

「隔たり」を超える行程としてのカリキュラム： リクルールの自己の解釈学を手がかりに

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-12-20 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: ASAOKA, Kakeru メールアドレス: 所属:
URL	https://osaka-shoin.repo.nii.ac.jp/records/4057

This work is licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0
International License.



「隔たり」を超える行程としてのカリキュラム

——リクルの自己の解釈学を手がかりに——

児童学部 児童学科 非常勤講師

朝岡 翔 Kakeru ASAOKA

要旨：本論は、大学における教員養成のための科目「カリキュラム論」の授業研究としての側面をもちつつ、教育哲学的な視点からカリキュラムの意味を捉え直すものであるが、こうした企て自体の意義を明らかにすることも重要な課題としている。このため、本論は次のような構成をとる。まず、学習指導要領をはじめとする近代日本のカリキュラムの性格を確かめたうえで、学校制度を支える「教職」にとってのカリキュラム論の意義を考察する。ついで、本論の理論的方法を示すとともに、教育学における概念研究の問題点を指摘する。そのうえで、カリキュラムの起源についてのハミルトンの教育史研究の成果に基づいて、制度上あるいは理論上の概念となる以前のカリキュラムの社会的なあり様に迫る。最後に、リクルの存在論的解釈学の論考を手がかりに、カリキュラムなるものの人間存在とその変容にとっての意味を、自己が「隔たり」を超える行程として呈示する。

キーワード：カリキュラム、人間存在、自己、解釈学、隔たり

1. 「教職研究」としてのカリキュラム論

1) 近代日本のカリキュラム

カリキュラムは、「近代学校の重要な方法原理」あるいは「編成原理」として、今日の学校運営にとって欠かせないものとなっている〔田中 2005〕。この「カリキュラム」という単語は、ラテン語の curriculum を日本語のなかで用いるためにカタカナで表記したものである。一方、これとほとんど同じ意味で用いられる「教育課程」という単語は、curriculum の訳語として成立したものである。「カリキュラム」と「教育課程」とは、一般にはほぼ同じ意味で用いられているが、日本の教育学や教育政策の歴史をさかのぼると、必ずしも同義語として用いられていたわけではないことがわかる。むしろ、意図的に使い分けられていたのである。その理由は、日本で近代的な教育が成立した際の経緯にあると言えるだろう。日本でカリキュラムを必要とするような学校教育が成立したのは、言うまでもなく明治期である。明治期の日本で起こった近代化は、多様な視点からその性質を言い表すことができる。たとえば、政治の面から見れば、江戸時代の封建制度および将軍と天皇との二重権力体制からの中央集権化と身分制度の解体であった。また、経済・軍事の面で見れば資本主義経済の導入と急速な富国強兵であり、文化の面で見れば、思想や文学、科学技術の導入と生活様式全般の西洋化であった。このように、明治期の近代化は多面的に捉えることができるが、どの面から見た

場合にも共通しているのは、いわゆる「上からの近代化」であったということである¹。

それは、政府が国家政策として推し進めた近代化であったと言えるからである。幕末期に各地で起こった内戦は、一般市民が自ら参加した市民革命ではなく武士階級による権力争いだったと言うべきだろうし、その結果として成立した明治政府が身分制度の解体を推し進めたのも、市民が自由や平等を望んだからではなく、政府が新たな統治体制に利点を見いだしたためである。経済・軍事の面から見ても、文化の面から見ても、明治政府が政策の一環として実行した近代化であったと言えるのである。

日本の近代的な教育は、こうした「上からの近代化」政策の一環としてもたらされた。天皇のもとで国民国家を形成する、新たな経済システムを構築し産業や科学技術の担い手を育成する、さらには西洋的な生活様式を身体化した人間を育成するといった目的を達成するために、政府の側が全国共通の学校制度を必要としたのである。この制度のもとに置かれる市民の多くが学校教育というものを望んだというわけではないだろうし、それどころか制度としての教育というものがあることをよく知らなかったと考えるべきだろう。

また、日本の近代的な教育は学校教育として始まったと見ることもできる。近代的な教育とは、近代西欧において社会の特徴を反映しつつ誕生し、その後数世紀の間に世界中に広まった特徴的な教育のことだが、

西欧で近代的な教育が誕生したときには、まだ全国共通の学校制度というものは整備されていなかった。それが、近代国家や市民社会の形成が進むにつれて、全国共通の学校制度へと発展していったと考えられる。西欧では、数世紀の間の様々な変革を経て現在のような学校制度が形成されていったのである。ところが日本の場合は、そのようにしてすでに完成された学校制度を近代的な教育として採り入れたのだから、明治期の日本にとって近代的な教育とは、全国共通の制度に基づく学校教育であったのは当然のことと言えるだろう。

こうして明治期にはじめて学校制度が日本に導入されたのだが、それは上で述べたように、新たに中央集権的な統治体制を確立しようとする明治政府による「上からの近代化」政策の一環であった。このため、学校制度のあり方は全て詔勅や勅令によって政府が定めていった。学校運営に欠かせないカリキュラムも、同様に勅令によって定められた。その最初のものが、1872年に「学事奨励ニ関スル被仰出書」とともに発布された「学制」である。その後1890年に「教育ニ関スル勅語」とともに発布された第二次「小学校令」が、第二次世界大戦終結までの半世紀の間、公的なカリキュラムとして学校制度を規定し続けた²。こうした歴史的経緯が、冒頭で述べたような「カリキュラム」と「教育課程」という用語の使い分けを生んだと考えられている。

日本ではナショナル・カリキュラムの制度が長く続き、しかも法的な拘束力をもったカリキュラムであったことから、そこに研究が立ち入ることを規制していたのです。このことは、「カリキュラム」と「教育課程」という本来は原語と翻訳語の関係が、前者は研究的な用語として、後者は公式の用語として使い分けられていたことに象徴されています。〔田中 2005：2〕

つまり、「学制」や「小学校令」のように勅令が定めたものを「教育課程」と呼び、こうした勅令を冒涇するという理由で研究活動が統制を受けることを回避するために、研究対象を「カリキュラム」と呼んだというのである。第二次世界大戦後の教育改革によって、このような政治的な動機にもとづく用語の使い分けは、一見するとほとんど意味をなさないものとなったように見える。しかし、現在の日本の学校教育も、「教育基本法」をはじめとする法令によって規定され、「学習指導要領」として公示される全国共通のカリキュラ

ムに基づいて授業が行われていることを考えれば、現在の学校制度も「ナショナル・カリキュラム」や「法的拘束力をもったカリキュラム」によって運営されていると言ってよいだろう³。

2) 「教職研究」としてのカリキュラム論

前節で述べたことからわかるように、近代学校は国民国家の構成要素であり、全国民を対象とする国家事業として整備されてきた。このため、近代学校の編成原理であるカリキュラムも国家単位で運用されるものとなり、結果として法的拘束力をもつナショナル・カリキュラムとなったのである。ここで拘束力と呼んでいるのは、教育の内容や方法を拘束する力のことであり、直接には教員の行動に対するものであるが、一方で一定の枠組みのなかで子どもを発達させようとする力でもある。そして、こうした力を国家の法や政治が駆動しているという性質を捉えて、法的拘束力と呼んでいるのである。

法や政治の次元を離れて考えてみても、カリキュラムが人間の変容に枠組みを与えるという意味では、拘束力に似た力を帯びているのではないか。教育という営みのなかで人間が変容していくことは言うまでもないが、学校教育を中心とする近代的な教育を受け入れた人間は、人生の多くの期間学校や教室に身を置き、年間計画や時間割にしたがった生活を送るようになった。つまり、カリキュラムを編成原理とする学校制度によって人生や生活に空間的・時間的な枠組みを与えられ、そのなかで行われる教育によって人間としての変容を遂げてゆくのである。

はたして、拘束力をもたないカリキュラムというものはありうるのだろうか。この問いについて考えるためには、法的拘束力のないカリキュラムはありうるかを判断したうえで、法的拘束力に限らずどのような面からも人間の変容を枠づけることのないカリキュラムはありうるかを検討するという二つの段階を踏む必要があるだろう。

ここでは第一段階について考えてみよう。法的拘束力をもたないカリキュラムの事例は、戦後の教育史のなかにすぐに見つけることができる。そのひとつが、「試案」という位置づけで示されていた初期の学習指導要領である。学習指導要領は戦後の教育改革のなかで1947年にはじめてつくられ、現在までの70年間にわたって用いられてきた。当初は「試案」と明記され、教員の授業づくりの参考となるようにつくられており、必ず従わなければならないという法的拘束力はなかつ

た⁴。このことは、原文の冒頭で確かめることができる⁵。

学習指導要領（試案）

序論

一 なぜこの書はつくられたか

（中略）この書は、学習の指導について述べるのが目的であるが、これまでの教師用書のように、一つの動かすことのできない道をきめて、それを示そうとするような目的でつくられたものではない。新しく児童の要求と社会の要求とに応じて生まれた教科課程をどんなふうにして生かして行くかを教師自身が自分で研究して行く手びきとして書かれたものである。しかし、新しい学年のために短い時間で編集を進めなければならなかったため、すべてについて十分意を尽くすことができなかったし、教師各位の意見をまとめることもできなかった。ただこの編集のために作られた委員会の意見と、一部分の実験家の意見によって、とりいそぎまとめたものである。この書を読まれる人々は、これが全くの試みとして作られたことを念頭におかれ、今後完全なものをつくるために、続々と意見を寄せられて、その完成に協力されることを切に望むものである。

このように、戦後日本の学校教育の黎明期に、法的拘束力をもたないカリキュラムが教育実践のなかで機能していたことを考えれば、カリキュラムが法的拘束力をもつことの是非を問う議論は軽視できないものであり、また多くの教育学者がこの議論に参加していることからわかるように⁶、これは教育学上の重要な主題でもある。他方で、教育と国家や政治との関係という論点と結びつく市民的議論でもあり、カリキュラム論や教育学研究に限定されるものではない⁷。

さらに、カリキュラムの拘束力が直接働きかけるのは教員の行動に対してである。空間的・時間的に人生や生活の枠組みを与えられるのは子どもだけではなく、学校教育に従事する教員も同じなのである。そして、学習指導要領の法的拘束力をめぐる位置づけの違いは、そうした枠組みを与える力を駆動しているのが国家の法や政治なのか、それとも別の次元からやってくる力なのかという違いであり、教員の行動のあり方、人生や生活の送り方についての問題なのである。

本論は『樟蔭教職研究』という紀要に寄せる「教職研究」という性格をもっている。この性格に鑑みても、教職のあり様を問うことにつながるこうした議論に加

わることで、十分に教職研究としての意義を果たすことができるだろう。

しかし、本論ではこうした議論にあえて加わらない。その理由はあとで詳しく述べるが、ひとことで言えば、本論の狙いが、定義や研究領域によってカリキュラムを限定してそのなかで閉じた議論をすることにあるのではなく、むしろそうした限定からカリキュラムを解放して普遍性にかかれたカリキュラム論を展開することにあるからである。

2. 教育学への問題提起としてのカリキュラム論

1) 普遍性にかかれたカリキュラム論

本論は、学校教育や教職教育の領域に限定してカリキュラムを論じるのではなく、公的な「教育課程」と区別した理論上の概念としての「カリキュラム」を論じるのでもない。また、前節で述べたように法的・政治的な次元で教育と国家との関係に照らして論じるのでもない。さらには、特定のカリキュラムの定義に立脚してその範囲内で論じるのでもない。

そうではなく、むしろこのようなさまざまな限定をいちど取り払って、同じカリキュラムという単語で支持される概念であるからにはそこに通底する性質を見いだせるはずであるという仮説のもとで、普遍性にかかれたカリキュラム論を展開しようというものである。そのために、まず教育史研究の成果に基づいて、教育に関する概念としてのカリキュラムの起源やそれを求めた当時の社会のあり様に迫ることで、現在ではさまざまな限定のもとで捉えるカリキュラムに通底する性質を見いだして仮説の論証を試みる（第3章）。こうして議論を普遍性にかかれたものとしたうえで、フランス現代思想を手がかりにして、教育哲学的な視点からカリキュラムなるものの人間存在にとっての意味を呈示する（第4章）。このように、いったん教職研究という限定から抜け出て、一見すると遠回りに思われる論理の行程をたどることで、人間存在としての子どもや教師にとってのカリキュラムの意味が明らかになり、最終的に「教職研究」に回帰することになる。

ここで、本論の中心となる第3章と第4章について概観しておこう。第3章では、宗教改革期の西欧、とりわけ英国ではじめて教育用語として登場した当時のカリキュラムの意味に注目する。ここで参照するのは、学校教育の諸要素の起源を明らかにしたデイヴィッド・ハミルトンの教育史研究の成果である。彼の研究成果に基づいてカリキュラムの起源をたどるのだが、それは語源からカリキュラムの定義を決定したり本質

を探ったりしようというのではない。このことの背景にある理論的意図については、次節で詳しく述べる。

カリキュラムと社会のあり様とを切り離して考えることができないことは、前章で述べた近代日本の例から明らかなが、それは宗教改革期の西欧についても同様である。このことから、教育に関する概念としてのカリキュラムは、宗教改革運動の中心的思想であるカルヴィニズムの影響を受けて歴史のなかに登場したと考えられる。ハミルトンによれば、カルヴィニズムがこの概念にもたらした性質は、教育内容がもつべき秩序と規律、教育実践に対する管理と統制によってその特徴を表すことができる。

第3章の論証によって本論のカリキュラム論を普遍性にかかれたものとしたうえで、第4章では、フランス現代思想の論考を手がかりにして、カリキュラムがもつ人間存在とその変容についての意味を呈示する。ここで手がかりとするのは、ポール・リクールが存在論的解釈学の理論である。ここから見えてくるのは、カリキュラムは人間が人生のなかでたどる「行程」であり、この行程をたどることがある種の「隔たり」を超える行為となるということである。そしてこのとき、カリキュラムのなかに、伝統的に保持している秩序と規律、管理と統制という性質を内側から突破するようなもうひとつの性質をみとめることができるはずである。

2) カリキュラム論が教育学に投げかける問題

これまで、カリキュラム研究の多くは教育方法学の領域で行われてきた。教育方法の理論としてカリキュラムが研究されるとき、教育実践のための、とりわけ学校教育における実践のための方法論として研究されることになる。そうした研究の典型的な論理構造は、次のようなものとなるだろう。すなわち、はじめにカリキュラムをどのようなものとして定義するかを決定したうえで、その定義に基づいて効果的なカリキュラム・モデルを設計しようとするものである。したがって、導かれるモデルは定義に依存することになる。

ところが、これまでカリキュラムはさまざまな定義のもとで考えられてきた。かつてカリキュラムは学校教育の内容を組織した計画として考えられていたが、現在では学校における子どもの学習経験の総体として捉えられるようになっていく[田中 2005]。また、大人の側の意図的な計画の結果として実現することだけを学習経験とするのか、それとも学校生活のなかで起こる偶然の出来事を含めて学習経験とするのかによっても、カリキュラムの定義は異なる。さらに、フィリ

ップ・W・ジャクソンが‘hidden curriculum’としてはじめて指摘し[Jackson 1968]、のちに近代学校批判の文脈に取り入れられ日本でも「隠れたカリキュラム」として広く認識されるようになったものもある。これは、大人の側が必ずしも意図しないのに、実際は子どもの学習経験や人間としての変容に強い影響を与えるような学校教育の諸要因を指す。

方法論としてのカリキュラム論が依拠する定義がこのように多岐にわたれば、それによって導かれるモデルも互いに異質なものとなり、それぞれ教育実践にも異なる結果をもたらすにちがいない。このとき、どちらのカリキュラムが有効かという議論は成立しない。なぜなら、それぞれのカリキュラムを導いた定義が異なるということは、異なる価値観のもとで生まれたということであり、有効性の尺度自体が異なるのだから、比較しようがないのである。

このような推論が示唆するのは、方法論としてのカリキュラム論が行き詰まる危険性である。第一に、どのような定義を選択するかという立場の相違が研究領域における政治的な対立を生み、終わりのない論争が続く恐れがある。第二に、こうした論争を避けようとする、異なる立場の研究の間の議論が乏しいものになりやすく、カリキュラム研究が活性化しなくなる。第三に、生みだされたモデルを運用する実践家たちは、研究の次元で起こりうるこのような問題を認識していないことも多く、複数の異なるモデルをその背景にある定義や価値観の相違に関係なく組み合わせる用いる恐れがある。その結果、実践現場には矛盾する事象がもたらされ、教育実践に混乱が生じかねない⁸。

これがカリキュラムの定義とカリキュラム・モデルの創出の関係についての可能的な問題であるとしても、概念研究には同様の問題が内在しているのではないか。概念研究にとって、主題とする概念を規定する理論上の手続きが不可欠であり、はじめに問いを立てる段階で、それがどのような概念であるかを素描して示すことも多い。たとえばAという概念を主題として「Aとは何か」という問いのもとで論じようとするとき、はじめに議論の対象がどのようなものであるかを示しておかなければ、何を議論しようとしているのかが伝わらないのである。

しかし、問いを立てると同時にこのような概念規定をしてしまえば、その後の議論によって「Aとは何か」の答えを導いたとしても、結局のところその議論は最初の概念規定によって方向づけられていたことになる。つまり、最初の概念規定のなかにすでに結論が内在し

ていて、あいだの議論はそれを展開したにすぎないのであり、一種のトートロジーと言わざるをえない⁹。

こうした行き詰まりはカリキュラム論に特有のものではなく、教育学の概念研究は往々にして同様の問題を抱えている。このことに加えて、教育学の概念研究にはこの領域特有の複雑さがある。それは、教育学の概念群の性格に由来するものである。教育学の概念として「教育」「教授」「陶冶」「発達」などをすぐにあげることができるが、こうした概念を指示する西洋語の多くは、もともと日常語として用いられていたものであり、現在でもその性格を帯びていることが多い。いわば学問と日常という二つの次元にまたがっている。この二重性が、ほかの学問にもまして方法の面で複雑にしている。

さきほど指摘したカリキュラム論がトートロジーに陥る危険性は学問的次元でのものだったが、実際にはこの二重性に起因して事態はもっと複雑なのである。それというのも、教育学の概念研究において問題提起と同時に暫定的な概念規定をする場合に、その概念を指す単語の語源を参照するという方法をとることがある。こうした方法は教育学の解説書でもしばしば見られる。明確な意図と正当な理由があって研究方法に採用するのであれば問題にはならないのだが¹⁰、教育学の論稿や解説書でしばしば見られるように、ある概念を指す単語の語源をたどり、語源成立期にもっていた意味をその概念の定義あるいは本質であるかのように扱うことには大きな問題がある。

それというのも、第一に、学問上の概念語と一般の言語使用者の日常語とを混同してはならない。当時の人々が日常生活のなかで用いていた単語としての意味を「語源」として参照するならば、それはあくまで日常の次元における意味であり、そのまま学問上の概念の定義として採用したり本質として認めたりすることは、学問と日常というふたつの次元の違いをないがしろにしており、研究の学問的価値を揺るがしかねないのである。第二に、時間の経過による意味の変遷を考慮しなければならない。仮に当初から学問上の用語であったとしても、当時と現在とでは学問上の文脈が異なる可能性があり、当時その単語がもっていた意味をそのまま現在の研究に当てはめることができない。さらに、意味論と語用論の混同という問題を含んでいる場合もある。教育学のなかで、こうした問題に無自覚なまま語源を参照することによって説明されることが多いのが、教育、発達、教授、陶冶といった概念であり、カリキュラムもそのひとつといってよいだろう。

このように、カリキュラム論の理論的方法について考察することによって、教育学の概念研究全体に内在する複雑さが明らかになる。前節で示した本論の構成からわかるように、次章でカリキュラムの起源についての教育史研究を参照することになるが、そこではいま述べたような複雑さに注意深く議論を進めなければならない。

3. カリキュラムの起源

——ハミルトンの教育史研究を手がかりに

1) カリキュラム論にとっての歴史研究の意義と限界

ここでは、イギリスの教育研究者デイヴィッド・ハミルトンの教育史研究の成果に基づいて、カリキュラムの起源を確かめることにしよう。ここで参照するのは『学校教育の理論に向けて』（1989年）という著作である。ハミルトンは、はじめ教育実践家として教育に携わっていたが、その経験のなかで学校の重要な構成要素である教室に関心をもつようになって教育研究を始めた。教室が学校の構成要素となった経緯を調べる研究の過程で、クラスやカリキュラムといったその他の構成要素も研究課題とする必要があると考えて、学校のさまざまな構成要素を対象にしつつ学校教育全体を包括する歴史研究へと発展させた。

この著作には学校教育の理論構築に生かされるべき史料としての意義があるが、前節で指摘したような教育学に対する問題提起としての意義もある。このことは、これから参照することになる第二章「教育用語『クラス』と『カリキュラム』の起源」の冒頭部分に見てとることができる。

たとえば、歴史家が中世の大学の「カリキュラム」に言及する場合、彼は知らず知らずのうちに現代の言葉を過去の学校教育に押し付けてしまっている。その結果、教育実践の不変性が誇張され、教育家たちは、教授や学習といった言葉は歴史変化のごたごたから比較的免れていた、という印象をもってしまう。

だが、こうした欠点の責めを負うのは歴史家たちだけであろうか。私はそうは思わない。責任はまた、過去の教育を見分ける概念的な評価基準を準備してこなかった教育界一般にもあるのだ。要するに、教育家たちが概念的に識別できなかった地点で、歴史家たちも年代的に識別できなかったのだ。この行き詰まりを打開するためには、学校教育の決まり文句をもっと教育分析の前面に押し出すことが必要だと私は考えている。それは教

育変化の背景などではない。教育変化のたて糸とよこ糸なのだ。 [Hamilton 1989=1998: 41-42]

教育学における諸概念の理解が素朴で、学問上の概念として扱うための吟味が十分でないことについて問題提起していると言えるだろう。とりわけ、概念の歴史的変遷に無自覚であることやそれについての理解が性格でないことについて厳しく批判している。

ところで、近代的な教育にとってもっとも基本的な概念は「子ども」だと言ってよいだろう。年齢や能力の程度によって「大人」と区別され、特別な配慮や専用の教育を必要とする人間としての子どもは、近代的な教育の成立条件となっている。しかし、子どもと大人の区別はいつの時代にも自明のものだったというわけではなく、子どもは近代西欧の社会の変容のなかから歴史的に生まれたひとつの認識様式なのである。したがって、近代的な教育もまた、西欧近代の産物だということになる。

このような人間観や教育観の歴史的変遷を指摘したのは、いうまでもなくアナール学派の歴史学者フィリップ・アリエスである。上で述べた人間観の歴史的変遷を明らかにした彼の著作『〈子供〉の誕生』（1960年）は、近代的な教育を相対化するきっかけとして教育学にとっても画期的なものであった。その後、たとえばアメリカの教育研究者ニール・ポストマンが、『子どもはもういない』（1982年）のなかで子どもと大人の区別が生まれた経緯を別の観点から説明したように¹¹、アリエスの成果を批判的に継承する教育史研究が行われるようになった。ハミルトンの『学校教育の理論に向けて』における教育史研究もそのひとつとして見ることができ、実際に「アリエス説の修正」を試みている。

しかし、アリエスの研究成果が画期的であるということは揺るぎない事実である。アリエスの研究の重要性は、その内容だけでなく歴史の捉え方や研究方法にもあるからである。これはアナール学派に共通することだが、従来の歴史学が、為政者や英雄といった少数の有名な人物の活動のみを歴史として見ていたのに対して、一般の人々の日常生活の様子から読み取った社会の心性の変化をも歴史として叙述した。こうした歴史の捉え方や研究方法こそが、アリエスの研究のもっとも画期的なところだと言えるだろう。したがって、ポストマンにせよハミルトンにせよ、この点ではもっぱらアリエスを継承しているのである。

こうしたことから、彼らの歴史研究や教育史研究に基づいて概念の起源を確かめることは、当時の一般の

人々の心性を理解することだと考えなければならない。つまり、ハミルトン自身が指摘しているように、過去と現在の間の時間の経過に注意しなければならないうえに、いま指摘したように、学問の次元と社会的な日常の次元との差異を考慮に入れなければならないのである。この点に十分注意しながらハミルトンの研究成果に基づいて、学問上の定義によって切り分けられる以前の原初的なカリキュラムのあり様を確かめることにしよう。このことによって、カリキュラムの個別的な定義から脱却できるはずである。

2) カリキュラムの起源

ハミルトンは『学校教育の理論に向けて』の第二章「教育用語『クラス』と『カリキュラム』の起源」のなかで、はじめに教育史におけるクラスという概念の登場について明らかにしている。これによれば、ルネサンス期に、ボローニャ大学やパリ大学、それに共同生活兄弟会という組織が運営する学校の三ヶ所で、クラスという概念が教育に関する概念として用いられるようになった。クラスの出現により、大学や学校は一定の空間ごとに区切られ、所属する学生や子どもは少人数ごとに別れてそれぞれの空間の中で過ごすことになった。しかも、そこで行われる授業もまた一定の時間ごとに区切られることになった。しかし、このような空間的・時間的区分によって、そこで行われる一連の教育や学習も切り分けられる。

（クラスの採用が）内的接続の問題を引き起こしていた。画工のこうしたさまざまな部分がぴったりと噛みあい、全体として運営されていくにはどうしたらよいのか。この問題に答えるべくなされた16世紀の試みが、この章の後半部分——「カリキュラム」という用語の出現——の基礎を形成する。

[Hamilton 1989=1998: 52 ※括弧内は筆者]

ここでカリキュラムの出現の「基礎」と言っているのは、言語の構造を分析するために用いられる哲学の一部門である弁証法の改革のなかで、研究や分析の手続きを指す「方法」についての認識が変化したことである。

以前においては「方法」（methodus）は研究や分析の手続きを示していた。しかしそこには、すばやく理解され簡単に適用されるガイドラインを準備するという意味は何ひとつなかった。つまり「方法」（method）は余暇を過ごす知的な技術（art）として存在していたのであって、目的的な技法（technique）の学問ではなかった。 [Ibid.]

このような従来の「方法」に対する認識に変化をも

たらしめたのが、弁証法の改革に取り組んだ教師や弁証家たちであり、そのなかでもパリ大学の教師ペトルス・ラムスは重要な役割を果たした。彼は、方法を弁証法や哲学に限らず教育内容全般に適用されるべきものであり、教育内容としての知識の順序や配置であると考えたのである。彼によって、教育内容にとって体系性が重要であるという認識が芽生え、この考え方は彼の死後も受け継がれることになった。ラムス主義がとくに強く根づいたのが、カルヴィニズムの影響の強い地域の大学だったのである。

ハミルトンは、このことが教育用語としてのカリキュラムの出現の萌芽となったと推論している。それというも、現存する史料のなかでcurriculumが教育用語として用いられている最古のものは、スコットランドのグラスゴー大学とオランダのライデン大学から発見されているからである。こうした史料のなかでは、curriculumは「各学生がそれに沿って進んでいかなければならない複数年の全課程に関連したもの」[Ibid.: 53]として用いられていた。もちろん、ハミルトンは地域性のみで判断したわけではない。curriculumというラテン語は、カルヴァンの『キリスト教綱要』の最終版である1559年版のなかに、重要な主題のひとつを表す‘vitae curriculum’（人生の競走）として登場するのである。

こうしてカリキュラムは教育に関する概念となり、次のような性質をもつようになったのである。

「カリキュラム」は、「クラス」を採用した際にすでに現れていた思想、つまり、教育課程の種々の要素はひとつの全体として扱われなければならないという思想を追認したものであったと思われる。その名に値する課程はいかなるものであれ、(構造的統一性を意味する)『規律』(Disciplina)と、(内的連続性を意味する)『秩序』(ordo)の2つを具体化していなければならなかった。だとすれば、宗教改革後の「カリキュラム」を語ることは、構造の全体性と連続した完全性をともに表示する教育全体を指摘することである。(中略)

「カリキュラム」の出現は教育と学習の双方に重大な意味をもつ統制をもち込んだ——こう私は提案したいのである。[Ibid.: 53-55 ※傍点は筆者]

ハミルトンは、自身の研究成果に推論が入り込んでいることを考慮して控えめにこう主張しているが、カリキュラムが教育に統制をもたらす役割を果たしたことは間違いなさだろう。ハミルトンの指摘によれば、

この統制は規律と秩序の二つの拘束力からなるものである。ハミルトンの補足のように、規律がカリキュラムの構造的統一性を意味するとしたら、それは教育の活動範囲や道程を体系的なものとして規定することであり、いわば空間的に統制する力だと理解することができるだろう。一方、秩序がカリキュラムの内的連続性を意味するとしたら、それは教育の活動の順序や進捗を体系的なものとなるよう管理することであり、いわば時間的に統制する力だと理解することができる。カリキュラムに先立って教育史に登場したクラスが教育の広がりを経時的・空間的に区分するようになったことに加えて、そのあとに登場したカリキュラムもまた、教育の広がりを経時的・空間的に統制するようになったと言える。

ここで、前章で示したカリキュラムの拘束性についての問いに戻ることができる。それは、はたして拘束力をもたないカリキュラムはありうるかというものであった。この問いの第一段階は、国家の法や政治によって駆動される拘束力に限定して考えるというものであったが、ここで考えなければならないのはこの問いの第二段階である。すなわち、法的拘束力という限定をとりはらい、根本的な意味で存在としての人間の変容に枠組みを与える力をもたないカリキュラムというものがありうるかを考えるというものである。

そして、いま見てきたハミルトンの教育史研究の成果に基づいて、ひとまず答えを導くことができるだろう。カリキュラムという単語で指示される概念は、クラスという概念と共起することによって教育と学習を根本的に統制することから、それを通して生じる人間の変容に確固たる枠組みを与えることは疑いようがない。それが教育と学習の課程を名指すかぎり、いかなるものであれ、少なくともその起源においてすでに人間の変容に枠組みを与えるものであると言える。

ただし、ハミルトンの教育史研究は、さまざまな定義によって切り分けられる以前のカリキュラムに迫るという点で、たしかに本論を普遍性へと開いてくれるものであるが、前節で指摘したように、方法の面ではアリエスの影響を受けて社会学的性質を帯びている。したがって、上で導いた答えが、はたして存在としての人間の変容に到達するほどの拘束力なのかどうかについては、次章の存在論的な考察を待たなければならない。

4. 人間存在にとってのカリキュラムの意味

——リクールの自己の解釈学を手がかりに

1) リクールの自己の解釈学

① 初期のリクール解釈学における「疎隔」

それでは、本論の最終段階に移ろう。先ほど述べたとおり、ここでは人間の変容に対するカリキュラムの拘束力について、存在論的観点から考察することになる。そこで手がかりとなるのが、フランス現代思想の哲学者ポール・リクールの論考である。ただし、リクールが教育やカリキュラムを主題として論じることにはほとんどない。したがって、まずリクールの哲学的論考から本論の主題に関わる論理を引きだしたうえで、カリキュラムを論じるための手がかりとしなければならない。

リクールは生涯を通じて解釈学的な哲学探究を展開し、多くのテキストを残した。古代ギリシア哲学から現代思想までの思想史を考慮に入れながら、文学、歴史学、社会学などの他分野の研究成果も手がかりとして、ときにはそれらと対決することで自らの理論をつくり上げた。このため、いずれのテキストもきわめて多面的な論理構造物となっている。また、長い探究生活のなかで残したテキストは、それぞれに主題が多岐にわたることから、リクールの思想全体を貫くひとつの主題を見いだすことはきわめて難しい〔Grondin 2013〕¹²。しかし、それぞれのテキストには「隔たりをめぐる人間存在の困難な挑戦」という共通の主題が内在していると考えられる。

リクールの初期の探求はおもに一般解釈学に関するものであり、テキストやその背後にある状況がどのように認識されるのかを論じる認識論的解釈学と、テキストを解釈する読み手自身の自己解釈について論じる存在論的解釈学とを媒介しようとするものであった。こうした探求のなかでリクールは、「疎隔 *distanciation*」という概念をしばしば用いた〔たとえば Ricœur 1975〕。

解釈学の文脈において疎隔は、解釈を成立させるのに必要な対象との間の距離、あるいはそのような距離をとることを意味するが、テキストを解釈の対象とする認識論的解釈学と解釈主体自身を解釈の対象とする存在論的解釈学それぞれの視点から考えた場合、疎隔の具体的な意味とはどのようなものなのだろうか。

まず、テキストを解釈の対象とする場合について考えよう。文字言語として書かれたテキストは、書き手や書かれた状況からも、また解釈する読み手からも自律している。この意味では、解釈主体と解釈対象との間の疎隔は自明のことであり、解釈とはこれを超えて

テキストの真意や背後にある状況を把握する行為であると言える。翻って、疎隔がなければ解釈も生じえない。なぜなら、解釈対象との間に一定の距離がとれなければ、その解釈はテキスト以外の条件に依存するため、テキスト解釈としての信頼性に欠けるからである。

次に、解釈主体自身を解釈の対象とする場合について考えてみよう。リクールは、この場合の解釈主体＝解釈対象を「自己 *soi*」という用語で表した¹³。当然ながら、自己があらかじめ主体と対象に分裂しているわけではないから、解釈主体と解釈対象との間に距離はなく、このままでは自己を解釈するという行為は生じえない。自己の解釈が生じるためには、このような閉塞状況を打開し、解釈主体としての自己と解釈対象としての自己との間に距離をとらなければならない。存在論的視点から考えると、疎隔はこの距離や距離化する行為を意味することになる。リクールは、テキスト解釈を疎隔のための方法として位置づけた。つまり、認識論的解釈学のなかではテキスト解釈そのものが目的であったが、存在論的解釈学のなかではテキスト解釈が自己の解釈の技法となるのである。テキスト解釈の主体としてテキストと向き合うことによって自己と向き合えるようになるというのである。さらに言いかえるなら、主体としての自己から出発し、テキストを経由する「行程 *parcours*」¹⁴をたどることによって「他者としての自己」¹⁵に出会うというのがリクールの主張である。

以上のように、リクールは、初期の探求全体をつうじて疎隔をきわめて重要な概念として用いた。そして、とりわけ「自己の解釈学」を主題とする存在論的解釈学の集大成として『他者のような自己自身』（1990年）を著された。ところが、リクールはこのテキストのなかで疎隔という概念を用いていない。また、これ以降の晩年のテキストについても同様である。しかしこのことは、疎隔がリクールの探求の主題の変遷とともに理論上の役割を終えたことを意味しているのではない。むしろ、思想の基本枠組みとしていっそう根本的な役割を担うようになったことを意味していると考えられることができる。すなわち、疎隔がさまざまな次元の「隔たり *distance*」へと置き換えられ、いわばモチーフとして用いられ続けていると考えられるのである。このことを明らかにするために、『他者のような自己自身』のなかで「自己の解釈学」が際だった形で著された部分の議論を確かめることにしよう。

② 自己同一性と時間的な「隔たり」

『他者のような自己自身』における自己論の特徴の

ひとつは、一般的に用いられている自己同一性という概念を、「同一性 *mêmeté* = *idem*」と「自己性 *ipséité* = *ipse*」とに分離して捉え直したことである。この特徴がもっともよく表れているのが、「第5研究：人格の自己同一性¹⁶と物語的自己同一性」と「第6研究：自己と物語的自己同一性」の二つの章である。これらの章題から読み取れるように、リクールは人間の自己を論じるために、「人格の自己同一性」と「物語的自己同一性」という概念を用いた。人格の自己同一性を物語的なものとして考えることで、同一性と自己性を分離して論じることが可能になるのである¹⁷。

リクールは、人間の自己同一性を考えるとき、人格の恒常性、すなわち一個の人格がほかでもないその人格であり続けることの具体的なあり方から考えようとする。そのためのモデルが、「性格 *caractère*」と「約束 *parole tenue*」である。性格をモデルとした人格の恒常性とは「人物を弁別する種々の性向の集合が持続すること」である。リクールは、性格をモデルとして考えるとき、同一性が自己性を包含してしまうと指摘する。同一性と自己性を分離しようとするリクールは、これとは別のモデルを必要とした。それが約束である。約束をモデルとした人格の恒常性とは「約束した言葉への忠実さが持続すること¹⁸」である。自己同一性は約束が守られるか否かにかかっているが、それに加えて、約束とは、ある人物の欲望や嗜好がどのように変化したとしても、それとは独立に守るべきものである。そのような同一性の方の変化にかかわらず、約束を守ることによって保たれるのが自己性である。

約束は、「私は《自分が～する》ことを約束する」という構造をもった言述行為である。言語哲学では発話内行為や行為遂行的語などと呼ばれ、発話と同時に約束という行為も完了する特殊な言述行為として考えられている。ただし、意思の表明そのものは発話の瞬間に完了しても、約束を守ったことにはならない。《 》内の行為が現実のものとなって初めて、約束を守ったことになる。このように考えてみると、約束という行為は二度行われると言える。一度目は「約束する」という言述行為として、そして二度目は「約束を守る」という現実化として行われることで、ようやく約束全体が完了するのである。一度目と二度目の間には明確な時間的な隔たりがあり、この間、自己同一性はいわば宙づりにされてしまう。そして、その隔たりを超えて約束全体が完了するとき自己同一性は保たれたことになる。

リクールの理論にしたがって自己同一性を考察する

と、それが時間的な隔たりを超えようとする人間の挑戦であると言うことがわかる。この挑戦は、自己自身をほかでもない一個の自己として承認する自己承認の営みでもあるのだが、そこには、一度目の約束に耳を傾け二度目の約束を見届ける他者の現前が欠かせない。言述行為には、それに先立つ聴き手の現前が前提となっており、耳を傾ける他者がなければ、そもそも一度目の約束が起らないのである。

③ 自己同一性にとっての空間的な「隔たり」

ところで、自己同一性についての批判は、パーフィットによるものよく知られている。彼は、自己同一性など成り立たないのだから、自己同一性を措定して人間存在を考えることそのものを批判したのである〔Perfit 1984〕。リクールはこの批判の論駁を試みながら、自らが目指す同一性と自己性の分離を目指す。その論駁の趣旨とは次のようなものである。パーフィットは、自己同一性についての議論が無意味になるような、脳移植や記憶の複写、クローンの作成など、サイエンス・フィクション（SF）の物語が生み出す極限的な事例をとりあげたのだが、リクールは、このパーフィットの批判の前提には同一性のみを自己同一性の構成要素とするという問題があると指摘したうえで、同一性から分離された自己性がありうると主張した。それは、文学的フィクションのなかでもっとも純粋な形で表れるのだが、世界に根ざした身体として条件づけられていることなのだという。自己は身体として世界に根ざしており、フィクションのなかで一人の登場人物のどのような変化が描かれようとも、このように身体として世界に根ざしているということや身体を実存的媒介とした世界と自己との関わりだけは、「不変項 *invariant*」としてあり続ける。そして、ここにSFと文学的フィクションとの根本的な差異もある。SFは技術についての物語であり、SFの登場人物は技術の恩恵を受けることによって身体的条件を脱却することを目指すのである。これに対して、文学的フィクションは身体が根ざすべき「地上 *La Terra*」を創造し世界を開示するものであり、登場人物はその場に身体的に条件づけられた自己として描かれるのである。このように、SFと文学的フィクションの間には、身体性の点で対立するという根本的差異があると言える。

このように、リクールは自己同一性について考えるとき、一方で時間の経過における言述行為に注目するのだが、他方で空間の広がりにおける身体行為に注目する。このことから、彼の自己論が〔行為-言語-時間〕と〔行為-身体-空間〕という二つの概念系によってつ

くられていることがわかる。そして、〔行為-身体-空間〕の概念系にも隔たりを超える行程が内在している。

身体がそこに在るということを含めて身体行為そのものは、その瞬間に生成し消滅するものである。しかしリクルの表現にしたがえば、身体は世界に根ざすものであり、これが自己の固有性を保っている。リクルのこの主張は、あくまでフィジカルな意味で理解するべきである。つまり、ほかでもない自己の身体が空間内で何らかの抵抗や摩擦を引き起こすことで、自己の固有性を証しているのである。このようなフィジカルな抵抗や摩擦は、空間内に「書き込み inscription¹⁹」として表れることで、自己にとって確かめることのできるものとなり、また他者からも認められるようになって、自己同一性が保たれる。このように、自己は、空間における身体行為を通して、やはり隔たりを超える行程をたどっていると言えるのである。

2) 「隔たり」を超える行程としてのカリキュラム

前節からわかるように、リクルは、前期思想の中心概念であった疎隔という概念を、後期思想の自己の解釈学のなかで、人間存在を超えるべき隔たりとして昇華させていると理解することができる。しかし、このようなリクルの存在論的解釈学は、人間存在とその変容に対してカリキュラムがもっている拘束性との間にどのような関係をもっているのだろうか。それを明らかにすることが本論の結論となる。

まず、前章でハミルトンの教育史研究の成果から読み取ったことを振り返っておこう。教育用語としてのカリキュラムはカルヴィニズムの影響を強く受けており、そのことはカリキュラムに内在する規律と秩序という特徴に表れていた。このうち規律はそれぞれカリキュラムの構造的統一性を意味しており、教育における人間の活動の範囲や道程を規定する空間的な統制として理解できた。一方、秩序はカリキュラムの内的連続性を意味しており、教育における人間の活動の順序や進捗を管理する時間的な統制として理解できた。したがって、カリキュラムは教育の拡がりを経時的・空間的に統制するものであった。

ここで、前章で「教育の拡がり」という表現で指し示したことの意味を明確にしておかなければならない。もし一切の限定が働かなければ、教育の活動はいつまでも続いたり同じことを繰り返したりするかもしれない。また、どれだけ多くの内容を扱ってもさらなる内容を追い求めることになるかもしれない。その意味で、

一切の限定を受ける前の教育は無限の拡がりをもっていると言えるのである。カリキュラムの規律と秩序は、こうした教育の拡がりに対して時間的・空間的統制という形で限定を加えるものなのである。かりに教育の無限の拡がりユニヴァースだとすれば、カリキュラムは規律と秩序という限定を受けた仮想世界コスモスだと言えるだろう。また、教育の活動のなかで人間は存在としてのさまざまな変容を遂げてゆくが、その変容がユニヴァースのなかで起これば変容に一切の拘束力は働かず、コスモスのなかで起これば拘束力が働くということになる。

このようなユニヴァースとコスモスという二つの世界における教育の活動の差異は、リクルが考える人間の行為と自己同一性との関係のなかにおいてみると明確なものとなる。リクルによれば、自己の性格がどのように変化して同一性が失われたとしても、たとえば約束のような時間的な隔たりを超える行為が成就することによって自己性は保たれるのであった。教育の活動の本質も、同様に約束をモデルに考えることができる。はじめにこれから企てることを表明し、それを誰かに聴きとってもらったうえで活動する。そのなかで自己はつぎつぎに変容してゆき次第に同一性は失われていくかもしれないが、最終的に企てが成就し、成就を実感したり他者に見届けてもらったりすることによって、自己性が保たれる。ここに自己同一性と自己の変容という矛盾が両立する。このとき、ユニヴァースのなかでは第一に自己の企てがいったいどのようなものを位置づけたり意味づけたりすることができないために、企てが終わったとしてもそれを企ての成就と認めることができない。しかし、カリキュラムというコスモスの中でなら、規律と秩序を基準にしてこれを位置づけたり意味づけたりすることができる。このことから、カリキュラムは、人間存在が時間的な隔たりを超える行程をたどることを可能にするという意味をもつと考えられる。

また、フィジカルな世界における身体行為をモデルに考えるとわかるように、行為が空間への書き込みとして表れることではじめて、人間存在はその行為をほかでもない自分の行為すなわち自己の表れとして自覚することができ、また他者のその行為を認めることができるのであった。教育の活動もこれと同様に考えることができる。たとえば学習活動の瞬間にその活動を自覚したり承認したりすることは難しい。それができるのは、活動の痕跡がフィジカルな書き込みとして表れたときである。このように、活動そのものがいち

ど空間への書き込みとして表れることで自己に回帰するという空間的な隔たりを超える行程をたどった結果、人間の自己同一性が保たれるのである。

ところが、ユニヴァースのような無限の広がりなのかでは、その書き込みを位置づけたり意味づけたりすることができない。それが可能なのは、やはりカリキュラムというコスモスにおいてなのである。このことから、カリキュラムは、人間存在が空間的な隔たりを超える行程をたどることを可能にするという意味ももつのである。

カリキュラムは、人間存在とその変容に対して枠組みを与える根本的な拘束力をもっていることは疑いようがない。しかし、この拘束力は、無限の広がりをもつ教育のユニヴァースに対して規律と秩序という限定を与えることによって、仮想世界コスモスへと転換させる。コスモスのなかでは、人間は自己をほかでもない自己として承認し自己同一性を自覚することができる。だから、自己同一性と表裏一体の関係にある自己の変容についても自覚することができるのである。

たしかに、自己同一性や自己の変容を自覚できなくても、教育の活動は行われ人間存在は変容してゆくのだが、それを自覚することができなければ、教育は自己のものにはならない。つまり、自己は決定的に受動的になり偶然性に身を任せるだけになってしまう。カリキュラムは、人間存在とその変容に対して拘束力を発揮することで、逆説的に自己を受動性と偶然性による自己疎外の状況から解放するものなのである。

参考文献

- Ariès, P., 1960, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon. = 杉山光信・杉山恵美子訳『〈子供〉の誕生』みすず書房, 1980年.
- Calvin, J., 1559, *Institutio Christianae religionis* 1559 libros. = 渡辺信夫訳『キリスト教綱要』新教出版社, 2007年.
- Grondin, J., 2013, *Paul Ricœur*, Coll. «Que sais-je?» n°3952, Paris, PUF. = 杉村靖彦訳『ポール・リクール』白水社, 2014年.
- Hamilton, D., 1989, *Towards a theory of schooling*, London, Falmer. = 安川哲夫訳『学校教育の理論に向けて: クラス・カリキュラム・一斉教授の思想と授業』世織書房, 1998年.
- Jackson, P. W., 1968, *Life in classrooms*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

文部省編, 1972, 『学制百年史』資料編, 帝国地方行政学会. (http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317930.htm)

Perfit, D., 1984, *Reasons and Persons*, Oxford, Oxford University Press. = 森村進訳『理由と人格: 非人格性の倫理へ』勁草書房, 1998年.

Postman, N., 1982, *The disappearance of childhood*, New York, Random House. = 小柴一訳『子どもはもういない: 教育と文化への警告』, 新樹社, 1985年.

Ricœur, P., 1975, «La fonction herméneutique de la distanciation», dans *Exegesis: Problèmes de méthode et exercices de lecture*, dirigé par Fr. BOVON et Gr. ROUILIER, Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé. = 久米博訳『疎隔の解釈学的機能』久米博・清水誠・久重忠夫編訳『解釈の革新』白水社, 2005年.

—— 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil. = 久米博訳『他者のような自己自身』法政大学出版局, 1996年.

—— 2000, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Éditions du Seuil. = 久米博訳『記憶・歴史・忘却』上下巻, 新曜社, 2004-2005年.

杉村靖彦, 1998, 『ポール・リクールの思想』創文社.

高橋哲哉, 2004, 『教育と国家』講談社現代新書.

田中耕治, 2005, 「今なぜ『教育課程』か」田中耕治編『新しい時代の教育課程』有斐閣アルマ, 2005年.

¹ 「上からの近代化」は、18世紀後半のプロイセン、オーストリア、ロシアの啓蒙専制君主が、イギリスやフランスといった先進国に対抗し、自らの統治体制を維持するために採った政策である。このことを踏まえれば、明治維新のように既存の政権を打倒して新たな政権を打ち立てた上で推進した近代化は、厳密には「上からの近代化」の亜型と言うべきかもしれない。しかし、市民革命に代表されるような一般市民が望み主体となって起こす近代化とは対照的な特徴をもっている点で、やはり「上からの近代化」なのである。

² 明治から戦前昭和にかけての教育関連の詔勅・勅令については、文部省編集の『学制 百年史』の「資料編」に原文が掲載されており、文部科学省のWebサイトでも閲覧することができる。

³ 学習指導要領は約10年ごとに全面的な改訂を受けており、なかには学習指導要領の位置づけや基本的な理念が変更されるような大きな改訂もあった。とりわけ1958年の改訂では「試案」という表記が削除されたうえ、教育課程の「基準」にすべき文部大臣からの「告示」と位置づけられ、これ以降の学習指導要領は教員が指導全般にわたって従うべきものとなったのである。教員が従うべきものであることの法的根拠は、文部科学省令である「学校教育法施行規則」が、「教育課程の基準として文部科学大臣が別に公示する小学校学習指導要領によるものとする」(第四章 第二節)などと定めていることにある。もちろん「基準」として一定の裁量が認められているが、学習指導要領に法的拘束力があることにはかわりはない。

⁴ さらにさかのぼると、「大正自由教育」の時代には多くの在野の教育実践家が、中央集権的で上意下達の

教育課程を批判して独自のカリキュラムを構想しつつ教育実践に取り組んでいたことはよく知られている。

⁵ 註4参照。なお、過去の学習指導要領の全文は、国立教育政策研究所のWebサイト内の「学習指導要領データベース」(<http://www.nier.go.jp/guideline/>)で閲覧することができる。

⁶ たとえば高橋哲哉は、『教育と国家』という著作のなかで、教育行政のさまざまな面に見られる国家主義的傾向について批判を加えている[高橋 2004]。また、こうした議論は海外でもすでに展開されている。たとえばジェフ・ウィッティは、社会学的な観点から、イギリスのカリキュラムや学校制度について、国家や政治との結びつきを考慮にいれながら批判的に検討している[Whitty 1985]。

⁷ 国家が政策として行う教育行政についての論点としては、学校における国旗や国歌の扱い方、「愛国心」を教えることの是非や内容、道德教育のあり方や教科化の是非といったものが挙げられる。これらは、いずれも戦前の教育行政と学校制度のなかに内在していた主題である。1872年に發布された「学制」は明治初期の学校制度は高度な学問の習得を目指すものであった。その理念は「学制」の「序文」という位置づけで示された「学事奨励ニ関スル被仰出書」から読み取ることができる。しかし、義務教育化や就学率向上の実現、大日本帝国憲法の發布と帝国議会の創設、それに伴う国政選挙の実施といった情勢を背景とした1890年の制度改革では、こうした学問中心の方針を大きく転換することになった。それは、第二次「小学校令」が定めたように、小学校教育の目的の中心に「道德教育及国民教育ノ基礎」に置くというものであった。ここに見られる「道德教育」と「国民教育」とは、おそらく二つの異なる教育内容を指しているわけではない。そのことは、同じく1890年に換発された「教育ニ関スル勅語(教育勅語)」や、翌1891年に教育課程を定めるものとして発せられた「小学校教則大綱」の内容を踏まえば明らかである。「小学校教則大綱」は、道德教育を専門に行う科目として新たに「修身」科を設けて筆頭科目に位置づけ、これを「教育勅語」の趣旨に基づいて行うものと定めた。「教育勅語」の解釈をめぐるはいまなお議論が展開されているが、いずれにしても、天皇家が代々受け継ぎ国に注いできた「徳」を敬うべきであること、臣民＝国民としては忠孝の道を原理として精神的に一体化すべきであることを示すものであった。このように、「教育勅語」－「小学校令」－「小学校教則大綱」は、三位一体の教育法体系として戦前日本の道德教育＝国民教育の基本形を確立し、それは戦後の教育改革までの半世紀にわたって大きな変更なく続き、戦時期には超国家主義のもとで国家総動員政策と結びつくことになった。このように、国旗・国家や「愛国心」教育、道德教育といった現在の教育行政めぐる議論の論点は、道德教育＝国民教育を中心的目的とした戦前日本の教育行政に内在していたのである。

⁸ 筆者は以前にある保育所で働く複数の保育士を対象に、保育現場のさまざまな場面で臨機応変の対応が求められる場合に、どのようにして判断をくだしているのかについて、インタビュー調査を実施した。得られた回答は大きく分けて三つのタイプに分類することが

できた。第一のタイプは現場従事年数の少ない保育士から多く聞かれたもので、「経験の豊富な保育士の判断に習ったり参考にしたりする」というものであった。第二のタイプは主に現場従事年数の多い保育士から聞かれたもので、「それまでに経験した同様の場面であったいくつかの対応のなかから選択することもある」というものであった。第三のタイプは「経験も重要だが、いろいろな方法を学習して『引き出し』として用意しておき、その場に合わせて用いる」というものであった。第一・第二のタイプは「経験至上主義」というべきもので、それぞれの実践現場に固有の経験の蓄積のみが保育士の判断基準となる。このような経験至上主義のなかに、学術的な理論やそこから生まれた方法論が受容される余地は少ない。一方、第三のタイプは、一見するとそうした理論や方法論を受容する態度のようだが、実際にはそれぞれの方法(論)がより抽象的な学術的な理論から生みだされたものであることや、学術的な理論には理論上の決定的な差異や対立があることを認識していない。したがって、「引き出し」として受容した方法(論)を同じ保育現場に持ち込めばその背景にある理論上の差異や対立の影響を受けて、矛盾や混乱が生じる危険性に気づかないのである。理論上でカリキュラムの定義を決定したうえで、その範囲内でカリキュラム・モデルが生まれ、そこからそれぞれの実践現場に合わせたカリキュラムが作られるという場合にも、同様の理論と方法論の関係や理論と実践の関係があり、したがって、この第三のタイプが内在するのと同じ問題を指摘することができる。

⁹ 問いを立てると同時に主題となる概念を素描するという論法が用いられるのには、別の戦略的な理由もあるだろう。つまり、できるだけ批判の可能性を排除しようという戦略的な意図が働いていると考えられる。つまり、議論を始めるにあたって議論の対象範囲を限定しておくことによって、不用意な批判を回避することを狙いとしているのである。これは理論構築にとって基本的な戦略であるものの、場合によっては自己完結の閉じた議論に終始する危険性を孕んでいる。

¹⁰ 「語源を参照する」という方法には大きく分けて二つある。ひとつは、ある言語のなかでその単語が使用され始めた時期にどのような意味で用いられていたかを確かめる語用論的方法というべきものである。もうひとつは、その単語をさらに要素に分解し、それぞれの要素の意味からその単語全体の意味を再構成して理解する形態論的方法というべきものである。語用論的方法は、一般の言語使用者の日常的な用法に注目するという点で社会学的あるいは歴史学的な観点に立った研究方法として有効だと言えるだろう。形態論的方法は、フランス現代思想がしばしば用いるように、いったん解体してから再構築することによって新たなものを見いだす手法として認められている。

¹¹ ポストマンは『子どもはもういない』のなかで、15世紀末から16世紀初めにかけて、活版印刷術の普及と宗教改革運動の結果として新約聖書の大量印刷が行われるようになったこと、そのために人々の間に文字を読むという文化が浸透し、文字を読める能力をもつことが信仰と生活を一人前に維持する大人としての条件となり、それが子どもと大人の区別を生みだし

たと指摘した。

¹² リクールの思想全体について一貫性をもって捉えることに成功した研究はきわめて少ないが、たとえば杉村靖彦は、リクールの思想全体を「意味を贈与する言葉」によって照らされた「行為し受苦する人間 *l'homme agissant et souffrant* の自己了解」として定式化した〔杉村 1998〕。この定式はきわめてすぐれたものであり、リクールがこれ以降に発表されたテキストをも貫きうるものと言える。

¹³ リクールは、『他者のような自己自身』のなかで、主体自身を表す用語として、フランス反省哲学が伝統的に用いてきた一人称再帰代名詞の強勢形である *moi* ではなく、性数を問わない *soi* を選んだ。これは、*moi* という用語がフランス反省哲学の議論の伝統を背負わされており、その拘束から距離をとって議論するためである。

¹⁴ 本論の主題に含まれる「行程」は、リクールがしばしば用いるフランス語の *parcours* の訳語である。英語ではこれにあてる適切な訳語がないため、本論の欧文タイトルでは「長い困難な旅路」を意味する *journey* を訳語に選んだ。

¹⁵ 『他者のような自己自身』の「ような」は前置詞的に用いられている *comme* の訳語であるが、この単語には、「～のように（ような）」という類比的用法に加えて、「～として」という同一物の性質を指示する用法もある。

¹⁶ 『他者のような自己自身』の邦訳版では、*l'identité personnelle* が「人格的自己同一性」と訳されているが、本論ではすべて「人格の自己同一性」と訳して用いることにする。それというのも、名詞「～」が形容詞化した派生語は一般に、日本語では「～的性質を帯びた」という意味に解して「～的な」と訳す方が適切な場合と、「～についての」という意味に解して「～の」と訳す方が適切な場合があるが、『他者のような自己自身』においては *l'identité personnelle* は、前者のように「人格的性質を帯びた自己同一性」という意味ではなく、後者のように「人格（について）の自己同一性」という意味で用いられているものと考えられるからである。一方で、*l'identité narrative* は後者のように「物語的（性質を帯びた）自己同一性」という意味で用いられていると考えられる。

¹⁷ 「性格の同一性と約束における自己維持を対立させるこの新しいやり方は、意味の隔りをひろげるのであり、それを埋める仕事が残る。この隔りがひろげられるのは、時間における恒常性に二つのモデルの間の時間的な意味の両極性である。すなわち、性格の保続と約束における自己維持のモデルである。それゆえ両者の媒介は時間性の領域に求められねばならない。私が考えるに、この「界域」を物語的自己同一性の概念が占有するようになる。この概念をこの隔りのなかに位置づけてしまうと、物語的自己同一性が二つの限界の間でゆれ動いても、おどろくにはあたらないだろう。すなわち、時間における恒常性が同一と自己の混同を表している下限と、同一の助けや支えなしに自己がその自己同一性の問題を提出している上限とである。」〔Ricoeur 1990: 150=1996: 159-160〕

¹⁸ 「約束を守る」を表すフランス語の表現は *tenir sa*

parole（自らを言葉に従わせる）である。また、「約束」は *parole tenue* つまり「従われた言葉」なのである。つまり、自らの言述に従って行動することが約束を守ることなのである。

¹⁹ 『他者のような自己自身』の10年後に発表した『記憶・歴史・忘却』（2000年）のなかで、空間を「生きられる空間」「幾何学的空間」「住まわれる空間」の三つの次元に分節しながら、それぞれにおいて人間の身体行為がどのようなものとなるのかを分析している〔Ricoeur 2000=2004: 233-240〕。この分節化したがいえば、身体行為が書き込みとして表れて解釈の対象となるのは「住まわれる空間」である。しかし、ここでは議論を簡潔にするためにあえてこの分節化を考慮せず、身体行為と空間一般との関係を考えることにした。