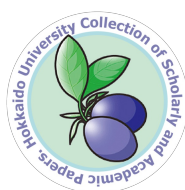




HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	教育と社会の変容
Author(s)	小内, 透; 古久保, さくら; 小野寺, 理佳
Description	翻訳
Citation	北海道大学教育学部紀要, 74, 181-243
Issue Date	1997-12
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29548
Type	departmental bulletin paper
File Information	74_P181-243.pdf



教育と社会の変容 [翻訳]

小内 透・古久保さくら・小野寺理佳

The Transformation of Education and Society

Tohru ONAI, Sakura FURUKUBO, and Rika ONODERA

目 次

I. 翻訳にあたって	182
II. 教育と社会の変容	184
はじめに	184
1. 経済的ナショナリズムの基盤：1945年－1973年	184
2. 教育と経済的ナショナリズム	187
3. 経済的ナショナリズムの崩壊	189
4. 教育とグローバル経済：新しいコンセンサス	191
5. 教育と経済的生産性：新しいコンセンサスへの疑問	192
(1)学歴インフレと社会的葛藤	193
(2)社会的葛藤と技能の変化	194
(3)変わりゆく労働市場におけるジェンダーと技能	195
(4)教育と社会統制	196
6. 社会の変容と闘争の場としての教育	198
(1)ポストモダン思想と差異をめぐる文化の政治学	198
(2)社会階級と教育	200
(3)ジェンダーと教育	202
(4)ポスト・コロニアル社会における教育	204
7. 教育の再構築	206
(1)ニューライトの政治経済学	207
(2)教育における市場改革	208
(3)市場化、平等、民主主義	209
(4)教員のリストラの影響	211
(5)教育における「自由」市場と強大な国家	212
8. 教育、不平等、社会的公正	214
(1)教育のブルジョア化に関するリベラル理論	216
(2)マーシャル主義の慧眼	218
9. 社会変動における決定論と開放性	221
(1)平等への障壁 1：職業的ヒエラルヒーの不可避性	222
(2)平等への障壁 2：学校教育の重要性	224
(3)平等への障壁 3：遺伝的な能力差	227

10. 新しい政治算術をめぐる議論	229
[注]	231
[参考文献]	232
III. 掲載論文一覧	241

I. 翻訳にあたって

(1)ここに訳出したのは、A. H. Halsey, Hugh Lauder, Phillip Brown, and Amy Stuart Wells (eds.) *Education : Culture, Economy, and Society* (Oxford / New York, Oxford University Press) 1997. の巻頭論文、P. ブラウン、A. H. ハルゼー、H. ローダー、A. S. ウェルス「教育と社会の変容」(Phillip Brown, A. H. Halsey, Hugh Lauder, and Amy Stuart Wells “The Transformation of Education and Society : An Introduction”)である。

この著作は、編者の1人であるハルゼー Halsey が、これまで編んできた教育社会学に関する2つのリーディングスに続く、第3のリーディングスにあたる。第1のリーディングスは、1961年(清水義弘監訳『経済発展と教育』東京大学出版会、1963年)、第2のリーディングスは1977年(潮木守一・天野郁夫・藤田英典編訳『教育と社会変動(上・下)』東京大学出版会、1980年)に出版され、いずれも邦訳されており、それぞれの時代における教育社会学の代表的なテキストになっている。第2のリーディングスである『教育と社会変動(上・下)』は、原著が出版されてから20年がすぎ、邦訳もかなりの時間が経っている。にもかかわらず、今でも教育社会学を学ぶ者にとって基本文献としての位置を占め、その序章にあたる「教育社会学のパラダイム展開」はコンパクトにまとめられた戦後の教育社会学史として、多くの者に学ばれている。

新たに出版された第3のリーディングスは、第2のリーディングスが出版されて以降、20年にわたる教育社会学の発展を集約したものであり、きわめて重要な意義をもっている。これが、教育社会学の分野におけるこれからの代表的なテキストになることは間違いない。

今回、この著作の巻頭論文を翻訳したのは、こうした意義のある著作の存在と最近の英米を中心とする海外の研究の動向を出来るだけ早く、多くの人々に提供したいと考えたからである。おそらく、このリーディングスの本格的な翻訳は近いうちに実現されるであろうが、この著作に収められた論文が序章にあたる本論文を除いて51もあり、ページ数も2段組で800頁をこえる大部であるため、邦訳が目の目を見るには時間がかかると思われる。これらの点を考慮し、ここでは本論文のみを翻訳した。

本書は、ここに訳出した巻頭論文に加えて、6つのパートから構成されている。第1部「教育、文化と社会」に7論文、第2部「教育、グローバル経済と労働市場」に7論文、第3部「国家と教育労働の再構築」に8論文、第4部「政治、市場と学校の効率性」に8論文、第5部「知識、カリキュラムと文化の政治学」に10論文、第6部「メリトクラシーと社会的排除」に11論文が収められている。巻頭論文を第1章にして、第52章まで数多くの論文が掲載されている。この他に、第1部を除く各部のはじめに、比較的短いイントロダクションが付けられている。これらのほとんどは、すでに何らかの雑誌や著作に掲載された論文を再掲したものであるが、9つの論文は本書のために独自に執筆されたオリジナルなものである。再掲された論文も、1つの論文以外は、すべて1980年以降に執筆され、1990年以降のものも34論文に及んでいる。その意味で、本書は、まさに第2のリーディングス以降、とりわけ近年の英米を中心にした教育社会学の学問的な営為

が凝集された本になっているといえる。

(2)ここに訳出した巻頭論文は、6つのパートに収められた論文の位置づけを明確にする役割をもっている。この論文の随所に各部や各章を参照するように指示があるのは、この点を物語っている（ただし、巻頭論文にある章番号に多くの誤りがあるので、翻訳の際、すべて訂正した）。そのため、本稿の末尾に、Ⅲ. 掲載論文一覧として本書の目次を原タイトルのまま表示した。なお、その際、それぞれの論文の初出年もあわせて掲載した。

しかし、この巻頭論文は、たんに本書に収められた論文の解説を行っているだけではない。むしろ、教育と社会が大きく変容してきた現実と、その中で、なにが教育社会学の論点になってきたのかという点が中心的に叙述され、それを補強するために本書に収められた論文の参照が指示されていると考えた方が現実に近い。その意味で、本論文は、第2のリーディングスに所収された「教育社会学のパラダイム展開」と同様、たんなる解説論文にとどまらず、教育と社会の現実の変容と教育社会学の関わりについて検討した、独自の論文になっている。

ただし、本論文は、「教育社会学のパラダイム展開」とは異なり、教育社会学の学問的な歴史を概観するという形をとっていない。叙述の重点は、教育と社会の変容およびそれに対応した教育社会学の論点の変化になっており、有力なパラダイムを紹介することに重点はおかれていない。こうした叙述スタイルになったのは、第2のリーディングスが出されて以降、20年の間に教育も社会も驚くべき変容を遂げていることにもとづいている。あまりにも大きな変化が生じてきたため、現実を説明しきれる有力なパラダイムを生み出すことがきわめて難しくなってきたといってもよい。

本論文は、はじめにと1～10の各節から構成されている。このうち、1～8が、この20年の間に生じた教育と社会の大きな変化の特徴の検討にあてられている。そこで述べられている点について、詳しくは本論文に委ねるが、一言でいうと、それは、経済社会のグローバリゼーション、植民地体制の崩壊、ジェンダーやエスニシティの意識の高揚等々による近代社会の原理そのものの揺らぎとそれにとまなう教育システムや教育に対する人々の考え方の変化ということになる。これに続いて、9では、こうした教育や社会の変容、教育社会学の論点の変化にもかかわらず、教育社会学において古くから議論されてきた「平等」にかかわる論点が存在し続けていること、そしてその障壁になっている点が検討されている。そこから、編者たちが「平等」の問題を教育社会学の永遠のテーマの1つと考えていることが浮かび上がってきて、興味深い。最後に、10で教育社会学の方法論として新しい政治算術 (political arithmetic) のあり方が提起されている。そこでは、量的な統計分析の重要性が改めて提起されているのであるが、それをあえて統計学ではなく政治算術という言葉で表現しているところに、編者たちの意図を汲み取る必要があろう。彼らが提起しているのは、たんなる技術としての統計学ではなく、現実社会の変革に結びつく新たな段階での政治的な算術なのである。それは、経済学が改めて本来の政治経済学 (political economy) として位置づけ直されるべきだという考え方と共通している。

(付記) 翻訳作業は、はじめに、1～6、注を古久保、7～10を小野寺が下訳し、小内が下訳をもとに、必要な箇所を訳し直し修正を加えた上で、訳語や言い回しの統一を行った。また、その間に、それぞれの訳を相互に検討することも行っている。その意味で、今回の翻訳作業は、3名の共同作業によるものである。なお、「I. 翻訳にあたって」は、小内が執筆した。

Ⅱ. 教育と社会の変容

はじめに

こんにち、ポスト産業社会の経済的、文化的、社会的変容によって、教育の役割に関する一般的な考え方は疑わしいものになっている。かつて国民経済を支配していた重要な手段をグローバル経済が無力化し、国民国家の権力は脅かされている。大衆的教育と産業的効率性を生み出していた官僚制度は、今や時代遅れで、非効率であると考えられている。様々なグループが、固有の宗教的文化的価値に基づいた教育を自分たちの子どもに受けさせる権利を主張しており、社会的連帯の基礎としての共通文化の見直しが迫られている。⁽¹⁾

社会におけるこれらの変化は産業社会からポスト産業社会への移行、近代社会からポストモダン社会への移行、フォーディズムの社会からポストフォーディズムの社会への移行として様々に説明されてきた。これらの説明は、今日の社会変動の基本的特質を把握しようとする企てではあるが、多かれ少なかれ不十分なものである。もし本書における議論の背景について概略を述べようとするならば、教育に関連する現在の基本的な連続と非連続を分析しなければならない。そのために、戦後の教育、文化、経済、社会の関係について歴史的な考察をすることから始めるのが妥当であろう。より長期的視野にたつて考察するならば、社会学の創始者、とりわけウェーバーとデュルケムによって取り扱われた問題にさかのぼってみるのも意味深いであろう。たとえば、ウェーバーは、中国は高度な教育を受けた知識階級を政治的統治者として広大な領土に配置することによって、国民国家を形成したと理解していた。より有名でよく知られた例は、デュルケム Durkheim (1977) のフランスにおける「教育の発展」に関する分析であろう。それは、要約すれば、新しい国民道徳がいかにして社会に浸透し、産業技術に適合され得るのかを説明しようとしたものであった。これは初版が1938年に出版されている。7年後、第2次世界大戦は終結し、西洋の経済的ナショナリズムの時代は、デュルケムが予期したある種の統合された産業社会を出現させた。1945年から1973年までの間、西洋社会は、社会的調和の背景であると思われたものに背をむけながら、急速な経済成長と教育拡大の時代を経験したのである。

1. 経済的ナショナリズムの基盤：1945年－1973年

戦後、教育は国家の政治経済において重要な意味を持つようになり、かつて経験したことがなく、その時代に特徴的な経済的社会的進歩の観念に貢献した。進歩の観念を支えていたものは、めざましく持続的な経済成長の時代であった。1973年における先進資本主義経済の生産高は、1950年段階よりも180%上昇した。その配当が所得階層全体にわたって公平にもたらされたという事実は、成長率と同様に重要なことであった。労働者にとって、これは実質賃金の年3.5%の上昇を意味していた。人口増加率を年1%と仮定すると、各世代はその親世代の2倍、その祖父母世代の4倍になると想定できた (Armstrong, Glyn, and Harrison 1991 p. 117)。戦後の経済的成功にとって鍵となるのは、経済的ナショナリズムの原則の発展である。すなわち、労働者とその家族にとっての社会的進歩は、国家の経済成長の追求によって促進されたのである。

経済的ナショナリズムは、20世紀の第三四半世紀において、生活を保証する繁栄、安定、機会という3つの原理を独特に結び付けた。これらの3つの原理は、国家政策、企業組織、家族、教育がきめ細かく結びつけられるような形で、日々の生活の中に組み込まれた (Brown and Lauder 近刊)。経済的ナショナリズムの3つの要素を結び付けたものは、国家が繁栄と安定と機

会をもたらす権力をもっているのみならず、それを実現する責任ももっているという考え方があった。経済成長と利潤を達成する最も効果的な方法は、完全雇用を通じての経済的安定であり、教育や福祉や職業移動を通じて機会を生み出すことである、という認識が国家や大企業に存在していたことは、国家の責任についてのこの感覚を実証していた。戦後、西洋諸国の政府による経済的ナショナリズムの追求は、大量の経済活動が国家という「壁」の内部において行われ、資本や商品やサービスの移動が「国境」で管理されている限りにおいて、可能となっていた (Panic 1995)。国内の大企業は、大衆消費市場を作ることによってはじめて利益の可能性を生み出すことができるため、完全雇用を必要とした。しかし、完全雇用は賃上げを要求し生産を混乱させるような大きな力を持つ労働組合の脅威をももたらした。とはいえ、繁栄と安定と機会のトリアードに基づいた経済的ナショナリズムは、20年以上もの間、資本と労働者の利益を調和させることに成功したのであった。

共通文化は、ハーバーマス Habermas (1976) が技術的合理性と呼んだものに基づいて一元化した倫理を通じて作られるものであるが、経済的ナショナリズムは、この共通文化を作り出すことによって補強された。このことは近代資本主義に関する2つの重大な問題に関わっていた。1つ目は、社会的連帯と社会的統合についての問題である。報酬や地位の不平等を基本とした資本主義社会の中で、いかにして社会の凝集力や秩序は維持されるのであろうか。この問いに対して一貫して出されてきた回答は、自由市場社会はそれが造り上げてきた土台をやがては侵食するであろうというものであった (Hirschman 1989)。市場は富の蓄積において利己的な文化を生み出すので、人間同士の合理的でない関係性を破壊し、次第に、社会の個人主義化、究極的には社会の原子化に帰結するといっているのである。戦後、この過程を阻んでいたものは、第2次世界大戦期の従軍経験を通して培われた態度によって強化された、職場や家庭におけるヒエラルヒー的な役割秩序に基づく、技術的合理性の強調であったことは間違いない。

経済的ナショナリズムの時代において、労働に関する官僚制的パラダイムは、組織的効率を説明していたし、社会の中心的組織原理を証明していた。マックス・ウェーバーは官僚制の特徴を、「仕事の固定的分割やヒエラルヒー的管理、細分化された規則や規制を造り上げることを通じて実現される正確さ、迅速さ、明晰さ、規則正しさ、確実性、効率」を要求する組織形態という観点から論じた (Morgan 1986, pp. 24-25)。官僚制的組織において、権力は組織的ヒエラルヒーの頂点に近いほんの少しの人々の手に集中される。彼らは、知識や資源の統制を通じて企業全体をコントロールし得るのである。それゆえ、官僚制的効率性は、何等新しいところのないやり方で決まりきった仕事をこなすために、ブルーカラー労働者にもホワイトカラー労働者にも、明確に規定された役割や手続きや実践に従事するための社会化を必要とした。すなわち、官僚制は社会的統制のあり方を標準化するような、教育システムに依存するのである。出世するためには、個々人は大きな組織になじまねばならないし、「期待される役割を演じる能力が重要な資質となるのである」 (Fromm 1949, p. 82)。

家庭にあっては、一家の稼ぎ手としての男性の役割と主婦としての女性の役割が、ジェンダーによる労働配分と福祉国家の基礎である家父長制的家族を再生産することに貢献している。もちろん、家父長制は古くから存在しているものであるが、女性を鉱山から追放し、子どもを煙突から追放するという改革を伴ったヴィクトリア朝時代の工場生産は、農業を中心とした経済と比べれば、性や年齢による労働の分割を厳密にしたであろう。20世紀における2つの戦争は、職場と家庭におけるヴィクトリア朝的秩序を崩壊させた。1940年代の終わりには、合衆国において既婚

女性5人中、雇用されていたのはたった1人だけであった。イギリスでは、この数字はもう少し高かった。家庭や学校における子どもをしつけるという役割についての再検討があったにもかかわらず、家族におけるジェンダー役割は、家族の長としての父親が家族賃金を稼ぎ、女性は子どもを育てるという理想に規定され続けた。

家庭生活の永続的な安定は、福祉国家の発展やそれに関連した社会的賃金という考え方によって補強された。戦後、社会的賃金という概念が浸透してきた。分配方法や水準は国によって異なっているものの、すべての先進国において、福祉支出は1952年から1973年までの間に15%から24%へと、著しく上昇したのである (Armstrong, Glyn, and Harrison 1991, p. 195)。累進課税率は上昇し、その結果として、福祉支出は貧しい者により多く再配分された。つまり、福祉支出は、貧困を予防したのではなく、貧困の衝撃を縮小したのである。合衆国においては、底辺20%の人の収入の割合は、1959年から1968年までの間に全体収入の4.9%から5.6%までに上昇している。これによって貧困状態にいる人は、22.4%から12.1%へと減少した (Levy 1987, p. 56)。これはフランスの貧困者率とだいたい同等のレベルであるが、イギリスの7.5%、ドイツの3%よりはなお高い (Armstrong, Glyn, and Harrison 1991, pp. 197~198)。家族に対する国家の福祉的支援は、収入の差を縮小するように行われたのである。

企業側と労働組合の間のコンセンサスにもとづいて、社会的賃金はこのようにして労働市場と社会構造の基盤(典型的には男性を長とする核家族)の間の要となったのである。当時の風潮では、家族はほとんどの人を包含する安定的な制度であった。戦後直後の合衆国において、人口の94%が家族とともに暮らしていた。そのうち、80%の人が65才より若い配偶者をもっていた (Levy 1987, p. 34)。この時代における家族の安定性は離婚の申し立て件数によっても確認される。戦争直前において、イギリスでは100組のうち1.9組の離婚があった。1950年までにこの数字は7.9%に達し、1968年までこの数字が維持され、1968年以降再び離婚率は上昇を始めたのである (Rollet and Parker 1972, p. 49)。

「近代」資本主義社会の2番目の問題は、文化の均質化によって引き起こされた疎外や、共通文化への同化の過程での個々人のアイデンティティの喪失という問題に関わっている。共通文化の理想は明らかに国民国家の発展の中に起源をもつ、近代的なものである。グリーン Green (1990) は、「国民教育システムの形成の必要性は以下の3点にあった。まず、訓練された行政官や技術者あるいは軍人を国家のために作り出すこと、さらに、支配的な国民文化を広め、人々に国民というイデオロギーを教え込み、生まれつつある国民国家の政治的・文化的統一を創出すること、そして、支配階級のイデオロギー的覇権を強固なものにするということである」(p. 309)と結論づけている。もちろん、グリーンのマルクス主義的語法には注意するべきであろう。国民的連帯についての説得的な解釈を提供することにマルクス主義が失敗していることは明らかである。ほとんどの国においてほとんどの人が、「労働者は国家をもたない」というマルクス主義の教義を受け入れることを拒否してきたのである。宗教的信仰や民族的慣習は人々に基本的な影響力をもつものであり、子どもの前途をかたちづくる上で学校以上に力をもっている (Gellner 1983, Smith 1995)。

もう一度官僚制に戻ろう。フォーディズム的産業段階の官僚制的な学校は (Brown and Lauder 1992, Darling-Hammond 第22章)、ナショナリズムと共通文化と共通言語をともに関連させつつ近代世界に導入するという重要な役割を担った。同様に、ゲルナー Gellner (1983, 1996) は、科学的・社会的技術(官僚制はこれの中に含まれる)を保障する技術的合理性が、ある種の能

力概念と関連しているということに言及している。すなわち、首尾一貫して思考する能力であり、事象や個人を同じように取扱う能力であり、与えられた目的を達成するために、迷信や宗教の影響を受けることなしに最も効率的な方法を考えるという能力である。これらの技術的合理性と官僚制の構成要素の関係は、多くの国々においてははっきりと認められる。

官僚制と学校教育は、家族を矯正する手段である。官僚制と学校教育はパーソンズのいう普遍性や非感情性に依拠しており、これは特殊性や感情性ということとは全く異なるものである (Parsons' 1949, 1959)。家族は情実を是認するが、学校教育は業績を奨励する。官僚制や学校教育においては、個々人は成文化された規則にのっとって平等に扱われるべきであるという建前が存在する。そのうえ、官僚制は、個人の業績について「客観的」基準に基づいて個々人を扱うので、業績主義の考え方に密接に結びついている。教育において、原則的に個々人は、社会階級やジェンダー、人種といった属性的な特徴に基づいてではなく、能力によって待遇される、ということである。この原則は、機会の平等という概念の根源なのであるが、国民国家の発展の文脈では3つの機能をもっている。機会均等という概念は、(理論上は) 個々人を能力に基づいて選抜し労働市場に振り分けるという機能をもつ。また、公正な理論に基づいて学生を選抜するという道徳的原理としても機能する。そしてまた、同化の手段でもある。機会均等の概念は、国家の中で階級、エスニシティの点で多様な人々が、産業社会で提供される共通の獲得目標に大志を抱き、それを達成できるという、そのような手段を提供するのである。そうすることで機会均等概念は、個人主義的な産業社会における個人的成功——すなわち、企業や公共機関の中で専門職あるいは上級管理職になることによって、富や地位を手に入れること——をはかる単一の物差しをつくることに貢献する。戦後の教育の役割は、生まれつきの経済的、文化的、社会的条件に対抗することであると理解されよう。

2. 教育と経済的ナショナリズム

戦後、はじめて教育は高度産業社会の機能として中心的な位置をしめた。というのも、教育は社会的公正を進展させる方法であると同様に、経済成長を進展させる重要な投資としてみなされたからである。これは高度産業社会の教育の特徴に関する2つの思いこみを前提としていた。この2つは広く浸透していたもので、現実的なレベルでは混同されてもいた。まず第1に、高度産業社会において経済的効率を達成するために、出自がどうであろうと、最も才能のある人々を最も重要で技術的に必要とされる仕事に配置してきた、という思いこみが存在した。それゆえ、もし個人が成功する能力をもっているのであれば、社会階級のような古い障壁はもはや社会的階梯を上向するのに無視されるべきものでしかない。社会的上昇への鍵は、知性という概念にある。産業の発展を促進させることを期待されるような高い知性をもった人間は限られているのであり、この才能の持ち主たちは教育システムを通じて選抜され、よりいっそう教育される必要があった。なぜなら、ハルゼーとフラウド Halsey and Floud (1961) が述べたように、「教育は近代技術の開発のための重要な投資である。この事実、すべての主要産業社会における最近の教育の発展の理由になっており、……教育は技術革新の源泉として、いまだかつてない経済的重要性を帯びている」(p. 1) のであった。

第2に、ほとんどの仕事が徐々に高度化し、長期にわたる学校での教育が求められるようになったため、教育機会の拡大が必要とされた。したがって、半熟練労働や不熟練労働は、機械によって代替され、労働者は技術者や管理者になるか、あるいは拡大する専門職の地位に就くようにな

るため、すべての人がやがては中間層になるであろう (Clark 1962, Kerr *et al.* 1973) と見なされた。

また、この時期には、教育は民主主義の基盤作りに貢献するとも考えられていた。教育と民主主義の関係は、長い間に西洋思想のなかで立証されてきたし、合衆国のジョン・デューイやイギリスの R. H. トーニーの仕事によって20世紀にはとくにそれが促進された。1950年代や60年代のアンソニー・グロスランドや A. H. ハルゼーの書物も同様の役割をはたした。教育と民主主義の関連が重視されるようになると、デューイの基本的な考え方、すなわち「民主主義は単なる政治の形態なのではない。それは何よりもまず社会生活の一様式なのであり、伝達された経験を共有することなのである」(Dewey 1916, p. 101) という考え方が注目を集めた。こうした「社会生活」の形態に最も貢献したのが公立学校であり、総合制中等学校であったといわれている。そこでは、出身階層、エスニシティ、ジェンダー、能力の点で様々なタイプの学生が混在し、各々の考え方について寛容性をはぐくみ、相互に尊敬を育てることができた。これこそ民主主義の典型とみなされたのである。

公立学校の理想は、時代の精神の多くを体現していた。「進学」コースと「職業」コースへの学生の選抜を、在学後期まで延期することによって、彼らに自分の潜在的な学力を見極めるチャンスを与え、いっそうの機会均等を提供することが目論まれたのである。ジェンダーや文化的背景の異なる学生が皆同じように学ぶことも当然のこととされていた。同等に扱われることによって、すべての子どもたちが利益を得るであろうと考えられていた。そして共通の待遇や経験から、民主的な生活の本質や基本が教えられると思われていた。この時代の民主主義的社会主義者の考えによれば、公立学校という考え方は、階級やジェンダー、エスニシティの障壁をとりこわす上で重要な前進であり、現在でも依然としてそう主張されている。だが一方で、ポストモダニズム論者の観点からすれば、それは、後述するように、当時の同化主義の延長と見なされる。

経済的ナショナリズムの時代に見受けられた楽観論は、1950年代、1960年代の教育の拡大に対する政府支出にも反映された。経済的効率と社会的公正という二重の目的を達成する手段として、教育の拡大と「総合化」の流れに沿った教育の再編を全政党が支持していたにもかかわらず、政治家、ジャーナリスト、政策立案者が「教育と政治を切り離す」という美德を賞賛する声が聞こえてくるのが一般的であった。

結果的に、西洋世界の教育システムは、産業社会における中間層向きの職業の拡大に対応して、人的資本（この言葉は1950年代半ばに使われるようになった）を提供するという新しい役割を担うようになった。1938年には、イギリスの11才から18才の年齢の子どものうち、たった8.4%だけが公立中等学校へ通うに過ぎなかった。しかし、1951年までにこの数値は30%にまで上昇し、1968年までにさらに37%以上に上昇した。高等教育も拡大した。1938年には全日制の高等教育の学生は69,000人であったが、1963年までにその数は215,000人に上昇し、1970年までにその数は倍になった。このように教育は拡大したが、イギリスでは、ヨーロッパの国々と同様、教育、とりわけ高等教育への国家の関与という点からいえば低い水準から出発したことが指摘されるべきである。しかし、いったんスタートすると、教育への国家の関与が次第に大きくなり、先進資本主義社会において教育の重要性が新たに見出されたことを反映して、この時期、教育への支出は大いに増加した。1940年にはイングランドとウェールズの歳入のうち2.1%が教育のために使われていたのだが、1965年までにこの数値は4.1%まで上昇した。歴史的にみて、アメリカの中等教育修了者や高等教育進学者数は、ヨーロッパに比べるとはるかに多いのであるが、合衆国においても同様の教育拡大の道のりが認められた。1930年にはアメリカ人の学生の7%が4年制大学

を卒業したのに対し、1960年には18%へと増加したのである。⁽²⁾

しかしながら、中間層向きの仕事が拡大し、教育された労働力が増加したにもかかわらず、誰もがいつかは中間層向きの仕事につくようになり、職業と地位が業績によって決定されるようになるという理想は、神話となった。中間層向きの仕事が増加し、教育の機会が拡大する限り、この神話は受け入れられていた。しかし、労働者階級向きの仕事はなくならなかったし、すでに特権的であった者の特権性は維持されたのである。大学は専門的、管理的職業従事者の家庭出身の学生によって占められていた。個々人の生活機会において、知的能力が考慮されたとしても、社会的出自は重要な要因であり続けた。たしかに、職業構造の変容は、労働者階級出身者が職業ヒエラルヒーの上部と中間部に入り込む余地をより多く作り出したが、特権層の再生産は維持されたのである。

3. 経済的ナショナリズムの崩壊

1970年代初頭の第1次「石油ショック」は、経済的ナショナリズムの崩壊をもたらした。シュンペーター Schumpeter (1976) が「創造的崩壊の嵐」として描いたように、繁栄、安定、機会のすべてが疑問視されるようになった。石油価格の高騰による世界的な景気後退は、世界経済においてフォーディズムを特徴づける規格化された商品やサービスの大量生産は、もはや労働者とその家族の経済生活を支えることはできないという意識を助長した (Piore and Sable 1984)。輸送コストの低下と新しい技術革新により、多国籍企業が比較優位性をもつ国に（絶対必要とはいえなくとも）生産を移動させることが、経済的に可能になった (Cowling and Sugden 1994)。必要とされる労働が、規格化された商品やサービスの大量生産におけるようなそれほど熟練を要しないものであるならば、重要な要因は労働コストになるであろう。それゆえ、多国籍企業は規格化された大量生産を、北アメリカや西ヨーロッパよりも労働コストの低い新興工業諸国 (NICs) に移しがちである (Wood 1994)。たとえば、フィリピンやベトナムにおいては、フランスの労働者1人あたりのコストで47人の労働者が雇用できるのである (Goldsmith 1995, p. 125)。その結果、西洋諸国はアジア・アフリカ諸国と競争するために賃金コストを下げるか（これを実現するのはきわめて困難であろう）、市場において「品質」面での比較優位を勝ちとるべく努力しなくてはならないといった議論がなされるようになっていく。この議論において、莫大な利益や収入は、依然として商品やサービスの新しい市場に対応する新しい技術を開発できるような企業や労働者によってもたらされる、と考えられている (Thurow 1993)。

それゆえ、超国家企業は、重要な投資を世界中のどこでなすべきかを決定する権力をもつようになり、彼らは、投資、職務、新技術の分野での世界的競争 (global auction) を造り上げたのである (Brown and Lauder 第10章)。このような状況の中で、超国家企業は、高度に熟練した労働力や精巧な輸送システム、金融通信システムの基盤を準備する一方、税金や労働コストが低い国々に投資するであろう。要するに、投資されるためには、国家は税金や社会的保護費用を低く抑えながら、精巧な基盤が引き渡されるような条件を提供するか、造り上げなくてはならないのである。

その結果、1970年代初頭から始まったグローバル経済の性質の変化は、国民国家の権力の弱体化を招いたという通説が存在する (Held 1995)。資本に関する国境統制の撤廃や超国家企業の勢力の増大、電子革命によって実現可能になった高度情報処理技術は、どのようにして経済が最良に操縦され得るのかについての新しい問題を生み出した。これらの新しい状況下では、ケインズ

的な需要調整に関わる政治的手段はもはや有効ではない。実際、新しい経済条件によって登場した「問題」に直面しなくてはならない一方で、国民国家は無力化しつつある。しかしながら、国境を越えたビジネスが、どれほど国民生活や経済政策に影響するかについては、少なからぬ議論も存在している (Hirst and Thompson 1996)。にもかかわらず、1970年代後半から競争的個人主義や市場原理というイデオロギーを取り入れた英語圏の国々では、貿易に関して国境をなくすことが積極的に推し進められたのである。実際、福祉国家、社会的賃金、労働組合の発展は、ニューライトにとって、グローバル経済における西洋国家の競争力の要になると信じられている企業文化を完全に掘り崩すものとみなされる。

それゆえに、ニューライトは、今日の生活のすみずみにわたって市場競争の原理を浸透させることを改めて主張し、その結果、社会的賃金の理想が依拠していた福祉手当の削減が行われた。また、ニューライトは、労賃を「人為的に」引き上げると思われた労働組合の力を縮小するために、反組合法制定化政策を導入した。これらの政策がライク Reich (第9章) が言うように世界労働市場の変化の徴候であるのか、あるいはブラウンとローダー Brown and Lauder (第10章) が主張するように世界的競争へのイデオロギ的反応であるのか、は議論すべき問題である。しかしながら、このような政策の結果として、経済成長が全国民の繁栄をもたらすという関係は崩れさったのである (Krugman 1993)。英語圏社会においては、大学を卒業していない者の所得は著しく低下し (Murnane and Levy 1993)、失業率は大幅に上昇した。そのため、財産と所得が両極分解している。福祉手当の減少とあいまって、この両極分解は貧困者率の急上昇をもたらし、その貧困は子どもたちに深刻な影響を与えている (Halsey and Young 第52章)。

世界的規模での競争、技術進歩、規格化された商品やサービスの大量生産からの転換 (Piore and Sable 1984) により、官僚制的パラダイムの組織効率も疑問視されるようになった。「付加価値」のついた製品やサービスを求めるという市場の急速な変化のなかでは、官僚制的パラダイムは競争に不利なものとみなされたのである。ロザベス・モス・カンターのような有力な経営コンサルタントたちは、「企業家的創造性と組織の規律、すなわち協同やチームワークを結びつけることによって、伝統的企業に対し企業家的原則」を導入させるための人材が必要のだと論じている (Kanter 1989, pp. 9~10)。ネットワーク、エンパワーメント、リーダーシップ、チームワーク、ダウンサイジング、ライトサイジング、リエンジニアリング、コントラクティング・アウトといった新しい言葉も登場した。職場における情報技術の集中と統合、情報や意志決定の自由化と迅速化、チームワークやプロジェクトワークの重視、柔軟な勤務体制の必要性——これらを諸要素として、弾力的で適応性のあるパラダイムが構成されるようになった (Brown and Scase 1994)。これにより、組織は新しい技術に多く投資するようになっただけではない。職能資格や職制の構造とともに、新規採用、社内コミュニケーション、報酬、昇進などのシステムについても再考され、再編されたと言えるだろう。たとえば、カンター Kanter (1989) によれば、このパラダイム転換は、地位から実行力へ、身分から貢献への変化を導いたのである。このような変化において、賃金とは、企業のヒエラルヒーを登る能力に対してというよりも、仕事の内容に対してのものとなる。つまり、組織の指揮系統の地位に対してというよりも、「付加価値」を生むための貢献に対して賃金は支払われるのである。

組織に関するパラダイムのこのような変化によって、私的セクター、公的セクターともに組織のリストラが大規模になされるようになった。組織が、競争圧力や不安定な市場、技術革新、コスト削減に対応する方法は様々である。柔軟性のあるパラダイムは、職場の民主主義、仕事の満足、

社会的公正の増進といった点で進歩的な特徴を示すと考えられているが、この特徴は、ほとんどの場合、現実というよりも見込みにすぎない。公私にわたる組織のリストラがもたらした最も顕著な特徴は、アメリカやイギリスの企業が精力的に「ダウンサイジング」の方針を推し進めてきた結果としての職業の不安定性や失業者の増加であり、官僚制的なキャリアの消滅なのである。これらには、一時解雇や「自主」退職、雇用凍結、様々な仕事を他の会社、コンサルタント、請負人、自営業者へ外注することによる労働コストの削減が含まれる。合衆国において1985年から89年の間の急速な雇用拡大の時期においてすら、3年以上同じ所で雇用されていた430万人の従業員が、工場閉鎖や経営の失敗によって、あるいは「過剰雇用労働力」と見なされて解雇された (Herz 1991)。1992年にはアメリカの会社の一時解雇はおおよそ1,224,000人に達したが、1年後には1,314,000名にまで増加した (Mishra and Mishra 1994)。イギリスでは1,000の大手企業が、よりいっそうのコスト削減を求めて、1993年の3月までの1年間に150万人の労働者を切り捨てたのである (Cassell 1993)。

大量雇用をする組織は、長期雇用という展望を保障してきたが、こうした組織がなくなることによって、どのような雇用形態の労働者も労働市場に「順応」しなくてはならなくなった。つまり、余剰人員にならないように、あるいは失業せずにすむように、より多くの人々が短期契約、自営、低所得就業に生き残りの道を見だしていくのである。中規模から大規模な組織の官僚制的なキャリアに依存している中間層であっても、将来の不確実性に甘んじなくてはならない (Newman 1993, Butler and Savage 1995)。教育システムそれ自身も、戦後の教育拡大の黄金期であったにもかかわらず、「象牙の塔」という安全な安息所にはほど遠かった。それどころか、大学における「低賃金」の短期雇用や学校での「臨時教員」が、学問の世界の雇用の特徴であった (Halsey 1995)。さらに、この不安定という感覚は家庭の構成や性質の変化によって強化されている。未婚の母や離婚した女性は、収入階梯の最底辺に陥りがちである。子どもを伴って新しい住まいに移り、子どもたちを新しい学校に通わせなくてはならないからである。学校はその共同体的性格を喪失している。より暮らし向きのよい「共稼ぎ」家族にあってすら、職業的な身分保障についての不安に悩まされているのが典型的である。

結局のところ、経済的ナショナリズムの崩壊は、教育機会や社会移動についての戦後の理想を両方とも損なってきたのである。しかし、逆説的ではあるが、教育についての財源、統制、組織をめぐる政治闘争が激しくなってきた一方、教育というものを従来以上に個人あるいは国家の将来の経済的繁栄にとって重要なものとみなすような、新しい国際的コンセンサスが存在するようになった。

4. 教育とグローバル経済：新しいコンセンサス

教育システムは、1970～1980年代において、社会的経済的問題を抱えていると非難されてきたが、政治的エリートの意志を伝える教育の力は、公の場面では決して問題にされることはなかった。実際、現在、教育を将来の経済的繁栄にとっての鍵とみなすような新しい「コンセンサス」が、右派陣営と左派陣営の間に存在している (Drucker 1993, Avis 1993, ただし Avis *et al.* 1996 を参照)。新しいコンセンサスは、今世紀半ば、「壁のある」経済が次第にグローバル経済へ移行したため、経済競争の結果を左右する国家の権力が弱まったという認識になっている (Reich 1991)。それゆえ、経済政策の局面で厳しい制限が国家に押しつけられている現在、教育はよりいっそう政治的重要性を帯びたのである。実際、国家の競争的優位性は、国際的な基準に従って判断

される国民の教育の質や教育訓練システムの質によって、再定義されるようになっている (Carnevale and Porro 1994)。この考え方の本質は、ビル・クリントンによる、教育についての大統領教書からの抜粋のなかにもあらわれている。

今日、アメリカの経済的強靱さの鍵は生産性の上昇にある。1990年代以降、教育、コンピューター、高速通信処理技術は世界中に拡大した。このことが意味するのは、われわれが何を得るかは、われわれが何を学び、学んだことをアメリカの労働現場にどれくらい応用できるかにかかっている、ということだ。よく知られているように、1人の大学卒業者が就職1年目において高校卒業者よりも70%多くを稼ぐのはそのためである。高校を中退したあるいは高校は卒業したけれどもそれ以上の教育も職業訓練もうけていない若年労働者の稼ぎが、この10年間で20%以上も落ち込んだのもこのためである。⁽³⁾

それゆえ、生活水準の劇的な落ち込みや経済成長の停滞、失業の増加を防ぐために、国家がとるべき道は、新しい技術へ投資し、人的資本の質を改良し、あるいは新しい雇用機会を作り出すために外国からの投資を引きつける方法として、労使関係政策を改めて、競争的優位性をかち取る以外にはほとんどないのである (Thurow 1993, ILO 1995)。経済的ナショナリズムの時代と同様、教育の新しいコンセンサスによって、世界中の多くの場所で、義務教育以降の教育は劇的に増加した。高等教育に関していえば、多くの国々で大学に通う世代はそのコーホートの約8%から30%へと上昇したのである (Halsey 第42章)。教育の新しいコンセンサスと第三段階教育 (tertiary education) の拡大に対する政治的支持を説明するためにどんな理由があげられるにせよ、ポスト産業社会における教育の重要性は、より一層の研究や分析を必要とする多くの問題を抱えている。これらの問題には、教育と労働市場の変化しつつある関係も含まれている。とくに、われわれは、教育が生産性の向上を導き得るのかどうか、個々人の創造性を拡大し、雇用機会を増大し得るのかどうか、問わねばならない。

5. 教育と経済的生産性：新しいコンセンサスへの疑問

教育と経済的生産性の問題について、新しいコンセンサスが、20世紀における長期的な傾向、すなわち、教育と経済の緊密な結びつきを志向する長期的な傾向の中にある点について、疑問の余地はない。『経済発展と教育』(1961)の序章においてフラウドとハルゼー Floud and Halsey は、次のように記している。

過去四半世紀以上の間、中等教育ならびに高等教育は著しく拡大したが、それは、強烈的な職業志向性によってもたらされたものだ。教育はますます「訓練」としての性格を帯びている。専門化がより早い段階でおこり、より徹底的になり、次第に現代の職業や専門性の要請に直接、関連したものになってきている (p. 9)。

しかしながら、いまや高度な内容を持つ普通教育の方が、狭く専門化された職業教育よりも、めまぐるしい技術変化という状況にはより適合的であるという合意が一般に広まっている。だが、その一方で、「職業」教育と「普通」教育の正確な関係性については解決されないままである (Pring 1989, Carnevale and Porro 1994)。アシュトンとスンは、最近の議論について、新しい経済競争のなかで従来考えられてきた以上に教育と労働との密接な関係が重視されるようになっているとまとめている (第12章を参照) が、この議論は継続しそうである。それらの議論の意味することは、教育システムは経済的有益性にほとんど完全に従属しており、21世紀には経済的繁

業にとっての必要条件に変わるのだということである。これがポスト産業経済における教育と労働市場の典型的な関係になるかどうかは、議論の余地のある問題だが、このような経済においてはより高度に教育された労働への需要が高まるということは、ほとんど疑いの余地はない。ガリーとホワイト Gallie and White (1993) によると、英国では、情報技術の導入によって、経済界の不熟練肉体労働分野以外のすべての仕事に、より高度な技術が必要とされるようになった。また、リドリーとウィルソン Lidley and Wilson (1995) の試算によれば、管理的、経営的、専門的な仕事は、1981年の20%から94年には26.4%に上昇し、2001年には28.7%に達する見込みである。アメリカにおいてはブロック Block (1990) が、1960年代後半からの職業の傾向について実証研究を行い、次の2つの点を明らかにした。1つ目は、アメリカの雇用労働者の大半が、「相当な技術を必要とする」職についていることであり、2つ目は、技術革新が「ブルーカラー的職種においてもホワイトカラー的職種においても、一般的に熟練レベルを上昇させている」ことである (1990, p. 86)。さらに、労働省が発表した数字は、1990年から2005年の間に、「管理的」職業の数は76.6%増加するであろうと予言している (Silvestri 1993)。(4)

そのうえ、教育を受けた労働力の需要の増加は、しばしば、製造業からサービス業への雇用の変化をとまなっている。1950年には、合衆国において、仕事の33%が製造業、53%がサービス業におけるものであり、イギリスではその数値は46.5%と48%であった。しかし、1987年までに合衆国では、その数値は27%と70%に激変し、イギリスでは30%と68%になった (Maddison 1991)。それゆえ、製造業はもはや経済にとって重要性を失うとともに (Cohen and Zysman 1987)、工場労働者の数は劇的に減少しているのである。しかしながら、サービス部門は不均質であり、内部に多くの「がらくた」の仕事を含んでいる。たとえば、レヴィ Levy (1987) によれば、アメリカでは、サービス部門へ参入したブルーカラー労働者は、平均で前職の給料の60%しか得ていない。これらの数字は仕事の安定していた人々にも関わっている。なぜなら、すでに指摘してきたように、ホワイトカラーの仕事は徐々に不安定になっているからである。たとえば、事務の単調な仕事は「リエンジニアリング」として知られる過程を通じて、新技術に置き換えられている (Head 1996, Hammer and Champy 1993)。アロノヴィッツとデファチオ Aronowitz and DeFazio (第11章) は、最近の変化の結果として、過去10年間にみられた以上に熟練技能の解体や失業水準の上昇がすすむであろう、と考えている。それゆえ、熟練技能の向上、再熟練、そして熟練技能の解体をめぐる、いくぶん混乱した状況 (Braverman 1974) について、早急に研究が必要である。このような研究が必要なのは、労働の構造的変化は、ポスト産業社会における階級構造の変化にとって大きな意味をもつからである (Esping-Andersen 1994)。また、労働の構造的変化は、今日の子どもたちが教育上、成功するか失敗するかという点で、必然的に影響力をもつであろう。

(1) 学歴インフレと社会的葛藤

教育と経済の生産性の結びつきを明らかにしようとする研究は、その意図にかかわらず、理論的にも経験的にも失敗してきた。この事実は、最近の傾向を理解するという問題の難しさをよく表している (Klees 1986)。主な問題は、教育と経済的生産性の間の因果関係を明確にすることが、不可能ではないにしても非常に難しいということにある。これには2つの互いに関連した理由が存在する。1つ目は、学歴インフレという現象において最もはっきりみられるように、教育と生産性の関係には、権力の問題が介在していることである。2つ目には、どのような熟練技能が必要とされるかは、技術の問題であると同時に、きわめて社会的な問題なのであり、利害関係や社

会的葛藤に影響されやすいのである。

学歴は1つの地位的財産である (Hirsch 1977)。地位的財産は、希少なものであると社会的に認知され、それゆえ、「最も高い値段の入札者が獲得できる競売」(pp. 28～29) にもとづいて誰にそれが割り当てられるのかが決まるという特徴をもっている。このことは、学歴に対する過度の要求に対処するために、学歴インフレやふるい分けのメカニズムが生ずるという、コリンズ Collins (1979) が仮定した結果を招く。学歴インフレは、希少価値のヒエラルヒーを増長し、もっとも希少でもっとも価値のある学歴に向かって、このヒエラルヒーを登るために個人がより多く投資することを要求する。職をめぐる選抜に勝ち残るには最高の学歴が必要であるが、最高の学歴に必要とされる資質を増大させることによって、ふるい分けは機能する。しかしながら、職を得るために必要とされる資質は、知的な資質だけではない。幾人かの理論家たちは、学歴の目的は、認知能力と同等にパーソナリティ特性を選抜することにあるとみなしたのである (Collins 1979, Bowles and Gintis 1976)。これは近年の状況に密接に関連した重要な問題であり、われわれは後にこの問題に立ち戻ろう。

学歴インフレに関するハーシュの分析においては、雇用労働者が高い学歴を得れば得るほど彼女あるいは彼の生産性は高くなるという、クリントン大統領の引用に反映されている人的資本論 (Woodhall 第13章) の仮説はつき崩されている。ハーシュの分析によれば、学歴インフレは、ある種の競争の結果を反映していると考えられている。その競争において、より高い位置にある社会経済的集団は、エリートの職業につくために必要とされる教育水準を引き上げることによって、彼らの特権を維持し再生産しようとするのである (Brown 第48章参照)。もし、これが事実であれば、第三段階教育の拡大の理由は、教育と経済効率の直線的な関連にあるだけではなく、部分的には、学歴獲得競争にあることになる。広義にとらえれば、学歴に対する要求は、子どもたちの将来を安定させることに熱心な、増加しつつある中間層の圧力によるものであるかもしれない。この仮説が正しいのであれば、保守派のイデオロギーからすれば、第三段階教育から恩恵を受けることができるのはほんのひとりにぎりの学問的エリートに過ぎないという根拠で、そのような教育の拡大を拒否すると思われるのに、なぜ保守派の政府ですら教育拡大政策を推し進めるのかという問題を説明できる。そうしなければ、中間層の票を失うであろうから、である。⁽⁵⁾しかしながら、教育拡大の結果、高等教育を受けた労働者の供給と、高度な技術的、学問的資質を必要とする従業員の需要とのミスマッチは拡大するであろう。それゆえ、われわれは、将来において、この状況から生じる「才能の浪費」という政治的難問、すなわち、野心的で高い教育を受けた労働者の一大勢力に、いかにして職業的野心を抱かせないかという難問が、拡大するだろうと予測できる。

(2) 社会的葛藤と技能の変化

「技能」の定義についても重要な変化があった (Block 1990)。それは、より高度な技能をもった労働力を志向する経済界の潮流を反映したものというわけではなかった。すなわち、この変容とは、組織効率のパラダイムが官僚制的なものから弾力的なものへと変化する中で、企業による個人の人能力についての定義が変化したことによっている。こうして、企業は、労働者が技術的「ノウハウ」をもつことを期待すると同時に、個人的・社会的な技能をもつ優秀な労働者の必要性を強調するようになった。少なくとも「中核」労働者に関しては (Atkinson 1985)、めまぐるしく変化する環境の中でも働く能力をもち、「ルールを守る」こと以上に「ルールを作る」ことができ、

プロジェクトチームで働くことができる上に、組織の他の人々と「個人的に」うまくやれることが期待されるのである (Brown and Scase 1994)。

それゆえ、組織的な効率がコミュニケーションや交渉、チームワークといった人と人との結ぶ技能に依存すると見なされれば見なされるほど、企業側からすれば、学校や短大ならびに大学における官僚制的伝統は、「訓練された無能力」の一形態と見なされる (Merton 1957, pp. 197~198 を参照)。さらにいえば、卒業証書が、学生のチームで働く能力や社会的・個人的技能についての能力というよりむしろ、繰り返し行われる特定の試験を乗り越える個々人の能力や意欲についての情報を伝えるものであることを考えると、卒業証書は、今や、企業が新入社員候補について知りたいことについて、ほとんど何も語らないのである。

その結果、企業は特殊な職業訓練プログラムを含む教育システムではなく、学生のビジネス意識、コミュニケーション技能、自己管理能力を充実させるような学校を強く要求するようになる。したがって、学力試験による評価ではなく、学生の能力、資質、達成度をより広い範囲で統合した「人物情報」が利用されるようになる。それは教育の伝統的なあり方に今のところほとんど影響を与えていないものの、学生の個人的、社会的技能を重視しようとする企業側の態度に明確に対応したものである。ただし、教育に対する外部からの介入が増大しても、教育システムに見られる知識の類別・枠づけ、構成員間の相互作用、組織的な実践と、企業組織におけるそれらとの矛盾が増大する可能性がなくなること事実である (Bernstein 第3章)。この理由のいくつかは、理解し難いものではない。教育と労働市場の関係は、「対応」 (Bowles and Gintis 1976) というよりも、矛盾、意図せざる結果、「強制された」統合を意味しているからである。たとえば、1つの問題として、教育においてグループワークは支持されない傾向にあるということがある。なぜなら、教育機会の民主化は成功や失敗の個人化に依存しているからである。能力や成果は、メリトクラシーの概念同様、個々人を単位として判断されるべきと考えられている。同様に、グループ評価も、学校教育においてチームワークを奨励する方法として紹介されているが、個々人の成績を決める必要があるときに評価するのが困難であるので、拒絶されているのである。

しかし、教育における個人的社会的技能を発展させることが重要だという意見は、エリート校や短大、大学からの広範な支持を得られそうにもない。というのも、卒業資格に到達したという保証は、「目に見えない」問題用紙によって選り分けられた「知識」の「客観的」評価に、依然として基づいたままであるからである。このような状況では、個人的、社会的技能を学校で教えることは、中間層の子どもであればインフォーマルな教育や社会的な教育によって「自然に」身につく (Bourdieu and Passeron 1977) ような個人的資質を欠いている者に対しての、「補償」教育の最新版を意味している (Halsey 1975)。しかしながら、家庭環境、教育、資格、ジェンダー、エスニシティに規定されて獲得される文化資本は、自己の主體的な「内面の世界」を労働市場においてさらけ出すような、そのような「個人的資質」を統合するように、〔訳注——労働市場がかつての学歴や技能とは異なる「個人的資質」を求めるように変化するのに対応する形で〕「再包装」されなくてはならなくなりつつあることも、ほとんど疑う余地がないように思われる (Brown 第48章)。

(3) 変わりゆく労働市場におけるジェンダーと技能

製造業部門からサービス部門への雇用の変化にともなって、女性の労働市場への参入比率も増加してきた。このことにより、社会化や社会統制における性別役割に関する既存の思いこみは、

疑わしいものとなりつつある。「寛大な」と呼ばれる60年代ですら、男の子は将来の「一家の稼ぎ手」として社会化されるべきであり、女の子は将来の「主婦」として社会化されるべきであるという考え方を支持する公式見解を見つけることは困難ではなかった。イギリスにおいては、平均以下の学力の学生の教育に関するニューザム報告が、将来大人になったときの役割が男女別に異なっているため、必然的に男子学生は科学へより強い興味を示すようになると述べている。「少年は通常、科学コースに入れる見通しを得ると喜ぶ。……彼は驚異と力の感覚を経験する。小麦の成長や子羊の誕生や雲の動きによって、彼は自然への畏怖の念を抱く。機関車を見て、彼は刺激に対する反応としての人間の動作を思い浮かべる。スイッチやスロットルは彼にとって魔法の杖である。少女は少年よりも好奇心をもたずに科学の授業へやってくるだろうが、彼女もまた家庭において機械にふれる必要がでてくるであろう」(Deem 1978, p. 60)。

しかしながら、1980年代までに理科教育に関する公式見解は変化した。教育科学省 Department of Education and Science's (1982) が作成した学校における理科教育についての審議資料の中で、以下のことが記されている。「中等義務教育の期間を通じて、各学校は……すべての学生に広範な科学プログラムを提供するという方針を受け入れるべきである。そのプログラムは……少年にも少女にも科学の分野で本当に平等なカリキュラムの機会を提供するものである」。

何が少女や少年にとって適切な教育であるのかについての公式見解の変化は、その時期に違いはあるものの、すべての先進西洋諸国において認められる。しかしながら、若い女性の社会化がこの20年間の教育研究者の焦点になってきたのに対し、最近、注目を集めているのは男性の社会化についてである。たとえば、ポール・ウィリス Paul Willis (1977) は、1970年代半ばの労働者階級の「野郎ども」の学校への抵抗を描いた。けれども、それは、地域の鉄鋼業、あるいは他の重工業分野に、「野郎ども」の男らしさを満足させるような肉体労働が存在することを前提としていた。しかしながら、サービス部門への雇用の変化は、労働者階級の「英雄的な」男性にとって、人生を困難なものにしつつある。きちんとした学歴をもたない労働者にとってありがたい将来は、長期失業層の一員にならないとしても、ガードマンや荷役、ファーストフード店の調理人といった非正規雇用の道である。しかしながら、この男性の社会化の「問題」は、労働者階級に限らない。フェミニストの研究者は、いまだに男女が同一の学歴を得るまでには至っていないと示し続けている(Weiner, Arnot, and David 第41章)が、中間層の男性が将来、学歴獲得競争において敗北するかもしれないということもまた明らかである。そうであっても、職業構造における変化や若年女性の教育システムにおけるいっそうの成功によって、必然的に男性のアイデンティティや社会化、社会統制に議論の焦点が絞られるようになるであろう(Connell 第40章)。しかも、近年の女性に対する「反動」が、最近の潮流を転換させるとは到底いえない。女性はいよいよ「チームプレーヤー」と考えられているから、雇用構造の変化や社会的技能を含むような技能の再定義によって、利益を得るかもしれない。しかしながら、ブラックモア Blackmore (第14章) が記しているように、技能の定義の変化は、女性にとって両刃の剣と考えられる。彼女たちのもつ社会的技能は、今や道具的価値として積極的に評価され、それゆえその社会的技能は、子どもの世話をし、子どもを教育することよりも、利益を生み出す企業のために使われているのである。

(4)教育と社会統制

過去20年間を通して、家族はより安定性を失い、不確かなものになり、それゆえ社会化や社会

統制について、家族制度の影響力は弱くなった。その証拠に、教育の役割はより広範なものになり、より徹底的なものになった。逆説的ではあるが、家族制度が弱体化したので、雇用主や企業家や親や地域集団からの多様な教育と人生のあらゆる方面にわたる教育への要求が、学校や短大、大学に対してより強くなっている (Chisholm 1996)。同様に、職業に対する準備教育から、個々人が「人生設計」として、雇用能力 (employability) を高めるような教育への変化は、技術的能力の向上に限定されていない。学生あるいは成人の学習者の社会的情緒的世界 (socio-emotional world) は、今では、十分かつ定期的に問い直されなくてはならない。社会的個人的技能と同様に、雇用能力を高めるために、自己規律、すなわち、自主的成長の美德や自己管理の技術を教え込むことが、もっとも重要になっている (Rose 1989)。教育システムは、目に見える教育活動の内部に、多くの「隠れたカリキュラム」を包含することが期待されつつある。

20世紀末におけるこのような教育や訓練の範囲の拡大について、まったく異なる解釈が成り立つ。技術主義的説明によれば、教育拡大は、「学習」社会への不可逆的变化の一部である (とりあえず、Ranson 1994, Hughes and Tight 1995を参照)。たとえば、われわれの人生において能力評価の領域が拡大されるということは、社会的公正が浸透していることの証しと見なされる。小さな子どもを育てるために賃労働の時間を割いてきた女性は、育児を通して労働市場にも「技術移転できる」忍耐や交渉力、時間管理、妥協等等といったものを含む技能水準を発展させているので、企業からも教育機関からも、彼女が「独自に学んだこと」について公的に評価されるに値する。同様に、学力的にはできの悪い高校生が、大きなチャリティコンサートを組織するような能力を示しているのであれば、企業によってそのような「技能」を持っているのだと公的に認められるべきである。しかしながら、こうして人々の人生のあらゆる側面は、評価のために公的な「権威の」眼差しにさらされるのであり、これは個々人への監視や規律化が強まっている状況としても見なせる (Foucault 1977, Cohen 1985)。『世界規模の教室に閉じ込められて』において、イリッチとヴェルヌ Illich and Verne (1976) は、技術主義的見解を否定し、以下のように主張する。「教育の専門家は、学校が永続的に教育することで、人々に自らは永久に無能力であると確信させることに成功してきた。学校という装置の究極的な成功とは、教育を独占することである。まず最初にすべての若者の教育、それから各世代の教育、ついにはすべての領域における教育を学校が独占するのである」(p. 14)。

われわれは教育の重要性の高まりに関する問題を議論してきたが、2つの根本的な問題が残っている。第1に、貧困にあえぐ子どもたちが増加しているという状況で、いかにして教育水準を向上させることが可能であるのか、ということである (Brown and Lauder 第10章)。過去20年以上の間、教育社会学の分野での成果として、所得と教育達成の関連が立証されてきた。家族の所得が低ければ低いほど、教育的により不利益を受けるのである。第2の問題は、西洋諸国の経済的変容による不安定性に関係する。かりに知識が経済的生き残りにとって重要な意味をもつのであれば、将来必要とされる知識の源泉は現在の子どものたちの教育の中にある。しかしながら、現在の子どものたちの教育は、家族と仕事の安定に大きく左右される。もし労働生活が多くの人々にとってきわめて不安定なものであるならば、労働市場の不安定さは次の世代の成長や教育にいかなる影響を与えるのかという、とくに失業と関連した重要な問題がとりあげられなければならない (Flanagan 1993)。レヴィンとケリー Levin and Kelly (第15章) によって提起された、「教育はそれのみで成立しうるのか」という問い、まさにこの問題である。ポイントとなるのは、リストラされ、より効率的な経済に適合した教育システムは、期待通りに実現し得るのか、それとも

ハルゼー、ヒース、リッジ Halsey, Heath, and Ridge (1980) が記したように、教育は困難な問題の「ふきだまり」になるのかということである。

6. 社会の変容と闘争の場としての教育

これまでわれわれは過去20年間の西洋社会の変容を導いた経済的社会的要因のうち主要なものを説明してきた。われわれはまた、現代社会における教育の役割に関する新しい政治的コンセンサスについても明らかにしてきた。しかしながら、「上からの」政策形成にだけ焦点を合わせることは危険である。なぜなら、利害や価値観や権力関係を競い合うことの重要性が無視されてしまうからである。実際、今日の教育システムが直面する多くの重要な問題（財源や試験、カリキュラム、学校経営、教育選抜、教師教育など）については、合意というよりも深刻な対立がある。教育システムが闘争の場であり続ける理由は、デュルケムが発見し、パーソンズが「社会化」と「選抜」の二重の問題として定義づけた (Parsons 1959) 問題に由来する。教育へのアクセスや選抜の問題は、社会的公正や地位をめぐる競争の問題に密接に関連してきた (Hirsch 1977)。われわれはすでにメリトクラティックな競争が、いかにして職業的社会的な不平等を正統化してきたかを明らかにした。すなわち、メリトクラシーの原理は、不平等になる機会をすべての人に平等に与えるという考え方を基礎としているのである。同時に、教育的選抜は、労働市場で所得や地位や雇用を「買う」ために取り引きされうる学歴を手に入れようとする学生間の地位獲得競争の形態をとっている。このような理由によって、マイケル・ヤングは、出自による選抜の原理と業績による選抜の原理との間の数世紀にわたる闘争に教育システムは直面していると主張するのである (Young 1961)。

さらに、18世紀の啓蒙主義以来、教育は技術的、経済的に人間を進歩させるためだけでなく、人間を解放するためにも必要なものとして見られてきた (Giroux 第6章、参照)。教育が西洋の民主主義思想と密接に結びついているのは、このためである。この点において、教育はつねに、正統な知識とは何かを定義づける権力を持った人々と、教育の意志決定から排除された人々の間の闘争の焦点であった。

19世紀後半の公教育制度の発端から1970年代初頭まで、学校知をめぐる闘争は、もっぱら階級対立の問題として性格づけられた。より最近では、フェミニズムの再興 (Weiner 第8章) と植民地的秩序の崩壊にともない、学校知をめぐる闘争は、女性や有色人種の解放と関連するものになっている。同様に、闘争の場としての教育の研究において、教育社会学は以前には教育へのアクセス、選抜、機会の均等の問題を中心的に扱ってきたが、いまや知識、教授法、差異の政治学の問題がより重要であるとみなされるようになってきた。これは、ポストモダン思想や差異をめぐる文化の政治学に関する、社会科学における広範な議論を反映している (West 第33章、参照)。

(1) ポストモダン思想と差異をめぐる文化の政治学

文化の政治学 (Jordan and Weedon 1995) は、女性や有色人種の矛盾を白日の下に引き出した。文化の政治学は、機会の不平等に関してのみならず、教育を含む日々の生活における文化に関連した抑圧を明らかにしようとしたのである。この新しい文化の政治学とは、ポストモダン思想の要素のいくつかから多くのヒントを得たものである (Docherty 1993, Kumar 1995)。ポストモダン思想とは、様々な理論が緩やかに絡み合っているものであるが、これを規定しているのは、戦後の経済的ナショナリズムに基づく近代主義的社会に根元的破壊をもたらしたと評価されるよう

な社会の変化である。この知的風潮は、フランスに起源をもち (Kumar 第5章, 参照), 自己と社会の構造におけるイメージや記号, 言語の重要性を非常に強調した。こうして文化の政治学が生じたのである。それは, 女性や有色人種を抑圧している社会経済的世界についての, 大都会の白人男性支配階級によるグランド・セオリーやイメージを批判しようとしたのであった。この批判の基本にあるのは, 知について1つの理論や見解が他のものよりもリアリティをもっていると主張しても, そのことの正当性などほとんどあるいは全く存在しないということである。これによって, 「客観的真実」に対する科学的主張は否定される。フーコー Foucault (1977) の仕事は, この点で特に重要なものである (Rainbow 1991)。というのも, 思想と実践についての「言説」分析において, 社会生活が「支配される者」と「支配する者」の果てしない闘争になる中で, 社会的実践と自我が確立されることを明らかにし, 真実と権力は不可分であることを彼が主張しているからである。これらの考え方によって, 啓蒙主義ととりわけマルクス主義の大きな物語を批判することが可能になった。彼は, 大きな物語を, 解放をめざす実践ではなく, 支配の実践のためのもう1つの合理化として理解したのである。

知というものは真実に関するものなどではなく, 集団間の闘争における武器にすぎず, 個人は支配者のつくったイメージのなかで社会的に構築され, 表象されるという考え方は, 一部のフェミニストやポスト・コロニアルな人々には明らかに魅力的なものであった。彼らにとって, 大都会の白人男性の知は, 単なる支配の手段としてしかみなされず, 従来周辺におかれてきた女性やポスト・コロニアルな人々の知こそが, 正当なものと見なされたのである。そうすることによって, 「不利な立場の人々」を, 個人的に解決すべき問題とみなし, 自らの無能力によるものとして見なそうとする, 自由社会における根強い風潮を批判したのである。この立場は魅力的であったが, 同時に解決困難な一連の問題をももたらした。土着の人々の中にいる教育家にとって, 真実と権力の結びつきに関する相対主義は, 本物で土着の人々の安寧にとって重要な, 彼ら独自の文化の歴史があるという主張と, 明確に矛盾した。同様に, 相対主義は, 彼らの立場を説明してきた抑圧の理論を危ういものにした。結局, もし知が権力を伴ったフィクションに過ぎないものであるならば, 植民地抑圧の理論はどのような威信をもつのだろうか。他にも, 差異の政治学を相対主義に結び付ける際に, 様々な問題が存在した。啓蒙主義の伝統の1つは, 教育は人間の解放をもたらすと同様, 社会と個人の進歩をもたらすという考え方であった。したがって批判的教育学者にとって中心的な問題は, 社会進歩の可能性を否定する理論における相対主義やニヒリズムと, 女性やポスト・コロニアルな人々の解放を押し進めた差異の政治学を調停することであった (たとえば, Lather 1989, McLaren 1994, Giroux 第6章, および Apple 第39章を参照)。ポストモダン思想が, 教育学研究の政治的プロセスにいくつかの重要な洞察を提供したことは否定できない (たとえば, Lather 1991, Bird 1992)。だが, ラザーの場合, これは定性分析を補う定量分析の妥当性を否定するという代価を支払った。この点は, 新しい政治算術についての節で立ち戻ろう。

しかしながら, ごく最近の教育理論においては, 多くのポストモダン思想から離脱しようとする変化が見受けられる。ベル・フックス bel hooks (1991) は, 多くのポストモダン派の批判的教育学者たちが採用した言語について論じている。「ポストモダン思想が……差異や他者の経験に対して注目を呼び起こしたとしても, ポストモダンの言説は, しばしば排他的である。……言説的实践としては, ポストモダンの言説は, 互いにコード化された親しみを持って語り合う白人男性知識人や学問的エリートによって独占的に支配されている」(Jordan and Weedon 1995, p. 540)

より引用)。ケンウェイ Kenway (第7章)は、皮肉を込めながら同様の指摘をしている。すなわち、ポストモダンがグランド・セオリーの重要性を否定したまさにその時に、ケンウェイの故国オーストラリアのヴィクトリア州において、もっとも旧式なグランド・セオリーの1つである「自由市場」の理論によって、8,200人の教員の削減が行われたのである。ケンウェイによれば、教育をめぐるフェミニズム政治学にふさわしい基礎研究は始まったばかりである。

文化の政治学のポストモダンのでポスト構造主義的な考え方に難点があるにしても、この知的風潮のもつ最大の強みは、教育の再構築における階級、ジェンダー、エスニシティの複雑な絡み合いを可視化し、それを理解する必要性を認識させたことにある (Giroux 第6章, Davies 1993)。もしも、ケンウェイが示した新しい方向が1つの時代の流れを指し示しているのであれば、この特殊なポストモダン思想の転換はおそらく、ウォーラーステイン Wallerstein (1995) のいう2つの近代、つまり、啓蒙主義の時代に共通の起源を持つ、技術の近代と解放の近代の葛藤における、ある1つの断面として理解するのが、もっともふさわしい。この文脈においては、ポストモダン思想は解放への近代的闘争の一局面として見なされる。ウォーラーステインがいうには、2つの近代はともに実現するように思われていたし、社会の進歩と人間の解放は、経済的ナショナリズムの時代が提供した発展、安定、機会のうちに具体化されるように思われた。しかしながら、1960年代の後半以降、その2つの近代は矛盾するものであることが明らかになったのである。

(2)社会階級と教育

19世紀から20世紀初めの数十年の社会変革の推進力が、産業労働者階級にあったとするなら、現在ポスト産業社会の運命を決定するように思われるのは、中間層である。経済的ナショナリズムの時代を通じて台頭した中間層は、福祉国家や雇用の安定、総合制中等教育に基づく機会の拡大、義務教育後の教育の拡大から、最も恩恵を受けた。それゆえに、戦後の教育社会学において、階級対立や不平等に関しての議論の中心となったのは、労働者階級の教育へのアクセスや機会の問題であった。しかしながら、今や、階級対立の第1の要因は、ネオ・マルクス主義の分析が予想するような教育に対する労働者階級の抵抗ではなく、個人的にも社会的にも不確実性と不安定性が深刻化する時代における、中間層の排他的な戦略なのである。経済的ナショナリズムの崩壊によって、官僚制的キャリアは消滅し、それに付随して中間層は没落の危機に瀕している。そのような状況において、中間層は、自らの階級的優位性を最大限に再生産しようとして、既得権益を再び主張するようになった。

国内的には、これは中間層からの過重課税についての批判として理解される。1960年代半ば以降、すべての西洋諸国において税収は確実に上昇した (Esping-Andersen 1990)。その主な目的は、最初は、教育や健康に対する支出が増加するなかで、より適切な社会的保護を提供するためであり、後には、慢性化した大規模な失業者にたいする福祉をまかなうためであった。英語圏の国々においては、効率を維持あるいは向上させる一方で、公的支出を減らそうという世界的競争によってひきこされた問題は、「重税感」が意識されることによって深刻化した。これによって、政府は、中間層はもはや福祉費用を負担しないのではないかという懸念を持つようになった。こうした懸念が十分根拠のあるものかどうかは、議論の余地がある (Heath 1994)。しかしながら、過重税負担の問題が、高税収を忌み嫌う保守派政府によって論じられがちであるというのは、理にかなったことである。というのも、彼らによれば、高税収は労働意欲の鈍化を引き起こすからであり、福祉税を引き上げる際に名目にされた恵まれない人々よりも、中間層の国家公務員に利

するものになりがちであるからである。ガルブレイス Galbraith (1992) は、この時代における中間層の姿を表現して「満足の文化」という名言をつくりだした。しかしながら、この概念によって20世紀後半の中間層の状況をとらえることはできない。国家による社会的保護がなくなってしまったので、不熟練労働者と同様に、中間層は相対的に高い失業率や不安定雇用の増加という状況にさらされている。

健康や教育、保険、年金のコストは、それが国家よりも個々人により多くの責任があると再定義されると同時に、いっせいに上昇した。自助努力が強調されるにつれて、高税収は重圧下にある中間層にあらたな重荷を背負わせようとするものであり、「援助に値しない」ように思える人々を支援するためのものである、と考えるような新たな風潮が生まれた。

「生計のための競争」において学歴を得ることが重要性を増すようになると、中間層の家族が直面した不安定性の拡大は、教育システムにおいても重大な意味をもった。すなわち、ブルデュー Bourdieu (第2章) が主張したように、学歴という文化資本は中間層の特権を再生産するために必須のものなのである。こうして、「機会の均等」の保障への関心が、子どもたちの教育により大きな「選択」を求める、中間層を中心とした（彼らだけとは限らないが）主張にとって代わられた時、教育選抜をめぐる激しい階級対立が生じた。この結果、中間層は教育における排除や選抜の階級的メカニズムを変えようとするだろうし（第6部の Brown, Wells and Serna および Lareau の各論文を参照）、あるいは公教育（state education）から離脱すると思われる。しかしながら、これらの見通しは、ある国においてはあてはまり、またある国においてはあまり当てはまらないであろう。たとえば、公教育からの中間層の離脱という問題は、イングランドでは議論の中心にあるが、スコットランドでは公立総合制中等教育（あるいは公立小学校）の重要性についてのコンセンサスは今なお維持されているようである。

さらに、この対立について中間層対労働者階級というような伝統的な定義をすることは間違っている。「新」中間層は経済的ナショナリズムの時代にその数を増やしてきたので、それゆえ、その子どもたちに対しての期待も高くなっている（Bernstein 第3章）。高等教育に進学しようとする要求の高まりに、この状況は反映されている。それゆえ、「新」中間層が子どもたちに高等教育を受けさせたいという要求を強めているまさに同じ時期に、「旧」知的中間層はエリート大学への入学を階級的に占有し続けることに腐心するようになる。このために、20世紀末の「地位」をめぐる競争の特徴は、広い意味での中間層内部での階級対立が中心になっているという点にある。

中間層と教育をめぐる闘争に関して、より興味をそそる議論がある。ライク Reich (1991) によれば、「象徴的分析者」といわれる人たち（デザイン・エンジニア、研究者、生物工学者、技術者、渉外専門官、投資ブローカー、国際弁護士、経営コンサルタント）は、教育や健康、社会福祉について、国内のものに頼らなくなりがちである。それは、中間層の不確実性への対応としての「防衛的」な戦略というのではなく、彼らが、世界規模でのビジネスに役立つ自分達の技術や識見、知識を武器にして、世界規模の労働市場において働いているからである。それゆえ、彼らは利便性の高い私的な医療・福祉機関、国際的な名声をもつ名門私立校、短大、大学をより多く利用しがちなものであり、そのことによって、国税、州税、地方税に対する不満は、より大きくなりがちである。今のところ、ライクの議論は実証研究をほとんど伴わない仮説にすぎない。しかしながら、この議論は、経済のグローバル化の中で生じている根元的な変化による教育への影響を暗示している。

(3)ジェンダーと教育

これまでの議論においては、教育システム内での知識や教授法についてはほとんど言及されなかった。これは、中間層が、教育のフォーマルな制度と密接な関係を保っているからである。この教育のフォーマルな制度は多くの点で、中間層が世界をどのように見るか、真に役立つ知識をどのようなものとするのかを反映している。しかしながら、この議論においては、階級対立がジェンダー対立によって分断されているという事実は無視されている。女性にとって、民主主義社会において一人前の市民となることを国家は可能にしてきたかどうかという問題は、長い間、男性の利害によって支配され運営されてきた家父長制的国家という概念によって特徴づけられてきた (Pateman 1988, Frantzway, Court, and Connell 1989, Connell 1990)。最近では、女性の賃労働の増加や貧困の女性化が、こうした目的を実現しようとする女性にとって、新たな構造的障害となっている。女性にとっての問題は、カリキュラムや教授法の問題を含んでいる。フェミニストの教育者は、フェミニスト的関心が男性中心のカリキュラムの中で周辺に追いやられていたと主張してきた。そのようなカリキュラム内では、教育制度の中で伝えられるイメージやメッセージ、表象は男性中心文化を反映している (Weiner, Arnot, and David 第41章)。それゆえ、問題は、どうすれば女性の関心や視点が、教授法やカリキュラムや評価を通じて、公平に表現され得るのかということにある。研究結果からいえることは、総合制中等教育は、全般的に、カリキュラムにおける男性優位の視点を変えることはほとんどなかったし、教室内での教師との相互作用における女生徒の排除を改めることもほとんどなかったのである。特に指摘すべきことは、男女別学の要望が強まりつつあることである。男女別学の学校によって、少女が男性中心社会のイメージから逃れることが可能になるのかどうかは議論の分かれるところである。しかしながら、家父長制のイデオロギーと実践を再生産するという総合制中等教育への批判は、ほんの氷山の一角にすぎない。これらの批判の根本にあるものは、教育と民主主義の間の結びつきについて従来リベラル派がもっていた見解に対する、2つのよりいっそう根本的な批判なのである。

第1点は、自由教育という西洋の伝統として、学校で何が教えられているのか、という点である。西洋の伝統には、文学や哲学の偉大な著作があると理解されてきた。それらはほとんど男性によって書かれたものであり、全部というわけではないにせよ、男性の視点から議論されてきたのである。リベラル派の理論によれば、自由教育は民主主義において必要とされる気質をつくることに密接に関連している。ブルーム Bloom (第32章) が記すように、「いかなる教育システムにも道徳上の目標があり、教育システムはその目標を達成しようとし、またカリキュラムはこの目標から導かれる。いかなる教育システムもある種の人間を創出しようとする。……認めようと認めまいと、民主主義教育は、民主主義体制を支持するような志向性、知識、性格をもつ男女をつくることを目的とし、必要としているのである」(原著, p. 26)。自由教育へのフェミニストの批判は、「偉大な」哲学や文学における男性中心的リベラリズム規範が高等学校や大学の学生にとって適切なカリキュラムを構成しているという思いこみを問題視している。彼女たちは、自由教育とは、学生に西洋文明における知の体系や合理性の様式の手ほどきをするという以上に、家父長制的権力の訓練なのであると主張する。要するに、権力は真実を装っているのである。

この批判に密接に関連して〔訳注―第2に指摘されて〕いるのは、民主主義の問題が議論されている公共圏の概念への批判である。理論的にいえば、公共圏は次のような考え方の上に成り立っている。「人間の自然権を認め、受容することによって、人間は人間の単一性や同一性の根元的基礎を発見した。自然権という光明にさらされたとき、階級、人種、宗教、国籍は、完全に消え

てなくなるか、あいまいになる。自然権という光明は、人類に共通の利害を与え、人間を真の兄弟とするのである」(Bloom p. 27, 原著)。重要な点で、この仮定は、メリトクラティックな教育の普遍的な理想に似ている。すなわち、どちらの場合もジェンダー、エスニシティ、階級といった個人的特質は、民主主義や平等というより広範な国民的な関心においては無視されている。

民主主義を維持するために何が必要なのかについて、ブルームが行った分析には、明らかに疑問の余地がある。ハーバーマスに焦点を当てて研究してきたナンシー・フレイザー Nancy Fraser (1992a, 1992b, 1996) は、ブルームに代表されるようなリベラリズムの公共圏概念は、民主主義への参加を拡大するというよりも、むしろ限定しがちであると主張している。彼女の観点からすれば、複数の社会の多くの文化を代表するさまざまな公共圏は、望ましいだけでなく、可能でもある。彼女にとって、真に多文化的な民主主義の可能性が、経験的に問題となる。けれども、フレイザーの立場にもまた、疑問の余地はある。というのも、フレイザーの立場は、互いの視野や価値が異なっているときに、異なったコミュニティ出身の集団 (Gray 1995) は、互いに対話することができるのかという問題を生じさせるからである。事実、異なったエスニシティや社会集団に対して異なった学校をという動きが、多くの西洋社会において強固に広がりつつあるので、これは重要な問題である。もしも、フレイザーが主張した類の理想像が可能でなければ、徹底的な文化的多様性を基礎とする新しい教育と民主主義との関係は生じ得ない。

男女別学についての議論は、上述の問題とは異なるジェンダーと教育達成に関する側面、すなわち少女たちが、明かに少年たち以上に優秀な学業成績をあげるようになってきていることを指摘している。こうした傾向は、近年、白人労働者階級の少年が、反教育的、「男らしさ」、保守派として位置づけられるようになったことによって、さらに男女別学の議論に拍車をかけるようになってきた (Davis 1995)。この「位置づけ」の根底にある問題は、脱産業化のプロセスであった (Bettis 1996)。すなわち、不熟練ブルーカラーの仕事の減少とそれに伴う労働者階級の若年男性失業率の上昇である (Weis 1990)。この比較的最近の労働者階級の少年の傾向と男女別学への要求の関係性についての研究は、緒についたばかりである。しかしながら、少女たちの生活や利害についてより正確な表現をすれば、男女別学への動機づけは、今や、現実には、労働者階級の少年たちへの恐怖感といったことに結びついているといえる。コンネル Connell (第40章) が述べるように、男性性の特徴は新しい歴史状況において変化しつつあり、それは、労働者階級の少年のサブカルチャーが新しい現実に適応できるかどうかという問題である。労働者階級の少年のこうした姿と対照的なのが、あらゆる階級出身の少女たちが教育的に成功しつつあるというイメージである。この文脈において、少女たちは少年たちよりも教育的に成功しつつあるし、新世紀の仕事の特徴は彼女たちにより適合しやすくなるので、21世紀は女性のものであるということが盛んに議論されている。だが、労働者階級の新しい少年像についての研究が必要とされているのと同様、こうした女性の新しいイメージについても、批判的な目が必要とされている。ワイナーとアーノットとデイヴィッド Weiner, Arnot, and David (第41章) は、彼らの論文で、学校において少女たちが実際に少年達よりも優れているという見解を批判しており、また、21世紀の労働世界が女性のものであるという考え方を支持するのはむしろかきいように思われると述べている。

われわれはすでに、西洋社会のいたるところで女性の賃労働への参入がめざましく増加していることを述べてきた。しかし、彼女たちの仕事の多くはパートタイム労働であり、低賃金である。英語圏社会においては、グローバル経済に対応して、新フォーディズム戦略 (Brown and Lauder 第10章, 参照) を押し進めるために、女性たちは使われてきた。新フォーディズム戦略

では、コストを削減し利益を増加させるために、企業は低賃金、臨時雇用を採用した。しかし、女性たちは西洋社会におけるもう1つの重要な傾向、すなわち、貧困の女性化という状況にも追い込まれてきた (Halsey and Young 第52章, Wilson 第49章, 参照)。英語圏社会における所得の両極分解と女性を世帯主とする家族数の増加の結合によって、貧困は女性に偏って発生するのである。このことによって、今度は、貧困な状態にある女性が、市民として民主主義に十分に参加する能力をもっているかという一般的な問題 (Pateman 1988, 1992) と、女性が自由に労働市場に参入できる条件が整備されていない場合に、家族を持つ女性が職を見つけあるいは自分の技能を磨くための時間と手段を持っているかどうかという特殊な問題が生じている。

教育はこれらの問題に関わってくる。なぜなら、良質の早期幼児教育の広範な普及が、女性が労働市場へ参入することを可能にするかどうかの重要な要因であるからである。にもかかわらず、この問題は論争的であり、女性の闘争の焦点でありつづけている (Leira 1992)。この理由を見つけるのはむずかしいことではない。早期幼児教育の問題は、社会における女性の役割と適正な幼児教育に関するさまざまな議論の交差する場に存在している。そこには、幼児を育てる際の母親の「ふさわしい」役割の問題や、賃労働が母親役割の概念と矛盾するかどうかという問題が含まれている。とはいえ、これらの議論においては、しばしば、一般に女性、特に母親は、賃労働に参入するかどうかの選択をするのだと仮定されている。だが、多くの女性にとってそのような選択が存在しないことは明らかである。ポスト産業社会における労働のサービス化は、男性に支払われる伝統的な「家族賃金」を衰退させているのである。

(4) ポスト・コロニアル社会における教育

国家には社会における権力者の利益を志向する偏りがあると女性からみなされてきたとすれば、植民地主義によって特徴づけられた歴史をもつグループにとっても同様のことがいえる。ポスト植民地主義は、理論的専門用語であり、有色人種と教育を関連させる議論において広く用いられてきた。⁽⁶⁾ ポスト植民地主義の概念によって、人種差別の問題が歴史的な文脈を持っており、そのほとんどが過去500年以上にわたる西洋による経済的、文化的、政治的な植民地化に関連しているという事実に関心が集まっている。世界規模での相互依存が高まっている時期にあって、ポスト植民地主義は、経済と文化の関係や新しいグローバル経済がかつて植民地支配された人々に対して押しつけている問題を、くりかえし強調している (Mohanty 1991, West 第33章, 参照)。

植民地主義によって刻印された人々のうちから、アイデンティティ、文化、自律性をめぐる政治が再興されたこと (West 第33章) は、過去20年間の教育における最も重要な要素の1つであった。北アメリカの原住民であるにせよ、ニュージーランドのマオリ族であるにせよ、オーストラリアのアボリジニであるにせよ、イギリスや合衆国のような都市社会に引き寄せられていったポスト・コロニアルな人々にせよ、西洋中心的な単一文化社会や同化社会の打破をめざす闘いは、教育にとって非常に重要であった。ジョーダンとウィードン Jordan and Weedon (1995) によれば、権力とは、命名し、常識を代表し、歴史や出来事の「公的」解釈を作り上げ、他者を代表してあるいは他者のために語るものであるが、文化的闘争はその権力に対抗するものである (p. 13)。いかなる場合にも、ポスト植民地主義の歴史は、ポスト・コロニアルな国家によって権力に体现された展望と、かつて植民地支配されていた有色人種との闘争の歴史であった。この文脈においては、異なったエスニシティや宗教グループに対する異なった形態の教育や教育システムの要求は、歴史や文化についての重要な問題に対して権力をもつための戦略の一部なのである。教育的には、

文化的アイデンティティの安定と自尊心、教育達成の間には一連のきわめて重要な関係が存在することが前提とされている。この理論を支える理論的根拠は、自らの文化的文脈において、そして可能ならば、自らの母語で学ぶ学生は、多様なエスニシティが混在する学校で教育を受ける場合よりも、より成功しやすいということである（たとえば、Deyhle 1995, 参照）。

教育学の最近の議論においては、この理論は普及しており、ほとんど自明のものとなっている。しかしながら、それは、いくつかの点で検証を必要とする理論でもある。たとえば、マクファーソンとウィルムス McPherson and Willms（第45章）は次のように述べる。スコットランドでの教育達成の上昇は、かなりの部分、総合制中等教育制度の結果、学生の出自が社会的経済的にますます多様なものになってきたことによる。もしそうであれば、引き出されるべき推論は、民族的には単一だが、労働者階級が多い学校に通学する学生は、民族的にも社会的にも「混合された」総合制中等学校の場合と同じ程度に、学業成績をあげることはないだろうということである。しかしながら、この問題はこのような批判以上に複雑である。マクファーソンとウィルムスの議論は、権力と教授法と知といった問題の関係性を考慮にいれそこなっている（Delpit 第38章、Mohanty 第36章）。文化的に自律した学校教育の創造という計画が実現するのには時間がかかり、それゆえ、評価するのに時間がかかるであろう。また、この計画は、現行の文化や言語を保持するという広範な目的や「底辺からの脱出」の方法という点に照らして判断される必要がある。ここでは、教育は、権力と完全に民主主義的な社会参加とを手にいれるための基盤を提供するものとみなされている。

文化的に自律した学校教育の創造という計画は長期的なものであり、その間、その計画が実現した場合に利益を受けるであろう学生の多くは公立学校にとどまる。これらの学生の教育の結果は、彼らが制度的に不利益を受けているという考え方を強化する（Ogbu 第50章を参照）。たとえば、合衆国において黒人とラテンアメリカ人の学生はほとんど短大を卒業することはない（Thomas 1992）。一方、英国の2世代を越えた移動パターンは、エスニシティによって差異が存在しているが、英国の有色人種がその民族性ゆえに生活機会において不利益を被っていることを示している（Heath and McMahon 第43章）。

「マイノリティ」の民族のいくつかにとって、生活機会を脅かすもっとも直接の脅威は貧困である。1980～1990年代の貧困は、有色人種、とりわけインナーシティの有色女性を脅かしてきた（Jencks and Peterson 1991）。貧困問題に関する国家の役割は議論の対象となるが（第6部を参照）、福祉支援の撤退が貧困にあえぐ人々に、より一層の辛苦をもたらしたことは確かである。とくにもっとも困った問題は、税制や福祉に関しての政策の転換によって、子どもたちが国家の支援の撤退にもっとも苦しんでいるということである（Halsey and Young 第52章）。教育についていえば、貧困な子どもたちは、学校教育に関しても不利益を受けはじめたのであり、資源の乏しい、インナーシティのゲットー化された学校によってより不利益を受けがちなのである（Kozol 1991）。しかしながら、西洋諸国はインナーシティにおける貧困と教育の問題を処理するための大規模な計画に着手することから手を引いてしまった。このような対応によって、なぜ国家はこの問題に対して、大規模で体系的に取り組むのをためらってきたのか、そしてまた、かりにこうした取り組みがなされるとして、どのような対応策が最も適切なのであるかという疑問が引き起こされたのである。

7. 教育の再構築

ここ10年以上にわたって、西洋社会では、教育の根本的な再構築が行なわれている。しかし、この再構築を規定している複雑な原因を理解するためには、あらゆるポスト産業社会に普遍的にあてはまるものと、限られた諸国家にのみ特別にあてはまるものを区別しなければならない。たとえば、すべての西洋世界において、国家のイデオロギー、政治、権力関係の違いを問わず、類似の教育変動が見られる。それは、国際的な「収斂」を意味していると思われる。こうした教育変動には、義務教育後の教育を受ける人々が全体的に増加し、同一年齢集団の中で大学に進学する者が大幅に増加したことによる第三段階教育の大衆化の進展、生涯教育の重視、普通教育と職業教育の区別を撤廃する試み、教育に関する決定権の移転、教育の財源の問題などが含まれる(Halsey 第42章)。だが、同時に、国家主導型の教育の再構築が、とくに英語圏の社会では、単に付随的なもの、つまり、根底にある経済社会変動への対応にすぎなかったと考えることはできないだろう (Skocpol 1994)。

英語圏の社会における教育の再構築の決定的要因は、後にニューライト (Levitas 1986) あるいは新保守 (Aronowitz and Giroux 1986) のイデオロギーとして知られるようになる考え方に主導されて、1980年代に経済や文化が刷新されたことである。このイデオロギーは、合衆国ではレーガン、イギリスではサッチャーの政治指針となり、ニュージーランドやオーストラリア、カナダの一部でも同様な影響をおよぼした。ニューライトあるいは新保守のイデオロギーは、個人の自由と自由市場に価値をおく新リベラルの立場と、モラルと政治的秩序を守るには強力な国家が必要であるとする伝統的保守の立場を統合させたものである (Gamble 1994)。この政治的プロジェクトは、部分的には、現代の西洋社会とそれ以前の社会の危機を独自の理論的前提にしたがって解釈することによって、根深い経済社会変動を利用しようとする試みである。これは、ポストモダニズム論者の見地からは、市場と競争的個人主義という大きな物語を文化的な刷新の道具として押しつけているため、近代主義者のプロジェクトを「集大成」したものとみなすことができる。この限定された意味において、1980年代におけるニューライトの登場は、1920、1930年代のヨーロッパとソ連において極左と極右によって推進された類の政治的プロジェクトと同様のものではあった。それでも、独自のイデオロギー的指針によって社会を再建する試みであるにもかかわらず、ニューライトの理論は、変化しつつある社会での日常生活の共通経験と結びつくものでなければならなかった。もし、そうでなかったとすれば、ニューライトの理論は民主的選択において、断固拒否されたであろう。だが、レーガンもサッチャーもそのような目にはあわなかった。ニューライト・イデオロギーのゆえに、人々は労働や家族、教育における根本的な変化を経験することになったが、このイデオロギーが1980年代の経済的動向を生み出すのに必須のものだったというのも、また事実であった。たとえば、ニューライトの政治的プロジェクトは、新しいグローバルな競争の発展に貢献したのである (Marchak 1991)。

その際、教育の再構築を理解するうえで無視できない問題は、経済や社会における根本的な変化が、英語圏社会での教育の再構築を主導してきたニューライトというイデオロギー的傾向とどのように関わっていたかである。変化をもたらす諸勢力の識別の難しさは、純粋に学問的な問題にとどまらない。このような分析にとって決定的な意味をもつのは実際の政策である。というのも、それなくしては、現行の政策の結果が原因なのか、あるいは、あらたな教育政策を立案する基盤があることが原因なのか、識別するのが困難だからである。

あきらかに、教育社会学の果たすべき主要な課題のひとつは、ニューライトによって始められ

た教育的・社会的変革とは対立する、ポスト産業社会あるいはポストモダン社会の性質を帯びた現実の変化に関わる結果を評価する試みである。この課題の難しさを過小評価してはならない。たしかに、社会の変化の政治的可能性を把握することができなくても、なぜ中道左派という選択が今では根拠の乏しいものになってしまったのかを説明することには役立つだろう。しかし、ニューライトのプロジェクトと西洋における根本的变化の関係を解明し得るひとつの研究方法がある。それは、もしグローバルな経済競争のなかで生き残るつもりならば、すべての西洋社会は経済的なリストラのためにニューライトの方法に従わなければならないというスキデルスキー Skidelsky (1995) の理論的立場を深刻に受けとめることである。この視点が立証されるならば、ニューライトによる「現実」解釈にしたがってきた国家の政治経済学にとって、根本的で明白な論理の存在が確認できるだろう。ある意味で、それは、「他の選択肢など存在しない」というサッチャー女史の主張を根拠あるものにするであろう。スキデルスキーの仮説が必要とするような比較分析は、それゆえ、性急なもので、政治が教育へ深く関与することを認めるものである。

ニューライトが教育の再構築におよぼした影響をさらに詳しく検討する前に、注意すべき点をふたつ挙げなければならない。第1に、アシュトンとスン Ashton and Sung (第12章)、グリーン Green (第18章) が明確にしているように、これまで指摘してきたような根本的な経済的、社会的変化は西洋社会にのみあてはまることであり、太平洋沿岸の社会のような他の社会にはほとんど当てはまらないということである。東欧の国家社会主義社会の消滅によって、社会学者はまったく異なる文化におかれた資本主義それぞれの違いについて一層敏感になった (Clegg *et al.* 1990)。そのため、われわれは、現代社会とは西洋社会に他ならないという考えをもたないようにし、それぞれの社会が独自の社会的、経済的、文化的文脈の中で「展開しているのが明らか」であり、それらの文脈に埋め込まれているはずであるにもかかわらず、それをまったく考慮に入れずに政策を輸入する危険をおかさないように警戒すべきである。

第2に、ニューライトについていえば、教育の再構築に関して、同様の注意が必要である。教育の市場改革の背後にあるイデオロギーを表現する言葉については、その正確な意味が社会によって異なることが指摘されるべきだろう (Dale and Ozga 1993)。新リベラル派も含めてすべてのニューライト・イデオロギーに共通しているのは、人間性、社会、社会の進歩に関する新古典派経済学から発した一連の理論的前提である。とくに、合衆国とイギリスでは、この理論的前提が様々な保守主義と結びついている (Whitty 1990)。しかし、ウィッティが指摘するように、ニューライト・イデオロギーの2つの要素〔訳注—新リベラル派と伝統的保守主義〕が緊張状態にあるか否かに関しては疑問の余地がある。ニューライト・イデオロギー内部に相違がある上に、その理論的前提が解明され遂行される方法も、異なる文脈において多様である。たとえば、イギリスと合衆国においてはニューライト・イデオロギーは人々の共感を呼び起こしたが、ニュージーランドでは、その政策は概ね押しつけと受け取られた。しかし、こうした違いにもかかわらず、ニューライトの理論には核となる部分があり、これが英語圏社会での議論に枠をはめている。以下、この核となる部分について記述し、その影響が多様な社会のどのような場面におよび、教育政策に大きな影響力を与えることになったのかを示すことにしよう。

(1) ニューライトの政治経済学

1980年代初頭、ニューライトは、合衆国やイギリスのような国々の衰退の根本的原因のひとつとして文化的要因をあげた。なかでも、個人生活への国家の介入によって人々の競争心や進取の

気質がそがれたことを指摘した。経済的な面では、国家の干渉によってふたつのマイナスの結果が生じると主張された。ひとつは、国家が使ったドルのすべてが、必ずしも私的企業への投資に使われなかったということである。当時の隠語でいえば、国家は私的な部門を「締め出す」のである。さらに、そうすることによって、国家は企業家的な進取の気質と貧富に関する想像力を抑さえつけ、重税を課すことによって富裕層が能力を発揮できないようにする。自由になる収入が減るため、富裕層は製造業に投資するのを控えるばかりでなく、税金逃れの道を探すため、課税負担が重すぎる場合は国家自体が税を徴収しそこなうという事態を招く。貧困層にとっては、国家の福祉の「施し」に頼ることになるので、やる気が損なわれる。これが、国家依存の観念の出現である (Murray 1984, Galbraith 1992)。財産と収入における両極分解は1970年代以降の英語圏の社会の特徴であるが、これに関してニューライトは、貧困の責任は当人にあり、彼らの状況を改善するために国家が介入すれば望ましくない結果が生ずるだろうという見解をもっている。この立場は、極端な例として、「成功したければ、貧困層全体が自分の貧困をエネルギーの元にしなければならない」というギルダー Gilder (1981) の発言に示されている。ギルダーが述べたのは論争のなかでの極端な表現であるにしても、同様の指摘がマレー Murray (1984)、ヘアンスタインとマレー Herrnstein and Murray (1994) によって、さらに系統的に展開されている。国家が個人の失敗を補償することはできないという考え方こそが、国家は人々の生活に踏み込まないのがもっともよいというニューライトの見解の本質的部分をなしている。この見解をとるにあたって、ニューライトは経済的ナショナリズムの時代に成立した前提を逆転させようと試みた。経済的ナショナリズムの下では、国家は完全雇用政策を通して貧困を軽減したり、安定性や機会を提供する責任をもつということが前提となっていたからである。もっとも、ニューライトには、強大な国家を強調する点で保守的な要素があり、そのために、人々の生活への国家権力の関わりを減らすというよりは、単に変化させただけという評価もできる。教育の状況を見ると、そのことがわかる。にもかかわらず、ニューライトは経済的、社会的な刷新が、国家主導の階級・家父長制・人種差別に関する社会の根本的構造の変革によってではなく、個人をやる気にさせる動機を変えることによって実現されると主張する。新しいグローバル経済が経済的に成功しうるのは、個人が進取の精神をもつ文化をつくらなければならない。こうした見解は、経済改革はマクロな政策——とくに、ケインズが主張したような政策、つまり経済的ナショナリズムの時代に完全雇用を導いた政策——によってもたらされることはあり得ないとする立場と一致する。市場の力を解放するための経済の規制緩和のなかで、世界的な競争状態をもたらしことになるのは、むしろミクロ経済学的な改革である。新古典派的な理想、すなわち、完全競争という状態に近づくように経済を変革するうえで、これは本質的なものといえるだろう。したがって、「市場は善、政府は悪」(Gamble 1986) という一般的な命題を前提とすれば、教育システムの内部で市場競争を激化させる試みがなされても驚くにはあたらない。

(2)教育における市場改革

個人の動機、ミクロ経済学的変化、競争という徳、財政上の制限といったあらゆる問題と類似のテーマを、教育の再構築にも見出すことができる。ニューライトの教育政策の基礎は、すべての教育分野に市場競争を導入することであった (Lauder 第25章, Brown 第26章)。これには3つの局面がある。第1は、市場競争の導入によって、個々の教育機関が、財政やスタッフ、運営方針に責任をもつよう求められることである。事実、公的部門に属する学校、短大、大学は小規

模から中規模のビジネスとして自己管理されるようになる。ここに、私的部門のためのミクロ経済学的な改革と、教育におけるミクロな改革の間の類似点がある。というのも、いったん市場の論理が固有の誘因と市場原理をともなっていて成立すれば、教育諸機関の競争によって水準が上昇するか、あるいは、「顧客」を引きつけられないことを理由にビジネスからあっさりと撤退することが予想されるからである。そこでは、教育の研究は、主として、たとえば、何が効果的な学校を作り出すのかに焦点をずえることになる (Mortimore 第31章、参照)。第2は、学校は、受け入れる生徒の性質とはかかわりなく、成功裡に競争できることが前提になっていることである。チュブとモー Chubb and Moe (第24章) の論文にみられる主張はとくにニューライトの目には魅力的に映る。なぜなら、すべての人々にとって教育水準の上昇は、学校運営と良質の教育内容という問題に尽きるからである。換言すれば、学校の成功あるいは失敗は、学校運営と教師の質にかかっているということである。実際、学校は—もちろん、教師の力が担当する学級を指導するにふさわしい限りにおいてであるが—社会に報いることができた (Grace 第20章)。ここから、家族や子どもの貧困と、それが教育達成におよぼす影響とは関係ないとみなされがちなことが問題として浮かび上がる。事実、受け入れた生徒によって学校の優劣が決定するという指摘に対して、ニューライトは即座に責任逃れであるとして批判を加えた。うまく運営された学校では生徒は自発性をもっているし、こうした環境では、個人が教育によって自分を高めることで、貧困の根絶へ踏み出すことができるだろうとした。第3は、親の選択は難しいものではないという考え方である。この点について、ジェームズ・コールマン James Coleman (1992, p. 260) は簡潔に述べている。

選択するという行為は、まさに教育への誘因を獲得するための第一歩である。教育サービスの提供者つまり学校・教師と、教育の消費者つまり親・子どもの双方にとっての誘因である。学校にとっては、できる限り最も優れた学生を引きつけ、とどまらせることから得られる利益が誘因として働くだろう。親と本人にとっては、……自分が行きたい学校に入学し、その学校でうまくやる能力を得ることが誘因になるだろう。

ただし、第4部におさめられている後続の研究によって、この見解は、学力、機会の平等、民主主義、教員のリストラの影響といった点すべてにおいて、まったく疑わしいことがすでに判明している。

(3)市場化、平等、民主主義

ボール他 Ball *et al.* (第27章) による研究によって、親は、同じ文化的・物質的資源に基づいて選択を行なっているのではないことがはっきりした。さらに、ワスランダーとスラップ Waslander and Thrupp (第29章) が示しているように、親と学校の利害は一致しているわけではない。そのうえ、受け入れる学生を選抜することのできる特権的な学校の場合、競争が行なわれた証拠はほとんどなかった。教育の市場化の主な欠点のひとつは、学校は受入れる学生の性質に関わりなく等しく成功できるので、競争が成功裡に行なわれると仮定することにある。学校の効果についての研究が次第に精緻化されてきたため、学校における学生の混合状態が学校全体としての到達度を決める重要な因子であるというコールマン Coleman (1966) の独創的な仮説も今では、立証済みである (McPherson and Willms 第45章、参照)。これはこれで真実であるが、次のような疑問が残る。競争によって教育水準全体が上昇するのだろうか。それとも、評判の良くない学

校が連鎖的に地盤沈下していくとき、在校生の教育水準も低下するのだろうか。換言するなら、学校に競争を導入することによって、学生の両極化と学力における両極化がもたらされるのか。それによって、総合制中等学校あるいは公立学校の根本にあるエートスが蝕まれ、評判のよい学校を選択する事態が復活するのではないかといった疑問である。さらに、機会の平等に関する問題がある。かりに、学生として受入れた者のもとの学力が貧困のために相対的に低いことによって個々の学校が社会に貢献できないとしたら、そして、社会経済的にバランスのとれた学校こそ学力を最も上げうると期待できることが明らかにされたとしたら、全体として、制度を設けるうえでのいくつかの原則は、機会の平等を推進するために打ち立てられなければならない。

とはいえ、機会の平等はニューライトによって「公平」として再定義されていた。この「公平」とは適正な義務教育への個人的権利に一層近いものを意味していると考えられる。適正な義務教育とは、水準が絶えず上昇し、それゆえ個人がグローバルな労働市場で競争することができるような教育である。事実、これは、社会的に不利な状況を縮減するために学歴をめぐる競争を統制しようとする国家の介入を拒否する。したがって、この状況は、コールマン Coleman (1968) が「公平」を強制力のあるものとして定義したのに比べると後退しているといえるだろう。コールマンは彼の著作の中で、教育機会の平等および待遇の平等という基本概念に加えて、結果の平等という概念を提出した。結果の平等が重要なのは、それが個人よりもむしろ同一社会集団と認められる集団に適用され、異なる集団の結果を平等なものにしようとする国家の積極的な介入と関連する点にある。

かりに、ニューライトのいう公平の概念が、国家の積極的な介入がないことを想定するのであれば、「公平」がより強い意味で使われるとしても何の意味もない。文化的に自律性をもつ学校を求めて闘争している集団としては、差異の政治学を明確に表現するためにこの言葉を使うことができる。差異の政治学によって、文化的に異なった学校教育制度は異なった資格を発展させることができるからである。その場合、公平は評価の同一性 (parity of esteem) に近い意味、つまり異なる制度にもとづく資格も同等と見なすという意味としてとらえられるだろう。この立場は、コールマンが唱えた結果の平等の概念とは異なるものである。なぜなら、彼は、資格に関しても同じ結果を予想していたからである。この場合、結果の平等から評価の公平へと、表現が変化したのは何を反映しているのだろうか。これは、ひとつの比較的直線的な資格構造をもつ教育制度から、複線的な構造をもつ制度、つまり官僚制的・同化主義的社会というよりはむしろきわめて多元主義的な社会を反映する制度への根本的な変化を反映している。この新しい見解は、根本的な社会変動がニューライトの主張と正面から衝突したところから生れたものである。

民主主義との関連でいえば、教育の市場化について、ふたつの広範な批判がある。まず、第1に、民主主義と教育の結びつきの問題が否定されているというものである (Lauder 第25章, 参照)。(訳注—第2に) ニューライトにとって、自由の範囲とは私的消費の領域であり、学校は解放のための政策のいかなる役割をも担うものではない〔訳注—という批判である〕。ここには、自己成就的予言のようなものがある。というのも、もし学生が教育に関して競争市場を当然視するように社会化されたとしたら、隠れたカリキュラムのもつ特質によって、市場行動に必要な所有欲の強い個人が作りあげられてしまうかもしれないからである (Apple 1982, 参照)。このように、教育の市場化は歴史的な決定的瞬間とみなすことができる。そこでは、知識は経済的に生産的であるように構造化されるだけでなく、それ自体が市場の諸条件の下で、商品にしかない。バーンSTEIN Bernstein (1990) が述べるように、「知識というものは、一千年近く経つと、その

真意を離れ、文字通り、人間性を失う」(p. 136)。こうした見解は資本主義社会の内的論理を人間の行為の商品化の論理とみなす近代主義的マルクス主義の見方と関連している。

(4)教員のリストラの影響

教育の市場化という改革は、教師の実践を統制するためのメカニズムとしてとらえることもできる。そこでは、報酬は個人の勤務成績に基づいて算定され、報償加給があり、かりに学校の業績が芳しくない場合は、失業の脅威にもさらされる。もともと、こうした報酬や賞罰は、教育という文脈においては、ともに非常に問題視されている。学生の学力は長年にわたる集団の努力の結果であって、一人の教師のおかげだとはいえないことも事実だからである。そもそも学校の役割が低下する理由と、それが学生の学習に付け加える価値とはほとんど関係がないのである。それゆえ、次のような問題が未解決のまま残る。すなわち、市場システムが集団の職業的自律性という教師の意識を考慮にいれるのを怠った場合、このシステムが教育に導入されても、期待されるような高い水準を実現することができるのだろうかという疑問である。

さらに、市場システムは教師を縁遠いものとみなしてきたともいえる。なぜなら、教師が、教育における市場システムに従うことが自分の利益にならないという理由で変化に抵抗すると考えられてきたからである。これが、ニューライトの主な言い分であり、「公共選択」理論と呼ばれるものに基づいている(Lauder 第25章、参照)。この理論によれば、公立学校で働く教師は国家の独占的な部分を担っており、そのなかで教師は「水増し雇用」されている。学区が分かれることによって、彼らには学生が確実に手に入るようになっており、したがって、業績に関係なく仕事保証されている。この状況は、公共選択理論を唱える人々には「供給者による策略」と理解される。なぜなら、公教育は消費者(学生、親、雇用主、納税者)よりも中間層である供給者の利害に基づいて運営されているという信念があるからである。ニューライトの立場に立つ政府はこのことから、早急に変革を実施すること、教師の集団勢力としての力の源泉、つまり組合や職業上の組織を攻撃することを志向するようになった。それはほとんどの教師の同意なしに「上から」与えられる変化であるため、ハーグリーブス Hargreaves (第23章)はこれを「構造的」変化と呼んでいる。その代償として教師に提示されたものは、ハーグリーブスがポストモダンの組織と呼び、ウィッティ Whitty (第19章)がポストフォードイズムの組織と呼ぶものとは異なっている。つまり、自己管理された学校に、より多くの意志決定の機会を与えるという取り決め——比較研究によれば、こうした意味合いの取り決めが支持されることは少ないのであるが——はなされていないのである(Whitty 第19章)。これらの主張はダーリング・ハモンド Darling-Hammond (第22章)によって支持されている。彼女は合衆国の現行の教育政策が、賃金と教師教育に関しては、ポスト官僚主義的教育としてはきわめて不十分であると述べている。ここから、教育の再構築のもつ性質と戦略およびそれが教師や学生に与える影響について深刻な問題が提起される。ハーグリーブス(第23章)が述べるように、「官僚主義的統制としての再構築——そこでは教師は他の教師からの指令を実行するために統制され規制される——と、商業的な活性化としての再構築——そこでは教師は、支援され、奨励され、自らを向上させるための新たな機会を与えられる——の間での根本的な選択」が行なわれているのである。それゆえ、ハーグリーブスが国家からの「指令」と呼ぶものは、それ自体が教育において、より望ましい結果をもたらすこととはないだろう。国家の政策によって意図されるものは、教師が教室内での自分の職業的役割についてどのように考えているかによって、変化させられるか、覆されるか、あるいは適応させら

れるかするだろう (Ball and Bowe 1992)。

(5)教育における「自由」市場と強大な国家

市場はつねに、国家が大きな影響力をもちつづけるような制度的状況のなかにおかれている (Dale 第17章)。教育への市場原理の導入にともなう、次第にニューライトの国家が強大な権力をもつようになった。ニューライトの政策事項がほぼ完全に遂行される諸国では、自己管理された学校についての意志決定の諸権力が国家へ委譲され、国家権力の規制が強大化する。これが、強大な国家と自由市場というパラドックスのもうひとつの例である (Gamble 1994)。

教育を規制する権力の強大化は、ニューライトが支配する社会では、3つの形態をとりがちである。第1に、世界的競争と公的な支出の急激な増加による圧力という点からみると、国家は教育への国家支出の増加を促す制度的な圧力を弱めようと努めてきた (Codd, Gordon, and Harker 第16章)。教育資源の分権化は、市場原理にもとづく行動の促進をもくろむもので、また、そうすることによって、教員組合の力を弱体化させようという意図があった。これは、国家的あるいは全州的な雇用条件 (組合の連帯はこれに基づいている) が、学校によって独自に定められた雇用原則によってとってかわられつつあることに対応していた。分権化政策の結果、1980年代の合衆国は連邦基金から撤退することになり、ニューライトが支配的な他の諸国では教育支出の頭打ち、あるいは削減がみられた。

ニューライトの分権化政策のキャッチフレーズは、親と地域社会が選択と統制に、より大きく関与することをうたっていた。教育市場に関わる選択も重要な問題だが、親あるいは地域社会による統制の概念についても考えなければならない。この文脈での統制とは、官僚ではなく親と地域社会が学校を管理することを意味している (Spring 1993)。これは、低コストの教育管理者を採用し、そうすることによって、中央の政策決定に異議申し立てをするのに必要な専門知識を備えている官僚を排除するための方策である。こうした状況下では、実際は親や地域社会は国家の意志の単なる技術的手段でしかない。しかしながら、ファイン Fine (第30章) が教育への地域社会の参画に関する事例研究のなかで示すように、教育の統制と管理は単純に技術的問題ということではできない。というのも、つねに政治的な次元が含まれているからである。ファインの考えでは、地域社会が政治的に組織されるべく準備されている場合を除いては、インナーシティの学校で地域社会の指導力が発揮されることはないだろう。

統制力の強化への動きが表面上は目立たなかったことにはさらなる理由がある。それは、学校が資源配分と選抜の原則に関して確固たる「自律性」を付与されると同時に、学校のカリキュラムが次第に中央集権化されてきたことである (合衆国のように、州あるいは国家のレベルでの中央集権化が起こったり、イギリスやニュージーランドのように国家のカリキュラムにそれが具体的に示されたり、いろいろであるが)。これによって統制の第2の形態が生まれる。これらの中央集権的なカリキュラム導入の動機は、必ずしも経済的生産性と結びついたものではない。グッドソン Goodson (1990) は、この現象を、グローバル経済および国民国家の弱体化の進行に直面した国家がそのアイデンティティを再び主張する試みであることを示唆している (Hargreaves 1994による引用)。それは、情報技術が軽視されるようになる一方で、歴史のような科目がとりわけ重視されるからである。ボール Ball (1994) はイギリスでの画一的なカリキュラムの導入を復古主義者と近代的保守主義者との戦いとみなしている。後者が、カリキュラムをポストフォーディズム的な経済を可能にするような内容につくり変えることに関心を寄せるのに対して、前者

はグッドソンが述べるように、国家のアイデンティティを鮮明にすることに、より強い関心を注ぐ。ボールによれば、復古主義者は当時のイギリスで勝利をおさめたとされる。しかしながら、国家のアイデンティティを主張する試みは白人男性エリートの関心を反映したものといえるだろう (Apple 第39章, Aronowitz and Giroux 1991)。それゆえ、こうした主張は、教育が歴史的に国民国家の形成に必須のものであるというグリーン Green (1990) の見解の、独特で現代的なヴァリエーションといえる。この場合、問題となっているのは国民国家の形成だけではなく、国家と教育の関係の再構築という意味での国民国家の再形成である (Dale 第17章)。したがって、このようなカリキュラムは、誰の知識が教え込まれようとしているのか、また、このようなカリキュラムによっていかなる種類の国家アイデンティティがもたらされようとしているのかという問題を提起する (第5部の諸論文で取り上げられている)。

もっとも、こうしたカリキュラムの導入にはもうひとつの側面がある。つまり、機会の平等の促進に貢献している側面も指摘できる。なぜなら、階級、ジェンダー、エスニシティに関わりなく、すべての学生はそのカリキュラムを勉強しなければならないからである。この意味で、これは、原則的には、科目間にある地位のヒエラルヒーをなくし、それによって、科目の選択においてこのヒエラルヒーが影響するような機会をなくしていこうとするものである。かつて、科目の地位が高くなるほど、その科目を選択する学生の社会的背景も高くなることが研究によって明らかにされた。しかし、アップル Apple (第39章) が述べるように、これは大学には当てはまらない。大学では技術的・商業主義的知識に大いに需要があり、この種の知識が大学の地位や学生の社会階級、民族的背景と結びついているからである。

学校のレベルでは、中央集権的なカリキュラムの導入の結果、教育の重要な局面に関わる親と地域社会の権力が排除され、管理という技術的な面だけが彼らに残された。ただし、これにとどまらず、権力の排除からさらに進んで、中央による強力な統制という第3の形態が生まれる。ニューライトは新しい形のアカウンタビリティと優良度の指標をも導入した。これらの「改革」は、教育機関 (可能ならば個々の教師) のアカウンタビリティを学生の評価と結びつけることを意図していた。これにはいくつかの理由がある。第1は、教育の再構築のプログラムに関するものである。トーランス Torrance (第21章) が示すように、評価は教育実践を変えるために利用されてきた。第2は、評価は機関同志の競争をルール化するために利用されてきたことである。イギリスでは優良度や資源の流れに関して、多様な比較のための一覧表 (league tables) を通して、これがきわめて高度に発展してきた。選択と競争に基づく教育システムにおいては、学生が最も成功している機関に魅きつけられるという仮定のもとに資源が学生に追随する。比較のための一覧表によって示されるような、それほど成功をおさめていない機関は学生数の減少に悩み、それとは対照的に、成功している機関は、より多くの学生を魅きつけ、それによって財源も正常化されるだろう。第3に、教授能力と学生の成功・失敗を結びつけようとするアカウンタビリティという考え方を導入するにあたって、明らかに政治的な動機がある。というのは、国民を代表する存在としての国家が、結局は専門性という閉鎖状況に穴をあけて、理解しやすい明白な優良度の指標をおいたと考えられるからである。もっとも、ポリット Pollitt (1990) が述べるように、概して公立学校での優良度指標はせいぜい効率に代わるものでしかなく、トーランスが強調するように、ほとんどの指標は効果や質を評価していない。そのために、優良度指標は単なる政治的便宜主義に関することがらなのかという問題が発生する。ただし、もしそうであっても、教育機関がそれによってつくり直されることになるため、その効果は存在する。事実、ピータース

Peters (1990) は、大学教育の伝統的な目的は、西洋の自由教育をおこなうことから、経済的な意味で実際に役に立つ知識を獲得する方向へと根本的变化をとげつつあり、優良度指標はこの変化を促す手段であると述べている。

8. 教育、不平等、社会的公正

これまでの議論は、いまだに残存しているパーソンズ Parsons (1959) やカー他 Kerr *et al.* (1973) によって広められた考え方、すなわち、産業の発展によって教育は、属性から業績へ、ドグマから民主主義へ、そして不平等から社会的公正をもたらすものへ、確実に変化をとげるという考え方を取り除くのに役立つはずである。実際、20世紀末の教育の研究は、もともとは啓蒙時代に提起された問題を再考するよう、われわれに求めている。これに関して、平等、自由、コミュニティをバランスよく考察するためには、ポストモダンの世界でなくても、近代の教育を念頭におけばよいだろう。ここでは3点すべてについてもう一度考えてみたい。社会学者は平等についての議論にかなり熱心だったが、この問題は、社会学としての問題にとどまらないものである。1651年に、ホッブズは以下のように記している。

自然は、肉体的・精神的能力の点で、人間をきわめて平等に創造した。ある1人の人間が他の人間に比べて、肉体的に明らかに強健で、精神的に鋭敏であるとしても、すべてひとまとめにして考えれば、人間相互の違いは他の人間が彼と同様に要求できないような利益を自分だけ主張できるほどのものではない (Thomas Hobbes 1934, p. 63)。

平等主義的要求と反平等主義的な論駁はおそらく現在では一層激しいだろう。そして17世紀と比較すれば、たしかに社会学の言葉によって語られることが多い。しかしながら、ホッブズが述べたこと（英語がひとつの性しかもたないのであれば、「man」の代わりに「person」を使用し、両性を同一の代名詞で表現する）は300年前だけでなく、現代社会をめぐる議論にもあてはまる。その議論は、遺伝学と社会学の双方から経験的に提出されたもの、つまり、ひとつは自然的差異に関わるものであり、もうひとつは社会的権利が認識される際の社会心理学に関わるものである。しかし、中心となる主張は、どうあるべきかという評価に関わるものである。というのも、論議は究極的には価値観について行なわれるものであり、この価値観は社会における女性と男性の実際の関係を反映するものと決まっているからである。

論争は、互いに関連する可能性をもつが必ずしも関連しているとはいえない、3つのレベルで続いている。第1に、社会において実現可能と目される諸々の価値観の間の優先順位をめぐる意見の衝突がある。第2に、議論で使用される言葉を明確化するという、哲学的・論理的に難しい知的作業がある。第3に、社会の変化しつつある経験的現実に関する理論構築という退屈な仕事がある。社会学に固有の貢献は、第3のレベルでなされなければならない。もちろん、ハーバート・スペンサーや社会ダーウィニズム以来多くの西洋の社会学者の政治的信念が平等主義的政策に傾いていたことは周知のことであり、生物学者や心理学者の典型的な志向とは対照的であった。おそらく、学問文化の社会学であれば、それぞれの学問の原理の違いによって生み出される社会意識と、学問の原理について人々が納得するような通俗的な主張に左右されるという点から、これらの強固な政治的志向の違いを部分的に説明することができるだろう。いずれにしても、倫理的な論議の起源が何であれ、他者との関わりにおいて追求される自由・効率・幸福・コミュニティといった他の諸価値と関連する平等という価値をモラルとして是認することが前提となってい

る。この意味で、論争が解決されることはないだろうし、せいぜいのところ、反平等主義者を追放するために R. H. トーニーが用いたような無愛想で陳腐な表現——「もし、あるひとがそうした種類の犬を好むとすれば、それは、その人が好む種類の犬であるということだ」——がなされるだけである。

しかし、この根本的な単純さ [訳注——平等という価値を前提とすること] から出発するからといって、第2のレベルの議論に貢献してきた仕事の価値が減ずることは決してない。そこでは、議論で使用される用語の意味について、より概念的な明晰性が追究されている。ジョン・ロールズ John Rawls の著作『正義論』(1971) は、今ではこの点についての古典となっている。彼は価値の選択の問題を説明するために、「原初状態」という概念装置——これは、社会関係や分配をめぐるシステムの違いについては理解されているが、自分がそのシステム内のどこに位置づけられるかは理解されていないような個人から期待される合理的選択に関する「仮定」の世界の話である——を採用する。もう1つの著書、ブライアン・バリー Brian Barry の『政治的議論』(1965) は、用語上の混乱を避けることや正確な弁別のためにもっとも可能性がある用語を使用することをわれわれに教えてくれる (Sen 1992も参照)。しかし、ブライアン・バリー Brian Barry の『リベラルとしての正義論』(1973) という冊子あるいはロールズ Rawls (1971) の大部の著書を検討するだけでも、概念的な明晰性が、いかに洗練され学識豊かなものになっても、第1のレベルで言及された問題を解決できないことが明らかになる。こうして、バリーは繊細で哲学的な分析をめぐる論争を通して、ロールズの社会的、心理的前提にどのように最小限の調整を加えれば、社会の形態がリベラルなものから平等主義的なものに決定的な変化をとげる可能性が開かれるのかを明らかにしている。にもかかわらず、第1のレベルの問題は残されており、バリーは最後に好みに関する個人的な意見を述べて終わっている。これは強引に導き出されものではなく、彼の前述の主張と合致するものとして示されているにすぎない。「私はリベラルの考え方に強い愛着を感じる。もっとも、その一方では、政治的、社会的、経済的組織の問題においては、利他的な協力には効率性の多大な部分を断念するだけの価値があると信じているし、ヒエラルヒーは私が思い込んでいるよりも人間の心理によりしっかりと基づいているのではないかと考える」 (Barry 1973, p. 168)。同時に、この一節によって、論争には第3のレベルが存在することがわかる。このレベルでは、概念が関連する事実と照らして検証されることによって第1、第2のレベルが支持される。とくに、それは現実の社会変化の早さか、それとも理論家の営為が、経験的研究の枠を超えているような場合にあってはまる。

もちろん、政治家は多少なりとも第1のレベルにおいてさえ熱心である。たとえば、労働党あるいは民主党の政治家が、私学による教育は好ましくないが、廃止に要するコストは非常に重い財政負担をもたらすので、当分この問題に取り組むことはできないと述べるとき、議論の余地があるにせよ、誠実な優先順位が提示されている。しかし、保守党や共和党の政治家が、すべての子どもが知性を獲得し、自分の才能や能力を十分に発達させるうえで平等な機会をもつべきであると主張した上で、それに続いて教育の市場システムに賛成すると語るとき、彼らの主張を読んだ者や聴いた者が、どのような優先順位が提示されたのか当惑させられても無理はない。そこでは、最初の主張が聞こえの良いレトリックとして受けとめられるか、2つの主張が調和しうる市場システムないし総合教育システムにおいて、知性を磨く機会がすべての子どもに平等であるという (誤った) 経験主義的な提案として、後者の主張が受けとめられるだけにすぎない。後者の場合、かりに概念として明確であれば、経験的研究がこうした議論を解決できる。これは社会科

学者にこそ与えられた仕事である。そして、新しい政治算術を手短に検討する際に、この問題に立ち戻ることになるだろう。

教育改革によって、より平等な社会に到達する可能性に関しては幻滅感が広まっていたが、現在ふたたび、ある新しい装いをもった楽観論が現れてきた (Mortimore 第31章)。そこでは、どのような教育であれば、豊かな社会の構成員たちにとって獲得可能な物質的・文化的豊かさが、より広く享受されるのかを確定するために、さらなる社会学的研究が必要である。もちろん、様々な理想をかかげる立場からの誘いがある。なかでも、イヴァン・イリイチによる共生的社会の見取り図は、かつて流行したものであった (Illich 1971, 1973)。もっとも、イリイチの考え方を好むにせよ、他の救済策を好むにせよ、理論と政策の関係についての矛盾、われわれの夢の実現のためにはどのような手段が適当で効果的なのかについての矛盾は避けようがない。われわれ自身の見解は、基本的には、平等な社会は経済的・政治的改革によって造られるべきこと、教育の役割の大部分は、そうした社会がいったん達成された場合にそれを維持することにある、というものである。

平等と教育の関係をめぐる議論を振り返ってみると多くのことがわかる。そして、これと関連して、1960年から1980年にかけての合衆国とイギリスでの公的な貧困対策に関するシルヴァー Silver (1991) の見解をみれば、学問と政治の歴史における平等と教育の関係をめぐる議論について鮮明な像が浮かんで来る。ただし、政策の基礎となる主流の理論の起源は、後述するように、19世紀にまで遡ることができる。

(1)教育のブルジョア化に関するリベラル理論

ヨーロッパと合衆国における公的政策の歴史を振り返ってみると、紛れもない平等主義の系譜を見出すことができる。とはいえ、それでもやはり、教育的手段によって平等主義を実現することはできなかったという事実——現在行なわれている議論への敵意そのものがそのことを証明している——は衝撃的である。基本的な原因は、西洋の政策の基礎となる理論が、歴史的経験という試練を経ていないリベラルな諸概念から成り立っているため、誤っていることにある。

このリベラル理論は、少なくともイギリスでは、経済学と社会学の境界線が今ほど明確には引けなかった政治経済学の伝統からは外れていた。この理論の古典的な主張は、アルフレッド・マーシャルによって120年以上前に書かれた文章のなかに見出させる。これはイングランドのケンブリッジにある改革クラブ (Reform Club) において、「労働者階級の未来」という題で発表されたものである。⁽⁷⁾ この有名なエッセイは、教育と社会階級との関係についてのリベラル理論の原点にあたるもの (locus classicus) である。⁽⁸⁾ これは、この章でも取り上げてきた社会変容と同様の重要性をもつ社会変動について述べているため、再考する価値がある。社会変動についての見解を見直すことによって、われわれは自分自身の立場をよりはっきりとしたものにすることができる。もちろん、マーシャルがものを書き、発言をした時代には、女性が知的生活に貢献することなど事実上認められず、性別分業により女性は彼女の父親や夫の職業から派生した階級制度のなかに位置づけられていた。彼は実際はリベラリズムに傾倒しており、『経済学原理』のなかで、ジョン・スチュアート・ミルの同様なテーマの著作に対するミル夫人の献身を高く評価している。マーシャルが指摘した問題とは次のようなことである。

世界の諸資源が、多くの住民に与えられるのには十分でないというのが真実であるかどうかは別にして、青年期の教育とその後の職業、あるいはそれに類似のものこそ、われわれが紳士にふさわしいと考えるものである。問題は、すべての男性が最終的に平等になるかどうかではなく——疑いなくそれは無理であろう——、労働者階級の男性と紳士の間の公的な差別がなくなるまで、つまり、少なくとも職業によって分類される限りは全員が紳士であるとされるようになるまで、ゆっくりではあっても確実に進歩していくかどうかである。

マーシャルの社会成層システムに関するヴィクトリア朝時代の概念は文化と性格に焦点を合わせたものであった。文化と性格は、特定の階級の属性であり、政策もこれに向けられなければならなかった。その理論によれば、文化と性格の形成は（職業を決定する）教育と職業的経験の機能であり、媒介変数は労働における経験である。彼が「紳士」の職業と見なしていたのは高い文化と性格の陶冶を直接促し、よく目配りされた長期間の教育を必要とする特質をもったものだった。彼はさらに当時の職業構造を、社会的に高い職業から「中位の」職業、そして「多くの不熟練労働者が属する社会の暗部、大多数の男性が長時間にわたる知的とはいえない重労働の後、消耗した体と鈍く怠惰な精神を携えて狭い我が家に帰っていく」職業までが、綿密な等級によって（素晴らしい個人的資質をつくりだす傾向という観点から）、順序づけられているものと見ていた。

19世紀中頃の状況からの解放をめざすマーシャルの提案は、「想像上の国」の描写のなかに出てくる。そこでは、長時間の重労働による苛酷な影響は取り除かれ、紳士にふさわしくないような職業に就く者はいない。これが実現されるには、技術的進歩、教育の長期化、労働時間の短縮が必要だとされた。

彼はそうした教育、経済、社会は実現可能であろうと述べている。

われわれは想像上の国をスタートさせるための条件が何なのか、きわめて明確に知っている。その条件は次のように定式化できる。富の公平な分配が行なわれ、人口は極端に多くはない。人々は皆、青年期に教育を受けるが、それは継続的で長期的な教育である。日中、肉体労働に多くをさくことはなくなり、夜は知的、芸術的な楽しみをもつ時間も習慣も確保できるようになる。したがって、個人が粗野で洗練されていない状態におかれることはない。社会が粗野で洗練されていない状態におかれることもない。

しかし、そういった社会を維持していくことはできるのだろうか。マーシャルはヴィクトリア朝時代のイングランドにおいて真剣に出された異議に対して論駁を続けた。まず、彼は肉体労働に費やされる時間の大幅な短縮が経済的な破滅を導くのではないかという懸念に対して反論している。こうした主張は、19世紀中頃からのイギリスの雇用主側の常套句であり、1930年代の不況の時期のみならず、1990年代のヨーロッパ統合に懐疑的な人たちのマーストリヒト条約への反対に至るまで存続した。こういうわけで、1918年のフィッシャー法案が国会に上程された際、R. H. トーニーはイギリス産業連盟教育委員会の覚書きに反論してマーシャルの主張を繰り返すことになるのである。その議案は、14才以下の子どもについて、義務教育とするというものであった。これに対し、イギリス産業連盟は、「週8時間もの時間が労働時間から失われると、多くの産業が打撃を受けるだろう。これらの産業はきわめて少しずつの発展を頼りにする以外に、この状況に耐えていくことはまったくできないだろう」と述べた。事実、わずかではあるが、マーストリヒト条約への抵抗を社会的に擁護する事態がいまだに現存している。

トーニーは憤慨をこめた皮肉によって、暗に反論した。

イギリスの産業が年少者の労働という細い糸によって深淵につりさげられており、8時間の教育によってその糸がぶつとりと断たれてしまうというのであれば、また、科学的発見と経済的進歩から1世紀たっても、われわれの産業組織や国家の繁栄やめったにない余暇を生み出すことが依然として14才の子どもたちの曲がった背中に負わせられているとすれば、イギリス産業連盟のみならずとも、結局のところ、少しは心を動かされるのではないか (Hinden 1964)。

マーシャルの場合、主張のしかたはもっと冷静であるが、他の点では一致している。それは技術の進歩と、資本の発達した形態を技術的に生み出す熟練労働への高い利益還元にもとづいている。知は力なりというのはすでに使い古された決まり文句であるが、知識をもつ者は苦役を減ぜられるという考え方は、経験がすべてだという常識とは反対のもので、革命的であった。それでも、マーシャルは、[訳注——労働時間は短縮されても] 1人当たりの総労働量は以前より増えるだろうと断言するほどであった。すべての労働は熟練したものになり、何の技能も必要とされない仕事に従事させることは何の重要性もなくなるだろう。発明がなされ、すぐに実用化されるだろう。この点における彼の主張は、産業化された世界、産業化されつつある世界で一般的な公的政策においておなじみの現代的なテーマ、すなわち、人的資本への投資こそ万能薬であるというように読みとれる。しかし、人間の性質と社会についての高尚な見解にふさわしく、彼は高められた能力を精力的に使用することを強調し、その直接的な成果は礼儀正しさと分別の向上にあり、物質的富の増加は2次的な結果にすぎないと考えた。20世紀になってトーニーがこのテーマを発展させたとき、経済的価値に対する社会的価値の優位性がさらに明確に強調された。

マーシャルは、親のなかには自分の子どもに対する義務を無視する者がいるため高い水準の教育は維持され得ないという次のような反対意見に対しても、いったん達成された新しい社会が維持される可能性を主張している。

不熟練の労働者階級は、さらに増大するだろう。彼らは、競って重労働をおこない、多くの賃金と肉体的な快楽を手に入れるため、自らの教養を高める手段を犠牲にし、熟慮せず結婚するだろう。人口が増え、生計を圧迫し、高等教育を受けることは困難になり、社会は現在と同様の水準まで退行するだろう。それは、結婚前の自分の子どもに肉体的・精神的な教育を与えなければならないという親としての義務がまったく無視されるような社会である。そのために、自然は、慈悲と、しかしながら峻厳さをもって、貧困な人生をおくるようになる前に、あえて若い命をこの世から奪うのである。

ここには、1870年代までのヴィクトリア朝時代の人々がずっととりつかれていたマルサス主義の名残がある。マーシャルは自尊心(教育の誕生)と外的な抑制(「社会はそうした失敗によって被る危険を鋭く感知するだろう。そして、反逆罪として罰するだろう」)というふたつの力に信頼をおいた。かくしてマーシャルは結論づける。「それぞれの条件によって、われわれが描写してきた国家の継続的で進歩的な繁栄に必要とされてきたものが満たされるだろう。国家の繁栄は富——物質的、精神的な——をもたらすだろう。」

(2) マーシャル主義の慧眼

今日、競争的なグローバル経済への対応をめぐる議論は、労働者保護と社会保障の点に関して、保守主義者と社会主義者との間で分裂している。ヨーロッパのマーストリヒト条約が焦点となっており、イギリスと合衆国は、ドイツ、フランス、スカンジナビアがずっとしたがついていた政策

の優先順位に対抗している。フランス大統領シラクは雇用の創出は既存の労働者の健康、社会保障、最低賃金の保護に優先されてはならないと強く主張するが、マーシャルの残した考え方はアングロサクソンの世界では無視されている。しかし、1世紀後の今のイギリスと合衆国を見ると、マーシャルの「想像上の国」に必要とされる前提条件は、どちらかといえば、経済的ナショナリズムの時代の彼の若々しい予想を上回っていることがわかる。かりに不熟練労働が退行と無慈悲のものさしだとすると、イギリスの全就業人口に占める割合は1931年に14.8%だったものが、1971年には8%未満に低下した (Halsey 1971)。事実、ホワイトカラーの職業に就く集団 (彼は中間階級と呼んでいる) は1911年から1966年までの間に176%増加し、現在では全体の50%を超えている。さらに、ホワイトカラーの中でも、熟練した科学的・技術的労働者の数が急激に増大している。これは、人的資本への大規模な投資、および、科学的かつ資本集中的なテクノロジーの発達を反映している。

しばらくの間、つまり、戦後から1970年代中頃までは、労働時間は週54時間から40時間に短縮され、著しい改善が見られた。とくに、第2次世界大戦後は有給休暇が施行されるようになった。1972年までにイギリスの肉体労働者の4分の3が3週間の有給休暇を利用するようになったが、これは1951年に有給休暇を利用したのが1%にすぎなかったのと対照的である (HMSO 1973, p. 78)。住居と健康の水準も上がってきた。富は蓄積され、国民生産は1900年以来4倍になった。少なくともいくつかの点においては、普通の人々の物質的条件は、マーシャルの時代の紳士よりもよいものになった。さらに、家父長制的社会の変質にともなって女性が享受する個人的・経済的・社会的自立がより大きなものになるにつれて、社会における女性の地位が根本的に変わってきた。

他方、ヴィクトリア朝時代のイギリスにおいては私的財産が国の富裕者の上位5%にほとんどすべて集中していたが——これはマルクス主義者による単純な階級の定義にきわめてよく似た条件である——、この富の再配分は遅々として進まなかった。上位5%が保持する富は1911年には86%だったが、1950年代までには67%になり、1970年までには55%になった (HMSO 1973)。1970年代以降、この傾向は逆行し、イギリス、合衆国の両国において、富裕者に対する国の富の分配が増加しつつある (Commission on Social Justice 1994, Phillips 1991)。さらに、特に富裕なごくわずかのマイノリティが所有する富だけで、多くの貧困なマイノリティが所有する富と匹敵している。1971年の末、イギリスでは300万人が補助給付金を受給した。扶養家族をも含めると、その数は450万人にのぼり、うち16才以下の子どもは約100万人であった。フィールド Field (1995) の推定では、1990年代初頭においては、人口の半数が何らかの主要な補助給付金を受給して生計をたてている。その一方、豊かなホワイトカラーの労働者からなる中流の大衆は、かなりの物質的な繁栄を享受し、収入や権力の急勾配のヒエラルヒーの上部に位置し、有利な立場を確保している。ただし、合衆国では、多くの「中流」アメリカ人の生活水準はこの20年以上で低下したように見受けられる (Levy 1987, Peterson 1994)。

16才までの義務教育修了の段階に達すると、中等教育やさらに上級の教育に向けて、きわめて負担の大きい準備もしなければならなかった。しかし、教育における不平等は依然として残っていた。それを資料によって裏づけることが教育社会学において繰り返し出てくるテーマである。近年の研究の要点は教育の拡充にもかかわらず格差がなくなることを解き明かすことである。こうして、今世紀の様々な研究は、労働者階級の家庭の子どもたちの教育アスピレーションが強まる傾向を明らかにしているが、少なくとも教育のうえでは、労働者階級が中間層と同一の

立場にたつことはなかった。

マーシャルは教育、職業、階級の間の関係に関してリベラルな理論が主流だったヴィクトリア朝時代の視野でものを考えた。ハルゼーはこの伝統と理論に続く歴史を別に跡づけ (Halsey 1972), こうした考え方は用語の使い方においてさえ誤っていると述べる。その目標——教育における機会の平等——は政策決定者には理解されにくかった。ジェームズ・コールマンが述べるように、この概念がインプットあるいはアウトプットのいずれの点で定義されるにせよ、純粋な政治目標としてはそのままの形では実用化できないということだろう。もちろん、もし教育のあらゆる段階に対応する普遍的な対策というものがあるなら、目標は明確に達成されるだろう。しかし、実際は、ジェンダー、階級、エスニシティの間での選抜や到達度の差によって、さらに上級の教育を受けるかどうか、職業的に優位なヒエラルヒーに入れるかどうかがおおよそ決まってくるのである。

後で指摘することになるだろうが、マーシャル自身は、メリトクラシーの問題を避けていた (Young 1961, Herrnstein 1973)。メリトクラシーの考え方によって、後に、技術的進歩の前提である異った種類の労働に関して供給、需要、価格という独立変数が設けられ、これによってリベラルな理論が説明されることになった。この進歩は実現し、戦後になると、最も高い職業をめざす人々のなかにも、様々な出身の人間がみられるようになった。しかし、肉体労働者においては、こうしたパターンの「頂点」をめざす採用と大量の自己選抜 (self-recruitment) が共存している。

産業社会における教育は、なによりもまず、ある世代から次の世代への確実な地位伝達のための手段であった。これは、熟練労働が (技術進歩によって) 相対的に拡大することや (社会階級と出生率の関係が反対であることによる) 高貴な生まれの人々の「不足」数の「置き換え」を通してだけでなく、下層階級にうまれた子どものうち少数の者が、教育やキャリアの面での成功をめぐって競争することを通して生じる、世代間の何らかの職業的流動性とは相入れない。20世紀の産業社会において、いかに大きな社会的流動性が経験されてきたのかという点が、エリクソンとゴールドソープ Erikson and Goldthorpe (1992) によって、「不変の流動性」として詳細にまとめられている。統計によれば、残存する不平等は大きく、上—中流階級の子どもの平均の3倍ものチャンスを与えられ、下層の労働者階級は平均の半分以下のチャンスしか与えられない。しかしながら、不平等の程度は小さくなりつつあり、社会的出自のヒエラルヒーの頂点部分でチャンスが減少し、底辺部分では相対的にわずかの改善が見られた。こうして、教育における平等に向けて多くの前進が見られた。

マーシャルは、本質的には、ブルジョア化のテーゼ、すなわち、産業社会がさらに高い水準の富と収入を実現するのに伴い、労働者階級が中間層と同等な立場になることによって階級は確実に意味がなくなっていくという理論を展開した。⁽⁹⁾ マーシャルの場合、こうした労働者階級と中間層の同一化は、労働者階級にとっては、労働における経済的環境を改善し、社会において労働以外の生活を享受する機会と心構えをもたせるような技術進歩によって実現されるものだった。同様に、規範的な同一化も彼の理論、すなわち、「紳士らしい」とされる性格と文化の広まりは、部分的には職業的な経験にもとづき、長期間の教育を積み重ねることによって促されるという理論にとって重要であった。

しかしながら、マーシャルは特に述べてはいないが、ゴールドソープ他 Goldthorpe *et al.* (1969) が提出したブルジョア化のテーゼについてのリベラルな説明を理論的・経験的に打破することこそまさに彼の試みたことであった。

これらの近年の研究者は以下のように述べる。

「収入の増加、労働条件の改善、より賢明でリベラルな雇用政策などは、本来、基本的には、今日の社会の産業労働者の階級的立場を変えることはない。こうした変化にかかわらず、産業労働者は依然として自らの労働力を賃金——たいていは出来高払い、時間払い、日払いだった——と引き換えに企業に提供することによって生計をたてている。」

肉体労働者とそうではない労働者の労働条件の顕著な違いはいまだに広く存在し続けている。それゆえに、これらの研究者は、西洋の産業主義が示す進歩の観念をいささか懐疑的にみている。そこにおいては、「『中間層』社会の拡大は継続的な経済成長から多かれ少なかれ自動的にもたらされた主要な過程とみなされている」。しかし、より豊かになり、産業の技術的組織化が進歩することによって、社会成層のヒエラルヒーの過激な再編が引き起こされる見込みはない。せいぜい、階級のない不平等主義があるだけである。ゴールドソープはすでにもたらされた発展について、むしろ「ある種の肉体労働者の集団とそれ以外の労働者集団の間の標準的な収斂」のひとつと説明する。

ブルジョア化の予言についてのマーシャルの説明は、それゆえ、事実によって立証されることはなかった。労働者階級が性格と文化の点で中間層に「一方的に」同一化しないのみならず、ヴィクトリア朝時代後期のケンブリッジ出身の名士を理想とする生活様式が普及する傾向がみられたわけでもなかった (Halsey 1992)。マーシャル自身は社会意識についての洗練された理論という面倒な仕事に本気でとりくんだのではなかった。彼は実際は、彼の時代の「紳士的な」文化が豊かな社会の女性と男性双方にとって共通の文化になることを想定していた。彼は技術力に裏打ちされた経済成長に必要とされてきた分業の極端な形態の場合、文化的な意味でコストが高くつくことにただ漠然と気づいていただけだった。同様に、前世紀末に、彼は植民地主義の崩壊という結果を予想できなかった。⁽¹⁰⁾したがって、彼は社会的、民族的に多元的な社会の発展を予測することができなかった。多元的な社会とは、同化主義的な政策および教育プログラムが、文化や生活様式、個人の趣味といった確実に存在する多様性を認識することができないという理由で拒絶される社会であり、これは、マーシャルの「想像上の国」をポストモダンのに解釈したものということになるだろう。しかし、否定できないことは、自由というものの複雑な関係は別にしても、平等はコミュニティにおける強固な基礎をも前提とすることである。もちろん、こうした理由から、コールマン Coleman (第4章)、ベラー他 Bellah *et al.* (1985)、ガンズ Gans (1988) といった合衆国の研究者は個人主義、コミュニティ、社会の間の関係を検証してきた。教育という文脈においては、ジョン・デューイの『民主主義と教育』が今日的な問題に深く関連している。同じように、共同 (fellowship) としての社会主義の考え方 (Terrill 1973) が、トニーからティトマスに至るイギリス生まれの政治思想にとって主流となっている。コミュニティと平等の両方を実現するための教育手段としてコミュニティ・スクールがあるが、この考え方を首尾一貫して支えているのはこの伝統である (Dennis and Halsey 1988)。

9. 社会変動における決定論と開放性

公的政策の底流にあるリベラルな概念はつねに適切な学習理論を欠いていた。たとえば、合衆国の補償教育運動あるいはイギリスの教育優先地域の経験によって、不平等の起源がライフサイクルのより早い時期に求められるようになった。しかし、最終的には、リベラルなアプローチへ

の批判は、マーシャルや後のリベラルな理論家によって提出された階級概念への攻撃という形をとった。とくに経済的自由によって支配されている近年においては、親の態度の違いが子どもにとって労働とコミュニティの状況を統合する要素としてよりも、むしろ分離する要素と考えられるという点で、階級概念は陳腐なものになっている (Mohanty 第36章も参照)。いうまでもなく、所与の経済あるいは収入レベルにおいて、多種多様な願望や目標が存在しており、つねに存在してきた。しかし、本質的なことは、教育的経験における階級の影響について考える際に、教育を成就させようという親の態度や動機づけが階級とは無関係であると考えないことである。教育達成を一連の個人的属性の結果として説明する理論は、われわれが階級として認識する構造的な力の重要性を見失っている。適切な理論は、資源の配分におけるこれらの構造的な不平等性にも注目しなければならない。これこそ階級社会に不可欠な条件だからである。

このように、階級システムにおける前提と結果にとらわれず教育を試みるのであれば、その試みは、個人的属性と同様に構造的な力をも含むものでなければならない。公的な教育システムの内部においても外部においても、労働者階級の子どもに対して一貫して不利に働く社会的な力がある。その力とは、教育において成功し、有利な職業的地位を得るために必要な類の学習に関して及ばされるものであり (Bernstein 第3章, Delpit 第38章), 言語能力, 家族や近隣からの励まし, 教師の期待, 教師と親の共同による効果, 社会的条件に違いのある子どもが展望できる職業の範囲などが含まれる。結局, それは資源の問題である。どんな点についても, さらに学校の内部においても外部においても, 労働者階級の子どもは, より恵まれた中間層の同世代に比べて, 学習に関してきわめて少ない機会しか活用できない。社会階級と教育達成の関連は, それゆえ, 理論によって説明されるものではなく, 家族や近隣での学習, 教師の訓練, 適切なカリキュラムの創設, 親の参加の奨励, 住宅水準や雇用の見通しの向上, つまり教育資源の配分に対する公的支援の変化を伴うようなものでなければ, 政策によってもなくすることができるわけではない。こうした理論を行動に移すには, リベラルという伝統を超えようとする意志をもった政治的なリーダーシップが必要である。

(1) 平等への障壁1: 職業的ヒエラルヒーの不可避性

とくに一考に値する平等主義の理論について, その実現可能性を妨げる3種類の議論が繰り返して現れる。まず最初は, 職業的ヒエラルヒーの不変性に関するものである。アルフレッド・マーシャルが技術の進歩にあれほどの期待を抱いていたにもかかわらず (そして, おそらく, それゆえに), ある種の職業が他の職業に比べて, より不快で報われず, 健康に悪いという事実上の必然性を考えれば, 職業的ヒエラルヒーは変えることができないという主張である。グローバル経済および, 国内労働力の熟練に投資するという政府の競争戦略によって, 実際に, 職業的ヒエラルヒーがグローバルなものになった。生活機会が個人の職業によってほとんど決定されるならば, 社会的優越性のヒエラルヒーは不可避であり, したがって, 機会の平等とは対照的に, 平等そのものを手に入れることは, 不可能であると考えられる。しかし, この仮定を受け入れたとしても, それゆえに, より平等主義的な社会が, 社会学的に不可能であるわけではない。反作用をもつ多様な社会政策 (累進課税, 富裕税に対しては, 自由と経済効率に名を借りた異議申し立てが提出されているが, こうした明らかな政策とは別の) を想定することは難しいことではない。ブライアン・バリーは以下のように述べている。

最も効果的な一撃は、高等教育に進む前、あるいは職業に就く前に、必ず3年間、指定された場所で最も不愉快とされる仕事に従事することを義務づけることである（これは教育上の利点があるだろう）。これを補完するものとして、スイスやイスラエルの軍隊のように毎年1か月間召集し、ただし平和的な仕事をさせる。これらの段階は、もちろん、職業上の選択にある程度しか影響を与えないだろうが、その公正さを否定するのは難しいという点でもある程度の影響を及ぼすであろう（1973年, p. 164）。

また、他にも教育の内部および外部における制度的な改革がある。「人間性」に関して途方もない仮説をたてなくても、あるいは、社会で広く認知されている他の価値を犠牲にしなくても、その改革は機能し得る。社会的賃金が市民所得ないし参与所得 (citizen or participatory income) に発展すること (Parijs 1992) は、労働市場に直接参入する形をとらない社会へのサービスを認めることになるので、そのような改革の1つであるといえ、これによって世界的な平等主義に向けての大きな第一歩が踏み出されることになる。

そこでは、価値の選択がふたたび問題の核心となる。それゆえ、より平等な社会が追求されるときに、自由と平等がただちに対立するとは限らないという見地から、われわれはリカレント教育あるいは生涯教育と呼ばれる一連の思想やスウェーデンのエコノミスト、ゴスタ・レーン Gosta Rehn (1972) の見解に注目しよう。

平均的なフルタイムの産業労働者は人生のうち約100,000時間を仕事に費やしている。したがって、ここには平等主義的、自由主義的観念が適用できる広い領域がある。個人の自由のために責任を有する政府は、たとえ自発的に結ばれた契約であっても、それが強制されないよう目をくばり、自由市場の厳しさに対抗して人々が共謀しようとすればそれを排除しなければならない。ポスト産業社会は、能率的な大量生産、完全雇用の維持、不必要な労働の廃止に専心しなければならない。こうした仮定の下では、教育、仕事、余暇、退職といった人生のパターンにおける大きな変化や多様性を慎重に計画することも可能である。そのためには、決定権を官僚から個人へと可能な限り委譲するような方法が考えられる。その底流にあるのは、修正された社会契約観である。個人は、仕事と物質的報酬、社会保障とを交換するという契約を生涯にわたって社会と結ぶ。そのような社会においては、個人は、一致したルールの広い枠組みのなかで、毎週、毎年、個人の生涯にわたって、交換の時期と場所を決定することになるだろう。前産業社会の苛酷な貧困によって後世に伝えられ、学業を終える法定年齢や1週間分の労働時間、年次休暇、退職年齢が厳格に決められることによって守られてきた、ライフサイクルの厳密な分割、教育・余暇・仕事の既定のパターンはなくなるだろう。その代わりに、「フレックス・タイム」、個人の自己判断に基づいて学習する権利、暦にとらわれない休暇をとる権利、サバティカル・イヤー、年齢にとらわれない一時的な引退が認められるようになるだろう (Handy, 1994)。

これらの新しい自由——豊かな国々においては、ともかく徐々に、部分的に出現している——がもたらされるには、絶対に必要とはいえないまでも、雇用による報酬を得ていない人々にも収入を与えるための現行の断片的な計画をシステム化することが望まれる。なぜなら、雇用されていないのは、年の若い学生であったり、失業者であったり、妊娠していたり、病気だったり、高齢の退職者だったりするからである。一言でいえば、普遍化され拡大された権利が市民全員に配分されるように取り決められることが必要になるだろう (Halsey and Young 第52章を参照)。たしかに、浪費や「据え置かれた満足のパターン」の欠如に対する防衛手段は必要であろう。しかし、その一般的な考え方は、官僚主義の縮小と個人的選択の拡大を志向する制度的な動向のひとつと

いえるだろう。たとえば、義務教育年齢が定められるにしても、豊かな国々において現に設定されているほど高い年齢ではない。そして、人々は皆、子どもやまだ生まれていない子のみならず、あらゆる年齢集団のために、一定の年限の生活費と授業料の支払いに充当されるような基礎的な学習保険に加入することになるだろう。さらに個人は自らの人生設計にしたがって、教育の権利を主張することができ、現在のように、子どもの時期を引き延ばすよう迫られることはないだろう。こうして、若い時期には低い技術しか要しない仕事に就くことが奨励され、職業上の地位は階級より年齢の問題とされるだろう。継続教育を受ける権利は、もし当人が選択するなら、時間ができた時や、より豊かな引退生活において行使されてもかまわない。

ここでのポイントは、生涯教育は原則として平等と自由を強化させるのに貢献するだろうということである。世代間の平等をより徹底させる可能性がたしかに十分ある。しかしながら、それは、成人学級、サバティカル、デイ・リリースコース [訳注——職場から1週間に1日または半日ずつ2日通学するコース]、遠隔学習プログラムをさらに整備するのにむけた宣伝として、容易に陳腐なものになってしまう危険がある。生涯教育が、社会保障や年金のように、市民の権利として真剣に取り組まれてこそ、平等主義的な方向での既存の制度の変化が可能になるだろう。これには、意欲的な制度上の工夫、仕事と教育のより柔軟な関係、「学習組織」(Zuboff 1989)の結成に向けた動き、教育可能性とカリキュラムについての教師の楽観的な定義、コミュニティ・スクールのさらなる発展、より潤沢な教育予算が必要になるだろう。

ここに、教育政策の中核を成し、将来必要となる労働を正確に予測するうえで鍵となる問題がある。伝統的な理論は単純だった。人間の願望には際限がなく、それゆえ、労働の供給とは、本質的には、進歩しつつある産業システムの要求に応じて、訓練された労働者の流れを調整することである。概して、20世紀は、多かれ少なかれこの路線に沿った効率的な適用がされた時代である。さらに、人的投資という観念は、公的支出の削減を決める方向の動きと並行していたにもかかわらず、支持されるようになってきた。

その他にも、さらに議論をよぶ理論がある。それは、技術が、製造業から医療手術まであらゆる分野において人間労働の代わりをつとめるという考え方である。R・ドーア R. Dore (1976)によると、失業、とりわけ不熟練労働者あるいは最低限の教育しか受けていない労働者の失業は、不況が続くと増加する一方であるが、景気がよくなっても完全には回復しないことがその証拠である。したがって、過去のエデュケーション政策をそのまま現代に適用しようという単純な拡張主義については、完全雇用、不足する仕事の分配、なかでも、より豊かになった社会において所得をより平等に配分するための新しいメカニズムへの道を探るための研究が急がれている。

(2) 平等への障壁 2 : 学校教育の重要性

考察すべき第2の障壁は、ジェンクスの悲観論と関連してくる。ここでわれわれは、教育の機会、教育達成と社会的出自の関係、つまりつねに閉鎖的で変わらずに存続してきた関係に関心をもっているのではない。それよりも、教育とそれに続く生活機会の連関、つまり、社会的分配を変えるための手段としての教育の可能性に関心があるのである。これは、クリストファー・ジェンクス Christopher Jencks (1972, 1977)によってきわめて強く展開された議論の核心をなす問題である。ジェンクスは、個人に関する限り、社会的出自と職業上の目標の間の比較的ゆるやかな関係の大部分が、運とみなされるかもしれないような要因によって説明されるという意味で、合衆国の職業構造は開放的であると述べる。しかし、その要因のうち、いくつかは構造的なものの

に根ざしている場合もある。さらに、この主張が男性労働者の研究に基づいていることを忘れてはならない。にもかかわらず、ブラウとダンカン Blau and Duncan (1968) による発見から多くを得て、彼は明瞭に述べている。

職業上の地位は、われわれが調べた他のどの要素に比べても、教育達成と密接に関連している一方で、同程度の教育を受けた人々のなかに依然として甚だしい地位の違いが存在する。同じだけの学校教育を受けたのみならず、同程度の家庭的背景をもち、試験の成績も同程度である人々を比較すると、これがまだ真実であることがわかる。家庭的背景、試験の成績、学歴だけによって、合衆国でできる仕事の種類が決定されると考える者がいたら、それは誤った思い込みである。せいぜい、これらの特徴によって職業上の地位の差の約半分が説明できるくらいである。少なくとも、あとの半分は、家庭的背景、試験の成績、教育達成とは無関係の要因によって説明できる。

家庭的背景、試験の成績、教育達成によって説明できない場合、世代内部の職業移動に原因が求められることもある。しかしジェンクスは、また別の原因となる一連の要因を強調しようとしている。つまり、「地位の差の多くはおそらく運によるところが大きい（ある製鋼所工員はレイオフで、塗装工として臨時の仕事に就く。一方、別の工員は、彼の工場がたまたま忙しいために仕事を失わずにすむ）。また、選択によるところもある（ビジネスマンが下着メーカーを辞めて聖職者になる）」）。さらに、所得の平等についてジェンクスはこう続ける。「所得も運に左右される。思いがけない知人が特にその仕事に導いてくれることもあれば、職探しの際に、たまたま特殊なコミュニティでしか役に立たないような種類の仕事に就いてしまうこともある。また、自分の勤める工場だけに長時間の超過勤務があるかもしれない、悪天候がいちごの収穫高に打撃を与えるかもしれない……。その他にも多くの予測不可能な出来事がある」。

ジェンクス Jencks (1972) の主張は、教育改革こそが世代から世代へと続く貧困という災いをなくするためのもっとも優れたメカニズムであるという、それ以前の伝統的な見解に対する回答だった。われわれは、個人の抽象的思考能力における遺伝的な違いを主要な理由にして、経済的不平等を非難できないと考えていたが、ある意味では、そのとき彼は経済的不平等についての通俗的な説明を打破しようと努めていた。

同じ試験成績をとった人々の間の経済的不平等は一般の人々の間の経済的不平等に匹敵するほど大きいものだからである。親から子どもへと不利な条件が引き継がれていくからといって、それを主要な理由として経済的不平等を非難することはできない。というのも、親の経済的地位が同じであっても、人々の間の不平等は一般の不平等とほとんど同じ位大きいからである。学校間格差による経済的不平等を非難することもできない。なぜなら、その学校に通う者について、いかなる測定可能な属性を取り上げてみても、学校間格差からごくわずかな影響しか受けていないと考えられるからである。

ジェンクスの統計分析に疑問を投げかける研究者もいた（『ハーバード教育学評論』 *Harvard Educational Review* 1973）。この分野の権威、ジェームズ・コールマンは、ジェンクスの分析にまったく満足していなかった。コールマンは、ジェンクスが、機会の不平等と結果の不平等というふたつの不平等の意味を明確に区別できていない点を根本的に批判する。彼は、ジェンクスの意図は結果の不平等を論ずることであり、しかし実際に彼が時間を費やしているのは機会の不平等の検討であることを、きわめて正確に指摘する。ジェンクスが論証しようとするのは、たしかに、学校教育の機会の平等化が個人間の所得の不平等を変えることはないということである。学校教

育によって説明がつくのは、所得格差の約12%にすぎない。しかし、コールマンは、職種によって生ずる所得の不平等について説明がついても、それによって、この職種に就くことになる人々の特性を説明できないことに不満を述べる。しかも、ジェンクスは前者の問題に直接的には取り組んでいない。一方では、所得の分配と、学校教育および家族の特性の分布が関連しないことを示すことによって、彼は、否定的にはあるが、貧困層にとっての根本的な問題点は金がないことであるという当たり前の真実を指摘している。しかし、他方では、彼の用いた分析方法では説明できない大きな所得格差が残されたままである。それについては、彼は、様々な公式によって、運のゆえとしたり、恣意的ではないまでも気まぐれに分配された能力のゆえとした（市場社会における「運」と気まぐれに関しては、Goldthorpe 第44章を参照）。

しかしながら、第2の分析がなされた（Jencks 1977）。この新しい分析には40万ドル（ジェンクスらの概算によれば）投入され、われわれが知っているが必ずしも好まない共通の世界観の復活がはかられた。しかし、社会学者たちは、以前、教育によって平等に到達する可能性について虚無的な絶望感が生まれたとき、それを払拭しようと抵抗したように、こうした過剰反応にうまく抵抗するだろう。より賢明に判断すれば、ジェンクスのチームが『不平等』についての批判を真剣に取り上げたこと、家族・パーソナリティ・学校教育という変数をより厳密に定義したこと、再分析という非常に困難な努力を行うに当たってこれらの定義を用いたこと、質問を洗練することで回答に付加価値をつけたことなどが賞賛されるべきである。しかし、その方法は、同業者たちが切望する社会科学の進歩を欺くものである。

ともあれ、この復活は、決して完全ではなかった。家庭的背景によって説明がつく職業的地位の格差は、かつては全体の32%だったが、最近では48%である。学校教育で説明できるものはかつては42%であり、最近では55%である。家庭的背景、試験の成績、学校教育の年数、個人的特性といった変数を統合すると、最初に市場に参入する人々を見れば、大人になったときの職業的地位に関する格差の55%から60%について、また、男性の年収格差の33%から41%について説明できる。

このように、『不平等』に対する一般的な酷評は計算のやり直しによって防げるようなものではない。たとえば、『不平等』では、兄弟間で予測される職業的地位の格差は、無関係のふたりの人間の間に予測される格差の82%であったのに対して、その数字は最近では72%である。明らかに数字が低く修正されたからといって、社会的手腕のある人の活躍の場が劇的に広がったとはいえない。ともかく、読者はこのふたつの著書の語り口に顕著な変化があるのを指摘できるだろう。これは『誰が出世するのか』が公的政策に関してあまり語っていないからでもある。さらに根本的にいえば、統計の提示の仕方が変わったことも原因である。すなわち、前の著書は集団内の格差（の意味）に注目していたのである。

『不平等』は、教育学による広範囲な改革を志向する偉大な社会という理想主義的な希望を批判した。しかし、その著書のきわめて大きな破壊的な影響力は、もっぱら社会的行為の限界を示すことにもとづいていた。家庭的背景、試験の成績、学校教育の点で同類の人々は、その後、一般の人々の分散の約4分の3程度にまで、職業的地位や所得の範囲をばらつかせている。その意味で、合衆国は誰にでも開かれた宝くじのような社会であった。しかし、同じ理由によって、理にかなった生活機会の配分に役立つような社会工学の余地は悲惨なまでに小さかった。もし学校教育が男性の所得格差の12%しか説明できないのであれば、学校教育の完全な均一化は所得の不平等のせいぜい12%を減らすだけであろう。批評家は、多元的な原因を抱える制度については変数間の関係の総体を変えないで、ひとつの変数の値を変えることが可能と考えるのは、統計的

には簡単であるが、社会学的には妥当ではないと当然のことながら非難してきた。もし合衆国があらゆる人々に同様の学校教育を与えたら、その過程において、階級構造、労働市場、そしてまさに社会全体そのものが完全に変えられてしまうだろう。

『誰が出世するのか』では、これらの異議が受け入れられている。さらに、ジェンクスらは、彼らが以前、不当に重要な地位を得ている場合に、それを運のためとしたことについての批判を受入れ、リストアップされた変数の定義を限定し、労働市場にとって人的資本が強制的に平等に配分されることのもつ意味を議論している。とはいえ、逆説的に、1990年代の社会生活の特徴のひとつは、すべての社会集団が、より強い経済的不安定感（および現実）を経験するようになったことである。その結果として、職業経歴は個人の能力や、その能力が企業へ委託されていることとは無関係に、次第にリストラ、合理化、ダウンサイジング、リエンジニアリング、買収などといった法人組織における「運」に左右されるようになるだろう（Brown 第48章）。

(3) 平等への障壁 3：遺伝的な能力差

3つめの障壁は、合衆国のジェンセン、ヘアンステイン、マレー、イギリスのアイセンクが強調する、構造的特徴といわれているもので、教育達成における違いは人種や階級間の遺伝的な違いにねざしているという考え方である。この主張の有名な定式化はアーサー・ジェンセン Arthur Jensen (1969) によって『ハーバード教育学評論』に発表された（「われわれはどのくらい IQ と学問的業績の後押しができるか」）。彼の『IQ の遺伝と教育』（1972）はこれをさらに展開したもので、一般書としては、ハンス・アイセンクによる『人種、知性、教育』がある。ジェンセンによってまとめられた広範囲にわたる証拠の多くについては論争の余地はない。合衆国において社会階級あるいは人種のマイノリティ集団のいずれを取り上げるにしても、平均値には明白な差がある。このことに基づいて言えば、測定されたものについて科学的な位置づけがなされてこそ、幅広い議論ができるだろう。しかし、試験の違いについての説明はもちろん、試験の成績と、どのようなものであれ知性という語で示されるもの（IQ テストによって測定される以外のもの）の分布との関係の問題は残されている。

試験の成績の分布と相関が重要なのではない。ジェンセンの重要性は、結果についての助言をともなった、原因に関する理論を進歩させたことである。これら2つの領域のいずれにおいても、分別ある人々はそれぞれの違いをきわだたせることができる。原因あるいは説明の側面に関して、彼はアメリカ黒人とアメリカ白人の IQ の平均的差（10ポイントから15ポイントの差がある）は遺伝なのか、それとも遺伝と環境因子が組み合わされているのか、もしくは、環境だけが原因なのかという問題を提示している。明らかに、第1の理論は遺伝説、第3の理論は環境説、第2の理論は両者が組み合わされたものであった。これに対して、アイセンクは2番目の理論を遺伝説、3番目の理論を環境説と呼んだ。ジェンセンは、集団内の遺伝可能性から集団間の遺伝可能性への形式的な一般化はできないことをより慎重に認めながら、「教育達成にみられる人種集団、社会集団間の格差の根拠を主として遺伝的に説明する仕方は、心理的特性にみられる遺伝的差異が存在しないと仮定する説明や、集団間のあらゆる行動の多様性を文化的差異、社会的差別、機会の不平等——社会科学や教育学において長らく正統とされていた見解——に帰するような説明よりも、ずっと科学的な説得力がある」と結論づける。

ジェンセン自身は、このように2番目の説明を採用した。全くの遺伝説の立場は考慮からはずし、全くの環境説については、ほとんど不可能に近いほど疑わしいと考えていた。しかし、われ

われの見解によれば、全くの環境説はそれほど受け入れがたいわけではない。ひとつには、われわれは、クリストファー・ジェンクスが彼の著書『不平等』において示した遺伝可能性の計算を重視するからである。興味深いことに、ジェンセンは、遺伝的要因に由来するIQの差について、ジェンセンよりもずっと低い評価しか与えていないジェンクスの数値を無視している。

さらにより重要なのは、結果についての問題である。というのも、その結果によってわれわれは科学から政治へと引きずり込まれるからである。ジェンセンは合衆国で最初ではなく最後の個人主義者であり、機会の多様性と人類にとってきわめて重要な事実である遺伝的性質におけるきわめて大きな変異性が高く評価される（おそらく過大評価される）ような仕方でも論じられることを積極的に認めている。道理をわきまえた者ならばこの点で争うことはないだろう。しかし、アイセンクと同様に、ジェンセンは心理学者の色つき眼鏡をかけており、IQの重要性をかなり過大評価している。IQの差が伝統的な学校構造における教育水準の差と関連していることについて、彼は半信半疑である。とはいっても、彼は環境説反対論者とともに、経済に占める個人の位置を決定するうえで、IQが圧倒的に重要であると主張する。合衆国における所得の分配に関していえば、必ずしもこれは真実とはいえない。ジェンクスのあげた根拠に加えて、ボールズとギンティス Bools and Gintis (1976) が示したのは、職業的地位と所得の組み合わせによって測定できるような経済的成功の決定要因として、IQは社会的経済的背景や学校教育の年数と比べると、取るに足りない重要性しかもたないことである。しかし、もしボールズとギンティスの主張が深刻に受けとめられたなら、ジェンセンの議論はアメリカの黒人とアメリカの労働者階級のための政治的・経済的公正という根本的問題とはほとんど無関係ということになる。こうした意味においては、ジェンセンにくみする議論は、学問の世界内部の嵐にすぎない。

しかし、遺伝説をめぐる論争は、1994年、リチャード・J・ヘアンスタインとチャールズ・マレー Richard J. Herrnstein and Charles Murray の『ベル状の曲線——アメリカ人の生活における知性と階級構造』という著書によって再燃した。それは巧妙な内容の本だった。一見、公正で合理的だが、実際は、政治的権力による強烈な干渉である。遺伝と環境に関しては、新しいデータに基づいた議論は何ら展開されておらず、バーンステイン Bernstein (第3章)、ブルデュー Bourdieu (第2章)、ブードン Boudon (1974) といったヨーロッパの学者による貢献は無視されている。階級は定義されず、階級移動に関する国際的な研究に言及していない。その代わりに提示されているのは、制度としての教育的選抜は、IQの差によって「認知的エリート」と無資格の最下層がつくられるように確実に作用するという階級の両極化理論である。合衆国の黒人はこの最下層に属するような運命にある。なぜなら、IQテストにおいて、黒人の得点の標準偏差は〔訳注—平均点とともに〕明らかに白人よりも低いからであり、テストで知力を発揮する能力における遺伝的要素は、ヘアンスタインとマレーによれば60%であるからである。

スティーブン・フレイザー Steven Fraser (1995) によって編まれた批判的レビュー、『ベル状の曲線をめぐる論争』(第51章も参照)は、ヘアンスタインとマレーの反論を無効にするうえで大いに役立つ。もとより、ステフエン・ジェイ・グールド Stephen Jay Gould が、『人間の測りまちがい』(1981)の中で、すでに主要な議論を予想していたことも事実である。彼は『ベル状の曲線』の著者たちの「4つの不確実な論理的前提」——すなわち、知性とは、第1に、単数であり、第2に、人々を直線的な秩序にランクづけることができ、第3に、遺伝に基づき、第4に、事実上は不変なものであるという考え方——を取り上げている。教育社会学を学ぶ者、おそらく、とりわけ平等を追求する文化をもつアメリカ人なら、教育と社会において遺伝と環境の相互作用

があることの根拠に注目しなければならない。

10. 新しい政治算術をめぐる議論

「社会的アカウンタビリティ」の一形態としての新しい政治算術は、われわれのみるところ力強いものである。過去20年間に政治家やジャーナリストによって作られた経験的「真実」に対するあらゆる主張を考えると、責任ある主張を提出する自主的な研究を求めることが、民主主義の将来にとって重大な意味をもつ。政治算術は社会や社会制度の性質を研究するための重要な「方法論」をも提供してきた。こうした方法論は、17世紀のウィリアム・ペティに由来するとはいえないまでも (Halsey 1994)、ブースやウェッブ夫妻にまで遡ることはできる。最近では、それは、戦後のイギリスにおける家族、階級、教育の関係を調査するために、1950年代にデイヴィッド・グラス、1970年代にハルゼーらが利用したものも含めて、社会政策や社会成層に関する多くの研究に利用されてきた。政治算術の紹介のなかで、ハルゼーらは政治算術を利用した初期の人々について次のように述べている。

正確かつ詳細に自らの社会の状態、とくに恵まれない階層の社会状態を描写することに関心を持っていた。しかし、これらの問題へ関心をもつことで学問的な問題に無関心になるわけではなかった。社会状態の叙述は政治的な改革の準備段階である。彼らは社会の不平等を、その変革のために暴露した。伝統はこのように二重の意図をもっている。一方で、「社会の現状」を描写し、証拠によって立証するという主に社会学的な仕事をすることであり、他方で、中心的な社会的・政治的な問題に取り組むことである。それゆえ、もし可能であったとしても、とにかく「価値自由な」学問分野とはなりえなかった。むしろ、特定の価値観に基づく問題の選択と、データ収集の客観的方法を結びつける試みであった (Halsey, Heath, and Ridge 1980, p. 1)。

社会的な不平等と社会的不公正が増大する時代において、「自動調節」市場が社会的連帯の根幹を侵食してくる時、戦後進められた福祉改革が逆戻りしてきた時、保守系の政治家が「階級のない社会」を宣言すると同時に、リベラルな民主主義社会におけるメリトクラシーという支配的なイデオロギーが、深刻な事態にまで弱体化してきた時——そのような時、新しい政治算術は社会学同様に民主主義に欠かすことのできない手段として主張されなければならない。そうなるためには、市民は第1に、「政府に依存しない共通の自覚を持つ」ようにならなければならない (Halsey 1994, p. 440)。第2に、先進的なポスト産業社会の、変化しつつある輪郭、矛盾、複雑性を「詳細に描写」するという課題に取り組むために、教育を受けた問題意識の強い研究者が十分な数だけ必要である。第1と第2の両方について、それらを考慮すべき相当の根拠がある。一部の先進的な経済における不平等の拡大が、政治算術の意義を完全に否定するポストモダニズムへの動きの反映であることは明らかである。定量的な方法を否定することによって、ラザー Lather (1991) のようなポストモダニズム論者である研究者は、政策の責任を国家に守らせるという重大な課題に背を向けている。行政的な正当性が統計にもとづいて世間に認められることを考えれば、政策のイニシアチブとその成果を支える数字についてある程度批判的なチェックが必要である。

研究においてわれわれが現在よりどころとしている方法論の社会的文脈や理解は、当初展開されていた政治算術の方法論とはまったく異なっている。しかし、社会的アカウンタビリティの一形態としての目的そのものは、依然として重要であり続けている。ポストモダニズム論者の仕事

は個人の自己再帰的な性質への重要な洞察を含んでいる。この性質は社会のより広範な変化に対応するもので、バック Beck (1992) やギデンズ Giddens (1991, 1994) によって、再帰的近代化と呼ばれている。ギデンズ Giddens (1994) は次のように述べる。

社会的再帰性はポスト伝統社会の条件であり結果でもある。意志決定は、彼の行為がおかれた条件についての多かれ少なかれ継続的な熟慮にもとづいてなされなければならない。ここでの「再帰性」とは、その活動とは何かをきちんと再整理し再定義する手段として、活動の条件に関する情報を利用することに関わっている。「再帰性」は、社会を観察する者自身が社会的に観察されるような行動の領域に関わるものである。そして今日、それはまさにグローバルな範囲にまで広がっている (p. 86)。

新しい政治算術はこれらの広範な変化に関する洞察を認めるが、その結果、定量的な方法を避ける事態となったことには否定的である。定量的な方法は、理論から自由であるという観察の性質に関する根本的な仮説をともなった、経験主義的な方法論と論理的に結びついているわけではない。定量的な研究を行う者によって利用される方法と、この方法に刻み込まれた方法論的前提は区別されなければならない。新しい政治算術を提案する者は、社会の状態を計測する役割を果たすばかりではなく、新しい政治算術を政策科学 (committed policy scholarship) の一部と見なし、彼らの研究を満たす前提を確実に知ろうと努めるだろう。

さらに、新しい政治算術は原因と結果を計算するのみならず、「何が重要か」、なぜそうなのかについての分析にも取り組んでいる。これは、1970年代に政治算術への共通した批判として指摘された「ブラックボックス」の問題を避けるために不可欠である。何が重要かを研究するには、結果とともに「過程」を研究しなければならない。急激な社会的・経済的・制度的変化が生じている文脈で、社会調査の定量的な方法と定性的な方法を結びつけるやり方を発見することがさらに重要になってきている。行為者は見識のある存在として認識されなければならない。こうした考え方は結果を形づくる際に明らかに重要である。それゆえ、社会と教育の研究者は、彼らが生きている社会と関わらせて、ポスト産業化の可能性について人々と対話するために生まれた知識を利用する必要がある。そして、新しい政治算術は「制度の創設」のための政治的プロジェクトの一部として、理論構築の過程に関わらなければならない (Dahrendorf 1985)。この意味において、新しい政治算術は、20世紀末、教育的、社会的、経済的、政治的状況が変化しつつあるという情勢の下で、すでに定義されたような政治経済学という永遠の問題に取り組むことが期待される。

たとえば、20世紀後半の社会変動に対する不安感は、教育の目標や目的に関する信頼の全般的な危機によるものであった。イギリスや合衆国においては、ニューライトが、「われわれには、これがいかなる種類の社会であるのか、もはやわからないかもしれない。しかし、それが市場経済であること、そして市場経済を機能させるための最良の方法は政府の干渉を最小限にすることについてはわれわれも理解している」(Block 1990, p. 3) と主張して、最近数十年間の混乱に対応してきた。こうした態度が、10年以上もの間、両国において教育に関する意志決定を特徴づけてきた。教育システムについては、いかにしてシステムが市場の命令を満足させるために組織され得るのかという見地から頻繁に議論が重ねられてきた。「自由市場」の道徳的、政治的基盤とその結果に反対してきた社会学者や教育学者は、そのエネルギーを、福祉国家の将来に対する自由市場の帰結を記述し、評価することに向けるようになった。しかしながら、次のような点、すなわち、第1に、20世紀を通して社会学的洞察を与えてくれた、産業社会とその社会制度に関する理論の記述的・分析的な力が深刻なまでに弱ってきたこと、第2に、東欧およびソ連における

最近の動向をふまえると、資本主義の代替となるべき社会的装置の創設に関しても、深刻な再検討が必要になってきたこと (Giroux 第6章, West 第33章) は、より重要性を増した課題となり、ポスト産業化の可能性に関する新しい理論的、経験的研究の発展を遅らせている。その結果、社会の新たな展望にとって要となる首尾一貫した改革プログラムを提示することが難しくなっている。もっとも、ブロック Block (1990) も述べているように、「教育改革に関する自らの提案を、社会の動向について広く受け入れられている見解と結びつけるのに成功した者たちは、自らの改革案を、社会科学の主要な概念に関係づけることができない人々に比べるとはるかに成功する傾向にあった」ことも事実である (p. 8)。

[注]

- (1) 19世紀は徹底的な近代化の時代であり、この時期には国民国家を通じてエスニシティは均質化される傾向にあった。1919年のベルサイユ条約は、おそらくエスニシティの相違と一致するように国境を再確定する試みの最たるものであった。しかしながら、それは本質的にヨーロッパ内部でのことであった。アフリカ諸国の国境を制定するということは、潜在的国家を自然に分割するというよりも、植民地主義のたまものであったため、血塗られた市民戦争がその後噴出した。たとえば、連合王国を形成するためになされたスコットランドやウェールズや北アイルランドのイングランドへの合併のような、あからさまに押しつけられた併合は、今なお激しい政治的争点である。それは、ウェールズ語をめぐる、あるいはスコットランドの学校や大学の独立行政をめぐる改革論議において、とくに顕著に見受けられる。アメリカはジェノサイドと奴隷制の歴史をもち、いまなお、単一言語（もちろん、南西部への移民がもたらすスペイン語によってこの単一言語は脅かされているのだが）や大学構内における人種差別待遇の廃止や闘争的なポリティカル・コレクトネスを用いることによって、次代の育成を均質化しようとしている。1989年以前のソビエト連邦は、多種多様な民族コミュニティによる政治的団結を掲げていた。そこでは、教育における機会均等は、エスニシティに対する国家権力の優位性を証明していたのである。脱植民地化した後のインドにおけるヒンズー教徒とイスラム教徒の争いは、逆の理論をあらわしているといえるだろう。また、フランスとドイツにおける最近の教育に関する歴史は、数カ国語に通じている子どもたちが通う学校のカリキュラムや組織をめぐる果てしない戦いを示している。21世紀においては個人主義がさらにいっそう浸透するであろうと思われる。ミハイル・イグナチエフのように、愛と憎しみが完全に個人的なものになるような世界の可能性を予見している者もいる。そのような世界を勝ちとるためには、学校において過去数世代にわたって持続していたような文化とは根本的に異なった文化が必要条件となる。それは可能であるが、信じがたい夢である。
- (2) これらのデータはハルゼー Halsey の『教育の優先性』(1972) の「学校と高等教育」の章と、リンガー Ringer (1979) の p. 229 と p. 252 からのものである。
- (3) 「彼らはすべて我々の子どもである」というスピーチは、1992年5月14日にロサンジェルス州東ロサンジェルスでなされた。
- (4) このような予言は、全く信頼できないものであり、最大の注意をもってとり扱われる必要がある。たとえば、ミシェルとテイケシラ Mishel and Teixeira (1991) は、アメリカの現状について、異なる解釈をしている。
- (5) フリードマンやハイエクのようなニューライトの理論的指導者によって明言されているようなエリート主義的な大学観に関する議論については、マーギンソン Marginson (1993, p. 70) を参照のこと。タイムズ紙のウィリアム・リーモッグ William Rees-Mogg の記事も参照 (ロンドン, 1995年5月1日)。

- (6) ここでは、このことばは、単一文化から多元主義社会へという、主に西洋の植民地主義の崩壊の結果として登場した変化を際立たせるために広い意味で用いられている。すべての有色人種が教育的不利益を被っているわけではないが、多少なりとも植民地主義や植民地支配によって特徴づけられた心性をもつ人々は、そうなりがちである。内なる植民地主義や制度的人種差別主義に関する概念については議論する紙幅はない。また、ポスト植民地主義による都市社会への移民と比較して、先住民が占める位置には差異がある。人種差別主義と教育についてのより豊かな議論のためには、これらの差異やその分析に用いられている様々な概念についての議論が必要である。
- (7) 1923年にマーシャルはこの論文に「若者らしい楽天性を示す」という手書きの脚注を書き加えた。けれども、マーシャルは、A. C. ピグー Pigou による『マーシャル経済学論集』(1925) が公刊された時にも、この部分を書き換えなかった。
- (8) 政治経済学的な伝統の後継者として最も著名なものとして、ジェームズ・ミード James Meade の『能力・平等と富の所有』(1964) および『不平等の相続：生物学的、人口学的、社会経済的要因』(1973) を参照のこと。近代主義的リベラル理論家としてのミードの研究は、ここで示したマーシャルの論文への批判に負けてはいない。
- (9) 国際的なデータ収集の力が拡大し、測定技術が発達することは、平等と不平等の傾向についてのよりはっきりした見解をもたらす。今までの解釈の元凶は、有名なクズネッツ曲線にあった。それは、逆U字型をしており、戦後の先進国における所得分配の平等化と国民所得の増加には、この曲線があてはまると信じ込まれていた。最近の評価では、A. B. アトキンソン A. B. Atkinson が、ヨーロッパの国々は「不平等が時とともに減少していくというクズネッツ曲線の下降部分には位置して」(1995 p. 63) はいないとためらいがちに結論づけるようになった。実際、1980年代において、不平等の減少に結びつく進歩は、規則的というよりも例外的であった。不平等が根深い合衆国でも、不平等の程度が低い水準にあるスウェーデンでも、不平等は拡大した。1980年代半ばには不平等が中程度であった(最近では拡大しているが) イギリスにおいても、不平等は拡大したのである。しかしながら、不平等の水準が中間水準にあったもう1つの国であるイタリアにおいては、不平等は減少した。北欧諸国や西ドイツは、可処分所得に関しては不平等の程度が低い。この点について、南ヨーロッパやアイルランドでは高く、フランスやイタリアは中間に属している。
- (10) マーシャルが社会に広範に広がるべきであると考えた大学教員や専門家の職業経験は、信頼関係の高さと同様に、自律性と自由裁量の大きさによって特徴づけられている (Fox 1974)。おそらく、彼は、産業組織形態としての生産者協同の発展という彼の描く未来像において、専門化された職業集団内あるいは専門化された職業集団間に、自己裁量が低く、信頼も低い諸関係が発展する危険性があることを認識している。そして、一方での効率という価値と、もう一方での仕事における人間性豊かな関係という価値の間に存在するディレンマにもたしかに気づいていたのである。しかしながら、その問題はあまりに複雑であることが明らかになっている。

[参考文献]

- Apple, M. (1982), 'Curricular Form and the Logic of Technical Control: Building the Possessive Individual', in Apple, M. (ed.), *Cultural and Economic Reproduction in Education* (London: Routledge).
- Armstrong, P., Glyn, A., and Harrison, J. (1991), *Capitalism Since 1945* (Oxford: Basil Blackwell).
- Aronowitz, S., and Giroux, H. (1986), *Education Under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling* (London: Routledge).

- and Giroux, H. (1991), *Postmodern Education : Politics, Culture and Social Criticism* (Minneapolis : Univ. of Minnesota Press).
- Ashton, D., and Green, F. (1996), *Education, Training and the Global Economy* (Cheltenham : Edward Elgar).
- Atkinson, A. B. (1995), *Incomes and the Welfare State : Essays on Britain and Europe* (Cambridge : Cambridge Univ. Press).
- Atkinson, J. (1985), 'The changing corporation', in D. Clutterbuck (ed.), *New Patterns of Work* (Aldershot : Gower).
- Avis, J. (1993), 'A New Orthodoxy, Old Problems : Post-16 Reforms', *British Journal of Sociology of Education*, 14 : 245-60.
- Avis, J., Bloomer, M., Esland, G., Gleeson, D., and Hodgkinson, P. (1996), *Knowledge and Nationhood : Education, Politics and Work* (London : Cassell).
- Ball, S. (1990), *Education, Inequality and School Reform : Values in Crisis!* (Inaugural Lecture, Centre for Educational Studies, Kings College, London).
- (1994), *Education Reform : A Critical and Post-Structuralist Approach* (Milton Keynes : Open Univ. Press).
- Ball, S., and Bowe, R. (1992), 'Subject Departments and the 'Implementation' of National Curriculum Policy : An Overview of the Issues', *Journal of Curriculum Studies*, 24 / 2 : 97-115.
- Barnett, C. (1986), *The Audit of War : The Illusion and Reality of Britain as a Great Nation* (London : Macmillan).
- Barry, B. (1973), *The Liberal Theory of Justice* (Oxford : Oxford Univ. Press).
- Beck, U. (1992), *Risk Society : Towards a New Modernity* (London : Sage). 東廉監訳『危険社会』二期出版, 1988年 (ドイツ語版原著より翻訳)。
- Bellah, R., Madsen, R., Sullivan, W., Swidler, A., and Tipton, S. (1985), *Habits of the Heart : Individualism and Commitment in American Life* (Berkeley : Univ. of California Press). 島蘭進, 中村圭志共訳『心の習慣』みすず書房, 1991年。
- Bernstein, B. (1990), *The Structuring of Pedagogic Discourse : vol. iv. Class Codes and Control* (London, Routledge).
- Bettis, P. (1996), 'Urban Students, Liminality and the Postindustrial Context', *Sociology of Education*, 69, April, pp. 105-125.
- Bird, L. (1992), 'Girls taking positions of authority at primary school', in S. Middleton and A. Jones (eds.), *Women and Education in Aotearoa 2* (Wellington, NZ : Bridget Williams).
- Blau, P., and Duncan, O. D. (1968), *The American Occupational Structure* (New York : John Wiley).
- Block, F. (1990), *Postindustrial Possibilities : A Critique of Economic Discourse* (Berkeley : Univ. of California Press).
- Bourdieu, P., and Passeron, J.-C. (1977), *Reproduction* (London : Sage). 宮島喬訳『再生産 : 教育, 社会, 文化』藤原書店, 1991年 (フランス語版原著より翻訳)。
- Boudon, R. (1974), *Education, Opportunity and Social Inequality* (New York : John Wiley). 杉本一郎ほか訳『機会の不平等 : 産業社会における教育と社会移動』新曜社, 1983年 (フランス語版原著より翻訳)。
- Bowles, S., and Gintis, H. (1976), *Schooling in Capitalist America* (London : Routledge). 宇沢弘文訳『アメリカ資本主義と学校教育』岩波書店, 1986-87年。

- Braverman, H. (1974), *Labour and Monopoly Capital* (New York : Monthly Review Press). 富沢賢治訳『労働と独占資本』岩波書店, 1978年。
- Brown, P., and Scase, R.(1994), *Higher Education and Corporate Realities : Class Culture and the Decline of Graduate Careers* (London : UCL Press).
- and Lauder, H. (1992), 'Education, Economy and Society : An Introduction to a New Agenda', in Brown, P., and Lauder, H. (eds.), *Education for Economic Survival* (London : Routledge).
- and —— (forthcoming), *The Stakeholder Society in a Global Age*.
- Butler, T., and Savage, M. (eds.)(1995), *Social Change and the Middle Classes* (London : UCL Press).
- Carnevale, A., and Porro, J. (1994), *Quality Education : School Reform for the New American Economy* (Washington : US Department of Education).
- Cassell, M.(1993), 'Top 1,000 groups "have cut 1.5 million jobs"', *The Financial Times*, 1 Nov.
- Chisholm, L. (forthcoming), 'From the Knowledgeable Individual to the Learning Society? Schooling and Contemporary Modernisation Processes', *Pedagogiska Magasinet* (Institute of Future Studies : Stockholm).
- Chubb, J., and Moe, T. (1990), *Politics, Markets and America's Schools* (Washington : Brookings Institute).
- Clark, B. (1962), *Education and the Expert Society* (San Francisco : Chandler).
- Clegg, S., and Redding, S. G. (eds.)(1990), *Capitalism in Contrasting Cultures* (Berlin : de Gruyter).
- Cohen, S. (1985), *Visions of Social Control* (Cambridge : Polity Press).
- and Zysman, J. (1987), *Manufacturing Matters : The Myth of the Post-Industrial Economy* (New York : Basic Books). 大岡哲, 岩田悟志訳『脱工業化社会の幻想』TBS プリタニカ, 1990年。
- Collins, R. (1979), *The Credential Society* (New York : Academic Press). 大野雅敏, 波平勇夫共訳『資格社会』東信堂, 1984年。
- Coleman, J. (1968), 'The Concept of Equality of Educational Opportunity', *Harvard Educational Review*, 38 (Winter) : 7-22.
- (1990), *Equity and Achievement in Education* (Boulder : Westview Press).
- (1992), 'Some Points on Choice in Education', *Sociology of Education*, 65 : 260-2.
- , Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., and York, R. (1996), *Equality of Educational Opportunity* (Washington : US Government Printing Office).
- Commission For Social Justice (1994), *Social Justice : Strategies for National Renewal* (London : Vintage).
- Connell, R.(1990), 'The State, Gender and Sexual Politics', *Theory and Society*, 15 / 5 : 507-44.
- Cowling, K., and Sugden, R. (1994), *Beyond Capitalism : Towards a New World Economic Order* (London : Pinter).
- Dahrendorf, R. (1985), *Law and Order : The Hamlyn Lectures* (London : Stevens and Son).
- Dale, R., and Ozga, J. (1993), 'Two Hemispheres, Both New Right? 1980s Education Reforms in New Zealand and Wales', in Lingard, R., Knight, J., and Porter, P. (eds.), *Schooling Reform in Hard Times* (London : Falmer Press).
- David, M. (1993a), *Parents, Gender and Education Reform* (Cambridge : Polity Press).
- , Edwards, R., Hughes, M., and Ribbens, J.(1993b), *Mothers and Education : Inside Out? Exploring Family-Education Policy and Experience* (London : Macmillan).
- , West, A., and Ribbens, J. (1994), *Mother's Intuition? Choosing Secondary Schools* (London : Falmer Press).

- Davies, B. (1993), *Shards of Glass* (Cresskill, NJ : Hampton Press).
- Davis, S. (1995), 'Leaps of Faith : Shifting Currents in Critical Sociology of Education', *American Journal of Sociology*, 100 / 6 : 1448-78.
- Deem, R. (1978), *Women and Schooling* (London : Routledge).
- Dennis, N., and Halsey, A. H. (1988), *English Ethical Socialism : Thomas More to R. H. Tawney* (Oxford : Clarendon Press).
- Department of Education and Science (1982), *Science Education in Schools* (London : HMSO).
- Dewey, J. (1910), *How We Think* (Boston : D. C. Heath and Co). 植田清次訳『いかにわれわれは思考するか』春秋社, 1955年。
- (1916), *Democracy and Education* (New York : Macmillan). 金丸弘幸訳『民主主義と教育』玉川大学出版部, 1984年。
- Deyhle, D. (1995), 'Navajo Youth and Anglo Racism : Cultural Integrity and Resistance', *Harvard Educational Review*, 65, 3, pp. 403-44.
- Docherty, T. (1993), *Postmodernism : A Reader* (New York : Harvester / Wheatsheaf).
- Dore, R. (1976), *The Diploma Disease* (London : George Allen and Unwin). 松居弘道訳『学歴社会 新しい文明病』岩波書店, 1978年。
- Drucker, P. E. (1993), *Post-Capitalist Society* (London : Butterworth-Heinemann). 上田惇生, 佐々木実智男, 田代正美訳『ポスト資本主義社会』ダイヤモンド社, 1993年。
- Dunleavy, P. (1991), *Democracy, Bureaucracy and Public Choice* (London : Harvester / Wheatsheaf).
- Durkheim, E. (1977), *The Evolution of Educational Thought* (London : Routledge). 小関藤一郎訳『フランス教育思想史』行路社, 1981年 (フランス語版原著より翻訳)。
- Erikson, R., and Goldthorpe, J. (1992), *The Constant Flux : A Study of Class Mobility in Industrial Society* (Oxford : Clarendon Press).
- Esping-Andersen, G. (1990), *The Three Worlds of Welfare Capitalism* (Cambridge : Polity Press).
- (ed.)(1994), *Changing Classes, Stratification and Mobility in Post-Industrial Societies* (London : Sage).
- Eysenck, H. (1971), *Race, Intelligence and Education* (London : Temple Smith).
- Field, F. (1995), *Making Welfare Work* (London : Institute of Community Studies).
- Flanagan, C. (1993), 'Gender and Social Class : Intersecting Issues in Women's Achievement', *Educational Psychologist*, 28, 4, 357-78.
- Fox, A. (1974), *Beyond Contract : Work, Power and Trust Relations* (London : Faber and Faber).
- Franzway, S., Court, D., and Connell, R. W. (1989), *Staking a Claim : Feminism, Bureaucracy and the State* (Cambridge : Polity Press).
- Fraser, N. (1992a), 'Rethinking the Public Sphere : A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy', in Calhoun, C. (ed.), *Habermas and the Public Sphere* (Cambridge, Mass. : MIT Press).
- (1992b), 'Sex, Lies and the Public Sphere : Some Reflections on the Confirmation of Clarence Thomas', *Critical Inquiry*, 18 (Spring) : 595-612.
- Fraser, S. (ed.)(1995), *The Bell Curve Wars* (New York : Basic Books).
- Fromm, E. (1949), *Man for Himself* (London : Routledge). 谷口隆之助, 早坂泰次郎訳『人間における自由』東京創元社, 1955年。
- Foucault, M. (1977), *Discipline and Punish* (London : Tavistock). 田村俶訳『監獄の誕生』新潮社, 1977年 (フ

ランス語版原著より翻訳)。

Galbraith, J. (1992), *The Culture of Contentment* (London : Sinclair-Stevenson). 中村達也訳『満足の文化』新潮社, 1993年。

Gallie, D., and White, M. (1993), *Employee Commitment and the Skills Revolution* (London : Policy Studies Institute).

Gellner, E. (1983), *Nations and Nationalism* (Oxford : Blackwell).

— (1996), *Conditions of Liberty : Civil Society and its Rivals* (London : Penguin Books).

Gamble, A. (1986), 'The Political Economy of Freedom', in R. Levitas (ed.), *The Ideology of the New Right* (Cambridge : Polity Press).

— (1994), *The Free Economy and the Strong State* (2nd edition, London : Macmillan). 小笠原欣幸訳『自由経済と強い国家 : サッチャリズムの政治学』みすず書房, 1990年 (初版原著より翻訳)。

Gans, H. (1988), *Middle American Individualism : The Future of Liberal Democracy* (New York : Free Press).

Giddens, A. (1991), *Modernity and Self-Identity : Self and Society in the Late Modern Age* (Cambridge : Polity Press).

— (1994), *Beyond Left and Right : The Future of Radical Politics* (Cambridge : Polity Press).

Gilder, G. (1981), *Wealth and Poverty* (New York : Basic Books). 斎藤精一郎訳『富と貧困 : 供給重視の経済学』日本放送出版協会, 1981年。

Goldthorpe, J., Lockwood, D., Bechhofer, F., and Platt, J. (1969), *The Affluent Worker in the Class Structure* (Cambridge : Cambridge Univ. Press).

Goodson, I. (1990), 'Nations at Risk and National Curriculum : Ideology and Identity', in *Politics of Education Association Yearbook* (London : Taylor and Francis).

Gould, S. J. (1981), *The Mismeasure of Man* (New York : W. W. Norton). 鈴木善次, 森脇靖子訳『人間の測りまちがい』河出書房新社, 1989年。

Gray, J. (1995), *Enlightenment's Wake* (London : Routledge).

Green, A. (1990), *Education and State Formation* (London : Macmillan).

Habermas, J. (1976), *Legitimation Crisis* (London : Heinemann).

Halsey, A. H. (1971), *Trends in British Society Since 1900* (London : Macmillan).

— (ed.) (1972), *Educational Priority* 1, 2, 3, and (1974) 4 (London : HMSO).

— (1975), 'Sociology and the Equality Debate', *Oxford Review of Education*, 1 : 9-23.

— (1994), 'Sociology as Political Arithmetic (The Glass Memorial Lecture)', *British Journal of Sociology*, 45 : 427-44.

— (1995), *Decline of Donnish Dominion : The British Academic Professions in the Twentieth Century* (Oxford : Clarendon Press).

—, and Floud, J. (1961), 'Introduction', in Halsey, A. H., Floud, J., and Anderson, J. (eds.), *Education, Economy and Society* (New York : Free Press).

—, Heath, A., and Ridge, J. (1980), *Origins and Destinations : Family, Class and Education in Modern Britain* (Oxford : Clarendon Press).

Hammer, M., and Champy, J. (1993), *Reengineering the Corporation* (New York : Harper Business). 野中郁次郎監訳『リエンジニアリング革命』日本経済新聞社, 1993年。

Handy, C. (1994), *The Empty Raincoat : Making Sense of the Future* (London : Hutchinson). 小林薫訳『バラ

- ドックスの時代：大転換期の意識革命』ジャパントイムズ，1995年。
- Hargreaves, A. (1994), *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age* (London: Cassell).
- Harvard Educational Review* (1973), Special Issue: Perspectives on Inequality.
- Hayek, F. (1976), *Law, Legislation and Liberty* (London: Routledge). 篠塚慎吾訳『社会正義の幻想』春秋社，1987年。
- Head, S. (1996), 'The new, ruthless economy', *New York Review of Books*, 29 Feb.: 47-52.
- Heath, A., Jowell, R., and Curtice, J. (1994), *Labour's Last Chance? The 1992 Election and Beyond* (Aldershot: Dartmouth).
- Held, D. (1995), *Democracy and the Global Order* (Cambridge: Polity Press).
- Herrnstein, R. (1973), *IQ in the Meritocracy* (London: Allen Lane). 岩井勇児訳『IQと競争社会』黎明書房，1975年。
- and Murray, C. (1994), *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life* (New York: Free Press).
- Herz, D. (1991), 'Worker displacement still common in late 1980s', *Monthly Labor Review*, 114: 3-9.
- Hinden, R. (ed.) (1964), *The Radical Tradition* (London: George Allen and Unwin).
- Hirsch, F. (1977), *The Social Limits to Growth* (London: Routledge). 都留重人監訳『成長の社会的限界』日本経済新聞社，1980年。
- Hirschman, A. (1970), *Exit Voice and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organisations and States* (Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press). 三浦隆之訳『組織社会の論理構造：退出・告発・ロイヤリティ』ミネルヴァ書房，1975年。
- (1989), *Rival Views of the Market* (Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press).
- Hirst, P., and Thompson, G. (1996), *Globalization in Question* (Cambridge: Polity Press).
- HMSO (1973), *Social Trends* (London: HMSO).
- Hobbes, T. (1934), *Leviathan* (London: Everyman). 水田洋訳『リヴァイアサン』岩波書店，1992年。
- Hughes, C., and Tight, M. (1995), 'The Myth of the Learning Society', *British Journal of Educational Studies*, 43 / 3 (September): 290-304.
- Illich, I. (1971), *Deschooling Society* (London: Calder and Boyars). 小澤周三訳『脱学校の社会』東京創元社，1977年。
- (1973), *Tools for Conviviality* (London: Calder and Boyars). 渡辺京二，渡辺梨佐訳『コンヴィヴィアリティのための道具』日本エディタースクール出版部，1989年。
- and Verne, E. (1976), *Imprisoned in the Global Classroom* (New York: Writers and Readers).
- International Labour Organization (ILO) (1995), *World Employment 1995* (Geneva: ILO).
- Jencks, C. (1972), *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America* (New York: Basic Books). 橋爪貞雄，高木正太郎訳『不平等』黎明書房，1978年。
- (1977), *Who Gets Ahead? The Determinants of Economic Success in America* (New York: Basic Books).
- and Peterson, P. (eds.) (1991), *The Urban Underclass* (Washington: Brookings Institution).
- Jensen, A. (1972), *Genetics and Education* (London: Methuen). 岩井勇児監訳『IQの遺伝と教育』黎明書房，1978年。
- Jordan, G., and Weedon, C. (1995), *Cultural Politics, Class, Gender and Race in the Postmodern World* (Ox-

- ford : Blackwell).
- Kanter, R. (1989), *When Giants Learn to Dance* (London : Simon and Schuster). 三原淳雄, 土屋安衛訳『巨大企業は復活できるか』ダイヤモンド社, 1991年。
- Kerr, C., Dunlop, J., Harbison, F., and Myer, C. (1973), *Industrialism and Industrial Man* (Harmondsworth : Penguin). 川田寿訳『インダストリアリズム : 工業化における経営者と労働』東洋経済新報社, 1963年 (初版原著より翻訳)。
- Klees, S. (1986), 'Planning and Policy Analysis in Education : What Can Economics Tell Us?', *Comparative Education Review*, 30 / 4 : 574-607.
- Kozol, J. (1991), *Savage Inequalities* (New York : Crown Publishers).
- Krugman, P. (1993), *Peddling Prosperity : Economic Sense and Nonsense in the Age of Diminishing Expectations* (New York : W. W. Norton). 伊藤隆敏監訳『経済政策を売り歩く人々 : エコノミストのセンスとナンセンス』日本経済新聞社, 1995年。
- Kumar, K. (1995), *From Post-Industrial to Post-Modern Society* (Oxford : Blackwell).
- Lather, P. (1989), 'Postmodernism and the Politics of the Enlightenment', *Educational Foundations*, 3 / 3 (Fall) : 7-28.
- (1991), *Getting Smart : Feminist Research and Pedagogy With / in the Postmodern* (New York : Routledge).
- Leira, A. (1992), *Welfare States and Working Mothers : The Scandinavian Experience* (Cambridge : Cambridge Univ. Press).
- Levitas, R. (ed.) (1986), *The Ideology of the New Right* (Cambridge : Polity Press).
- Levy, F. (1987), *Dollars and Dreams : The Changing American Income Distribution* (New York : Sage).
- Lidley, R., and Wilson, R. (1995), *Review of Economy and Employment : An Occupational Assessment* (Institute of Employment Research, Warwick Univ., UK).
- McLaren, P. (1994), 'Multiculturalism and the Postmodern Critique : Toward a Pedagogy of Resistance and Transformation', in Giroux, H., and McLaren, P., (eds.), *Between Borders : Pedagogy and the Politics of Cultural Studies* (New York : Routledge).
- Maddison, A. (1991), *Dynamic Forces in Capitalist Development : A Long Run Comparative View* (Oxford : Oxford Univ. Press).
- Marchak, M. (1991), *The Integrated Circus : The New Right and the Restructuring of Global Markets* (Montreal : McGill-Queen's Univ. Press).
- Marginson, S. (1993), *Education and Public Policy in Australia* (Cambridge : Cambridge Univ. Press).
- Meade, J. (1964), *Efficiency, Equality and the Ownership of Property* (London : George Allen and Unwin).
- (1973), 'The Inheritance of Inequalities : Some Biological, Demographic, Social and Economic Factors', *Proceedings of the British Academy*, 59 (London : Oxford Univ. Press).
- Merton, R. (1957), *Social Theory and Social Structure* (New York : Free Press). 森東吾ほか訳『社会理論と社会構造』みすず書房, 1961年。
- Mishel, L., and Teixeira, R. (1991), 'The Myth of the Coming Labor Shortage', *The American Prospect*, (Fall) 98-103.
- Mishra, A., and Mishra, K. (1994), 'The Role of Mutual Trust in Effective Downsizing Strategies', *Human Resource Management*, 33 : 261-79.

- Mohanty, C. (1991), 'Introduction: Third World Women and the Politics of Feminism', in Mohanty, C., Russo, A., and Torres, L. (eds.), *Third World Women and the Politics of Feminism* (Bloomington: Indiana Univ. Press).
- Morgan, G. (1986), *Images of Organizations* (London: Sage).
- Murnane, R., and Levy, F. (1993), 'Why Today's High-School-Educated Males Earn Less than their Fathers Did: The Problem and an Assessment of Responses', *Harvard Educational Review*, 63 / 1: 1-19.
- Murray, C. (1984), *Losing Ground: American Social Policy 1950-1980* (New York: Basic Books).
- National Commission on Education (1993), *Learning to Succeed* (London: Heinemann).
- Newman, K. (1993), *Declining Fortunes: The Withering of the American Dream* (New York: Basic Books).
- OECD (1985), *Education in Modern Society* (Paris: OECD).
- Parsons, T. (1949), *The Structure of Social Action* (New York: Free Press). 稻上毅, 厚東洋輔共訳『社会的行為の構造』木鐸社, 1976-1989年。
- (1959), 'The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society', *Harvard Educational Review*, 29: 297-318. 丹下隆一訳「社会システムとしての学級」武田良三監訳『社会構造とパーソナリティ』新泉社, 1973年。
- Panic, M. (1995), 'International Economic Integration and the Changing Role of National Governments', in Ha-Joon Chang and Rowthorn, R. (eds.), *The Role of the State in Economic Change* (Oxford: Clarendon Press).
- Parijs, P. V. (ed.) (1992), *Arguments for Basic Income* (London: Verso).
- Pateman, C. (1989), *The Disorder of Women: Democracy, Feminism and Political Theory* (Cambridge: Polity Press).
- Peters, M. (1990), 'Performance and Accountability in "Post-industrial Society": The Crisis of British Universities', *Studies in Higher Education*, 17 / 2: 123-39.
- Peterson, W. (1994), *Silent Depression: The Fate of the American Dream* (New York: W. W. Norton).
- Phillips, K. (1991), *The Politics of Rich and Poor* (London: Harper Collins). 吉田利子訳『富と貧困の政治学』草思社, 1992年。
- Pigou, A. (ed.) (1925), *Memorials of Alfred Marshall* (London: Macmillan). 宮島綱男監訳『マーシャル経済学論集』宝文館, 1928年。
- Piore, M., and Sabel, C. (1984), *The Second Industrial Divide: Possibilities for Prosperity* (New York: Basic Books). 山之内靖, 永易浩一, 石田あつみ訳『第二の産業分水嶺』筑摩書房, 1995年。
- Pollitt, C. (1990), *Managerialism and the Public Services: The Anglo-American Experience* (Oxford: Blackwell).
- Pring, R. (1989), 'The Curriculum and the New Vocationalism', *British Journal of Education and Work*, 1: 133-48.
- Ranson, S. (1994), *Towards the Learning Society* (London: Cassell).
- Rainbow, P. (ed.) (1991), *The Foucault Reader* (London: Penguin).
- Rawls, J. (1971), *A Theory of Justice* (Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press). 矢島鈞次監訳『正義論』紀伊國屋書店, 1979年。
- Reich, R. (1991), *The Work of Nations* (London: Simon and Schuster).
- Ringer, F. (1979), *Education and Society in Modern Europe* (Bloomington, Indiana Univ. Press).
- Rollett, C. and Parker, J. (1972), 'Population and Family', in A. H. Halsey (ed.), *Trends in British Society*

- since 1900 (London : Macmillan).
- Rose, N. (1989), *Governing the Soul : The Shaping of the Private Self* (London : Routledge).
- Schumpeter, J. (1976), *Capitalism, Socialism and Democracy* (London : Allen and Unwin). 中山伊知郎, 東畑精一訳『資本主義・社会主義・民主主義 (新装版)』東洋経済新報社, 1995年。
- Sen, A. (1992), *Inequality Reexamined* (Oxford : Clarendon Press).
- Silver, H. (1991), *An Educational War on Poverty : American and British Policy-Making 1960-1980* (Cambridge : Cambridge Univ. Press).
- Silvestri, G. (1993), 'The American Work Force, 1929-2005. Occupational Employment : Wide Variations in Growth', *Monthly Labor Review*, (November) : 58-86.
- Skidelsky, R. (1995), *The World After Communism : A Polemic for Our Times* (London, Macmillan).
- Skocpol, T. (1994), *Social Revolutions in the Modern World* (Cambridge, Cambridge Univ. Press).
- Smith, A. (1995), *Nations and Nationalism in a Global Era* (Cambridge : Polity Press).
- Smith, G., and Little, A. (1971), *Strategies of Compensation : A Review of Educational Projects for the Disadvantaged in the United States* (Paris : OECD).
- Spring, J. (1980), *Educating the Worker-Citizen* (New York : Longman).
- (1993), 'A Response to Michelle Fine's [A] parent Involvement : Reflections on Parents, Power and Urban Public Schools', *Teachers'College Record*, 94 / 4 : 717-19.
- Terrill, R. (1973), *R. H. Tawney and His Times : Socialism as Fellowship* (Cambridge, Mass : Harvard Univ. Press).
- Thomas, G. (1992), 'Participation and Degree Attainment of Afro-American and Latino Students in Graduate Education Relative to Other Racial and Ethnic Groups', *Harvard Educational Review*, 62 / 1 : 45-65.
- Thurow, L. (1993), *Head to Head : the Coming Economic Battle Among Japan, Europe and America* (London : Nicholas Brealey). 土屋尚彦訳『大接戦：日米欧どこが勝つか』講談社, 1992年 (Morrow 版1992年より翻訳)。
- Titmuss, R. M. (1971), *The Gift Relationship : From Human Blood to Social Policy* (London : George Allen and Unwin).
- Wallerstein, I. (1995), 'The End of What Modernity?', *Theory and Society*, 24 : 471-88. 松岡利道訳「どの近代性の終焉なのか」同訳『アフター・リベラリズム』藤原書店, 1997年。
- Warner, L. W., Havighurst, R., and Loeb, M. (1946), *Who Shall Be Educated?* (London : Routledge and Kegan Paul). 清水義弘ほか訳『誰が教育を支配するか：教育と社会階層』同学社, 1956年。
- Weiner, M. (1981), *English Culture and the Decline of the Industrial Spirit 1850-1980* (Cambridge : Cambridge Univ. Press).
- Weis, L. (1990), *Working Class Without Work : High School Students in a De-Industrialising Economy* (New York : Routledge).
- Whitty, G. (1990), 'The New Right and the National Curriculum : State Control or Market Forces', in Flude, M., and Hammer, M. (eds.), *The Education Reform Act, 1988* (London : Falmer Press).
- Wilensky, H. (1960), 'Work, Careers and Social Integration', *International Social Science Journal*, 12 : 543-60.
- Willis, P. (1977), *Learning to Labour* (Farnborough : Saxon House). 熊沢誠, 山田潤訳『ハマータウンの野郎ども：学校への反抗・労働への順応』筑摩書房, 1985年。
- Wood, A. (1994), *North-South Trade, Employment and Inequality : Changing Fortunes in a Skill-Driven*

World (Oxford : Clarendon Press).

Young, M. (1961), *The Rise of the Meritocracy* (Harmondsworth : Penguin). 窪田鎮夫, 山元卯一郎訳『メリトクラシー』至誠堂, 1982年。

Zuboff, S. (1989), *In the Age of the Smart Machine* (Oxford : Heinemann).

Ⅲ. 掲載論文一覧

※行頭の数字は章番号, 行末の数字は各論文の初出年を表わしている。ただし, original は, 本書への掲載が初出であることを示している。

- 1 Phillip Brown, A.H.Halsey, Hugh Lauder, and Amy Stuart Wells, 'The Transformation of Education and Society: An Introduction' (original)

PART ONE EDUCATION, CULTURE, AND SOCIETY

- 2 Pierre Bourdieu, 'The Forms of Capital' (1986)
- 3 Basil Bernstein, 'Class and Pedagogies: Visible and Invisible' (1978)
- 4 James S. Coleman, 'Social Capital in the Creation of Human Capital' (1988)
- 5 Krishan Kumar, 'The Post-Modern Condition' (1995)
- 6 Henry Giroux, 'Crossing the Boundaries of Educational Discourse: Modernism, Postmodernism, and Feminism' (1992)
- 7 Jane Kenway, 'Having a Postmodernist Turn or Postmodernist Angst: A Disorder Experienced by an Author Who is Not Yet Dead or Even Close to It' (1995)
- 8 Gaby Weiner, 'Feminisms and Education' (1994)

PART TWO EDUCATION, THE GLOBAL ECONOMY, AND THE LABOUR MARKET

Introduction

- 9 Robert B. Reich, 'Why the Rich are Getting Richer and the Poor, Poorer' (1991)
- 10 Phillip Brown and Hugh Lauder, 'Education, Globalization, and Economic Development' (1996)
- 11 Stanley Aronowitz and William De Fazio, 'The New Knowledge Work' (1994)
- 12 David N. Ashton and Johnny Sung, 'Education, Skill Formation, and Economic Development: The Singaporean Approach' (original)
- 13 Maureen Woodhall, 'Human Capital Concepts' (1987)
- 14 Jill Blackmore, 'The Gendering of Skill and Vocationalism in Twentieth-Century Australian Education' (1992)
- 15 Henry M. Levin and Carolyn Kelley, 'Can Education Do It Alone?' (1994)

PART THREE THE STATE AND THE RESTRUCTURING OF TEACHERS' WORK

Introduction

- 16 John Codd, Liz Gordon, and Richard Harker, 'Education and the Role of the State: Devolu-

- tion and Control Post-Picot' (1990)
- 17 Roger Dale, 'The State and the Governance of Education: An Analysis of the Restructuring of the State-Education Relationship' (original)
 - 18 Andy Green, 'Educational Achievement in Centralized and Decentralized Systems' (original)
 - 19 Geoffrey Whitty, 'Marketization, the State, and the Re-Formation of the Teaching Profession' (original)
 - 20 Gerald Grace, 'Politics, Markets, and Democratic Schools: On the Transformation of School Leadership' (original)
 - 21 Harry Torrance, 'Assessment, Accountability, and Standards: Using Assessment to Control the Reform of Schooling' (original)
 - 22 Linda Darling-Hammond, 'Restructuring Schools for Student Success' (1995)
 - 23 Andy Hargreaves, 'Restructuring Restructuring: Postmodernity and the Prospects for Educational Change' (1994)

PART FOUR POLITICS, MARKETS, AND SCHOOL EFFECTIVENESS

Introduction

- 24 John E. Chubb and Terry M. Moe, 'Politics, Markets, and the Organization of Schools' (1988)
- 25 Hugh Lauder, 'Education, Democracy, and the Economy' (1991)
- 26 Phillip Brown, 'The 'Third Wave': Education and the Ideology of Parentocracy' (1990)
- 27 Stephen J. Ball, Richard Bowe, and Sharon Gewirtz, 'Circuits of Schooling: A Sociological Exploration of Parental Choice of School in Social-Class Contexts' (1995)
- 28 Amy Stuart Wells, 'African -American Students' View of School Choice' (1996)
- 29 Sietske Waslander and Martin Thrupp, 'Choice, Competition, and Segregation: An Empirical Analysis of A New Zealand Secondary School Market, 1990-93' (1995)
- 30 Michelle Fine, ' [Ap] parent Involvement: Reflections on Parents, Power, and Urban Public Schools' (1993)
- 31 Peter Mortimore, 'Can Effective Schools Compensate for Society?' (original)

PART FIVE KNOWLEDGE, CURRICULUM, AND CULTURAL POLITICS

Introduction

- 32 Allan Bloom, 'Introduction: Our Virtue' (1987)
- 33 Cornel West, 'The New Cultural Politics of Difference' (1990)
- 34 Peter McLaren, 'Multiculturalism and the Postmodern Critique: Toward a Pedagogy of Resistance and Transformation' (1994)
- 35 Cameron McCarthy, 'Nonsynchrony and Social Difference: An Alternative to Current Radical Accounts of Race and Schooling' (1990)
- 36 Chandra Talpade Mohanty, 'On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s' (1990)

- 37 Patricia J. Gumpert, 'Feminist Scholarship as a Vocation' (1990)
- 38 Lisa D. Delpit, 'The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating Other People's Children' (1993)
- 39 Michael W. Apple, 'What Postmodernists Forget: Cultural Capital and Official Knowledge' (1993)
- 40 R. W. Connell, 'The Big Picture: Masculinities in Recent World History' (1993)
- 41 Gaby Weiner, Madeleine Arnot, and Miriam David, 'Is the Future Female? Female Success, Male Disadvantage, and Changing Gender Patterns in Education' (original)

PART SIX MERITOCRACY AND SOCIAL EXCLUSION

Introduction

- 42 A. H. Halsey, 'Trends in Access and Equity in Higher Education: Britain in International Perspective' (1993)
- 43 Anthony Heath and Dorren McMahon, 'Education and Occupational Attainments: The Impact of Ethnic Origins' (1997)
- 44 John H. Goldthorpe, 'Problems of 'Meritocracy'' (1996)
- 45 Andrew McPherson and J. Douglas Willms, 'Equalization and Improvement: Some Effects of Comprehensive Reorganization in Scotland' (1987)
- 46 Annette Lareau, 'Social-Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital' (1987)
- 47 Amy Stuart Wells and Irene Serna, 'The Politics of Culture: Understanding Local Political Resistance to Detracking in Racially Mixed Schools' (1996)
- 48 Phillip Brown, 'Cultural Capital and Social Exclusion: Some Observations on Recent Trends in Education, Employment, and the Labour Market' (1995)
- 49 William Julius Wilson, 'Studying Inner-City Social Dislocations: The Challenge of Public Agenda Research' (1991)
- 50 John U. Ogbu, 'Racial Stratification and Education in the United States: Why Inequality Persists' (1994)
- 51 Steven Fraser, 'Introduction to *The Bell Curve Wars*' (1995)
- 52 A. H. Halsey and Michael Young, 'The Family and Social Justice' (original)