

教育システムと職業システムとの関係における日本の特徴に関する研究

— トランジションとレリバンスの比較歴史社会学 —

本 田 由 紀

目 次

序章 本研究の問題関心と構成	1
1. 日本の教育の特質をいかに把握するか	1
2. 「教育と職業の関係」をめぐる現代日本の諸問題	3
3. 本研究の構成	5
第 I 部 理論的検討	
第 1 章 理論的枠組みー「システム間関係の比較歴史社会学」に向けて	7
はじめに	7
1. [理論的枠組み] の条件	7
2. 教育社会学の諸理論の検討	9
3. 社会システム理論の検討	11
4. 社会システム理論から何を引き出すか	18
第 2 章 教育システムと職業システムの間関係をめぐるアプローチ	21
はじめに	21
1. 教育システムと職業システムの間関係への注目	21
2. 教育システムと職業システムの間関係の捉え方	26
3. 本研究の [テーマ] 設定	35
第 II 部 トランジション	
第 3 章 戦後日本におけるトランジション慣行の形成と 90 年代における変化	37
はじめに	37
1. 日本における教育システムから職業へのトランジションの特質	37
2. 戦後日本における若年労働市場	40
3. 90 年代における大きな変化	45
4. 若年労働市場の再編への動き	48
5. 本章のまとめ	50
第 4 章 新卒採用の定着普及過程におけるシステム間コンフリクトとその吸収	52
1. 本章の課題	52
2. 60 年代におけるブルーカラー給源の切替えの背景	52
3. 60 年代のシステム間コンフリクト	55
4. コンフリクトに対する職業システム側の対応	61

5. 本章のまとめ	65
第5章 実績関係の実態と90年代における変化	68
はじめに	68
1. 本章の課題	68
2. 分析結果(1)－「実績関係」について：各高校の就職先データの検討から	70
3. 分析結果(2)－付帯する諸事象について：ヒアリング調査結果から	78
4. 本章のまとめ	84
第6章 トランジションという観点から見たフリーター	86
1. 本章の課題	86
2. フリーター析出要因に関するこれまでの研究	87
3. トランジション過程におけるフリーター析出の契機	89
4. 本章のまとめ	104
第Ⅲ部 レリバンス	
第7章 「レリバンス」概念と分析方法の検討	112
はじめに	112
1. 「レリバンス」という概念	112
2. 「職業的レリバンス」について	124
3. 本章のまとめ	130
第8章 教育の主観的な「職業的レリバンス」の検討	131
はじめに－分析課題とデータ	131
1. 青年にとっての教育の「主観的レリバンス」	132
2. 初期キャリア段階における大学教育の「主観的レリバンス」	144
3. 本章のまとめ	154
第9章 教育の「客観的レリバンス」の検討－「態度レリバンス」としての「職業的自律性」に注目して－	157
1. 本章の分析の特色－「職業的自律性」と継続教育訓練（CET）への着目 ..	157
2. 日本の中高年男性の「職業的自律性」に対する教育の「客観的レリバンス」	160
3. 教育の客観的な「職業的レリバンス」の国際比較	165
4. 考察	172

第10章 結論—アポリアの中でのトランジションとレリバンスのあり方を模索するために—	176
1. 本研究の概略	176
2. 本研究の意義と課題	180
3. 日本のトランジションとレリバンスに関する実践的提言	184
引用文献	190

序章 本研究の問題関心と構成

1. 日本の教育の特質をいかに把握するか

日本の教育は、他の社会と比較すると、様々な点で特異な性質を備えてきた。中でももっとも特異であったのは教育と職業との関係のあり方である。それはどのように、またなぜ、特異であったのか。その特異性は、世紀の交代を経た現時点において、どのような変化に直面しているのか。これらの問いへの筆者なりの答を、「システム間関係の比較歴史社会学」という理論的枠組みに基づいて描き出すことが、本研究の目的である。

日本の特異性ということ述べたが、実は日本における教育研究の中で、「教育の日本の特質」というテーマについての本格的な実証研究や丹念な考察は、意外なほどに少ない。何か「日本固有である」ことをそもそもの前提とした議論は枚挙にいとまがないが（たとえば「学歴主義」や「受験競争」、あるいは「集団主義」など）、それが実際にどれほど日本固有であり、どのような原因からそうした現象が生み出されてきたのかについて、綿密な検証や論証を加えた研究はきわめて少ない。その中で貴重な一例は、市川昭午による論考である（市川 1988、1990ab）。以下、やや長くなるが市川の議論を紹介しておきたい。そうすることが、本研究のスタンスを明らかにする上で、有効な出発点となるからである。

市川（1990a）によれば、日本の教育システムの特質を明確にすることは日本の教育改革にとって不可欠の前提条件であるだけでなく、世界的な教育改革にも寄与することになる。しかしそうした研究は非常に限られている。その最大の理由の1つは、日本の比較教育学において比較の視点が薄く、外国の教育の紹介に終始する傾向があったことである。またそれ以外にも、日本の教育の特質を同定しその背景を説明することがきわめて難しい理由は、次の諸点にある。第1に、近代学校教育は基本的にフォーマルな側面では共通であり、相違がみられるのはインフォーマルで各国の文化や社会構造に深く根ざした事柄であるだけに、それを的確に把握するのは容易でないこと。第2に、どこの国と比較するかによって日本の特徴とみられるものが異なってくる。第3に、人間のものの見方は、その中で生まれ育ち生活している文化によって制約され、自分の身近な事象に対しては冷静で客観的な判断がしにくいということである。市川は、これらの困難をカバーするために、できるだけ多くの国と、なるべく客観的なデータを用いて比較することの重要性を提唱している。

そして市川（1990b、第3章）は、他の先進諸国を比較対象とした時の日本の特質として次の8点をあげ、それぞれの背景に関して考察を加えている。（以下のまとめは筆者による。）

①学校教育の急速な普及とその社会的比重の大きさ

* 具体的事実：進学率上昇速度の速さ、通学日数の多さ、学校外でも通塾等の勉強に費やす時間の多さ、学校の保護監督責任が学校外にも及ぶこと。

* 背景：政府の積極性、国民の強い教育関心、近代化における学校の先行、欧米の私学エリート校のモデル化、戦後における家庭・地域・国家の弱体化

②民間に依存する程度が大きいこと

* 具体的事実：中等後教育と就学前教育の段階における私学在学者比率の高さ、教育産業の規模の大きさ。

* 背景：後発効果、政府の公教育費配分政策、戦後の高度成長と所得分配平準化による家計の教育

費負担能力の上昇、国民の高い教育意欲

- ③ 学校体系について早くから単線型が志向されてきただけでなく、普通教育志向が強く、学校では職業訓練が行われることが少ないこと
* 具体的事実：戦前から初・中等教育段階が単線化、中等教育段階における普通課程履修生徒の比率の高さ、高等教育における専門教育の不振。
* 背景：国民的統合の強化の必要性、民衆側の欲求、企業内教育の充実
- ④ 学習能力や学業成績ではなく、生理年齢や在学年数を基準に学校が組織されていること
* 具体的事実：飛び級・留年のない自動進級
* 背景：(特に記述なし)
- ⑤ 学校教育がもっぱら未成年の日本人を対象としており、発達段階及び文化的背景ともにきわめて同質的な学習集団を対象としていること
* 具体的事実：社会人学生の少なさ、外国人学生・生徒の少なさ
* 背景：年功制の雇用制度、年齢を重視する日本の文化や社会システム、外国人労働者の少なさ
- ⑥ 学校教育、特に義務教育の水準が高く、バラつきが少ないこと
* 具体的事実：IEAによる国際学力調査結果
* 背景：カリキュラムレベルの高さ、教師の平等主義と熱心さ、教育条件の均等性、生徒の同質性、民間部門の能力主義
- ⑦ 人材選抜機能が上級学校への接続段階に集中し、それが学力テストを中心とする入学試験という方法で行われること
* 具体的事実：(同上)
* 背景：組織内の緊張回避、努力主義、公正観、受験市場の広域化
- ⑧ 学校教育が教職員の合議によって運営される傾向が強く、外部からの統制の効果が乏しいこと
* 具体的事実：職員会議や教授会による意思決定、素人統制の挫折
* 背景：古代からの日本社会の集団重視の強さ

こうした市川の議論は、第1に、印象論でなく客観的根拠に基づいていること、第2に、ともすれば自国の教育の賛美や否定になりがちな議論を退け中立的な立場をとっていること、第3に、日常的に自明視されており日本の特質として気づかれにくい点にまで及んでいること、により、「日本教育の特質」論としておおいに参考になる。しかし同時に、「特質」としてあげられた諸点およびその背景の説明—中でも後者—が、アドホックであるという感が否めない。これについては市川自身がこれらの特質や背景要因について、「特質の方は前述したように客観的事実や統計資料による裏付けもあり、かなり信憑性が高いと言えるが、要因の方はあくまで当面の仮説にとどまり、その究明はなお今後の課題である。この要因について納得のいく説明をするのは極めて難しい。…(中略)…というのも、それらの特質は一口に教育といっても、かなり異なる分野に関するものである上に、それぞれの形成要因の究明にはかなり専門の違う人々が必要と考えられるからである。」(1990a、13-15頁)と述べている。

市川が直面している困難は、ある国の教育の特質を他国との比較に基づいて抽出する際には避けて通れない問題である。そのような問題を乗り越えるためには、比較研究において、次の3つの作業がまず出発段階において必要になると考える。すなわち、第1に、各国の教育現象を統一的に比較する上で、社会そのものの成り立ちに関する共通の[理論的枠組み]を設定すること。第2に、その[理論的枠組み]に基づき、比較を行う上での[領域]を特定すること。第3に、そうして選択された[領域]に関して、さらに具体的な分析上の焦点としての[テーマ]を限定すること。

本研究の第I部で展開する議論をここで先取りするならば、本研究においては、上記第1点目の[理論的枠組み]として「システム間関係の比較歴史社会学」というアプローチ

を選択し、上記第2点目の〔領域〕として、「教育システムと職業システムとの関係」を選択する。そして、上記第3点目の〔テーマ〕としては、「トランジション」および「レリバンス」の2つを取り上げる。

このように、まず社会と教育に関する全体的・包括的な認識枠組みを設定した上で、その中の特定の部分を取り上げるという手順を踏むことにより、ある国の教育の特質をアドホックに羅列することがはらむ「取りこぼし」の危険性は相当に緩和されると考えられる。たとえば、本研究で取り上げるテーマの1つであり日本の特質として重要である「トランジション」の問題は、先の市川の「教育の日本の特質」の8項目の中には含まれていない。本研究のような視野の特定によって、そうした点をも掬い取ることができる。

このようにまず立脚点を画定した上で、実際の分析においては、さらに次の3つの作業が一理想的には一行われることになる。その第1は、各〔テーマ〕に関する各国の現状とその特徴を、客観的なデータに基づいて抽出することである。この作業に際して重要なのは、「現状」そのものが固定的ではなく、変動をはらんでいるという見方をとる必要があるということである。特に現代社会は変化や諸改革が著しく、数年単位で社会の状況や制度・政策が大きく様相を変えることがしばしばある。教育についてはそれがなおさら著しい。それゆえ、各国においてある程度支配的な「現状」や「特徴」が見出されたとしても、それらがもっとも新しい時点でいかなる方向に進むベクトルをはらんでいるかに対して、極力注意を払う必要がある。

それに続く第2の作業は、ある国における各〔テーマ〕の特徴が形成されてきた過程を、可能な限り時間的に遡って、すなわち歴史的に、記述することであり、さらに第3の作業は、複数の国に関する各〔テーマ〕の歴史記述を比較することである。これらを待って、その研究は「比較歴史社会学」という名を冠する資格を得ることになる。ただ、現実の研究においては、これら3つの作業の全てを十分に行いつくすことが容易でないことは言うまでもない。しかし、仮にある研究がこのうち第1番目ないし第2番目の段階に留まっていたとしても、これまでの、そしてその後の路程が明らかであるからには、そうした中途段階の研究でも十分にその意義を主張できると考える。本研究でも、上記のうち第2と、特に第3の作業については、ごく限定的にしか取り組むことができていない。すなわち第2の作業については日本の高度成長期以降に射程が限られており、また第3の国際比較については、歴史的ではなくもっとも最近の時点での横断的比較を行なっているにすぎない。それゆえ現時点の成果としての本研究は、正確には「比較歴史社会学」の名に値しないと云わざるをえない。しかし、そうした限界に自覚的であることをもって、現段階でこれまでの研究成果をいったんまとめることの弁明としたい。「システム間関係の比較歴史社会学」という〔理論的枠組み〕は、これまでも、またこれからも、一貫した筆者の立脚点となるものであり、本研究でそうした視点を提示することは、そのマニフェストとしての意味をもっている。

2. 「教育と職業の関係」をめぐる現代日本の諸問題

前節では、「ある国の教育の特質を把握する」という課題を掲げ、それに取り組むための方法論として〔理論的枠組み〕、〔領域〕、〔テーマ〕という3段階のステップを踏むことが必要であることを述べた。これはきわめてアカデミックな側面からの問題関心である。

しかし実際には筆者が本研究に取り組んできたもう1つの動機—あるいはより切実な動機—は、教育と職業との関係をめぐって日本の若者が直面している現実に対する、強い危機意識である。

1990年代初頭まで、日本の若者は、その失業率や離転職率の低さという点で、世界の注目を集めてきた。その背景にあるのは、高校や大学と企業との間で就職—採用をめぐって長期的・継続的に形成された組織間関係であり、またそれに伴う就職協定や一人一社制などのルールや慣行であった。こうした状況は、教育の世界から職業の世界へと若者がジャンプする際に、まず学校と企業とができるだけ歩み寄って両者の間隙をほとんどなくした上で、さらにしっかりと脇を支えて若者を受け渡すというような比喩で表現できる。すなわち、前節で提示した本研究の3つの〔テーマ〕のうち、教育の世界の住人であった若者が職業の世界に落ち着き処を見つける際のミクロなプロセスという意味での「トランジション」については、日本は学校と企業との密接な連携という、国際的にほとんど類を見ない現象により、少なくとも表面的にはきわめて効率的な「教育と職業との関係」を作り上げてきた。

しかしその陰で、本研究の第2の〔テーマ〕である教育内容と職業の内容との「レリバンス」は、やはり他国に例がみられないほど損なわれてきたのである。教育内容の「レリバンス」を高めるという困難な課題に取り組まずとも、「トランジション」という別の位相において教育と職業とのスムーズな接続が保証されてきたことにより、教育内容の「レリバンス」は、なくて差し支えないもの、なくて当然なものとなされ、時に慨嘆されることはあっても総じて政策的にも社会的にも捨て置かれてきたのである。

ところが90年代に入って、主に職業の世界の側の変化により、これまでの「トランジション」面での学校と企業との蜜月は、脆くも破綻することになった。国際経済的・人口的・経営的諸条件の変化に時を同じくして見舞われた企業は、毎年新しく学校から排出される若年者に対して従来与えてきた特権的な処遇を維持する余地を失い、より「使いやすい」労働力へとあからさまに需要を転換している。これまでの教育と職業との絆であった「トランジション」が損なわれた時、「レリバンス」に基づく備えもなく教育の世界を後にする若者は、まったく無防備なまま教育と職業との間の中空に投げ出されることになる。

すでにこうした若者の状況は1990年代半ば以降、社会問題として認識されるようになっており、学卒無業者、早期離転職者、フリーターなどを対象とする調査研究が現れるようになり、それらをふまえていくつかの施策が講じられている。しかし多くの施策は、対症的・近視眼的・その場しのぎ的なものであり、なぜ今このような行き場のない若者が大量に社会に生まれているのかに関する、十分な理解に基づいたものではないように見受けられる。言い換えれば、比較歴史学的アプローチに基づいた、先進諸国に共通の状況と、その中で日本の特異性についての認識が欠如しており、それゆえ日本のどこに問題があり、いかなる対策を講ずるべきかについて総合的な診断がなされているとはいえないのである。

こうした事態に対して本研究は、上で述べたような教育システムと職業システムとの間の関係の日本固有性を示し、現状への対策として、教育内容の「レリバンス」の回復に向けての取り組みと、「レリバンス」に基づいた「トランジション」の再構築を提唱する。それは、若者を職業の世界に向けて「武装」させる教育システムの形成を目指すことに

他ならない。ただし、そのような目標がやすやすと達成されうるものではないことは、すぐさま断っておく必要がある。なぜなら、教育システムと職業システムとの関係をいかにして少しでも順接的なものにしてゆくかという課題は、日本のみならずすべての先進諸国が抱えている長期的な難問＝アポリアであり、日本が他国と異なる点は、その難しさについての認識と真摯な取り組みが不足していることにあるにすぎないからである。

このような問題意識から、本研究は、日本の教育システムと職業システムとの関係の特異性を、「システム間関係の比較歴史社会学」という〔理論的枠組み〕のもとに、「トランジション」と「レリバンス」という2つの〔テーマ〕に焦点を当てて描き出すことを、全体の課題とするものである。

3. 本研究の構成

本研究は次のような構成をとっている。第Ⅰ部では研究の理論的枠組みと諸概念が展開される。まず第1章では、教育社会学の様々な理論枠組みを検討した上で、「システム間関係の比較歴史社会学」という理論枠組みを選択する根拠が示される。第2章では、「システム間関係の比較歴史社会学」の一環として教育システムと職業システムとの関係に注目することの重要性と、この両システム間の関係を把握する上で、本研究においては「トランジション」および「レリバンス」という観点に着目することが論じられる。

第Ⅱ部と第Ⅲ部では、上記2つのテーマについて実証的なデータに基づいた分析結果が提示される。すなわち、第Ⅱ部は「トランジション」、第Ⅲ部は「レリバンス」に関するそれぞれ複数の章から構成されている。

第Ⅱ部には、第3章から第6章までが含まれる。最初の第3章では、第Ⅱ部の「総論」として、戦後日本における日本的な「トランジション」の生成と変容についての「通史」を描く。続く3つの章はそれぞれ「各論」に相当し、第4章では高度経済成長期を対象として日本的「トランジション」の形成を必然化した社会背景と、それがもたらしたシステム間コンフリクトが主に職業システム側の適応性の高さによって吸収されてゆく過程を描く。第5章と第6章は、こうして形成された「トランジション」が90年代に入って直面している揺らぎを描く。すなわち第5章では日本的「トランジション」の根幹ともみなされてきた「実績関係」とそれに付帯する諸事象が、90年代半ば以降顕著に後退してゆく状況を実証的に明らかにする。第6章では、日本的「トランジション」の後退に伴って社会に生み出された集団であるところの「フリーター」の実態と、それが露わにするところのアポリアの内実について述べる。

第Ⅲ部は、「レリバンス」をテーマとする3つの章から成る。第7章では、「レリバンス」をめぐるこれまでの教育社会学の研究状況を概観した上で、「職業的レリバンス」の実証分析の諸手法を整理する。第8章では、第7章の整理において「主観的レリバンス」として位置づけられた側面に関する計量的な国際比較分析を行ない、日本の教育の主観的な「職業的レリバンス」がきわめて低いことを明らかにする。第9章では、「職業的レリバンス」のもう一つの側面である「客観的レリバンス」の指標として「職業的自律性」という概念を導入し、やはり計量分析を行なう。その結果、日本国内の中高年男性についても、また若年世代についても、客観的な「職業的レリバンス」はやはりきわめて希薄であることが指摘される。

そして最終章となる第 10 章では、全体を総括した上で、日本の教育の「トランジション」と「レリバンス」の再編に向けて、いくつかの政策提言を行う。

第 I 部

理論的検討

第1章 理論的枠組み－「システム間関係の比較歴史社会学」に向けて

はじめに

序章で述べたように、本研究は日本の教育の特質を体系的に把握することを目的としており、そのための基礎的な作業として、[理論的枠組み]の設定→[領域]の限定→[テーマ]の画定という3つのステップが必要であることを提唱している。本章の役割は、こうした3段階の手順の中で、まず最初の[理論的枠組み]を立ち上げることにある。[領域]および[テーマ]については、第2章で論じる。

本章における[理論的枠組み]の設定は、次のような手順で行われる。第1に、求める[理論的枠組み]の条件を設定する。第2に、設定した基準に基づいて、これまで教育社会学の中で有力とされてきた諸理論を検討する。第3に、もっとも有効な枠組みとして社会システム理論を選択し、さらに社会システム理論の中でも「システム間関係の比較歴史社会学」と筆者が名付ける枠組みが必要であることを述べる。

1. [理論的枠組み]の条件

本研究が求めているのは、あくまで「各国の教育の特質を把握する」という目的にとって有効な[理論的枠組み]である。この目的にとって有効であるためには、[理論的枠組み]は少なくとも以下にあげるような諸条件を備えている必要があると考えられる。

(1) <全体性>

その第1は、<全体性>である。すなわちそれは、教育に関する理論である前に、まずその中に教育も含まれている「社会」全体の成り立ちに関する包括的な理論である必要がある。言い換えれば、それは相当程度「一般社会理論」としての抽象性を備えており、また同時にマクロな理論でなければならない。こうした条件を満たさないのは、「部分的」な理論、「中範囲」の理論、組織論や行為論などのミドルレベル・マイクロレベルの理論である。

なぜ「各国の教育の特質を把握する」ために、あえてそのような社会全体に関する包括的な[理論的枠組み]が必要であると言えるのか。それを説明するために有効な論拠となるのが、森(1990)の次のような指摘である。森は、我々が教育に対して通念や固定観念は持っていて社会的事実としての教育については無知であることを告発したデュルケームを代弁して、次のように語っている。「あなたがたは教育を成り立たせている<社会>のロジックを知らない。ところでこのロジックにおいてこそ、教育はその本質をあらわにする。したがって<社会>のロジックを通して、要するに社会学によって教育を脱構築しないかぎり、あなたがたはけっして教育を知ることがない」(6頁)。

筆者にとっては「<社会>のロジック」とは「社会とは何か」、「社会とはどのようにできあがっているのか」ということについての体系的な理解に他ならず、それゆえにマク

ロな「一般社会理論」でなければならない^{*1}。社会の成り立ちについての基本的な認識に基づいていなければ、社会的な事象に関するあらゆる説明はアドホックにならざるを得ないだろう。教育が社会的な事象であることが疑い得ない限り、教育に関する理解や説明は、それを取り巻く社会全体に関する理解や説明を必要条件とするはずである。

(2) <普遍性>

[理論的枠組み]の第2の条件は、<普遍性>である。それは言い換えれば、社会間のバリエーションを許容する理論であることである。この点については、日本の教育現実を理解するための理論の構築に関する園田(1991)の議論が参考になる。園田はまず、「日本以外の分析のために開発された理論の学習に熱中するあまりに、その理論枠を通してしか日本を見られなくなる傾向の危険性」(13頁)を指摘する。その問題点は第1に、「普遍的理論と称するものは日本を『例外』や『マージナルなケース』とすることで(それは理論の部分的修正を必要とするであろう)、理論自体の本格的改変はいつまでたってももたらされない」(13-14頁)ことであり、第2に、「理論の枠内の合理的説明がつかない場合に、説明変数として動員される『非合理的』要因を過度に強調しなければならなくなる」ことである。しかしながら、日本の教育社会学は、深刻な学歴獲得競争という現実のおかげで、外国の理論に依存しすぎない「ローカルで、オリジナルな理論」(15頁)を創る努力を傾けてきた。ところがこの「ローカルな理論」は、日本という「ローカルな対象」にのみ通用する「理論」として展開してきたのであり、それが「日本を分析し、同時に日本を越えた社会の理解にも役に立つ理論」(17頁)となりうるかという吟味は、これからの課題として残されている。

求める[理論的枠組み]の条件として本研究が主張している<普遍性>とは、上記の園田の議論における、日本を例外とみなす「普遍的理論と称するもの」ではなく、また日本にのみ通用する「ローカルな理論」でもない。ここでいう<普遍性>とは、多様な社会に対して共通に適用可能であり、かつ各社会間に相違が存在することをそもそも前提とし、その相違を記述・説明することができるような性質を意味する。そうした<普遍性>をもつ[理論的枠組み]は、「(すべての)Aは(必ず)Bである」というような全称命題の

*1 周知の通り、森は他の諸論考では<近代>(モダン)という観点からの高度にマクロで抽象的な理論を展開しているが(森 1993、1999ab など)、ここで引用した論文ではどちらかといえば「中範囲の理論」に対して肯定的であり、その点で、マクロ理論であることを必要条件とする筆者の主張とまったく重なるわけではない。それにも関わらず森を引用したのは、「教育を成り立たせている<社会>のロジック」を立脚点とすることが、教育の「脱構築」にとって不可欠であるという主張が、筆者の主張と合致しているからである。しかしこの「脱構築」という概念についても、但し書きが必要である。森にとっての「脱構築」は「脱通念・脱定説」(15頁)ということとほぼ同義であるが、筆者は教育の実態に関する体系的でコンクリートな知識・認識—本研究では日本の特異性—を産出することを目標としており、それが通念や定説の「反駁」であることを最重要の基準とするものではない。さらに言えば、筆者は「社会学的教育分析」の必要性を提唱する森(2000)の姿勢に共感するが、これまでの「教育社会学」を全否定する姿勢には共感しない。

形をとる「理論」ではなく、「(ある条件下では) AはBでありえる」という特称命題、ないしは「～は…である」という文法構造そのものに相当するような、まさに「枠組み」でなければならない。

(3) <動態性>

そして「理論的枠組み」の第3の条件は、<動態性>である。すなわち、求める「理論的枠組み」は、社会間の横断的なバリエーションだけでなく、1つの社会の中での縦断的なバリエーション、つまり変化を許容するものでなければならない。つまりそうした「理論的枠組み」とは、社会が絶えず変動するという認識に立脚しており、その変動の形態や動因について記述・説明することを念頭に置いたものである必要がある。

さてそれでは、以上にあげた<全体性>、<普遍性>、<動態性>という3つの条件を兼ね備えたような理論は一体存在しえるのだろうか。これまで教育社会学の中で有力とされてきた諸「理論」は、これらの条件をどれほど満たしているといえるのだろうか。

2. 教育社会学の諸理論の検討

本節では、教育社会学の諸「理論」を、前節で述べた諸条件に照らして検討する。結論を先取りすれば、教育社会学の中で有力とされてきた諸「理論」は、いずれも本研究が求める諸条件を満たさない。それはある意味で当然である。なぜなら、前節で述べたように、本研究が求めているのは社会そのものの<ロジック>としての「一般社会理論」であり、教育という領域固有の理論ではないからである。その上でなお、教育社会学の諸「理論」をここで改めて検討するのは、「教育」を理解するためにはそれ以前に「社会」を理解しなければならないという、一見迂遠に見える本研究のスタンスがなぜ必要なのかを、より説得的に示すためである。以下で述べるように、これまでの教育社会学の諸「理論」は、単に全体社会の中で教育という特定の領域に光を当てているというだけでなく、その光の当て方そのものが、非常に個別的・局所的であるという偏りをもっていた。それゆえにこそ、「各社会の教育の特質を把握する」という目的を掲げる際には、いったんそれらの教育社会学的「理論」を相対化し、その限界をふまえておく必要があるのである。

さて、教育社会学の中で有力とされてきた「理論」は数々あるが、上記の<全体性>条件に含まれていた「マクロな社会学理論であること」という基準に基づいて、事前に粗くスクリーニングを行い—この時点でミドルレベル・マイクロレベルの諸「理論」や「日本文化論」などはすでに除外される—、検討の対象を次の諸「理論」に限定する。それは、①技術的機能主義、②葛藤理論、③ネオマルクス主義、④文化的再生産論、⑤正当化理論、⑥世界システム理論、⑦後発効果論の7つである。これらの「理論」を選択する根拠は、カラベルとハルゼーによる著名なレビュー (Karabel and Halsey 1977=1980) をはじめ、教育社会学の標準的な教科書において言及される頻度の高さである (柴野編 1985、柴野・菊池・竹内編 1992 など)。

上記の各「理論」のそれぞれを包括的に紹介し丹念な検討を加えることは、本研究の目的と範囲を超えている。それゆえここでは、過度の単純化の危険を覚悟した上で、各「理論」のエッセンスを、次のような命題として集約的に捉えることにしよう。

- ①技術的機能主義：「教育は、技術変化に主導された職業構造の変化に対応して人材を養成・供給する。」(Karabel and Halsey 1977=1980)
- ②葛藤理論：「教育は、特定の身分文化を教え込む。」(Collins 1971=1980)
- ③ネオマルクス主義：「教育は、階級的不平等を再生産する。」(Bowles 1971=1980)
- ④文化的再生産論：「教育は、文化資本に基づいて人々を選別する。」(Bourdieu 1970=1991、第1章)
- ⑤正当化理論：「教育は、合理的神話を通じて国民国家を正当化する」(Boli, Ramirez and Meyer 1985)
- ⑥後発効果論：「遅れて開発を開始した国ほど学歴主義が進行する」(Dore 1976=1978)
- ⑦世界システム論：「教育は世界的規範として、各社会の属性に関わりなく伝播・普及する」(Meyer, Ramirez, Rubinson, Boli-Benett 1977)

以上のように命題化したとき、これらの「理論」に関して次の諸点を指摘することができる。まず、上記の中で①～⑤には、共通する特徴が見いだせる。それは第1に、いずれも「教育の機能」について述べていること。第2に、そうした「教育の機能」を、教育以外の社会の一部（職業構造、身分文化、階級的不平等、文化資本、国民国家）との関係で述べていること。第3に、「(すべての)教育は(必ず)〇〇である」という、全称命題の性格をもっていること。

この共通点の第1、第2は、上記①～⑤があくまで教育についての社会的「理論」であり、「一般社会理論」を追求するものではないことから生じている。当然ながらこれは、本研究が求める「理論的枠組み」に関する＜全体性＞条件に反している。また、第3の共通点は、本研究が設定する＜普遍性＞条件に反している。すなわち、これらの「理論」は、社会間のバリエーションに関する感受性が低い。

言うまでもなく、こうした特定の条件からする既存の諸「理論」の断罪は、それらの「理論」が何ら意義を持たないことを意味するものではない。あくまで、「各社会の教育の特質を把握する」という固有の目的に照らし合わせた時に、既存の諸理論の有効性には限界があると主張しているにすぎない。ただ、本節のはじめに述べたように、こうした検討は、これまで教育社会学の中で支配的な「理論」とされてきたものがもつ、一定の偏りを浮き彫りにするという意味をもっている。すなわちそれらは、全体社会の中である一側面のみを焦点を当て（上記第2の点）、それに対して教育が順機能的に貢献していることを自明とし（上記第1の点）、しかもそれがすべての社会において一様に真理であるということ、ほとんどの場合十分な経験的吟味を経ることなく、主張してきた（上記第3の点）のである。このような従来の支配的「理論」の偏りが、これまで「各社会の教育の特質」というテーマに対する検討がおろそかにされてきたことに対する責任の一端を担っていると言っていだろう。

さて、上にあげた「理論」の中で⑥の後発効果論と⑦の世界システム論は、①～⑤とは異質な性格を持っている。まず後発効果論は、特定の条件（後発であること）をもつ社会において、教育が特有の性質を帯びる（学歴社会化すること）ことを定式化しており、特称命題としての性質をもつ。後発効果論は、先発－後発という軸に諸社会を位置づけ、その軸と平行して「学歴社会化」というもう1つの軸を並置している。こうした切り口によ

りその提唱者ドーアは「学歴社会」が日本に固有ではなく後発国全体に一般化できる現象であることを指摘し、ともすれば日本特殊論になりがちであった「学歴社会」論に比較の観点を切り開いたという点で高く評価されている。ただ、それは説得力をもつ「1つの」切り口ではあることは確かであっても、多様な社会の教育の特質を、「後発」および「学歴社会」というボキャブラリーだけで把握しようとすることは一面的にすぎるだろう。たとえば菊池（1992）は「後発国」でありながら学歴に基づく特権階層化が早くから見られたドイツの例を引き、「これらの一連の現象を説明するのに、『後発効果仮説』はあまりにも単純な説明であり、『疑似相関』を見誤っている可能性もある」（104頁）と指摘している。

また⑦のマイヤーの世界システム論は、やはり後発国における教育の急速な普及に注目しているが、その現象に対する説明として、教育というものを国民国家が具備すべき基本条件とみなす規範の全世界的な普及を主張する。この理論が社会間の相違よりも共通性を強調していることは明らかであり、そうした共通性は前提とした上での各国の特質を追求しようとする本研究の視角に対して資する点は小さい。

以上要するに、教育社会学という領域の中で、何ほどかマクロな「理論」とされてきたものは、本研究が求める〔理論的枠組み〕の条件を備えているとはいえないのである。本節冒頭で述べたように、これまで教育社会学の中で有力な「理論」とされてきたものは、過度に局所的であるか、あるいは過度に一般化しているか、のいずれかであり、「各国の教育の特質」を把握するために必要な、柔軟な適用性を欠いてきたといえるだろう。

こうした検討をふまえた上で次節では、教育社会学という括りを離れて、マクロな「一般社会理論」としての「社会システム理論」を俯瞰し、それを援用した「システム間関係の比較歴史社会学」について論じることにしよう。

3. 社会システム理論の検討

社会学におけるマクロな「一般社会理論」といえば、「社会システム理論」であるということに異論を唱える向きはないだろう。それでは、「社会システム理論」とは何か。この問題に深く踏み込むことは膨大な紙数を要する課題であるため、本研究ではごく概略的な把握に留めざるをえない。そうした概略からだけでも、本研究が求めている〔理論的枠組み〕にとって有効な示唆を得ることは可能である。それゆえ本節では、「社会システム理論」のエッセンスをまとめ、それをふまえつつ次節において本研究の目的である「各国の教育の特質を把握する」ための〔理論的枠組み〕としての「システム間関係の比較歴史社会学」の骨子を描くことにしたい。

(1) 「社会システム理論」の系譜

志田（1997）によれば、社会学のもっとも重要な使命とは、「名人芸や秘儀によってではなく合理的に理解が可能な形式をもち、社会にかんする実証的かつ操作的な（少しでも）確実な知識を提供すること」（22頁）である。そしてここでいう「確実な知識」の内容には、次のような要請が課されている。すなわち、「(1)それぞれの社会は複雑なものである。(2)すべての社会に共通する法則性がある」（23頁）。要請(1)を言い換えれば、社会学の対象である社会は「複数の部分が複雑に相互作用するシステムとしての特性をもつ」

ということに他ならない。また要請(2)は、「(a)社会システムの様々な変異の可能性を記述できる一般的な枠組みを整備して、(b)それらの変異や移行にかんする一般的な法則性を提示する、という『社会システムの一般理論』の構築という問題に収斂する」(24頁)。

社会学的知識に対するこれら2つの要請を改めて言い換えるならば、まず社会というものを「複数の部分が複雑に相互作用する」ものとして捉えた場合、それはすでに「社会システム理論」の一步を踏み出していることになる(要請(1))^{*2}。しかし「複数の部分が複雑に相互作用する」という見地を採用するだけでは何ら理論としての内実を備えていることにはならない。社会システム理論のいわば「腕の見せ所」は、いかなる「複数の部分」がいかにか「相互作用」するかについての一般命題の構築であり(要請(2)-(a))、さらにはそうした一般命題のもとで社会間の「変異」と社会内の「移行」を法則化して見せることにある(要請(2)-(b))。このように見た時、「社会システム理論」の中核的な部分は上記の要請(2)-(a)の部分にあり、要請(1)はその前提、要請(2)-(b)はいわばその応用としての意味をもつといえるだろう。

実際に、これまで「社会システム理論」と呼ばれてきた諸理論それぞれの特徴は、社会を構成する「部分」と何か、そしてそれらの「部分」は相互にどのように連動し合って「全体」を構成しているかについての見方の相違にあった。社会の中に「部分」の分化が進行し、それとともに「部分」間の関係性が社会にとって課題となるという認識は、社会学の創生と同時に生まれたと言っていい。よく知られている通り、このような社会学における「社会システム理論」の最も中心的な太い流れを形作っているのは、デュルケム(Durkheim, E.)、パーソンズ(Parsons, T.)、ルーマン(Luhmann, N.)という3人の「巨人」である。結論から言えば、本研究はルーマンの社会システム理論にもっとも強く魅力を感じており、そこから多くのアイデアを援用している。しかし、なぜルーマンを選択するか、その理論の特徴が何であることを示すためにも、その前史としてデュルケムとパーソンズの理論を一瞥しておくことが有益であろう。

(2)ルーマン以前①ーデュルケムの「社会分業論」

デュルケムは、「分業」という概念によって、「社会が諸部分から構成されていること」を明解に提起している(Durkheim 1893=1971)。デュルケムによれば、「分業は生産力と労働者の熟練とを同時に増大させるから、分業は社会の知的および物質的發展の必要条件である。つまり分業は文明の源泉である」(訳書 53頁)。しかし分業がもたらすものは「文明」だけではない。「分業のもっとも注目すべき効果は、分割された諸機能の効果を高め

*2 しかし、特に現代日本の社会学において、こうした一般理論としての「社会システム理論」がどれほど存在感をもっているかは疑問である。志田(1997)は、現在の日本の社会学が「対象の具体性(「生の事実」)に引きずられており、社会一般にたいする中心的な問題あるいはセントラルドグマ(たとえば秩序問題)を欠いてしまった」状況にあり、「社会システムの一般理論を構築しようという意図の消滅」という事態が観察されると批判的に指摘している(33頁)。

ることではなくて、これらの機能を連带的にすることである」(62頁)。言い換えれば、「分業は純粋に経済的な利害の範囲をはるかに超えている。なぜなら、分業はそれ固有の社会的・道徳的秩序を確立することにあるからだ」(同)。

そしてデュルケムは分業に固有の「連帯」の特質を導き出すために、観察可能な事実としての法を検討の素材とする。なぜなら、法は社会生活における諸関係の組織化であり、社会的連帯の諸様相をことごとく反映するものであるからである(66頁)。彼は諸法規を、それが結びついた制裁の種類によって分類し(抑止的制裁と復元的制裁)、そのそれぞれに対応させて、社会的連帯を「機械的あるいは類似による連帯」と「分業によるあるいは有機的連帯」とに区別するのである。前者が強力な集合意識にその凝集力の源泉をもっているのに対し、後者は集合意識以外の連帯源泉を持っている。すなわち、有機的連帯における諸個人は、互いに異なり合っていることを前提とし、個人的自律性を高めると同時に、社会により深く依存することになる(128頁)。その場合、共同意識は弱まるが、それに代わって個人的人格の尊重ということが「共同信仰」(167頁)となるとともに、愛他主義と自己犠牲という「道徳」(222頁)が重要化する(222頁)。しかしながら、「現代社会では、この道徳性はまだ十分な発達をとげていないので、こんにち以降、その発展こそ必然であろうと信ずべき理由がある」(同)。そしてデュルケムは、道徳と諸準則の体系を構築することを通じて現前している無規制状態を終息させることができる集団として「同業組合」ないし「職業集団」に期待する(5頁)。

以上にみられるように、デュルケムは、分化の進む社会を凝集させるものを、なによりも道徳に求めた。彼が指摘する分化の異常形態(無規制的分業と拘束的分業)が示しているように、分化はそれ自体として、分化した諸部分間の十分な連帯と協働を常に必然的に伴うわけではない。よって「有機的連帯」は、分業それ自体の帰結というよりも、分業に道徳という別の様相が加わった場合にのみ可能なのである。

またデュルケムにとって「分業」とは、もっぱら個々人の役割の分化という次元で捉えられており、それゆえに、個人という「部分」間の「連帯」が、道徳ないし集合意識という個人の内面における社会への一体化によって解決されると考えられていた。個人よりも大きくかつ抽象的なレベルにおける、それぞれ特化した社会的諸「機能」が分化してゆき、それらの「機能」間がいかにして相互に関係しあい、調整しあうことができるのかという問題は、デュルケムにおいては扱われていない。

(3) ルーマン以前②—パーソンズの社会システム理論

デュルケムからほぼ半世紀後に、デュルケムを踏まえつつも独自の「社会システム理論」の構築に取り組んだのがパーソンズであった。パーソンズの研究は、その初期から一貫して、システムという概念にこだわり続けていた。それは、彼が純粋に科学的な理論を目指したためである。彼は、「科学が成立するためには、知識の断片が明確な理論体系に関連付けられて統合されねばならない」(Parsons 1937=1976、訳書 37頁)と考えた。理論形成の作業は、対象を分析的要素に分解し、それらの関係性をとらえることであるとされたが、それは必然的に対象をシステム、すなわち相互に関係し合う諸部分からなる全体として把握し、その構造を分析することになった。その研究はまず主意主義的行為をシステムとして捉えることから始まって、やがて行為システムのサブシステムとしての社会システムの

考察へと進む。その社会システム論は、システムという抽象的一般的概念を用いることによって、個々別々に発展してきた経済学、政治学、心理学、文化人類学などの、人間に関する諸学を統合する統一理論をめざす壮大な試みであった。

パーソンズが構築するにいたった社会システム理論は、よく知られた4機能図式と切り離しては考えられない。この4機能であるA・G・I・L-適応(Adaptation)、目的達成(Goal-attainment)、統合(Integration)、形相維持(Latent Pattern-Maintainance)-とは、あらゆるシステムが存続してゆくために必ず充足されなければならない機能要件であり、内的-外的、目的的-手段的という2軸の交差から導かれるものである。

この2軸の必然性は次のように導き出される(Parsons 1970、29-30頁)。パーソンズによれば、環境との継続的相互交換のもとに存続する開放的システムにとっての機能問題は、内部と外部環境それぞれの状態の相違、すなわち環境のより大きな多様性という条件下において、そのシステムの特定のパターンを維持することにある。それゆえ、様々なシステム-環境関係に応じてシステム内には機能的サブシステムの分化の必要が生じ、それはまた分化したサブシステム間の相互調整の必要性をもたらす。この2つの機能問題、すなわち外部との相互交換と、内部のサブシステム間の調整という機能問題に対応して分化するのが、第1の内的(システム)-外的(環境)という軸である。

また、システムは環境との間に差異をもつのみならず、そのシステムの目的を達成するためには一定の時間にわたって自らを維持しなければならない。一瞬ごとに環境に適応してゆけばよいというのではなく、環境への適応には一定の時間がかかる、とパーソンズは述べる。環境がシステムに突き付ける諸課題は、一挙に解決されるわけではないので、当面は未解決のまま保留されなければならない問題を抱えつつシステムが存続してゆくためには、その問題が解決されるであろう未来のどこかの時点までシステムを保持してゆく働きが存在しなければならない。それゆえ、システムは、もっぱら未来の目的達成に関わる部分と、現在から未来にわたってシステムを維持することに従事する部分とへの分化を必要とすることになる。これが、上記の第1の軸と直交する、第2の目的的(達成)-手段的(パターン維持)という軸である。

こうしてパーソンズは、これら2軸の交差から得られる4つの領域(適応:外的・手段的、目的達成:外的・目的的、統合:内的・目的的、形相維持:内的・手段的)は、システムが必要とする機能要件のすべてを網羅していると主張する。中でも形相維持の領域は、システムの基本的なパターンを決定し、その安定性を保証するという点で、ひととき大きな重要性をもつとされる。システム内の秩序の問題は、究極的には自我と他者が対峙するダイアド・モデルにおいて、いかに相互の期待が一致するかという問題に凝縮されるが、パーソンズはそれを、二者間に相互充足をもたらす共通文化、すなわち価値や規範の存在によって解決する。それは、当時発展していた一般システム理論が編み出した、サイバネティック・ハイラーキーおよびホメオスタシスという概念を、パーソンズが社会システムに適用したことの帰結である。前者のサイバネティック・ハイラーキーとは、「多くの情報と少ないエネルギーをもつシステムは、エネルギーは多いが情報は少ないシステムのもとで起こるものを制御することができる」(Parsons 1984, 12-3頁)という考え方であり、後者のホメオスタシスとは、サイバネティックな制御に基づいてその恒常性を維持するシステム(たとえば恒温動物)を意味する(同、25頁)。ホメオスタシスは生物学と遺

伝学の分野で発展した概念であるが、そこで恒常性維持のプログラミングの機能を果たすとされた遺伝子に相当するものを、パーソンズは社会システムにおける言語に求める (Parsons 1970、29 頁)。

そして社会という全体システムの中で、上記の4機能に相当するものを同定しようとする試みにおいて、パーソンズがまず着手したのは、理論的定式化がもっとも進んでいた経済システムの位置づけであった。それを適応領域に位置づけたとき、彼が目し、また自らの理論に組み込まざるをえなくなったのは、経済的交換の象徴的媒体としての貨幣である。それゆえ彼は、そのような交換媒体の性質の分析と、他の機能領域において貨幣に相当するものを演繹的に見つけ出すことに取り組む (Parsons 1975)。こうしてパーソンズがいたった結論は、貨幣が使用価値ではなく交換価値のみをシンボライズする「特殊言語」であること、そして社会システムにおける他のメディアとして権力、影響力、価値コミットメントがあることである。

またパーソンズは、社会の中に4つの機能領域とそれぞれのメディアが分化してゆく過程を「進化」と捉えていた (Parsons 1966=1971)。彼は原始、中間、近代という3つの段階を設定し、世界史上の様々な社会とその変化を、彼が思い描く「近代」社会の「類型完成に向う趨勢」 (Parsons 1971=1977、訳書 216 頁) として描き出している。

こうしたパーソンズの社会システム理論は、いくつかの基本前提のもとに成り立っている。その1つは、初期の行為論から常に内包されてきた、目的-手段図式である。パーソンズにとってのシステムとは、常に・すでに、特定の目的をインプットされた存在である。一定の目的が明確化されていればこそ、システムはその目的追求に従事する部分と、その目的達成を待ちつつシステムを維持する部分とに分化する。そしてその目的の内容は、上位システムに対する何らかの貢献という形をとる。言い換えれば、パーソンズの思考様式においては、個々のシステムの存在理由は、より大きな全体のためにそれがどう役立っているかという観点のもとにしか捉えられない。そしてホメオスタシス概念の導入に顕著に表れているように、最上位のシステムの目的は、もっぱら自らの構造の存続、言い換えれば現状維持にあるとされるのである。

また第2の前提は、今述べたような究極的には保守的・全体主義的・調和的システムの存続を保証するものを、形相維持領域、すなわち共有された価値に見出していることである。この点でパーソンズも結局はデュルケムと同じく、個々人に内面化された価値や規範によって、分化した諸部分間の統合が成立するという図式を抜け出していない。分化は機能的サブシステム間において生じるものであるのに、それらの統合という課題は個々人の内面に一挙に担わされる結果になっている。

パーソンズの社会システム理論は、その根幹をなす上記2つの前提のゆえに、保守的・現状肯定的・予定調和的「合意理論」として批判されてきたのである。またパーソンズの理論の問題点はこの点に留まらない。パーソンズの理論では、「システムの機能要件は、必ず満たされる (ある値以上になる) のかどうか? 満たされないことがあるとして、その場合にどういうことが生ずるのか?」 (橋爪 1994) ということが、明確に述べられていない。パーソンズに従うならば、システムというものはいわばその定義において、機能要件を具備しているものとされてしまう。こうしたパーソンズの限界に対して、機能要件の不十分な達成が構造変動を生み出すとする理論的拡張の試みが日本国内で展開されたが

(典型的には小室 1974)、その理論的有効性には日本の社会学者内部から疑義が提出されている(橋爪・志田・常松 1984)。

(4) ルーマンの社会システム理論

ルーマンはパーソンズを批判的に継承しつつ、パーソンズと同様に、あるいはそれ以上に、普遍理論としての社会システム理論の構築に取り組んだ。その理論はパーソンズに多大な影響を受けているが、思考様式の根本的転換によって、パーソンズの欠点を克服しようとしている。ルーマンも、デュルケムやパーソンズと同様に、社会の「進化」の歴史を分化の進行および複雑性の増大と捉えている。そしてやはりパーソンズと同じく、あらゆる現象をシステムとして考察する。しかし、パーソンズのシステム観がもつばら全体を構成する諸部分とその相互関係という見方をとっていた、言い換えればシステムを内部に向かって切り刻む方向で考えていたのに対し、ルーマンはシステムを、外部に対する自同性として、いわばシステム主観的に、外との対比において捉える。システムは、その環境がもつ過大な複雑性を、そのシステムなりに秩序づける(縮減する)ことによってしか、システムでありえない。そして機械や生物のように物質的に外界との境界が確定されているシステムとは異なり、社会システムをシステムとして成り立たせているもの、つまりその境界を設定するものは、そのシステムの何らかの内部構造ではなく、環境と当該システム間の複雑性の落差としての意味的アイデンティティにあるのである(Harbermas・Luhmann 1971=1984、訳書 77 頁)。システムにとっての第一義的な課題は、ある特定の構造を維持することではなく、その意味的自同性の維持である。サブシステムは、確かに上位システムの機能問題の負担を担う形で分化するが、それが分化によって1つのシステムとなつてから以降は、それは全体のためではなくいわば自己自身のために存続しようとするようになるのである。上位システムは、サブシステムにとっては課題としての環境となる。その環境世界の変化する複雑性に対応しつつ自己のアイデンティティを維持するために、システムは柔軟に自らの構造を組み替えるし、自同性を損なわない程度に自己の定義さえ修正してゆくのである(Luhmann 1974=1983、訳書 24 頁)。この点は後期ルーマンにおいて、システムのオートポイエシス(自己創出性)として展開される(Luhmann 1990)。

社会システムにとってそれが可能なのは、「意味」というものが本来的に否定可能性と、選択されなかった他の意味を潜在化したまま維持する可能性とを持っているためである。意味とは、体験加工の様式であり、複数の可能性の中から1つを選択することである。意味は未規定な環境世界を、まずシステムにとっていくつかの規定可能な選択肢として構成し、さらにその中からある場面に顕在的な特定の意味付けが選択される(Harbermas・Luhmann 1971=1984、訳書 36-43 頁)。それゆえ、意味は常に決定的ではなく偶発的である。ここで注意すべきは、ルーマンが、意味構成の主体を個人という人格システムに帰するのではなく、社会システムを含むすべての意味的システムに求めていることである。

ルーマンとパーソンズの大きな相違の1つは、ルーマンがパーソンズの4機能図式を徹底して拒否していることである。その理由は、ルーマンのシステム観においてはシステムの目的は自同性の維持そのものにあるため、パーソンズが固執する目的-手段分化の軸が意味をもたなくなることにある。また第2の重要な相違は、パーソンズのシステム論ではほとんど取り扱われていない、システムの「自己反省性」の問題が、ルーマンにおいては

中核的な重要性を帯びてくることである。ルーマンは、個々のサブシステムが社会システム全体に対して行う活動を「機能 (Function)」、他のサブシステムに対して行う活動を「達成 (Leistung)」、自ら自身に対して行う活動を「反省 (Reflexion)」と呼ぶ。システムの自己反省とは、システムがその意味的境界を明確化ないし再定義するために、自らの過去と環境変化とを参照し合って自同性の強化と安定化に努めることである (反省のメカニズムについては、Luhmann 1974=1984、訳書 78-116 頁)。

そしてパーソンズとルーマンの間の第3の相違は、ルーマンが自我-他者間の期待の一致の源泉を、共有された価値や規範に求めないということである。ルーマンにとって、言語は選択肢の1つとしての意味を仮定的に提出することしかできず、その意味が他者によって受け入れられるか無視されるかは、常に開かれた問題である。それゆえ、そうした成り立ちにくいコミュニケーションを少しでも促進するために発達するのが、コミュニケーション・メディアである。コミュニケーション・メディアとは、状況を価値的-反価値的な二項図式 (たとえば所有-非所有、真-偽、美-醜、正義-不正など) に集約することにより、反価値的な選択肢が回避されるような機能をもつものである。このようなコミュニケーション・メディアは、日常的相互行為において選択の伝達が容易に起こりえないような場面ごとに、それを補うものとして発達する。「コミュニケーション・メディアが自立化してゆく背景には、特殊な相互行為状況とその枠の中での特殊な問題設定が存在している。自明性で満たされた共同生活の中からコミュニケーション・メディアが姿を現してくるのは、影響関係が偶発的で、そのためどちらかという、まずは他人に影響を及ぼすことができそうにない領域に限られる」(Luhmann 1975=1986、訳書 20 頁)。

こうしたメディアの分化および特定化と、システム分化の進行との間には一方向的な因果関係はないが、複雑な相互依存関係があり、特定化されたメディアはやがてそれぞれ特定のサブシステムに担われるようになる。すなわち、所有-非所有を示す貨幣というメディアは経済システムに、真-偽を示す真理というメディアは科学システムに、権力というメディアは政治システムに、愛というメディアは家族システムに、固有のメディアとなる。その理由は、サブシステムの分化も、メディアと同様に、偶発性の大きい問題領域における偶発性への対処策として進行するため、結果的に同質の機能を果たす両者が融合することによる (Luhmann 1976、520-522 頁)。

こうした過程をルーマンもやはりパーソンズと同様に「進化」という言葉で捉えている。「進化」に関するルーマンの基本的な考え方は次のように要約される。「ある世界が相互に環境世界である多数のシステムから成り立つとすれば、いずれの変化も経過において少なくとも次の二重の作用系列をとる。その出来事があるシステムを変え、またそれに伴って同時に他の諸システムの環境世界を変える。(中略) 環境世界は力動的に複雑となり、かくして諸システムにとっては、環境世界に対する選択的適応として、あるいは最終的には環境世界への選択的介入として自己自身の変化を制御することのほうがプラスになる。この事情のもとでは個々のシステムにおいては異なる<進化メカニズム>の分化がプラスになる。この進化メカニズムは、変異 (Variation) のメカニズム、選択 (Selection) のメカニズムおよび安定化 (Stabilisierung) のメカニズムとして記述することができる」(Habermas・Luhmann 1971=1987、訳書 445 頁)。具体的には、変異のメカニズムは主要には言語に、選択のメカニズムは主要にはコミュニケーション・メディアに、安定化のメカニズムは主

要にはシステム形成（分化）にみることができるとされる。このシステム形成（分化）の過程を、ルーマンはパズルの組み立てに例えている（Luhmann・Schorr 1979、24 頁）。すなわち、位置が決まったパズルのピースが、次にどの一片がどこにはめこまれるべきかを導くのである。ただこの比喻が当てはまらないのは、出来上がったときにどのような絵が現れるかは、社会システムの場合、あらかじめ設定されているのではないということである。そしてそれ以前に、パーソンズとは異なりルーマンにとっては社会システムが「出来上がる」ということはあり得ない。システムは環境との間に永遠に調整を繰り返しつつ、相互を変化させてゆくのである。

4. 社会システム理論から何を引き出すか

前節では、「社会システム理論」の「巨人」というべき三者の展開する議論の中身を、ごく概略的に紹介した。先にも述べたが、「社会システム理論」家はこの三者に限られないし、この3人の理論の紹介としても前節の記述はきわめて粗いものにすぎない。しかし本研究全体の目的は理論の訓誥学ではなく、各国の、中でも日本の教育の特質を把握することであり、本章の役割はそのための[理論的枠組み]を追求することである。それゆえそのような特定の関心にとって資するかどうかという限定的な観点からのみ「社会システム理論」のエッセンスを把握し、評価しようとしていることを再び断っておく。

それでは、前節でみた三者の「社会システム理論」は、本研究が模索している[理論的枠組み]の基準をどれほど満たしているといえるだろうか。第1に、これらはいずれも社会の成り立ちに関する「一般理論」を目指したものであり、<全体性>基準を満たしていることは確かである。また第2に、いずれも考え方の相違はあれ、変動ということを視野に入れており、<動態性>基準をも一定程度は満たしている。特にルーマンの場合は、きわめて動態的な社会イメージを打ち出している。

それでは<普遍性>基準、言い換えれば社会間の相違に関する感受性についてはどうだろうか。これについては、「社会システム理論」がもつ「一般理論」としての性格がかえって、いわば「裏目」に働いているといわざるをえない面がある。パーソンズにせよルーマンにせよ、高度に抽象的なモデルを提出することに主眼があり、具体的な各社会の特徴を記述し説明するというはその研究の射程外に置いていた。特にパーソンズについては、すべての社会が彼の4機能図式に向かって収斂するという発想が強く、社会間の相違は、到達地点に向う道程における進度の違いとみなされていた。ルーマンの場合は、より柔軟に個別社会に対して適用可能な理論展開がなされているが、社会間の相違についてルーマン自身は何らかの具体的なテーゼを提示していたわけではない。それゆえ、社会間にどのような差異があり、それがいかなる要因から生じるか、ということについては、彼ら「社会システム理論」家の後に続く我々が引き受けるべき課題となる。

これに関して本研究が提起する仮説は、「各社会の特異性は、これまで歴史的過程の中で、偶発的な諸条件に影響されつつ繰り返り広げられてきた、システム間の関係のあり方から生じる」ということである。この仮説は、上で概観してきた社会システム理論、特にルーマンのそれから引き出した、次の3つの基本認識を基盤としている。

- ①近代社会はサブシステムの分化が進行した社会であること。
- ②サブシステムとは、「特定のまとまりをもった意味的領域」として捉えられること。
- ③分化した諸サブシステムは、相互に影響を及ぼし合いながら、各自のシステムのあり方を、多かれ少なかれ自律的に形成していること。

これらの基本認識の上に、次の第4の前提を追加することで、上記の仮説は成立している。

- ④各社会間で、基本的なサブシステムは共通であるが、それらの間の関係には当該社会独自のシステム間関係の歴史に基づくバリエーションがあり、その結果、個々の機能的サブシステムの機能や形態等にも社会間で相違があること。

すなわち、それぞれの近代社会は、教育、経済、政治、家族、科学、芸術などの主要なサブシステムを、ほぼ共通に分化させてきている。しかし、特定のサブシステムが他のどのサブシステムと強い／弱い影響関係のもとに展開してきたかということが、そのシステムの社会全体に対する「機能」、他のシステムに対する「達成」、自己自身に対する「反省」のそれぞれのあり方を規定している、と考える。

「社会の成り立ち」に関するこのような基本認識のもとに、様々な社会の様々なサブシステムがたどってきた過程と特徴を描き出すことを究極の目標とするのが、本研究の提唱する「理論的枠組み」としての「システム間関係の比較歴史社会学」に他ならない。

重要な点は、こうした社会観に基づくとき、システム間関係も、それに基づく個々のシステムの特質も、常にすでに調和的・完結的に成立しているものではなく、不断の矛盾や葛藤・対立の危険にさらされつつ相互調整と自己安定化を模索し続けているものとして捉えられるということである。ある時点で特定のシステムと他のシステムとの間にきわめて「良好」な関係が存在したとしても、それは他の条件が変化すれば容易に脅かされることになる。

こうした相互調整を模索する存在として教育システムや他の諸システムを定義することは、本章の第2節で指摘した、従来の教育社会学の諸「理論」の限界、すなわち教育以外の何らかの1システム（職業構造、身分文化、階級的不平等、文化資本、国民国家）との関係で「教育の機能」を全称命題として主張するという形式の議論の限界を脱することを可能にする。すなわち、教育システムは必ず絶対的に特定の他のシステムに隷属しているわけではなく、教育システムの側から他の諸システムに対しても影響を及ぼし得るし、あるいは他の諸システムとの関係に齟齬が生まれることもあり得る。いったん分化した個々のシステムは、それぞれの自己運動を繰り広げつつ、周囲の諸システムとの間にかろうじて順接的な関係を作り上げようとする。それは、成功することもあるし失敗することもある。このような、多様な可能性、高い自由度を許容する視座のもとに、個々の社会における教育システムと他のシステムとの関係性を観察しようとするのが「システム間関係の比較歴史社会学」である。

さて、こうした「理論的枠組み」に依って立ちつつ、全体社会や多様なサブシステムの中で本研究が検討の対象としている「領域」とは、「教育システムと職業システムとの関係」である。そしてこの「領域」に関してさらに具体的な分析課題とする「テーマ」は、

「トランジション」および「レリバンス」である。次章では、これらの〔領域〕と〔テーマ〕の設定についての議論へと進むことにしよう。

第2章 教育システムと職業システムの間をめぐらるアプローチ

はじめに

前章では、本研究が「システム間関係の比較歴史社会学」という〔理論的枠組み〕に立脚することを述べた。本章の役割は、その〔理論的枠組み〕に基づいた上で、本研究の具体的な研究対象としての〔領域〕が「教育システムと職業システムとの関係」であること、そしてさらにその〔領域〕の中でも、「トランジション」および「レリバンス」という2つの〔テーマ〕を取り扱うこと、およびその理由について述べることである。

1. 教育システムと職業システムの関係への注目

(1) 教育システムとは何か

「システム間関係の比較歴史社会学」という〔理論的枠組み〕を通して各社会における教育について考察しようとするとき、教育を「教育システム」として捉えることがまず最初のステップとなる。それでは「教育システム」とは何か。前章の末尾で述べたように、本研究ではルーマンに倣い、社会システムを「特定のまとまりをもった意味的領域」と定義している。社会システムが機械や生命体などのシステムと異なるのは、後者の境界が物理的であるのに対して、前者の境界が意味的であることによる。「社会システムは意味的に同定されたシステムである。(中略) 意味連関において関連のあるものの境界が社会システムの境界なのである」(Luhmann 1971=1984、8-9頁)。「意味」とは、通常は個々の人々の主観的内面(ルーマンの用語では「心的システム」)の中にあるもののように考えられているが、ルーマンは「意味」を主観に内在するものではなく主観の外に社会に帰属するものであるとしている。個々の人々は、独自に意味を生み出すのではなく、すでに外部に社会的に構成され存在している様々な「意味」を借用し活用するのである(前掲書)。

教育をこのように定義された社会システムの1つとみなすならば、その中核をなすのはむしろ学校教育制度であるが、それに限られず、何らかの意味で「教育」的な営みや意味世界に従事している様々な存在―たとえば、塾や教育評論家、教員組合、教育関連の雑誌など―もここに含まれることになる。教育行政機関は、教育システムと政治システムとの接点ないし積集合の部分に位置づけられる。ひいては、一般の人々が、様々な日常的場面で「教育」について語ったり、行動したりする時、その人々は「教育システム」の一部を構成しているといえる。

これらから成る総体としての「教育システム」は、社会成員の「体系的社会化」(Durkheim 1922=1976、訳書 59頁)を担うサブシステムとして近代社会において分化を遂げてきた。ルーマンの教育システム論を包括的に紹介している石戸によれば、すべての社会成員がある一定の相補的關係(教育の場合は教師―生徒関係)に組み込まれることがそのシステムの分化の指標であり、国民教育制度の成立によってすべての子供が学習者になるという状態の成立こそが、教育システムの分化を意味している(石戸 2000、23-4頁)。

ちなみにこのように「教育システム」を「特定のまとまりをもった意味的領域」として捉えるという発想は、ルーマンだけでなく、前章でも触れた教育社会学者マイヤー(Meyer, J.W.)にも見いだすことができる。マイヤーを中心とする研究者グループは「新制度学派」

と呼ばれ、その研究においては「制度」概念が重要な位置を占めている。マイヤーにとっての「制度」とは、バーガーとルックマン (Berger, P. and T. Luckman) に依拠しており、「社会全般に、多かれ少なかれ何らかの合意のもとに共有されている、役割、ルール、定義など」(Meyer 1980、16 頁) を意味している。マイヤーによれば、教育システムとは学級、学校、学区、社会、世界規範など多数の構造的レベルから成り立っているが、これらの中でもっと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、教育への意味付与ないし教育なるものの意味的構成である。こうしたマイヤーの議論は、ルーマンおよび本研究のスタンスと合致している。

(2) 教育システムと緊密な関係にある 3 つのシステム

本研究の特徴は、教育をこのような意味的システムとみなした上で、それが社会の中の他のシステムとの間にいかなる関係を取り結んできたか、いるかを捉えようとするところにある。それでは、教育システムにとって重要な「他のシステム」とは、具体的にどのようなシステムであるのか。一般に、社会の中の様々なサブシステムの中で、教育システムとの間に特に緊密な関係を結ぶ傾向があるのは、政治システム、家族システム、職業システム(経済システムの一部としての)の3つであると考えられる。他にも、科学システム、芸術システム、司法システムなども、教育内容や法規定等を通じて教育システムと関係を結んでいるが、関係性の強さという点では前記の3システムが突出していると考えられる。

その理由を述べる前に、「システム間関係」を考察する上で有意義な、ある概念装置について触れておこう。およそすべてのシステムにとって、他の諸システムは自分とは異なる原理で動いており、他のシステムの存在はまずは自らの差異として認識される。しかしその上で、すべてのシステムは他の諸システムと切り離せない連動関係にあり、他のシステムが突き付けてくる課題を処理可能なように自らのあり方を調整しなければならない。その際にシステムは、外部から要請される、しばしば複雑すぎる課題を、自分自身にとって処理可能な範囲の問題として再定式化することによって、外部との差異を維持した上での外部への適応を達成しようとする。ルーマンはこのことを「問題変異の戦略」(Luhmann 1974=1983、訳書 136 頁)と呼んでいる。

それでは、上に述べた政治システム、家族システム、職業システムという3つのシステムと教育システムは、一般的にみてどのような関係を取り結んでいると理解できるだろうか。これらのシステムは教育システムにとっていかなる課題として現れ、教育システムはそれに対していかなる「問題変異の戦略」により対応しているのか。なお、以下の理解は様々な社会においてかなり共通に見出されるシステム間関係であり、その詳細な実態や社会間のバリエーションについては、具体的なデータに基づいた比較歴史分析が必要であることはいうまでもない。

まず第1の政治システムは、「拘束力をもつ決定を下し、そのことによって社会的諸問題を解決する機能」(Luhmann 1965=1989、訳書 20 頁)を担うシステムとして社会の中で分化をとげたシステムであり、「権力」を固有のコミュニケーション・メディアとする。政治システムは、教育システムの中核をなす学校教育制度の基本的な形態・しくみや諸資源の導入の量と方法を決定する。ルーマンは、教育システムと政治システムとの関係を、

次のように把握している。「教育システムは政治システムとの関係では、一方では自己規定しながら、他方で政治に決定を求めるといふ、差異と統一のパラドックスを抱えている。たとえば、教科書検定の是非についての判断は教育システムの内部で行えるが、それを廃止するにせよ実施するにせよ、制度化することは政治システムの決定に委ねざるをえない。ここから、教育システムの内部では、『独立性／依存性』というパラドックスが可視的な形で展開することになる」（石戸 2000、81 頁）。すなわち、教育システムは政治システムからの過決定の圧力をその内部で「独立性／依存性」という問題に変換して対処しようとしており、この2つの極の間でどのようなあり方を選択するかということが、教育システムにとって不断の課題となる。

また第2の家族システムは、「愛」ないし「親密さ」というコミュニケーション・メディアを擁して社会の中で分化を遂げたシステムであり、メンバー間の全人格的な相互理解を要求し合うことを独自の特徴としている（石戸 1995、252 頁）。この家族システムとの関係を結ぶ際に、教育システムはその内部に「平等／不平等」というパラドックスを生み出す、とルーマンは述べている。すなわち、「子どもは各々異なった家庭環境のなかで、多様に社会化されて学校に入ってくる。もし学校がそのまま一人ひとりの子供の差異からスタートして教育をするならば、子どもにおいて学校以前に形成されていた差異と学校のなかで形成される差異との区別がつかなくなる。あるいは、学校と学校外との境界が見えなくなり、学校は学校外部のなかに埋没してしまうだろう。そのため、学校が独自の活動を展開し、独自の成果を挙げるシステムであることを示すためには、次のような形で、外部起源の差異をシステム起源の差異に転換し、内部化しなければならない。すなわち、①家庭でつくられた子どもの差異をいったん学習準備度の差異としてとらえ直し、②子どもに『等しく』教育を行い、③努力や能力の違いとして教育の成果が異なって生じたことを示す、というようにである。すべての子どもをまずいったんは等しく扱わねばならないという前提に立つとき、教育の結果として不平等が生まれるという、新たな内的パラドックスが出現する。この内的パラドックスは、教育と選抜という二つの課題を区別することで解消される。つまり、生徒を等しく教育し、選抜でその不等性を確認する」（石戸 2000、80 頁）。すなわち端的に言って、家族システムは教育システムを通じて社会化される学習者を送り出す位置にあり、個々の学習者の「よりよい」行く末を要求する圧力を教育システムに対してかけている。その圧力を教育システムは「平等／不平等」という問題に変換し、学習者に対して「平等」な教育を与えつつ、選抜によって「不平等」な形で送り出すという形で対応する、とルーマンは述べている。

それでは第3の、職業システムについてはどうか。まず最初に述べておくべきは、たとえばルーマンは職業システムではなく経済システムという表現を使っているのに対して、本研究では職業システムを経済システムのさらに下位に位置づくサブシステムとして捉え、そのような意味での職業システムに注目していることである。経済システムは、貨幣というコミュニケーション・メディアを通じて財の所有・非所有に関わるコミュニケーションを行うシステムとして社会の中で分化する（Luhmann 1974=1984、訳書 125-186 頁）。この意味での経済システムには、生産者と消費者の双方が含まれている。本研究が注目するのは経済システムの中で生産労働に従事する人的側面としての職業システムである。職業システムにおいては労働者の能力という特殊な財に関する流通が生起している。そして

この職業システム内部における能力とは、一元的ではなく、職業の内容に即応して質的に多様である。

このような意味での職業システムと教育システムとの関係について、ルーマンに依りつつ石戸は次のように述べている（ルーマン・石戸は経済システムという言葉を使っている）。「教育システムは経済システムに向けて、職業能力の養成という目標を設定できる。このとき、教育システムは職業能力の養成を、一般的／特殊的という二分法でとらえる。一般的養成か特殊的養成かという判断は、つねにつきまとうものであり、その決定をし続けることによって、教育システムはシステムとして自己活動を展開することができる。すなわち、教育システムは、一般的／特殊的養成という目に見えるパラドックス的図式を採用することにより、経済システムとの関係を自らつくり出し、その図式における非決定性を利用して自己決定する可能性を引き出している」（石戸 2000、79 頁）。「経済システムとの関係において、教育システムは上に見た『一般／特殊』という問題以外にも多様な問題を持つ。（中略）そのなかから、『一般／特殊』という問題（区別）が採用されるのは、それが教育的な世界措定を可能にするからである。すなわち、経済システムの側でも、一般的養成と特殊的養成という視点に立って従業員を育てるという事態が出現する。これは、社会の教育学化（Padagogisierung）と言ってもよい。この事態をルーマンはつぎのように表現する。すなわち『（教育システムは）、前もって教育学化された社会において持ち場を自らに当てがう』と」（同、82 頁）。

これを言い換えれば、教育システムにとって、人格の完成という高度に一般的な目標と、職業システム内部の能力の多様化に応じた人材の形成という目標との間で、いかに折り合いをつけてゆくかということが永続的な難題となる。それは難題であると同時に、職業システムと教育システムとの間のギャップを教育システムにとって比較的「扱いやすい」テーマへと転換した結果であり、それに取り組み続けることが、職業システムとの教育システムの差異を維持しつつ関係を取り結んでゆくための唯一の方図となる。

以上のような、教育システムと政治システム・家族システム・教育システムとの関係を図式化したものが、図 2-1 である。

(3) 教育システムと職業システムとの関係への注目

図 2-1 に示したような全体的見取図の中で、本研究が取り組む固有の〔領域〕は、教育システムと職業システムとの関係である。そのことは、教育システムと政治システム、教育システムと家族システムとの関係という〔領域〕が相対的に重要性が薄いということの意味するものではない。これらのシステム間関係はいずれも各国の教育システムのあり方を規定する要因としていずれ劣らぬ重要性をもっており、ある社会の教育の特質を全体的に把握するためには、これら教育システムをとりまく様々なシステムとの関係を統合的に捉えることが最終的には必要である。しかしながら、それを一挙に行うことは不可能である。それゆえ本研究では、「とりあえず」教育システムと職業システムという〔領域〕に視野を限定するにすぎない。その大きな理由は、序章で述べたように、本研究の現実的な問題関心が、90 年代日本における教育システムと職業システムとの関係に対する危機意識にあるからである。

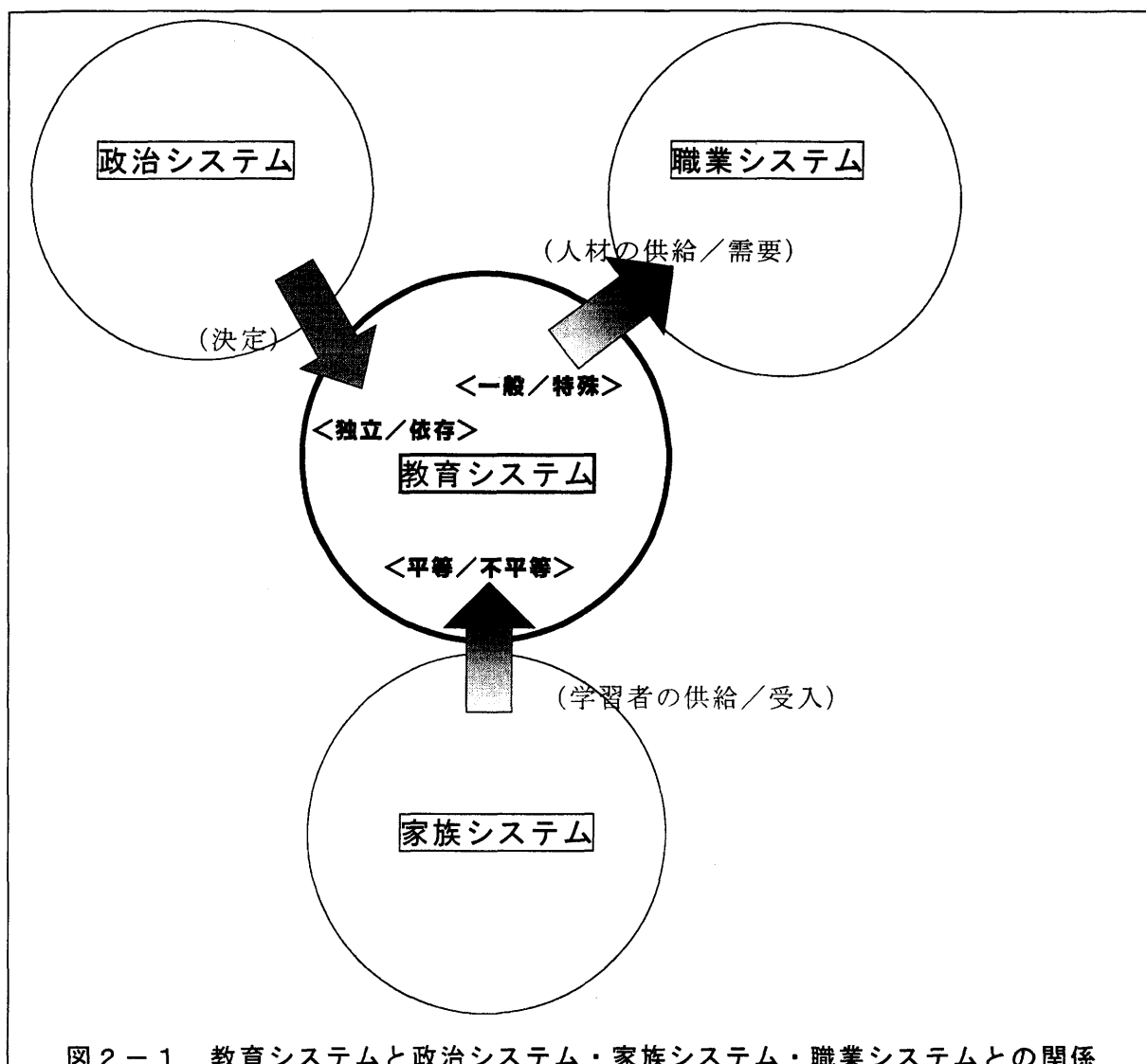


図 2 - 1 教育システムと政治システム・家族システム・職業システムとの関係

ただ、ごく大まかな傾向として仮説的に言えることは、教育システムの中核をなす国民教育制度は、それが成立した初期の時点では、他の諸システムの中でも特に政治システムとの関係がもっと緊密であり、それ以後、経済システムの分化・発展により社会の中で多くの職業が何らかの教育資格を要件とするようになるに至って、教育システムと職業システムの関係性が重要性を増してくるということである。そしてやはり仮説的であるが、教育システムと職業システムとの関係は、その外部における職業システムと家族システムとの関係、端的に言えばこの両者の社会階層形成としての関係に色濃く性格づけられていると考えられる。こうした意味で、現代の各社会における教育の特質を把握するという観点にとって、職業システムとの関係という「領域」を優先的に取り扱うという選択は、実践的危機意識以上の根拠をもっていると主張しうる。

これらのシステム間関係についての日本の研究状況についていえば、50年代・60年代の「教育学」はもっぱら教育システムと政治システムとの関係を中心的なテーマとしてきた。また教育システムと家族システムとの関係は、SSM調査に代表されるような社会階層的関心のもとで研究が進められてきたが、近年では学校と家庭との間の力関係などに対

する関心からの社会史的研究も行われている（たとえば広田 1999）。

それでは、教育システムと職業システムとの関係については、これまでいかなる〔テーマ〕について、どのような知見が蓄積されてきたのか。その中で、研究が欠如している部分は何か。次の第2節ではこうした点の検討を行い、続く第3節で本研究が追求する〔テーマ〕の設定について述べよう。

2. 教育システムと職業システムの関係の捉え方

前節で紹介したように、ルーマンは「問題変異の戦略」という角度から、システムとシステムとの関係の取り結び方を論じていた。しかしルーマンは、たとえば教育システムと職業システムとの関係性の捉え方について、それ以上の詳しく具体的な方法論的指針を提示してくれていたわけではない。それゆえ、教育システムと職業システムとの関係を、どのような切り口でとらえ、どのようなアプローチを通じて観察するかという方法論的な課題は、実のところ後続の研究者たちにとって開かれた課題として残されている。我々は、相互調整と自己安定化を不断に模索する意味的システムとしての社会システムのイメージを基盤としながらも、そうしたシステム間関係の取り結び方をいかなる〔テーマ〕に即して実証的な検討対象とするかということについて、我々自身の見取図を構成していく必要がある。以下本節では、教育システムと職業システムとの関係を把握する上で有効と考えられる諸〔テーマ〕を提示し解説する。

(1) 「教育人口の流体学」

教育システムと職業システムの関係という事柄は、これまで日本の教育社会学の中で取り上げられてこなかったどころか、その最大の研究関心であったと言っても過言ではない。しかしその研究視角は意外なほどに限定的であった。すなわち、これまでの研究の大多数は、矢野が「教育人口の流体学」と呼ぶところの、「教育セクターから経済セクターに向って人がどのように流れているか」に関する研究であったといえる（矢野 1993a, 178頁）。

こうした研究の典型例は、言うまでもなく「学歴社会」研究である。「学歴」という概念には、いわゆる「タテの学歴」、すなわち中学・高校・大学などの教育段階別学歴と、「ヨコの学歴」、すなわち同じ教育段階の内部における学校歴の両面が含まれている。この2つの面の「学歴」が、職業システム内における人々の位置づけをいかに規定しているかに関する研究が、日本では豊富に蓄積されてきた。これらの研究において、「職業システム内の位置づけ」を表わす指標として主に用いられてきたのは、a. 企業内地位、b. 職業、c. 就職先企業の特徴、d. 収入の4つである。「教育システムと職業システムの関係」を研究するとすれば、これらに関する研究蓄積をふまえないわけにはいかない。以下、従来の研究を簡単にレビューしておくことにしよう。

a. 企業内地位と学歴の関係

まず「タテの学歴」と個々人が企業内で到達する地位との関係については、労働経済学が先駆的な研究を行っていた。日本の戦後初期の労働経済学においては、戦前の大企業の「学歴別身分的秩序」が戦後いかに変化したかということが、問題関心の中心となっていた。たとえば氏原（1954）は、この「身分制度」が戦後の労働組合運動によって形の上では撤廃され、さらに戦後の高校や大学への進学率の上昇が労働市場の学歴別階層の境界を

曖昧にしながらも、学歴による階層秩序が 1950 年代においてはなお強固に残存していたことを指摘した。企業内の職階と教育歴との対応という問題は、日本的経営の根幹としての終身雇用を指摘したことで知られるアベグレン (Abbeglen, J.C.) の『日本の経営』(1958=1959) の中でも、大きな分量を割いて論じられている。

これらの研究は、当時の日本企業における教育歴と職位との対応に、「近代産業以前の階層秩序」(氏原 1954、7頁)としての性格を見出していた。しかし 1960 年頃から増加したエリート研究は、エリートの選抜基準として教育歴が重要化する傾向を、むしろ社会の近代化の指標としてとらえている。1965 年に相次いで出版された萬成 (1965) と青沼 (1965) はいずれも、日本の企業エリートが高等教育卒業者に独占される傾向が時系列的に強まっていることを指摘している。そしてこの傾向は、以後の 1970 年代、80 年代を通じてさらに顕著になっていることが確認されている(萬成・アベグレン 1971、山本・高瀬 1987)。

それに対して、これらの企業エリート研究とは異なる知見を打ち出したのが、小池・渡邊 (1979) の中間管理職研究である。小池らは、賃金構造基本統計の分析により、「たしかに学歴による(引用者注:企業内役職昇進の)差は認められるけれども、それはあくまで差の一部を説明するにすぎない」(63頁)と結論している。

また小池らは、同じ研究において「ヨコの学歴」についても分析を加えている。すなわち彼らは、会社職員録の課長職の出身大学を分析した結果、若い年齢層の課長職ほど銘柄大学の集中度が低くなること、課長輩出率も時期が後になるほど私大や地方国立大学が浮上していることを指摘し、銘柄大学の有利さを過度に強調することは的外れであると主張した。同様に岩内 (1980) も、上記の青沼 (1965) の分析結果と比べて中間管理職に占める東大卒の比率が減少し、代わって私大や中等教育の出身者のシェアが増大したこと、そしてこの傾向は成長中堅企業や新規上場企業において顕著であることを指摘した。

企業内昇進における銘柄大学の効果の低下を主張したこれら両研究に対して、竹内 (1981) は、この現象の背景として、岩内の指摘する「成長企業効果」だけでなく、大企業が高度経済成長期に採用者数を急増させたため大卒採用者中の銘柄大学比率そのものが低下したという「大企業入社率の変化効果」が存在したことを指摘した。また竹内は出身大学別の中間管理職輩出率を再計算することにより、特に事務系では特定銘柄大学の出身であることがきわめて有利に働くことを指摘した。竹内はここから小池・渡邊の「学歴虚像論」に疑問を示し、現実社会は「学歴万能」ではないにしても「学歴有意」と主張している。

こうした「学歴主義論争」に新しい観点を導入したのが、岩木 (1984) である。岩木は、業種や企業規模のみならず組織部門別に中間管理職の出身大学類型を分析し、営業や研究など個々の部門に応じて出身大学類型の分布の相違が大きいことを見出している。同様な問題関心から近年では日本労働研究機構 (1995、1999) および小方 (1998) が、出身大学の威信・専門分野と職種別の職業キャリアに関する詳細な分析を行っている。

b. 職業と学歴の関係

教育歴と職業との関係に焦点を当てた諸研究は、社会の高学歴化が高卒者や大卒者の就く職業の構造に及ぼした変化を明らかにすることを、中心的な問題関心としてきた。その代表例といえる潮木 (1971) は、社会に高等教育が普及すればするほど、その卒業者の就

業構造には「非特権化」傾向が進むと同時に、専門的技術的職業の「学歴閉鎖性」が高まることを示した。この研究にも表れているように、1970年代には、増加した高等教育卒業生のグレーカラー化・ブルーカラー化が社会に「教育過剰」問題を招来するとの危惧が存在していた。しかしそれ以後の研究では、確かに大卒者の非特権化傾向は見出されるが、その変化は比較的スムーズであり、しかもそれは職業の内容や技能要件の変化とも連動していることが指摘されている。たとえば丸山（1982）は、大卒者の販売職への進出はこの職業の相対賃金の上昇を伴っており、その背景に高い労働力需要が存在したことを指摘している。

他方で、高等教育卒業生の増加は、中等教育卒業生にとっては相対的地位の低下を意味する。そしてこの両者間の上下関係そのものは変化しにくい。近藤（1987）は、高等教育卒業生による代替雇用の進行は、社会の学歴構成および職業構成の変化に伴う調整変動にすぎず、学歴と職業との間の相対的な結合関係は維持されてきたと結論している。この議論に即すれば、高学歴化によって職業的地位に対する学歴の規定力が弱まったとする結論は短絡的なものにすぎない。

また、教育歴と職業達成との関係を、社会の階層構造の変動という観点から取り上げてきたのが、一連の「社会階層と社会変動（SSM）」研究である。SSM研究は、1955年以降10年ごとに大規模な全国調査を実施してきた（日本社会学会調査委員会編 1958、安田 1971、富永編 1979、直井他編 1990、盛山他編 2000）。このSSM研究では、日本社会の世代間階層移動に教育が果たす効果の把握を試みてきた。その基本モデルは、(a)父職→子職、(b)父職→子教育歴、(c)子教育歴→子職という3つの規定関係の強さをそれぞれ把握し、なかでも(c)の純粋規定力を抽出するというものである。安田（1971）は偏ガンマ係数を用いた国際比較分析により、イギリスやスウェーデンに比べ、アメリカや日本、特に東京では純粋学歴効果が高いことを指摘している。またパス解析を用いた富永（1971）および富永・直井（1974、1975）でも、日本においては本人の教育歴が職業達成に対してもつ効果が、父職からの直接的・間接的効果を上回ることが見出されている。

しかしモデルに主観的変数を加えてパス解析を行った直井・藤田（1978）は、父職や母学歴などの家庭環境が、子の心理的要因を介して教育達成および職業達成に及ぼす影響が大きいことを指摘している。また藤田（1979、1990）は、個々の教育歴カテゴリーと職業カテゴリーとの間に見られる結合関係を、走路を意味する「トラッキング」という概念を用いて分析している。さらに石田（1989）は、安田とは逆に、アメリカやイギリスと比べて日本では、出身家庭の影響に比して学歴の影響が弱いと指摘している。そして最も新しい1995年調査データを用いた分析を行った近藤（2000）においても、教育経歴と職業経歴との制度的なつながりがますます強固になっていると同時に、出身階層の影響が学歴差を超えて学校差に及ぶようになっていることが確認されている。

総合すると、これらのSSM研究は、前述の規定関係のうち日本では、(c)の影響が相対的に大きく、それに比べ(a)は比較的小さいが(b)が大きいため、子の学歴を介して父職が子職にかなりの影響を及ぼしていることを明らかにしてきたといえる。

なお従来のSSM研究では、「ヨコの学歴」に関する分析は少なかったが、中西・中村・大内（1997）および稲田（1997）は、高校の各学科の卒業生の職業的地位達成を時系列的に分析することにより、高校間格差や高校卒学歴の相対的地位低下の過程を描き出してい

る。

c. 就職先企業の特性と学歴との関係

就職先企業の問題については、「タテの学歴」よりも「ヨコの学歴」との関係の方が研究テーマとされることが多かった。大学別の就職先企業に関する詳細な分析の嚆矢である原・矢野（1975）は、事務系・技術系別に各大学卒業生の就職先企業を調べ、事務系では有名大学ほど一部上場企業への集中比率が顕著に高いのに対して、技術系では大学間格差がそれほど顕著ではないことを指摘した。また江原（1978）は、多変量解析により、大学別の一流企業就職者の実数および比率のいずれに対しても、最も規定力の大きい大学特性が「創立年月日」であると結論している。さらに丸山（1981）は、大学生が就職を希望する企業規模に対して、在学する大学の入試難易度が独自の効果を及ぼしていることを検証した。

このように、就職先企業に関する大学間格差を指摘する研究は数多い。しかし他方には、こうした格差を強調することに対して懐疑的な研究もある。小池・渡辺（1979）は、大学の難易ランクと一流大企業への就職率が相関しており、特に国公立大学の方が私大よりも有利であるが、そのような格差は相対的なものすぎないと指摘している。また天野（1984）は、日本の大学を研究大学（R型）、大学院大学（D1型）、準大学院大学（D2型）、修士大学（M型）、学部大学（C型）に分類した上で、大学別・タイプ別の就職先の特徴を、国家試験合格率や一流企業からの推薦依頼率など多様な指標を用いて包括的に検討した結果、学部や大学タイプ、設置者ごとに、就職先セクターや職業などが多元的に分化している複雑な構造の存在を指摘し、いずれか単一の指標で大卒者の就職を捉えることの一面性を問題視している。さらに渡辺（1987）は、企業の銘柄大学選好度と生産性の伸び率との間に、無相関ないし逆相関が観察されることを報告している。これらの研究が示唆しているのは、出身大学と就職先企業との間に一定の結びつきが存在するとしても、それは2つの階層構造の単純な対応関係を意味しているとはいえないということである。

d. 収入と学歴の関係

以上の諸研究よりも経済学的な性格の強い費用－便益という観点から、教育の投資効率を検討したのが、学歴別賃金格差をめぐる諸研究、および1970年代後半以降盛んになる収益率研究である。収益率とは、教育費用を投入して回収された利益を利子率で表現したものである。これらの研究は概して、高度経済成長期において、日本社会の高学歴化とともに、教育段階別の賃金格差や大卒の収益率が低下したことを指摘してきた。たとえば昭和57年版『労働白書』の分析によれば、大卒を100とした高卒の生涯賃金は、製造業男子で1965年70.0、1970年73.8、1975年77.5、1981年81.6と、両者の間の格差は縮小し続けている。また渡辺（1976）も、学歴間賃金格差と大学教育の私的収益率の縮小傾向と、産業間・企業規模間の格差を指摘しており、さらに渡辺（1982）では、日本の学歴間賃金格差が産業別の労働力需給状況を反映していること、そして高度経済成長期に学歴間賃金格差が縮小したのは大卒者が相対的に過剰になった反面、中・高卒者が相対的に希少化したためであることが指摘されている。

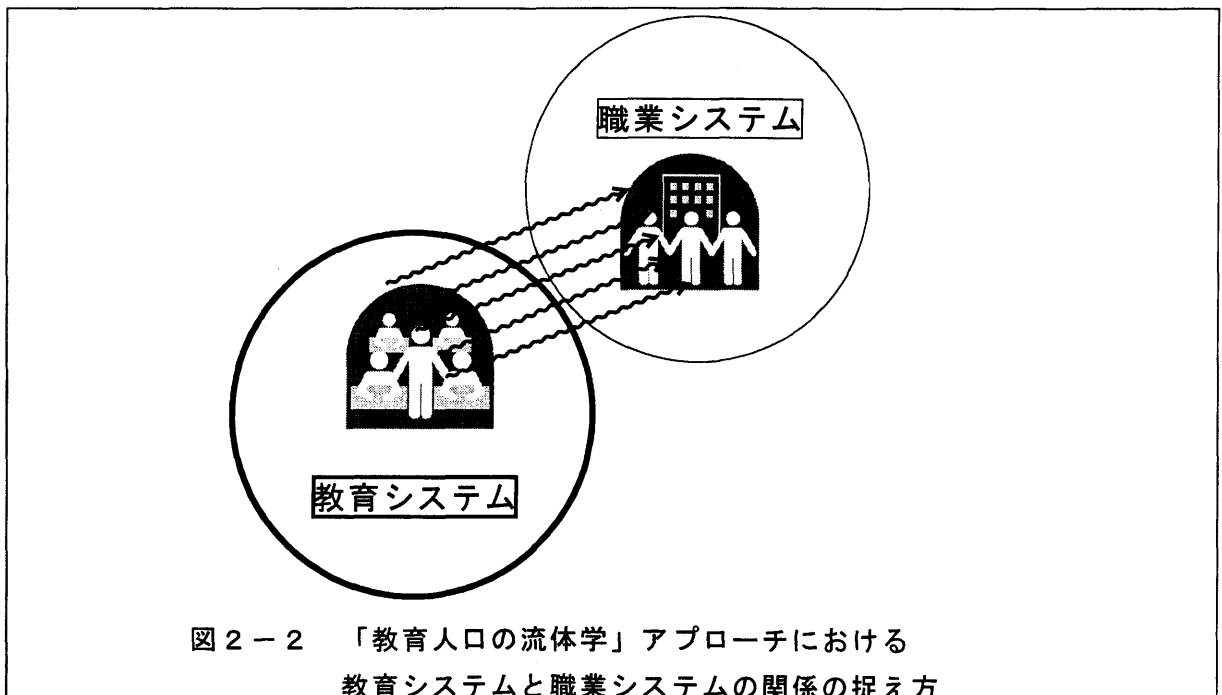
しかし最近の研究は、1980年代以降、学歴別の賃金動向に以前とは異なる事態が生じつつあることを示している。金子（1989）および小方（1994）は、大卒の相対賃金や就職率が80年代以降上昇局面に入っており、その背景には産業界の技能要件の高度化に伴う

大卒への労働需要の高まりがあると述べている。これらの研究によれば、20～24歳男子の年間賃金は、高卒を100としたとき大卒は1978年の90.7を底として以後増加を続け、1993年には99.6に達している。

また矢野（1978、1982、1991）は、一連の収益率研究において、高卒よりも大卒の方が一貫して収益率が高く、また同じ大卒の中でも就職先企業規模が大きい方が、そして有名大学の方が、収益率が高いことを指摘し、こうした状況が人々の進学行動を規定してきたと指摘している。さらに岩村（1996）は、大学別・学部別の産業別・規模別就職状況と収益率をリンクさせることにより、従来は試算に留まっていた大学別収益率の計算を初めて実証的に行い、理工系の方が社会科学系よりも私的収益率が小さく、それは就職先企業規模ではなく産業の相違を反映していること、また社会科学系について大学間格差をみると、入学難易度が高く伝統ある大学ほど私的収益率が高いことを指摘している。また島（1999）は、こうした収益率分析を時系列的に行った結果、大学進学、中でも有名大学への進学の有利さは1970年代以降むしろ高まり、「製造業離れ」の経済的インセンティブ構造も持続していることを指摘している。

以上に見てきたように、企業内地位、職業、就職先企業特性、収入などが「タテ」および「ヨコ」の学歴とどのように関係しているかに関しては、日本で豊富な研究が蓄積されている。このような「教育人口の流体学」的研究においては、教育システムと職業システムの関係性が図2-2に示すようなイメージでとらえられてきた。

しかしこれらのような、教育システムという出発点（誰が）と、職業システムにおける到達点（どこへ）との対応を問う形の研究は、そうした対応が仮に存在したとして、なぜ、いかにしてそのような対応が生まれているかという問いを十分に突き詰めるものではなかった。こうした点への反省から、次に述べるようなタイプの研究視角が現れてきたといえる。



(2) 「関係論的アプローチ」ートランジション

上で見たような「教育人口の流体学」に対するアンチテーゼの1つが、荻谷（1984）の名付けるところの「関係論的アプローチ」、言い換えれば学校から職業への「トランジション」のミクロなプロセスに注目するタイプの研究である。荻谷によれば、教育と職業との結びつきに関する従来の研究は、教育達成の中に職業遂行能力の実体を想定する「実体論的アプローチ」であった。しかし、日本の高卒者の就職ー採用プロセスを詳細に検討することを通じて荻谷は、教育達成と職業との結びつきが、具体的な実践（学校に委任された職業的選抜）によって社会的に構成されたものであるという認識にいたる。すなわち、「教育達成を実際に誰がどのように用いているかという制度的・組織的なありよう」（159頁）が、教育と職業との教育と職業との結びつきを大きく左右しているのである。

こうした「関係論的アプローチ」は、本研究が採用している、意味的システム間の関係性を問うという視座に立つとき、その重要性がいつそう明らかになる。「誰がどのように」教育達成を用いているかを問題にする「関係論的アプローチ」の発想は、教育達成への「意味づけ」に注目することに他ならない。教育達成とは客観的に確立された自然的存在ではなく、それに意味づけを与え、その意味づけに即して行動する主体としての人間を経由してのみ社会的機能を発揮する、主観的存在である。こうした考え方は、機能主義的社会学への批判として出現した解釈論的社会学の流れを汲んでいる。同様の発想は、組織内の選抜過程に注目し「トーナメント移動」を発見したローゼンバウム（Rosenbaum, J.）が提唱する、「能力の社会的構成」説にも見いだせる（Rosenbaum 1986）。

このような「関係論的アプローチ」による代表的な研究成果は、1980年代半ば以降に進展した高卒者の就職プロセスに関する実証研究群である（岩永 1983、天野他 1987、荻谷 1991）。これらの研究は、高校生の就職が「学校推薦」に基づく「一人一社制」という慣行の中で行われていること、推薦に先立って行われる校内選抜では学業成績という指標が重視されていること、個々の高校と企業との間には継続的な就職ー採用関係に基づく「実績関係」が形成されていることなどを見出し、これらがすぐれて日本固有のトランジション・プロセスであることを明らかにした。また荻谷（1993）は、バブル期におけるこうした高卒就職慣行のゆらぎに着目し、労働力需給状況に応じた変動という観点を導入した。

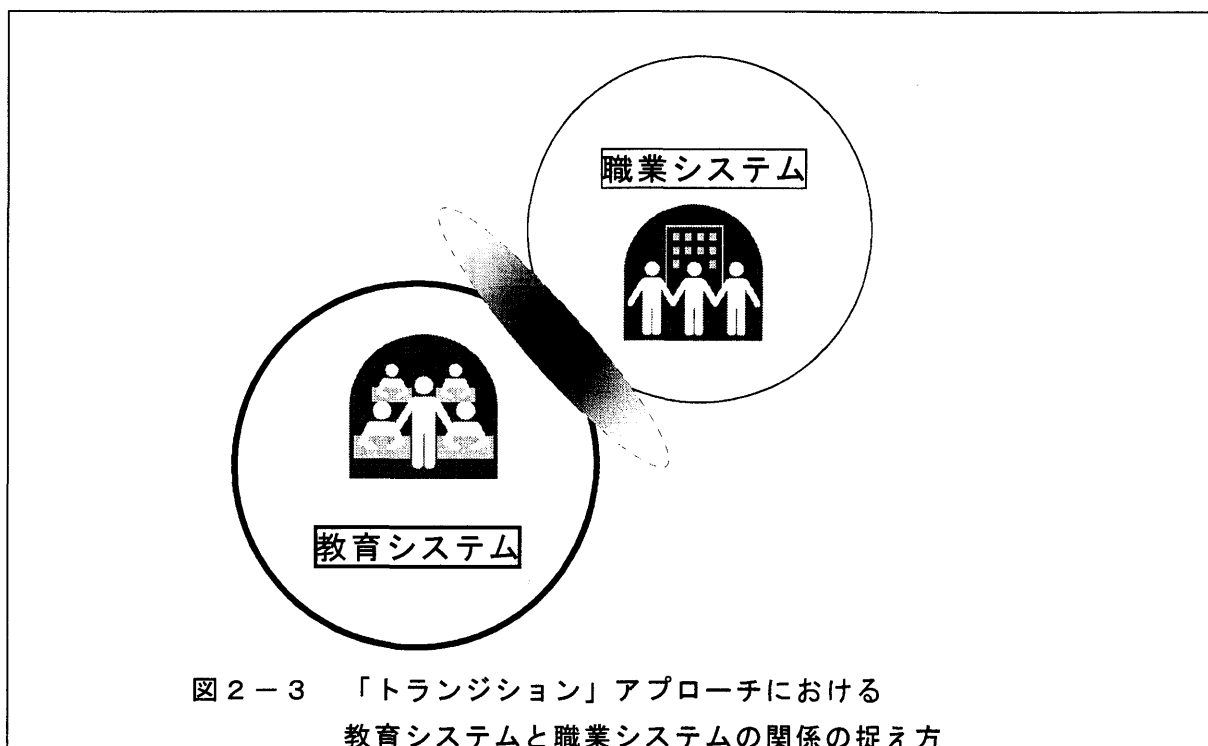
大卒については、大学間の就職格差が発生するメカニズムを解明するという関心から、大卒者のトランジション・プロセスに関する研究がより早い時期から始められていた（たとえば尾崎 1967）。少なくとも 1980 年頃までは、この格差は企業が大学を指定して求人する「指定校制」という採用方式から生ずる部分が大きかったと考えられる。1975年に相次いで発表された、経済同友会（1975）と日本リクルートセンター（1975）のそれぞれの調査は、この「指定校制」の実態を明らかにしている。

しかし 1980 年代以降、「指定校制」に対する社会的批判の高まりに応じて、この方式をとる企業数は減少する。その結果、就職ー採用のプロセスは自由化したかに見えたが、「指定校制」に代わって普及した「リクルーター」やOBが、その後もなお個別の大学と企業との結合関係を存続させてきた。この点を実証的に確認したのが、荻谷他（1993）および荻谷編（1995）である。これらは、大卒者の就職プロセスの詳細な実態と、大学偏差値およびOBの存在が就職先の決定に及ぼす影響の大きさを明らかにしている。また日本

労働研究機構（1994）は、大学の就職指導組織の機能という観点から就職プロセスの相違を検討し、専攻分野や大学の設置者による相違を見出している。しかしバブル経済の崩壊後、大卒者の就職－採用におけるOBの活用は顕著に後退し、さらには1997年には就職協定さえ廃止されるにいたった。就職協定廃止直後の時期における就職プロセスの変化は、岩内・荻谷・平沢編（1998）および日本労働研究機構（2000d）に詳しい。

またこうした大卒者の就職－採用プロセスを、企業側から明らかにしたのが竹内（1989）である。竹内によれば、企業は採用目標大学別に様々な偏差値ランクからバランスよく採用することを意図しているが、偏差値上位大学が希少であるため優先的に採用する結果になっていると指摘した。

このように、日本においては「トランジション」という観点からの研究も、一定程度の蓄積をみてきた。就職－採用という、教育システムと職業システムとの接点といえる事象が、どのような制度的・組織的環境や慣行のもとで、どのような主体の意図と関与によって成立しているのかをミクロに記述するこのタイプの研究は、イメージ図として描くならば図2-3のようになるだろう。



ただ、このタイプの研究には、成果が手薄い部分が存在している。これまでの研究は、大卒就職については1990年代後半に関してもフォローされているが、高卒については主にバブル期までの状況に関する知見に偏っている。しかし高卒の「トランジション」は、90年代半ば以降に大きな変化を遂げており、それまでの理解が当てはまらなくなりつつある。また、高卒以外についても、従来は「間隙ない」ものであると理解されてきた教育システムと職業システムとの間には、90年代以降ギャップがますます拡大しており、この2つのシステムの間には、直接的なトランジションから外れた若年者が、もはやひとつの明ら

かに可視的な社会集団を形成するほどの規模に達しつつある。それゆえ、こうしたもつとも新しい時期について、「トランジション」の現状を明らかにすることが、現段階で重要な研究課題となっている。

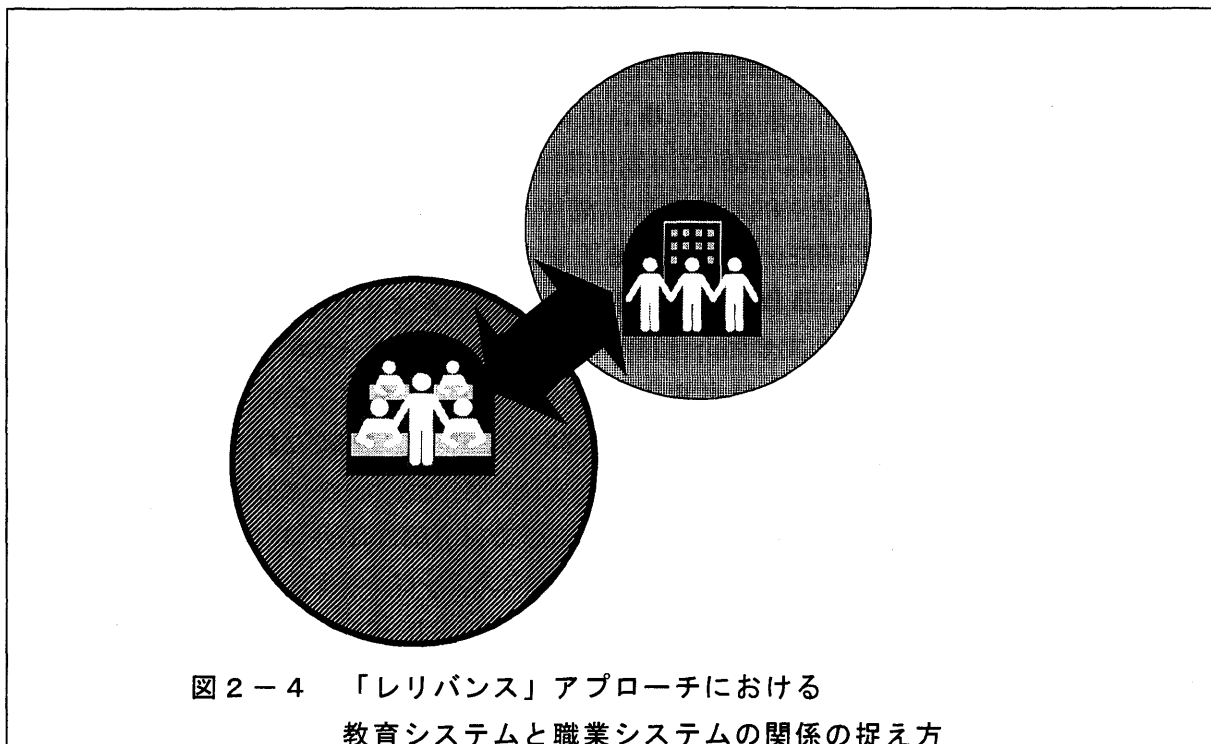
(3) 内容的対応性－レリバンス

「教育人口の流体学」アプローチに対するアンチテーゼは、「トランジション」アプローチだけではない。前者の欠落点として指摘されてきたのは、「中身」の問題である。矢野（1992）は、「その方法（引用者注：教育人口の流体学）は、教育の中身も企業の中身も、見ないまま（あるいは見えないまま）、ブラックボックス化したモデルである」（178頁）と述べている。また近藤（1982）も、「教育の社会学は、教育の経済価値を自明とし自らの関心を市場の問題へと押し込めてきたが、その問題設定がアポリアに到達しているというのが筆者の感想である」（99頁）と述べ、研究を生産的な方向へと発展させてゆく手立てとして、次の4つの問いが解明されなければならないと主張している。第1に、「能力とは何か」、言い換えれば、「それ（引用者注：能力）は、社会的に評価される場合、行動特性のどこまでを含んでいるのか。また、それを測定し評価する基準は社会的活動のどの側面に求められるのか」（101頁）、第2に、「学校が社会的能力の形成にどこまで関与しているのか」、第3に、「学校教育における形成が個々人のいかなる動因によって成り立つのか」、第4に、「学校教育制度がそうした社会的能力の能動的な関わりを体制化することによって、歴史的にどのように変容してきたのか」。すなわち要するに、「社会的能力の形成を軸として教育と経済の関連を綿密に再構成してゆく必要がある」（102頁）と近藤は主張する。

このような、「教育の中身と企業の中身」の対応関係（矢野）、あるいは「学校において形成される社会的能力」（近藤）のことを、ここでは、教育内容と職業内容との「レリバンス」と表現することにしたい。「レリバンス」を研究するということは、教育システムの内部で学習者はいかなる知識・能力・スキルを学習し、それは学習者が職業システムに移行した後でいかなる効力を発揮しているのかを明らかにすることに他ならない。詳しくは本研究第Ⅲ部第7章での議論を待つが、やはりここでも先の「関係論的アプローチ」に基づく「トランジション」研究と同様に、当事者の「意味づけ」ということが大きな重要性をもっている。

しかしそうした「レリバンス」に関する研究は、上記のようにその必要性がしばしば提唱されながらも、ほとんど実質的な研究成果が現れていないのが現状である。ほぼ唯一、小方（1998）の研究が、このテーマに正面から取り組んだものといえるだろう。

これまで「レリバンス」研究がなぜ進展してこなかったか、それにも関わらず今なぜそれが重要であるかという点についても、本研究の第7章で議論を展開する。ここでは、「レリバンス」という観点から教育システムと職業システムの関係性をイメージ化したものを図2－4として提示するに留めておく。



(4) 関係の分断－閉鎖性

最後に、もう1つの重要な[テーマ]として、システムの「閉鎖性」ということを挙げておきたい。以上にみてきた、「教育人口の流体学」、「トランジション」、「レリバンス」という3つのアプローチは、いずれも教育システムと職業システムとの間に結びつきがあるということを前提としている。確かに、各教育機関を卒業した者が仕事に就くという形で、教育システムから職業システムへの人の流れが存在していることは誰の目にも明らかである。しかし、システム論的に考えた場合、人の流れが存在するというものをもって、意味的システムとしての両者が相互に「適切な」関係を取り結んでいることの証明とみなすことはできない。システムとシステムが関係を結ぶということは、それぞれが互いを自らとは異なる複雑性をもつ環境の一部として認識した上で、その差異を自らの再定義や再組織化のための資源として利用することである。この点について石戸はルーマンの議論を次のように要約している。「システムは、環境との関係を差異としていったん観察する。たとえば、教育は利潤を追求する経済活動とは違う。しかし、環境はシステムにとって有意であるので、システムはその差異を内部で再定式化する。ただし、その再定式化は、元の差異の確認ではなく、システムがそれによって何か活動できるようにである。なぜなら、教育システムの内部で、教育は経済活動と違うということを述べても何も始まらないからである。教育システムが経済システムを考慮して何らかの活動を行うことができるのは、すでに経済システムとの差異を統一しているからこそである」(石戸 2000、81頁)。

これがシステム間関係のいわば「健全な」あり方であるとすれば、日本の教育システムは職業システムとの関係において、そのような作動を行うことができてきたのか、言い換えれば日本の教育システムが自己規定する際に、上述のような形で職業システムを環境の一部として措定することができていたのかを問うことが、両者の関係を捉えるための第4

のアプローチと成り得る。ここでは、そうした作動が成立していない事態の可能性に注意を喚起するために、「閉鎖性」アプローチという名称を用いることにしたい。前の3つのアプローチと同様に、このアプローチについてもイメージ図化したものが、図2-5である。



従来、日本の教育システムは閉鎖的であるどころか、政治システムや経済システムから影響される度合いが強いとされてきた（たとえば乾 1990）。他方で、日本の学校や学級、教員社会などについては、内部情報が公開されにくいこと、変化しにくいこと、独特の価値観や文化が支配的であることなどにより、その閉鎖性や硬直性が指摘されてきた（たとえば越智 1999、酒井 1999 など）。しかし、こうした意味的システムとしての対外的関係に注目し、閉鎖性という可能性について検討した研究は管見の限り存在しない。それゆえそうした観点からなる研究は必要であり、また重要であると考えられる。

3. 本研究の〔テーマ〕設定

第2節では、教育システムと職業システムとの関係を捉え方として、4つのアプローチを提示した。すでに述べたように、第1の「教育人口の流体学」アプローチについては研究蓄積が厚い。また第2の「トランジション」アプローチは、大卒については90年代以降にむしろ研究が増加しているが、高卒については80年代から90年代初頭の時期に研究が集中している。また「トランジション」の間隙という観点の研究は、いまだ日本での蓄積は浅い。そして第3の「レリバンス」アプローチ、第4の「閉鎖性」アプローチについては、これまでほとんど実質的な研究成果が存在しないと言っていいだろう。

こうした認識に基づき、本研究では、自らの〔テーマ〕として次の2つを設定する。第

1は、日本の教育システムから職業システムへの「トランジション」の形成過程と90年代におけるその変化である。第2は、日本の教育システムが職業システムに対してもつ「レリバンズ」の特徴についてである。

この両者は、研究上は相互に独立した観点であり、それぞれ別個の研究方法を必要とする。しかし実際には、この両者は緊密な関係—時には相互に背反的な関係—にある、という認識を筆者は持っている。すなわち、教育システムと職業システムとの間の関係の調整は両システムにとって本来的に困難な課題であり、しかも産業構造の変化に伴う職業システムの複雑化によりその困難さはいっそう高進している。このようなアポリアとしてのシステム間関係に対しては、「トランジション」の効率性と教育の「レリバンズ」の確保との間の危ういバランスを維持してゆくことが不可欠となっている。にも関わらず、「トランジション」の効率性のみが肥大した場合、教育の「レリバンズ」を構築・維持するという課題の重要性は十分に認識されない。そして従来は成り立ってきた「トランジション」の効率性が外的諸条件の変化によって損なわれたとき、「レリバンズ」の重要性が浮上するが、それまでその発展が阻害されてきた「レリバンズ」は容易には回復されない。こうした現象が、戦後の日本社会においては典型的に観察される、ということが、本研究全体の最終的結論である。

なお、もう1つの「閉鎖性」という[テーマ]についても、筆者はすでいくつかの論考や実証研究を進めてきているが(沖津 1991・1994・1995、本田 2002)、対・職業システムという面での教育システムの閉鎖性という点に関しては、いまだ十分な知見を蓄積することができていない。それゆえこのテーマについては、機会を改めて展開することにした。

これら、「トランジション」と「レリバンズ」という2つの[テーマ]の検討により、日本の教育システムが、職業システムとの関係という面で形成してきた特質を浮かび上がらせることができるだろう。以下の第Ⅱ部と第Ⅲ部では、それぞれ上記2つのテーマについて、実証的データに基づく議論を展開してゆく。いずれに関しても、「比較歴史社会学」を目標として、可能な限り他の社会との比較を行い、また可能な限り歴史的に遡った分析に努めるが、序章でも述べた通り比較歴史分析としてはまだ助走段階であることは認めざるをえない。しかしそうした限界をもってしても、以下で展開する本研究の独自性や知見の意義が損なわれることはないはずである。