

一般教育の再検討

滝内大三

はじめに

昭和46年6月、中央教育審議会は「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策」についての最終答申を文部大臣に提出した。答申の前文によれば、この答申は明治5年の学制頒布と第二次大戦後の教育改革に次ぐ「国家・社会の未来をかけた第三の教育改革」を旨とするものとされている。とすれば、第二次大戦後の教育改革が、明治5年の学制頒布にみられる教育理念を根本的に批判検討する中から生まれてきたように、この「第三の教育改革」も戦後の教育理念を根本的に改革するところに成立しなければならないであろう。それでは戦後教育改革の基礎理念は何であり、そのどこに改革を要する致命的な欠陥があったのか。そしてそれをどのようにして克服し、変革していこうとするのか。そのことが明確に、かつ説得的に述べられてないかぎり、これをただちに第三の教育改革と呼ぶことはできない。その吟味をするために、今日、戦後の教育改革の理念とその現実化の過程を再検討することは、重要な意味をもつと言えよう。

しかしまた、それだけではなく、近年大学改革が強く叫ばれる中で、その中心的テーマの一つとされているものに、一般教育の問題がある。すなわち、学問の専門分化と知識量の爆発的増大の中で、全体への見通しの立てられないまま、部分的な専門知識を教授することによって総合的かつ主体的な判断力をもてない部分人を育成している大学の在り方が、一般教育の再評価という形で問われているのである。そしてこの一般教育の課程こそ、戦後教育改革の一環として生み出された新制大学の中心的課題であった。とすれば、今ここで一般教育の理念を吟味の対象とすることは、すぐれて今日的な課題であるといえよう。

(1)

周知のように、敗戦に伴う日本の教育改革は、戦前の極端な国家主義教育を否定し、国民主権の立場から、民主主義国家に生きるよき社会人の育成をめざして行なわれたが、大学教育もまた、その例外ではなかった。すなわち、「国家ニ須要ナル學術ノ理論及応用ヲ教授シ」という、旧大学令第一条の規定にみられるような、あるいはまた、官吏服務規律における国立大学教官の天皇への忠誠の義務規定にみられるような、天皇とその国家による学問と教育の支配を排し、大学及び大学人は、研究と教育を通じて、独自の社会的責務を果しながら、自らその社会に生きる市民としての権利を学問の自由と大学の自治に求め、そのことを通じて、民主社会

に生きる自律的主体的な人間の育成をめざすものとされた。むろん、戦前の大学においても、主に自由主義者達によって、しばしば大学における学問の自由と自治が叫ばれたが、そのような主張は、軍国主義化する日本の中で、孤立し、圧殺されていったことは、歴史の示すところである。そしてそこには、大学における学問の研究と教育が、外的には国家的要請のワクをはめられていたと同時に、内的には大学に学び、研究する人々が、天皇制国家を支えるべきエリート達であったために、彼らのいう自治と自由が、結局は体制内的特権としてしか把握されておらなかったという問題が隠されていた。そこには彼らを支える広い国民的基盤が存在しなかったのである。⁽¹⁾

ゆえに、大学を広く国民一般に開放することによって、学問と国民生活を結合させ、国民全体の文化水準の向上の中で、大学はその中心となり、国民の高等教育への機会均等の原則を確立することによって、大学を真に国民のものにすることが、新制大学の大きな課題とされた。そのために、高等専門学校その他の大学昇格による大学数の増加、女子に対する高等教育への門戸開放、各地方大学の地域社会や住民との提携、奨学金制度の充実等の試みがなされたが、応用的・職業的な研究と教育に伴いがちな学問の体制内化と教育の手段化を、国民的視点からたえずチェックしていく機関を制度的に保障することもその一つであった。

そして、1947年（短期大学にあっては1950年）の新学制の発足と同時に、すべての大学に設けられた一般教育の課程は、上述の理念を教育的に保障する場として位置づけられるはずであった。すなわち、戦後民主化の一環として、教育制度を改革するという使命をおびた第一次米国教育使節団報告書（1946年3月1日）は、「日本の高等教育機関のカリキュラムにおいては……大概は普通教育を施す機会が余りに少なく、その専門化が余りに早くまた余りに狭すぎ、そして職業的色彩が余りに強すぎるやうに思はれる。」と指摘し、憲法第二十六条ならびに教育基本法第三条に謳われる教育の機会均等の原則は、単に高等教育を量的に拡大することによるだけでなく、そのカリキュラムを「自由主義化」liberalize することによって、質的にも実現されなければならないと主張した。

しかし、国家に有用なる専門的・職業的教育課程を「自由主義化」ということが、例えば、具体的には、旧制高等学校の教養教育の内容を、すべての新制大学の教養課程に適用することによって、エリートだけが独占していた教育内容を、大衆的に開放するということであるのか。あるいは、狭い専門課程に入る前に、多くの概論的・通論的講義を行なうことによって、専門への幅広い基礎教育を与えることを意味するのか。あるいはまた、そうしたことはまったく別に、新しい一般教育のカリキュラムを創造するのか、といったことについては、十

1) 第一次米国教育使節団報告書には、次のごとき指摘がある。「日本における教育は、伝統的に島国的であると同時に孤立的な傾向になっていた。……学者の占める高度の学識の世界と、学識程度の不明な幾百万の日本の民衆との間には、余りにも広い距りがあった」。（戦後日本教育史刊行会『戦後日本教育史』昭和42年資料1、62頁）

2) 戦後日本教育史刊行会『戦後日本教育史』62頁

一般教育の再検討

分深めることができなかつた。その結果、いわば妥協的産物として、最低基準として、人文・社会・自然の三系列からそれぞれ三科目ずつ選択するという形をとった一般教育の課程は、設置されてから4分の1世紀近く経過したにもかかわらず、今日なお、日本の大学に定着していないという声がきかれる。否むしろ寺崎昌男氏も指摘されるように、「多くの矛盾と混乱、問題をかかえて今日に至っている⁽³⁾」というのが現状である。そしてこれは、一部を除く多くの大学が、一応、大学設置基準の外的な必要条件を充たしはしたが、上述の理念に支えられた内容の検討を棚上げしてきたことが、原因していると思われる⁽⁴⁾。そしてその裏には、内容を検討し、改革しようにも、その予算的裏付けやスタッフが不足しているという、物的人的貧困さがあったことは、否定できない。と同時に、それだけではなく、その底に、専門研究者としての自覚はあっても、教育者としての自覚に欠けるうらみのある大学人が、近代国家に不可欠の高級官吏や、高度な専門技術者を供給する専門教育に対立し、これの意味を問い、場合によっては、これを批判する一般教育の理念に対して、不信の念をもっており、にもかかわらず、そのような専門優先主義をあからさまに主張して、大学改革に抵抗することもなく、うやむやのうちに新しい制度を受け入れていったという非主体的な態度も見のがしてはならないであろう⁽⁵⁾。

一般に、外的な変化が内的な矛盾の自覚を呼び起し、その内的な矛盾の解決のために外的な形体を変容させるのが、「改革」と呼ばれるものの内実であるが、外的な変化が、内的な自覚をへずして外的な変容を迫る時、それは形式的なものにならざるをえない。一般教育の課程がそれを受講する多くの学生にとって、また、授業をする教師自身にとっても魅力のないものであったとすれば、それはおそらく、彼らが一般教育のもつ意味を、はっきりと自覚的に、内側から捕えようとはしなかつたからではないであろうか。それが教養課程を紋切り型の、形式的なものにした根本原因ではなからうか。

ところで、近年の大学紛争を契機として、自らの専門研究の意味を問い直さざるを得なかつた人々の手によって、ようやく各地の大学に、一般教育についての自主的な改革プランが出さ

- 3) 寺崎昌男「戦後大学改革の残した課題」(『教育学研究』第36巻第4号, 14頁, 昭和44年)
- 4) 大学問題検討委員会「教養課程の改善について」(『京大広報』No. 24 昭和45年1月)に、次のような文章を見ることができる。「京都大学では、新制大学として発足するにあたり、大学の修学期間を前期2年の教養課程と後期2年(医学部にあつては4年)の専門課程に分け、前期2年を一般教育にあてるといふ制度をとってきた。これは上記の理念を十分検討することなく、実質的に旧制の高等学校3年・大学3年を圧縮した形で比較的安易に採用したものである」(同, 2頁)
- 5) 高橋里美「新制大学について」(大学基準協会創立十年記念論文集編纂委員会編『大学基準協会創立十年記念論文集, 新制大学の諸問題』昭和32年)に「私は永い間大学基準協会の評議員や大学設置審議会の委員をしているので、新学制についても多少の理解をもっているつもりである。だが、実をいえば新学制に対して初めからかなり批判的であつた。それは米国から押しつけられたものか——もしそうならば独逸ほどではなくとも、もう少しレジスタンスを示すべきであつたらう、——もしまたある人々のいうようにその採用が日本の発意であつたならば、責任はこちらにあつて他に文句のもつてゆきようもない訳である。しかしまさらさような詮議立てをしてみても始まらない」(同, 18頁)とある。

れは始めている。たとえば、広島大学教養部改革委員会は、「今日、大学改革が論じられるに当って、最も批判が集中しているのは、講座制と教養課程についてであろう」と述べながら、一方において、特に自然科学の分野から、一般教育無用論が出されていることを指摘し、「われわれは一般教育を無用とする議論が現状への批判ないしは反省として十分意味を持つことを認めながらも、これを無条件に肯定することはできなかつた」として、新制大学発足時における一般教育の理念をふりかえり、その理念（専門教育化の弊害に対する人間教育の回復・知識教育に対する価値判断の能力の育成）は、「今日においてもなお、否より一層必要とされていると考える」と述べている。これは、一般教育の理念を、専門教育との対応関係においてのみ把握し、教育の民主化の中で、国民教育の一環として把握する（すなわち、六・三・三・四という一貫した流れの中で、学生の成長と発達を考慮に入れながら、一般教育を位置づける）という視点をもっていないきらいがあるが、そのことはまた後に検討することとして、何ゆえ彼らは、今日、一般教育の問題に強い関心を示すのか。まず、大学と大学をとりまく社会的背景を検討することからはじめよう。

(2)

かつて、1万近い講座と約10万人の学生を擁するカリフォルニア大学の総長であったクラーク・カー Clark Kerr は、現代の大学はかつての University がもっていた象牙の塔としての閉鎖的・村落共同体的な連帯意識と統一理念を喪失し、好むと好まざるとにかかわらず、いわゆる Multiversity として、多角的な興味と利益を追求する Metropolis のような様相を呈しているという。⁽¹¹⁾ たしかに、今日、大学は、かつてフンボルト W. v. Humboldt が「国家はまさに（大学に対して）次のことをいつも意識しているべきである……すなわち、国家が干渉するや否や、むしろ国家はつねに妨げになること、また、事態は、国家がない方が、それ自身

-
- 6) 広島大学教養部改革委員会『大学改革試案(第二次)——教養課程のあり方を中心として——』1969年4月23日、13頁
- 7) それは「現在大学卒業までに教授しなければならない専門知識の量を考えてカリキュラムを組んでみると、実際上一般教育などをやる余裕がない」（同、13頁）という意見である。
- 8) 同、13頁。
- 9) 同、14頁。
- 10) 木村健康ほか『大学——その理念と実際』昭和25年、の中で、山本敏夫は「御承知の通り終戦後まず教育使節団が参りまして、いわゆる教育使節団報告書を発表しました。これが、今の六・三・三四の制度を初めとして、日本のすべての教育改革の方向づけをしています。でその中に大学教育の新しい方向として一般教育が強調されています。ただ文字の上から解釈すると、旧来の専門的に分化しすぎた大学教育に対する批判が主調となっています。しかし実質的には六・三・三・四というふうになったこと自体に一般教育との内在的関連があると私は思うのです。即ち四年大学制度が高等学校、中等学校に段階的にみても近づくられたわけです」（同、2～3頁）と解説している。
- 11) Clark Kerr, *The Uses of the University*, 1963.

一般教育の再検討

において無限に改善されていくであろうことを」⁽¹²⁾といったように、国家・社会と対立し、これを超越するのではなく、むしろこれと質を同じくしつつあるようにみえる。

また、ダニエル・ベル Daniel Bell によれば、現代のアメリカは、夜警的な国家から、一つの National Society, すなわち、社会・経済・政治・文化のあらゆる活動を、一つのシステムの中に相互連関的に組み込み、政治上あるいは経済上重要な決定を、すべて一つの中枢部 Center で行なう管理社会に変化しているという。⁽¹³⁾たとえば、経済活動にしても、それはかつてのように、自由な市場を通してではなく、統治機関 Government との相互依存関係を通して行なわれる National Economy であり、政府はとりわけ、航空産業や電機産業などに膨大な投資をすることによって、ある程度、計画的に各地の経済地図を塗りかえたり、新たな巨大な産業をひきおこしたりしている。

確かに、1930年のニュー・ディール政策以来、この偉大な自由主義国家にも中央の統制がしだいに強化され、原水爆の発明と冷戦の継続、さらにはソビエトにおけるスプートニクの打上げによるショックは、国家の安全について、政治・経済・軍事・科学・教育にわたる総力の結集を要求した。そうした中で、科学・技術その他社会にとって有用な研究と教育の多くを大学が行なっている以上、⁽¹⁴⁾大学もまた、新しい National Policy の創造に一役買わざるを得なくなっているのである。いわゆる大学の体制内化という形でこの巨大な National Society に組み込まれた大学は、知識量の指數的増加、知識の新分野の拡大と細分化・コンピューターを導入した新しい知的工学の勃興、政府による組織的な研究開発の拡張という、いわゆる知識革命の進展と共に、こうした知識の生産に従事する人々を大量に、しかも計画的に生み出したり、あるいは故ケネディ大統領のブレーンとしてホワイト・ハウス入りしたハーバードの教授達のように、大学ぐるみ、政府の政策決定に参画するようになっている。

そして、とりわけ現代の大学とその教育にとって特徴となるものは、経済と技術とに対する結合の深さである。ハルゼー A. H. Halsey によれば、「経済に対する大学の関係を歴史的にみると、中世や産業革命の時代においては、文化がしだいに複雑さを増してくるにつれて要求される職業の需要に対する適応は、不完全で、ともすれば手おくれになりがちであった。しかし技術社会においては、高等教育制度はもはや受動的な役割を果すだけではない。それは技術社会へ移行するにあたって、経済発展の決定要因、したがってまたこれまで、どの工業国においても、高等教育の初期の伝統的な力により規定されてきた社会成層やその他の側面の決定

12) W. von Humboldt, über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin 1810 (od. 1809), S. 378—Die Idee der Deutschen Universität, verl. H. Gentner 所収

13) Daniel Bell, The Reforming of General Education, 1966.

14) 教育に関していえば、1958年に国家防衛教育法 National Defense Education Act が施行され、教育問題に対する、多方面からの関心が高まった。詳しくは、J. S. ブルーナー著、鈴木・佐藤訳『教育の過程』昭和38年、特に解説参照のこと。

要因となる⁽¹⁵⁾。すなわちハルゼーによれば、産業革命による経済変化のもたらした衝撃に対してさえ、大学はその「上部構造であるイデオロギー」によって抵抗し、社会変化に対してかたくなに背を向けて、象牙の塔を守ってきた。それを支える高等教育の理念は、マックス・ヴェーバー Max Weber によれば、個人が将来帰属する階層の生活様式に適応できるように、社会化するということであった。固定した社会階層のワク内で、むしろそのワクを強化するために用いられたのが高等教育であったとすれば、高等教育は本質的に身分的理念であるといえるだろう。ところがこの身分秩序が、生産手段の変化によって崩壊すると、優雅で非実用的な教養を求める貴族にかわって、実用的な知識を要求する人々が大量して大学に押しよせるようになった。彼らはみんな、卒業後一定の職業をもって生活を維持しようとする人々である。高等教育の大衆化とそれに対応しきれないで様々な混乱をひきおこしている現在の高等教育制度は、したがって、新しい生産手段に対応したシステムをとる必要を迫られているのであり、それを成しとげる時、この教育制度は、現代にふさわしい階級構成、すなわち能力主義 meritocracy に貫かれた社会を用意するであろう。この結果、「大学は職業上の『能力』を左右するところとなり、そこでは『出自』よりも、『能力』が個人の将来性を規定する要因となる⁽¹⁶⁾」。このようにして、欧米の大学は、技術革新によってひきおこされた社会的・経済的変動に適応すべく、ゆっくりとその姿を変えようとしている。

ドラッカー P. F. Drucker をして「一八六七年以後、明治時代の日本の諸改革の中で最も偉大な業績と万人が称賛したのは、近代の生産的経済社会の基礎として教育を最優先したことであった⁽¹⁷⁾」「私は、明治期および過去二〇年間における日本のできごとと政策を分析することにより、今日世界に起こっている大きな変化（新しい技術の発見、世界経済の変化、政治環境の変化、経済資源としての知識への注目）を理解しようと試みた⁽¹⁸⁾」といわしめた日本においては、この技術革新に伴う社会変動に大学が適応することは、ほとんど自明であるかのごとくである。たとえば1971年6月の中教審答申によれば、「急激に変化する社会」に対応すべく、「多様な資質をもつ学生のさまざまな要求に即応する教育の内容と方法を備えた高等教育機関⁽¹⁹⁾」として、5種類にわたる目的別大学が設置さるべきであるという。その基本姿勢としては、答申の第3章「高等教育の改革に関する基本構想」に述べられているように、戦後の教育改革の中で確立された学問の自由と大学の自治も大切であるが、しかしそれ以上に大事なことは、「大学は、進んで歴史的・社会的な現実と直面し、そこから研究と教育を発達させる創造的な契機をくみとることができるような社会との新しい関係を作ることによって、その社会的

15) A. H. ハルゼー他編、清水義弘監訳『経済発展と教育』1963、209頁。

16) 同、215頁。

17) P. F. ドラッカー著、林雄二郎訳『断絶の時代』昭和44年、420頁。

18) 同、2頁。

19) 中教審答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備の基本施策」（『教育学術新聞』昭和46年6月16日3面による。

一般教育の再検討

な役割をじょうぶんに果たすことに努める」(傍点筆者)ことであるというのである。⁽²⁰⁾

フロム E. Fromm は、自由の概念が逃れる自由 free from から、参与する自由 free to へと変化するところに、近代を超越して現代にいたる特徴がみられるといったが、大学の自由もまた、このように、国家及び社会からの自由を、参与への自由に変質させるところに、その特徴を發揮させるようになっている。しかし、いうまでもなく、この参与の自由は、参与しない自由の保証を伴わないかぎり、全き自由の意味をもちえないのであって、大学は、本来的にはそのような自由、すなわち、参与しない自由を自己の側に保留しながら、つまりそれを社会批判と自己省察へのテコとしながら、主体的に参与の自由を行使する時、はじめて自己の自由を獲得するであろう。この全き自由の行使の中においてこそ、企業内学校にはない、大学独自の「社会的な役割」がまっとうされるのではあるまいか。この参与しない自由を喪失した形で「開かれた大学」になる時、大学は大学たることをやめて、巨大な National Society の管理機構の一翼を担うことになるであろう。

最近の学生達の反逆行動は、大なり小なりこのような大学の政治権力への癒着と、高度な産業社会の知識工場化した大学における学問と学生の商品化へのプロテストとして特徴づけられる。むろん、この学生達が、管理機構の末端に位置する学長や教授達をつるし上げたところで、ただちに展望が開けるわけではないであろう。しかし、きのうは出身学校を Alma Mater (育ての母)と呼び、ゲマインシャフトリッヒな家族的人間関係の中で師弟の契りを結んだ学生達が、きょうは自ら学生であることを否定して、利害を異にする労使のごとく「団交」を要求している事実は、C・カーのいう大学のマルチバージョン化やゲゼルシャフト化が、いかに学生達に、学生としての本来的な在り方から切断された、疎外感を与えているかを示している。そこにはもはや、愛と信頼に結ばれた人間教育の場は存在しないのである。

(3)

上に述べたように、大学のゲゼルシャフト化は、従来の大学の理念からすれば、分ちがちがたく結びついた二つの意味において、危険な方向を示している。すなわち一つは、大学が国家・社会の一組織として組み込まれることにより、かつて考えられていた大学の自治とそこにおける学問の自由が、喪失するのではないかという危険である。

シュェルスキー H. Schelsky も指摘するよう⁽²²⁾に、かつての大学は、社会からの孤立と孤独という代償を払って、はじめて可能であった。そこには、実際上の有用性を離れて、知ること自体に悦びを感じるところに人間の高貴さを求めたアリストテレスから、大学における学問の精神を、根源的知識欲 *urspürungliches Wissenwollen* に求めたヤスパース K. Jaspers にいた

20) 同。

21) Erich Fromm, *Escape from Freedom*, 1941.

22) ヘルムート・シュェルスキー著、田中昭徳、阿部謹也、中川勇治訳『大学の孤独と自由』1970。

るまでの、学問観が反映されている。すなわち、ヤスパースによれば、「根源的・無条件的な知識欲は、自己目的としての科学という公式に、みずからを表現してきた」⁽²³⁾。むろん、科学 *Wissenschaft* は、決してそれ自体を目的とする無仮定的なものではない。科学は、論理学の諸規則に従わねばならないし、科学の存在の肯定は、根源的知識欲によって理由なしに、情熱的に行なわれている。また、科学研究の個々のテーマは、研究者の主體的な選択によって行なわれるのであって、科学自体が決定しているのではない。さらに科学には、その科学を意味あるものと意味なきもの、本質的なものと非本質的なものに区別することによって、科学を指導する諸理念を必要とする。この理念によって、科学的認識は方向を与えられ、事柄の偶然性に意味が付与される。しかし、だからといって、この科学の仮定性のもつ意味を見あやまることは、ヤスパースによれば、大きな危険性をもっているのである。すなわち、科学が自己目的的でなく、仮定的だという時、あたかも科学が、恣意的な独断をその前に許しているかのごとく受けとられる恐れがある。その場合、科学からはいかなる意味も奪いとられ、すべての意味は、仮定の方に向けられる。極端な場合、かつてヤスパースが身をもって苦しめられたナチスの民族絶対主義のように、独断的に公式化されたある世界観が、科学の前提として仮定される。しかし、科学はそのような仮定のワク内におさめられる時、科学としての存在を放棄する。科学は、自己の仮定を仮定として前に出し、その仮定自体を吟味の対象とする余地を残しつつ、その仮定の上に立つ時にのみ、科学であるのである。それゆえヤスパースもいうように、科学の無仮定性 *Voraussetzungslosigkeit der Wissenschaft* の主張は、科学の前に来る一切の仮定を、科学自身の手で、内側から含味の対象にしようという、科学本来の使命の自覚の叫びとして、正しい意味をもつものである。ゆえに、科学における研究テーマの設定を、国家目的によって、あらかじめ外から独断的に決定したり、政治的・経済的なコントロールによって影響を与えたりするということは、大学の生命としての学問の自由と、その学問を通じての教育に、重大な脅威を与えるものといえよう。

そのことは同時に、学問の自由を主張するためには、科学は科学を科学としてなり立たしめている内的な理念、決してわれわれの前にはあらわにはならないが、しかしたしかに存在する普遍的真理への道を無限に照らしつつ指導する根源的知識欲を、その仮定として、たえず自己のうちに持っていなければならないということでもある。そしてこの知識欲は、個別諸科学をバラバラに分解させるのではなく、逆に、諸科学の宇宙を、隠された形においてはああるが、内的に統一する哲学的理念を求めるのである。諸科学が、この哲学的理念を喪失して、技術主義化する時、大学は批判的精神を失って、国家・社会に従属するのみの、いわゆる「有用な」機関となる。たとえそこで「科学のための科学」が主張されようとも、それらは科学を科学としてなり立たしめる理念をもっていないゆえに、一方において虚無的な退屈さをまきちらしながら、他方においていかなる目的にも供せられる、単なる手段的な、ものに墮落しているのであ

23) Karl Jaspers und Kurt Rossmann, *Die Idee der Universität*, 1961, S. 48.

24) 伊藤虎丸「大学改革における『教養』の思想」(『思想』1970, 1, 104頁)

一般教育の再検討

る。この無目的な活動は、それ自体においては、何らの有用性をも顧慮しないゆえに、あたかも自立的な、高貴な活動であるかのごとくみえながら、その実、自己のうちに目的を定立し、その目的に向かって多様な現象を統一へともたらず構想力をもちえないゆえに、バラバラに切り離されて手段的精緻さを競う、没個性的な、奴隸的活動にならざるをえない。そこにわれわれは、ゲマインシャフトとしての統一理念を喪失してゲゼルシャフト化した大学の第二の危険を見る。すなわちそのような学問は、匿名性を発揮して、全体の中に自己を見失うゆえに、専門的研究を通じて教育を行なっている大学は、たえずその目的を、外から賦与されるように水路づけられた、手段的・部分的人間を育成する恐れを生じているのである。

近年における、一般教育の再評価の動きは、このような危惧が、もはや単なる危惧の段階を通りこして、現実の問題として、われわれの前に迫っていることを示している。たとえば、広島大学教養部改革委員会のメンバーであった伊藤虎丸氏は、それを、「自己の研究成果の国民への還元という視点からのきびしい吟味を経たものとは必ずしも言えないような、さらには明らかに、ベトナム戦争に代表されるようなもろもろの社会的不正義への加担であるような、産学協同・軍学協同が行なわれつつあったという事実……さらに、より根本的なことは、大学が全体として、現下の産業体制の要請に合致するように規格化され、断片化された「知的労働者」として学生を育成し、労働市場へ送り出す『人間工場』となりつつある現実⁽²⁴⁾」と表現し、「大学の、教育の場として、学生の全体的開花をめざすべき機能は、明らかに、失われつつある」と述べている。また、東京大学教養学部の伊東俊太郎氏も、「現代において特に『一般教育』が必要とされる所以は、高度の専門化と技術化の時代にあつて、あらゆる知識が細分化され断片化され商品化されることによって、自己の方位喪失に陥る危険が存在する⁽²⁵⁾」からだと述べている。⁽²⁶⁾

そして伊東氏は、この危険から逃れる手がかりとして、戦後教育改革の中で論じられた一般教育の理念を、「特定の職業のためにではなく、学生の人間的な全体的形成を目指し、伝統的な学科区分にとらわれずに、それらを横断して組織される教養ある人間の必須の土台としての教育」であるとうけとめ、幅広い知識を人格との関連において捉えなおそうとする。すなわち⁽²⁷⁾「一個の自然科学者が社会的な視野をもち、人文的な理解をもって、この世界をみるとき、彼は単なる知的職人とどまらず、一人の知識人として自らの生み出すものに対し人間的責任をもたざるを得ないであろう⁽²⁸⁾」と。しかし、それはいったい、どのようにして可能なのであろうか。

今日、諸科学のみぞが、絶望的なまでに深まっている中で、異なる領域のものを、あれもこれもと知識として吸収すれば、吸収する主体の中で、それらが自然に、有機的に結合するであ

25) 同、104頁。

26) 伊東俊太郎「大学における一般教育」『思想』1970, 1, 110頁。

27) 同、110頁。

28) 同、110頁。

ろうとは、とうてい考えられない。知識を生み出すもとの学問体系が異っておれば、結果としての知識をいかに数多く吸収しても、それらが生きたつながりをもつわけではないであろう。その意味で、今日行なわれている一般教育なるものが、自然・人文・社会の三系列（三分野）から必要単位数だけ選択させるというやり方をとっているということは、学問のアナーキズムと知識の切り売りを許すという意味で、教育的に無責任なものであるといえるであろう。

伊東氏はこの疑問に答え、諸学問を自己のうちで有機的に結合させるためには、「事実の世界に対する価値的見方の養成——一言にして云えば、全体の中における自己の位置を見定め、全一的な人間としての視圏をたえず保持する——⁽²⁹⁾ようにすることが必要であると述べている。そしてその方法として、選択制度に変えるに「総合コース」をとることを提唱している。彼は、総合コースを単なる該博な知識獲得の方法としてではなく、全体的な学問探究の過程として捉え、共通の問題（たとえば「現代の自然観」）に対して、様々な学問が、それぞれの角度からアプローチすることによって、その問題の全体性を浮きぼりにし、その中で、諸学問がどのように位置づけられるかを明らかにしようという。これが果して現実にかなる効果をあげうるものであるかについては後に検討することとし、このように、色々な形をとって、今回もなお主張されるところの、多くの学問が協力して一つの問題を解くとか、有機的・調和的に知識を吸収することによって、人間形成ができるという考えは、どこにその原型を見いだすことができるのであろうか。

(4)

イギリスの教養教育（紳士教育）について知ろうと思えば、必ず繙かなければならない古典“*The Idea of a University*”の著者ニューマン J. H. C. Newman は、かつて、カトリックの立場から、大学を「大いなる造物主とその御業」という関係で結ばれた「普遍的な知識」の教授によって、一生涯続く心の習性、つまり、自由 *freedom*, 公正 *equitableness*, 平静 *calmness*, 穏健 *moderation*, 英知 *wisdom* といった哲学的習性 *philosophical habit* が身につくと主張した。⁽³⁰⁾ニューマンによれば、すべての知識は一つの完全体をなして、各個別科学はその完全体の部分であり、諸々の科学は、相互に多種多様な関係と、内面的な交感作用をもっており、互いに充実しあい、矯正しあい、釣合いをとりあっている。ゆえに、専門化によって、一つの科学を、不当に優位に置くと、調和がみだれ、知的平和を破壊し、互いに他を尊重する心をなくし、協力しあわなくなる。ゆえに、もしわれわれが、知識を精神性へと作用するもの、つまり、価値的な人格形成にかかわるものとしようと思えば、分業化と専門化によるかたよりを避け、知識を調和する形において把握しなければならない。これが、かたよりのない、多様な知識の獲得によって、いわゆる豊かな教養を身につけ、それが即人間性の陶冶になるという説の根拠である。しかし、ニューマンの著作を少し注意して読めばわかるように、彼

29) 同, 110頁。

30) John Henry Cardinal Newman, *The Idea of a University*, Image Books edition, 1959.

一般教育の再検討

もまた普遍的な知識を、いわゆるディレッタントな知識の多様性の中には見ていない。逆に、この多様な知識を統一へともたすもの、感覚的に獲得された多様な知識を理性において再構成する知性そのものの育成にかかわるものと考えている。

ニューマンによれば、確かに知性は多様な知識の上に開花するが、知識の拡大は、すべて精神の拡大につながるとはいえない。そうではなくて、精神の拡大は、獲得した知識に秩序と意味づけを与えることによって、それを自己の内へと取り込むこと、いいかえれば、自己の内に価値を計る基準を確立することによって、はじめて可能になる。現象によって目をくらまされるかわりに、自己のうちにつくりだした価値体系にあてはめて、物事をそのあるべき姿において見ること、それこそが、もっとも重要なことである。反対に単なる物識りは、獲得した知識を消化せずに詰め込んでいて、そうした知識や観念の間の相互関係については、全然注意を向けない。軍国主義の時代には軍国主義思想を、敗戦によってアメリカ軍に占領されると、民主主義思想を器用に論じる人々の中には、あまりに適応力がありすぎて、そうしたことのどれも信じていない日本的ニヒリスト、あるいは無自我的性格者がいるが、それは丁度、ニューマンのたとえで言えば、世界中の海を乗りまわしている水夫のようなものである。彼らは、きのうはヨーロッパ、きょうはアジアを通りすぎる。彼らは、ポンペイの柱石も、アンデスの山系も、見ることは見る。けれども彼らは、そうしたものの背後にあるものを見通すことができない。時間的空間的広がりの中で、それらを秩序あるものとして統御する根本理念を、的確に把握することができないからである。ゆえにニューマンはいう。「多くの事柄を一度に一つの全体として観る力、あるいはそうした多くの事柄を、普遍的体系 universal system の中で、それぞれそのあるべき位置に属せしめる力、それぞれの価値を了解し、相互の依存関係を決定する力、これこそが唯一の精神の拡大 enlargement of mind である」と。⁽³¹⁾

ところで、この「普遍的体系」が、十九世紀以来の近代的学問研究の実証主義化と専門分化の中で破綻してしまっている今日、又、われわれのほとんどすべてが、ニューマンのいう紳士になるのではなく、分業化した社会において、専門的職業をもって生きていかなければならない今日、われわれは、いかなる方法において、自律的主体的な判断力と価値観をもった、民主社会に生きるよき社会人、独立した一個の人格者を育成することができるのであろうか。この問いに正面から答えることは、現在の私の力量からして、とうてい不可能である。しかし、一般教育の具体的な方法論にみられる問題点を検討することによって、その一端に触れることは、あながち不可能ではないであろう。

(5)

アメリカにおける一般教育の研究者クーパー R. M. Kooper は、一般教育としての社会科

31) Ibid. p.158.

学の教育方法を5つあげている。

クーパーのあげる第一のものは、社会科学を専攻する学生以外に社会科学の科目を選択させる方法である。これはいわゆる専門バカにならないように、幅広い教養を与えることを目的として、ほとんどの大学で広く行なわれている方法である。この方法は、特別に教養のための科目や教官の組織を用意しなくても、一般学生をその科目のある学部へ行って履習させればことたりるという便宜もあって、最も普及しやすい方法である。とりわけ日本のように、各大学が自ら一般教育運動をひき起して教養課程を設置したのではなく、むしろ従来の専門化した学問に対する強い志向性とコンプレックスをもったまま教養部を構成せざるをえなかった大学人にとって、既存の学問体系を温存したまま新しい事態に適応できるこの方法は、最も好ましいものであった。しかしクーパーもいうように、このコースはもともと専門への基礎科目として設けられたものであるので、学問の専門化による弊害をその本質において除去することができない。すなわち例えば、「経済学や政治学のコースを取る場合、学生は精々経済的又は政治的な社会現象のみを知って、重要な社会問題の本質的な複雑な関係を把握することができない」し個別の学問の体系と方法論のワクにしばられて大局的な見方ができない。「かくして皮相的な一方的な見解しか得られずして、明敏な判断に立つ円熟した見解をもつことができない」のである。そこでこの欠点を除くために第二の方法が工夫された。これは既述した総合コース Survey Course の方法である。これは、第一の方法における幅の狭さ、すなわち経済学、政治学、社会学といった、社会の現象面の違いによって分類された諸学問を、総合的視点において捉えなおすことを目指す一種の見通し学習ということができる。すなわち、あらゆる社会問題を、いくつかの原理や法則（たとえば経済においては需要供給と価格形成の理論・政治においては三権の機能と政府の関係等）に分解して、それらの関連性を考究する。この方法は、たとえば一年間の授業を経済学9週間、政治学9週間、社会学9週間というように分けながら、しかも社会科学とはなにかということが、その中で自ずから学生達に理解されるように工夫されるのが普通であるが、そうすると實際上、内容がどうしても皮相的になる上に、諸学問間の相互の連関も十分深めえない。そこでたとえば、コロンビア大学の「現代文明コース」、あるいはそれに改良を加えたお茶の水女子大学の「総合コース」のように interdisciplinary な大きなテーマ（たとえば「民主主義の諸原理」のような）を設定し、そのテーマのもとに諸学問の専攻者が相互討論をまじえながら、順番に自己の方法論を展開していくという方法がとられ

32) ラッセル・クーパー、山本敏夫訳「一般教育と社会科学」(大学基準協会『会報』第3号、昭和23年11月)

33) 同、4頁。

34) 同、5頁。

35) 扇谷尚著『アメリカの諸大学における一般教育』(IDE 教育資料第23集、1962) 2. 「コロンビア大学における一般教育」の項参照。

36) お茶の水女子大学総合コース研究会編『一般教育における総合コース』(IDE 教育資料第32集、1964)

一般教育の再検討

るようになっている。また以前は、諸科学にわたって深い造詣をもつ一人の長老教授がこのコースを担当することが計画されたが、今日ではそのような教授をみいだすことはほとんど不可能になっている。いずれにしてもこの方法は、設定されるテーマの質、ティーチング・スタッフの横の連係、学生の諸専門に対する一定以上の基礎学力の三つがそなわっていないと効果を上げることがむずかしい。しかしこの方法は、なによりも教師自身の研究の刺激になることは、お茶の水女子大の実験報告が示すとおりであり、⁽³⁷⁾ ここにおいて教師達は、かつての大学教育の理念、すなわち「研究を通じての教育」を再び実感するであろう。またそこにおいて、全体の中での自己の専門の位置を省察することができるであろう。しかし大学教師がいわゆる学者としてだけでなく、教育者としての自己をどの程度認識しているかという問題が、この単なる研究ノートの棒読みを許さない方法にはつきまとうであろう。

第三の方法は、古典による方法である。プラトンからマルクスまで、古来からの文化遺産を受けつぎ発展させていくという意味でこれらの名著が読まれ、クラスで討論される。この長所は、総合コースのように、ややもすると色々な学問のゴツタ煮としての皮相な該博さに終ることなく、著者の深遠な思想にふれることができ、しかもそれら古典には、政治・経済・社会その他あらゆる分野にわたって、一定の角度からの分析と体系的な理論が展開されていることが多いということである。

かつてシカゴ大学の総長として、自ら百の古典を選んで Great Books Curriculum を作成し、現代における古典教育の復興を企てたハッチンズ R. M. Hutchins は、西洋文明の特徴を「偉大なる会話」つまり対話の文明に求め、対話を通じての探究の精神がロゴス（理性）を生み、そこから Great Books が書き記されたと考えた。彼によると、ごく最近までこれらの書物は西洋における教育の中核であって、とりわけそれらはニューマンの主張した自由教育 liberal education に必須不可欠なものであった。しかるに最近、アメリカにおいてこの自由教育に対するためらいがおこっているという。その第一の理由は、一般大衆が政治活動に参加するようになり、彼らも高等教育を受けるようになったのであるが、特権階級にかぎられていた自由教育を、彼らが果して消化できるか？ というためらいである。トゥルーブラッド E. Trueblood も証言するように「乾物屋の仕事に継ぐ青年は、ダンテを読んで何の関係があるのか」というふうにいわれている。⁽³⁸⁾ 第二の理由は、時代が変ったのだから、自由教育などは時代遅れでほとんど役に立たないというためらいである。⁽³⁹⁾ だいたいこれらの書物の多くは、人間が奴隷や農奴を使役していた時代に書かれたものである。そういう時代遅れの書物が、この科学と産業の時代に生きているわれわれにとって、また自由な民主社会の市民であるわれわれに

37) 同10, 「総合コースの実際効果」として、「担当教官がおたがいにちがった学問の立ち場から話しあうことによって、おたがいのちがった知識で裨益しあい、それが相当にたのしい経験であった」(同, 11頁)と述べられている

38) R. M. Hutchins, *The Great Conversation; the substance of a liberal education*. 1952.

39) R. M. Elton Trueblood, *The Idea of a College*, 1959, p.96.

とって、どれだけの意味をもっているのかというのである。しかしハッチンズによれば、人間の本性と生きる目標は何か、といった不朽の問題は、時代と社会を越えて通用するのであり、今や奴隷は機械に肩がわりされ、すべての人々が自由人としてふるまわなければならない民主的な自由主義社会になったのだから、今こそ自由教育は全面的に復興されなければならないという。むろん自由人といっても、現代におけるそれは、自ら職業をもつ労働者である。しかし自由人としての「彼らは、できうるならば自分たちは何をしているか、なぜ、彼らのしていることが、そのような結果をもたらすのか、なぜ、彼らはそれをしているのか、そしてかれらの生産するもののよさを構成するものはなにかということ」⁽⁴⁰⁾について知っていなければならない。「彼らはあたえられた過程に協力して携わっている他の人々と自分たちとの関係・その過程と他の諸過程との関係・それら一切のものがからまりあって国の経済を構成するその型、経済が国や世界の社会的、道徳的、政治的な面による影響などを理解」⁽⁴¹⁾していなければならない。そのための教育が自由教育であり、その主要な手段として Great Books があるとハッチンズはいう。すなわち、それぞれの専門的職業に携わっている人々が相互に会話することが可能になるように、そうして技術の進歩と共に、産業化と専門化によって破壊された共同体 community が世界共同体として新たに形成されるように、対話の精神において生み出された Great Books はあるのであると。しかし古典への没頭は、果して複雑な現代社会に対する的確な判断力と新鮮な興味を与えるであろうか。反対に現実社会からの逃避と社会生活に対する軽侮の念を育成し、労働に対する侮蔑の意識を助長しないであろうか。

しばしば彼と対立する立場に立つかのごとく扱われるデューイ J. Dewey は、この伝統的な自由教育を現代の高等教育に適用することには批判的であった。彼は、“The School and Society”の中で次のように言っている。「いかに多くの被傭者がこんにち、かれらの操作している機械のたんなる付属物にすぎないことであろうか。⁽⁴²⁾」その原因の大部分は、労働者が学校時代に科学的に思考する訓練を受けていなかったからである。そして大衆を無知なものとして、無知なままにすておきながら、古典の知識をもつ者を、その知識をもつということにおいて大衆とは区別されるエリートとして位置づけていたのである。「学問は階級的なことがらであったのである……大衆が知的資源に近づきうる手段は、なに一つとして存在しなかった。知的資源は手写本のなかに貯蔵され隠されていた」⁽⁴³⁾。そのような状態においてこそ、古典は古典としての意味を、特権階級の人々に付与したのである。すなわちそれはいわば自己の社会的地位の高さを示す内的な「装飾」であった。その結果「学問的職業のための訓練は教養の典型、すなわち自由教育とみなされ、一方、職工、音楽家、法律家、医者、農夫、商人或いは鉄道業務員の訓練は純粹に技術的、専門的なものとみなされている。その結果は、われわれがお互いの周囲のい

40) R. M. Hutchins, *The Great Conversation; the substance of a liberal education.* p.15.

41) *Ibid.* p.15.

42) John Dewey, *The School and Society.* 1899. p.22.

43) *Ibid.* p.23.

たるところにみるところのもの——すなわち『教養ある』人々と『労働者』との区別、理論と実践との分離である⁽⁴⁴⁾。ゆえにもしもわれわれが、真に民主主義の社会を望み、民主的な教育を子供達に受けさせたいと望むなら。生産的活動と職業教育を奴隸的で卑しいもの、人間の精神を卑俗にするものとして教養教育と分離し、職業教育を指導し統御するものとして教養教育をその上にかぶせるのではなく、逆に職業教育の中で教養教育が方向づけられ、統合されるように教養教育を位置づけなければならない。それは、一部の人々が主張するように、生産的活動を、それが実際に役立つからという卑俗な理由で、学校の中にもち込むことを意味するのではない。その生産的活動が、やがて科学的探究心をおこさせ、歴史的興味をもたせ、社会的意義を認識させるような方向にまで高めるように配慮するカリキュラムを組むことにおいて、職業教育は単なる職業教育のワクを越えて、真の人間教育になるのである。将来職業をもって生きるすべての人々が受けるべき教育は、その意味で liberal ではなく労働をする一般社会人に必要な教育、つまり general な教育、general education でなければならないのである。General education のめざす教養とは、ゆえにデューイによれば「想像力が、適応性において、範囲において、共感の度合において成長して、ついに個々人のいとなむ生活が自然の生活と社会の生活によって満たされるにいたるような、そのような想像力の成長のことをいうのである」⁽⁴⁵⁾。

職業教育を、「生活の資を得るための準備」と考え、食わんがために学ぶことは、知らんがために学ぶことより下等であるという抜きがたい階級的偏見によって基礎づけられた反職業教育としての自由教育は、今日余暇の活用ということにおいて現代社会に生き残ろうとしている。確かに、市民講座や各種学校において、文学や英会話等の「教養」を身につけることは悪いことではない。しかし、労働者が労働の中に喜びをみることができず、職業人が職業の外に満足を見い出さなければならないというレジャー、ブームの状態こそ、ある意味では最も不幸な状態、マルクスのいう労働者の自己疎外という状態ではないであろうか。ゆえに真の理想社会における教育は、余暇のための教育というよりも、労働のための教育でなければならないであろう。そしてその労働の概念を、狭い目先の有用性においてではなく、人間が広く環境に働きかけ、主体が環境との相互作用の中で、一定の価値を取得する働きであると考えたら、将来労働者となる学生達に、彼らの直面しなければならない労働の対象たる現代の自然と社会と人間をめぐる諸問題やそれを改善する種々の方法を理解させるための諸理論を学習させることこそ、すぐれた教養教育であるといえるだろう。そのような教育は、未来の労働者が自己の運命に盲目的に服従することなく、自然的社会的個人的諸条件を、主体的に変革する力を育てるであろう。クーパーがあげる第4の一般教育の方法は、そのような教育を目ざしている。すなわちそれは、「現代の問題」を中心として、それを個人の生き方とのかかわりの中で深く認識させようとする方法である。たとえば現代社会における婦人の役割と使命について、あるいは

44) Ibid. p.25.

45) Ibid. p.56.

インフレーションの原因とその対策について、学生は種々の資料を集め、色々な角度から検討し、最も正しいと思われる結論を自分で導き出す一種の問題解決学習である。この際教師は、問題の提起者であり、質問者であり、批判者であり、種々な資料と情報の提供者である。この方法では、はじめ指導されることに慣らされた学生達は、とまどい、不平をこぼすが、やがてひとりで徹底的にものを考えぬく力をもつようになる。今日のように多様な情報が乱れ飛び、人々がその中で自らの態度と考えを主体的に決断していかなければならない時代では、このような教育方法は大きな意味をもつものといえるだろう。

ところで、この教育の目的は、単に多様な情報を適当にさばいて世渡り上手になるためではなく、いや応なしに彼の上にのしかかってくる困難な諸問題を前にして、この環境に働きかけ、この環境を変革しながら自己をつくりかえていくという困難な弁証法を主体的に担っていく人間をつくることにあるが、そのためには、ただ単に「現代の問題」を取り上げるだけでなく、これを歴史的な見通しのもとにおいて考察する力をつけなければならないであろう。

クーパーのあげる第5の方法は、思想史や社会を通して歴史的認識を養う方法である。このコースでは、特に人間が社会的な諸機構を完成しようとしてどういう努力をしてきたかが考察される。ここでは学生達は、何年にどんな事件がおこって、どんな支配者がでたかというようなことよりも、その時代を支配した世界観、自然観、人生観は何であり、どういう原理において具体的な諸問題が処理されたかを、直接的な資料に基づいて考察する。そこではまた、フランス革命一つをとりあげても、これをマルクス主義の立場からみるか、あるいはトクビルの見方をするか、それともパレートのような歴史観によるかという史観の問題がたえず学生を価値的に刺激し、彼の判断力の練り上げを要求する。

以上、いずれにしても、教養教育の問題は、一方において学問の実証主義化と専門分化の中で見失われようとしている統一理念とそれに伴っていた価値観の教育の消滅に対して、新たな批判と問題提起を企てながら、他方において階級的差別の反映としての自由教育と職業教育の分裂を、統一的に把握することによって民主社会における良き市民の育成をめざす一般教育の確立を志向している。戦後の教育改革において、新制大学に一般教育が導入された時、この困難ではあるが意義深い課題がわれわれ大学人に課せられたのであるが、果してどれだけの人々がこの課題に自覚的に取り組んだことであろうか。そして現在、この課程をいったいどのように取り扱おうとするつもりなのであるか。