

広島大学 大学教育研究センター
大学論集 第16集（1986）：65-82

教育の量的拡大のメカニズム

— その理論と実証 —

丸 山 文 裕

目 次

1. はじめに
2. 経済発展と教育
3. 教育と支配
4. 教育の自律性
5. 教育の需要と供給

教育の量的拡大のメカニズム

— その理論と実証 —

丸山文裕*

1. はじめに

およそ社会科学の理論は、説明上の普遍性を前提にして構築されている。つまり説明しようとする特定の社会現象がどんな時代に起ころうと、どこで見られようと、いかなる社会的文脈上で発生しようと、理論はその社会現象の常に一貫した適切な説明を期待される。これは教育の量的拡大という社会現象を説明する場合にも当てはまる。教育の量的拡大を何らかの教育組織において教育を受ける人口が時間の経過に従って増加する現象と考えれば、それはいろいろな時代に、さまざまな社会で、異なった文脈上で起ってきた。これまでの研究は、概して単一の理論が普遍性を持ち、教育拡大のいかなる場合にも適用可能と考え、その検証に多くの努力がなされてきた。本稿の第一の目的は、この前提がどのくらい確かであるかをこれまでなされた理論的実証的研究を通じて検討することである。

教育の量的拡大に対する研究は、教育学、社会学、経済学、歴史学といった分野で幅広く行われてきたが、本稿では、社会学、とりわけ教育社会学の分野で展開されてきた教育拡大に関する8つのモデルを検討する。これら8つのモデルを比較考察することによって、モデルのそれぞれの理論的実証的問題を明らかにし、モデルの限界と可能性について検討することができる。さてこれらのモデルは、大きく2つに分類することができる。一つのグループは、教育拡大という現象を、経済システムや産業構造という教育システム以外の社会システムの変動の因果物として捉える。最初に検討する5つのモデルがそれである。いま一つのグループは、前者の諸モデルとは異なって、教育拡大が外部の社会システムの変動によって引き起こされたのではないと考える。むしろ教育システムの自律性や内的論理の存在を強調し、個人や社会と、教育とのインストルメンタルな結びつきを否定する。つまりこのグループにあるモデルは、明確な主体が教育拡大を意図的に発生させたのではなく、無意図的な社会的結果としてとらえる。

以下では、まず教育の量的拡大を経済システムや産業システムとの関連で論じたモデルの検討から始める。この諸モデルは、さらに別な基準によって2分できる。一つは機能主義モデルと、それと密接な関連のあるモデルであり、他のグループは機能主義モデル群に対してアンチ・テーゼとして展開されてきたモデルである。

2. 経済発展と教育

ここで検討する3つのモデルは、教育拡大を説明する際に、産業化ないし経済発展、成長と関連づけることに特徴がある。最初に考察するのは機能主義モデル（Functional Model）と呼ばれるモデルである。このモデルは、戦後社会学の支配的パラダイムとして教育拡大のみならず、他の社会現象の説明にしばしば利用されてきた。機能主義モデルは、教育拡大の原因について、教育の2つの側面に注目す

* 広島大学・大学教育研究センター助手

る。つまり教育は一方で若者に知識、技能を付与する社会的機能と、他方で道徳、規律などの教育を通じての社会統合機能を有する。産業化は、教育がこれら2つの機能を充足することを要請し、教育拡大は、産業社会に固有な機能的要求に対する教育システムの反応によって起こるとされる。かつてどこの社会でも親は子どもに対して家庭で職業教育や訓練を行っていたが、産業化の進展によって各職業に必要とされる知識、技能の要求水準が上昇し、家庭における職業教育だけでは十分ではなくなった。学校教育はそれを代行する機関として組織づくりられ制度化され、産業化がますます学校教育を量的に拡大していく。さらに家庭教育やヨーロッパにおけるような教会での教育機能の縮小化に伴い、伝統的な道徳的秩序が崩壊されると考え、学校は子どもに道徳教育をすることによって良識ある市民を育成し、社会秩序の維持に貢献すると期待される。よってこの面からも学校教育は、拡大の動機づけを与えられるとする。

このように教育は、知識、技能教育という社会化機能と秩序維持という統合機能とを有し、この機能が充足されなければ、産業社会の発展、維持は不可能と考えるのが機能主義モデルである。それは、またこれら機能充足の要求が、全体社会にとってまさに機能的であるという基本的な前提をおく。その説明によれば、教育の量的拡大は、以上のような諸要求を満たすべく社会的に支持され、教育拡大は現代社会において必須である。

この機能主義モデルは、しばしば教育拡大の説明に利用されてきたが、これにはいろいろ曖昧な点や疑問点が残る。一つの疑問は、2つの機能の整合性である。学校は社会化機能と統合機能とを同時に充足することが期待されるのだが、実際学校はどのように、2つの機能を遂行していくのか明確ではない。職業的要請によって知識、技能を付与するため学校が発展するという説明と、他方産業化によって破壊された道徳的秩序を回復するため学校教育の拡大が生じたという説明との間には、教育の果たしている機能の捉え方に大きなちがいがあがる。これらは果たして整合的に共存することができるのか、また学校教育の中で2つの機能が果たされているとしたら、どこでどう遂行されるのか理論的根拠が示されていない。

機能主義モデルに対する2つ目の疑問はより重要である。このモデルでは、産業化に伴った知識、技能に対する社会的要請および道徳的秩序の必要性が生じてくるとされる。しかし社会的要請という漠然とした用語で示される実際の行為者は必ずしも明確に示されているわけではない。社会的要請の主体は教育を提供する側なのか、または逆にそれは教育を受ける側なのか、明確ではない。機能主義モデルは、具体的に誰が教育を要求するのかという点を曖昧にしたまま、産業化と教育拡大とを因果的に関連づける。

この点はさらに機能主義モデルの第三の疑問に関連している。社会的要請が教育を提供する側でも教育を受ける側でも、それが何故自動的に充足されるのかというのが第三の疑問である。もし仮に社会的要請が教育を提供する側であるとする、何故教育を受ける側は、学校教育を受けるように自動的に反応するのか。この点についてこのモデルは何も示唆しない。

以上3つの理論上の問題点に加えて、実証レベルでの問題も見逃せない。そこでまずアメリカを対象にした教育拡大に関する諸研究を検討する。

産業化、特に製造業の発達によって、若者に要求される知識、技能水準が向上し、結果的に学校教育が拡大するという機能主義モデルは、少なくとも20世紀初頭のアメリカにおける教育拡大の状況を示す

実証的データとは整合しないようである。20世紀初頭アメリカ各州の初等・中等教育に関するデータ分析によれば、産業化、特に工場生産様式の拡大は、機能主義モデルが示すような労働者の知識、技能水準の向上を要求するというのではない。工場生産様式の急激な拡大時には、労働者として若者を雇用するのでむしろ若者が学校に就学するのを妨げ、学校教育は量的な拡大をしないことが示されている。¹⁾さらに Meyer らは、1870-1930年のアメリカ各州を教育に関するデータ分析を行った。これによるとアメリカ大衆公教育は、都市化や産業化以前にすでに発達していたことが認められ、アメリカ北部や西部の農村社会は、都市部よりも多くの在学者を抱えていた。²⁾これは機能主義モデルの示唆とは逆の結果である。

以上は20世紀初頭のアメリカ初等・中等教育を対象にした研究であったが、1800-1928年のデータを検討した歴史研究によれば、高等教育においても量的拡大が産業化以前に発生していたことが明らかにされている。³⁾

アメリカを対象とした研究とは別に、80カ国以上を含むクロス・ナショナルなデータを分析した Meyer らの研究は、1950-70年において初等・中等・高等の3つの教育レベルにおいて、教育拡大と経済発展とは無関係であったことを見出した。⁴⁾また同じく戦後のクロス・ナショナルなデータを分析した Benavot の研究も、全世界的に中等レベルの職業教育が衰退していることを、さらに中等職業教育の量的変動が、諸々の経済発展指標と関連しないことを見出し、機能主義モデルに批判的である。彼によれば、中等職業教育の変動と経済発展が無関係であるので、中等職業教育が経済発展に必要な知識、技能を付与しているという機能主義的解釈は成り立たないとし、代って中等職業教育の衰退は中等教育の総合制化という平等主義的イデオロギーが世界的に普及した結果であるとしている。⁵⁾

以上のように、アメリカを対象にした研究から教育拡大が産業化以前にも起こったことがある点と、クロス・セクショナルなデータ分析から産業化と教育拡大が無相関という結果の2つの機能主義モデルに対する批判を指摘した。

機能主義モデルと同様に、人的資本モデル (Human Capital Model) も教育の量的拡大と経済変動とを関連づけることによって議論を展開する。このモデルによれば、賃金は個人の限界生産力を反映しており、学校教育は、この限界生産力の向上に貢献すると仮定される。産業化の発展に伴い高水準の知識、技能を保有した労働需要が高まると、個人はより高い賃金獲得のため学校教育に投資する動機づけが高まり、結果として学校教育の量的拡大が発生する。人的資本モデルは、個人の経済的インセンティブを強調することにおいて機能主義モデルと異なっている。さらに機能主義モデルは、産業化と教育拡大の間には、社会的要請とその充足という集団的合意が形成されていると考え、一体誰が教育拡大の担い手なのかという理論上の曖昧さを残したが、人的資本モデルは教育拡大の担い手が教育を受ける個人であることを明確に示したモデルである。さらにこのモデルは、実証レベルで集計的データを用いても理論的には教育を受ける個人の選択行動に分析の主眼があり、個人の集合が社会全体を構成するという方法論的個人主義に依拠している。

このモデルは、アメリカにおける戦後の大学教育の急激な拡大を説明するのにこれまでしばしば利用されてきた。そこでは大学教育は将来便益をもたらすと考え、個人がそれに投資するかどうかの基準として内部収益率を考える。そしてその収益率が個人の大学進学意志決定に大きな影響を与えると想定する。この収益率は大学で勉学するのに必要な直接費用、機会費用、そして大学を卒業することで期待

できる将来所得の上昇分によって形成される。そこでは個人は教育の追加年数からの限界収益率が、市場利子率に等しくなるまで高等教育に投資すると仮定される。大学教育に対する需要増加は、大学卒業することで期待できるより高い所得、低い授業料やその他費用の低下がある場合に見られる。

これまで行なわれた大学教育の需要関数の計測によると、大学在学者数の増加は、所得と正、価格（授業料）と負の関係が見出されている。また人的資本モデルと合致して、大学在学者数の増加は、機会費用が下る時に、期待便益が上がる時にみられ、また他の条件が一定なら学生の能力が高いほど大学進学する傾向のあることが検証されている。検証には個人データを用いるミクロ的方法と、集計データを用いるマクロ的方法とがある。個人データを用いた研究は、まさに大学進学に対する個人の意志決定を問題にするが、それによると、大学教育の需要は、人的資本モデルが適切と考える変数で説明できる。⁶⁾ さらにこのモデルは通常の高校卒業者の大学教育に対する需要ばかりでなく、最近増加傾向にある年齢の高い学生の就学選択行動についても、有効な説明を提供する。⁷⁾ いま一つの方法である集計的データを用いた研究によっても、戦後アメリカにおける若者の大学進学行動が人的資本モデルによって明らかにされている。Freemanの研究は、1951-73年のデータを用い、大学在学者の上昇ばかりでなく停滞や下降が、大学卒業者の相対賃金や労働市場の相対的労働需要によって大部分説明されることを示している。⁸⁾

このように人的資本モデルがアメリカ高等教育の拡大の説明に有効であると考えられるのは、アメリカ高等教育が人的資本モデルの想定する完全競争モデルに近いということの一つの理由に挙げることができる。つまりアメリカでは高等教育の供給が、需要に対して比較的弾力的に反応する社会であると考えられる。アメリカ社会は、Blaugのいう「新古典派」的社会であり、⁹⁾ 人的資本モデルは例えば、高等教育在学者数を中央政府が厳しくコントロールする「レオンチェフ型」社会では有効ではなく、モデル適用には大きな制約がある。

人的資本モデルは戦後の教育拡大の説明ばかりでなく、19世紀や20世紀初頭の教育の量的拡大の説明に対しても用いられるモデルである。しかし、人的資本モデルはアメリカにおける大衆公教育の拡大に対しては、適切な説明をなしえないようである。Tyackによれば、近年はともかくとして19世紀アメリカにおいて、人的資本モデルのように初等教育を受けるうえで家計が将来の成功を考えて学校教育に投資したと考えることにはそもそも無理がある。¹⁰⁾

Fieldは、19世紀中頃のマサチューセッツのデータを検討した結果、公教育の発展は人的資本モデルよりも後に検討するラディカル・モデルのほうが適切であることを示した。¹¹⁾ 人的資本モデルによれば、教育が拡大するのは、財とサービス、そしてそれらを生産する技術が変化し、熟練労働者の需要を増加させる時である。この需要増加は、教育をうけた労働者の賃金を上昇させ、人々の学校教育への投資を融発し、在学者を増加され、政治的圧力を強める。これらはすべて市場メカニズムを通しておこなわれる。Fieldによればマサチューセッツの場合は、このモデルでは説明されず、むしろラディカル・モデルによるとする。公教育制度の発展は、経済変動によって、家庭や教会であった社会化の機関が、学校という組織に移行したと考える。すなわち工業システムは社会的無秩序をもたらし、支配エリートは社会的安定のため公教育を支持したのであった。社会的秩序の維持に対して、社会的決定プロセス、政治システムが作用しており、Fieldによれば、秩序は市場によっては自動的にもたらされるものではないとする。

以上のように人的資本モデルは、戦後アメリカの高等教育拡大の説明には、有効であるようだが、19

世紀アメリカ初等、中等教育の拡大の説明には不適切なモデルであるといえる。

近代化モデル (Modernization Model) は、教育の量的拡大を直接説明するため構築されたモデルではないが、先の2つのモデル以上に教育拡大と他の社会システムとの関連を明示的にとられているためここで検討対象とする。それは、特に教育と経済発展との間に密接な関連があることを中軸としている。すなわち伝統的国家は、産業国家、近代的国家へ発展する場合に、何よりもまず近代的態度、価値、技能、技術を身につけたマンパワーが必要であると考え、学校教育はそのマンパワー養成にとって、最も有効かつ効率的な手段であるとされ、近代化を旨とする国家にとって教育拡大は必要な国家事業である。

この近代化モデルには、低開発国の近代化実現という実践的な目的に即して構築されており、教育を受ける側の現在の状況やこれからの行動がいかにあるかと、教育を提供する側に焦点をしばって、限られた資源の中でどのように効果的、効率的に教育を利用するかを問題にしたモデルである。

このモデルは、実践的には広く支持されている。Psacharopoulosによれば、在学者率の低い国ほど、学生一人当りの費用は高い。発展途上国ほど在学者率は低いので、そこではより高価な教育をしていることになる。彼によれば、これは開発途上国が近代化モデルに依拠し、近代へ脱皮するため、無理してまで高等教育へ稀少資源を配分しているかを示す証拠である。¹²しかし問題は教育に投資しても必ずしも経済発展が、保証されていないことである。これに対する理由は、後に検討する従属モデルの支持者によって与えられるが、近代化モデルの支持者は投資の仕方に問題があると考え、開発途上国の高等教育の内部収益率は、物的資本の収益率より高く、平均して高等教育の収益率は14.9、他方物的資本の収益率は、12.8である。先進諸国では高等教育9.3、対して物的資本10.5である。よって開発途上国は、理論的には高等教育に投資しつづける根拠がある。しかし近代化モデルの支持者によれば、教育投資が経済発展に結びつかない一つの理由は、投資の適正配分がなされていないことにある。投資が適正配分なされているかは、いわゆるミス・アロケーション計測の問題であり、これまでは主に教育レベル別になされてきたが、¹³ Psacharopoulosは専門分野についても必ずしも投資が適正に配分されていないことを示した。彼によれば、開発途上国では、教育学、工学といった職業志向の強い教育が経済発展に貢献するという仮説は適当ではない。むしろ従来、経済発展にはそれほど密接な関係を持たないとされた人文科学・社会科学のほうが、収益率が高く、そちらへ投資をシフトし、教育拡大を図るべきだとしている。¹⁴

以上検討した機能主義モデル、人的資本モデル、近代化モデルの3つは、教育拡大とその外部システムの変動、特に産業化とを関連づけて説明することに特徴がある。以下で検討するモデルも、教育拡大と産業化とに密接な関連性があることを前提としているものの、教育拡大を説明する場合先のモデルでは問題としなかった社会的階層構造や支配構造に注目し、そこでのダイナミズムを拡大の源泉としている。それらは先の3つのモデルに対する批判として展開されてきた。

3. 教育と支配

機能主義モデルは、産業社会の発生と進展が教育拡大の原因と考え、産業社会の要請に教育システムが自動的に応えることを前提としていたのに対して、そのアンチ・テーゼであるラディカル・モデル (Radical Model) は、限られた一部のエリートの要求によって教育が量的に拡大すると考える。ラディカル・モデルの主唱者であるBowlesとGintisによれば、教育の発展は、階級間のコンフリクトの結果である。労働者は、子どものために学校教育の拡大を要求するが、支配階級は、教育の意志決定過

程をコントロールすることで生産の社会的諸関係を維持するよう努める。学校教育は、急激な経済変動にあって資本主義体制を永続化させる重要な道具とされる。¹⁵⁾

このモデルは、大衆公教育が子どもに知識、技能の付与を第一の目的として発達したのではないと考える。大衆公教育の目的は、成層化された社会の中に、個人が入り込んでいけるような価値、態度、情緒的諸能力を発達させ強化することである。結果的に大衆公教育は全体社会の社会的関係の再生産をしていることになるという。

Bowles と Gintis によれば、教育の内部構造は資本主義的生産様式に左右され、忠実で、従順で、よくしつけられた労働力に対する需要が学校内部の社会的組織やカリキュラムを形成するのである。義務教育の発展は、機能主義モデルが示唆するように都市化や経済成長とは直接には関連しておらず、それはむしろ工場生産様式の発展に関連しているのである。

ラディカル・モデルは教育が機能的、道具的であるという点において、機能主義モデルと同じ前提をもつ。よってしばしばラディカル・モデルは機能主義左派と分類される。機能主義モデルは、産業化によって崩壊される危険がある社会秩序の維持に対して教育は役立ちうるし、社会にとって教育は必要であると主張するが、ラディカル・モデルも教育の社会秩序維持機能を強調する。根本的なちがいは、機能主義モデルが教育拡大要求の恩恵者を必ずしもはっきりさせず、社会全体としたのに対して、ラディカル・モデルは、一部の支配エリート恩恵者として特定化した点にある。つまりラディカル・モデルは、教育をうける側よりも教育を提供する側の動機づけを強調するのが特徴である。またラディカル・モデルは、教育投資がコスト・ベネフィットによって行われるという選択モデルを否定しない点において人的資本モデルと類似した推論を行う。しかしここでも人的資本モデルが教育の需要側の選択を専ら分析対象とするのに対して、ラディカル・モデルは支配エリートという教育の供給側の動機づけを強調した点において異なる前提をもつ。

教育の目的が何であるかに対する機能主義モデルとラディカル・モデルとの見方のちがいは、前者が知識、技能の付与を強調しているのに対して、後者が従順で忠実な労働者への社会化としている点である。ここにおいてラディカル・モデルの問題は、忠実で従順な労働者への教育とは、どんな内容を持つのか、どのような方法をとるのか、明確でないことであり、より重要な点はこれがほとんど実証的に確認されていないことである。アメリカ公教育の発展についての諸研究をレビューした Kaestle によれば、支配エリートが、労働者階級に教育を付与あるいは強制するという主張は、実証的には十分根拠があるとは思われないとしている。¹⁶⁾

実証面を別とすれば、ラディカル・モデルは大衆公教育の発生と拡大について教育を供給する側の動機づけを強調する点において、興味深い説明を用意する。しかしエリート養成機関である高等教育が、何故拡大し大衆化するのか、また高等教育への準備教育機関としての中等教育が、多くの先進諸国において何故ユニバーサル化するのか、これらの現象は社会的諸関係の維持とどのように関連しているのか不明であり、中等教育や高等教育の拡大については適切でないように思われる。さらにラディカル・モデルが主張するように、エリートが大衆教育を通して社会統制システムを創出するほど十分な権力を保有しているとしたら、何故エリートは教育という間接的な道具を用い、直接的な統制を行わないのかという点も疑問が残る。¹⁸⁾

ラディカル・モデルと同様に、従属モデル (Dependency Model) も教育と支配構造との関連を問

題とする。このモデルは、先に検討した近代化モデルのアンチ・テーゼとして展開されてきた。すなわち多くのアフリカ諸国は、近代化モデルないし人的資本モデルに従って、過去数10年稀少資源を教育に投入し、教育の量的拡大に努めてきた。しかし、最終目標である経済発展は達成されないことが次第に明らかになってきた。むしろそこでは教育を受けた者の失業が顕在化し、社会問題化したという事態の発生を招いただけであった。このような状況をもたらした原因として、従属モデルは国際的支配関係の中で、先進国に対する発展途上国の従属性に注目する。つまり発展途上国は不平等な国際的分業に従属されており、それが経済発展を阻害する原因だとする。

従属モデルは、近代化モデルと異なって、教育発展が必ずしも経済成長をもたらさないとする。このモデルによれば、全世界は核の（core）諸国と周辺（periphery）諸国とに分化し、後者は前者に経済的に従属されていると考える。この状況下では、周辺諸国はいかに教育に投資し、拡大発展を計っても、その国の経済成長には何ら影響しないと主張する。

近代化モデルによれば、経済が発展しないのは個人レベルの問題であり、教育投資の配分の仕方という国内レベルの問題であった。しかし従属モデルの支持者は、個人の近代化が国家発展をもたらすという証拠はないとする。¹⁹問題は、個人レベルにあるのではなく、核の諸国が周辺諸国を自らの成長と拡大のため搾取している従属的支配構造にあるとする。従って、全世界を分析範囲に入れば、教育と経済との関連は見出せる可能性はあるが、一国を対象、特に伝統的発展途上国に限って言えば、教育拡大は経済発展をもたらさないと見える。従属モデルは、全世界が有機的に結びついていることを強調する点において、方法論的個人主義をとる近代化モデル、人的資本モデルとは異なっている。

近代化モデルと従属モデルとでは、どちらがより適切な説明であるかは、実証的にはまだ明らかにされていないといえる。55カ国の発展途上国を対象に回帰分析を行った研究によれば、教育拡大は経済的不平等を解消しておらず、外国資本に最も依存的な国ほど、経済的不平等が大きい。よって教育拡大が経済発展をもたらす、さらには経済的不平等を解消するという図式にあてはまらず、教育拡大と経済発展とは無関係ということになる。この場合には、従属モデルの有効性が示唆されている。²⁰

しかし従属モデルは、実証的に必ずしも支持されているわけではない。SicaとPrechelは理論的には従属モデルを支持しながらも、一人当たりエネルギー消費量を経済発展の指標と考えた場合、それが初等、中等、高等のいずれのレベルの教育発展と密接な関係があることを実証的に見出した。しかしGDPに占める外国政府負債を発展途上国の従属度の指標とした場合、これと経済発展とは無関係であった。従って彼らの研究結果は、従属モデルよりも近代化モデルの有効性を示唆していることになる。²¹

さらに従属モデルに対する疑問は、それが最近の韓国、台湾をはじめとするいくつかのアジア諸国、いわゆる NICs の経済的発展の現状を説明できない点である。

4. 教育の自律性

これまで検討したモデルは、いずれも教育拡大を産業システム、経済システムの変動と関連づけて捉えようとしたものである。しかしいずれのモデルも理論的実証的な問題を有しており、教育拡大と外部社会システムとの関連もそれぞれのモデルが示唆するほどの強さはいまのところ見出されていない。以下のモデルは、それらの関連を追及するよりむしろ教育の自律性や教育システムの内的論理の存在を強調し、それをもって教育の量的拡大を説明しようとしたものである。

最初に検討するのは、コンフリクト・モデル（Conflict Model）である。このモデルは、教育拡大を社会的地位の上昇をめざす諸集団間の競争の結果として考える。そこでは教育は、一般に社会的地位と密接な関連があり、個人は長く教育を受ければ、学校で何をどれだけ学ぼうと、高い地位が与えられること、そしてすべての集団は、子どもに高い地位を与えたいと願っていることの2点が前提とされる。²²⁾

コンフリクト・モデルは、機能主義モデルもラディカル・モデルも学校と社会の結合の度合を過大視しており、それら2つは教育拡大の目的と合理性を誇張しすぎているとして批判する。このコンフリクト・モデルによれば、機能主義モデルが主張するほど学校と社会とは唇齒輔車の関係があるわけではなく、常に経済や産業が必要とする以上に教育の拡大が起る。さらにこのモデルは、教育が資本主義エリートの支配的道具立てであるというラディカル・モデルの主張についても、懐疑的であり、教育にはそれほどの統制力はなく、教育と支配エリートの要求とには、それほどの密接な関連はないとする。ラディカル・モデルと異なってコンフリクト・モデルは、支配エリート以外の諸集団も支配をめぐる集団間の競争に参加することができ、教育に投資することができると思う。そしてこれがまさに教育拡大の原因であり、教育拡大は経済システムからは独立な現象であると思う。

コンフリクト・モデルは教育の道具的価値を否定し、その象徴的価値に注目する。高い社会的地位と教育とが結びつくのは、まさにこの象徴的価値のためである。これは、何故学校に文化・教養を中心とした伝統的カリキュラムがいつの時代にも存在するか理由である。機能主義モデルやラディカル・モデルの両者では、これを十分説明しえない。またコンフリクト・モデルは、集団というものの要求・活動を考えることによって、これまでのモデルのように個人の要求か、社会の要求かでは説明しえなかった面を明らかにしてくれる可能性をもつ。

しかしこのモデルの問題は、これがデータをもって検証されていないことである。第一に、コンフリクト・モデルによれば、人種的に多様な社会ほど社会的地位上昇をめぐる集団間のコンフリクトが生じやすく、結果として教育の量的拡大が起りやすいはずであるが、²³⁾これは必ずしも明白な証拠があるとはいえない。むしろ人種的に多様な社会ほど教育拡大が発生していないという実証的研究もある。²⁴⁾

第二に、コンフリクト・モデルと機能主義モデルの重要なちがいは、教育拡大が技術変化によって影響されるか否かという点にあるのだが、実証研究はどちらが適切なモデルかを断定するまでに至っていない。コンフリクト・モデルは、教育拡大に対する技術変化の影響をほとんど認めないが、機能主義モデルは逆にそれが教育拡大の源泉であると思う。Rubinson と Ralph の研究は、この点について1890年から1970年までのアメリカにおける時系列データを分析したものであるが、それによると、初等、中等教育の拡大に対して技術変化の影響力はほとんど見出せないが、期間を二分して再分析を試みると、技術変化が教育拡大に有意な影響を及ぼすことが明らかにされた。つまり初等教育にとって1900-1922年、中等教育にとって1923-1970年とその時期である。²⁵⁾これが示唆するのは、どちらのモデルも少なくとも1900-1970年まで一貫して説明できないということである。

コンフリクト・モデルに対する別な疑問は、それが必ずしもエリートの地位を保障するわけではない初等、中等教育の発生と拡大を説明する理論的根拠を提示していないことである。²⁶⁾

最後に、コンフリクト・モデルによれば、教育拡大は諸集団間コンフリクトの結果であるとされる。ところで戦後、発展途上国での初等教育の拡大や1950・60年代の先進国での高等教育の拡大のように教育拡大が、各国で同じ時期に共通して見られることがある。コンフリクト・モデルは、この教育拡大の

時間的均一性についてどのように説明するのか疑問が生じる。すなわち、Ramirez と Rubinson が指摘するように、教育拡大が同じ時期に見られたからといって各国で集団間コンフリクトの程度と時期が同じであったのかと仮定するには無理があるだろう。²⁷ さらにつけ加えれば、地位をめぐる集団間コンフリクトは、常にどこでも起きるのであろうか、どんな条件下でそれは起きるのであろうか、この点についてこのモデルは不明瞭である。

教育拡大と産業化、経済発展との関係を考察した諸モデルが共有している一つの前提は、個人であれ社会であれ、活動主体は存在し発展するという目的を保有することである。その目的達成のため教育を道具として用い、それが教育拡大の動機づけとなり、結果的に産業化の維持ないし進展、経済発展が起これるとされる。例えば、人的資本モデルにおいて、個人または家計は、教育に投資することによって将来の収益増を期待すると考える。またラディカル・モデルによれば、支配的集団は、教育を普及することによって、自らの相対的地位を保全できる。しかし以下で検討する自己増殖モデル（Self-generating Model）は、教育拡大を説明するのに拡大の動機づけ、結果としての便益に対してさほど強い前提をおかない。それはむしろ誰がどんな動機づけを持っていたのか、誰がどんな便益を受けるかを考えるよりも、教育拡大が誰も意図しなかった結果であるにとらえるモデルである。

Meyer らの研究は、自己増殖モデルを用いた典型例であり、1950年から70年までの各国のデータを用い、初等、中等、高等教育の拡大の過程を検討している。彼らのモデルは、教育の量的拡大の速度がある時点での教育人口の規模と、教育をまだ受けていない人口規模に影響されると考え、それを数学的に表現したものであり、拡大の過程はS字型を描くと設定されている。²⁸ これは、教育を受けた個人が、受けていない個人に対して次第に影響を与えていく普及過程に注目しているとおおり、教育の受け手に焦点を合わせたモデルである。

Nielsen と Hannan が自ら名づけた人口生態学モデル（Population Ecology Model）は、教育拡大を考察するにあたって教育組織の慣性、コホート、資源という3つの変数を組込んでいる。²⁹ これは教育組織外の変数を含んでいるとはいえ、彼らの意図は、教育拡大が組織内部のダイナミズムによって発生・継続すると考えることにある。また Carroll のモデルも基本的には同様なアイディアに基づいており、³⁰ これらのモデルは Meyer らのモデルと同様、教育システムの内生変数によって説明を試みた自己相関モデルである。

以上の研究は、教育拡大の過程が内生変数だけで説明できる自己増殖的であることを示した。しかしそれらは教育拡大が経済システムをはじめとする他の社会システムとどのような関係にあるかについては何も示唆せず、積極的に教育の独立性を論じたものではない。これに対して Seidman の研究は、積極的に他のシステムからの教育システムの独立性を認め、教育システムを内部論理で動く自律システムと考える。³¹ そこでいう内部論理とは、単純化していえば、学校に行かなかった者が被る負担の存在である。これは在学率が上昇するにつれて増大するので、たとえ進学することによる便益が小さくなくても、進学をあきらめる者は減少せず在学率は下降しないと考える一種の進学強制説を数学モデル化したものである。

Seidman は、理由は何であれ、一旦在学率が上昇し始めると、進学がそれほど「社会的便益」をもたらさなくとも、進学しないことに対する「社会的負担」が大きくなるので、在学率は上昇せざるを得ないと考える。彼によれば、学校教育はユニバーサル化する故に法的に義務化するのであって、義務化

が強制されるのでユニバーサル化するのではない。

以上の研究に示される自己増殖モデルは、内生変数の操作によって教育の量的拡大の過程を検討しようとするものである。よってこれは、特に Meyer らの研究は何故教育が拡大するのかを説明するより、むしろどのように教育拡大が進行していくか、どのような上昇カーブを描きながら教育拡大が起こるのかを明らかにする過程記述モデルである。

教育拡大が進行していく時には、自己増殖モデルのように内生変数の操作によって過程の記述は可能であるが、拡大が停滞ないし、教育が量的に減少したりして変動がある場合には、方法論上困難が生じ、記述しえなくなる。この点は、例えば人的資本モデルのように教育拡大の原因を外生変数に求め、それによって説明しようとするモデルのほうが説明の可能性は大きい。人的資本モデルでは、将来の便益が著しく低い時、また教育費用が高くなる時には、個人は教育に投資しなくなり、集計的にも量的減少がおこると考える。自己増殖モデルでは、このような変動を扱えない。事実 Meyer らが用いたデータは、1950年から70年までのものであるが、それに含まれる国で中等教育、高等教育の量的規模が減少した国は一つもない。

自己増殖モデルに対する疑問は、Craig も指摘するように、そのモデルが何故教育拡大が始まったのか、何故普及が継続するかについて何の説明もしない点である。³² 加えて普及のペースも何によって規定されるのか明らかにされる必要があるだろう。自己増殖モデルは教育の普及がS字型をとると型の特定化はできても、その傾きは予測できない。

ここまで明らかにしてきたのは、いかなるモデルも単一では、すべての社会の、すべての時代の、すべての段階の教育拡大を説明できていないということである。これが何故かという疑問に直接答える代りに、教育拡大を検討する際、重要と考えられる2点を指摘しておく。この2つは諸モデルを検討する際にすでに示唆してきているが、第一に、教育の拡大を説明するには、ある時代区分が有効かつ必要であるということである。例えば Ericson は教育拡大を説明する場合、主に量的規模によって教育システムを「未成熟」と「成熟」に分けることが説明上役立つとしている。³³ また Tyack はアメリカ初等教育の発展を分析する上で、「シンボリック」な段階と「ビューロクラティック」な段階区分を用いている。³⁴

第二に、教育拡大の説明を試みたこれまでのモデルは、教育を受ける側の動機づけや行動か、または教育を提供する側の動機づけや行動の、いずれか一方しか考慮してこなかった。これが各モデルにとって説明上の一つの限界がある理由である。例えば人的資本モデルや自己増殖モデルは、教育需要の面を中心にして議論を展開してきたが、これは現象の一方の面を考察しているにすぎない。教育を受ける側と同時に教育を提供する側、および2つの相互作用の考察が必要であると考えられる。この2点を考えて、次のモデルを検討する。

5. 教育の需要と供給

これまで検討した諸モデルは、教育拡大を説明するにあたって教育の需要と供給の明示的な区別をしたわけではなかった。考慮しているにしてもどちらか一方であって、需要側と供給側の相互作用までは視野に含めてこなかった。これによって説明できない、または不明瞭な点が生じてくる。例えば、ラディカル・モデルは支配エリートが社会的諸関係の再生産手段として教育を利用すると考え、これは教育

供給側の動機づけに注目したモデルである。そこでは何故需要側が自動的に支配エリートの意図する教育を受けるようになり、さらにそれを欲していくのか説明されない。また人的資本モデルにおける教育需要関数の計測についての一連の研究も、先に指摘したように中央政府のような教育供給側の行動が大きな役割を占める社会ではそれほど有効ではないだろう。

そこで教育の需要と供給のそれぞれとその相互作用を考えた、いわば相互作用モデルが必要となってくる。Craigの研究は、教育拡大における供給と需要のそれぞれの影響力を考えた一つの研究である。彼は、供給を Corporate actors、需要を Primary actors と名づけ両者が教育拡大に果たす役割を明確に区別している。彼によれば、これまでの研究は、何方か一方を強調したにすぎなかった。供給、需要とも教育拡大の担い手なのだが、重要なことは教育拡大に供給側がより大きな役割を果たす場合、需要側がより強いイニシアティブをとる場合、また両方の力が強い場合、それぞれ異なる力関係が存在することである³⁵。Craigによれば、基本的には供給者が拡大のイニシアティブをとるが、需要者もまた供給の提供する教育の型と方向を与えるという。

相互作用モデルは、教育の発生時には、供給が需要よりも大きな役割を果たすと考えており、この点はラディカル・モデルと同様な主張をする。しかしラディカル・モデルは、供給側の意図である社会的関係の再生産が達成されると考えるのに対し、相互作用モデルはそれを必ずしもそう推論しないことである。

これまで検討したモデルは、自己増殖モデルを除いて、将来収益が期待できるという意味で教育を投資として見る点では一致していた。ちがいは、投資が誰によってなされたかという点にある。Craigのモデルは、教育を投資と考えることでは同様であるが、投資をするのが単一の集団や個人ではなく、また投資によって得られる便益が単一ではなく、投資時には考えられなかった別物にもなりうると思うところが異なっている。いろいろな集団や個人が様々な理由で教育を利用すると考える方が適切であろう。またこれまでの研究は、個人、集団によって意図された教育は、自動的にその結果が保証されると考えている。Craigによれば、これには疑問があり、意図された教育は、無意図的結果を生むことがあるという³⁶。この点は自己増殖モデルと同様である。Craigは、教育の供給者も需要者も、投資するか否かの意志決定を、期待される便益と費用との関係によって決定すると考える。便益が費用より上まわる時、教育投資が決定されるのであるが、教育がいつの時代にも投資であるというのは検証される必要があるだろう。

Archerは、さらにCraigの強調した需要と供給の両者の相互作用を考慮し、また教育の発展段階を区分することによって、相互作用がどのように行なわれるかをより一般化、定式化したモデルを提示した³⁷。その研究では、教育拡大を3つの段階に区分し、それぞれの段階で需要側と供給側がどのような力関係にあり、それがどのように動いてきたかを説明している。

Archerの研究は、Craigによって用いられた Primary actors と Corporate actors の役割をさらに3つの時代に分けて詳細に論じたものである。第Ⅰ段階の教育拡大の離陸期には、需要よりも供給が大きな役割を果たし、国家とか教会とかいった Corporate actors が個々バラバラ「無関心」な Primary actors に積極的に教育を提供することによって拡大が始まる。この段階では供給と需要の関係は、供給から需要へと一方通行的である。第Ⅱ段階の成長期には、Corporate および Primary actors 双方が拡大要因となり、結果として双方に教育投資に対する利益がある。そして第Ⅲ期の成熟期には、教育システムは

自らの生命を持つ。その時には供給側、需要側双方に恩恵は少なく、支持も少ないにもかかわらずシステム自体は小さくならない。第Ⅲ期は、自己増殖モデルが前提としていた教育の拡大が無意図の結果であることが最も適した時代である。

Archer の設定したモデルの特徴は、教育の供給、需要とを区分したばかりでなく、教育システムの発展段階を分けた点にもある。これによって教育の量的拡大の起源の原因と、それが継続する原因とを探ることができよう。これまでのモデルは、それを区別せずに、例えば人的資本モデルは、教育の発生と拡大の継続を、需要者に与えられる便益ですべてを説明しようとした。これが分析上での問題を生じさせたことは前に見たとおりである。

しかし Archer のモデルにも疑問がないわけではない。それは一種の起源、成長、成熟の3段階の発展段階モデルである。近代化モデルに対して投げかけられた疑問と同様、すべての社会で同じ過程が見られるのか疑問が残る。Archer のモデルも、各国で同じ発展段階をとるのか検証の必要がある。初等、中等教育よりも高等教育の拡大が起りやすい開発途上国がこのモデル通り動いていないことは明らかであるが、その場合モデルはどう修正されなければならないのか検討される必要がある。

本稿では、教育拡大の説明を試みたいかなるモデルも、歴史的、地域的に対象を限定すれば有効である可能性があるが、それらは必ずしも普遍的ではないことを示した。そこで教育の需要と供給の相互作用と、教育の発展段階とを考慮に入れた相互作用モデルを検討した。これはこれまでのモデルをすべて否定したわけではなく、むしろモデルの有効な文脈を探ろうとし、個々のモデルの理論的つながりの可能性を考察したモデルと解釈できる。しかしこれで教育拡大のトータルな説明が十分だということの意味するわけではない。相互作用モデルも実証的に検討される必要がある。そこで今後なされるべきことは、教育拡大についての、特定時代、特定社会のケース・スタディの蓄積である。しかしその場合大切なのは、個々のケース・スタディの対象がどのような時間的、空間的に位置づけられるかをまず認識することである。これなしでは、ケース・スタディは文脈上切り離されたバラバラなものとなり、何ら社会科学的な理論構築に貢献しなくなる。本稿の最後に検討した Craig と Archer の研究は、それ自体問題のある巨大理論であるとしても、個々のケース・スタディがどんな文脈におかれるのか、少なくとも示唆してくれる価値はある。

注

- 1) Fuller, Bruce “Youth Job Structure and School Enrollment, 1890-1920” *Sociology of Education* Vol.56 (July): 145-156 1983
- 2) Meyer, John W., David Tyack, Joane Nagel, Audri Gordon “Public Education as Nation-Building in America: Enrollments and Bureaucratization in the American States, 1870-1930” *American Journal of Sociology* Vol.85 No.3: 591-613 1979
- 3) Burke, Colin B. “The Expansion of American Higher Education” in Konrad H. Jarausch (ed.) *The Transformation of Higher Learning 1860-1930* Klett-Catta 1982
- 4) Meyer, John W., Francisco O. Ramirez, Richard Rubinson, and John Boli-Bennett “The World Educational Revolution, 1950-70” *Sociology of Education* Vol.50: 242-58 1977
- 5) Benavot, Aaron “The Rise and Decline of Vocational Education” *Sociology of Education* Vol.56 (April): 63-76 1983

- 6) Willis, Robert J., S. Rosen "Education and Self-Selection" *Journal of Political Economy* Vol.87 No.5: s7-s36 1979
- 7) Corman, Hope "Postsecondary Education Enrollment Responses by Recent High School Graduates and Older Adults" *The Journal of Human Resources* XVII 2 1983
- 8) Freeman, Richard B. "Overinvestment in College Training?" *The Journal of Human Resources* X 3: 287-311 1975
- 9) Blaug, Mark *An Introduction to the Economics of Education* Penguin Books Harmondsworth, England 1970
- 10) Tyack, David B. "Ways of Seeing: An Essay on the History of Compulsory Schooling" *Harvard Educational Review* Vol.46 No.3: 355-389 1976
- 11) Field, James Alexander "Educational Expansion in Midnineteenth-Century Massachusetts: Human-Capital Formation or Structural Reinforcement?" *Harvard Educational Review* Vol.46 No.4: 521-552 1976
- 12) Psacharopoulos, G. "The Economics of Higher Education in Developing Countries" *Comparative Education Review* June 1982
- 13) Dougherty, Christopher, G. Psacharopoulos "Measuring the Cost of Misallocation of Investment in Education" *The Journal of Human Resources* Vol.XII No.4: 447-459 1977
- 14) Psacharopoulos 1982 op.cit.
- 15) Bowles, Samuel, Herbert Gintis *Schooling in Capitalist America* New York: Basic Books 1976
- 16) Ramirez, Francisco O., John W. Meyer "Comparative Education: The Social Construction of the Modern World System" *Annual Review of Sociology* 6: 369-399 1980
- 17) Kaestle, Carl F. "Conflict and Consensus Revisited: Notes toward a Reinterpretation of American Educational History" *Harvard Educational Review* Vol.46 No.3: 390-396 1976
- 18) Boli, John, Francisco O. Ramirez, John W. Meyer "Explaining the Origins and Expansion of Mass Education" *Comparative Education Review* Vol.29 No.2 1985
- 19) Walters, Pamela B. "Educational Change and National Economic Development" *Harvard Educational Review* Vol.51 No.1: 94-116 1981
- 20) Fry, Gerald W. "Schooling, Development, and Inequality: Old Myths and New Realities" *Harvard Educational Review* Vol.51 No.1: 107-116 1981
- 21) Sica, A., H. Prechel "National Political-Economic Dependency in the Global Economy and Educational Development" *Comparative Education Review* October 1981
- 22) Hurn, Christopher J. *The Limits and Possibilities of Schooling: An Introduction to the Sociology of Education* Allyn and Bacon, Inc. Boston 1978
- 23) Collins, Randall *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification* Academic Press, Inc. 1979
- 24) Ramirez, Francisco O., Richard Rubinson "Creating Members: The Political Incorporation and Expansion of Public Education" in Meyer, John W., Michael T. Hannan *National Development*

and the World System University of Chicago Press 1979, and Meyer 1977 op.cit.

- 25) Rubinson, Richard, John Ralph “Technical Change and the Expansion of Schooling in the United States 1890-1970” *Sociology of Education* Vol.57 (July): 134-152 1984
- 26) Ramirez 1980 op.cit.
- 27) Ramirez 1979 op.cit.
- 28) Meyer 1977 op.cit.
- 29) Nielsen, Francois, Michael Hannan “The Expansion of National Educational Systems: Tests of a Population Ecology Model” in John W. Meyer, Michael Hannan *National Development and the World System* University of Chicago Press 1979
- 30) Carroll, Glenn R. “Dynamics of Organizational Expansion in National Systems of Education” *American Sociological Review* Vol.46 (October): 585-599 1981
- 31) Seidman, Robert H. “The Logic and Behavioural Principles of Educational Systems: Social Independence or Dependence?” Margaret S. Archer ed. *The Sociology of Educational Expansion* Sage Publications 1982
- 32) Craig, John E. “The Expansion of Education” *Review of Research in Education* Vol.9: 151-213 1981
- 33) Ericson, David P. “The Possibility of a General Theory of the Educational System” Margaret S. Archer ed. *The Sociology of Educational Expansion* Sage Publication 1982
- 34) Tyack 1976 op.cit.
- 35) Craig, John E., Norman Spear “Rational Actors, Group Processes, and the Development of Educational Systems” Margaret S. Archer ed. *The Sociology of Educational Expansion* Sage Studies 1982
- 36) Craig, John E., Norman Spear “Explaining Educational Expansion: An Agenda for Historical and Comparative Research” Margaret S. Archer ed. *Sociology of Educational Expansion* Sage Publication 1982
- 37) Archer, Margaret “Introduction: Theorizing about the Expansion of Educational Systems” Margaret S. Archer ed. *The Sociology of Educational Expansion* Sage Publications 1982

The Process and the Structure of Educational Expansion

Fumihiro MARUYAMA*

There have been done many studies on educational expansion with different theories and methodologies. This study reviews the seven sociological models of educational expansion and discusses characteristics and problems of each model. These models are grouped into three. The first three models are the functional model, the human capital model, and the modernization model, which relate the educational expansion with the external social systems or structures, mainly economic ones. For example, the human capital model assumes a strong relationship between educational expansion and economic growth. The second group includes the radical model and the dependent model, which emphasizes the elite dominant groups of political-economic structure in explaining educational expansion. In the third place the conflict model and the self-generating model are reviewed. These models are different from the other models in that they explain the educational expansion only using the endogenous factors in the education system.

After reviewing the seven models in three groups, it is pointed out that these seven models are not always appropriate in explaining the origin and continuation of educational expansion. Also it is shown that these models are dealing only with demand of educational expansion or the supply of educational expansion. These two points which the seven models neglect require an “interaction model”, which can deal with the supply and demand of education and the interaction of them. This study concludes that an interaction model is appropriate to explain educational expansion.

* Research Associate, R.I.H.E., Hiroshima University

