

学校教育における知能検査の利用

Utilization of Intelligence Tests in School Education

緩 利 誠*

1. 研究の目的と問題の所在

(1) 本研究の目的

本研究の目的は、学校教育と強い接点をもちながら開発されてきた知能検査の歴史的変遷を、検査結果が選別と差別のために利用されてきたという批判に心理学がどのように応え、改善を試みてきたかという視点から明らかにすることである。もって、近年に開発された知能検査が学校教育といかに接点を築こうとしているのか、その方法を明らかにし、今後の「測定」概念のあり方を模索する。

(2) 本研究の問題意識

1905年にビネー (Binet,A.) と彼の同僚であったシモン (Simon,Th.) が知能検査を開発して以来、「知能を測定する」という考え方は多くの研究者の関心を惹き、障害児教育をはじめとする学校教育において、様々な応用が試みられてきた。特に、知能検査が学校教育とかなり強い接点をもったのは、20世紀初めの教育の科学化運動、すなわち、教育測定運動が展開された時である。その運動はソーンダイク (Thorndike,E.L.) の「およそ存在するものは何らかの量をもって存在する。完全に知るということは、質だけでなく量を知ることを含んでいる。」(Thorndike 1918, p.16) という言葉に象徴されており、教育に客観的な測定を積極的に導入し、教育の合理性を高めることで教育効果の向上をはかることが試みられた。具体的な測定の指標は学力と知能に求められ、それぞれを測定するためのテストが数多く開発された。前者は児童・生徒が学校で学んだことを判定しようとするものであり、教えられたり学ばれたりすることができる知識を検査した。その一方で、後者は生徒が何を学ぶ能力があるかを調べるものであると位置づけられ、ほとんどの心理学者が、生まれながらの遺伝によるもので、長期にわたって比較的一定であると考えられていた知能を検査するものであった (Ravitch, 2000=訳 2008)。各種テストの分析結果は実際の教育に影響をもたらし、知能検査は「遺伝によるもの」と位置づけられたがゆえに、その不変性が強調され、優生学的思想と結びつく形で結果的に「教育における決定論」あるいは「運命論的結論」が奨励されるという、選別と差別の道具として用いられた。それは日本でも同様の状況であった。

* 浜松学院大学 (教育学)

しかし、そうした結果の利用方法は、知能検査を最初に開発したビネーの意図とは異なっており、国を越えて知能検査が普及した際に「変質した産物」であるということもできる。これは、ビネー自身が『新しい児童観』(Binet, 1911=訳 1961) という著書で、個人の知能の量は予め決まっておき、増加させることはできないと主張する者を強く非難し、そのような「冷酷な悲観主義」に抗議し戦わなければならないと述べていた点からも明らかである。Ravitch (2000=訳 2008) は第 4 章 IQ テストの副題にビネーの言葉である「冷酷な悲観主義」を掲げ、1920 年代における学校教育への知能検査の受容を教育学の立場から批判的に考察している。また、教育学以外の学問を専門とする研究者も、知能検査の歴史の変遷を扱った文献において、その後知能検査を応用した人々に比べ、ビネーを好意的に記述することが多い(例えば、サトウ, 2006、Gould, 1996=訳 2008)。

ただし、ここで問われるべきはビネーの業績を好意的に受け止めるか否かでない。もちろん、まずもって知能検査の開発の起源に立ち返り、ビネーがそもそも何を成し遂げようとしていたのかを明らかにする必要があるだろう。それに加えて重要なことは、ビネーの意図が変質する契機が、応用された国々の社会背景や応用した研究者の立場や見解のみならず、ビネーの知能検査そのものにも内在していた可能性を探り、変質がもたらした心理学の発展を正当に評価することである。知能検査が選別と差別の道具として利用されたことは歴史的事実であるが、「冷酷な悲観主義」という批判を受けた心理学は自浄作用を働かせ、その後、新たな発展を遂げてきたのも事実だからである。

(3) 日本における先行研究の整理と本研究の位置づけ

ところで、知能検査を最も積極的に応用してきたアメリカに比べ、日本の教育現場ではそもそも(生得的だとみなされる)知能や能力という概念が着目されてこなかったと言われる(例えば Cummings, 1980=訳 1981)。だが、相澤(2003)によれば、1950年代は児童・生徒の教育可能性を知能・能力の側面から評価し、様々な教育場面に用いようとする知能・能力観が隆盛であった。使用目的に対する議論の曖昧性を残しつつも、具体的には①「判別装置」として、②「潜在的能力と学力の関連の測定装置」として、③「学習達成における遺伝/環境変数の測定装置」として、知能検査が学校教育にて利用されていたという。また、荻谷(1994)は1950年代から60年代において、能力によるコース別カリキュラムに対する素朴な違和感から能力主義と差別という言葉が遭遇する過程を描く。その考察の結果、学力による序列化を能力主義とみなし、そうした教育を「差別=選別教育」として批判する見方こそが、日本の教育を問題視する際の基底的な認識枠組みとなっていることを明らかにしている。荻谷(1994)は1958年の議論を発端に日教組の教育研究集会の議論で階層問題が着目されなくなる過程を位置づけたが、相澤(2003)による分析ではこの過程は同時に「知能」や「能力」の議論が消えていく過程であり、日教組の中の議論として、知能・能力の議論が封じ込められる過程であると言われる¹⁾。

したがって、1960年代以降の教育研究において、知能との関わりはほとんど議論されなくなり、議論に知能概念を持ちだすこと自体が差別的であるという風潮があった。その背景にあるのは「冷酷な悲観主義」に代表される知能を遺伝によるものと素朴に捉え、不変的であるとする知能観であり、知能と学力を完全に別個のものとして扱う姿勢であった。そのため、数々の学力論に知能論が位置づけられることは皆無に等しい。また、日本の心理学においても1970年代半ばに知能検査を始めとした心理検査をめぐって、批判する動きと擁護する動きが渦巻いていた。具体的には①「誤用・乱用」の規制論、②ヒューマンイズムの善用論、および③心理検査の社会的機能・役割を問う立場でもって議論され、擁護論者は心理検査業界と連携している研究者が多く①の立場から論じ、批判論者は③の立場から心理検査の選別性・差別性を主張していた（日本臨床心理学会，1979、篠原，2009）。そうした知能検査に対する批判的背景があつてか、また、日本の心理学者が文科系に偏っているためか、その理由は定かではないが、日本では知能を専門にする研究者は少なく、知能研究が盛り上がりや欠いてきた。例えば、心理学的研究のみならず心理学のテキストにおいて、未だに古典的な理論の紹介に留まり、欧米における知能研究の進展が反映されていない現状が憂いられている（例えば村上，2007、三好・服部，2010）。

これらの経緯を踏まえつつ、現在の状況を鑑みれば、知能研究の進展による利益を実際に最も享受しているのが特別支援教育である。日本も特別支援教育の分野においては、知能検査などを用いたアセスメント思想は近年高まりを見せ、普及し始めている。特別支援教育では知能検査という道具の正しい使い方が強調され、知能検査の制約を理解しつつ教育実践との結びつけを強めながら活用されている。そこに見受けられる知能観はビネーが当初意図したものとは異なり、また、「冷酷な悲観主義」と批判されたものとも明らかに異なる。その後の心理学的反省に基づいた考えが反映されており、とりわけ、選別と差別の道具的利用を越えた知能検査のあり方が学力と関連づけながら模索されてきた経緯がある。教育政策として学力テスト体制が声高に謳われる今、新しい知能観を反映した知能検査のあり方は、通常学級を対象とする教育研究が学べる点も多々あるのではないだろうか。

そこで本研究では、20世紀初めの教育測定運動以降、痛烈な批判を受けた心理学が知能概念やそれを測定する検査をどのように進展させることにより、学校教育との接点を見出してきたのかを問う。その考察により、知能検査に代表される測定行為の有用性と限界を明らかにし、現在の学校教育との接点のもち方を明らかにする。具体的な考察の手続きは次の通りである。第1にビネーと彼の同僚であったシモンがどのような意図でもって知能検査を最初に開発したのかを明らかにする。次いで第2にビネーらが開発した知能検査がアメリカに渡った際に変質し「冷酷な悲観主義」をもたらした経緯とその原因、批判された論点を明らかにする。そして、第3に各種批判を受けて、選別と差別の道具的利用を越えた知能検査の可能性をいかに心理学が導き出してきたか、その方法について明らかにする。これらの考察を通じて、結論において「測定」概念の現代的意義を再評価したい。

というのも、教育学的立場に依拠すれば、当時の知能検査の利用を含む教育測定運動が、測定やテストという言葉で、個人差を見出し、個々人の選別と序列づけに関心があったことを反省し、それに対置させる形でシステムの働きをチェックするものとして「評価」概念を提唱してきたとまとめられる（浅沼，1980）。「評価」概念は選抜のためではなく指導のための評価、ガイダンスのための評価をより強調され、評価もまた教育的行為でなければならないという理念が根底にある。教育学における流れはこれまでの多くの先行研究で論じられており、筆者なりの考察は紙幅の関係で別稿に譲る。本稿が注目するのは、心理学による知能検査の進展と特別支援教育における利用は独自の発展を遂げつつも、「評価」概念と類似する思想をかなりの部分を共有するに至っている点である。つまり、思想の次元で「評価」概念に基づく限りにおいて、測定行為と排他的な関係ではなく、相互補完的な関係を築きうる点を明らかにしたい。

2. 知能検査の起源とビネーの意図²

ビネーと彼の同僚であったシモンが知能検査を開発するまでに、精神現象の分類を試みるアプローチとして能力心理学、知性を客観的に捉える試みとして身体計測的アプローチ（ガル Gall, F.J.の骨相学、プロカ Broca, P の頭蓋計測学など）や精神物理的アプローチ（ゴルトン Galton, F の感覚の実験、キャッテル Cattell, R.B.のメンタルテストなど）が展開されていた（サトウ，2006）。しかし、いずれの試みも首尾よくいったとは言えない結果であった。そこで登場したのがフランスの心理学者ビネーである。

ビネーはフランスの劣等児の扱いに関する教育・医学の文脈の恩恵を受けつつ、知能劣等状態の科学的診断を確立する必要性を主張した。19世紀後半のフランスは児童に学校教育を義務づける公教育制度を整備しており、その背景のもと、当時（20世紀初め）の文部大臣に諮問を受けた委員会が「知的劣等と判定された場合のみ特殊な学級に入るべきである」という通告を出した。とはいえ、知的劣等状態についての定義も定まっておらず、診断方法も恣意的であった。その状況を憂慮し、定義の厳密化および診断方法の確立を目指して1905年に開発されたのが最初の知能検査であった。

知能検査を開発するにあたって、ビネーは医学的方法、教育学的方法、および心理学的方法を区別しつつ、直接の観察や測定を実施することによって知能の水準を把握する心理学的方法を採用した。教育学的方法は習得した知識の総計によって知能を判断することを目的とするものとして位置づけられた。心理学的方法を用いてビネーによって開発された知能検査は、何らかの理論から演繹的に作成されたのではなく、日常的な問題がどれだけ処理できるかという経験的な項目でもって難易度順に構成された。実践的かつ経験的な面に焦点を当てていたことこそがビネーの検査尺度の特徴であり、その新境地を拓いたことがサイエンスとして心理学を発展させようとした他の研究者の関心を惹くことになる。また、検査項目の選定にあたっては、実際には多少含まれたものの、単に知識を問うような

質問を避けつつ、それらの項目は教育学的方法であると判断された。すなわち、子どもの本来の能力に近い知能と教育とを分離し、子どもが受けた教育の程度をできる限り無視し、子どもたちに書かせたり、読ませたりすることなく、ある特定の方法を学習すれば成功するような項目を含まないという原則である。その利点は本来の能力に近い知能を学校の束縛から解放する可能性にあるとされた。

ビネーに依れば、そもそも知能とは一元的なものではなく、また簡単に測定できるものではなく、測定しようとする場合は常に複雑で多様な形で現れることを考慮しなければならぬ。彼が知能検査を開発した目的は知的劣等児、すなわち、知的障害児の識別であり、知能そのものの測定にはない。したがって、彼の後を継いだ多くの者とは異なり、知能を統計学に基づいて正確に測定することの妥当性については懐疑的であったという。実際に彼が開発した知能検査は年齢というある種の絶対的な数値に着目し、子どもの検査結果が何歳の子どもの平均水準と同じなのかを明らかにすることであった。検査結果として分かるのは、大雑把に捉えた知能の全体的な「段階（水準）についての情報」であり、各段階における差は反応時間などの量的な差ではなく、思考、推理、記憶の仕方といった高次の精神過程に関する質的な差であった（サトウ、2006）。先述した通り、ビネーの関心は実年齢よりも低い水準を示す知的障害児の判別にあつたわけであるが、実年齢と同等、あるいはそれ以上の水準を示す子どもの段階づけをしたいのであれば検査内容をより複雑にすればよいと述べている。実際に1905年版は「知的素質の正常児と異常児の鑑別診断」から、1908年版の改定では「精神年齢を基準にした知的障害児から知的優秀児までの区分」へと対象を広げており、最終的には1911年版の改訂でもって完成された経緯がある。

以上の通り、ビネーが開発した知能検査は正常児と異常児の判別を主たる目的に据えていたわけであるが、ビネー自身は知的価値に基づいて検査結果が子どもの序列化に使われるのを拒否し、警鐘を鳴らし続けていた。むしろ、今でいうところの特別支援教育（ビネーの言葉で言えば知能整形学）のために使用されるべきであると主張していた点に注目できる。具体的には特殊学級のサイズを10～15人程度とし、主に「学び方を学ぶ」「学ぶための態勢づくり」を指導することを提唱した。すなわち、ビネーは子どもの知能は発達していく可能性があり、検査結果は子ども本来の知能の絶対的な尺度ではないと考えていた。

これらのことを踏まえ、ビネーは自らが開発した知能検査を利用する際に三つの基本原則を強調していた。それらは表1の通りである（Gould 1996＝訳 2008, 292頁）。

表 1 ビネーによる知能検査を利用する際の三つの基本原則

- | |
|--|
| <p>1. 得点は実用に役立つように考案されたものであり、いかなる知的機能についての理論にも与するものではない。また得点は何らかの生得的あるいは永続的なものを明示するものでもない。我々は得点が「知能」または他のいかなる具象化された実体であるとも考えない。</p> <p>2. 尺度は特別の援助を必要とする中程度の知恵遅れの子どもや学習障害の子どもたちを特定するための大雑把な経験的指針である。尺度は普通の子どものランクづけするために考案されたものではない。</p> <p>3. 援助が必要であると認められた子どもたちのその障害の原因が何であれ、特別な訓練による改善に力点が置かれること。低い得点は、子どもたちが生まれつき無能であることを印すために用いられないこと、である。</p> |
|--|

表 1 から分かる通り、理論家であったと評されるビネーは、「自分の最も得意な主題で行った広範かつ重要な研究である知能の尺度に対して、理論的解釈を与えることは断固として拒否した」(Gould 1996=訳 2008, 283 頁)。そして、「知能はたった一つの数値でとらえるには余りにも複雑である」ため、「子どもたちにつけた得点の意味を定義し考えることを拒んだ」(Gould 1996=訳 2008, 284 頁)。また、知能検査は現在の知的状態に関してのみ真実を確かめることに限定しており、精神遅滞が先天的か後天的かという原因追究は無視するとともに、子どもの将来的な見通しを予測・準備したりもしないという禁欲的な姿勢を表明していた。したがって、「限られた実用上の目的」のために考案された単なる大まかな経験的指針に過ぎないというのが彼の立場である。それは数値が独り歩きし、もし恣意的に受け取られる場合、「一つの実体として万一具象化されると、助けを必要とする子どもを特定する指針としてよりも、むしろ消すことのできないレッテルとして悪用され利用されるということを非常に恐れた」(Gould 1996=訳 2008, 285 頁) からである。

3. 知能検査の変質と批判

(1) 知能検査の変質

ビネーらの知能検査はフランス国内での評価は芳しくなかったものの、急速に他国で紹介され、普及した。最も積極的に受容したのがアメリカであり、1908 年にはゴダード (Goddard, H.H.) によってビネーの検査が翻訳・紹介された。その後、1916 年にターマン (Terman, L.M.) がアメリカで標準化し直したスタンフォード - ビネー式知能検査を開発した。ターマンが知能検査を開発する少し前の 1912 年にドイツのシュテルン (Stern, W.) によって知能指数、いわゆる IQ の概念とそれを算出する公式が創案されていた。この IQ の概念を実用的な検査に取り入れたのがターマンである。IQ が産出されるようになった結果、個人ごとに IQ という数値を与えられることになり、いわば、基準の内在化と

いう事態が生じた。また、クラーク大学のホール（Hall, G.S.）のもとで学んでいたゴダードとターマンは、いずれも知能は一つの因子から成り立ち、遺伝によって生得的に決定されているため不変であるという立場を採っていた。この立場は当時のアメリカで隆盛していた優生学運動と結びつき、移民制限や断種などの政策に結実し、判別方法として知能検査が利用されるに至った。その動向はヤーキーズ（Yerkes, R.M.）が陸軍新兵の知能を測定するために集団式の知能検査を開発し、検査結果を新兵の人種による比較分析に用いたことにより激化することになる。

一方で、Ravitch（2000＝訳 2008）によれば、ターマンを中心とする心理学者による影響は学校教育にも強くもたらされた³。ターマンは就学者数の急増に伴うやっかいな学校運営上の問題を解決する有効な手段として集団知能検査を推奨した。つまり、精神年齢を用いることにより、生徒を均質の集団に割り振って教えることができるようになると説明する（Terman, 1919, Terman, 1923）。カリキュラムを個人差に応じて多様化するための科学的方法として知能検査を利用することはただちに学校管理者に受け入れられたという。知能検査による将来の予測性を高く見積もっていたターマンは、子どもを「英才」、「利発」、「平均」、「遅進」、「特殊」という5つの集団に分けることを支持し、学校は子どもの職業上の可能性を考慮しつつ、能力別編成コースにてそれぞれの知能水準に応じた教育を受ければ良いと主張した（Terman, 1923）。現在でも実施されている「進学適性検査（Scholastic Aptitude Test: SAT）」の開発当初には、ターマンの主張を踏襲するブリガムやヤーキーズが関わっており、その内実は「学びに対する適性を確かめることを目的とする知能検査」Ravitch（2000＝訳 2008, 161頁）であった。

また、その頃、イギリスではビネーの検査が開発される1年前の1904年に、スピアマン（Spearman, C.E.）が様々な検査や学力テストの成績などの相関係数を検討し、知能はどの検査にも共通する一般知能 g とそれぞれの検査に固有な特殊知能 s からなるという二因子説を提唱した。この理論では、知能は二因子から構成されることになるが、実際にはすべての検査における遂行に関わっていることから、一般因子（ g ）に高い比重が置かれる。スピアマンは優生学を創始したゴルトンやその弟子のピアソン（Pearson, K.）といった人たちの影響を受けており、知能は生得的であると捉えていた。そのためか、各知能は本来であれば統計学的な想定が存在であり、構成概念であるにもかかわらず、実際に実体として存在すると信じていた。その後、イギリスにおいて知能は生得的であるという考え方を強硬に主張したのはバート（Burt, S.C.）である。バートの主張を受けてイギリスでは「イレブンプラス」という進路選抜のための大規模な試験が行われるようになり、その試験内容はスピアマンの一般知能 g を測定できると考えられていたものであった。

以上の歴史的経緯に基づいて、先述したビネーによる知能検査を利用する際の三つの基本原則に対応させながら、知能検査の変質をまとめると表2の通りである。

表 2 ビネーの原則と対応させた知能検査の変質

- | |
|---|
| <p>1. 知能検査は優生学や統計学に基づいた理論と結びつくことによって、優生学からは知能は生得的かつ永続的なものとして捉えられるようになった。一方で、統計学からは知能検査の得点が年齢ではなく単一の無名数で表記されるようになり、その数値が全ての検査に共通する一般知能 g と結びつくことで実体を伴ったものと把握されるようになった。</p> <p>2. 単一の数値で知能指数が示されるようになった結果、子どもをランクづけするために知能検査は用いられた。</p> <p>3. 教育機会を制限するためのテクノロジーとして知能検査は利用され、得点が低い子どもは無能であるというラベルが貼られた。</p> <p><その他></p> <p>4. ビネーは眼前の子どもを個別検査や観察の方法でもって、よりよく理解するために知能検査を開発したにも関わらず、集団式知能検査の開発により、本来比較できないはずの人種などに焦点をあてた集団と集団の比較のために知能検査の結果が利用された。</p> |
|---|

いずれもビネーの意図とはかけ離れた目的外利用による変質であったものの、ビネーが開発した知能検査そのものにもそれらの変質の契機は含まれていたと筆者は考える。例えば、当時、隆盛していた「優生学を実践に移そうとする時、必然的に『優/劣』の判定・選別の過程を伴うが、この過程が優生学と教育のひとつの結節点であったということ、またその結節点に知能検査という『科学的』方法がもちいられることで、被験者の外観あるいは症状を越えて、内面あるいは『能力』を検査の対象とすることを可能とし、…略…その『科学性』ゆえに検査結果が固定化され、排除に理由を与える可能性をも開いた」(小川 2006, 51 頁) という記述は一面を著す。つまり、科学的判定により充実した特別支援への道を拓くとともに、その行為が「優/劣」の判定を下すこと自体には違いなく、知能検査それ自体に負の側面を内在させていた。また、ビネーはいずれの理論にも与しないと述べていたものの、それは裏を返せば、様々な理論と関係を築きやすい特徴を知能検査があわせもっていたと言うこともできる。それは理論家であったビネーの思慮深さから採られた対応であったが、教育実践と適切な接点をもたせるための裏づけとなる理論を構築しなかったがゆえに、様々な応用を可能にしてしまったと考えられる。

(2) 選別と差別の道具的利用に対する批判

1920年代の知能検査の批判は、第1に測定される知能が1つの因子で構成され、それは果たして生得的であり、かつ、不変的であるかどうかであった。つまり、知能発達における環境の役割を強調する立場からの批判である。1920年代後半に多くの学者が知能は文

化や環境にも影響されると主張し、生まれよりも育ちを支持する風潮が優勢になった。その変化により、それまで優生学的思想に基づき知能の生得性を支持してきた心理学者の多くは従前の主張を撤回し、ターマンもまた揺らいでいたという (Chapman, 1988)。ただし、心理学者が従前の主張を撤回しても、社会の現実はその簡単に変わるわけではなかった。また、心理学内では標準化と妥当性の問題が発展し、前者は知能検査を標準化する際のサンプリングに偏りがあるという問題、また、後者は知能の多因子説との対立なども起こっていた。実際に 1930 年代には精神測定学が発展し、因子分析法が精緻化されることにより、1940 年代には多因子説に基づく知能検査が数多く開発されることになる。ただし、一般知能 g が否定されたわけではなく、賛否をめぐる議論は今日でも続いている (三好・服部, 2010)。

第 2 に教育という行為が民主主義社会において秘める価値を巡る論争がある。これは第 1 の論争点における環境の役割、すなわち、後天的な働きかけの可能性を重視する立場からの批判である。例えば、代表的な論者であったバグリー (Bagley, W.C.) は教養教育を擁護し、実質的にすべての子どもたちが等しく教養教育を受けられるようにすべきであると主張した。そして、遺伝決定論を支持する研究者の活動は「万人のための教育に対する一般大衆の信頼を弱めた」(Bagley 1922) とし、環境の作用を通して進歩を確実なものとしていく可能性を、独断的に無視することにつながる危険性を批判する。バグリーの主張はターマンから非科学的であり、教育の科学を否定をし、奇跡を信じたがる感傷的な理想論者であると批判された (Terman, 1922)。しかし、その批判に対し、バグリーは「大衆に並外れた才能を授けるのは生物学的に不可能である。しかし、大衆に並外れた才能の成果を授けることは教育的に可能であり、社会的にも最も有益である。仮に教師がこの重大な義務を遂行することを手助けるならば、知能検査は大いに役立つだろう。仮に普通の人を啓発することは無理で、比較的重要な課題ではないという確信を教師に植え付けるようならば、知能検査は不当で悲惨な害をもたらすことになるだろう」(Bagley 1922, pp.384-385) と反論していた。この主張は現在でも有効かつ適切な説明である。

知能の発達に及ぼす遺伝と環境の関係について論争は続いたものの、これら 1920 年代の論争はその後、沈静化した。再燃したのは 1970 年代である。背景の一つには 1957 年のスプートニクショックを契機に 1958 年に制定された国防教育法において、その後、集団知能検査や学業適性検査の利用が促進されたことにある。批判は主に①検査の使用法、②検査結果の解釈の仕方、③検査の構成とそれを裏づける理論に向けられた (辰野, 1995)。①ではマイノリティや社会的に不利な立場におかれた子どもにとって知能検査が不利に作用し、その処遇がひどい点が批判された。②は検査結果の差は遺伝による差を示すと解釈する研究者に対する批判である。③では検査が知能を適切に測定しているのかという妥当性と信頼性が問われた。1920 年代の批判と重なる論点があり、再燃した形であるが、1970 年代の特徴は全国的規模で批判が行われたところにある。1920 年代に決定論者が議論の主

導権を握っていたのに対し、1970年代は批判論者が主流となり、裁判沙汰にもなり、州によっては知能検査の使用を法律で禁止した。

知能検査のあり方を巡る議論では、1920年代も1970年代も、主導権を握る一方の論者が誤解を認めず、各種データの「ご都合主義」的な解釈などが目立つ。1920年代には遺伝決定論を支持するためにデータの捏造まで行われたという（サトウ、2006）。また、両年代ともに実社会との関わりを強く持つほど、知能検査が批判的となる傾向は共通する。

この根底には、知能検査の結果、すなわちIQが将来の学校や社会における成功と強く関係しているという期待とそれに対する抵抗感が窺える。実際に学力テストや勤務成績とIQは中程度の相関関係が認められており（Naglieri, 1999＝訳 2010, Schmidt & Hunter, 1988 など）、遺伝か環境かその原因は別として少なくとも約25～50%程度の影響力でもってその後の遂行を予測できる。ただし、それは「頭の良さ」を示すというよりは、「学校や企業への適応のしやすさ」を示すと言うこともできるだろう。心理学がサイエンスを志向する限り、測定できるものが知能であるという操作主義的定義を採用する必要があり、IQは限られた一部の知能を測定しているに過ぎない。それにも関わらず、一般大衆はIQという単一の数値が人間の知的価値全般を指し示すと信じており、専門家と一般大衆の知能のとらえ方の相違（Sternberg etc., 1981、石田ほか、1991 など）に無自覚な姿勢が種々の論争を過熱化させたとも考えられる。

各種批判を受け、例えば、アメリカ心理学会や教育学会は教育・心理検査の規準を設け、検査の作成者、使用者、管理者に対して指針を示してきた。検査の妥当性、信頼性を高めるだけでなく、目的外利用を防ぐ手立てを講じてきた点には注目できる。それにも関わらず、知能検査の利用が差別を助長するという批判が絶えず、1994年に刊行された『ベルカーブ』（Herrnstein & Murray）において人種差別を裏づける議論が再燃するのは、IQという単一指標に基づいて個人間差異の比較による「優／劣」の判定でしか利用できない知能検査の特徴に内在する。変質を遂げた知能検査は数値だけが独り歩きし、人間が置き去りにされた状況であった。つまり、人間重視の視点に基づく「教育学的思想の欠如」があり、それを克服する契機は次節で考察する認知革命であった。

4. 選別と差別の道具的利用を越えた知能検査の可能性

(1) 従来の知能検査の利用方法

単一の無名数としてIQを測定するという行為は、特定の集団間における当該個人の位置を決定することであり、全般的な知的水準が低いと見なされれば、例えば知的障害と「診断」される。また、全般的な知能の水準は高いにも関わらず、学校における特定教科の学力テストの結果が著しく低い場合は学習障害（LD）と「診断」される。まずもって20世紀初頭から中頃にかけては当該児童生徒の「優／劣」を判定し、「優」の場合は才能児、「劣」の場合は障害児であると診断することが主なアセスメントの目的であった。

アセスメントで用いられる検査課題は、当該児童生徒が学校で実際に何を学んでいるかという学習課題とは独立しており、脱文脈化されたものである。すなわち、カリキュラムから相対的に独立した「Curriculum-free」という特徴をもつ。それは知能検査が学習能力の基盤となる注意や記憶などといった一般的な認知機能の水準を測定することに重点がおかれているのに対して、教科学習等の特定の学力という学習の結果を測定することを志向していないためである。これを積極的に意味づければ、学校知による束縛から児童生徒を開放するということもできる。一方で、実際上の問題に照らし合わせれば、例えば、中程度から重度の知的障害を伴っている場合は、学校で行われる学習についていけないという現実があり、検査課題をカリキュラムに準拠することには限界があると言える。

また、知能検査の結果は先述した通り、選別と差別の道具として利用されてきた経緯があるものの、個々人の「『生命を尊重』する、あるいは権利の主体として捉える条件の道」（小川 2006, 51 頁）を拓き、必要な特別支援の提供の充実化につながったのも事実である。その立場に依った従来型の知能検査の利用方法では、知能検査の結果に基づき障害名を診断し、その後、障害を少しでも克服するための教育的介入を検討・実施する。それは病気を治療するという医療的な考え方と同様であり、対処療法的であり、いわゆる「欠落モデル」と表現できる。この考え方に依れば、近年注目を集めている知的障害を伴わない学習障害や注意欠陥多動性障害の各種障害の場合であっても、適切な対応がなされれば通常学級でのカリキュラムを学修することができるにもかかわらず、障害特性の軽症化に時間が費やされ、結果的にカリキュラムから取り残されるという事態を生み出す。さらに、検査結果から単一の数値が把握できても、その数値から直接的に指導の原則を導き出すことができず、有益な情報も引き出すことができない。ここに従来型の知能検査を用いた「欠落モデル」による限界がある。

従来から「心理学は診断するものの、その後の教育について示唆を与えない」と揶揄されることがあるが、それは知能検査の目的を主に「才能や障害の診断」とする点に起因する。しかし、障害と才能を両極においた連続体の各区分という枠組みをはめ、その診断結果にもとづく欠落モデルによる対応は、当該児童生徒の能力を過小／過大に見積もり、学習目標の水準を安易に下げる／むやみに上げるというカリキュラム上の変更をもたらす傾向がある。例えば、障害児の場合、まずもって検討すべきは学習目標の水準を下げる前に、その目標に到達するまでの経路の変更でもって対応できないかという点ではないだろうか。そのためには、検査結果を分析するための説明変数がなければ知能検査によって測定された数値は意味をもたない。通常学級における学力テストの結果だけをいくら分析しても、そこから実践上の示唆が見いだせないのと同じである。

(2) 新しい知能検査の萌芽

20世紀後半に提起されたアセスメントの思想は、知的な全体的発達水準を測定するという「人間の測定」ではなく、測定から人間の何を理解し、結果を人間にどのようにフィードバックしようとするのかという「人間のための測定」であった。その思想は個人間差から個人内差の分析へと視点を移し、個々人の認知的プロフィールを明らかにすることによって、指導原則の確立を試みることで具現化されてきた。ビネー式の知能検査は知的な全体的発達水準の測定を試みてきたわけであるが、それとは異なる視点を与えたのが1939年にウェクスラー(Wechsler, D)が開発したウェクスラー・ベルビュー知能検査であった。ウェクスラーはIQの算出式とは異なる方法を用いて知能偏差値による結果表示を導入したことで有名である。1940年代には知能の多因子説を採用した各種検査が開発されており、ウェクスラーの知能検査もその流れに位置づく。具体的には、知能検査の結果を言語性知能指数、動作性知能指数、全体の知能指数及び下位検査ごとのプロフィールとして表し、分析的な視点から捉えようとした点に特徴がある。その後、同じ考えに基づき、1949年に児童用(Wechsler Intelligence Scale for Children: WISC)、1955年に成人用(Wechsler Adult Intelligence Scale: WAIS)、1966年に幼児用(Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence: WPPSI)を開発し、改訂を繰り返している。ウェクスラーの流れに位置づくのが、カウフマン(Kaufman, A.S.)である。カウフマンはウェクスラーとともにWISCの改訂に取組みWISC-Rを開発した心理学者であり、1983年には独自に「K-ABC 心理・教育アセスメントバッテリー」(Kaufman Assessment Battery for Children)を開発した。その後、カウフマンの下で学んだナグリエリ(Naglieri, J.A.)とダス(Das, J.P.)は1997年に作成した「DN-CAS 認知評価システム」(Das-Naglieri Cognitive Assessment System)などがある。これらは主に北米の心理測定学分野の研究者らによって開発され、日本の特別支援教育研究もそれらを受容しながら発展してきている。

ところで、『Intelligent Testing With The WISC-R』(Kaufman, 1979=訳1983)という著書を契機にアセスメント思想の確立に影響を及ぼし、知能検査の教育的利用の流れを促進した最大の功労者がカウフマンである。注目すべきは「Testing」という用語を用い、知能検査の解釈行為を強調する動詞でもって著書のタイトルを示していることにある。すなわち、「賢いアセスメント」と呼ばれる哲学である。彼はWISCの改訂にあたり、知能検査を構成する項目がある特定の文化的背景をもつ人たちなどにとって不公平であるとか、偏っているとは考えずに、「むしろ、個人のIQに含められない部分や項目が不公平である」(9頁)と考える。そして、偏った評価は知能検査を用いることによって生じるのではなく、「使用者がIQを子供の脳の力を反映していると信じ、補助検査や観察の必要性を感じない場合に、片よった評価が生まれる」(9頁)とした。その上で、「知能検査は、明らかに理想的なものではないが、個人の知的機能を表す道具としては目下のところ最高

である」(11頁)と位置づけ、結果の解釈については、表3を前提に行う必要があると主張する。

表3 賢いアセスメント (Intelligent Testing) の哲学

1. 知能検査は、個人が学習したものを測定する。知能検査も一種の学力検査であり、学力はある文化の中で発生するものであるから、知能検査も明らかに文化的なものである。すなわち、文化によって差があるとの考えをもたなければならない。
2. 知能検査は、行動のサンプルの収集である。結果を他の行動や異なる状況下での結果にまで一般化しなければならない。検査の総合得点(全検査IQなど)は、その子どもの知的機能全体を示すものであると解釈してはならない。
3. 知能は、決められた実験的な状況で測定される。検査手続きは正しく守られなければならないが、解釈はまた別の問題であって、標準化された手続きの限界に対して柔軟性と意識性がなければならない。
4. 検査得点ではなく、子ども本人を重視する。
5. 臨床的なスキルは、検査と同じくらい重要である。
6. プロファイルの解釈は、「探偵」の仕事が必要とする。
7. 検査結果の解釈は、N=1の研究である。
8. 個別知能検査は、個別に解釈されなければならない。
9. 検査結果のプロファイルの解釈には、理論を使う。
10. 多様な情報源で支持されるものを、仮説にする。

(Kaufman, 1979=訳 1983 および Kaufman, 2011 を参考に筆者が要約)

表3でまず注目すべきは知能と学力の関連づけである。カウフマンは知能検査をこれまでの学力を測定するものであり、「学力がある文化の中で発生するモノであるから、知能検査も明らかに文化的なものである。すなわち、文化によって差があるとの考えを持たなければならない」と考えた。したがって、「遺伝対環境」という対立的図式は見当違いとされる。この考えは学力を一定の教育目標、カリキュラムの基に意図的に学習・獲得された能力と捉え、その学習がそれまでの様々な経験を経て形成された能力、すなわち、知能によって影響を受けると考えたスノウ(Snow, R.E.)とヤロウ(Yalow, E.)とも共通する(Snow & Yalow, 1982)。スノウとヤロウは知能が学習の可能性であるのに対して、学力は学習の結果であると考えていたが、いずれも経験や学習の結果を反映して開発された能力であるとした。WISC-Rの下位検査でも学校で習うようなものと、普通は訓練されないものが含まれており、両者の考えにはそれほど大きな違いはない。

次いで注目すべきは、解釈行為の重要性を説いた点にある。検査は理性的に解釈できるだけの十分な知識のある検査者が実施・解釈し、検査者には「使用するその検査よりも『優れている』という義務」（13頁）がある。カウフマンによれば、検査者の主な仕事は探偵のように仮説を立てることにあるという。すなわち、個別検査の解釈はあくまでも個人内に焦点をあわせる必要があり、複数の検査から立てた仮説、行動観察（検査中を含む）、背景などの情報を有機的に組み合わせることによって、子どもの強みや弱みといったプロフィールの考察に基づいて探索的に行われなければならない。この意図は WISC-R から WISC-III へと改訂された際でも引き継がれ、群指数の導入により、個人内に焦点をあわせ、より知能を客観的に分析する方法が強化された。すなわち、臨床的プロフィール分析から心理測定的プロフィール分析への移行である。そこでのアセスメント結果の解釈は次の 4 つのレベルで行われ、必ず根拠が求められる。

表 4 WISC-IIIの結果解釈の手続き（藤田ほか，2005）

レベル I : 全検査 IQ、言語性 IQ、動作性 IQ
レベル II : 群指数（言語理解、知覚統合、注意記憶、処理速度）
レベル III : 下位検査の再グループ化（プロフィール分析による解釈）
レベル IV : 個々の下位検査に固有の能力および影響因

ウェクスラーとカウフマン、先述したナグリエリやダスが異なるのは、カウフマンらの知能検査では、1960年代に起った認知革命(Miller etc., 1960, Gardner, 1986=訳 1987)、すなわち、人間の能力を情報処理過程と捉え、神経心理学などの成果を踏まえながら、高次の精神過程を解明する研究のインパクトを応用している点にある。認知革命以降の知能観に基づいた検査は、伝統的な知能検査が一般知能 g を測定し、特定の能力を測定していないため、子どもの学業上の失敗につながる可能性のある特定の問題を検出する目的で利用するには制限がある(Naglieri 1999=訳 2010, 9頁)と批判する。そして、新しい検査は「人間の認知における現代の研究の上に築かれた構成概念について、理論に基づく多元的な見方への発展的な歩みを促進する」(9頁)ことを目指し、特定の能力を測定しようとする。その他にもウッドコック・ジョンソン認知能力検査(Woodcock-Johnson Revised Tests of Cognitive Abilities: WJ-R)やエリオットの多面的能力尺度(Differential Ability Scales: DAS)なども同様の流れに位置づく⁴。

とりわけ、カウフマンとナグリエリ、ダスは依拠する理論とともに神経心理学者のルリア(Luria, A.R.)⁵の理論およびそれをもとに構築したPASS(プランニング、注意、同時処理、継次処理)理論に求めた点が共通する。ウェクスラーもカウフマンも教育実践に役立つ検査のあり方を志向していたわけであるが、カウフマンはウェクスラー式の検査が

動作性知能と言語性知能に分けているのは、単に課題の内容・提示の仕方の違いでしかなく、理論に基づかないと考え、決別した。そして、子どもたちがどのように課題を処理するのかという情報処理過程に注目し、それを必要に応じて学力の習得度と結びつけながら分析することが子どもたちの学び方の理解につながり、最終的には教え方にまで示唆を与えることができるように新たに独自の検査を開発した。その検査の結果解釈の手続きは次の通りである。WISC-IIIとも共通する点が注目できる。こうした教育実践に有用な情報を提供する検査のあり方は、従来の診断を目的とする検査と区別することができ、アセスメントと呼ぶにふさわしい。

表 5 K-ABC の結果解釈の手続き

レベルⅠ：認知処理過程尺度の解釈
レベルⅡ：認知処理過程尺度と学力の習得度との差異
レベルⅢ：継次処理と同時処理の有意差、解釈
レベルⅣ：4つの指数の有意差、解釈
レベルⅤ：下位検査のプロフィール分析

その後、カウフマンが開発した K-ABC は 2004 年に、WISC-III も 2003 年に、それぞれ K-ABC-II、WISC-IV に改定された。カウフマンの K-ABC-II とダス、ナグリエルによる DN-CAS はルリアの神経心理学的理論を介してより密接に関連づけられた。他方で、K-ABC-II と WISC-IV の開発にあたっては、これまでの実証的な知能研究の集大成と評される CHC 理論 (Cattell-Horn-Carroll Theory) をいずれも採用しており、その理論を介して両者は密接に関連づけられた。すなわち、WISC-IV では従来の動作性知能と言語性知能の区別が棄却されており、新しい検査の特徴の一つである「理論に基づく」という姿勢が鮮明にされたと言える。また、先述したウッドcock・ジョンソン認知能力検査の最新版 (WJIII-Cognitive Abilities) も CHC 理論を取り入れている。WJIII-Cognitive Abilities と K-ABC-II はそれぞれ学力の習得度を測定するウッドcock・ジョンソン学力検査 (WJ III-Test of Achievement) や K-TEA-II (Kaufman Test of Educational Achievement) という対となる学力検査を開発している点で共通する。両者ともに知能とともに標準化された学力テストを行い、それぞれの結果を組み合わせながら分析・解釈することで、学力上の強みや弱みを把握し、より教育実践に有用な情報提供を試みている。特別支援教育で利用される新しい検査の主要なものは採用する理論を基盤にそれぞれが関連づけられており⁶、測定する内容の違いを把握し、目的に応じて利用することが推奨される。

繰り返すが、これら知能検査はカウフマンが主張し続けてきた「賢いアセスメント」の哲学に基づきながら、学校教育との適切かつ適正な接点を構築するために発展してきた。哲学の多くはビネーが当初開発した知能検査の利用の原則と共通する。その意味では原点

に立ち返ったということもできるが、特筆すべきは知能検査の開発および解釈にあたり「理論」に依拠することであり、複数の情報源と理論を組みあせつつ、個人に焦点をあてた検査結果の分析から教育実践に有用な仮説や情報を引きだそうとする点にあると考えられる。ここにビネーとの違いがあり、次節で考察する新しい知能検査の利用方法が導出される。

(3) 新しい知能検査の利用方法

新しい知能検査によって測定された結果はいくつかのレベルでもって分析的に解釈され、各解釈には必ず複数の情報源による根拠が求められる。例えば、他検査の結果、検査中の様子や態度、検査を受ける理由（主訴）、背景となる情報（学校での授業方法等を含む環境や成育歴）などでもって採用される根拠が決定される。WISC-IIIで言えば、注意記憶や処理速度といった群指数が低い場合、事前に把握した背景情報に「先生の指示をすぐに忘れる、複数の用事を頼むとこなすことができない」という行動があり、検査中に「聞き返しが多い」などという様子が看取された場合、聴覚的短期記憶（課題を解く間、必要な情報を一時的に聴覚的に保持すること）の弱さに起因すると考えられる。このように検査結果は、学校での児童生徒の学習行動や学力の習得度と関連づけて意味づけられる。その意味でカリキュラムに準拠している（Curriculum-referenced）。

特定の認知機能に弱さが見られる一方で、個人内差という観点からすれば、強みも特定することができる。教科学習全般に影響を及ぼしうる認知機能の場合、単純な場合を想定すると、もし、聴覚的短期記憶が弱く、視覚的短期記憶が強ければ授業中の学習課題は発話による指示ではなく、視覚的な手がかりを多用しながら出した方が効果的であると判断される。また、特定教科の学習にのみ困難があるものの、それ以外の教科では秀でた能力を示すことがある。すなわち、個人内差という観点から看取された認知的プロフィールをもとに、弱さの克服だけを図るのではなく、強みを積極的に活かそうとするのが「成長モデル」による対応である（Strength-based）。その際に、特別支援教育では「どのような条件の下で、また、その条件のどのような性質が、特定の能力の獲得を阻害することになるのか」（阻害要因の除去）と、「どのような条件が実際に成立したならば、特定の能力が獲得・強化されるだろうか」（促進要因の強化）という点を区別しながら、指導の原則を構築する。

このように新しい知能検査の利用方法は、IQ という値に積極的な意味をもたせ、検査場面という脱文脈化された検査結果を、できる限り実際の学習場面に文脈化していこうとするものである。その際に、障害や才能という固定的・静的な枠組みをはめるだけではなく、通常学級のカリキュラムにできる限り取り残されず、子どもがもつ認知的資源を活用しながら最大限の能力発達を図ることを目的に、柔軟なカリキュラムを作成・実施していくための教育的ニーズを特定しようとする点に特徴がある。特に、行動や能力の基盤である高次精神過程のプロフィールの理解によって教育的ニーズを特定することで、「時と場合」

や「課題」の違いによって揺らぐことのない対応の原則をもつことを可能にしている点に注目できる。

ただし、知能検査は万能ではなく、教育的ニーズの特定や目標設定に至るまでの結果の解釈をめぐっては多義性が残る。実際に特別支援教育の現場において、個別教育計画等の作成が行われてきているものの、計画を作成する労力に比べ、効果が薄いという現実がある。検査に求められる専門性の未熟さはあるが、その理由の一つに、検査結果から指導仮説を構築し、目標設定するという方法、あるいは環境調整の方法の基盤となる理論が未成熟であることが挙げられる。ここにカリキュラム研究上の課題があると考えられる。

5. 結論

知能検査を用いたアセスメントは、①目的：「障害／才能の診断」から「ニーズの特定」のためのアセスメントへ、②方法：全般的・一般的な知能の測定による「個人間差」の把握からプロフィール分析に基づく「個人内差」を理解するアセスメントへ、また、Curriculum-free から Curriculum-referenced アセスメントへ、③結果の利用：「欠陥モデル」による対応から「成長モデル」による対応へ、と進展を遂げることで、選別と差別の道具的利用という問題の解決にあたってきた。それぞれは実際には単純な二項対立で捉えることはできないが、重点のおき方が移行してきている点には注目できる。その根底にはカウフマンの「賢いアセスメント」の哲学があった。本稿で考察した通り、歴史的事実の反省に基づく心理学内の自浄作用でもって、知能検査は実際に特別支援教育の分野で積極的に活用されるに至っている。現在においては、知能検査の利用をすぐに選別・差別という批判と結びつけることは適切ではない。本稿では紙幅の関係で考察できなかったため別稿に譲るが、もう一つの特別支援教育、すなわち、才能教育の文脈では、従来の知能概念の拡張を試みるスタンバーグ (Sternberg, R.J.) の鼎立理論 (Triarchic Theory)、あるいはガードナー (Gardner, H.) の多重知能論 (Multiple Intelligences) の応用が積極的に図られており、障害児教育もそれらの知見を応用する余地を残している。いずれにしても、特別支援教育はサイエンスを強く志向する心理学の成果をかなり応用していることもあり、Evidence-based であることが強く求められている。子どもの実態把握を目的に標準化された検査を用いることは、「かつて、児童・生徒の差別・選別を強化するとして知能検査等の使用が極度に忌避された時代を知る者には、まさしく隔世の感がある」(藤田 2008, 32 頁) という。近年のこうした Measurement-based process による特別支援教育の志向は、心理学による「賢いアセスメント」の哲学に基づいた進展の産物である。

これまでの知能測定による解釈の歴史には、①ビネー式の知能検査に代表される知的障害の IQ による判別、②ウェクスラー式の知能検査に代表される言語性 IQ と動作性 IQ を中心とした臨床的プロフィール分析、③WISC-R から WISC-III への改訂における群指数を用いた心理測定的プロフィール分析、および④理論的応用による知能検査の開発と教育的

利用、という4つの波があったという(Flanagan & Kaufman, 2009)。知能検査の解釈ではなく、結果の教育的利用に軸足を置けば、今後、求められるのは知能検査などが明らかにする個人差に耐えうるカリキュラム理論である。個人差の解明を含め、いわゆる学習が成立するためのメカニズムは、本稿が考察してきた知能論や学習論、発達論として、これまで心理学によって解明されてきており、近年では認知科学や脳科学による知見との関連づけが進んでいる。それらの実証的根拠に基づく研究蓄積は、特に子どもの特性を分析するアセスメントの方法に具現化されてきたと言えよう。その一方で、個人差に対応し、それを活かすためのカリキュラムの開発方法は特別支援教育においては一定の成果が蓄積されてきたものの、通常学級を対象とした学校教育では十分に確立されてきたとは言い難い。実際に主流を占め続けてきたカリキュラムは個人差への対応を前提に開発されたものではない。特に、通常学級を対象とする日本の教育研究では、心理学理論に基づいて子どもの特性を分析し、その結果をカリキュラムに反映する具体的な方法はほとんど確立されていない。社会・文化的、経済的な要因を説明変数とする研究は教育社会学を中心に一部行われてきたものの、とりわけ、子どもの脳認知発達などといった生理的・心理的要因との関係において、カリキュラムの改善を図る研究は十分蓄積されていない。一方の心理学や脳科学は、学習や発達の現象解明に主な関心があることは否めず、通常学級を対象とするカリキュラム開発にアセスメントをどのように利用すればよいのかについては十分に検討されてこなかった経緯がある。

カリキュラムとは学力の客観的対応物であり、その成否は習得された学力の程度、すなわち、学習前後の何らかの変化によって判断される。変化の程度は、子どもたちの学級内外での学習行動に依存し、カリキュラムを分析するには「どういった特性を示す子どもにとって、効果がある／ないのか」という点に注目する必要がある。また、「なぜ効果がある／ないのか」を説明するための根拠も明示しなければならない。すなわち、カリキュラムの背後にある仮説を分析・解釈する行為である。この説明を可能にする要因の一つが、カリキュラムと学力を媒介する学習行動である。学習は子ども「に」生じてくるのではなく、子ども「によって」引き起こされる能動的な営みである。子どもたちは、学習目標に到達するために思考、感情、行為を自ら生み出し、必要とされる知能を特定の方略を利用しながら発揮する。その過程は本来的に個性的なものであり、カリキュラムの恩恵の受け方は個々に異なる。

筆者は、子どもの特性理解に留まるのではなく、環境との相互作用によって子どもの特性が表れるわけであるから、アセスメントの対象をカリキュラムに移すべきであると考え。学校における子どもの学習行動を規定するのはカリキュラムであり、さらに広く言えば、カリキュラムが実施される学習環境だからである。したがって、カリキュラムを学習環境から捉え、子どもをカリキュラムに適応させるのではなく、カリキュラムが子どもの不適応を生み出す原因でもあるため、カリキュラムを子どもに適応させる必要があると考

える。既存の硬直的なカリキュラムにおいて不適応を起こし、何らかの困難があると判定され、その対象児に限った特別支援教育のあり方を議論するのは本末転倒であり、多様化されたカリキュラムが通常学級で実践され、それでもなお不適応を起こす子どもを対象に特別支援を施すというのが、より個人差に対応することを前提においた教育のあり方である⁷。この点について、日本で独自に発展を遂げてきた個別化・個性化教育の蓄積から学ぶことは多い。また、個別化・個性化教育の文脈において、これまで日本の教育でタブー視されてきた才能教育の成果を活かそうとする認知的個性の提案（松村ほか，2010）は、不適応がもたらす子どもの「弱み」の克服を越えた「強み」を伸ばすカリキュラムのあり方を方向づける上で示唆的である。

なお、本稿で考察してきた知能論などの心理学的理論および概念を用いながら、カリキュラムをアセスメントすることは、教育測定運動の反省を踏まえ、測定からシステムの働きをチェックする評価概念へと発展させてきた動向とも合致し、両立できる。つまり、心理学と教育学の接点を見出していくことが今後の一つの方向性であり、研究課題であると筆者は考える。その際に、カリキュラムの機能的側面ばかりに目を向けるのではなく、カリキュラムの意味的側面にも注意を払う必要があるだろう。どれほど厳密に客観的なアセスメントを試みても、そこから漏れ落ちてしまうものは存在し、科学的には説明しえない異なる次元が存在するからである。教育学は医学・医療領域において Evidence-based の必要性が強調され、実践されるとともに、一方では Narrative-based の必要性が説かれ、両者を対立的に捉えるのではなく、相補的に止揚させようと試みられていることから学ぶべきである（奥野，2011）。この点も今後の課題である。

【付記】

本研究は、平成 23 年度科学研究費補助金（若手研究 B）課題番号 22730637 および平成 23 年度科学研究費補助金（基盤研究 C：研究代表者 松村暢隆）課題番号 23531317 の助成を受けて行ったものである。

注

¹ ただし、知能検査が実態として使用されなくなったわけではない。かつては、指導要録において、教育の科学化、個性化に役立てるため、「標準検査の記録」欄に知能検査その他の標準検査の結果を記入することになっていた（辰野，1995）。その後、平成 3（1991）年の改訂で、「指導上参考となる諸事項」欄に記入することになり、平成 13（2001）年の改訂で「総合所見及び指導上参考となる諸事項」欄に記入することとなった。

-
- 2 本節の記述にあたり、ビネーの意図の把握に関しては、ビネーとシモンの 1905 年から 1911 年にかけての論文集『知能の発達と評価』（1911＝訳 1982）とウルフ（Wolf, T.H.）によるビネーの伝記『ビネーの生涯』（1973＝訳 1979）を主に参照した。また、歴史的評価に関しては、Gould（1996＝訳 2008）、村上（2007）、サトウ（2006）、Ravitch（2000＝訳 2008）を参照した。
- 3 Ravitch（2000＝訳 2008, 159 頁）によれば、「現代的な学区では生徒の知能をテストすべきであるということが、専門家間で自明視されるようになって」おり、「知能テストは標準学力テストよりも頻繁に用いられていた」という。その背景には、権威ある財団の支援もあった。具体的には次のような状況であったと言われる。「全米の学区に『最高の実践』について助言する学校調査運動は、集団知能テストを、学校運営の効率を高める革新的な改革として推奨した。それにより、全米の教育学部で学ぶ未来の教師や行政官は、ターマン、ソーンダイク、そしてこの領域におけるその他の指導者が書いた知能測定の教科書を読んでいた。出版会社は自分たちの IQ テストを売り込むために争い、ターマンのようなテストの開発者はかなりの印税を稼いだ」。当時の情勢では、知能検査を批判する者はごく少数であったばかりか、教育心理学の主流から完全に外れていた。
- 4 新しい検査と呼ばれるいずれもが認知や能力を標榜するのは、従来のビネー式やウェクスラー式の知能検査との差異化を図り、これまでの経緯において知能という言葉に付随したイメージや知能を巡る論争を避けるためでもあった。また、新たに出版された検査や最近改訂された検査が、必ずしも本稿が指し示す新しい検査を意味しない。それはビネー式やウェクスラー式の尺度が開発されて以来、これらの検査で測定するものが知能であるという考え方が強められ、それらの内容を踏襲する類似の検査が 20 世紀を通じて開発され続け、ある検査の妥当性を立証するために従前の検査を用いられてきたという経緯があるからである（Naglieri 1999＝訳 2010、村上, 2007）。知能検査が 20 世紀を通じて変わらなかったという事実から、検査が否定されるわけではないが、時期的な新しさが本稿の「新しい検査」ではないということは注意してもらいたい。
- 5 ルリアは「アメリカ、イギリス、およびカナダの心理学の学術雑誌で最も頻繁に引用される旧ソビエト社会主義共和国連邦の学者」（Solso, R.L. & Hoffman, C.A. 1991, p.251）である。教育学ではピアジェに並び著名なヴィゴツキー（Vygotsky, L.S.）もルリアと 1920～30 年代にかけて共同研究を行っていた。ヴィゴツキーは多くの障害児を対象とする研究者と異なり、子どもが持っている能力に注意を注ぎ、欠陥ではなく子どもたちの「強み」に関心を向けてきた研究者である。ヴィゴツキーが知能検査をどのように捉え、かつ、批判することで独自の理論を構築したのかについては、今後検討したい。
- 6 各種検査の特徴と関連性の詳細については、別稿で論じる。
- 7 この考えについては、特別支援教育の歩み寄りにより、検討され始めている。障害児教

育の分野では、インクルーシブ教育やインクルージョン教育という理念のもと、障害のある子どもが通常学級のカリキュラムにアクセス、参加することの必要性が強調されている。イギリスでは障害児教育に関してもナショナルカリキュラムを最も重要な指標と位置づけ、ナショナルカリキュラムの適用が難しい子どもには *p scale* という到達目標が準備され、それに基づいた評価が義務づけられている（横尾・渡部，2010）。将来的にはナショナルカリキュラムへの適応可能性を広げるために努力している状態であるという。また、アメリカでも障害のある子どもが通常のカリキュラムの中で進歩することを法律で規定している（齋藤，2010）。具体的には、例えば CAST (the Center for Applied Special Technology) が定める UDL の原則 (Universal Design for Learning Guidelines) に基づく通常学級のカリキュラムの多様化を含む形で、①学校全体に焦点をおいたカリキュラムの適合、②一部のグループに焦点をおいたカリキュラムの拡充、③個人に焦点をおいたカリキュラムの変更という具合に段階をおって、特別支援が必要になる子どもを絞り込みながら教育するモデルが提案されている (Wehmeyer etc., 2002)。このモデルは才能教育の大家であるレンズーリが提唱する SEM (Scoolwide Enrichment Model) とも共通するところがある (Renzulli & Reis, 1985)。これらの動向には、3つの特徴がある。第1は「特別支援の場の提供」から「個々の教育的ニーズへの対応」という発想の進展である。第2は、障害児教育に関しては「心身機能・身体構造」「活動」「参加」という観点から生活機能を捉え、その機能が低下した状態を障害と捉える国際生活機能分類 (International Classification of Functioning: ICF) にみる生活モデルへの移行がある。また、才能教育では一部の者の特権としての才能という捉え方から、全ての者に才能があるという拡張した才能観への移行がある。そして第3は、特別支援教育に割けるコストに制約を設けざるをえないという非常に実際的な問題である。いずれにしても、特別支援教育を視野に入れながら、通常学級のカリキュラムをいかに個別化・個性化を図ればよいかという理論化を図る必要があり、その部分に関してはこれからの研究に期待される部分が大い。

参考文献（アルファベット順）

- ・相澤真一（2003）「戦後日本における教員の知能・能力観の考察」『東京大学大学院教育学研究科紀要』43, 77-87 頁
- ・浅沼茂（1980）「アメリカにおけるカリキュラム評価論の変遷」『教育学件空』47（3）, 220-229 頁
- ・Bagley, W.C. 1922. Professor Terman's Determinism. *Journal of Educational Research*, pp.371-385.
- ・Binet, A. 1911. *Les idées moderne sur enfants*. Flammarion. (波多野完治 訳 (1961))

- 『新しい児童観』, 明治図書)
- Binet, A., and Simon, Th. 1911. *A Method of Measuring the Development of the Intelligence of Young Children*. Courier Company. (中野善達・大沢直子 訳 (1982) 『知能の発達と評価, 福村出版』)
 - Chapman, P.D. 1988. *Schools as Sorters*. New York University Press.
 - Cummings, W.K. 1980. *Education and Equality in Japan*, Princeton University Press. (友田泰正 訳 (1981) 『ニッポンの学校』, サイマル出版会)
 - Flanagan, D.P., and Kaufman, A.S. 2009. *Essentials of WISC-IV Assessment (Second Edition)*. John Wiley & Sons., Inc.
 - 藤田裕司 (2008) 「ナラティブとエビデンス」『大阪教育大学障害児教育研究紀要』 31, 21-34 頁
 - 藤田和弘・上野一彦・前川久男・石隈利紀・大六一志 編 (2005) 『WISC-III アセスメント事例集』, 日本文化科学社
 - Gardner, H. 1986. *The Mind's New Science*. Basic Books. (佐伯胖・海保博之 監訳 (1987) 『認知革命』, 産業図書)
 - Gould, S. J. 1996. *The Mismeasure of Man: Rev Sub*, W.W.Norton & Co Inc. (=鈴木善次・森脇靖子 訳 (2008) 『人間の測りまちがい 上・下』, 河出文庫)
 - Herrnstein, R.J., and Murray, C. 1994. *The Bell Curve*. Free Press.
 - 石田英子・小笠原晴彦・藤永保 (1991) 「『頭の良い人』の属性に関する比較文化的研究」『教育心理学研究』 39, 270-278 頁
 - 荻谷剛彦 (1994) 「能力主義と『差別』との遭遇」森田直人ほか (編) 『教育学年報 3』, 世織書房, 233-265 頁
 - Kaufman, A.S. 1979. *Intelligent Testing With The WISC-R*. John Wiley & Sons, Inc. (中塚善治次郎ほか 訳 (1983) 『WISC-R による知能診断』, 日本文化科学社)
 - Kaufman, A.S. (2011) 「学習困難のある子どもたちを援助する 21 世紀の『賢いアセスメント』」(日本 LD 学会第 20 回大会特別講演資料) 飼料翻訳: 高橋知音・染木史緒
 - Miller, G., Glanter, E., and Pribram, K. 1960. *Plans and the structure of behavior*. Henry Holt.
 - 三好一英・服部環 (2010) 「海外における知能研究と CHC 理論」『筑波大学心理学研究』 40, 1-7 頁
 - 松村暢隆・石川裕之・佐野亮子・小倉正義 編 (2010) 『認知的個性』, 新曜社
 - 村上宣寛 (2007) 『IQ ってホントは何なんだ?』, 日経 BP 社
 - Naglieri, J.A. 1999. *Essentials of CAS Assessment*, Wiley S Sons, Inc. (前川久男ほか 訳 (2010) 『エッセンシャルズ DN-CAS による心理アセスメント』, 日本文化科学社)

-
- ・ 日本臨床心理学会 (1979) 『心理テスト—その虚構と現実』, 現代書館
 - ・ 小川崇 (2006) 「優生学と教育の接近」『京都大学生涯教育学・図書館情報学研究』 5, 37-54 頁
 - ・ 奥野雅子 (2011) 「ナラティブとエビデンスの関係性をめぐり一考察」『安田女子大学紀要』 39, 69-78 頁
 - ・ Ravitch, D. 2000. *Left Back*. Simon & Schuster. (=末藤美津子ら 訳 (2008) 『学校改革抗争の 100 年』, 東信堂)
 - ・ Renzulli, J.S., and Reis, S.M. 1985. *The Schoolwide Enrichment Model*. Creative Learning Press.
 - ・ 齋藤由美子 (2010) 「通常のカリキュラムへのアクセスとそこでの向上」『世界の特別支援教育』 24, 53-62 頁
 - ・ サトウタツヤ (2006) 『IQ を問う』, ブレーン出版
 - ・ Schmidt, F.L. and Hunter, J.E. 1998. The Validity and utility of selection methods in personnel psychology. *Psychological Bulletin*, 124, pp.262-274.
 - ・ 篠原睦治 (2009) 「“仕事” 36 年を振り返る」『和光大学現代人間学部紀要』 第 2 号, 7-28 頁
 - ・ Snow, R.E., and Yalow, E. 1982. Education and intelligence. In Sternberg, R.J. (Ed.). *Handbook of human intelligence*. Cambridge University Press.
 - ・ Solso, R.L., and Hoffman, C.A. 1991. Influence of Soviet scholars. *American Psychologist*, 46, pp.251-253.
 - ・ Sternberg, R.J., Ketron, J.L. and Bernstein, M. 1981. Peoples conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, pp.37-55.
 - ・ 辰野千壽 (1995) 『新しい知能観に立った知能検査基本ハンドブック』, 図書文化 (改訂版は 2004 年)
 - ・ Terman, L.M. 1919. *The Intelligence of School Children*. Houghton Mifflin.
 - ・ Terman, L.M. 1922. The Psychological Determinist; or Democracy and the I.Q. *The Journal of Educational Research*, June, pp.57-62.
 - ・ Terman, L.M. 1923. *Intelligence Tests and School Reorganization*. World Book.
 - ・ Thorndike, E. L. 1918. The nature, purposes, and general methods of measurements of educational products. In Whipple, G. M. (Ed.). *The Seventeenth Yearbook of the National Society for the Study of Education Part II The Measurement of Educational Products*. Public School Publishing Company, pp.16-24
 - ・ Wehmeyer, M.L., Sands, D.J., Knowlton, H.E., and Kozleski, E.B. 2002. *Teaching Students with Mental Retardation*. Paul H. Brookes.

- Wolf, T.H. 1973. *Alfred Binet*. Univ. of Chicago Press. (宇津木保 訳 (1979) 『ビネの生涯』, 誠信書房.
- 横尾俊・渡部愛理 (2010) 「イギリスにおけるナショナルカリキュラムとそれへのアクセスの手だてについて」『世界の特別支援教育』24, 43-52 頁