

カリキュラムの時間配分に関する比較制度分析

藤村正司

1. はじめに

本稿のねらいは、カリキュラムの時間配分を社会経済のマクロ指標によって説明することにある。すなわち、カリキュラムの時間配分は、経済水準、政治体制、民族的要因によってどの程度まで説明可能か、一定の経済水準、政治体制をもつ国家は義務教育段階のカリキュラムの時間配分においてなんらかの共通性が存在するのではないか、という問題を実証的に解明することである。このようなカリキュラムの時間配分に関わる課題を設定したのは、主に三つの理由による。

第一の理由は、カリキュラムの社会学的研究における国際比較研究の有効性にある。知識の統制と政治権力の問題は、「新しい」教育社会学の重要な課題の一つとされている⁽¹⁾。しかしながら、イギリスにせよわが国においても、基本的に国家の構造特性、国家の支持するイデオロギーを抜きにして知識の統制を理解できない。伝統的に中央集権的統制が根強い国家とそうでない国家における知識の統制は自ずと異なる。さらに、社会階層の上で流動性に欠ける国家と比較的流動的な国家とでは、そこで扱われる知識の内容や時間の配分も異なるだろう。実際、教育制度が複線型か単線型かで、カリキュラムの編成も変わってくると考えられる。

ところが、従来、カリキュラムの社会学的研究は、知識の統制における国家の構造や社会階層に関する実証的研究がはばまれてきたといえる。それは、これまでのカリキュラムの社会学的研究が、カリキュラムを行為レベルとシステムレベルとの結節点として捉えながらも、方法論としては行為論的スタンスにたつためである。しかしながら、知識の統制を、これら二つのレベルのダイナミズムでとらえようとするのは、知識それ自体が、教育システムの中で個人の意識や行為に還元されない創発特性を有するからである。この創発特性、すなわち外在性を比較研究によって国家の構造特性に求めるのが本稿の意図である。従来のカリキュラム研究では、こうしたカリキュラ

新 潟 大 学

カリキュラムの時間配分に関する比較制度分析

ムの外在性に焦点化した実証的考察は十分でないように思われる。

第二の理由は、カリキュラムを実証的に捉える上で時間が有効な指標となり得るといふ点にある。カリキュラムのみならず、学習指導案や授業計画から学校の年間計画、教育制度に至るまでがすべてその基本に時間配分の問題をかかえる。教育政策において時間は、ヒト、モノ、カネと同様に本源的資源であるからである。

ところで、カリキュラムは質的データであるため、数量化しにくい。そのためカリキュラムは、その統制や編成にかかわる政策担当者や研究者に多様な解釈を与えている⁽²⁾。そこで、このカリキュラムを公の性格をもつ教育的知識 (educational knowledge)、具体的には教科カリキュラムに限定し、そこに配分された時間で捉えれば、教育資源としての時間によるカリキュラムの計量的分析が可能となる⁽³⁾。

第三は、カリキュラムの時間配分に及ぼす国家の構造特性の影響の分析は、教育的知識それ自体の特性を理解する上にも重要な知見を提供するからである。筆者は、かつて明治以降我が国の中等教科書の内容分析を試みた経験がある。その中で、国語教科書は、一体に政治家、学者、皇族といった人物に関する記載は多いものの、経済や実務にかかわる内容は極端に少ないことが認められた⁽⁴⁾。このことから、戦前の国語に関する知識は、社会統制による規範的な要素と親和的であったと言える。こうした教育的知識の特性は、国語のみならず他の教科にも存在すると考える。それでは、いかなる教科が、政治体制や経済水準といった国家の構造特性とどのように関連するのか。この問題は、特定の教科に配分された時間と国家の構造特性との関係を探ることによって明らかになると考える。

以上三つの理由を考慮しつつ、本稿では、世界各国の義務教育段階の教科カリキュラムに配分された時間を、社会経済のマクロ指標から分析する。一般にマクロ変数は、大学進学率といった需要者側（個人や家族）の意思決定行為を含む分析では、その規定要因として特定化しにくい指標だとされる⁽⁵⁾。しかしながら、公教育における時間配分は、すぐれて教育行政側の選択行為である。したがって、このような目的の分析では、マクロ変数は、依然有効な操作カテゴリーであると言える。

そこで、次節で、教育の拡大モデルを採用することで、本稿のカリキュラムの時間配分の説明モデルを明確にする。次いで、ユネスコのデータから得られた教科カリキュラムの時間配分の特徴を、初等教育段階、前期中等教育段階と比較しつつ検討する。そして、計測結果から、国語をはじめとして各教科に対する政治変数の影響力を指摘する。特に、社会科については教育制度の類型をコントロールしてもなお、この政治変数が独自の規定力をもつことを述べる。最後に、以上の結果に基づいて、教育的知識に付与された正当化機能について論じる。

2. カリキュラムの時間配分の説明モデル

カリキュラムの時間配分という観点から見て、誰が配分を決定するのかという視点

は重要である。その視点の一つは、マクロとミクロの区分である。公的と私的といってもよい。何を基準として両者を区分するかはあいまいだが、教師や生徒個人に視点をあてたものをミクロ（実践レベル）とし、国家といった集合体をマクロ（政策レベル）と呼べよう。もちろん、ミクロとマクロとは独立してカリキュラム編成に影響するものではない。熊谷のモデルは、ミクロとマクロの連関を考慮にいたした上で、大きく「状況の要因」を強調する行為論と、「構造の要因」による機能主義的アプローチによるダイナミズムを体系化した枠組みである⁽⁶⁾。それは、学校知識の編成に関する教育政策決定システムの内部過程を説明するものと言える。カリキュラム編成に関して、フォーマルな基準に準拠するだけでなく、教育現場の状況に基づいた創意工夫を求めようとするのも今日の傾向である。カリキュラムの時間配分も、それらによる社会的力学のアウトプットとして捉えることができよう。

他方、社会経済のマクロモデルは、「状況の要因」を一定とし、「構造の要因」を特定化するものである。本稿では、義務教育段階のカリキュラムの時間配分と社会経済のマクロ指標との関連を、横断的な国際比較を通じて明らかにするという目的から、ミクロレベルの「状況の要因」は一定と考えたマクロレベルの分析を行う。その際、教育の拡大モデルを援用することが有益であろう。それは、教育拡大のモデルにマクロ変数が使用されているからだけではない。天井効果を受ける義務教育段階の拡大研究にとって、人口よりも時間の配分が、よりインテンシブな教育拡大の指標になるからである。教育の拡大モデルは、大きく

- ① 技術的機能論モデル
- ② 従属論モデル
- ③ 政治的統合論モデル
- ④ 葛藤論モデル

の四つに大別できる。社会＝政治体制の異なる国家における学習価値の選好は、これら四つのモデルを修正することにより次のように要約されよう⁽⁷⁾。

① 技術的機能論モデル

このモデルは、教育拡大に関する最もポピュラーなモデルである。その基本的命題を要約すれば、教育が拡大するのは、技術と生産活動の変化に応じて高度に訓練された労働力を要する職業の割合が増大するからである。なかんずく、経済分野での近代化にとって、中等教育の役割が大きいことが指摘されている⁽⁸⁾。そうした分野で近代化を目指す国は、理科系・自然科学系の学習内容に対するニーズが高まるとされる。

② 従属論モデル

このモデルは、教育の拡大を周辺と核に階層化された世界国家の不平等のメカニズムに求める。例えば、周辺社会（国）ほど、その社会の存立基盤を基本的に外生的要因に依存すると言える。このためそうした社会では、統治権力に関する正当性の問題は深刻である。したがって、周辺社会ほど、その正当性を獲得、拡張するための強力

カリキュラムの時間配分に関する比較制度分析

な政府組織を必要とする。トーマスとマイヤーによれば、経済変数(一人当たり GNP)をコントロールすると政権交代は、豊かな国では国家権力(歳入/GNP)にネガティブな影響をもたらすが、貧しい国ではプラスの有意な影響を及ぼす⁽⁹⁾。だとすれば、政権交代間もない近年独立した国ほど、教育統制も強力になると考えられる。その結果、旧宗主国との従属関係から脱却するために、例えば母国語のウエイトが大きくなると期待される。

③ 政治的統合論モデル

このモデルは、教育の拡大を、国家の代表的政党が、他の集団(国民)を統制する上で教育を社会的権利(実際は義務)として捉える点に求める。それは、政治的に近代化の途上にある国ほど、国民を政治に効率的にコミットさせることを要請するからである。マイヤーやベンディックスが指摘するように国家は、権利と義務によって特徴づけられる市民性(citizenship)を準備することで、国家の安定と支配の正当性が保障される⁽¹⁰⁾。そのため、反動的、革新的にかかわらず国民国家を標榜する国家ほど、国家のアイデンティティたる共通文化やイデオロギー、政治的コンセンサスが必要となる。その方途として、市民性の一部たる教育、つまり国語や道徳が強化される。

④ 葛藤論モデル

このモデルの特徴は、先の三つのモデルが個人対国家を分析単位とするのに対し、集団を分析単位として強調する点にある。R. コリンズは、このモデルにより保守的社会アメリカの教育人口の拡大を地位集団間の競争の結果として位置づけた⁽¹¹⁾。ところで、この地位集団間の競争は、国家の統合という点から見ればコストがかかる。そこで、言語的民族的集団を抱える国家ほど、国家としての統制を大事にするため、多元主義を排して共通の政治的コンセンサスを作る必要に迫られる。その結果、これも国語や道徳の知識に対する価値を高める。

以上、この小論で用いるモデルを、教育の拡大研究で利用される仮説から要約的に援用した。もちろん、同じモデルであっても初等教育段階と中等教育段階とでは、カリキュラムの時間配分に対して異なる結果が得られると予想される。特に、中等教育におけるカリキュラムの決定には、国家の構造特性以外に社会階層による影響を無視するわけにはいかない。実際、社会階層は、個人の教育機会のみならず、広く一国の教育政策をも規定するからである。それは、国家が、社会移動の上で開放的(単線型)か、それとも閉鎖的(複線型)か、いずれの中等教育制度を選択するかに関わる。その場合、一般に、複線型の普通科では外国語や人文系のカリキュラムが、単線型では基礎教科が重視される傾向にあると予想される。

それでは、国家の構造特性や社会階層は、どのカリキュラムの時間配分に対してどのような影響を及ぼすのだろうか。そして、それは初等教育段階と前期中等教育段階とではどう違うのか。以上検討したモデルを単純に図式化したのが、図1である。

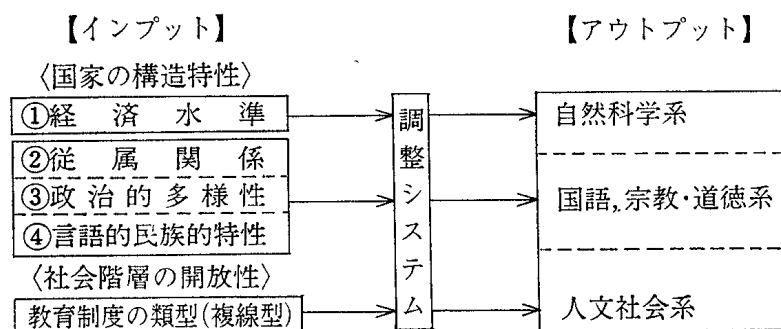


図 1 教科カリキュラムの時間配分の単純モデル

①技術的機能論モデル：②従属論モデル：③政治的統合論モデル：④葛藤論モデル

3. 国家の構造特性の影響力

(1) データ

以下で、カリキュラムの時間配分の横断的な国際比較を行ってみよう。分析の対象となるカリキュラムの時間は、ユネスコ編『世界の初等教育』『世界の中等教育』に記載される各国の週当たりの授業時間数である⁽¹²⁾。サンプルは、それぞれ初等教育45カ国、前期中等教育33カ国である。(表1参照)⁽¹³⁾ただし、データは、無作為抽出によったものではなく、説明変数との関連で分析として使えるものである。なお、前期中等段階において複線型をとる国は、職業科でなく、普通中等(間)学校における前期3年間を対象とした。

分析に入る前に、表2によってデータの概要を確認しておく。この表は、初等及び前期中等教育における週当たりの授業時間数を科目別にその比率を示している。これによると初等教育段階では、国語や算数といった基礎教科で週当たりの授業時間数が過半数を占め、国による時間数の変動も小さい。しかし、この段階で外国語や道徳・宗教の時間を配分している国は、授業時間数も少なく、国によって変動のあることが分かる。前期中等教育段階では、主要5教科が全授業平均時間数の80%近くを占め、初等教育段階と有意な差が見られる。また、道徳・宗教教育の時間は、初等教育段階と同様、国によってバラつきがある。

以上のデータを利用して、各国におけるカリキュラムの時間配分に対する国家の構造特性の影響を分析する。用いる統計手法は重回帰分析である。被説明変数は、各教科に配分された週当たりの授業時間数と全体に対する各教科の占める割合である。各モデルに対応する説明変数は、『政治社会指標ワールドハンドブック』に求めた⁽¹⁴⁾。このハンドブックからどの説明変数をとるかについては、まず、上記ユネスコに記載されるすべての国の時間表をベースにし、先のモデルに該当すると考える変数をサンプル国と対応するかぎりできるだけ多く選択した。具体的には、独立年、現行憲法定年、一人当たり教育費、GNPに対する一人当たり教育費の割合、都市化(10万人以

カリキュラムの時間配分に関する比較制度分析

表 1 分析の対象国

初 等 教 育 —45カ国—	
(1)	アフリカ エチオピア, カメルーン, スーダン, チュニジア, リビア
(2)	北アメリカ キューバ, コスタリカ, コロンビア, パナマ
(3)	南アメリカ チリ, パラグアイ
(4)	アジア アフガニスタン, イスラエル, イラン, イラク, インドネシア, カンボジア, クエート, 北ベトナム, サウジアラビア, シリア, セイロン, 台湾, 中華人民共和国, トルコ, 日本, 南ベトナム
(5)	ヨーロッパ アイルランド, オランダ, オーストリア, ギリシャ, スイス, スウェーデン, ソビエト, チェコ, デンマーク, 西ドイツ, ノルウェー, 東ドイツ, フランス, ブルガリア, ポーランド, ユーゴスラビア, ルーマニア
(6)	オセアニア オーストラリア

前 期 中 等 教 育 —33カ国—	
(1)	アフリカ チュニジア, 南アフリカ共和国
(2)	北アメリカ コスタリカ, コロンビア, ドミニカ, パナマ, ホンジュラス, メキシコ
(3)	南アメリカ ウルグアイ, チリ, ブラジル, ペルー
(4)	アジア イラン, インドネシア, カンボジア, 大韓民国, 中華人民共和国, トルコ, 日本, フィリピン, レバノン
(5)	ヨーロッパ アイスランド, スイス, チェコ, デンマーク, 西ドイツ, ノルウェー, 東ドイツ, フランス, ブルガリア, ポーランド, ユーゴスラビア, ルクセンブルク

上の都市に住む人口の割合), 政治的多様性 (議席数に占める第一党の割合), 言論の自由, 識字率 (15歳以上), 義務教育就学率, 言語的民族的多様性 (自国の民族数と言語数), 男子農業人口の割合, 一人当たりソビエトからの経済援助, 一人当たりアメリ

表 2 教育段階別教科カリキュラムの平均時間・変動係数

	平均時間		変動係数	
	初等教育	前期中等教育	初等教育	前期中等教育
国語	34.1(%)>	18.0(%)	0.31	0.27
外国語	4.4 <	17.4	1.50	0.56
社会	9.5 <	14.5	0.53	0.38
算数・数学	19.9 >	16.4	0.26	0.23
理科・科学	7.7 <	11.7	0.64	0.60
音・美(芸術)	9.8	8.9	0.56	0.54
体育	8.5	8.3	0.55	0.42
道徳・宗教	6.1	4.8	1.26	1.33

(不等号は統計的に有意な比率の差)

表 3 従属変数と説明変数

従属変数
① 一週間の授業時間数：国語，外国語，算数・数学，理科・科学，社会科，宗教・道徳
② 一週間の全授業時間数（音楽，美術，図工を含む）に占める上記教科の比率
説明変数
① 技術的機能論モデル：一人当たり GNP（\$）（1967）
② 従属論モデル I：独立年（1775年以前は，すべて1775で統一） 従属論モデル II：一人当たりアメリカからの経済援助（1966）
③ 政治的統合論モデル：政治的多様性（1968）
④ 葛藤論モデル：言語的民族的多様性（1960～1965）
⑤ 教育制度の類型：複線型=1，単線型=0

(括弧内はデータソースの年)

カからの経済援助，そしてユネスコのデータから得られる複線型ダミー（前期中等教育段階のみ）である⁽¹⁵⁾。これらの変数から適宜モデルに該当する変数を使い回帰分析を行えばよい。だが，モデル自体も変数の選択次第で相互に相関の高いものも含まれる場合もある。そこで，多重共線性の問題を回避する上で次の手続きを行った。

まず，初等，前期中等教育段階各々につき，これら変数すべてを組み込んだステップワイズ重回帰分析（15%水準で変数の導入，除去）を行い，いずれかの時間数を被

カリキュラムの時間配分に関する比較制度分析

説明変数とする式で回帰係数が有意となる説明変数を確認した。この結果をさらに、あらかじめすべての変数について行っておいた因子分析の結果⁽¹⁶⁾と照合しつつ、高因子負荷をもつ変数が各モデル（前期中等教育の場合、複線型ダミーを含む五つ）に対応することを確認した上で説明変数として確定した。その際、言語的民族的多様性指標は、それほど高い因子負荷を得られなかったが、葛藤論モデルを代表する唯一の指標として無条件に重回帰式に導入した。また、一人当たりアメリカからの経済援助は、高因子負荷をもつ独立の因子としてとりだされたので、従属論モデルⅡとして新しく重回帰式に導入した。さらに、回帰式の妥当性を検討する上で、ステューデント化された残差の絶対値が1.5以上の国を異常値とし、これを除外したデータに対し同じ回帰式で計算した。

こうして得られた従属変数、説明変数は、表3の通りである。表中、言語的民族的多様性及び政治的多様性指標の数値が大きいほど言語的にも政治的にも多様であることを意味し、それだけ国家の統合にとって潜在的な葛藤が大きいことを示すものである。また、従属論モデルの指標とした独立年の数値が大きいほど、国家の建設において外因的要素が大きいと考える。そうした外生的要因としてアメリカからの経済援助も、一国への集中的な依存関係を表すものである。

(2) 結果

表4と表5は、5変数を含んだ重回帰式の結果を教科ごとに示したものである。数値は、上段が初等教育を、下段が前期中等教育段階を示す。

まず、表4は、従属変数として時間数を用いている。この表から教育段階に応じて変数の影響に違いがあることが認められる。すなわち、他の変数を統制すると政治的多様性は、初等教育のカリキュラムの時間数に対して、独立年とGNP指標は、前期中等教育に対してそれぞれ有意な影響を及ぼすことである。国内的な政治変数は初等教育段階に、対外的な政治変数や経済変数は、前期中等教育段階に影響すると言えよう。

以下、教科ごとに各モデルの整合性を検討してみた。

国語：初等教育段階で有意な影響を及ぼすのは、アメリカからの経済援助と政治的多様性であり、いずれも符号条件がマイナスを示している。つまり、アメリカへの経済依存や政治的多様性の小さい国、例えば共産圏諸国において国語のウエイトが大きい傾向にあるといえる。この傾向は、異常値として観測されたソビエト(-2.223：ステューデント化された残差)、キューバ(1.982)、セイロン(1.976)、西ドイツ(-1.657)の4国を除くとさらに大きくなる。また、独立年とGNP指標も、それぞれ1.0%、5%水準で有意となる。残差の大きい国を検討すると共産圏ソビエトは、国語の時間数が過少であり、逆にキューバは過剰であること、一方、西ドイツは、GNPが高いにもかかわらず母国語の時間数が過少であり、逆に、セイロンはGNPは低い時間数は多いことが分かる。

表 4 国家の構造特性がカリキュラムの時間配分(実数)に及ぼす影響: 数値は標準化偏回帰係数

説明変数	国語	外国語	算数・数学	理科・科学	社会	道徳・宗教
	N=45 (N=33) 異常値 除 去	N=45 (N=33) 異常値 除 去	N=45 (N=33) 異常値 除 去	N=45 (N=33) 異常値 除 去	N=45 (N=33) 異常値 除 去	N=45 (N=33) 異常値 除 去
独立年	0.332* (-0.576)‡	0.321 (0.360)	0.258 (-0.548)‡*	0.280 (0.428)*	0.364* (0.577)‡	0.323
言語的民族的 多様性	-0.270 -0.274			-0.260 -0.413‡	-0.302* (0.271)	
一人当たり GNP \$	0.486*	0.348 (0.506)*	(0.370)	(0.434)‡		-0.404
一人当たり アメリカか らの援助	-0.337* -0.308*		-0.316* -0.458*			
政治的多様 性	-0.395* (-0.332)	-0.537‡ (-0.464)*	-0.608‡* (-0.308)*	-0.565‡* (-0.681)‡*	-0.458‡* (0.484)‡*	-0.450* (0.718)‡*
R ²	30.4 (18.5)	46.7 (41.2)	24.5 (25.9)	36.5 (35.8)	46.6 (14.3)	60.4 (62.9)
			32.7 (23.9)	45.9 (33.4)	25.0 (30.2)	20.9 (55.6)
						9.0 (17.1)
						13.6 (15.3)

上段が初等教育段階 (下段が前期中等教育段階)

①‡* $p < 0.001$, * $p < 0.01$, † $p < 0.05$ 。②無印は、10%水準で有意。ブランクは、 $p > 0.1$ 。
 ③異常値はステューデント化された残差の絶対値が1.5以上(以下、表5、表6も同じ)。

カリキュラムの時間配分に関する比較制度分析

前期中等教育段階では、残差の大きいルクセンブルク(-3.178)とレバノン(1.910)を除くと政治的多様性と独立年が有意な影響を及ぼしている。ところが、独立年は、初等教育段階とは対照的に、符号条件がマイナスである。しかも1%水準で有意となる。すなわち、近年独立した国は、前期中等教育段階において、初等教育ほど国語に高いウエイトをおいていないと言える。こうした傾向に反するルクセンブルクは、独立が早いにもかかわらず国語の時間数が過少であるし、レバノンは、戦時中独立したが、比較的国語の時間数が多い国である。

この結果から、国語の時間数を従属変数とした場合、従属論モデルは初等教育段階について、政治的統合モデルはいずれの教育段階についても支持されよう。

外国語：初等教育段階ですでに母国語以外の言語を教授する傾向にある国も、他の変数を統制すると一体に、政治的多様性の小さい国である。さらに、残差の大きいカンボジア(3.803)、エチオピア(2.702)、アイルランド(1.534)を除くと政治的多様性は、1%水準で有意となる。カンボジアでは母国語以外にフランス語が、エチオピアとアイルランドは共に英語の時間数が多い国である。アイルランドを除いて残りの2カ国とも政治的多様性が小さいにもかかわらず、残差が大きくなったのは、それだけこれらの国に占める外国語が過剰であるからである。

しかしながら、前期中等教育段階では、政治変数の影響は見られない。むしろ、経済変数が、5%水準で有意な影響を示す。残差の大きいルクセンブルク(2.339)、チェコ(-2.008)、カンボジア(1.970)を除くと、この指標は、1%水準で有意となり、独立年も5%水準で有意に転じる。プラスの残差の大きいルクセンブルクは、当時(1950年代)としては経済水準も高いが、それ以上に外国語の時間数が過剰である。逆にカンボジアは経済水準が低いにもかかわらず、外国語の時間数が多い。共産国チェコに負の残差が見られるのは、経済水準の割には外国語の時間数が過少であることによる。

算数・数学：国語と同じ傾向が、初等教育段階の算数に認められる。すなわち、アメリカからの経済援助が少なく政治的多様性の小さい国、例えば共産圏国ほど、算数にウエイトをおく傾向にある。しかも、この政治的多様性指標は、0.1%水準で有意となる。決定係数も6教科の中で最も高い。

前期中等教育段階では、残差の大きいインドネシア(2.252)、フィリピン(2.485)、ノルウェー(1.858)、ブルガリア(-1.852)を除くと決定係数が高くなり、独立年が、符号条件がマイナスで有意(0.1%水準)となる。教育段階による独立年の符号条件は、国語の場合と対応している。すなわち、独立間もない国は、中等教育段階になると数学をそれほど重視しない傾向にある。また、経済水準も、プラスで1%水準で有意となる。この結果は、技術的機能論モデルを支持する。残差の大きいインドネシアとフィリピンとは、戦後独立し、経済水準も低いにもかかわらず、数学の時間数が過剰な国である。これらの国が回帰式のあてはまりを曖昧にしていたのである。

理科・科学：初等教育段階で理科・科学を重視するのも、一体に政治的多様性の小さい国であるといえる。残差の大きいキューバ (4.085), セイロン (1.935), ソビエト (1.729), シリア (-1.808), 中華人民共和国 (-1.792) を除くと、政治的多様性以外に、独立年と言語的民族的多様性指標とが、それぞれが5%, 1%水準で有意な影響を及ぼしている。つまり、近年独立した言語的民族的葛藤の小さい国ほど、理科・科学のウエイトが大きい傾向となる。残差の大きい国を検討すると、キューバは共産国であるが、理科・科学の時間数が過剰であること、多民族国家のソビエト及びセイロンも、自然科学系の時間数が多いこと、一方、シリアと中華人民共和国は、いずれも政治的多様性が小さいにもかかわらず、理科・科学の時間が過少な国であることが分かる。

一方、前期中等教育では、理科・科学の時間数は、他の変数をコントロールすると独立年の影響を受ける。経済変数ではない。つまり、近年独立した国ほど自然科学系のカリキュラムに対するウエイトが高くなる。この傾向は、残差の大きい国を除くとさらに1.0%水準で有意となる。豊かな国では、必ずしも理科・科学の時間数を設けているとは言えないのである。結果は、むしろ、独立間もない国で理科・科学のカリキュラムを準備する傾向にあり、従属論モデルと親和的でさえある。

社会科：初等教育段階の社会科は、政治的多様性指標から1%水準でネガティブな影響を受けている。言語的民族的多様性指標も、5%水準でネガティブな影響を示している。残差の大きいカンボジア (3.374), キューバ (2.739), 中華人民共和国 (-1.671) を除くと全体として重回帰式のあてはまりを曖昧にするものの、政治的多様性指標は依然有意である。

ところが、前期中等教育段階になると、政治的多様性指標の符号条件は、プラスに変わる。つまり、この政治的多様性指標は、社会科について教育段階に応じて交互作用をもつ。残差の大きいレバノン (-3.067), 中華人民共和国 (1.587), 南アフリカ共和国 (-1.519) を除くと0.1%水準で有意となる。つまり、前期中等教育段階で社会科を重視するのは政治的多様性の大きい国、例えば自由主義国家であると言える。

道徳・宗教：5変数を含む重回帰式は、異常値除去後もいずれの教育段階においても決定係数も低く有意な結果が得られない。この結果は、道徳・宗教の時間数を従属変数とした場合、従属論モデル、葛藤論モデル、政治的統合論モデルとも整合的でないことを示している。

次の表5は、従属変数として時間の割合を用いたものである。全体として重回帰式のあてはまりはやや低くなっているが、時間数の場合と比較して、安定した説明力をもつのは、独立年、経済水準そして政治統制にかかわる指標である。つまり、他の変数をコントロールすると独立間もない国ほど、前期中等教育段階では国語や算数・数学といった基礎教科よりも自然科学系の教科にウエイトをおく傾向にあることが分かる。また、時間の割合を被説明変数に用いた場合でも、理科・科学を規定するのは経

カリキュラムの時間配分に関する比較制度分析

表 5 国家の構造特性がカリキュラムの時間配分（割合）に及ぼす影響：数値は標準化偏回帰係数

説明変数	国語	外国語	算数・数学	理科・科学	社会	道徳・宗教
	N=45 異常値 除 (N=33)	N=45 異常値 除 (N=33)	N=45 異常値 除 (N=33)	N=45 異常値 除 (N=33)	N=45 異常値 除 (N=33)	N=45 異常値 除 (N=33)
独立年	(-0.402)*(-0.434)*		(-0.338)(-0.632)**	0.324		-0.425*
言語的民族 的多様性			(-0.281)	-0.411*		
一人当たり GNP \$	(-0.463)*(-0.464)*	(0.360)			(-0.492)*(-0.584)*	
一人当たり アメリカか らの援助			-0.333		0.351*	
政治的多様 性	(-0.341)*	-0.482*	-0.317 (-0.270)	-0.319	(0.469)* (0.663)**	0.323
R ²	6.3 (38.4)	24.0 (50.5)	11.9 (13.9)	12.7 (25.0)	18.6 (35.1)	9.6 (14.0)
		34.0 (20.6)	27.6 (56.1)	25.3 (31.6)	27.1 (52.6)	18.4 (11.2)

済変数ではないことも認められる。むしろ、経済変数は、他の変数をコントロールすると前期中等教育段階の国語や社会科といった人文系のカリキュラムに対してネガティブな影響を及ぼしている。政治的多様性指標は、前期中等教育段階の社会科、残差の大きな国ルクセンブルク (-2.778) とフランス (2.054) を除去した国語、そして初等教育段階の外国語に対してそれぞれ有意な影響を及ぼす。したがって、政治的統合論モデルが整合的であると言えるのは、前期中等教育段階の国語である。

道徳・宗教は、残差の大きいサウジアラビア (4.245)、イスラエル (1.667)、スーダン (1.629)、アフガニスタン (1.622) を除くと従属論モデルの期待する符号条件とは逆の結果を示している。すなわち、独立年は、初等教育の道徳・宗教の比率にネガティブな影響を及ぼす傾向にあると言える。これら4国は、いずれも回教国であり、こうした国にとって初等教育=宗教(回教)教育なのかもしれない。いずれにせよ、道徳・宗教の時間の比率についてモデルの期待した結果は得られていない。この結果は、本来内容の異なる宗教と道徳を同じカテゴリーとしたことによるのかもしれない。両者を分離して再度回帰式にかけるべきだが、モデルも含めて検討の必要性を示唆している⁽¹⁷⁾。

以上、国家の構造特性による5変数を用いた分析結果を検討した。しかしながら、以上の結果は、一国の社会移動の開放性の程度、つまり教育制度の種類の違いによって得られたのかもしれない。ここでは、サンプル国の前期中等教育制度が複線型の場合、普通科のカリキュラムを採用している。そこで、複線型をダミー変数1としてモデルに追加し、各教科について単線型と複線型とでカリキュラムの時間配分が異なるか検討してみた。結果は、表6の通りである⁽¹⁸⁾。

複線型ダミーを加えると、全体として5変数モデルの結果を曖昧にする。単線・複線の違いがカリキュラム編成に明確に現れるには、前期中等教育段階では早過ぎるのかもしれない。にもかかわらず、複線型ダミーは、残差の大きい国を除くと社会科(実数)、国語(%),そして数学(%)に対して有意な影響を及ぼす傾向にある。しかも、国語と数学の符号条件はマイナスである。この結果は、国家の構造特性をコン

表6 複線型ダミーの追加による重回帰分析：数値は標準化された偏回帰係数

	独立年	言語的 民族的 多様性	一人当 り GNP \$	アメリカ からの経 済援助	政治的 多様性	複線型 ダミー	R ²
社会(実数) N=33					0.465‡	0.306	38.7
異常値除去	0.259	0.335*	-0.258		0.701‡*	0.435‡	46.7
国語(%) 異常値除去			-0.341*		-0.272	-0.384*	52.7
外国語(%) N=33						0.305	23.1
数学(%) N=33						-0.304	22.3
異常値除去	-0.430*					-0.483‡	52.2

カリキュラムの時間配分に関する比較制度分析

トロールすると複線型の普通科では、単線型よりも社会科のウエイトが大きいこと、一方、国語や数学といった基礎教科は、単線型に占める比率の高いことを示している。複線型が社会移動の上で硬直した制度だとすれば、そうした教育制度をもつ硬直した社会ほど、社会科といった人文系のカリキュラムのウエイトが大きく、一方、開放的な社会ほど基礎教科を重視する傾向にあるのである。

しかしながら、同時に、複線型ダミーを統制しても社会科に対して政治的多様性が、依然プラスの有意な影響力を及ぼしていることは注目される。さらに、言語的民族的多様性もプラスで有意となる。以上の結果から、特に前期中等教育における社会科は、教育制度の類型にかかわらず、社会統制や政治統制の影響を受けやすい、つまり特定集団と連動しやすい教科であることを示唆していよう。

4. 結論と今後の課題

本稿では、第一にカリキュラムの時間配分の規定要因をマクロレベルに設定し、その説明モデルとして、① 技術的機能論モデル、② 従属論モデル、③ 政治的統合論モデル、④ 葛藤論モデルを検討し、第二に、世界各国の初等及び前期中等教育段階のカリキュラムの時間配分をユネスコのデータをベースとして確認し、政治体制や経済水準といった国家の構造特性がカリキュラムの時間数とその割合にどのような影響を及ぼしているか実証的に分析した。

その結果、明らかとなったのは次の通りである。初等教育段階では、

- ① 国語や算数といった基礎教科のウエイトが高い。
- ② 外国語と道徳・宗教の時間は国によってバラツキがある。

前期中等教育段階では、

- ③ 主要5教科の時間配分が一様に分化している。
- ④ 道徳・宗教の時間は国によってバラツキがある。

カリキュラムの時間数を被説明変数とした場合、5変数による回帰分析の結果、

- ① 技術的機能論モデルは、理科・科学の時間数に対して説明力が小さい。しかし、経済変数は、残差の大きい国を除外した場合、中等教育段階の数学を増加させる傾向にある。
- ② 従属論モデルは、初等教育段階の国語について整合的である。
- ③ 政治的統合論モデルは、初等及び前期中等教育段階の国語について支持される。
- ④ 葛藤論モデルは、期待したほど国語と宗教・道徳の時間数に対して説明力をもたない。

被説明変数にカリキュラムの時間の割合を用いた場合も、他の変数を統制すると、

- ① 経済変数は、技術的機能論モデルの期待するほど理科・科学に対して特化するとは言えない。むしろ、経済変数は、前期中等教育段階において国語や社会科と

いった文化系のカリキュラムにネガティブな影響を及ぼす。

- ② 従属論モデルは、宗教・道徳について支持されない。しかし、独立後は、理科・科学に対してポジティブな影響を及ぼす。
- ③ 政治的統合論モデルは、宗教・道徳について説明力が小さい。だが、このモデルは、残差の大きい国を除いた場合、前期中等教育の国語に対して整合的ではある。
- ④ 葛藤論も時間数と同じく、国語や宗教・道徳の割合についても支持されない。

他の変数をコントロールすると前期中等教育段階における教育制度の類型は、社会科、国語、数学に対して独自の影響力を持つ。すなわち、複線型の普通科は、社会科の授業時間数に対して、他方、単線型は基礎教科（国語と数学）の比率にプラスの規定力をもつ傾向にあるといえる。にもかかわらず、教育制度の類型をコントロールしても政治的多様性指標は、社会科の時間数に依然ポジティブな影響を及ぼす。

以上、カリキュラムの時間配分の説明モデルは、当初各モデルの期待した教科に対して必ずしも整合的であるとは言えないかもしれない⁽¹⁹⁾。しかしながら、分析結果より、国語をはじめとして多くの教科の時間配分は、他の変数をコントロールすると一体に他国との従属関係や政治的統制に強く影響を受けると言える。従属論モデル及び政治的統制モデルを支持するマイヤーによれば、大衆教育レベルで生み出される知識は、市民性といった国家建設に必要な共通の文化や前提をつくりだす⁽²⁰⁾（傍点筆者）。つまり、教育的知識は、高等教育に見出されるような知識それ自体のもつアカデミックな権威ではなく、基本的に国家によって正当化される性格をもつのである。そして、国家によるこの正当性の強さは、独立間もない国や政治的多様性の小さい国ほど強力となる。そうした国家ほど、国家建設のため少なくともこのような前提を重視するからである。もちろん、その前提が強調されるほど、ますます教育的知識は形骸化され、現実との乖離、ズレによる虚構性も生じてこよう⁽²¹⁾。

だが一方で、この教育的知識は、社会における経済的差異や民族的差異、さらに教育制度の種類の違いにかかわらず、否、違いがあるからこそ国家のアイデンティティや共通文化を反映する傾向にある。この意味で、教育的知識には、基本的に国家による正当化機能が付与されているといえよう。

以上の分析から、カリキュラムの時間配分を規定する政治変数の有効性が示されたのだから、これらの変数をさらに検討する必要があるだろう。例えば、異常値として観測された国のデータを深く検討することで、カリキュラムの正当化機能の国際比較研究に対して有益な情報が得られると考えるが、それは今後の課題としたい。

<注>

- (1) Young, M.F.D., "An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge" in Young, M.F.D. (ed.), *Knowledge and Control* (Collier-

カリキュラムの時間配分に関する比較制度分析

Macmillan, 1971), pp. 19—46.

- (2) J. カラベル, A. ハルゼー「教育社会学のパラダイム展開」J. カラベル, A. ハルゼー編, 潮木・天野・藤田共編訳『教育と社会変動(上)』東京大学出版会, 1980年, 67頁参照。
- (3) W. ムーア, 丹下・長田訳『時間の社会学』新泉社, 1974年。教育資源としての時間配分の重要性については, 熊谷一乗「資源配分と教育政策」『創価大学文学部論集』第5巻, 第2号, 1976年参照。
- (4) 本調査については, 片岡徳雄編『教科書の社会学的研究』福村出版, 1987年(近刊)。及び, 片岡徳雄, 島田博司, 八並光俊, 浦田広朗, 大膳司「教科書の数量的分析」『広島大学教育学部紀要』第1部, 第34号, 1985年を参照のこと。
この他, 初等教育段階の国語教科書の内容分析(content analysis)からこの問題にアプローチした先行研究として例えば, 唐沢富太郎『教科書の歴史』創文社, 1959年。片岡徳雄「学習内容の文化的・地域的偏向——現行国語教科書を中心として」『教育社会学研究』第6集, 1956年参照。社会科教科書については, 馬場四郎「日本史教科書におけるナショナリズムの構造と展開」『教育学研究』第30号, 1968年参照。
- (5) 菊池城司「進学=就学率の規定要因」『教育社会学研究』第20集, 1965年。
- (6) 熊谷一乗「学校知識の編成に関する社会学的試論」『教育社会学研究』第38集, 1983年。システムアプローチから我が国の教育政策実現の過程を数量的に分析したものとして, 牟田博光「戦後日本の教育政策」『教育社会学研究』第28集, 1973年参照。また, 大野雅敏は, 諸外国の公教育制度における教育的統制に関わる改革案は, 究極的に葛藤範型諸理論(マルクス主義, 新マルクス主義, 文化復興主義, 無政府的ユートピア論)に根ざすとしている。大野雅敏『教育制度変革の理論』有信堂, 1984年参照。
- (7) 以下述べる拡大モデルは, いずれも供給サイドの枠組みである。代表的な先行研究として, Meyer, J. & Hannan, M. (eds.), *National Development and the World System* (Univ. of Chicago Press, 1979)。なお, 包括的レビューとしては, 丸山文裕「教育の量的拡大のメカニズム—その理論と実証」『大学論集』第16集, 1986年が詳しい。
特に, 需要サイド及び需要サイドと供給サイドの相互作用を射程においた拡大研究としては, 矢野真和「大学進学需要関数の計測と教育政策」『教育社会学研究』第39集, 1984年。Craig, J., “The Expansion of Education”, *Review of Research in Education*, 9 (1981), pp. 157—168. 参照。
- (8) 例えば, 江原武一『現代高等教育の構造』東京大学出版会, 1980年, 211頁参照。
- (9) Meyer, J. & Thomas, G., “Regime Changes and State Power in an Intensifying World-State-System”, in Bergesen, A. (ed.), *Studies of the Modern World System* (Academic Press, 1980), pp. 139—158. 参照。
- (10) Meyer, J. & Hannan, M., *op. cit.*, R. ベンディックス, 河合秀一訳『国民国家と市民的権利 I』岩波書店, 1981年, 117—152頁参照。また, デュルケームは, 「学校は, 祖国を認識し, これを愛することを児童にたいして系統的に教えることのできる唯一の道徳的環境である。」という。E. デュルケーム, 麻生・山村訳『道徳教育論 I』明治図書, 1964年, 114頁参照。
- (11) R. コリンズ, 新堀通也監訳『資格社会』有信堂, 1984年。
- (12) *World Survey of Education III Primary Education* (Unesco, 1958), *World Survey of Education III Secondary Education* (Unesco, 1961)。 (ユネスコ編

- 『世界の初等教育』／『世界の中等教育』民主教育協会，1963年)
- (13) 表中アメリカとイギリスのデータが欠けているのは，これらの国が全国共通の教育課程をもたないからであり，実際そうした国のデータは，上記ユネスコの資料に記載されていない。
- (14) Taylor, C. & Hudson, M., *World Handbook of Political and Social Indicators* (Yale Univ. Press, 1976).
- (15) 教育制度の単線型・複線型は，上記ユネスコ資料に記載される学校接続図に拠る。
- (16) 国家の構造特性の因子負荷は，次の表7の通り。
- (17) 独立年，政治的多様性，都市化，大学就学率，民族的多様性の5変数による中学校を対象とした分析では，政治的統合論が支持されている。八並光俊「カリキュラムの社会的規定」片岡徳雄編，前掲書，第VI章—19参照。

表7 バリマックス法による国家の構造特性の因子負荷（前期中等教育）

	I	II	III	IV	V	共通性
一人当たり教育費	0.898	0.065	-0.169	-0.156	0.040	0.866
識字率	0.870	0.102	-0.212	-0.025	0.121	0.827
義務教育就学率	0.875	-0.059	-0.026	0.143	0.051	0.793
一人当たりGNP	0.831	0.195	-0.234	-0.061	0.102	0.798
GNP一人当たり教育費の割合	0.775	-0.345	0.195	-0.061	-0.268	0.834
言論の自由	0.231	0.879	0.020	-0.026	0.060	0.832
政治的多様性	0.028	0.860	-0.240	-0.060	0.044	0.802
共産圏ダミー	0.281	-0.856	0.050	-0.092	-0.001	0.820
ソビエトからの経済援助	-0.029	-0.647	-0.093	-0.229	0.432	0.667
独立年	-0.151	-0.137	0.834	0.069	0.207	0.785
言語的民族的多様性	-0.276	0.035	0.580	-0.405	-0.104	0.590
アメリカからの経済援助	-0.008	0.219	-0.013	0.842	0.141	0.777
現行憲法制定年	-0.246	-0.420	-0.086	0.521	-0.165	0.543
複線型ダミー	0.093	0.007	0.138	0.109	0.881	0.816
因子寄与	3.925	3.081	1.294	1.279	1.170	10.749

(初等教育)

	I	II	III	IV	共通性
義務教育就学率	0.872	0.135	0.095	-0.060	0.792
識字率	0.837	0.295	0.150	-0.194	0.851
言語的民族的多様性	-0.716	-0.037	-0.009	-0.320	0.617
都市化	0.705	0.361	-0.354	0.078	0.759
一人当たり教育費	0.688	0.205	-0.299	-0.480	0.836
一人当たりGNP	0.644	0.300	-0.518	-0.351	0.896
GNP一人当たり教育費の割合	0.581	-0.359	0.142	-0.363	0.618
政治的多様性	0.097	0.899	0.063	-0.227	0.873
言論の自由	0.275	0.862	-0.028	0.113	0.832
ソビエトからの経済援助	-0.087	-0.547	0.146	-0.205	0.370
独立年	-0.135	0.020	0.932	0.001	0.888
現行憲法制定年	0.203	-0.086	0.829	0.120	0.750
アメリカからの経済援助	-0.048	0.110	0.114	0.866	0.777
因子寄与	3.854	2.367	2.130	1.506	9.858

カリキュラムの時間配分に関する比較制度分析

- (18) 単回帰分析では、複線型ダミーは、外国語の割合に5%水準 (t 値 2.213) でプラスの有意な影響力を示す。すなわち、同じ普通科でも複線型の方が外国語の授業時間数の割合が大きい。しかし、表6で見ると、他の変数を統制すると外国語に対する複線型ダミーの影響を曖昧にする。
- (19) 人口を従属変数としたマイヤーらの研究では、国家の構造特性は戦後の教育拡大について説明力の弱いことが実証されている。Meyer, J. & Hannan, M. *op. cit.*, pp. 37—55.
- (20) マイヤーは、正当化効果の観点から知識をエリートのための知識と大衆化された知識に二分し、大衆教育を市民として必要な文化の前提を創るものと位置づける。Meyer, J., “The Effects of Education as an Institution”, *American Journal of Sociology*, 83 (1977), p. 69.
- (21) もちろん、マイヤーらにこうした虚構性解消に関する戦略がないわけではない。マイヤーらは、日々の教授活動と教育制度との生み出す矛盾解消の戦略として、両者の意図的な脱連結 (decoupling) と専門職による信頼の論理 (logic of confidence) を唱えている。Meyer, J. & Rowan, B., “Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony”, *American Journal of Sociology*, 83 (1977), pp. 355—356. 拙稿「教育組織存立の分析視角—合理的神話論を手がかりとして」『広島大学教育学部紀要』第一部、第33号、1985年参照。