

## どこへゆくのか 一般教育課程

—— スタッフ・アイデンティティの拠りどころ

伊 藤 順 啓

### 一 問題意識の背景

二 最近の『一般教育学会誌』を繙く

—— 扇谷 尚・藤沢令夫論稿からの示唆

三 いま、「古典を読むこと」

—— Allan Bloom が説くもの

四 一般教育スタッフにとっての根拠地

—— 一般教育課程は自立せよ

### 一 問題意識の背景

—— なぜ、「大綱化」すなわち一般教育（課程）解消策なのか

いわゆる「大学設置基準の大綱化」（'91・7）をもつともよく象徴している文言は、改正基準の第一九条一・二項に規定された——  
大学は、当該大学、学部及び学科または課程等の教育上の目的を達成するために必要な授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成する。教育課程の編成に当たっては、大学は、学部等の専攻に係る専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養および総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない

につきよう。本条項の運用をめぐって、全国的に展開されているそれぞれの大学改革の動向は、それまでの「一般教育（課程・科

目」といふ呼称を変更すること（たとえば教養科目・共通科目・基礎科目・普遍科目・主題科目・副専攻科目・総合科目）、ならびに実施主体としての「教養部」制に代表される専属スタッフ群を解体して各専門学部・科に分属させること（全学的委員会「制」に収斂してきたかに見える。あたかも、当該条項の論理的解釈にもとづいた必然的な方策は、それしかありえないとき一様さにも映ろう。

この結果として、大学改革を推進する謳い文句にいかなる修飾語が織り込まれようと、大学教育に占める一般教育課程・科目の意義と役割が高まるよりは、旧設置基準によつてかるうじて防御されていた「単位数」や「系列別取得」の枠も取り払われて、むしろ専門教育課程・科目のカリキュラムに浸蝕された感は否めない。さすがに昨今では、そうした趨勢に疑問が投げかけられ、歯止めすべきだとの声も聞かれる。「一般教育（課程）の復権」とも「教養教育の再構築」とも叫ばれる反転であるが、それとて大学の内側からする主体的な反省によるものでもなければ、旧一般教育（課程）スタッフ群からの積極的な巻き返し戦略でもない。もっぱら大学の外側から発せられた警鐘——まさにホツトな話題とされている医療界や宗教界、はては政界・産業界をめぐる疑惑によつて打ち鳴らされたようなものである。社会病理現象ともいふべきそつした歪んだ事態は、あまりにも専門的な学問や科学を偏重し過ぎたからで、その傾向を是正することが狙いの「教養」再

浮上ではないだろうか。

わずか五年を経過するかしないうちに、しかもあまりにも安易な一様化の路線——「大綱化」「一般教育（課程）解消策」とセツトさせる改革は、はたして立法者たる大学審議会の意図したところなのかどうか、という疑問を拭いきれない。当時の委員戸田修三の講演「改正設置基準の目指す方向」を要約しながら紹介する安岡高志「大学設置基準の改正と大学の動き」によれば——

この条項に沿つて自主的に学則を改正し、この教育課程の編成を第一九条の規定の枠の中で自由に設計することが可能である。この場合には、その大学・学部・学科の設置の趣旨・目的あるいは教育理念に従つてカリキュラムが編成されなければならぬ。私学の場合であれば建学の精神が教育課程の編成に際してまず前提にされる。設置審議会の独自の判断で内規の下位規定が「申し合わせ」としてつくられた。

これによれば一般教育的な教育内容の取り扱いは、大学設置基準の第一九条二項の規定の趣旨が実現されるように、一般教育的な教育内容を全部または一部に含む授業科目を開設しなければならぬ。その教育課程において一般教育的な名称をもった科目を設置することではなく、その内容が一般教育的な内容をもつことを意味するものである。そして一般教育と専門教育の内容との有機的な関連性が要求されているので、両者の量的なバランスについては学部・学科の理念・目的に

照らして個別的に判断をする。(一〇五・六頁)

たしかに、「一般教育(課程・科目)」という条令上の文言は消えたものの、これまでの「一般教育的な内容」は依然として欠くことができないこと、そのうえで専門教育(課程・科目)との有機的な関連をも保持してゆくことこそ、当該条項の本旨(本来的な趣旨)ではなかつたらうか。この点を、大学教育部会『審議の概要(その2)』(90・7・30)の - 1 - (1)「教育内容・方法に関する事項」では――

大学設置基準上、開設授業科目の科目区分を整理することについて、これにより一般教育等を軽視する大学が出てくるのではないかと危惧する向きもある。本部会としては、一般教育等の理念・目標は極めて重要であるとの認識に立ち、それぞれの大学において、授業科目の枠組みにこだわることなく、この理念・目標の実現のための真剣な努力・工夫がなされることを期待するとともに、この点についての大学人の見識を信ずるものである。

また同じく - 2 - (3)「一般教育と専門教育の改善」は――

一般教育の理念・目標は、大学の教育が専門的な知識の修得だけに留まることのないように、学生に学問を通じ、広い知識を身に付けさせるとともに、ものを見る目や自主的・総合的に考える力を養うことにあり、入学してくる学生や諸科学の発展の現状から見て、このような理念・目標を実現するこ

とが一層必要となってくる。現状では、一般教育の理念・目標と授業との間には、しばしば乖離が見られ、専門教育との関係でも、有機的な関連性が欠如している傾向も見受けられる。このような一般教育の理念・目標が大学教育全体の中で実質的、効果的に実現されるよう、カリキュラムおよび教育体制の改善が求められている

など、一般教育(課程・科目)の理念や目標は尊重されるべきこと、改正後も引き続き重視してゆくべきことが「大学人の見識」に訴えられていた。

なるほど「現代社会」と「大学ないし学問・個別科学」とのかわり、あるいは代々の学生層が抱く「大学教育への期待と意味」などは、つねに問い返し問い直されねばならない。その帰結として、それぞれの大学・学部・学科・専攻が用意すべき具体的なカリキュラム体系にも、さまざまな変革が求められてくるし、柔軟な対応を迫られてもこよう。それにしても、95現在で、「教養学部」が存置されているところは、わずかに東京大学・埼玉大学・東北学院大学・東京国際大学・国際基督教大学・東海大学・帝塚山大学・放送大学など八つにとどまり、あたかもそれらが例外であるかのごとき印象を与えている。「一般教育(課程・科目)と専属スタッフ群」のいうなれば、「総雪崩れ現象」が、これほど短時間のうちにしかも国・公・私立大学・短期大学を問わず全国一律に生じた事態を、「大学の自治」や「学部・科の自主・自律性」を

高く掲げてきたはずの戦後大学史の一ページには、もはや後世のために書き留めがたいのではないだろうか。まさしく多くの先人たちをふくめた学外からは、現役大学スタッフの有する「見識」に、小さからぬ疑いが呈されてもいたしかたあるまい。

こうした稀有な事態を招いた要因としては、戦後に輸入された「一般教育（課程）」や教育責任の主体たる「専属スタッフ群」が歴史的にかかえさせられ、しかもついに根本的な解決にいたらなかったのもろもろの問題性——スタッフ側からすれば、研究・教育予算の配分に見られるあるいは教育に要する時間的・精神的負担のアンバランス、採用や昇格にはもっぱら研究業績のみが評価対象とされ、教育実績は顧慮されない規準の適用。また学生側からは、一般教育（課程）の理念や目標にまで遡ることなしに履修・卒業要件という制度上のオリエンテーションにとどまるので、専門教育課程へ進むために通過せねばならない過程とみてしまう、あるいは個々の科目が一般教育課程全体と有機的に関連づけられていないので、たんに高校授業のくり返し・延長とみなされて、「パンキョウ」なる学生隠語をばびこらせる現状。そうした桎梏からともかくも逃れさせてくれる恰好の口実には、「大綱化」への便乗策が採られたといえよう。

かくして本稿は、むしろ半世紀におよぶ歴史をふまえた一般教育（課程）の立場にこだわりつつ、さきの問題性や現状をスタッフのひとりとして引き続き担うべき課題と捉えて、なんらかの方

途を模索してゆく旅——「一般教育（課程）」のもつ理念とその教育実践における方針の究明を、今日の視点から試みる。「今日の視点」とは、すでに「大綱化」前の私見は旧稿<sup>(2)</sup>に委ねたからである。ふたたびの旅路は、この五十年の歴史を「一般教育の失敗」と総括する絹川正吉「一般教育の改革と失敗」の<sup>(3)</sup>——

一般教育担当教員が、一般教育の思想も目的も知らなかった。一般教育は思想的問いをもつ教育の運動である。そのことを無視して、無思想的に、設置規準の枠に強制され、形だけの一般教育を実施してきたことに、一般教育の失敗の原因がある。要は教員に一般教育のエートスがなかった。結局、日本の新制大学は、一般教育を担う教員を欠いて出発してしまつた（九一頁）

二 最近の『一般教育学会誌』をひもとく

—— 扇谷 尚・藤沢令夫論稿からの示唆

設立（79・7）の目的を、「一般教育に関する研究活動の正当な発展を期し、学的性格をもつべきものとして一般教育に関する研究活動を意義づける」ことにおき、その付随効果としては、「一般教育・学の成立と発展を期すること 学的基础づけをもつ一般教育観を形成すること」が望まれた一般教育学会では、課題

研究の一つに「Faculty Development」の研究」をテーマとして、  
 会員を対象に、「FDアンケート調査」(87・2・3)ならびに「FD  
 実態調査」(87・10・11)を実施している。一般教育学会FD実態  
 調査実施委員会「FD活動に関する課題と提言——調査報告・総  
 括」の第一部・「大学改革に関する二つのパラダイム」は、まず現  
 在の錯綜する問題状況を解き明かすのに有効な補助手段として——

大学教育改革に関する問題の立て方・解き方に行政的・制度レ  
 ベルと自律的活動レベルの二つのパラダイムを想定する。  
 前者は、教授会等大学管理機関を含め行政的立場で定める制  
 度レベルの問題の立て方・解き方の総体である。後者は、大  
 学教員の教育活動や学生の学習活動等、大学の使命や学問の  
 自由の原則を基本として、自律性の要求される活動レベルの  
 問題の立て方・解き方の総体である (七三頁)

という「二つのパラダイム」概念を導入する(表1)。うち「行政  
 的・制度レベル」は、わが国の大学教育行政に特徴的な傾向性のも  
 ので——

大綱化後、一転して新制大学創設以来の「一般教育」を禁句  
 とし死語とみなす風潮がうかがわれ、法令・準拠主義の傾向を  
 露呈している。法令に規定されたことを実施すればよく、規  
 定されないことは実施しない方がよいとする法令準拠主義にと  
 って、行政的・制度レベルが万能であり、法令の規定を失った「一  
 般教育」の存在理由は消滅したに等しい。四十年にわたる「一

伊藤 順 啓

表 1 二つのパラダイムのキーワード

事 項 (主 題)	行政的・制度レベル のパラダイム (スタティックス)	自律的活動レベル のパラダイム (ダイナミックス)
大学教育 および 大学教育行政	静的な体系 法令・制度上の関係 形式合理性・整合性	動的なシステム 教員・学生等の活動 メカニズム
一般教育 カリキュラム	学則、卒業の要件 授業科目・単位	哲学的立場 教授・学習過程
大学の自己評価	格付け評価	フィードバック評価
一般教育実施組織	責任体制	責任主体

般教育」の実施は、法令の規制があったからであり、教育主体  
 としての大学・学部等の理念・信条に基づくものではなかった。  
 したがって、「一般教育」を抹消することに教育主体としての葛  
 藤もなければ、節操とか責任とかを感じることもない(七五頁)  
 と手厳しい。

そこで、他方の「自律的活動レベル」もふくめた二つをあらためて整理する菊地 武「大学審議会答申に関する一般教育学会意見書へのコメント」は――

一般教育には、大学設置基準の規定に準拠する法令準拠の「一般教育」と法令以前の一般概念としての、かつ各大学がそれぞれに追求する自律的システムとしての「一般教育」との二つの意味があり、一般教育学会は後者を第一義としてきた。それとともに前者の有用性を評価してきた。……従来、設置基準に準拠して必要な授業科目個々を担当する部局や教員を特定して合理的な「責任体制」を整えても、自律的システムとしての企画・実施に当たる「責任主体」の存在は稀薄という状況が少なくなかった。法令準拠の「一般教育責任体制」から自律的システムとしての「一般教育責任主体」への転換は、一般教育実施組織として重要な問題である。……自律的な「一般教育」の在り方の追求を阻害する法令準拠主義の傾向の克服、あるいは「大学の自治」に活力喪失をもたらす法令準拠主義の呪縛からの脱却（をめぐす）発想のもとに、

「スタティックス」から「ダイナミックス」への知的発展がいま社会的にも学術的にも求められている。これは、大学教育および大学教育行政に関して、静的な制度上の諸要素の關係について合理的な体系の理解や策定を専らとする「スタティックス」の次元から、大学教員・学生等の活動に注目

したダイナミックなシステム・過程のメカニズムを追求し活用することに価値を見出す「ダイナミックス」の次元への知的発展（六・一一・一三・四頁）

が要請される。「行政的制度システム」と「一般教育責任体制」を柱とする従来のスタティックスの次元から、「自律的活動システム」と「一般教育責任主体」を柱とする新たなダイナミックスの次元へと発展的転回を遂げることによって、大学教育にかかわる改革視点をもおのずから明らかとなろう。

また同じく第一部「一般教育カリキュラムの改革モデル」は――

各大学独自の多様なカリキュラム開発が期待される。それも、旧来の行政的制度レベルの枠組の中での見かけ上の独自性や多様性によって実現するものではなく、自律的活動レベルにおける人間形成・専門家養成と知識・学問との本質的な關係に遡って、大学教育が「一般教育」としてめぐす人間像や教育内容・方法をめぐる哲学的立場の多元性、とりわけ哲学そのものの有無が実質的な要因になる（八五頁）

と考えて、一般教育（課程）のめざすべき人間像や教育内容と方法の根底には、「哲学」がなければならないことを訴える。この「哲学（的立場）」をめぐっては、たとえば扇谷 尚「アメリカの大学における一般教育」を引きながら（表2）――

表に掲げる三十年前のアメリカの大学における代表的な三つ

表 2 アメリカの大学における「一般教育」の哲学的立場

哲学的立場	人間像	特徴的な教育方法	主な思想的背景
理性主義 (rationalism)	理性的人間 (真理感覚)	リベラル・アーツ 古典・名著講読	古代ギリシア源流 のリベラル教育
新人文主義 (neo-humanism)	全体的人間 (総合思考能力)	総合コース コア・カリキュラム	ルネサンス以来 の人文主義
道具主義 (instrumentalism)	実践的人間 (問題解決能力)	問題解決学習	J・デューイの プラグマティズム

哲学的立場は、現代の知的活動や学問教育に対し、活動分野等の相違に応じて成立つ基本的なものなるが故に、今もなお成立し通用しうる（八六頁）

とみなしたうえで、うちこれまでは第二の「新人文主義で『総合』重視の『一般教育』の立場が正統とされ、一義的に過ぎた」点を反省しつつ、むしろ第一の「理性主義の立場」に還えることを主張する（八六・七頁）。

それを具体的にカリキュラム化させるならば、ひとつに表示されている古典や名著の講読による「リベラル教育の立場」

があり、ふたつにいわゆる「プロト・ディシプリナリー教育の立場」がある（八七頁）。そこで次に検討されるべきは、この「理性主義」という哲学的立場にかかわらずながら論述展開された扇谷尚「一般教育の理念論」、およびそれが扱っている藤沢令夫「プロト・ディシプリナリー（proto-disciplinary）論」となる。

その扇谷尚「日本の大学における一般教育の展開：1947-69年——回顧と展望」は、さきにもみた『審議の概要（その2）』の2・(3)「一般教育と専門教育の改善」が「一般教育の理念・目標は」と述べて、理念と目標をなげなく併記している点に注意を促す——

これは、一般教育の理念も目標もともに同じ内容として記述されている。しかし記述されている内容は一般教育の目標であつて、理念ではない。また、改正大学設置基準における教育課程の条項の中で述べている「幅広く深い教養および総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養する」も、一般教育の理念というよりは目標に近い。理念はあらゆる状況を通して意味の一貫性を保つ抽象的な存在である。これに対して目標は、状況の要請を受け入れて変化する具体的な存在である。この相違を理解して、一般教育の理念を正確に把握しないと、状況に対応した専門との有効な関連性がかめなれないことになり、専門教育に対して一般教育の脆さを表すことになる。（一九一頁）

そうであれば、まず一般教育（課程）の「目標」とは区別されるはずの「理念」が問われよう。すでに先立つ他稿「一般教育と専門教育の有機的関連づけ」<sup>(9)</sup>では、専門教育との関連性を視野に入れた「人間の基本的要求」の観点から整理される「一般教育（課程）の理念」を三つ――

a 一般的関係への洞察 たとえば「文学」は一般教育の場合、文学の中に現れている芸術の基礎理解へ導き、「化学」は一般教育の場合、化学の中に現れている科学の基礎理解に導く。この一般的関係の基礎理解へ導かない「文学」や「化学」は一般教育でない。一般教育は特殊を通して「普遍性への憧れ」という人間の欲求に基づく教育なのである。関連性と普遍性の洞察に努力する一般教育の理念は、個別学問相互間の関連・結合や学際性、および創造性の重視と、それに伴う知的探求形態を求めている学問世界の認識上の要請に込める

b 学問を通しての「精神の自由化」「知性の自由化」と並んで、あるいはその基底としての「精神の自由化」は、リベラル・アーツの伝統を受け継ぐ一般教育の理念で、知的偏狭さから解放されて、専門を越えて自由に伸びていく、「心の自由」を求める人間の基本的要求に根差すものである。

学問および学問的知識・技術の人間のおよび社会的基盤を明らかにして、精神の自由化を図り、それによって専門的な

知識・技術を人間的価値の実現に使用できるようにする

c 個別学問の原点への回帰：「考えること」と「生きること」との統一 現代の学問的状況のなかで、各専門分野の学問に対して、人間の学問的営みの原点は何か、この再確認を迫るものが一般教育である。考え方と生き方を人格的に統一する優れた知恵（英知）「教養の核心」の育成こそ一般教育の本質であり、理念である（二五・六頁）

と提示した。すなわち「専門教育（課程）」がややもすると、④個別科学の特殊性にあまりにも固執しがちなこと ⑤専門的知識や技術に囚われて「精神の自由さ」を見失い、ひいては人間的価値の実現から遠くなること ⑥それらの結果として、学問や科学の営みが人間にとって持つ意味（原点）が忘れられる、つまり知識が知恵や英知にまで深まることなく、修得されたはずの「もの」の見かた・考えかたも、人類全体の幸福を実現すべき「生きかた」に結びついてゆかないこと――などの隘路を切り拓きいけば軌道修正を迫るところに、「一般教育（課程）」の理念」はある。「軌道修正」の役割、マックス・ヴェーバー的概念では「転撤手の役割」を担うがゆえに、専門教育（課程）と一般教育（課程）は互いに他を排斥したり対抗する関係ではなく、むしろ大学教育体系において相互補完する関係となる。

そうした相互補完性が検証されるべき生活の場を想定する別稿「一般教育のパラダイムの変化に対応する学会運営」<sup>(10)</sup>は――



現代を歴史的に生きる人間は、社会人としての実践行動を重視し、職業人としての機能を完全に果すことのできる人間である。学問、文芸その他一切の教養は、専門的職業生活を正しく刺激し、活発にし、それに生氣を与えるものであって、専門的職業人として生きる力の糧となるのが本来の教養である。(七一・七〇頁)

ちなみに大学教育課程中の職業教育において、そもそも教養教育がどのように意味づけられるかは、かの J. S. Mill が St. Andrews 大学名誉学長に就任時の講演「教育について」<sup>(11)</sup>で――

大学の目的は、熟練した法律家、医師、または技術者を養成することではなく、有能で教養ある人間を育成することにあります。人間は、弁護士、医師、商人、製造業者である以前に、何よりも人間なのであります。そしてその種の人々を有能でしかも賢明な人間に育て上げれば、あとは彼ら自身の力で有能で賢明な弁護士や医師になることでしよう。専門職に就こうとする人々が大学から学び取るべきものは、専門的知識そのものではなく、その正しい利用法を指示し、専門分野の技術的知識に光を当てて正しい方向に導く。「一般教養の光明」をもたらす類のものであります。確かに人間は、「一般教養教育 (general education)」を受けなくとも、有能な弁護士となることはできますが、しかし哲学的な弁護士、つまりたんに詳細な知識を頭に詰め込んで暗記するのではなく、も

のこの原理を追求し、把握しようとする哲学的な弁護士となるためには、一般教養教育が必要となります。靴屋を職業としている人についていえば、その人を知性溢れた靴職人にするのは教育であつて、靴の製造法の伝達ではないのであります。言い換えますと、教育によって与えられる知的訓練とそれによって刻み込まれた思考習慣とによってであります。学生が大学で学ぶべきことは知識の体系化についてであります。つまり、個々に独立している部分的な知識間の関係と、それらと全体との関係とを考察し、それまでいろいろなところで得た知識の領域に属する部分的な見解をつなぎ合わせ、いわば知識の全領域の地図を作り上げることであります。さらに具体的に申しますと、すべての知識をいかに関連づけるか、ある分野から他の分野にいかに進みうるか、高度な知識は一般的な知識をいかに修正するか、また逆に高度な知識を理解する上で、一般的な知識はいかに役立つるかを考察することにあります。一般教養教育とは、学生がすでに個々に学んできたことについて包括的な見方と結合の仕方を教えるとされていますが、その最終段階においては諸科学の「体系化」、すなわち人間の知性が既知のものから未知のものへと進むそのすすみ方についての哲学的研究が含まれています。われわれは、人間精神が自然探究のために所有している道具についての一般的使用法を学ばなければなりません

ん。つまり世界に実在する諸事実を発見する方法とそれが真の発見であるか否かを判定する基準とを学ばなければなりません。これこそ、まごつかなかたなき一般教養教育の頂点であり、完成なのであります。(三・六頁)

この前段は「哲学的な職業人」を養成することが、また後段は「諸科学の体系化」や「事実の発見法と真偽の判定基準」にいたるべきことが説かれ、扇谷『一般教育(課程)の理念論』とも呼応するよつである。

ところで、さきのc「個別学問の原点への回帰」が引照している藤沢令夫「学問の原方向性——『一般』と『専門』の区別をめぐって」も纏いておきたい。もと一般教育学会第一二回大会の記念講演、ついで『一般教育学会誌』に掲載されて反響を大きくしたものである。個別の専門科学はそれぞれの発展過程で、普遍的学問としての「哲学」から次々に枝わかれしながら分化されたもので——

「科学者」という意味の英語「サイエンティスト」が初めて作られて広まった十九世紀の半ば までには、化学者も物理学者も、自分たちの仕事を広い意味での哲学に属するものと考えていた(J・ドールトン『化学的哲学の新体系』、ニュートン『自然哲学の数学的諸原理』) わけであつて、切り取られた部分、特定の部分に注意を集中するけれども、しかしその部分が全体の中で、また他の部分との関係において、もつ意味が、

念頭に置かれていた。しかし「サイエンティスト」と名乗るこの時代の新人類の登場とともに、そのような「全体」への配慮が希薄になつて行き、もつぱら自分が配置された専門領域に対して閉鎖的忠実をつくすこと、他の領域や全体には脇目もくれない専門主義的な禁欲が、科学者の守るべき一種の倫理綱領として定着し、「一般教育と専門教育」の問題の芯にある「ディレンマを形成する」。(二五二・二頁)

つまり諸学問が専門分化を遂げてくる構造の必然的帰結として、部分と全体との乖離」という現代的問題状況も随伴してきた。

その由来は、遠く古代ギリシアのプラトンにまで到るが、もと——

「真のフィロソフィア」とは、世界がいかにあるかを知る知と、人間(自分)がいかに生き行為すべきかを知る知とが切り離されずに一体的に働くような、そのような「知的な知の追求」を、ロゴスにかなつた仕方どこまでもまっすぐに伸ばそうとする営みにほかならなかつた。人間の学問的営為は、かりにどれほど純粹に知識のための知識の追求が意図されたにしても、しかしその基底では必ず、世界に対する行動的対応のあり方をそれ自身の内に内包している、よく生きよう、有効に行動しようという欲求によつて根源的に動因づけられている。(二六〇頁)

はずで、世界についての知と人間の生きかたについての知

を相即させた「全一的な知の追求」が、「哲学」の学問的営為であった。次に登場したアリストテレスが唱える――

組織的な概念装置によつて提示した観想と実践の相互排除的な峻別、そしてそれにもつづいた学問分野間の――世界のあり方を知る観想的な学問と、生き方・行為のあり方を知る実践に関わる学問との間の――嚴重な境界線は、本来ありえない虚構、人間の知の自然本来のあり方に反した虚構であると言わざるをえないし、またこの建前を受け継ぎ、さらに強化して、やがて 学問の堅固な専門分化の構造を出現せしめた近世以降の学問研究の路線も、やはり本来ありえない虚構の上に設定された路線である。 (二六一頁)

近代科学の発達とともに分化を余儀なくされる専門諸領域は、その分化の度毎に既存の確立した領域群から峻別されうる、またそれら相互間に明確な境界線を引くことができるなどの条件を充たしたときに、新規の学問領域ないし科学として参入する資格(存在証明)が得られた。もつともそうした手順を経たところで、さきのプラトン流「フィロソフィア」の原点に照らせば、所詮は本来あるべくもない虚構 としての専門分化にすぎない。この虚構性がようやく白日のもとに曝されたのは、現代社会のしかえるさまざまに矛盾した問題状況が次々と簇生しているからである。それへの対応として、ふたたび学問の全体性がかえりみられ、一般教育(課程)の意義も再認識されざるをえないようだ。

長らく堅固な専門分化の構造の上に進められ、成立してきた個別のディシプリン、専門領域がその進展の末に、ふたたびその大元の根である、そこから出発して生まれたところの全一的な知の追求へと収斂されることを、求め始めていることを告げている。すなわち、人間の学問的営為に内包されていた原方向性ともいうべきものの、回復と活性化の徴候にほかならない。いま、専門教育や専門的学問に対しての、一般教育や一般的知識というものが要請されるとすれば、人間の学問的営為の原方向性を、相互に脈絡づけ、それ自体として現実化させることを目ざすものでなければならぬ。

(二六六・七頁)

このような経緯をふまえて――

いま学問の専門分化構造の中で一般教育を主張し位置づけようとするとき、それは既存の専門分野の学問、つまりディシプリンに対してどういう関係にあり、どういう概念で表わされるべきなのか。私としては、いま要請される一般教育のあり方として、「プロト・ディシプリナリー」(proto-disciplinary)という概念を提唱したい。プロトとは、ギリシア語の「プロトーン」(第一の、最初の)から来た「もと」と本来の」といった意味である。 (二六八頁)

ここに「proto-disciplinary」としての一般教育(課程)がクロース・アップされることとなった。

三 いま、「古典を読むこと」

—— Allan Bloom が説くもの

前節二の後半では、一般教育（課程）の「理念」をめぐる扇谷  
 仮説と藤沢仮説が紹介された。関 正夫『21世紀の大学像——歴  
 史的・国際的視点からの検討』<sup>(13)</sup>にある「一般教育の概念整理」も  
 また、後者の proto-disciplinary 論に少なからず示唆されたりし  
 い。「一般教育（課程）」が内包するものを整理しながら、「三つの  
 概念」にまとめ、その詳細を本書の二箇所（七九・八二・一五三  
 ・六〇頁）で叙述展開している。それらを拾い読みしながら、ひ  
 とつの表に納めておく（表3）。

たとえば「general education」としての「一般教育」が具体的に力  
 リキウム化された例のひとつに、「読書指導」を挙げる。その典  
 型的な授業実践は、いうまでもなく「古典を読むこと」につきよ  
 う。それにちなんで想起されるのは、翻訳出版当時わが読書界に  
 センセーションをまき起こしたアラン・ブルーム『アメリカン・  
 マインドの終焉』<sup>(14)</sup>（とりわけ「学生と大学」三七三・四二四頁）で  
 ある。その「序文」で——

この試論——われわれの魂の、とくに若者の魂の状態に関す  
 る省察——は教師の見方から書かれている（一一頁）

という断わり書きから筆を起したのは、相手方たる若者や学生  
 層が——

「僕は、全・体・と・し・て・の・人・間・だ。僕が全体として自己形成をする  
 のを助け、僕のほんとうの潜在能力を發揮させてほしい」  
 （三七七頁）

と大学教育や教師に真摯な期待を寄せるからであり、またそれを  
 認め受容しながら指導する大学教師たる者は——

若者へ注意を注ぐこと、彼らが何に飢えているか、何を消化  
 できるかを知ること、これが教師という職業の本質である。  
 若者の飢えをかぎ出し、光のもとに引き出さなくてはならな  
 い。なぜなら、自覚された欲求に応えないような教育は、真  
 の教育ではないからである。（一一頁）

これを前提的与件とするならば、われわれ大学教師は学生が——  
 教育を受けたというに足る人間となるために彼は何を学ぶべ  
 きか、という反省を しないではいられない。われわれは、  
 人間の潜在能力を実現するとはどういうことかに思いをこら  
 さなければならぬ。この若者にわれわれは何を教える  
 べきなのか。答えは明らかではないかもしれない。しかし、  
 問いに答えようと試みるとき、すでに哲学がなされ教育が始  
 まっている。このような問いに対する関心そのものが、人間  
 の統一と学問の統一という問題を提起する。（三七三頁）  
 とここでブルームが説く「一般教養教育」(liberal education)と  
 は——

学生を助けて、この問い「人間とは何か」という最大の問題

表3 「一般教育」の概念整理 (関 正夫『21世紀の大学像』をまとめて)

①「一般教育」概念	general education としての一般教育	liberal arts・パイデイヤ としての一般教育	proto-discipline・inter-discipline としての一般教育
②「教育」概念	普通教育	教養教育	根本の学問的教育 学際的教育
③「専門教育」との関連	「専門」に対する 前専門の教育	「専門」に対する 非専門の教育	専門分化に対する 学際的・総合的な教育
④教育の観点	中等教育と大学教育との関連性や持続性を重視する教育	職業教育(テクナー・技術の教育)に対する一般教育=パイデイヤ	学問の原方向性
⑤教育の目標	主体性の形成 自己実現目標の再確認 現代教養的スキルの修得	視野の拡大 自己実現目標の多様化への対応	専門分化・細分化した諸知識の構造・機能などの総合的理解
⑥具体的内容・カリキュラム	オリエンテーション教育(大学入門期教育) 読書指導・論述作文・外国語コミュニケーション能力の育成など)補充教育 共通教育 基礎教育(広義の) 専門教育への導入・準備教育 専門分野の概論・入門 プロ・ゼミ	理工系学生への人文・社会科学教育 人文・社会系学生への科学・技術教育 非専門分野の体系的教育 副専攻制・double major(もう一つの専攻領域) 一般教育ゼミナール(学問の方法を修得させる)	総合科目・コース 学際的領域科目・学術総合的教育(上級学年) コア・カリキュラム(ハーバード大学) 拡充専攻(enriched major L. ボイヤヤー) 総合人間学(産業医科大学) (大学教師志望者に) 大学論・教育論・学生論

を自分で立てられるようにすることを意味する。答えは明らかではないが、かといって見出せないわけでもないこと、真剣な人生では必ずこの問いが絶えず関心的になること、学生にこれらのことを気づかせるのは、一般教養教育である。

どのみち正解はないのだから、その問いは結局、複数のありうべき答えを知ること、それらについて省察することに帰着する。これらの代替可能な解答を手に入れさせる役目をするのが一般教養教育であるが、われわれの本性や時代の意にそわない解答も多い。一般教養教育をつけた者とは、安直で好まれやすい解答に抵抗できる者のことである。それは彼が頑固だからではなく、その他の解答も省察に値することを知っているからである。(一三頁)

「人間とは何か」という正解のない問いを試みさせ、ありうべき複数の回答をめぐって省察させることそれ自身が一般教養教育となる。したがってその成果として――

真の一般教養教育には、それを受けることよって学生の人全体が根本的に変わってしまうこと、彼の学んだことが彼の行為、嗜好、選択に影響を与えること、以前彼につけ加えられたものがすべてあらためて吟味され、それゆえ再評価される必要があることである。一般教養教育は、あらゆるものを危険に晒すものであるし、またあらゆることを敢行できる学生を要求する。(四一〇頁)

ひとつ前の引用箇所と合わせながら浮かびあがる一般教養教育の目標像は、学生が自己を賭けて「抵抗しつゝ」「危険に晒せる」「敢えて行動できる」姿勢を培つことにあるようだ。そのような人間形成に資するべくカリキュラム化される具体例が――

偉大なる書物を教授するという方法である。この方法に則つた一般教養教育とは、一般に認められた古典文献を読むこと、とにかく読むことである。そして問題が何かを、また古典に近づく方法を、テクスト自身に語らせることである――つまり古典を出来合いの範疇に押し込んだり、歴史の産物として扱つたりせず、作者が望んだとおりの読み方をしようとすることである。(三八一頁)

こうした「古典に還れ」という主張は、これまでもくり返し唱えられ、また各大学個々の一般教育科目やプロ・ゼミの教材に古典文献が採りあげられ、教師も学生もお互いの切磋琢磨に余念なかつたはずである。今あらためて「古典を学ぶこと」によつて、変動きわまりない「現代社会」に翻弄されない確固たる視点を築き、「時代の趨勢」にあえて抵抗しうる態度を体得するためにも、有効な手だてになると期待されている。しかも――

古典がカリキュラムの中心部を形づくっているところではどこでも、学生は夢中になり満足しているということ、自分たちが独自の、自らの希望に副つたことをやり、他のどこからも得られない何ものかを大学から得ていると感じている、と

いうことである。この特別な経験という事実がまさに 学生に新しい選択肢と研究そのものに対する敬意をもたらすのである。学生の受ける利益は、古典についての自覚である

。すなわち、大いなる問題が依然として存在するときに、何が大きいなる問題であるかを知っていることである。また学生は少なくとも、大いなる問題に答えるのにどのように取り組んだらいいか、そのやり方の模範を手に入れる。そしておそらく何よりも重要な利益は、共有された経験や思想といわば資金であつて、これを元手にして学生たちのたがいの友情が育まれるのである。古典の賢明な利用に基礎を置くプログラムは、学生の心に王道をもたらししてくれる。一般教養教育のすぐれた計画は、学生の真理への愛や善く生きようとする情熱を養つ。(三八二頁)

かく語るブルームの言葉には、自身がイェール、コーネル、トロント、シカゴの各大学で執つた教鞭をとおして得られた洞察がうかがわれ、ゆるぎない説得力を秘めている。

#### 四 一般教育スタッフにとっての根拠地

—— 一般教育課程は自立せよ

ここまでの行論では、戦後の一般教育(課程)の歩みが失敗であつたとみなされるときの原因に、「一般教育を担う教員を欠いて

いた」とりわけ「教員に一般教育のエートスが欠如していた」という指摘を承けて(一節)「一般教育(課程)の「理念」ならびにその有効な授業実践としての「古典を読むこと」が考察された(二・三節)。そこで、全国的一般教育(課程)スタッフ(すでに「旧スタッフ」となっているにせよ)が当面している課題は、あらためてそのスタッフ・アイデンティティを自己確認することではないだろうか。扇谷 尚「一般教育のアンデンティティの確立を目指す」<sup>(16)</sup>も——

一般教育担当者一人ひとりのアイデンティティが前提条件である。一般教育の持続的特性についての理解を身につけて、自己の中心を確立し、自立すること、そしてこのような自立のなかで、専門教育とどのような係りをもつのかという方向性を探つて、専門との共存という関係を樹立してゆかねばならない。一般教育担当者のこの自立と共存によつて、一般教育全般にアイデンティティの確立がもたらされる。(三九頁)

執拗にくり返されてきた「失敗の原因」論は、むしろ専門教育(課程)スタッフ側に見出される一般教育(課程)・科目・必要単位数・スタッフ群)に対する無関心や無理解、ついには削減化への有形・無形の圧力こそある、と決めつけてはこなかつたろうか。

「一般教育(課程)」理念の具現や実際の教育授業における充実化の成否は、いかにすれば専門教育(課程)スタッフにも応分の負

担と協力を期待できるか否か、にかかっているとみなされてきた（たとえば両課程スタッフの全員で授業担当する、両課程の体系的な一般教育をほどこす、教育業績も採用・昇格の評価対象にする）。もとより、そうしたいわれなき無関心や無理解には是正を迫るとともに、削減化への圧力には抗してゆかなければならないが、かりにいずれの側により多くの問題性があるともみるべきかと問われるならば、やはりあちら側よりはこちら側と答えざるをえないのではない。一般教育（課程）専属スタッフ群としては、ともかくも半世紀にわたる歴史的な時間とキャリア蓄積を委ねられ、また科目担当者として自他ともに役割認知させられてもきた。いわばその代償として、専門教育科目については授業担当することからも責任ある言動をなすことから、原則的には免除されてきたはずである。

一般教育（課程）スタッフとしての学問的アイデンティティを支えている学術団体の「一般教育学会」は、さきにみた（二節）「設立の目的」とは別の「設立事由」に――

一般教育に関する研究活動の正当な発展を期し、学的性格をもつべきものとして 意義づけ、 科学的認識判断の体系としての一般教育・学の成立が求められる。そのために も一般教育担当教員は、研究者として個別の専門分野を専攻するばかりでなく、一般教育をも専攻することが職務要件として期待される。

（九七頁）

いわゆる「もうひとつの専攻領域 論であり、学会員ひいては一般教育（課程）スタッフの誰もが自分の専攻にかかわる固有の研究領域・テーマのほかに、「一般教育・学」の構築をもふたつめの研究領域・テーマに掲げて一定の研鑽エネルギーを振り当てる（かりに20%ぐらい）ことが、課せられているとみる。担当科目をとおしての教育実践を支える「一般教育・学」にかかわる研究――より具体的なテーマ例としては、一般教育（課程）の「理念」や「目標」の追究（一般教育とはなにか）、そこに担当する授業科目を体系づけながらの授業運営の方法論・技術論・実践論と学生論が、ひとりひとりにおいて模索されるのみならず、所属する大学の一般教育（課程）スタッフ群としてのコンセンサス形成にも努めなければならぬ。そうした理論研究と実践ケースが全国的に累積されゆく度合いに応じて、専門教育（課程）スタッフ側の共同参画作戦にも効果があらわれ、ひいては受講者たる学生層に対しても専攻する学部・科課程とは異なる一般教育課程の存在意義が納得されてこよう。そのために、従来の一般教育（課程）専属スタッフ群を専門学部・科とは独立に存置させることで、カリキュラム編成や実施の責任主体を名実ともに明確化させておきたい。「大綱化」に伴う改革路線の主流となっている「スタティック・パラダイム」（表1）下の「責任体制」（全学的な「委員会制」）は、ややもすると責任の所在が曖昧になりがちである。現下の風潮にあえて逆行するようではあるが、むしろ専属スタッフ群の解



体化 各専門学部・科への分属化こそが、一般教育（課程・科目・スタッフ群）をないがしろにさせている元凶ではないのか。しかも一般教育（課程）スタッフ側が、自身の根拠地放棄を歓迎しない便乗してしまつた向きもある。扇谷 尚の別稿「一般教育の自立を目ざして」も<sup>19)</sup>——

一般教育が専門教育への従属的地位から解放されて、その主体性を確立させ、自立することが必要なのである。一般教育が自分自身であることをやめて、専門教育のまなざしのなかに自分の存在を認めようとする限り、一般教育に自立はない。一般教育は自分自身であろうと努力をし、自己の可能性を開くことを通して、専門教育との確実なかわりが生れる。だから一般教育は自己の個性を求め、自分の世界をもつために、自己の可能性に挑戦して、自己を鍛えねばならない。めざす自立した一般教育の姿は、諸学を全体として見通す新学問論—— Science of sciences に立脚して、専門に対する批判と総合化の基盤づくりをすることであり、そしてその際とくに学問による人間形成という視点の確認によつて、単なる学問的情報の伝達よりも、《無形なもの》を育てることに重点をおく。「つまり」学問の収穫をもたらす根本の精神である。学問の探究方法としての技術性のみでなく、真理探究の思慕と善の実現という目的観念とを養つていった、学問の思想性ないし学問的精神を培つこと。要する

に学問の技術性と思想性の統一による、人間としての精神生活・態度（自己確認を含む）の形成が、自立した一般教育の重要な指標である。（一頁）

みずからの根拠地にこだわり、まずは一般教育（課程）の自立化をこそ達成させるとともに、専門教育（課程）に対する批判と総合化をめざして「真理探究の思慕と善の実現」に象徴される「学問的精神を培い」、ひいては「人間としての精神生活・態度を形成する」ことが、その究極的な指標でありたい。

ところで当の一般教育学会にも、「大綱化」の波は寄せている。その審議過程での「意見書」<sup>19)</sup>（90・10・14付）の一項「法令上『一般教育』抹消問題」について——

「大学設置基準の大綱化」は、法令上「一般教育」を抹消し、「一般教育」制度を廃止するものである（が）再考を切望する。「一般教育」はわが国新制大学の根本性格を基礎づける制度として、専門教育と並ぶ大学教育の基本概念として、重要な意味を担い改善改革が論じられてきたが、その論の実績によらず行政的・政治的な判断で「一般教育」制度を廃止することは、学問教養の成熟・発展の大道に逆行し、国の教養が問われる。この措置を伴うかぎり「大学教育カリキュラムの自由化」は、大学教育行政に特有の法令準拠主義の傾向が原因となつて、法令上抹消される「一般教育」に対して、「学部」教育への従属化と軽視の風潮を強め、ある種の

規制が進行するなど期待を裏切る結果になりかねない

(一九八頁)

と懸念を表明したはずの学会である。また改正施行後には、たとえば第三八回常任理事会(92・8・24)では、「一般教育学会の在り方および名称について」を議題に<sup>(23)</sup>——

設置基準「大綱化」後、各大学ではカリキュラム改革の検討の中で、「一般教育科目」をやめて他の名称を用いる傾向がみられる。いずれ大勢として各大学のカリキュラムから「一般教育」の語が消えるとなれば、本学会は無理して「一般教育学会」に固執したり、後手に回って受身に終始したりするよりも、先見の明をもって最も適切な名称(「大学教育学会」「高等教育学会」など)を選び改称した方がよいのではないかと

(一一五頁)

との意見も出されたが、むしろ大勢は——

「一般教育」を重視するという大学審議会答申の見解にかかわらず、設置基準「大綱化」後、各大学では教育課程上・実施組織上「一般教育」重視とは逆の傾向が強まり、一般教育関係者はその対応に四苦八苦している。その支えになつてゐる「一般教育学会」が「一般教育」を消すとすれば、そうした傾向に拍車をかけ、「一般教育」の衰退を招くことが危惧される(一一五頁)

という慎重論に傾き、続く第一六回大会(94・11・26)の課

題研究集会「一般教育学会の改革と方途について」報告と議論

<sup>(24)</sup>の応酬がなされたものの、「一般教育学会」の名称は維持された。

該当条項の文言から消えこそすれ、一般教育(課程)の「理念」や「目標」がなお生き続けていることは、これまでの叙述で確認されたとおりである。目下のところそれぞれの大学スタッフのうち、古い世代は課程科目の担当者として、新しい世代はみずからその課程を経由して入職するなど、「一般教育(課程)」には馴染みも深い。将来いつの日にか、「大綱化」後の新カリキュラムのもとで職業的社会化を果たした大学人・学会員が一定割合に達する時点ならばともかく、まだ当面は「一般教育学会」を高く掲げてゆくことによつて、「一般教育(課程)」ならびに「専属スタッフ群」としてのアイデンティティの拠りどころともなるはずである。その意味で学会は、賢明な選択をしたといえるのではないだろうか。

はたして「一般教育(課程)」は、大学教育のなかでどのような行く末となるのかを、かならずしも本稿で見定められたわけではない。ここではアラン・ブルームの言葉を借りて、結びに代えておく——

教育を受けた人間という理念を構成ないし再構成して一般教育をもう一度確立しようとする手段、エネルギーのいずれかが大学の内部にあると想像することは難しい。大学という事業は明白に全体性を要求しているのに、大学にそれが歴

然と欠けているという事実は、大学の成員の何人かを悩ませずにはいない。すべての問題はこの点にある。一般教養教育が存在するためには、そうした問題をたえず真剣に問いかけさえすればよい。というのも一般教養教育は、答えのなかよりもむしろ、終わることのない対話のなかにあるからだ。このような困惑を抱いている教授のなかにこそ、一般教養教育という理念が少なくとも生き続けるだろう。そして知に飢えている若者の何人かを、われわれの戸口にまで導く助けとなるであろう。

(四二二頁)

( '96・6・30 稿 )

註

- (1) 大学セミナー・ハウス編『続・大学は変わる』所収、国際書院、'95。
- (2) 拙稿「短期大学生にとつての一般教育課程」、「大学教育における一般教育課程の現代的意義」、『短期大学の社会学』所収、国際書院、'91。
- (3) 絹川正吉『大学教育の本質』所収、ユークリーグ、'95。
- (4) 関 正夫「Faculty Development に関する一考案——英・米の場合」、『一般教育学会誌』八巻一号、'86・5は、B. Claude

Mathics (Encyclopedia of Educational Research, '82) による定義を借りて——

人として、専門家として、また学界人としての大学人にとつての total development 。個々の大学教員が所属大学における種々の義務(教育・研究・管理・社会奉仕など)を達成するために必要な専門的能力を維持し、改善するためのあらゆる方策や活動である(62頁)。

- (5) 『一般教育学会誌』一五巻一号、'93・5。
- (6) 『一般教育学会誌』一四巻一号、'92・5。
- (7) DE 教育資料第23集、'62。
- (8) 『一般教育学会誌』一七巻二号、'95・11。
- (9) 『一般教育学会誌』一四巻一号、'92・5。
- (10) 『一般教育学会誌』一七巻一号、'95・5。
- (11) 竹内一誠訳『ミルの大学教育論』御茶の水書房、'83。
- (12) 『一般教育学会誌』一二巻二号、'90・11。のちに、藤沢令夫『よく生きること』の哲学』所収、岩波書店、'95(以下の引用頁は、同書にしたがつ)。
- (13) 玉川大学出版部、'95。
- (14) 菅野盾樹訳、みずす書房、'88。
- (15) 丸山真男「古典からどう学ぶか」も——  
古典と直接向きあうとはどういう事なのか、とくに思想的古典への直接の対面にどのような意味があるのか。

自分自身を現代から隔離すること。「隔離」というのはそれ自体が積極的な努力であって、「逃避」ではありませぬ。むしろ逆です。私たちの住んでいる現代の雰囲気から意識的に自分を隔離することによって、まさにその現代の全体像を「距離を置いて」観察する目を養うことができます(『文明論之概略』を読む)上、岩波新書、'86、8〜9頁。『丸山真男集』13巻所収、岩波書店、'96、19〜20頁)。

なお、「古典との付き合い方」として「先入見をできるだけ排除して虚心担懐に臨む」(13頁)、「最大の敵は『早呑込み』の理解」(17頁)を挙げる。また折原 浩「ヴェーバーととも40年」は——

大学とくに教養課程の課題は、学生諸君が 学ぶことを学ぶ —— 学問の基本姿勢と方法を会得する —— ことに求められよう(40頁)。 わたしのヴェーバー研究は、

まずもって教材研究であり、学生が二次文献に頼らず、原典そのものに迫って、その真価に直接触れ、それによってみずから覚醒され、動機づけられるように介助することを目的としている(21頁)。 古典の覚醒力・動機づけ作用に着目し、これを活用できるような教材編成を考えた。 学生が 学問への覚醒・動機づけの体験が触発されるように仕向ける(『ヴェーバーとともに40

年——社会科学の古典を学ぶ』所収、弘文堂、'96、13頁)。

(16) 『一般教育学会誌』一〇巻二号、'88・11。

(17) 『一般教育学会誌』創刊号、'80・5。

(18) 『一般教育学会誌』二巻一・二号、'80・11。

(19) 「大学審議会『大学教育部会における審議の概要(その2)』に関する意見について」、『一般教育学会誌』一二巻二号、'90・11)。

(20) 『一般教育学会誌』一四巻二号、'92・11。

(21) 『一般教育学会誌』一七巻一号、'95・5。

「一九九六年十月二十八日 受理」