

共同研究—教養教育再考

目黒 恒夫・太田 健児・小原 俊文・今井 誠二・輪田 稔*

教養および教養教育の源をなす古代ギリシアの $\pi\alpha\iota\delta\epsilon\acute{\iota}\alpha$ とは、問いかけ、吟味し、論駁しつつ、当の事柄について新たな意味づけを生み出すダイナミックな行為であった。その内容は歴史的な変遷を経て、さまざまに規定されてきたが、高等教育課程におけるパイディアの営みの本質は変化していないと考えられる。

このパイディアの営みを実際の日本における戦後の教育改革に位置づけてみる上で、1946年の第一次米国教育使節団報告書の意義は重要である。その後、一般教育課程が新制大学制度の整備とともに開始されたが、一般教育と専門教育の拮抗あるいは対峙は、様々な問題をはらんで行く。この課程上の対峙は、カリキュラムのみではなく、教員組織、大学組織上でも機能を十分に果たせなかったがゆえに、1991年の大綱化の結果となる。2002年、中央教育審議会答申「新しい時代における教養教育の在り方について」が出され、教養および教養教育についてこれまで以上に論議が深まり、「青年期」の段階における教養教育を「教養」に関わる「知的訓練」と位置づけた。

自らを振り返って、我々のようなキリスト教主義の建学の理念を持つ私立大学においては、信仰のもつ実存的・主観的経験と、「信仰は知解を求める」という客観的・普遍的知性のせめぎ合いの中で、キリスト教主義大学における信仰と学問とをともに相対化し、根源的に問いかけることを可能にする視座としてのキリスト教を自覚すべきであろう。

加えて教養教育を再考することを通して、教養そのものの内実のみならず教育制度における位置づけが問われなければならない。つまり、教養の意味が問われ、再興が図られる場合、それは自己否定性を本質とする知のあり方に基づいたものでなければならず、その意味で、教養とは、過去の遺産に基づく創造的営みを意味することになる。

キーワード：パイディア、リベラルアーツ、一般教育、専門教育、大綱化、知の自己否定機能、全体性、創造性、キリスト教主義大学

1. 教養及び教養教育としてのパイディア

教養 (culture、Bildung) とは何か。cultureのラテン語の語源は、colo (自然の土地を耕す)、cultura (耕作) である。人間は、行為によって自然にはなかった文化を創造する。人間は、人為的な文化を共有して共同体、社会を形成する。文化的社会的な人間性として求められたものが教養であり、またそれに関わることが教養教育であると伝統的に捉えられてきた。文化や社会が歴史性を有する限り、教養と教養教育の内容も歴史性を有する。これらの内容は、それぞれの時代において求められた人間の理想像と結びつきつつ、歴史的に異なって把握されることになる。ドイツ語のbildenも形作る、形成するという意味であり、形成することあるいは形成されたものがBildung (陶冶・教養) であると捉えられてきた。しかし、教養の内容が歴史性を有するとしても、それが教養であるといわれる所以は何か。教養の歴史の変遷を辿ると教養の多様なあり方が露になってくる。伝統的な教養概念と教育概念が形成されてくる源泉は、古代ギリシアの $\pi\alpha\iota\delta\epsilon\acute{\iota}\alpha$ (教養、教育) にみられる。パイディアとは本来どのような意味を有していたのか。

(1) パイディアの意味 紀元前6～5世紀頃の古代ギリシアにおいて用いられていた $\pi\alpha\iota\delta\epsilon\acute{\iota}\alpha$

はπαῖς (子ども) から派生した言葉であり、一般に教育と訳されているが、その内実はτροφή (子どもを育てること、養育、しつけ) である。プラトンの『法律』では、パイデアとは「正しい養育」(643D) であり、この養育は「徳を目ざしての子供の頃からの教育」(643E) であるとされている。しかし紀元前4世紀後半頃から、子どもの養育やしつけとは異なるパイデアの用い方が表われてくる。それはまた、特定の一部の人間に限られた職業的専門的な知識や技術に関わるものではなく、端的に人間としてのあり方に関わる教育、人間を人間たらしめる人間教育である。人間教育は、人間の自然性そのものを表したβάρβαρος に対して、古代ギリシアのπόλις を維持していく文化的社会的な人間性に関わる。この人間性は、ἀρετή (徳、人間としての固有の善さ) として捉えられ、一定の人間の理想像であるκαλὸς καὶ ἀγαθός (善美の人) として措定されてくる。しかし、パイデアが人間としてのあり方に関わり、それが善美の人として措定されたとしても、当の徳とは何か、善とは何か、美とは何かが問題にされ、追求され続けた。文化的社会的な人間性として求められる人間としてのあり方は、人間がその文化や社会によって規定されつつ、同時にその文化や社会が人間の行為によって歴史的に形成され続ける限り、一義的に規定されるものではない。パイデアが人間としてのあり方に関わるとは、一義的に規定されるものではない人間としてのあり方を問題にし、追求し続ける営みを意味することになる。それは、プラトンの『ソピステス』において述べられているように、「職人的な専門技術の教授」(229D) でも、しつけでみられるような「訓戒」(230A) でもなく、当の問題になる事柄について自他との関わりで自他に対して「問をかけ」「吟味し」(230B)「論駁を行う」(230D) 営みである。そしてこの営みがパイデア、すなわち「教育(教養)」(229D) と呼ばれたのである。問いかけ、吟味し、論駁しつつ当の事柄について新たな意味づけを生み出す営み、この営みが教養(パイデア) であり、その営みへと自他にはたらしかけ、その営みを自他において遂行することが教育(パイデア) であった。このような意味でのパイデアは、もはや子どもの養育やしつけでもなく、さらには初等中等教育で見られるような教育、すなわち知識が伝達され、伝達されたものを理解し、それを獲得するような教育でもなく、むしろ初等中等教育の段階を終えた高等教育あるいは生涯学習において遂行されるものになる。

(2) パイデアと学問及び哲学 学問・科学(ἐπιστήμη<scientia<science) もまた人間と世界に関わる様々な事柄を問題にし、ἐπιστήμη (知識) の体系の構築において研究対象を細分化専門化し、その知識を追求し続ける。問題にし、追求し続けるという点で、パイデアは学問・科学と関わる。しかしパイデアは、知識を獲得していくことでも、知識の体系でもない。パイデアを特徴づけるのは、人間と世界に関わる様々な知識それ自体ではなく、その知識を問題にし、追求し続ける人間の営み、行為である。既成のδόξα (臆見、思い込み、健全な判断) を問い、既成の知識をも問い、それらがどのように意味づけされるのかを問題にし、追求し続ける行為である。知識それ自体、知識の体系としての学問・科学それ自体は、その知識の意味づけをなしえない。意味づけを行うのは、知識・学問・科学に携わる行為者である。したがって知識の体系としての学問・科学それ自体はパイデアではない。むしろ学問・科学に携わる人間としての在り方、行為がパイデアである。

パイデアは、知識ではなく、知識を問題にし、追求し続ける人間の行為であるという点で、哲学に通ずる。哲学の語源であるφιλοσοφία (知を愛し求めること) は、広義では知的探究心や知的好奇心による活動をさしていた。そしてこの知的活動が、アテナイ人たるに必要な文化

の素養を身につける活動と結び付き、そこに人間教育としてのパイディアの一つの側面が形成されることになる。しかし、ソクラテスとプラトンにおいて成立した狭義のフィロソフィアは、単なる知的活動ではなく、知に関わらずにはおられない人間としてのあり方を特徴づけている。そしてこの狭義のフィロソフィアにも人間教育としてのパイディアが結び付く。プラトンの『ソクラテスの弁明』において、ソクラテスは、知を有していると標榜するソフィスト、政治家、詩人や作家、専門的な技術・技能をもつ手工者らとの対話を通して、彼らが人間にとって真に「善美のことがら」(21D)、「たいせつなことがら」(22D)について知っていると思い込む無知を露にする。彼らは、思い込みの自明性のなかにいるがゆえに、自ら反省することも、自らを批判することもしない。ソクラテス自身もそれらについては「知らないから、そのとおりに、また知らないと思っている」(21D)。しかし彼はその無知の知を自覚している。自覚していることによって、彼は人間にとって真に大切な事柄に関わらずにはおられないのである。このことは、ソクラテスにとって、自らの刑死を眼前にしても問わずにはおられない人間としてのあり方、生き方に関わる問題であった。それは、自他との関わりにおいて人間としての自己のあり方を問題にし、追求する営みであり、人間にとって真に大切な事柄に関する「知を愛し求める」(28E、29C) 営みである。しかも、刑死を眼前にしても変えることのない営み、むしろ刑死を受け入れることがソクラテスにとって人間である自己のあり方として真に大切な事柄に関する「知を愛し求める生き方」(28E) の証左となる、そのような営みであった。ソクラテスとプラトンにおいて特徴づけられる狭義のフィロソフィアにおいても、問題になるのは、知の獲得そのものではなく、知を問題にし、追求し続ける人間の行為である。哲学の内実、知やその体系としての学問・科学そのものにあるのではなく、知を問題にし、追求し続ける人間の行為にある。この点で、哲学する行為はパイディアと同義である。すなわち、哲学する行為においてパイディア(教養)が遂行され、その行為へと自他にはたらきかけることによってパイディア(教育)が遂行される。ソクラテスが批判したソフィストの思い込みそれ自体には、この思い込みを問い、吟味する契機が欠けている。その契機は、自他に対する問いかけという人間の行為によって引き起こされる factum (出来事) である。この出来事において、「問いかけて、しらべたり、吟味したりする」(29E) 行為として教養(パイディア)が遂行されるのであり、同時にその行為へと自他に働きかけることによって自他の共同的行為として教育(パイディア)が遂行されるのである。

2. 戦後教養教育の考え方

教養教育は、戦前の旧制大学時代の「リベラルアーツ」、戦後新制大学における市民性育成教育ひいては大衆教育の一環、昨今では Faculty Development を視野に入れた大学教育消費者(=学生)本位のサービス機能を背負ったものとして議論され続けている。1947年3月「学校教育法」が制定され、この新制度下では高等学校に続く学校群は全て「大学」である事が規定されたわけだが、1947年段階では依然として旧制時代の高等教育システムが残存していた(大学基準協会編『大学基準協会55年史』CD-ROM版、2004年、p.3-18)。

大学教育にとっての一般教育の必要性が説かれたのは、1946年3月に来日したジョージ・D・ストッダート(イリノイ大学名誉総長)を団長とするアメリカ対日教育使節団による『第一次米国教育使節団報告書』(以下『報告書』と略記)においてである。「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(general education)を施す機会が余りに少

なく、その専門化が余りに早く又余りに狭すぎ、そして職業的色彩が余りに強すぎるやうに思われる」(大学教育学会25年史編纂委員会(編)『あたらしい教養教育を目指して』東信堂、2004年、p.4-27。なお当時の文部省はgeneral educationに「普通教育」という訳語をあてていた)。

使節団は旧制の高等教育システムでも「普通教育」が行われていた点は当然承知していたが、ハード面・ソフト面を含めて抜本的な質の改善を要求していたのである。「…カリキュラムをもまた自由主義化する必要があり、職業的及び技術的教案の中に、実行できる限り普通教育をもっと自由に取り入れるべきである」(同上書、p.4-27)。「普通教育科目は正規の学科課程外の課外的科目や別種の課程と考えられてはならず、正規課程のなかに統合されなければならない」(同上書、p.4-27)。

しかしこの使節団の『報告書』には、周知のようにgeneral educationの具体的内実が説かれていないのである。ドイツに対しての使節団の報告書が、日本に対しての報告書と違い、general educationの内実が説かれているのは大きく違っており、この違いは結果として教養教育づくりに関して、日本の大学人自身による自己努力に負う面を極めて大きくしていったのである。

国立大学に動きがみえたのは1960年代半ばになってからである。いくつかの国立大学に「教養部」が設置され、教養部をもたない大学に対しては「一般教育主事制」が導入された。そして国立大学協会が1962年に発表した報告書『大学に於ける一般教育について』において、科目群の類型の不明確さを解消するために、協会独自の整理を行い、「一般教育科目」「基礎教育科目」「専門教育科目」の三類型が定義された。これまで「一般教育科目」に含まれてきた概論的専門基礎的科目は、一般教育の派生物ではなく独自の意義を与えられるべきものとされ、基礎教育科目は「基礎専門的なもの」「基礎教育的なもの」という二種類に区別される事になった。後者に「国語、外国語その他」及び保健体育科目も含まれるとも指摘されており、真の意味で「一般教育科目」たりうるものとしては、人文・社会・自然の「各系列に跨る総合科目」及び「各系列間の総合科目」と「総合困難な単一科目」との二種類があるとの指摘がなされた。ここで注目されるべきは、一般教育から基礎専門科目を抜き取り、残余の意味を概念整理して、具体策として「総合科目」を案出してきた点であろう(大学教育学会25年史編纂委員会編、前掲書、p.4-27)。

しかし、教養教育と専門教育との拮抗関係は解消されているわけではなく、1969年11月国立大学協会の教養課程に関する特別委員会編『大学における一般教育と専門教育の改善』は、教養課程・専門課程の区分の解消、教養部解体論を提唱するに至る(同上書、p.4-27)。さらにこれを受けて1971年中教審の答申「高等教育の改革に関する基本構想」が出された。ここでは、(1)一般教育が狙いとしてきた目標についてはそれぞれ専門教育の教育課程の中に含めて総合的に実現を図る。(2)一般教育と専門教育という形式的な区分を排して、それぞれの教育目的に即して必要な科目を組織した総合的な教育課程を考える必要がある。

以上の点が提言されている(同上書、p.4-27)。

ちなみにこの中教審の答申に跨る形で1970年と1973年とに大学設置基準の一部改正が行われている。1970年の改正は「大学設置基準の自由化」ともいわれており、(1)従来の人文・社会・自然の三系列均等履修の弾力化、即ち人文・社会・自然の三分野にわたっての科目開設を認める、(2)総合科目の開設を促進する、(3)学生の専攻の種類から必要に応じて一般教育は24

単位に減じてよく、残り12単位は外国語・基礎教育科目・専門科目にあててもよい、という内容であった(同上書、p.4-27)。1973年の改正は「大学設置基準の弾力化」と別名いわれており、そこでは「授業科目の区分に関する履修上の特例」が設けられた。これによって同一の授業科目でも学生の専攻との関連によっては異なる区分の授業科目として履修可能になった。他学部で開講されている専門教育科目や基礎教育科目を一般教育科目として履修できるようにすると同時に、逆に一般教育科目を専門教育科目や基礎教育科目として履修できるようにしたのである(同上書、p.4-27)。このように戦後から1970年代前半までの大学教育行政史を大雑把に辿ってみると、やはり専門教育と教養教育との拮抗関係が問題であり、確かに制度上の工夫によって双方の拮抗の緩和、あるいは融合の努力がなされてきた点はみてとれる。しかし、決定的な解決策はみつかっていなかったというべきであろう。

3. 戦後教養教育改革から一般教育大綱化へ

1991年の大学設置基準の改正は、日本の高等教育課程における教養教育あるいはより広く学士課程教育全般にとって、戦後最大の改革であったと位置づけてもよいであろう。その最たる成果は、授業科目の大綱化により専門教育科目と一般教育科目の区分を取り払ったことにある。本稿では、戦後の新制大学制度から大綱化にいたる教養教育の歴史的経緯を振り返ることから、この時期の教養教育の問題点を指摘して行きたい。

(1) 米国教育使節団の提言から新制大学設置へ 太平洋戦争後の占領軍統治下における数次にわたる米国教育使節団による日本の教育改革に関する提言を含んだ報告書のなかで、戦後日本の教育制度を決定づけたのは、第一次使節団報告書、‘Report of the United States Education Mission to Japan’ (1946) である。

まず、同報告は、‘The Structure of Higher Education’ 「高等教育の機構」と題する項で、戦前の日本の高等教育においては、‘general education’ の機会が限られており、しかもその程度が不足しており、それを拡大し、なおかつ、職業教育や技術教育への自由な導入を奨励する。さらに、‘Curriculum of Colleges and Universities’ の項目では以下のように前項の奨励を繰り返し強調し、‘general education’ のカリキュラム上の扱いについて勧告する。

...A broader humanistic attitude should be cultivated to provide more back-ground for free thought and a better foundation on which professional training may be based. This will enrich the student's later life and enable him to see how his professional work fits into the whole picture of human society.

The general education should, we feel, be integrated into the regular curriculum planned for each student, so that he can get full credit for it and not regard it as something extra and separates. Besides general education, subjects allied to the field of specialization should be included more freely than at present in a student's course of specialized study.

この文章は短いものであるが、‘general education’ がいかなる機能を果たすものであるかを明確に述べている。とくに第一に、‘general education’ の目的を ‘humanistic attitude’ 「人文主義的な姿勢(志向)」の涵養に当て、第二に、‘general education’ が学生の取得単位として換算されるように通常の教育課程に ‘integrated’ 「総合される」べきものであると指摘している。もちろん厳密に言えばこの報告と実際に創設された新大学制度とは相違するが、しかしこれが1956年(昭和31年)の大学設置基準制定における一般教育課程設置の直接的な

考えになったのである。

(2) 一般教育課程の問題点 前項で引用した報告書中の‘general education’は一般教育と訳しうるものであるが、専門的な研究者の中には、その語がもつ意味に日米間では齟齬があったとの指摘がある。館昭によれば、本来英語での概念規定では、「一般教育」‘general education’は、‘special education’「専門教育」に對置されるが、日本ではその對立への理解を欠いていた（館昭「教養教育論議から自由学芸教育の確立へ」、p.227）。同じく館は、専門とは對置されないはずの‘liberal arts’「自由学芸」を「教養」と訳し、‘general education’と結びつけたことから、本来の‘culture’「教養」が帯びる「文化一般」「広い知識」といったニュアンスが「一般教育」に加わり、「一般教養」という独自の語が生まれ、なおかつ「一般教養科目が専門科目と對置した概念」となったと指摘している（同上書、p.227）。

この結果、一般教養教育では、「高等学校での履修内容との関係性」を問われぬ一方、「高等普通教育の位置づけを欠いた独特の一般教育観や主観的な教養観に基づく教養主義的世界が形成された」との指摘も同時にしている。これらの指摘に立てば、社会科学、人文科学、自然科学の三分野から、相互の有機的關係を欠いた各科目を総花的に、二年間にわたって履修を強いる、悪名高いかつての一般教育課程または教養課程は、当初から戦前の日本における教養主義に顕著だった体系の欠如を包含していたのである。これは同時に、一般教育の目的の曖昧化にもつながって行く。その後大学基準協会や一般教育学会が創設され、意図的かつ全般的な課程見直しの努力があったものの、大綱化に至るまでこの欠陥は克服されることがなかった。

加えて、これも複数の専門家が指摘するところではあるが、教員組織としての一般教育科のありかたもまた、一般教育を閉塞させる一因になったようである。すなわち、一、二年次を網羅する一般教育課程が専門教育課程と学年を分けることにより、互いの有機的關係を失い、かつ年次のアナロジーから専門教育の下位に置かれ、場合によっては専門基礎科目と混同された。さらに一つの学科として独立することで、組織としても学問的体系としても孤立した。しかも不幸なことに、現代の日本における一般教育の有効な概念を完成させることがなかったために、職業や技術との結びつきがより強い専門教育を對置させて、高等教育の大衆化の波の中で実用性と効用を求める学生と社会の要請を、あえて無視することになったのではないだろうか。もちろんこれは一般教育のみの問題ではない。高等教育課程における一般教育と専門教育との綜合を回避してきた日本の大学制度そのものが持つ歴史的な欠陥でもあろう。

(3) 大綱化のもたらした結果 広島大学高等教育研究開発センターは、『高等教育叢書』の78号を大綱化以降の学士課程カリキュラム改革の事例報告に充てている。その序章「大綱化以降のカリキュラム改革に関する研究」において、有本章は、1.カリキュラム 2.組織体 3.教員 4.学生の四点において問題点を指摘している（pp.5-8）。その第一点は「一般教育と専門教育の統合」がなされぬための「専門教育の増強、教養科目の削減」、第二点は「教養教育の実施主体が曖昧化し、形骸化し、弱体化する傾向」、第三点は「学生の成長発達からカリキュラムをみて、授業を行う視点が弱い」、第四点は「高等教育の大衆化に伴う」大学の学校化現象」と要約できる。

一般教育と専門教育の統合は、専門性の強い資格課程などでは特に困難であろう。これには教員の意識の問題としての専門性と研究の重視が拍車をかける。加えて、教養教育の実施責任体制を担うべき教員組織がほぼ解消した現状では、一般教育の復権はますます難しくならざるをえない。しかも社会的には、知識の教授に偏し、専門性に特化した資格、職業教育への要求

が高まりつつある。そうした中で、高等教育がその本来果たすべき一般教育と専門教育をいかに統合していくのが、最大の課題になるであろう。これは今後の大学教育をいかに展開すべきか、という大きな課題の核となるべきものである。

4. 中央教育審議会による「教養」及び「教養教育」

(1) 中央教育審議会による「教養」 中央教育審議会は「新しい時代における教養教育の在り方について」(答申)(2002年2月21日)の冒頭において「教養とは、限りなく広く深いものであって、この答申で語り尽くせるものではない」としつつ、「今なぜ〈教養〉なのか」を問い、新しい時代における「教養」を問題にする。中央教育審議会は「教養」をどのように措定するのか。中央教育審議会は、答申の第1章で「教養」について次のように説明する。「自らが今どのような地点に立っているのかを見極め、今後どのような目標に向かって進むべきかを考え、目標の実現のために主体的に行動していく力を持たなければならない。この力こそが、新しい時代に求められる教養である」と考える。さらに答申の第2章において、「教養とは、個人が社会とかかわり、経験を積み、体系的な知識や知恵を獲得する過程で身に付ける、ものの見方、考え方、価値観の総体ということができる」としている。

しかし他方で、中央教育審議会は「教養」について次のようにも言及している。すなわち「教養は、知的な側面のみならず、規範意識と倫理性、感性と美意識、主体的に行動する力、バランス感覚、体力や精神力などを含めた総体的な概念としてとらえるべきものである」。確かに、人間が行為行動し、生活し、生きていく際には、精神作用として知的な面も、感情的な面も、意志意欲の面も、さらには体力も関わる。「主体的に行動する」ことそれ自体に、ここであげられている倫理性、感性、体力等の心身両面が直接間接に関わっている。しかし、「教養」が「総体的な概念としてとらえるべきもの」とされる場合、何をもって「教養」とされるのか。

中央教育審議会は、新しい時代に求められる「教養」の「要素」として「自己を位置付け律していく力」「自ら社会秩序を作り出していく力」「伝統や文化、歴史等に対する理解」「自然や物の成り立ちを理解し、論理的に対処する能力」「科学技術の功罪両面についての正確な理解力や判断力」「国語の力」「修養」等々、様々な資質能力を取り出し重視している。そしてこれらの「要素」を踏まえて、中央教育審議会は「教養」の「全体像」について次のように総括する。「これらのことを総合的にとらえれば、新しい時代に求められる教養の全体像は、変化の激しい社会にあって、地球規模の視野、歴史的な視点、多元的な視点で物事を考え、未知の事態や新しい状況に的確に対応していく力として総括することができる」。

人間は、行為によって文化を創造し、創造された文化によって行為が規定されつつ、同時に新たな文化を創造していく。教養(culture)が素朴に教え育てる(cultivate)ことであり、そこに文化(culture)が介在し、自他との関わりで自他の意味づけ、文化の意味づけを自らの内で行う自己形成であるならば、教養は教育と同義である。人間は、自己形成の過程で、あるいは成果として、文化が内包する知識や技術、倫理性や社会性、そして中央教育審議会が「要素」として取り出すような諸資質能力を身に付ける。しかし、身に付ける対象として「教養」をとらえるとき、「教養」の目標あるいは内容として、「主体的に行動していく力」「的確に対応していく力」や諸資質能力が措定されてくる。そのとき、「教養」は自律性、理解力、判断力、国語力、修養等々の「総体的な概念」としてとらえられ、同時に何をもって教養とす

るのか判然としない「総体的な概念」にならざるを得ない。教養の内実は、自他の意味づけを行う自己形成の過程で身に付ける諸資質能力、あるいは成果として身に付ける諸資質能力ではなく、むしろ自他の意味づけを行う自己形成という行為そのものにある。

(2) 中央教育審議会による「教養教育」 中央教育審議会が述べるように「教養」が「主体的に行動していく力」、あるいは「未知の事態や新しい状況に的確に対応していく力」として措定され、また「教養」が「要素」としての諸資質能力によって成り立つならば、「教養」を身に付けるためには、目標あるいは内容として措定された「力」や諸資質能力を身に付ける自他教育が必要となる。中央教育審議会は「教養教育」をどのように捉えているのか。

中央教育審議会は、答申の第3章で「教養教育」「教養の涵養」は高等教育だけの問題ではないと強調し、「人には、その成長段階ごとに身に付けなければならない教養がある」とする。このことはどのような意味か。一般に、教養を広げる、深める、高める、豊かにする、培うといわれるように、「教養」に関わる諸資質能力は発達段階ごとの程度がある。諸資質能力を身に付けるためには、これらを発達段階ごとに一つひとつ身に付ける自他教育が必要となる。「成長段階ごとに身に付けなければならない教養」とは、「教養」を身に付けるために必要な自律性、理解力、思考力、判断力などの個々の資質能力の意であって、諸資質能力の総体としての「教養」ではない。

「教養」に必要な諸資質能力は、中央教育審議会も言及しているように、学校教育だけでなく、家庭や地域社会においても様々な対象との関わりで学習し身に付ける。初等中等教育段階までの資質能力の多くは、学習の対象・教育内容を学び習う過程で、あるいは成果として身に付けられるものであって、学習の対象・教育内容に疑問をもち、問題にすることではない。中央教育審議会が「幼少年期」で「教養」の基盤の形成に向けて求めている資質能力 — 「基礎的・基本的な知識や技能」「自ら進んで学び考え、物事に挑戦していこうとする意欲や態度」「論理的・科学的なものの見方や考え方」「社会の一員としての規範意識や豊かな人間性」— は、特に学校教育においては教育課程の目標・内容である。児童・生徒がこれら目標・内容を疑い、問題にし「主体的に行動していく」のでは初等中等教育は成り立たない。中央教育審議会の「教養」、すなわち「主体的に行動していく力」は、むしろ初等中等教育で身に付けた諸資質能力に基づきつつ、学習した内容をも、身に付けた諸資質能力をも、自他との関わりで問題にし、自らの在り方を判断し、行動していくことができる力である。したがって、「教養」が「主体的に行動していく力」と措定されるならば、「教養」に関わる教育は、むしろ初等中等教育で身に付けた諸資質能力に基づく高等教育の問題になる。

中央教育審議会によれば、「青年期」においては「社会の中での自己の役割や在り方を認識し、より高いものを目指していくことを意識した知的訓練」が重要であり、「大学の教養教育はこうした知的訓練の中核を占める」とする。大学が自らの理念のもとに専門教育と教養教育の内実を明確に位置づけ、教養教育が戦後の新制大学で「一般教育」の理念のもとに目指されたように、人文・社会・自然の諸科学にわたって端的に人間一般を問題にする教育として実際になされているのであれば、今あらためて「教養」や「教養教育」を問題にする必然性はない。中央教育審議会がこの「答申」の「参考」として付した「我が国の大学における教養教育について」の中で述べているように、従来の「一般教育」の実際の授業が「一般教育の理念・目標と乖離」していたこと、「学生にとっては一般教育の内容が高等学校教育の焼き直し」であったこと、「教員の側にも一般教育の意義や目的が不明確」であったこと、これらの問題がある

がゆえに、今あらためて構築されるべき「教養教育」を問題にするのである。中央教育審議会における「教養教育」の理念は、「学問のすそ野を広げ、様々な角度から物事を見ることが出来る能力や、自主的・総合的に考え、的確に判断する能力、豊かな人間性を養い、自分の知識や人生を社会との関係で位置付けることのできる人材を育てる」ことである。この理念に基づく大学の「教養教育」は、「教養」を身に付けるための中等教育段階までの「教養教育」をより高度に進めたものである。それが「教養」に関わる諸資質能力を身に付ける「知的訓練」なのである。「教養教育」の理念が上述のようにあげられ、それを達成するために諸資質能力を身に付ける教育として「教養教育」が想定されるとき、「教養教育」は学生にとって教養の内実を自ら不問にしたままに自分の専門とは異なる諸学問の内容、しかも概論的内容を教養教科目として学習する「高等学校教育の焼き直し」となる。

5. キリスト教と教養教育・一般教育

(1) 新制大学における一般教育の導入 日本の教育機関の現状を調査するために派遣された第一次米国教育使節団の「大学が、時代の政治的潮流に迎合しないしは無批判であって、市民社会の平和な発展に対して責任を負っていない」という指摘に呼応してなされた上原専祿の「大学教育の人文化」（1949年）における以下の提言が新制大学における最も重要な方向性を示したことを、宗教主任、大学教授として長きに亘りキリスト教教育の現場に携わってきた兩貝行磨は指摘する（『キリスト教教育の使命』p.167）。「…『自由教育』—それは一般教育に他ならぬ—、ギリシヤ及びラテン語、数学、化学、実験物理学、論理学、生理学、心理学、倫理学、政治学、経済学、国際法を学科目として推奨したのは、これら学科目の提供する知識内容の故ではなく、むしろそれらの履修を通じて人間精神がそれぞれの仕方によって訓練せられ、育成せられる効果を尊重したが故である」。「一般教育の目的は専門教育のための予備的知識を提供することのうちには存しない」。「人文、社会、自然の三科学系列にわたって、一定数の学科目を一定単位履修せしめることを要求しているのは、現代的様相下の人文的態度も培養することを試行している」（同上書、p.169f）。旧制大学令では、「国家ノ須要ナ學術」を研究することにより「国家思想ノ涵養」をはかるものであったのとは対照的に、学校教育法では、大学は、學術の中心として広く知識を受けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とするものであり（52条）、教育の均等をはかり、大学は市民社会に解放されたものとして位置づけられ、市民社会の文化的な面での成熟に向けて寄与しなければならないことが明示されたのである（同上書、p.167）。

しかし1954年には、日経連により「一般教育の必要性はこれを認めるが、これは各種の教育課程を通じて行われるべきであり、大学四年間の学習期間において教育の効率を図るためには一般教育と専門教育中基礎学科との調整を行ない、それによって専門教育を一段と充実する」という要請がなされる。朝鮮戦争特需に沸く時代的潮流が専門的知識と技能の養成を求め、結果として一般教育を圧迫し、1956年には「大学設置基準」（文部省令28号）により「基礎教育科目」が導入される。さらに1964年には国立学校設置法が改正され、一般教養に関する教育を一括して行うための組織としての教養部が国立大学に設置されると共に専門的教育教員と一般教育専任教員が区別され、人文・社会・自然の三分野の一般教育科目が相対的に縮小され、基礎教育科目が強化されたのは既に指摘した通りである。その後、一般教育を学問的テーマとなし、その方法を探求し、目的を設定してその実現を示すことが恒常化するには、国立大学によ

って先導される形で一般教育学会が設立される（1979年）まで待たねばならなかった。しかし、この展開の中で「一般教育」が「民主的社会人」として「総合的判断力と柔軟な応用力を兼ね備え」る人材の養成としてとらえられ、諸科学に支えられた総合的学際的研究がその方途として認識された。

兩貝は、大学でこうした総合科目を学ぶことによって学生は「専門諸科学の交流・交渉においていっそう全人的良心的存在として自己を深化させること」ができ、「自立した良心的存在として、自己を養成していくことそのことを基礎として、専門的な科学を総合的に、比較論的に、より正しくは、学際的に、諸科学によって、みずから視野の交錯の中において、新たな視点に向けて覚醒されてゆく」経験をたくわえることができると評価する。

(2) 大学とキリスト教 中世の大学は信仰と学問の狭間の思想的な弁証法的展開の中で発展を続けた。credo quia absurdumという実存的・主観的経験とfides quaerens intellectumという客観的・普遍的知性のせめぎあいの中で、キリスト教のために学問が位置づけられ、体制を批判する最もラディカルなものとしての学問の営みをキリスト教が阻止してきたこと、宗教改革が起こらねばならなかったことが批判的に自覚されねばならない。その上で、キリスト教大学における学問のありかたについて、キリスト教を絶対化するのでも、中立的で無害なものとして抑制すべきでもないというように論じる。「学問的研究の発展、学問的な関心領域の拡大は必然的である。『キリスト教』は、人間の文化的・学問的活動に大きな影響を与える。だから必ず折衝が起こる。『キリスト教』は、そのような関係を成り立たせる諸条件をむしろ整備し、培養すべき働きをこそ先駆的に担うべきであろう。『キリスト教』を絶対的な規範として、これに対して批判をすることを許容しないということではならない。プロテスタンティズムは、その歴史における活性化を、絶えざる改革、持続的な自己批判において保持することができるという確信からである。このように確信することは、しかし「学問」の営みによって、まさしく根源的に批判されるであろう。だが、その批判によって、『キリスト教』は発展し、市民社会へ貢献しようという確信を持って、『キリスト教』は『大学』を設立しているといわねばならない。…「中立化した無性格の「キリスト教」は、何の役にも立たないばかりではなく、キリスト教大学全体の営みをも名目化、脱活性化してしまう…。この名目化でもなく『学問』の営みに影響を与えない仕方、しかもなおキリスト教大学であろうとするならば、キリスト教大学において『学問』の営みと隔離して併存させるということになる。言い方を変えるならば、それは『キリスト教』を聖域化することによって確立するという方途になる。それは『キリスト教』そのものを閉じこめることになる。それは形をかえた『キリスト教』の名目化である。キリスト教大学において『キリスト教』が存在するということは『学問の自由』をこえて、最も根源的な意味において、人間が『自由』であることである。『真理はあなたがたを自由にする』（ヨハネ8：32）この『自由』を与えられた者こそ、独善や偏見、自己満足や自己保存、現状維持から脱出することができるであろう。キリスト教大学においては、キリストによって与えられた自由を完全に生かして用いなければならない。…諸科学を自由に営むことができる合理的精神がキリスト教信仰によって基礎づけられるという確信がある…。この確信を実証していくことこそ、キリスト教大学の学問的貢献であるということができる」（同上書、p.176f）。このようにして兩貝は、キリスト教大学における学問のありかたについて論じ、世俗化が進む時代におけるキリスト教大学の可能性についての確信を述べる。

(3) 「相対化の視座」としてのキリスト教の可能性 キリスト教は、四世紀初頭にローマ皇帝コンスタンティヌスによって信教の自由を与えられて立場が逆転するまでは、圧制者・迫害者に対する抵抗を支える宗教だった。家父長制社会の象徴であるエルサレムを中心とするユダヤ教神殿祭儀の伝統において、「地の民」と呼ばれ、汚れた者とされていた取税人や売春婦たちを、神の国（神の支配）に真っ先に入る者として招き（マタイ 21：31）、「ユダヤ人もギリシア人もなく、奴隷も自由な身分の者もなく、男も女も無い」（ガラテヤ 3：28）現実、人が神の立場になって支配したり、人に支配されたりすることが無い、ラディカルな世界があることをナザレのイエスは、言葉で語るだけでなく、十字架刑への道行きの上で身をもって指し示した。荒井猷は、イエス自身が神に対して語る数少ない二つの箇所（マタイ 5：45、6：25ff）において、神は「善人」「悪人」といった人間の伝統的な倫理的価値判断に基づく格付けを止揚する「相対化の視座」として捉えられていることに着目する。次々と病人がイエスのもとに運ばれ、「神」のように慕われていく中で、「自らが神的存在へと祭り上げられていくとき、神の名によって自ら他者を差別していかないという保証がどこにあるのか。イエスはこの保証を、それによって現実の矛盾を認識し、それによって自らを相対化し、それによって常に『他者』から生きる人間に立ち返りうる存在としての神に希い求め」ている（『イエスとその時代』著作集所収 p.150）。

キリスト教主義大学が「キリスト教学」や「キリスト教概論」を必修科目としておいているのは、キリスト教に関する誤解や偏見を解くためにあるのではなく、キリスト教信仰が人間と自然を含む世界に対する貢献をなしうることを示すことにあり、われわれの経験している世界の現在と将来に関わる人間としての基本的な認識を掘りおこし、それらを根源的に問うことを学ぶこと、現実を根源的に問うことのできる一つの視座を示すことにある。「キリスト教学」「キリスト教概論」は、キリスト教に関する総括的な知識を得ようとするのではなく、人類の知的遺産の一つであるキリスト教が経験してきた歴史的伝統を、今日的な問題意識の中で学び、人間の現実と歴史を理解すること、自己を相対化しつつ学び、人間として問うことから始めるべきなのである。この点において、キリスト教学は、専門学科のための基礎科目や予備学の一つではない。そこでは、第一にキリスト教が諸学といかに関わるかを主題にすること…その意味においてキリスト教に関わる学問的営みがなされることが目的である。学問的な営みが、大学の理念によって内的に、学問的に連携するのである。その連携—学問的な連携が具体的に行われるのが、大学において開設される「キリスト教学」「キリスト教概論」なのである（雨貝、前掲書、p.180f）。

戦後の新制大学における一般教育導入の流れとの類比において、キリスト教大学における「キリスト教学」「キリスト教概論」は、専門的科学的総合的にみずから視野の交錯の中におき、新たな視点に向けて覚醒されてゆく経験をもたらしものであり、一般教育をキリスト教の立場で追求するものであると言える。

6. 新たな教養教育の考え方

我々の目の前には大学教育制度の中にわずかに余命を保っている貧しい教養教育がある。これが「再興」されなければならない。しかしそのためには、まずもって教養教育について「再考」すること、つまり「教養とは何か」、あるいはより正確には「教養とは何であったか」、また「何でなかったのか」を基本的に考えることから始めることが課題となる。

(1) ヒューマニティーの制度化 実は我々は教養教育について考えてこなかったのではない。とりわけ、近年の国立大学の独立行政法人化と大綱化路線の中での大学改革と称されるものは、資源的に見れば、教養教育の切り捨てによる大学院重点化を意味していたが、これは高等教育の体系の中で教養教育に、近代的な教育制度の建前を維持するための言わば免罪符の役割を与えてきたこれまでの日本の近代化路線の必然的な帰結をあらわしている。学問の内発的な要請が、それにふさわしい教育・研究体制を生み出さなければならないにもかかわらず、学問とは無関係な要請、あるいは学問の本来持つべき自発性を抑圧する機能を果たす官僚機構が官僚組織として作りだしたものであること、このことが明確になったということである。現在、制度としての高等教育機関が陥ってしまった専門化、細分化の弊、あるいは独創的で原理的な革新性を欠きがちな不安定さは、急速な欧化を意味する近代化によって一義的に規定されるわが国の近代的な学校制度の必然的な帰結である。そこから教養教育も、一方で時代と国家の要求する人間像に沿った形で考えられ、他方でこれとは対立的な普遍的なヒューマニティーの実現がその内容をなすという不毛な対立図式が見られる。この一見相反する方向は、しかし本当の対立軸を形成するものであろうか。むしろ同一の事態の異なった見え方、疑似的な対立軸であって、あえて言えば本質的な問題をヴェールに隠すためのパラダイムの役割をこの対立軸は結果としては担ってきたと言え言過ぎであろうか。

(2) 制度としての教養教育 教養の意味を歴史的に見れば、我々の前にあるのは、その時代時代が要求してきたあるべき人間像の並列的な集積である。たとえ普遍的な人間の理想が想定されたとしても、それもまたある特定の時代の要請によるという事実を打ち消すことはできない。さしあたって明らかにされなければならないことは、普遍の人間像の要請が何を意味し、またそれが人間の身に付け、目標とされる教養として教育制度の中に位置づけられることにはどのような底意が隠されているのかということである。本来柔軟で多元的な内実を持つはずの人間性の理念が、それとは相容れない硬直的で絶対的なものに転じ、にもかかわらず、その位相転換があからさまな形では見えなくなってしまっているほどに内面化しているという現実到我々は直面する。これは一元的で単線的な近代国家における制度としての教育の実態をあらわしている。しかしいづれにしても教養教育は国家の制度という位置づけをのがれることはできないのであるから、この時代に求められる教養の内実、既成の制度の要求にしたがって硬直化した理想の人間像を提示するという事足れりとするのではなく、新たなものの創造に対して、懐疑的で批判的な精神に基づく創造性の方向で構想されなければならない。確かにさまざまな人間像が過去の歴史のステージに登場し、一定の役を演じ、その歴史的使命を終えて退場していった。その意味で事実として懐疑論的な歴史的相対主義の主張の正当性を認めざるを得ない。しかし伝統とは、失われたものへの単なるノスタルジーでも、骨董的な愛玩でもない。そうではなくて、伝統に生命があるとすれば、それは過去への批判に基づいて現在と将来を生むその創造性にこそある。一つの時代に特有な創造性が生み出した理想は、それが出現した瞬間から直ちに硬直化への過程を歩みだす。硬直化した理想は実定的なものとして制度を補完し、強化し、そして創造性を抑圧する。

(3) 現代の知の状況 細分化と専門化による知の閉塞状況が現代を特徴づけるが、このことは同時に、一般に我々の時代の人間の状況そのものをあらわしている。この状況に対して細分化された知の再融合と総合がすぐさま提案される。確かに知の融合と総合による新たな知の創出というアイデアには魅力がある。しかし問題はこの融合と総合が何によって生じ、何を志向

しているかである。もしこれが既成のもの無反省な受容に基づく単なる寄せ集めであるならば、そこにはいかなる意味においても新たな知の創出はない。空虚な幻想をもてあそぶのではなく、歴史的、制度的な現実そのものから生い立ち、現実そのものを問う生の営みであって初めて学問的営為の名に値するものであるとしたら、制度的現実としての学問の中における教養とはいかなるものでなければならないか。なによりも学問的現実を問い返すことを通して学問の再生をはかる、できうれば新たな知を創出するという、否定的契機に基づいた弁証法的でダイナミックな精神の営み、これが本来の学問であり、教養でなければならない。このように見れば、取り出されなければならない知の態度としての教養的精神は、批判的営為によって重層的に形成されてきた知のあり方を根源的に問う自己否定的な営みを本質とするギリシア以来の理性の働きからはるかに受け継がれて来ているもの、「知的誠実」として術語化される本来の知の営みを意味する。したがって全体的な生の営みに基づく全体的な知のあり方として教養の内実がイメージされる時、それは普遍的な人間の理想として超越的に措定されるものではなく、つねにその時代の知の体制がそこに組み込まれている制度的現実に対して、意識的かつ戦略的に対立軸を提出すること、及びこのことを通して伝統的なもの、既成のものとの差異を自覚した不断の創造の営みを継続していくことでなければならない。

(4) 学としての知的教養 専門性に特化した既存の学問体系との間の創造的対決として「学としての知的教養」を捉えることができるとして、それは果たして現にある制度としての高等教育体系の中に具体化できるものであろうか。それともそれは、本来絶えざる創造性を志向する知そのものの自己否定を帰結するのであろうか。もしこの具体化が可能であるとすれば、既存の学問自体の自己批判をいかに有効なものとするか、つまり創造性を損なわない形で現実化できるかとして考えるほかはないであろう。したがって自己矛盾をあえて引き受け、内包する自己矛盾を創造のダイナミズムに転化することが学問的知の原理であり、その原理に沿った形で教養教育のあり方が「再考」され、かつ「再興」されなければならない。そして専門化と細分化の隘路に陥って全体的なものへの感性と親縁性を失って、自らの方向性を見出せないでいる現在の知の状況そのものから発想される教養教育のあり方は、既存の学問自体の自己否定と自己克服を具体化するものでなければならず、その具体的可能性の一つとして、専攻する複数の専門科目を、学際性と全体性を指標として融合させ、反発させ、相互に乗り越えさせるという方向で構想できるのではないか。たとえば主専攻である専門科目に対して、もう一つの専門科目を副専攻として修得することを目指し、この二専攻間の上述のような相互関係を教養教育としてとらえるという構想である。現在の日本人、とくに若者の対話能力の衰退が指摘されて久しいが、これは他人を認識し、他人と共存しあえるという、人間としてあることの当然の条件の欠如を意味し、したがってこれの衰退はとりもなおさず共通感覚と常識とをともに含意するギリシア以来の概念 *sensus communis* の崩壊を意味する。この歴史的に形成されるという意味での *sensus communis*こそが、ここで考えられる教養の具体的イメージの一端を形成するが、このように考えてくると、教養とはごく普通の人間の共通の感性とか、仕種や物の見方、あるいは具体的に形成された町のたたずまいなりを意味することとして理解され、そこから、過去から受け継がれ、社会的な広がりをもったものである広い意味でのエートスとしてとらえられる。異質なものの対立的協調を志向する上述のような教養教育の「再考」と「再興」は、このような意味で歴史的現実と根差したものでなければならず、したがってその時代時代の現実的要求に無反省に、無自覚に盲従するものであってはならない。

参考文献：

- アリストテレス『ニコマコス倫理学』
- イエーガー『初期キリスト教とバイデリア』
- ガダマー『真理と方法』
- ニーチェ『反時代的考察』
- ハーバーマス『近代の哲学的ディスクール』
- ハイデッガー『存在と時間』
- プラトン『ソクラテスの弁明』、『ソピステス』、『法律』
- ヘーゲル『精神現象学』
- 兩貝行麿『キリスト教教育の使命』ヨルダン社1989年
- 荒井献『イエスとその時代』岩波新書1974年
- 有本章、『大綱化以降のカリキュラム改革に関する研究』『高等教育研究叢書』第78号所収、広島大学高等教育研究開発センター編2004年
- 岩田靖夫『アリストテレスの倫理想』岩波書店1985年
- 大学基準協会編『大学基準協会55年史』CD-ROM版2004年
- 大学教育学会25年史編集委員会編『あたらしい教養教育をめざして』東信堂2004年
- 館昭、『教養教育論議から自由学芸教育の確立へ』『高等教育研究紀要』第19号：高等教育の展望と課題所収、高等教育研究所編2004年
- 中央教育審議会「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」（答申）1999年
- 中央教育審議会「新しい時代における教養教育の在り方について」（答申）2002年
- 中村雄二郎『共通感覚論』（中村雄二郎著作集V）岩波書店1993年
- 沼田裕之ほか『教養の復権』東信堂1996年
- 廣川洋一『ギリシア人の教育－教養とは何か』岩波新書1990年
- 藤原保信・三島憲一・木前利秋編著『ハーバーマスと現代』新評論1987年
- 『米國教育使節團報告書』、國際特信社譯、昭和21年、広島大学所蔵
- E. W. Stegemann/W. Stegemann, Urchristliche Sozialgeschichte, Stuttgart 1997, 2. Auflage

本論文は、2004年度及び2005年度尚綱学院大学共同研究費交付による共同研究「教養教育の再構築」の成果の一部である。

*執筆は、第1章、第4章 目黒、第2章 太田、第3章 小原、第5章 今井、第6章 輪田 が分担した。