

## 公教育における制度／構成員関係モデル

高橋 聡

### はじめに

公教育に関わる諸領域（行政学、制度学、政策学等）の理論研究、なかんづく方法的議論の意義は、実証研究者から否定的にとらえられがちである。多様な現実を理論の枠組に無理に押し込んでいるという批判は、その代表的なパターンの1つである。理論枠組への当てはめは、説明を求めるには当然必要なものである。複雑な現実をあえて整理するところに理論の存在意義がある。整理のための論理は対象の観察から自然に出てくるものではなく、予め用意しておかなければならない、という認識に立つ筆者は、この批判は妥当性を欠くと考えるが、理論研究の実態をみると、このような批判を受けるのもやむをえないと思える点がある。理論が説明を導く手順が明確化されていないばかりか、枠組の実体が定式化されていないことが多いのである<sup>1)</sup>。

このような状況下では、ある理論に立脚する説明は、それに関するかなり広範な、しかし漠然とした相互了解を前提として初めて成り立つことになる。複数の理論が存在し、それぞれが特有の視点から現実のある側面をとらえることには同意できるが、その場合に視点の相対性、「他とどこが違うのか」が明確化されていなければ、理論の複数性は実証的説明を混乱させるだけとなり、正当化できない。また、異なる理論に立脚した説明の、有効性を比較することもできない。少なくとも現実の事象を説明しようとする理論は、「説明力」の比較と評価に基づかなければ、改善は不可能であり、理論のための理論になってしまうのである。

本論は、制度／構成員関係に対象を絞り、説明を導くための仕掛けである概念を提案する。モデルを構成する概念の内容とその組合せについて議論し、モデル構築に必要な基礎を準備することを目的とする。第1章は、現行公教育研究の方法的問題点を、マイクロ／マクロ問題の視点から指摘し、制度／構成員関係モデルの必要性を示す。第2章は、議論を展開するための素材を提出し、議論の根拠を明らかにするものである。ここではまだ、公教育の説明に論及することはできない。第3章では、制度／構成員関係の議論に便なるように、必要な概念内容を特定する議論を行なう。以上の準備に立って、説明概念の内容とその組合せについて整理し、展開の方向を示すのが第4章である。

## 第1章 教育制度／構成員関係の説明様式

### 第1節 現行公教育研究における制度説明の基本方針

社会科学全般において、「制度」という概念の該当範囲自体に争いがある。

ホップズ以来の伝統から、制度とは「個人の行動を構造付けるもの」であることが、最大公約数としては認められている。しかし、これにあたる範囲すべてを制度研究が扱うべきかどうかは別問題である。たとえば言語や習俗もこの中には含まれようが、これを制度研究とみなす研究者は少ない。社会の中で公式のものとして認められた規範性が、多くの場合要件となる。20世紀前半までは、明文をもって定められた組織機構に、研究対象は事実上限られていた。近年の、いわゆる新制度論アプローチは、より広い要素を含めて制度的文脈を説明するようになった。その中でも、「公式の規範またはそれに基づく慣行によって示された行為規範」のような限定的な解釈と、「行動を関係づける能力を持ったルール」のように比較的広い解釈との間にはかなりの開きがあり、これから示される筆者の立場はどちらかというと後者に近いが、両者に共通する前提図式として、ある社会機能を担当する構成体が→人々の行動に影響を与え→あるパターン化された行為秩序が生じる、という一連のプロセスがある。制度研究は、このプロセスを説明することが求められているのである。

さて、教育学、なかでもその制度的側面を含む、いわゆる公教育研究においてはどうか。まず、制度そのものの性格、形態や機能について研究する際の、現在行なわれている主要なアプローチを概観する。

オーソドックスな実証的手法は、実定法令・規範の指示内容を中心とする。説明の論理を構成する際は、法令の目的規定や、資源配分の規定を最も参考とし、制定過程の議論の分析や、決定に影響を持った人物の思想分析によって補完する。制度の基本的データを生産し、それぞれの制度、政策を意味付ける個別文脈を、詳細に表現しうる点で長所がある。日本の教育制度史研究は、ほとんどこの方法を取り、相当の成果を蓄積している。

より普遍的な説明概念を用いる研究は、いわゆる「公教育論」および行政学的アプローチに多くみられる<sup>2)</sup>。「公共性」「無償性」「平等性」等の概念は、近代市民社会の基本原則として、類似の基盤を持つ社会に、共通に適用できる分析基準と想定されている。堀尾輝久の研究にみられるマクロな思想構造分析や、伊藤和衛の行政研究においては、これらが諸事象を分類・評価する基準となっている。普遍的説明概念でも、「地方分権」「法律主義」「専門性」等の概念は、行政組織の具体的な挙動に即している点で、公教育の原理概念とはやや性格を異にする。市川昭年は、具体的な行政概念の範囲内に説明を限定すべきことを主張している。ただ、行政概念も適用段階においては教育の普遍原理を背景としており（たとえば、分権の正当性、専門性の存在根拠）、説明戦略としては普遍主義的アプローチをとっているといえよう。普遍的概念の指示する意味の幅は広く、解釈を特定しがたい点もあるが、それ故にこそ異質な現象を同一文脈で説明しうる長所がある。

出発点を制度の現実態におく方法もある。制度の故に生じると通常規定される、定型行動・慣習

行動そのものの解釈に出発する。具体的行動の解釈を組み合わせ、そこに見て取られるパターンを、よりマクロな社会的カテゴリーに当てはめる。それによって社会的カテゴリーの意味が事後的に確定される。制度を、外面的な形式でなく、実際に発生させる意味によって表現しようとするところに特徴がある。これは、社会学系統の研究によくみられるタイプである。ブルデューやウィリスの研究を古典として、進学行動や学校内部秩序などを対象とした解釈研究が、盛んに行なわれている。

次に、これらが制度－構成員関係をどう扱うかをみよう。実証的制度研究では、制度に反応するブラックボックス的存在として個人を扱う。制度の公定的な意図や目的は、そのまま個人の行動決定の場に認識される（結果として従うか反発するかは別として）ものとみなされている。普遍主義的研究では、あるモデル化された構成員類型から、行動様式を導いて、それとの関係で制度を評価する。いわゆる公教育論においては、近代的市民像がその類型にあたる。注意すべきは、典型的人間像がその社会で多数を占めているとか、実際の事象の多くがそれで説明できるということ、意味しないことである。具体的な状況とは切り離して、制度が構成員に生じさせる意味を判断する準拠枠を設定しているのである。現実との乖離は、理念の普遍性によって正当化される。事象解釈的方法では、構成員を解釈主体とし、制度は環境条件となる。構成員の解釈を待たずして、制度の性格を規定することはできない。この場合は、個々の構成員の持つ個人的な文脈の中に、所与の制約要因の一つとして制度が現われてくる。現われ方も人により変わったものとなるが、相違を共約するパターンが認識できれば、それが制度の性格として表現されることになる。

## 第2節 理論的課題－マイクロ／マクロ問題への対処

ここまで概観してきた理論状況においては、その特徴や長所にもかかわらず、特に制度－構成員関係の扱いについては、いくつかの重要な理論的問題点がみられる。しかもそれは、異なるアプローチの相互補完によって補える性格のものではない。

現行のオーソドックスな実証的説明は、典型的には次のような様式をとる。なお、以下でいうマイクロ・レベルの説明とは、個別の行為からの積み上げによる説明様式であり、マクロ・レベルの説明とは、社会事象を集計された全体として把握し、その分解によって個別を説明する様式である。

前提となる社会状況をマクロ・レベル（アグリゲート・データや世論動向など）で説明し、それに対処する政策決定の過程を、有力アクターの闘争、協力や取引によって説明する（マイクロ・レベル）。その行動の意味は、アクターの立場やイデオロギーで説明する（マイクロ・レベルだが、立場やイデオロギーはマクロ・レベルで定義）。その結果出てきた政策を、マクロ・レベルのイデオロギーや制度概念によって意味付け、その成否を、社会構成員個人が持つ実感（マイクロ・レベルのデータ）によって評価する。

このような場合、一つ一つは妥当な説明であっても、原則を明示することなしに、説明レベルが随時移動するという混乱が生じ、結果として説明があいまいなものとなる。異なったレベルの視点から構成された事象、それに対する異なったレベルの前提に出発した様式による説明により、説明

レベルが混乱し、方法論的に一貫しない説明に陥る状況は、いわゆるマイクロ／マクロ問題の一種とみなすことができよう<sup>3)</sup>。制度がある形態や機能によって記述されたとしても、それを直ちに適用して、個人の行為を説明することはできない。個人の行動が、そのパーソナリティや動機の解釈とともに詳解されたとしても、それを積み重ねることで、制度全体の変動の説明が得られるわけではない。説明レベルの移行は異なる論理の接合であるから、厳密には若干の飛躍をとまなうのはやむをえない。しかし、それを最小限にとどめるためには、制度が個人行動に影響するプロセス、個人行動の集積が制度を形成・変動させるプロセスを定式化する必要がある。

マイクロ／マクロ問題は、社会科学の諸領域において、解決しがたい難問題として存在している。この問題は、公教育研究では特徴のある現われ方をする。公教育を構成する諸制度を説明する概念はそれなりに用意されているのだが、それを評価する基準は、別に個人レベルのものが用いられる。教育は基本的には個人レベルの意味生成で評価されるものとみなされることが多い。個別の教育「現場」における、いわゆる病理現象（いじめ、不登校、過度の競争等）や、そこまで定型化されないにしても、個人レベルの不満（受けた教育が自分にとって役に立たないとか、自分への人格的な接し方に満足できないとか）に対して、制度が責任をもって応答すべきものと考えられている。無償性とか地方分権というようなマクロ・レベルの制度概念から、個別行動に対応する応答を直接導くことはできない。これをもって現行教育制度論の無力とみなし、「現場に密着した」実践的議論を志向する者は、具体的問題状況を起点に制度変動戦略を積み上げようとする。個別事例において望ましくない状況を導いた要素を特定し、それを制度から取り除くことを方針とするのである。しかし、たとえば教師の体罰が問題を起こしているからといって、法規制の運用を厳しくするとか、教員養成教育の内容に配慮するとかと提唱したとしても（それ自体意味のあることではあるが）、教師を制約している権利や義務、期待されている働きの評価基準、といった制度的文脈を配慮しなければ、現実的に意味のある問題提起とはみなされえず、制度も変動しないであろう。

いまあげた例は、純粋に学問的な事例ではなく、実践的関与志向が関わっているが、制度現象を記述するカテゴリーは、制度の評価基準をどこにおくかと離れては意味をなさない（制度そのものが、ある観点からプラスに評価され得る社会状態の選択である—後述）ため、この種の例に問題の性格が最も明確に現われる。さて、本事例における制度評価はたとえば経済制度と比較すれば、性格の違いが明らかである。経済は人間の生活に必要な物資を生産し、配分・流通させるプロセスを扱うが、「生活への必要が満たされたかどうか」は、直接に評価の中心におかれるわけではなく、個人の選択の根拠や、全体のパフォーマンスの評価基準として間接的に登場する。それによって期待する効用が得られない人間が多数存在したとしても、それは制度の機能を転換すべき一動機とはなりえても、個人の不満の原因となった状況は「不当」なものとはみなされない。評価基準は経済的ルールであり、ルールに規定された物資や財貨が得られなかった客観的事実は問題にされても、そこから得られる主観的な効用に関しては、個人が選択の際考慮すべき条件として設定されているにすぎない。ましてや、不満を感じる人間が少数なら、それは全く取り扱われない可能性が強い。

これとは対照的に、教育制度に関しては、ルール of 不当な運用はもちろん、一応ルールが正当に運用された結果として生じる、効用の不適切さが問題にされる。そもそも、機能している、あるいは運用されるべきルール自体、明確に認識されえない。前述の「普遍的制度理念」を、解釈原則化したものが存在する程度である。

これはもちろん、教育制度が未発達な故ではない。経済制度をはじめ、他の主要な社会制度のような、「制度が提供するルールの下で動くプレイヤー」という設定を、同じように適用しにくい事情があるためである。最近、教育制度論での重要な論点として「選択の拡大」がある。これに対して、経済学的な「ルール下のプレイヤー」アプローチはエレガントな議論を展開し得るが、公教育に期待された役割については、積み残されたものがあまりに多いと言わざるをえない。しかし、理念解釈アプローチも、実感的アプローチも、制度の動態を定式化して論じるには限界があり、特に、マイクロ／マクロ問題の扱いについては、前述のとおり大きな欠陥を有するのである。

以上の議論から、本論の主題である、制度／構成員関係モデルの課題性は明らかであろう。本論では、分析モデルの全面展開までは至らないが、構成概念を議論することによって、モデルの基本構造と性格を明らかにするものである。意味的事象を扱う議論の性質からして、モデルは概念モデルの形をとるものとなる。

議論に入る前に、本論の方法論的立場を若干補足しておく。説明戦略がモデルという形式を志向することについてである。前述の通り筆者は、説明を構成する論理は、対象の観察から自然に生じてくるものではなく、研究者があらかじめ準備した論理の展開形として生じるものであるという立場をとっている。説明者が意識すると否とを問わず、あらかじめ準備した以外の論理は用いえない。そうだとすると、概念をモデルとして定式化する（モデル化は、数理概念の専売特許ではない）ことは、論理を意識化、操作化する意義があるであろう。特に、制度をある種の定式であると考えるなら、対象への適合性が期待できる。その際、概念を構成する素材として用いる前提については、一義的に当否を決することはできず、研究者の選択に委ねる他はない<sup>1)</sup>。モデルの優劣は、前提そのものに対する議論ではなく、生産された説明が、事実を共通の概念的ドームの下に納め、論理整合性の下に結びつける能力によるのである。

## 第2章 概念構成の基礎前提

### 第1節 社会状況移行の制御

本論は、社会状況移行のプロセスを説明する出発点として、「可能性の制御」を採用する。社会状況の移行について、「こう進まねばならない」法則は存在しない。原理的にはあらゆる状況が出現し得る。しかし私たちは、次に起こり得る可能性をある程度限定できるし、何らかの基準からそれらを比較検討することができる。私たちの生活世界は無秩序ではなく、規則性の認識が可能であ

り、個人は周囲の事態をある程度制御できる。制御とは状況の秩序化である。無秩序を想定することによって、秩序を理解することができる。無秩序とは、無限の可能性が存在し、次に何が起こるか想定できない状態のことである。秩序を形成する社会の規則性は、社会が自らを制御することによって生じる、とここでは定義する。言い換えれば、状況の制御は社会のメルクマールである。本論では、社会を制御システムとして位置付けている。

社会制御の観点からの定式化に適した概念構成は、自然-社会を通じた制御現象一般を説明するために構成された、サイバネティクス図式である。これは、資源と情報を基礎概念とし、両者の制御-条件付け関係を説明の基礎とする。社会サイバネティクス<sup>5)</sup>において資源を構成するエネルギーとは、ある有意味の状況を出現させる能力であり、情報とは、状況を秩序化する意味パターンの表示である。高情報がエネルギーを制御し、高エネルギーが情報を条件付けるというサイバネティクスの図式は、一般化と形式化の能力に優れ、意味概念との接合によって、社会事象の説明にも有効性を発揮する。一般化や形式化には異質な要素を形式化するための基準が必要だが、サイバネティクス図式は、制御をキー概念に社会的意味を相対化する戦略である。また、物質過程と意味過程を統一的に記述しうる概念構成でもある。この形式的な概念を素材に、個人/社会両レベルにおける、状況制御の説明を組み立てる。

サイバネティクス図式によって社会を定義する。「複数の人間が、情報および情報処理によって、内外の資源処理を制御し、自らの成立・存続・発展のための条件を充足しようとするシステム」これは、社会事象の記述のために用い得る基礎概念の組合せを述べたものである。制御を行なうことが、社会の存在意義である。また、ここには制御の意味を形成する基準が、人間生活の必要との関係で定義されている。

## 第2節 社会機能と社会システム

状況が秩序化されると、複数の状況（可能態を含む）間に、論理的な結びつきが設定される。これにより、状況間に一定の方向が成立するため、社会をシステムとして認識する場合の秩序性の根拠が生まれる。システムの存続や変動の要件（機能的要件）に照らして、それを満たす正からゼロを経て負に至る変量を、「機能」として認識できる。また、個々の人間にとっては、自分にとっての意味を認識したり、目的/手段図式を用いて合目的的行為編成を行なったりすることができるようになる。

このように、制御はシステムの根拠となり、システムは機能の根拠となる。無限に存在する制御を機能的要件によって整理分類する仕方の代表例は、T. パーソنزのAGIL図式（A=適応、G=目標達成、I=統合、L=潜在的型相維持、の頭文字）である。Aは経済、Gは政治、Iは社会的共同体、Lは信託（教育を含む）の社会システムに対応するとされているが、これは元来、社会機能に必要な構成要素を索出し、分類するための演繹的な図式であって、そこから教育制度の要件を直接定義するのは妥当ではない。機能的要件は、システム制御の結果を評価する基準として用

いるべきであり、本論では、基礎概念である制御の態様、公教育についてはその対象によって定義する<sup>41</sup>。

教育制御の定義「社会システムにおける人間の自己制御（資源処理および情報処理）に対する制御」：付帯条件「制御の評価は、社会システム全体のレベルと、個人レベルにおける存続・発展という二重の基準を持つ」。

教育制度は、教育制御を現実化するための装置として分析上位置付けられる。その具体的な内容、実現形態については、第3章以降において議論するため、定義及び付帯条件の持つ意味はその際に明らかにされるが、基礎概念のレベルで、教育制御の特殊性を形成する要素を述べておくと、それは社会システム制御において人間が二重の性格を持ち、両者が同格の優先性を（制御の評価において）持つことである。あらゆるシステムにおいて、制御は全体の合理性によって評価され、人間もその枠内で制御される構成要素である。しかし同時に、人間それ自体の状況改善は、自己目的として他の構成要素にはない優先性を持つ。それ故、人間の生物としての自己制御は、他の生物のそれとは異なり、全体を制御しうる主体として認められるのである。このような特殊性は、教育制御を他の社会制御と区別して認識することを必要とさせる原因であり、また制度－構成員関係を特殊なものにする所以なのである。

### 第3節 具体的状況制御における制度の役割

冒頭で述べたように、本論は、個人の行為を条件付けるものとして制度を捉えている。いまや、制御概念を用いて考察を進めることができる。まず最も基本的には、個人は行為によって周囲の状況を制御し、制度は状況の秩序化が可能なるように（それによって個人による状況制御が可能になるように）個人を制御すると定式化できる。ここにおいて、個人の行為の性質、制度による個人制御の性質が問われなければならない。

両者を結びつける概念構成のため、本論は基本的に合理的選択理論の構成を利用する。通常、社会システム理論と合理的選択理論が併用されることは少ない。しかし本論は、選択概念を、制御概念によって形式的に解釈している。合理的選択理論の典型的な構成は、社会状態の移行を次のように説明する。あり得る複数の社会状態に対し、個人が自分の選好体系に基づいて順序付けを行ない、より望ましい状態が生起するように、とる態度を選択する（合理的行動）。価値評価と因果予測に基づく、個人にとって実質的な選択の過程である。サイバネティクスのシステム理論は、資源－情報秩序の自己組織性を移行の根拠におくため、個人の選好による主意的選択を論理上必要としない。

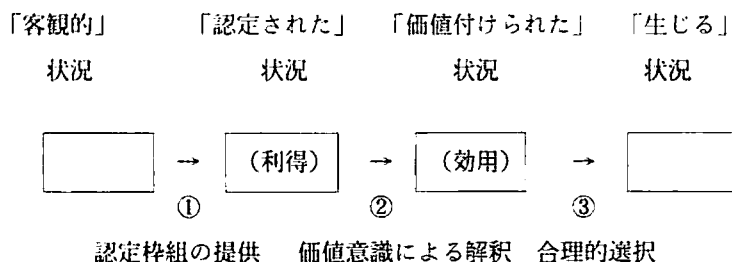
しかし、本論の設定によれば、社会システムの認識論的成立は、制御の意味が機能として分化することに由来し、機能は人間集団の生存等を基準とする機能的要件から定義されるから、個人の主意的選択を記述の出発点におくことは、制度論の目的においては正当化される。ただ、システム理論によって合理的選択を基礎付ける場合は、選択を意味あらしめる、個人にとっての実質的価値の存在を、先験的に仮定することはできない。システム理論的選択は、状況制御の実行としてあくま

で形式的に定義される。制御を実行するための制度の、選択装置が概念化された後に、実質的な合理的選択について議論しうる。

以上の留保をおいた上で、合理的選択理論を用いた制度—構成員関係の基本的理解について述べる。この議論は、以下の言明を記述上の公理に採用することを前提とする<sup>2)</sup>。

- (1) 任意の社会状態は、各個人の具体的な行動の集積として記述できる（社会状態の分解公理）。特定の社会状態は、その時点の社会構成員の行動の組として理解できる。
  - (2) あり得る複数の社会状態について、社会各構成員は、それぞれ自分にとって望ましい順序（選好順位）を付けることができる。順位の高い状態を構成する行動は、その個人にとっては、より低い状態を構成する行動より優先される。
  - (3) 制度は、社会状態空間の二項関係である。たとえば制度は、社会状態  $x$  は  $y$  より望ましいと判断する。その場合、 $x$   $y$  間の選択を行なう個人の行動は制約される。このような、制度による個人行動の制約は、通常用語法における権利と同義である。
- (1)~(3)を前提とすると、社会状態の間の移行の規則性は、個人行動の移行の規則性として記述できる（制度の分解公理）。

次に、選択によって状況が制御されるプロセスを図式化し、そこでの制度の役割を定義する。



第1図 選択による状況変換プロセス

「客観的」状況は、一切の制御処理が加えられていない状況である。これに対し①認定枠組が提供されることで、人々はそれを意味あるものと認識できる。認定枠組は、その後の移行に関する判断を含んでおり、人々の判断をその方向に誘導する制度の指示表示を「利得」と表現する。利得といえるのは、人々の合理的選択を前提とする以上、合理性の根拠を示さなければ行動を導けず、制御ができないからである。しかし、②個々人はそれぞれ異なる解釈を行ない、客観レベルにおける利得を、主観レベルにおける効用に変換する。この段階で、それぞれにとって合理的な選択が可能となる。③は、準備段階をすべて所与のものとした、狭義の合理的選択であり、経済学における合理的選択とは普通③を意味する。しかし、①②を含めて初めて、広義の合理的選択を定義することができよう。

以上の説明で明らかのように、制度の役割は①である。①とするのは、単に利得表示をしてあと



は放っておくという意味ではなく、③の結果に対応した反応で補完されることを想定している。これは普通サンクションと呼ばれる。その裏付けがなければ①にも意味がないわけである。②③は個人的プロセスであるが、利得が効用に変換されるプロセスでは、順位付けられた選択肢の表示と同時に、どのような状況を前提に、個々人の価値意識＝解釈プログラムを発動すべきかの指示も、制度によって行なわれる。たとえば、憲法改正をめぐる態度の選択は、そこで戦後社会の「近代化」や、平和主義理念の評価が問われているのだという、場の設定についての共通認識のもとで行なわれ、さらにそこで具体的に何を想起するかというレベルは、個人的に違いがあるものであると同時に、制度が提供する観念のセットに強く影響される。

### 第3章 制度／構成員関係記述に必要な概念

#### 第1節 制御の中間項としての教育制度

本論では前述の通り、社会構成員たる人間の、資源秩序およびコミュニケーション秩序に関する制御として教育制御を定義する。教育制度は、教育制御実現のためのルールの体系とみなすことができる。制御ルールとして制度が存在するという自体は、他の社会制度と変わらないが、教育制御には特殊な性質があるため、制度－構成員関係を設定する上で注意を要する。

社会事象を発現させる、それを制御するという点では、人間も制御システムにエネルギーを供給する資源であることに変わりはない。一方、システムの合理性根拠（制御の価値評価の基準）は、人間自身の生存および状態改善である。よって、社会システムにおける人間は、資源でありながら自己目的であるという二重性を持つことになる。さらに、資源としての人間は制御の対象であるが、同時に人間はコミュニケーション主体でもある。ということは、自分にとっての環境を常に制御しているわけである。制御のためのシステムは、パーソナリティ・システムと呼ばれる（人間のみならずあらゆる動物は、類似の制御活動を行なって生存している。にもかかわらずこれらはパーソナリティ・システムによる制御として特別視されることはない。社会システムは、人間生活を基準に形成された意味のみを構成要素とするから、社会システムについての記述は、動物を一般資源と同様に扱う）。

以上の事情により、教育制御の現実化、すなわち教育制度における選択は、他の制度における選択とは異なる性質を持つことになる。教育制御は制御主体を作る。選択が、選択者自身の状態変更を帰結する。経済制度、政治制度、法制度、その他いずれも、コミュニケーション主体がすでに存在することを前提に、主体からは対象として区別できるコミュニケーションの場の在り方を選択する点で共通している。教育制度では主体と対象の区別が容易ではない。個人にとって選択の基準となる効用判断を行なう場合、選択後に自らが変化するのだとすれば、明確な対象化は不可能になる。エネルギー、コミュニケーションどちらに対する制御にしても、自己制御を経由した間接的な手順

を踏むため、社会システムにとっては不確定性が著しく高くなる<sup>3)</sup>。結果の予測と評価に基づくフィードバック制御にとっては、その不確定性は重大な障害であり、それに対処する必要が、教育制度の特殊な形態の多くを形成する。

## 第2節 選択肢の制度と参加の制度

前に考察した通り、制度は選好順位を付した選択肢を構成員に提示することによって、その行動を条件付け、社会事象を制御する。これを担当する制度を選択肢の制度と呼ぶ。一方構成員は、提示された選択肢に条件付けられているだけではない。自己の生存に都合のよいように、共同体レベルではその存続に都合のよいように、選択肢の構造を改変しようとする。その手順を示す制度を、参加の制度と呼ぶ。

選択肢の制度によって、システムの機能に対応した種類の制御が実行されるが、自己制御主体たる人間は、制御プロセスを観察し、選択肢の制度を改変することができる。これもまたランダムなプロセスではなく、制度として高度に分化しているのが近代社会の在り方である。選択肢の制度の作用による行為秩序の制御を第1次プロセス制御、参加の制度の作用による選択装置の制御を第2次プロセス制御と呼び、両者によってプロセスのフィードバック・ループが成立する。ただし、本稿では構成上の都合で、参加の制度についての議論は取り扱わず、第1次プロセス制御に検討対象を限定することにする。

選択肢の制度は、誰が、何を、何のために、どのような基準と手段で、選ぶかによって特徴づけられる。概念構成は次章で行なうこととし、ここでは基本的な定義を行なう。

「誰が」 どの社会制度でも、原理的には当該社会の構成員全員が含まれる。しかし、現実には、参加者の資格要件の制限や、参加が適切な範囲の指定がなされることが多い。選択への参加は、参加者にとって利得をもたらす場合と、コストとなる場合とがある。政府が公教育を普及させようとするのに対し、参加に利得よりもコストを感じる民衆が抵抗するように、必ずしも全員が選択への参加を望むとは限らない。制度は、選択肢に利得を、選択者が効用を感じられるように提示する。その利得構造に適合しない選択行動が予想される場合、逆に制度が参加を制限することがある。教育権の概念<sup>4)</sup>は、その制限の縮小を志向する、参加制約の指示概念である。

「何を」 教育の定義は数多いが、何らかの価値あるものを外部から導入することによって（それが直接作用する場合も、内在する可能性を顕在化させる場合もある）、被教育者に変化を生起せしめるという要素は、必ず含まれているといえよう。「何らかの価値あるもの」が「何を」にあたる。これにあたる教育学上の概念を探すと、「教育内容」ということになろうが、これはカリキュラムに明示された知識や経験に限定される響きがある。たとえば、ある役割につくことによって特定の行動様式やその基礎となる価値観を習得するという事象について、これを教育内容概念で説明するには無理があろう。この点を補完すべく提案されたものが「ヒドゥン・カリキュラム」概念であるが、これはフォーマルな教育内容の概念と形式上の対称性を持たない、別々の根拠に基づく概念で

あるため、相互補完的に用いることができない。統一的記述のために、前記共通要素を、情報の移動によって形式的に、「教育財」概念として定義する。議論は次章で行なう。

「何のために」 被教育者に何らかの変化があれば、教育行為が存在したとはいえるが、その動機、変化を評価する基準は、生活上望ましい方向に変わったかどうかである「よい人間」「立派な人間」「有能な人間」等々に「なる」ことが選択の動機である。これだけでは当然のことであって何も言っていないように見えるが、それは教育制度自らがこれを規定するからである。(もちろん、制度の指示とは異なる価値体系にしたがって個人が選択することは可能である)。そのために制度がなすべきことは、教育以外の制度に比してより多い。「よい」「立派な」「有能な」等の表現は、起こりうる無数の可能性に於いてより適切な対処ができる可能性を示すが、実際どのような場合に直面するかわからないので、効用の判断基準は高度に一般的なものにならざるをえない。経済的価値と効用の関係、また政治権力と効用の関係について、それぞれの制度は場の変化に対応して指示を変更することができる。教育制度は、担当する状況の性質の幅広さにおいて、また人格の連続性において、場に応じた指示の変更が不可能であるため、指示の一般性の高さ(多種の可能性を一般概念に統合する能力)によってそれを補わなければならないのである。

「どのように」 選択する対象が商品であれば、貨幣の投入によって獲得できる。公職(権限の属人化)であれば、選挙に立候補する必要がある。このように選択手段を一義的に定めうるのは、場が特定されているからである。教育制度ではそれがいないため、①教育財の提供を目的とする場を設定し、②選択主体となる被教育者をその場に所属せしめ、③被教育者への教育財移転を図る。①～③にはいずれも制度内の担当者(教育専門家)が関与し、通常①②はいわゆる教育行政官、③は教育者(教員など)がそれにあたる。

ここには、被教育者によるいかなる「選択」も存在しないように見えるが、たとえ同一の教育行為(教育財の移転試行)が行なわれたとしても、個々人がそれをどのように内在化するかは様ではない。ここでは、各個体が、自らにアクセスしてきた環境からの作用を選びとっていると、論理的に設定する。通常イメージされる選択とは、どの作用が個体にアクセスするかを、事前に選びとるものである。アクセス以前の選択を第1次選択、アクセス以降を第2次選択と呼ぶことにする。両者を合わせて、被教育者による選択とみなす。第2次選択は全面的に被教育者により、第1次選択はその一部を他者が代行しうる。一般に教育制度においては、制度内の担当者が、第1次選択の一部を代行していると考えることができる(この設定は、いわゆる教育権論における、特定の立場を直ちに指示するものではない。代行範囲の大小は、まったく個々の制度原理によって違うものであり、その相違を定式化するための分析的な設定であることに注意すべきである)。

### 第3節 教育制度が志向する行為秩序

あらゆる社会制度が、構成員の行為を秩序付けることによって存在を認識されるものとすれば、教育制度の構造および機能は、その志向する行為秩序、秩序付けの原理たる制御原理によって説明

されるべきことになる。

まず、制御概念による理論的な記述を試みる。教育制御及びそのための制度が志向する行為秩序は、社会システムにおける人的資源処理、直接には自己制御主体間のコミュニケーションが、過度の複合や縮減のない適正水準で安定した状態である。過度の複合とは、選択に関して、考慮すべき要素が多すぎることである。複合の度合いが自己制御主体の処理能力を超過すると、起こりうるであろう可能性を予測して対処することができなくなる（無秩序）。過度の縮減とは、現実には生じ得る可能性を狭めすぎ、処理可能な事象の範囲が小さすぎることである（過秩序）。

制御が機能せず、望ましからざる行為が出現する事例を考えてみる<sup>100</sup>。たとえば、友人との間で、「午後3時に某喫茶店で会う」約束をしたとしよう。両者がお互いの期待通りに行動し、約束通りの状況が出現するに至るには、多くの要素が制御されねばならない。午後3時という時間、某喫茶店という場所が、正しく認識されねばならない。近接の時間に生起する無数の事象が、約束が予定する事象の生起を妨げないようにしなければならない。予定地までの移手段を確保し、所要時間を計算して到着しなければならない。これらの要素が制御されなければ、両者が予定通り会うことはできない。会うことができたとして、これは単に両者が近接の場所に位置するばかりでなく、両者にとって（それぞれの主観の上で）意義のあるコミュニケーション（通常は会話を含む）を行なう共通予期が存在するのが普通である。相手の存在に気付かないかのようにお茶を飲み続けるとか、個人的な仕事を始めるなどの行為は、約束時における合理的予期の範囲外であり、相手は「時間を無駄にした」とか、「この人は今後信用できない」とか考え、両者間に今後有意義なコミュニケーション、社会的協働は困難になるであろう。ただ、このような展開をもっともなものとみなす文化的背景においてはその限りではない。

以上はすべて無秩序の弊害を示す例であるが、過秩序もまたコミュニケーションを阻害する。自分は到着したのに、約束の時間になっても相手は現れない。このような場合、「常識的」な人ならば、その理由を想像することができる（実際想像するかどうかは別である）。急用が入ったのか、場所を間違えたのか、道路が混雑しているのか、それとも自分の方が約束を間違えているのか…。たとえ具体的な想定ができなくとも、「こういうことは起こりうることだ」という解釈様式を経験的に持っていれば、予期に反したからといって茫然として途方に暮れ、以後の有意義な行為が不可能になることはない。この能力は、「どの程度の時間待ち続けるべきか」の判断にも必要である。過秩序状態においては、予期に反したあらゆる事象に等しく対処困難になり、自分が持っている確実な情報（たとえば、相手の利用するであろう道路で交通事故が起こったとか）に基づかないかぎり、予期を合理的に修正することができない。憤慨して直ちに去るか、限りなく待ち続けるかといった極端な行動に至ることを防ぎにくいのである。

これは人間関係のみに該当することではなく、人間以外の対象に働き掛けて事象を制御する場合はよりわかりやすい。木材を燃料にして火を焚くという行為では、適切な素材とそれへの働き掛けについて制御されている必要がある。対象が、気象現象やフォーマルな社会組織のような、より複

雑な系の場合でも同様である。制御対象系の複雑性が高まるほど、制御されるべき要素が多様になるとともに、予期に含まれない事象への対応も必要となってくる。その社会において適切なレベルの制御を行なう行為秩序を、社会システムは前提としており、そのような行為秩序を内在化した人間は、「優れた」「常識のある」等という評価を受けることになる。

いま論じた「適切な行為秩序」には、いくつかの次元が含まれている。まず、認知的な次元であり、「現状がどうであるか」「自分にとって望ましい状況とは何か」「望ましい状況の実現のため、自分にとっては何が可能か」を、知識として認識する。これらはそれぞれ、複雑な状況の記述、自己内部状況の記述と予測、両者の因果関係設定に関する、モデル化を要素として含んでいるが、総括すればこれらは目的／手段図式を用いた状況の制御に関わる次元である。次に、「このような状況では何が適切であるか、もっともな成り行きであるか」を包括的に把握する次元である。これは認知的な要素を含んでいるが、認知と行動がはじめからセットになっている点が特徴的である。自分にとって望ましい状況を導くから（合理性による判断）ではなく、この状況にはこの行動がふさわしい（適切性による判断）<sup>35)</sup>。実際、人間の行動の多くはこの形式で行なわれ、有効な場面も多いといわれている。他の社会制度における個人の選択－状況制御は、機能的に特定された（判断基準の次元が単一である。次節参照）局面における判断だが、教育制御は、ルーティンの判断を多く含む、一般的判断を行なうため、機能的に特定された判断より、状況に対応した適切性の判断、さらに状況を前提としない一般的対応可能性（屈人的）が、問題にされることが多いのである。教育学において合理的意思決定モデルに対する批判が多いのはこのためであるが、本論は、適切性を、合理性のより一般化された形式として、両者を一元的に把握している。教育制度は、状況によって、合理性・適切性のどちらかの性格がより強い、選択肢を提示する。また1個人の選択行動にも、両次元の要素が併存しているのである。もう1つ、意思決定を、環境への働きかけに変換する次元がある。実際にどうやって制御を実現させるか。身体を動かすこと、感情をコントロールすること、シンボルを操作すること、等々によって他人や事物に働きかける。この次元は、手段的能力などと表現されるものであり、個体のパフォーマンスに関わる次元である。

優れた行為秩序の観点からの、人間に対する評価は、これら3つの次元に対応して分類できる。目的／手段次元においては、目的・手段そのものの価値評価と、両者を結びつける関係設定の有効性が評価される。適切性次元においては、状況と行動の適切な結びつきが評価される。以上いずれにおいても、必要な要素に関する、認知の適切性が不可欠である。パフォーマンス次元においては、意思決定を現実の制御に結びつけることが評価の対象となる。

教育制御が求める行為秩序が以上のような内容を持つものとすれば、教育制度は、これら各側面を支持すべく構成員に働き掛けることになる。制度は自ら想定する評価基準を持ち、それが構成員に受け入れられ内在されるように選択肢化しようとする。それに対する構成員の選択、選択肢構造変更の働きかけにいたるプロセスが、公教育を表現する基本的な形式である。

#### 第4節 自己制御プログラムと優越性コード

プロセスを操作的に表現するために、提出しておくべき概念が残されている。本節では、自己制御プログラムと優越性コードについて議論する。

公教育をめぐる諸現象を、制御概念によって一般的に記述しようとするれば、構成員たる人間は、制御主体にして制御対象として表現される。教育制御をめぐるプロセスが、ここまで議論したような側面を持つものだとすれば、人間は、それら各側面について、プロセスに立ち現われる。もとより、人間が単一次元のモデル化によって記述されえない存在であることは自明であるが、ある説明の中に登場する以上は、説明を支配するモデル化の論理によって表現されざるをえない。本稿の提案する制御論の説明は、「制御され自ら制御しうる」という観念をモデル化するように要求する。この要求に適合的なのは、制御プログラムの概念である<sup>12</sup>。

プログラム概念は、「制御され自ら制御しうる」観念のみを実質としている。人間の自己制御過程は、社会システムにとってはブラック・ボックスである。プログラムは、制御指令を生産するルール体系である。内部に何が起こってしようが、システムにとって認識されうるのはプログラムのみである。したがって、システムが制御しようとする対象も、プログラムに限られる<sup>13</sup>。プログラムの規則を書き替えることが結果的にできれば、自己制御を制御することができるわけである。プログラムを認識するためのカテゴリーは、基礎概念から演繹的に設定されなければならないが、プログラムの存在は、制御結果からの帰納によって初めて認識されるのである。

プログラムが、ブラックボックスであって、メカニズムの直接的操作ができないとすれば、プログラム自体を操作する方法がなければならない。プログラムは、ある条件が与えられれば、それに対応した指令を実行するという内容を持つ概念である。現代、プログラム概念のイメージは、コンピュータのそれからの類推で生じている。コンピュータ・プログラムの制御は、1/0の二項コードで行なわれる。人間の自己制御プログラム（パーソナル・プログラム）が、二項コードで概念化されるべき、メカニズム上の必然性は存在しないが、説明上の有利性は存在する。指令内容もその条件付けも、現実には著しい多元性を持つにしても、二元的指示内容を持つ複数の指令内容に分割することにより、論理の次元を事後的に設定することができるからである。単純な二元的指令の組合せで、複雑な現実に対応するコンピュータ制御とは、論理を組み立てる順序が逆になるわけである。

二項コードを持つコミュニケーション・メディア概念を用いた、ルーマンの分析の有効性もここにある。経済システムに貨幣、政治システムに権力および集合的決定、科学システムに真理を対応させるルーマンは、教育システムには当初合格/不合格を対応させ、のちには「子ども」を対応させている。前者が教育の選抜機能に傾斜しすぎている点の反省に立ち、一転、人間のブラックボックス性を強調して二項コードを放棄した結果が後者である<sup>14</sup>。本論は、前に記した説明モデルとしての有効性を最優先する立場から、二項コードの設定を維持するが、コードの表示の性質が特定されておらず一般的なものであることに鑑み、優越性有/無のコードを採用する。

制度レベルでは、二項コードは客観的な利得を表示する際の基準になる。生産された商品に値段を付けて市場に出した時点で、経済制度の構成員に対する表示義務が終わり、また、状況との関係における合法／不法の判断によって、法制度の表示義務が果たされる。もちろん、表示通りに状況が制御される、実効性を担保するところまでが制度の任務である。しかし、教育制度では何が表示されているのだろうか？

授業で教えられる内容は、それが学問的に真であることによって採用が正当化される。試験による合格／不合格の判定も、真である解答の多少による。人格的働きかけによる教育では、心や行為の在り方が示される。その価値は問題にされているが、真偽が問題になっていないのではない（価値が低いとみなされた行為も、社会的にリアリティを持っていれば「偽」ではない）。文化・芸術活動に関する学習についても同様である。「その生徒に適した」進路を指導する場合は、それぞれの進路の価値的な優劣が問題なのではない。その選択が、その生徒にとって「充実した」生活を送ることに役立つかどうかが問われているのだ。状況が特定されていないから、その基準に、経済的な損得や社会的な威信など、いろいろな要素が入り込んでくる。

ある場合は真偽（科学システム）が問われ、別の場合には価値（文化システム）が問われ、また状況を特定されない有用性が問われる。これらの共通点を探すとすれば、「教育的に価値がある」とみなされていることであり、被教育者に、何らかの優れた価値が帰属するようになることである。サイバネティックに表現するなら、有効な制御能力が、自己制御主体に帰属することである。このような優越性の有／無こそ、教育制度が用いる二項コードである。優越性の判断は、社会システムの制御可能性によって定義される。

しかし、この二項コードは一般的に過ぎ、対立する可能性を制御できないときがある。歴史の教科書に、最有力な学説に基づく記述を盛り込もうとするのに対し、「人間形成上」より親しみやすい内容や愛国・愛郷心を導く内容にすべきだとの反対が出る。威信のより高い進路に導こうとするのに対し、本人の資質・能力に合わないとの反対が出る。対立する両者とも、教育制度が用いる判断基準を利用しており、その場合に、一義的にどちらかに決定する方法がない。それ故、この種の論争は決着することがない。

優越性の含む多元性を排除するためには、コードを分割すれば良い。しかし、教育制御は、ある「場」に帰属するのではなく、総括的なパーソナリティに帰属する。起こりうる状況の移行を完全に予測することが不可能であり（社会状況の不確定性）、人間を完全に認識することが不可能である（パーソナル・プログラムの計測不可能性）以上、いろいろな種類の優越性を帰属させ、いろいろな可能性に備えるしか方法がない。しかし、その状況をある程度まで秩序化しようというのが、教育制度という試みである。教育制度の在り方に関する選択肢は、コードの規定や配分、裏付けに関する制御の、異なった在り方を示しているのである。

## 第4章 選択装置の概念構成

### 第1節 選択装置の基本構造

社会制度を介した社会制御は、選択によって実行される。教育制度における選択の基本的事項について、ここまでの議論をふまえて次のようにまとめることができる。

① プレイヤー 社会のすべての構成員。プレイヤーは有効な自己制御可能性を求めて参加する。ただし、社会全体に行為秩序を成立させるため、制御可能性の拡大を本人が志望しなくとも、他人が代行することがある。これは、制御能力の不足が一般的に不利益を招くことが予想されるため、代行が本人の利益になるとの前提に基づく（教育を受ける権利）。ただ、予想される不利益は、行為秩序成立のため、制度が設定するものでもある。

② 選択の種類 各構成員が、自分の制御プログラムに關与する制御情報、すなわち教育財を選択する（1次選択）。制御情報に対応する、プログラムの変動を選択する（2次選択）。1次選択には代行によるもの、2次選択には無意識的なものを含む。両者をあわせて選択肢の制度と呼ぶ。教育財の生産・配分装置の選択は、選択肢の制度の前段階及び次段階にあり、循環を形成する。これを参加の制度と呼ぶ。

③ 利得と効用の本質 一言で言えば有効な制御能力である。社会システムの側から見ると、システムの資源・情報構造を前提に、無秩序や過秩序に陥らない、適切なレベルの行為秩序を形成することである。「適切なレベル」は、各種の社会機能システムの制度によってそれぞれ決定され、それらを行為秩序として一般化するのが教育制度の役割である。

構成員の側から見ると、制御能力の効用には2つの側面がある。第1に、制御能力がその人の生活過程において有効な場合である。要するに「学んだことが生活に役立つ」場合で、公教育を正当化する主な根拠である。事例は挙げるまでもないであろう。第2に、制御能力が、その人に帰属する価値として制度に認められ、対価を得るという手段的な効用である。試験に合格することにより、教育制度内の評価が高まり、他の制度における有利な地位を獲得するという場合である。「良い就職のために勉強する」例が代表的である。認知能力の面以外にも、趣味の良さ（文化的価値）や、優れた人格（倫理的価値）によって高い評価を得て、公的・私的に良い扱いを受ける場合もこれに含まれる。

④ 選択基準 1次選択の基準は、「教育的に」特殊に定義された、優越性有／無の表示である。多くの場合、選択と、得られる効用との因果関係を設定できないことが多く、期待のレベルは、きわめて不確実性の高い漠然としたものである。したがって、選択は具体的な状況に即した期待ではなく、「優れた」「良い」人間になるといった一般的な規定を介して行なわれる。

しかし、効用の獲得可能性をある程度具体的に予測でき、したがって因果関係を含んだ期待を形成できる場合がある。入学試験合格のために勉強するという場合、受験勉強—合格に値する成績—学生資格取得という因果関係は、ある程度の信頼性をもって設定可能である。以後、（自分にとっ



て) 望ましい就職－望ましい生活という因果関係は、客観的にははなはだ疑わしいものであるとしても、多くの人々にとって、主観的には因果関係として存在している。この場合は、教育制度二項コードの特殊な表示を経ることなく、直接に効用を予測して選択することができる。

2次選択については、プログラムの挙動は全くのブラック・ボックスとして扱われる。それはパーソナル・プログラムの計測が技術的に困難なのと、たとえ可能としても、それを行なうことが双方向制御の均衡を破り、人的自己制御優先公理に抵触するためである。

## 第2節 教育財の生産と配分

社会制御プロセスは、価値付けられた資源及び情報（総括して財と呼ぶ）が流通することによって、当該システムが志向する行為秩序を誘導する。教育制御プロセスに関与する制度が生産する財を、教育財と名付ける。教育財はプロセスにおいて2種類の現われ方をする。一つは個人の選択を誘導する財として、もう一つは選択結果に対し責任を持つために、個人に相応のサンクションを与えるものとして。

### (1) 教育財の生産方法

教育システムの二項コードはきわめて一般性の高いものであり、複数の実質的な判断基準を同時に含む。第3章第4節では、優越性コードが、生活における有用性という形で、他のあらゆる社会制度の指示を、パーソナル・プログラム構成レベルの指示に変換すると述べた。これは、利得・効用として定義できる、人間の制御能力のことである。そのなかで真／偽の判断は、特殊な意義を持つ。これは科学システムによってなされる判断であり、教育的価値（優越性）と真理は同じではないが、両者にはかなり高い相関が推定される。なぜなら、人間が外界を制御するには、対象及び制御プロセスに対して、適切なモデル化を行なうことが必要であり、多くの場合それは真理値を持つ知識によって導かれるからである。しかし、真／偽を含むあらゆる判断は、教育制度にとって原理的には相対的なものであり、制度による認定を待たずに教育財となりうるものは存在しない。

教育制度は、他の複数の制度指示を統合した形で表示し、教育財を生産するため、各種の方法を用いる。①～③は、組織された情報を、制度の構成要素に採用する方法である。①公定教育内容（教育課程など）への採用。②合格／不合格、ないしこれに準ずる優劣認定基準への採用。③教育を任務とする機関（学校など）の秩序ルールへの採用。加えて、形成された制度枠組の操作による方法として、④制度エージェントとしての専門家（教師など）の、行為秩序およびそこに表示される選好基準の制御。⑤制度としての、行為秩序判断基準の表示。を挙げることができよう。

①は、個人の2次選択を制御する情報の種類、その組織について規定し、採用された情報には教育財としての価値を付与するものである。

②は、教育財そのものを規定するのではない。構成員を役割に配置する等の属人的判断の基準として、間接的に規定するものである。①と違って、2次選択の結果が問われているため、1次選択

における教育財を明確に規定できない反面、効用の因果関係を示しやすいメリットがある。

③は、望ましい行為秩序を形成するルールを内在化させようとするものである。パーソナル・プログラムは、接するあらゆる環境に影響を受けるが、教育機関は複雑性が縮減された環境であり、行為秩序そのものを制御するルールを発生させ、教育財として顕在化する。

④は、個人レベルの行為秩序モデルを示すものであると同時に、その場に存在する教育課題を構成し、適切な制御方法を選択する役割を持つ、制度エージェント（教育専門家）は、その自己制御プロセスによって、モデル化例と選択指示を発生させる。

⑤は、社会の複雑な状況を教育問題として認識し、それを処理する基準を制度が示すものである。その役割は①～④に分有されるが、制度全体としては、教育目標の表示や、スローガンの特定（「個性重視」や「国際的な人材」など）によって、状況を解釈する基準を規定する。

## (2) 教育財の配分方法

配分方法は、財の性質に対応して決定され、それは生産方法に相関している。

①（2次選択情報）これは、個人に対する情報の伝達によって配分される。情報の質、量や種類は、アクセスするチャンネルによって区分されている。一つの学校、一つのクラスといった単位は、情報配分を秩序付ける基準となる。近年、生涯学習の浸透や情報機器の発達によって、個人単位の情報伝達を単位とすることも増加してきた。ただ、情報を構成する諸記号は、それ自体で自己制御における意味を持つわけではなく、生活世界におけるある状況のモデル化を、プログラムに指示するゆえに意味を持つ。カリキュラムの形式を持つと否とに関わらず、モデル化の原理はあらゆる伝達単位に共通する要素である。

②（属人的公定評価）ここでは、制度による判断が明示される。その結果何を得られ、得られないかが、権利／義務関係の形式で示されるが、そのために行うべき2次選択の内容は指示されないため、個人の判断に委ねられる。そのための情報（例えば受験情報）を供給する、多元的な制度が分化してくる。

③（教育機関のルール形成）一般的な情報認知からの変換過程を必ずしも介さず、プログラムを実際に作動させる経験を与えることで、行為秩序を制御する。生活上のルーティン判断のように、適切性判断が大きなウェイトを占める領域で用いられる。

④（制度エージェントの自己制御表示）教育専門家は、その状況に応じた、複数教育財の配分内容や手段、そのために必要な条件の組合せを構成する任務を持つが、それに加えて、自ら自己制御の実例を表示することで、行為秩序を制御する。「率先垂範」によって自分を模倣させるという極端な場合に限らず、被教育者の状況に応じた行為や考え方の示唆等、広義の働きかけがこれに含まれる。

⑤（解釈基準の提示）これに関しては、提示そのものが社会全体に基準を示すため、生産と配分を区別する必要は小さいが、フォーマルな提示以外の様式が存在することを指摘しておく。公教育

の在り方に関しては、それをめぐる論争が常に話題にされるが、それは制度解釈を秩序付ける原理を、建前として直接示す必要があるからである。教育システムにおいては、論争も制度を構成する一要素として機能する。

### (3) 制御結果の生起を担保する財の生産

個人によるあらゆる選択は、起こり得る事象の制御を志向している。それによって自らの生活を可能ならしめることは、教育制御の1次的な目標であるが、個々人がそれを目指すだけでは秩序は形成されないで、制度を形成しそれに従うことによって秩序を形成する。単に状況制御の可能性を示すだけでは人々を動かさないで、制度は、個人の望ましい行動に対価を約束する。ここに、2次的な目標が出現する。なお、1次、2次という呼称は価値的な優先順位を示すものではなく、個人による状況制御から議論を進めたことに起因する、論理的な順序を指す。

1次目標については、原理的に全ての人間が、効用を増す可能性がある。ある人の状況制御能力は、他人のそれを犠牲にして向上するのではない。むしろ、個体にとっての環境が適切に秩序化されることは、どの構成員にとっても望ましい。いわばポジティブ・サムの状態にある。「それぞれが、自分に内在する可能性を最大限実現させることで、よりよい社会を造る」という、教育学の伝統的なテーゼがここでは成立しうる。

2次目標は、相対的な性格を持つ。社会的により有利な地位を与えられたり、人格的な高い評価に基づく、望ましいコミュニケーション状況を与えられたりする。全ての人間がこれを獲得することはありえず、ゼロ・サム状態にある。この選択に関する財の生産能力は、原理的に有限なのである。評価の基準が多元化すれば、個人間の不均衡が緩和される可能性はあるが、教育制御が優越性コードによってなされる以上、不均衡の解消はきわめて困難である。これは「教育問題」が常に存在する構造的要因の一つである。

## 第3節 モデルの展開可能性—構造的ディレンマの分析

ここまで、教育制御の選択プロセスをモデル化するため、概念の基本的な検討を行ってきた。このような設定は、公教育の制度／構成員関係の特徴を、どのように表現し得るであろうか。一つの展開例として、第1章で言及した、「経済制度における、選択が制度と構成員を媒介する図式を、教育制度にそのまま適用した場合の不都合」を題材に、定式化の手がかりを考察し、本論の結びに代えたい。

一言でいえば、個人主義的合理的選択に基づく教育制度は、いわゆる社会的ディレンマ (Social dilemma, SD) 状況を構造的に含んでいる。SDとは、個人が自分にとっての合理性を追求するほど、社会全体の合理性を損なう (全体には当然自分も含まれるから、自分の合理性も結局損なわれる) 状態が構造的に存在する場合を指す。市場システムを用いた経済的選択は、原則通り運営されれば (現実には困難だが) SDには陥らないことになっている。個人の需要が合理的選択として

正しく表示され、制度がそれに十分対応した財を供給しうるなら、両者の合理性は矛盾しない。協働と分業によって制度全体の能力を向上せしめることが、個々の構成員にとっても有益である。もっとも有利さの度合いは人によって差があるが、少なくともゼロ・サム状況ではない。

一方教育制度においては、前節で示した「1次目標(制御それ自体の効用)」に関する財の選択についてはポジティブ・サム状況であるが、「2次目標(制度が制御のため配分する利得)」についてはゼロ・サム状況にある。ゼロ・サム状況であることは、財配分にパレート均衡解が存在しないことを示す。そればかりか全体の合理性が構造的に損なわれることは、本論の基礎的議論を用いて論証しうる。

経済財の選択は、効用の具体的な認識に基づく。教育財においては、具体的場面との因果関係を設定して効用を認識しえないことの方が一般的である。属人的公定判断→役割配置に関わる財のように、因果関係が可視的な財は、例外的に合理的選択に適合し、そうでない多くの教育財より優先されることになる。しかし、これは教育制御の一部に適合するにすぎないので、「望ましい行為秩序」を構成する、他の部分は不十分となる。それは、役割構造自体の安定性の根拠が欠けることを意味する。また社会システムにとっては、各種役割に構成員が適切なバランスで配分されることが合理的であるが、教育制度がそれに即した利得表示を行なったとしても、人々の行動をそのように誘導することは難しい。優越性コードによる一般的判断は、特定の役割の利得を事後的に高める。「良い成績、良い学校」を必要条件とする役割は、それがあつた尺度で効用が高いと証明されるかどうかとは別に、選択を誘導する。その結果、他の役割が弱体化し、社会的資源の浪費が生じる。

教育論においては、古来大ざっぱに言って、個人起源の議論と社会起源の議論とがあり、前者は個人に内在する可能性の発展に、後者は社会発展のための必要条件確保から話を進める。SDが存在するかどうかについて、両者の議論が著しく食い違い、非生産的となることも多い。前者は、教育財を無制限に供給できる状況を基準に、そうでない状況をも論じる傾向にあり、後者は、可能性の一般化がそれほど必要でなく、効用を具体的に判断し得る例外的な状況への判断を、そうでない状況にも拡大する傾向がある。

日本における学校教育の規制緩和に反対する論拠の一つとして、各学校の自由に委ねると、受験教育を目指す戦略をどの学校も選択し、本来必要な教育が行なわれないというものがある。選択が社会の多様な需要に応えるものだとなれば、特色ある戦略を持った種々の学校が分立し、社会全体にも有益なはずであるが、このようなポジティブ・サム状況は実際にはきわめて生じにくい。たとえば、A校=人間形成に有意義な社会的経験を積ませる。B校=特定職業について有益な技能を習得させる。C校=進学のための受験教育を行なう。という、異なった方針を持つ学校が存在するでしょう。A校の方針は、多様な可能性の一般化を主眼にしているため、効用の認識は難しく、まして利得の表示は困難である。B・C校は、いずれも具体的場面との因果関係が設定可能な財を選んでおり、利得表示において有利である。因果関係の強さから言えば、B校がより有利のようにも見えるが、現在の日本で、学校で習得する職能の有効性の評価がさほど高くなく、O・J・Tの役

割が大きい状況を見ると、その有利性が選択者の期待を増す度合は小さい。むしろ、優越性コードの評価そのものの獲得を目指すC校の方が、有利な因果関係を展望しつつ、「優れた人間」との一般的評価を得ることによって、可能性の一般化においても有利性を獲得しうるような期待を選択者に持たせる。以上の結果、選択における利得表示の有利性は、 $A < B < C$ の順になることが想定される。このような偏った利得構造が、ポジティブ・サム状況を導くことは期待できない。

異質な判断基準、それに基づいて構成された異質な財を、同一の制度で扱わざるをえない状況が、困難の原因である。いままでは、「学校」「カリキュラム」といった包括的解釈モデルを設定し、教育専門家が、状況に応じて異なった形で優越性コードを運用することにより、困難に対処しようとしてきた。いわゆる「選択の拡大」は、判断基準の明確化を求めることで、その矛盾を顕在化させる意味を持つが、ディレンマ自体を解決するわけではない。可能な方策を、本論において提案する余裕はないが、問題の定式化と、変動の可能性に関する理論的選択肢は、本論の諸概念から導かれよう。現行選択理論のレベルから考察を深めるには、教育制度の特質を表現する、独自の分析概念が必要なのである。

#### 註

- 1 たとえば、「教育勅語体制」「教育基本法体制」のような概念は、教育政策史研究において頻繁に用いられるが、そこでいう「体制」とは何かについての定式化は行なわれない。行われるのは、「特徴（何を基準に?）」の列挙による説明である。
- 2 これに関しては、堀尾輝久「公教育の思想」（『岩波講座 現代教育学4』1961年）、同『現代教育の思想と構造』岩波書店、1971年、伊藤和衛『現代公教育原論』教育開発研究所、1973年、同「公教育と国家」（『講座 公教育体系1』教育開発研究所、1988年）、市川昭午『教育行政の理論と構造』教育開発研究所、1975年、以上を参照。
- 3 マイクロ／マクロ問題の研究もかなり蓄積されてきたが、代表例として、Alexander, Jeffrey.C., Bernard Giesen, Richard Munch, and Neil J. Smelser(eds)1987, *The Micro-Macro Link*. Berkeley: California Univ. Press. を挙げておく。
- 4 概念構成の基準として、たとえばサイバネティクスのような特定の図式を採用することについて、「他の方法でなく、サイバネティクスでなければならない論証がない」という種の批判があるが、その対象に関する方法論の妥当性を絶対的に論証することは不可能である。研究者の目的によって、採用される方法は決まる。本論では、「起こり得る可能性を制御する」ことが社会制度の基本的なメルクマールであるとの判断に立つため、それに適したサイバネティクス図式を採用しているにすぎない。

また、合理的選択理論の前提にも、さまざまな批判がある。最もポピュラーなのは「人間は合理的に行動するとは限らない」というものであるが、もともとこのような仮定は存在せず、人々の選択の要因を、合理性として論理的に整理し、定式化しようとしているのであるから、この批判は当たらない。事後的に合理性を規定するとすると、それはトートロジーではないか、との批判もある。その通りだが、同じような事象に

同様の条件が発生すれば、同様の結果が生じるかどうか、によって検証することは可能なので、理論としての有意性はある。

5 社会サイバネティクスの基礎的な議論のうち、本論が最も参考としたものとして、吉田民人「社会システム論における資源—情報処理パラダイムの構想」、同「社会体系の一般変動理論」(共に『情報と自己組織性の理論』東京大出版会、1990年)。

6 本論の、理論的概念としての用語法が、教育学の通常用語法とかなり異なっている例は少なくない。主要な例について相違点を指摘しておく。

「社会制御」とは、権力者の指令にしたがって、人々が同じように行動する、という意味ではない。だれであろうと、また意図の有無や性質を問わず、外界に影響を与え、方向付けたならば、既に社会を制御している。特定の意味付け以前の形式的概念である。

「資源」についても同様に、形式的に使用している。教育学で「人的資源論」といえば社会全体の経済的パフォーマンスを向上させる手段として、人間を利用する議論のことである。この定義は、経済システムの必要によって特殊に定義されており、本論の形式的な一般概念とは性格が違う。

「目的/手段図式」は、人間行動の決定全般を解釈し得る図式としてではなく、制御のために個人が用い得る、1戦略として用いられている。

7 公理設定は、志田基与志・永田えり子「制度の社会契約理論」(盛山・海野編『秩序問題と社会的ジレンマ』ハーベスト社、1991年) 77-79 頁による。

8 教育哲学においては、「教育の原理的不可能性」としてテーマ化されるものである。ここでは、客観的不可能にもかかわらず、教育行為を試みようとする主体的な行為が問題とされる。制度論においては、不可能にもかかわらず、フィードバック・プロセスを成立させようとするメカニズムが問題となるであろう。

9 本論における権利概念は、具体的な対象との制御/被制御関係において可能な、選好表現の範囲として意味を限定されており、絶対的な自然権の観念を前提としない。ただし、ある選好関係を絶対的に優先する公理的設定の導入は可能である。

10 Luhmann, Niklas, Rechtssoziologie, Hamburg: Rowohlt Tachenbach, 1972 (村上・六本訳『法社会学』岩波書店、邦訳書69-71 頁)。

11 合理性による決定と適切性による決定については、March, James G., Olsen, Johan P. Rediscovering institutions, The Free Press, 1989, chap 2.

12 プログラム概念も、認知心理学におけるそれと同様、人間の心的過程を表現するために、形式を導入する理論的概念である。ここに、「教育工学的」インプリケーションを読み取るのは適切ではない。

13 したがって、人間の内部に生起する、複雑で個性的な心的過程の実感的解釈は、それ自体が教育の観点からいかに重要なものであっても、状況移行の制度的プロセスに直接関わらせて議論することは、論理的に不可能である。しかし、前述のように、実感に対して責任を持つことが要求されることは、教育制度の特徴であり、その要求に関しては制度的プロセスの問題として扱うべきである。

14 Luhmann, Niklas, und Karl, E. Schorr, Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Klett

cotta, 1979においては、合格／不合格をコードとするシステムが想定されていたが、ルーマンは後に *Das Kind als Medium der Erziehung* 1991（今井重孝訳「教育メディアとしての子ども」、教育学年報4、世織書房、1995）において、「子ども」をメディアとして指摘した。有効な二項コードは、確かに結果的に存在しないが、その原因は、複数種類の制御を負わされているため、と筆者は考えている。この問題については、前記邦訳の「訳者付記」を参照されたい。

## An Institution/Members Link Model of the Public Education System

Satoshi TAKAHASHI

This paper focuses on a method of conceptual modeling. It appears that there has been some methodical incompleteness in previous studies of public education. It seems there is no satisfactory concept with which to describe the connection between the special context and the whole, between the individual act and the function of institutions (micro/macro link). Thus, formalization on the processes and conditions of institution/members link is required. In this paper, a fundamental structure of the institution/members link model is suggested in three stages.

Stage 1: Setting of fundamental concepts.

The main fundamental concept is the "control of possible affairs". A Social cybernetics framework displays its effectiveness for explaining social process control. This stage includes a definition of social function in terms of control, and factors of social institution as an apparatus of control.

Stage 2: Setting of link between the institution and members.

The aim of this stage is to decide on a structure for the educational Institution. This formalization is examined by specializing concepts of all the common factors of institution. It is argued that choices for personal control and the communication media have generality of control merits.

I suggest some analytical concepts which naturally follow from the previous former discussion, self-control programme, superiority code and educational goods.

Stage 3: Structuring the apparatus of selection.

The educational control process based on the institution is described by means of specialized concepts of a rational selection system. It is argued that there are two types of institutional benefits, the "limited, relative" type and the "limitless, absolute" type. Next, the system of supply and an interpretation of these benefits is examined.

Finally, an applied exercise is proven. Structural conflicts in the Public education system, especially in the "social dilemma" case, are analyzed generally on the basis of this model, from the viewpoint of the simultaneous supply of heterogeneous goods. This argument also suggests the peculiarity of the participation system of education.