

カリキュラム社会学の検討

——研究枠組を中心に——

片岡 徳雄

はじめに

最近の新教育社会学の抬頭には、注目すべきものがある。とくに日本の教育社会学の研究の流れが、構造機能主義的な社会学とともに進んで来た経緯もあって、新教育社会学の主張には、聞くべきものが多い。例えば、従来の教育社会学が、

- (1) 実証主義に力点を置くあまり、研究の前提となる社会理念を等閑視したこと、
- (2) 人間がいかにか形成されるかまたされたかを問うに傾いて、どんな価値が人間に形成されたかを見落としがちであったこと、
- (3) 既存の体制の枠内で研究を進め、体制への批判を忘れがちだったこと、

などである。

なかでも、カリキュラム社会学の新しい動向は、従来の学校社会学のあり方について鋭い示唆を投げかける。これまでの学級や学校の社会学的研究は、「社会化と選抜」を中心テーマにして来た、といってもよい⁽¹⁾。もう少し細かくいって、教育機会の階層差や選抜過程などのマクロな問題を取り上げる一方、ミクロな教室内の相互作用やリーダーシップの研究を進めて来た。しかし、ここで一ばん欠落していたのは、学級や学校が教育しようとする「内容」や「目的」といった価値の問題であった。これらは、学校外社会からの学校への統制の問題であり、マクロ的研究とミクロ的研究の結節点でもある。このような「ブラック・ボックス」についての研究は、社会変動に伴う実質的な「カリキュラム再編成」の動きとも呼応しつつ、英国のみならず日本において、大きな意味をもつ研究方向といってもよい。

しかし、これらの意義にもかかわらず、カリキュラム社会学の提案や研究の中には、まだまだ検討を要する問題も多い。今後、学級や学校の社会学的研究を進るめにあたり、厳密な研究枠組が提示されているといえるだろうか。この小論では、新教育社会学の提唱する概念や研究枠組をめぐって若干の検討と整理を行ってみたい。

広島大学

1. 概念の混乱

カリキュラムとは まず、「カリキュラム社会学でいう「カリキュラム」とはなにか。論者によって様々である。

最も狭くは、学校の時間割表に示された、教科をさすとする考えがある。従って、学校の行う教授活動（知識の伝達）に限定される。例えば「カリキュラムとは、至当な知識と考えられるもの」⁽²⁾とされる。さらに進んで、カリキュラムとは「教科選択、ないしは各教科間の関連、を支配する原理である」⁽³⁾という。

しかし、これらの考えによると、カリキュラムを知識中心のものとみる恐れがある。教科のみならず教科外活動といわれてきたものも、カリキュラムとして考えるべきではないか。つまり、学校において意図的に計画され実践されたものすべてを指す、という広義のカリキュラム論が現れて来る。例えば、カリキュラムとは、「学校によって意図的に組織された学習経験」である⁽⁴⁾。あるいは「教師の指導のもとに、子どもたちがもつ経験のすべてから成る」⁽⁵⁾といった考え方である。

こうして、現在のところ、カリキュラムの定義は、「学校において知識と学習経験を提示したもの」⁽⁶⁾、または「学校のリードの下で体系的に展開される知識と経験の再構成」⁽⁷⁾に落ちついているかに見える。すなわち、この定義に見える「知識」には従来の狭義のカリキュラムすなわち教科が反映され、その「学習経験」には教科外活動をも包もうとする姿勢がみえている、といつてよい。

このような広い定義になると、次のような問題もとうぜん出てくるだろう。すなわち、学校における子どもの学習経験は、教師や学級の指導のもとになされるものに限らず、学校側の「意図」とは無関係に学ばれるものもある。それをもカリキュラムに入れるべきではないか、という意見である。例えば「学校の意図したとか、意図しないにかかわらず、学習された、学校生活にかかわるすべてのもの」がカリキュラムである⁽⁸⁾。

しかし、こうなると、カリキュラムは学校生活そのものとなり、あえてカリキュラムという概念を設立する理由がなくなる。つまり、カリキュラム概念の自己否定につながる。そこまでいわなくとも、カリキュラムは、目的的なものか、結果的なものか、計画的なものか、無計画的なものか、教師側のものか、学習者側のものか。大きな混乱が起こる、といわざるをえない。

「かくれたカリキュラム」とは 「かくれたカリキュラム」という考え方も、じつは、このあいまいなカリキュラム概念から生まれた一つの問題概念といつてよい。また逆に、カリキュラム概念がはっきりしていないから、カリキュラムが「かくれた」とはどういうことか、二重の不明確さが起こる。実際、この「かくれた」にこめられた力点は、論者によって様々である。

その第一は、意図が隠されているもの、とする。なかんずく、社会の支配的なイデ

カリキュラム社会学の検討

オロギーが隠されて、学校教育の中にしのびこんでいる、と解する考え方である⁽⁹⁾。

第二は、学校生活とりわけ学習者仲間との生活の中から、無意識的に学習されるものを指す。例えば、生徒仲間の中でどうふるまうべきか、時間をどう使ったらよいか、他人の目や噂をどう考えたらよいか、などが学ばれることを指す⁽¹⁰⁾。つまり「生活の智慧」の学習を指す、と解する。

第三は、教科学習を展開する中で、そのねらいとは別に、随伴的に学ばれたものを言う、とする考え方もある。例えば、文学の学習で「優」をとった子どもでも、文学が必ずしも好きにならない場合もある⁽¹¹⁾。あるいは、算数の学習によって、算数の学力とは別に、忍耐を学ぶなど、「意外性の随伴学習」といってもよい。

第四は、さきの第三の随伴学習の結果が、学校や既成社会に支配的な文化やイデオロギーに、とりわけ対立する場合に限られる。「非行」や「創造」や「危険思想」とみなされるものが、学ばれる場合である。

これらの「かくれたカリキュラム」論の中で、第一の学校外社会の「イデオロギー的意図の潜入」という考え方は、注目に値する。今までの教育学や学校論では、日本の歴史教科書裁判論争にみられるように、学習内容の中でも特にきわだった「権力支配」事項にしか、社会統制をみななかった傾向があったからである⁽¹²⁾。しかし、その他の考え——「生活の智慧の無意識的学習」「意外性の随伴学習」「反社会的学習」といったものは、学校生活での「タテマエ学習」とは異なる「ホンネの学習」といった形で、今まででも、研究レベルでまた日常レベルで、自覚されてきたことである。ところが、先にみたような「カリキュラム」概念の拡大に伴って、「ホンネの学習」が「かくれたカリキュラム」という名で呼ばれるようになった。概念の混乱が倍増した、といってもよい。

とくに、カリキュラム概念ないしは「かくれたカリキュラム」概念の中に、教師と生徒、生徒と生徒の相互作用の概念が混入された点が、問題の焦点になる⁽¹³⁾。たしかに、これらの相互作用の働きを抜きにしては、公的カリキュラムも「かくれたカリキュラム」も、現実化されえない。しかし、それは、学校における教育や学習の実践そのものである。教科の授業か特別活動の展開そのものである。トータルな学習の場は、カリキュラムないし「かくれたカリキュラム」概念を超えたものである。

学習の場 「学習の場」というコトバをあえて提出した。これは、B・バーンステインの「教育コード」概念を検討するためである。ここでいう「教育コード」とは、教育知識がカリキュラム・教授法・評価を通して展開される、学習のタイプ、を示すコトバと考えてよい⁽¹⁴⁾。このコード概念のもつ意義は、学校の学習のタイプが学校外の社会なканずくその統制・権力体系と結びついている、ことを指摘した点にある。しかし、このコードを特色づける「類別と枠づけ」の概念には、若干の混乱があるように思われる。

まず「類別」とは学習内容間の境界の程度にかかわる。教科内容がはっきり分けら

れているか、境界がはっきりせず関連しあっているか。次に「枠づけ」とは、知識の教授と学習の文脈の形態にかかわる。その知識の選択・組織・進度がどの程度、教師や生徒に任されているか。いいかえれば、どれだけ彼ら主体が統制されているか。しかし、この「枠づけ」は、けっして人格主体（教師や学習者）に限定されず、教師と教師、教師と生徒、生徒同士、などの人間関係にかかわる自由度（上下関係や協力関係の程度）をも含んでいる⁽¹⁵⁾。

だから、「教育コード」の概念は、学習内容にかかわるカリキュラムの特色を示すものにならないだろう。ところが、「集合コード」と「統合コード」とバーンスティンがいう場合は、「類別」の観点からだけ区別されたカリキュラムのタイプにみうけられる。しかし、このコードの中に「枠づけ」——人格主体と人間関係の被統制度——をからませている以上、コード概念は、学習の場全体を特色づけるものとも解される。社会全体の「権力・統制」状況の、学校への投影または結節点として示される「教育コード」概念が、少し不明確になっているわけである。

2. 研究枠組の整理

学校とカリキュラム まず、学校とはなにか。それは、既成社会の文化（価値、イデオロギー、生活様式など）の伝達と、新しい文化の創造を目的とする、制度化された「学習社会」である。若干の注釈をつけ加えておく。

1. 既成社会の中の一制度である以上、学校は外部社会の権力・統制を受ける。教師の指導的立場はヘッドシップ的である。
2. 学校に加えられる外部からの統制の強弱は、既成社会の権力の程度や文化の質に左右され、新文化創造の可能性の幅もまた、そこにかかわる。
3. この「学校社会」は、教師・学習者（人格主体）、学習内容（価値）、社会関係（人間関係の構造と過程）の三者から成り立つ（図1）。

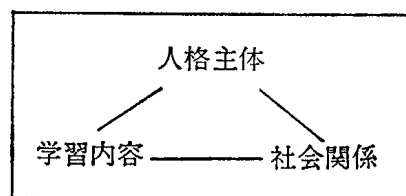


図1 学校社会

次に、カリキュラムとは、学校教育（または社会教育）において、学習者に形成されようとする価値内容に関する、教師の計画である。先と同じく若干のコメントをつけておく。

1. ここでいう「価値内容」には、認識（知的）に限らず、表現（感情的）、判断（道徳的）、その他の日常生活習慣（しつけ）をもふくむ。「教科」内容と「教科外」内容の両者を指す。
2. 「教師の計画」とは、指導者側において社会の文化が選択された、学習内容の構成——まとまりと配列——を意味する。

カリキュラム社会学の検討

3. カリキュラムは、学校社会における「学習内容」よりは狭い概念である。後者、学習内容には、教師が計画しえない、偶発的・単発的・非予測的なものが入りうるからである。
4. カリキュラムは「学習者に（指導者側によって）形成されようとする」価値内容である。従って、それは学習（教育）活動の目的でもあり、手段でもある。ただ、カリキュラムを学習（教育）して得られた結果は、学力である。それは、評価・測定されるが、同時に、カリキュラムへの反省でもある。学力は、次のカリキュラム作成への資料になるが、カリキュラムそのものではない。

学習活動と社会統制 さて、学校における具体的な教育実践や学習活動は、人格主体（教師または学習者）の、学習内容（主としてカリキュラム）にかかわる、相互作用（人間関係）として展開される。

従って、「かくれたカリキュラム」の中で、「生活の智慧の無意識的学習」「意外性の随伴学習」「反社会的学習」を意味する論は、カリキュラムの計画性の故に、「かくれたカリキュラム」とはいえないにしても、「かくれた学習（教育）活動」とはいえるように思う。

図2はこの点を示す。学校外社会との関係からみた、学習（教育）活動のタイプを示す。縦軸は、その学習（教育）活動が既成社会の統制の方向に合っているかどうかを示し、横軸は、学習内容の計画性がはっきりしているかどうかを示す。

Xは、教師も生徒ともに、意図し、意識している、社会順応的な活動である。「カリキュラム」の実際的な展開は、主としてここにかかわる。

Yは、社会順応的な活動ではあるが、教師または生徒のいずれか、または両者

が、意図しないまたは意識しない、学習結果をもたらす活動である。「教科外活動」と呼ばれるものには、この種のタイプが多いが、もちろん教科の授業にもあるタイプと考えてよい。

Zは、Yがさらに進んで、反社会的な学習結果が無意図的・無意識的にもたらされるタイプである。教師または学習者のいずれか、または両者ともに、このような結果におちいつていることがある。

Wでは、反社会的な教育（学習）活動が、意図的・意識的に計画され、展開されている。現実にはほとんどありえないようだが、変革期の社会では歴史的事実として例証できないことはない。

なお、ZとWには、逸脱や創造や非行や病理といった名称でとらえられる現象も、多く入るであろう。

もっとも、XとYの中にも創造は入りうる。創造ということを強調するカリキュ

社会統制 \ 学習内容	顕在的	潜在的
	順機能的	逆機能的
順機能的	X	Y
逆機能的	W	Z

図2 学習活動と社会統制

ラムや教育活動のとき、あるいは学校外社会の統制がゆるいとき、である。

従って、支配的イデオロギーを「かくした」カリキュラムという、「潜入性」を強調する「かくれたカリキュラム」論もまた、ここでは成立しえないことになる。その理由は、カリキュラムないし学校の存在そのものの「かくれ」ようもない社会統制的性格にある。

カリキュラムと社会統制 さきの学習活動をさらに限定して、カリキュラムにかかわる社会統制の問題をみてみよう。図2のXに関する問題といってもよい。図3はそれを示す。縦軸に、人間関係および人格主体がどのように統制されるかを取り、横軸に、学習内容の領域の明確度をとった。後者は、いうまでもなく、B・バーンステインの「類別」の考え方に拠っているが、前者は、「枠づけ」の考え方というよりは、人格主体と人間関係にかかわる拘束性といいたい。

内容領域		限定	関連
人格・人間関係	統制	A	C
	自由	B	D

図3 カリキュラムと社会統制

従って、彼のいう「集合コード」の多くはAに入り、「統合コード」の多くはDに入るだろう。例えば伝統的な、イギリスの学校の多くは集合コードでもB型に入り、フランスはA型に入ることになるだろう⁽¹⁶⁾。日本の現在の学校での「自由裁量の時間」や「総合学習」はD型に入るといってよいだろう。そして、このようなタイプの裏にある、あるいは外側にある、社会全体の統制力の動向を研究視座に入れるべきであろう。

3. 授業研究と学級研究

以上のような研究枠組を、じっさいの授業や学級の社会学的研究におおして、個々のレベルで検討してみたい。

学級の集団過程 私はかつて、授業の集団過程の仮説的枠組を提出したことがあ

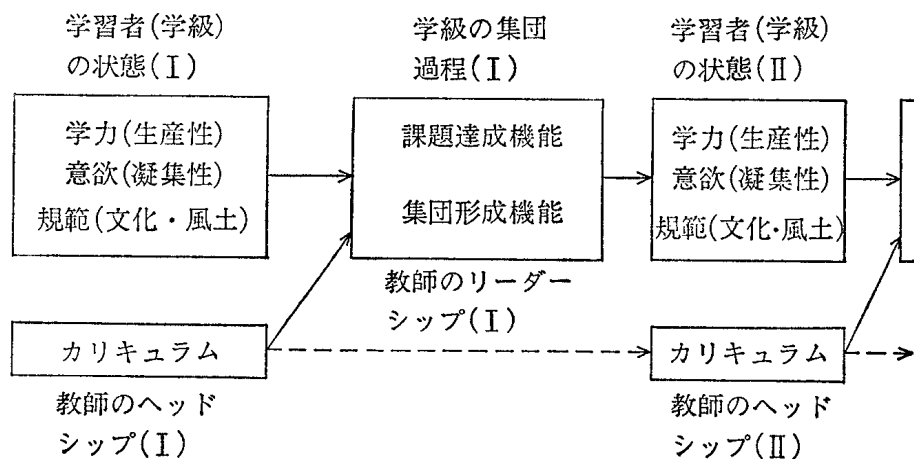


図4 学級の集団過程

カリキュラム社会学の検討

る⁽¹⁷⁾。これに関しては、学習内容とのかかわりが不明確である、という指摘があった⁽¹⁸⁾。さきに示したカリキュラム概念をからませて、図4のようなものを提案しておく。

学級の生活や授業の集団過程(I)に投入されるのは、「学習者(学級)の状態(I)」と「教師のヘッドシップ(I)」である。詳しくいうと、前者は「学力(生産性)」「意欲(凝集性)」「規範(文化・風土)」であり、後者は「カリキュラム」である。こうして、学級や授業の教育実践ないし学習活動が展開されることになる。社会学的研究としては、これを「学級の集団過程(I)」ないしは「教師のリーダーシップ(I)」としてとらえることになる。もっとも「リーダーシップ」を広く解して、この場面での学習者によるリーダーシップをここに含めて考えよう。こうして、「学習者(学級)の状態(II)」がアウトプットされる。このアウトプットが、次の「カリキュラム」「教師のヘッドシップ(II)」と共に、次の「学級の集団過程(II)」にインプットされることになる。こうして、学級(授業)は、次々に螺旋的に向上し、カリキュラムは手直しを受けつつ継続、展開してゆくことになる。

しかし、そういう集団過程の螺旋的發展に関して、図2に示したタイプをからめて考えると、学習や教育の活動やアウトプットが、より明らかになる。例えば、数学の授業が展開される。それは、学級の集団過程でもあるし、教師のリーダーシップの下にもある。そして、生まれた学力は、教師も生徒もともに意図し意識した「数学の力」である。これは、図2のXとして解される。しかし、教師が自覚することなく多用するある種の発問形式(例えば独創的なものよりも、正解を求める)によって、生徒の学力が非創造的なものになった、としよう⁽¹⁹⁾。これに、教師も当の生徒も気づいてないとき、それらは図2でいうYの領域のものとみてよい。さらに進んで、教師の評価の態度や集団規範のあり方によって、数学のできるエリート組とそれのできない非エリート組とに、学級が分裂してくるとしよう。そして、非エリート組だけに通用する規範(風土)が非行生徒を生み出したとする。とすると、それはZに入る活動といえるかもしれない。

公式的なカリキュラムの実践展開や、教師の指導において展開される集団過程の、裏にあるいは奥に、このような「かくれた」学習活動や学習成果を読みとる。このことは、実践としても大切であるが、研究としても射程の中に入れねばならぬ。しかし、それらを「かくれたカリキュラム」として統括して呼ぶのは、研究上の分析概念に適さぬように思う。

学級風土と「かくれたカリキュラム」 例えば、リピットとホワイトの集団風土の研究を、「かくれたカリキュラム」の古典的研究とみなす考えがある。それによると、民主的風土と専制的風土とここでいわれているものは「かくされ」ていて、明示されたカリキュラムは「お面づくり」の手仕事だった、とする⁽²⁰⁾。しかし、民主的(または専制的)な指導や雰囲気づくりは、果たして「潜在的」といえるだろうか。少なく

とも指導者は、意図的・意識的にすなわち計画的に、民主的（または専制的）に発言・行動し、メンバーの行為にもそれを育てようとした。こうして、日々つくられていったそれぞれの集団規範（風土）は、次の日の作業に投入され、いっそう高められていった。子どもたちにとっては「無意図的な学習」であったとしても、教師にとっては明確な「カリキュラム」であり意図的な指導であった。

あるいはまた、子ども集団の創造性は、支持的風土と防衛的風土によって、どう違うか。この実験研究でも⁽²¹⁾、集団の作業としては紙芝居やはり絵を取りあげているが、それぞれの集団の指導者（教師に当たる）がとくに力を入れたのは、このような風土をつくることそれ自身にもあった。それは、教師だけでできることではなく、子ども自身が明確に意識して努める目標（内容）でもあった。そのため、支持的（または防衛的）風土に直結する行動や発言のサンプルを明示し（紙やカードに）、それを評価することで、意識化を促進した。こういう「顕在的」なカリキュラムが教師と子どもの間に共有されることで、一方では、支持的風土ができるとともに創造的作業が進み、他方では、防衛的風土ができるとともに非創造的作業しか生まれなかった。規範（風土）と生産性（創造に関する）は、公式のカリキュラムの内容であり、学習者たちの意識学習であった。

政治的社会化と風土との関係は、いっそう顕在的である。例えば、論争的問題を多く取りあげ、指導者が自らの立場を中立的・客観的に示す学級（開かれた風土）。他方は、論争的問題をあまり取りあげず、取りあげても指導者が自らの立場を打ち出す学級（閉ざされた風土）。前者からは積極的な政治的関心が生まれ、後者からは消極的な政治的関心が生まれた⁽²²⁾。まさに、指導者のねらいどおりの学習結果が生まれているが、もっとも学習者はこの点に無自覚的だったかもしれない。しかし、少なくとも「意外性の随伴学習」はここにはない。

集団主義的指導の行われている学級とそうでない学級について行った、権威主義的パーソナリティ・テストの結果は⁽²³⁾、さきの「社会統制からみた学習活動」のタイプ（図2）を皮肉な形で例証している。「民主教育のため」に集団主義教育を行っている学級に、民主主義を否定する権威主義的パーソナリティが多く育っていた。それは、教師のカリキュラムやリーダーシップ（集団指導に関する）はX的（順機能的で、顕在的）であるにもかかわらず、子どもの学習結果としてはZ的（逆機能的で、潜在的）であった。最も悪い意味での「意外性の随伴学習」であった。しかし、図3に示した「人格主体・人間関係」の自由度の観点からみれば、授業場面（限定的内容領域）や特別活動場面（関連的内容領域）において共通に示された、中央集権的な上下関係の強調と規律の固さ（統制の強いA・Cの領域）から、最も当然な結果として生まれた人格特性（統制的で非自由な）であった、ともいえるだろう。

以上、「かくれたカリキュラム」概念が研究枠組としては不明確すぎることを、概

念の整理の形で述べてきた。しかし、最も大事なものは、新教育社会学ないしはカリキュラム社会学の研究方向であろう。

たしかに、学校やカリキュラムが「かくれた」あるいは「顕在的な」社会統制の手段であること。英国や日本の学校が資本主義社会の統制下にあること。これらの指摘と実証は大きな意味をもつ。しかし、それだけで、社会統制と学校の関係のあるべき姿が、明らかになるであろうか。政治権力に統制される学校の現実には、資本主義社会にも社会主義社会にもあるといえよう。学習の場における、人間関係や人格主体に関して「枠づけ」のゆるいこと、教科の統合型がより創造的傾向にあること。これらの指摘は、今後の学校教育のあり方に大きな示唆を与えるものだろう⁽²⁴⁾。しかし、それと同時に、学校に自由を与える社会とはいかなるものか、権力のあり方そのものはいかにあるべきか。こういった根本問題について、新教育社会学は、どのように考えているだろうか、これからの検討を待たねばならぬ。ただ、方向としては、権威主義的社会主義の立場よりも、自由主義的社会主義——例えば脱学校論——の方向に、多くのヒントがありはしないか。この点については他日を期したい。

〈注〉

- (1) Eggleston, J., *The Sociology of the School Curriculum* (RKP, 1977) pp. 4—6.
- (2) Bernstein, B., "On the classification and framing of educational knowledge", in Bernstein, B. *Class, Codes and Control*: Vol. 3 (RKP, 1977) p. 85.
- (3) Bernstein, B., "Open school——open society?" in *Class, Codes and Control*: Vol. 3, p. 70.
- (4) Musgrave, P.W., "towards a sociology of the curriculum", *Paedagogica Europaea*, VI, 1971, p. 37.
- (5) Tanner, D. & Tanner, L.N., *Curriculum Developement* (Macmillan, 1975) p.18.
- (6) Eggleston, J., op. cit., p. 15.
- (7) Tanner, D. & Tanner, L.N., op. cit., p. 43.
- (8) Meighan, R., *A Sociology of Educating* (Holt, 1981) p. 54.
- (9) イリッチ, 東洋・小沢周三 (共訳)『脱学校の社会』, 創元社, 1977年, p. 138. Apple, M.W., *Ideology and Curriculum* (RKP) pp. 82—104. Dale, R., "Implications of the rediscovery of the hidden curriculum for the sociology of teaching", in Gleeson, D. (ed.) *Identity and Structure: Issues in the Sociology of Education* (Nafferton Books, 1977) p. 46.
- (10) Eggleston, J., op. cit., pp. 110—111.
- (11) Tanner, D. & Tanner, L.N., op. cit., p. 38.
- (12) もっとも、学校行事の分析においては、イデオロギー的な研究がないではない。例えば、山本信良・今野敏彦『大正・昭和教育の天皇制イデオロギー, [I], [II]』新泉社, 1976年, 77年, など。
- (13) 例えば、柴野昌山の「hidden curriculum とは、教科指導と生活指導の領域にお

いて、表立って公然と表明されることなく、暗黙の了解のもとに共有されている意味付与または解釈のネットワークである」という定義にも、生徒の相互作用といった観点が入っているといえる。

- (14) Bernstein, B., "On the classification and framing of educational knowledge", in Bernstein, B. *Class, Codes and Control*: Vol.3, pp. 85—86.
- (15) Gibson, R., "Bernstein's classification and framing: a critique", *Higher Education Review*, vol. 9, No. 2, 1977, p. 29. 菊井高雄「カリキュラムの社会学的考察——B・バーンステインのコード理論を手掛りとして」,『広島大学大学院教育学研究科修士論文抄』, 1982年。
- (16) Becher, T. & Maclure, S., *The Politics of Curriculum Change* (Hutchinson & Co. Ltd., 1978) p. 12, p. 14.
- (17) 片岡徳雄「授業の集団過程」,『教育学全集』第4巻, 小学館, 1968年, 片岡徳雄『学習集団の構造』黎明書房, 1979年, p. 136.
- (18) 石黒陽子「学級の社会学的分析に関する理論的考察」『東京大学教育学部紀要』第21巻, 1981年。
- (19) Stubbs, M., *Language, Schools and Classrooms*, (Methuen, 1976) pp. 94—95.
- (20) Meighan, R., op. cit., p. 55.
- (21) 片岡徳雄編『集団主義教育の批判』黎明書房, 1975年, とくに9章。
- (22) Ehman, L. H., "The American school in the political socialization process", *Review of Education Research* Spring 1980, Vol. 50. No. 1.
- (23) 片岡徳雄編 前掲書, とくに5章。
- (24) 熊谷一乗「英国におけるカリキュラム社会学の展開」『創価大学教育学部論集』第8号, 1980.2. p. 117. には, 新しいカリキュラム社会学には「社会的公正の実現と参加民主主義の確立をめざす理念がある」とされている。これらの理念には, もちろん大きな示唆がある。