

## B. バーンステインの教育知識コードについて

矢 澤 雅

### はじめに

本論文は、イギリスの教育社会学者のバーンステイン (B. Bernstein) の教育知識コード (educational knowledge codes) について明らかにすることを目的とする。教育知識コードは、収集型コード (collection codes) と統合型コード (integrated codes) に類別される。このコードを考察することによって、カリキュラムの統合の原理の一端が究明できると考えるからである。

イギリスにおいてはクロス・カリキュラムが現在実施され、日本では「総合的な学習の時間」が学校カリキュラムに組み込まれている。歴史を遡れば、ヘルバルト学派の中心統合法カリキュラムや進歩主義教育による生活カリキュラムによる生活と教科の統合などが顕著なものである。

教科とは何か、教科の成立とその変容、教科間関係とその変化といった問題を究明することを筆者は研究課題としているが、本論文のテーマを考察することはこの課題を解明するための1つの作業である。

### 1. 教育知識の伝達形態への着目

バーンステインは、カリキュラムを収集型カリキュラムと統合型カリキュラムに類別する。この2つに類別する基準は教育知識の伝達形態

に関する彼の捉え方に基づいている。

彼は、まず一般的定義による「時間」と「内容」の組み合わせとして捉えるカリキュラム観を分析する<sup>1)</sup>。時間は、学校教育での形式的な時限を指しており、何らかの時間の区分を意味する。例えば、50分間を単位とした通常の区切りもあれば、それを統合したブロック・オブ・タイムの長時間単位や30分を単位とした短時間の単位もある。これに対して、そのような時間の区分がどのように使われるかということが内容であり、具体的には、教科、科目、単元などである。この時間と内容の組み合わせ方、つまり、時間の諸単位とそれらの内容とが相互に一定の関係に置かれることによって教科や科目の階層構造が形成される。

すなわち、教科や科目に割り当てられる時間は同一ではない。ある教科はより多くの時間が与えられているが他の教科はより少ない時間しか与えられていない。一般的に見て、初等教育段階から高等教育段階にいたるまで、主要教科と周辺教科の区分があり、主要教科にはより多くの時間が配分されるのに対して周辺教科にはより少ない時間が配分される傾向がある。これは、教科の相対的地位を意味するものであり諸内容間の関係を把握する目じるしになる。さらに中等教育段階以上においては、必修科目と選択科目の位置づけがなされるのが普通であるが、これも同じく内容の相対的地位を意味するものである。

しかし、バーンスティンは、時間の組織のされ方と内容の間の関係に注目するというこの視点だけでは、カリキュラムの本質は姿を現さないと考えていた。彼は、内容間の境界、すなわち教科間や科目間の境界が明確であるかあるいは曖昧であるかという視点に注目する必要があると主張した。というのは、学校カリキュラムは、学問的知識としての体系とは別に教育知識の伝達形態という社会的事実の過程によって影響を受けるものであるという認識をもっていたからである。

このようにバーンスティンは教育知識の伝達形態に注目し、内容間の境界が明確であるか曖昧であるかという事実を重視した。内容間の関係が明確であるとき諸内容は相互に分離しており、このとき「内容は相互に閉じられた関係<sup>2)</sup>」にある。これに対して、内容間の境界が曖昧であるとき諸内容の相互の分離関係が弱められており、このとき「内容は相互に開かれた関係<sup>3)</sup>」にある。そして、内容間の境界が明確であり、相互に閉じられた関係にあるカリキュラムを彼は収集型カリキュラムと呼んでいる。収集型カリキュラムにおいては、どの教科や科目を履修するかは、選択方式であろうと必修方式であろうと、それによって何らかの基準を充足させることを意味する。そして、その基準の基礎をなしているものは、社会的地位、すなわち、紳士、知識人、熟練労働者、非熟練労働者といったコンセプトである。つまり、修得する教科や科目と将来の社会における立場や地位と密接に関連しているというのである。

これに対して、内容間の境界が曖昧である場合、すなわち、様々な教科間や科目間の境界が曖昧であり、相互に分離しておらず開かれた関係にある場合、そのようなカリキュラムを彼は統合型カリキュラムと呼んでいる。この型のカ

リキュラムは、収集型カリキュラムとの比較で言うならば、学校カリキュラムと社会的立場や地位との関係は強くはない。

## 2. 分類と枠について

バーンスティンは、メッセージ体系としてのカリキュラム、教授法、評価について分析する概念として分類 (classification) と枠 (frame) という概念を設定している。この3つのメッセージ体系は次章で見る教育知識コードを現実化するものである<sup>4)</sup>。

最初に分類と枠の概念について見ていくことにするが、これらのメッセージ体系の定義を予め見ておくと次のものである。カリキュラムは、どの知識が妥当かを問う領域のことである。そして、教授法はその知識をどのように伝達するのが妥当かを問う領域であり、評価は生徒がこの知識をどのように認識するのが妥当かについて問う領域である。

まず、分類の概念は次のものである。分類は、分類される対象、つまり、教科や科目を指すのではなく、内容間、すなわち教科間や科目間の関係を指す。分類には強弱があり、強い分類は、教科間や科目間で強い境界線が引かれ相互に関連を持たない。これに対して、弱い分類は、教科間や科目間の境界線が曖昧で内容間で相互に何らかの関連性を持つ。要するに、分類の概念は、諸内容間、すなわち教科間や科目間の境界維持の程度を指す概念であるということである。前章で見たように、分類概念によってカリキュラムを類別することができる。

次いで枠という概念は次のものである。それは、メッセージ体系の中の教授法の構造を定める概念であり、教師と生徒との間において知識が伝達され受容される文脈の形態に関係する概

## B. バーンステインの教育知識コードについて

念である。より具体的に言うと、それは、教授学習過程において、伝達されるものと伝達されないものとの間の境界の強さに関係する概念であるということである。枠づけが強いところでは、生徒に伝達される内容と生徒に伝達されない内容との間で鋭い境界があり、枠づけが弱いところではそれらの間には曖昧な境界があるということになる。

教授学習関係の文脈において、生徒に伝達される内容と伝達されない内容の間での枠づけが強いならば、教師も生徒も内容の選択と組織、進度、知識を提示するタイミングを自らが決定する裁量の幅は小さくなる。これに対して枠づけが弱ければ、教師と生徒の裁量の幅は大きくなる。つまり、カリキュラムの編成権が、学校外から学校内や教室内に移行することを意味する。このように、枠という概念は、教授学習関係において伝達、受容される知識の選択、組織、進度、タイミングに対する教師と生徒がもつ統制の程度に関係する概念である<sup>5)</sup>。

枠づけのもう1つの側面は、学校において伝達される教育知識と学校外における日常的な生活世界における知識との関係に関するものである。学校外の日常生活の知識は、例えば動植物の名前の知識は教育知識と重なるものであるが、それは学校の教授学習関係の文脈とは別の文脈に位置づけられる知識である。枠づけという概念によって見たとき、日常生活の知識と教授学習関係における特定の教育知識の間において境界の強さの問題、つまり両者の分離の問題を想定することができる。枠づけが強い場合には、教育知識と日常的知識の間の境界線が強く両者は分離しているということになる。逆に境界線が曖昧で両者が明確に分離していなければ枠づけは弱いということになる。教育知識と日常的知識の間に枠づけの強さの程度は多

様なものが想定される<sup>6)</sup>。

ここまでの記述を踏まえて分類と枠という概念とメッセージ体系（評価は除く）との関係について整理すると次のようになる。まず学校カリキュラムは、分類の強さの程度によってその形態が決定される。すなわち、教科間や科目間の分離が強く相互に独立しているカリキュラムからそれらの上に相互関係や相互浸透のある統合的カリキュラムまで様々な形態がある。また、教授法や教授学習関係は、枠づけの強さの程度によってその形態が決定される。教える内容と教えない内容の間の境界線の強弱は、教師と生徒の教育内容に関する裁量権の大小に関係することになる。

ところで、分類と枠づけは相互に関連しているというよりもそれぞれ独立して機能する。バーンステインは、その1つの例としてプログラム学習をあげている。プログラム学習においては、内容間の関係が強い境界線で区切られているというよりも、曖昧であり、分類は弱い。しかし、その学習方式は、あらかじめ綿密に仕組まれたプログラムに従って学習を進めることで教育目標を達成するものであり、その意味で枠づけは強いということになる。生徒は何を学ぶかという内容の選択について介入する余地はほとんどないが、進度については選択することができる。

バーンステインは、ここで見た分類と枠という概念を用いて、教育知識コードについて分析を加えている。次にそれを見ることにする。

### 3. 教育知識コードの類型

バーンステインは、分類と枠の強さに基づいて教育知識コードの類型とその下位類型を整理した。ただし、この類型化は1975年時点での

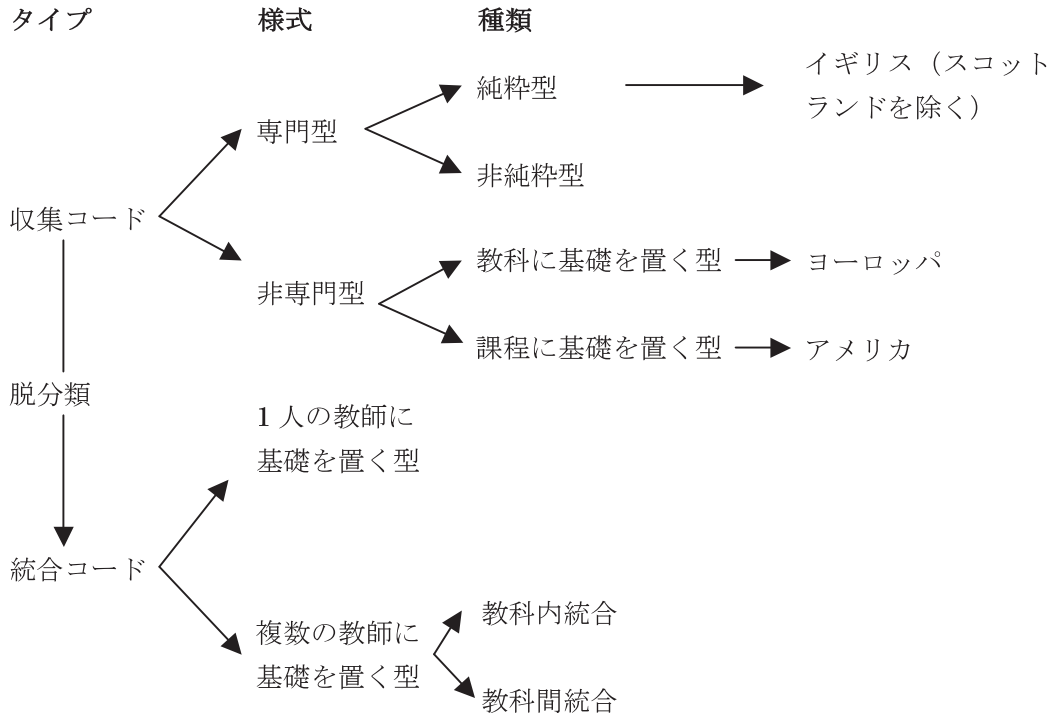


図1 教育知識コードの類型

提言であり、各国の教育状況のその後の変化を考慮する必要はある。しかし、その原則については容認することができると思われる。

図1に示してあるように、教育知識コードは、収集コードと統合コードに区分される。収集コードというのは、強い分類によって構成される教育知識の組織のことを意味する。それに対して統合コードは、分類の強さを弱めようとする明確な意図がある場合に、そのような教育知識の組織をそう呼んでいる。収集コードについては、後に見るように、分類と枠の相対的な強さの変化に応じて下位類型が整理される。また、統合コードについては、伝達される教育知識に対する教師や生徒の統制、つまり彼らが、どの程度、教育内容の選択と組織に関与することが可能かという問題と関係して枠の強さを異にする下位類型が整理されている。

まず、収集コードから見て行くことにする。その下位類型として専門型と非専門型が区別されている。これは、専門化の程度を基準として区別されたものであるが、中等教育段階や高等教育段階において履修する教科や科目の数が多或少ないかを基準として区別される。少なければ専門型であり多ければ非専門型である。バーンステインによれば、イングランドにおいては、学生は公式的制限がないものの3つのAレベル教科を受験するのが普通であると述べている。これに対して、ドイツのアビトゥア試験やフランスのバカロレア試験などは広範な諸教科から成っている。これから判断するならば、イングランドは専門型であり、ヨーロッパ（フランス、ドイツなど）は非専門型に区分されることになる<sup>7)</sup>。

さらに、イギリスの専門型の収集コードにつ

## B. バーンステインの教育知識コードについて

いて、純粋型と非純粋型という2つの種類が区別される。純粋型は、例えば化学、物理、数学といった共通な知識領域が選ばれ、この場合についていえば自然科学の領域から選択された教科からなる場合である。これに対して非純粋型は、例えば宗教、物理、経済といった異なった学問分野から選択された場合である。イングランドの大学においては、一般に純粋型の学位は優等学位としてみなされ、非純粋型の学位は普通学位としてみなされるといわれている。しかし、今日においては純粋型から非純粋型への移行が見られるようになり、それは、専門型から非専門型への移行が始まる兆しであると考えられている。

非専門型の収集コードは、基本的知識単位が教科にあるのか課程にあるのかによって2つの種類に区別される。標準的なヨーロッパの収集コードの形態は、教科に基礎を置く非専門型であり、アメリカの収集コードの形態は、課程に基礎を置く非専門型として区分される。

ところでバーンステインは、ここに記述された収集コードの下位類型について、分類と枠の概念を用いて、権力と社会統制という観点から、それぞれの事例について以下のような解釈を提示している<sup>8)</sup>。

- (1) ヨーロッパの収集コードの非専門的で、教科に基礎を置く形態は、強い分類をもち、例外的に強い枠づけをもつ。高等教育より下の学校段階において、知識の伝達に際して教師、特に生徒にとって選択の幅は相対的に小さい。カリキュラムとシラバスはきわめて明確である。
- (2) イングランド・バージョンは、例外的に強い分類をもつがヨーロッパ型より弱い枠づけをもっている。どんな内容(教科)が一緒にまとめられるかは、専

門化という事実が決定する。「純粋な」知識と「応用的な」知識の間に強い分離がある。カリキュラムは、それぞれの能力集団に等級づけられる。ある教科とある生徒階層はまったく縁がない。Dストリームの中高等学校の生徒は幾つかの教科にはアクセスできないし、Aストリームの生徒も幾つかの教科にはアクセスできない。しかし、枠づけは、ヨーロッパに比較すると相対的に弱い。このことは特に小学校レベルで見られる。また、ヨーロッパに比較して伝達される内容に中央の統制が少ない。しかし、中等教育段階に対して大学レベルの様々な要求が強い統制力をもっている。これも比較してであるが、イングランドにおいてはある生徒階層、いわゆる能力の劣る生徒にとって教育知識と日常のコミュニティの知識の間での枠づけは弱い。最後に、ヨーロッパと比較して教授学習関係において生徒が選択できる幅が広い。生徒に関していうと枠は弱い。教師と生徒に関していえば、ヨーロッパのシステムよりイングランドのほうが枠づけは弱く、分類ははるかに強い。スコットランドは、ヨーロッパの収集コードのバージョンに近い。

- (3) 課程に基盤を置き、非専門的なアメリカの収集コードの形態は、収集コードの最も弱い分類と枠づけを持っている。特に中等教育段階と大学レベルでそうであり、非常に広範な教科の選択と組み合わせをすることができる。このことは弱い分類を示している。学校に対するコミュニティの統制が示すように

教育知識と日常のコミュニティの知識の分離は弱い、このことは弱い枠を示している。教授学習関係内で生徒に利用できる選択の幅は大きい。したがって、アメリカの分類と枠づけは収集コードの中で最も弱いと私は推測する。

次に統合コードについて見ることにする。彼は、まず統合の意味について次のように定義する。「私が言う統合とは、少なくとも、これまで分離していた教科あるいは課程を、それらに関係づける理念に従属させ、そのことが教科間の境界を曖昧にすることに関係している。<sup>9)</sup>」

これを踏まえて、彼は、ある教科が他の教科の理論を利用することは、統合と呼ぶには適切でないと述べている。それは内容間の強い境界分離を伴いつつ関連づけるので収集コードの一部であるとみなされるからである。この考え方によれば、相関カリキュラムとして知られるカリキュラム形態はこれに相当するものであり、統合コードには含まれないことになる。融合カリキュラムといわれる形態やそれより統合が進んだカリキュラム形態が統合コードの中に含まれることになる。

図1において示されているように、統合コードの下位類型としてバーンステインは2つの様式を区別している。第1のタイプは、1人の教師に基礎を置く様式であり、第2のタイプは、複数の教師に基礎を置く様式である。前者は、幼児学校など年齢の低い学校段階で見られるもので、1人の教師が同一集団の子どもたちと長時間過ごす環境に置かれている場合である。教師は、内容(教科)を別々に教えることもあるが、何らかのテーマやトピックに取り組ませることによって複数教科にまたがって教えることがある。後者は、他の教師との関係を伴いつつ教える場合である。それは、1人の教師による

実践と異なり複数の教師が協同するために、後に見るように、そのことによる限界もある。そこに含まれる教師の数によって統合の程度が異なる。

また、後者の様式は、さらに2つの種類を区別することができる。共通教科内での教師集団に関係する教科内統合と異なった教科の教師を含む教科間統合に区別する。教科内統合は、教科間統合に比較すると教師間の専門性の隔たりが小さく、内容は限定されることになる。いずれにせよどちらの場合についても、チーム・ティーチングという教授の協力形態によって実践されることになる。

バーンステインは、収集コードと統合コードに関して次のように要約している。「教育知識コード内の下位類型の相違や教育知識コード間の相違は、知識の分類と枠づけによって与えられる境界維持手続きの強さと性質のバリエーションによるものである。分類と枠づけの性質は、教育知識の普及を統制する権威や権力の構造に影響を与え、伝達される知識の形態にも影響を与える。このように権力と社会統制の原理は、教育知識コードによって実現され、コードを通じて意識に入り込み、それを形成するのである。<sup>10)</sup>」

## 4. 収集コードにおける分類と枠づけ

### 4-1. 知識の特質と教育的アイデンティティ

イングランドにおいては、中等教育段階において、ストーリーミングや精巧な成績づけによって純粋と応用、科学と人文、特定の教育アイデンティティの有無のどれを選択するかが決定される。このことは、イングランドの専門型収集コードでは、教育経歴の比較的初期において成員性の形成が開始されることを意味する。

## B. バーンステインの教育知識コードについて

ところで、成員性というのは、次の記述に示されるように教育経歴を通じて形成される内容である。「教育経歴の各段階において自分の現在の位置、特に自分が何者なのかという社会的意味を常に自覚することになる。(最初の段階では、私は自然科学をあるいは人文科学を勉強していますとか、純粋をあるいは応用をやっていますとか、私は今は何も勉強していませんと言う。後になると、私は物理学者、経済学者、化学者になろうとしていますと言う。)<sup>11)</sup>」

こうした成員性を形成することは、教科に対するアイデンティティと忠誠心を形成することにつながる。それは、教育経歴を重ねるに従い生徒や学生において体系的に高められ、教師や大学講師となってもそれが伝達され社会化の過程を通して持続する。そして、純粋な専門型の収集コードにおいては、教育経歴を重ねれば重ねるほど専門の知識領域はより狭くなり、より多くのことを学ぶようになる。このことは、純粋な専門型収集コードは、共通性よりも他との相違性を重視し、明確に境界づけられた教育的アイデンティティを創造することを意味する。つまり、強い分類は、特定の階級の強いメンバーシップの感覚を創造し、特定のアイデンティティを創造する。

このようにして創造された教育的アイデンティティは純粋である。したがって、例えば、生物物理学といった混合的な学際的カテゴリーは嫌悪される。実際、イングランドにおいては、心理学で学位をとった学生が次に上級学位に向けて社会学を専攻しようとする、変更を許可されないか、社会学の初級レベルの多数の試験を受けるように要求されると言われている。他の分野への移行は、教育的アイデンティティの変化と新しい教科に対する忠誠心をもつことが要求され、さらにその分野に固有の認知

的、社会的スタイルを習得することが求められる。このことは、収集コードにおいては、教科や科目に対する神聖感が存在するという一方で、教科間や科目間の分類の強さを弱めることは、その神聖さを危険にさらす冒涇としてみなされるということの意味する。しかし、ここで注意しておくことは、その神聖感は知識それ自体の価値体系から生じたものではなく内容間の関係から生じたものであるということである。

バーンステインは、専門型収集コードの構造について次のように要約している。「専門型の収集コードは、誰がそれに属し誰が属さないかを見るために、注意深い識別の手続きを開発し、その識別がいったん行われると、教育的アイデンティティを変えることは非常に困難である。知識の多様な層は、はっきりと分離している。選別と分化は、このコードの初期の特徴である。かくして、専門型の収集コードの深層構造は強い境界維持を持ち、それは特定のアイデンティティを形成することによって内面からの統制を生み出す。<sup>12)</sup>」

### 4-2. 教授学習過程における枠づけ

バーンステインによれば、収集コードにおいて知識はすべて階層構造を内に含んでおり、教育経歴の過程においてその強さが変化する。それは、中等教育段階において最も強く、高等教育段階やその後の教育段階においては弱くなる。そして、教育経歴の最終段階において、教科は究極的神秘性 (ultimate mystery) を出現させると述べている。

ところで、教科の究極的神秘性とは何であろうか。彼は次のように述べている。「教科の究極的神秘性が意味するのは、新しいリアリティを創造するための潜在力である。これに関して

重要なことは次のことである。すなわち、教科の究極的神秘性は、一貫的ではなく非一貫的であり、秩序がなく混沌としており、既知的でなく未知であるということである。<sup>13)</sup>」

ここで社会学的観点から注目すべきことは次のことである。収集コードにおいてこの究極的神秘性は、学校段階の最終の時期に現れるので、そこに到達することができるのは少数の者、つまりエリートのみがこれを経験することができるということである。これに対して学校の最終段階に至らない多数者は、教科の究極的神秘性を経験することはできないということになる。

これは、収集コードにおいては少数の優秀者と大多数の大衆において獲得する知識の内実が異なることを意味する。この知識の違いについて、バーンスティンは次のように述べている。「少数者のみが、知識は浸透的なものであるという観念、知識の秩序は暫定的なものであるという観念、知識は閉鎖性と開放性の弁証法であるという観念を確実に経験する。多数者にとって知識への社会化は、秩序、特に現存する秩序への社会化であり、世界の教育知識は相互に浸透的ではないという経験に向けての社会化である。<sup>14)</sup>」

知識はその性質上、新しいリアリティを生成する力を秘めているものである。しかし、多数の生徒や若者が、指定された原理、規定通りの活動に向かって社会化され固定的知識観に支配された学習に制限されるのは、ある意味では知識からの疎外を意味する。したがってそこでの評価も、「知る方法」よりも「知識を獲得している状態」が注目され、知識の受容と記憶が重視される教育方法がとられることになる。

次に枠づけについて見ると、収集コードにおいて枠づけが最も強いのは中等教育段階であ

る。生徒に対する教育知識の伝達が、知識の選択、組織、進度、タイミングを統制する強い枠を通して行われる。何を教えるかということが厳密に事前に決定されており、生徒はその知識をそのまま受容するだけである。このような場合、教師と生徒の関係は階層的になる。教師は権威者となり最大限の統制と監視を伴う文脈において知識を伝達する。生徒は選択の権利がほとんど与えられず無知な存在であるとみなされることになる。

教授学習関係における知識の枠づけの問題は、学校の教育知識と日常生活上の知識との関係から見ることでもできる。教育知識は、新しいリアリティを創造する可能性をもつ知識であることから、固定的で局地的な日常的知識とは一線を画する知識である。そのことから収集コードにおいては、学校の非日常的知識と生徒のもつ日常的知識の間の枠は強く引かれることになる。そして収集コードの枠は、子どもの生活の初期においては、日常生活の現実との関係を妨げるように子どもを社会化させる。その結果、教育知識は秘儀的性格を持つことになり、その所有者にとって特別な意味をもつことになる。この枠が日常の現実を含むように緩められるのは、教育知識の伝達に際して理解を促進するようにそれを活用する場合に限定される。

ヨーロッパやイングランドの収集コードは、分類と枠の強さに依存しており、そのために、教育知識が細分化され専門化されるとともに教授学習関係において教育知識の伝達に際して教師と生徒との関係が階層的になる。収集コードにおける教育知識コードの強固さは、中央集権的統制が強かろうと弱かろうとそのこととは関わりがない。つまり、それとは別に、このコードは社会の階層構造を基盤として、教育経歴の最終段階において、教育知識の究極的神秘性を



経験する少数の者と、そこに至ることなく固定的知識観を受容し指定された原理や規定通りの活動に向かって社会化される者を選び分ける機能を持っているのである。

## 5. 統合コードにおける教授法及び知識観と社会的統制原理

統合コードは、既に触れたように、閉じられた内容から開かれた内容への移行、強い分類から弱い分類への移行がもたらされたときに見られる。この場合、諸教科や諸科目が相互に独立した関係を弱め共通の観念に従属させられる状態になる。したがって、統合コードにおいては、諸教科や諸科目が持つ特色と権威は弱められる。そして、収集コードから統合コードへの移行によって生じる知識の分類の強さの変化は、社会的統制や教育的アイデンティティに影響を及ぼすことになる。

ここでは収集コードと比較しつつ統合コードにおける特徴を幾つか見ていくことにする。まず、教師と生徒の自由裁量の内実について比較することにする。収集コードにおいては、内容間および教授学習関係において強い分類と枠が存在するために、教授法や評価法はそれぞれの教科や科目の独自性が顕著に認められる。それゆえに、そこにおける教師の自由裁量は大きいものがある。その反面、生徒の自由裁量は反比例的に小さくなる。

これに対して統合コードにおいては、内容間および教授学習関係において分類と枠が弱まるので、教科間や科目間、教育知識と日常的知識の間での相互浸透が起こる。そこでは共通の教授法や共通の評価方式に向かう傾向が強まり、教師の教育実践における個性は抑制され自由裁量は小さくなる。そして、教育活動に参加

する教科や科目の範囲が広がり教師の数が増えれば、それに比例して教科や科目に固有の教授法や評価法が抑制され、教師の自由裁量は減少することになる。これに対して生徒の自由裁量は、教師とは反比例的に増加する。もし、収集コードから統合コードへ移行するならば、教授学習関係における教師と生徒間の権力バランスは変化するであろう。それ故、教育知識の変化だけでなく授業の集団構造における変化が起こることになる。

統合コードの知識観について収集コードと比較しつつ見ると次のようになる。収集コードについては既に見たように、教育経歴の初期の段階において内容間は相互浸透的ではないという固定的知識観が支配し、知識の記憶が重視されるが、その最終段階において知識は、新しい現実を創造するための潜在力としてみなされ、多様な認識方法が重視される。したがって、エリートだけがその深層構造に接近することができ、新しい現実認識あるいは新しい現実を可能とする知識に接近することができる。

これに対して統合コードにおいては、教育経歴の初期の段階で統合的カリキュラムが実施され、そこにおける教育方法は知識の深層構造、すなわち、新しい現実を創造する原理が利用される。例えば、問題解決学習といったような学習方法であり、思考力や判断力を活用する過程が強調される。そして、各教科や各科目を超越する何らかの関係概念が設定される。例えばそれは、最近の日本の総合的な学習の時間における「環境」、「情報」、「国際化」というようなものがそれにあたる。

統合コードは、学校段階が上昇するにしたがい多様な認識方法重視の教育から固定的知識獲得の教育へ移行するのが一般的である。例えば、初等教育段階では生活と結びつけた統合的

カリキュラムが実施され、中等教育段階から後の段階においては学問的知識と結びつけた教科カリキュラムが実施される。

次に、社会的統制について比較してみることにする。統合コードは既に見たように、内容間の境界の強さが弱まり知識の相互浸透が進むこと、枠が弱まり教授学習過程において教えられる内容と教えられない内容の境界が曖昧になること、そして知識探究型の学習方法をとることなどを踏まえると教師と生徒の権力関係の構造に変化が生じる。

知識が収集コードによって規制される場合には、教科間や科目間の境界は明確に分離し教授学習関係は分離した領域内において学校集団が階層的に組織される。その階層的構造は次のように構成される。まず校長と主任の間には垂直的關係が存在するが、主任同士の間は水平的な仕事関係が存在する。そして、主任をトップとする各部門の内部において強い垂直的な職務関係がある。一般教員は、強い階層構造の中で教科に対するアイデンティティをもつように社会化されるとともに、校長や主任に対する忠誠心をもつように社会化される。さらに、職務関係における一般教員間の水平的関係は弱く一般教員間においても垂直的關係が存在する。

これに対して統合コードにおいては、異なった教科の教師に対して相互に社会的関係をもつことが要求される。共有的、共同的な教育的活動を行うことが求められ、特に一般教員の間において水平的な協同関係が見られるようになる。また、収集コードにおいて見られた上級スタッフに対する忠誠心や職務上の垂直的關係は弱くなる。

現代の学校カリキュラムと教育方法は収集コードから統合コードへ移行しつつあるとされるが、その移行には抵抗感が伴うことをバー

ンステインは次のように指摘している。「収集コードから統合コードへの移行は、権力の構造と配分、所有関係、現在の教育的アイデンティティの変化をもたらす混乱を引き起こすであろう。教育コードのこの変化は、分類と枠における境界の本質や強度の根本的な変化を伴う。教育コードの変化は、知識の所有、その妥当な伝達、その妥当な具体化とは何であるかということについて変化をもたらすと同時に知識を組織する文脈の変化をもたらす。文化レベルでは、その変化はカテゴリーの純粹さを維持することからカテゴリーが混合的なものに移行する。社会化のレベルでは、統合コードの結果は、収集コードの結果よりも予測することが難しい。このコードの変化は、知識の分類と枠づけの基本的変化を伴い、したがって権力の構造と配分、統制原理の変化を伴う。教育コードの変化という問題によって根強い抵抗が叫ばれることは不思議ではない。<sup>15)</sup>」

バーンステインは、統合コードへの移行がスムーズに進むために次の4つの条件を充足する必要があると述べている<sup>16)</sup>。第1は、統合の理念が明瞭であり、それについて教員間に合意があるという点である。収集コードにおいては教科アイデンティティが存在するが、統合コードにおいては依拠する共通な理念の合意がそのままでは存在しないからである。第2に、統合の理念と新しい体制との間の結びつきが説明される必要があるということである。その理解を基本要素として教師と生徒は協働関係に入ることができ、教師は異なる内容の教師との関係の中で社会化される。第3に、統合コードに向けて社会化する機会を設定するために教師全員が参加する委員会を設置する必要があるということである。ここには随時生徒も参加できる。第4に、統合コードにおいては生徒の内的特質を考

## B. バーンステインの教育知識コードについて

慮して評価する必要があるという点である。この場合、生徒の思考、感情、価値といった知識や技能以外の内面的なものが評価対象になる。そこで評価について、そのねらいは何か、評価の形態をどうするべきか、評価対象とする能力は何かということについて教員の合意を得る必要がある。

### おわりに

本論文は、バーンステインの教育知識コードについて明らかにした。教育知識コードは、カリキュラム、教授法、評価という3つのメッセージ体系を形成する基本原理である。彼は、分類と枠という概念を用いて教育知識コードの基底に存在する潜在的前提を明らかにすることを意図した。彼はその分析を通して知識特性と組織特性の内的関係を解明している。

本論文は、教育知識コード、特に収集コードと統合コードにおける、教育知識の選択、分類、分配、伝達、評価の問題、そしてそこに社会的統制の原理がどのようにかわるかという問題に関するバーンステインの解釈をたどることによって、教科の本質やカリキュラムの統合という問題の一端を明らかにしたものである。

今日、教科の本質やカリキュラムの統合という問題に対して、本質主義と進歩主義の観点から研究されることが通例である。しかし、バーンステインの教育知識コードに関する社会学的視点からの研究成果は、教科研究やカリキュラム研究の分野に新しい視点を付加するものであろう。

### 注

1) Bernstein, B., *Class, Codes and Control*:

*Towards a Theory of Educational Transmission*, Routledge, 1975; reprint, 2003, p. 86 (page references are to reprint edition).

2) *Ibid.*, p. 87.

3) *Ibid.*

4) *Ibid.*, p. 88.

5) 実際、かつて実践された統合型カリキュラムの典型とされるコア・カリキュラムは、学校や地域に基盤を置いたカリキュラム構成法であったし、現在の「総合的学習の時間」は特色ある学校教育の要の教育活動として位置づけられており、学校の自由裁量の幅が大きいことがその特色である。

6) 例えば、1930年代のアメリカや戦後のわが国において実践されたコア・カリキュラムは生徒の生活の問題を解決する問題解決学習を中心としてその周囲に教科の学習を位置づけたもので、日常的知識と教育知識を結びつけたカリキュラムであり、弱い枠づけの典型的なカリキュラムである。

7) 中等教育修了資格試験の科目数が専門化の程度を測ることができる基準である。現在のイギリスは、義務教育の修了を意味する16歳の時点における試験としてGCSE (General Certificate of Secondary Education) があり、さらに17歳の時点でGCE-AS (General Certificate of Education - Advanced Subsidiary Level) が、18歳の時点ではGCE-A2 Level (General Certificate of Education - Advanced Level) が設置されている。ドイツのアビトゥア試験は、試験科目は最低6科目、最高12科目である。

8) Bernstein, B., *op. cit.*, pp. 92-93.

9) *Ibid.*, p. 93.

10) *Ibid.*, p. 94.

11) *Ibid.*, p. 95.

12) *Ibid.*, p. 96.

13) *Ibid.*, p. 97.

14) *Ibid.*, pp. 97-98.

15) *Ibid.*, pp. 104-106.

16) *Ibid.*, pp. 107-109.