

総合制中等学校(Ⅱ)

— 教育の機会を主題に —

教育学教室 後 藤 誠 也

前稿において、総合制教育の導入という、イギリスにおける中等教育制度再編成の最近の動向を述べておいた。本稿以後は、総合制教育導入までの変容を、制度史的に解明することとなる。それは、何よりも中等教育が果すべき役割と現実の制度との関連、および役割の変容に従う制度変容に、主たる関心を示すことを意味する。役割変容の理解は、中等教育が持ち続けてきた性格と価値、それを受ける個人(群)に受容されてきた価値の変容を、把握することによって可能となろう。これは、中等教育という一つの教育機会を理解することと同義である。教育機会の意味を何らかの形で把握しておくことが、中等教育の変容を制度史的にとらえる際に、重要な手がかりになるという判断を、本稿の前提とすることにした。

そこでまず、“教育の機会”を構造的に把握する、ないしは仮設することを本稿の骨子とし、総合制教育導入までのイギリス中等教育制度史への接近の基礎としたい。

1 教育の機会

1-1 教育の機会

1, ①教育機会の意味は、従来あまり明白ではなかった。教育の機会均等ということばにより、理念的、目標的にとらえられていた。しかし、教育の機会は、むしろ具体的、実体的なものとして、とらえ直す必要があるはずである。

②教育の機会均等は、近代教育政策における最も基本的な要請とされている。先進諸国の教育制度は、機会均等の実現に向って体系化され、変容してきている。教育機会の拡大と均等化を、制度として体系化するための動因は数多くあるはずである。これらの動因を体系化することにより、教育機会の構造が設計され、制度変容への接近を可能にする手がかりが得られるものと思う。

③教育機会均等の解釈については、理論的にかかなりの一致があっても、それをどのように措置し、制度へと具体化するかの過程では、一定の法則はなかったと思われる。諸国の制度が、かなりの類似性を示しながらも、なお個性的であるのは、この故である。総合制中等学校という中等教育の類型もその意味で、イギリス流の機会均等化への努力の具体化だと言えよう。

2, ①教育の機会は、“諸個人の持てる能力・適性等を、最大限に開花・結実させることが可能と見られる教育をうける機会”，と常識的に定義されている。均等とは、能力以外の要因により、これら機会が差別されない状況を言うこととされている。これを実的に解釈し直すには、なお説明が必要であろう。

②教育が重要であるのは、④個人の持てる力を完成させるように用意する社会的行為である。⑤技術文明の中で、すべての階級集団に、生産と分配の効果を高めることによって、より高い生活水準を獲得させる技能を、社会が要請していることに対応する手段としての社会的投資である。この二つの理由による⁽¹⁾と言われる。この考え方は、教育機会に適用することが可能であろう。⑥社会的行為として設定される教育機会は、諸個人による活用を要請するものであり、⑦社会的投資行為としての教

育機会は、政策的に設定されるものである、と考えられるからである。このことは、教育機会が、設定と利用の両レベルから接近することによって、実体的かつ構造的に把握可能であることを示す。

③教育機会が最も具体的に表現されるのは、段階化され、系列化された教育機関の数や施設・設備等の物的環境、生徒受容数やそれに附随する選抜過程である。この点から、進学率などが、機会の現状、拡大などを説明するインデックスとされる。しかし、まだ、十分に教育機会を把握する契機とはならない。進学率は、設定された枠に対する利用状況を示すのみである。しかも、この場合、設定される枠が、いかなる動因で設定され、また拡大するかの考慮を、変数として導入していない。ここでは、設定は利用を常に限定・規制するという前提を設ける必要があろう。⁽²⁾ 逆は必ずしも真ではない。この故に、利用レベルでの教育機会の価値判断が異なってくるのである。教育機会は政策的しかも利用操作的に設定されるのである。

る、①教育機会は、教育体制内の機能によって設定される。従って、教育体制の機能とその中での教育機会の明確な位置づけが必要となる。教育機会は、現象的には教育体制内で提起され、措置される。それだけでは、一定時点における状況を述べるにとどまる。教育機会の拡大等の変容は、教育体制内で自然発生的に起るとは考えられない。むしろ、教育体制外の諸社会体系との相互規定的ないし依存的関係の中で、変容への動因が生ずると考えるほうが妥当であろう。

②教育体制は、総体社会の下位体系としての社会体系の一つであり、教育関係、学校集団等、教育を主機能とする集団や体系を統合する、上位概念的体系とされる。⁽³⁾ このような社会体系は、社会的な存在理由を確認するために行為を行なう。それら行為は、課題達成と体系維持の両機能を成立させる。⁽⁴⁾ 課題達成機能は、行為が、ある状況において、達成すべき目標としての価値を志向するとき、上位体系に適應する形で、目標としての価値を判断し、行為するために成立させる機能である。体系維持機能は、課題達成を効果的に行なうために、体系成員を目標に向かって意志統一し、集団化し、それを統制するために成立させる機能である。

③これを総体社会について言えば、課題達成機能は、適應・状況としての経済体制と課題達成としての政治体制とがあげられ、体系維持機能は、集団化、意志統一の慣行としての教育体制(道徳・文化を含む)と、統合・統制を主機能とする規範的な法律体系や社会統制的な諸組織があげられる。それぞれの相互関係をみると、政治と経済は資源活用を通して、政治と社会統制は同調・支持関係により、政治と教育は適合・合法化を通し、経済と教育とは労働力需給市場という関係により、教育と社会統制とは忠誠と同調性を媒介とし、相互規定的であるという。⁽⁵⁾

④つぎに教育体制について言えば、課題達成機能は、①指向された目標および価値とそれを達成すべく設定された教育政策と、②教育行為の基盤としての教育条件の設定との両者が考えられ、体系維持機能は、③課題達成への集団化の基礎としての教育過程と、④能率化のための統制規範的な制度とが考えられる。⁽⁶⁾ 教育の機会は、教育体制の基盤となる教育条件設定機能の中に、最も具体的に表現される。いわば、教育行為の物的、人的資源の整備として、教育機会の具体的内容が示されるのである。教育条件設定機能は、教育政策として指向された目標、役割、価値等に即応し、教育行為を行なうための効果的な集団を構成し、その行為を能率的に進めよう、施設・設備等の物的環境整備を行なう機能である。これらの内容は、個人の全面的な発達という社会的行為の、そして社会的要請にこたえる社会的投資の基盤を示すものである。同時に、教育機会は、この教育条件として設定されたもののみを指すのではなく、課題達成、体系維持両機能に含まれる要素を、その内容として持つことをも意味する。教育の機会は、教育政策的な価値に規定され、教育慣行としての教育内容、方法、課程を含み、政策遂行の基盤である教育条件と能率的組織である制度を内容とするものと考えられる。

4, ①教育条件と教育政策とは、相互規定的関係にある。教育行為の基盤は政策によって変容され、教育条件設定への諸資源の活用が政策をチェックする。ここに、教育機会の具体的設定は、教育政策上のイデオロギーの規定をうける所以がある。また、教育政策は、教育体制の総体社会内での位置づけにより、経済体制に適應し、政治的イデオロギーへの同調、支持を要請される。従って、教育機会は、総体社会の政治的イデオロギーにより、間接的に統制されることとなる。

②このように、教育体制の機能を把握することにより、教育体制が全体として、他の社会現象に対し、相対的に自立している独自の包括的な体系としての機能を持つと同時に、他の社会体系との相互規定関係にあることが明らかにされる。従って、教育機会の構造的把握も、教育体制機能を基礎にする必要性が生じてくる。

1-2 イギリス中等教育における教育の機会

1, ①これまで、教育の機会は、社会階級⁽⁷⁾との関連で論じられてきた。それは、設定された教育機会が、現実のいかに利用されているかを問うたものであった。その結果、機会利用率が階級によって不均等であると論ずる⁽⁸⁾のである。その前提には、②イギリスの社会は階級的社会である。③能力分布は階級によって不均等である。④学校体系が社会階級の区分とかなり密接な対応を示すのは当然である。⑤従って、社会的選抜が、教育的選抜という手段により早期に行なわれるのは合理的である。という諸点があった。

中等教育の類型は、グラマー、テクニカル、モダーン⁽⁹⁾の三本建てを原則としており、11歳時の選別によってそれぞれの類型に子どもはふりわけられる。それぞれの類型は異なった将来の職業への道を用意し、従って異なった格づけがなされている。このことは、教育の機会が、教育体制外の社会構造との関連の上で、階級構造の維持に奉仕する形で設定され、利用に供されてきたことを原則的に示す。労働党の主張する総合制教育の理念が、階級的社会構造の改革に、教育機会を活用することにあるとすれば、従来の教育政策的イデオロギーに対比し、逆機能的な機会設定の価値が提示されたとうけとることができよう。

②エリートの選別と育成は、常にイギリスの教育理論と実践の中心課題であった。⁽⁹⁾教育制度（機会の設定）は、この目標によって支えられてきたのである。1944年教育法で、中等教育は万人に開放された。しかし、学校類型を、人間の能力型、しかも将来の職業上および社会的地位に対応させる形での三本建てとし、特にグラマー・スクールでの教育を上位に格づけてきたのは、この故であった。この目標には、才能、能力の強調と、前述のように、能力分布の階級間の差異が、当然のこととして前提されていた。換言すれば、学校体系として具体化される教育の機会は、階級区分に即応する形で設定され、能力による選抜を過程として、早期に階級を固定化しようというものであった。その故に、早期選抜を否定し、すべての能力が同一学校で相互交渉しあうような総合制教育に、しかも、その教育課程を通し、意志と努力によって、よりよい職業への接近を、すべてに平等にあたえようとする総合制教育に、はげしい反感と不安を示す集団が数多く存在するのである。常に、総合制教育への批判として、学問水準の不可避的低下と、能力ある者の遅進化があげられる⁽¹⁰⁾のも、「イギリスの社会が選抜的社会であり、その基盤としての才能は最も重要なものである」⁽¹¹⁾が故なのである。

③現行のグラマー・スクールは、中世以来の中等教育の典型と考えられている。このことは、グラマー・スクールが、中流階級のための学校であることを示している。大学進学者の主要な母集団として、従って第2エリート層養成の主流としてこの類型は、西洋古典文化の伝達を主要な内容とする一般教育の重視によって、根強く、階級帰属の象徴的価値⁽¹²⁾を維持しようとしている。西洋古典文化の伝

達による象徴的価値の授与という伝統も19、20両世紀にわたって、グラマー・スクールに加えられた諸措置の、たとえば教育課程の改造、生徒の出身階級の広がり、教員資格の変化等により、大きく変えられてきている。⁽¹³⁾しかしなお、グラマー・スクールという教育の機会が、政策的にその価値は変容されてはいない。「学校は単一的な制度ではない。社会的統合を最少限には行なうことを含むが、他方、かなりの程度特定少数者の利害の維持も認めねばならない。」⁽¹⁴⁾「グラマー・スクールは、社会的出身が何であれ、文化遺産を新しい世代に伝えねばならない。その文化は、少数集団のそれであり、これを維持し、順次エリート階級に伝達してゆくことが、グラマー・スクールの義務である⁽¹⁵⁾。」これがその論拠である。

④「階級社会においては、学校体系は安定剤として役立つ。階級は、子どものために選ぶ学校類型を規定し、学校体系の層序関係は、全体社会の層序を反映する。上流階級は大学に、下層階級は初等学校に、中流階級は職業および地位への欲求を充足するために中等教育に、階級維持を目標とする学校を持つ⁽¹⁶⁾。」これは、そのまま現行のイギリス中等教育に適用される。「イギリスの教育は、地位の象徴としての価値を持ってきた。イギリス人の目には、中等教育が中流階級を示す象徴的価値として映ってきた⁽¹⁷⁾」のはたしかである。それ故にこそ、Bantock や Davies が言うように、グラマー・スクールは、独自の性格と社会的価値を認められてきたのかも知れない。しかし、現実においてはグラマー・スクール進学は、象徴的価値より、社会的上昇移動を達成させてくれる手段として、いわゆる機能的価値としての受容のされ方をしている。総合制教育が、グラマー・スクールの価値を機能的と見、さらにそれをすべての中等教育機関に平等に分配することをねらったのは、現実のグラマー・スクールの性格と価値受容の変化があったからだと判断される。

⑤1964年秋以来の労働党政府による、総合制教育実施への努力は、従来までの中等教育の性格づけ、機会設定の目標を、根本からゆさぶろうとするものである。⁽¹⁸⁾たとえ、「総合制教育推進者の目的が学問的なものでなく、より公平な社会秩序の促進への社会政策の手段として、学校（教育の機会）を活用することに関心を持っている」との批判⁽¹⁹⁾はあっても、選別主義から平等主義へと、教育の機会設定の目標と価値を変容させることは、教育機会設定の妥当性をそこなうものではない。現実の社会発展の構想と、それに同調すべき教育体制との関係からは、教育機能の流動性を高める上で、機会設定の価値の変容は、必ず要求されることになるからである。「異なった学校類型の発展（教育機会の設定）は、産業界での変化する技術の基盤に対する、異なった社会集団の相異なるうけとり方を反映するものである⁽²⁰⁾」ことは、政治的イデオロギーの相異が、機会設定の基本的価値と目標を変容させることを妥当化するものであろう。

2、①前述のような目標で設定されてきた中等教育の機会は、グラマー・スクールのみが、中流階級の職業へ通ずる唯一の道としての性格を生み出すに至った。今世紀に入ってもなお、中流階級と中等教育とは同義であった⁽²¹⁾が、次第に、労働者階級の有能な子弟を収容する道が開けてきた。⁽²²⁾ここより中等教育の大衆化がはじまる。しかし、第二次大戦前の中等教育は、いくつかの諮問委員会の報告書にも見られるとおり、名目的にはすべての者にあたえられる方向がうち出されながらも、階級的立場は払拭されてはいなかった⁽²³⁾。もちろん、このような中等教育の性格変容は、教育体制外の要因によって、技術教育を、また延長教育を、初歩教育以上の段階として、多くの者にあたえる必要性が要請されたことによる。

②グラマー・スクールの特殊な位置は、1944年教育法の中等教育同格性の強調⁽²⁴⁾も、実質的には無効⁽²⁵⁾であった。グラマー・スクールが、エリート養成の唯一の公立機関であるという性格は、依然として変らなかつたからである。19世紀におけるグラマー・スクールは、「親の所属する階級によって

指導的地位へ足を踏み入れることを予定されている個人に、優位性の承認をあたえるためにあり、公的な教育は、事実、将来の職業とはほとんど直接的関係はなかった⁽²⁶⁾。」 Bryce 委員会が、中等教育を職業準備に傾斜した教育として性格づける⁽²⁷⁾と、中等教育の価値は、象徴的なものから機能的なものへと移りかわる契機となった。

③しかし、Bryce 報告以後も、第二次大戦終了まで、中等教育は、中流階級のための地位の象徴であることに変りはなかった。それは、産業化の進展に伴ない、技術教育の振興の必要性が痛感されながらも、Platon 的といわれる一般教養教育をあたえる中等教育は、技能的、職業的バイアスを持った教育機関とは、同一のレベルで論じられなかった⁽²⁸⁾。中等教育は、知能のすぐれた、または階級の上層の子弟を対象に、エリートの地位と威信を保証するものであった。今世紀に至っても、中等教育は金で買われるものであり、その見かえりとして、エリートの地位と威信が付与されたのである。⁽²⁹⁾

一方においては、19世紀後半頃から、「社会は、よりよく教育された労働者階級や下層中産階級を要求していたし、初歩学校は、産業の教育的要求を満たすに十分でなかった。多くの古い、有償制のグラマー・スクールが、益々増大する下級の事務労働者に対する需要をまかなうために近代化され⁽³⁰⁾て」行ったのである。それは中等教育が下級および中級のホワイトカラー層の供給源としての機能的価値を強めてきた基盤だったのである。

④このような中等教育の機能的価値の芽生えが、グラマー・スクール教育と職業上の優位性とを密接に結びつけてくることになった。グラマー・スクールは、ホワイトカラー＝中流階級の職業の通路となったのである。今世紀はじめ以来の中等教育無償定員措置は、このような教育と職業の連繋の密接化によって、社会経済的階層関係の中で、「より上位に進出する機会を、富に代って教育に依存する傾向を強める」⁽³¹⁾こととなった。ホワイトカラー的職業は、教育の量と質によって、高い地位と威信と収入を用意するものであった。従って、私立のパブリック・スクールで、それらの報酬を金であげることが不可能であった、下層の中流階級にとっては、ホワイトカラー的職業への通路であったグラマー・スクールを、自己の地位を維持し、ないしは上昇させてくれるはずの手段と見る⁽³²⁾に至ったのである。このことは、第二次大戦後の中等教育制度の改善以後顕著である。

⑤変ぼうする社会は、教育を十分にうけた人間、試験により資格をあたえられた人間を多く必要とする。一方、中流階級は子弟に対し、相対的に高い収入と威信をあたえてくれる雇用の道を必要としていた。「既存の専門的職業は、科学技術の進歩と産業化の進展によって、高い学歴を必要とするに至ったし、新しい専門的職業もその数を増し、これも高い学歴を必要とするに至った。」⁽³³⁾これらのことは、一方においては、より高い社会階級へと上昇する可能性を増大させ、教育と職業（報酬としての地位、威信、収入等）とを更に密接に結びつけることになった。他方において、教育政策上、その職業に到達するルートを固定し、狭少化しておくことによって、報酬の量を少数者に集中することにもなった。更に、階級の差に従って教育を通しての社会的上昇移動への意志決定に差を生じさせ、政策的操作によって、階級構造の維持に奉仕させたのである。この意味で、中等教育の機会を、グラマー・スクール進学機会と考えられてきたのである。

る、①教育の目標とそれに附随する報酬の体系を制度化することによって、教育機会を教育の制度となる。それらの報酬が、誰に、ないしは国民のどの範囲に分配されるかは、なお政策的な次元である。中等教育への、現在においては、グラマー・スクールへの進学者決定は、報酬をいかに分配するかを決める手がかりである。現行では総合制への過渡的時点として、従来からの選抜的手続きが残されている。Turner が、社会的上昇移動に関して、保護制と呼んだ様式⁽³⁴⁾は、イギリスの特徴であり、教育目標に従がう機会分配の唯一のよりどころであった。個人の意志と努力によって得られる

エリートへの地位、威信という報酬分配の様式は、イギリスの教育理念、価値からは、受け入れられないものであった。早期に、能力により、より大なる報酬をうける予定者を選別し、それらに特別な教育課程を措置することで、社会的上昇の可能性を少なめに抑さえる方針がとられてきたのである。報酬分配は、能力を基準にしながらも、既存の階級体制を合理化する方向に設定されていた。

②1944年以前の中等教育が、教育費負担可能なものと、試験により高い成就率を示したものを選択する形から、1944年以後の11歳試験における中流階級子弟のグラマー・スクール優勢まで、一貫して、報酬分配が、階級基盤に乗って政策的に行なわれてきたことは、たしかなことだと言えそうである。「社会が厳格に成層化されるほど、社会は、成員の能力について新事実を発見する機会が少なくなる。」「一世代の中に報酬の不平等な分配は、次世代以後の教育への動機づけに不平等な分配を結果しがちである。成功への動機づけは、明らかに、教育の全過程に重要な要因となるので、動機づけの不平等な分配は、教育制度の十分な拡大を制限するようになる。⁽³⁵⁾」最近までのイギリスの教育はまさにそのとおりであった。より大きな報酬の分配は、早期の選抜により、特定の階級に限定され、更にパブリック・スクールによって、能力以外の要因によって、不当に限定されていたのである。労働者階級に対する中等教育の機会が、かなり名目的なものにすぎなかった。

③能力についての階級間の分布の差は、従来当然のこととしてうけとめられてきた。測定された能力は、グラマー・スクール・インテリジェンスと呼ばれ、結果する過程に階級的要因が入りこむことは考慮されなかった。1950年代後半以後、能力把握に対する批判が、多くの研究者から出されたことはたしかである。測定された能力は、潜在的可能性を示すものではなく、練習の効果である。従って学習環境、習慣、動機づけ等の量や質の差によって大きな影響をうける。これらは、階級区分に依りて大きな差がある。また、測定された能力は、予測的妥当性にも問題がある。このような批判にもかかわらず、知能検査や学力検査に代わる、潜在的能力把握の妥当な信頼性の高い手続きが考案されなかったため、そのまま、報酬の分配の基礎という性格は変えられなかった。Floud, Halsey が、「グラマー・スクールへの進学機会についての階級間の不均等は、まったく測定された能力における階級間の差による」⁽³⁶⁾と、利用レベルからの判断も、測定された能力を合理化の手段とした、政策レベルの操作が、報酬の分配に、かなり強く働いていたことを示すものといえよう。

4. ①階級構造は教育機会に対する価値判断に差を生じさせている。階級を構成する要素は複雑である。しかし、いくつかの要素は、社会的上昇移動への要求の強弱、水準等を規定する要因となることはたしかである。測定された能力であろうとも、一応能力を一定にした時、階級に規定される父親の職業や所得水準の高低は、当然教育費負担の軽重を規定し、教育機会利用の犠牲判断を変化させる⁽³⁷⁾。貧困階層では、教育機会利用によって結果する報酬よりも、早くから職業を選び、生計費補助を強いられる。このような環境にあっては、早期学業放棄が、特定の階級集団に慣習化する。教育に対する両親の態度も、社会的上昇への動機づけに作用する。これら態度は、職業、学歴、母親の婚前の職業経験、更には、家族数等によって独自のあらわれ方を示す。⁽³⁸⁾地域性もまた見逃すことができない。Eggleston は Leicestershire において、中流階級地域の中流階級のほうが、労働者階級地域の中流階級よりも、グラマー・コースへの進学率が高く、労働者階級についても同様のことがあったと報告している。⁽³⁹⁾もちろん、機会利用の動機づけは、両親を核とする環境的要因によって行なわれるが、その動機づけを強化したり弱体化せたりするのは、子どもである。その子どもが、努力を継続できる特性を持つことが重要であることを示すもの⁽⁴⁰⁾である。

②「中等教育が、ホワイトカラー的職業に焦点を置いていたので、グラマー・スクールに進学させたいと願う労働者階級は、自己の所属する階級との絶縁を承認せねばならなかった。一部はこれを認

めたが、多くはこれを認めなかった。今日でも労働者階級の父親は、子弟に対し、ホワイトカラー的職業への雇用に強い衝動を示していない。⁽⁴¹⁾このことは、生活様式、意識、威信等の階級構成要素が社会的上昇への意志決定をチェックする方向に働らくことを示そう。子弟を、ホワイトカラー的職業につかせることは、親子の心理的関係を隔絶する形に結果するのであろうし、中流階級の職業への上昇は、生れ育った集団の生活様式、意識を変容させることにもなる。この移行が円滑に行く者か、このような心理的犠牲をも顧みないほど、上昇移動への強い意志を持った者のみが、結果としての報酬を享受することになる。Jackson, Marsden は、労働者階級の子弟でグラマー・スクールに進学した者が、在学中にすでに、このような文化様式の階級差によって、報酬放棄（学業放棄）への動機づけを、親からあたえられることを示している。⁽⁴²⁾「もし、中等教育が、直接に産業の技術的地位や生産過程に結びついた地位につながるものであったら、労働者階級の中等教育への態度は変わったものになっていたろう。⁽⁴³⁾」グラマー・スクールの教育課程が一般教養教育に傾斜していた事実が、労働者階級の中等教育への強い要求として集積させなかったのである。この事実は、Jackson, Marsden の前述したことを裏書きするものであろう。社会的上昇への意志決定をさせ、機会利用を実践させる上で、利用レベルでの動機づけのみならず、設定された機会の質によっても、機会の性格受容、価値判断が異なることを意味しよう。

③社会的上昇移動への要求が、教育機会の利用のかまえを基本的に規定すると見ることは可能のようである。その時、政策レベルでの機会設定に対する利用レベルでの適応という、対応関係を最もよく説明できると思われる。個人またはその親に、設定された機会を何故利用するのかと問うたとき、その回答の大きな要因として、よりよき職業、より高い威信を持つ地位、より大なる収入があげられるはずである。政策レベルでの機会設定が、報酬体系の操作と分配を通して具体化されると仮定するならば、機会利用は、操作された報酬の受容と同調を通して行なわれるはずである。

5. 以上によって、教育の機会は、政策レベルで設定され、社会的上昇への利用レベルでの要求は、その枠内で操作されるという結論に到達したようだ。政策レベルでの機会設定の要素は、教育目標と価値、報酬体系、規範、機会の分配ということになるだろうし、それらは、操作的、統制的であることを承認することによって、利用レベルは、社会的上昇という教育への価値と要求を基盤に、政策レベルへ、受容と同調を通して適応する過程だと考えることができよう。

注

(1) 15to18 (Cowther Report), 1959, Vol I, PP54~55.

ことに、社会的投資行為については、①国家はその経済の発展を統制することができるという新しい思想と②国家の繁栄、安定は、経済競争における地位の維持に依存するという思想に、新たに置かれた強調によって十分説明されるとする。こうみたとき、教育における社会的行為と投資行為との関係は、前者が国民の権利要求であり、国家の義務履行としてとらえられ、後者は、国家の権利要求と国民の義務履行ととらえられよう。ここに教育の機会が新たな地位を持つことになる契機がある。

(2) 前注により、国家、国民の二つの相互関係のうち、ここでは、後者（国家権利と国民義務）によりウェイトを置くことを前提とするのである。そこには、国家側における国民の要求受容と、その履行は、国家の権利主張の基盤であることが、前提とされる。ただ、国家の義務履行にあたって、教育機会をどのような形で具体化するかは、現象的にも、理論的にも、政治、経済の影響によって決定されてきたし、将来もそうであろうことを承認しなければならないからである。

(3) 馬場四郎：教育社会学，1965，PP.

(4) T. Parsons, R.F. Bales and E.A. Shils: Working Papers in the Theory of Action, 1953.

(5) T. Parsons; "On the Concept of Political Power" in 'Class, Status, and Power (R. Bendix and S.M. Lipset eds.), 1966, PP261~4

- (6) Parsons 流の構造機能的教育体制論は確定していないようである。いくつかの試論はあるが、まだ十分な準備にはなっていない。
- (7) イギリスにおける階級区分は特殊のものであろう。それは、財産所有の量と収入量、およびその源としての職業を指標としたものである。職業は、層序関係を持つ体系であり、うけた教育の量と質によって定まるとの考え方が、その前提となっている。ホワイトカラー層と労働者集団を上下に並べ、それをまた区分することによって、階級を示す指標とする。これは、現代の社会体制においては、階級が、経済的集団であるという点による (T.B. Bottomore: *Classes in Modern Society*, 1965, P17)。従って、経済的要因を指標とはしていても、マルクスの生産手段の所有、非所有を指標とした概念とは、まったく異なる。教育に関連させて言えば、中流階級と労働者階級とが問題となるのである。(D.C.Marsh: *The Changing Social Structure of England and Wales 1871-1961*, 1965, PP195~207 および A.K.C. Ottaway; *Education and Society*, 1964, PP 103~5)。
- (8) J.Flound et al.(eds.) ; *Social Class and Educational Opportunity*, 1956, pp42-3
 J.Flound and A.H.Halsey: "English Secondary Schools and the Supply of Labour" in 'Education, Economy and Society'(A.H.Halsey et al eds.), 1961,PP86~9
 J.Flound and A.H.Halsey; "Social Class, Intelligence Tests, and Selection for Secondary Schools" in A.H.Halsey et al.(eds.)op cit. PP210~3
 J.Flound; "The Sociology of Education" in 'Society:Problems and Methods of Study (A.T.Welford et al. eds.),1962, PP532~3
- (9) A.M.Kazamias and B.G.Massialas; *Tradition and Change in Education*, 1965, P39
- (10) W.H.G. Armytage; *Four Hundred Years of English Education*, 1965, P242
 B. Holmes; *Problems in Education*, 1965, P250
- (11) *Times Educational Supplement*, February 16 and March 30, 1962
- (12) R.J.Havighurst; "Education and Social Mobility in Four Societies" in A.H.Halsey et al.(eds.), op cit. P113
- (13) D.V.Glass; "Education and Social Change in Modern England" in A.H.Halsey et al. (eds.); op cit. P393
- (14) G.H.Bantock; *Education in an Industrious Society*, 1963, P120
- (15) H.Davies; *Culture and the Grammar School*, 1965,P1 and P152
- (16) H. Schelesky; "Family and Schools in Modern Society" in R. Bendix and S.M. Lipset(eds.); op cit. P414
- (17) R.J.Havighurst : op cit. P114
- (18) 'The Case for Comprehension' by A. Crosland, *Education*, January 14 1966
 Circular10/65on 'The Organization of Secondary Education'
 なお、拙稿“総合制中等学校(Ⅰ)”「鳥取大学教育学部研究報告(教育科学)第8巻 PP247~250を参照されたい。
- (19) G.H.Bantock ; op cit. P88
- (20) J.Flound and A.H.Halsey : op cit. P81
- (21) 19世紀の後半から中等教育への関心が高まって来、いくつかの諮問委員会が、中等教育に関する見解を述べてきた。いずれも、中等教育の性格を、本質的には、中流階級の教育だとしてきた。1895年の Bryce 報告もそのような考え方に立脚していた。それは、賃金労働者と商工業者、専門職業との間には、教育への要求の差のあることを認め、その差は、異なった職業につくために学業終了年齢の差に対応するものと考えたことによる。従って、一方に初歩学校(高等科を含めて)を置き、他方に中等学校を置き、両者の間に奨学金という梯子を用意することによって、この両階級の異なる教育要求を満たすことができると考えたのである。1908-9学年度の教育院の年次報告の中でも、中等教育と中流階級は同一、もしくはほとんど同一の意味を持つべきであるとされていた。
- (22) 1907年教育法は、それまで、有償制であった中等教育機関に、授業料免除の特典を持った定員を、少なくとも $\frac{1}{4}$ まで増やし、これを、公立初歩学校出身者に提供されるべきだとした。このための財政的裏付けを、政府は補助金の増額で行なおうとした。これを主として利用したのは下層の中流階級であったが、労働者階級の有能

な子弟に対しても、機会はあたえられたのである。この措置は、公的な試験により、選抜という形で行なわれたため、財産や血統による選抜が、能力による選抜という色彩を強める契機となった。この措置の基盤は、前注 Bryce 報告の中等教育、奨学金の梯子と、1906年に政権の座に復帰した自由党のスローガン（社会的平等実現のための新自由主義）にあった。自由党は、“中等教育の機会は不適切である。初歩教育と中等教育は更に密接に結合されねばならない”と主張したが、まだ、伝統的な階級に應ずる教育という立場は完全に消失してはいなかった。“万人に中等教育を”という考え方はとても受け入れられるものではなかった。前注、1908-9 学年度の教育院の見解にもそれが示されている。しかし、この時をもって、労働者階級から中等教育へ進学できるルートが開かれたとしてよからう。(O. Banks : *Parity and Prestige in English Secondary Schools*, 1963, PP65~68, および, A.M. Kazamias ; *Politics, Society and Secondary Education in England*, 1966, PP 143-4, P163, P171)

- 23) 20世紀に入って結成された労働党は、その後、労働者階級の子弟に対する教育の充実を要望しはじめ、“万人に中等教育を”という考え方を強めてきた。第一次大戦後(1917年)には、万人に義務制の中等教育を宣言した。それは、中等学校が、無償で、個々人の適性を発達させる機会を、最大限に活用できるすべての者に開放されることをねらったものである(O. Banks ; op cit. P216~220)。この考え方は、1923年の R.H. Tawney (*Secondary Education for All*, 1923) によって、労働党の諮問委員会のためになされた提案によって、より明確な形をとった。平等主義に立脚し、弾力的な枠組みの中で、初歩教育と中等教育を接続させることを考えていたのである。もちろん、すべての子どもに同一の教育をあたえることではなかった(B. Holmes ; op cit P237)。当時の教育体系を支えていた階級的教育観に対し、①親の収入、階級、職業に関係なく、②すべての正常な子どもは、11歳で、初歩、中等一貫させた型の中等学校に移行可能なように(A.M. Kazamias ; op cit PP254-5)、中等学校を発展させることを主張したのである。この考え方は、その後の政府の諮問委員会の中等教育観に大きな影響をあたえ、“万人に中等教育を”措置する方向に向けられた。しかし、事實は、必ずしも好転するものではなかった。1926年の Hadow 委員会報告は、“教育政策の目的として、単に少数者を選抜して、中等教育に収容するのではなく、十分な弾力性を持ち、すべての子どもの要求にこたえるために、多様な形の学校を持つことが確保される(P78)とした。その結果、11歳から14.5歳年齢層に対し、グラマー・スクールとモダン・スクールの二種の類型を原則型と考えた。Kazamias (op cit.) は、従来の教育機会観からの訣別を表わすもの(P27)と評価しながらも、“報告書が、平等は同一でないと言うとき、それは、イギリスの社会的、教育的思想の中で、特徴的な要素(階級的教育観)―それは総合制、多課程制を否定する論拠に用いられる要素だが一を反映したものである。機会均等の解釈は、適性・能力によって異なる学校に進学するというものであった。換言すれば、(階級によって)不平等な教育をうけること”(P284)にあったと批判する。1938年の Spens 委員会報告は、二課程制を否定し、三課程制を主張した。Banks (op cit.) によれば、“中等教育の諸問題に対する委員会の解決法は、知的エリートのための訓練の基礎という、中等教育の古い貴族主義的な概念を犠牲にすることなしに、民主社会に適切な中等教育の国家制度を確保しようという試みであった”(P5)とする。1943年の Norwood 委員会報告は、Spens 委員会の三課程制を支持した。これは“19世紀から20世紀に至るまでに形成されてきた、11~15、16歳年齢層の教育形態を、便宜的に中等教育として整理したものであった”(H.C. Barnard ; *A History of English Education*, 1964' P265 and P328)。Norwood 報告は、“教育の目的に沿って3つの型に子どもを大きく区分することは可能である(P2)”としていた。このような人間の能力の型は、理論型、理論応用型、実務型と分けられ、既存の学校類型にあわせて、それぞれ、大学進学コース(グラマー・スクール)、技能者養成(テクニカル・スクール)、就職コース(モダン・スクール)に進学する者(O. Banks : op cit. P213, および, H.C. Barnard ; op cit P264)とされ更に、それぞれは、階級構造の上、中、下に適合するものとされたのである。これは、グラマー・スクールが、中等教育の主系列であり、しかも上層階級のための公立学校である性格を強く示すものであった。
- 24) Spens Report P376, なお、この報告の中では、三課程制を原則としても、すべての親によって、それらが、同等の資格を有するものとして、均等に受容されるべきであるとした。もし同格性の維持が困難であるときは、多課程制学校(同一の学校に3課程を併設する型)の採用も考えられるとしていた。この考え方は、理想的には、全地域に浸透させるべきだとは考えていたが、行政的、実際の立場から不可能であるとしていた(H.C. Barnard ; op cit. PP261~2)。

25) O. Banks ; op cit. P202, H.C. Barnard ; op cit. P262

26) C. Anderson; “Economic Development and Post-primary Education” in ‘Post-Primasy Education and

Political and Economic Development' (D.C.Piper and T.Cole eds.), 1964, P21

- (27) 中等教育は、知識の基礎についてのみ教育する必要のある人間としてだけ教育することではなく、その上に将来進むべき専門的しごとや職業に特別の関心がはらわれて行なわれるところの知的訓練と人間形成の課程である。従って、すべての中高等学校は、多少とも職人 (craftman) を教育する機関としての特徴を持つこととなる (W.H.G.Armytage : op cit. P179)。
- (28) O.Banks ; op cit, P202, B.Holmes ; op cit. P223
A.M. Kazamias and B.G.Massialas ; op cit. P39
- (29) “教育は merit から遠くかけはなれていた。将来高級官僚になり得る有能な子どもは、15歳で学校を止めさせられ、郵便配達夫となった。能力はなくとも裕福な他の子どもは、イートン (私立中高等学校) からバリオル (オクスフォード大学) に進学させられて、外務省の高官となった。……”, (M.Young : The Rise of Meritocracy, 1963, P20) はこの事情をよく物語るものであろう。
- (30) 成田克矢 ; イギリス中等教育政策史 ; 1966, P194
- (31) O.Banks ; op cit. P240
- (32) D.V.Glass ; op cit. P396
- (33) D.V.Glass ; op cit.
- (34) R.H. Turner ; “Modes of Social Ascent through Education” in R.Bendix and S.M. Lipset (eds.), op cit. PP450~458
- (35) M.M. Tumin ; “Some Principles of Stratification” in R. Bendix and S.M. Lipset (eds.), op cit. PP54~5
- (36) J. Floud and A.H.Halsey ; in A.H.Halsey et al (eds.) op cit. P86
- (37) B.Holmes ; op cit P238
- (38) J.Floud ; in A.T.Welford et al. (eds.), op cit PP532~3
J.Floud and A.H.Halsey ; op cit. P87
C.S.Brembeck ; Social Foundation of Education, 1966. PP143~4
R.R.Dale and S. Griffith : Down Stream: Failure in the Grammar School, 1965. PP14~30
なお, B. Jackson and D.Marsden : Education and the Working Class, 1965, は, このことを如実に示す事例研究である。
- (39) ‘Environment and Comprehensives’ by J.Eggleston, Education, January 28 1966
- (40) J.S.Macpherson : “Selection in Scottish Secondary Schools” in A.H.Halsey et al. (eds.), op cit. PP195~208
R.R.Dale and S.Griffith : op cit PP31~3
- (41) D.V.Glass : op cit. P400
- (42) B.Jackson and D.Marsden : op cit. PP94~128
- (43) D.V. Glass : op cit.

2 教育機会の構造

2-1 教育機会の構造レベル

1, ①教育の機会は、構造的には、機会均等とは分離して考察する必要がある。現象的には、教育の機会は教育制度として具体化する。制度として体系化されたとき、設定、利用、調整の三レベルから接近することを要求される。

②教育の機会は、利用されるべく設定される。この場合まだ名目的である。設定された教育機会は利用を喚起する。この場合はまだ潜在的である。機会の設定は、原則的、政策的な意志決定と措置の過程を経て具体化される。それを教育機会の状況と想定した時、潜在的な利用の集積がインプットされ、機会利用は実質化する。従って、設定を具体化し、利用を実践させる段階として、調整過程を想定する必要がある。

2, ①現象的には、利用が先行し、設定が雁行する。これは利用が流動的、革新的であり、設定が固定的、保守的だという性格による。理論的には設定が先行し、利用が雁行する。それは、設定が原則的な枠組みとして行なわれ、利用は、その枠内で行なわれるからである。決してその枠以上には、はみ出さない。④調整レベルは両者の間に介在し、設定→調整→利用と関連づけることにより、機会利用を顕在化する。もちろん、設定された枠組みと利用の集積とは、常に設定の限界内で均衡を保つとは限らない。各国の近代教育制度史の語るところで明白である。

②枠組みの量質の限定と利用の集積としての量質との不均衡は、常に後者の優勢化によって起るとみてよい。この場合、機会利用の要求が、設定としての限界的枠組みの拡大を要求することになる。しかし、このような不均衡が直ちに設定の原則をくずすとは限らない。これら不均衡の多くは、調整レベルで吸収、解消される。調整レベルは、このように、設定と利用の相互交渉のレベルであると同時に、設定の枠組みを顕在させ、利用の喚起を行なう、両レベル個々と相互規定的なレベルでもある。

③この立場からすれば、設定レベルはマクロな総体的、原則的なレベルであり、利用レベルはミクロな個別的なレベルとされる。調整レベルは中間的、弾力的なレベルとされる。

3, ①教育機会は、設定、利用、調整の三レベルを想定したとき、構造的把握が可能となる。これら三レベルは、それぞれ主体が想定されたとき意味を持つ。従って、一種の行為現象として考えることができる。行為を説明する場合、Parsons=Shilsの行為の理論的分析フレームが役立つ⁽²⁾。彼らによれば、行為は、④目標を志向する。⑤状況において起る。⑥規範によって規制される。⑦動機づけにおけるエネルギーの消費を含む、の4要素から構成されるとき、社会的な意味を持つという。

②もし、設定、利用、調整が行為であるならば、行為の主体を持ち、これら4要素を持って成立していることとなる。事実、三レベルはそれぞれ何らかの価値を志向し、ある基盤を持ち、規制的な枠組みを持ち、目標達成行動をとるものである。

4, ①設定レベルにおける行為の主体は、具体的には教育行政機関である。また、利用レベルの行為主体は個人ないし家庭である。本論においては、機会をどう設定し、どういう形で具体的に提供するかは教育体制が、機会の管理は、教育目標を達成するための組織のうちの教育管理機関が代弁するという立場をとる。また、この場合、それを利用するであろう他者(群)を想定する。この場合の想定された他者は、教育要求を持つ個人またはそれを含む家庭となろう。

②しかし、前述のように両主体の設定方向と利用状況は、直接にかわりを持つものとして考えられないため、ここに両者の中間的な主体を導入せねばならない。中間調整レベルの主体は、一応政策的バイアスと利用的バイアスの両面を持つものと仮定することが便宜的である。

政策的バイアスは、設定を具体化すると同時に、具体化の量と質を、政治的、経済的に規制する。利用的バイアスは、機会利用の量と質を顕在化させる。従って前者は、総体社会での状況(経済体制)と目標(政治体制)の機能であり、後者は同じく体系維持(動機づけと規範)の機能といえる。

5, 以上の主体は、それぞれのレベルにおいて、それぞれの行為を通し、教育機会を顕在化させ、実質化する。行政(設定)と家庭(利用)とは、常に調整的主体の行為を通して相互に関連しあう。

2-2 設定、利用、調整レベルにおける機会の構成要素

1, 設定、利用、調整は行為としてとらえられ、行為の4要素を持つものと考えた。即ち、③目標志向としての価値、⑥目標達成の基盤としての状況、⑦行為を規制する規範、⑧行為の動機づけと実行のための具体化を要素として持つ。これらは、それぞれのレベルで、機会を構造化する場合、多少とも異なった形をとるものと考えなければならない。

2, ①設定レベルにおいては、段階として、④機会を決定する過程と⑥機会を措置する過程が考えられる。換言すれば、④政策的意志決定と⑥政策的措置の過程である。従ってまだ、一般的ルールの敷設段階である。機会設定の原則を示すもので、機会の量的限界、質的境界を明示するものではない。設定レベルはまた政策レベルとも言える。

②利用レベルもこれに対応し、段階として④機会利用を決定する過程と⑥利用への準備過程とが考えられる。これは、機会利用具体化への④戦略的意志決定と⑥戦術的可能性追求への過程である。従ってまだ、機会利用の一般的かまえであって、機会利用の潜在の実質化の段階である。

③両レベルは、機会を一般的に規定する要素を持つ。しかし、それらが相互に直接的に相互交渉をしないのは、機会の実質化の要素を通していないからである。従ってもう一つ、調整レベルでの機会の実質化過程を必要とする。

3-A, ①政策レベルにおける意志決定過程の構成要素は、それぞれ、④機会設定の政策的価値、⑥基盤としての操作(報酬体系)、③報酬体系に裏づけられる規範、④機会(報酬)の分配が考えられる。

②政策的措置過程においては、機会設定の政策的価値に準拠しながら、④操作に対応するものとして、機会に付与される“報酬の操作”が、⑥規範に対応する第一のものとして“許容”が、③規範に対応する第二のものとして“支持”が、④分配に対応するものとして“相互性の拒否”が、それぞれ考えられる。

③これら、報酬の操作、許容、支持、相互性の拒否は、多分に状況操作的な概念であり、Parsonsが、社会化の際の統制的過程における段階として提示したものである⁴³⁾。教育機会の措置過程は、多分に社会統制的な過程とみることができる。それは、何よりも政策レベルが、マクロな体系決定的な次元であり、状況操作的な次元であることを仮定したことによる⁴⁴⁾。

3-B, ①政策レベルにおける両過程の構成要素についての規定関係は、次のようになる。まず、政策的価値が、機会の政策的全体統一性を決定する。ここから、機会の性格、設定の目標と資源活用の法則が規定される。

②機会の性格、設定目標、資源活用の法則に従って、機会に付与される特惠条件を一般的に規定する基準が決定される。措置過程においては、特惠条件たる報酬の量と質が操作される基準が決定される。

③機会の価値と操作は、具体的設定に必要な体系化の法則を必要とする。即ち、価値と操作とに従って体系・組織化された規範の原則が、機会設定に規範としての枠組みを作る。措置過程においては④機会設定の目標とその基盤としての報酬体系に見あう、許容条件としての教育の質と水準を原則化することで表現される。即ち、教育段階区分と系列、その内容としての教育課程編成の一般的ルールを決定する基盤である。⑥それに見あう支持限界を決定することで表現される。即ち、必要とされる能力水準と型の限界を措置する基盤である。

④最後の要素は機会の分配である。これは、価値、操作、規範に従い、現実に設定された機会利用予想集団(個人)に対し、機会を提供する範囲を規定する、政策的ルールである。措置過程においては、相互受容の拒否の限界(利用許可の対象を限定する)を操作することによって、選抜、ふりわけの体系、水準、方法、過程を決定することとなる。

4-A, ①利用レベルにおける意志決定過程の構成要素は、④機会利用の目標としての社会的上昇への教育要求、⑥報酬操作の受容、③規範への同調、④機会分配への適応が考えられる。これらはそれぞれ、政策的意志決定過程のそれぞれの要素と対応する。

②準備過程における構成要素は、社会的上昇という戦略的要求に準拠しながら、①操作の受容に対応するものとして報酬操作の“認識”が、②規範への同調に対応する第一のものとして、許容限界内での“選択評価”が、③規範への同調に対応する第二のものとして、支持限界内での“選択評価”が、④適応に対応するものとして、“欲求充足”への行動が、それぞれ考えられる。

③認識、選択評価、欲求充足は、同じく Parsons が、社会化における個人の学習的過程の段階として、提示したものである。⁶⁵⁾ 教育機会の利用準備過程は、多分に統制適応的、学習的過程であるとみることによる。

4-B, ①利用レベルにおける両過程の構成要素についての規定関係は、次のようになる。まず機会利用の個人的レベルでの価値に基準を置いた、戦略的な教育要求が、機会利用の統一性を決定する。この要素が、政策レベルで設定された機会に対する利用の目標、適応のための個人レベルでの資源の活用方法等の一般的かまえを形成させる。

②戦略的な教育要求のかまえが決定されると、政策レベルでの機会操作を受容せねばならない。準備過程においては、報酬の操作として提示される政策レベルに対応し、報酬の操作を認識することにより具体化される。設定された諸機会には、報酬が附帯する。これらの報酬には性格的な差のあることをまず識別し、また、共通な要素を認識することによって、諸機会を要求の水準にあわせて整理統合する。この段階においては、目標としての社会的上昇の水準とルート（即ち職業への志向）を、目標達成のために決定することとなる。

③個人レベルにおいて利用しうる機会は、社会的上昇への要求と、その価値判断の基盤である報酬の認識のみで獲得することはできない。機会の枠組みとしての規範に対し、同調するための一般基準を持たねばならない。政策レベルでの規範原則に同調することによって、獲得されるべき具体的な機会の水準と範囲が、明確な可能性となって提示されるからである。従って準備過程では、①政策レベルの許容限界内での、②同じく支持範囲内での、利用要求に最適の水準を選択評価することとなる。即ち、③設定された教育の水準と質と自己の社会的上昇要求の目標、方向との関連において、④必要とされる能力の水準と型と自己の持つ能力の水準と型との関連において、⑤欲求傾向に対し“正の充足”が予測されるか、⑥または“負の充足”が予測されるか、を評価する。⑦“正の充足”が予測されるならば、それにより、特定の機会の水準と型とに同調する行動の決定を行なう。⑧“負の充足”が予測されるならば、“正の充足”に転化できる他の機会の水準と型とを、代償的に選択する行動の決定を行なうこととなる。

④個人レベルでの、教育欲求を充足してくれる機会の水準と型の一般方向が規定されても、政策レベルの機会分配の設定、相互受容の拒否によって、機会利用の可能性が限定される。従って利用意志決定には、機会分配への適応が必要となる。準備過程においては、目標達成への動機づけを強力に行なうこととなる。相互性の受容に対し、最も効果的であると判断される適応の図式を用意することである。最も具体的な相においては、選抜、ふりわけという相互性の受容、拒否の過程に対し、最も効果的に受容に至る行動への動機づけを行なうこととなる⁶⁶⁾。

5-A, ①中間調整レベルにおいて、直接的、具体的に機会を規定する要素は、政策的バイアスを持つものとして、②政策・制度的要素と③経済的・文化的要素が考えられる。より具体的には、④人材の需要と供給との均衡保持、および将来需要に見あう供給増措置のための政策的見地から、具体的に機会を措置する過程である。内容的には、教育段階、教育系列の量（機関数、受容数等）を操作する。⑤機会措置過程を実質的に支える要素である。必要な機会の量に見あうだけの経済的、文化的資源を操作する過程である。この際、機会の量をどれだけ顕在化可能かは、教育費の量と配分の基準お

よび方法、教育行為を支える文化的基盤の量等によって規定される。内容的には、教育施設、設備の操作ということになる。

②利用的バイアスを持つものとして、④目標・適応的な要素と、⑥機会選択・決定的な要素とが考えられる。より具体的には、機会利用の戦略的価値と戦術的獲得との均衡、いわば、報酬＝犠牲均衡判断の枠組みである。即ち、④報酬志向の強さと、⑥私教育費負担、職業志向の慣習等による犠牲判断の水準との均衡において、報酬志向の強さを決定させる過程である。

5-B, ①政策レベルで意志決定され、措置された機会設定の基準や法則は、政策的バイアスとしての総体社会の課題達成機能というフィルターを通して顕在化する。潜在名目的な政策レベルでの機会は、利用結果として総体社会に還元される教育効果の質量を、総体社会が操作することによって、顕在名目的な機会となる。政策レベルで、これだけの教育をあたえるために、機会がこのような形で設定されるべきだとしても、具体的には、教育段階、系列、教育課程、それに見あう報酬体系、能力水準と型、機会分配等の基準や原則を示したとしても、それを具体化する政策的、経済的基盤(＝教育費量、配分法則)が、それに見あわないとしたら、機会設定は、ある種の制約をうけることになる。一方、この制約は、政策レベルの原則に背反しない限りにおいて、弾力的に運用される。後述するように、利用的バイアスからの要求との不均衡は、量的な面に限り吸収することが可能となるのである。

②利用レベルで、機会利用の価値判断が行なわれ、利用すべき機会の水準と型が決定されても、それは、機会利用希望の質量的集積として顕在化しない。機会利用希望の質量(潜在実質的な機会利用)は、総体社会の体系維持機能というフィルターを通して顕在化する。機会利用に要する私教育費負担と、その負担と報酬との関連から生ずる、慣習的な教育への態度は、階級構造の層序レベルによって異なる。これは、予想される機会利用の結果としての報酬と、機会利用に要請される主として経済的な犠牲(負担)との均衡が、階級基盤によって規定されるということである。報酬＝犠牲均衡の破れは、報酬志向または犠牲志向のいずれかに分極する。報酬への傾斜は、犠牲の克服を通して機会利用を顕在化(正の集積)させ、犠牲への傾斜は、報酬の放棄を通して機会利用を潜在化(負の集積)する。

5-C, ①報酬＝犠牲均衡において、機会利用の顕在化(正の集積)は、 $F\left(\frac{KR}{S} = \frac{\text{報酬}}{\text{犠牲}}\right)$ として定式化することができよう。即ち、予想される報酬の質量が大となれば集積は大となり、要請される犠牲の質量が小となればまた集積は大となる。

②一般に報酬(予想) > 犠牲(現実)であるとき、機会利用は、正の集積の方向を示し、報酬 ≤ 犠牲であるとき、負の集積または現状維持の方向を示そう。

③一般に、報酬は地位(権力)、威信、職業(収入)を内容とする。これらが相対的に大であれば機会利用の価値は大と評価され、相対的に小であれば、利用価値は小と評価される。これら権力、威信、収入は、総体社会内で量が限定されている。同時に層序的な構造を持つ。④大なる報酬が特定の教育段階、教育系列、教育機関にあたえられるとき、またその数が限定されるとき、多くの利用レベルの成員にとって、その機会利用価値は相対的に大と評価される。⑤機会の量が拡大すると、機会利用者1人当りの報酬量は相対的に減少する。この面からは、機会利用の価値評価は低下するはずである。他方、機会の量の拡大は、支持水準の相対的低下と相関するので、報酬獲得に必要な教育機会のレベル(学歴)は相対的に上昇する。これは、機会不利用者への報酬の相対的格下げである。この面からは、機会利用への正の動機づけが強まる。

④一般に犠牲は、収入内での教育費負担率(%)で、その大小が評価される。もちろん、この負担率は、所得水準の向上による収入の増加率と物価の上昇率との相対的關係を考慮する必要がある。通

常、負担率が高いと犠牲は大、低いと犠牲量は小と評価される。④収入総額が多いと、教育に支出可能な額は多くなる。この場合は犠牲（負担率）は小と評価される。⑤もし、私教育費としての負担費目の多くが、公教育費負担に移されると、犠牲は小と評価される。⑥また、教育費が政策的に無償化、奨学金体系の拡大、教育費補助等が行なわれると、犠牲は小と評価される。

⑦しかし現実的に報酬を大、犠牲を小と評価するのは、利用的バイアスの枠内での個人ないし家庭の価値判断に依存する。⑧報酬が大と判断するのは、絶対量が大であるだけでなく、量は少なくとも、その報酬を獲得する価値があるか、必要があるかの決定に制約される。獲得する必要ありとした場合報酬は大と合理化される。⑨犠牲が小と判断するのは、犠牲量が少ないだけでない。機会利用に附随する報酬が獲得される価値あり、必要ありとされた時も、かなりの犠牲量であっても、犠牲は小と合理化される。逆もまた真である。このことより、犠牲についての判断は、報酬に対する価値判断、即ち報酬志向の強さと相関する。

2-3 設定、利用、調整レベル間の関係

1、設定、利用、調整三レベル間の関係をみることにより、より明確な機会の構造を、またその変容を理解することができよう。

2、①政策レベルにおいては、意志決定過程が措置過程を統制する。より具体的には、意志決定過程の“政策的価値”が措置過程全体を統制する。意志決定過程においては、“政策的価値”→“操作”→“規範”→“分配”と、一般性から具体性への排列に従い、原則的に統制される。措置過程も、意志決定過程の要素に対応する形で統制関係が見られる。即ち、機会設定の価値は、機会にあたえられる報酬のルールを規定し、その報酬を操作することによって、必要な許容（課程）と支持（能力）の水準と型を規定する。それにより一般的な教育段階区分、教育系列設定のルールが決定され、受容に必要な手続きが決定される。

②中間レベルの政策的バイアスでの政策・制度的要素と経済的・文化的要素とは、前述のように相互規定的ではあるが、後者がより基礎的である。即ち、前者は、政策レベルの原則を、教育段階、系列の数、それに含まれる機関数、受容数で具体化する。後者は、それらの施設・設備の面から、規模と数を制約する。

③政策レベルと中間レベル（政策的バイアス）は、相互規定的である。政策レベルからは、機会設定原則の支持と具体化が要請として出される。中間レベルからは、総体社会の経済的基盤への適応と、政治的イデオロギーの支持が要請される。更に、利用レベルからの機会拡大要求を受容し、これを政策レベルに伝達することにより、機会設定原則の変容を要請する。この意味で、政策レベルは、利用レベルと政策的バイアスを通して関連することとなる。

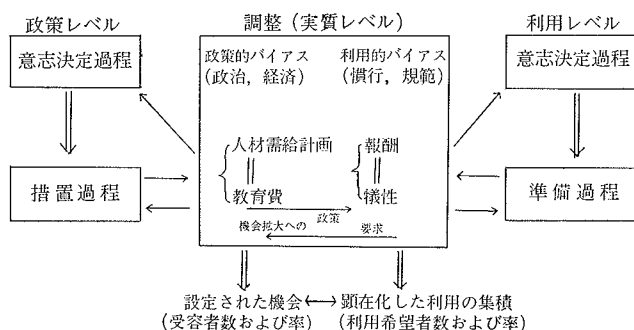
3、①利用レベルでは、意志決定過程が準備過程を統制する。より具体的には、意志決定過程の“社会的上昇への教育要求”が、準備過程全体を統制する。意志決定過程において、“教育要求”→“操作の受容”→“規範への同調”→“分配への適応”と原則的な統制関係があるのは、政策レベルにおけるのと同様の基準による。準備過程についても同様である。即ち、教育要求は、社会的上昇要求の水準とルートの一般的性格を示すものであり、これは、報酬の操作を受容することにより、明確化へ進む。つぎに、規範への同調という形で、従って許容、支持の限界内で、特定の教育段階、教育系列、学校を選択決定する必要が生じる。しかし、機会の分配様式に適應するかまえをつくらないと、欲求充足には到達できない。そこで、相互性の受容・拒否にあわせて、動機づけを行なわねばならない。

②中間レベルの利用的バイアスの要素は、報酬＝犠牲均衡によって表現されるように、相互規定的

ではあるが、報酬の要素がより基礎的である。

③利用レベルと中間レベルは、相互規定的である。利用レベルからは、報酬の価値の強化、犠牲判断の弱化を通し、機会利用の可能性増大が、要請として出される。中間レベルからは、政策レベルに対する適応要請と機会利用への強い動機づけへの援助という形で出される。この意味で、利用レベルは、政策レベルと利用的バイアスを通して関連することとなる。

図1 政策、利用、調整レベル間の関係



4, ①中間レベルの政策的バイアスと利用的バイアスは、相互交渉的である。④政策的バイアスは、具体的な教育機会を顕在化し、これが利用的バイアスでの報酬＝犠牲均衡の枠組みを変化させようとする。⑤利用的バイアスに集積された機会利用希望は、機会拡大への要求となって、政策的バイアスにインプットされる。その要求はある程度まで、政策的バイアス内で処理されるが、処理しきれない性格の問題は、政策レベルでの変容を要請する形で、政策レベルに伝達する。

②両者の相互関係は、機会量の拡大の方向で考えられる。政策的→利用的の方向は、③報酬志向の強化、⑥犠牲判断の脆弱化をねらい、利用的→政策的の方向は、②機会量の拡大、①設定基準の変容を要求すると考えられる。両方向は、相互にインプット、アウトプットの関係である。

5, 以上の規定関係は、固定的↔流動的という性格上のスケールで、より固定的な性格は、より流動的性格を規定するという意味である。いわば、構造維持に機能的な運動方向とみたのである。もちろんより流動的な要素の変容が、より固定的な要素の変容の動因となることを否定するものではない。当然、教育機会の変容を説明する際、このような逆機能的運動を考慮に入れなければならない。

6, ①三レベルの構造関係は以上であるが、現実において、設定レベルとは、時間の落差があると考えられる。利用レベルの集積の増大が、直ちに機会設定の原則に変容を起させるわけではない。設定レベルと利用レベルとの不均衡は、設定<利用の場合が特に問題である。この場合、④中間レベル(政策的バイアス)の段階で、学校数、施設・設備の量、受容数、教育費補助等が弾力的に運用されて不均衡を吸収、解消することが可能な場合がある。また、⑥中間レベルでの可能な諸措置によっても、不均衡を吸収、解消できなくなる場合がある。後者は、政策レベルの要素間または要素内での修正、変容を必要とする。これが制度変容をもたらす一つの動因である。

②一定時間内でみたとき、設定された機会の枠は、それを支える基本的政策に変容がない限り、原則的には一定である。それに対し、利用希望数は、その枠とは無関係に増加し、いつかは設定<利用の様相を示すことになる。このとき、利用→調整の段階で処理される場合と、利用→(調整)→設定までの段階を必要とする場合のあることは、前述のとおりである。しかし、後者では、他に政策変容を起させる動因がなければ、利用が極大に達するまで、利用要求に対する政策的受容は起らないものと考えられる。受容が行なわれると機会設定の基盤が修正され、政策的措置がなされる。

③利用希望の増加は、報酬＝犠牲均衡を通して、経済体制内での職業構成、職種の層序関係（必要量の増加と質的分化を伴う）と、それへのルートとしての教育機会の持つ報酬への価値志向とによって起されるものと考えられる。

7. ①教育機会は、原則的に、初等、中等、高等の各段階が接続することを前提に段階化されている。総体社会からの人材需要の増大が、大きな要因となって、教育の機会は拡大されてきている。制度的には、教育機会は、初等教育の公教育化→義務化→中等教育の公系列化→機会拡大への要求→下級段階の義務化→上級段階義務化への要請→準義務化→高等教育への要求拡大、と拡大されてきた。このことは、順次、下級段階から、設定された機会の枠が拡大され、無償化、義務化される傾向のあることを示す。このような機会の拡大は必然的に上位の段階の機会利用者を増加させる。この事実をいかに説明するか。

②一般に機会の拡大は、相対的に報酬の単位量を減少させる。これは、①報酬の魅力を減少させ、機会利用の動機づけを弱める。他方、②より大なる報酬付与の最低資格水準を上昇させる。これは、より高い学歴を必要とすることを意味する。この場合、機会利用は、より高い学歴をめざして増加する。

③初等教育の義務化以前は、初等教育をうけたことによって、受けざる者より相対的に大なる報酬があたえられた。まして、中等教育、高等教育は、更に大なる報酬を用意していた。

政策的に、教育の制度をいかに設定するかは、各々のレベルにおいて、どのような原則をたてるかによって異なる。ことに政策レベルでのそれが重要である。一般的には、複線型の傾斜が強い場合には中等教育の段階において、単線型の傾斜の強い場合には、高等教育の段階において、より大なる報酬が付与されるシステムをとる。機会がかなり拡大された状況においては、報酬への動機づけは、より大なる報酬量から、その報酬をうけとる権利としての学歴取得への代償的行動へと転換してゆくものと考えられる。

2-4 設定、利用、調整レベルでの行為過程の相

1. ①設定、利用両レベルにおける諸要素は、それぞれ、一般的水準から、具体的水準までの相を持つ。

②これらの相は、①一般性（妥当性）、②明細化、③特殊化、④具体化である。政策的措置過程、利用準備過程は、意志決定に従う実行過程として、明細化、特殊化、具体化の3相に対応するものとする。

表1 政策レベルにおける一般性←→具体性の諸相

(1) 意志決定過程

	政策的価値	操 作	規 範	分 配
一般性 (妥当性)	機会設定の目標としての価値	報酬体系とその妥当性	制度計画基準とその妥当性	機会分配の基準とその妥当性
明細化	機会設定基準の明細化 (教育段階、教育系列の設定基準)	報酬体系の明細化(水準、型の分類)	制度体系の明細化(段階、系列等の明確化)	分配の具体的基準(必要量確保の具体的基準)
特殊化	機会設定基準の特殊化 (教育段階、教育系列ごとの性格決定)	報酬付与の特殊化(段階、系列ごとの性格に従って付与する報酬の明確化)	制度の特殊化(体系としての一貫性を保証する形での段階、系列の体系化)	分配基準の特殊化(段階、系列ごとの受容数基準と対象範囲の基準決定)

具体化	機会措置に必要な具体的価値の決定	報酬の操作に必要な具体的基準の設定	受容に対する許容, 支持限界の具体的基準の設定	分配基準の具体化 (機会分配過程の基準設定)
-----	------------------	-------------------	-------------------------	------------------------

(2) 措置過程

	報酬の操作	許容	支持	相互性の拒否
(明細化)	1. 報酬操作の一般的基準	必要な教育課程の一般的基準	必要とされる能力の一般的水準と型の決定	受容量と質の総体的把握
	2. 報酬操作の特殊的基準	必要な教育課程の編成基準	必要とされる能力の特殊水準と型の決定 (段階, 系列ごとに)	段階, 系列ごとの受容量と質の分配決定
(特殊化)	1. 教育段階に付与する報酬の性格決定 (教育段階と職業との関連)	許容される教育課程の水準	支持される能力水準と型の決定	受容対象群の資格決定
	2. 教育系列に付与する報酬の性格決定 (教育系列と職業との関係)	許容される教育課程の領域	支持される能力水準と型の範囲の決定	受容する対象群の範囲の決定
(具体化)	1. 報酬付与の実施体制	教育課程の性格決定	能力判定の基盤 (能力観の明確化)	受容過程の理論的基礎 (資料, 方法, 過程等)
	2. 報酬付与の管理 (受容者決定措置)	教育課程の編成	能力の判定	選別, ふりわけの実施

表2 利用レベルにおける一般性←→具体性の諸相

(1) 意志決定過程

	教育要求	操作の受容	規範への同調	適応
一般性 (妥当性)	社会的上昇の価値と要求の確認	報酬体系の受容と個人レベルでの妥当化	設定された機会への同調とそれを妥当化する思考	設定された機会への適応 (動機づけ)
明細化	社会的上昇の可能性と限度の確認	獲得すべき報酬についての分類と確認	同調すべき規範の選択と決定	可能な適応への動機づけ
特殊化	社会的上昇のルートの確認	獲得すべき報酬の特殊化 (限定)	同調すべき規範の限定 (教育段階, 系列の限定)	活用しうる機会の選択決定
具体化	社会的上昇実践への具体的目標決定	獲得すべき報酬の具体化	同調すべき規範の選択評価の具体化	欲求充足への具体的行動の基礎

(2) 準備過程

	報酬操作の認識	許容の選択評価	支持の選択評価	欲求充足
(明細化)	1. 獲得すべき報酬具体化に必要な実践目標の設定	教育要求に適切な教育課程の選択	自己の能力に適切な教育段階と系列の選択	設定された機会にあわせた欲求充足への動機づけ
	2. 獲得すべき報酬の確認	教育要求に適切な教育課程の確認	適切な教育段階と系列の確認	欲求充足の可能性の確認
(特殊化)	1. 獲得すべき報酬の性格決定 (将来の職業との関連の上で要求水準を確定)	利用しうる教育課程の選択	能力水準に適合する学校群の選択	欲求充足に必要な動機づけのレベルの確定
	2. 獲得すべき報酬に見あうルート決定 (目標とする職業の範囲の限定)	利用しうる教育課程の確定	特定の学校群の選択決定	欲求充足に必要な諸資源の動員

1. (具体化)	獲得すべき報酬に必要なルートの具体化 (特定学校群についての価値認識)	確定された教育課程に対する志望順位の決定	選択された学校群に対する志望順位の決定	確定された欲求充足のレベルでの、成功への諸資源の活用
2.	機会利用の実践準備	受験準備	受験準備	選抜過程を通しての欲求充足

表3 中間調整レベルにおける諸相

	政策的バイアス		利用的バイアス
	政策・制度的	経済的	
人材需要の総体的計画		人材需要に見あう教育費総額の算定(教育費予算/GNP)	報酬=犠牲均衡判断の枠組み
人材需要に見あう供給計画		人材供給に必要な教育費総額の算定と限定(教育費予算/GNPの率決定)	報酬、犠牲いずれかへの傾斜を決定させる判断の枠組み
教育段階、教育系列ごとの需給計画		教育段階、教育系列ごとに配分する比率の決定(重点配分、無償化・義務化への考慮、公費負担の拡大等の考慮)	報酬志向への強化の枠組み
教育類型、教育機関数の決定と体系化、受容数の操作		教育類型、教育機関数に応ずる教育費配分(奨学金、教育費補助、学校の建設、施設・設備の改善等)	犠牲判断脆弱化への枠組み

3. ①各要素は、それぞれのレベルで左方から右方へ規定していることは先述した。それぞれのレベルでの一般性から具体化への各相は、上方から下方へと規定され、具体性が増す。具体性が増すことは、相内での柔軟性が増すことを意味する。即ち、要素の右方、相の下方は、左方、上方に規定され限定されながらも、規定や限定に大幅な逸脱をしない限り、運用にあたっては、かなりの任意裁量性があたえられていることを意味する。このことが、機会設定の変容、機会利用の変容を導き出す動因となる。

②たとえば、政策レベルにおける分配は、政策的価値に背反しない限り、どのような形でどれだけの量にするかを、任意に決定することが許容される。しかも、分配の操作にあたっては、それを誰に、どのような対象群から、どのような手続きで行なうかは、政策的価値とは異なった次元で決定するのである。同様に、利用レベルにおいても、社会的上昇への教育要求は、目標への方向性を指向するが、それを具体的にどのようなルートを通り、どの程度の水準にするかは、具体性を付与しないと明確化されない。しかも、欲求充足にあたっては、なお、特定の機関の決定を通さないと顕在化されない。

③従ってより具体的、より任意性の強いレベル、相においては、政策的価値および社会的上昇への要求とは、機能的適応と逆機能的適応の二方向に変容することが考えられる。④政策レベルでの機能的適応は、機会の設定状況を維持すること、即ち制度の維持に、また逆機能的適応は、左方、上方での基準の変更を要請する形をとる。⑤利用レベルでの機能的適応は、報酬=犠牲均衡の現状受容により、機会利用希望の量的継続がみられ、設定された機会の体系に同調することとなる。逆機能的適応は、報酬=犠牲均衡の受容を反体制的に行ない、機会設定の枠組みの拡大を要求する。同時に、左方上方での一般的基準の変更を引き起す。

4, ①この図式は、機会の構造的、静態的把握を容易にすると同時に、機会拡大への動程の分析に役立たせることができる。即ち、機会がどのように設定され、どのように利用されるかの過程を、段階的に設計することによって、教育機会が、教育体制での教育制度として成立し、また変容されてゆくかを、体系的に説明することが可能となる。

②機会の拡大の過程を説明するとき、どの要素の、またどの相に変容がインプットされると、どの程度の変容が見られるかが適切に説明できよう。また、どの程度の拡大は、どの要素のどの相に変容をインプットすればよいか、明らかにされる。

5, ①制度変容への動因は、④中間レベルの政策的バイアスを通しての政策レベル内でのものと、⑤社会階級構造の変容を通しての利用レベルの変容の二つのものが考えられる。

②政策レベル内での変容は、④社会発展に必要な人材確保を基盤とする、政治的イデオロギーの対立と交代、⑤文化的基盤の変化による、教育課程、教育水準の変更の必要性、③社会階級構造の変化による政策的適応、が考えられる。④経済体制における産業化の進展に即応して、職業構成、職種体系に変化が見られる。その変化に対応し、教育機会の設定目標は、政治的段階において修正されようとしている。しかし、そのほか、機会分配基準の改定を通じ、対立する政治イデオロギーの交代によって、教育機会の性格が変えられる場合もある。イギリスにおける、保守党から労働党への政権交代は、中等教育の性格を変えようとしている。選抜主義から平等主義へ、ないしは、保護選抜制から競争制への切り替えが、中等教育体系を変えようとしているのである。この場合、政策レベルの価値、報酬体系に主として変容が引き起こされる。⑥科学技術の進歩は、個人の習得すべき知識、技術、態度の量の拡大と質のひろがりをもたらす。これは、より多くの者に高度の教育をあたえることを要求する。更に、職業構成、職種体系の変化に対応し、それぞれが必要とする教育水準の新決定が、必要となることを意味する。従って、①教育を無償化、義務化してゆく方向と、②教育課程を多様化してゆく方向と、③教育段階、教育系列の水準の維持・向上とに変容がインプットされる。この場合、主として報酬体系、規範に変容が引き起こされる。③社会福祉政策、所得水準の向上、消費生活の拡大等により、経済的基盤、生活様式等の階級構造内での全般的底上げは、下層階級、労働者階級の中産化現象を一部に起している。これにより、利用レベルでの職業指向の水準上昇が見られる。このことは、利用レベルから政策レベルへ、機会拡充の要求となってインプットされる。この要求を政策レベルで受容することに、変容への動因がつくられる。この場合、主として規範と分配に変容が起される。

③利用レベル内での変容は、それ自体で制度変容に直接の動因とはならない。中間レベル（政策的、利用的バイアス相互の交渉によって）を通じ、政策レベルに間接的に、機会の設定枠の拡大へインプットされることにより、制度変容に結びつく性質を持つ。従って、機会拡大顕在化への基盤となる。④前述のような、階級構造の変化、下層階級の一部中産化現象は、社会階級体制内での流動性が増大したことを意味する。流動性の増大は、社会的上昇への教育要求を可能性大なものとして、また妥当なものとして位置づけ、機会利用の意志を強固にする。⑥経済的基盤の底上げ、および中間レベル（政策的バイアス）での教育援助の諸措置は、犠牲判断の脆弱化をもたらす。これらはいずれも、社会的上昇への要求を強固にし、政策レベルでの変容を要求するエネルギーとして集積するはずである。

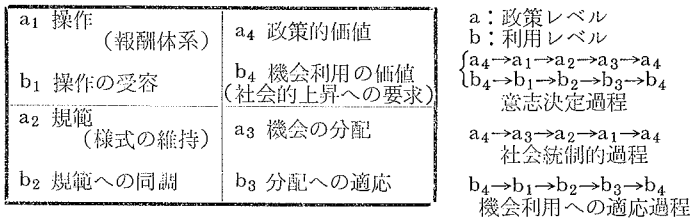
(未完)

注

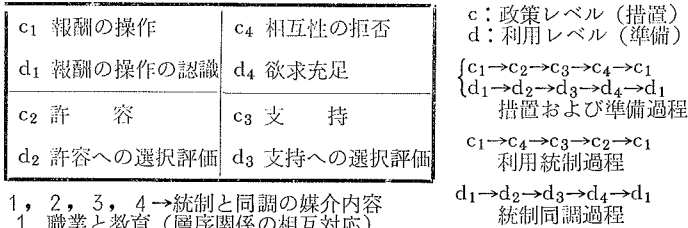
- (1) 行為がある状況において、ある価値を志向して起されるとき、欲求充足（目的達成）に関連して方向性を持つ。①欲求充足の正または負の予想に関連して、行動の基礎となる動機づけの方向性と、②行動者が含まれる社会体系の中に存在する価値への方向性がそれである。価値への方向性は、動機づけを規制し、また基準とな

るものである。(T. Parsons and E.A. Shils (eds.) :Toward a General Theory of Action, 1951, PP 58~60) これを、教育機会に適用すれば、設定(政策)レベルの動機づけの方向性は機会の設定に、価値への方向性は、それを規制するものとしての総体社会のイデオロギー、経済体制であり、利用レベルの動機づけの方向性は機会の利用(社会的上昇への要求)であり、それを規制する価値への方向性は、政策レベルによって設定された教育機会であることとなる。それ故に、理論的には、設定が利用に先行することとなる。

- (2) T. Parsons and E.A.Shils ; op cit. P53
- (3) T. Parsons ; Family, Socialization and Interaction Process, 1956. PP39~41 and P59
- (4) より具体的には、①報酬の操作は、政策的機会設定の価値志向を基盤に、教育段階、教育系列を、総体社会の職業の層序体系と関連づけて、設定することとなる。即ち、層序化された職業構成からの需要に見合う供給を考えたとき、どのような段階区分、系列化が必要かを、需要源としての職業と密接に関連させることである。②許容は、職業の層序構成に応じた教育段階、教育系列であたえられるべき、教育の質量である。いわば職業(報酬)に必要な資格をあたえるための教育統制を内容とする。③支持は、許容(教育の質量=教育課程)の設定に応じて、それに必要な、支持される能力水準の統制を行なうこととなる。④相互性の拒否は、機会利用者への統制的行為を管理することとなる。即ち、選抜という手段を操作することによって、利用者には、欲求充足の禁止を通して統制する基準を設定することとなる。
- (5) T. Parsons and E.A.Shils : op cit. PP125~8
- (6) ①政策、利用両レベルの意志決定過程を、構成要素に関連させて図示すれば次のようになる。



②政策、利用両レベルの措置、準備過程を、構成要素に関連させて図示すれば次のようになる。



- 1, 2, 3, 4 → 統制と同調の媒介内容
- 1. 職業と教育(層序関係の相互対応)
- 2. 教育課程(教育の質と量)
- 3. 必要とされる能力(水準と型)
- 4. 選抜の過程(欲求充足の禁止)