

P. H. フェニックスの教育課程論における「領域」についての一考察

— 「個人的知識」の概念を手がかりとして —

滝沢利直*

A Study on the “realms” in the Curriculum Theory of P.H.Phenix
— As a Clue to the Concept of “Personal Knowledge” —

Toshinao TAKIZAWA*

The idea that education system is the same as factory capacity should be criticized because the idea implies a person as a subject and productions from factory as objects are reversal. I always emphasize the meaning of human life. The curriculum based on the factory system will entail learners' feeling of loss and starting point of educating autonomy will be missing. To figure out solutions, this paper discusses a philosophy of curriculum by P. H. Phenix. He always studied curriculum from the point of view of 'concept of essential meanings.' He also focused on 'personal knowledge' which everyone has. These are his foundation of the philosophy. Based on these two dimensions, he claimed the concept of meanings to the curriculum design. His theory influences today's general education system; especially the necessity of setting fields in school curriculum.

1 はじめに

教育課程とは、組織体の目指す目的を実現するために独自の意図性と計画性のもとに教育の内容を組織しそれを展開する過程の謂いである。人間が生きる過程においてこの教育課程が人間形成の手段としてはたらくことが目指されている。この形成過程における教育課程は、その組織体（例えば、学校という機関・組織）の独自の役割、内部的要因によって多様である。発達段階、地域性、準拠の母体特性によって多様である。また一方では、時代や社会からの期待や要請という言わば外的要因に応じて基準を定位していくことが求められる。過去のエデュケーション行政の歴史的変遷をみるまでもなく、近代以降のその歴史は様々な方向性を目指しながら変遷してきた。いつの時代もその多様多層な力学が教育課程の組織と編成を規定してきた。学校教育という機関・組織においても同様である。

今日の学校教育における教育課程の基準や方針は、例えば、教育基本法、学校教育法、学校教育法施行規則、学習指導要領、さらには、それらの根拠ともなっている中央教育審議会等の諮問会議等の答申等に拠ることができる。未来を見据えた指針と基準が示されている。このようにつねに我々は内的要因と外的要因を深く理解しながら教育課程の在り方を問い続けているといえるだろう。

いうまでもなく教育課程は学習者のために存在するものである。ところが、過去においては人間の為に組

織展開されたはずのエデュケーションが、否定的に評価されることもまた事実であったのである。教育成果の評価がどういう観点から為されたかによっても異なってくる。また評価方法は調査による数値化と定量分析手法によってなされるものから質的研究というアプローチまで多様である。そこで筆者は、人間の存在性という観点から批評した教育課程論について検討したい。人間の存在の一回性、独自性への配慮に力点を置いた教育課程論である。人間形成がモノの生産計画と生産結果と同様のプログラム化やシステム化として対象化されていないかどうか、という批評検討である。それは、主体である人間と手段である計画とが主賓転倒しているのではないかという問いかけである。その際の批判する観点は「人間にとっての意味」であると筆者には思われる。一生懸命にみなが教育課程を案出し展開しても学習者（若いも若きも）の意味喪失に帰結したとしたら教育における自律の原点はみえにくくなっているということにもなってくる。

そこで本論文では、そういう観点で教育課程論を追究した物理学者、哲学者であり神学者であった P.H. フェニックスのエデュケーション論を検討する。彼は、「意味」という観点から追究している一人である。それは、誰でも有する「個人的知識 (personal knowledge)」に着目することによって「意味」成立の可能的条件をつかまえられるということである。その彼の探究から今日の教育課程論への示唆は何かを検討する。

* 東京工芸大学工学部基礎教育研究センター教授
2013 年 9 月 26 日 受理

2 フェニックスの教育課程論へのアイズナーの評価 —教育課程の哲学への評価

(1) カバレー・カリキュラム会議

教育学者アイズナー編著の『カリキュラム改革の争点—ウッズホール会議以後10年の発展』Confronting Curriculum reform edited by E.W.Eisner は、1969年5月にスタンフォード大学で開催されたカバレー・カリキュラム会議での報告である。ウッズホール会議以後の10年の経過を踏まえての報告である。ウッズホール会議では、米ソの緊張関係のなかでの教育の現代化が指向された。カリキュラム（教育課程）も最新の科学の反映を主目的として検討された。このムーブメントが必ずしも好ましい結果は生まなかった。たとえばシルバーマンも「教室の危機」として当時のアメリカの教育状況を批判している。¹⁾

アイズナーは、教育課程の課題をウッズホール会議以後の動向からして次のように批評している。「学校の教育プログラムを作成する最善の方法は、各教科のプログラムを、ばらばらに開発することではない。全体的なカリキュラム計画とは無関係に、それぞれの教科のカリキュラムを開発しておいて、実施するときには、開発されたカリキュラムの名声や評判によって、実施すべきかどうか決めればよい、といった視野の狭い考え方がある。このような便宜的な方法は、確かに、無計画な都市開発と似ている。」²⁾と述べている。カリキュラムの改革が、様々な要因を考慮しそれらが相互に関連しているという計画的試みとして見直すことを改めて主張している。子どもの全体的な成長を考慮しながらカリキュラム開発をすることも重要であるという指摘である。ところが実際は、高等学校段階のカリキュラム開発が他の校種との相互の関係をあまり配慮しなかった。或いは、〈カリキュラムの内容こそ、主要なアカデミックな学問から引出されるべきである〉という仮説を受け入れ作成されているが、しかし、子どもの全体性、学校や地域の特性への考慮という観点が等閑視されていたこともあったのだ。

アイズナーは、この会議において改めてカリキュラム論を議論しようと指向したのである。カリキュラム・ジェネラリストの意見も大いに参照しようという姿勢が打ち出されている。

アイズナーはこの会議の諸報告のとりまとめをしたのだが、彼自身もまた『カリキュラムにおける意志決定に際して、常に、当面するディレンマ』と題して論究している。考えてみれば、教育には、そして、カリキュラム（教育課程）編成にはディレンマは生起するものである。アイズナーがこの報告で指摘するディレンマは主に二つあった。一つは、プログラムのもつ国家レベルの内容と地域・学校・学級レベルでの要求との調和は可能かどうかということ。もう一つは、カリキュラムにおける「バランス」のとれたカリキュラム

の開発である。たとえば、知識と情操のバランスをどのようにとるかということである。いずれのディレンマにあっても「意志決定」をしなければならない。

後者のディレンマの考察に関して、すなわち「バランス」の取り方に関しての考察において、教育学者で物理学者である P.H.フェニックスの考え方を次のように評している。すなわち、「知的教科および情操的教科の基礎的な核こそ、探求の場であり、知的教科や情操的教科のもつ考えや追求の仕方を理解することによって、教養のある人間が形成される、と論じている。」³⁾として、バランスの根拠を教養形成にしていると評した。さらには、「フェニックスは、人間というものは、みずからの準拠枠の中での感情を解釈しながら、経験から意味（ミーニング）を習得していくという。すなわちフェニックスが『意味の領域』と呼ぶものが、教科を構成する。したがって、学校のカリキュラムは、教養ある人間を形成するために、生徒を『意味の領域』に導き、生徒にその領域を構成する探究の方法と概念を与えるべきであるという。」⁴⁾と述べている。フェニックスが教育課程論を「バランス」という次元で深く考察しているというのである。このバランスという考え方に対して反論をするカリキュラム論者もその後再び出現している。ディレンマの再来である。

アイズナーが論究の際に参照したフェニックスの教育課程論における「意味の領域」を踏まえての教育課程の領域設定の本質を明らかにすることは意義のあることであると筆者は考える。いうまでもなく教育課程における「領域」の設定は恣意的といえども恣意的なものである。しかしそうだとすると、根拠や理由はあるのだ。物理学・哲学・神学を究めたフェニックスが教育学とりわけカリキュラム論を支える根拠を深く探究したのだ。今日においてカリキュラム論を再考する際に彼のいう「個人的知識（personal knowledge）」という概念がその根拠や理由として依拠できる意義をもつかどうかは要点である。彼はアイズナーが指摘するように「意味」とか「意味の領域」という鍵概念で教育課程論を提案しているのだが、その際「個人的知識」を大切にしたい。フェニックスはウッズホール会議の座長を務めた J.ブルーナーと同様に「学問中心カリキュラム」を標榜したといわれているが、たといえそうだとすると実は「カリキュラムの人間化」という観点を設定していたのではないかと。バランスのとり方の根拠を「個人的知識」に求めたのではないかと。

フェニックスに関する優れた先行研究が日本にもある。たとえば、日本での優れた先行研究の一つに阪尾隆司の研究がある。フェニックスが「学問中心カリキュラム」論者ではあるが、自己実現という謂わば「人間化」を指向した論者であることを、独自に明らかにしている⁵⁾。阪尾のこの先行研究も手がかりとしつつフェニックスの教育課程論を検討していく。

(2) 教育課程の「包括的展望」

「全体感を持続的にもつことは容易ではない。・・・人は自分が貢献している大きな流れについて、漠然と意識することはあっても、文明の全形態への自分の関係について持続的な研究や反省を行うのは稀である」⁶⁾とフェニックスは言う。フェニックスは、こういう視野の狭さは教育にも現れていると見る。例えば教育課程内でのそれぞれの学科内容との関係性が意識されているかどうかと問う。教育課程を個々の要素の伝統的な配列としてそのままに受け取っているという。だからそこに問われているのは、包括的形態を探究しなければならないということである。フェニックスは、因習の見解にとどまることなく教育の役目が人生観を広くし、関係性への洞察を深め、また、しきたりの生活から起こる視野の狭さを広げることであるとするのである。それは、「包括的な展望をもたらすことである」⁷⁾という。

フェニックスはこの包括的な展望が成立するには「教育課程の哲学」が必要であるという。そして教育課程の統合的な哲学が必要な理由を4点上げている。

1. 包括的展望は学習計画に何を取り入れ、何を除外すべきかを賢明に判断するという点で必要である。2. 人間は組織的全体である。単なる個別的部分の集合体ではない。学習の過程で多様な経験をもつが、学習計画が人間存在の全体性を目標とするときに、人間の成長に最もよく役立つ。3. 個人同様に社会としての共同体にも幅広い計画が必要である。だから学習の包括的な設計として作られた教育課程は共同体の基礎づくりになる。4. 他の科目との関連や対照によってその科目の特徴がさらによく理解される、の4点である。⁸⁾

(3) 教育課程の哲学の必要性

この包括的展望の必要性を主張したフェニックスは、人間とは「意味を経験する能力をもった生物である」という理解から主張しているのだ。人間の存在性は意味形態に存在するという。他の生物と異なってその形態は独自性をもっているということである。人間とは意味を探究する存在であるが、人間はもろい存在でもあるという。無価値、欲求不満、懐疑の態度に負けて、無意味に陥る存在でもある。そして彼はこの意味への脅威は、現代において実は激化していると見ていた。そして、その要因を4つ上げている。

1. 批判と懐疑の精神。この精神は科学の伝統であるが、すべての意味の真実性を疑問視するようになった。2. 複雑な相互依存社会。多様で複雑な社会関係は高度な専門化をもたらし、生活が非人間化、断片化された。3. 膨大な知識量。現代に生きる人間にそれらを習得すべく要請する。4. 生活条件の急激な変化が非永続感、不安感を一般化している。

破壊的な懐疑主義、非人格化と断片化、文化の過剰性や一過性の特性をもつ現代の生活。フェニックスは現代生活がもつこれらの無意味性の根源に注意を払っ

て教育課程の計画を行う指向を示していこうとしたのである。⁹⁾

教育が意味の探究に基礎づけられるとするフェニックスにとっては、教育課程の哲学の基本的目標は、意味の本質を解明することである。彼は、意味の経験は多種類あり、特定の或る意味だけを唯一の本質であると提示できるものではないと考えた。つまり意味一般の探究というより、複数の意味への考察を行い、意味の諸領域へと追究の方向を定めている。だから彼は「教育課程の哲学は意味領域の見取り図を作り、そこに重要な経験の種々なる可能性を図示し、各種の意味の領域を明確に区別し相互関係をつける必要がある」¹⁰⁾と主張する。

物理学・哲学・神学の研究を深めたフェニックスは、意味の基本形態を明らかにし、それに基づいて教育課程の範囲（スコープ）と学習順序（シークエンス）を明示していくことを指向した。フェニックスのこの追究においては、ブルーナーを参照しつつも必ずしもブルーナーとは同一の地平に立たないフェニックス独自の学問の領域論を提出している。一般的には両者とも教育課程論においては「学問中心カリキュラム」を唱えたと理解されている。両者の術語は確かに大いに共通性は持っている。だが、意味論においては相違しているのだ。

周知のようにウッズホール会議座長ブルーナーは、『教育の過程』（1960）において、学校教育での数学や科学の教育課程編成に熱心に取り組んできた科学者とともに討議し研究した成果を反映した。最先端の学問のそれぞれがもつ論理的形態の概念や基本概念を構造化して教育課程を編成することを主張している。謂わば教育内容の現代化を指向していた。量についても古い教育内容を吟味精選していくことを主張している。『教育の過程』でブルーナーは心理学者との協働もあり、学問の構造と認識の構造の関係性の探究を行っている。その相関性の発見が優れた科学者の継承者をアメリカ社会に輩出する現代化に資すると考えた。一方、フェニックスは『意味の領域』において、学問的知識の論理的形態という概念に基づいて一般教育課程に必要な哲学理論の展開に力点をおいて探究しているのである。学問の知識が形態や構造をもっていて、それらの代表的な様式の理解が学習指導に不可欠であるという考え方を提示した。人間の本性は意味に根ざし、人間の生活が意味の達成を指向している。そして人間の豊かな成長とは、合理性といわれる質の現れの単一な形態だけに局所化されるのではなく、むしろ「多様な意味の領域のなかで果たされる教育」が必要であるという立場なのである。¹¹⁾

人間の意味の豊穡化は、多様な意味の領域を経験することによって達成される。人間とはいつまでも学習によってこの豊穡化に生きるしかないのであろう。

3 6つの基本的な意味形態 一意味の領域

結論を先走って言うと、フェニックスの教育課程論には現象学的・実存的な意味の捉え方が基底にあって、子どもの個別性や実存性をふまえた教育課程論を提示したと筆者は考えている。彼は現象学的、実存的な意味の捉え方も意識しながら領域の設定を進めていると考えられる。

では、フェニックスによって提示された領域とは何か。人間のもつ理解力の様式を検討したフェニックスは、6つの基本的な意味形態が明らかに示せるとした。

象徴界とは、日常言語、数学、各種の非論証的象徴形式。構造は社会的に承認された形式と変更の法則をもっている。あらゆる意味の表示と伝達の道具として創造されたもの。事実や知覚形式のこと。

経験界とは、物理的世界・生物・人間の科学。この科学は、証拠や検証の一定の法則に従って、経験的真理として意味を表現する。抽象的な認知的知識に関心をもつ。

審美界とは、各種の芸術。観念的主観性の独自な対象化としての優れた事物の観照的知覚に関係している。理想化した美的知覚を表現する。

共知界とは、既存の概念と合致することのない独自の領域。フェニックスは、この形態はマイケル・ポラニーの「個人的知識 (personal knowledge)」とマルチン・ブーバーの「われーなんじ (I-Thou)」と近い関係にあるという。感情として捉えるとすれば「同情」に相似であるという。また、この個人的・関係的知識は、具体的で直接的で実存的であるという。それは相互主観的な理解を反映している。(ポラニーの個人的知識・暗黙知については、後に詳述する。)

倫理界とは、道徳的意味を含むものであり、責務として表示される。自由で責任のある熟慮された決断に基づいている個人的行為に関係している。

通観界とは、広く統合的な意味に関わりをもっている。歴史、宗教、哲学が相当する。全体を統合するものであったり、また究極的な意味に関わりをもっていることもある。¹²⁾

フェニックスは、領域に関わる関係性は複雑であるという。しかしその上で、先述のようにすべての基礎的要素を明示して領域の探究をすすめた。この要素を参照しつつ学習計画を順序立てることができたら教育課程の分析や構成に有効であると考えたのである。彼は全人的発達を意図する一般教育が目的とする理想像を次のように描いている。「完成された人は言語、象徴や身振りの使用に熟達し、多くの事実情報を習得し、美的に優れたものを創造し、観賞でき、自分と他の人びととの関係において豊かでよく訓練された生活を営み、良識ある決や善悪の判断ができ、また統合的な展望をもたねばならない」¹³⁾と述べている。この教育は意味に対する人間の根本的欲求を充たすことを目的と

しているとし、それを支える教育課程は諸経験の断片化による破壊的な批判精神やニヒリズム等による無意味性への「教育的応答」であると確信していた。¹⁴⁾

フェニックスはこの6つの意味形態から教育課程の領域を設定する際にこれらの意味形態を表出している各「学問」(discipline)の各独自性をさらに追究し、この「学問」論から教育課程編成の在り方や学習の在り方を更に展開している。例えば授業内容はすべて学問的探究の分野から引き出されるべきであるとフェニックスが論じるとき、この「学問」(discipline)という用語は、知識の確立された不変な組み合わせを意味しているのではなく、「各分野の権威ある知識人による探究の学問共同体において生産された材料のみを・・・使用することを論じているだけである」¹⁴⁾という。よって、学問の探究に発展があれば伝統を越えてそれを教育課程に絶えず反映させることが大切だということになる。また、その学問がもつ豊かな材料から代表的な(representative)事項を選択してこの代表的な観念に基づいた教材の活用が、「学習者の課業を徹底的に簡素化する可能性」¹⁵⁾が出て能率性も出ると見なした。また、学習される学問の探究方法と理解の様式を例証するような内容を選択する意義も指摘している。方法の知識は学習を継続し、企図の志向性を形成する。学問がもつ方法によって統一化された学習方法の習得は、先述の代表的観念の範疇に内包されており、学習の簡素化を可能とする。また、「材料を想像力豊かに使用することは、学習者に思考する習慣を育て、知識や信念の急激な変化に狼狽ではなく、歓喜をもって対応し、また概念は吸収し蓄積すべき重荷ではなく、それを理解する喜びを経験できるようにさせる」¹⁶⁾と述べている。領域設定の探究は学問の学習の在り方と表裏にして追究していたのである。これが、彼が「学問中心カリキュラム」論者と言われる所以である。

教育課程の編成においては、フェニックスは、学問の論理的構造の一般的な類似の線に沿って多様な学問を編成するのが望ましいと考えた。フェニックスは、これらの論理的構造の特性からして先述の6つの意味形態を踏まえてさらに9つに区分している。いずれにしろこれらのフェニックスの追究は、要するに「人間の本性の教育と学問の教育との間にある密接な関係の解明」¹⁷⁾をすることだったのである。

4 現代における無意味性と教育課程

すでに述べたように人間の本性を〈人間は意味を発見し、創造し、表現する存在である〉としてフェニックスは捉えた。そしてこの意味は4つの次元をもっていると捉えた。

1. 経験 (experience) の次元

意味とは経験である。それは人間の意識と関係をもつということである。この内的なはたらきは、反省的

であり、自己意識である。フェニックスは、反省的経験としての意味は、二重性という根本的原理を前提しているという。自己超越というはたらきにおいて、自分を主体と客体として見つめたり、能動者と受動者として見つめたりする。関係性の知覚や認識は、この二重性を基礎にしている。経験のこの二重性が人間の特徴をなす源泉となっている。そこには反省的な自我意識の経験を見出せる。

2. 規則、論理、原理の次元

各種の多様な意味類型は、それ自体の規則をもち他の種類と区別される。さらには、それぞれの意味は特定の論理や構成原理によって決定される。意識は一連の変化に富んだ論理型として区別されるのである。そこには経験を形態化する論理的原理を見出せる。

3. 選択的精製 (selective elaboration) の次元

理論的には意味の多様性に限界はない。意味形成の異なった原理は無限に案出できる。無限の多様性から選択する。意義のある類型が成立するし文化遺産の展開に意義あるものとなる。選ばれた意味の種類は、規律ある学問世界との関係で発見できる。

4. 表現 (expression) の次元

文明を促す力のある意味は伝達可能である。伝達は象徴によって行われる。象徴は意味を代表する客体である。象徴化の可能性は、人間に独自の自己超越の能力に依存している。この自己超越の能力とは、共通な世界を意識するときの条件である。象徴は、自分自身を投影するとき、他者もまた、自分と同一の内容をもって受け取られるということである。間主観性の特質である。そこには、適切な象徴形式による形態の表現が見出される。¹⁸⁾

意味のこの4つの次元から教育との関わりで次のことが言えると主張する。人間の本質が意味の生活にあるとすれば、改めて教育の妥当なる目的は、意味の成長を促進することにあるということである。

ところで、現代社会に生きる人間の生における意味をめぐるのは、否定的な側面と創造の肯定的側面とがあることをフェニックスは指摘している。前者の無意味性の側面の証拠については、例えば、ビクトル・フランクルの「言語療法」によって現代人の意味の喪失から希望や信仰を回復する治療にその側面を窺えるという。また、フェニックスが崇拜するパウル・ティリッヒもまた現代生活の無意味性の事実を上げており、フェニックスは大いなる示唆を得た。人間は不安を抱きつつ生きている。その根源には、①存在論的な不安、つまり死に至る存在の不安②罪の意識から起こる不安、つまり道徳律を犯した意識から生じる不安③人間が実は無意味性に脅迫されている存在であると自己理解した時の不安、つまりどのような論証によっても払拭できない疑念、である。しかし、フェニックスは、一部の実存主義者たちが示す幻滅感とは反対に次の指向を提示しようとも試みた。「(一部の：筆者附) 実存主義

者とは反対に、われわれの主題は、恒久的な意味の発見は可能であり、また意味に障害をもたらすものは、可能な意味領域とその実現のための条件が十分に理解されれば、克服できるということである」¹⁹⁾と述べている。

先に示した意味の6領域それぞれにおける否定的側面を追究したフェニックスなのであるが、上記の指摘は、そのうちの一つである共知界の領域での否定的側面の摘出例である。そして、この共知界に位置づけた「個人的知識」については次のように冷静にかつ厳しく見ていた。「現代生活の広い範囲にわたって個人的被関係性の意味が、視界から消え去っている。人びとは、自然、自己、他の人、また存在の究極の源泉から孤立させられ隔離されていると感じている。生活の非人間化、と集団化は著しく進んでいる」²⁰⁾と述べている。そして共知界だけでなく意味領域のすべてにおいて現代人は無意味性に晒されている。それでも尚フェニックスは教育の可能性をさらに追究していくのである。教育者には無意味性をめぐるこの現代性に対しての深い洞察が求められている。

彼の場合の洞察とは以下の通りである。

例えばよく言われる「批判的精神」とは、根本的な問題への答えが十分でないと判明したときには、古いものから新しい深い意味への再構成であるという。しかし、ときにこの批判が単なる虚無に収束することもある。だが悲観はしていない。この二面性への洞察自体が教師に求められているということである。また、生活の機械化が主体性を失わせる。この機械化が非人間化の無個性へと吸収されたら、社会機構への寄与の能力だけで人間を局所的に評価しがちである。社会の自由と責任をもった市民に属する真の人間の意味を評価されないことになる。さらにはまた、文化の過剰と混乱にも洞察が求められているという。過剰さ、豊富さが、自分で処理可能を超えて多くの刺激を与えられて、自分で有効に組織吸収できない経験も増えていく。無力さをおぼえる。それでも尚、現代社会への急激な変化についての洞察も教師に求められているということである。変化のみを求めたらそれは人間の心配と不安の源になる。だからフェニックスは、人間の生活を豊かにする意味とは、「時間と変化を通して存続する恒久的な形態に見いだされる無意味性の不安を克服する助けとなるものは、恒久性と永続性である。」²¹⁾という観点で査定した。

このような現代社会の無意味性をめぐる洞察から、教育論に要請されていることを教育課程論として受け止め直すすると、次の認識と方法化が求められるとフェニックスは結論している。すなわち、「意味が人間生活の中心であると認め、また一般化した無意味性の勢力を克服するような教育課程を思慮深く作ること」²²⁾である。それには学習に組織づけられた学問から引き出される教材の活用が要点となるという。専門家は妥当性と卓越

性の専門的標準で研究していく。そして教育者はどうかという、「知識の人間化」を指向してその学問の特有な概念と思考様式の能率的な知識を獲得し、学習者の想像力を刺激する方法の案出が要点となってくる。フェニックスは「知識の人間化」を指向して学問を教える教師の工夫や態度に期待した、と言える。教育課程の領域論は、諸学問の独自の構造や意味形態と直結しつつ教育のいわゆる「方法化」とも表裏なのである。

5 個人的知識が示す方向性 ―暗黙知という方向性

ところで、1964年に著された『意味の領域』の16年後に「日本版への序」としてフェニックスは興味深い主張を寄せている。この著書の主題は人間の生の実現には科学的、審美的、倫理的、歴史的、宗教的、個人的、象徴的な要素を統合することであるのだが、そのために新たに3点を提案するというものである。その内の1つに次の提案があった。つまり、あらゆる知識の根底と基盤は、通観学と「個人的知識」とあるという。意味のほかの領域はすべてこの「個人的知識」に依存しているというのだ。「個人的知識」が内容の指示と同時に人間の経験の在り方（方法）をも指示していると解釈できる。

フェニックスがこの追究において大いに参考にしたポラニーは、認識の分析を「関係―内―個人」の基本的で不可分な実存的現実存在の論証から始めるのが妥当だと言っている。「個人的知識」における実存的な出会いのことだ。そしてこの出会いを基軸にしてその後続に「さまざまな程度の抽象もしくは選択的な単純化によって、さまざまな認識にたつすることができる」とフェニックスは新たに主張した。この認識の形式は筆者が紹介したようにすでに初刊において展開されている。だがフェニックスはあらためてこの次元での意識を基盤とする教育論を提示しているのである。

フェニックスは、「あらゆる教育効果の源泉が個人的次元での意識であり、そのことを配慮しない教師は教えることに十分な成功をおさめない・・・」。よい教師であることは、なにより、まず第一に学習者に対して人格を尊重する建設的な関係にあること」だと述べている。²³⁾「個人的知識」があらゆる知識の根底や基盤であるというこの提案についてさらに考察を進めたい。というのは、阪尾隆司も指摘するようにこの点が16年前の初版においては明確に提示されていないからである。筆者は、この提案が教育課程編成の原理論として再度今日において重要な示唆を与えたと考える。「個人的知識」に着目し、誰でも経験の学習過程の展開においてこの働きの自覚が重要であると考えからである。

すでに述べたようにフェニックスはこの「個人的知識」の考察においては、M. ポラニーから理論根拠を得

た。ポラニーは、『知と存在』において現象学や現象学者フッサールからも示唆を得たことを表白している。

先に述べた意味に関する否定的な側面と創造の肯定的側面のうち、後者の肯定的側面にこのポラニーの研究を位置づけることができると考えた。つまり、意味の研究をする人々が出現し新しい理解への道が開かれつつあるとフェニックスは見ているのである。そこで共知界の「個人的知識」の肯定的側面についてここで検討をすすめていく。

フェニックスは、「個人的知識」を「暗黙知」としてつかんだ。この「暗黙知」の解釈においては、ポラニー思想から次の知見を得たという。

科学や日常の記号的言説に含まれている抽象的な系統的論述（formulations）に現れる「明示的な知識」（“explicit knowledge”「陽表的な知識」と訳す研究者もいる：筆者附）と、明確に系統だてて述べられず経験の意味をとる基礎、いいかえれば経験の「理解（understanding）」の基礎となる「黙示的知識」（“tacit knowledge”「暗黙知」と訳す研究者もいる：筆者附。筆者は「暗黙知」を基本的には用いる。）とを区別している。黙示的認識の構造は、了解（comprehending）の過程を示している。つまり、ばらばらになっている諸部分を包括的全体へとまとめて把握することである。この全体として知することは、ゲシュタルト心理学者たちによって久しく認められてきたものであった。「ポラニーが行なったのは、ゲシュタルトの洞察を、個人の活動的参加が第一義的だとする包括的認識論へと変えることであった。『個人的認識に関する理論によれば、おおよそ意味というものは、整合的なものと関連しているある特殊なものとの集成を理解することに存している。』『了解とは個人的行為であって、これは、ある形式的な操作には決して置き換えられないものである。包括的なものについての知識は、ある種の理解であり、没入であり、感応である。』」²⁴⁾ポラニーの言説をいろいろに参照しつつ先述の『』の部分特に引用して、「暗黙的知識（暗黙知）」独自の解釈をフェニックスは試みた。

自分の全体認識は「語れる以上に知っている」とでも言える特質をもっている。そして「暗黙知」は顕わに明示はできないが、確かに全体性を支える人間の知識であるという謂いである。自転車にどのようにして乗れているのか、人の顔の識別をどのように行っているのかについて我々は明確に説明はできないが、「暗黙知」のはたらきをそこに見出せるということである。

ポラニーは『知と存在―言語的世界を超えて―』において例えば、顔つきを包括的存在と呼ぶとすると、次の二つの試みをするとして述べている。（1）その個々の項目を同定すること（2）この諸項目間の関係を叙述する。この二つは相補的な試みである。医者が患者の診断をくだす場合を考えてみよう。（1）をめぐってそこに或る不完全さがあると、ポラニーは言う。症状を同定する場合、特定可能性にとまらざる不完全性である。

つまり、或る特定は残りの項目の不特定になり、個々の項目が同定されるときその諸項目の分離はそれらの様相を変化もさせる(2)次に包括的存在の内部で個々の項目の関係を特定しようとする反対方向へ向く試みである。局所解剖学の場合で例えれば、体内の相互関係は、連続的諸段階にわたる解剖によって明らかにされた部分的位相に立脚して、想像力の不断の努力によってはじめて把握される。包括的存在の解明を目ざすこの相補的な二方向の試みは、全体の認知からその個々の項目の同定へと進み、もう一方は、一群の仮定された個々の項目の認知から、全体の中で成り立っているそれらの関係の把握へと進むのである。²⁵⁾ 人間の統合作用におけるこの相補的關係は他にもいろいろな事例をあげることが出来る。杖を突いているときのその杖の先を理解するという道具の自在な駆使の場合、或いは思わずずっと泳ぐことができるときの活動の場合、などである。ポラニーはその身体的な経験にも認識の経験にも「暗黙知」のはたらきをみとめているのである。そこには、定焦点的感知と補足的感知があるとも言っている。つまり、注目の焦点を個々の項目に定めると一方の注目^は個々の項目が寄与する包括的存在へと向けられる。諸項目を「全体へのそれらの参与という点から補足的に認知する」²⁶⁾のである。

フェニックスは、ポラニーから学んだこの「暗黙知」に見いだされるような「個人的知識」への配慮を、教育課程の領域として設定しつつ、この働きの個性への配慮も必要であると捉えた。それが認識の統合化の条件であり、学問や知識の人間化に資すると捉えた。

フェニックスが危惧したように今日我々は確かにメカニズム化されモノ化されていく生活の場を生きている。ニヒリズムが主体性への契機になるのか、不安や虚無への浮遊になるのか。いずれにしろ大切なことは、生活の場に主体的な個性的世界の内容が開かれてくる契機としての教育課程・教材の在りかを探ることである。

小野慶太郎は次のように言っている。「現代の教育課程は、これを問う者をして総合的な人間科学の立場にたつことを要請する。この総合的な人間科学とは、自然科学と社会科学における合理的実証的な次元を超えふくんで、歴史的実践的な場に成立する精神の科学であることを意味する。科学研究としての教育課程は、主体的実践的な Personal knowledge の世界をふくんで Hidden な場所に根をおろしているのである。この意味において教育課程への問いは、一人ひとりの生きる過程における個性的世界としての教育内容への問いと相補的な関係において実践的な技術となつてひらかれていく」²⁷⁾と述べている。小野は個人的知識を Hidden な場所として把握し、今日においてこの場所を深く訊ねることを唱えている。

6 個人的知識が示す方向性—竹田青嗣の意識論への方向性

フェニックスは、意味とニヒリズムに関するニーチェ思想についても研究している。ニーチェ思想をはじめ様々な実存思想への研究を進めている。そしてこの実存的問いかけがフェニックスの「個人的知識」の追究にも視られる。先の「暗黙知」が謂わば認知の心理学への追究だとしたら、本章での追究は実存性としての現象学的自己意識への追究だと言えよう。

フェニックスはそれについては確かに明晰には語っていないと思われる。阪尾も指摘するように判然としないところもある。しかし阪尾は次のことは言えるという。「パーソナルな知識は意味づけの基底に在る。しかしフェニックスはそれ自体を意味の種類の一つとして位置づけている。また、記号は意味の表現媒体であるが、フェニックスはそれ自体を意味の種類の一つとして位置づけている」²⁸⁾と指摘している。

いずれにしろニヒリズムをめぐる16年後の日本語訳に寄せた先述のメッセージは、「個人的知識」の実存性を付言したものと筆者は考える。この自己意識については、日本の代表的な現象学者竹田青嗣の論述を参照し、フェニックスへの理解をさらに一歩進めていきたい。Hidden な場所の在りようをさらに明らかにしたい。

小林秀雄は、ドストエフスキーの『白痴』について「意識といふものの絶対性」について次のように語っている。

「彼(ドストエフスキー — 引用者註)が、死刑囚は何も彼も知つてゐると傍点を附する時、彼は意識というものの絶対性を言つてゐるのである。それは体験によつてのみ知り得るものである、私は、それを体験したが、どんなにそれが異常なものであらうとも、そこには不具なものも病弱なものもないのだ、と言つてゐるのである。彼が、顔を用箋紙の様に白くして堪へたものは、意識の恐ろしい透徹性の感触であつた。彼は『死』を恐れたのではない。彼は『死』とは書かなかつた。『或る一点』と書いた。言はば、彼は意識という針の^{せんたん}尖端に坐る苦痛に堪えたのである」²⁹⁾

ドストエフスキーのこの「意識といふものの絶対性」について竹田青嗣は、ドストエフスキーが掴み出した「リアリズム」の心臓だと表した。小林が「意識の絶対性」と言つた意味が、人間の生の一切はたったひとつの「意識」の中で展開するという理屈として受け取るぶんには不透明なものはなにも含んでいないと言う。しかし、竹田は、「彼は、ドストエフスキーの中に、ある異様な光学を受けとつたのだが、自分がつかんだものを『意識の絶対性』という言葉でとりあえず投げ出しているのである」³⁰⁾と述べている。それは、ひとつのこの世ならぬ感触であると言う。それは、観念論や意

識主義とは呼び得ないものである。さらにはまた、実証主義も観念論もまたニヒリズムでさえも、〈身体が丈夫で世間並みの暮らし〉に過不足なく安住しているときの視線からもたらされているにすぎない、と言えるというのだ。したがって次の指摘にあるように根本的な視線の転換がそこにはあるのだ。「〈世界〉から〈私〉を見ようと、〈私〉から〈世界〉を見ようと、それは微分したものは積分できるといった数学的な公理と同じ意味しかもたないからだ。小林の『意識の絶対性』とは、いわばこの公理自体が破れ、そこで、公理（現実の秩序）を成立させていたものが一瞬露わになるといった、ひとつの根本的な視線の転換を意味する」³¹⁾と述べている。

筆者は、竹田のこの小林秀雄論に訊ねようとしていることばに超越論的意識とは何かを理解するエッセンスが内包されていると考える。フェニックスは教育課程論を展開するにあたり「個人的知識」を重要な鍵にしている。そしてこの鍵概念を理解するにあたり、竹田の現象学的考察における超越論的意識としての「意識の絶対性」がフェニックス教育課程論の追究に大いなる示唆を有していると考えからである。

竹田が小林秀雄への論及において注目したことは、小林の『『白痴』について』での次の言説である。

「私の考へてゐる、或は感得してゐる意識とは或る極端なものだ。これからみれば心的なものも物的なものも一切が外的なものとなる或る一点の如きものだ。私は、この点を頑固に固執して考へる。すると、どうしても私には、支離滅裂な想像も合理的な知覚も等しく私の意識が照らし出すもの、私の意識の持ち方次第で現れるものとしか思へない。」「実際の態度に飽き足らず、これを超えて世界の意味に近附かうと努める時、私は合理的な知覚の混乱を覚え、世界が謎の様な相貌を帯びて感じられるとしても、それは、仕方のない事だと言ひたい」³²⁾。

竹田は、ここに示している小林の〈意識〉と〈世界〉に関する考えの順序は、フッサールの超越論的意識への「還元」の手続きに大変近いと言う。小林がドストエフスキーの「リアリズム」の核心としてとり出した「意識の絶対性」は、現象学の考えの底に隠されているエッセンスを鮮やかに照らし出していると指摘した。

この本質は、この世ならぬものの生に被投された人間が、日常生活の秩序の枠組みから投げ出されているところにあると竹田は考えた。人間の〈世界〉から放り出された人間の本質である。しかし、それでもこの人間は自分のうちの〈意識〉から切り離されることができないのだ。そして彼のこの内省は、或る事態を招来するのだ。竹田はこの事態について、「意味」という観点からその本質を取り出している。フェニックスが追究した「人間は意味に生きる」という命題への意義ある示唆をもつ。竹田は、イポリットにとって〈世界

〉はこの場面で、突然ひとつの「絶対的な相」すなわち意味を帯びて現れると言う。「そこで〈世界〉は、〈生〉への執着としてでもあるいはまた生への可能性としてでもいいが、要するにある動かしがたい交換不可能性として、自分にとってのみ存在するひとつの端的なく意味〉として、現れ出る」³³⁾と、述べている。そして、「どんな人間も、生の中で、自分だけの交換不可能なく欲望〉の対象として〈世界〉と向き合うような契機を持っており、彼がこの契機に裸で向き合うような体験にぶつかるなら、そこでは〈世界〉は整合的な書き割を捨てて、必ず固有の〈意味〉という相を帯びて現れるということにほかならない。」³⁴⁾と言う。竹田はこの体験には、すなわち「意識」の「実存論的還元」を強いるものがあると言う。竹田の見るところによると、「自意識の劇」や「意識の絶対性」の観念は、自覚の程度の差はあるが多くの人間が持っているという。しかし同時に、「思想の方法」として意識したのは近代においては小林が初めてであるともみなす。筆者が見るところ、じつはこの現象学的観点から「意味」と思考の方法についての深い考察を完成したのは、小林論を追究しているこの竹田青嗣が初めてである。その竹田は、イポリットの生の事態における「世界理解」を「客観化され整合化された世界像の裂け目から、一瞬ある言い難い感触をともなつて姿を現わし、この客観化された世界像との間に『根源的な不和』の関係を刻印する」³⁵⁾と考えた。この関係理解がすべての人間に意識において方法化され意味の到来を体験していないかもしれないが、基本的な原理ではある。個人的意識は誰もが胚胎している。そして独自に思考し世界と向き合う。この向き合いにおいて世界の相貌は統合されると言えよう。

「人間が意味に生きる」という事柄をどの次元でフェニックスは想定していたか。フェニックスが、本章で述べたこの次元を常に徹底的に出発点にしていたかどうかは慎重に考察されなければならない。しかし、少なくともこの「意識の絶対性」の意味論は、フェニックスの論ずる「意味」、そしてその内的是たらきとしての「個人的知識」と類似しているとは言えよう。

7 仮構としての教育課程の領域や類型

「すべての教材がモノ化されていく場所において、いつそう強く自己実現の過程が求められている。顕在化された教育課程内容の底に潜在的（latent）な深層領域の存在することが注目されている。」³⁶⁾と小野慶太郎は述べている。現代社会はエビデンスを示すことが要請される傾向が強い。綿密に計画化しつつモノとして過程の妥当性や計画の生産性が実証化されていく。そこに手がかりが見いだされるので、それを大いに参照することは当然だ。しかし、我々はそれと同時に潜在性がそこにすべて表出されていると早計しない方がいい

い。教育実践家・安積力也は、①結果を強制していく。②深い原因を与える、というこの二つを教育の原点に置いているという。³⁷⁾この実践知から学ぶなら、教育が外からの加圧と学習者の主体の二つの動因をどのように案配するかがいつも問われるということである。教育課程にも教育の過程にも、常にディレンマが伴うのはこの動因に依るからである。このディレンマに対面し先に進むには、エビデンスの実証性だけに依拠するのではなく、人間独自の相互性において観取される「個人的知識」のはたらきもまた大いに手がかりになるのである。ディレンマへの対面と対応によって学習者の経験の飛躍や再構成が成立する。そこに「意味」の豊かな成立が期待できると言えよう。

小野の研究によれば、教育課程の根拠はつまるところこの飛躍や再構成が成立する場所であるという。「教育課程の根拠（基底）は学習者一人ひとりの個性的な過程の飛躍と転換の場所において他に求めることはできない。この場所は認識論的には知識活動の成立の根拠でもある」³⁸⁾と述べている。そして小野は、フェニックスもまた人間の意識が超越に根ざしているとみていたと指摘している。人間の存在条件の根本的前提としての「超越」を取り出したフェニックスは、その超越の現実性を開示するために人間の意識の分析を試みたのである。

「超越」においてメタ認知を成立させるだろう。新たな自己理解—世界理解が出来ると言えるだろう。だとすれば、竹田が明らかにしたことから次のようにも言える。すなわち、フェニックスは「個人的知識」を直接に領域化という設定をしたと同時に、意味成立の基礎や軸としても機能していると捉えたということである。その際に、現象学的な意識のはたらきの捉え方を基礎にした場合、領域や類型を謂わばモノとして実体視しないで「仮構」として認識することが大切になるといえる。フェニックスが「学問」を強調しつつ「知識の人間化」とも言ったのは、この両義性の観点から発したものであると考える。

教育課程は仮構のモノである。小野は、「教育課程が類型化の方向を鮮明にして編成されていく場所においては、それに比例して Hidden curriculum の領域をふかく配慮しなければならない。類型は教育課程の帰着点でもなければ出発点でもない」³⁹⁾と述べている。あくまでも仮構の手がかりであるということである。

8 まとめ

国立教育政策研究所では「教育課程の編成に関する基礎的研究」（報告書5）を2013年3月に出した。「社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」と題している。この報告書では、教育課程の編成原理を考究中ではあることわっているが、原理と大いに関わる「21世紀型能力」というものを

析出している。この報告書によれば、それは「基礎力」「思考力」「実践力」として構成される能力だという。「基礎力」とは言語スキル、数量スキル、情報スキルであり、「思考力」とは問題解決—発見力—創造力、論理的・批判的思考力、メタ認知—適応的学習力であり、「実践力」とは自律的活動力、人間関係形成力、社会参画力、持続可能な未来づくりへの責任であるという。この析出は大いに参考になる。

筆者にはこの報告書が指摘している次の点がさらに大いに参考になると思われる。本論文における今までの検討からして、大いに参考になると考える。すなわち、現行の学習指導要領が各教科等において育てたい資質・能力をそれぞれの教科領域固有の能力目標と提示しているが、今後はさらに俯瞰して教育課程全体で共通して育てる汎用的スキルとして表現していくことが目指されるべきだという提言である。

この指摘は、教育課程における統合や関連への問いかけ、生活の場の相貌や深層への考究が「21世紀型能力」形成との深い関係があるという洞察から示されたと解釈できる。

フェニックスの「個人的知識」の観点から教育課程の領域を考えることは、結局メタ認知への超越とそこから全体像を俯瞰することに資するといえる。

引用文献・参考文献

- 1) チャールズ・シルバーマン著、山本正訳、教室の危機 上・下—学校教育の全面的再検討、サイマル出版会、1973
- 2) アイスナー編著、木原健太郎他訳、カリキュラム改革の争点—ウッズホール会議以後10年の発展、黎明書房、1974、p.9
- 3) 同上、p.243
- 4) 同上、pp.243-244
- 5) 阪尾隆司、P.H. フェニックスのカリキュラム論—学問的探究と自己実現の関係について、一宮女子短期大学紀要 32号 1993.3
- 6) P.H. フェニックス著、佐野安仁他訳、意味の領域、晃洋書房、1984 参照、p.3 (Philip H. Phenix, "Realms of Meaning—A Philosophy of the Curriculum for general Education" McGraw-Hill Book Company, 1964)
- 7) 同上、p.3
- 8) 同上、p.4
- 9) 同上、p.5 参照
- 10) 同上、p.5
- 11) カリキュラム改革の争点—ウッズホール会議以後10年の発展、第7章
- 12) 意味の領域、pp.6-7
- 13) 同上、p.8
- 14) 同上、p.11
- 15) 同上、p.11
- 16) 同上、p.12

- 17) 同上、p. 29
- 18) 同上、pp. 22-25
- 19) 同上、p. 34
- 20) 同上、p. 36
- 21) 同上、p. 39
- 22) 同上、p. 39
- 23) 同上、p. III
- 24) 同上、第 16 章
- 25) M. ポラニー著、佐野安仁他訳、知と存在一言語的世界を
超えて一、晃洋書房、1986、p. 159
- 26) 同上、p. 164
- 27) 小野慶太郎、個性をはぐくむ教育課程編成の視点、東洋
館出版社、1991、p. 10
- 28) 阪尾隆司、P. H. フェニックスのカリキュラム論の再検討、
一宮女子短期大学紀要 33 号、1994. 12 p. 66
- 29) 竹田青嗣、世界という背理、講談社、1996、p. 103
- 30) 同上、p. 104
- 31) 同上、p. 107
- 32) 同上、pp. 108-109
- 33) 同上、p. 110
- 34) 同上、p. 111
- 35) 同上、p. 111
- 36) 個性をはぐくむ教育課程編成の視点、p. 14
- 37) 安積力也、教育の力ー『教育基本法』改訂下で、なおも
貫きうるもの、岩波ブックレット、2007 参照
- 38) 個性をはぐくむ教育課程編成の視点、p. 25
- 39) 同上、p. 75)