

学校知識の編成に関する社会学的試論

——M. ヤング「知識成層論」を越えて——

熊 谷 一 乗

1. 問題の所在

学校知識⁽¹⁾は、教育上、特別にオーソライズされた知識であり、限定された特殊な知識である。それは、学校を通して権威的に、拘束的に伝達される。そういう学校知識の編成が問題となるのは、その限定された特殊性が学校における子どもの社会化、彼らの学習上の成功や失敗、さらには社会構造や政治体制の維持および変化に重大なかわりをもち、教育的、社会的に適切かどうか問題視されるからである。いいかえると、学校知識が子どもの発達、さらに社会の現状と未来という点から関係者に問題として意識されるとき、その限定された特殊性はいかに形成されたのかということ——つまり学校知識の編成が問題となるのである。

英国の「新しい教育社会学」派を代表する人物の一人、M. F. ヤングの「知識成層論」は、学校における子どもの失敗と学校知識の特殊性との関係に注目して子どもの側ではなく、学校知識の側を問題とし⁽²⁾、それが編成される過程に目を向け、この過程と社会構造、とくにその支配と分配の構造とを関連させて把握しようとした。ヤングの所論が有する意義は何よりも従来の教育社会学が閑却してきた学校知識の編成、伝達の過程を研究上の中心課題⁽³⁾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的構造、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構造論的理論枠組を構築したところにあるといつてよい。統制の視点にたつてミクロからマクロに接近し、マクロからミクロを理解しようとする構造論的枠組によって批判的に学校知識をめぐる現実を問いつめるところこそ、「新しい教育社会学」の新しさであり、ユニークさである。

ミクロとマクロとを連環的に関係づけた枠組と統制の視点とを基底として成り立つ「知識成層論」は、学校知識の編成をめぐる日本的諸問題——教科書問題、学習指導要領の制定と実施に関する論争、カリキュラムの編成や教材の選択をめぐる葛藤など——をとりあげ研究するうえで多くの示唆を与えてくれるように思われる。しかし、

創 価 大 学

学校知識の編成に関する社会学的試論

ヤングの所論は、後述するように理論的に不備な点が少なくなく、しかも、それは階層的格差がはなはだしく階層間の流動性にとぼしい英国社会の教育現実根ざして形成されたものであって、その理論的枠組を日本社会の教育現実の研究にそのまま応用することは、もちろん不適當であるし、實際上、無理である。ヤングが示した理論枠組や視点を日本社会の教育現実、とくに学校知識の編成をめぐる問題の研究に有効に役立てるには、彼の「知識成層論」を日本の現実のなかに投げ込み、その可能性と限界とを検討し見極めてみる必要がある。

ところで「知識成層論」は、ヤングの編著『知識と統制』(Knowledge and Control)の巻頭におかれた彼の論文「社会的に編成された知識としてのカリキュラムの研究への接近」(An Approach to the Study of Curricula as Organized Knowledge)で展開されており、いわば、この論文のエッセンスである。それは、一方で「マルクス主義の伝統」⁽⁴⁾と「ウェーバー学派の貢献」⁽⁵⁾とを肯定的に考察し、他方、デュルケムに対し統合的機能を重視し過ぎている⁽⁶⁾と批判的な評価を与えたあとに展開されている⁽⁷⁾。このことは、ヤングがマルクス主義のイデオロギー論とウェーバーのカリキュラム観とに強く影響されている反面、機能主義的アプローチを排斥していることを示唆している。「知識成層論」は、マルクス主義の階級の視点とウェーバーの支配の視点とを基底において形成されており、そのことによって学校知識の編成と経済的政治的構造とを結びつけるうえで成功している。しかし、機能主義的アプローチに否定的な態度をとったため、学校知識の編成をめぐる人的社会的諸要因のダイナミックな相互関連の解明という点では失敗しているように思われる。以下、「知識成層論」の主要な点を日本教育の歴史的現実と関係づけながら検討し、その意義と問題点を明らかにしたうえで、学校知識の編成に関する社会学的理論枠組の形成を試みてみよう。

2. 編成の主体に関する問題

学校知識の編成過程を研究の対象とする場合、まず、編成にあたる行為主体が問題となろう。ヤングは、統制の視点から、知識を選択し、これに教育上の価値を与えてカリキュラムに編成する主体を「権力の地位にある者」those in positions of power⁽⁸⁾とだけ規定している。ある種の知識を教育用に特定化し、これに権威と拘束性をもたせるには、いうまでもなく権力が必要とされる。しかし、「権力の地位にある者」が教育用の知識を選択し特定化するというだけの規定は、学校知識の編成にあたる主体を抽象的に明示することに役立つとしても、具体的に編成の過程を分析しようとする場合には曖昧過ぎて実効性にとぼしい。国家権力が学校教育を厳格に統制してきた明治以降の日本では、学校知識の編成に関与する「権力の地位にある者」として政治家、官僚、知識人(文化エリート)、教師があげられなければならない⁽⁹⁾。これら複数の行為主体がどういう関係で結ばれるかが編成の過程における決定的なポイントとなっている。編成にかかわる主体相互の関係は重層的であり、学校知識がどのように編成さ

れ、その結果がどうなるかは、各主体相互の地位・役割関係と力関係とに規定されるところが大きいのである。そこで「権力の地位にある者」を分解し、編成にかかわる権力の性質、その担い手の性格と役割、担い手相互の関係、編成行為におよんでくる社会的要因の圧力がどのようなものであるかを明らかにすることが必要となる。ヤングはこうした点を見過ごしたまま、編成のされかた、編成の内容を問題としている。しかし、行為主体の要因は編成の過程において主導的位置を占め編成されかた、編成の内容を操作する機能を果たしているものであり、これをブラックボックス扱いにして見過ごすわけにはいかないのである。ヤングがいうように学校知識が社会的に編成される過程を問題とする場合には、まず、編成にかかわる主体について十分な考察がなされなければならないであろう。

ここで権力を「抵抗を排除してまでも自己の意思を貫徹⁽¹⁰⁾し意図した効果を他者に対してもたらし得る能力」⁽¹¹⁾と定義した場合、権力が行使される対象に応じて統治上の権力、経済上の権力、文化面の権力、教育上の権力など種類を異にする複数の権力の存在を認めることができる。これらの権力は、その担い手の教育に対する関心から、どのような性質のものであれ、学校知識の編成過程に関与し得る可能性をもっているが、これらの権力（その担い手）がどのように学校知識の編成に関与するかは、マクロには社会構造、政治体制、学校制度、社会の状況、ミクロには学校の段階や種別、学級の状態によっていろいろに異なってくるであろう。通常、学校知識の編成に直接的に関与する権力は、公教育の維持に責任を負う統治権力（担い手は中央と地方の政府機関）と教育権力（担い手は教師層）、それに知識の開発と管理とに主導権を発揮する文化権力（担い手は文化エリート）の『三権』とすることができる。こうして学校知識の編成にかかわる主体を問題とする場合、『三権』相互の関係、つまり政府機関（文部省、教委）、教師層、文化エリートの関係が焦点となる。この三者は一定の地位・役割関係と力関係とにもとづいて作用しあっている。いうまでもなく、学校知識の編成過程において権力をもつ行為主体は主導的な役割を果たすのであるが、この役割は特定の社会的歴史的文脈⁽¹²⁾のなかに組み込まれたものであり、恣意的にではなく社会的要因の連鎖の拘束のもとに遂行されるのである。学校知識の編成は、社会的歴史的文脈に組み込まれた『三権』のダイナミックな相互作用の過程を中心にとらえられなければならないであろう。

3. 知識の成層と社会構造

知識が「権力の地位にある者」によって限定され特定化されるということは、知識に付与される価値、異なる知識領域間の関係、知識への接近の制限にしたがって知識の体系内に上、下あるいは高、低の格差ができること、つまり知識が成層化することを意味している⁽¹³⁾。学校知識の編成は、結果として知識の成層を形成することになるのである。日本の場合、権力の統制によって知識が成層化することは明治期以前に

学校知識の編成に関する社会学的試論

さかのぼって認めることができるが、特に1872年の「学制」発布以降、近代の学校制度の整備とともに知識の成層が制度として形成され画然としたものになったといえる。「学制」発布直後の「小学教則」⁽¹⁴⁾「中学教則」⁽¹⁵⁾以来、文部省が示した各種の教育内容に関する基準は、学校知識の成層を明確化し法制化するという意味をもち、それは小学校から大学にいたる学校制度のハイラーキー、入学試験制度と密接に関連し、学校における知識の教授、子どもの学習に強いインパクトを与えてきたのである。

ところでヤングによれば、知識の成層という観念には、教育用の知識が威信と財産という点からみて段階的に層をなしているという意味がふくまれている⁽¹⁶⁾。威信には知識の領域に与えられる社会的評価が、また財産には知識の所有と使用の自由度とが対応している。財産の側面には、所有を通して知識が使用され報酬が得られるという意味もふくまれているのである。つまり、財産としての知識は、使用されることによって富、権力、地位といった社会的価値の獲得を可能にする。知識は、威信として、価値を獲得する道具として、すなわち権力へ接近する手段として社会の支配と分配の構造——社会構造と密接に関係しているのである。ヤングは、知識の成層と社会構造とを対応させて学校知識と経済的政治的構造との関係は、知識の成層の局面に集約的にあらわれるという⁽¹⁷⁾。「知識成層論」の意義は、社会構造というマクロな次元と学校知識の教授というミクロな次元とを連環的に結びつける展望を開き、知識を媒介とする権力への接近と権力による知識の統制（学校知識の編成）およびその統制された知識の教授・学習との弁証法的な関係⁽¹⁸⁾を把握する視座を確立したところにあるといっていよいであろう。

ここで注目しなければならないことは、「知識成層論」が暗黙のうちに学校知識の社会的機能を認めることによって成り立っていることである。ヤングは、理論上、機能主義的アプローチを排斥しており、知識の成層と社会構造との関係をとらえる場合に機能という用語を使っていない。しかし、学校知識が一種の社会的力として威信と財産の社会的機能を果たすように編成されることによって経済的政治的構造の維持と形成に貢献しているという機能的連関に着目し、その意味を認めるのであれば、「知識成層論」は成立しないであろう。ヤングの展開した「知識成層論」は、機能主義の観点から再解釈されることによって理論的に高められ、学校知識の編成過程の理解にとってその意味を増してくるであろう。というのも、経済的政治的構造と社会的力としての学校知識との関係を機能的にとらえることによって知識の成層とその編成過程との関係がより明確になってくるからである。

4. 学校知識の性質に関する問題

成層化された学校知識には形態的側面（構成様式）と内容的側面（性質）とがある。ヤングは、形態的側面を知識領域間における開放度（狭いか広いか）、知識領域

間における特殊化の程度（専門化がすすんでいるかどうか）、知識の成層における分化の程度の三点からとらえている⁽¹⁹⁾。これは、学校知識が提供される様式、カリキュラムの構造（教科型か統合型かなど）を分析するさいに参考となるとらえかたであり、英国のようにカリキュラムの編成上の自由裁量が各学校に大幅に許されている場合には形態的側面は教育実践上、重要な問題となる。日本では、文部省の示す枠組と入学試験の圧力とで、一般にカリキュラムの形態は、画一的で固定化されており教師が形態的側面を操作できる余地は少なく、それは、学校現場の重要な問題とはなりにくい状況にある。

学校における子どもの経験の内容、社会化、その社会化への影響という点で、内容的側面、つまり学校知識の性質は形態的側面にくらべて、より基本的で、より重要な問題であろう。ヤングが学校知識の編成を教育社会学の中心課題としたのは、その内容側面についての関心からであった。ヤングは、学校知識の性質は経済的政治的支配層の価値観・世界観を反映するものとし、これをアカデミックと非アカデミックとにわけた。前者は抽象的、高度に書物的（bookish）、個人的で、非学校的知識から断絶しており、後者は具体的、口頭的、集团的で、非学校的知識と連結しているという⁽²⁰⁾のがヤングの説明である。彼によれば、前者はエリート養成のためのもので社会的に高い地位を与えられ教育上の評価基準として定着し、被支配層の子弟に与えられる後者に対して支配的な位置に立つという⁽²¹⁾。この対立的なとらえかたは、明らかにマルクス主義の階級論を反映したものであり、階級的格差の著しい社会における学校知識の分化をとらえるにはある程度、有効であり、複線型学校制度のもとにおける学校知識の分析に意味をもつといえよう。しかし、富国強度をめざした近代国民国家や教育機会均等の原則のもとに学校が普及し進学率が上昇した大衆社会では、アカデミックと非アカデミックとの混合あるいは融合がみられる場合も多く、ヤングの対立的二分法だけで学校知識の性質を説明することはできない。とりわけ後進資本主義国として特異な発展をとげた日本の場合は、その特異な社会構造を反映した学校知識の性質を理解するためのヤングの二分法にかわる分析の枠組が必要とされるであろう。

ところで学校知識は、ヤングが指摘するように特定の社会的政治的文脈のなかで一定の価値基準にもとづいて教育用に選択的に構成された「一連の意味のセット」である。それは、価値判断の積み重ねにより特定の社会的政治的文脈のなかで意味をもつように編成されるのであり、その結果、日常生活の現実からの乖離、実在あるいは真理自体からの「ズレ」が生じてくる。社会的に編成されたものとして、学校知識はアカデミックなものにかぎらず、ある程度、抽象化され、編成にあたる行為主体の価値観・世界観を反映するのであり、何がしかの虚構性を宿すことになるのである。この虚構性は、学校知識が、①抽象化されたものであること⁽²²⁾（日常生活知識、常識からの乖離）、②重点化されたものであること（教育用に特定の部分が強調、重視されることによる現実世界、実在からの歪み）、③ユートピア化されること（一定の価値

学校知識の編成に関する社会学的試論

観にもとづいて理想化されること), ④ イデオロギー化されること (社会的政治的文脈の影響による世界観的な片寄り) によって形成されるものである。編成の過程で, どのような虚構性がいかに形成されたのかを問題にすることにより, いろいろな段階における学校知識の性質, さらにその性質と経済的政治的構造, 編成に関与する主体との関係をより明確にすることができるであろう。国家の統制下におかれ政治の動向に敏感に連動してきた明治期以降の日本の学校知識の性質を理解するには, とりわけ虚構性の観点が欠かせないであろう。

学校知識の虚構性の分析, 批判には, マンハイムがその知識社会学で示したイデオロギー論が有効である⁽²³⁾が, ヤングはシュッツの現象学的社会学の強い影響下において, マンハイムの知識社会学をあまりにも存在論的で教育社会学に貢献するところが少なかったと斥けている。しかし, 学校知識の編成過程とその内容との関連, その性質と経済的政治的構造との関連を研究する場合には, 実在と知識とのギャップを吟味するという意味で存在論的認識論的視点も必要とされるのであり, マンハイムの知識社会学が与えている示唆を生かさなければならないであろう。

近代日本における学校知識が宿している虚構性をとらえる場合に注目しなければならないのは, ナショナリズムおよび国家が学校知識の編成におよぼす圧力である。ヤングの所論では, この点が閑却されている。ヤングが権力による統制を問題としながら国家と学校知識の編成との関係に対する顧慮を欠いているのは, 国家が教育内容に関与することを抑制してきた英国の事情を反映したものであることはいうまでもない。公教育が国家の統制下におかれてきた明治期以降の日本においては学校知識の編成はナショナリズムおよび国家の圧力を直接的に, しかも強烈に受けており, これにともなう学校知識の虚構性が形成されている。日本では, 英国とは逆に学校知識の編成を問題とする場合, ナショナリズムと国家の要因をとりわけ重視しなければならないであろう。

学校知識の編成と国家との関係に注目することにより, ヤングが見過ごしているもう一つの重要な局面が浮上してくる。それは学校知識が社会構造との関連で成層化——分化する反面, ナショナリズムの要請, 国家的必要から合一化がはかられるということである。国家権力の統制下に学校知識の編成がおかれた場合, 階層的職業的分化に対応して分化する学校知識を国民の形成, 国家目的の達成という点からナショナリズムという共通項で結び全体としての統一性を保とうとする試みがなされることが少なくない。近代日本の事例はその典型といつてよいであろう。近代国民国家における学校知識の編成, その所産としての知識群の性質は, 成層化 (分化) と合一化 (統合) との弁証法的関係において把握されなければならないであろう。

5. 社会力学としての学校知識の編成

「知識成層論」は, 学校知識の編成の研究にとって社会的にミクロなレベルとマク

ロなレベルとを結びつける示唆に富む展望を理論的に開いたが、以上で考察したように未成熟であり、実証的に実りある成果を生みだすにいたっていない⁽²⁴⁾。その限界は、一つにはヤングが前述したように現象学的社会学の強い影響のもとに機能主義的アプローチに否定的な態度をとったことによるところが大きいように思われる。学校知識の編成をミクロとマクロとの連関において連環的に把握するには、これに関係する諸要因の相互作用のメカニズムを明らかにすることが欠かせないのであって、機能的相互連関の視点が必要となる。つまり、ヤングによって葬られた機能主義的アプローチを復活させ、社会的諸力のダイナミックな相互作用をとらえる視点と組み合わせて、その新たな展開をはかることが「知識成層論」の限界を克服するうえに欠かせないように思われる。そのような観点から、行為主体の相互関係が明確に浮かび上がる決定の局面に焦点をあて学校知識の編成過程を説明する理論的枠組の設定を試みてみよう。

まず、学校知識の編成過程を社会的に十分に把握し得るためには、社会的にミクロなレベルとマクロなレベルとを連関させる「知識成層論」のパースペクティブを基本に置かなければならないであろう。しかし、ヤングが学校知識の編成を分析するさいのよりどころとした視点、統制については彼に従うことを留保し、その意味を吟味してみなければならない。統制は、他者に対し意味を限定し賦課する作用を示す用語として使われている。しかし、学校知識の編成、決定は、多くの社会的諸力が作用しあう過程であり、統制を重要な側面として含んではいるが、統制の視点だけではとらえ切れない、もっと錯綜したものである。ある種の知識が学校知識として選択され構造化され、さらにオーソライズされて伝達されるにいたるまでの過程を社会的にとらえるには、統制の視点では不十分であり、これを含む、より包括的で、ダイナミックな社会的相互作用の過程をとらえられる視点が求められる。それは、編成に関与する行為主体の地位・役割関係と力関係とを中心として多様な社会的諸力が作用しあう動的過程を有効にとらえ説明しうるものでなければならない。そのような視点として社会力学⁽²⁵⁾ の概念を設定することで必要であるように思われる。

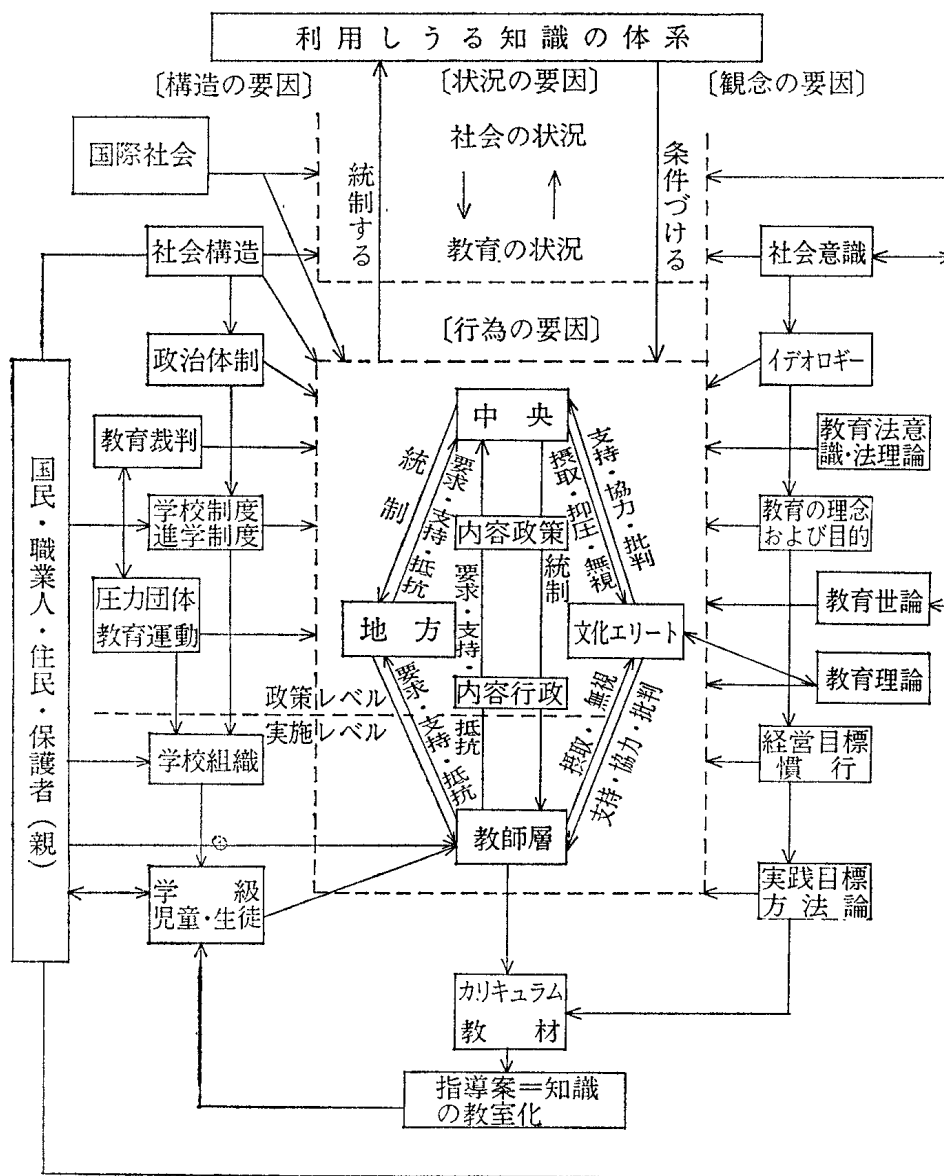
社会力学は「人の行為が主勢力となり社会的事物が副勢力として発動し、機能的連関において作用しあう運動の状態」という点から社会現象を説明する概念である。この視点にたてば、学校知識はその編成に参加する行為主体の相互的な活動が主勢力（第一次的力）として展開され、これにともなって関連する社会的諸要因が副勢力（第二次的力）として発動し作用しあうというメカニズムを基本に形成されとみることができる。

ところで学校知識の編成に関係する要因としては、まず、編成の主勢力である行為と、その働きかけの対象となる知識の体系をあげなければならない。知識の体系は、第一に選択可能な範囲を示すものとして、第二に発展し分化するものとして、第三にそれ自体に固有の構造をもつものとして編成の行為を条件づけている（条件づけの作用）。知識の体系に対する編成行為の働きかけ（評価、選択、構造化、オーソライズ、

学校知識の編成に関する社会学的試論

決定)は、統制といえる。この統制は、学校知識の編成において主導的であるが、決して恣意的に、主観的に行われるものではない。統制には大きくわけて三つの要因——「構造的要因」「観念的要因」「状況的要因」が作用している。「構造的要因」は、比較的恒常性をもった要因であり、行為に対して枠づけの作用をおよぼしている。社会構造、政治体制、学校制度（進学・入試制度）、学校組織、学級が「構造的要因」を構成する。そのほか、国際社会の動向⁽²⁶⁾、教育裁判、圧力団体、教育運動も「構造的要因」のなかにふくめることができる。裁判、圧力団体、運動は「構造的要因」内部の矛盾、あるいは問題を直接的に反映するものとして編成行為の作用を刺激する。「構造的要因」の基底には、国民であり職業人であり住民であり保護者（親）でもある「人々」が存在して編成の過程に圧力をおよぼしていることにも注目しなければならない。

表 義務教育段階における学校知識の社会力学



「観念の要因」は、編成行為を内面から動機づけ、方向づける作用をおよぼしており、判断のよりどころともなる。「構造の要因」に対応しており、社会構造に対して社会意識、政治体制に対してイデオロギー、学校制度に対して教育目的、学校組織に対して教育の経営的目標、学級に対して教育の実践的目標をそれぞれ設定することができる。以上のほかに「観念の要因」にふくまれるものとして法意識・法理論（裁制に対応）、教育世論と教育理論（ともに圧力団体、教育運動に対応）をあげることができる。とくに教育世論、教育理論は、行為の決定作用における啓発的促進的作用をおよぼしているといえよう。

「状況の要因」は、特定の時点において行為主体の相互連関（「行為の要因」）を中心に各種の社会的要因が作用しあって醸成される社会の状態で、流動的である。これは全体的な社会の状況と教育の局面に限定された教育の状況とにわけられるが、もちろん両者は密接に関連している。「状況の要因」は、編成行為に対して「仕事の場面」、雰囲気として作用し、これを外面から動機づけ触発する働きをしている。

要言すれば、「構造の要因」の枠づけ作用、「観念の要因」の方向づけ・内的動機づけ作用、「状況の要因」の触発作用・外的動機づけ作用の圧力を受けながら、「行為の要因」が主導的な推進作用を果たすことによって学校知識は編成されるといえるのである（表「義務教育段階における学校知識の社会力学」参照）。以上は、社会力学の視点にもとづく理論的枠組の骨子であるが、これによって学校知識の決定にいたる過程をマクロな政策レベル（構造、体制、制度）とミクロな実践レベル（学校、学級、教師、子ども）との連環においてとらえることができ、さらに虚構性を宿した学校知識が成層化と合一化との弁証法的関係のもとに形成されるメカニズムを説明することができるように思われる。

6. 編成に関する諸行為の連関

学校知識の編成に関与する権力は、前述したように、統治、教育、文化の「三権」であるが、日本の義務教育段階に限ってみた場合、その担い手から、中央機関（政府＝文部省、与党）、地方機関（地教委）、教師層、文化エリートの四者を編成にかかわる主体とすることができる。この四者がそれぞれどのような地位・役割と行為の力量をもって関係し作用しあうかは学校知識の編成における焦点であり、そのアウトプットとしての学校知識の性質を規定する主要な契機である。四者の関係が具体的にどのような結ばれるかは、「構造の要因」の枠づけ作用と「状況の要因」の触発作用との影響によっていろいろに変化してくるであろう。日本の現実には即して一般的に言えば四者の地位・役割関係、それにとともなる作用関係はつぎのようなものである。まず、中央機関は、統治権力行使の一環として教育内容政策を示し、その実現をめざして他の主体を統制している。もう少し具体的に言えば、それは学校知識の編成基準を作り、文化エリートの開発した知識を学校知識としてオーソライズしたり、場合によっ

学校知識の編成に関する社会学的試論

では自ら学校知識を編成する。さらにそれは、地方機関を動員して教育内容行政をすすめ、教師層が基準に準拠して学校知識を教室化（学校知識を教授可能なように実践向けに再構成すること）し、伝達するように仕向けるのである。日本の場合、集権化された政治構造と国家権力が教育を支配した明治以来の伝統とを背景として中央機関は、地方機関、教師層に対して最も優越した地位にあって支配的な影響をおよぼしている。中央機関に対する地方機関と教師層の作用は、政策についての支持と要求、あるいは、抵抗（批判や反対）である。中央機関への抵抗が、どの程度可能であるかは学校知識の編成における重要なポイントであり、学校知識の性質に関係するところが大きい。その点、日本の地方機関は、学校知識の編成に関しては、自立性を欠き、中央機関に対して従属的な位置にあって抵抗よりも教育内容政策を実施するための「下請け、的な統制の役割を遂行している。

文化エリートは、中央機関、地方機関に対して支持、協力を与え、あるいは要求、批判を行う。中央機関の教育内容政策、その展開としての内容行政は、文化エリートを動員することによって展開されるのであり、学校知識の編成、とくに決定段階における文化エリートの位置は重要である。ところで、その文化エリート、さらに教師の要求や抵抗に対して中央機関は摂取、抑圧または無視の態度をとる。（以上にみた「行為の要因」の相関については、前出の表「義務教育段階における学校知識の社会学」参照）ここで注目しなければならないのは、学校知識の編成、決定は、中央機関を中心とする政策レベルのものと教師層を中心とする実施レベルのものと、二段階に明確にわかれ、行政を通して前者が後者を支配し拘束するという仕組みになっていることである。この仕組みは、学校知識の編成過程で教師層が従属的で最も劣位の立場におかれており、中央・地方の機関と教師層との間に一種の支配―被支配の階級的関係ができていていることを示している。これは、学校知識の編成が統治権力の優位と支配的地位に対する教育権力の劣位と従属的地位という関係のもとで行われていることを示唆している。

学校知識の編成にかかわる行為主体の相互連関においては、前述したところから明らかのように、それぞれの行為主体の「力量」がとりわけ重視されなければならない。ここで「行為の力量＝地位・権限×専門的知識・技術×価値観・世界観×組織的背景」（×の記号は相乗的關係を示している。）と定義した場合、それが学校知識の編成をめぐる社会学のキーポイントになることは明らかであろう。行為の「力量」が「構造の要因」に制約されていることはいうまでもないが、それは、学校知識の編成における主導的推進力として、あらゆる要因の機能的連関のなかで決定的な意味をもつのである。

7. おわりに

権力の統制を受けた公教育の場で教授される学校知識の編成は、ミクロとマクロと

の連関においてとらえることによって、はじめてその社会学的全体像を明らかにすることができる。本稿は、そういう観点から、「知識成層論」の意義を認めたいうえで、その限界を機能主義的アプローチと社会力学の視点とを組み合わせることによって克服しようとした理論上の試みである。試論として示した理論枠組は、学校知識の編成に関係する諸要因の相互連関とそのなかでの行為主体の地位・役割、これにともなう作用関係を明確にすることを通して問題点の把握を容易にし、その解決への可能性を示唆することをめざしたものである。もちろん、その有効性は、今後の実証的研究によって検証されなければならない。

〈注〉

- (1) ヤングは、教育用に選択された知識を educational knowledge と表記する一方、学校外で一般的に用いられる知識を non-school knowledge と表記しているが、educational knowledge から区別して school knowledge という表記をしているわけではない。しかし、本稿では、教育のなかでも学校教育が特別な性質をもつことに留意し、より広い意味を持ち得る教育知識という用語よりも学校教育用に選択されたという限定された意味をより明確に示すために学校知識という用語を採用することにした。
- (2) M.F.D. Young (ed.) Knowledge and Control, (Collier Macmillan Publishers, 1971), Introduction, p. 2.
- (3) ヤングは、A. Dawe “The Two Sociologies” (*British Journal of Sociology*, XXI, 1970) の示唆にしたがって、カリキュラム、教育内容を所与のものとし、その形成過程を問題としてこなかった従来の教育社会学者、教育者の前提を “order doctrine” にもとづくものとし、これに代えて “control doctrine” を提示している。それは、現行の判断基準や認識カテゴリーを所与のものとして受けとらず、意味を他者に賦課し得る位置を占める者によって社会的に構成されたものとみなし問題視する立場である。Ibid. pp. 1—3.
- (4) マルクスの理論については、知識がいかに統制され正統化されるかに焦点をおきその獲得される過程を閑却しているところに限界があるとしているが、全体として積極的な評価を与え、A. Gramsci, P. Anderson, R. Williams といったマルクス主義者たちの所説を取り上げて説明、社会学理論の紹介のなかでは「マルクス主義の伝統」に最も多くのスペースをさいている。Ibid. pp. 27—30.
- (5) ウェーバーは、一連の官僚制に関する研究のなかで、支配と教育および知識の獲得との関係を考察しているが、ヤングはそこから重要な示唆を得ている。ヤングがとくに注目しているのは、ウェーバーが中国の事例を取り上げ、官僚の任官、身分的特権と教育の程度、教育上の理想像、特定の知識の習得とが密接に関係することを指摘している点である。Ibid. pp. 30—31. ほかに Max Weber, Kapitel IX Soziologie der Herrschaft, Wirtschaft und Gesellschaft, 世良晃志郎訳「支配の社会学」創文社、1971年、241—245頁を参照。なおウェーバー学派として J. Ben-David, R. Wilkinson の所論も紹介されている。
- (6) デュルケムに対しては批判的な見解を示しながらもヤングは、B. Bernstein, P. Boudien の所論を紹介し、思想のカテゴリーが社会的起源をもつ社会学的認識論の意義を認めている。Ibid. p. 31. Emile Durkheim, Les Formes Elementaires

学校知識の編成に関する社会学的試論

De La Vie Religiense, 古野清人訳「宗教生活の原初形態」上・下, 岩波書店, 1975年, 上巻46頁, 下巻367頁を参照。

- (7) ヤングの所論全体としては, A. Schutz の現象学的社会学の影響が強く認められるが, それは, いわば基礎的視角としての意味をもつものであり, 「知識成層論」の内容に限ってみれば, その理論的背景はマルクス主義とウェーバー学派の所論にしばることができる。
- (8) M.F.D. Young, op. cit., p. 31. ヤングによれば「権力の地位にある者」は,
 - ①知識として何が取り上げられるべきか (いかなる知識に教育的価値を与えるか),
 - ②知識はどのように相異なるグループに接近しうるか, ③異なる知識領域間の関係はどのようなものであるべきか, ④知識に接近し, それを使用するものの間の関係はどのようなものであるべきかを規定しようとする。
- (9) 高木市之助・深萱和男録「尋常小学国語読本」中央公論社, 1976年, 政治家, 官僚, 知識人が教育内容の決定にあたって, どのように関係したかをかなりビビッドに描写してくれている。同書29—39頁を参照。
- (10) Max Weber, Soziologische Grundbegriffe, Wirtschaft und Gesellschaft, 清水幾太郎「社会学の根本概念」岩波書店, 1974年, 86頁。ウェーバーは, 権力を「抵抗を排してまで自己の意志を貫徹するすべての可能性」としている。
- (11) D. Wrong は, 「権力とは, ある人が意図し予期した効果(intended and foreseen effects) を他者に対してもたらしうる能力である。」と述べている。D. Wrong, Power-Its forms, bases and uses, Basil Blackwell, 1979, p. 2.
- (12) ヤングは, 知識の編成過程を規定する要因の一つとして, 社会的歴史的な文脈を重視している。ある教育上の判断基準, 認識カテゴリーは, 特定の社会的歴史的な文脈のなかで形成され利用されるにいたるのであり, 知識の編成過程は, この文脈のなかで進行するというのが彼の見解である。M.F.D. Young, op. cit. pp. 4—5.
- (13) 知識が高度に成層化されるということは, 学校知識の編成が厳格な選択と排除の過程をとまなうことであり, 教育用の知識として価値が与えられ採択されることとそうされないこととの間に明確な区分が存在することを示しているとヤングはいう。さらに彼は, 知識を高度に成層化するカリキュラムの編成は, 教育者と被教育者との間の厳格なハイアラーキーを正当化することを前提としており, これに役立つものであると指摘している。Ibid. p. 36.
- (14) 教育史編纂会, 「明治以降教育制度発達史」第一巻, 教育資料調査会, 1964年, 283—284頁, 397—440頁を参照。
- (15) 前掲書, 285—286頁, 487—545頁を参照。
- (16) M.F.D. Young, op. cit. p. 32.
- (17) 支配的な価値パターンと報酬および権力の分配 distribution, そして知識の編成との間の関係を明らかにし分析できるのは, 知識の成層化という概念を通してであるとヤングは考えている。Ibid. p. 34.
- (18) 権力への接近とある支配的な判断基準 (dominant categories) を正当化する機会, そしてある集団にとってそのような判断基準を利用できることがその集団に他人に対する権力と統制とを主張することを可能にしている過程, この三者の間の弁証法的関係 dialectical relationship を取り上げ, これに取り組むこと, これが前出, Knowledge and Control に掲載された自分の巻頭論文 “An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge” の主題であるとヤングは述べている。Ibid. p. 8.

- (19) Ibid. pp. 32—33.
- (20) Ibid. p. 38.
- (21) アカデミックカリキュラムは、中世における僧侶の書物中心的学习をモデルにして形成され、支配者集団の価値と信念に合致する文化的選択としてエリート養成のカリキュラムに定着、教育上の支配的な評価基準となったというのがヤングの見解である。Ibid. p. 38. 彼は、現代イギリスの教育制度は、厳格に成層化された知識で構成されるアカデミックカリキュラムに支配されているという。Ibid. p. 36.
- (22) ヤングによれば、アカデミックカリキュラムの編成原理は文書性 (literacy, または口頭提示に対する文書提示の強調)、個人主義、そして抽象性 (学習者自身のもつ日常的知識から乖離した構造化と区画化) であり、そこで扱われる知識は日常生活や普通の経験と対立するような性質を帯びている。Ibid. p. 38.
- (23) マンハイムは、集合状態における人間が特殊な状況に対する反応として形成した知識の妥当性を問題にしており、この視点は集合的な行為の所産である学校知識の性質を分析、検討するうえで欠かせない。Karl Manheim, *Ideology and Utopia*, Routledge & Kegan Paul, 1960, pp. 2—5.
- (24) J. Karabel & A. H. Halsey (ed.), *Power and Ideology in Education*, 潮木, 天野, 藤田共編訳, 『教育と社会変動上』, 東京大学出版会, 1980年, 66頁における「新しい教育社会学」への批評を参照。
- (25) B. Russell は、「エネルギー」が物理学の根本概念であるのと同じ意味で権力も社会科学の根本概念であるとし、社会力学という用語を使っている。(B. Russell, *Power—Its Social Analysis*, 東宮隆訳, 『権力——その歴史と心理』, みすず書房, 1951年, 8—10頁。) ここでいう社会力学は、行為を社会的事象を生起させ形成する主動という意味で第一次的社会力とし、さらにこれに影響力や拘束力をおよぼす社会的諸要因を第二次的社会力としてそれらの相互作用関係を問題とする用語である。社会力学の視点については、伊藤迪, 『社会力学研究』, 広島大学政治経済研究所, 1966, を参照。
- (26) 日本では、大宝律令の成立した古代国家以来、外来文化が学校知識の編成に強い影響をおよぼしてきており、国際社会の動向を無視することはできない。