

日本の教育社会学における 近代教育／教育学批判の展開とその反省

——森重雄を中心として——

堤 孝晃・齋藤 崇徳

本稿の目的は、日本の教育社会学における近代教育／教育学批判の展開とその特徴の一端を、いまやほとんど顧みられることになくなった森重雄という一人の論者に着目することを通して把握し、教育社会学の教育批判に残された行き方の可能性を提示することにある。森重雄の議論の大きな特徴は、近代教育／教育学に対する徹底した批判と、教育の特権化および全域化であるとまとめられる。拡大する教育が問題視される現在、森の徹底した批判は、いまでも十分に顧みられる価値がある。しかし一方で、その議論が十分に受け入れられなかったのは、教育の特権化および全域化という彼のロジックが、より善い教育のための資源となりうる余地を内包していたからであるといえる。こうした反省を踏まえ、本稿は、教育の機能を理論的ア priori に設定しない等価機能比較の視点を織り込んだ方法を、教育社会学の残された行き方のひとつとして示すことになる。

1 はじめに——教育社会学の教育／教育学批判と森重雄の意義

本稿の目的は、日本の教育社会学における近代教育／教育学批判の展開と特徴の一端を、特に森重雄という一人の論者に着目することを通して整理し、教育社会学の教育批判に残された行き方の可能性を提示することにある。

本章では、本稿の関心を整理した上で、森重雄に着目する意義を示す。それを踏まえ、最後に本稿の目的と課題を提示する。

1-1 問題設定——揺れる教育と教育学

教育と教育学を取り巻く現状は、いささか奇妙にみえる。

かつて教育は、強い批判に晒されていた。

1980年代頃からの「ポストモダン教育学」と呼ばれる近代教育批判の隆盛である。それ以降、教育と教育学はその「正当性」を欠いたまま今に至る。しかし一方で、教育は、ワークフェア政策への潮流や「〇〇力」の流行もその一端として理解できるように、多くの社会問題を解決する極めて重要な鍵としてますますその社会的位置価を高めつつもある。教育と教育学は、縮小・喪失と拡大・強化の狭間にある。

教育の「正当性」——もしくは「ドグマ」・「呪術性」——を確かに維持してきたのは教育学であると（少なくとも教育社会学においては）議論されてきた（広田 2001, 荻谷 1991; 1995 など）。そして、その「教育（学）的価値」を「相対化」し「批判」してきたのは、教育社会学者やポストモダン論の教育学者たちであったとき

れる（広田 2009）。彼らは、それまでの教育学が求め議論してきた普遍的な教育の目的、その「正当性」に根拠がないことを次々に暴露していった。しかし一転して現在は、皮肉にもそうした論者たち自身が、教育の自律性を取り戻そうとする状況にある。

最も象徴的なのは、自らの書を「近代教育批判の書から教育再構築の書へと、大きく構えをかえた」（田中・山名編 2004: iii）田中智志であろう。田中はかつて、本稿が中心的に取り上げる森重雄とともに、精力的な近代教育批判の議論を展開していた（森・田中編 2003 など）。しかし現在、田中は「教育の肯定性」を以下のように論じている。

現代社会において教育に希望の肯定性を見いだすことは、生きること自体の存在論的経験に裏打ちされている。生きること自体の価値を強調することは、教育を存続させる基本的な方途である。（田中 2009: 374）

ここにきて教育は、「生きる」ことという根本的な価値に接続され、全面的に肯定・擁護されるに至っている。かつての教育への批判は、いまやこうした形で反転しているのである。ここまで極端ではないにせよ、多くの論者のなかにもこうした転身は見いだせる。

もちろん、教育社会学者やポストモダン教育学者が展開した教育の「相対化」や「批判」という作法は一定程度の影響力を現在に残しているが、一時期のあり方とは明らかに異なっているだろう。それは、プラグマティックな規範化とでも呼べるものを基盤としている。例えば本田由紀は、教育社会学会の機関誌である『教育社会学研究』を概観し、1990年代を「反省主義」と呼ぶのに対し、2000年以降を「実践主

義」と形容する（本田・齋藤ほか 2013）。現在の教育社会学は、何よりも「現実社会において噴出してきた諸課題に追いつくことを迫られている」（本田・齋藤ほか 2013）のであり、実践的な——教育社会学に馴染みの言葉で言えば「政策科学」的な——志向性が求められているといえる。こうした学問外の社会状況、本田の言葉でいう「現実社会」の変化に合わせた学問の実践志向・規範化は、社会学の分野で「公共社会学」の必要性が盛んに論じられるようになった（盛山・上野・武川編 2012）こととも同相かもしれない。

こうした状況の変化を背景に、いまや「教育」という形式は、善なるものから権力的なものへと一度貶価された上で、再び擁護されるべきものとなった」（仁平 2009: 178）。しかし、そこで擁護される教育は、やはり「正当性」を欠いたまま、「限界を自覚しながらあえて試行し続ける」という形で、決断主義的に肯定される対象」（仁平 2009: 179-80）であることにかわりはない。ここにおいて、かつての教育／教育学批判は、むしろ「決断主義的」に教育を肯定させるための、過去の通過点と化しているときえいえるだろう——教育に対する批判は、近代教育批判が隆盛したあの頃に、既に終わっているのであるから。

しかし、こうして擁護・強化される対象へと反転した教育は、一方で痛烈に批判される対象ともなっている。そのひとつが、福祉や社会保障の立場からの批判である。仁平典宏は、「市民として生きる権利は、主体のバージョンアップという〈教育〉の運動とは独立した形で、普遍主義的に保障される必要がある」（仁平 2009: 195）と、教育を批判する。山口毅も同様に、生きる権利の保障のために、「教育に期待してはいけない」（山口 2011）と警鐘を

鳴らす。これは、より善く生きることを奨励し主体を変容させようとする教育の営みが、我々が生きる権利、つまり「生存権」に実質的に条件を課すことを批判するものであるといえる。ここでは奇しくも、「生きる」ことに照準するという意味では田中と仁平・山口は同様の関心を持ちながら、一方は教育の擁護のためにそれを論じ、一方は教育批判の文脈でそれを論じるという対局的な構図をとっていることになる。

このように、教育と教育学は縮小・喪失と拡大・強化の奇妙な狭間にいる。そして、そのきっかけを創りだした一つである近代教育／教育学批判は、前述した通り現在はほとんど顧みられることはない。しかし、そもそもこの教育と教育学が置かれた奇妙さとは何なのか。そして、近代教育／教育学批判はただ過去の一流行であったと総括することができるのであろうか。その議論が有していた知見は、現在においてどのように引き受けることができるのか。これが、本稿が取り組む問いである。

1-2 森重雄の意義

こうした現状と問題意識を踏まえ本稿は、近代教育批判の議論、特に教育社会学におけるそれを、本田の言う「反省主義」の時代を超えてなお、いま一度反省することを試みる。そこで特に注目するのが、森重雄という一人の論者である。彼は、教育社会学による近代教育の批判者のうちのあくまで一人でしかない。それでも特に彼に着目するのは、主に次の3つの理由による。

ひとつは、森の議論のラディカルさである。次章でもみるように、彼の教育／教育学批判は、他の論者に比して徹底したものであった。また前述したように、近代教育批判を展開した論者の多くが教育擁護の立場に転身していくな

か、森は教育／教育学批判の立場を夭折する最後まで翻さず、むしろ強化させていったともいえる。教育社会学の近代教育批判を再検討するという本稿の目的に照らし、その最たる議論のひとつとして、ここで取り上げる価値がある。

もうひとつの理由として、現在の教育社会学の重要な議論に対する一定の影響力が挙げられる。例えば、教育社会学の代表的論者であり、本稿でも引用する藤田英典や荻谷剛彦、あるいは教育社会学からは距離をとったようにもみえる仁平典宏が、近代教育／教育学批判の代表的論者として森重雄を挙げている（藤田 1992; 荻谷 1991; 仁平 2009）。しかしそのわりに、彼の議論が、その内容にまで踏み込んで言及されることは極めて稀である。前述したように、拡大・強化と縮小・喪失の狭間にある教育／教育学の現状を振り返るためにも、そのきっかけを作った中心的論者として、彼の議論を再度整理しておくことには大きな意義がある。

最後の、そして最も重要な理由は、教育社会学全体としてみた場合、初期から後期まで全てのキャリアを見渡しても彼の議論がほとんど継承されなかったという点にある。それは、彼の議論の“失敗”であろう。それは、単に言及されなかったというだけではなく、前述したように彼の意図した教育批判が過去の流行としてしか受け取られなかったということの意味しているであろうからである。先に挙げた、森を引用している数少ない論者たちを鑑みても、ともすれば彼が特に東京大学周辺の論者に着目されることの多いローカルな論者であっただけであると目されるかもしれない。しかし前述したように、森は一時、確かに一定の影響力を持っていたし、本稿同様に森重雄を論じる稲葉振一郎が「アヴァンギャルドな流行としてそれなりの注目を浴びた」（稲葉 2011a）のであ

る。にもかかわらず、彼が“失敗”に終わったことは、教育を巡る現状を描き出すという本稿の目的に照らして極めて有益な対象といえる。そして、彼の議論を丹念に追う本稿を通して、単なるローカル性に帰することのできない論点を実際に抽出することができるがわかるはずである。それは、彼の“失敗”を踏まえた上で、我々に残された「批判」や「相対化」の行き方を検討するという、あるいは天折によって惜しくも閉ざされた彼の議論の、ありうる延長線を探ることともいえる。

その継承されなかったという意味での“失敗”について、稲葉（2011a; 2011c）は森が近代教育／教育学批判という彼自身の目的を最終的に達成することができなかったという診断を下しており、具体的には森が「近代社会」を相対化しきれなかったことに彼の「限界」をみている。稲葉は、森の議論をあくまでポストモダン教育学の一つとして位置づけており、それは端的に言えば、近代の「外側」を志向しながら、教育とは近代社会が生み出した「仮構」であることの暴露を目的としていたものであるという。我々もこの“失敗”という診断自体には同意するが、その内容は稲葉のそれとは異なる。むしろ、その背景にはまず、上述したような学問外の社会状況の変化や学問内の潮流という、彼の議論にとっての外在的な要因を挙げることができるであろう。しかしより重要なことは、彼の議論そのものをいま一度精査した上で彼の評価を行うことにある。本稿は、森の議論を内的に検討し、森が、稲葉が言うような単純なポストモダニストではなく、明確に近代を論じる学としての「社会学」の立場から近代を論じるという意味で、その「内側」に立っていたことを確認する。そして、そこから生じる彼の“失敗”の原因と、それを乗り越える方途のひとつ

の可能性を示したい。

1-3 本稿の課題と構成

本章では、教育／教育学の現状と、森重雄に着目する意義を提示した。これを踏まえ、本稿の課題は大きく4つに分けられ、それぞれが第2-5章に対応している。

第2章では、森の議論を現在においても引き受ける意義を改めて整理し、彼の“失敗”を跡づける準備を行う。そのために、一連の議論を内在的に追い、これまでほとんどなされてこなかった彼の議論の再整理を行うことが、まず重要な課題となる。

第3章では、前章で整理された森の議論を、教育社会学の文脈に置き直す。彼の議論をほとんど受け入れることのなかった教育社会学と、森の議論を対照させることにより、双方の特質をより明確に整理することができるだろう。ここで森と対照させるために特に着目するのが、荻谷剛彦と清水義弘という二人の論者である。

続く第4章では、前章までに整理された教育社会学と近代教育／教育学批判の議論を、機能主義とその変遷という補助線を用いて新たに解釈する。

以上の議論を踏まえ最終章で、森の議論の“失敗”のポイントを提示し、近代教育／教育学批判に残された行き方を示す。またこれを通し、教育と教育学が置かれた奇妙さに対する新たな視点を提供する。

（堤・齋藤）

2 森重雄を読み直す

本章では、森重雄の一連の議論を内在的に読み直し、その特徴を整理する。

2-1 教育の批判

森重雄¹は「教育」というものを徹底して「批判」していた。それは、教育をモダニティ／近代として考えることによる批判であった。「〈教育〉とは近代の観念であり、近代の社会的事実であり近代的なりアリティである」(1987: 95)²。つまり、一つには教育は近代という時代によってのみ生まれたものであるという、歴史的相対性を持つものとして教育を見出したことによる「批判」といえる。ではなぜこれが批判であるといえるのか。それは、その批判の背後に、いわゆる教育的なものの普遍性・絶対性に反駁するという意味があったからである。その意味でこれは教育の絶対性を抱く限りにおける「教育学」という学問への批判でもあった。

同時に、モダニティと教育を同一視することによる、内容的な批判もあった。それは近代批判、より具体的には近代の「ディコンストラクション＝解剖」(1990a) という意味での教育批判である。ここで重要な鍵概念となるのは、「新奇」と「モダニティ」である。森は、modern という西洋語が「新奇な」という含みを持つ概念であることを強調し、その「新奇」性の基盤となっている近代のあり方を明らかにしようとする。

一般的な革新性・新奇性を示唆することばとしての近代が、われわれがいま問題にしている社会科学的な意味での近代社会にいう近代なのである。いいかえれば、社会科学がとくに近代社会を究明しようとするのは、それが新奇な社会、歴史的にはまったく新しい時代(ノイツァイト)を画期づける内容をもつ社会だったからである。(1986: 61)

ただし注意しなければならないのは、この

ディコンストラクションという目的のために行われる作業は、「社会学」という方法によってのみ可能となると森が考えたことである。なぜなら彼にとって社会学とは近代に関する学問、すなわち、近代ゆえに成立する「近代の自己理解」(1993: 3)を明らかにする学問だからである。彼にとって、社会学の対象は近代社会、それも「社会科学的(それゆえ社会学的)な意味での近代社会」³であり、それは「あくまでもそれ自身の内実においてとくに究明される種類の実体であり実在である」(1986: 60)。そして、社会学は「ポジティブ」であるがゆえに、本質を現象に、観念を事実に、シニフィアンをシニフィエに内属させるという(1993: 3)。ここにはあくまでサブスタンシャルなものを重視する学問としての社会学へのこだわりが読み取れる。森は初期から近代の性格の精述にこだわり、その意味では一般的な意味での社会学と同一の作業を行っていた。それは「近代・人間・教育」のような論文に結実している(1999a)。そこでは、ヘーゲル、ウェーバー、大塚久雄、デュルケム、フーコー、マルクスなどが執拗に引用されながら、いわゆる近代社会論の総決算のようなものが行なわれている。ここから、彼は一般に言われるような「ポストモダニスト」であったというよりは、「社会学」を通じた、明確に近代について近代の内側から論じる立場を自認していたといえる。

そして、森にとっては、この作業が教育批判に直接的に結びつくものであった。教育が近代にとっての重要な構成要素になる限り、近代の叙述は教育の叙述であったからである。「〈社会〉のロジックを通して、要するに社会学によって教育を脱構築しないかぎり、あなたがたは教育を知ることがない」(1990a: 6)と彼は言う。

では、森はこの社会学的な批判という方法に

よってどのような議論を行っていたのだろうか。これをみるには彼が教育をどのように位置づけていたかについて考察する必要がある。

2-2 教育の位置づけ

そもそも、森にとっての教育の位置づけおよびそれについて語る理由というのはどのようなものだったろうか。それはまず、初期の森の諸論考に見出すことができる。そこで森は、教育の内容的意義付けというよりは、それが近代に不可欠な要素であることをパーソンズが明言しているからというある種先験的な理由のみに基づき、教育について語ることを正当化する。

それ〔パーソンズの1973年の著作で明らかになったこと——引用者〕は近代革命が産業革命、民主革命、教育革命という3つの〈革命〉からなるということである…。いいかえれば社会が近代的であるのは、それがこの3つの革命を経験したからであり、近代社会のアイデンティティたるモダニティは、具体的にはこの3つの革命にもとづいているということである。(1986: 71)

このように森は、パーソンズが定義する「社会学」に依拠することによって教育を語る立場を得た。森にとって、パーソンズの機能分化概念は、教育のみを独立したものとして扱うための装置となっているともいえる。これは後述の権力に関する引用文が示しているように、何かの付随的要因として教育を取り上げるのではなく、教育そのものを(サブスタンシャルに)説明することに森がこだわり続けたからであると思われる。しかし、このことによって、森にとってのある種の「教育の特権化」が、パーソンズを経由することによって始まっていたことがわ

かる。

森は教育を、例えば経済との関連において位置づけない。経済はせいぜい近代を可能にするかもしれないものの一つに位置づけられるのみである(1987: 109)。これに対して、教育は他の領域から独立して、近代との間で特権的な関係性を持つものであることが主張されている。また、パーソンズを介することによって、森にとって教育は「社会学」とも特別な関係を持つに至った。この後、パーソンズへの言及は絶えず行われていくものの(e.g. 森 1999a; 1999b)、確かにパーソンズ的な図式の明示は後景に退く。しかしながら、教育が社会に対して特権的な位置を占めるという主張は一貫しており、それは「高階性」という概念によっても示されることになる。「高階的」とあるとは「私たちの裁きの場(アンスタンス)に結局は教育を出頭させない」ということ(1994b: 28)、言い換えれば、あらゆるものがそこに「回帰」していき、かつそのことについて問われないような場所を示すものであり(1994b: 37)、森はR・G・ウィルキンソンを援用しながら、このことを可能にしているのが近代であると述べる。すなわち、教育が高階性を持つのは、教育は「近代社会システムに特殊な生存維持様式の一環」として「分化=実体化」・「種別化」され(1994b: 32; 33)、そして「人口調節機能」を持たない近代を成り立たせるための「必要十分条件」として「環境設定」されているからである(1994b: 35; 1999a)。すなわち、社会が近代である限り、教育を高階的な位置に置かざるを得ないのである。この特権性は、伝統的な共同体が崩壊した後の近代において初めて「人間」というカテゴリーが生まれたという近代的な人間論について議論するようになって(森 1999a; 1999b)、その「人間」を構築するものとしての教育が論

じられるという意味で一貫している。近代以前には存在しなかった「人間」というカテゴリーを形成するために教育は存在するようになったという意味で、森は教育に特別な位置づけを与える（1999a: 160-1）。

それでは、森は結局、近代と教育に関して何をしたかったのだろうか。言い換えれば、なぜ教育は近代と結びついてしまっているのか、また、森の言葉で言えば、「現時点での最終的な問題は、なぜこのようにしてまでモダンな〈教育〉というものを維持しなければならないか、ということ」（1993: 110）に対する答えはどのようなものだったのだろうか。

森によれば、この答えは権力である。

すなわち、〈教育〉のトポス、〈教育〉という審級（アンスタンス）の生成とその維持は、まさしく「権力の意志」によって希求されてきたことがらにほかならなかった。／「権力の意志」つまり「近代権力」の意志つまり〈近代〉のプロジェクトとしての〈教育〉という審級（アンスタンス）。（1993: 113）

近代においては権力によって教育の「審級」⁴としての位置が求められ、維持されているのである。ただし、次のことに注意する必要がある。森は、教育社会学において当時主流の権力論であった葛藤理論を次のように批判していた。

現在のところ、上の諸理論〔葛藤理論——引用者〕は、権力によって教育システムを説明するというより、むしろ教育システムによって権力の性格を説明しており、少なくとも社会学的教育研究としては、一種のトートロジーをきたしている（それらは教育システムではなく、権力を最終的に理解させてくれ

る）点で、成功していない。教育システムにおける社会化と国有化との緊張関係を検討するにあたり、国家のみが強調され、社会が背景に退いてしまったのである。ここでは、公共性の文化的基盤…が見失われ、権力に還元されている（1982: 201）

すなわち、教育のある種の固有さ、上記引用文に続く言葉で言えば教育システムのみが持つ「文化的意味」を葛藤理論は説明せず、教育による権力の説明を行っているという点で「社会学的教育研究」ではないというのである。この観点は、例えば M・F・D・ヤングの議論が教育現象を知識社会学の一つとして考えてしまっていることを批判するように（1988: 92）、ある程度一貫している。つまり、権力と他でもない教育との繋がり（こそ）を、しかも教育が権力に対して「高階」に位置するという関係性の下において、森は強調していた。上述の「生存維持様式」としての教育という指摘も結局は「ポリツァイ」⁵と強く結びついていた（1994b: 35）。すなわち、森に極めて固有な指摘として、上述の葛藤理論への批判にみたように、権力と教育との関係性を逆転させ、教育によって権力が可能になるということが述べられている。

私たちの社会の特徴、すなわちすでに述べた内容における近代社会の特徴は、教育という高次の支配様式をもつ社会である点に求められる。（1992: 199）

ここ〔日本の地方改良運動——引用者〕では逆に、確立された教育の高階的記号性によって、ポリツァイが正当化されている。（1994b: 39）

また、後の議論では教育とネイションの関係性すらも逆転させられている。

学校＝教育というひとつのモダニティがもった異形の力によって、明治政権は、幕藩体制とは異質の権力形式を獲得し、この島郡を西洋的異形にほかならないネイションへと変形していったのである。(2003a: 232)

こうして見ても、彼の議論において教育は、他の近代社会システムと同等のものとして考えられているのではなく、高階に位置しすべてを「回帰」させるという意味でまさしく全域的な影響力を持つものとして一貫した位置づけが与えられていることが確認できる。森は、前節でみたように教育と近代を同一視するとともに、権力やネイションなどを通じた教育の高階性を主張することによって教育の特権化・全域化という事態を提示しており、彼はこの意味での「教育」を批判していたのである。稲葉(2011a)もまた森の議論における「教育の特権化」を指摘しているが、重要なことは「教育の特権化」それ自体に問題があったというよりは、森の徹底した教育批判という意図が、このような意味での「教育」の規定と組み合わせられていたことであり、第5章で議論するようにこの点が彼の“失敗”を考える際の要点となる。それでは、彼の基本的な立場であった社会学という方法について森はどのように考えていたのだろうか。

2-3 教育学批判から教育社会学批判へ

以上述べてきたように、森は教育への批判と同時に、教育学への批判を行っていたといえる。その際の彼の軸足・力点は「社会学」の方に置かれていたとはいえ、これは当初、その「社会学」と同一視されたものとしての「教育社会

学」の立場からであった。森はそれを「批判的教育社会学」と呼んでいる。この時点においては、上述したような「教育」の「批判」を行うための学問として、教育社会学は位置づけられていた。「下位社会学としての教育社会学とは、教育の一つの解剖学(ディコンストラクション)にほかならない」(1990a: 6)ため、森はデュルケム「的」、ウェーバー「的」、マルクス「的」な教育社会学ではなく、それら社会学の思想家たち「自身」の「教育社会学」を純化させようとした(1982; 1983; 1984)。あるいは、例えば、再生産を問うのではなく学校化を問う学問として教育社会学には期待がかけられていた(1988; 1990b)。森の「学校化」論という視点の提示は、つまり「みずからのこの性格[反進歩主義的教育観——引用者]を明確に意識し展開」していない現代教育社会学を「救う」ものでもあるとされていた(1988: 90)。なぜなら、教育社会学における学校化論は、再生産論とは異なり、社会学のみが対象とするサブスタンシャルなものあるいはポジティブなものとしての学校を事実的に分析することによって、進歩主義的教育観のような「バイアス」を回避することができるからである。

この文脈で同様に教育社会学の機能として注目されるのが、本章第1節でも触れた彼の「脱構築」・「ディコンストラクション」概念である。「脱構築とは、既存の対象の解体であると同時に、その対象にそくしたかたちでの、対象の特性の新たな再構成でもあるような知的作業を言い当てる概念なのである」(1988: 99, 脱字は補った)。そして、

教育社会学における理論とは、なによりもまず教育の社会的な解剖(ディコンストラクション)にたちあうことをつうじて、教育

そのものを〈証言する〉営みにほかならない。言いかえれば、それはヴェーバーならば即対象的（ザッハリッヒ）とよぶであろうような、内実をもった（サブスタンシャルな）教育像の提示…ひとくちに言えば社会学的な教育理論を意味するはずである。（1990a: 6）

このように森は明らかに教育社会学の立場からそれを立て直すために議論していた。しかし、1990年代後半頃から、森は教育社会学自体から離別し、教育社会学そのものを批判するようになる。すなわち、森は教育社会学においては、教育の「批判」は不可能であると宣言する（2000a: 90-1）。ここにおいて彼の議論は、純然たる「社会学」、あるいは森が社会学と同一視していたところの近代に関する学問からの批判ということになった。これは「批判的教育社会学」から「社会学的教育分析」へ、という概念で表される。教育社会学は「微分化」、すなわちその研究対象の細分化と方法の精緻化を行ってきたが、これは「教育」を批判せずに教育の自明化を前提とした「問題」の「解決」を行なっているにすぎない（2000a: 95）。そうではなく、彼の「社会学的教育分析」は近代社会に特殊に備わった「教育のエートル」（存在）を対象化し、近代社会固有の権力として作用する教育を認知・認識する（2000a: 97-8）。森は、「批判的教育社会学」の立場をとっていた際は、「教育社会学」という立場から、社会学に対しては教育の特権化を通じた独自性を主張し、教育学に対しては教育に対する無批判性を批判していた。だが、「社会学的教育分析」においては、教育の特権化は維持しながら、また近代社会を対象とする学問という立場は堅持しながら（つまりあくまで近代の内側から）、「教育社会学」という立場すら批判するようになったので

ある。

では、教育社会学において主流となっていたいわゆる政策科学なるものに対しては、森はどのように考えていたのだろうか。森は政策や教育に関する現実についてほとんど論じていないという意味では、現実に対する距離を保ち続けた。おそらく唯一であろう現代の社会現実を論じたものに不登校に関する論文があるが（1994a）、これの結論は学校を近代の時空間とみなすという、他の森の論文と同一のものであった。ただ、森はサブスタンシャルなものを対象にするという意味での「実証」という（教育）社会学の理念は信じていた。それは教育そのものを見出すという意味において森にとって不可欠な概念であったということである。

ただし、例えば政策の効力の測定、あるいは政策に関する議論の評価はとくに行なっておらず、その前提をひっくり返し続ける（「脱構築」する）ことに森の主眼はあった。上述のように、森の言う「主流派教育社会学」は「自明的な教育がいかなる問題を有し、それを教育の自明性のなかでいかに『解決』するか、『解決』すべきか、が主題となる」（2000a: 95）という。森はこれを教育と「宥和」している理論、つまり教育の自明性を疑わない理論として批判する。ここにおいて、森は完全に教育社会学から離脱し、「社会学」の立場を得たといえる。おそらく、森は、明確になぜかはわからないが⁶、教育社会学には教育と宥和し続けてしまう性質を持つものであると考えるようになったと思われる。

だが、当然ながらこの立場には反駁が行われ得る。つまり、現実的な政策を志向せず、実質的に何も行わないそのような作業は何のためにあるのか、それによって何が生まれるのか、だから何なのか、という批判である。もちろん、「教育という営みをやめること、あるいは教育

にたいする希望を放棄する」(1992: 199) という選択肢はあり得るのだが、森はこれを採らない。そうではなく、森は次のように応答している。

これにたいして私は——いまして述べたようにただの一度だけ——こう反問しよう。あなたがたはそのように切り返すことによって、何を偽造し、誰に取り入り、誰の赦しを乞おうとしているのか？ (1993: 7-8)

安心されるがよい。私は、あるいは私たちは、あなたがたではなく、あなたがたを遣わし、あなたがたの言葉であるとしてあなたがたにそのように語らせているあのものにたいして、闘いを挑んでいる阿修羅である、と。(1993: 8)

この答えは極めてラディカルなものであり、おそらく森自身が自負していたように、この考えは少なくとも当時の教育社会学においては独自のものであったろう。そして、森は事実、彼の流儀で「あのもの」に対して執拗に迫ったといえる。このように、戦い続けるという、つまり、教育を「相対化」、「脱構築」し「批判」し続ける道を選ぶ。森によれば、上述のような反駁を考えること自体が十分に教育を批判しその本質を見出しきれていない、ということなのだろう。

しかしながら、このラディカルな答えは、森においては教育の特権化・全域化と裏表の関係であった。彼はあくまで近代を解剖する学問としての社会学の立場に自らを置き、かつほぼ教育のみに専心していた。「あのもの」を「脱構築」し続けていく必要があるのは、あるいは「批判的教育社会学」から「社会学的教育分析」へ

とその批判的方向性を先鋭化させる必要があったのは、なによりその教育が近代社会において特別な位置が与えられていたからである。

2-4 小括——森重雄再読

本章では森重雄の議論を読み直し、その思想の整理を行ってきた。

森の教育批判は、近代の学である社会学の立場から、教育を近代と同一視することによるものであった(第1節)。ただし、彼が批判の対象とした教育とは、権力やネイションなどを通じたその「高階性」を主張することによる特権化・全域化されたものとして考えられていたといえる(第2節)。彼はこの意味での教育に対し、政策科学からは距離をとりつつ「社会学的教育分析」としてその社会学の立場を先鋭化させながら、「脱構築」し続ける道を選んだ(第3節)。

ここで注意しなければならない点は、ここまで議論してきたように森が「脱構築」を目指してきたことは確かであるが、前節最後の引用文にみられるように、その先に何を望んでいたのかは明確でないということである。稲葉(2011c)は、森は近代の「外側に脱出しよう」という夢を抱き続けていたと主張しているが、他方、彼が頑なに明言しなかった以上、「外部」は無いと考えていたとも考えられる。その「夢」を抱いていたかどうかは彼の内在的な議論からは導出できない。ただし、彼が実際にオルタナティブを示すことはなかったし、批判の徹底さに照らして、彼の議論が(稲葉がいうように)「外側」を志向するものであったと読み手に受け取られるものであったことは確かである。あるいは彼は、その先を示すことの困難さを認識していたのではないかと考えることもできる。第4章ではこの点を踏まえながら、森とは異なる行き先を示すことになる。

このようにその最期までラディカルであり続けた森の議論は、第1章で確認した教育／教育学の「揺れ」の状況における重要な極点の一つであったといえる。近代教育批判を消費し終えた後、問題解決の鍵として重要性を増し肥大化する教育が、それ自体批判の対象となっている現在において、教育そのものを批判的にまなざす森の議論は、現在においてこそ振り返られるべき重要性を持ち続けている。

次章では、森の議論、とくに彼の持ち続けた「批判」という目的と、特権性・全域性という教育概念の規定というロジックが、日本の教育社会学の文脈においてどのように位置づけられるのかを議論しよう。

(齋藤)

3 森重雄からみる日本の教育社会学

第2章では、森重雄の議論を整理した。本章では、それを日本の教育社会学のなかに置き直し、その位置づけを探る。森の議論と教育社会学の文脈の双方を対比させることで、森のもつ特徴をより明確に理解するとともに、日本の教育社会学のあり方も同時に浮き彫りにしたい。そこで森の対比として取り上げるのが、教育社会学の中心的論者と目される苅谷剛彦と清水義弘という二人の議論である。

3-1 教育社会学の2つの方向性——苅谷剛彦との対比

森重雄は、彼の基本的な立場が表明されていた1990年頃までには、日本の教育社会学のなかで一定の位置を占める存在であった。事実、藤田英典(1992)は、教育社会学の50年を振り返る論文において森重雄に繰り返し言及している。それは、教育制度の社会学(森の言葉で

いう「学校化論」への着目)、そして教育の脱構築という新しい方向性と可能性をもつ存在としてである。これを主に藤田(1992)の議論に基づき整理しよう。

1970年代後半からこの頃までの日本の教育社会学を特徴づけていたのは、欧米から輸入された諸理論(Karabel and Halsey eds. 1977=1980)の影響のもと展開された「パラダイム転換」であった。それは、社会に対する順機能が想定されていた「技術機能主義」を批判し、教育が持つ逆機能を積極的に明るみに出す「再生産論」や「葛藤理論」などの議論、あるいは教育のマクロな構造のみを扱うことを批判しよりミクロな過程に焦点を当てる「解釈的アプローチ」などが含まれる。前章でみたように、森は葛藤理論を批判していたとはいえ、従来想定されていた教育の順機能に強烈に疑義を突きつけるという点で、やはりこの磁場のなかにあったと言える。

しかし、藤田が1992年の段階で示唆していたように、これ以降の日本の教育社会学は異なる出自を持つ2つの方向に分岐する。ひとつは政策科学、ひとつは近代教育批判(あるいは「脱構築」)の方向である。現代に繋がる両者の主役を、ここでは本稿で引用する論者に限り、前者について藤田英典と苅谷剛彦を、後者について森重雄を挙げておこう。

ただし、この2つの異なる方向性は、当初十分に区別されていなかったようである。それを端的に例証するのが、苅谷剛彦(1991)が「畏友」と紹介する森重雄の議論の引用にある。苅谷は、階層論を背景に、ネオマルキシストとしてのP・ウィリスにも近い関心と視点から、「隠蔽」された階層問題を「意図せざる結果」として「発見」していく。もちろんそれは、「新しい教育社会学」のパラダイムの影響下にあるだ

ろう。そこでの「隠蔽」のロジックをもつものとして批判されたのは、「教育的価値」・「教育の呪術性」の信奉者としての教育学であった。そして援用されるのが、森重雄の議論である。苧谷は「教育の呪術性をとらえるうえで重要な示唆を含んでいる」（苧谷 1991:41）ものとして、森の「モダニティとしての教育」（1987）の一節を引用している。

その後、次々と明らかにされていく教育システムの「失敗」に、景気の低迷や格差問題などの社会問題が重なり、政策科学としての「新しい教育社会学」は教育研究のメインストリームへと押し上げられたといえる。実際に、例えば「学力問題」に関するメディア上での議論においても、苧谷を始めとする教育社会学者の議論が多く参照されており、彼らは教育のあり方に一定の影響力を保持するようになっていた（諸田 2003 など）。これは、前掲の本田の言う、「反省主義」から「実践主義」への転換でもある。

しかし、森重雄を引用する苧谷の意図とは異なり、森の関心はそこにはなかったはずだ。なぜなら苧谷の批判は、教育そのものへと向けられていたのではなく、「現在の」教育のあり方や政策、あるいはそれを作り上げた「教育学」へと限定されていたからである⁷。苧谷は、根底的な教育批判を展開する森を援用しながら、一連の学力低下・格差論争に明らかなように（苧谷 2001; 苧谷・志水 2004 など）、より善い教育の構築を目指していた。それが、森の堅持する「社会学的教育分析」とは異なるものであることは明らかだろう。

森の議論は、「現在の」教育や、それを支える「教育学」に限定されない、教育そのものを批判することを目指していたはずである。だとすれば、森が、「あなたがたはそのように切り返すことによって、何を偽造し、誰に取り入り、

誰の赦しを乞おうとしているのか？」と問うとき、そこには苧谷が批判対象としていた「教育学」のみならず、苧谷もが同様に含まれていたといえる。苧谷の議論が多く参照され始める1990年代後半に、一方で森は、それまであくまで教育社会学のひとつと自認していた節のある「批判的教育社会学」から、明確に教育社会学の外側にある「社会学的教育分析」へと軸足を移行させ、痛烈な教育社会学批判を始めるようになっていたことは先に確認した。同じように「教育（学）的価値」を批判していたようにみえる森と苧谷を対照させてみえてくるのは、同床異夢として「新しい教育社会学」のパラダイムの中に同居していた2つの異なる行き方である。

天野郁夫（1990）は、教育社会学が、社会学と教育学の間で、どちらにとっても中心的位置をもちえない「辺境性」と「境界人性」をもつ点に、自らのアイデンティティを持ってきたという。森は、この「辺境性」に、教育研究における「辺境」だけでなく、教育そのものにおける「辺境」に教育社会学が位置できる可能性を見出していたのではないだろうか。しかし、前述したポストモダン教育論の隆盛以降、よりプラグマティックで政策科学的な教育社会学が、教育研究の中心的位置を占めるものの一つとして社会的に認められ始めたといえる。そのとき苧谷らを代表とする教育社会学は、従来の批判対象であった「教育学」と同じ位置を占めてしまったということになるだろう。しかし森は、「教育研究」における中心的位置を志していたかもしれないが、決して「教育」の中心は目指さなかった。

森は次のように言う。「言葉の正しい意味での教育批判は、単なる教育学批判であってはならないまさしくその分だけ、いわゆる教育学で

あるわけにもゆかない」(森 1999a: 165)。もし森が現在も議論を続けていたとすれば、こうした批判は、肥大化する教育を後押しするようにもみえる現在の教育社会学に対して、より強く向けられていたことだろう。森は、教育社会学の教育学化を批判したのである。そのために森が打ち出したのが、「批判的教育社会学」から「社会学的教育分析」への移行であった。彼が目指したのは、教育の中心に位置しより善い教育を目指す(教育を救い出す)のではなく、教育なるものそのものから距離を取り批判するような「辺境性」であったように思われる。

3-2 教育社会学と森重雄——清水義弘との対比

ここまで「政策科学」という言葉が無前提に用いてきたが、ここで教育社会学においてこの概念がどのように議論されてきたのかを確認しておくことは重要である。教育社会学に限っても多くの議論があるが、ここでは、政策科学としての教育社会学論を展開し、後年に最も影響力を持った論者の一人として清水義弘を取り上げよう。この議論は、ここまでの森と荻谷の対比をさらにその前提にまで遡り位置づけ直す作業でもある。結論として見出されるのは、対立的にみえる森と荻谷は、清水の論じた教育社会学観を同根として持ち、それを違った形で引き継いでいたということである。

清水の教育社会学論については、藤田が以下のように端的にまとめており、本稿もこの藤田の整理を出発点とする。

清水は紀要第6集の論文『『教育社会学研究』第6集——引用者注』において、「教育社会学は教育事実および教育問題を社会学的に研究し、教育の合理性をたかめようとする

科学である」と定義し、その性格と役割、対象と方法、領域と構造について体系的に論じた。その要点は、①「教育の科学」であること、②「政策科学」への志向性をもつこと、③「教育社会」を固有の研究対象とすることの3点にあった。(藤田 1992: 12)

これらの3点はすべて、教育学と社会学という2つの親学問の間で、天野のいう「辺境性」と「境界人性」にアイデンティティをもつ「教育社会学」が、自らの独自性を打ち出すための議論であったといえる。その上で、①と②は、その具体的な方法を示すものである。要するに①は、教育を規範的に扱うのではなく、科学的な方法を用いる必要があるという、実践的教育学に対する批判と言い換えられる⁸。それは、デュルケム以来の(教育)社会学の伝統としてあるものだろう。そして②は、教育社会学が、社会学理論の単なる応用先の一領域としてあるのではなく、教育の合理性を高める政策志向を持つものであるという、社会学への批判とまとめることができる。

こうした議論の構図は、当時清水が対立していた教育科学研究会、教育史研究会との論争にも相同している。教育に対する当為の学としての立場を堅持する教育科学研究会を、事実としての教育問題の解明という立場から批判する。それと同時に、史的唯物論を金科玉条として掲げる教育史研究会に対しては、教育研究をその単なる適応にとどまるべきではないと批判するのである。その上で、教育政策がどのような機能を果たし得ているかを精査・評価する(教育の合理性を高める)。これが、清水の目指す政策科学である(清水 1978)。このように整理すれば、教育の「説明責任」や研究の「反省性」を謳い(荻谷・志水編 2004; 荻谷 2007)、「意

図せざる結果」をみつけ出していく荻谷が、清水の言う政策科学の延長線上にあることがわかる。

そして、こうした具体的な方法をもつ政策科学の在り方を正当化するのが、③の議論である。これは、「教育社会学の主体性」（清水 1978: 255-65）、つまり独自性を積極的に論じるための、先の3つの要点のなかで最も重要な論点となる。それは、①や②の具体的な方法論が、〈教育社会〉という対象の特殊性によって正当化されるからである。これを、清水の議論から具体的に確認してみよう。

教育社会学は、社会現象としての教育を対象とする経験科学であり、相対的に独立した研究領域をもつ。それは政治社会学、宗教社会学、道徳社会学、言語社会学、家族社会学、産業社会学、犯罪社会学、地域社会学などならぶ特殊社会学の一つである。しかし、教育社会学の対象である教育現象は、他の多くの社会現象と異なり、普遍的かつ包括的である。およそ教育的行為は、いかなる社会・時代にも普遍的に見られる現象であり、また教育内容は社会生活にわたる知識・技能／態度・信念などを包括する。したがって、教育社会学は特殊社会学のなかでも最も特殊な社会学であり、独自の方法論の開発が必要とされる。また、この意味で、教育社会学は単なる応用社会学ではない。（清水 1978: 313）

ここで示されているのは、社会学に対する教育社会学の独自性である。先に確認したように、教育社会学は社会学理論の単なる応用であってはならない。それを定めるにあたり、まず清水は対象としての教育の特殊性を強調する。これ自体は、構造—機能主義的システム論

などに見られるものであり、とりわけ特異な立論ではないだろう。しかし清水は、これに加え、「他の多くの社会現象と異なり、普遍的かつ包括的」な性格をもつものとして教育の優越性を説く。それゆえ教育社会学は他の特殊社会学、あるいは全体社会を対象とする一般社会学理論に対しても優位性や革新性をもちうるという。

それでは、教育の特殊性とはいかなる点にあるのか。清水が論じる教育の役割は、社会統制や文化の伝達、個人の社会的性格の形成などさまざまなものが含まれるが、それを一言でまとめれば、「人間を社会的に形成すること」（清水 1978: 3）にあるといえるだろう。この機能をもつ教育は、〈教育社会〉という概念で特殊性を強調される。

吾々はここで〈教育社会〉を設定しよう。…教育は確かに全体社会の要求や統制に服するであろう。また、教育は社会の縮図であるかもしれない。然し、それ以上のものである。なぜなら、社会の要求は直ちに教育の要求でないからである。…教育は全体社会からも部分社会からも相対的に独立した一つの社会である。その組織・慣行・信念はオリジナルである。ここに〈教育社会〉を設定することができる。／次に〈教育社会の科学〉が設定されよう。ここでまず、社会学主義は追放される。（清水 1978: 187）

教育は、社会統制に寄与するための特殊な機能をもつ。その意味で、相対的に独立しつつも、確かに他の領域と同じように社会体制から規定される。しかし教育は、他の領域を含む「社会の重要な一切の機能、価値、象徴、願望などに関する認識と実践とが集約されて」（清水 1978: 44）いるという意味で、より包括的であ

る。そして教育は、社会の要求に単に隷属することなく、高い理想のもとで人間形成を行うという「現実社会を乗り越えるひとつの使命」（清水 1978: 45）をもつ点で、より普遍的な価値体系でもある。

このように、「普遍的かつ包括的」な性格をもつ教育は、単なる全体社会の縮図を超える、相対的に独立したオリジナルなひとつの社会であり、それは〈教育社会〉という形で取り出すことができる。そして教育社会学は、その〈教育社会〉に準じる形で〈教育社会の科学〉として独自性をもつのであり、その方法が、先の①と②で論じられているものだ。

この〈教育社会の科学〉としての教育社会学では、以下のような点に注意する必要がある。

問題とすべきは、教育の社会への影響力や作用が捨象されることである。社会学者は、社会→教育のチャンネルを重視し、教育→社会のそれを軽視する。…これではもちろん教育の全体を把握したことにはならない。／…筆者は改めて教育→社会への操作的接近法を提案したい。…操作的に明確に教育を対象として押さえ、まずこれを社会学的に規定し、次にこの教育から社会学への接近を図ることである。（清水 1978: 329）

重要なことは、社会によって教育を説明することではなく、教育の作用によって社会を説明することである。別の言葉で言い換えれば、〈教育社会〉の説明は、社会に対して教育がどのような役割を果たしたか、つまり教育がどのような機能をもつかを説明することによって達成されるべきものであるということにある。

ここで、政策科学的な方法に批判を向けていた森の議論が、一転この③にみられる、教育の

固有性という観点については極めて似通った立場であることが指摘できる。それは、近代社会において、他の何よりも教育を特権視するためだ。加えて言えば、葛藤理論をトートロジーだと批判する森の議論も、清水のそれと類似している。つまり、教育によって社会を説明しても、教育を説明したことにならないという森の立論は、「社会→教育のチャンネルを重視し、教育→社会のそれを軽視する」立場への批判であったといえるだろうからである。通常考えられる教育と社会の関係を逆転させる点については、構造的に極めて類似している。両者の違いは、教育をポジティブに特権化するかネガティブに特権化するかという、前述のパラダイム転換以前／以後の特徴が反映されているに過ぎない。

3-3 小括——教育社会学における森重雄の位置

森の議論を、荻谷剛彦と清水義弘という二人の議論と対照させつつ検討してきた。特に森と清水の同型性は、おそらく教育学と社会学の双方から距離を取り、自らの議論——つまり、「教育社会学」——の独自性と重要性を示そうとするがゆえに生じたものであると考えられる。前述した通り、政策科学的な教育社会学が教育研究の中心的位置に移行する頃には「社会学的教育分析」へと改めたが、森は当初、自らの立場を「批判的教育社会学」と名指している。清水の立論を補助線とすれば、森の議論が、方法・認識の点で教育学を批判し、対象の点で社会学を上回ろうとするものであったことが、さらに明確になるだろう。日本における教育社会学を確立したひとりとして清水を置くとするならば、対立的にみえる森と荻谷は、清水という原型の、違った部分を引き継いでいる。

教育の辺境性——それは教育の「外部」では

なく、あくまで「内部」にある——に位置しつつ教育社会学に対して批判を繰り返した森も、教育を特権化し全域化するという意味においては、確かに教育社会学のなかに位置づくのである。

(堤)

4 機能主義からみた森の議論の特徴

第3章では、森と苧谷・清水を対比させ、双方の特徴を整理した。本章では、この議論の特徴をより明確にするために、機能主義とその転換についての議論を補助線として新たな解釈を提示する。結論を先取りすれば、本稿は、教育の特権性という清水と森に共通するロジックが、森の議論が内包していた“失敗”のポイントであったと診断する。ここで論じるのは、清水のいう教育社会学が機能理論としてあったこと、そして森もまた機能理論と同様の難点を持ち合わせていたということである。

本章では、「機能主義」・「機能理論」・「等価機能分析」という言葉を用いるが、機能という概念を用いるものを広く「機能主義」、そのなかに「機能理論」と「等価機能分析」という別個の立場があり、さらに前者から後者への転換があったと捉えている。

4-1 従来の機能主義の議論の構造

日本の教育社会学の歴史を簡潔にまとめた広田(2006)は、教育社会学の政策科学化の背景に機能主義的な観点があったことを論じている⁹。この点を、三谷武司(2012)のN・ルーマンに関する議論を援用して、より踏み込んで議論したい。

ルーマンは、「構造—機能主義」から「機能—構造主義」への転換を論じたものとして著名

であるが、この含意はそれほど論じられていない。三谷によれば、ルーマン以前にみられる従来の機能主義の議論の特徴は、以下のようにまとめられる機能理論を用いている点にある。

基本的には、ある統一体における、(1) 充足することが不可欠な機能(機能要件)の特定、(2) その機能の充足、不充足を正しく判定する認識メカニズムの特定、(3) 不充足を回避し充足を維持するための調達メカニズムの特定、を含む。またこの3点によって特徴づけられる統一体をシステムと呼ぶ。(三谷 2012: 74)

以上の3点が、機能理論によって説明される対象の特徴である。このようにみれば、清水の論じた教育社会学が、この機能理論を用いた従来の機能主義に近いものであることが理解できるだろう。清水の議論の特徴である①～③は、③が(1)に、①が(2)に、②が(3)に相当するからである。つまり、(1) 社会と相対的に独立した教育の機能を特定した上で、(2) 科学的方法によって充足、不充足を正しく判定し、(3) 不充足を回避するための「政策科学」が必要となる。一連の特徴をもつ特殊な統一体を〈教育社会〉として特定し、特に(2)や(3)の役割を、それに対応する〈教育社会の科学〉としての教育社会学に担わせようとしたといえる。

しかしルーマンの議論を踏まえれば、このように対象を捉える機能理論の考え方は、次のような問題を孕んでいる。

ここで本質的に重要なことは、機能分析にその説明性能を与えているのが、何が機能(要件)であるかを特定し、何が機能充足を保証

するかを特定する、特殊な対象についての特殊な理論（機能理論）だということだ。この場合、機能分析という方法の説明性能は、まさに「機能」という理論概念に依拠していることになる。簡単にいいなおすなら、方法が理論に依拠しているのである。あるいは、方法とは理論の適応手順にほかならない、といってもいい。（三谷 2012: 74、強調は原文）

ここで本稿にとって特に重要な点は、「方法が理論に依拠している」という点である。このことは、清水も自認するところであろう。清水は、まず〈教育社会〉という特殊な対象を特定し、だからこそ、それに対応する〈教育社会の科学〉としての特殊な方法の確立の必要性を論じた¹⁰。それが、教育社会学である。

さらに清水は「機能主義的接近法」と「構造論的接近法」を論じ、前者の欠点と後者の利点を挙げている。曰く、教育現象と関連する社会的事実は無数に存在するため、「機能主義的接近法は、多種多様な対象を設定できるが、教育現象についての全体的認識を欠くため、…教育現象の特質の一面のみを明らかにすることが多い」（清水 1978: 315）。また教育外の社会的事実によって教育が説明されるため、「教育現象は社会的事実の単なる派生物にすぎないことになる」（清水 1978: 315）。これが清水のいう「機能主義的接近法」の問題点として挙げられる。清水は、教育を一面的・断片的に理解することを忌避し、独自の姿を持つ教育の全体を論じる必要を説いていた。清水にとって、「教育現象は機能的に独立した領域をもつ構成体であるから、その特質の把握が必要とされる」（清水 1978: 315-6）はずであった。それゆえ「構造論的接近法」には、「機能主義的接近法」を乗り越える利得があると清水は論じる。

ここで示されているのは、〈教育社会〉の固有性のために——それは同時に、教育社会学の固有性のためでもある——、教育現象の見方を変更すべきであり、それゆえ「機能主義的接近法」ではなく「構造論的接近法」を用いるべきというロジックである。清水が、教育を機能理論的に捉える考え方を強く持っていたことがわかる。

4-2 等価機能分析の議論構造

清水の議論は、機能理論によるものとして理解できる。しかし三谷に則れば、これは一転して説明性能の制約を抱えてもいる。それは、「方法の説明性能は、まさに『機能』という理論概念に依拠している」からであり、ある現象が予め理論的に定義された機能に対する充足／不充足として提示されることになるからである。そして、「理論」に依存する説明は、しばしば規範化するという言い方もできよう。それは、先の清水の議論が、実のところ〈教育社会〉や教育社会学のための、べき論であったようにである。そこでは、「教育現象は機能的に独立した領域をもつ構成体」でなければならない、「教育現象は社会的事実の単なる派生物」であってはならないという前提が堅持され、それに従って教育の機能も説明される。ここにおいて説明の結論が予め理論的に先取りされていることがわかるだろう。それゆえ機能の規範化は、その機能を担いうる別のシステムがある可能性をみえなくさせる。

この点を鑑み、ルーマンは機能をシステムに関する理論から切り離す。それは、具体的には以下のように説明されている。

x_1 と x_2 というたがいに異なる具体的個物を考える。… x_1 と x_2 のあいだに、 y_1 という

共通点が見つかったとする。このとき、 x_1 と x_2 は y_1 に関して等価であるといえる。この等価性は y_1 にかぎったものであり、別の観点 y_2 に関して等価性が成り立つ保証はない。またさらに別の観点 y_3 に関して x_1 と x_2 が等価であったとしても、この等価性と、先の観点 y_1 に関する等価性とは別物である。このように「等価である」という述語を（真偽）問わず有意にするような y_1 や y_2 や y_3 を機能的参照観点と呼ぶ。…／…さまざまな参照観点による等価性・相違性判断をくだしていくことで、 x_1 と x_2 を交換した場合にどういう点でどういう影響が現れるかをあらかじめ整理しておくことができる。そうやって「統制」のとれた状況で「交換」ができるような態勢をととのえること、これがルーマンのいう機能分析、つまり等価機能分析の目的である。（三谷 2012: 75-6）

この方法の主眼は「比較」にある。ルーマンの等価機能分析における目的は、従来のように理論を適応してみることから、ある観点・目的についての別の等価な方法のうち、より善い選択肢を探る「比較」へと設定され直している。その際の目的＝機能的参照観点の設定は、構造やシステムの理論に制約されることなく、「分析者の都合にあわせて自由に行える比較分析実践において有意な、かつそこでのみ有意な機能設定が、許される」（三谷 2012: 76-7）。したがって「比較」においては、あるシステムについての特殊な機能理論を前提する必要がなく、分析者・観察者の任意に設定する機能を充足する方法を見つけることへ、議論のハードルを下げることになる。それが等価機能分析という方法である。

こうしてみると、森も構造—機能主義として

の清水と同様の制約や困難を抱えていたと考えることができる。もちろん、充足／不充足を判定する認識メカニズムや、充足を維持するための調達メカニズムを必ずしも論じていない森を、三谷の示した機能理論を用いた従来の機能主義と同一視することはできない。しかし、清水同様に教育の機能を予め規範化していた点は、ルーマンが指摘した従来の機能主義と同様の議論の構造を持っている。それは初期の彼が、パーソンズによってしか教育を論じる意味を提示しえなかったことがひとつの例証になるだろう。あるいは「権力」を用いてそれを説明し直した後期においても、近代社会を形成するための「権力」の源泉となるという彼の議論は、やはり教育システムの機能要件を特定する作業であったという点では同様であった。なぜなら彼は、その唯一の著書名に端的に表れているように、教育がいかにか「モダン（近代）のアンスタンス（審級）」として強力であったのかを、理論的に示し、それを実際に説明しようとしたのであるから。森の議論においては、教育は、近代の根底たる通分的「人間」像を作り出す社会化を担うがゆえに、近代社会において「高階性」を保っており、近代社会それ自体の「生存」に対する必要十分条件として位置づけられる（1996b）。それが、彼が予め教育に与えた機能であった。

4-3 小括

機能主義の変遷を補助線として見えてくるのは、教育を特権化するという清水と森に共通する議論の構成が、教育を規範化している可能性である。それは、「比較」の観点から得られる、教育にとっての機能的等価物を見えなくさせる。

彼は、教育がどれほど強力かを、例えば「高

階性」という言葉を使いながら繰り返し論じた。読み手は、教育がそれだけ強力だからこそ、森は「教育から逃避しようとした——とはいわないまでも距離をとろうとしたのではないか」（稲葉 2011a）と受け取りうる。

しかし、森も予期していたように「教育という支配のおだやかな強靱さと、この社会における支配の貫徹」が徹底されている状況では、「教育を放棄するというアイデアが恐ろしく破天荒なものにみえる」（森 1992: 199-200）ために、教育から逃避するという選択肢を選ぶことは容易ではない。だとすれば、森が教育をどれほどネガティブなものとして提示したとしても、むしろそれが徹底的であればあるだけ、教育という「アンスタンス（審級）」の存在感は高まっていく可能性が伏在している。それは、教育以外のオルタナティブを見えなくさせる教育の規範化が伴っているからだ。そのネガティブな機能が強力であるからこそ、教育を擁護する立場からは、よりポジティブな教育を求める必要が導出できる。つまり森の「脱構築」を志向する議論は、教育そのものの懐疑や否定ではなく、より善い教育の再構築——荻谷がそうしたように——の資源として参照される余地を、彼の意図に反して、そもそも理論的に内包していたのである。

（堤）

5 本稿のまとめ——教育の特権性を解除する

ここまで、森重雄の議論を中心に、教育社会学の近代教育批判の文脈を整理し、さらにそれを機能主義の変遷に関する議論を補助線に解釈してきた。本章では、これらを踏まえ、第1章に示した問いに答えていこう。つまり、森の

“失敗”はどこにあり、近代教育／教育学批判を現在においてどのように引き受けることができるのか。そして、縮小・喪失と拡大・強化の狭間にある教育と教育学の奇妙なあり方とは何なのか。

5-1 近代教育／教育学批判の行き方——森重雄の“失敗”を乗り越える

第2章で触れたように、森の「社会学的教育分析」は、教育が肥大化し「政策科学」的な議論が隆盛をみせる現状において、いまでも十分に耳を傾ける意義を持つ。しかし、彼の議論は、“失敗”してしまっていた。つまり、これまでほとんど引用・参照されることがなく、彼の意図した近代教育批判も過去のものとして消費されてしまった。この要因を、ここまでの整理に基づき議論してみる。

彼の“失敗”の最大の要因は、「ポストモダン」がしばしば単なる「暴露」として揶揄されるように、結局のところ、教育をどう変えていくことができるのかという現状の疑問に対する不安全感、そしてそこからくる閉塞感にあるだろう。それは、稲葉の論じた通りであるが、しかし彼は単純な「ポストモダン」論者ではなかった。第2章で確認したように、森重雄の議論の特徴は、教育を（近代）社会の審級として特権化することにこそある。

社会の下位領域としてではなくむしろ社会全体を包含する教育像を作り上げた上で、さらにそれを徹底的に批判する彼の議論には、社会＝教育の「外部」が見当たらない。確かに、彼の最終的な意図がどこにあったかは定かではない。しかし、教育からどこまでも逃れること、つまり教育の「外部」へと脱出することを我々に求めていると、読み手に受け取られる点があったはずである。実際に彼は、批判対象のオ

ルタナティブを示すこともなかった。加えて、最終的な意図とはかかわりなく、彼は批判対象である教育の重要性を強調するあまり、教育によって社会を包含してしまっていたことは確かである。それは、彼の議論の出口のなさ、つまり上述の閉塞感を創りだしてしまう。なぜなら、彼の議論を顔面通りに受け取り教育を放棄するということは、我々が生きる社会そのものを放棄することに直結しかねないからである。これが、他の議論に参照され難い、彼の“失敗”の原因であろう。

その上、この教育の全域化と閉塞感は、教育を放棄するか／擁護するかという二項図式を招いてしまう。そして教育の批判が行き詰まったとき、教育の全面的批判は、教育の全面的擁護に容易に反転しうる。それは、教育＝社会である以上、社会に「生きる」ためには、教育を受け入れるしか選択肢が残されていないからだ。第1章で挙げた田中智志の転身は、そのように解釈することも可能であろう。「外部」へ脱出する必要性を説くようにみえて、一方で、自ら「外部」を塗りつぶす¹¹。森の議論は、こうした極めて重要な矛盾と困難を内包していた。あるいは少なくともそのように読まれてしまったのではないだろうか。

森の矛盾と困難を克服するものとして、本稿は上述した「比較」の視座を提案する。彼の議論に必要なことは、教育の「外部」、つまり従来教育に担われていた機能について、教育以外の等価機能物との比較を行う視点の設定である。そのためには、教育システムの特権化を解除し、従来想定されているシステムの機能要件から自由に、機能的参照観点をその都度設定することが重要である。それは、「問題」状況に依ってもよいし「要請」に依ってもよいかもしれない。個々の観察者・分析者の必要に応じて

設定されるしかない。これを平たく言えば、(今ある)教育から逃れることは社会そのものから逃れることではないし、「比較」から生まれるのは単なる閉塞ではなく、別なるあり方の可能性であるということである。

5-2 教育と教育研究の現状を読み直す

ただし最後に、森の議論が、ここまで整理した難点とそれを克服する「比較」の議論を展開する可能性があったということは付言しておいてよい。彼の遺稿となった「教育権論の社会学」(2003b)は、社会政策・社会保障などを専門とする武川正吾との調査プロジェクトを元にした計量研究であり、教育に関する意識を社会保障との関係において論じようとするものである。それまで、ほとんどの彼の議論が教育にのみこだわり、教育のみを批判するものであったことと比べれば、社会保障と比較しようとする観点が挿入され無条件の教育の特権化がみられない。ここには、上述した「比較」の視点の萌芽が見て取れるのである。仮に彼が議論を続けていたとすれば、自身の議論を再度反省する新しい展開がみられたかもしれない。

こうしてみれば、第1章で示した仁平や山口の一連の議論が、社会保障と教育の関係を問う森の遺稿とよく似た問題設定でなされていることは示唆に富む。重要なことは、仁平や山口の批判が、教育の「外部」の価値からなされているという点にある。実際に仁平は、社会保障のあり方を「教育システムの外部から問い直すこと、つまり、社会保障を〈教育〉から自律させることが必要だと思われる」(仁平 2009: 193)と主張する。ここまで議論してきた我々は、これを、生存権保障という役割＝機能的参照観点に対し、これまでその役割が期待されてきた教育の等価機能物として福祉を対置し「比較」す

ることで、福祉という方法の優位性を示そうとする議論であると整理し直すことができる。ここでは、教育それ自体の機能的等価物たる福祉との「比較」によって、翻って教育を、等価機能比較が可能な対象として位置づけ直すことができているのである。その結果として教育は、その領分を「外側」から限定されることになる。このように、教育を「批判」し「相対化」するという森の一貫した目的と、最後にみられた新しい展開の萌芽は、むしろ教育（社会）学の「外側」に継承され確立されようとしている¹²。

ここまでの議論を踏まえれば、「政策科学」が全く無意味だとも言えないだろう。というよりも、必要である。森が一貫して示し続けてきたように、教育は近代社会にとって、すなわち現代の私たちにとっても重要な——それはポジティブでもネガティブでもあるし、不可欠で不可避でもある——機能を担い続けている。「比較」の視点で強調したように、教育の「外部」を必要とするということは、教育の「内部」も同時に確保するということである。そして、そうして領分を確保された教育にとっては、より善い教育を探る「政策科学」が必要となるだろう。

教育は、その外側から領分を限定されつつ、そうして確保された内部では、より善い営みを求め続けることが必要となる。冒頭に掲げた、縮小・喪失と拡大・強化の狭間にある教育と教育学の奇妙なあり方は、こうした相反する視点に支えられたあり方を示している。そして、この見方を可能にしているのは、教育の領分を規範的・理論的に定義することのない等価機能分析の観点であるといえる。

教育そのものの「辺境性」からの批判という、森重雄が一時は教育社会学に見出そうとした方向性を再評価し、それを継承することは——そ

れを「教育社会学」と呼ぶべきかどうかはさておき——ありうる行き方として残されている。本稿は、その可能性のひとつを示しえたはずである。

(堤)

注

¹ 森重雄（もり しげお、1956年12月9日～2006年11月15日）は奈良県五條市生まれ。1979年東京大学文学部社会学科卒業。1984年東京大学大学院教育学研究科博士課程単位取得退学。その後、東京大学教育学部教育社会学研究室助手を経て、電気通信大学電気通信学部人文社会科学系列教授となる。

² 以下、特記していない引用はすべて森による。

³ 森は社会学が社会科学の「一分肢」と考えていたが（1986: 60）、この引用文からわかるように、少なくともここでの議論においてはそれらが明確に区別されているわけではない。

⁴ 彼の「審級」概念は様々な用法で使われているが、本稿で言う「高階」と基本的に同一だと考えられる（1994b: 37）。

⁵ ここでの「ポリツァイ」概念はフーコーからの引用であり、森は「近代社会システム特有の統治技法」と定義している（1994b: 34）。

⁶ 議論内在的には、ここまで本稿が議論してきた通りである。しかし彼が教育社会学から離脱した理由がそれだけにとどまるかは明確ではない。例えば森は、「教育学ならびに教育社会学から〈社会的教育的教育分析〉を截然と峻別したい」（1999: 165）と、とりわけ明確に自らの立場を打ち出しているが、そこでは議論内在的な批判に加えて、教育学／教育社会学の「学問的倫理」や「品性・品格」といった点にも言及されている。これが、森の議論を特徴付ける上でどれほど重要な要因であるのかは判断とししない。本稿は、そうした点については判断

を保留し、あくまで森の議論を内在的に跡づけることを目的としている。

⁷ この対比をより浮き彫りにする事例として、森(1992)と苅谷(1997)が共に議論している、ピグマリオン効果と能力についての議論が挙げられる。森はこの議論において、「能力」概念それ自体が構成されていることを議論したうえで、「教育を放棄するというアイデアが恐ろしく破天荒なものにみえるということじたい、教育という支配のおだやかな強靱さと、この社会における支配の貫徹を物語っている」(森 1992: 199-200)と、彼自身の他の論考同様に、教育それ自体を検討対象とする必要があることを結論としている。それに対し苅谷は、構成されるのは「能力」それ自体ではなくあくまで「能力シグナル」であるとし、最終的に日本の教育における自己責任論批判を展開しようとしている。両者は同じ議論の素材を使って、異なった狙いを持った議論を行なっているといえる。紙幅の関係から、この点についての詳細な検討は、稿を改めて論じたい。

⁸ 例えば以下の引用を参照。「特定の問題意識やイデオロギー的立場からでなく、実証的・客観的科学の立場からなされる現実の批判は、まわりくどい道をたどりながらも、やがてゆがんだ教育研究や教育実践にたいして合理化の道を拓くことになるであろう」(清水 1978: 242)。

⁹ ただし広田は、機能主義が政策科学化するわけではないことも同時に指摘している(広田 2006: 142)。本稿も広田と同様、機能主義は清水のいう政策科学にとっての必要条件として議論しているのであって、充分条件としているのではない。

¹⁰ 清水は自らの仕事を次のようにまとめている。「固有の方法論をもつことによって、教育社会学は相対的に独立した科学となる。このような観点から、私がいささか努力したのは、まず固有の研究対象として『教育社会』を設定し、さらにこれを『教

育構造』として展開し、教育構造モデルを創出することであった」(清水 1978: 348)。

¹¹ ただし、あるひとつの特徴によって社会を読み解こうとする議論は、森に限った立論ではない点には注意が必要であろう。彼の議論は、産業社会、情報化社会、管理社会…など、数々のバリエーションの内のひとつ、あえて言えば「学校化社会」・「教育化社会」でしかない。しかしルーマンのシステム論の立場からは、それらは社会のうちのひとつの限られた領域にすぎず、教育は、社会におけるあくまでひとつのサブ・システムに過ぎないと批判されるだろう。長岡の言葉を借りれば、「社会の主要な諸機能は種類は異なるが位階は等しい各部分システムによって自律的に遂行されている」のであって、それゆえ「社会のどの部分システムも全体を代表することはできないし、どの部分システムも他の部分システムを制御したり支配したりすることはできない」(長岡 2006: 11)。

¹² ただし、ここまでの議論を踏まえれば、こうした議論にもひとつ注意が必要である。詳しくは山口・堤(2013)を参照願うこととし、ここでは簡単に記しておく。それは、「福祉」(あるいは「生存」)に軸足を置きつつ教育を批判する議論が、森の行き詰まった「教育」に対する批判と同様の、反転した構造をもっている可能性についてである。確かに「福祉」を比較対象として設定する議論は、「教育」の全域化・特権化を解除する有効な視点を提供する。しかし、それが「福祉」の特権化・全域化を伴っているとすれば、本稿の森に対する批判は、仁平や山口の議論にも同様に向けられる。つまり、森の議論が「教育」によって他の領域を含む社会全体を塗りつぶそうとしたのと同様に、結果として「福祉」によって「教育」を塗りつぶそうとするものではないかという懸念である。この点についてのさらなる検討は、今後の課題としたい。

森重雄文献

- 1982, 「デュルケムとデュルケム以前——教育システムの理論の系譜と課題（1）」『東京大学教育学部紀要』22: 193-202.
- 1983, 「ウェーバーの教育社会学——教育システムの理論の系譜と課題（2）」『教育社会学研究』38: 185-97.
- 1984, 「マルクス『主義』教育社会学・批判」『東京大学教育学部紀要』24: 21-46.
- 1986, 「教育分析と社会学——モダニティ概念とパーソンズを中心に」『東京大学教育学部紀要』26: 59-76.
- 1987, 「モダニティとしての教育」『東京大学教育学部紀要』27: 91-115.
- 1988, 「教育社会学小史——新しいシナリオ」『東京大学教育学部紀要』28: 75-101.
- 1990a, 「教育社会学における理論——教育のディコンストラクションのために」『教育社会学研究』47: 5-20.
- 1990b, 「再生産論から学校化論——ブルデュー／パスロン『再生産』再考」山本哲士編『教育が見えない——子ども・教室・学校の新しい現実』三交社, 253-82.
- 1992, 「現代教育の基本構造」田子健編『人間科学としての教育学』勁草書房, 177-202.
- 1993, 『モダンのアンスタンス——教育のアルケオロジー』ハーベスト社.
- 1994a, 「増え続ける登校拒否」『児童心理』48(8): 8-14.
- 1994b, 「教育言説の環境設定——教育の高階性と社会システムの生存問題」『教育社会学研究』54: 25-40.
- 1999a, 「近代・人間・教育——社会学的人間論からの構図」田中智志編『〈教育〉の解説』世織書房, 73-161.
- 1999b, 「〈人間〉の環境設定」『社会学評論』50(3): 278-96.
- 2000a, 「教育社会学における批判理論の不可能性」藤田英典・志水宏吉編『変動社会のなかの教育・知識・権力』新曜社, 90-107.
- 2003a, 「行政と学政——国民国家と地域支配」森重雄・田中智志編『〈近代教育〉の社会理論』勁草書房, 197-239.
- 2003b, 「教育権論の社会学」森重雄・田中智志編『〈近代教育〉の社会理論』勁草書房, 241-74.

その他文献

- 天野郁夫, 1990, 「辺境性と境界人性」『教育社会学研究』47: 89-94.
- 藤田英典, 1992, 「教育社会学研究の半世紀」『教育社会学研究』50: 7-29.
- 広田照幸, 2001, 『教育言説の歴史社会学』名古屋大学出版会.
- , 2006, 「教育の歴史社会学——その展開と課題」『社会科学研究』東京大学社会科学研究所, 57(3/4): 137-55.
- , 2009, 『ヒューマニティーズ 教育学』岩波書店.
- 本田由紀・齋藤崇徳・堤孝晃・加藤真, 2013, 「日本の教育社会学の方法・教育・アイデンティティ——制度的分析の試み」『東京大学大学院教育学研究科紀要』52: 87-116.
- 稲葉振一郎, 2011a, 「斜めからみる『日本のポストモダン教育学』」, シノドスジャーナル, (2012年3月22日取得, <http://synodos.livedoor.biz/archives/1809780.html>).
- , 2011b, 「斜めからみる『日本のポストモダン教育学』（2）」, シノドスジャーナル, (2012年3月22日取得, <http://synodos.livedoor.biz/archives/1811023.html>).

- , 2011c, 「斜めからみる『日本のポストモダン教育学』(3/完)」, シノドスジャーナル, (2012年3月22日取得, <http://synodos.livedoor.biz/archives/1815995.html>).
- Karabel, Jerome and A. H. Halsey eds., 1977, *Power and Ideology in Education*, New York: Oxford University Press. (= 1980, 潮木守一・天野郁夫・藤田英典編訳『教育と社会変動——教育社会学のパラダイム展開 上巻』東京大学出版会.)
- 苅谷剛彦, 1991, 『学校・職業・選抜の社会学——高卒就職の日本的メカニズム』東京大学出版会.
- , 1995, 『大衆教育社会のゆくえ——学歴主義と平等神話の戦後史』中央公論社.
- , 2001, 『階層化日本と教育危機——不平等再生産から意欲格差社会(インセンティブ・ディバイド)へ』有信堂高文社.
- , 2007, 「『大衆教育社会のゆくえ』以降——10年後のリブライ」田原宏人・太田直子編『教育のために——理論的応答』世織書房, 237-53.
- 苅谷剛彦・志水宏吉編, 2004, 『学力の社会学——調査が示す学力の変化と学習の課題』岩波書店.
- 三谷武司, 2012, 「システム合理性の公共哲学——ルーマン理論の規範性」盛山和夫・上野千鶴子・武川正吾編『公共社会学1』東京大学出版会, 71-86.
- 諸田裕子, 2003, 「『学力低下問題』の社会的構成——1998～2003年の新聞報道記事を手がかりに」『平成14年度公募研究成果論文集 お茶の水女子大学21世紀COEプログラム 誕生から死までの人間発達科学 Studies of Human Development from Birth to Death』お茶の水女子大学大学院人間文化研究科人間発達科学専攻・COE事務局, 211-23.
- 長岡克行, 2006, 『ルーマン／社会理論の革命』勁草書房.
- 仁平典宏, 2009, 「〈シティズンシップ／教育〉の欲望を組みかえる——拡散する〈教育〉と空洞化する社会権」広田照幸編『自由への問い5:教育』岩波書店, 173-202.
- 大多和直樹・山口毅, 2007, 「進路選択と支援——学校存立構造の現在と教育のアカウントビリティ」本田由紀編『若者の労働と生活世界——彼らはどんな現実を生きているか』大月書店, 149-84.
- 盛山和夫・上野千鶴子・武川正吾編, 2012, 『公共社会学1・2』東京大学出版会.
- 清水義弘, 1978, 『清水義弘著作選集 第1巻 教育社会学——政策科学への道』第一法規出版.
- 田中智志, 2009, 「希望の肯定性——教育哲学の論じられなかったテーマ」『教育哲学研究』100: 361-76.
- 田中智志・山名淳編, 2004, 『教育人間論のルーマン——人間は〈教育〉できるのか』勁草書房.
- 森重雄・田中智志編, 2003, 『〈近代教育〉の社会理論』勁草書房.
- 山口毅, 2011, 「教育に期待してはいけない」広田照幸編『社会理論・社会構想と教育システム設計』日本大学文理学部広田研究室, 135-41.
- 山口毅・堤孝晃, 2013, 「教育と生存権の境界問題」広田照幸・宮寺晃夫編『教育と社会との関係の理論的研究(仮題)』世織書房(近刊).

(つつみ たかあき、東京大学大学院、taka-223@p.u-tokyo.ac.jp)

(さいとう たかのり、東京大学大学院、bachianasbrasileirasbyhvl@gmail.com)

(査読者、河野誠哉、山口毅)

Development of Criticism of Modern Education (-al Studies) in the Sociology of Education in Japan and its Reflection:

Based on the Argument of Mori Shigeo

TSUTSUMI, Takaaki / SAITO, Takanori

The purpose of this paper is to overview the development and the characteristics of the criticism of modern education (-al studies) in the sociology of education in Japan through the argument of Mori Shigeo, and to propose the possibility of criticizing education in sociology of education. First, we state the concern of this paper and the significance of Mori's arguments. Second, we reassess the arguments of Mori, and thirdly, clarify the characteristics and the limits of the criticism of modern education and educational studies in the sociology of education in Japan.

The main characteristic of Mori's argument is thoroughgoing criticism of modern education and educational studies, and to grant a special order to education and the thought that education is prevailing throughout society. Mori's thoroughgoing criticism of education and educational studies is worthwhile to discuss even today because most of the criticisms of education and educational studies in the sociology of education were protection of education. However, the reason his argument has not accepted enough is that he allows his theory for an interpretation for the better education. After these examinations, the method of functional equivalent analysis without a priori setting of function of education is proposed.