

教 養 論

教養の系譜

—共通教育の展開に向けて—

佐藤 洋一

要旨

教養教育を困難にしている要因の一つとして、教養の概念が多義的に、あるいは恣意的に使われているということがあげられる。教養は古代ギリシャのパイディア（全一的知）に起源をもち、その教養の理念こそ教養教育の核心である。中世末期のヨーロッパ、近代のドイツ、及び日本の教養・教養教育を振り返り、さらに、現在直面している諸課題を踏まえ、現代のパイディア〔全一的知〕は如何にあるべきかを探る。

はじめに

共通科目のカリキュラム改訂等の準備を終え（1）、2000年4月、新しい共通科目教育がスタートした。この新しい教育の是非については、授業実践に係わる点検を待つ他はない。改善を目的とするその点検の一端を担うため、共通科目委員会は、各々の授業の最終段階で、調査（担当教員、受講生対象の「授業改善のための調査」等）を継続的に行うこととした。なお、2000年度前期の調査結果については、別稿を参照されたい。

授業実践は掲げた理念や目標に基づいて行われる。その理念や目標は完全に不変なものでもなく、常に問い直されなくてはならない。実践と理念とを相互に照らし合わせながら、両者の改善を図らなければならないということは、大学教育においても例外ではない。教養教育は大学教育の重要な柱となっているにも拘わらず、この半世紀を振り返ると、その建て前と実際の乖離が甚だしく、教養を蔑視する風潮さえみられ、残念ながら教養教育は成功してるとは言えない。

本稿は、今後の議論の素材になればという思い

から、急遽まとめた教養教育の理念に関する小論である。ここに言う教養教育とは、本学のカリキュラムにある教養科目を含む共通科目（2）の教育である。しかし、共通科目の教育は専攻科目（専門教育）と有機的に関連づけられるべきだし、専攻科目にも教養の核心が含まれる。したがって、教養教育は大学教育全体に及ぶものである。しかし、通俗語と区別がつかない教養の概念自体を吟味することを抜きに、教養教育の本質を語れまい。

1. 教養と知識の関係

「教養というものは人から教えられるものではなく、自ら身につけていくもの」あるいは、「教育とは常に教えている内容以上のことがらを教えているものであって、この付加された部分こそ教養で、それは教えられた内容をすっかり忘れてしまった後にも、なお依然として保持されているもの」といった意見にしばしば出会う。確かに、教師による教育は本質的には自ら学ぶ力を得るための援助行為である。しかし、「教養とは、結局、

学ぶ者（学生）次第だ」ということでは疑問が残る。そもそも、教養とは一体何かという問題である。とりわけ、教養とは知識のことなのか、そうでないのか。最初に、教養と知識の関係を探ってみたい。

フランスの教育者アランは、教養と知識との違いをはっきりさせる特徴とは何かという視点から、次のように述べる。

実用のためなら、事実について、その証拠に十分通じていなくてもたくさんの知識を得ることができるし、詳しい知識を得ることができる。たとえば化学者が、しかしかの条件において二つの物体が化合すればどんな結果になるかを予告できるなら、彼には大変な知識があるということも考えられる。しかし、この点において彼に教養があるということにはなるまい。彼に教養があると言えるには、自分の知っている事実を自分でどれだけ発見したか、あるいは少なくとも再発見したかによるだろう。(3)

斯くして、アランは「自分で本当に疑い、本当に探求し、判断力を鍛えることこそが教養である」と断じる。しかし、誤解が生じないように念を押す。「深い知識のある専門家、すなわち、技術者、弁護士、天文学者、化学者はいくらでもいる。彼らは自分の独房から一歩外へ出て考えると、たちまちたわごとを言い始める」(4)。要するに、専門家であれば誰でも皆教養を持っているわけではないのだ、と。アランの主張は1910年頃のものである。もう一人、1936年、戸坂潤が教養と知識の関係を論じたものをみてみよう。

だが沢山の知識を持っていながら一向纏りのない人間もいるのであり、逆に知識の数は特に豊富でなくても、一つ一つの知識が生かされているために見識か識見の高邁な人間も少なくない。知識の欠乏は人間を低くするものだが、そうかと云って単に知識

の多いことだけで人間の眼は高くならぬ。問題は知識の分量ではなくて知識の質であり、而も良質な知識材料を質的にすぐれた仕方^で物にすることが初めて人間を高邁にするものだろう。この要求^をはずれば、人間は知識を有てば有つ程益々馬鹿として発達させするのである。馬鹿というものは決して何物かの欠乏のことではなく却って育ち行く或る生きた組織なのだ。(5)

以上のように、教養のために必要な知識のコンビネーションの如何、教育における必要な知識のセットの如何が問題であるとしている。戸坂潤は、まず無教養の特色を指摘する。教養の欠乏の徴候とは「関心や興味の範囲の狭小」であり、それは「関心の体系が貧弱であるか歪んでいるか、それとも全くシステムの態をなしていないか」だからだと指摘する。教養の実質とは何か。「意欲のシステムがチャンと出来上がって育ちつつあること」とした上で、さらに続ける。

もしこの人間が関心の組織的發展力をもっているなら、当然現れるに相違ない健全な連想力によって、関心と関心との間の関係が追求されるに違いないから、関心体系の振幅は自然と肥りながら拡大して行く筈だ。そうすれば未知のものに就いても、夫々の体系に相応しい見当づけが行われるに相違ないのである。この見当づけの探照燈の下に照らされ出された新しいものは、新しい関心対象に値するものとして、初めて発見されることになるわけだ。情意上の見当づけ・見透かし・予見・先見)というものが、新しい意欲を動機するのである。夫が新鮮な関心・意欲というものだ。…今この教養を便宜上一つの心理的能力と考えると、感覚の良さというものになる。感覚は意欲の体系の夫々の断層だ。吾々は断層を見て或る程度まで教養という地殻を推定することが出来る。感覚はただの生まれつきの素質とは考えられない、正に教養されるものだ。それには知識の基本

的な訓練が、最も大切な条件であることを、声を大きくして主張しなければならぬ。知識の基本的訓練は教養にとって全く宿命的なものだ。だがそれにも拘わらず之は教養の条件であって教養そのものではない。丁度感覚が知識そのものではないのと同じに。

(5)

以上、二人の主張から、教養イコール知識ではないこと、教養は知識の学び方にエッセンスがあり、英知の獲得（関心と意欲のシステムを創り、連想力を持ち、自ら発見するなど）に関わっている、ということを確認できよう。我々にとっての課題は、各々の授業において、教養のどのような側面を、どのような知識を通して、どのような方法で可能となるのかを教師間（個々の大学に閉じる必然性はない）で、検討と実践を繰り返していくことであろう。

2. 教養概念の系譜

次に、教養そのものを明らかにするため、また、どのような難問に遭遇してきたのかを探るため、教養または教養教育の歴史に移ろう。

2.1 教養（パイディアー）の誕生

教養は、民族・国家等に対応し各々固有の内容を持ち、かつ歴史的に変遷してきた。古代中国の知恵も、いにしえより教養の機能を果たしている。しかし、教養の理念と内容について、深く思索したのは古代ギリシャ人である（6、7）。

プラトンは教育を、テクネー（専門的技術）職業的な技術のための教育と、パイディアー（paideia, 教養）素人としての自由人のための「一般」「普遍」教育とに、すなわち「専門教育」と「教養教育」とに区分している。真のパイディアーとは、世界がいかにあるべきかという「知」と、人間（自分）がいかに生き行為すべきかとの「知」

とが切り離されず一体的に働くよう、「言葉」（logos）にかなった「全一的知」の追求である。ここで、パイディアーの教育は「徳」（知恵・思慮・節度・勇気・正義）を目指した人格形成で、完全な市民（公人）の育成としても理解されていたことは注目すべきことである。この「知」は「無知の無知を除く」という知らないのに知っていると思いついでいることの論駁・吟味と一体に働くことにより、絶えざる探究の行為を意味する（7、8）。

なお、プラトンの観想＝理論の追求は人間の実践的価値が含まれた「全一的知」であった。しかし、アリストテレスの段階で、究極的に支配しているのは神〔最高価値〕という前提があるが、世界・自然の「事実」に関する知識と、人間の生き方の「価値」に関する知恵とに分離・分裂させ、「知識それ自体のための知識の追求」という異質の見解に転化していく（6）。

2.2 教養の再発見

中世末期のヨーロッパ、一つの時代が凋落し、さまざまな身分や集団の区別を無意味なものへと向かう（9）。封建制度が崩れ、新たな職業選択の可能性が開かれた。歴史上はじめて、「如何に生きるか」という問が実質的な意味を持った。かくして、職人的機能と結びついた都市が飛躍的に発展を遂げ、12世紀、ここに、知識人という職人が、誕生する。折しも、この時代古代ギリシャの文化に遭遇する。彼ら知識人は古代ギリシャのパイディアー（humanitas、キケロのラテン語訳）を追い求め、教養の中味であり、間もなく創設される大学（Universitas、組合・ギルド）の教育で重要な位置を占めるリベラル・アーツ（artes liberales）として継承・発展させる。「人間の流論の地は無知であり、祖国は知である。宿营地と同じ数のリベラル・アーツによって、人は祖国に到達する」という句を展開する程「知」への渴望は

強烈であった。

リベラルとは、踏み馴らされた道や、気まぐれな先入観から、自己を解放する自由心を意味する。アーツは、人間の機能の遂行に関係している技能で、事物を美的に創造する芸術的技能、事物を操作する実用的技能、精神全体の自己完成を目指す知的技能を指している(10)。ユマニスム(人間を自然学・哲学・神学の中心に据えている)のホノリウスは、文法、修辞学、弁証論、算術、音楽、幾何、天文学の七芸以外に自然学、技芸(加工・彫刻など手を使用する)、倫理学、政治学をあげている(9)。

阿部謹也は、このヨーロッパ中世末期において「如何に生きるか」という問に直面したことこそが、現代に通じる教養の始まりであるとし、教養の概念を、次のように定義する(11)。

自分が社会の中でどのような位置にあり、社会のために何ができるかを知っている状態、あるいはそれを知ろうと努力している状態を教養があるということである。

教養があるということは「世間」の中で「世間」を変えてゆく位置にたち、何らかの制度や権威によることなく、自らの生き方を通じて周囲の人に自然に働きかけてゆくことのできる人のことをいう。

後段では、前段の社会という言葉が、生活の場や人間の関係の及ぶ範囲という意味合いを持つ「世間」に置き換えられることによって、教養が日々の生活の本質に関わることだということが、一層明確にされている。さらに、「個人が自己の完成を期する」というだけの定義では教養概念の一部分を語っているにすぎないことも理解できよう。何故なら、「『世間』の中で個人一人の完成はあり得ない。個人は学を修め社会の中での自己の位置を知り、その上で『世間』の中で自分の役割を持たなければならない」からである(11)。教

養は、世界〔自分自身と社会、自然〕を解釈するものにとどまらず、その世界を変革するものでもある(12)。

ところで、パイディアーを求めたのは、古代ギリシャ人と同様、知識人など新しく誕生した市民であった。当初、極めて例外的存在にすぎなかった市民は、その後、市民革命等を経て現在の市民概念としての市民、国民権者へと連なる。すなわち、現代に通じる教養の始まりは、市民的教養の始まりであった、ということである。

2.3 近代ドイツの教養

「啓蒙とは未成年状態から出ること」、啓蒙主義時代は、新たに「人間」が見直された。ここに、教養は新たな段階を迎える。大学も新しい時代に入る。哲学が権威的神学から分離し、人間の理性と近代科学に基礎づけられるようになり、次第に学芸の教授団が神学教授団の下僕的地位から大学の支配的教授団へと高まって、哲学部ないし文学部が独立する。特に18~19世紀のドイツでは、自由主義的雰囲気の中で学問の教養主義的性格を重視したので、大学の専門教育は、現実の職業分野から相対的に独立した学問の獲得を目指すものとなった。明治期以降、日本に大きな影響を与えるドイツの教養について、藤田正勝の解説を要約的に紹介する(13)。

ドイツ語の *Bildung* は陶冶・教養と訳されているが、形成あるいは教育とされることもある。陶冶の方が人間の精神的発展・形成の過程的な面に注目した訳であるに対し、教養の方は、その成果に注目した訳である。新人文主義においては、陶冶・教養は、人間がそのゆえにまさに人間であるところのもの(ルネッサンスの人文主義概念を受け継いでヘルダーはそれを人間性と呼ぶ)を自分のものにすることを意味した。ヘルダーによれば、人間はさしあたって素地として与えられているにすぎない(人間性)を現

実のものとするために自己をそれに向けて形成しなければならぬ。「人間性の形成 (Bildung)」を通してはじめて人間は真の人間になるのである。フンボルトはこの人間性の形成が、人間の諸力の全体的な、そして調和した発展、つまり道徳的、知的、あるいは芸術的な面を含めた人間のあらゆる力の釣り合いのとれた発展を通して可能になることを主張する。

19世紀初頭、新しいドイツの大学では、フンボルトの理念〔大学構想の三つの柱：研究と教授の自由、研究と教育の統一、職業教育に対する人間形成の優先〕に基いた哲学部が大学の頂点に立つようになり、総合大学が中心となって「人間形成」を行う傾向が見い出される。しかし、近代ドイツの大学は、近代合理主義や産業革命の進展の中で、学問領域を細分させ、その内容の水準を向上させることによって世界の学術の中心になり(14)、むしろ、フンボルトの哲学的大学構想を否定した上に成り立った(15)。

H・G・ガダマー（哲学者）はハイデルベルク大学創立六百年記念（1987年）の講演において、次のような指摘をする。

フンボルトの理念に基く大学形態の影響力は、長い間市民のエリートのための大学に向けられていた。このようなエリートのための機関は、非常に優秀な、世間全体から認められ、しばしば規範とされるような創造物であったことは認めるべきだろうが、しかし、私たちの文明の進歩の掟は向上を続ける学問上の特別な業績によって低下しつつある教養の代償を払うことになったことも忘れてはならない。ましてや、「アカデミックな世界」の場所が社会全体の中で疑わしいものになってしまったことは十分に認識しておかなければならない。… (16)。

ここで問題にされていることは何か。ファシズムの思想の台頭を大勢として容認または賛成し、

世界大戦に至り、かつてない規模の暴力と破壊を招いたということである。少数の「文化エリート」（ギムナジウム→大学のコース）と多数の「非教養大衆」という社会の構図を容認し、学問の専門化・細分化だけを進めた重大な帰結である(17)。ここに、Bildungは完全なるパイディアー〔全一的知〕なのか、しかも、エリートだけがパイディアーを持つべきなのかという、根本的問題が突きつけられた。オルテガは「文化エリート」人こそが、「大衆人」であり近代の野蛮人であると厳しく批判した(18)。時代は、市民（市民概念としての社会構成員）のための、しかも、新たな「全一的知」としてのパイディアーへの革新を要請した。

2.4 日本における教養の導入と展開

教養という日本語そのものは古く8世紀中国から日本に取り入れられたものの、ほとんど使用されないまま明治維新を迎えたといわれる。明治初期以後、教養は「教化・教育・育成」という意味で用いられ、大正中期になって、明治期の「修養」という言葉に代り、人間形成の新しい理念の意味が付与され、次第に「教育」の意味を圧倒し、1930年代に完成する(19)。

さて、教養に先行する修養とは何か。筒井清忠によれば、修養的観念は江戸時代すでに萌芽としてあったが、広く受け入れられるようになったのは明治30（1897）～40（1907）年代の時期としている(20)。そのようになる背景は、明治国家の体制整備が進み、「立身出世」が狭められ、さらに日清・日露戦争後のため、青年の関心が「天下国家」から個人的問題に移行し始めたことである、と筒井清忠は指摘する(20)。そうした閉塞・停滞・社会的に無秩序的な状況に対応するため、人格（至上）的内容の「修養主義」が形成されたわけである。1909年の代表的修養論に、修養の意味を英語の culture、ドイツ語 Bildung という

説明があり、既に修養は教養と同義で使用されていたと推定できる。しかも、エリート文化の中核となる教養主義と大衆文化の中核となる修養主義とが、明治後期に修養主義として同時に同じもの（例えば、「努力」「習得」による人格の完成に高い価値）として成立している。

なお、渡部かよ子は、修養概念の特徴は人間形成に一定の「型」(スタイル)を持つ点で教養と区別されてきたと見る。具体的には、儒教・仏教・武士道など伝統文化の継承にみられるように、師を敬い、師が範と示す「型」である。修養主義はこうした「日本精神」論も「新教育」にも通じ、適応力を発揮していく可能性を持っていた。しかし、狭い道徳的規範や封建性・保守性をもつ修養よりも教養主義の斬新的な社会変革への志向に積極的な評価が下され、学歴エリート文化として、大衆に対し差異化機能をも果たしていく。

1910年代、大正期におけるデモクラシー運動の高揚は、文学や哲学の面において理想主義・人格主義・教養主義・文化主義などの新しい潮流の台頭をもたらし、これらの新しい思潮は大正教養主義を形成した。ケーベルと夏目漱石というすぐれた教師に恵まれたが、結局、教養派（小宮豊隆、鈴木三重吉、阿部次郎、和辻哲郎ら）の独力の読書によって自己形成する以外はなかった。

渡辺かよ子は、大正期に次ぐ教養論の興隆は1930年代とみる。日本経済は大恐慌、1931年に「満州事変」があり、侵略戦争というさらなる国家危機（アジアの危機）の時代である。河合栄治郎の教養主義と彼が編集した「学生叢書」が起点となり、次世代を担う学生に希望を託し、「個人・国民の教養がいかにあるべきか」が論じられた。天皇制ファシズム・国家主義という唯一の公認思想と、加えて治安維持法という反人間的弾圧法そのもの（21）により、教養は厳しい規制を受けた。当時の教養は、少なからず現在に教訓を残していると思われる。まず、教養の言葉自体が二分され

ているが、その使われ方からみてみよう（19）。

教養には基本的に異なる意味が二つあり、その使用のされ方が人間観（日本民族だけか、平等か）や人間形成観（上からの教化か、自己形成か）が反映されていた。教養の意味は、（a）教化・教育・育成と、（b）今日の意味での教養（理想的人格に向けての自己形成など）であった。（a）の使用例は「庶民の教養」「国民精神教養」「現実性の教養」「信念教養」。庶民や青年など社会構成員の特定部分のみを対象にした限定された内容。上位者が下位者への命令伝達の訓話である。一方、（b）の場合は、中心的対象は男子エリート学生など特定の社会構成員であるが、その議論は性別・階層・職業の違いを越える普遍的な人間に及んでいる。「国民と教養」「青年と教養」「教育と教養」「教養と科学」といった例に見られるように、教養論を、人類の一構成員として、一人の人間の視点から対等な人間としての他者に語りかけている。（a）の「教養」の立場の人間形成観では、人間の個性や尊厳の尊重は見られない。一方的に特定の社会的目的の達成（国家主義の貫徹、国家への絶対的忠誠など）や態度形成、生活習慣、信念、精神の育成が強調され、知識が疎んじられる傾向がみれる。対して、（b）における教養論の中心課題は、知識と人間の関係にあった。まさに教養の定義に集約されている。

国家危機の時代における教養（上記（b））はいかにあるべきか。当時の教養の定義は次の二つに大別される。（a）自己形成過程に於ける作用や働きかけ（人格の完成を目指す不断の形成作用など）、（b）自己形成の成果として想定された理想的な人格やその資質（知性、芸術鑑賞能力、倫理的卓越性、人間性など）。しかし、（c）功利性を抹殺した遊び心・人間の幸福と一致する知識・生活を愛すること等とも定義され、未だ教養の体系が十分確立するに至らず、「無教養の時代」とさえ断言された（谷川徹三、1936年）。

アメリカ合衆国においても、国家意識の時代での望ましい人間形成の議論の一環として、教養教育の思想が論じられたが、渡辺かよ子はアメリカ合衆国の場合と比較して、戦前での日本の問題点を次のように分析する。

日本の教養論者は必ずしも高等教育（大学、旧制高校、大学予科、高等師範学校、師範学校）に職を持つ者ではないが、アメリカ合衆国の教養教育思想の論者はほとんど大学教授（とりわけ実際に授業に携わっている教員）であったこと。日本の場合は、正規の教科書やカリキュラムの提示ではなく、知識人による後輩（高等教育期間に在籍する男子エリート学生）への学生叢書等を通して学外からの指導・援助であった。それを可能にさせたのは、教養に必要な閑暇が旧制高校生に保障されていたことであろう。一方、アメリカ合衆国の場合は、学校教育の制度がドイツや日本の場合と異なり、大学入学以前の教育状況をも踏まえながら、教養教育（普通教育、共通教育）が大学のカリキュラムとして検討され、しかも実施されていた。

以上のように、日本の教養教育は主として学外から支えられたもの（自学）で、終戦時、教養教育を直ちに担当できる大学教員はほとんどいなかったという事情も理解できよう。しかし、戦時下に形成された教養教育が戦後民主主義の時代に、学歴エリート文化として、通用し続けたことは注目すべきである。

さて、明治期から働いていた教養主義の原動力は尽きることがないのであろうか。筒井清忠は、リンガーと同様な視点に立って、次のように述べている。「農業社会から成熟した大衆社会へ至る過渡期に教養主義が強い力を持つことができた」（22）。確かに指摘通り、戦後農業社会を崩しながら高度経済成長が推進されて、1960年代後半、大学が急速に大衆化し、大学紛争を経、エリート教養に依存した教養教育（学生の読書を含む）は急

速に衰退する。

2.5 戦後の「一般教育」の導入と展開

—「教養教育」の導入・展開期—

戦後、大学はそれまでのドイツ型からアメリカ型へと大きな転換が図られた。市民育成のための「一般教育」（以下、この小論で使用している教養教育と同義とする）の導入は、新制大学（1949年）の理念を実現するための中心的な改革であった。占領軍の「一般教育論」に対し、上原専禄（当時、東京商科大学学長）はいち早く立論を発表した（1948.8）。「戦前・戦中の大学は学問研究の府であると揚言しつつ学術研究そのものを怠り、実際には職業人の育成にしかすぎなかった」という大学人の意識を批判し、さらに旧制高等学校・中学校での旧「一般教育」に対しては、「人文や自然に関する伝習的知識を単なる知識として学生達の頭脳の一隅に注入するに過ぎなかった」という反省に立って、「一般教育」の導入の意義を次のように主張した（23）。

一般教育が単に知識の附与を目的とするものでもなければ、専門学業の予備的操作を意味するものでもなく、広く深くゆたかに鋭く、観察し思考し生きる態度と性能とを個々学生毎に築き上げる点に一般教育の目標が存し、特にかような教育によって在来の日本人に固有の卑小・低俗・固陋の性格を一変せしめようとする場合には、大学においても教授法の問題が真剣にとり上げられねばならぬであろう。…何れにしても教授法の問題を軽視する限り、大学における一般教育の成果は挙がらないであろう。そして一般教育の成果が挙がらぬ限り、専門教育に対してもまた多くの期待を寄せがたいであろう。

「一般教育」は、科学技術の発展と民主主義社会の発展に支えられた概念であり、その設置のねらいは、憲法と教育基本法に基づいた新し

い大学づくりを目指したものであった。日本においても、民主主義の発展は教養を備えた良識ある市民の形成を要請し、科学技術の発展と中等・高等教育の大衆化は、多様な産業分野の職業教育に対応した一般性のある教養（パイディア（全一的知））の必要を生み出したと言えよう。

寺崎昌男は、1947年新制大学の発足時から1960年代末までを「教養教育」の導入・展開期としている（24、25）。1960年初頭には、「一般教育」の意義が次のように確認されるに至った。「すべての学生に対し、その専門の如何にかかわらず、人生と学問体系における自分の正しい位置を理解させるとともに、将来彼らが社会人として行動するときに必要なと考えられる教養を与えること…。それは特定の知識・技能を意味するのではなく、人生と学問体系との関連において、深く専門を理解し把握するための、また複雑な社会の中において適正な批判力と判断力をもって行動するための、知性・知恵ともいべきものである」（国大協「大学における一般教育について」、1962年）。こうした認識にたつて、1960年代は多くの総合大学で教養学部等の設置がなされて行く。新しい胎動も始まった。遡って1956年、お茶の水女子大学において蠣山政道学長を指導者とする「総合科目」の実践の出現である。

一方、大学をとりまく社会（とくに政界、財界）と大学内部に「一般教育」の実現を困難にするさまざまな要因が未解決のまま残され、その後「一般教育」の制度の縮小や教養理念の混乱をもたらすことになる。まず、大学設置基準改訂（1950年）から問題が露呈された。それまでの「一般教養科目」と呼ばれていた科目群名称が「一般教育科目」に変更され、さらに「外国語科目」がその科目群から外され、しかも、両者ともその理由は示されなかった。日本の「一般教育」は、ハーバード・モデル（1940年代にハーバード大学コナント学長が提案・実行）を専一的に移植されたものだが、

アメリカ合衆国における「一般教育」(general education の邦訳)の意味は「(高等)普通教育」である（26）。一般教育の定義が普通教育と同じなのか異なるのか、教養概念（その内容は広く合意形成されていなかった）との関係も不明確であった。したがって、教養教育を正面に掲げながら、実際のカリキュラムは例えば普通教育（専門教育に直結しない基礎教育）という、理念と実態の乖離をおこしていく要因を作り出した（27）。さらに、発足後10年に満たずに一般教育科目36単位中8単位まで代替可能な「基礎教育科目」が導入され、編成原理が大きく修正され、「一般教育」をめぐって大学内に対立と混乱を招いた。

一「教養教育」の理論的確認・実践興隆一

1970年代から1990年代までが「教養教育」の理論的確認・実践興隆の時期である（24）。先の「教養教育」の導入・展開期との時期的境は教養学部等が主な舞台となった「大学紛争」である。高度経済成長政策により、高校・大学進学率が増大するなど日本社会が大きく変化した時期と重なる。大学の研究と教育が問われ、大学改革が必要だという認識が広がったと言えよう。1950年代からの「総合科目」の実践が1970年の大学設置基準改正で正式に認定され、その直後全国の大学に急速に広まった（本学の場合1987年開設）。また、教養部の新しい改組として広島大学の総合科学部の設置（1974年）も注目すべきである。

しかし、「教養教育」全体としての抜本的改革は遅々として進まなかった。1970年代は学生文化における教養主義の影響がほぼ消滅した時期でもある。高等教育が大衆化し必然的にエリート性を失った。代って、大衆文化・大衆消費社会の中でエンタテインメントに移行し、教養主義に基く「人生・世界観」は嘲笑の対象とさえなる（20）。古い教養に代る新しい教養がまだ成長する以前で、「無教養の時代」の傾向を強めた。その「無教養

の時代」をもたらした背景として、教養の理念が社会や科学の進歩を目指す専門教育によって圧倒されていたことが上げられよう。さらに、その根本には、学術研究の推進スタイルがあった。例えば、1970年加藤周一と久野収は当時の学問について、次のような対談をしている。

久野「…学問全体を外側から方向づけているのは、学問技術説、学問生産力論だと思う。…分業の全編成が見透かせない(丸山表現で「タコツボ」)…」
加藤「…60年代からは学者の専門化が進んできて、そのため知識の増大ということは一方にあるわけですが、他方では社会の学者に要求することが技術的な協力であって、社会全体の方角についての再検討ということではなくなってきた。社会は「目的」について問うのではなくて与えられた目的を達成するための「手段」について問うようになった。学者のほうも、また、極度に専門化が進んだために、たとえ問いかけても、社会全体の目的が何であるか、到底答えられない状況が出てきたといえるでしょう。学者の技術化、分業現象の極端な発展、その両方から見て、学問全体が社会にとってどういう意味があるのか、学問がみずから検討するということではなくて、社会が学問を利用するといえますか、生産力の一部と久野さんがおっしゃった意味で、現在の社会体制に組みこまれてゆく。そういう過程が目下急速に進んでいるということでしょう。」

久野「…学問が学問のための学問でなければならないとしても、社会のための学問、人間のための学問は、存在の理由、権利があるのかなのか、…社会全体の方向づけを学問に求める社会の側からの要求が後退すればするだけ、こんどは学問の内側で、一方では学問のための学問をあくまで擁護しながら、他方において、その学問をも一部分として含む現実の社会において、現在どういう位置を占めさせられているのか、望ましい位置の占め方はどういうものであるのか、という問いとして、たえず自覚化され

ていなければならないと思うのです。…ですから学問のための学問という場合の主観や方法や知識の自律とは何か、学問のための学問が自明の前提になった場合、学問と政治や社会との関係を整序する学者の責任とか、学者の組織とかについて、もっと議論をほりさげる必要があるように思います。…」(28)

ここに、パイディアー〔全一的知〕に反する学問の専門化・細分化のみが一方向的に推進されていたことが論じられている。ヨーロッパにおいて、20世紀前半に、明白となった「新しい野蛮人」の「専門主義の野蛮性」をオルテガが鋭く批判しなければならなかったことと同じ状況が(18)、日本において20世紀後半一層深刻に進行していたのである(29)。

—「教養教育」の変動・再編成期—

1991年、大学審議会の答申に基き大学設置基準の「大綱化」が行われ、大学の授業科目に関する制度上の区分が廃止された。これより現在までを「教養教育」の変動・再編成期と区分する(24)。この「大綱化」に18歳人口の減少の問題も重なり、「生き残り」を賭けた「大学改革」がかつてない規模で進められた。「大綱化」という「規制緩和」により、教養部解体、教養教育の縮小、教育責任母体の曖昧化など、教養不用の傾向が顕著に示された。

しかし、この「混乱」は古い教養の終焉を表わしたのであって、新しい21世紀にふさわしい新しい教養の創造の時代の前夜だったと言えよう。その後サリン事件(1995年)を始め、反社会的事件が政治・経済・教育などあらゆる分野で続出し、改めて教養教育の意義が論じられるようになった(30)。実は、単に倫理的な面だけが問題なのではないことが、20世紀の終わりは誰にでも明白となったのではなかろうか。すなわち、混沌として行き詰まっている日本の社会自体が新しい現代的な

教養を要請しているのである。絶望を語るためではなく、希望を創造するために。

さて、この設置基準の改訂において、「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、幅広く深い教養及び総合的判断力を培い、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」(第19条2)と、初めて教養教育(「一般教育」)にかかわる理念・目標が明文化された。確かに、旧大学設置基準ではその理念には全くふれていなかった〔第20条に「大学は、一般教育科目に関する授業科目を人文、社会及び自然の3分野にわたって開設するものとする。2：前項の授業科目は、1の学問分野に関するもの又は特定の主題を教授するため2以上の学問分野の内容を総合したものとする」〕。

大学教育に、「学問の総合性、認識の総合性からあらゆるレベルで総合的でなければ力にならない」という必須の側面があるとすれば、教養教育と専門教育の単純な二元論ではなく、この教養教育の精神は専門教育をも貫き、両者は力点の置き方が質的・量的に相違しているにすぎない。

2.6 まとめ—21世紀の教養とは何であるべきか

中世に出發した大学は、その後数百年の間に生起する宗教改革、市民革命、科学革命、産業革命という試練を通して、大きな変貌を遂げる。特に、この150年、科学諸分野が哲学から独立・発展し、特定の対象・特定の概念や方法を持った一つひとつディシプリン (discipline) として専門分化し、現在の大学の研究・教育体制はこの専門分化の構造の上に成立している。

この強固な専門分化の構造を前提にする限り、「教養教育」の学問内容は不明確にならざるを得ない。しかし、あらゆる実践との関連を全面的に排除した没価値的観想 (アリストテレス的「知識それ自体のための知識の追求」)は、決して建て前通りではなくなった (31)。科学はむしろ、対象

を操作し改変するための操作知 (実験科学) の性格をあらわにし、一つの実践にほかならない技術と合体し、科学技術として実践的・価値的・倫理的に強烈なインパクトを与えているからである。

20世紀の科学は、生産体系〔技術〕との一体化〔科学技術〕が急速に進み、社会、産業や軍事に直結した。認識行為と現実世界の変革が一体化し、「知識それ自体のための知識の追求」が破綻し、専門化・細分化・分業化の必然的な流れは倫理的に重大な問題を生み、社会的責任が顕在化する。科学の研究がついに、平和・環境・社会・人権等の問題と切り離せなくなった(「ラッセル—アインシュタイン宣言」(1955)、「ユネスコ高等教育世界宣言」(1998)等)。

現在求められている学術の特徴は、例えば、a natural science の研究が natural sciences の分野内だけではなく humanities, social sciences, arts の分野にまたがるという、広大さにある。が、倫理性を欠いた無制限な知識の拡大ではない。人間と人間、人間と地球が共に生きていく、すなわち「共生を切り拓く」という極めて現代的課題が提起された。こうした課題に取り組むためには、現在に潜む矛盾を鋭く見抜く批判的能力が必要不可欠である (32)。批判も又パイディアーであり、倫理と学術に基づいたものでなければならない。

見方を変えれば、学問の進展の末、再び大本の根である「全一的知」への収斂を求め始めたのである。現代の「専門教育」に対応する新たな段階のパイディアー〔全一的知〕の要請である。原方向性 (最初の根である人間としての自分の対処のあり方を内包した「全一的知」というものを自覚的に再確保する必要がある。すなわち、大本のディシプリン、専門分化に対する学際的・総合的な新たな意味の「教養教育」を、正面から取り組んで追求しなければならない (31)。

確かに、この新たな「全一的知」という実に困難な取り組みを抜きに、「幅広く深い教養及び総

合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養する」という教育目標の具体化（カリキュラム・授業内容）は不可能であろう。

もう一つ確認して置かなければならない。古代ギリシャにおいて、パイディアーは都市国家の市民教育としてあった。すなわち、パイディアーとは市民的教養と言いつけられる。しかし、奴隷制度における市民は少数のエリートであった。市民の再登場と市民層の増大は、市民革命等を経て現代の民主国家に至る。現代の民主国家において、万民が市民となった。何故なら、市民というものを、身分的特権や隷属性から解放され、自律的存在として自由な人格を持つ社会の構成員と理解しているからである。かくして、パイディアーは市民的教養、すなわち、すべての国民（万民）が求めるべき教養を意味する。

3 今後に向けて

これまで大学教師が持っていた「学生自ら『学生は学ぶ』『学生は学ぶべき』と思っている」という暗黙の了解事項が、学生側から次第に消滅して来ている。専攻科目においても「何故、この授業を受けなければならないのか」という、学びの動機づけができない「知」離れの学生に、以前にも増して、出会うようになった。学びの動機を失っている学生に、あるいは学びの動機を探している学生に対して、学生一人ひとりの生死の問題にも切り込んで「何のために学ぶのか」という、学びの動機づけができるような教育が求められている。「全一的知」とは、希望を創り、未来を語るものでなければならない。この「大学入門学」ともいうべき中心的役割を果たすべきものは、共通科目を中心とする教養教育である。「何のために学ぶのか、学びとは何か」という根本的問こそ、実は教養そのものの問い直しである。

教養とは、如何に生きるか知ることを中心軸と

したパイディアー〔全一的知〕であること、市民のための21世紀共生していくパイディアー〔全一的知〕であることを示した(33)。況や、教養は単なる知識・技能の習得に終わるものでもないし、一方的な押しつけの教化でもない。むしろ、こうした知識の一方的な伝達方式こそ、戦後の教養教育を困難な状況に陥らせてきた要因ではないだろうか。現在進行している基礎学力の低下現象も、すべて教育の本質である教養の喪失〔無教養〕に由来する。現在の国家危機の要因もここに行き着く。

「教養とは何か」と常に問い直されていってこそ、教養は生きた本来の意味を持つ。共通科目の教育では、どのような知識（学術）を、どのような方法で、どのような英知（教養の内実）を修得すべきかを個々の授業毎に具体的に明確にしておくことが問われている。

最後に「大学で教養は教育できるか」という阿部謹也の大学人への「励まし」を紹介して、この小論を終わることとする。

人文社会科学に限らず、あらゆる学問がわが国では技術化しており、「いかに生きるべきか」という問いとは無関係なところで営まれている。そのような学問の状況を変えずに、大学の改革を叫んでも空しい試みに終わってしまう。…何より教養とは何かという重要な論点が論じられないまま、教養教育の改革が進められているという矛盾した状況にある。教師の多くは教養を知識だと考えており、それを学生に与えるという発想にいまだに立っている。ある英語の教師は私に「教室は水場なんです。水際まで学生を連れて行くことはできても、水を飲ませることはできないんですよ」と愚痴ったことがある。私はそのとき、水があると思っているのは教師だけではないかと思った。水があれば当然、学生は飲むだろう。このように教師が学生に与えるという発想に立っている限り、教養教育は成功しないだろう。…

しかし問題は大学教師といわれる人びとなのである。彼らは前段の学問のところでは述べたようにヨーロッパで確立された学問といわれるものに従事している。その限りでその分野に安住しており、「いかに生きるべきか」という問いを自ら課したことはないのである。あるいは少なくとも学問の世界の中でそのような問いを発したことはない。彼らが暮らしている大学の学部も「世間」の典型なのだが、彼らはヨーロッパ伝来の学問にしたがっている限り安全だと信じ、学部が「世間」だということを知らずにいるのである。…大学においては少なくとも教養とは何かという点について真摯な検討を望みたい。(34)

注

(1) 愛知教育大学共通科目委員会教養教育に関する専門委員会「共通科目教育のあり方に関する調査報告」(2000. 3)

(2) 本学の(全学共通)の共通科目は、次の科目区分群である。教養科目、情報教育入門、外国語科目、スポーツ科目。各科目区分を構成する授業科目は下記の通り。教養科目〔日本国憲法、基礎科目(人文科学入門、社会科学入門、自然科学入門)、主題科目(人権と平和、環境と人間、こころとからだ、現代日本の社会と文化、国際社会と日本、科学・技術と人間、人間と生活)〕、情報教育入門、外国語科目〔英語、ドイツ語、フランス語、中国語、英語コミュニケーション、日本語、朝鮮語〕、スポーツ科目

(3) アラン「アラン教育随筆」(論創社、1999)、69ページ

(4) 同上、44ページ

(5) 戸坂潤「戸坂潤全集」第四巻

(勁草書房、1966)、「教育と教養」343ページ

(6) 藤沢令夫「ギリシャ哲学と現代」(岩波書店、1980)、プラトン「国家」(岩波書店、1979)等

(7) 廣川洋一「ギリシャ人の教育」(岩波書店、1990)

(8) プラトンにとって、真の意味での教養人は数理的学

問によるきわめて長い陶冶を必要としたが、同時代のイソクラテスの場合、話す能力・文章力の能力を磨き育てることとしている(7)。

(9) ジャック・ル・ゴルフ「中世の知識人」(岩波書店、1977)：なお、この著書の中で、中世知識人がいかに古代ギリシャ人を高く評価したか、ベルナドゥス(1126年頃没)の言葉が紹介されている。「われわれは巨人の肩にとまった矮人のようなものである。そのため巨人よりも、より多くより遠く見ることができる。しかしそれは、われわれの眼が彼らよりも鋭く、背丈が彼らよりも高いからではない。彼らがわれわれを引き上げ、巨人の高さにまで持ち上げているからなのである。」

(10) 扇谷尚(「新教育学辞典」(第一法規出版株式会社、1990))による。さらに扇谷尚は次のような主張をしている。

本文に出てくる七芸(文法、修辞学、弁論論、算術、音楽、幾何、天文学)のうちの前三者は、言語様式の構造を取り扱って、言語表現の自由を促進すると同時に、知性の訓練を取り扱うための道具的なものである。後四者は均衡と調和を持った事物の構造を取り扱って、人間の物理的社会的環境の理解に導くためのものである。リベラル・アーツの教育(自由教育)は、批判的知性の獲得、自己の行為や理解を支配する原理への覚醒をねらうものである。

なお、渡辺菊郎(「哲学・思想辞典」(岩波書店、1998))は、「リベラル・アーツは古代・中世の学校教育におけるカリキュラムの基本科目の総称、アーツとは目標に向けて系統化された、「自由」人の徳形成にふさわしい純粋に理性的な学芸」、としている。したがって、リベラルとは自由人に求められる自由心(扇谷尚の主張)、すなわち両者不可分のものと理解する。

(11) 阿部謹也『「教養」とは何か』(講談社、1997)

(12) 柄谷行人「倫理21」(平凡社、2000)：柄谷行人は、阿部謹也と同様な視点で「世間」の問題をとらえ、日本の「世間」の規制が強く残っているのは徳川時代の遺制とし、次のように論じる—「『ムラの共同体』(世間)の下、村人は親密に付き合うが、友情のような深い関係を持た

ない、天下国家に何が起ろうと、関心がないし、何もしない。自分たち年貢さえひどくならなければ、自分の土地さえ守れば、何が起ろうと知ったことではない。ただ「世間」をおそれ、基準からずれないようにしている」。なお、柄谷行人は、道徳を共同体的規範の意味で使い、「自由」を自己原因で他者に原因をも持たないという意味で用いた上で、倫理を自由であれという義務にかかわるものとして使っている。

(13)「哲学・思想辞典」(岩波書店、1998)

(14) 例えば、現代の量子論の誕生にもドイツが大きく貢献している。プランクのエネルギーの量子発見はキルヒホフ(ベルリン大学物理学講座)の「黒体放射」の研究(1859)に端を開いているが、プランクは彼の後継者として1889年キール大学からベルリン大学に赴任し、ボルツマンの統計的方法を放射の法則に適用しエネルギー量子の仮説を導いている(1900年「正常スペクトル中のエネルギー分布法則の理論について」という論文で発表)。

(15) 関正夫「21世紀の大学像」

(玉川大学出版部、1995)

(16) H.G.ガダマー「大学の理念」

(玉川大学出版部、1993)

(17) F.K.リンガー「知の歴史社会学」(名古屋大学出版会、1996)：序章に、当時のドイツの状況の分析が次のように述べられている。「(19世紀後半以降ドイツの産業化が急速に進行し、)中等・高等教育では、実質的に就学者が増加すると同時に「実務的」な科学や実用的な学科が興隆し、これより「大衆化」と「功利主義」の幽霊が呼び戻されたのである。そして他方では、学問分野の専門化が進んだ。教養という観念論の哲学では学問と世界観が一つに結ばれているが、学問分野の専門化はそうした結び目を切断してやろうと脅かしをかけていたのである。同一方向へ収斂していくこれらの圧力に対抗して、「近代派」大学人の中でも創造的でいくぶん批判眼もある少数者たちは、彼らの存在意義が持続するよう読書人の遺産の中核的要素を「翻訳」しようとした。しかし「正義派」の読書人的知識人の大多数はますます没落し、もっぱら守勢にまわることになり、最終的には逃避主義者を装っ

た。また、ワイマール期には、敗戦・革命・インフレーションといった衝撃の中で、彼らは全く非合理的な次元へと堕ちていった。

(18) オルテガ・イ・ガセット「大衆の反逆」(築摩書房、1995)：1926年、マドリードの新聞に発表。なお、オルテガの「大衆」の概念は、上層階級と一般大衆という社会階級的区別ではない。大衆とは、自分に対して特別な要求を持たない人々、生きるということが現在の自分の姿の繰り返しだけで、自己完成への努力を自ら進んではしよとしない人々のこととしている。また、オルテガの大学論は「大学の使命」(玉川大学出版部、1996)に詳しい。

(19) 渡辺かよ子「近現代日本の教養論」

(行路社、1997)

(20) 筒井清忠「日本型『教養』の運命」

(岩波書店、1995)

(21) 例えば、荻野富士夫「思想検事」

(岩波書店、2000)

(22) 筒井清忠「新しい教養を求めて」

(中央公論社、2000)

(23) 上原専祿「大学教育の人文化」

(「大学論」、1946)は、海後宗臣・寺崎昌男「大学教育」(東京大学出版会、1969)の資料としてある。

(24) 寺崎昌男「大学教育の創造」(東信堂、1999)

(25) ここでの『教養教育』とは、「大綱化」以前の「一般教育科目」「外国語科目」「保健体育」を、現在の教養科目を含む共通科目の教育を指すとする。

(26) 館昭「大学改革 日本とアメリカ」

(玉川大学出版部、1997)

(27) 市川昭午「高等教育研究の地平」

(日本高等教育学会編、玉川大学出版部、1998)

(28) 加藤周一「現代はどういう時代か」(かもかわ出版、2000)の中の久野収と加藤周一の対談(1970)「戦後学問の思想」より。初出は「戦後日本の思想体系10『学問の思想』」(築摩書房、1971)

(29)「大学紛争」で「大学の研究と教育」に関する問題提起に対して、十分な解答(改革)ができないままほ30

年経緯した。教育に関しての取り組みの問題では、例えば「これまで大学は初等中等教育の課程に関してあまりに関心でありすぎた。…いずれの場合も大学は学習指導要領や教科書の記述について熟知していなければならない」(注)と言わなければならない程、大学教育の改善が大学改革だけでは無意味な状態に陥った。〔注：物理学研究連絡委員会報告「物理教育・理科教育の現状と提言」平成12.6.26 日本学術会議・物理学研究連絡委員会(物理学会誌2000.11.5)より〕

(30) 大学審議会「21世紀の大学像と今後の改革方策について」(1998.10.26)において「教養教育の重視」が謳われ、「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」(2000.11.22)で、その具体的な「現代的」な内容が示されている。すなわち、国際的通用性・共通性の向上と国際競争力の強化を図るため、次の5点である。

- ①「高い倫理性と責任感を持って判断し行動できる能力の育成」、
- ②「自らの文化と世界の多様な文化に対する理解の促進」、
- ③「外国語によるコミュニケーション能力の育成」、
- ④「情報リテラシーの向上」、
- ⑤「科学リテラシーの向上」。

かつては日本経済の競争力のために「教養不用」の立場、今度は(何の反省も示さずに)日本経済の競争力回復のために「教養復活」の要請という場当たり主義ではないか、という疑念(しかも、これで直面している国家危機を救えるのかという疑念)がどうしても生じるであろう。残念ながら、ここではその分析の余裕はない。

(31) 藤沢令夫「学問の原方向性—「一般」と「専門」の区別をめぐって—」(一般教育学会誌、第12巻2号、1990)

(32) 批判的能力については「ユネスコ高等教育世界宣言」(1998)においても見られる。高等教育の新たな展望形成第九条革新的教育方法—批判的思考および創造力の(b)の項に「高等教育機関は、学生を批判的に思考し、社会の問題を分析してその解決策を求め、それを実践して社会的責任を受け入れることができる見聞の広い、深く動機づけられた市民となるよう教育すべきである」とある。

(33) 1994年の教育課程検討委員会中間報告「教養科目の理念について」において、共通教養に係わる教養教育の

目標として次の三つをあげている。

(I) 世界観の形成(現代諸科学が到達している全体像の把握)、これらを創造してきた(II) 科学的思考能力の開発(諸科学の認識方法の習得)、そして(III) 現代に生きる市民として必要な課題意識の形成(現在共通に直面している具体的諸課題の認識)。これら3点の共通教養の要素は相互に深く関連し合い、しかも専門諸科学と独立には存在しえないことは言うまでもない。

(I) 世界観の形成：自然観・社会観・人間観の形成—人類の文化遺産の継承、19~20世紀に急速に進歩してきている科学研究(人文・社会・自然等)の成果を、同時代者として共有する努力の必要性。「価値判断の能力形成」を含む：専門教育の中心は、特定分野の学問体系(研究方法や技能を含む)の習得、事実判断に係わる知識を扱い、社会での位置付けとその価値の知的検討は一般には行われていない場合が多い。一般教育は既成の学問体系を対象化し、その根拠・意味・価値などを問うものでなければならない。学問の専門化・細分化によって起こり得る欠陥を除く。すなわち、諸科学の全般的展望とそれらの相互的關係に対する理解を与え、現代社会の中で自己の専門の位置づけや役割を見通せるようになることを目指す。

(II) 科学的思考能力の開発：学究態度の養成、学問方法の自覚—専攻分野にとられることなく(特定分野の補助的存在とすることなく)、共通教養として、諸分野の学問の基本的認識方法を追究する。理解力・分析力・批判力・思考力・構想力・表現力といった知性を、知識の伝達ではなく必要に応じて知識を獲得する手段(種々の学問の認識方法)を、根本的に考える習慣を、習得する必要がある。

(III) 現代に生きる市民として必要な課題意識の形成—社会の担い手として、次に示すような社会あるいは人類共通の課題において基本的な問題の所在を把握し、たとえその専門家でなくてもそれぞれの立場からその問題の解決を目指す市民を育成する(実践的課題としてとらえる)。民族・宗教・平和・地球環境・エネルギー・食料・民主主義・人権…。こうした問題の認識と解決には、総

合的かつ自主的判断力の涵養が要請される。

(34) 阿部謹也「大学で教養は教育できるか」(現代の高等教育 2・3月号、2001)