

# 教育の知識論的・文化階層論的基盤

——「教育社会学的教育学改」序説——

\*本田 伊 克

## The Critical Investigation of Pedagogy —— Focusing on the Nature of its Knowledge and Cultural-Class Structure ——

HONDA Yoshikatsu

### 要 旨

This article is the attempt of critical investigation of pedagogy through sociological vision. It makes clear the outline of pedagogy for overcoming the social, cultural inequality through educational system, grasping the social and practical nature of education. First, it points the nature of knowledge of pedagogy, focusing on its generation, development and reproduction. Second, it examines the nature of pedagogy regulated in cultural-class structure. Finally, it suggests the direction for pedagogy to go ahead, which empowers the pedagogical practice and teacher education to come over the inequality in the classroom.

Key words：教育学、教育社会学、知識の再文脈化、〈教育〉言説、  
精密コード、パフォーマンス・モデルとコンパタンス・モデル

### 1. 教育学と教育社会学を架橋する——教育の学 と実践の社会学的基盤

#### (1) 連字符社会学と社会的現実との緊張

教育社会学は、法社会学、産業社会学、医療社会学、宗教社会学、家族社会学、都市社会学など、この社会を構成している諸領域・諸機能・諸制度の性格、問題、実態、実践を社会学の概念によって解明しようとする「連字符社会学」の一つである。

教育社会学は、教育という個別文化領域と、この領域で生成・展開する営みがもつ性格や実態を、「社会過程」や「社会システム」といった社会学の概念装置を通じて明らかにしようとする。

教育領域を対象とする社会学は、「二重の緊張」(久富2000、38頁)を孕んでいる。第一の緊張は、社会学の

理論・概念装置と、社会的現実とのそれである。第二の緊張とは、社会学と、教育という個別文化領域との緊張関係である。

第一の緊張は、教育社会学が他の社会領域を対象とする連字符社会学と共通に抱えているものである。英国の教育社会学者であるバジル・バーンステインは、特定の領域を対象とする社会学的知識の内的構造とそ  
の変化を、二つの「平面」の間の相互作用として捉えている。二つの平面とは、「一般的アプローチ平面 (General Approach Plane: GAP)」と「特種な問題平面 (Specific Problem Plane: SPP)」である (バーンステイン2000、294－295頁)。

SPPは特定の問題や領域に関する経験的研究によって生産される (同上290頁)。SPPにおいて生成する学

---

\* 宮城教育大学学校教育講座

問的言説は、様々な領域において生じる問題や現象について、「いつ、どこで、誰が、なぜ」といった観点に即して考察し、対象化し、解決策を提起する。

教育の領域でいえば、たとえば「いじめ」問題、「学力」問題などに関して、SPPに位置づく研究者、評論家などの専門家が分析を行い、見解を提示する。「モンスターペアレント」など、教育領域で生じている問題や現象に対して新たなネーミングがなされ、世に広まることもある。

領域的な問題や現象を読み解く理論や概念は、GAPに位置する社会学によって生み出される。GAPの理論は、ある領域に特有の現象を適切に記述できるものは何であるか、現象を理解し解釈する基本的な方向性、記述の専門的言語とルールを提供するメタ言語を生産する（同上290頁）。

社会学の領域には様々な理論的・方法論的アプローチがある。たとえば、機能主義、構造主義、ポスト構造主義、社会システム論、新制度学派、現象学的社会学、エスノメソドロロジーなどを挙げることができる。また、個々の理論家の生み出した一連の概念体系自体が一つのアプローチとして位置づけることもある。マルクス主義、そして「ネオ・マルクス主義」と称されるマルクス理論を様々な継承した一連の系譜もそうであるし、「教育をブルデュー理論で読み解く」などという場合においても。さらに近年では、国民国家のボーダーを越える社会問題や現象をモダニティ（近代社会化）の延長線上において捉えるか（ギデンズ1997）、モダニティとは性格の異なる社会の現出過程として捉えるか（パウマン2005）という論点も浮上している。

GAPに位置する社会学理論は、教育など諸領域の問題や現象、あるいは実践を、それらが生起する社会的構造や文脈、あるいは要因とどれだけ適切に関連づけられるか、そして問題、現象、実践の性格や実態をどれだけ精確に示せるかという点から、その価値と威力が問われる。そして、諸領域の問題や現象を捉えるために、既存の言語や概念のなかに新たなものが加わることもある。このプロセスこそが、一連の連字符社会学の発展をもたらしてきたわけである。

## (2) 社会学と教育という個別文化領域との緊張関係

教育社会学は教育という固有の文化領域を社会的な概念と方法論によって探究する学問である。教育社会学は他の連字符社会学一般と同じく、社会に関する理論と現実との間に緊張を抱えていることは上に述べた。

こうした理論と現実の緊張関係は、社会学が対象とする領域自体が持つ固有性によっても性格づけられる。ここに、教育を対象とする社会学が抱える第二の緊張、すなわち社会学と、教育という個別文化領域との緊張関係が生じる。

教育における価値を追究したり、教育の制度や内容・方法のよしあしを吟味したり、授業実践を成り立たせている法則性や関係性を明らかにしたりする個別文化領域学として、教育学という学問領域がある。教育学をいかなる知識として性格づけるかについては本稿で中心的に検討する。ここではとりあえずいま述べたように教育学を捉えておこう。

教育学は、教育領域における問題、現象、実践を対象化する。だが、そこには一定の限界が生じる。後述するように、教育学にも様々なアプローチがあるが、そこには教師を始めとした教育制度の担い手の価値や意識が強く反映され、教育制度を取り囲む社会に対してともすれば自閉的、没交渉的になる傾向がある。教育学は、教育領域内部およびその周辺において常にはたらいっている社会的・政治的・文化的力学を見据える視野を欠く場合には、教育領域が抱える理論的・実践的諸問題をマクロな社会構造や動態と関連づけてとらえることができず、こうした諸問題の解決をもっぱら学校・教師の絶えざる意識変革と教育実践の改善の努力にのみ求め、教室のなかですべての問題が解決されるべきであり、解決可能であると考える傾向に陥る危険を抱えている<sup>1</sup>。

これに対して、教育に関する理念、制度、知識の内容と様式、授業実践を貫く社会的前提やそれらが実現する社会過程を、特に社会的不平等の再生産と拡大というメカニズムとの関連で明らかにする社会的アプ

1 英国の教育研究の動向を振り返ると、教育学のみならず、教育社会学もこうした陥穽に陥った。1970年代に展開した「新しい教育社会学」は教育の制度、内容と様式、教師の意識や働きかけに内在する階級的バイアスを暴き出したが、活路を教師の意識変革にのみ見出したため、より広範な社会における階級構造の変革と経済的・社会的不平等の是正という課題を視野に収めることができなかった（ウィッティ2009）。

ローチが生まれ、教育領域における言説と実践をより広範な社会に位置づけて相対化する試みに着手した。文化的再生産論と称されるこれら一連の社会学的アプローチは、既存の階級関係の維持・再編の要請が教育をはじめとする個別文化領域においてストレートに反映され実現されるととらえるもの<sup>2</sup>もあれば、個別文化領域がもつ「相対的に自律的な」性格を認めつつも、それはある社会において支配的な社会構造・関係と深部において結びつき、そうした構造と関係の維持に図らずも、あるいは意図的に寄与しているものととらえるもの<sup>3</sup>まで幅広い展開がみられる。社会構成体の下部構造（経済的土台）と、イデオロギー領域との関係をとらえるにあたって、後者が前者に対して有する自律的メカニズムを認めるのか、認めるとすればそれはどの程度のものであるか。こうした見通しの違いによって、文化的再生産論として一括りにされる一連のアプローチには多様な展開がみられる。

こうした違いがありつつも、文化的再生産論は、教育という個別文化領域において何らかの思想、価値、文化形態、および実践が、それら相互の間に不平等な関係構造（文化的不平等）を維持し永続化しながら生成・展開・再生産していくプロセスとメカニズムをとらえる。そして、こうした文化的不平等を維持・永続化していく過程である文化的再生産は、社会的再生産、すなわち社会がその社会制度と社会構造を、とりわけ社会的不平等の構造を維持・永続化していく過程と密接に関連していることを暴きだしたのである。

久富善之はこうしたパースペクティブに基づく教育社会学が、教育領域内部およびその周辺における諸展開・諸動向をマクロな社会構造・関係の維持と再編成の過程と結び付けてとらえる視点を提供するものとし

てその意義を認める一方で、こうした教育社会学が、もっぱら教育という文化領域の「破壊と信用失墜」（久富2000、38頁）に誤用される危険性を孕んでいる点にも注意を促している。学校という制度は、そのなかで教師たちがいかに善意や熱意に基づいて、子どもの成長・発達を願い励ましながら教育活動を行ったとしても、結局のところ社会における権力関係や不平等・格差を再生産する機能を果たすに過ぎないのではないか。教育社会学がこうした失望を人々に与えることによって、学校・教師に対する不信を高め、そこで日々営まれ蓄積されている実践的営為努力に水を差し、それを挫くはたらきしかなしえなとすれば、それはまさに社会学による教育領域の一面的裁断と破壊であろう。

この点にこそ、社会学的探求と教育領域固有の価値・意味・実践との「第二の緊張」がある。久富はこれまでもっぱら「教育システム」を理論化してきた社会学が、「ペダゴジー(pedagogy)」<sup>4</sup>のレベルに固有の社会学的考察を進めることの中に、この「第二の緊張」を内在化する概念構築の可能性を見出している。それは、社会学的探求と教育領域固有の価値・意味・実践との間の「協働」ないし「対話」の回路を内に含んだ教育社会学理論・概念の構築・発展の可能性である。

### (3) 教育の＜社会性＞と＜実践性＞を追究する教育学を

教育の目的としては様々なものが考えられるが、日常生活を送るのみでは身につかないような客観性・一般性をもった認識を獲得させ、いわば「いま—ここ」を対象化・相対化してより広く深い視点から捉え、そのことを通じて日常生活、労働生活自体をより豊かなものにしていくこと<sup>5</sup>は間違いなく重要な目標の一つで

2 「対応理論」と称されるネオ・マルクス主義のアプローチがこれにあたる。学校教育を資本主義社会との対応において捉えるボーolz&ギンタス（1976、1986）など。

3 ブルデュー&パスロン（1991）、バーンステインらを代表的論者として挙げることができる。筆者もかれら文化的再生産論のアプローチから多くの示唆を受けている。

4 筆者自身は「ペダゴジー」を、相互に関連する教育の内容と様式を通じて、文化の伝達者—獲得者（学校教育では教師—子ども）間に展開する相互作用の実践、そしてその文脈と関係性と定義している。ここで、「伝達—獲得」としているのは、伝達者（教師）が知識や価値をある意図において伝えようとしても、獲得者（子ども）は自らの問題意識や生活意識などに即して、そうした意図とは相対的に独自に、ある選択・判断を通じて知識や価値を獲得する点に着目するからである。もちろん、別様の理解に基づく定義はありうる。

5 ただし、子どもにとっての「いま—ここ」とは何であり、日常生活・労働生活がいかなる生活を意味するかは、地域性・時代性との関連付けなしには論じえない。日本においては1970年代後半頃から「情報消費型社会」化（中西1998）が進行し、子どもの日常生活にある意味で「いま—ここ」を越えて情報を送受信できるメディアが浸透している。また、顧客の多様なニーズを喚起し、それに応答する消費社会の高度かつ複雑な分業化が進んだ労働世界においても文脈横断的な知識やスキルの受容が高まっている。こうした状況は、地域のコミュニティに根差した文脈依存的で特殊な生活・労働知識と、文脈横断的で一般的・普遍的な学校知識との相互作用という図式では、学校における学習の意義や意味を語れなくなる事態をもたらししている。

あろう。

だが、学校で教えられる一般的で抽象的な知識は、進学のための競争の文脈でのみ使われるか、多くの子どもにとってその日常や将来と何ら関わりのないものと考えられている<sup>6</sup>。

この点に関しては、傾聴すべき次のような見解が示されている。

教科内容である文化は、これまでの人間が世界に対処し、世界を変革するための実践と省察からつくりだしてきたものである。そして、子どものものの見方、感じ方、考え方もまた、それがどんなに未分化なものであっても、子どもがすくなくとも生活を切り開いていくためにつくりだしてきたものである。そうだとすれば、それらは、ともに世界に開かれた人間の意識のあり様である。その意味では、それらは同種のものであって、決して異種のものではない。そのあいだにあるものは、ただ意識のあり様のレベルの相違だけである(竹内1995, 371頁)。

生徒が現実世界を経験することと同程度に意味をもって、概念が世界と結びついていることに気づいた時はじめて、概念は批判的分析ツールや現実世界における行動の基礎となる。このように「生徒たちにとって」意味あるものになることによって、はじめて、それ「社会科」が教える概念も批判的な性格をもち得るのである。(ウィットティ2009, 268頁, [] は筆者による補い)

前者は教育学者である竹内常一、後者は英国の教育社会学者であるジェフ・ウィットティの一節である。言葉こそ違うが、教育学と教育社会学それぞれの領域の担い手が、学校における知識と文化に対して重要な同じ問題を指摘していることに気づくだろう。

竹内が指摘するような、「意識のあり様のレベルの相違」を教室における学習を通じていかに乗り越えるか。ウィットティがいう「現実世界を経験することと同

程度に」意味をもつ概念を教室でいかに獲得させるか。両者はともに、学校で教えられる知識の内容と様式がもつ階級性とその配分における不平等性の問題と向き合っている点でも共通する。

ここに、教育学と教育社会学の対話と協同の糸口を見いだせないだろうか。

教育社会学は、教育の＜社会性＞を捉える。教育にまつわる理念や価値、それらにもとづく働きかけを支えている「常識」、「あたりまえ」を一步下がったところから見つめ直し、常識がいかなる、またどの程度の偏見や先入観(イデオロギー)によって歪められているのかを批判的に認識する。また、学校が(そこに関わる人々が意識するか否かに関わらず)現実に果してきた(いる)文化的・社会的・経済的不平等の再生産メカニズムを、「外的関係(relation to)」「社会における階級・階層間の不平等と教育制度内部で生み出される文化的不平等との対応関係」のみならず「内的関係(relation within)」「教室における知識、認識、行動、価値の伝達—獲得のルール、文脈、プロセス自体に内在する文化的不平等創出のメカニズム」の側面(バーンステイン2000, 356頁)について明らかにする。

いっぽう、教育学は教育の＜実践性＞をとらえる。教育学は、人間形成にまつわる選択・判断・反省の行為に見通しと根拠を与える学問である。

すでに述べたように、両者の間には大きな溝がある。だが、日本の教育学者と英国の教育社会学者という、国も学問領域も異なる両者が教育研究に関して同じ課題と方向性を認識しているところに、教育学と教育社会学との架橋の糸口を見出すことができないか。

教育学も、教育社会学も、教育の社会性と実践性の両端を掴みながら発展していくことが求められている。そのためには、教育学は教育社会学からの批判や知見を積極的に自らのうちに取り込み(「教育社会学的教育学改」)、逆に教育社会学はより「実践構築的」な展望をもって教育に切り込んでいく必要がある(「教育学的教育社会学改」)。

筆者の当面の問題関心は前者にある。つまり、教育の社会性と実践性を同時に視野に入れた教育学の構築

6 受験競争に勝ち抜くことのみを目的に学習が行われ、そこで獲得された学力が認識世界の拡大や深化に結びつかずテストが終わると剥落したり、学校で身につけた科学知識が職業生活を含めた人生の中で意義をもつものとして認識されない傾向が生み出されるなどの「日本の高学力」(須藤2000)は、我が国で指摘されて続けてきた「古くて新しい」問題である。

という課題にまずは取り組みたい。とはいえこのままでは漠然としすぎている。もう少し課題を絞れば、筆者は、教室で伝達・獲得される知識（＝「学校知識」）の内容、様式の構築過程、教師―子ども間の相互作用と、教育制度が位置づく政策的・社会的・歴史的文脈の双方を見据えながら、すべての子どもたちが empower されるような教育の内容・構成と実践の在り方を追究するような教育学を創出したい。

本稿では、こうした教育社会学的知見を織り込んだ教育学創出の前提として、社会学的な視角から、教育学という学問の知識論的・文化階層論的性格について考察していく。

## 2. 教育学の知識社会学的性格

### (1) 教育学は実体化した知識の再文脈化原理

バーンステイン (Bernstein 1996 = 2000, Chapter 2) は、「言説生産の領域 (the field of the production of discourse)」において生み出され、世の中に流通する様々な言説<sup>7</sup>が選択的に取得され、それらが教師によって伝達され子どもに獲得されるべく特別な関係に組み換えられる活動が行われる領域を「再文脈化領域 (the recontextualising field)」と定義している。またこうした諸言説の組み換え (再文脈化) の原理を「＜教育＞言説 (pedagogic discourse)」と呼ぶ。

＜教育＞言説は次の二つの言説、すなわち「さまざまな種類のスキルとそれらの相互関係を創出する言説」である「教授言説 (instructional discourse : ID)」と、「秩序と関係とアイデンティティ」、すなわち学習者が示すべき「性格、マナー、行動、姿勢」や「学習者、教師、およびその関係の特定のモデル」を創出する「道徳的言説」である「規制言説 (regulative discourse : RD)」<sup>8</sup>を埋め込んだ一つの言説として定義される。

教授言説 (ID) とは、「何が (what) どのように

(how) 教えられるべきであるか」を定める教育内容・方法構築上の原理である。そこには「教えられるべきことが確かに教えられたか」を見極める評価をいかなる基準・観点で行うかに関する考え方も含まれている。教育内容と方法はしばしば区別されて論じられるし、そのように相対的に区別する必然性もあるわけだが、もともと両者は一体のものである。したがって、以下では「教育内容・方法」ということばを、両者を一体の社会的構築物としてとらえる<sup>8</sup>という含意のもとに用いることとする。

教授言説の基本的性格を規定するのが規制言説 (RD) である。規制言説は、教育活動を通じて生み出されるべき人間像や社会関係、教育内容・方法が構築される前提となる知識観・能力観・発達観に関わるものである。

バーンステインによれば、＜教育＞言説は「ID／RD」として定式化される。これは規制言説が支配的な言説であることを示しており、＜教育＞言説とは教授言説を規制言説のなかに埋め込み、一つの言説を生み出すように導くルールであり、またこうしたルールによって実際に創出された言説のことである。

＜教育＞言説をこのように定式化することで、教育内容・方法の「価値中立的」でない側面を浮き上げることができる。この定式化は、教育内容・方法が生み出される過程が特定の歴史＝社会的文脈に規定されていることを示している。もちろん、教育領域はこうした経済的・社会的要請や動向をストレートではなく、ある「屈折」のメカニズムを通じて受け止める。再文脈化領域において諸アクターにより提起・実体化される教育内容・方法の基本的性格は、特定の歴史＝社会的な存在である知識観、能力観、発達観、子ども観によって、また、それらの違いというかたちで顕在化する官民対立の政治的構図、異なる世代間におけるヘゲモニー闘争、教育研究における研究者と現場教師の関係のあ

7 本稿では、基本的には「言説」を「知識」と事実上同義のものとして用いている。一般に馴染みある知識ではなくあえて言説という用語を用いるのは、本稿において、知識が生成・発展・再生産されていく歴史的・社会 (学) 的性格、そして知識が生み出される過程において社会の階級・階層構造やヘゲモニーがある形で反映される側面 (知識のイデオロギー性) に着目していることによる。

8 教育内容・方法が不可分であるという理解は、授業実践や教員養成においても重要なことである。教師―子ども間の相互作用の実践においては、教師が想定していた内容、それを提示するための教材が、実際の授業展開のなかで子どもにどのように受け止められるか、それを受けて教材や、さらには内容をどのように見直すかという、通常は教育方法の次元で問われる問題が、教育実践の創造的・発展的展開を支える鍵となる。また、座学が実習か、講義が活動かといった二項対立的なものの見方による単純化に替えて、子どもや学習者にとって身につけさせるべき力は何かという目標・内容があり、それを実現するために学習形態を含めたいかなる方法が選取されているかに着目する視点を喚起する。

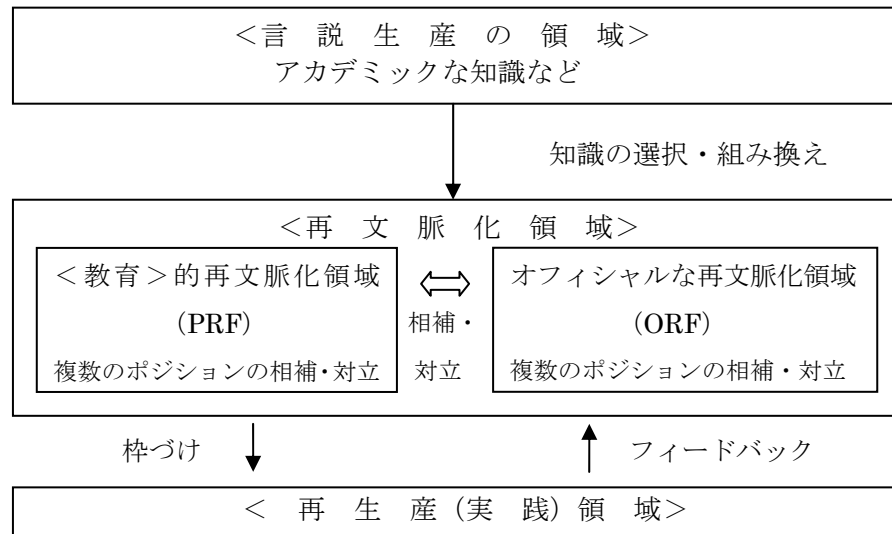


図1 &lt;教育&gt;言説が生み出される場と対抗関係

りようをめぐる問題によって規定されるのである。

再文脈化領域は、国家によってつくり出され支配されている「オフィシャルな再文脈化領域 (official recontextualizing field、以下「ORF」)」と、学校や大学の教育者、教育学部、専門のメディア、民間の研究機関等から成る「<教育>的再文脈化領域 (pedagogic recontextualizing field、以下「PRF」)」とに区別することができる。なお、日本には「民間教育研究団体」という、独自の性格と伝統をもつ PRF 主体が存在する。学校教育の各教科や指導領域ごとに組織された50余を数える民間教育研究団体は、政党や労働組合とは組織原理も活動分野も異にする新しい形態の「教育 NPO」とも言うべき在野勢力であり、研究者と現場教師の提携に基づく教育研究のみを固有の目的とし、政府や財界、マスコミ、学閥、組合、そして国家権力から自立し、民間に向かって自らをひらいている、わが国独自の PRF 主体であるといえる。

再文脈化領域においては、ORF に対して PRF がどれだけ「相対的自律性」を保持できるかということが問題となる。教育の制度、目標、内容・方法、評価に対して国家や地方行政によるコントロールが強化され

るほど、教育領域に固有の事情は顧みられず、政治的・経済的により従属した状態になる。たとえば大阪の橋下市政下で展開している教育改革は、「組織マネジメント」と称して学校における経営や人事管理に独自の性格を無視して、上意下達のヒエラルキーと、教師の力量が成長・発揮する複雑な要因や文脈を考慮しない画一的で競争的な教員評価を軸とした「合理的」経営の仕組みを一律に押し付けようとしている。また、「学力テスト」の平均正答率の向上を目指す学校間競争を煽り立て、教育の目標、内容・方法に関する教育現場の裁量権を奪っている<sup>9</sup>。

だが、教育の領域において完全な政治的・経済的従属状態が生まれるわけでもない。「再生産 (実践) 領域 (the field of the reproduction of discourse)」、すなわち教育現場において、教師は個性的かつ社会的な存在としての子どもたちと向き合っている。子どもには一人ひとり異なる能力、気質が備わっているし、生まれ育った時代によって価値観も考え方も変わってくる。だから、「いつでもどこでも」通用する方策は存在しない。したがって、再生産 (実践) 領域では、教育実践における創意工夫の余地が必然的に生まれる。

9 橋下改革に対して教育学的な観点から批判的な分析を行っているものとして、教育科学研究会編 (2012) ほかがある。ただし、橋下改革は拠点都市を中核としたグローバルな経済競争を勝ち抜く戦略の一環として、そうした戦略を担う人的資本論の実現として教育改革を遂行している。また、その政治手法は、「素人っぽさを重視する時代精神」(土井2011)を巧みに掬い上げ、しかも既存の議会制民主主義の枠のなかで強権化を図ろうとするものである。したがって、こうした動きに対抗するためには、経済的・政治的・社会的文脈において教育の問題を捉える視角、それを実現するための学問的協同も、学問と社会運動との連帯も欠かせない。

再生産領域では再文脈化領域のレベルで生み出された教育内容・方法がただ再生産されるだけではなく、こうした教育内容・方法が教育実践を通じて検証されたり、欠陥が発見されたりした結果、組み換えを迫られる可能性が存在する。国家や地方行政による教育目標や内容の統制、教員統制が、教育実践の深刻な障害となる場合、あるいは教師の仕事の存続それ自体を脅かす場合には、抵抗の潜在的可能性が生じる。

再生産領域で活動するアクター、すなわち現場教師たちや、現場で提起された問題に対していかなる姿勢をとるかということが、教育研究における研究者と現場教師の関係の問題に関連して重要になる。学習指導要領策定や教科書編集に携わる者はORFにスペースを占めるが、再生産領域の問題やニーズと無縁ではられない。また、支配的な政策動向、それを支えるイデオロギーに対抗する＜教育＞言説を打ち出し、そのスペースを拡大していくためには、いま述べた「抵抗の潜在的可能性」を対象化・意識化することが鍵となる。

これまで述べてきたことを図示したものが【図1】である。再文脈化領域では、ORF・PRF主体間、あるいはORF・PRF内部において位置取りの競い合いがあり、また「言説生産の領域」および「再生産領域」とそれぞれに緊張を伴うある関係を築きながら、特定の性質をもった＜教育＞言説が生み出されているのである。

ところで、先に、＜教育＞言説とは、教室における伝達－獲得のために諸言説を組み替える「原理」(再文脈化原理)であると述べた。この原理は、言説生産の領域で生み出された学問知識や生活知識を新しく組み替え、「何を」、「どういう順序のもとに」、「どのくらいのペースで」、「いかなる関係やルールに基づいて」教え、教えた結果を「いかに評価するか」に関して全く新しい言説を生み出す。こうして、「教科」という研究・実践の対象となる領域が生み出される。そして、＜教育＞言説は実体化して、教育内容の選択、カリキュラム編成の根拠や基準、指導法の可否などを判断する根拠となる教育学を生み出すのである。

教育学は＜教育＞言説が実体化したものであるから、そこには政治的・経済的な支配力や規定力も、知識観、

能力観、発達観、子ども観などの教育的イデオロギーとして入り込むし、それに対抗的なイデオロギーとのせめぎ合いも反映される。また、そうした動向を背負いながら、教育学領域内部における言説の対立・対抗関係も生まれる。教科間において、あるいは教科領域内部においても言説の対立・対抗関係は生じる。そこでは、特定の教育観や、特定の教科が他の教科に対して有する意義、特定の教科領域内部における指導理論の他に対する優越性の正統化をめぐる争いが展開される<sup>10</sup>。

## (2) 学問的言説と＜教育＞言説の連続性と断層

### 1) 「垂直的言説」と「水平的言説」

バーンステインはおよそこの世界で構築され流通する諸言説を大きくはその展開と再生産(獲得)の性格に即して分類している(Bernstein1996=2000, Chapter9)。学問領域においては、新たな知見や成果がそれぞれの領域に固有のルールや基準に従って認定され、普及していくし(学会での報告や査読を経ての学会誌掲載に至る過程を思い浮かべて頂きたい)、研究者が養成される際にはやはり、各学問領域に固有の、あるいは学問領域内部に位置づく特定のアプローチに固有の研究手続きや成果のよしあしの基準を身につけることになる。このように、諸言説はそれぞれ、それらがどのように展開・普及し、どのように若い世代に継承されていくかという点から性格づけることができる。

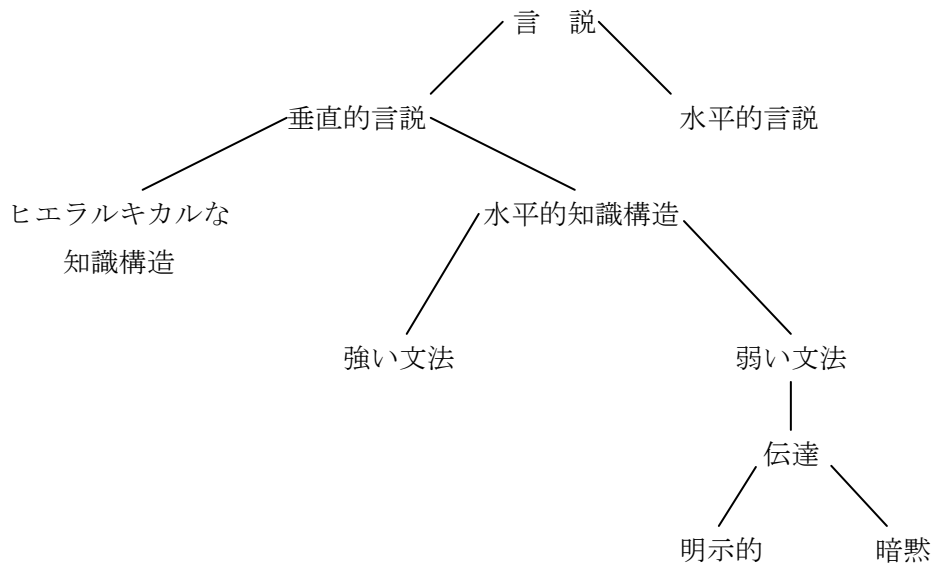
バーンステインによれば、諸言説はまず「垂直的言説」と「水平的言説」に大別される。

「垂直的言説」とは「何が、どのように問われるべきか」が構造化され可視化され、そのために異なる集団や個人の文脈、あるいは時間・空間を超えて流通し獲得されることが可能であるような言説である。

一方「水平的言説」とはその流通と獲得が「ローカルな活動で、分断的に構造化され、いつもではないがしばしば暗黙のうちに行われる傾向がある」言説である。

水平的言説は「制限された(restricted)」意味への方向づけ、すなわち「いま、ここ」というローカルな文脈に依存しそこに埋め込まれた形でメッセージを発

10 本田(2009)では、1950、60年代における数学教育の展開に即してこうした教科をめぐるポリティクスを描いている。この時期には、技術・家庭科を数学に吸収・統合すべきという言説も生み出された。また、数学教育内部において子どもの数認識発達をいかなる認識と方法において捉えるかをめぐる争いも生じた。



(Bernstein1996=2000,p.168 の図を簡略化)

図2 様々な言説の分類

したり理解したりしようとする方向づけをもつ「限定コード (restricted code)」に基づく言説である。限定コードが規制するコミュニケーションは、「物的基盤 (material base)」<sup>11</sup>とより直接的な関係をもった意味を指向すると言い換えられる。

これに対して、垂直的言説は「精密化された (elabrated)」意味への方向づけ、すなわちローカルな文脈から独立しそこに埋め込まれない形でメッセージを発したり理解したりしようとする方向づけをもつ「精密コード (elabrated code)」に基づいている。精密コードが規制するコミュニケーションは、物的基盤とより間接的な関係をもつ意味を指向すると言い換えることができる。

学校教育の各教科の背後にある諸学問は、言うまでもないがすべて垂直的言説である。そして、＜教育＞言説も、それが実体化した教育学も、垂直的言説である。

後述するように、このことは学校教育における精密コードへの「社会化」という問題を生み出す。とりわけ、経済的・文化的・社会的資源に恵まれない子どもたち、精密コードの獲得が十分でなく、その機会も保

障されない子どもにとっては、学校での学習がかれらをエンパワーメントするのではなく、逆にその力を剥奪する作用を果たしかねない。そして、こうした子どもの状況を改善し、働きかけの見通しを示す教育の学と実践の担い手自身が、馴染みのない認識・思考・行動様式 (精密コード) をほとんど新たに身につけなければならないような子どもの状況を想定できずにいることもありうる。その場合、教育学は学校教育を通じた文化的不平等の再生産や拡大を結果として是認してしまうかもしれない。さらに、学校において高いパフォーマンスを発揮することができなければ、学問世界への参入も叶わない。

学問的言説と＜教育＞言説は、精密コードに基づき、このコードの獲得が不十分なものを締め出し、知識と意識の不平等な配分という機能を果たしている点で、連続性をもっている。

## 2) 「垂直的言説」の下位類型——「ヒエラルキカルな知識構造」と「水平的知識構造」

いっぽう、学問的言説と＜教育＞言説、たとえば学

11 注5の指摘とも関連するが、「物的基盤」が何を指すか、そして物的基盤との直接的・間接的関係が何を意味するかは、経済的・文化的・歴史的状況に規定される。この点を踏まえた上で一般化すれば、ある主体が、自らの置かれた生活条件や状況、それと不可分に培われた意識、認識、価値とどれだけ距離をとり、どれだけ対象化・相対化できるかどうか、物的基盤に対する間接性のメルクマールになろう。



問としての数学と教科としての数学の間には、それぞれの発展と再生産（獲得）に関する性格の違いがあり、両者を明確に切り分ける断層がある。この点を、垂直的言説の下位類型を辿りながら考察していこう。

垂直的言説はさらに「ヒエラルキカルな知識構造」と「水平的知識構造」に区別される。ヒエラルキカルな知識構造とは、「明示的で一貫性を持ち、体系的な原理を備え、ヒエラルキカルに組織された（そうしたヒエラルキーは複数存在しうる）知識を生み出す形態」（バーンステイン2000, 288頁）である。この知識構造は、自然科学にみられる。ヒエラルキカルな知識構造は「統合コード（an integrating code）」に基づいて、「下位にある知識を統合するますます一般的な命題を志向しつつ、かつ広範囲におよぶ多様な現象を包含しつつ、知識の実現を行う」（同上289頁）。この構造をもつ言説は、実験による検証を担保としてある「言語（L）」（理論、前提など）が他の言語を論破するか、組み込むかという過程（一つの言語への収斂過程）を辿り発展していく。

これに対して、教科としての理科は、再文脈化されたく教育言説としての自然科学である。自然科学が再文脈化される場合には、高等学校における物理・化学・生物・地学という教科として、学問領域における専門分野がより反映される場合と、義務教育段階における「理科」のようにより総合化される場合（教育課程の領域で用いられる専門用語では「融合カリキュラム」という）がある。そして、自然科学と、〈教育〉言説としての自然科学（理科）とは、知識構造が異なる。前者はヒエラルキカルな知識構造に、後者は後述のように水平的知識構造に属する。

水平的知識構造は数学や論理学、人文諸科学、社会諸科学など「固有の専門的な問いの様式とテキスト<sup>12</sup>の生産と流通に関する専門的な基準を伴った、一連の専門的な言語を生み出す形態」である。水平的知識構造は「収集ないし並立コード（collection or serial codes）」に基づいて、並び立つ諸「言語」（複数のL）間、すなわちしばしば対立しあう異なる認識論的／イデオロギー的／社会的前提に基づき、諸現象をいかに理解し、解釈し、記述するかに関して相互に比較不可

能（not translatable）な基準を提供する複数の異なる専門的言語間における対立・挑戦・防衛を通じて発展する。この構造をもつ言説は新たな言語（L）、すなわち新奇なパースペクティブ、新たな問題ないし問題群、新たな関連の体系、新しい（あるいはそのようにみえる）問題構制の導入と既存の言語に対する挑戦、そして（通常はより若い世代に属する）新たな担い手の登場によって発展する。各言語（L）ないしその「著者（author）」と「支持者（sponsor）」は、他の言語（L）の前提の妥当性とか欠落の否を批判し合うが、そこに世代対立や交代も絡み、各々の固有性の強調、ナルシズム、あてこすりといった傾向も伴うのである（同上289頁）。

さて、共約不可能性を有する複数の言語の並立によって特徴づけられる「水平的知識構造」の言説はさらに「強い文法」の言説と「弱い文法」の言説とに区別できる。

「強い文法」の言説とは相対的に強力な「概念的統語法（syntax）」を有する言説、すなわち経験的諸事象を記述したり、経験的諸関係の形式的モデルを生み出したりするような諸概念、関係、手順が明示的かつ公式に分節化されている言説である。これに対して「弱い文法」の言説とは、こうした概念、関係、手順が非公式なかたちでしか分節化されえない言説のことである（291頁）。

論理学と並んで「最も強い文法」の言説とされる数学はふつう経験的対象物ないし指示物をもたないし（ただし、経験的対象物が後に見出されることはある）、それ自体は経験的記述を満たす意図も有していない。言説生産の領域での活動の産物としての数学言説と、〈教育〉言説としての数学（教科としての数学）にはこの点について基本的な性格の違いがある。前者と異なると、後者は知識の伝達－獲得という目的を効果的に果たすために、しばしば（いつもではない）経験世界の中から何らかの指示対象物を見出さねばならないのである。

数学言説は「より一般的で統合的な言語」を志向する点では「ヒエラルキカルな知識構造」との相同性を見出せる。だが、一般性・統合性を追究できるのは一

12 ここでは、表記されたもののみならず、発話、あるいは非言語的なかたちで表出されたものも含め、何らかの価値判断や評価を誘発するものを示す。

つの公理系においてである。ユークリッド幾何学の平行線の公理を否定することによって、射影幾何学、リーマン幾何学が生まれるなど、数学においては複数の言語のセット（共約不可能な複数の公理系）が並び立つ点で、それはあくまでも「水平的知識構造」の言説であるといえる。

数学、論理学という例外を除けば、「文法の強さ」はそれぞれの言説が、対象とする人間の行動、行為、実践に関わる経験的諸現象や諸関係をどれだけ厳しく限定するかに関わる。この点で経済学や言語学、さらには児童心理学など心理学の一部は強い文法の言説であるといえる。

これらの言説が〈教育〉言説として再文脈化される場合、いま述べた意味での文法の強さが教育的な妥当性を脅かすかもしれない。たとえば、言語学は教科としての国語や外国語（英語）の資源にはなりうる。だが、言語学は言語のもつ諸側面から音素や形態素など基本的な要素を抽出し、その統語法を導き出してその構造や規則を解明したりすることで言語のある特質に鋭く迫れるであろうが、「読む・書く・話す・聞く」力を総合的に培うことを目的とする教科としての国語や外国語の内容・方法の基礎づけにはなりにくい。また、ピアジェら実験的な手法に基づく児童心理学が教育学の「文法」を強めるために援用されたが、結局のところ、个性的かつ社会的な存在である子どもの認識発達を捉える点で限界を露呈した。

一方社会学や歴史学、そして後述するように、教育学は弱い文法の言説であるといえる。

弱い文法の言説においては、水平的知識構造の知識一般にみられる「回顧的な性格」がより顕著に表れる。すなわち、概念体系の構築や対象の記述がなされるにあたって、その担い手の知的志向性や感受性がそこに反映されたり、担い手自身の（時間と空間に関してローカルな）過去の経験ないしは現在直面している課題や問題意識が投影されたりする傾向がより顕著となる。それゆえ大規模な経済的、文化的、技術的、制度的変化による揺さぶりによって既存の言語（L）がもつ経験的記述の力が弱まったり、新たな言語（ないし言語のセット）の導入が促されたり進行したりする一方で、「特定の言語に対する固執」も強まるという事態が生じる結果、並び立つ複数の言語（L）が相携えて特定の経験的諸事象、諸問題を記述し解明する力を高

めていくことが困難になるという問題を抱えている。

この点は、1で社会学について述べた通りである。そして、たとえば同じく教育社会学の範疇にある言説でも、GAPのどこに位置するのか（どのアプローチで対象に切り込むのか）、教育という文化領域のSPPのうちどの領域により焦点化するのか（学校を中心にみるか、家族の子育てに着目するか、学校外の発達・学習支援機関を対象とするかなど）によって、互いに共認不可能性を抱えることになりうる。

歴史学も似たような事情を抱えていよう。そのため、社会学（そしておそらく歴史学）では、特定のアプローチとそこで適切とされるものの見方を身につければつけるほど、別の観点から問題や事象を捉えることが難しくなる。一点を凝視し続けて「強固で揺るがぬ」視線を獲得した結果として、視野狭窄に陥りがちになる。筆者も社会学者の一人として他人ごとではない。

そして、社会学や歴史学の言説が教科としての社会科として再文脈化される際には、並び立つ諸言語（L）、諸説のなかでどれが選択・配置されるかが争われることにもなる。日本の教科としての歴史ではマルクス主義的な歴史観、行政文書中心の実証主義が正統なる位置を占めており、民衆の生活の歴史を対象とし文書以外の史料を用いる社会史や、語られた過去を資料とするオーラルヒストリーなどは周縁的な扱いに留まっている。

### (3) 教育学が有する固有な性格

#### 1) 学問言説の再文脈化と精密コードへの社会化

さて、いよいよ教育学の考察に移ろう。繰り返しになるが、教育学とは、〈教育〉言説すなわち知識の再文脈化原理が、「教科教育法」などのかたちで実体化したものとして、あるいは、教育内容・方法の構築過程および構築物自体、教師の教育的働きかけなどを反省の対象としたり、教育の価値や規範を生み出したりする言説としてとらえられるものである。

バーンステインは教育学の言説分類を行っていないが、教育学は、すぐ後に述べるように、社会学や歴史学と同様に弱い文法の言説に分類されると考えられる。だが、教育学は同じく弱い文法の範疇に属する他の言説には還元されない固有性をもっている。教育学の固有性は、それが社会的かつ個性的な存在としての子ども一人ひとりによる認識、思考、行動、態度の「より

よい」かたちの獲得という、元来一般化不可能な経験的事象を、必然的にあるかたちで標準化しながら取り扱う言説であるところに由来する<sup>13</sup>。

教育学は、同じ精密コードに基づく垂直的言説ではあるが、自らとはその構築・展開・配分および再生産の原理を異にする学問言説の選択と再配置という問題を一方に抱えている。様々な学問言説が教科の言説として再文脈化される際に生じる課題や困難については(2)にも論じた。概していえば、抽象性・形式性が高い学問言説が教科として再文脈化される際にはより具体的に直観的な言説として、専門に扱う対象が細分化している学問言説が再文脈化される場合はより統合された言説として組み替えられる。

いっぽうで教育学は、限定コードに基づく水平的言説である生活＝労働知識からコードを異にする(精密コードの)垂直的言説への橋渡しという問題を抱えている。教育学は、子どもたちを学校知識の基盤である精密コードへと「社会化」する課題を常に抱えているのである。精密コードを十分に獲得することは、教育制度で周辺化されないためにも、知的労働の比重が増した現在の職業世界(学問世界も含めて)に地歩を築くうえでも不可欠の条件である。3に述べるように、社会的な不平等が教育制度内部において是正されるためには、経済的・社会的不利益を受けている子どもを言語的・文化的資源の欠乏から救わなければならないが、そうした言語と文化の内容のみならず、それらが伝達＝獲得される様式と文脈を、家庭と学校とを橋渡しできるようなものにしなければならない。

以上のように、教育学とは、学問言説の再文脈化とそれに伴う精密コードへの社会化の問題が、言説の担い手自身の教育経験や発達観・子ども観、社会変動によるその揺さぶりと世代対立の顕在化および促進、教育領域に対する国家統制の強まりによる「相対的自律性」の基盤の掘り崩しとそれへの抵抗といった事態を背負った諸「言語」(L)の対立ないし相補的な関係のもとに論じられ争われる構図のもとに発展する言説だといえる。

## 2) コンペタンス・モデルとパフォーマンス・モデル

弱い文法の言説である教育学においては、相互に共約不可能ないし困難な諸言語(L)が併存しながら勢力を競い合うかたちでの発展がみられ、後継世代への言説の再生産(獲得)もしばしば特定の理論家・実践家やアプローチに特化して行われる。したがって、社会学などの場合と同様に、その過程には特定の「まなざし」の強化と、反面に視野狭窄という陥穽が待ち構えている。

教育学の言説構造においては、教師－子ども(生徒)間における相互作用的な教育実践がもつ諸側面のうち、成層化・等級化・可視化された知識やスキルから構成される目標に向けた働きかけを強調する「パフォーマンス・モデル」と、子どもによる主体的・自己調節的な学習過程を通じた潜在能力の伸長を強調する「コンペタンス・モデル」との直接的、または相補的(ないしは相互契機的)対立構造が典型的にみられる。これら二つのモデルは、そのときどきの歴史＝社会的な様相を纏いつつ、しばしば共約不可能なものとして並び立つか、相補的ないしは相互浸透的な関係を形成する。

### ①コンペタンス・モデル——「類似性」に基づく潜在能力の平等な発揮

コンペタンス・モデルとパフォーマンス・モデルについてもう少し詳しく説明しよう(Bernstein1996=2000, Chapter3, 1975=1977, Chapter4)。

コンペタンス・モデルに基づく<教育>言説の規制言説(RD)は、「類似性」関係を基礎とし、個人ないしは特定の社会集団が有する共通の潜在可能性の現実化を指向する。このモデルはどれも、成層化という進行手順に反対し、共通の創造性を——その意味で解放を——主張している。バーンステインは、コンペタンス・モデルを、英国の教育史において出現した3つの下位類型に分類している。それは、「リベラル／進歩的モード」、「ポピュリスト・モード」、「ラディカル・モード」の3つである。

13 したがって、教育学においては、本来不可視である学習を通じた子どもの変容を「発達」および「発達段階」として捉えることで、その文法の強化を図ることになる。これは、再生産領域において教育実践が成立・展開する上でも必然的なことである。一方で、発達概念によって子どもの変容をあるかたちで可視化する試みには、常に制約と限界が付き纏う。この問題に関して、今日の教育学は大づかみに言って、こうした制約・限界を踏まえた上で発達という概念自体は手放さない方向性を追究するか(田中2012ほか)、発達概念自体の画一性・抑圧性の批判に向かうか(矢野2008)のどちらかを選択している。

これら3つのモードのうち、日本では後述するパフォーマンス・モデルの見直しと中断というかたちで、リベラル／進歩的モードが影響力を有する時期がみられる。戦前では「大正自由教育」運動期（中野2011）、敗戦直後から1950年代半ば頃までの新教育体制やコア・カリキュラム運動（金馬2004）、そして1990年代初頭の「新学力観」に基づく指導要録改訂から「総合的な学習の時間」の導入を目玉にした1998年学習指導要領改訂（高校は1999年）・実施（2002年）に至る時期である。

リベラル／進歩的モードは、あらゆる個人に共通の人間性に焦点化する。このモードは、学校や家族において、権威の抑圧的な形であるとそれが見なしたものに對立するポジションをとる。そして適切な教育実践によって実現すべき子ども、という新しい概念を持つ点で解放的な性格をもつものである。ただし、解放的であるということは、いかなる階級・階層の子どもにとってそうであることを意味しない。後述するパフォーマンス・モデルも、このリベラル／進歩的モードも、ともに中流階級の価値観、教育観、生活様式が反映されているものであり、そうした性格を何らかのかたちで弱め、組み替えない限りは、庶民・労働者階級・階層や貧困家族の子どもにとってはどちらも敷居が高いといえる。

他の2つのモードは日本では顕在化していない。ポピュリスト・モードは、「類似性」関係を個人の内部ではなく、ローカルな文化（階級、エスニック、地域）の内部に置くものである。ここでの関心は、ローカルな、通常被支配的な文化に内在するコミュニケーション能力と土着のコンペタンスの評価にある。このモードの後援者たちは、諸コンペタンスの集合——科学的、数学的、言語的、認知的——はローカルなコミュニケーション能力によって生み出されたものであること、しかしそのことはORF（オフィシャルな再文脈化領域）のメンバーによって無視され、見えなくされ、あるいは抑圧されている点を示そうとする。日本の場合は、生活綴方の理論と実践がこのモードと同様の指向性をもつものと考えられるかもしれない。ただし、生活綴方、なかでも「生活綴方的教育方法」と呼ばれるアプローチは、教科の枠組みや体系的な指導過程を否定しないので、バーンズティンが想定した英国のモデル区分には収まりきらないところがある。強いて言えば、

パフォーマンス・モデルだが基底のメッセージはローカルな文化の類似性（ポピュリズム）ということだろうか。このモードは、ともすれば庶民や労働者階級の文化や地域の文化の独自性を称揚するいっぽうで、支配的な階級・階層文化を正統化し、異なる階級・階層や地域間の分断を生み出し、維持するかもしれない。

ラディカル・モードは、特定の集団のすべてのメンバーが共通に有する解放への潜在可能性に焦点化する。このモードの焦点は、階級間／集団間の物質的、象徴的（文化的）機会の格差にあり、その客観的に被支配的な位置づけを正そうとしている。その＜教育＞実践は「共通の敵・見方関係」に基づき、特定の集団のメンバー自身が彼らの押しつけられた無力の根源を探索する力の解放を目指すものである。フレイレ（1979）やジル（Giroux, 1992）の教育学はこのモードの代表格である。1に示したような、教育の社会性と実践性という「鎖の両端」を握るこれらの教育学は、このモードと共通の指向性をもつものである。とはいえ、それをいかなる知識の内容、構成、様式において、またいかなる制度的・政策的・社会的・実践的コンテクストにおいて実現すべきかについては、なお慎重な検討を要する作業である。

こうした「類似性」関係を基礎とするRDに規定されたコンペタンス・モデルの教授言説（ID）は、「統合コード」に基づくものである。それは、「知識の深層から表層へ」(Bernstein1975=2003, p.102)、すなわち生活経験の複雑な全体から、学習者自身の試行錯誤を通じて一定の命題を抽出する様式に基づいて学校知識を構成する。教科知識と他の教科知識間および日常知識間の境界はあいまいで、個々の教科知識独自の性格、場合によっては学校知識と日常知識の境界は不明瞭となる。

統合コードに基づくIDは、ローカルな文脈に埋め込まれた意味を指向する生活文脈（限定コード）とそこから独立した意味を指向する学校学習文脈（精密コード）との絶えざる往還関係を重視する。この往還が途切れると、一時言われた「這い回る経験主義」などと揶揄された事態に陥るか、学校で培われる「生活認識」が現実と没交渉的なものになる。

②パフォーマンス・モデル—明確な基準に基づく「相違性」と段階化

これに対して、パフォーマンス・モデルに基づく＜教育＞言説のRDは、何らかの「相違性」関係に基礎を置くものである。そこでは、学習者が獲得すべき知識やスキルが成層化・等級化され、その習得度に応じて序列化がなされる。これは、古今東西を問わず学校教育において支配的なモデルである。

パフォーマンス・モデルの教授言説は「収集コード」に基づく。これは「知識の表層から深層へ」(Bernstein, op. cit, p.102)と導くような様式の学校知識を構成する。そこでは教科知識と他の教科知識間、および教科知識と日常知識間の境界は明確であり、両者は互いにはっきりと区別され、教科知識独自の性格は明瞭となる。

収集コードに基づくIDは、抽象的な概念・論理を多数の生徒に、体系的かつ効率的に伝達しようという特長をもっている。

その反面で、知識の階梯を登りつめて、教科を構成する知識や原理の「一貫的、秩序的、既知的」装いを取り払い、それらを自らの着想と結びつけて現実に対する新たな認識と変革の手段にしうる子どもはごく一部に限られる。大部分の子どもにとっては、専ら断片的・手続的・形式的なかたちで知識が習得されるにすぎず、「知識の表層から深層へ」と至る道は閉ざされている (Bernstein, op. cit, p.102)。

バーンステインは、パフォーマンス・モデルを「個別学モード」、「領域学モード」、「一般的スキル・モード」という3つの下位類型に分類している。

個別学モードは、教科の後背をなすアカデミックな言説の価値と基準を重視する。そこでは専門領域に分かれた学問知識の科学性・純粋性・無謬性が強調される。個別学モードは全体として自己愛的・「内部投入的」(Bernstein 1996 = 2000, p.52)であり、それ自身の発展を指向し、強い境界性とヒエラルキーによって守られている。このモードは、学習において、客観的で正しいとみなされる手続きを一段一段と登りつめていくことによって真理に到達することを要求する。

領域学モードは、個別学の再文脈化を通して、諸学問の知的な場と外的実践の場との両方で動くより大きな単位として構築される。領域学は、諸学問（諸個別学）とそれが可能にする諸技術との接触面である。たとえば、工学、医学、建築学などは知識の生産領域に

おける領域学化の産物である。それは市場に対して応答的・依存的存在であるという意味で、外部投影的存在である。

わが国の教育において出現した領域学モードの典型例は技術科の新設であろう。技術科は、科学技術革新を迎えることとなった1950年代末に、科学に裏打ちされた高度な知識と技術をもった労働者育成に対する要請に応える目的で新設されたのである。技術科は後背となる個別学をもたない教科であるため、これに対応する学問として「技術学」を構想しようとする動きもみられた<sup>14</sup>。家庭科と生活科学の関係もこれに近い。また、3.11大震災後に教科化の構想が打ち出されている「防災」も、大災害に備えた物心両面の備えと即座の行動力・判断力育成という学校を越えた外的実践の必要性への応答として打ち出され、その言説資源がいくつもの学問や生活知識を横断するものである点から、やはり領域学モードに属するものであると言える。

一般的スキル・モードとは、生産様式の変化とグローバルなレベルにまで及ぶ労働力の再編によって特徴づけられる「移行期資本主義」(Bernstein, op. cit, p.72)のもとで生じる、スキル・課題・労働分野の発展・消滅・再編という変動を持続的に受け止める能力の開発を指向する。それは、刻一刻と変化する市場の要請と事あるごとに課される新たな教育・訓練に耐えうる「訓練可能性」(Bernstein, op. cit, p.59)を想定する。そうした訓練可能性は誰にでも備わっているものとされ、個人は自らに備わった潜在能力を開花させるよう促される。その意味でこのモードは共通の潜在可能性（コンペタンス）を強調しているかに見える。しかし、労働市場においては実際のところ、個人の諸能力が成層化・等級化されており、かつ能力のどの側面がどういうふう評価されるか、その基準は絶えず変動している。一般的スキル・モードは、こうした変動への対応を個人の努力と責任に帰し、自らに備わった潜在能力（訓練可能性）を自己開発することによって難局を打開せよというメッセージを与えるものである。

わが国では、バーンステインのいう「一般的スキル・モード」の亜種ともいえるべき、相対的に独自の性格をもつモードが近代学校制度の創設・普及過程で生まれ、根を強く張っている。これを「要素主義＝訓練モード」と名づけることにする。

14 岩波講座『現代教育学⑩技術と教育』岩波書店（1960年）ほかを参照。

これは、中内敏夫のいう「要素的学力観」と「受業」論的伝統との融合によって生まれたモードである。要素的学力観とは、「学校でいろいろ教えてくれることは、意味がわからず意義が見出せなくても、できるかぎりたくさんとりこんでおけば、いつかは役立つかもしれない」といった知識観・学力観のことである（中内1999、95－97頁）。また、「受業」論的伝統とは、人は努力さえすればなんでもできるようになるはずだとする一種の精神的自力主義のことである（中内2005、I－2）。

要素的学力観と受業論的伝統の融合体である要素主義＝訓練モードは、教科知識獲得の過程に関して、学習者の個性やかかれらの生活文脈と不即不離に形成された認識や思考枠組みと切り離されたところに、空疎で平板な「訓練可能性」を想定する。5段階相対評価のもとで行なわれる学校の定期試験や、入学試験では、学力・学歴獲得競争に勝つために形式的・要素的・断片的な知識の記憶量と程度が際限なく求められる。その意味で、このモードは一元的かつ変動的な評価基準に絶えず対応することを求め、その根拠を誰にも備わった潜在能力（訓練可能性）に置くことで、競争の結果生まれた学力・学歴の序列を学習者個人の責任において正統化するものである。

学校から職業世界への移行が不安定化・流動化している今日では、イギリスと同様の一般的スキル・モードが、「キャリア教育」の名のもとに全学校段階に浸透している。これは、「誰にでも備わっている」とされるコミュニケーション能力や協調性、創造性といった属身的な能力や資質を「平等で公正な」仕組みの下で発揮し、その結果としての学力・学歴や、それと連動した地位や処遇の序列における格差を正統化しようとするものである<sup>15</sup>。

### 3) 教育実践を支える「明示的」な言説と「暗黙の」言説

教育学が固有に抱える問題はもう一つある。それは、相互作用的な教育実践の展開においても、子どもと共に教育実践を営む教師の創造的な指導性の成長と発揮に関わる教師教育（教員養成および現職教育・研修）においても、目標や手続きが明確なプログラムの準備と習得のみならず、目標や手続きが不明確または不確

定な手探り状態で、瞬時の暗黙的な選択と判断が求められ、それにどう対処するかということである。

この点をみていく上で、バーンステインが弱い文法の言説をさらに下位分類していることは参考になる。バーンステインによれば、弱い文法の言説は「明示的な伝達」と「暗黙の伝達」という観点から区別される（Bernstein1996＝2000, p.169）。この区別は言説の伝達と獲得の様式に関わるものである。そして、教育学（および＜教育＞言説）はいま区別された二つの性格を併せ持って成立している言説である。単に両者を併せ持っているというよりも、教育学という言説の成立・展開・再生産は、この二つの要素間の緊張関係や相互契機性（あるいはお互いがお互いを刺激し合う性質）のダイナミズムにおいて実現するということである。

「明示的な伝達」は獲得されるべき原理、手続き、テクストの明示化（ないしは明示化しようと試み）を通じてなされるものである。授業実践において明確な教育目標や評価基準が提示されたり、教科書を初めとした共通のテキストやワークシートなどに沿って計画的な展開がなされたりするとき、そうした授業実践を支えている言説は明示的な伝達に基づくものである。また、教員養成についていえば、教師として獲得すべきスキル、能力、資質が明示化され、獲得のプロセスが体系化・計画化されるとき、そうした試みはやはり明示的な伝達の言説に支えられている。

いっぽう、「暗黙の伝達」においては、行動、知識、実践、規準の新しい形、ないし今より発展した形は、獲得者が実際に「行うこと (doing)」に先立って行われる模範の提示によって、またその模倣 (modelling) を通じて獲得される（Bernstein, op. cit, p.169）。

このように言うと、暗黙の伝達を水平的言説と混同してしまうかもしれない。だが、暗黙の伝達はあくまでも精密コードに基づく垂直的言説なのである。したがって、獲得すべき知識やスキルの「よりよい」かたちは明示化され、そこに辿り着くまでのステップにも計画性がある。ただし、暗黙の伝達においては、よりよいかたちは伝達者の行動や人格と不可分の、いわば属身的なものとして、知識やスキルの獲得と向上のステップは伝達－獲得活動が行われる関係性の中でまさに暗黙裡に示され、読み取られるのである。

15 この点については本田由紀（2005）が「ハイパー・メリトクラシー化」の過程として周到に分析している。

明示的な伝達と暗黙の伝達という区別をもとに、教育学言説の性格に迫ることができる。教育学（および＜教育＞言説）は明示的な伝達の原理によってのみ成立しているわけではなく、必然的に暗黙の伝達の原理をファクターとして内在させている。このとき、教育学が暗黙の伝達に属する「教えること」に関わる実践的知識のどの部分を、いかなる形で取り込んでいた（いる）のかを考察することは有用である。この問題は、現在強まりつつある教育目標・内容と授業実践に対する国や地方行政の管理と統制の強まり、そして教員養成の目標、基準、プロセスに対する画一的で抑圧的な標準化が進行する状況においても厳しく問われている。一言でいえば、政策主導のもとで、「授業で培う力はこれをこのように捉えればよい」、「教員の指導力はこの要素とこの要素からなります」といった一見したところわかりやすい指標化や、数値化を伴う目に見えやすい評価基準の普及を伴った明示的な伝達の原理が席卷し、教師の専門性の核となる部分であり、継承と育成が最も困難である、暗黙の伝達の原理と過程が脅かされているのである。

授業実践が暗黙の伝達に基づいて行われるとは、どのようなことだろうか。また、そうした性格は、教育学という言説においてどのように捉えられているであろうか。

アメリカの科学者・哲学者であるマイケル・ポランニーは、ある世代からつぎの世代への科学的知識の伝達は、主として暗黙的に行われざるをえないという（ポランニー1980）。

ポランニーは、科学の探究は次のような「形而上学的信念」（同上105頁）に支えられているという。科学が専門的学問と独創性の双方を獲得するのは、科学における事実や価値が、まだ明らかにされていない実在にかかわる、ということを科学者が信じることによってのみ可能となる。科学は我々に実在の一側面を示し、したがってその真理を将来、無限に、そしてしばしば驚くべき仕方でも明らかにする、と科学者は信じている。このような信念をもつことによってのみ、科学者は問題を考えることができ、研究を遂行することができ、発見をめざすことができるというわけである。

知るまえに、また知ることができるために、信じなければならない。こうした科学観をもつポランニーからすれば、確実なデータにもとづき、形式的推論によりそれらから導かれ、反復的にテストすることのできる明白な言明しか信じることを許さない「科学的合理主義」は批判されるべきものとなる（同上93-94頁）。2にみたように、自然科学は一般的で概括的な概念とその体系的な構築を指向する言説（ヒエラルキカルな知識構造）であるが、ポランニーのこの見解を踏まえれば、自然科学のこの知識構造は、暗黙の伝達の原理によって、対象への人格的な没入を通じて獲得される「個人的知識」を中核的な原動力として成立しているということになる。

そして、ポランニーは科学的知識が教師から生徒に伝達—獲得される過程を次のように性格づける。科学に関して上に述べたような信念をもつ教師のもとで、生徒ははじめは無意味に見える教師の教えも、実際に意味をもっていること、そしてその意味は教師におけるのと同じ種類の「潜入」を生徒が行うことによってえられる、ということを推測する。このことを推測する努力は、教師の権威を受け入れることにもとづいている。この前提があつてこそ、生徒は教師との対立をもたらしことになるかもしれないみずからの発見に向かい、独自の根拠に立って出発することを許されるのである。こうした確信に基づいて、科学者は生徒に対しても、現在確立している価値を尊重するように教えることができるし、またおそらくいつか生徒が、それを自分自身の洞察に基づいて深めるよう奨励することもできるというのである。

このことは、様々な学校段階、様々な教科ないし指導領域の授業実践についても該当しよう。吉本均は、教科の授業実践における教師の「指さし」のもつ意義を強調している（吉本2006、122頁）。吉本によれば、教師は教科内容に関して一定の方向ないし場所を指さすことによって、子どもたちの思考を日常的な経験や常識やたてまえから解き放して、一定の教科内容の方向に水路づけ、教科内容の真理・真実性にむかって思考行為が発動されなければならないという<sup>16</sup>。

16 「真理・真実性」をいかなる意味において捉えるか、それが教科内容の選択の根拠となるとはどのようなことかという点自体が、現在の、とりわけ3.11大震災によって生じた複合的被害、原子力発電所事故という最悪の事態に直面した日本社会で、科学・テクノロジーや文化の問い返しが起こっている状況において問題となっていることは間違いない。ここではその点に留意するとどめ、教育学の言説においても、教科の授業実践においてやはり暗黙の伝達の原理の重要性が示されている点を引き取りたい。

このように暗黙の伝達の原理は、教育学（および＜教育＞実践）の成立・展開・再生産（獲得）の過程の原動力となっており、教師の専門性の中核的部分を形成している。

近年の教育政策において、暗黙の伝達の原理が脅かされていることは先にも述べた。ただしその一方で、授業実践の過程が暗黙的であることを示すのみでは、そこで獲得されるべき言語的・文化的資源としての精密コード獲得における不平等が隠蔽される危険性も孕む。したがって、学校制度と授業実践を通じて子どもたちの間の文化的不平等を是正しようとする試み、それを支えそれに基づく＜教育＞言説においては、精密コードとこのコードに基づく価値・認識・思考・行動が獲得される過程を「明示的」に示す試みもなされる（久保2005）。授業実践の画一化・形式化と暗黙の伝達—獲得過程の不可視化のリスクを一定程度背負いながらも、「明示的な伝達」化を図る必然性が生じるのである。

明示的な伝達の原理と暗黙の伝達の原理の間に生じる緊張と相互作用は、教員養成に特化した教育学（いわゆる「教職教育学」）においても、常に向き合うことを余儀なくされる問題である。宮城教育大学を含め、教員養成課程では教育の理論と、教育実習や学校見学など学校現場の実際を学ぶ科目間を往復するいわゆる「シャトル型カリキュラム」を導入しているところが少なくない。こうしたカリキュラムが導入されている背景には、教師として仕事をするために獲得すべき知識やスキルのなかに、実際の教育現場において、教師の遂行している活動のモデリングを通じてしか身につかないものがあるという認識があるためである。

もちろん問題はあろう。シャトル型カリキュラムで学ぶ学生が明示的な伝達の原理に基づく教育（教職）の理論に関する科目で得られる知見と、暗黙の伝達の原理をより含む「実習系」の科目で得られる知見をなかなか結びつけられないという課題もあるだろう。また、とくに「教職実践演習」に代表されるような、暗黙裡に身につく力のないものを教員の資質がないものとして排除する性格をもつ科目が、教員養成課程への画一化と統制という文脈で押し付けられている。教職実践演習への対応は大学により様々であろうが、卒業時に身につけるべき能力のリストを作成し、段階評価を行わせようとしているところもある。そこには、暗黙の伝達の原理でしか獲得しえない（なかった）もの

を限定的であれいかに「明示的に」対象化させるかという問題が生じるであろうし、そこを考えない限り、この新たな科目は教員養成のプロセスの画一化・形式化をもたらさう。あるいは、単に教師としての能力や資質をみるうえで全く妥当性を欠いた基準のもとで、ごく稀に「よほどひどい学生」を締め出すのみの形骸化した「質保障」に陥るものと思われる。

とはいえ、教員養成においても、暗黙の伝達の原理の重要性のみを強調することはやはり一面的である。教育実践力量の形成は、モデリングの対象となる教師が持つ特定の教育観や指導観、あるいは特定の学校風土への埋め込みや従属を伴えば、主体性・自律性を喪失した価値と行動パターンの獲得過程に成り下がってしまう。それを防ぐためには、明示的な原理のもとで、モデリングされるものとそのプロセスの対象化を図り、自らの教育観・指導観や指導過程などを創意工夫しながら培っていく主体性・自律性を確保することも欠かせない。

### 3. 教育学の文化階層論的性格

学校教育においては、子どもたちを垂直的言説である学校知識に対して「社会化」することが重要な課題となる。バーンステイン（1971=1977）によれば、「限定コード」は、子どもが自らの手、足、目、耳などを使って自然や社会に働きかける経験を通じて獲得される。対象とのこうした何らかの感触を得て後に、自然や社会に潜む法則が子どもなりに「対象化」されているのである。このように対象化された認識は子ども自身の経験を通じて感得されたことがらに裏打ちされているところに強みがある一方で、体系性を欠き、偶発的要素に左右され、対象の正確な認識を欠き、万人が認める共通性もない。

これに対して子どもたちが学ぶ学校知識は、「いま、ここ」というローカルな文脈を超える指向性をもつ「精密コード」に基づくものである。

限定コードが支配的な日常生活文脈と、精密コードに基づく学校学習文脈間の移行、接合、往還関係を確保することが、学校教育においては常に課題となる。教科の学習においては、学習内容と生活との直接的連関が切れた途端に学習が形骸化し、教科知識と子どもの着想とが結びつかず乖離する危険が常に存在する。



日常生活文脈と学校学習文脈の往還関係が確保され、教室で伝達される教科知識が、抽象的な科学的領域において強力であると同時に、具体的な生活的領域においても強力であるような統一的な概念体系を形成するに至る過程が解明されなければならない。

垂直的言説である学校知識への社会化の問題は、家庭における社会化が、主として限定コードによって行われるか、精密コードによって行われるかによってその様相・困難を異にするといえる。バーンSTEINによれば、限定コードに基づく社会化によって、「客体の内容に対する感知能力」を特徴としてもつ知覚と感覚の様式が獲得されるという。この知覚・感覚様式は「これは（いつも）これ、あれは（いつも）あれ」といった、ある客体と他の客体を分かち境界を強く意識し、たとえば事象 ABCD のそれぞれが個々別々で関連のないこととして、あるいはせいぜい粗雑な因果関係として認知されるような記述的な認識過程を作り出す。

一方、精密コードに基づく社会化は、「客体の構造に対する感知能力」を特徴としてもつ知覚・感覚様式を形成する。客体の構造とは、「何らかの客体が他の諸客体と並び立っているところの、相互関係および諸関係のマトリックス」のことである。

こうした客体との関係の様式（＝構造に対する感知能力）は、現時点における客体を所与のものとしてみなしてしまうのではなく、それに多くの解釈あるいは意味が付与されることを許し、ある客体があれこれ探究してみるための中心となり、諸々の関係づけを行っていくための出発点とみなすような分析的な認識過程を生み出し、原初的な概念（一般的かつ専門的な客体認識）形成の端緒をもたらすという。

このように、客体の内容と構造に対する二つの知覚と感覚様式は質的に異なる秩序をもっている。限定コードにおいて社会化された子どもは、新たな語彙を獲得したり、現在身につけている語彙の意味を拡張したり、新たな秩序のもとに意味づけたりすることの意義を感情的、認識的に内面化していないことが多い。こうした子どもにとって、学校における学習はもともと身につけている基本的な知覚のシステムの変革という困難な要求を突きつける課題となる。主に限定コードのもとで社会化されてきた子どもは、客体の構造に対する注意が向けられる場面であっても客体の内容を認識してしまう。

数学教育の場合では、たとえば、分数や小数、百分率を、それらがともにある部分の全体に対する割合を表す概念として統一的にとらえることが課題となるが、限定コードに基づく知覚・感覚図式が優勢な子どもにとっては、分数や小数、百分率といった概念を学習する意義を見出しにくい（内容として感知されにくい）のみならず、これら概念が獲得される場合にもそれぞれが別個のものとして、いわば一対一対応的に獲得され、概念間の構造が見出されにくいという問題が生ずることになる（Bernstein1971=1977, Chapter1）。

バーンSTEINは、学校での学業達成の成功・不成功を教育環境でなく地域・家族・子ども内部の欠陥要因と結びつける「文化的剥奪論」は、労働者階級の生活意識や文化的価値観を校門で洗い落とすことを（子どもにも、その親にも）期待するものであるという（Bernstein, op. cit, Chapter11）。

所与の文脈を超えた普遍的な意味（精密コード）を志向するメッセージ体系に基づく学校教育への参入は、所与の文脈に密接に結び付けられ、それゆえそうした文脈を超えることのない特定の意味を志向するメッセージ体系のなかで社会化された労働者・庶民階級や貧困家庭の子どもたちにとって「発達」ではなく経験の「断絶」となる。

学校知識の内容と様式、そしてその伝達一獲得過程自体に浸透している階級・階層的バイアスを意識化することが、学校制度と授業実践を通じた言語的・文化的資源へのアクセスと利用に関する平等の実現、教育制度を通じた社会的・文化的不平等の是正への第一歩となる。

「未来の教師」たちは、教師のもっている文化がその子の意識の一部となるべきものならば、その子の文化がまずもって教師の意識の中にとり入れられていなければならないことを学ばなければならない。教師もまた、子どもが学校に持ち込む「文化」と絶えず出会いなおさなければならないのである。

自らの文化階層論的性格に自覚的な教育学の創出・展開が、こうした出会いを可能にするために不可欠の条件であることは言うまでもない。

## 参考・引用文献

- A. ギデンズ（1997）「ポスト伝統社会に生きること」、ウルリッ

- ヒ・ベック、アンソニー・ギデンズ、スコット・ラッシュ『再帰的近代化』(松尾精文・小幡正敏・叶堂隆三訳、原著1994) 而立書房
- 教育科学研究会 (2012)『大阪「教育改革」が問う教育と民主主義』かもがわ出版
- 金馬国晴 (2004)「戦後初期に『学力』の『低下』が意味したこと」、荻谷剛彦・志水宏吉編『学力の社会学』岩波書店
- 久富善之 (2000)「ペダゴジーの社会学と学校知識・学校秩序」一橋大学〈教育と社会〉研究会編『〈教育と社会〉研究』第10号
- 久保斎 (2005)『一斉授業の復権』子どもの未来社
- Z. バウマン (2005)『リキッド・モダニティ』(森田典正訳、原著2000) 大月書店
- G. ウィッティ (2009)『学校知識』(久富善之ほか訳、原著1985) 明石書店
- 須藤敏昭 (2000)「『日本型高学力』の現在と『学力低下』論議」、教育科学研究会編『教育』2000年3月号
- 竹内常一 (1995)「生活指導とは何か」、『竹内常一 教育のしごと⑤』青木書店
- 田中孝彦 (2012)『子ども理解と自己理解』かもがわ出版
- 土井隆義 (2011)「キャラ化する政治意識の行方」、小谷敏・土井隆義・芳賀学・浅野智彦編『＜若者の現在＞政治』日本図書センター
- 中内敏夫 (1999)『「教室」をひらく (著作集Ⅰ)』藤原書店
- 中内敏夫 (2005)『教育評論の奨め』国土社
- 中西新太郎 (1998)『情報消費型社会と知の構造』旬報社
- 中野光 (2011)『大正自由教育研究の軌跡』学文社
- P. フレイレ (1979)『被抑圧者の教育学』(小沢有作ほか訳、原著1968) 亜紀書房
- P. ブルデュー & J. パスロン (1991)『再生産』(宮島喬訳、原著1970) 藤原書店
- ボールズ&ギンタス (1986、1987)『アメリカ資本主義と学校教育Ⅰ・Ⅱ』(宇沢弘文訳、原著1976) 岩波書店
- 本田由紀 (2005)『多元化する「能力」と日本社会』NTT 出版
- 本田伊克 (2009)『1950、60年代の民間教育研究運動の成果と課題に関する学校知識論的考察』一橋大学大学院博士課程取得論文 (未公刊)
- M. ポランニー (1980)『暗黙知の次元』(伊藤敬三訳、原著1966) 紀伊国屋書店
- 矢野智司 (2008)『贈与と交換の教育学』東京大学出版会
- 吉本均 (2006)『集団思考と学力形成 (吉本均著作選集2)』明治図書
- Basil Bernstein (1971=1977) *Towards a Theory of Educational Transmission (Class, Codes and Control, Volume3)* Routledge & Kegan Paul (荻原元昭編訳『教育伝達の社会学』、明治図書、1985)
- Basil Bernstein (1975=2003) *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language (Class, Codes and Control, Volume 1, 2<sup>nd</sup> edition)* Routledge & Kegan Paul (荻原元昭編訳『言語社会化論』、明治図書、1981)
- B. バーンステイン (2000)『〈教育〉の社会学理論』(久富善之ほか訳、原著1996) 法政大学出版局
- B. Bernstein (1996=2000) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity* (revised edition) ROWMAN & LITTLEFIELD
- Giroux, H.A. (1992) *Border Crossings*. Routledge

(平成24年 9 月28日受理)