HOKUGA 北海学園学術情報リポジトリ
学校法人北海学園
北海学園大学
北海商科大学

タイトル	「対応理論」再考 ： 教育制度改革への基礎理論(3)
著者	鈴木，敏正；SUZUKI，Toshimasa
引用	開発論集(102)：179-215
発行日	2018-09-28

Hokkai-Gakuen Organization of Knowledge Ubiquitous through Gaining Archives.

開発論集　第102号　179-215（2018年９月）

「対応理論」再考
―― 教育制度改革への基礎理論(3) ――

鈴　木　敏　正*

〈目　　次〉

はじめに―本稿の課題―
Ⅰ　「対応理論」をめぐって
　1　「対応理論」の射程
　2　「対応理論の限界」について
　3　「対応理論」の後に
Ⅱ　リベラル教育批判と人格形成
　1　リベラル教育批判
　2　近現代の人格と教育理念
Ⅲ　資本主義的システムと教育制度
　1　土台―上部構造論と教育構造
　2　「再生産論」と教育制度
Ⅳ　「対応理論」の展開
　1　資本の生産過程と教育制度
　2　再生産メカニズムとヒエラルキー的分業
　3　教育制度論へ
Ⅴ　資本主義の基本的矛盾と将来社会
　1　蓄積と再生産の矛盾
　2　将来社会論へ
おわりに―まとめと今後の課題―

はじめに―本稿の課題―

1990年代から21世紀にかけての経済的グローバリゼーションは，新自由主義的政策に支えられた「裸の資本主義」の展開である。「外部のない時代」としてその矛盾を深刻化させると同時に，それまで諸制度によって内部化してきた諸問題を外部化し，社会的に露呈させている。こうした中での「制度改革時代」，代表的社会制度である学校も渦中にあるが，根本的には戦後を超えた近現代＝資本主義社会の教育制度の存在意味が問われている。

前稿「市場化社会における教育制度の形成論理」では，資本主義的な商品・貨幣的世界の展開にともなって，教育制度が「いかにして，なぜ，何によって」形成され，その基本的論理と機能は「何」であるかについて検討した[1]。この成果をふまえて，現代日本の学校制度改革論へ

*（すずき　としまさ）北海学園大学開発研究所客員研究員，北海道文教大学人間科学部教授

と具体化することも可能である。たとえば，最新の日本教育学会『教育学研究』誌は〈「学校」を越える〉を特集している[2]。その巻頭論文で平井悠介は，教育における公／私の対立を相対化し，公共性再構築の方向をさぐっているが，そのためには教育制度の根拠である「教育労働」，その協同（協働・共同）的展開を位置付ける必要があろう。

特集の具体的焦点は，フリースクールや夜間中学を公教育システムの中に位置付けようとした教育機会確保法（2016 年）の評価である。その成立過程を「実質主義」から「形式主義」への展開として整理した倉石一郎は，最終的には「教育消費者」の勝利だったとしている。この展開は，商品・貨幣的世界のもとでの教育形態論の視点から考えることができよう。また横井敏郎は，かかわる論議の構図を，「教育の多様化か共通教育重視か」という対立軸に加えて，子どもの権利，社会統合，能力開発のいずれを重視するかによって 4 つの立場があったとしている。これは「自己形成主体」としての子どもを前提にした，市場化過程における（貨幣に対応する）教育制度の社会的機能（能力形成・評価，人材配分・移動，社会的・国家的統合）の矛盾的展開として理解できるであろう。

しかし，ここではこれらの議論をするよりも，これまでの基礎理論を前に進めるという「回り道」を優先したい。商品・貨幣的世界における「教育制度の形成論理」を吟味した次の課題は，資本蓄積の展開にともなう「教育制度の展開論理」の検討である。本稿は，その前提的作業として，近現代＝資本主義社会と教育制度の関係についての旧来の理解を，前稿までの成果をふまえて再整理しておこうとするものである。

このテーマに関してもっとも基本的な文献は，ボウルズ／ギンタス『アメリカ資本主義と学校教育』（1976 年）であろう。いわゆる「対応理論」として知られ，「再生産論」の代表例とされてきたが，フランスや英米における再生産論の展開にともなって枕詞的にふれられる程度になり，20 世紀末の再生産論ブーム終焉以降は忘れ去られようとしている。しかし今日，資本主義的蓄積に伴う教育制度の展開を議論する際に，同書は避けて通れない。

以上のような理解にもとづいて本稿は，「対応理論」の批判的再検討を通して，教育制度論展開の基本的論点を確認しておこうとするものである。まず，Ⅰで「対応理論」の評価をめぐる既存研究の到達点と課題を整理する。次いでⅡでは，「対応理論」が主たる批判対象とした「リベラル教育論」とのかかわりを検討する。そしてⅢでは「対応理論」の前提として，資本主義的システムと教育制度の関係についてのこれまでの理論枠組み（とくに土台―上部構造論と再生産論）を批判的に整理しておく。以上をふまえてⅣでは，「対応理論」に立ち入って，資本主義と教育制度の「対応」の内実を吟味する。さらにⅤでは，「対応理論」が考える資本主義の基

[1] 拙稿「市場化社会における教育制度の形成論理―教育制度改革への基礎理論(2)―」北海学園大学『開発論集』第 101 号，2018。

[2] 以下，平井悠介「近代型学校教育システムの揺らぎと教育の公共性の行方」，倉石一郎「『教育機会確保』から『多様な』が消えたことの意味」，横井敏郎「教育機会確保法制定論議の構図」『教育学研究』第 85 巻 2 号，2018。

本的矛盾と教育制度との関係，その解決方向（将来社会論）について検討する。「おわりに」では，本稿をまとめ，今後の課題を提示する。

Ⅰ 「対応理論」をめぐって

1 「対応理論」の射程

ボウルズ／ギンタスの「対応理論 Correspondence Theory」については前々稿[3] でもふれたが，その主張を要約的に再確認しておくことが後の議論にとっても便利であろう。ここでは，『アメリカ資本主義と学校教育』第一部第Ⅰ章「教育のフロンティアを超えて」で主張されていることを見ておく[4]。同章では，アメリカ合衆国のそれまでの政策によって拡充してきた「教育のフロンティア」が 1960 年代以降限界につきあたり，政策的にも運動的にも，そして教育学的にもさまざまな対応がなされてきたという歴史的経過と 1970 年代の状況をふまえて，それらを分析する次のような立場と視点が述べられている。

一般に，教育制度は「人間解放と社会的平等の問題に対するさまざまな相反する解決案をテストする実験室であると同時に，社会的闘争が戦われる闘技場（アリーナ）」である。アメリカにおける資本主義の発展と教育制度の対応的関係を見るならば，学校制度は「高度に発達した企業制経済が，反体制的な運動に基本的な枠をはめ，その攻撃を回避する能力をもっていることを如実に示すもの」であり，それは「教育の制度改革がみごとに失敗してしまったこと」に象徴的にあらわれている。

彼らによれば，統計的分析結果からもその理由は明らかである。すなわち，第 1 に，教育だけでは決して経済的平等を実現するための有効な手段とはならないこと，第 2 に，経済的格差は（IQ などの）認知的能力の個人間格差とは無関係であり，教育を通じて助長される学生 student の意識，対人行動，性格などと関連付けて理解されなければならないこと，第 3 に，現行の教育制度は「労働者としてのふさわしい態度や行動」を育成しているという点で（経済制度の構造に疑問をもたなければ）適切＝合理的なものであること，である。これらから「教育と資本主義経済との間に存在する決定的な関係」が推測される。それは，「学校が労働者をつくりだすという事実から出発」し，階級間の基本的な闘争は「剰余価値の生産と収奪をめぐるもの」だという理解を前提にして，次のように要約される。

第 1 に，現在の経済的不平等の程度と人格的発達の形態は，基本的に資本主義体制を規定する「市場，所有，権力関係」によって決定される。第 2 に，教育制度は若い人々を円滑に労働

[3] 拙稿「学校教育への社会制度論的アプローチと教育学―教育制度改革への基礎理論(1)―」北海学園大学『開発論集』第 100 号，2017。

[4] ボウルズ／ギンタス『アメリカ資本主義と学校教育―教育改革と経済制度の矛盾―Ⅰ，Ⅱ』宇沢弘文訳，岩波書店 2008（原著 1976 年），第Ⅰ章。以下の引用は，たとえば第Ⅰ巻 123 ページを（Ⅰ，p.123）のように示す。

力に統合することによって「経済活動の社会関係を存続させるために機能する制度」である。それは，第3に，教師や学校経営者が意図したからではなく，「職場の対人関係を規定する社会関係と教育制度の社会関係の密接な対応関係」を通じてである。第4に，学校制度は利潤と政治的安定のために効果的に働いてきたが，高度に政治化された平等意識が一部の教師・両親・学生の間に培われた場ともなっていること，最後に，教育組織は異なった時期にはそれぞれ異なる形態をとり，資本蓄積の過程，賃労働制の拡大，企業家経済から法人企業経済への変遷などにともなう政治的・経済的な闘争に順応した形で進展してきたこと，である。

こうした理解にもとづくならば，「教育制度が平等主義的，かつ人間解放的となるのは，社会生活のなかでの全面的な民主的参加を可能にし，経済成果の平等な配分を受け取ることができるように若い人々を教育することができるときだけ」，すなわち「経済の分野に民主主義を拡大したものとして捉えられた社会主義」が実現したときである。それに向けた変革は，長い闘争の結果として実現するものと理解されている。K. マルクスが言うように「根本的な社会変革が起こるのは，進歩の可能性が明白であるにもかかわらず，それが時代的遅れとなってしまった一連の社会的な制度によって阻まれたとき」，なのである。

以上のような「対応理論」には，われわれが現代教育制度へのアプローチとして提起している①歴史的視点，②社会構造的視点，③教育構造的視点，④グローカルな視点，⑤実践論的視点が[5]，④を除いて（アメリカの教育制度に焦点化されているためであろう），含まれていると言えよう。もちろん，それらが十分であるかどうかは吟味されなければならない。それらの独自性，教育制度論として集約される方向性こそ本稿の検討対象である。

2 「対応理論の限界」について

前々稿では，この著書（『アメリカ資本主義と学校教育』）を重視した教育行政＝教育制度論として黒崎勲の研究を検討したが，彼はボウルズとギンタスの理論を「土台・上部構造論」の枠組みでのみ理解していたために，資本の生産過程＝蓄積過程と教育制度の関係を捉えそこなっていた。具体的には，教育行政＝教育制度論について「教育管理論」を基本に展開しようとする意図はあったのであるが，管理労働論や教育管理論そのものを展開していない。ましてや，「資本の生産過程」全体の論理とのかかわりで教育制度を理解しているわけではなかった。

もちろん，再生産論を重視してきた教育社会学においては，ボウルズとギンタスの著書が代表的なもののひとつとして位置付けられてきたし，再生産論に対する批判もあった。再生産論一般については，社会的生産関係（資本主義的蓄積）と教育制度それぞれの矛盾関係の捉え方の不十分さや相互の機能主義的理解の限界，それゆえ静態的・固定的な理解の問題（動態的分析の必要性）であり，教育制度論固有の展開論理や制度改革の実践論理の解明の必要性が指摘

[5] 小玉敏也・鈴木敏正・降旗信一編『持続可能な未来のための教育制度論』学文社，2018，序章を参照されたい。

できるであろう。しかし，１で見たことに明らかなように，ボウルズ／ギンタスに即してみるならば，そのような批判は，あたっている側面があるとしても一面的である。こうした中で，ボウルズ／ギンタスの対応理論の発展過程を再生産論の視点から整理した小内透は，その問題点と意義について次のような指摘をしている[6]。

すなわち，①家族と学校の位置付けが不確かで確定していないこと，②再生産構造の矛盾の捉え方がつねに変化していること，③将来展望が社会主義から民主的社会主義，ポスト自由民主主義などに変貌していること，の３つを問題点として挙げ，その上で対応理論の積極的意義について次のように言う。すなわち，(1)再生産構造内部に存在する矛盾やその克服を理論の中に取り入れようとしていること，(2)『アメリカ資本主義と学校教育』以後の「場と実践のアプローチ」(D. リストン)もあわせて，再生産というスタティックな側面と古い再生産構造から新しい再生産構造が生まれるというダイナミックな側面を論理的に整合性のある形で把握できる可能性をもっていること，である。

小内自身は展望として，①再生産様式の史的段階論的把握（レギュラシオン理論の蓄積体制論への対応），②機構的システムと労働―生活世界（J. ハーバマスの「システムと生活世界」論の発展）という枠組み，③階級・階層構造そのものの形成原理，④新しい生産様式への移行のメカニズムの解明を提起し，その後，不平等の社会理論として展開している[7]。もちろん，「教育と不平等」を社会理論（社会学）的に検討することは重要な課題である。より重要なことはしかし，社会制度そのものの理解をふまえて，社会理論を実践論へと進展させること，あるいは実践論をふまえた社会理論を展開することである。そうした志向性は『アメリカ資本主義と学校教育』にもあったのであり，それをどう展開するかが残されていた課題である。21 世紀には単なる不平等を超えて，貧困・社会的排除問題が深刻化しており，その現実をふまえてはじめて今日的な実践が可能である。筆者らは別に，それらに対応した検討をしている[8]。

それゆえ，資本主義社会における教育制度の展開論理を解明するためには，ボウルズ／ギンタスが提起した「対応理論」からの展開にもう少しこだわってみる必要がある。小内は再生産構造の矛盾を「機構間」や「機構システムと労働―生活世界」において理解しようとしているが，資本蓄積そのものの矛盾関係の展開として理解しているわけではない。再生産論に矛盾とその動態的展開の論理を位置付けようとするならば，資本主義を矛盾的システムとして，「資本」そのものの矛盾的展開の論理を理解する必要がある。

具体的にマルクス『資本論』第１巻の展開論理に従えば，資本蓄積の論理（第７編）はまさ

---

[6] 小内透『再生産論を読む―バーンスティン，ブルデュー，ボールズ＝ギンティス，ウィリスの再生産論―』東信堂，1995，p.157-160。

[7] 同上，p.218-225。小内透『教育と不平等の社会理論』東信堂，2005。教育社会学における「教育と不平等」研究の動向については，小内透編『教育の不平等』日本図書センター，2009。

[8] 拙編『排除型社会と生涯学習』北海道大学出版会，2011，鈴木敏正・姉崎洋一編『持続可能な包摂型社会への生涯学習』大月書店，2011，など参照。

に階級・階層の展開論理でもある。資本蓄積論の前には剰余価値生産論を必要とするし，小内が学んだというレギュラシオン理論がその主たる根拠としたのは相対的剰余価値生産の理論（第 4 編）である。相対的剰余価値生産の前には絶対的剰余価値生産論（第 3 編）があり，そこに「労働の論理」＝労働過程論が位置付く。さらにその前提となっているのが資本・賃労働関係，とくに「労働力商品」論（第 2 編）であり，そこに資本主義社会における「生活の論理」の原点がある。資本主義的システムと労働―生活世界の展開論理を解明するためには，これら「資本の生産過程」の論理の展開を理解する必要がある。こうした視点に立った場合，ボウルズ／ギンタスの対応理論，とくに学校制度理解は，どのようなことを提起していて，どこに欠落や限界があったのか，それらが再検討されなければならないであろう。

3 「対応理論」の後に

小内は『アメリカ資本主義と学校教育』以後のボウルズ／ギンタス（ボールズ＝ギンティス）の再生産論の展開，とくに 1980 年の論文「教育の理論における矛盾と再生産」における「場と実践のアプローチ」を検討している。そこで彼らが「資本主義の体系的な矛盾」の適切な取り扱いをめざし，国家・家族システム・資本主義的生産の 3 つの場を提起し，それらの場を，専有的実践，政治的実践，文化的実践，分配的実践の 4 つの実践から成る「矛盾した統一体」として把握しようとしていることを紹介している[9]。ボウルズとギンタスはこれらの総体的連関や実践論理を分析しているわけではないが，専有的実践（労働）はもとより，資本の権力・権威，物象化＝自己疎外の克服，（労働日や労賃にあらわれた）分配論の展開の必要性を示していると言えよう。これらの関係を吟味するためにも「資本の生産過程」の総体を理解した上で実践展開の論理を示すことが必要となるであろう。

一方，小玉重夫は「対応理論」の総体を対象とし，教育制度により立ち入った検討をしている。とくに『アメリカ資本主義と学校教育』（1976 年）における再生産論の発展として『民主主義（デモクラシー）と資本主義』（1986 年），そして 1990 年代の「競合的交換の理論」を取り上げなから，リベラリズムと「教育の公共性」の再審という「教育の政治経済学」的視点からの検討を行っている。

小玉は，それは「教育における公共性の内実を社会問題の解決という点に見いだすリベラリズムの発想を転換するもの」で，①分配と再分配をめぐる政治ではなく，むしろ「市場における交換当事者間に生じる権力作用を通じての政治」，②福祉国家的前提的認識の根底からの問い直し，③「異質性や多様性それ自体の創出と顕在化のメカニズム」として公共性や政治を捉える立場をとるものであると言う。そして，それらは「生命の維持と再生産の過程に主体の本質を見出そうとする労働価値説の前提を棄却し，それとは別の次元に公共性を打ち立てようとするもの」，「福祉国家論と市場論という，一見対立する諸論に通底して存在するリベラリズムの

[9] 小内『再生産論を読む』前出，p.144-146。

用語法とその時代的制約性」を示すものだとされる[10]。

小玉によれば，ボウルズ／ギンタスの主張には「アイデンティティ・ポリティクス」と「複数性のポリティクス」の異なる重層的な次元があるが，それらには「容易に統合することのできない相克」が存在し，そこにこそ「ポストリベラルの時代における教育の公共性の再編が直面する新たな課題」がある。それは，①両者を分節して学校の機能を再構成すること，とくに公教育としての学校の機能を，公共的な市民を形成する(「複数性のポリティクス」にかかわる)機能と，職業などの社会的なアイデンティティを形成する機能に分節化した上で，前者（政治学的分析)に限定する，②公共性にもとづいた教育関係の再構成，すなわち，「異質な他者として生徒をとらえる教師のありようを模索する」という課題である[11]。

こうした視点から小玉は，ボウルズ／ギンタスの「競合的交換論」にもとづく「学校選択の政治経済学」を評価する。それは市場概念を「アイデンティティの表象空間としての市場概念へ脱構築」するものである。その上で，ケインズ主義的＝福祉国家的な「所得の再分配」ではなく「資産にもとづく平等化」，すなわち「企業，土地所有，学校，家族などでの資産利用の意思決定権限を再分配して分権化する」ことが重視され，その具体案として「学校選択」が，「文化に対する民主主義的統制」のもとで「異質で多様なアイデンティティを促進する公共性」として主張される[12]。この学校選択論の評価についてはすでに，小玉と同じくボウルズ／ギンタスにもとづいて「教育の政治経済学」を展開する黒崎勲によって，「市場主義の動向に対して恣意的に肯定的な評価を与えてしまっているのではないか」，「評価国家あるいは品質保証国家の政策動向と明確な区別を行わなければ，ミスリーディングになる」と批判されていることを指摘しておかなければならないであろう[13]。

いずれにしても，小玉はボウルズ／ギンタスの「競合的交換論」を高く評価し，そこから権力論（政治学）としての「公共性」の意義を強調するのであるが，交換過程論をふまえた教育制度が「何によって Wodurch」成立するかについての議論は不十分であると言わざるをえない。そもそも「労働価値説」にもとづく商品・貨幣論を「棄却」するという立場にたっているのであるから，そこから生まれてくる交換過程論を位置づけようがないであろう。もちろん，ボウルズ／ギンタス自身が「競合的交換論」を展開しているのであるから，その市場交換主義的一面性が批判的に吟味されなければならないであろう。そこでは，学校選択論の前提になっている「選択の自由」(新自由主義的理論がとくに重視する自由)[14] も批判の対象となるであろう。

---

[10] 小玉重夫『教育改革と公共性―ボウルズ＝ギンタスからハンナ・アレントへ―』東京大学出版会，1999，p.216-9。

[11] 同上，p.221-2。

[12] 同上，p.146-9。

[13] 黒崎勲『増補版　教育の政治経済学』同時代社，2006，pp.311，352。黒崎のボウルズ／ギンタス評価とその教育制度論の問題点については，前々稿(1)を参照されたい。

[14] M ＆ R. フリードマン『選択の自由―自律社会への挑戦―』西山千明訳，日本経済新聞出版社，2012（原著 1980)。第 6 章で，学校選択にかかわる「授業料クーポン制度」が提起されている。

小玉は，「対応理論」が主意主義的あるいは道具主義的だとする旧来の諸批判はあたっていないことを指摘しつつ，「教育制度の内部構造」を捉えようとしたボウルズ／ギンタス『アメリカ資本主義と学校教育』の意義を強調している。同書は学校の社会的機能を認識的技能の育成だとする考え方を退けて，ひとつに正統化機能，もうひとつに制度的・社会的関係の再生産の機能であることを指摘する。それは教育過程の内容ではなく，その「制度形式」に着目する。それゆえ，それは「制度それ自体」を視野に入れた経済学批判としての政治経済学を構築しようとするものであり，「人間主体の本質をあらかじめ想定するような本質主義」（たとえばI. イリッチの学校批判）への批判を含んでいるとされる[15]。

この理解は，後述するように，ボウルズ／ギンタスに即して適切だと言えるし，内容論に対する形態論の重要性を指摘しているものとして評価できる。それはしかし，正確には経済学批判で言えば使用価値や労働過程，生産力を，教育学的には能力（学力）と人格形成を内容論として位置付けた上で，「内容と形態」の矛盾的展開として理解すべきものである。そうしてはじめて，内容と形式（形態）の矛盾的展開として「教育形態論」を位置付けることができる。その先に，経済学批判で言えば貨幣の理解，教育学的に言えば教育制度の位置付けが可能となり，その社会的機能の一環として社会的・国家的正統化の機能を位置付けることができるはずである。しかし，小玉にそうした視点はなく，したがって対応理論のそうした検討はない。そもそも小玉は，対応理論が本格的・体系的に展開された『アメリカ資本主義と学校教育』の理論的・実証的展開論理に立ち入った検討もしていない。したがって，『デモクラシーと資本主義』や「競合的交換理論」など，その後のボウルズ／ギンタスの理論的発展は政治学的視点からのみ捉えられていて，それらがいかなる意味で「対応理論」の発展であるのか否かが不明確になっているのである。

本稿では，以上のことを念頭におき，資本の生産過程（蓄積過程）における教育制度展開の論理を検討するにあたって「対応理論」の意義と限界を再整理しておくべく，『アメリカ資本主義と学校教育』に立ち入った吟味をしておきたい。

なおボウルズらは最近では，「社会選考の経済学」や「不完備契約の経済学」の展開をふまえ，計量経済学の手法によって，「経済的効率性を損なわずに，富と権力のより平等主義的な分配を実行する政策」を探求して，「生産性促進型資産分配論」を提起し，その後ボウルズは「モラル・エコノミー」に関心を移している。それらと対応理論には距離があると言えるし，「分配論」も賃金論や蓄積論，さらには資本の流通過程や総過程の論理とは無関係に展開されている。したがって，本稿ではこれらについては検討の対象としない[16]。

---

[15] 小玉「前掲書」，p.79-81。

[16] S. ボウルズ『不平等と再分配の新しい経済学』佐藤良一・芳賀健一訳，2013（原著 2012），p.19。同『モラル・エコノミー―インセンティブか善き市民か―』NTT 出版，2017（原著 2016）。とはいえ，たとえば前者で，生産性促進的な資源再分配という政策は，「自由時間を再評価することをつうじて，持続可能な環境をもたらす未来」に貢献するものであり，「職場・近隣・国家で市民によ

II　リベラル教育批判と人格形成

1　リベラル教育批判

「対応理論」についてまず指摘しておくべきことは，リベラル教育批判が意図されていることである。リベラル教育論には，19 世紀に「学校は偉大な平等化装置」「社会機構の平衡輪」だと言ったホレース・マンなどの伝統があり，20 世紀にはジョン・デューイに代表される民主主義派と，機能主義的社会学と新古典派経済学に代表される「専門技術主義＝能力主義学派」があるが，それらは「見事に失敗して（体制維持的な…引用者）教育制度改革を支えた」教育理論だとされている。とくに代表的なデューイに焦点化してみるならば，次のようである（第II章「打ち破られた期待―学校改革を振り返って―」）。

デューイは，教育には統合・平等主義・人間発達（人格的成長）という 3 つの機能があるが，アメリカの社会制度が民主主義的性格をもつがゆえに 3 つが斉合的だとし，「教育は社会改革の基本的手段」だと言う。しかし，ボウルズ／ギンタスによれば，それは現実によって裏切られている。デューイの誤謬は「社会的な制度が民主主義的だと規定した点」にある。また，専門技術主義学派の最大の誤りは「認識能力を職業的適性の基本的要件として重視しすぎたこと」である。そして，「学校教育が資本主義企業のために階層化された労働力を提供」しているということを通じ「統合の機能」を果たしていることをみれば，「統合の機能が，人格的発達あるいは平等化の機能とは両立しない」ことに気づくはずであると言う。アメリカの教育の歴史を通じて「社会的統合の機能が学校教育の目的を支配」してきた，それゆえ教育制度は，「経済の社会的関係との対応を通じて，経済的不平等を再生産し，人格的発達を歪めるという役割」を果たしている，という結論になるのである。

こうした批判は，今日の民主主義派と専門技術主義派への批判としても一定の有効性をもっているであろう。しかし，教育制度論としては，「個々人の独立した人間性と社会的共同性とを求めようとする抑えがたい欲求」がありながら，教育制度が抑圧的・対立的関係となるのは「いかにして，なぜ，何によってか」が問われなければならない。この点，前稿で近現代の「人格」＝自己形成主体を端緒範疇として述べたことであるが，人格的あるいは人間的発達を求める「抑えがたい欲求」を前提としながら，市場化社会における教育形態の展開によって，しかも自由と平等を理念とする中で，社会的・国民的統合を推進する教育制度がいかに生成してくるかという論理を解明しなければならない。ボウルズ／ギンタスには（商品論・貨幣論に即した）その理論的展開がないため，しばしば直接的に社会システムの論理が「人間的発達と社会的平等」の論理に対置されている。この限りではデューイらのリベラル教育論と同様なのである。

り平等な発言権を与えること，そして急進的な平等主義が夢見た社会―すべての人にとって真に自由な社会―の方向」に位置づくものであることが強調されていること（p.182）などは注目して良い。

なお，デューイはアメリカ民主主義について，ボウルズ／ギンタスが指摘するほど楽観的ではなかったことは付記しておくべきであろう。たしかにデューイは，ローカルなタウンミーティングを核とした共同体的つながりをアメリカ民主主義の起源と考えていたが，それは 20 世紀に入って大きく変貌していることも見ていた。それらへのデューイの対応について『公衆とその諸問題』（1927 年）[17] によってみておこう。彼は次のように言う。

産業主義がもたらしたテクノロジーと連邦国家による国民的統一は，「面識的社会関係」を越えて間接的に関係し合う「大社会 great society」とその成員である「公衆」（p.23）を生み出した。非政治的紐帯によるつながり，代議制のみによる政治参加は「公衆の沈没」，政治的観念と機構と現実の不一致，統治より支配の政党政治，公衆と専門家の分裂，政治的無関心の拡大などによって，公衆は「無定形で不明確なまま」に置かれている。デューイはこうした時代に対応したコミュニケーションの展開によって，「大社会」を「大共同社会 great community」（p. 177）に転換することを通した民主主義の再生を提起している。

民主主義（自由と平等と友愛）を「意味のコミュニケーション」によって取り戻し，「公衆を回復」する事業は，「知性と教育に依存している」（p.194）。その提起は，慣習と知性，科学と知識，とくに社会科学（社会的探求），世論形成，コミュニケーションと芸術の結合にまで及んでいる。デューイが政治的民主主義から社会的民主主義を経て「生活方法としての民主主義」を提起したことは，宮原誠一による紹介もあって，戦後日本の社会教育ではよく知られ，学校を「民主主義の学校」にしようとしたことは周知である。いずれにしても，デューイが単に「アメリカの民主主義」の伝統に期待したのではなく，実践的課題として捉えていたことはふまえておかなければならない。しかし，「制度としての学校」を社会科学的に捉えていたわけではなく，そこにボウルズ／ギンタスの批判が成り立った。

デューイは最後に「方法の問題」を提起し，「最初にして最後の問題」（p.229），すなわち個人的なものと社会的なものを調整し，個人的な潜勢力を解放し個人的経験がより豊かになるような結合関係，大衆による統治が進展するように，「論争と討議と説得の方法と条件」を改善することが公衆の課題だとし，「地域的共同社会生活」（p.259）の重要性を強調している。そこに，『学校と社会』（1899 年）以来追求してきた地域社会学校（コミュニティスクール）が位置付くのであろう。国家主義を批判するリベラリズムをふまえながら協同生活（associated life）を重視するデューイは，その後「民主的社会主義」を主張して政治活動に力を入れていくのであるが[18]，ボウルズ／ギンタスはその時期のデューイの理論にはふれていない。しかし，ボウルズ／ギンタスも問題解決の基本的方向を，経済民主主義から社会主義への方向に求めている。この点，のちにみることにしよう。

---

[17] J. デューイ『公衆とその諸問題―現代政治の基礎―』阿部斉訳，ちくま学芸文庫，2014（原著 1927）。以下，引用頁は同書。

[18] この点，たとえば佐藤学『学校改革の哲学』東京大学出版会，2012，Ⅰ 4「公共圏の政治学―両大戦間のデューイ」。

確認しておくべきことは，前稿で述べたように，「個人的なものと社会的なもの」は「調整」の課題ではなく，市場社会の基本的矛盾と理解すべきだということである。教育形態論的には，コミュニケーションの民主主義発達は「相互教育」,「個人的な潜勢力の解放」＝人格的発達は「自己教育」の実践的課題であるが，市場社会のもとでは物象化の進展の中で，疎外された「教育労働」を生み出さざるを得ない。それこそ，「教育制度」理解の前提であるが，デューイもボウルズ／ギンタスもそうした理論展開をしているわけではない。

2　近現代の人格と教育理念

「人格の完成」を教育の目的として掲げた戦後日本の教育と教育学は，リベラル教育の理念を基本にして展開されてきたと言える。そこで少し視野を広げて，前稿で述べた商品・貨幣論的世界を前提とした場合，どのような教育理念があり得るか，それらはどのように位置付けられ，批判的に検討されるべきか，したがってボウルズ／ギンタスのリベラル教育批判の意味は何かについてふれておく必要があろう。

われわれは前稿で，教育学的視点から教育制度を考える端緒範疇として，近現代の人格＝自己形成主体を置いた。その人格の相互交換関係から相互教育・自己教育・教育労働の教育基本形態が生まれるが，その教育労働が物象化＝自己疎外したものが専門的労働者＝教師であり，その自立的組織化形態が教育制度としての学校である。教育サービスの交換過程においては，教育者も学習者も保護者も私的・法的人格として社会的・国家的に承認されている。つまり，社会的には市民，国家的には公民として承認されている。市民はしかし，商品の矛盾に規定されて，「私的個人と社会的個人の矛盾」をかかえている。

以上をふまえて，近現代の人格の諸側面に対応した教育理念を示すならば，〈表－１〉のようである。

近代教育の父と呼ばれてきたコメニウスが，「すべての子どもにすべてのことを教える」ことを教授学の課題だと考えたことは周知である。それを延長した「人間（類的存在）教育」の近代教育思想は，「啓蒙主義の鬼っ子」として，人間としての子どもの発見をしたJ. J. ルソー，あるいは人格主義的教育学を提起したI. カントにはじまって，現在に至るまで多様なかたちで存在しており，その現代的独自性は地球市民の立場にたつ「世界主義（コスモポリタニズム）」にあらわれていると言える。しかし，国民国家と市場社会を前提にした近現代の人格は，近現代

〈表－１〉　近現代的人格と教育理念

	人格の諸側面		教育理念	実践的課題
近現代的人格	類的存在	地球市民	世界主義	持続可能性・包容性
	公民	国家公民	国家主義	公共性（主権者・社会形成者）
		道徳的人格	規範主義	
	市民	社会的個人	社会機能主義	協同性（自己実現と相互承認）
		私的個人	個人的自由主義	

社会に固有な「政治的国家と市民社会の分裂」に対応して，公民と市民に分離されている。

市民は「私的個人と社会的個人の矛盾」に対応して，教育を個人の自由の発展＝人格的解放のためだとする「個人的自由主義」と，高度化する社会で一定の役割を果たす力量を形成するためだとする「社会的機能主義」に分裂する。そこから，両者の「調整」の課題も生まれる。公民は「国家公民と道徳的人格の 2 面性」をもち，それに対応して教育は国家公民を育成するためだとする「国家主義」と，社会でよりよく生きていくための道徳規範を養成するためだという「規範主義」という 2 つの教育理念の側面をもつ。以上の相互に対立・矛盾する可能性のある教育理念は，具体的な個人や集団においては，これらのいずれか，あるいは組み合わせとしてあらわれる。国家や団体においては，その歴史的・社会的条件によって，いずれか，あるいはいくつかが前面に出てくることになる。

たとえば，ボウルズ／ギンタスが 19 世紀半ばの「アメリカ大衆公教育」普及に貢献があった教育思想・行政家として取り上げているホレース・マンは，一般に，独立・建国期に特徴的な，自然権思想に基づく，啓蒙主義的教育思想の展開の中に位置付けられている[19]。その限りでは，世界主義的であるとも言える。しかしマンは産業革命が進行中の時代に，無償性・義務性の「コモン・スクール」を普及するために，学校教育が工場経営の生産性を向上させるという意味で有益な労働者を育てること（社会的機能主義），それは「国民の富の第 1 の要件」であると同時に，「州民の義務」でもあり（国家主義），とくに道徳教育によって社会秩序を安定化させるということを強調している（規範主義）[20]。つまり，その教育思想は〈表－ 1〉に示した近現代の教育理念全体にかかわっているのである。ボウルズ／ギンタスは，マンは進歩的側面と保守的側面を同時にもっているが，学校の認知的価値や職業的価値よりも道徳的価値を重視していて，資本主義体制を受け入れ，「労働者たちの間に階級意識が発達するのを防ぎ，自分が育った社会の法的，経済的な制度を保全しようという意図」をもって，「社会制度と人々を資本主義体制の必要に適応させようとした」と評価し，「経済構造と教育的な表現の間には，政治的な要素が，ときとしては一見矛盾した形で介在している」としている（Ⅰ，pp.35-6，45，56）。

また，ボウルズ／ギンタスが批判した法人資本主義期のリベラル教育論は基本的に市民の立場にたった教育理念をもっているが，民主主義派は「個人的自由主義」，専門技術主義派は「社会機能主義」の側面が強いと言える。民主主義派のデューイは，個人的自由主義を基本としながらも，その発達を促すはずのコミュニケーションの理解において，社会機能主義だけでなく規範主義的側面をもっていたから，その矛盾をボウルズ／ギンタスに突かれたということがで

[19] 最近のものとしては，真壁宏幹編『西洋教育思想史』慶應義塾大学出版会，2016，第 5 章第 2 節 7（松浦良充稿）を参照。

[20] たとえば，渡部晶『ホーレス・マン教育思想の研究』学芸図書株式会社，1981，参照。渡部はマンを，無宗派主義のユニテリアニズムと社会改良主義（meliorism）を基盤とした教育思想をもった社会改良家だとしているが，その検討は，教育本質論や公立学校論だけでなく，教育課程論，教授論，教育罰論，教師論，師範学校制度論，大学教育論などにも及んでいる。

きる。デューイ自身が後年，協同生活を重視し，民主的社会主義を主張することに至るのは，個人的自由主義と社会的機能主義の矛盾を克服する基本的方向は「協同性」の形成しかないからである。

専門技術主義派は，その社会機能主義的側面だけでなく，とくにヒエラルキー的組織化を促進していると批判されてきた。それは単に社会の分業的発展だけでなく，それが企業と国家の組織構造に対応しているからである。それに対する批判は社会学的な教育制度理解，とくにE. デュルケームにはじまる社会機能主義や，パーソンズやマートンの構造機能主義，ルーマンのシステム論によって理解されてきた社会制度理解[21]を批判的に捉える場合にも，一定の有効性をもっている。しかし，そのことに立ち入って検討するためには，商品・貨幣的世界の論理を超えて，資本・賃労働関係の展開としての資本主義的システムと教育制度の対応的展開が検討されなければならないであろう。

なお，前章でみた小玉重夫は，1960年代アメリカの「リベラル民主主義社会の正当性の危機への対応」としてJ. ロールズを位置付け，それに対置してボウルズ／ギンタスの再生産論の意義を論じている（正確にはB. クラークとギンタスの1978年論文「ロールズ的正義と経済システム」にもとづく）。しかし，「公正としての正義」論を展開するロールズの評価については前々稿および前稿でもふれているので，ここでは省略する。

III　資本主義的システムと教育制度

『アメリカ資本主義と学校教育』第V章（教育と人格形成）には「対応原理」（「教育の社会的関係が生産の社会的関係と構造的に対応している」）を説明する項目があり，その最初に引用されているのはマルクス『経済学批判』序言（1857年）の，有名な土台―上部構造論に相当する箇所である。これがミスリーディングを呼び，「対応理論は土台―上部構造論だ」という通説が広がってきた。実際にはボウルズ／ギンタスの理論は，後述するように「資本の生産過程」全体に及び，土台―上部構造論に終始しているわけではない。しかし，土台―上部構造論的再生産論の視点から教育制度の再生産を述べているところもあり，それゆえ「再生産論」のひとつとして理解されてきた。そこで，資本主義的システムと教育制度の関係を土台―上部構造論的再生産論の視点から捉える見方について，ここで一定の整理をしておく必要があろう。

ボウルズ／ギンタスによれば，「人間解放（あるいは人格的発達）と社会的平等」を実現するという学校の本来的役割は資本主義的「統合論理」と矛盾関係にあり，現実には「統合論理」によって支配されている。〈表－1〉で示した個人的自由主義や世界主義が，社会機能主義や規範主義，とくに国家主義によって支配されている状態であると言える。この関係のもとでの教

[21] その歴史と今日的動向については，佐藤俊樹『社会学の方法―その歴史と構造―』ミネルヴァ書房，2011，などを参照。

育構造・教育制度をどう捉えるかということが課題となる。

1　土台―上部構造論と教育構造

日本においては，1950 年代における教育科学論争の一環として，海後勝雄「資本主義の発展と教育上の諸法則」（1954 年）にはじまる「教育構造論争」があった。この論争は土台―上部構造論をふまえて教育の基本的位置付けをするという意味で，教育制度の基本を理解する上でも重要な意義をもっていた。しかし，ロシア・マルクス主義的影響が強かった土台・上部構造論がスターリン批判（1956 年）以降は権威を喪失し，国内的には 1950 年代からの「逆コース」の中で国家主義的教育政策と国民の教育権（あるいは「発達の教育学」）の対立構造が主要な局面とされてくる中で忘れ去られたがごとくであった。しかし最近，井深雄二がその論争を再整理し，そこでの提起をあらためて問い直すことの意義を強調している。井深は，次のように整理している[22]。

主題は，教育の社会的機能（労働力形成および世界観形成）と内容の物質的基礎の解明であった。代表的な海後 vs 矢川（徳光）論争は，教育は労働力形成機能を規定的とし，土台（生産諸関係：生産力は含まれないとするスターリン的理解）によって規定される上部構造には包摂され尽くせないとする海後と，世界観形成（ないし人格形成）機能を規定的とし，生産諸関係＝土台の上部構造であるとした矢川の対立であった。それを，生産力と生産関係の矛盾的統一としての「生産様式」概念によって総括したのが小川太郎である。それによって教育学は，学力形成（生産力）と人格形成（生産関係）の二側面の統一として理解されることになる。井深はその成果を引き継ぎながらも，小川においては，生産様式範疇に相当する教育的概念が欠落しているとして（論争の「否定的成果」），それへの対応を那須野隆一が提起した「人間形成」論に求めている[23]。

那須野の論稿「教育における労働の意義」（1976 年）は，労働過程論ないし労働様式論から人間形成の基礎過程を位置付け，人間存在を「人間性・人格・個性」の 3 つの範疇で捉える。井深はそれらの物質的基礎が「生産力・生産関係・生産様式」であり，より一般的には〈内容・形態・様式（統一）〉という系列での分析を可能にする方法論だとする。ただし，那須野が「個性範疇は人格範疇の意味内容を保持し，人格範疇は人間性範疇の意味内容を保持している」としていることは再考を要するとし，「人格概念には人間性（素質・能力）は含まれない」としている。かくして井深によれば，「人間性と生産力」，「人格と生産関係」，「個性と生産様式」が，人間形成をその物質的基礎にまで遡って議論するための主要テーマになるのである。「実体としての人格」と「主体としての人格」を含まないこの人格理解は狭すぎるし，個性と生産様式を結びつけることには無理があるだろう[24]。

---

[22] 井深雄二『戦後日本の教育学―史的唯物論と教育科学―』勁草書房，2016，第 3 章および第 4 章。
[23] 同上書，序章。
[24] 筆者は戦後においては「人格の完成」が教育の目的とされてきた経過もふまえて，井深の「人格」

しかし，ここで検討すべきは教育制度へのアプローチの仕方である。井深は，社会における教育の位置，教育構造とくに教育制度については，次のように述べている[25]。すなわち，教育は「生産様式に規定されるところの生活過程の一領域であり，教育的諸関係は土台に規定されるところの一部である」，と。その機能には，労働力形成機能と世界観形成機能があるが，それは「生産諸力と生産諸関係の統一である生産様式」に物質的基礎を持つ，と言う（小川理論の確認）。

その上で教育構造については，〈教育要求・教育政策・教育制度〉が提起されている。教育要求とは「自覚化された教育の必要」であり，体系化されたものが「教育理念」である。教育政策とは「権力によって支持された教育理念」（宗像誠也）で，法令の形式を得ることによって強制力を持つ。これらに対して教育制度は「教育要求と教育政策（教育法令）の統一された比較的強固な教育組織」である。教育理念は公共性の形式をとるから，教育制度が教育政策によって規定されると言っても「特定の階級的利害が一方的に貫かれるわけではない」と言う。ここからは，教育行政における「公共性と階級性の内在的矛盾」（小川利夫）の展開が必要となるかと思われるが，井深はそうした方向で教育制度論を具体化しているわけではない。井深は「教育要求・教育制度・教育政策」という〈構造論〉に対応して，「教育運動・教育労働・教育行政」という〈運動論〉，「教育作用・教育実践・教育管理」という〈様式論〉を図によって示している。しかし，それらは「覚え書」として提示されるのに止まっており，具体的展開はない。井深に即してみるならば，それぞれの全体を媒介する位置にある教育制度，教育労働，教育実践をどのように結びつけて，整合的に整理するかが課題であると言えるであろう。

それは，教育構造論争の総括の仕方にもかかわる。井深は小川太郎の「上部構造―下部構造（生産様式）」論は評価しながら，それによって土台―上部構造論の「教育学研究における独自の方法論的意義は不明なまま残された」[26] という。しかし，小川はその序論的検討をふまえて「体制と教育」を論じ，そこで教育労働・労働者論，学力・人格の疎外と子どもの発達，立身主義的教育の矛盾的展開とそこからの解放の方向を論じている。国民教育運動・教職員組合運動を発展させる理論を構築しようとする小川の姿勢が明確である。それらにおいてこそ，「生産様式＝生産力と生産関係の矛盾的統一」を基本とした理解の意義と限界について具体的に検討さ

より広い意味で人格概念を考えてきた。井深のいう「生きた諸個人の全面的（構造的）把握」（p.123）に相当すると言えかもしれない。具体的には人格を，実体・本質・主体の 3 つの規定の統一として，それらを存在・関係・過程の 3 つのアスペクトにおいて捉えてきた。井深の人格理解は，筆者のいう「本質としての人格」のレベルにとどまっている（「生産諸関係の人格化」，p.125）。他方でしかし，「生きた諸個人の本質的特徴が個性」とも述べていて（p.128），一貫していない。個体性とその特性である個性は「実体としての人格」において位置付けられるべきであり，「人格の完成」＝主体形成の独自の意味が別に考えられるべきであろう。筆者の人格論とその展開については，拙著『新版　教育学をひらく―自己解放から教育自治へ―』青木書店，2009，第 2 章を参照されたい。教育制度論とのかかわりについては，前稿で述べた。

[25] 井深，同上書，p.16～19。

[26] 井深，同上書，p.100。

れるべきであっただろう[27]。それらはもちろん，本稿でテーマとする教育制度論，ボウルズ／ギンタスの「対応理論」にもかかわってくることである。

小川の問題意識は，「資本家的な支配的な教育自体がもつ矛盾」をふまえて，継承すべき遺産を位置付け，「資本家的な教育を教育の論理にしたがって批判し克服する根拠」を明らかにするということであった。そのために生産様式＝生産力と生産関係の「矛盾」に着目したのである。それゆえ，上記の展開も「生産力の発展のための教育」と「生産関係の維持のための教育」との矛盾のレベルで理解され，将来社会への展望も「生産力の無限の発展を約束する新しい生産関係を打ち立てるような，人間を形成する」という生産力主義的な方向で考えることになったのである[28]。「生産力と生産関係の矛盾」の枠組みだけで捉えることの限界と言える。

資本主義的な「生産関係の維持」は基本的には資本の展開そのものによってなされるのであり，そこでは「生産関係と生産力の矛盾」一般ではなく，「価値と使用価値」（商品・貨幣）や「価値増殖過程と労働過程」（資本）の矛盾の展開，それに規定された物象化＝自己疎外＝社会的陶冶過程の論理を問わなければならない。それらにこそ，「資本家的教育」の矛盾を明らかにし，乗り越えていく論理を探らなければならないであろう。

井深の理解と対比して言うならば，筆者が理解する教育制度とは，原論的には「教育労働の疎外された形態」であり，本質論的には「教育管理労働の組織化」，実践論的には「広義の教育実践の組織化」である。教育制度を〈構造論〉に，教育労働を〈運動論〉に，そして教育管理を〈様式論〉にとそれぞれ割り振ってしまう井深の理論によっては，教育制度論は展開できないであろう。井深のような〈構造論〉の中における教育制度論は，一方における教育要求と他方における教育政策の対抗関係において教育制度を理解するという伝統的な理解を繰り返すことに終わるのではなかろうか（小川太郎においても，そうした傾向がみられたのであるが）。「教育制度をそれ自体として把握する方法」[29]が問われなければならないのである。それは土台―上部構造，あるいは生産力―生産関係―生産様式といった枠組みにのみとどまっていては明らかにできないであろう。

たとえば井深は，マルクスの土台―上部構造論は「生産諸力と生産諸関係（所有諸関係）の矛盾（物質的生活の諸矛盾）の展開」によって人間社会が歴史的に変遷することを示すものだとしている[30]。しかし，これではスターリン主義的あるいはロシア・マルクス主義的な「所有関係」史観によって社会諸関係＝階級関係を捉えることになりかねない。スターリン理論の問題

---

[27] 小川太郎『教育と陶冶の理論』明治図書，1976，第Ⅰ章。

[28] 小川『教育と陶冶の理論』前出，p.12-4。

[29] 井深『戦後日本の教育学』前出，p.174～5。阿部重孝の学校制度論検討のまとめの課題として述べられていることであるが，井深自身がそれを展開しているわけではない。井深は別に，現代教育改革を論じ，「新福祉国家型公共性の制度化」にまでふれていたが，教育制度論そのものの展開はみられない。井深雄二『現代日本の教育改革―教育の支持化と公共性の再建―』自治体研究社，2000，p.231など。

[30] 井深『戦後日本の教育学』前出，p.13。

点は，「言語学論文」における機械的な「土台―上部構造」理解にあるだけではない。スターリンに対してレーニンはより具体的に，階級とは，歴史的に規定された社会的生産の体制の中で占めるその位置が①生産手段に対する関係，②社会的労働組織における役割，③社会的富の分配の大きさが異なることによって,「一方が他方の労働をわがものにすることができるような人間集団」と言っていた[31]。マルクスに即して考えるならば，経済学批判の「序言」にとどまることなく本論＝『資本論』の論理展開をふまえて，これらを具体化する必要があろう[32]。

こうした広がりをもって資本主義的生産関係と教育制度の関係をとらえようとしたのが,「対応理論」であった。本稿では，上記のような視点もとり入れてボウルズ／ギンタスの「対応理論」を検討しようとしている（後掲の〈表－２〉参照)。議論の流れからすればしかし，その前に，土台―上部構造論はヨーロッパ・マルクス主義による「再生産論」の展開の中で新たな展開を見せていたことに触れておかなければならない。一般に,「対応理論」は「再生産論」の一環として考えられている。

２　「再生産論」と教育制度

このテーマの前提になっているのは，まずフランスのアルチュセールの再生産論であろう。経済構造（生産諸関係）という「最終審級」に規定されながらも，相対的自律性をもつ多層的審級として土台―上部構造論を具体化しようとしていたアルチュセールは，さらに戦前イタリアの A. グラムシの国家論とヘゲモニー論に学びながら，市民社会に展開する「イデオロギー装置」に着目し，そこに教育制度を位置付けた[33]。

アルチュセールは，よく知られたノート「イデオロギーと国家のイデオロギー諸装置」（1969年）において，グラムシ同様にマルクスの「経済学批判序言」に依拠した「再生産論」を展開していた[34]。そこで彼は，生産諸条件としての生産諸手段，労働力の再生産だけでなく,「生産

[31] V. I. レーニン「偉大なる創意」大月書店版『レーニン全集』第 29 巻，所収。

[32] 井深は海後勝雄『教育哲学入門』（東洋館出版社，1960）が,「率直な反省」もなしにスターリン主義的「教育上部構造論」を破棄したことを批判している（井深『戦後日本の教育学』前出，p.95)。しかし，海後は初期マルクスまで立ち戻って「教育実践」を基本概念とし,「人間形成の本質実現と社会的疎外」の論理を再構成しようとしたのであり（『教育哲学入門』，p.3)，問題はそれを中期･後期マルクスとくに『資本論』をふまえた自己疎外＝社会的陶冶論にまで具体化できなかったところにあると言うべきであろう。

[33] ただし，それはグラムシ的 3 次元（経済構造・市民社会・政治的国家）の理解ではないし，グラムシ思想の全体，その教育学的理解にもとづくものではない。これらについては，さしあたって，拙著『エンパワーメントの教育学―ユネスコとグラムシとポスト･ポストモダン―』北樹出版，1999，などを参照されたい。

[34] アルチュセールの思想変容過程における「イデオロギー装置」論の位置付けについては，さしあたって，今村仁司『アルチュセール―認識論的切断―』講談社，1997，など参照。今村によれば，イデオロギー装置論を含むマルクス主義は晩年のアルチュセール自身の「偶然の哲学」によって破棄された。ここではアルチュセールが「社会的実践」にただりついたこと（今村同上書，p.312）に注目しておきたい。本稿で言う実践論こそ彼の「再生産論」や「イデオロギー装置論」では展開し得ぬ領域だからである。

諸関係の再生産」という，マルクス主義的な生産様式理解にとって「決定的な問題」を取り上げる[35]。建造物から類推されるいわゆる土台（下部構造）―上部構造論においては，上部構造の「相対的自律性」と，下部構造に対する上部構造の「反作用」をどう位置づけるかが問われてきたが，アルチュセールによれば，それらの理解は「再生産論から出発することによってのみ」可能である（p.179）。

そこで焦点となるのは「国家のイデオロギー諸装置」である。「国家のイデオロギー諸装置」は「階級闘争の場，またしばしば階級闘争の苛烈な諸形態の場」（p.194）だとされる。アルチュセールは，このイデオロギー諸装置によって生産関係の再生産が保証されるのだが，成熟した資本主義的構成体で支配的な地位を占めるのが，「学校イデオロギー装置」（p.200）だという。すでに見たように，ボウルズ／ギンタスが教育制度を「社会的闘争が戦われる闘技場（アリーナ）」と規定していたことは，アルチュセールの「国家のイデオロギー諸装置」論をふまえていたということもできよう。

学校は「あらゆる社会階級の子どもたち」をとらえ，支配的なイデオロギーに包まれた「ノウハウ」やむきだしの支配的イデオロギー（道徳，公民科，哲学）を教え込む。大多数の子どもが途中で「生産」へ脱落する一方，搾取や抑圧の担い手やイデオロギーの専門家などの諸階層が教育制度によって供給される。途中で脱落した集団は「被搾取者の役割」を身につける。かくして，資本主義的社会構成体の生産諸関係が再生産されるのであるが，資本主義体制の死活にかかわるこのメカニズムは「学校のイデオロギーによって覆い隠されている」（p.204-6）。

ボウルズ／ギンタスは，こうした意味での再生産論に学びつつ，それを拡充している。たとえば，アメリカの教育は「利潤が創出され，収奪されていく社会的プロセスのなかで，相対する2つの役割を果たす」という。すなわち，「一方では，技術的，社会的技能と適切な動機付けを与えることによって労働者の生産能力を高めることである。他方では，爆発の危険性を内在する，生産過程の階級関係を不活性化し，非政治化し，そして労働生産物の一部が利潤として収奪されることを正当化するような社会的，政治的，経済的条件が永続されることに役立つ。」（Ⅰ，p.18-19）ことである。この後者がとくに再生産論に相当すると考えられ，教育制度が「若い人々を円滑に労働力に統合すること」や「職場の対人関係を規定する社会関係と教育制度の社会的関係の間の密接な対応関係」を指摘し，「専門技術主義＝能力主義のイデオロギー」にもふれている。

アルチュセールに始まるこのような「再生産論」が批判されてきたことは，既述した。ここでは，イデオロギー論の視点からのアルチュセール批判として，イーグルトンの指摘をあげておこう。すなわち，アルチュセールの思考方法は「スケールがおおきく，〈主体〉なりイデオロギー的国家装置といった『包括的な』概念を中軸」にしたものであるが，「イデオロギーの政治

[35] L. アルチュセール『再生産について』西川長夫ほか訳，平凡社ライブラリー，2010（原著1995）所収の「イデオロギーと国家のイデオロギー諸装置」（原著1969年），p.175。以下，引用は同論文から。

的性格 —— つまり，イデオロギー装置が階級闘争の領域であること —— と，それよりも政治的にはるかに中立的なイデオロギーの「社会学的」観点（機能論的アプローチ）のあいだに，橋渡しがなされていないこと」，「経済的なものから，ほとんど媒介をへずに，一挙に心理的なものへの飛躍」，あるいは「イデオロギーに関する合理主義的観点と実証主義的観点とのあいだでゆれ動いていること」，である[36]。それはアルチュセールが予告しながら具体化しなかったイデオロギー諸装置の中心＝「学校イデオロギー装置」の本格的分析がなされなかったことにもよるであろう。イーグルトンは，「イデオロギーが力をもつメカニズムを日常生活のなかで検証」しようとした P. ブルデューに，それらの課題への取り組みを見ている。

前稿で取り上げた井上正志は，同じ時期に別の観点（象徴資本論や文化資本論）から再生産論をより具体的に展開していたブルデューらに依拠して，近現代の教育制度を批判していた。後述するように，ボウルズ／ギンタスも「意識の再生産」（＝イデオロギーと理解できる）を重視しており，その論点は文化的・象徴的再生産論にもつながっている。たしかに，教育制度が「権力関係の構造の再生産」や「文化資本の分配構造」に関わっているといった批判には聞くべき主張が含まれている。井上正志が最も依拠していたブルデュー＝パスロンの『再生産』(1970年）では，次のようであった[37]。

まず「教育的働きかけ」は，恣意的な力による文化的恣意の押し付けであり，ひとつの「象徴的暴力」である，という基本テーゼが提示される。しかし，それが教育的効果を生じるのは「恣意性があらわにならない限り」であり，そのためには「教育的権威」とその機関の「相対的自律性」を条件とする。そこでの「教育労働」は持続的な組織，すなわち「ハビトゥスを産出するようにじゅうぶん持続して行われるべき教えこみの労働」である。「制度化された教育システム」は，これらの制度的条件を「制度に固有の手段をもちいて生産および再生産しなければならない」（制度の自己再生産）とされる。

以上の理論展開は，ボウルズ／ギンタスがいう教育制度の「意識の再生産」や「象徴的正当化作用」論を具体化したものとも言える。しかし，「再生産」のための条件の必要性が繰り返されていているだけで，なぜ Warum，どうして Wodurch の説明は不十分で，制度における矛盾，それをふまえた制度展開の論理，制度改革の課題や教育実践展開の方向は見えてこない。

たとえば，経済資本・文化資本・社会関係資本のうち，教育実践をとおしてもっとも変化する可能性があるのは社会関係資本である。実際に，たとえば志水宏吉は，社会関係資本の変革によって「力ある学校」が可能なことを具体的に提起している[38]。また，池上惇は，文化資本の（ブルデューとは異なる）再定義をして，それを生かした「地域を創生するふるさと学校」の

[36] T. イーグルトン『イデオロギーとは何か』大橋洋一訳，1999（原著 1991），pp.308，319，325。
[37] P. ブルデュー／J. C. パスロン『再生産』宮島喬訳，藤原書店，1991（原著 1970），第 I 部から引用。
[38] 志水宏吉「経済・文化資本から社会関係資本へ—『力ある学校』の創造—」小玉重夫編『学校のポリティックス』岩波書店，2016。

実践にもとづいた文化的資本形成への提案をしている[39]。このような方向でないにしても，ブルデュー自身が教育実践や教育制度改革への理論的展開を進めることができなかったのは，その構造主義的な「再生産論」へのこだわりがある。

もちろん，ブルデューのどの著作をとりあげるかによって異なるが，全体として「構造―ハビトゥス―慣習行動」という枠組みを前提としながら，経済資本・文化資本・社会関係資本の総体と構造を解明する「文化的再生産論」によって，階級関係再生産のメカニズム，そこにおける学校教育の役割を明らかにしたということはよく知られている。しかし，その「生成論的（構築主義的）再生産論」は，「変動する社会の側面と構造が再生産される側面が無媒介に同居しているという弱点」をもっていることも批判されてもいる[40]。求められていることは，構造論・再生産論を実践論へと媒介することである。最近では，ブルデューの限界をスピノザの「コナトゥス」論によって乗り越えようとする「感情の構造主義」の制度論もあるが，対抗的な「共通感情」を提起することに終わっている[41]。

ブルデューの文化的再生産論は，客観主義的および主観主義的な階級論，とくに前者の所有一元論（所有還元論）的階級論への批判であった。しかし，既述のように，いわゆるスターリン主義的マルクス主義はともかく，マルクス自身は所有一元論ではない。そもそも所有は社会関係として捉えられていたのであるが，階級関係は所有―労働―分配の総体，それらの理論的展開の総括として理解されている。こうした理解に立てば，法的所有や物化された所有を一面的に取り上げることはもとより，分配論（そして「再生産」論）に帰結させることにも大きな問題が含まれている。すでに『資本論』の「単純再生産」論に言うように，あらゆる社会的生産関係の展開は同時に「再生産過程」であるが，拡大再生産としての資本蓄積の過程こそ，階級関係の展開そのものである。

なお，前述のイーグルトンはイデオロギーに関する諸説を批判的に総括している。それらは，本質論的な①「階級主体」の首尾一貫した世界観と見る歴史主義，②経済構造から自然発生的に分泌するとみる理論，③「ディスクールの閉止＝完結性」を意味する記号論的諸説，そして，④脱政治的な「社会学的」観点である[42]。こうした視点からみれば，ボウルズ／ギンタスは②に位置付けられるのかもしれない。しかし，後述するように，彼らは「資本の生産過程」に立ち入った検討をしている。問われるべきは，「資本の生産過程」とイデオロギーを媒介するもの，すなわち（イデオロギー装置としての）教育制度の展開論理をいかに捉えたかということである。

---

[39] 池上惇『文化資本論入門』京都大学学術出版会，2017，第 5 章。
[40] 小内透『再生産論を読む』前出，p.110。
[41] F. ロルドン『私たちの〝感情〟と〝欲望〟は，いかに資本主義に偽造されているか？―新自由主義社会における〈感情の構造〉―』杉村昌昭訳，作品社，2016（原著 2013），第Ⅲ部および第 7 章。
[42] イーグルトン『イデオロギーとは何か』前出，p.461。

Ⅳ 「対応理論」の展開

1 資本の生産過程と教育制度

さて，以上でみてきたことをふまえて，ボウルズ／ギンタスの「対応理論」にさらに立ち入ってみよう。

『アメリカ資本主義と学校教育』の第2部「教育と経済構造」では，彼らの教育構造論と教育制度論が展開されていると考えられる。最初の第Ⅲ章「問題の根源にあるもの―資本主義経済―」では，経済制度の教育政策に対する重要なインプリケーションとして次のようなことが提起されている（Ⅰ，p.94-7）。まず，「形式的な政治的平等，法律的な相互主義，市場における自由で自発的な交換が，経済的支配に転換される場」として市場と所有の関係があげられる。明示されていないが，その論理は一般的にはマルクス『資本論』第1巻第1編の「交換過程論」で展開されているものであり，前稿で取り上げた。「経済的支配への転換の論理」は，いわゆる「領有法則の転回」論に相当するものであり，歴史的には原始的蓄積過程の理解を必要とする。

それはまた，雇用者の雇用・解雇の権限だけではなく，「適切な技能をもった，いつでも雇い入れることのできる大量の労働者のプール」の存在を前提にしている。この場合の「労働者のプール」は，マルクスの言う産業予備軍＝相対的過剰人口というよりも，資本主義の出発点としての「二重の意味での自由」をもった労働力商品の形成である。彼らのいう「プール」では学生・生徒が念頭にあるようであり，その点に独自性があると言える。ボウルズ／ギンタスは，資本主義における階級関係の再生産に占める相対的過剰人口の重要な役割については述べていない。新大陸アメリカの特徴を反映していると言えるかも知れないが，不足している労働供給への対応として大量の移民や奴隷の導入，労働者が生産手段から切り離されて賃労働者に移行する過程についてはふれられている。

ボウルズ／ギンタスによれば，資本主義的権力関係の維持は直接的な力の行使にもよるが，最大の手段は「生産過程自体を組織化する」ことである。そこでは「専門技術主義＝能力主義のイデオロギー」が受け入れられ，「労働と官僚的権限のヒエラルキー的分化」という社会関係が重視されている。かくして，これらと対応関係がある学校教育の構造を理解するためには，次の4つの点が注目されなければならないと言う。すなわち，①熟練労働者の予備軍を絶えず生み出す制度的な必要性，②専門技術主義＝能力主義の正当化，③労働者の階層的細分化の強化，④経済体制の支配・従属関係に若い人々を慣れさせるという教育の役割，である（Ⅰ，p.97）。これらは，資本のもとへの労働力の形式的・実質的包摂過程＝剰余価値生産過程として分析されるべきことであろう。

ボウルズ／ギンタスは，歴史的検討の結果として「工場制度の誕生が19世紀の公立小学校に油を注いだとすれば，法人企業体制の台頭は20世紀の『進歩主義』運動を促進し，現代の中等教育に対して，その特徴的刻印を刻み込んだ」（Ⅰ，p.109）と結論付けている。ただし，それは不均等であり，「労働力の不均等発展」，したがって階級編成の動態と構造を生み出す。労働は

人格的発達にとって基本的なものであるが，労働疎外と経済的不平等の社会的関係が，「市場と所得の関係の構造，資本主義的企業内の管理の体系，資本主義の不均等発展の動態のなかに組み込まれている」（Ⅰ，p.174）。

これらの視点から資本主義的経済と学校制度との対応関係が具体的に吟味され，「青少年を成人社会に統合するという教育制度の目的が十分に達成されたときには，人格的発達と経済的平等の促進という他の目的と矛盾する」ということが指摘される。それゆえ，(イ)「能力主義・合理主義にもとづく仕事配分のメカニズムによる不平等の正当化，利潤追求にふさわしい意識と行動様式を身につけた労働者の再生産」という教育制度への社会的エリート層の役割期待と，(ロ)「物質的安定，文化，所得分配の公正，利潤のためでなく，生きがいのある幸福な生活を営むための人格的発達の手段」としての教育制度への「両親，学生，労働者組織，黒人，女性，少数民族，その他」の期待という基本的な対立関係を念頭において分析することがその後の課題となるのである（Ⅰ，p.174-5）。

少し先回りをしたが，以上をふまえて，ボウルズ／ギンタスが「問題の根源にあるもの」（第Ⅲ章）で提示した「対応理論」の基本的視点をマルクス『資本論』でいう意味での「資本の生産過程」の論理と照合させてみるならば，〈表－２〉のようになるであろう。

〈表－２〉　資本の生産過程と「対応理論」

階級関係	所有関係	労働組織関係	分配関係	階級再生産	歴史的過程
『資本論』	労働力商品	剰余価値生産	労賃	資本蓄積	原始的蓄積
対応理論	市場・所有	労働社会関係	所得不平等	不均等発展	労働力編成
教育制度	労働者形成	能力主義	不平等再生産	ヒエラルキー	労働者プール

ボウルズ／ギンタスは，経済と教育の関係を的確に捉えるためには「階級関係の動態」を理解しなければならないと言う。その際の階級とは「生産過程へのかかわり方が共通であるような個人の集団」（Ⅰ，p.115）と一般的に定義されているが，具体的には，①市場と所有の関係，②労働の社会的関係，③不均等発展の動態の議論をふまえたものである。これに事実上重視されている「分配関係」を加えて彼らの枠組みを理解することができる。それぞれに濃淡はあれ，「対応理論」が「資本の生産過程」全体にわたって展開される方向性を持っていることがわかる。その中では，(1)労働者プールの歴史的展開を視野に入れた労働者形成論に重点があること，(2)労働力商品論は所有関係論というよりも市場関係論的視点が強いこと，(3)分配関係としての労賃論の視点が弱いこと，が特徴として指摘できるであろう。(2)はその後の「競合的交換論」，(3)は最近の「生産性促進型資産分配論」の展開につながっていると言えよう。もちろん，それらが「対応理論」の発展と言えるかどうかは，別に検討されなければならない。おそらく，これらの理論展開の後にあらためて，〈表－２〉をふまえた「対応理論」の総合的発展が必要となるであろう。

以下，この表に基づいて『アメリカ資本主義と学校教育』における「対応理論」の特徴を見ておこう。

2　再生産メカニズムとヒエラルキー的分業

ボウルズ／ギンタスは，上記①～③に即して具体的検討をしている。とくに第Ⅳ章「教育，不平等，能力主義」では知能（IQ）テストを題材にして，能力主義を志向する教育制度が分析されている。そして，それは「平等化機能ではなく，統合機能」であり，「特権を合理化し，貧困を個人の失敗のせいにすることにより，教育は不平等を再生産している」と結論付けている。今日のグローバリゼーション時代の新自由主義批判にも適用可能な指摘である。彼らによれば，それは教育の再生産機能がもつ「象徴的な正当化作用」であるが，教育制度はそれだけでなく，「疎外され，階層化された労働関係の世界に向けて人々を育てあげる」ことにおいて中心的役割を果たしている，と指摘する。

そのメカニズムと機能（「再生産過程」）を分析したのが第Ⅴ章「教育と人格的発達」であり，とくに社会的生産関係の再生産が「意識の再生産」に依存していることと，ヒエラルキー的分業による「競争の制度化」が指摘されている。そこでは，「学校教育と社会的労働関係の間における対応関係」，つまり「教育的組織の主要な特徴は，経済の分野における支配と従属の関係を複製したもの」であることを示すとされている。ここで表現されている「対応原理 correspondence principle」の特徴をみておこう。

最初に「導きの糸」として，K. マルクス『経済学批判』序言のいわゆる「下部構造・上部構造論」が引用されている。それは，「対応原理」を説明する前に「意識の再生産」を論じていることにもあらわれているであろう。しかし，前稿で述べたような，商品・貨幣関係に規定された「意識における自己疎外」の視点，したがって，それらを克服していく実践論の視点は弱い。そこでは「経済制度の安定性は，支配的な権力と特権のパターンを維持し，拡大するためにつくりだされた明示的なメカニズムの結果」であり，そのメカニズム全体と機能の総称が「再生産過程」であるとされている（Ⅰ，p.214）。「社会的生産関係の再生産は，意識の再生産に依存する」のであり，とくに「労働者の意識 —— 個人的行動，発達様式だけでなく，信念，価値，自覚，団結と細分化の形態 —— は，経済制度の永続化，正当化，円滑な機能にとって重要な意味をもつ」ことが強調されている（Ⅰ，p.216）。土台に対する上部構造の「相対的自立性」，「文化的再生産」にかかわる論点であると言える。

それゆえ，意識の再生産は「意識的に組織化される」と考えられている。経済制度だけでなく「家族や教育制度のように，人格と意識の形成にもっと直接に関係する制度によって促進される」。教育制度は，①仕事を適切に行うために必要な，技術的かつ認知的技能の生産，②経済的不平等の正当化（客観的かつ能力主義的な方法），③ヒエラルキーのなかでの地位にふさわしい人格的な特質の生産・評価・分類，④地位差別のパターンを通じて従属的な経済階級の細分化をつくりだす基礎となること，という役割を果たす（Ⅰ，p.220-1）。こうして，「教育制度を

通じての労働者の意識を再生産することが可能となるのは,明快な形での対応原理にもとづく」ということになるのである。「学校と階級構造の対応関係」を通じて，学校教育は「社会的生産関係の再生産に寄与」してきたのである。

「対応原理」とは,「教育の社会関係が生産の社会関係と構造的に対応している」ことを意味する。それはまず,「教育の社会的関係 ―― 学校管理者と教師，教師と学生，学生と学生，学生と職業の関係 ―― が，労働のヒエラルキー的分業を再現する」ことに現れていると言う（Ⅰ，p.223）。そして,「最下位のレベルでは，規則にしたがうということ，中位のレベルでは，信頼性と，直接的に，絶えず監督されなくても働くことの能力が重要視される。他方，もっと上位のレベルでは，企業の規範を内面化する」ということが強調される。それは初等，中等，高等教育への学校制度の展開，そしてそれぞれの学校内における教育の組織化にも対応している，とされている。それは，その後の新自由主義的教育改革がめざすものと共通の傾向であり,「監督されなくても働く能力」や「企業の規範を内面化」することは，いまや初等教育レベルでも要請されるようになってきている。

1970 年代前半には,「新しい教育社会学」や「批判的教育学」によるカリキュラム批判が展開されていたが[43]，ボウルズ／ギンタスは，それらをあくまで「労働のヒエラルキー的分業」の問題として理解している。とするならば，この「労働のヒエラルキー的分業」がいかなる論理で展開するのか，資本主義的企業一般と教育制度内における「ヒエラルキー的分業」との異同などが議論されるべきこととなるが，ボウルズ／ギンタスにおいては,「労働のヒエラルキー的分業」は与えられた前提となっている。また，分業は社会全体における一般的分業，部門内での特殊的分業，そして作業場内での個別的分業に区分することができるが，このうちの特殊的分業の展開を重視するのが彼らの特徴である。一般的（社会的）分業における無政府性と個別的分業における専制という資本主義的分業の特徴をふまえて，これらの区別と関連が明確にされなければならないであろう。

なお，この章では家族生活をとおした「意識の再生産」，家族構造と職業構造の関係についても触れられている。ただし，そこでは「生産の社会的関係と家族生活の社会的関係の間の大ざっぱな対応関係」を指摘すると同時に,「家族は本質的な点では，社会的生活関係とはまったく異なった社会的パターンを現す」とも言っている（Ⅰ，pp.242，244）。この対応関係については，M. コーンの研究にもとづいた「子育てのパターン」の階層的差異，さらには「自己規定，個人的な志望，自己表現の様式，階級に対する忠誠，話し方，衣服，対人関係まで形づくられる」（Ⅰ，p.2251）とし，いわゆる文化的再生産論につながる指摘もされているが，本格的な展開はなされていない。

いずれにしてもボウルズ／ギンタスは，教育制度は労働のヒエラルキー的構造が「構成員た

[43] たとえば，J. ウイッティ『学校知識　カリキュラムの教育社会学―イギリス教育制度改革についての批判的検討―』久富善之ほか訳，明石書店，2009（原著 1985）など。

ちの意識の中で再生産される」という目的を達成するための「再生産メカニズム」の一つであり，アメリカの教育パターンは，「技能を供給し，経済的地位の不平等を正当化し，ある特定のタイプの社会的相互関係を個人間に促進することによって，人間的発達が，疎外された労働の要請に沿うように図ろうとするもの」で，教育制度は「その内部的な社会関係と職場での社会的関係の間の対応関係を通じて，資本主義的分業を部分的に再生産する」と結論付ける（Ⅰ，p.251）。そこでの人間的発達は限定されたものとなり，「真の人格的発達の機能には相反するもの」となってしまうことが指摘されている。より広い視点から見れば，労働者の形成とそこにおける「疎外された労働」などは，ほんらい剰余価値生産過程に即して検討されなければならないことである。しかし，ボウルズ／ギンタスは「疎外された労働」論に立ち入ってはいない。

3　教育制度論へ

「労働のヒエラルキー的分業」は，土台―上部構造論を離れて「個別的分業」に視点をおくならば，とくに実質的包摂＝相対的剰余価値生産論において検討されなければならないであろう。すなわち，まず「協業」論のレベルで，それが資本主義に組織化された場合に，「管理労働の二重性」が展開し，「産業将校」や「産業下士官」を生み出すという論理がふまえられなければならない。次いで「分業にもとづく協業」＝マニュファクチュアのもとで，しばしば「骨化」されたヒエラルキー的分業が全面的に展開される。そして，最後に機械制大工業段階で，機械によってシステム化された分業が展開する。

近現代の学校制度は，労働過程展開の視点から見れば，教師の手工業的労働を基盤とする「分業にもとづく協業」の性格が強い。そうだとすれば，資本主義全体が「機械制大工業」を中心に展開するとともに，直接的「対応関係」と同時に一定の「ズレ」が生じることになるであろう。それは，教育制度の具体的歴史過程をみれば明らかになることであるが，すぐれて今日的課題でもある。

たとえば，日本の教育制度を全国的にみるならば，文科省から地方教育委員会を経て個々の学校へというヒエラルキー構造を特徴とする。最近の学校組織は，いわゆる「鍋ぶた型」から「ピラミッド型」に変容しつつある。とくに 2007 年改定の学校教育法によって副校長，主幹教諭，指導教諭などの管理職が導入され，他方で非常勤教職員の拡大が進んでいる。ILO・ユネスコによる「教員の地位に関する勧告」（1966 年）以来，教員は「専門職」とされ，高度専門職としての位置付けが 21 世紀的課題となっているが，その基本的条件となる「自律的な専門家組織」（「同職組合」的側面をもつ）の形成は，日本では大きく立ち遅れている。これらのことを念頭におくならば，今日の国家システムのもとでの学校教育制度，そこにおける「労働のヒエラルキー的分業」の性格をどう捉えるかということが重要な課題として浮かび上がってくるであろう。

ボウルズ／ギンタスには，「労働のヒエラルキー的分業」の展開論理を究明するという視点はあまりない。それは「特殊的分業」としての学校種（初等教育，中等教育，大学）別の歴史的

展開に実証的重点をおいたことに関係している。彼らはその理解にもとづいて，アメリカ資本主義の歴史的展開（とくに南北戦争前の公立小学校改革時代，20 世紀初頭の法人資本主義時代の進歩主義的教育運動，1960 年代からの教育改革の時代）に対応させて，初等・中等・高等教育への学校のヒエラルキー的展開を第 3 部で実証しようとしている。

その歴史をみる基本視点は，成長と安定の間に存在する緊張関係＝「資本の蓄積と資本主義的生産関係の再生産との間の矛盾」である。主要な改革がおこなわれた時期には「必ずその前に，生産の社会的組織の絶え間ない変化と教育制度との間に大きな乖離」があり，蓄積と再生産の一体性が崩壊した時に，新しい社会制度の体系が求められ，「労働者階級の労働力を高め，同時に，労働の果実を資本家の利潤に転換することを可能とするような社会的条件を再生産するような制度」として求められたのが学校教育であったという理解である（II，pp.148，151-2）。いわゆるレギュラシオン的視点があらわれている部分である。

ここでその歴史的・実証的研究を個別的に検討する余裕はないが，上述のような学校制度の「教育的労働組織」としての特質と，資本による労働の包摂の実質的展開関係の「対応とズレ」の歴史と理解することができる。それが「教育機関の再編成が周期的に行われてきた」という要因であろう。ボウルズ／ギンタスは，教育制度の歴史的発展は，「再生産と矛盾の対位法」を反映するもので，教育制度は「資本主義社会の基本的矛盾と対立を激化し，政治化するという形で進展」してきたというが（Ⅰ，p.252），「矛盾」や「資本主義社会の基本的矛盾」の理解はあいまいで，それらのどのような矛盾のどのような展開が教育制度の変容をもたらしたのかについて一貫した論理を展開しているわけではない。たとえば，初等教育が 3 つの段階でどのように変容し，現段階にいたっているのかの検討もない。彼らが展開した「対応原理」を超えて，資本主義のもとでの教育制度の理解を進めるためには，いわゆる土台―上部構造論や「意識の再生産論」，あるいは「労働のヒエラルキー的分業」一般を超えて，次のようなことを検討する必要があるであろう。

すなわち，〈表－２〉を前提にして，(1)Ⅳ 2 でみた①～④にも対応するように，「領有法則の展開」＝労働力商品論から，剰余価値生産論，労賃論を経て，資本蓄積論（相対的過剰人口論，原始的蓄積論を含む）に至る「資本の生産過程」全体を視野に入れて検討する必要があること，(2)それを狭い意味での経済的関係だけでなく，これまでにもふれてきたような（意識レベルも含めた）自己疎外＝物象化過程をふまえて理解すること，(3)〈表－１〉で示した人格論をふまえて，再生産と人格的発達論の矛盾的展開を具体化すること，(4)現代資本主義，とくにグローバリゼーション時代の蓄積様式の変容にともなう「教育制度改革」の性格を解明し，それに対して教育現場からの実践的制度改革論，さらには(5)将来社会にむけた教育制度のあり方をどう提起するか，といったテーマ群が浮かび上がってくるであろう。

V　資本主義の基本的矛盾と将来社会

1　蓄積と再生産の矛盾

『アメリカ資本主義と学校教育』第Ⅵ～Ⅷ章で，初等教育・中等教育・高等教育の歴史的展開を検討したボウルズ／ギンタスは，それらを総括する第Ⅸ章「資本蓄積，階級闘争，教育変革」を設けている。それまで論じてきた資本主義と教育制度の「たんなる歴史的対応の記述を超えて，このような対応が生成され，維持されてきた，政治的その他のメカニズムを説明」し，「どのような力が教育変革の過程を支配するのであろうかという設問に答える」ための章である（Ⅱ，p.134）。

ボウルズ／ギンタスは，上記設問に対する旧来の 3 つの考え方，すなわち①民主主義の至上命令，②教育に関する大衆的要求，③技術的要請という 3 つの解釈をあげ，いずれも現実的説明力をもたないと指摘する。そして，第Ⅲ～Ⅴ章でみてきたことを確認しながら，「資本の蓄積と資本主義体制の再生産との間の矛盾」こそが，「過去 1 世紀半にわたってアメリカの歴史を動かしてきた重要な原動力」だという（Ⅱ，p.148）。この「基本的矛盾」とは「資本の蓄積と資本主義的生産管理の拡大によって，資本主義的秩序の再生産は衰退していく」ということであり，「賃労働者階級の拡大と，失業ないしは限界的雇用の労働者からなる予備軍」が増大し，「労働者が大企業と都市に段階的に集中」したことによって，「労働者階級の潜在的な勢力が増大」し，「資本主義的な体制の永続を脅かしていった」ということとされている（同上）。ここには，整理しておくべきいくつかの問題がある。

たしかに資本主義体制転換の論理は，『資本論』の原始的蓄積論（第 24 章）の第 7 節「資本主義的蓄積の歴史的傾向」で扱われていて，ボウルズ／ギンタスはそのことを意識していると思われる。しかし，そこでマルクスが強調しているのは資本主義的取得様式と「生産手段の集中と労働の社会化」との矛盾，資本主義的生産過程によって訓練・結合・組織される労働者階級の反抗の増大，あるいは資本主義的私的所有の「否定の否定」としての「個人的所有の再建」の必然性である。ボウルズ／ギンタスにおいては，これらの前提となる「労働の社会化」論や労働者の社会的陶冶論の位置付けは見られない[44]。一方，資本蓄積の増大とともに相対的過剰人口の諸形態が拡大することが論じられているのは，『資本論』では資本蓄積の一般法則（第 23 章）においてである。ここでは「体制の再生産」ではなく「資本の再生産」が対象であり，現役労働者と失業者の「計画的協力」が変革への焦点となっている。ボウルズ／ギンタスはそうした視点をぬきに，「労働者階級の潜在的な勢力」の増大が「体制再生産」を脅かしていると言って

[44] 第Ⅷ章の「法人資本の拡大と学生生活の諸矛盾」の節のはじめに，機械制大工業が「全面的（『アメリカ資本主義と学校教育』では「完全」…筆者）に発達した個人」を生み出すという『資本論』からの引用はあるのだが（p.115）。

いるように思える。

教育制度についてボウルズ／ギンタスは，「階級構造を正当化し，再生産と斉合的な意識構造を助長する」（II，p.147）という体制再生産の役割を果たしてきたということを重視する。たしかに「蓄積と再生産の矛盾」はときとして激化し，戦闘的な階級闘争や政治闘争となるが，それらはいずれもその矛盾を「資本主義社会の枠組みのなかで処理することが可能であるような要求に陥没」（II，p.149）してしまった。「対応理論」において特徴的なことは，この矛盾の具現化は多くの場合，「国家部門，とくに教育制度に現れた」と理解していることである。「教室と入学事務室とが，工場や事務所とならんで，基本的な社会的対立が闘われる闘技場（アリーナ）になりつつある」（II，p.150）のである。

しかし，国家部門内部の対立は「工場や事務所での対立」と比べれば，資本にとってはるかに被害が少ないだけでなく，「社会問題の対立的性格も，基本的な矛盾の具体化が国家部門のなかに移されたとき，しばしば不鮮明なものになってしまう」。これまでの主要な教育改革が行われた時期は，「生産の絶え間ない変化と教育制度との間に大きな乖離」が生じ，「労働者の集団が大きなうねりをもって，ダイナミックな資本主義的賃労働制のなかに組み込まれていった時期」である。学校制度の不均等な拡大は「ダイナミックな部門のために，労働者の採用という役割と，門番としての役割とも交代して演じていた」（II，p.151）。

アメリカ教育の 3 つの転換点は，資本主義的生産関係の拡大をめぐる闘争が激しくなった時期である。南北戦争前の公立小学校改革の時代は，工場制度の台頭，経済的不平等の増大，恒久的な賃労働力の生成と急激な拡大の時期である。20 世紀初頭の中等教育拡大は，労働の組織化と法人資本主義の時期であり，進歩主義的教育が関心をもった効率・協働・官僚主義的規範の内面化・成人時の多様な役割への適応などはそれらに対応するもので，それは科学的経営の展開，生産と人事の管理に深く関わっている。そして，1960 年代以降の高等教育改革は，小事業主，独立的専門家，そしてホワイトカラー労働者が賃労働体制に組み込まれていったという状況への対応であった。

こうした歴史的経過をふまえ，「経済的利害関係が教育計画に転換されてゆくメカニズム」（II，p.154）が明らかにされなければならない。その際に重要なことは，第 1 に，経済制度と教育制度はそれぞれ「独立した，内部的なダイナミックス」をもっていること，第 2 に，経済と教育は不均衡をもった組み合わせとなる可能性をもつこと（賃労働制を拡大し，労働組織と階級構造を絶えず変えてゆこうとする経済的ダイナミズムと，経済制度をある一定の関係において安定化しようとする教育制度との差異），第 3 に，新しい経済的条件への教育制度の適合は開放的で分権的な意思決定の場を媒介とする「多元的適合」であるが，それらは本質的に生産条件の変化にともなって起きる現象であるということである。これらは，「対応理論」が「再生産論」一般と異なる点である。

こうしてみると，カレッジのレベルまで普及してきた大衆教育は「階級支配でなく，階級対立の産物」であり，教育改革は「経済改革に対する補完としてではなく，代替としての役割」

を果たしてきたと言える（II，p.161）。リベラルな専門家や啓蒙的な学校改革者たちは，この階級間の「妥協の重要な調停者」であった。これらを含めて学校制度は「蓄積と再生産の機能をうまく接合」すると同時に，両者の矛盾をあいまいなものにしてきた。教育改革者は資本主義経済の基本的矛盾から生まれる対立を「職場から取り出して教室の中に移し変えることに部分的に成功したにすぎない」。したがって，それら矛盾は「教育制度内部の諸矛盾となって表面化する」（II，p.163）。

以上をふまえて「教育の可能性」を論じた第X章では，革命的な学校改革派は「教育が経済体制の再生産のさいに重要な役割を果たすこと」を認識すると同時に，「社会体制を安定化するために，反対戦略に協調し，同化してしまう危機をもつ」（II，p.169）という。そして，こうした立場を明確にするために，1970年代の教育改革論，すなわち「教育の平等」運動をはじめ，フリースクール，脱学校（I. イリッチ），そしてバウチャー制度や地域的管理論などを批判的に検討している。とくに「建設的な代替案」＝共生的convivialな社会を提起しているイリッチについては，立ち入った検討がなされている。

ボウルズ／ギンタスによれば，イリッチのビジョンは「物神崇拝の否定」にもとづくが，「競争的な財貨・サービス市場をもつ小規模な企業家資本主義（法人資本主義に対置されるものとして）」に基礎を置くものである。しかし，それは次の点で誤りである（II，pp.194-201）。①法人企業は，経済制度の「正常な機能」であり，「操作的な官僚機構や愚鈍な消費者の自発的な意思を反映したものでは決してない」。②「制度化された意識」は「物神崇拝の価値観をつくりだすものではなく，むしろ，社会制度のなかでの日常的な個人的な体験から導きだされた価値や不安を巧みに利用するものであり，それによってまたこの価値や不安が強められるという結果」になるのである。物神崇拝のイデオロギーは「資本主義の体制としての利益が維持されるために不可欠な条件」でもある。③「操作性とか中毒性ということは社会問題の原因ではないから，それらを排除したとしても解決とはなり得ない」。④資本主義のもとでは「学校はなくしてしまうことはできないし，またなくすべきではない」，教育の社会的関係は，「真の闘い」（社会主義化）を通じて変革することができる。

ボウルズ／ギンタスには，前稿で見たような物象化・物化・物神化のメカニズムを明らかにするという視点はない。それゆえ問題解決は社会主義化に直結されている。その革命運動は「学校教育に限定されるものではなく，社会生活のすべての領域を包含するもの」である（II，p.169）。長い期間にわたった教育闘争が成功するためには，「現代の社会変化のダイナミックスと，現代の社会体制に変わるべきものとの両方について，鮮明な意識をもつことが必要」となってくる（II，p.202），と。

なお，ボウルズ／ギンタスの「基本的矛盾」の理解は，21世紀のグローバル資本主義分析，新自由主義批判や『資本論』研究で知られるデヴィッド・ハーヴェイが最近において強調している「資本」と「資本主義」の区別につながっていると言える。ハーヴェイによれば，資本主義とは「社会生活の物質的・社会的・知的土台を規定し形成するうえで資本の流通過程と蓄積

過程とが主導的で支配的になっている社会構成体のこと」である[45]。そこには，人種やジェンター，民族，宗教などにかかわる諸矛盾も含まれる。そこでハーヴェイは，いったん資本の流通と蓄積を一つの「閉鎖系」として捉え，その「内的矛盾を分離し分析」しようとする。ボウルズ／ギンタスが「蓄積と再生産の矛盾」という場合，「再生産」は「社会構成体」としての資本主義体制を意味していると考えられる。そうした理解をふまえて「蓄積と再生産の矛盾」を拡充して捉える際に，「資本の 17 の矛盾」を総合的に整理し，将来社会まで展望したハーヴェイの手法は，おおいに参考になると思われる。

それはまた，ボウルズ／ギンタスの「基本的矛盾」論を批判的に捉え直す契機となるであろう。なぜならハーヴェイは，資本主義体制の再生産の論理を捉える前に，根底にある「資本」の内的矛盾を把握しようとしているからである。その 17 の矛盾のうち，最初の 7 つ（使用価値と交換価値，労働の価値と貨幣，私的所有と国家，私的領有と共同の富，資本と労働，資本における過程と物，生産と資本増大の実現の矛盾）が，ハーヴェイのいう「基本的矛盾」である。ハーヴェイは 17 の矛盾を必ずしも体系的に捉えているわけではない。彼が提起した諸矛盾を「使用価値と価値（交換価値ではない）」にはじまり，少なくともマルクス『資本論』第 1 巻の論理にそくした基本的矛盾として，より体系的に理解していくことから始める必要がある。

その際，「蓄積と再生産の矛盾」を理解するためには，第 7 編の資本蓄積論が焦点になるであろう。既述のように，ボウルズ／ギンタスにおいても，その論理の把握が課題となっており，それは将来社会論の理解につながる。

2　将来社会論へ

ボウルズ／ギンタスは，第Ⅲ章「問題の根源にあるもの」で「労働の性格は人間的発達の基本的な決定要因の一つ」であり，その中心的要素は「労働者が，計画，意思決定，生産や仕事の遂行について，どの程度コントロールできるか，また，労働者が，その創造的な要求と能力を表明することのできる自主性を十分もち得るか」ということだ（Ⅰ，p.118）と言っていた。そして，マルクス『資本論』の労働過程論から引用をしながら，人間が労働過程の中で，人格的潜在能力を展開し，「自分自身をも生産していく」ことの意義を強調している（Ⅰ，p.119）。さらに，デューイにふれながら，人格的発達は「自己の人生をコントロールするためのあらゆる分野の能力 —— 身体的，情緒的，精神的，審美的 —— を獲得する」ことであり，それは「経済生活そのものが民主化されたとき —— すべての権力，権限関係が参加と民主的合意にもとづくものになったとき —— はじめて実現できるもの」だと言っていた（Ⅰ，p.173-4）。これらはいずれも，将来社会のあり方にかかわるものである。

ボウルズ／ギンタスは，教育本来の目的は資本主義体制のもとでは実現不可能であり，将来

[45] D. ハーヴェイ『資本主義の終焉―資本の 17 の矛盾とグローバル経済の未来―』大屋定晴ほか訳，作品社，1017（原著 2014），p.24。

社会（社会主義社会）をめざした実践をとおしてはじめて可能となるとしていた。しかし，グローバリゼーション時代を経た 21 世紀の現在，将来社会＝ポスト資本主義社会に向けた実践は多様に展開している。すでに生産第 1 主義＝フォーディズムを超える政策的課題も提案され[46]，その後「脱成長」の定常型社会としてポスト資本主義論が提起されている[47]。これらをふまえて，彼らの将来社会像の意味を考える必要があろう。

『アメリカ資本主義と学校教育』の最終章は「教育，社会主義，革命」を論じている。そこで彼らは，「われわれが理想として描いている学校制度は，社会の再生産の過程で，人格的発達と社会的平等を積極的に推進するものである」（II，p.204）という。そして，人格的発達の中心的要件は，各人が「各人の生活の条件をコントロールする能力をどの程度もっているか」であり，社会がそれを助長することができるのは「一般に個人間の相互関係が，平等で，統一的，参加的，民主的な協同と対立の線に沿って社会的に許容され，必要である範囲に限られる」。その点で「ジョン・デューイの哲学に全面的な共感を覚えざるを得ない」という（II，p.206）。あれほど批判していたデューイに戻ったのである。ボウルズがのちに，リベラリズムにもとづく厚生経済学やモラル・エコノミーに関心を寄せていった原点がここにあると言えるかもしれない。

『アメリカ資本主義と学校教育』では，平等で自由な教育制度と経済制度を実現するためには，広い支持層のもとでの運動が必要であることが強調されている。ボウルズ／ギンタスの将来社会論は「社会主義」であるが，その特徴は以下のようである（II，p.207）。

第 1 に，社会主義は経済的民主主義を実現し，賃労働制度に代わる制度として，「各人がその労働生活を直接的な参加による管理を通じて計画できるような，経済的，政治的民主主義の体制」である。II の 1 でみたデューイの「民主的社会主義」の側面もあるが，経済民主主義，さらには「生産過程・労働生活」の労働者による自主的・民主主義的管理を強調しているところにボウルズ／ギンタスの特徴がある。マルクスの将来社会論＝「自由な，労働する諸個人の連合体（アソシエーション）」をふまえたものであると考えられる。

第 2 に，既存社会主義への批判が含まれている。たとえば，当時のソ連や東欧諸国は「生産手段の私有制を廃止したが，資本主義を特徴づける，経済管理，支配，従属の関係を再現している」という。各人の労働生活への直接的参加による管理を強調するのはそれゆえである。

第 3 に，社会主義は「結果ではなく，過程である」ということである。将来社会への与えられたビジョンを前提にするのではなく，アメリカの歴史と現実をふまえて「アメリカの産物」としての社会主義の建設がなされなければならない。漸進主義＝「諸制度を通じる長征」（ルー

[46] たとえば，A. リピエッツ『勇気ある選択―ポストフォーディズム・民主主義・エコロジー―』若森章孝訳，藤原書店，1990（原著 1989）。

[47] S. ラトゥーシュ『〈脱成長〉は，世界を変えられるか？―贈与・幸福・自律の新たな社会へ―』作品社，2013（原著 2013），広井良典『定常型社会―新しい「豊かさ」の構想―』岩波新書，2001，同『ポスト資本主義―科学・人間・社会の未来―』岩波新書，2015。現代「将来社会論」の特徴と問題点については，拙著『将来社会への学び』筑波書房，2016，補論Bを参照されたい。

ディ・デュチュケ）が適切な戦略とされる（II，p.243）。

以上のように，彼らが求めたものは「民主的で参加的な社会主義」（II，p.212）であり，より民主的・平等主義的・参加主義的な「第2のアメリカ革命」（II，p.236）である。教育は，この意味での社会主義への過程の一環として位置付けられ，「民主的で参加的な教室と，教育における権力の再編成を求める真の闘争を通じて，変革」され，「学校管理者，教師，学生の間の矛盾を敵対的でない関係にすること」で，「当事者すべてにとって有益となるような構造と個人との積極的で健全な発展」となるとされている（II，p.213）。社会主義社会への「対応理論」であると言える。このことをふまえた「革命的教育」は「革命的教育哲学」に導かれなければならないが，それは「弁証法的人道（人間）主義」だとされている（II，p.215）。それは前述のD.ハーヴェイがいう「資本に抗する革命的人間主義」，「世俗的な革命的人間主義」に重ねて発展させることもできよう[48]。

「弁証法的人道主義」は，「個人と環境の間の弁証法的相関を通じて，人格的発達がなされる」（マルクス）という考え方に刺激を受けたものである。教育制度は「社会の再生産の必要と学生の自己実現の間に存在する基本的矛盾」に直面している。それゆえ，「蓄積と再生産の矛盾」という基本的矛盾ではなく「個人と社会の間の矛盾」の解決が基本的課題となる（II，p.216）。IIの1で見たデューイが言う「個人と社会の調整」ではなく「個人と社会の矛盾」と捉えたところにボウルズ／ギンタスの積極性がある。それは，〈表－1〉で見た市民の「私的個人と社会的個人の矛盾」として考えることができるであろう。

教育者はその制度的役割を果たすために，「社会を代表して，個人と社会の間の矛盾を調停」しなければならないが，「真実の教育的価値をつくりだすためには，この矛盾をまず確認し，つぎに，この矛盾が，教育体験において解決され，また現れ，再び解決されるというプロセスが，人格的発達を促進するか，あるいは遅延するか，平等で協同的な関係にかんする可能性を育成するか，妨げるか，われわれの生活の条件を管理する能力の成長を促進するか，妨げるか，という問題を問わなければならない」（II，p.220）のである。ここに，教育実践の課題が示されていると言える。ただし，ボウルズ／ギンタスは教育実践論そのものを展開しているわけではない。

かわりに，「教育面での社会主義戦略」の5つのガイドラインを提示している（II，p.243-4）。すなわち，①革命的な教育者は，「学生，教師，両親，その他の人々がその共通な利益を追求し，その対立を合理的に解決することが可能となるような，参加的制度」を積極的に推し進めること。②資本主義的「対応関係」を弱めるための努力の一部，「経済民主主義のための教育」と同じものとして意識的に進めること。③人格的発達，権威，対人関係にかんする弁証法的な教育哲学を展開・適用する必要。④革命的＝社会主義的教育者は，統一的な階級意識をつくりだす

[48] D.ハーヴェイ『資本主義の終焉』前出，pp.380，387。その発展課題についは，拙稿「社会的陶冶論としての『資本論』」前出，で若干触れた。

ための運動の第一線に立ち,「自分自身の活動に対する管理を要求するだけでなく，それを学生やもっと広く地域社会にまで」及ぼすこと。⑤長い視野のビジョンと身近な勝利を結びつけ，「諸制度を通じる長征のなかで，学生，教師，両親の直接な要求をみたすような形」で進める「革命的な改革のプログラム」を採ること。全体として「教育計画論」の必要性を指摘しているものと理解できるし，のちのユネスコ・ILO「教師の役割と地位にかんする勧告」(1996 年)が提起する「教育活動のまとめ役」,「コミュニティにおける変革の効果的な担い手」という役割に結びつけて，今日的課題として考えることもできる[49]。しかし，これらはまさにガイドラインに終わっている。

「個人と社会の矛盾」を解決するためには，協同活動をとおした諸個人の相互承認過程が必要である。ボウルズ／ギンタスにおいては,「自己実現の論理」と「相互承認の論理」が区別されて論じられてはいない。しかし，同時期にたとえば C. C. グールドは，マルクス『経済学批判要綱』の論理を発展させて「全面的に発展した互酬性」の関係，すなわち労働をとおした自由＝自己実現と相互豊饒性の関係を「疎外を克服した関係」(つまり将来社会における関係) として提起していた[50]。自己実現と相互承認(互酬性)を区別した上で相互関連的に展開することが「狭義の教育実践」の課題となる。実践論の視点からみれば，その「狭義の教育実践」の条件整備をし，組織化する活動が「教育労働」であるが，その疎外された形態が「教育制度」となる。

しかしながらボウルズ／ギンタスは，資本主義的生産関係と教育制度の「対応」関係の立証に重点をおいたため，教育制度論の本格的展開ができなかった。それゆえにまた，その「疎外された形態」を克服して，人格的発達を援助・組織する教育実践論も展開できなかった。したがって，将来社会論においても社会主義と学校教育を「対応」させているだけで，いかにしてそれを実現していくかという実践論を展開できなかったと言える。

おわりに―まとめと今後の課題―

以上の検討をふまえて結論的に言うならば，ボウルズ／ギンタスの「対応理論」は，資本主義の展開に「対応」した教育制度（学校教育）とその変容の論理を明らかにし，そこにおける矛盾の克服を「民主的で参加的な社会主義」の展望にまでつなげたことで，教育制度の理解に大きな転換をもたらした。

その論点は，〈表－ 2 〉で示したように，土台―上部構造論や国家イデオロギー装置論を超え

[49] 教育制度論の脈絡では，小玉敏夫・鈴木敏正・降旗信一編著『持続可能な未来のための教育制度論』学文社，2018，とくに第 1 章の 4 参照。

[50] C. C. グールド『『経済学批判要綱』における個人と共同体―社会的存在論の哲学的研究―』平野栄一・三階徹訳，合道出版，1980（原著 1978)，p.142-3。「交響するコミューン・の・自由な連合」を提起した見田宗介も同様に,「全面的に発達した互酬性」としてのマルクス将来社会論の発展を考えていたと言える。見田『社会学入門―人間と社会の未来―』岩波新書，2006，同『現代社会はどこに向かうか―高原の見晴らしを切り開くこと―』岩波新書，2018，など。

て「資本の生産過程」の全体にわたるもので，今日の教育制度理解にも有益な示唆がある。旧来の対応理論批判はその積極性を評価できなかったがゆえに，その後の教育制度論展開にそれらを生かすことができなかったと言える。日本ではしかし，「教育工場」「ベルトコンベア教育」と呼ばれ，「対応原理」展開の典型というべき 1980 年代の「管理教育」[51] が，21 世紀にはポスト・フォーディズム的・国家主義的変容も含みつつ，むしろ広範に深化しつつある。

アメリカの教育制度改革については，ラバリーが最近，ボウルズ／ギンタス同様，社会問題の解決を学校教育で行おうとする「社会問題の教育化」，「学校シンドローム」の歴史を分析して，とくに教育改革者の「実質主義」と教育消費者の「形式主義」の対立を指摘し，学校システムを動かしてきたのは「改革者ではなく消費者」だったと言う[52]。しかし，検討された教育改革論は〈表－１〉で示した近現代の対立的教育理念であり，実際の動向は，前稿で述べたような，市場化社会における学校の社会的機能の矛盾的展開のあらわれにほかならない。さらに「社会問題の解決」を視野に入れるならば，ボウルズ／ギンタスの「対応理論」，形式も実質も規定する資本主義と資本蓄積の位置付けは不可欠となろう[53]。

本論で述べてきたように，「対応理論」それぞれの論点には不十分さがあり，全体としてみるならば，「固有の教育制度論」については未展開であったと言える。ボウルズ／ギンタスを含む「再生産論」的な社会制度・教育制度理解の基本的な問題は，「資本の生産過程」の矛盾の展開としての物象化＝自己疎外論，したがって「社会的陶冶論」が欠落していることである。その結果，社会制度や教育制度の生成論理や内的矛盾を十分に捉えることができず，実践論へと結びつけていくことができなかった。

ボウルズ／ギンタスは，1960-70 年代の多様な教育改革提案（今日につながるバウチュアー制度や地域管理論を含む），とくに「もっとも思い切ったもの」として I. イリッチの「脱学校論」を批判しているが，その批判の仕方に「対応理論」の積極性と限界が示されていると言える。学校の「物神的性格」を指摘するイリッチに対する彼らの批判は妥当であるが，商品・貨幣論レベルでの物神性批判，物象化・物化・物神化論の展開，とくに「資本の生産過程」における物象化・自己疎外論に立ち入った批判をしているわけではない。その点では，イリッチの教育制度に対する啓蒙主義的批判と同様である。

ボウルズ／ギンタスは「蓄積と再生産の矛盾」を基本的矛盾として捉え，その視点は単なる再生産論を超える可能性をもつものであった。しかし，それは「土台と上部構造」の矛盾を言い換えたものとも言え，「土台」の内的矛盾，とくに資本蓄積＝資本・賃労働関係の拡大再生産の論理をふまえた教育制度論の展開は不十分であった。あらためて，「資本の生産過程」の展開

[51] 鎌田慧『教育工場の子どもたち』岩波書店，2007（初版 1984），「はじめに」。
[52] D. F. ラバリー『教育依存社会アメリカ―学校改革の大義と現実―』倉石一郎・小林美文訳，岩波書店，2018（原著 2010），p.257。冒頭で引用した倉石論文がその枠組としたものである。
[53] ラバリーは，学校システムの根本的変化が生じるのは「我々が，アメリカの文化と社会を同じく根本からすすんで変革しようとするときだけ」（同上，p.365）だとしている。

に即した社会制度としての教育制度の展開論理を再整理する必要がある。

彼らにおいて「固有の教育制度論」が未展開であった原因については，基盤となる教育労働論が不在であることにもかかわる。教育制度（学校）はヒエラルキー構造において理解されることはあっても，教育労働組織の展開として捉えられなかった。社会的生産組織と学校組織とのヒエラルキー構造の共通性が指摘されても，両者の「対応」と「ズレ」の実質的内容を明確にすることができなかった。普遍的・特殊的・個別的分業の区別と関連をふまえて，個別的分業＝企業内分業に対応する学校を「分業にもとづく協業」の組織として理解することは，今後の理論的発展に不可欠な視点である[54]。筆者の理解では教育制度は「教育労働の疎外された形態」であるから，そのことは，「資本の生産過程」を物象化＝疎外論の視点から捉えることの必要を示している。ボウルズ／ギンタスが学校教育における「疎外」の現象を指摘することがあっても，疎外論の展開はなかった。

それゆえ，労働の疎外＝社会的陶冶過程の分析をすることもなかった。自己疎外＝社会的陶冶論こそ，物象化する制度と実践論を媒介する論理である[55]。したがって，その欠落は実践論の不在を意味する。『アメリカ資本主義と学校教育』への批判にもとづく反省をふまえて，ボウルズ／ギンタスは「場と実践のアプローチ」を提起する。しかし，媒介する社会的陶冶論が不在であるために，実践論の具体的展開を見ることができなかった。

この過程を批判的に整理した小内透はその後，機構的システム論や再生産様式論，そして将来社会論としての「共生社会」論を提起したが[56]，ボウルズ／ギンタスの将来社会論との関係は不明で，本来それらを媒介する理論である実践論を位置づけて展開することはなかった。小内は（ボウルズ／ギンタスを含む）再生産論を乗り越えようとして，「機構的システムと労働―生活世界」という概念を提示している[57]。それは，ハーバマスの「システムと生活世界」論と布施鉄治の「社会機構―構造分析と諸個人の社会的労働―生活過程分析」をふまえながら，「個人と社会」という社会学の基本テーマに応えるものとして考えられている。Ⅴの2で見たように，「個人と社会」の矛盾はボウルズ／ギンタスが将来社会論を考える際に基本的矛盾と考えていたものである。

小内は，ハーバマスについては，システムをサブシステム（機構）からなるものとして把握すること，生活世界については労働世界を不可欠なものとして位置付けることが必要だとしている。布施理論精緻化の課題としては，①多様な機構の複雑な関連としてのシステム把握，②「資本の論理」と「生活の論理」の安易な対置の克服，③未来の労働―生活のあり方を視野に

[54] この点，Ⅲの1でみたように井深雄二に批判された小川太郎は，教師の仕事は「学校という職場で分業と連帯の関係」において成り立ち，その地位が「圧迫と搾取を受ける地位」にありながら「集団意識」をもつ労働者であるとしていた（小川『教育と陶冶の理論』前出，p.47）。

[55] くわしくは，拙稿「社会的陶冶論としての『資本論』」『札幌唯物論』第60/61合併号，2018，を参照されたい。

[56] 小内透『教育と不平等の社会理論』前出。

[57] 同上，p.47。

入れる必要，④日々の生活がもっている再生産的・維持的機能軽視の克服，が挙げられている。これらの多くは，ボウルズ／ギンタスの論点にも含まれていた。その理解の上で「資本の生産過程」の展開，とくに「生活の論理」にかかわる労働力商品論・労賃論や，「労働の論理」を支える労働過程論・協業論などを展開することが必要であろう。もちろん，そこでは物象化＝自己疎外論的視点が不可欠である。

小玉重夫は，小内よりも教育制度論に立ち入る検討をしていた。しかし，その「教育の政治経済学」的検討の内実は政治哲学的なものであった。小玉はその後，「シティズンシップ教育」への関心を深め，最近では（教育経済学ではなく）「教育政治学」を提起しているが，教育制度論そのものの展開方向は見えない[58]。

小玉が重視する「アイデンティティ・ポリティクス」と「複数性のポリティクス」の関係は，「近現代的人格」から出発する教育価値形態にかかわる。すなわち，前稿でみた「自己実現を目的とする自己教育」と「相互承認を目的とする相互教育」であり，その「相克的」関係を媒介するものとして「教育労働」がある。この「教育労働」の「疎外された形態」としてはじめて教育制度が成立する。このような教育形態論（「いかにして Wie」の論理）や疎外＝物象化論的視点（「なぜ Warum」の論理）を抜きして，小玉が依拠するアレントのように，あらかじめ労働から切り離された「公共性」理解から，教育制度の形成・展開，その今日的あり方の内実を議論することはできない。公共性は「生命の維持と再生産の過程」（小玉＝アレントが棄却したもの）における協同活動を基盤にして現実的である[59]。

もちろん，対応理論や再生産論への実践論的批判としては，英米で展開された批判的教育学にも注目すべきである。それらは主として，「隠されたカリキュラム」を含む学校カリキュラム批判として展開されたのであるが，そうした諸成果[60]をふまえて教育制度論，その実践論的展開としての教育改革論や教育計画論へとつなげていく必要がある。たとえば，『アメリカ資本主義と学校教育』以後のボウルズ／ギンタスと同様に「場と実践のアプローチ」を展開したとされるアップルは，A.グラムシの理論によりながら，「有機的知識人」としての教師を位置づけ，教育労働の二面性をふまえて，実践的展望を拓こうとした[61]。こうした試みを視野に入れるならば，「教育労働の疎外された形態」としての学校教育制度論を展開することの固有の意味が明ら

---

[58] 小玉重夫『シティズンシップの教育思想』現代書館，2003，同『教育政治学を拓く―18 歳選挙権の時代を見すえて―』勁草書房，2016。後者では，教育政治学は「学校の管理運営と教育実践の双方」を扱う（p.117-8）と言い，「社会科学的視点と人間学的視点を統合した新しい教育政治学」（p.141）の創出が提起されているが，その枠組みや内実，教育制度論の位置付けは不明である。

[59] 協同性を基盤にした「公共性」については，拙著『教育の公共化と社会的協同―排除か学び合いか―』北樹出版，2006，を参照されたい。

[60] J. ウィッティ『学校知識―カリキュラムの教育社会学―』久富善之ほか訳，明石書店，2009（原著 1985），M. アップルら編『批判的教育学事典』松下晴彦ら訳，明石書店，2017（原著 2009）。

[61] グラムシの思想の教育学的再構成については，拙著『現代教育計画論への道程―城戸構想から「新しい教育学」へ―』大月書店，2008，第 6 章。

かになるであろう[62]。

以上,「対応理論」の再検討を終えた今，あらためて資本蓄積（資本の生産過程）全体の論理に即した教育制度論を展開する必要がある。そのためには，グラムシ的 3 次元（経済構造・市民社会・政治的国家）に視野を広げ，とくにボウルズ／ギンタスにおいては不十分であった国家論･市民社会論の検討も加えつつ，彼らのいう基本的矛盾「資本蓄積と再生産の矛盾」，あるいはレギュラシオン理論がいう「蓄積体制」の展開論理の再検討が必要となるであろう。次の課題である。

[62] 最近の学校批判の動向については，拙稿「教育制度論の前提としての学校批判」『北海道文教大学論集』第 19 号，2018，を参照されたい。