

米国の個人主義・革新（進歩）主義・専門職・行政官僚制の関係

The Relationship between Individualism, Progressivism, Professional, and Bureaucracy in the U.S.A.

西 東 克 介
SAITOU KATSUSUKE

はじめに

R.E.バッチャートは、「我々が従属する真の源は、学習の諸制度の外側にある」⁽¹⁾と述べた。その後、連邦政府は2001年に、ジョージ・H・ブッシュが誕生し、連邦議会はNCLB法案を可決した。だが、バッチャートは、アメリカの伝統的な公立学校は、「世界の残りの多くと同じように、その主たる社会的・技術的関係のすべてにおいて、労働から政治に対する消費まで、民主的諸原理ではなく、統制と操作の行動主義的科学技術によって支配されている」⁽²⁾と述べた。周知のように、行動科学は、実際に観察可能で測定できる行動に研究の焦点があてられることが多い⁽³⁾。また、ウォリンは政治学における行動論者は、「既存の政治構造やそこに構造化されているすべての事象に対する無批判な見方を強化していくような性格をもっている」と批判した。⁽⁴⁾

本論は、21世紀に入って進めてきたNCBL法の根本的問題を考察する前に、まず革新主義⁽⁵⁾の時代(19世紀後半—20世紀前半)を中心として確立したその構造的基盤とその文化を考察しようとするものである。他の政策にも同じことがいえようが、2002年から実施されてきたこの法律は、目に見える結果のみが教育改革を左右している。その基盤は、革新主義の時代にほぼ成立したのではないかと見ている。NCBL法の影響力は強大ではあるが、教育行政・学校現場では、この支配にもまして、R.F.エルモアがいうルース・カップリング論(loose-coupling theory)とよばれる制度と慣習が分かち難く結びついた文化がすっかり根付いていた。すなわち、「教育実践が、教職の孤立、独自性、自発性を基礎とし、教育政策と教育行政が教育の諸条件の整備に形式的に終始して教育指導には踏み込まないという公教育の制度行政原則」⁽⁶⁾が当然のごとく支配している。この理論は、19世紀から20世紀への転換期以来の理念「教育は政治と分離されるべきである」⁽⁷⁾が、良かれ悪しかれ、制度および実践現場において根付いてきたものと言えよう。

まさに、M.ウェーバーの支配の正当性のいう、合法的支配と伝統的支配⁽⁸⁾が、教育行政機関と学校管理職、そして学校教職員に受け入れられ、この両者の関係は長期にわたる安定した権威の相互依存関係に落ち着いてきたといえよう。この相互依存関係は、制度というよりも、制度に方向性を与える制度の基盤となる個人主義文化(慣習)、つまりウェーバーのいうカリスマの影響力が期待されていたと見ている。例えば、教育委員会制度の教育長である。教育行政における典型的人物は、ホーレス・マンとその影響を受けた人々である⁽⁹⁾。これによって、革新主義の時代に一般行政が教育行政に介入しない教育行政分離論が制度化され、また教員(「専門職」)の教授という裁量に教育行政や学校管理職が介入しないという慣習が専門職「独立論」(教育長・校長はもちろん教員も専門職とされる。)によって制度化・保護されてきたのである。

進歩主義教育学者の影響により、こどもの側(人権)の立場に立つことで、教育行政や学校教職員の立場を教授面において保護してきたが、その後、このことがこども(生徒)にとって、多くの場合、プラスよりもマイナスに機能してしまうことが多くなっていく。進歩主義教育は、革新主義の時代以来、全米に広がるも、ほとんどの学校や教員には中味の理解が進んでいなかった。教育現場や教育行政において、多くの場合カリスマ(人間的魅力)の側面が忘れられ、形式化(制度化・数値化)していくので

あった。

このように、米国では、民主主義制度という枠組みの中で、社会のあらゆる領域で強いリーダーシップが期待されている。このリーダーシップは、制度であるがカリスマを期待され、歴史的に有名な大統領名の付いたストリートがあるように、伝統の継承にも役立てられている。

1. デューイの進歩主義と個人主義（人間的魅力と環境の相互依存）

ジョン・デューイは、『学校と社会』（1899年）の中で、19世紀末、当時すたれつつあった古い生活様式に、教育としての活力があったと述べた。古い生活様式とは、「動物を殺してその脂肪を精製することから蠟燭のシンをつくって、これを蠟のなかにひたして蠟燭に仕上げるまで、面倒な手順を逐一ふんでおこなわれるものであった。……子どもは、その体力と能力がすすむにつれて、あれこれの過程の奥義にまでだんだんにみちびきこまれていった。……すべてこれらのことのうちにおいて、観察・創意工夫・構成的想像・論理的思考、そしてまた実地実物にじかに接触することによって得られる現実感などが不断に訓練されていたのである」⁽¹⁰⁾と述べた。他方で、彼は、公式教育のもつ欠点を厳しく非難し、この教育の遺産はおおむね乗り越えられる必要があるとした。彼が生涯取り組んだ問題は、子どもにとって、学校が大きな社会を理解できるようにすることであった。彼は前述した著書の中で、「学校は、社会の子どもたちの一人一人に奉仕の精神（the spirit of service）を呼び起こし、また有効な自己決定の道具（the instruments of effective self-direction）をあたえることによって、彼らをその小さな共同体へと招き入れ、その構成員へと育て上げるべきである。それができれば、より大きな社会もまた、価値ある、愛すべき、調和のあるものになるであろうし、そのもっとも根底的な最善の保証を得ることになるであろう」⁽¹¹⁾と述べている。

ここで彼は、伝統的コミュニティの価値観を重視する見解を示している。このように、周囲とのつながりを重視しつつも、他方では、個人主義的側面ともいえる「有効な自己決定の道具をあたえる」（個性化の側面）としている。しかも、周囲とのつながりは奉仕の精神である。デューイの記述した「奉仕の精神」とは、伝統的な上意下達としての奉仕の影響を受けながらも、やがてはアメリカの伝統的価値観であるボランティアな精神と活動を育むことが望まれていたと言えよう。こうした価値観を育てつつ、新しい教育を実践していくべきだとする。これだけを見ても、デューイは決して「私主義」につながる個人主義を公教育において奨励していたわけではない。

前述したデューイの理念は、彼によってシカゴ大学で実践され、彼を中心に柔軟に形成された「シカゴ学派」は、大学に、中でも社会科学に広く影響を与えた。学部の境界を越えて意思疎通がかなりあり、また、教員の多くが地域の問題に深く関与していた。だが、1904年に彼は、コロンビア大学に移り、シカゴ大学における「シカゴ学派」の精神と活動は急速に薄れ、「4」で述べる他のリサーチ・ユニバーシティと変わらない専門化と細分化が進む環境にいた。デューイは、シカゴ大学で形成していたコミュニティ形成をコロンビア大学ではできなかった⁽¹²⁾。ここに、デューイ理論の実践における困難さがあらわれたとよい。つまり、彼の進歩主義につながる理論は、誰にでも、またいかなる環境においても実践可能というものではなく、実践者が育て耐える文化的環境があり、「高度な」実践能力を持つ者しか成果を出せないものなのである。簡潔に言えば、それゆえに、彼の教育理論と実践がアメリカ全土の学校現場には普及しなかった大きな原因といえよう。彼の提唱した実践は、前述した環境に加え、理論と結びついた行動能力を有していなければならない⁽¹³⁾。加えて、それが周囲に受け入れられる必要という克服しがたい文化的基盤の問題がある。この前者の能力は学問を積み、その実践の研修をいくら重ねようが、身につけられない人々がいるし、ましてやこうした能力を身につけようと努力し続ける人々は少数派であろう。後者の文化的基盤は、前者の能力を持つ人がその活動を続けても、この基盤がプラス・マイナスといういずれの影響を受けるのか、現場によって異なるだろう。困難ではあるだろうが、前者

が働きかけねば何も変わらないことだけは確かであるが、例えばコミュニティに強い差別が根付いていると、これを一人で改善するのは至難の業となる。

デューイのいう能力は、いわば一人ひとり(個人主義)の能力と、人間と人間を積極的に結びつける(集団主義)の能力である。しかも、彼の理論に沿いながらである。デューイのいう能力を、これを理解のみならず、実践まで身につけられた教員は、非常に少なかったといえる。1896年にシカゴ大学に設立された実験学校デューイ・スクールは、「多くの規則や法令にも縛られている、典型的な公立学校の見本にもなりえなかった」し、「カリマスの指導者のもとで、ほんのわずかな期間だけ実現し得えたものであった」⁽¹⁴⁾。ましてや文化的基盤まで、プラスに方向づけていくのは、一人や数人の能力を超えることが多いのではないか。

2. 個人主義の組織化と革新(進歩)主義(progressivism)運動とその制度化 —垂直型文化から水平型文化への端緒—

19世紀末から20世紀初めにかけての時代は、まさしく統合性を中心とする、それまでの国民社会からシステム性を中心とする産業社会への大きな転換がなされようとしていた。藤田英典によれば、「国民社会の編成原理は諸個人を国民という同格の成員性において統合することである」。それゆえ、国民社会の「教育課題は、この同格の成員性にふさわしい価値観・行動様式・帰属意識(国民性)を育むことである」とされる。ところが、「産業社会では、その成員は多様な分業・協業体系のなかでそれぞれに特定の地位・役割を分与されている(保持している)」。それゆえ、産業社会の教育課題は、「諸々の地位・役割の遂行に必要な知識・技能・態度(役割遂行能力=分業能力)」である。もちろん、双方の社会は重なり合っている⁽¹⁵⁾。

ただ、当時のアメリカは、外国からの多くの移民子弟に対して、一方では統合性中心の国民社会が求められ、他方では第一次世界大戦前に世界でGNPがトップになり、システム性中心の産業社会が強く求められていたといえよう。革新(進歩)主義の改革者たちにとっては、一方では国家を利益競争を求めるものとしてではなく、規模に適した共同生活の創造を形成していくものと見ていた。だが、他方では、彼らは、「新しい共同体を達成するための手段として「合理性」や「科学」に対するコミットメントをもっていた」のである⁽¹⁶⁾。

「1」では、進歩主義教育の代表的研究者ジョン・デューイを取り上げたが、ここでは、個人ではなく、進歩主義教育が制度化していく側面とその思想を取り上げる。20世紀初めの進歩主義運動による学校改革は、それまでのアカデミックな伝統主義教育を根本的に変えようとするものであった。進歩主義運動は、その焦点をハイ・スクールにあてた。その改革は、教育内容、すなわち、カリキュラムの方針を生徒の進路に従って変えようとするものであった。まず、外国語やアカデミックな科目を減らし、ハイ・スクールを卒業して、就職や家事を手伝う際に役に立つ科目を設けるべきだとした。進歩主義教育者たちの多くは、誰もが大学を目指す科目を学ぶ伝統主義教育を時間の無駄だとした。

1918年には、全米教育協会(NEA)に設けられた中等教育改造審議会(Commission on the Reorganization of Secondary Education: CRSE)が、『中等教育の根本原理』を刊行した。ハイスクールの生徒は、自分が将来就こうとする職業に基づき、「生徒集団には異なるカリキュラムを与えるべき」とされた。なぜこうしたカリキュラム改革が必要なのか。それは次の3つの理由がある。まず、①労働の機械化への対応である。これは前述した産業教育(職業教育)の必要からきている。次に、②ハイスクールの生徒がますます多様化し、学習能力の低下を招いている。たくさんの外国人の流入が止まっていない。最後に、③知識を生活の活動に応用することの重要性である。教科カリキュラムはまさに時代遅れといわれた⁽¹⁷⁾。

これら進歩主義の教育運動を後押ししたのが工場主たちであった。彼らは、国家や行政に仕事の現場

で役に立つ教育を強く要求した（功利的個人主義）。田中智志は、こうした個人主義を「有用性の個人主義（utility-oriented individualism）」と呼ぶ。というのも、当時の時代背景として、大学卒業・大学院修了が求められはじめ、「それは、個人の価値を個人の生産的有用性の多寡に還元し、その生産的有用性を個人の所有する能力の多寡に帰着させるという、自己責任論的な態度である。この有用性の個人主義は、十九世紀中期以来、中産階級の人生をつらぬいてきた大原則であった。」⁽¹⁸⁾ このように、公教育に大きな改革を求める教育者（大学の教員、ハイ・スクールの教員と管理職、教育行政官など）たちと経営者たちの思惑はほぼ一致していた。さらに、田中は「市場の普遍化（企業資本主義到来）とともに、有用性の個人主義は『組織への依存』と重なっていった」、つまり「個人を重視することは、皮肉にも、組織に依存することと同じだったのである」⁽¹⁹⁾という。今日でも個人主義が強いアメリカと言われるが、まさに、社会全体の方向性が組織化へと大きく前進して行くのであった。

教室では、「進歩主義派の教育者たちは、また標準化されたテストを制度化し、かつそれを能力別グルーピング化や異なったカリキュラムに結びつけた。」⁽²⁰⁾ 加えて、「しばしば階級や人種別によるグルーピング化は、教室や校舎をダイナミックに構造化し」、「より低い層の生徒やカリキュラムの暗黙の価値の減少、そしておそらく科学的試験の得点表や層の分類によって割り当てられた差別的な重々しさは、疑いなく測定して教室の規律の問題に加えられた。」⁽²¹⁾ このように、テストによる能力別、グルーピング化、数値化は、結果として、多くの移民や黒人の子どもたちを大きく変化しようとするアメリカ社会に馴染ませ秩序づけるものとなった。

標準化されたテストは、「人種や階級の優秀さについて競合する道徳的主張のその基盤を、少なくとも白人の科学者や教育者の満足のいく、同じような科学的検証に取り代えることによってなされた」⁽²²⁾のである。つまり、「進歩主義は、民主的価値でもなく、より初期の時代の道徳的規範（imperative）でもない、出現した市場や生産関係に根付いて出現した社会価値や規範という特定の型の興味において、規律の権力を動かした」⁽²³⁾のである。

だが、伝統主義教育を重視する教育者たちは、経済的に厳しい家庭の生徒や黒人の生徒たちから、高等教育の機会を事実上奪ってしまうものとして、進歩主義教育の方針に反対した。つまり、すべての生徒や子どもたちに質の良い教育を行わなければ、差別や貧困を固定化してしまうこととなる⁽²⁴⁾、というのである。

1910年代までのアメリカの場合、黒人の90%が南部に住んでいた⁽²⁵⁾。そこでは、「分離すれども平等」を理由に、白人と黒人の学校は別々であった。こうした黒人の学校の予算は白人の学校の6分1から12分の1、黒人教員の平均給与は白人教員の2分1以下であったという⁽²⁶⁾。こうした環境下で、進歩主義教育の「恩恵」を受けて、その能力を身につけていくことが可能だったのか。進歩主義教育は、重点事項として、ひとりひとりが「自分の居場所を発見し、その場所を利用して、自分自身と社会を常にいっそう高貴な目的に向かって形成すること」⁽²⁷⁾をあげる。「学習者の自己方向づけと独立的思考を助長する」⁽²⁸⁾個人主義的側面であり、現代でも通じる教育理念といえよう。

しかし、前述した環境下と大量移民により、黒人の学校はもちろん、白人の学校でさえも、教員は、こうした理想を持ち、教育を実践し続けることができたのか。ほとんどの教員にとって、こうした理想をどのような実践に結びつけるのかを理解し、かつ実行可能なものにすることは困難であったといえてよい。それゆえ、進歩主義教育の現実の中身は、一部を除き、形式のみが強化されていくことになったといえよう。

伝統主義教育は、教育内容は平等なものであったが、教授方法はタテ（垂直）型によるものであった。進歩主義教育は、職業教育を取り入れ、生徒の需要に応じる面があった。現実の教授方法は旧来のタテ型のものが多くとも、この職業教育の思考が、一方では企業経営者に貢献し、他方では子ども中心の教授思想の浸透に寄与したのではないかと思われる。つまり、この職業教育が、人びとの思考を、まずタテ型からヨコ（水平）型に導く端緒になったのである。だが、同時に、職業教育は、有用性の（功利主

義的)個人主義に繋がり、これを強化していく面があった。

3. 科学と効率と教育行政における子ども中心教育の排除

革新主義の時代における3原則は、次の3つである。1. 集権化 (centralization)、2. 企業モデル (business model)、3. 専門職性 (professionalism) である⁽²⁹⁾。堀和郎は同時代における教育行政の確立された3原則を1976年に明らかにしていた。前者の三原則と異なるのは2. 企業モデルであった。堀は、2の原則を教育委員の選出手続きに関するものとした。それは、具体的には、公選制から任命制へ、あるいは学区内の複数選挙区から学区全体を一選挙区とするものであったり、非党派を原則とする選挙への変更であった⁽³⁰⁾。松原の企業モデルと堀の原則には、共通性がある。それは、当時の政治的腐敗の排除である。それは、「巨大権力を産業界の巨頭やボスの手から奪い、人間性と道徳を加味する—それには政治を浄化し、経済を支配できるほどに行政府を強化する必要があった。必然的に政府の機能は複雑化し、それにつれて専門職の必要性が増大する。」⁽³¹⁾つまり、行政学から見ると、政治・行政二原論を現実化させ、教育行政学から見ると、教育行政を政治(議会)と一般行政から分離させようとするものであった。

これら3原則すべてに共通する思想が効率 (efficiency) である。前節で述べたシステム性を中心とした産業社会で求められたものがこの思想であった⁽³²⁾。ただ当時、行政学においても、デモックをはじめとして、機械的効率概念を批判し、民主主義の立場から効率概念の再検討、効率概念の社会化、つまり社会的効率概念の提唱が行われた。ジョン・デューイは、広義の社会的効率とは、「生活の諸経験を能動的にますます広く他の人びとに伝達することをえせしめ、かつ個人々人をして他の人々の利害に無関心ならしめる社会階級の障壁を打破しようとする心意の社会化を意味する」⁽³³⁾とした。同時に、彼によると、社会的効率は、生活目的のための産業的効率が重要であるとしている⁽³⁴⁾。

同時代の進歩主義 (progressive) 教育運動は、こうした中で、教育課程と制度改革の双方から並行して進められた⁽³⁵⁾。このうちの前者が、前節のアカデミックな伝統主義教育からハイスクールに職業教育導入をはじめとした新しいカリキュラム⁽³⁶⁾を提案し、徐々に実施されていくことになった。その核となる教育思想が「子ども中心の学校」であった。これにより、教育課程が「児童・生徒たちの適正なニーズに合わせた選択幅」⁽³⁷⁾が広げられていった(個別化)。また、高校は、19世紀末まで同世代生徒の10%しか利用できなかったが、1930年には50%もの生徒が入学できるようになった。

例えば、20世紀初めには、工業教育運動が盛んになり、1903年全米教育協会が社会的効率主義を求める運動に加わった。10年後に当協会の時間節約委員会は、職業教育や工業教育を勧め、「学校の効率性をあげるための一番よい方法は、学校が確実に若者を社会の要求に順応させることである」⁽³⁸⁾と述べた。つまり、職業教育・工業教育は、生徒を当時の資本主義経済及びコミュニティ文化に適応させようとする社会的効率性を目指す結果が求められた。だが、前述したデューイが目指した社会的効率の理想とくらべると、結果として、彼の認めた企業側の立場が広がっていった。

また、当時「遅滞」と呼ばれる次の学年に進級できない子どもたちのことが問題になっていた。これらの子どもたちに公費を使うことが非効率だというのである。こうした中で、進歩主義者たちにより、その解決策として促進されていくのが年齢主義進級制であった。この進級制は、進歩主義教育の理念である教育の個別化・個性化と矛盾しないのか。宮本健市郎によると、まずは「落第を減らすために、ひとりひとりのニーズに応じて生徒を分類し、それぞれに応じたコースやカリキュラムが用意された。生徒にとっては、学習する内容も進級の水準も個別化されていたのである。」つぎに「ひとりひとりが様々な欲求や好みをもつ『全体として子ども』であることを強調し、その子どもの自発性を尊重することが、教育の個性化である、とした。また、この進級制は、「学級集団の尊重と子どもの社会性の形成のために、年齢に基づいた集団が長期にわたって維持されることが、重要な意味をもっていた」⁽³⁹⁾と

いう。このように、進歩主義者からして、年齢主義進級制は、子どもの個別化・個性化と子どもの社会性の形成と矛盾するものではなく、これらを可能にするものであったとされる。ところが、そうはならなかった。1930年代半ばまでに、広く普及していた進歩主義の改革の影響を受けていない公立学校は、ほとんどなかったにも関わらずである⁽⁴⁰⁾。

年齢主義進級制の根底には、効率を重視して、前述した「遅滞」の子どもたちを減少させて公費を抑制するという、多くの進歩主義者が積極的には見ようとしなかった目的があった。進歩主義の改革を取り入れたハイスクールは、ラヴィッチが1944年の社会学者の研究から、「若者を検査して、ある者は外の世界へ、ある者はカレッジへ、またある者はさまざまな職業へというように、異なる目的地に向けて彼らを送り込むベルトコンベアーになった」と述べた⁽⁴¹⁾。ジルバースミットによれば、1920年代から進歩主義教育の熱心な議論が続いたが、1940年代までに、進歩主義教育の児童中心の学校への要求は大部分が無視されたという⁽⁴²⁾。また、進歩主義教育の成功のほとんどは“修辭的”(rhetorical)なものであったという。少数派の学校や教員は、児童中心の学校へのデューイの要求に注意を払ったけれども、ほとんどの学校や教員は、古い実践を続けつつ、これらの思想へのリップ・サービスを行っただけであった⁽⁴³⁾。

この時代に行政上多く起きたことは、民主主義機能の縮小と同時に官僚制の構造と機能の強化であり、その中心が行政上の専門職の拡大であった。それは、例えば、シティ・マネジャーの普及と教育長の専門性の強化であった⁽⁴⁴⁾。予算政策の発議は、議会から市長や財務官 (the mayor and comptroller) に⁽⁴⁵⁾移っていった。

教育委員会でいえば、1893年人口10万人以上の28都市に1都市平均21.5人の教育委員がいたが、1913年には、これらの都市教育委員会委員の平均は10.2人まで減少した。また、これらの都市教育委員会内には、一般に準学区（地区）教育委員会もあった。1917年には、ニューヨーク市教育委員会委員が46人から7人までに減らされた⁽⁴⁶⁾が、やはり準学区教育委員会は設けられていた。事例研究によれば、これら集権化後の都市教育委員のほとんどは、ビジネスマンや専門職の人々で構成されていた⁽⁴⁷⁾。加えて、学校教育の監督や事務を補佐する教育行政職がかなり増加していった。大学にはMBA（経営学修士）や教育長などの専門職を育てる大学院が次々と設置されていった⁽⁴⁸⁾。

以上のように、この時代の主たる思潮は、効率であったが、それは同時に当時の「科学」に信頼をおくものであった。行政的革新主義者であれ、教育的進歩主義者であれ、自らを正当化する理論を「科学」に置いたわけである。松原信継は、ラバリーを引用しながら、前者の「科学」は、「テストや統計、学校調査などを使用した「目に見えるもの」を根拠」としたのに対して、後者の「科学」は、「その結果を容易に論証できない、結果が生み出されるまでに時間がかかることを根拠」としていた。これは、重大な違いである。だが、当時、非常に重要だったことは、前者の「科学」の「計算可能な規則」であり、これは同時代の研究者であったM. ウェーバーの指摘した近代官僚制のもっとも重要な意味をもつ要素である⁽⁴⁹⁾。革新主義の時代における改革の主たる目標の一つは非合理的な腐敗を除去することにあつたので、現実においても前者の「科学」は、極めて重要だったである。

後者の「科学」の追求も極めて重要だったはずだが、ほとんどの教員にとって後者の「科学」の表面的理解はできても、これを実践したり、あるいは実践し続けるのはあまりに困難であった。バーナードも述べているように、当時も、またそれ以降も、目に見えない能力が極めて重要であると述べたが、実践家である企業経営者のみならず、ほとんどの研究者がこのことに触れなかったという⁽⁵⁰⁾。実践知ではあっても証明できないことについては、社会科学者には、以後もあまり関心を持たれない状態が長く続いていった。

4. 専門職を基盤にしたリサーチ・ユニバーシティの出現と行政官僚制

19世紀末から20世紀初めにかけて、大学は、カレッジからリサーチ・ユニバーシティへと転換し、

専門職を育てる学部が生まれ、特に専門職を育てる大学院が増大していった。南北戦争後でも、「大学教育の中心は、話す・書くの両面の言語教育であり」、「哲学的あるいは科学的というよりも、レトリック（修辞学）的なものであった」⁽⁵¹⁾という。大学の役割は、未来の指導者たちに徳性（キャラクター）と市民精神を鍛えていくことであった。だが、19世紀後半になると、旧来の大学教育は、時代錯誤と批判されるようになっていく。そうした中、産業社会に应じる科学的知識を深めるリサーチ・ユニバーシティが生まれていく。それまでの大学がこうした大学に転換したり、こうした大学が新たに作られていった。

1876年に大学院大学がジョンズ・ホプキンス大学に設置された。19世紀末の大学の教育内容の大きな変化は、伝統的カリキュラムから科学的カリキュラムへの比重の移行であった。例を挙げると、「社会科学（social studies）は、社会科学へと、文学研究は言語学的・技術的なアプローチが主流となり、哲学の圧倒的優位性が薄れ、心理学が新たに大学院プログラム構成上においては主流となりつつあった」⁽⁵²⁾という。その後、大学・大学院は、第二次世界大戦前までは、連邦政府よりも、民間からの資金提供を受けて拡大していった。

20世紀の初めにつくられたあるメディカル・スクール（医師免許取得のための大学院）では、「実験とクラスでの講義という方式を併用しながら、科学を重視するという点で、従来の教科書を中心とした医学教育とは一線を画していた」⁽⁵³⁾という。山田礼子は、専門職大学院の教育を、エンジニアを例に挙げ、「学習を通じて取得した特定の知識をもっているだけではなく、その特定の知識を応用し使用できることが専門職としてのエンジニアである」としている⁽⁵⁴⁾。

例えば、20世紀初めまで、教員、医師、法律家、エンジニアなど、営利目的で経営されていた養成学校は徐々に淘汰され、より大規模な大学付属のプロフェッショナルスクールが主流になっていった⁽⁵⁵⁾。この時期から第二次世界大戦が終了するまでに、こうした大学院は、その領域においても大きな発展をとげた。専門職は、アメリカにおいて、この時代以降発展し、戦後「爆発的に」拡大していく。

このようなエリートを幅広く育てる、数多くの専門職大学院をなぜアメリカの社会は受け入れたのか。それは、時代の要請とともに、アメリカの個人主義から生まれた社会全体の組織の、つまり我が国と異なる前述した官僚制の仕組みにある。アメリカの官僚制は、19世紀後半から徐々に近代官僚制へと変容していった。その際に、企業官僚制も行政官僚制も、組織のエリート層や重要な職位が、企業経営者や行政首長により公式の制度として、数多く入れ替え可能となっていった。また、ある職位に空席が生じると、従来から勤務する職員を当てるのではなく、新たに空席のために職員を外部から募集する。我が国では、前者のように入れ替えられる職位の数はかなり少ないが、この20年ほどでいくらかは増えてきた。また後者についても、我が国は終身雇用制なので、よほどの職位でないかぎり、内部からの職員が当てられる⁽⁵⁶⁾。

アメリカは大統領が代われば、周知のように各行政省庁やホワイトハウスの幹部職員約2,000から3,000人が入れ替えられる⁽⁵⁷⁾。全米各州知事や州内自治体の首長達が代われば、かなりの数の行政幹部が入れ替えられる。企業等でも、幹部や重要な職位の入れ替わりは珍しくない。このような中で、アメリカの企業官僚制や行政官僚制の職位は、専門職の職位が非常に多い。つまり、専門職の資格や経歴を持っている者には、昇進・異動・転職が有利になり、より高額の年俸を受け取ることが可能である。企業において、長くMBA（経営学修士）に人気があったのもこうした事情がある。これにより、伝統的社会に多い悪弊などが、早い段階で除去されていったが、組織における専門職の問題点は多く残されたままとなっている⁽⁵⁸⁾。

それでも、20世紀前半のリサーチ・ユニバーシティとその多くの派生的機関が、多様な専門職と教養ある人材を増やした。これにより、19世紀末から、それまでのスポイルズ・システムをやめ、メリット・システムとしての公務員試験が採用されていく。その結果、一般に行政の上層部を除く人々が、この試験を受けて採用され、上層部には政治家に認められた専門職や高い評価を受けたキャリアのある人

物が占めるようになっていった。それゆえ、スポイルズ・システムによる腐敗がかなり除去された。これは、大統領や州知事、そして地方の行政首長による政治的任命は、ほとんど議会による承認が必要になっていったことが大きい。以上のような制度改革が、20世紀に入り徐々に浸透してくことで、アメリカの行政と企業組織の効率化がかなりはかられていったといえよう。

リサーチ・ユニバーシティは、社会人になろうとする者にとって仕上げの格付けとなるよりも、世に出て身を起こそうとする者の出発点になっていった。大学院という組織で、その修了後に資格を獲得し、企業・行政組織等に就職していく。そして、自分にとってより有利な組織を求め続ける。資格を有した個人として、組織を渡り歩く。これがアメリカの上層中産階級以上の個人主義的側面である。厳しい競争はあるが、高学歴で専門職の資格を有し、かつ高く評価された者を受け入れる、我が国とは全く異なる組織文化が全米で発展してきたが、その大きな基点は革新主義の時代にあった。

おわりに

アメリカでは19世紀の最後の四半世紀、生徒と教員の互いの配慮を要求する知的活動よりも、手動の労働や物理的活動を重視する産業カリキュラムの工夫が始められた。これは、20世紀において生じていく公民秩序、生産関係、及び市場関係における諸変化を安定させるために、「愛情ある権威と愛情ある個人主義をますます時代錯誤にし、そして厳格な官僚的規律に非制御的で無防備な権威化を促進した」⁽⁵⁹⁾。良かれ悪しかれ、まだまだ制度の中に強く生き残っていた精神文化が衰退していく端緒となった時代であった。

専門職は個人に付与される資格が必要で、その専門職は、自律的かつ自立的であることが求められる。しかしながら、20世紀に入り、専門職の多くは、組織から独立して専門職を営むよりも、組織（勤務先の組織と専門職団体）に依存しつつ、自立する専門家が多くなった。日本では、長く弁護士個人の法律事務所が多かったが、アメリカでは、早くから複数の弁護士を多数かかえる事務所が展開し、今では数千人の弁護士をかかえる法律事務所が存在する。専門職である弁護士が組織に依存することが増えてきたのである。必然的に官僚制の問題が発生する。組織における専門職の独立性は、専門職や組織によって異なろうが、専門職としての裁量は、過去・現在・未来と極めて重要である。だが、この独立性が組織の報酬と地位により歪められてしまうこともある。

19世紀までは、いわゆる伝統的専門職である、牧師（神父）、医師、弁護士には、「独立型」が多かったといえる。だが、20世紀に入ると、組織に依存する「依存－自立型」専門職が増え、専門職と組織人との間に緊張関係が増えてきたのではないか。アメリカ教育長も同国の近代官僚制の発展に伴い、教育委員会（行政）に雇用される専門職として定着した。その発祥から「依存－自立型」専門職だったのが教育長である。

学校現場の教員ではなく、アメリカ教育行政は、革新主義の時代以来、良かれ悪しかれ、組織の幹部を中心として、高度に専門職化が進んできた。教育長をはじめとした教育行政管理職、校長をはじめとした学校管理職である。現在では、彼らの多くは大学院修士課程以上の修了者である。彼らへの批判で多いのが、彼らが主張する形式面、あるいは合理性の重視だという⁽⁶⁰⁾。

こうした能力に対する警告をM.ウェーバーは、100年以上前、自らの官僚制論の中で、教育との関連において、「教育免状をもらうために必要な教育には、多額の費用がかかり、無収入の期間をも必要とするから、かような傾向は、同時に、財産が才能（「カリスマ」）を押しつけることをも意味する。——なぜなら教育免状〔をうるため〕の『精神的』負担はつねにすくなく、それは、履修免状の数がふえても加重されず、軽減するからである。」⁽⁶¹⁾と述べていた。大学教育が専門化していくことは、同時に形式化（制度化）していくことへの危惧であったと思われる。

これは、ウェーバーのいうカリスマを巨大な人間的魅力だとすれば、良かれ悪しかれ、合理的だとさ

れる知識のみが一時的に大量に詰め込まれ、かつ精神的闘争からは免れ、カリスマに関わる人間の精神的豊かさを弱めしまうことになろう、ということではないか。前述した米国の教育長の中で、評価の低い大都市の教育長は、何か問題が生じて解決するための方法において、大学院で学んだ合理的知識を重視して使うことが多いという。それゆえ、この20年ほどで、各州が持つ教育長の資格条件をはずしてしまった大都市が増えてきた。このことは、NCBL法が合理性のみを追及し、良き意味での伝統や小さなカリスマを有する教育長、校長、そして教員を一層少なくしていくのではないか。

「制度の資産は、制度に属する諸個人の人格的資質の中に本来的に存在するのであって、制度それ自体には存在しない。」「制度の仕事は、その中で働き、外の世界を寄せ付けない才能ある実践者の職務の外部に存在するものである。」⁽⁶²⁾とエルモアは述べている。

注

- (1) Ronald E. Butchart and Barbara McEwan Editors, *Classroom Discipline in American Schools*, State University of New York, 1998, p.8.
- (2) Ibid.
- (3) 猪口孝他4名編者『政治学事典』弘文堂、2000年、326頁。
- (4) シェルドン・S・ウオリン著、千葉真・中村孝文・斎藤真編訳『政治学批判』みすず書房、1988年、99-100頁。
- (5) 我が国政治学においては、Progressivismを「革新主義」と訳し、教育学では「進歩主義」と訳している。本論では、教育的側面以外は、「革新主義」を使用する。
- (6) リチャード・エルモア著、神山正弘訳『現代アメリカの学校改革－教育政策・教育実践・学力』同時代社、2006年、p.281.
- (7) 西東克介「アメリカ教育行政機関の独立性について(1)」『早稲田政治公法研究』第24号、1988年、2-3頁。
- (8) 制度の基盤は、独立革命以前からの歴史的過程を経て徐々に形成されてきた。M. ウェーバー著、世良晃志郎訳『支配の社会学Ⅰ』創文社、1978年、32-47頁。
- (9) カリスマと従者の関係。同上、47-59頁。
- (10) ジョン・デューイ著・宮原誠一訳『学校と社会』岩波書店、1977年、20-22頁。John Dewey, *The School and society*, revised edition, 1900, pp.6-13.
- (11) 同上。40頁。ロバート・N・ベラー、その他著、中村圭志訳『善い社会－道徳的エコロジーの制度論－』みすず書房、2000年、157-158頁。
- (12) 同上、ロバート・N・ベラー、160-161頁。
- (13) この取り組みは、今日では、一方で他律的なアカウンタビリティを制度として取り入れながら、他方で自律的なレスポンスビリティを育んでいく環境を、同時に教員と学校が形成可能にしていくように、困難だが前進させねばならない課題である。
- (14) ダイアン・ラヴィッチ著、末藤美津子・宮本健市郎・佐藤隆之訳『学校改革抗争の100年—20世紀アメリカ教育史—』東信堂、178頁。ここでデューイの理論と実践を批判することと、この理論と実践に関する学問や課題の意義を否定するものではないことを断っておく。
- (15) 木原孝弘・武藤孝典・熊谷一乗・藤田英典編著『学校文化の社会学』福村出版、1993年、15-16頁。
- (16) ロバート・N・ベラー、島蘭進・中村圭志訳『心の習慣—アメリカ個人主義のゆくえ—』みすず書房、2000年、316頁。
- (17) 前掲書、ダイアン・ラヴィッチ著、123-124頁。
- (18) 田中智志『社会性概念の構築—アメリカ進歩主義教育の概念史—』東信堂、2009年、99頁。
- (19) 同上、102頁。
- (20) Butchart and McEwan, op. cit., p.34.
- (21) Ibid.
- (22) Ibid., p.34.
- (23) Ibid., p.36.
教育学者のみならず、当時の「リベラル派知識人の多くは、二〇世紀の人種主義的な移民法や居住区等の人種隔離政策を広く支持していた。積極的な社会政策を喚起し、社会の分裂を克服しようとした二〇世紀ナショナリズムは、その統合、多元化、分離のどの局面でも現代的な人種主義を避けがたく内包した。」中野耕太郎『20世紀アメリカ国民秩序の形成』名古屋大学出版会、28頁。
- (24) M. B. カッツ著、藤田英典、早川操、伊藤彰浩訳『階級・官僚制と学校』、有信堂、1989年、p.182.
- (25) 前掲書、ラヴィッチ、104頁。
- (26) 同上、ラヴィッチ、107頁。
- (27) 前掲書、木原孝弘等、125頁。
- (28) 甲斐進一「進歩主義教育評価の動向」椋山女学園大学研究論集第36号(社会科学編)、2005年、132頁。

- (29) 松原信継『アメリカにおける教育官僚制の発展と克服に関する研究』風間書房、2012年、113頁。
- (30) 堀和郎「アメリカ教育委員会制度の成立とその観念的基盤」、『教育学研究』第43巻第1号、1976年、24-29頁。
- (31) リチャード・ホーフスタッター著・田村哲夫訳『アメリカの反知性主義』みすず書房、2006年、173頁。
- (32) 手島孝『アメリカ行政学』日本評論社、1964年、119-122頁。
- (33) ジョン・デューイ・帆足理一郎訳『民主主義と教育』春秋社、1971年、121頁。原著は1916年。
- (34) 同上、120頁。
- (35) 松原信継、前掲書、113頁。
- (36) 宮本健市郎『アメリカ進歩主義教授理論の形成過程』東信堂、2005年、123-156頁。
- (37) 同上、151-152頁。
- (38) 前掲書、ラヴィッチ、P.72。
- (39) 前掲書、宮本健一郎、123-156頁。
- (40) 前掲書、ダイアン・ラヴィッチ、252頁。
- (41) 前掲書、ダイアン・ラヴィッチ、300頁。
- (42) 前掲書、松原信継著、118頁。
- (43) 同上、119頁。
- (44) 西東克介・文献紹介「アメリカ教育長とシティ・マネージャーの専門性の比較」、『教育行政学研究』第24号、西日本教育行政学会、2003年、39-51頁。西東克介「アメリカ教育長のアドミニストレーション能力」、『弘前学院大学社会福祉学部研究紀要』第8号、2008年、18-31頁。
- (45) Ernest. S.Griffith, *A History of American City Government : The Conspicuous Failure, 1870-1900*, Published for the National Municipal League by University Press of AmericaTM, 1983, p.280.
- (46) Diane Ravitch, *The Great School Wars*, Basic Books, INC., Publishers, 1974, p.184.
- (47) ニューロン著、高木太郎・中谷彪訳『社会政策と教育行政』明示図書、1975、93頁。
- (48) 山田礼子『プロフェッショナルスクール』玉川大学出版部、1998年、81-87頁。
- (49) 前掲書、M. ウェーバー、37-38頁。
- (50) C. I. バーナード『経営者の役割』ダイヤモンド社、38-39頁。Chester I. Barnard, *The Functions of the Executive*, Harvard University Press, 1938, pp.xxviii-xxix. 辻村宏和『経営者育成の理論的基盤』文眞堂、76頁。
- (51) 前掲書、ロバート・N・ベラー、その他著、中村圭志訳、159頁。
- (52) 前掲書、山田礼子、82頁。
- (53) 前掲書、山田礼子、85頁。
- (54) 知識のみで使えない、また経験のみで学んだ技術で、個人差はあるが、応用範囲が狭い。それを知識（科学）と技術によって、応用範囲を広げていく。学問（科学）と現場の技術を繋ぎ、その分野を拡大していった。
- (55) 同上、山田礼子、86頁
- (56) B.S.シルバーマン著・武藤博己・新川達郎・小池治・西尾隆・辻隆夫訳『比較官僚制成立史』三例書房、1999年、289-328頁。
- (57) 片岡寛光『内閣の機能と補佐機構』成文堂、1982年、43頁。人事院「第1編・第1部・第3節1米国」『平成19年度年次報告書』、2007年。<http://ssl.jinji.go.jp/hakusho/h19/017.html>
- (58) 前掲書、手島孝、125-127頁。1946年H.A.サイモンは、行政効率が専門化によって増大されるという「原理」の問題を4点指摘している。
- (59) Butchart and McEwan, op. cit., pp.30-31.
- (60) 前掲書、西東克介、2008年、25-26頁。
- (61) マックス・ウェーバー著、阿閉吉男・脇圭平訳『官僚制』、恒星社厚生閣、2004年、pp.69-76.
- (62) 前掲書、エルモア、p.79.