

Title	職業教育における知識の構築・編成と社会化過程 : Bernstein理論の応用可能性
Author(s)	片山, 悠樹
Citation	大阪大学大学院人間科学研究科紀要. 39 P.1-P.21
Issue Date	2013-03-30
Text Version	publisher
URL	https://doi.org/10.18910/24780
DOI	10.18910/24780
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

職業教育における知識の構築・編成と社会化過程
—Bernstein理論の応用可能性—

片 山 悠 樹

目 次

1. はじめに
2. 言語と社会化
3. 教育知識と社会化
4. 知識の生産と再文脈化
5. 職業教育の特徴と正統性
6. まとめ

職業教育における知識の構築・編成と社会化過程

—Bernstein理論の応用可能性—

片山 悠 樹

1. はじめに

本稿の目的は、Bernsteinの理論を援用しながら、職業教育における社会化プロセス＝職業選択／能力形成について理論的に考察し、実証可能性を探ることである。

近年、若年層における非正規雇用や学校から職業への移行危機を背景として、職業に関連する知識・技能を伝達する学校教育の重要性が提唱されている。例えば、本田の一連の研究は(2005a、2005b、2009)、そうした系譜の代表であり、職業教育の充実による移行問題の改善というビジョンが描かれている。「職業的意義(レリバンズ)」を高める学校知の再編が主張され、職業教育への関心の引き金となっているといえよう。こうした研究動向のなか、片山(2010a、2010b)は工業高校を事例に、進路選択や能力形成に対する専門科目の影響を検証している。そこでは、職業教育において独自の社会化が展開されていることが示唆されてはいるものの、これらのメカニズムに関する理論的検討が不十分なままとなっている。そのため、本稿ではBernsteinの理論を踏まえながら職業教育における社会化の特性を提起し、実証を可能とするひとつの理論的な足場を提供することを目指す。

Bernsteinの理論を取り上げる理由は、社会化における知識の役割に着目しており、知識構造とアイデンティティ形成における多元的・重層的な関連を解き明かすことに長けているためである。知識構造に応じた社会化プロセスの理解を指向する理論であり、本稿の対象である職業教育における職業選択や能力形成を検討するうえでも有効であると考えられる。

ところで、Bernsteinの理論はその難解さや抽象度の高さから実証研究への応用が難しいと指摘されるが、彼の死後いまなお教育社会学では大きな影響力を及ぼしている。労働者階級の言語研究で一躍脚光を浴びた1960年代以降、Bernsteinの名は広まり、1970年代には「新しい」教育社会学と「伝統的な」教育社会学との対立を融合する旗手としてその名があげられた(Karabel & Halsey 1977=1980)。最近の教育社会学のテキストを開いても、現代的アプローチのひとつとして彼の理論があげられている(Sadovnik 2007)。

多様な概念で構成され、難解で知られるBernsteinの理論であるが、そのなかにあって初期の頃から一貫して探究されているのが、社会化である(柴野 2001)。したがって、社会化を中心に読み解くことでBernsteinの理論は比較的明快となり、さらには職業教育における社会化の特殊性を抽出できると考えられる。こうした意図からBernsteinの理論の発展を辿りながら、職業教育における社会化仮説を提出したい。

それでは、Bernsteinは社会化をどのように捉えていたのだろうか。まずは、彼の社会化概念を整理しておこう。社会化についてBernsteinは次のように述べている。

私がこの社会化ということばを、子どもがどのようにして特定の文化的アイデンティティを獲得するのか、**それに加えて**、その過程とそのようなアイデンティティに対して、子どもがどのような反応をするのか、その両者をふくんだものとして考えている。・・・中略・・・したがって社会化過程とは複雑な統制の過程であり、その過程を通して、子どもの中に一定の道徳的、認知的、情緒的意識がめばえ、特定の形式なり内容が埋め込まれることになる。社会化されることによって、子どもは社会のさまざまな秩序を知るようになる。そして、その秩序は子どもに期待されるさまざまな役割の中に実体化される。(Bernstein 1971=1981、p.212、強調は訳書)

引用の前半にあるように、Bernsteinにとって社会化とはアイデンティティ＝規範・価値・役割の内面化である一方、社会化される側の能動的な側面を含んだ概念となっている。

Bernsteinは社会化＝内面化という見方に対して疑問を抱いていたため、相互作用論を援用しながら、主体の解釈枠組みを社会化プロセスに取り込んだのである。つまり、社会からの統制と主体の能動性の双方を射程に入れた社会化論を展開したといえる。そして、この2つの視点は社会化プロセスにおける社会構造に対する主体の解釈枠組み＝「認知ルール」という概念で接合されることになる(後述)。

また、Bernsteinは社会化において知識の獲得よりも秩序の獲得に関心を寄せていた。1960年代から1970年代には、社会化を「人やものの客観的性質、特定の技能を学ぶ」＝「教授的(instructive)」側面と、「秩序、価値や行為について学ぶ」＝「規制的(regulative)」側面の2つに区分し(Bernstein 1971=1981、1978=1985)、理解しようとしていた。その後、この2つは「教授的言説」と「規制的言説」へと発展し(後述)、「教授的言説」に対する「規制的言説」の優位性や支配性が明示化されることになる(Bernstein 1986,1990)。社会化のもっとも重要な側面は秩序や価値の獲得にあると考えていたのである。引用の後半部分にもあるように、社会化プロセスで重視されるのは秩序や価値の獲得であり、知識や技能の獲得は二次的なものとして位置づけられていたといえよう。

以上のように、Bernsteinの社会化の特徴は、主体の解釈枠組み(＝「認知ルール」)と、秩序や価値の優位性(＝「規制的」側面)を強調した点にある。見方を変えれば、「認知ルール」と社会化の「規制的」側面を議論し、そのメカニズムを特定することがBernsteinの社会化論の理解へとつながる。そのため、この2つの概念に照準をあわせてBernsteinの社会化理論を明らかにし、そのうえで職業教育における社会化の特性に関する仮説を提示する。

本稿の構成は次の通りである。まず、1950年代から1960年代に展開された言語と社会化、1970年代以降の教育知識と社会化というBernsteinの社会化研究の変遷を辿り、「認知

ルール」とその特徴について触れる(2節・3節)。4節では、1980年代後半以降の教育言説論を中心に教育知識の構築・編成原理について述べ、社会化の「規制的」側面＝「規制的言説」を考察する。そして、職業教育における教育知識の正統性について触れ(5節)、職業教育と社会化との関連を述べる(6節)。

2. 言語と社会化

(1) 労働者階級の教育達成と言語への関心

Bernsteinの社会化への関心は、労働者階級の子弟における教育達成の低さに始まる。1950年代、社会学や心理学の領域では、社会階級と教育達成との相関がすでに明らかにされていた。しかし、このような関連がなぜ存在するのか。当時、Bernsteinは階級ごとの言語能力の差が小さいにも関わらず言語使用では格差が現われるという実証的データを得ており、そこから学習者の「知能」ではなく「知覚」という視点から階級と教育の問題に接近しようとしていた。労働者階級の教育達成の不成功は、知能の「不足」では説明できず、質的に異なる知覚の存在が仮定された。そして、知覚を規制する要因として言語に焦点があてられ、言語を媒介に教育達成の問題にアプローチしたのである(Bernstein 1971=1981)。

言語使用の階級的特徴を、Bernsteinは2つのタイプに類型化する。ひとつは「公式言語」(formal language)であり、もうひとつは「公用言語」(public language)である。前者の特徴は、論理的かつ間接的な表現が用いられ、文脈に依存しない文章構造となる。後者は記述的・実体的な表現となりがちで、論理的というよりも情動的といえる。そして、センテンスも短く、文法的には単純な文章構造となる。中産階級の子弟は公式言語と公用言語の両方を理解し使用できるのに対して、労働者階級の子弟の多くが公用言語しか使用することができない。労働者階級の子弟は公式言語の構造を受け入れることができず、公式言語では理解が難しくなるのである。当然のことながら、本質的な優劣や価値から2つの言語を比較し判断することはできない。しかし、この2つの言語が異なる知覚を助長し、翻ってその差異が教育達成に影響を及ぼすとBernsteinは想定したのである。

1950年代に手掛けられた一連の研究により、労働者階級における教育達成の不成功が、言語使用－知覚の発達－学習という関連から明らかにされた。言語と知覚から教育達成にアプローチするのはBernstein独自のものであり、ユニークな視点であるといえる。これは、言語社会化論ということもできる。しかし、ここで議論されたのは言語「使用」にすぎず、いかなる原理により言語使用が規制されているのか、十分に明らかとなっていない。言語を規制する基底的な原理を探求することが課題となってくる。

(2) 言語コードの定式化と精密化

1960年代に入り、Bernsteinは言語使用の規制原理を解明するため、コードという概念を

導入し、精密(elaborated)／限定(restricted)コードといった言語コード論を展開する。

精密コードは、文の構成要素が複雑であり、意味を構成する要素パターンの予測が難しい点に特徴がある。それは、主観的な意思を言語で表現することを促進するものである。一方、限定コードは、その出現条件が成員間の密接な社会関係となっており、意思を言葉で示す必要性が軽減される。そのため、文の構成要素はシンプルで、語彙の選択範囲は狭い。限定コードのもとでは、身振りや表情などの非言語的な手段が頻繁に用いられ、言語表現が制限される(Bernstein 1971=1981)。

言語コードの特徴は、言語使用の規定原理であると同時に、意識形成の基盤となる点にある。すでにみた言語使用－知覚の関連を踏まえれば、コードはこの根源に位置づけられる。コードは「知的、社会的、情緒的な志向の形成に重要な役割を果たす」のであり(Bernstein 1971=1981, p.157)、言語コード－言語使用－知覚という関連で捉えることができる。

こうした特徴を持つ言語コードであるが、公式言語／公用言語と同様、社会階級との間に対応関係がみられる。中産階級は精密コードの様式を発達させ、限定コードの場合は中産階級と労働者階級の双方で現れる。精密コードの使用は中産階級に限定されるが、限定コードの使用は階級に限定されないのである。

1960年代には、言語使用の規制原理の解明が問題とされ、言語コード論が定式化された。また、社会階級と言語コードとの関連性が体系的に論じられたといえる。

ところが、言語コード論は批判を浴びるようになる。なかでも、もっとも重要な批判が言語コードの宿命論的性格である(小内 1995)。それは、言語コードと階級との関係が固定的に把握されていることへの批判である。つまり、労働者階級の子弟が身につけるのは限定コードに限られているため、精密コードが高い教育達成の条件となる状況下では、彼ら／彼女らの不成功は宿命づけられてしまう。

こうした批判は、コード形成のメカニズムの解明が不十分であることを示唆するものである。言語コードと階級との関連を静的にではなく、動的に理解することが求められているともいえる。したがって、1970年代に入ると、Bernsteinは言語コード形成のメカニズムへと言語コード論の精密化を図ろうとする。その際、家族に焦点をあて、家族の役割体系と社会統制のあり方を明らかにすることで、コード形成のメカニズムという課題に応えようとした。

紙幅の都合上、詳細は省略するが⁹⁾、Bernsteinは「地位家族」(positional family)と「個性志向家族」(person-oriented family)という理念型を設定し、しつけなどの家庭内の統制が子どもたちの言語コード形成に大きく寄与すると主張した。言語コードは家庭内の統制を通じて形成されると考えたのである。しかも、2つの理念型はどの階級にもみられ、家族のタイプと階級との間に対応関係はないとされた。労働者階級でも、統制の様式しだいで、精密コードが発達すると定式化された。このことが意味するのは、階級により規定される言語コードの宿命論的性格に対する修正である。つまり、家族の理念型を導入すること

で、言語コードの形成メカニズムを浮き彫りにすると同時に、限定コードー労働者階級／精密コードー中産階級という言語コード理論への批判に対応し、理論をより深化させたといえる。

(3) 言語コードの意義と問題点

言語社会化に関する研究は、1950年代後半から1970年代はじめまで進められたが、問題点として次の2つをあげることができる。

ひとつ目は実証的根拠の乏しさである。Bernsteinの研究において必ずと言っていいほど指摘されることだが、言語社会化研究にもあてはまる。Bernsteinはいくつかの実験を行っているが、そのいずれもが言語使用の違いを明らかにするものの、言語コードの存在を浮き彫りにするには至っていない(小内1995)。

ふたつ目は言語と階級との関係である。Bernsteinの初発の関心は、労働者階級の教育達成の不成功であった。その解明のため、言語を中心に労働者階級の社会化に関する議論が展開された。ところが、研究が進展するにつれ、言語(コード)と階級との関連は批判され、修正を余儀なくされた。その結果、言語と階級の固定的関係はある程度回避されたものの、言語と階級との関連は明瞭ではなくなってしまった。労働者階級への着目という独自性や理論の力強さは弱まり、初期の関心が曖昧になった感は拭いきれない。

言語社会化研究にはいくつかの問題点が残されているものの、後の研究の基盤となる部分が包含されている。それは、知覚＝「認知」への着目である。Bernsteinは言語と知覚の発達＝言語社会化をひとつの研究テーマとして発展させたが、言語が知覚を規制するという視点は、研究関心が知識へと移った後でも維持され、知識が認知を規制するというかたちとなってあらわれる。この時期の研究は、主体の解釈枠組み＝「認知ルール」への関心の萌芽であると位置づけられよう。

3. 教育知識と社会化

(1) 知識への焦点化

1960年代後半あたりから、イギリスでは教育内容やカリキュラムの社会的特質が議論されるようになり、「新しい」教育社会学と呼ばれるアプローチが台頭をみせはじめていた。このアプローチは「伝統的な」教育社会学が教育内容やカリキュラムを自明視する姿勢を批判し、教育内容やカリキュラムが社会的構築物であることを提唱した²⁾。知識の選択と組織化に関する基本的原理を解明し、その文化的・社会的恣意性を暴こうとしたのである(Young 1971)。Bernsteinはこのアプローチの主導的な立場のひとりとして目されていた。

この時期、Bernsteinの社会化研究は家庭から学校へと分析領域を移し、知識の構築・編成原理と伝達構造の解明へと関心が向けられた。「言語による社会化」から「知識によ

る社会化」へと移行したといえる。

なぜ、Bernsteinは知識に注目したのか。それは、教育における知識＝教育知識は社会諸集団の力学により構築・編成され、その支配性や権力性を覆い隠しながら、伝達プロセスを通じて個人を暗黙のうちに統制し、特定の主体へと導くと考えていたためである(Bernstein 1978=1985)。しかも、教育知識の獲得は秩序への社会化をとまなうため、教育知識の性質の特定化は社会化の解明につながる。言語コードを教育知識コードへと発展させるかたちで、教育知識と社会化＝知識社会化の問題にアプローチしたといえる。

Bernsteinによれば、教育知識はカリキュラム、教授方法、評価の基本的な原理を指し、その背後には「分類」(classification)と「枠づけ」(framing)が存在するという。そして、これらの概念を導入し、知識社会化を分類と枠づけの関係のセットとして把握しようとした。この枠組みはこれ以降一貫して探究されていくことになる。

(2) 分類と枠づけ

分類とは、一言でいえば「内容分化の性質に関する概念である」(Bernstein 1978=1985, p.94)。知識やコミュニケーションにおけるカテゴリー間の関係をあらわす概念であって、カテゴリーの内在的価値を問うものではない。例えば、AがAであるのは、A自身がBから分離される場合のみであり、他との関係がなければ存在しなくなる。Aは先験的に存在するのではなく、他のカテゴリーとの分離の度合いによって、その存在が現われる。

分類には「強い分類(+C)」と「弱い分類(-C)」があり、強い分類はカテゴリー間の分離の度合いが高く、はっきりと区分されたカテゴリーの状態にあることを示し、弱い分類は逆を意味する。学校での教科を例にあげれば、強い分類の場合、それぞれの教科の関連性が小さく、個々の教科は独自の性格を帯びるようになる。算数と社会が関連のない内容を持つということである。一方、弱い分類の場合、教科横断的となり、各教科の独自性は小さくなる。こうした分類の原理によって伝達すべき知識は「何」であるのか、理解可能となる。

ところで、分類におけるカテゴリーは何に規定されるのであろうか。Bernsteinによれば、分離の度合いは「権力」により決定されるという。ここでいう権力とは、ジェンダー、階級、人種・民族といった社会諸集団間の差異にその源泉を持ち、集団間の闘争や力学により生起し、集団間の境界線をつくり出し正統化する作用のことである。カテゴリーは社会諸集団における闘争や力学の結果＝権力作用により構築されるのである(Bernstein 1990, 1996=2000)。強い／弱い分類は、社会諸集団の力学により決定されるといえよう³⁾。

一方、「枠づけ」とは「教授学習関係において伝達し受容される知識の選択、編成、進度、時機に関し、教師と生徒が手にしうる自由裁量の度合い」を指す(Bernstein 1978=1985, pp.94-95)。学習過程において「誰」が「いかに」知識を伝達するのか、その度合いをあらわす概念である。「誰」とは伝達者(学校でいえば教師)もしくは獲得者(学校でいえば生徒)を指し、「いかに」とは①コミュニケーションの選択、②その順序、③そ

のペース配分、④評価基準、⑤伝達を可能にする社会的基盤に対する統制を示す。

分類同様、枠づけにも「強い枠づけ(+F)」と「弱い枠づけ(-F)」が存在する。強い枠づけの場合、伝達者がコミュニケーションの選択、評価基準などの主導権を持ち、伝達すべき知識が明瞭なかたちをとる。枠づけが弱い場合、獲得者に表面上その主導権が委託される。学校を例にとれば、強い枠づけは教師主導の伝統的な一斉授業に該当し、弱い枠づけは総合学習など子ども中心の立場や主体性を尊重する授業があてはまる。

分類と権力が不可分な関係であるように、枠づけは「統制」と不可分な関係にある。この場合の統制とは、カテゴリーの境界線に対する正統性を個人が獲得する方法を示す(Bernstein 1990)。分類によって「何が正統なものであるのか」が確立されたならば、枠づけは個人をその正統性へと方向づける方法なのである。

学校における社会化プロセスを解明するため、Bernsteinは分類と枠づけという2つの概念を編み出した。分類は知識のあり様を記述するための概念であり、枠づけは伝達の様式を記述するための概念と位置づけられる。そして、それぞれ強弱の値($\pm C$ 、 $\pm F$)を持ち、これらの組み合わせることで、知識社会化のあり方を抽出することが可能となる。また、定義は曖昧で抽象的であるものの、権力と統制を分類と枠づけに対応させることで、社会化プロセスにおける「マクロな構造と相互作用的でコミュニケーションのミクロな実践との結合を創造」しようとした意図がうかがえる(Bernstein 1990、p.101)。Bernsteinは分類と枠づけを用い、知識社会化プロセスのトータルな見取り図を提供しようとした。

(3) 社会化における分類・主体・認知

分類と枠づけから知識社会化の特徴について触れたが、ここでは社会化される側の視点から社会化に関する議論をもう少し掘り下げてみたい。その際、主体の認知に着目する。

Bernsteinによれば、社会化される者はカテゴリーに応じて自身の置かれた文脈を理解し、何が正統な／妥当なものであるのかを認知するという。適切なふるまいやコミュニケーションを行うには、所属する領域で何が妥当なのか、また他の領域との違いは何であるのかを識別する「認知ルール」の獲得が不可欠となる(Bernstein 1990、1996=2000)。そして、そうした認知の背後にはカテゴリーが存在する。

カテゴリーと認知について、例をあげて考えてみたい。母乳でしか子どもを育てない文化の出身者が、哺乳瓶で授乳されている赤ん坊を公園でみかけた場面を想定してみよう。その人は授乳場面に出会ったとき、それを奇妙な光景と考えてしまうかもしれない。はたまた何かの儀式と捉えるかもしれない。というのも、その人は授乳＝女性が限られた空間内で行う行為という文化で育ち、公園の光景を授乳として認識する材料を持っていないからである。母乳で育てる文化と哺乳瓶で育てる文化では、「正しい」授乳行為が異なり、その行為に対する見方に差異が生じるのである。文化というカテゴリーが、授乳行為に対する認知を規定する例といえよう(Bernstein 1996=2000)。

さきにみたように、分類がカテゴリーの境界を正統化することを踏まえると、社会化

プロセスにおいて分類＝カテゴリー＝主体の認知＝認知ルールという関連が存在すると考えられよう。分類により異なる秩序が産出され、その差異がアイデンティティの源泉となると指摘されているが(Diaz 2001)、分類により異なる認知が生み出され、その認知にしたがって差別的な社会化があらわれると推察される。学校の例でいえば、教科による分類が強いと、教科間の区分が明瞭となり、正統な／価値ある知識とその序列関係に対する生徒の認知は独自の様相を帯びるようになる。そして、そうした認知が、教科独特のアイデンティティを導き出すと想定できる。こうした視点は、Durkheimの関心を引き継いでいることは明らかであろう。分類は、認知の基準を構成する「思想を囲む堅い枠」(Durkheim 1912=1942)として主体に作用するのであり、社会化の基盤になるといえよう。

ただし、主体が認知ルールを受動的に内面化すると考えてはならない。すでに触れたように、Bernsteinは社会化における主体の能動性に言及していた。この点は、分類の変動という観点からもうかがえる。Bernsteinによれば、分類は正統性を規定するが、その性質は固定的なものではないという。そこには、葛藤や対立など変動可能性が含まれる。そして、その起爆剤になりうるのが、カテゴリー内の相互作用なのである(Bernstein 1990)。換言すれば、主体の解釈や行為は分類により一方的に規定されているのではなく、相互作用を通じて分類を変化させる可能性があるということである。例えば、学校の教師は制度的に決められた教育内容に対して、ときに疑問を持ち、一部変更を試みようとする。もちろん、全面的な変更には至らないが、共有されている知識に対する認知構造に変化をもたらすかもしれない。知識に対する見方(＝認知ルール)を変更させるポテンシャルを主体は持っているのである。

このようにみると、社会化プロセスの解明には、主体の認知のあり方＝認知ルールがキーとなるのだが、2つの側面からアプローチする必要がある。ひとつは認知ルールを規制する分類＝カテゴリーの正統性であり、もうひとつがカテゴリーの正統性に対する主体の反応である。知識社会化の文脈でいえば、分類により正統化される知識は何であるのか、正統化された知識に対する主体の反応はどのようなものであるのか、これらを検討することが要求される。

(4) 教育知識の問題点

Bernsteinは分類と枠づけの概念を導入した当初から、知識社会化を検討する際、

- ① 類別と枠づけの変動に先行して引き起こすものは何か。
- ② ある特定の類別と枠づけの構造はどのようにして持続されるか。また、変化するための条件、あるいは変化に抵抗する力は何か。
- ③ 類別と枠づけの強さの変動によって異なった社会化の経験が生じるか。

という3つの側面が重要であると指摘していた(Bernstein 1978=1985, p.99)。②と③につ

いてはマクロな視点とミクロな視点の接合(権力と統制)、知識の特定化と伝達方法で議論されてきた。ところが、教育知識がどのように構築・編成されているのかという点が十分に探究されていない⁴⁾。①の問題提起に答えきれていない。この点は、KarabelとHalseyによっても批判されている(Karabel & Halsey 1977=1980)。

分類と枠づけは教育知識の類型化には優れた概念であるものの、それだけでは教育知識の構築・編成プロセスを記述することが難しい。したがって、Bernsteinは教育言説論を展開し、この問題を解決しようとする。次に、教育言説論を整理し、知識社会化のもうひとつの特徴である「規制的」側面について言及していこう。

4. 知識の生産と再文脈化

(1) Bernsteinの言説論

1980年代に入ると、Bernsteinは教育言説の定式化を通して、教育知識の構築・編成プロセスを社会的に探究するようになる。「最終的に精密コードの理論は、教育言説がどう社会的に構造化されるのか、また社会における権力配分と統制原理の中継器として、教育言説のさまざまな諸実践がどう形づくられるのかについて、より一般的な説明するものへと変化していった。」(Bernstein 1996=2000, pp.157)と彼自身が回顧しているように、コード理論は教育言説論へと展開される。そして、教育知識の構築・編成と伝達という2つのプロセスを包括した理論へと発展していく。

教育言説とはどのようなものなのだろうか。Bernsteinは教育言説について次のようにいう。

教育言説とは、他の諸言説を専有し(appropriate)、諸言説の選択的伝達と獲得のために、言説を特種な関係のなかにおく原理である。教育言説は、言説を現実の実践の文脈から移動し(脱配置し)、みずからの選択的な再編成と再焦点化の原理にしたがって、言説を再配置する原理である。(Bernstein 1990, pp.183-184)

ここで注意しなければならないのは、Bernsteinが定義する教育言説は原理であって、言説そのものではないということだ。それでは、教育言説とはどのような原理なのか。

Bernsteinは教育言説の概念化にあたり、教育を言説生産／再文脈化／再生産という3つの領域に腑分けしている。まず言説生産領域であるが、それは研究者たちが新しい知識や学問体系を生み出す領域(=「知的領域」)を指す。次に言説再生産領域とは、初等・中等教育などの教育実践の場であり、そこでは「知的領域」で生産された知識とは「異なる」知識が教授される。そして最後に、言説生産領域と再生産領域の間にある言説再文脈化領域である。この領域では、「知的領域」で生み出された知識をそのオリジナルな文脈から切り離し(=「脱配置」(delocation))、もともと含まれていた要素は学習者が習得しやすいかたちへと構成しなおされる(=「再配置」(relocation))(Bernstein 1986, 1990)。再生産領域で教授される教育知識は「知的領域」のそれとは質的に異なっているが、そ

れは再文脈化領域で知識の選択・加工の原理が作用するためである⁹⁾。

また、脱配置と再配置のプロセスは、学問固有の論理に関わらず進行する。その意味で、脱配置と再配置は社会的な性格を持つのであり(Bernstein 1986)、教育知識の構築・編成は「知的領域」に属する研究者や専門家以外の人々の影響も受けやすくなる(後述)。

Bernsteinの教育言説とは、再文脈化領域において「知的領域」の知識や体系をその文脈から切り離し、教育知識に変換する、いわば「再文脈化原理」を指している。そして、この原理は「何」と「どのように」という教授原理を構築する。前者は分類に該当し、後者は枠づけをあらわしている。要約すれば、教育言説によって、教育知識(内容構成＝分類、伝達様式＝枠づけ)が構築されるのであり、それは教育用に編成されたものである。

(2) 規制言説と教授言説、規制言説の支配性

教育言説の定義について触れたが、分析的には「教授言説」(instructional discourse)と「規制言説」(regulative discourse)の2つに分解できる。教授言説とは一定の秩序を持ったスキルのまとまりを指し、規制言説は理想的な教師－生徒関係や模範的な人物像などをあらわす(Bernstein 1990、1996＝2000)。前者を顕在的カリキュラム、後者を潜在的カリキュラムに置き換えて理解することもできよう(Geirsdóttir 2011)。

このような区分は、1960年代から1970年代の論文ですでに登場している。学校は生徒に「特定の技能獲得に必要な事実、行為、練習や判断」と「行為、性格や態度についてのイメージ」を伝達するのであり、前者に関連する活動は「手段的秩序」、後者は「表出的秩序」と定義されていた(Bernstein 1978＝1985)。

ただし、教授言説と規制言説の議論と、手段的秩序と表出的秩序の議論との違いは、それぞれの関係性にある。後者の場合、手段的秩序と表出的秩序は明確に区分され、分離的に扱われている。ところが、言説の場合、その関係は必ずしも明瞭に区別されていない。Bernsteinは次のようにいう。「学校や教室で、人々はしばしば、いわゆるスキルの伝達と価値の伝達を区別している。・・・中略・・・研究者もずっとこの二つを研究し、そこに二つがあるかのように、つまり、一方に価値についての教育があり、他方に能力についての教育があるかのように考えている。私の考えでは、二つではなくただ一つの言説があるのである。」(Bernstein 1996＝2000、p.83)。教育言説と規制言説は分析的には区分され、互いに一定の自律性を持っているものの、教授言説が規制言説に埋め込まれたものとして具現化する(＝教授言説／規制言説)。規制言説の方が教授言説よりも支配的な言説なのである。

なぜ規制言説が優位となるのか。それは「すべての教育言説が伝達／獲得という社会関係の道徳的規制、すなわち秩序、関係性、アイデンティティのルールを創出ことは明白であり、そのような道徳的秩序が能力の伝達よりも優先し、基盤にあるということもまったく明らか」なためである(Bernstien 1986、p.210)。模範的な人物像や「望ましい」秩序(＝規制言説)が念頭に置かれ、伝達すべきスキルや知識(＝教授言説)が設定されると

いう意味である。

この点は、学習指導要領からも明らかであろう。物理学(高校)を例にとると、まず「『物理』の性格」が述べられ、次に「『物理』の目標」、「『物理』の内容とその範囲、程度」がつづき、最後に「『物理』の内容の構成とその取扱い」となる。探究心の発達や科学的な自然観の育成などの「望ましい」考え方や行為の獲得が目標として謳われてから、学習内容の説明に入る。目標＝規制言説が学習内容＝教授言説よりも基底的な立場にあるといえる。

以上のことは、教育知識の構築・編成における規制言説の重要性を示すものである。教育内容そのものよりも、規範的行為や理想像の方が教育知識の構築・編成に大きく影響を及ぼすということである。「学習者のモデルはけっして完全には功利的なものではない。学習者のモデルはイデオロギー的な要素を含む」(Bernstein 1996=2000、p.87)とあるように、知識や伝達のあり方は科学的／客観的な観点から一義的に決定されるわけではない。むしろ、規範や理想などをめぐる力学の結果、導き出される側面が強いのである。

それでは、規範や理想をめぐる力学はどのように発生するのだろうか。そして、いかなる社会集団がそれに関与するのか。教育言説の再文脈化領域の担い手について議論し、規制言説に関する力学を明らかにしていこう。

(3) 言説の担い手と相対的自律性

すでに論じたように、教育言説は再文脈化領域で産出されるわけだが、再文脈化領域とは具体的に何を指しているのか。Bernsteinはこの領域を2つに分節化しており、教育言説をめぐる顕在的もしくは潜在的な葛藤や闘争が繰り広げられると指摘している(Bernstein 1990)。ひとつは国家によって作り出されている「官制的再文脈化領域(official recontextualizing field)」であり、もうひとつは教育者やメディアなどから成り立つ「教育的再文脈化領域(pedagogic recontextualizing field)」である。

官制的再文脈化領域は公的カリキュラムや教科書などを通じて教育的再文脈化領域を規制しようとするが、一方で後者は前者に対して反論や批判を加えることができる。それは、教育的再文脈化領域の担い手である教育者が、教育知識の構築や伝達に関して一定の自由裁量を有しているためである。例えば、学校では教科書と異なるテーマを扱うことや独自の教材で教えることは少なからず可能であり、生徒に合わせて授業のペースを変更することもできる。その意味において、教育知識の構築や伝達のあり方は国家の権力－統制をストレートに反映したものにはならず、国家による統制から相対的に自律しているといえる。換言すれば、教育システム内部に教育的再文脈化領域が存在し、官制的な教育言説に影響を及ぼす程度に応じて、相対的自律性は定義できる(Bernstein 1990)。教育システムの内側の関係性から、相対的自律性の概念を引き出しているのである。

こうした理解にはどのようなメリットがあるのだろうか。それは一言でいえば、教育言説の構築・編成における教師の役割への着眼である。相対的自律性と教育的再文脈化

領域について、Bernsteinは次のように述べている。

教育的再文脈化領域が存在し、影響力を持ち、相対的自律性を保持しているならば、この領域内部の諸活動は自らの立場において非正統な、相対するテキストを再文脈化することができ、言説を生産する対抗的ヘゲモニーの場において生じている。・・・中略
 ・・・教育的再文脈化領域の自律性の程度は、学校内で再生産される教育言説に大きく影響を及ぼすことが可能なのである。(Bernstein 1990、p.202)

教育的再文脈化領域が相対的自律性を有するということは、その領域に属する集団、例えば教師が教育言説を生産できることを意味する。教育言説はもっぱら官制的再文脈化領域において構築されるわけではなく、教師たちも官制的再文脈化領域と葛藤・闘争しながら、言説生産の担い手になりうるのである⁶⁾。

相対的自律性という概念により、学校は単に秩序維持的な機関ではなく、教育言説を生産し教育知識を変動させる、秩序生産的な側面も併せ持つことが導き出せる。教師たちは、一方で教育知識を伝達しながらも、他方で自らの立場から教育知識を変更する力を持つのである(高田1994、Neves & Morais 2001)。Bernsteinの相対的自律性は、教師の役割の二面性を浮かび上がらせる重要な概念であるといえよう。

教育知識の構築・編成という視点の欠如に対して、Bernsteinは教育言説論によって解決を図ろうとした。そのなかでも、規制言説の支配性と言説生産の担い手としての教育実践者(=教師)の役割は注目すべき視点である。というのも、知識社会化の解明にあたり、実践者が構成する規制言説を特定化することが何よりも重要であることを示唆するためである。つまり、教師たちが実現化しようとする望ましい秩序や理想像は何であるのかを識別する必要がある⁷⁾。

5. 職業教育の特徴と正統性

(1) パフォーマンス・モデルと3つのモード

教育言説論から知識の構築・編成プロセスについて論じたが、そのあり方は一様とは限らない。例えば、普通教育と職業教育では、違いが生じると考えられる。そこで、Bernsteinが1990年代以降に論じた「パフォーマンス・モデル」とその下位概念である3つのモードに触れ、職業教育における教育知識の正統性について言及しておきたい。

1970年代、Bernsteinは「見える教育方法」／「見えない教育方法」という概念を考案したが(Bernstein 1977=1980)、1990年代にはこの概念を発展させた「パフォーマンス・モデル」／「コンペタンス・モデル」という2つのモデルを提起した(Bernstein 1996=2000)。それは、1990年代に起こったイギリス教育界の変化に対応するためであった。

パフォーマンス・モデルとは、分類と枠づけがともに強く(+C、+F)、「はっきりと

目標化された諸教科とスキルと手続きとが特化され」ており、目的に応じた空間と時間の区切りのなかで行われる教育実践である(Bernstein 1996=2000)。また、コミュニケーションの選択、順序、ペースの統制権は獲得者にはほとんど与えられず、評価基準は「何が欠落しているのか」といったように明確なかたちをとる。そのため、獲得者は何が正統な行為／知識であるのかを認知し、いかに構築したらよいかを比較的容易に知ることができる。パフォーマンス・モデルでは、自分の置かれた文脈を認知するルール(=認知ルール)、その文脈に適切な行為やコミュニケーションを実現するルール(=実現ルール)が、顕在的なかたちであられる。

一方、コンペタンス・モデルでは、分類と枠づけがともに弱い(-C、-F)。目的に応じた空間はわずかしか存在せず、厳格な時間の区切りもほとんどない。コミュニケーションは獲得者の個性に強調点がおかれ、評価基準は潜在的で分散的なかたちとなる。そのため、認知ルールと実現ルールは、ともに潜在的となる。

この2つのモデルから、近年の教育変動はパフォーマンス・モデルへと再転換しているとBernsteinは説明しようとするのだが、そのあり方はやや複雑である。というのも、パフォーマンス・モデルは「個別学モード」、「領域学モード」、「一般的スキル・モード」の3つのバリエーションを持つためである⁹⁾。そして、中等教育においては、「知的領域」(例えば、大学)によって保持されている独立の知識構造(物理学、化学、経済学など)を反映した個別学モードが基本的なスタンスでありつつも、労働世界のニーズに対応する一般的スキル・モードが対立的なかたちで台頭しているという⁹⁾。

なぜ、一般的スキル・モードが台頭しているのか。それについて、経済領域の変化と教育への批判がその根底にあると、Bernsteinは述べている。1980年代以降、失業率は上昇し、国際的な競争力が高まるなか、教育領域と経済領域の関係はより緊密になり、経済成長の失敗の責任が適切なスキルを伝達できていない教育領域に負わされるようになってきている。従来の教育は抽象的で、労働世界から遊離していると批判され、経済領域のニーズに対応し、職業的要素を取り入れる教育のあり方が求められるようになってきているのである(Bernstein 1990)。労働世界が短期的に発展や消滅を繰り返すなかで、その変動に柔軟に対処できる能力や態度を学習者に身につけさせる教育の再構築が進んでいるといえる。

経済的要請を教育に取り込む動きはこれまでもいく度かみられたが、Bernsteinは一般的スキル・モードという概念で近年の教育動向を整理している。労働世界からの要請に柔軟かつ効果的に対応する能力や態度の育成を主眼にした、労働市場を資源に再構築される教育の変化を読み取っているのである。

(2) 職業教育の二重性と教育知識における正統性

ところで、中等レベルの普通教育と職業教育の概念的区分には、当為論から知識の階層性など、様々なレベルが含まれる。だが、重要な視点のひとつに、知識の正統性の基盤

があげられる。職業のスキルとの関連を強調し、知識の正統性を労働世界に求める教育形態と、労働世界から一定の距離を置き、知識の自律性から正統性を導く教育形態の2つに区分することができる(Bernstein 1990)。うえてみたパフォーマンス・モデルでいえば、一般的スキル・モードは職業教育に、個別学モードは普通教育に該当しよう。言い換えれば、普通教育は入学試験制度を介して上級学校の知識形態にその源流を持ち、職業教育は労働世界で求められる知識や技術にその存在基盤があるといえる。普通教育の教育知識は社会から相対的に自律した教育システム内の知識体系により正統化されている一方、職業教育における教育知識の正統性の基盤は労働世界にある(松田 2002)。

こうした正統性の違いは、教育知識の構築・編成プロセスにも反映される。普通教育の場合、学習しやすさを考慮しながら「知的領域」の知識が再構成されるのであり、知識の構築・編成プロセスは複雑でありつつも一元的とみなすことができる。一方、職業教育の知識は「知的領域」の影響を受けつつも、特定の職業と深く関連した「状況化された知識」(situated knowledge)に適応し、知識の性格は労働世界の文脈に依存しやすい。構築・編成プロセスは二重的な性格となりがちである(Barnett 2006)。職業教育の教育知識は、普通教育と同じように「知的領域」から内容を規定される反面、労働世界からも影響を受ける。

さらに、2つの領域から影響を受けるため、職業教育の知識は構築・編成のなかで葛藤を起こしやすく、ときに不安定になると予想される。二重性ゆえ、職業教育における教育知識は葛藤の要素を含むと推察される。

このように認識すると、職業教育を扱う際、労働市場との関係のなかで教育知識がいかに構築・編成されているのか、この問題を解明することが重要となる。詳細は別稿に譲るが、職業教育の教育知識は進学動向や教育政策の潮流には単純に還元できず、労働市場との関係により構築されている可能性が考えられる。専門科目の単位数や内容の難易度といった実体的な意味ではなく、労働市場のニーズや動向が基調となって象徴的に構築されるということである。この点において、職業教育は独自の知識形態を示すと考えられる。

6. まとめ

本稿の目的はBernsteinの社会化論と教育言説論を応用し、職業教育における社会化プロセス＝職業選択／能力形成の特性を探ることであった。これまでの考察を通じて、職業教育における社会化を論じるうえで、次の4点の重要性が浮かび上がった。

- ① 社会化プロセスにおける認知の重要性
- ② 教育知識の構築・編成メカニズムと規制言説の支配性
- ③ 教育知識の構築・編成に対する教師の役割

④職業教育における教育知識の正統性と労働市場

社会化プロセスの解明には、社会化される側の認知に注目する必要があるのだが、学校内での社会化の場合、認知を方向づける教育知識について議論しなければならないとBernsteinは説いている(=①)。それは、教育知識の特質が社会化される側の認知を規定し、その認知が社会化プロセスの基礎的な機能を担うためである。Bernstein理論の特徴のひとつは、社会化プロセスを扱う際に知識構造に照準を合わせたことにある。

ところが、教育知識は普通教育と職業教育で、そのあり方が大きく異なる。普通教育の教育知識は教育システム内に正統性の基盤があるのに対して、職業教育の場合、教育知識の構築・編成過程において労働市場の影響を受けやすい(=④)。ただし、このように述べたからといって、ダイレクトに労働市場のニーズが反映されると考えてはならない。職業教育の教育知識は、単純に労働市場のニーズに従属しているわけではない。というのも、教師たちが教育知識の構築・編成プロセスに介在するためである。つまり、労働市場のニーズを教師たちが解釈し、職業教育に「ふさわしい」知識へと編成するということだ(=③)。しかも、そこでは、知識の内容そのものよりも、教育関係における望ましさや理想像に基づきながら、伝達すべき知識が設定される(=②)。Bernsteinは教育知識の構築・編成過程における教師の役割を指摘したのである。

以上のように、職業教育における社会化の特性を取り出すうえで、社会化の基盤となる知識の特性と、それによって規制される社会化される側(生徒)の認知構造、この2点を明らかにしなければならない。職業教育における教育知識の特徴である、労働市場のニーズとそれに基づいた教師たちの構築・編成過程を読み解き、そのうえで社会化される側(生徒)の教育知識に対する認知構造を明らかにすることが重要となる。これらが、本稿の考察を通じて抽出された職業教育における社会化の論点である。

紙幅の都合上、実証的研究は別稿に譲るとして、最後に本稿での考察を踏まえ、専門高校を例に、職業教育における社会化の解明に必要な分析課題を設定しておきたい。

- 【1】 労働市場のなかで専門高校はどのように位置づけられているのか。
- 【2】 専門高校の教師たちは職業教育の知識や専門性をいかに定義しているのか。
- 【3】 専門高校の生徒たちは、知識の正統性をどのように認知しているのか。

まず、専門高校に対するニーズや評価を明らかにするため、職業移行の観点から専門高校と高卒労働市場との関係を分析することが重要となる(=【1】)。専門高校は労働市場のどの層(業種や企業規模など)と良好な関係にあるのかといった検討が求められる。そのうえで、専門高校の教師たちは労働市場からのニーズをどのように理解し、職業教育における知識や専門性を定義・解釈しているのか、その変遷を読み解くことが課題となる(=【2】)。最後に、【1】と【2】の知見を踏まえ、高校生たちがいかなる知識を正統

な／価値あるものとして認知するのか、検証しなければならない。この認知構造によって職業教育における社会化は展開されるのである。これら3つを分析することで、職業教育における社会化＝職業選択と能力形成の特性が解明されるであろう。

注

- 1) この点に関しては小内(1995)を参照。
- 2) このタイプの研究の萌芽はDurkheim(1938＝1966)に求められる。
- 3) 分類は権力と結びついた概念であるが、一方で権力の恣意性を覆い隠す。権力作用により構築されるカテゴリーは、社会的に優位な集団の要求が反映されやすく、恣意的な性質を持つ。ところが、分類は恣意的な性質を自然な秩序へと変換する。例えば、分類により社会的な性差＝ジェンダーが、あたかも生物的な性差であるかのように読み換えられるのである。
- 4) ただし、当時、教育知識の構築・編成について関心がなかったわけではない。1970年代には教育知識の構築・編成に対して一定の見通しを持っていたが、定式化されていなかった。
- 5) 脱配置や再配置によってイデオロギー転換が起こり、脱－再配置前の知識の性質と脱－再配置後の性質は異なる。例えば、実世界に大工仕事があり、それが教育の世界に移動し、木工という科目になれば、実世界の大工仕事と教育知識としての木工は別物になる。
- 6) 葛藤・闘争は、官制的再文脈化領域と教育的再文脈化領域との間だけで起こるわけではない。学校－保護者、学校－マスコミ・世論など教育的再文脈化領域のなかでも葛藤・闘争は繰り広げられる。また、Goodsonは中等教育の教科を題材に、教科の正統性の構築における中等教育の教師と大学の教師との葛藤や対立を描いているが(Goodson 1993)、教育知識をめぐって教育的再文脈化領域のなかで葛藤・闘争が存在することをうかがわせる例といえよう。
- 7) 水野(2007)は、教育困難校を事例に、教師たちの評価を通じた「望ましい」生徒像(＝規制言説)の構築過程を描いている。
- 8) コンペタンス・モデルの場合、「リベラル／進歩主義モード」、「ポピュリストモード」、「ラディカルモード」のバリエーションがある。紙幅の都合上、これ以上言及しない。
- 9) 領域学モードとは、社会的要請を受け、複数の個別学の専門的知識を再編し、学際化したものである。生命倫理学、生物工学や医療社会学はその典型例である。領域学モードは高等教育で広がっており、初等・中等では基本的に個別学モードが維持されている。

参考文献

- Barnett, M.(2006), Vocational Knowledge and Vocational Pedagogy, in Young, M. and Gamble, J.(eds), *Knowledge, Curriculum and Qualifications for South African Further Education*, HSTC Press, pp.143-157.

- Bernstein, B.(1971), 萩原元昭編訳『言語社会化論』明治図書
 —— (1977), *Class and Pedagogies*, in Karabel, J. & Halsey, A.H.(eds), *Power and Ideology in Education*. Oxford University Press : New York.(=1980、佐藤智美訳、「階級と教育方法」、潮木守一・天野郁夫・藤田英典編訳『教育と社会変動(上)』東京大学出版会、pp.227-260)
 —— (1978), *Toward a Theory of Educational Transmission*, Routledge & Kegan Paul: London. (=1985、萩原元昭編訳『教育伝達の社会学』明治図書出版)
 —— (1986), *On Pedagogic Discourse* in Richardson, J. G.(ed), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood Press:New York, pp.205-240.
 —— (1990), *The Structuring of Pedagogic Discourse: Class, codes and control Volume IV*, Routledge : New York.
 —— (1996), *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, Taylor & Francis : London & Washington, D. C.(=2000、久富善之・長谷川裕・山崎鎮親・小玉重夫・小澤浩明訳『<教育>の社会学理論』法政大学出版局)
- Diaz, M.(2001), *Subject, Power, and Pedagogic Discourse* in Morias, A., Neves, I., Davies, B. and Daniels, H. (ed), *Towards a Sociology of Pedagogy:The Contribution of Basil Bernstein to Research*, Peter Lang : New York, pp.83-98.
- Durkheim, E.(1912), *Les Formes élémentaires de la Vie religieuse*, Paris.(=1942、古野清人訳『宗教生活の原初形態』(上・下)岩波文庫)
 —— (1938), *L'évolution pédagogique en France*, Presses universitaires de France : Paris.(=1966、小関藤一郎訳『フランス教育思想史』普遍社)
- Geirsdóttir, G.(2011), *Teachers' Conceptions of Knowledge Structures and Pedagogic Practices in Higher Education* in Ivinson, G., Davies, B. and Fitz, J.(ed), *Knowledge and Identity*, Routledge: London & New York, pp.90-106.
- Goodson, I.(1993), *School Subjects and Curriculum Change : Studies in Curriculum History 3rd edition*, RoutledgeFalmer: London & New York.
- 本田由紀(2005a)、『若者と仕事』東京大学出版会。
 —— (2005b)、『多元化する「能力」と日本社会』NTT出版。
 —— (2009)、『教育の職業的意義』ちくま新書。
- Karabel, J. & Halsey, A. H.(1977), *Educational Research*, in Karabel, J. & Halsey, A.H.(eds), *Power and Ideology in Education*. Oxford University Press : New York. (=1980、天野郁夫・潮木守一訳「教育社会学のパラダイム展開」、潮木守一・天野郁夫・藤田英典編訳『教育と社会変動(上)』東京大学出版会、pp.1-95)
- 片山悠樹(2010a)、「職業教育と能力アイデンティティの形成」『教育學研究』第77巻3号、pp.17-31。
 —— (2010b)、「専門高校の職業選抜」中村高康編『進路選択の過程と構造』ミネルヴァ書房、pp.118-140.

- 松田洋介(2002)、「1970年代高等学校政策の再検討」『＜教育と社会＞研究』第12号、pp.32-40.
- 水野進(2007)、「教育実践を支えるもの」『ソシオロジ』52(2)、pp.3-19.
- Neves, I. & Morais, A.(2001), Texts and Contexts in Educational Systems in Morias, A., Neves, I., Davies, B. and Daniels, H. (ed), *Towards a Sociology of Pedagogy:The Contribution of Basil Bernstein to Research*, Peter Lang : New York, pp.83-98.
- 小内透(1995)、『再生産論を読む』東信堂.
- Sadovnik, A.R.(2007), Theory and Research in the Sociology of Education in Sadovnik, A.R.(ed), *Sociology of Education : A Critical Reader*, Routledge : New York, pp.3-21.
- 柴野昌山(2001)、「文化伝達と社会化」柴野昌山編『文化伝達の社会学』世界思想社、pp.2-57.
- 高田一宏(1994)、「バーンステインの教育ディスコース論の展開」『教育社会学研究』第55集、pp.73-90.
- Young, M. F. D. (ed),(1971), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, Collier Macmillan : London.

Knowledge and Socialization in Vocational Education: An Application of Bernstein's Theory to Vocational Education

Yuki KATAYAMA

Basil Bernstein, one of the leading and outstanding sociologists of our time, propagated a sociological enterprise that was sometimes considered complex and controversial. His theoretical framework consisted of various concepts, such as codes, pedagogic devices, pedagogic discourse, and pedagogic identities. What is perhaps most distinctive about Bernstein's work is his persistent effort to analyze how socialization occurs within a school or family. It is safe to say that socialization is central to his research.

He also raised a critical issue: what is knowledge? How is it produced, and what is its function within the educational system? He explored how the sociological nature of knowledge could be constructed. Bernstein thus introduced "pedagogic discourse" to examine how knowledge is produced or distributed.

Based on this contextualization, Bernstein's concepts of "recognition rule" and "regulative discourse" are keys to understanding the process of socialization in the educational system. The purpose of this paper is to analyze how Bernstein's theory enables us to understand socialization within vocational education. In other words, using Bernstein's analysis of "recognition rule" and "regulative discourse", I discuss how we can shed light on the roles of school-teachers as curriculum-developers and how students are socialized.

Socialization within vocational education can be approached through an examination of the following.

- The importance of students' "cognition rule" in the process of socialization
- The domination of "regulative discourse"
- The role of teachers in not only the transmission of educational knowledge, but also its organization
- The "regulative" relationship between knowledge of vocational education and the labor market

Focusing on these four points, Bernstein's theory provides a conceptual framework for understanding the processes of socialization within vocational education. For this reason, his theory merits our attention.