

正当化理論の陥穽

—正当化なき正当性—

薬師院仁志

L'obscurité de “la théorie de la légitimation”

—La légitimité sans légitimation—

YAKUSHIIN Hitoshi

エクソン（Exxon）社、この多国籍企業にアメリカ政府は世界中のあらゆる業務全体についての報告書を要求した。結果は、一卷一〇〇〇頁で二巻、それを読むにしろ分析するにしろ数年間を要する。だとすればそのどこに情報がある？……肥大したシステムから脂肪を抜き、脱情報研究所を創立すべきか？（J.Baudrillard『宿命の戦略』竹原あき子訳、法政大学出版局、1990年、10－11頁）

1. 神話と批判

マイヤーとロワンによると、「近代社会は、神話として機能する制度的ルールに満ちており、その神話は、さまざまな正式な組織（構造）というものこそ、期待される諸目的を達成するための合理的な手段なのだと語っている」⁽¹⁾ とのことである。たとえば——マイヤーによると——教育という領域においては、以下の三つの命題が「教育システムの制度的基礎」⁽²⁾ となっているのだという。

命題1（社会化）。学校教育を受けた者は、知識と能力および近代的な価値や志向において、発展した水準へと社会化される。

命題2（社会化と成人の能力）。知識、能力および近代的な価値や志向をより高い水準へと向かわせる早期の社会化は、成人後の地位や能力の水準を高める。

命題3（個人の能力と社会の進歩）。技能を身につけた成人の数が増加すれば、社会および社会的諸制度が豊かで複雑なものへと発展する。⁽³⁾

すなわち、学校が諸個人に有用性を付与し、獲得された有用性による地位配分によって平等な能力主義的社会移動が可能になり、そのことがひいては社会全体の発展に貢献するというわけである。これらは、主として、教育の機能主義理論あるいは人的資本の経済学といった知によって反復されてきた言説である。マイヤーは、それらの知を「伝統的社会化理論」⁽⁴⁾ あるいは「公式理論」⁽⁵⁾ と呼び、それらが厳密な意味での教育社会学的探求とはみなしえず、近代社会に内属する制度化された知のシステムにすぎないと指摘している。彼は、次

のように述べているのである。

近代的な教育システムは、それ自体、科学的理論の具現物である。……重視されなければならないのは、教育社会学が、教育システム自体に組み込まれた科学的理論づけの側に密着したままであるということである。(6)

多くの場合、制度化された〈科学的〉理論というものは、それがもつ〈科学的〉な妥当性とは無関係に、近代化された社会における制度的ルールとして機能するというわけである。このような分析視点に立つならば、上述の三命題も、教育システムを対象とした分析に基づくものではけっしてなく、「教育の神話」(7)に基づくものだということになる。それは、教育システムの内部にあって、それを支える制度的な知としての役割を担っていることになるのである。マイヤーは、次のように指摘している。

教育は、その組織的構造によってではなく、合理性への信仰によって編成されているひとつの近代的な宗教システムとして認識されるべきであろう。(8)

ただし、教育が宗教システムとして維持されている原因は、関係者がその教義に疑いをさしはさむすべをもたないことにあるわけではない。神話が語る内容にたいしては、すでに1960年代から数多くの批判が寄せられてきているのである。そのような批判はもはや出尽くした感があるが、以下にその代表的なものを列挙してみよう。

経済的生産性に対する教育の貢献は、識字能力の普遍化という段階まではじゅうぶんありえても、その段階をこえてしまえば、それほどあるとは考えられない。(9) (Collins)
教育システムにおける不平等は、階級構造の世代的な再生産にとっても重要になってきた。……アメリカの学校システムは階級的な不平等に満ちており、その不平等はこの五〇年間いっこうに解消される気配がない。(10) (Bowles)

二〇世紀に起こった教育制度の急激な量的拡大は、社会の成層体系にほとんどなんの変化も、もたらさなかったことになる。……全体としての社会移動や経済的不平等には、ほとんど、いやまったく、変化をもたらさなかった。(11) (Kahrel)

経験的な事実からみる限り、教育は収益率計算が期待させた平等化の効果をもたらしはこなかったのである。(12) (Thurow)

以上のような批判は、マイヤーが「配分理論」(13)と総称した諸理論——主として葛藤理論——のなかで指摘された経験的事実に基づいている。たしかに、それらの批判が、出来事の水準における〈現実〉を指示していることは事実であろう。マイヤーも、「配分的な認識の威力は、その明白な経験的妥当性に起因する」(14)ことを認めているのである。しかも、この種の批判は、いまや珍しいものではない。問題は、配分理論によって指摘されたような〈現実〉と、神話とのあいだの隔たりなのである。

だが、神話が語る世界からかけはなれた〈現実〉が、なぜ維持され反復されてきたのかという点に関して、葛藤(配分)理論が提示した説明は、必ずしも説得力があるとはいいがたい。その説明は、次のふたつに大別することができるであろう。ひとつは、学校が、権力を握っている身分集団あるいは上層階級によって支配されているからだという説明である。(15)そしてもうひとつは、学校が、身分文化あるいは資本主義的生産様式の階級的構造に対応し

て、諸生徒の意識を社会化しているからだという説明である。(16) (コリンズは身分集団を重視し、ボウルズ・ギンタスは生産関係のハイアラーキーを重視している。) しかし、教育システムを支え、それを発展させてきた諸理念——たとえそれらがいかに神話のだったとしても——は、葛藤論者の指摘とは反対のものではなかったろうか。公的な学校制度が維持され、発展してきたのは、個人的かつ社会的な効用を増大させようとする意図にみちびかれてのことであり、また——その意図を実現するためにも——世襲的不平等の縮小をめざすといった理念に支持されてのことだったはずである。(17) アメリカにおけるリベラル派——たとえば彼らが上層階級の出身であったとしても——の教育改革が、世襲的不平等の是正を意図していたという事実は、葛藤論者も認めていることである。(18) そこで、葛藤理論による説明にたいして、次のような疑問が投げかけられることになる。

葛藤理論もまた学校をはじめとする社会的選抜装置が何故資本家や身分集団の利害にそののかについては説得力に欠いていた。全体社会の支配集団が当然に学校をはじめとする社会的選抜装置を支配するというのであれば、「過剰機能主義」(hyper-functionalism) である。……教師は資本家や身分集団の利益や社会のニーズ(機能的必要性)になぜにそうやすやすと従うのかの問いがただちに生じてくる。(19) (竹内)

事態は、葛藤論者がとらえるほど単純ではないのである。教育システムが社会的不平等の再生産に寄与しているということが事実であるのと同じくらい、近代的教育制度の拡大、発展(および改革)が、機能主義的かつ人的資本論的な理念に支持されて推進されたことも、少なくとも制度的なレベルにおいては、事実なのである。葛藤論者は、機能主義が困ってたっている目的論的合理主義を批判する。しかし、そのような批判は、論理的にも理論的にも諸刃の剣である。論理的には、葛藤論者もまた「学校を階級的利益に奉仕する合理的システムである点においては機能主義理論と同じ目的論的合理主義の伝統にたっている」(20) (柴野) からであり、理論的には、教育制度の拡大・発展を支えた理念が、身分的・階級的利益に奉仕するような意図を担っていたわけではなく、むしろそれとは反対だったからである。要するに、葛藤理論は、神話の存在を軽視しすぎたのである。後に述べるように、神話は、たんなる虚偽や誤謬の集塊ではない。それは、〈真理〉があらわになれば消失するようなものではないのである。

カラベルとハルゼーは、「技術的機能主義が一九五〇年代の社会的状況に見合うものであったように、葛藤理論もまた一九六〇年代に、それが台頭するための条件をもっていた」(21) と指摘している。一九五〇年代は、コップが半分は満たされているように見える社会的状況であったのにたいして、一九六〇年代には、コップは半分しか満たされていないではないかと疑われるような状況が生み出されていたのである。すなわち、機能主義理論も葛藤理論も、「コップの水＝効用の量」を基準にした思考であるという点において、同一の水準(思考の領域)に属しているといえるのである。両者とも——それら自体が一種の社会現象として——近代的社会に内属しながら、それぞれが属する社会状況を表象しているにすぎないのである。しかも、コップの水の量を客観的かつ厳密に計測することは容易ではない。その調査／計測には、しばしば学者のイデオロギーが介入する余地を残しているのである。たとえ

ば、葛藤理論は、次のような批判にたいして、水掛け論的な反論しかできないであろう。(もっとも、批判のほうも水掛け論的なものでしかないのだが。)

アメリカ合衆国では教育に関して少数集団が不利であるという公式な情宣活動が大いになされていますが、これは確かに相対的なもので、彼等は絶対的な意味で教育の機会から排除されているわけではありません。業績主義の価値づけがあるので、より才能のある人、人一倍努力する人はより立派な業績をあげ、前進する人はその人生の中で、そうでない人よりも多くの報酬を受けることになるわけです。(22) (Parsons)

この〈論争〉をみればわかるように、神話と同一の水準において、神話の内容をいくら議論したところで、あまり意味がないのである。神話は、その内容の客観的妥当性を基準にして現実性を獲得したり喪失したりするのではないのである。教育の神話が経験的な裏づけを欠いているということは、それらがひとつの社会的事実として実在し、社会的な効果を発揮することを妨げるものではないのである。社会的な神話にとって、社会現象は、神話が解明しようとする対象ではない。実際には、社会現象はむしろ、現実——それ自体が社会ではなく論理に属するような種類の現実——を神話で説明するための手段なのである。(23) このように考えるならば、機能主義理論と葛藤理論は、社会化と効用の論理を主題とした双子の神話だともいえるのである。そうであるならば、あるいは、そうであるからこそ、葛藤理論による批判は、乗り越えるべき目標を供給するというかたちで、(伝統的な)神話を支え、強化することに貢献することさえ可能なのである。いずれにせよ、教育の神話は、(説明の手段としての)教育システムといわば共犯関係を結びながら、現実——論理に属するような種類の現実——を提示してきたのである。解明すべきは、この共犯関係の総体である。教育の神話と、宗教的システムとしての教育との両方(総体)を、現実的なものとして社会のなかに組み込んでいく作用を分析しなければならないのである。われわれは、マイヤーの正当化理論の文脈において、この分析に近づくことになるのである。

II. 正当化理論

マイヤーの「正当化理論」(24)は、制度としての教育が現実性を規定する効果(作用)をもつことに注目している。すなわち、現実なるものを社会のなかに組み込む作用をとらえようと試みているのである。マイヤーは、次のように述べている。

他の人たちが当然のこととして受け入れていることが知られており、行為者自身もまた当然のこととして受け入れているようなルール、すなわち、彼らの判断や行為において具体化されているあるいくつかのルールを、近代の拡張され制度化された教育のシステムは、社会の中に組み込んでいるのである。(25)

ここでとらえられているのは、確立された制度というものが、それをとりまく社会(的環境)にたいして、独自の作用をおよぼす姿である。そのような認識を土台にしたうえで、正当化理論は、制度化された教育というものを、当然のこと——特に知や人材の理論において——を規定してゆく社会的な効果(正当化効果)を発動するシステムであるととらえているのである。すなわち、教育はたんに所与の知識体系や地位構造に対応して人々を社会化／配

分しているのではなく、教育システム自身が、正当な知識、正当な人材配分（の制度的ルール）というものを創り出し、社会のなかに組み込んでいるのだというのである。マイヤーの言葉を続けよう。

かくして、教育システム自体が、ある意味でイデオロギーなのである。それらは、近代社会において、人材と知識の内容や構成を、聖的・原始的な説明からひき離し、近代的な用語で合理化するのである。⁽²⁶⁾

すなわち、教育システムは、有用（正当）な知を創出＝規定し、知は教育システムによって創出＝規定されることによって、合理的に有用性（正当性）を付与されるというわけである。知は、それに内在する「直接的効能」によって有用性を認知されるのではなく、教育システムによって権威づけられることによって有用であると定義されるのである。その結果、「教育システムの知識カテゴリーが、権威をふりかざしながら日常生活に入りこむ」⁽²⁷⁾ということになるのである。マイヤーは、次のように述べている。

これらの知識の総体は、直接的効能とは全く別のところで権威をもっており、不合理であるとか怠慢であるとかといったそしりをまぬかれるためにも、行為者はその知識を尊重しておかなければならないのである。⁽²⁸⁾

また、正当化理論のさらに重要な指摘は、教育システムが、たんに所与としての地位構造（a fixed set of positions in society ⁽²⁹⁾）に人材を配分しているのではなく、地位構造そのもの（どういう者がエリートなのか、等）を再編成し、そればかりではなく、各地位に配分された諸人材の役割をも規定しているということである。マイヤーは、次のように述べている。

教育は、どのような人物がエリートの役割にふさわしい権威と能力をもつのかを指定する通過儀礼、および配分のルールから成っている。……制度化された教育システムは、人材のカテゴリーを創出しながらこれらのカテゴリーの占有者を指示することに貢献し、エリートの役割そのものの内容と権威をも定義づけているのである。⁽³⁰⁾

つまり、人々は、支配者の意図によってではなく、制度化された教育の効果——正当化効果——によって、各自の教育経歴にふさわしい存在／役割へと同化させられていくというわけである。

正当化理論に準拠して理解するならば、近代的な教育システムは、前章に引用した三命題を自ら反復＝生起しながら作動するシステムだということになる。すなわち、教育の神話を、社会のなかに現実的かつ正当なルールとして組み込んでいく作用（効果）を行使しているのは、宗教的な教育システムそのものだというわけである。だからこそ、外部からの批判がどうであれ、あるいはそれを乗り越えるにあたっても、合理的に振舞おうとすればするほど、人々は神話的ルールの枠内でしか行為できないことになるというのである。この場合、人々は、いわば出口のない循環のなかにおかれていることになる。そして、教育システムの行使する効果が、自己準拠的にこの循環の総体を支えているというわけである。

正当化理論によって、われわれは、葛藤理論（に代表される配分理論）の矛盾から、一応は逃れることができる。教育システムは、上層階級や支配的身分集団の利害に基づいて不当に運営されているのではない。たとえば業績主義や能力主義が神話的〈幻想〉であったとして

も、教育システムは、その制度的な効果によって正当な配分をおこないえるのである。むしろ、教育システムが指示する人材配分のみが正当なのである。なぜなら、それが正当性なるものの定義だからである。正当化理論の文脈において、配分効果や社会化効果は、正当化効果から派生したものにすぎないのである。

だが、これで問題がすべて解決するわけではない。というのは、正当化効果が効果の正当性を産み出すという正当化理論的な説明のなかに、循環論法のにおいをかぎつけないわけにはいかないからである。仮に教育が循環論的な世界を創り出していたとしても、それを循環論法によって〈解明〉しようとすることは、あまり適切ではないであろう。

III. 正当化効果の源泉

ここでひとつの疑問が生じる。そもそも、なぜ教育システムは正当化効果を保証されているのだろうか。あるいは、人々はなぜ教育システムが行使する正当化効果に従属するのであろうか。これは、正当化効果の源泉に向けられる問いである。それに関するマイヤーの説明は、次のようなものである。

教育組織の正当化効果——社会化および配分に向けて教育組織がもつ多大な権力 (power)をも含めて——は、社会のなかで高度に制度化された教育組織の地位に由来するのである。(31)

学校がもつ配分的権力は、人材と知に関するカテゴリーを創出し、合法化する社会的制度としての学校の地位の一側面である。(32)

つまり、教育組織が社会的に制度化された地位を保持しているからこそ、「まわりのあらゆる人の目」(33)がその正当性を認める——すくなくとも、認めざるをえない——というわけである。たしかに、そのこと自体は、至極当然のことであろう。だが、制度化されるという事態を成立／存続させる契機、すなわち正当性の発生基盤そのものを明らかにしなければ、問題の位置をずらしたただけのことにすぎないのである。むしろ、ここが議論の振り出しなのである。マイヤーの言葉をつづけよう。

世間で正当性をえている構造的諸要素をなおざりにしたり、独自の構造を創りあげていくような組織は、自分たちの活動が正当なものだと受けとってもらうための弁明を欠いていることになるのである。そのような組織は、いいかげんであるとか、不合理であるとか、無用であるとかいった非難をあびやすいのである。(34)

すなわち、ルールおよび組織が社会的に制度化されている以上、その社会内に存在する人々にとって、定められたルールを破るには多くの困難がともなうことになるはずだということになるのである。逆にいえば、正当化されたルールにしたがうことが、したがう者自身を正当化することにもなるというわけである。そして、ある組織の成功が「制度的なルールとの類同性によってえられる信頼と堅実さにかかっている」(35)とされる以上、当事者たちにとって、「まわりのあらゆる人の目」に正当性を示すことが、個人や組織を守るための重要な課題とならざるをえないのである。かくして、具体的には次のような事態が生じることになる。マイヤーの指摘をみてみよう。

アカデミックな経済学というものが創り上げられることは、責任ある行為者たち（responsible actors）が、新たなタイプの知を尊重しなければならなくなったということの意味するのである。⁽³⁶⁾

すなわち、教育は、合理的な行為者たち（rational actors）が尊重しなければならない“経済学的な知”を創り上げるだけではない。教育は、エコノミストの役割を創り出し、エコノミストたちが社会的な権威をもとめることに根拠をあたえ、誰がエコノミストであるのかを明確に定義するのである。……合理的な行為者（rational actor）は、医学的な知を尊重しなければならず、そうするために、医者というものに診察してもらわなければならない。⁽³⁷⁾

「生き残るための適性（ability to survive/survival capabilities）」⁽³⁸⁾がかかっている以上、たとえエコノミストの実際の生産性がどの程度であれ、「責任ある行為者」たるもの、「合理的な行為者」たるものは、それを無視してマネジメントをおこなうような不合理なことはできないというわけである。言い換えれば、制度化されたルール（知において/人材配分において）に疑いをはさみ、独自のやり方を採用するということは、たとえその内容がいかなるものであれ、自らの正当性（の外観）を他者に示すすべを失ってしまうことになるのである。マイヤーとロワンは、次のように指摘している。

たとえ誰も読まず、誰も理解せず、誰も信じなかったとしても、計量経済学の分析は、投資家や顧客（…）や内部の関係者の目にたいして、組織の計画を正当化するのに役立つのである。この種の分析は、失敗が起こってしまったときに、合理的な帳尻あわせを準備してくれる。というのは、自分の計画が失敗した経営者は、投資家や株主や上司にたいして、手順は思慮に満ちたものであり、決定は合理的な手法によってなされたのだということを証明することができるからである。⁽³⁹⁾

以上の過程を要約してみよう。「社会が近代化すればするほど、合理化された制度的構造が拡張してくる」⁽⁴⁰⁾ のであり、そして「いったん制度化されると、合理性は神話へと姿をかえる」⁽⁴¹⁾ ことになるのである。また、そのような状況にかこまれた「合理的な行為者」は、個人や組織の生き残りのために、自らの正当性を他者に示さねばならず、この制度化された神話/合理性を受け入れないわけにはいかないことになるのである。その結果、「直接的な効能」の有無にかかわらず、神話が社会的なルールとして保持されることになるというわけである。要するに、正当化効果の根拠は、社会的な視線の圧力といったものに由来することになるのである。だが、これでは振り出しにもどっただけである。すなわち、これでは循環論法に陥ってしまうのである。なぜなら、このような論法では、“制度的ルールだから人々はそれにしたがわざるをえないのであり、人々がしたがわざるをえないからこそ制度的ルールが維持されるのだ”ということになってしまうからである。正当化理論は、その理論全体を支えるべき“正当化の発生基盤”という契機を、循環論のなかに回収してしまっているのである。すなわち、教育システムの効果が循環的な過程を産出しているというよりも、正当化理論そのものが循環論法なのである。正当化効果に従属することによって正当性の担い手となる「合理的な行為者」という不確かな形象が、この循環の折り目にあって、理論の

循環的過程を支えているのである。

しかも、よく考えてみると、この循環的過程には「正当性」などといった価値が入り込む余地などないのではないだろうか。むしろ、たとえ教育システムが知や人材配分に関して正当化効果を行使するとしても、それが正当か否かを問われることはないのではないだろうか。たとえば、マイヤーがあげている次のような仮想例について考えてみよう。

たとえば、大学において占星術の学位や課程が所定の認可を得るようになったときに起こる結果を想像してみよう。諸組織は、占星術師を雇い入れるであろうし、政府は彼らの計画に資金を提供し、彼らを雇ったり、彼らに助言を求めたりするであろう。(42)

このような事態のどこに「正当化」などという契機が見いだされるのであろうか。正当化理論は、このような過程を、正当化という言葉を用いて語ろうとするがゆえに、正当化効果が効果の正当性を産み出すといった撞着した論法にしかなりえなかったのである。すなわち、正当化理論の循環を断ち切る鍵は、ここにあるのである。上の仮想例に見られるのは、合理的行為者にたいする正当化の過程などでは決してなく、むしろ無媒介的なく正当性〉の投下といったものなのではないのだろうか。次章では、この点を分析する。

IV. 正当化なき〈正当性〉

たとえば、教育システムが経済学を正当化し、同時にエコノミストの地位や役割を正当化するにしても、それはいったい誰にむけての正当化なのだろうか。言い換えれば、教育システムが経済学やエコノミストを産み出し、社会に供給し、その正当性を権威づけようとするにしても、それらに「正当性」を見だし、追認するのは誰なのかということである。

マイヤーは、人々が合理的であるならば、制度化されたルールを正当なものとして受け入れざるをえないのだと説明している。その場合、正当性は、「合理的行為者」の理解や意味付与のなかで意味をもっていることになるであろう。そうであるならば、合理的な行為者あるいは責任ある行為者が、正当化の具体的効果を代補していることになるのである。つまり、正当化効果は、合理的な行為者を一旦經由することによってのみ、社会的な力を発揮することができるということなのである。そこには、「正当化のシステム」(43)を支える根拠として、周囲の環境や状況に適応すべく行為する「合理的な行為者」が用意されなければならないことになるのである。ここに、大きな問題がのこる。なぜなら、結局のところ、正当化効果は、教育システムが創り出す制度的なルールにしたがうよう人々を社会化することだということになってしまうからである。正当化効果とは、正当化を受け入れるような「合理的な行為者」を形成すべく人々を社会化する作用にすぎないことになるのである。教育が、人々にたいしてなんらかの「社会化」をおこない、その結果、あるシステムなり制度なりが機能するというわけである。そうであるならば、この地点で、正当化理論は、自らが批判した伝統的社会化論へと融即することになる。しかも、なお悪いことには、制度化と社会化の無媒介的な循環論法による社会化論になってしまっているのである。

だが、事態はそれほど単純ではないようである。やはり、正当化理論は伝統的な「社会化」を軸にした考え方ではないのである。あるいは、すくなくとも、そこから脱却しようとする

試みなのである。マイヤーは、次のように述べている。

諸行為者は、これらのルールを私的なコミットメントとして内面化することもあるかもしれない。しかし、そのことは重要ではない。重大な側面は、諸行為者がルールを社会的事実および社会的現実として内面化しているということである。(44)

諸神話の効果は、諸個人がそれを信じているという事実を根拠にしているのではない。(45)

たしかに、ここで想定されているのは、伝統的理論によって定義された「社会化」の過程とはすこし異なるようである。もし正当化理論を一種の社会化理論としてとらえようとするならば、極端な決定論にしか結像しないであろう。だが、実際はそうではなくて、むしろここでは、〈伝統的な〉社会化の過程が省略されているのである。すなわち、意味作用の過程が欠落しているのであり、合理性も価値志向も、行為者の側には一切留保されていないのである。行為者（あるいは個人）がルールや神話にコミットメントしようがしまいが、信じようが信じまいが、教育システムは自らの運行を休みなく遂行することができるというわけなのである。逆にいえば、行為者は空虚な内面しかもとめられておらず、何かにコミットメントすることからも、何かを信じることから遠ざけられているのである。すなわち、行為者は、何らかのイデオロギーや価値を注入される対象として取り扱われてはならず、得体のしれない合目的性のために短絡された一機能にしかすぎないことになるのである。そうであるからこそ、その一方で、教育システムが、行為者の代補を必要としないシステムとして運行することができるのである。それこそまさに、「自己準拠」(46) 的なシステムというべきもののなのである。個人（行為者）が何を信じ、どのような価値にコミットメントするのかということにたいして、システムはまったく無関心なのである。システムが自己準拠的であるということは、自らを正当化する必要などないということである。教育システムの運行において、人間（行為者）は、その主要な担い手ではなく、システムに付随する恣意的な一機能にすぎないのである。ある意味で、正当化理論は、教育システムが自己準拠の構造をビルト・インしていることを発見しているのである。しかし、システムの自己準拠的な運行過程に、合理的な行為者という形象を代補しようとしたがために、制度化と社会化の循環論法に陥ってしまったといえるのである。

正当化理論は、教育システムがなんらかの意図をもった個人や集団によってうごかされること、および、彼および彼らがもつなんらかの理念や欲求によって動かされていることを否定した。すなわち、正当化理論は、現代の教育システムには作者が不在であることを宣言したのである。教育システムは、具体的な個人や集団の理念や利害に左右されることなく、自らの自己準拠的構造を、社会のなかにビルト・インしているのである。それは、自らの正当性を支える根拠を外部にもってはいないのである。いわば、正当性の発生基盤——システムの作者の意図、教育の直接的効能、ルールにたいする行為者のコミットメントなど——が欠落しているのである。自己準拠的なシステムは、個人の価値志向やコミットメント、〈客観的〉効用などにたいして、何の関心もはらわない。〈正当性〉はシステム自体が産み出すものであり、それはすなわちシステムの自己目的性にほかならないのである。たとえそれを正当性と呼ぶにしても、それは、いわば正当化の過程が省略された〈正当性〉にすぎないであ

ろう。つまり、教育システムがもつのは、正当化効果などではなく、脱＝正当化効果なのである。正当化理論に忠実であるならば、制度としての教育は、全域的な現実性そのものをつくりあげるのであり、その外側に何らかの審級をもつわけではないのである。わかりやすくととえるなら、正当化理論の真に重要な発見は、われわれが生きる社会において権威と正当性をもっているのはエコノミストの分析なのであり、間違っているのは実際の出来事の方なのということなのである。その意味で、正当化理論は、システムの自己準拠化と肥大化という、「ポスト産業社会」(47) に生じた深刻な事態を鋭くとらえているといえるのである。

正当化理論は、常識に反する発見をした。しかし、「合理的行為者」という制度化された知の構成要素によって自らの発見を語ったがために、解決不能な陥穽に足を突っ込んでしまったのである。なぜ人々が制度化されたルール／神話を受け入れるのかという問にたいして、正当化理論が用意した回答は、合理的な行為者が環境への適応性のようなものを身につけるからだといったものであった。しかし、正当効果の投錨点が合理的な行為者だとするならば、正当化理論は伝統的社会化論の域を出ないことになるのである。そこで、マイヤーは、合理的な行為者が必ずしもルール／神話を信じていたり、私的にコミットメントしている必要はないと定義した。だが、そのことによって、正当化理論は無媒介的な循環論法へ迷い込んでしまったのである。信じてもないしコミットメントもしていないようなルールを当然のこととして受け入れるという過程には、少なくとも“合理的”な行為者の居場所などないのである。合理的な行為者なるものこそ、神話の登場人物だったのである。ただし、彼は正当化理論の権威づけには貢献したかもしれない。

V. 自己準拠性の意味するもの

そもそも、教育システムが自己準拠的なシステムであるということは、それが社会全体と外延を共有する仕組みであるということなのである。教育の効果を、たんに所与の地位構造にたいする人材の配分機能から、地位構造そのものの定義／再編という次元にまで広げて理解したとき、正当化理論はそのことを発見していたはずである。つまり、教育システムの外部に地位構造があるわけではないということを開見していたはずなのである。これこそ、自己準拠性の発見にはかならないのである。自己準拠性とは、外部なき全域性を獲得した抽象的な仕組みのことを指す言葉なのである。にもかかわらず、そのような事態にたいするマイヤーの説明は、「合理的行為者」、「正当化」、「権威」などといった、システムに外在する、超越論的な準拠点からなされてしまっているのである。しかし、そのような概念装置こそ、制度化された知のシステムの基本的な構成要素にすぎないのである。そのような概念装置に準拠した説明では、システムの全域性や自己準拠性といった重要な項目が、まったく無視されてしまっているのである。正当化理論は、制度化された知の枠内で、自らを制度化した作用を分析しようとしたがために、論理的な袋小路に迷い込んでしまったのである。

また、先に指摘したように、正当化理論によって導かれる事実認識——マイヤーの意図がどうであれ——は、エコノミストの分析こそが正当なものなのであり、間違っているのは実際の出来事の方であるといったことである。自己準拠性の外部に「直接的な効能」や「実際

的活動」などがあるわけではないということなのである。すなわち、「直接的な効能」や「実際の活動」などもまた、神話の内部にのみ存在するのである。それらの概念もまた、制度化された知の構成要素にすぎないのである。マイヤーとロワンが正しく認識しているように、諸組織にとって関与的なのは、その「外観 (appearances)」⁽⁴⁸⁾、いわば自己準拠的な外観なのである。自己準拠的なシステムというものは、「直接的な効能」や「実際の活動」などとは無関係に、正当化なき〈正当性〉という外観を維持しながら運行を続けることが可能なのである。

補足しておく、システムの自己準拠性というものは、システムによる決定論を意味するのではない。というのは、決定／被決定という関係は、互いに外在するものどうしのあいだでのみ成立するからである。システムが自己準拠的である以上、それと決定／被決定の関係をむすぶ対象は、そもそも存在しないのである。言い換えれば、具体的な水準において諸システムの関係を問うたところで、システムの自己準拠的な構造に照準することはできないということなのである。ある意味で、マイヤーもこの失敗をおかしているのである。

(やくしいんひとし・帝塚山学院大学文学部専任講師)

注

- (1)Meyer, John W., and Rowan, Brian. 1977, "Institutionalized Organizations : Formal Structure as Myth and Ceremony." , *American Journal of Sociology* Vol.83 (No.2) : 340-363. p.345.
- (2)Meyer, John W.1977. " The Effects of Education as an Institution." , *American Journal of Sociology* Vol.83 (No.1) : 55-77. p.65.
- (3)Meyer, *op.cit.*, p.57.
- (4)Meyer, *op.cit.*,
- (5)Meyer, John W.1986. " Types of Explanation in the Sociology of Education." *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, J.G.Richardson(ed.), Greenwood Press : 341-359.
- (6)Meyer, 1986. p.341.
- (7)Meyer, 1986. p.354.
- (8)Meyer, 1986. p.352.
- (9)Collins,Randall.1971. "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification." *Power and Ideology in Education*, J.Karabel. and A.H.Halsey.,(eds.), 1977, Oxford University Press.=「教育における機能理論と葛藤理論」、J.カラベル・A.H.ハルゼー編『教育と社会変動』潮木守一・天野郁夫・藤田英典（編訳）、東京大学出版会、1980年：上－PP.97－125、P.103。
- (10)Bowles,Samuel.1971, "Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor." Karabel and Halsey(eds.), *op.cit.*=「教育の不平等と社会的分業の再生産」、『教育と社会変動』前掲訳書：上－PP.161－183、P.161。
- (11)Karabel,Jerome.1972 "Community Colleges and Social Stratification: Submerged Class Conflict in American HigherEducation." Karabel and Halsey(eds.), *op.cit.*=「コミュニティ・カレッジと社会階層」、『教育と社会変動』前掲訳書：下－PP.63－95、P.67。
- (12)Lester C. Thurow. 1972. "Education and Economic Equality." Karabel and Halsey(eds.), *op.cit.*=「教育と経済的平等」、『教育と社会変動』前掲訳書：下－PP.43－61、PP.46－47。
- (13)マイヤーは、配分理論の例として、コリンズ（1971）とボウルズ・ギンタス（1976）を挙げている。Meyer, p.1977. p.56.

- (14)Meyer, 1977. p.59.
- (15)「階級構造が永続できるためには、ヒエラルキー的分業が、その構成員たちの意識のなかで再生産されるということが必要となってくる。教育制度は、支配的なエリート階層がこの目的を達成するための再生産メカニズムの一つである」 Bowles,Samuel.,and Gintis,Herbert. 1976. *Schooling in Capitalist America : Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York:Basic Books. = 『アメリカ資本主義と学校教育』宇沢弘文（訳）、1986年、I-P.251。
「特定の身分集団が学校を支配している限り、彼らは将来労働組織内での支配が容易になるように、学校を利用しようとする。」Collins, *op.cit.*, = 「教育における機能理論と葛藤理論」、『教育と社会変動』前掲訳書、上-P.114。
- (16)「生徒の出身階級の違いによって社会化の型に相違を生ずるのは、偶然ではない。それは、親と教師の双方が教育について抱いている期待や目標、教育や統制のさまざまな方法に対する学生の反応が、学生の出身階級の違いに応じてことになっているという事実から生まれている。そして、こうした学校での社会化の型にみられる階級的な不平等は、先にみた財政面での不平等そのものによって、いっそう強化されているのである。」Bowles,Samuel.*op.cit.*, = 「教育の不平等と社会的分業の再生産」、『教育と社会変動』前掲訳書：上-P.171。
「学校の中心的活動は、教室の内外で特定の身分文化を教え込むことにある。」Collins, *op.cit.*, = 「教育における機能理論と葛藤理論」、『教育と社会変動』前掲訳書、上-P.113。
- (17)「技術的機能主義は、戦後の教育発展を支持する役割をはたしてきた。」Karabel,J., and Halsey, A.H. 1977 “Educational Research : A Review and an Interpretation.” Karabel and Halsey(eds.), *op.cit.* = 「教育社会学のパラダイム展開」、『教育と社会変動』前掲訳書、上-P.14。
- (18)Bowles,Samuel.,and Gintis,Herbert.*op.cit.* = 『アメリカ資本主義と学校教育』前掲訳書、I-PP.34-46を参照。
- (19)竹内洋.1987.「産業社会の選抜とディレンマ——加熱・冷却論再考——」、『大学入試改善に関する社会的要請の研究』京都大学入試検討委員会、PP.78-104、PP.100-101。
- (20)柴野昌山.1985.「教育社会学の基本的性格」、『教育社会学を学ぶ人のために』柴野昌山（編）、世界思想社、PP.3-22、P.17。
- (21)Karabel,J., and Halsey, A.H. *op.cit.* Karabel and Halsey(eds.), *op.cit.* = 「教育社会学のパラダイム展開」、『教育と社会変動』前掲訳書、上-P.36。
- (22)Parsons,Talcott., 1984. 『社会システムの構造と変化』倉田和四生（編訳）、創文社、P.258。
- (23)レヴィ=ストロースは、次のように述べている。「マンハルトと自然神話学派の誤ちは、自然現象を、神話が解明しようとする対象であると信じたことであった。実際には自然現象はむしろ、現実——それ自体が自然界でなく論理に属する種類の現実——を神話で説明するための手段なのである。」Lévi-Strauss, Claude.,1962. *La pensée sauvage*. Plon. = 『野生の思考』大橋保夫（訳）、1976年、みすず書房、P.112。
- (24)Meyer, 1977. p.65.
- (25) *ibid.*
- (26)Meyer, 1977. p.66.
- (27)Meyer, 1977. p.67.
- (28) *ibid.*
- (29) *ibid.*
- (30)Meyer, 1977. p.68.
- (31)Meyer, 1977. p.74.
- (32) *ibid.*
- (33)Meyer, 1977. p.75.
- (34)Meyer, and Rowan, *op.cit.*, pp.349-350.
- (35)Meyer, and Rowan, *op.cit.*, p.354.
- (36)Meyer, 1977. p.67.
- (37)Meyer, 1977. p.68.
- (38)Meyer, and Rowan, *op.cit.*,

- (39)Meyer, and Rowan, *op.cit.*, p.350.
- (40)Meyer, and Rowan, *op.cit.*, p.345.
- (41)Meyer, and Rowan, *op.cit.*, p.346.
- (42)Meyer, 1977. p.68.
- (43)Meyer, 1977. p.55.
- (44)Meyer, 1977. p.65.
- (45)Meyer, 1977. p.75.
- (46)内田隆三 1987 『消費社会と権力』岩波書店、p.43.
- (47)Meyer, and Rowan, *op.cit.*,
- (48)Meyer, and Rowan, *op.cit.*, p.355.