

## フランツ・フィッシャーのカリキュラム論<sup>1)</sup>

### ——学問知と教育カテゴリーの関連——

今 井 重 孝\*

#### 1 はじめに

各教科の教育内容をどう構成するかという問題を、部分カリキュラムの問題、全体としてどんな科目を教えるべきかという問題を、全体カリキュラムの問題と名付けることにする。従来の教育課程審議会の活動を見て目につくのは、教科のエゴが前面に出て、いかなる教育理念に基づいて、全体カリキュラムを構成するのかという最も重要な議論がなされていないことである。この問題に参与することが、カリキュラム研究の重要課題の一つであると考えられる。こうした、課題意識に基づいて、フィッシャーの全体カリキュラム論をここに取り上げることにした。

全体カリキュラム論の系譜自体まだ書かれていないが、概略以下のように素描できるのではなかろうか。

ギリシャの時代は、音楽的、体育的教育カノン<sup>2)</sup>が支配していた<sup>3)</sup>。プラトンの国家<sup>4)</sup>は、この時代における一つの全体カリキュラム論と見られるが、基本的には、音楽的、体育的教育カノンのヴァリエーションと見られる。

その後、中世になると三学四科が中等レベルの全体カリキュラムを構成することになる<sup>5)</sup>。三学は言語的教科、四科は数的教科と見ることができる<sup>6)</sup>から、中世は言語的数的カノンが支配的であったと特徴づけることができる。その後、三学四科の伝統は古典語中心の人文主義的カノンとなり、さらに科学革命により、実科が教育内容に入り込み、実科のカノンと人文的カノンの対立抗争が生じる。やがて、実科は人文的カノンの中に取り込まれていく。

他方、中等教育の大衆化に伴い、生活への準備が教育目標として浮上し、家庭科等の生活教科あるいは職業教科が付け加わり現在の教科群が成立している。こうした状況の中で、例えば、フェニックスによる意味の領域論<sup>7)</sup>、ハーストによる知識の形態論<sup>8)</sup>、ヴィルヘルムの知識の地平論<sup>9)</sup>等さまざまな全体カリキュラム論の試みがなされている。これらの試みはエリート教育理念と完成教育理念の統合としてのマス進学準備段階の教育理念を新しく生み出そうとする試みと位置づけることが出来るというのが我々の基本的な立場である<sup>10)</sup>。このマス進学準備段階の全体カリキュラム構想こそ現在最も緊急に必要とされているものである。ここでは、そうした新しい全体カリキュラム論として、従来忘れられてはいるが最も将来性があると思われるフィッシャーの全体カリキュラム論を取り上げる。

#### 2 フィッシャーの経歴

フィッシャーは1929年5月20日南オーストリアに生まれた。1949年から1954年までウィーン大学で哲学を学ぶ。ヨゼフ・デルボラフが、テオドル・リットの後任として、1955年ボン大学に赴任した時、ウィーンから助手として呼び寄せられる。フィッシャーは1956年「類似性問題に関する体系的研究」のテーマでウィーン大学から博士の学位を得ている。この中で、彼はカント、ヘーゲル、シェリングを越えるべく独自の哲学的立場を打ち出す。1956年からフィッシャーは、「学問体系における教育カテゴリーの叙述」(教授資格論文)の研究を始める。しかし、1960年に未完成のまま突然研究を中断する。中断するまでの間、彼は、助手という身分でありながら学生に信望が厚

\* 本学教養助教授

く、フィッシャーの教育カテゴリーの考えを基に学生の博士論文を指導した。中でも、農業教育を扱ったローゼマリー・フォン・シュヴァイツァーの論文、体育を扱ったナットケンパーの論文は、フィッシャーの教育カテゴリー論を具体化したものである。

教育カテゴリー研究を中断した1960年、フィッシャーは、リットの80歳記念論文集の中で「自己のアポリア」という論文を書き、全ての反省哲学を批判したため、ボン大学で不興を買う。その論文の延長で、「人間的なるもの、用語分析論」というテーマで教授資格を取ろうとするが拒否される。その後彼は実証哲学に沈潜し、“Proflexion und Reflexion. Philosophische Übungen zur Eingewöhnung der von sich reinen Gesellschaft”という著書を出した。しかし、理解されず、他の大学に移る試みも失敗する。1970年自由意志で命を断った<sup>11)</sup>。

### 3 フィッシャーの出発点

フィッシャーのカリキュラム論は、残念ながら教授資格論文として完成されなかった。しかし、幸いにしてその骨格については、1956年から60年に至る歩みをベナーとシュミート・コヴァルツィクが編集した“Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften”によって知ることができる。

全体カリキュラムの構成原理として、従来から、社会、子供、学問の三要素が挙げられている。進学準備段階のカリキュラムは、当然、学問中心、知識中心にならざるをえない。その点、とりわけフィッシャーは学問的知識と学校で教える学校知識の相互関係を根本的に反省する中から、全体カリキュラムの構成を考えようとしている点、きわめて示唆に富む。その際の鍵概念が「意味」である。フィッシャーは、存在の前提を反省したアリストテレスも、認識の前提を反省したカントも、反省自身を前提と見なしたヘーゲルもいずれも反省の可能性の条件そのものを問題にすることがなかったと批判し、意味の意味の分析こそが哲学の出発点となるべきであるとする<sup>12)</sup>。

意味の分析は、意味とは何かという問いによって始まるが、意味という言葉の意味はすでに暗黙のうちに了解されている。この暗黙に了解されていることをフィッシャーは、思念されている(gemeint)と表現する。この考え方は、マイケル・ポランニーの「暗黙知」の考え方<sup>13)</sup>、また井筒俊彦が指摘する「意味の深み」<sup>14)</sup>に通じる考え方であり、デカルトと以来の二元論的立場を越えうる可能性を秘めた考え方である。フェニックスもやはり「意味」の領域を問題にし、意味を量と質の二面に分け、量を単一的、概括的、包括的に分類し、質を形式と事実と規範に分類し両者をクロスさせることにより、象徴界、経験界、審美界、共和界、倫理界、通観界の6領域に分類しているが<sup>15)</sup>、思念された意味と語られた意味という形での深さの次元での発想が欠けている。

さて、こうした問題は、教育的現象とは何かを追求する際にもあらわれる。心理学的でも、生理学的でも、社会学的でもなくほかならぬ教育的な現象をいかにして認識するか。結局その場合も教育についての暗黙の思念された知識が存在することを認めざるをえなくなる。かくて、意味の分析はすべてその概念のあらわす思念された意味にぶつかることになる。

フィッシャーは、こうした哲学的立場に立って、学問の相互関係およびそれぞれの学問の教育的意味を分析しようとした。ザインを扱う学問知は、ゾレンを扱う教育といかなる関係にあるか、あるいは、ザインからゾレンをどうやって引き出すのか、という従来からの難問を、フィッシャーは次のように解決する。学問的知識というものは、一般的な言明を行うものであるが、この一般的な言明の背後には、考えている事柄、説明する事例、解明する出来事そのものについての思念された意味理解が潜んでいる。つまり学問における一般的な言明の背後には、具体的な確信が前提されているのである。この具体的な確信がなければ、そもそも一般的な言明は成立し得ない。この具体的な確信にはゾレンも含まれているのであるから、従って、学問的知識というのは、ゾレンを扱う教育的意味と弁証法的な関係にあるといえる。

では、学問の種類と教育との関係はどうなるのか。これについては、学問の種類は意味の具体性の水準の違いから生まれ、それぞれの水準においてそれに対応した教育カテゴリーがある考える。

それでは、フィッシャーは、学問の相互関係及び学問の種類と教育との関係をどのように考えたのであろうか。

まず学問の分類に関し、彼は、水平区分と垂直区分という区別を行っている。現実の中で行為する人間の知識の水準とでもいうべきものが、水平区分と呼ばれるもので以下の6つのレベルに分かれる。

#### 4 学問の水平区分

- (1) 前提として無媒介に与えられている現実 (Die vorausgesetzte unvermittelte Wirklichkeit) 思念されてはいるが、語られてはいない。
- (2) 無媒介な一般性 (Das Unmittelbar-Allgemeine)  
思念されたものを一般性において語る。この確信はまだ知識ではない。
- (3) 述語的な一般性 (Das Prädikativ-Allgemeine)  
無媒介な一般性の解明により知識が構成される。理解、説明により仮説が構成される。
- (4) 実定的な一般性 (Das Positiv-Allgemeine)  
現実との一致が問題となる。
- (5) 無媒介な具体性 (Das Unmittelbar-Konkrete)  
行為への移行は、動機を通して行われる。動機は、無媒介な具体性である。
- (6) 実定的な具体性 (Das Positiv-Konkrete)

現実の状況の中で動機を実現すること。生徒を、最後は実定的な具体性へと導くのが教育である。

前提として無媒介に与えられている現実とは、まだ言語化される以前ではあるけれども、なんとなく意味了解が行われている段階で、ハイデッガーの「世界」<sup>16)</sup>、フッサールの「地平」<sup>17)</sup>、ポランニーの「暗黙知」に相当する、と見られる。2番目の、無媒介な一般性とは、ヘーゲルのいう「いま」「ここ」に相当する事態と見られるが、「いま」「ここ」という一般性の段階では、感覚的確信はあるけれども、それは「いま」「ここ」という一般性において指し示されるだけで、説明はされず、知識とはなっていない。3番目の段階ではじめて、直接的な一般性が説明され、知識が成立し、仮説が立てられる。4番目には、その認識された知識が現実と一致するかどうかの問題とされる。具体的な場面における知識から行為への移行をうながすものは動機である。従って、行為への動機が、5番目に位置し無媒介な具体性と呼ばれる。最後にその動機を現実の状況の中で実現しなくてはならない。これこそが教育の目指すべき目標であり、実定的な具体性と呼ばれる。

#### 5 学問の水平区分と教育カテゴリー

フィッシャーは、以上のような知識の水平的区分に表1のようにそれぞれの教育カテゴリーを対応させる。

意味構造は、いわゆる現実と理論という場合の現実の位相、文章構造は、学問の水平的区分の位相、様態はそれに対応する教育カテゴリーの区分を示している。フィッシャーはそれぞれの教授学モデルはこのいずれかの次元に対応させることが

表1 教育カテゴリーの水平的シェマー

意味構造	様態	文章構造
現実 所与 (Gegebenes)	思念されたもの 確信 (Gewißheit)	前提 直接的——一般性
仮説 投げかけられたもの (Aufgegebenes)	知識 (Wissen)	述語的——一般性
動機 (Motiv)	良心 (Gewissen)	実定的——一般性
模範 (Vorbild)	実行 (Vollbringen)	直接的——具体性
	実行における正しさの証明 (Bezeugung)	実定的——具体性

できると述べていながら具体的に論述していないので、筆者がそれぞれの段階に教育学的思惟を対応させてみよう。

直接的な一般性つまり思念されてはいるが語られてはいない段階とは、教育学的思惟の最も無媒介な水準、暗黙知や、意識の地平を問題にする学問の次元である。この次元はデリダのいう差延(différance)<sup>18)</sup>されざるをえないものとしてしてしか扱えず、この部分まで踏み込んだ教育論は、精神分析的教育学、言説を常に脱構築し続けることによりそのもの自体に接近しようとするデリダのグラマトロジーなどの応用によって、あるいは、学習の学習より更に上の次元の学習、ベイトソンのいう学習II、学習IIIの概念<sup>19)</sup>等により今後切り開かれていく可能性がある。最も今後の発展可能性のある方向であると思われる。

二番目の思念されたものを一般性において語る段階は、日常言語の場をイメージすればよいと思われる。後期ヴィツゲンシュタインの言語ゲーム理論<sup>20)</sup>やオースティンらの日常言語学派<sup>21)</sup>の動きがこれにあてはまると思われる。あるいは日常性を分析しようとする現象学的社会学<sup>22)</sup>もここに位置づけることができよう。

三番目の段階は、自然科学モデルに基づく学問により蓄積された知識を操作する段階で、教育工学的アプローチ、行動主義的な到達目標論<sup>23)</sup>等がここに位置づけられるとみられる。

四番目の段階に関しては、従来のドイツの陶冶論が基本的にここに位置づけられよう。

五番目の段階の例は、今の所思い当たらない。六番目の段階は、コールバーグの道徳教育論<sup>24)</sup>等があてはまると見られる。

こうしたことから、このフィッシャーの区分は、示唆に富むといえる。

## 6 学問の垂直的区分

次に垂直的区分を見て見よう。フィッシャーのいう垂直的区分とは、学問種別分類にあたるものである。この区分は、基本的に、ある学問で思念されている前提が次の学問で言明され新しい前提が導き入れられるという形を取る。これにより、

最も根源的とされる意味そのものを扱う意味論から始まって、論理学、数学、物理学、生物学、心理学、社会学、歴史、法解釈、政治学、芸術、宗教へと至る学問の垂直区分がなされることになる。

さて、この区分をもう少し詳しく見てみよう。

始源は、最も抽象的であると同時に具体的なもののつまり木、石、動物といった意味すべてである。そこで意味を分析する意味論が一番最初に現れて来る。次にこの意味の意味を問題にすると、思念されたものと語られたものの一一致すなわちAはAであるという自己同一性、が現れて来る。ここから論理学が生じて来る。この同一性をさらに反省すると、そこからあるものと他のものとの関係が現れて来る。ここに順序が生まれ数的な関係が現れて来る。かくて数学が成立する。あるものと他のものの関係をさらに反省するとそこには、二つの物体間の空間における関係が前提されている。これを扱うのが物理学である。さらに今度は物体と物体の関係の意味を問うとそこに有機体相互の関係つまり目的行動が現れて来る。これを扱うのが生物学である。この目的行動がさらに反省されるとそこに心が生じることになる。ここに心を対象とする心理学が生まれることになる。心理学の前提は自己と自己との関係すなわち自己意識である。自己意識がさらに反省されるとそこに集合意識が見いだされ、ここから階級、集団といった集団の意識が対象となる。かくて社会学が生じて来る。社会学は、事象の客観的な叙述を目指す。しかし、この階級や集団の行動自身に対する価値判断の問題が次の反省の段階で現れて来る。かくて、資本主義、共産主義、全体主義といった歴史的価値評価を伴う歴史学が現れて来る。この歴史叙述を反省すると新たな価値の設定の問題が現れて来る。これを扱うのが政治学である。法解釈学は、何が正しい価値であるかを決定し、憲法は何が価値であるかを定める。さらにこの価値そのものを反省すると価値そのものを表出する芸術が生まれる。芸術においては価値そのものが具体的な芸術作品として示されることになる。この芸術作品をさらに反省するとそれを生み出す創造神が見いだされる。かくて宗教学、神学が生まれる。か

くて始まりは意味論終わりは神学となる。

## 7 学問の垂直区分と教育カテゴリー

以上の学問種別のそれぞれに、フィッシャーがエゴと自己と呼ぶ二つの教育カテゴリーがそれぞれ対応する。エゴと呼ばれるのは、その学問の地平にとどまって現実を理解する立場であり、自己と呼ばれるのは、その学問の前提への反省を伴うものをいうとされる。そこで、次に、それぞれの学問ごとに教育カテゴリーが以下のように整理されることになる。

意味論：意味論における思念されたものと、語られたものとの関係は、意味と言葉の関係である。言葉は媒介可能なものであり、意味は、純粹に無媒介なものである。エゴの観点から見れば、言語能力、言葉の正しさ、現実を解明するのに言葉を使用できること等があげられる。自己の観点からすれば、言葉が表現しているところの本質に従うかどうか、換言すれば、思ったことを正しく表現しているかどうか、嘘を言っていないかどうかといった領域が問題となる。

論理学：意味論において思念されたものが、論理学において語られることになる。つまり、論理学においては意味が定義され任意ではなくなる。意味論では、意味と言葉の関係が問題となったのに対し論理学では意味相互の関係が問題となる。エゴの観点からすると、論理的公理の助けを借りてあらゆる意味の相互関係を考え操作する能力が問題となる。自己との関係で言えば、論理を背後で支える対象にまで思索が届くかどうか問題となる。

数学：論理学において思念されていたものつまり意味相互の関係の意味が数学においては語られることになる。つまり単位の数量化によって語られることになる。これは順序によって示される。ここでは比例関係が問題となる。エゴから見れば、数学の助けを借りて関係を操作化することが問題となる。数的単位を様々に関連づけることが課題となる。自己からみれば、数学を可能にする前提を問題にする力が必要となる。数学の前提は、理想的な対象の関係からなる理性的世界である。こ

れを支える意識の分析すなわち現象学の世界に近づく能力が問題となる。

物理学：物理学においては数学において思念されていた内容が語られることになる。つまり、単位の数的関係を支える前提が、一次元、二次元、三次元、といった次元という形で語られることになる。つまり、数的関係を支える前提が物理的現象として扱われることになる。物理学において新に前提として導き入れられるのは、測定量間の関係法則である。エゴの観点から見れば、この段階は、空間の操作可能性、物の操作可能性、技術可能性を意味する。自己の観点から見れば、測定量的前提にあるものに眼を向けなければならない。つまり、生物的生命を持った自然に対して目を向ける力を養成しなければならない。

生物学：物理学の前提（思念されたもの）としての測定量間の関係すなわち自然を、生物学は語ることになる。すなわち、生命の機能として語ることになる。空間的な諸関係は今や生命維持、栄養補給、生殖といった生命機能として表現されることになる。そして代わりに前提として目的が導き入れられることになる。エゴの観点から見ると、養殖等のように生命機能を操作するということになるが、自己の観点から見ると前提とされている目的関係そのものを考慮することすなわち自ら生命を感じることが重要となる。

心理学：生物学で前提されている（思念されている）目的関係は、心理学において振舞いとして語られることになる。人間は本能に導かれる動物と異なり目的設定を自らの意識の中に持ち込む。その際前提として、心、人格、自ら行為するものすなわち自己と自己との関係が持ち込まれる。エゴの観点からすれば、振舞いを行為の不変性によって操作するということになる。自己の観点からすれば、目的を自己に関係付け自ら行為するということになる。

社会学：心理学において前提されていた自己と人（Person）との関係が社会学においては人間間の関係として、つまり個人の不変な振舞いとして、集団間の不変な振舞いとして語られる。社会学としては、人と人との関係が機能的に把握されるが、

機能を越えた人間相互の関係は思念されたままにとどまる。エゴの観点から見れば、人間は単なる社会的存在として、操作される存在となり、自己の観点から見れば、社会の良心に耳を傾ける存在となる。

歴史学：社会学において思念された機能を越えた人間相互間の関係は、歴史学において歴史的な出来事としての個々人の行為として語られることになる。ここで思念されたものとして現れるのは、個々の行為を規定する歴史を越えた価値である。歴史学は、歴史的な個々の動機については語るがその背後にある歴史を越えた価値については、思念された状態にとどまる。エゴの観点から見れば、歴史を理解し操作することが問題となり、自己の観点からすれば、歴史を越えた価値に眼を向けることが問題となる。

法科学：歴史学において思念されたところの歴史を越えた価値は、法システムにおいて、言明の対象となる。すなわち法律という形で価値そのものが言明される。その際、思念されているのは語られた法律の正しさ、価値の正しさである。エゴの観点からすれば遵法が問題となり自己の観点からすれば法そのものの正しさが問題とされる。

政治科学：法律において思念されている法律を支える正しさそのものが言明の対象となる。つまり、政治学においては、政治を動かす価値システムが問題とされる。そこで思念されているのは、価値システムを支える価値である。エゴの観点から見れば、政治を動かす価値体系すなわちイデオロギーを信奉することになり、自己の観点からすれば、価値の変革に開かれた自己が問題となる。

芸術学：評価の理念は芸術作品の解釈に具象化される。その際、具象化された芸術作品を支える価値が思念されたものとして現れる。エゴの観点からすれば、価値の具象化を味わうことになり、自己の観点からすれば、その芸術を支える価値を理解することになる。

神学：価値そのものは、神学において言明される。ここでは、自ら意味を生み出すもの（＝神）が人間の言葉で語られている。そこで思念されているのは自ら意味を生み出すところのものである。

エゴの観点から見れば、信仰の規範を守ることになり、自己の観点からすれば、自己の内部によってではなく、おのずから生み出された意味に根拠づけられた希望を持つことになる。

以上の諸点を簡単に図示すると表2のようになる。

こうした意味論から神学に至る動き全体を経験させることが実定的な一般教育の内容であるとされる。前提の反省により前提が明るみに出されるという動きが、教育カテゴリーとしてはエゴから自己へという動きがカリキュラムの内容を構成することになる。

## 8 ま と め

(1) フィヒテの知識学を思わせる論の展開はなかなか興味深い。経験科学優位の現在の知識界においては、普遍的な説得力は持たないかもしれない。例えば、化学はなぜ含まれないのか、天文学は、経済学はといった反論が有り得るからである。ただ、思念されたものと語られたものの弁証法の具体的展開には異論がありえようとも、その学問の暗黙の前提を明らかにすることにより科学と価値判断、実践、現実との間が媒介されるという思想は発展させうるのではなかろうか。この発想は、部分カリキュラムの構成なかんづく教科カリキュラムの形成の原理としてきわめて重要であると考えられる。例えば、1989年に告示された高等学校学習指導要領の理科のところをみると、「環境問題や科学技術の進歩と人間生活にかかわる内容等については、自然科学的な見地から取り扱うこと。」<sup>25)</sup>とわざわざ述べられているが、自然科学的な見方そのものの限界、その暗黙の前提を教えなくてよいといっているに等しい。こうした姿勢が改められる必要があるだろう。

(2) 意味の弁証法を別としても、抽象から具体へという学問の並べ方は全体カリキュラムを考える場合の一つの有力な方法といえるのではない。従来学問の相互関係について考えられることが少なすぎたのではない。こうした考え方をもし教育課程審議会が採用したとすれば、教科の相互関係のありかたを問題にせざるをえなくなるは

表 2

	思念されたもの	語られたもの	エゴ	自己
意味論	意味 (Bedeutung)	言葉 (Wort)	言語能力 (Sprachfertigkeit)	本質との一致 (Wesensentsprechung)
論理学	アイデンティティ (Identität)	関係, 定義	思考能力 (Denkfertigkeit)	対象との一致 (Gegenstandsentsprechung)
数学	順序, 単位の数量化 (Reihe, Figation der Einheiten)	単位 (Einheiten)	操作能力 (Operationale Fertigkeit)	理性的宇宙 (Kosmos noetos)
物理学	質量関係 (Maßverhältnisse)	次元 (Dimensionen)	空間の操作可能性 (Manipulierbarkeit des Raumes)	自然的宇宙 (Kosmos der Natur, Physis)
生物学	目的関係 (Zweckzusammenhang)	生命機能 (Lebensfunktionen)	生命の操作可能性 (Manipulierbarkeit des Lebens)	自己の生命 (Selber-Lebendigkeit)
心理学	人格 (Person)	行為の不変性 (Invaianz des Verhaltens)	心の操作可能性 (M...der Psyche)	自己の行動 (Sich-selber-Verhalten der Person)
社会学	社会 (Gemeinschaft)	人間関係の不変性 (Invarienz Zwischen Menschlicher Verhältnisse)	社会関係の操作可能性 (M...der gesellschaftlichen Verhältnisse)	社会の要請 (Anspruch der Gemeinschaft)
歴史	歴史的動きの根拠 (Beweggründe als übergeschichtliche Werte)	行為, 出来事 (Handlungen, Ereignisse)	歴史主義 (Historismus)	未来への価値実現 (Verwirklichung übergeschichtlicher Werte in die Zukunft)
法解釈	正義 (Gerechtigkeit)	実定法の規範 (Normen des positiven Rechts)	法にかなう (Rechtsentsprechung)	法の探求 (Rechtssuche unter dem Anspruch der Gerechtigkeit)
政治学	価値 (Werte)	価値システム (Wertsystem)	ドグマの支持 (dogmatischer Anhänger einer Ideologie)	価値変化に開かれた自己 (Werte veränderundes und Werte verwirklichendes Subjekt in der Gemeinschaft)
芸術	価値 (Werten)	価値の具象化 (Anschauung des Wertens)	価値実現 (um Wertvollzüge wissendes Ich)	価値に捉えられた自己 (vom Werten betroffenes Ich)
宗教	自己から生まれる価値 (Sinn aus sich selber)	自己から生まれる価値の人間による言語化 (menschliches Wort vom Sinn aus sich selber)	信仰規範を信じる自己 (der Glaubensnorm sich fügendes Ich (Pharisäer))	自己ではなく意味そのものに根拠づけられた希望 (nicht im Ich, sondern im Sinn aus sich selbst begründete Hoffnung)

ずである。生物学と心理学の関係や社会学と歴史の関係など教科の境界領域の問題が新しく教育課程の問題として浮かび上がって来るはずである。かつて、一時、経験カリキュラムが喧伝された折りに、相関カリキュラムが試みられたことがあったが、これは、経験を中核とした考え方で、学問の構造から教科の相関を図ろうとしたものではなかった。ここに、新しい教育課程編成の可能性が開かれるはずである。

(3) 現在の知的風土においては、何らかの経験科学的な根拠がカリキュラム論にも要求されるので、学問の陶冶機能を実証的に研究することも大切ではなかろうか。例えば、物理を学んだ研究者と工学を学んだ研究者、あるいは化学を学んだ研究者の人間類型の違いによりその学問がどういう人間を形成し易いかということがわかるのではないか。フィッシャーの理論も経験科学調査によって裏付けられる必要があるだろう。こうした研究により、学問の水平的区分すなわち、思念されたものから確信、知識、良心、実行、実行における正しさの証明という様態の変化が例えば物理学においてどうであるかといったことが明らかとなり、物理的知識が人間のいかなる道徳性向を生み出す傾向にあるかが知られるのではないか。それをはっきりすれば、その結果との関係で物理学の教えに倫理を加える等の必要性が認められることになるかもしれない。

(4) フィッシャーのカリキュラム論は、カリキュラムの3要素を無視しているとの印象を与えたかもしれないが、子供の発達段階に対する考慮がないわけではなく、子供、若者、青年、大人といった段階により、実定的一般性が、個々の状況において具体化されるされかたが異なるとの見解を表明し、また若干敷衍してもいる。とはいえ、基本的には学問中心カリキュラムといえるものであり、学問(科学)の陶冶性を追求しているという点で、ヘンティヒやヴィルヘルム、ブランケルツらのカリキュラム論<sup>26)</sup>と同様、マス進学準備段階の新しいカリキュラム論と位置づけることができる。マス進学準備段階にある日本の中等学校は、基本的に大学進学を目指したカリキュラムにせざる

るをえないわけであり、その意味で学問カリキュラムをモデルにせざるをえない。高校社会科が解体され公民科と地理歴史科に分かれたことが1889年改訂の中で大きな関心を引いたが、これは、日本の高校が大学進学を前提にカリキュラムを作成せざるをえない以上、学問中心になるのはやむをえぬ措置であると解釈できる。問題は、通常批判されるように<sup>27)</sup>、社会科の解体に問題があるのではなく、各教科の内部構造及び、いかなる親学問をモデルに新たな科目を設定するのか、公民と地理歴史という区分でよいか、経験カリキュラムをモデルとした総合社会科ではなく社会学という親学問に則った新教科であるべきではないか、といった議論がなされるべきであったといえる。こうした議論がなされていれば、いかなる学問をいかなる理由で高校で教えるべきかという根源的な問いが提起されることになったはずである。

#### 注

- 1) この小論は、「知られざるカリキュラム理論——F. フィッシャーの遺産」と題して、日本カリキュラム学会第2回大会(1991年7月、於：名古屋大学)に発表した際の発表原稿に手を加えたものである。
- 2) カノンとは、必ず学ばなければならない教科群のことをいう。
- 3) H.I. マルー著、横尾壮英・飯尾都人・岩村清太訳『古代教育文化史』(岩波書店、1985年)173頁にこうある。「体育と音楽——それはギリシア教育がもつアルカイック期の二つの特性であり、ヘレニズム期に入ると二つながら消え去っていく。」
- 4) Platon: Sämtliche Werke 3 Phaidon, Politeia (Rowohlt, 1958)
- 5) A. Dolch: Lehrplan des Abendlandes. 2 1/2 Jahrtausende seiner Geschichte (A. Henn Verlag, 1971<sup>3)</sup>) S. 124ff.
- 6) ヨーゼフ・デルボラフ著、小笠原道雄・今井重孝訳『教育学思考のパラダイム転換』(玉川大学出版部、1987年)116頁参照。
- 7) P.H. フェニックス著、佐野安仁・吉田謙二・沢田允夫訳『意味の領域——一般教育の考察』(晃洋書房、1980年)。
- 8) P.H. Hirst: Knowledge and the Curriculum (Routledge & Kegan Paul, 1974)。
- 9) Theodor Wilhelm: Theorie der Schule (J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 1969<sup>2)</sup>)。なお拙著『中等教育改革研究——ドイツギムナジウム上級段階改革の事例』(風間書房、1993年2月刊行予



- 定) 参照。
- 10) 拙稿「中等教育の類型的把握の試み——日, 米, 英, 西独, 仏」『教育社会学研究第 46 集』(東洋館, 1990 年) 参照。エリート教育理念とは 19 世紀ヨーロッパに完成された, リセ, パブリックスクール, ギムナジウムといったエリート中等教育機関を支えた理念のことを指す。完成教育理念とは, 20 世紀アメリカのハイスクールにおいて具体化された中等教育理念で, 上級学校への進学ではなく社会への旅立ちを前提にして中等教育カリキュラムを構成しようとする理念をさす。マス進学準備段階とは, 大学進学者の数が増大し中等教育の卒業者の多くが進学を目指すようになった段階を指す。
  - 11) Wolfdietrich Schmied-Kowarzick: Fischers Konzeption der Bildungskategorien in ihren Bezügen zur Bildungslehre von Litt und Derbolav In: Franz Fischer: Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften (Henn, 1975) S. 163-8.
  - 12) Franz Fischer: a.a.O. S.61.
  - 13) 栗本慎一郎『意味と生命』(青土社, 1988 年)。ポランニーの最もよく理解者の一人と思われる栗本氏は, 暗黙知について, 「我々が言語に意味付与して語りうる以上のことを既に知っているということ」(同書, 18 頁) と表現している。
  - 14) 井筒俊彦『意味の深みへ——東洋哲学の水位』岩波書店, 1985。井筒氏によれば, 事物が原則的にはっきりとして輪郭線によって区別された日常的経験の世界すなわち表層意識の世界は, 観相を深めることにより深層意識の中に降りて行くとともに事物の境界は流動的となりイマージュの世界へさらには渾沌状態へと変化し最後は無の境地に達するとされる。氏は言う, 「この意味での『無』——『無心』(禅), 『空』(大乘仏教), 『無相ブラフマン』(ヴェーダダ), 『エーン・ソーフ』(カッパーラー), 『無名』(老子), 『絶対的一』(イスラーム)等々, その名は実に様々ですが——いずれも意識のゼロ・ポイント」の境地を示唆する点で一致している。(同書 36 頁)
  - 15) フェニックス, 前掲書, 26-29 頁。
  - 16) Martin Heidegger: Sein und Zeit (Max Niemeyer Verlag, 1972) S.63ff. 「世界内存在」という有名なハイデッガーの用語に示されている世界は, 「実際のダーザインがこのものとして『その中で』『生活している』ところのものである」(a.a.O. S.65) と規定されている。
  - 17) Edmund Husserl: Ideen zu einer reinen Phänomenologie und Phenomenologischen Philosophie Erstes Buch (Martinus Nijhoff, 1950) S. 199ff. フッサールは, 体験は, その背景に明瞭さと曖昧さを相対的に区別するような未注意の地平を持っているという。(a.a.O. S.201)
  - 18) 言葉で表現されるものと当のそれ自体のものズレが常に先へ先へと繰り延べられ, 合一しないことを, デリダは差延と表現する。詳しくは, デリダ, 足立和浩訳『根源の彼方に——グラマトロジーについて——上』(現代思潮社, 1989 年)の記者あとがき(1)参照。
  - 19) ベイトソンはゼロ学習, 学習 I, 学習 II, 学習 III を区別している。ゼロ学習とは刺激と反応の関係が固定しており一定の刺激に対して常に同じ反応がなされる状態をいう。学習 I というのはある刺激に対する反応の変化が起こった場合をいう。オペラント条件付け等の古典的な学習理論の扱った学習がこれに入る。この学習は, ある一つの選択肢群の中の選択に変化が起こった場合である。学習 II とは, 選択肢群自身が他の選択肢群と取り替えられる場合である。学習の学習, 学習についての学習がこれに入る。学習 III とはさらに一段上の段階で, 選択肢群自体の入れ替えが自由にできる状態で, 禅の悟りの境地のように主観や自己自体が溶融するような状態をさす。(グレゴリー・ベイトソン, 佐藤良明訳『精神の生態学』(思索社, 1990 年), 238-257, 382-419 頁)
  - 20) 真理を論理と現実との対応によって保証できると考えていた前期のヴィツゲンシュタインはやがて, その限界に気づき日常言語の分析に進む。彼は, 日常言語の交わされる状況が, ある社会的合意に則った言語ゲームとみなすに至る。後期ヴィツゲンシュタインは, 真理はつまるところ, 科学の中にはなくそれを支える日々の言語活動の中にあると考えるわけである。なお, 丸山恭司「ヴィツゲンシュタインの言語ゲーム論とその教育学的意義——教育論としての言語ゲーム論における『理解』と『知識』——」『教育哲学研究』第 65 号, 1992 年, 41-54 頁, 参照。
  - 21) 例えば, J.L. オースティン, 坂本百大訳『言語と行為』(大修館書店, 1985 年) 参照。
  - 22) アルフレッド・シュッツ, 森川・浜訳『現象学的社会学』(紀伊国屋書店, 1980 年), バーガー, ルックマン共著, 山口節郎訳『日常世界の構成』(新曜社, 1977 年) 等。
  - 23) 例えば, ブルーム, ヘスティングス, マドゥス共著, 梶田毅一, 渋谷憲一, 藤田恵璽共訳『教育評価法ハンドブック』(第一法規, 1977 年)。
  - 24) ローレンス・コールバーグ, 岩佐信道訳『道徳性の発達と道徳教育』(広池学園出版部, 1987 年)。
  - 25) 『高等学校学習指導要領』(文部省, 1989 年), 87 頁。
  - 26) 三者のカリキュラム論については, 拙著『中等教育改革研究——ドイツギムナジウム上級段階改革の事例』(風間書房, 1993 年 2 月刊行予定) 第三部第一章参照。
  - 27) 例えば, 梅原利夫『こどものための教育課程』(青木書店, 1988 年)は, 教育課程の論理ではなく政治主義的論理の介入により社会科が解体されたと評価している。(同書, 246 頁)