

# 「Discipline」概念の検討(1)

—Discipline—centered Curriculum に関連して—

小 川 博 久

はじめに

アメリカにおけるカリキュラム改革がPSSSC, BSSCS, CBA, CHEMS等の高等学校科学教育の改造を中心に展開されている、こうしたカリキュラム改革をある教育学者達(主としてコロンビア大学教育学部の研究者達)は Discipline—centered Curriculum (以下、本稿ではDCCと略す)とよび(Ⅰ)従来の Subject—centered Curriculum(教科中心カリキュラム)‘Child—centered (児童中心カリキュラム)と異った特色をもつものと考えた。端的にいうとこのカリキュラムは(Ⅰ)現代の諸学問分野の発展した知識、方法を教育内容として導入する。(Ⅱ)その場合、学問の内容だけでなく、探究の方法、態度をそれと結びつけて把握させることを目的とするといわれている。したがってこのカリキュラムは前掲の教科中心カリキュラムの内容への偏向とその結果生ずる児童の諸特徴の軽視、あるいは、児童中心主義カリキュラムにおける学習方法、児童

の興味の一方的重視とその結果生ずる教育内容の軽視を克服するものであると主張する。(2) たしかにこのカリキュラムは各々の教科内容が関連の深い学問分野の知識と関連させて選択されている。正確にいうならば、教科内容と学問研究の成果との相互関係を改めて認識しなおすという視点でカリキュラムが改定されている。その意味ではDCCとよぶにふさわしいといえよう。しかし Discipline (以下、この用語に限って、頭を大文字であらわす)を学問と訳す場合、この「学問」とは何か。学問であるためのたしかなメルクマールは何か。学問というコトバがそれほど明確な概念ではない。では他の適切なコトバがあるか。たとえば「学究」(3) という訳し方もあるが、明確さを欠く点では「学問」と変りはない。ドイツ語では Science と Wissenschaft とは区別してつかわれ、 Discipline は Wissenschaft に近い。英語では Discipline ‘science learning などが「学問」というコトバに翻訳される。しかしこの三つの使用上の区別は必ずしもはっきりしない。ただ science という

語は人文諸科学には使われないことが多い。それは一般に humanities という。研究と教育の分野では、最近、Discipline という語がよく使われる。(例、interdisciplinary Ⅱ学際的)。本稿では、この Discipline というコトバが教育研究、特に教育課程の分野でどう使われているか、それは以前の Discipline の概念とどこが異っているかを分析することによって、DCCの性格を明らかにしたい。そして同時に、DCCとそれ以前のカリキュラム論との相違点を明らかにし、DCCとよばれる理由を解明したい。なお、本稿は「アメリカにおけるカリキュラム改造とその理論的背景」(北海道教育大学紀要、第一部、C、第二十三巻、第一号)で展開したアメリカのカリキュラム研究の一環である。

## 二、Discipline の根源的考察

Discipline というコトバはラテン語の Dicplina からきている。オックスフォード大辞典によれば、このコトバは弟子とか、学ぶ人 (scholar) を意味し、博士とか教師をさす doctorine とは対照的に使用されるという。したがって前者が実践、実行、練習と関係するのたいし、後者は抽象的理論を意味しているという。ここでオックスフォード大辞典に列挙されている Discipline の語義の中で主要な個所を再録してみよう。

(一) 研究者 (scholar) や弟子に授けられる教授、学習、教育、またはその教育課程

(二) 教授や教育の分野、学習の各部門、教育の分野での科学、芸術  
(三) 適切な行為や行動を生徒に形成する目的でおこなわれる教授、学生や弟子を同じように教授し、練習させて適切で秩序ある行動を養うこと、知的 (mental) 訓練、道徳的訓練、武力、軍事力を高める訓練、ドリル、広く軍事的技能訓練、またはそのコース

四訓練から生れる秩序ある行為、行動、訓練された条件

(五) 生徒やその他の人間が命令や統制に基づき維持する秩序、秩序維持のための組織、方法、行為のルール

(六) 略

(七) 矯正、せっかん、訓練によって与えられる罰、体罰

(八) 略

以上のように、このコトバは歴史的にみれば、本来、教育活動に関係して使用されるという意味で伝統的な教育用語であったということが出来る。三省堂のコンサイス英和辞典(第十版 昭和四五年版)でも、訓練、規律、宗規、訓戒が主な意味で、五番目に英語の古語として学科(米語では現代も使われている)、(学問の)分野という意味があがっている。一般に現在では、教育の分野において(四)(五)の意味でつかわれており、(一)と(二)はほとんど使用されること

が少ないか、ほとんどない。特に英語(米語でなく)では、(一)の  
意味、それにコンサイスにおける(四)の学科、学問の使用法はみられ  
ない。イギリスのステンハウス編「Discipline in the School」(4)  
においては、Discipline は order (秩序) と対比され、秩序が教  
師というような外在的存在によってつくられる規則順守状態を意味  
するのたいし、前者は普通それ自体望ましく、正しいものである  
と生徒自身が認めうけ入れている規則のことであるとしている。

また、ASACD版のG・A・シェビアコフとF・リドルの著書、

「Discipline for Today's Children and Youth」(5)の中で、  
Disciplineの意味を(ぎ)の三つにわけてゐる。

(1) 集団の中で確立している秩序の程度、組織度

(2) 秩序維持のための施策、集団の秩序の確立、維持、補修のた  
めの施策

(3) 処罰

Discipline の教育的意味が以上のようなものであるとした場合、  
それはDCCにおけるDiscipline の概念とは全く関連を見いだす  
ことはできない。なぜなら、後者の場合、Discipline はふつう学  
問や科学の専門分野をさしているからである。もしこの二つの用語  
法の関連をオックスフォード大辞典でさぐるとすれば、(c)の語義、  
つまり教授、教育の各分野、学習や知識の各部門、教育における科  
学、芸術というのがDCCのDiscipline 概念に近いことに気づく。

しかしながらDCCとオックスフォード辞典の(2)の意味とは、  
明らかに異った点がみうけられる。それは、オックスフォード辞典  
にある「教授、教育の各分野」、あるいは「教育における」という語  
句である。DCCにおけるDiscipline はむしろそうした教育とか  
教授との関連ということはみいだされない。むしろ教育とは関連の  
ない専門諸科学という意味である。つまりこの学問を営む人々の間  
に、教育のために、具体的にいえば、教授のためにという視点が含  
まれていない分野のことである。この点は古代的用法に比べるとき  
わめて対照的である。古代的用法のDiscipline は哲学、歴史、文  
学という文化の諸領域を意味していたが、それらは単なる理論

(doctrine)ではなく、学生や弟子に授かるべき知識(教授内容)  
であり、学生がやってみるといふ意味で practice とか、exercise  
をともなうものであった(学習内容)。そこでこの語義の相違を意味  
の変遷の問題として把握する必要がある。しかしその前に、  
このDiscipline の語義の相違性をもう少し詳しくしらべてみると  
しよう。一九六三年に出版されたJ・ウォルトン・J・L・クース  
共編「The Discipline of Education」(6)でつかわれている  
Discipline にはあきらかに教育に関連した含意性はない。この著  
書は教育研究が一つの独立した研究ジャンル、学問領域として成立  
するかどうかを論じたものである。だからここで使われているDisci-  
pline は教育研究がアカデミックな専門分野であるかどうかを問

う基準として使われているのである。

また M・ベルスが「Education as a Discipline」(7)という著書を公けにしているが、ここでの Discipline の用法も「教育活動のための、教授のための」といった含みはない。それはベルスの次の文において証明される。「教育を他の、教育の関係のある Discipline (物理学、心理学、歴史学、哲学など)と比較することで教育学というユニークな Discipline を確立しようとすることは、本来、誤っていることを認識すべきである。」

またマックレランが知識内容とカリキュラムの関係を論じた論文の中で Discipline をこう使っている。(8)「命題的知識を組織する方法としての基礎的 Discipline」を問題にしたところで、この basic Discipline (academic Discipline) は教育内容の対象と考えられるけれども、「ただだんにその Discipline の教授を支持するだけでは、カリキュラムにおける知識の問題への理論的根拠のある答にはならない」(9)とし、認識論の立場から知識を捉えなおすことを主張している。ここにおける Discipline の概念も前述の意味での「教育的」という含意性はない。DCC が注目を集めた頃、アカデミックな専門分野という意味で使われる Discipline の概念の整理を試みたのが、A・R・キングと J・A・ブローネルである。そこでこの整理を引用すると、知的 Discipline は

(一) コミュニティである。

(二) 人間の想像力の表現である。

(三) 領域である。

(四) 伝統を有する。

(五) シンタクティカルな構造(探究の形式)を有する。

(六) 概念構造をもつ

(七) 特定の言語ないしシンボル・システムをもつ

(八) 文献コミュニケーション網の遺産がある。

(九) 価値的、情緒的姿勢を有する。

(十) 教育的コミュニティを有する。(10)

この Discipline の定義づけは大変恣意的で、列挙し、分類する基準が全く不明確である。たとえば、(二)(四)(六)(九)は認識論的であるかのようなものが、(一)(三)(七)(八)は社会的であるかのようなものである。しかし各々の項目を他と区別する観点が明らかではない。したがってこの中に(七)教育的コミュニティがあるという特殊性の列挙と、Discipline が教育的知識であるという定義とは同じ水準で論じられない。少なくとも教育的知識という場合、教育活動において学習者に伝えらるべき、知識の性格、正確にいうならある一定の目的をもった活動(教育活動)において使われる記号組織について問題にしているのに対し、教育的コミュニティがあるといういい方は、ある特定の活動(研究活動)をおこなう人々の間に、特に世代間における活動を媒介する集団組織があるということである。

以上のように、最近学校教育活動において、特に教育課程において Discipline が問題にされるようになったとき、その意味はいわゆる専門諸科学のことであって、古典的用法が意味していたものは存在していなかったと断定してよいであろう。つまり、教育目的に適合した、教育活動で媒介される知識内容という意味はなかったといえるであろう(但し、これまでの論述において筆者は「教育的」ということについて明確な定義をしていないし、このコトバの解釈についてオックスフォード辞典が語っているわけではない。しかし一般に「教育的知識」とか「教授」につかわれる科学や芸術というとき、そこには、学習者に対し、形成的意図をもって伝えられる、あるいは用意される知識という意味があり、知識に対する使う者の教育的視点が存在している)。だから DCC の主張者の一人である P・H フェニックスが、「カリキュラム内容としての Discipline」(11) という論文で Discipline の古典的用法に注目したのである。教育実践者や研究者の間で従来、一般に「教育的意図」を含んでいないとされていた専門分野の知識を教育課程の内容と考えるためには、そうした専門分野の知識に対する教育的評価を加える必要があったのである。フェニックスはそのために Discipline の古典的用法をひきあいに出したのである。フェニックスによれば、Discipline はラテン語の Discipulus (他人から教授を受けるもの＝弟子、学生) に由来している。そして Discipulus はラテン語の Discre (学ぶこ

と) から来ていると説明したので、一つの Discipline は教授に適し、学習に役立つ性質をもった知識として構成されている(11) ものだという。ここでフェニックスが具体的に想定している一つの Discipline というのは、学校教育における「教育内容」といったものではなく、一般に学校教育(義務教育)で使われることを意図していない、「アカデミック」な専門諸科学のことである。というのは、彼のこの主張のねらいは専門科学と学校教育の「教育内容」とを正当な理由もなく二分することへの批判にあったからである。一般に前者は探究することそれ自体が目的である知識領域＝特定の専門的学問研究(専門諸領域の分化は技術学の発展に触発されることが多く、この認識は誤りであることはいうまでもない)であり、これは、普通教育で扱われる「教育内容」とは異ったものであるとされる(Discipline の日常的用語法)。一方、後者はそうした前者の探究の結果である知識を借用はするけれども、それは子どもも要求や興味、子どもの生活上の問題解決に役立てるためのものであり、子どもの学習の発展、人間形成のための素材であると考えるのである。フェニックスはこの常識化している考え方を次のように要約する。「Discipline はそれ自体、生命をもっている。そしてその知識は教授目的に直接役立たない。教育に適合させるには普通の学習者に役立ち、意味が通ずるよう翻訳し、変形しなければならぬ。かくてカリキュラムのためには、生活場面、問題プロジェクト

に関連させなければならぬ、教授内容には、Discipline の提供  
する知識をつかって、基礎的教授過程に必要な代理的素材を採用せ  
なければならぬ。人間はなによりも自然に遭遇する経験から学ぶ  
のであって、学問的権威において人工的に概念化され、組織された  
ものから学習するのではない(12)とする。フェニックスはこの主  
張を批判している。「ここには二つの分裂した方法がある。それは専  
門的学問研究の方法と教授の方法である。片や学問の特定の論理と  
それとはほとんど無関係な教授—学習の Psycho-logic がある。こ  
の分裂から学問研究者と専門教育家というよく知られた区分が生れ  
る。前者は学問それ自体を深めることを誇りとし、教育 (Pedag-  
ogy) は必要ないとみるか、無視するかである。一方、後者はひたす  
ら教授と学問の問題を追求し、厳密な学問上の基準にはほとんど理  
解も関心も示さない。こうした二分法は学問にとっても、教育にと  
ってもマイナスである。これは次の二つのことを前提にしている。  
Discipline の生みだした知識が教育的であるということ (instru-  
ctiveness) と専門諸学問 (academic discipline) とは関係がない。  
学問的探究 (disciplined enquiry) の成果と教授—学習は関係がな  
い。」(13) フェニックスはこの二分法を克服するために、Discipline  
の古典的語義に着目し、Discipline (いわゆる学問研究) は教育  
的 (instructive) であると主張する。

以上のフェニックスの問題意識—「専門諸科学」と「教育内容」

の区別をアプロオリに前提にすることへの批判—からも明らかによ  
うに DCC における「Discipline」が意味しているのは、普通いわ  
れている academic Discipline を意味していて、従来、前述のよ  
うな教育の場面で使われた Discipline の概念とは無関係であると  
いえよう。またそれだからこそ、DCC はそれ以前の「教育中心カ  
リキュラム」と区別され、「学問中心カリキュラム」という表現がな  
されるのである。それは、いわゆる専門諸科学を「教育内容」とし  
て意識的に捉えなおそうという考え方に支えられているのである。  
ここで、これまでの「Discipline」概念の語源的吟味から、今後、  
本稿で展開する論点を整理しておこう。

(1) Discipline の意味を「academic Discipline」と捉えた場合は、  
古典的用語法における「教育的知識」とか、「教育に関係のある……」  
といった含意性が現代語法に欠落しているのはなぜか。「教育内容」  
と「専門諸学問」とを区別して考える二分法とそれが関連している  
と仮定したら、この二分法の成立の根拠は何か、「専門諸科学」は人  
間形成のための内容ではないという命題のよってきたる理由はなに  
か(いいかえれば、この命題は何を意味するか)

(2) なぜ教育の分野で Discipline というコトバは、集団におけ  
る秩序、ならびにそれを確立するための施策といった意味でのみつ  
かわれるようになったのか。こうした意味の限定はいわゆる専門諸

科学(芸術といったものの研究も含めて)と学校教育の関係においてどのような意味をもつのか。

(3)なぜ現在、「教育と関係のない」、あるいは「陶冶性を喪失している」専門諸科学といわれているものが再び、DCCの中でとりあげられ、再解釈されるようになったのはなぜか。以下、この三点について論じていきたい。

### 三「Discipline」の古典的語義の検討

前述のように Discipline は古典的語義において「教育の分野における科学、芸術」、「教育における各分野」を意味していた。そしてそれが現代語義においては欠落していると考えられる。そこでこの「欠落」が問題になるのであるが、それには、まず古典語法における「教育的」あるいは「教育における」という修飾辞の含意性を検討してみなければならない。田中美知太郎によれば、古代ギリシヤでは「知ること」、「知恵」への要求は幸福になりたいという人間の願望に支えられていると考える立場があった。「われわれ人間はすべて幸福を願っている」(14)という命題を基礎にして、学問を追求し、知恵を求める態度をプロトレプティコス・ロゴスといい、これはプラトン、キケロ、ラムブリコス、アウグスティヌスといった系譜を通じて展開された知識探究の基本的パターンの一つであった。

一方、ギリシヤには、こうした発想と全く対立した立場があった。それはアリストテレスの『形而上学』で提起された基本命題「すべての人間は生れながらにして知ることを求めている」という前提に立つ知の追究(テオリアとも、フィロソフィアともいう)であった。(15)前者を「実践的知識」あるいは「目的関連的知識」とよぶならば、後者は「純粋知」とよぶべきものであった。「目的関連的知識」は人生の生きる目的に役立つ知識であり、「純粋知」は数学・天文学に代表されるように、知ることに触発され、あるいは自然をそのまま見ることによって得られるものであった。もちろん数学・天文学が船の航海、農耕生活上の必要と無関係に生れたものではない。したがってこの区別もアリストテレスの区別であるにすぎない。アリストテレスに従って知の追究を二つのパターンに分けるとすれば、Discipline における「教育的」という意味は「目的関連的知識」に属すると考えられる。なぜならこの時代においても、「教育」はギリシヤ社会の望ましい価値へと市民を導入することであったからである。

ギリシヤにおける知の追究にたいする二つの解釈は、ローマ、中世を通じて現代まで存続しているが、少なくとも、ローマ・中世においては、前者が優勢であったことは、キケロ・アウグスティヌスといったローマの著名な思想家の存在、中世のスコラ哲学を考えただけでもあきらかであろう。このプロトレプティコス・ロゴス(目的

関連知識)は、田中美知太郎が指摘するように、ものをつくる知識(物質を生産するという意味ではない)とつくったもの・獲得したものを処理し、使うための知識、いいかえれば、発見する知識とかう知識の分離をうながし、結果として人間の幸福を成就する知識(つかう知識≡技術知)の中での最高形態であるポリテイケー(政治知)へと発展するものだという。(16)以上の点からしてプロトレプティコス・ロゴスは広い意味での技術知(政治的知識を含めての)であるということが出来る。古代ローマ社会で修辞学といった知識が重用され、支配者階級の教育上、重要な科目であったことは、政治的知識に不可欠であるとされた政治弁論に必要であったからである。

かくて古代ローマの知の追究がプロトレプティコス・ロゴスに基礎をおいていたと考えるならば、この時代のコトバであるラテン語に起源をもつ Discipline の「教育的」というのは、単に学校で教えられるという意味だけでなく、「目的関連知識」であり、「純粹知」と対比される意味をもっていたと考えることができる。

しかし、以上のように Discipline がプロトレプティコス・ロゴスの中にカテゴライズされるということは、それと対比される「純粹知」を「さい排除することなのだろうか。別のいい方をすれば、Discipline における「教育の分野での科学や芸術」は、アリストテレスの『形而上学』における「純粹知」とは異なる種類の

知識なのだろうか。それとも「純粹知」が結果的に教育に利用されたとき、「教育内容」になるのだろうか。アリストテレスにおいてこの関係をみると、彼は『形而上学』において「純粹知」(探究そのものが目的化される探究)を枠組として提起したが、他方、ヨーロッパの自由教育(liberal education)の伝統における基本型の創始者でもあった。(17)つまり、アリストテレスにおいて、「教養」(教育的知識≡Discipline)の概念が確立したのである。ではその教養というのは何か。アリストテレスが自由教育(教養)において求めていたのは、奴隷の生産労働に必要な実地的な技術知識ではなかった。むしろ知ることそのものであった。つまり「純粹知」であった。いったいなせ「純粹知」が「教養」(教育内容)になりえたのであろうか。イギリスの教育学者、ハーストによれば、「知の追究(純粹知の探究)は、その本質からして精神(mind)の特定の活動を意味し」(18)、精神そのものが自己目的を達成しようとするように形成されていく、いいかえると、精神は自己目的である「善」(19)を追究するようになるのである。したがって「純粹知」の追究は結果的に「善なる生活」にとって基本的なことなのである。かくして知識の探究を目的そのものにすえることは結果的に「善なる生活」を達成することへと導いていく。これが古代ギリシャ市民の「教養」であった。こうした立場は奴隷のように、功利主義的に知識の有用性(効用性)を追究するのではなく、むしろそうした功利的価値を否定す



ることによって、つまり、知識の探究にのみ触発されることによって結果として「善なる生活」が保障されると考えるのである。(20) 奴隷の生産活動において求められた知識の効用性を否定することによってのみ、「善なる生活」が用意されるという意味で、「純粹知」の効用性が生ずるというパラドックスは、古代ギリシャの支配者であった市民階級のための政治的効用性を正当化するものであった。

「純粹知」の追究が即「教養」でありうるためのもう一つの理由をハーストはこういう。「理性の正しい使い方をする精神は事物の基本的本質を知り、究極的真実、つまり不変なるものを理解できるようになる」(21) かくして人間のすべての生活、経験、思惟はこの究極的真実とそれに関連した知識によってはじめて形式を与えられ、見通しをえられるのだという。

以上の説明からアリストテレスにおいて形式を確立した自由教育の伝統を集約して表現するならば、生活上有益な知識、技能を重視するという立場はとらない。その理由はそうした知識が奴隷のためのものであって、生産労働に従事しない市民の必要なものでないからであった。支配階級である市民にとっては、精神の働きを正しくし(22)、それによって「究極的真実」を把握し、その結果、善なる生活、理想とする社会を実現することが必要であったのである。つまり「純粹知」の追究を通して、プロトレプティコス・ロゴスの最終目的である政治的知へと志向することが市民の課題であり、教育

の目的であった。したがって教育のための科学・芸術、いいかえれば、教育内容を意味していた古典用語である *Discipline* はその後の教育がアリストテレス的自由教育の形式(「純粹知」)の追究がそのまま、市民の政治的教養であるがゆえに、「教育内容」となるという形式)にあるかぎり、意味の変容はなかったのである。いいかえれば、「純粹知」の追究が精神の正しい働きとしたがって善なる生活と「究極的真実」を生み出すという前提の上で、「形而上学(純粹知)」をプロトレプティコス・ロゴスと結びつける考え方は、プラトンやアリストテレスの次のような思想の反映であろう。プラトンやアリストテレスにおいて、幸福を満たす条件としての知そのものの追究(教育内容としての「純粹知」)は、究極的には政治的知へと収斂しなければならぬとされる。しかしながらそうした政治的知を保障するものは、生産的技術ではなく、各人が賢くなることでなければならぬ。つまりフィロソフィアであり、プラトンにあっては哲学者が政治権力を掌握することであるということになる。こうした考え方は、あきらかに政治的にも、理論的にもアポリアに達している(23)。なぜなら、知の追究は究極的に政治的知を志向しているのに、政治そのものが「純粹知」を前提にしているからである。とはいえ、社会学的視点に立てば、アリストテレスの「形而上学」(「純粹知」の追究)も、政治的規範性(プロトレプティコス・ロゴス)から自由ではありえないのであった。

以上のように古代ギリシャに定立された自由教育の原型は、歴史的に様々な変容を重ねつつも、教育史上のエポックにおいては、くり返し再現されてきたのである(24)。たとえば、中世大学では、究

極目標はキリスト教の教義によって設定された。大学の組織自体、医学Ⅱ肉体、法学Ⅱ人間社会、神学Ⅱ神の三層からなるピラミッドとして構成された。しかしこれだけでは大学は成立しなかった。文法、論理学、修辞学の三学(形式教科)と算術、天文学、幾何、音楽の四術(実質教科)からなる自由七科がその基礎になければならなかった(25)。これらの学科はその起源において、生産技術や人々の労働と結びついていたとしても、ここでとりあげられるかぎりでは、自己理解(三学)と世界理解(四術)を追究するものとされ、ギリシャにおいては、「純粋知」の究極の目的である「形而上学」へと結びついていたのである。いいかえれば、それらは、「純粋知」であるから教養(*studium generale*)なのであった。そして、「純粋知」であるから一般教養たりうるという前提は、中世大学においても、キリスト教的な世界観においても存続していたと考えられるのである。なぜなら、前述のように、中世大学の神学、法学、医学という構成の基礎に先の自由七科が基礎づけられているからである(26)。以上のように自由教育の基本的前提として、「純粋知」であるがゆえに一般教養でありうる(プロトレプティコス・ロゴスでありうる)ということが否定されないかぎり、*Discipline*の古典的語義、つ

まり、教育における学問や知識の各部門、教育の分野での科学、芸術という意味は保存されたといえよう。

#### 四、*Discipline*の古典的語義の変化

現在、*Discipline*は一般にアカデミックな研究領域を意味しており、古典的な意味での「教育的」という含意はない。では、こうした意味の変化はどのようにしておこったのであろうか。すでに述べたように、「純粋知」であるがゆえに、一般教養(プロトレプティコス・ロゴス)でありうるという前提が *Discipline* の古典的語義を成立させているとするならば、こうした前提が否定されるときに *Discipline* の意味の変化が生じたと考えられるのである。ギリシャ・ローマ時代における前述のテーゼはそれ自体、市民の教養、究極的には政治的教養のあり方を示すものであった。ヨーロッパ世界における様々は政治的なイデオロギー(宗教的、倫理的規範を含む)が変化していく過程において、「純粋知」の追究が一般教養であり、政治的教養でありとする前提はどのような変化をとげたのであろうか。キリスト教世界における神の存在証明のためにスコラ哲学が構想されたことは、前述のようなギリシャ的前提が失なわれていないこと証左であろう。とはいえ、アベラールが法王庁の権威に抗して自由な神学を主張したことは、キリスト教における神の存在証明のため

に構想されたスコラ哲学がそれ自体の目的（プロトレプティコス・ロゴス）とはうらはらに哲学的思惟の自立性を留意していく前兆ともいえないのではないであろう（27）。ただ、当時のスコラ哲学者達がギリシャ的思惟をつかって神の存在証明を試みることを否定したわけでもないし、神の存在を否定することにもなったわけでもない。また神を信ずることと、哲学することを分裂すると考えたわけでもない。つまり、当時の哲学者達がキリスト教の信条そのもののプロトレプティコス・ロゴスの中で、「形而上学」的な「純粋知」を追究することが矛盾として自覚されていかなかったかぎり、「純粋知」の追究は自由教育の目的に連続していったし、究極的な政治的・宗教的規範にも連続しえたのである。したがって Discipline の意味の変化を明らかにするためには、既にのべたようにギリシャ、ローマの自由教育の諸前提を検討することからはじめる必要があるのである。そこでこの諸前提をもう少し図式化して表現してみよう。

(一) 「純粋知」の追究は究極的真理を明らかにする。

(二) 「純粋知」の追究は精神の正しい働きを示している。

まず前者からみていくと、前者はいわば存在論的規定であり、これは同時に価値論的正当性も含んでいる。一方後者は認識論的規定であり、同時にそれは価値論的に正当な方向へ善なる生活をも示している。したがってこれらの諸前提が崩壊したとき、つまり、「純粋

知」の追究が究極的真理を明らかにしないこともありうることを確認され、「純粋知」の追究が精神の正しい働きであるかどうか疑問視されるようになったとき、「純粋知」の探究はプロトレプティコス・ロゴスとは無縁のものとなり、探究そのもの自体が目的になっていく。いいかえれば、テオリアである「純粋知」は知ることだけを目的としていたのであるが、その知り方は必然的に存在論的、価値論的な問いも含んでいた。しかしここに同じ「知ること」を目的としながら、全く、前者のような知り方（「形而上学」とは異なったものが生じたとき、それはプロトレプティコス・ロゴスとは関係をもたなくなったのである。ここにいわゆる academic Discipline が成立していく根拠が求められるのである。

(一) 「純粋知」の追究が究極的真理を明らかにするという命題の検討 Discipline が academic Discipline へと語義が限定されていくことを検討するための手続の一つとして右の検討からはじめよう。「純粋知」の追究が究極的真理を明らかにするとうとき、「究極的真理」とはなにかがまず問題になるであろう。現在、われわれが「真理」を究めようとするとき、それが存在論的問いであればわれわれはまず、認識論的制約を通過しなければならぬ。そしてその際、われわれは自然科学が使ってきた二つの公準がひきあい込まれるであろう。つまり、それは論理的な体系性をもっているか、もう一つは、それは実証的に検証しうるものかという基準である。

前述のように「純粹知」の追究が「究極的眞実」を明らかにすると  
いうときの「眞実」は右のような基準によって生みだされたもので  
ないことは明らかである。それはむしろ、価値論的構成である（こ  
うあるべきものだ、こうあるはずだ）。であるからそこで発見される  
眞実はまさに科学的「眞実」と対照される意味においていわれる  
「形而上学」的眞実なのである。したがって、「純粹知」の追究（知  
ることの追究）の近代的展開が、はじめ「自然哲学」という名にお  
いて、やがて自然科学として現われたとすれば、自然科学的「眞実」  
の発見は「形而上学」的眞実の「究極性」最も根源的、基礎的であ  
るという意味での）に疑問を投げける一つの条件が用意されたといえ  
よう。自然科学的「眞実」がただちに「究極的眞実」であるという  
評価はうけないにしても、「究極的眞実」はただ「形而上学」的眞実  
のみであるという単一性への信頼はやがて崩壊していく運命にあっ  
たことはたしかである。知を愛するということ（哲学すること）は  
「形而上学」のことであり、それはすなわち「純粹知」を追究する  
ことであるという立て前が否定されないかぎり、「究極的眞実」は哲  
学の側に握られているにしても、他にも、自然哲学という名におい  
て「純粹知」の追究がおこなわれ、自然科学として成立してきたこ  
とは「究極的眞実」から相対的「眞実」への移行がおこりつつあっ  
たといえるのである。なぜなら、自然科学的探究では、「眞実」の言明  
は条件命題としてしか定立されないからである。かくして論理的整

合性の追究は数学や論理学上の諸定理を生みだし、論理的公準と実  
証的検証の二つの基準によってすすめられた自然の探究は、ペーコ  
ンやニュートンといった先人を経て自然科学へと発展していったの  
である（28）。だから自然科学が哲学（アリストテレス的「形而上  
学」の伝統）にとつて代ろうとする野心をもたないにしても、それ  
と袂を分っていたことが、Discipline 概念を規定していた前述の  
前提を崩壊せしめる一つの条件になったことは疑えない。いいかえ  
れば、「形而上学的眞実」に含まれている価値論的規定性（眞実なる  
ものは、美しいものであり、それはまた善なるものであらねばなら  
ないし、あるはずだ）とは別の手続による「眞実」が生れたとい  
うことであり、それは、必ずしも一つではなく、複数でもありうる  
ということである。

しかし、そうはいっても、「究極的眞実」を追究すべき「形而上  
学」はそれ自体の課題を放棄しない以上、新しく生れてきた相対的  
眞実を自らの「究極的眞実」の中に体系化しなければならぬ。な  
ぜなら、ここでいう究極性というものは、単一性（一つである）と  
いうことと、全体性（体系である）ということをも含んでいるから  
である。科学的眞実はいくまでも哲学の生み出す「究極的眞実」の  
部分であり、それに従属すべきものである。かくて「純粹知」  
の追究である哲学はつねに総合化された世界についての像や、そこ  
での人間存在のあり方について世界内的位置づけを試みようとして

きたのである。そしてそれは結果としてますます自然科学のような限定化された、それゆえに精密な方法からは分離せざるをえない。

そればかりか哲学者の提起する世界と人間についての総合的シエマは、逆にかえてこの分離を促進することにもなるのである。デカルトは心身の二元化を提起した。これは人間と世界についての総合、全体性を志向するための理論構成であったにもかかわらず、現実には、心身の分離のイメージを促進することになり、自然科学は哲学からのオートノミーを宣言することにもなったのである。(29)

つまり現実的には(実際の探究の論理においては)、自然科学的探究の自律的方向性そのものに何らの制約を加える力ももたえなくなつたことが証明されていくのである。しかしこの事実にもかかわらず、哲学は科学の探究そのものの方向性に対し、何の制約も加えられないのだということが明白になってからもなお、自己の全体性、優位性を信じ、科学を自己の価値序列に位置づけることによって、哲学の支配力を保持しえたと考えたのである。(30)

いっぽうこの間にあって自然科学は、論理的整合性、実証性という二つの格率に従い、この格率に適合する対象に研究の領域を限定し、そのことによってかえてこの対象領域の範囲を拡大していったのである。かくて、物理学、化学、生物学といった自然諸科学が発展し、こうした自然科学の探究はしだいに哲学的思弁的総合の中にとり込まれていた社会問題に対する分析の手がかりさえ提供した

のである。いいかえれば、科学的手法はとくにイギリス経験論哲学者(ホブズロック、ミル、スペンサー)の社会観に影響を与え、この中からアダム・スミス、コントといった社会学者の出現が用意されたと考えられる。(31)

以上の論述から「純粋知」の追究⇨究極的真理という言明は「純粋知」追究のパターンの多様化とそれにもなう相対的真理の複数化を生みだした。さらにその事態が哲学的思惟によって統合を困難にした。それによって右の前提は不問の前提ではありえなくなったのである。このことはすなわち Discipline 概念の変貌を生みだすことになったとみることができる。なぜなら、純粋知の追究の結果として究極的真理が解明され、そのことが人間生活に善を実現することにもなる、かくて純粋知の追究は人生の目的を実現する知識(プロトレプティコス・ロゴス)であるという自由教育の理念は、同じ「純粋知」の追究でも、個別的、限定的探究である諸科学の相対的真理によっては実現できないからである。少なくともこれらの相対的真理が前述の自由教育の理念につらなっていくためには、これらの相対的真理の総体が、またその相互関連が問われ、そこから最終目的としての「究極的真理」が明らかにされるのでなければならぬ。相対的真理が人生の目的のための知識になりうるとしても、それは手段へと無限に転化する知識であって、目的それ自体を明らかにしなからである。

しかし諸科学の哲学的思惟からの独立という問題はそうした諸領域で研究する科学者の内的世界の個別性を考えれば、必ずしも確定的に断言できるわけではない。アイザック・ニュートンは近代物理学の基礎を確立した人としてあまりにも有名であるが、その彼が物理学を独立した一つの学問と考えていたかどうかあやしい。というのは、彼は自己の探究領域を「自然哲学」とよんでいたからである。また、現代においても、量子論の発展となったといわれるマックス・プランクは実証主義やプラグマティズムを排して、物理的世界像の唯一性と因果律の厳格な妥当性を主張した人として知られているが、その彼が宗教と自然科学との関係を論ずる中で、現代における自然像はキリスト教的世界像と完全に整合しうると論じているからである。(32) 同じような立場に立つ者としてワイゼッカーなどもある。したがって哲学的思惟と諸科学の分離の問題は、論理的整合性と実証的厳格性という二つの格率の結合の問題として考えるべきであろう。

以上のべてきたように、Disciplineにおける「教育的」意味の喪失の問題は、「純粋知」の追究そのものが究極的に真理なり、「善」なりを創造せしめるというアリストテレス的自由教育の理念の崩壊の問題としてとらえることができる。そしてそれはいいかえれば、哲学（形而上学）からの諸科学の独立という事実によって立証することができるともできる。そしてもしこの立論が正しければ、哲学から独立した

研究活動を制度的に、かつ職業的に保障していくこと、さらには、そこから、それに従事していく人々の集団が社会的承認のもとに生れてくるといった社会学的要因を考えることができる。そしてそうした事実のあらわれこそ、Discipline 概念が古典的用語法から現代の「学問」(academic Discipline) という意味に転化していくことを理由づけるものである。その意味で、近代の諸学会の成立と、フンボルトによるベルリン大学の創設は注目すべきことである。(33) というのは、この二つは次の三つの点で Discipline の意味変化にかかわっているからである。その一つは、学問と教授の分離ということに関係している。近代諸学会の成立も、知識、学問の探究が自由教育的な教育の場とは異ったところでおこなうようになったからである。またベルリン大学においても、フンボルトは、この大学は教育機関ではないとのべ、「厳密な意味での教授からの解放」という要求をもっており、大学を学問研究の場とするために、それまでの高等研究機関のように、実務的、実利的色彩をとりぞき、大学を真に学問研究の場、探究者達の平等な対話の場、真の意味での学問—哲学につらぬかれた探究をおこなう存在の場としようとしていたからである。たしかにここでいうフンボルトの大学観はギリシヤ以来の自由教育の伝統を真に実現しようとするものであったことはたしかであった。(34) しかしフンボルト等、新人文主義者達の前提には、民衆教育と真の意味での陶冶—学問的探究を峻別しようとする発想

があり、市民生活からの孤独と自由によってのみ、その理念が実現されるとしたのである。だから、学問と教授との分離が促進されたのである(35)。したがってフンボルトの大学創設の理念のもたらした分離は、古典的意味での陶冶理念つまり Discipline の実現でありながら、それを大学においてのみ考えていたという点に由来するといえる。

第二の理由は、哲学と諸科学が分離していく物質的条件が用意されたということである。前述のように、フンボルトによる研究大学の実現は、それ自体、古典的な Discipline 概念の実現、再認識をもっていった。つまり、「純粋な学問」による陶冶、真の教養施設の実現という意味をもって、「純粋な学問」が形而上学と切りはなされていなかったのでそこにはつねに、哲学研究、人間性の実現という目標が働いていた。しかし、こうした大学の「理論の機能」も現実の諸条件の中で変化せざるをえなかったのである。したがって、ベルリン大学における真の学問研究の実現の理念は実利主義的なそれまでの高等専門学校のあり方に対立したものであったにもかかわらず、「学問」それ自身の変化によって、その理念は喪失していくのである。特に自然科学においてその傾向は著しかった。つまり、「自然科学における人格の排除は『哲学諸学科』において支配的であった認識の被拘束性を実際になくしてしまったのである」(36)。そしてこのことは、学問それ自体の作業的、経営的性格とも対応しているの

ある。そしてこの学問の変化は、経済活動の中での生産過程の機械化、組織化、非人格とも対応しているのである。シェルスキーにいわせれば、「分化した自律的対象世界にかかわる知的技術で、しかも長い間の特殊な知的訓練によってのみ獲得され得るような専門的能力が、他の営利活動のなかに位置づけられた営利可能性の基盤となるとき、研究は専門的職業になり、狭義の職業社会学的な意味で『職業』となるのである。こういった認識ならびに生産の立場が、学術機関以外の学問的職業活動においても、経済的な営利可能性の基盤をなしているために、大学における研究者のあり方も、学問以外の職業活動のそれと基本的な違いはなくなった。現場の職業が要求をかがげて大学に入り込んでくるまでもなく、大学自身が研究を専門にかかわる職業活動として発展させてきたのである」(37)。

以上のように、学問研究の変化それ自体が、ここに従事する人々の社会的地位、利潤を保障するにいたったということが、第三の理由、学問研究の組織自体を職能的に変化せしめ、専門職業的階層組織を生み出すようになるのである。それは、かつてのベルリン大学の理念であったソクラテスの対話とは異質のものなのである。こうした大学の学問研究組織の変化は、正教授と講師、それに研究助手といった分業的区別とともに、役割、地位上の区別をも生むことになるのである(38)。大学の研究者はそこでは、いわゆるインテリゲンチヤではなく、職業身分であり、大学は利益社会となるのである。

そしてここから逆に、ふたたび、専門教育機関としての性格を大学がもつにいたるのである。

以上のように、もともと、古典的意味における「学問」(discipline) をめざした大学が、庶民教育における教授と区別してその理念を追求しようとしたがゆえに、また、そこでおこなわれる研究それ自体が職業化し、利益化したがゆえに、学問研究の目的はそれ自体の探究にあるという、ベルリン大学の前提は、結果的に、学問研究の内実にかかわらず、そういう集団の社会的立場、利益を無前提に肯定することになるのである。この時点において「純粋知」の追求というギリシャ的陶冶理想は、哲学的思惟、いいかえれば、フンボルトのいう「学問による陶冶」からの分離を決定的にしたのである。つまり Discipline の古典的意味は完全に現在のいわゆる academic Discipline となつていくのである。ここでは、学問的探究それ自体が教養となること。探究することを探究する、(das Denken des Denkens) という姿勢は存在しない。皮肉にもこの状況は「哲学者」にも襲いかかっている。自己の講座をもち、自己の著作を販売し、マスコミに利用されるとき、彼は自らの存在理由を疑ってみる必要はなくなる。この事態において彼自身、哲学そのものを裏切つてゐる。つまり、そこでは、哲学することの意義そのものが哲学をなれることなく、彼は哲学者という職業人として存在しているにすぎないからである。某大学の哲学講座の主任教授というこ

とが彼が哲学することを保障するのみであつて、この逆ではないのである。このようにして、歴史を研究することの意味を問わない歴史学者、文学を研究することの理由を疑わない文学研究者、科学することの目的について何の関心も示さない科学者が「純粋知」の実践者として、学問の自立性と自由とを主張し、しかもこの人々自体が、自分の研究と関係なしに、制度的、身分的、経済的に保証され、その他の現実的利益すら保障されるに及んで、この立て前としての「純粋知」の追求は、一さいの哲学的思惟から完全に遊離し、研究分野の無限の専門化と分化を促進することになってしまう。こうした状況にある研究諸分野を academic Discipline とよぶとき、古典的意味にあつた Discipline の陶冶的観点は完全に失なわれていくのである。さて次にアリストテレスの伝統にもとづくもう一つの前提、つまり純粋知(テオリア)の追究は精神の正しい働きをうながすとする立場に検討が残されているが、この点は別の機会にゆずりたい。(未完)

(東京学芸大学)

註

- (1) A. W. Fosay, Discipline - centered Curriculum, A. H. Passow, ed, Curriculum Crossroads, Teachers College, Columbia Univ., 1961, P. 66.

(2) 拙稿「アメリカのカリキュラム改造とその理論的背景」北海



- 道教育大学紀要'第一部'の'第二十三卷'第一号'昭和四十七年'参照
- (3) 金子孫中「Discipline - centered Curriculum」東京教育大学教育学部紀要'第一四卷'昭和四十三年'参照
- (4) W. I. Mackenzie, Discipline in an Educational Setting, L. Stenhouse, in Schools, Pergamon, 1976, P. 5
- (5) G. V. Schevjakov & F. Redl, Discipline for Today's Children and Youth, ASCD, NEA. 1956 pp. 2-3
- (9) J. Walton, and J. Kueth, The Discipline of Education, The Univ. of Wisconsin Press. 1963, P. vii
- (7) M. Belth, Education as Discipline, Allyn and Bacon, 1965, P. 6
- (8) E. MacLellan, Propositional Knowledge and Cognitive Action, D. Vandenberg, (ed.), Theory. of Knowledge and Problems of Education, Univ of Illinois Press, 1969, P. 203
- (6) *ibid*, P. 206
- (10) A. J. King, and J. A. Brownell, The Curriculum and the Discipline of Knowledge, Wiley. 1966, P. 95
- (11) P. H. Phenix, Discipline as Curriculum Content A. H. Passow, ed., Curriculum Crossroads, P. 58
- (12) *ibid*, P. 58 (13) *ibid*, P. 58
- (14) 田中美知太郎「学問論」築摩書房、昭和四十四年、二十九頁
- (15) 前掲書、百九頁 (16) 前掲書、八十一頁
- (17) P. H. Hirst. Liberal Education and the Nature of Knowledge. R. D. Archambault (ed.) Philosophical Analysis and Education, RKP 1966. Pp. 113 ~ 114
- また中山茂はその著書『歴史としての学問』(中公叢書、昭和四九年)の中で、アリストテレスが万学の祖とされたのは、彼が歴史上、教授のように著述した、最初の人物であったからで、教授のような著述スタイルが西洋の学問全体のパラダイムとなる大きな要素であったと述べている。同書、四九頁
- (18) *ibid*, P. 114
- (19) ここで「善」とは何であるかは問わなう。ここではこの言葉がギリシヤ市民の望ましい生き方を示唆するものと理解しておけば十分である。
- (20) *ibid*, P. 114 (21) *ibid*, P. 114
- (22) ここで「正しき」も(19)と同じ解釈でうけとめておく。
- (23) 田中美知太郎 前掲書、八十二頁
- (24) P. H. Hirst, *ibid*, P. 115
- (25) 中山茂著『歴史としての学問』中央公論社、昭和四十九年、中山はこの中で、トリビウム(文法、弁論、論理)、ディアレ

クテイク（弁証法）があらゆる学問の基本的構成要素だったとのべており、教養Ⅱ学問という前提を傍証するものである。

- (26) 自由七科が基礎にあったというよりも、トリビウム（文法、弁論、論理）、ディアレクティウムが、つまり、論争的学問が優勢をきわめたというべきであり、これがスコラ哲学の発展へと連続したとみるべきであろう。中山茂、前掲書、九二頁 参照

- (27) スコラ哲学が論争のための学問であったということは、哲学的思惟の自立をうながす動因であったとともに、自然法を介して、自然法則の定立ということへも連続するのである。その意味で、スコラ哲学が自然科学を用意した一条件であるともいえる。

- (28) 自然科学における公準の一つである論理性がスコラ哲学において重視された論理性と区別されるのは、数学が実用的にではなく、プラトンの伝統のもとで、論理的公準に使われたからであり、もう一つは、ギリシャ時代にあつては奴隷の知恵でしかなかった職人の精神、つまり実証性というもう一つの公準が再び評価されたからである。中山茂著、前掲書、九六頁、参照。または、ファリントン著、出隆著、ギリシャ人の科学・上、岩波新書、昭和三十年、二一七頁 参照

- (29) このことは、近代科学の機械論的、力学的自然観が「没価値

的」非目的論的「性格をもったことを意味する。中山茂著、前掲書、一二七頁

- (30) 小川博久、菊地龍三郎「一般教育の陶冶性について」学問の分化とその統合への可能性」教育学研究、第三十七卷、二号、昭和四十五年、百一十一頁 参照  
(31) 高島善哉、社会科学の成立、岩波講座哲学、Ⅻ、科学の方法、昭和四十三年、三七頁

- (32) M. Plank, Religion und Naturwissenschaft, Vorträge und Lirnerungen Hinzl Verlag 1949 を定本としてドイツ語テキストより引用、北辰堂、二十頁 参照

- (33) 中山茂、前掲書、一五四頁参照、ならびに、ベルリン大学の成立については、ヘルムート・シュルスキー著、田中昭徳、阿部謹也、中川勇治訳『大学の孤独と自由』未来社、昭和四十五年、参照

- (34) それは「学問による教養」の理念であった。前掲書、七三～七四頁

- (35) 前掲書、第三章、八七～一三五頁

- (36) 前掲書、一九〇頁

- (37) 前掲書、一九二頁

- (38) 前掲書、一九六～二〇九頁参照