

能力観の形成過程について

—— 調査のための分析視点 ——

河 合 淳 子

On the Formation Process of Ability Conceptions:
Standpoints for Further Research

KAWAI Junko

1. は じ め に

中学生・高校生にとって、学業成績と生まれつきの能力の関係をどう捉えるか、あるいは自分や他人の能力をどのように評価するかというような能力についての観念（以下能力観と呼ぶ）は、彼らの進路意識に深く関与していると思われる。同じ成績をとっていてもそれを努力のたまものとするか生まれつきの能力が高いからであるとするかなどの違いは、その後の進路選択に少なからず影響を与えるであろう。しかし、こうした進路分化に対する能力観の関与の在り方や、生徒の能力観がどのような過程で形成されるのかという点についてはこれまであまり触れられてこなかった。本稿では、学校における能力および能力観に焦点をあて、その形成過程の解明のための視点を得ることを目的として考察をすすめていきたい。

欧米では、能力の社会心理学的な研究や能力の社会的構成説の立場からの社会学的な研究⁽¹⁾が見られる。また、発達心理学の分野においても、子どもの能力観の獲得過程についてはいくつかの研究が行なわれている⁽²⁾。一方、日本社会では、欧米などに比べて潜在的な能力平等観が強いといわれる。「誰でもやればできる」という能力平等観が根強く存在しているが故に、伝統的に日本人は「働き者」とか「なまけ者」というように個人の努力差には注目するが、潜在的な能力差に注目するという習慣は低調であるとの指摘もある（中根，1971，p. 76）。そのため、我が国では生まれつきの能力差や能力観の違いという問題は死角になりやすい領域であったと思われる。

しかし、これまでの調査研究（現代高校生の「受験生活」についての実証的研究—「進路に関する高校生の意識調査」より—⁽³⁾）では、同じ学校においても生徒の能力観は一様でないばかりか進路意識形成の重要な要因であることが示唆されている。これらの調査結果については後で詳しく述べるが、例えば家庭環境、成績、学校風土が同じ場合でも男女では異なった能力

観が見られることが確認された。こうした差異がどのように形成されていくかを知ることは、進路分化（例えば男子に理系進学、女子に文系進学が多いことなど）のメカニズムを解明する一つのとげかりともなるであろう。学校における能力観の形成過程は注目すべき重要な問題であると思われる。

本稿は、能力及び能力観の社会的構成説の立場にたった Rosenholtz の研究を検討し、それを踏まえながらこれまでの調査結果のいくつかを考察する。調査結果は主に、能力観に見られる性差について、学校における努力信仰とその維持についての二点を取りあげる。これらの検討を通して、能力観に関する今後の研究・調査の方向について考えていくことにしたい。

2. 能力観の形成と構造的要因

2-1. 能力の社会的構成説

能力、能力観の分析に新たな視点を提供する能力の社会的構成説について検討しておきたい。

従来の教育社会学の理論では、能力は個人の属性であることが前提とされ、教師あるいは企業主がそれを評価することによって、人材の配分、選抜が行なわれると捉えられてきた。しかし、能力を個人に先天的に内在するものとして捉えるのではなく能力があるかないかは社会的に構成されていくとするのが能力の社会的構成説の基本的立場である。

労働者と労働市場の関係にこの能力の社会的構成説を適用することができる。竹内(1992)は、Thurow の「仕事競争」モデルも能力の社会的構成説に近い考え方であるとしている。「仕事競争」モデルは、労働者が自分の技能(=能力)に見合った賃金を求めて競争する「賃金競争」モデルと違い、仕事を求める待ち行列「仕事待ち行列」の位置をめぐる競争を展開すると捉える。なぜなら「仕事競争」モデルにおいては、労働者は就職以前に技能を有しているとみなされず、職についてから OJT (on the job training=職場訓練)によって技能を身に付けることが前提となっているからである。労働者は、その訓練可能性の高いもの(訓練費用の低くてすむ者)から順に「仕事待ち行列」に並んでいるわけである。そこで、企業が急成長し人材の需要が多くなったと仮定しよう。そうなると個人としての能力や学歴が低くても職務につきやすくなる。「仕事待ち行列」の後方に並んでも、能力のある者とみなされるようになるのである。逆に仕事の空き数が少なくなれば、いくら能力や学歴が高くても仕事にはありつけない「無能な」者が増えることになる(Thurow, 1984, pp. 96-121)。

つまり、有能も無能も選抜システムによって構成されるという点が能力の社会的構成説の主眼であるといえる。すなわち能力の社会的構成説は、「能力があるから試験や選抜で選ばれるというより、試験で選ばれる者が能力があるとみなされるという、能力についての倒立像を示唆する(竹内, 1992, p.48)」ものといえよう。

この立場で学校における「能力」と選抜の関係を捉え直すとどうなるのだろうか。

大学区・中学区制といういわゆる輪切り選抜体制のもとでトップ校の生徒は、全国的にみれば偏差値も高く、全員が「能力のある」生徒のはずである。しかし、その学校内で相対的な成績評価がなされることによって、こうした進学校においても成績下位層、すなわち「能力がない」とみなされる生徒が構成されるのである。逆にいえば、輪切り選抜の下位に位置する学校においても、相対評価がなされることによって「能力のある」生徒が生み出されるのである。

さて、以上のように能力のある者となない者が選抜システムのあり方によって構成されていくとしても、生徒の能力観を考察するには、そのような当該社会で制度化された能力観を生徒が受け入れていく過程に注目する必要があると思われる。Simpson と Rosenholtz の一連の研究⁽⁴⁾はこの点に着目している。Simpson と Rosenholtz は、学校の組織構造のあり方が、生徒の能力観形成に深く関与していることを明らかにした。Rosenholtz らの議論は、もちろん能力が社会的に構成されるという能力の社会的構成説に立脚しているが、能力それ自体の構成というより、能力観の形成に焦点を合わせた研究である。すなわち、「能力観の社会的構成」研究であるといえるだろう。

Simpson と Rosenholtz は社会で制度化された能力観は次のようなプロセスを経て生徒に社会化されるとしている。

まず生徒は、自分と他者に知的な差異があるということに気がつく。そして、学校では日常的に学業的な課題が課されるがこれが他人と自分の比較の準拠枠となる。その間に教師や級友たちからこの認識を確認させられるようなフィードバックを受ける。そこで、他人との学業達成における差異を説明する変数として「能力」というものの存在に目を向けるようになる。学校における評価の形態は、この「能力」を表現する適切な語彙を提供し、学業達成の差異の説明変数としての「能力」の存在を強化していく。こうして、徐々に生徒は制度化された能力観を所与のものとして受け入れるようになるのである (Simpson & Rosenholtz, 1986, pp. 116)。

どのような構造の下でこのプロセスが円滑に展開するかを、学校内部の組織構造の違いに着目して明らかにするのが Rosenholtz らの研究のねらいである。ところで、能力観の形成過程についての従来の研究は、このプロセスを主にこどもの「発達」という観点から説明してきた。例えば Nicholls (1978) は、子どもは年令が増すにしたがって能力、努力とその結果(成績)との関係の把握をできるようになることを明らかにしている。Nicholls は 5 歳から 13 歳の子ども約 200 人を対象にさまざまな実験を行なっているが、その中で学業達成の自己評価をさせている。それによると、自己評価の平均値は年令を追って低下する傾向があるという。5 歳の子どもは自分の成績を全体 (30 人) の 3 位に位置づけるのに対して、13 歳の子どもは平均 15 位に位置づけるようになるのである。「発達」の観点からこの結果を見ると、5 歳の子どもは自分の能力を正しく判断する力 (capacity) が未発達であり、徐々にその力が発達し自分の能力を正しく判断できるようになる、ということになる。

これに対して Rosenholtz らは、実際の調査結果から、学校の課業体系や評価形態によって生徒の能力観の形成には明確な差異が生じることを明らかにした。そして、能力観が年令にともなって「発達する」という捉え方だけでは、このような学校の課業体系や評価形態によって生じる能力観の差異は十分に説明できないと指摘する。

子どもの能力観の形成過程において、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。そして「学校で日常的にくりかえされる体験」は、学校の課業体系や評価形態によって異なる。その課業体系や評価形態は、学校がどのような組織構造を有するかに影響を受けると考えられる。Rosenholtz が、能力観の形成において組織構造の差異に注目する理由はここにある。Rosenholtz の分析モデルについては次節で詳しく検討したい。

以上のように、能力・能力観の社会的構成の立場からは、能力および能力観の形成について考える際に、選抜システムのあり方や学校内部の組織形態といった構造的な要因に着目する必要が示唆されているといえる。

2-2. Rosenholtz の分析モデル

◎ 制度化された能力観の検出

Rosenholtz は小学生を対象に行なった調査をもとに、学校あるいは学級の組織構造の違いによって、そこで形成される能力観がどのように異なるかを分析している。まず、制度化された能力観を示す典型的な例として IQ をとりあげ、その特徴として次の五点を挙げている。

- (1) IQ は層化する……個人はそれぞれの IQ レベルを有する。そしてその分布は正規分布となる。
- (2) IQ は一般性を持つ……IQ テストによって測定された能力はあらゆる状況にあてはまる。つまり、IQ が高い者はその他の教科における能力も高い。
- (3) IQ は安定性を持つ……個人の IQ の高さは通時的に安定し、ほぼ一定である。
- (4) IQ は社会的コンセンサスがある……IQ は個人の能力を測定する信頼のおける尺度であるという合意がある。つまり IQ の高いものは他者からも能力のある者として評価される。
- (5) IQ は民族的、社会階級的背景と関連する⁽⁵⁾

これらの特徴に適合した能力観が、どのような組織構造の下で形成されやすいかを明らかにするのが目的となっているが、そのためにはまず構造の差異を測定可能な形に換えることが必要である。そこで組織構造を次の観点から、単一次元的組織構造 (unidimensional) と多次元的組織構造 (multidimensional) に分けている。

- (1) 生徒に課される課題が均質的→単一次元的組織構造
生徒に課される課題が多様→多次元的組織構造

- (2) 生徒のグルーピングが単純→単一次元的組織構造
生徒のグルーピングが複雑（個人学習や移動自由なグループ構成など）→多次元的組織構造
- (3) 生徒が自主的に意思決定する頻度が少ない→単一次元的組織構造
生徒が自主的に意思決定する頻度が多い→多次元的組織構造
- (4) 生徒の評価に等級が付けられるとき→評価構造は単一次元的
生徒の評価が多様な観点からなされるとき→評価構造は多次元的

以上は、調査研究のための基本的作業である。この作業を経て、対象を単一次元的組織構造と多次元的組織構造に分け、そこに見られる能力観を、主に能力の自己評価、他者評価などから比較分析している。次節ではその主たる結果を紹介しておくことにする。

2-3. 組織構造による能力観の差異

Rosenholtz らの一連の研究は、三つの調査に依拠している。まず最初の二つの調査から明らかになり、第三の調査によっても確認された結果を示しておこう。

(1) 自己評価に見られる差異

生徒に自分の能力を評価させると、単一次元的組織構造（以下、単一次元）を持つ学級（学校）ではほぼ正規分布となった。多次元的組織構造（以下、多次元）においては、「平均以上」と答える者が過半数となっている（表1参照）。

また、単一次元においては「いくら努力してもできないものがある」とか「算数や読解の成績は変えられないものだ」という認識が強く見られる。これは能力は通時的に変化しないものであるという能力観が単一次元で観察できることを示しているといえる。

(2) 他者評価に見られる差異

単一次元においては、自己評価の高い生徒は他の生徒からの評価も高い。そして、能力に対する評価と各教科の成績に対する評価は一致する傾向が強い。これは一般性をもつ能力観が単一次元で見られることを示している。

また、「このクラスで算数が最もよくできる人は誰ですか。（あるいはこのクラスで算数が最もできない人は誰ですか。）」という質問に対する回答は、単一次元においては固定化しており、多次元では固定していない。表2は、算数と国語についてそのクラスの中で最もよくできる人、最もできのよくない人の名前を挙げさせた結果である。数字はクラスの何%の生徒の名前が挙げたかを示している。単一次元では名前の挙がる生徒が固定していることがわかる。逆に多次元においては名前の挙がる生徒は多様である。つまり、単一次元では社会的コンセンサスが高い能力観が形成されていることになる。

単一次元で観察された能力観は、正規分布し一般性が高く、通時的安定性、社会的コンセンサスの高さも確認でき、制度化された能力観の特徴とほぼ適合する。これらの結果からは、制度化された能力観は単一次元的な組織構造の下でよりスムーズに形成されることが示されている。

表1 能力の自己評価

	単 一 次 元	多 次 元
上	13 %	12 %
中 の 上	18 %	22 %
中	40 %	52 %
中 の 下	20 %	13 %
下	9 %	1 %
合 計	100% (158)	100% (126)

$\chi^2=12.33$ $p \leq 0.5$
Simpson, 1984, p.126

表2 能力の他者評価

	単 一 次 元	多 次 元
数 学 最 良	29 %	45 %*
数 学 最 悪	39 %	44 %
国 語 最 良	39 %	51 %*
国 語 最 悪	34 %	45 %*

数字は、名前の挙がった者の数／全体の人数
%の低いほうが回答が固定している。

* $p \leq 0.5$
Simpson, 1984, p.129

さらに第三の調査は全学年を対象にしていることから、学年の進行に伴う能力観の形成過程の考察が可能になっている。そこで中心となっている論点は（１）能力観形成の速度（２）別様の能力観の形成の可能性についてである。

まず（１）について Rosenholtz は、能力の自己評価の低下は、単一次元、多次元で共通して起こるが、両者の間には時間的にずれがあることを示している。つまり自己評価が学年が進むにつれて現実的になるのは、組織構造の違いによらず確認できることなのであるが、その速度が単一次元においてかなり速くなっているというのである。この結果は、単一次元において制度化された能力観が形成されやすいというこれまで明らかにされたものと同一であるのだが、さらにもう一つの側面を持っている。それは、多次元において形成される能力観も、形成の速度が緩慢ではあるものの、結局は社会で制度化されている能力観に近似していくのではないかとということである。

この点に関して Rosenholtz は、多次元的組織構造の下では、社会で制度化された能力観とは別様の能力観が形成される可能性があることを示唆している。多次元においては新しい課題を示されたとき、楽観的にそれを捉え挑戦する生徒が多い。また、能力の自己評価と努力の自己評価の相関は低い。これは、多次元においては努力によって成績は変えられるという考えが早いうちから形成され維持されているということなのである。

以上のように Rosenholtz は、学校における組織構造の違いに注目して、そこで形成される能力観の差異、また能力観の形成過程についての分析を行なっている。もちろん、この分析モデルをそのまま我が国の中学生・高校生の能力観の形成過程の分析に当てはめることはできない。ただ、同じような適性を持った生徒が異なった進路選択を行なう時、彼らの能力観は多分にそれに関与し、そしてその能力観は学校の持つ構造的要因に影響を受けて形成されうることに関心を向ける必要があるだろう。

以下の章ではこれらの理論をふまえながら、これまでの調査で得られた生徒の能力観に関する分析結果をいくつか紹介し、今後の調査につなげたいと思う。

本稿で用いるデータは、「進路に関する高校生の意識調査」より A 校（434 名）対象のものと後日、補足的に行なった面接調査と自由記述の質問紙調査⁽⁶⁾である。

3. データからの知見 1：成績分布の性差

さて、成績分布の変化を高校一年時と高校三年時で比べてみることにしよう。対象は高校三年生であるので、高校一年時の成績については「高校一年の成績はどのあたりでしたか」という問いを用いた。男女別に見たのが図 1 である。

成績分布の変動に性差があることが見てとれる。女子において、高校三年で中間層が増加し、分布も正規分布にやや近い形となっている。男子には大きな変化は見られない。Rosenholtz らは「性差は確認できなかった（Rosenholtz & Rosenholtz, 1981, p. 137）。」ことから性差についてはあまり述べていない。しかし、この結果を見るかぎり、高校生の能力観の形成過程を解明するには性差への注目は欠かせない要素であると思われる。

こうした性差はどのような組織構造においてスムーズに形成されるのだろうか。また、その逆はどうだろうか。

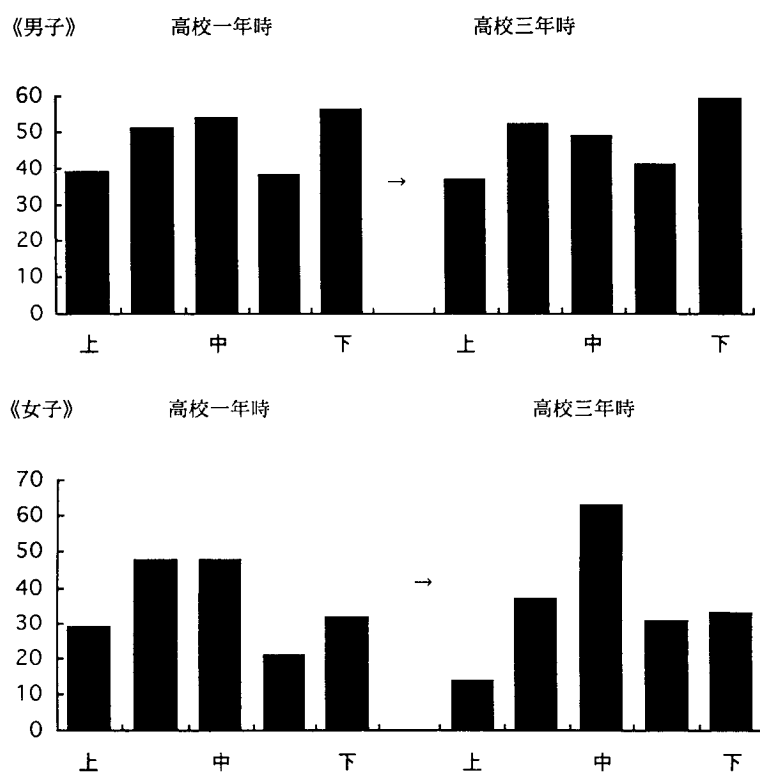


図 1 成績分布の変化

例えば、Duru-Bellat（1990）は女子の成績に対する学校組織の影響について、共学の女子には成績低下がおこるが別学においては男女の成績差はそれほどないと述べている。そして、先進国一般において成績差は別学の方が目立たないと指摘している（pp.114-115）。

また、先の調査では、入学試験の可否を決めるうえで「努力」よりも「生まれつきの能力」が重要であると考えたことを能力帰属的意識と呼ぶとすると、A校の女子は、「まじめに勉強している」生徒ほど、この能力帰属的意識を強く持つことが明らかになった。また、成績別で見れば女子は成績の最上位層においてこのような意識を持つ者が多いことも確認されている。男子においては、逆に「まじめに勉強している」生徒は、能力帰属的意識を持つ割合が低くなっている⁽⁷⁾。同一の学校の中で見られるこのような差異は、少なくとも組織構造の影響の受けかたが男女によって異なっていることを示していると考えられる。

このような能力観に見られる差異が、A校の輪切り体制のトップ校という性格に起因しているのか、あるいはもっと緩やかな進路指導体制をもつ学校においても形成されるものなのかについても、検討していく必要があるだろう。もし、仮に同様の結果がA校以外においても見られるのなら、学校の持つ組織的特徴には影響を受けない女子特有の意識形態の存在が示唆されているともいえるだろう。

性差に注目することによって、学校の組織的な特徴が能力観形成に与える影響を考察することが可能になると思われる。つまり、男女共学校と男子校・女子校での比較や、輪切り選抜体制のトップ校とそれ以外の学校との比較などを通して、能力観の差異を形成する要因が見えてくるとと思われる。今後の調査、研究の課題としたい。

4. データからの知見2：努力信仰にみる選抜システムの影響

さて、Rosenholtz はアメリカ社会における制度化された能力観の特性を有するものとしてIQを挙げていた。しかし、日本社会における制度化された能力観がそれと同じでないことはいままでの間もない。前述したように我が国においては、「誰にでもできるさ」という能力平等観に根ざした努力主義的意識が強いといわれる。学校における能力観を考察するためには、この努力主義の影響を念頭に置く必要がある。この点を以下で考察しておきたい。

生徒が入学試験に合格するためにはどのような要素が重要であると考えているかを示しておくことにしよう。「大学・短大の入学試験の可否を決める上で重要な要素は何だと思いますか」という問いについての回答の結果が表3である。

A校男女ともに、「努力」を選択する者が8割を占めている。特に「生得能力（＝

表3 「大学・短大の入学試験の可否を決める上で重要な要素は何だと思いますか（二つまで）」

	男 子	女 子
努 力	77.9% (189)	87.0% (161)
生 得 能 力	25.8% (62)	18.4% (34)
受 験 技 術	32.9% (79)	31.9% (59)
運	34.8% (82)	36.2% (67)
そ の 他	6.3% (15)	1.6% (3)
合 計 人 数	(240)	(185)

生まれつきの能力)」を選択する者との比較で見るとはるかに多くなっている。以上の結果からは、入学試験の合格には努力が重要であると考え、すなわち受験に対する努力信仰と呼ばれるものが広範に受け入れられていること示している。このような強い努力信仰を考慮にいれつつ、能力観についての考察を行なう必要がある。また、男女を比較すると、女子の方が「努力」を選んでいる生徒がやや多くなっている。女子の努力信仰への同調性の強さも、能力観の性差の形成過程を解く一つの鍵となるかも知れない。

この努力信仰についてもう少し考えてみたい。前述したようにこのような努力信仰の理由の一つとして、日本における「能力平等観の強さ」という文化的要因の影響が考えられる。実際、先天的な能力差を認め人材開発の観点から IQ を測定尺度として gifted children's program をもつアメリカなどと比べれば、能力観において明らかな違いが存在するのは確かであろう（恒吉，1992）。生徒たちがそのような平等主義的な能力観を内面化することによって、強い努力信仰を持つであろうことは十分に考えられる。

しかし、このような文化的要因と同時に、日本の選抜構造や中学校・高等学校の受験指導体制などがこの努力信仰を生み出している点にも注目する必要がある。

この点について次のような指摘がある。

日本の高等学校は進学率 94% と義務制に近いのに入学するには大変にきびしい選抜がある。どの程度の学力の子どもが入るかによって全部序列がついている。つまり全員が進学できるのですが点数でどこかの学校にふり分けられるという制度です。子どもたちはたえず努力することを要求され、他の子どもより一点でも高い点数をとればランクの一つ高い学校に入れるということを、先生からも親からも絶えず言われる。……受験生は他の人よりも努力を余分にした方が試験に有利だと考えますから寝る時間をつめるというようなことをする。……アメリカ人が、日本人は頑張る努力を強いられていると言うのは、こういう仕組みのことを指しているのです。つまり努力をしなくても努力させる仕組みが、ちゃんと学校制度の中につくられているではないかということです（天野，1985，pp. 20-21）。

つまり、努力信仰は単に日本社会が伝統的に努力を奨励する土壌となっているという文化的要因のみによるのではなく、細分化された日本の選抜システムによって形成され、維持される側面を有しているのである。自由記述においても次のような記述が見られる。

努力で何とでもなる段階をこえたとき、才能が必要になるのだと思います。そう考えると大学・短大入試の可否というのはこの努力次第で何とでもなる範囲のことだと思います（A 高校出身者）。

入試に関していえば努力で十分カバーできると思う。また特にセンター試験は努力で何とかなってしまうので、受験の競争が加熱するのではないだろうか（Z 高校出身者）。

表4 「どんな難関大学でも努力すれば誰でも合格できると思いますか」

	男 子	女 子
は い	50.2% (120)	43.8% (81)
い い え	36.4% (87)	34.6% (64)
わからない	13.4% (32)	21.6% (40)
合 計	100.0% (239)	100.0% (185)

それでは、生徒たちはどの程度まで努力で可能であると考えているのだろうか。表4は「どんな難関大学でも努力すれば誰でも合格できると思いますか」という問いについての回答である。

「はい」と答える割合、つまり努力主義的な意識を持つ者は5割程度となっており、ここでも努力信仰の強さは確認できる。しかし注目すべきなのは、先の質問（「大学・

短大の入学試験の合否を決める上で重要な要素は何だと思いますか」で「努力」と答える割合に比べて、ここではその割合が低くなっていることである。認識の対象が「難関大学」となると努力で合格が可能であるとする層は減少するのである。当然ともいえる結果ではあるが表3と合わせて考えれば、難関大学合格には生まれつきの能力が必要であるにしても、自分の目標あるいは一ランク上の学校に合格するぐらいなら努力によって可能であるという意識が強いことを示唆しているともいえよう。「入試の合否に必要なのは努力と運。今の日本にはおよそ大学と名前のつくところはたくさんあるので、自分の能力に応じた大学を受験すればどこかにはひっかかるのではないかと思ってしまう（A校出身者）。」という記述は、現行の選抜体制の中では、極端な高望みをしないかぎり努力で何とかできると捉えていることが端的に表現されているといえよう。

以上のように選抜システムのあり方という構造的な要因が、このような努力信仰の維持にも関与していることが示唆されている。この点については、さらに詳細な検討が必要であろう。目標となる対象を変えることによって、努力信仰や能力帰属はどのように変化していくのだろうか。そしてこの努力信仰についても、進路指導体制、男女比などの構造的要因によってどのような差異が形成されるのか、比較、検討することが重要であると思われる。

5. お わ り に

能力観の形成過程について研究するための分析視点を得ることが本稿の主な目的であった。これまで見てきたことは、選抜システムのあり方や学校の持つ組織構造の形態などの構造的要因の重要性であった。調査からは同じ学校風土の下でも性差が確認できることが示され、この問題を考える際には性差が一つの鍵になることが示唆されていた。性差に注目しながら、男女共学か男女別学か、大学受験を念頭においた進路指導体制か多様な進路に対応した指導体制か、などの構造的差異によって能力観がどのように異なってくるかを考察していくことが今後の調査・研究の課題といえる。またその結果として、実際の成績や進路がどのように分化していくかにも目を向けていく必要があるだろう。

註

- (1) 能力の社会的構成説については本文で述べるが、能力・能力観の社会心理学的な研究には Kelley, Harold H. の帰属理論 (Attribution Theory) や Festinger, Leon の認知的不協和理論 (A Theory of Cognitive Dissonance) などが挙げられる。
- (2) 例えば, Nicholls, John G., "The Development of the Concepts of Effort and Ability, Perception of Academic Attainment, and the Understanding That Difficult Tasks Require More Ability" *Child Development*, Vol. 49, No. 3, 1978.
Stipek, Deborah J., "Children's Perceptions of Their Own and Their Classmates' Ability" *Journal of Educational Psychology*, Vol. 73, No. 3, 1981. などがある。
- (3) この調査については、京都大学教育学部教育社会学研究室『現代高校生の「受験生活」についての実証的研究』1993に詳しく述べられている。データは輪切り選抜体制を持つP県の一番手校のA校と二番手校のB校、およびQ県の私立男子校のX校の高校三年生、約1500人を対象にしている。
- (4) Simpson と Rosenholtz は小学生を対象に三つの調査を行ないそれらをもとに議論を展開している。その三つの調査の概要を示しておくことにしよう。
調査 a. 対象 5 ～ 6 年生 [3 小学校, 計 15 クラス] (Wilson and Rosenholtz, 1980 ; Rosenholtz and Rosenholtz, 1981)
調査 b. 対象 3 年生 [6 小学校, 計 16 クラス 289 人] (Simpson, 1981)
調査 c. 対象全学年 [2 小学校……単一次元的, 多次元的組織構造を持つとみなされる学校各一校ずつ, 計 26 クラス 641 人] (Rosenholtz, 1984)
- (5) これは上記の四点のように IQ が元来持つ特性ではなくいわば二次的特性であるが、IQ の特性として広く受け入れられている、としている。Rosenholtz らは、この点についてはあまり触れていない。
- (6) 自由記述と面接調査は次の要領で行なった。対象は、A 校および同県に所在する Z 校の出身者 (女子) 20 名である。Z 校も、A 校と共に地域の「輪切り選抜」のトップ校である。
まず、Z 校出身の 3 名に面接調査を行ない、その 3 名を含む 7 名に質問紙に答えてもらった。また、A 校出身者 4 名に対しても面接調査を行ない、その 4 名を含む 13 名に質問紙を依頼した (計 20 名)。質問紙の内容は、「在学大学名」「出身高校名」「高校三年時の成績」「勉強時間」「授業・行事・部活動・受験勉強への打ち込み」についての問いに加えて、「大学・短大の入学試験の可否を決めるうえで、重要な要素は何だと思いますか。」「生まれつきの能力と大学・短大入試の可否の関連について、どう思いますか。」という二つの自由記述の質問を用意した。
- (7) この点についても、京都大学教育学部教育社会学研究室『前掲書』に詳しい。「大学・短大入試の可否に生まれつきの能力が重要であると答えるか否か」と「学校の授業に打ち込んでいるか否か」とのクロス集計表を男女別に以下に示しておきたい。
女子においては、能力帰属的意識を持つものは授業に打ち込んでいるものに多い。男子は授業に打ち込んでいない者の間で、能力帰属的意識を持つ者の割合が高い。男女に全く逆の傾向が見て取れるのがわかるだろう。

表5 「大学・短大入試の合否に生まれつきの能力が重要であるか否か」×「授業への打ち込み」の男女別クロス集計表

《A校女子》				《A校男子》			
	能力重要 である	能力重要 でない	合 計		能力重要 である	能力重要 でない	合 計
打 ち こ ん だ	33.3%	66.2%	100%(6)	打 ち こ ん だ	8.8%	91.2%	100%(34)
やや打ち こ ん だ	26.9%	73.1%	100%(93)	やや打ち こ ん だ	25.8%	74.1%	100%(112)
打ちこん でいない	9.2%	90.8%	100%(76)	打ちこん でいない	34.8%	65.2%	100%(69)
合 計	19.4%	80.6%	100%(175)	合 計	26.0%	65.2%	100%(215)

参 考 文 献

- 天野郁夫『教育改革を考える』東京大学出版会 1985
- 中根千枝『タテ社会の人間関係—単一社会の理論』講談社 1971
- 竹内洋『選抜社会—試験・昇進をめぐる〈加熱〉と〈冷却〉』リクルート出版 1988
- 「教育と選抜」柴野昌山, 菊池城司, 竹内洋編『教育社会学』有斐閣 1992 pp. 24-49
- 恒吉僚子「文化と社会構造—日本人論の比較社会学的考察」『思想』811号 1992 pp. 51-67
- Thurow, Lester C., *Generating Inequality*. Basic Books Inc., 1975 (レスター・サロー 小池和男訳『不平等を生み出すもの』同文館 1984)
- Duru-Bellat, Marie, *L'Ecole des filles : Quelle formation pour quels roles sociaux ?* L'Harmattan, Paris, 1990 (マリー・デュリュ＝ベラ 中野知律訳『娘の学校—性差の社会的再生産』藤原書店 1993)
- Nicholls, John G., "The Development of the Concepts of Effort and Ability, Perception of Academic Attainment, and the Understanding That Difficult Tasks Require More Ability" *Child Development*, Vol. 49, No. 3, 1978, pp. 800-814
- Rosenholtz, Susan J. and Wilson, Bruce, "The Effect of Classroom Structure on Shared Perception of Ability" *American Educational Research Journal*, Vol. 17, No. 1, 1980, pp. 75-82
- Rosenholtz, Susan J. and Rosenholtz, Stephen H., "Classroom Organization and the Perception of Ability" *Sociology of Education*, Vol. 54, 1981, pp. 132-140
- Simpson, Carl H., "Classroom Structure and the Organization of Ability" *Sociology of Education*, Vol. 54, 1981, pp. 120-132
- Simpson, Carl H. and Rosenholtz, Susan J., "Classroom Structure and the Social Construction of Ability" in Richardson, John G. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood Press, Conn., 1986, pp. 113-138