

## 教育開発研究における社会学的アプローチ

山田 肖子  
(政策研究大学院大学)

### 1. はじめに

社会学とは、教育を含む社会の諸側面が人々の生活や文化、経済、政治、価値観などどのようにに関わり、社会全体を構成しているかを観察、説明しようとする学問である。例えば、教育社会学の立場からは、学校は社会生活の一部であって、社会とのかかわりを見ずにカリキュラムや教育プロセスを分析することはできない。学校で教師が生徒にどのように接するかは、その社会全体が、どのような知識や人格を重視するかに深く関わっているからである。また、社会、教育のあるべき姿を追求する哲学や教育学と違い、社会学では目の前で起きていることを的確に観察し、なぜそのような状況が生まれているかを社会の諸要素に照らして解釈することを最大の目的としており、善悪の判断は必ずしもしない。

本論では、このような社会学の視点から発展途上国の教育開発について研究する場合にどのような分析がありうるのかを、主要な学説を概観しつつ論じることとする。特に教育開発に関係するテーマとして、大きく分けて(1)グローバル社会における途上国の位置づけとそれへの援助を含む外部者の関わり、(2)特定の国/社会における教育の役割、意味を考察する。こうした理論的な枠組みに基づき、本論の最終節では、社会学を行う者としての分析の姿勢について、議論を提起することとする。既に述べたように、社会学は観察の学問であるから、分析の対象となる社会や教育現場に関わることなく、象牙の塔にこ

もって思索するだけでは十分な分析ができない。また、教育開発は、発展途上国への教育援助や、援助を受けている国々の教育行政に直接・間接に関係することが多い分野である。実務とどのような距離感で、何を、どのように研究するかは、教育開発研究に社会学からアプローチする場合に、極めて重要な問題であろう。

### 2. 社会学的発想の大きな流れ

個別の議論に入る前に、まず社会学的な発想にはどのようなものがあるかを紹介したい。理論の細部を詳しく述べることは本論の目的ではないが、社会学の根底に流れる発想は、対象が国際社会であれ、教育であれ、共通している。従って、大きな流れを把握することは、個別の専門領域での社会学の位置づけを明確に理解する助けになると思われる。

社会学による社会分析の姿勢を大胆に類型化するなら(異論があることは承知で)、その一つの軸は、変革型か現状肯定型かという対比であろう。社会学の考え方には、社会は変わっていく、あるいは変わらなければいけないと考える変革の指向性が強いものと、その対極にある、社会の中で一時的な不調和があったとしても、それは一定の方向性に集約され、安定するためのプロセスに過ぎないと考える現状肯定型で統合の指向性が強いものがある。もう一つの分類の軸は、個人の集合体である社会を、よりマクロ的な視点から様々な機能が複雑に絡み合う構造として分析する立場と、社会を構成する個人の主体性や

行動様式など、よりミクロで多様な現実を目を向ける立場、という対比であろう(図1参照)。例えば、社会学の祖といわれるウェバーの流れを汲む機能主義では、「社会はそれを構成するパーツが総体としてつくる有機的システムであり、パーツは全体が円滑に一定の方向に統合するように機能する」と考える(Weber 1920)。例えば、人間の身体は様々な内臓(パーツ)から出来ていて、これらは別々の役割を持って動いているのだが、全体としては、人間の身体を動かすためのシステムとして機能している。社会もそのようなものだと考えるのが機能主義の立場で、内臓が身体から飛び出していかにないように、社会のパーツも、一時的に不調和を来たとしても、長期的には変化より維持の志向性を持つと考える。従って、図1の中では、右寄りに位置する。また、社会を構成する個人よりも、政治、経済、行政、文化など、社会の「パーツ」の相互作用に関心があるため、図の下の方に近くなる。他方、ネオマルクス主義の系譜は、古典マルクス主義のブルジョワ - 労働者の階級闘争を軸にした社会理論を基礎とするため、被抑圧者による社会変革の指向性が強くなる。階級間の力関係に焦点を当てたネオマルクス主義の中でも、社会構造や権力による直接的支配に目を向けた構

造マルクス主義(Althusser 1971)、教育や思想、メディアなどを通じて支配者から伝えられる思想(ヘゲモニー)による直接的介入でない支配に焦点を当てた文化マルクス主義(グラムシ 1971)などがある。更に、人間を集合体としてとらえるだけでなく、主観を持った個人の相互作用が社会、個人に及ぼす影響を考えるようになったのが、1980年代以降に盛んになったポストモダニズムである。個人を基点として考えるため、社会がシステムとして一定の機能を持つというよりも、社会関係の多様性や相対性に注目することが多い。

もちろん、これらの指向性の違いは程度の問題であって、研究者や分析対象とする社会によって、これらの2つの軸の間のどこに位置するかは異なってくる。従って、過去の理論家の学説の分類の仕方に汲々としたり、自分を特定の学派に位置づけようとすることは、社会学を実践する上ではあまり意味がないだろう。むしろ、社会は、どの視点に立つかによって見え方が違うということを知り、自らがどこからどういう姿勢で分析しているかを客観視するための尺度として、理論をある程度整理しておくことが役立つと言える。

機能主義、ネオマルクス主義、ポストモダニズムなどは、社会学理論の最も本質的な特

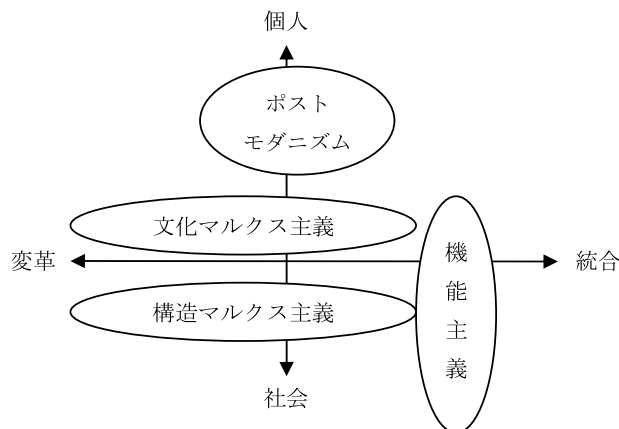


図1 異なる理論による社会への視線  
(出所)筆者作成

徴の違いによって分類したものであるが、国際関係論や教育社会学などの学問分野では、これらの大きな流れを反映した、より特化した理論が提起されている。例えば、国際社会における発展途上国の位置付けを理論化したものとして、近代化論、従属論、世界システム論などがあるが、これらも、社会学理論全体から見ると、機能主義やマルクス主義の流れを汲んでいると言うことができる。

近代化論は、社会は発展していけば、皆、資本主義経済に基づく民主国家という理想形に至るという「統合」の指向性を持ち、途上国が先進国の軌跡を踏襲して発展していけるよう、先進国は先達として、援助をする義務があると考え。それに対し、従属論や世界システム論では、途上国は、先進国の発展の踏み台にされ、先進国が発展すればするほど、従属的立場に追いやられるというのが国際社会の構図であり、現状の悪循環を断ち切らなければ途上国の置かれた抑圧的立場は変わらないという「変革」の指向性がある。総じて、近代化論は機能主義の特徴を多く具え、従属論・世界システム論はネオマルクス主義に分類されることが多い (So 1990)。

また、近代化論と従属論に見られるような社会観の違いは、教育と社会の関係を分析しようとする教育社会学にも見られる。上記の対比と同じような例を挙げれば、学校教育は、既存の社会でうまくやっていくための知識や行動規範を身につけて、社会の現状を維持する人材を育てる場であると考えた立場が「統合的」であるとすれば、パウロ・フレイレに見られるような批判的教育学は「変革的」だということになる (詳細は後述)。

さて、社会学では、「社会」を分析対象とすると述べた。しかし、「社会」が何であるかを規定するのは容易ではない。広辞苑は、社会とは「人間が集まって共同生活を営む際に、人々の関係の総体が一つの輪郭を持って現れる場合の、その集団。諸集団の総和からなる包括的複合体をもいう。自然的に発生し

たものと、利害・目的などに基づいて人為的に作られたものがある。家族・村落・ギルド・協会・会社・正当・階級・国家などが主要な形態」(1998)としている。言い換えれば、人と人のインターアクションが何らかのパターンや規範を持って行われていれば、そこには「社会」があると言え、最小単位である家族から国家、エスニック・グループ、地球社会といったレベルまで、「社会」は多層的に重なり合っており、「個人」は複数の「社会」に属していると考えられる。こうした重なり合う社会の中で、途上国と先進国の関係を含む国際関係や、教育開発についての研究は、暗黙のうちに「国家」を基本の単位としていることが多い。多国籍企業を通じた経済関係やエスニック・グループの国際ネットワークなどと違い、制度化された外交・行政は、国家という単位で行われるものだという認識は広く共有されている。国内紛争があったり、脆弱な国家であっても、開発援助は政府を通じて行われることが圧倒的に多いし、国内の教育行政は、分権化が進んで地方政府が中心に行っている場合であっても、国家の教育政策に従ってカリキュラム開発や人材、資金などの資源配分が行われている。しかし、このように自明化された「国家」の存在自体が社会のゆがみの原因になることもあり、国家によって制度化された教育制度そのものが特定の社会でどのような意味、役割を持っているかは、状況に応じて分析しなければならない。また、「社会」は多層的に重なり合っているから、ある社会の価値観や利益と、別の社会のそれが整合しない場合もあり、しかも、同じ個人が両方の社会に属しているという可能性がある。例えば、フランスで、公立の学校に通うイスラム系の女生徒がイスラム教徒の伝統的なスカーフ(チャドル)を身につけることの是非が社会問題となり、様々な議論を巻き起こした。これは、国家という社会の支配的な価値観(政教分離)を公教育制度の中で実践することが、重なり

合う他の社会(イスラム系フランス人)の価値と矛盾を生じている例である。

「社会」には、それを構成する個人と、その個人を結び付ける共通の文化や伝統、社会として存続するための資源(お金、食料、空間など)そして、逸脱を規制し、一定のルールを持って機能していくための規範や機構が必要になる。国家の場合、規範や機構を掌るのが政府(立法、行政及び司法府)であり、規範に反した者を罰する規則と警察機能がある。機構は、社会の諸側面が円滑に機能することを助け、社会を統合するための明示的な力を発揮する。しかし、そのような目に見える機構がなくとも持続している社会は数多く存在しており、そこでは、構成員を結びつける目に見えない価値や利害が存在すると考えられる。また、社会は変化する。例えば、「日本」という社会において、政府(機構)は存続しているが、そこに属する個人をつないでいる価値観や文化は、時代とともに変化しており、現代において、キモノを着て日本髪を結うことは、アイデンティティの象徴として、儀式的には存在し続けていても、日常生活で、そのような恰好をすることが「日本人性」を示すと思っている人は少ないだろう。

このように、社会は、様々な要素で成り立っており、個人の意思と政府の方針は必ずしも一致しない。そして、社会の構成要素と、それぞれの関係性が刻々と変化することによって、社会自体も変質している。社会というものが多様である以上、その分析アプローチも一つに凝り固まる必要はなく、一人の分析者が機能主義的な考え方とポストモダニズム、あるいはネオマルクス主義的な考え方を併せ持つことは十分にあり得る。むしろ、社会を複眼的に見て、いかにその姿を読み解くかが社会学の姿勢の重要な点であり、そのためにも、国家の制度、政策だけでなく、よりミクロな学校や村といった単位に落として分析を行ったり、有形・無形の関係性に目を向けたりする必要がある。

### 3. グローバル社会における発展途上国の位置づけとその理論

教育開発の研究において、発展途上国がグローバル社会においてどのような位置を占め、他国とどのようにインターアクションしているかを知ることは非常に重要である。そもそも、我々外部者が発展途上国の教育開発を議論するにあたり、国際協力・援助を提供する側と受ける側という関係性を無視できない場合が多い。また、グローバル化する現代社会において、ある国の教育政策が、他国での実践例やトレンドに影響されずに全く独自の道を行くということは考えにくい。例えば、日本でも、最近、ゆとり教育や学校週休二日制を見直すといった議論がされているが、これは、OECDが実施する15歳生徒の学習到達度試験(PISA: Programme for International Student Assessment)において、日本の順位が下がってきているという危機感に起因するところが大きい。PISA自体の趣旨が曲解されている、授業時間を増やせばいいというものではない、といった批判はさておき、このような国際指標が国内の教育政策の変更を促しうるのは事実である。

さて、PISAのように、発展途上国の教育開発に大きく影響している国際指標や指針といえば、ミレニアム開発目標(MDGs: Millennium Development Goals)や「万人のための教育(EFA: Education for All)」開発目標などが想起される。EFAは、1990年にタイのジョムティエンで行われた「万人のための教育世界会議」で採択され、次いで2000年に「世界の教育フォーラム」(セネガルのダカールで開催)で再合意された6つの目標からなる教育分野の国際的開発アジェンダである。一方、「世界教育フォーラム」が開催された2000年に、MDGsも採択された。MDGsは貧困削減のための社会経済活動を広くカバーする8つの目標群であるが、教育に関しては、EFAの中から「初等教育の普

遍化」と「教育における男女間格差の解消」の2つが取り入れられた。これらの目標は、多国間援助機関、援助国政府、及び発展途上国政府によって批准されている。すなわち、これらの目標達成のために国際社会が一致して努力するということが公式に宣言されたということであり、また、目標達成に向け、各発展途上国がどれだけ前進しているかを測定する各種の指標が設定されている。このEFA-MDGsの枠組みの中で、先進国から発展途上国の教育分野への援助も増加しており、国際社会での合意が、各国の教育政策に実質的な影響を及ぼしていると言っていだろう。

また、EFA-MDGsのように、発展途上国の教育政策に直接関わる事柄でなくとも、ある国の政府がグローバル経済の中での自国の立場をどのように考え、今後どのような方向に発展しようとするか、他国との外交上の力関係をどのように見ているか、といったことは、教育政策に重大な影響を及ぼす。すなわち、教育政策とは、「どのような人材を育てたいか」という国家のビジョンが具現化されたものであり、その国が、他国との対比で自らをどう認識しているかに深く関係するからである。例えば、シンガポール、韓国、台湾、香港など、1970～80年代に急成長を遂げたアジア諸国が、マクロ経済における自国の位置を把握した上で、国家の産業育成戦略の一環として教育政策を位置づけていたことはよく知られている(Ashton et al. 1999)。

では、国際関係に関する諸理論の中で、発展途上国はどのように認識されてきたのだろうか。本節では、多くの植民地が独立した1950年代後半以降、先進国及び発展途上国の研究者によって提起されてきた学説を、先に示した社会学理論の大きな流れ(機能主義、ネオマルクス主義、ポストモダニズムなど)と関連付けながら説明していくこととする。

まず、植民地宗主国であったヨーロッパを中心に、第二次大戦後の新興独立国の開発理論として発展したのが、近代化論である。これは、全ての社会は近代化という共通の理想に向かって進化しているという考えが基にある理論で、途上国の開発は、植民地時代の遺産を排除すること(断絶)ではなく、より円滑な資本主義経済への移行によって達成されるとした(So 1990, p.17-37)。この頃の父権的な発想では、遅れて来る子供か弟を手助けするような感覚で、欧米には発展途上国を支援する責任があると考えられた。また、社会は一時的に分散化・不安定化するとしても、いずれはいろいろな側面が相互に有機的に作用しあって、「近代化」という一つの方向に向けて安定的に秩序を保って発展を続ける、という考え方は、機能主義の系譜に属すると思われる。また、近代化論では、「伝統社会」が多様なのは、これらの社会が未熟なためで、発展が進むうちに、理想形に近づき、統合されていくと考える(図2)。

近代化論が生まれた背景には、次々に独立していく植民地との関係を理論付けようとするヨーロッパの当時の時代状況があるが、この理論と同じような発想は現代でも多い。例えば、EFA-MDGsがなぜ正当性のあるものとして国際社会や発展途上国政府によって受け入れられているかと言えば、そこには、全ての国に当てはまる普遍的な教育目標というものがあり、その達成に少しでも近づかなければならないという共通認識があるからである。発展段階によっては、初等教育の就学率が低い、教育の質が低い、高等教育が不足している、等の多様な問題があるが、理想形に近づくほど、問題の偏差は少なくなると見られている。そうした発想が実証的に裏付けられるかどうかは、ここで議論するテーマではないが、近代化論は、発生の時系列から言えば古いが、社会の変化とともに修正されつつも現代に受け継がれていることを指摘したい。

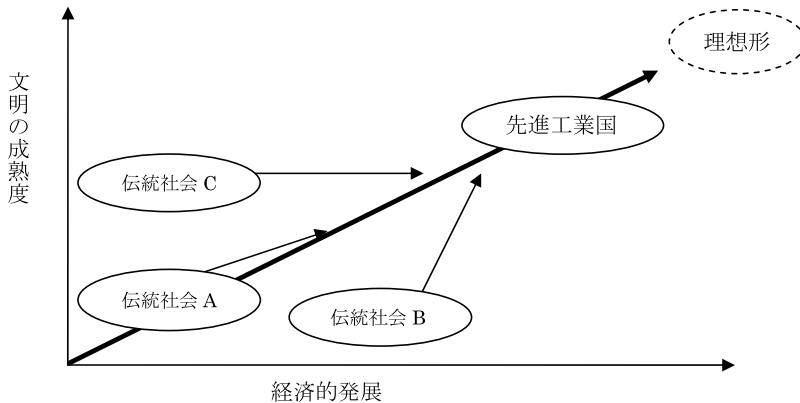


図2 近代化論による国家の発展プロセスの認識  
(出所) 筆者作成

さて、ヨーロッパで近代化論が生まれた頃、アフリカやアジア、ラテンアメリカの理論家も発展途上国と国際社会の関係について議論していた。抑圧からの開放を目指したこの時期の思想は、欧米文化の拒絶と理想化された土着文化への憧憬に彩られていた。初期のポスト植民地主義を代表するカリブのマルチニック出身のフランツ・ファノン、『黒い皮膚、白い仮面』のなかで、白人文化を押し付けられて主体性を失ってしまったことを嘆き、自らの文化のプライドを呼び覚まし、回帰することを強く呼びかけた（ファノン 1951）。また、1940年代後半にパリ在住の黒人たちによって、ネグリチユードと呼ばれる黒人文化賞揚運動が起きたり、アメリカの黒人学者デュボワやガーナの初代首相エンクルマ、タンザニアの初代大統領ニエレレなどが中心となって、南北アメリカ大陸やアフリカにいる全ての「アフリカに起源を持つ人々」を統一していこうという汎アフリカニズムという運動が生まれたりした。タンザニアのニエレレ大統領は、政治思想とともに、その教育思想と実践でも知られている。タンザニアの土着の相互扶助の理念（ウジャマー）に基づく独自の社会主義を基礎とし、ニエレレは解放と自助のための教育を推進した。彼の教育思想は、フレイレの解放の教育

に近いといわれるが、大統領であるがゆえに、国家規模の教育改革を志し、カリキュラムや教員訓練の内容まで変えるという徹底ぶりであった。彼は、特に成人識字教育の思想で知られ、国際成人教育委員会の初代名誉会長にも選ばれている（Mulenga 2001）。

しかし、植民地支配から解放されてしばらく経つと、欧米文化を否定し、その対極として土着文化を礼賛するという、単純な対比に疑問が提起されるようになった。サイドは、その有名な著書『オリエンタリズム』の中で、「東洋」というのは西洋人によって非西洋社会を指す言葉として作られたものであり、もともと「東洋」というものがあつたわけではない。「東洋」という概念によって解放を語っているうちは、他人のめがねで自分を見ていることであつて、真の解放にはならないと述べた（サイド 1979）。また、『植民者と被植民者』を記したメンミは、植民者 - 被植民者という二極化は、植民地支配によって作られた仮想の対比であつて、実際には、支配者 - 被支配者が日常的に接し、文化を共有するところで、境界線は曖昧であつたと述べた（Memmi 1965）。こうした二極対比や外来の理論的枠組みを使うことに対する問題意識からインドで生まれたのが、被支配者の側から社会認識や歴史を再構築しようと

いうサバルタン研究である（グハほか 1998）。このように、これまで目が向けられなかった社会的に抑圧、あるいは無視されてきたグループに着目して社会の諸現象を解釈・分析しなおそうとするのは、フェミニズムや批判的人種理論などを生み出したポストモダニズムの系譜に属する考え方である。

このように、一方では、被植民者としての歴史を持つ途上国の社会認識を、当該社会の視点から見直すという微視的な研究が進められているとき、他方では、国際的な先進国 - 途上国の関係を理論付けようという巨視的な研究もなされていた。まず、1950年代後半にラテンアメリカの経済学者たちによって論じられたのが、従属論である。当時、先進国における経済発展が、貧しい国々の成長を阻害するという事実が認識されるようになったが、古典経済学では説明がつかないこうした状況を説明するため、「途上国の経済発展は外的要因に影響される」という従属論が考えられた。その考え方によれば、資本主義経済システムは国際的な労働分化をもたらし、従属国は、第一次産品や安価な労働を提供して、工業製品を買うことによって、更に従属状態におちいる（カイ 2002）。このような考え方は、生産・労働における支配 - 被支配の関係をベースに、社会の構造を説明しようとしており、典型的にネオマルクス主義の流れを汲んでいると言えよう。また、社会が発展する / しない要因をその社会の中に求める傾向がある近代化論と違い、従属論は、外部者による搾取構造を指摘し、先進国が発展するために途上国は利用されており、現状を覆さない限り、途上国が先進国と同じ「近代化」を達成することはないと考える。

従属論を発展させ、経済だけでなく政治、経済、文化の有機的システムとしての国際的な中央 - 周辺関係ということまで広げたのが、ウォーラステインの世界システム論である（ウォーラステイン 1974）。これは、構造としての中央 - 周辺関係だけでなく、先

進国及び途上国の組織や個人がその関係性の中でインターアクションを持つことにより、形成され、再生産される力関係をも含める考え方である。教育開発の研究者の間では、世界システム論を教育政策の国際的移転の実情を分析する枠組みとしているケースが多く見られる。すなわち、非常に強力な国際機関や先進国援助機関によって、ある教育モデルが中央から周辺（途上国）に一斉に移転される結果、全く違う状況の国々の教育政策がモデルに従って基準化されるという考え方である（例えば、Samoff 1999）。先に挙げたEFA-MDGsの例を従属論の考え方に当てはめると、次のようになる。すなわち、援助機関の圧倒的な政治的・経済的影響力によって、途上国教育省は、殆ど選ぶ余地もなくEFA-MDGs達成を目指す教育政策を採用することとなり、各国の教育政策はEFA-MDGsに沿って基準化されている、というものである。この説明は、極端すぎるくらいはあれ、まったく現実離れしているとは言い切れず、実際、多くの研究者が、EFA-MDGsの外部主導性について指摘をしている。

ただし、従属論、世界システム論に共通した問題をここで指摘しておこう。それは、国際関係を中央と周辺という2グループ（あるいは、世界システム論の半周辺を加えると3グループ）に集約して論じていることである。さきに、支配者 - 被支配者という単純な二極化に対するサイドやメンミからの批判を紹介したが、それは、国際関係認識にも当てはまる。実際の国際関係においては、個人や集団が様々な形で多層的にインターアクションを持っているのであり、その中で形成される力関係も一律ではない。特に、グローバル化が進む国際社会では、経済・政治・文化の関係性が複雑化しており、このような二極化には馴染みにくなっている。例えば、経済力が強く、その面では、「中心」と言っているような国が、外交では「周辺」という場合もあり得るし、多国籍企業やエスニック

グループなど、国境を超えて活発に活動している社会もあり、そういうグループ内での中心 - 周辺関係は、国家間でのそれとは位相が違う。こうした従属論・世界システム論への批判は、ポストモダニズムの視点に基づいている。すなわち、社会を構造と秩序という側面から一般化するのではなく、その社会を構成するメンバーの主観やメンバー相互のインターアクションの過程での社会の意味形成に焦点を当てようという考え方である。こうしたポストモダニズム的アプローチでEFA-MDGsに関する言説を分析すると、ある特定の国において、途上国関係者と援助機関職員などが、対話やせめぎあいの中から、その国なりにEFA-MDGs政策を形成し、実行していく過程が照らし出されるのである（Yamada 2007）。

また、近年では、そもそも世界システムの性格自体が変わってきているという議論も展開されている。ネグリとハートは、著書『帝国』の中で、国家が日増しにグローバルシステムに統合されている現代において、国家間の中心 - 周辺関係はもはや存在せず、グローバルな「帝国」があるだけだと述べている（ネグリ・ハート 2003）。国家間の力関係を超えて、世界がフラット化しているという議論はフリードマンによっても展開されている（フリードマン 2006）。

#### 4．社会学に基づく教育観

さて、教育開発研究における社会学的アプローチを論じるにあたって、教育社会学に触れない訳にはいかない。そこで本節では、いくつかの代表的な教育社会学の理論を、再び社会学理論の大きな流れに関連付けながら論じていくこととする。

一般的には、ある社会秩序が一度形成されると、急激な改革でもない限りは、そこでの社会関係は再生産されることになる。では、その再生産はいかにして可能になるのだろうか。

教育の再生産理論では、人々に、支配的な価値観や社会構造を内部化させることによって社会・文化が維持されていくプロセスに着目し、その中で、教育が重要な役割を果たしていると考える。教育制度が社会秩序維持のシステムと密接に関係しているという考え方は、ネオマルクス主義にも機能主義にも通じる。機能主義では、教育も社会が円滑に統合されるためのパーツの一つであり、他のパーツと有機的に作用し合って現状を持続させると考える。機能主義に立つと、教育は、構成するメンバーがそこで生きるのに必要な理解力や知識、また、産業発展に必要な技術や政治システムの基となる政治思想（民主主義）などを伝達することにより、社会の発展にプラスの貢献をするという前提に立つ。教育は社会の有機的な機能のひとつとして、積極的に評価され、教育による国民の統合、体制の維持・再生産が促進される。これは、戦後の福祉国家において教育が政府による主要な公共サービスの一つと位置づけられていることにも見られるとおり、最も一般的な教育観であり、多くの場合、その前提が疑問視されることはない。この考え方の根本には、秩序維持を肯定する指向があることは、既に述べたとおりである。

他方、ネオマルクス主義では、社会の支配的なグループが、教育という手段を通じて、支配 - 被支配の関係を再生産しているのだと考える。例えば、学校が学歴を付与することによって、人々を社会の様々な場に割り振る機能を果たしているところで、親の社会経済的バックグラウンドによって行ける学校が違うといった場合には、教育は親の階級を子供にそのまま伝えることに貢献してしまう。また、教育の過程で、生徒が支配的な価値観（ヘゲモニー）を内部化すると、本来は抑圧に抵抗すべき被支配階級の子供が抵抗することを自らやめてしまう、といった議論を展開するのがネオマルクス主義である。ただし、機能主義的であれ、ネオマルクス主義的であれ、



どちらも教育の再生産機能を認めている点では共通している。

一方、教育制度と社会秩序の関係をより緩やかにとらえる立場もある。この立場からは、社会関係は再生産論者が見るよりもダイナミックなものであり、学校教育には社会変革の場になる可能性があると考えられる。つまり、個人の意識を変えるような生徒中心の教育をしていくことによって、学校は社会を維持するための道具ではなく、個人の視点から社会を変える道具になるという発想である。社会の側から個人を見るのではなく、個人の主観や個人間のインターアクションから社会を再認識しようとするポストモダニズム的な発想がここにはある。一方、ネオマルクス主義には、変革の志向性が強いことを先に述べた。

従って、体制からの強制力による抑圧構造の再生産を重大視するネオマルクス主義の立場がある反面、同じネオマルクス主義でも、支配をはねのける変革の可能性を大きく見る場合には、教育制度と社会システムの接合の度合いが少ないと考える可能性もある。フレイレに代表される批判的教育学は、このタイプに属すると考えられる(フレイレ 1979)。また、イリイチは、既存の学校が社会の生産関係や文化的階級を再生産せずにはいないという限界を乗り越えるために、学校という枠にとらわれず、個人の自覚による学習を可能とする、より開かれた教育環境を提案した(脱学校論)(イリイチ 1970)。

さて、ここで、教育社会学で特に注目する課題について、いくつか触れておく。第一に、

#### 教育の再生産機能についての考え方による理論の分類

教育制度と社会維持システムの関係が緊密

制度としての教育の規制・統制力による再生産 - 機能主義(再生産について肯定的)  
構造マルクス主義(再生産について批判的)  
教育の場で伝達される支配的思想の内部化による再生産 - 文化マルクス主義(再生産について批判的)

教育制度と社会システムの関係はゆるやか

教育を通じた社会変革 - 文化マルクス主義、葛藤理論  
個人によって教育の影響は多様 - ポストモダニズム

Morrow & Torres (1995, pp.19-38) をもとに筆者作成

教育が階級再生産の制度になっているという見解に関連して、学歴と就学機会の問題がある。機能主義では、教育資格を技能の習得、つまり実力のバロメーターと認知するため、学歴の高い人材ほど、収入も高く、国の経済発展にも貢献すると考える。これは、一般的に人的資源論といわれるものである。この機能主義の考え方に対し、教育資格と実力は同一ではない、あるいは、教育を受ける機会が平等でない社会において、学歴によって仕事

を割り振られることは、公平性に欠ける、などといった批判がなされている。ポウルズとギンティスは『人的資源論批判』という論文のなかで、資本主義社会では、教育へのアクセスの平等化が所得再分配をもたらすことは無いと主張している。就学と所得は人的資源論で想定するような単純な相関関係にはなく、階級、人種、性別、家族の社会経済的状況といった要素が資本主義的階級社会を再生産する方向に作用するからだという(Bowles

& Gintis 1975, p.81)。また、教育の文化的再生産機能に着目したのは、ピエール・ブルデューである。ブルデューによれば、教育制度というものは、ある社会の支配的な文化に精通していることを前提としていて、そこでは、家庭で支配的な「文化資本 (Cultural capital)」に触れる機会が多い上流の子供の方が、下層階級の子供より優位にあり、教育の場で成功し、親が占めている上流の位置を維持する可能性が高いという (Bourdieu 1974, p.32)。親の教育レベルや社会経済的条件と子供の就学の関連は、多くの途上国で指摘されている (例えば、Hashim 2005, p.8)。また、学歴主義は、途上国においても根強く、例えば、西アフリカのガーナで調査を行ったフォスターは、中等教育 (高等学校) において、生徒が何を学んだか (カリキュラムの内容) は、生徒の卒業後の職業との関係が少なく、むしろどのレベルの卒業証書を持っているかの方が重要だと述べている (Foster 1966)。

また、構造マルクス主義の学者からは、教育が行政機構や資本主義の原理に取り込まれすぎ、学習者個人が無視されているという批判も挙げられている。マイケル・アップルは、資本主義経済と官僚制度に取り込まれた学校において、教師の労働は商品化、管理され、教材や学校備品の調達も市場の競争に任されるため、生徒は消費者としてますます学校外の経済・行政構造に組み込まれていると述べている。こうなると、社会での支配的文化はそのまま学校に持ち込まれ、マイノリティや女性など、多様性への許容度は少なくなるという (アップル 1992)。最近では発展途上国でも、行政改革の一環として、教科書の調達を中央政府でなく地方政府が競争入札で行うなど、地方分権化、民間の参入を促進する傾向にある。教科書の競争入札は、より安い教科書を地域ごとのニーズに応じて調達できる可能性があると同時に、価格だけが教科書の評価の基準となり、多様な教育のニーズへの配

慮が足りなくなる、との指摘もある (Brock-Utne 1995, pp.184-185)。

また、既に述べたように、社会学では、学校で教えるべき知識は何かという判断は、決して価値中立的なものではなく、その社会や政策決定者の価値観に左右されると考える。ネオマルクス主義の立場では、それがヘゲモニーの押し付けだとも解釈される。教科書やカリキュラムに明示的に示されていなくても、暗黙のうちに伝えられるメッセージというのがある。これは、教師と生徒や生徒同士のインターアクションの中から体験として習得される価値観などであり、一般に「隠れたカリキュラム」と呼ばれる。こうした隠れたカリキュラムは、制度化された再生産構造ではないが、目に見えない形で社会の価値観を再生産している。政治体制が急激に変わった国で、学校や成人識字教育などの場が政治的イデオロギー伝達的手段とされることはしばしば見られる。また、教育開発の議論では、教育内容を生徒の生活環境や文化に適應させることの重要性が指摘されるが、農村の学校で、授業では伝統社会や農業の重要性を教えても、教師自身が都会出身で農村生活を嫌がっていたり、生徒の社会的バックグラウンドを馬鹿にするような態度がみられると、生徒は、その言葉にはされない都会志向を内部化することになる。

このように、教育社会学では、教育制度や学校という場が、どのような価値観に基づいて形成されているのか、そのことが、異なる社会経済的バックグラウンドや主観を持つ生徒にどのような影響を与えるかということが非常に重要なテーマとなる。そのことから、しばしば指摘されるのは、多くの途上国における教育制度自体の外部性である。現在我々は、多くの国の教育制度やカリキュラムが似ていることを当たり前のように受け入れている。小学校、中学校、高等学校といった学制、英語、数学などの科目の分類、教師が前に立って板書しながら大勢の生徒を教えるスタ

イルなど、植民地時代に持ち込まれ、定着したものも多い。学校教育が宗主国の言語での読み書きを教える場として始まったケースも多く、学校教育自体が、西欧という中心による周辺への価値の押し付けだという考え方もいまだに根強い。こうした議論は、ある社会のアイデンティティの根幹に関わる重大な問題であるが、他方、西欧が学校を持ち込んでから、場合によっては数百年も経ってしまった現代において、それが始まる前の教育を復活させるといっても、社会的妥当性も連続性もないことが多い。教育とは、社会の中にあって、社会と共に変化するものであり、歴史に原因を求めて思考停止になるのではなく、今の社会における解決策を思考していかなければならないだろう（山田 2004）。

## 5. おわりに - 分析者としてのスタンス

読者も既に気付かれたかと思うが、社会学において、誰の目線に立って分析するかは大きな問題である。例えば、EFA-MDGsに関しても、国際的アジェンダに合意し、援助する日本などの先進国の援助関係者、それを自国の政策に取り入れる途上国政府の上級官僚、それぞれの国の末端の役人、教師、生徒、親など、それぞれの立場によって、違った意味合いを持つことは多分にある。そこで、物事を平面的にではなく、様々なアクターの立場に立って、立体的、多面的に見ることによって、少しでも実態に即して社会を理解しようとするのが、社会学の姿勢である。もちろん、一つの研究で関われるのは、特定の問題の一部に過ぎない。しかし、筆者は、少なくとも、自らが行う研究は、どのようなテーマのどの部分を取り上げており、それに関わるどのような人々の目線からその問題を分析しているのか、どの部分は当該研究では扱えていないのかといった全体像のある程度のマッピングは必要だと思っている。そうすることにより、偏っていることにすら気付かな

い、という認識の齟齬を少しでも避けられると思うからである。このことは、ひとり社会学に限ったことではなく、教育開発のような、現実に行われている・行われていることを理論的、実証的に把握しようとする多くの学問に言えることであろう。

また、同じ分野の研究を続けていると、別の場所で見聞したり読んだことから類推することが多くなる。類推というのは、経験の蓄積がなければ出来ないし、良いことではあるのだが、他方、経験という先入観の持ち込みでもある。その社会をつぶさに見ないうちから、類型化してしまうことには注意が必要である。特に、筆者のような定性的調査手法でフィールドワークを行う者にとって、現場に入って驚くこと、素直に感動できるということは、仮説に固執しない柔軟性の表れでもあると思っている。「社会学理論」などという小難しいものを学ぶと、とかくそれを使ってみたくなるが、使うのはフィールドから帰って、データ分析した後でいいのである。

最後に、教育開発についての調査を誰のためにやるのか、という点につき、議論を提起して本稿を締めくりたい。先にも述べたように、教育開発は、非常に実務に近い研究分野であり、大学の研究者が援助機関に移籍するケースや、その逆も頻繁に起こる。援助機関の付属研究所などであれば、なおのこと研究と実務の境界線は曖昧である。そうした中で、開発援助プロジェクトなどの実践に直接役立つ応用研究と、問題提起型の基礎研究の間のバランスをどのように取るかは、判断の難しいところである。実務との距離感は、研究者個々人で違うのであろう。ただし、援助をより効果的・効率的に行うための調査に偏って、プロジェクトや政策で見落としている問題や、政策の変遷に関わらず定点観測すべき事柄などの研究が疎かになり、長期的視野での教育開発の包括的なビジョンが見失われることがないように、注意しなければならないだろう。特に、社会学において、社会を複

眼的に分析するというスタンスに立つならば、援助の実務に役立つという側面は、研究が果たせる貢献の重要な一部ではあるが、全部ではない。特に、発展途上国の教育開発の研究では、「学校」という空間を自明化し(柳2005) そこで行われる教授・学習プロセスやカリキュラムなどに目を向けることが多いが、学校を社会の一つの要素と考え、家族の生産における役割分担や家計、コミュニティの活動などとの関連の中に位置づけることも必要であろう。特に、急速に就学率が拡大し、そのことで農村生活の在り様まで変化しつつある社会などを見ると、開発目標の達成だけを指向して就学を拡大すると、学校の中で行われていることの社会的インパクトを見失うと思うのである(山田2007)。

## 参考文献

- マイケル・アップル(1992)『教育と権力』浅沼茂・松下晴彦訳、現代思想。
- イワン・イリイチ(1977)『脱学校の社会』東洋・小澤周三訳、東京創元社。
- イマニユエル・ウォーラステイン(1974)『近代世界システム』川北稔訳、岩波現代選書(1981)。
- クリストバル・カイ(2002)『ラテンアメリカ従属論の系譜 ラテンアメリカ:開発と低開発の理論』吾郷健二・小倉明浩・安原毅訳、大村書店。
- ラナジット・グハ、ギャーネンドラ・パーンデー、バルタ・チャタジー、ガヤトリ・スピヴァック(1998)『サバルタンの歴史:インド史の脱構築』竹中千春訳、岩波書店。
- アントニオ・グラムシ(1971)『グラムシ獄中ノート』V.ジェルラターナ編、獄中ノート翻訳委員会訳、大月書店(1981)。
- E. W. サイド(1979)『オリエンタリズム』今沢紀子訳、平凡社ライブラリー(1993)。
- 新村出(1998)『広辞苑』第五版、岩波書店。
- アントニオ・ネグリ、マイケル・ハート(2003)『帝国』水嶋一憲・酒井隆史・浜邦彦・吉田俊実訳、以文社。
- フランツ・ファノン(1951)『黒い皮膚、白い仮面』海老坂武・加藤晴久訳、みすず書房(1969)。
- トーマス・フリードマン(2006)『フラット化する世界』伏見威蕃訳、日本経済新聞社。
- パウロ・フレイレ(1979)『被抑圧者の教育学』小沢有作他訳、垂紀書房。
- 柳治男(2005)『<学級>の歴史学:自明視された空間を疑う』講談社。
- 山田肖子(2006)『万人のための教育(Education for All: EFA)』国際開発目標が途上国内で持つ意味:エチオピア国における政府と家計へのインパクト』政策研究大学院大学。
- 山田肖子(2004)『アフリカにおける内発的な教育理念と外生的カリキュラムの適応に関する課題』『国際教育協力論集』7巻2号、1-13頁。
- Althusser, L. (1971). *Lenin and Philosophy and Other Essays*, trans. Ben Brewster. Monthly Review Press.
- Ashton, D., Green, F., James, D. & Sung, J. (1999). *Education and Training for Development in East Asia: The political economy of skill formation in East Asian newly industrialized economies*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1974). The School as a Conservative Force. In J. Eggleston (Ed.), *Contemporary Research in the Sociology of Education*. London: Methuen.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1975). The Problem with Human Capital Theory – A Marxian Critique. *The American Economic Review*, 65(2), pp.74-82.
- Brock-Utne, B. (1995). Cultural Conditionality and Aid to Education in East Africa. *International Review of Education*, 41(3-4), pp.177-197.
- Foster, P. (1965). The Vocational School Fallacy in Development Planning. In Anderson, C. A. & Bowman, M. J. (Eds.), *Education and Economic Development*. Chicago: Aldine Publishing Company (pp.142-166).
- Hashim, I. (2005). *Exploring the inter-linkages between children's independent migration and education in Ghana*. Unpublished manuscript. Brighton, U. K.
- Memmi, A. (1965). *The Colonizer and the Colonized*. Boston: Beacon Press.

- Morrow, R. A. & Torres, C. A. (1995). *Social Theory and Education: A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction*. Albany: State University of New York Press.
- Mulenga, D. C. (2001). Mwalimu Julius Nyerere: a critical review of his contributions to adult education and postcolonialism. *International Journal of Lifelong Education*, 20(6), pp.446-470.
- Samoff, J. (1999). Institutionalizing International Influence. In R. F. Arnove & C. A. Torres, *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc. (pp.51-89).
- So, A. (1990). *Social Change and Development: Modernization, Dependency, and World-System Theories*. London: Sage publication, Inc.
- Weber, M. (1920). Economy and Society, Vol. II. In C. Lemert, (ed.), *Social Theory: the Multicultural and Classic Readings*. Westview Press, 1999 (pp.115-125).
- Yamada, S. (2007). Introduction and Synthesis. In S. Yamada (Ed.), *The local meanings of educating all and the process of adopting EFA development goals in Kenya, Tanzania, and Ethiopia*. Tokyo: National Graduate Institute for Policy Studies.