

寄稿論文

カリキュラムと哲学教育¹⁾

田中 智志（東京大学大学院教育学研究科）

〈概要〉

カリキュラムは、教育課程としてのカリキュラムと、学びの道程としてのカリキュラムに分けられる。学びの道程は、知識技能と子どもの生との、たえざる応答の経緯であり、知識技能が子どもの生に定位する過程である。この応答・定位をよりよい方向へと導く営みが授業であるとすれば、その授業は、子どもの固有の生活世界も、教科それぞれの厳密性もともに大切にしなければならない。この困難な仕事を少し楽にしてくれるかもしれないことは、授業を倫理性によって基礎づけることである。ここでいう「倫理性」は、教える者の知識技能への愛であり、よりよく生きるという姿勢である。このよりよく生きることを「真理」という名で探求してきた営みはこれまで「哲学」と呼ばれてきた。そこに見いだせるものは、流行や欲望を超える何かへのまなざしであり、そのまなざしが人をよりよき生へと向かわせるという事実である。

カリキュラムの多様

今でも英語で「履歴」のことをcurriculum vitae（「人生行程」「人生遍歴」）というように、curriculumは、もともと「走る」「道程」「行程」を意味するラテン語である。この原義にそって考えるなら、学習場面におけるカリキュラムは、学習者本人の行程である。しかし一般には、カリキュラムは、一定の規準によって編成された「教育課程」（おもに教科書に配列されている知識技能）を意味している。

この教育課程としてのカリキュラムを編成するために用いられる主要な規準は、教育目的と編成原理である。たとえば、教育目的が「医師の養成」であれば、カリキュラムは医学中心になり、教育目的が「教師の養成」であれば、カリキュラムは教育学中心になる。そして、編成原理が「子どものニーズ」であれば、カリキュラムは「子ども中心カリキュラム」になり、「子どもの生活経験」であれば、「経験（中心）カリキュラム」となり、「学問の専門性」であれば、カリキュラムは「学問中心カリキュラム」になり、「教科の体系性」であれば、「教科（中心）カリキュラム」となる。

これらのカリキュラムを対立的にとらえることは、無意味である。たとえば、子ども中心カリキュラムと学問中心カリキュラムとは、しばしば対立的に位置づけられてきたが、子どもの固有性を無視した学問中心カリキュラムが存在しないように、学問の厳密性を無視した子ども中心カリキュラムも存在しない。

確認すべきことは、学校のカリキュラムが、どうしても子どもの日常生活からずれてしまうという事実である。いいかえれば、教科書の内容が子どもたちそれぞれの生活に直接に役立つものではないと、子どもたちが感じることである。カリキュラムは、どんなに子ども中心に傾こうとも、厳密な知識技能を伝えようとするかぎり、知識技能の一般性、専門性、論理形式を重視せざるをえないからである。もっとも、「何の役に立つの？」という子どもたちの疑問は、近年、諦めたのか、あまり聞かれなくなったが。

注1) Curriculum and Philosophy for Children by Satoshi Tanaka

子どもの生活世界とカリキュラム

ともあれ、たとえば、子ども中心／経験中心のカリキュラムの提唱者で、学問や教科を無視したかのように評されるデューイにとっても、カリキュラム最大の問題は、子どもの生活からのずれであり、学問（教科）と子ども（経験）をどう結びつけるか、であった（『子どもとカリキュラム』）。

デューイによれば、子どもの生きている世界は、三つの特徴をもっている。視界が狭いこと、完結的であること、関係性に満ちていることである。子どもは、「大人に比べて狭い世界」を生きている。

「子どもの生きている世界は、[大人が知っている]事実・法則から構成されている世界ではなく、それぞれの個人的な興味関心から構成されている世界である」（Dewey 2008 CC, mw. 2: 274）。また子どもは完結した世界を生きている。「子どもの生は、統合された、完結した生である。子どもの生きているこの一つの宇宙は、移ろいやすく流動的である。その宇宙の内容は、驚くべき速さで解体され、またすぐに再構築される。この宇宙全体が子ども自身の生きる世界にほかならない」（Dewey 2008 CC, mw. 2: 274）。そして、子どもは他者との関係性に満ちた世界を生きている。子どもにおいては、知識技能は、子どもの幸福、家族・友人の幸福に直接・密接・明確に結びついてはじめて、定着する。子どもにとって自分のなじんでいる生活世界から無縁なものは、いわば見えないし聞こえないのである。「子どもにとって現実を知ることとは……他者への愛着と共感と一体である」（Dewey 2008 CC, mw. 2: 274）。

また、デューイにしたがえば、カリキュラムによって描きだされる世界は、子どもの生きる世界と対照的な三つの特徴をもっている。一般性、専門的分化、論理的形式である。カリキュラムの内容は「一般的」である。教材の通用する範囲は、個人の経験を超えて「時間的にも空間的にも際限なく拡大されていく」（Dewey 2008 CC, mw. 2: 275）。またカリキュラムは「専門的に分化」している

（Dewey 2008 CC, mw. 2: 276）。いわゆる「教科」は専門的に分化した知識技能の領域である。そしてカリキュラムは「論理的に形式化」されている（Dewey 2008 CC, mw. 2: 276）。カリキュラムの内容は「科学的ルールによって秩序化」されている。各教科の内容は、それぞれの科学に特徴的な秩序化の産物である。

自前の地図づくりのための地図

このようなずれを踏まえつつ考えるべきことは、子どもの生とカリキュラムとの連関をはかることである。デューイは、子どもの生とカリキュラムを「学びの道程」に位置づけている。すなわち、ある直線が二つの点によって確定されるように、子どもの「学びの道程」は、子どもが現在いる地点と教科の知識技能の位置する地点の二つの地点によって確定される。つまり、子どもが現在の知識技能から教科の知識技能にいたることが、「学びの道程」である（Dewey 2008 CC, mw. 2: 278）。この「学びの道程」において子どもが不断に経験し会得することは、いわば「探検家が自分の行く道を見だし、道しるべをつけ、新天地にいたるために記した[多くの]覚書」であり、子どもが最終的にたどり着くところは「その土地が完全に調査されたあとで計画され、仕上げられた地図」である（Dewey 2008 CC, mw. 2: 283）。

探検（「探究」）なくしてつまり一つ一つの試行錯誤の諸活動なくして、自前の地図を創り出すことはできない。未踏の土地に行く探検家は、偶然に見つけた小さな道もたどっていく。その道はまがりくねり、遠まわりである。しかし、探検家は、そんな小さな道をたどるからこそ、のちに精確で有益な地図を創ることができる。できあがった地図は、主要な内容だけを配列したものであるが、その地図を創り出すには、いろいろと失敗や錯誤が必要である（残念ながら、その地図をまるごとコピーすることはできない）。

大事なことは、この探検においては、他の人が

描いた「地図」が用意されていることである。この他の人の「地図」は、自分の「地図」を効率的に創るうえで欠かせない。それはガイドブックのようなものである。地図があれば、はじめての旅行者も道に迷わずにすむ。つまり、余計な労力を使わずにすむ。カリキュラムは、自前の地図を創り出す子どもを手助けする、他者の創り出した地図である。

デューイにとって、カリキュラムと子どもの生活世界とのずれをつなぐものは「教材に生き生きとした個人的な経験をふくめる」という営みである。「[教材の語る]事実を、子どもの生においてすでに有意義な位置を占めている何か結びつけること」である(Dewey 2008 CC, mw. 2: 286, 287)。それは、子どもがよく馴染んでいるもの、憧れているものを教材に組み入れるという営みである。

学びの道程としてのカリキュラム

こうしたデューイのカリキュラム論(「学びの道程」)を踏まえて佐藤学が提唱したカリキュラム概念が「学びの総体としてのカリキュラム」である。彼は「学びとは、対象世界の意味と関わりを編み直し(認知的・文化的実践)、他者との関わりを編み直し(社会的・政治的実践)、自己の内的世界の編み直し(倫理的・実存的実践)を遂行する活動」であると述べ、「この三つの次元にわたる学びの総体がカリキュラムと呼ばれる」と述べている(佐藤 1998: 212; 2000: 126)。この学びの総体としてのカリキュラムの場合、子どもの学びの歩みそのものがカリキュラムである。一般的で専門的で論理的な知識技能の体系は、否定されているのではなく、子ども一人ひとりの経験が不断に更新される道行きの先に位置づけられている。

カリキュラムが教育課程のカリキュラムと学びの道程のカリキュラムの二重体であるとするれば、カリキュラム開発も大きく変わる。単元の構成は「目標・達成・評価」からなる階段型(「工学的なもの」=定型的なやり方を推奨するもの)から、

「主題・探究・表現」からなる登山型(「羅生門的なもの」=多様なやり方を鼓舞するもの)へ変わる。授業の形態は、教師が子どもに大量の知識・技能を効率的に伝達するという形態から、教師が定めた主題について子どもたちが多様なアプローチで活動的・協働的に探究し、その成果を表現し共有する形態へと変わる(佐藤 2000: 130)。「プロジェクト活動」はその一つである。それは、一つのテーマのもとにいくつかの課題を設定し、その達成を、教師の支援とともに、子どもたちの主体的な問題解決活動をつうじてはかる、というやり方である。もっとも、このプロジェクト活動のもつ可能性は、大正期から言われてきたことであり、とりたてて新しい方法ではない。

学びの基礎としての倫理性

ここで一つ確認したいことは、この教育課程／学びの道程という二重のカリキュラムを支えているもの、すなわち子どもと教師を共鳴共振させる倫理的基礎である。それは、子どもであれ、教師であれ、人が興味関心をもって学ぼうとする知識技能に見いだしている倫理性、すなわちその知識技能が向かう善き生である。子どもであれ、大人であれ、人が何らかの知識技能に強い関心を持ち、身につけたいと思うとき、人は、その知識技能に、流行や、「儲けたい」「偉くなりたい」といった欲望を超えるもの、すなわちよりよく生きることに資する善きものを、つねにというわけではないが、見いだしているはずである。

もっとも、よりよく生きるという倫理性は、改めて教材化されるべきことではない。それは、すでに行われている授業実践のなかに確認されるべきことである。というのも、この倫理性は、何らかの小難しい倫理的知見に基づく知識技能というよりも、人がすでにもっているはずのベクトル、自分の教える知識技能に愛着を抱き、大切だと信じている教師がすでに内包しているベクトルだからである。つまり、自分の教える内容が「人

びと全体 (humanité) をよりよくするはずだ、という想いだからである。

このよりよく生きるという倫理性は、これまで「哲学」と呼ばれる営みにおいて、探究されてきた。むろん、「哲学」と呼ばれる営みは多様で、倫理性と無縁の「哲学」もあるが、プラトンの「イデア」、アリストテレスの「エウダイモニア」以来、哲学はなんらかの倫理性を求めてきた。そしてヨーロッパにおいては、この哲学が初等中等学校で教えられている。そうした哲学教育の一端を紹介しよう。

哲学教育

紹介したい哲学教育は、フランスの小学校からリセにいたるまで一貫して行われている「市民」(citoyenne) という名の哲学の授業であり、またリセの最終学年における文字通り「哲学」という授業である。この授業の歴史は古く、たとえば『人間論』『幸福論』で有名なフランスの思想家アラン(本名 Emile-Auguste Chartier, 1868-1951)は、24歳から65歳で定年になるまで、リセの哲学の教師だった。

制度的概要を述べると、リセの最終学年 [日本でいえば、高校3年にあたる] では、必修科目の授業として、文系の進学コースの場合、週8時間、理系の進学コースの場合、週4時間の「哲学」の授業が行われている。2011年に私が参観したボルドーのあるリセでは、途中で中休みのある100分間くらいの「哲学」授業が、週に2回、行われていた。基本的に講義形式であるが、たびたび生徒が質問し、そのたびに教師がその質問に丁寧に応じていた。そして大学入学資格試験(バカロレア)には、文系・理系を問わず、「哲学」の筆記試験(作文)が課せられている。文系の場合、「哲学」はもっとも配点率の高い科目である。

この「哲学」の授業の目的は、著名な哲学者の学説やキーワードを学ぶことではない。「哲学」は、リセを卒業し一人の人間として人生を歩み出す若

者に、既成の価値観(流行や欲望をふくめた)にとらわれず、自由闊達な思考・判断・言表の力を形成すること、つまるところ、人間として・市民として「よりよく生きる」という「真理」へ向かう意志を喚起し、この「真理への意志」に貫かれた思考を展開することである。先ほどふれたボルドーのあるリセの哲学教師は、「あなたにとって哲学とはどういう営みか」という私の問いに、「哲学とは人を言葉で言葉や制度から自由にする試みである」と答えた。

フランスにかぎらず、ヨーロッパの哲学においては、「真理への意志」は重要である。フーコーは、西欧文化が「真理へのかかわり」から離れたことはこれまでに一度もなかった、と述べている。「西欧文化全体は、なぜこうした真理[へのかかわり]という義務を担いつづけるのだろうか。その担い方が、なぜじつにさまざまなのだろうか。いずれにしても、私たち[西欧人]がこの真理へのかかわりという義務を外して、[人生や営為の]方略を定義しえたといえるような証拠は、現在にいたるまでどこにもない」。

この「真理への意志」の「真理」は、いわゆる「真理」ではない。すなわちそれは、カントが述べたような、ある判断(命題)とその対象(現実)とが一致している状態ではない。それは、人間の精神を根本的に支えている何か、哲学の世界で「存在」「善」といった言葉で語られてきた何かである。もっと哲学教育に引き寄せていえば、「真理への意志」は、フランスの初等教育段階の「市民」の授業で使われている(といわれている)ある教科書に書かれている「自分が本当にやりたいことを選ぶ力」である。

「何かをしようと思ったときに、きみは気づく。／やる気さえあればなんでもできるとはかぎらない。勇気や強さも必要なんだって。／それでも、やっぱり無理だってへこんで、やる気をなくすこともある。／あれもしたい、これもしたい、って、目移りしているときは、

とくにそうだ。／でも、本物の自由を手に入れるためには、自分が本当にやりたいことを選ぶ力が必要だ」(Brenifier 2005=2007)。

「あれもしたい、これもしたい」と目移りしているとき、人は自由なようで、じつは自由ではない。というのも、このとき、人は、往々にして、「広告」や「人気」などの情報によって、あるいは「名望」や「優越」などの欲望によって、自由を失っているからである。自由と「真理への意志」とはわかちがたい。「真理への意志」が自由を可能にし、自由が「真理への意志」を喚起するからである。哲学が人生を真に豊かにするのは、それが「真理への意志」に彩られているからであり、自由と不可分だからである。

「真理への意志」すなわち倫理性を体現した「哲学」の授業の実例を挙げよう。先述のアランがリゼの生徒だったときの「哲学」の授業である。担当した教師はジュール・ラニユオ(Jules Lagneau 1851-94)。前田英樹の紹介によると、このラニユオ先生の哲学の授業は、年間をつうじていつもプラトンとスピノザだけをとりあげ、その著作を徹底的に読み込み、解釈するというものだった。ところが「この先生の話は、実に下手で、わかりにくい。およそサービス精神はというものはゼロ」であった。にもかかわらず「彼の技倆は、そこに存在するだけで充分過ぎる光を放った」。ラニユオの示した技倆は「教育の技術ではない」。それは「プラトンやスピノザを料理して食べさせる圧倒的な腕だっただろう」(前田 2001: 81-2)。その腕前の具体的な内容は、おそらくプラトンやスピノザへの憧憬に満ちたものだったのだろう。ラニユオは、彼らの思想に、よりよく生きる方途を見いだしていたはずである。ちなみに、アランがラニユオの授業を受けて哲学の教師になろうと決心したとき、ラニユオは35歳であった(Alain 1925=1980)。

〈文献〉

- 佐藤学 1998「学びの文化領域」佐伯胖ほか編『岩波講座 現代の教育3——授業と学習の転換』岩波書店。
- 佐藤学 2000『授業を変える 学校が変わる』小学館。
- 田中智志／今井康雄編 2009『キーワード 現代の教育学』東京大学出版会。
- 田中智志／橋本美保 2012『プロジェクト活動——知と生を結び学び』東京大学出版会。
- 前田英樹 2001『倫理という力』講談社。
- Alain 1925 *Souvenirs concernant Jules Lagneau*. Paris: Gallimard. = 1980 アラン(中村弘訳)『ラニユオの思い出』筑摩書房。
- Dewey, John 2008 *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- CC = *The Child and the Curriculum* (1902 MW. 2)
- *1 平成24年7月26日に「カリキュラム・イノベーション(科研基盤A)研究大会[全体会]」(東京大学教育学部附属中等学校)において「カリキュラムと哲学教育」と題して行った報告の内容である。