教師の私的な評価の記録とは違い、法律に定められた公的表簿である。この意味で指導要録は、文部省の能力評価や学力評価の方針、ひいては能力観が表れる対象であると見る事が可能である。

文部省は、小学校については1948年に「学籍簿」という名でこの表簿の新しい様式を、中学校・高等学校については1949年に「累加記録摘要」という名称で、その様式を示している<sup>5)</sup>。その後、1950年に、小、中・高等学校間で異なっていた名称を「指導要録」と改め、統一した。その後、1955、1961、1971、1980、1991年の改訂を経ている。表3は、小学校と中学校の指導要録を資料にして、標準検査（知能検査・適性検査・学力テスト）の記入欄と教科評価の方法についての変遷をまとめたものである。それぞれの項目について、能力評価忌避の傾向をみていこう。

### III-3-1：考察の準備：指導要録にみる能力評価忌避の傾向

#### <標準検査の記入欄の変遷>

知能検査は、いまはわが国ではほとんど利用されていないが、1948年の小学校学籍簿（学籍簿は1950年に「指導要録」と呼び名が改められた）には、標準検査記入欄が設けられており、当時は、知能検査の実施が重要視されていたと報告されている（天野, 1993, p.271）。指導要録における標準検査の概念には、知能検査のほかにも、標準化された学力検査・性格検査・能力検査なども含まれているが、表3をみるとわかるように、1950年の指導要録においては知能検査の結果の記入欄を、そのほかの標準検査と区別して設けている。そして、それには小学校六年間に三回程度（第1回は小学校一年生の終りから二年生の初め、第2回は小学校四年生頃、第3回は小学校六年頃）行なうことが適当であると明記されている（石田, 1981, pp.354-390）。このことから、当時、知能検査が、教育評価の一つの重要な位置を占めていたことがわかる。1948年に導入された小学校学籍簿は、文部省内に設けられた学籍簿作成委員会、GHQの担当官の指導を受けながら作業が進められたという。終戦直後、米国の影響の下で、知能検査を、教育に有効に利用しようとする傾向が一時的に強まったことを示している。しかし、まもなく、その傾向は薄れていく。1955以降の指導要録においても、この標準検査記入欄は継続されるが、知能検査とそのほかの標準化検査との区別はなくなっており、サイズも縮小された。1961年の指導要録改訂の際には、標準検査記入欄自体の意義と必要性についての検討が行なわれ、一応の存在理由があるということで継続が決定されてはいる<sup>6)</sup>。しかし、1971年の改訂以降、この欄は、ほとんど注目されず、変化もしていない。このことは、知能検査を代表とする標準検査に対する認識が、以後、変化していないことを示しているといえよう。1950年頃を起点として、知能検査で測られる能力に大きな関心が払われない傾向が続いていることが示唆されている。以上のような知能検査をめぐる経緯は、能力評価忌避の傾向を端的に表しているといえるだろう。

さらに、表からは離れるが、標準検査をめぐる同じような動向を挙げる事ができる。戦

後、間もない頃、進学適性検査という試験が大学入試に加えられていた時期（1947-1954）があった。これは米国のSATに倣った適性試験であった。しかし、実施八年後には廃止されたのである。この進学適性検査の廃止の経緯については、腰越（1993）に詳しいが、進路適性検査の廃止を望む大学人などの知識人、高校教諭、および高校生とその父母などの声が、存続を期する専門家たち（心理学者・文部官僚etc.）の意向を圧倒したというのが当時の状況であり、廃止側の言い分は「人間の美德としての努力が反映しないから反対」というのが主であったという。そもそも、努力以外のインフォメーションを提供してくれる試験として導入されたはずのこの進学適性検査が、「努力が反映しないから廃止」されたことは、日本における努力主義の強さを強烈に表しており、当然それは生得能力の評価を避けようとする傾向として現われてきたのである。

<表3：指導要録にみる標準検査記入欄／教科評価方法の変遷>

	標準検査に関する特徴	教科評価に関する特徴
1950	標準検査の記入欄がはじめてもうけられた。標準検査の中で知能検査・学力検査・適性検査、それぞれの記入欄が区別されて設けられた。知能検査については実施標準学年が明記された。	各教科に3、4個の分析的目標が掲げられ、それぞれが5点法によって評定された。 (評定：一教科多評定、五段階相対評価)
1955年改訂	知能検査と他の標準検査の記入欄の区別が無くなる。	一教科一評定となり、それは小・中・高を通じ、5・4・3・2・1の5点法となった。 各教科に書き込み式の所見欄が設けられた。 (評定：一教科一評定、五段階相対評価)
1961年改訂	標準検査の記入欄が一面から二面に移動し、教科評価との対比がしやすいようになった。	教科評価と所見欄を別に設置。 個人内の進歩の状況を重要視。 (評定：一教科一評定、五段階絶対相対評価、個人内発達重視)
1971年改訂	「標準検査等の記録」の「等」の一字が除かれ標準化された知能検査、適性検査等で信頼性の高いものを正確に実施した場合のみに限定した	評定に関しては五段階相対評価とするが、配分の比率は「あらかじめ各段階ごとに一定の比率を定めて、児童をそれに機械的に割り振ることのないように留意すること」とした。 (評定：一教科一評定、五段階絶対相対評価、個人内発表重視)
1980年改訂	変化なし	評定は小学校低学年を三段階、その他は従来通り、五段階とした。「所見」欄を「観点別学習状況」欄と改め、達成状況を+、空欄、一で表わすことになった。 (評定：一教科一評定、低学年三段階／その他五段階絶対相対評価、個人内発達重視)
1991年改訂	変化なし	評定は小学校低学年は廃止、中・高学年は三段階の絶対評価を加味した相対評価、中学校では五段階（選択科目は三段階）の相対評価。 「観点別学習状況」欄は三段階の絶対評価で、評価上、重視される順序は「関心・意欲・態度」これは文部省の「新しい学力観」に対比。(評定：一教科一評定、低学年廃止／中高学年三段階絶対相対評価／中学校五段階相対評価観点別学習は絶対評価で「関心・意欲・態度」最重視)

石田（1981）pp.339-390を参考に作成



#### <教科評価方法の変遷>

次に教科評価の変遷について、表3から読み取れることを、簡潔に述べてみれば、以下のようになる。

- 1) 相対評価から絶対評価加味へ（ただし相対評価は現存）
- 2) 評価段階の細分化を避ける方向（五段階→三段階→二段階→廃止）
- 3) 对他者評価よりも個人内発達重視の方向

指導要録導入当初は、五段階相対評価が、小・中学校の評価の原則となっており、1955年の改訂では、それをむしろ精緻化する方向へと向いているようにみえる。しかし、1961年の改訂から、徐々に相対評価に対する批判が高まり、まず、「所見欄」を設け、そこに絶対評価の観点から、個人の進歩状況を評価するという要素が加えられた。以後、現在に至るまで、低年令層から順に、相対評価を少なくし、絶対評価の要素を増加させていく傾向にある。そして、評価段階は五段階から三段階、三段階から二段階へとといったように徐々に減らされ、評価の枠が緩められていく。他者との比較における位置づけよりも、個人の発達や努力が反映される形での評価へと向かっているのである。これは、明らかに能力評価を忌避する傾向の表れとみることができるだろう。

### III-3-2：能力評価忌避の傾向と日本の能力観

#### <能力評価忌避と「能力一平等」観>

以上のように明らかになった日本の教育における能力評価忌避傾向と、日本の能力観との関係についての考察に入ることにする。まず、「能力一平等」観との関係を検討することしよう。

単純に考えれば、能力が万人に平等に与えられている（＝「能力一平等」観）、という考えが背後にあるなら、能力評価をする必要はなくなるのであり、能力評価は当然、必要なくなる（＝能力評価忌避が起こる）わけだ。そして、「日本においては文化的に『能力一平等』観が強いから、能力評価は忌避される」といってしまえば、説明はそれまでである。しかし、能力評価忌避の傾向と日本的「能力一平等」観の関係は、それほど単純なものではないようだ。もちろん平等観の強さという文化的な要因を否定するつもりはないが、そもそも、能力の平等性を主張する人々が、はたして事実認識の問題として能力差の存在を認めようとしていないといえるのであろうか、という疑問がわく。では、事実認識として能力差の存在を認めながらも、「能力一平等」観が広く受け入れられてきたのはなぜであろうか。結論から先に述べれば、「能力一平等」観は、努力や個人の発達といった教育的価値と結び付くことによって、より自然に普及してきたと考えられる。

能力評価忌避の傾向を表す一例として前節において取り上げたように、指導要録における相対評価の問題視傾向は、1960年前後からはじまっている。1955年に50%であった後期中等教育への進学率は、65年には70%、75年には90%を越えている。このような社会変動を踏まえて、機能主義的に相対評価の問題視傾向をみれば、後期中等教育の大衆化の中で求め

られる評価の機能と相対評価の果たす機能が齟齬をきたしはじめ、問題性が指摘されるようになってきたと捉えることができる。しかし、一方で、相対評価は、教育の本質に関わる理論の上で多くの矛盾や、問題性をはらんでいたという批判が大きかったようだ。そして、この「教育の本質に関わる」観点からの批判のなかに、「能力＝平等」観の存在をみてとることができる。例えば次のような場合である。

相対評価をめぐる議論は1960年代前後に盛んに行なわれたが、この評価法に対する批判や問題点の指摘は、次のような点に要約される。

- 1) 相対評価は正規分布の原理に依拠しているが、学校や学級の児童・生徒の能力や成績が正規分布であると考えていることに、無理がある。
- 2) 相対評価は集団内における子どもの相対的位置関係はわかっても、学力の実体を明確に示しえない。教育評価本来の役割を果たしうる評価法とはいえない。
- 3) 一人が上がれば一人がさがるというこの方式は、学級の中に成績による順位争いを持ち込むことになる。激しい競争意識は排他的な個人主義を助長し、学級づくり、仲間づくりを困難にする。
- 4) 何十人かの子どもがいるとき、そこに必ず「できる子」と「できない子」があり、しかもそれが正規分布に従って区分分けされるという考え方の基礎には、学力と能力を同一視し、かつ能力は素質的なものとする考え方が潜んでいる。この考え方では、子どもの発達における教育的働きかけの積極的役割を見落としてしまう。(天野, 1995, pp.294-295、下線引用者)

4) にみられるように、相対評価が問題とされるのは、能力は素質的なものとする考え方が問題であるから、と換言できる。つまり、ここに、能力の個人差の生得性を認めないこと(結局は、生得能力の個人差を認めないこと、と同義である)、すなわち「能力＝平等」観をみてとることができる。努力や発達という教育的価値が志向されることと、「能力＝平等」観の存在は、深く結び付き、能力評価を忌避するという現象として現われている。こうした経緯は、これはもちろん進学適性検査の廃止や知能検査の利用をめぐる議論においても確認できる。

さらに、荻谷(1995)は、日本において能力別学級編成が差別教育と結び付けて捉えられる現象について取り上げた論文の中で、1960年代初頭の中学校教師の言葉を引用しながら次のように述べている。

「すべての子が、すくなくともほとんどの子が100点をとるような力を本来持っているのだし、それを実行しないことは、正しい意味で“教育”を行なっているとはいえないと考えるのだ」(『教育』1962年5月号、28ページ)

だれでもがんばれば、「100点」をとれる。このような見方は、学力差を生まれながらの素質の違いとは見なさず、生得的能力においては決定的ともいえる差異がないという能力観、平等観を基礎としている。こうした能力＝平等主義の登場と普及が、能力別学級をタブー視する基盤となっていった。(荻谷, 1995, p182)

この引用にもみられるように、「正しい意味で”教育”」を行なうという教育的価値と「能力—平等」観の存在は密接に関連し、この点は日本の能力観を考察するうえで重要であると思われる。このような状況においては、能力評価は慎重にならざるを得ないもの、できるなら避けたいものとなる。なぜなら、能力評価を行なうことは、能力差を認めることが前提となるわけで、それは「能力—平等」観を否定することである。しかし、それは単に「能力—平等」観の否定にとどまらず、間接的に教育的価値の否定にまでつながりかねない。人々が「能力—平等」観を前提とする場合には、この点を意識的にせよ無意識的にせよ認識しているのであろう。これらを総合して考えると、教育にみられる日本的「能力—平等」観は、万人の等質性を前提とするものというよりは、教育的価値と結びつくことによって存在根拠をもつという、教育的「能力—平等」観とも呼ぶべき一面を持つ。そこでは、事実として個人に能力差が存在するか否かは、それほど問題となつてこないのである。言い方を変えれば、教育が努力や個人の発達を重視する限り、日本においては文化的に平等観が強いことも相まって、自ずと「能力—平等」観は普及し、維持されていくと捉えることができよう。

#### <能力評価忌避と「一元的能力」観>

先ほど提示した、「能力の平等性を主張する人々が、はたして事実認識の問題として能力差の存在を認めようとしていないといえるのであろうか。」という疑問に対して、「一元的能力」観からは違った解答を得ることができる。

能力評価忌避と「一元的能力」観の関連を検討する前に、「一元的能力」観を重視する社会において、どのような特徴が現われるのかを述べておく必要がある。それは第一に、その名のとおり、能力評価の基準が一元化することである。特定の活動領域に関する「実力」は、当然それぞれの活動領域ごとに基準が多元化するが、潜在的な一般的可能性としての「能力」の評価基準は抽象的で一元的なものにならざるを得ない。第二の特徴は、その能力評価が直接、人間評価に結び付きやすいという傾向が現われることである。つまりこの「能力」は、ある個人の値打ちの一部分をあらわすのではなく、ほとんどの部分をあらわすと理解されるのである（岩田, 1981, p125）。

「一元的能力」観に立てば、第二の特徴が、能力評価忌避を生む大きな理由である。つまり、能力評価が人間評価にむすびつきやすいこと、そのため能力評価が劣等感を生み出す危険が極めて高いこと、したがって能力差の存在を承認しつつも、その格差を査定し公表することにきわめて慎重にならざるを得ないというわけだ。つまり、能力差を無視するのではなく、むしろ能力差にこだわり、これにあまりに重大な意味を付与しているがゆえにこそ、能力評価を忌避しようとする傾向が顕著となるのである。

このように、III-1で見たような、日本における能力評価忌避傾向は、「能力—平等」観からも「一元的能力」観からも説明が可能である。どちらが優勢かを問うことが本稿の目的ではない。考えなければならぬのは、教育的価値と「能力—平等」観の結び付きが明らかになった今、一方の「一元的能力」観が、より積極的に受け入れられている文脈とはいかなるものなのであろうか、ということである。

#### III-4：考察②：教育と企業社会の接続関係における能力観

日本の能力観の特徴として「一元的能力」観の存在が指摘され始めたのは、1970年代以降のことである。もちろんこれは、それ以前にこのような能力観が日本に存在しなかったという意味ではないが、この時期にこの種の日本の能力観への社会的関心が高まっているように見える。これは、1960年代からの高度経済成長と歩調を合わせて学校の選別・配分機能が拡大し注目を集めてきたことと無縁ではないと思われる。このころから、企業が重視する能力・能力観と、それに呼応した形で学校での能力・能力観が、分析の対象となる中で、このような能力観の存在が指摘され始めたのである。

乾（1990）は、1969年に日経連から出された『能力主義管理』という報告書を題材としながら、当時の企業社会における能力の概念と能力評価について、検討を加えている。それによると、報告書では、まず、はじめに能力について次のように定義しているという。「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、業績としては顕在化されなければならない。」

乾の議論を参考にしながら、この定義についてみると、ここでの特徴はまず、能力とは「企業目的達成のために貢献する職務遂行能力」と包括的に定義されていることである。このように包括的に定義されれば、企業目的達成のために貢献する能力ならば、現在従事している職務に限定されず、あらゆるものが含まれてくることとなる。また、次に問題となる「能力評価」については、一見、業績のみを評価対象とする業績主義的評価のように見える。しかし、上記の定義の一文に続いて、「ただし、業績は、目標および方法・手順の設定と、遂行過程における種々の措置の結果によって達成されるものであるから、単純に、目標に対する達成度だけから判断されるべきではない」との記述があり、業績のみによる評価は否定される。能力についての総合的な判断を下すためには、「潜在能力」を含めた評価でなければならないとして、「潜在的能力」が重要な評価の対象の一つとなっている。その結果、評価対象とされる能力の範囲は、明確な限定を受けることなく拡大し、一般的抽象的能力、あるいは人格まで転化していくのである（乾, 1990, pp133-134）。

乾の議論から示唆されるのは、未分化で一般的性質をもった潜在可能性が、企業社会においては重視される傾向があるということである。このことは、企業社会における「一元的能力」観の強さを意味していることになろう。

さて、一方、学校においては、表3でみたように能力評価が忌避されるにもかかわらず、受験競争が激しくなっていた。その背景には、このような「一元的能力」観の存在があると考えられる。「一元的能力」観に立てば、能力が潜在的ではなはだところのない、判定にくいものであるという考えがあるために、他人に対してと同様、自分自身にみずからの「能力」を証明することが競争において重要な意味をもつ。学校ランクや試験結果による序列においての自分の位置づけが、「能力」のインデックスとなるわけだ。つまり、学校においても「一元的能力」観の存在は示唆されているのが、より明確に捉えるには、このような傾向を先に見た企業社会との関係のなかで捉えていく必要があるだろう。

これについて、前出の乾の議論を引き続き追っていく。「日本の雇用」「日本の経営」が

## 河合：能力観の形成過程について（その2）

育における能力観をどのように規定しているかが、次の三点から整理されている。

- 1) 「日本的雇用」「日本的経営」が終身雇用制に代表される長期的雇用関係を基本的枠組みとすることであるその中で労働力管理は、ジョブ・ローテーションなどによる恒常的な配置転換と、それを通しての漸進的な昇進を中心におこなわれ、また、それらを通してジェネラリスト的な労働力養成がはかられる。そのため、個々の職務に即した能力（＝（岩田，1981）のいう「実力」）とともに、潜在的な一般的可能性としての抽象的能力が重視される。
- 2) 採用にあたっては、ほぼ全面的に潜在的な一般化可能性としての抽象的能力に重きが置かれる。それは長期的雇用関係を前提にした採用が、欠員補充を主要な目的とせず、企業活動全体を担う人材の有機の一部として扱われるからである。
- 3) 採用の際は、新規学卒者定期一括採用方式がとられるが、それは、未分化な潜在的な一般可能性としての抽象的能力という能力評価の基準を、学校制度のうちに存在している学校間格差に対応させることになり、独特の社会的意味を付与することになる。（pp.171-173）

これらの指摘に見られるように、日本的経営においては、一般可能性としての抽象的能力、が重視される。日本的経営において「選ばれた人」は、抽象的能力が高い人であるとみなされる。選ばれる際は、学校ランクや試験の成績が、その能力の証明となる。そのため、このような能力観は、序列における位置づけを通して自分の能力を証明する必要を迫る。こうして、企業社会において支配的な「一元的能力」観が、学校にも受け入れられていくのである。つまり、教育における「一元的能力」観はこうした外部社会（企業社会）と教育との接点で構成されていると考えられる。

### まとめ—今後の研究にむけて

以上の議論をまとめると、日本の能力観には諸側面があり、「能力—平等」観と「一元的能力」観は、日本の能力観の重要な部分をなす。教育において、教育的価値が強調されるときには「能力—平等」観、教育の選別・配分に焦点をあて、教育と企業社会との接続関係が強調される場合には「一元的能力」観が、それぞれ前面に出てくるといえる。

「一元的能力」観について考察したIII-4において、教育と社会の接続関係への注目の重要性を示唆した。そこでは、「基本的には国民の就業生活を支配する企業社会の論理の側が、その経済社会的優位性をもって学校を規定した（p165）」とする立場にある乾の議論を紹介した。しかし、本稿では触れなかったが、逆に、教育の論理が職業論理を規定するという見方もある。（荻谷，1991）は、「高卒就職の日本のメカニズム」を解明するなかで、「教育の論理を職業配分にもちこむことによって、選抜基準としての学業達成の重要性を高めている（p.202）」と述べている。両者の見方の違いは、大卒と就職の関係を対象にした場合と、高卒と就職の関係を対象とした場合との差異からきていると思われる。生徒の能力観の形成過程を考察する際には、考慮すべき重要な観点であると思われる。

さらに、高校進学率が1974年に既に90%を越え、大学・短大進学率もいまや50%に近づい

ている現代の日本社会においては、仮説的に述べれば、教育システム内部に「能力一平等」観や「一元的能力」観などの日本の能力観を維持する構造が内在すると考えられる。つまり、社会との連結関係に左右されない、いうなれば、将来の就職を見越した競争ではなく、学校ランクや偏差値ランクそれ自体が競争の報酬や意味の根拠となるような教育システム内での能力観の形成に焦点をあわせる必要があると思われる<sup>7)</sup>。本稿では、日本社会において一般的とされている能力観を描き出すことが目的であったが、今後、明らかにされなければならないのは、こうした自己準拠化した教育システムのなかで、生徒がどのように能力観を形成しているか、そしてそれを通じて、本稿でみたような日本の能力観がどのように維持されていくか、という点である。

**[注]**

- 1) 能力・能力観の社会的構成説については (Rosenbaum, J., 1986) (Simpson, Carl H. and Rosenholtz, Susan J., 1986) (竹内洋, 1995, pp.58-63) を参照
- 2) 岩田 (1981, p.114) のオリジナルの図においては、この社会的・心理的基盤の三つの要素については、示されていない。この三要素を含めたさらに細かい諸要因の規定関係については別図 (岩田1981, p.115) で示されている。本稿の図1は、両図を合成する形で、筆者が作成した。
- 3) 日本の能力観として、「能力一平等」観を指摘したものに (中根, 1972) (恒吉, 1992) (Cummings, 1980=1981) などがある。また、米国、台湾、日本の三国比較には (Stevenson and Lee, 1990) がある。
- 4) 調査実施は1980-81、1984-85の二回。1980-81年には小学校一年生と母親、1984-85には五年生と母親を対象に、各国の言語を使用した質問紙調査、及び、面接が行なわれた。調査数はのべ1440人の生徒とその母親で、各国各回240人ずつを対象に行なわれた。(Stevenson and Lee, 1990)
- 5) 学籍簿の制定は明治33年のことであるが、本稿では戦後以降の変遷をとりあげる。
- 6) 1948年の指導要録の導入当初から、指導要録は「客観的な正確な記録」を目指すことが、指導要録作成の重要方針の一つとして挙げられていたため、客観的評価には、標準検査が欠かせないとの認識があったためであろう。
- 7) 受験競争加熱の説明根拠として竹内 (1995) は、受験システムの自律化/自己準拠化を挙げている。竹内は日本の学歴社会を、学歴収益率などの学歴の機能的価値 (学歴社会I)、学歴への人々のまなざしといった象徴的価値 (学歴社会II)、相対的に自立化した受験システム (受験社会) の三つに分節化している。そして、激しい受験競争を十分に説明するには、学校ランクや偏差値ランクそれ自体が競争の報酬や意味の根拠となるような受験システム (受験社会) に焦点をあわせる必要があるという (pp.85-120)。

**[参考文献]**

- 天野正輝 1993 『教育評価史研究—教育実践における評価論の系譜』東信堂
- 乾 彰夫 1990 『日本の教育と企業社会：一元的能力主義と現代の教育=社会構造』大月書店
- 石田恒好 1981 『改訂 新・通知簿』図書文化社
- 岩田龍子 1981 『学歴主義の発展構造』日本評論社
- 荻谷剛彦 1995 『大衆教育社会のゆくえ』中公新書
- 荻谷剛彦 1991 『学校・職業・選抜の社会学—高卒就職の日本のメカニズム』東京大学出版会
- 河合淳子 1994 「能力観の形成過程について —調査のための分析視点—」『教育・社会・文化研究紀要』第1号, pp.55-66
- 腰越滋 1993 「進学適性検査の廃止と日本人の階層組織化の規範」『教育社会学研究』、第52集, pp.178-207
- 中根千枝 1971 『タテ社会の人間関係—単一社会の理論』講談社
- 竹内洋 1995 『日本のメリトクラシー 構造と心性』東大出版会 pp.58-63
- 恒吉僚子 1992 『人間形成の日米比較』中公新書マイケル・ヤング
- 1965 『メリトクラシーの法則』伊藤慎一訳、至誠堂
- Cummings, William K., 1980, Education and Equality in Japan, Princeton Univ.  
(友田泰正訳1981, 『ニッポンの学校』サイマル出版会)
- Rosenbaum, J., 1986, "Institutional Career Structure and the Social Construction of Ability," in Richardson, J., ed.,

河合：能力観の形成過程について（その2）

*Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood, pp.143-147  
Simpson, Carl H. and Rosenholtz, Susan J., 1986, "Classroom Structure and the Social Construction of Ability" in  
Richardson, John G., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood, pp.113-138