

Title	R. S. ピーターズのカリキュラム論について
Sub Title	On R. S. Peters' theory of the curriculum
Author	東, 敏徳(Azuma, Toshinori)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	1986
Jtitle	慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要 : 社会学心理学教育学 (Studies in sociology, psychology and education). No.26 (1986. ) ,p.51- 58
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	<a href="https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000026-0051">https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000026-0051</a>

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

R. S. ピーターズのカリキュラム論について  
On R. S. Peters' theory of the curriculum

東 敏 徳  
Toshinori Azuma

The curriculum is an important and controversial topic in educational discussion. This paper presents the broad framework of the curriculum and discusses R. S. Peters' theory of the curriculum in order to show the necessity of learning the curriculum content.

Peters is one of the most influential philosopher in Britain today. He considers the question of the content of the curriculum in terms of principle derived from a fundamental ethical position and from an analysis of kinds of human activities that seeks to establish argument, his transcendental argument.

The article is divided into two sections. In the first section, I concern myself with the spreading process of the present curriculum, including the child-centred view of the curriculum and the traditional discipline-centred view of the curriculum. In the second section, I discuss Peters' theory of the curriculum which intends to show that a commitment to a sort of theoretical activities—or at least to these theoretical activities like natural science, history and philosophy concerned with the nature of the world and man's place in it—is presupposed to a serious asking of the question, 'Why do this rather than that?'

## はじめに

今日、カリキュラムは教科課程と訳され、教科と教科外の活動の双方を含む用語として用いられている。また、カリキュラムは「教育目的を達成するために教育機関が計画し、指導するいっさいの教育内容および児童生徒の学習活動のすべてを包含するもの」（大嶋三男『教育経営事典』ぎょうせい）という定義が一般にとられている。私たちはカリキュラムとして特定の教科をとりあげ、それを学ぶよう学習者に強制している。しかし、学習者自身はなぜ強制されているのかを理解できないでいる。それは私たちが教育にたずさわる場合に次のような質問に直面することからもわかるであろう。その質問とは、なぜ学校で国語、あるいは文学について学ばなくてはならないのか、好きでもないのに数学や物理、化学について学ばなくてはならないのか、という質問である。

私たちはこの問いにどう答えるのか。なぜ特定の教科をカリキュラムとしてとりあげるのか、また、その教科を教える必要性をどう正当化するのか。

たしかに、カリキュラムに含まれる教科についての理解は歴史的社会的に形成されてきたものである。また、そこに子どもたちに教えなくてはならない理由もある。では、そのような理由は何か。本稿の目的はこの理由を明らかにし、その妥当性を現代のイギリスの教育哲学界を代表するピーターズ (Peters, R. S.) の議論を手がかりとして吟味することにある。そこでまず、現行のカリキュラムの成立に至る歴史的経過について明らかにしておく。

## I 現行カリキュラム成立の歴史的経過

### (1) 教科中心カリキュラム

現行のカリキュラムも一朝一夕にして生じたものでは

ない。多くの人々の思想と関わりつつ、歴史的な形成過程を経て、作り出されたものである。現行のカリキュラムは教科外活動を含めているが、伝統的には教科中心のカリキュラムが主として行なわれてきた。

この教科中心のカリキュラム構成という考え方は、古くは、古代ギリシアの代表的思想家であったプラトンにおいて展開された。プラトンが現実の世界の奥にアイデアの世界を想定するという基本的構図を考えていたことは周知の通りである。プラトンはこの構図に対応させてカリキュラムを考えた。プラトンはアイデアの世界は感覚的なものから理性的なものへと移行することにより知られると主張し、カリキュラム構成もこれに対応させ、まず基礎学科としての「体育」「音楽」に始まり、ついでより理性的である「算術」「幾何」「天文」、これらを経て最終的に最も高次である「弁証法」(哲学)を学ぶように構成されている<sup>(1)</sup>。

このような、プラトンや、その他の古代思想家により形成されたギリシアのカリキュラムはローマ時代を経て自由市民に必要とされる教養としてのカリキュラムとして再構成されていく。その結果、七つの科目に集約され、いわゆる「七自由科」が成立する。それは「文法」「修辭学」「弁証法」からなる三科と「算術」「幾何」「天文」「音楽」の四術から構成されていた。さらに、この「七自由科」はアウグスティヌスによって神学の予備的教科として採用され、神学を理解するための基礎教科としての性格を与えられた。すなわち、「七自由科」はまずローマ市民の教養のための教科として構想されたものであったが、さらに中世の理想的人間像であるカトリックキリスト教徒にふさわしい教養を得るための教科と解されるようになる<sup>(2)</sup>。このようにして教養のためのカリキュラムという考え方が成立してくる。また、中世において聖職者や貴族階級が専有していた「よみ」「かき」等の技術がその他の階級の人々にも広められてくる。こうして庶民階級のためにも「スリー・アールズ(3R's) すなわち「よみ(reading)」「かき(writing)」「算(arithmetics)」という内容がとりあげられるようになったことも忘れてはならない。

その後、カリキュラムは15世紀のルネッサンス期に大きな変化をとげる。よく知られているように、ルネッサンスは都市を中心とする新興富裕階級の人々の生活を基盤として成立し、古代および古典文芸への熱狂的な崇拜を特徴とするものである。このような古代古典文芸への熱情から、必然的に古典語、例えばギリシア語、ヘブライ語、ラテン語などや古典文学を主内容とする人文主義

教育が成立した。さらに、近代自然科学の発達に応じて科学や技術に関する教科がカリキュラムに加えられ、また、国民意識のたかまりに応じて、自国語の教科をカリキュラムに含めるようになる。

この経過の中で、17世紀にコメニウスは「大教授学」において次のようなカリキュラムを主張している。すなわち、コメニウスはカリキュラムの基本要素として母国語の読み書き、算術、測量、家政、政治、世界史などの教科を含め、さらに子どもの発育に従がい、ラテン語、自然学、数学、倫理学、弁証論、修辭学などの教科をカリキュラムの要素として考えたのである<sup>(3)</sup>。もとより、このようなカリキュラムの構成は、コメニウスの主張した「あらゆる人にあらゆる事柄を教授する」という汎知主義を反映していることはいうまでもない。

しかし、このようなコメニウスのカリキュラム構成は多数の教科を並列的に学校で教えるという教科課程へと変容していった。当然、並列的なカリキュラム構成に対して教科相互を統合する原理が欠けているという批判が生じてくるようになる。このような批判から生じたのが、ヘルバルト派の代表者であるチラー(Ziller, T.)の主張する中心統合法のカリキュラム構成である。中心統合法とは、多数の教科を並列して教えることにより生じる子どもの意識の連続性や統一性の混乱をさけるために、ある一定の教科を中心教科としておき、他の全ての教科教材をこの中心教科に有機的に関連づける形でカリキュラムを構成しようとするものである。このような中心教科としてチラーは歴史、文学、宗教をあげた<sup>(4)</sup>。

以上たどってきたように、教科を中心とする伝統的カリキュラムは上のような歴史をふまえて作られてきた。しかし、このようないわゆる伝統的カリキュラムには多くの問題点が指摘されてきた。すなわち、それは知識偏重となりがちである、また教科内容の習得が必ずしも日常生活を行なっていく上での問題解決能力を高めることと結びつかない、あるいは、子どもの中で教科間の統合が困難である等といった問題点である<sup>(5)</sup>。このような動向に対応して、伝統的な教科中心カリキュラムに対する批判として出されたものが経験カリキュラムと呼ばれるカリキュラム構成である。

## (2) 経験カリキュラム

経験カリキュラムの考え方はルソー(Rousseau, J. J.)にまでさかのぼれるであろうが、アメリカにおいてデューイ(Dewey, J.)により体系的に組織化されたといつて過言ではないであろう。デューイは子どもの社会的な生活経験を中心にすえ、子どもの生活経験を単に系統的教科

のための学習手段としてではなく、生活経験それ自身をカリキュラムの内容となすものとしてとらえた。それゆえ、経験カリキュラムの内容は子どもの興味や子どもの必要とする事柄に関わる経験から構成され、衣食住を中心とする社会生活を進めていく上での作業が重視される<sup>(6)</sup>。

しかし、経験カリキュラムに対しても、子どもが関心をもつことや必要とすることに重点をおくあまり、教科中心のカリキュラムでは有効に行なわれた学問や文化遺産の伝達が十分に行なわれない、また子どもの学力低下をまねくなどの問題点が指摘されている<sup>(7)</sup>。

### (3) 新カリキュラム論

さらに、1950年代になると、科学技術革新の本格化、また、それに併なり知識の量的増加という社会的背景から、新しいカリキュラムが求められるようになった。それが新カリキュラム論である。新カリキュラム論は急速に発展する科学技術の革新に対応して学校のカリキュラムにいかにも高度の知的水準を与えていくかという社会的要請に支えられて出されたものである。その一例としてPSSC (physical science study committee), BSCS (biological science curriculum study) などによる物理学、生物学についての新しいカリキュラム構成の提示があげられる。しかし、新カリキュラム論は科学技術革新に対応するためという社会的要請により規定されていたため、学習内容が学習者自身にとってどれほどの意味をもつものであるかという視点が欠如していた。そのため、カリキュラムが子どもの日常生活や子どものもっている関心と関わりなくなっているという批判が出されている<sup>(8)</sup>。

以上のように、教科中心の伝統的カリキュラム、またアメリカにおいて提唱された新カリキュラム論においては社会的必要性が主たる規定要因となっている。そのため、カリキュラムに含まれる教科を子どもがなぜ学ぶのかについて、子どもの必要性ということの占める位置は少なくなる。逆に、経験カリキュラムでは子どもの必要性が重視されるため、カリキュラム内容における文化遺産の伝達が忘れられがちとなり、また同時に伝統的な教科内容を学ぶ意味も見失なわれてしまう。

では、子どもたちが現行のカリキュラムの中で文学や歴史、数学などに関心をもたない場合にもなお、それらの教科を教える必要性をどう論証することができるのか。先に述べたように、カリキュラムはさまざまな歴史の変遷を経て構成されてきたものであり、そこでのカリ

キュラム構成は、カリキュラムに含まれる教科の内容が教えるに値する価値があると考えられたためであろう。では、そのような価値はいかなる性格のものか。ピーターズは彼の名著“Elics and Education”の中でこの点をはっきりとしようとしている。以下、ピーターズがこの価値について、どのように論じているかを考察する。しかし、上述の歴史的概観でみたように、カリキュラムは教育をどう考えるかにより異なって規定される。それゆえ、まずピーターズが教育をどう考えたかについて明らかにしなくてはならない。

## II ピーターズのカリキュラム論について

### (1) ピーターズの教育論

特定の教科、そしてそれらの配列としてのカリキュラムを教える必要性は何かという疑問に対する解答には、その前提として教育をどう考えるかという問題があることを指摘した。それゆえ、ピーターズの主張を聞くにあたって、まずピーターズが教育をどう考えたかを吟味しなくてはならない。

一般に、「教育」ということばはさまざまな仕方を用いられるが、ピーターズはその用例を代表するものとして、五つの例を提示する。

- ① 「スパルタ教育」という言い方が可能であることから、「訓練」という語が適当な場合にも「教育」ということばは用いられる。
- ② 経験から学習するという意味で「教育」ということばを用いることができる。
- ③ 原則が学ばれなくてはならないという意味内容を含めて「教育」ということばは用いられる。
- ④ デューイにみられるように、批判的思考の伝達という意味内容を含めて「教育」ということばは用いられる。
- ⑤ ソクラテスにみられるように、会話により学ぶという意味内容を含めて「教育」ということばは用いられる<sup>(9)</sup>。

「教育」ということばがこのようにさまざまな用法において用いられることから、ピーターズは「教育」ということばはある特定の対象を指示する語ではなく、ある活動や行為が満足しなければならないクライテリアを示す語であるとした。このような「教育」ということばの示すクライテリアをピーターズは三つ提示している。

- ① 「教育」はその過程の中に価値ある活動の伝達を含まなくてはならない。
- ② 「教育」は活性化されている知識・理解、認知的展望を含まなくてはならない。

③「教育」は学習者の側における意識が欠いているような伝達の過程を含んではならない<sup>(10)</sup>。

以上のクライテリアと関連し、ピーターズが「教育」は内在的価値に関わるものであるとしている点を強調していることも付け加えておかななくてはならない。ピーターズの言う内在的価値とは次の意味である。教育は価値ある活動に関わるものであり、その過程の中にそれ自身で価値ある事柄が内在していなくてはならない。なぜなら、教育をなんらかの目的についての手段とみなすことは、学校における教育活動をその目的のための単なる訓練としてみなすことになるからであり、教育が究極的価値をもつ事柄を伝達することを意味するということと反するからであるとピーターズは言う<sup>(11)</sup>。

こうして、この三つのクライテリアを基準に今までの教育論が吟味される。

これまでの教育論の一方を代表する伝統的な理論は教師を価値ある事柄に対する権威者とし、教師の仕事はその価値ある事柄を生徒の精神に刻み込むことであるとした。人間を鋳型にはめこむことや、精神の中に価値についての項目、徳目などをつめこむことが教育活動を叙述するためのモデルとして用いられた。(これが伝統的カリキュラムにつながる。)しかし、この教育論に対し、それは主として教育の内容について強調し、方法について十分な考慮を払っていない点で不十分であるとピーターズは批判する。

また、もう一方を代表する教育論である児童中心主義的教育論では、教師は子どもの関心や欲求、発達段階について心理学的に十分理解し、さらに子どもを尊重し、できるかぎり干渉しないことが求められる。その結果、教育内容を犠牲にしても子どもの自然的性向にさからわないようにするという教育方法が重んじられる。(これが経験カリキュラムにつながる。)しかし、この教育論に対してピーターズは方法にのみ注目し、内容が軽視されている点で「教育」の三つのクライテリアを十分に満たしていないと指摘する<sup>(12)</sup>。

では、上にあげた三つのクライテリアを満足する教育論として提出されるピーターズの教育論とはどのようなものか。それは「手ほどきとしての教育 (education as initiation)」という教育論である。すなわち、言語と概念により規定されている公的世界の中へと他者を手ほどきすることと考える教育論である<sup>(13)</sup>。ここでいう公的世界とは人々の精神がそこで発達し展開していく世界のことである。子どもは外界との接触を通じて認識能力を高め、道徳性を身につけるであろう。さらに言語などを

通じて科学、歴史、数学や宗教的意識、美的意識などの伝統的に蓄積されてきた遺産を受けとるであろう。ピーターズの言う公的世界とは人々が自らの精神を展開していくこのような世界のことである。これらの遺産は過去に多くの人々の批判を通じて洗練されてきたものであり、伝達する時にもそのような批判的態度をもって行なうことが必要となる。では、この「手ほどきとしての教育」という教育論は先の三つのクライテリアをどう満たすか。

第一に、「手ほどきとしての教育」という考え方は「教育」は価値ある活動の伝達を含まなくてはならないというクライテリアを満たす。なぜなら、教育を手ほどきの過程に擬することで、人々に公的伝統という価値の方へ目を向けるようにさせるという意味がこめられるからである。また第二のクライテリアである認知的展望を含まなくてはならないという点も満足する。なぜなら、単なるこつや秘訣を知るという浅い理解にとどまらず、より深い理解へと導びくという意味を手ほどきということばはもつからである。さらに教育を手ほどきの過程に擬することで、手ほどきを受ける人が同意しうるような過程により導びかれるという意味がこめられる。それゆえ、学習者が一方的に教えこまれるのではなく、伝達を意識することが可能になり、第三の方法に関するクライテリアも満たすとピーターズは主張する<sup>(14)</sup>。

「手ほどきとしての教育」というピーターズの教育論は以上のような内容である。この教育論において手ほどきされる内容は、教育のクライテリアからして価値ある事柄でなくてはならないことは明らかである。そして、この伝達に値いする価値ある事柄として特に学校で採用されているものが、カリキュラムであることも明らかである。では、カリキュラムに含まれる教科の価値はどのように説明されるのか、またその価値を特に教えなくてはならない理由は何か。以下この点についてピーターズはどのように論じているかをみてみよう。

## (2) ピーターズのカリキュラム論

現行のカリキュラムに含まれている教科は歴史、文学、科学、数学、芸術などである。そこには、他の活動、例えば日光浴、玉突き、魚釣りなどは含まれていない。とすれば、歴史、文学、科学、芸術などにはカリキュラムに含まれていない他の活動や事柄と比較して、カリキュラム内容として採用されるに値いする特徴があるはずである。その特徴を明らかにすることによって、なぜ歴史、文学、科学などの教科が教えられているのかの理由が明白になるであろう。

ピーターズはまず、この点を吟味する。そのために、いわゆる「理論的活動」とそうでない他の活動の特徴を比較し、そこから理論的活動に固有の特徴をあげる。第一に、ピーターズは理論的活動が身体的条件に左右されないという特徴をあげている。すなわち、歴史、科学、哲学などの理論的活動は飲食やセックスなどの身体的活動に比べ、周期性、時間的制限などの身体的条件などに左右されないという特徴をもつ。また、目的とする対象の希少性にもわずわされないという特徴をもつ。例えば、政治的活動や経済的活動においては一人の人が権力や富を獲得すれば、それは直ちに他の人がその獲得を諦めなければならないことを意味する。しかし、理論的活動において二人の人が同じ対象を研究したからといって、どちらか一方がその研究を断念しなければならないということはない。さらに、理論的活動は技能や識別力を無限に提供するという特徴をもつ。理論的活動において追求される真理は常に進歩的に発展をするものである。すなわち、何事かを発見し、先人の見解を反証し、新しい仮説を提供することを求めるといふ真理の追求の過程において必然的に識別力や判断力が鍛えられ、かつ一層の技能をみがく機会が無限に与えられるのである。ピーターズは理論的活動のもつ特徴として以上の点を指摘し、これらはカリキュラムに含まれる教科にも当てはまると指摘する。しかし同時に、これらの特徴は玉突きやブリッジ、チェスなどのゲームにも含まれる特徴であるとも言う<sup>(15)</sup>。ピーターズはこうした吟味を経て、カリキュラムに含まれる教科に固有の特徴について次の考察を展開する。

ゲームとカリキュラムに含まれる教科とを区別する特徴としてまず第一に、認識上の関心における差異という点があげられる。すなわち、ゲームや遊戯に含まれる知識は、それぞれの活動に細かく分かれた目的に限定されているという点でカリキュラムと区別される。ピーターズはクリケットの競技を例にあげ、この点を説明する。クリケットの競技についての知識は主としてクリケットの競技をするため、あるいは見て楽しむために求められるのであり、この意味で限定されているのである。クリケットの知識をいかに多く持とうとも、その知識が生活のより広い領域において役立つとは考えがたい。すなわち、社会生活を送る上で協調性に関わることや他の人々を理解することに関わる知識に結びついているとは考えがたい。このような意味で道徳性に関わるとは言いがたいとピーターズは言う。

第二に、カリキュラムに含まれる教科は「広範囲の認

識内容」をもつという点でもゲームと区別されるとピーターズは論じる。自転車乗りや水泳、ゴルフなどについて主に知るべきことは、どのようにするかという仕方について知ることが中心となる。すなわち、コツや秘訣が重要となる。そこで知られたことが特定の活動にとらわれず、さらに多くの事柄について参考になるということはほとんどない。これに対し、歴史や文学において知るべきことは多く、その知識を身につけることは人生における他の諸問題を考える際に参考となるであろうとピーターズは指摘する。

さらにこの点と関係して第三に、両者は「まじめ (serious)」という点でも区別されるとピーターズは言う。すなわち、カリキュラムに含まれる教科、例えば文学、歴史などは人々の生活のさまざまなあり方についての説明、評価から成り立っているため、ひるがえって自分の生活について考える際に多くを寄与することがある。カリキュラムに含まれる教科を学ぶことにより、人々は自分の持っている世界観を徐々に変えていく。文学作品を読んで理解した人はその作品の中に書かれた人間の生活と自らの生活とを対比し、自分の生活の参考とするであろう。また、科学的なものの見方を学んだ人は、その見方を知らない人とは異なった目で世界をみることができるであろう。このように人生のさまざまな領域を照らし、生活の質を高めるための多くの事柄を与えるという点でカリキュラムに含まれる教科は「まじめ」であるという特徴を持つとピーターズは主張する。いいかえれば、「カリキュラムを学ぶことによって特定の時間、特定の場所に拘束されることのない思考様式を身につける」<sup>(16)</sup>ことができるというのである。

以上の諸特徴をピーターズはカリキュラムに含まれる教科のもつ特徴として指摘する。しかし、カリキュラムに含まれる教科が、このような固有の特徴をもつとしても、その事実から私たちがそのような特徴をもつ教科をカリキュラムとして特に教えずにはならないということは導びかれぬ。以上のような特徴を明らかにすることとは別に、なぜ教えなければならないのかについて正当化が行なわれなければならない。この点についてピーターズはさらに議論を続けている。

正当化の方法として第一にまず、実利的価値や職業上の必要性という手段の価値による方法が考えられよう。しかし、これは十分な答えではないとピーターズは言う。なぜなら、教育は先に述べたように、それ自身で価値ある活動に関わるものであり、それゆえ、「(カリキュラムに含まれる)活動を教育的価値を有するものとして見る

ことはそのような手段的観点からの考慮を除外すること<sup>(17)</sup> (( )内筆者)になるからである。すなわち、手段的価値はある目的を達成するために価値あるということであるが、教育はそれ自身に内在する価値に関わるのであるから、他の目的との関連によって論じてはならないというのである。

それでは第二に、カリキュラムに含まれる教科について多くの人々がその価値を認めているということに基づいて正当化しようとする方法はどうか。ピーターズはこのような方法は「自然主義的誤謬」を犯しているものであり、不十分であると批判する。自然主義的正当化の方法をとる例として、イギリスの功利主義者であるミル(Mill, J.S.)があげられるが、ピーターズはミルについて次のように批判する。ミルの議論は、質的にすぐれた活動は他の活動と比較した場合に満足度がより高いものであることを誰しも認めるであろうから正当化されるというものである。しかし、「もしも人々が一般にあることを欲求し、それを追求するならば、そのあることが価値あることに等しい、と一般に論ずることはできない」とミルについて批判し、それゆえ、この正当化の方法はとれないとピーターズは言う<sup>(18)</sup>。

こうして、ピーターズは彼自身の主張する正当化の方法である「超越論的議論(trancendental arguement)」を提出する。これは次のような正当化の方法である。すなわち、我々が対象を認識するさいに前提としなくてはならないということによって、ある事柄が必要であるということを正当化する方法である。具体的に例示し、説明しよう。論理学における無矛盾性の規則の正当化について考える場合、この無矛盾性の規則が守られるべきであるという規則を疑い、反駁しようとしたとしよう。しかし、知的に反駁しようとするならば、反駁の論証の中に必ず無矛盾性の規則を前提しなければならない。つまり、無矛盾性の規則が守られるべきであるということが、このような形で正当化されるのである。このようにして正当化する方法が超越論的議論の形式である<sup>(19)</sup>。この方法をピーターズはカリキュラムに含まれる教科を教えなくてはならないという必要性の正当化のために適用して論じるのである。

ピーターズは「ある個人が『私は何をなすべきか』という問いを発している場面をここで想定してみよう」と提案する。このとき、「彼はどちらか一方の選択肢を他方の選択肢をおさえ選ぶための理由をさがし求めている」のであり、「なぜあれではなくむしろこれをするのか」という問いを自ら問うているのである<sup>(20)</sup>。(これは

先にあげた無矛盾性の規則に対する問いに対応すると考えられる。)すなわち、誰もがみな、自分が何をしたらよいか、何をなすべきかという局面に直面することがあろうが、その時、どの行為を選択するかについて考えようとするならば、一方を捨て、他方の行為を選択するための理由、すなわち正当化を求めるであろう。ではその時、「なぜあれでなくむしろこれをするのか」という問いに答えるために必要とされるものは何かとピーターズは問うのである。その必要とされるものがカリキュラムに含まれる教科であることが明らかにされるならば、先の正当化の問いに答えるために、すなわち正当化のために必要である、と正当化されるであろう。これがピーターズの論証の形式である。

では、この論証形式はカリキュラムに含まれる教科を教える必要性の正当化の問題に関してどう展開されるか。それは以下のようにである。「なぜあれでなくむしろこれをするのか」という問いを問う場合に、人はこの問いに含まれる「あれ」、あるいは「それ」に対応する活動について、反省し、比較し、評価するということをしなくてはならない。しかし、このような反省、比較、評価は実はカリキュラムの主内容をなしている科学、歴史、文学などの教科を学び、研究することと同じ作業なのであるとピーターズは言う。「人が『なぜあれよりはむしろこれをするのか』という問いをまじめに問うかぎり、彼はその問いに、ただあれやこれやを試みることによって、そして彼はその実行とは不可分のさまざまな仕方であらなかつつあることを考えてみることによってのみ答えることができる<sup>(21)</sup>。」このとき、人々は人生のさまざまな諸問題について参考となる歴史、文学、科学、芸術などの研究を始めているのである。なぜなら、歴史、文学、科学、芸術などのカリキュラムに含まれる教科は、一定の時間や場所に限定されない「広範囲の認識内容」をもち、この認識内容は「なぜあれよりはむしろこれをするのか」という問いに答えるために必要となる人間のさまざまな活動形態の記述、評価、説明と密接に関わっているからである。そしてまた、この意味でカリキュラムに含まれる教科はまじめであり、道徳性を有するのである。それゆえ、「なぜこれでなくあれをするのか」という問いに答えようとするならば、カリキュラムに含まれる教科について十分知っておくことが必要となる。なぜなら、『なぜあれよりはむしろこれをするのか』という問いを自分自身まじめに問う人が、自分が問うている問いに光をなげかけるような研究に対して、自分の心を身勝手にも閉ざすことは理に合わぬこと<sup>(22)</sup>であるからである。

カリキュラムに含まれる教科は自分の行為の選択についての理由を求める、すなわち自分の行為の正当化を試みようとする人にとり、その試みに必要とされるものである。それゆえ、正当化を試みようとする人々は全て、カリキュラムに含まれる教科の内容について手ほどきされていることが必要となる。ここにおいて、正当化を試みようとする人々はみな知っておかなくてはならないのであるから、全ての人々にカリキュラムに含まれる教科を教える必要があることが正当化される。以上がピーターズのカリキュラム論である。

### む す び

以上のように、ピーターズはカリキュラムに含まれる教科の特徴をもとめ、さらになぜ教えずにはならないかについての正当化を行なっている。]で述べたように、教科中心のカリキュラムにおいても、また経験カリキュラムにおいても、文学や歴史、科学、芸術などのカリキュラムに含まれる教科をなぜ教えるべきかについて学習者自身の必要性を考慮した答えを十分に用意していたとはいえない。ピーターズはこの点について、一つの可能な答えを提示しているのである。

しかし、ピーターズの論にはなお問題点が残る。第一に、ピーターズはゲームとカリキュラムに含まれる教科を区別する特徴をあげているが、この差異がゲームをカリキュラムに含めないことを説明する理由として十分かどうかという問題点があげられる<sup>(20)</sup>。

ピーターズはチェスやブリッジなどのゲームにはなく、カリキュラムに含まれる教科に固有の特徴として、道徳的関心、広範囲の認識内容、まじめさという点をあげているが、しかし、これらの特徴は程度の差はあれ、ゲームにも共有されていると考えられる。なぜなら、ラグビーやサッカーのようなチームプレイを必要とするスポーツゲームにより、道徳性を高めたり、社会的協調性を身につけることは十分に考えられるからである。この意味でゲームもピーターズの言う「生活の質を高める」という意味でまじめであると言えよう。また、チェスやブリッジなどのゲームも、歴史的背景やそのゲームに身をかけた人々についての知識を含むのであるから、広範囲の認識内容をもつということもできる。それゆえ、これらの特徴が程度の差こそあれ共有されるならば、「なぜあれよりはむしろこれをするのか」という問いにゲームも程度の差こそあれ役立つこととなろう。そのとき、ゲームをカリキュラムから除外する理由は不十分となろう。

第二に、カリキュラムに含まれる教科が広範囲の認識内容をもつとしても、その認識内容はカリキュラムとして特に教えなければ理解されないものであるかという問題点がある。例えば、科学の場合、実際に科学的思考に手ほどきされないかぎり、科学的な思考態度は理解されないであろう。それゆえ、科学をカリキュラムに含め手ほどきする必要があると言える。しかし、詩を書くことができなくとも、また音楽を作曲したり演奏したりすることができなくとも、詩の意味や音楽の美しさを理解することができる場合もある。教わらなくとも、それらの活動を理解できるならば、これをカリキュラムに含める必要性を説明できるであろうか<sup>(21)</sup>。

このような問題点について正確に論じることは、より詳細な考察を必要とする。本稿ではこれらの問題点があることを指摘するにとどめておく。

### 註

- (1) 安彦忠彦、『カリキュラム研究入門』、勁草書房、1983、p. 2。
- (2) 安彦、前掲書、p. 4。
- (3) コメニウス、J. A., 稲富榮次郎訳、『大教授学』、玉川大学出版部、昭和31年、p. 341。
- (4) 今野喜清、『教育課程論』、第一法規、1981、p. 32。
- (5) 伊藤信隆、『教育課程論』、建帛社、1983、p. 47。
- (6) 細谷俊夫他、『教育学大辞典、2』、第一法規、1981、p. 421。
- (7) 伊藤、前掲書、p. 50。
- (8) 扇谷尚他、『現代教育課程論』、有斐閣、昭和56年、p. 53。
- (9) Peters, R. S., "What's an educational processes", *The Concept of Education*, 1967, p. 15。
- (10) ピーターズ、R. S., 三好信浩他訳、『現代教育の倫理』、黎明書房、1971、p. 55。
- (11) ピーターズ、前掲書、p. 31。
- (12) ピーターズ、前掲書、p. 58。
- (13) ピーターズ、前掲書、p. 40。
- (14) ピーターズ、前掲書、p. 70。
- (15) ピーターズ、前掲書、p. 224。
- (16) ピーターズ、前掲書、p. 227。
- (17) ピーターズ、前掲書、p. 206。
- (18) ピーターズ、前掲書、p. 209。
- (19) White, J. P., "Towards a compulsory curriculum" *Loutledge Kegan and Paul*, 1973, p. 10。
- (20) ピーターズ、前掲書、p. 172。
- (21) ピーターズ、前掲書、p. 234。
- (22) ピーターズ、前掲書、p. 234。なお、この、問いに答えるために必要であるという論は手段的価値による正当化であり、ピーターズの立場と一致した

いという反論が考えられる。しかし、ピーターズはこれに対し、次のように言う。「問いに答えることのうちにばかりでなく、問いを問うことのうちにも、組み込まれているのである」から、手段的価値にのみよるのではない、なぜなら、『『これ』や『あれ』の表象のされ方を変えることによって、問いそのものを変えるのだからである。」(ピーターズ、前掲書、p. 235。)

- (23) この点については、次の論が詳しく論じている。Wilson, P. S., "In Defence of Bingo", *British Journal of Educational Studies*, Vol. XV, No. 1. なおこのウィルソンの批判に対し、ピーターズは次の論で答えている。Peters, R. S., "In Defence of Bingo; A Rejoinder", *British Journal of Educational Studies*, Vol. XV, No. 2.
- (24) ピーターズはラグビーやクリケットのようなゲームについて次のように言う。「ゲームの参加者たちがゲームを道徳や美的優雅さや他人を理解する

ことの訓練とみなすようになれば、ゲームは単なるゲームであることをやめてしまう。」(ピーターズ、『現代教育の倫理』, p. 228。) すなわち、クリケットやラグビーのようなゲームは道徳的観点や美的観点からみられることもあるが、そのとき質的变化をとげ、「広範圏の認識内容」や「まじめさ」というカリキュラムに含まれる教科のもつ特徴を共有するようになるというのである。

- (25) この点については次の論が詳しく論じている。White, J. P., *ibid.*, ch. 3. なお、ピーターズのカリキュラム論については次のような批判が寄せられており、筆者の論はこれらに多くを負っている。Elvin, H. L., "Poetry, Push-pin and the poverty of philosophy", *British Journal of Educational Studies*, Vol. XV, No. 3., Robinson, K. E., "Worth-while activities and the curriculum", *British Journal of Educational Studies*, Vol. XXII.