

「かくれたカリキュラム」の理論と実証研究

——解釈的アプローチの観点から——

柴 野 昌 山

A Theory and Empirical Study “Hidden Curriculum”

——An Interpretative Approach——

SHIBANO Shōzan

I 学校の社会的機能再考

学校を社会化と人員配分の機能をもった組織ないし体系とみる観察は、広くうけ入れられている。教育社会学の理論的体系化をめざしたブルックオーバー Brookover, W.B. は、すでに1949年の時点で、学校が社会体系の要求を成員の社会化を通して実現していくところの中核的な教育体系であるという認識のもとに、学校のフォーマルな構造、学校文化およびその社会的機能の研究に焦点をおくべきであると述べた¹⁾。またパーソンズ Parsons, T. は、学級を一つのシステムとしてとらえたうえで、学校教育が、子どもに対する予期的社会化と社会体系への人員配分の機能をもつ点を指摘した²⁾。このほかにも多くの学校に関する社会学的研究があるが、それらは、次のように要約されるであろう。

すなわち、〔1〕 学校は、権威にもとづく上下の序列関係と協同による水平的相互関係のなかで生徒の価値態度体系を再組織し、将来を見越した役割遂行と価値的コミットメントの能力を獲得すべく成員の社会化を行う。〔2〕 学校は、知的アチーブメントによる分化を通して生徒を選別 select し、将来の職業的地位達成と関連した成員の配分機能をもつ。

イギリスにおいて「新しい教育社会学」といわれる一派が登場するまでは、主として上に述べた社会化と人員配分の側面についての研究が、学校に関する教育社会学の主流であった。すなわち社会化についての研究では、主として学校文化・生徒文化および同調と逸脱行動がとり上げられ、人員配分についての主な研究テーマは、学歴と社会移動との関係であった。これらの「伝統的」教育社会学は、ハーン Hurn, C.J.³⁾によれば、「能力を身につけた人員」 talent の需要供給関係に主要な関心をおいたマーケット・モデルにもとづき、能力の規定要因を家族や階級などの社会的背景に求めようとする考え方にその特徴があるという。これらの研究は、構造＝機能論的アプローチに立って学校をその社会における中心的な文化伝達の代行機関であると見なし、諸個人に対する能力付与、社会配分のための合理的組織であると考えてるのである。

だが、このような「伝統的パラダイム」に対する批判として生まれた「新しい教育社会学」はまずもって学校を教育知識の配分機関としてとらえ、学校と社会制度との構造的連関よりも学校内部のメカニズムに眼を向けた。その際、学校の内部過程分析のために用いられた理論的武器は、バーンステイン Bernstein, B.⁴⁾の教育知識論である。つまり学校は、文化伝達と社会統制の機関であるという従来の学校論を一步すすめてその中味にまで触れ、学校は教育知識を選択・組織

化したカリキュラムにもとづいて、正当化された学校知識を生徒に与えるのであるが、それは決して一様に行われるのではなく、類別 classification と枠づけ Framing のメカニズムを通して不規則にすすめられるというのである。ヤング Young M.F.D.⁵⁾は、この観点を知識社会学の立場からさらに前進させ、教育知識の組織化とパワーとの関連に注目して「新しい教育社会学」をスタートさせる理論的基盤を用意したことは周知のとおりである。

このようにして今日、学校組織の社会的機能としては、社会化・人員配分、それに知識配分の三つが挙げられるようになった。だがこれら三つの機能は別個に作用するのではなく、実際には相互に結びついているのであるから、これらを全体関連的にとらえることが必要である。また知識配分も従来は教育学の組織において伝統的なカリキュラム研究というかたちで行われてきたが、知識配分を「知識のマネジメント⁶⁾」「教師のカテゴリー付与による枠づけ⁷⁾」あるいは「類別された知識への接近可能性⁸⁾」といった文脈で把握しようとするならば、従来とは異なるパースペクティブを適用しなければならない。「新しい教育社会学」の依拠する「解釈的パラダイム」—これには知識社会学、現象学的社会学、象徴的相互作用論、あるいはエスノメソドロジーなどが含まれる—が求められる論理的必然性はここにあるとすることができる。

筆者は、すでに拙稿「知識配分と組織的社会化⁹⁾」および「教育社会学の基本的性格¹⁰⁾」において、社会化、人員配分、知識配分の三者を全体関連的にとらえるべきであるという観点から「教育知識の配分による制度的・組織的社会化と再生産」図式を呈示し、学校社会学は「カリキュラムの社会学」として展開されるべきであり、そのための理論構築を試みた。本稿の意図は、そこで述べられた「かくれたカリキュラム」という概念が、社会化、人員配分、組織配分の全体関連的メカニズムを記述・分析するために不可欠かつ有用な道具概念であることを示すことにある。というのも学校という組織の社会的機能を全体的、立体的なかたちであらわにしようとするならば、そのフォーマルな顕在的側面だけに眼を向けるのではなく、インフォーマルなかくされた側面にこそ注目しなければならないからである。

いま仮りに「かくされたカリキュラム」を「学校において表立っては語られることなく not talked, 暗黙的了解のもとで潜在的に教師から生徒へ伝達されるところの規範、価値、信念の体系である」と定義しておく。このような、教育における暗黙の合意システムに注目して、最初に“hidden curriculum”ということばを用いたのはジャクソン Jackson, P.W.¹¹⁾であるが、この初期段階では、クラス・ルームの構造的特質を描写する形容的記述概念であって、後にみるような現象学的アプローチにふさわしい戦略的概念としての意味を担ったものではなかったことは留意されるべきであろう。以下本稿において「かくれたカリキュラム」または「かくされたカリキュラム」を記述する場合、“hidden curriculum”を省略して H.C. とあらわすことにする。

II Hidden Curriculum の存在証明—その視点の独自性—

カラベルとハルゼー Karabel, J. & A.H. Halsey は、教育社会学における1960年以降の研究動向を概観する中で、「新しい」教育社会学を評価し、「新しい教育社会学の果たした貢献を信頼できる形で評価するには、まだ時間がじゅうぶんたっていない」と断ったうえで、その功績は、「まずもって、この学派の提起した研究テーマの新鮮さにあった」と述べている¹²⁾。そして「新しい」教育社会学に独得な理論的枠組を提供した解釈的パラダイム interpretative paradigm か

ら生み出された中心的テーマは、次の三つの領域—すなわち教師・生徒の相互作用、教師によって使われるカテゴリー、カリキュラム—であったという。とりわけ後の二つ、教師の抱いている判断枠組とカリキュラムは、解釈的アプローチの基本的テーマとして人気の的となったが、その理由は「これらの研究テーマが、新しい研究方法を考え出さないことには、どうにもならない全く新しいテーマだったからである¹³⁾」。

カラベルとハルゼーは、このように新しく登場した「カリキュラムの社会学」の出現に対して正当な認識を示しているが、反面そのわりにはその研究成果について厳しい評価をしているのである。すなわち解釈的アプローチに立つカリキュラム研究は、そのアイデアの新鮮さ、興味深いテーマの登場にもかかわらず「しっかりした理論的枠組に裏うちされた実証研究を生み出していない」というのである。また別の個所で、かれらは、「新しい」教育社会学が、社会学界の中で相対的に地位の低い教育学部や教員養成学部の中から生まれた理由として、それらの研究機関は権威のある制度からの支持を受けるのが極めて難しかったから、その代りにエスノメソドロジーや現象学、または知識社会学の力を借りて自分たちの学問的正統性を主張しようとしたのだ、とグールドナー流の非常にうがった見方を示している¹⁴⁾。だがこのような学問的動機論が正しいかどうかということはそれほど重要な問題ではないのであって、要は結果としての研究成果が「実証的」であるということと周囲を納得させ得るものであるかどうかの方が重要なのである。かれらの真意もそこにあることはまちがいないが、もうひとつ釈然としないのは、かれらの言う新しいテーマ、たとえば教室内の教師・生徒間のネゴシエーションまたカリキュラムによる知識配分についての研究が、研究者の学問的アイデンティティや所属研究機関のアカデミック・ステータスを引き上げるためにわざわざ作り出されたものでは決してないということであり、もしもかれらが「新しい」教育社会学の学問的正統性問題を研究者の自己正当化動機に還元するかの如き認識をもっているとするならば、それはハルゼーらが自分たちを実証主義の正統派であると自認し、規範的パラダイムを死守しようとする防衛動機をかくし持っているからではなからうかとすら考えるのである。

ある理論や概念枠が意味をもつのは、それががある社会現象の説明にとって「有意味」であるからである。言いかえれば、概念の有効性は、ある現象の説明にとってその概念が適切 relevant¹⁵⁾であるかどうかにかかっている。そこで以下の論述においては、H.C. 概念が教育過程の説明に際して不可欠かつ有効な理論的武器であることを示そうと思う。H.C. は実体概念ではないが、H.C. という概念によって把握されるべき社会的事実の存在を四点にしぼって論証しよう。

1. 学校ブラック・ボックス論の克服

これは多くの研究者が漠然と気づきながらも十分に議論されることのなかった論点である。ハーン、C. J. は、1978年の時点で、十数年前には今日のようなスクーリングをめぐる理論闘争は存在しなかった—それはほとんどの社会学者や教育学者が、機能主義的パラダイムに依拠してスクーリングを考えていたからであると述べている¹⁶⁾。

機能論的思考モデルは、学校教育を本質的に合理的な人員配分機構とみなすものであり、現代社会は民主的社会で、諸個人が将来において手に入れる社会的地位は学校教育によって準備されるという意味で学校と社会は相互に適応的な関係にあるという前提に立っている。だが現実はずしもこのとおりではない。学校でのアチーブメントが社会における職業達成を保証するとは限

らない。

機能論的パースペクティブにもとづく楽観的な学校論に対して、実証的データでもって痛烈な打撃を加えたのは『コールマン報告』(1966)であった。当報告は1960年代におけるアメリカの危機的な社会的・政治的背景の中で、公民権法(1964)の制定にもとづいて「個人が教育の機会を平等に利用することに対して、国内のあらゆる段階の公共機関において、人種、皮膚の色、家庭、出身国を理由に、不十分な点がないかどうかを調査し、議会に報告したものである¹⁷⁾」。その結果は極めてショッキングなもので、「学校の物的条件が良いからとて、それでもって生徒の成績が上がるわけではない」また「黒人学校が物的条件において白人学校より劣っているとはいえない」というものであった。

ジェンクス Jencks, C. らは、この報告書のデータを再分析して、第一に民主社会の根幹ともなっている自由と競争の原理が学校社会の中へもち込まれると不可避免的に「結果の不平等」をもたらすという点、第二に生徒の成績と学校の質は密接に関連しているだろうという世間の常識を打ち破り、両者の間にはほんの弱い相関しか発見されなかったという点を明らかにした。だが同時にかれらは、生徒の学校でのアチーブメントの規定因を学校内部の何らかの諸要因に求めることなく、生徒たちの親の社会経済的地位や知能の程度に帰属させるという誤まりを冒したのである。このジェンクスの研究姿勢は、一面で文化的剝奪論に通じるものがあり、学校の内部的条件の改善よりも家庭の階級的不平等を是正する補償教育に道を開くものであるが(だが実際には、ジェンクス自身、1960年代のリベラルな社会改革政策の立案にたずさわる中でその効果については失望していたのであるが)、反面において、不平等はそれぞれの世代を通して再生産されるものだという悲観論を流布させるのに役立ったといえる。

ジェンクスは『不平等』の中で、「学校間の格差は長期的効果という点ではむしろ些細なものであること、学校間格差を除去してみても成人を平等化するためにはほとんど役に立たない¹⁸⁾」という命題をくり返し述べている。だが学校の比較しうる諸属性—たとえば教育予算、設備などの物的資源、教員構成などの人的資源、およびカリキュラム構成などに関して差がないということ、それらが教育効果に対してほとんど影響を及ぼさないと言えるだろうか。カラベルとハルゼーも指摘しているように「貧しい黒人の子どもの学力を低い水準におしとどめるような、なんらかの要因が、すべての学校に存在しているかも知れない¹⁹⁾」のである。たとえこのような要因が学校の中に「かくされ」ていたとしても恐らく計量的方法にだけ頼っているかぎり、それらの要因をとり出すことは不可能であろう。

またジェンクスは、統計的手法によって説明されない部分を強いて説明しようとはしない禁欲的姿勢を貫いているが、それは結局「学校の内面(部)的生活を無視」とすると同時に「学校を周辺的位置へ追いやってしまう²⁰⁾」結末を導いたのである。これは学校をブラック・ボックスと見なす考え方の必然的帰結であるとともに一見厳密に見えながら基本的には単純な方法的経験主義にもとづく統計的・相関的方法の落とし穴なのである。

メーハン Mehan, H. は、構成的エスノグラフィー constitutive ethnography の立場から、過去20年間のスクーリング研究において主導的役割を演じてきた行動主義の流れを汲む統計調査法を痛烈に批判している²¹⁾。メーハンは、それらを相関的研究 correlational study とも呼んでいる。その特徴は、階級、性、年齢、能力、知的アチーブメント、職業的地位達成、学歴階層な

どの測定可能な因子を用いる相関的方法にあるが、その限りにおいて学校効果 school effect を測定できるものの、その反面、スクーリングへの参与者 participant がスクーリングそのものを「創出」しようというプロセスを吟味することに失敗している。つまり「社会的事実を客観的にとらえようとして、社会的事実がつくり出される様式 ways を考察しようとはしない」のである。

またこのような相関的方法是学校効果を学校以外の環境的特性に帰属させる傾向をもつ。代表的な環境優位説としては、ブラウ＝ダンカン Blau, P. M. & O. D. Duncan, シーウェル Sewell, W. H. らの社会移動研究²²⁾ が挙げられるが、コールマンやジェンクスらの不平等研究も、後天的な学校経験より初期的社会化の場であるところの家庭的背景を重視するという点にはあるものの環境優位説という点では同列である。これら環境優位説は、学校の役割を過小評価し、家庭と社会がいろんな面での格差再生産に貢献していると主張するのであるが、メーハンは、ここで方法論的な問題への反省がなされるべきだという。つまり学校教育は、児童生徒の環境とかれらのその後の社会的達成との接点に位置する重要な変数であるにもかかわらず、従来研究者たちはその教育過程を直接 directly に吟味しようとしなかったのである。たしかにスクーリング因子として学校の物的設備、人的資源、組織管理などは構造的因子として検討されたが、クラスルームで何が起っているか、休憩時間、テストの場面、職員室の中でいかなるプロセスが進行しているか、について把握する術を知らなかったのである。

日常場面での相互作用へアプローチするために、それにふさわしい概念枠が必要なことは言うまでもない。H. C. は、まさにスクーリング過程において潜在的に進行するネゴシエーションそのものであり、学校効果を左右するフィルター機能をもつものである。

2. 教室における相互作用存立の基礎

教室における教授・学習の相互作用は、フォーマル・カリキュラムに盛られた知識を生徒に伝達する過程である。ところがこの伝達は、第一に、一見スムーズに進行しているようであるが、教師と生徒との間には、地位・役割の差、パワーの有無、既に獲得している知識内容の相違という基本的な断層があり、必然的に葛藤関係の中で行われる。ウッズ Woods, P. によれば、この葛藤場面を克服するために教師と生徒は互いに「戦略」を用いるという²³⁾。教師戦略 teacher strategy, 生徒戦略 pupil strategy はともに、コントロールの原理をもち、ある程度パターン化された目標実現のための対抗的方策である。

第二に、この葛藤関係は「交渉」としての相互作用過程である。この場面において、知識社会学から出発した教育知識の日常的構成論と現象学的接近法が交叉するのである。なぜなら教育知識の自明性を疑う知識社会学的アプローチは、教育知識が創出される学級という制度的舞台において最も精彩を放つのであり、教師・生徒間の相互作用が両者にとって有意義なりアリティを生み出すという保証はインタラクシニズムにおいて確かめられるからである。シュッツ Schutz, A. の類型化 typification 概念は、相互作用を通して自他の状況定義が相互に融合するのを前提とした行為者の判断枠であるが、バーガー＝ルックマン Berger, P. L. & T. Luckmann ²⁴⁾ は、これを交渉 negotiation という間主観的相互作用場面に適用し、エスランド Esland, G. M. ²⁵⁾ も、教授・学習過程を間主観的に他者の行為を類型化し、解釈し、それを通して現実分与 reality-sharing がなされるプロセスとしてとらえている。

教師は、カリキュラム知識をそのまま機械的に生徒に伝えるのではなく、このような構成的 constitutive な過程の中で個々の教師特有の教授法 pedagogy を通して枠づけ framing し、解釈を加えながら伝達する。同時に教師は、教師のパースペクティブだけから授業をすすめるのではなく、生徒という「顧客」の能力、態度、反応、およびその場の構造などを視野に入れ、それらに規定されながら自己投企を試みる。この意味において、教授・学習過程は弁証法的な社会的過程である。

H.C. は、このような交渉過程の中で教師・生徒両者によって構築され、ある一定のパターンをもって分与されるものである。H.C. は、教授・学習過程が主として教師のパワーによって境界づけられ、意味限定される傾向があるゆえに、もっぱら教師のパースペクティブによって規定されるが（もちろん生徒のパースペクティブもある一定の規定力をもっている—これについては後述する）、教師はこれを表立っては語らないのである。したがって H.C. は、スクーリングの隠された underlying 構造を通して生徒に伝達される。それゆえに H.C. は、「言明されない unstated 規範、価値、信念²⁶」であり、「特定化されない自明のルール²⁷」なのである。また先に述べた教師戦略は、一般に言語的命令や行動的指示といった顕在的手法で行われることが多いが、同時に何気ない仕草、動作、まなざし、顔色などによる暗黙の意志表示によっても行われる。このような自己表出 presentation of self²⁸ も現実構築の一端を担うメカニズムであり、その過程において潜在的メッセージ covert message が伝達される。

このように H.C. は、教室における「暗黙の合意システム」であるから、教師も生徒もこれを習得しなければならない。ジャクソンが最初に H.C. という概念を用いたのもこの文脈においてである。生徒にとって H.C. の学習は、「仲間と一緒に行動したり、教師にほめられたり、規則を守る」ことである。それは「公的なカリキュラム」official curriculum によっては学ばれないところの教育環境への直接的な適応様式の学習²⁹であり、教師にとっては、クラスルームにおける「マネジメントのための技術³⁰」の習得である。

3. 教育知識の正当化メカニズム—パワーの関与—

H.C. は、知識が組織化され、配分され、伝達される形態 form ないし様式 way を解明するに際して有効な鍵概念となる。なぜなら一般にカリキュラムは、その社会の価値 value と秩序 order の接点であり、知識の配分 distribution と呈示 presentation による社会統制装置であるが、その中にパワーによる支配・統制原理が貫いていることに留意しなければならないからである。

伝統的なカリキュラム研究において、カリキュラムと社会統制との関連は好んでとり上げられたテーマである。たとえば、カウンツ Counts, G.S.³¹は、『教育社会学雑誌』の創刊号において、学校の教育目的にふさわしい効果的なカリキュラムを設定するためには、コミュニティや学校内において教育をコントロールしようとする諸勢力 forces を吟味してかからねばならないと述べている。これ以後ウォーナー Warner, W.L.³²らの教育体制論は、教育におけるパワーの問題³³に正面からとりくんできたのであるが、カリキュラムによる知識の組織化・配分メカニズムをパワーの文脈においてとり上げたのは、やはりイギリスの「新しい」教育社会学であったといえる。その理由は、マンハイム Mannheim, K. の知識社会学やマルクス Marx, K. のイデオロギー論が西欧の伝統的社会遺産として存在していたからである。

再び学校の中に眼を向けるならば、知識社会的アプローチは、学校において伝達されるべき知識、その限りでの妥当とみなされている知識、すなわち教育知識 *educational knowledge* が、どのようにして選択され、組織化され、配分されていくかという構造を問題にする。その際、一方で、学校知識は、フォーマルなカリキュラムを通して伝達されるとはいえ、つねに学校内部の構成員の間で、とりわけ教師の「解釈」とクラスルームにおける教師・生徒間の交渉によって再定義され「構築」されるという側面と、もう一つは、学校知識の選択、組織化、配分それじたいが知識のコントロールであり、正当化であるという側面をあわせ持つことに気づかせるのである。

前者は、「交渉」図式の独壇場であり、いわゆる現実構成の“**How**”に関する側面または徹視的過程であり、後者は“**Why**”の側面または巨視的、構造的側面であるといえる。前者の側面は、すでに述べたように象徴的相互作用論と結びついて学校内部の教師・生徒間相互作用に焦点をおいて考察されており、すでにケディ、N.らのすぐれた研究が行われている。これに対して後者の側面に対する「新しい」パラダイムにもとづく考察は、まだ緒についたばかりである。だが元来、「新しい」パラダイムによる知識分析を唱導した M. ヤング³⁴⁾のねらいはこの局面に向けられていたのであって、パワーにかかわるところのいわゆる「教育の政治学」*politics of education*³⁵⁾は、この新しい視点のもとに後に述べる何人かのネオ・マルキストたちによって発展させられたのである。

4. 知識のフォームを通しての社会化

従来の伝統的なカリキュラム観は、知識内容 *content of knowledge* に焦点をおき、学校カリキュラムをアカデミックな学問体系の縮尺版と見なす傾向にあったのに対して、「新しい」教育社会学は、知識内容よりも知識形態 *form of knowledge* に注目する。前者、すなわち知識の「内容」とは、その社会の文化的伝統の構成単位であり、交換においては教科としてカリキュラムの中へ配列されぶ教育内容とされている知識の領域のことである³⁶⁾。

ところが「新しい」教育社会学における知識社会的アプローチは、知識の存立基盤に眼を向けることから知識「内容」の妥当性を問題視した。同時に現象学的アプローチに立つ研究者も人びとが日常においてそれを現実とみなしている知識じたいの相対性を暴露した。また教育の実際場面においては、これらの知的背景のもとで、学習の目的よりも生徒の価値・態度・経験を重視する「ロマンティック」なカリキュラム観も生まれた³⁷⁾。このようないきさつにおいて、知識のとり入れのメカニズムを明らかにするためには、知識の伝達過程とその伝達のされ方または知識のフォーム・形態 *form* を問題にすべきだという考え方が生まれても不思議ではない。

知識のフォームとは、解釈され、呈示された知識内容のことである。より厳密に言うならば、行為者が、ある一定の内容をもった知識を相互作用を介して自己に呈示 *self-indication* し、解釈 *interpretation* を加え、他者に向かって自己もろとも表出する過程のもとで構築された社会的事実としての知識様態である。この意味で知識内容がたんに文化的であるのに対して、知識フォームは、シンボリックなのである。

ジロー Giroux, H. A. によれば、「新しい」教育社会学は、実証主義的合理性にもとづいて知識を客観的形態と主観的形態の二つに分ける二分法に異を唱え、知識を弁証法的な社会的構成物とみなす知識論を展開したのだと述べている³⁸⁾。教育知識は、一方的に教師の権威や学校のパワーにもとづいて、生徒の中に注入されるのではなくて、教室における相互作用において教師と生

徒双方からの「交渉」を通して構築されるのである。それゆえにネオ・マルキストたちの再生産理論 reproduction theory は、前者の観点、すなわちパワーによる知識の支配と階級的再生産という循環論に立つという点で一面的であり、ジローの指摘のように後者の弁証法的関連のもとで知識の生産と受容を見ていかねばならないのである。

だが「交渉を通しての知識の構築」といっても事態はそれほど簡単ではない。たしかに教師と生徒はともに、知識の生産者であると同時に知識の消費者(受容者)であるが、どのようなかたちでそれを行うのであろうか。これを把握するためには、かれらが交渉する知識のフォームに注目すればよい。この点に関する考察は、すでにバーンステインやケディによって行われている³⁹⁾。バーンステインは、新実証主義の立場で社会化代行者による教授法 pedagogy の行使が社会統制的機能をかくし持っている事態を指摘したのであり、ケディはインタラクショニストの観点から教室における知識伝達が教師の「カテゴリー」付与によって大きく枠づけられることを記述、説明した。そして、この数年後にエスノグラフィの手法を用いたウィリス P. Willis のすぐれた調査研究がつづく⁴⁰⁾。

ウィリスが“Learning to Labour”を書いたのは1977年であり、このときカラベルとハルゼーが「新しい」教育社会学無力論を唱えていたのは皮肉というほかはないが、その後もかれらの追随者があらわれて、新しいアプローチを不当に位置づけようとする傾向があるにもかかわらず、解釈的パラダイムにもとづく経験的 empirical な研究は着実に進められているのである。

ウィリスは、労働者階級の子弟が多く通っているある工業都市の総合制中学校を舞台にして繰り広げられる教師と反学校文化を担った生徒集団との交渉図式を生き生きと描いている。そこには既に指摘されているような文化の階級的断層⁴¹⁾が存在するだけでなく、生徒は教師のもっている専門的知識 expert knowledge を尊敬しようとせず、教師が与える学識 academic knowledge を受容しようとしめない。かれらにとってスクーリングの過程は、「学校制度とその規則をかくぐって、インフォーマルな独自の空間を象徴的にも具体的に確保し、“勤勉”というこの制度公認の大目標を台無しにしてしまう所業⁴²⁾」の連続なのである。つまり生徒たちは、学校においてアカデミック・カリキュラムに盛られた教育知識を単純なかたちで学習し、受容しているわけではない。もし知識や価値の伝達だけを教育と定義するなら、このような学校では「教育は存在しない」のである。

知識のフォームとは、アカデミックな知識のみを要素とするのではなく、衣服の着方、髪型、喋り方、趣向など、あらゆる言語、思考、行動の様態 mode からなりたつ、解釈と呈示のすがたである。このような知識のフォームは、ある文化的境界性をもつがゆえに、社会の階層構造に見合ったかたちで分化し、並存しているが、支配者集団のそれが一方的に他の被支配者集団に受け入れられるとは限らない。部分的には受容されるが、同時に部分的に拒否される。すなわち文化的価値や知識は、その社会における「支配的な意味とイデオロギーの分化的同化、拒絶、転倒⁴³⁾」を通して生産 produce されるのである。生徒のパースペクティブに眼を移すならば、生徒たちは反学校文化に準拠することによって労働者階級の知識フォームに順応し、そのフォームにおいて社会化 socialized されることを通して階級文化を再生産 reproduce するわけである。そしてこの学校を舞台とする知識フォームを通しての知識配分・組織的社会化・文化的再生産の全体的過程⁴³⁾は、理論的には、マクロ的アプローチとミクロ的なそれ、および構造分析と過程分析が互

いに交叉するところに位置している。

III 学校カリキュラムの諸次元

何をもちて H.C. と考えるかは、論者によって異なる。広狭さまざまの定義や観点のちがいに
よる把握の相違が、H.C. という概念を分かりにくいものになっている。そこで、一般的なカリキ
ュラム概念の整理をしておこう。

今日では、「カリキュラム」概念は、かなり広い意味に使われている。たとえばカーニー
Kearney, N.C. らは、カリキュラムを「学習者が学校の指導のもとに持つところの経験の続行
である⁴⁵⁾」と述べているし、マスグレイブ Musgrave, P. も「フォーマルな教育機関である学
校によって意図的に組織化された学習経験⁴⁶⁾」を学校カリキュラム school curriculum と呼ん
でいる。そしてこれら総体としての学習経験は、ある一定の教育目標や道徳的意図によって一般
に望ましい方向にむかって規制されている。たとえば「教育課程は、児童や生徒たちが望まし
い成長発達をとげるために必要な諸経験をかれらに提供しようとする全体的計画である」(『学習
指導要領』昭和26年版)。このような公的な機関によって表明され、制度化されている教授・学
習計画が、公的カリキュラム official curriculum であり、フォーマル・カリキュラム formal
curriculum とも呼ばれる。公的なそれとフォーマルなそれとは、必ずしも重なり合うものでは
ない。公教育機関が提供するカリキュラムは、当然公的でフォーマルであるが、予備校や私塾など
のカリキュラムもフォーマルであることにはかわりない。そして公的カリキュラムの組織化、配
列の仕方が、いかに時の権力によって左右されるかという問題は、わが国における「道徳」時間
の特設のいきさつを見れば明らかである⁴⁷⁾。バーンステインが、カリキュラムとは教育知識の妥
当性を規定するものであるとともに経験の構造の主要な規制装置 regulator であると定義づけ
たのも正鵠を得ていると言わねばならない。

ところでフォーマルなカリキュラムは、教授学的観点からみて望ましい経験を導く全体的計画
であるが、つぎにこれを教科の学習と教科以外の活動に分けて考えるのが一般的である。マスグ
レイブは、これをアカデミック・カリキュラムとモラル・カリキュラムと命名している。後者は、
課外活動場面で道徳的社会化をうながすカリキュラムである。以上で学校カリキュラムの諸側面

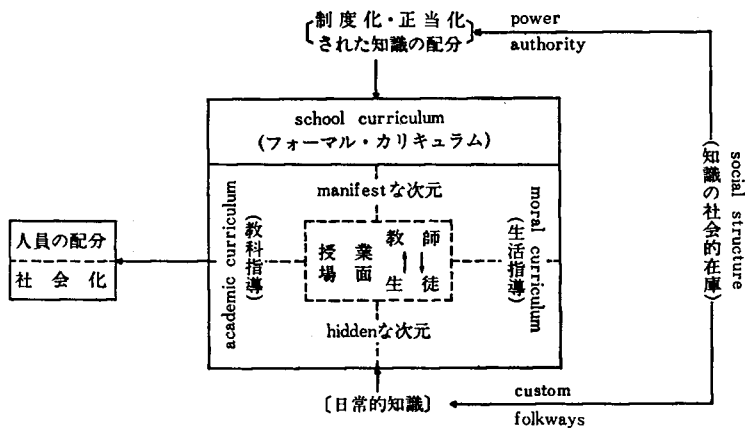


図 1. 学校カリキュラムの諸次元

をいろいろ見てきたが、いずれも表立って言明された顕在的 manifest なカリキュラムであることでは共通している。日教組が教育研究運動の文脈で提起しているカリキュラム改革の中にも「教育課程とは、一般に子ども・青年にのぞましい発達を保障するために、学校で行なう教育的働きかけの計画である⁴⁸⁾」という表現がみられるが、これも表向きの顕在的カリキュラムであることには変りない。以上に述べた学校カリキュラムの諸次元を図示すれば、図1のようになる。

IV かくれたカリキュラムの三側面

図1から分かるように、H.C. は、公的でもない、フォーマルでもない次元のものである。この意味で、H.C. は、非公式 unofficial でインフォーマルなカリキュラムである。教科本位の学問的カリキュラムと教科外の生活指導的カリキュラムの両面にわたるが、潜在的 latent 次元のカリキュラムであるという点で H.C. はそれとは決定的に異質なものである。

つぎに H.C. の類型化を試みたいと思うが、これまでに H.C. を総括的に概観し、整理分類したものは、石戸教嗣⁴⁹⁾、田中統治⁵⁰⁾のほかに見あたらないようである。石戸は、H.C. をマクロ・レベルとミクロ・レベルのそれに大別したうえで、後者をさらに教師を通して学習されるもの、生徒相互の関係から学習されるもの、および教師・生徒の相互作用から学習されるものの三つに分類している。また田中は、これまでの H.C. 研究が、学級場面での相互作用論、学校組織での社会関係論、および教育システムによる社会的統制論の三つの次元にわたって行われたと整理している。これらの分類を参考にしながら、筆者は、マクロ・ミクロの次元と理論的パラダイムの相違を標識にして H.C. を大きく三つに分ける。

1. イデオロギーとしての H.C.

H.C. をイデオロギーの形態とみる考え方は、脱学校論者のイリッチ Illich, I., 文化的再生産論者のアップル Apple, M. W. およびネオ・マルキシストのボールズ Bowles, S. らにみられる。

まずイリッチは、学校教育における「抑圧的、破壊的な儀礼そのもの」を H.C. と呼び、H.C. を通して人びとは、自発的に学習することよりも儀礼的に通学することに意味があるという転倒した価値観を教え込まれるのだ⁵¹⁾、という。そしてこれは、社会体制のちがいかかわりなく、学校という制度が共通にもつところの伝統的イデオロギーであると考えている。

一方アップルは、ブルデュー Bourdieu, P.⁵²⁾ の再生産 reproduction 説をふまえて、学校を文化的、社会的、経済的パターンを再生産する中心的機構であると規定し、学校における知識フォームのイデオロギー的役割に注目した⁵³⁾。かれは、イデオロギーという概念をたんに政治的基盤をもった意識形態と見なすのではなく、ある特定集団によってとらえられた「世界についての常識の見方」であると考え、グラムシ Gramsci, A. のヘゲモニー概念を援用しながら、学校が強力な支配メカニズムを用いることなく社会統制機能を維持し、その方向で支配的な意識形態を再生産しうるのは、この潜在的な意味と価値のセットが存在するからであるという。したがって、アップルにおいて、H.C. とは、正当化された文化と価値をになった規範としてのカリキュラムであり、ヘゲモニー維持の機能をもった日常的意味体系である。

ボールズ⁵⁴⁾らは、イリッチとはちがって、たとえば、経済的、社会的出身階層が社会の著しい変化にもかかわらず、依然として教育達成を規制している事実をあげ、経験的データに基づく分業体制の再生産論を展開した。ハーン Hurn, C. J. ら⁵⁵⁾によれば、この考え方は、社会体制と学

校制度とが機能的に相互作用の関係にあるという対応 *correspondence* 原理のうちに立っているというが、ボールズの貢献は、むしろ学校を道徳的社会化の場としてとらえた点にあると思われる。すなわち、学校は基本的に支配階級の利益に奉仕しているのであるが、そこにおいて子どもたちを分業体制に適応すべく予期的に社会化している事実注目するのである。そして労働者階級の子どもたちに注入されている几帳面さ、勤勉、命令に対する従順さ、上司への尊敬といった道徳的価値体系こそが H.C. なのである。

以上に紹介した諸理論は、いずれもラディカル・パラダイムにもとづくマクロな視点からの H.C. 論であり、いずれもそのイデオロギー的役割を重視するのである。

2. 道徳的規範システムとしての H.C.

第二の H.C. 概念は、主として機能主義パラダイムに立つ人びとによって発展させられたが、論者によってかなりの違いがみられる。ロビンソン Robinson, P.⁵⁸⁾ は、H.C. 概念に対する思い入れのあまり、H.C. を最初に提唱したのはパーソンズ、T. である(学校体系論の中に出てくる道徳的能力 *moral competence* の形成を指している)とさえ言い切っているが、これは論外としても、H.C. 概念を唱える人びとは、多かれ少なかれパーソンズらの構造=機能主義に対する批判をふまえている。

最初に記述概念として H.C. ということばを用いたジャクソン P. W.⁵⁷⁾ は、教室での日常生活にある特徴的な風味 *flavor* を与えるような集合行動、報酬、パワーの総体を H.C. と呼び、教師も生徒も学校生活に適応するためにはこれを習得しなければならないという。またスナイダー Synder, B.R.⁵⁸⁾ も学校生活に参加する者が、ゲームを演じたり他者の合図や手がかりを読みとって直接的な教育環境に適応する様式を規定するような潜在的議事日程 *agenda* を H.C. と呼ぶ。さらにコールバーグ Kohlberg, L.⁵⁹⁾ は、クラス・ルームの中でうまくやっていくために学ばねばならない様式があるとし、学校の道徳的雰囲気は H.C. であるという。そしてデール Dale, R.⁶⁰⁾ らは、家族、学校、社会の中での権威 *authority* に対する対処の仕方を習得させる役割をもつ点にも注目している。これらはいずれも行動科学的もしくは社会心理学的アプローチにもとづく H.C. 概念であり、集団適応のための規範のセット⁶¹⁾ であるといえる。

バーンステイン⁶²⁾ は、これとは異なる新実証主義とでも言うべき立場から、目に見えない潜在的な教育方法 *invisible pedagogy* を H.C. と呼び、H.C. は、枠づけは弱いが強いつ類別機能をもって子どもたちを社会化していくという。バーンステインのこの考え方には、デュルケム理論の影響が強うかがわれるが、言語コード論や文化的再生産説を採用することによって、実証主義と新しい教育社会学との間の橋わたしの役目を果している。ともあれ先に述べた社会心理学的研究による H.C. の発見に加えて、バーンステインがこの H.C. に注目したことは、社会学的研究における H.C. の適合性を認知したものと言えよう。

3. 解釈ネットワークとしての H.C.

バーンステインと同じくエグレストン Eggleston, J.⁶³⁾ は、従来の実証主義的発想を転換して、パワー、組織化、配分という観点から学校カリキュラムにせまろうとした。かれの立場は、必ずしも明確な解釈的パラダイムに立ってはいないが、学校カリキュラムをパワーの媒介による知識と学習経験の提示であるとし、この公的知識に対する生徒のもう一つの構え *alternative orientation* の中に H.C. を見ている。また H.C. は、教師にとっても生徒にとってもパーソナ

ルな生存 survival の様式そのものであるという。

教室内の相互作用に眼を向けたスタブズ Stubbé, M.⁶⁴⁾は、教師の言語使用に注目して、教育知識が教師の意味付与や解釈を媒介にしてどのように伝達されるかを明らかにした。H.C. とは、教室において生徒が習得しなければならない暗黙の価値態度であるが、教師はこれを表立って言明せず、潜在的メッセージを通して生徒に伝えるのである。したがって H.C. は、何が妥当な知識であるかを決定し維持する社会統制の機能をもっている。ジロー H.A. によれば、H.C. とは、学校教育の潜在的構造を通して生徒に伝達されるところの言明されない unstated 規範、価値、および信念⁶⁵⁾である。そして次に重要なのは、H.C. は、学校で承認されている合法的知識と対立するものであるが、生徒は、公的カリキュラムを通して学習するのと並行して、この H.C. を通してもその社会で階級的に優位な位置を占めている支配的価値を同時に学習するのだ、ということである。この意味において、H.C. を組み入れた概念図式は、反映・対応原理でもって社会的・文化的再生産を説明するマクロな再生産理論の一面性を補なうものであり⁶⁶⁾、再生産メカニズムをクラスルームの直接的相互作用の中で経験的に観察・記述することも可能にするのである。

またデール R. Dale⁶⁷⁾は、学校社会学研究において H.C. をとり上げるメリットは、何よりもスクーリングの社会統制的側面が明らかになるという点にあるが、なぜ H.C. に注目すべきかと言えば、社会体制の再生産は、ある内容をもった教育知識の配分によるよりも、どのような知識フォームを通して価値伝達が行われるかによって決まるからであるという。

解釈的パラダイムにもとづく H.C. 概念は、以上のように H.C. がかくられているゆえん、ないしはかくれている根拠を暴露する。H.C. が hidden である理由は、それがまず、イデオロギーであり、潜在的な価値規範システムであることによるが、それ以上に H.C. がシンボリックな構成物であるということによる。H.C. は、教師と生徒、または生徒同志の相互作用のなかで意味付与を介して構築されるのである。かれらは、ネゴシェーションを通して間主観的に他者の行為を類型化 typification し、解釈し、リアリティを分与する。H.C. は、この意味において構成的 constitutive なのである。

以上に述べた H.C. の三つのとらえ方は、社会現象にアプローチする観点のちがいに由来するのであるが、H.C. のそれぞれ異なる側面を示すものとも言える。つまり H.C. は、一つの社会過程の中に潜在化したイデオロギーであるとともに言明されない価値規範システムであり、同時にたえず構築されている解釈ネットワークなのである。

V かくれたカリキュラムをめぐる命題

H.C. についての理論的関心が急速に高まってきたのは、学校社会学研究において、H.C. 概念が学校における社会化・配分メカニズムの説明にとって、いまや不可欠であるという認識が高まってきたからである。だが現段階では、H.C. は依然としてミッシング・リンクであり、その実証的研究(正確には、経験的研究 empirical study と言うべきであろう)が期待されているのであるが、先にも述べたように、アプローチの如何によって解明される部分が違ってくるということもあって、なお克服すべき問題点は数多く残されている。

さて、われわれ教育社会学研究室では、すでに刊行された4冊の研究報告でも述べているが、

昭和53年度より「学習風土と“かくれたカリキュラム”に関する教育社会学的研究—“知識の配分”の観点から—」という題目のもとに共同研究を行ない、昭和55年度からは3ヶ年にわたって文部省科学研究費補助金(一般研究B)の交付をうけて H.C. に関する試行的な実証研究をすすめてきた。その成果は共同で学会報告、研究報告書として発表されているが、共同研究者のそれぞれが個別的に学会発表や論文執筆を行った場合もある。そこで筆者は、上記の成果をふまえて、次に、われわれが行った学校の社会化と配分に関する H.C. 調査においてある程度確かめ得たところの、またさらに今後の実証研究において明証可能と思われる仮説的命題を示そうと思う。

1. 概念図式—理論的視座—

H.C. をとらえるための分析枠組ないし概念図式 conceptual scheme は、すでに図1に示されているが、われわれが考察の主題とするのは、授業場面において教師と生徒が、どのような知識観、学校観、教師観、生徒観をもって「交渉」しているか、その現実の把握である。したがって知識の社会的在庫が学校カリキュラムの中へパワーを介して組織されるマクロ・レベルの問題は、直接問題とはしない。だが、このいわゆるカリキュラム組織化と社会統制の問題は、それが授業場面において教師のパワーにもとづくストラテジーを通して生徒に及ぶかぎりにおいて取り上げられる。またすでに述べたように、学校カリキュラムや教師の呈示する知識フォームの中へ生徒が社会化されていく過程においてマクロ次元の問題、たとえば知識の統制と再生産の問題もとり込んでいるわけである。

このようなマクロとミクロの両次元が交叉するところで経験的事実にもとづき実証的研究を行おうとする姿勢は、ハンマースレー Hammersley, M. が示唆している相互作用論的经验主義 interactionist empiricism⁶⁸⁾であるといえよう。この視点は、すでにブルーマー Blumer, H. も述べているように、社会的諸事実を鞏固に統合された社会構造によって予め決定されているものとは考えないという象徴的相互作用論の基本的見解⁶⁹⁾を土台とし、相互作用による構成的現実が人間の思考・行動を左右する決め手としてはたらくとするのである。

H.C. は、マクロ次元からミクロ次元まで、さまざまな次元で現象として存在するが、われわれは、学校組織のなかで二つの次元が交叉するところで作用する H.C. を「学習風土」という概念でとらえ直している。学習風土に類似したものとしては、レヴィン, K. の社会的風土 social climate がある。これは、ある集団ないし組織がもっている雰囲気であり、また「ある程度持続的にもっている一般的特性、とくにそこに行われる慣行、モーレス、制度によって規制された人間の態度」ないし「生活空間⁷⁰⁾」でもある。学校研究に関連するものとしては、ウォーラー, W.⁷¹⁾ やブルックローヴァー, W.B.⁷²⁾ らの学校に特有な文化、風土について述べたものがあるし、ハルピン, A.W.⁷³⁾ は、因子分析の手法を用いて「主観的に認識されたところの組織的影響力と成員の態度・信念・価値観・動機」を組織風土 organizational climate と呼び、さらにマクデュール, E.L.⁷⁴⁾ は、ウォーラー, W. やコールマン, J.S. らの学校における下位文化研究を批判的に発展させ、アウトプットとしての生徒の教育的効果を規定する諸因子の総体を教育的風土 educational climate という文脈的概念でとらえた。

われわれが考える「学習風土」は、教師と生徒がそれぞれの視座において認識した学校の「組織風土」であるとともに、一方では、教師と生徒が「交渉」を通してつねに構築しつつある流動的な状況定義の過程なのである。学習風土がこのようなものであるために、それは伝統的な実証

(主義)的方法によってとり出すことができる一面をもつと同時に、交渉過程のなかに潜在化し、かくされ、hiddenであるゆえに解釈の方法によらなければ接近しえないという側面をもっている。そこで調査研究の方法としては、実証主義 positivism の流れに属する機能主義的アプローチとその固有な手法としての仮説・検証的、統計的手法が用いられると同時に、かくれた次元への接近法として、観察、解釈によって行為者の抱いている主観的意味を解説しようとする手法が用いられることになる。したがって一見、折衷的であるという誤解を招くが、これは単なる折衷論的方法ではなく、先に述べたとおり解釈的＝相互作用論的経験主義なのである。

従来の実証的方法と異なるところは、仮説・検証の手法によってとり出された経験的事実を、あくまで特定の時間、空間、および特定の視角にもとづいて切りとられた「トータルな現実からの部分的選択」にすぎないと見なす点にある。選択された因子による演繹の説明は、ある社会現象を理解するための一つの目安として認めるが、それはあくまでかくされた事実の解釈をより豊かにするためである。ロビンソン⁷⁵⁾は、このような理論的視座を Relational model と呼び、従来の行動主義的、組織論的、合理主義的な Rationalist model および、これと対局的な解釈学的、相対主義的、人間主義的な Reflexive model と区別し、両者の再統合を試みている。ともあれ、われわれが依拠する相互作用論的経験主義は、人間の思考・行動の底に横たわっている意味連関の体系をマクロ・ミクロの両面から統一的に把握しようとするものである。それゆえにそこで用いられる手法がコンベンショナルな手法であれ、解釈的手法であれ、論理的に矛盾するものでないことは明らかである。だが前者の手法を用いた場合は、そこでとり出された H.C. は、おのずから実証的側面としての価値規範体系としての H.C. であろうし、後者の手法では、解釈ネットワークとしての H.C. の局面がきわだってとり出されることになるう。

ところで残された問題として、解釈的アプローチによる解釈の妥当性の問題があるが（これは本稿の主題ではない）、これは解釈の説明が、整合的一貫性をもつことによって「もっともらしさ」plausibility をもつかどうか、共有的意味にてらして理解可能な「適切さ」relevance があるかどうかという問題⁷⁶⁾であって、自然科学的な外的基準に照らしての経験的妥当性を問い直すものでないと同時に、存在論的な解釈学の立場への転換⁷⁷⁾を必要とするものでもないと考えるのである。つぎに述べる諸命題は、われわれが行った質問紙、インタビュー、授業観察（第VI章参照）などによる一連の調査研究の結果にもとづいている。

2. 命題

(1) 学習風土は、生徒の「学習への構え」と「高校生活への構え」から構成される。

「学習への構え」は、授業をうけることの「楽しさ」、自己の「学力レベルの認知」、および教師が自分に対して質問をしたときの「反応」の程度によってきまってくる。また「高校生活に対する構え」は、熱心に勉強したり、何かにうち込んでいるかどうかという「努力性」、自分のやりたいことをエンジョイしているという「満足性」、教師を信頼し積極的に学校生活を送っているという「関与性」、および学校で習得する知識や能力は役に立つという「有用性」の認識などによってつくられる。

i) 「学習への構え」は、「高校生活への構え」いかんによって左右される。なぜなら生徒の高校生活全体に対する関わり方いかんが、授業のもつ意味を異なったものにし、ひいては授業への取り組みを左右するからである。

ii) 「学習への構え」は、生徒が属している「学校タイプ」によって影響をうけるが、同時に個々の生徒の学校内あるいは学級内における相対的な「成績ランク」によって規定される。

iii) 「学習への構え」は、教師の教え方、すなわち「教授スタイル」の影響をうける。とくに生徒に即して、理解を深めようと努力する教授スタイルは、生徒の学習への構えに積極的な影響を及ぼす。

(2) 学習風土は、基本的に「学校タイプ」によって大きく規定される。

i) 「学校タイプ」は、大学進学率と関連するとともに、「学習への構え」や「高校生活全般への構え」を外側から規定する。

ii) 教師たちの「教授スタイル」は「学校タイプ」によってある点で差異がある。教授スタイルは、生徒の学力レベルと学習・生活態度全般にわたるモラルの様態に合わせて、日常的知識を重視するスタイル、生き方重視、思考性重視、記憶本位、および受験本位などに分化する。

(3) 教育知識をめぐる、教師と生徒との間には断層がある。

i) 一般に、教師がアカデミックな知識を重視するのに対して、生徒は日常生活に役立つ実生活知識を重視し、両者のレリヴァンス構造の間には差がある。

ii) 知識観は、学校タイプと関連があり、非進学者の多い学校では、教師が生徒のレリヴァンス構造に同調しようとする傾向がみられる。

(4) 教師が抱いているあるべき授業の形態とは、授業の進度よりも生徒の理解を尊重することおよび教師の主導的役割を重視するものである。

i) この規範的授業観は、教師の経験年数、教科、学校タイプにかかわらず、一般的に教師の間で共有されている。

ii) だが授業における生徒役割（まじめに出席する）、生徒責任（静かに互いに注意し合う）に関しては、教師と生徒の間でズレがある。

iii) ほとんどの教師は、授業場面におけるクラス・ルームの秩序、生徒の授業に対するコミットメントを低く評価する（ただし高進学率校を除く）。これは教師の規範的授業観を準拠枠とした場合、現状は余りもそこからかけ離れたものであるという現状認知のゆえであろう。

(5) 教師の生徒に対して付与する類型化枠組は、理念的生徒像と矛盾したものである。

i) 教師にとって望ましい生徒とは、生徒役割を遵守し、積極的に授業へ関与する生徒であり、教師の指導の範囲を逸脱する行為は許容されない。

ii) 教師は、生徒に自主性、主体性を要求すると同時にその実行を制約するというジレンマにおち入っている。従って教師の生徒に対して呈示する望ましい生徒像は、つねに形式的であり、言語表現においても抽象的にならざるをえない。

(6) 教師が抱いている規範的枠組と現状認知との落差は教師のアイデンティティをおびやかす。

i) 生徒は授業場面において、期待される生徒役割の遂行を正当なものとして受容しているが、その実行に関しては十分ではないと認知している。

ii) 一方で教師は、授業場面における問題状況の発生を生徒の責任に帰因させる傾向があり、生徒行動を低く評価する。

iii) 教師が抱く期待に対して十分応え得ない生徒を前にして、教師は自己のアイデンティティを確保するための戦略⁷⁸⁾を行使する。

iv) サバイバル・戦略による相互作用の維持は、究極的に教師の自己否定であるが、自明のものとして教師文化の構成要素となっている。

(7) 生徒の進路アスピレーションは、生徒自身の成績と学校の学習風土によって決まるが、前者よりも後者の規定力が大きい。

i) 学校タイプによって、アスピレーションと社会化の圧力は多様であり、分化、同質化、または平均化の方向に分かれる。

ii) 女子生徒は、男子にくらべて教師や保護者の類型化枠組の影響を受けやすく、アスピレーションの引き下げ、同質化圧力を蒙る度合いが大きい。

以上七項目に要約された諸命題は、学校内部における社会過程、といわけ教師と、生徒によって構築されるリアリティとは何であるか、それはどのようなメカニズムを経て構築されるのか、について示唆するものである。解釈的アプローチの独自性は、人間の行動が既成の社会構造や規範的要素によって動機づけられたり、(内面化と社会統制によって)方向づけられるということを説明してみせる点にあるのではない。そうではなくて、解釈的アプローチは、人間の思考や行動が眼の前にある相互作用過程の交渉を通して構築されたリアリティによって新たに規定され、そのリアリティにもとづいて思考の枠づけや行動への動機づけが起るといふメカニズムを解明するものなのである。われわれの H.C. 調査は、このメカニズムを統計的、多変量解析の手法を用いて探索的にその傾向を分析するとともに、参与観察と洞察によってその現実にせまろうとしたのである。

VI 解釈過程の考察

1. 授業分析—実証的相互作用過程分析—

以下に述べる授業分析の手法は、テープに収録した授業のやりとりを忠実に文章化し、それをベラック Bellack, A. A. シンクレア Sinclair, J. M. を参与にして構成した分析カテゴリーにもとづいて分析した⁷⁹⁾。

A校の授業は、東洋の思想をテーマにしたもので、その中で孔子をとりあげ、参考文献を指定して読ませたり、論語の文章を白文でプリントにして予め配布したうえ、教師の話を主にした講義調の授業である。講義はかなり一方的、教師主導型であるが、ユーモア、冗談が盛んにとび出し、それに合わせて生徒のひやかし、笑い、冗句的私語も頻繁で活気に満ちた雰囲気支配した。

これに対してC校では、ルネッサンスの芸術、科学、文化を扱った単元の授業であったが、生徒を授業に引き入れるため、頻繁に生徒を指名し、質問し、生徒の反応をたしかめながら授業をすすめる努力がなされていた。知識の羅列ではなく、レオナルド・ダ・ヴィンチなどの人物に焦点をあてて興味をひく方法や予め授業のアウトラインを示す重要事項をプリントに配布し、それと同じ順序で書かれる板書をそのプリントに写せば完全なノートができ上るといふ配慮もなされていた。

この二つのタイプの授業過程において、話し手の教師が「何を話そうとしたか」、受け手の生徒が「どのように応答したか」という点に注目し、発言の機能をいくつかの手法 (move) に分類

し分析した。その結果、A校の授業では、授業の文脈を指示する発言(構造的技法)、情報や説明を与えていく発言(情報的技法)がC校よりも多いことが分った。これに対して、C校では、「静かに」とか「何ページの写真を見よ」といった指示的技法や生徒の言語的応答を引き出そうとする誘引的技法がA校よりも多く、とりわけ後者の教師の問いかけ、指名などが多くみられた。なお前に行った説明を修正したり、改めて評価拡大するような反応的技法は、両校でよく用いられているが、比率から言えばA校のほうに多い。他方、生徒の発言はいずれにおいても言語的応答、身体的応答(黒板に出て書くなど)、および評価をともなった反応(笑い、ひやかしなど)に限られるが、前二者はA校に多く、後者はC校に多い。

以上のことからA校の授業は、講義調で行われ、教師が自分の考えをかなり難しい言葉を用いて述べていくという様子が見えてくる。といってA校の授業が必ずしも一方通行であるというのではなく、生徒は教師の発言を的確にとらえ、質問されれば直ちに答えるという相即的な交渉関係が作り出されている。

これに対してC校では、生徒が教師の発言の意図を十分にくみとることができなかつたり、知識の習得度が低いということもあって、教師が苦心して種々手がかりを与えながら問いかけを行っているにもかかわらず、的確な答えが返って来ないという結果になっている。

このようなわけで、授業とは、確かに知識の呈示であり、フォーマル・カリキュラムに沿った教科内容の教授・学習には違いないが、実際には、生徒の学力レベル、将来の進路見通しなどから規定される学習への構え、またはクラスの雰囲気などによって、その展開の様態はさまざまに分化するのである。また教師の授業観、生徒観の影響も見逃せない。教師は、生徒を見て授業をつくるものだ、といっても過言ではない。他方生徒の側からすれば、授業は教師主導によって進行するものであり、生徒の授業への関与度が一般的に低いという現実のなかで、授業は生徒の反応を無視して進行することが多いということになる。私語に関していえば、私語はいずれの学校タイプにおいてもみられたが、A校の私語は授業の展開に関連して誘発されるのに対して、C校のそれは、授業をはなれた文字どおりの私語であつたり、授業の進行を妨げるものである場合が多かった。このような場合、教師は、教室内の秩序維持のために管理的、指示的な動きをすることになる。以上の考察から、授業の構造は、学校の学習風土に関連した教師・生徒の直接的相互作用が作り出した「かくれたカリキュラム」に即して理解されねばならないのである。

2. 深層次元の解釈過程把握の試み

教授=学習過程における教師と生徒のやりとりを分析する実証的なクラス・ルーム・リサーチは、客観主義の見地にたつて作られた分析カテゴリーを用いることで確かに科学的で精度の高い現実分析の手法である。だが、語られた言葉だけを手がかりにしているため表層的な相互作用しかとらえ得ないのではないかという疑問がつけねにつきまとう。相互作用分析の手法を用いながらも、教室での会話を交渉の象徴的表出であると考えることによって、すなわち教師と生徒がそれぞれのパースペクティブによって意味付与・解釈を行う一連の過程であるという視点に立つことによって、より深い次元にまで侵入できるのではなからうか。

Hidden な次元での相互交渉分析のための概念図式は、つぎのとおりである。教室においては、教師も生徒も教科書という意味付与の素材としてのテキスト(書かれたテキスト)を用いて授業を行い、学習する。教師は、このテキストに盛られた知識を生徒に伝達するのであるが、それを受

けとる生徒は、クラス・ルームにおいて構築され、新たに意味付与されたシンボル体系を準拠枠として学習する。これが第二のテキストである。同じ教科書を用いても、学校タイプ、学習風土、教師のバースペクティブ、生徒の学力、学習への構えなどの如何によって、生徒の社会化、地位配分に大きな差が生まれるのはこのためである。ここに「知識の組織化→書かれたテキスト(1)の使用→知識の配分→教師による意味付与と解釈を施されたテキスト(2)の呈示→生徒の意味付与・解釈→知識のフォームへの社会化→結果としての地位配分」という一連の過程図式が生まれる。

一般に相互作用分析の手法が、顕在的次元の相互作用はとらえ得るが、かくれた次元のそれはとらえ得ないという限界を認識したうえで、まず授業のやりとりを収録し、それが教室の中でつくり出された独自の秩序 order と解釈の言語化である—すなわち顕在的な相互作用は、かくれたネゴシエーションに対応しているはずであるという仮説にもとづいて、会話の分析を行ない、これと並行して、教師との面談(授業のねらい、意図、評価等について)、生徒への質問(授業へのコミットメント、理解等について)、および授業場面の参与観察を行ない、教師と生徒の解釈過程を把握しようとするのである。われわれは、これを京都府下のある公立高校における倫理・社会の授業でO先生の協力を得て行った。この授業でのテキスト(1)は、つぎのとおりである。

神は死んだ(ニーチェ) キルケゴールからすこしおくれであらわれた思想家にドイツのニーチェがいる。かれの特徴は、近代文明のもつ既成価値の転換を主張した点にある。

かれは、ながいあいだヨーロッパ文明の精神的背景であったキリスト教の「神」に死を宣言し、キリスト教倫理を弱者の道徳と批判して、それが現代人を家畜化・卑小化させる原因だと考えた。そして、このようにいっさいの価値を否定して「虚無」が永遠にくりかえされるのをたえぬく「超人」的な生き方を賛美し、これこそ人間の真実の生き方であるとした。

いっさいの価値の否定は、ほとんどのばあいニヒリズムにおちいるが、ニーチェはこの虚無を創造の母胎と考えたので、能動的ニヒリストといわれている。

ニヒリズムとは、なにものも存在せず、なにものも知ることができず、なにものも価値をもたないとする考え方である。ニヒリズムは、いきづまった秩序を破壊し、あたらしいものの出現の準備をするという点では、積極的な意味をもっているが、たんなる破壊や逃避におわると、マイナスのはたらきしかもたない。

『倫理・社会』令文社刊

これは「書かれた」テキストであるが、生徒は、これについての教師の説明、すなわち「解釈」を付されたところの「語られた」テキストを現実的教材として学習する。この後者の「語られた」テキストの分析は、相互作用分析でも行っているが⁸⁰⁾、われわれは、この二つのテキストを深く「読み込む」とともに、そこで「語られた事柄」に注意深く傾聴し、その内容の意味を理解しようとした。

テキスト(2)…………

……(略)……その能動的ニヒリズムの中味なんです、こういう風なことばで、基本的な思想用語ということで覚えて下さい。試験にしばしばでるものとして、こういうものがあります。4つあげときます。試験にもし仮にね、能動的ニヒリズムについて説明せよ、という問題が出たらですね、このディオニソスの精神ということばと、今から説明する4つのことばを使ってね、ニーチェの能動的ニヒリズムってのはこういう風な考え方なんだ、ということを説明できるようになってもらいたいんですが。こういう風なことばをね、使います。ひとつはこういうのがあります。この4つのことばを使ってね、この4つのことばと一番最初にニーチェの思想の核心だということで資料集にアンダーラインをひいてもらった文章があるんですが、その文章とね、うまくミックスして自分なりにまとめてもらいたいと思うんですけれどね。こういう風なことばでもってね、ニーチェは自らの能動的ニヒリズムといわれる思想を説明しているんだ、という風に理解して下さい。まず、あの、最初の永遠回帰の考え方からね、ごく簡単に説明していきますから、しっかりおさ

えて下さい。実をいうと僕もあんまりわからないんで、資料集に書いてある内容をですね、できるだけ簡潔にまとめながら説明していきたいんですけどね。資料集の185ページのね、(以下省略)

ところでテキストに対する解釈とは何か、そのメカニズムは、およそ次のようなものであろう。

(1) 追加情報の提供

ニーチェの人物、著書などについて説明したり、ニヒリズムという思想についての事典的解説を行うことによって、より多くの知識や情報 (information) を提供する。

(2) 文脈の明確化と知識の強化

何かについて、どのような理解を深めようとしているのかを説明し、文脈を明確にする。同時に、書かれているすべての項目を平均的にとり上げるのではなく、どれが重要であるかを指摘する知識項目の重要度の認識と特定の情報の「強化」を行う。

(3) 意味付与

1) 枠づけ・意味構造の再構成……これらベラック・システムの STR (構造的技法) を用いることによって行われる場合が多いが、その授業を「考える」授業にするか、「暗記」本位のものにするか、「受験」を意識した授業にするかの問題である。これに対応して生徒は、たとえば「教養」番組として授業を聞かか、「理解」しようと授業に取りくむかの態度を決めることになる。

2) 指示・強化……たとえば、何ページの何行目は重要だ、と指示したり、アンダーラインを引かせたり、くり返し強調することによって教師の「解釈」を定着させようとする。高校の授業では、よく資料集、副教材、プリントが用いられる。

3) 例証……「例えば…」という話し方は、重要な意味付与につながる。本授業でもニーチェのニヒリズムの中のデカダンスを説明するのに、暴走族や酒におぼれるという例が話されたが、生徒は、このような日常的出来事とダブらせて新しい概念を理解する。冗談、ユーモア、笑い話、お説教、叱責を交えた教師の話し方は、例証による「印象」づけとして大きな影響をもつ。

(4) 位置づけ・洞察・理解

テキストの主題をその時代的背景や思想的流れの中で説明し、位置づけを明確にすること、その教材を学習することの意味を明らかにすることも含まれる。これは生徒の洞察を前提としているわけであるが、生徒たちは個々に教師の説明をうけとめて独自に「解釈」する。従って、共通理解の発展と並行して、個別的理解が深められる。

以上のような「解釈」メカニズムを個々の生徒の情報受容装置システムの変容過程として考えるならば、(i) 新しい情報のとり入れ、(ii) 日常的知識との交換・吟味、(iii) 洞察・理解による知識体系の再組織、(iv) 新しい解釈にもとづいた知識体系の統合と交渉パターンの維持・潜在化という局面変化とみることも可能である。もっともこれは、あくまで個人レベルの解釈装置を一つのシステムと考えた場合のことであるが、局面変化のなかに「深さ」次元を推定することもできるのではなかろうか。

今後はこのような「深さ」の次元にまで迫った相互作用分析が、解釈的アプローチの有効性を試す実証研究として展開されねばならない。以上、hidden な次元から学校の内部過程を照射することによって、スクーリング効果において果す「かくれたカリキュラム」の機能がある程度明

らかにしえたと考える。言いかねば、それはスクーリングにおいて教師・生徒にとってのリアリティ構築過程を無視しえないということであり、解釈的アプローチの独自性と有用性もこの点の解明にあるとすることができる。

(1985, 10, 15)

＜参 考 資 料＞

『知識配分と社会化』—「かくれたカリキュラム」に関する教育社会学的研究(中間報告)一京都大学教育学部教育社会学研究室・1981年3月(執筆著・柴野昌山, 石戸教嗣, 伊藤一雄, 稲垣恭子, 沢田芳郎)。『学習風土とかくれたカリキュラムに関する教育社会学的研究』—「知識の配分」の観点から—No. 1, 京都大学教育学部社会学研究室・1982年10月。『「学習風土」と「かくれたカリキュラム」に関する教育社会学的研究』—「知識の配分」の観点から—No. 2, 京都大学教育学部社会学研究室・1983年3月。『教師と生徒の構成的現実』—高校における「かくれたカリキュラム」の調査研究から—No. 3, 京都大学教育学部社会学研究室・1985年5月。柴野昌山「教育組織研究の一視点」(No. 2), 同「学校風土と学校タイプ差にもとづく学力の成層化と進路規制」(No. 1), 同「交渉としての授業—かくれたカリキュラムの機能」『高校教育展望』1982年5月号, 同「学力の分化と固定化」同上誌, 7月号, 同「学習意欲と進路」同上誌, 8月号所収。上杉孝実「かくれたカリキュラム研究の意図と枠組」(No. 1), 石戸教嗣「教授スタイルのあり方」『男女差からみたかくれたカリキュラム』「知識伝達者としての教師の意識」(以上 No. 1), 「社会化と地位配分からみた高校生活」(No. 2), 「授業場面における教師と生徒のパースペクティブ」(No. 3), 「高校における知識の配分と社会化—高校生の成層化から見たかくれたカリキュラム」『京都大学教育学部紀要』第28号1982年, 「教授スタイルをめぐる教師・生徒の相互作用」『高校教育展望』1982年, 6月号, 「授業秩序と学習態度」同上誌, 9月号所収。森繁男「授業関与の基礎的構造」(No. 1), 「教師の授業観と生徒観—その主観的構成をめぐる—」(No. 3), 「学校における性役割研究と解釈的アプローチ」『京都大学教育学部紀要』第31集, 1985年所収。山本雄二「知識観と経験の構造」(No. 1), 「教室における相互作用と状況的ジレンマ」(No. 3), 「状況的ジレンマと教師の適応モデル」『京都大学教育学部紀要』第31集, 1985年, 「学校教師の状況的ジレンマ—教師社会の分析に向けて」『教育社会学研究』第40集, 1985年所収。稲垣恭子「学校タイプによる授業の比較分析」(No. 2) 所収。

注

- 1) Brookover, W.B., *A Sociology of Education* (New York, American Book Co., 1955), pp. 30-33, "Sociology of Education; A Definition", *Amer. Sociol. Rev.*, 14-3, 1949.
- 2) Parsons, T., "The School as a Social System; Some of its Functions in American Society", *Harvard Educational Review*, 29-4, 1959.
- 3) Hurn, C.J., "Recent Trends in the Sociology of Education in Britain: Essay Review", *Harvard Educational Review* 46-1 February (1976), pp. 105-114.
- 4) Bernstein, B., "On the Classification and Framing of Educational Knowledge", in Young, M. F.D. (ed.), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (London, Collier-MacMillan Publishers, 1971),
- 5) Young, M. F.D. (ed.), *op. cit.*, Introduction, pp. 1-17.
- 6) Davies, I., "The Management of Knowledge: A critique of the Use of Typologies in the Sociology of Education", in Young, M. (ed.), *op. cit.*, pp. 267-288, 272-278.
- 7) Keddie, N., "Classroom Knowledge", in Young, M. (ed.), *op. cit.*, pp. 133-160.
- 8) Young, M., "Curricula and the Social Organization of Knowledge", in Brown, R. (ed.), *Knowledge, Education, and Cultural Change: Papers in the Sociology of Education*, (London, Tavistock Publications, 1973), pp. 339-342.
- 9) 「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—」日本教育社会学会編『教育社会学研究』特集・学校の組織と文化, 第37集, 1982年, 5~19頁。

- 10) 「教育社会学の基本的性格」柴野昌山編『教育社会学を学ぶ人のために』世界思想社, 1985年, 序章章, 3-22頁。
- 11) Jackson, P. W., *Life in Classrooms* (New York, Holt, 1968), p. 33.
- 12) Karabel, J. and A.H. Halsey, (eds.), *Power and Ideology in Education* (Oxford Univ. Press, 1977).
- 13) カラベル, J., A. H. ハルゼー (潮木守一, 天野郁夫, 藤田英典編訳)『教育と社会変動』上巻, 東京大学出版会, 1980年, 67頁。
- 14) Gouldner, A. W. *The Coming Crisis of Western Sociology* (London Heinemann, 1970), p. 15. 同, (岡田直之ほか訳)『社会学の再生を求めて』新曜社, 1978年, 19頁。
- 15) Inkeles, A., *What is sociology?* (New Jersey, Prentice-Hall, 1964), p. 29. 概念やモデルの適切さ, すなわち適合性は, また有意性とも言われる。バーガー, P. L., T. ルックマン (山口節郎訳)『日常世界の構成』新曜社, 1977年, 77頁。
- 16) Hurn, C. J., *The Limits and Possibilities of Schooling: An Introduction to The Sociology of Education*, (Boston, Allyn and Bacon, 1978), p. vii.
- 17) ジェンクス, C. (橋爪貞雄・高木正太郎訳)『不平等』黎明書房, 1978年, 373~375頁解説参照。
- 18) Jencks, C. et al., *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America* (New York, Basic Books, 1972), p. 16. 前掲訳書, 32頁。
- 19) カラベル, J. A., A. H. ハルゼー, 前掲訳書, 26頁。
- 20) カラベル, J. A., A. H. ハルゼー, 同書, 31頁。
- 21) Mehan, H., "Structuring School Structure", *Harvard Educational Review* 48-1, February (1978) pp. 32-64.
- 22) Sewell, W. H., Hauser, R. M. & D. L. Featherman (eds.), *Schooling and Achievement in American Society* (Academic Press, 1976), Part 2. 参照。
- 23) Woods, P., *Teacher Strategies: Explorations in the Sociology of the School* (London, Croom Helm, 1980), p. 18, Woods, P., *Pupil Strategies* (Croom Helm, 1980), p. 24.
- 24) Berger, P. L. and T. Luckmann, *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge* (Anchor Book, 1967), p. 31. 同前掲訳書, 53頁。
- 25) Esland, G. M., "Teaching and Learning as the Organization of Knowledge", in Young, M. (ed.), *op. cit.*, p. 72.
- 26) Giroux, H. A., "Developing Educational Programs: Overcoming the Hidden Curriculum", *Clearing House*, 52-4, Dec. (1978), pp. 148-151.
- 27) Delamont, S., *Interaction in the Classroom* (London, Methuen, 1976), p. 38.
- 28) Goffman, I., *The Presentation of Self in Everyday Life* (Doubleday Anchor Books, 1959), pp. 3-4.
- 29) Kohlberg, L., "The Moral Atmosphere of the School", in Overly, N. V. (ed.), *The Unstudied Curriculum: Its Impact on Children* (NEA, 1970), pp. 104-124.
- 30) LeCompte, M., "Learning to Work: The Hidden Curriculum of the Classroom", *Anthropology and Education Quarterly*, 9-1, 1975, pp. 22-37.
- 31) Counts, G. S., "The Subject Matter of the Curriculum and Sociology", *Journal of Educational Sociology*, 1-1. pp. 11~17.
- 32) Warner, W. L. et al., *Who shall be educated? : The Challenge of Unequal Opportunities*, (Harper & Brothers), 1944.
- 33) カリキュラムの社会学的研究は, まず社会統制の文脈で行われた。これについては, Apple, M. & N. King, "What do school teach?" in Giroux, H. & D. Purpel (eds.), *The Hidden Curriculum and Moral Education* (McCutchan Publishing Co.), 1983, pp. 82~99. 参照。
- 34) Young, M. F. D., "An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge", in *Knowledge and Control*, pp. 31-39. Young, M. and G. Whitty (eds.), *Society, State and*

- Schooling; Readings on the Possibilities for Radical Education* (Guildford, The Falmer Press, 1977), pp. 1-15, 269-262. Whitty, G. and M. Young (eds.), *Explorations in the Politics of School Knowledge* (Driffield, Nafferton Books, 1976), pp. 1-5.
- 35) マルクス主義的教育社会学を標榜する幾人かの教育社会学者のなかで、シャープは、ヘゲモニー支配との関連で H. C. を論じている。Sharp, R., *Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling: Toward a Marxist Analysis of Education* (London, R. K. P., 1980), シャープ, R. (新井秀明ほか訳) 『知識・イデオロギー・教育政治—現代教育社会学の理論』杉山書店, 1984年, 177~187頁。
- 36) Stenhouse, L., *An Introduction to Curriculum Research and Development* (London, Heinemann, 1975), p. 6.
- 37) Lawton, D., *Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning* (London, Hodder & Stoughton, 1973), pp. 26-27, 35-38. 戦後のカリキュラム改革や理論の動向については、木原健太郎編著『教科教育の理論』現代教科教育学体系, 第1巻, 第一法規, 1974年, 69-108頁参照。
- 38) Giroux, H. A., *Ideology, Culture and the Process of Schooling* (London, Falmer Press, 1981), pp. 102-103.
- 39) Bernstein, B., "Class and Pedagogies: visible and invisible", in Bernstein, B., *Class, Codes and Control*, Vol. 3 (London, R. K. P., 1975), pp. 116-145.
バーンステイン, B. 「階級と教育方法—目に見える教育方法と目に見えない教育方法—」カラベル=ハルゼー編(潮木守一ほか編訳), 前掲訳書上巻, 234-235頁, Keddie, N., *op. cit.*, pp. 151-154.
- 40) Willis, P. W., *Learning to Labour* (Farnborough, Saxon House, 1977), ウィリス, P. (熊沢誠・山田潤訳) 『ハマータウンの野郎ども』筑摩書房, 1985年。
- 41) バーンステインの educability 研究も元々このような言語使用の階級的差異に注目することから始められた。academic knowledge と common-sense knowledge との落差については, Keddie, N., *op. cit.*, p. 156, Lawton, D., *op. cit.*, pp. 39-40, Horton, R., "African Traditional Thought and Western Science", in Young, M. (ed.), *op. cit.*, pp. 211-220.
- 42) ウィリス, P. 前掲訳書, 53頁。
- 43) Gordon, L., "Paul Willis—Education, Cultural Production and Social Reproduction", *British Journal of Sociology of Education*, 5-2, 1984, p. 109.
- 44) 拙稿「知識配分と組織的社会化」13頁。
- 45) Kearney, N. C. & W. W. Cook "Curriculum" in Harris, C. W. (ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, 3rd ed., (Macmillan), 1960, pp. 358-365.
- 46) Musgrave, P., *The Sociology of Education*, 3rd. ed. (Methuen, 1965), ch. 9.
- 47) 平原春好『日本の教育課程』国土新書, 1970年, 16~55頁。
- 48) 中央教育課程検討委員会報告『教育課程改革試案』一ツ橋書房, 1976年, 12頁。
- 49) 石戸教嗣「かくれたカリキュラムの種類と構造」『知識の配分と社会化—「かくれたカリキュラム」に関する教育社会学的研究』(中間報告)京都大学教育社会学研究室, 1981年3月, 5~9頁。
- 50) 田中統治「カリキュラムの社会学的研究」安彦忠彦編『カリキュラム研究入門』勁草書房, 1985年, 第5章122~152頁。
- 51) Illich, I., *Deschooling Society* (Harper & Row, 1970), p. 2, p. 47. イリッチ, I. (東洋ほか訳) 『脱学校の社会』東京創元社, 1977年, 15頁, 93~94頁。また, ホルト, J. やライマー, E. も hidden curriculum という文脈で現代教育を論じている。Holt, J., *Freedom and Beyond* (Dell, 1972), Reimer, E., *School is Dead* (Doubleday, 1970). 稲葉宏雄『現代教育課程論』あゆみ出版, 1984年, 22~26頁参照。
- 52) Bourdieu, P., "Cultural Reproduction and Social Reproduction", in Brown, R. (ed.), *Knowledge, Education, and Cultural Change* (London, Tavistock Pub., 1973), pp. 71~112.
- 53) Apple, M. W., *Ideology and Curriculum* (London, Routledge & Kegan Paul, 1979), ch. 1, ch. 5.
- 54) Bowles, S. and H. Gintis, *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, (New York, Basic Books, 1976), pp. 126-141.

- 55) Hurn, C. J., *op. cit.*, (1978), p. 260. Parelius, A. P. and R. J. Parelius, *The Sociology of Education* (New Jersey, Prentice-Hall, 1978), pp. 12-14.
- 56) Robinson, P., *Perspectives on the Sociology of Education* (London, R. K. P., 1981), ch. 7.
- 57) Jackson, P. W., *op. cit.*, p. 33, —, “the Consequence of Schooling”, in Overly, N. V. (ed.), *The Unstudied Curriculum: Its Impact on Children*, (NEA., 1970), pp. 1-5.
- 58) Snyder, B. R., *The Hidden Curriculum* (New York, Alfred A. Knopf. 1970), p. xii.
- 59) Kohlberg, L., *op. cit.*, pp. 104-124.
- 60) Dale, R. (1977), “Implications of the Rediscovery of the Hidden Curriculum for Sociology of Teaching” in Gleeson, D. (ed.), *Identity and Structure: Issues in the Sociology of Education*, (Nafferton Books., 1977), pp. 44~54.
- 61) LeCompte, M. “Learning to Work: The Hidden Curriculum of the Classroom”, *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 7, No. 1, pp. 22~37.
- 62) Bernstein, B., “Class and Pedagogies: visible and invisible” 1975, p. 143.同訳書, 256頁。
- 63) Eggleston, J. *The Sociology of the School Curriculum* (London, Routledge & Kegan Paul, 1977), p. 15, pp. 109~118.
- 64) Stubbs, M., *Language, Schools and Classrooms* (London, Methuen, 1976), p. 94.
- 65) Giroux, H. A. “Developing Educational Programs: Overcoming the Hidden Curriculum” *Clearing House*, Vol. 52, No. 4, 1978, p. 148.
- 66) Giroux, H. A., *op. cit.*, (1981), pp. 72~73.
- 67) Dale, R., *op. cit.*, pp. 45-46.
- 68) Hammersley, M., “On Interactionist Empiricism”, in Wood, P. (ed.), *Pupil Strategies*, (Croom Helm, 1980), ch. 9, pp. 198-211. —, *the Ethnography of Schooling*, Driffeld Nafferton, 1983, ch. 1.
- 69) Blumer, H., “Society as Symbolic Interaction”, in Rose, A. (ed.), *Human Behavior and Social Processes, : An Interactionist Approach*, (London, R. K. P., 1962), pp. 179-192.
- 70) レヴィン, K. (猪股佐登留訳) 『社会科学における場の理論』誠信書房, 1956年, 57頁。
- 71) ウォーラー, W. (石山修平・橋爪貞雄訳) 『学校集団』明治図書, 1957年, 第9章。
- 72) Brookover, W. B., *op. cit.*, p. 334.
- 73) Halpin, A. W., *Theory and Research in Administration*, 1966, ch. 4, 大阪大学教育制度学研究室『学校組織特性の研究』第一次報告, 1977年参照。
- 74) McDill, E. L. & L. C. Rigsby, *Structure and Process in Secondary Schools*, (Johns Hopkins Univ, Press, 1973), pp. 4-22.
- 75) Robinson, P., *op. cit.*, pp. 122-128. ロビンソンの rationalist-reflexive-relational model は, それぞれエグレストンの received-reflexive-restructuring perspectives, アブルの factory-socialization-relational model に相当する。ハンマースレーの民族誌 ethnography 的方法は, 研究者(観察者)と行為者(被観察者)を同一文脈上の相互反射的 reflexive 関係におくことによって, 解釈を重視しつつも解釈の恣意性を排除しようとするものである。Hammersley, M., *op. cit.*, ch. 1, pp. 1-18.
- 76) Berger, P. L. & T. Luckmann, *op. cit.*, p. 45, pp. 154-155. 前掲訳書, 77, 260~262頁。
- 77) 山口節郎「解釈学と社会学—“解釈的パラダイム” 批判—」『思想』659号, 1979年, 100~123頁。久米博「解釈学の課題と展開」『思想』同号, 1~20頁参照。
- 78) 自己防衛のためのストラテジーという意味でサバイバル・ストラテジーといわれる。Woods, P., “Teaching for Survival”, in Woods, P. & M. Hammersley (eds.), *School Experience* (London, Croom Helm, 1977), pp. 271~293.
- 79) 稲垣恭子「クラス・ルーム・リサーチの視点と方法」『教育社会学研究』第36集, 1981年, 145~155頁, 同「KI 方式による分析」木原健太郎編著『授業のコミュニケーション分析入門』よい授業を創るシリーズ30, 明治図書, 1983年参照。
- 80) 稲垣恭子「学校タイプによる授業の比較分析」『研究報告』No. 2, 27~33頁。 (本学部教授)