

Title	教育による社会統制のメカニズム(1):「カリキュラムの社会学」を手がかりに
Sub Title	The mechanism of social control by education (1) : on the 'sociology of curriculum'
Author	赤尾, 勝己(Akao, Katsumi)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	1987
Jtitle	慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要 : 社会学心理学教育学 (Studies in sociology, psychology and education). No.27 (1987. ) ,p.67- 75
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	<a href="https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000027-0067">https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000027-0067</a>

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

# 教育による社会統制のメカニズム (I)

—「カリキュラムの社会学」を手がかりに—

## The Mechanism of Social Control by Education (1) —on the 'Sociology of Curriculum'—

赤 尾 勝 己  
*Katsumi Akao*

The traditional curriculum studies have treated school curriculum as given, and have discussed the discipline-centered view or the child-centered view of school curriculum. This approach has weak points in analyzing curriculum in the social context, especially about curriculum arrangement by the national power or by the class structure in the society.

In this paper, I try to describe the mechanism of social control by school curriculum according to the theories of B. Bernstein, M.F.D. Young, and M. Apple in the 'new sociology of education'. This approach treats school curriculum as 'social process' in the power relations in the nation, in the international political-economic relation, and in the industrial mode of production. Therefore, school curriculum is not neutral in the content from the political point of view, and has a specific form in screening pupils in the context of industrial-capitalistic society.

When we analyze both content and form of the curriculum from such a viewpoint, we can see new thoughts about the way how school curriculum controls the pupils to the given social institution, and the possibility of changing given social relations between nation and people, the educator and the educated, by curriculum reformation.

### I. はじめに

今日、教育は、形態の如何を問わず、制度化された私たちの日常生活の中で、人々を統制する役割を担っている。我が国でも、最近、臨時教育審議会等で、教育のあり方が議論されており、「自由化」論にみられるように、教育による人々の統制という役割は、そのスタイルを微妙に変えつつある時勢である。

本研究では、そうした教育による社会統制のメカニズムを素描していく中で、教育が如何なる形で、私たちが社会体制の中に生かしているか、また、私たちは、その中から如何なる変革の可能性を探っていけばよいかを考察しようとするものである。<sup>(1)</sup> その端緒として、本稿では、学校教育の中で、児童・生徒の学ぶカリキュラムの内容、構造を理論的に論じる中で、その社会統制のあり方を概観してみたい。

### II. 研究の視点

従来のスタンダードなカリキュラム研究を概観する時、私たちは、学校で児童・生徒の学ぶ学習内容が、伝統的な学問分野に応じた形で編成された、国語、数学、理科、社会……といった科目を所与の前提とし、そこに盛られた内容をいかに教えるかという、技術的なレベルを問題にしていることに気づく。つまり、何故に、小学校では8科目が、中学校では9科目がなければならないのか、また、何故に、ある「教科」を学ぶ際に、易から難へ進まなければならないのか、といった、一見自明に見える事を、根源的に問おうとせずに、カリキュラム論が構築されているようにみえるのである。<sup>(2)</sup>

筆者は、イギリス新教育社会学派のカリキュラム論を概観する中で、上記のような、自明とみなされる科目の分割そのものが恣意的であり、また、そこに盛られる

「知識」の内容が、自然な知識の流通とは異なる特殊な性質を帯びたものであることを意識するに至った。それは、教育課程行政を統轄する国家権力の介在によるカリキュラムの内容自体の「偏向」という問題を含みつつも、同時に、産業資本主義—社会主義の中において構成されたカリキュラムの特殊な構造、形態に着目した時、それらが、総体として、被教育者を既存の社会体制へ整流する機能を有していることを意味する。

さらに、そうした、学校教育のカリキュラムの内容、形態の形成は、一国の中で完結するものではなく、世界の政治、経済システムと連関性を有しつつなされている点にも言及する必要性がある。(8) 最近の比較教育学の新潮流は、そうした問題意識に基づきつつ、一国の一地方の一学校の一教室における、カリキュラムを介在させた教師・生徒間での教育実践そのものが、世界システムの経済的・文化的再生産に連関していることを示唆している。従来の比較教育学の主流が、一国の教育制度の成立が、他国との経済的・文化的交易の過程にあるという点を捨象したまま、所与の教育制度の形態を、各国毎に、並列し「比較」という素朴な方法論の域を出ていなかったのに対し、国際経済学における「従属論」を踏まえたアルトバック (P. G. Altbach) やアーノブ (R. F. Arnove) らは、世界システム論的視点から、各国の教育内容がどのように規定されているか——「中心部」からのカリキュラムの拡散や、それを受容する「周辺部」での社会システムの再生産の問題を射程にいられたカリキュラム研究の必要性を提起している。(4) ここに、私たちは、今や、学校のカリキュラム研究が、単に、一教室の教師・生徒間の interaction の場に限定されない、きわめて広範な global な世界とのかかわりの中で、一国の macro な社会的文脈に位置づけられなければならない必要性を痛感するのである。

さらに、こうした新しいカリキュラム研究に理論的基盤を与えているものとして、シュッツ (A. Schutz) らの現象学的社会学、ハーバーマス (J. Habermas) らの批判理論が挙げられよう。両者は、すでに、「学問が実践的効用への急激な関心にとらわれすぎるとき、みかけのうえでの症候にむかって視野が狭窄して、対症療法的な技術理論にかたむく」(5) ことを見抜き、前者は、人が「専門家になると意志決定したとき、彼は、すでに彼の領域内で賦与された関連性を、行為と思考に固有のしかも唯一の固有的関連性として受け入れてしまっており、「専門家の知識はみな、この確固として設定された準拠枠にのっとっている」ことを看破した。(6) 後者は、前者の始

祖であるフッサール (E. Husserl) の「学問の客観主義」批判と、いわゆる専門的知識が「生活世界の利害状況」から根本的に抜け出せないという認識から、構造・機能主義 (structural-functionalism) を内面化した専門家の「偏狭な科学主義的学問意識」は、「認識と利害の連関を立証することによって」乗り越えられなければならないと論じた。(7)

つまり、両者においては、従来のカリキュラム研究の「専門家」の認識的基盤を、根源的に問い返す契機が含有されている。それは、カリキュラムの没価値的な客観性、イデオロギー上の中立性を前提にして構築された従来のカリキュラム研究が、「教育制度の管理運営者と、経済的文化的な力を有する人々の利益に奉仕してしまい、学校という社会的機関が何を遂行しているかという問いに対して、根本的な社会的葛藤を隠ぺいする。」(8) という批判に通底する。伝統的なカリキュラム研究の専門家たち——あるいは、教育課程行政に携わる官僚たち——は、広々に、無自覚にも、その社会の支配的価値を所与のものとして受けとり、内面化しており、学校がどのようにして、子供たちを、共有された (shared) 価値規範の枠組へ社会化するかという点にのみ研究の焦点を置いていたのである。

### III. 新しい学校研究のアプローチ

前節の二つの視点から、これからの学校研究のあり方を展望する時、私たちは、「もはや、教育上の成功・(失敗)の基準や、それと関連したカリキュラム、評価といった側面に疑いをさしはさまず、自明に受けとる伝統的な教育(制度)研究のモデルを所与ものとして認知できない」(9) という研究態度を採用することになる。従来の教育社会学は、教育機関について、「工場モデル」あるいは「ブラック・ボックス・モデル」を理解の枠組として採用し、学校や教室の内部で実際に何が起きているかよりも、むしろ、児童生徒の input 時と output 時の姿の変化に強調点を置いた研究に専念していた。従って、「教育の平等」研究においても、学習される知識は自明のものとされ、児童・生徒が、如何にそれを学習し、test でどのくらいの点数を示すかに関心が焦点化された。ここでは、カリキュラムや test によって計測される「学力」が如何なる手続きによって作成され、検証されるかは、不問に付されたままである。

こうした自明なレベルでの学校研究に対して、1970年代後半より台頭してきたのが葛藤理論の潮流である。そこでは、例えば学校における「成績」の評価は、客観的

な審判としての純粋に技術的な問題ではなく、むしろ、社会の再生産や、人々をそれに向けて統制していく働きと見做され、既存の社会秩序を維持しようとする支配集団の願望に対するアンチテーゼとして、「学業の成功・失敗」の客観性に対する根本的な懐疑が表明される。つまり、教師による成績評価という活動は、その学校へ社会から投影される「かくれたカリキュラム」(hidden curriculum)によって機能している社会的再生産(social reproduction)の重要な部分を成しており、「児童・生徒たちに、外部からの決定・報酬・支配を受け入れるように仕込む、社会化過程の一部」と見做されるのである。<sup>(10)</sup>

こうした視点から、ウィリアムソン(B. Williamson)は、教育を分析する際のマクロ～マイクロシームとして次のような図を示した。

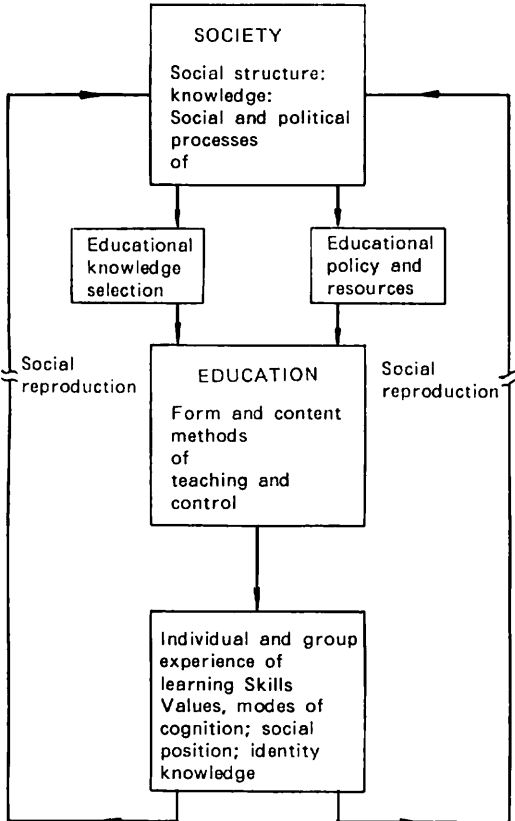


Figure 1. A Schema for the Analysis of Education<sup>(11)</sup>

この図は、社会と教育の関わりについて、一方向的で、静的なきらいがあるが、「所与の社会において、教

育として利用されるものが、教育機関の形態と、学習されるべき内容を決定する、政治的過程の成果であること」<sup>(11)</sup>を示している。それは、また、「学校での日常的活動が、世界について所与の自明な(taken-for-granted)な見方を伝達・強化し、正統化(legitimize)すること」<sup>(12)</sup>をも示している。さらに、教育が人々に、世界の認識の仕方を選定づける構造や意味を貸し与える様式は、権力関係の構造が強化されたり変型されたりするメカニズムを形成していることが示され、ここにおいて、私たちは、社会における権力の分配のあり方と、児童・生徒の教育的諸経験を関係づける視点を得ることができよう。

こうした視点との関わりで、現象学、エスノグラフィ、解釈学、象徴交換という分野で研究をしている文化人類学者や社会学者たちは、学校研究に次のような視点を導入することの必要性を説いている。

- 1) どのような「現実」が、学校という setting の中で構成されるか。
- 2) どのように「知識」が規定され、正統化され、テストされるか。
- 3) どのように、様々な「意味」が、教師と生徒の間で形成されるか。
- 4) どのように、生徒が、彼らにとって異質で対抗的な、(教師からの)意味の押しつけに対して「抵抗」しているか。また、彼らを軽んじたり、彼らの文化を非難する学校教育の実践を、生徒たちがどのように拒否しているか。<sup>(13)</sup>

以下では、上記 2) の観点から、教育制度研究におけるマクロ・マイクロレベルの接点についての大きな認識の枠組を得るべく、学校カリキュラムの知識の形態と内容が、いかに、社会の支配的イデオロギーを生徒が学ぶことに貢献しているか<sup>(14)</sup>について、社会的・文化的再生産の観点から検討を試みることにする。

#### IV. 教育知識の社会的構成

マンハイム(K. Mannheim)は、知識社会学の祖として、すでに、「何が知識として自明視されているか」という問題設定から、異なる社会階層に属する人々が、その限定された社会的条件のもとで、知識へ限定的に接近するという「知識の存在被拘束性」(Seinsvergebundenheit des Wissens)を見抜いていたが、イギリスの新教育社会学派は、その視点から教育知識(educational knowledge)の分析を行なった。従来の伝統的なカリキュラム観では、専ら、この教育知識の「内容」に焦点が置かれ、学校カリキュラムは、アカデミックな学問体系

の縮尺版と見做されていた。<sup>(15)</sup>例えば、ハースト (P. H. Hirst) のカリキュラム観は、ヤング (M. F. D. Young) に依ると、教育知識の組織ないし形態について、伝統的なアカデミックなカリキュラムの諸領域に対応した一組の知識の形態という考え方に基づいており、特殊な時間の内側にある社会的・歴史的に構成された物としてとらえる視点が欠落しており、現存の学校カリキュラムはアプリオリに正当視かつ普遍視されている。<sup>(16)</sup>こうしたスタンダードな教育課程論に顕著なハースト流のカリキュラム論では、「何が教育知識として編成され、どのようにそれが伝達されるか」<sup>(17)</sup>という視点、すなわち、「ソーシャル・プロセスとしてのカリキュラム」<sup>(17)</sup>という視点が欠けている。

これに対してイギリス新教育社会学派は、「従来の教育社会学が閑却してきた学校知識 (= カリキュラム) の編成・伝達の過程を研究上の中心課題とし、学校における子どもの学習上の「成功」や「失敗」というミクロなレベルと社会の経済的政治構造、歴史的な文脈というマクロなレベルとを「統制」の視点から関連づけてとらえる」<sup>(18)</sup>理論的枠組を構築したと言えよう。なかでも、ヤングとバーンスタイン (B. Bernstein) は、学校内の教育の過程に存在する、互いに衝突しあう構造的諸要因に注目した。そこで出されたパースペクティブの目新しい点は、知識は社会的に構成され、人間の意図によって変換され、教育機関でも、同様に、「知識の加工処理」(knowledge processing) が行なわれていることへの認識である。つまり、学校は人々 (子供) を加工するだけでなく、「教科」(subject) をも加工し、これまで自明視されてきた、「「できのよい」(good) 生徒」、「「できの悪い」(poor) 生徒」という概念が、社会的諸関係の産物である点<sup>(19)</sup>が明確にされた。それは、「学校知識として見做されるものは、教育制度を通じて、自らの世界観を分配し、さらに正統化する権力を有する集団の利害や文化を反映している」<sup>(20)</sup>ことへの「意識化」であった。

このことは、我が国における、歴史教科書への検定強化という事実によっても明らかである。1982年夏に、それが中国・韓国・東南アジアの国々へ波及し、日本一国にとどまらない国際・外交問題へ発展したように、「歴史教科書に盛られる情報には、生徒に対して、教科書で提供される歴史は客観的なものであり、生徒が現代の諸問題を解釈する際に、使用できる偏りのない情報である、という前提があるにもかかわらず、実際に学校で教えられている歴史は、客観的なものではなく、ある力をもった社会集団の利害が反映されているのである。」<sup>(21)</sup>パー

ガー (P. Berger) も、「人間の知識は、原則的には、ほとんど無限であるが、教育システムが実際に伝達する知識は〈特定〉のもの」であり、「それ以外のタイプの知識は伝達くしない」と論じ、さらに、「自国史の授業においては、国家的に承認された価値や思想を称揚するような歴史的事実が強調される。」<sup>(22)</sup>と論じる。

すなわち、「教育のために知識を編成するということは、知識がもつ効用に着目し、知識の自然な流通とは別個に、特別にその流通をはかることであり、ある目的に対して効用をもった知識を社会化の材料として意図的に配分しようとするのである。」<sup>(23)</sup> そうしてヤングは、この、知識の編成を統御する者は、その社会で権力を行使しうる地位にある者であると論じている。<sup>(24)</sup> また、デイビス (I. Davies) は、「知識の管理」(management of knowledge) の観点から、あらゆる知識はイデオロギーにおおわれており、教育制度研究が、学校知識のイデオロギー的性格を見抜き、新しい諸情報がどのようにして、制度のイデオロギーによって吸収されたり拒否されたりするかを観ることが必要であり、マスコミュニケーション論的研究と、この問題が連関していることを示唆した。<sup>(25)</sup> このことは、学校知識をとりまき、規定する力をもっている、よりマクロなレベルでの知識の流通のあり方を問題として、それが、国民文化の様式として、国民へ象徴秩序 (symbolic order) として働いているだけでなく、社会権力の文化的表現として、絶えざる変形過程にある知識・文化が、社会の支配や資本蓄積の不可欠な契機 (moment) になっていることをも示している。<sup>(26)</sup>

## V. 社会統制装置としてのカリキュラム

本節では、前節の視点から、「カリキュラムの社会学」研究に貢献している、バーンスタイン、ヤング、アップル (M. W. Apple) の所論に依りながら、「社会統制装置としてのカリキュラム」への研究視点を概観することしよう。我が国におけるこれまでの、この視点からのカリキュラム研究は、学習指導要領や教科書検定への国家権力による支配的イデオロギー、諸価値の注入という観点、つまり、国の教育課程行政への批判的研究に収められていたといえよう。<sup>(27)</sup> しかしながら、1970年代から今日に至る、海外におけるカリキュラム研究では、カリキュラムの内部構造そのものに、社会統制の原理が投影されているという論点が設定され、カリキュラムへの国家による支配的イデオロギー、諸価値の注入という観点に加えて、新しいカリキュラム研究の領野が開かれた。

まず、バーンスタインは、middle class の子弟が

elaborated code の言語を使用し、lower class の子弟が restricted code の言語を使用し、教育知識が elaborated code で包摂されているために、前者が後者よりも学業において成功する可能性が高いという、階級による言語使用の違いと、学業成績との相関性に関する研究を行ないつつ、その教育知識の組織化の問題にとり組んでいる。彼が提起する根本的問題は、教育知識との関わりで、社会統制が行なわれる諸条件の再生産のメカニズムの解明と、どのように人間の意識がそこへ位置づけられ、階級関係のパターンが構造化されているかという2点である。

ここから、彼は、教育は生産から相対的に自律 (relatively autonomous) しており、生産の原理・文脈・可能性は、直接的に、教育の原理、文脈、可能性の中に構成されないと論じつつ、当該社会の権威的秩序によって、カリキュラムが、「妥当な知識」として選択、分類され、それが生徒に伝達され、さらに評価される一連のプロセスそのものが権力の分配と社会統制の原理を反映しているという論点を抽出した。<sup>(38)</sup>つまり、カリキュラムの内容・伝達・評価はワンセットになって、伝達・評価のあり方は、カリキュラムの内容の構成に制限され、これらが総体となって、資本主義社会の学校では、階級イデオロギーが具現化されていくというのである。

そこで、バーンステインは、カリキュラム構成の基礎的原理として、「枠づけ」(framing) と「分類」(classification) を設ける。「枠づけ」は、無限にある知識の中から、学校で伝達されるべき知識として適切とみなされる知識と不適切とみなされる知識とを境界づける原理である。「分類」は、「枠づけ」によって選択された教育知識を内部で分割し、各教科毎の障壁をつくる原理である。<sup>(39)</sup>そして、この2つの原理の「強さ」「弱さ」の組み合わせが、カリキュラムのバリエーションを形成する。そしてその端的な状態、すなわち、「強い枠づけ」と「強い分類」の結合した状態は「寄せあつめコード」(collection code)、「弱い枠づけ」と「弱い分類」の結合した状態は「統合コード」(integrated code) と呼ばれる。バーンステインは、こうしたコードが、経験的に論証しうる事象ではなく、理論レベルでのカリキュラムの構成原理であることをことわりながら、前者では、教師は、生徒に対して生徒自身を1人の人間として知る必要のない教育方法 (= 一方的な注入) を、後者では、教師は生徒を1人の人間としてより多くのことを知り、同時に、自分自身についても生徒に示すような教育方法がとられると言う。そして、前者から後者へのコードの移行

は、当該社会の権力構造、教育アイデンティティおよび財産の観念の動揺をもたらす。<sup>(40)</sup>つまり、「寄せあつめコード」では、エリートのみがその教育知識の深層へ到達しうるが、「統合コード」への移行は、より平等主義的な社会へ向けて、権力構造を支配する原理を変化させる試みであり、知識の構造化をゆるめ、生徒の意識の境界を変化させる試みであることから、「寄せあつめコード」によって利益を得たエリート層をおびやかすものとなる。

つまり、カリキュラムは、「枠づけ」と「分類」という2つの原理によって構成される教育知識のコードの移動による相対的な社会的構成物であり、そのコードは、当該社会の権力と社会統制の原理に照応し、さらにそれが生徒の意識に入り込み、それを具現化していく機能を有するのである。

次にヤングに移ろう。ヤングは、一般の人々が考えているような、教育知識の客観性、非政治性、中立性を懐疑し、すべての知識は、社会的・歴史的に構成されたものであり、教育知識の組織化が社会統制機能を果たしていると論じる。<sup>(41)</sup>彼は、「知的な生徒」「能力が劣る」「カリキュラム」といったカテゴリーを絶対的なものとしてとらえずにそれらを当該社会の特殊な制度的文脈において了解されるべき「構成された現実」(constructed reality) ととらえる視点を提供する。その上で、彼は、社会において正統化された (legitimized) 「教育知識の階層性」に着目する。つまり、教育知識内部の区分けは、社会の規範的秩序と連関し、当該社会の経済的・政治的構造をもとに、支配階級の価値観や信念に合致するように階層化され (stratified)、それが社会制度の一環として、現行の権力構造や社会的利益の分配構造を維持するのに貢献する。<sup>(42)</sup>したがって、高い地位 (high status) に階層化された教育知識をよりすぐれた (superior) ものとして正統化する社会機構の中では、相異なる階層集団の、高い地位に階層化された知識への接近 (access) の度合に相異がみられるという。我が国における学力別クラス編成による知識配分の問題が、こうした視点から今後とりくまれるべき重要な課題となるゆえんである。<sup>(43)</sup>したがって、階層化されたカリキュラムの改革は、既存の教育知識の階層性をくずすものとして、そこから利益を得た高い階層に属する人々から抵抗を受けることになる。したがってカリキュラム改革は、既存の支配構造が許容しうる範囲にとどまることになるのであると、ヤングはカリキュラム改革の限界を論じる。<sup>(44)</sup>

これに関して、ロートン (D. Lawton) は、ヤングの

教育知識研究を次の5つのレベルにまとめている。

- ① 知識の社会的分配。
- ② 何が知識として自明視されているか。知識の階層化。
- ③ 教科の境界は恣意的 (arbitrary) かつ人為的 (artificial) である。
- ④ すべての知識は社会的に構成される。
- ⑤ 知識だけでなく、合理性 (rationality) それ自体も因襲にすぎない。<sup>(85)</sup>

ロートンは、ここで、ヤングとバーンステインの問題意識は、①～③において共通性を見い出せるが、④⑤をヤングの独自の視点として挙げながらも、negativeに評価している。④で問題となるのは、「知識の社会的構成」原理が通用しうる範囲であり、ロートンは、数学やある種の科学といった教科は④から除外されるとするが、ヤングは、「知識の社会的構成」原理は、すべての知識(自然科学も含む)に通用すると言う。このことは、クーン(T. Kuhn)やハーバーマスの影響を受けたヤングが、⑤の視点から、「検証(verification)の規準・形態は、絶対的なものではなく相対的なものだ」として、私たちの合理性についての考え方それ自体が社会的に規定されている点を喚起していることと関連している。<sup>(86)</sup>

さて、こうしたバーンステイン、ヤングというイギリス新教育社会学の泰斗二人の問題提起を受けつつ、アメリカ人のアップルは、教育知識と社会統制の関係について、文化的統制と社会的・経済的統制の観点からアプローチしようとする。そこでの中心的テーマは、社会における文化的再生産と経済的再生産の相互貫徹性(interpenetration)の問題である。<sup>(87)</sup>彼は、グラムシ(A. Gramsci)の「ヘゲモニー」概念を評価し、フォーマルな教育知識の内容だけでなく、インフォーマルな「かくれたカリキュラム」(hidden curriculum)の中に「意味と価値のセットとしてのヘゲモニー」が存在しているという。<sup>(88)</sup>加えて、アップルが教育知識の分析を行なう際に特筆される点は、教育知識の内容そのものよりも教育知識の形態、つまり「カリキュラムの形態」(curricular form)に着目している点であり、彼は、そこに、高度産業社会において発達した商品形態(commodity form)の貫徹を看取するのである。<sup>(89)</sup>

彼のカリキュラム研究のユニークな点は、近代産業社会における生産ラインにおけるテクノロジーの統制形態が学校教育に浸透していくとする視点である。工場労働が、その「非効率性」を減じるために、分割・細分化され、生産性を増大するように、さらに再分割・合理化さ

れていく過程で、労働者が労働の全体性から切り離され疎外され、脱技能化(deskilling)/再技能化(reskilling)されるのと平行して、教室では、教育労働に携わる教師が、標準化された、前もってパッケージ化されたカリキュラム(prepackaged sets of curricular material)の普及の中で、倫理的な問題から切り離された技術的支配(technical control)を旨とする教育労働に傾斜させられ、脱技能化、プロレタリア化されるのである。<sup>(90)</sup>そして先進工業社会では、科学的言説(scientific talk)技術的言説(technical talk)が倫理的言説(ethical talk)よりも多くの正統性(高い地位)を有し、倫理的言説がインプット・アウトプットパースペクティブの内部では働かない、<sup>(91)</sup>というハーバーマスの視点から、教育労働が倫理的な問題から離れていくにつれ、教師の労働が、もっぱら、標準化されたカリキュラムを生徒にどう提示するか、その中で、いかに早くいかに多くの量の問題をこなす生徒をつくり出そうとするかという仕事に収れんし、その過程で、より所有欲の強い(possessive)生徒=人間が再生産されていくことが示される。彼は、かくして、学校カリキュラムの中で、もっとも権威があると考えられる知識——「技術的知識」(technical knowledge)——が、いかに当該社会における社会的・経済的再生産と関連しているかという問題を設定する。<sup>(92)</sup>我が国でも、「教育の工業化」の論理にのって、教材作成者の手によってあらかじめ標準化・モジュール化された、数学を中心とする自学自習教材が企業ベースで販売され、それと同様な教材が、学校教育における自学自習用教材として利用され、フロッピー・ディスクにプログラム化され、コンピュータによる自学自習システムの学校への導入が教育改革の日程に登りつつあるが、<sup>(93)</sup>こうした傾向を、今一度アップルの観点から吟味しなす作業が私たちに必要となってこよう。社会における、数学、科学カリキュラムの地位が、人文科学や哲学よりも高い背景には、科学的・技術的知識の極大化によってもたらされる経済的有用性(economic utility)のゆえに、莫大な国家予算の投入があることも看過できまい。

以上、バーンステイン、ヤング、アップルを手がかりに、教育知識の内部構造にはらまれている社会統制機能を概観してきた。こうした観点は、今後の我が国におけるカリキュラム研究の発展に寄与するところが少なくないと思われる。教科書検定もさることながら、学習指導要領の改訂による教育知識の再編成が、教師・生徒の教授・学習活動に如何なるインパクトを有しているかが問われることになろう。<sup>(94)</sup>

## VI. おわりに

さて、私たちは、以上でカリキュラムの社会学の視点から、教育による社会統制のメカニズムについて、ある一断面を窺うことができたと思う。それは、教育知識の生成を、グローバル、マクロ、ミクロ・レベルの連関においてとらえる視点であり、とりわけ本稿では、マクロ・ミクロレベルで、学校がより広い社会と不可避的な連関性を有し、学校の規範・権力システムが、学校というミクロのレベルにとどまらず、全体社会——国際関係をも含んだ——との連関していることを、教育知識の社会的構成の視点から窺うことであった。こうした教育知識に媒介されつつ、一教室における教授・学習活動が、三つのレベルの壮大な連関性を再生産し、それは、国家権力によるカリキュラム編成という契機に加えて、「人為的知識としてのカリキュラム」の構造そのものの中に、人々を分断し階層化していくメカニズムが内蔵されているということに依ることが示された。つまり、生徒が、学校において「成功する」機会の制限は、教育知識の構造そのものの中にもビルト・インされており、カリキュラム＝教育知識の中に、階層社会システムの原理が反映されているということである。カリキュラムの選択組織化の背後にある複雑な政治的・経済的諸力を窺うことの必要性が喚起されたのである。

本稿では、このように、目に見える明白なカリキュラム (overt curriculum) の社会的構成の視点から、その社会的統制のメカニズムを窺おうとしたが、今後、目に見えない、かくれたカリキュラム (hidden curriculum) の視点からも、この問題にアプローチする必要があるように思われる。学校における行事・儀式、制服・評価法、偏差値という諸要因に加え、もともと知識には、「高位の知識」「低位の知識」などないにもかかわらず、社会的に選択・階層化された教育知識の受容において、ある生徒がある科目において得意であるという「事実」が、教師や他の生徒に対し、如何なる意味づけを有し、それが、社会的・経済的構造の再生産とどのように関わっているかを見ることである。学校が、文化的・経済的再生産の意味ある機関として、文化資本 (cultural capital) に応じて、子供たちを資格づけ、社会化することを通じて、どう機能しているかを問い直す必要があるように思われる。そこでは、学校は、単なる、社会の鏡像にとどまらず、また、一方向的に、社会の経済的諸関係に規定される対象にとどまらず、相対的に自律しながら様々な矛盾 (contradiction) 葛藤 (conflict) をはらみつ

つ、主体的に、そうした関係性を支えるイデオロギーに奉仕している姿がみてとれるように思われるのである。<sup>(46)</sup>そして、他方で、そうした学校の機能に、内側から抵抗 (resist) し相対化していく教師・生徒の働きにも注目する必要があるであろう。<sup>(47)</sup>

## (注)

- (1) 本研究は、拙稿「教育管理の社会的基底に関する一考察—近代公教育への批判的視座を求めて—」『哲学』第80集慶應義塾大学三田哲学会、1985年を出発点としている。
- (2) 我が国における、「教育課程」の標準的なテキストでは、ローマ時代の「七自由科」を源とする学問分野に相応した「教科中心カリキュラム」と、児童・生徒の興味・関心をもとに編成される「経験カリキュラム」という、二つの系統が、対立／補完する歴史がたどられている。しかし、これら双方を、「社会統制」の観点から論じる点が希薄である。最近のテキストとして、この点をフォローしたものとして、安彦忠彦、『カリキュラム研究入門』勁草書房、1985年。柴野昌山編『教育社会学を学ぶ人のために』社会思想社、1985年、が目立つ程度である。
- (3) 一國主義的な教育制度研究が、グローバルな視点からとらえなおさなければならないことを論じた先行研究は、我が国では、前平泰志等、少数の研究者にとどまるが、拙稿「生涯教育理論の新しいパラダイム—E. Gelpi と I. Illich の開示するもの—」日本生涯教育学会年報第6号、1985年、126-7頁を参照。
- (4) Robert F. Arnove, Comparative Education and World-System Analysis. In Philip G. Altbach, Robert F. Arnove, Gail P. Kelly, ed., Comparative Education, Macmillan, 1982.
- (5) 二岡隆美, 「わが国教育社会学の問題点」教育社会学研究第33集, 日本教育社会学会, 1978年, 84頁。
- (6) A・シュッツ著, 桜井厚訳, 『現象学的社会学の応用』, 御茶の水書房, 1980年62頁。
- (7) J・ハーバーマース著, 長谷川宏訳, 『イデオロギーとしての技術と科学』, 紀伊国屋書店, 1975年, 170-1頁より。
- (8) Michael Apple, Joel Taxel, Ideology and the Curriculum, In Anthony Hartnett ed., The Social Science in Educational Studies, Heinemann Educational Books, 1982. p.172-4.
- (9) Richard D. Heyman, A Theoretical look at Knowledge, Schools and Social Change, Comparative Education Review Oct. 1974, p.411.
- (10) Patricia Broadfoot., Assessment, Schools and Society, Methuen, 1979.
- (11) Bill Williamson., Education, Social Structure



- and Development; a comparative analysis, Macmillan, 1979, p. 4.
- (12) Ibid.,
- (13) Gail P. Kelly, Philip G. Altbach, Robert F. Arnove, Trends in Comparative Education, A Critical Analysis, In Philip G. Altbach etc, ed., op. cit. p. 522-3.
- (14) Michael Apple, Joel Taxel, op. cit. p. 168.
- (15) 柴野昌山「知識配分と組織的社会化—「カリキュラムの社会学」を中心に—」教育社会学研究第37集, 日本教育社会学会, 1982年, 11頁より。
- (16) Paul Hirst., Knowledge and the Curriculum, Routledge & Kegan Paul, 1975, Michael F. D. Young., Curricula and the Social Organization of Knowledge, In Richard Brown ed., Knowledge, Education and Cultural Change, The British Sociological Association, 1973, p. 342.
- (17) Gary Easthope., Curricula are Social Processes, In Len Barton, Roland Meighan & Stephen Walker, ed., Schooling, Ideology and the Curriculum, The Falmer Press, 1980, p. 153.
- (18) 熊谷一乗「学校知識の編成に関する社会学的試論」教育社会学研究第38集日本教育社会学会, 1983年, 172頁。
- (19) Philip Robinson, Perspectives on the Sociology of Education: An Introduction, Routledge & Kegan Paul 1981, p. 25.
- (20) Lois Weis, Educational Outcomes and School Process, In Philip G. Altbach, Robert F. Arnove, Gail P. Kelly, ed., op. cit., p. 490.
- (21) Jean Anyon, Ideology and United States History Textbooks, Harvard Educational Review Vol. 49, No. 3 Aug. 1979, p. 362.
- (22) P・L & B・バーガー著, 安江孝司他訳, 『バーガー社会学』学習研究社, 1979年, 201頁。
- (23) 熊谷一乗「教育における知識の統制と権力」教育学部論集第14号, 創価大学教育学会, 1983年, 33頁。
- (24) Michael F. D. Young, Knowledge and Control, In Michael F. D. Young ed., Knowledge and Control, Open University Set Book, Collier-Macmillan, 1971, p. 31.
- (25) Ioan Davies, The Management of Knowledge: A Critique of the Use of Typologies in Educational Sociology, In Earl Hopper ed., Reading in the Theory of Educational Systems, Hutchinson University Library, 1971, p. 129.
- (26) Philip Wexler, Structure, Text and Subject: a critical sociology of school Knowledge, In Michael W. Apple ed., Cultural and Economic Reproduction in Education, Routledge & Kegan Paul, 1982, p. 279.
- (27) 澁井正也「教育・イデオロギー・国家——教育課程行政論の前提として——」日本教育行政学会年報第4号, 1978年など。
- (28) Basil Bernstein, On the Classification and Framing of Educational Knowledge, In Earl Hopper ed., Readings in the Theory of Educational Systems, Hutchinson University Library, 1971, p. 184.
- (29) Ibid.
- (30) Ibid.
- (31) Michael F. D. Young, Knowledge and Control In Michael F. D. Young ed., op. cit. p. 2-3.
- (32) Michael F. D. Young, An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge, In Michael F. D. Young ed., op. cit., p. 32-33.
- (33) 同様な問題意識を有する論稿として, 田中統治「カリキュラムの社会学的研究」安彦忠彦編, 『カリキュラム研究入門』所収, 勁草書房, 1985年。
- (34) そのような例として, ヤングは, ナフィールド財団による新しいOレベルの科学のシラバスの改訂や, 学校審議会 (Schools Council) によるカリキュラムの刷新の挙げている。Michael F. D. Young., op. cit. p. 39-40.
- (35) Denis Lawton, Class, Culture and the Curriculum, Routledge & Kegan Paul, 1975, p. 58.
- (36) Ibid. p. p. 64-68.
- (37) Richard D. Heyman, Analyzing the Curriculum, In International Review of Education, Unesco Institute for Education, 27, 1982, p. 458.
- (38) Michael W. Apple., Ideology and Curriculum, Routledge & Kegan Paul 1979, p. 5.
- (39) Michael W. Apple, Curricular Form and the Logic of Technical Control: Building the Possessive Individual, In Len Barton, Roland Meighan & Stephen Walker ed., Schooling, Ideology and the Curriculum. The Falmer Press, 1980, p. 13.
- (40) Michael W. Apple. *ibid.*, pp. 13-15.
- (41) Michael W. Apple, Ideology, Reproduction and Educational Reform, In Comparative Education Review 1978, p. 383.
- (42) *Ibid.*, p. 378.
- (43) 1985年8月22日, 文部省の「情報化社会に対応する初等中等教育の調査研究協力者会議」(東洋座長)は, 各学校段階でのコンピューター利用について「中間報告」をまとめた。
- (44) 先行研究として, 熊谷一乗「学習指導要領にみる教育内容観の変容」教育学部論集第5号, 創価大学教育学会, 1979年参照。
- (45) John Eggleston, The Sociology of the School

- Curriculum, Routledge & Kegan Paul, 1977.  
p. 11.
- (46) Michael W. Apple, op. cit (38) p. p. 41-2.
- (47) 教育による社会の文化的・経済的再生産論に対し、これを一方向的であるとして、被教育者の主体的行為による変革の視点を「抵抗」(resistance) 概念から導き出そうと試みる論として、Henry A. Giroux, Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis, Harvard Educational Review Vol. 53, No. 3, 1983. および、Henry A. Giroux, Theory and Resistance in Education, A Pedagogy for the Opposition, Heinemann Educational Books, 1983 を参照。