

「隠れたカリキュラム」論の検討

——学校再生の方途を求めて——

鯨 井 俊 彦

現在、各方面で学校教育を再考しようとして色々な教育改革、カリキュラム改革の論議が盛んであるが、ここでは現在の教育状況のなかで学校教育が根底から問い直さなければ、学校再生の道はないのではないかと、との視点に立って、「隠れたカリキュラム」の概念、定義、類型の検討を通して「隠れたカリキュラム」論そのものの持つ特徴や意義を論じてみたい。

1. 「隠れたカリキュラム」とは

はじめに、「カリキュラム」の概念や定義についてみておきたい。「隠れたカリキュラム」についても他の教育用語と同じで、その概念や定義は必ずしも共通の理解を得られているわけではないので、ここでは、アメリカで一般的になっている用語の例を参考にしながらまとめておきたい。

外国語で「隠れたカリキュラム」というときは最も一般的には“hidden curriculum”とか“latent curriculum”という言葉が使われているようだが、他にも少しずつニュアンスを変えて次のような用語も使われている。たとえば、

- ①“concomitant curriculum”（「随伴カリキュラム」——これは家庭、政治、産業等といったいわゆる学校の外側で学習が成立する場合）
- ②“phantom curriculum”（「いわゆる肉眼から隔てられた、幻のカリキュラム」——これはテレビや公共メディアからの学習が成立する場合）
- ③“tacit curriculum”（「暗黙のカリキュラム」——これは生徒が文字に書かれませんが暗黙のうちに学校での方針や実践から学習してしまう場合）
- ④“paracurriculum”（「対抗カリキュラム」——これは学校の外の施設、たとえば、博物館などを使用することで学習が成立する場合）
- ⑤“societal curriculum”（「社会的カリキュラム」——これは我々の生涯を通じて我々すべてを教育してくれる諸々の社会機関から学習が成立する場合）¹⁾

以上、ここに挙げられたカリキュラムの定義の特徴は学習というのは学校の内部であっても、学校の外部であっても成立するのだという視点が示されている点で注目できる。

普通のカリキュラムの定義では学習を指導し、鼓舞し、改善する意図をもった教育計画の展開が考えられているかどうか、つまり、一つの計画が存在するかどうかが問われているのでなければ、カリキュラムと呼べないと強調されるのであるが、最近のカリキュラムの定義は、ここにも示されているように「カリキュラムとは要するに、計画されたもの(planned)であるかどうかとは関係なく、学習されるものなら何でもカリキュラムなのである」²⁾ という定義が成り立つことを前提としているのである。

この点を明らかにするために、「隠れたカリキュラム」の概念の変遷を四つに分けて簡単にふれておきたい。

最初に「隠れたカリキュラム」といわれだしたのは「学校というところは規則とか習俗、思考、生活様式、表だっては見えない諸価値をもつ一つの下位文化(subculture)である」³⁾といわれるようになった1960年代の後半頃からである。この時点での「隠れたカリキュラム」とは学校での経験がつくり出した生活様式(ways of life)のみが学習を成立させるのであって、それは、いわゆる学校経験(the school experience)によって明示的というよりも、暗黙のうちに教えられるところのもの、という意味で使われたのである。つまり、そこでは、学習が無意図的に、知らないうちに、その意味で「隠れた」(hidden)状態で成立したことを指しているのであり、しかも、その学習は深い学習になるほどのカリキュラムを構成している点である。この頃の研究文献としては、初等教育段階の児童について研究して学校で成立する学習には学校社会化が大いに影響を与えていることを示したジャクソン(P.W. Jackson)の“Life in Classrooms”(1968)⁴⁾があり、また、学校の社会学的研究をして、学校という組織には産業、軍事、教会といった社会的文脈が顕著なやり方で入りこんでいるということを示したドリーベン(R.Dreeben)の“On What is Learned in School”(1968)⁵⁾などを挙げることができる。つまり、ここでの「隠れたカリキュラム」の考え方は児童・生徒、学生たちは、教室とか、廊下生活(corridor life)とかいった社会的文脈から多くを学び、それが、彼らの思想を形成し、自己感情や他者感情をも形成するほどに彼らの人生を指導する力になっているということである。

「隠れたカリキュラム」の第二の考え方としてあげられるのは、教師が「これこれのことをしなさい」などと明示的ではなくとも指示を与えるならば、教師は暗黙裡に児童・生徒にとっての行動規範のモデルになっていてその意味を伝えていることになる、といった場合である。これらは一種の意図された「隠れたカリキュラム」の例である、といえる。

「隠れたカリキュラム」の第三の考え方としては、上で述べた教師が児童・生徒にとっての行動規範のモデルになるという例の中には教師は必ずしも普遍的な価値(universal values)を代表していないということであり、むしろ、教師はふつう中産階級の価値や生活様式を示していることなのである。もし、学校が中産階級の価値を与え続けることになると、そのことは下層階級、労働者階級あるいは上層階級出身の生徒にどのような影響があるだろうか。

この点をアップル(M.W.Apple)⁶⁾やジルー(H.A.Giroux)⁷⁾のようなカリキュラム学者は次のように論じている。学校は本質的には階級のハイラルキーや不公平を再生産する場であって、学校は学校のカリキュラムとして用意した知識を批判的に与えることに失敗しているというのである。たとえば、教科書のことである。殆どの学級で使われているこの教科書というものは、日常経験からでてくる何らかの知識などとはちがって、専門家たちがつくりだした一つの商品としての知識を象徴化したものとしてみることができる。そうすると、子どもたちは、知識を一つの与えられた商品として見ることを学ぶことになり、それは、とりもなおさず自分たちを児童・生徒であると同時に本来的に庇護されている者(clients)、受動者(patients)、傍観者(spectators)であるとみなしてしまう危険があるなどである。

そして、第四の「隠れたカリキュラム」の考え方としては、アニヨン(J.Anyon)⁸⁾などの指摘するところであるが、異なった社会階級の子どもたちは学校の隠れたカリキュラムによって差別的に取り扱われることになる。すなわち、上層階級出身の子どもたちは知識を

一般化することができる存在として扱われるのに対して下層社会階級出身の子どもたちは知識を柔順に受け入れる存在として扱われるといったことである。

以上のように「隠れたカリキュラム」の概念には、いくつかの特徴があることを指摘しておきたい。そこで、次に、「隠れたカリキュラム」論を類型化した例を挙げ、そのうちの一つの類型化にならって論をすすめていきたい。わが国において隠れたカリキュラム(論)を類型化した試みには四つある⁹⁾ことが指摘されているが、ここでは、山崎氏¹⁰⁾の次のような類型を参考にして論を展開したい。

I. 巨視的観点に立つ隠れたカリキュラム論

- (1) 制度的再生産としての隠れたカリキュラム論
- (2) 文化的、社会的再生産としての隠れたカリキュラム論

II. 微視的観点に立つ隠れたカリキュラム論

- (1) 教授－学習過程レベルの隠れたカリキュラム論
- (2) 学校組織レベルの隠れたカリキュラム論

以上のように、ここでの「隠れたカリキュラム」の類型化は二つの主類型に分けられ、それぞれの主類型を更に二つの下位類型に分けたものになっている。そこで以下において、各下位類型を代表する論者の見解を紹介しながら、「隠れたカリキュラム」論の特徴を明らかにしていくことにする。

2. 隠れたカリキュラム論の四類型

I. 巨視的観点に立つ「隠れたカリキュラム」論

この隠れたカリキュラム論は、学校がイデオロギーや文化的、社会的再生産、社会統制の手段になっているとみなし、学校がそのような機能を果たしているところに学校という「制度」のもつ隠れたカリキュラムを見ている。

I－(1) 制度的再生産としての隠れたカリキュラム論

この隠れたカリキュラム論を唱えている人たちには、ライマー(E.Reimer)¹¹⁾やイリッチ(I.D.Illich)¹²⁾など脱学校論者として知られる人たちがいるが、ここではイリッチの論をとりあげておきたい。

イリッチは学校を①特定の年齢層を対象とした、②履修を義務づけられたカリキュラムへのフルタイムの出席を要求する、③それらが教師によって行われる過程である¹³⁾とする。そして、子どもは学校に所属する、子どもは学校で学習する、子どもは学校でのみ教えられる、子どもは学校に通うべきである¹⁴⁾ということに慣れてしまっ、何の疑いももたないので、そのことをまじめに疑ってみる必要があるとイリッチは問題提起するのである。それに続けて、イリッチは子どもが学習した大部分は教師によって得たものではないという。子どもは学校の外で、いかに生きるべきかを学習している、¹⁵⁾と考える。しかもイリッチは教師は生徒との関係において他の制度の監督者がもっているよりもはるかに強力な絶対的権力をもっている¹⁶⁾と指摘している。

そこから、イリッチは学校のもっている潜在的(隠れた)カリキュラムが問題であるというのである。それは、規則によって義務づけられ、毎日の授業、学年ごとにカリキュラムが規則だてられるという子どもを窒息させるような雰囲気強制するものである¹⁷⁾と。つまり、このことは「学校教育の儀式的または儀礼的なものそれ自体が、そのような潜在

的カリキュラムである事実には人々の注意を喚起することにある。どんなすぐれた教師でも、この潜在的カリキュラムから生徒を守ることができない」¹⁸⁾との指摘からもわかる。さらにイリッチが「われわれはまず第一に、個人的学習を社会的平等も学校教育も学校教育という儀礼によって促進されることはないことを理解しなければ、教育改革を始めることはできない。また、そこで何が教えられようとも、義務制の公教育が必然的に消費者社会も再生産するということを第一に理解しなければ、われわれは消費者社会を乗り越えることもできない。」¹⁹⁾というとき、義務教育は消費者社会を再生産するものであるとイリッチは考えるのであり、しかも、イリッチの考えによると、学校は子どもたちの心を制度の枠のなかに閉ざし、人間のもっている人生途上で驚くべきことの出会いによる感動をなくしてしまうことになる、²⁰⁾のである。

換言すれば、彼にとって学校とは、「既成の秩序を再生産するように仕組まれた組織的な事業体」「強制的で操作的、抑圧的で破壊的な制度的再生産の機関でしかなかった」²¹⁾のである。

I-(2) 文化的、社会的再生産としての隠れたカリキュラム論

学校が既存の社会における階級構造の文化的、社会的再生産の担い手になっていると見る論者には、アップル、ブルデュー(P.Bourdieu)²²⁾、ボウルズ(S.Bowles)とギンタス(H.Gintis)²³⁾などがいるが、ここでは、文化的、社会的再生産としての隠れたカリキュラム論を展開しているアップルを取り上げることにする。

アップルによれば、「学校は〈人々を加工する〉ばかりでなく、同様に〈知識をも加工する〉」のである。学校は、文化やイデオロギーにおけるヘゲモニーの代理人として、(……)選別された伝統と文化的〈編入〉の代理人として機能している。」²⁴⁾という。ここに使われているイデオロギー、ヘゲモニー、選別された伝統といった概念はアップルにおいては、彼の政治的、分析的基盤を説明するのに決定的に重要な要素をもっているのであるが、ここではアップルが三つの概念をどう捉え、それらがどのように関連しあい、そこにはどのような意味の「隠れたカリキュラム」が盛り込まれることになるのかを明らかにしてみたい。ところで、ここで使われている「ヘゲモニー」という概念は、グラムシ(A.Gramsci)²⁵⁾によって展開された概念であるが、アップルはこれを「真に全体的なものの存在を想定しており、その全体的なものは、狭い意味でのイデオロギーのように、単に二次的で表面的なものではなく、非常に深いところで生きられているものであり、社会の深部に浸透しておりグラムシが言うように、多くの人々の常識の範囲を決定づけている」ものであり、したがって、「ヘゲモニーは、〈われわれの脳髓のごく表面〉のどこか抽象的なレベルに住まうもろもろの意味の集積といったようなものを表しているのではない。それが表しているのは、むしろ生きられた意味や実践の有機的連合態、生きられた意味・価値・行動の中心的・実効的・支配的体系である。」²⁶⁾と定義する。

そして、このヘゲモニーの定義から、アップルがいう上述の「学校は文化やイデオロギーにおけるヘゲモニーの代理人として、(…)選別された伝統と文化的〈編入〉の代理人として機能している」という点を解釈すると、次のようになる。

つまり、制度としての学校は、諸制度の中でも実効的・支配的文化を広める重要な代理人のひとつとなっているのみでなく、学校は人々に適当な意味や価値を植えつけることによって、現在の経済や文化の総体に対して、重要な点では現状とは別の可能性を何ら見いだせないようにしてしまっている²⁷⁾ということである。例えば、「学校で現に教えられてい

る知識や、社会的に正当なものと見なされている知識をめぐる問題は、学校の文化的・経済的・政治的位置を自覚する際に、決して小さな契機ではない」ことを指摘し、ここで基本的になされねばならないのは「学校で行われているカリキュラム形態を分析することによって、その潜在的なイデオロギー内容を明らかにすることである」²⁸⁾ という。

そして、続いて、「選別された伝統に関しては、次のような問いがきわめて真剣に問われねばならない。つまり、それは誰の知識なのか、誰が選別したのか、どうしてそのように組織され、教えられているのか、それはこの特定の集団にだけ教えられているのか——といった問いである。しかし、単にこうした問いを挙げただけでは不十分である。こうした探求は、さらに社会的・経済的な権力とイデオロギーに関する競合する捉え方と結びつけて考察されるべきであろう。そうすれば、経済的・政治的権力と生徒たちが習得させられる知識(や習得させられない知識)との関係をより具体的にとらえるようになるだろう。』²⁹⁾

つまり、ここでアップルが注意を喚起しているのは、「学校は実際に多くの個人の利益に貢献し得るし、そのことは否定されるべきではない」が、しかし、「学校は同時に今日の階層化された社会における階級関係の経済的・文化的再生産の強力な担い手として機能している」³⁰⁾ と指摘したことである。

そして、「学校で行われている知識は、どこから取り入れられた文化資本、しばしばこの社会の有力な部分の世界観・信念を反映している文化資本の一形態である。文化資本は、書籍・映画・その他の文化的資料等々のような公共財・経済財として、その生産と普及の際に繰り返しイデオロギー的・経済的な関与によるフィルターにかけられている。したがって、われわれがその中で働いている制度の大綱、つまりカリキュラムや教授法、および評価の原理・基準・方式の内に保持されている〈公式の学校知識体系〉にはすでに〔一定の〕社会的・経済的価値が刻印されているのである。』³¹⁾ と指摘し、学校を文化的・経済的再生産のための機構の一部として見ることの必要性を促している。

そして、アップルは生徒の中にヘゲモニーを生産し再生産するという学校の役割として二つあることを指摘する。

「第一には、根本的に不平等な他の諸制度、つまり政治的・経済的・文化的な諸制度との関連に組み込まれているものとして学校をとらえていこうとする点がそれである。つまり学校は、それより力をもつ他の諸制度、すなわち権力や資源利用における構造的不平等を生み出すように結合している諸制度との関係の中ではじめて存在するのである。第二点は、こうした不平等は学校が強化し、再生産するものであるという点である。教室の日常におけるカリキュラム・授業・評価の面での活動を通じて、学校はこうした不平等を、生み出すのではないとしても、保存するのに重要な役割を演じている。文化の保存と分配のための他の機構とともに、学校は先進産業社会における階級関係の文化面での再生産と呼ばれているものに貢献しているのである。』³²⁾

それ故、アップルにとって、「隠れたカリキュラム」とは「生徒たちがただ学校において毎日毎日何年間もの間、制度的欲求や日課にあわせて過ごしていくだけで受けている、一定の規範・価値・性向のひそかな教えこみ」³³⁾ という意味に止まらず、それ以上に、学校で教えられる「公式の学校知識体系」つまり「表だったカリキュラムの内に含みこまれ」³⁴⁾ 隠蔽されているイデオロギーを意味している。

II. 微視的観点に立つ隠れたカリキュラム論

ここで扱う隠れたカリキュラム論は、生徒が（そして教師も）学校生活にうまく適応するために、学校生活の様々な場面で無意識のうちに学んでいかねばならない価値・規範・態度などを「隠れたカリキュラム」とし、そこに焦点を定めて展開されたものである。以下、この「隠れたカリキュラム」論を二つに分けて論じていきたい。

II-(1) 教授－学習過程レベルの隠れたカリキュラム論

この隠れたカリキュラム論の主張者としては、先に名前を挙げたジャクソンを初め、ホルト(J.Holt)、エグレストン(J.Eggleston)、スタブス(M.Stubbs)などを挙げることができるが、ここでは、主にエグレストンの「隠れたカリキュラム」論をとりあげてみたい。

ここでの「隠れたカリキュラム」論の特徴として挙げられるのは、カリキュラムの役割を見る限り表だってあらわれてはいないが、生徒と教師との間にある何かあるもの——教師－生徒相互の関係を追及していかなければみえてこない連続した過程（いわゆる隠れたカリキュラム）があるという点が強調されたことである。つまり、生徒と教師との両者にとっての本来の学習といえるのは、そこに隠れたカリキュラムが存在するということを認めるところからくるというのである。いいかえれば、この隠れたカリキュラムなしには、公式のカリキュラムの役割も成り立たないであろうという意味での「隠れたカリキュラム」論のことである。たとえば、新しい生徒が決められたクラスに入ってくることを考えた場合、なによりもまず公式のカリキュラムへの効果的な参加を望むなどということよりも隠れたカリキュラムの研究が緊急の事になってくるという点を考えてみたい。「彼（生徒）はどこに着席するか、どんな座り方をするのだろうか」「教師やクラスの仲間が我慢できるのは、彼らに対してどの程度、関心を向けたり、向けなかったりした場合か」「どうすれば教師の質問に充分に応答できるのか」「どんな語彙やイントネーションをもって彼は教師と話したらよいのか」「クラスで話しをしたり、作文を書いたり、正直さを見せたりするといった場合に教師の期待することは何であるのか」「彼が尊敬したり、我慢したりすることを学ばねばならないのは、また、同時に、彼が信頼もできないし、我慢もできないということ学ばなければならないのは彼の仲間の生徒と教師のうちどちらをみてのことなのか。」³⁵⁾

以上のように、ここで問題にされる「隠れたカリキュラム」の特徴とは、公式のカリキュラムと同様に範囲が広いうえに細かくて、複雑であって、しかも、公式のカリキュラムとは違って、そのもつ強制力は日常の中で容赦のないもので、実質的にも避けて通れない力をもっているという点である。³⁶⁾ 換言すれば、「隠れたカリキュラムとは、教室の弁証法をうちたてることによって公的カリキュラムを支持したり促進したりする」³⁷⁾ ということである。このことをジャクソンは、「学校の賞賛のシステムは、この二つのカリキュラムがうまくいくことにつながったシステムである。実際、多くの賞賛や罰は学問的な成功とか失敗とかにもとづいて配分されているかのように思われているが、それらは大変緊密に隠れたカリキュラムの支配と関連している」³⁸⁾ と指摘する。

つまり、我々はここでは、隠れたカリキュラムと公式のカリキュラムとの区別はなくなっているのだという地点に立っていることになり、更に、進んで、生徒は学校の無意図的な文化を通して教育に係わる諸々のやり方に真の影響をもっているという点である。即ち、「隠れたカリキュラム」とは生徒の意識と学校や学校のカリキュラムの構造的現実とのダイナミックな関連を示していること、そして、それは社会統制の機関としての公式のカリキュラムと一緒に一つのものとして作用しているということが大切である。要するに、「隠れたカリキュラム」の中には教室におけるカリキュラムの実践にとって重要な指導

原理として、生徒のもつ大きな効果的な潜在力を認めていこうとするのが、ここでの「隠れたカリキュラム」論の特徴である。

II-(2) 学校組織レベルの隠れたカリキュラム論

この隠れたカリキュラム論の代表的な唱導者には、バーンスティン(B.B.Bernstein)、ジルー、ヤング(M.F.D.Young)などが挙げられる。この論の特徴は、巨視的または微視的観点のいずれか一方からのみ隠れたカリキュラムを考察するのではなく、公式のカリキュラムに基づいて正統化された学校知が学校における人間関係を通して伝達－受容される全体的過程を、巨視的観点と微視的観点との弁証法的関連の下でとらえようとするところにある。³⁹⁾このような特徴を浮き彫りにするため、以下バーンスティンのカリキュラム論をみていきたい。ここでは、1971年の論文「教育的知識の分類と枠付けについて」を中心に彼の「隠れたカリキュラム」論とはどういうものであるかを明らかにしていくことにする。彼はまず「教育的知識」(educational knowledge)に関する性格及びその社会構造との関連を分析することから始め、これまでのカリキュラム論が見落してきたきわめて重大な論点を我々の前に示したことである。以下、順を追って論点をとりだしていきたい。

「いかなる社会にも、公認された教育的知識というものがあるが、それをどのように選びだし、分類し、分配し、伝達し、評価しているかは(すなわち学校文化の構造は)、その社会の内部で権力がどのような形で分配されているかを、また社会統制の原理が何であるかを示している。」⁴⁰⁾ という。ここでいう教育的知識は経験の構造を統御する主要なものの一つであるが、このフォーマルな教育的知識は三つの伝達システムによって実現される。すなわち、それは「カリキュラム、教授方法、評価方法の三つである。カリキュラムは何が妥当な知識であるかを確定する。教授方法は何が知識の妥当な伝達方法であるかを確定する。評価方法は教えられた側における知識の妥当な実現とは何であるかを確定する。」⁴¹⁾そして、彼はその後で「教育的知識のコード(code)」という用語を導入して、それは「カリキュラム、教授方法、評価方法を生み出す基底的原理を指している」と指摘し、「このコードがどのような形態をとるかは、教育制度において公的とされている知識の分類(classification)と枠付け(framing)を統制する社会原理に依存している」⁴²⁾ という。つまり、カリキュラム、教授方法、評価方法といった三つの伝達システムは教育的知識のコードが具体化したものであること、そして、その基底構造を分析するために分類と枠付けという概念は使用されているというのである。

「ここでいう分類とは、分類されているものを指すのではなく、内容間の関係を指すものであり、内容間の分化の特徴を示すものである。分類の度合いが強いところでは、教科内容は強い境界によって相互にはっきりと分離されている。分類の度合いが弱いところでは、教科内容間の分離は弱くなっている。したがって、分類は内容間の境界維持の程度を指すものである。分類は、我々の関心を教科内容間の境界の強さに向けさせるのであるが、それは教育的知識の分業のありかたを示すきわめて重要な特徴なのである。」⁴⁴⁾ また、「枠付けという概念は、伝達システムの一つである教授方法の構造を特徴づけるために使用される。枠付けは知識が伝達され受容される場(context)の形態を示すものである。枠付けは教師と生徒の特定の教授学習関係を示している。枠付けの強いところでは、伝達されてよいものとよくないものとの間にはっきりとした境界があり、枠付けの弱いところでは境界があいまいになっている。」⁴⁵⁾ そして、バーンスティンはここでいう枠付けという概念には、二つの側面があるという。その一つは、教師と生徒にどれだけ選択の余地があるのかとい

う問題に、われわれの目を向けさせることである。つまり、「枠付けが強ければ、選択の幅が狭まる。枠付けが弱ければ、選択の幅が広まる。このような枠付けという概念は、教授学習関係において伝達され受容される知識の選択・構成・進捗について、教師や生徒が手にしている自由の程度を示すものである。」⁴⁶⁾そして、枠付けのもう一つの側面とは「われわれは、教師や生徒がもっている学校外の地域社会における日常生活の知識と、教授学習関係において伝達される教育的知識を、考えることができる。教師や生徒の地域社会における日常生活の知識と教育的知識の間の境界の強さ、すなわち分離の程度という問題を提起することができる。」⁴⁷⁾

要するに、カリキュラムという伝達システムの基本構造は分類の強さの違いによって規定され、また教授方法という伝達システムの基本構造は枠付けの強さの違いによって規定される⁴⁸⁾というのである。そして、更に続けて、彼は「教育的知識のコードの類型を寄せ集めコードと統合コードの二つをあげ、それぞれを分析して、「強い分類を含んでいるすべての教育的知識の構造は、ここで寄せ集めコードと呼んでいるものを生み出す。分類の強さを弱めようという顕著な試みを持つすべての教育的知識の構造は、ここでは統合コードと呼ばれる。寄せ集めコードはいくつかのサブタイプを生み出すが、それらは分類と枠付けの相対的強さが異なっている。統合コードも、伝達されている知識を教師・学生が支配する力を示す枠付けの強さの面で異なっている。」⁴⁹⁾要するに、バーンステインは本論文において教育コードと権力構造や社会統制の原理との間の関係を明らかにしようとしたのである。そして、『「分類」の概念は内容間（教科、コースなど）における分離の度合の差というたった一つの次元で使われているように見えるかもしれないが、それは明らかに権力の問題と支配問題を扱っている。同じように、『「枠付け」の概念は、教授学習関係において教えてよいものとよくないものというたった一つの次元で使われているように見える。だが、この概念の探求はやはり権力の問題と支配の問題とに向かって行く。』⁵⁰⁾と結論づけている。つまり、バーンステインがここでいいたいことは、「権力」や「社会統制」は、直接にその姿をあらわすのではなく、教科間、教師間、さらにそれぞれの内部のあり方を、強めたり、弱めたりすることによって、人々の統治を可能にするという点であり、そしてこのことが、ここで取り扱う隠れたカリキュラム論の特徴をなすのである。

3. 学校再生への提言

以上みてきたように、“hidden”（隠れた）という用語で意味される内容は、論者によってきわめて多様であって、見てきたように「隠れたカリキュラム」の厳密な定義を行うことはむずかしいが、ここでは、大まかに次のように整理しておきたい。⁵¹⁾

- (1)学級場面での相互作用論（ジャクソンをはじめ、エグルトンなどの研究方法を発展させる方法で、授業場面での教師－生徒間の意味付与や交渉(negotiation)の諸過程へと接近を試みる立場）
- (2)学校組織での社会関係論（バーンステインのいう学校での人間関係、人材配分構造、権力や権威のヒエラルヒー構造、あるいは、評価や報酬の体系などを通じて伝達される行動様式との関連で隠れたカリキュラムを問題にする立場）
- (3)教育システムによる社会的統制論（アップルやイリッチなどそれぞれ立場は異なるが、いずれもイデオロギーの再生産や不可視的な統制、また、その統制を内面から補強す

る社会化などの手段として「隠れたカリキュラム」をとらえようとする立場)

そこで、ここではこれまで考察してきた「隠れたカリキュラム」論から、学校再生に対してどのような原則的な観点が導きだされるだろうか、が問題になる。ところで、学校のあり方への問いは、大きく分けて二つの異なる道筋で議論されてきたように思う。一つは、学校という社会的制度の目的と機能を問う道筋であり、そこでは主として、制度を改革し、政策を提起し批判し決定するための原理と基準に関する問題が語られてきたし、もう一つの問い方は、私たち一人ひとりの経験の内側にある学校を吟味し、人生における学校の意味や価値を具体的に問い直して、私たちの希求する学校のイメージを探索する道筋である。要するに、現代のいわゆる教育問題のほとんどは、「制度的な問題を起源としながらも、子どもたちや教師たちの存在論的な危機として表現されている」⁵²⁾ ということができる。

以下、現代の教育問題、とりわけ学校再生の道を「隠れたカリキュラム」論との関係で論じてむすびとしたい。

最近のカリキュラム研究は、子どもの学習過程での経験が、教育的な価値に加えて社会的価値、政治・イデオロギー的な価値、倫理的価値、芸術的価値、産業的価値の複合的な実現過程であることを明らかにしてきた⁵³⁾ という。なかでも、「隠れたカリキュラム」の研究は、開発段階では想定されなかったカリキュラムの副次的な効果や隠れた教育機能に対する関心を高め、学習経験の深層の理解を促しているといえる。つまり、「隠れたカリキュラム」とは「学校教育の制度的な文脈と社会的な過程において隠れて作用している政治的・イデオロギー的な人間形成機能である」⁵⁴⁾ と捉えるとき、我が国においては具体的には「正答主義と即答主義による権威的価値規範への同化、競争と序列化による階級社会への導入、規律への忍従と忍耐による管理社会への順応などの機能が学校カリキュラムの深層で作用していること」⁵⁵⁾ をみてとらねばならないと思う。

このことは、今までの我が国のカリキュラム観や授業観を見直すこと、より具体的には、我が国の一斉授業を見直すことによって、学校の再生、教育の再生の一つの道が開けてくるのではない。即ち、子どもたちが一斉授業で学びとっているものは「学力」だけではない。公定・公認の、形式のととのった「表」のカリキュラム（顕在的カリキュラム）に基づいて教えられ、授けられた制度化された知だけを、子どもたちは学んでいるのではない。いわば「裏」の学びもあるし、その成果もある。「学力」は「表」の成果であった。「裏」の学びとその成果が、隠れたカリキュラムである。顕在的カリキュラムとその学びの成果を見ているだけで、隠れたカリキュラムに目をつむっていたのでは、一斉授業での子どもたちの学びのリアルな姿の全貌は見えてこない。一斉授業の隠れた側面、裏側にも回って見なくてはならない、⁵⁶⁾ ということである。

以上のような「もう一つの学び」としての「隠れたカリキュラム」のもつ意義を見直す作業も学校の再生をはかる一つの道になるのではないだろうか。

註

- 1) Wilma S.Longstreet, Harold G.Shane, *Curriculum for a New Millennium*, Boston, Allyn and Bacon, 1993. pp.45-47.
- 2) Ibid., p.47.
- 3) William H.Schubert, *Curriculum:Perspective, Paradigm, and Possibility*.

- New York, Macmilan, 1986. p.105.
- 4) Philip W.Jackson, *Life in Classrooms*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968.
 - 5) Robert Dreeben, *On What Is Learned in School*, Addison-Wesley, 1968.
 - 6) M.W.アップル, 門倉正美・宮崎充保・植村高久訳『学校幻想とカリキュラム』日本エディタースクール出版部 1986年
 - 7) Henry A.Giroux, *Theory and Resistance in Education*, South Hadley, Mass., Berginand Garvey Publishers, Inc., 1983.
 - 8) Jean Anyon, "Ideology and United States History Textbooks", Harvard Educational Reviews, 49(1979).
 - 9) 山崎高哉「現代学校とカリキュラム改革」 日本教育学会『教育学研究』第58巻第3号 (1991. 9) pp.232-233.
 - 10) 前掲書 p.225.
 - 11) Everett W.Reimer, *School Is Dead*, London,Penguin, 1971.
 - 12) Ivan Illich, *Deschooling Society*, London, Penguin, 1973.
イリッチ, I., 東洋・小澤周三訳『脱学校の社会』 東京 創元社 1977年
 - 13) 前掲書 p.59.
 - 14) 前掲書 p.59.
 - 15) 前掲書 p.64.
 - 16) 前掲書 p.69.
 - 17) 前掲書 p.70.
 - 18) 前掲書 pp.70-71.
 - 19) 前掲書 p.79.
 - 20) 前掲書 p.93.
 - 21) 『教育学研究』前掲書 p.226.
 - 22) Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture*, Beverly Hills,Sage Publication, 1977.
P.ブルデュー & J.C.パスロン, 宮島喬訳 『再生産【教育・社会・文化】』藤原書店 1991年
 - 23) Samuel Bowles & Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America*, New York, Basic Books, 1976.
ボールズ／ギンタス, 宇沢弘文訳 『アメリカ資本主義と学校教育』上・下巻 岩波書店 1986-87年
 - 24) 『学校幻想とカリキュラム』 前掲書 p.11.
 - 25) Antonio Gramsci (1891-1937)
グラムシの思想でもっとも核心をなすヘゲモニーという概念は社会に分散するばらばらな個別的意思論をひとつの「首尾一貫した」倫理的・政治的全体へと接合する実践であるといえる。すなわち、ヘゲモニーは、制度、イデオロギー、慣習、道徳、行為者などで構成された有機的複合体であり、社会内で表現され、社会内で包容的で普遍的な世界観を形成し、これを通じて指導グループ、またはその分派が被支配グループの利益と要求を形成するのに必要な政治的、知的、道徳的指導力を行使することができる能力であるということができる。
(松田博・鈴木富久編『グラムシ思想のポリフォニー』 法律文化社 1995 参照)
 - 26) 『学校幻想とカリキュラム』 前掲書 pp.8-9.
 - 27) 前掲書 p.11.
 - 28) 前掲書 p.12.
 - 29) 前掲書 p.12.
 - 30) 前掲書 p.15
 - 31) 前掲書 p.16

- 32) 前掲書 p.123.
- 33) 前掲書 pp.27-28.
- 34) 前掲書 p.44.
- 35) John Eggleston, *The Sociology of the School Curriculum*, London, Routledge & Kegan Paul, 1977. p.114.
- 36) Ibid., pp.113-114.
- 37) Ibid., p.116.
- 38) Ibid., pp.116-117.
- 39) 『教育学研究』前掲書 p.228.
- 40) Basil Bernstein, *Class, Codes, and Control*, vol.3., London, Routledge & Kegan Paul, 1977.
バージル・バーンステイン, 田中節雄訳 「学校文化の社会学」『民衆のカリキュラム 学校のカリキュラム』新評論 1983年 p.143.
- 41) 前掲書 pp.143-144.
- 42) 前掲書 p.144.
- 43) 前掲書 p.148.
- 44) 前掲書 p.148.
- 45) 前掲書 p.149.
- 46) 前掲書 p.149.
- 47) 前掲書 pp.149-150.
- 48) 前掲書 p.150.
- 49) 前掲書 pp.151-152.
- 50) 前掲書 p.182.
- 51) 安彦忠彦編 『カリキュラム研究入門』 勁草書房 1985年 pp.141-142.
- 52) 佐藤学 『学び その死と再生』 太郎次郎社 1995年 p.25.
- 53) 『子どもと授業』(岩波講座 教育の方法 3) p.73.
- 54) 前掲書 p.73.
- 55) 前掲書 p.73.
- 56) 前掲書 p.51.