

I メリトクラシーと「能力」

「学校教育の修了証明書である学歴は、こうして過去に獲得された知識・技能だけでなく、将来にわたって知識・技能を獲得していく能力をも表していることになる。」(天野 1982: 8)

「メリトクラシー (meritocracy) とは、貴族による支配 (aristocracy) や富豪による支配 (plutocracy) になぞらえてメリトつまり能力ある人々による統治と支配が確立する社会のことをいう。」(竹内 2016: 1)

「そこで登場したのが能力の原理 (メリトクラシー) であった。人々を能力に応じて選抜して様々な地位に割り当てていくことを可能とする価値観が支配的となったのが、近代社会だったのである。」(中村 2011: 5) (以上、傍点は引用者による。)

本稿は、社会学全般というよりも、教育社会学という学問分野を主に念頭におきつつ、「能力」について論じる。(少なくとも日本の) 教育社会学は、近代以降の社会を、「能力」に基づく社会的地位への選抜・配分を基本原理とする「メリトクラシー」の社会であると定義し、それがどれほど実現しているかを実証的・理論的に検討することが教育社会学の重要な役割の一つであると任じてきた。それゆえ、「能力」というものは、教育社会学にとって中核的な位置を占めていると言ってもよいことになる。にもかかわらず、この「能力」なるものが、直接には計測することができない、ひいては存在そのものが仮構とさえ言える抽象概念であるということが、(少なくとも日本の) 教育社会学の隘路であり続けてきた。

なお、「メリトクラシー」を、「能力」の原理として定義づけること自体が、日本の教育社会学の特徴であるということを指摘しておく必要がある。イギリスの社会学者マイケル・ヤングが定式化した「メリトクラシーの法則」は、Intelligence + Effort = Merit であり、知能に努力が加わって達成された結果が「メリト」である (Young 1958 = 1965)。英語の merit は「功績」「長所」などを意味し、「能力」ではない。

また日本では「メリトクラシー」の訳語・同義語として「業績主義」という言葉が用いられるが、「業績」は「能力」と同じではない。梶田 (1981) は、「業績

主義」に関する人類学者ラルフ・リントンと社会学者タルコット・パーソンズの議論を整理している。梶田によれば、リントンはヤングと同様に、天賦の才と努力が結びついたものを業績的地位 (achieved status) とし、性別・年齢・血縁関係など誕生時に決定されてしまう帰属的地位 (ascribed status) と対比していたのに対し、パーソンズは個人の営為・成就 (performance) に優位を置いた評価を与える場合を業績主義、性能 (quality) に優位を置いた評価を与える場合を属性主義としている。これらリントンとパーソンズの対概念を組み合わせることにより、梶田は「業績主義の属性化」(achieved ascription) および「属性に支えられた業績主義」(ascribed achievement) という2領域を見だし、その具体例を検討している。

ヤング、リントン、パーソンズのいずれも、「能力」だけでなく努力などが介在して具体的な成果として現れたものを重視する状況を「メリトクラシー」「業績主義」とみなしていたのに対し、「メリトクラシー」を「能力の原理」と表象する日本の教育社会学は、個々人の性能 (quality) としての「能力」を議論の前提として組み込んでしまっており、パーソンズの用語法に倣えば「属性主義」の思考に陥っていることになる¹⁾。

II 代理できない代理変数

このような「能力」という仮構の概念が中心に据えられ、かつ仮構であるがゆえにそれ自体を測定・把握することができないという事実から社会学の矜持により目を背けられないことが、(少なくとも日本の) 教育社会学の困難さを生み出している。

直接には測れなくとも、実証的な研究を進めるためには何らかの代理変数を使うしかない。教育社会学が使用してきた典型的な代理変数は、学歴・学校歴 (最終学歴の学校段階、教育年数、個々の学校の入試難易度など) や「学力」(学校内もしくはクラス内での成績自己評価、何らかのテストを実施した結果など) である。() 内に記したように、個々の研究の調査設計や使用できるデータの性質によって、その時々で便宜的に、精粗の度合いが様々な変数が用いられる。自己評価ではなくテスト結果へ、単時点調査ではなくパネル調査へ、

マルチレベル分析や固定効果モデルの導入へ、といった形で、データや分析手法に関して粗から精への努力はたゆまず続けられている。教育社会学の実証研究では、これら「教育達成」と総称される諸変数が、個々人の「能力」の主な指標として分析に用いられている。

しかし、これらが「能力」の代理変数たりうるのかという疑問は、“反省性の強い”学問である教育社会学にとって常に晴れることはなく、しかも実証分析が精緻になればなるほど顕在化する。たとえば、「学力」をコントロールしても学歴の階層格差が見いだされる場合、学歴は、「学力」が代理するはずの「能力」以外の諸要因の影響が多分に混入した結果であることは否定すべくもない。さらに、「学力」にも階層格差が見られるとすれば、その「学力」も、出身家庭、学校、居住地域、アスピレーション（意欲・野心）やリスク回避意識などによって汚された変数である。こうして「能力」というタマネギの無限の皮むきが生じる。そもそも、「学力」とは何か、という、当然つきつけられる問いに対して、教育社会学者は——もし「学力の樹」といった図解に手を染めることを恥と感ずるならば——「学力」とは「ペーパーテストで測定した学業達成」（荻谷 2004 : 4）であると答えるのみである。

かといって、双生児データや IQ テスト結果などを用いて、遺伝的要因や「知能」を生得的「能力」とみなすことにも、教育社会学は消極的である²⁾。社会学である限り後天的・社会的要因を重視し、かつ実際にそれらの影響力の強さが繰り返し確認されていること、IQ テストの階層的・人種的なバイアスも繰り返し指摘されていることが、その主な理由であろう。あるいは、ヤングの描いた、知能も努力も測定が可能になった場合に生じる暗黒世界を無意識裡に回避しようとしている可能性もある。

このように、焦点に据えるべき「能力」の把握し難さから目を背けることができない教育社会学においては、たとえば経済学者が賃金を「能力」＝「人的資本」の代理変数として用いることに大きな躊躇を感じない場合が多いとは異なり、「能力」を正面から扱うことへのためらいと、その裏返しとしての居直りとの同居が、いわば慢性化している。

Ⅲ 「能力の社会的構成説」の得失

居直り方が社会的に周到になったものが、“人々によって「能力」とみなされているものが「能力」である”という立場、すなわち「能力（もしくは能力シ

グナル）の社会的構成説」である。

「能力があるから試験や選抜で選ばれるというよりも、試験や選抜で選ばれる者が能力があるとみなされるということになる。能力の社会的構成説は、能力についてのこのような倒立像を示唆する。」（竹内 2016 : 63）

「何が能力とみなされているか、どのようなシグナルが用いられるかは、社会的に構成される。（中略）能力を示すシグナルが、社会的に構築されたものであるとみるのが、能力及び能力シグナルの社会的構成説のポイントである。」（荻谷 2004 : 4）

「能力の社会的構成説」は、「能力」そのものの把握ではなく、社会の中で人々にとって「能力」とみなされているものを生み出している選抜システムやシグナル、あるいは人々の「能力観」（荻谷 1995）や「能力アイデンティティ」（中村 2011 ; 片山 2016）などの様相を研究対象に据える。ここには教育社会学にとって特権的な研究の沃野が広がっている。しかも、「能力」そのものの把握に苦悶する必要はなくなる。

しかし、「能力の社会的構成説」にはいくつかの盲点が存在することに注意を喚起しておかなければならない。盲点の一つは、教育社会学自らが、「能力」を構成してしまう危険である。たとえば、「職業威信スコア」は、分析のための変数として社会学者が作成した変数であるが、そのスコアの高い仕事に就いている調査対象に高い「能力」を読み込んでしまったならば、その瞬間に教育社会学者は「能力」の構成を観察する立場ではなく構成する立場になってしまう。教育社会学の計量分析で用いられる「能力」の代理変数の多くは量的な変数であり、「能力」には多寡があること、高いほうが望ましいことが、暗黙の前提とされていることが多い³⁾。社会の中で流通している「能力」概念との距離を確保できず、それにベタにコミットしてしまった場合、教育社会学は現状を相対化する役割から逸れ、通念をむしろ造り出したり強化したりすることに加担している（本田 2016）。

もう一つの盲点は、明確なシステムやシグナルの形をもたず、また当事者の主観的な「能力観」や「能力アイデンティティ」として顕在化してはいないが、社会の人々が何らかの事柄を遂行できたりできなかったりする、その現象を研究として捉えそこなうおそれがあるということである。社会の底流として新たに生まれつつある動きにも鈍感になりがちである。「能力」という概念を用いて人々が表象してはいない、あるいは明確な「能力シグナル」が流通してはいないが、人々の確かな行為として存在している諸々の事柄は、

「能力の社会的構成説」というアプローチの網からはこぼれてしまう。それは「能力」ではない、と切り捨てる選択もありうるだろうが、人々が何をできて何をできないのか、それがいかなる社会状況をもたらしているのか、という研究領域が、政策科学を自任してきた（少なくとも日本の）教育社会学の取り組むべき課題として、重要でないと断定できる理由はない。

かくして、小方（2016）が指摘するように、教育社会学は「能力」を未だ「飼いならせていない」。むしろ、「能力」という概念から脱却することのほうに、教育社会学にとっての可能性が見いだせるのかもしれない。

- 1) なぜこのように日本で「能力」概念の呪縛が強いのかについては明らかではないが、戦後の教育学における「能力主義」批判や、賃金制度における「能力」の重要性（濱口2017）などが影響していると考えられる。また、たとえば英語では「能力」を意味する言葉としてability, competence, capacity, qualification, capability など多数の言葉があり、意味が細分化されているのに対し、日本では「能力」という一つの曖昧な概念が様々な意味を包摂する形で融通無碍に使用されていることも看過できない。
- 2) たとえば、平沢・古田・藤原（2013）の詳細な研究レビューにおいても、これらの変数はまったく言及されていない。
- 3) あるいは、高度な統計分析によって検出される個人間の「観察されない異質性」を「能力」と解釈するような場合も同様である。

参考文献

- 天野郁夫（1982）「第一章 社会的選抜と教育」『教育と選抜』第一法規。
- 小方直幸（2016）「教育社会学における能力の飼いならし」『教育社会学研究』第98集。
- 梶田孝道（1981）「業績主義社会のなかの属性主義」『社会学評論』Vol.32, No.3。
- 片山悠樹（2016）『「ものづくり」と職業教育』岩波書店。
- 荻谷剛彦（1995）『大衆教育社会のゆくえ』中公新書。
- （2004）「序章 『学力調査の時代』」荻谷剛彦・志水宏 吉編『学力の社会学』岩波書店。
- 竹内洋（2016）『日本のメリトクラシー [増補版]』東京大学出版会。
- 中村高康（2011）『大衆化とメリトクラシー』東京大学出版会。
- 濱口桂一郎（2017）「非正規雇用の歴史と賃金思想」『大原社会問題研究所雑誌』No.699。
- 平沢和司・古田和久・藤原翔（2013）「社会階層と教育研究の動向と課題」『教育社会学研究』第93集。
- 本田由紀（2016）「教育と職業との関係をどうつなぐか」『岩波講座 教育 変革への展望 第2巻 社会のなかの教育』岩波書店。
- Young, M. (1958) 伊藤慎一訳『メリトクラシーの法則』, 1965年, 至誠堂。

ほんだ・ゆき 東京大学教育学研究科教授。主な著作に『多元化する「能力」と日本社会』（NTT出版, 2005年）, 『社会を結びなおす』（岩波ブックレット, 2014年）など。教育社会学専攻。