

《論文》

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 *ἀλήθεια* (非隠蔽性) についての考え方などをもとに —

佐藤光友

1. はじめに

本稿では、「隠れたカリキュラム」、「潜在的カリキュラム」あるいは「ヒドゥン・カリキュラム (hidden curriculum)」と呼ばれているカリキュラムの在り方を、存在論的見地から考察してみたい。

「隠れたカリキュラム」を存在論的に解明することは、学校教育において盛んに取り組まれているカリキュラム・マネジメントを円滑にすすめていく上で欠かすことのできないものである。なぜならば、カリキュラム・マネジメントを計画する際、教師の言説がどのように子どもたちに真に伝えたいこととして提示されるのかによって、カリキュラム・マネジメントの仕方自体が変わりうるからである。

存在論的カリキュラム論についての先行研究としては、例えば、安彦忠彦が提唱した、教育課程の哲学的思想的原理の検討における存在論的考察がある¹⁾。安彦は、カリキュラムにおける「存在論」的部分とは、「何を」教えるのか、また「内容としていかなる存在物を」教えるのか、を考える部分としている²⁾。

しかしながら、ここで取り上げる存在論的アプローチというのは、安彦が使用している意味とは少し異なり、ハイデガーの存在論的考察を視野に入れたものである。ここでは、安彦が考える、教師がいかなる「存在物」を如何に教えるのか、ということの手前にある、「存在物」の前提条件としての、つまり、「存在物」を支える基盤ともいえるべき「存在」というものに定位して、存在論的考察を展開する。

この論稿では、「存在物」という用語を、ハイデガーが使用している意味に従って、「存在者 (das Seiende)」と呼ぶことにしたい³⁾。むしろ、教師が特定の「存在物」(存在者)であるとか、「存在者」の総体としての存在しているものをカリキュラムとしてどのように教えるのかということではない。そうではなく、存在している物、「存在者」を存在者たらしめているもの、すなわち、「存在物」(存在者)を規定するもの (SZ.6) を教師が問いつつ、子どもたち自身がその問いの答え (教師が本当に伝えなかった真意) を発見しようとするに於ける。むしろ、カリキュラムの内容としてどのような「存在物」(存在者)を教えるのか、というのではなくて、その「存在物」(存在者)を把握するための前提条件としての存在、その「存在物」(存在者)を成立させるための根源的な現象を問うということである。

そして、ここで述べたい、「隠れたカリキュラム」における「隠れた」という意味は、教師が伝えた言葉の背後に「隠蔽した」ということである。そもそも、この「隠れたカリキュラ

ム」というものには、教師の言葉をどのように子どもたちが「理解(Verstehen)」するのか、ということが潜んでいる。すなわち、教師の子どもたちへの伝え方によって、本来、教師が伝えなかったものとしての「真性(Wahrheit)」としての言葉による伝え方と、教師の誤った陳述の仕方による「非真性(Unwahrheit)」としての言葉による伝え方というものがあるように思われる⁴⁾。

以下に見るように、ハイデガーの存在論的な考察による「ヒドゥン・カリキュラム」の解明の特徴は、学校・教室内の存在として教師と生徒が現にそこに(Da)存在している(Sein)という現存在(Dasein)の在り方を基点とすることによって、教師の生徒への言葉がけや、生徒の受け止め方などが改善されるという効用面だけではなく、「真意・真性」を見つめ、信頼関係を築きうる、現存在としての教師と生徒の在り方に見ることができるとであろう。

そこで「隠れたカリキュラム」の二重の側面、子どもの「開示性(Erschlossenheit)」を促す「真性」としての「開けの元初としての隠れたカリキュラム」と、教師の「真意」が伝わっていない「非真性」としての「仮象としての隠れたカリキュラム」とを比較検討することによって、教師の「真意」(存在論的な意味での「真性」)としての言葉をどのように子どもたちに伝えることができるのかを考察する。

2. 「隠れたカリキュラム」、その二重襲(Zwiefalt)

「開示する(erschliessen)」が、ドイツ語では、「推論する」という意味を持っていることから、「開示する」とは、「間接的に推論によってうる」といったことを指しているとハイデガーは解釈する(SZ.75)。ハイデガーが導入している「開示性」という概念は、同じく、『存在と時間』においては、「開放性(Aufgeschlossenheit)」という言葉を用いて説明しているところがある(SZ.75)。このことは、存在論的カリキュラム論に引き付けて解釈するならば、子どもの思いを「開きあける(aufschliessen)」ということであり、この「開きあける」ということが、子どもたち自身が、間接的に教師の言葉からその言葉の「真意・真性」を推論することができるということにつながっているのである。

前者の「開けの元初としての隠れたカリキュラム」というのは、子どもたちが教師の言葉の「真意・真性」を理解するための契機としての教育課程のことであり、後者の「仮象としての隠れたカリキュラム」は、本来伝えようとしたこと、意図していたことの内容を覆い隠し、教師の言葉を子どもたちが否定的に捉えてしまうカリキュラムのことである。

それ故に、「真意・真性」を理解し得る契機としての「開けの元初としての隠れたカリキュラム」として子どもたちが受け止めることで、「隠れなさ(ἀλήθεια [非隠蔽性])」としての開け、すなわち、「それ自身を隠蔽することがこのこととして開かれてある(Das Sich-verbergen ist als dieses gelichtet)」ということ⁵⁾に子どもたち自身が気づかされる、そういう可能性を得ることができると考える。

「ἀλήθεια(非隠蔽性)」、すなわち「隠れなさ」という言葉からただちに「顕在性」という言葉が想起されるかもしれない。「開けの元初としての隠れたカリキュラム」が「隠れなさ(ἀλήθεια [非隠蔽性])」としての開けを可能にするということから、「開けの元初としての隠れたカリキ

「カリキュラム」がいわゆる教育課程論で扱われている「顕在的なカリキュラム」と同意に扱われてはならない。

「顕在的なカリキュラム」とは、学習内容を教師が述べた(陳述)ことが、そのまま「教育課程編成表」にあるような時間割通りの均質化された概念(存在物/存在者)と一致しているような教育課程である。言わば、教師が発した表面上の言葉を子どもたちがそのまま表面的・機械的に捉えられるというものである。

もちろん、この「顕在的なカリキュラム」というのは、多くのカリキュラムの構成要素から成り立っており、いわゆる「学習指導要領」や「教科書」などもその構成要素の一つである。

「顕在的(manifest)」とあるように、このカリキュラムは、表に現れたはっきりとした教育課程である。「顕在的なカリキュラム」というものには、例えば、仮に、教師が教科書をそのまま棒読みしたとしても、その教科書での学習内容そのものが完全に子どもたちが獲得した学習成果として子どもたちに伝わる、教えることができるという側面がある。教科書という「道具的存在者(das Zuhandene)」は、目に見える「顕在」しうるもの(存在物/存在者)として、授業計画における単元そのものと一致しているということの意味しているだけである。

ハイデガーが『真理の本質について』において述べたように、事柄は、世の中に通用している規定として、従来からの真理というものは、陳述と事柄とに一致するというを端緒にしている⁶⁾。すなわち、「陳述は事柄を、その事柄がそのように存在する通りに表象する」のである⁷⁾。

この陳述と事柄が一致するという、従来からの真理として表象されたものの一例として、ここで言う諸々の構成要素を成り立たせている「顕在的なカリキュラム」そのものと解釈することが許されるのならば、先述した、教師が述べたこと(陳述)がそのまま均質化された授業内容(存在物/存在者)と一致しているということが理解できるであろう。

ただし、ここで述べていることは、「顕在的なカリキュラム」である「学習指導要領」とか、「教科書」とか、「時間割表」そのものが必要ないということではない。誰もが目に見えるかたちでの「顕在的なカリキュラム」がなければ、従来からの学校教育が成り立たないといっても過言ではない。

ここでいう、陳述が表象するというのは、陳述が事柄を「前に置く(vor-stellen)」ということであり、表象する陳述は、その陳述内容を表象された事物、すなわち、「前におかれたもの(das Vorgestellte)」と関わる(VWW.11)。このことは、教師が述べた言葉そのものが、そのまま子どもたちの机の上に置かれた、現前された「教科書」と一致しているというイメージだろうか。表象的陳述の事物への関係は、根源的に、その都度一つの態度として発動する事態の現実である。顕在的なものは、「現前するもの(Anwesende)」として経験し、「存在するもの(存在者 das Seiende)」と呼ばれる(VWW.12)。

すなわち、「顕在的なカリキュラム」として、教師の言明が対象としての教科書と一致するというのは、そもそもが隠蔽されていないこと、という態度を前提とした「開き示されたもの」として成り立っていると解することができる。ここで強調しておきたいことは、論者の考えでは、ここで述べる「隠蔽されていないこと」という言葉がそのまま「顕在的なカリキュラ

ム」として捉えられてはならず、授業において教師が述べた言葉そのものが、現前された「教科書」と一致しているという、その「顕在的なカリキュラム」の成立条件としての開かれた教師と子どもの存在がまず隠されていないということが言えるということである。今まで「顕在的なカリキュラム」が補いえなかったこととは、まさに、開かれた教師と子どもたちとの実存論的-存在論的關係性なのである。

以下のところでは、本稿の主題ともなっている、「隠れたカリキュラム」とりわけ、その「二重襞(Zwiefalt)」に着目する⁸⁾。「二重襞」の一面では、「隠れたカリキュラム」すなわち、本来伝えようとしたことの意図が子どもたちに伝わらない、学級崩壊をも招きうる「仮象としての隠れたカリキュラム」について考察し、同時に、他面では、その「仮象としての隠れたカリキュラム」を改善していく「隠れたカリキュラム」である、子どもの「開けの元初としての隠れたカリキュラム」について論究する。

そこで、事例を挙げ、前者の「仮象としての隠れたカリキュラム」と後者の「開けの元初としての隠れたカリキュラム」とを比較することによって、後者の「開けの元初としての隠れたカリキュラム」すなわち、教師が発する言葉の内意を読み取る「隠れたカリキュラム」を、物事の「真意・真性」を伝えうる「隠れなきカリキュラム(非隠蔽性 ἀλήθεια としてのカリキュラム)」を解明してみたい。

3. 子どもとあだ名で呼び合う関係性みる「隠れたカリキュラム」

まず例としては、子どもたちが、授業時間に先生のことをあだ名で呼ぶことを認めるか否かについて検討し、認めた場合は、子どもたちに、どのような「隠れたカリキュラム」として受け止められ、また、認めなかった場合にはどのような「隠れたカリキュラム」として受け止められるのかについて考察する⁹⁾。

一般的には、「授業時間も先生のことをあだ名で呼んでもいいか」と子どもたちが聞いてきた場合、子どもたちが自分に親しみを持ってくれているみたいで嬉しく思われるであろう。そこで、あだ名を認める場合、認めない場合ではそれぞれどのような「隠れたカリキュラム」が存在しているのだろうか。

事例から読み取るならば、授業中のあだ名を認めた場合は、子どもたちは、「隠れたカリキュラム」として、「授業でも休み時間と同じようにけじめをつけなくてもよい」と判断される可能性があるということである。それに対して、授業中のあだ名を認めない場合は、「授業中と休み時間の区別をつけるべき」という「隠れたカリキュラム」として子どもたちに受け取られるということである(「事例資料」36頁より、一部修正・加筆)。

日々の学校生活の中で子どもたちは、教師との関係性を深めれば深めるほど、仲良くなろうとして「先生のことあだ名で呼んでもいい?」と問いかけてくる子どもの存在が想起されるであろう。

では、子どもへの返答としては、どう対応すべきなのか。この事例資料では、「いいよ。ただし、授業時間は『先生』と呼ぶこと。それと、授業中は友だちをあだ名で呼ぶのはやめましょう。」と答えている(「事例資料」36頁より、一部修正・加筆)。このことによって、子どもたち

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たそうである。

このような「授業中と休み時間の区別をつけてほしい」といった、教師の「真意」は、「開けの元初としての隠れたカリキュラム」が契機となって、授業時間においては、休み時間とを区別することで、真摯に学習することに向き合うことの大切さや、集団の場での「けじめ」をつけなければならないといった集団の中での望ましい在り方が自己開示という存在の仕方として子どもたちに理解されるのである。

ハイデガーは、「現存在は自己の開示性である」(SZ.133)と述べているが、このように集団の中での望ましい在り方を理解するということが言えるのも、その理解ということが、「開示性」として、常に世界内存在全体の根本体制と関係しているからである(SZ.144)。子どもたちの一人一人の存在は、存在可能として、そのつど「世界内存在可能 (Seinkönnen-in-der-Welt)」(SZ.144)である¹⁰⁾。

真摯に学習することに向き合うことの大切さや、子どもたちの集団の場での「けじめ」をつけるということは、単に道徳的・倫理的な事柄として子どもたちに与えられるといった消極的なものではなく、子どもたち自身が、この教室に存在しているということを実感し得る、「真意・真性」をともなった在り方である。この子ども自らが「真意・真性」を発見するということが、「開けの元初としての隠れたカリキュラム」による妙味があるのであり、このことを教師は心得ておくことが大切である。

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¹¹⁾。

授業時間においてあだ名で呼ぶのか呼ばないのかといったことが子どもたちに「開放されてあること」によって、その諸可能性めがけて子どもたちは自ら推論を働かせてどのようにすべきなのかを選択することができるのである。教師にとって、子どもとの距離を縮めたい、親しみを持ってもらいたいという気持ちを持つこと自体はけっして否定されるものではない。それどころか、このような気持ちを教師が持つことは、子どもたちとの円滑なコミュニケーションをする上で、欠くことのできないものであろう。

しかしながら、休み時間だけでなく、授業中においても、教師が子どもたちをあだ名で呼んだ場合に、子どもたちからは「授業中でも、けじめをつけなくてもいい」という、教師の言葉の「真意」を歪めた、すなわち、「非真性」を孕んだ「仮象としての隠れたカリキュラム」が作動してしまう可能性があることはいなめない。授業中に、先生が全員に対してではなく、一部の子どもをあだ名で呼んだ場合でも、そのあだ名で呼ばれた子どもが喜び、その子どもとの距離が縮まったように感じられたとしても、やはり、教室で授業を受けている、その他の子どもたちにとっては、「けじめ」をつけなくてもよい時間と化してしまう可能性がある。このような可能性を教師は留意しておく必要がある¹²⁾。

上述してきたように、教師はできうるかぎり、自らの言葉が、「仮象としての隠れたカリキュラム」として子どもたちに受け取らないための適切な対応、言葉かけを心得なければならない

い。「開けの元初としての隠れたカリキュラム」として作動できる可能性を持つことのできる教師の言葉がけによって、子どもたち一人一人が推論を働かせて、より開放された各人の存在可能を実現し得ると言えるのである。

4. 特定の子どもに対する長い説教に存在する「隠れたカリキュラム」

「〇〇くん、この間も良かったですね。教科書は、落書きするためのものではない。もちろん自由に破いていいというものでもない。あなたが、教科書を粗末にすることは、先生も悲しい。他の子にも良くないことだ。それに、だいたいこのノートの…」(「事例資料」43頁より、一部修正・加筆)。

このような光景はよく授業内で見受けられる。何度も教科書に落書きをしたり、教科書を破ってしまったりして、そのたびに、教師はその子どもに長々と説教をする。怒られているときは、その子も他の子も神妙な顔で聞いているのだが、長いために集中力が途切れてきている(「事例資料」43頁参照)この長々とした「説教」をその子どもも他の子どもも黙ってきいているときに、教師の言葉を「仮象としての隠れたカリキュラム」として子どもたちが受け取ってしまう可能性がある。

というのも、「事例資料」から、子どもたちは、次のように受け取っているからである。

「そんなに長々と言わなくても分かっている」「先生は、僕(私)がダメな子だと思っているんだな」「私たちは、何も悪いことしていないのに、付き合わされている。あの子のせいだ」「僕(私)は関係ないから遊んでしまおう」(「事例資料」43頁より、一部修正・加筆)等々と。

では、どうすれば、「真意」を教師は「仮象としての隠れたカリキュラム」として受け止められることなく、子どもたちに理解させることができるのであろうか。

「事例資料」での一つの教師の子どもに対する応答の仕方としては、次のように紹介されている。「この間、『教科書は、落書きするためのものじゃない』という話をしましたね。」「うん。」「『うん』じゃなく、『はい』と言いましょ。」「はい。」「あ、いい返事ですね。」さらに他の子どもたちには、「いつ頃だったかなあ?」「先週」「すごい、覚えていたんだ。」そして、〇〇くん、「でも、今日やってしまったのだね、そのことをどう思うの?」「悪いと思います。」というふうに話すといったように(「事例資料」44頁より、一部修正・加筆)。

「仮象としての隠れたカリキュラム」として子どもたちに受け止められないためには、まずは教師が一方的な長々とした話をするのではなく、子どもと共に、子どもとの対話を通じて、子ども自らが推論できる教師の伝え方・言い方が重要となる。事例資料から読み取れるように、「〇〇くん、この間も良かったですね。……それに、だいたいこのノートの…」といった教師の長々とした「説教」は、子どもたちを開示するための「開けの元初としての隠れたカリキュラム」として作動する可能性を持つ「語り(Rede)」ではなく、「空談(Gerede)」に脱してしまっている¹³⁾。

もちろん、「空談」も「日常的な現存在が理解し解釈する存在様式」(SZ.167)であり、「語り」の一樣態ではある。だが、教師自身は、子どもへの長々とした「説教」を「空談」としては捉えていないであろう。教師が子どもに勉強する態度を身に付けさせたいという思いが長い「説

教」となって表出しているといつてよい。

しかしながら、「事例資料」にあるように、長々と「説教すること」により、子どもたちに「仮象としての隠れたカリキュラム」として受け止められているのならば、長々とした「説教」は、やはり「空談」と呼ばざるを得ない。なぜならば、ここでいう「空談」というものは「語りかけられた存在者との第一次的な存在関係」というものが失われている単なる「伝達(Mitteilung)」(SZ.169)を意味しており、長々とした「説教」が、そのような「空談」の定義に当てはまるからである。

「伝達された語りは、自らを言表するに際して発言された言語のうちすでに潜んでいる平均的な理解に応じて広く理解することができる」(SZ.168)。

教師から子どもたちへと伝達された語りは、「仮象としての隠れたカリキュラム」として、すなわち、共通に平均的に語られたことの表面的な理解として、子どもたちに伝わっているということである。「仮象としての隠れたカリキュラム」として伝達された語りは、その言葉を聞く子どもたちにとっては、「語りの話題(Worüber)へと根源的に理解しながら関わる存在にまで至ることはない」(SZ.168)。この言葉が意味していることを学校教育に当てはめて考えてみると、教師は、長々と「説教すること」によって、本来、子どもたちに伝えたい事柄、すなわち、「語りの話題」を伝えることができなくなってしまうということである。このことは、「説教そのもの」が子どもたちにとって良くないものであるということではない。

「説教そのもの」は、日常的に子どもたちが理解し解釈する存在様式であり、「語り」の一樣態ではある。「説教そのもの」も「開示された世界についての何らかの理解」(SZ.168)であるということは否定できない。そのような説教に含意されている「被解釈性(Ausgelegtheit)」—差し当たっては普段の平均的な理解に基づく解釈—をすでに子どもたちは知っており、教師の繰り返される日常的・平均的な語りに慣れ親しんでしまっている状態なのである¹⁴⁾。

教師が普段投げかける子どもたちへの言葉そのものが日常的・平均的なものであるということが間違った解釈を子どもたちに呼び起こすということではない。教師が子どもたちに向ける「慣れ親しみ」、先生と子どもたちとの慣れ親しんだ間柄にあるということ自体は、学校生活において、子どもたちへの安心感などを与えるものとして必要な態度である。

だが、ここでいう、教師の子どもたちに対する日常的・平均的な言葉かけが、子どもたちの「開示性」を阻害するような仕方での「慣れ親しみ」として単なる「慣れ合い」に墮するものであってはならない。教師の長々とした「説教」により、本来、子どもに伝えるべき内容がいまいなものになってしまい、「語り」の「開示性」はむしろ閉じられてしまう。長々とした「説教」により、「説教」そのものが平均的な理解として、すなわち、「空談」として子どもたちにはとらえてしまうということである。子どもたちにとっては、もはや「説教」は、子どもたちの「開示性」の実存論的な構造としての本来的な教師と子どもたちとの真に本来的なかわりを遮断し、単なる「空談」としての「語り」の閉じられたものとなるということである。

5. 教師が時間の制限をいい加減にしたときの「隠れたカリキュラム」

「先生が、『ワークシートに自分の考えを書いてください。そして、時間は3分です』と指

示を出しました。子どもがワークシートに向かいましたので、その先生は机間巡視を始めた。すると、思っていたよりも自分の考えが書けていない子どもが見つかりました。そこで、数人に対して個別指導を始めました。その結果、『はい、やめ。』といったときは、5分50秒経っていました。」(「事例資料」65頁より、一部修正・加筆)。

子どもたちは、制限時間を意識しつつ、自分の考えを自由に書くという「企投性」—教師の言葉を理解し、開示することへと向かっていく可能性—を持っているのである。しかし、子どもたちが時間に先駆けて、つまり、制限時間を意識して行為しているということを教師が見過ごしてしまうことによって、子どもたちの実存的な態度、つまり、先駆けて挑もうとする態度が減退してしまうということがこの事例からも理解できるであろう。

なぜならば、「最も固有な存在可能に関わる存在」としての子どもの存在は、その存在論的に意味しているものが、「自らに先立つ存在(Sich-vorweg-sein)」(SZ.191-192)として存在しているものに他ならないからである。ワークシートに向かっている子どもの姿勢は、自らを超え出る試みであり、子どもの存在それ自身がそれであるところの存在可能に関わっている存在なのである¹⁵⁾。

ハイデガーは、人間存在の存在を、「世界内部的に出会われる存在者のもとでの存在として、世界の内にすでに自らに先立つ存在(Sich-vorweg-schon-sein-in-der-Welt-als Sein-bei innerweltlich belegendem Seienden)」(SZ.192)として表現している¹⁶⁾が、この事例の場合で考えると、子どもたちの存在は、例えば、教師やワークシート、制限時間、時間割などに規定されているという事実性—すでに与えられた制約で子ども自らが変えようのない条件のようなもの—のもとにあるのだが、教室の内で子ども自らが自らに先立ってワークシートと向き合うことによって、3分後という将来へと自らを企投すると言えるであろう。

それ故に、教師が時間制限を延長することは、子どもたちの「企投性」をともなった真摯な姿勢を中断させることになり、守っていた時間制限を守らなくてもよいという判断へと子どもたちを導きかねないのである。

このように、時間予告を守らないことによって、「先生が示す時間の制限はいい加減なのだから、軽く聞いておこう。」(「事例資料」66頁より、一部修正・加筆)といったように、本来、一人一人の子どもたちへの配慮という、教師の「真意」が歪められ「仮象としての隠れたカリキュラム」として子どもたちに作用するということである。

事実、このような時間予告が守られないということは、起こりうることである。実際の作業を子どもたちにさせていく中で、最初に設定した時間では短すぎて、時間が足りないということは起こりうる。3分というふうに予告したら、何が何でも3分で時間を切るという場合もあろうが、教師としての声かけとしては、「時間ですが、もう少し時間がほしい人はいますか」と子どもたちに聞いた上で、子どもたちの状況を鑑み、「では、もう1分だけ延ばします。時間通り3分で終えた人はすばらしいです。」(「事例資料」66頁より、一部修正・加筆)ということができる。

そのことによって、教師の指導の一貫性を子どもたちに示すことが担保されるのではないだろうか。予告した時間をきちんと守ることと、クラス全員の学習に配慮しているという、教師

の「真意」が子どもたちに伝播することによって、教師への信頼性は高まるということが言える（「事例資料」66頁）。

6. おわりに

これまでの事例、子どもとあだ名で呼び合う関係性にみる「隠れたカリキュラム」、特定の子どもに対する長い「説教」に存在する「隠れたカリキュラム」、教師が時間の制限をいい加減にしたときの「隠れたカリキュラム」を挙げながら、「隠れたカリキュラムの二重襲」、「仮象としての隠れたカリキュラム」と、「開けの元初としての隠れたカリキュラム」とを比較検討することによって、教師が物事の「真意・真性」を伝える「隠れなさ（*ἀλήθεια* [非隠蔽性]）」としての開け、すなわち、「それ自身を隠蔽することがこのこととして開かれてある」ということを明らかにし、その存在論的考察を試みてきた¹⁷⁾。

世界内部的に出会われる本来のカリキュラムとしての「開けの元初としての隠れたカリキュラム」、教師の「真意」が子どもたちに伝わるカリキュラムに着目することによって、日々、学校生活の中で繰り返される日常的・平均的な教師と子どもたちとの対話に「隠されたカリキュラム」の仮ではない本質的な部分を明確にすることができるであろう。「隠れたカリキュラム」を存在論的に考察することの意味は、単に「隠れたカリキュラムの二重襲」に求められるものではない。教師が「隠れたカリキュラム」の存在論的な意義を自覚し、そのことを常に意識することによって、教師と子どもたちとの本来の関係性—教師が伝えたかった言葉、「真意」がそのまま子どもたちの心の内儀に届くような信頼関係を—を如何に築いていくのかということが大切なのである。

注

- 1) 教育課程についての存在論的なアプローチによる先行研究としては、安彦忠彦(2004)「教育課程の哲学的思想的原理の検討 (1)存在論的基礎」『教育課程編成論—学校で何を学ぶか—』を挙げることができる。この著書において、安彦は、教育課程をどのようなものとして編成するのかを最も基礎的なところから問う必要性を説く。教育課程の哲学的・思想的な立場から考察することは、教育課程の原理的な考え方に立ち返ることで、教育の中立性という観点からも必要なことである。(安彦2004: 16-22頁)
- 2) 安彦忠彦が提唱した教育課程における哲学的思想的原理の検討における存在論的考察は、日常生活世界における学校教育のカリキュラムとして、「何を」教えるのか、また「内容としていかなる存在物を」教えるのかということについての先進的な試みであるが、本稿では、「何を」といった、存在者性に注目する存在的領野として捉えて、その領野が存在論的な次元と異なるものと考え、カリキュラムにおける「存在論」的な領野における、とりわけ「隠れたカリキュラム」に注目して論を展開していく。
- 3) ハイデガーは、主著『存在と時間』、Heidegger, M (1984) *Sein und Zeit*. 15Auf.Tübingenにおいて、「存在物」のみならず、人間も含めたあらゆる存在しているものを「存在者(das Seiende)」と呼んでいるが、この論文ではハイデガーの「存在者」についての考え方を前提として、「存在物」(存在者)を規定するもの、すなわち、存在そのものに定位しつつ、人間存在についての基礎的存在論の考え方を前提として考察を試みる。基礎的存在論における現存在分析をヒドゥン・カリキュラム論に援用することは、世界内存在としての子どもの在り方と、教師の在り方との実存論的な観点から捉え直すものであり、ジャクソン(Jackson, P.W.)たちの実践的な授業研究としてのヒドゥン・カリキュラム論とは異なる哲学的アプローチとして提示可能であると考える。以下、本稿中では、*Sein und Zeit*をSZとし、その後には頁数を記す。
- 4) 辻村公一(1991)「五 真性而非真性」『ハイデッガーの思索』における、辻村のハイデガー解釈による根

源的眞性の考え方を参考にして、現存在の在り方の一つである認識が、その対象がある通りに、その通りに (so-wire) その対象を「発見する (entdecken)」ことの他はあり得ないという立場から隠れたカリキュラム論を展開しようという試みである。(辻村1991: 209-218頁)

- 5) ここでは、ハイデガーの「隠れなさ (*ἀλήθεια* [非隠蔽性]) としての開け」についての見識を手掛かりとして、教師が発する言葉の「真意」を受け取ることのできる子どもたちの開けた感情についての解釈学的考察を行っている。(辻村1991: 245頁参照)
- 6) ハイデガーの『真理の本質について』, Heidegger, M (1986) *Vom Wesen der Wahrheit*. 7Auf. Frankfurt am Main において、伝統的な真理についての定義が陳述と事柄とに一致することが説かれているが、本稿では、この真理論の考え方の応用が許されるのならば、例えば、カリキュラム論においては、言明と提示物との一致として解釈し直すことによって、「顕在的なカリキュラム」についての存在論的考察が成立すると考える。(Heidegger, M 1986: 3-4 頁) 以下、本稿中では、*Vom Wesen der Wahrheit* を VWW とし、その後には頁数を記す。
- 7) この言葉は、オットー・ペゲラーの『ハイデガーの思惟の道』Pöggeler, O (1983) *Der Denkweg Martin Heidegger*. におけるハイデガーの著作『真理の本質について』の解釈であるが、ペゲラーは、表象作用においては、一あるいは行為や働きといった、真理の他の遂行においてもまた「開け (Offenes)」のうちに立つという態度が、その際、「開き示されたもの (das Offenbare)」に、つまり「現前するもの」もしくは「存在するもの」に固着するような態度が、遂行されると指摘する。(Pöggeler, O 1983: 96)
- 8) ハイデガーの思惟を解釈した辻村公一の「覆蔵 (Verbergung)」あるいは「隠蔽」、「隠れ」についての捉え方から「隠れたカリキュラム」の二種類の在り方を、存在論的アプローチによるカリキュラム論として、すなわち、「仮象としての隠れたカリキュラム」と、子どもの「開けの元初としての隠れたカリキュラム」として再構成し直している。(辻村1991: 238-239頁)
- 9) 横藤雅人・武藤久慶『「かくれたカリキュラム」発見・改善ガイド』35頁より、一部修正・加筆している。以下「事例資料」とし、その後には頁数を記す。このガイドブックでは、学級崩壊が叫ばれている昨今、学校現場の実践的な声を基調として丁寧に「隠れたカリキュラム」についての分析・解明がなされている。本稿では、その事例資料を手掛かりとして「隠れたカリキュラム」を存在論的に考察する。
- 10) ここでは、「世界内存在可能 (Seinkönnen-in-der-Welt)」ということ、子ども自らが学校内という空間に拘束されながらも、自らの存在を確かめるべく、自らを企てる、そういう子どもの存在の可能性として捉えている。
- 11) 学校生活の中で子ども自身が自らの存在に気づくという根本事実を成立させる「生活世界 (Lebenswelt)」において、子どもを「開放 (Freigabe)」するための教室の雰囲気、教室の存在論的地平の開示について問わなければならない。この点については、ハイデガーとフッサール両者の観点から存在論的地平の構造を明らかにする必要がある。
- 12) 授業中に、教師をあだ名で呼ばせないということは、子どもたちに「けじめ」授業時間に対する意識づけという意味では有効であるが、特別な支援が必要な子どもに対しては、あだ名で呼ばせる方が、その子どもの学校生活での営みがしやすい場合も考えられる。
- 13) 「空談 (Gerede)」は、日常的な人間存在の存在様式であり、学校空間においても、必要なことである。しかし、日常的に教師が子どもたちに対してコミュニケーションを円滑にするための言葉がけが「説教」に変容したとき、その教師の言葉は「開けの元初としての隠れたカリキュラム」として作動する可能性を持つ教師の「真意」を伝える「語り (Rede)」として子どもたちには受け取れなくなっているということである。
- 14) 学校生活において、子どもたちの多くは、普段の平均的な学校のあり様をすでに解釈・理解していて、教師からすでに理解している同じような内容を説かれること、内容が予測できる平板なものになっていることへの慣れの状態から去来する、教師の「説教」に対する拒絶・惰性を繰り返す状況にある。
- 15) ワークシートに向かっている子どもの姿自体は、既存の自己を超出して、自己の可能性に向けて、ワークシートを完成させるべく挑む、そういう本来的な実存、本来あるべき自らの存在の在り方として捉え直すことができる。
- 16) すでに「顕在的なカリキュラム」によって学校生活を制約させているが、そのような平均化・標準化され

た「顕在的なカリキュラム」を子どもたちが拒絶することなく、そのカリキュラムを超えて、本来的なカリキュラム、すなわち、「開けの元初としてのカリキュラム」へと教師は導かなければならない。

- 17) 今後の課題としては、例えば、教師が物事の「真意・真性」を伝える「隠れなさ (*ἀλήθεια* [非隠蔽性])」としての開けを可能にするための条件としての「教室そのものが開かれてあること」を、ジャクソン (Jackson, P.W.) などの授業観察を通した「ヒドウン・カリキュラム (hidden curriculum)」との比較研究に定位して論述していく必要がある。

引用・参考文献

- 1) Heidegger, M (1984) *Sein und Zeit*. 15Auf.Tübingen.
- 2) Heidegger, M (1986) *Vom Wesen der Wahrheit*. 7Auf. Frankfurt am Main.
- 3) Pöggeler, O (1983) *Der Denkweg Martin Heidegger*. 2Auf.Pfullingen.
- 4) 辻村公一(1991)『ハイデッガーの思索』創文社
- 5) 安彦忠彦(2004)『教育課程編成論—学校で何を学ぶか—』放送大学教育振興会
- 6) 広岡義之〔編著〕(2010)『新しい教育課程論』ミネルヴァ書房
- 7) 広岡義之〔編著〕(2016)『はじめて学ぶ教育課程』ミネルヴァ書房
- 8) 横藤雅人・武藤久慶(2014)『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
- 9) 田中耕治〔執筆代表〕(2009)『新しい時代の教育課程(改訂版)』有斐閣アルマ
- 10) 小川 侃(2000)『風の現象学と雰囲気』晃洋書房

Keywords : 存在論的教育課程論, 隠れたカリキュラム, 顕在的なカリキュラム, アレーテシア, ハイデッガー