

教育課程の知識社会学 —「発達」概念の社会的構成—

諸田裕子（お茶の水女子大学大学院）

0. 問題関心

「人間は、決まった順序に従って発達していく」という「発達」をめぐる知識は、どのような過程を経て今日の私たちにとって常識となったのか。私たちはどこで「発達」をめぐる知識を手に入れ、維持してきたのか。「発達」をめぐる「知の生産／流通／消費」の考察が本研究の問題関心である。したがって、本研究においては「発達」についての定義そのものの真偽の判断を目的とはしない。

さて、およそ教育的実践といわれるものにあっては、常に、「児童生徒の心身の発達に応じて」その実践が編成されていることが当然とされている。どのような教育実践が「発達に応じて」いるのかは実は誰にも“本当は”知ることができない、にも関わらずである。しかし、社会の人々は「発達に応じた」教育実践の遂行を確信している。しかも、「発達」は教育という社会的現象を基底的に価値づけている知識である。「発達」を否定するものは誰もいない。教育言説空間のあらゆるところに「児童生徒の心身の発達に応じて」という言説は流通している。むしろ、教育という営みについて考え、語り、実践するとき、すでに「発達」概念は組み込まれている、といえよう。このことは、大学の教育学の講義で、まず伝達される「教育によって人間は発達する」という知識によっても経験的に理解できるだろう。「発達に応じている」ことは自明であり、何ら問題とはされない（今日、教育言説空間で問題にされるのは「個性」である）。教育を語る場へと、良き価値として、常に配置されることによって、正当性を獲得しているのである。

他方、「発達に応じた」教育実践を科学的に保証する知的装置が心理学（教育心理学や発達心理学）である。なぜならば、心理学が、個人の発達を測定し、標準化するための方法を創り出しているからである。「発達」を測定すること、測定できる“もの”として定義すること、こうした心理学的な営み／言説そのものが、「発達に応じた」教育的実践に科学的根拠を携えた保証を与えていた。

以上の問題関心から導出される考察は、教

育言説空間に流通する「発達」をめぐる知識を誰がどのような文脈において生産しているのか、について歴史的文脈をもふまえて展開しなければならないだろう。公民教育として特徴づけられる戦前の教育にあっても、児童への関心がなかったわけではないのは、各種の教育運動や教育実践の歴史が伝えるところであるし（例えば、1937年に発足し1941年に解散した教育科学研究会）、知能検査はすでに1908年には日本に紹介されているのである。

本報告では、時期を限定して「発達」概念の社会的構成を記述していくことによって、基本的な分析枠組の構築を行い、新たな分析・考察に向けての試論としたい。

1. 分析の視点と対象

(1) 視点～知識社会学的考察に向けて

本研究は、次のような主張から示唆を受けている。森田（1994）が主張する、「発達」への懷疑的な眼差しである。

教育が子どもの心理的な発達段階にできるだけ厳密に従わねばならないという観念は、誰にも否定しがたい言説として、教育をめぐる論議に深く浸透しているかにみえる…（中略）もちろんそうした知見をもたらしたものが近年における発達心理学のめざましい進展であることはいうまでもない。（森田、1994：101）

「発達」は不間に付される“眞実”ではなく、まさに、その起源と編成過程と言説空間における布置状況を問われるべき知識一教育知あるいは学校知一なのである。

(2) 分析対象

本報告では、まず、教育課程の制度的根拠となっている学習指導要領を取り上げる。あわせて、『現代教育科学』『教育心理』『教育』といった代表的な教育雑誌（出版社が異なる）を主に取り上げ、時期的には戦後から1960年代に限定する（具体的なデータは報告当日提示）。

2. 考察～「発達」が語られる文脈

1947年に作成された戦後最初の学習指導要領一般編（試案）は、「発達」を語る特徴

的な文脈である。その後の改訂版にはみられない、「児童の生活」という項目が設けられ、教師が児童の生活を知る手がかりとして「年齢による児童の生活の発達」が説明される。

「発達」に具体的に言及するのはこの学習指導要領だけである。さらに、1947年版に特徴的なのは、「学習結果の考査の附」として、「知能検査」が言及されている点である。「学習の根底の働きとなる智能を調べることは、学習の指導法や内容を、これに応じて適切にしていくために、欠くことのできない」ものとして知能検査は位置づけられている。

1951年の学習指導要領では、「児童の生活」という項目は消滅したものの、「教育目標は、児童生徒の個人的、社会的必要をよく考えて定めなければならない…(その必要の)発見は、児童心理学や青年心理学の研究」によって可能となることが主張されている。

教育と心理学が“対等”であるかのように書かれたこうした文言に対し、『教育心理』と『現代教育科学』においては、教育学と心理学のどちらがより子どもの「発達」に直接貢献できているのかが主張される。

例えば、「子どもの興味の発達と学習の形態—心理学は教育の中でどのように位置づけられるべきか—」と題した柴田論文(『現代教育科学』1959, no.10)にこうした主張が見て取れる。

学習上の興味、すなわち学習対象に対する興味は、ほかならぬ学習活動の中で形成されるのである。子どもにおける興味の形成と発達は、教育にこそ依存する…子どもの興味に基礎をおくアメリカのカリキュラムが、結局は、大人の興味から構成されたものである(ことは先に検討した)。子どもの興味から出発する経験カリキュラムというのは、むしろ単なる幻想であり、虚像にすぎない。(したがって、教育心理学の役割は)子どもの「自然的興味」を明らかにすることにあるのではなくて、教育と学習の具体的条件の中で、子どもの興味がどのように形成され、発達するかを明らかにすることである。…心理学が教育学を基礎づけるのではない。むしろ、教育心理学は、教育学に基礎をおき、学習教授過程の指導にあたる教育学にとってかわるのではなくて、教育学を助けて、この過程を合理的に組織する科学的原則を探求することを自己の課題とするのである。

「発達」や「個人差」そのものが問題にされるのではなく、教育学と心理学のどちらがより、子どもの「発達」に直接的に貢献できるのかが、議題となっている。

3. むすびにかえて

「発達」をめぐる知は、確かに、心理学にとっての「市場としての教育」(森田, 1994)に心理学が流通させた知識である、といえよう。しかし、それは、一方的に心理学が流通させたのではなく、「発達」をめぐってどちらがより貢献できるのか、という論争を通じて、その論争に参加したインタレストグループの主張を通じて生産され、流通するに至ったのではないだろうか。しかもこうした論争は、「発達」概念の相対化ではなく、より実体として「発達」をとらえる認識を作り上げていく場を提供する。常により正確に発達の度合いを測定すること、そして、発達の度合いに応じて教育課程が編成されていることが自明とされ、期待されている以上、「発達」概念は、私たちの社会の普遍的・基底的な価値として存続するのである。

【参考文献】

- S.J.ボール編著／稻垣恭子・喜名信之・山本雄二監訳, 1999, 『フーコーと教育—〈知=権力〉の解読—』勁草書房。
(Stephen, J.Ball ed., 1990, *FOUCAULT AND EDUCATION*, Routledge)
- 荻谷剛彦, 1994, 「能力主義と『差別』との遭遇」, 『教育学年報 3 教育のなかの政治』世織書房 : 233-265.
- 片岡徳雄, 1982, 「カリキュラム社会学の検討」, 『教育社会学研究』第37集 : 47-56.
- 森田尚人, 1994, 「発達観の歴史的構成」, 『教育学年報 3 教育のなかの政治』世織書房 : 101-138.
- 諸田裕子, 1998, 「《年齢規範》の社会学—社会構築主義的接近への序論—」, 『Sociology Today』第9号 : 98-105.
- 沖津由紀, 1994, 「教育内容の制度化過程」, 『教育社会学研究』第54集 : 85-106. □ 沖津由紀, 1995, 「『学力』をめぐる教育言説の変貌」, 『日本労働研究機構研究紀要』no.9:17-34.