

マルクス「主義」教育社会学・批判

教育社会学研究室 森 重 雄

To Marxist Sociology of Education: a critique

Shigeo MORI

Recently, sociology of education is characterized by the ascendance of Marxist school. We examine what Marxists assert and contribute to the sociology of education, and we do this with the reference to Marx himself. Then, we can find many problems in the Marxist sociology of education. We define the cause of these problems from the fact that the Marxist sociology of education understands Marx superficially (in many case emotionally, *not* logically). So, we criticize it and seek to logical and academic implications which Marx *himself* has to modern sociology of education.

In this context, we introduce our category, *Critical Sociology of Education*, through developing a new connotation of *educational system*.

- 目 次
- I 現代教育社会学とマルクス主義教育社会学
 - 1. 「伝統的」教育社会学への批判
 - 2. 「新しい」教育社会学の盛衰
 - 3. 問題
 - II マルクス主義教育社会学の成立
 - A アルチュセール
 - B ボールズとギンティス
 - 1. 共時的対応
 - 2. 通時的対応
 - 3. まとめ
 - III マルクス主義教育社会学の展開
 - A 対応理論批判
 - 1. マルクス主義的批判
 - a 文化—教育内容（カリキュラム）
 - b 国家
 - c 世界システムとしての資本主義
 - 2. その他の批判
 - B 現在の論争
 - 1. ボールズとギンティスの「回答」
 - 2. 方法論的動向
 - 3. 批判にむけて
 - IV 省察と問題点
 - 1. 反批判
 - 2. マルクス「主義」教育社会学批判
 - a 対応理論の問題点
 - b マルクス主義的批判への批判
 - c まとめ
 - V 見失われたカテゴリー
 - A マルクスの観点から
 - 1. 価値法則から階級闘争へ
 - a 絶対的商品としての貨幣
 - b 資本、労働力商品および闘争
 - 2. 経済学批判序説から
 - a 労働というカテゴリー
 - b 文化の＜相対的自律性＞
 - 3. 再生産と全面的発達
 - B 教育社会学の観点から
 - 1. ＜教育システム＞というカテゴリー
 - 2. 現代教育社会学と批判的教育社会学
 - VI 結論と課題
 - I 現代教育社会学とマルクス主義教育社会学
 - 1. 「伝統的」教育社会学への批判
 - 現代教育社会学は「伝統的」教育社会学たる＜60年代モデル＞への批判を通じて発展してきた。このモデルの特徴は①機能主義的合意理論の枠組と②学校をブラックボックスとしたインプット—アウトプット分析にあった。これが批判される背景には、60年代以降の先進社会

の一般的問題状況があった。

第一に社会問題—紛争の噴出。機能主義社会学は、個人や集団を全体社会システムの代理人・出先機関(agent)とみなす。よって、さまざまな行為は現象的にはさまざまな主体をもつが、究極的には「社会システム」が主体であるとされる。しかもこの究極主体が自動制御装置と想定されることから、諸行為はかのシステムの維持に合目的・調和的に関係することが前提される。つまり現象的な主体である個人や集団は、その行為の目的が社会の維持にあることに合意している。この意味で機能主義社会学は合意理論なのである。

しかし60年代後半以降の社会問題—紛争の噴出は、この枠組の非現実性をあらわにした。ここに合意理論のオルタナティブとして葛藤理論がうまれる。さらに機能主義的合意理論は、これら問題—紛争の解決を究極主体たる抽象的「社会システム」に一任し、日常的意味での「主体」はこの解決に「主体」としては関与しえないとする。ここに「主体」の意図的な問題解決能力を強調する理論的オルタナティブも成立する。

第二に補償教育の失敗。〈60年代モデル〉は学校を、それを通過すれば諸個人が経済的前進を得るブラックボックスとみなした。そこで問題は、階層的下位者が学校の外にあることに求められ、処方箋は彼らを学校の内へくみ入れることとされた。

コールマン・レポートやブラウデン・レポートを契機に、マイノリティーや労働者階級の子弟を継続的に就学させる政策的努力がさまざまになされた。しかしこれらは失敗した。

このことは一方で遺伝論の復活をうんだが、他方、ブラックボックスのなかみを経験的に検討する端初をも与えた。つまり、補償的に優遇しつつも特定階層の子弟を教育的に脱落させるメカニズムが学校に備わっているのではないかという問題提起がうまれた。ここに学校をブラックボックスとする〈60年代モデル〉は批判され、学校の内部過程を究明するという要請がうまれたのである。

次にこうした経緯の初期的な帰結をみることにしよう。

2. 「新しい」教育社会学の盛衰

「新しい」教育社会学 (*new sociology of education*) は70年代初頭のイギリスに特有の〈60年代モデル〉批判である。これは最新のデータ蒐集機器を活用し、解釈学を理論的背景に授業を意味過程としてマイクロに分析した、さきの批判の系でいえば「主体」の強調と学校の内

部過程の究明との独自の混合物である。そしてこの独自性は、「新しい」教育社会学が階層的な教育的不平等の従来の解釈に転換を迫る運動であった点に求められる。この点を敷衍しよう。

補償教育の失敗は学校の内部過程の解明の必要を惹起した。が、その際、通常の疑問は「なぜ文化の階層的格差は縮まらないのか」、つまりなぜ階層的下位者の文化的欠如 (*cultural deficit*) は補償されないのかを、学校に問うことにあった。「新しい」教育社会学は詳細な授業分析から、この問題設定自体に異論を唱える。なぜなら「新しい」教育社会学によれば、階層的下位者は自らへの教育課題を的確に把握し、それを「主体的」に解決しているからである。にもかかわらず彼らが学校では成績不振等の「問題」をもつとされるのは、彼らの認知・解決の文化的様式が、学校や社会の是認するそれと異なっているからである。ここに「新しい」教育社会学は、文化的欠如に代えて文化的相違 (*cultural difference*) の概念を用いるべきだと主張する。ところで深層レベルでは、諸文化には何ら内在的・本質的な優劣は存在しない(文化的相対主義)。そこで労働者階級の——特殊イギリス的表現たる——教育可能性 (*educability*) の問題は、たんにみかけ上のものにすぎないと結論されるのである。

この議論の限界は明らかである。文化的相違という概念は、労働者階級の教育可能性の問題が派生的で現象的なものでしかないことを証明する。しかし現実には、この証明にもかかわらず派生的で現象的にすぎない諸問題はある社会的インプリケーションをはらみつつ経験的に存在しつつ、このこと自体が社会学的兴趣をひきつける。つまり「新しい」教育社会学は補償教育の失敗がうんだ現実問題を、ただ観念のうてで解決したにすぎない。まさにこのとき、「新しい」教育社会学は理論としても運動としても失速したのである。

3. 問題

われわれは現代教育社会学を、「伝統的」教育社会学への批判・またこれに対する反批判を通じて形成された・現在の教育社会学の理論的一方法的状況であるととらえよう。この批判—反批判過程で「伝統的」教育社会学はいわば正統派教育社会学へと変化した¹⁾、他方、これを批判する側にも推移があった。そして現代教育社会学にあって、正統派教育社会学に対立する勢力の中軸が、マルクス主義教育社会学なのである。

たとえばイギリスの教育社会学シーンでは、70年代初期の「新しい」教育社会学の失速後に M. F. D. ヤングの

「カリキュラムの社会学」「教育政治学」等のマルクス主義的諸論があらわれ³⁾、70年代後半、そのエラポレイトされた形態たる文化的再生論が発展してきた³⁾。アメリカでも70年代前後のラディカル社会学運動のなかから、マルクス主義が社会学的な理論枠組として定着してきた⁴⁾。

この経緯は偶然ではない。「伝統的」教育社会学批判はそもそも社会批判に動機づけられていた。葛藤への着目・主体の重視・学校の内部過程の究明は、「伝統的」教育社会学の世界観に対する批判を通じて現実的な社会批判と連動していた。ところが「新しい」教育社会学に典型的にみえる主体や学校分析の方向は、この社会批判の視角をかえって遮断してしまった。この、往々<学校は社会的真空にあるのではない>と批判されるタイプの議論は、社会的広がりをもつ問題提起を社会批判の文脈でなすことを不可能とし、むしろ社会学的な課題からの“退却”を帰結した⁵⁾。この時点で要請されたのは社会を包括的に、つまりミクロとマクロ／構造と過程を全体的にとらえ、しかもこれを社会批判の文脈で可能とする枠組であった。ここにポジティブな全体性として社会をとらえる機能主義に対し、ネガティブな全体性として社会をとらえるマルクス主義が胎頭する必然があった。

マルクス主義教育社会学は、マルクスが定式化した近代社会の問題性を学校に投影する。つまり、従来は経済合理的で平等の推進機関とみなされていた学校が、マルクス主義教育社会学では資本主義という・ある欠陥をもつ社会システムの正統化と再生産に寄与するものにとらえられる。ではこの欠陥とは何か？ 学校はこの欠陥にどう関与するのか？ さらにこうした議論はいかなる意味で、マルクスに依拠する意義をもつのか？——これらの検討が以下を通じての課題である。が、まずわれわれは、マルクス主義教育社会学の具体的内容をさらうことからはじめなければなるまい。

II マルクス主義教育社会学の成立

われわれはマルクス主義教育社会学ということばで、たんにマルクスの用語をその場かぎりでアナロジカルに教育にあてはめるタイプの議論を言わないことにしよう。むしろマルクス主義においてこの議論を駆逐するものをマルクス主義教育社会学とよぼう。このとき、マルクス主義教育社会学は案外新参者であることがわかる。

論の簡明を期すため、以下ではマルクス主義教育社会学にとって重要な3時点をたどることにしよう。すなわち①マルクス主義が他ならぬ学校を問題化した時点。こ

れはアルチュセールに集約される。②教育社会学がマルクス主義教育社会学を「認知」した時点。ポウルズとギンティスのいわゆる「対応理論」(correspondence theory)がそれである。③マルクス主義教育社会学が対応理論として定着し、マルクス主義の内外でこれへの批判を端緒とした論争がおこった現在の時点——この3つである。つまり、アルチュセール；ポウルズとギンティス；さらに現在の論争の順でわれわれはマルクス主義教育社会学を以下でときほぐす。その際、前二者をその「成立」、現時点を「展開」にかかわるものとして、おのおのⅡ、Ⅲで論じよう。この作業、特にⅢを通じてマルクス主義教育社会学の問題点が指摘されるが、マルクス主義教育社会学に問題を求めるわれわれの——恐らく独自の——視点を、アルチュセールへのとりかかりの流儀を示すことによってさきに明確にしておこう。

われわれは次のように考えよう。彼の著名な命題<学校は主要な国家イデオロギー装置である>は、その字面だけではいかにも陳腐であり、何ら洞察を感じさせない。そこでわれわれはこの命題が意味をもつ文脈、つまりマルキストたる彼がなぜ特に学校に着目したかを問うことで、マルクス主義の教育社会学的意義を検討する。マルクス主義がなぜ学校を問題とするのか？——この答えがわれわれのマルクス主義教育社会学に対する評価につながるのである。

A アルチュセール

資本主義社会の本質は、その歴史的に特殊な土台（生産力と生産関係）にある。よって、この社会の再生産の骨子は土台の再生産であり、生産力と生産関係の再生産である。

ところで生産力は、生産労働をうむ労働力と、物的な生産手段（労働用具と労働対象）から構成される。そこで、マルクス主義的には、資本主義社会の再生産の条件は、労働力・生産手段・生産関係の各々の再生産となる。

さらに生産手段の再生産を、アルチュセールは生産過程の内部にゾルドーインされ、既に与えられたものと考ええる。よって再生産の鍵は、労働力と生産関係の再生産にある。この前提のもとにさきの命題に関連するアルチュセールの4つの論点をあげよう。

第一、学校は生産過程の外部でうえの2つの再生産を行なう。しかし第二に、学校が2つの再生産をともに行なうのは、労働力と生産関係の2つの再生産が相補的なものだからである。逆にいえば、各々が再生産されるためには両者が再生産されねばならず、このことの結晶的

表現こそ「学校」の存在なのである。アルチュセールはこれを「学校は」多様な特殊技能たる「《実際問題を処理する仕方》を教えるのであるが、それを支配的なイデオロギーに対する服従を保証し、あるいは支配的なイデオロギーの《実践》の習得を保証する諸形態のなかでおこなう」⁶⁾あるいは、学校が行なう「労働力の特殊技能の再生産が保証されるのはイデオロギー的服従の諸形態のなかにおいてであり、またこの諸形態の下においてである」⁷⁾——こう表現する。ここに彼の言うイデオロギーとは物質的存在であり・感覚的に認知可能な形式をもつ・端的に「儀式」⁸⁾としてあらわれる。

むろん生産関係は労働力とともに土台の構成要素であり、イデオロギーと同義ではない。これとの関連で以下、彼の「イデオロギーは主体としての諸個人に呼びかける」⁹⁾という抽象的表現を解題しよう。

労働力がそれとして実存する背景には特定の生産関係が横たわっている。後者のない前者も、その逆も現実的でない。これら2者は相補的なのであった。そこで労働力を再生産する学校は、特定の生産関係を必須とする。しかし学校は直接的生産過程の外にある。それゆえ学校は生産関係自身ではなく、そのイデオロギー的表明を通じて労働力を再生産し・またイデオロギー形態自体をも再生産するのである。ところで主体とは、労働力と生産関係との〈交点〉であり、両者の相補性の実証である。この主体がイデオロギーを通じて形成され・それにおいて自らを表明しそれを確認すること、これが「呼びかけ」の意味である。つまり、労働力と生産関係との再生産の相補性そのものがイデオロギーと相補的に関係し、このことを通じて完成される。そして生産関係の外にある学校は、イデオロギーを通じて労働力と生産関係との再生産の相補性を保証し、資本主義社会を再生産する「イデオロギー装置」なのである。

アルチュセールにとって労働力と生産関係との再生産は、国家によって、暴力的および／またはイデオロギー的に達成される。この意味でイデオロギー装置としての学校は「国家イデオロギー装置」である。これは学校の実質的保有者が国家であることの裏返し表現でしかないが、しかし第三に、アルチュセールにとって学校は、ブルジョア国家に特有のイデオロギー装置なのである。

ブルジョアジーは封建制その他、資本主義的とはいえない国家的なイデオロギー装置——統治形態が例とされる——に十分に順応してきた。しかし国家的企図としての学校はブルジョア社会に固有の現象であり、この「学校というイデオロギー的表象」はこの歴史的特異性にもかかわらず、今日無批判に教育の前提として受容されつ

づけている。これこそイデオロギー装置の本性である。アルチュセールは言う、「国家のイデオロギー装置の一つが、人びとがその音楽にほとんど耳をかきないにもかかわらず、——この音楽はそれほど沈黙しがちなのだ！——まさしく支配的な役割を演じている。これが学校なのである」¹⁰⁾と。それゆえ彼にとって、資本主義の文脈で、学校は国家イデオロギー装置として問題にされるべきものだったのである。

最後に。特定（支配階級）のイデオロギーを支配的とするものは国家イデオロギー装置の特定の配置であり、この配置は歴史的に、階級闘争によって画定されるとアルチュセールは主張する。しかしこの配置を決定づける「階級闘争は AIE〔国家イデオロギー装置〕をはみだす階級闘争の側面ではない。」¹¹⁾はみだすとは、つまり階級闘争はイデオロギーにかかわるがこれを原因とはしないということ・儀式としてのイデオロギーは国家イデオロギー装置に実現されるが「イデオロギーは AIE のなかで《生まれる》のではなく、階級闘争のなかで把握された社会階級から、すなわち社会階級の存在条件、社会階級の実践、社会階級の闘争経験、等々から《生まれる》」¹²⁾ということ・である。ここには階級闘争の「理由」——恐らくは土台にかかわる——を問う作業が、国家イデオロギー装置たる学校を問題化する際に必要であることが暗示される。

要約にかえて、アルチュセールの命題が何を語らないかを明確にしよう。第一にこれは、意図をもつ・人格化された支配階級たる国家が被支配階級にイデオロギー内容を注入する場が学校であるとは語らない。むしろ特定の国家をうむ特定の生産関係＝社会形成の原理が儀式としてのイデオロギーに結晶する場が学校であり、これを通じて資本主義社会が再生産することを語る。この背景には非人格的な・土台に関する構造がまず想定されている。第二に、「学校は国家イデオロギー装置である」という命題は、土台からの上部構造の「相対的自律」や、後者の前者への「反作用」を語らない。労働力と生産関係とがイデオロギーを通じて再生産されること・つまり一方での労働力と生産関係と他方でのイデオロギーとの・両者の共時的相補関係は、通時的な因果関係によりみかえられるべきではない。むしろこれらはある再生産構造に由来する過程の異なる側面ととらえられるべきなのである。

B ポールズとギンティス

次にポールズとギンティスの対応理論をみよう。彼らによってマルクス主義教育社会学は現代教育社会学に地

歩を占めたのであるが、彼らの議論はアルチュセールのであった。というのは、学校が資本主義社会の正統化・再生産の装置であることの“核心は、教育的出逢いの内容——あるいは情報伝達のプロセス——ではなく、その形式に見出される。すなわち教育的出逢いの社会関係に、である”¹³⁾と主張するからである。これはアルチュセールが学校の機能を抽象的に、儀式としてのイデオロギーを背景に、主体としての労働力-生産関係を再生産することに求めたことのヨリ具体的表現と解釈できる。

ボールズとギンティスは、学校が、資本主義的生産がうみだす経済的に非民主的で抑圧的な・労働者が自らの労働への権利をもたない・人間よりも利潤の必要に応じた・「ハイラーキカルな分業」への諸個人の統合をめざし、社会的平等や個人の発達を犠牲にしていると主張する。そして資本制的な分業のハイラーキが克服されないかぎり平等や発達の実現は不可能であるが、現実の学校教育がむしろこの分業のハイラーキを正統化し再生産するところに彼らは問題を見出すのである¹⁴⁾。

まず正統化。<60年代モデル>の典型たる教育経済学の内容仮説は、教育が労働力の質を向上させることで職業的成功と関連すると主張した。が、ボールズとギンティスは、獲得された技能・さらには生得的IQすら、階級的出自や学歴と独立しては職業上の地位と関連しえないことを指摘する¹⁵⁾。よって学校は実際には、ある職業に必要とされる技能の賦与や生得的能力の選別とは別の部分で、件の分業形態と関係することになる。そこで彼らは、学校はその客観的・メリトクラティックな外観によって、資本制的な分業のハイラーキを適正なものとして正統化していると主張するのである。つまりここでは学校は、経済生活の不平等構造——すなわちハイラーキカルな分業——が公正でも必然でもないにもかかわらず、それを公正かつ必然のものと表象させ、不平等の本質を隠蔽する社会的装置とみなされるのである。

次に再生産。再生産は正統化の物質的表現である。が、ボールズとギンティスによれば、この再生産はたんなる隠蔽の結果以上に、資本主義にとって機能的なものなのである。

学校が能力や技能を通じては分業のハイラーキに関与しないということは、学校は能力や技能以外の部分で分業のハイラーキを再生産するということである。では何によって学校はそれを再生産するのか？——彼らによれば「社会関係」によってである。

資本主義の骨格たるハイラーキカルな分業は¹⁶⁾、そのハイラーキ内の水準に応じて異なる社会関係をセットする。この分業形態は経済的に非民主的なことから、

下位レベルでは規律服従—外在的報酬型の社会関係が、上位レベルでは自由裁量—内在的報酬型のそれが支配的となる。こうした分業上の地位による社会関係の相違は、家族関係にもちこまれることでハイラーキカルな分業の世代間再生産の素地となるが¹⁷⁾、ボールズとギンティスによれば、学校はこの家族関係に残存する“情緒性”を剥奪し、この再生産を増幅させるとともに、さきに見た流儀でこれを正統化するのである¹⁸⁾。つまり彼らは「生産における社会関係」が「教育における社会関係」に複製され、この2つの社会関係が対応をなしているところに資本主義社会の再生産における学校の「機能性」を見出すのである。彼らはこれを対応律(correspondence principle)と名づけるが、以下にその具体的内容をみよう。

1. 共時的対応

学校段階を進むに従って学校内での社会関係もまた規律服従型から自由裁量型へと変化する。たとえば小学校という低い学校段階での学校内の社会関係の特徴は、生徒は自らの教育に統制権をもたない・カリキュラム内容から疎遠である・教育のプロセス(学習)や帰結(知識)よりもグレード等による外在的な報酬によって動機づけられる・みかけ上客観的でメリトクラティックな評価が生徒を分断し競争を制度化する、等々に代表される¹⁹⁾。そしてこの教育をターミナルにする者は、正当にも分業のハイラーキの下位に入職するのだが、彼にとってそこでの社会関係は彼の発達経験に照らして当然のものとして受容され、これに応じた労働力が実効する。つまり生産の社会関係と教育のそれとの対応は、分業のハイラーキの作動と再生産に全く機能的に貢献する。

この例は、学校段階に即した縦断的対応であった。が、のみならず横断の意味でも妥当する。たとえば同一学校段階でも階層的背景を異にするスラムとサバービアでのハイスクールにみられる社会関係の相違、同一学校内のトラックの相違に応じた社会関係のそれ、等々。——これら学校内の社会関係とハイラーキカルな分業上の地位に応じた社会関係との対応は、資本制的・抑圧的な不平等構造をもつ分業形態を正統的のみならず機能的に再生産するのである。

2. 通時的対応

われわれは対応律の共時的内容をみた。次にボールズとギンティスはこの対応が他ならぬ資本主義的生産組織の必要に根ざすことを歴史のダイナミクスを通じて証明しようとする。彼らはこう結論する。アメリカ教育史上の三大変革期——19世紀中葉のコモンスクール運動、20世紀初頭の進歩主義運動、60年代以降の大学改革運動

——は、その時々資本の要請に応えたものであった、と。

まずコモンズ・スクール運動²⁰⁾。この時期は資本の集積、工場制と賃労働の成立・拡大、さら移民の流入に特徴づけられる。そして“とりわけ衝撃的なのは、経済のダイナミックに発展したセクターでの資本蓄積、その結果新たな労働者の賃労働システムへの統合、プロレタリアートと産業予備軍の拡大、社会不安や政治的反抗の出現、教育拡張＝改革運動の発展——というくりかえしあらわれるパターン”²¹⁾であった。つまりコモンズ・スクール運動は、資本主義的生産の胎頭にもなう家族の解体、社会不安のまんえんを矯正する手段であった。しかしその際、学校が家庭よりも工場をモデルとした助教制方式を採用したことにボールドとギンティスは着目する。なぜならコモンズ・スクールは、拡大・深化する工場での賃労働が要請する社会関係を、学校内にもたらしたからである²²⁾。

次に進歩主義運動²³⁾。これは工場制にもとづく企業家資本主義からホワイトカラーを中軸とする法人資本主義への移行期、さらにこれによる全国的エリート形成期にあらわれた。

ホワイトカラー労働はその業務内容がある程度知的で生産物がみえにくい特徴をもつ。ここでは雇主はもはや監視や出来高を通じて外的に動機づけることでは労働者を操作できない。利潤極大化の過程で生産過程に内的な動機づけが必要な部分がうまれたのである。ボールドとギンティスによれば、これへの学校の適応が進歩主義運動である。さらに進歩主義運動と資本主義との関連は次の2つの側面からも考察される。第一に、この時期の学校改革は自治体改革に平行していることから、進歩主義運動は法人資本主義にもとづく全国的エリートの権力掌握の一環とみなされること。第二に、資本制発展の弊害の矯正者として国家が肥大化し、国家もまた教育を含むホワイトカラー労働を必要としたこと。よってこの時期に一方では社会政策的見地から、他方ではホワイトカラー需要から、国家は資本主義社会の教育の担い手として登場しはじめるのである。

最後に大学改革運動²⁴⁾。これはホワイトカラーのプロレタリアート化の時期である。法人資本主義はその生産形態によって就学需要を増加させた。が、他方でその発展は、職業自体を変化させ、従来はハイアラーキ上層にあった自由裁量型の職業の業務内容を「マニュアル化」した。そこで、伝統的高等教育における社会関係が、生産における社会関係と対応しなくなった。ボールドとギンティスによれば、学生運動にみられるアカデミズムへ

のプロテストは、この両者のミスマッチの表明なのである。そこで以後、職業教育化された高等教育が生産組織との対応のもと、あらわれるようになる。

彼らによれば、これら教育史上の三大画期は、それゆえ資本の蓄積と資本制的生産関係の再生産との矛盾の解決期であった。——労働力の量的質的な搾取をめざす蓄積の動因は、従来の搾取度にもとづく・再生産されるべき社会関係を変化させる。対応律はこの資本の要請の変化に学校が上首尾に適応したことを含意するがゆえに、教育と資本主義との関係を明らかにする²⁵⁾。むろんこれは機械的にとらえられてはならず、政治的要因をはじめとする・対応律にとって矛盾的な要素が存在することを忘れてはならないのだけれども²⁶⁾。

3. まとめ

われわれは対応律の内容をみることによって、対応理論の性格を明らかにした。ここではボールドとギンティスの「後日談」から彼らの主張の骨子を要約しよう。すなわち、彼らの議論の中心は“教育システムの形成と進化への介入にあたり、資本の主要目的は学生を資本制生産のハイアラーキの各レベルの未来の労働者へと正確に用意するところにあった。資本が直接・間接に学校を構造づけることに実質的に大成功し、経済生活の非民主的性格に直面させたなら、学校はその平等および発達の目的を達することができない。……われわれはまた特に、教育と経済との現在の関係は教育の内容ではなく形式を通じて保証されると論じた。……教育は生産の社会関係と教育のそれとの間の対応を通じて、学生を労働者へと準備させるのである。”²⁷⁾

III マルクス主義教育社会学の展開

マルクス主義教育社会学は現代教育社会学においてまず対応理論として成立した。が、以後、これにはマルクス主義の内外から批判が続出した。以下ではこの批判の若干をとりあげ、次にマルクス主義教育社会学の現況を示唆する論争をみる。対応理論批判に関してはまずマルクス主義的なものをあげ、次にそれ以外の(いちがいに正統派教育社会学とはいえない)批判をみよう。われわれの目的にとって重要なのは前者であるが、後者はマルクス「主義」教育社会学を批判する際に多くのインプリケーションを与えてくれる。

A 対応理論批判

1. マルクス主義的批判

対応理論に対するマルクス主義の内部的批判の大部分

は、対応理論のもつ＜ラディカル機能主義＞の批判、つまり再生産の機能性に関するものである。学校が資本に依存し、その要求にきわめて整合的に反応するなら、そこに矛盾や葛藤、変革の契機はない。この点をめぐってマルクス主義的批判が多くなされる。その際の鍵概念が＜教育システムの相対的自律性＞である。対応理論にこれがないがゆえに、学校の内部や職場でおこる葛藤と、その変革にむけてもつ潜在力を評価しえないと批判される。この自律的な教育システム内部の問題と資本主義との「非対応」は、いわゆる「上部構造」の含意に応じて二様に主張される。すなわち文化—教育内容と国家である。以下、おのおのをジルーとカーノイにみよう。

a 文化—教育内容（カリキュラム）

ボールズとギンティス自身、対応理論の意義のひとつに“学校教育の内容に対するマルクスの先入観”²⁹⁾の修正をあげたにもかかわらず、彼らは文化内容の階級的葛藤をみていないという批判がおこった。“ある時代の支配的思想は、つねに支配階級思想にすぎない”²⁹⁾という意味でマルクス主義的な、文化内容・知識・カリキュラムへの着目はヤング以来のものであるが²⁾、対応理論への批判の文脈ではジルーを代表させるのが適当であろう。

彼は対応理論が、上部構造を土台の反映として二次的にしかとらえない「分離モデル」であり、文化と経済との相互浸透を見失わせ、結果、変革の契機をとらえ損なっていると主張する。彼によれば、土台たる資本主義経済に矛盾する葛藤は、教育システムの内部に＜労働者の文化的反抗＞として現存しており、これは上部構造たる文化—教育内容にヘゲモニー概念を導入してはじめて定式化できるのである。つまり彼は、上部構造の下部構造への不整合なかかわりを日常の授業場面あるいは学校内での文化的不統合にもとめ、これを教育システムの自律性を保証するものととらえるべきとし、“ヘゲモニーとイデオロギーに関し適切な概念を欠くことで、対応理論はアクティヴな文化領域としての学校が、いかに社会の支配的価値と信条を支え、またこれに反抗すべく機能しうるかを示し損ねている”³⁰⁾と批判する。学校はたんに再生産の装置でも、支配的イデオロギーの表明の場でもない。それは文化的ヘゲモニーがたえず発動される・葛藤を秘めた・ある場合には土台の変革にまで結びつく場である。この文脈で、変革に結びつかない場合を含めて、教育システムの自律性が検討されるべきであり、これはヘゲモニー概念の導入によって可能となる——これがジルーの主張である。

以上、文化—教育内容、あるいはイデオロギーとして上部構造の相対的自律性を教育システムのそれと結びつける主張をみた。議論の水準は異なるが、いまひとつ、自律的な上部構造として国家に言及する場合がある。これをカーノイにみることにしよう。

b 国家

カーノイの対応理論批判の内容は次の引用に明らかであろう。すなわち“ボールズとギンティスは、国家装置内での闘争が一般的な階級闘争における有益な前進たりうるというプーランツァスの見解を否認している……国家やその装置を資本制的生産統制のラディカルな変革に利用できる可能性を拒否している。……土台それ自身の闘争に比してイデオロギー装置内の闘争には大した実がないと論じている……葛藤の場としての学校は彼らの分析では調停者にすぎない……”³¹⁾さらに、“階級闘争は生産にかかわるがゆえに学校は調停者である。が、調停者ゆえにそれ自身、階級闘争の部分となる。”³²⁾

プーランツァスを援用するカーノイは、国家および国家装置たる教育システムの土台への自律的影響を強調する。上部構造たる国家と教育は土台の矛盾の処理・調停機関であるが、この矛盾は資本主義という土台のそれである限り、資本主義社会の上部構造にもまた矛盾をひきおこす。そして“調停の企てによって生まれた矛盾は上部構造の矛盾である。なぜなら上部構造は調停のプロセスにあり、それ自身なのだから。そして上部構造の矛盾は資本関係の再生産に影響する。なぜなら調停プロセスは資本関係の再生産にとって重要なものだから”³³⁾——つまり上部構造はそこでの矛盾を上部構造的に解決せざるをえない（矛盾を土台にさしもどすわけにはゆかない。そうしないがゆえに上部構造は存在する）が、この時点で国家と教育は土台から相対的に自律し・土台にそれ自身の権限で影響する。ここに対応理論は反映論として批判されるのである。そしてカーノイは学校の自律的影響力として①ブルジョアのヘゲモニーを危うくする民主主義の教示、②自律的正統性をもつに到った教育システムによる、矛盾の調停に相反する作動の可能性、③反体制的なユースカルチャーの醸成³⁴⁾をあげる。

また彼は、アルチュセール型の再生産論一般を、国家および教育のイデオロギー的—抑圧的機能を偏重するものであるとし、独占資本主義段階ではむしろ国家と教育の経済機能が重要であると主張する。この文脈で矛盾の発火点として「過剰教育」(over education)に着目し、上部構造たる学校の・土台への自律的影響をもつ・調停機能の矛盾に言及するのである³⁵⁾。

c 世界システムとしての資本主義

これまでみたマルクス主義内部の批判は、対応理論の主に共時的側面にかかわっていた。そのうえで学校は現在、資本主義のたんに再生産機関でないことが主張された。これと異なり、対応理論の通時的側面に着目する批判がある。これをカーティスにみよう。

彼は対応理論が言う限りでの資本主義と教育の関連に異議を唱える。資本主義化の遅れたアイルランドやカナダで公教育が発達したという事実＝「不均等発展」に着目するからである。しかし重要なことは、彼がこの指摘によって「資本制と教育は関連しない」と結論づけない点にある。

彼は一方でペンディックスやコリンズ型のウェーバー学派、すなわち教育の発展を多元的な利害闘争の文脈でとらえるゆき方を「そうした利害の構造的起源こそが重要である」³⁶⁾とし、彼らは「必要以上に公教育と商品生産を切り離している」と批判する。つまりあくまでも資本主義の文脈で公教育の発展の本質は理解しようと主張する。しかし他方で、「機械的な土台／上部構造モデルを墨守する」再生産論は、「必要以上に公教育と商品生産とを結びつけている」と批判する³⁷⁾。それではカーティスにとって「不均等発展」はこれら両者への批判とどう結びつくのであろうか。

端的に彼は資本主義を一国システムとしてではなく、世界システムとして把握すべきことを主張する。この観点は、資本主義化の遅れた国での公教育の発展を往々ウェーバーリアンの分析が結果する当事国での多元的な利害——恐らくこの一国に限れば没資本主義的な利害として現象する——の偶発的融合からではなく、世界的資本主義化の構造的産物としてあとづけるものである。また、一国資本主義的視点からの解釈の抽象性、すなわち「資本主義は自らを教育によって再生産する」という全称命題は、歴史的事実との照合により、具体的な・実体を伴った・特称命題によって克服されるであろう——こう主張するのである。

2. その他の批判

次にマルクス主義の外部からの対応理論批判をみよう。カラベルとハルゼー、およびハイコックスである。

カラベルとハルゼーは、対応理論のいう「対応」の対象たる「ハイアラーキカルな分業」が資本主義に必ずしも特有でないと主張し³⁸⁾、果たしてポールズとギンティスが資本主義に固有の文脈で学校を問題化したのかという問いを発する³⁹⁾。これは学説史的あとづけをめざす論文中にあるどちらかといえば論評的な批判である。これに対しハイコックスは真向から対応理論を批判する。

彼はまず対応理論の通史的側面を批判する。要点はこ

うである。すなわち、歴史的に、公教育制度は資本主義に「対応」して発展しはしなかった。むしろ19世紀の工場主たちは大衆教育に反対したし、中等教育に限ればヨーロッパではこれは産業の要請よりも行政官僚のリクルートに平行して発達した。加えて公教育が資本による社会統制の道具ならばそれは労資の闘争期に発展すべきだが、現実には産業の平和の時期に発達したことに言及し、彼は資本主義と教育システムとの「対応」の主張を全面的に斥けるのである。

しかしハイコックスの批判の収斂点はむしろ方法論的地平にある。彼は以上の批判を背景に「一般に、ラディカルマルクス主義の理論家はその主張の真偽を証明するより、それを前提する傾向にある」³⁹⁾ことを批判する。つまり教育と資本主義との対応が、対応理論ではたんに前提とされ、何ら説明されてはいないと主張するのである。

B 現在の論争

対応理論とその批判を通じてマルクス主義教育社会学を検討するまえに、いましばらく現在のマルクス主義教育社会学をみることでおさらいをしめくくろう。われわれはまず、ポールズとギンティスの対応理論以後の主張をみる。そして最後に最近の論争のひとつ——方法論にかかわるもの——を紹介し、マルクス主義教育社会学の現況の記述にかえよう。

1. ポールズとギンティスの「回答」

諸種の批判に対し、ポールズとギンティスは対応理論の弱点を、教育変動が自発的かつ政治的な帰結をうむ可能性を軽視したこと、またこれは「先進資本主義のシステムティックな矛盾を扱えなかったこと」に起因すると答えた⁴⁰⁾。

対応理論によれば資本の蓄積と再生産との矛盾から、すなわち従来の生産における社会関係がより高度な搾取をめざす動因と一致しなくなったとき、教育変動は起こるのであった。しかしこうした資本制の発展に対して「遅れをとり戻す(lagging-followed-by-catching-up)」ためのダイナミックスのみならず、教育はそれに「内在するダイナミックス」をもち、これが資本主義と矛盾する契機を孕んでいることをポールズとギンティスは分析しなかったと自ら批判する⁴¹⁾。つまり彼らは資本主義批判の文脈で、「教育システムの相対的自律性」に着目すべきことを主張しはじめたわけである。

彼らはこのことを次のように定式化する⁴²⁾。すなわち、先進資本主義社会は3つの場(site)により構成される。第一は資本主義的生産の場であり、これは資本による労

働の支配を特徴とする。第二は家族であり、これは男による女の支配の場である。第三は国家であり、形式民主主義の貫徹の場である。そして教育は、私経済と国家の2つにまたがる下位的な場(sub-site)と想定される⁴³⁾。そこで彼らは資本制の生産のサブシステムとして所有権を正統化する政治構造を再生産する教育と、国家のサブシステムとして人権原理に直接に支配される教育との矛盾(“富と人間とのディコトミー”)に着目するのである⁴⁴⁾。

彼らはこの矛盾を特に教育システムの内部で次のように定式化する⁴⁵⁾。すなわち、ブルジョア社会はそのコミュニケーションの手段に、ある論言(discourse)の様式をもってする。彼らはこれをリベラル・ディスコースとよぶが、これがもつ文化的構造・すなわちリベラル・ディスコースの形式は、自然権や人権を前提とすると考えられる。しかしこれがまさにブルジョア的でリベラルである理由は、自然権や人権が論理的に貫徹する領域が限定される点、つまりその社会的利用と適用範囲の特徴に求められる。自然権や人権を形式的な前提とするにもかかわらず、私経済では所有権が、家庭では男性優位が、リベラル・ディスコースによって伝達される内容なのである。

ボールズとギンティスはこの形式と内容との対立に着目し、リベラル・ディスコースはさきの3つの場で相異なるロジックを発動するけれども、これによってそれ自体は矛盾的性格を深めてゆく⁴⁶⁾と主張する。これはますます、場の境界を再生産できにくくなっており、所有権や男性優位を自然権・人権のロジックで変革する可能性をもつに到っている。むしろ、ここには社会主義的ディスコースの中核たる連帯や協働が欠けており、この変革が可能のためにはリベラル・ディスコースが究極的に有する個人主義が克服されねばならないのだけれども⁴⁷⁾。

ところで教育システムは、このリベラル・ディスコースの再生産の場である。そこではこの論言形式とカリキュラム内容あるいは日常的で社会的な経験とが鋭く矛盾する。ここにボールズとギンティスは、社会変革にむかう自律的な変動を教育システムに見出すのである。

2. 方法論的動向

近年のマルクス主義教育社会学の発展を背景に、とくにカリキュラム研究を中心として、アーノットとウィッティは次のような主張をなし、教育社会学におけるマルクス主義の「市民権」を確認しようとした。すなわち、現在のマルクス主義的なカリキュラム研究は、特にアメリカでは①教育は社会変動への重要な介入要因であると

の関心、②知的・方法的多元主義へのコミット、③経験的研究より得られた知見の重視——を通じてアカデミックなカタチで発展してきたと主張したのである。

彼らは“イギリスの教育社会学はあまりにしばしば、資本主義社会における学校教育に関する一般化された理論をもとに、……さまざまな分析次元を混同”してきたと批判し、うへの3つの動向はマルクス主義教育社会学が“もっと経験的な流儀で文化的再生産や潜在的な転換やのレヴェルの異同を画定”する段階に至っていることを示すものであると強調する⁴⁸⁾。彼らはさきにも述べた階級的もしくはその他社会的なセッティングのもとで生起する文化的葛藤の社会的意義が、現在ヒドゥン・カリキュラムおよび教室内で「実効中のカリキュラム」(curriculum-in-use)の研究として経験的に問われていることをもって、思弁とドグマを克服するマルクス主義教育社会学の新局面ととらえるわけである。

しかしハーグリーブスはこれに異議を唱える。彼はマルクス主義教育社会学の近年の動向を、単一因果的な直接的再生産理論への反省として①反抗と社会転換および②相対的自律性を強調するモデルへの移行ととらえるが、導入されたこの2つの観点そのものが問題を孕んでいるとみる。そしてこの問題は、さきのアーノットとウィッティの文脈でいえば、知的・方法論的多元主義(知的開放性)と経験的知見の重視(経験的厳密性)とは、社会変動への学校の貢献という前提によって不可能となることに起因する——こうハーグリーブスは主張するのである⁴⁹⁾。

まず反抗と社会転換の強調に関して。彼はこれは知的開放性や経験的厳密性のみかけをよそに、結局は“資本主義下の学校教育の本性に関する言明のセットに骨化”し、この言明の“究極的基盤は社会転換への強烈なコミットメントに見出される”にすぎないと批判する⁵⁰⁾。ここではデータの恣意的選択が行なわれうる⁵¹⁾。つまり、知的開放性や経験的厳密性は、マルクス主義教育社会学においては研究者の政治的主張と相容れる限りでのみ可能なのである。

次に相対的自律性に関して。ハーグリーブスはこのチームの内容自体が奇怪であると主張する。一方で資本主義社会の再生産装置としてありながらも他方で自律して存在する——つまり教育システムが独立しつつ依存するとはいかなることか？ ハーグリーブスはこの「弁証法」的立論こそがジャルゴンに次ぐジャルゴンをうみ、知的にも経験的にもマルクス主義教育社会学を不毛なものとしていると批判する。彼らは学校と社会との複雑な関係を指摘しながらも“学校教育が再生産プロセスのな

かで巨大な潜在力として存在する、という強烈な信念に固執した⁵²⁾ために知的・経験的な発展性を失っている、こうハーグリーブスは主張するのである。

ある政治的主張、教育システムに関するある前提——これから出発する限り、マルクス主義教育社会学は知的開放性や経験的厳密性を獲得することはできない。そこでポジティブな提言として彼は歴史的な事例研究をマルクス主義教育社会学が行なうことを推奨する⁵³⁾。これがマルクス主義教育社会学のその主張や前提を事実によって修正することを迫り、アカデミックな発展の礎となるであろうと提言するのである。

マルクス主義教育社会学の「立場」が研究の客観性を曇らせるというこの批判に対し、しかしナッシュはマルクス主義の立場からこう反論する。すなわち、理論と経験的分析とは相互に自律的に進むのであって、公理的要素を経験的側面と対照して批判せよというなら、その批判はひとりマルクス主義に限って与えられるべき種類のものではない、と⁵⁴⁾。

3. 批判にむけて

われわれはⅡとⅢを通じてマルクス主義教育社会学の成立と展開をみた。かなり入り組んだ議論であったが、われわれはくなぜマルクス主義が学校を問題とするのか>をアルチュセールに問うことからはじめ、<教育システムの相対的自律性>が資本主義社会の変革の文脈で論じられる状況にゆきついた。

Ⅳではこれまでの議論を批判的に再構成し、われわれのいうマルクス「主義」教育社会学批判として展開する。その際の特徴は、われわれはマルクス主義の外からの批判を援用しながらも、究極的にはマルクス自身をもって彼の名を冠する教育社会学を批判するところにある。この作業の意義は以下で次第に明らかとなるであろう。

Ⅳ 省察と問題点

以下では次の手順でマルクス主義教育社会学の問題点を焦点づける。まずわれわれはⅢでみた批判のうちのあるものを手短かに「片づける」。これはわれわれの批判点がどこにないかを明確にする作業である。次いで対応理論およびこれへのマルクス主義的批判へのわれわれの批判を展開する。体裁として反批判が先行するわけである。

1. 反批判

Ⅲでみたように、ハイコックスは資本家の意図をもって資本主義とし、これと教育との対応関係を否定する。しかしわれわれの観点からは、彼は資本主義という社会

システムの「論理」と、それによって社会的に資本家として存在する個的主体の意図とを混同している。資本家が社会学的に問題とされる場合に資本主義という抽象化された概念が、ある理論・論理系を背景に必要とされる。社会学的には資本家という主体が現存する社会の性格が問題となるのであって、彼の意図そのものから社会の性格をみちびきだすことが第一義なのではない。むしろこの場合、資本家の意図にもかかわらず教育と関係する資本主義という社会システムの論理こそが重要であり、またこの過程で<資本主義>という抽象的タームがテストされ、肉づけされるのである。

われわれはマルクス主義教育社会学の批判に際し、資本主義を感性的で経験的な諸事象そのものではなく、その抽象から得られた特定の社会システムの「論理」であることをここに確認しよう。このうえで以下の批判は展開されるのである⁵⁵⁾。

2. マルクス「主義」教育社会学批判

以下われわれは、対応理論およびそれへのマルクス主義的批判を批判する。

a 対応理論の問題点

対応理論は<対応律>が資本主義社会の教育と経済との関係を規定する「法則」であるかのように扱う。しかし実際は、この対応律なるものは、たんに資本主義社会において教育の社会関係と生産のそれとが対応をみせるという現象を表明したにすぎない。つまり<対応律>はこれにより他の事象を説明する「法則」であるまえに、まずそれ自身が説明されねばならない対象なのである。換言すれば、「教育と生産とは社会関係的に対応する」さらに「この対応は資本主義社会を再生産する」という言明は、「なぜこの対応が資本主義社会に現存するのか?」「なぜ資本主義は自らの再生産のために対象律を現象するのか?」という発問の端初をなす、事実認識の表明にすぎないのである。

その際、あるものの機能を述べることと、その存在を因果的に説明することとが混同されてはならない。うへの例では「この対応が資本主義社会を再生産するからだ」という言明が回答にならないことが銘記されるべきである。端的に、<対応律>が現象し、それが資本関係を再生産することの因果的基礎を資本主義の論理に問うこと、これが奇妙にもボールズとギンティスが回避した仕事であった。

これが「奇妙」である2つの理由をあげよう。第一に彼らは教育システムは資本主義の文脈でのみ理解できるという観点から、対応現象に着目したのであった。ならば次の課題はさきに示したかたちで、この現象を資本主

義なる本質から因果的にあとづけることであろう。しかし彼らは共時的／通時的な対応現象とその機能（正統化と再生産）の記述によって、まるでこれが説明されたかのように扱った。この結果が次のトートロジーである。すなわち「対応はなぜ存在するのか？——対応が存在するからである」⁵⁶⁾。

この論理水準ではわれわれは対応現象を法則として・つまり<対応律>としてエポケーできない・これから出発することはできない。また、あえてそうすることが資本主義というタームを社会学的な教育研究に導入することの意義だとも思わない。奇妙というのは、このトートロジーと、これを生む無媒介な——資本主義の論理に遡及しない——法則化とが、社会システムの構成原理たる資本主義への着目というまさにその文脈で黙視されている点に関してなのである。

またこれはポールズとギンティスの資本主義観と関連する。彼らは資本主義が利潤の要請にもとづく抑圧的性格をもつハイラーキカルな分業であると批判する。しかしこの要請や抑圧性やハイラーキカルな分業の由来は決して説明されない。結果、ここにも「資本主義が抑圧的なのは資本主義が抑圧的だからだ」というトートロジーが待ちうけている。

さきものを含めたこれらトートロジーは、感性的で日常的な対応や抑圧の経験・意識に支えられる。これが第二に奇妙な点である。なぜならこれら経験や意識そのものに訴えることを排し、これらの反省的抽象から資本主義という社会システムの論理を把握し、これとの関連で現象を因果的に理解しようとした人物こそ、マルクスだったからである。

つまり対応理論は、マルクスの反省的抽象⁵⁷⁾から得られた資本主義に関する論理系、すなわち資本主義理論を欠いている。ハイコックスへの批判と同様、そこには現象と経験によって「常識化」された感性的資本主義しか存在せず、よってわれわれは資本主義と教育との関係に関する主張を、ただ感性的に受容するにすぎない。この過程では主張が証明となり前提が結論となり、挙句、われわれはトートロジーに陥るのである。すなわち「対応律は資本主義を再生産する」——なぜ？「資本主義は自らの再生産を対応律をもってするからであり、対応律とはそのようなものだからである」と。

対応理論はか資本主義の論理を・資本主義に対する論理的究明を欠くがゆえに、資本主義と教育との関係を因果系列のなかで理解させてはくれないのである。

b マルクス主義的批判への批判

さらに重要なことは、対応理論へのマルクス主義的批

判の殆んどがこのトートロジーに言及しなかったところにある。つまり批判者の多くは対応理論の論理内在的問題を批判するよりも、ポールズとギンティスの教育観を批判したのである。この批判は「教育は資本主義に規定されるのみならず、後者を変革する潜在力を内包している」というものであり、この系で<教育システムの相対的自律性>が主張されたのである。

しかしうえの内容をもつ主張が、経験科学としての教育社会学において対応理論「批判」たりうるためには次の2つの条件が少なくとも満たされなければならない。第一に経験科学としては、実際に教育システムに体制変革の契機が現存することをある現象をもって画定すること。第二に経験科学としては、この現象的契機が資本主義の論理に矛盾することを証明すること、これである。

しかし<相対的自律性>論者の主張がこの条件を満たしているとは思えない。順を追って4つの点を指摘しよう。

第一に現象的な変革の契機、すなわち教育システム内での葛藤の画定に関して。この葛藤は、たんに「葛藤が存在する」ことを示すのではなく、諸葛藤が現象的にも一貫した性格を有することが証明されねばならない。しかし多くの<自律性>論者は諸葛藤を無媒介にひとつのもの——たとえば階級的反抗——に結びつける傾向がある⁵⁸⁾。つまりそもそも現象レベルで葛藤の内容が吟味されていない。

しかし現象的葛藤やその社会的な逆機能を論じること自体はそう難しいことではない。困難はむしろこれらを資本主義社会の論理矛盾としてあとづける作業にある。そこで第二に次のことが問題となる。

<自律性>論者は、資本主義は土台と上部構造の各々に論理をもち、両者は相互に自律的であるとみる（ならばこそ上部構造が独自の意味をもつ）。そして彼らはこのことゆえに一方（上部構造）が他方（土台）に変革的に作用するというのだが、自律するがゆえに関連するというこの「弁証法」的論理には、ハーグリーヴス同様われわれもなじめない。

これと関連して第三に、資本主義にとっての論理矛盾が葛藤として現象する社会領域が自律的であるというならば、この自律性の根拠が資本主義の論理からまず説明されるべきであろう。しかもそれが<相対的>なものであるとするなら、いかなる意味で<相対的>なのかが明示されねばならない。この作業は資本主義のいわば<第一原理>に遡求することを要するであろう。自律性の内容を通してこそ矛盾がヨリ鮮明に表現されるはずなので

ある。

ところが＜自律性＞論者は上部構造の自律性を所与のものとして前提する傾向がある。すでにみた例でいえば、文化内容や国家は資本主義社会では相対的に自律的であるのは自明とされ、この自明性が資本主義と無媒介に接合される。否、むしろ感性的な資本主義の規定のもとに文化や国家の自律性もまた感性的に把握されるのである。

最後に、これまでの要約ともいえるが、なぜ他ならぬ教育システムに変革の契機が現存するかが明らかでない。むしろ教育システムにおける変革の契機の主張は、まず第一にボールズとギンティスの主張に対する不信任投票なのである。これはまた＜教育システム＞を感性的に把握するがゆえの現象であるといえる。ここにある議論はおしなべて教育システムの相対的自律性を・教育システムの社会変革にむけての潜在力をく認める、認めない＞の種類のものである。

要するに対応理論同様、これに対するマルクス主義的な批判も、資本主義の論理把握を欠いている。論者たちは不平等として、抑圧として、諸悪の根源として、資本主義を感性的に糾弾し、変革の展望を探索していることをわれわれは理解するが、資本主義とは何であるのか——資本主義の論理——を理解することはできない。彼らからわれわれは資本主義の属性や機能を知るが、それらの所以を知ることはない。よって＜変革の契機＞がなぜそれとして資本主義社会を変革するのか、それは資本主義の何の変革なのかを究極的には理解できないままなのである。彼らはいつも「常識的」に資本主義を語り、「常識的」にその変革を展望する。つまりマルクス主義教育社会学の現在の大勢はアカデミックな資本主義分析を欠いているのである。

ところがマルクス自身はさきに述べたように、この感性的で常識的な資本主義の把握をこそ、彼の学問的壮年期以降、徹底的に批判した。1848年以後、彼はこうした把握を資本主義に対しポジティブな場合にはイデオロギーとして、ネガティブな場合には科学的洞察——反省的抽象——を欠いた空想として斥けた。さらに彼は経済学を“ブルジョア社会の解剖学”⁵⁸⁾——しかしそのイデオロギー性の批判を通じてこれをその論理的極限にまでつきつめることによって——ととらえ、これを背景に資本主義の論理的姿態を定式化したのであった⁵⁹⁾。

このとき彼の資本主義分析が経済学批判であり彼自身の経済学であったことが看過されてはならない。すなわち彼は資本主義の本性をその土台に見出し、土台の論理——価値法則にもとづく等価交換——をこそ資本主義の論理であるとしたのである。ところがここにいうマルク

ス主義教育社会学は上部構造の相対的自律性を言いながら、これがそれに対して自律的たる土台の論理に何ら言及しない。もし＜マルクス主義＞がマルクスの“見解と学説の体系”⁶⁰⁾をさすならば、今みたものはマルクス主義教育社会学ではない。それゆえわれわれはあえてこれをマルクス「主義」教育社会学と表記したい。すなわち現在のマルクス主義教育社会学はマルクス「主義」教育社会学なのである。

端的にこれへのわれわれの批判はこうである。すなわちマルクス「主義」教育社会学はマルクスのラディカリズムのみを重視し、彼のアカデミズムを見失っている。否、彼のラディカリズムこそがアカデミズムであると勘違いしている。よってこれは経験科学としても経験科学としても不完全なままに終わっている、と。もしこれが現代教育社会学を席卷しているなら、これは経験科学としての教育社会学の危機である——われわれはあえてこう主張したい。しかもこの危機は、マルクス「主義」教育社会学がマルクスのでないことに由来するのである。

c まとめ

以上、アルチュセールから対応理論を経由して、われわれはマルクス「主義」教育社会学にたどりついた。そしてこれはマルクスからの離脱の道であると今しがた批判した。

われわれはここでマルクス主義的な対応理論批判のひとつ——カーティス——へのコメントを留保してきたつもりである。というのは、資本主義を世界システムとして考察する過程で資本主義を論理的に問う契機が得られるとわれわれは考えたからである。

ところでこれまでの議論の流れに従えば、われわれの次なる——そして最後の——課題は、マルクスの示す＜資本主義の論理＞をあとづけ、これによってマルクス「主義」教育社会学を論駁し、マルクスの特殊・教育社会学的意義を明らかにすることである。

しかしわれわれは悲観的な前置きをこの作業についてなそう。なぜならうえの作業の後半は結局は課題として残されるからである。これには第一に、アルチュセールとは異なり、マルクス自身は教育に関してシステムティックな議論をなさなかったという理由がある。第二に、われわれはマルクスが経済学に収斂したことを重視し、たんに論理形式の類推から彼の教育社会学を構想することを禁欲するからである。むしろわれわれは抽象的ではあるが、マルクスに則して現代教育社会学にあるガイドラインを最終的には提示する。そこで、次からの論述の前段はマルクスの所論のあとづけにすぎないけれども、後段以降の議論——われわれの提言——にとっては必須

の作業たる意義をもつのである。

V 見失われたカテゴリー

マルクス「主義」教育社会学は、マルクスのラディカルリズムによって彼のアカデミズムを捨象した。なるほど表面的には彼のカテゴリー——特徴的には「階級闘争」——を継承する。しかし対応理論がヴェーベリアンと一括して「葛藤理論」とされることに象徴されるように⁶¹⁾、現在のマルクス「主義」教育社会学はそれがラディカルな現象を指示するかぎり、あるカテゴリーを用いているのである。

われわれは「資本主義の論理」を、マルクスが現象のある論理的因果系列・彼の資本主義理論によって説明したことを主張するがゆえに用いたのであった⁶²⁾。このとき、あるカテゴリーは論理的に説明される対象となり、この説明を待ってはじめてマルクスのカテゴリーとなる。この意味ではマルクス「主義」教育社会学は、根本のところ彼のカテゴリーを見失っているといえる。

われわれは以下でまず、マルクス「主義」教育社会学の「踏み絵」たる「階級闘争」を端初に、マルクスによる「資本主義の論理」をあとづけよう。また、その他、教育社会学へのインプリケーションをもつ若干の議論にも言及しよう。これらが前段の議論である。後段ではわれわれの観点——批判的教育社会学——から、マルクス「主義」を含む現代教育社会学に対し、ある問題提起をなす。これらが合流するⅡにおいて、さきに述べたガイドラインが最終的に提示されるのである。

A マルクスの観点から

1. 価値法則から階級闘争へ

a 絶対的商品としての貨幣

“ブルジョア的生産諸関係は、社会的生産過程の敵対的な、といっても個人的な敵対の意味ではなく、諸個人の社会的生活諸条件から生じる敵対という意味での敵対的な、形態”⁶³⁾である。だから彼はこの社会的生活諸条件とこれを規定する論理を探索する（のであって、現象的敵対を前提とする立論をはじめたりはしない）。

彼はブルジョア・あるいは資本主義社会が“膨大な商品の集成”⁶⁴⁾として現象する点に着目する。そこで彼はこの商品の分析からはじめる（のであって現象的商品を前提しない）。

彼は商品を生産物と比較する。両者は等しく労働の成果である。しかし商品はたんなる生産物と異なり、その交換可能性・交換の必然を特徴とする。ここで彼は使用

価値と価値（交換価値）との区別を——彼が批判する経済学にのっとって——見出す。

使用価値としての商品はたんなる生産物であり、消費の際に自らの有用性を証明するものである。しかし商品の商品たるはその交換価値にあり、それは商品所有者ではなく非所有者にとっての使用価値であることによって交換可能であることによる。つまり交換価値は使用価値という外被をもっている。

しかし商品が商品であるためには、ある比率によって交換が実現されなければならない。ところが使用価値そのものは質的性格をもつのであって、交換比率を実現するものではない。たとえばわれわれはハサミと時計を各々の使用価値にもとづいて一定の比率で交換することはできない。なぜなら両者は、質的に異なる有用性をその使用価値としてもつからである。しかし商品は一定の比率をもって交換される。なぜか？ それは価値（交換価値）をもつからであり、それが量的性格をもつからである。では、この価値は何に由来するのか？

マルクスはいま一度、商品が実体としては労働生産物であることに着目する。つまり、使用価値と価値とはともに労働から生まれる。そこで彼は、使用価値をうむ労働と価値をうむ労働とを分析的に区別することを主張するのである。

彼によれば使用価値は、ある・具体的で・有用な労働、すなわち特定の作業から生まれる。たとえばハサミをつくる仕事と時計をつくる仕事は、その工程は具体的には異質のものである。ところがこの具体的有用労働は、抽象的にみれば人間労働の支出であり、この点では同質のものである。この意味で抽象的な労働は量的に把握できる。それゆえある比率で交換可能となる。つまり、商品は使用価値としては具体的有用労働の帰結であり、価値（交換価値）としては抽象的労働の帰結である——こうマルクスは結論する。

商品が生産物および価値として相互に量的に関連する理由は、生産物として商品をうむ労働の二重の性格（具体的有用労働と抽象的量的労働）のゆえであると説明された。これによって諸生産物は等価に交換されることをマルクスは前提する⁶⁴⁾。

抽象的労働によって価値が形成され、それが等しいことによって、つまり等価であることによって交換が可能となる。これが「価値法則」の内容である。つまり価値とは抽象化された労働の蓄積である。この抽象的形式では価値法則は普遍的・合理的なもののようにみえる。しかしマルクスは使用価値をうむ労働は通史通文化的に実存したが“交換価値を生み出す労働はこれに反し、労働

の特殊社会的な形態である”⁶⁵⁾ことに注意を喚起する。すなわちこの〈法則〉は先験的に存在するのではなく、実際の人間の活動を通じてある特定の社会にのみ〈法則〉として妥当する種類のものなのである。“人々がじぶんの労働生産物を価値として相互に関連させるのは…彼らの相異なる種類の諸生産物を交換において価値として相互に等置することによって、彼らの相異なる諸労働を人間的労働として相互に等置する”からであって、また“彼らはそれを意識してはいないが、そうするのである”⁶⁶⁾ということはこのこと、すなわちこの〈法則〉は人間によって日常的に実証され、また実証によって実証されるがゆえに、つまり実践において証明されるがゆえに〈法則〉なのであり、この実践が特定の社会にのみ生起するがゆえに特殊なく法則〉であることを示している。だからこそマルクスは資本主義という歴史的に特異な社会の〈論理〉を、この社会の法則として提示するのである。そして彼は資本と階級闘争の存在をこれから説明する。

ところで価値にもとづく交換は、その量的規定が実体を伴わない抽象的労働であるがゆえに、商品の無限の連鎖を現象する。 x 本のハサミ $=y$ 個の時計 $=z$ 個の鉛筆……という具合に。そこで交換過程はその機能的要請から、抽象的労働力の定在を証明する〈一般的等価〉をうみだす。これが「金」である。しかし金はまず商品であり労働生産物であるがゆえに〈一般的等価〉たりうる。つまり金の価値は金が金であるために費やされた労働の抽象的部分を表示することによって、価値を表示するのである。金の価値とは金が内包する抽象的労働のことであって、金自体の価値ではありえない。これが価値法則からの結論である。また、貨幣や铸貨や信用貨幣・紙幣も同様である。これらは金を通じて抽象的労働の定在を代表するがゆえにのみ価値を認められるのである。それゆえ価値は価格たりうる。

以上からマルクスは現象的な需給法則にもとづく価格決定論——彼の批判する経済学——を批判する。価格とは商品量と金量との量的関係から決まるのではなく、商品に定在する抽象的労働と金に定在するそれとの量的関係の、後者を単位に表明された交換率に他ならないことをマルクスは価値法則からみちびくのである。

さてこの過程で、労働は生産物の使用価値と関連する具体的なものから、商品およびそれを計量する〈一般的等価〉たる金や貨幣と関連する抽象的なものへと重点を移行させる。というのは、金への価値の翻訳・つまり価値の価格による代置によって、金や貨幣が〈絶対的商品〉としてあらわれるからである。これは以下に示す交

換過程における貨幣（または金。貨幣は金を代弁するにすぎない）の機能から与えられる。

貨幣は商品の価値をある価格として表現し、商品はその価格とひきかえに実現されねばならない使用価値として現存する。そして実際の譲渡は売手にとっては交換価値の・買手にとっては使用価値の・商品における実現である。しかしこの売買の実現は、貨幣という一般的等価の存在によって可能となる。なぜなら売手はこの一般性の獲得によって、取引の実現の後に買手たりえ、自らの個別的な欲求を充足するからである。だから貨幣は交換手段であり購買手段である。

しかるに商品流通とは交換の無限の連鎖である。たとえば産業は、原料を買うがそれを加工して再び売る営為である。つまり商品は消費に到るまでには幾度もの交換を経験する。最も単純な場合を考えよう。

商品はAからBへ、BからCへ等々、その所有者を変える。むろんその間で商品は加工されるのだが、商品は商品として流通する。これを可能とするものが貨幣である。ここで貨幣は流通の中にあつて、ある交換のみならず交換の連鎖を可能にする。だから貨幣は流通手段である。ここで貨幣は商品の不在を示す指標となる。うへの例でいえばAに商品が現存するときにはBやC等々に貨幣があり、Bに商品が現存するときにはAやCやD等に貨幣が現存する等々。

ところが取引が相互に複雑である場合には事情が異なる。たとえばAがBに、BがCに、CがAに売る単純例をみよう。通常、決済時に各々は相殺可能な部分を相殺するのであるが、これは売買がいつに完了せず、支払いが時間的に遅れて行なわれることに由来する。そこで支払手段としては、貨幣は取引の総量と対照しない少量だけ現存すればよい場合が通常となる。われわれは貨幣がただ観念的に、抽象的労働力の量の単位として・すなわち〈計算貨幣〉として想起され、貨幣自体が現存しない場合を考えることも可能である。

ところが相殺されない部分では、貨幣は他の商品に代えることのできない〈絶対的商品〉としてあらわれる。たとえば買手がある貨幣量を示す商品を所有するとしても、彼はそれによって支払うことはできない。必要なものは貨幣であつて商品ではない。そこで商品を生産する労働は究極的には貨幣と・つまり抽象的労働の定在の代表者と関連しなければならず、当該社会が商品流通を特徴とするかぎり、労働はその抽象的形態で直接に価値と関連しなければならぬことになる。むろん、その抽象性は具体的な使用価値・しかも他者にとってのそれを外被としなければならぬけれども⁶⁷⁾。

b 資本、労働力商品および闘争

われわれはマルクスにのっとって価値法則から、貨幣が<絶対的商品>になるまでをみた。そしてこれらが、普遍的なものではなく、生産物が商品として関連しあうブルジョア資本主義社会に特有の論理であることに留意させられた。マルクスは次に、いかにして<絶対的商品>たる貨幣が<資本>に転化するのかをみる。

資本とは富をうむ富、絶対的商品としての貨幣をうむ貨幣である。が、これは商品に媒介されることによるのみそうたりうる。つまり貨幣(G)による生産諸要素(たる商品W)の購買(G-W)→この諸要素にもとづく商品の生産と実現(…P…W')→その売却(W'-G')の結果得られる利潤(G'-マイナスG)によって、もとの貨幣(G)は自己増殖する<資本>となるのである⁶⁸⁾。

ところで価値法則より、商品は価値どうりに売買される。よってG-WおよびW'-G'という交換過程から利潤はうまれない。そこで生産過程(W…P…W')で、すなわちその端初(W)と終結(W')の価値の差(W'-マイナスW)から利潤はうまれない。しかし生産諸要素もまた資本主義社会では商品であり・価値どうりに買われたものであった。だから商品としての生産諸要素(W)は自らの価値以上の価値をもちえない。つまり増殖された価値(W')となりえない。しかし利潤は存在する。ではこれがなぜ可能なのか？

マルクスはいま一度、商品の価値とはそれに堆積した抽象的労働であり・しかしこれが価値として実現される(貨幣との交換)のは使用価値という外被を通じてであることに言及する。そして通常の商品はその消費によって使用価値および価値を減じるけれども、その消費による使用価値の実現が(交換)価値の生産に他ならない特異な商品——<労働力>——を生産過程の内に発見するのである。

マルクスが彼の批判する経済学、特にリカード経済学を論理的極限につきつめたといわれる理由はここにある。すなわちリカードは一方で価値が労働にのみもとづくとしながら、他方で利潤という増殖された価値をこの労働との関連でとらえることをせず、所与のものとして扱った。つまりリカードの体系は、労働を価値の源泉としながら、価値たる利潤の源泉を労働に求めないという非一貫的格をもっていた。これに対しマルクスは、商品としての労働力に言及することによって、利潤を労働から説明し、価値法則を一貫させるのである。

彼は労働が<賃労働>の形態でブルジョア社会では現象し、しかもこれはブルジョア社会に特有の現象であることに着目する。賃労働は何にもとづくか？——それは

労働をその使用価値とする商品たる労働力がブルジョア資本主義社会に現存するからである。そして労働力は商品であるかぎり、価値法則にもとづく価格をもつ。この価格は何によって決まるか？

労働力は労働を機能させ・使用価値とする商品であるが、労働は人間の労働である。よって労働力とは人間が<労働>を生産できる・人間が人間として存在できる状態そのものである。だから労働力の価格とは、第一に人間が労働可能な状態で存在しうるために必要な生活資料の価格であり、また文化的伝統的に規定された生活水準を下まわらないだけの生活資料の価格である。

ところで労働力の使用価値は労働の実現であり、それゆえ(交換)価値と使用価値とをうむ労働そのものである。しかし、労働力の価値と労働力の使用価値たる労働がうむ価値とは何ら関係がない。いったんハサミを買えばそれを何に使用しようとそのハサミの価値とは何らかわりはない。よって労働力はその使用価値において自らの価値以上の価値を創造しうる。よって労働が産む価値と労働力そのものの価値との差額<剰余価値>が利潤として産まれる。“問題の条件はすべて解決されており、商品交換の法則はちっとも侵害されていない。等価物が等価物と交換された”⁶⁹⁾。しかし利潤もまたうまれたのである。

マルクスは“自然は、一方のがわに貨幣または商品所有者を、他方のがわに単なる自己労働力所有者を、産みだしはしない”⁷⁰⁾とし、労働力商品が特殊・歴史社会的産物であることに注意を促す。なるほど商品や貨幣は古来より存在し・それゆえ特定の時代のメルクマルとはならない。しかし“資本については趣きが異なる。……資本は、生産=および生活手段の所有者が、じぶんの労働力の販売者としての自由な労働者を市場で見いだすばあいのみ成立するのであり、そしてこの歴史的條件は一つの世界史を包括する。だから資本は、そもそもから、社会的生産過程の一時代を告知する”⁷¹⁾。よって近代ブルジョア社会は、他の歴史社会と区別されるべき<資本主義社会>なのである。そしてこの資本の内実は<賃労働>という特殊・歴史社会的な労働形態にあるのである⁷²⁾。

さて<剰余価値>は労働力の価値と労働がうみだす価値との差額からうまれる。だから資本家は利潤を拡大するためには労働力から労働をできるだけひきだす(絶対的剰余価値)か、あるいは労働力そのものの価格をひき下げることによって、資本家の取り分の比率を大きくするか(相対的剰余価値)しなければならない。マルクスは抽象的労働の単位を<労働時間>にとることによっ

て、これらを次のように説明する。

たとえば一日の労働力の価値（労働力の日価値）、つまり労働者が一日生存するために必要な生活資料が、6時間の抽象的労働の堆積物であったとしよう。この6時間労働は抽象的な意味でのそれであるがゆえにある価格(v)をもつ。だから資本家はこれ(v)によって労働力を買う。しかし労働力の使用価値たる労働は（交換）価値をうむ抽象的労働でもある。いまこの労働が平均的な——つまり実際の1時間労働が抽象的にも1時間労働である⁷³⁾——ものと仮定しよう。するとこの労働は6時間で、この労働を使用価値とする労働力の価格を実現する。つまり資本家は労働力商品の購入の際支払った価格(v)を、その6時間の使用で回収する。だからそれ以後の労働は、資本家にとっては利潤をうむ<剰余労働>であり、労働者にとっては<不払労働>である⁷⁴⁾。よって資本家は利潤の極大化のためには6時間目が終わって以降なるだけ労働者を働かせつづけようとする。そこで人間にとっては極限的な労働時間が現出する。これが絶対的剰余価値の生産の方法であり結果である。

しかし労働時間は生理的限界をもつ。そこで次に1日12時間労働が与えられているとすれば、資本家は労働力に費やした対価(v)の回収に要する時間をこれまでの6時間から5時間、4時間へと減じさせようとする。これは1時間の実際の労働が、抽象的にはそれ以上の時間の労働となるような生産性の向上によって可能となる。労働者がこれまで以上に多く抽象的に労働すれば資本家は多く利潤を得ることができるのである。そして生産性の向上が社会的生産の各領域でおこれば、労働者の生存に必要な一定量の生活資料に沈没する抽象的労働の総量は減る。なぜなら生産性の向上によって生活資料を含む諸商品の総量の価値は上昇するが、商品一個あたりの価値は下降するからである⁷⁵⁾。だから、生活資料で示される労働力の価値もまた下降する。よって資本家が労働力に費やす対価(v)自体も下降する。つまり彼は一方で生産性の向上によって、他方でそれと関連して労働力の価値自体を下げることによって、労働力の購入に支払った貨幣(v)を回収するために必要な労働時間を短縮する。これまで6時間で回収したものをそれ以下の時間で回収する。そこで労働時間が与えられた場合でも、資本家の取り分はみかけ上でも・抽象的にはもっと・増大する⁷⁶⁾。これが相対的剰余価値の生産の方法である。

これら絶対的／相対的な剰余価値すなわち利潤の生産は、労働力の搾取過程でもある。労働者はこれにより労働時間の延長、次には労働強度の増大・生産性の向上からくる労働の単純化にもとづく疎外（たんなる生存のた

めの強制労働）⁷⁷⁾を経験する。ところで価値法則によれば等価が交換されるから、労働力の売り手（労働者）と買い手（資本家）はこれにもとづく合理的権利を有する⁷⁸⁾。だから労働の搾取状況のなかで“ともに等しく商品交換の法則によって確認された権利対権利という二律背反が生ずる。同等な権利と権利とのあいだでは暴力が裁決する”⁷⁹⁾状況がうまれることになる。つまり、マルクスにとって<階級闘争>は、資本主義の論理たる価値法則の論理必然的結果なのである。売り手と買い手の権利、これは価値法則による等価交換が存在するがゆえに成立し、またこれが労働力を商品として貫徹させるがゆえに闘争を惹起するのである。マルクス「主義」教育社会学の感性的理解は、何とこのマルクス自身の資本主義分析から遠いことか！ 彼らは自らのアイデンティティたる<階級闘争>から、まず見失っているのである。

2. 経済学批判序説から

われわれは今、マルクスによる資本主義の論理を・彼のアカデミズムを垣間見たのであった。これはアルチュセールに「なぜマルクス主義が学校を問題とするのか」を問うた際に彼が残した課題——国家イデオロギー装置としての学校と土台とのかかわり——の検討の端初といえる。つまりわれわれは土台とは何かを感性的にはなく・マルクスの論理に則してみたのであった。この作業をはじめの際の前置きにあるとおり、われわれはここではいまの課題の後段、すなわち<かかわり>の部分のみを明らかにできない。しかしいくつかの手がかりを以下に示すことはできる。われわれは『経済学批判序説』からまずこれをとりあげよう⁸⁰⁾。

a 労働というカテゴリー

大衆教育・公教育は、教育が労働と分離するところにはじまった。われわれは現在、労働を非常に単純なカテゴリーと表象する。が、マルクスによればこれは、特殊・歴史社会的な“ひとつの近代的なカテゴリー”⁸¹⁾なのである。つまり<労働一般>という“労働の一定の種類にたいする無関心は、現実の各種の労働のうちのどれひとつとしてもはやすべてを支配する労働ではないというような、非常に発展した労働の総体を前提”⁸²⁾するブルジョア・資本主義社会を実体的基礎としている。

労働力が商品化し労働市場が成立するためには、労働者が二重の意味で自由となる歴史的過程が必要であった。すなわち労働者が売り手として“じぶんの労働能力・じぶんの人格・の自由な所有者”⁸³⁾となること。さらに“労働力の所有者が自分の労働の対象化された商品を販売しえないで、自分の生きた身体のうちのみ実存する自分の労働力そのものを商品として売却しなければな

らぬ”⁸⁴⁾、こと・つまり生産手段からの〈自由〉。

しかし後者を free from というレトリックに解してはならない。生産手段からの自由は歴史的には次の内容をもつ。すなわち“労働者は、土地に縛りつけられて他人の農奴または隷農たることをやめた後に初めて、自分しんを自由に処分することができた。市場の見いだされる何所へでも自分の商品〔労働力〕をもってゆくような、労働力の自由な販売者となるためには、彼はさらに、同職組合の支配や、同職組合の従弟および職人制度や、邪魔な労働規定から免れていなければならなかった。かくして、生産者を賃労働者に転化する運動は、一面では、隷属や同職組合的強制からの生産者の解放として現象する”⁸⁵⁾。

前近代の最後の段階・身分社会においても、労働は概念的にも具体的労働用具と密接不可分であり、社会的には特定の質をもった労働内容としてのみ実存した。職業身分とはある具体的労働内容——耕作や織布など——が全く異質な社会的営為として現象し、たとえば耕作と織布とはそもそも全く別のことであるとみなされるところに成立する。だから特定の質をもつ労働を内容とする職業は、社会的にそれぞれの「身分」として区別され、各職業はそれに特有の具体的労働によって各々の社会的地位を表示するのである。ここでは成人となること・身分的にある地位につくことは、特定の質をもつ具体的労働内容をマスターすることに他ならなかった。それゆえこの具体的労働の血縁的相続つまり世襲によって家族が・また共同体を通じた具体的労働の獲得によってギルドが、ある個人を社会的に成人にする機関としてあらわれたのである。「かつて労働には、また家族や共同体には〈教育力〉があった」という議論は、この労働の具体的有用的性格こそが社会的意義をもつ前近代社会に一般的な事態をさし示しているのである。

しかし一般的で単純な〈労働〉というカテゴリーの出現は、こうした具体的有用労働のあいだにある質的な相違を、抽象的〈労働力〉のたんなる作用・つまり抽象的労働のたんなる支出に還元することで同質化し、一元化した。これが具体的有用労働をその質的な相違にもとづいて社会的な区別の指標としない・近代資本主義社会に固有の特徴である。よって〈労働〉という単純なカテゴリーの成立は、特定の生産用具から個人を解放し・個人を近代的意味で個人たらしめる歴史社会的経過の反映であり、近代社会は個人を身分的に特定の職業に予定しないことの抽象的表現であった。

これは一方では個人を社会的に自由な存在たらしめる。しかし他方で個人は社会的に自らを表示するために

は、感性的に知覚される具体的労働の獲得をもってすることができなくなった。いまや労働はまず、抽象的に〈価値〉もしくは〈貨幣〉と関連するからである。ここでは個人は労働一般を通じて抽象的価値と関連するかぎりにおいて、ある社会的地位を表示しうるからである。その際、労働の具体的姿態は、ただ労働と価値との一定の関係を表明する外被にすぎない。つまり、近代社会では、労働を通じて社会的にある役割を占め・成人となることは、まったく抽象的な出来事となった。

ところでわれわれは、この〈労働〉という単純なカテゴリーと平行して、大衆教育・公教育にみられる・固有の社会的領域としての・〈教育〉という単純なカテゴリーが成立したこと・つまり〈教育〉もまた近代のカテゴリーであることを発見する。大衆教育・公教育は、教育という単純なカテゴリー自体が必然的にとる〈教育の形式〉ではない。まさにこの逆に、前者を通してはじめて後者がそのようなカテゴリーとして表象されるのである。つまり、この〈教育の形式〉は、〈教育〉という単純なカテゴリーを成立させる、社会的歴史的な物質基盤なのである。

そこでわれわれは、マルクスの経済学を通じて次のような論争の命題をみちびく。すなわち〈労働〉という単純なカテゴリーを表象させる——これのヨリ実体的な表現が商品としての労働力の出現に他ならない——近代資本主義社会は、同時に、〈教育〉という単純なカテゴリーを表象させる歴史社会的・物質的条件をうんだ。だから〈教育〉を社会学的に問う作業は、近代社会の分析から離れてはありえない、という命題を。

b 文化の〈相対的自律性〉

次にいわゆるハイカルチャーと社会との関係についてのマルクスの断片的考察を手がかりに、彼に則して文化の〈相対的自律性〉を検討しよう。

彼は“物質的生産の、たとえば芸術的生産の発展にたいする不均等な関係”⁸⁶⁾を指摘し、芸術は社会の物質的発展に比例するものではないことに言及する。そして“芸術そのものの領域の内部では、そのある重要な形態は、芸術発展の未発展な段階でだけ可能だという……矛盾”は、“その矛盾が特定されうならば、そのときにはすでに、それは説明されているのである”⁸⁷⁾と主張する。——すなわち芸術にみられる物質的基盤からの〈自律〉は、実体を伴う議論にあとづけられて解明されるべき問題であり、たんにこの現象を文化の〈相対的自律性〉と一般的に呼称することで解決する種類のものではないのである。

しかもマルクスにとってこの矛盾——芸術は社会の物

質的發展に比例せず・芸術發展の初期に決せられる——の解明に際しての困難は、西洋文化の源流たるギリシャ文化に特定すれば、これが“ある社会的な發展形態とむすびついていることを理解する点にあるのではない。困難は、それらのものがわれわれにたいしてなお芸術的なたのしみをあたえ、しかもある点では規範としての、到達できない模範としての意義をもっていることを理解する点にある”⁸⁹⁾のである。そしてマルクスはこの<相対的自律性>という“矛盾”——物質的發展にもかかわらず未發展な社会の文化・芸術が模範となること——を次のように表現する。すなわち“ギリシャ人は正常な子供であった。かれらの芸術がわれわれにたいしてもつ魅力は、その芸術が生い育った未發展な社会段階と矛盾するものではない。魅力は、むしろ、こういう社会段階の結果なのである。それは、むしろ、芸術がそのもとで成立し、そのもとだけで成立することのできた未熟な社会的諸条件が、ふたたびかえることは絶対にありえないということと、かたくむすびついでいて、きりはなせないのである”⁹⁰⁾と。

なぜ「かたくむすびついでいて、きりはなせない」のかをマルクスは語らないままである。しかし、学校文化のプロトタイプとしてのハイカルチャー(ギリシャ文化)は資本主義社会という物質的基盤から単純に考えられるべきではないとの主張がここにある。文化の<相対的自律性>の主張は、マルクスにあってはその<自律性>の所以をまず問題とすべき種類のものであり、この自律現象を前提とし、ましてやこれを無媒介に「階級的文化」や「文化的階級闘争」に結びつける出発点ではない。なぜある文化内容が教育的な模範とされるのかという疑問は、究極的には、模範文化とこれをうむ社会的諸条件の解明を通じて文化一般を問題化するところまですすまねばならない。この問題は一般的<自律性>を概念的な前提として提示するのではなく、文化と社会との実在的な——歴史的な——関係の検討に収斂すべきものなのである。つまり<自律性>とよばれるものなかみを画定すること、これが第一に必要なのである。

3. 再生産と全面的発達

われわれはマルクスに則する議論の最後に彼のいう再生産のメカニズムと、そのなかでいかに変革——全面的発達——が可能であるかをあとづけよう。

すでにみたように貨幣が資本に転化するためには労働市場が、つまり労働力商品が、だから賃労働形態が必要であった。労働者は自らの商品である労働力を、その労働力の生産費たる・労働者が生存するために必要な・生活資料の価値と交換する。そして資本は、この商品の使用価

値たる労働がうみだす価値と、労働力商品そのものの価値との差額<剰余価値>を利潤として得るのであった。

ところで労働者は自らの労働力を売ることによって日々生存する。彼は売却の際に得た対価を生活資料の購入手段とし、これを消費することで命脈を保つ。これは労働者自身の再生産である。が、同時にこれは労働力商品の生産でもある。それゆえ賃労働形態は二重の意味をもち、しかも資本家にとって重要な意味をもつ。すなわち“事実上、労働者の個人的消費は彼自身にとっては不生産的である。けだし、それは窮乏した個人を再生産するにすぎないから。それは資本家および国家にとっては生産的である。けだし、それは他人の富を生産する力の生産だから”⁹⁰⁾。——つまり、労働者は自ら生きようとすることによって、資本が資本であるために必須の商品(労働力)を生産しつづけるのである。この場合、労働者の購入する生活資料もまた商品であることが重要である。

単純な例を、すなわち労働者は工場で日々、彼が必要とする生活資料のすべてを生産すると想定しよう。この商品としての生活資料は労働者自身の労働の沈澱物である。しかし彼は資本家にすでに彼の商品(労働力)を等価で売ったのだから、その使用(労働)は資本家に任される。つまり彼の労働の沈澱物たる商品は資本家のものである。だから彼はこの商品(生活資料)を市場で貨幣をもって等価で買わねばならない。ところでこの貨幣を、労働者は自らの労働力商品を等価で売ることによって資本家から得たのであった。だから労働者は、労働力の販売で得た貨幣で、自らの労働生産物たる生活資料を「買い戻す」のである。これは資本家への貨幣の還流に他ならない。しかも労働力の価格は生活の最低水準に近いところに落ちつくから、労働者は労働力の販売から得られた貨幣を日々の生活資料の購入のために使いきる。ゆえに労働者は自らを再生産した後、再び労働市場で彼の商品(労働力)を売りに出さねばならない。

他方、労働力の価値と、その使用価値たる労働がうみだす価値とのあいだには、何ら合理的な関係はない。これが<不払労働>としての<剰余労働>をうむのであって、資本家はこれによってまず<剰余労働>の成果たる・彼の資本投下をこえる<剰余>商品を獲得する。彼はこれを市場に売り出し、通常これは売れることから貨幣としての<剰余価値>が、すなわち利潤が、彼のものとなるのである。

ここに商品世界で労働者が生きることが、一方で労働力商品が労働市場に登場しつづけることによって・他方で利潤をとともなう資本家への貨幣還流によって、資本を

再生産することであるということがわかる。つまり労働者が生きるためには資本を再生産しなければならず、かつまた労働者でありつづけなければならないのである。——“労働力は、それが生産手段を資本として維持し、不払労働において追加資本の源泉を提供するかぎりでのみ、販売されるものである。だから、労働力の販売の条件は、労働者にとって有利であるか不利であるかを問わず、労働力のたえざる再販売の必要と、たえず拡大される資本としての富の再生産とを含む”⁹¹⁾。“だから資本制的生産過程は、関連において考察すれば、すなわち再生産過程としては、商品を生産するばかりでなく、剰余価値を生産するばかりでなく、資本関係そのものを、——一方には資本家を、他方には賃労働者を、生産し、再生産するのである”⁹²⁾。

しかもこの再生産過程は、剰余労働すなわち不払労働を労働者本人に覚知させない。前近代の賦役労働は領主のための不払労働であることが、賦役労働場面の時間的・空間的な非日常性を通じて感性的に把握される。しかし資本制的生産は工場内でどの時間までが価値として支払われ、どの時間からが剰余価値の生産であるのかを感性的に把握させない⁹³⁾。しかも労働者は一定の労働時間を前提して彼の労働力を商品として売ったのである。それゆえ剰余労働という資本の再生産・増殖の鍵は表象のうへでは潜在化し、意識されない。このことゆえに資本の再生産はなおいっそう保証されるのである。

しかしこの生産過程には矛盾が存在する。資本そのものとしては労働力から労働を搾取することを前提し・結果する——すなわち再生産の条件とするが、これはさきに述べたように、絶対的/相対的な剰余価値の生産を通じて行なわれる。ところで絶対的剰余価値の生産は、労働時間の延長であり、これは多くの社会問題をうむ。この文脈に“工場立法、すなわち社会の生産過程の自然発生的姿態にたいする社会のこの最初の意識的で計画的な反作用”⁹⁴⁾が成立する。

マルクスは工場条例の教育条項に“社会的生産を増大するための一方法としてのみならず、全面的に発達した人間を生産するための唯一の方法として、特定の年齢以上のすべての児童のために生産的労働を知育および体育と結びつけるのであろうところの、将来の教育……の萌芽”⁹⁵⁾をみる。しかしこれの発展に直接に関係するのはむしろもう一方の搾取様式、すなわち相対的剰余価値——労働力価格および商品価格を競争を通じて低下させ・相対的に利潤を増やす——の生産の手法たる機械制大工業を通じてである。

マルクスは大工業の原理を生産過程への科学の導入、

すなわち“技術学”にみる。この意味での近代的工業は社会的生産過程の合理性を極限にまでおしすすめる。これは“労働者の機能および労働過程の社会的結合をたえず変革する。かくしてそれはまた、社会内分業をたえず変革し、一生産部門から他の生産部門へ、多量の資本および労働者をたえまなく移動させる。したがって、大工業の本性は、労働の転変・機能の流動・労働者の全面的可動性・を条件づける。他面、大工業は、その資本制的形態において、旧式分業をその骨化した分立制とともに再生産する”。つまり大工業はそのものとしては資本主義と両立しない時点(“絶対的な矛盾”)をもつに到ると想定される⁹⁶⁾。

この大工業の“消極的側面”は、転変する労働による労働者の破壊的“犠牲祭”である。これは資本主義においては労働の単純化および相対的過剰人口の法則としてあらわれ、資本主義とは矛盾しない。むしろ資本主義そのものである。しかし“労働の転換がいまや圧倒的自然法則として……のみ行なわれるとすれば、大工業は自己の破局そのものによって、つぎのこと、すなわち、労働の転変、したがって労働者のできるかぎりの多面性を一般的な社会的法則として承認し、この法則の正常の実現に諸関係を適合させることを死活問題たらしめる。大工業は、資本の転変する搾取欲のために予備として保有され自由に利用される窮乏化した労働者人口という奇怪事に置換えるに、転変する労働需要のための人間の絶対的利用可能性をもってすることを——すなわち、ある社会的細目機能の単なる担い手たる部分個人に置換えるに、その者にとっては様々な社会的諸機能があい交代する活動様式であるような全体的に発達した個人をもってすることを、死活問題たらしめる”⁹⁷⁾。——大工業は資本主義的生産様式としてうまれたが、それと矛盾し・それを凌駕する原理を内包しているのである。すなわち“資本制的生産過程そのものの機構によって訓練され結合され組織されるところの、労働者階級の反逆も増大する。資本独占は、それとともに——またそれのもとで——開花した生産様式の桎梏となる。生産手段の集中と労働の社会化は、それらの資本制的外被と調和しえなくなる時点で到達する。この外被は粉碎される。資本制的私有財産の葬鐘が鳴る。収奪者たちが収奪される”⁹⁸⁾。

重要なことは、マルクスがこの変革と全面的発達の契機を“工芸学校および農学校……「職業学校」”⁹⁹⁾に見出すことである。しかも“資本からやっとな奪った最初の譲歩としての工場立法は、初等教育を工場の労働と結びつけるにすぎぬとすれば、労働者階級による不可避免的な政権獲得によって、技術学的な——理論および実践的な

——教育が労働者学校において然るべき席を獲得するであろうということは、うたがう余地がない”¹⁰⁰⁾と主張する。つまり、アルチュセールがブルジョア社会に特有の国家イデオロギー装置とみた「学校」は、マルクスによれば大工業による資本制の凌駕に特有の兆候ととらえられる。しかも「学校」に関するこれらの指摘は、資本主義という画期をもつ・実在としてあるひとつの歴史時代・すなわち〈近代〉を、事実的な背景にもっている。だからわれわれは、いまや学校に、あるいは教育に対して次の問いを投げかけざるをえない——「近代社会に成立した〈教育システム〉とは何か？」

B 教育社会学の観点から

われわれはうえに、「階級闘争」「相対的自律性」「全面的発達」という概念を中心に、マルクス「主義」教育社会学とマルクス自身の見解との乖離を検討した。そしてマルクスの問題提起の文脈が、マルクス「主義」教育社会学の・たんに概念的にラディカルな主張からいかに遠いものであるかを記述において暗示した。しかしわれわれの目的はマルクスに関する訓誥学を明らかにすることではない¹⁰¹⁾。われわれは今しがたみた乖離を教育社会学の文脈で位置づけなければならない。われわれはこの乖離を教育社会学とを結びつける可能性をもつ概念として〈教育システム〉に着目したい。

1. 〈教育システム〉というカテゴリー

われわれはここまで「学校」「教育」「学校教育」「教育システム」等の概念をまったく互換的に用いてきた。この理由は、われわれにとって「教育」とは「学校」で行なわれるものに他ならず、また「学校」は内的にも・「学校」間的にも・「システム」的に編成されたものである——という〈教育〉に関する常識的な事実にある。

われわれはごく常識的に「教師」を・「カリキュラム」を・初・中・高等の教育の段階的系列を・「学校」を・「学級」を・等々を・語る。われわれはごく常識的に「普通義務教育」を・「機会の平等」を前提する。われわれは当然のこととして〈教育〉という単純なカテゴリーを表象し、また、アカデミックタームとして「教育システム」をあらゆるところで用いる。ところがこれらのことは、すでに述べたように、ある特定の社会においてはじめて可能なのである。

なるほどわれわれはいずれの時代にも、システム論的観点から、「教育システム」を〈発見〉することはできる。しかしこれと、実際に教育がシステム的に編成されていることとは全く別のことなのである。そしてわれわれは、前者にみられる観念的抽象のなかに存在する「教

育システム」をではなく、後者の事態をこそ〈教育システム〉によって意味したい。このとき、教育システムは近代的な教育の形式であり・〈教育〉という単純なカテゴリーをうみだした経験的にとらえうる社会的実体としてあらわれる。この単位をミドルレベルにとれば学校が、マイクロにとれば学級が、近代社会の文脈で問題化されることになる。この点をいまいし展開しよう。

たしかに学校や教室は古来より・いつこにも存在した。が、これらがあるシステムのエージェントとしてあるのは特殊に近代以降のことである。しかも〈教育システム〉の単位としての学校や教室は、最も可視的な側面をとれば、その建築様式や建築空間においてその近代的特異性をあからさまにする。すなわちわれわれはさきにシステム論的観点から通史的通文化的に「教育システム」を観念的に表象しうることを指摘したが、これと同様に、現在の学校や教室の機能から推し量って、「学校」「教室」はいつの時代、どの社会にも発見できる。しかしここにあらわれる「学校」や「教室」は機能としてのそれであって、われわれがそこから機能を推量した・近代に特異な教育の形式たる・〈教育システム〉の単位としての・経験的実在としての・学校や教室そのものではない。つまり通史的通文化的に発見された「学校」「教室」なるものもやはり、観念的・抽象的なものにとどまる。だから、〈教育システム〉の単位としての学校や教室は、その実在において全く近代に特異なものなのである。

すでに述べたことのくり返しになるが、〈教育〉という単純なカテゴリーはまったく近代的なカテゴリーである。われわれはことを近代的な・実在としての・教育の形式、すなわち〈教育システム〉を通じてはじめて獲得するのである。われわれは近代的実在としての〈教育システム〉さらにその単位である学校や教室の存在によって〈教育〉というカテゴリーを表象するのであって、その逆ではない。われわれは学校や教室や時間割や授業時間やという教育の形式を通じてのみ〈教育〉なるものを諒解する。そしてこの諒解を可能とする経験的実在たる教育の形式は、まったく近代社会に固有のものなのである。

さらにわれわれは以上のものを物質的なうつつわとする・以上のものを物質的表現とする——アルチュセールやポウルズとギンティスの流儀でいえば——〈教育〉として覚知される近代的な儀式や社会関係もまた近代社会に固有のものである。たとえばわれわれは一定人数に対面し、黒板を背に彼らに語りかける人物が「教師」であることをよく知っている。しかしこうした社会関係は歴史

的社会的に形成された、近代に特有な現象である。しかもさきと同様に、われわれはこの社会関係を通じてのみ「教育」という単純なカテゴリーを得るのであって、このカテゴリー自体がある社会関係を必然的に現象させたわけではない¹⁰²⁾。

以上のことからわれわれは次のように結論したい。すなわち、教育が社会的に問題となるのはすぐれて近代以降のことである¹⁰³⁾。なぜなら教育が実体をもった固有の社会的領域として・あるいはその反映であるが教育が単純なカテゴリーとして・成立するのは近代以降のことだからである。

なるほどわれわれは「教育」という近代的なカテゴリーを得たのち、これによって教育の系譜を問うことができる。たとえば古代家族やギルドに教育機能あるいは教育作用を求めることができる。しかし、これは近代社会に生きるわれわれの観念的かつ抽象的な表象を通じた作業であって、少なくとも社会学的には主要なものではない。なぜならわれわれは、社会的な問題とは、その対象が実際に社会的に固有の領域を占めてはじめて成立する種類のものであると考えるからである。けれどもわれわれは、この「教育」という単純なカテゴリー・あるいはこれを表示する社会的領域としての教育・の成立自体を社会的に問題化することはできる。否、むしろ、社会的な反省 (reflection) の論理は、このカテゴリーを常識化し・これを出発点とするのではなく、この常識を常識たらしめる社会的な条件の検討を通じて「教育」の社会的意味を社会的に問題化せよと迫る。

われわれはこの後者の問題提起が社会的な批判的反省を通じてのみ得られるという理由から、この問題を定立し、これの解題と解明をめざす社会的努力を「批判的教育社会学」とよびたい。これの分析対象は「教育システム」である。これの解明点は単純なカテゴリーとしての「教育」の系譜を問うことではなく、このカテゴリーを成立せしめる当のものである社会的実在、すなわち「教育システム」の系譜を社会的にあとづけることである。

ところでわれわれのいう「教育システム」とは、実体としては近代公教育であり近代的学校制度である。しかしあえて「教育システム」というタームにわれわれが固執する理由を、批判的教育社会学のオリジナリティを確認する意味で、三つあげておこう。

第一に、これが「システム」の概念のジャルゴン化を防止することによって、経験科学としての教育社会学の発展を促進するひとつの道であるとわれわれが考えること。第二に、近代公教育というとき往々前面におしだされる

「近代公教育理念」よりも、その実体としての姿態にこそわれわれは着目する・そしてこの姿態はシステムとしての教育の形式に集約しようとする。最後に、われわれは近代的学校制度のレゾン・デートルの説明に往々みられる、現在ある学校の機能から学校の現存を説明するゆき方をとらないこと。なぜならこれは説明ではなく、対応理論的なトートロジーを帰結するからであり、われわれはこの学校の機能をそのものとしてわれわれに知覚せしめた近代に特異の教育の形式をこそ究明の対象に設定するからである。

こうした意味での批判的教育社会学が現代教育社会学に——あるいはこれまでの行論のうえで——もつ意義をあげて、これまでの本論のまとめに代えよう。

2. 現代教育社会学と批判的教育社会学

われわれはすに、批判的教育社会学が、「教育システム」のジャルゴン化を防止するひとつの道であると述べた。冒頭での現代教育社会学の道のりの描写とからめ、これをいまま少し展開しよう。われわれの結論はこうである——現代教育社会学は「教育システム」という経験的・実体的カテゴリーを見失っている。

「伝統的」教育社会学は学校をブラックボックスととらえた。これは第一に、現象的には、「伝統的」流派が学校をまず社会の経済機能へ「還元」したということであり、第二に、これが独自の社会的下位領域たる「教育」を、そのものとしては経験的究明の対象とはしなかったということである¹⁰⁴⁾。ならばこそこれへの批判は、「伝統的」教育社会学がことばの二重の意味で経済的に (economically) エポケーシ・前提してしまっただけの部分に過ぎない。すでにわれわれはこの批判が「新しい」教育社会学に特徴的にみられることを知っている。そしていまやわれわれは、「伝統的」教育社会学批判としては、「新しい」教育社会学がなぜ流産し・失速したかを批判的教育社会学の観点からあとづけることができる。

「新しい」流れは「伝統的」流派が経済に「還元」することで見失った教育の側面を主体的意味作用に求める。しかしこれによってなされたのは、今度は一般的な意味作用への教育の「還元」であって、固有の社会的領域として「教育」を経験的究明の対象に設定することではない。「新しい」教育社会学もまた、それが批判する「伝統的」流派同様、それを通じて「教育」が常識的に前提される歴史社会的で物質的な構成物たる「教育システム」をそのものとして問題化しえなかった。つまり「教育」に固有の経験的・実体的カテゴリーたる「教育システム」を見出さないうまま、教育を教育として前提

し・エポケーし・常識化し・あえていえば捨象することから出発したのである。具体的にいえば次のようになる。

すなわち「新しい」教育社会学は、教室内的の主体的意味作用のナマの姿を画定すべく隠しマイクや隠しカメラをすらすら必要とする。彼らはこうした手段を用いて意味作用一般に関する諸特徴のなかに教育を位置づける。しかしこうした手段をとる彼らであるがゆえにかえって奇妙なのは、彼らがこれら意味作用が生起する時空間のおよび人的セッティングにまったくあからさまにあらわれる異様さに何ら注目しないことである。それどころか彼らは学級や学校の空間配置・授業時間という時間配置・教師対生徒という人員配置・等の特殊に近代的な性格を無批判に前提するようである。しかしさきに述べたとうり、〈教育〉がまさにそれとして・固有の社会領域として自らを表明するのはこのセッティングの総体、すなわち教育システムを通じてであって、一般的な意味作用を通じてではないのである。つまり「新しい」教育社会学は「伝統的」流派を批判し、そのアンチテーゼとしてブラックボックスのなかみを・〈教育〉を〈教育〉として問題化するといいながら、ブラックボックスを経験的に究明する際に必須の作業——すなわち〈教育〉を〈教育〉たらしめる経験的・実体的カテゴリーの探索を、むしろ棚上げにしてしまった。要するに「伝統的」流派同様「新しい」流派もまた、〈教育〉をそのものとして経験的に問題化するための経験的・実体的カテゴリーたる〈教育システム〉を見失ったのである。

マルクス「主義」教育社会学は「伝統的」流派批判としては、「新しい」教育社会学の轍を踏むものである。なぜならこれは今度は学校を、感性的にとらえられた「資本主義」に〈還元〉するだけで、なぜ資本主義的抑圧が、搾取が、単純なカテゴリーとして〈教育〉を表象させる・特異な教育の形式たる〈教育システム〉を現象せしめるのかを何ら問題としないまま、無媒介に学校の機能を資本主義に関連づけ・これによって〈教育〉を説明したと主張するからである。しかし彼らは学校の現存によって、あるいは〈教育〉によって資本主義社会を記述したにすぎない。

〈還元〉ということについていさし少し補足しよう。教育を固有の社会的領域として社会的に問題とすることが教育社会学というディシプリンの第一条件ならば¹⁰³⁾——われわれはこの主張を批判的教育社会学として尖鋭化した——、〈教育〉は還元されざる問題そのものとしてまず現象するはずである。ところがこれまでのわれわれの検討に従えば、教育社会学において教育はまず還元

されるべき——経済に、意味に、階級闘争に、権力に等々——対象として設定され傾向にある。だからこれにはじまる社会学的分析は、分析の過程でだんだん教育から離れてゆく。つまり教育はまったく偶然的な分析の開始点にすぎなくなってゆく。しかし〈教育〉は、くり返し述べるまでもなく、〈教育システム〉として・近代に固有のカテゴリーとして、それ自体が社会学的な問題たりうるのである。ならばこそ、われわれは〈教育システム〉が前提され・見失われたことをあえて問題にするのである。しかもいっそう重要なことは、現代教育社会学における批判論争の経過の大勢は、無批判に常識化された〈教育〉を何に還元するかをめぐるものであって、常識化された〈教育〉自体を社会学的な反省にもとづいて・教育社会学に固有の問題のひとつに教えあげる種類のものではないところにある。

たとえば正統派教育社会学によるマルクス「主義」批判も、前者の問題設定から与えられた論理構成の内在的な必要からなされたものとはいえない。つまり、正統派教育社会学のマルクス「主義」教育社会学に対する批判はむしろ偶然的なものであり、後者が現代教育社会学の無視しえない部分である限りにおいて批判されるのである。ここでは「教育とは階級闘争の場である」「いや、そうではない」という押し問答が多くくり返される。

両者のこの偶然的な批判関係を証明するものが、現代教育社会学における方法論的な「統合」——合意理論と葛藤理論との、マクロとミクロとの等々——の主張である。これはまた恐らく現代教育社会学の漂流体験の・つまり還元の先行にもとづく〈教育〉からの遊離の・だから教育社会学の〈危機〉の表明でもある。

なるほど競合する枠組が林立する現代教育社会学にあっては、統合ということばはもっともらしくみえる。しかしこの統合は、一般的な方法の統合のことであり、まず第一に還元の方式の統合のことなのである。そしてこれがそのようなものであるかぎり、統合の実現は不可能である。なぜなら、〈教育〉を前提したうえでこれを何に還元するかはもはや操作的な問題にすぎず、アカデミズムはむしろ操作的定義間の統合をナンセンスとみなし、あまつさえ弊害とすらとらえるからである。

他方、統合を「総和」の意にとるなら、これは現在の競合状態の発展の末に予定調和的に実現しうるのであって、なぜ今統合を必要とするのが明確でない。

むしろここでは現代教育社会学の一側面を——しかもわれわれの観点から批判しうる側面のみ——を語ったにすぎない。しかしわれわれは、「バーンステインの理論にはミクロもマクロも・合意も葛藤もある」というかた

ちで現代教育社会学の統合を主張すること¹⁰⁵⁾に何ほどの意味があるのかわからないということ。また、〈教育〉に関する・あえていえば固有に教育社会学的な問題提起と対象を欠いたままの・還元的方式に関するもっともらしい統合の主張、否、むしろそれらを欠くがゆえに用語上のもっともらしさが先行する統合の主張、それが不可能であるがゆえに課題でありつづける統合の主張を、教育社会学の「理論」的發展を反映しかつ展望するものとはおよそ考えられないということ。むしろわれわれはこうした、ある場合にはとてつもなく一般的な・還元的方式の統合に関する主張を、現代教育社会学が経験科学として成立するために必須の・教育に固有の経験的で実体的なカテゴリーたる〈教育システム〉を見失っていることの代価であると考えること。そしてこの事態を経験科学としての教育社会学の〈危機〉としかみなしえないこと。しかも現代教育社会学は〈教育システム〉という経験的・実体的カテゴリーを見失うがゆえに、統合にまつわる事態を〈危機〉として認識しえないでいること——これらがわれわれの結論であることを表明したい。なぜならこれによって、マルクス「主義」教育社会学を含む現代教育社会学に対するひとつのガイドラインとしての批判的教育社会学の、特殊に教育社会学的な意義が明確になると考えるからである。

われわれはマルクス「主義」教育社会学批判を通じて一息に現代教育社会学批判にゆきついた。われわれの主張を要約すれば、次のとおりである——〈教育〉が〈教育〉として表示される社会関係や時空を、まず・一般的な社会関係や時空に〈還元〉してはならない。むしろ教育社会学の課題は、この〈教育〉を表示する社会関係や時空の特異性を社会的に検討することによって教育の社会的意味を究明するところにある。そしてこれは〈教育システム〉を経験的カテゴリーとして問題化するところにはじまる。前段の議論との関連でいえば、マルクスの諸概念——たとえば資本主義——からその経験的性格を捨象するということは、近代社会という経験的・実体的カテゴリーを見失うということであり、このことは特殊に教育社会学的にいえば、教育システムという経験科学のカテゴリーを見失うことに他ならない、これである。

Ⅶ 結論と課題

いまやこの批判的教育社会学とマルクスとの合流点でマルクス「主義」教育社会学を最終的に批判する時がきた。

マルクス「主義」教育社会学にとってマルクスは、彼が感性的にラディカルであるかぎりにおいてのみマルクスなのであった。同様のことはマルクス「主義」教育社会学が自らの触媒者であるアルチュセールやボールドとギンティスに対するときにもいえる。なるがゆえにマルクス「主義」にとって、彼らの感性に合致しないマルクスの「不備」は、技術的タームの発明（たとえば相対的自律性）等によって簡単に乗り越えられるべきものとしてあらわれ、また、アルチュセールがマルキストとして学校を問題化したことの意味にも、ボールドとギンティスのトートロジーの性格にも、何らアカデミックに言及する必要をもたなかったのである。マルクス「主義」教育社会学にとっては、資本主義は・正統性は・再生産は、ただ抑圧的で不合理で非人間的な意味を、葛藤・闘争・革命は解放的で合理的で人間的な意味を、ただ感性のうえでもてばよかったのである。

しかしマルクスはたんにラディカルなのではない。彼はアカデミックな現象把握を一貫させる点でこそラディカルなのであった。だからこれを見失ったマルクス「主義」が、マルクスの言説や国家イデオロギー装置論、対応理論を、教育社会学がアカデミックに〈教育〉を問う端初となしえなかったことは当然である。要するにマルクス「主義」教育社会学の感性的なゆき方は、マルクスをドグマとしてしまった。

不幸なことに、これを批判する正統派教育社会学はマルクスをタブーとする傾向にある。よって論争はマルクスをめぐるドグマとタブーとのぶつかりあいとなり、結局、教育社会学においてマルクスはドグマでありつづけた。

しかし重要なことは、ラディカリズムにまつわるドグマの蔓延は、マルクスの問題提起の文脈とその社会学／社会科学的な意義を、社会学的な教育研究の射程外に置いてしまうところにある。マルクスの問題——ヘーゲルに由来しマルクスを経由してデュルケムやウェーバーに継承されたといえる巨人たちの問題——は、近代社会の歴史的意味の把握にあった。つまり近代という特異な時代の出現を示す特異な社会の現存¹⁰⁶⁾——これの解明が彼の出発点であった。だからマルクスは資本主義というカテゴリーを先に得たうえで近代社会を分析したのではなく、近代社会の問題化・すなわち近代的な社会のあり方を常識たらしめる歴史社会的条件を問う過程で、近代社会の骨格として資本主義を画定したのであった。よってマルクスの諸概念・諸カテゴリーは近代社会という実在から得られた、また近代社会に特有の経験科学的なカテゴリーであった。

ちなみにいえば、以上のことにもかわらずマルクスがドグサとして存在するという事は、他の巨人たち——デュルケムやウェーバー——もまた教育社会学にあってはドグサとして存在するという事である¹⁰⁷⁾。だから往々、近代社会を画定する巨人たちの経験科学的概念やカテゴリー（たとえば有機的連帯や官僚制）もまた感性的・物象的に、その場かぎりの技術的必要から用いられるにすぎないことが多いのである。

ところで特殊に教育社会学に重要なのは、こうした経験科学的概念やカテゴリーの技術的ターム化は、つまり実在を離れた用語の普遍化は、＜教育＞をもまた（固有の社会学的分析の対象ではない）技術的・偶然的タームとする点にある。つまり資本主義が近代にのみ固有の経験科学的カテゴリーであることを見失うマルクス「主義」教育社会学は、また教育をも無限定的なタームとし・その社会学的意味を見失うのである。よって資本主義と教育とを無媒介に接合する作業は、それが感性によってのみ保証されるがゆえに、マルクスに関するドグサで教育に関するドグサを飾りたてることに終りがちなのである。われわれは教育社会学の観点からこれを批判し、＜教育システム＞の社会学的究明をめざす批判的教育社会学をオルタナティブとして示したのであった。

こう述べると、われわれはたんにマルクスによる近代の問題化の方法を、教育の社会学的分析にアナロジカルにあてはめるだけのことを主張しているにとらえられるかも知れない。しかしそうではない。なぜならマルクスによる近代社会の画定は、それにつづく巨人たちに影響する重要な内容をもつからである。よってわれわれは彼の方法によって近代に教育を問うのみならず、これを通じて（つまり資本主義と教育とをことばのうえだけで関連させるのでなく、この関連のなりたちを実在たる近代に常にたちもどって検討することで）・彼の議論の内容に則し、資本主義に教育システムを問わねばならないのである¹⁰⁸⁾。そしてこのおそろしく抽象的な主張、またⅦのAにおいて端初にとどまった指摘を教育と社会に関して具体的・経験的に肉づけして説得的に展開すること、これがマルクスによってマルクス「主義」教育社会学を批判し、現代教育社会学批判に批判的教育社会学をもつてしたわれわれの課題なのである。

注

（ただし訳書によった場合は訳書のみを記し、原典の出版年度を訳書の出版年度の後の括弧内に示した）

- 1) たとえばマートンの“潜在機能”という概念の出現はこの典型である。これは機能主義理論への葛藤概念の組み入れを可能とする。
- 2) Young, M.F.D. “Introduction” “An Approach to the

Study of Curricula as Socially Organized Knowledge” in Young (ed.) *Knowledge and Control*, New York, 1971; “On the Politics of Educational Knowledge”, *Economy and Society*, Vol. 1, No. 2, 1972.

- 3) Banks, Olive. “The Sociology of Education, 1952-1932” *British Journal of Educational Studies*, No. 1, 1982; Arnot, Madeleine and Whitty, Geoff. “From Reproduction to Transformation: recent radical perspectives on the curriculum from the USA” *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 3, No. 1, 1982. を参照
- 4) 高橋 徹「ラディカル社会学運動」『思想』587, 1973; Flacks, R. and Turkel, G. “Radical Sociology” *Annual Review of Sociology*, Vol. 4, 1978 を参照。
- 5) ギデンスはこれを“危機”以降の社会学全体の一傾向であると批判している。ギデンス, A. 市川統洋(訳)『先進社会の階級構造』, みすず書房, 1977 (1973), 3頁。
- 6) アルチュセール, L. 「イデオロギーと国家のイデオロギー装置」『国家とイデオロギー』, 福村出版, 1975 (1970), 23頁。傍点原文。
- 7) 同上書, 24頁。傍点原文。
- 8) 同上書, 67頁。
- 9) 同上書, 70頁。
- 10) 同上書, 48頁。
- 11) 同上書, 89頁。〔 〕は引用者
- 12) 同上書, 90頁。
- 13) Bowles, Samuel. and Gintis, Herbert., *Schooling in Capitalist America*, New York., 1976, p.265.
- 14) *Ibid.*, p.21ff.
- 15) *Ibid.*, p.110.
- 16) ここで分業のハイアラキーあるいはハイアラキカルな分業とは、要するに経済的で非民主的・労働者が自らの労働に統制権をもたない分業形態のことである。ポールズとギンティスはこれの由来を私有財産制度に求めながらも、他方で国家社会主義においてもこれは直接的に政治的なチャンネルを通じて実現されると主張する(*Ibid.*, p.57)。この主張は彼らに特有の社会主義観を暗示するが(*Ibid.*, p.266ff, 282ff), IIIのAの2のカラベルとハルゼーにみられる批判をひきおこす(本文28頁)。ここでは彼らは資本主義との関連で存在する分業のハイアラキーを問題にしていると、さしあたり解釈することにしよう。
- 17) たとえば Kohn, Melvin L. *Class and Conformity*, Illinois, 1969, 彼らもこれによっている。
- 18) Bowles and Gintis, op. cit., p.144ff.
- 19) *Ibid.*, p.131ff.
- 20) *Ibid.*, pp.151-173.
- 21) *Ibid.*, p.178f.
- 22) *Ibid.*, p.170.
- 23) *Ibid.*, pp.180-201.
- 24) *Ibid.*, pp.201-231.
- 25) *Ibid.*, p.232ff.
- 26) *Ibid.*, p.179.
- 27) Gintis, Herbert. and Bowles, Samuel, “Contradiction and Reproduction in Educational Theory” in Barton, Len, Meighan, Roland and Walker, Stephen (eds.), *Schooling, Ideology and the Curriculum*, Sussex, 1980, p.52.
- 28) *Ibid.*, p.53.
- 29) マルクス, K. 大内兵衛・向坂逸郎(訳)『共産党宣言』, 岩波文庫, 1971(1848), 66頁。但しこれは“精神的生産は物質的生産とともに作り変えられる”という文脈にあり、

- 抽象的な支配階級に対して言われたものではない。
- 30) Giroux, Henry A. "Beyond the Correspondence Theory: Notes on the Dynamics of Educational Reproduction and Transformation" *Curriculum Inquiry*, Vol. 10, No. 3, 1980, p.230.
- 31) Carnoy, Martin "Education, economy and the State" in Apple, M.W. (ed.) *Cultural and Economic Reproduction in Education*, RKP, 1982, p.112.
- 32) Ibid., p.123.
- 33) Ibid., p.118.
- 34) Ibid., p.121f.
- 35) Ibid., p.96f, p.113f, p.119.
- 36) Curtis, Bruce "Capitalist Development and Educational Reform" *Theory and Society*, Vol. 13, 1984, p.64.
- 37) Ibid., p.63.
- 38) カラベル, J・ハルゼー, A. H., 天野郁夫・潮木守一(訳)「教育社会学のパラダイム展開」, カラベル・ハルゼー(編), 天野・潮木・藤田英典(編訳)『教育と社会変動(上・下)』, 東京大学出版会, 1980(1977), 上巻48-9頁。
- 39) Hickox, M.S.H. "The Marxist sociology of education: a critique" *British Journal of Sociology*, Vol. 33, No. 4, p.572.
- 40) Gintis and Bowles, op. cit., p.51.
- 41) Ibid., p.55.
- 42) Ibid., p.55f.
- 43) Ibid., p.57.
- 44) Ibid., p.62.
- 45) Ibid., p.62f.
- 46) Ibid., p.61.
- 47) Ibid.
- 48) Arnot and Whitty, op. cit., p.99.
- 49) Hargreaves, Andy "Resistance and Relative Autonomy Theories: problems of distortion and incoherence in recent Marxist analyses of education" *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 3, No. 2, 1982, p.108f.
- 50) Ibid., p.114f, 傍点は引用者
- 51) この批判はアップルやジルーらにむけてなされている。Ibid., p.112.
- 52) Ibid., p.119, 傍点は引用者
- 53) Ibid., p.123.
- 54) Nash, Roy "On Two Critiques of the Marxist Sociology of Education" *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 5, No. 1, 1934.
- 55) 以下では<資本主義の論理>ということばをいささか不用意に用いるかも知れない。あえてこれを多用する理由は第一に、これが資本主義の<本質><原理><法則>という表現を避ける便法であること。しかし第二に<資本主義の論理>は「資本主義とは何か?」と問うたときの論理的回答であるとわれわれは意義づけること。最後に、マルクスの資本主義分析はこの論理的回答をつきつめる作業であったとわれわれはみなすこと——この三点にある。
- 56) マルクスはリカードを次のように批判する。すなわちリカードは「同義反復を因果関係のようにみせかけている」と。武田隆夫・遠藤湘吉・大内力・加藤俊彦(訳)『経済学批判』, 岩波文庫, 1956(1859), 244頁。このときのリカードの論理構成は、現象と現象とを因果的に結びつけることによってトートロジーをひきおこす点で、今問題にするポールズとギンティスの論理構成に極めてよく似ている。
- 57) “表象された具体的なものからますます稀薄な abstracta <<一般的なもの>>にすすんでい”くこと。同上書, 312頁。
- 58) 同上書, 13頁。
- 59) 同上。および長谷部文雄(訳)『資本論第一部』, 河出書房新社, 1964(1867), 15頁。
- 60) レーニン, 粟田賢三(訳)「カール・マルクス」『カール・マルクス』, 岩波文庫, 1971(1915), 15頁。
- 61) カラベルとハルゼー, 前掲書, 35-55頁。
- 62) 『経済学批判』14頁。
- 63) 『資本論第一部』35頁。同旨は『経済学批判』21頁。これら商品は“富”ととらえられるが、富の基底としての商品の存在こそが、件の社会に特徴的な現象なのである。
- 64) われわれはこの前提を論理的な極限としてエポケーしうる。なぜならこれは対応理論にあるような、現象そのものの法則化にもとづくエポケーの要請とは異なるからである。
- 65) 『経済学批判』35頁。
- 66) 『資本論』68頁。
- 67) われわれはこれによって『経済学批判』と、『資本論第一部』の第三章までとをサマライズした。
- 68) ここではあえて長谷部(訳)『資本論第二部』, 河出書房新社, 1964(1885)の範式を用いた。32頁参照。
- 69) 『資本論第一部』164頁。
- 70) 同上書, 144頁。
- 71) 同上書, 144-5頁。
- 72) “資本と賃労働とは一個同一の関係の両面”なのである。長谷部文雄(訳)『賃労働と資本』, 岩波文庫, 1954(1849), 52頁。
- 73) マルクスは複雑労働を自乗された単純労働であるとする。労働時間でこれを示せば、1時間の複雑労働が抽象的には2時間の(単純)労働であったりする。『経済学批判』26-7頁。『資本論第一部』44-5頁。
- 74) しかし価値法則にもとづけば、この<不払>はそもそも払われる必然性をもたない。なぜなら資本家は労働力を等価ですでに買ったのであり、この時点でその使用はすべて資本家に委ねられるからである。同上書, 422頁。
- 75) 1時間あたり1個生産されていた商品が、生産性の向上によって3個生産されるようになったとする。また、このとき抽象的には労働量が2倍になったとすれば、1個あたりの価値はもとの2/3になる。これが生活資料のすべてに起これば、労働力の価値もまた、もとの2/3となる。
- 76) たとえば12時間労働のうち、労働力の購買に費した価値(v)が従来6時間の労働力の使用によって回収され、また生産性の向上がこの回収時間を4時間にまで短縮したとしよう。みかけの剰余労働時間はこれによって従来の6時間から8時間にふえた。しかもこの8時間の労働は、従来の6時間を4時間で実現する労働なのである。
- 77) “疎外された労働は、自己活動を、自由なる活動を、手段にまで引きさげることによって、人間の類生活を、彼の肉体的生存の手段にしてしまう”城塚 登・田中吉六(訳)『経済学・哲学草稿』, 岩波文庫, 1964(1832), 97頁。
- 78) 労働者が“その労働を売るのは、その自然的消耗は別としてそれを維持するためであって、それを破壊するためではない”長谷部(訳)『賃銀・価格および利潤』, 岩波文庫, 1981(1897), 98頁。
- 79) 『資本論第一部』, 195頁。
- 80) われわれはここまでで同上書の第八章までをサマライズした。
- 81) 『経済学批判序説』『経済学批判』, 317頁。
- 82) 同上書, 318頁。
- 83) 『資本論第一部』, 142頁。
- 84) 同上書, 143頁。

- 85) 同上書, 562頁。しかしこうしたポジティブな「解放」の実際が、資本への労働の隷属であったことを忘れるべきでないとマルクスはこのあとつづけて言う。
- 86) 「経済学批判序説」, 326頁。このあとでマルクスは、“この不均衡はまだ、実際の社会的な諸関係そのものの内部での不均衡ほど、理解することが重要でも困難でもない。たとえば United States《合衆国》のヨーロッパに対する教育関係”とつづけるが、これが何を言わんとしているのか（この部分の手前からメモ程度の記述になっている）をわれわれは理解できていない。
- 87) 同上書, 326-7頁。ただし“特殊化”と原文にはある。
- 88) 同上書, 328頁。
- 89) 同上書, 329頁。
- 90) 『資本論第一部』, 453頁。
- 91) 同上書, 489頁。
- 92) 同上書, 457頁。
- 93) 同上書, 427頁。
- 94) 同上書, 384頁。
- 95) 同上書, 386頁。
- 96) 同上書, 389頁。
- 97) 同上書, 389-40頁。
- 98) 同上書, 597頁。
- 99) 同上書, 389頁。
- 100) 同上。
- 101) むろん<実証>を志向する教育社会学にあっては、訓詁学的興味もまた文献実証という意味で一定の意義をもつであろう。
- 102) 現代教育社会学においてこのテーマを正面から追及するのがブルデューである。しかしこのことは現代教育社会学ではさして注目されていないようである。彼のいう<文化資本>の概念の方に関心が集中するからである。Bourdieu, Pierre and Passeron, Jean-Claude, *Reproduction: In Education, Society and Culture*, California, 1977(1970)
- 103) この主張はそれほど新奇なものではない。たとえば Foud, J. and Halsey, A.H. “The Sociology of Education. A Trend Report and Bibliography” *Current Sociology*, Vol. Ⅵ, No. 3, 1958, p.170. には“つまり産業化はある特定の研究領域としての教育社会学をうみだした——少なくとも正当化した”とある。むろんここで述べられているのは固有の意味での「産業化」と教育との関係であり、また彼らは<教育システム>の歴史的社会的特異性を示す意味でこう述べたのではないのであるが。
- 104) これに対し「伝統的」教育社会学は教育の経済的機能に着目したにすぎないから、この批判はあたらないとの意見があらう。しかしわれわれは教育の経済的機能への着目が、
- 他ならぬ教育の社会的解明にとっていかなる内在的意義をもつのかを問いたいのである。つまりわれわれが欲するのは経済的回答ではなく、教育社会学的回答である。同様のことは以下にみる「新しい」流派やマルクス「主義」教育社会学にも妥当する。信ずるところによれば、教育社会学というディシプリンの発展は、こうした問いを許す水準に達しているはずである。
- 105) カラベル・ハルゼー, 前掲書, 76-87頁。特に87頁。
- 106) 近代(modern)とはそもそも“それぞれの時代が自分自身を「旧」から「新」への移行の結果として理解するのに寄与”することばであり、つまりは特異性そのものを示すことばであった。ゆえに近代社会は特異な社会であった。この近代概念の内包が薄らぐ——つまり近代を常識的前提とし、その特異性をもはや表象できない——ときに、近代の問題化は批判的反省を通じてでしか行なわれなくなったのである。ハバーマス, J. 三島憲一(訳)「近代——未完成のプロジェクト」『思想』, No. 696, 1982, 90頁。
- 107) われわれは間接的・暗示的にはあるが——というのもこうした現象自体を批判するところにわれわれの興味はないのだから——これを批判した。森 重雄「デュルケムとデュルケム以前」『東京大学教育学部紀要』, 第22巻, 1983および「ウェーバーの教育社会学」『教育社会学研究』, 第38集, 1983。
- 108) われわれはアルチュセールのところでこれを「共時的相補関係は通時的因果関係によるみかえられるべきではない」となおいっそう抽象的に表現した。

<後記>

本論は注107にあげた論文につづけて、「教育システムの理論の系譜と課題(3)」と副題をうつつもりであったが、これをとりやめた。というのは、社会保障研究所の畏友、武川正吾氏から次のような助言をうけたからである。すなわち、内容的に個々にまとまりをもつものをあえて形式的に連続させる必要はない。またこれは読者に内容上の連続性を期待させることでかえって混乱を引き起こす。さらにこの形式的な通し番号がある未完のプロジェクトの部分となすというなら、この主張は研究者たるもののすべてがもつものであって、私ひとりの特権ではない、と。私はこの助言に従ったのであった。

なお、本論を執筆するにあたっては教育社会学研究室の天野郁夫教授との日常的な討論がたいへん役に立った。むろん本論は教授の議論の内容とは全く異なるものであり表現も私一流の稚拙なものであるが、本論にある私の主張のいくつかの部分は、教授との議論がなければもっと稚拙なままにとどまっていたであらう。