

教育改革と教育変動

菊池城司

これまで、教育社会学者の多くは、教育改革に強い関心をもち、それについて論じてきた。教育改革に積極的に関与し、それを方向づけ、場合によっては改革提案を試みた教育社会学者も、少なくない。それらの活動が、教育社会学の研究成果と研究者としての識見に基づく限り、貴重な貢献であり、注目に値することはいうまでもない。しかし、これをもってわが国の教育社会学が教育改革を主要な研究対象にしてきたと、誤解してはならない。事実、教育社会学の研究対象として教育改革をとりあげた例は、きわめて乏しい⁽¹⁾。研究はむしろこれから始まるのであり、本稿が試みるのはそのための第1歩を進めることである。

教育改革は、社会学的には、教育変動のうち、意図された教育構造の変動を意味する。したがって、それは教育変動の一部分にすぎないし、また意図がその通りに実現する保証もない。その意味において、教育改革は教育変動の一部分を方向づけ制御しようとする試みであり、それに対して過大な期待はもつべきではない。問題は、教育変動であり、それとの関連において教育改革を位置づけることである。教育変動の社会学は、これまで長い間、研究の比較的乏しい領域であった。ところが、過去10年ほどの間に、注目すべき研究がいくつかあらわれて、教育社会学のフロンティアの一つになっている⁽²⁾。ここでは、その成果の一部を紹介し検討することによって、教育改革を考察する手がかりとしたい。

教育システムの「構造形成」

これまで、教育変動、とりわけ教育成長を説明する仮説として、人的資本仮説、消費仮説、近代化仮説、政治的統合仮説、社会統制仮説、イデオロギー伝播仮説などが、それぞれのケースに対応して提起されてきた。これらの仮説によって説明できる事例は、特定の国の特定の時期について確かに存在する。しかし、これらの仮説が次

大 阪 大 学

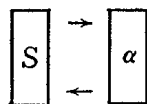
教育改革と教育変動

のような問題点をもっていることは、Archer, Margaret S. によって指摘されている⁽³⁾。第一に、教育システムは、少なくとも部分的には全体社会における自律的要素であり、より強力な過程や制度に付随しているわけではない。その意味において、これらの仮説はその点を考慮していない付帯現象説である。第二に、これらは教育変動をうみだすメカニズムを、適切に明細化することを回避している。第三に、これらの仮説は、なんらかの形で教育変動を条件づける教育システムの構造を、完全に無視している。第四に、理論的変数として時間を適切に取り扱っていない。t1 における出来事が、t2 における結果をうみ、それが t3 における変動を容易にしたり制約したりする。ところが、時間によって、理論の修正が必要になることを認めていない。第五に、構造の無視と時間の無視とが結びつくことによって、「構造形成 (morphogenesis)」, 教育システムそれ自体の構造的精緻化 (structural elaboration), 教育システムと社会の他の部分との関連の変化を無視することになる。そのため、社会経済発展の段階が異なると、異なる仮説が必要になるかもしれないという可能性が考慮されない。

同様な問題は、構造機能分析によって、教育変動を説明する場合についても妥当する。構造機能分析によれば、教育変動は、一般に次のような命題の形に整理される。(1)教育システムには達成されるべき目標があり、その達成が志向される。(2)教育システムの諸構成要素は、目標達成に貢献すれば存在が保証され、しなければ否定される。(3)教育システムの構造が維持される条件は、その教育システムの目標が達成されることである。(4) (3)の対偶をとると、教育システムの目標が達成されない場合に、教育システムの構造が維持されないことになり、したがってその構造は目標を達成しうるように変化することになる。教育システムの目標(機能的要件)が単一ではないために、目標達成の判定が理論的には不可能であるという問題をひとまずおくとしても⁽⁴⁾、教育システムが維持・存続しうするためには、システムに課せられた機能的要件を充足しなければならないという理論的公準が設定されている。現行の構造のもとでシステムの機能的要件が充足されている限り、教育システムは存続する。しかし、何らかの理由で機能的要件が充足されなくなると、構造変動が生じることになる。問題は、構造機能分析による構造変動の説明は、教育システムが機能障害に陥ることを前提とする点にある。したがって、「システムの機能的パフォーマンス能力をより増大させるという発展の能動的性格」が、ここには欠落する。これを解決するには、教育システムモデルの中に、自己の再組織化を担当するような部門を組み込むことが考えられる。つまり、教育システムの「内部状態を自覚し、機能的パフォーマンス能力の増大という観点からシステム状態を評価し、システムのとるべき方向を決定しその構造を修正・変革していく自己組織化層」を、システムに内蔵させるというアイディアが生まれる⁽⁵⁾。

このように考える根拠としては、Ashby, W.R. の、次のような説明がある。「系

がある意味で「自己組織的」であるといわれるためには、その「自己」が拡大されて考えられなければならない。」「自己組織的」であるという現象は、機械Sがもう一つの機械（一つの部分）に結合されているときにのみ与えられる。すなわち、



したがって、部分Sが「自己組織的」でありうるのは、全体 $S + \alpha$ の内部においてである。こういう部分的、かつ厳密に限定された意味においてだけ、ある系が自己矛盾に陥ることなく、「自己組織的」であることを理解できる。⁽⁶⁾」こうして固有の意味で自己組織的たりえないシステムを、他のシステムと連結することによって、自己組織的にすることができる。この方向を進めて、社会システムを自己組織系としてモデル化しようとする試みがあるが、詳細はそれに譲りたい⁽⁷⁾。

重要なのは、「構造生成」といい「自己組織系」というのは、自己制御・自己組織化の能力を内蔵しているシステムの特性を、異なる側面に注目して表現しているということである。社会システムが高度の主体性、したがって高度な適応力をもつことに注目して、「構造生成」メカニズムをもつという。また、システムが環境にはたらきかけて対象それ自体を変えるばかりではなく、システムそれ自体が自らの仕組みに修正を加えて適応力を再編成していくものを、「自己組織系」とよぶ。問題は、この「自己組織系」あるいは「構造生成」の性質が分析的論理を容易に受けつけないことである。「自己組織系のモデルとは、そのなかにシステムとメタシステムとメタメタシステム等等を含んだ知的構成物であり、ラッセルのパラドックスと同じような論理的難点を含んでいる。」そこで、「分析的方法の重層化」などの工夫によって近似接近する以外に道がないという⁽⁸⁾。このことは、社会現象のなかで分析的論理によって把握しがたい現象に対して、自己組織系の理論（もしあれば）が大いに役立つ可能性を秘めているということである。現在のところ、この可能性は実現にいたらず、今後の課題になっている。

教育システムの場合には、「自己組織化層」というアイディアは、とくに斬新なものとはいえない。現行の構造を修正し再構造化する機能をもつ部門として教育行政を設定するのは、それほど的外れではない。この部門は、あるときは教育システムの内部メカニズムに従って活動し、またあるときは教育システムの外部に出て、多かれ少なかれ客観的な目で教育システムを評価・診断する。この部門は、教育システムという位相集合の内点でも外点でもなく、「境界点に位置する部門」なのである。教育システムにおけるこの部門の違和感と取り扱いの困難さは、まさにこの点に由来する。もちろん、現実の教育行政部門が、真の意味において「自己組織的」であるか否かについては、経験的に検証されるべき問題である。

教育変動の葛藤理論

教育変動を説明する有力な理論の一つに、葛藤理論による説明がある。Weber, Max によれば、社会を構成する基礎的な単位は、共通な文化をもつ身分集団であるという。身分集団の生じる理由として、彼は次の三つをあげている。(1)経済的条件から生じる生活様式の相違、(2)権力上の地位から生じる生活状況の相違、(3)文化的条件あるいは文化的制度から直接生じる生活条件の相違である。社会の中には、富、権力、威信というようなさまざまな「財」をめぐる闘争がたえることなく存在する。権力と威信は本来希少財であり、富は権力と威信にしばしば付随している。そのため、これらの財の平等な分け前以上のものを要求するものがごく少数でもでてくると権力の減少、威信の低下に対抗するために支配的身分集団からの反対闘争がひきだされる。そこに生じるのは個人間の闘争かもしれないが、究極的には身分集団間の闘争に収れんする。こうして、富、権力、威信をめぐる闘争は、組織間の闘争となってあらわれる。これまでの歴史を通じて、さまざまな身分集団に支配された組織間の闘争が存在した。

Weber によれば、教育システムを形づくるのは、相対立する利害であり、構造機能分析における「システム自体の必要（機能的要件）」ではない。「経済と社会」のなかの「教育と訓練の合理化」という1節において、彼は教育システムに利害関係がいかに浸透しているかを明らかにしている。「教養人」という、利害と最も関わりのないようにみえる「教育の理想」でさえも、「支配の構造と支配階層のメンバーとなるための社会的条件によって」規定されている。同様に、「中国の文人」についての言及のなかで、儒教的教育の特徴である「教養人」も、つきつめてみると「支配階層の抱いていた教養の理想」によって、その性格が決定されていたことを指摘している。このように、Weber の見方は、学校を自らの目的に合わせて思いのままに形づくる、支配的集団のもつ権力を強調する。この立場にたつと、集団の利害が学校システムを支配する理念の決定にかかっているのであるから、一定の理念が決定される過程でさえも、本質的に利害の対立を含んだものとなる。

近代国家によって国家レベルにおける教育システムが成立すると、教育制度の構造は法によって規定され、多かれ少なかれ政府の権力的な統制のもとにおかれる。この過程は、後述するとおり、「教養人」や「中国の文人」の場合にくらべて、はるかに複雑な様相を呈することになる。それにもかかわらず、教育システムの基底には、それを構成する人間や組織の間に成立している既得権益の体系があることは、否定できない。人間や組織は相互に複雑な利害のネットワークを結び、それがシステムを安定したものになっている。時間の経過、システムの拡大・発展とともに、利害の体系は次第に変化し、内部で微妙な調整が行われることはある。しかし、利害の体系を急激に変化させるような改革の試みは、交渉過程における力関係が維持されている限り、は

とんど実現しない。教育の全面的改革を大きく掲げながら、検討を重ねているうちに、改革の内容が次第に矮小化してくるのは、そのためである。

教育システムの構造変動

社会文化的システムのもつ「構造形成」的な性格、すなわち時間と共に精緻化する性格こそ基本的であると考え、重要なのは時間と空間をこえて妥当する教育変動の一般理論を追求することではない。葛藤理論による教育変動の説明が、いかに説得力をもつようにみえるとしても、それは非常に単純で、例外的な状況に限られる。交互作用効果やフィードバック効果が交錯するなかで、特定の要因が最終的に変動をもたらしたかどうかを、確定するのは難しい。生産関係、技術変化、理念・価値の変化などによる説明についても、同様であろう。むしろ、構造と相互行為の複雑な相互作用を時間的な変化の中で把握することが課題になる。Archer は、三つの時期において、教育システムの拡大過程をスケッチしている⁽⁹⁾。彼女の理論的枠組は Weber 流の葛藤理論に基本的に依拠し、それを現代化しているところに特色がある。いずれにしても、教育システムの構造を重視し、時間的要素をモデルに組み入れて、教育変動を説明しようという、彼女のアイディアは、教育変動の社会学を一步進める可能性を秘めている。

教育システムの「構造形成」的な性格を考慮すると、教育改革の意味は、それぞれの段階によって、基本的に異なることになる。このことは、過去の教育改革の経験が、現在の教育改革にそのまま妥当しないということである。過去の教育改革の歴史を詳細にあとづけることは重要なことではあるが、この点に配慮しないと、構造と時間の無視という非難を避けられない。それでは、現在の第3期における特徴は何か。それは、教育システムが独自の生命をもちはじめ、社会制度としての独立性を強め、社会の他の部門から規制されることが少なくなることである。その意味において、非誘導的変動のウェイトが増大する。第1期において、教育の支配をめぐる利益集団間の葛藤がみられ、近代国家の主導によって教育改革のさまざまな試みが提出され実施に移された。一般に国民の多くはそれらに無関心で、限られた層だけがそれを支持した。第2期においては、教育を供給する側も需要する側も、教育をめぐって相互に働きかけあうようになった。したがって、集団間の交渉が、教育変動の源泉となった。Archer によれば、この交渉には、次の3種類がある。第1の外部取り引きは、外部のさまざまな利益集団が、システムの各部分と直接に交渉することを意味する。第2の内部的開始とは、教育関係者がシステム内部から自らの利益と権威を守るために、交渉することをいう。第3の政治的操作とは、中央・地方政府を経由する教育変動の交渉であり、これによって利益集団は政治領域における権力に比例して、教育政策に影響を及ぼす。このような過程のなかで、さまざまな変動や改革が導入された。第3期において、これらの交渉過程は今や巨大化した教育システムの中で生じることにな

教育改革と教育変動

り、過程自体が変形し始める。交渉の基礎として、交換のもつウェイトが減少する傾向がみられる。教育システム自体が、自らの生産物の雇用者として重要になり、教員の再生産がシステムの主要な課題となる。これらが結びついて、教育関係者は自己規定性を増大させ、外部の利益集団、とくに影響力の強い富裕な経済集団の、外部からの「干渉」は従来に比べて弱まる。もちろん、政治体への依存がなくなったわけではないし、経済からのコントロールから自由になったわけでもない。しかし、これまで内生的変動を抑制していた要因が大きく変化したことは、否定できない。アイディアのコミュニケーションによる取り引きの過程が、内部的開始において中心になり、政治的操作においては、強制的規制の比重が大きくなる傾向がみられる。外部の利益集団だけは、教育変動をもたらす主要な過程として、交渉に依拠し続ける。こうして、教育システムにおいて、非誘導的な教育変動のウェイトが大きくなると、Archer は考える。

この過程は、集権的なシステムと分権的なシステムとでは異なる。

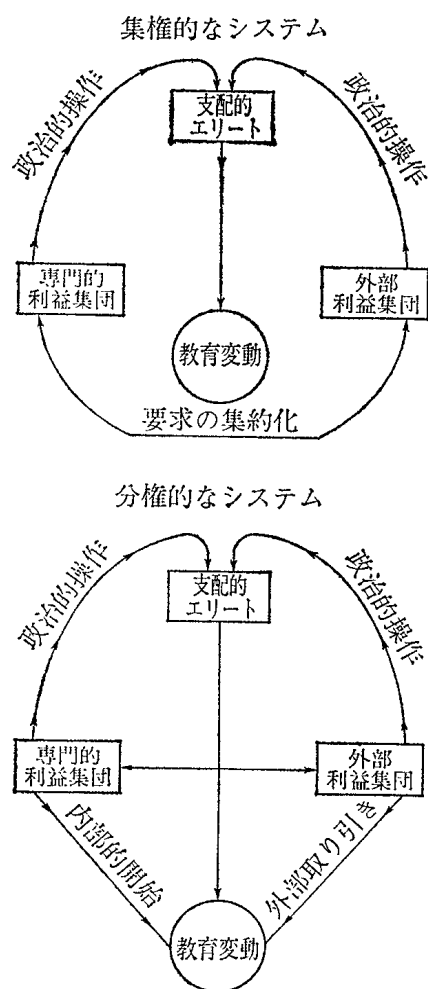


図 1

この関連を図示したのが、図1である⁽¹⁰⁾。これによれば、教育システムの中で自己の再組織化を担当する部門として、支配的エリートが位置づけられている。集権的なシステムにおいては、それが中心的な役割を演じているのに対して、分権的なシステムにおいては、外部の利益集団との外部取り引き、専門的利益集団における内部的開始が加わることで、複雑化している。集権的なシステムにおいては、政治的操作が最も重要であるが、その意味は政治権力がどの程度閉鎖的か、開放的かによって異なる。システムが閉じていれば、教員団体あるいはその他の外部利害集団が、政治的資源を動員してそれぞれの目的を達成する能力は限られる。しかし、集権的なシステムがいかに開かれているとしても、それが外部からの圧力に対応する傾向も能力も限られている。このシステムは、単一化および体系化を尊重するので、漸進的な改革を導入することはできない。そのかわり、大規模な改革に賭けることになる。したがって、変革を避ける傾向が生まれ、その結果、教育システムと環境との間に、多かれ少なかれ絶えることのない緊張が存在する。支配層は、緊張の緩和に努めるが、成功するとは限らない。こうして、集権的なシステムでは、全面的改革によって区切られる長い静止

の時期がある。教育システムの発展は、ストップ・ゴーのパターンを示す。

分権的システムにおいては、外部取り引きと内部的開始が重要になる。経済的資源をもつ集団は、従来よりもはるかに強力な影響力をもち、教員も自律性と影響力を拡大する。その結果、複雑な相互作用パターンがあらわれ、交渉あるいは交換の結果は、各集団の利用可能な資源（専門性、威信、組織的スキルなど）に依存する。権力のバランスに著しい移行がないかぎり、集権的システムに比べて、多様性と実験の余地は大きく、教育システムと環境の間の緊張は小さい。その発展パターンは、進化的・増分的といえる。これが、Archer の結論の要約である。

このような説明は、たしかに興味深いが、問題はいくつか残っている。Archer は、行為の分析を基本的には集団のレベルに集中して行っている。個人が影響力をもつとしたら、それはその個人が影響力の強い集団を形成し、参加し、支持しているからであると、彼女は考える。したがって、教育システムの発展を規定するのは、それをコントロールする支配的集団の目標であるということになる。そのために、彼女は教育システムの変動に関係する、重要な二つの行動様式を見落とすことになった。一つは大規模化した教育組織の行動特性であり、もう一つは、教育サービスの個人的消費者・供給者（生徒・学生、父兄、教師など）の行動様式である。彼女は、行為と構造を統合するアプローチを強調している。しかし、その意図を実現することには、成功していないようである。第3期において、内部的開始のウエイトが増大することを指摘しており、後に、個人の行為を「第1次的行為」という概念で取り入れている。しかし、これらによっては、教育システムの変動に重要なインパクトをもつ二つの行動様式を、十分に取り扱うことはできないと思われる。

教育組織の特性

教育は、現在、主として大規模な官僚制的組織において行われている。教育活動の規模が拡大するにつれて、より高度なレベルの調整とコントロールが必要になり、官僚制的コントロールがあらわれて、これらの活動を効果的に構造づけると、ふつう考えられている。しかし、少なくともアメリカにおいては、教育組織が、とくに教授内容・方法について、密接な内部的調整を欠いていることを示すデータは多い。教授活動は、組織的構造の官僚制的・集団的側面のいずれにおいても、それらのコントロールを免れる傾向をもつ。組織的構造は、制度的「神話」の成立と共に、創出され精緻化される。そして、制度的な文脈において、組織の行為はこれらの「神話」を支持しなければならない。しかし、組織はまた実際の活動にも注意を払わなければならない。相容れないこれら二つの要求を安定的に解決するためには、いくつかの部分的な工夫がある。最も確実なのは、組織を「緩やかな連結 (loosely coupled)」状態に維持することである。現代の教育組織の特性を示す「緩やかな連結」とは、構造が技術的（作業）活動から切り離され、活動がその効果から切り離されることを意味する⁽¹¹⁾。

教育改革と教育変動

この概念をさらに拡張して、大規模な教育官僚制の成立に伴い、教授活動およびその成果がコントロールも監視もされないままに維持される理由についての説明を提供したのが、Meyer and Rowan⁽¹²⁾である。彼らは、教育官僚制が近代社会における資格付与機関として出現したことに、注目する。そこにおいては、標準タイプのカリキュラムおよび教師を利用して、標準化されたタイプの卒業生が生産される。彼らはその学歴資格に基づいて、経済的・階層的システムにおける地位に配分される。特定の儀礼的分類（教員資格、専攻・学年の要件など）についてのコントロールに関しては、教育組織は緩やかではなく、緊密に組織化されている。その理由は、これらの標準化されたカテゴリーが、学校の内部活動に意味と定義を与えるからである。儀礼的分類の要素は、法的・規範的ルールの中に制度化されており、現代社会の教育理論・イデオロギーの基本的部分を構成する。学校は、それらに従い、それらを組み入れて、それらをコントロールすることによって、巨大な資源を獲得する。

アカウンタビリティ強調への一時的移行にもかかわらず、学校は教授活動あるいはアウトプットをそれほど頻繁にはコントロールしない。第1の理由は、それらを綿密に監督すると、矛盾や非効率性があらわになり、官僚制的規則に従うことを抽象的・非強制的に要求するより、はるかに不安定になるからである。第2に、アメリカでは中央集権的な政府・専門職団体のコントロールが弱いからである。教授活動およびアウトプットに対して中央集権的なコントロールを名目的に維持することによって、教授活動の内容や効果の地域的変異を目立たなくして、抽象的な儀礼的分類についての社会的コンセンサスを維持し、同時に教授活動を地域の事情に適合したものにする。

アメリカの状況では、教育の理論・イデオロギーの指示することを教授活動と密接に結びつけようとする試みは葛藤と矛盾を生みだし、儀礼的分類の意味を疑わせ、その価値を低下させる。したがって、教育関係者（およびその社会的環境）は、儀礼的構造と教授活動・成果を「脱連結（decouple）」させ、「信用の論理（logic of confidence）」に訴える。教育組織の下位のレベルにおいて生じていることには意味があり、規則に従っていると仮定し、矛盾や非効果を発見し、その責任をとることになるような監視は避ける。こうして教育組織は普通に考えるよりはるかにスムーズに作用し、さまざまな地域社会や国家から高いレベルの外的支持を獲得して、教育組織が雇用し生産する人々の儀礼的カテゴリーの意味と威信を最大化する。一般に、官僚制組織は、組織が巨大化すればするほど、実体を外面から分離させることによって、組織の存立・維持をはかると考えられる。

学校のフォーマルな構造（その儀礼的分類）が、技術的活動および成果から「脱連結」されるのは、とりわけアメリカにおいて特徴的な現象なのかもしれない。しかし、中央集権的なシステムをとるわが国においても、教育組織が「緩やかな連結」を、部分的には「脱連結」を示すことは、否定することはできない。教育組織のこのような特性を考慮すると、教育改革を従来とは異なる角度からながめることができる。教

育改革論者は、学校が時代に遅れており、適当なアウトプット尺度、評価システム、制御構造によって合理化されなければならない組織であり、したがって伝統的タイプの権威に依拠するシステムであるとみる。このような改革観の問題は、教育システムが合理化の方向に不可避的に前進していくことを信じている点にある。しかし、教育システムは、教授活動に対する監視、評価、調整、コントロールを導入する革新を体系的に排除するように対応するのであるから、それが改革を迫られる時代遅れの遺物であるとはいふことはできない。いずれにしても、教育のコントロールが弱いのは、アウトプット尺度を欠くためであるとみるのは、誤りである。生徒を評価するのと同じエネルギーが、教師、学校、学校システムのパフォーマンスを評価するのに、投入されることは希である。

このような観点に立つと、教育組織を「科学的合理性」によって、より効率的に規制できると考えることはできない。それを強引に試みようとするならば、教育組織に混乱とまひを生じさせるだけになるかもしれない。規制が及ぶのは、学校のフォーマルな構造のレベルにとどまり、組織の下位のレベルには達しない。こうして、教育改革が実施に移されたとしても、構造と過程の「緩やかな連結」のために、技術的活動のレベルには必ずしも浸透しない。

教育改革の「思われざる効果」

教育改革が仮に実施に移されたとしても、その実施過程において、必ずしも意図されたとおりの変化が生じるとは限らない。意図されも予期されもしない効果が生じることがある。それは、次のような場合に生じる。行為者が自立性をもち、限られた視野のうちではあるが、合理的な計算と配慮のもとで行動し、しかも、行為者はシステムの構造を知らず、また知っていたとしても、全体のレベルで生じる結果をコントロールする手段をもたない場合である。組織化されていないが、その行為が相互に規定し合っている、このような行為者の集合から構成される「相互依存システム」の構造から、「思われざる効果」が出現することは、Boudon, Raymond の指摘するとおりである。この「相互依存システム」の構造により、システム内の行為者たちの行為が、行為者自身にはねかえることになり、扇動効果を生じさせるのである。

このような例として、Boudon が「機会の不平等」において彼のモデルによるシミュレーションによって示したものがある。進学率が高まり、教育機会の均等化は進んだとしても、社会移動の増大、社会的機会の均等化をもたらすことがほとんど期待できない理由を、彼は次のように説明している。より高い学歴を獲得することは、高い学歴が高い地位・所得（期待）と結びついている限り、個人にとって有利になることは確かである。しかし、すべての人が同じことを行くと、目標とされた有利な利益は相互にうちけされ、消滅してしまう。高い学歴をえて社会的・職業的地位を求める人びとは、相互依存的な関係にあり、一つのシステムをなしており、この相互依存シ

テムの構造が「思われざる効果」を出現させると、Boudon は考える。「こうして、モデルによって示される相互依存構造の論理が意味するのは、優先権としての学歴は、高い社会的地位の獲得のために、ますます必要になると同時にますます十分ではなくなるということである。個人が低い地位につくチャンスは、高学歴という優先権をもたないならば、時間と共に増加する。しかし、この優先権をもっているとしても、高い社会的地位を獲得するチャンスも、同時に減少する傾向にある⁽¹³⁾。」相互依存システムにおける、このような「思われざる効果」は、全体的な社会のレベルにおいても生じるし、きわめてミクロな日常生活のレベルにおいても生じる。

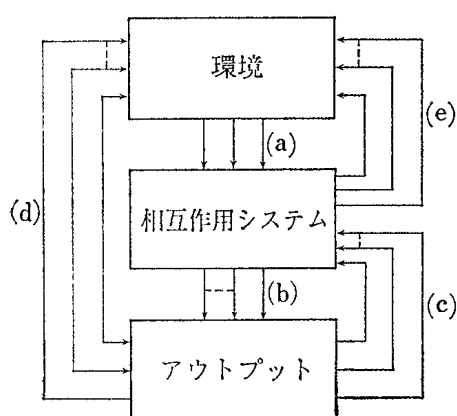


図 2

Boudon は、相互依存システムの「思われざる効果」から、社会変動についての記述モデルを導いている⁽¹⁴⁾。ここでは、教育変動に焦点をあてながら、要約してみよう。環境、相互作用システム、アウトプットの三つの変数群の関係を、図2のように示すことができる。(a)環境から相互作用システムに至る因果関係、(b)相互作用システムからアウトプットに至る因果関係は、いずれの場合にも存在する。(c), (d), (e)は、フィードバック効果とよばれ、(c)はアウトプットから相互作用システムに、(d)はアウトプットから環境に、(e)は相互作用システムから環境にも

どっていく。このフィードバックの因果関係の存在・非存在に注目すると、教育変動の過程をいくつかのタイプに分類することができる。第一のタイプは、アウトプットが相互作用システムに対して、また相互作用システムが環境に対して、まったくフィードバックしない場合である。この場合には、単純な反復的・再生産的な過程が生じる。第二のタイプは、アウトプットが相互作用システムにフィードバックする場合である。この場合は、環境を直接的、間接的に修正することなく、一方向への進化が加速される累積的過程となる。第3のタイプは、アウトプットないし相互作用システムが、環境そのものへフィードバックしていき、過程そのものを変化させる場合である。Boudon は、これを変換過程とよんでいる。ここで重要なのは、この第三のタイプである。この場合、改革を意図した過程そのものが、フィードバックをうけた環境の影響を受けて再び変化してしまう。またもとにもどってしまう場合もある。

この教育変動の変換過程は、教育改革がなぜ所期の目的を達成できないかを理解する有力な手がかりになる。部分的な教育改革はしばしば実施に移され、なんらかのインパクトをもつ。しかし、その効果もやがて変換過程の中に吸収され、解消されていくことが多い。むしろ、改革が成功すればするほど、アウトプットないし相互作用システムが環境にフィードバックしていき、環境そのものを変化させてしまう。こうして、「思われざる効果」が生まれ、それを取り除こうとする試みは、新たな「思われ

ざる効果」を生み出す。したがって、新しい（あるいは以前と同じ）問題が発生することになり、改革は挫折する。改革の挫折が、改革の繰り返しを生み出す。

教育計画における政治過程

教育組織の「緩やかな連結」や教育改革の「思われざる効果」に対して、教育計画は「合理的」に対応することができるだろうか。それがきわめて困難であるのは、教育計画自体が、政治過程と技術過程から構成され、かならずしも「合理的」とはいえないからである。技術過程は、予測、モデル作成、教育政策分析など、政治的価値判断を含まない技術的な作業をいう。それに対して、政治過程は、政策の目標および手段の選択、教育をめぐる集団間の利害の調整、政府省庁間の権限の調整、政策の実施など、政治的次元の問題を扱う。したがって、政治過程は立案段階においても、実施段階においてもあらわれる。立案段階の政治過程において、なんらかの仕方で政策の目標と手段が決定され、技術過程において、それを受け取り、計画技術・モデルを通じて整合的な答えが提出される。実施段階において、整合化された政策パターンが、なんらかの形で政治過程を経由して、実行されることが期待される。教育計画における政治過程の重要性については、わが国では強調されることが少なかったので、とくに注意しておきたい。

1970年前後を境に、教育計画論の基本的トーンが、それまでのオプティミズムからペシミズムへと変化したといわれる。その主要な理由の一つは、社会のさまざまな階級・階層、集団・団体が、それぞれの利害関係に基づいて支持していた、教育の拡大という共通目標が崩れてきたことである。目標が一致している限り、問題はそれを「操作化」というテクノクラティックな作業が中心となる。各種の計画技術・モデルが研究され開発されたのは、その時期であった。しかし、共通の目標が失われると、とりわけ教育資源の制約の下で、既得権益をめぐる対立する利害集団の相互行為から政策決定に至る政治過程が、教育計画の焦点となる。それに伴い、計画モデルの洗練、予測技術の改良などの実践的意義が急速に低下する。

わが国でも、政府および地方自治体において、1950年代から教育計画策定のための努力が続けられてきた。欧米での研究動向の紹介を含めて、教育計画の研究も進められた。しかし、技術的に洗練された計画技術・モデルが求められることもなく、実際にも利用されることもほとんどなかった。それには、さまざまな理由が考えられる。その一つは、わが国では、教育計画策定過程において、政治過程のウエイトが一貫して大きかったこと、わが国の教育計画は、マクロ的整合性に多くの問題を残しながら、それぞれの問題状況に対応して政治的な政策決定を行ってきたことを指摘することができる。

教育変動の社会学は、その内容が充実するに伴い、教育計画の基礎理論としてきわめて有効となると信じられていた。しかし、これまでの紹介から推測できるように、

教育改革と教育変動

教育変動の社会学は教育計画の「合理化」を推進する方向に進んでいない。むしろ、合理的に行動しようとして、結果として非合理的な状況をつくりだす教育現象を、明らかにすることになった。教育変動の社会学が、これまで「科学的合理性」を尊重するあまり、非合理的なものを捨象してきたとすれば、最近における展開の意義は大きい。教育変動についてのさまざまな理論・モデルを、経験的あるいは現実的なものとしてではなく、知的構成物として正当に位置づけることができる。その意味において、教育変動の現実により接近することになるからである。

〈注〉

- (1) 例えば、熊谷一乗「学制改革の社会学」、有信堂、1984年。天野郁夫「教育改革を考える」、東大出版会、1985年。
- (2) 特に重要なものだけをあげると、次のとおりである。Fritz K. Ringer, *Education and Society in Modern Europe*, (Indiana University Press, 1979). Margaret Scotford Archer, *Social Origins of Educational Systems* (Sage publications, 1979). John W. Meyer and Michael T. Hannan, eds., *National Development and the World System* (University of Chicago Press, 1979). Margaret Scotford Archer, ed., *The Sociology of Educational Expansion* (Sage Publications, 1982).
- (3) Archer, Margaret S., "Introduction: Theorizing about the Expansion of Educational Systems" in Archer, Margaret S., ed., *op. cit.*
- (4) 橋爪大三郎他「危機に立つ構造—機能理論」, 「社会学評論」第137号, 1984年6月。
- (5) 今田高俊「自己組織系の理論と社会発展論」, 「思想」, 1978年5月。
- (6) Ashby, W. Ross, Principles of the Self-Organizing System, in Buckley, Walter, ed., *Modern Systems Research for the Behavioral Scientist* (Aldine, 1968).
- (7) 今田高俊「自己組織性」, 創文社, 1986年。
- (8) 村上泰亮「産業社会の病理」, 中央公論社, 1975年, 347～359頁。
- (9) Archer, Margaret S., ed., *op. cit.*
- (10) Archer, Margaret S., *op. cit.*
- (11) March, James G., and Olsen, Johan P., *Ambiguity and Choice in Organizations*, Bergen, Universitetsforlaget, 1976. 抄訳は、遠田雄志他訳「組織におけるあいまいさと決定」(有斐閣, 1986年)。
- (12) Meyer, John W. and Rowan, Brian, The Structure of Educational Organizations, in M. Meyer, ed., *Environments and Organizations*, Jossey-Bass, 1978.
- (13) Boudon, Raymond, *The Logic of Social Action* (Routledge & Kegan Paul, 1981), p. 74.
- (14) Boudon, Raymond, *op. cit.* pp. 92～99.