

## カール・マンハイムの社会学と教育理論

—その研究序説的断章—

久 富 善 之

はじめに、今日からマンハイムを読む

一人の社会思想家の理論がいかなる時代の中でどのように形成され、また展開していくのか、そしてそれがまたその時代にどのように受け止められて学問発展にいかなる寄与をなしていくのか、さらにその思想家の死後にどのような評価され、あるいは忘れられ、あるいはまたある時期に再評価されるようになるか、それらはさまざまの意味で興味の尽きない問題である。この問題は、社会の歴史的な変化の過程と、ある学問の歴史的な形成・発展の過程とが、どのように相即しながら展開していくのかという「学問の社会史」の一環にある課題であるとともに、同時に一人の思想家の学問的形成の理論史および社会史という「思想家の個人史」がそこに重なっている、そのような課題である

だろう。そして、ある特定の人物をある時点で取り上げようとする自身、すでに何らかの新しい観点からの「再検討」「再評価」の意図がそこに表明されている行為でもある。

そのような意味で取り上げられるべき過去の（「現在生存していない」の意）思想家は、どの歴史的時点でも可能性としてはつねにほとんど限り無く多くあると言えるのだろうが、本論文で筆者が取り上げようとするのは、カール・マンハイム (Karl Mannheim, 1894-1947) と「うゝ」二〇世紀を代表する社会学者たち (sociologists) 何十人かのうちの一人である。『イデオロギーとユートピア』(1929) という知識社会学の書物、『変革期における人間と社会』(ドイツ語版、1935、英語版、1940) と「うゝ」大衆社会 (mass society) 』分析の書物、彼の著作としてはとりわけこの二冊が世界的にも、日本でも有名である（彼の著作物の全体については、その遺稿集を含めて末尾の「リファレンス」にまとめた）。

昨年（一九九七年）は、ちょうどカール・マンハイム没後五〇周年に当たる。この半世紀を越えていま彼という一人の思想家・理論家を取り上げることが有意味だったかどうかの判定は、本論文をスタートとする筆者の研究成果全体の当否の如何にかかっていることであるが、ここであらかじめ次の3点だけに簡単に触れておきたい。

その一つは、カール・マンハイムが二〇世紀前半の二つの世界大戦と革命・反革命・ファシズムのじつにそのただ中を、二度の亡命を含めて生きた思想家である点である。彼はハンガリー生れのユダヤ人である。彼自身の二度の亡命（ハンガリーからドイツへ、ドイツから英国へ）には、ハンガリー革命と反革命、ナチスの政権掌握とユダヤ人弾圧といった政治と思想と民族と宗教の諸問題がそこに重なっている。この世代は誰もがこのような歴史を生きたのだと言える面もあるが、マンハイムの場合、冒頭に述べた「学問の社会史」と「思想家の個人史」とが今世紀前半のヨーロッパの激動の歴史のなかでクロスしているだけでなく、そこにまた、この時期の亡命ユダヤ知識人の運命が彼に

特有なかたちで重なっている。秋元の適切な言葉を借りれば、「亡命知識人マンハイム」の問題である。今日の流行語で言う「多文化 (Multi-culture)」を歴史の激変の中に生きているのである。歴史変動が個人の生活史と思想史にいかにかまれるものなのか、とりわけその変動の中に生じた「多文化」状況に、個人の生活と思想がどう適応、なしし不適應していくものなのか、そのような課題を追究するのにマンハイムが絶好の事例の一つになっていることは間違いない。

その二つ目は、さきに触れた彼の二つの著作、それはたしかにマンハイムの二つの主著である。つまり、『イデオロギーとユートピア』が彼の学問生涯の前半期・ドイツ時代を代表する知識社会学の書物であり、『変革期における人間と社会』が彼の学問生涯の後半期・英国時代を代表する大衆社会分析と社会計画論の書物なのであるが、それらがたくさんの人々に読まれ、長年の間それをめぐって多くの批評と議論がなされてきたのに比べて、教育社会学を専攻する筆者が目標として追究するマンハイムの「社会学的教育理論」ないし「教育社会学」というものについては、ほとんど注目されていないということがある。筆者は、そこに注目が少ないことをなにか「ひがみ」をもって嘆いているわけではない。その数少ない人々による彼の「社会学的教育理論」への注目にこれまで重大な偏りがあったのではないか、まずそれを問題としたいのである。

彼の教育理論に言及する人が等しく注目するのは「社会的教育 (social education)」というかれの提起した概念であり、その着想である (日本でふつう言われる「社会教育」とはまったく違うその内実については、「一節」で述べる)。「自由のための計画 (Planning for freedom)」論の一環を占めるこの「社会的教育」論は、彼が一九四〇年代に精力的に展開して、遺稿集の第一巻「自由、権力、民主的計画」の中で完成された姿を見せた理論であって、これを彼の教育理論の中心概念の一つであることに誰も異論はないだろう。しかし、彼の教育理論に注目するも

ともと数の多くない内・外の研究者たちの誰もが、「自由のための計画」の一環という筋でこの「社会的教育」論を理解する、その時に、マンハイムの教育理論の持つ固有に社会学、的な性格に対する過少評価がそこに起こっていると考えるのである。筆者自身も今から一五年前までに書いた教編の論文の中で、まったく同じ見解に立っていたので、これは他者への非難ではなく、一つの自己批判である。たしかに、『自由、権力、民主的計画』という遺稿集第一巻はそういう筋で書かれていたのであるが、これ自身が後期マンハイムの片側でしかない。彼には、一九二〇年代の「世代」論に始まり、一九三〇―三三年のいくつかの論文から、『変革期における人間と社会』のドイツ語版、そして『現代の診断 (Diagnosis of Our Time)』(1943)に収録されたいくつかの論文、そして遺稿集の第五・六巻につながる筋がもう一つある。それは「近代社会と人間人格」とか、「現代社会における人間の社会的形成」とか、あるいは「近代的社会制度と人格形成」(マンハイム自身が一九四五年に自分の履歴書に書いた言葉を使えば「近代社会制度のもつ教育的重要性 (the educative significance of social institutions) 」) というかたちで表現されるような課題群の連なりである。英国社会の一部で当時注目を浴び光彩を当てられた「自由のための計画論」の一連の筋とは別に、もう一つのより社会学的な分析と考察が、講義のテーマの量でも、執筆論文量でも存在し、かつそれが一貫した彼の追究テーマであったことを確認することは、ただそういうこともあったというだけの問題ではない。「社会計画」論、「社会的教育」論をこのもう一つの筋との関係の中に置くことによって、それを「自由のための計画」の筋の中だけに閉じ込めて置いた場合には見失われてきた「社会計画」「社会的教育」のマンハイムにおける(それは我々にとっても、である)もう一つの豊かな意味がよみがえると考える。そこに筆者が改めてカール・マンハイムの社会的教育理論に半世紀を越えて光を当てようという意図の一つもあるのである。

本論文は、一方でマンハイムの社会学と教育社会学へのそういう新しい読取りを、筆者が出会えた新資料も含めて

展開しようとするものであるが、もう一方で、なぜそのような狭く偏ったマンハイム読取りが、英国でも日本でも生じたのか、「四節」ではそれを一人の思想家の運命としても追究したいとも考えている。

その三つ目は、歴史の中に忘れられた彼の社会学的教育理論の全体構図をよみがえらせるといふことは、その今日的な意義を再評価することでもある、という点である。ここで筆者のそのような意味での評価点をテーマとしてあらかじめ列記するならば、とりあえず次のようになる。

- ① 知識の社会的性格と人格の社会的形成、
- ② 教育をめぐる階級社会と大衆社会、
- ③ 近代制度の潜在作用力とその制御・再組織化、
- ④ 「青年問題」への世代論的な接近
- ⑤ 「教育の自由」のための計画、

5つの項目だけ並べると、なにか個人的な「思い入れと過大評価」の結果と思われるかも知れないが、歴史の中に埋もれ忘れられた思想に光が当たってその真実が見えてきたとき、そこから逆に現代の現実と理論に、ある光が注がれるというような事例は、決してまれではない。筆者はその光を最初に浴びたという密かな思いをもって、本論文の執筆を始めているのである。

筆者は、以上のような意味での「マンハイムの社会学と教育理論」の体系的な叙述を一つの願望としても展覧とし

でも目指しているわけであるが、本論文では残念ながらそれを達成することができていない。本論文が取り上げるのは、とりあえず次の1〜4の論点である。

- 1、マンハイムの著作・論文に見るテーマ展開
- 2、マンハイム知識社会学の問題論平面とそこにおける二つの軸
- 3、マンハイム世代論の射程
- 4、諸資料に見る「ムートにおけるマンハイム」と「自由のための計画」論

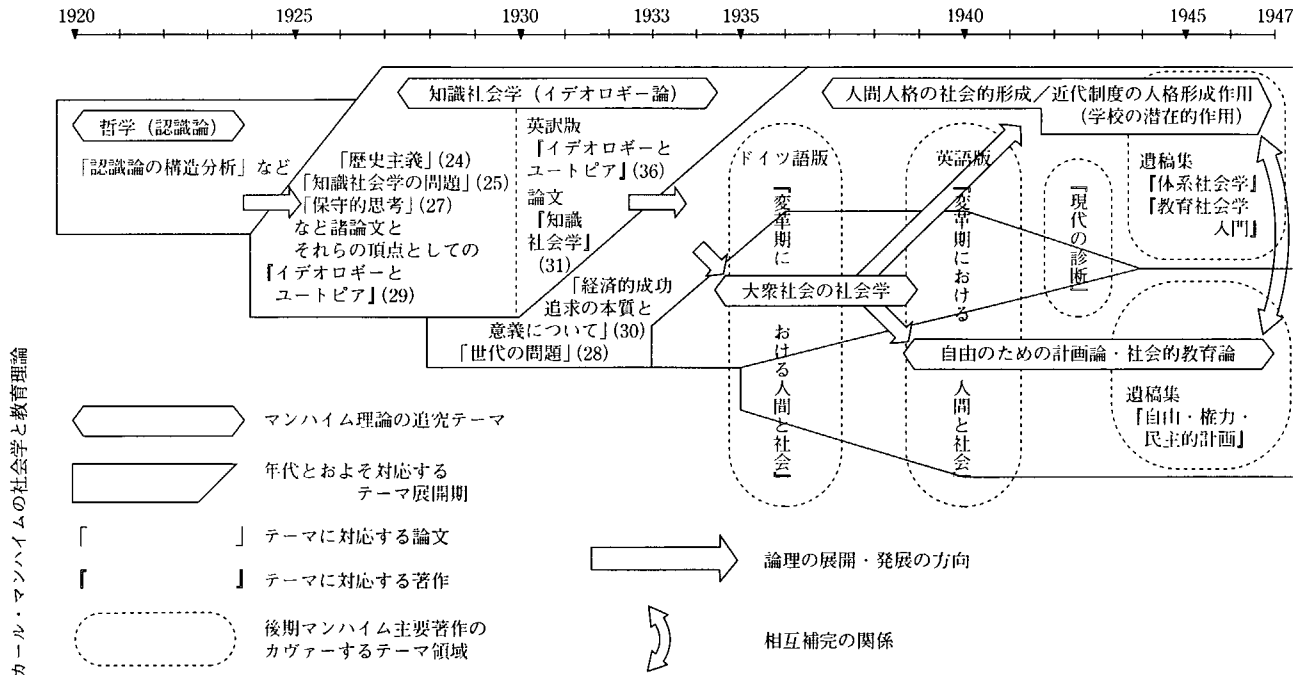
それは、体系的叙述の全体でないばかりか、それへの系統的な接近を示すものでもない。それは論文副題の通り、現時点での「序説的断章」に止まっている。だがそれらは、先の①〜⑤へとつながっていく筆者の一貫した課題意識の展開を示すものにはなっていると思う。

### 一節、マンハイムの著作物に見るテーマ展開

#### 1、学問生涯の前期・後期とテーマに関する全体構図

ここでまず筆者が注目するのは、マンハイム理論の詳しい各部分ではなく、むしろマンハイム理論のテーマとその展開であり、それらが織り成す全体的な構図である。彼の理論の全体構図にせまる前提として、図1は、テーマの展開を、それに主要な著作・論文を重ねて概観したものである。

図1 カール・マンハイム理論の追究テーマ——その歴史的展開



筆者の追究が及んでいないハンガリー時代を、学位論文「認識論の構造分析」(1917-18 執筆、1923 発表) に代表させると、それからドイツ時代の一九二〇年代の初めを含めて、哲学とくに認識論に出发したマンハイムは、二〇年代半ばには、人間の認識・思考の社会的基盤に強く着目するようになった。認識・思考の結実としての「知識」が、認識主体の社会的存在のあり方に拘束されるという問題をめぐっての階級間の争いと、そこでの真理認識の可能性とを解明する「知識社会学」がそれである。そこに「知識社会学の問題」(1925)をはじめとする二〇年代後半の一連の論文と著作があり、そしてそれらの頂点として、彼の名を世界的なものにした『イデオロギーとユートピア』(1929)がある。

ところで、一九三三年までのドイツ時代で、あまり注目されていないが一九三〇〜三三年の間に、人間人格の社会的形成 (soziale Menschenformung) に着目する、「経済的成功追求の本質と意義について」(1930)、「社会学の現代的課題」(1932) などの論文がある。知識社会学が、知識・認識の社会的基盤を問題にしているのに対して、これは(人間の社会的活動とその人間への作用力という点で)もう一回り視野が広がって、人間の人格形成の社会的基盤が問われている。それは、「人間形成の社会学」ともいうべきテーマである。

そこから二〇年代を振り返ると、じつは論文「世代の問題」(1928) が、世代の知識・認識レベルだけでなく、生活体験・生活指向を含む人格の社会的形成と、その世代的变化の原因や意味を問う視野の広さを持っていたことが見えてくる。

だとすると、前期マンハイムの理論ではもちろん知識社会学が主流であるが、そこに「人間形成の社会学」というテーマが伏流としてあり、三〇年代に入るとその伏流が大きくなって、それが実は後期マンハイム理論へと引き継がれることになる。これまで議論のあった「マンハイム前期・後期問題」の連続・非連続は、このように理解されると



思う<sup>(4)</sup>。

一九三三年にナチスが政権を掌握し、マンハイム自身がユダヤ人の故をもって「第一次追放リスト」に登載されて、英国へと亡命することになる。ここに彼の学問生涯を二分する画期がある。図1の右半分に見るように、ここから彼の追究テーマの中心は、知識・認識のレベルから人間の人格・心理・行動のレベルに移動し、それらを社会の構造変化との関連で問う現代大衆社会分析へと展開していく。

ドイツ語版『人間と社会』(1935)はそのような移行を画する著作である。現代社会を「大衆社会」と規定し、ここにファシズムを生み出す政治的・文化的「危機」を分析的に明らかにする「大衆社会の社会学」であった。ここから後期マンハイムの追究テーマは、図1の右下方の線にたどるように、「社会計画論」「社会的教育論」へと展開・発展していくというのがこれまでの理解である<sup>(5)</sup>。

## 2、後期マンハイム理論における二方向分岐の存在

しかし筆者は、ここから後期マンハイム理論のテーマは二つに分岐すると考える。

第二の方向(図の右下方の線)はこれまで理解されてきたように、大衆社会の危機をファシズム独裁でなく、むしろファシズムに抗して民主主義的に克服していく「自由のための計画」の戦略を追究する計画論・政策論の方向である。その線上に、人間の人格形成に影響を与える社会諸力を、民主的人格の形成をめざしてコントロールしようという「社会的教育」の理論もあった。この方向は、ドイツ語版『人間と社会』(1935)にその端緒があり、それに大幅増補した英語版『人間と社会』(1940)にその骨格が示されて、論文集『現代の診断』(1943)を貫き、死の直前までにはば書き上げていた『自由、権力、民主的計画』(遺稿集第一巻、1951)に集大成されることになる。しかし、こ

れらが後期マンハイム理論のすべてではない。

第一の方向(図の右上方の線)は、現代社会分析を人間の人格・心理・行動との関係で深めていく「歴史的な人間形成の社会学」の道である。それは、現代を社会発展の歴史の中に位置づけ、近代社会に固有の近代的な制度・機構の歴史的な展開と、その今日的な働きを説明するものであった。とりわけ、人間人格の社会的な形成にとつて、近代的な制度・機構が持つ意味を科学的・客観的に(政策論的・計画論的でなく)追究・説明するという、より社会学的な方向である。

この第一の方向は、前述の論文「世代の問題」(1938)に端緒があり、「経済的成功追求の本質と意義について」(1930)でその骨格を確立したのであるが、それが「大衆社会の社会学」の介在によって歴史の中の現代の問題として深化して、『人間と社会』・『現代の診断』収録のいくつかの論文にも貫いている。そして、存命中に発表された論文・著作とともに、彼が職を得たロンドン大学での講義・演習のテーマ・内容に、そしてそれらを収録した遺稿集第5巻・6巻に示されることになる。この線上に、制度とりわけ学校制度が、その公定のカリキュラムとは別に、子ども・青年の人格形成に潜在的作用を持つ(今日では「隠れたカリキュラム」などと呼ばれている)ことの一九四〇年代におけるマンハイムによる発見<sup>(6)</sup>もあつたと考へる。

第二方向の計画論は、ことがらの論理的な関係からいっても第一方向の社会学的な分析・説明を前提とするはずのものであり、またマンハイムの個人学問史としてもこれまで見たように(図1にも明示したように)前提にしたのであるから、両者は無関係どころか補完的である。いやむしろ、第一方向が知識社会学と並ぶマンハイムの一貫した研究テーマの主線の一つであつて、そこから一九三〇年代の後半のある時期から「大衆社会の社会学」の介在を通して、第二方向がその特殊領域として分岐したと見ることもできるのである。この方向での活動が社会的には華々しかった

のでそれだけ見ると、図1の第一方向は第二方向の発展に吸収されたように見える面もあるが、それには解消し切れない独自の社会学の追求テーマがあり、またマンハイムはその追求を続けていた、そこにマンハイムの教育社会学もあつたと考えるのである。

この両方向への分岐とそれぞれの独自性・独自の追求という筆者の解釈は、単なる独断ではない。と言うのは、マンハイム自身によって書かれた彼の履歴書 (Curriculum Vitae) にもそのことが示唆されているからである。

### 3、二つの「履歴書」から

人間はその生涯にどれだけの履歴書を書いて提出するものであろうか。マンハイムもおそらく、職を得るに際してまた研究資金にアプライしたり、短期の招聘に当たっても、それぞれ履歴書を提出したと考えられる。履歴書は、それ自身が当人の履歴に関する客観データであるとともに、その人が自分の半生をどのようなストーリーをもって把握し、また他人に示そうとしていたかの重要資料でもある。

筆者の手元には、おそらく数多く提出されたであろうその時々のマンハイム履歴書のうちの、いずれも英文で書かれた英国時代の二つのものがある。一つは、第二次世界大戦の勃発の直後、英国への亡命者たちに「国家非常時登録 (the National Emergency Register)」として提出が求められたものである (1939. 9. 6. 付)。もう一つは、一九四五年にロンドン大学教育研究院の「教育学主任教授 (Chair of Education)」の就任審査に当たって同研究院に提出されたものである。<sup>(1)</sup>

第一のものは「資料1」に見るように、出生、父母の名前と国籍、結婚の項目に続いて、ブダペスト、ベルリン、パリ、フライブルグ、ハイデルブルグの各大学で学び、ブダペスト大学で哲学博士の学位を取得したこととともに、

「資料 1」

*CURRICULUM VITAE of Dr. Karl Mannheim*

Name : Karl Mannheim  
 Address : 5 The Park, N. W. 11. (Speedwell 0375)  
 Date of birth : March 27<sup>th</sup>, 1893.  
 Place : Budapest  
 Parents : Gustav Mannheim, Hungarian citizen by birth  
 Rosa Eylenburg, German by birth, Hungarian by marriage.  
 Marriage : Married Dr. Julia Láng in Heidelberg.  
 Education : Gymnasium (Secondary School), Budapest. Studied in  
 Universities of Budapest, Berlin, Paris, Freiburg 1/Br., and  
 Heidelberg. Took doctor's degree in Philosophy at  
 University of Budapest, and qualified as a secondary school  
 teacher in German and French languages and literature.  
 Posts held : Carried on independent research in various German  
 Universities and became Privatdozent (lecturer) in  
 Sociology in 1926 in University of Heidelberg. Became  
 Professor and Head of the Department of Sociology in 1930  
 in the University of Frankfurt/Main. Was also appointed  
 Director of the Institute of Sociology (1930). (Tenure of the  
 professorship automatically implied German nationality.) In  
 1933 dismissed by the German Government for racial  
 reasons. In 1933 joined the staff of the London School of  
 Economics as a lecturer in Sociology and since 1938  
 appointed as Special Lecturer and permanent member of the  
 staff.

Main publication in English: *Ideology and Utopia* (in the  
 International Library of Psychology and Scientific Method)  
 London, New York, 1936. *Present Trends in the Building of  
 Society in "Human Affairs"* (edited by R/B Cattell etc.,  
 London, 1937.)

(In course of publications): *Man and Society in Age of  
 Reconstruction* to be published by Kegan Paul, London,  
 October).

ドイツとフランスの語学・文学の中等教育教師資格を得たことが書かれている。また職歴として、一九二六年にハイデルベルク大学の私講師 (Privatdozent) に、一九三〇年にフランクフルト大学の社会学教授で、社会学部門主任兼社会学研究所長に就任した。そして一九三三年に、ドイツ政府から人種的理由でこの職を解任され、同年ロンドン大学 LSE の講師となり、一九三八年から常勤スタッフとなったとされている。これらは、他の伝記的な資料ともいずれも符合するものである。<sup>(8)</sup> わずか一行分で、

"In 1933 dismissed by the German Government for racial reasons."

とあるだけだが、そこにどれほどの理不尽があるか。当時社会学が発展して、アカデミックな世界でも地歩を占めていたのは、ドイツと米国である (英国ではまだ、国中で大学の講座が一つ、教授が一人という状態だった) が、そのドイツのフランクフルト・アム・マイン大学で、四〇歳・働き盛りの社会学主任教授、著書『イデオロギーとユートピア』で世界的な名声を得ていた彼が、ユダヤ人の故をもって突然、解任・追放されたのであるから、その無念は察するに余りある。

職歴のあとに英文の著作物として、『イデオロギーとユートピア』の英訳 (1936) があげられており、『人間と社会』の英訳が三九年一〇月には刊行予定とある (これは実際には翌年に延びることになった)。

第二のものは、学問的な意味ではより詳しい。「資料 2」(資料に示した部分の後に付いている膨大な英文著作・論文、講演などのリストは、ここでは省略した) では、誕生の記録の下に、帰化によって英国籍にあることが書かれている。また履歴書の通例の年代記のすぐ後に、各大学での学習歴・研究歴が有名教授の名前を含めて記述されている。そして筆者が注目する点は、さらにその後、彼があえて次のように書き添えている点である。

〔資料 2〕

*CURRICULUM VITAE.*

*KARL MANNHEIM*

born 27 th March, 1893, Budapest.  
(British by Naturalisation)

Studied at the Universities of *Budapest, Berlin, Paris, Freiburg/Br., Heidelberg.*

Qualified as secondary school teacher in German and French languages and literature, practised for some time in secondary schools in Budapest, lectured on History of Philosophy and Principles of Education at the *Institute of Education* (that is to say the nearest equivalent to it in Hungary) in Budapest.

1918 Dr. Phil. (summa cum laude) main subjects Philosophy, Pedagogy, German Literature. (Budapest University)

1926-1930 Lecturer in Sociology ('Privatdozent') at the University of Heidelberg.

1930-1933 Professor of Sociology and Head of the Department of Sociology at the University of Frankfurt.

1933 Lecturing engagements at the Universities of Leiden, Amsterdam, Groningen, Utrecht, and at the Commercial High School, Antwerpen.

Since 1933 Lecturer in Sociology at the London School of Economics and Political Science, University of London — in charge of undergraduate and postgraduate teaching.

Since 1941 In addition courses, seminars and work with postgraduates at the University of London Institute of Education in the field of Sociology of Education.

*Editor* of the International Library of Sociology and Social Reconstruction. (London : Kegan Paul. New York : Oxford University Press)

In Paris I attended the courses of Henri Bergson. In Berlin I studied and did research in Philosophy under G. Simmel and E. Cassire. In Freiburg/Br. under E. Husserl, M. Heidegger. In Heidelberg, H. Rickert, K. Jaspers.

In Heidelberg my work brought me in contact with the Max Weber tradition and his historical approach influenced me considerably. I did research in Sociology under Profs. Alfred Weber and E. Lederer.

In Frankfurt/M. as the Head of the Department of Sociology I was responsible both for the teaching of the theory and of the research methods of Sociology. My courses and seminars have been attended among others by educators, social workers, and scientists.

My interests led me from the very beginning in three directions :

- (a) to establish Sociology both as a theoretical and empirical study and develop research methods in these fields.
- (b) to study the philosophical and sociological foundations of education and the educative significance of social institutions.
- (c) to achieve a deeper understanding of the contemporary social and cultural crisis and to investigate the prospects of social education.

「私の関心は、最初から次の三つの方向へと私の研究を導いた。

(a) 社会学を、理論研究と実証研究との両方で確立し、この分野での研究方法を發展させること。

(b) 教育の哲学と社会学との基盤を研究すること、そして社会諸制度が教育にとって持つ意味を研究すること。

(c) 現代社会と現代文化の危機のより深い理解を達成し、そして社会的教育の方策を探求すること。」

(強調ゴチックはいずれも引用者)

(a) は、社会学研究全般に対する理論的・方法的関心の表明である。(b)(c) はともに、「教育」への関心が前面に出ている。こうした「教育」への関心や関わりの強調は、この箇所にとどまらないこの履歴書の特徴で、たとえば、一九一八年の学位取得(哲学博士)が哲学だけでなく「教育学とドイツ文学」という教科も学んだものであること、その当時から一貫して教育問題に関心を寄せていたこと、中等教育教師の免許の点だけでなく教職歴もあること、またブダペストの教育研究所の教授職を得ていたこと、などが書かれている。このブダペストの教育研究所が、マンハイムが書いているような「ロンドン大学教育研究院の、ハンガリーにおける等価物」と言えるものかどうかは、確かめることができていない。ここで確かなことは、この履歴書がロンドン大学教育研究院の「教育学主任教授」就任審査に当たって提出されたという事情から、ここでもともと社会学が専門の彼は、自分の経歴や一貫した学問的関心をかなり〈教育〉に引き寄せて、ある面では誇大とも思えるほどそれを強調していることである。そこにこの履歴書ストーリーがある。

そうした偏りは確かに存在するのであるが、それを素直に受け取っても、また割り引いても、(b)と(c)との

区別は明確である。つまり (b) と下線部の「教育の社会学」、「社会諸制度が教育にとって持つ意味」は、筆者が先に述べた「第一の方向」であり、(c) と下線部「社会的教育の方策」は、筆者のいう「大衆社会の社会学」から分岐していく「第二の方向」である。

後期マンハイムの理論は二つの系列に分岐して、それが区別されるべき二つの教育理論（「教育の社会学」と「社会的教育論」と）にそれぞれつながっている。そしてこのことは、マンハイム自身によっても自覚され、研究歴を統合するストーリーとして表明されていたのである。

このような研究テーマの分岐と相補の関係、およびその一方だけが目立つといった、独自の様相がどうして生まれたのかを、亡命思想家マンハイムと英国社会との関係で考えてみなければならない。

## 二節、マンハイム知識社会学の問題論平面とそこにおける二つの軸

### 1、知識の社会的性格と人間にとっての意味性について——学校知識の意味喪失にかかわって

マンハイムが一九四一年に2度行った講演「教育、社会学および社会的自覚の問題」(同名論文として『現代の診断』(1943)に所収)は、彼の社会学が「教育社会学」へと本格的に展開していく画期をなすものであるが、その後半で彼は、現代社会が抱える課題に対する人々の(とりわけ青年たちの)「社会的自覚 (social awareness)」ということを強調している。そしてこの主張の一貫として、そうした自覚を抑圧する要因の一つとして、学問教育の専門性のあり方をあげている。



「自覚の欠如をもたらした学問教育の方法のうちの第一は、過度の専門分化 (over-specialization) である。それ「過度の専門分化」は、現実的な諸問題とそれに対する実行可能な回答についての真つ当な関心を中性化する(帳消しにする、neutralizing) 方法になっている。専門分化は、高度に発達した分業の時代に必然的なものであるが、その際に、専門分化した研究といった断片 (Pieces) や、カリキュラムで教授されるそれぞれの教科という断片を整合化する (coordinate) 努力がなされてないとすれば、それは「研究・教育の世界で」こうした総合的な構図が追求されていないことに起因するものである。」(Diagnosis, p. 65)

英国の現代教育社会学の指導者の一人、G・J・ウィットイー (Whitty) は、今日の英国教育改革におけるナショナル・カリキュラム導入、そこにおける個別教科重視と、クロス・カリキュラムの事実上の軽視動向を批判する立場から、マンハイムのこの部分の議論に言及している。<sup>(9)</sup> 筆者は、日本の現在の学校知識 (school knowledge) をめぐる状況は英国よりもさらに深刻であると考えている。文部省の教育課程審議会の答申が一九九八年六月に出され、それをもとに二〇〇二年からの新しい学習指導要領が作成されるというカリキュラム改革の時期なのであるが、見通しは決して明るくない。

たとえば昨年から今年にかけて筆者も参加して行った東京における中学生の生活調査で、家庭学習ゼロという回答が6割あって(塾に行っていない子の方にいっそう「ゼロ」が多い)、家庭学習をしている生徒も一時間程度がほとんどという傾向があった(ゼロも含めた家庭学習の平均時間は、三一分)<sup>(10)</sup>。約二〇年前に実施した同様の調査では、中学生が家庭学習時間「ゼロ 五・二%」「平均 二時間二二分」で、高校生に「ゼロ」が多かったことを思い起こして、そこにこの点での大きな様変わりを感じざるを得なかった。

今日の日本では一方で、中学受験のためなどの小学生塾通いが広がって、受験競争の激化・低年齢化があるが、他方ではしかし、高校生に始まった「学校知識離れ」がいま中学生の間にもまで広く浸透しているように見える。日本の教育における競争の支配は、いっこうに弱まっているとは思えず（むしろより低年齢段階にまで広がっている）、塾通いも過熱の度を増し、またそうした競争風土の充満状況が子どもたちにもたらず緊張と不安もレベルを下げているとは思えないのに、そのただ中で、そうした競争圧力も支え切れない形で、子どもたちの学校知識からの離脱が広がっているのである。それは、その存在を当然と思われてきた巨大な日本の学校知識体系の崩壊をさえ予感させるものである。

この学校知識を子どもたちがどのように体験しているかについては、以前から「受験学力」（佐藤興文）とか、「テスト体制」（中内敏夫）、「序列主義」（遠山啓<sup>12</sup>）などといった表現で、学校で学習する知識の「テスト目的化」が指摘されてきた。そして、知識のもともとの体系性、つまりそこに内包されているはずの人類の歴史的・現代的な活動と課題とのつながり、それが切れた断片として知識が学ばれていく傾向の支配（知識の形骸化）がそこで批判されていた。またそのように「形骸化」した知識の学習は、その効率的な「習得」と「テスト点数への変換」とに成功する「高学力」層にも、それに失敗する「低学力」層ではいっそう、知的な興味・関心・意欲を伴わない「苦役」となってきた。このように、学校知識の「形骸化・苦役化」は、日本の学校の「競争の教育」の深化と歩調を合わせるように進んできたのである。

この問題は確かに、「競争の教育」の深化と歩調を合わせて深刻化してきたことではあるが、どちらが原因でどちらが結果であるかという点になると、従来の批判的な分析にあるように、受験・テスト・競争・序列といったファクターが原因側であるかどうかは言い切れないと思う。つまり、学校知識の側のある性格が「競争の教育」を条件づける

要因になったという点である（そういう「学校知識」論も日本ですでにだされている<sup>(13)</sup>）。

またこうした学校知識性格について、たとえば戦後英国を代表する教育社会学者B・バーンスティン（Bernstein）は、学校カリキュラムにおいて、「分類（Classification）」が内部でも（それぞれの教科の相互の間で）、外部でも（学校知識と、学校外の知識創造の場や知識活用の間で）強い場合、生徒・学生は、そのような個別の学問原理に分割されて段階化された学校カリキュラムを、しかも「枠付け（Framing）」が強い形で（教師の強い指揮性、したがって生徒・学生の教師への従属の下で）学ぶと、その段階を最高レベルまで登りつめることのない多くの者たちは、知識を、なにかとても固く、動かないものとして体験する、と分析している。そしてそれを、アカデミックな中等教育に広く存在する、分類・枠付けともに強い「寄せ集めコード（collection code）」がはらむ重大問題として指摘していた<sup>(14)</sup>。

ところでこの問題が、「過度の専門分化」を批判するマンハイムの知識社会学では、知識の「分化性 $\uparrow$ 総体性」、知識の「形式性 $\uparrow$ 意味性」という二つの軸で把握されている。そういう形で、知識の歴史的・社会的性格と、その人間にとっての意味性が考察されていたと考える。

## 2、知識社会学の問題平面——論文「知識社会学の問題」から

論文「知識社会学の問題」（Das Problem einer Soziologie des Wissens, 1925）は、マンハイムがその知識社会学の立場と課題とはじめて鮮明に提示した画期的な労作である。ここでマンハイムは、「知識の社会学」が登場する諸要因の配置状況（Konstellation）を問題にし、そこに次の4つの契機をあげている。

- ①、思考と知識の自己相対化 —— 思考を自律的なものと考えないで、「他の一段と包括的な因子の流出・表現、また並行現象、あるいは「他によって」決定されるものと考えることによって、思考を他のいっそう包括的因子に従属させること」(Wissenssoziologie, S. 312)<sup>(15)</sup>
- ②、社会学的な平面へ向かつての相対化 —— 思考が宗教的中心に相対化されて従属した時代から、啓蒙時代の合理主義・理性の自己絶対化(自律)が起こったが、今日「生(Das Leben)」においてその中心が社会的・経済的平面へと移動することによって、思考の相対化もこの平面に向けて行われる。つまり思考・知識が、何らかの社会的・経済的存在に規定され、従属したものと考えられるようになる。
- ③、「暴露意識(enthüllenden Bewusstsein)」の出現と相対化の新形式 —— それは「若干の理念を単純に否定したり、誤りだと宣告したり、疑ったりするのを目的とするのではなく、むしろそれらを解体しようと、しかもそのことによって同時に、ある社会層の世界観が解体されるような仕方と努力しやうと努めるところに成立する」(ibid., S. 315)そのような意識であり、そのような思考の相対化の出現である。
- ④、全思想体系がその背後にある社会的存在へ全体的に関係づけられ相対化される —— この相対化は、思想が個々別々に否定・疑いの対象、虚偽・利害制約とされるのではなく、「総体性(Totalität)」に向かう意図によって「むしろこれらの思想がある体系の部分として、さらにすすんである世界観的な総体性部分として、社会的存在のある段階に全体として結びつけられて指摘される」(ibid., S. 320)というイデオロギーの社会学的暴露の形の出現。
- (「」内は引用者による補足——以下同じ。この部分の強調のゴチックは、いずれも原文の強調イタリック)

マンハイムによれば、この第4の契機を含む段階は「マルクスが要求したように、イデオロギーの上部構造の全体を社会的存在への依存性において提示する」(Ibid. S. 319)というマルクス主義のイデオロギー概念登場によって到達されたものである。マンハイムは、このことを思考・知識の相対化の決定的に重要な業績として認めつつ、ひとたびこういう段階に到達すると、その段階で諸要素内部の重点も動いて、そこに新たな「変位」(Verschiebung)が生まれ、こうしてマルクス主義のイデオロギー概念を越える「知識の社会学」の根本的問題論が出現すると論じている。そうした「変位」とは、次の3点である。

- a、対象が全体へと拡大することで、個々の理念を偽造、隠蔽、虚偽とみなす暴露の意図がおのずと制限され、思想についての「社会的存在への機能的規定」に昇華していく。
- b、イデオロギー探求が敵対者たちにも引き継がれ(敵対者が適用者にも適用する形で)、自己自身もその意味で相対的であることが認識され、この思考方法・態度が、台頭する階級(社会主義思想家)の特権(一つの反抗科学)に止まらないで、全意識の構成要素、一般的財産となる。
- c、我々の一切の観念が、自己の思想的立場を含めて、全社会的過程に規定されるもの、歴史の全生成の部分として、全生成の中で意味を与えられる部分的なものとして見られるようになる。

この3点はいずれも、先の④にあった「総体性(Totalität)」が徹底されるという形で生じた、個々の要因の意味変位・変位である。あらゆる社会的・精神的対象を歴史の全生成の中で相互に関係しつつ意味と位置を与えられて動的に展開していくものと見るといふこの立場は、その前年の論文「歴史主義(Historismus, 1924)」で、まさに「歴史

主義」の名で彼の存在論と認識論として表明されたものであるが、この立場から「知識・思考の社会的存在への被規定性」というイデオロギー論・知識社会学をめぐる問題状況を整理し、かつ前進させて、マルクス主義イデオロギー論の「克服 (Überwindung)」をも目指したものである。

この歴史主義的知識社会学の具体的追究課題は、まず「観念史の」内在的に取り出された思想的立場と、社会的潮流 (社会的立場) との間に、相関関係・照応関係があるのかどうかを立証すること」(Wissenssoziologie, S. 375) である。その際、マルクス主義イデオロギー論が宣伝的動機とともに持っている「利害関係 (Interessiertsein)」というあまりにも狭く考えられた存在平面への機能規定の理解を、「被拘束 (Engagiertsein)」という精神史にふさわしいより動的で幅のある観点に変換することが提唱されている。つまり、さまざまの精神的立場と社会的存在となぐ機能関係は、利害関係だけではなく、世界観の持つ総体性を迂回した関係をとらえてはじめて知識社会学が可能となる。そこで「利害制約性 (Interessiertheit)」という範疇の狭さを、「存在拘束性 (Seinsverbundenheit)」というカテゴリー<sup>(16)</sup>に転換することで「克服する (überwinden)」ことが必要となるのである。またこれと関連して、社会的存在の中に定位する「社会層 (sozialen Schichten)」(その最も主要なものが、近代では社会階級であるが) と、精神史を構成するさまざまの精神的立場との間に、媒介項として「精神層 (Geistigen Schichten)」という集団 (その社会のために世界の解釈を提供することを専門の仕事としている社会集団) の概念を導入し、精神史・精神的世界の複雑な分化と動態とが、見落とされることのないような仕方では社会的集団と社会的存在の社会史へと結びつけられることがめざされている。

### 3、知識社会学問題平面における知識の分化と「相対性」および「総体性」

以上が（省略した部分も多く、紹介としては不十分ではあるが）論文「知識社会学の問題」の概略である。

ここで示された歴史主義的知識社会学の問題平面においては、あらゆる思考、知識、理念、精神文化が、その精神史の横断面・縦断面において相互に関連づけられるとともに、それらが社会的・経済的存在の社会史における動態の機能として、つまり自律的なものではなく、存在に規定された依存的で相対的なものと考えられるようになった。知識社会学は具体的研究作業として、その平面で精神史の横断的・縦断的な動態を社会史に関連づけて（「存在拘束性」や「精神層」カテゴリーを用いながら）追究することになる。ところでこの問題平面において、あらゆる思考・知識と思想的立場が存在に拘束された相対的なものに過ぎないとすれば、人間にとって真なる思考、認識はどのようにして可能であるのか。これが実はマンハイムの考える知識社会学の根源的問題論である。この点は、前期マンハイムの主著『イデオロギーとユートピア』(Ideologie und Utopie, 1929)で、現代における「思考の危機」とされ、社会学の認識論の中心的課題とされた点である。「全体的イデオロギー概念の価値自由的把握」から「評価的把握」への展開、そこにおける「自由に浮動するインテリゲンチヤ」の立場と働き。あまりにも有名なこうした展開は、まさに論文「知識社会学の問題」が提起した問題平面が準備したものであるが、ここではその点よりも、同じ問題平面において「知識の分化性と総体性」という問題が、マンハイムにとってのもう一つのポイントとして浮かび上がっていたことに注目したい。

問題になっている知識の相対化は、現代にはじめて生じた現象ではなく、たとえば中世には宗教が「生」の中心にあり、思考・知識はそれに従属する存在、つまり宗教的中心へと自己相対化していたのである。それは、宗教中心へ機能化された存在に他ならなかった。宗教的中心の歴史的な弱まりと統一性の後退は、精神文化の諸領域のそこからの自立という傾向を生み出した。たとえば、ルネサンスにおける「芸術のための芸術」という観念の成立をマンハ

イムは自立化の例としてあげている。そして宗教改革に続く啓蒙主義の時代は、宗教からの理性の自立、そして諸学問の自立化と分化の時代でもある。世界貿易・産業革命・分業高度化は、こうした傾向に拍車をかけ、それぞれの学問的真理の価値が自立して「学問的真理のための学問研究」という觀念が成立し強固なものとなる。

だから、統一的真理の解体と分化、知識諸分野の個別自律化と自己絶対化傾向、そして知識社会学が注目するそれらの間の対立と争い、その新たなレベルでの社会的自己相対化と、それらの全体関連の動的・総体化的把握の登場といった一連の問題は、マンハイムが二〇年代の著作・論文で盛んに例をあげている政治思潮や芸術潮流だけの問題ではなく、諸学問の専門分化と自律性強化をめぐる問題でもあることがこの論文「知識社会学の問題」においてすでに示唆されているのである。そして、つねに現実レベルの全体性が問われる政治の世界で、思考・知識の自律性を問い、その破壊と自己相対化へ向かう動きが高まり、またそういう政治領域との相互浸透性が強い社会科学領域において理論・思想のイデオロギー性の議論が始まることになる。そこに歴史主義的知識社会学も登場したということなのである。そして二〇世紀末の今日では、個別科学の学問的真理の「絶対性」に対する懐疑は、核問題や環境問題などを通して、自然科学をも含むすべての学問に及んでいると考える。「何のための学問か?」、つまりある学問の存在をその外側の何ものかに関係づけて問題にすること、そういう問いかけをまるで抑圧していても何も心配はない、という学問の状況にないことは確かである。

個別学問の絶対自律に対して、それが自己相対化されるべき方向としての「総体性 (Totalität)」を提示したマンハイムの歴史主義は、その死後、K・ポパー『歴史主義の貧困』で、歴史主義の代表として、しかもまさにその「総体性」の立場を「総体主義 (holism)」という名で批判されることになる。<sup>(1)</sup>しかし今日より振り返れば、この論理実証主義分析哲学者の批判で、歴史主義の「豊穡と貧困」問題も、精神史の総体性問題もカタがついたのではなく、歴



史主義よりする個別分化批判とその「総体性への相対化」の立場は、分析哲学よりする「人間が実証し得るもの、働かかけ得ることが明確なもののみを追究する」という総体性批判の立場とは、学問論においてもまた社会計画論においても、今日なお一つの重要な対立軸を成していると考ええる。

#### 4、「イデオロギーとユートピア」英訳版序文での知識の「分化性」⇄「総体性」という軸

マンハイムにおけるこの「総体性」への志向は、政治と政策のレベルでは後期の社会計画論においても引き継がれることになる。ここでは「自由放任か、計画か」「社会生活諸領域の独立性か、全体的整合か」が対立軸になっている。この提起は、すでに述べた「総体主義 (holism)」という批判を、社会工学の側から引き起こすことになるが、英国の民主主義的知識人の中にも「個人の自由を抑圧する全体主義」という批評を（「自由のため」にこそ計画を考えたマンハイムの意図に反して）残すことになる。<sup>18)</sup>

知識社会学問題論の平面に、学問の「分化性と総体性」の問題があることは、ドイツ時代の知識社会学著作では短く示唆されただけであったが、実は英国時代に彼の英語で出版された初めての著作となった訳書『イデオロギーとユートピア』(1936)につけたやや長い「英語版序文——問題の予備的考察」(p. 1-6)で、とりわけその「2、思考をめぐる状況」において展開されている。

ここで彼は思考・知識の「かつての統一性 (the early unity)」が「やがて多様性 (subsequent multiplicity)」へと分化し、同じ世界が異なる観察者によってまったく違うものに映るという事実が実感され、また思考・知識の根源が社会や活動にあるという問題意識に至る、そういう歴史過程に作用した社会的要因のいくつかつかとして、たとえば次のものをあげている。

イ、根底に社会的安定があり、それが世界観の内的統一を保証していた時代、あるいは社会的変化が緩慢で新しい問題に対する思考の適応・変化も数世代かかるほど緩やかであるので、漸進的思考変化が成員にも知覚されない時代、そこから社会変化の激しい時代への移行。

ロ、そういう社会変化の中の重要なものとして、社会移動 (social mobility) の激化がある。国・地域の水平移動だけであれば「奇妙なもの」とすませるが、これに社会階層間の激しい垂直移動が加わると、静的社会における思考の一般的・恒久的妥当性への信念に動揺・懐疑をもたらす。

ハ、安定した社会では、他の階層の思考・経験が異なるということが必ずしも動揺につながらないが、諸階層の間の交流と社会移動が、階層間に世界について相争う見方が和解し難く存在することを発見させる。

ニ、とりわけ下層階級の社会的上昇や、社会の全般的な民主化によって、下層の思考・経験が公の世界で妥当性や威信を獲得するようになると、こうした思考レベルの対立・衝突が顕在化する（このような民主化は、古代アテナイに、そして近代化過程に見られる）。

こうした全般的な社会的要因とは別の重要な要因として、インテリゲンチヤ（「その社会のために世界の解釈を提供することを専門の仕事としている社会集団」(Ideology and Utopia, p. 9) と定義される）の存在と、その位置変動が指摘される。

ホ、インテリゲンチヤ層が社会内部の一個のカーストや身分的地位を占める場合がある（魔術師、バラモン僧、中

世の聖職者、など)。この説教し、教育し、世界を解釈する権利を独占する知識階層は、その思考様式を聖なるものとし、また人々の現実生活の諸葛藤から遊離した形で存在することができた。

こうした閉鎖と独占とに対して、近代におけるインテリゲンチヤは、不断に変貌する社会諸層から成員を補充する。そこではかつての独占の特権が否認され、公の世界の支持を求めての知識人たちの自由な競争が知的生産世界を支配する。

へ、聖職者の知的独占が崩れることによって、ただ一つの思考方法しか存在しないという幻想と、そこで人為的に維持されてきた統一的世界観とが崩壊した。近代という時代は、教会からの知識人の解放が進むにつれて、史上空前の知的な豊かさが開化する時代でもあった。

こうした自由なインテリゲンチヤの解放・登場は、一方では、理性と知的活動の独立、自律性、専門分化を進展させる条件になったわけであるが、同時に、知識人層の開放性を進め、諸社会層との交流、彼らの「生」の葛藤との結びつきをそれだけ緊密にもしたために、先の「ロ、ハ、ニ」といった社会要因が優勢になってくる段階では、その分化自身が相互独立・自律だけでなく相互の亀裂・対立・葛藤としても顕在化し、自覚されるということになる。第一の転回点では、聖職者の知的独占と真理統一性への疑いであったものが、第二の転回点では、その疑った人間理性（「我思うゆえに我在り」）そのものの自律性・真理性が疑われる。それがイデオロギー論・知識社会学が登場する問題状況である。だからマンハイムの整理では、「閉鎖・統一性」から「分化・独立性」へ、そして「相関・総体性」へと、人類の思考・知識の性格と、その専門的担い手たるインテリゲンチヤの社会的位置とは展開してきたということになるのである。またこの「相関・総体性」は、だれかが意図を持って打ち出したプロジェクトといったものでは

なく、社会史と精神史の動態の中に根拠を持って出現している、否定することのできない動向だといふのである。

##### 5、「イデオロギーとユートピア」英訳版序文での知識の「形式性」⇄「意味性」という軸

ところでこの「分化・独立性」と「相関・総体性」とのせめぎあいの関係を、マンハイムは右と同じ英語版の序文の「3、近代における認識論的観点、心理学的観点、社会学的観定の始原」では、認識論・心理学・社会学の歴史と関係として、より具体的に論じている。筆者が長い序文のこの部分に特別に着目するのは、そこに知識の「分化性」⇄「総体性」というこれまでの軸に重ねて、知識の「形式性」⇄「意味性」というもう一つの軸が、知識社会学の問題として議論されているからである。

マンハイムによれば、「認識論は、近代への開幕につながる二元的な世界観の崩壊がもたらした最初の重要な哲学的所産」(op. cit. p. 12)である。認識論は、客観か主観か、どちらか両極に立脚点をおくが、客観世界の統一的世界秩序が崩れ去る近代では、それは認識する主観の側にその投锚点を置いた。それが、デカルトからライプニッツを経てカントに至るフランス哲学・ドイツ哲学の合理主義の潮流であり、また、ホッブス、ロック、バークレイ、ヒュームというやや心理学的な認識論である。それらは、「人間の知識の真理価値」という観念を持てるまでに開花した。ところが、それによって人間心理についての経験的観察が進め進むほど、人間主観はそれほど安定した出発点ではないことが次第に明らかになってくる。その結果、心理研究から(したがってまた認識論の出発点であり、認識する主体でもある人間主観から)個人的な意味や価値を形成する要素(罪、絶望、孤独、キリスト教の愛、など)は不確かなものとして排除され、「徹底した形式化(radical formalization)」が進んだ。そこでは、単純化された二つの事象の間の「外的な因果関係(external causality)」か、ちよもなければ一つの現象が全体に果たす役割という解釈を

もたらす「機能 (function)」というカテゴリーが用いられるようになった。厳密な観察のためのこうした「科学的単純化」は、マンハイムによれば「このような方法上の純化が、経験の本来の豊かさにとって代わるものだ」と本當に考えているとすれば、それは科学に対するある種の物神崇拜 (a type of scientific fetishism) に陥っている」(op. cit., p. 17) ということになる。

この科学的物神崇拜が問題な点は、それが経験の豊かな具体的内容を捨てるということだけではない。マンハイムによれば、そこには次のような問題が生じている。

「人が自己自身の理想や規範を通して自分自身をどう理解するのか、が問題にされなくなる」(op. cit., p. 16)

「原因や機能に正確な理論も、私は本當はだれなのか、私とは本當は何であるのか、つまり人間であるということとは何を意味するのか、といった問いには何も答えない。したがってまた、ちょっとした行為を行うにも必要な、自己自身と世界についての解釈が、何らかの評価的判断に基盤を置くものであるといったことは、この理論からは出てこないのである」(op. cit., p. 17)

「この理論は、有意義な行為目標に関しては何も語らず、したがってこの目標との関連で行為の構成要素を解釈することができない」(op. cit., p. 17)

「こうした分析手続きがはじめて用いられた頃は、活動によって規定された目的や目標がまだ存命中だった。……だから、社会が分析されたのも、社会生活の姿をもっと正しいものにし、もっと神に慕<sup>よ</sup>するものにせんがためであった。……ところが、人々が分析の面で進歩をするほど、その目標は彼らの視界から姿を消し、今日の研究者は、ニーチェのように『なぜこれを始めたのか忘れてしまった』と言っただけになっている。」(op. cit., pp. 17-18)

こうして、確実に観察・分析可能なものだけを取り扱う立場に対する内在的な批判点を提出した上で、マンハイムが知識社会学者らしくもう一步進めているのは次の点である。すなわち、社会的な分野・心理的な分野では、とにかく有意義な目標がなければ我々は何ごともし得ないのであるから、方法的に純化された因果論・機能論をとる場合でさえ、じつはそれが依拠する存在論の中に意味が隠されているはずだということがある。つまり、ある集団が世界や事物を見つめる場合、それと同じ見方で見つめる場合に、その集団に所属するのであるから、概念であれ、意味であれ、それらはある集団が持つ諸経験の結晶化を含んでいる。近代という特有の時期の科学的分析者集団の特別の社会的位置が、存在論的な意味付けからして、分化・原子化の方向を支持したのである。分析の信念に亀裂をもたらずような「共通の意味追究」「全体的構造関連追究」をすべて否定するような範疇・枠組みで懸命に思考を試みている集団の活動とその歴史的・社会的特異性が、純化した方法に背後から意味付けの作用をしているのである。

こうした一連の論理展開において、マンハイムは、集団と個人に世界と自己を解釈する「状況規定」と物語が必要なことに注目している。それが意味の源になり、個人と集団に「自分が何者であるか」という問題の意味付けを（彼の死後に普及した用語で言えば「アイデンティティー」を）与えるのである。<sup>(19)</sup>

ここでは、形式化した思考と知識が、心理・社会分野の専門分化した科学的研究から「意味性」を方法的に排除する態度を推し進めたこと、しかしそのような分化・原子化・形式化の方向の背後にも、歴史的社会的な存在基盤の特有なあり方との結び付き、そこからの意味付与があることが意識されざるを得ないところに、知識社会学の問題平面と寄与とがある、ということが主張されていた。それは、合理論、経験論の哲学伝統が強く、心理学的社会学や行動主義が普及する英国・米国の読者に対して、文化社会学の伝統に立つ知識社会学の書物の英訳を送り出すに当たって、

マンハイムが行った批判的対話とでも言うべきものである。

## 6、学校知識の魅力喪失と知識社会学問題平面の二軸からの示唆

本論文の「二の1」で、日本における「学校知識の魅力喪失」状況の深刻さ、その「形骸化、苦役化、離脱化」傾向について述べた。この問題にかかわって、知識の「分化性と総体性」「形式性と意味性」という二つの対立軸が、学校知識問題にも貫かれているという点を考えてみたい。

こうした「魅力喪失」「形骸化・苦役化・離脱化」については、以前から（すでに述べたように）「テスト、受験、競争、序列」といった「競争の教育」の深化がもたらすものとして分析されたし（前注（12）を参照）、私自身もそう考えていた。<sup>(20)</sup> それとは別に「学校知」という言葉を用いた分析、批判、実践も八〇・九〇年代に現れた。この「学校知」は「学校知識 (school knowledge)」と同義にも思われるが、この語の日本での実際の使用を見ると、それは、知識が学校制度に取り入れられその文脈に置かれることを通じて、特有の「歪んだ」性格を持つに至る、その「学校的歪み」を分析・批判ないし告発する用語として使用される場合がほとんどである（もちろん例外もあるが<sup>(21)</sup>）。そこで批判されているさまざまな「性格」を、学校知識はその一面として持っていると思う（やや戯画的に描かれている場合もあるが）。

ところでここで注目する点は、そうした「競争の教育の作用」や「知識の学校制度文脈化」によって「本来の性格を歪められる」とされる「知識」自身の側に、もともとマンハイムの言う「分化性と総体性」・「形式性と意味性」といった問題がはさまれているのではないか、という点である。そして、この第三の問題が、第一、第二の問題を条件づけ、それに絡み合う形で作用しているのではないか、という点である。

たとえば、学校カリキュラムの一つの重要類型に「アカデミック型」がある。それは今日の日本で、この型の学校知識編成が魅力を失って大幅な学校知識離れが起こっていることが指摘され、「改革」方向として、「生活課題型」カリキュラムの部分的導入（現在実施中の小学校低学年「生活科」、そして今次教課審で出されている「総合的な学習の時間」など）がはかられようとしている、その当のものである。この「アカデミック型」は一つひとつの教科の独立とその教科の学問系統とを重視することを特徴とする学校カリキュラム編成であるが、それは同時に、B・バインスティンも言うように、その背後にある個別学問の分化性・独立性を表現しているのである（その意味で、バインスティンはそれを「個別学型(singular, 単体型)」と名付けている<sup>(2)</sup>）。だとすれば、魅力が下がって形骸化・苦役化・離脱化を起こしているのは、「競争化・学校化された知識」以前に、個別学(singular, 単体)として生産された知識そのものではないか。つまり、専門分化・独立の形で生産されてきた学問知識は、大きな成果を上げ、人類の近代的進歩に寄与し、かつ巨大な財産となってきた（それはマンハイムも評価している）が、その伝達・教授は学び生きる人間たちにどのような「意味付与」（ここではマンハイム知識社会学の言う、「自分が何者であるか、この世界は何かであるか、という問題の解釈に寄与する」の意）をなしてきたか、また現在なしているのかである。その点での「知識の形式化と意味喪失」は、専門分化・独立型の学問自律と、そこでの知識産出に元来重なっていた問題ではなかったのか。

しかし、マンハイムも言うように、社会的・心理的分野のあらゆる行為は、「意味性」なくしては行われ得ない。専門分化・独立型の学問生産が、すでに隠された意味を担っていたとすれば（前項参照）、それが学校知識に編成され表現されたものを学ぶ者たちにとっても、そこに「隠された意味」を想定する必要がある。というのは、学問の分化・独立と、それを表現した「アカデミック型カリキュラム」という点で言えば、ずっと前から中等・高等教育にお



いて一般的であったわけだし、知識の「学校化」も近代学校登場以来の要因であって、最近三〇年間ぐらいの間に急速に深まったように見える「魅力喪失」「形骸化・苦役化・離脱化」の原因にそれだけではなからず、いかにからである。だからここで、意味の付与と喪失という点から考えて、学校知識に編成された学問知識が持った「魅力」と「意味」が顕在的と潜在的との両面であつて何であつたのか、それがどのように変化しているのか、という問題が「学校知識の社会学」の追究テーマとなる。日本の「学校知識の社会学」では、それが編成されるに当たつての「階級的偏り」と「学校文脈的偏り」が主に問題にされてきたので、日本の教育界ですつと争点だつた「系統カリキュラムと生活カリキュラム」問題に社会的にアプローチができてなかつたと思う。右に述べてきた「意味付与をめぐる関係変化」の視点は、その点で学校知識社会学の一つの方向（内在と外在とをつなぐ方向）を開くものであると考える。

ここは、学校知識社会学自身を展開する場ではないが、このテーマは、今日の生徒・学生にとって偏差値・学歴は意味があつても、そこで学ぶ教科・学問はほとんど意味喪失している、むしろ偏差値・学歴によってやつと支えられ、それ（偏差値・学歴）も意味を減じた層では大幅な離脱が始まっているという状況に対して、長野県でインタビューした四〇年前、五〇、六〇、七〇年前の学校生徒たちに、学問への「熱い」志向が広く見いだされるといふ対比の中に、個別学問知識とその学校知識への編成が、学歴とは相対的に独自にもかつて持っていた顕在・潜在の意味付与用の存在、そしてこの数十年間におけるその変化、を考へることである。そして、今日の子どもたちにとって、アカデミックなカリキュラムが、マンハイムの言うように「生きる意味」や「現実への関心」を中性化・帳消し（neutralize）するような「抑圧的意味作用」を本当にしているのかどうか。もしそうだとすれば、かつてはいかなる歴史的・社会的条件が「抑圧」だけではない「魅力ある意味作用」を可能にしたのか（そこには、知識社会的編成、その中での学校知識の位置、学問研究の内在的・社会的性格、などの問題が関連すると思われるが）、こうした一連の点

が確かめられる必要がある。

そのことは、いったいアカデミックなカリキュラム(そういう形での学校知識編成)の役割は終わってしまったのか、二一世紀の新しい学校知識編制原理として何が立ち得るのか、を原理的かつ実効的に考える上での重要な材料になるだろう。

マンハイム知識社会学が、知識の生産・伝達・消費の社会性が人間にとって持つ意味を論じることを通じて、学校知識社会学の右のような追究にも、重要なヒントと視角およびいくつかのカテゴリーを提供していることは間違いない。

### 三節、マンハイム世代論の射程

#### 1、社会の急激な変化と世代問題

「世代(Generation)」という言葉がある。「子ども世代」「青年世代」「壮年世代」「高齢者世代」といった言い方もあるが、これは人の生涯を年齢で区切ったもので、そこでは同一人が年齢とともに、順次その「世代」を移っていくことになる。本節で「世代(Generation)」と言っているのはそのことではなく、国語辞典に「生年・成長時期がほぼ同じで、考え方や生活様式の共通した者同士、およびその年代の区切り」とあり、用例として「世代の差」「戦後世代」<sup>(24)</sup>があがっている、そのことである。

「考え方や生活様式」がどの程度に「共通」で、他のそれとの間に「世代の差」を感じるほどであるか、それについては議論のあるところだと思うが、このことは近年の日本の社会と学校において特別に重要な問題になっていると

図2 規範意識の世代間比較 (中学生とその父母)

(質問) あなたは、つぎの(1)～(6)のようなことは、どのくらい悪いことだと思いますか。  
 「1. ぜんぜん悪くない 2. あまり悪くない 3. 少し悪い 4. かなり悪い」の4段階で、  
 それぞれの項目について回答の番号のどれかに○をしてください。

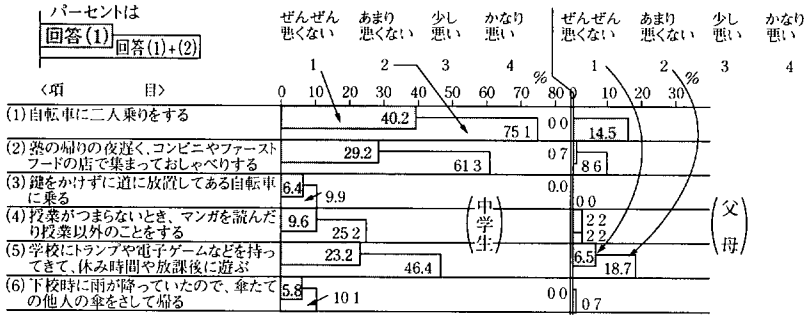
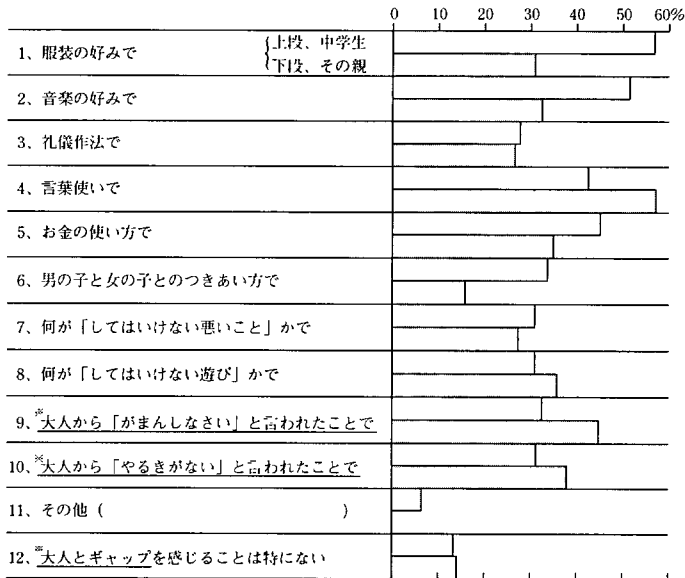


図3 世代間ギャップの生徒・親における意識 (比較)

(質問)

あなたは生活の中で、<sup>※</sup>大人との間に「世代がちがう」「考え方がちがう」というギャップ(ずれ)を感じるがありますか。次の中からそう感じることをいくつでも選んで○をして下さい。



※親に対する質問では、質問文「子どもとの間に」/9「子どものがまんのなさで」/10「子どものやる気の高さで」/12「子どもとのギャップ」とそれぞれ表現が変わっている

思う。たとえば図2は、前注(10)と同じ調査で、中学生とその親との規範意識の比較を示している。この回答者の一人ひとりには、二つの世代でペアをなして(親の方が回収率が低い)同じ家族内に生活しているはずであるのだが、子どもたちにおける規範意識の緩み、その親たちとの差はこうしたちよっとした項目に關しても歴然である。図3はその両方に「世代の差」の実感を直接にたずねたものである。ここでも「服装」「音楽」「言葉使い」の3項目については、「世代の差」の自覚の表明がどちらかの層で半数を越えており、4割、3割台まで入れるとほとんどどの項目がそれに当たっている。そして、図の下段で「ギャップを感じることは特にならない」の回答が一二〜一三%であることから、全体を通して子どもでも親でも八七〜八八%が何らかの「世代のギャップ」を感じると表明していることがわかる。これがじっさいにどのくらい大きな差・ギャップを表現しているのか、好都合の比較データがないので断言はできないが、多くの人達が「世代そのもの」および「世代間の差」を意識している状況の一端は示していると思う。

日本の場合、社会変動が急激であったので、とりわけ世代の差が大きく、また顕在化する傾向があると思う。そして、教育という営みは、デュルケームが「若い世代の方法的社会化である」と述べているように、前の世代が若い世代を育てることにかかわって行われている働きであるから、一般的に年齢の異なる人間相互の交流がそこにあるだけではなく、まさに右で述べたような意味での歴史のその時々で具体的な「世代の差(ギャップ)」が(それが大きい場合も、小さい場合も)そこに重なっている。このことが、前節で述べた「学校知識の魅力喪失」とならんで、現代日本の学校教育の困難にかかわるもう一つの重要なファクターとなつて疑いない。そこでは、子ども・青年の行動・意識が、大人である教師や父母には理解が難しい(何を考えているのか分らない)「問題」と映り、逆に、子どもたちの目からは教師という存在がどことなくピエロ化する、という事態が起こっている。そこで、世代間の文化伝達をめぐる「教育的関係」の成立そのものに重大な困難が生じているのである。

世代の問題は、「大人——子ども」関係、「親——子」関係、「教師——生徒」関係といったごく日常的な諸関係に重なっているために、それ自体として取り出されて考察・分析対象になることが少ないが、じつは現代社会と現代教育にとって極めて重要な追究課題であると言わねばならない。

## 2、世代現象へのマンハイムによる社会学的接近

社会学の世代論として、K・マンハイムの論文「世代の問題 (Das Problem der Generationen, 1928)」は、<sup>(27)</sup>もともと優れた古典的労作であるとともに、今日なおアクチュアルな議論と評価されるものである。ここでマンハイムはこの「世代現象 (Generationserscheinung)」というものに対する着目の歴史、それまでの世代研究のいくつかを批判的に検討した上で、自らの「世代の社会学」を進める出発点として「世代現象の領域に見られる基本的事実」を上げている。それは「一つの世代が永久に生き続けて、別の世代によって交替されないとしたら、人間の社会生活がどうなるか」の思考実験と対比した場合の、現実の社会の特徴という形で提示されている。その5点とは、

- a、新しい文化の担い手が、絶えず新たに参加してくること。
- b、文化の古い担い手が絶えず退場すること。
- c、各世代<sup>4</sup>連関の成員は、歴史過程の時間的に限定された断片に参加し得るに過ぎないこと。
- d、したがって蓄積された文化財を絶えず伝達することが必要であること。
- e、世代から世代への推移は連続した過程であること。<sup>(\*)</sup>(Wissenssoziologie, S. 530)

(\*) 「世代連関」の意味は、あとで他の概念とともに考えるが、ここでは「世代」のことと考えておいて差支

えない——引用者。)

である。これらを通して、マンハイムが世代現象として注目しているのは、以下の諸点である(次の各項は、マンハイム論文からの筆者の要約。「——」以下はそれぞれへの筆者のコメント)。

①、文化の創造と蓄積が、同じ個人によって遂行されず、そこに絶えず「新しい年齢集団 (neue Jahrgänge)」が担い手として出現する。だからそこには文化についての「新たな接触 (neuen Zugang)」が生じる。新たな文化接触は、社会関係変化や社会移動によっても生じるが、世代現象は、生物学的に基礎づけられた必然的なそしてよりラディカルな「新たな接触」である。大事なことは、この接触において対象である蓄積文化に対して、新たな距離が取られ新たな評価がなされることである。担い手の新参入によって、文化的所産のいくらかは喪失されるが、そこに新たな選択と再評価、不要なものの忘却と新しい文化要求、それらを通じた文化発展も生まれるのである。

——この点は、文化の伝達が単なる伝達に終わらず、新たな創造と発展へとつながり、歴史が作られていく世代論的必然性を示していて興味深い。

②、古い担い手の退場もまた同様に重要である。すでに出来上がった文化・知識の所有・習得の仕方・枠組みは、その所有者たちにおける新しい獲得を抑制する危険がある。青年が経験が乏しいということは、そのような重荷の軽減をも意味する。経験獲得の既存の枠組みと秩序に対して、それまでの担い手が退場することで、新たな担い手による既存秩序に対抗した経験形成力の発揮が可能となる。だから過去の経験は不滅ではないのである。過去が現在に編み込まれているとすれば、一つは人々を方向づけるモデル(「フランス革命」など)として、もう一つは道具・機械

などの物財やある経験の型（「感傷性」など）の中に圧縮された形で含意されている。

——退場は加齢の必然であるが、それが喪失とともに創造・変革をも条件付けている。

③、類似した状態（*verwandten Lagerung*）というものがこの社会にある。社会内の一定諸個人に見られる運命的に共通の位置のことで、それが経験の可能性を一定範囲に限定し、特定の経験や思考の型との結び付きを強める働きをする。階級が持つ経済的・権力的構造における共通のポジションを「階級状態」とすれば、世代のそれは「世代状態（*Generationslagerung*）」と呼ぶことができる。世代がなぜ類似の状態を共通に持つかと言えば、それは「経験の層化（*Erlebnisschichtung*）」という現象があるからである。第一印象や初期体験が重要なのは、それが一つの「自然状態」となって、それより後の経験は（それが前の経験の確証になるか、補強になるか、否定になるかにかかわらず）原初経験群に照らした意味を受け取るからである。ある世代はおよそ共通の時期に出生し、成長過程で同じような事件や生活内容を体験し、その重なりとしての経験層化をもってまた次の時期の事件・生活内容を体験していくので、歴史の流れの中で類似した状態を持つことになるのである。異なる世代は、たとえ同じ時代を生きていても、異なる体験層化をもってその時代を経験するので、同じ世代状態にあるとは言えない。

——初期体験が「自然状態」となることは、筆者も行った教師インタビューで「最初の赴任校」が学校職場イメージ形成にとって決定的なことを知って、了解された。またバブル経済崩壊後の今日を生きていても、高度経済成長以前に育った世代と、「豊かな社会」で育った世代とでは、同じ今日を別様に体験しているであろうことも、納得されるところである。

④、ある世代は決して一枚岩ではなく、その中に対立が存在する。しかしその対立において、何が重要な対立軸であるかということになると、そこに「両極的体験の自己転換（*Sich-Verschieben des Polarterlebnisses*）」というも

のがある。連なっている二つの世代は、その相互においても、またそれぞれの内部でも対立し争っているのであるが、その際に前の世代にとってはある対立軸が重要であるが、続く世代ではそういう対立は空しく、別の争点の方が重要になる。そこでそうした対立軸とそれに結び付いた感情・意欲・思考範疇とが、世代を通して転換していくことになるのである。

——我々の感情・意欲・思考範疇は、世代によって一枚岩でないとしても、そこに「何を重要な対立として体験するか」という軸があり、それをめぐって主要な対立もある。類似の世代状態ゆえの共通の軸が、次の世代では転回していくという観察は、戦後日本で教育研究に携わる諸世代間の違いを考えても実感されるところである。

⑤、文化の伝達には、存在する生活様式（そこに含まれるものの考え方、感じ方、態度）の中に若い世代が適応することによって意図せずになされるものと、意識的な教育によってなされるものがある。年少時には、その両方をあまり抵抗なく受け入れるものだが、一〇代後半になると主体の中に反省化が生じ、「現在」が自覚される。そこで教育はある困難を迎える。教師は生徒にとって、意識一般の代表者ではなく、その間には、生活態度の一つの中心とそれに続く別の中心との関係がある。その対立・緊張は、「教師が生徒を教育するだけでなく、生徒も教師を教育する」という要素がない限り、緩和・止揚されることが難しい。世代間はこのように、一方向的でなく絶えず相互に作用し合うものである。

——青年にどうして大人たちへの反発・反抗が広く存在するかを考えさせられる。また、マンハイムが一七歳前後としている人間の「反省・自覚・現在化」の年齢時期は、今日より早まっているようにも思う。そして、世代間の対話・交流は「現在化」以降だけの問題ではない、「教育」という関係における普遍的課題になっていると考える。



こうした一連の基本点の上に、マンハイム世代論には歴史の動態にアプローチするために、「世代状態」「世代連関」「世代統一」という3つのカテゴリーとその区別がある。

「世代状態(Generationslagerung)」はすでに述べたように、世代によって類似・共通の状態(類似の社会的地位に置かれること)が存在することを指している。

「世代連関(Generationszusammenhang)」とは、共通の世代状態にある者たちが、共通の運命の中に現実に参加することを通じてつながりあった関係を形成することを指している。それはたとえば、反ナポレオン戦争とそれが続く宗教的復興を通じて、当時のドイツの青年たちが、都市に住もうが農村に住もうが、共通の運命・時代の思潮に現実に参加し、そのことによってその世代に具体的つながりが生まれたように。だからと言って、世代連関は決して一枚岩ではない。ドイツの場合それ以降むしろ、ロマン主義的・保守主義的青年層と自由主義的・合理主義的青年層というある両極的な姿をとったのである。共同しようと対立しようと、同じ時代の運命に共通の経験層化をもって参画し、そこに世代としての連関が生じているということである。

「世代統一(Generationseinheit)」は、ある世代に一つの政治的ないし思想的・芸術的な潮流が形成され、かつ著しく有力になって、それがその世代を代表し、また前後の世代をも巻き込んで、その時代を代表するほどの影響力を持つに至る現象を指す。そこに世代と時代の共通の経験を核とし、経験に共通の解釈を与えるような、ものごころの考へ方・感じ方の指向性の中心が形成される。ある時代に、世代を異にする複数の世代統一が並び立って争うということも起こり得る。また世代統一が形成された同じ世代の中にも、それと異なる指向を持つ個人・集団は存在するが、より多くの者が世代統一の影響を受けてそちらに引き寄せられ、異なる指向は影が薄いということである。

論文内容を省略した所もあるので不十分な紹介ではあるが、以上が「世代の問題」の概略である。ここで筆者がと

りわけての「示唆」として述べておきたいのは、次の3点である。

イ、知識社会学時代における世代社会学の特異性

ロ、両極軸の世代的変換——競争をめぐる意識の場合

ハ、学校文化研究における知識・世代両社会学の重なり

### 3、知識社会学時代における世代社会学の特異性

先に一節で示唆したことであるが、この「世代の問題」(1928)という論文は、二〇年代のマンハイムにおいて特異な位置にあると思う。次の二点をその特異性と考えている。

一つは、論文「知識社会学の問題」(1925)から主著『イデオロギーとユートピア』(1929)に至るマンハイムの知識社会学の絶頂期において、それが「知識」を越えるより広い視野を提起した点である。もちろん知識の社会学も、世代の社会学も、ともに歴史を動態と相関とのうちに見る「歴史主義」の立場にあることは共通している。また人間の文化に関わることを、人間の存在状態のあり方につなげて解釈していこうという構図も共通している。しかし、知識社会学は、その対象として「思考・認識」とその外在化としての「知識」とを問題にしていた。英語で言えば、“Knowing”と“Knowledge”とをテーマとしていたのである。

ところが世代の社会学においては、これまで出てきたそのキーワードを見ても、「文化の担い手」「文化財の伝達」「文化における新たな接触・新たな距離」「文化の忘却と新たな文化要求」「経験獲得の枠組み」「対抗的な経験形成力の発揮」「方向づけるモデル」「道具・機械などの物財」「感傷性(Sentimentality)のような経験の型」「経験の可能性の範囲」「事件・生活内容の経験」「原初経験群」「経験の層化」「両極的体験の自己転換」「体験の対立軸に結び

ついた感情・意欲・思考範疇」「存在する生活様式」「生活態度の一つの中心と別の中心」「歴史過程への参加」「もの考え方・感じ方の指向性の中心」といった具合である。つまり問題の焦点が「思考・知識」に限定されないで（もちろんそれも重要な構成要素にはなっているが）、知識に限られない人間社会の生活の仕方まで含む文化の全体、そこにおける思考・認識に限らない行動、衝動、意欲、指向、感情とそれらを通じた経験の全体が問題とされているのである。そしてそれら文化と経験の全体が、世代によって異なっているという「世代現象」がテーマとされて、その「世代状態」との関連性が追究されているわけである。

ここには明らかに、知識社会学とは異なる視野と追究枠組みがある。一節でも述べたように、マンハイムの三〇年代から後期英国時代ではむしろ、これが追究課題の中心にせり上がって行く問題層なのであるが、二〇年代後半の知識社会学時代においても、「思考・知識」の存在拘束性という視野・枠組みだけでなく、歴史動態を生きる人間活動を行動・感情も含むより広い経験の全体の水準でとらえる視野・枠組みが、この世代の社会学を通して提起されたのである。

二つ目の特異点は、右の第一の点が枠組みの上部側に関してであったとすれば、その下部側に関するものである。知識社会学は、マルクス主義イデオロギー論の到達した成果を「評価し、また克服する」ということに勢力が注がれているもので、その「存在拘束性」という場合の存在 (Sein) としては、もっぱら「(諸)階級 (Klassen)」が注目されていた。もちろん、世代論においてもそのことは否定されているわけではなく、異なる社会状態を生み出す最重要のファクターは階級であるとされており、じっさいまた同一の世代関連の中に異なる潮流が対立的に形成されるのは、そういう基底的社会構造としての階級構造に存在拘束された両極的潮流の方に「世代の交替を越えて社会的・歴史的空間に持続する形成原理 (Formungsprinzipien)」(Wissenssoziologie, S. 558) が存在するからだとされてい

る。

しかし、「階級状態」と対比する形で「世代状態」が定義されていたことでもわかるように、マンハイムは、文化と経験の展開する歴史空間にそのような規定・拘束・形成の作用力を及ぼす社会状態の分化の例として、階級だけでなく「人種(Rasse)」と並んで「世代」をあげている。そこには「ジェンダー」はまだあがっていないが(英国時代の後半には、それへの注目もせり上がってくる)<sup>(28)</sup>、ともかくことがらが全て階級構造によって決定されるのではなく、人間の生物学的基礎に避け難く規定された世代交代によって必然化される「世代現象・世代状態」という存在の重要な分化性が、階級構造とは相対的に別のファクターとして、そして歴史動態の中では階級と絡み合って働く作用力として存在すること、そのような意味での世代現象の相対的なユニークさを明らかにしたのである。そしてこの論文で、世代状態と階級状態が並列・対比され、また両要因の絡まりが指摘されているということは、階級が存在拘束するものが、思考、知識、イデオロギー、世界観といった層だけではない、行動・感情・指向を含む経験と文化の全体と考えられていたことが示されている。

ドイツ時代のマンハイムの追究の筋道にはつねに、マルクス主義の史的唯物論とどう対峙し、これを「克服」する構図に到達するかという強い指向性が貫かれている<sup>(29)</sup>。その「克服」方向として、知識社会学が「利害関係性を存在拘束性に」「精神層の導入」といった上部・下部間の媒介領域の存在と働きを強調していたのに対して、世代社会学では構造要因として階級とは独自の世代の存在とその作用力相互の絡まり、および経験を全体として社会的に問題にする視野と枠組みの提示、という形を取っていた。これらはいずれも、歴史の動きにいつそう的確にアプローチしようとしたマンハイム社会学が、その動態に即したより柔軟な枠組みを追求した歩みであっただろう。

## 4、両極軸の世代的変換——競争をめぐる意識の場合

筆者が魅力的と感じたマンハイム世代論の部分は、先に要約的に紹介して若干のコメントもつけた通りなのであるが、なかでも「体験の両極軸、その世代的な自己転換」という理論には、深い感銘を受けた。それに触発されて、かつて中学生と中学校教師とに行つたある調査を材料に、このことをより具体的に考えてみたい。

それは今日の日本の教育問題の中心にどっかと居座っている「競争の教育」、その競争について、一九八〇年代の後半・「閉じられた競争」時代<sup>(31)</sup>を生きる日本の中学生と、中学校教師たちとの「教育における競争」観の比較を試みたものである。その結果の詳しい紹介は他の場所に譲つて、ここでは「競争観をめぐる対立軸」に注目してみたい。

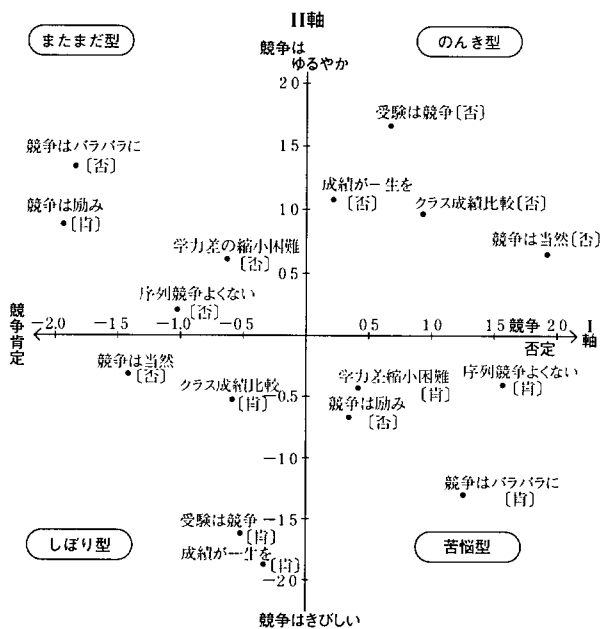
と言うのは、共通の質問項目でたとえば、教育における競争に対する批判意識が「教師の世代（年齢は実際には二〇代半ばから五〇代まで幅が広く、一九八〇年代後半の中学生世代に対して、大人世代である程度の共通性しかないが）の方が強い」とか、「学校での競争の現実については、中学生世代の方がより強く感じている」などの違いは確かにあった。しかしどの項目でも、また両集団とも、回答が「肯定・否定」に大きく分かれている。そこでそうした個々の比較よりも、マンハイムの言う「体験の両極軸」に注目するため、「林の数量化理論Ⅲ類」<sup>(32)</sup>を使って、その回答者集団における「回答パターン」を対極に分ける軸の析出を、中学生・教師それぞれで試みた。表1は、この多変量解析によって析出された第Ⅰ軸（最も強く回答パターンを分ける）と第Ⅱ軸（それに次いで強い回答パターン分化の軸）とが、その軸上に各カテゴリー（質問回答）がどれだけのウェイト（＋の値）を持って位置するかで示されている（絶対値が一・〇以上のもののみ表示）。Ⅰ軸とⅡ軸との分化力の強度（表の「相関比」の数値に示される）は、どちらも〇・四以上で、回答パターンを分化させるに十分であり、またⅠ・Ⅱ軸間に大きな差はない。

表1 中学校教師の競争観（数量化Ⅲ類分析表）

I 軸		II 軸	
・競争は勉強の励みになる 〔肯定〕	-1.8906	・中学校の成績は生徒の一生に大きく影響する 〔肯定〕	-1.8889
・今の世の中では人と競争していくのは当然だ 〔肯定〕	-1.3485	・高校受験は他人との競争だ 〔肯定〕	-1.6411
・競争はみんなをバラバラにする 〔否定〕	-1.1855	・競争はみんなをバラバラにする 〔肯定〕	-1.3028
・序列をつける競争はよくない 〔否定〕	-1.0171	(中 略)	
(中 略)		・教職員の中にクラス相互の成績を比較する雰囲気がある 〔否定〕	1.0095
・競争はみんなをバラバラにする 〔肯定〕	1.1351	・中学校の成績は生徒の一生に大きく影響する 〔否定〕	1.0565
・序列をつける競争はよくない 〔肯定〕	1.5822	・競争はみんなをバラバラにする 〔否定〕	1.3607
・今の世の中では人と競争していくのは当然だ 〔否定〕	1.9164	・高校受験は他人との競争だ 〔否定〕	1.7140
	0.500	相関比	0.430

ところでこの表1によれば、I軸のマイナス領域には「競争肯定」のカテゴリが、逆にプラス領域には「競争否定」のカテゴリがいずれも集中しているので、このI軸は「教育における競争の肯定・否定」に関する回答パターン分化を示すものと解釈できる。それはまた教師たち内部のそのような意識対立を反映するものでもあると考える。II軸の方は、マイナス領域には「現実の競争の厳しさ」を示すカテゴリが、逆にプラス領域には「競争そのものが現在そんなに厳しくはない」という意識を示すカテゴリ

図4 中学校教師の競争の構造



がいずれも並んでいるので、このII軸は「教育における競争の現実に対する観察としての厳しさ・ゆるやかさ」を表す軸と解釈できよう。

この二つの軸を直交させて、その二次元平面に4つの象限を構成したのが図4である。図の中には、各カテゴリーのこの平面上での位置も点で示されている。I軸は理念の面での競争の「肯定・否定」を分け、II軸は認識の面での

現実の競争の「厳しさ・ゆるやかさ」を分けている。またⅡ軸直交で得られる4象限は、教師たちの競争観の4類型を表すと考え、それぞれに「否定・厳しいⅡ苦惱型」「肯定・厳しいⅡしほり型」「肯定・ゆるやかⅡまだまだ型」「否定・ゆるやかⅡのんき型」という便宜的名称を与えている。

表2と図5とは、同じような分析作業を中学生たちの回答結果に対して行ったものである。Ⅰ軸とⅡ軸との分化力の強度（「相関比」の数値）は、ここでもどちらも○・四以上で、回答パターンを分化させるに十分であり、またⅠ・Ⅱ軸間にはやはり大きな差はない。

ところで、中学生の競争観の分析を教師たちのそれに続いて行うに当たって、つまりこの表2を読むに当たって、当時の筆者たちは軸の中に、何よりもまず「競争の理念的な肯定・否定」を分かつものが見い出せるのではないかと考えた。表2のⅠ軸がそれに近いのであるが、そう解釈すると合わない面が出てくる。マイナス領域では確かに「当然」「励みになる」「他人との競争だ」という意見を肯定する「積極的競争肯定」のカテゴリーが並んでいるように見えるが、だとすれば教師の場合のように当然並んでよい項目・「競争はみんなをバラバラにする——否定」などは「ウェイト マイナス○・二」程度でここに入っていない。またプラス領域には「一番になりたい」「安心したり、不安になつたりする」「他人との競争だ」「励みになる」に対するいずれも否定のカテゴリーが並んでいる。これも、競争否定意識を示すものもあるが、そうでないもの（「安心・不安」もあり、競争否定だとすると当然入るはずの「競争は当然——否定」がここにはない。だから、中学生のⅠ軸は教師たちの競争の「肯定・否定」の軸に似ているのだが、そう解釈し切れないのである。むしろ中学生たちが教育における競争に「積極的に参加する（軸のマイナス方向）」か「参加に消極的（軸のプラス方向）」かとして受け取ると、いろんな矛盾も一応解ける。それとともに、マイナス領域にある3つの肯定カテゴリーの持つ意味が、「競争肯定」よりもむしろ「競争に積極的に参加」する指向、プラ



表2 中学生の競争観（数量化Ⅲ類による分析表）

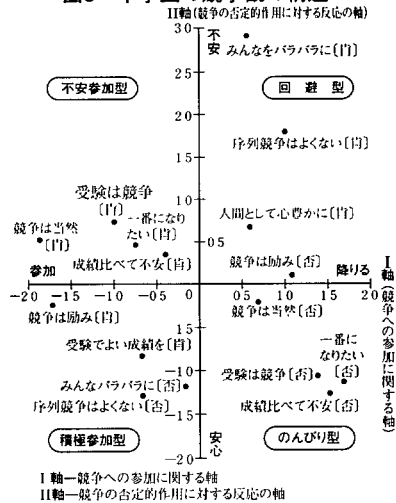
I 軸		II 軸	
・今の世の中では人と競争していくのは当然だ	〔肯定〕 -1.8894	・序列をつける競争はよくない	〔否定〕 -1.2920
・競争は勉強の励みになる	〔肯定〕 -1.8149	・他人の成績と比べて安心したり、不安になったりする	〔否定〕 -1.2052
・高校受験は他人との競争だ	〔肯定〕 -1.0118	・競争はみんなをバラバラにする	〔否定〕 -1.1209
(中 略)		・どの教科でもよ いからクラスで 一番になりたい	〔否定〕 -1.0753
・序列をつける競争はよくない	〔肯定〕 1.0264	・高校受験は他人との競争だ	〔否定〕 -1.0422
・競争は勉強の励みになる	〔否定〕 1.0900	(中 略)	
・高校受験は他人との競争だ	〔否定〕 1.4175		
・他人の成績と比べて安心したり、不安になったりする	〔否定〕 1.5150	・序列をつける競争はよくない	〔肯定〕 1.8234
・どの教科でもよ いからクラスで 一番になりたい	〔否定〕 1.7206	・競争はみんなを バラバラにする	〔肯定〕 2.9071
0.453	相関比	0.409	

されている。

表2のⅡ軸は、教師のⅡ軸と同じく、理念よりも現実の競争の働きの関係しているように思えるが、それも「厳しい・ゆるやか」の認識と解釈しては合わないものが多い。プラス領域は「みんなをバラバラにする」「序列はよくない」という競争が自分たちにもたらすダメージ効果のカテゴリーに特別に高いウェイトがある。そうやって逆の側のマイナス領域の5つの否定カテゴリーを見ると、「序列」「バラバラ」を含めて「不安・安心」や「高校入試の存在による友人関係の破壊」「ナンバーワン・シンドローム」など、競争が彼らにもたらすダメージ効果がいずれも否定されているのである。しかたしてこの軸は、競争がもたらすダメージ的諸作用に対しての「不安(軸のプラス方向)」か「安心(軸のマイナス方向)」かを意味するものと解釈することができる。

二つの軸を直交させた二次元平面に4つの象限を構成したのが図5である。図の中には、各カテゴリーのこの平面

図5 中学生の競争観の構造

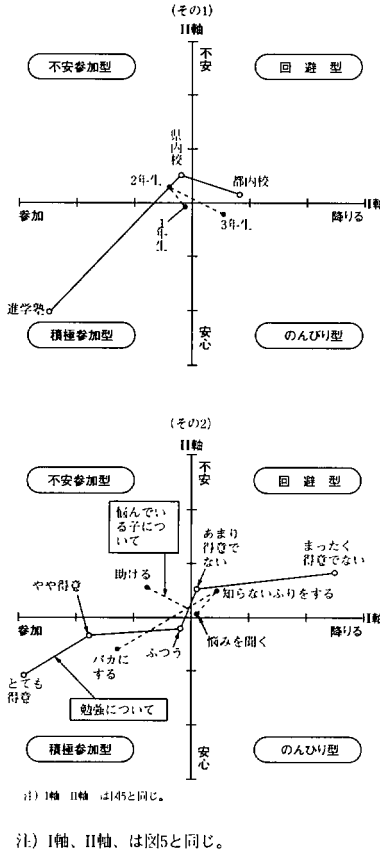


ス領域にある4つの否定カテゴリーの持つ意味が、「競争の理念的否定」よりもむしろ「競争を回避してそこから降りる」という指向、そのような中学生たちの行動の分化がある実感をもって迫って来るのである。そのことは教師の場合「高校受験は他人との競争だ」が、その肯定・否定のカテゴリーとも表1のⅠ軸(競争の理念的肯定・否定)に出てこない(絶対値がいずれも小さい)のに対して、表2のⅠ軸の中学生では、その肯定・否定カテゴリーが分化した形で表の上・下に現れることにも示

上での位置もプロットされている。I軸は行動の面での競争への「参加・回避（降れる）」を分け、II軸は現実の競争の作用（そのダメージ効果）に対する心理面の「不安・安心」を分けている。また二軸直交で得られる4象限は、中学生たちの競争観の4類型を表すと考え、それぞれに「参加・不安」「参加・安心」「不安参加型」「参加・安心」「積極参加型」「参加・安心」「積極参加型」「参加・安心」「積極参加型」「参加・安心」「積極参加型」である。また二軸直交で得られる4象限は、

図6は、同じ二軸・4類型の平面上に、調査がとらえた他の諸要因がそれぞれ持つ平均値をプロットしたものである。埼玉県内校より、都内校の平均の方が「降れる」に傾いており、また同時に集計した「大手進学塾に通う中学生たち」は「積極参加型」に強く傾いている。学年にはあまり系統的な傾向が見られないが、「勉強は得意か」の問いに「とても得意」「やや得意」と答えた者は「積極参加型」、逆に「まったく得意でない」と答えた者が「回避型」とはつきりと分かれている。「勉強の得意・不得意」変数に関しては、図の左下から右上へと、系統的な傾向が明瞭に

図6 中学生の競争観構造における諸要因の位置



存在する。また悩んでいる子がいたときどうするかの問いに、「助けてあげようとする」の回答は「不安参加型」に、「知らないふりをする」は「回避型」に、そして「ばかにする」は「積極参加型」に、それぞれその回答者たちの平均値がプロットされている。競争からの回避は、それによって別の価値を開花させるよりも、目前に悩んでいる子からの「回避」と重なっている。そしてそういう「回避」は、「安心」につながっていない。また「勉強得意」は、悩んでいる子を助けるいわゆる「良い子」につながるよりも、むしろそれを「ばかにする」態度に親和的であることになる。

一連の図表で筆者の最も注目するのは、教師と生徒とのそれぞれの回答を分化させる両極軸の微妙にして重大な違いである。教師たちの場合その軸は、競争に関する理念上の「肯定・否定」と、現実認識上の「厳しさ・ゆるやかさ」とであったものが、中学生たちにおいてはその軸は、競争に「参加・降りる」、競争のマイナス作用に「不安・安心」といった、行動と心理のじつに日常次元のものとなっている。つまり中学校教師の競争観と比較して、中学生徒たちの競争観にはっきりと性格「転換」が起きているのである。生徒たち世代にとっては、教師世代にとって重要だった理念上の「肯定・否定」は、彼らの態度を分ける重要な争点ではなくなっている。生徒側でどうしてそうなのにかについて、筆者はかつてその要因として「学校の競争的秩序の日常化・肥大化」をあげて、それについて「肥大化した制度の日常的秩序が子どもたちに及ぼしている作用の第一は、この制度が持つ秩序の根拠を（理念的・思想的に）問わせないで、動かし難いものとして受容させる抑圧・閉塞的作用である」とコメントしたことがあった。<sup>(36)</sup>

ともあれ本論文において注目しているのは、同じ日本の中学校という制度空間を共有している教師たちと生徒たちにおいて、競争観の個々の項目以上に、競争をめぐる（マンハイムの言う）「体験の両極軸」において、重大な違い

(理念と認識の軸から、行動と心理の軸への転換)が起きている点である。この場合、生徒たちと教師たちとの「状態(置かれた位置)」の違いは、一つにはもちろん、学校の中での「教師と生徒」という制度的な位置の違い、また現実には展開する学力・学歴獲得競争における「教師と生徒」の実際的な位置の違いによるであろう。それがことからの切実度の違いにもあらわれていた。状態(置かれた位置)のもう一つの違いは、世代的なものである。つまり世代による成長過程の社会的状況の違い、とりわけ「学校の競争的秩序の日常化・肥大化」と言えるような学校制度の歴史的性格変化が、その学校と競争の体験の性格を世代的にまったく異なるものにしていて、ということだと思ふのである。

もう一点付言すれば、表1と表2とで見たように、たとえば「軸の解釈」が変わったときに、同じ要素(カテゴリー)が新しい軸の下で新たな意味を持つという関係(たとえば「高校入試は他人との競争」への肯定・否定回答というカテゴリーの意味変化など)が見られた。これは多変量解析における分析上の軸とカテゴリーとで起こっている操作的なことからではあるが、結果的にはマンハイムの歴史主義的世代論の主張点、世代による軸の転換と引き継がれた要素の意味変化(本節②、④)と見事に符合して興味深いと考える。

こうした一つの調査分析事例からも実感されることであるが、マンハイムの歴史主義的世代社会学は、たしかに重要な視角と枠組み、そしていくつかの分析概念を提供することによって、現実の動態により接近しようとするわれわれの試みを励ますものとなっている。

##### 5、学校文化研究における知識・世代両社会学の重なり

日本の教育界には、「学校知」という用語を使用して、もっぱら学校制度文脈に知識が取り入れられた際の歪みを

問題にする論調が広がってきた。<sup>(36)</sup>「学校文化」という用語についてもその傾向がある。<sup>(37)</sup>本論文では、学校知識は、学校制度において「伝達」が課題となっている中心的な内容であり、学校文化はその中心的な過程をとりまくさまざまな文化的諸要素であると考え、必ずしも「歪み一方」でないものとして、「学校知識・学校文化の社会学」を論じて行くようにしている。

しかし、たとえば学校知識の社会学的考察においても当然の注目される点、またされてきた点は、一つは、学校知識の選択・決定・編成における社会階級的偏りや恣意性であり、その偏りが発生する根拠とプロセスである。二つは、やはり知識が学校制度文脈に取り入れられることによって発生する特有の偏り(学校制度的な)を問題にしていた。日本ではその際に、学校知識を「知識論」という視角から課題とする社会学的志向が十分でなく、それがこの分野で教育現実への社会的アプローチを弱めたかもしれないことは、二節に述べた。現実にはいろんな歪みが生じておりそこには「学校知識・学校文化」故の基本性格が反映していることも確かであるが、なお「歪み一方ではないもの」として、「伝達」(学校知識)とその「周辺」(学校文化)を考える。そのような社会学的概念として「学校文化」・「学校知識」を保持し、働かせることによって、現実動態により接近する社会学的視点を生かせるのではないかと考えている。

そして現実動態に接近すると言うならば、教師と生徒との世代的なギャップ・対立・交流という問題がそこに入ってくるなければならない。と言うのは、先にも述べたが、今日の世代ギャップ問題は深刻である。子ども・青年の行動・意識が、大人である教師や父母には理解が難しい「問題」(何を考えているのか分からない)と映り、逆に子どもたちの目からは教師という存在がどことなくピエロ化する、という深刻な事態が起こっているからである。つまり、課題となっている世代間の文化伝達をめぐって、世代間に「教育的関係」が成立すること自身が重大な困難に陥って

いるのではないかと思われる。この点は、家族においても、学校においても、また地域社会でも、社会全体のレベルで考えても、言えることだと思う。

ことがらを学校という社会的・文化的空間で考察してみよう。筆者はかつて、「学校文化を構成する諸要素とその学校内・外の関係」として図7を考えたことがある<sup>(38)</sup>。それは厳密とは言えないが、学校文化の「歪み一方ではない」性格を頭に置いて、それらをめぐる諸要素の配置関係を概念的に示したものである。「学校知識」はこの図では、「①学校の制度文化」の中の「顕在部分」に、「教科・カリキュラム」として事実上位置付けていた。そこで「学校知識」の中心性を明示すべく、図8を考えた。これも厳密なものではないが、学校知識・学校文化の「歪み一方ではない」性格を頭に置いたものである。

ここで学校知識は、選択・決定・編成(B・バーンスティンの用語で言えば「再文脈化(recontextualization)」)<sup>(39)</sup>の過程を経て、社会に存在する知識体系が学校内の「伝達・獲得(transmission=acquisition)」(同じく、バーンスティンの用語)という中心過程に置き直されたものである。それは単なる空間的な置き直しでなく、学校の制度文化の文脈の中に知識が移し変えられたことを意味する。学校の制度文化とは、「制度としての学校」そのものであるから、あえて文化と呼ばなくてもいいかもしれないが、ただ制度も人間行動をある型に規制し(ないし支える)文化としての働きをする。そしてこの制度文化の中には、図で区分したように、学校と教師によって意図されて表明された行動形成目標(顕在的カリキュラム)のほかに、「満六歳の就学、毎日決まった時間の登校、決まったカリキュラムの履修、数十人によるクラス編成、資格を持った『教師』への従属、などなど」の、制度としての学校の基本的枠組みが存在し、それが強力な「行動型形成力」を持つことは一九四〇年代にK・マンハイムが講義「教室の社会学」で「教室の潜在的要素(talent contents)」として明らかにしたところであり、<sup>(40)</sup>今日では「潜在カリキュラム」や

図7 学校文化を構成する諸要素とその学校内・外の関係

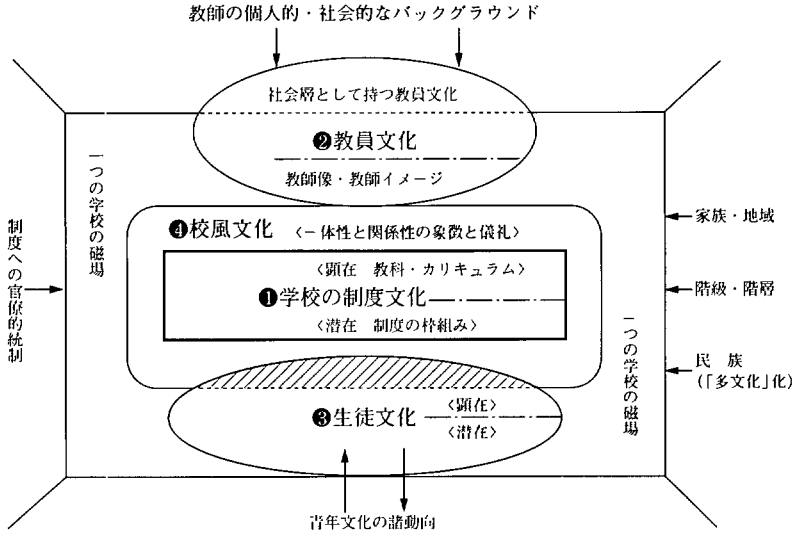
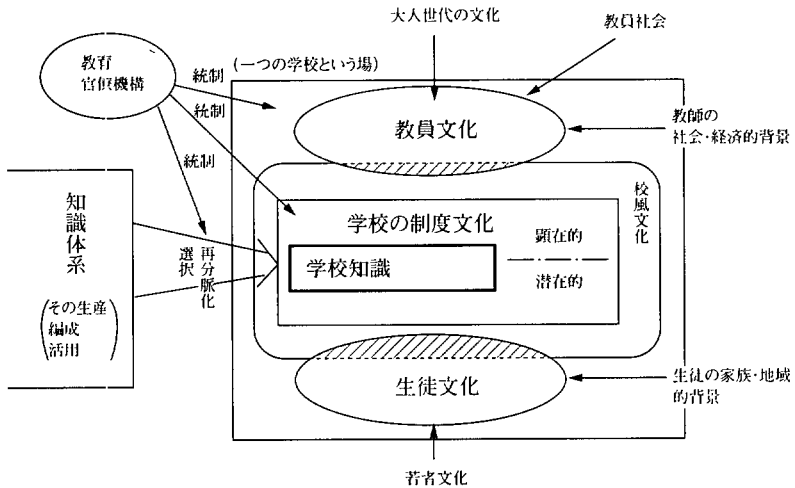


図8 学校知識を中核とする学校文化の配置





「隠れたカリキュラム」の名で知られている。この学校制度文脈に置き直されて「学校知識」となった当の存在は、顕在的カリキュラムとして教科・カリキュラムの体系を構成しているが、同時に潜在的カリキュラムとしても「再文脈化された形の知識を、『学ぶべき価値あるもの』として体験すること」「それを規範的知識として履修強要させられること」「教師の指揮・監督の下で学ぶこと」などの学校制度的文脈が持っている。「行動型形成力」文化作用」を持つことになる。

ところでこの学校知識の伝達・獲得にかかわる二大集団は教師たちと生徒たちである。そして学校という制度に一日の一定時間以上、そしてある年月以上、恒常的に組織された人間集団にとっては、そこが一つの生活の場となり、その場の性質に規定されながら、そこに特有の生活様式<sup>11</sup>文化が生まれる。その第一のものは、近代学校制度に雇われた教員という社会層に対応する「教員文化」である。これは、社会に数ある職業文化の代表的な一つであり、実にユニークな性格を持った職業文化であることが知られている。<sup>(4)</sup>

いま一つが、生徒集団に対応する「生徒文化」である。これは、生徒という社会層がどこでも共有するというより、個別学校を生活の場とする生徒たちによって学校ごと異なるように形成され、その場で蓄積・伝達・変容するという性格が強いだろう。しかし同時にそれは、広く考えられた若者文化 (youth culture) の下位文化の一つであって、社会の若者文化の浸透を(強弱の違いはあれ)どこでも受けて、その点で社会的につながり合っている。

学校の二大集団をなしている教師たちと生徒たちの関係は、それを通じて「学校知識の伝達・獲得」過程が展開する学校における中心的な関係であるとともに、同時に極めて厄介な関係でもある。教師は、生徒たちに向かつては、教員文化を代表しているよりも(それは背後に隠して)、学校知識と学校の制度・規則とを、つまり制度文化を代表するかたちになる。この学校の制度文化と生徒たちの生活現実・生徒文化との間には、大きな距離と対立があると言

わねばならない。と言うのはまず、「必ずしも勉強を好まない生徒たち、その生徒たちを課業習得へ集中させなければならぬ」という課題にも象徴される、「子どもの自然」と「学校秩序におけるその統制」との対立があるからである。<sup>(4)</sup> それに加えて、マンハイムの世代論が分析したように、学校知識と学校の制度・規則とは現代社会一般を代表するよりも、むしろ古い世代の生活経験・経験解釈枠組みで構成されて（また、支配層の恣意によってさらに再構成されて）いる。これに対して、若者文化が浸透した生徒文化は新しい世代の体験層化が持つ価値・枠組み・両極軸を有しており、そこに基本的に、代的な（さらに階級的な）距離と緊張があるからである。

対立・緊張だけでは、制度としても人間集団としても維持されないので、学校にはそれを緩和する働きや工夫もあると思う。まずその距離・対立の大きさを埋めるものとして、「学校の統一性を象徴し、教師・生徒の関係性を規定し、それがこの統一の下にあるのだと意味づける」そのような象徴や儀礼が学校という場に必要になり、また豊富に発生し、蓄積される。それはたとえば、校名、校章、制服、校歌、その他のシンボルであり、また入学式、卒業式、始業式、終業式、体育祭、文化祭などなどの祭典・儀式でもあり、また始業時の「礼」や教師への呼称の統一、教室・教材・教具の神聖視などなどの日常儀礼である。そうしたものの蓄積がそれぞれの学校に特有の「校風」というものをなしていると考えて、図7、8ではそれを「校風」文化と名づけて示している。

それと同時に、教師・生徒関係の間に介在する制度文化としての学校知識・制度規則は、一方で距離・対立・緊張をつくり出す当のものなのであるが、他方それを通じて教師・生徒関係の対立・緊張を緩和する働きもしているだろう。たとえば、マンハイムの言う「学校知識の意味作用」ということがある。学校知識が生徒たちにとって、彼らが今の時代を生きることに関連する「意味」を実感するものとなるならば、それはすなわち、古い世代の生活経験・経験解釈枠組みと、新しい世代のそれとの対話・交流が、「学校知識の伝達・獲得」過程を通じて実現していることに

なるだろう。<sup>(43)</sup> また制度が規定する教師と生徒の非対称的（権限の上・下）関係とそこに生じている距離とは、かつてウォーラーが適切にも分析したように、「距離があるから指示・命令がまんできる」というような<sup>(44)</sup>、その距離自身が対立・緊張の顕在化を回避して、それを隠蔽・潜在化する働きもしているのである。

だからもし今日の日本で、社会変動の激化による世代の間のギャップが大きくなり、さらに若い教師採用の激減によって教師・生徒の世代間ギャップが社会一般でよりいっそう広がっているとすれば、その教師・生徒関係を通じて展開するはずの「学校知識の伝達・獲得」過程における世代間交流実現（それが学校知識の意味作用ということだが）の困難度は、かつてより増していることになる。そして、そうした世代間の対話・交流を促進・援助するようには適切に再文脈化されていない学校知識（適切には生産されていない知識体系）にもつながる問題だが）のあり方が存在するとすれば、そこで起こる学校知識の意味作用喪失の深刻化と生徒たちの側での広範な学校知識離脱化とは、あの教師・生徒関係の対立・緊張を激化させこそしても、緩和の働きはしないことになる。

だから、このような学校の知識論と世代論と重合のレベルにおける基本的な困難増大のあるところで、制度規則だけをいっそう厳しく規定し、監視し、点検する（違反者への処罰を含む）ことで秩序維持をはかる方策は、基本的な困難の解決に少しも寄与しないで、むしろ意味喪失と離脱化に拍車をかけることになるだろう。さらに、評価規則の主要な適用領域を（今日の「新学力観」のように）「関心・意欲・態度」にまで拡張して、意味喪失・離脱をくい止めようとする方策もまた、同様だろう。だからといって、制度規則における教師と生徒の距離だけを近づける方策は、「距離が近いだけにかえて我慢がならない」というような、ウォーラー分析と逆の効果を生み出し、教師・生徒関係と学校秩序とをほとんど収拾のつかないものにしてしまう可能性も強いのである（そこに、今日の小学校における「学級崩壊」の要因の一つも考えられる）。

ここでの知見は、学校知識の意味作用と教師・生徒の世代間関係とは、分かち難く結びついているということ、だから双方での困難が結び合っているその困難を生じていることであった。だとすれば、学校秩序の再構成に生徒・父母・教職員が直接に参加する「参加・自治」の方策<sup>(45)</sup>と、学校知識の意味作用を知識論的に回復する方策とが、マンハイムが「教師が生徒に教えられる」という契機に展望を見出し出していた世代論的契機と総合的に組み合わせられることが必要だろう。そして、今日の社会の世代間交流の最前線にある学校において、困難の増大する中でその交流の回路を探り当てようとしている無数の現場教師たちの経験（「教師が生徒に教えられる」も含む）の中に、生徒に与っての学校知識の意味作用再生の契機も探られてきているのである。だから、学校知識の再文脈化のイニシアティブを教師たちをはじめ、生徒・父母が握れる仕組み（現在のようない官制学習指導要領（course of studies）の押しつけでなく）によって、そのような経験と契機を総合的に組織化することが、学校再生への一つの希望であり、展望であると考えるのである。

#### 四節、諸資料に見る「ムートにおけるマンハイム」と「自由のための計画」論

##### 1、英国クリスチャン知識人グループ「ムート (Moot)」とマンハイム

「ムート (Moot)」という名の知識人の非公然グループが、一九三八〜四七年という第二次世界大戦をはさんだ約9年間、英国社会で活動していた。日本ではあまり知られていないこのグループの事実上の母体は、当時『クリスチャン・ニューズ・レター』という週刊新聞を発行していた「キリスト信仰と共同生活・委員会」という名のキリスト教（プロテスタント）の団体である。<sup>(46)</sup>ただし「ムート」は、この委員会の下部組織ということではなく、委員会の事

務局長であって神学者でクリスチャン活動家 J・H・オーダム (Oldham) が主催者となって組織した、知識人たちによる非公然の研究・討論グループである。

「ムート」には、若干の出入りはあるが約三〇名ばかりのかなり著名な英国知識人が参加していた。オーダムのほか、詩人の T・S・エリオット、大学人では W・モバリーや F・クラーク、BBC 放送の E・フェン、平和運動家の J・M・マリイ、神学者の J・ベイリー、A・ヴィドラー、哲学者の H・A・ホッジス、などが「ムート」のアクティブなメンバーであった。

「ムート」は、一九三八年四月から一九四七年一月まで、合計二四回の研究会を行っている。<sup>(47)</sup> それらは金曜夕刻に集まって月曜の朝解散する 3 泊の泊まりがけ週末研究会である。そして、ファシズムがヨーロッパを席捲するこの時期に、英国のクリスチャンと教会はこれにどう対処し、またどのような戦時・戦後の英国、とりわけ戦後の社会再建をめざすのか、これが彼らの議論の中心テーマであった。

この「ムート」に、マンハイムが第二回研究会（一九三八年九月）から参加している。このクリスチャン知識人のグループに、亡命ユダヤ人社会学者のマンハイムがどうして参加することになったのか。そこに一つの謎があるが、これには諸説があり、まだ確実なことは言えない。<sup>(48)</sup>

「ムート」研究会のほとんどは「記録」が作成されて、それが「親展 (confidential)」としてメンバーに配布されていた。表 3 は、筆者が存在を確認した一九回分の記録<sup>(49)</sup> から、常連の参加者一五名について、その「出欠」「ペーパー提出」「発言回数」を一覧にしたものである。ここから「マンハイムとムート」についてわかることを整理すると、

- ①、マンハイムの二回目以降全回出席 —— このグループにはじめて招かれた二回目以降、マンハイムは記録の

記録上の発言回数（第1回～20回まで）

第10回 (1941.1)	第11回 (1941.4)	第12回 (1941.8)	第13回 (1941.12)	第14回 (1942.3)	第15回 (1942.9)	第16回 (1943.1)	第17回 (1943.6)	第18回 (1943.10)	第19回 (1944.1)	第20回 (1944.6)																							
出 席	出 席	出 席	出 席	出 席	出 席	出 席	出 席	出 席	出 席	出 席																							
発言回数	発言回数	発言回数	発言回数	発言回数	発言回数	発言回数	発言回数	発言回数	発言回数	発言回数																							
×	—	×	—	○	14	○	19	○	16	○	2	○	13	×	—	×	—	×	—	○	7												
×	—	○	●	4	○	5	○	15	○	8	×	—	×	—	×	—	○	11	○	●	6	×	—										
○	▲	5	×	—	○	6	○	▲	6	×	—	○	1	×	▲	—	○	1	×	▲	—	×	—	×	▲	—							
○	3	×	—	○	0	○	2	○	0	×	—	○	4	○	0	○	3	○	0	○	▲	1											
○	8	○	2	○	●	12	○	▲	14	○	▲	14	○	▲	6	○	▲	14	○	●	12	○	●	15	○	●	7	○	●	8			
○	2	○	1	×	—	○	2	○	4	○	0	○	3	○	1	×	—	×	—	×	—	×	—										
-----																																	
○	●	15	○	17	○	●	23	○	●	38	○	●	35	○	▲	12	○	●	16	○	7	○	▲	17	○	6	○	8					
○	10	○	5	○	7	○	15	○	11	○	2	○	9	×	—	×	—	×	—	○	6	○	5										
×	—	○	7	×	—	○	21	×	—	○	1	×	▲	—	×	▲	—	×	—	×	—	×	—	×	—	×	—	×	—	×	—		
○	2	×	—	○	2	△	2	×	—	×	—	×	—	×	—	×	—	×	—	×	—	×	—	×	—	×	—	×	—	×	—		
○	18	○	●	6	○	18	○	28	○	37	○	2	○	20	○	▲	8	○	●	24	○	▲	21	○	11								
×	—	○	0	×	—	○	0	×	—	○	0	×	—	○	0	○	0	○	0	○	0	○	0	○	0	○	0	○	0	○	0	○	0
○	8	○	1	○	1	○	▲	16	○	6	×	—	○	5	×	▲	—	○	▲	5	○	7	×	—									
○	2	○	4	○	2	×	▲	—	○	●	10	○	▲	1	○	7	○	5	○	10	○	4	○	●	6								

表3 “ムート”の会合への常連メンバーの出欠、ペーパー提出の有無、

現時点で手元に 会合記録コ ピーのある 15名の相 対的に熱心な 出席者	第1回 (1938.4)	第2回 (1938.9)	第3回 (1939.1)	第4回 (1939.4)	第5回 (1939.9)	第6回 (1939.11)	第7回 (1940.2)	第8回 (1940.4)	第9回 (1940.7)
	出 席	出 席	出 席	出 席	出 席	出 席	出 席	出 席	出 席
J. Baillie	○ 5	○▲22	○▲24	○ 6	○ 1		× —	× —	× —
F. Clarke	△						○ 12	○ 7	○ 12
T S. Eliot	○ 7	○▲11	○ 7	○▲5	○ 1		× —	○ 7	○ 3
E. Fenn	○ 1	○ 1	○ 2	○ 2	○ 2		○ 2	× —	○ 2
H. A. Hodges	○ 3	○▲7	● ▲12	○●5	○ 3		×●—	○ 3	○ 12
E. Iredale	○ 0	○ 2	○ 5	○ 6	○▲2		× —	○ 3	○ 0
A. Lowe	○ 6	○▲13	○▲14	× —	○ 1		○●26	○●20	× —
K Mannheim	△		○▲6	● ▲21	○●21	○ 1	○ 25	○ 18	○ 18
W. H. Moberly	○ 10	○ 21	○ 20	○▲16	○ 4		○●24	○ 10	○ 12
J. M. Murry	○ 8	○●29	○▲22	× —	○ 2		○ 23	○▲18	○ 10
W. Oakeshott	△		○ 3	× —	× —	× —	× —	○ 2	○ 6
J. H. Oldham	○ 3	○●42	○▲45	○▲36	○▲2		○ 34	○ 27	○●26
Mary Oldham	○ 0	○ 0	○ 0	○ 0	○ 0		○ 0	○ 0	○ 0
G. Shaw	△		○ 15	○ 10	○ 7	○ 2	○ 10	○ 5	× —
A R. Vidler	△		○▲11	○▲5	○▲10	○ 1	○ 5	○ 5	○ 4

出席： ○出席  
△部分出席  
×欠席

ペーパー提出： ●フル・ペーパー提出  
▲コメント、ドラフト、手紙等提出

欄の斜線はまだメンバーではなかった、ないしメンバーでなくなったことを示す。

ある限りすべて出席している（もちろん、彼の死亡後の最終回は欠席）。この表とは別のオーダムによる出欠チェック・リストでも7年間全出席は確認される<sup>(50)</sup>。全回出席は主催者のオーダム以外では、マンハイムだけであり、常連メンバーの中でも最も熱心な参加者であったことがわかる。

②、著しい発言回数 —— 出席しているだけではない。表3に見るように、各回の議論で彼は実に回数多く発言し、幾度も討論の中心的存在になっている。英語を話すのが「不得意」で自分でもそれを「気にしていた」とされるマンハイムが<sup>(51)</sup>、である。彼がユダヤ人であるにもかかわらず、いかにこの知識人グループに暖かく迎え入れられたかを示していると思う。

③、2回に1回はペーパーないしコメント提出 —— 「記録」のない第六回にマンハイムはペーパーを出していることが確認されるので、二回〜三回までの22回で8本のペーパー（それらは計9回の研究会で議論された）と4つのコメントを「ムート」に提出していることになる。これは、常連参加者の中でも哲学者ホッジスと並ぶ熱心さである。

彼が一九三八年の末に執筆して、第三回の「ムート」研究会（一九三九年一月）に向けて事前提出した論文「自由のための計画 (Planning for Freedom)」(タイプ刷り一九ページ)は、とりわけ大きな影響を与えて、「自由のための計画」という言葉はこのグループの共通スローガンとなった。つまり「現代社会の危機を、ファシズムに抗し民主主義を擁護する立場で、〈自庄のための計画〉の方向で乗り切る社会再建をめざす」というマンハイムの時代診断と計画論が、「ムート」の基礎理論として受け入れられたのである。

じつはマンハイムが「ムート」に出会う以前において、この亡命ユダヤ人社会学者は、英国社会学研究界では必ず



しも彼の自己意識ほどには評価されず、むしろLSE社会学部門の主任教授で当時の英国におけるたった一人の社会学教授であったM・ギンズバークと、研究方向でも、個人的事情でも激しく対立して、英国社会学研究界では孤立していたのである。<sup>(53)</sup>だからそういう彼にとって、この「ムート」のメンバーとの交流は、英国社会に彼が根を下ろす上で、極めて重要であったに違いないと思う。

それにこの時期、英語で書かれた彼の最も重要な二つの書物は、「ムート」へ提出したペーパーを発展させ、あるいはその重要部分として収録している。『人間と社会』のドイツ語版(1935)に増補した英語版(1940)の「社会計画論」の部分、そして『現代の診断』(1943)のうちの4つの章がそれである。だとすれば、先の一節の図1で「第二の方向」とした「大衆社会論」から分岐して「社会計画論」「社会的教育論」へと展開していく筋は、ある知識人グループで高く評価され受け入れられて、そこを場にして熱心に活動するようになった、という事情と切り離して考えることはできない。つまり、大衆社会分析から「社会計画、社会的教育」へ向かう、政策的志向を持ったある種の社会的実践論・計画的戦略論の展開は、「ムート(Moot)」とともにあったのである。英国クリスチャン知識人グループ・ムートにあたたく歓迎され、彼の「自由のための計画」の議論がたちまち熱烈なまでに支持・受容されて、マンハイム自身も、この会に異常なほどの熱心さで参加して行く、そのような特別の関係構成が、彼のこの時期の理論展開にとって「場」でもあり、「条件」でもあったのである。つまり、英国社会学の世界で相対的に孤立していたと推測される亡命知識人マンハイムにとって、ムートはそれだけ重要な存在であった。と同時にムートにとっても、マンハイムは決定的に重要な現代社会学論家であった。じっさい、一九四七年一月でムートはその研究会の幕を閉じるのであるが、それはその直前、一月九日にマンハイムが急死したことが主要な理由であったとされている。<sup>(54)</sup>まさにマンハイムあってのムートだったのである。だから彼は、ムートに受け入れられるような、ムートの活動方向に現代

社会理論的な基礎を与えるような、そういう意味での「ムートのための理論活動」を精力的に展開（毎回のようにペーパーやコメントを提出）する位置に自らを置いたことになる。先の図1の「第二方向」（大衆社会分析から「社会計画、社会的教育」へ向かう）は、まさに「ムートにおける、ムートのための議論」として発展・展開していったものだと言えるのである。

## 2、「人間と社会」ドイツ語版から英語版へ（その1）

——「大衆社会論から社会計画論へ」か？

ところで、後期マンハイムの主著とされる『変革期における人間と社会』は、それ自身が著者と同じくなかなか数奇な運命を持っている。それはまず一九三五年にオランダのライデンからドイツ語版で出版された。この時期マンハイムは英国に亡命し、LSE社会学部門のレクチャー職を得て、すでにいくつかの講義・講演を英国で行っていたとは言え、LSEのポストはまだ恒常的なものではなく（資料1）の履歴書にもあったように、一九三八年にパーマネットなものとなった<sup>(55)</sup>、また米国からの誘いもあって、まだ英国への定住を決めてはいない時期である。

表4は、『人間と社会』のドイツ語版と英語版とを、目次の大項目だけ対照し、原著における各項目のページ数をその右に記入したものである。マンハイムの大衆社会分析として有名なドイツ語版のI部・II部は、じつは初出としては、いずれも英語によるものである。前者は、LSEで客員レクチャーとなった翌年(1938)、同じロンドン大学のベドフォード・カレッジで行われた「オブハウス記念講義」で、それが（本論文末尾のマンハイム著作・論文リストにあるように）同名の論文として新聞発表されている。後者は、LSEで一九三四年に行った公開講演「文化の危機の社会的諸原因（Social Causes of the Crisis of Culture）」が、当時の英国で唯一の社会学雑誌であった『社

表4 マンハイム『人間と社会』のドイツ語版と英語版の内容構成比較

〈ドイツ語『人間と社会』(1935)の構成〉	〈英語版『人間の社会』(1940)の構成〉
<p style="text-align: right;">[ページ分量]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・まえがき (Vorwort) (2S)</li> <li>・テーマへの接近 (Zugang zum Thema) (10S)</li> <li>・I部, 現代社会における合理的要素と非合理的要素 (46S) (Rationale und Irrationale Elemente in Unserer Gesellschaft)</li> <li>・II部, 現代の文化危機の社会的諸原因 (36S) (Die Soziologischen Ursachen Der gegenwärtigen Kulturkrise)</li> <li>・III部, 計画の段階における思考 (115S) (Das Denken auf der Stufe der Planung)</li> </ul>	<p style="text-align: right;">[ページ分量]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・謝辞 (Acknowledgement) (2p)</li> <li>・序章——社会再建時代の意義 (Introduction——The Significance of the Age of Social Reconstruction) (34P)</li> <li>・I部, 現代社会における合理的要素と非合理的要素 (38p) (Rational and Irrational Elements in Contemporary Society)</li> <li>・II部, 文化における現代的危機の社会的諸原因 (37P) (Social Causes of the Contemporary Crisis in Culture)</li> <li>・III部, 危機・独裁・戦争 (Crisis, Dictatorship, War) (28p)</li> <li>・IV部, 計画のレベルにおける思考 (91p) (Thought at the Level of Planning)</li> <li>・V部, 自由のための計画 (Planning for Freedom) (129p)</li> <li>・VI部, 計画のレベルにおける自由 (Freedom on the Level of Planning) (14p)</li> <li>・参考文献 (Bibliography) (73p)</li> <li>・索引 (Index) (13p)</li> </ul>

社会学評論 (The Sociological Review)』<sup>12)</sup> 論文「大衆民主主義と專制政治の時代における文化の危機 (The Crisis of Culture in the Era of Mass-Democracies and Autarchies)」としてやはり英文で発表されている。それをマンハイム自身がドイツ語で大幅に増補した形で、このドイツ語版のI部・II部が出来上がったわけである。英語版『人間と社会』のI部・II部は、それをさらに、あの『イデオロギ―とユートピア』の英訳

者エドワード・シルズの手によって英訳し、著者自身が校訂したというものである。

ともあれ、一九三三年の追放・亡命という体験の翌々年の出版であるドイツ語版『人間と社会』は、ワイマール共和国からナチス体制へという激変のドイツでの経験を、「大衆社会の危機」として分析したもので、そのような社会学者による体験分析を英国社会でもまず求められた、それに応える講演や論文発表を一書にまとめて、追放された「第一の祖国」ドイツの外側から、ドイツ社会へ向けて送ったものである。じっさいこの書には、「ドイツにあるわが師と弟子たちへ」という献辞が、内扉とまえがきとの間のページについている。そのような書物の作り方の中に、三〇年代半ばのマンハイムの関心とアイデンティティーのありようが浮かび上がっていると思う。

表4の左・右でページ数に若干の差はあるが、それは両版の編集上のことで、英語版のⅡ部に「注記」の追加が見られる他は、この有名な大衆社会分析であるⅠ部、Ⅱ部については内容上の大きな変更はない。

しかし、Ⅰ部・Ⅱ部の他に、ドイツ語版には書き下ろしでしかも前の二つを合わせたよりボリュームのある「計画の段階における思考 (Das Denken auf der Stufe der Planung)」という題のⅢ部が収められている。この論文はいろいろな意味で重要なものだと考える。それはまず、「計画 (Planung, planning)」というカテゴリーがマンハイムの理論体系の中心部に登場したという意味において。またそれを、単に政策のことがらとしてでなく「思考 (Denken, thought)」の問題として考察したという点において。だから三五年のドイツ語版が「大衆社会分析」で、英国での体験を踏まえた四〇年の英語版がそれに社会計画論を大幅増補したと理解すると、英語版の序論・Ⅴ部・Ⅵ部にはびったり話が合うのだが、このⅢ部（英語版ではⅣ部）には話が合わないことになる。

現代大衆社会の非合理性と文化的危機を（主としてドイツ社会を念頭に置きながら）分析したマンハイムは、そこで同時に、その現代社会状況の中にある必然的な歴史発展方向と、それに適合する人間の思考のあり方を掘り出そ

うとした。それが「計画 (Planung)」という現実動向と思考のあり方に他ならない。ここで提起された計画論におけるマンハイムの強調点はいくつかあるが、およそ次の諸点であろう。

①、「計画」は、人類社会の発展の今日的段階に対応する、ある思考のあり方である——じっさいマンハイムによれば、人類の思考発展について3つの段階を区別できる。

イ、試行錯誤による偶然の発見 (Finden, chance discovery) の段階

ロ、系統的な追究による発明 (Erfindung, inventing) の段階

ハ、諸領域の相互関係を見通した計画 (Planung, planning) の段階

近代科学の分析的指向からすれば、むしろ逆の方向ではないか(そういう批評もある)とも思われるこの人類思考発展段階論には、歴史主義的知識社会学が持っていたあの「総体性 (Totalität)」の指向が色濃く反映している。つまり、社会の個別領域での活動と個別領域での系統的な目標追求、それに対応する系統的で個別的な「発明」という思考の段階、それが現代では行き詰まっている。そして、個別の領域は、他の領域との関連、またそれら諸関連の全体において考察される必要があることになる。それを社会の「動態的な多次元構造」と呼んでいる。知識社会学において、個別科学の相対性と総体性指向として語られたことが、ここでは、個別活動領域での個別目標追求指向を相対化する、諸領域の相互関係を見通した「計画的思维」として語られている。

②、「多次元動態のなかの「計画」——マンハイムは「創設 (Gründen, establishing)」と「計画」と「管理 (Verwaltung, administrating)」とを相互に区別しなくてはならない点も強調している。つまり計画は、植民都市を築くように、まったく新たな設計と新たな材料で「創設」されるというものではない。計画は社会の現状を前提とする。そしてこれまで個別領域の活動に任されていたために、重大な齟齬が生じている問題を、諸領域相互関係の見通しの下

に新たに組み込んでコントロールしようとするところに「計画」があることになる。また計画は、非政治化し組織された「管理」とも違って、まだ統御されていない領域に新たに働きかけて、これをコントロールしようという営みである。まさに、社会の多次元動態の中で生きて働くのが「計画」である。

③、「計画」は、思考であると同時に行動、社会への働きかけであると同時に人間変革への働きかけ——右のような意味での計画は、一つの「戦略」であるから、それは単なる思考ではなく、働きかける意思とその行為とを含むものである。また計画の戦略は、社会の再編だけではなく、人間の行動・意識・思考に働きかけることになる。そこでは、社会の再建可能性と人間の改造可能性とが、相互に条件ともなり目標ともなる表裏一体の関係として考えられている。

このドイツ語版Ⅲ部は、マンハイムの論述に初めて「計画」ということが登場したもので、それは歴史主義的知識社会学から、現代社会分析に立つ社会計画理論への展開を画するものであると言える。その際に、それがファシズム体験分析としてだけでなく、社会変動が伴う思考の転換、それに働きかける社会的行動様式の転換として提出されて、それが後期マンハイムを貫く筋にもなったのである。

### 3、「人間と社会」ドイツ語版から英語版へ(その2)

#### —— 現代社会における「業績主義」と「競争」問題の把握

ところで、『人間と社会』の有名な現代大衆社会分析の中でも、日本の教育研究の世界では「Ⅱ部、現代の文化危機の社会的諸原因」のなかの「エリートの選択原理の諸変化」の箇所が注目され、たびたび引用されてきた。ここでマンハイムは、歴史的に「血統 (Blut, blood)」「財産 (Besitz, property)」「業績 (Leistung, achievement)」に

それぞれ基づく選択という三つの原理を見い出せるとしている。それらはいろんな時代に、相互にある程度重なってエリート選択に働いているが、何が主要な原理になるかという点での歴史的交替（血統→財産→業績という）も見い出すことができる。ただし、これに続く展開においてマンハイムは、この面での最近の脅威が、ナチスのユダヤ人迫害に見られるように、業績原理が突如放棄され、大衆的な血統原理（人種原理）が支配した問題にあるとして、これを批判的に分析している。

そうした一連の論脈のなかで「われわれは、業績だけに基づいて選択が行われるとしたら、開かれた大衆社会においてエリートの選択がどのように行われるであろうか、ということについて明瞭な観念を持ち合わせていない」という一文がある。これは、三つの原理のいかほどの重なりの中で現実のエリート選択がなされているのに対して、もしその内の流動要素である業績原理だけになった場合、という想定をしたもので（そのような想定のため小説風社会分析としてM・ヤングの『メリトクラシー』<sup>(67)</sup>を思い出すが）、この文章から直ちにマンハイムが現代社会における業績主義にまつわる問題に何の関心も持っていなかったとは断定できない。

業績主義問題の具体的表れである、個人間の「競争」の問題、また社会階層による教育機会の事実上の不平等問題について、後期マンハイム著作・論文の各所に彼の言及がある。たとえばその一つ、「競争（competition）」について、英語版『人間と社会』の索引では一九の箇所指示が見い出せるが、その内二か所が大衆社会分析に、三か所が計画的思考に、残りの一四か所が社会計画論に該当している。つまり、三〇年代半ばまでの大衆社会分析ではまだあまり問題になっていなかった「競争」問題は、計画的思惟においては「闘争と競争」の激化を計画によって規制する時代の問題として語られ、ついで三〇年代末から四〇年の社会計画論では、「競争と規制」「競争と協同」「競争のメカニズム・圧力が人格にもたらすもの」「競争狂（神経病的競争性）」などの点が問題として浮上している。とくに個人

間の競争の激化が個人の人格にもたらす否定的影響について、これを「どう制御すべきか、できるか、していくか」が課題として浮上している。これらは後の遺稿集第一巻『自由、権力、民主的計画』では、「社会的教育」の一環としての独自の競争論へと結実している。それは、筆者自身のこの二〇年の「競争の教育」分析・批判の仕事の原点になったものである。過度の競争をいかにして制御し得るかは、社会計画論時代のマンハイムの一貫した課題意識の重要な一つであったと言いうことができると思う。

#### 4、「人間と社会」ドイツ語版から英語版へ（その3）

##### ——ムート提出論文「自由のための計画」と英語版「人間と社会」増補部分

ところでドイツ語版のⅢ部の内容にすでに計画論の骨格があるとすれば、英語版には新鮮味がないかのようなところが、そうではない。表4で、社会計画論として増補された部分は、序論「社会再建時代の意義」、Ⅴ部「自由のための計画」、Ⅵ部「計画のレベルにおける自由」の三か所であるから、それはページ数にしてもドイツ語版からの翻訳部分を上回っている。内容で見てもそこには、

イ、自由放任と全体主義とのいずれも採らない「第三の道」として、社会再建の計画論を押し出した。その際自由放任が行き詰まって、「計画」が（つまり社会的統制が）不可避であるとしても、それは全体主義的計画ではなく、まさに民主主義の自由を擁護するための計画“Planning for Freedom”でなければならない、という立場をはっきりと打ち出した。

ロ、「歴史的ないし社会学的心理学（historical or sociological psychology）」を、崩壊と再建の焦点としての



「社会と人間」とを貫く認識枠組みとして押し出した。現在そのような科学は存在しないが、ことがらを狭く個人の心理・行動としてとらえるのではなく、心理学・精神分析の知見と社会学の成果とを結び付けた枠組みが、問題認識のためにも、見通しのためにも求められており、たとえ当面は厳密さを欠いてもその方向に進まなければならない、という社会学者の時代への応答と任務意識がそこに表明されている。

ハ、「社会的技術 (social technique)」概念を「人間の行動と社会関係を形成することをその究極の目標とする実践作用の総称」と定義して、それがすでに「宣伝」「説得」「組織」「教育」などさまざまな形の技術として存在し、それらが現代社会のますます重要な要素になりつつあること、それによってあの「計画」も可能になっていること、それらの利用の危険性と可能性などなどの論点を、そこにおける統制と自由との関係という問題とともに提起した。

ニ、人間の行動と人格とに社会的なレベルで直接・間接に働きかける方法についても、直接的方法（習慣、禁止、離型提示、褒美、懲罰など）、間接的方法（非組織大衆、具体的集団、場の構造、状況の変化、社会的メカニズム）などが提示され、その働きの検討が行われている（これが後に「社会的教育」理論に発展する）。

といった新たな展開がある。それらは総じて、「自由のための計画」の思想、目標、諸技術ということになるだろう。まさに後期マンハイムの著者にふさわしい展開である。

この所で筆者はここ数年、かのムートにマンハイムが提出した「自由のための計画」という一九枚ペーパーが、この英語版『人間と社会』の完成された姿に至る過程に何らかの形で介在・関与しているのではないかと、という予測を持ってきた。それは先にも触れたことだが、英国クリスチャン知識人グループ・ムートで、彼の「自由のための計

画」の議論がたちまち熱烈なまでに支持・受容されて、マンハイム自身も、この会に異常なほどの熱心さで参加して行く、そのような特別の体験と関係構成とがあった。そのことが影響して、E・シルズの翻訳の作業とそのマンハイムによる再校訂の手順からして、一九三九年刊行予定であったこの書物（先の「資料1」も参照）を、一九四〇年に遅らせても「自由のための民主主義的社会計画論」の部分を予定以上に大幅増補することになったのではないか、という想定である。

問題の一九ページ論文は、「資料3」に見るような構成になっている。これが執筆された正確な日付を確認していないが、先の表3で見ると、マンハイムが初めてムートの研究会（第2回、1938.8）に出席し若干の発言をしたのをきっかけに、勤めもあって第3回研究会（1939.1）に向けて事前に提出し、オーダムからメンバーにこれも事前に配布されているので、それは一九三八年の秋から冬のいずれかの時期ということになる。「資料3」で見ると、表題は「自由のための計画」であるが、内容は「経済」から「社会事業」まで7つの領域それぞれについての「社会再編」の課題と方向の提示を本体として、それを挟んでその前提となる「時代診断」と「技術をめぐる状況分析」、そして後半に「人間科学」と「社会哲学」の新しいあり方、さらにそういう提案を挟んで、はじめに「ムートのような計画を緩やかに担える知識人集団の必要性と意義」、おわりに「今後の進め方」となっている。提案のA・B・C・Dは、基本的にこれまで見てきた三〇年代半ばから四〇年に至る後期マンハイムの基本的展開に重なっている内容であると言える。しかしこれを通読して、筆者がとくに印象深く感じたのは、この一九枚ペーパーがまさにムートを対象に、ムートのために執筆されているということである。それは、副題の表現や「はじめに」「あとがき」にも表れているが、提案A・B・C・Dの（他の書物・論文にない）独自の展開にも表れている。

だから、筆者の言う「一九枚ペーパーから『人間と社会』英語版へ」という想定は、この内容が直接リライトされ

[資料3] マンハイムがムートへ提出した19ページのペーパーの概要

(表題) 自由のための計画 (Planning for Freedom)	
(副題) これからの政策において、理論と実践とをコーディネートできる一つの集団 (body) を創る必要性についての若干の意見	
(もくじ概要)	ページ
・はじめに〔無題……内容は「副題」に言う集団の必要性〕	1~2
・意見の基本点 (まずどういう合意が追求されるべきか)	
A. 我々時代の診断	2~5
1) ~10) [内容は略]	
B. 状況の技術面の分析	5~7
1) ~10) [内容は略]	
C. これからの課題のためのプログラム——おおまかなスケッチ	7~17
(a) 上記の社会的・政治的諸原理を、次の (b) の社会再編を議論できる具体的な問に翻訳するために 1) ~4) [内容は略]	(7~8)
(b) 社会再編が行われるそれぞれの領域設定と変革期における主要な問題の予備的定式化	(8~17)
I. 経済	(1)~(6) [内容は略] (8~9)
II. 政治	(1)~(14) [ " ] (9~10)
III. 社会構造と社会組織	(1)~(6) [ " ] (10~12)
IV. 教会	(1)~(3) [ " ] (12~13)
V. 教育	(1)~(3) [ " ] (13~15)
VI. 宣伝と世論	(1)~(2) [ " ] (15~16)
VII. 社会事業	(1)~(2) [ " ] (16~17)
D. [無題……内容は「整合化 (coordination)」が求める人間科学のあり方]	17~19
(a) 人間行動の新しい科学	(17~18)
(b) [無題……社会哲学・哲学的人間学の必要性]	(18~19)
・あとがき〔無題……どう議論・検討を進めるか〕	19

たり拡張されたりして英語版増補部分ができた、ということの意味しない。むしろこれは純粹にムートの研究会へ向けて、ムートのために書かれたと見て間違いない。むしろマンハイムがムートに、彼の社会計画論と知識人論とを重ねる思考と行動の場を見出した、とも言えるだろう。それであつてこそ、以降のマンハイムの異様に熱心なムート参加を理解することができ

る。

筆者の言うこのペーパーの「介入・関与」とは、第一に、「自由のための計画

(planning for freedom)」という後期マンハイムの中心コンセプト(それは英語版最大増補部分V部の表題であり、かつムートの共有スローガンにもなった)それ自身が、このペーパーが初出ではないか、という点である。「初出」かどうかは(他のすべてを精査できてないので)まだ確証をもっては言えない。ただし、『人間と社会』英語版「謝辞」でマンハイムがV部のもととなった「簡略な一文」とする「社会建設における現在の諸傾向 (Present trends in the building of society)」(1937)<sup>(58)</sup>は、分量的にもV部の8分の1程度のものであるが、内容も主として「社会的技術」の諸国家における状況分析であって、V部の一部分の元となっていることは間違いないが、そこには「自由のための計画」というキー・コンセプトは登場しない。また、英語版の計画論のもう一つの基礎になったものとして「自由より筆者が考えている「計画社会と人間人格の問題 (Planned society and the problem of human personality)」というオックスフォードで一九三八年に行われた4回講義は、右の論文以上に英語版『人間と社会』に重なるものがあるが、ここにも見る限り「自由のための計画」というコンセプトはない。だから、この有名なキーコンセプト自身が、マンハイムがムートを思考と実践の場と考え、そのために心血を注いだ「Some Remarks」づくりの過程で案出されたのではないか、という筆者の想像も可能なのである(いまのところ、確証がないが)。

「介入・関与」の第一は、ムート第3回研究会でのマンハイムのプレゼンテーションが大きな成功を収めたことである。そして、それ以降の研究会での報告や議論は、このマンハイム・ペーパーの提起した目標、それが敷いた筋や分野分けに沿ってなされて行くことになる。それがマンハイム自身にも影響を与えないはずはないと考える。三〇年代の半ばから三八年のものまででは、「自由主義」批判が(ワイマール共和国流の自由主義は終わったと)目立っていたマンハイムが、このペーパーでは「自由」こそが「計画」の目標に他ならない、というテーゼに到達している。その点について英語版の序論1章は、「ドイツ的観点と英国的観点との両方から考えるようになって、大きな利益を

得た」「民主主義の存続力についての根深い懷疑から著者を解放するのに役立った」と述べていて、その経験の内実があまり具体的に示されていないが、ムートにおける英国の自由主義的民主主義者たちとの出会いと交流、そして格別の関係構成がその経験の内実の重要部分ではなかっただろうか。もしそうだとすれば、ドイツ語版から英語版へのもっとも重要な展開・転回に、ムートとの出会いとこの一九枚ペーパーがあったことになる。

この項の記述の中心点のいくつかがいまのところ筆者の想定に過ぎないことは遺憾である。そのうちのいくつかは、筆者のアクセス可能な資料をさらに精査することによって、その真偽を確定できると思う。ここでは、そうした確定作業以前に、ある「仮説」に筆者が至ったことがらの関連を提示した。このペーパーの介在・関与とは、つまるところムートの介在・関与である。マンハイムの論理の展開・転回点とムートでの活動とをさらに対照していく作業は、本論文冒頭にも述べた伝記的興味と理論的関心とが重なる課題である。本論文で残された課題の第一として他日を期したい。

(1) 秋元律郎『マンハイム、亡命知識人の思想』ミネルバ書房、一九九三年。

(2) Floud, J., Karl Mannheim, in *The Function of Teaching*, edited by A. V. Judges, London: Faber and Faber, 1959. Stewart, W. A. C., *Karl Mannheim on Education and Social Thought*, University of London Institute of Education, 1967.

(3) 体系的な叙述のために現在考えている目次を(羊頭狗肉に終わらぬことを祈りつつ)紹介すると、次の通りである。これに照らして、本論文はまさに「断章」をなしている。

序 今日から読むカール・マンハイム

1、マンハイム理論の「生」と「死」

2、マンハイムの社会学的教育論が現代に注ぐ「ひかり」

3、マンハイムの生涯と学業績

I部 知識社会学者としてのカール・マンハイム——ドイツ時代 [1920—1933]

1章 知識社会学・イデオロギー論の展開と到達点

2章 人間の社会的形成 (soziale Menschenformung) への着目

3章 「世代論(論文)」「世代の問題」の独自の広がりと意味

II部 後期マンハイムの理論と思想——英国時代 [1933—1947]

4章 「大衆社会 (mass society)」としての現代社会の分析

5章 「自由のための計画 (planning for freedom)」と「社会的教育 (social education)」の理論

6章 マンハイムにおける「教育 (education)」概念の組み替えと「潜在的 (latent)」なるものの発見

7章 マンハイムの社会学的教育理論の構造と、その教育社会学の構想

III部 英国社会の中のマンハイム——彼の活動と、その理論の受容・継承

8章 英国社会の中でのマンハイムの活動——大学で、学問界で、知識人界で、ユダヤ人社会で、他

9章 理論活動と社会活動との関係分析

10章 第二次世界大戦後の英国におけるマンハイム理論の運命

補章 マンハイム遺稿集出版をめぐる諸事情と、遺稿集6巻『教育社会学入門』の謎

結び カール・マンハイム社会学的教育理論の今日的な継承

(知識の社会的編成と人格の社会的形成、教育をめぐる階級社会と大衆社会、「教育の自由」のための計画、近代制度の潜在作用力とその制御・再組織化、「青年問題」への世代論的な接近)

付論 日本におけるマンハイム研究、とりわけマンハイム教育論研究のこれまで

- (4) マンハイムの前期・後期問題への筆者の理解は、拙稿「社会学から『教育社会学』へ——K・マンハイムの場合」、日本教育社会学会編『教育社会学研究』27集、一九七二年。
- (5) 最近では、C・ローターの理解など、その典型が見られる。Loader, C., *The Intellectual Development of Karl Mannheim, culture, politics and planning*. Cambridge University Press, 1985.
- (6) この点については、拙稿「K・マンハイムにおける『教育』概念のくみ換えと latent なるものの発見」、『教育と社会』研究』創刊号、一九九一年。
- (7) 資料1は、Gabor Eva, *Mannheim Karoly levelezese, 1911-1946*, 1996より。資料2は、ロンドン大学の教育研究院 (Institute of Education) 図書館保存の公文書 (Archives) の中に、教授就任手続き書類とともに保存されていた。
- (8) LSE在任中のマンハイムは、ずっとレクチャラーであったが、そのポジションが次第に内部化する過程は、拙稿「イギリスのK・マンハイム(上)」、『教育と社会』研究』3号、一九九三年)参照。
- (9) Whitty, G. J., *Social Theory and Education Policy: the Legacy of Karl Mannheim*. Institute of Education, University of London, 1997. pp. 11-14
- (10) 民主教育研究所「プロジェクト学校」による足立調査より。
- (11) 久富『現代教育の社会過程分析』(労働旬報社、一九八五年)の二二〇―二二五ページ参照。
- (12) 中内敏夫『増補・学力と評価の理論』国土社、一九七六年。遠山啓『競争原理を越えて』太郎次郎社、一九七六年。佐藤興文『学力・評価・教育内容』青木書店、一九七八年。
- (13) 長谷川裕「学校知識と競争」問題の提起」、『橋研究』13巻3号、一九九〇年。
- (14) Bernstein, B., *Class, Codes and Control, Vol. III*, 1975. 萩原元昭編訳『教育伝達の社会学』明治図書、一九八五年。
- (15) ドイツ時代のマンハイム論文は、後に一冊にまとめられ、Karl Mannheim, *Wissenschaftssoziologie, Auswahl aus dem Werk*. Luchterhand: Hermann, 1964. として出版された。以下 Wissenschaftssoziologie とするのは、これからの引用とページ数。

- (16) 「存在拘束性」という用語はじっさいには、論文「知識社会学の問題」ではまだ登場せず、「被拘束」という形で述べられている。
- (17) Popper, K. R., *The Poverty of Historicism*, London: Routledge & Kegan Paul, 1957. ポパー『歴史主義の貧困』、久野他訳、中央公論社、一九六一年。
- (18) Floud, J., *Factions, Purposes and Powers in Education*, The Charles Gittins Memorial Lecture, University College of Swansea, 1977.
- (19) 「アイデンティティー」における意味については、R・D・レイン『自己と他者 (Self and Others)』(志貴・笠原訳、みすず書房、一九七五年)を参照。
- (20) 拙著『現代教育の社会過程分析』(労働旬報社、一九八五年)の1章。
- (21) 「学校知」の一面的でない周到な定義は、駒林邦男によって与えられている。同『現代社会の学力』、放送大学教育振興会、一九九五年。
- (22) Bernstein, B., *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, London: Taylor and Francis, 1997.
- (23) 民主教育研究所「現代社会と教育」研究委員会『現代企業社会と学校システム』一九九六年四月。
- (24) 『広辞苑』第4版、岩波書店、一九九一年。
- (25) Durkheim, E., *Education et Sociologie*, Paris, 1922. 佐々木交賢訳『教育と社会学』誠信書房、一九七六年。
- (26) 教育的関係には、教える側の何らかの「権威」が前提となるが、親にしる教師にしる、あるいはその他の大人にしても、ともかく年長者たちのその点での権威確保が難しくなっている。
- (27) Whitty, op. cit., p. 2
- (28) 女性問題についての講義は、LSEでも行っており、またキール大学マンハイム文書の中には、この点での一連のノートがある。
- (29) マンハイムにおける「マルクス主義克服」の性格については、前注(4)の拙稿で論じた。



- (30) 中学生は、東京都と埼玉県の五五七名、中学校教師は、埼玉県の九二名。実施はいずれも一九八七年。
- (31) 拙著『競争の教育』（労働旬報社、一九九三年）1章参照。
- (32) 同右、2章。また拙稿「日本の教員文化——その実証的研究（3）」『一橋大学研究年報 社会学研究』31、一九九三年九月。
- (33) 回答のパターンを析出・分類する多変量解析の一手法。
- (34) 一つひとつの項目は、「競争の賛否」にも「競争の厳しさ認識」にも受け取れるものであるが、一つの軸の回りにそれが集まったとき、ある独特の意味を受け取ることになる。
- (35) 前注(31)の2章。
- (36) たとえば『学校の再生をめざして』（全3巻）所収の論稿などを参照。
- (37) たとえば東信堂から出ている『学校文化』（一九九〇）、『学校文化への挑戦』（一九九三）など。
- (38) 拙稿「学校文化の構造と特質」、講座学校6『学校文化という磁場』柏書房、一九九六年。
- (39) Bernstein, B., *Class, Codes and Control, Vol. IV: Structuring of Pedagogic Discourse*, London: Routledge, 1990.
- (40) この点については、拙稿「K・マンハイムにおける『教育』概念のくみ換えとlatentなるものの発見」『教育と社会』研究』創刊号、一九九一年。
- (41) 拙編著『日本の教員文化』多賀出版、一九九四年。
- (42) Waller, W., *Sociology of Teaching*, New York: Russell & Russell, 1932. 石山・橋爪訳『学校集団』明治図書、一九五七年。
- (43) 前注(10)の調査では、中学生におけるそのような学校知識体験のありようが確認される。拙稿「学校知識の社会学・序説的考察」『一橋論叢』一九九九年一月号。
- (44) Waller, op. cit.
- (45) 現代日本の教育改革における「参加・自治」の意味については、拙稿「教育改革における統制と緩和と参加・自治」、『教

育』一九九八年3月。

(46) この委員会は、一九三七年開催の「国際キリスト者オックスフォード会議」を踏まえて、その国内委員会として作られたものである。Taylor, W., *Education and the Moor*, in Aldrich, R. (ed.), *In History and in Education*, London: Woburn Press, 1996.

(47) 前注(46)のテイラー論文はこの二四回すべての日付と場所が整理されている。

(48) ケトララーはその著作、Kettler, D., Meja, V. & Stehr, N., *Karl Mannheim*, London: Tavistock, 1984. の中で、ドイツ時代からのマンハイムの友人であった「A・ローが、マンハイムを「ムート」に連れてきた」と書いている(ローはマンハイムの遺稿集1—4巻編集責任者にもなっている)。現在のところこれが最も有力な説であるが、ケトララーはその根拠となる資料は示していない。

(49) 6回は討議記録が見当たらない。21—24回は筆者がまだアクセスできていない。

(50) この出欠表は、オルダム文書の中にある。三五人の出席がチェックされている。この出欠表は、次のエリオット研究書にも採録されている。

Kojacky, R., *T. S. Eliot's Social Thought*, London: Faber, 1971.

(51) J・フラウドへのインタビュ(1996.10.)から。このインタビュには、二代目「カール・マンハイム教授」G・ウィッティヤーと同行した。

ただし「ムート」の討論は「高度に規律化されていた」といわれている。主催者であるオーダムは当時強い難聴であった。発言者は挙手する、司会者が指名する、オーダムが発言者の目の前にクッションを持っていって座り発言を聞く、といった形であったそうだ(メンバーの一人、M・リーヴスへの筆者のインタビュ(1997.11.)から)。英語を話すのが得意でなかったマンハイムには議論に参加するのに有利な状況ではなかったかと思う。

(52) マンハイムが「ムート」に提出したペーパーは次の通りである。

研究会回数 提出ペーパー

- |  |               |   |
|--|---------------|---|
|  | (年・月)         | のタイトル   |
|  | 3 (1939. 1)   | Planning for Freedom  |
|  | 4 (1939. 4)   | ——同右——  |
|  | 6 (1939. 11)  | Sociology of Education—Preliminary Remarks  |
|  | 10 (1941. 1)  | Topics for the Next Meeting of the Moot   |
|  | 12 (1941. 8)  | Towards a New Social Philosophy—A Challenge to Christian Thinker<br>by a Sociologist [Part I] |
|  | 13 (1941. 12) | ——同右 [Part II] ——   |
|  | 14 (1942. 3)  | The Crisis in Valuation   |
|  | 15 (1942. 9)  | A Syllabus on Power   |
|  | 16 (1943. 1)  | ——同右——  |
- (53) Dahrendorf, R., *A History of London School of Economics and Political Science 1895-1995*, Oxford University Press, 1995. このターレンツェルフの学校史では、ロックフェラー財団からの研究助成をマンハイムが受けるのに、ギンズバークが非協力だった件が指摘されている。また前注(51)のフラウドの話では、「ギンズバーク教授がマンハイムの実践的で大衆的な学問姿勢を嫌い、たとえばそれが学生に影響を与えるのを恐れて、入門的な講義をマンハイムから取り上げた」となっている。
- (54) Taylor, op. cit.
- (55) 前注(50)参照。
- (56) Gabor, op. cit. この書物には、シルズがアメリカからマンハイムにあてた手紙が多数収録されており、それにその間の事情が伺える。
- (57) Young, M., *The Rise of the Meritocracy*, Thames and Hudson, 1958. 窪田・山元訳『メリトクラシー』至誠堂、一九八二年。

- (88) in *Human Affairs*, edited by R. B. Cattell, J. Cohen and R. M. W. Travers, London : Macmillan, 1937.  
 (89) in *Essays on Sociology and Social Psychology*, by K. Mannheim, London : RKP, 1953.

カール・マンハイムの主要著作・論文

\*邦訳は複数あるものが多いが、構俊男監訳『マンハイム全集』全6巻(潮出版1975-76)に収録されている場合は、その巻数で示した。これに収録されずに、他に訳がある場合のみそれも示した。

- 1921-22 Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation, *Jahrbuch für Kunstgeschichte*, 1 (XV) 4 「世界観解  
 釈の理論への寄与」全集1)  
 1922 Die Strukturanalyse der Erkenntnistheorie, *Kant-Studien*, Ergänzungsheft Nr. 57, Berlin 「認識論の構造分析」  
 全集1)  
 1924 Historismus, *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, 52, 1 「歴史主義」全集1)  
 1925 Das Problem einer Soziologie des Wissens, *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, 53, 3 「知識社会学  
 の問題」全集2)  
 1926 Ideologische und soziologische Interpretation der geistigen Gebilde, *Jahrbuch für Soziologie*, 2 「精神形象のイデ  
 オロギー的解釈と社会学的解釈」全集2)  
 1927 Das konservative Denken, *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, 57, 1 「保守的思考」全集3)  
 1928 Das Problem der Generationen, *Köher Vierteljahrshefte für Soziologie*, 7, 2 「世代の問題」全集3)  
 1928 Die Bedeutung der Konkurrenz im Gebiete des Geistigen, *Verhandlungen des sechsten deutschen Soziologentages*  
 vom 17. bis 19. 「精神的領域における競争の意義」全集2)

- 1929 Zur Problematik der Soziologie des Deutschland, *Neue Schweizer Rundschau*, 22 (「ドイツにおける社会学の問題論」全集3)
- 1929 *Ideologie und Utopie*, Bonn: Friedrich Cohen (『イデオロギーとユートピア』全集4)
- 1930 Über das Wesen und die Bedeutung des wirtschaftlichen Erfolgsstrebens, *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, 63 (「経済的成功志向の本質と意義について」全集2)
- 1931 Wissenssoziologie, *Handwörterbuch der Soziologie*, hrsg. Alfred Vierkandt, Stuttgart: Ferdinand Enke (「知識社会学」全集2)
- 1932 *Die Gegenwartsaufgaben der Soziologie*, Verlag J. C. B. Mohr, Tübingen, (『社会学の現代的課題』全集3)
- 1934 *Rational and Irrational Elements in Contemporary Society*, London: Oxford University Press
- 1934 *German Sociology* (1918-1933), *Politica*, 1 (Feb. 1934)
- 1934 The Crisis of Culture in the Era of Mass-Democracies and Autarchies, *Sociological Review*, 26
- 1935 *Mensch und Gesellschaft im Zeitalter des Umbaus*, Leiden: A. W. Sijthoff (『変革期における人間と社会』全集5)
- 1936 *Ideology and Utopia, an introduction to the sociology of knowledge*, Trans. Louis Wirth & Edward Shils, London: Kegan Paul, New York: Harcourt Brace (『世界の名著 マンハイム・オルテガ』中央公論社, 1971)
- 1936 The Place of Sociology, in *The Social Sciences*, London: Le Play House Press
- 1937 The Sociology of Human Valuations, in *Further Papers on the Social Sciences*, edited by J. E. Dugdale, London: Le Play House Press
- 1938 Adult Education and the Social Sciences, *Tutors' Bulletin of Adult Education*, Second Series No. 20
- 1939 Mass Education and Group Analysis, in *Educating for Democracy*, edited by J. I. Cohen & R. M. W. Travers, London: Macmillan
- 1940 *Man and Society in an Age of Reconstruction, studies in modern social structure*, London: Kegan Paul, New York:

- Harcourt Brace (福武直訳『変革期における人間と社会』みすず書房, 1953)
- 1943 *Diagnosis of Our Time. wartime essays of a sociologist*, London: Kegan Paul (『現代の診断』全集5)
- 1944 *Sociology for the Educator and the Sociology of Education, in Sociology and Education*, edited by the Institute of Sociology, London: Le Play House Press
- 1944 *Democratic Planning and the New Science of Society, in This Changing World*, edited by J. R. M. Brummell, London: Routledge & Kegan Paul
- 1945 *The Meaning of Popularization in a Mass Society, Christian News Letter*, No. 227 (7 Feb.)
- 1945 *The Function of the Refugee, The New English Weekly*, Vol. 7, No. 1 (19 Apr.)
- 1951 *Freedom, Power and democratic Planning*, edited by H. Gerth & E. K. Bramstedt London: Routledge & Kegan Paul (『自由, 権力, 民主的計画』全集6)
- 1952 *Essays on the Sociology of Knowledge*, edited by P. Kecskemeti, London: Routledge & Kegan Paul
- 1953 *Essays on Sociology and Social Psychology*, edited by P. Kecskemeti, London: Routledge & Kegan Paul
- 1956 *Essays on the Sociology of Culture*, edited by E. Mannheim & P. Kecskemeti, London: Routledge & Kegan Paul
- 1957 *Systematic Sociology, an introduction to the study of society*, edited by J. S. Eros & W. A. C. Stewart, London: Routledge & Kegan Paul (『体系社会学』谷田部・池田訳, 誠信書房, 1963)
- 1962 *An Introduction to the Sociology of Education*, by K. Mannheim & W. A. C. Stewart, London: Routledge & Kegan Paul (『教育の社会学』末吉・池田訳, 黎明書房, 1964)
- 1964 *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*, von K. H. Wolff, Luchterhand
- 1982 *Structures of Thinking, Karl Mannheim*, edited by Kettler, D., Meja, V. & Stehr, N., London: Routledge & Kegan Paul