

一般教育と専門教育の内面的関連性の研究

—統合理論の樹立をめざして—

扇 谷 尚

目 次

序 章 授業科目区分の相対化の問題

第1章 一般教育の本質

1. 均等履修と人格的統合
2. 自由教育の本質
3. 自由教育と一般教育
4. 一般教育の本質

第2章 一般教育と専門教育の関連性

1. 未解決な関連づけ
2. 相互接近による関連性

第3章 専門と統合した一般教育

1. 専門職の変化と役割葛藤
2. 役割葛藤にもとづく統合カリキュラム

一般教育と専門教育の内的関連性の研究

— 統合理論の樹立をめざして —

扇 谷 尚*

序章 授業科目区分の相対化の問題

現行の「大学設置基準」（1973年改正）によると、「授業科目の区分に関する履修上の特例」としてではあるが、他学部の専門教育科目や基礎教育科目を一般教育科目とし、逆に特定の一般教育科目を特定学部学生が、基礎教育科目または専門教育科目として履修できるようになった。学生の専攻等との関連において、授業科目の区分を柔軟に取り扱うことにより、大学学部の教育課程の内容を、学生の専攻を軸として組織づけ、豊富なものにすることがはかられたのである。¹⁾

授業科目が一般教育か専門教育かを決定するものは、学生が専攻に応じてなんの目的で履修するのか、その履修目的と科目内容との関係によるということは正しい。しかし学生側に焦点をおいて決定する仕方が、教授者側の学問を教える目的や方法を軽視することになるならば問題である。

授業科目の区分の相対化によって、一般教育は一般教育科目として分類されたものに限らない。専門教育科目も学生の専攻によっては一般教育とみなすことができる。しかしそれは該当専門教育科目における経験の質にかかわる問題である筈である。すなわち、その科目には専門教育的要素のほか一般教育的要素が含まれている場合にのみ可能である。ところですべての専門教育科目が一般教育的要素を含んでいるとは限らない。一般教育かどうかは教授者が学問を教える目的や方法によって決定されるものである。このことは授業科目の区分が絶対的なものだと主張しているのではない。学問と教育とは、独立的であるけれど、学問が教えられるときは、その目的や方法によって一般教育にも専門教育にも使われるのである。つまり専門教育科目でも教える目的や方法によっては一般教育的性格をもつものがありうる。したがってこの教授者側の目的論意識や方法論意識の問題を抜きにして、学生側の専攻に応じた履修目的からのみ授業科目の区分の相対化を論ずるとしたら片手落ちであるばかりでなく、基本の問題を見落すことになる。そこに新制大学の生命といわれた一般教育が、伝統的な専門教育の副産物に終わってしまうのではないかとの懸念を一般教育支持者に与えることになるの

* 大学教育研究センター客員研究員／大阪大学人間科学部教授

である。

特定の学問が一般教育かどうかを決定するのは、基本的にはその学問が教えられる目的や方法であるとする、改めて一般教育とは何か、その目的は、その実体は何か、そして専門教育科目に含まれる一般教育的経験とは何かを問い直し、明確にすることが必要となってくる。それは同時に、専門教育とは何か、それは何を目的としているのか、一般教育との関連で専門教育を問い直す問題にもつながってくる。

要するに、授業科目区分の相対化の問題は、一般教育とは何か、専門教育とは何か、そして両者の関連性を問い直し、大学で学問を教える目的と方法にかかわる基本的な問題を問い直すという問題提起として受けとられねばならない。本論文では、学問を教えることが一般教育になるかどうかを決定するものは何かを明らかにすることから、一般教育と専門教育との内面的な関連性を論じて、専門教育自体の改善のために、一般教育的要素を積極的に包摂することが必要であることを論証し、一般教育と専門教育の統合理論を構築しようと試みるものである。

第 1 章 一般教育の本質

1 均等履修と人格的統合

一般教育が大学に最初に置かれたのは、新制大学の発足からであるが、当時は「大学基準」(昭和22年、1974年)によって、人間教養に片寄りがないようにとの配慮から、専攻のいかんにかかわらず、一律に人文科学、社会科学、及び自然科学の各系列にわたり、均等配分の履修が求められた。そして一般教育が大学の前期課程(1年半～2年)の特定期間内で終了して、後期課程は一般教育とは全く無縁な専門教育であるという体制が広く採用された。これは当時アメリカの大学の一般教育の動向を反映したものであった。そこから一般教育というと、1・2学年で履修するものであって、あとに続く専門教育の入門的性格のものと考えられた。

3系列均等履修方式はハーバード大学報告書「自由社会のための一般教育」(1945年)が提案したものである。²⁾このハーバード報告書は、専門分化の時代に陥りがちな知識の分断化と人格の分裂に対する抗議として、知識の関連性と全体性を求め、これを通して人格的統合を企図する一般教育を明確に企画すべきことを提案した。その際、学問的方法論の異なる3系列をほぼ均等に履修して、人文、社会、自然科学の方法論上の差異性と関連性を理解させ、その関連性にひそむ人間の英知をつかませて、人格的統合をはかったのである。

このように、人格の統合という非専門的要求に答える一般教育を、明確に設計すべきだとする報告書は、当時、知識の専門分化の脅威にさらされて形式化していた自由教育からの脱皮を願う多くの大学に、専門分化時代における自由教育の復活原理として、広く歓迎された。

一般教育が自由教育の復活原理だとすると、一般教育を知るためには、自由教育の本質が何かを知らねばならない。

2 自由教育の本質

自由教育とは何か、まず自由教育論者として著名なバン・ドーレン (Mark Van Doren)³⁾、マリタン (Jacques Maritain)⁴⁾、ハッチンス (Robert Hutchins)⁵⁾等の所説を総括してみよう。

(1) 自由教育は、古代ギリシャ末期における自由市民の人間存在に必要な魂を養う教育に起源をもつところの精神全般の自由な完成、すなわち人間存在の完成に関係する教育である。自由は不断の努力と精神を通して獲得せねばならない内面的な自由であって、無知と偏見と迷信とから解放された精神の自由を意味する。

(2) 精神が自由になるのは真理（と美）による。真理が精神と生活を解放し、拡大し、これらを自由と自律のうちにおくことを可能にする。最も価値ある知識は、精神を真理と可能性に富む事物に導入させるところの知識である。

(3) 真理に導くこのような知識は、それ自体において最もよい知的訓練を与える。知的な方法論的訓練をうけて、知性の練磨した精神は、真理の探究を可能にして、諸問題を処理し、立派な生活を送ることができる。

(4) 真理に富み、訓練価値のある知識は、人間精神の偉大な業績、人類の伝統（名著）のなかに沈潜して、科学と芸術の人間経験に対する本質的意味を把握し、真理と美を理解することによって、人間らしい人間、すなわち円満な人間 (all-round man)、全体的人間 (whole man) となることができる。

(5) 真の科学者や芸術家のすぐれた長所である知的諸徳をモデルとし、その優秀性の追及によって、つまり科学者や芸術家の活動そのものに参加するのではなく、彼らの業績の結果を用いて、精神を自由にし、人間として立派な生活をするために、知的に自分自身を養う人間形成なのである。すなわち自由教育は教養としての教育である。

(6) 円満な人間となるためには、職業人である前に、まず人間となるべきだから、専門教育の入門でなく、自己完結的なものとして教育されなければならない。青年の教育が自由で普遍的であることと比例して、彼らは自分の専門を選択し、職業訓練を速かに修得できる。従って専門教育の早期開始に反対する。

以上のように伝統的な自由教育の特徴を纏めることができるが、要するに、自由教育においては、科学は、科学そのものの修得よりも、科学の意味の把握に重点をおいて、科学者となるためだけでなく、人間らしい人間となるために教えられる。音楽は、音楽そのものの修得よりも、音楽の意味の把握であって、作曲家になるためだけでなく、人間となるために教えられるものである。知力を鋭くすることを重視するのも、知的探究を通して精神を自由にし、人間として立派に生活するためである。そして自由教育の根底には、人間であるとは何か、および最も人間らしい人間になるとは何か、つまり人間存在と人間生成についての問いがある。

自由教育を行う者は、学問を教える際、この問いを念頭において、知識と方法を人間として発展する過程にいかに関結びつけるか、両者の関係についての意味と性質を理解していること、つまり人間形成についての理論をもつことが要請される。そして学生にとって知的に成長する人間形成の最善の道が人類の伝統の偉大な精神に触れさすことであるということが、自由教育の命題なのである。

要するに自由教育の基調は、人間存在と人間生成についての人間究明にもとづくところの人間形成である。そして人間の経験に対してもつ知識の本質的意味についての理解をひろげ、学生が自分の人間性を伸ばし、精神を自由に作る人間形成、つまり知的に自分自身を養う、教養としての教育が自由教育の本質的性格である。

3 自由教育と一般教育

自由教育の本質が、最も人間らしい人間（自由人）になるための人間形成であり、「教養としての教育」であることを以上で述べてきたが、ハーバード報告書が提唱した一般教育が、専門分化の時代における自由教育の復活原理とみなされる以上、この自由教育の本質が、一般教育に生かされている筈である。しかし一般教育は伝統的な自由教育のままではない。一般教育と自由教育の異同はどこにあるのか。

ハーバード報告書によると、「自由人をつくるという自由の根本的意味を厳守するかぎり、両者は同一の目標をもつ。しかし労働を不名誉なものと考え、奴隷ないし従者をもつかぎりにおいて自由であるような、貴族主義的構造にとまなう自由教育に反対して、職業教育に反感をいだかず、すべての者が仕事に従事することを期待するところの近代民主主義社会の自由教育が一般教育である。」つまり一般教育は伝統的な自由教育を近代民主社会に適應させたもので、自由人＝全体的人間の形成をねらいとすることには変りがない。

しかし近代民主社会は、同時に近代産業社会であって、産業化の進展に伴う過度の専門分化のため、全体像を見失い、知識の断片化が生じて、ひいては個人人格の不統合をもたらすに至った。ハーバード報告書はこうした専門分化の弊害を是正するために、いままで単一の学問領域内での知性訓練に努めていた自由教育を、知識の融合と全体性を求める一般教育に改めたのである。近代産業社会に適應する自由教育、すなわち一般教育は、一般的関連性（general relationship）の理解と洞察による知識の諸分野の総合をめざす。そのため、3分野（抽象的、直線的な論理的思考の自然科学、脈絡上の関連的思考の社会科学、曲線的、感覚的な想像的思考の人文諸科学）にわたって、思考類型を均等に研究することから、他との比較、対照を通じて、自己の専門の採用する方法の意味と特質にめざめ、かつ自己専門の前提および可能性の限界について批判的に自覚ができて、自己専門の克服を学び、自由な展望を自分で生み出すことができると考えたのである。

そして一般教育にあっては、特定の学問を取扱うときも、関連をもつ他の諸学問にふれて、全体性（organism）に対する該当学問（organ）の位置と役割を理解させねばならないのだ

が、特に一般的関連性の理解を促進させるために、諸学問の相互関係にかかわる題材をとりあげて展開する総合コースを提案した。従って一般教育の授業は単一科目と総合科目から成り立つことになった。

これらの科目は、いずれも知識の一般的関連性の把握をねらうものであるが、注目すべきことは、知識の性質についての理解にとどまることなく、むしろ青年の精神を啓発して態度形成をねらっていたことである。すなわち、学問の知識と方法を個々の学生の精神構造に結びつけて人格的統合に導くことが意図されていた。その精神の特性は、(1) 3分野にわたる履修から得られる論理的、関連的、及び想像的思考によって、個々の特殊を全体に結びつけることができる思考力にもとづいて、実際の生活場面を切り開いていく基本的能力（効果的思考力）、(2) 効果的思考力がなされたうえで、人間として、市民としての共通関心事について、他人と意見交換ができる能力（思想伝達能力）、(3) 理論内容を生活に関連づけて実践行動に移すに必要な判断態度（判断能力）、(4) 諸価値の種類とその相互関係にめざめて、特定の価値や理想を選択し、その価値に責任をとる態度（価値間識別能力）である。これら4つの精神特性が適切に結実するところに、立派な人間としての個人人格の内的統合（personal integration）—それが自由教育のめざす全体的人間である—が形成される。一般教育は諸学問の知識と方法の関連性の把握によって個々の人格特性の統合をもたらす、自由社会が存続するよい生活の構造と、その達成条件についての展望を育てるのである。

このようにハーバード報告の一般教育においては、最も人間らしい人間存在は、全体的人間であり、そして上述の精神的諸特性が適切に結実するところに、全体的人間が生成するとの考えに立ち、この人間生成の過程に諸学問の知識と方法を結びつけて人間形成を行うのである。まさにそれは、すでに解明した自由教育の本質を受け継ぐものであって、教養としての教育にはかならない。

一般教育が教養としての教育であることは、探究方法を中心に据える大学観（カレッジ観）に立つベル（Daniel Bell）の一般教育論⁶⁾においても同様である。ベルの場合、特定の題材を取扱う専門（specialization）や技術は大学院へおしやり、大学4か年全体が自由教育であって、そのうち諸学問の境界線を横切るコースが一般教育である。「一般教育という言葉で私の意味するのは、`現代文明と人文学`におけるように、西欧文明の歴史、伝統及び名著を取り扱うために、学問の境界線をたち切るコースと、数個の学問にわたる共通な題材、ないし統合的な問題を取り扱うコースである。」従って、一般教育はいわゆる総合科目の形態をとるけれども、その本質的な性格は自由教育である。そしてベルの自由教育は方法の中心性（centrality of method）を特徴とする。それは学問の諸概念をいかに設定するのか、これらの概念が、新しい問題に遭遇したさい、探究を柔軟に行うため、どのように改訂される必要があるのか、探究の選択的な類型のなかから、ひとつを選ぶ基準をどのようにしてたてるのか、つまり「探究行為の戦略における教育」である。社会科学、自然科学、人文諸学の知識獲得を支配する原理を理解して、知識の基盤を明確にすると同時に、知識を生々発展の相で

とらえ、概念革新の過程を明らかにする。総合コースの一般教育も、方法論的、哲学的、歴史的前提や概念間の関連づけを取り扱う。

このように概念による探究方法を重視するが、決して概念化作用に終始するものではない。ベルの自由教育では、探究方法を中心とし、それをめぐって、知的偏狭性の克服、多様な歴史・伝統の理解、価値がすべての探究に影響を及ぼす仕方、理念と社会構造の関係、及び人文学の精神開化的役割の理解を企図する内容が展開する。しかも留意すべきことは中心となる探究方法が、前述のように知識を生々発展の相でとらえ、今後における概念改訂にめざますことを伴って学問を学生に導入することがねらいになっていることである。「知識が探究しつづける状態におかれるとき、学生が自分の心を可能性と再組織に向って自由に開き続けるに必要な自己意識を生みだすことができる。」しかもこの自己意識は方法論的意識に支えられ、かつ歴史的、社会的意識を伴うものである。要するに方法の中心性は、学生に方法論的意識、歴史的意識、及び自己意識を統一的に身につけさせ、精神を開放する真正の自由教育の実現をねらいとしている。このようにベルにあっても、知識と方法が学生の人間生成過程に明瞭に結びつけられていて、自分の精神を自由に開きつづける、すなわち自己教育のできる人間の形成が企図されている。正しく教養としての教育である。

しかし、ベルの自由教育は従来の自由教育と比較すると、次の2点で画期的に異なる。ひとつは、伝統的な自由教育が前節で述べたように、科学活動への参加というよりは、科学の業績を用いて、人間生活に対する科学の意味を理解することに強調をおいた。ベルは方法の中心性によって、これを否定する。科学の結果としての業績の利用ではなく、科学の探究活動そのものへの参加をめざし、それによって人間生成過程に影響を及ぼすことを企てている。このことと密接に関連するのだが、今ひとつは、従来、専門教育が狭くて深い学習であるのに対して、広くて浅い、皮相的な学習だとみられていた自由教育ないし一般教育を、深い次元の学習へ改める道を開いたことである。専門教育で孤立した事実（題材）をいくら詳細に知っていても、それは浅薄である。題材相互の関連をつける概念枠組と探究方法を学ぶ自由教育は深さの学習である。ことに諸学問の境界線を横切る総合科目としての自由教育、すなわち一般教育は、諸学問の訓練から生じる洞察を使って、さまざまな角度から主題をながめ、学問分野を異にする諸概念を相互に関連づけながら、主題の本質を徹底的に感じとるまで、ことがらの中心に迫っていく。それは新しい意味をもった創造的思考の訓練であって、単一科目とは異った次元の深さの学習であるといつてよい。一般教育を深さの教育的経験に変えた点は、ハーバード報告書より一段と優れていて、注目すべき事柄である。

ところで一般教育の概念についてであるが、ハーバード報告書の場合は一般教育が伝統的な自由教育の現代的な復活であって、現代化された自由教育と同義につかわれるけれども、ベルの場合は、現代化された自由教育のうち、総合科目の形態をとるものを一般教育と考えている。我が国における様に自由教育の伝統をもたず、戦後の新制大学の誕生と共に一般教育をはじめ取り入れたところでは、ハーバード報告書におけるように、一般教育と自由教

育を同義に考えていく方が自然であろう。両者の概念に差を認め、敵対者か協力者かと論議を展開するのは、同じ大学内で、一般教育と自由教育が事実上存在する場合のみられるアメリカ合衆国ならば、その理由も理解できるが、そうした区別が事実として存在しない我が国では、一般教育という言葉で自由教育の内容を包摂する方が得策である。

4 一般教育の本質

以上において、ハーバード報告とベルの一般教育論の検討を通して知りえた重要な事柄は、現代化された自由教育としての一般報告が、伝統的な自由教育の基本的特徴を承けついでいて、学問を教えるさい、知識と方法を最も人間らしい人間になる過程に結びつける明確な意図をもち、概念的認知的なものが、学生の人間として成長発達するのに適切さを現わすように媒介され、これによって学生が知的に自己教育のできるような人間形成（教養としての教育）を行っていることである。そして学問が教えられる仕方は、学問の成果としての業績の利用ではなく、「概念探究行動の戦略」に参加させ、とくに「一般的関連性」の洞察学習を重視する。学問が教えられる目的は、知識と方法の性質と役割についての理解を広げると同時に、それを通しての「精神特性」ないし「方法論的意識、歴史的意識、自己意識」の育成をはかって人格の内的統合、すなわち全体的人間、精神の自由な人間を形成することである。統合的人格は、全体を指向して、諸分部を関係づける理解のパターンを発見（一般化＝generalization）して、機能上の統一をねらう人間精神の働きであると考えられるから、特殊・部分が与えられていて、それを包摂する普遍・全体を求める反省的、目的論的判断力が、統合的人格の中心的精神特性とみなされる。したがってハーバード報告書は、学生が理論的内容を人生や生活に関連づけて実践行動に移すことのできる判断力、とくに価値間識別能力にもとづく適切な判断力の育成を一般教育の重要な機能として重視している。しかし、価値選択の問題が、よい生活、よい市民といった一般的抽象的な倫理的価値の次元で取扱われた。これに対して、ベルの場合は、科学の力の増大にともなって表面化してきた価値選択の問題を取り上げる。例えば、現象制御の可能性を拡大することから生じる問題——人体実験はよいのか、人工授精で給精者の選定をどういう要因できめるのか——を処理する際、抽象的な目的の次元では、すべての者が同意するが、具体的な手段の次元では優先順位について尖鋭的に分裂する。その際、イデオロギー論争の激化によって、探究行為のエネルギーがそがれて不徹底になること、そして結局徳の教え込みに陥りやすいことを指摘している。価値の多元化時代において、価値なり理論なりを実践に移す問題の処理は、極めて困難である。しかし困難だからといって逃避することは一般教育の否定につながるだろう。一般教育が統合的人格の形成をめざすものである限り、統合的人格における精神特性の中核をなす反省的・目的論的・価値的・総合的判断力、要するにバランスのとれた判断力の育成が一般教育の本質的な目的であるといつて過言ではないからである。ハーバード報告書が社会科学、自然科学、人文諸学の3分野均等履修を主張したのも、またベルが、専攻（専門教育でなく自由教

育として特定学問の修得)に依じて不均等ではあるが、やはり3分野にわたる「方法論的意識」の形成を重んじているのも、バランスのとれた判断力の育成のためである。一般教育は学問を通して人格の内的統合に対してもつ知識と方法の意味を惹き起す過程であって、バランスのとれた判断力の育成を中心目的とする教育なのである。私はここに一般教育の本質があると考ええる。

したがって、学問を教えることが一般教育的要素をもつようになるには、知識と方法を、学生の人間としてもつべきバランスのとれた判断力の生成過程に結びつける教育的経験の展開が必要なのである。

第2章 一般教育と専門教育の関連性

1 未解決な関連づけ

学問を教えることが一般教育すなわち教養としての教育になるためには、知識と方法を人格の内的統合の中核となるところの、バランスのとれた判断力の生成過程に結びつける教育的経験が展開するものでなければならないことを前章で明らかにした。そして判断力は、部分と全体、特殊と普遍の両面が包摂されるものとして、バランスのとれた考え方をする能力であった。

ところで部分と全体、特殊と普遍の関係は、大学教育においては、ハーバード報告書のいう器官 (organ) と有機体 (organism) の関係であり、専門教育と一般教育の関係にほかならない。有機体としての性格をもつ一般教育は、器官としての専門科目に意味(目的と必要)および位置(方法的特質)をあたえる諸関係の複合体である。しかし、一般教育は専攻を選定したり、専攻の方法論的位置を明らかにする基礎づくりだけではなく、専門がその充実した可能性を展開できる条件をあたえるものでもある。すなわち「専門は、それと有機的に結合しているので切り離すことの許されない、比較的大きな一般的脈絡 (general context) の内部で、その主要な目的を実現できるにすぎない。」そして有機体としての一般教育は、器官としての専門教育のすべてにゆきわたるべきだから、大学で与える授業科目はすべて、たとい専門的なものであっても、一般教育としてある程度認められる貢献をすべきである。したがって、一般教育が特定期間内で修了して、他の部分は一般教育と全く無縁な専門教育であるようなシステムは避けるべきである。

一般教育と専門教育の関係についてハーバード報告書は、以上のように有機体と器官に喩えることによって、理論的に巧みに説明している。たしかに両者の関係は、理想としてこのようにあるべきであろう。しかし現実には容易に実現できない。現に報告書の全米に及ぼした影響は大きかったに拘らず、採用されたのは3分野均等履修と総合科目の実施等であって、報告の危惧した状態——専門教育と一般教育が無縁な体制——が広まってしまった。それは

一方では責任をとる人間及び市民にまず着目する教育が一般教育であると説く報告書の一般教育を、専門教育とは全く別箇のものと誤解したことと、他方では専門分化の進展に伴う専門職業教育への要請が高まって、カレッジにも次第に職業専門的要素を多く取り入れたためであった。結局、伝統的な自由教育の考え方から抜けきれず、職業人である前にまず人間であるべきだとして、専門と無関係な自己完結的な、自由で普遍的な教育を重視したためであった。

専門職業教育に反対して、過去のリベラルアーツ・カレッジのように4ヶ年間で専門職業と無関係な自由教育でみたそうとする立場は今日でも見られる。すでにみてきたベルの一般教育論がそうであった。それは専門職業的要素を大学院へ押し上げ、4か年間を通して方法の中心性を特徴とする自由教育の新しいカレッジ論であった。

一般教育（自由教育）と専門教育との関係は、依然として論争問題である。今後のアメリカの高等教育の性格と機能について、カーネギー審議会が見解を明示した『アメリカ合衆国の高等教育の目的と実績』（1973年）⁷⁾によると、学生の一般教育と、彼らの職業準備及び創造的能力の向上のための機会とに、より多くの関心を払うべきだとの勧告が含まれている。この書の勧告全般に対して、ハッチンス (Rolert Hutchins) が、カーネギー審議会の最終責任者であるカー (Clark Kerr) と論争⁸⁾を展開したなかで、最初に問題にしているのが、上述の一般教育と職業教育に関する勧告である。ハッチンスによると、職業訓練は実際には、一般教育や創造的能力と結合することは困難であるから、この結合を目的にすることは矛盾していると指摘する。これに対してカーは、職業訓練を一般教育と創造活動の向上とに結合させることは、現実では困難であろう。しかしその結合はあくまで試みられなければならない。この両者を分離することは実際には不可能なことだからである。技術の訓練を重視することによって一般教育の比重が軽くなるだろう。しかし職業訓練が一般教育の邪魔になるからという根拠だけで、高等教育から職業訓練を放り出すことはできない。我々の審議会は、一般教育のルネッサンスが興ることを熱望している。私はまた、職業訓練のなかでも相当の知的内容 (intellectual content) が現に含まれているし、また少くとも含まれうると主張したい、と述べている。

カーのこの短かい回答のなかに、現代のアメリカの大学における一般教育と職業教育の関係についての考え方が浮き彫りにされているように思われる。もはや職業技術の訓練を大学から放出することができないから、職業訓練と結合できる一般教育を創りだすよりほかない。それには職業訓練のなかに潜んでいる知的内容に着眼すべきである。この知的内容についてカーがどういう考えをもっているのか、ハッチンスとの論争では、単に職業訓練のなかに知的内容が潜在していることの主張にとどまっていて、それ以上のことは詳かにできないが、私は意味ぶかいものを感じる。すなわち、専門教育（専門技術の知的獲得を通しての職業上の訓練）そのものの性格をそのままにしておいて、外側に専門から遊離した一般教育というメッキをぬりつけるようなものでは失敗するから、職業訓練のなかに潜む知的内容と結びつ

くように一般教育の改造を考えてほしい。そのさい両者を結合する基盤が専門教育のなかに求められるということは（ベルが両者を接着させる媒体として、専門教育の外に概念的探究を強調したのとは異なる）、それによって同時に専門教育そのものをも改造しようと意図されているのではなかろうか。これはどこまでも私の推測にとどまるけれど、職業訓練のなかに潜む知的内容の存在に着目しこれを主張したことは、一般教育と専門教育の結合にとって重要な提案であることに注目したい。

2 相互接近による関連性

一般教育と専門教育の結合を考えるさい、いままでの両者の関連づけを回顧しておくことが参考となるだろう。まず最初は、専攻領域のいかんを問わず、3分野の均等履修による一般教育が、一定期間内に終って、以後は一般教育と無縁な専門教育という方式である。ねらいは、専攻の狭さを防ぐために、専攻の幅を広げて共通の一般的背景を築くことである。ところで、幅が専攻の偏狭さを防ぐためのものならば、論理的には幅は専攻領域によって違はずである。専攻に即応した不均等な幅が一般的背景をつくることになる。

しかしこれらはいずれも専門の外側に、専門と直接には関係のない一般教育を添え物として履修することで、専門の幅をつけるにとどまり、外面的、形式的なつながりのみである。両者の間に緊密な関連をつけるには、一般から専門へ、逆に専門から一般への相互接近が必要である。これは接近のための接近でなく、実態的必然性がある。まずシュバブ (Joseph schwab) の指摘するように、⁹⁾ 一般教育の目的は、専門の脈絡のなかで発揮されることに着眼したい。人間が自分の職業を追及していく時に遭遇する道徳的選択にさいして、最も直接的に人間にとって意味ある問題と取り組むことができるのであり、人間としての知識と技能を学んだかどうかがわかる。このことを承認するならば、一般教育の素材を専門作業からとってきて、教育を展開することが必要となり、これが一般教育の有効性を保障することになる。たとえば、技術者養成の一般教育では、歴史は技術史に、経済は技術と関連させて、心理学は産業心理学に傾斜のかかるものとして実施される。

他方、専門の偏狭さの克服のためには、専門の外側での措置よりも、専門自体の内側から手をうつ方が強力である。専門の特殊性を一般性の水準で取り扱い、一般的な知識領域に関連づけ、広い理論的脈絡のなかにおくのである。それには、作業実施上の専門知識にとどまらず、専門の作業過程についての理論的概念的な理解をもたねばならない。しかし、単なるスペシャリストにとどまらないために、まず専門技術の社会的機能を理解せねばならない。専門技術と社会との関係を眺めるのに、経済発展の歴史、組織労働獲得の闘い、公害問題、国民所得の配分などの理解が必要である。ことに専門知識を、人間や、社会や、文化に影響を与える重要な問題に適用することによって、自己専門の機能の人間一般に対してもつ適切性を確かめることが大切である。これによって専門の一般的機能を遂行できる人になり、自分の行動の社会的影響力を認識できる専門家となる。

このように、一方では一般教育が素材を専門作業のなかから取ってくる。他方では専門教育が、一般的脈絡に目ざめ、専門の脈絡の拡大をはかることによって、両者の間に相互接近と相互浸透が行われる。かくして一般教育と専門教育は、内面的関連性をもちつつ、人間形成作用を効果的に発揮することになる。そのさい、一般教育は専門家に一般的背景を与える役割を分担し、専門教育は社会や人間に及ぼす一般的な影響力を考慮して自己の専門機能を遂行できる専門家の形成に当る。そして両者の協力によって、スペシャリストであるが、同時にジェネラリスト¹⁰⁾として全体的展望をもつ、したがってバランスのとれた判断のなしうる人間の形成を果すことができる。

以上において、ジェネラリストとして比較的広い展望をもつスペシャリストの形成が、一般教育と専門教育の相互接近にもとづく内面的関連づけによって可能になることを明らかにしたが、両者の相互接近をもたらす実際の地点がどこにあるのかについてはまだ考察されていない。これを明確にするには、専門職業活動そのものの考察を通して、一般教育と専門教育の結節点を探究する必要がある。この結節点の明確化によって、両者の内面的関連づけも確なものとなるはずである。なお、クラーク・カーが重視した「職業訓練のなかに存在する知的内容」にかかわっていえば、いままでの考察は、どちらかというところ、その知的内容の量的拡大面に焦点がおかれたのに対して、これからの考察は、知的内容の質的深化面を取り上げることになるであろう。

第3章 専門と統合した一般教育

1 専門職の変化と役割葛藤

広い展望をもち、バランスのとれた判断をなしうる専門家を育成するには、一般教育と専門教育が有機的関連性のもとに展開することを必要とするが、両者の関連性を確実なものにするには、その結節点を専門職活動のなかのどこに求めるのかを考察せねばならない、というのが前章までにみてきたところである。ところで現代の専門職業は変化の過程にある。シャイン (Edgar H. Schein) によると、専門家の依頼者が個人から多数者へ移行し、専門家が自己経営者から集団の雇用者（病院の医師、企業の法律家、政府機関の経済学者等）に変わるにつれて、一方では専門家の自律性の減退、権威と責任の制限、イニシヤチブの窒息現象がみられ、他方では専門サービスの深化、他の専門家の協力、支持基盤の拡大がみられて、専門家集団の価値体系の変化がおきている。そして依頼者の諸要素の間にみられる矛盾や、依頼者の要求と専門家の高度水準とのギャップなどが、価値体系の変化過程にある専門家に役割葛藤を避けられないものにしていて、専門家の倫理的義務はどこにあるのかの問題に彼らはたえず当面させられている。¹¹⁾ 専門家集団の価値構造の変化にもとづく役割葛藤は、たとえば、我が国の法律家の場合、法の価値体系が、国家統治の道具としての法律から人権保障の道具としての法律へと変化の過程にあるため、理念を状況に適合させ、理論を実践に移す

とき、行為の道徳的矛盾は避けられず、そのとき政治権力の知的擁護者としての役割を果たすか、或いは国民の権利の知的擁護者としての役割を果たすか、役割葛藤に当面する。

このように専門家集団のもつ価値体系の変化に起因する役割葛藤のほか、専門家は今ひとつの役割葛藤に当面していることを見落してはならない。それは専門職業人にとっては、専門レベルの技術的有効性だけが射程にはいって、人間としての役割がこぼれ落ちることの反省から生ずる役割葛藤である。すなわち、システムのため働く職業人としての役割と、システムが人間のために働くようにする人間としての役割との葛藤である。それは専門職業人が人間としての思想と感情に支えられた行為をとるために必要な役割葛藤である。そしてこの役割葛藤は、先の専門集団の価値体系の変化から生じる役割葛藤とは、分離して考えることが困難であり、ふたつはもつれあい、からみあい、相互に浸透しあっている。

こうした二重の性格をもつ現代の専門家の役割葛藤に、いままでの専門教育は十分に組み込んでいない。専門教育とは別箇と考えがちだった一般教育においては、なおさら、それを素材に取り上げるようなことはしなかった。しかし、専門家の役割葛藤という現実の問題こそ、スペシャリストと同時にジェネラリストになるために、バランスのとれた判断力が強く要請される箇所であって、我々の求めている専門教育と一般教育との結節点となり、統合のすぐれた契機になるものではなかろうか。

2 役割葛藤にもとづく統合カリキュラム

専門職の訓練について現在はその本質的基盤を変更せねばならないことを説くバンエイガン (Stanley Vanagun) によると、かつては特殊技能 (skill) の解明にもとづく訓練カリキュラムであったが、現在は、役割の遂行に特有な人格特性の強化に努める専門職カリキュラム (professional curriculum) である。しかし、これからは、役割をとりまく矛盾葛藤を冷静に受けとめるさいに援助を与える、リベラルアーツが本質的基盤となるころの、社会科学カリキュラム (Social Science Curriculum) であるべきだという。彼は警察官の大学教育を論じて、以上のカリキュラム発達の3段階説を重視するのだが、警察官の場合、国民の奉仕者ともみられ、ときには体制の下僕ともいわれて、そのため彼の意識に葛藤が生じる。この葛藤を冷静に解明するため、法執行の手段を与えることを意図せずに、社会科学の諸科目、たとえば「社会構造」「裁判制度の発達」「政治と裁判」などが主となってカリキュラムを編成すべきことを説く。その理由は、自由教育科目を中心とする方が、役割葛藤の処理のさい、重要な役割を果たす新鮮な洞察力 (fresh insight) を養うことに貢献するという根拠からである¹²⁾

今後の専門職訓練は、役割葛藤モデルにもとづくカリキュラムであるとする提案は、われわれの問題意識にとって極めて示唆深い。ただし、現実の専門職活動を取り上げていながら、結局は専門職カリキュラムに代わる自由教育中心の新しいカリキュラムにとどまっていたり、両者の融合がみられない点や、期待される「新鮮な洞察」の内容が明示されず、単に言葉だけに終わっているために、われわれのねらいとは相当ギャップがあるように思われるので、バ

ンエイガンの役割葛藤モデル概念にこだわることなく、自由に構想してよいようである。

われわれの問題にする役割葛藤は、専門職集団の価値体系の変化にもとづく価値葛藤と、その基底にありながらもそれとからみあって生ずる、専門人としての役割と人間としての役割の間の葛藤という二重構造をもつものであった。先に、人間は自分の職業を遂行していくときに生じる道徳的選択にさいして、最も直接的に人間にとって最も意味ある問題と取り組むことができることを指摘したが、正しくこの二重構造をもった役割葛藤こそ該当する問題である。専門職業人の遭遇するこの役割葛藤は、バランスのとれた適切な判断力の発揮を要請するものであって、一般教育と専門教育の結節点としてふさわしく、この結節点に新しい中心を求めるという営みとして、カリキュラムの新しい形態が追い求められるとすると、それは一般教育と専門教育との境界線はとりはらわれて、専門教育と一般教育の統合した新しい大学カリキュラム論の見透しが展開してくる。そしてその統合カリキュラムは、学生の人格的統合をもたらすものとなる。この具体的なカリキュラムの構想は別の機会にゆずらねばならない。¹³⁾

〔参考文献〕

1. 大崎 仁：「大学制度の弾力化について」『大学資料』第49-50合併号所載，1974。
2. Report of the Harvard Committee : General Education in a Free Society. Harvard University. 1945.
3. Mark Van Doren : Liberal Education, Beacon Press, 1959.
4. Jacques Maritain : Education at the Crossroads. Yale University Press. 1943.
5. Robert Hutchins : Education for Freedom, Louisiana State University: Press, 1943.
6. Daniel Bell : the Reforming of General Education — the Columbia College Experience in its National setting, Columbia University Press. 1966.
7. Report of the Carnegie Commission on Higher Education : The Purposes and the Performance in the United States. Mcgraw-Hill Book Company , 1973.
8. Donald McDonald : A Six Million Doller Misunderstanding. Center Magazine : Spt. / Oct. 1973, p. 46.
喜多村和之 『カーネギー高等教育審議会—その業績と評価—』(IDE 教育資料 第48集)・p.52.
9. Josph Schwab : A Radical Departure for A Program in the Liberal Arts. Journal of General Education, April, 1963.
10. F. F. Ridley (edited) : Specialists and Generalists, London. George Allen and Unwin Ltd. 1968.
11. Edgar H. Schein : Professional Education. Some New Directions. McGraw-Hill Book Company, 1972.
12. Stanly Vanagun : Police and Higher Education. Liberal Education. March. 1976, p. 67-74.
13. 拙論：アメリカの大学における一般教育思想の展開に関する一考察——カリキュラム統合を中心として——，大阪大学人間科学部紀要第1巻，1975。ここでは70年代の一般教育再建思想のなかから読みとれるものとして、今後は、自己実現の欲求や願望の昇華として、文化への新しい可能性にむけられた人格統合的開放カリキュラムであることを指摘しておいた。

A Study of the Inter-Relationship
between General Education and Specialized Education
— Toward a Integrated Curriculum —

Sho OGIYA*

Japanese Universities had general education courses after the Second World War, and it was common for most undergraduate courses to begin with a certain period for general education, leaving the remainder for non-general education, as though general education ceased at a certain point and had no relevance to subsequent study. But recently some people attacked the importance to the relationship between general education and specialized education, and it is advocated that the division between them depends on the major and purpose of the student. I think that it would be a mistake to lay stress only on the student's purpose, in disregard of teacher's purpose and method.

What is the teacher's purpose and method in general education? Through my study of many documents on liberal and general education (especially the Harvard Report and Daniel Bell), I found that 1) general education teacher comprehends the relationship between teaching and learning on the one hand, and human growth and wisdom on the other, and 2) they are generally more favorable to the cause of checks and balances than to the dogmatism of the believer, and they are interested in the traits and characteristics of mind fostered by education, particularly the making of relevant, balanced judgment.

The relationship between general education and specialized education (as occupational training through the acquisition of an art or a technique) is the relationship between organism and organ, and it is in practice difficult to combine general education and occupational training. But we cannot just throw occupational training out of higher education on the ground that it is getting in the way of general education. So still the combination has to be tried.

I want to draw attention to the next fact: One cannot civilize a man in general, for it is only by confronting him with problems that are meaningful to him, most directly by moral choices that may occur in the pursuit of his own profession, that one can tell whether or not he has learned to apply human arts. In the present day, this problem or moral choice in the pursuit of profession brings about a twofold structure, of role-conflict which results from the changing value-system of the profession on the one hand, and from conflict between occupational roles (work for system) and human roles (system for man) on the other. This role-conflict is the best opportunity to make the relevant judgment.

Thus I advocate that the role-conflict in the profession is the best opportunity that can be used as a criterion for curriculum which general education is integrated with specialized education.

* Affiliated Researcher, Research Institute for Higher Education / Professor, Faculty of Human Sciences, Osaka University