

現代の教養教育論

絹 川 正 吉

目 次

1. 専門教育と教養教育
2. ディシプリンの原方向性
3. 専門主義の野蛮性
4. アメリカのリベラル・アーツ教育
5. 専門教育は教養教育
6. 専門教育の自由化
7. 教養教育と学問の構造
8. 専門教養科目の実践
9. 作品としての専門教養科目
10. 専門教養科目批判への反論
11. なぜ一般教育か

現代の教養教育論

絹川正吉*

1. 専門教育と教養教育

拙著 [7] において、日本の大学教育の改革への一つのコンセプトとして、「専門教養科目」を提案した。これに対して、高橋邦彦氏・その他 [12] らのグループ（以下、「日大グループ」で引用）は、この提案を全面否定している。

絹川の主張を高橋 [12] は以下のように要約している。

「マス化した学生を狭い専門領域の枠組みのみで受け入れることは不可能であり、「旧来の専門教育は現代において不適合である」として、リベラル・アーツの意義を堅持するかたちで科目を設置するとしている。そしてこれを擁するカリキュラムは「発散的構造」となるべきであり、「知的営みについて広やかな視野をもち、専門選択への展望を与える」ことがめざされる。しかし、他方において「集中構造」をもつ科目の必要性も指摘し、「個別専門教育を包みながら、トータルに学習者に学習の意味付けをさせる場」として、ボイヤー [3] の enriched major の概念を手掛かりに専門教育を前提とする新たな教養科目のコンセプト、「専門教養科目」を提唱する。これは「旧来の狭い意味での専門教育の構造とは異なる」のであって、「人間の知的営みの本質に関する普遍的内容を示唆するものであることが期待される科目となる」とされている。

これに対して、「日大グループ」は以下のように批判した。

大綱化が一般教育の廃止を意図したものではない。にもかかわらず、教養教育を軽視するとも思える現今の改革の実態は極めて憂慮すべき事態とみなさねばならない。こういう状況下で、絹川は専門教育と安易な妥協に陥ることで、教養教育の正当性をかろうじて主張するにとどまっている。

「専門に対する前専門の教育」または「専門に対する非専門の教育」としての一般教育は、一般教育そのものの存立性を損なう。

さらに、新たな傾向として「専門を通して教養を教えるという発想」がある。そこには、教養教育の基本的意義を否定する全く危険な契機が潜んでいる。このような教養教育の新バージョンが絹川の提唱する「専門教養科目」というコンセプトである。

絹川の論に対する「日大グループ」の批判を要約すれば、次の3点になる。

(1) 「専門教養科目」は専門ディシプリンの枠組みを前提としているから、当のその専門ディシプリンを否定する契機をもたない。

(2) 専門ディシプリンの中であって、果たして「人間の営みの本質に関する普遍的」認識へとたどりつくことができるか。そんなことは論理矛盾であり、不可能なことではないか。

* 広島大学大学教育研究センター学外研究員／国際基督教大学学長

(3)なぜ、専門ディシプリンを通じて教養教育を行わねばならないのか。つまり、教養教育のために専門ディシプリンを敢えて選ばねばならない理由は何か。

我々（「日大グループ」）はむしろ次のように主張したい。「人間の知的営みの本質に関する普遍的内容」について直接に扱い、様々な専門ディシプリンの論理やそのよって立つ基盤さえも否定しうる自由な立場の「リベラルアーツ教育」すなわち、専門ディシプリンの枠組みからは全く自由なるものとしての教養教育を構築することこそが最も肝心な点なのだ、と。

この最後の主張は何を意味しているのか、明らかでない。そもそも専門ディシプリンを全く否定した知的営みということが、現実にあるのだろうか。そもそもディシプリンとはなにか。また欧米におけるリベラル・アーツ教育または一般教育とは何なのか、改めて考察をしておかなければならない。

2. ディシプリンの原方向性

藤沢令夫 [6] は学問の起源を要約つぎのように述べている。

教育には「テクネー（専門職技術）」を学ぶためのものと、「パイディア（一般的教養）」のために学ぶものがある。後者は、「一個の素人としての自由人が学ぶにふさわしいもの」である。西洋における学問の歴史は、パイディアとして出発する。しかし、その営みは個別の分野（ディシプリン、専門）の研究として進められた。すなわち、ディシプリン（専門）はパイディアのためのもの、いわば専門教養なのであった。しかし、それが専門教養であるということは、プラトンの営為におけるパイディアの位置づけをふまえて主張される。すなわち、プラトンにおける営為は観想と実践である。観想は善のアイデア、すなわち、価値のアイデアを観るための営為であるから、実践のための観想であった。観想は実践と不可分であった。ところで、観想の方法は、観相的禁欲、すなわち、対象から一步距離をおいて冷静にそれ自体を覗きわめることである。

アリストテレスはこの観想的禁欲を徹底化する。その結果、考察の視野を精査可能な小範囲の部分に限定して、全体への視野を切り捨てることにおいてのみ、学問（ディシプリン）が可能となるような事態を導いた。これは学問の「方法的禁欲」の結果である。そして、このことは、近代における科学の興隆によって、徹底的に加速され、今日の科学の極度の専門分化をもたらした。さらに、科学が技術と融合することにおいて、科学の探求はテクネーに転質する。「観想知であるよりも、対象を操作して改変するための操作知になった。ここにいたって、パイディアとしてのディシプリンが、それと峻別されるべきテクネーとなる、という自己撞着に直面した。そして、この操作知は効率至上主義という価値原理を体現する。もはやディシプリンは『専門教養』の位置を喪失したのである。」

したがって、現代における専門がパイディアのための専門教養性を復活することが、課題なのであって、ディシプリンを否定することが課題なのではない。その課題を、藤沢は「プロトディシプリナリー」という概念を提起することで表現した。ディシプリン（専門）のパイディアへの根源性の回復を目指すものである。

学問の構造にはプロトディシプリンが反映している。各ディシプリンがプロトディシプリンに照らして変容していることを見極め、その欠を補うことが教養教育である。ディシプリンそのものを否定することは過剰反応である。そのような視点でディシプリンの構造を明らかにし、ディシプリンの構造をふまえたカリキュラムを構築することが求められているのである。

学問が読者の教養となる、すなわち世界観に本質的に影響を与えるような学問性が問われている。ディシプリンがプロト・ディシプリンへ向かうとき、それは「専門教養科目」の内容になる。「学問的知識の本質が一般教養の観念と矛盾するものではない。最先端の学術研究の諸成果を軽視したのではいかなる教養も成立しない（村瀬 [8]）。」

3. 専門主義の野蛮性

専門ディシプリンの否定に関連して、オルテガ・イ・ガセット [10] の所説を注意しておく。オルテガは「専門主義」の野蛮性 ([10], 153頁) をつぎのように批判する。「科学、文明の根源が自動的に科学者を近代の未開人、近代の野蛮人にしてしまう。科学が発展するためには、科学者が専門化する必要がある。ただし、あくまでも科学者であって、科学そのものではない。科学そのものは専門主義的なものではない。ところが、科学に関する労働は、不可避免的に、専門化せざるをえない性質のものである。科学者が、一世代ごとに自分の活動範囲を縮小しなければならなかったために、徐々に科学が他の分野との接触を失ってゆき、宇宙の総体的解明から遠ざかっていった。ところが、この宇宙の総体的解明こそが、ヨーロッパ的科学、文化、文明の名に値する唯一のものなのである。19世紀には創造的活動は、個別化の性格を帯びた。つぎの世代には、専門化傾向が個々の科学者から総合文化を追いだし始めた。特定の科学だけしか知らず、しかもその科学のうちでも、自分が積極的に研究しているごく小さな部分しか知らないという人間が現れた。

しかしながら、そういう科学者は、自分が知らないあらゆる問題において無知者としてふるまうのではなく、そうした問題に関しても専門分野において知者である人がもっているあの傲慢さを発揮するのである (160頁)。大衆人の特性である『人の言葉に耳を貸さない』という傾向は、まさにこの部分的資質をもった人間においてその極に達するのである。」このようにオルテガは痛烈に科学者の専門主義を批判しているが、それは科学者にたいする批判であって、disciplineである「科学」を排除しようとしているのではない。

4. アメリカのリベラル・アーツ教育

ロサンゼルス近郊にあるPomona Collegeのカリキュラムは、アメリカの大多数のリベラル・アーツ教育を代表する。その要点は以下のとおりである。

I. 一般教育科目履修要件 (General Education Requirement)

一般教育のための履修要件は英語と外国語と専門分野での学習における広がりである。ここで学習の広がりとは、異なる専門分野 (disciplines) を経験し、人知 (human knowledge) と文化につ

いての学びを深めることである。そのために、人文、自然、社会のそれぞれの分野から、3コース（科目）ずつ履修する。

II. 集中科目学習要件 (Concentration Requirement; 専門教育科目履修要件)

第2学年の終わりまでに、学生は集中科目領域（専攻分野）を選択しなければならない。集中科目領域は（Pomona大学にある）一つの専門部門（department）を指定するか、または2つ以上の専門部門で学習をする総合集中科目領域（a joint concentration）を指定する。届け出により、2つの集中科目領域について学ぶこともできる（a double concentration）。

はじめの2年間のうちに、集中科目領域の基礎的科目を履修することが期待されている。各集中科目領域の履修条件は16コース以下である（多くは7～9コース）。集中科目領域（専攻分野）はいわゆる専門学科のことで、例えば文学、哲学、言語学、心理学、宗教、人類学、経済学、政治学、数学、物理学、生物学、などいわゆる専門学科が40程度並んでいる。

その特徴は：科目番号100未満（入門的科目）は、日本の大学の一般教育科目、基礎科目に相当する科目群である。科目番号100番台は日本の専門科目と変わらない。しかし、一般教育科目と専門教育科目の区別は、個別科目についてはない。多くの専門の科目が、分散科目として数えられ、また集中科目としても数えられることになる。結局、カリキュラムの基本構造は、特定の専門分野の学習（集中）と他の複数の専門分野の科目履修（分散）から成る。すなわち、伝統的ディシプリンを基盤に、分散（一般）と集中（専門）の組み合わせである。学習の組み合わせの構造の基本は専門（disciplines）科目が基礎になっている。このようなカリキュラム構造の大学（liberal arts college）がアメリカでは大部分を占めている。

もちろん、Pomona College のようなカリキュラムに対して、批判はある。しかし、伝統的ディシプリンを基盤としないリベラル・アーツ教育の例を知らない。もしも専門教育（ディシプリン教育）が一般教育と敵対するのであれば、アメリカのほとんどの大学教育は、一般教育に敵対することになる。

5. 専門教育は教養教育

それでは伝統的ディシプリンが大学教育で歴史的にどのような位置づけを持っていたか。いわゆる専門教育がなんであったか。

「18世紀以前の専門職の根拠は古典の学習（ギリシャ語とラテン語と古典の文章理解力）にあった。古典は科学知識の主たる宝庫であった（Joseph Ben David [4] 以下本節の引用は同書）。」この考えは近代科学の出現によって否定される。そして、古典学修の意味は、知的優秀性を証明する基準となった。

19世紀にはじまる専門科目の学習が専門職の資格に連なるという考え方は間もなく訂正される。高等教育の目的は、知的遺産の伝承であって、学生を専門家に育てることに直接役立ってはいなかった。ドイツやイギリスのエリート大学の専門科目の学習は、専門職に役立つものというよりは、知的エリートの資格を付与する教養教育であった。

フランスでは、科学的知識は高級官僚を選考する手段として用いられた。「基本的には、共通に、文法、修辞、論理、数学のような一般科目が、すべての専門的知識の基本であると考えられているので、一般教育と専門教育のあいだの継続性は非常に強い。大学では、将来、専門的職業に就いたときに、身に付けた知識を生かせるように学ぶのである。」

大学の課程を分類する基準を、その課程を経た大多数の学生たちがつく職業に置けば、アメリカの教養コースは専門職教育だということになる。オックスフォードとケンブリッジは、ドイツの科学革命の影響を引き受けたとき、専門教育を「精神の鍛練を目的とした一般教育」としてしまった。そこでは、少数の専門科目を深く学ぶことにより、一般教育の理想が達成されると考えた。専門教育は、知識の源泉に触れる教育であり、知的資質の保証となる専門教養というべき性格のものであるとしたのである。

エリート大学で学ぶことが上級公務員や経営管理職の道につながっていたから、そういう教養教育は、職業に必要な専門職教育である、ということになる。ある学科目がときに専門科目となり、ときに教養科目となる。すなわち、学科目自体が教養科目であるか専門科目であるかを決定するのではない。学問分野（ディシプリン）の学習が専門教育として古典に取って代わり、古典は教養になる。学生にとってどう機能するかによって、同じものが専門にもなり教養にもなる。専門と教養の区別は相対的で、専門が独自のもので教養に敵対するということは、虚構である。

6. 専門教育の自由化

扇谷 尚 [9] は専門教育から教養教育を発想することを主張している。すなわち、専門の中で行なわれる専門主軸の一般教育を認める教養課程を考える。それは一般教育的内容を専門教育に取り込むものである。人文主義的な全人教養の重視ではなく、専門教育の基礎的資質としての自由な知的探求心を鍛える教養課程である。これはボイヤー (Ernest L. Boyer [3]) の「豊かな専攻 (enriched major)」の敷延であろう。(本節の引用は扇谷 尚 [9]。)

「一般（教養）教育理念は、一般的関連性と普遍性への洞察（知識の一般化）、専攻の可能性と限界についての感覚（知性の自由化）、および考えることと生きること的一致（英知の働き）である。これらの一般（教養）教育の理念・目標は大学教育全体の中で実現することが必要である。」

ところで「専門学部における学生の教育経験の中核は専攻である。したがって、専攻分野と分離している一般教育は否定される。」そこで従来のような偏狭な専攻概念でない、あたらしい専攻概念が必要である（絹川はそれを専門教養という）。それは自由教育的性格を帯びた専門教育である。」

そういう「健全な専門教育（開かれた専攻）に含まれる一般（教養）教育」の特性は次のようになる。

「1）専門教育は、学生が自分の専攻する学問との一体感を体験する深さの学習であるが、その際次の点を強調する（ことにより、一般（教養）教育理念を表出する）。

（イ）一つの学問の方法論の基底を重視し、その学問を一般的な知的領域に関連づけて、自由学習的な性格の確保に努める。

(ロ) その学問の歴史と哲学的前提を理解する。

(ハ) 隣接領域との相互関係を探る。(一般的関係と普遍性への洞察, 知識の一般化)

2) どこまで事実と真理の全体に到達できるか, 専攻の可能性と限界に対する感覚を与えることにより, 知性の自由化を図る。

3) 特殊専門的知識と技術を身につけて, 専門的に生きようとしている学生に, 広い視野に立つものの見方を持たせ, 考えることと, 生きることの統一に努める英知の働きを促す。」

扇谷はボイヤーを引用して次のようにいう。「要するに, 専門家の判断が, 技術的にのみでなく, 歴史的社会的経済的倫理的考察を含む総合的な判断であることの認識に立って, 専攻の内部に一般教育内容が取り入れられることを意味している。」「専門が包みこまれている社会的文化的文脈についての学習を, 専門教育の外にはなく, 専門教育の内部に包摂して, 『豊かな専攻』概念」を樹立することである。

「開かれた専攻」あるいは「豊かな専攻」概念によって, 専門教育自体が一般教育的性格をもったものになって, 深さと幅のある専攻学習が展開できることを, 扇谷は主張している。しかし, そういう教育課程の可能性についての論証はない。

リベラル・アーツ・カレッジ型の教育では, 学生は将来の進路を特定しないで入学してきている。そのような学生に, 専攻を決めるのを支援するのが, 入学直後に実施する一般(教養)教育の主要な目的の一つなのである。したがって, この目的のための一般(教養)教育は, ディシプリンの基礎科目である。基礎科目は一般(教養)教育ではないとは即断できない。

7. 教養教育と学問の構造

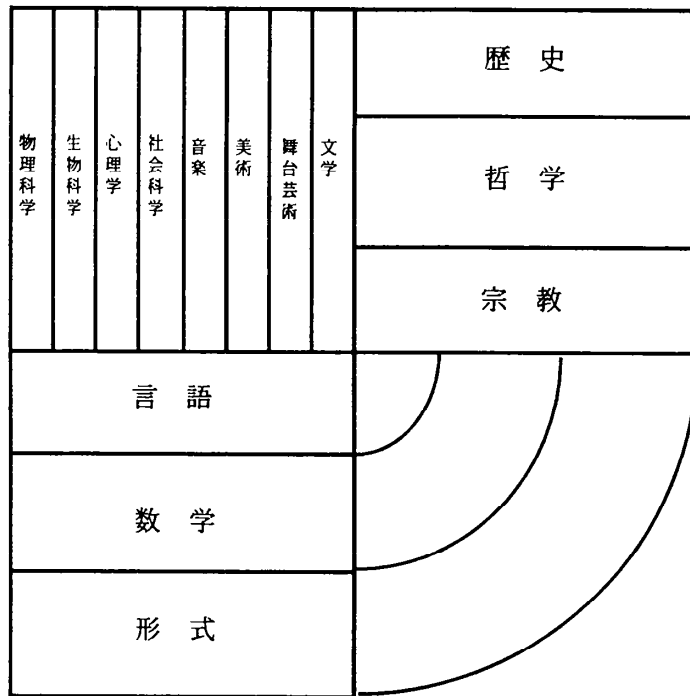
専門科目(学問)は一般教育の対立概念であるか, 学問の構造(有本 [1])から検証しておく必要がある。

日本語の「専門」という言葉の意味は, 学問分野 (disciplines) を指し, 時に特殊技能 (specialty) を意味する。私が「専門教養科目」というときの「専門」は主として学問, ディシプリンを意味する。disciplinesをどう訳すか, 日本語における文脈の展開で, 日本語訳は適切な言葉を選ばねばならない。いわく, 専門, 専門分野, 学問分野, 学問。単純に言えば, それは知識の部分または分枝である。しかし, それは単に知識の断片を指すものではない。歴史的に営まれてきた人間の知の意味をもつある部分をディシプリンという。「ディシプリンは現実の世界ないしは人間の側面と, 人間とその世界の相互作用とに対する注目から生じる。ディシプリンは抽象化によって真実の現象を組織化し研究する体系的方法を表す(有本 [1])。すなわち, ディシプリンは現実の世界と人間および両者の相互関係への注目から発生する。ディシプリンは抽象化(概念化)の方法によって, 現象を組織的に研究する。その関係は対称的な次表で表現される (Dressel and Marcus [5])。

発 問			
論理		経験	
概念		現象	
カテゴリー	命題	事実の関係	知識の応用
理論		実験	
学 習			

ディシプリンは人間の知の営みの集大成である。ディシプリンの歴史を述べることは、学問の歴史を述べることになる。学問がディシプリンの総体で表されていることは（表さざるを得ないことは）、学問にとって避けがたい本質的なことである。

ディシプリンは組織的に連関している。次の図はそのことを表している（Dressel & Marcus [5], 133頁参照）。



一つのディシプリンがディシプリンの三次元構造（知の全体像）の関連で学ばれるとき、それは専門教養となる。

「各種のディシプリンは知識の全体性の探求と、それを追及する方法および追及の意味を現している。ディシプリンは客観的事実と主観的理念のマトリックスとして展開されている（Dressel & Marcus [5], 107頁）。」

ディシプリンの間にはさまざまな差異があるにもかかわらず、ある種の共通性がある。それによって、ディシプリンの異同を確認し議論することができる。それによって、カリキュラムの構成

を考えるばかりでなく、学生にさまざまなディシプリンから意味のある学習をさせるアイデアを得ることができる。「ディシプリンの全体性は人間の精神が世界やそこでの人間の関与を説明しようと努めてきた種々の方法を現す (Dressel and Marcus [5])。」「ディシプリンは知識の全体性を研究する方法とそれを獲得し、組織化する手段をあらわし、人類が意味追及の過程で産出した加工品という性格を持っている。」

有本 [1] は Dressel and Marcus [5] にしたがって、ディシプリンの全体性を学問の構造的から説いている。Dressel and Marcus [5] はさらに P. H. Phenix [11] (本稿では、佐野による訳 [11] より引用) に基づき、人間精神の働きの場としての「意味の領域」という視点で、ディシプリンの全体性の説明を補完している。すなわち、Phenix はディシプリンを意味領域によって分類し、ディシプリンが世界認識の方法であることを明らかにしている。そして「教育が奉仕すべき最高の善は、人間に独特な諸能力をできるかぎり十全に実現することであり、またこれら人間の能力の役目は意味ある生活を営むことにある。したがって、学習課程は意味を極限にまで拡充するようなものでなければならない。」という。

Phenix はディシプリンを6つの意味領域に分類している。すなわち、象徴(記号)の領域(言語、数学、非推論的形式)、経験の領域(物理科学、生物学、心理学、社会科学)、審美の領域(音楽、視覚芸術、動作芸術、文学)、共知界(了解の領域、個人的知識; 実存的な局面における哲学、心理学、文学、宗教)、倫理の領域(道徳的知識、倫理)、通観(統合)の領域(歴史、宗教、哲学)となる。「これらの意味の領域はそれぞれ自律的領域ではあるが、それらはすべて相互に関連して複合的な統一を形成している」のである。これによって、人間の精神活動の全体性がディシプリンによって説明されていることが説かれている(佐野訳 [11], 290頁)。

「意味というものはすべて、経験についての一定の区別、組織化、および解釈からなっている。それぞれの意味領域は、経験の複合的全体の内部での特殊な種類に属する選択と視点を集中することとに起因する特有な論理的類型をもった経験の諸局面を含んでいる。言語の意味が取り扱うのは、通約的な形態の象徴化である。科学の意味に係るのは、経験的抽象とか、一般化とか、理論的定式化といったものである。審美的意味が取り扱うのは、特定の非論証的表象に含まれる理念的抽象である(佐野訳 [11], 202頁)。」したがって、「一般(教養)教育の教育課程は人の本質的な人間性という面で、人を発達させるために必要なこれら六つの学習内容(佐野訳 [11], 292頁)」をもっていなければならない、という。「これらの領域は論理的には識別できるが、実際の教育では相互に関連している。教員はこれらの領域の構造を把握し適切にカリキュラムの設定や教授の過程にそれを配置し、生かさなければならない。学生の学習を刺激し促進するような適切な形でそのような構造や領域の特性が有機的に活用される必要がある。」

さらに、すべてのディシプリンは、ある程度まで、本質的に統合的である。したがって、ディシプリンのいくつかの筋道を実際に横断することは、個々のディシプリンの学習においても行えるのである(フェニックス・佐野訳 [11], 341頁)。

一般(教養)教育にとってディシプリンは排除できないばかりでなく、ディシプリンは一般(教養)教育の淵源であることになる。大学教育が圧倒的にディシプリンを基に構成されていることは、

人間の知的営みの歴史的必然であり、それを否定することは現実的に意味をなさない。しかし問題はディシプリンの意味とディシプリンが担っている人文的影響についての理解が不十分なことである。大学教育において重要なのは、ディシプリン相互の関係とそれらの文脈的理解を深めることである。人間の知の総体において果たしているディシプリンの役割を総合して学ぶ必要がある。特にディシプリンの構造をふまえたカリキュラムを研究する必要がある (Dressel & Marcus [5], 85 頁)。

教養教育と専門 (ディシプリン) 教育は同盟関係にある。教養教育はディシプリンをを用いてその目的を達成できる。リベラル・アーツ教育や一般教育の条件を記述するために、ディシプリンは欠くことができない。

8. 専門教養科目の実践

有本章 [1] は Dressel and Marcus [5] を引用して次のように述べている。「大学は『認知的合理性cognitive rationality』を制度的価値としている。」一般教育であっても、それが大学の学習内容であるならば、「学問の構造」を無視しては意味をなさない。このことが専門教養科目論の第一前提である。

第二に、「専門教養科目論」提唱の戦略的意味を述べておかなければならない。有本章 [1] は次のように言う。「研究機能は大学の諸機能の中で、ますます確たる地位を固める可能性が強い。研究と教育の機能が緊張している現状では、単に教育機能の見直しを唱道しても無意味である。研究と教育を、両者が有機的に連係すると考えられる『学問の構造』のなかに位置づけて、それとの関係で教育機能を再考することが必要である。」人間の知の営みの本質すなわちディシプリンに根差した教育によって、教育と研究を統一する方向で、大学における一般 (教養) 教育の在り方を考える必要がある。この要請に応える一般 (教養) 教育を、「専門教養科目」として定位するのである。

専門教養に携わるときは、専門家である教師が、ひとたびは自分を相対化せざるを得ない。問題はいかにしてそれが可能か、ということになる。専門それ自体から、そのような立場を導出することはできない。そういう意味では、高橋 [13] の主張は正しい。しかし、それは専門 (ディシプリン) を全面的に否定することではない。ディシプリンに深く根差しつつ、それをこえる視点が求められているのである。その視点は教師の思想であり、世界観に関する。専門教養科目の可能性は、そういう思想に基づく実践、カリキュラム開発によってしか証明されない。証明は論理的なことではない。

それでは、「専門教養科目」の可能性はいかにして保証されるか。原理的にはすでに述べたディシプリンの構造による。しかし、「専門教養科目」を抽象的に述べるのみでは不十分である。そのような教育の実践が求められているのである。一例を示そう。

若桑みどり (千葉大学史学科) は次のような報告をしている (IBM天城学長会議1997年)。理系偏重の世の中で、人文系学部の存在の意味は何か。人間性にかかわるすべての知見を問うことに、その社会的意味がある。特に「史学科」の存在理由は、歴史と社会の中に生きる意識を学生に与え、

社会をつくる意識を学生に育てることである。さらに「美術史」の存在理由は、心性と想像力を研究することである。その教育的意味は「社会の主体は『人間』しかも『個人』である。個人の身体と心性の無視の上に社会・歴史の学問は成立しない。科学・技術も畢竟『人間』のために存在する。『人間』を忘却した社会・国家・企業は滅亡するであろう。21世紀は人間を中心にして、政治・経済・科学・技術のパラダイムを再構築することなしには、人類は生き延びることはできない。その意味で、いまほど人文・社会系学部が声を大にしなければならない時代はない。」このような視点で若桑が行っている教育実践は、専門教育の枠を越えている。そこには明らかに価値領域への関りがあるからである。そして、それは研究と教育の接点を創りだしている。このような教育実践の内容を「専門教養科目」というのである。千葉大学のカリキュラム構造は「普遍科目」と「専門科目」からできている。この「普遍科目」の特性は「文脈的思考」である。すなわち、専門技術中心の千葉大学において、他の専門とどう関るかを問わせる。この文脈的思考は「専門教養科目」の特性でもある。

9. 作品としての専門教養科目

専門教養科目の具体性は、専門研究の「仲立ち」・「作品化」ということでも表現できる。「大学の本質と結びついた教育は知的探求の手ほどきという限定された教育である。学生は専攻領域での基本的知識（その分析、総合、適用）、基本的理論、および研究方法（洞察の仕方）について学び、これらを通して学問発展の内面的精神（自由探求の学問的精神）を身に付ける。自由探求の学問は、精神の解放のために、自分の理解や行為を支配する原理への覚醒、並びに自分と環境に対する批判的知性の獲得を狙うものである。そして真理を進んで知る自由と、真理による自由の獲得を目指す（扇谷 尚 [9]）。」このような教育が実現可能であるためには、大学教員の特別な営みが要求される。村瀬裕也 [8] は、それを教員の学生への「仲立ち」といい、それは「知識体系のヒューマニズィング」にほかならない、と述べている。そして、これこそが一般教養の課題であるという。このヒューマニズィングに要求される「学問性」とは何か。それは学問の専門性ではない。（通常は、「専門性」のことを「学問性」としている。）既成知識の教育的咀嚼（ポピュラリゼーション）ではない。素材は既成の学問の知識であるが、新たな質的性格を伴ったそれらの再編成すなわち、単なる教育的咀嚼を越えた何らかの高次の営為にともなう特質としての学問性が問われる。そのことを村瀬裕也 [8] は、学問における「作品性」という具体性でとらえている。「作品性」とは、内田義彦 [14] による。それは「一つの世界をなして丸ごと一人ひとりの読者に対する」もので（村瀬裕也 [8], 64頁）、「専門家ならざる一般読者に直接届き、かれら一人ひとりのなかでコペルニクスの転換が起きることを念願して書かれた『作品』である。」「このような作品性を保証するものがヒューマニゼーションとしての独自の『学問性』にほかならない。学問の人間化は単に教育の問題ではない。学問を人間味豊かなものにすることは、『創造的作品性』を具えた学問世界の形成に繋がる。」

村瀬 [8, 90頁以下] は学問のヒューマニゼーションの特性を示している。

1. 歴史化

「一般教養に寄与する科学教育の形態として、過去の努力の歴史に代わりうるものはない。」「科学教育を人間活動としての本来の思考＝認識過程において把握しなおすこと、しかもそれを人類共通の基盤たる『意味』の土俵において意味確認的に把握しなおすことにある。」

2. 方法の鮮明化

「一学問における統合的要素たる方法を浮彫りにし、それを機軸として徹底的に簡素化した知識を編成する。」

3. 課題化的認識

「歴史的現実の重荷を背負いながら、歴史的現実に即して、歴史的現実を変更していくという問題、その問題の基本的内容を歴史的現実そのもののうちに探り出すことによって、問題直感を課題認識へ定着させていく（上原専禄）。」

4. クリティシズム

「教養世界のシステムにおける上位機構の主たる機能の一つが批判性にある。」「科学が研究を切断面として、結論を目指し、アカデミーに所属するのに対し、常識はクリティシズムを切断面とし、見識を目指し、それ本来の意義において想定された限りにおけるジャーナリズムに所属する」

5. 表現性

「学術史上の偉大な古典作品における学問性が、審美的機能を伴った独自の表現の創造と結合していることを念頭に浮かべる必要がある。」

10. 専門教養科目批判への反論

序論で引用した拙論に対する日大グループの批判に対しては、本論で主な点については反論した。以下反論を補足しておく。

(1) 「専門教養科目」は理論的根拠が曖昧であるが、それはボイヤーの「拡充専攻 (enriched major)」ということに要約される。しかし、その本体は各専攻の中に置かれた専門科目と見るべきであろう。絹川が「拡充専攻」という訳語を否定して、「総合専門科目」と訳していることからそれがみえる、という批判にたいして答えておく。enriched majorを扇谷尚（前出）は言葉どおりに「豊かな専攻」と訳している。「拡充」は語感として無機的でボイヤーの意図と距離がある。何を豊かにするか、それは「専門」の欠けたるを補うことにより、人間の知の全体性を回復することである。われわれが直面しているものは、ディシプリンであって、架空の教養理念ではない。絹川がディシプリンを本体としていると彼らは批判するが、ボイヤーの「総合専門科目」はディシプリンを現実として踏まえながらそれを超克しようとする。「専門教養科目」とか「総合専門科目」というように「専門」の語を消去しないことは、「専門」を本体としていることの逆説的肯定である。しかり、絹川は「専門ディシプリン」を本体として、それを超克する課題を大学教員に課することを主張しているのである。

(2) 批判者は次のようにいう。「したがって、もし『統合必修科目 (integrated core)』という

一般教育の本体をなんら前提とせず、単に専門教育の側からのみに拡充を図った科目（絹川は「専門教養科目」といって一般教育の中核とする）では一般教育の目標は達成されないことはあきらかであろう。「ボイヤーは『総合拡充専攻（enriched major）』を専門教育の側から、一般教育を志向する営みとしてとらえている。しかしながら、一般教育の中核となるべきは、あくまでも「統合必修科目（integrated core）」によって統合される教育課程であり、それが前提とされて「一般教育の目標は、適切に設定されるならば、専攻（core）を通じて達成できる」とボイヤーは主張しているとみるべきである。」ここでみるべきである、と批判者は自分の主張をボイヤーに託している。しかし、ボイヤーの本旨は違う。「統合必修科目」という絶対的規範があつて、それが一般教育のカリキュラムを導くのではない。さらに、enriched majorとは、まさに絹川のいう専門教養科目のことである。ボイヤーは次のように述べている。「enriched majorは特定分野への深い研究を助長するだけでなく（すなわち、専門の学びを前提に、そこにとどまらないで）専攻分野を正しい視野の下に置くことができるような専攻である。専攻を一般教育と競合するものとみるのではない。専攻と一般教育の二つの学部教育の基本要素は有機的に組み合わせなければならない。各学科(department)が専門性をより広い文脈のもとに置くならば、学生はこのようなカリキュラムを通して、深さから広さへと進むことができる。一般教育の目標は、適切に設定されるならば、専攻を通じて達成できる。」まさにこれは絹川の「専門教養科目」の発想である。

ボイヤーの「統合必修科目」の現実的可能性を絹川は「総合専門科目」において表現している。ボイヤーは「統合必修科目(integrated core)」を前提にenriched majorを論じてはいない。enriched majorを論じた章にintegrated coreの引用はない。

統合必修科目(integrated core)をボイヤーはつぎのように述べている（喜多村等の訳を基に一部改訂）「一般教育はある専門分野（ディシプリン）の主題が他の分野（ディシプリンズ）の主題と触れ合うことなしには完全なものにならない。各専門分野（ディシプリン）間に橋が渡されなければならない。」この叙述から明白なように、一般教育はディシプリンを前提にしている。もちろんそれだけでよいとはいっていない。現実がバラバラのディシプリンの累積であることを批判し、それらの間に橋をかけるために統合必修科目を提唱している。絹川も同じ目的を「専門教養科目」で主張している。アプローチが異なる。抽象的に連関を論じれば、それは単に概論で実質が希薄になる。そういう科目は学生の関心を引かない。むしろ、個別ディシプリンから出発して、そこから他のディシプリンへ手を伸ばすことを主張する。一挙に全体を掌握することは理念としては容易に理解できるが、それは実践的ではない。むしろ学生の関心である個別ディシプリンが欠如体であることに目覚めさせることのほうが、全体への関心を呼び起こしやすい。目的は絹川とボイヤーで違わない。

絹川は「専門教養科目」を一般教育の中核とする、とはいっていない。専門科目を一般教育化（リベラル・アーツ化）せよ、といっているのみ。そもそも「統合必修科目(integrated core)」なるものが先天的に存在するとしている彼らの論の空虚さが問われなければならない。天下りの唯一つの「一般教育」なるもの、絶対的価値を前提にしていることがおかしい。そんなものはない。存在しているのはディシプリンズであつて、それらのディシプリンズをリベライズしたものが「統合必修科目(integrated core)」になる。「統合必修科目(integrated core)」とはディシプリンズ

から出発する欠如体克服の教育過程（プロセス）なのである。「統合必修科目（integrated core）」なる絶対的な規範が存在して、それが一般教育へと専門科目を導くと考えるのは、ボイヤーの読み違いである。

統合必修科目（integrated core）はディシプリンの境界を乗り越える冒険へ挑むよう鼓舞するカリキュラムのことである。その枠組みをボイヤーは次の7領域で示している：言語、芸術、伝統、制度、自然、仕事、自己認識。

その具体性として、言語については、「記号とコミュニケーション」というコースの例をあげている。芸術については、「芸術と社会」、伝統については「西洋文化の三大危機—裁かれる文明」、制度については「アメリカの大統領制」、自然については「地球と生命の歴史」、仕事については「仕事と文化」、自己認識については、「心理学と宗教」などを例示している。日本の大学の総合科目に類似のものをボイヤーは考えている。そういう科目を適切に配置することにより、学生の視野を広げ、学習を広い文脈へと位置づけることを可能にするのである。さらにボイヤーは、「既存の英語、歴史、社会学、科学といった科目が、その目的を広げることによって効果的にその使命を果たすことができるかもしれない」と述べている。これは絹川のいう専門教養科目にほかならない。ディシプリンから発想することは一般教育の敵などとはボイヤーはっていないのである。固定的絶対的規範があるのではなく、学生が広さ（一般）と深さ（ディシプリン）の間を行き来して、知識の統合に目覚めさせるカリキュラムが問われているのである。そのようなカリキュラムのもとでは、一般教育と専門教育（specialized education）は結合されるのである、とボイヤーは主張している。

(3) 「つまり絹川においては専門教育の側からの『拡充』が志向されている。その教育とは『特定の専門領域における学習であっても、そこでの学びが、人間の知的営みの本質に関する普遍的内容を示唆するものであることが期待されている』という。それは教養教育の方向性を指し示すのみで、教養教育そのものではない。」この批判に対しては二点から反論できる。第一は、絹川の「専門教養科目」の主張は、日本の大学の専門学部教育の現実に対する処方である。専門を自己の関心と適性から選択することを許されないで、不本意入学をして、大学に不適應をおこし、学習への動機づけができない多数の学生、すなわち、非伝統的學生に対して、意味のある教育を、専門学部の中でせざるを得ない現実はどう対処するか、その方法として考えられている。その意味では、専門教養科目は教養教育そのものでなくなる危険性はある。しかし、そもそも専門教育しか行なわれない事態よりはより良い選択である。さらに純粹に専門から区別される「教養教育」という発想自体が觀念論で現実の教育の場で意味を持ちえない。第二に、前述と接続するが、いわゆる専門の大部分は「ディシプリン」であり、それが人間の知の営みの本質から派生していることは、先に論じたところである。「専門教養科目」という発想それ自体が教養教育の内実を形成するので、単に教養を示唆するにとどまるとはいえない。もちろん、教養教育に到達しえないことも多くありうるが、それは担当教員の資質開発と自覚に待つほかはない。「専門教養科目」という主張は、専門教員に変貌を期待する課題提示である。

(4) 「専門ディシプリンの中であって、果たして『人間の営みの本質に関する普遍的』認識へとたどりつくことができるか。そんなことは論理矛盾であり、不可能なことではないか。」「なぜ、専

門ディシプリンを通じて教養教育を行わねばならないのか。つまり、教養教育のために専門ディシプリンを敢えて選ばねばならない理由は何か。」「我々はむしろ次のように主張したい。『人間の知的営みの本質に関する普遍的な内容』について直接に扱い、様々な専門ディシプリンの論理やそのよって立つ基盤さえも否定しうる自由な立場の『リベラルアーツ教育』すなわち、専門ディシプリンの枠組みからは全く自由なるものとしての教養教育を構築することこそが最も肝心な点なのだ、と。』以上の批判に対して、以下反論する。

専門教養は専門ディシプリンの枠組みを前提にするから、当の専門ディシプリン自体を否定する契機をもたない、と彼らはいふ。とすると、彼らのいう「教養科目」は専門ディシプリンに対する否定だということになる。現実の大学教育の本質的な部分は専門ディシプリンであるから、大学をトータルに否定することが、「教養教育」だということになる。これはかつて聞いた主張であり、信条倫理の臭いを嗅ぐ。すでに論じたように、ディシプリンが教養教育の契機を内包していないという認識は正当でない。ディシプリンが教養教育の契機を内包していることを、発見しようという提唱が「専門教養」なのである。発見できないのは教員の思想の貧困であって、ディシプリンに原罪があるのではない。「専門」家というものがあまりに固陋である現状を、専門ディシプリンの本質規定としてしまったから、それを前提として論理的整合性をただ追うことの結論として、このような主張を導いてしまったのである。もちろん、もしも専門が固陋であるならば、それ自体の中から自己否定をする契機は生まれぬ。教員の思想の問題といったのはそういうことである。そこで問題になることは、教養が専門の否定である、という主張の正当性である。この主張が正しくないことは、すでに論証したところである。ディシプリンは教養への契機をもつのである。

批判者はいふ。「我々はむしろ次のように主張したい。『人間の知的営みの本質に関する普遍的な内容』について直接に扱い、様々な専門ディシプリンの論理やそのよって立つ基盤さえも否定しうる自由な立場の『リベラルアーツ教育』すなわち、専門ディシプリンの枠組みからは全く自由なるものとしての教養教育を構築することこそが最も肝心な点なのだ」と。

しかし、「人間の知的営みの本質に関する普遍的な内容」について直接に扱う、というとき、ディシプリンと独立に一体何を扱うのか。そういう内容の提示なしには、このような主張は意味をなさない。推測すればおそらくそれは一つの思想、一つの価値体系の主張になるであろう。事実彼らは隅谷三喜男氏の言葉を引用して次のように言っている。「全体はこれを秩序立てる価値体系がなければ構成できない。」このようなものとして教養は要請されている、という。すなわち、彼らの言う教養は特定の価値を主張することである。そのような主張がどうして「普遍的な内容を直接に扱う」ことになるのか。彼らにおいては普遍的な内容が所与のものとして措定されている。しかし、それはその論の内容からすると空虚といわざるを得ない。

教養教育を構築することとは、「専門ディシプリンの枠組みからは全く自由になる」ことではなく、専門ディシプリンの枠組みとの緊張のなかで、それぞれの個人がそれぞれに知の全体性を回復する世界観を構築する営み、またはそういう営みをする態度を養うことが、教養教育なのである。人間存在としての coherence、首尾一貫性があることが教養なのである。

我々の「専門教養科目」の主張は、より直接的に既存のディシプリンを内側から変革して、現代

における学士課程教育の実質を展開しようとする試みである。その意図するところは、有本の主張に準じて、大学教員の直接的関心事を疎外することなく、学問の構造を十全に踏まえて、学士課程教育の内容を教養教育化することを主張している。大学教員の直接的関心事を無視して、高踏的に専門教育を否定し、教養教育を強制しても、教育の効果は期待できない。先にも述べたように、ディシプリンの構造に教養教育の構造があることを認め、その構造に基づく学士課程カリキュラムを構築するとともに、そこに登場する個々のディシプリンを「専門教養科目」として内容を再構成することが、現実に適切に対応する戦略である。

11. なぜ一般教育か

前節においてディシプリン (disciplines) を基盤とする専門教育は、専門職教育にたいする教養教育の側面を有していたことを考察した。私は教養教育と一般教育を区別する。日本における「一般教育」概念は、普通高等教育の誤訳である、という主張もある (館昭 [13])。その説には肯定できる点とそうでない点がある (絹川 [7] 参照)。それでは、一般教育とは何か、改めて問う必要がある。

一般教育とは、大学教育とは何か、という問いに答えるカリキュラム空間である。この考えには、専門教育だけが大学教育ではない、という前提がある。したがって、大学教育についての考えに応じて一般教育の内容は異なる。日本の大学問題とは、大学教育とは何かという問いがないことである。ないままに、教員の専門志向だけが原理になっていることが問題である。大学教育を問うことは社会を問うこと、これが欠落していることが、日本の大学問題である。1970年代から1980年代にアメリカで一般教育復興運動、リバイバルがおきたのは、アメリカ社会のベトナム戦争等の悲劇にたいする反応に大学が敏感に反応したからである。日本の大学に、日本の将来をどう描こうとしているのか、という問いに基づいて教育を考えようとする機運があるか。「一般教育とは大学の現代社会にたいするコミットメント」である。そのために、認識の基盤としての academic disciplines を学ぶことを拒否する理由はない。専門が教養にもなることを拒否する必要はないが、専門教養ということで意味したことは、専門学術にことさらに拒否反応するのではなく、専門に異なる要因を加えた教育内容を指示するためである。

紙幅が尽きたので、これ以上のことは別稿で論じる。ただ、一般教育論については、Eanest L. Boyer and Arthur Levine [2] の説を私は採ることを述べておきたい。その結論をラディカルに言えば、一般教育と言えども、ディシプリンがその基盤にあって、その欠けたるを補うのが一般教育であるということである。専門教育は一般教育の敵対概念ではなく、相補的でさえある。

【参考文献】

1. 有本 章, 「学問の構造と大学教育の関係」『大学教育とは何か』喜多村和之編, 玉川大学出版部, 1988年。

2. Ernest L. Boyer and Arthur Levine, "A Quest for Common Learning", The Carnegie Foundation for the advancement of Teaching, Princeton Univ. Press, 1981.
3. Ernest L. Boyer, "The Undergraduate experience In America", The Carnegie Foundation for the advancement of Teaching, Harper and Row Publishers, 1987; 『アメリカの大学』, リクルート出版, 1988年。
4. Joseph Ben David, 『学問の府, Centers of Learning』, サイマル出版会1977年。
5. P. L. Dressel and D. Marcus, "On Teaching and Learning in College", Jossey-Bass, 1982.
6. 藤沢令夫, 「学問の原方向性」, 『一般教育学会誌』, 12巻2号, 1990年。
7. 絹川正吉, 『大学教育の本質』, ユーリーグ, 1995年。
8. 村瀬裕也, 『教養のヒューマニズム』, 白石書店, 1992年。
9. 扇谷 尚, 「専門教育の自由化としての一般教育」, 『一般教育学会誌』, 15巻2号, 1993年。
10. オルテガ・イ・ガセット, 『大衆の反逆』, ちくま学芸文庫。
11. P. H. Phenix, Realms of Meaning, McGraw-Hill, 1964;
P. H. フェニックス, 『意味の領域』, 佐野安仁他訳, 晃洋書房, 1980年。
12. 高橋邦彦・森山茂他, 「改めて大綱化の意味を問う」, 『一般教育学会誌』18巻2号, 1996年11月。
13. 館昭, 「高等普通教育としての『一般教育』」, 『一般教育学会誌』15巻2号, 1993年11月。
14. 内田義彦, 『作品としての社会科学』, 岩波書店, 1981年。

Modern Concept of General Education at Japanese Colleges

Masakichi KINUKAWA*

The author proposed a concept "SENMON KYOUYOU KAMOKU", a concept of discipline centered liberal education, for exploring the feature of Japanese college education. (See Kinukawa, "Essentials of the college education, DAIGAKU KYOUIKU NO HONSITU", U-Leag Co., 1995.) The Nihon Daigaku (University) group represented by Professor Kunihiko Takahashi has made some critical comments on the proposal. Their points are as follows:

1. Since a concept "SENMON KYOUYOU KAMOKU" is based on the professional education, the proposed concept has no point to criticize the professional education.
2. Kinukawa insists that "SENMON KYOUYOU KAMOKU" has a opportunity to make a touch of the universality of human activity. However the professional education has not such a point. So Kinukawa's claim is contradicting to itself.
3. The Kinukawa's concept will accelerate the popular trend among Japanese college professors who are more emphasizing professional education rather than the general education.

The present paper offers a counter argument to the points raised by the Takahashi group. The author discusses the characters of disciplines which are interpreted as "SENMON KAMOKU" in Japanese and clarify his proposed concept. The author sees for example that Classics were a part of professional education in old days, but it became a part of the general education later. Similarly Education based on Disciplines were thought as a part of professional education in previous days, but as the general education in another day. This shows that disciplines themselves have no characters which determine whether or not these have the character of General Education. Since the concept of General Education is a concept of curriculum, it is not possible to say that "SENMON KYOUYOU KAMOKU" has not an opportunity to make a touch of the universality of human activity. Then the author studies the real meaning of General Education in the present days and claims that "SENMON KYOUYOU KAMOKU" can improve the serious situation at Japanese colleges to become more effective in realizing the liberal arts characters.

*President, International Christian University

