

教 育 の 機 会

Educational Opportunity

教育社会学研究室 後 藤 誠 也

本稿のねらいは、教育の機会を、教育体制に即して機能的に構造化することにある。構造が問題とされるには、必然的にその変容が考慮されねばならない。しかし、本稿では、変容を問題とする前段階として、やや静態的に、教育の機会を再把握してみたい。前稿において、教育の機会を一般的に理解することに努めた⁽¹⁾が、かなりラフな形であった。本稿のねらいは、つぎのような観点に立って、前稿の注釈を行なうこととなる。①教育体制論を仮説的に展開する。②教育の経済的意味を重視⁽²⁾して接近する。③前稿までの制度史的な立場を離れ、教育社会学的な立場を明確にする。なお、ここでは、一般に教育と考えるところを、学校教育にアナロジカルなものとして、考察の基盤としたい。しかし、学校教育を中核として考えられた教育体制は、そのまま学校集団であるとは考えない。両者は、相互に次元を異にするもの、むしろ、学校集団は、教育体制の一つの下位機能体系として考えるものとする。

1. は じ め に

教育とは何かという設問には答えることはむづかしい。教育が、複数の人間相互に、ある関係なり、共有価値なりに変動をあたえる作用であり、過程であることから、“what”という形では、接近しえないからである。むしろ、何のため (for what) と変えねばならない。これとて、未だ、教育を静態にとらえたに過ぎず、作用、過程が示す動態に接近しえていない。しかし、一応、教育社会学的な教育への接近を、端的に表現するものとして、“何のために”教育は存在するのか、という立場をとることとする。教育体制は、この“何のために”という教育の目的を中核に、教育の作用、過程を構造化したものである。ここから二つの問題がでてくる。①教育の目的は奈辺に向けられるか。②目的設定の原理は何かということである。

(1) イギリスにおける総合制中等学校の発展を制度史的に考察するために、その前提段階として、教育機会の構造化を試みた。ここでは、何らの状況も規定しなかった。本稿では、これを教育体制の枠内に位置づけようと試みる。

(2) 教育投資論は Schultz (39) を契機として、教育計画発想の基盤となっている。能力開発論、比較教育制度等の研究にあたっては、無視しえない観点である。清水義弘教授 (72, 73) は、教育学でのわが国の理論的指導者であるが、この考え方については Vaizey (48, 49, 50) 等の理論がある。なお、Bowman (5) のまとめがある。

①教育過程は、社会的行為の過程だとされる。このことは、教育が、時間、空間に普遍的な完結体という把握が捨てられ、教育と並列ないしは集合関係にある諸社会的行為と密接な関連を持つ、という立場を表現することとなる。更にこれは、教育以外の諸社会的行為の変動に従って、教育の目的も変容をうけることを示す。このことは、教育体制内的には、教育機会の変容としてとらえられる。

②教育の機会は目的に従って設定される。これが、教育の過程や作用を一般化する出発点となる。従って、教育体制の目的設定の原理は、総体社会の体制ないしはその変動によって規定される。端的に言えば、平等主義に立脚するか、エリート主義に立脚するか⁽³⁾の問題である。これは、教育目的が、総体社会の政治的統合のイデオロギーに規定される、社会構造との関連を示す。社会構造を決定する原理が、教育機会設定の方向を決定するからである。それは、教育の基本的価値体系に関与する問題である。これより、教育体制は、順体制的な発想を原則とする、という結論が出てくる。なお、現代の総体社会が、抽象的な総体文化と個別的、具体的な諸下位文化を持つとき、具体的な教育機会の設計が、いずれかの下位文化を標準と定めなければならない。今日、学校教育の中流階級化現象が著しいと言われるのは、この故である⁽⁴⁾。同時に、学校教育の産出する価値が、エリート育成の原理に立つか、万人に平等な価値賦与の立場に立つか、問題にされるのも、この故である。それぞれは、解明を要する問題であることに異論はない。本稿では、まず、①の問題にとりくむこととなる。“何のために”教育は存在するか。この問いが、教育体制論への接近の意義を確認させてくれるとともに、教育社会学の主要な一領域として、「教育体制の社会学としての教育社会学」が、構想可能な地盤を提供してくれると考えることができる⁽⁵⁾。

2. 教育体制

2-1 教育体制への一般的接近

1. 教育という作用は、一つの社会的行為であることは衆知のこととされる。総体社会の中には、教育以外にも、いくつかの社会的行為がある。従って、教育は、教育外の諸社会的行為との相互連関のもとに成立する。ここで、教育は、③他の社会的行為とは、相対的に独自の体制という、

(3) 教育制度のあり方をめぐっての論点であるが、教育生産の目的設定ないし生産様式設定の原理と考えられる。従来、エリート問題は、社会体制の構造化を説明する要因と考えられてきた。しかし、Mills (27) の権力エリート論、Bottomore (4) のエリート分析、Turner (46) の保護的、競争的エリート育成論、麻生 (56) の教育によるエリート周流論など、教育のエリート生産ないし周流に関する機能は、大きな問題であろう。

(4) Warner (51) が、地域社会の生態学的研究から出発し、階層の概念を定式化し、それをもとに教育機会の不均等を証明した時、教育と階層との関連の重要性が認識された。その結果、清水 (71)、Corwin (8) が述べるように、学校教育の中流階級化が現代社会における教育に、大きな問題を投げかけることとなった。

(5) 従来、教育制度は、教育社会学の主要な研究領域とされてきたが、清水 (70) の教育社会学の構造論を除いて、わが国では、あまり見あたらない。最近、池田 (58) によって、その必要性が主張されている。

包括的全体が考えられる。即ち、それ自体として、独自の境界を持つ。⑥他の社会的諸行為との相互連関を考えることによって、独自の機能を確定することができる。

2. ①教育の機会を、ここでは、教育体制という教育行為自体の独自の境界と機能を説明する手がかりとしたい⁽⁶⁾。Parsons 等の言うように、社会体系を、社会的、文化的状況において、2以上の行為者間で行なわれる、相互行為の過程によって生ずる体系と考えれば⁽⁷⁾、その相互行為のねらいと過程が、他の社会的行為体系とは、相対的に独自なものを持つ、と仮定することで、体系化が考えられよう。

②個人（群）は、社会体系に、特定の相互行為の型に適する性質、動機、関心を持って参加する。これを役割とすれば、個人（群）は、教育過程という特定の社会的状況に参加する際には、ここに特有の役割履行を受容し、それをもとに、自己の要求に応ずる役割履行を、教育に期待する。

3. 個人（群）が、教育という社会的行為に参加するとき、つぎのような期待を持つ。①教育との相互行為によって、自己の欲求充足を期待する。②自己の社会的存在としての価値に変容をうけることを受容し、またそれを期待する。ここで、教育とは、教育機会の構造化された体系を言う。③この場合は、個人（群）の教育機会への役割期待の履行に対する期待報酬を予測することである。④自己の欲求充足（期待報酬の獲得）に対する、教育機会の役割履行を期待することである。この関係は、前稿で教育機会が、政策レベルと利用レベルとの葛藤、受容で実質的に顕在化すると考えたこと的前提である。しかも、教育機会は、政策的設定が先行し、利用がこれに雁行するとしたことは、個人（群）の教育機会への役割履行が、教育機会があたえるはずの報酬の枠に均衡する形で行なわれるのが、個人（群）の社会参加の通常の形態であることによる。

4. ①教育体制が、教育の機会により構造化されることは、前稿で予測しておいた。しかもそれが、設定（政策）と利用との相互連関、均衡で実質化（通俗的意味で制度化）されることも指摘しておいた⁽⁸⁾。ここで、教育機会の政策レベルは、個人（群）にとって、期待される報酬の体系化であり、利用レベルは、期待される報酬獲得への役割履行ととらえ直すことができよう。利用はいわば、資格、威信という報酬（耐久消費財としての生産能力、所得能力を示す学歴）に対して、支払いをする性向と言える。政策は、教育の有用性、教育的価値（学歴）の生産によって、利用の性向に適應する用意である。教育機会の顕在化は、この両者の交換過程で行なわれる。

(6) 教育制度を動態的なものとして考えることは、あまり見られない。安藤(57)、中島(76)のアプローチが示すように、静態的にとらえることが通例であったようだ。しかし、制度なり、体制なりを変容の必然性からとらえ直すことは必要なことである。

(7) 本稿では、以下、Parsons 等(31, 32, 33)の考え方に負うところが大きい。

(8) 教育管理の基本構造を研究した持田(81, 82)は、教育構造を実践と管理との二分制的なものとしてとらえている。そして教育管理が、教育実践の組織技術を主領域とするのに、現在では、組織化機能が教育実践と分極化し、人間疎外的状況において機能していると説く。本来、組織化機能は、教育過程の管理機能であることに異論はない。しかし、管理には、組織化と同時に統制機能のあることも見逃すことができない。従って、組織化機能が、人間（教育対象）を疎外化した次元で機能することを認めねばならない。それは、管理・組織化機能が、一面において、集団志向（上位体系適応）の方向性を持つことによって説明できよう。

②これらの関係は、個人（群）が、経済体制に参加するときのそれと類似している。個人（群）は、経済体制に、生存に必要な財、サービスの入手可能性を期待し、それに支払い（労働サービスの投入）をする性向を持つ。経済体制は、この役割履行に対してのみ、経済価値、効用（財、サービス）を生産し、個人（群）に提供する用意をする。この交換過程においては、このような、個人（群）の欲求充足を成立・保証する前提として、個人（群）の経済体制に対する役割履行（労働能力、生産能力の提供）を要請する。これなしでは、経済体制側の期待報酬の生産行為は成立しない。

③同様のことが、教育体制においても考えられる。個人（群）の欲求充足の期待に対し、教育体制は学歴という報酬を賦与する用意はある。しかし、教育体制は、政策的に設定された教育機会（政策的価値、報酬体系、規範、分配等の構造化された枠組み）を受容し、それに適応することを、まず必要な、個人（群）の役割履行として要求するのである。このことは、体制側の役割履行に対する報酬用意が、利用側の欲求充足に優先することを一般的に示すものとみてよい。

従って、教育体制が、教育機会によって構造化されるならば、教育機会設定における報酬構造の明確化が、教育体制への接近に必要であることになる。

2-2 教育的価値（報酬の構造）

1. ①報酬の構造化への行為は、つぎのように考えられよう。①報酬の価値的基盤への接近と独自の境界の確定、②独自の境界内での価値の具体的体系化と、それへの接近、利用を統制するシンボルの選択、確定、③利用との相互過程、即ち、利用を想定しての措置決定。これらは、それぞれ、行為が顕在化する基盤としての三つの対象、①文化的、②物理的、③社会的の三つの対象に相当するであろう。前稿においては、これらを、①政策的価値、②報酬体系とその操作および操作規範、③報酬分配の法則と考えておいた。

②政策的価値は、教育体制外との関連によって決定される。具体的には、①経済、政治という、教育に対して常に新しい役割を期待してくる諸体制の目標や統制に規定される。②総体社会を通じて、諸成員に内在化が要求される価値体系、行動様式という情報に方向づけられた行為によって規定される。

③報酬の操作、規範は、これらの情報や統制を、教育体制内の組織変えされるべき、報酬の内容や利用統制の情報、象徴である。従って、具体的な情報は、教育体制外の情報（たとえば教育段階、系列と経済体制内での職業との対応等）に依拠し、利用レベルに提示される。いわば、教育体制は、あたえるべき報酬の主要なものとして学歴という情報を用意し、これが、経済体制内でのサービス能力に対応するものとして、教育体制内の情報だとする。

④分配は、操作と規範という象徴を、利用レベルとの相互交換過程に持ち出す行為と言える。

2. ①これら報酬（教育体制内の）の構造化にあたっての政策的行為は、①報酬をあたえる対

象に対する動機づけと相互連関において、対象をいかに把握するか、⑤報酬をあたえる対象に対する態度をいかに組織化するかによってきまる。④教育的価値を賦与する対象は、報酬と特定の関係を持つ役割履行に対してのみ、あたえられるべく、⑥また、対象全体に不特定な多面的な関心をよせる。即ち④役割履行の可能性（量と質）は、個人によって代替がきかず、⑥対象の特定の属性（たとえば、性格、技能、成績、社会的背景などのうちどれか一つ）に対してより、それらを統合的に持つ人間に関心をよせることによってきまる、とみるのである。

②もちろん、先述のように、教育体制内的な報酬は、教育体制内部の条件や場面を基盤としてのみ、象徴化されるのではない。この条件によって、④報酬情報は、機能的役割から、対象の役割履行そのものに動機づけられる。⑥また、対象に対してあたえられるはずの教育作用、ことに、その作用が、浸透し、結果として産出されるもの（たとえば、能力等のような）に重大な関心をよせる。

③ Parsons 等によれば、このような対象把握、ないし関心のよせ方は、体系統合的な機能であり、かつ、上位体系に適応的な機能であるとされる⁽⁹⁾。これに従えば、教育機会の政策的設定にあたっての行為は、体系統合的機能が優先する行為とみることができよう。

3. ①教育機会の利用レベルでの役割履行の構造化にあたっての行為は、④政策レベルの示す教育的価値の諸情報を、一般的に受容し、承認し、それへの接近を動機づける役割履行の基礎を求める。⑥政策レベルは、利用への欲求（動機づけ）を、報酬の操作と規範というシンボルで組織化し統制しようとする。利用レベルでは、この組織化、統制を受容し、かつ同調しようとする役割履行行為の型を確定する。③欲求充足のための役割履行行為を、社会的対象としての、政策レベルとの間に具体化するかまえをつくる。即ち、前稿で、④教育への要求、⑥操作の受容、規範への同調、③適応（欲求充足の過程）としたものに相当する。

②教育要求は政策レベルの機会設定情報との関連によってきまる。具体的には、④機会そのものが持つ報酬の量と質、⑥その報酬の、教育体制外での通用度（所得能力——その能力がかなりの長期にわたって生存を確保してゆくための資本となるか否か）に依拠する行為として表出される。

③操作の受容、規範への同調は、情報化、象徴化された期待報酬を、自己の欲求に従って選択評価し、構造化されたシンボルの特定のものに対して、行為を方向づけることである。具体的には、教育段階や系列、それと連絡する教育体制外の報酬構造と自己の欲求との対比で、特定の教育段階、系列を確定することである。

④適応は、役割履行の顕在化への出発点である。教育機会という教育的価値構造を、自己の持っているものを動員して欲求充足する行為といえる。

4. ①これら役割履行行為の構造化にあたっての利用レベルでの行為は、④報酬の属性的価値の

(9) Parsons 等 (31, 33) の構造機能論による、社会体系（集団）の機能分析上の、技術的用具と考えることに従う。

重視、①報酬の持つ属性への関心の強化が基本となる。このような対象把握（教育機会の価値的把握）と関心のよせ方は、利用レベルにおいては、重要な意味を持つ。それは、教育機会（政策レベルでの）が、学歴という資本的な属性を有していること、また、その属性を獲得することが、自己の生存条件を、新たな形で様式化することを可能にするからである。そのために、利用レベルは、機会設定という報酬の構造や様式に重大な関心をよせる役割履行を構造化するのである。

②利用レベルに、そのような行為を準備させるのは、教育機会の持つ価値（報酬）が、利用レベルでの個々（諸家族集団）において、生存のための目標（より安定した生存への条件づくり）達成への役割履行行為を規定し、また、その有用性を保証する基盤だからである。

③ Parsons 等によれば、このような行為の方向性は、価値の潜在化と緊張処理および、目標達成的な機能をあらわすものとする⁽¹⁰⁾。これに従えば、教育機会の利用レベルでの行為は、主として、価値の潜在化機能を示すものであり、副次的に目標達成的な機能を含むことと理解されよう。

2-3 教育機能の再把握——教育体制外との関連

1. ① Parsons 流の構造機能論からは、一般に、教育は、価値の潜在化機能を代表するものとされてきた。④総体社会の適応の機能は、経済のしくみがあてはめられた。これは、社会にとって使用可能な所得を生産することを主たる目標にし、そこで生産された富が、多用途に適する一般化された用具として、社会の適応条件を形成するものだからであった。⑤目標達成的な機能には政治があてはめられた。ここでは、社会の目標を達成するのに必要な先要条件を移動させる。これは、目標達成のために、用具の可処分性を、権力を背景に操作することであった。これら二つの機能を代表する体制は、総体社会の発展・変容に基本的な群と考えられている。

②教育体制については、Parsons 等は何も述べていない。彼等の所論から、教育機能が、社会の適応条件づくりにも、目標策定（社会変動の統制）にも関与しているとは考えられないので、適応、目標達成以外の機能を主機能とするものと考えねばなるまい。従来、教育という作用が、社会を構成する成員の育成を課題⁽¹¹⁾とし、目標としてきたことから、社会的価値の内面化、潜在化と、成員相互の人間関係の調整機能を持つものと考えられてきたのである。

③この価値の潜在化機能は、制度化された文化（価値規範と行動様式）に焦点があてられ、ここでの役割は、価値への方向づけを成員に行なわせることであるとされた。従って、Parsons 等は、この潜在化される価値様式は、一般的に恒常性の強い（多少の屈伸性、代替性はあっても）ものと

(10) 前注(9)による。

(11) ほぼ一貫して、教育の最終問題は、この主題に従ってきた。教育原理（たとえば海後（62）、石（59）、赤堀（55）等）では、基本的にそうとらえている。山住（85）は、この問題を積極的に拡大し、親の教育権として主張し、松本（80）は、人間の価値の内面化に最終的に集約されるとする。しかし、たとえば Mannheim（26）の言うように、「抽象的人間一般というより、特定の社会の中で、その社会のために人間形成をする」という条件つき形成論や、Vaisey（49）のように、「個々人の生存条件を規定するもの」ととらえることのほうが、より重要な、しかもより生産的な視点だと考えることはできないだろうか。

規定する。これは、この機能が、制度化された（恒常的な）様式への同調性に主たる行為のねらいがあり、体制外で起った価値変動によって、恒常性に及ぼされる圧力に抵抗しようとする性向があるからだと考えるからである。後述するように、ここに、教育体制を位置づけることに対する疑問が生じてくる。

④統合の機能は、法律体系や行政組織等があてはめられている。ここでは、個々の行為者に対し価値様式へと動機づけることの調整を行なうものとされる。この機能の役割は、価値の潜在化を行なう諸個人を、総体社会の目的の方向に分裂させることなく、調和した連帯として制度化することとなる。従って、価値の制度化を行なうこの機能には、潜在化されるべき価値の再組織化ないし革新を行なう能力を持つ、ということができよう。

2. ①先にもふれたように、ここで、教育（体制）の主機能を、単に価値の潜在化、体制内成員の動機づけと調整のみととらえることに疑問がでてくる⁽¹²⁾。教育の作用そのもの、教育の目標そのものを問題とする限り、潜在化機能と位置づけることは可能である。しかし、これのみにては、教育制度の変容を、教育学的、社会学的に説明するには不十分である。それは、潜在化機能が、変容に抵抗し、恒常性の確保を主たる機能的行為とするとところから、変容の動因が発見できないからである。そこで、変容の動因を、潜在化機能の外に求めねばならない。わが国の明治以後の学制の発展、変容、最近10年間ほどの各国の教育改革の進展をみても、総体社会での価値変動を消化する形で、制度変容が行なわれているのである。

②統合の機能には、先述のように、価値革新の能力があるということで、教育体制の変容の動因を、まず仮設的に、ここに求めることができよう。更に、①教育機会の政策的設定と利用が、教育体制の構造化を行なわせること、②政策、利用両レベルの行為は、それぞれ価値統合的、価値潜在化的な機能であることをみてきた。しかも、価値統合的な政策的行為は、教育外体制によって規定されてもいる。このことは、教育機会の政策的設定が、教育外体制での価値変動を受容しえ、なお、それを教育的な価値に再組織化可能なことを示すとみてよい。

3. ①以上のように考えてきたことは、教育が、排反的な二面の機能を持つという点による。それは、①基本的性格として、必要不可欠である価値体系の維持、潜在化、②新しい教育的価値産出のための変動への適応的行為（新たな教育目標の設定と教育機会の再編成）である。これらをともに含み持つものが教育体制だと考えられよう。教育は常に保守性と革新性を有し、均衡させてゆかねばならないのである。これまでともすれば、潜在化機能面の強調が、教育学では優勢であった。

(12) 教育の主機能を、前注(11)のようにとらえることは、価値の潜在化機能を重視することである。前掲山住、持田等の主張が、教育の重要性は、親の教育権（教育の私事性）を観点に構想されるところにあるのも、同様の機能把握である。しかし、筆者としては、教育の重要性は、政策的な教育機会への親（家族集団）の利用を一般化する定式を、構想するところにあると思う。親の教育権（私事性）の総和としての教育は、教育の社会的存在意義を確認させる、教育外の社会的諸行為との関連性を疎外した次元での問題だと思う。従って、清水（72）の教育租界批判、Drucker（11）の公事性の強調は、価値潜在化機能以外の何ものかを考慮していたことになるろう。

機会革新の思想を前面に押し出した、人間能力開発論や教育計画論などが抬頭してきたとき、教育が経済に従属・規定されることの是非が論議されたのも、こうした背景から言うことができよう⁽¹³⁾。教育が経済の動向に規定される、されないを決断することには、多くの問題があろう。しかし、規定云々とは独立に、教育が、何らかの形で経済や政治と関連を持っていることは、たしかなことである。この経済、政治との関連を吟味することなしには、教育の変容、ことに体系・制度の変容を説明することは不可能である⁽¹⁴⁾。もし、教育が、それ自体で包括的全体をなし、他の諸社会的行為とは独立に存在するものならば、それは、様式化のみはありえても、変動を説明する要因にはならない。

②教育制度を、教育のしくみの一般化された形とみると、制度の変容を引き起す要因は、その時、他に求めねばならない。教育が、教育外の体制の変動に従って、そのあり方を変えてきた事実は数多くある。わが国の太平洋戦争後の新しい教育制度、ソ連、東欧諸国、あるいは1945年以後のヨーロッパ各国の制度変容等は、その事実を示してくれる⁽¹⁵⁾。ことに、資本主義体制から社会主義体制に変革をとげた東欧諸国においては、全く異なった社会体制、それを支えるイデオロギーによって、教育的価値生産の目標、方法、内容が大きな変革をうけている。このようなマクロな次元での制度変容は、社会体制そのものの変動をまともうけた形で行なわれる。もっとミクロな次元でも、価値の変動は起っている。これらが、教育体制に影響を及ぼさないはずはない。

③教育体制内では、常に、新しい価値統合による、資源の流れの調整が行なわれ、革新の機会がねらわれているとみななければならない。このことを示すように、教育（ことに学校教育）には、労働能力の育成と確保という、新しい目標が、意識的に顕在化してきているのである。それも、単に量的な面にとどまらず、より高度の教育という点で、質的な労働生産性の向上で策されてきているのである⁽¹⁶⁾。この点から、教育的価値産出の計画化が考慮されることになった。教育をあたえるために支出された費用は、消費だとする意見が否定され、収益をあげうる投資という性格で見直されている。この点が、新しい価値結合の様式化に積極的な意味のあることを確認させたのである。この考え方は、価値の潜在化のみというより、潜在化させるべき価値に変動をあたえうることに積

(13) 所得倍増計画以来、教育と経済との関連が、わが国で重要な問題となった。従属、非従属の結論はともかく、両者が強い関連を持つことは認めねばなるまい。Mannheim (26) が、現代の診断に従って、教育的価値の社会化を志向したのも、Schneider (38) が、「教育は、経済的な生産手段の継承」を役割とするというも、清水 (71) の教育を労働過程としてとらえ、「一定の産出物（労働力の確保と補充）をもって、経済への適応を示す」とする考え方も、皆、教育と経済との連関を認めた上での論である。従って、それは Vaizey (48, 49, 50), Baron (2), Bennett (3) 等の教育は、生存への経済能力の賦与に主要なねらいを持つとする考え方に同じである。それ故にこそ、Woodhall/Blaug (54), Musgrave (29), Schultz (39) の、教育経済学的推計が問題となるのである。

(14) たとえば、Schneider (38), Baron (2), Eggleston (13), Holmes (18), Thayer/Levit (45) 等が、何らかの形でふれているように。

(15) 各国の教育改革を紹介したものにくわしい。(7, 61, 66, 67, 68, 74, 77, 83)。

(16) 前注(13)を参照のこと。なお、教育投資論的な立場からの教育計画は、皆、この範疇にある。たとえば、スベニルソン報告 (30), UNESCO (47), 文部省教育白書 (82)等が、これである。

極的に貢献している。そして、教育が、人間形成を目標とする際に、経済性の観点から再把握することの必要性をも強調するのである。

④以上によって、教育体制は、新たに価値様式の革新を、主要な役割履行とすることが、強く要求されるようになってきているのである。とすると、従来、多少とも主張されてきた、教育を社会統制の一型だとする思想を、前面に押し出すとともに、その意味を拡大したのと言うことができる。ここに、教育体制の機能を、従来とは異なった角度からみてゆく必要性が生ずるのである。ことに教育の機会の拡大現象、経済成長と教育成長との密接な連関は、従来の潜在化機能的な見方からは、説明しにくいものとなってきているのである⁽¹⁷⁾。

4. ①教育機会については、政策的設定と利用とを、基本的に考えねばならない。この政策的設定と利用との均衡を、潜在化機能の中でどう説明するか。単に様式の維持・潜在化過程内での均衡とみるのか。それとも、設定と利用とを異なった機能間の均衡とみてゆくのか。

②もし、教育機会の設定と利用との均衡が、様式の維持・潜在化過程内での運動とみるならば、教育計画という機会設定の必要性が説明できなくなる。教育計画は、教育機会の構造改革であり、教育体制の価値そのものにも、何らかの形で変動を加えようとする行為⁽¹⁸⁾である。この行為（役割履行）に対する認証は、教育体制外で象徴化されている。従って、様式の潜在化・維持という運動・過程の中で説明することは、教育体制内の要因で、体制外の価値変動を説明することになる。教育計画は体制外からの教育に対する期待を、体制内の価値変容に教育的に翻訳し直すことであり、それに従って、体制外に適応してゆこうとする教育体制の役割履行を示すものである。ここから、価値様式の潜在化という教育体制内の役割履行とは、多少異なった位相におけるものと考えられる。もちろん、そこには、③新しい計画が、従来の価値様式に混乱を起さずに、新価値様式への同調を引き起すものであること、④現在の価値様式と矛盾しない限り、革新への運動を最大に見つめること、が条件とされる。しかし、この条件があたえられたとしても、なお、計画は、潜在化機能とは相対的に独立である。

5. ①制度変容にともなう、教育的価値生産には、受容の教育体制への投入との間に時間差がある。これは、教育的価値の産出には、かなりの時間がかかるからで、各教育段階に割り当てられた期間が最低の時間差となる。この最低限の差で、効果を最大にするためには、新しい価値様式への需要が、利用レベルに最大限に集積しなければならない。この利用レベルの需要集積が、価値潜在

(17) 前注(8), (11), (12)でもふれたが、教育を私事性の総和とする考え方は、個人(親)の教育権という権利を、国家が義務的に受容する形ととらえている。ここにつきのような問題点が指摘できる。①個別(私)の総和であれば、教育の機会は、個別の集積なのか。そこに、統制的機能はないか。②統制の立場から、逆に、国家の権利としての教育機会の制度化に対し、個別の義務履行という側面は考えられないか。即ち、クラウザー報告(28)での公教育の考え方、または、富永(75)の社会変動理論からの、「所有分配の法則化は変動をうける。そして、その変動を平準化し、統合化する役割を、現代では教育がうけ持つ」とする考え方は成立しないのだろうか。

(18) 前注(2), (13), (14), (16)参照。なお、後注(21), (23), (26)で若干ふれることとなる。

化機能内で直ちに起ると結論できるだろうか。Parsons等は、経済体制内の景気変動、需要＝消費間の時間差は、経済体制内での下位機能間の位相運動だけでは説明しきれないとみている⁽¹⁹⁾。これと同様に、教育体制が、一つの主機能を持つと仮定した時、需要集積が、教育体制内の位相運動の過程の中に解消できるであろうか。

②労働サービスへの需要は、経済から直接に個人（家族集団）に出される。しかし、労働サービスの質的な面については、経済は、個人（家族集団）の機能に委託することはできない。個人は、ちょうど、経済が需要（消費面）に応じて生産の拡大を行なうとき、資本資金の調達を政治体制との相互過程で行なうように、サービスの質という、いわば資本の調達を行なわねばならない。経済が、ある種の財に対する需要に応ずるための生産を行なう意志決定をしたとする。その時、簡単に言って、政治によって資本導入を保証してもらうとともに、家族集団から労働サービスを購入し、経済体制内での生産に必要な位相運動を行なうことが必要となる。

③家族集団での生産にあたるものは、経済で生産された財・サービスをより多く生存のためにストックすることであろう。このストックを拡大するためには、必要な資本を調達しなければならない。家族集団では、これを政治に要請することはできない。従って、資本は、金銭でなく、多少異なった用具の形をとることになる。この資本が、労働サービスの質を表示する学歴である。この学歴資本は、教育機会に適応する形で、価値様式の変容を受容するとき、教育体制からあたえられる報酬である。この報酬は、潜在化機能にあるのではなく、価値の再結合能力を持つ機能に規定されるものである。こうして、家族集団は、生存のための資本装備を、教育体制の潜在化機能以外、即ち価値統合化機能に委託するのである。この委託は、後述するように、経済と政治との間のように利潤の予想という、一種の信用を担保（リスク）として、手形で支払いがなされるのではない。すべて現金決済である。しかも、家族集団での生産の拡大は、資本調達のための投資と効果の間にかかなりの時間差がある。この時間差は、労働力群（労働市場）に参加する前に、「見込み」の形で投資が行なわれることを示す。こうしたリスクをともなった先行投資への性向が、教育への需要の形で、教育体制に投入されるのである。重要であることは、この需要の投入が、家族集団から教育の潜在化機能に対してでなく、統合的機能に対して行なわれるということである。

④ここで統合的機能とは、具体的には、教育機会の政策的設定に相当する。というのは、潜在化機能には、教育的価値の生産を統制する能力がなく、ただ、生産の過程のみがあるからである。もし、この統合的機能を、潜在化機能の下位機能に相当するものとすれば、制度変容（機会の組み替え）の主要因たる報酬構造は、家族集団（利用レベル）の教育への需要増によってのみ、形成され、変容されることになるからだ。機会の変容のマクロな形は、このような利用レベルからの需要増より、むしろ、教育体制外の価値変動に影響される場合が多い。家族集団からの需要増による変

(19) Parsons/Smelser (31) の景気循環論による。

動は、通常ミクロな場面で吸収、解消されているのである⁽²⁰⁾。

⑤家族集団から教育体制への資本調達という行為は、教育体制が、資本装備の有用性を示す価値様式を持つことに対してとる同調なのである。この行為（役割履行）は、前稿で述べたように、教育機会の設定枠内で均衡する性質のものであり、報酬構造を規定する政策的価値に変動をあたえるものではない。多くの場合、規範、分配の枠内でのミクロな変化、新しい価値様式の形成ではなく、提示された価値様式の受容数の増加で解消されてしまう。それは、資本調達の可能性が、既成の価値様式によって限定されるからで、それへの同調が新しい様式を生み出すことはないからである。むしろ、新しい資本としての学歴は、経済と教育との相互連関過程での、報酬の革新への動機づけに支えられて、その価値を変動させるものと考えられるからである。

⑥従って、教育機会の基本的性格を決定する政策と報酬の操作は、あくまで、教育体制外の価値変動と相互交換できる能力を持った機能に位置づけておかねばならない。そこに、新しく教育体制内的にその価値変動を翻訳できる可能性が生じ、教育機会の変容を説明する契機が生ずるのである。でなければ、利用レベルの需要を統制し、新しい教育的価値を潜在化のルートに乗せる動因を考慮することが不可能になるからである。

2-4 教育体制の主機能—教育体制外との関連再論

1. ①以上により、教育体制は、統合（教育機会の設定——以下E(I)と略称）と価値の潜在化（教育的価値の潜在化過程——以下E(L)と略称）との両機能を、主機能として持つものと、考えることができよう。

②教育機会の設定は、報酬の構造化だとした。ここでの報酬構造は、教育体制外で再構成されるべき価値を、教育的価値に翻訳して産出するための教育体制の役割履行行為の構造である。従って、教育体制の統合機能は、教育体制外の報酬構造に対置される。具体的には、総体社会の課題達成のための政治、経済等の体制の変動に方向づけられ、規定されることを意味する。1950年代後半以後の能力開発論、教育投資論的な発想は、これに従っている⁽²¹⁾。経済の成長、これは、現代社会の発展の基盤をなすものと考えられている。政治は、このために、総体社会の可処分所得を、経済の諸分野に移動させることを行なっている。この結果として、経済体制内での生産は、飛躍的に増大してきている。生産拡（増）大に寄与する要素としては、最近、物的資本、労働力量の他に、労働能力の質があげられてきている。経済体制は、これらの十分な確保を行なわねばならない。ところが、政治にしても、経済にしても、労働能力の質の向上と確保を行なう機能は持たない。たとえば、下位機能の中に、あろうとも、それは、単に、特定の技能の育成という特殊な形でしかない。

⁽²⁰⁾ 前注(8)、(12)、(17)等参照。これらより、教育の私事性、親の教育権の問題は、このように結論づけることが可能だと思う。

⁽²¹⁾ Bowman(5)にくわしいが、なお、UNESCO(47)、菊池(64)の紹介がある。わが国における経済審議会の答申(65)、清水(72、73)の論文等は、この考え方に基づいているとみてよい。

一般的な労働能力の育成，しかも大量の育成・確保は不可能である。従って，それらを主機能とする特定の機能なり体制なりに，育成・確保を委託することになる⁽²²⁾。

③経済体制内での生産拡大の意志決定は，単に経済内部の問題としてなされるものではない。総社会の安定の基盤として，社会を構成する諸成員の生存条件の安定化と，それを支持する政治の目標とによって決定される。即ち，生産の拡大は消費の伸びを予想する。消費の伸びは，新たな経済的価値の産出を享受しようとする，個人（群）のより安定した生存への動機づけを，新たに刺戟した結果と表現される。経済体制内での生産は，財およびサービスという形で象徴化される。個人レベルでの，それへの接近ないし獲得が，新しい生存様式を確立するとすれば，新生産財およびサービスは，個人（消費者）にとって，新しい生存への価値として象徴化されたものとなる。教育体制外のこうした変動は，人間の生存に価値的な変動⁽²³⁾とみることができる。しかし，こうした価値変動を，直接に，個人（群）の潜在的価値様式に浸透させることはむづかしい。また，すべての者に同等に接近させることも不可能である。というのは象徴はあくまで象徴であって，これは，単に，人間に生存への欲望を刺戟するだけだからである。

④ Galbraith のように，現代は生産が消費（需要）を惹き起すと考えることもできよう⁽²⁴⁾。しかし，これは，マクロな観点，経済的な立場で言えることであろう。また，Riesman のように，現代人の行為の基本的様式が，他人志向型であり，彼らが，収入と支出の均衡を無視しても，地位や威信の確保，象徴化のために，消費を伸ばすと考える⁽²⁵⁾ことも，基本的には，個々の潜在化された生産様式に変動をあたえることの説明にはなるまい。それは，ただ，家族集団内に留保された（ないしはされるべき）流動資金の若干の移動を意志決定するにすぎないから。それは，地位や威信に依存する家族集団内的な支出様式の若干の変容にすぎないから。

⑤生存様式の変容，新経済価値に基盤を置いた価値様式の再構成とその潜在化には，中間媒介的な変数を考慮しなければならない。それは，新しい価値様式の受容と潜在化を可能にするための基盤確保へのルートである。このルートは，直接（目的）的には，経済へと志向している。

新しく提示された経済的価値が，生存への有用性を大きく象徴化するならば，それへの志向は強まる。しかし，その志向は，家庭経済的には，支出への圧迫と見なされるので，志向が欲求充足に転移するときは，収入との均衡を失なう方向性を強く持つはずである。もちろん，志向（支出欲求

(22) 前注(10)参照。

(23) 経済体制内での新価値創出は，Galbraith (15) のように，生産が消費をつくり出す形で，益々顕著になる。このことは，経済での新価値生産が，人間の欲望を刺激し，Lipset/Bendix (24) の言う，報酬分配の法則を変化させよう。豊かな社会は Baron (2) の言うように，国民所得の増加による人間の生存条件の水準向上を喚起するはずである。それらが，Thayer/Levit (45) の言う，職種構成の変容をもたらし，人間の適応行為の質を変えるであろうことは明らかである。

(24) Galbraith (15) の「豊かな社会」構想の前提となるものである。

(25) 現代人の行動様式の分析の結果，Riesman (36) が論じた特徴である。もちろん，これが，人間の経済生活様式に影響をあたえるのは言うまでもない。これが，Parsons/Smelser (31) の家族集団の支出様式の分析の中で，必要費目としてあげられた，地位や威信の象徴に対する支出項目を拡大することにつながる。

）が、収入をしのぐときは、自己の信用を担保に手形で決済することは可能である。問題は、この信用が、支出＝収入の均衡を必ず回復できる点に置かれていることである。上述の変則的な収入＝支出均衡は、一時的に有効なのであって、永続的であることは許されない。均衡は、収入様式の改善により補足されねばならない。原則的には、収入と支出が正則的な均衡を保っている時、経済からの報酬が、家族集団の欲求充足と相互交換されるのである。そこで、収入様式の改善への手段が、経済での新価値への志向に必要となる。手形決済の裏付けとなる信用は、この収入様式の改善への手段が獲得可能の見込みの上に成り立っているからである。一般的に、この収入様式の改善への手段は、労働サービスの質（技術）に規定されるものと言えよう。従って、経済へという第一次的な志向は、第二次的な価値を持つものとして、手段（技術）への志向に転移される。現代にあっては、この手段提供の主機能は（学校）教育である（もちろん、短期の均衡回復の手段として、公的な職業訓練機関、私的な企業内技能教育等があるが）。より一般的には、教育体制（そのうちのE(I)となるが）であると言える。

⑥教育体制（とくにE(I)）は教育の機会の設定という形で、収入様式の改善の可能性とその構造化を行なう。これは、学歴という形で象徴化される。従ってE(I)は、個々（家族集団）の生存様式の改善に第二次的な価値の象徴となる⁽²⁶⁾。しかし、この象徴は、多くの場合、新しい価値創出に同時に整合するものではない。原則として、将来の経済的な価値変動を予測する形で先買いされる性格を持つ。こうして、E(I)は、教育体制外の価値変動に対して、個人（家族集団）の生存様式の再構成に必要な新しい価値構造を、教育体制内の生産し、潜在化過程（E(L)）に流すための準備をするのである。

2. ①多くの場合、こうした教育体制外の急激な価値変動は、E(L)に直接に影響を及ぼさない。それは、E(L)の機能の性格から、変動の圧力に抵抗する性向が示されるであろうし、場合によると混乱が現出するだろうから。E(I)は、上述の新しい価値を、従来潜在化過程に入っていた価値様式と、相互に葛藤、矛盾しない形で調和しなければならない。このような葛藤、矛盾を避けるように、漸次的な変動を引き起すよう、E(L)に新しい様式を導入する役割を持つ。E(I)は、教育体制外の新しい報酬構造に対して、それに同調するよう、役割履行（教育的価値の組み替えと構造化）をしたのと同様に、E(L)に対し、新しい教育的価値を、教育体制内での報酬構造として、投入するのである。こうしてE(I)は、新しい価値様式を受容し、その価値様式を潜在化させるという、E(L)の新様式への同調を動機づける情報となり、象徴となるのである。いわばE(I)は、利用レベルの教育体制への志向を受容し、またその志向を拡大する象徴なのである。

②従って、E(I)が、E(L)に対して投入する新価値様式は、E(L)にすでに維持されている価値様式

(26) 教育機会は、結局、Holmes (18) の言う、生存条件改善への期待の拡大に支えられることになる。この期待は、人間の生存条件の平等化への推進につながるろうし、従って、MacRae (25) のより高い社会的地位（生存条件の高度安定化の象徴）への願望となって結果しよう。Terrien (44) の調査が示すように、「教育なしでは、これからの人生はやって行けない」という考え方が、強まってくるのである。

に矛盾しないものでなければならない。同時に、新価値様式の潜在化過程への定着が、ないしは新価値様式への変容が、最も効果的に行なわれるものでなければならない。従来、教育のねらいが過去の文化遺産の伝達と、それに依拠した個性の伸長とにあったのも、また、初等教育段階が義務教育として、従来の価値様式の潜在化に重点を置いたのも、この故である。一方、初等教育段階の縮小、中等教育段階のコース分化が強調されているのも、上述の説明となる。一般に新しい価値は、それ自体で有用ではあるが、従来の価値に上乘せされ、対比されて、新しいものへと修正されてゆくとき、更に大きな意味を持つ。

3. ①E(L)での機能は、E(I)の提示する象徴を、具体的な潜在化過程に乗せることとなる。ここでの過程は、E(I)に規定されて実質化すると同時に、家族集団の教育志向を受容する形で進められる。従って、後述するように、利用レベルの教育への志向(支払いの量と質)に見あう、収入様式の改善への機会(有用性)を、明示しなければならない。現代社会(ことに先進諸国)でみられるように、最低限の経済的報酬を得るに必要な、個人の役割履行の評価額が、教育的な価値に支えられることになると、生存様式は、教育と深い関連を持つことになる⁽²⁷⁾。

②E(L)は、E(I)の諸象徴を、具体的な情報ないしは家族集団の志向の対象として、新しい教育的価値生産の手つづきを示すことになる。家族集団の教育需要の投入は、第一次的にはE(I)に対してなされるのではあるが、E(I)は、まだ価値の象徴ないし情報であるため、その具体化過程、有用性の潜在化の手つづきを第二次的に志向する形で、実質化するのである。

2-5 教育体制の総体社会における機能的位置

1. ①教育体制は、総体社会の中で、統合と潜在化の両機能を主機能として、あわせ持つものと考えてきた。Parsons等の言うように、総体社会の中に見られる、すべての体系、集団等は、4つの機能に分割された、そのいずれかに位置づけられる⁽²⁸⁾としたとき、教育体制をどのように、またどこに位置づけることができるだろうか。たとえば、文化、道徳、宗教、あるいは家族集団といった、価値の潜在化機能を主機能とする体系等と同列に置き、目的と活動の形態とを異にするだけの体系と考えるのか。それとも、少し異なった位置づけを考慮すべきなのか。ことに、先述からのように、教育体制を、統合、潜在化両機能の併存と規定すると、問題は複雑となる。

②従来から、教育の総体社会での位置づけはむつかしいものとされている。たとえば、上部=下部構造論の中でも、そのむつかしさが表われているとされる⁽²⁹⁾。教育がそのねらいとして、価値様式の潜在化(ことに信念体系を扱おうとすれば)を持つとすれば、また、行政などのように、教育が、階級支配の用具として使用されるならば、上部構造の中に位置づけられよう。一方、教育の結

²⁷⁾ たとえば、成田(78)、Glass(16)が述べるように、経済構造の変化と、それともなう職種構成、その職種への最低条件の明細化が、教育機会への利用レベルの接近、密着化を促進してきたのである。

²⁸⁾ Parsons等(31, 33)の考え方に従う。

²⁹⁾ 清水(71)、持田(81)による。

果が、生産（経済）との関連で、人間生活の全般的な土台を異なったものとするを認めれば、経済と同じく下部構造の中に位置づけられよう。

③同様に、Parsons 流の構造機能論においても、その位置づけはむつかしい。家族集団と経済体制との関係は、労働能力と財・サービスを交換しようという過程で直接的である。教育は、両者の媒介的位置にあると考えるべきか。もちろん、この媒介的位置は、通過が任意であることから、必然的な媒介ではない。家族集団の経済に対する志向は、任意の意志決定の総和で表わされるし、従って、教育体制（ことにE(I)での）の報酬構造は、家族集団と経済との交換過程の外に置かれることもありうる⁽³⁰⁾。教育体制は、総体社会における基本的な機能ではあるが、一種のサービス機関でもある。

2. ①総体社会の構成をみると、中核的な存在は成員である。その成員は、制度化された体系としての家族集団によりどころを持っている。そして、生存のために、目的的には、経済体制と主な相互交換過程を成立させている。価値の潜在化機能の中核は家族集団（以後L(F)と略称する。主に家族集団の主機能を問題にするときに使用する）であると言えよう。文化、道徳の体系は、家族集団（L(F)）のℓ成分（特定の体制・集団は下位機能として、適応(a)、目標達成(g)、統合(i)、価値の潜在化(l)を成立せしめている。以下、下位機能を表わすときに上述の記号を用いる。）として保有されている。また、宗教の如きは、L(F)の潜在化された価値様式に、副次的、特殊的に附置されると考えられる。これに対し、教育体制は、家族集団に潜在化されるべき価値様式を提供している。しかし、一方においては、経済的価値の創出様式をも提供し、L(F)の目的(g)な機能を統制している。このことから、他のL機能集団・体系とは異なり、L(F)の価値様式に従属していないと言えることができる。場合によると、L(F)と教育体制とが、関連を断つことによって、L(F)の生存に何らかの悪条件化の方向を生じさせることもある。このことは、宗教、道徳等の体系とL(F)との間に、任意の関係断絶があったとしても、経済的価値創出の資本としての価値様式に、ほとんど影響がこないとは異なる。とすれば、教育体制と家族集団とは、特殊な相互交換過程の中にあると考えられよう。

②L(F)の労働サービス(g)に対する、間接の報酬操作が、経済から教育体制を通り、L(F)に流動してゆくことを考えると、家族集団と経済体制との中間に介在するものとして、教育体制を考慮しなければならなくなる。つまり、家族集団の成員が労働市場（L(F)とA（経済）との相互交換過程）に参加するとき、つぎのような役割履行能力の形成と履行行為の段階を経てゆくとなれば⁽³¹⁾、と

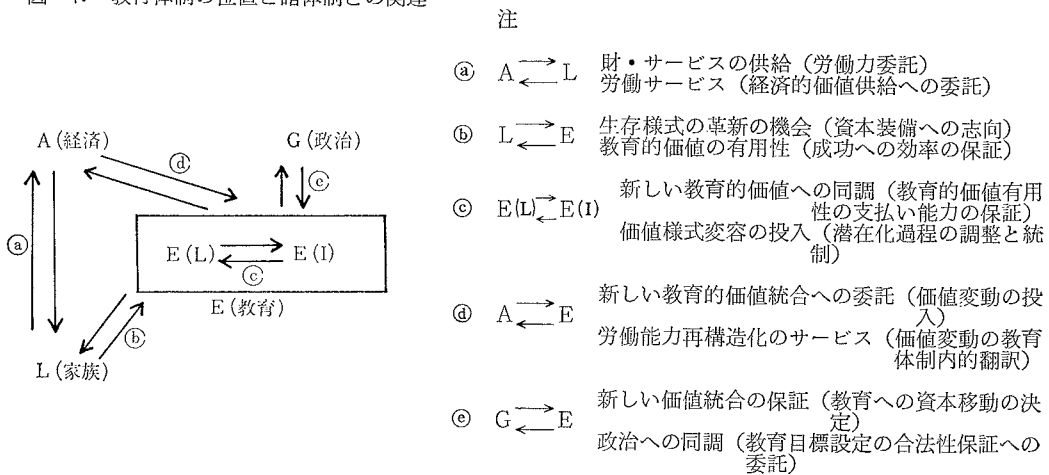
(30) 多くの国で、社会福祉政策、国防問題、産業政策等は、政治の目標の中で、教育と競合する性質のものである。ことに、社会福祉政策は、教育に負の接近を動機づける、低階層の、経済的基盤の最低保障に積極的なテコ入れを行なう。これが、教育を経由しないで経済との交換過程に入らせることになるからである。なお階層を考えると、Riesman (37)、Barber (1)、Kahl (20)、Kluckhohn (22) 等のように、階層によって、生活設計の原理が異なることから問題となる。ことに下層階級では、学校教育の中流階級化による教育機関の喪失化現象が見られ、家族集団と経済との相互過程に、教育が媒介として入りこまない場合が多いのである。

(31) Parsons/Smelser (31) による。

いう点からである。即ち、①労働への最も一般化され社会化された動機づけ——家族集団の生存への最低保証のための経済への動機づけ。②一般化された役割履行の能力への志向——L(F)のAへの強化された方向づけによって、教育体制への動機づけ。③訓練された役割履行能力形成——L(F)→E(L)→E(I)という、経済への先行投資と資本装備過程。④労働力に編入——経済体制への参加の一般化されたもの、L(F)は、ここで教育への先行投資によって、学歴という資本装備がなされている。⑤特定の企業に雇用——投下資本に最も効率よく見あう収益の確保。⑥特定の職業上の役割の割り当て——地位、威信等による、より安定した経済源への委託の完了。⑦実際の課業——経済的価値への欲求充足の維持。

③これらの段階のうち、直接に教育が関与する段階は③のみであるが、①～④までには、間接的に関与している。ここから教育体制は、経済体制より、むしろ家族集団に密着しながらも、経済体制での報酬構造へ接近する、より安定したルートをなしていることがわかる。これを簡明に図示すれば、つぎのようになる。

図 1. 教育体制の位置と諸体制との関連



3. ①家族集団の教育体制関与をみてきた。ここで、これについて、もう少しふれておくことにする。家族集団が、総体社会の成員の再生産の場であることはもちろんのことである。さて、家族集団の最大の課題は、生存と子孫の繁栄である。これらの課題を達成するには、生存に成要な最低限の栄養が問題となる。栄養は、それぞれの家族集団が持つ価値様式に従って、標準的な目録が作成されることによって決定される。この目録は、経済との相互過程において獲得の機会が生ずる。従って家族集団が社会的な意味を持つのは、この財目録の獲得という用具(手段)的行為においてである。

②一般に人間は、いくつかの目標を持ち、それぞれの目標に対するウェイトづけには、個体差があ

ると言われる⁽³²⁾。このウェイトづけられた目標に従って、財目録が作成されるとみてよい。原始時代、未開社会のように、生存への必要条件たる財の生産とその手段がL(F)に保有せられているならば、財の目録構成は単にL(F)の恣意によって作成されよう。しかし、現代のように財等の生産が、L(F)から隔離し、他の機能集団に移動しているときでは、L(F)の財目録の作成は、財生産の機能に規定されると言えよう。従って、それらL(F)以外の機能で要求する役割を適切に履行することによってのみ、適切な欲求充足があたえられると言えるのである。

③ことに、資本主義社会では、社会全体が、余剰物資（財・サービス）の分配のしくみによって決定されてくる。余剰物資のストック（見込み）は、それぞれの家族集団の威信を決定する。現代においては、この生存への必要最低限以上の財・サービスのストックを求めることが、L(F)の最大の課題となっている。多くの場合社会の余剰は、権力（一般的には政治）によって分配される。家族集団の多くは、この権力への競争に参加することにより、生存へのより安定した条件づくりを行なわねばならない。このような権力による余剰の分配は、生産技術の進歩によるとされる⁽³³⁾。権力（政治）は余剰の生産を統制し、家族集団の財ストックを操作する。権力が財ストックを支配し、生産技術の所有が権力を規定するとなれば、家族集団の権力志向は、まず技術への志向になって具体化するはずである。

④経済の構造が分化し、複雑化し、大規模化すると、交換の媒体としての貨幣は、それ自体、正当な欲求を充足する能力を持たないが、それと引き換えに、欲求充足の対象に接近させてくれる。貨幣は一般的な欲求充足の用具となるのである。この一般化された用具は、それ自体の中に象徴的に、権力、特権、威信を含みこむ。このことから、一般に財目録は、貨幣に転移されて、貨幣の量で換算されることとなる。この権力、威信を持った貨幣への接近、多量のストックが、生存への安定条件を作り出すのである。権力を規定するものとしての生産技術（経済的な）は、貨幣ストックへの可能性を示す象徴となる。ここに技術が、欲求充足の第二次的価値として、L(F)の行為の対象となる。ところが、技術は家族集団外の機能に属している。そこで、技術賦与能力を持つ機能への志向を強めるのである。技術は、多くの場合、経済体制内的な象徴であり、その象徴の具体化、潜在化は、教育体制に委託されるものと考えられている。

4. 社会階級、階層は、この技術の構造、ないしは、生存への価値創出様式の潜在化の水準によって分類された集団である⁽³⁴⁾。社会階層体系が、技術（権力）への機会の構造として、また、異なった評価の社会的地位（余剰のわけまえにあづかれる）を獲得するための機会の分配として考え

(32) Lenski (23) は、これらのゴールを個人的、目標的なもの（生存、健康、威信、慰安、再生等）と、用具的なもの（貨幣、教育、訓練等）とに分けて考え、後者を、Parsons 等 (33) の言う、第二次的な価値を示す、個人の行為の対象であるとする。

(33) 前注に従って、Lenski は、用具的な目標への個人の接近には、権力が介入するとみる。権力は技術の進歩に支えられ、これが個人への報酬の分配を支配するとみるのである。

(34) 階層は、所得（収入）、職業、学歴等の総合で、分類できるとされてきた。ここで言う、生存への価値創出様式の構造は、これらの指標を一般化したものといえる。

ることができるのも、この故である⁽⁹⁵⁾。この価値創出様式は、従来潜在化していた価値創出様式に変容を起すことなしには獲得できない。L(F)の機能的性格からして、変容を自ら起すことはできない。変容のための意志決定はできるとしても、それが効果をあげるためには、新しい価値様式をあたえてくれる機能と相互過程を結ぶことによらねばならない。この機能がE(I)における教育の機会とするならば、L(F)のあり方は、かなりの程度、E(I)に規定されることになる。

5. ①家族集団には、社会的適応条件として、収入、支出様式の決定、その均衡が問題となる。支出の型は、生存に必要な財貨への支払いと、階層、威信という象徴に対する耐久消費的な支出などによってきまる。これらの固定的な費用は、かなり安定した形である⁽⁹⁶⁾。これに対し、収入はかなり不安定である。収入(量)をきめるL(F)の価値様式(資本)は、ほぼ潜在化されたもので、この点では安定的である。しかし、その価値様式に見あう報酬は不安定である。経済体制内の景気変動、技術革新という価値基準(対価)の変動は、絶えず行なわれる。この点から、すでに潜在化された価値創出能力(技術)に対する評価は、絶えず低下してゆくことを予想しなければならぬ。これほど長期的な変動を考慮しなくても、病気、死亡等、短期的ないし偶発的な事態の対処は、収入様式をより不安定にする。

②長期の変動を考慮した時、最初から耐用年数の終末においても、固定費用および一時的な支出を支え、偶然時の事態に適応可能な流動資金を保持できるような、価値創出能力を潜在化することが望まれる。従って、L(F)の経済的な適応条件の中には、教育(価値創出能力の確保)に対する、かなりの固定費用を見込む必要がある。支出の型の決定には、現在と将来とを均衡させた形が必要となる。将来のための消費(支出)は、教育に向けられるものであり、経済的価値創出の耐用年数がきれたとき、次世代への適応の連続を確保するためのものである。この将来における経済的適応基盤の確保に、どの程度のウェイトを置くか、これが教育需要の実質化を左右する。それだけに、先世代の価値創出能力による消費=投資(現在対将来のウェイト)の均衡が問題となるのである。階層によって、教育への需要の形態が異なるのは、この故である。⁽⁹⁷⁾

3. 家族集団、教育体制それぞれの機能的構造

3-1 家族集団と教育体制への志向

1. 前述のように、家族集団においては、収入と支出の均衡、支出における消費と投資との均衡

⁽⁹⁵⁾ Barber (1) による。

⁽⁹⁶⁾ Parsons/Smelser は、消費函数の分析にあたって、家族集団の経済的な問題を、こう考えている。

⁽⁹⁷⁾ 階層による教育への志向の強弱は、教育社会学における重要な研究課題であった。それらの多くは、中流階級の優位性を、知的能力の分布、動機づけ、階層上昇への期待の差から、下層階級との比較の上で考察したものである。たとえば、既掲の Barber, Eggleston, Kahl, Kluckhohn, Lipset/Bendix, Riesman, Thayer/Levit, Warner 等の調査または論文でふれられ、更に、Boyle (6), Douglas (10), Duncan (12), Floud (14), Glass 等 (17), Husén (19), Sewell (40), Sharrock (41), Spady (42), Swift (43), Wolfle (53) 等の研究もある。

が、生存への行為の根幹を決定する。もちろん、家族集団の機能は、経済的志向にもとづくものばかりではない。しかし、これは、現在の生存ないしは、将来の生存に必要な活動であるとみてよい。となれば、これらは、経済的価値への置き換えの中に吸収されるであろう。

2. ①主たる家族集団での機能的判断と行為を、経済的バイアスで述べようとする理由は、L(F)が、④収入と支出の均衡、⑤現在と将来との優位判断によって規定される点にある。④支出の様式は、L(F)の生存への条件、緊張処理のあり方、社会的な位置（階層、威信という）等に従う。つまり、成員の生活状況を示す。従って、これらに関係ある諸判断、諸行為は、支出の総許容額に規定されてくる。⑤生存は一時的ではない。成員一人については、価値収益をあげうる期間は有限であるが、子どもを生み育てることは、価値収益を、かなりの期間、固定的に永続させることを前提とする。ここで、現在の生存は、すでに得た収入様式に従う。しかし、将来（次世代）は、これに従うことはできない。むしろ、より高度の、より安定した収入様式を獲得する可能性がある。しかし、この新しい収入様式獲得の可能性は、現在の収入＝支出の均衡から判断される性格を持つ。現在の均衡を手形決済的な変則均衡とし将来に「カケ」るか、現状維持を重視するか、この二者択一的な判断は、経済的なベースの上でなされる⁽³⁸⁾。

②この二者択一的な判断は、基本的には、現在での生存条件を、多少でも犠牲にする用意があるか否か、あるいは、将来に対するリスク（危険負担）を肯定するか否かの「カケ」の上に成り立つ⁽³⁹⁾。一般的性格として、生存条件の安定化は、このリスクを受容し、これに「カケ」るところから芽生える。としても、リスクの程度判断は収入＝支出均衡の状態によって異なる。収入が支出より多ければ、リスク判断は弱化する。しかし、このリスクは、先行投資に対する将来の収益で均衡するものであるから、経済的条件の差を超えて、共通な性格を持つものと言えよう。

3. ①L(F)のリスクへの志向が、教育への志向を強化する。報酬＝犠牲均衡判断は、この意味で、リスクへの志向と同義となる。もちろん、報酬（将来）と犠牲（現在）との均衡は、単なるバランスシート上での均衡ではなく、リスクにとまなうはずの収益可能性の大きさによって規定されてくる⁽⁴⁰⁾。L(F)が負担するリスクは経済単位で測定されるが、そのリスクは、一般に、教育体制が、元本保証という形で支えてくれる、という信仰がある。経験的に、そのことは証明されているのであるが、なおこの信仰は、原則的であることによって、リスク負担は、教育への正の集積を示す指標にはならない。階層によって、教育への志向に強弱が生じるのも、このためである。正則的には、リスク負担が、現金決済の上に成立しているからで、次世代（子どもに対する意味づけ）をど

³⁸ たとえば King (21) の言うように。

³⁹ Sewell (40) が、教育への志向を決定させる重要な要因を、家族集団内の経済的資源に求めたのも、Bowman (5) が、学校教育に対する個人的な投資選択の方向を、「個人ベースでの費用＝報酬 (cost = benefit) の分析によってきめられる。経済学的に言えば、個人は学校を経由して、未来の潜在的な所得能力（方向を持った）の獲得に対する、合理的な行為で反応する」と考えるのも、このことを示すものと言えよう。

⁴⁰ 現在の受験体制の強化、わが国独自の浪人の問題（69, 72, 73）などは、これの具体的な現象と言える。

のようにするかが、問題となるからである⁽⁴⁾。

②このことは、現世代と次世代との収入の安定的連続を、現在の生存条件において判断することを意味する。このことは、正負の方向はあろうとも、生活設計が、かなりの程度、教育への志向によって規定されていることを示す。先述のように、経済への志向（直接的な生存条件の確保）は、教育体制をワンクッションに置いてなされていることを示すものと言えよう。

4. ここでL(F)の生活設計を構造化してみると、つぎのようになろう。

表1 家族集団の機能構造

g. 生活設計——生存のより安定した条件の設計、社会的上昇への志向

- ⓐ 収入様式の質的向上・安定——財貨ストック量の増加への意志決定、新価値様式志向の一般化
- ⓑ 支出様式の設計——消費と投資との均衡判断に基づく、リスク負担への条件づけ
- ⓒ より安定した価値創出能力の内在化への意志決定——リスクへの「カケ」の意志決定
- ⓓ 収入様式安定と向上への意志統一

α. 経済基盤の確立——生存の具体的設計の条件づけ

- ⓐ 生計費配分と流動資金の確保——リスクへの投資配分の決定
- ⓑ 支出の抑制——リスク資金の用意
- ⓒ 消費とリスク資金との均衡——リスクへの「カケ」の判断、報酬＝犠牲均衡判断への条件づけ
- ⓓ バランスシート

ℓ. 生活水準の維持と評価——潜在化した価値の維持と潜在化可能な価値の評価

- ⓐ 収入と支出の均衡、消費とリスク投資との均衡の維持
- ⓑ 標準的な生計目録の決定——生活設計の確認
- ⓒ 支出様式の価値判断——リスクへの動機づけ
- ⓓ バランスシートの一貫性

i. 生活水準の維持と変容との調整・統合

- ⓐ 収入様式と支出様式との均衡調整
- ⓑ 支出様式の均衡調整
- ⓒ リスクへの重みづけ
- ⓓ バランスシートでの調整——収入様式改善への機会志向

3-2 教育体制における下位機能の構造

1. ①L(F)のこのような教育への志向は、g, α 両下位機能において決定されるが、これらが、直接に教育体制の形式体としてのE(I)と相互交換をすることはむづかしい。E(I)の設定枠、設定形式に規定される潜在化過程としてのE(L)に、移し換えられるという過程を通る。E(L)は、L(F)の教育への志向を受容し、その志向が有用性を持つものだということを、情報化したものとみることができるといえる。というのは、E(L)が、価値の潜在化を主機能とし、E(I)が体系化した諸価値様式を、利用レ

(4) 既掲 Kluckhohn, Barber, Kahl, Riesmein 等の指摘がある。即ち、子どもを、家族集団の末来像と考える（中流階層）か否（下層階級）かと教育との関連である。

ベルに投入する実質的な教育機会なのだから。

②E(L)の下位機能のうち g と a との両成分は、L(F)の g, a との相互交換過程に向けられる。 l, i 両成分は、E(I)から示される報酬構造の情報を内在化させ、それに適合する潜在化の過程を用意するものとしての象徴となる。もちろん、E(L)は、教育体制の機能の部分である。従って、L(F)の教育への志向を教育体制内に移換させた、利用レベル的バイアスを持つとしても、L(F)のように、個別的、特殊な性格ではなく、一般的、統合的な性格を持つ。E(L)は、教育機会の有用性を具体化してくれるものとして、L(F)の行為(志向)の対象となるのである。

2. L(F)の g, a は、より安定した収入(価値)様式への志向であり、そのための支払い準備(適応への条件づけ)であった。これに対し、E(L)は、成功への効率(g)、有用性への支払い能力の確保(a)として、L(F)の志向に対置される。このことは、L(F)の教育への志向の中に含まれるリスクに対し、確実な保証を用意していること、安定した収入様式への委託に耐えうることを示すものと言えよう。従って、L(F)の教育要求を正当化し、動機づける対象(E(L) g)、報酬の認識の対象(E(L) a)をなすものである。 g, a 両成分が、L(F)のリスクに対する保証を象徴化するのに対し、 i, l 両成分はつぎのことを示す。成功への効率、有用性への支払い能力は、制度化されていること(i)、しかも、効率、支払い能力は、かなりの程度、安定して維持されるように、教育体制内の潜在化されている(l)ことである。この裏付けによって、L(F)の志向は、成功への確信、有用性への信頼となって、教育機会の利用に顕在化するのである。その上、 i 成分では、E(I)によって、絶えず変容(新しい機会創出の可能性—新収入様式の創出)が準備され、潜在体系化される手つづきの中におかれてゆく。そして、L(F)の志向とリスクのあり方を操作するよう機能してゆく。ここにおいて、E(L)の l 成分は、新しい、収入様式獲得の過程と役割履行のあり方を示すものとして、規範への同調、選択評価というL(F)の対象となる。また、 i 成分は、欲求充足(第二次的な)の機会として、L(F)の教育体制への適応の対象となるのである。

3. これら簡単な考察によって、E(L)の下位機能の内容を表示しておこう。

表2 教育体制潜在化機能—E(L)—の構造

g. 成功への効率—L(F)の教育体制への志向の正当化

- ⑥ 教育結果の有効性—資格、学歴等、教育資本装備の可能性保証
- ④a 成功への条件づけ—リスクの保証
- ① 目標としての価値体系の様式化—報酬の提示、教育資本の価値保証
- ① 生産調整—価値内在化への保証(正負の操作)

a. 有用性の支払い能力の確保—教育機会利用の有用性、リスクに対する支払いの準備

- ⑥ 有用性、生産能力の創出—教育資本装備の性格決定
- ④a 有用性への条件整備—リスク保証の物的準備
- ① 有用性の価値様式—リスク保証の内容と規範
- ① 支払い能力の管理—リスク保証の統合と分配の体系化

ℓ. 教育過程——価値様式潜在化への手つづきと規範の設定

- Ⓢ 教育の水準維持——新価値様式の水準維持と役割履行の規範の設定
- ⓐ 価値生産への適応——リスク保証の内容、価値の学歴への置き換え（段階、系列ごとに）
- ① 価値創出様式の維持——教育内容、方法等、報酬に見あう役割履行の基準設定
- ① 価値創出様式の管理——役割履行に対する報酬分配の規範

i. 価値の潜在化過程の制度化と革新の機会——分配基準の体系化

- Ⓢ 新しい価値様式への機会の保証——欲求充足の組織化、機会利用との相互性の調整
- ⓐ 新機会のリスク保証の手つづき——相互性の拒否条件、役割履行に対する選別
- ① リスク保証の過程の体系化——個々の役割履行行為の判断基準、許容・支持の規範
- ① 価値創出の機会の管理——分配体系の管理、役割履行行為判定の基準

4. ①E(L)を、L(F)の教育需要への役割履行の動機づけとすれば、E(I)は、E(L)での潜在化手つづきを支える価値様式の体系である。この価値様式（教育体制内的な報酬構造）の体系化のためには、E(L)における、教育の有用性の支払い能力に対して、保証を行なわねばならない。教育体制—E(I)—が制度化されるその行為過程は、ⓐ教育体制外への目的適応と、①E(L)に対する新しい教育機会の設定という、教育体制内での報酬の構造化とに分けられる。ⓐこれは、A（経済）、G（政治）との相互過程であり、①これは、E(I)とE(L)との相互過程である。

②E(I)の下位機能的構造は、E(L)のそれぞれの下位機能成分に対応して構想される。E(L)の g 、 a がL(F)との関連で考えられるのと同様に、E(I)においも、 g 、 i は、教育体制外との関連で考えることができよう。 g はGと、 i はAとの関連においてである。

5. ①教育機会の体系化は、E(I)の主機能であるが、これは、政策的価値(g)によって、第一次的に規定される。この政策的価値に従って体系化の方向が決定され、教育体制での報酬体系（価値構造）の基盤が規定される。ここでは、主として、G（政治）との関連で、政策的価値が問題となる。政策的価値は、教育の総体社会に対する役割履行に見あう形で、政治からの合法性の保証をうるのである。教育に対する具体的な報酬は、通常、経済体制からあたえられる。もちろん、この報酬構造は、経済と政治との相互連関によって、総体社会の目的に従うものとされる。これは、政治による保証を必要とする。一般的には、教育体制内での価値様式の組織化は、経済からの要請として、経済成長に貢献できる価値創出能力の委託がなされて、はじめて行なわれる。これが、教育体制内での価値様式の革新への動因となるとみてよい。それが、基本的に政治の目的と矛盾しない限り（すでに経済が、政治との適応関係を通じて矛盾は解消されてはいるが）、教育機会の革新は、教育の社会的意義を確認させる、役割履行の内容となる。⁽⁴²⁾

②従って、教育体制の主要な役割履行の基本を決定する政策的価値は、それに従う報酬体系と必要な価値生産の規範と分配基準を、それぞれ規定するものと考えられる。即ち、政策的価値の設定はⓐ教育的な次元での価値生産の基盤（教育生産に必要な教育条件）を必要とし、①価値生産の過

⁽⁴²⁾ 菊池（63）の論文によくあらわれている。

程（教育生産に必要な教育過程—学歴をあたえるための価値内容，方法等の決定）と，㉔分配体系（学歴のランク，誰にあたえるか等選別の基準）とを操作することによって，教育体制の役割履行は，一貫したものとなる。しかし，こうした役割を履行するため，L(F)からの教育需要を喚起しなければならない。E(I)の役割履行は，労働能力の育成という教育的な生産を通して，総体社会とL(F)とを結びつけることにある。

㉔このことは，E(I)が，社会的な有用性の評価をうける基盤である。L(F)から教育に投入される先き買い志向は，労働能力，所得能力の向上の可能性保証に支えられている。政治，経済からの要請は，これら労働能力，生産能力を，社会発展の方向に即して育成してくれるはず，という信用に支えられている。これら，教育体制外からの志向，信用が，教育の有用性を確認させ，役割履行の基盤をあたえてくれるのである。ことに，経済，政治からの信用は，教育の機会の革新に必要な資金を，教育に投入し，政治がそれを保証する，ないしは合法化するという手づきで，教育の役割履行様式の革新を規定するものである。この履行様式が，教育の政策的な意志決定なのである。具体的には，政策的価値に対する評価が教育費の配分を操作する。この教育費は，教育的な価値生産に必要な政策的な資金である。従って，この資金の投下，引き上げは，政治の教育に対する価値評価（役割履行が産出した教育結果の有効性評価），即ち，見込み収益の可能性評価によって決定される。この形は，L(F)の教育志向にともなうリスク負担と同様の，リスクを含んだ，先行投資とみることができよう。もっとも，現在においては，投資のあがる収益（国民所得の増加にプラスするという）は，かなりのものであることが，経験的に実証されている⁽⁴³⁾。これによって，年々，国民所得に占める教育費比率は向上してきているのである。

6. ㉑E(I)内での下位機能間の関連は，教育的価値生産様式構造化の過程において，つぎのように考えることができよう。先述のように，経済からの教育に対する労働能力創出の委託は，政治体制による収益判断に従う，リスク資金の投入によって行なわれる。この場合，経済体制からのみの委託は，教育体制の価値創出と潜在化の新しい手づきを要請するにとどまる。経済的条件は，政治からの新しい教育目標統制の支持と委託の形で，教育に関する諸費用配分の意志決定によって生み出されてくる。政治そのものは資本を持たない。しかし，資本なり資源なりの移動に関する能力（権力）を持つことによって，経済体制内の流動資金を，教育へと移動（リスクへの資本投入）させるのである⁽⁴⁴⁾。こうして，新しい価値様式の創出に必要な政策的枠組みと経済的基盤が提供される。ここで，E(I)は，役割履行の効率化を指標に，必要な費用の配分を意志決定するのである。

㉒費用の配分は，政策的な教育機会のあり方の意志決定（9）に従って行なわれる。教育費とし

⁽⁴³⁾ Schultz (39)，文部省教育白書 (83) 等に例示されている。

⁽⁴⁴⁾ 前注⁽³⁰⁾でふれたように，教育への資本資金の割りあては，他の諸政治施策への資本割りあてと競合する。このように，総体社会の経済的支出にあたって，固定費用（社会福祉政策費，国防費等）の操作と，収益を生む投資（産業政策，教育政策等）との間に，競合が起るのは，家族集団での消費と投資との競合同様である。

て投入された、教育体制内的な可処分資金の配分は、政治、経済が、教育に予測した利潤判断に従うと考えてよい。E(I)は、政治が求めた利潤に相当する収益を、体制内で生み出すことが可能なように、教育費を配分するものとみることができる。これが、教育条件の設定(a)である。教育条件の設定は、教育生産の適応的基盤として、体制外の動向を最も具体的に反映することとなる。たとえば、最近のように、制度改革の最終目標が、高等教育卒の学歴（教育資本）を多量に産出することになれば、これは、体制外の要請（従って教育費配分）が、こうした形で、教育の役割履行を決定しようとしていると考えられる⁽⁴⁵⁾。

③このような事実は、教育政策の最終目標（従って体制外の要請）が、いずこに向けられるか（どのような教育資本類型が最優先的に産出されるべきか）によって、政策的基盤と教育条件が規定されることを示す。もっとも、教育体制内での資本配分は、たとえば経済におけるのとは異なり、単純に需要拡大部門のみに、重点配分をすれば事足りるのではない。教育における価値産出が、段階的に連続しており、高次段階に優先順位があたえられると、それに接続する低次段階に副次的な優先順位があたえられねばならない。教育資本の装備は、低次段階からの累積によって成立するからである⁽⁴⁶⁾。

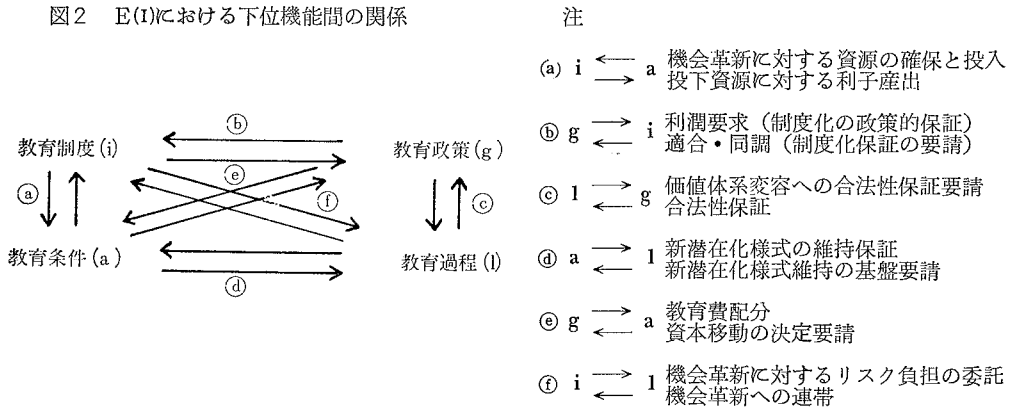
④一方、この教育条件は、経済からの委託による、新しい教育的価値創出を、従来の様式とは矛盾しない形で統合組織化する、教育制度(i)と歩調をあわせねばならない。それは、教育条件の整備が、制度に対し、機会革新に必要な資源の投入と確保を行なうことと同義であり、この資源の投入によって、教育制度が生み出すはずの利子を予想しなければならないからである。

⑤教育制度(i)そのものは、まだ形式にとどまる。この形式を支える内容は、教育過程(l)に内在する価値の体系によってきまる。従って、教育制度は、機会革新に対する価値体系のリスク負担を、潜在化体系に委託する必要がある。これは、従来の価値潜在化の様式に忠誠を示すことで、従来の様式から矛盾することなしに、新しい潜在化様式を再構成させることである。その際、新潜在化様式は、永続的に維持されるという保証と引きかえに、教育過程(l)に対し、(a)から、新価値潜在化の基盤を提供することで、構造化される。

(45) たとえば Reeves 等 (35) の論文のように。

(46) 前注22)にあげたものに含まれる教育計画論に見られるように。

以上の関連はつぎのように図示されよう。



7. 以上によって、E(I)の下位機能の構造を表示してみよう。

表3 教育体制統合化機能——E(I)——の構造

g. 教育政策——教育機会設定の基本方針，政策的価値の意志決定

- Ⓔ 政策的価値の評価——政策変更の意志決定，教育体制の役割履行様式の評価
- Ⓐ 政策の妥当性——資源の操作，目標の設定，教育費の配分決定
- Ⓛ 機会に関する政策的決定——目標としての価値様式の維持，教育資本装備の評価
- Ⓜ 制度改善への意志決定——新目標による新役割履行の可能性判断，見込み収益増加への意志決定

a. 教育条件——政策に対する支払い能力の確保，教育体制内的報酬の操作

- Ⓔ 教育条件の性格決定——教育費配分への要請，教育条件産出のための資源ストックと流動性の確保による支払い能力の産出
- Ⓐ 物的条件の整備——支払い能力の基盤整備
- Ⓛ 教育条件の価値様式——教育目標に従う文化的内容の維持，支払い能力の維持に必要な基盤整備
- Ⓜ 教育機会の開放——人的資源開発，選別，支払い能力産出の調整

l. 教育過程——支払い能力産出の潜在化過程，規範

- Ⓔ 水準の維持と評価——教育生産の水準維持と永続化
- Ⓐ 水準維持のための適応——教育過程の目標確認，潜在化様式，規範の条件づけ
- Ⓛ 価値維持のための潜在化様式——教育内容，方法等の選択・決定など，価値潜在化の手つぎ基準
- Ⓜ 価値維持の体系化——教育課程等，潜在化過程の調整と統合

i. 教育制度——教育生産過程の能率化と調整，教育機会の分配体系化

- Ⓔ 制度の評価——機会体系化の妥当性評価，教育生産過程の能率判定による過程変容の意志決定
- Ⓐ 目標，役割の体系化——段階，系列の決定による生産過程の調整基盤，過程変容のための流動性の確保
- Ⓛ 実践の体系化——教育生産過程維持の手つぎ
- Ⓜ 管理機構——教育生産過程の管理，過程組み替えの可能性検討

3-3 家族集団と教育体制との関連

1. ①E(I), E(L), L(F)のそれぞれの構造はほぼ以上のものであった。

前述のように、教育体制外の要請にもとづいて、教育的価値の生産方式が構造化された。それらは、この要請に対する、教育体制からの支払い能力の正当化、確保、維持、管理、調整を通して構造化された⁽⁴⁷⁾。しかも、一方ではL(F)からの需要をも想定していた。従って、E(I)は、L(F)の機会利用喚起に必要な、潜在化過程の具体化、有用性の象徴化された情報と言えよう。この情報の最も具体化されたものが教育条件—E(I)*a*である。教育条件は、もちろん、教育政策—E(I)*g*の見込み収益を充足する、支払い能力の確保をもとに、配分された教育費によって、具体的な教育生産の場と手つづきの象徴である。

②より具体的には、教育段階、教育系列ごとの施設・設備、有用の価値や機会を利用できる収容数など、受容状態を情報化したものである。しかも、それらは、需要(利用)に従って、すぐにも、生産を可能とする状態にある。L(F)からの教育需要は、この教育条件という象徴、情報を受容することではじまる。それは、価値や目的や制度が情報化されても、具体的な過程の顕在する場が情報化されないと、有用性への確信による意志決定は行なわれないからである。この意味で、教育条件の体系化の情報化は、教育過程の具体的な行なわれ方を示すことになる。従って、E(I)の教育条件の体系化は、E(L)における具体的な潜在化過程と、それを經由してL(F)に流されてゆく報報の基礎となる。このことは、教育条件が、E(I)のE(L)に対して持つ相互交換の窓口であることを示す。

2. このようにE(I)の教育条件という下位機能が、L(F)からの需要を充足する、教育過程の具体的な水準を提示するものとすれば⁽⁴⁸⁾、E(L)での有用性の支払い能力—E(L)*a*は、L(F)の個々の需要に見あう、教育施設・設備を持つ具体的な教育機関、教育過程、利用の受容等を示す、有用性の具体的情報と言えよう。これらが、結局は、教育条件という一般化された機会の情報に接近する、L(F)の志向を強化する媒体となる。

L(F)に対して、これら具体的情報が貧弱であれば、有用性は低く評価される。従って、成功への効率—E(L)*g*へのL(F)からの依存は弱化する。E(L)の潜在化手つづきは、基本的には成功への効率によって規定される。この意味で、L(F)の目的意志決定は、これに対してなされる。しかし、これはあくまで名目的な教育機会の価値である。名目が実質化されることによって、需要が顕在化すると考えねばならない。需要の顕在化、ないしはその拡大のためには、成功への効率を高めることのできる教育過程の条件を整備することが必要である。成功への効率—E(L)*g*は、L(F)に供給すべき、

(47) 教育機会の設定(政策)レベルは、Parsons等(31,33)、Ramsøy(34)の言うように、集団志向(coll-ectivity-orientation)的方向性を持つ。ここでは、個々の教育実践、教育事実、一応、機会設定には外在的なものとなる。家族集団は、自己志向(self-orientation)的なものと考えられる。E(L)は、この両者の中間にあって、集団志向的な象徴を、自己志向的な情報に転換させる位置にある。

(48) White(52)の言うように、現代は、経済的資源の増加への強調から、人間資源の成長確保への転換点にある。更に教育は、経済的に新しい技能を生む用具(facilities)として、家族集団に投入されるものであると彼は言う。ここでは、この観点に立つという意味である。

有用性をより確実に潜在化過程に乗せるべく、 $E(L)a$ と $E(I)a$ との相互交換過程で導入されてくる資金を統制することとなる。

3. ① $L(F)$ における目的的な行為は、生活設計の基本方針とそれに必要な経済基盤とに従って顕在化する。これらの行為は、現在の生活様式の構造と変容を、教育に委託する方向性を持っている。それが、教育に対するリスク負担の決定を生み、そのための資金を確保する行為となる。もし、リスク(投資)に対する収益(利潤)が、 $E(L)a$ によって少ないことが示され、 $E(L)g$ による収益向上が保証されないならば、リスクは大なるものとして、資金は教育から引きあげられてしまう。

②報酬=犠牲均衡判断は、第一次的には、 $L(F)g \rightleftharpoons E(L)g$ の相互過程でなされる。むしろ、判断は、 $E(L)g$ に依存してなされる。 $E(L)g$ の機能が強力であれば、効率は高くなるはずで、それだけリスクの見かえりとしての収益予想は、 $L(F)$ に有利となるからである。この第一次的な判断は、第二次的には、 $L(F)$ からの教育費負担の受容となって、 $L(F)a \rightleftharpoons E(L)a$ の交換過程に入るのである。事実、 $L(F)$ の負担する教育費支払いは、名目的には、学歴であろうとも、実質的には、それが一般化された学校に対してなされるからである⁽⁴⁹⁾。ことに、より高い学歴に対する教育費負担については、生計費中に大きな比率を占めるものとなるから、この投資量に見合う効率が保証されることなしには、リスクは大きくなる。

③ここに一つ大きな問題がある。 $E(L)g$ で示される成功への効率は、まだ一般的な報酬確保の可能性の情報にすぎないからである。この一般性に実質的な保証をあたえるのが $E(I)$ である。 $E(I)$ で設定される教育過程の基盤である $E(I)a$ —教育条件は、教育体制外の報酬の分配状況に応じて、枠づけられる。とすると、 $E(L)g$ に対する保証は、教育体制とその産出した能力を雇傭する経済との間に、産出=雇傭の均衡が成立することでなされるのが原則といえる。いくら $L(F)$ が資金を投入しても、また、それによって $L(F)$ の見込んだ資本装備がなされても、それが実際の労働市場で、収益の獲得をもたらさなければ、資金投入、資本装備は価値がないからである。もちろん、資本装備が完了した時点では、労働力への編入で、一般的な可能性は保証されるが、企業への雇傭が実現しなければ、可能性はあくまで可能性であって、名目的なものにすぎない。従来、教育体制が産出する労働能力は、産出=雇傭の均衡に関係なく、増産されてきた。この場合、より高次の教育段階では、雇傭需要を下回る産出の傾向が強かった時代ほど問題は小さかった。わが国におけるように、戦後の教育制度の変革によって、しかも、 $L(F)$ の教育需要にこたえる形で、中・高等教育の能力産出が行なわれるようになると、せっかくの資本装備も、単なる可能性ではなく、実質的な収益と関係を持たない、威信的なものになっている。威信はなお、経済体制内での余剰分配の特権的な象徴では

⁽⁴⁹⁾ 潮木(60)、原田/友田(79)らのみるように、第一次的には学歴に対する志向である。しかし、一般的には、教育への評価は、学歴の可能性を示してくれる学校に対して行なわれる。そして在学する学校によって、学歴への志向、欲求水準等は変容するのである。しかも、この学校は、 $E(L)a$ としての教育条件(有用性への支払い能力の具体化)で代表されるのである。

あるが、経済体制参加の形は、潜在的失業の形で象徴されよう。

4. ①たとえ、教育体制が産出する労働能力が、名目的な所得能力であろうとも、それは、一旦企業に雇傭されるとなると、かなりの収益を見込める可能性、有用性の象徴である限り、L(F)からの教育需要は拡大するであろう。もし、名目的であるとして、実質的効用を棄てれば、すでに、生活設計革新の機会を失することになるから。

②下層、労働者階級は、いずれも、収入様式が、不安定で、流動資金の内部留保は、かなり困難である。生計上のバランスシートは、現在の生活において、すでに、流動性のない形で均衡しているか、または、支出が収入を上回ろうとしている。このことが、教育の名目的な有用性の象徴から、目を転ずることになっている。もし、教育の産出するものが、名目的であろうとも、必然的に実質化されるものという見込みがあれば、教育への志向が強まるだろうか。また、もし、教育に必要な投資資金が、収入様式からの分配の形をとらず、L(F)外の負担となれば、教育への志向が強まるだろうか。この問題は、大きなものとして残されよう。

3-4 教育と経済との関係——おわりに

1. 教育に対する経済の要請（労働能力育成の委託）は、総体社会の発展に不可欠という見方が強まってきている。従来、教育の果すべき役割としてあった人間形成も、経済的基盤から考え直すことを余儀なくされるものである。たとえ、順体制的な発想であっても、教育が、社会的に存在意義を見いだすためには、現体制下において、その維持と発展に奉仕すべきは必然のことである。

2. 教育体制が、総体社会の発展に寄与する機能を持つと仮定すれば、その機能を十全に果すことが必要となる。教育作用は、一つの生産過程である。そこで生産されたものは、社会の中で活用されねばならないことを示す。教育の生産は、教育外での生産に直結するものでなければならない。経済にその活用を委託することが、最も効率的であり、教育は本来、そのことを大きな役割としてきたと思う。教育は、価値の潜在化機能として考えられてきた。一般に人間形成と言われる。しかし、そのことばの中には、単に人間に内在化すべき価値意識の潜在化のみが、含まれていたのではない。経済的な基盤からの価値意識の潜在化が、大きな部分を占め、経済生活を豊かに行なえる人間形成の意味がこめられていたと思う。

3. 従来、ともすれば、この経済的基盤での教育への接近は邪道とされてきた。教育の機能は、経済体制とは、かなり隔離されたところで考えられ、変容してきている。もちろん、教育制度は、経済の必要に応じて、教育系列の変容という形で、関連を持っている。このような教育の整備は、形式面であろうとも、機能的にも、経済の体制変容に寄与してきているのである。経済の発展が、人間の生活全般の福祉化の源泉となってきたことを考えあわせると、教育機能をも、経済発展に寄与させる形で考えることが可能である。

4. 教育投資論的な発想は、社会全体として、教育に費用をかければ、それだけ見かえりがある

ことを基礎とする。教育体制の整備に費用がかけられることは、それだけ、それを利用する者の所得能力の向上が約束されることとなる。もちろん、この場合、教育体制の教育生産が、経済の雇備と均衡しなければならない。均衡しないことは、教育生産の効率のロスが大きくすることに同義である。それは、教育体制の限界、特質とも言えようが、教育生産と経済雇備が均衡しての教育の実質的効率の向上が、教育の社会的役割履行上、必要なこととなるのである。ここに、教育計画、ことに、経済発展計画と歩調をあわせた、教育の長期生産計画が必要となる基盤がある。

5. もちろん、このような考え方の背後には、世界各国の経済生産体制の変容がある。資源の第一次生産から、第二次的な加工生産を通して、現在では、第三次的な、効率拡大加工生産時代に入っているのである。物的資源は有限である。従って、単に、有限な資源を人間生活に必要な用具に加工するだけでは、発展は望めない。限りある資源に代って、人間自らが、新資源を創出してゆかねばならない。この資源不足の補完、新資源創出を実質化するための知的資源の創出・増強が必要となるのである⁽⁵⁰⁾。

6. 教育への経済的基盤からの接近が、経済学から発想されたことは注目すべきことである。いきおい、教育生産の経済性を量的に把握することに努められてきた。このことは、教育を経済的な見地から、機能づけることに、必要であったことによろう。しかし、教育生産と経済とが、これらの考え方の中にひそむような、直線的なかわり方を持つか否かの問題は、改めて指摘し直す必要があろう。この問題点の中には、教育計画なり、教育生産なりに関する、教育学、ないしは社会学的な立場からの、教育体制の再把握の必要性が指摘されているからである⁽⁵¹⁾。

これらの問題については稿を改めての考察が望ましいものと考えている。

50) たとえば、清水 (72, 73) , Drucker (11) , Cros (9) に見られるように。

51) 山内 (84) は、教育計画を、「政策や運動を通じて、一定の教育理念が現実具体的に具体化され、実態化されてゆく過程」ととらえ、教育改革(教育体制、ことに機会設定の変容)の一要素とみる。菊池 (64) は、現代の教育計画の主流を、計量経済学的モデルの側に立つものとし、経済と直接的に教育が結びつくものかを疑問として、社会学的モデルの必要性を強調している。これらは、清水 (73) が、教育投資を、技術学的範疇に置いているのとあわせ、教育学、社会学の側からの問題提起とみてよい。教育機会の政策と利用とを、需要⇔供給の相互交換過程とすれば、教育計画(その基盤としての教育投資)は、政策レベルの需要測定(教育体制外からの要請に従う)だと考えることができる。これらの需要を実質化するためには、これらの需要を教育的に翻訳する過程を、当然、必要としよう。また、そこで一応の法則化が行なわれなければならないのも当然であろう。

参 考 文 献

1. Barber, B. ; *Social Stratification*, 1957, pp50—52, 307—320, 390—407, 412—418
2. Baron, G ; *Society, School and Progress in England*. 1965, pp27—30
3. Bennett Jr., W. S. ; “Educational Change and Economic Development”, *Sociology of Education*, Vol 40, No. 2 (1967), pp 101—114
4. Bottomore, T. B. ; *Elites and Society*, 1964 (綿貫譲治訳「エリートと社会」, 1965)
5. Bowman, M. J. ; “The Human Investment Revolution in Economic Thought”. *Sociology of Education* Vol. 39, No. 2 (1966), pp 111—137
6. Boyle, R. P. ; “The Effect of the High School on Student’s Ascription”, *the American Journal of Sociology*, Vol. 71, No. 6 (1966), pp 628—639
7. Conant, J. ; *The American High School Today*, 1959 (ミヤザキヒロシ訳「アメリカの高等学校」, 1960)
8. Corwin, R. G. ; *A Sociology of Education*, 1965, pp 178—185
9. Cros, L. ; *L’explosion scolaire*, 1961, pp 29—30, 143—163
10. Douglas, J. W. B. ; *The Home and the School*, 1964, pp 52—59, 119—128
11. Drucker, P. ; *The Landmarks of Tomorrow*, 1957, (現代経営研究会訳「変貌する産業社会」, 1959) 訳書 pp 151—157, 160—169, 181—190
12. Duncan, B. ; “Education and Social Background”, *the American Journal of Sociology*, Vol. 72, No. 4 (1967), pp363—372
13. Eggleston, S. J. ; *The Social Context of the School*, 1967, pp 81—93
14. Floud et al. (eds.) ; *Social Class and Educational Opportunity*, 1956
15. Galbraith, J. K. ; *The Affluent Society*, 1958 (鈴木哲太郎訳「ゆたかな社会」, 1960) 訳書 pp 74—91, 248—257, 302
16. Glass, D. V. ; “Education and Social Change in Modern England” in “Education, Economy and Society”(A. H. Halsey et al eds.), 1961, p 396
17. Glass, D. V. (ed.) ; *Social Mobility in Britain*, 1954. pp 141—174
18. Holmes, B. ; *Problems in Education*, 1965, pp 37, 45, 108—109, 111—112, 125
19. Husén, T. ; “Ability, Opportunity and Career”, *Educational Research*, Vol 10, No. 3 (1968) pp 170—184
20. Kahl, J. A. ; *The American Class Structure*, 1966, pp 184—217, 281—289
21. King, E. J. ; *Education and Social Change*, 1966, pp 12, 24, 47, 57
22. Kluckhohn, C. et al. ; “American Culture : Generalized Orientations and Class Structure”, (飯野紀応訳「アメリカ人の教養」1949) 訳書 pp 5—42
23. Lenski, G. ; *Power and Privilege*, 1966, pp 35—42, 44—50, 74—90, 305—306, 389—395
24. Lipset, S. M. and R. Bendix ; *Social Mobility in Industrial Society*, 1967, pp 4, 57—60, 189—196, 227—259
25. MacRae, D. ; *Ideology and Society*, 1961, pp 70—71
26. Mannheim, K. ; *Diagnosis of Our Time*, 1943 (高橋徹, 青井和夫訳「現代の診断」, 1954) 訳書 pp 21—22, 28—40, 106—107
27. Mills, C. W. ; *The Power Elite*, 1956, (鶴飼信成, 綿貫譲治訳「パワー・エリート」上, 下, 1958)

28. Ministry of Education ; 15 to 18, 1959, Vol. I, pp 54—55
29. Musgrave, P. ; *The Sociology of Education*, 1996, pp76—81, 108—114, 116—120, 182—197
30. OECD; Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education, 1962 (産業計画会議訳「経済発展と教育投資」, 1963)
31. Parsons, T. and N. J. Smelser ; *Economy and Society*, 1956 (富永健一訳「経済と社会」I, II, 1958)
32. Parsons, T. and E. Shils (eds.) ; *Toward a General Theory of Action*, 1951
33. Parsons, T., R. F. Bales and E. Shils ; *Working Papers in the Theory of Action*, 1953, chs. II, III, V.
34. Ramsøy, O. ; *Social Groups as System and Subsystem*, 1962, pp 158, 176—200
35. Reeves, M. (ed.) ; *Eighteen Plus*, 1965
36. Riesman, D. ; *The Lonely Crowd*, 1953 (高橋秀俊訳「孤独なる群衆」, 1965) 訳書 pp 14—19, 114—124, 135—147
37. Riesman, F. ; *The Culturally Deprived Child*, 1962, pp 12—15, 57—60
38. Schneider, F. ; *Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 1961, (沖原豊訳「比較教育学」, 1965) 訳書 pp 230—238
39. Schultz, T. W. ; *The Economic Value of Education*, 1963, (清水義弘訳「教育の経済価値」, 1964) , 訳書 pp 27—56, 84—123, 195—255
40. Sewell, W. H. and V. P. Shah ; “Social Class, Parental Encouragement and Educational Aspiration”, *the American Journal of Sociology*, Vol 73, No. 5, (1968) pp 559—572
41. Sharrock, A. ; “Relation Between Home and School”, *Educational Research*, Vol 10, No. 3 (1968), pp 185—196
42. Spady, W. G. ; “Educational Mobility and Access, Growth and Paradoxes” *the American Journal of Sociology*, Vol 73, No. 3 (1967), pp 273—286
43. Swift, D. F. “Social Class, Mobility-ideology and 11+Success”, *British Journal of Sociology*, Vol 18, No. 2 (1967), pp 165—186
44. Terrien, F. W. ; “Who Thinks What about Education”, in *The Sociology of Education* (R. R. Bell ed.), 1965, p 13
45. Thayer, V. T. and M. Levit; *The Role of the School in American Society*, 1966, pp 86—97, 311—322
46. Turner, R. H. ; “Modes of Social Ascent through Education” in ‘Class, Status and Power’ (R. Bendix and S. M. Lipset eds.), 1966, pp 261—264
47. Unesco ; *Economic and Social Aspects of Educational Planning*, 1964
48. Vaizey, J. ; “Education, Training and Growth”, in ‘Economic Growth in Britain’ (P. D. Henderson ed.), 1966, pp 237—260
49. Vaizey, J. ; *Education for Tomorrow*, 1966, pp 10—13, 17—19, 23—24
50. Vaizey, J. and M. Debeauvais ; “Economic Aspects of Educational Development” in ‘Education, Economy and Society’ (A. H. Halsey et al eds.), 1961, pp 37—49
51. Warner, L. ; *Who Shall be Educated?*, 1944, (清水, 新堀, 森訳「誰が教育を支配するか」, 1956)
52. White, W. ; *Beyond Conformity*, 1961, pp 159—163
53. Wolfe, D. ; “Educational Opportunity, Measured Intelligence and Social Background”

- in A. H. Halsey et al. (eds.), *op cit.* pp 216—240
54. Woodhall, N. and M. Blaug; “Productivity Trends in British Secondary Education” *Sociology of Education*, Vol 41, No. 1 (1968), p 1—35
 55. 赤堀孝他；中等教育原理，1965，pp 28—49
 56. 麻生誠；エリートと教育，1967，とくに pp 272—288
 57. 安藤堯雄；教育制度学総論，1963，pp 38—52
 58. 池田秀男；“教育制度の社会学としての教育社会学”（「教育社会学研究」第19集，1964）pp 183—196
 59. 石三次郎；教育原理；1956，pp 71—150
 60. 潮木守一；“社会の学校評価”（「教育社会学研究」第14集，1959），pp 63—73
 61. 梅根悟，安藤堯雄編；現代教育改革，1964
 62. 海後宗臣；教育原理，1953，pp 143—165
 63. 菊池城司；“進学＝就学率の規定要因”（「教育社会学研究」第20集，1965），pp 141—155
 64. 菊池城司；“教育の計量経済学的モデルと社会学的モデル”（「待兼山論叢」1967）pp 91—112
 65. 経済審議会編；国民所得倍增計画，1960
 66. 国会図書館編；フランスにおける教育改革の動向と問題（調査資料 60—7，1960）
 67. —————；フランス教育改革と進路指導（レファランス第121号，1961）
 68. —————；フランス中等教育の改革の動向と課題（レファランス第166号，1964）
 69. 後藤誠也；“浪人に関する一考察”（「教育社会学研究」第16集，1961）pp 86—98
 70. 清水義弘；教育社会学の構造，1955，pp 3—21
 71. 清水義弘；教育社会学，1956，pp 36—52，77—78，150—169
 72. 清水義弘；20年後の教育と経済，1961，pp 25—34，40—58，69—85，91—96，116—167
 73. 清水義弘；現代日本の教育，1965，pp 27—69，80—94，113—121
 74. ソ連の新7か年計画と学制改革（フルシチョフ・テーゼ），1958，pp 139—183
 75. 富永健一；社会変動の理論，1965，pp 253，265—300
 76. 中島太郎；教育制度論，1965
 77. 中嶋博，鈴木慎一，天野正治；福祉国家における教育，1965
 78. 成田克矢；イギリス中等教育政策史，1966，p 194
 79. 原田彰，友田泰正；“学歴主義の研究”（「教育社会学研究」第20集，1965）pp 99—112
 80. 松本 昭；“教育の最終問題”（「鳥取大学教育学部研究報告・教育科学」第9巻，1967）pp 303—331
 81. 持田栄一；教育管理の基本問題，1965，pp 17—18，26，47—48，64—65，120—123
 82. 持田栄一；“国家と学校制度”（仲新，持田栄一編「学校制度」教育学叢書第6巻，1967，pp25—55
 83. 文部省；日本の成長と教育（教育白書），1962，pp 7—17，109—132，134—145，148—169
 84. 山内太郎；“世界の教育改革—動向と展望”（山内太郎編「世界の教育改革」教育学叢書第2巻，1967）
 85. 山住正己；“教育権一強まる画一化の傾向”（朝日新聞昭和43年9月19日）

（1968年9月30日受理）