

日本的「学力社会」の理論的考察

——「システム間関係」の比較社会学序説——

教育社会学研究室 沖 津 由 紀

A Theoretical Consideration on Japanese “Academic-Achievement Society”

——Toward a Comparative Sociology of “Inter-Systems Relations”——

Yuki OKITSU

The Japanese people show remarkable adherence to their academic achievement, though it does not have so strong influence on their socio-economic status as in other societies. This paper attempts to explain why academic achievement has such symbolic and mental prestige in Japan. This prestige is not only seen in the educational system, but also in various scenes outside the educational sphere. Therefore it is possible to regard the prestige of academic achievement in Japan as one of the linkage-patterns of the educational system to its environment. I show an alternative theoretical framework after examining how the possibility of education-outer linkage has been explained by predominant theories.

I contend that the highly symbolic and mental prestige of academic achievement in Japanese society derives from that function as a medium linking the educational system to its environment. Unlike Euro-American societies, the Japanese educational system links to its outer society almost only through the academic achievement as a symbolic medium.

目 次

1. 問題の所在
2. 諸理論の検討
 - (1) 教育経済学
 - (2) 葛藤理論・再生産理論
3. 媒体としての「学力」
 - (1) 「学力」と貨幣
 - (2) 社会システム理論
 - (3) 媒体としての「学力」・教育システムの分化形式
4. まとめと課題

1. 問題の所在

現代日本社会では、学校での「勉強」ができるか否か、すなわち高い「学力」をあげることができるか否かが、人物評価に大きな影響を与える傾向が見られる。数値として打ち出され、しばしば統計的に操作を加えて相対化

された「成績」としての「学力」が、諸個人の全体的・一般的な優劣の指標とみなされる傾向があるのである。

このことはまず、学校での「勉強」に日々直面している生徒たちの意識にあらわれている。深谷の調査によれば、中学生は、勉強の得意な子が「ねばり強い」「頼りになる」「人のいい」「友だち思い」「細かい」「親しみやすい」等の性格的な諸側面においてもすぐれていると考えられており、このような一般的イメージは成績別の自己像にも反映されている⁽¹⁾。「学力」が高いということが、「学力」とは全く別の要素として考えられても不思議はない、人格的な面までをも含む全体的な優秀性へと拡大解釈されているのである。

同様の結果は高校生についても見いだされている。「高校生の抱く学業成績観」調査は、その知見を以下のようにまとめている。「成績のよい生徒は、真面目そうな努力型であるから、人々から信頼される。生徒たちはそう思っているし、実際にも、そうした結果が得られている。そ

こまではよいのだが、成績が不振ぎみの生徒は、学業が不振だけでなく、怠け者の生徒というレッテルをはられる。その結果、学業成績の良し悪しが、人間性そのものをシンボライズするようになる。⁽²⁾

このように、教育制度の内部に生きる生徒たちの意識のなかでは、「学力」が「人間性そのもの」を象徴するものとしてあらわれている。では、教育制度の外部の社会一般においてはどうか。教育の外部社会では、直接に「学力」が意識されるというよりは、「学力」の集積結果として結実した「学歴」という簡便な指標の方が、社会的関心の対象となっている。諸研究も、「学歴社会」の実態と原因に関するものが圧倒的である。

それらの研究のなかでは、日本的「学歴社会」の特徴について、これまで次のような指摘がなされてきた⁽³⁾。「公然たるビジブルな学歴主義の衰退にもかかわらず、証拠もつかみにくく攻撃もしにくいインビジブルな学歴主義は依然として（いや、かえってますます）健在であるかもしれない。学歴社会の虚像が主張され、学歴主義への批判が盛んであるにもかかわらず、学歴信仰が広範な人々の内なる意識に根を張っているのはそのためであろう。」（新堀）「学歴主義の人材選抜に関わる側面の重要性は、時代とともに変化する。このような変化に伴って、あるいはこのような変化と裏腹に、“内なる学歴主義”ともいうべき、学歴主義のいまひとつの側面が、逆に重要性を増してきているように思われるのである。…それは、広い意味での（世間の）人物評価に関わる問題と、競争者自身の自己評価に関わる問題（筆者はこの問題を能力アイデンティティの確立の問題として捉えている）であり、若者達の行動に強い影響を与える、自信と誇りの問題と深く関わっている。」（岩田）「有名大学を卒業していることは、自他の“まなざし”の中で、人間としての基本的価値が高いことを、社会的毛なみの良いことを、つまり現代社会においてその人が“貴種”であることを意味するものとなるのである。」（梶田）

これらの指摘は、教育の外部社会全般において、「学歴」が人間の一般的・全体的価値の指標とみなされていることを示している。国際比較で見れば、教育上の達成が教育年令以降の諸個人の収入や社会経済的地位達成に及ぼす影響が、日本で特に大きくはないということは、すでにしばしば指摘されている⁽⁴⁾。日本的「学歴社会」の特徴は、「学歴」が収入や地位の格差として顕在化することよりも、「学歴」が「人間としての基本的価値」と結びつけられているところにあるといえる。

しかし、この「学歴」の背後にあってその威信を支えているのは、他でもない「学力」であるということを強

調したい。なぜなら、「学歴」とは個人が最終的に到達した教育段階（「縦の学歴」）、あるいは個人が最終的に卒業した個別の学校名（「横の学歴」）を意味するが、同一教育段階内部においても明確な「学校格差」が存在している日本においては、「縦」と同様かあるいはそれ以上に「横」の学歴が社会的に重要視されている。そしてこの「横」の学歴、すなわち学校の「格差化」の基準は、個別の学校の教育の独自性や優秀性よりは、その学校に入学してくる諸個人が身につけている「学力」にある⁽⁵⁾。それ故、「学歴」の威信はまず「学力」の威信として考えられなければならない。このことを裏付けているのは、入学者の「学力」水準の変動とともに、その学校の威信も変動するという事実である⁽⁶⁾。人々は、「学歴」を透かして「学力」を見ているのである。社会一般における「学歴」の威信は、「学力」の威信によって支えられているのである。

ゆえに、「学力」は、教育の外部社会においても、「学歴」を介在させたかたちで威信を発揮しているといえる。そして上で見たように、その威信の特質は、それが人間の全体的・一般的な優秀性の指標とみなされるということにある。このような日本社会の状況を記述するために、「学力社会」⁽⁷⁾という言葉を用いることにする。この「学力社会」をいま一度定義するならば、それは、教育制度内部で諸個人が達成し証明された「学力」が、教育制度内部においてのみならず教育制度の外部の社会全般においても、人々の他者および自己に対する評価の重要な指標となっている社会のことである。本来教育制度内部のみで達成目標とされ、選抜基準となるはずの「学力」が、教育の外部社会においても指標としての威信を発揮し、しかもこの指標のなかに人々の一般的・全体的価値までが読み取られてしまうところに、日本的「学力社会」の特質がある。では、このような「学力」の威信はどこから生じるのであろうか。

この問題は、「教育と外部社会の接合のあり方」という問題へと一般化することができる。社会の近代化以降、教育は社会の中で一定の自律性をもつ巨大なシステムへと成長してきたが、その間、常になんらかの形で外部社会との接続を果たしてきた。日本において教育制度内部の評価基準である「学力」が外部社会でも威信を発揮しているという状況も、教育と外部との接合の一形式であると考えられる。日本の状況は、教育制度内部の評価基準が普遍的汎用性をもつものとして外部社会でも採用されていることを意味し、このようなかたちで外部社会は教育システムの機能的意義を認め、教育システムは外部社会に強い影響力を及ぼしているからである。この日本

社会の現実、ひとつの特異なケースとして、「教育と外部社会の接合」がいかんして可能であるのかという問題を改めて見なおす契機となり得る。なぜなら、先に述べたように、日本社会における「学力」や「学歴」の威信は、収入や地位の合理的獲得手段としてよりも、それ自体が即時的に価値あるものとして、人間の全体的優秀性と結合させられているという固有の特徴をもつからである。このような日本特有の「教育と外部社会との接合」のあり方とその源泉を説明し、しかも「日本独自論」ではなく他の諸社会との比較考察をも可能にするような理論を追求することは、教育と外部社会との関係についての理解を深めることに役立つと考えられる。

では、日本的「学力社会」における「学力」の威信を、「教育と外部社会との接合のあり方」という側面から、理論的に説明するという本稿の課題にとって、「学力」や「学歴」と外部社会との接合を論じてきた従来の諸理論は、いかなる有効性と限界を持つであろうか。限界を持つとすれば、それに代わるどのような理論的枠組みをもってこの関係を説明すべきであろうか。以下では、日本的「学力社会」を理論的に説明するという問題意識を念頭に置きつつ、まず、教育社会学の中で大きな勢力をもってきた諸理論を概観し、それらの主張と限界点を見たいうえて、別の理論的枠組みを提示することを試みる。

2. 諸理論の検討

(1) 教育経済学

まず、教育社会学—とりわけ「伝統的」教育社会学—と親和的であった⁽⁶⁾、教育経済学の諸理論は、「学力」や「学歴」と外部社会との接合をいかに論じてきたのかを見てみよう。教育経済学の文脈においては、この問題は、人々の受けた教育年数による賃金格差をいかに説明するかという命題として現われる。

まず、60年代から70年代にかけて教育経済学を席卷した人的資本論は、教育年数によって賃金に差が生じるのは、教育が人々に対して生産性の上昇をもたらす認知的能力や技能を与えるからであると説明した⁽⁹⁾。しかし、人的資本論に関しては、そのように「説明した」というよりは、そのような「前提に立っていた」というほうが適切であろう。当時のアメリカにおいては、所得不平等の是正、および経済成長の達成、という二つの政策課題の緊急性が増大していた。この課題に応えるものとして人的資本論が登場したのであるが、この人的資本論は、「教育は経済的価値をもっている」という命題を提示することによって、これら二つの課題が教育によって解決され

るという期待をあたえた。すなわち、「教育は個人に職業的知識・技術をあたえ、個人の生産性を高める。この結果として個人には所得の増加が、社会全体には経済成長をもたらされる。」⁽¹⁰⁾と。このような命題は、労働市場における競争および情報の完全性、という前提のうえに成り立っていた。しかし、この楽観的な予想と前提はやがて現実そのものによって裏切られ、人的資本論は、学問内面的にもイデオロギー面でもさまざまな批判にさらされる。

この人的資本論の問題点のひとつとして、個人の所得に与える教育独自の効果と生得的な能力の効果とを区別していなかったということが挙げられるが、この両者を分離した上で教育の独立的効果を計測するという形の検証が、人的資本論の内部からすでに始められていた⁽¹¹⁾。しかし、これらの分析において、「生得的な能力」の指標として用いられていたのが知能テストの結果であったことに対して、それらは知的能力(intelligence)の指標ではあっても、所得と直結する生産性という意味での能力(ability)とは異なるはずであり、実際にテストで高い成績をあげる能力と生産的課題を遂行する能力との間には弱い相関しか見いだされていない、という批判がすでに提出されていた⁽¹²⁾。

しかしまた他方で、「個人の生得的な能力」と「教育自体の効果」を分離した上で、この両者の連関を考えるという方向を、さらに一歩進めたスクリーニング理論が、教育制度は個人に対して生産性を高める知識や技能を伝授するのではなく、様々な生得的な能力をもつ諸個人をふるい分ける機能を果たすことによって、結果的により長い教育期間を潜り抜けた人間は生産性が高い、と主張しはじめていた⁽¹³⁾。スクリーニング理論は、教育と所得との相関は、能力などの第三の変数によってもたらされた疑似相関であるとし、この第三の変数と教育との相関が高いために、教育は人材を選抜・配分する有効な手段となっていると考えるのである⁽¹⁴⁾。このスクリーニング理論は、「教育とは体系的社会化を行なう場である」という通念を覆したという点で大きな波紋をよびおこしたが、このような、教育と所得との間に「能力」という捉えがたい変数を取り出そうとする作業は困難を伴うことになる。それゆえ、スクリーニング理論に対してはそれを支持する検証結果と否定する検証結果の双方が提出され、いまだに人的資本論との間で論争がつづいている⁽¹⁵⁾。

以上に挙げた、人的資本論とスクリーニング理論という2つの立場は、教育の認知的・技術的教育効果を強調するにせよ、教育の選別効果を強調するにせよ、労働市場に参入する諸個人に対して教育がおよぼす経済的効果

を論じているという点では共通している。他方で、次に挙げる2つの理論は、雇い主の立場から、教育歴を選抜指標として用いることの経済的効果に注目している。

まずシグナリング理論は、人的資本論の前提のひとつであった、市場における「完全情報」という考え方を退ける。この理論は、労働市場における情報の不確実性から生じる選抜コストに注目し、雇い主は志願者たちの真の能力を計測するコストを省くための簡便なシグナルとして教育歴を利用する、と主張する⁽¹⁶⁾。スペンスによれば、個人の生産的能力について知るには時間を要するという事実が、採用が雇用者にとってはひとつの賭けであるということの意味しており、この賭けのリスクを最小限とするために、雇用者は個人に関するさまざまな「兆候」を利用するのであるが、その中でも教育歴はとくに重視されている⁽¹⁷⁾。このシグナリング理論では、教育の社会的収益率に関しては疑問視されているが、教育が雇い主の選抜コストを引き下げ、選ばれた者がそれなりの生産性を発揮するならば、個別の選抜ケースにおいては教育をフィルターとして用いることは、全体として生産性に貢献するとされている⁽¹⁸⁾。

また組織論的色彩の強い統制理論は、分断的労働市場論をも視野に入れつつ、雇い主は賃金格差を正当化し、職場組織内部の葛藤を避けて円滑に運営するために教育歴によって「分割統治」を図る、と主張する⁽¹⁹⁾。ブローグは、次のように述べている。「教育資格による選別は、『よい』学生が常に『よい』労働者であるから経済的に有効なのではなく、教育資格が労働者と雇用者の間に潜在的に存在する利害対立を回避させるからこそ経済的に有効なのである。」⁽²⁰⁾ここでは教育歴を個人の生産性や個別の選抜コストに結びつける考え方を捨て、むしろ組織全体の運営の効率化に必要な統制と正当化を可能にする点にその経済合理性を求めている。

これら二つの理論は、「生産性」という概念を、個人単位から企業単位へと拡張したという点で、前に挙げた人的資本論とスクリーニング理論とは袂を分かっている。それゆえ、これらシグナリング理論と統制理論においては、教育歴による所得格差を説明する際に、他の二つの理論にとってアポリアであった、個人の能力や生産性という検証しにくい変数に対処する必要が無くなっている。

さて、ここで改めて、上に挙げた4つの理論について検討してみよう。以上の4つの理論は、それぞれ着眼点と主張を異にしながらも、それらのそもそもの出発点には共通性がある。それは、着眼点が雇われる側にあるか雇う側にあるかの違いはあれ、いずれも教育歴を選抜指標として用いることが経済活動に貢献するがゆえに、教

育歴が選抜指標とされているのだ、という前提に立っているということである。これらの理論は教育の経済合理性をはじめから措定している。特に人的資本理論とスクリーニング理論は、「学力」や「学歴」自体が個人の生産性と一致する「何か」の指標であるとみなしているのである。

こうしてみると、これらの理論は、教育と外部社会との接合の経済合理的側面を専ら論じているがゆえに、日本的「学力社会」における現象を説明する理論を追及するという本稿の立場からすれば、それらの理論に対して不満を感じざるを得ない。なぜなら、日本の「学力」の威信は、次の2つの点において「経済の論理」をはみ出すものであるからである。第一に、諸個人の側からいえば、日本では「学力」は、収入や地位の獲得手段として以上に、人間の基本的価値の指標として意識されている。第二に、日本社会における「学力」の威信がそのような性質のものであればこそ、この威信の源泉が経済の側から見た「学力」の機能合理性だけで説明できるとは考えられないのである。

市川は、教育経済学が教育と経済との関連の解明を通じて教育の経済的意義に注目させた意義は大きいということは認めながらも、教育経済学はどちらかといえば経済学、特に労働経済学への偏りを持ち、教育関係者がもっとも関心をもつ諸要素が適切に扱われてこなかった、と述べている⁽²¹⁾。特に、本稿で取り上げている、人々の意識のなかにおける「学力」の象徴的威信という微妙な問題については、従来の教育経済学の射程の外であったうえに、教育経済学の枠組みを適用することによって理解しきれない問題でもない。

また、比較社会学的見地からすれば、このような教育経済学を発展させたアメリカ社会においては、教育を見つめる眼差しも、経済合理主義的な乾いた一側面をもっていることが推察される⁽²²⁾。しかし、そのような社会風土と、「学力」に対して「信仰」ともいうべき情念を示す日本の社会風土との間には、かなりのギャップが存在するといえよう。このギャップを視野に入れずして、教育経済学の諸理論で日本社会の教育現象を切っけゆくならば、社会的現実の重要な一部をとりおとしてしまうことになりかねない。

以下では、教育経済学とは異なる視点から教育と外部社会との接合を論じた葛藤理論・再生産理論を見たのちに、改めてこれらの理論を用いて日本的「学力社会」を理解しようとするこの限界について述べる。

(2) 葛藤理論・再生産理論

教育経済学の諸理論が、天野の言う学歴の「地位形成機能」に重点をおいたものであるとすれば、以下に見る諸理論は学歴の「地位表示機能」に重点をおいているといえる⁽²³⁾。先に見た、企業組織の統制理論は、雇用に関わる様々な差別に注目した労働市場の分断理論を仲立ちとして、葛藤理論や再生産理論と接近することになる。

周知のように、教育はかつてそれがもたらすと信じられていた社会的平等を達成するものではないことが明らかになったのち、逆に、教育は社会の不平等の維持に貢献するとする、批判的色彩の濃い立論が、教育社会学内部に地歩を占めるようになった。その代表的なものとして常に挙げられるのは、次の論者たちである。彼らが「教育と外部社会の接合」をいかに捉えていたのかを、簡単に復習しておこう。

まずコリンズは、新ウェーバー学派の旗手として、学歴は身分文化を弁別する指標であると主張した。コリンズは、ウェーバーの「身分集団」概念を利用して、身分集団間の葛藤から社会全体の高学歴化を説明した。すなわち、社会は共通な下位文化をもつ結合集団から構成され、集団の構成員はその文化的共通性から身分的な平等感を抱いている。彼らは、社会に存在する、富、威信、権力といった種々の希少な「財」をめぐる闘争をくりひろげる。この闘争は個人間の闘争として生じて、つまるところ身分集団間の闘争に収斂する。なぜなら、個人は身分集団に一体感をもっており、集団の凝集力を闘争の糧とするからである。コリンズによれば、学校は、その学校を「支配」している身分集団の文化そのもの、あるいはそれに対する尊敬を教えこむ場であるとされる。諸学校の教育内容は、その学校を設立した身分集団の文化—公立学校では中産階級的 WASP 文化、私立中等学校においては明確な上流階級文化—から成り立っている。すなわち、「学力」とは個々の身分集団の身分文化そのものなのである。雇用主は、採用にあたって候補者が身につけている身分文化を弁別し、自分と同じ「エリート文化」を身につけている者を経営部門に、それに対する尊敬を身につけている者を下級従業員へと配置するために、学歴を利用するというのである⁽²⁴⁾。

またボウルズとギンティスは、ネオ・マルクス主義の立場から、教育制度内の社会化と選抜は、認知的能力よりも情意的態度に関わるものであり、教育はこのような事実を能力主義の外観によって正当化することを通じて労働現場の「社会関係」を再生産すると主張した。彼らは、教育上の能力主義の尺度—「学力」—は、個人の経済的成功にはほとんど寄与していない、と主張する。た

とえ寄与しているとしても、それは「学校で有利に働くような性格特性は、資本主義経済において、高い仕事のパフォーマンスを示すような性格特性と類似している」からであり、その性格特性とは、「規則遵守」「信頼性」「企業規範の内面化」「協調性」「外面的権威への服従」などである。しかもこのような性格特性は、基本的には家族を媒介として伝達されるものである。能力主義は、経済的不平等を隠蔽し正当化するイデオロギーにすぎない、と彼らは主張するのである⁽²⁵⁾。

また、ブルデューは、学校は「象徴暴力」を通じて、個々の生徒の「ハビトゥス」と支配的身分文化との距離に応じて、生徒のふるい落としを行なうとした。ブルデューによれば、下層階級出身の生徒は、自らの階級が教育の各段階に参入する可能性についての既存の客観的機会構造を、自分の将来についての主観的期待へと内面化することによって、「自己排除」を行う。試験は、それのみが合否の審廷であるかのようにみせかけることによって、試験以前に生じている「自己排除」の現実を隠蔽し、社会的ヒエラルキーの再生産を正当化するにすぎない⁽²⁶⁾。ブルデューにとっては「学力」はまず何よりも支配的身分文化の結晶なのである。

このように、コリンズ、ボウルズとギンティス、ブルデューらは、教育制度を経済的合理性に貢献するものとしてではなく、現代の資本主義的階層社会において支配的集団が自らの地位を維持し正当化する手段として考える。彼らは、教育歴と生産現場で必要とされる具体的諸技能との対応を否定し、その代わりに教育歴と身分文化との対応を主張するのである。彼らにとっての「学力」は、外部社会で支配的な位置にある身分集団の文化や性格特性の尺度である。このような視点は、彼らに限らず、社会的不平等の側面から学校に注目する多くの欧米の研究者に共有されている。

教育経済学の原点がコスト・ベネフィットにあったとすれば、葛藤理論・再生産理論の原点は「支配」にあるといえる。しかし、対立するものとして捉えられがちなこの二つの立場（教育経済学 v.s. 葛藤理論・再生産理論）は、意外に共通な諸点をも持っている。それはまず第一に、どちらも、顕在的・具体的な収入や地位の格差を生じさせるという機能において教育を捉えていることである。重点を「地位形成機能」と「地位表示機能」のどちらにおくにせよ、「地位」に視点を固らせている点では共通である。第二に、どちらも、収入や地位の決定要素を「生産性」や「身分文化」という要素へと読み換え、それと学歴との実質的・実体的・内容的な「対応」を見ている。ここでは、教育内部での達成に必要なとされる要

素と、外部社会での達成に必要とされる要素が本質的に同質のものであるとされており、「学力」や「学歴」はその同質の二つの要素を結びつける透明な機能を負わせてられている。

ところが、この二つの共通点の双方において、これらの理論は日本的「学力社会」の特質を説明する理論としてはふさわしくない。なぜなら、最初に見たように、日本的「学力社会」における「学力」の威信は、第一に、「地位」として顕在化する以上の、象徴的・心理的性質を持ち、また第二に、その象徴性・心理性ゆえにこそ、その威信は「学力」の実質的内容とは遊離して「人間評価」へと拡大された、高度に抽象的なものであり、何か特定の社会的・具体的内実（「生産性」あるいは「身分文化」）との直接的・実質的対応から生まれる威信であるとは考えにくいからである。日本の「学力」は「生産性」とも「身分文化」とも関連性（レリヴァンス）が低い、独特の知識体系を成しているという指摘もなされている⁽²⁷⁾。

以上の諸理論の検討を総括するならば、「学力や学歴と外部社会の接合を説明する理論」とはいえ、これまでの理論において「教育システムの外部社会」として視野に収められているのは、「経済」あるいは「身分集団」という、外部社会の特定の側面だけなのであり、それらにそれぞれ固有の論理を、「学歴」や「学力」の機能説明に適用しているのである。それゆえ、これらの理論の中の「教育」は、「経済の用具」あるいは「支配の用具」として描かれがちである。しかも、「経済」であれ「身分集団」であれ、教育の機能を、顕在化する社会経済的地位との繋がりに限定して捉えているという点で、これらはさらに共通の隘路に立っている。

これらの理論をはぐくんだ諸社会では、このような見方がもっともリアリティに即しているのかもしれない。実際、欧米の学校教育制度が、階層別複線型制度の遺産を引きずっているということ、あるいは専門的能力を重んじる「機能的学歴社会」であるということは、しばしば指摘される。あるいはまた、「経済と教育」「階層と教育」という、教育と社会の特定領域との関わりを、はじめから研究テーマとして設定するのならば、これらの理論を参照することは必須であろう。

しかし、日本社会の「学力」の特徴—地位として顕在化する以上の象徴的・心理的威信—を出発点とし、その説明を求めるとき、これらの理論をそのまま適用することは危険かつ不適切である。これらの理論は、それらを発展させた諸社会の教育制度が遭遇してきた特定の歴史的状況に依拠しているにもかかわらず、あたかもそれぞれの命題が普遍的にすべての社会の教育現象についてあて

はまるものであるかのような外観を与える。それ故これらの理論は、社会間の差異を視野に入れつつ、ある社会の特徴を説明するような普遍的準拠枠組みとはなりにくいのである。

さて、以上では、従来重要視されてきた諸理論を概観し、それぞれに対して検討を加えてきた。いまここで、これらの論点を振り返りつつ、もう一度本稿の出発点であった問題認識に立ちかえって、本稿がどのような理論を追及してきたのかを確認しておこう。我々が着目する日本の「学力」の威信の特徴は、その主観的象徴性にあるのであった。この特徴によって、その威信は、教育の外部社会のどの領域（たとえば「経済」）とも特定化できないさまざまな場で、人々の本質的・全体的「価値」の指標として、人間評価に影響するのであった。このような日本的「学力社会」を説明するには、上にみた諸理論のように、外部社会の特定領域の論理に立脚してそこから「学力」や「学歴」の機能を敷衍するのではなく、まず「学歴」や「学力」に立脚して、そこから教育システムの境界外の周界全体との接合のあり方—しかも、象徴的な—を引き出すという、視点の転換が必要である。では、このような思考を可能にするのはいかなる理論枠組みであろうか。

3. 媒体としての「学力」

(1) 「学力」と貨幣

この問いに答える前に、やや唐突ではあるが、理論的考察のためのデータとして、日本の「学力」の特性と、社会の中で或る別の「モノ」が示す特性との間の顕著な相同性について述べておこう。その「モノ」とは、ほかでもない「貨幣」である。貨幣と日本の「学力」現象、特に偏差値との類似性は、これまでしばしば指摘されてきた⁽²⁸⁾。しかし、従来のその指摘は、比喩として文中でさりと触れるだけのことが多かった。その中で阿部は比較的インテンシヴに「偏差値＝貨幣論」を展開しているが、それもこの両者の「物神性」を指摘するに留まっている⁽²⁹⁾。しかし、「学力」現象と貨幣現象との類似性は、このような表層的指摘で終わらせるには余りにも示唆に富む事象である。この事象は、「学力」を捉える理論的視野の拡大に貢献してくれると考える。ここでいま一度この両者の本質的な類似性を検討してみよう。

まず第一に、この両者は、「尺度」である。すなわち、量の寡多を計る基準となる。よってこれらは、それぞれを基準として、物財もしくは人間についての比較を可能

にする。あるいは、ここでの「量」は比較によってしか現出しない、相対的な「量」である⁽³⁰⁾。貨幣も、日本社会の現状における「学力」も、絶対的で具体的なそれ自体の「使用価値」においてというよりも、相対的な「交換価値」の尺度として機能しているといえる。

そして第二に、それらが相対的な尺度であるが故に、これらによって計られる「価値」は抽象的かつ一般的である。貨幣は商品やサービスの、日本の「学力」は人間の、特定化不可能な漠然とした「価値」を量的に表している。貨幣が物や行為に「交換価値」を与えるのと同様に、日本社会の「学力」は、その達成の現場を離れたとき、すでに「学力」自体の内容としての具体性を喪失しており、人間についての肯定的価値一般を抽象化する尺度となっている。いま仮に、この「人間についての肯定的価値一般」のことを「能力」と呼ぶことにしよう。「学力」はこのような意味での「能力」の指標として機能しているといえる。

第三に、貨幣も「学力」も、商品・サービス、あるいは人間の所属の移動が生じる際には、移動先の主体に、どの商品・サービス、あるいは人間を選択するかの比較の基準を与えて、所属の移動を媒介する。また所属が移動しないときにも、それらが所属する主体の「財」のストックの量を計る基準となる。具体的な目的像としてイメージされてさえいないような漠然たる未知の諸可能性が、「学力」さえ蓄積しておけばいつかは手に入れられるかもしれないという期待が、貨幣の場合の「拝金主義」と同様に、ストックとしての学力の獲得・蓄積競争を加熱させていると考えられる⁽³¹⁾。上で述べたように、「学力」が抽象的な「人間についての肯定的価値一般」=「能力」を表すものとなったとき、同時に「学力」は、抽象的な「人間が手に入れられる肯定的未来一般」の獲得手段とみなされるようになる。この「未来」がたとえ実現化しなくても、やはり「学力」のストック価値は一般に認められているといえる。

第四に、貨幣も「学力」も、それらが本来的に定位している文脈の内部において、以上に述べた機能を発揮するのみならず、他の文脈においても代替的価値尺度となり得る。貨幣は本来的には経済の文脈で、「学力」は本来的には教育の文脈で通用する尺度であり、それ以外の、たとえば（近代以降の）家庭という文脈においては、本来的にはそれらとは別の、たとえば「情愛」が至上価値とされるはずである。しかし、仮に「情愛」が欠如している場合でさえも、貨幣所有や「高学歴」所有が新たな家族の産出（婚姻）を可能にしたり、そうして生まれた家庭を維持存続させてゆくインセンティブとなったりす

るのである。つまり、貨幣も「学力」も、それが表示する価値の抽象性ゆえに、限定された特定の場面においてだけでなく、本来それらと「関係ない」さまざまな場面全般で、価値尺度として通用し得るのである。

(2) 社会システム理論

以上の諸点において、日本社会の学力は貨幣と非常に似通っている。そしてこの類似性を指摘した今あらためて、重要な理論上の構成要素として、貨幣に注目していた理論の存在に注目したい。その理論とは、社会システム理論である。それはもちろん、「教育と外部社会の結びつき」を中心的テーマとする理論ではない。しかしそのこと自体が、「学力」を捉える理論的視野の狭さを脱出することに役立つのである。

ここでは社会システム理論として、パーソンズからルーマンに引き継がれた理論を念頭においている。周知のように、パーソンズは社会や行為をシステムとして捉え、その構造と機能を全面的に分析した社会学グランド・セオリーの代表者である。またルーマンは、パーソンズの社会システム理論に多くを負いながらも、それを自らの視点から建設的に批判し、独自の社会システム理論を導いた。

彼らの理論の内容を見ると、社会のマクロな変動過程としての社会進化を、社会内部の機能的サブシステムの分化の進行と捉える点で共通している⁽³²⁾。ただこの「分化」の形式についての考え方には両者で相違があり、それは彼らの「システム」把握の相違に由来するものである⁽³³⁾。すなわち、パーソンズはすべてのシステムが四つの「機能要件」を必要としていると考え、システム分化を内部へと進行する四分分割の反復であるとするのに対し、ルーマンはシステムを「複雑性の縮減」という観点からシステム外部との対比で捉え、内部的「機能要件」には固執しない。

しかしまた彼らは、システム分化の進行した社会において、分化した機能的サブシステム間の交流を保証する、一般化された象徴的なコミュニケーション媒体（メディア）の出現に言及するという点でも共通である⁽³⁴⁾。システム分化が進み、個々のシステムがその機能を純化させればさせるほど、システム間の相互依存の必要性も高まるのであるが、この時に、あるシステムのアウトプットを他のシステムに伝達する働きを担うのがこの象徴的媒体なのである。この媒体は、サブシステム間の相互交換の手段であると同時に、相互交換を効率化することによって、各サブシステム内の諸活動の範囲や水準を飛躍的に増加させる機能をも果たすとされている。このよう

な媒体の典型例として、パーソンズは貨幣・権力・影響力・価値コミットメントを挙げ、ルーマンは貨幣・権力・愛・真理を挙げている。機能ごとに分化した社会内部でいかにして統合が可能になるか、というホップズ、デュルケム以来の問いに、彼らは「象徴的媒体の出現によって」という解答を与えているのである。

しかしなお、この媒体についての考え方にも両者の間には微妙な違いが見られる。それは、両者が挙げる媒体の典型例が異なることにもすでに現われているが、その背後にはより根本的な相違がある。すなわち、パーソンズにとって媒体の有効性は、社会全般に共有された規範にその源泉を持つのに対し、ルーマンにとって媒体の有効性は、それが喚起する記号論的二項対立図式にその源泉を持つのである⁽³⁵⁾。

彼らはそれぞれ自らの理論を「一般理論」と自負するだけあって、その所論はそれに触れる者に「世界観」ともいべき全体的・包括的な立脚点の受け入れを要求する。しかし、彼らの理論の立脚点と個々の指摘の比較対照と、その是非の検討に、多くを費やすことはできない。ここでは、彼らの理論が、本稿で求める分析枠組みの条件をいかなる意味で満たしているかを指摘するに留めておく。

前節で見てきた諸理論が批判された理由は、それらが教育システムの外部社会の側面だけを切り取り、教育システムをそれらの「用具」として捉えていたこと、および、それらが切り取る「側面」とはとりもなおさず、顕在的な社会経済的地位に限らているということ、であった。社会システム理論は、社会を機能的サブシステムの相互関係へと抽象化して捉えることによって、まず第一に、サブシステムの一つとしての教育システムと外部社会との関係を、サブシステム一般がその外部社会との間の接続をいかにして達成するかという枠組みのもとで考えることを可能にする。そして第二に、「社会」を、それを構成する人々の諸「地位」に限定して捉える発想からの脱出をも、可能にするのである⁽³⁶⁾。また、「システム」という抽象的分析概念は、社会相互の比較の準拠点ともなり得る。このような諸点において、社会システム理論は日本的「学力社会」を考えるための理論枠組みとしての条件を、まずは満たしているといえる。

それゆえここで、社会システム理論の主張を手がかりに、教育を社会の機能的サブシステムのひとつとしてとらえ、それとその外部の個々のサブシステムや、教育システムの外部＝「環境」全般との接合の在り方について考察する分析枠組みの採用を提案したい。この「システ

ム間関係」という枠組みは、まず日本社会についての理解に役立つであろう。そしてさらに共通の準拠点から、他の諸社会の現実を比較しつつ理解することを可能にするだろう。

しかし、このような理論としての適合性の主張だけでは、あまりにも外部の議論にとどまっている。そこで次に、このような社会システム理論の枠組みによって、まず日本的「学力社会」はいかに理解されるのか、という具体的考察に移らねばならない。

(3) 媒体としての「学力」・教育システムの分化形式

そのためここで、パーソンズとルーマンの社会システム理論がどちらも、貨幣を、分化した社会のサブシステム間の交流を保障する象徴的媒体の典型例として挙げていたことに立ち戻ろう。そしてまた、先に見たように、日本社会における「学力」現象は、貨幣現象との間にかんがりの共通点をもっていたことを思い出そう。これらのことをふまえて、ここで主張したいのは、「日本社会の『学力』は、教育というサブシステムと外部社会の接合を担う象徴的媒体の役割を果たしている」ということである。

上で指摘したように、日本社会における「学力」は、(1)人間の「能力」の相対的尺度として、(2)「能力」という、人間についての一般的・抽象的価値を表し、(3)フローとしての人間の所属移動を媒介すると同時にストックとしての人間の価値と可能性を表現し、(4)他のサブシステム文脈においても代替的効力を発揮する、という、社会システム論のいう象徴的媒体としての特徴を備えている。それゆえ、日本社会における「学力」の象徴的威信は、それが教育システムと外部社会とを接続する媒体の機能を果たしていることによって生じると考えることは可能である。「学力」は貨幣と同様に、人間の価値を一般化・抽象化して集約的に表現するという固有の機能を持つ、一つの社会的な装置であると考えられる。媒体としての「学力」は、教育システム内部の作動原理であると同時に、教育システムを出てゆく人間に帰属的に付帯して教育システムの外部に流れ出て、他の諸システムにおける人間評価に関わる場面でも、フロー・ストック両面での尺度として機能する。このように考えるならば、「学力」の真の中身が何かということよりも、「学力」がこのような媒体として社会的に機能しているという事実の方に、その象徴的威信が由来しているということが理解される。「学力」を象徴的媒体としての機能で捉えるとき、「生産性」や「身分文化」など、社会の特定の側面で通用する価値と「学力」との実質内容的対応によって「学力」の

影響力を説明する思考の一面性を乗り越えることが可能になるのである。

このように「媒体としての学力」という命題を主張するとき、なぜ日本社会において教育システムは、「学力」という媒体によってのみ外界と結びつくような分化の形式を取らざるを得なかったのか、という問いが、次なる課題となる。この問いに答えるためには、日本とその他の社会における、教育システムと外部社会の結びつき方の特徴とその形成プロセスについての比較考察を試みなければならない。その際に重要になってくるのは、教育システムの、他のシステムとの間の従属／独立関係である。

現実の諸社会を見ると、システムは、外部との接続を、必ずしもこのような特有の性質を持つ抽象的媒体によって達成するとは限らない。教育システムに限って考えれば、抽象的媒体によらない接合の仕方としては、具体的教育内容や理念の面で外部社会と接合する形式が存在する。たとえば、アメリカのハイスクールレベル以下の「市民教育」および大学院レベルでの専門教育、ドイツの二元的システムによる徒弟制的職業教育とギムナジウムにおける大学進学向けの高度にアカデミックな教育、フランスの職業資格取得のための細分化された職業教育とリセにおける身分文化的な古典・哲学教育などがその例である。これらの場合は、教育システムは教育内容の中に外部社会の特定の領域に固有の具体的価値を引き受けており、それゆえ外部社会の中での特定の論理につよく浸透されている。すなわち、このような場合には、教育システムは他のシステムに従属的であり、教育システムとしての分化と自律性の度合いが低いといえる。このような接続形式は、その特定性・具体性・局域性ゆえに、特定領域に関しては内容的にレリヴァントな教育内容が提供されることを可能にし、また同時に教育システムの論理にすべての人間が巻き込まれることを妨げもする⁽³⁷⁾。

ところが、日本の教育システムは、近代化への離陸以来、このような、外部の特定領域との内容的レリヴァンスの強い接続形式を、ながらく試み続けながらもその実現は阻まれ続けてきた。その原因のひとつには、日本が近代化を遅く開始し、その際に近代以前の社会体制と意図的な訣別をはかったという「後発効果」が挙げられる⁽³⁸⁾。この「後発効果」のために、自然発生的に長い時間をかけて成長するようなタイプのいくつかのサブシステム—身分集団システム、技能集団システムなど—が、近代日本において突出して発達した政治システム、経済システムや教育システムの成長速度に追い付けず、そのことが、教育システムがそれらに具体的教育内容の面で

従属することを妨げたのである⁽³⁹⁾。しかし戦前においては、旧士族階級などの中ではかなりの身分集団意識が残存していた上に、教育制度自体が政治（国家）の論理に応じた教育内容や人材要求に従って複線的に細分化されていた。ところが第二次大戦後、戦前は教育システムの教育内容に非常に大きな影響力を及ぼしていた政治システムの勢力が相対的に後退し、社会の平準化も急速に進んでからは、教育システムは外部とレリヴァントな接続形式からの乖離を一層歴然とさせている⁽⁴⁰⁾。戦後飛躍的に発達した経済システムも、戦前からすでに自己の生産活動に必要な教育訓練機能を自らのなかに組み込んでおり、その面で経済の外部にある教育システムに依存する必要は少なかったのである⁽⁴¹⁾。

こうして、日本の教育システムは、その初発および後続の諸条件によって、結果的に非常に高い分化と自律性の度合いを獲得しているといえる⁽⁴²⁾。日本では教育システムが外部に従属するよりはむしろ、教育システムの方が自己の論理を外部へと進出・浸透させてゆく傾向さえ見いだされる⁽⁴³⁾。このように教育システムの自律性の度合いが高いことの結果として、現在の日本の教育システムは、「学力」という、外部社会との直接的な内容的レリヴァンスを欠いた、教育システム独自の価値基準をめぐって作動する結果になっている⁽⁴⁴⁾。そしてこの「学力」を介してしか外部と結びつけなくなっているのである。外部の具体的知識や価値との内容的レリヴァンスを欠いていればこそ、日本における教育上の達成＝「学力」は、結果的に教育システム内部では歯止めのない自己産出運動を生み、一旦外部社会に出たならば、「人間の肯定的価値一般」＝「能力」の抽象的尺度として機能する。そしてその結果、すべての人々がこの抽象的媒体の運動メカニズムに巻き込まれてゆかざるを得なくなっていると考えられるのである。

こうして、日本の教育システムの分化の様態の特質—自律性の高さ—と、「学力」という媒体の成長との循環的相互作用によって、現代日本の教育状況が形成されてきた、といえる。日本の「学力」の象徴的・心理的威信は、それが外部との内容的レリヴァンスを欠いているが故に、まさに貨幣と同様の抽象的媒体として、「人間についての肯定的価値一般」＝「能力」の尺度としての機能を発揮していることから生じている、というのが本稿での結論である。

この理解は、「学力」を「生産性」あるいは「身分文化」に対応させ、顕在的地位と結びつけて考える、他社会の現実に依拠した従来理解よりも、日本の現実をより説得的に説明していると主張したい。なぜならそれは、日

本の「学力」が、その実質的内容を捨象したうえで人々の本質的・全体的「価値」の尺度化しているという事実の説明としてふさわしいからである。またこうして日本の現実に依拠しつつ従来の理論の限定性を相対化したとき、逆に日本以外の諸社会の教育現実の社会ごとの固有性を理解することが可能になる。すなわち、すべての社会の現実、システム間関係のさまざまなヴァリエーションとして理解されるようになるのである。

4. まとめと課題

本稿では、日本的な「学力社会」現象を理論的に把握する枠組みを求め、教育経済学および葛藤理論・再生産理論の限界を指摘したのちに、それは「学力」が教育というサブシステムと外部社会との接合の一形式である象徴的媒体として機能しているからであると結論するにいたった。この理解は、日本の教育の現状を従来の理論よりも説得的に説明すると同時に、他の社会、あるいは同一社会の中の他のシステムにおける現象をも同じ枠組み一分化したシステムとそのシステム環境との接続の諸形式一のもとで比較考察することを可能にするという点ですぐれていると主張したい。

しかし、そのような比較考察は、本稿ではいまだほんの端緒としてしか提示できていない。その具体的内身を、歴史的経験的事実と理論的定式化との間の往復作業によって埋めてゆくことが必要とされる。ただ、その考察を行なう際に、システムという分析上の概念のもとに、その分化とシステム外部との結合との諸種の形式を、経験的観察に依拠しながら定式化してゆくという視点を保持すべきことを、強調しておきたい。なぜなら、そのような、諸社会間の比較を可能にする一般的枠組みのもとにのみ、「日本特殊論」を超えた普遍的分析が可能になると考えるからである。そして、この社会間比較は、本稿では主に他の先進国に言及したが、「後発効果」の影響を過大評価しないためにも、他の諸後進国の教育現実との比較が一層不可欠となる。

また本稿では、「学力」が事後的に発揮する威信を専ら問題としたため、その産出のプロセスの態様自体についてはほとんど不問に付してきた。媒体としての「学力」は行為者にとって所与のものであるとしても、それが媒体として機能し続けるためには、不断にそれを再生産してゆく「現場作業」を必要とするはずである。この「現場作業」を微視的な手法で明らかにしてゆくことを、今後の課題としたい。

(指導教官 天野郁夫教授)

<注>

- (1) 深谷昌志「学歴主義と学校文化」『教育社会学研究』第38集, 1983, pp. 63-64
- (2) 高校教育研究会(代表 深谷昌志)『モノグラフ・高校生'85 vol. 14 高校生の抱く学業成績観』福武書店, 1985, p. 4
- (3) 以下の引用は、『教育社会学研究』第38集, 1983の中、新堀通也「学歴研究の今後の課題」, p. 16, 岩田龍子「研究領域拡大の必要はないか」, p. 29, 梶田毅一「学歴研究のひとつの課題」, p. 34より。
- (4) 潮木守一「学歴の経済的効用」麻生誠, 潮木守一編『学歴効用論』有斐閣選書, 1977および小池和男, 渡辺行郎『学歴社会の虚像』, 東洋経済新報社, 1979など。最近の研究としては, 石田浩「学歴と社会経済的地位の達成—日米国際比較研究」『社会学評論』, 40(3) pp. 252-266を参照。
- (5) 岩木秀夫, 耳塚寛明「高校生—学校格差の中で」『現代のエスプリ No. 195 高校生—学校格差の中で』至文堂, 1983, pp. 5-24
- (6) 松島駿二郎「大学の難易度今昔」『週刊朝日』1990, 9, 20 増刊号, pp. 197-200
- (7) 新堀は「学力社会」を「実力主義」と同義の概念として「名目的学歴社会」と対置しているが, 本論では「学力」はむしろ「学歴」の決定因であり, 実社会で役立つという意味での「実力」とは対置されるべきと考える。新堀通也「学歴社会から学力社会へ」麻生誠, 潮木守一編『学歴効用論』有斐閣選書, 1977, p. 255
- (8) 教育社会学と教育経済学, 特に人的資本論との親和性については, 近藤博之「教育と経済に関する問題設定の再検討」『大阪大学人間科学部紀要』第8巻, 1982, pp. 86-89を参照。
- (9) 人的資本論を含めた教育経済学の諸理論を整理した論文として, 前掲近藤論文を含めて, 小林雅之「選抜・配分装置としての学校」『教育社会学研究』第36集, 1981, pp. 51-62および金子元久「教育経済学の20年」『教育社会学研究』第35集, 1980, pp. 123-133を参考にした。
- (10) 小林, 1981, p. 51
- (11) Journal of Political Economy, 80, 1972 中の, Griliches, Z., & W.M. Mason, "Education, Income and Ability", S74-S103, および, House, J.C., "Earnings Profile: Ability and Schooling", S108-S138
- (12) Arrow, K.J., "Higher Education as a Filter", Journal of Public Economics, 2, 1973, p. 214-215
- (13) Taubman, P.J. & Wales, T.J. "Higher Education, Mental Ability and Screening" Journal of Political Economy 81(1) 1973 pp. 28-55
- (14) 小林, 1981, p. 55
- (15) ibid., p. 55
- (16) Spence, M., "Job Market Signaling" Quarterly Journal of Economics 1973 (Aug.), pp. 355-374, および Arrow, K.J., 1973, pp. 193-216. これらは「スクリーニング理論」の範疇に入れられることが多いが, ここでは彼らの「シグナル」の観点を重視して, 「シグナリング理論」とした。
- (17) Spence, 1973, p. 357
- (18) Arrow, 1973, p. 194
- (19) Blaug, M., "Where Are We Now in the Economics of Education?" Economics of Education Review, 4(1), 1985, pp. 17-28
- (20) ibid., p. 25
- (21) 市川昭午「教育問題の経済学」市川昭午, 菊池城司, 矢野真和『教育の経済学』第一法規, 1982, pp. 8-10
- (22) ibid. p. 4

- (23) 「地位形成機能」「地位表示機能」については、天野郁夫「教育の地位表示機能について」『教育社会学研究』第38集, 1983, pp. 44-49
- (24) Collins, R., "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification", *American Sociological Review*, 36, 1971, pp. 1002-1019 R.コリンズ「教育における機能理論と葛藤理論」J.カラベル, A.H.ハルゼー編, 潮木他訳『教育と社会変動 上』東京大学出版会, 1980, pp. 97-216
- (25) Bowles, S., & H.Gintis, *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, Basic Books, 1976 S.ボウルズ&H.ギンタス (宇沢弘文訳)『アメリカ資本主義と学校教育 I』岩波書店, 1986, pp. 177-211
- (25) Bourdieu, p. & J-C.Passeron, *Reproduction*, SAGE Publications, 1977
- (26) コリンズ, 1976 (邦訳 pp. 114-116)
- (27) 佐藤は、日本の「学力」の内容的特質について、次のように指摘している。「一定の論理的・抽象的『空間』にできるだけ速く入り、概念や形式を普遍的用具として駆使することが求められる。その習熟と使用のスムーズさ、自由度が、学力像の主要な要因として位置づく傾向が見える。」「…以上のような構えは結局、知識の『構造』というものがある既存の体系内部でのみ考えられるという結果を生んでいる、と見られる。概念や形式が普遍的用具としてクローズ・アップされ、知識の性格構造に対する問題意識が欠けているところから、こういう結果が導かれるのは自然だろう。すなわち、体系外の知識や認識が、つまり経験や日常感覚の世界がほとんど視野の外に置かれている。『構造』の学習や探求の『過程』を考えるにあたって、それらの世界がほとんど度外視されることになっている。」佐藤興文「期待される学力像と学力不振」『学力・評価・教育内容』青木教育叢書, 1978
- (28) たとえば、藤村正司「教育組織存立の分析視角」『広島大学教育学部紀要』第34号, 1986, p. 108や、矢野真和「高等教育の大衆化と政策課題」『教育社会学研究』第45集, 1989, p. 29 の記述など。
- (29) 阿部耕也「偏差値＝貨幣論についての覚え書き」『受験体制をめぐる意識と行動』op. cit., pp. 223-232
- (30) 中内はこのことを「水準としての学力」と表現している。中内敏夫「学力とは何か」岩波新書, 1983, p. 37
- (31) 竹内はこのような未知の諸可能性への期待を「くもしかしたら>アスピレーション」と呼んだ。竹内洋「教育アスピレーションと学歴社会の構造」『価値意識の社会学的研究』関西大学経済・政治研究所研究叢書第45冊, 1981, pp. 102
- (32) 社会進化についての T.パーソンズの著書は、矢沢修次郎訳『社会類型—進化と比較』至誠堂, 1971, および、井門富二夫訳『近代社会の体系』至誠堂, 1977 またルーマンの著書は、*The Differentiation of Society*, Columbia Univ. Press, 1982, pp. 229-254, および、土方昭他訳『システム理論のパラダイム転換』御茶の水書房, 1983, pp. 17-39 を参照した。
- (33) パーソンズのシステム論は、倉田和四生編訳『社会システムの構造と変化』創文社, 1984 の第一部「行為システムと社会システム」, pp. 5-135 にまとめられている。ルーマン自身によるパーソンズ批判と自らのシステム理論の展開は、「全体社会の分析形式としての現代システム理論」J.ハーバーマス, N.ルーマン著, 佐藤他訳『批判理論と社会システム理論 上』木鐸社, 1984, pp. 3-28, および、土方昭監訳『法と社会システム』新泉社, 1983, pp. 14-70 に見られる。
- (34) パーソンズのメディア論は、上述の「行為システムと社会システム」, および、新明正道監訳『政治と社会構造 下』誠信書房, 1974 の中の、「政治的権力の概念について」「影響力の概念について」「価値—コミットメントの概念について」で展開されている。ルーマンのメディア論は、特に“Generalized Media and the Problem of Contingency”, in J.J.Loubser, R. C. Baum, A.Effrat, V.M.Lidz (ed.), *Explorations in General Theory in Social Science vol. 2*, The Free Press, 1976に集約されている。
- (35) (34)に挙げた諸論文を参照。
- (36) 山村の次の指摘を参照。「近年、教育システムの働きを、社会移動との関係でとらえようとする研究の後を受けて、階級的構造の再生産との関わりで問題にする研究が注目を集めている。それは教育社会学の新たな展開といってよいであろうが、しかしそれらの理論をそのまま導入することで、日本社会の現実を十分に説明できるのかどうか。…むしろ日本の場合、学校や教育を通しての階級の再生産よりは、そのような特質を示す社会のあり方そのものの再生産のメカニズムが問われるべきではないのか。」山村賢明「現代日本の家族と教育」『教育社会学研究』第44集 1989 pp. 2-23
- (37) 以上に述べた欧米の教育事情に関しては、麻生誠, 潮木守一編『ヨーロッパ・アメリカ・日本の教育風土』有斐閣新書, 1978, 沖原豊編『世界の学校』東信堂, 1981, 金子忠史『変革期のアメリカ教育-学校編-』東信堂, 1985, 天野郁夫他『教育は「危機」か-日本とアメリカの対話』有信堂, 1987, マックス・プランク教育研究所研究者グループ著, 天野正治監訳『西ドイツの教育のすべて』東信堂, 1989, 原田種雄他編『現代フランスの教育-現状と改革動向』早稲田大学出版部, 1988, 等を参考にした。
- (38) R.P.ドーア著, 松居弘道訳『学歴社会 新しい文明病』岩波現代選書, 1978, pp. 52-73
- (39) 身分集団システムについては、園田英弘「学歴社会-その日本の特質」『教育社会学研究』第38集, 1983, pp. 50-58
- (40) 大田堯は、戦後日本が封建制のない絶対主義の支配体制から開放されたときに生じた「学力」基準の喪失を、「学力の無政府状態」と呼んだ。大田堯「学力の問題」『教育学研究』第18巻第5号, 1950, pp. 15-20
- (41) 中川敬一郎「日本的経営」『比較経営史序説』東京大学出版会, 1981, pp. 203-244
- (42) 日本でリカレント教育が発達せず、教育を受ける年齢が若年期に集中していることは、個人のライフ・サイクルのなかにおける教育システムの自律性の高さのあらわれであると考えられる。
- (43) 学校の機能肥大と管理範囲の拡大については、たとえば由紀草一「『管理教育』, 愛情の制度化」由紀草一, 夏木智「学校の現在」大和書房, 1989, pp. 99-116, を参照。
- (44) 後藤誠也「学校教育の選抜機能」『教育と医学』第25巻第10号 1977 p. 65