

グローバル化時代の大学教育と「教育の危機」 ——教育社会学とフェミニズムの視点から——

天 童 睦 子

はじめに：「教育とジェンダー」再考

教育におけるジェンダー平等は今なお世界的課題である。2015年9月、国連第70回総会で採択された「持続可能な開発のための2030アジェンダ (the 2030 Agenda for Sustainable Development)」では、持続可能な開発目標 (Sustainable Development Goals: SDGs) として17の目標が掲げられた。第4目標は「質の高い教育 quality education」で、その一つに「教育におけるジェンダー格差をなくし、あらゆるレベルの教育や職業訓練に平等にアクセスできるようにすること」が挙げられている。また第5目標は「ジェンダー平等 gender equality」で、「ジェンダー平等を達成し、すべての女性及び女兒の能力強化を行うこと」、「すべての女性及び女兒に対するあらゆる形態の差別撤廃」が明記されている¹⁾。

歴史を遡れば、「女性と教育」は初期フェミニズムの時代から重要な柱であった。よく知られているように、イギリスのM. ウルストンクラフト (Mary Wollstonecraft) による『女性の権利の擁護』(1792) は、ルソーの教育論の批判的検討のもとに、女性もまた男性と同等に理性、美德、知識を身につけるべきと主張し、これは第一波フェミニズムの思想的基盤となった。19世紀の第一波フェミニズム (リベラルフェミニズム) は、公的領域にお

ける男女同等の市民権，法の下での平等，教育の機会均等を求めた。

そして20世紀，1960年代後半に欧米で活発化した第二波フェミニズムの胎動は，学問，教育にもインパクトを与えた。大学改革運動とフェミニズムとが結びついて生まれたのが女性学（women's studies）である。また，フェミニズム，女性学の展開はジェンダー概念（社会的・文化的につくられた性別）の登場をもたらし，人びとは社会・文化が構築する性の不平等を照らし出す視座を獲得した（天童 2001：102）。

女性学は日本でも1970年代に紹介され，「女性の，女性による，女性のための学問」（井上輝子）との定義が知られている。女性学は「女性の視点からの学問の見直し運動」（井上 2011：8）として始まり，今日では学際的広がりをもつに至っている（村田・弓削編 2017）。

1970年代後半（1977-79年）には，女性学を標榜する学術団体が相次いで誕生し，国際女性学会（2003年に国際ジェンダー学会に改称），日本女性学会，女性学研究会，日本女性学研究会など，女性学に関する研究が活発化した。

女性学の意義は，専門知識や理論の追求だけではなく，社会的活動と相互に関連し，個人と社会の変化・変革につながる運動と常にかかわりながら，女性視点による学術と実践の融合，既存の知識，学問への批判的視座，そして女性のエンパワーメントに寄与する実践的力の創造を企図してきた点にある（天童 2019）。

このようなジェンダー視点にたつ教育問題の展開をふまえながら，本稿ではグローバル化のなかの教育の課題を，教育社会学とフェミニズムの視点から検討したい。第一に，教育社会学の歴史的展開過程を把握し，とくにフェミニズムのインパクトを論じる。第二に，教育の不平等研究にかかわる，隠れたカリキュラムを取り上げる。そして第三に，グローバル化と「教育の危機」を，国際的文脈でとらえ，新自由主義下の大学教育の変貌に論及する。

1. 教育社会学になにができるか：Sociology of Education の射程

教育は、歴史的、社会的、政治的条件といった社会環境から離れて考えることはできない。教育社会学の歴史的展開を振り返るならば、「教育と社会」を関連づけた講義を最初に行ったのは社会学の巨匠、E. デュルケーム (Emile Durkheim) であった。

教育社会学の基本的姿勢は、教育を単に個人的事象にとらえるのではなく、社会とかかわる現象、デュルケームのことばを用いれば「社会的事実 *faits sociaux*」にとらえる点にある。教育社会学の名を冠した最初の講義は、20世紀初頭のアメリカ、コロンビア大学の H. スザロによって始められたとされている。1909年には W.R. スミスがカンザス州立師範学校で講義をはじめ、1917年、スミスによる *An Introduction to Educational Sociology* は教育社会学の著作の嚆矢をなすものであった (Karabel & Halsey 1977, 柴野編 1985)。

初期の教育社会学 (Educational Sociology) は、教育問題の解決を志向する、応用社会学的学問分野とみなされていたが、次第に社会学固有の観点から教育事実を考察する方向性が1930年代ごろから芽生えはじめ、とくにブルックナーの学校社会学研究 (1949) は、教育の社会学的分析を目指す「教育の社会学」Sociology of Education の方向転換に影響を与えた。その後、アメリカでは1963年、新たに『教育社会学紀要』が刊行されるが、その表題は *Sociology of Education* に改題されている。ここに、実用的応用社会学的な教育研究から、「教育社会学」への転換、すなわち広く社会学的問題意識のなかに教育の科学として、学問的意義を位置付けようとする方向を読み取ることができる (Karabel & Halsey 1977, 天童 2008 : 16-20)。

教育社会学のパラダイム転換

20世紀後半の教育社会学の発展に重要な役割を果たした研究者としては、イギリスのB. バーンステイン (Basil Bernstein), フランスのP. ブルデュー (Pierre Bourdieu) がまず挙げられる。

バーンステインは、独自の権力・統制論で、マクロな権力関係を視野に入れた構造分析と、ミクロな相互作用分析との統合可能性の道を拓いた。学校教育のみならず、家庭での社会化過程を含んだトータルな教育実践のプロセスを分析対象とすることで、文化的再生産の理論化を示した (Bernstein 1996, 天童 2000)。

またバーンステインは、ロンドン大学教育学部で教育社会学の上級学位を与える最初のコースを作ったことでも知られる (1963年)。当時、この新規の研究機関が教員養成大学を基盤としていたことは、カリキュラムの社会学、知識の伝達、教室内相互作用といった独自のアプローチ、とりわけ解釈的アプローチの発展に寄与するものとなった。それは教員養成という使命をもつ学問的土壌が、学生にとっても学校やクラスルーム内部で何が起きているのかを解明しようとする源となった (Karabel & Halsey 1977=1980 : 62)。

やがてそこからバーンステインの薫陶を受けた多くの教育社会学者が生み出されていくのだが、その教え子には「新しい」教育社会学 (the 'new' sociology of education) の旗手として知られるM. ヤング (Michael F.D. Young), フェミニスト教育社会学者のM. アーノット (Madeleine Arnot) らがいた。

知識と統制

ヤング編の『知識と統制』*Knowledge and Control: New Directions for Sociology of Education* (Young ed. 1971) は、1970年に開催されたイギリス社会学会の研究報告の論集であったが、バーンステイン、ブルデューら著名な教

育社会学者が名を連ねるとともに、それまでの機能主義的アプローチには欠けていた教室内部の相互作用や交渉、現実構築といった領域への着眼を提起するものとなった。

1960年代のイギリスでは政治算術の伝統 (political arithmetic tradition) が主流で、そのころ重点が置かれたのは、社会階層と教育、生徒の学業達成、選抜と階層といった研究であった。また当時、イギリスの教育社会学は公教育が機会の平等を促進するという考え方 (機能的・合意モデル) と、公教育は構造的不平等を生産し続けている (葛藤論的・ラディカルモデル) という主張との間で強い緊張があった。ただし、両者はともにマクロな教育システムの分析に重点を置いたものであり、学校教育の内実に深く分け入る研究はほとんどなかった。学校やクラスルームそのものを研究対象の中核に据えて、その外部関係よりも内部過程に研究の焦点を合わせる微視的 (ミクロ) 分析への着目と研究関心の高まりが、70年代以降の「新たな潮流」の源となったのである (天童 2013)。

なお、「新しい」教育社会学は、それまでの旧来型の教育社会学を「否定」して新奇のパラダイムを目指したかのようなラディカルな側面が強調されがちであるが、『知識と統制』で意図されたのは、それまでの教育社会学の潮流と「断絶」したものではなく、知識社会学から出発した教育知識の日常的構成の視点と、現象学的アプローチの交叉によって、「知識の社会的構成」 (social construction) に迫る研究を創造しようとした点である (柴野 1982 : 6)。

とはいえ、弱冠32歳で鮮烈なデビューを飾ったヤングは多くの肯定的評価を得る一方で、厳しい批判にも晒された。それは、極端な相対主義、また旧来の教育社会学に対する鋭い問題提起を行っているにもかかわらず、教育的実践の根本的変化を実現するための理論や仮説を実際には提示していないといった、「新しい」教育社会学に向けられた批判であった。その風当たり

は、当時のイギリスにおける教育社会学の位置づけの困難さにも由来していたとみるべきだろう（天童 2013：49）。

1973年のオイルショックを経て、イギリスでは79年に保守政権が登場し、サッチャー、メージャーと続く保守政党のもとで教育政策は方向性を変えていった。イギリスは教育政策において、複線型の学校体系を大衆的な中等教育に転換させるヨーロッパ型の教育システム問題に直面していたが、1988年教育改革法により、地方分権的な教育制度から、中央集権的教育システムへと大きく舵を切った。それまでの教育制度の機能不全の強調、市場原理の導入、通学区制の廃止と学校選択制、ナショナルカリキュラム、ナショナルテストの実施と、「改革」という名の国家統制の強化と公教育への自由競争の導入が図られるなかで、教育社会学のラディカルなまなざしは、保守政権の教育政策に敵対的な存在と見なされることも少なくなかった（Young 1998）。

1970年代後半から80年代半ばには、P. ウィリス（Paul Willis）（1977）の *Learning to Labour*（邦題『ハマータウンの野郎ども』）、マルクス主義的教育社会学の立場から「隠れたカリキュラム」を論じたR. シャープ（Sharp 1980）らの研究があった。そしてイギリスでも葛藤理論、ネオマルクス主義、フェミニズムのアプローチが有力となっていく。

2. 隠れたカリキュラムと「教育の不平等」研究

隠れたカリキュラムとはなにか

隠れたカリキュラム（hidden curriculum）は、P. ジャクソン（1968）の造語とされ、当初その意味は「クラスルームの集団的雰囲気の意味する社会心理的な形容的記述概念」であった。この概念は長年、学校の非公式のシステムを記述するために、教育学者、社会学者、心理学者らによって使用されている。

隠れたカリキュラムという用語を、教育制度が隠し持つ「政治性の隠蔽」の視点から体系的に論じたのは E. ヴェランス (Elizabeth Valance) である。ヴェランスは1970年代初めの研究において、アメリカの19世紀における公教育の発展過程を検討するなかで、今日「隠れたカリキュラム」と呼ばれる学校教育の隠れた機能が、かつては学校教育の明示的かつ第一義的機能として、隠されていなかったことを指摘した。当初学校教育の役割は、労働者や移民への「徳目の教え込み」という、明らかな統制機能であったが、公教育としての学校教育が制度化されるなかで、次第に教育のもつ「統制」機能は前面に出されなくなり、社会秩序の内面化、従順な労働力の形成を企図した大衆教育の浸透の中で学校生活への「適応」という方法によって、その政治的性格は隠されていったことを示唆している (Valance 1973/1974)。

アメリカの著名な教育社会学者 J. バランタイン (Jean H. Ballantine) は、隠れたカリキュラムの解説において、読み書き算術の 3Rs (reading, writing, reckoning) になぞらえて、「組織化され、構造化されたカリキュラムの下には、もう一つの 3Rs, rule, routine, regulation がある」という。学校教育の「見える・公式のカリキュラム」の影にある、「暗黙の・潜在的カリキュラム」のもとで、生徒はそのなかで生き抜くために「暗示的な」要求に気づいて対応しなければならない。

バランタインのまとめによれば、隠れたカリキュラムの社会統制機能は、生徒の社会階級を再生産するものである。葛藤理論から見れば、たとえば、労働者階級の生徒は、学校で退屈さうまく対処することを学ぶ。そのことが労働者階級の生徒たちを仕事上の退屈な生活に耐えられるようにさせる。隠れたカリキュラムを通して、労働者階級の生徒は自分たちが教育システムのなかで「見限られる」ことを学ぶというのだ (Ballantine & Hammack 2009=2011 : 362-363)。

これらの指摘からわかるように、隠れたカリキュラムは単に正規のカリキ

キュラムに対するインフォーマルな部分を意味するのではない。それは第一に、当該社会で「支配的な文化と価値のイデオロギー」的伝達の機能を持つ。第二に、教師はカリキュラム的知識を機械的に児童・生徒に伝達するのではなく、言語的命令、行動的指示といった顕在的手法、たとえば何気ない仕草、まなざし、顔色による意志表示を通して潜在的メッセージを伝えているのであり、これは「言明されない価値規範のシステム」の伝達である。そして第三に、教師と生徒、生徒同士の相互作用の中で、意味付与を通して構築される「解釈的ネットワーク」の側面をもち、ここにおいて隠れたカリキュラムはシンボリックに構成される（柴野 1986）。

マイケル・アップルの視点

教育社会学の視点から隠れたカリキュラムに注目した研究は、学校教育がもつ不平等の再生産装置の側面を浮き彫りにした。

1970年代以降の教育研究において、葛藤理論、社会的再生産論など、学校は社会の平等化に貢献しているというよりもむしろ、階級や人種の不平等な社会関係を再生産する機能を果たしているとの議論が興隆した。

とくにアメリカでは、60年代以降人種差別の撤廃にかかわる「教育の不平等」研究が注目を集め、コールマンレポート（1966）、C. ジェンクスらの『不平等』（1972）、ボールズ&ギンタスの学校教育と生産関係の対応理論などが生み出された。

ネオマルクス主義の立場にたつアップルは、学校教育を通して不平等な権力関係がいかに文化的に伝達され、再生産されるか、という学校教育に潜む「隠れたカリキュラム」に注目した。そして、対応原理（Bowles & Gintis 1976）における教育と生産関係の一对一の対応関係との単純な図式化を批判的に検討し、経済支配と文化支配の複合的關係性のもとに教育と権力のかかわりを捉えようとした。

その際にアップルが鍵概念としたのが、イタリアの思想家 A. グラムシ (Antonio Gramsci) のヘゲモニー (hegemony) 概念である。

アップルは、学校という場が、「支配的集団のイデオロギー的ヘゲモニーに貢献するような規範、価値、性向、文化を教えるヘゲモニー装置」として、不均等に階層化された社会秩序を維持・再生産する「隠れた/隠された機能」をもっていることを主張し、次のようにいう。まずヘゲモニーは国家と結びついている。ヘゲモニーはすでに達成された社会的事実ではなく、支配的な集団や階級が「被支配者に対して積極的な合意を上手に得ようとする」プロセスである。それゆえ、教育はそのような能動的な合意を創り出そうとする試みにおいて国家の重要な要素となっている事態を検討する必要がある (Apple 1982=1992 : 45)。

ヘゲモニーは、文化的・道徳的・イデオロギー的指導のもとに組織化された、支配的集団への「自発的」合意を前提にした支配のメカニズムを意味する (Gramsci 1971, Buci-Glucksmann 1980=1983)。ヘゲモニー的支配は、マクロな社会的行動や経済関係のレベルでのみ見出されるものではなく、私たちの日常の実践により構成されている。とりわけ教育のメカニズムにおいて、教育システムに内在するカリキュラム、教授 (pedagogy)、評価といった教育制度の諸特徴が相互にかかわって創り上げている社会的世界のなかに埋め込まれている。それゆえ、社会の文化的装置や制度を維持し生産する知識、およびそこに携わる人々の統制が、ヘゲモニー支配の不可欠な要素となるのである。

なお、グラムシが「市民社会」と呼ぶ「非国家的」な領域は、大衆の「自発的」合意としてのヘゲモニーを組織する場であるが、それはまた被支配集団による「対抗ヘゲモニー」アプローチの構築が可能な場であることも指摘しておきたい。

ヘゲモニー概念は、アップルのほか、アメリカの批判的教育学の H.A. ジ

ルー、イギリスの S. ホールや R. ウィリアムズらのカルチュラル・スタディーズ、さらにジェンダーと教育研究の M. アーノット (male hegemony), R.W. コンネル (hegemonic masculinity) など、性支配の分析理論にも応用されている (天童 2013 : 52-54)。

ジェンダー秩序の再生産と学校教育

「隠れたカリキュラム」や暗黙のジェンダー・コード (天童 2000) によるジェンダー不平等な秩序の生成は、日本の教育社会学分野でも注目されてきた。日本の「ジェンダーと教育」研究は、80年代のフェミニズムのインパクトの影響を経て、90年代以降のジェンダーの「主流化」へと展開した。多賀・天童 (2013) は、『教育社会学研究』におけるジェンダー研究の動向について、とくに90年代以降の実証的研究を3つの系列で整理し、①女性の職業・教育達成の条件や規定要因の計量分析、②学校内ジェンダー秩序形成、③ジェンダー秩序の近代化への歴史社会学的接近を挙げている。

学校教育の場での「隠れたカリキュラム」とジェンダーの代表的論述として、木村 (1999) は、主としてマルクス主義フェミニズムに依拠しながら学校教育を通じたジェンダーと階級の再生産のメカニズムについて論じ、小学校6年生を対象に教室内相互作用の観察から、男子の「雄弁」と女子の「沈黙」が教室を特徴づけているとする。そして、日本の教師にしばしばみられる「女子に甘い」傾向は、教師自身も認めるところとしたうえで、女子にとって「あいまいに許される」ということは、逆に言えば男子ほどには「期待されない」ことへの裏返しでもあり、適切な対応や訓練の機会を奪われてきたのではないかと指摘する (木村 1999 : 84-85)。

学校という場は、性別による不平等が見えにくい「能力主義」と「平等原則」に彩られている。学校が表向きには機会の「平等」を保障したとしても、日々の教育実践のなかで、ジェンダー・バイアス(性にまつわる偏った見方)

は生成・再生産される。進路指導，クラス運営，生徒会活動，教員組織，教師と生徒の相互作用など，学校「内部」の见えない差異化のメカニズムは，社会の不均衡な関係性の縮図である。

前述のバランタイン（2009）は，アメリカの教育研究において，女子は読解と文学で点数が高く，男子は数学と科学で点数が高い傾向があるものの，研究者の多くが，そのような成績の差は生得的なものというよりも，「男女の社会化や経験に起因する」と結論づけている。「男子は自分で考えることが奨励され，多くの教師は男子に対して女子よりも高いレベルの要求をする。他方，女子は，数学の成績が良くても男子ほどには注目を集めず，ステレオタイプを信じ込み，それらの科目への関心・意欲を失っていくという（Ballantine & Hammack 2009=2011：173-175）。

一方，アメリカの女子大学研究に詳しいホーン川嶋（2004）は，第二波フェミニズム，とくにラディカルフェミニズムの主張を受けて，女子大学が既存の男性中心的知識に対するオルタナティブを提起し，フェミニストペダゴジーの実践の場として機能してきたこと，また，女子大学は教員組織，雇用，管理運営といった面でのジェンダー平等にも先んじていることを指摘している（ホーン川嶋 2004）。

このような指摘は日本の学校教育における女子大学の意義，ジェンダー平等の論議において示唆的であろう。人生の一時期，単一の性で構成される教育の場（女子校，女子大学）での経験は，「隠れたカリキュラム」や暗黙のジェンダー・コードから自由な，ジェンダー平等教育の実践の場となる可能性をもつ。同時に，そこには教育に携わるもののジェンダーに敏感な視点，教育システムのジェンダー平等の徹底が必要とされる（天童 2015）。

3. フェミニズムで教育を問い直す

フェミニズムのインパクト

フェミニズムは女性解放の思潮，運動，実践，理論の総体である。前述したように，欧米で1960年代後半から70年代に興隆した第二波フェミニズムは，教育の分野でも大きな影響をもたらした。

1970年代当時の教育と不平等研究には，ジェンダー視点が手薄であった。80年代，欧米の教育社会学分野ではネオマルクス主義の視点をもつ「隠れたカリキュラム」研究と相まって，「ジェンダーと階級（gender and class）の複合的差別」，「ジェンダーの再生産」（gender reproduction）といった課題が学術誌に多く登場した。

イギリスではR. ディーム（Rosemary Deem）が，*Women and Schooling*『女性と学校教育』において不平等の再生産における「階級構造と性別分業システムのセット」への着眼を主張した（Deem 1978）。この論点を，権力関係の視点を盛り込み，より洗練させたのがアーノットである。アーノットは階級関係とジェンダー関係双方の構造的ハイアラーキーへの関心のもとに，バーンステインのコード理論を応用して「ジェンダー・コード」を提示した（Arnot 1982，天童 2018）。

階級とジェンダーの複合的差異化の視座は，フェミニズム教育学（feminist pedagogy）の実践を伴いながら，「学校におけるジェンダー不平等の再生産」という隠れた顔を浮き彫りにしていったのである。

ポスト構造主義フェミニズム

フェミニズムと知識伝達の展開において，90年代以降大きな変化があった。理論面ではポスト構造主義フェミニズムのインパクト，教育実践面では女性学，ジェンダー研究の主流化である（天童 2019）。

60年代半ばには北米を皮切りに女性学は広く学問として受け入れられるようになり、やがて80年代以降、日本を含め多くの大学で女性学関連のプログラムが新設された。これは既存の学問への疑問とアンチテーゼを提起してきた女性学の「制度化」の面を合わせもつ。

天童（2015）は、フェミニズム知識理論の展開を振り返り、次のように整理している。70年代-80年代の「家父長制」に依拠した教育研究は、ジェンダー間の不均衡を、権力関係や社会構造のより大きな文脈のなかで把握することを可能にした。しかしこの視点は、総体としての男女間の力関係に焦点化することによって、女性は皆「一様に」抑圧される集合的存在とみなすことで、女性たちの多様性を考慮していないとの批判を受けることになった。

その後、80年代末からのポスト構造主義フェミニズムは、性の二元論そのものを問い直し、セクシュアリティも含めた権力関係の視座を重視する。この立場に立つ知識論は、女性を一つのカテゴリーとしてではなく多様な「主体」ととらえ、権力関係と言説による性的差異の構築を強調する。

代表的論者の一人、J.W. スコット（Joan W. Scott）は、ジェンダーを「肉体的差異に意味を付与する知」と定義し、ジェンダーは「第一に両性間に認知された差異にもとづく社会関係の構成要素であり、第二に権力の関係を表す第一義的な方法」とする。「両性間に認知された差異」は、生物学的差異、とりわけ「出産と再生産の分業に関係する差異を根拠にした世界の二分割」という集団幻想のなかでも堅固な基礎のもとに構造化される。身体に関連した差異は、「たえずセクシュアリティとはなんの関係のない社会関係や現象についての証拠として」引き合いに出される。つまり本来、身体的性別とはかかわりのない問題を、身体的差異へと還元することで、差異を正当化していくことをスコットは「ジェンダーの正当化機能」と名付けた（Scott 1988=1992, 天童 2000 : 88）。

また、ポスト構造主義フェミニズムの論客、J. バトラー（Judith Butler）

は、ジェンダーにかかわる権力/言説を中心課題に「言説による性的差異の構築」との視点から、身体境界をめぐる議論、性別カテゴリー自体の問い直しに取り組んだ (Butler 1990)。「身体は権力関係の文脈においてのみ言説上の意味を獲得する」、すなわち身体範囲を構築しているのは単なる物質性ではなく「文化の首尾一貫性という特定のコード」(M. Douglas)を通して象徴的境界を確立する「言説」であるとする (Butler 1990)。その言説論は、教育社会学分野のジェンダー、セクシュアリティ研究にも応用されている (高橋・天童 2017)。

越境するフェミニズム：フェミニズムの多様性

ポスト構造主義フェミニズムのほかにも、80年代—90年代には多様なフェミニズム (複数形の feminisms) が展開されていく。このようなフェミニズムの多様化を、第三の波と呼ぶこともできる。

ブラック・フェミニズム、ポストコロニアルフェミニズムからの問題提起も大きい。それは、既存のフェミニズムで共有されてきた「女性の経験」が、「白人・中産階級・異性愛」の女性のそれにすぎないのではないか、との問いであった。

ブラック・フェミニズムの立場からは、b. フックス (bell hooks)²⁾が、「女とはだれか」との問いかけを行った (hooks 1981 = 2010)。フックスは大学教育の場で、フェミニズムと、フレイレのいう「教育は自由の実践たりうるという思想」への鍵を手に入れたという。パウロ・フレイレの批判的教育学を視野に、フェミニストペダゴジーを論じたフックスは、知識とは学術上の問題であると同時に戦略と実践の課題とし、「自由の実践としての理論」の重要性を示唆している (hooks 1994)。

さらに、ポストコロニアルの立場からは、(旧)植民地と宗主国の関係に基づいて、「第三世界」の女性と文化を他者としてコード化する西欧中心主

義の文化支配が問われた。代表的論者のひとり、C.T. モハンティ (Chandra T. Mohanty インド生まれ米在住) は、1986年の論稿「西洋の視線の下で」において、第三世界女性をめぐる(西洋人)フェミニストの言説を批判的に検証し、「平均的な第三世界女性」のイメージ(無知、貧乏、無教育で、伝統に縛られ、家庭にいて家族第一の、あわれな犠牲者等々)が作り出され、そのイメージは、「西洋女性の暗黙の自己表象」(教育があり、現代的で、自身の身体とセクシュアリティを管理でき、自己決定する自由がある)との対極に置かれるという。そして女性を「階級や民族や人種に関係なく、矛盾も抱えていなければ利害も欲求も明確な一枚岩の集団」と想定する「西洋的フェミニスト」の前提を疑問視する(Mohanty 2003=2012: 31-32)。

「女性の解放」を主張する「西洋的フェミニスト」的学問思想が、実のところ、第三世界の女性たちの生活と闘いを「植民地化」する言説のもとに成立していることへの鋭い批判がポストコロニアルフェミニズムの真髄といえよう。

グローバルな動向とフェミニズム

1970年代の第二波フェミニズムの展開を契機として、女性解放のうねりは世界的な女性の地位向上の議論と具体化へと向かった。20世紀後半には、国連をはじめとする女性の地位向上の取り組みが明確になり、「女性差別撤廃条約」(Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women) (国連採択1979年)、「女性に対する暴力の撤廃宣言」(ウィーン会議1993年)、そして21世紀初頭には「ジェンダーの主流化」(mainstreaming gender) が国連レベルの常識知となった。

日本は「女性差別撤廃条約」を1985年に批准した。国際条約の批准のために日本の国内法の整備として成立したのが男女雇用機会均等法(1985年成立 1986年施行、その後数度の改正)である。また、同条約は、国籍法の

改正（1984年）、「家庭科の男女共修」（性別役割分業的カリキュラムの是正）が行われる契機ともなった。

グローバルとローカルをつなぐ国際的女性の地位向上の潮流は、世界の常識となりつつある。このような世界的ジェンダー平等の動きの中で、先進工業国の女性たちと開発途上国の女性たちの連帯を目指すフェミニズムが登場する。グローバル・フェミニズムは、国境を越えて、女性の従属的状况を解消し人権の確立を求めるグローバルな運動であり、女性に対する暴力の廃絶、ジェンダー視点にたつ環境問題の解決、平和構築を目指すものである（伊藤ほか編 1995, 橋本 2013 : 14-18）。

また、欧米では2007年財政危機後の政治・経済・社会状況に疑問を抱き、社会問題に関心をもつ人びと、とくに女性たちが、国境を超えたソーシャルネットワークメディアを用いて運動を広げている。これをフェミニズム「第4の波」と呼ぶものもある（Pilcher & Whelehan 2016）。

4. グローバル化時代の大学教育と「教育の危機」

本稿では最後にグローバル化時代の大学教育の課題について、批判的教育学、フェミニストペダゴジーの視点から論及する。

グローバル化について

社会学者のギデنزは、国境を超えた社会的、政治的、経済的むすびつきがそれぞれの国で暮らす人びとの運命を、決定的に条件づけており、このような世界社会の相互依存性の増大を指標するための用語としてグローバル化（globalization）を説明している（Giddens 1997 : 62-64）。グローバル化の過程は、とりわけ先進工業国の人々にはさまざまな利益をもたらしてきた。かつてないほど変化に富む商品や食料品が手に入るようになったからである。しかし同時に、今日われわれの誰もがもっと広い世界のなかに組み込ま

れているという事実は、われわれが現在直面する最も深刻な問題を生み出すものでもあった (Giddens 1997=1998)。

グローバル化にはいくつかの側面があり、肯定的/否定的見方の双方が議論されてきた。スティーガーは、グローバル化は何世紀にもわたって進展してきた一連の社会的過程としたうえで、1970年代以降「世界規模での相互依存の拡大と伸長」や「交流の劇的創出」を指摘する (Steger 2009: 11-19)。そして、新自由主義の観点による、市場の自由化とそのグローバルな統合、市場原理の普及といったイデオロギーを「市場派グローバリズム」と呼ぶ。これに対して、「富とパワーのグローバルな再配分を基礎とする新たな国際秩序の構築」をめざす「正義派グローバリズム」がある。後者は、「自由化と自由市場のグローバルな統合が、より大きな社会的不平等、環境破壊、グローバルな衝突と暴力の激化、参加型民主主義の弱体化、利己心と消費主義の横行、世界中の弱者のさらなる周縁化を引き起こすことになる」ことを問題視する (Steger 2009=2010: 117-141, 牧野 2019)。

グローバル化と新自由主義の加速は教育になにをもたらしたか

ではグローバル化は教育にいかなる影響を与えているのだろうか。グローバル化と教育に論及した著作は多いが、本稿では筆者が2017年に監訳した『教育の危機—現代の教育問題をグローバルに問い直す』に絞って、現代の教育、とりわけ大学教育にかかわる主張を取り上げたい。

『教育の危機』(原著 *Crisis in Education: Modern Trends and Issues*, 2014) 編纂の契機は、2012年に台湾の国立台南大学で開かれた教育社会学分野の国際会議に遡る。前年の2011年3月、東日本大震災で私の故郷、宮城は甚大な被害を受けた。そのころ他の街にいた私は身内が直接の被害にあったにもかかわらず、なにもできない無力感に囚われ、いったい学問は役に立つのかと、自身の立ち位置も見失いかけていた。そのような時期に、海外での報告

の機会を得て、当時、台湾教育社会学会会長であったジァン Tien-Hui Chiang 教授との研究交流から新たな学問的出会いが生まれた。ジァンはギリシャの教育学者ペラ・カロギアナキスらとともに、教育社会学，比較教育学の研究者を中心に、現代の教育の危機を多面的に論じる企画を練っていた。その執筆陣には、M. アップル（米），比較教育学の A. カザミアス（ギリシャ），W. ミッター（独），R. カウエン（英）らが名を連ねた。日本からは小内透（北大 教育社会学）がニューカマーの教育を取り上げ、天童（教育社会学）が日本における少子化と教育戦略をバーンステイン理論のもとに論じた。

全16章で構成される同書は、二部構成で、前半はグローバル化にかかわる教育問題を広く論じる章が中心である。後半は欧州、北米、アフリカ、東アジアといった地域の、新たな教育問題が具体的事例とともに取り上げられている（Callogianakis et al. 2014）。

第1章でアップルは「正直に言おう。今、教育は非常に困難な時を迎えている」（Apple 2014=2017：11）という。グローバル化、新自由主義の加速、教育の市場化、それらに抗う批判的教育学の視点は、同書の他のいくつかの章でも共有されている。

アップルは、知識伝達の根本的問題を提起している。すなわち「いかなる知識を価値があるとみなすのか」、またそれは「誰の知識か」という問いである。

彼は、保守的近代化（conservative modernization）という鍵概念を用いて、支配的集団による「危機の語り」（crisis talk）、すなわち「教育の危機」言説とそれに基づく政策の本質を、教育と権力の視点で論じている。支配的集団は、積極的に広く社会と教育のプロセスに関与し、どのような学校が良い学校で、なにが良い知識か、なにが良い教え方で、良い学習とみなされるのかを根本的に変化させている。

アップルが、保守的近代化の主要な4つの支配的集団として挙げるものは、①新自由主義的市場化重視の集団、すなわち経済資本と文化資本をもつ集団で、教育問題の対処を新自由主義的な市場化された解決に委ねる立場、②新保守主義的集団、③権威主義的ポピュリスト・宗教保守派、④監視文化（audit culture）に関心を寄せる専門的・管理的な新中間層の人びとである（Apple2014= 2017 : 13-16）。

新自由主義下のジェンダー体制：日本社会と女性の状況

保守的近代化を日本の文脈に引き付けて、ジェンダー視点で考察するならば、①はまさに日本の女性労働における、近年の「女性活躍」の言説化と合致する。ポストフェミニズムの到来がいわゆる現代において、女性たちは、「選択の自由」を手にしたかに見える。これまで女性に門戸を閉ざしていた領域への参入は、長年のジェンダー平等を目指す取り組みの成果でもあった。一方、「女性活躍推進」といった輝かしい文言は、主に労働市場での「活躍」を念頭においた施策であり、経済活動的成功を企図している。そこに至る女性は資源に恵まれた階層に偏りがちであることも否めない。ジェンダー化された生活構造の現実に照らせば（男女間の賃金格差、育児期女性の離職、ひとり親家庭の経済的困難、保育所探しに悩む社会など）、新自由主義的市場化の重視の偏重は、女性間格差、子育て期家族の二極化をもたらす面が見えてくる。

②新保守主義的と③権威主義的ポピュリストの集団は、日本では家族責任の強調、家庭教育の強化の文脈でとらえられる。天童編（2016）で詳述しているように、90年代以降日本で顕著となった「家庭の教育力」の言説は、家庭のしつけ力、親の教育力が実際低下したかどうかの実情とは別に、「家庭の教育責任の強調」の文脈で語られてきた。それが「ペアレントクラシー時代の親の教育戦略」（天童編 2016 : 131）と相まって、親や家族を子育て

への閉塞へと追い込んでいる。

そして④の専門的・管理的な新中間層の人びとによる集団は、現代の大学を含めた様々な教育の場に、経営管理、効率、アカウントビリティ、評価、測定制度といった概念とシステムを導入する役割を担っている。しかし、一連の評価と測定は、だれのための評価であり、どの視点からの測定なのかは、丹念に吟味されねばならない。教育の営みは、即座に測定可能なものではない。また、市場原理からの距離が意味を持つ領域でもある。さらに、市場原理には容易に還元できないケア役割、社会的福祉といった領域は、ジェンダー化された再生産の領域と結びついている。

ここで重要なのは、グローバル競争の単なる批判ではなく、もう一つの方向を示す立ち位置の確認である。たとえば天童編（2016：189）では、企業中心型社会の過酷なグローバル競争の現実を前に、今一度立ち返るべき事柄は「子どもの最善の利益」（大田 1997）に根ざしたケアの保障を挙げた。現代のペアレントクラシエ的教育戦略や、親のための「子育て支援」だけでなく、「子どもの育つ権利」を中心に据えた「子育て」の保障の視点を心に留め置きたい。

平等から競争へ：グローバル化における教育の変容

とはいえ、教育に企業の競争原理を持ち込み、測定評価、説明責任が教育現場に持ち込まれ、教育者の専門性への敬意を喪失させるほどの管理的業務重視の動向は、国の枠を超えて多くの地域でみられる国際的傾向である。

前述の T-H. ジェーンは、グローバル化について、多くの国々が相互関連を強め、世界市場を形成するが、そこでは国際競争力が国の繁栄にとっての核とみなされると述べる。それゆえ、世界市場に組み込まれた多くの国々はグローバル化の中核の哲学、すなわち新自由主義の遂行を余儀なくされ。「国際競争力」の達成のために、国家は「すべての国民が競争力を高めねば

ならず、さもなければ自国の将来が危うくなる」との「危機」言説は、教育の構造的不平等の是正よりも、教育による個々人の競争力と能力を高めることを優先する。それゆえ、学校の使命は「人的資本を育成する主要な場としての機能」になり、生徒の置かれた社会的不平等に立ち向かうことは後回しにされるのだ (Chiang 2014=2017 : 55-57)。

「市場枠組みの大学」への変貌と自由主義的パイディア

『教育の危機』のなかで、比較教育学の A. カザミアス (Andreas Kazamias), R. カウエン (Robert Cowen) は、ともに高等教育への市場原理の導入に危惧を示している。

カザミアスは「自由人文主義的パイディアとソクラテス的な批判的教育学の再発見」を論じている。カザミアスによればパイディア *paideia* とは、知性、道徳、市民的などを含む全人教育の包括的概念である。彼は現代の大学教育が、パイディアの場から「生産プロセス」のための教育へと変容し、狭い道具主義的教育偏重に陥っていることに警鐘を鳴らす (Kazamias 2014=2017)。

大学教育は、一般教育や教養教育の場から、職業教育の場へと変容し、高等教育機関は、自由人文主義的なパイディアや教育を主な役割とする社会・文化的領域から、すぐに役立つ知識の生産と市場向けスキル獲得の領域へと変貌している。その結果、学校や大学で伝達される知識は、「生産プロセス」のための知識となり、現代の大学は「市場枠組みの大学 *market-framed university*」(Cowen) に変貌しつつある。

「市場枠組みの大学」は、大学が競争する市場として構築され、経済界への貢献で「測定」される「管理された」大学である。比較教育学の視点から R. カウエンは「大学と TINA」(2014=2017) と題して、転換期の大学教育を世界的視野で論じている。TINA は、“there is no alternative” 「ほかに

選択肢はない」の略である。1980年代末以降の、レーガン、サッチャーらによる「新自由主義的」国家政策のなかで転換を余儀なくされた大学教育の状況をふまえながら、カッエンは、市場型大学への転換や教育の官僚化の進行に疑問を呈しつつ、はたして本当に「ほかに選択肢はないのか?」と問いかける。

では、「市場枠組みの大学」や、保守的近代化（Apple）の影響の増大を前にして、「ほかに選択肢はない」のだろうか。前述のカザミアスが指摘するように、道具主義的教育の偏重、スキル重視、あらゆる教育的成果を「測定」するという手法は、グローバルに高等教育、大学教育の現状を変えてきた。しかし、そのことへの批判や懐疑は、単に伝統的高等教育の「復権」や懐古趣味的議論に陥るものであってはならず、もう一つの道を示しうる議論のアーリーナの提起が肝要となる。その鍵は「越境と共生の視点」である。

批判的教育学とフェミニズムがひらく知識論へ

現代の教育的、社会的危機を超えるオルタナティブな道を見出すのは容易ではないが、批判的教育学、フェミニズムの視点はいくつかの方向を示している。

アップルは、社会学者 M. ブラヴォイ（Michael Burawoy）の示唆をふまえて、我々自身を「持たざる者の視点から世界を見る」ことに再び位置付けることが重要とする。学术界と呼ばれる社会的場において人びとは、独自の序列と専門分野の技法を用いて、アカデミックな資格の追求、官僚的で制度的な順位付け、終身在職制といったキャリア圧力があり、これらすべてを確かなものにするのが正しいことと考えて行動しがちである。しかし、我々を突き動かす根本的衝動は、決して完全に征服されるものではない、とアップルは言う。批判的社会学、批判的教育学に立つ活動は、「見える、厚みのある、行動的な、ローカルな、しばしば対抗公共的なものと密接にかかわり

…、労働運動、地域連携、信頼の共同体 community of faith」といったものとともにあることを心に留めたい (Apple 2014=2017 : 28-31)。

批判的教育学と親和性の高いフェミニストベダゴジーもまた、「だれのための知識か」との問いに向き合ってきた。そこでは、批判的教育学に内在する「男性視点」に対する批判を含みながら、公共圏、市民社会、民主主義といった概念とともに、私的領域 (private sphere)、家庭内労働 (domestic labor)、福祉、暴力といった、親密圏の領域に潜む力関係に踏み込む視点を提起する (Luke & Gore eds. 1992)。

前述のモハンティは、北と南、第一世界と第三世界といった二極化ではなく、地域、国をこえて、周縁化された女性たちの共同体を提起する。そして「教育が、グローバリゼーションの支配的論理をいかに補完し、強固にし、あるいはそれに抵抗するのか」を問い、「学生は女性たちの間にある複雑性、独自性、関係性を見てとり、そこから権力、特権、行為主体や異なる見解を理解し、考えることのできる創造的教育」を強調している (Mohanty 2003 =2012 : 334-336)。

女性学、ジェンダー視点の浸透は、日本においても、政策立案の場、法、職場、教育等における性差別の是正に一定の効果をもたらした。しかし、「新自由主義的市場化の重視」に偏るジェンダー政策は、女性の「選択肢と自由の拡大」の名の下の自発的従属、自己責任の強化、資源の不均衡配分を含むことにも目配りが欠かせない。

グローバル資本主義と社会経済的・技術的变化のなかで、人々は生涯にわたり教育訓練を求められる「全教育化社会 totally pedagogized society」(Bernstein) のただなかにある。その教育的営みを市場中心の論理にからめとられるのではなく、平等、民主的参加、正義、多様性、包括性を視野に入れた、人間中心的知の創造へと導くことが、現代の高等教育、とりわけ女性の教育に携わるものの役割ではなからうか。

それゆえ、教育とジェンダーの検討において、女性の「社会的活躍」の要請と背中合わせの女性間格差にも目を向け、ジェンダーの不平等の再生産メカニズムを解明する理論と実践を磨いていく営みを続けなければならない。このような状況下において、女子大学をはじめとする女性教育の知の実践は、公正な社会に向けて、教育空間の枠を超え、社会教育、生涯教育を含みつつ、他者への配慮と行動を創造するジェンダー平等の道をひらく現代的使命を持つと思うのである。

【注】

- 1) SDGsについては国連広報センター HP を参照（2018/11/19検索）。
http://www.unic.or.jp/activities/economic_social_development/sustainable_development/2030agenda/
- 2) bell hooks は1952年アメリカ合衆国ケンタッキー州の生まれ、彼女の名前が小文字で始まるのは、白人から与えられた名前への抵抗ともいわれる。自伝的論述の中で、白人優位の教育システムへの従属という経験と苦痛に言及している (hooks 1994)。

【参考文献】

- Apple, M. W. 1982 (revised ARK edition 1985), *Education and Power*, Boston: Routledge & Kegan Paul. (=1992, 浅沼茂・松下晴彦訳『教育と権力』日本エディタースクール出版部)
- Apple, M.W. 2014, “Educational Crises and the Tasks of the Critical Scholar/Activist”, Calogiannakis, P., Karras, K.G., Wolhuter, C.C., Chiang, T.-H., Tendo, M., eds., *Crisis in Education: Modern Trends and Issues*, Nicosia, Cyprus: HM Studies & Publishing, pp.11-29. (=2017 「教育の危機、批判的研究と実践の課題」 天童陸子監訳『教育の危機—現代の教育問題をグローバルに問い直す』東洋館出版社, pp.10-40)
- アップル, M.W., ウィッティ, G., 長尾彰夫編, 2009, 『批判的教育学と公教育の再生—格差を広げる新自由主義改革を問い直す』明石書店。

- Arnot, M. 1982, “Male Hegemony, Social Class and Women’s Education”, *Journal of Education*, 164: 1, Boston University, pp.64–89.
- Ballantine, J. H. & F. M. Hammack, 2009, *The Sociology of Education: A Systematic Analysis*, 6th edition, Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall. (=2011, 牧野暢男・天童睦子監訳『教育社会学—現代教育のシステム分析』東洋館出版社)
- Bernstein, B. 1971, *Class, Codes and Control vol.1: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, London: Routledge & Kegan Paul. (=1981, 萩原元昭編訳『言語社会化論』明治図書)
- Bernstein, B. 1996, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research and Critique*, London: Taylor and Francis. (=2000, 久富善之・長谷川裕・山崎眞親・小玉重雄・小澤浩明訳『〈教育〉の社会学理論—象徴統制, 〈教育〉の言説, アイデンティティ』法政大学出版局)
- Bourdieu, P. et J.C. Passeron, 1970, *La reproduction, Elements pour une théorie du système d’enseignement*, Paris: Editions de Minuit. (=1991, 宮島喬訳『再生産』藤原書店)
- Bourdieu, P. 1979, *La Distinction: Critique sociale du jugement*, Paris: Editions de Minuit. (=1990, 石井洋二郎訳『ディスタクシオン—社会的判断力批判 I』藤原書店)
- Bowles, S. & H. Gintis, 1976, *Schooling in Capitalist America*, NY: Basic Books. (=1986/87, 宇沢弘文訳『アメリカ資本主義と学校教育 (I) (II)』岩波書店)
- Brookover, W. B. 1949, “Sociology of Education: A Definition”, *A.S.R.*, Vol.14, No.3.
- Buci-Glucksmann, C. 1980, *Gramsci and the State*, translated [from the French] by David Fernbach, London : Lawrence and Wishart. (=1983, 大津真作訳『グラムシと国家』合同出版)
- Butler, J. 1990, *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, NY and London: Routledge.
- Butler, J. & J.W. Scott eds., 1992, *Feminists Theorize the Political*, NY and London: Routledge.
- Calogiannakis, P., Karras, K.G., Wolhuter, C.C., Chiang, T-H., & M.Tendo eds., 2014, *Crisis in Education: Modern Trends and Issues*, Nicosia, Cyprus: HM Studies

- & Publishing. (=2017, 天童睦子監訳『教育の危機—現代の教育問題をグローバルに問い直す』東洋館出版社)
- Coleman, J. S. et al. 1966, *Equality of Educational Opportunity*, Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Connell, R.W. 2002, *Gender*, Cambridge: Polity Press. (=2008, 多賀太監訳『ジェンダー学の最前線』世界思想社)
- Deem, R. 1978, *Women and Schooling*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Giddens, A. 1997, *Sociology, third edition*, Sage. (=松尾精文ほか訳, 1998, 『社会学 改訂第3版』而立書房)
- Gramsci, A. 1971, *Selections from the Prison Notebooks*, Hoare Q. & G.N. Smith, trans., New York: International Publishers.
- グラムシ, A. (松田博編訳) 2013, 『知識人とヘゲモニー「知識人論ノート」』注解: イタリア知識人史・文化史についての覚書』明石書店.
- Halsey, A.H. Lauder, H. Brown, P. and A. S. Wells eds., 1997, *Education: Culture, Economy and Society*, Oxford: Oxford University Press. (=2005, 住田正樹・秋永雄一・吉本圭一編訳『教育社会学—第三のソリューション』九州大学出版会.)
- 橋本ヒロ子, 2013, 「グローバルフェミニズム: 国際的な人権確立の流れ」木村涼子・伊田久美子・熊安貴美江編『よくわかるジェンダー・スタディーズ』ミネルヴァ書房.
- hooks, b. 1981, *Ain't I a woman: black women and feminism*, South End Press. (=2010, 大類久恵・柳沢圭子訳『アメリカ黒人女性とフェミニズム』明石書店)
- hooks, b. 1994, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* NY: Routledge. (=2006, 里見実・朴和美・堀田碧・吉原令子訳『とびこえよ, その罫いを—自由の実践としてのフェミニズム教育』新水社.)
- ホーン川嶋瑤子, 2018, 『アメリカの社会変革—人種・移民・ジェンダー・LGBT』筑摩書房.
- 井上輝子, 2011, 『新・女性学への招待—変わる/変わらない女の一生』有斐閣.
- 伊藤るり・坂本義和編, 1995, 『市民運動』岩波書店.
- Jackson, P.W. 1968, *Life in Classrooms*, NY: Rinehart & Winston.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintins, H., Heyns, B. & S. Michaelson, 1972, *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and School-*

- ing in America*, NY: Basic Books. (=1978, 橋爪真雄・高木正太郎訳『不平等—学業成績を左右するものは何か』黎明書房)
- Karabel, J. & A.H. Halsey eds., 1977, *Power and Ideology in Education*, Oxford: Oxford University Press. (=1980, 潮木守一・天野郁夫・藤田英典編訳『教育と社会変動(上)(下)』東京大学出版会)
- 木村涼子, 1997, 「教室におけるジェンダー形成」『教育社会学研究』第61集, pp.39-54.
- 木村涼子, 1999, 『学校文化とジェンダー』勁草書房.
- Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J-A. & A.H. Halsey eds., 2006, *Education, Globalization, and Social Change*, Oxford: Oxford University Press. (=2012, 広田照幸・吉田文・本田由紀編訳『グローバル化・社会変動と教育 1—市場と労働の教育社会学』, 荻谷剛彦・志水宏吉・小玉重夫編訳『グローバル化・社会変動と教育 2—文化と不平等の教育社会学』東京大学出版会)
- Luke, C. & J. M. Gore eds., 1992, *Feminisms and Critical Pedagogy*, NY: Routledge.
- 牧野暢男, 2019, 「グローバル化と教育」高橋均編『想像力を拓く教育社会学』東洋館出版社.
- Mohanty, C. T. 2003, *Feminism Without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*, Durham & London: Duke University Press. (=2012, 堀田碧監訳『境界なきフェミニズム』法政大学出版会)
- 村田晶子・弓削尚子編, 2017, 『なぜジェンダー教育を学校でおこなうのか—日本と海外の比較から考える』青弓社.
- 大田堯, 1997, 『子どもの権利条約を読み解く—かかわり合いの知恵を』岩波書店.
- Pilcher, J. & I. Whelehan, 2016, *Key Concepts in Gender Studies*, 2nd edition, Sage.
- Scott, J.W., 1988, *Gender and the Politics of History*, NY: Columbia University Press. (= [1992] 2004, 荻野美穂訳『ジェンダーと歴史学』平凡社)
- Sharp, R.1980, *Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling: Toward a Marxist Analysis of Education*, London, Routledge & Kegan Paul
- 柴野昌山, 1982, 「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, pp.5-19.
- 柴野昌山編, 1985, 『教育社会学を学ぶ人のために』世界思想社.
- 柴野昌山, 1986, 『『かくれたカリキュラム』の理論と実証研究—解釈的アプローチ

- チの観点から』『京都大学教育学部紀要』第32号, pp.100-122.
- Spender, D. 1980, *Man Made Language*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Steger, M.B. 2009, *Globalization: A Very Short Introduction*, 2nd edition, Oxford; NY: Oxford University Press. (=2010, 櫻井公人・櫻井純理・高嶋正晴訳『新版 グローバリゼーション』岩波書店)
- 多賀太・天童陸子, 2013, 「教育社会学におけるジェンダー研究の展開—フェミニズム・教育・ポストモダン」『教育社会学研究』第93集, pp.119-150.
- 高橋均・天童陸子, 2017, 「教育社会学における言説研究の動向と課題—権力・統治・教育言説」『教育社会学研究』第101集, pp.153-183.
- 天童陸子, 2000, 「バーンスティンの権力・統制論再考—ジェンダー・コードの視点から」『教育社会学研究』第67集, pp.83-99.
- 天童陸子, 2001, 「ジェンダーとヘゲモニー支配」柴野昌山編『文化伝達の社会学』世界思想社, pp.102-131.
- 天童陸子, 2008, 「教育社会学の歴史と展開」天童陸子編『知識伝達の構造—教育社会学の展開』世界思想社, pp.15-38.
- 天童陸子, 2013, 「欧米における教育社会学の展開—ポストモダニズムの課題を問う」石戸教嗣編『新版 教育社会学を学ぶ人のために』世界思想社, pp.45-70.
- 天童陸子, 2015, 「知識伝達とジェンダー研究の現代的課題—フェミニズム知識理論の展開をふまえて」『宮城学院女子大学研究論文集』121, pp.1-15.
- 天童陸子編, 2016, 『育児言説の社会学—家族・ジェンダー・再生産』世界思想社.
- 天童陸子, 2018, 「ジェンダーと文化的再生産」日本教育社会学会編『教育社会学事典』丸善出版, pp. 338-339.
- 天童陸子, 2019, 「教育をジェンダーで問い直す—フェミニズム知識理論の視点から」高橋均編『想像力を拓く教育社会学』東洋館出版社.
- Valance, E. 1973/74, “Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth- Century Educational Reform”, *Curriculum Theory Network*, 4, 1, pp. 5-21.
- Willis, P. 1977, *Learning to Labour*, Farnborough, Saxon House. (= 1985, 熊沢誠・山田潤訳『ハマータウンの野郎ども』筑摩書房)
- Wollstonecraft, M. 1792, *A Vindication of the Rights of Woman: with Strictures on Political and Moral Subjects*, 2nd edition, London: Printed for J. Johnson, No 72, St.

- Paul's Church Yard (=1980, 白井堯子訳『女性の権利の擁護—政治および道徳問題の批判をこめて』未来社)
- Young, M. F. D. ed., 1971, *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, London: Collier- MacMillan Publishers.
- Young, M. F. D. 1998, *The Curriculum of the Future*, London: Falmer Press. (= 2002, 大田直子監訳『過去のカリキュラム・未来のカリキュラム—学習の批判理論に向けて』東京都立大学出版会)
- Young, M. F. D. 2008, *Bringing Knowledge Back In: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*, London: Routledge.