

教員にとっての隠れたカリキュラム論に関する一考察

—日本における隠れたカリキュラム研究の動向を参考に—

古 市 将 樹

A Study on Hidden Curriculum Theory for Teachers
— With Reference to the Trends of Hidden Curriculum Research in Japan —

FURUICHI Masaki

2022年11月4日受理

抄 録

本稿では、教員向けに語られる隠れたカリキュラム論を、以前から行われてきた先行研究に照らして検討している。それは当初指摘された隠れたカリキュラムが、教員の手の及ばぬもの、その存在すら知られるのが難しいものとして研究されていたにもかかわらず、近年では、教員によって身に付けられるように語られる場合があるからである。当初と比べて隠れたカリキュラムの研究は拡大し、現在ではそれを教員の内省の機会とする研究や、子どもが隠れたカリキュラムから様々なことを学ぶことによって顕在的なカリキュラムが成立するという研究などもある。そのような隠れたカリキュラム研究をふまえ、ここでは、教員向けに語られる隠れたカリキュラム論にはどのような特徴があり、これまでの研究のどこに位置づけられるのかなどを論じている。

キーワード: 隠れたカリキュラム 顕在的なカリキュラム 「教えられる内容」と「学ばれる内容」 計画されたカリキュラム 経験されたカリキュラム

はじめに

1. 教員向けに語られる隠れたカリキュラム
2. 隠れたカリキュラムに関する日本の初期的な研究
3. 隠れたカリキュラムの概念的な拡大
4. 教員向けに語られる隠れたカリキュラム論の検討

おわりに

はじめに

しばらく前から、教員（教員志望者）向けの「隠れたカリキュラムをいかに活用するか」や「自分の個性に応じた隠れたカリキュラムをつくる」といった言説を見聞きするようになった。これに対して、1970～80年代に登場した、ジャクソン（Philip W. Jackson）、イリイチ（Ivan Illich）、アップル（Michael Apple）他の研究を通じて「隠れたカリキュラム」について知った私〔古市〕には疑問があった。それは、そもそも隠れたカリキュラムとは教育する側の気づかない・思うに任すことができない「隠れた」ものであり、それ故に活用したりつくったりすることができるのだろうかという疑問である。

確かに、隠れたカリキュラムが指摘されて以来、その研究は分析対象を広げ、さまざまな隠れたカリキュラムの指摘がなされている。そしてその中には、隠れたカリキュラムを活用する術が見いだされているのかもしれない。しかしそうでない場合は、積極的に活かそうとすることが、かえって隠れたカリキュラムの問題点を分かりにくくしてしまうかもしれない。本稿は、このような疑問を出発点として、隠れたカリキュラムに関する研究動向を概観しつつ、先のような言説の問題点や隠れたカリキュラム研究の意義を考察したい。

なお、「隠れたカリキュラム」（hidden curriculum）の表記については、これ以外にも「潜在的カリキュラム」や「ヒドゥン・カリキュラム」などがある。一般的にはそれらを峻別して使われていないようなので、引用資料を除いて、本稿では基本的にその表記を「隠れたカリキュラム」に統一している。

1. 教員向けに語られる隠れたカリキュラム

まず、隠れたカリキュラムが、教員や教員志望者に向けて具体的にどのように語られているのかをみてみよう。たとえば、隠れたカリキュラムを「潜在的教育効果」と紹介している多賀一郎は、

教師はさまざまなメッセージを発しているのですが、そのメッセージはプラスに働くものと、マイナスに働くものがあります。そして、優れた教師ほど、たくさんのプラスのヒドゥンカリキュラムを使っているのです。2学期の学級をスムーズにスタートさせるために、これらをぜひ取り入れてほしいと思います⁽¹⁾。

と述べている。そして、マイナスに働くものの例であろうこととして、教員の遅刻をあげている。というのも、遅刻することは子どもたちに対して「時間に遅れてもいい」というメッセージとなる隠れたカリキュラムを使っていることになるからというのである。また、教員の机の上や周囲を片付けられないこともあげられている。それは「片付けなくてもいい」というメッセージとなる隠れたカリキュラムとして機能すると説明されている。

一方、プラスに働くものの例であろうこととして、一人の子どもを避けるような空気があるクラスでは、人を大切にするという空気を感じさせる絵本の読み聞かせが勧められている。また、授業中は丁寧な言葉を使うことを徹底するために、授業とそれ

以外の時間で教員が言葉を使い分けることがあげられている。

マイナスに働くにせよプラスに働くにせよ、これらは直接的な指示の言葉でなくとも、教員の態度や行動がメッセージとして、子どもたちに何かを伝え、何らかの範となることを示している。それが隠れたカリキュラムの教育的な作用であり、プラスに働くものを「取り入れ」るようにアドバイスされている。

次に、やはり主に教員や教員志望者を対象にして著された資料の中で、横藤雅人は隠れたカリキュラムについて次のように記している。

かくれているだけに、本人はなかなか気が付かないのです。そして、なぜか分からないままに、学級が荒れていきます。逆に、意図していなくても学校や学級が自然によくなっていく「かくれたカリキュラム」もあります。例えば「その先生が子供たちの前にただただで子供たちが笑顔で集中する」とか、伝統的に最上学年の歌声が一番響く学校で、子供たちが「六年生のように歌いたい」と思っているなどです。子供たちも先生たちも、そして保護者も自然によくなっていくような「かくれたカリキュラム」をたくさん生み出すのが、今の私の課題です⁽²⁾。

ここでは、「プラス」や「マイナス」という言葉は使っていないが、「荒れていく」や「よくなっていく」という言葉でもって、隠れたカリキュラムには望ましくない結果につながるものと望ましい結果につながるものがあるということ、そして後者の隠れたカリキュラムを「生み出す」ことをめざすという、先の多賀と同様の認識が示されている。

では、なぜそのような隠れたカリキュラムに注目するのか。横藤は、自身の教員の経験や、教員が傷つき辞めていく原因としての「訳がわからないうち」のことに光を当て、学級経営や授業を試行錯誤していった結果、「教師が無自覚にしていることの方が、意図・意識してやっていることよりもずっと多く、またその影響の方がずっと大きいことに気付いたから」⁽³⁾とその理由を語っている。この無自覚に実行していることが隠れたカリキュラムに相当する。

また先の多賀は、

ヒドンカリキュラムには、はっきりとは目に見えませんが、細かいいろいろな技術や経験則が含まれています。〔中略〕「同じことをしているのに、うまくいかない」というのは、ヒドンカリキュラムの差があるからです。若いときは、マイナスのヒドンカリキュラムを出してしまうことが多いのです。けれども、自分ではほとんど気がつきません。ベテランの教師の多くは、意識的にせよ、無意識的にせよ、プラスのヒドンカリキュラムを使っているところがあります。プラスとマイナス、どちらかに働くのですから、同じことをしても差ができてしまうのは、当たり前前のことですね⁽⁴⁾。

と著し、同じことをしていても、隠れたカリキュラムの差が結果の違いにつながるという認識を示している。ここでもやはり隠れたカリキュラムの影響の大きさが指摘されているといえるだろう。

さらに、横藤においては、教員に限らず、「最上学年の歌声」が、隠れたカリキュ

ラムの発信主体・実行主体として想定されていたし、「自然によくなっていく」のも子どもに限らず、教員や保護者も隠れたカリキュラムが影響する対象として想定されていた。まるで、教科指導や生徒指導の場面を超えて、学校教育の全体的な成否は隠れたカリキュラム次第であるかのように注目されている。それでは、このような隠れたカリキュラムは、これまでどのように研究されてきたのだろうか。

2. 「隠れたカリキュラム」に関する日本の初期的な研究

一般的に隠れたカリキュラムは、いわゆる顕在的な、明言されるカリキュラムに対して、表立っては語られず、それを実践している教員や学校にも気づかれていないようなカリキュラムのことといわれてきた。たとえば、教科の授業で教えられている知識や情報は公的に計画された顕在的なカリキュラムに属する。だが、その授業の最中に教員が元気よく発言した生徒を褒めたとする。この場合教員にそのつもりがなくとも、知識や情報以外の、教員の価値観や規範をその同じ授業において生徒が知ることになるかもしれない。こうした顕在的なカリキュラムの狙い以外のことが学ばれる内容が隠れたカリキュラムに属す。もっとも、そのような予想外や想定外のことが学ばれる（伝達されたり理解されたりする）のは、学校教育のカリキュラムに関係したことでなくても、日常生活の様々な場面であり得ることであろう。それがなぜ注目されたのか。

たとえば先述したイリイチは、隠れたカリキュラムの影響の大きさと作用の内容について次のように説明している。

最も優れた教員であっても、隠れたカリキュラムから完全に生徒を守ることはできない。学校化〔schooling〕の隠れたカリキュラムは、必ず、ある社会において、一部の人たちがおこなっている差別に対して偏見や罪悪感を結びつける。〔中略〕そのことと同じくらい必然的に、この隠れたカリキュラムは、裕福な者も貧しい者も等しく、成長を志向する消費者の社会に加入する儀式的役割を果たす⁽⁶⁾。

イリイチによると、カリキュラムには二つの働きがある。一方で顕在的なカリキュラムにおいて、社会から差別をなくすことをめざした教育がおこなわれても、それとともに隠れたカリキュラムにおいては、学習者から他の生き方の選択肢をなくして各自の意志に関係なく、全員を消費者社会へ向かわせるような教育をおこなっているというのである。

こうした隠れたカリキュラムについて、日本の研究でも、佐藤学は、「潜在的カリキュラムとは、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」⁽⁶⁾と、また、森繁男は、『かくれたカリキュラム』は学校に存在する不平等再生装置として、すなわち『ブラックボックス』の中身として注目されてきた⁽⁷⁾と説明していた。つまり、総じて初期的な研究で、彼らの注目し指摘する隠れたカリキュラムは、顕在的なカリキュラムが遂行されるに伴って見えないところで不可避的に遂行されるカリキュラムであった。それは、たとえば顕在的なカリキュラムにおいて社会的平等を達成しようとしているようでも、そ

れと同時に別の不平等を生み出すような教育的な作用のことである。そしてこの作用の結果、隠れたカリキュラムが注意されたのは、社会的平等の実現をめざしての学校教育がその機能を果たせば果たすほど、社会的な格差の拡大を引き起こし、それに正当性を与える制度になっているなど、顕在的なカリキュラムが提示する以上のこと、もしくは顕在的なカリキュラムによってめざされているのと反対の結果が学習者によって学ばれているかもしれないからであった。

この後、隠れたカリキュラムに関する研究は分析対象が拡大した。それについて、『新教育学大辞典（第4巻）』（1990年）では、隠れたカリキュラムの研究は以下の四つのレベルに整理されている⁽⁸⁾。

第一のレベル：教育過程レベルの研究で、教師－子ども関係、子ども同士の相互作用レベルに注目。

第二のレベル：組織レベルの研究で、学校組織における社会関係に注目。

第三のレベル：制作レベルの研究で、隠れたカリキュラムをイデオロギーとしてとらえる立場。

第四のレベル：制度レベルの研究で、制度としての学校がもつ人間の行動・価値・態度を組織する力などの象徴的な機能を隠れたカリキュラムと呼ぶ。

教員向けに語られる隠れたカリキュラムは、このすべてに関わりつつも、それがもつばら教員から児童・生徒への意図的・無意図的なはたらきかけとして論じられていることから、第一のレベルに相当するようにみえるだろう。だが、教員向けに語られる隠れたカリキュラムが「取り入れ」たり「生み出す」ような対象として考えられている点では、他のレベルと同様に、ここに当てはまるとは言い切れないだろう。しかも、隠れたカリキュラムは、

子どもの発達を促すために作られた顕在的なカリキュラムが、実は子どもの発達を阻害しているという現実を前にしたとき、どうしてもそこに作用している潜在的な側面に焦点を当てる必要がある⁽⁹⁾。

という問題意識からの研究対象となっていた。隠れたカリキュラムと顕在的なカリキュラムはコインの両面のような関係にあり、片方のみを語ることは難しいと考えられていた。

次に、1991年の山崎高哉による隠れたカリキュラム論の分類を参考にしよう。以下のように山崎は、隠れたカリキュラム論を次の巨視的－微視的に二分した上で、さらにそれぞれ二分した、計4領域に分類している⁽¹⁰⁾。

1. 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
2. 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

この中で、「1. 巨視的観点に立つ」のふたつは、制度や文化的・社会的不平等の再生産装置として機能する隠れたカリキュラムである。「2. 微視的観点に立つ」の(1)は、生徒が授業を通して学習している隠れたカリキュラムであり、教員の必要性や授業の質などが学ばれる。そして(2)の特徴を山崎は、

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連関の下でとらえようとするところにある⁽¹¹⁾。

と説明している。すると、この分類の中で、先の教員向けに語られる隠れたカリキュラムが位置するとすれば、2. の(1)ということになるであろう。

ただし、先に整理されていた四つのレベルの研究におけるのと同様に、これらも主に、隠れたカリキュラムの作用やメカニズムの研究の分類であり、やはりその活用を目指すような教員向けに語られる隠れたカリキュラムが研究の対象になっているとはいえないだろう。それでは、教員向けの隠れたカリキュラムはどのように位置づけられるのか。

3. 隠れたカリキュラムの概念的な拡大

1990年代後半以降、教育に関する様々な場面における隠れたカリキュラムが報告される。それはたとえば、「保育における保護者のジェンダー意識とそれに基づく行動」⁽¹²⁾、「学校文化、男子優先の習慣」⁽¹³⁾、「ジェンダー再生産装置」⁽¹⁴⁾としての「服装・図書館の本・掲示物・配布物」、「貧困地域」⁽¹⁵⁾、「生徒指導」⁽¹⁶⁾、「教科書」⁽¹⁷⁾、さらには「教師」⁽¹⁸⁾と、枚挙にいとまがない。

これら、人や物や出来事が、隠れたカリキュラムとして作用するというのであるが、それはなぜか。清水美憲は次のように端的に説明している。

「隠れたカリキュラム」とは、実体概念ではない。学校教育において学習者に潜在的に影響を与えていく側面を明らかにするため構成された説明概念、いわば「分析装置」である。しかも、〔中略〕「カリキュラム」概念の拡張を前提としている。これらの点に、「隠れたカリキュラム」という用語が多義的にならざるを得ない理由がある⁽¹⁹⁾。

では、カリキュラム概念の拡張とはどういうことか。これについては田中統治の説明をみてみよう。

英米の教育社会学者たちは六〇年代後半からカリキュラムそのものに注目しはじめた。その理由は、彼らが研究関心を「教えられる内容」から「学ばれる内容」に移したからである。これによりカリキュラムの概念も、従来の教育計画としての教育課程から学習経験の総体、つまり実際に学ばれている中身を指し示すものになる。〔中略〕「潜在的 (hidden) カリキュラム」研究がこのパラダイムの転換を促した。というのも、この新しい研究領域が、正規の教育課程とは別に、子どもが暗黙裏に学びとっているカリキュラムの重要性を指摘したからである。以来、カリキュ

ラムの社会学は学校などの文化伝達機関で生じる潜在的な人間形成（社会化）の作用を研究するようになった⁽²⁰⁾。

「教えられる内容」から「学ばれる内容」への研究関心の移行は、隠れたカリキュラムの拡大に大に関係するだろう。というのも、同じ授業でも受講者の感想がばらばらなことは一般的に十分あり得ることであり、「教えられる内容」から何が学ばれるかは千差万別だからである。「教えられる内容」は計画し得ても、その結果としての「学ばれる内容」のすべてを予見することは至難の業であろう。その意味で、「学ばれる内容」を完全にコントロールするようなことはできないだろう。しかも、そもそも教育するべく学ぶ内容をすべて言語化すること、言い換えれば、個々の学ぶ内容をすべて教育するようなことも出来ないのではないだろうか。

その点において、隠れたカリキュラムは顕在的なカリキュラムの妨げになるものではないという指摘がある。これについては、人権教育についての長尾彰夫の次の指摘が参考になる。

人権教育は人権を守り、尊重するという具体的な行動や態度を身につけていく、つまり、人権を尊重するという文化を、学校やクラスに生み出し、育てていくことなのである。その点でいえば、人権教育は日々、学校のなかで、展開されていく活動のなかで、計画され意図されたカリキュラムを超えて、子どもたちが様々な学び身に付けていく「隠れたカリキュラム」にかかわっている⁽²¹⁾。

顕在的なカリキュラムで人権教育をおこなっても、それだけで、人権尊重の意識や態度も醸成されるとは限らない。むしろ日常生活など、顕在的なカリキュラム以外のところで子どもたちが様々な体験をし（勝手に）学ぶことが、各自にとっての人権教育の実になるであろうし、その意味で、顕在的なカリキュラムは隠れたカリキュラムがあってこそ成り立つとさえいえるであろう。

さらに、隠れたカリキュラムは、教師が自らの教授活動を内省する手がかりになる概念であることを氏原陽子が指摘している。そして氏原は、

ジェンダー研究は、隠れたカリキュラムにみられるセクシズムを明らかにするだけでなく、隠れたカリキュラムがセクシズム・メッセージだけでなく、男女平等メッセージを伝達すること、ジェンダーを再生産する効果だけでなく、それを「修正」する効果を持つことを明らかにしてきた⁽²²⁾。

と隠れたカリキュラムを分析し、それは「教師をエンパワーメントする」という意義を示している。

4. 教員向けに語られる隠れたカリキュラム論の検討

以上にみてきたことをふまえ、隠れたカリキュラムについての、教員向けのアドバイスの事例をふたつ検討してみよう。

まず、休み時間に起こった問題について、「授業時間になっても一部の子どもへ指導をする」と、それは次のようなことを教える隠れたカリキュラムになるという例である⁽²³⁾。

「先生たちは、あの子たちのことの方が大切なんだな。俺たちのことはどうでもいいんだ。」

「この時間は俺たちは自由だ。何をしても許されるんだ。」

「先生たちは、授業を大事に思っていないんだ。授業時間って、そんなに大切なものじゃないんだな。」

「時間を大事にしろってうるさいくせに、自分はちっとも時間を守らないじゃないか。言うこととやることは違ってもいいんだな。」

このような隠れたカリキュラムの蓄積が学級崩壊につながりかねない。そのため教員には、問題が起きても指導は休み時間に限る、もしくは後で時間を取るなどの対応をとるように勧められている。

そうかもしれない。だが、この授業時間にかかる指導からは、授業軽視の反対のこと、つまりはそれが授業時間を使ってまで指導することが必要なほどの深刻な問題なのだということが学ばれるかもしれない。隠れたカリキュラムが、教員の意図や予想を超えた教育的な作用を及ぼすのであれば、ある同じ事象が、既述の言葉を使用すれば、プラスの隠れたカリキュラムとしてはたらくかもしれないし、マイナスの隠れたカリキュラムとしてはたらくかもしれないのではないだろうか。

もう一つの事例として、「子供とあだ名で呼び合う関係」をみてみよう。子どもから教員のことをあだ名で呼んでもいいかと聞かれたときにどうするべきか。この事例をあげた横藤は、授業中のあだ名を認めることは、授業と休み時間にけじめをつけなくてもいいというメッセージを発し、逆に、授業中のあだ名を認めないことは、授業と休み時間はけじめをつけるべきというメッセージを発することになると説明している。そして、授業中に教員のことはもちろん友達のことでもあだ名で呼ぶのはやめようと子どもに答えるとして、

これにより、子供たちは、授業時間と休み時間をきちんと区別して一年間を過ごすことができました。これは、「授業というものは、公的な場である」ということを示す、「かくれたカリキュラム」になっていたと言えます。

若い先生の中には、親しみを大事にしようとして、授業中にも子供たちを、それも一部の子供だけをあだ名で呼ぶ人がいます。そこには、けじめをつける必要を教えないばかりでなく、ひいきだと思われる危険性もかくされています。

ただし、例えば不登校の子が登校し始めたときに、先生も他の子もその子のことをちゃん付けで呼ぶなど、意識的に使うというようなことはもちろんあります。

また、休み時間に呼ぶあだ名であっても、個人の見た目（体型など）に関係するものは、たとえ本人が喜んで避けるべきでしょう⁽²⁴⁾。

とその理由を記している。

これもまたそうかもしれない。しかしながら、やはりこの場合も、この想定以外の結果になる可能性があるのではないだろうか。最後に例外として不登校の子の登校のケースがあげられているが、必ずしも「ちゃん付け」が適当とはいえないだろう。というのも、「ちゃん付け」で自分が一種の特別扱いされていると感じてしまい、教員

やクラスの子どもたちの思いやりが重しとなって、登校しにくくなることもあり得ると考えられるからである。

さらに注目したいのが「けじめ」についてである。授業が「公的な場」であり、その「公的」の内容（質）、この場合は、具体的には「けじめ」のあり方を学ぶのは重要なことであろう。ただ、どのような「けじめ」が理想的なのかは誰が決めるのだろうか。教員が範を示すのはその方法のひとつであろうが、それ以外に、教員も交えてクラスで話し合うという方法も考えられる。経験の違いから、子どもの考える「けじめ」が適当でない場合もあるであろう。そうであればこの事例は、クラスの「けじめ」の状態について共通理解を図り、自分たちの省察や話し合いを経て、そのクラスにとってより理想的な「けじめ」のありかたを作り上げる好機とも考えられる。

この「けじめ」をつけるということは、単に道徳的・倫理的に子どもたちに与えられるといった消極的なことではなく、それによって子どもたち自身が、この教室に存在していることを実感し得ることとして、その積極的な意味を指摘した佐藤光友は、

学校という世界が、可能的な有意義性である「生活世界 (Lebenswelt)」としてま
ずもって、子どもたちに開示されていなければならないのであり。例えば、授業時
間と休み時間を区別するといった場合でも、あだ名を授業時間に使うのか否かと
いった時間の使い方に対する選択そのものは子どもに委ねられ、「開放 (Freigabe)」
されていなければならない⁽²⁵⁾。

と記している。これは、自分たちの存在を実感する教室をどのような生活の空間にしてゆくかを自分たちで決めること、要するに自治を学ぶことの始まりの場面とも考えられるだろう。子どもたちは、既存のルールや規範の継承（適応）主体であると同時に、それらを自分たちで決めたり変えたりする変革主体でもあり得る。あだ名で呼び合うのを禁ずるのは、すでに決まっている「けじめ」のあり方を継承することにはなるだろう。だが、それは何のための継承なのだろうか。さらに、継承だけだと、必要に応じて「けじめ」のあり方を問い直したり変えたりすることはいつ学べるのだろうか。

「けじめ」を付けるために、あだ名で呼び合うことの隠れたカリキュラムとしての教育的な作用を先取りしてあだ名をやめることは、「けじめ」について学ぶ機会を逸することにもなり得る。この場合、同じ隠れたカリキュラムが、既存の「けじめ」を自らのものとするにはマイナスのカリキュラムとしてはたらく、自分たちの「けじめ」を考え創るにはプラスのカリキュラムとしてはたらくことになるといえるだろう。

おわりに

本稿で参考にしてきた横藤は、「先の叱り方を、子供は次のように受け取る可能性
がある」や「叱られた子は、仏頂面の下で、こんなことを感じている可能性
がある」と記している⁽²⁶⁾。教員による指導に対して、常に、予想外の理解がなされたり反応があつたりし得る。それに対応するために様々な教員向けの隠れたカリキュラムが提案・紹介されてきた。教員の多忙化や人員不足などの現状において、以前であれば学

習会などで、ベテラン教員が新人教員に語るようにして共有されていたのではないかと思われる、経験知を継承したり拡げたりする機会が少なくなっている。そこで、このような隠れたカリキュラムについてのアドバイスは貴重であろう。

ただ、隠れたカリキュラムを、横藤が指摘しているように子どもが何をどう学ぶかの「可能性」としてとらえた場合、氏原が指摘していたような、教員による「内省」の機会としての隠れたカリキュラムにもっと焦点が当てられてもいいと考えられる。もっとも、先述したように多忙化などでその余裕がなくなっているから、前もってのアドバイスの形を取らざるを得ないのかもしれないのだが。

そのような中、田中が説明している「カリキュラムの四層構造」に注目してはどうだろうか。それは、次のようにまとめられている⁽²⁷⁾。

- (1) 制度化されたカリキュラム
法的な根拠をもった教育課程の国家基準 例：学習指導要領
- (2) 計画されたカリキュラム
学校や地方教育委員会が計画する教育課程 例：年間指導計画
- (3) 実践されたカリキュラム
教師が授業の場で教える教育内容 例：単元計画、シラバス、学習指導案
- (4) 経験されたカリキュラム
生徒が結果的に学び取った学習内容 例：隠れたカリキュラム

これらを見ると、本稿で最初に記した疑問は、(1)経験されたカリキュラムに属する隠れたカリキュラムへ、それ以外の特に(2)や(3)のカリキュラムで対応しようとしていると考えられることに起因しているのではないだろうか。もちろん、それで上手く対応できることもあり得るであろう。ただそれが、「可能性」への対応の問題であれば、いかに様々な可能性を想起できるかが重要になるであろう。さらに、想定外・計画外の学びがあった場合、それに対応しつつそこからいかに発展的な学びにつなげるかも重要になると予想できる。たとえば既述の「けじめ」のケースのように子どもたちと教員の協働的な教育がそれに相当すると思われる。協働なしに、教員が隠れたカリキュラムを用意することは、まるで、教育の限界を教育で乗り越えようとするのではないだろうか。なお、この協働的な教育についてのより多くのヒントを主権者教育に求められるのではないかと考えられるが、それについては稿を改めて論じたい。

註

- (1) 多賀一郎「学級経営 夏休み中に一人一人への手だてを考え 2 学期からヒドゥンカリキュラムを使うべき」『総合教育技術』、2014 年 8 月、40 ページ。
- (2) 横藤雅人・武藤久慶『その指導、学級崩壊の原因です！ 「かくれたカリキュラム」発見・改善ガイド』明治図書、2014 年、3 ページ。
- (3) 横藤雅人『「かくれたカリキュラム」に光を当てよう』『授業力 & 学級経営力』12 月号、2015 年、5 ページ。
- (4) 多賀一郎『ヒドゥンカリキュラム入門』明治図書、2014 年、18 ページ。

- (5) Ivan Illich, *Deschooling Society*, New York:Harper&Row, 1970. pp.48 ~ 49.
- (6) 佐藤学『カリキュラムの批評 公共性の再構築へ』世織書房、1996年〔初出1987年〕、30ページ。
- (7) 森繁男「解釈的アプローチによる試論：ジェンダーの『かくれたカリキュラム』をめぐって」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』、1989年、242ページ。
- (8) 細谷俊夫ほか編『新教育学大辞典（第4巻）』、第一法規、1990年、502ページ。
- (9) 同前、503ページ。
- (10) 山崎高哉「現代学校とカリキュラム改革－『隠れたカリキュラム』論を手がかりとして」『教育学研究』58巻3号、1991年、31ページ。
- (11) 同前、34ページ。
- (12) 三村保子・力武由美「保育・子育て実践における『個の尊重』－ジェンダーの視点から再考する－」『西南女学院大学紀要』Vol.10、2006年、144ページ。
- (13) 杉山貴士「性的違和を抱える高校生の自己形成過程－学校文化の持つジェンダー規範・同性愛嫌悪再生産の視点から－」『技術マネジメント研究』5（横浜国立大学）、2006年、69ページ。
- (14) 杉原妙子『男女平等教育のための学習プログラム－自分らしく生きる力を子どもたちに』明石書店、2008年、51ページ。
- (15) 古田雄一「アメリカの貧困地域における子どもの市民性形成をめぐる環境的課題－学校・地域におけるシティズンシップ教育の機会格差と隠れたカリキュラム－」『学校経営学論集』（筑波大学学校経営学研究会）3、2015年、17ページ。
- (16) 伊藤雅一「生徒指導における『隠れたカリキュラム』のゲーミフィケーションによる解釈」『千葉大学大学院人文公共学府研究プロジェクト報告書』324巻、2018年、54ページ。
- (17) 勝木洋子・足立まな他「教科の中の隠れたカリキュラム－ジェンダー平等の視点から見た道徳教育の分析－」『教職課程・実習支援センター研究年報』（神戸親和女子大学教職課程・実習支援センター）3、2020年、24ページ。
- (18) 西岡正子「女性の人権と教育：ヒドゥンカリキュラムの実態とその影響」『佛教大学総合研究所紀要』5、1998年、144ページ。
- (19) 清水美憲「数学教育における『カリキュラム』に関する一考察」『学芸大数学教育研究』第4号、1992年、58～59ページ。
- (20) 田中統治「第三章 カリキュラムの社会学的研究」安彦忠彦編『新版 カリキュラム研究入門』勁草書房、1999年、66ページ。

なお、隠れたカリキュラムについては、この後、文部科学省資料においても次のように説明されている。ここにも従来の「教えられる」から「学ばれる」への、教育を考える際の観点の変化が見て取れるであろう。

【参考】隠れたカリキュラム

児童生徒の人権感覚の育成には、体系的に整備された正規の教育課程と並び、いわゆる「隠れたカリキュラム」が重要であるとの指摘がある。「隠れたカリキュ

ラム」とは、教育する側が意図する、しないに関わらず、学校生活を営む中で、児童生徒自らが学びとっていき全ての事柄を指すものであり、学校・学級の「隠れたカリキュラム」を構成するのは、それらの場の在り方であり、雰囲気といったものである。

例えば、「いじめ」を許さない態度を身に付けるためには、「いじめはよくない」という知的理解だけでは不十分である。実際に、「いじめ」を許さない雰囲気が浸透する学校・学級で生活することを通じて、児童生徒ははじめて「いじめ」を許さない人権感覚を身に付けることができるのである。だからこそ、教職員一体となつての組織づくり、場の雰囲気づくりが重要である。

(人権教育の指導方法等の在り方について[第三次とりまとめ]平成20年3月「人権教育の指導方法等に関する調査研究会議」2. 学校における人権教育 (1) 学校における人権教育の目標)

- (21) 長尾彰夫「人権教育の再構築(6)『隠れたカリキュラム』による人権教育」『現代教育科学』47(9月号)、2004年、105ページ。
- (22) 氏原陽子「隠れたカリキュラム概念の再考 ―ジェンダー研究の視点から―」『カリキュラム研究』(日本カリキュラム学会)第18号、2009年、22ページ。
- (23) 中村健一「職員室、仕事術によく見られる『かくれたカリキュラム』」『授業力&学級経営力』12月号、2015年、17ページ。
- (24) 横藤雅人・武藤久慶『その指導、学級崩壊の原因です! 「かくれたカリキュラム」発見・改善ガイド』、36ページ。
- (25) 佐藤光友「存在論的アプローチによる「隠れたカリキュラム」についての一考察 ―ハイデガーのἀλθητεία(非隠蔽性)についての考え方などをもとに―」『現代社会フォーラム』(同志社女子大学現代社会学会)No.14、2018年、60ページ。
- (26) 横藤雅人『『かくれたカリキュラム』に光を当てよう』、6ページ。
- (27) 田中統治「隠れたカリキュラムの視点」『初等教育研究』No.1298、2010年、14ページ。