

# 「教育改革の社会学」のモデル構築

—合理的選択理論と「失敗」の社会学の可能性—

比較教育社会学コース 中 澤 渉

The establishment of sociological models of educational reform  
—The possibility of rational choice theory and sociology of 'failure'—

Wataru NAKAZAWA

The aim of this paper is to contribute to the establishment of sociological theory of educational reforms. Understanding the educational reforms has long been a major focus of sociology of education. But it has not adequately considered the mechanism of them. By the way, rational choice theory has been receiving increasing attention among sociologists, because it explains the proper conception of the relation between individual and social levels successfully according to James Coleman. And Raymond Boudon proposed 'cognitivist model' and pointed out the limitations of rational choice theory. Additionally, I refer to the sociology of failing in reforms. These considerations invite further empirical investigation.

## 目 次

- I はじめに
  - II 先行研究の検討
  - III 「教育改革の社会学」の理論構築に向けて
    - A ミクロ-マクロ問題
    - B 合理的選択理論に対する批判とブードンの認知モデル
    - C 「失敗」の社会学—政策の計画・実施・普及過程の分析
  - IV まとめ
- I はじめに

近年の教育社会学の学問的傾向として、政策志向化が挙げられよう。その傾向を大まかにまとめてみれば、文部科学省の掲げる教育政策に対し、教育社会学の「実証性」という武器を掲げ、その政策の誤り、無根拠性を暴く、というものであった。こういった政策志向化については、自ら教育改革国民会議の委員に加わり、これまで文部科学省が進めてきた新自由主義的な教育改革、特に学校週五日制、公立中高一貫校や学校選択制の導入を中心に反対してきた藤田の『教育改革』（岩波新書 1997）がその濫觴に位置付けられる。その後

藤田は、『教育改革』で実態や改革の問題点が指摘されていたものの、その代案が明確ではない」というコメントに応えるために<sup>1)</sup>、『市民社会と教育』（世織書房 2000）を執筆し、特に後半で教育制度改革について具体的にプランを提示している。また荻谷は特に学力低下問題に論点を絞って、文部科学省の進めてきた学習内容・カリキュラムの削減に一貫して反対の立場をとってきた。荻谷の主張の骨子は、現在文部科学省の進める「ゆとり教育」が、日本社会の階層分断化を進めるというものであり、特に学習時間というこれまで注目されなかった変数に着目することで、学習意欲自体が既に出身階層により大きな差が生じているのだと主張した（荻谷 2001：150-164など<sup>2)</sup>）。また矢野は教育、社会、そして経済の関係に着目し、知識社会化が進行して教育の役割が大きくなるという視点から、教育の経済効果を実証的に解明して未来社会の構築（設計）に取り組んでいる（矢野 2001）。

これらの教育改革批判には、そのトーンや論調に違いはあるものの、共通する問題意識が存在している。それはこれまでの教育改革が、実態を厳密に把握することなく、政策立案者の思い込みに基づいて実施に移されてしまっているという点にある。つまりもともと誤っている現状認識に基づいて改革が実施に移されるから、現場が混乱し、改革はうまくいかないのだ、と

いうことである。それゆえに実態把握に威力を発揮できる教育社会学の重要性、意義が主張できる。

筆者は上記の主張の重要性は理解しているし、具体的な政策に踏み込んで分析や提言を行っていくことも必要であると考えている。したがってこういった議論に水を注すことを、本稿は目的としているわけではない。ただし研究業績に「役に立つ」という具体的なものが求められる傾向が強くなった近年、教育社会学研究の全体的潮流がこういった具体的提言や具体的現象にコミットするようになってきているように感じられる。全体的な潮流がこのような方向に傾くのは、筆者は以下の2つの点で問題があると考えている。

1つめであるが、上記のような教育社会学の意義付けを主張したとき、文部科学省がデータに基づいて「正しい」政策を実施するようになった場合、教育社会学の主張する意義、インパクトはかなり弱くなるのではないか、というものである。もっと問題なのは、社会現象は複雑で様々な変数が絡み合っているものであり、仮にデータがあってそれに基づいて改革が施行されたとしても、その政策が成功するとは限らないことにある。社会学には自己成就の予言と自己破壊の予言という2つの有名な概念がある。例えば科学的な根拠に基づいて、「今年の夏は冷夏になるから、農作物は不作だ」という長期予報が出されたとする。そのとき、実際に冷夏になって不作になるという結果は当然予期できるが、一方で農家が不作を予期し、また不作になれば農作物が高騰するであろうことを見込んで皆が増産に走り、結果として豊作になってしまう、という結果も論理的には起こりうる。どちらになるかは起こってみないとわからない。つまり教育改革の成功と失敗には様々な変数が関係しており、単にデータの有無云々だけで処理できる問題ではない。もちろんこれまでの教育改革では、きちんとした実態把握がなされず行われてきた面があるのだから、その指摘は現段階では意味がある。しかしデータに基づいて「正しい」政策をしたのに、意図と反する結果が起こった場合どう説明するのかを考慮する必要がある。また穿った見方をすると、教育社会学は「間違った」文部科学省のお蔭で社会的意義を主張できるということにもなり、一見文部科学省の政策を批判しておきながら、実際には両者は寄生関係にあるのでは、と受け取られかねない。

2つめに挙げるのは、個別的政策にのみ着目するようになることによる、視野狭窄の問題である。具体的な政策を取り上げることは、その時流に乗っているときはもちろんインパクトがあるし、そのこと自体は

当然必要なことである。しかしその政策が急展開したり、突然とり止められたり、といったことも起こりうるわけで、個別具体的な現象や政策にコミットし過ぎると、その際の応用が全くきかないという困った事態が生じてしまう。つまり研究自体が社会的な動向に大きく左右されてしまう、ということである。もちろんアカデミックな世界も一つの社会システムであり、それは他の社会システムと無関係ではない。教育社会学において政策志向が強まっていること、個別具体的な現象への着目が集まっていること、それ自体も社会学の対象となりうる社会現象なのである<sup>3)</sup>。社会学のもつ大きな長所は、このような学問的状况をも社会現象と捉え、自らも学問的对象として、反省的に俯瞰することが可能になることにあると思われる(社会学の社会学)。塩原は社会学の研究志向を、社会学という学問領域を強く意識した「ディシプリン志向」と、ある問題を取り上げることを強く意識した「イシュー志向」とに分けており、近年の社会学の動向は「イシュー志向」が強いが、この2つを往復することが重要であると指摘している(塩原 2002)。教育社会学でも、塩原のいう「イシュー志向」が強まっているのだと考えられるが、こういった志向と社会の複雑化、個別化といった現象は無関係ではなく、それを自覚することなしには対象に接近するのは困難だということである。さらにいえば、特に教育社会学では対象領域が学校に限定されやすい。特に実践性を重視した場合、教育社会学の知見を利用するのは学校現場であることが多くなるし、その方が意義を打ち出しやすいだろうから、教育社会学が扱うのは学校システム、さらにミクロな教師と生徒(あるいは生徒間)の関係などに集中しやすくなる。教育社会学におけるエスノグラフィーの流行は、社会の個別化・個人化や実践性の重視という状況と無縁ではないと考えられる。ミクロな関係ももちろん一つの社会であり、そこで見えてくる新たな視点もあるだろうが、視点を学校内相互関係に集中することで、学校システムと他の社会システムとの関連といった広い視野が失われる可能性がある<sup>4)</sup>。実際問題として、そういった知見から導かれる問題への対処法は、学校内で処理することを前提とするものがほとんどである。そもそも教育は学校のみで行われるわけではないのだが、仮に学校を扱うにしても、学校の周辺に位置する社会システム(地域、家族などなど)との関連を見据えなければ、それを根本的な解決や分析に結びつけるのは困難なのではないか、と思われる。さらにいえば、個別具体的な政策を扱うとき、データを提示で

きること自体が教育社会学としての武器なのではなく、社会学的な理論枠組みや分析があることで、その意義が主張できることを忘れてはならない。したがって、社会学のディシプリンに立った理論の構築という作業も放棄されてはならない。

以上の問題点を念頭におき、本稿では教育改革を社会学的視点に立って分析するのに有効な理論的枠組みと考えられる、合理的選択理論と「失敗の社会学」について論じたい。

## II 先行研究の検討

教育政策や教育改革に関する教育社会学上の業績には枚挙に暇がない。金子(1990)によれば教育社会学を政策科学として最初に位置付けたのは清水義弘であり、自ら審議会や教育計画策定に参加するなどして、特に教育と経済、人的資本論の面において理論的發展をみた。さらに大型計算機の発達などにより、計量的な手法で政策の評価やシミュレーション分析を行いやすくなる環境が整えられた。菊池(1965)は、パーソンズの行為論を背景に家庭が進学要求を生み出す過程と、教育行政当局が進学政策を生み出す過程を7つのレベルでシエマをつくりあげた。牟田(1973)は政策案の内容分析を行ったほか、潮木(1974)は都道府県別人口予測から首都圏で大幅な高校増設が必要であることを主張し、後に都道府県別中卒者の推計を行っている(潮木 1977)。また矢野(1984)は、経済学の観点から高等教育の拡大や大衆化を論じている。しかしこれらで扱ひ得るマクロデータだけでは把握しきれない問題が、特に1980年代に入って増加し、以降教育社会学では機能主義が批判に晒され、学校や教育そのものを相対化する理論研究の隆盛もあって、政策的な研究は一時期ほどの勢いを失った。1980年代といえ、その後の教育改革の方向性を決める臨教審が設置された年代に当たるが、主にそのイデオロギーの問題を追及するものがほとんどで、教育政策や改革そのもののメカニズムを扱う研究はほとんど生まれなかったといつてよいだろう。熊谷(1976)は教育政策過程のモデル構築を企図しており、熊谷(1984)で六・三制の改革がなぜ実施に至らなかったのか、その過程を文部省や政党、その他周辺の団体からの影響を総合的に考察したものといえるが、結果的に実施されなかった政策の策定段階の考察であり、政策の定着過程やその結果への考察は行われていない。全体として教育改革の研究は制度的な面にとどまっており、改革の運用や結果に対する視点が

弱いといえよう(Ball 1994:24-27, 加治佐 1998:16)。

教育改革の制度そのものや、背後のイデオロギーに視点を向けることは、それはそれとして必要であるが、科学の発展には何らかの形で予測に役立つモデルを構築することが欠かせない。その予測がぴったり当てはまるということは、社会現象は様々な変数が複合的に絡み合って起こるため、実際には滅多に起こるものではないだろう。とはいえ、そこで予測がなぜ外れたのか、それを考察することでより精度の高いモデルを構築する、という繰り返しにより科学は発達する。教育改革の意図が達成されなかった場合、それは社会的に「意図せざる結果」の生じるメカニズムとして考察することができる題材である。

言うまでもなく、「意図せざる結果」はトマスによる「状況規定」、すなわち「人がある状況を真だと仮定すれば、結果としてそれは真となる」という公理を、マーソンが発展させたものである。金丸はこの「意図せざる結果(金丸論文では「予期せざる結果」)」を、プロセスや原因に基づいて分類し、そこから①人は結果に対して不確実な予期を抱きつつ行動せざるを得ないのであり、その際予言は不確実な予期への不安感を解消する機能を保持していること、②その不確実性を除去すべく新たな補助手段を設定し、それに頼ろうとするが、その新しい補助手段自体が別個の価値と目的を持ってしまう、という2つの命題を導き出した(金丸 1970)。つまり「意図せざる結果」は予言の不確実性を除去するために生じた補助手段や、それに付随する価値観、目的ということになる。この視点を教育改革の失敗に当てはめて考えてみると、なるほど見事にマッチするようにも感じられる。ただしこれは「意図せざる結果」の生じるまでの抽象的な過程を記述的に示したものであり、それが生じるメカニズムを詳細に分析したとは言えない。

こういった不確実性、「意図せざる結果」が生じるメカニズムとして、現在最も有効な視点を提供していると考えられるのが、個人の行為や意志(ミクロ)と、その行為の集合(マクロ)の関係をとりあげる合理的選択理論である。合理的選択理論は数理社会学で独自の発達を遂げてきたが、教育社会学ではあまり注目されてこなかった。関連して政策決定システムを組織社会的に取り扱ったものとして藤村(1987)があるが、教育政策で同様の分析がなされた形跡はない。近年、政策の失敗のメカニズムを追究する「失敗の社会学」が注目を集めている。ここでは合理的選択理論について簡単

に振り返り、組織内の主体が合理的だと考える行動を起こすことによって新たな意図せざる(非合理的な)結果が起こるといふ、合理的選択理論と親和的なフランスの組織社会学(クロジェ)を紹介し、教育社会学でのこれらの理論の可能性を考察したい。

### III 「教育改革の社会学」の理論構築に向けて

#### A ミクローマクロ問題

先行研究のレビューから明確になったのは、社会現象を把握するとき、その立脚点が個人に置かれるか、社会に置かれるかで理解が異なることがありうること、あるいは個人からみて合理的に説明できる現象も、それらが集結することで「意図せざる結果」が生じるといふことであった。よって、「意図せざる結果」のメカニズムは、社会学的には古典的な問題とされてきたミクローマクロ問題として把握できるということである。

社会学史を繚いていくと、ミクローとマクロの問題は、その分析の拠点として個人を据える方法論的個人主義か、社会を据える方法論的集団主義か、という、ウェーバーとデュルケム以来引き続いて議論されてきたものである。現在のミクロー社会学の揺籃は、個人と個人の相互作用を社会の形成過程(社会化の形式)と捉えたジンメルに求められる。その後 G. H. ミード、ブルーマーの象徴的相互作用論、シュッツの現象学的社会学、ガーフィンケルのエスノメソドロジーの視点へと引き継がれて行く。人間相互の相互作用に注目するため、一般に質的調査、エスノグラフィーが用いられることが多い。マクロ社会学はパーソンズに代表される機能主義的なパラダイムが言及されることが多いが、計量的な社会調査・分析に基づく分析も、社会構造の把握という点を大きな目標として据えていることからマクロ社会学として捉えられ、これまで実証分析といった場合、この手のサーベイ調査を指すことが自明であった。しかし問題なのは、両者のパラダイムが並立状況にあり、「棲み分け」が行われたため、同じ社会学でありながら両者のコミュニケーションが成り立たないという状況が生じ、社会学という共通のディシプリンの成立が危うい状況に立たされているということにある(太郎丸 2002)。太郎丸によれば、社会学におけるミクローマクロ問題は、そういった社会学内の不毛な「棲み分け」を解消するための、両者を繋ぐコミュニケーションの手段としても機能していた側面があるということになる。

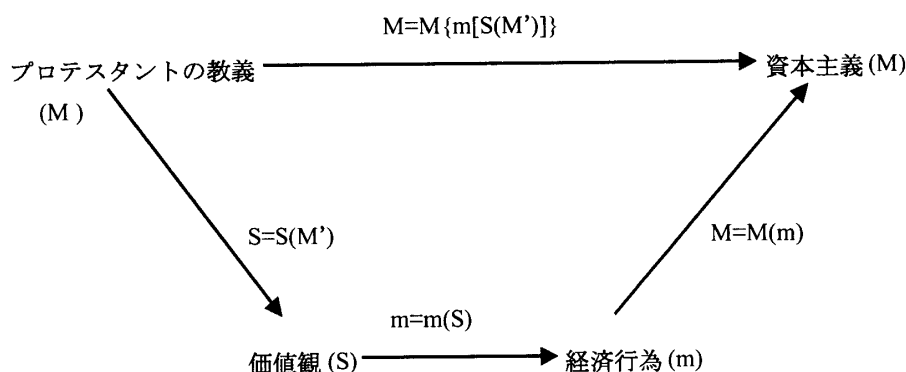
ところで、教育改革への批判の一つとしてよく挙げ

られていたのは、「学校教育など、教育システムに関わる体験は多くの方が経験済であるだけに誰もがイメージを持ちやすく、したがって誰もがこうあるべきだ」といふような意見を持ち、開陳することが可能である。それゆえに教育研究の素人でも自らの経験に基づいて何らかの意見を述べるができるが、それは自らの経験に過ぎないため、本来は一般化できない類のものである。しかし政府の審議会などでは教育分析の素人が委員に選ばれ、個人の経験や偏見に基づいた意見がそのまま政策に結びついたりする」といふようなものである。その際、教育社会学者は、より「客観的なデータ」として、質問紙調査や統計的データを提示して、教育社会の構造を明らかにしようと努めてきた。言うまでもなくこれはマクロ社会学の視点である。しかしこのようなサーベイ調査では捉えられない教育問題が多数発生し、こういった計量的調査への限界が指摘されるようになり、解釈的アプローチが導入されるようになる。それにより、これまで軽視されがちだった個人の主体性や行為、相互作用がエスノグラフィーで詳細に捉えられるようになった。ただしあくまでデータを観察記録にとどめようとする場合、どうしても観察された場の相互作用から解釈を行わざるを得ず、より広い構造的な視点や解釈をフィールドノーツから行うのは困難である。なぜならそういったマクロデータはフィールドの観察そのものから得られるものではなく、仮にそういったデータを持ちこもうとすると、フィールドノーツの解釈に都合のよい恣意的なデータを後付けの理屈として持ってきてしまっているという印象を拭えないからである。つまり個々の場面に着目するとき、エスノグラフィーは有効だが、マクロ構造の把握には弱いということである。

教育社会学において、選抜は重要なテーマの一つであった。教育学でタブー視されてきた学歴、試験の問題を正面から取り扱い、その中で入試改革も論じられている。ただしそれらは学歴社会や試験の歴史を扱ったものであり、法則的なものを探求するというよりは記述的なものがほとんどである。入試という過程には、学校側が生徒を選択するという選抜作業が含まれているが、一方で生徒側が学校を選択するという作業も含まれている。しかしそれぞれの選択の作業が、どういった前提に沿って行われているか、それぞれの立場に立って構造的に把握しようとする試みは、なぜか教育社会学ではほとんど行われてこなかったのである。

コールマンはウェーバーの『プロテスタンティズムの倫理と資本主義の精神』の内容を以下のようにまと

図1 ミクロマクロの連結モデルColeman(1990)p.8をもとに作成



める。プロテスタントを信仰する社会で形成される宗教的倫理は、資本主義経済を担う組織の成長を促進する価値観を含んでいる。しかし宗教的倫理観が経済的な組織を発達させるという説明は、マクロの社会的状況の変化にだけ着目したものである。そこでは①宗教的倫理観がどのような価値観を生むのか、あるいは個人にどう受けとめられるのか、②それを受けとめた個人がどのような行動に出るのか、③その行動が集積することによって組織を発達させる、という3つのメカニズムが検討されていないのだという(Coleman 1990: 6-10)。これを図示すると、図1のようになる。コールマンによれば、マーガレット・ミードやベネディクトなどの文化人類学者の理論的枠組みでは、文化や価値観だけによって社会変動を説明しようとしていたが、そこでは行動の集積の結果もたらされる社会的状況という社会学的なメカニズムが問われていないのだという。このコールマンのミクロマクロ関係は、以下のような関数としても表せる。説明されるべきマクロの現象はMであるが、そのMは個人の行為mによって決まる( $M = M(m)$ )。その個人の行為は周囲の状況によって決定され( $m = m(S)$ )、その状況は個人を取り巻くより大きなマクロの社会的環境の関数である( $S = S(M')$ )。それは $M = M\{m[S(M')]\}$ で表される(Boudon 1984: 39-40)。コールマンの図式とブードンの関数との関係については図1の通りである<sup>5)</sup>。

合理的選択理論の利点は、ミクロな行為についての仮定から、マクロな現象を、単純なモデルで説明できるところにある(太郎丸 2002)。個人という個別の小さな単位と、社会構造という大きな単位をつなぐ理論的枠組みは、他には存在しない。合理的選択理論の論理的構成は「主体が主観的に合理的だと仮定するならば、〇〇という社会現象が生じる」というものであり、上記のコールマンの枠組みに沿っていると見える。実際、

合理的選択理論の目的は、個人の行為そのものを説明するのではなく(それは説明の前提、仮定に過ぎない)、あくまで社会現象の説明であるから(佐藤 1998b)、必然的に行為の集合の帰結に注目が集まると言うことになる。ただし合理的選択理論の前提、仮説をそのまま社会学に適用することについて問題点も指摘されている。こういった問題点や批判を提示し、教育社会学における可能性を次節で検討したい。

## B 合理的選択理論に対する批判とブードンの認知モデル

合理的選択理論を簡単に定義すると「主体は、主観的制約条件の下で、自己の選好または効用を最適化すると自ら信じる選択肢を選択する」と仮定したもので、効用は選好から数学的に導出される実測値である(佐藤 1998b)。佐藤(1998b)では、合理的選択理論に対する様々な批判が挙げられ、それらに対する検討が行われている。その中でしばしば指摘されるのは、合理的選択理論の前提となる合理性に関わるもの、すなわち主体はそれほど合理的な選択を常に行っているのか、という類のものである。合理性を狭く限定すれば、個人は選択肢を比較衡量し、最も効率的に目的を達成できるものを選択するという、極めて打算的・計算巧みな人と想定されることになる。

この手の批判は、佐藤によれば、合理的選択理論の論理的構成を誤解していることから生じているのだという。合理的選択理論の合理性は、あくまで理論展開の前提であって、「現実の主体が、主観的制約条件の下で、自己の選好または効用を最適化すると自ら信じる選択肢を選択する」という主張をしているのではない。つまりこの批判は、合理的選択「理論」の論理的帰結の妥当性を問うているのではない。このような批判を提示する以上、合理的選択理論が〇〇という社会現象の

説明に失敗しており、それについて別の仮定で説明できることを示すべきである(佐藤 1998b)。経験的妥当性と理論そのものの誤り、という区別には慎重でなければならない。ニュートン力学で「摩擦を考慮しない」という理論的仮定は、現実世界の物体運動に摩擦が伴うから誤りである、というのは間違っている。理論的仮定は、抽象的、簡単なほうがわかりやすく便利なが多い。ニュートン力学で「摩擦なし」と仮定されて導き出された結論が現実世界と異なるのは、理論が誤っているのではなく、そもそも抽象的な現実世界にありえない仮定を設定したからで、その間の齟齬は実際の観察などによって対比させられ埋め合わされるものであり、経験的にあり得ないから理論を棄却する、というのは早急に過ぎる(佐藤 2002)。

しかしこれと若干異なる批判もある。合理的選択理論によって導出された命題そのものが経験的に妥当しない、というものである(佐藤 1998b, Green & Shapiro 1996)。例えば「投票のパラドックス」とよばれる社会的ジレンマの例が挙げられる。これは多数決原理に従う限り、個人が理性的な判断を行って投票行動をしても、多数決原理では決定できない非合理的な結果が生じてしまうという事態を表すものである。簡単なものでいけば、投票者が3人いて、それぞれが  $a \succ b \succ c$ ,  $b \succ c \succ a$ ,  $c \succ a \succ b$  という選好を持っていたとき、すべての可能な対に対して多数決を行う「総当たり式」では結論が得られないし、最初に2つを比較してその勝者と残りを多数決するという「逐次勝ち抜き方式」では、必ず残されたものが勝つ(つまり結果が投票を行う順序に依存する)という矛盾が発生する(佐伯 1980)。このような矛盾する結果は起こり得ないものではない。あるいは、選挙のとき、どう考えても当選の見込みが薄いと考えられる候補者に投票に行く、という行動もよくあることである。合理的な行為者なら、その主体にとって不合理な結果の出る投票行動を無視してもおかしくはない。しかし実際には多くの人が投票に行くのである(Boudon 1997)。このようなとき、どう対処すべきか、佐藤は主観的制約条件に新しい条件を付与したり、適用範囲を狭めたり、効用関数を変更するなどの形をとるか、主観的制約条件を捨てて全く別の仮定に置き換える、という2つを挙げている(佐藤 1998b)。ただし後者の対処法で注意を要するのは、ある現象を説明できないからといって、合理的選択理論そのものが捨棄されるわけではないということだ。その対処法は、現象を説明する上で課される一つの課題であることに違いないが、それをもって合

理的選択理論が有効でないということではなく、別に説明可能な事象があるのではないか、あるいはなぜ説明できなかったのかという問いが生じることを忘れてはならないだろう<sup>6)</sup>。

さて、社会学において合理性概念を最初に深く追求したのはウェーバーである。ウェーバーはまず、行為が目的と手段という2つの範疇と結びついていることを指摘し、人がある行為を意欲するのは、その行為自体の価値のためか、意欲されたものの実現に役立つためかのどちらかであるとする(Weber 1904=1998: 30-31)。こういった合理的行為の概念は、主観的に目的合理的に行われる行為と、客観的に妥当なものを基準に整合的に行われる行為とに整理され(Weber 1913=1968: 22)、最終的に有名な行為の4類型を提唱することになる(Weber 1922=1972: 39)。4類型のうち、合理的行為は価値合理的行為と、目的合理的行為に分けられる。ブードンは上記の「投票のパラドックス」を、ウェーバーの合理性概念によって検討を試みる。しかし合理性をいわゆる目的合理性に限定した場合、投票行動には既に触れたように、目的合理的には説明できない現象が多い。そこでブードンは価値合理的行為に注目し、投票行動は民主主義の根本原理で、民主主義がベストの体制であると信じる信念によって引き起こされる価値合理的行為でもあると考える(Boudon 1997)。

合理的選択理論が注目するのはあくまで個人→社会という流れに立つ現象であった。ただしその個人をどう扱うか、あまり議論されていたとはいえない。特に出発点である個人がいかなる環境におかれているか、特に取り巻く環境の複雑さ、あるいは個人によって環境の受け止め方が異なるという点は、あまり考慮されてこなかった。ブードンがウェーバーに着目したのは、方法論的個人主義に立つウェーバーが個人の主体、行為の意味を理解しようとする「理解社会学」の提唱者であるからである。ブードンは主観的合理性という概念を用い、認知モデル(Cognitivist Model; 認知社会学)を提唱する(Boudon 1996)。ブードンによれば、コスト=ベネフィット計算をする目的合理的な合理的選択理論は認知モデルの特殊ケースである。ブードンの認知モデルをとり入れることで、教育分野における個々の行為、選択のモデルを形成に大きな進歩を遂げることが可能となる。

教育社会学の選抜や学歴に関する研究で想定されている個人は、誰もが進学すること、しかもより難易度の高い、社会的威信の高い学校を目指すという価値観

が誰にも共有されているという前提になっている。しかし文部科学省の提唱する特色ある学校づくりによって、そういった一元的な価値観や尺度で学校の威信を測ることが困難になっている。現実問題として、いわゆる学力による輪切り選抜が行われている状況にあったとしても、その誰もが同じ威信の最も高い学校を狙っているわけではないことは自明のことであろう。つまり生徒はそれぞれの成績などの置かれた条件の下で、自分の希望が最もかなえられると考えられる学校選択を行うのである。ブードンの認知モデルを考慮することで、それぞれの選択主体の主観を考慮した、より普遍的なモデルの構築が可能になるのである。

### C 「失敗」の社会学—政策の計画・実施・普及過程の分析

ブードンの認知モデルによって、個人の主観的合理性とそれに基づく行為、さらにコールマンのモデルから行為の集結という、一連のミクローマクロのメカニズムをモデル化する可能性が導かれたが、教育政策の計画や実施のプロセスはそれほど単純なものではない。

政府の行う政策の失敗について、策定段階から実施・普及過程を追う研究が現れている。船橋らは、後に多額の長期債務を抱え結果的に解体・民営化が進められた国鉄について、その長期債務の大きな原因を採算性の合わない整備新幹線に求めたが、そのように計画に無理のある整備新幹線計画が、何故に実施に移されたのか、一連の動きを検討している(船橋ほか 2001)。ここで得られた知見は次のようにまとめられる。

失敗のある政策には、多くの主体が複雑に絡み合っている。その主体のそれぞれ、部分的に見る限りでは、一定の論理や一定の合理性が見出される。例えば整備新幹線問題についていえば、地域間不平等の解消とか、ケインズ主義による不況対策、JRの経営健全化のためのJRの建設費負担拒否と在来線の経営分離、といったものである。しかしこういった部分的(ミクロ的、短期的)な論理、最適化の努力は、その集積を通じて長期的、マクロ的には膨大な累積債務を生むという非合理的帰結を生んでいる。このような非合理的帰結が生じる根拠としては、様々な政策主体や経営システムの連結が不適切で、相互関係に不整合を生じていることにある(船橋ほか 2001:197)。

さらに問題なのは行財政制度における補助金制度の欠陥、すなわち「負担の自己回帰」の欠如によって、有権者や圧力集団の「モノ取り主義」と政治家の「人気取り」を加速し、誰が補助金を負担しているのかという

問題への無関心、無責任を促進する。上記のシステム間関係の複雑さは、責任主体がどこにあるかをさらに見えにくくし、相互に責任を擦り付け合うということによくあることである(船橋ほか 2001:184)。

これらを総合的にまとめると、失敗が導かれる「断片的決定・帰結転嫁・無責任型」のシステム・主体・アリーナ間では「昇順内面化と逆順内面化」が、その逆の「包括的決定・帰結集約・責任型」のシステム・主体・アリーナ間では「降順内面化と正順内面化」が見られるという。昇順内面化とは、自分の担当する経営課題群や利害関心を、より上位の経営システムより優先して達成させようとする態度であり、降順内面化とは、上位の経営システムの設定した課題の達成を優先させ、課される条件を尊重してその枠内で自らの課題や利害関心を追求するというものである。一方逆順内面化とは、私的利害要求の追及が、経営課題や役割課題の遂行に優越する形で優先的に設定されているものであり、それに対し正順内面化とは、私的利害関心の追及は自分の役割遂行に従属するもので、まず経営課題や役割課題を遂行するといういわば無私の精神に近いものである。このような利害関心の内面化のタイプと組み合わせは、支配、統治のタイプと相関しており、降順内面化は支配者の指導力の存在に結びついているのに対し、昇順内面化は統治能力の空洞化に結びつく。正順内面化は私的要求の節度を可能にし、経営責任をもつ指導者を支持するようになるのに対し、逆順内面化はモノ取り主義的な要求の噴出に結びつきやすく、人気取り的な支配者への支持が親和的である(船橋ほか 2001:188-189)。

こうした船橋らのグループの研究は、フランスの組織社会学者クロジエヤフリードバーグの、経営システム内における主体の行為を戦略的なものとして定式化した戦略分析に多くを負っている(船橋ほか 2001:18, Crozier & Friedberg 1977)。クロジエらはタバコ専売公社の工場組織を対象に実証的なデータを集め、個々の部署がそれぞれにとって最も有益な戦略を立てて合理的に行動しようとするため、本来なら巨大な組織を効率的に運営するために機能的な官僚制組織が、そういった戦略的行為の集積のため、結果的に身動きの取れない状態へ陥るといった非合理的な意図せざる結果が生起することを示した(Crozier 1963)。こういった知見は、教育システムへの適用可能性を十分持っているといえる。

教育システムは様々な組織や主体によって担われている。政策主体に限っても、文部科学省や関連審議会、

地方教育委員会(それも都道府県レベルから市町村レベルまで)があり、学校に限っても管理職から一般の教員、事務員、そして児童生徒といった様々な主体から構成されている<sup>7)</sup>。しかもその主体は一枚岩ではないし、地域や家族システム(主として親)との関連を考慮したら、さらに複雑なことになる。選抜を対象に扱った場合、例えば中学校と高等学校、高等学校と大学・短大などの高等教育機関、という風に、同じ学校という主体でありながら、異なる段階にある学校システムの関係について、それぞれ見なければならぬ。上記の船橋の知見に添ってみれば、教育改革がうまくいかないことが多いのは、様々な主体が複雑に絡み合い過ぎて、失敗の責任の所在が明らかでないこと(そもそも政策自体が無理があるのか、政策が現場に正確に伝わっていないのか、現場が忠実に役割遂行をしていないのか、どれか判断するのは困難)、それぞれの主体が目先の自己の目標達成のために合理的な行為を行うが、結果としてその合理的行為が集結すると非合理的結果を生む(受験競争がなくなる、個性重視などといった別の選抜が導入されても、結局別の形での激しい競争が生じるなど)といったことが挙げられよう。教育社会学において、ある政策が策定段階から実施・普及・定着するまでの一連の過程を追ったものは、管見の限り見当たらない。当然政策の成功、失敗を論ずるとき、その政策の評価が必要になるが、政策評価の前提には、こういった政策そのものの策定・実施・普及・定着過程が明らかになっていなければ、評価自体の信頼性が低くなる。教育政策の一連の流れを総合的に追った研究や理論枠組みの構築が急務なのではないか、と筆者は考える<sup>8)</sup>。

#### IV まとめ

以上、教育社会学における教育政策、教育改革分析に有効であると考えられる理論的枠組みやモデル、方向性を提示した。松本は科学技術政策の失敗について、異なる社会システムの境界に発生する言説群の不確実性が、問題解決につながりにくいのだと考える(松本2002:96)。一般的に異なる分野の言説が重なり合う学際研究は知の豊穡化をもたらすと考えられているが、上記の知見によれば、必ずしもそのような有効な結果を導くとは限らない。いずれにしても、最近になって政策の成功と失敗といった評価に焦点が集まり、その政策に関わる様々な主体やシステムとの関連を追究する研究が増加している。教育社会学においても、冒頭

に述べたように、政策科学化が進み、政策評価を求めようとする風潮が強まっているが、教育政策全体を視野に入れた研究はまだ蓄積が多いとはいえない<sup>9)</sup>。

実際の教育政策の分析を社会的に有意義な形で行うためには、極めて広い視点が求められるといえる。コールマンの枠組みを用い、改革を「意図的な社会変動」と位置付け、結果的に「意図的社会変動」には「意図せざる結果」が必然的に起こりうることを示したのは佐藤(1998a)である。改革を社会変動というより普遍的な枠組みに適用することで、社会学において政策を扱う可能性が広まったと考えることができる。一方で、特に政策主体に絡む資料は収集しにくいといった問題点があるほか、改革の成功・失敗の判定は、判定主体によって異なることが多いにありうる。より普遍的な表現をすれば、「意図せざる結果」の意図は誰にとってのものなのか、その判断基準を明確に定めておく必要がある。特に政策主体の意図をどこに求めるかは難しい。

以上のように、教育社会学において教育改革、教育政策を取り上げるモデルや理論枠組みを構築する道は平坦ではない。現在の教育社会学の政策科学化の中では、今ある教育改革に対する成果や結果が文部科学省の意図したものではない、というようなものを明らかにするにとどまり、より広い教育改革、教育政策分析のモデル化には程遠いところにある。こういった視点は、短期的には有効でインパクトがあるが、社会的な理論が背景にあってこそ教育改革、教育政策の分析に威力を発揮するのであって、理論構築という目標が放棄されてはならないのである。

(指導教官 藤田英典教授)

#### 注

- 1) 藤田(2000)の「あとがき」p.367参照。
- 2) 荻谷の学力問題に関連する分析、主張などは様々な場所で提示されているが、まとまっているものとしては「階層化日本と教育危機」(2001有信堂高文社)「教育改革の幻想」(2002 ちくま新書)が挙げられる。その他には樋田大二郎・耳塚寛明・岩木秀夫・荻谷剛彦・金子真理子(1999)「高校生文化と進路形成の変容(1)」『聖心女子大学論叢』第92集115-188pp.、荻谷剛彦(2000)「学習時間の研究」『教育社会学研究』第66集213-230pp.、荻谷剛彦・清水陸美・金子真理子・諸田裕子(2002)「県教委は「生きる力」をこう読み替えた」『論座』80号16-31pp.、荻谷剛彦・志水宏吉・清水陸美・諸田裕子(2002)「学力低下」の実態に迫る」『論座』85号42-65pp.、荻谷剛彦・志水宏吉・清水陸美・諸田裕子(2002)「教育の階層差をいかに克服するか」86号24-43pp.



- 3) このような学問的布置状況や、社会的背景にまで踏み込んで分析を行うというのは、非常にまどろっこしい、という意見も当然あり得るだろう。つまり現場に還元できる実践知を直接提示することが、近年特に強まっているように筆者には考えられる。参考として、日本教育社会学会第53回大会(上智大学 2001年)の課題研究「心理主義化する社会と学校教育」の報告(『教育社会学研究』第70集257-259pp.)参照。なお、後述するように、筆者は基本的に即効性や「答え」をすぐに求めるような視点は問題があると考えており、仮にまどろっこしく感じられたとしても、できる限り根底的な点まで立ち戻って考察することを心掛けない限り重要な問題点を見逃すことになる、何より社会学の長所たる視点を失った社会的分析にオリジナルなインパクトをもたらすことが不可能になるのではないかと考えている。
- 4) ここではエスノグラフィーなどによるミクロ分析そのものを批判することを意図しているのではない。例えば教室内相互関係を記述し、一定方向への秩序形成がいかに行われているかという点に関心をもつエスノメソドロジ的な研究に、他の社会システムとの存在を所与のものとして、それらとの関連がない云々という批判をしても、もともとの関心事や問題設定が異なっているのだから、その指摘は的外れということになる。筆者はそれより俯瞰的な視点から、教育社会学の学問的動向について、社会学内の分析枠組み自体も個別化、ミクロ化の傾向が進んでいるということについて述べているに過ぎない。視点としては両者が重要なものであり、それぞれの視点が何を明らかにしようとしているのかについて社会学者は自覚的であればならないということである。例えば計量分析の仮説を立てるにしても、前提として質的な観察がなければ、仮説自体立てることは不可能なものであり、両者は排他的関係にあるのではない。
- 5) コールマンとブードンを関連付けた分析としては中澤(2002)のほか、木村(2002: 15-16)がある。
- 6) 注意しなければならないのは、太郎丸(2002)も指摘するように、合理的選択理論そのものに固執するあまり、事後的に様々な説明を付加することにより、合理的選択理論が反証不可能な理論に陥ることである。何についても「それは当人が合理的だと判断したからだ」という説明が付加されたとき、例えば自殺した人について、その自殺という突発的な行為も「それは感情的であれ何であれ、本人が主観的にそれでいいと思ったからそういう行為に及んだのだ」と事後的に説明すれば、合理的選択理論で説明できないものはなくなってしまふ。そうなれば合理的選択理論は万能理論、ということになるが、しかしながら反証不可能な理論は、科学の発展を阻害するものであり、科学的な態度に相反するものである(Popper1950=1980)。
- 7) 中央でも、文部科学省だけが政策主体として関わるわけではない。文部行政の予算編成、当時の大蔵省への概算要求や調整を扱ったものとして斎藤諄淳(1984)『文教行政にみる政策形成過程の研究』ぎょうせい。
- 8) 他に政府の政策の失敗に関しては、大山耕輔(2002)『エネルギー・ガバナンスの行政学』慶應義塾大学出版会、がある。また新学習指導要領の現場への定着については、荻谷剛彦・清水睦美・金子真理子・諸田裕子(2002)『県教委は「生きる力」をこう読み替えた』『論座』80号16-31pp.が、これまでの教育社会学では見られなかった視点からの研究である。このような視点からの研究はもつ

と行われるべきであると考えているが、資料が得にくいなどといった現実的な制約もある。

- 9) 政策の普及過程についての研究も教育社会学ではほとんど行われていない。政治学では政策過程論とよばれる分野があるが、その中で、ある政策が地方にいかに行きわたっていったかを実証的に明らかにしたものは、伊藤修一郎(2002)『自治体政策過程の動態』慶應義塾大学出版会。教育分野においては、中央地方の政府間関係について政策の実施過程を通して分析を行った青木栄一(2002)『現代日本の教育行財政における政府間関係』(東京大学大学院教育学研究科提出博士論文)。このような政策普及の実証的分析を行うことは、正確な政策評価の前提として必要なものである。

#### 引用文献(※注にあげたものは除く)

- Ball, S. J. 1994 "Education Reform" Open University Press, Buckingham.
- Boudon, R. 1984 "La place du désordre" Presses Universitaires de France, Paris.
- Boudon, R. 1996 'The 'Cognitivist Model': A Generalized Rational-Choice Model' *Rationality and Society* 8 123-150.
- Boudon, R. 1997 'Le «paradoxe du vote» et la théorie de la rationalité' *Revue Française de Sociologie* 38(2) 217-227.
- Boudon, R. 1998 'Limitations of Rational Choice Theory' *American Journal of Sociology* 104(3) 817-828.
- Coleman, J. 1990 "Foundations of Social Theory" The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge.
- Crozier, M. 1963 "Le phénomène bureaucratique" Éditions du Seuil.
- Crozier, M. & Friedberg, E. 1977 "L'Acteur et le Système" Éditions du Seuil.
- 藤村正之 1987 「生活保護の政策決定システムにおける組織連関」『社会学評論』37(4): 408-425
- 藤田英典 1997 『教育改革』岩波書店
- 藤田英典 2000 『市民社会と教育』世織書房
- 船橋橋俊・角一典・湯浅陽一・水澤弘光 2001 『「政府の失敗」の社会学』ハーベスト社
- Green, D. P. & Shapiro, I. 1996 福井治弘訳 「政治学における合理的選択理論」『レヴァイアサン』19: 33-62
- 伊藤茂樹 2002 「心理主義化する社会と学校教育(課題研究報告)」『教育社会学研究』70: 257-259
- 加治佐哲也 1998 『教育委員会の政策過程に関する実証的研究』多賀出版
- 金子元久 1990 「政策科学としての教育社会学」『教育社会学研究』47: 21-35
- 金丸由雄 1970 「予期、行動、結果」『社会学評論』21(3): 2-19
- 荻谷剛彦 2001 『階層化日本と教育危機』有信堂高文社
- 荻谷剛彦 2002 『教育改革の幻想』筑摩書房
- 菊池城司 1965 「進学=就学率の規定要因」『教育社会学研究』20: 141-155
- 木村邦博 2002 『大集団のジレンマ』ミネルヴァ書房
- 熊谷一乗 1976 「教育政策決定の力学」清水義弘監修 現代教育社会学講座 5 巻 田村栄一郎・潮木守一編『現代社会の教育政策』

東京大学出版会

- 熊谷一乗 1984 「学制改革の社会学」 有信堂高文社
- 松本三和夫 2002 「知の失敗と社会」 岩波書店
- 牟田博光 1973 「戦後日本の教育政策」『教育社会学研究』28：118-133
- 中澤涉 2002 「推薦入学制度は「成功」しているのか」『教育社会学研究』70：203-223
- Popper, K. R. 1950=1980 小河原誠・内田詔夫訳「開かれた社会とその敵 第2部 予言の大潮 ヘーゲル・マルクスとその余波」未来社
- 佐伯胖 1980 「「きめ方」の論理 社会的決定理論への招待」東京大学出版会
- 佐藤嘉倫 1998a 「意図的社会変動の理論」 東京大学出版会
- 佐藤嘉倫 1998b 「合理的選択理論批判の論理構造とその問題点」『社会学評論』49(2)：188-205
- 佐藤嘉倫 2002 「社会変動のマイクロ・マクロ理論」三隅一編『フォーマライゼーションによる社会学的伝統の継承と刷新』平成11～13年度科学研究費研究成果報告書 227-245
- 太郎丸博 2002 「社会階層論とマイクロ・マクロ・リンク」『社会学評論』52(4)：504-521
- 塩原勉 2002 「21世紀における社会学の貢献」『社会学評論』53(1)：2-12
- 潮木守一 1974 「人口変動下の高校増設対策」『名古屋大学教育学部紀要』21：51-67
- 潮木守一 1977 「都道府県別中卒者数の将来推計」『名古屋大学教育学部紀要』24：67-75
- Weber, M. 1904=1998 富永祐治・立野保男訳・折原浩補訳「社会科学と社会政策にかかわる認識の「客観性」」岩波書店
- Weber, M. 1913=1968 林道義訳「理解社会学のカテゴリー」岩波書店
- Weber, M. 1922=1972 清水幾太郎訳「社会学の根本概念」岩波書店
- 矢野真和 1984 「大学進学需要関数の計測と教育政策」『教育社会学研究』39：216-228
- 矢野真和 2001 「教育社会の設計」 東京大学出版会