



能力と教育の機会：欧米中等教育の問題点

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2012-11-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 大野, 雅敏 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00001028

能力と教育の機会

— 欧米中等教育の問題点 —

大 野 雅 敏

北海道学芸大学函館分校教育学研究室

Masatoshi Ono : Talent and Opportunity - Crucial Issues
for Secondary Education in Europe and American.

目 次

まえがき	V 教育機会の地域的不平等
I 機会均等の意味	VI 教育改革の動向
II 教育に対する社会的要請	VII 能力者中心教育計画の矛盾
III 能力の社会的意義と測定法	むすび
IV 選抜の社会的要因	

ま え が き

周知のように、教育の機会均等ということと能力に応じた教育の機会ということの、この相反する2つの原理が共に同時に民主主義教育の基本原則である。ところで今日、未開発諸国においては国家に有用な人材を早急に育成する必要がある¹⁾、また欧米先進国においては同じ多額の教育費を用途するなられそを有効に使用したいという要求がある。high level manpowerとか investment in human resources とかの流行語や、教育の経済学的研究にその傾向があらわされている。

以上の傾向を欧米諸国のそれぞれ独自の教育制度の中において眺めるとき、タレントのロスを最少限度におさえるという意味の消極的なものから、積極的なタレント中心の教育主張までを含めて、とにかの一種のタレント・センタード教育の主張が今日その趨勢となつているといえる。そしてこの場合、中等段階教育機関のもつ選抜の機能にその問題点が集中される。すなわちヨーロッパ諸国においては、(1)選抜と社会的要因の相関関係、そしてそのために生ずるタレントのロス、(2)さらに遡つては高等教育への適格性に関する予知の可能性、(3)教育機会の地域的平等、そういった点に研究が進められている。またヨーロッパ諸国とは違って単線型の学校体系をもつアメリカ社会においては、このようなタレント中心の教育計画がどのような矛盾を来すかが論ぜられている。

シカゴ大学比較教育センターの中等教育に関するセミナーに、61年10月から1年間出席して比較的新しい資料を得てきた。今日、世界的規模において中等教育、ことに後期中等教育に関する問題が提起されており、振り返つてわが国の高校全入運動などと考え合わせるとき、以上のような欧米中等教育の諸問題に対する動向は注目に値するものといわなくてはならない。

I 機会均等の意味

アメリカ社会においても「機会均等」と「能力に応じて」の矛盾は残されている。「アメリカ国民は、教育機会の平等ということが必ずしも平等教育を意味しないという、この矛盾をまだ十分に解決してはいない。」²⁾この章では、アメリカ教育における実力主義 (meritocracy) と平等主義 (isocracy) の問題をジェファースン主義やハイスクールの発展などと関連して述べたい。

アメリカ教育における実力主義の概念は実に T. ジェファースンに遡ることができる。A. M. カザミアスによると、³⁾ ジェファースンはヨーロッパ的な世襲の貴族階級の概念に代つて、能力者による上級階層の構成 (aristocracy of talent) を考えた。彼における場合の「人間平等」は「共通な人間性を有することにおける平等で」あり、決して「能力が平等につくられている」ことを意味していなかった。そしてこの「共通な人間性」は教育を通じて啓発されねばならず、ここに「すべての人間は教育をうける平等の権利を有する」ということが論理的に帰結してくる。ところで彼の教育制度に関する報告特にヴァージニアの教育改革のそれによると、すべての人間のための教育の権利は3年に限られ、その「すべて」という言葉も文字通り万人共通ということではなかったことが判明する。つまり彼の教育論は当時の歴史的伝統と社会的状況の枠から抜けることができず、次の2つの極めて疑わしい仮説の上に立脚しているのである。すなわち、(1)読み・書き・算数に若干の道徳的価値を加えて、3年間の学校教育が一般大衆を啓発し人間の幸福を生むのに十分であること。(2)この3年間の学校教育の期間に、より高度な教育階梯に進み得る者を選抜することが可能であること、である。これらの仮説に加えて、さらに次の諸点が彼の教育全体を著しく弱めていることが指摘されなくてはならない。(1)貧民階層から能力者を選抜することについては語っているが、富裕階層にあつて能力のない者については殆んど触れていない。したがつて彼は選抜過程がもともと非富裕階層に適應さるべきものと考えていたこと。(2)農民の子どもに関しては述べているが、都市労働者やニグロの子どもについては何もいつていない。(3)3年間の基礎教育の後に能力をもたぬ者は肩か淬のようにかたづけられる。それ故にジェファースンの説は、貧しくとも能力があれば社会階層の上昇が可能であるという意味での、貧困階層 (彼の場合それは農民階層を意味するが) の能力者と富める者との平等であり、結局、知能優秀者のための教育機会の平等であつたといえよう。彼の説が実力主義といわれる所以はここにある。

19世紀の半ばに近く、新しい教育改革者達すなわち H. マン、H. バーナード、J. カーター、C. ストー等の改革者達は、教育を万人共通な無月謝の公教育として、成長しつつあつた産業民主主義の立場から観た。⁴⁾例えばマンは Lowell (マサチユセッツ州北東部の都市) の移民工場労働者を啓蒙し、彼らがアメリカ市民としての自らの権利をよく理解するようにと、その教育に言及している。これはジェファースンがヴァージニアの農民階層に教育機会の平等を限定して考えたのと比べると、教育対象についての新しい拡大された概念であるといわねばならない。またマン等の改革者達は教育の果す経済的側面を観てとつた。つまり知識の普及を一種の資本投資と考え、教育をうける者の数が増加すればそれだけ国家の経済的繁栄も大になると考えたわけである。このように、新しい改革者達の視点は進展しつつあつた経済・社会と深い関りのあることが認められるわけであるが、ともかくマンを始めとする改革者の心には、普通教育は生命・自由・幸福追求と同じく譲渡できない人間の基本的権利として定着していたのである。そしてこの最少限度の教育に対する権利という意味での平等の観念が、すべてにす対する平等な教育という意味での平等の観念に入り込んできたわけなのである。

すでに南北戦争（1861—65）以前に、初等段階を越えてハイスクールを含む平等主義の論議が行われ、私立がその主なものであつたが、数百に及ぶハイスクールが設立されていた。南北戦争後、公立ハイスクールの理念は急速に拡大されたが、それが市民大多数に理解されるに至つたのは20世紀に入つてからである。例えば、1891年に N. E. A. により中等教育研究のための委員会が任命され、その報告書が次のように述べている。「合衆国の中等学校は大学準備のためには存在しない。その主要な機能は、18才まで延長された教育によつて役立ち得ることを示す少数の割合の子ども達のためにある……。」⁵⁾ 中等教育を大学準備のためではないと規定したことは全く斬新なものではあるが、それはなお「役に立つ少数の割合の子ども達のため」のものであつて、万人共通の中等教育とは考えられていない。中等教育の普遍性と総合性が根をおろすには、更に4分1の世紀の時の流れを要したのである。すなわち1918年の中等教育再建委員会（the Commission on the Reorganization of Secondary Education）の報告書にこのことが認められる。Cardinal Principles of Education として有名なその報告書は、発展する政治・経済・社会の諸力が事実上中等教育の範囲を拡大したと述べ、これらの新しい要求に応ずるため中等学校の総合制を主張した。つまり、膨大な中等教育人口の多様な能力・態度・社会的伝承・人生の役割を処理するにはそれによるほかに、すべての中等学校が総合制を採用しなければならぬとしたのである。⁶⁾ ここに教育に関する基本的権利が中等教育を含めて確立し、また人種・宗教・社会的経済的背景・能力の相異に関係なく万人に対してこの権利が保証されたのである。

ここで2つの疑問が提出される。(1)「機会均等」という言葉と「不平等教育」という言葉は互に矛盾するのか。(2)アメリカ社会の平等主義(isocracy)の伝統の枠内で、どんな変形もしくは改革がその十分な意味で平等を残すことになるのか。(1)の答は割合に簡単である。すなわち、絶対的平等としての機会均等は最早やアメリカの初等中等段階教育にはみられない。潜在能力や職業的興味を十分に発展させる機会を平等にもつ、という意味で「機会均等」が理解されている。とすれば「機会均等」が全く同じ教育訓練を含むわけでないことは明瞭である。(2)の答はそう簡単ではない。多くの批判的論議がこの点に集中し、能力者に対する学校側の不満足な扱いが指摘されている。勿論ハイスクールには選択制度、単位制度、能力別学級編制が行われてはいる。しかし T・ハッセンも指摘するように、⁷⁾ 多くの調査研究の上に立脚しておらずなお多くの問題が残され方いわゆる人材開発の要求はただに科学の分野だけではなく、社会・経済・政治の分野でも急でている。一ある。カリキュラムや教師の問題がからまるこの第2の問いに対する解答を求めて、今日のアメリカ教育は努力している。換言すると、ジェファアソンの実力主義と広く普及している平等主義の、この2つの間の均衡を求めて努力を続けているといえる。J. B. コナント提案の中等教育改革論等にもこの事情をうかがうことができるのである。

II 教育に対する社会的要請

最近の世界各国における技術発達と経済変化は、教育を経済的事実とみる human capital 論を生み、社会的効率の立場から量と質の両面において新しい型の労働力を教育に要請する。man-power 論や talent-centered 教育の主張はかくして生れ、初等教育の発展延長とも関連して教育制度の再編制を迫る。

社会的事実としての教育は、その限り社会的要請に応えなければならなし、また事実これまでそれに応じてきた。社会的要請は分析して人間的・政治的・経済的の3つに分けることができるが、⁸⁾ 今日何んといつても経済的要請が一番強いといわねばならない。「国家の歴史・政治機構・社

会的伝統の特徴如何に拘らず、教育の発展はあらゆる場合に新しくしかも時には相矛盾する技術的、経済的变化に強く影響される。」⁹⁾

世界的規模における戦後10数年間の生活水準の上昇は、物価の高騰を差し引いても驚ろくべきものである。この経済条件の変化は教育にも当然影響し、経済的事情で学校を早くやめなければならぬ必要を解消したが、同時に青年労働者の賃金も成年者のそれより以上に上昇しているという事実によつて、「早くやめることの経済的魅惑も増大させている。」イギリスを例にとると、「1958年に成年男子の平均週給は1938年の3.72倍、成年女子で4.12倍、これに対して青年男女のそれは各4.29倍、4.69倍となつている」¹⁰⁾からである。しかも、15才で学校を出て就職した者に比べて、学校に残つた者の所得は20代の半ば過ぎか時にはもつと遅くでないと追いつかないという事実がある。とはいへ巨視的に眺めれば、結局は教育をうけた者の所得がそうでない者に追いつき追い越すのは多くの調査の結果明白で、教育に対する需要は減少するどころが益々増加している。そのみか、今日では今までの単純で包括的な職業分類は、次第に専門化した職業へと分解し、製造部門・商業部門を問わず就職資格としてより高い教育の修了を要求する傾向が強い。さらにイギリスの例では、ベビー・ブーム期の子ども達が15才の労働可能年齢に入る1963年以降の段階において、全労働年齢人口に占める年少労働者の割合は著しく上昇し、「年少労働者の供給量が相対的に需要量を上まわる」¹¹⁾状態にある。それ故に就職資格の問題は益々強化されるであろうし、したがつて一般の間においてすら教育を投資とみる考え方を促進するだろう。

多少極端な例だとは思ふが上述のことに関連してオートメーション傾向に触れると、「最近における生産と労働様式の急激な変化、特に工業生産のオートメーション化と事務労働の機械化の結果、非熟練・半熟練・熟練の職業といった区別や、筋肉労働者と職員といった伝統的な差別はしだいになくなりつつある」¹²⁾事態を発生せしめている。これからはどんな職業でも益々多様な機械や科学的装置を使うようになるだろうし、誰でも科学技術の成果を活用し得るように原理や構造についての機械的常識が必要とされる。その上オートメ管理として労働者に要求される基本的資質は、注意力・責任感・敏捷な反応という主に性格的に関するものですらある。このことはH. シェルスキーの研究¹³⁾にはつきりと示されている。彼はこれまでの産業社会の職業構造を分析した後、オートメは第2の産業革命だという。そしてG. フリードマンの産業技術の自動化と機械化の3段階を引用し、(1)機械というより道具の段階、(2)自動機械の段階、(3)完全オートメの段階を説明する。すなわち(1)は労働者が機械を動かし指示を与え統制する。(2)は流れ作業方式の段階で生産過程が高度に分化されている。殆どが機械化されて残りの筋肉労働の方が機械のリズムに合わせられる。(3)労働者はオートメ化された機械の複雑な全体系を制御する立場にあつて、抽象性の高い資質と能力が要求される。1955年のアメリカの研究によると、75年までの間にオートメの影響をうける労働者の割合は8から10ないし12%である。このことから現代の職業訓練に言及し、抽象性の高い職業能力や作業能力を重視しなければならぬとしている。とすれば、ここにもまた徒弟的訓練に代つての学校教育の担う一般教養的職業訓練が相然重視されるわけである。

制限された枠内でそれすら十分述べられなかつたが、上述は技術的経済的变化の教育に与える影響のほんの一例に過ぎない。出生率の上昇(クラウザー報告によると、世界の人口は1日13万人以上の割合で増加している)、教育全般にわたる学生数の増加、一般勤労大衆の教育的関心の高まりという世界各国での事実を噛み合わせてみると、更に複雑多様な問題が浮かび上つてくる。しかし、ともかく進展する教育はそれにつれてどの国でも次第に教育費の支出を増してきている。欧米諸国では今のところ国民総生産の3%から4%(アメリカ5%強、ソビエト7%強)である

が、1970年には少くとも6%になる。¹⁴⁾ 教師数だけでも1960年から10年間に、西ドイツでは20万から37万人に(初・中等学校のみ) イギリスでは38万から52万人に(総数)増加させねばならない。このよう教育支出の増加には人間への投資という新しい考え方が含まれている。すでに見たように労働者が新しい経済に適応していくには高度な一般教養が必須条件となつてきている。「専門化した分野から分野へと迅速かつ容易に移動できる適応性ととんだ労働力」¹⁵⁾ を求めている投資なのである。この教育支出が経済成長に先行するものなのか或はこれに追随するものなのかはまだ明確でない。しかし過去において「日本、アメリカ、ソヴェト、デンマークの場合には、経済も教育支出も、ともに高い成長率を示している。教育が経済成長に決定的役割を果たしたことは、デンマークの場合確実であり、ソヴェトの場合にもほぼそういえるだろう。」¹⁶⁾ この問題に関しては経済学者の側からの研究も盛んに行われているし、また過去においてみられた知識階層の失業の問題も改めて考察されなくてはならないだろう。

さて、既にみた経済界の要請に教育制度が応じなければならぬとするとどうなるだろうか。まず「技術革新の結果として、労働力の職業間移動がかなり大きくなると考えられる。……父親の職業を継ぐ子はますます少くなり、現に生れつつある新しい職業に対する準備が必要とされる。」¹⁷⁾ その場合一般教育が重視される結果、伝統的な西欧のエリート大多数の子供を区別する制度は、この要請に応じることが出来ない。もつと柔軟性をもつた制度が必要になる。この場合にも経済学者達は進んだ関心を示している。「彼らは労働力の供給が不足しているのは、高い資格をもつ専門家よりも、その下の段階の技能を持つた人たちつまり十分な教育を受けた技術者や中級技術者なのだ、と考えた。この点から、彼等は高い能力をもつた人達とそのほかの人達をきびしく区別して、別統系の学校で教育することに反対し、さまざまな能力をもつた人達がなるべく高学年まで一緒に教育を受ける、かなり総合的な教育制度を支持したのである。」¹⁸⁾ 勿論、高度な専門家も必要であるし、中級技術者にしても能力あるものをどんどん起用しなければその需要を満たせない。人材開発が叫ばれる理由はここにある。

Ⅲ 能力の社会的意義と測定方法

ところで、「たいがいのヨーロッパ諸国の教育制度は社会階級組織の反映という形で成立してきたが」¹⁹⁾ 故に、すなわち基本的にはいわゆる複線型であるが故に、「初等学校から中等学校への移行は子供の教育歴における決定的段階である。」²⁰⁾ この事実と前章Ⅲの動向が結合して、タレントのロス測定ともいうべき新しい能力測定法が志向されることになる。この場合 resource と reserve という二つの言葉が問題になる。すなわち、resource とは初等段階や中等段階の教育を越えて教育を継続する能力をもつ所与人口の一部を示し、reserve とはそのうち実際に進学しない部分をあらわす。²¹⁾ そして後者は更に次の4つの意味に細分される。(1)狭義に用いられる場合で能力が一つの規準、例えば IQ というようなもので測られる場合。(2)広義に用いられる場合で精神能力の複雑な全体、例えば忍耐・動機・関心というような教育を継続する上に必要と思われる資質を含めて測定される場合。(3) actual reserves で高等教育が始まる直前での年令段階人口に現存する能力者数。(4) potential reserves で小学校の終了時という、より早い年令段階人口に現存する能力者数。以上の(1)・(2)と(3)・(4)で4通りの組合せが可能なのであるが、(2)と(4)の組合せ、広義における潜在的能力(the potential reserves in the broad sense)が今日最も関心をひく問題というわけである。

ところで reserve 測定の各種の方法を大別すると3通りに分けることができ、その第一が「限

界法」(method of bounds)である。それは通常、IQとかG. A. C. Tというテストの結果を予知変数とし、それがすでにある集団に適應されて予知変数が明らかである時に用いられる。すなわち、まず一定の人口の中からその教育をうけるに足る能力者数を決定するために、予知変数の最低の限界が固定される。そのためには、この低限界はすでにその種の教育を受けている集団を基準にして導き出されていなくてはならない。かくて被調査全人口と低限界の分布から、直ちに *intellsctual reserve* がひきだされる。既に明らかなように、この第一の方法は狭義の *reserve* 発見の方法であり、それ故一般にこの方法に固有な変数に関する欠点が指摘されるわけである。もし真に *cultural-free test* を考案することができれば(1)と(4)の組合せ「狭義の潜在的な能力」発見の方法ともなり得るが、しかし現実には(3)と(4)の間の期間に環境の影響が働き続け相当な相異を起すので、今のところこの第一の方法は(1)と(3)との組合せの調査手段であるに過ぎない。

第二と第三の方法は、広義における *reserve* の評価を目的とする。しかし今日までのところ、高等教育の成功に影響する複雑な諸要因を全体的に測定する信頼できる方法がないので、回りの方法がとられる。その方法原理は次の通りである。つまり教育を継続する上に社会階層の相異によつて非常に大きな参加程度の違いが見られること、これは事実である。このことは高等教育にも中等教育にも妥当する。その違いは、少くとも部分的には階層間の精神能力における相違に関係するということも周知のことであるが、経済とか社会的起源とかいう他の諸要因も作用していることが一般に感ぜられている。事実、最も重要な *reserve* は、教育を継続するために必要な高い精神能力を所有しているものを低階層から数多く発見することであると考えられている。これを逆に言えば、われわれは高階層にある期待、教育を継続するために必要なできるだけ好ましい環境を期待しているわけである。さて以上のことから一つの仮定が導かれる。すなわち、階層間に見られる教育への参加程度は、実はあらゆる要因を含んでの広義の精神能力の *resource* を示すもので、しかもその最大限をあらわすものである、ということだ。以下に述べる二つの方法はこれを基本的仮説として成立している。

オランダ中央計画局によつて行われた方法が第二の方法で、²²⁾ それは第一の方法と上述の仮説の組合せから成つている。オランダでは兵士補充の知能測定の結果が長年にわたり保存されており資料として使うことができる。医学的不適性のために既に除かれた者以外、それぞれ5種類の異つたテストを受けるわけである。このうちから一般テスト(Ravens' matrix test)が選ばれ *reserve* 算出に用いられた。テストの得点は1から6迄で、その分布は父親の職業別に区分されて明らかになつている。この資料からオランダの中央統計で用いられている高・中・低という3つの社会階層の得点分布をひき出すことができる。また兵士補充全員に対して、これらの階層別にテスト得点5.5(これが限界として採られた)以上をとつた者の割合を算定することは容易である。さらに全人口のうちの大学入学平均年齢段階にあるものの、階層別限界得点以上の絶対数も算定できるから、それを階層別の実際の大学新生とも比較することができる。この方法で発見された割合は「教育参加の相関率」と呼ばれよう。採用されたテストの得点限界が大学での学習に必ず要求される前提ではないということ、実際に学生間に相当数の低い得点者がみられるけれども、この方法はその相関率によつて、一つの階層から高等教育へ参加している者が、果して適当な *resource* であるかどうかの一基準として考えられるところにその目標がある。仮説に従うと高階層の相関率が最大であると考えられているが、低階層の相関率もそこまで高められようという予想が底にあるわけなのである。以上によつて明らかなように、この第二の方法は広義に於る頭在能力、すなわち、(2)と(3)との組合せを調査する方法である。

第三の方法は第一、第二の方法と違つて限界説に基礎を置かない。それはより高等な教育に参加しうる可能性と、ある予知変数間に求められた期待曲線を基礎としている。1955年スエーデンの高等教育委員会の名において行われた K. ヘルンキヴストの研究を挙げよう。²³⁾ 予知変数としては1945年度に小学校4年生(最高学年)であつた生徒約1万人の主要教科目成績合計が用いられている。調査実施期間は1956—57年であるから、それまでの各生徒の教育歴に関する資料を含めると、生徒達は20才に至るまで追跡研究されたことになる。集められた資料は92.3%という完全に近いもので、1.5%は死亡とか移民とかで脱落、6%強の僅かな者の資料が欠けただけである。彼は次の5つの異つた教育水準を区別した。0. 小学校のみ、1. 下級継続教育、2. 下級中等学校修了証取得、3. 高級中等学校(ギムナジウム)修了証取得(studentexamen)。そして全資料は父親の職業に基づき、スエーデン選挙統計の類別によつて3つの社会集団に分類された。(さらにいえば、6種の都市型による類別も行われている。)ところがこの研究では中・低が一括されて高と対比されているので、2つの広範な社会階層についてのみその結果を知ることができるわけである。さてこれらの資料から、各階層毎と予知変数の各水準毎にそれぞれの下級中等学校進学者の割合を算定することができ、これを進学可能性と見做しうる。一階層内のこれらの可能性を予知変数の函数と考えれば、その階層における進学のための期待曲線が得られる。同様に下級中学からギムナジウムへの進学についても期待曲線を得ることができる。以上は進学についてであるが、その教育課程を修了する可能性の曲線もまた発見することができるわけである。そして、この進学と修了の可能性を区別することが、この第三の方法の要点になつている。つまり階層間の差異は修了に関するものよりも進学に関するものの方が大きく、特に予知変数中位値の範囲内での進学の可能性の偏りは非常に強い。他方、修了可能性における相異は否定できないにしてもごく僅かである。それ故、精神能力が中位の水準にある低階層の子供のハンディキャップは、入学後から修了するまでの期間よりも入学時に極めて大きいということが結論される。したがつてヘルンキヴイストは、ギムナジウムの修了証を獲得し得る能力を持つて小学校を卒業する者の数を決定するために、低階層のための特別な期待曲線を算定する。すなわち、小学校から下級中等学校と下級中等学校からギムナジウムへの進学の可能性の継続的な結果を高階層の資料から得、その二つの進学可能性に相応する修了可能性を低階層の資料から得て、これを算定するのである。この期待曲線は、低階層にある小学校卒の集団の知能分布に適用されて考察される。以上のような方法で、低階層での小学校卒段階と下級中等学校卒段階の resource とがそれぞれ得られる。そして現実に修了証を得ている生徒数を差引けば、それが reserve ということになる。この第三の方法は、いわば広義の意味の潜在的 reserve 測定方法、すなわち最初の用語に従えば(2)と(4)の組合せを測定する方法である。

IV 選抜と社会的要因

「産業社会では、教育は不可避免的に次第に階級構造の dynamics と economy に包含される。われわれは職業と社会階層、教育と職業の密接な結合を知っている。それで、教育制度の主要な型が何であれ、学校や大学が大小の差はあれ、本来の教育諸目的を妨げる選抜の機能をす果ことは止むを得ない。」²⁴⁾ とはいえ、社会移動の agents として中等学校の果す社会的役割が非常に重要なものになつてきた今日、少くとも、「社会階層の現象が教育における『不自然』な不平等の第一の原因である」²⁵⁾ 事態は避けられなくてはならない。各国の多くの研究はこの点に集中している。

大体ヨーロッパ流の10、11才という早い年齢段階での選抜方式は誤りの多いものである。一例をあげよう。コペンハーゲン近くのフレドリクスベルクで1つの実験が行われた。デンマークではフランスと同じに、通常小学校5年終了後アカデミック型の中学校への入学試験(examensme-

llenskolen)が行われる。1小学校で全員にこの入学試験を行い、その後合格点に達しないものも含めて全員を中学校に入学させ、中学校での学業成績と比較したところ、表のような結果がでた。もし入学試験の通りに合格、不合格が決定されていたなら、約25%の生徒が間違つて合格、不合格させられていたことになる。

この誤りには勿論テストそのものの不備が指摘されなくてはならないが、しかし如何なる種類のテストを採用しようとも、子供の学業成績を含めた能力の外に社会階層差・家族規模差・地域差という選抜を規制する社会的諸要因を無視するわけにはいかない。

1953年に行われた A. ジラールの研究²⁷⁾によれば、フランスにおいて、義務教育年限が終了するまですでに明らかに子供の家庭的背景の違いによる選抜が行われている。この社会的不平等は中等学校学校進学者の割合を階層別に見ると明瞭である。中等学校進学者の全体平均は29%で、そのうち父親が農業労働者は13%、農民層16%、都市労働者層21%。これに反して事務員・下級官吏・商人層になると40%から50%に上昇し、さらに経営者・実業家・上級官吏・専門的職業になると70%・80%から90%に達している。また家族の規模では、最も恵まれた階層を別としていずれの階層も11才で中等学校に入学する者より、14才まで小学校に残る者の方が兄弟数が多い。かくてジラールは「中学校に進学し、さらに高等教育へと進学する子供は、そもそものスタートから社会的有利と人口の有利という二重の恵みを受けていることになる。つまり、彼等の多くは家庭的背景もよく、その上兄弟数も少いというわけである。」²⁸⁾と結論する。学業成績との関係では、優秀な成績のもの約3分の1(全体の比率から言えば3%)は11才の時に中等学校に進していないのに、不振なもの6%(全体の比率では2%)が中等学校に進学している。この事実は低階層といえども例外でなく、どの階層でも一様に見られる。しかし、「各社会層での中等教育への進学率に著しい差異があるのだから、学業成績の分布そのものに非常な階層的片りがある」²⁹⁾ わけで、やはり社会的要因としての階層の問題がついてまわる。

以上の問題に関して階層機会(class chance)の概念を考えた J. フラウドと A. H. ハルゼーの研究³⁰⁾は注目される。一般にイギリスでは古典中等学校入学者の選抜に知能テストが用いられていたが、環境の影響によるバイアスを排除し、入学機会における階層差を最小限におさえるという知能テストの効果が疑われ、1953年にその使用を中止した地方があつた。彼等ははこの機会をとらえ、選抜方法変化の前後で、(1)入学機会の階層差はどうか、(2)出身階層に拘らず、どちらが等しい能力の子どもに対する等しく均等な機会を与えたかを調べた。1952・53・54年のハートフォードシャー・カウンティ南西部学区の中等学校入学者がその対象で、知能テスト中止後も入学者について同一テスト(Moray House 37 intelligence test)を実施し資料を揃えた。(1)の解答は、それぞれの年齢層の生徒について各社会階層(父親の職業による)から古典中学へ振り分けられたものの比率、すなわち階層機会を求めればよい。この階層機会には、i) 同一年令人口 ii) その社会階層的構成、iii) 古典中等学校の収容定員という3つの要因によつて規定される。(2)の答は「能力ある」(ここではIQ)子どもの比率と古典中等学校入学者の比率によつて求められるが、この場合、入学資格としての最低能力基準(IQ)をどう定めるかが問題となる。そこで仮説的IQ資格が採られる。すなわち、古典中等学校の収容定員を考慮しながら、一定IQ水準以下の古典中学の生徒数と一定水準以上の近代中学の生徒数が等しくなるようなIQ点を仮説的IQ資格

入学試験²⁶⁾
(Fredriksberg, Denmark)

	入学試験成績		
	合格	不合格	合計
中学で成功	65	18	83
中学で失敗	22	50	72
合計	87	68	155

(数字は生徒数を示す)

とした。さて以上の結果は表に明らかである。A欄労働者階層のクラスチャンスは、選抜方法の

選抜方法変更前後の階層機会と能力の関係 (%) ³¹⁾
 (1952—54年イギリス南西ハートフォードシャーの古典中等学校入学者における)

社会階層 (父親の職業による)	1952			1953			1954		
	(A)階層機会	(B)知的有能 資格生徒の比率	(C)B分のA	(A)	(B)	(C)	(A)	(B)	(C)
専門的・管理的	39.6	35.8	1.10	58.5	54.2	1.08	63.6	51.1	1.23
事務的	34.9	38.0	0.92	44.2	47.1	0.94	46.2	46.2	1.00
職長・小商主など	20.8	20.1	1.04	29.5	32.2	1.08	31.9	31.9	1.00
筋肉労働者 (熟練・非熟練)	14.9	15.3	0.97	14.0	15.4	0.92	11.5	12.9	0.89
全体 (総数)	19.3 (756)			21.4 (947)			20.9 (1094)		

如何に拘らず悪化していることが示されている。それは古典中等学校入学の機会と社会階層との相関関係に影響を及ぼす4つの要因、すなわち同一年令人口、その社会的構成と知的能力の構成、及び古典中等学校の収容定員の変化によつて説明されるけれども、C欄から一定の能力水準をもつ者のうち、労働者階層の生徒の機会が減少傾向をたどっていることが明瞭である。また出生率や人口移動による変動も収容定員が固定されているから、非常に大きな振幅となり、入学の最低IQ資格が年により高くなつたり低くなつたりして生れた年や居住地により不利、有利になることが指摘されている。

1955年スエーデンのストックホルム南部にコンプレヘンシヴ・スクールが導入された。子ども達は6学年まで(7~13才)課程の細分化しない同じクラスで教育をうけ、その後の同校在学中の義務教育期間の残り3年の間に、大学予備的学校へ進学できるという仕組みである。しかるに同市の北部と西部では依然として古い複線型学校体系が存続した。そこでは4学年(11才)か6学年(13才)修了時に大学予備的学校進学の機会が与えられていた。この両者の学校制度を比較研究したT. ハッセンの論文³²⁾は、後者の小学校4年から大学予備的学校へ進学する際の選抜が、学業成績(school marks)、標準化されたアチーブメント・テスト、知能テストに従つて、社会階層と能力(scholastic ability)に如何に大きく左右されるかを述べている。余裕がないので最も社会階層のひらきが出ている知能テストの結果のみを挙げると表の通りである。高いテスト得点を示している低・中階層の子どもはかなり多数が入学出願をしていない。かくて選抜が比較的早期に行われる複線型学校体系では、かなりの有能な生徒の損失があるとしている。

以上において、生徒の選抜に当つて社会階層が如何に関り合うかを見てきたが、最後にH. シェルスキーの現代における学校の機能に関する主張に注意をはらいたい。それは次のようなものである。「社会移動に対する要求や高校教育をうけようとする要求が一般化されるにつれて、階級とか階層といった学校外の社会

階層別知能テスト得点別大学予備学校無志願者比率³³⁾
 (Stockholm南部, Sweden)

知能テスト得点水準	社会階層		
	高階層 (数=1023)	中階層 (数=2102)	低階層 (数=2241)
9	13%	15%	34%
8	11	23	28
7	18	26	55
6	18	41	60
5	30	53	76
4	42	64	82
3	53	80	92
2	79	87	93
1	86	93	95

的要因は、もはや特定の職業や学校への機会を規定する大きな原因ではなくなっている。そのため学校の主要な社会的機能は、もはや特定の職業や学校への機会を規定する大きな原因ではなくなっている。そのため学校の主要な社会的機能は、もはや階級社会にしばしばみられたようなすぐれた子どもを選抜したり、彼等の進歩をさまたげる社会的障害をとり除くということだけでなく、両親が正しいと思いつている社会的要求を拒絶することが、今日では学校の主要な役割になつていのである。」³⁴⁾

V 教育機会の地域的不平等

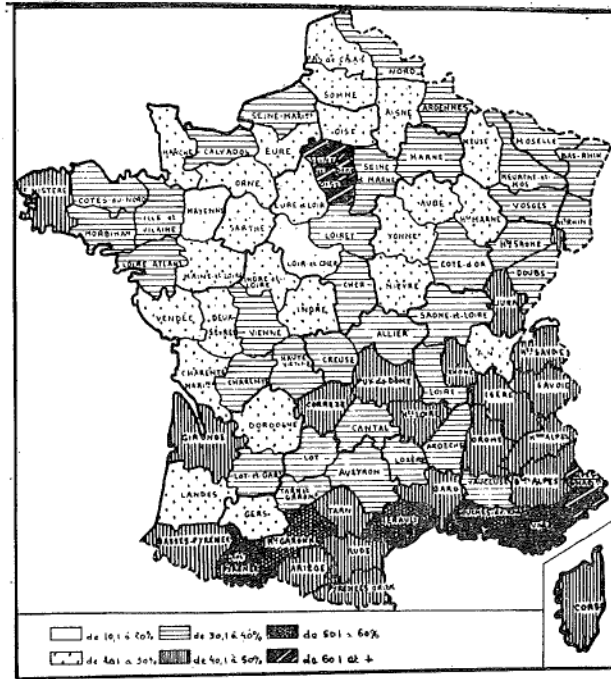
中等学校への進学機会における地域的不平等も、前章の社会階層的不平等と並んでまた見落すことのできないものである。ヨーロッパ経済協力機関 (Organization for European Economic Co-operation) の1961年6月スウェーデンにおける「能力と教育の機会の機会」に関する会議にフランスから出された報告書は、「僻地的要因 (rural factor) が最も重要な要因である」³⁵⁾と断定している。勿論、経済生活の類型等の社会的要因も軽視はしていないが、「地理的要因は社会的要因よりも重要である」とし、「両要因が僻地 (rural areas)において結合した時に決定的となる」³⁶⁾と、その調査結果を詳細に述べている。

この主題に関するアメリカの研究には、D. ウルフや N. ロゴフの研究など³⁷⁾があるが、上記フランスの報告書が最も新しく、更にその不平等除去ということが1959年の教育改革と直接に結びついているので、ここではそれを取上げることにしたい。なおこの新教育改革は同年1月1日に満6才に達した子どもがら適用されることになつていいるが、すでにその改革の一部 (義務的観察期間) は実施されており、この点の誤解を避けられたい。

フランスの学校体系はすべてこの子どもが11才の年令で初等教育を終え、古典・近代・技術という主要な中等教育の流れに入り、18才でバカロレア資格をとるか、あるいは15才で短期課程を修了するという簡単なものではない。だが地域的不平等というこの研究に最も関係のある就学率は、11才で小学校最終年級 (cours moyen 2ème année) を終え中等学校6年級 (classe de 6ème) に進む子ども達の割合である。1961年に11才の年令段階の子ども数は約80万人、そのうちの50%が中等教育機関に進み観察期間 (cycle d'observation) に入つた。彼らは組織的に適性が吟味され、普通2年後に適性に合ったコースに進むわけである。残りの50%は小学校に留つて14才までの義務教育を終える。(1967年にはこの義務教育年令が16才に高められることになつており、すでに14才以後に就学している者65%、15才以後の者51%、16才以後42%に及んでいる。)この40万人の者は組織的な能力検査をうけない、いわば無視された子ども達であり、しがも数年前の研究でその中に中等教育をうけるに足る能力を有する者が多数発見されているのである。したがつて、さらにより正確を期するため、平均中等学校就学率が用いられる。これは一般教育 (古典・近代・技術) と職業教育の長期コース、それらの短期コースを含めての中等段階教育をうけている子ども達の、11才がら17才までのその年令段階にある全児童数に対する比率である。

この平均中等学校就学率を各県毎にみたのが図表である。この図表で直ちに南部地帯がパリ付近を除いた北部地帯より高率を示していることが読みとれる。その原因として考えられる第一には歴史的事情がある。ローマ文明は Provence や Aquitaine に広まり、まだ強い文化的伝統を残しているからである。しがしより直接的にはやはり経済生活の種類の違いが挙げられる。南部地帯ことに南西部は独占的な葡萄栽培地域で、仕事は季節的なものである。その点では経済的發展は大したことはないが、南アルプスの山岳部や中央山塊部も同じで、両親は子どもを都市に送つ

平均中等学校就学率図表 フランス各県別 1958—1959³³⁾



て、教育を受けさせることができる。これに反して、北部の工業地帯は労働者の需要が著しいし、中部の富裕農業地帯は階層制の社会構造をもつていて、子ども達は手近に自然的伝統的な職業を容易に発見することができる。従つて教育への要求が少い。いま平均中等学校就学率25%以下の低率を示す県と、50%以上の高率を示す県を挙げると表のようにそれぞれの9県となる。

平均中等学校就学率・高率各県³³⁾

25%以下		50%以上	
Loir-et-Cher	18.2%	les Alpes-Maritimes	70.2%
Mayenne	18.9	la Seine	61.4
Vendée	22.2	les Bouches-du-Rhône	55.8
Deux-Sèvres	23.2	la Haute-Garonne	55.2
Eure	24.3	la Seine-et-Oise	55.2
Gers	24.7	les Hautes-Pyrénées	55.1
Aube	24.8	le Var	54.9
Eure-et-Loir	24.9	l'Hérault	54.3
Indre	24.9	la Savoie	50.1

平均中等学校就学率の低い各県は、全人口中に占める農業人口の割合が高い。1954年の人口調査によるとフランス全体の農業労働人口は総労働人口の27%であつた。しかるに現在 Mayenne では59%, Venée 57%, Deux-Sèvre s 53%, Loir-et-Cher 48%という割合である。しかし問題は農業人口そのものにあるのではなく、人口密度すなわ

ち僻地性ということにある。その典型的な例が Eure-et-Loir で、農業人口40%、工業人口27%を有していながら最低の平均中等学校就学率を示す県の1つである。住民の分散度が高く、ある子ども達にとって学校が余りに遠いというのがその原因といえる。25%以下の低就学率を示す9県について1平方km 当りの人口密度を調べると、国家平均80をはるかに下回っていることが判明する。これに反して高就学率を示している各県は農業人口極めて少なく、(Seine 0.3%, Seine-et-Oise 7%, Bouches-du-Rhône 8%, Alpes-Maritime 13%)広範囲にわたる近郊をもつ大都市を有している。したがつて人口密度も極めて高く、Seine 1125, Bouches-du-Rhône 206, Seine-et-

Oise 327, Alpes-Maritimes 130である。

平均中等学校就学低率各県の人口密度 ⁴⁰⁾		1958—59年に小学校最級年級にあり	
1平方km当り		1959—60年に中等学校の6年級にあつ	
Loir-et-Char	37	Gers	30
Mayenne	48	Aube	40
Vendée	57	Eure-et-Loir	56
Deux-Sèvres	52	Indre	36
Eure	56		

例を示すと、Vendéeでは県全体の中等学校進学率は27%であるのに中心都市部は35%、その他の部分は15%。Sommeでも事情は同じで県全体では26%、12万2千の人口をもつAmiens地域は30%、Fréville-Escabotinの田園部は12%。Varでは県全体62%で、人口19万1千のToulon-la-Seyne都市部はフランス中の最高率74%、しかるに比較的田園的なHyèresのそれは40%。Hantes-Garonne県の全体率50.5%で、Toulouseの都市がその子どもの60%を中等学校に送っているのにAuterive部では5人に1人の割合(20%)である。

各県毎および各県内の以上のような地域的不平等から、僻地的要素が子どもの教育の継続を左右する最大の決定的要因といえる。また単に人口密度希薄という点での中等学校就学不可能の不平等だけでなく、小学校における一教室学校という不備な教育上の不平等もみのがせない。一教室学校での11才の子どもの学力は一般に低いのである。その他勿論、地域の社会的要因も無視することはできない。⁴¹⁾一例を挙げると、Pas-de-Calaisは平均中等学校就学率26%という低率県のうちの1つであるが、農業県でもなく人口も分散していない。人口密度は1平方km195でフランスでは高密度であり、炭坑地帯であるため労働人口の50%は工業に従事している。これは特殊例ではあるが、教育機会に対する社会環境の重要性を示すものである。ところで、就学率の決定に当つてこれまで各種タイプの中高等教育を同一であるかのように取扱つてきたが事實は異なる。古い小学校補習科(cours complémentaire)のごとき普通15才か16才で修了する短期間教育は、リセーや技術コレージュのように18才か19才でパカロレアを取得し大学に進学できる教育内容とは、平等な教育機会を提供しているとはいえない。しかし、現実に僻地の子どもで中高等教育に進学するものは、殆ど前者の機会しか与えられていない。この中等学校の教育内容の違いが子どもの将来の教育機会にいかん影響するかは、高等教育進学者の出身地域別分類でわかる。19から24才までの年齢段階で高等教育機関にある者の割合はフランス全体で1000人に対し40人であるが、中等教育就学の最低率の1つを占めるMayenneとMorbihan県では、それぞれ19人と20人で両県とも農業の僻地地区が多い。これに反し、Seineは101人、Hérault 99人、Bouches-de-Rhône 95人、Haute-Garonne 87人と中等教育就学率の高い県はこの率もまた高い。さらに地理的社会的要因結合の影響の明瞭なのは、大学生の社会的背景である。農業従事者子弟の比率は農業労働人口1000のうち2名、工業従事者子弟のそれは工業労働人口1000に対し0.8名、自由職業・官吏その他の職業の子弟のそれは86名となつている。

VI 教育改革の動向

学校はその社会の歴史的、経済的、社会的性格によつて影響されている。ヨーロッパ諸国が直面してきた大きな問題は、義務教育が伸展して学校制度を変革する時に、普通初等学校と大学準備的アカデミック型の学校との結合をどうするかであつた。すなわち、異つた社会階層のために計画された2つの種類の学校を生んだ歴史的・社会的事情に反して、如何に統一学校制度あるい

は総合学校制度の創設を試みんとするからであつた。例えば「スウェーデンにおける過去10年間の、総合あるいは統一学校制度に関する激論の中心的な言葉 (key-word) は分化 (differentiation) であつた。」⁴²⁾といわれている。以下、1959年法制化されたフランスの教育改革を前章との関連において述べ、同じ年に示された西独のラーメンプランについて簡単に触れよう。

現在進行中であるド・ゴールの学制改革の主な目的は、近代国家の急速に発展する経済のただ中にあつて、急激に膨張した戦後の世代に適性に合った知的・技術的教育を準備することにある。いまその改革を要約すると次の4点があげられる。⁴³⁾ (1)義務教育年限が10年に延長され、16才までとされたこと。これは一挙に実施するというわけにいかず、1967年まで完全な実現はみられぬが、今日すでに14才の子ども達65%が就学しており、残りの35%の就学を促進・確保するというのがその狙いである。(2)義務的な2年間の観察期。中等教育の初期2年間(11才と12才)の観察期間に、能力に応じて近代科と古典科への選択が分けられる。したがつてこれまで長期コース短期コース、あるいは技術コースといった学校により異つていた教科内容や時間表は、観察期間中は統一されねばならないわけで、また事実そうなつている。この観察期というものの基本的な考えは偶然的な偏つた指導でなく子どもの能力の十分な観察に基づいた指導を行い、その結果各人の適性をのばそうということで、次の3つの原則的な考え方に立脚している。i)若い世代の諸能力はできるだけ完全に見通されなくてはならない。ii)この期間にその能力を確認された子どもは、それ以上の年令の遅れなく、その能力がのばされなくてはならない。iii)期間中に能力が明らかでなかつたり、形をなさなかつたりして、その結果が家庭に知らされ必要な措置がとられる大多数の子ども達を援助しなければならぬ。(3)観察期間の最終段階での組織的な指導。全教職員に加えて教育心理学者か職業または教育指導助言者で構成する指導委員会が、子ども達に進路決定に関する勧告を行う。すなわち、中等教育の一般課程・技術課程・特別課程の義務教育年限終了までの進路勧告を行うわけである。これはまず子どもの家庭に知らされ、もし両親がそれに同意すれば、その子どもは自動的に進学させられるが、もしその勧告と違つた型の教育を選ぶなら、その子どもは入学試験に合格しなければならぬ。(4)継続的指導。生徒達には継続的な指導が与えられて、13才から15才の年令段階、つまり4年級と3年級の段階でも一般課程から技術課程の流れへ、また技術課程から一般課程の流れへ転学させられることができる。

以上によつて、フランスの教育改革が教育を拡大し機会を促進することが判明するわけであるが、これが前章でみた地域的不平等との関りで、それをどう減少または解消するのかを考えてみたい。すでに家庭と学校との距離が一般的にいつてフランスにおける教育機会を決定する、ということは明らかであつた。このことから観察期間を完全に実施するには、総合学校制と同時に学校の分布、学校輸送の面に万全を期さなくてはならない。観察期間は古典課程と近代課程進学の選択を与えるだけでなく、中等学校入学のための必須学力を完全に修得しないため、小学校の最級年級に2年間留る子ども達に第3の課程が用意されねばならず、結局3つの課程をその中に含むことになる。このために観察集団として100—150名の生徒が必要で、これは5000の住民地域ということになる。したがつて山岳部を別にして、観察集団はそれより以上の住民地域に設けられるわけである。しかし、それでも場所によつては生徒が学校に達するのに15kmもあるというのだから組織的な学校輸送が考慮されなくてはならない。また学校が1つだけの課程しか提供していない場合、観察期の終りで教師・両親は子どもの能力に拘らず、同一場所で教育を継続させようとする傾向が強い。こういう誤つた指導を阻止するため、特に都市以外での総合制学校を可能な限り推進する努力がはらわれている。例えば現在実施されている大規模な新校舎建設に当つて十分そ

のことが計算されている。また、それは当然今までの学校の機構改革と教職員の再編制を伴うことになる。今のところまだ地方的な差異は認めなければならないが、やがて全般にわたって表のような学校体系になると見通されている。すなわち、2年間の観察期間、それに続く最初の綜合制課程（古典・近代・技術的各教科のそれぞれ長期・短期課程）と義務教育終了で実社会に出る生徒の課程。その上の第2段の学校は古典・近代・技術的各教科に実際の熟練教科が準備され、バカロレア資格や技術の普通・上級免許を取得することになる。このフランスの改革は現在進行中で、1970年を目標にしてその時には1975年の経済要求に合致し得る教育機構をとることができるとしている。

フランスの教育改革による学校体系⁴⁵⁾

18才				
17	最上級	長期コース		
16	1年級	(古典・近代) 技術・实际的)	短期コース	
15	2年級		第2段	短期 实际的・職業的
14	3年級	長期コース	一般	短期コース
13	4年級	第1段	短期	
12	5年級	観察期間		
11才	6年級	(古典・近代・技術)		

綜合制課程（古典・近代・技術的各教科のそれぞれ長期・短期課程）と義務教育終了で実社会に出る生徒の課程。その上の第2段の学校は古典・近代・技術的各教科に実際の熟練教科が準備され、バカロレア資格や技術の普通・上級免許を取得することになる。このフランスの改革は現在進行中で、1970年を目標にしてその時には1975年の経済要求に合致し得る教育機構をとることができるとしている。

フランス以外の主な改革のプランとしては、ドイツのラーメンプランとイタリーの10年計画がある。しかし今その両者にわたって言及することは紙数の関係でできない。⁴⁵⁾「両者共に近代社会の要求に応ずる教育建設を目的とする」⁴⁶⁾ものであるが、ここでは前者についてその大綱を示すに留める。1953年以来ドイツ教育制度審議会により検討され1955年議会で提出されたのがこのラーメンプランで、その骨子は次の通りである。⁴⁷⁾ (1)基礎学校(Grundschule)を4年とし、すべての子どもが入学する。(2)基礎学校修了後最も優秀な適性を示した生徒はスチューディエンシューレ(Studienschule)に入学する。この学校の修業年限は9年とする。(3)大多数の子どもは基礎学校修了後2年間の進路決定課程(Förderstufe)に入る。(4)次に高等学校(Oberschule)へ進学するがこれは生徒の能力に応じて次の3種に分れている。i)ハウプトシューレ(Hauptschule)。これは義務教育完了を目的とする学校で年限は2年であるが、将来3年に延長する。因みに義務教育は現在9年であるが、将来10年に延長が予定されている。ii)リアルシューレ(Realschule)。年限5年。iii)ギムナジウム(Gymnasium)。年限7年でこの卒業生はスチューディエンシューレ卒業と同等の資格を得て大学に進むことができる。このラーメンプランについては、例えばスチューディエンシューレは現在のギムナジウムと何ら変りない妥協的過ぎる改革案であるという批判も強く、まだ実施に至っていない。しかし進路決定段階はフランスの観察段階と同じ構想を示しており、この点に両者の共通点を見出し得るわけである。

VII 能力者中心計画の矛盾

ヨーロッパ諸国とは事情が異なり合衆国では単線型学校体系が早くから確立していた。19世紀まで支配的な学校型であつたラテン・スクールも、アメリカではヨーロッパと同じ役割を果していなかつたことは周知の事実である。従つてここでは普通初等学校と大学準備的アカデミック型の学校との結合の問題は起らなかつた。このアメリカ社会において能力者中心の教育計画は、予期せぬ結果を生むとC. A. アンダーソンは指摘する。⁴⁸⁾ すなわち、(1)Freedom of Choiceの理想との矛盾。(2)能力の定義を狭める危険。(3)予知の正確さに対する要求と客観的規準の再設定。(4)教育費配分における新しい問題。(5)外面的試験を増加することの危険。(6)教育的・職業的選択の歪曲を増加すること。(7)新しい種類の不平等を促進すること、である。

過去数10年間合衆国において、その矛盾は起らなかったのであるが、最近に見られるように国家的見地から能力の開発に重点が置かれるようになってくると、能力の確認と訓練というものと機会均等の理想とのあいまいな結合が問題となってくる。ことに能力がIQ というような狭い意味で定義される時には、その結果のよしあしは別として扱いやすいが、広い意味での能力が問題になると大変である。そもそもすべての社会政策には3つの相矛盾する領域がある。公平・選択の自由・社会的効率がそれで、前2者の立場から教育を眺めると、義務無償の学校教育、後期段階への選抜に基づかない進学、学校での健康とか給食といった補償的計画、後期段階での転学が容易な各種の課程、選抜テストへの最少限の依拠、資力ある市民の教育費負担というわれわれになじみの深い教育政策が出てくる。後者の立場は直ちに選択の自由を制限はしないが、中央の計画が進行すると manpower の無駄をなくそうということから、前者の立場を危くするようにならざるを得ない。

(1) Freedom of Choiceの現想との矛盾。能力者中心教育が組織的になつて、学校や職業に個人のための空席が確保されるようになってきた場合を考えよう。特に給与体系と関連して生徒に職業選択の際に社会的負担の意識を与えるに留まらず、社会的効率の立場から、すでにアメリカ社会に見られるように能力者集団を軍閥化する傾向を促進する。能力者中心学校制度が求職市場と結合するか、あるいは職業選択は自由に残されるかが問題であるが、能力者の確保という社会的関心が高まると職業選択についても人々は公共性をまず考えるようになる。また職業指導が中央の経済計画と結合すると、ここに教育の地方分権、中央集権の問題も起ってくるし、何よりもその指導者について多くの疑点が出てくる。(2)能力の定義を狭める危険。能力者教育計画が中央の行政下に置かれた場合、激しい競争が予想されるが、競争そのものの基盤についての考慮が果してはらわれるであろうか。確かに能力測定に関する多くの調査が行われるようになるだろうが、それは人間能力の複雑性をとらえようとする方向に向い、決して人材開発論者の便宜的な能力の定義には争い得ない。人間性の総合観にたたない計画者の能力観に対抗し得る総合的能力測定の方法は簡単には発見することができないからである。そうなると、およそ人間は全体的に理解されず、能力者は普通数種の能力を兼ねているが、労働力市場の需要供給関係でそのうちの一つだけに力点が置かれるようになる。(3)予知の正確さに対する要求と客観的規準の再設定。次の段階の学校教育や将来の職業に対する能力予知の必要は当然考えられることであるが、能力を広い意味でとらえようとすればどうしても明確な結果が出ず、予知の成功は殆ど望みなくなる。結局、社会階層やその他性向、志望という要因を考慮した客観的測定法は、長期の年月を経て達成されるものと見なくてはならぬ。また家庭の特徴・人種的起源・居住場所を考慮することによつて予知法は改善されるが、伝統的社会階層差それ自体は、選ばれたものがその中に移行するだけで少しも変りない。また大学の半ばで能力を現わすもの、富める家庭出身の余り能力のないもの、この扱いをどうするのか。彼らを大学からしめ出すべきなのか。それに関連して個人の志望や欲求が、殊にアメリカの大学進学に大きな要因となつているが、⁴⁹⁾これを一体どんな方法で測定するというのか、が問題である。(4)教育費配分における新しい問題。結局これも能力を広狭どちらの意味でおさえるかで大部事情が違わうわけであるが、次の点に問題がある。つまり、すでに能力を確認されたものが就学している学校に重点が置かれるのか、それとも隠れた能力を掘り起すことに投資の重点が置かれるのか。前者だとすると、現在比較的多数の優秀児を生んでいる階層や地域社会は、彼らの教育利益を補強するわけである。他方、不利益な集団や地域社会の中から能力者を発見する計画樹立も可能である。いずれにせよ、教育費の不足と高度な能力開発の要求という二面に挟まれて、人々は1人当りの

高額の教育費を不利益に投資しようとは考えぬし、その負担で依持している学校を奪われることは好まない。(5)外面的試験を増加することの危険。能力者を取扱うためにはどうしても中央からの外面的試験をとり上げざるを得ず、それはどんな総合制教育制度にも拡大されるだろう。そしてこの試験結果は自動的に課程などの変更を伴うもので、教育的配慮というより社会的根拠から発しているところに問題がある。試験は学校や子どもについて多くを知らない能力開発の専門家に強く影響されそうであるし、そうなると教室での試師の自立性は減少する。優秀な高校への入学率によつて教師の能力が計られたり、生徒の競争心を刺戟したりというような教育の仕事そのものに重大な脅威を与えることになる。(6)教育的・職業的選択の歪曲を増加すること。まず選抜試験は生徒の目的を狭め詰込み勉強を促進する。テスト慣れした生徒を喜ばせ多様な教科課程を選んだ生徒を不利にする。学習計画は、テストや市場価値のある熟練性に対する報償の宣伝に応じて準備される。それ故、生徒はまだ試みていない分野での自らの興味や熟練を発見できない。また今まで学歴や課程に応じて巾をもつて段階づけられていた給与体系はこわされ、生産目標が熟練に対する要求に換算されて雇傭が予測され、新しい給与尺度が用いられるが、非教育機関が学校政策に発言権を持つ度合に応じて、それは彼らの自由に操作しうるものとなる。(7)新しい種類の不平等を促進すること。極端な場合を想定すれば、中央行政化された試験制度と給与体系、権威的指導、能力別割当の大学課程が考えられるが、それ程の場合でないとしても、学校教育に対する需要がその供給を上廻る時には次のような混乱が起り、機会均等の原理はあやしいものとなりそうだ。すなわち、低階層の経済的文化的に恵まれぬ子どもを、そういう社会的バイアスを排除する試験を基礎にした新政策が採られると、それによつて以前多くの生徒を供給していた家庭に競争を激化させる。その結果子どもがもし志望の学校や課程に入れなかつたら、家庭教師の雇傭から始つて遂には月謝に基づく学校さえたてられることになろう。ところが問題はそうまでして子どもを教育できぬ家庭の方が多いということだ。結局、競争的学校制度はそれが真に総合制学校として確立されるのでなければ新しい不平等を生むということである。学校の内部でも事態は同様である。専門化傾向への圧力下、資格や免状は更に数を増し、特別教育機関や特別教育課程が設けられ、能力者の中にもただのタレントかスーパータレントかの区別ができる。加えて軍事教育機関はトップレベルの学生達を策を用いて獲取していく。すでにこういう傾向はアメリカ社会に起りつつある。もしこの傾向が進行すれば、社会の有能者が専門別に訓練された小集団に部分化され、互の話が理解できず、政策立案は官吏の手に落ち、マンパワー計画をも含めて秘密のスクリーンの背後にかくれてしまうことになる。

要するに、社会的には能力者が未開発の儘であることは損失であり、社会全体の利益のため彼らは移動されなくてはならないが、その過程と、また彼らが移動後の特権的階層となつた時に惹起する、反民主的傾向を相殺して考えなくてはならない。そもそも貧困とか社会階層とか単なる幸運とかを基礎にして、成功の度合を合理化する文化型が見出される限り、人生の不運はまあまあ耐えられるが、能力がないからだとは決めつけられたらどうなるか。当然それに反撥する諸方策が考えられてくるだろうし、第一民主主義を破壊に導きはしないか。そういう主張がアンダーソンの論調にみられる。事実それは、能力に焦点を合わせた教育の限界を示す彼の否定的見解にも表明されている。すなわち初等・中等教育におけるよりも、殊に高等教育において専門化的傾向を促進し、教授より研究をという風潮を生み、能力中心教育の執行者と単なる大学教授の間に分裂をつくり、教職者から教育に関する決定権をうばつてしまう。アメリカのように開かれた社会では、セールスマンがカレッジの卒業生であり、官吏が文法に則らずに話しをするとしてもおか

しくはない。教育は有用だが知能は崇拜の対象ではない。一にぎりの能力者に余りに力点を置き過ぎることは、他の個人に公正でないだけでなく、その他の価値ある人間の広い能力を見落すことになる。教育は畑に肥料をほどこすように、潜在能力者を養成することは出きない。今日のアメリカ教育は極めて自由な広い準盤から指導者を生んでいるが、狭い能力者中心の教育の下では深い専門性を有する人間はできるにしても、広い教養の上に立つ指導者は生れない。かくして、開かれた社会アメリカでは能力者中心教育計画は危険なものといわざるを得ない。

む す び

振り返つてわが国の事情を眺めると、一方には高校全入運動、一方には「能力開発研究所」なるものの創設がある。前者が子供・親・社会の要求が合致せる一点において、国民教育の推進を計ろうとする意図をもつことは一応了解できるにしても、好むと好まざると拘らず存在する選抜という学校の機能はどうとらよいか。この場合アメリカと学校体系が同じだからといて、異つた社会機構にあつてそれぞれの中高等教育機関の果す選抜の機能の違いことに注意しなければならぬ。わが国は果して開かれた社会であろうか。一步を退いて形式的な意味でそれを認めるとしても、アメリカ社会と異つた多くの要因をもっていることは明らかである。そこで小学校全員に高校入学の機会が開かれているアメリカと比較すると、わが国の場合 screening というよりはヨーロッパ流の selection といつた機能をより強くもつと思われる。しかも入学試験を通過すれば後は年令主義で誰でも卒業する。この場合やみくもに高校全入を主張するより、機会均等の立場から全入を前提とした上での見直しをもつた具体的改善方策を含んだものでありたい。例えば全員の能力適性に応じた学習のできるように選択制度の拡大強化とか、更には総合学校制や、現在進行中のフランスの教育改革にみられる組織的な指導の考えも大いに参考となるところがあると考えられる。わが国の高校では、2年になると一般に就職組進学組と分けられるのが普通であるが、勿論そこには組織的指導は殆どみられない。形と同時に内容についての検討が必要と思われる。

「能力開発研究所」は高校生を対象に「全国的な視野から各受験者の進学・就職などの進路指導をもとめ、大学入試地獄の解消をはかり、国民の能力を広く開発していくことを目的」（北海道新聞38.8.22）に学力テストと適性テストを行わんとしているが、その事業内容の一つに「依頼に応じ、学力・能力についての各種の試験問題の作成を行う」（茗溪860号）とあり、これは Anderson の指適した心配が妥当しそうでならない。そしてこの問題は前者の現在の高校生に対する組織的進路指導の欠如と密接に関連しているのである。

註

- 1) I. L. Kandel : "Comparative Education and Underdeveloped Countries ; A New Dimension," *Comparative Education Review*, Fed., 1961, p. 133 参照.
- 2) Andreas M. Kazamias : "Meritocracy and Isocracy in American Education ; Retrospect and Prospect," *The Educational Forum*, Mar., 1961, p. 349.
- 3) Ibid., p. 345 なおこの章はこの論文に負う。
- 4) Horace Mann : *Annual Report on Education*, 1848 (Boston, Rand & Avery), pp. 668-69 ここでは、W. H. Kilpatrick : *Source Book in the Philosophy of Education*, 1959, p. 296 を参照した。
- 5) *Report of the Committee of Ten on Secondary School Studies ; With the Report of the Conferences Arranged by the Committee* (New York : American Book Company, 1894), p. 51 ここでは Kazamias の前掲論文 p. 349 による。
- 6) Department of Interior, Bureau of Education, *Cardinal Principles of Education, A Report of the*

能力と教育の機会

- Commission on the Reorganization of Secondary Education, Appointed by the N. E. A.* (Washington : Government Printing Office, 1918), Bulletin No. 35, 1918, p. 9 ここでは Kazamias の論文 pp. 349-50.
- 7) Torsten Husén : "Educational Structure and the Development of Ability," 1962, p. 130 彼は数少ないこの種の研究のうち, R. Ekström : *Experimental Studies of Homogeneous Grouping ; A Review of Literature*, Princeton, New Jersey, Educational Testing Service, 1959 を挙げている。
 - 8) 清水義弘 : 「20年後の教育と経済」, 東洋館出版, 1961, pp. 44-45
 - 9) Jean Floud and A. H. Halsey : "Introduction," *Education, Economy, and Society* edited by A. H. Halsey, Jean Floud, and C. A. Anderson, 1961, p. 1
 - 10) "The Pressure of Economic Change," from *The Crouther Report, Education, Economy, and Society*, p. 23
 - 11) *Ibid.*, p. 26
 - 12) H. Schelsky : "Technical Change and Educational Consequences," *Education, Economy, and Society*, pp. 31-32
 - 13) *op. cit.*
 - 14) John Vaizey and Michael Debeauvais : "Economic Aspects of Educational Development," *Education, Economy, and Society* p. 44
 - 15) *Ibid.*, p. 38
 - 16) *Ibid.*, p. 40
 - 17) *Ibid.*, p. 43
 - 18) *Ibid.*, p. 43
 - 19) Jean Floud : "Social Class and the Development of Resources of Talent," *Fed.*, 1961, p. 2
 - 20) Torsten Husén : *op. cit.*, p. 114
 - 21) K. Häruqvist and P. de Wolf : "Reserves of Talent and their Importance for the Growth of Higher Education ; Methodological Considerations and Practical Result," *Fed.*, 1961, pp. 5-7
 - 22) *Ibid.*, pp. 10-11
 - 23) *Ibid.*, pp. 12-18
 - 24) Jean Floud and A. Halsey : "Homes and Schools ; Social Determinants of Educability," *Educational Research*, 3, 1961, pp. 83-87
 - 25) Jean Floud : *op. cit.* (19), p. 2
 - 26) Torsten Husén : *op. cit.*, なおこの表は Carl-Age Larsen 教授との個人的通信から得たもので年代は不明である。しかし論文そのものの書かれたのが1962であるから、非常に新しい資料であることは間違いない。
 - 27) A. Girard : "Selection for Secondary Education in France," *Education, Economy, and Society*, pp. 183-194
 - 28) *Ibid.*, p. 188
 - 29) *Ibid.*, p. 190
 - 30) Jean Floud and A. H. Halsey : "Social Class, Intelligence Tests, and Selection for Secondary Schools," *Educational Economy and Society*, pp. 209-215
 - 31) *Ibid.*, pp. 211-213
 - 32) Torsten Husén : *op. cit.*, pp. 113-134
 - 33) *Ibid.*, p. 126
 - 34) H. Schelsky : "Family and School in Modern Society," *Education, Economy, and Society*, pp. 417-418
 - 35) Jean Ferrez : "Regional Inequalities in Educational Opportunity ; A Report, Conference on Ability and Educational Opportunity in a Modern Economy" (Kungälv, Sweden, 11th-16th, June, 1961) p. 8
 - 36) *Ibid.*, p. 10
 - 37) Natalie Rogoff : "Local Social Structure and Educational Selection," *Education, Economy, and Society*, pp. 241-251 や D. Wolfe : "Educational Opportunity, Measured Intelligence, and Social Background," *ibid.*, pp. 216-240 参照。
 - 38) Jean Ferrez : *op. cit.* 付図による
 - 39) *Ibid.*, pp. 4-5
 - 40) *Ibid.*, p. 6

大 野 雅 敏

- 41) アメリカの研究ではあるが, Allison Davis : *Social Class Influences upon Learning*. Harvard Univ. Press, 1961 が前章の事項とも関係して参考になる。
 - 42) Torstén Husén : *op. cit.*, p. 114
 - 43) 詳しい法規定は安藤・梅根編 : 「現代教育改革—その世界的動向」, 東洋館出版, 63年1月, pp. 76-88参照
 - 44) Jean Ferrez : *op. cit.*, p. 16
 - 45) Ursula Kirrpatrick : “The Rahmenplan for West German School Reform,” *Comparative Education Review*, June 1960 や Lamberto Borghi & Anthony Scarangelo : “Italy’s Ten-Year Education Plan,” *Comparative Education Review*, June 1960 参照
 - 46) David G. Scanlon : “Some Comparative Reflection on German and Italian School Reforms,” *Comparative Education Review*, June 1960, p. 31
 - 47) 大 柴 衛 : 「世界教育の動き」, 葵書房, 38年8月, pp. 170-171より引用。
 - 48) C. Arnold Anderson : “Dilemmas of Talent-Centred Educational Programmes ; U. S. A.,” reprinted from *The YearBook of Education*, 1962 以下の記述はこの論文に負う。
 - 49) D. Wolfe : *op. cit.*, pp. 227-229
- * 論文の題名だけで書名のないのは, シカゴ大学セミナーで使用したプリントによるからである。
- * *Education, Economy, and Society* については 清水監訳 : 「経済発展と教育」, 東大出版, 63年2月, を参照した。