#### 慶應義塾大学学術情報リポジトリ

Keio Associated Repository of Academic resouces

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	慶応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	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000027-0067

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 analizing curriculum in the social context, especially about curriculum arrangment 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 curricum 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、私たちを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。(1) 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。(2)

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、産業資本主義一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ろう。(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 点を捨像したまま、所与の教育制度の形態を、各国毎 に、並列し「比較」する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 部上での社会システムの再生産の問題を射程にいれたカ リキュラム研究の必要性を提起している。(1) 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 室内の教師・生徒間の interaction の場に限定された い, きわめて広範な grobal 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) らの現像学的社会学、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性急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 (stractual-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」乗り超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、根本的な社会的萬藤を隠ぺいする。」(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一は、地域に、教育課程行政に携わる官僚たち――は、応々に、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こっているか 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。(10)

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〜ミクロシェーマとして 次のような図を示した。

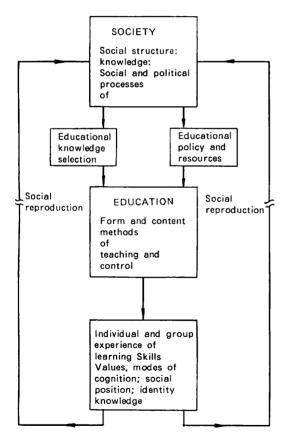


Figure 1. A Schema for the Analysis of Education(11)

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 育として利用されうるものが、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」「」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」「ことをも示している。さらに、教育が人々に、世界の認識の仕方を決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るたりす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、エスノグラフィー、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。

- 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、彼らの文化を非辞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。(18)

以下では、上記 2) の規点から、教育制度研究におけるマクロ・ミクロレベルの接点についての大まか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」(い)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。(16) 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。(16) 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」(17)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」(17)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 育社会学が関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」(18) 理論的枠組を構築したと言えよう。なかでも、ヤ ングとバーンステイン (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(19)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」(20)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。」(21) バー

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〈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。」(22)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 配分しようとすることである。」(23) そうしてャングは, 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。(24)また、デ イピス (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。(26)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。(26)

#### 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、バーンステイン、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にしよう。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領点、つまり、国の教育課程行政への批判的研究に収れんしていたといえよう。(27) 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、パーンステインは、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。(28)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」(classi fication)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。(29) 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、「強い枠付け」 と「強い分類」の結合した状態は「奇せあつめコード」 (collection code),「弱い枠付け」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, 前省では, 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、当該社会の権力構選、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。(\*\*\*) 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 うる試みであり、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、「枠付け」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。(\*\*1)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、支配階層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>(32)</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。(33) 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 しうる範囲内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。(34)

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。
- 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。
- 知識だけでなく、合理性 (rationality) それ自体 も因動にすぎない。<sup>(\$5</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. Curn) 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換起していることと連関している。(316)

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。(87) 彼は、グラムシ (A Gramci) 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 ら。(38)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) の貫徹を滑取するのである。(39)

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 っラム (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。(10) そし て先進工業社会では、科学的言説 (scientific talk) 技術 的書説 (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、倫理的書説がイ 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。(41)というハーパーマス流の視点から、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 と連関しているかという問題を設定する。(12) 我が国で も、「教育の工業化」の論理にのっとって、 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。 数学を申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、(48) こ うした傾向を、今一度アップルの観点から吟味しなおす 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件 (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、教育知識の内部構選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。(\*\*\*)

#### 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 一断面を観る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 構成の視点から観ることであった。こうした教育知識に 媒介されつつ、一教室内における教授・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・経済的諸力を観ることの 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観ようとしたが、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率仕している姿がみてとれるように思われるのである。(40) 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出てくるであろう。(47)

#### (注)

- (1) 本研究は、拙稿「教育管理の社会的基底に関する 一考祭―近代公教育への批判的視座を求めて―」 『哲學』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,これら及方を、「社会統制」の観点から論じる点が希神である。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、『カリキュラム研究人門』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,が日立つ程度である。
- (3) 一国主義的な教育制度研究が、グローバルな視点 からとらえなおされなければならないことを論じ た先行研究は、投が国では、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) 二関隆美,「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、『現像学的社会学の応用』。 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, Schoois 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, Macmilan, 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,19 83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 philp 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) 選井正也「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「学習指導要額にみる 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、彼 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 Eduational 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。