

教育システム論に対するマイヤーのインプリケーション

沖津由紀（東京大学大学院）

1 目的

教育システムとは何か。それをどのように概念化すれば、現代の諸社会における教育現象の類似と相違を体系的に把握することに役立つであろうか。

筆者はこれまで、日本の教育の特質を理論的に把握し説明するための理論図式を求め、その結果「システム間関係の比較歴史社会学」という枠組みが有効であると主張してきた。本発表では、このような主張を、John W. Meyer の観点から再検討することを目的とする。マイヤーは、教育の歴史的・比較的・組織論的研究を理論実証両面から精力的に進め、その中で教育システムとその特性について数多く言及している。それらを整理することで、先の枠組みの意義を確認することを試みる。

2 マイヤーの議論

日本の教育社会学において注目されてきたマイヤーの論点は、大別して次の3つである。

(1) チャーター理論；マイヤーは、個々の学校の教授活動とは独立に、むしろさらに強力に、学校外の社会がその学校や生徒に対して与える定義＝チャーターが、生徒に対して様々な面での社会化機能を持つということを指摘している。日本でこのチャーター理論は、中等教育における生徒の進路分化を説明する理論として注目されてきた。学力による学校序列が明確な日本では、学校ランクがその後の進路に大きく影響する。特に、学校生活の開始以前の社会化という現象にとって、チャーター理論の説明力が大きいとされてきたのである。

(2) 教育組織の脱連結 (decoupling) 論；マイヤーは、アメリカの学校において、学歴取得証明、教師の採用基準、生徒の学年やクラスへの配分などに関してはタイトなコントロールが見られる一方、教室内部の教授活動に対する監視や評価は限られていることに注目する。そしてこれら形式的構造と実質的活動との間に「脱連結」関係があり、それが学校組織にとって重要な戦略となっていると指摘する。なぜなら、形式的構造と実質的活動を対応させる努力はコストがかかる上、監視や評価によって発見された不一致は学校の正当性を剥脱する根拠となるからである。

中央集権的な日本の学校教育に、この議論がそのまま当てはまるわけではない。しかし日本の教育組織にも脱連結現象は存在し、また教育組織の疑似合理性を指摘したマイヤーの議論は、効率中心の日本の教育組織論にとって有効な反論となるといわれている。

(3) 世界システム論；これは、現代の世界各国における急速な教育拡大が、教育を通じて個人と社会の進歩を追求することが、全ての国家を巻き込む世界的イデオロギーとなっていることによるという主張である。従来の機能主義的および葛藤論の説明は、いずれも一社会内

部に教育拡大の牽引力を求めていた。しかしマイヤーは、各国の特性と教育拡大との相関が概して小さく、しかも歴史的にも減少傾向を示すという実証結果に基づき、現代の教育拡大は、国家や社会の境界を超えて作用する規範的強制力によって引き起こされていると結論する。現代世界の中で一国家、特に後発の弱小国家が「市民権」を得るためには、GNP等に加え就学率、識字率等の指標が重要となる。現代世界が統合と相互依存を増すに従い、教育イデオロギーが個々の国家に及ぼす影響力も強まるとマイヤーは主張する。

以上の3つの議論は、一見ばらばらの主張に見える。しかし、これら全てに通底するマイヤーの根本的な発想がある。藤村(1983)は、それは教育システムを「制度的」システムとみなしていることであると指摘している。マイヤーが用いる「制度」概念はバーガーとルックマンに依拠しており、「社会全般に、多かれ少なかれ合意のもとに共有されている、役割、ルール、定義など」を意味している。マイヤーは、教育システムは学級、学校、学区、社会、世界的規範など多数の構造的レベルで組織されているが、これらの中で最も重要なのは特定の組織レベルではなく、より包括的な「制度」レベル、すなわちある社会あるいは世界において広く正当とされている、教育への意味付与であると主張しているのである。

先のチャーター理論は、学校の外の社会で学校とその生徒に与えられている定義＝意味付与が、学校組織や教授活動の効果よりも強力に、生徒への社会化効果を持つという指摘であった。また脱連結論は、社会的に認知されているフォーマルな構造に適應するために、学校組織が形式的構造と実際の教授活動とを分離させる現象の指摘であった。そして世界システム論は、世界的に普及した教育イデオロギーこそが現代の教育拡大の推進力であるという指摘であった。これらの議論は、ミクロ・ミドル・マクロのどの側面においても、教育上の諸現象の考察にとって、実体的な教育組織の外部における、教育という・に対する「意味付与」に注目することが不可欠であるという主張へと帰着するのである。

ではそれは、一般的にはどのような意味付与なのか。マイヤーは、近代社会は個人主義と合理主義という二つの原理をめぐって成立していると述べる。教育は、このような構成原理を体現した神話として発展してきた。「教育システムは、それ自体イデオロギーである。それは、世俗的個人主義と合理主義に向けての社会の再編成が生み出したものである。」マイヤーによれば、教育システムは、社会＝国家の構成原理そのものである。

3 他の教育システム論

では、他の教育システム論においてはどのような考え方が主流を占めているのだろうか。マイヤーの議論は、

それらと比べて、どのような点で際立つのだろうか。

シュリーヴァーら(1987)が指摘するように、従来の研究の中で、「教育システム」という言葉は、日常言語そのままに無造作に用いられる傾向があった。その全体像と特質を把握するための議論を欠いたまま、部分的知見が提出される傾向があったのである。

例を挙げてみよう。ミュラー、リンガー、スティードマンら(1987)は、近代西欧中等教育史に関する共同研究で、それぞれ「システム化」「複線型分節化」「規範的教育機関」という概念を提出し、最終的には近代西欧中等教育が階級再生産の機能を担ってきたと結論している。しかし先のシュリーヴァーらの批判によれば、これら三つの理論モデルは一般的な体系へと統合されずに個別化されており、その個性を補うために各国の教育制度の固有性は捨象され、「階級再生産」という一般的結論が早急に導かれる結果となっている。

またグリーン(1980)は、教育システム固有の構造と力学の記述を意図した研究の冒頭でシステム概念の定義の問題に触れている。しかしそれへの解答は、システムの定義は学校教育制度に対するコントロール、資源配分、関連する諸利害などの叙述の中で自ずと明らかになるはずであるという、消極的なものに留まっている。

このように他の議論においては、「教育システムとはいったい何か」という問いは、個別の知見の集積によって解答可能であると考えられる傾向があったといえる。

4 マイヤーが与える示唆とその限界

以上のような教育システム論とマイヤーが異なる点は、マイヤーが、教育システムとはいったい何か、教育システムをどのようなレベルで把握することが最も重要であるか、という問題に正面から取り組んでいることである。そして彼が得た解答—教育システムは「制度的」システムである—は、教育システム論の構築にとって看過できない重要性を持つ。

なぜなら、第一に、教育という、作用やアウトプットを同定することが困難な領域は、確かに社会や人々による「意味付与」に支配される「制度的」システムであると考えられる。いわば架空の存在であり、それに関わる全ての人々がその仮構に従って行動しているからこそ実体らしく見えるのが教育システムなのである。第二に、教育システムの社会間比較を試みる際、個々の社会の教育の特質を総合的に捉える事が必要になる。その場合、数量的データに加え、各社会で教育全体および教育上の諸カテゴリーにいかなる意味付けがなされているかを抽出することが不可欠となる。そのような意味付与こそがその社会の教育の特質であり、かつ個別の事象の根源であると考えられるからである。これらの理由で、マイヤーの主張の意義は大きいと考えられるのである。

しかしまた、マイヤーの議論には、いくつか疑問を感じさせる点もある。第一に、近代社会の構成原理がそのまま教育システムに浸透するとし、教育システムが社会全般というよりは社会の中の特定の一領域の影響を特に強く被る可能性、あるいは教育システムが社会と隔絶的である可能性について、十分に考慮していないこと。マイヤーは、個人主義と合理主義が社会においても教育システムにおいても非常に強調されるアメリカ社会を念頭

に置いており、教育システムがそれ程完全な透明性を持たない場合について多くを語っていないのである。

第二に、その結果、諸社会の教育システムの普遍的類似性が強調され、変異が取り出されにくいこと。マイヤーの近代社会論および世界システム論は、全ての社会で同様の教育システムが発達することを示唆している。確かにマイヤーは、中央集権的(国家主導)/地方分権的(社会主導)という分類は強調している。しかし、後発諸国のほとんどが中央集権的システムに属することを考えれば、この二分法では大まかすぎる。

5 提案

では、マイヤーの示唆を生かしつつ、その限界を補い得るような教育システム論は可能だろうか。可能ならばどのような形をとるのだろうか。

ここでは、次のような理論枠組みを提案したい。第一に、教育システムを「意味」システムとみなすという点ではマイヤーの主張を採用する。特に教育システムに関しては、教育全般および様々な教育上のカテゴリーとそれに付帯している諸観念、イメージ、通念などが、諸事象の分析にとって重要な要素となる。

しかし第二に、マイヤーのように教育システムの外部環境を「社会」或いは「世界」と一括するのではなく、多様な他の社会システムが錯綜しているものとみなす。確かに現代の諸国家の教育システムは、表面的には普遍的な特質を示すが、それは各社会の教育システムの固有性が存在しないことを意味しない。この点で岩井(1990)の指摘は重要である。すなわち、マイヤーが指摘する学校組織の脱連結現象は世界的に普遍的であるが、それは、世界各国の学校教育において、共通のフォーマルな構造が維持されつつ、日常活動では個々の国の独自性が存続する可能性があることを意味するというのである。

この指摘を生かし、しかも個別の社会の「文化的固有性」に還元しない論理的説明を行なうには、やはり「システム間関係の比較歴史社会学」という方法が有効であると主張したい。これは、ある社会において教育システムが発生し発展する過程において、それを取り巻く様々な他の諸社会システムとの間にいかなる関係を形成してきたかを包括的に検討するというものである。ここで社会システムとは特定の社会的意味領域を想定しており、政治、経済、宗教、身分文化などが例に挙げられる。教育システムは、これらとの間に、相互浸透、拮抗、従属など様々な関係を形成する可能性を持つと考える。

マイヤーが言う個人主義+合理主義という原理は、アメリカにおいては支配的かもしれないが、他の社会では宗教や身分文化など近代化以前の意味領域が存続し、教育システムと融合している場合もある。諸々の意味領域と教育との相互関係の変遷を見ることで、各社会の「教育なるもの」の固有性が把握できると考えるのである。データとしては、カリキュラムの内容や人々(政策決定者、財界、教師、生徒、諸団体等)の意識や意図など、質的なものを収集し総合的に分析する必要がある。

この枠組みがどれほど有効かは、それを適用した分析がどれほど説明力を持つかを見ることによってしか判断できない。しかしなお、取り組む価値のある枠組みとして主張したい。