

## 知識の人間化 (一)

——J・H・ロビンソンとP・H・フェニックスの見解——

佐野安仁

一九六〇年代、「教育の現代化」が提唱され、教育内容の「構造化」が促進されてきた。七〇年代に至り、「教育の人間化・総合化」が重要課題となり今日も継続的に討議されている。こうした教育課題の推移の中で、「知識の人間化」(humanizing of knowledge)が、終始、論究されてきたことは周知のことである。

「知識の人間化」という主題は、すでに一九二三年に出版されたJ・H・ロビンソン(J. H. Robinson 1863-1936)の書名<sup>(1)</sup>となっており、この問題は、その頃から教育者にとっての課題となっていた。R・F・バッツ(R. F. Butts)とL・A・クレメン(L. A. Cremen)が『アメリカ教育文化史』において指摘するように「第一次大戦以前のアメリカの教育家たちにとって悩みのたねになった問題」は、「知的見解の対立」と「組織化された知識の莫大にして急速な拡張」であった<sup>(2)</sup>。「知識の増加に付随した専門化の過程」は、今世紀に至り大いに促進され、また「科学的方法の応用」に促されて、あらゆる領域の研究が、驚くべき知識量を生み出した。それにともない「学校や大学で、新しい知識をどう扱うべきかという問題」が起こり、教育者たちは、これに奮やかされた。

知識の人間化 (一)

## 知識の人間化 (一)

ロビンソンの「知識の人間化」はこうした時代を背景として提唱されたものであった。一九六〇年、J・S・ブリーナー (J. S. Bruner) は『教育の過程』において、「知識の増大」に対応する見解として「知識の卓越性と妥当性」および「知識の構造と学問の探究過程」を強調し、一九六四年、P・H・フェニックス (P. H. Phenix) は「意味の領域」において、ブリーナーの「知識の構造化」を「知識の人間化」への道として評価している。「知識の人間化」という主題は、第一次大戦後の二十年代から今日に至るまで教育上の課題として検討されているのであるが、その取り扱い方に関しては必ずしも一律でない。例えば「人間化」という場合、その「人間像」が問題となる。第一次大戦の前後と第二次大戦後とは、「人間像」に相違がある。O・F・ボルト (O. F. Boltow) が指摘するように、二〇年代には、「人間のうちにある根源的に善なる核心」に対する「信頼の念」があり、いわば「楽天的な人間像」が優勢であった。しかし、一九四五年以降、こうした「人間のうちなるよき核心」への信頼は悲惨な第二次大戦の経験後、「幻想」とおもわれるようになって<sup>9)</sup>。この「人間像」の変遷は時代的・社会的背景に深くかかわっている。したがって、「知識の人間化」の問題も時代的変遷のなかで、その扱いに変化がある。

しかし、この主題は歴史的に変遷しているとはいえ、つねに教育上、さまざまな視点から検討されてきた主要課題であった。一九三八年に出版されたM・モンテッソーリ (M. Montessori) の『幼児の秘密』に指摘されている「精神の肉体化」での肉体化 (Incarnation) は、宗教およびその教育の領域では従来、重要な概念として扱われてきた。この「肉体化とか受肉化」という概念は、「人間化」という視点で今日も論ぜられている<sup>10)</sup>。もちろん「肉体化」という概念は、ロビンソンの提唱する「知識の人間化」と同一文脈では論ぜられないが、それぞれに重複する視点はある。また、この主題には最近、パウロ・フレイレ (P. Freire) が極めて重要な示唆を与えている。

そこで、「知識の人間化」という主題を、まず、ロビンソンの見解に沿いつつ、フェニックスの見解および今日、この主題にかかわる諸視点を考察してみたい。

注(1) James Harvey Robinson: *The Humanizing of Knowledge*, George H. Doran Company, 1923.

(2) R・F・ハッツ、L・A・クレメン著(渡部晶共訳)『アメリカ教育文化史』(学芸図書株式会社、昭和五二年)四〇六頁。

(3) O・F・ボルノー著(峰島旭雄訳)『実存哲学と教育学』(理想社、昭和四一年)十一―十五頁。

(4) D. J. O'Leary, T. Sallnow: *Love and Meaning in Religious Education*, Oxford University Press, 1982.

## 「J・H・ロビンソンにおける「知識の人間化」

### (一) 問題提起の背景

J・H・ロビンソンの『知識の人間化』は、一九二二年六月、ソォルト・レイク市での「科学を促進する米国協会」の求めに応じて行った講演内容をまとめたもので、翌年の一九二三年に出版された。ロビンソンは、コロンビア大学の教授(一八九二―一九一九)であった。彼は、「人類の科学、社会、文化の進歩に重点をおく〈新歴史〉(The New History)」の提唱で著名である。

一八九二年、全米教育協会の中高等教育研究委員会で、ロビンソンは、「歴史は、生徒自身の時代的情況を理解させるような方法で著述され、また教えられなければならない」と「新歴史」に関する自らの見解を公表している。ロビンソンによれば、歴史学は社会科学とみなされ、その諸資料は社会改善の助けに、歴史学が使用するものとして見

いだされる。歴史の学習とは、まさに社会改良へと連動するものなのである。こうした歴史学を問題にすることからロビンソンは、「知識の人間化」という主題に関心をもちはじめた。

ロビンソンは、J・デューイ(J. Dewey)と親しく、「歴史の過程および意味」に関する哲学的省察への関心は、デューイによって刺激された。デューイのプラグマティズム、および進歩主義の教育観、さらに彼の改革者の強力な関心は、ロビンソンの歴史に関する思索に大きな影響を与えたようである<sup>(8)</sup>。ロビンソンに大きな感化力があつたデューイの哲学的興味の淵源は、T・H・ハックスリー(T. H. Huxley)の『生理学原論講義』と題する進学論の立場からの授業にあつた。ロビンソンにも「進化論」に対する関心があつた。しかし、ロビンソンが「知識の人間化」を問題にしたところ、「人間に関する進化論的描像」は、「進化の変容の過程」に伴う多くの分野での新しい知識により改めて描きなおされるに至つていた。ロビンソンもまた、その必要にせまられていた。彼は「人間の独自性および人間の無限の可能性を現実化させたのは、進化論的仮説であつた」とする見方を、また人間はつねに可能性への進化の過程にあるとみる見解を確信して<sup>(9)</sup>いた。だが、同時に科学的技術の進歩による新たな知識の産出で人類の歴史的發展にかかわる技術の問題や社会的、経済的要因に関連した諸問題を視野のうちに入れざるを得なくなつた。そこで要請されたことは、次のことである。

すなわち、「人間の諸計画における新しい知的態度と、さまざまな見解の相違を統合する新しい知的包容力と、知識の役割に対する新しい認識」<sup>(10)</sup>とを身につける必要があるといふことであつた。一方で人間とその世界に関する新しい科学的知識を、人間の生活に広く普及させ、また深く浸透させることが急務であり、他方では諸分野の新しい知識を総合して生きることが、人間に要請されているといふのである。

ここで、ロビンソンが気づいたことは、「科学的真理に対する人類の一般的な無関心」についてである。進化論的知識についての素朴な誤解だとか、科学的知識に対する無関心から一般大衆は、「伝統的な固定観念に拘束されていた。また、新しく産出された多量の知識に関しては理解不能におちいついた。このことが知識に対して大衆を一層無関心にさせた。こうした一般大衆の目をいかにして科学的真理に向けて開かせるかがロビンソンにとっての当面の課題であった。彼にとって要請されたことは、いかにして「科学研究による知識の驚くべきほどの蓄積を整理しなおし、説得ししやすいように言い替えて、大衆の見解に真に生きたものとしてかわらせるか」<sup>(4)</sup>であった。つまり、無関心であったり、知識に敵意を示す状況の中で、人類が現に求めている事に接合するように、人間およびその世界に關する最善の知識を開発し、拡張し、適用することであった。この点に、まずロビンソンの「知識の人間化」という視点が生まれた。

## (二) 知識の非人間化から人間化へ

さて「知識の人間化」に関してロビンソンは、第一に科学の人間に対する貢献を指摘し、科学的態度およびその知識の重要性を強調している。ロビンソンによれば、科学者は凡庸な者にとっては気づくことのない事柄に好奇心と驚きを抱き、それによって不明なものを鮮明にしていく先見者、発見者である。また、科学者は凡人が看過し、気づかない事柄に詩人や哲学者などのように関心をもって、その事柄を解明し、それに意味を与える。科学者がわれわれに与えてくれる世界は、われわれの願望を増大させ、それを実現する手段をも提供する。こうした科学者の態度および知識が人間の将来を展望する生活設計に重要な意味をもち、人間が自己発展をとげるのに不可欠であるとみると、科学的態度および知識の徹底、普及こそ、ロビンソンにとって重要な問題であった。

## 知識の人間化 (一)

この問題に対し、ロビンソンは、これまで何故、知識の徹底した普及がなされなかったかを言及している。それは前述のように、まず、一般の人たちの「科学的真理に対する無関心な態度」による。だが、ロビンソンは、次に、科学的研究それ自体に、一般の人たちが科学に興味を失う原因があると指摘している<sup>6)</sup>。それによれば、科学の方法やねらいは、事物を実証することであり、そのために事物を観察し、測定し実験し、分析し、記述する方法の精密さや正確さを重視する。科学の研究の動機には人間的な興味、好奇心といった事物に対する直接的な関心はあるとしても、科学がその対象を方法的に探究する場合には、われわれが直接的に求める生活上の有用性とか、美とか、精神的高揚に資する人間的なものは期待されない。ロビンソンによれば、科学は、その研究方法の特質からみて、基本的には、知識を「非人間化」(dehumanizing)する傾向をもつ。つまり科学的方法とかねらいには、「非人間的」(inhuman)なものがある<sup>7)</sup>。こうした科学の特質から産出される非人間的な知識に一般の人たちは、次第に疎遠になり、知識を生活に生しえなくなる。デュロイも同様の見解を『経験と自然』の四章において指摘している。

さらに、一般人の科学的知識に対する疎隔は、研究の専門化に伴う知識の特殊化によって生ずる。ロビンソンによれば、「歴史上の労働の分担」は、多様な知識を産出した。この分担に呼応して科学も、その対象とする研究領域によって分化され、多様な科学的知識を産出してきた。科学の知識は研究対象に限定された知識であり、諸科学の進歩は、必然的に知識の分化をもたらす。この分化された知識は、専門的研究により一層分化され特殊化される。科学およびそれによって産出される知識は、人間とその世界のあり方に大きな変革をもたらしてきたとはいえず、研究の最先端にある知識は、一般大衆にとっては理解の範囲を越えたものとなり、個人的には、その知識にかかわりえなくなる。人間が現実「生きる」という視点からみると、専門化され、特殊化された科学的知識は、人間にとって直接的な

かわかりを、即ち「意味」を失なっている。ロビンソンは、こうした事実をも、「知識の非人間化」とみている。ところで、人間にとって科学的態度および知識が重要であると強調しながら、科学的研究の方法自体にある「知識の非人間化」の傾向が一般大衆に科学的知識への無関心、疎遠をもたらすとすればこれをどう解決するかが問題となる。ロビンソンは、この問題の解決は教育の役割であると指摘する。科学の進歩は、科学的態度の育成および、科学的知識の普及によって促進される。態度の育成および知識の普及は教育の役割となる。

このようにみたロビンソンは、一般教育 (general education) の目的を「青少年が、人類および世界に関して、現に知られ、推定されている最善のものを獲得できるように援助することである」<sup>(8)</sup>と論じている。それにはまず現代に見いだされている最善のものを青少年に認知させること、また、それを提供することである。つぎに、最善のものを提供することで、既成の概念や習慣を吟味、検証するように青少年を励まし、青少年をして一層、聡明な生活へと至らしめ、古今の諸問題を先達者たちよりさらに賢明に処理できるよう十分に準備させることである<sup>(9)</sup>。ロビンソンの指摘する「最善のもの」とは、人間の歴史の過程で発見された科学的知識に基づきしばしば描きなおされてきたものである。また将来、新たな知識の発見により改めて描きなおされるべき過程的なものである。したがって、つねに、「最善のものを」どのように描くかが問題となる。それは、その都度「現に知られ、推定されている諸知識」を統合することに基づく。つまり、「自然の中に位置する人間」がそこで最もよく生きられるように、すでに知られた諸知識を統合することである。それは、「科学と日常生活」との統合であり、それにより人間を真に「行為者」たらしめようとするものである。この点においてロビンソンの人間像は、デューイの人間観に類似している。

こうした人間観から、ロビンソンは、科学的進歩によって生じた知識の専門化、つまり「非人間化」を、再び「人

## 知識の人間化 (一)

「人間化」(humanizing) することを教育の課題とした。非人間化の方向に知識を産出する科学的研究の成果を、再び人間のなものへと、その意味の回復をはからねばならない。これを「知識の人間化」あるいは「知識の再人間化」(rehumanizing of knowledge) とロビンソンは呼んでいる。この「知識の人間化」にとって必要なことは、知識が「再統合される」(resynthesized) ことである<sup>80</sup>。

「再統合」とは、まず、前述のように、「人間およびその世界に関する知識」を、一般大衆が理解できるように、その理解の方法に照して整理しなおし、再構成し、言い替を試みつゝ新規に知識の統合をはかることである。「人間およびその世界」に関する知識は、歴史学、哲学、心理学、言語学、人類学、倫理学、政治学、経済学、天文学、物理学、化学、生物学、植物学」などの学問的研究領域に分化、分類されている。さらに、それらの領域から、天文学、物理学、生化学、発生学、熱力学、光鉱物学」などが構成され、一層専門化され、特殊化された知識が生産される<sup>81</sup>。このように分化、分類されている諸科学の知識を統合することも「知識の再統合」の視野にある。ロビンソンは、「知識の人間化」を広く一般の人たちに理解しやすいように「再統合」することだと指摘している。これは、知識を一般の人たちが関心をもって受けとれるようにする試策である。デューイは、これを「科学の自然化・人間化」とみる。つぎに、「知識の再統合」という場合に、そこには統合の原則が必要となる。単に知識を再統合するというのではなく、知識は、人間の行為のうちに統合されねばならない。この点、ロビンソンは、デューイの『人間性と行為』に着目している。ここでロビンソンは二つの点を指摘している。

まず、第一は、「自然の秩序」にみられる統一性である。分化された知識は、前述のように「歴史上の労働の分担」に対応するもので、知識の分化は、たしかに学問研究においては必然的な傾向であり、それなりの意味をもつ。しか



し、すべて事物は、本来的に諸要素の秩序をもった合成によって存在し、また、諸要素の相互依存の関係によって統一性を保つ。自然的な事物にみる合成、相互依存による統一性から指摘される全体像は、知識の再統合という場合のモデルとなる。また、この全体像は、社会的、文化的現象の中にも追求されるべきである。

第二は、人間が「生きる」という場合の「生き方」を構成する内的な諸要因の統一性である。「生きる」ことの諸要因は精神、心性、身体の諸機能にわたるもので、極めて複雑である。この複雑さを人間は現に「生きる」ことで統一している。問題は、単に「生きる」のではなく人間が「行為者」としていかに生きるかであり、「行為者」としての生き方に活用しうる知識が結集、統合されねばならない。この観点はデュイの『人間性と行為』に明確に提言されている。ロビンソンは、これを人間が「歴史的によりよく生きる」という観点から「知識の統合」(integration)を問題としている。「よりよく生きる」という人間の中心性から知識を問いなおし、よりよく生きるために知識を統合することが「知識の再人間化」となる。ロビンソンによれば、「すべて学問の重要性とは、人間自身および人類との関係において生起する」<sup>10)</sup>のである。例えば、物理学において探究された知識は、人間がいかに生きるかという問題からみれば周辺のなものに見えるが、「生きる」ということとの関係で、その知識を問いなおすとき新しい意味をもつ。この問いを欠くとき、科学的知識は、いかに厳密な探究の過程を得たとしても、人間にとっては周辺のものになる。また、その知識は専門家の私的所有物と化し、専門家の研究諸領域に分割、分配されてしまう。要するに「生き、かつ社会を改良していく」という原則で、人間に必要なとされる知識を再統合するのである。同時にそれは「知識の再人間化」を意味する。

### (三) 教育による知識の人間化

#### 知識の人間化 (一)

## 知識の人間化 (一)

ロビンソンによれば、科学的研究上の技術的分割が教育のシステムに移植されると、人間にとって周辺の知識のみが教育において断片的に扱われるようになる<sup>40</sup>。また、そのような教育のシステムでは、科学に必要な人間の心性の働き、即ち、事物に対する識別力とか精密な観察力とかまた偏見にとられない心性の広さとか、慎重さなどは育成されない。さらに、「新しい驚きをもって発見したその喜びとか魅力が、人生の苦難を耐えさせたような、あるいは、人間の悲惨さ、退屈、失望を解消させたような自然の働きについての生き生きとした理解力」も育成できなくなる<sup>41</sup>。研究上の技術的な仕切りを固定的に教育のシステムに導入することは、物の見方、考え方を離反させ、科学的態度の育成にも、また、人間の教育にも好ましくないと指摘している<sup>42</sup>。このロビンソンの指摘は、従来の「教科中心」の教育形態に対する批判といえよう。当時、すでに米国では、社会科 (social study) が成立の過程にあり、諸教科の関連性が強調され、「統合カリキュラム」だとか、「融合カリキュラム」が検討、実施されていた。これらのカリキュラムが目ざしたことは人間をして「社会に生きることの意味を實現させようとするものであり、またいかにして人間は生きてきたか、あるいはいかにして共に生きるかを知らしめることであり、さらに、共によりよく生きるために必要な諸条件とは何かを理解させようとすること」であった<sup>43</sup>。つまり若者が發展する社会において知的で有効な役割を十分に行うような能力、性向、理念の育成を目ざした。ロビンソンは、これに基本的には賛同していたのであるが、こうしたねらいを「社会科」だけで達成するのではなく、例えば、人間との関係で生ずる自然科学の知識の社会的意味、重要性にも着目し、これらの分野からも達成すべきであると指摘している。

ロビンソンは、このようにみて、まず第一に、学校において、知識は、われわれの時代と、時代の混乱に適切に処しうる永続的な効力や、心的態度を導きだすよう秩序づけられて提示されねばならないと強調している。第二に、既

知のことに飽き足らずして、さらに深く知りたいと熱望する人たちに、知識を一般化して、広く流布できるように工夫することを重視する。つまり、知識はそれを熱望するように提供され、加えて知識が広く人間の生活に化肉するよう理解可能なものとして提供されねばならないとみる。この点「児童中心」の見解とは、やや相違点をもつ。ロビンソンは、科学的知識の重要性を強調しつつ、それと人間とのかかわりを問題としている。

この問題において、「知識を提供する」ということは、当然に「教えること」と「学ぶこと」との関係成りたさせる。ロビンソンによれば、「知識の人間化」すなわち「知識の再統合」は「教え・学ぶ」という関係において問題となり、その点の再検討を指摘するものでもある<sup>40</sup>。「教え・学ぶ」という場合、ロビンソンは、「教える」ということは、それ自体が一定の論理に基づくものであり、一定の論理を扱うことになるという。他方、「学ぶ」ということには、論理以前の要素が介入するとみる。つまり、「学ぶ」ことの契機は偶然的であり、偶然的に事物に関心や好奇心をもち、それによって「学ぶ」ことになる。しかも、その「学び方」は、独自のである。だが、その独自性において、学ぶための固有の論理と効果的な方法とが創出される。「学ぶ」ことは、当初から一定の論理に拘束され、論理に追従することで展開されるのではなく、まず、事柄への関心から出発し、それを洞察し、その洞察に工夫を加えて事柄の真髄を発見するに至る。学ぶことは、こうした点で、当初は非形式的である。しかし、学ぶことから知識を獲得すると、それ以前に見た事物に広がりや深さが識別されるようになる。

こうした観点に立ってロビンソンは、次のことを指摘している<sup>41</sup>。即ち、「教えること」には、(1) 学ぶことの非形式的要因が十分に考慮されねばならない。(2) つぎに、教えることは、現に存在する基準(例えば、科学的に一般化された原理であるとか、教育における一般化された内容分野だとか)を、そのまま固定的に教えるのではなく、そ

れが実際に修正されていくように、また学ぶ者の観念、抱負、行為が変革されていくようになさねばならない。教えることのねらいは、まさにこの点において強調される。(3) つまり、「教える」ということは、重要とみなされる知識の人間化を意味し、知識を人間のよりよい生活へと改善する契機となるように橋渡しをすることを意図する。(4) そのため「教えること」は、その主題(教材)を人間の経験の中に持ち込み、それによって主題(教材)を人間化し、経験の改造へと結びつけることである。

以上の諸点から、ロビンソンは、教えるために何を選ぶかという問題を次のように整理している<sup>(4)</sup>。まず第一に、科学的研究の諸領域からよりも、人間の興味、関心に関する段階的な諸様相に標準をおいて選択すること。第二に、その興味、関心もよく扱っている書物を選ぶこと。第三は、その上で、批判とそれによる精製の方法に基づいた有効なすべての知識が順次的に入取できる体系的なテキストを選択することである。ロビンソンの見解によれば人間にとって有効で生きた知識は、非形式的で、偶然的な様態の中から生ずるものであり、この非形式的要因が、即ち、興味とか好奇心が人間を精神的、知的探究へと旅立たせる。この探究は、さまざまな知的領域を旅することで従来の固定観念を打破し、生活に生かされるよう新しい知識をもたらす。ここで重要なことは、この新しい知識をもたらす思索の方法であり、つねに新しい知識を探究する態度である。

これを逆にみれば、知識は、単に科学研究の結果としての原理、原則として提示されるだけでなく、それが、学ぶ者の精神的、知的探索を刺激し、発奮させるように、また学ぶ者の良心にふれるように、さらに、魅力あるものとして生活のなかに生かされるように提供されねばならない。歴史的な知識は、単に研究成果として提供されるのではなく、現に生きる者の心性を刺激し、新しい解釈が創出され、人類の歩みを改善する方法が、引きだせるように提示さ

れねばならない。知識の提供とは、学ぶ者の新しい学習の意欲をうみだすことに連動しなければならぬ。

ロビンソンの指摘する「知識の人間化」とは、以上のような観点に立つといえよう。要するに、「教える」ということは、「知識を人間化するための意図的な冒険を企て、同時にそれを請負うこと」を意味する。これは、人間がよりよく生きるという視点から研究諸領域の知識を再調整し、選択し、結合し、知識に光を当て魅力あるものとし、知識を情熱的に普及することを意味する。そのためには、科学的研究によって産出される知識が、あるいは、いま科学的研究が急務とする知識が、「哲学的視野と人間の共感と宣教的な情熱」とに結合されねばならないのである<sup>11)</sup>。

さて、時代的背景は異なるとしても、ロビンソンの見解は、今日、「教授、学習」の關係において多くの示唆を与えている。哲学における実在論に反対し、プラグマティズムが生じたのと平行して展開されたロビンソンの「新歴史」において問題となった「知識の人間化」は、依然として教育の課題として残されている。そこでこの課題の解釈に新しい視点をもって役立てようとしたフェニックスの見解を次に考察してみよう。

- (註) *International Encyclopedia of the Social Sciences* (David L. Sills ed.) The Macmillan Company and The Free Press, Vol. 13, 1968, p. 536.
- (2) *Ibid.*, p. 534.
- (3) J. H. Robinson: *The Humanizing of Knowledge*, p. 50.
- (4) *Ibid.*, p. 95.
- (5) *Ibid.*, p. VI
- (6) *Ibid.*, pp. 29-34.
- (7) *Ibid.*, p. 29.
- (8) *Ibid.*, p. 73.

## 知識の人間化 (一)

- (9) Ibid., p. 73.
- (10) Ibid., p. 75.
- (11) Ibid., p. 75.
- (12) Ibid., p. 77.
- (13) Ibid., p. 76.
- (14) Ibid., p. 83.
- (15) Ibid., p. 76.
- (16) Ibid., p. 77.
- (17) Ibid., pp. 84-85
- (18) Ibid., pp. 84-87
- (19) Ibid., p. 88.
- (20) Ibid., pp. 91-92.

## 二 P・H・フェニックスにおける「知識の人間化」

一九六四年に公刊されたフェニックスの『意味の領域』は、彼が自ら言明するようにロビンソンの「知識の人間化」の問題を考慮している。一九六〇年代「教育の現代化」が提唱され、「学問中心」の教育課程が検討されていたとき、フェニックスは、一方においてJ・S・ブルーナーの「知識の構造」の問題に着目しつつ、他方においてロビンソンの「知識の人間化」を念頭においていた<sup>(4)</sup>。この二つの関連をフェニックスは、『意味の領域』において「人間の本性の教育と学問的学問の教育との間にある密接な関係の解明を試みた」<sup>(5)</sup>としている。いいかえるなら、人間の教

育に学問の教育がどれほど有効なかわかりをもちうるかに関する解明であったといえよう。巨視的にみれば、まずフェニックスの「知識の人間化」とは「教育の人間化」をめざすものであった。だが、その特色となる点は、「意味」(meaning)を人間の本性とみる人間性のとらえ方であり、その「意味」と「意味の多様な類型から精製された知識」すなわち学問類型との密接な関係を指摘していることである。その関係から知識とは、意味に根ざすものであり、知識の教育は、意味の拡充、深化を実現すべきであるとみる。また、意味の類型に基づく知識の教育は、つねに意味の複合体としての人間のあり方に対応して統合的に、全体的に展開されねばならないとみる。ここにフェニックスの「知識の人間化」に関する見解は一貫している。そこでまず「知識の人間化」の問題を考察する前にフェニックスの「意味」の概念について言及しておく。

#### (一) 人間の本性としての「意味」

フェニックスは、人間が生きているという現実を「意味」に生きるととらえている。フェニックスによれば人間は「意味を発見し、創造し、また表現する存在」<sup>6)</sup>であり、「意味を経験する能力をもつた生物」<sup>6)</sup>であると指摘している。ところで、フェニックスはこの「意味」を「経験 (experience) 論理 (rule, logic or principle) 選択的精製 (selective elaboration) 表現 (expression)」の四次元からなる全一的なものとしてみている<sup>6)</sup>。つまり、この四次元が一つとなって機能することに人間の本性があるとみる。「意味」は「経験」に基づいて成りたつのであり、事物や人との「関係性」「かわり」から生ずる「意識」を基調とする。「経験」に基づく「意味」には「経験」の多様性から、多様な種類が生まれ、その種類は固有の「論理、原則」をもって他と区別されて、「意味の類型」を構成する。だが、多様な「意味」のうち、真に人間にとって重要であり、人間の生活に生産性を立証しうるものだけが、「選択的精製」によって

「意味」たりうるものとなる。さらに、その「意味」は「伝達可能」であるとき人類にとって共有のものとなり、共にないうるものとなる。

「意味」を「経験、論理、選択的精製、表現」という四次元からなる全一的なものとみると、そこには、経験の直接性、具体性に伴う「意識とか直観」や、経験に基づく人間の「抽象能力とか合理能力」および、経験を越えて飛躍する人間の「自己超越とか創造力」などの諸能力が機能している。フェニックスによれば、これらは、すべて「意味を発見し、創造し、表現する人間の能力」である。

さて、フェニックスの「意味」の概念について注目すべきことは、まず第一に「意味」によって人間の諸機能が包括されていることである。つまり「意味」は人間の諸機能を包括する「統合的概念」なのである。人間の「有機的適応、知覚、論理的思考、社会的組織づくり、言語の使用、芸術的創造、自己意識および反省、決断、道徳的判断、時の意識、礼拝とか祈り」などの諸機能は、人間が生きるために重要なことであり、それらは人間にとって意味をもつ。これら機能の重要性が「意味」として統合されている。フェニックスによれば人間は、多様な機能を一つにして生きているのであり、したがって多種類の「意味」を一つにして生きることになる。こうした観点から「人間の存在性」は、「意味型態の複合性」<sup>(9)</sup>にあると指摘される。

フェニックスの人間観は人間を広い視野からとらえようとするものである。人間を「多面的動物」とみる彼は、従来、人間性を規定してきた「理性」とか「合理性」とかだけで人間を規定しない。また、「道具の使用」とか「技術の創出」のみに限定して人間の本性をとらえない。さらに「感情」とか「不条理性」だけをもって人間の特質と規定しない。むしろ、E・カッシーラー (E. Cassirer) が提唱した「象徴の形式」をもって人間の本性とする見解に近い。



人間観であり、従来、人間の本性としてみてきた諸特性を包括、統合しようとするものである。

人間の諸機能や諸特性が「意味」によって統合されるとみて、フェニックスは、人間の本性を「意味」とし、その「存在性」を「意味の複合性」にあると指摘したのであるが、これを行動的様態でいえば、人間は「意味の探究者」であり、「意味」に生きる存在であると規定できる。そこで次に、注目すべきことは、人間は重要な諸機能の統合体とみるだけでなく、その諸機能、すなわち意味を統合して生きるという様態である。「意味」によって諸機能の重要性が統合されるというだけでなく、どのような「意味」に人間の諸機能を統合するかという姿勢が問題となる。たしかに人間の「存在性」は「意味の複合性」にある。だが、人間の諸機能の重要性を識別し、それを「意味の類型」とし、その諸類型をいかに統合するかという視点が、人間の生き方の問題として求められる。

フェニックスの人間観は「生活上のすべての経験に関連して生きる人間の根本的な様態」について言及するものであり、「すべての経験や知識の全体にわたる統合を求めて生きようとしている人間の様態」から帰納されたものといえよう。この点、「統合的概念」としての「意味」とは、人間的生における「全体感」、「充実感」をさすのではなく、むしろか。とすれば、「意味の探究」とは、人間的生の「全体感」、「充実感」を求めることになる。

フェニックスは『意味の領域』の冒頭で「全体感を持統的にもつことは容易でない」とのべている。彼は、「文明の全形態への自分の関係について持統的な研究や反省を行うことは稀である」と指摘し、同時に「人生観を広くし、関係性への洞察」を深め、因襲の見解の視野の狭さを広げる「統合的展望」の必要性を強調している。人間は本来、「組織的全体」であり、この事実から、人間は全体性を求める。そのために「生」の諸要因を統合的に展望する必要があるとみる。「意味の探究」とはこの「統合的展望」をもって「存在の全体性」を求めることであるといえよう。

つまり、人間は「諸経験、諸知識を通じて到達した部分的統合から、さらに全体性を求めて生きる<sup>9)</sup>」のである。この全体性あるいは全体感とは、A・H・マズロー (A. H. Maslow) が指摘するように「自己実現」の要件である。フェニックスは、この全体性あるいは全体感を「意味」の包括的、「統合的展望の達成」とみている。また、包括的「統合的な展望」による「意味実現」を「自己実現」とみる。

だが、フェニックスが指摘するように、このような「全体性」「全体感」すなわち「統合的展望」による意味実現は、人間にとって一挙に達成されるものではない。マズローは、「高頂経験」(peak-experience) において、例えば、感動を呼び起こすような詩とか、音楽とか、自然の絶景とかに出会うとき、人間は全体感を体験すると指摘している。つまり、「高頂経験」において人間は、現実に理解したすべてのものが密接に関係していることを感じ、また、現実に経験し、知り、理解したすべての事柄を関係的全体として知ると指摘している。しかし、そのような全体感は、必ずしも持続されるものではなく、時間と共にうすれてゆく。そこで、M・ハイネッケン (M. Heineken) が指摘するように、人間には、つねに、新しい「自己統合」への次元に、段々と生き成長する努力が必要となる。人間は「自己統合」への「過程」を歩みつつけるのである<sup>10)</sup>。フェニックスの見解に基づけば、人間は「意味の実現」すなわち、「統合的展望」による「全体性への達成過程」を歩みつつける存在なのである。

こうしたフェニックスの人間観からみて教育の目標とは「統合的な展望」によって「存在の全体性」を達成すること、即ち「意味の実現」をはかることといえよう。つまり、人間の諸機能の相互の関係性を洞察して、その関係的全体性を有機的な人間の生のうちに実現することである。教育とはその目標にむかって歩む人間の「過程」にかかわるのであり、「目標」と共に「過程」が重視される。

(二) 現代における非人間化の要因

フェニックスの見解から人間を「意味の探究者」とか、人間の自己実現を「統合的展望」による「意味」の実現、達成ととらえたのであるが、今日、「人間は、つねに意味を破壊する種々な力によって脅かされている<sup>40)</sup>」とフェニックスは指摘している。つまり人間は非人間化の要因に脅かされているとみる。その非人間化の状況を「無意味性による不安」としてとらえている。「無意味性の不安」は、P・ティリッヒ (P. Tillich) が人間の「不安」を分析して提示した概念であり、この「不安」は人間の有限性、相対性とか空虚感、幻滅感に起因する。フェニックスは、「無意味性の不安」の原因を四つあげている<sup>41)</sup>。

まず、第一は、「批判の精神」である。批判は科学的態度にとって必要な要件であり、古い意味を批判し、新しい意味への道を開くが、反面「意味の真实性を疑問視」し、意味を否定する「破壊的懐疑主義」の手段ともなる。現代社会に浸透しつつあるアノミック現象にみる「意味」の否定は、まさに「懐疑的な批判」によるもので、人間の本性を「意味」とみるときに「懐疑的な批判」は、人間にとって敵対要因として指摘される。人間にとって、今日、P・テリッヒが強調する新しい『存在への勇氣』が必要であり、またV・フランク (V. Frank) が「言語療法」の方法をもって提言しているように「人生の価値に希望と信仰」を再発見し、「意味の回復」をはかる必要がある。この点「意味」とは、人間の実存的な局面に深く根ざして成りたつものであり、フェニックスは、人間の実存から生きる意味の問いなおしを求めている。

第二の「意味」に対する敵対要因は「生活の機械化」による非人間化であり、また、「生活の分業化、専門化」による人間の「断片化」である。人間は「機械と同一化」され、「非人間的組織の中で無名」となり人間としての主体

性を失っている。同時に高度な文明社会の労働の専門化と分業により、「人格の断片化と生活の孤立化」をまねている。生産的能率を主目的とする社会において、労働の専門化だけが強調され、人間的に生きる価値は消失しつつあり、非人間化がとみに進行している。ここで要請されることは、人間として生きる諸価値の回復であり、「統合的展望」によって生きる意味を実現することであり、加えて生への全体感をとりもどすことである。

第三の意味に対する脅威は、文明による物質の豊かさと知識の驚くべき増大である。物質と知識の増大は、人間の生活を豊かにする反面、人間を無気力にもする。ここで特にフェニックスが強調している点は、「知識の過剰」についてである。現代人は文明の過剰な産物と知識により多くの刺激を受けながら、その処理不能におちいつている。高度に専門化された過剰な知識は、一般人にとっては理解不能となり、そこに学習意欲の挫折と無力感が生れている。理解不能な知識は人間にとって無意味なものとみなされ、人間は理解可能な極めて部分的なものしかかかわりをもちえなくなっている。また知識の全貌を見とらすことができなくなり、自らの専門とする領域に逃避する。そこにもまた生活の断片化が生ずる。現代の文化的豊かさは、逆に人間に無意味感を引きおこさせている。これに対応する道は、人間にとって何が不可欠で本質的であるかを識別することである。過剰な知識の中から真に必要なものを見極めることが今日要請されている。

第四の無意味性の原因は「生活条件の急速な変化でありそのために一般化された非永續感、不安感」である。時代の急速な変化は、人間にとって動揺を引きおこし、不安感を与える原因となる。知識の有効性は、時代の変化の中で急速に無効化し、新しく産出された物資も、すぐに廃物化する。そこには「意味」の恒久性はなく、意味は「一過的」なものとなる。こうした状況の中では「一事」に取りくむ人間の努力とか、新しい事に対する学習の努力とかは、す

べて無効、無意味となる。そこで人間は、つねに立脚しうる永続的なもの、恒久的なものを求めざるをえなくなる。

以上、フェニックスは「意味探究者」としての人間にとっての敵対要因を現代社会における「無意味性」の動向にあるとみた。またその原因を「懐疑的批判の精神、非人間化と断片化、文化の過剰豊富と混乱、そして現代社会の過激な変化」にあると指摘した。これらは、端的に、現代における「非人間化」の要因といえよう。しかも、これらは、人間が自らに生みだした要因でもある。この点で、人間の現代的状況は危機的とみられ、人間の行為それ自体に対する信頼感は、うすれている。J・H・ロビンソンの時代とは異なって今日の非人間化の現象には新たな、しかも深刻な要因が加わっている。人間不信という状況下で再び、人間性を回復する「人間化」への試みは、フェニックスにおいても教育の役割であると指摘されている。

### (三) 意味の概念による教育の人間化

フェニックスにとって、教育の目標は、人間の本性である意味の統合的形態の成長を促すことである。「無意味性の不安」がもたらす非人間化の要因を考慮するとき、教育の役割は、まず、新たな生への勇氣をいかに喚起するか、つまり意味探究の意欲をいかにして引き出すかである。つぎに、現代の非人間化をもたらす生活および知識の断片化、無意味化を、どのように転換し、意味あるものにするかである。「知識の過剰」に対し、また、その「一過性」に対し、本質的で、永続的な意味をどのように選択するかである。これらのことは、フェニックスにとってカリキュラムを構成する哲学的な反省点となっている。そこで彼が構成するカリキュラムとは、有機的意味の探究者である人間の有機的特性を反映し、同時に、それが統合的であり、人間の全体感を伴うものにしようとするのである。つまりカリキュラムは、無意味性の浸透した人間社会において、それを克服する力を育成すべく、断片的な人間の経験を統

一するための助成を方針として構成される。教育の目的は、多様な意味に生きる人間の意味類型を統合し、全体感を伴う統合的人格の育成にあり、カリキュラムは、その統合の方向に向けて構成される。これが、フェニックスにとって知識を人間化する基本となる。

そこで、フェニックスは、多様な意味類型のうちから人間にとって基本的なものを類別し、六領域即ち象徴界、経験界、審美界、共知界、倫理界、通観界をカリキュラム構成上の基本的な領域として設定している。意味領域をカリキュラムの領域に設定した意図は、人間の本性である「意味」に基づく「知識」との関係、即ち「意味・知識」(meaning/knowledge) の関係を問題にしたからである。知識は人間の本性たる意味に根ざしているとき、人間生成にとって有意義とみられる。そのためにフェニックスは、「意味」に根ざした知識が、どのような系列で可能となるかを、まず分析した。第一に、「意味の対象となるものは一つの事柄か(単一的)、選択された複数か(概括的)、あるいは全体か(包括的)である」として量的三次元をとりあげている。これをフェニックスは、三つの認識論と対比している。まず「単一的」な認識とは「無媒介的洞察」であり、直接的に熟知すること、即ち「直観」である。これは認識論上の「直観主義」に對比される。つぎに「概括的」な認識とは、「社会的協約の結果」として生起するものであり、「便宜主義」と対比される。さらに「包括的」な認識とは、「単一的なものとか、概括的なものとかを超越したある全体に統合することから生ずる」のであって、それは「先験主義」に對比される。

第二に、「意味は、現実的に存在するものに(事実)、想像した可能性に(形式)、また、当然あるべきもの(規範)とに係わりをもつ」として質的な三次元をとりあげている。これも、歴史上の認識論と対比される。「事実」は「観念の真理性は外的実在との対応によって評価される」(「真理の対応理論」)とする古典的経験論者の認識論に對比さ

れる。「形式」は、「形式と真理を相互に首尾一貫した諸概念に帰する合理論的觀念論者の認識論（真理の一貫性理論）」と對比される。「規範」は、諸觀念の眞理性を問題的状态において、それを解決しうる有効性とみる「プラグマティックな認識論」と對比される<sup>44</sup>。

フェニックスは、「意味」をなりたさせる量的三次元と質的三次元を組み合わせ九系列の「意味類型」を構成し、それを前述の六領域に整理したのであるが、これは、量と質の次元に對比される「認識論に含まれている洞察の組み合わせ」<sup>45</sup>であると指摘している。ここでのフェニックスのねらいは、「認識方法を数個の学問の構造分析から明らかになるような要因としかみなさない考え方」をかえようとするのであった。つまり人間の本性たる「意味」に根ざした認識形態を問題とした。その認識形態は前述の量と質の各三次元の組み合わせから類別された「象徴界、経験界、審美界、共知界、倫理界、通観界」の六領域をなりたさせる。さらに象徴界の認識形態から言語とか数学が、経験界の認識形態からは諸科学が、審美界の認識形態からは芸術一般が、共知界からは、実存的な人間の諸局面が、倫理界からは道徳が、通観界からは歴史、宗教、哲学がなりたつとみた。フェニックスは、意味の六領域をまず第一領域とし、そこから生ずる学問分野を第二領域とみている。

こうした観点から、フェニックスはカリキュラムの内容範囲を意味の六領域として設定し、同時に、六領域に対応する学問分野の知識形態をカリキュラムの構成要因とした。これを、意味に生きる人間にとって本質的な要因とし、また人間形成に重要な内容領域とみたのである。

このカリキュラムの内容領域は、「人間の存在性」が「意味の複合」にあるとする見解に対応したものである。いかにいえば、人間の存在性は「意味の六領域」の複合にあるといえる。だが、それは、意味に生きる人間に必要な内

容をカリキュラムにただ配列したというだけではない。人間は意味の六領域を複合的に生きるといふ観点からカリキュラムは、それに対応して統合的なものとして計画されねばならない。フェニックスが設定した意味領域のうち、象徴界は、言語をうみだす領域としてすべての領域に関係する。また、通観界は、他領域の知識を全体へと統合する機能をもつ。さらに、共知界は、無媒介的で直接的な人と人との出会いから生ずる「愛」とか「信頼」を成りたせる領域とみて、これをすべての領域の基底に位置づけている。つまり独立領域として設定すると共に基底領域としても関係づけている。諸領域の意味、知識が真に人間的であるためには、その根底に愛、信頼が裏づけされねばならないとみる。加えて、諸領域の意味、知識は、通観的に、究極的に展望されるとき、それは宗教的な次元でとらえられ、理解されるようになる。このように、フェニックスは意味の諸領域を全体的な相互関連で全一的に構成している。つまり、それぞれの領域は単に実体的なものとして配列されるのではなく、機能的なものとしても配列され、その諸機能が全一的に統合されるように構成されている。これは、人間の「存在性」を問題とするだけでなく、「意味の探究者」としての行動性をも重視しているからである。

これに関して、フェニックスは、前述の量と質の各三次元を次のようにもとらえている。即ち、「事実」へのかかわりを「真理の探究」として、「形式」を「認識行動の結果」としての「形式」とみるのではなく、行動としての「形態形成」として、また「規範」を、つねにその有効性を検証する「評価」としてとらえている。量的次元についても、「単一的」は、認識行動としての「集中」に、「概括的」は、「抽象」に、「包括的」は「統合」にと、それぞれ行動的な術語をもつてとらえなおしている<sup>10)</sup>。

一方では人間の存在性を量的な「単一的、概括的、包括的」と、質的な「事実、形式、規範」との組み合わせで究明



し、存在性を意味の六領域と規定し、同時に六領域を人間にとって本質的とみて、その複合的達成を課題として、また、他方では、人間を「意味の探究者」として、その探究的機能を、質的には「真理探究、形態形成、評価」とみ、量的には「集中、抽象、統合」ととらえて、人間の行動性およびその機能、能力を重視し、諸機能の統合を課題としている。このように行動的な意味をもつ術語を用いたことは、人間を意味探究の過程にあるものとし、それによって教育の役割を明確にしようとする試みである。

以上の観点から、人間の「存在性」を構成する意味の六領域は、意味の探究者としての人間が、統合的な意味の達成をはかるために本質的なものであり、カリキュラムの内容領域となる。この内容領域を本質的なものとみることから、意味の敵対要因である「文化的産物や知識の過剰性」に対して、何を学ぶべきかの選択基準を与え、また、「知識の非永続性、一過性」に対しては、六領域の意味形態が少なくとも人間に不可欠なるが故に、永続的特性をもつとみる。さらに「生活や経験の断片化、非人間化」に対しては、これら本質的な領域の統合をもって全体化、人間化への道を開きうるとみる。この本質なもの統合的実現へと意味の探究者としての人間の目を向けさせるとき懐疑的批判に対抗して人間は創造への道に方向づけられる。

ここにフェニックスの教育および知識の人間化に対する基本的見解をみることができる。「意味・知識」の関係追求は、フェニックスにとって知識の人間化を企図するものであり、また「新しい存在」への意味探究の実現を促すための提言でもある。

ところで、こうしたフェニックスの見解に批判が全くないわけではない。特に「意味・知識」の関係に対する見解には知識論上の視点から批判を受けている。P・ハースト(P. Hirst)は「知識の形式」に関する理論をもって、ま

ず、すべて知識は、一定の異なる学問分野ないしは形式に分けられるとする。知識が知識とみなされる基準は、その概念的構造から「信じられ・感じられ・想定されるもの」であるより、むしろ「知られうるもの」であるという論拠から分析の客観性を重視している<sup>99</sup>。知識の「形式」には、経験的、数学的、哲学的、道徳的、美的、宗教的、歴史のといった諸形式があり、それらは、知識の独自のカテゴリーを構成し、そのカテゴリーは、他の形式の知識(カテゴリー)から論理的に自律した概念の枠組によって確認される。このように知識をとらえるハーストは、フェニックスの見解を、認識の「一般的形態」と「自覚とか知覚」などに関することを混同していると指摘している。つまり、「命題的領分」と「実存的自覚の領域」を一つに扱っており、「フェニックスは知識の次元に、もともと別の次元に属すべき要素を導入している」と批判している。要するに、「意味」に認識的特性を帰することができるとは、また信念や直観に帰すべきものを、知識に求められるのか、さらに、我々が知識に求めていることのどんな部分が生活を意味あるものとする信念とか直観と等しいものになるかが問われている。

これに対し、D・J・オーレリー(D. J. O'Leary)とT・サルノウ(T. Sahnow)は、ハーストの分析をそれ自体一貫しているが、現に生きて働く人間をあまりにも厳格な解釈でとらえすぎると反論してフェニックスの見解を支持している<sup>100</sup>。彼らは、人間に「知ること・愛すること・創造すること」を可能ならしめる「神秘」を考慮するなら「認知と情意」、「知識と意味」との明確な区分は保留すると主張している。彼らによれば、フェニックスの貢献は、人間の独自性、神秘性を認め、その働きを意味の領域論において示唆し、かつ重視している点だと指摘している。また純粹な客観性を神格化して人間をみることは、現に生きて働く人間を抽象像に導くだけであって、人間性を誤解することになると主張している。意味とは「知恵を取り入れた知識であり、愛を内に秘めた認識」である。「意味(知恵、

愛)と知識との相補性および内的合一は、人間の統一性を実現する原初的根拠であるばかりでなく、人格的統一性の具体的な歴史」をも反映している。人間は、意味を感じ、愛するものに固有の方法でかかわり、真に意味を感じ、愛すればこそ、その知識を深めうる<sup>9)</sup>。以上は、オーレリーとサルノウの見解であるが、彼らは、宗教教育の立場から、「内化(人間化)方法」(incarnational approach)を提唱している。この立場から見るとフェニックスの見解は、即ち、「意味」の概念は統合の原理を示すもので、諸知識は意味において統合されるとみる。意味は、理性、感情、想像を統合し、認知と情意を統合する。これは、意味探究者としての人間が、現に学習する過程において潜在的に示している。「意味」に内化された知識、あるいは統合された知識とは、まさに人間化を意味するのである。この点、「意味」の統合的実現」を教育の目標とするフェニックスの見解は、「教育の人間化」への構想を展開したものといえよう。

#### (四) 教育における知識の人間化

意味の六領域を人間的生の基本(第一)領域とし、そこから生ずる従属(第二)領域としての学問分野を具体的にカリキュラムの内容領域とするフェニックスの見解には、さらに次の諸点を指摘することで、「知識の人間化」を問題としている。

まず、第一に、教育の内容は、「意味の全体性への継続的な進展<sup>10)</sup>」をみるように、学習者の学習生活のあらゆる段階に関係づけられ、生活それ自体を統合すべく提供されねばならない。つまり、教育の内容(学問分野)は、学習者の学習過程において、つねに「統合」の原則を十分に考慮して提示されねばならない。六領域の全体にかかわる統合的な学習が、考慮されねばならない。これは生活の断片化、非人間化に対抗する重要な要因で、知識を人間化する第一の視点である。

#### 知識の人間化 (一)

第二は、学問分野間における学習の順次性と、学習者の発達および成熟の段階に即した順次性の考慮を必要とする。フェニックスは、学問分野間の学習の順次については論理的に、象徴界、経験界—審美界、共知界—倫理界、通観界、の順になると指摘している。だが、最近、共知界、とりわけM・ポラニー (M. Polanyi) が提唱する個人的知識 (personal knowledge) を「知識の根底および基盤」とみて順次の一位においている。学習者の発達要因については、E・エリクソン (E. Erikson) のライフ・サイクルに準拠して学問分野を順序づけている<sup>80</sup>。ここでも発達段階に応じて個々の内容が順次的に強調されると同時に、各発達段階に意味の六領域全般をかかわらせようとする。

この点では、各発達段階においても学習者の全般にわたる力量、能力、すなわち六領域の意味を発見し、それに基づく諸知識を探究し、獲得する力量の発達が目ざされる。だが知識にしても、意味にしても、それらは一挙に、しかも十全には得られるものではなく、段階的に生成されていく。オーレリーらによればこの生成の過程は、ブルーナーが提唱するラセン型カリキュラムの構想によって促進する<sup>81</sup>。この点に関するフェニックスの見解については明確にしないが、彼によれば知識は、少なくとも「所有」というものではなく、学習者の発達段階に応じて、十分に「使用」されるべきものであり、同時に、それは学習者にとって「生成の段階」にある。この指摘はブルーナーの見解と類似している<sup>82</sup>。これをフェニックスは、学習者の発達段階に応じた「知識の人間化」の視点でとらえたといえよう。発達段階ごとに、学習者と教材と学習方法とは知識の獲得に融合して有機的に機能しなければならぬ<sup>83</sup>。

第三は、学問分野の諸内容が、学習者にとって理解可能なものとして提供されねばならない。J・H・ロビンソンが指摘したように、フェニックスも、今日、専門学者による研究成果は、一般人の理解をはるかに越えたものになっているとみている。「知識が難解で近づきにくいとき、また、平凡で表面的であるとき、いずれの場合も意味という

ものは失われる」<sup>㉑</sup>のである。つまり、そのような知識は、一般人の生氣ある関心に全く「適切性」や「関連性」を欠くことになる。フェニックスによれば、「文明の最善の宝物が本質的な人間性の実現を求める人びとの共通の相続財産になるように伝達されること」<sup>㉒</sup>が必要であり、そのように知識は提供されねばならない。

この点に関しブルーナーは、「一群の知識が、学習者によって最も容易に把握できるように構造化する方法」<sup>㉓</sup>を教授理論として明記すべきであると指摘している。これに關していえば、学問的探究分野の最も基本的原則（構造）を普通の教師が、生徒に教えることができるように、いかにしてカリキュラムを構成するかであり、同時に、どのようにして基本的原則をカリキュラムに組み入れるかである。そのためには、知識の基本的構造に關連する考え方や態度が中心となるように教科をいかにねり直し、教材をいかに改善するかである。またさまざまな能力をもつ学習者の力量の段階に、その教材をどのように合致させるかである。つまり「教えようとするものが、どうしたら最もよく学びとれるか」<sup>㉔</sup>に關連して学習を改善する必要がある。

そこで、フェニックスは、まず、学習にふさわしい教育内容を選択するための原則を提示している。学ぶにふさわしい教育の内容とは、学ぶのに価値があり、「意味の最善の成長」を確保しうるものである。その選択の基準の第一項は、文化の豊かさと知的水準を高めてきた学問探究の分野に着目することである。つまり学問的分野から最も信頼のおける教育の内容を選択することである。第二項は、学問的分野の中から、その学問分野を特色づける「代表的觀念」、即ちブルーナー流にいえば「知識の基本的構造」を教材として選択することである。第三項は、「探究の方法」を例証する教材を選択することであり、それによって学び方を学ぶことである。さらに第四項は学習者の想像性を刺激するような教材を選択することである。

## 知識の人間化 (一)

ところで、フェニックスのこの見解は、単に教授理論上の問題にとどまるのではない。「代表的観念」とか「探究の方法」を学ぶことは、「学習を簡素化」し、知識の過剰に対応しうることになり、学習者の「学習能力を最も効率的に用いる方法」<sup>(8)</sup>となる。つまり、今日の「知識の過剰」に対抗して、真に有効なものを学ぶ方策となり、学習の効率性をもたらす。また、「学問的分野」の知識は、「探究の方法」に基づくものであり、その知識は方法によって統一されているから、「学習の断片化」を防ぐと同時に、方法は、思考の様式としての研究結果より一過性が少ないので、「探究の方法」を学ぶことは、「知識の一過性」に対抗しうる。フェニックスは、このように無意味性の諸要因を視野に入れて、教材選択の原則を規定しており、教材選択の原則が「知識の人間化」を意図するものとなっている。

これに加えて注目すべきことは、「代表的観念」とか「知識の基本的構造」という場合に、その「構造を学ぶ」ということが、どのような内実をさすかである。構造を学ぶということは、「部分が全体を構成するその方法」に言及することでもある。また、「知識の構造を把握することは、それに関係する他の多くの事柄を意味豊かにする方法で知識を理解すること」でもある。構造を学ぶとは、「事物がどのように関係しているかの関係を学ぶこと」ともいえる<sup>(9)</sup>。この「関係を学ぶ」とは、「構造の内部に成りたつ諸事実の関係」を知ることであり、「構造の内部の関係」を知るとは、事物やその観念を最もよく理解することを意味する。事物や観念が、構造に関係づけられるとき、それは、よりよく理解されることになる。したがって、フェニックスによれば、代表的観念を教材として使用することは、学習者が学問の基礎的形態に親近感をもつようになり、それをよりよく理解するようになり、さらに新しい知識にも親しむようになり、知識を意味深く理解するようになる<sup>(10)</sup>。つまり知識が理解可能となり、敵対視されることな

く、使用可能となり、人間化される。

J・デューイが『児童とカリキュラム』において論ずるように、学習教材は、「生活との関連において学習者の経験に還元されねばならない。抽象化されたものは経験に還元され、心理的に分析されねばならない。つまり、知識の内にあるその起源と重要性とが学習者の直接的、個人的の経験に移行され」<sup>(4)</sup>て意味あるものに翻訳されねばならない。教材とは、単なる事実的知識とか情報とかではなく、学習者に深い意味を与え、興味をそそるような「基本的概念」でなければならぬ。ブルーナーによれば「構造は、常に学習者のおかれた状態や才能に関係づけられねばならない」<sup>(5)</sup>のである。こうした点を十分に考慮するとき、学習者は教材に集中化し、その集中化から学習の進歩と転移が可能となる。この転移とは、人間が知識を駆使することを意味する。

これに関連して、フェニックスがブルーナーの見解にそって重視している点は、学習者が「発見の喜び」を体験できる教材をもってカリキュラムを構成するということである。これは、前述の「探究の方法」に関連した問題でもある。「発見的な迫り方は、生徒を探究の方法へと導入する機会を与える」<sup>(6)</sup>ものであり、「教材に対する興味を刺激し、教科に対する好ましい態度を醸成させる手段を与える」ことになる。ここでいう「発見」とは、「以前には気づくことなく知らなかった諸観念の間の関係性や類似性に関する諸規則および調和」についての認知をさす。したがって、これは、「知識の基本的構造」の学習にも関連する。

フェニックスとブルーナーの見解に沿ってオーレリーらがここで強調することは、「発見」には「想像性」が介入するという点である。「想像性」は「創造性と再生と」の要件となる。フェニックスによれば、想像性から創造性への体験が教師と生徒との学習の過程に共有されるとき、学習は生気をもち、希望が生ずる。こうした実感を学習

において体得すれば、学習は、「意味」に根ざす知的発見への継続的冒険となる。代表的観念とか知識の基本的構造とかが、探究の方法と共に学習されると、そこに新たな意外感や驚きを与えられ、それを追求することで、学習は、まさに継続的な冒険となる。学習者は、これによって新たな自信と喜びを体験する<sup>69)</sup>。

フェニックスが教材選択の第四の基準として、「教材は想像性を呼び起こすようなものであること」<sup>70)</sup>と規定したのはこれに関連している。「意味の成長は、学習者の心が教材を積極的に身につけ、再創造するとき初めて起こる」<sup>71)</sup>のである。デュレーイが指摘するように教材は経験に還元されねばならない。フェニックスは、これを「意味の生活は経験の深い段階を開発する教材の使用による」とみる。そのような教材とは、学習者の想像力を刺激する力をもったものであり、またそれにより興味を引き起こし学習の動機づけとなる力をもつものである。「想像」は「個人の存在性を達成するめざましい力」をもち、「人間の経験を生氣ある意味深いものにする力」をもつ。「人間存在の基本的目的が、意味の達成であれば、想像生活は人間の本質的特色」でもある<sup>72)</sup>。

こうした観点からフェニックスは、「上手な授業とは、学習者に、意外感や驚異感を与える能力である」とし、そのような授業が学習を継続的な冒険に至らせるとみる。そのためには想像を呼び起こす教材を選ぶことである。「教材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」<sup>73)</sup>とみるフェニックスの見解は、「知識の人間化」という主題に深くかかわるものである。

以上の考察のようにフェニックスが提示した教材選択の基準は、「知識の人間化」を主軸にして規定されたともいえよう。統合概念である「意味」をもって、すべての知識の有機的統合をめざしていること。また「意味」に基づい



て「知識の適切性」を検討していること。「学問分野の知識」を信頼すべきものとして重視していること。学問分野の知識が全体的に統合的に学習されることで統合的な意味実現の可能性を示唆していること。これを生成過程としてとらえ、学習者の発達段階に即して具体化することを考慮していること。その具体化のために「代表的観念」をもって知識を理解可能にする簡素化、単純化を企図したこと。また、その学び方を「探究の方法」をもって示し、それに関連する学習の動機づけを「想像性に訴求すること」と指摘したこと。これらは、いずれも「知識の人間化」の要件である。

こうした要件は、「文明の最高の洞察」であるような知識が、一方において、一般人にも、すなわち「本質的人間の実現を求める人」に入手可能となり、人類の「共通財産」となるように意図したものである。他方では、それをつねに生成過程とみて、新しい秩序への展望をもって深化、拡充され、より高次の実現へと方向づけている。フェニックスが強調する点は、生活の新しい秩序への展望である。つまり現状を究極的に展望することでより高次の意味実現、すなわち人間の全一的で、健全な成長を課題としているのである。この課題は、ロビンソンが提唱した「知識の人間化」とよぶ課題である。フェニックスの見解は現代の「無意味性の不安」に対抗する視点からこの課題に迫ったのであるが、これは大いに注目すべきである。宗教教育における「内面化方法」(incarnational approach)を唱ずるオーレリーらは、このフェニックスの見解を「知識の人間化」に貢献するものとして評価している<sup>(4)</sup>。

注(1) Philip H. Phenix: *Realms of Meaning*, McGraw-Hill, 1964, p. X

(2) *Ibid.*, p. 14.

(3) *Ibid.*, p. 29

知識の人間化 (一)

- (4) Ibid., p. 21.
- (5) Ibid., p. 5.
- (6) Ibid., pp. 21-25.
- (7) Ibid., p. 21.
- (8) Ibid., p. 5.
- (9) D. J. O'Leary, T. Sallnow : *Love and Meaning in Religious Education*, p. 62.
- (10) M. Heineken : *The Moment Before God*, p. 361, (cf. *Love and Meaning in Religious Education*, p. 62)
- (11) P. H. Phenix : *Realms of Meaning*, p. 5.
- (12) Ibid., pp. 36-38.
- (13) Ibid., p. 26.
- (14) P・H・ンニックス(佐野 吉田 沢田訳)『意味の領域』晃洋書房 一九八〇年 IV頁。
- (15) P. H. Phenix : *Realms of Meaning*, p. 26.
- (16) P・H・ンニックス(佐野 吉田 沢田訳)『意味の領域』III—IV頁。
- (17) 同書 IV頁。
- (18) 同書 IV頁。
- (19) D. J. O'Leary, T. Sallnow : *Love and Meaning in Religious Education*, pp. 63-64.
- (20) Ibid., p. 64.
- (21) Ibid., p. 71.
- (22) Ibid., p. 9.
- (23) Ibid., p. 9, pp. 290-301.
- (24) D. J. O'Leary, T. Sallnow : *Love and Meaning in Religious Education*, p. 98.
- (25) J・S・ンルーナー著(田浦 水越共訳)『教授論理の建設』(黎明書房 昭和四十二年)一〇一頁。
- (26) D. J. O'Leary, T. Sallnow, *Love and Meaning in Religious Education*, p. 98.

知識の人間化 (一)

- (27) J. S. ブルーナー著 (田浦、水越共訳) 『教授理論の建設』六六頁—六七頁にも同様の見解が示されている。(マニニツクス著『意味の領域』十三頁を参照)
- (28) P. H. Phenix: *Realms of Meaning*, p. 14.
- (29) ブルーナー著 (田浦、水越共訳) 『教授理論の建設』六三頁。  
同書、六二頁。
- (30) P. H. Phenix: *Realms of Meaning*, p. VII.
- (31) D. J. O'Leary, T. Sallnow: *Love and Meaning in Religious Education*, p. 92.
- (32) P. H. Phenix: *Realms of Meaning*, pp. 330-331.
- (33) J. Dewey: *The Child and the Curriculum*, Phoenix Book University of Chicago Press, 1960, p. 22.
- (34) ブルーナー著 (田浦、水越共訳) 『教授理論の建設』六三頁。
- (35) 全米教育協会の著 (森、岡田訳) 『教育の現代化』(黎明書房、昭和四五年) 一九七頁。
- (36) D. J. O'Leary, T. Sallnow: *Love and Meaning in Religious Education*, p. 93.
- (37) P. H. Phenix: *Realms of Meaning*, pp. 342-351.
- (38) *Ibid.*, p. 12.
- (39) *Ibid.*, p. 345.
- (40) *Ibid.*, p. 12.
- (41) D. J. O'Leary, T. Sallnow: *Love and Meaning in Religious Education*, p. 115