

日本的教養（2）～教養教育をめぐる～

田 中 文 憲*

Japanese Culture (2) : on liberal education

Fuminori TANAKA

要 旨

日本の教養教育は、戦前は主として旧制高校によって担われた。そこで身についたとされる「教養」も大学ではあまり顧みられず、結果的に「学歴エリート」たちの「立身出世」の手段になっていた。戦後になると、GHQは国家主義的教育を廃絶して、アメリカ流の民主的教育を植付けるべく新たに6・3・3・4制を敷いた。

アメリカが民主的教育の象徴として持ち込んだものが「ジェネラル・エジュケーション」（一般教育）である。しかし、新制大学の最初の2年間に押し込められた一般（教養）教育は、専門学部と教養部の間の溝や対立に加え、教養教育を担う教員の「身分差別」があって、アメリカの一般教育で重視される「総合」化ができないまま時間が経過した。

高度経済成長と大学の大衆化によって世間の実学指向はますます高まり、それと反比例するように教養の軽視が激しくなった。その後、教養教育を再生すべしとの声は徐々に大きくなり、さまざまな取組みがされたが、効果は大して現われていない。

冷戦終結後の「新しい中世」とも言える混沌とした現在を生き延びるために、今、われわれに必要なのは優秀なリーダーである。このリーダーは、教養豊かなエリートでなければならない。これらの人材を得るためには、既存のシステムをいじるだけでは不十分である。

新しく、チュートリアルを組入れた「教養大学」を作る必要がある。さらに、「日本型ENA」が作れば理想的である。

【キーワード】 リベラル・エジュケーション、ジェネラル・エジュケーション、チュートリアル

はじめに

前稿¹⁾では「教養主義」を切り口にして、「ドイツ的教養」(Bildung) がどのような経緯で日本に入り、「修養」にとって代って「教養」として定着したか、さらにどのようにして「日本的教養」へと変化したのか、また「教養」に対する日本人の見方、考え方の変化について論じた。

本稿では「教養」が日本においてどのように教育されてきたかを検討する。特に第2次世界大戦後、アメリカの占領統治を受けたことで、日本の大学における「教養」の扱いが大きな変化をとげた。さらに1970年代には「教養」を軽んずる風潮が強くなった。冷戦が終結した1990年代にはJ.F.リオター

平成26年9月18日受理 *教養部教授

(Jean-François Lyotard) の言う「大きな物語の終焉」²⁾ という考え方が広く受け入れられ、従来のものの考え方が根本的に見直されるようになった。「教養」や教養教育も当然その対象になった。「大きな物語」が失墜し、混沌とした状況の中で、さまざまな解決の難しい問題が糸口も見つからないまま放置されている。これらにどう対処すべきなのかそうした自問自答の中から、「教養」の大切さとその復権が叫ばれ始めた。こうした流れを受けて、1991年のいわゆる「大綱化」による大学における教養部解体後の教養教育の衰弱ぶりによくメスが入り始めている。われわれに突きつけられた喫緊の課題は、大学における教養教育の再建である。

I. 日本の教養教育

1. 第2次世界大戦前

1) 高等学校

明治時代以降、第2次世界大戦が終るまで、教養教育の主な担い手は(旧制)高等学校であった。

高等学校の前身である高等中学校は明治19年(1886年)4月に誕生した。これは日本で最初で唯一の大学である帝国大学が設立された同年3月の翌月のことであった。東京大学予備門を改称して第一高等中学校にしたのを皮切りに、大阪にあった大学分校を改称した第三高等中学校や山口高等中学校が設立された。翌年には第二、第四、第五高等中学校が設立され、明治27年、それまでの高等中学校は高等学校へ改称された。その後も高等学校は設立され第2次世界大戦が終るまでに、35校になっていた。³⁾

高等学校が戦前における教養教育の担い手と言われる理由の一つは、そのカリキュラムにある。たとえば旧制高校の成熟期と言われる大正8年(1919年)の授業内容を見ると、文科、理科を問わず外国語が全体の3分の1を占めている。旧制高校における英語やドイツ語、フランス語はドイツのギムナジウムやイギリスのパブリック・スクール、フランスのリセなどヨーロッパのエリート養成校において授業時間数の半分近くを占めたラテン語やギリシャ語に相当するものであった。外国語に歴史や論理学などの人文系の科目を加えると、文系では授業時間全体の80%、理系でも50%近くが人文的教養科目であった。⁴⁾

旧制高校生が教養を身につけたのは学校の授業を通じてばかりではなかった。第一高等学校をはじめ「ナンバー・スクール」と呼ばれた最も歴史があり、一番誇りも高かった高校は全寮制を採っており、全員が起居を共にすることで、お互いに刺激し合い、読書の量も質もどんどん向上していった。竹内洋はその一例を前尾繁三郎(政治家)の自叙伝によって紹介している。前尾は「放課後は中庭で糸まりの野球を遊び、夜は九時ごろまで図書館に通い、その後は万年床でロー・勉強…図書館で読む本は西田幾太郎の『善の研究』や阿部次郎の『三太郎の日記』を手始めに、紀平正美の『行の哲学』や朝永三十郎の『近世に於ける我の自覚史』などの哲学書で、ことに後者は啓蒙されるところが多かった。また、洋書ではゲーテの『ウェルテルの悲しみ』に始まって『ウィルヘルム・マイスター』、『ファウスト』と読み、ニーチェの『ツァラトストラ』に終わった。しかし、カントの『純粹理性批判』や『実践理性批判』の原書など、どんな難しい本を借り出しても、必ずだれかが一度は目を通していて、赤鉛筆でアンダーラインなどしているのを見ると漱石の『三四郎』と同様絶望的な脅威を感じるのであったが、一面非常な刺激にもなった」⁵⁾と述べている。

一方、高校で教える側の教師にも多くのやや変人であっても教養の師と呼べる人物がいたことが知られている。たとえば、漱石の『三四郎』に出てくる広田先生のモデルと言われる一高の岩元楨(ドイツ語、哲学)、二高の栗野健次郎(英語)、六高の山岡望(化学)など人生の師と言うべき人たちである。彼らは俸給のほとんどを本代に使う学識の豊かさがありながら、ディーセンシー(慎み)⁶⁾を保った教養人であった。竹内はその一例として栗野健次郎を挙げる。栗野は二高時代何かを聞かれると自ら答えないうで、「その事はあの本の何ページにあるから御覧なさい」というのが常であった。そんなに博覧強記なのに、どうして自分で本を書かないのかと質問されると、「偉い釈迦やキリストでも、後世に迷惑を残している。わしのような凡庸な者がつまらぬ事を書いて紙を浪費し、さらに後進を惑わすことはない」⁷⁾と言ったという。

このように学識豊かで教養人の教師たちとの触れ合いや学生同士の切磋琢磨によって、旧制高校生は学問や文化に対する「リスペクト」(尊敬)⁸⁾の気持ちを育み、生涯にわたる人格の陶冶の大切さを学んだのである。

2) 大学

日本において大学はやや特異な径路を経て成立する。帝国大学が明治19年(1886年)に成立する以前は、文部省の力が相対的に弱く、各省が独自の高等教育機関を設立していった。天野郁夫はこれを「日本型グランド・ゼコール」と呼んでいる⁹⁾。これらは急速な産業化・近代化を目指す日本が、各分野に必要な専門官僚をもつばら官費で養成しようとしたからである。こうして明治4年(1871年)には工部省が工学寮を、司法省が明法寮を設立した。さらに少し遅れて明治7年(1874年)には内務省が農事修学場を設立した。一方文部省の管轄下にあった学校としては、江戸幕府から引き継いだ開成所が開成学校を経て明治7年に東京開成学校に、また医学所が医学校を経て明治7年に東京医学校になっていた。明治10年(1877年)1月工部省は工学寮を廃止し、工部大学校と改称し、初めて正面切って大学校と名乗った。これにあわてた文部省は同年4月東京開成学校と東京医学校を合併して東京大学とした¹⁰⁾。

明治10年代になると文部省の教育界における権力が徐々に強まり、やがて覇権を確立していく中で、文部省管轄下の東京大学の地位も上った。それを見た各省庁も高級技術者や官僚の養成を文部省に任せる気になった¹¹⁾。こうして、明治19年(1886年)勅令「帝国大学令」に基づいて帝国大学が創設された。帝国大学令の第一条は、「帝国大学ハ、国家ノ須要ニ応スル學術技芸ヲ教授シ、及其蘊奥ヲ探究スルヲ以テ目的トス」と規定しており、帝国大学の目的が国家の役に立つ官僚や高級技術者の養成にあることが明確に謳われている。さらに同第十条は、帝国大学が法科、医科、工科、文科、理科の分科大学からなることが謳われている¹²⁾。このことは帝国大学が形の上では総合大学でありながら実際には天野の言う「日本型グランド・ゼコール」の寄せ集めであったことがわかる。したがって日本にできた唯一の本格的大学である帝国大学で教養教育はだれの眼中にもなかったことになる。

大学における教養教育の軽視は、戦前期に設立された全部で七つの帝国大学のうち、文学部を置いたものはわずかに2校のみ、3校は理工系学部のみのものであったことから明らかである¹³⁾。

3) 日本の教養教育の特徴

ロナルド・ドーア(Ronald P. Dore)によれば、たとえばイギリスでは、18世紀から20世紀半ばまで支

配階級の構成、文化両面において連続性があるという。つまり18世紀の貴族エリートから1970年代の実力主義と毛並みが融合したオックスブリッジ・エリートへの変遷には一貫した流れがあり、エリートを構成する家系、その文化を形づくる趣味、態度、生活様式、自意識は徐々に変化しに過ぎない¹⁴⁾。

これに対して日本では、明治維新によって支配階級の顔触れが大きく変わった。それまでの貴族的な藩主クラスの上級武士階級ではなく一群の下級武士出身者たちが権力を握った。一方で明治政府は急速な工業化による近代化をはかると共に、治外法権を認めさせられ関税自主権を奪われた不平等条約を解消するためにも欧米流の法体系の導入と整備を急がざるをえなかった。

こうした状況下、新しい国家を支える、まさに「国家の須要に応ずる」人材を門地・門閥にとらわれず、能力本位、実力本位で選び出すシステムが作られたのである。これが高等学校（後の高等学校）から、帝国大学へというコースである。

イギリスの支配階級のほとんどが土地持ち貴族であり、「職業」に就かなくても生活に困らなかったのに対して、日本の旧士族たちは秩禄が無くなれば、どこかに就職して生活を維持する必要があった。こうした事情から知識階級でもあり、武士としての矜持を保とうとする旧士族が官僚を目指して高等学校、帝国大学に入ろうとした。また身分上支配階級になれなかった地方の豪農なども高等学校、帝国大学を目指すようになった。こうして高等学校、帝国大学というコースは「立身出世」のための最も有効な手段となったのである。

これに対して、R.ドーアは「支配階級の伝統の…そして支配階級の構成における…連続性の強いイギリスでは、パブリック・スクールが上流階級の子弟に植え付けたような「統率力」、つまり「下々」の者を導き指揮する、自分の神授の権利に対する確固たる信念、指導者としての責任感といったものを教育によって植え付けられた人々を経営・管理の職に任ずるのは当然とされたが、日本ではそれが通用しなかった」し、「そのエリート文化の伝承、強化を事とする、士族の独占領分としてのエリート学校というようなものは存在しなかった」また「日本の学校はその卒業生の『人物』ではなく、知的技能だけを保証できるという状況が成立したのである」¹⁵⁾と述べている。

つまりドーアは、明治の日本は欧米に追いつくために必要な近代化を能力主義（ただし試験を突破するという知的能力）による選別で得られたエリートたちによってなし遂げたが、これらエリートたちには「ノブレス・オブリージュ」の感覚は希薄であり、真のリーダーたるべき教養豊かな「人物」ではなかったと言いたいようである。このことを竹内洋は「旧制高校ではたてまえ（規範文化）としては教養主義が支配した。にもかかわらず、かれらの卒業後の進学部のほとんどは法学部や工学部、農学部という実学学部であった。…日本の大学はパンのための実学学部が圧倒し、教養主義の支援制度が乏しかったことがあらためて確認される。日本では、大学生になってからは旧制高校時代の教養主義が継続した気配は薄い」¹⁶⁾と述べている。また大学を卒業して実社会に出た後、「教養」はほとんど自覚されなくなり、三木清をして「高級総合雑誌が好んで知識階級向きの問題を取り上げるのも、その重要な顧客が学生であり、日本の知識階級とは学生であるからだ」と見られている。その学生も卒業して就職し、家庭でも持つやうになれば、一家一冊で皆が楽しめるといふ『キング』党になる者が多い¹⁷⁾と嘆かわしめることになっていった。

それだけに竹内が、政財界で活躍しながらも、生涯人格の陶冶を怠らず、「教養」の香りを纏い続け前尾繁三郎や石坂泰三を評価する¹⁸⁾のも理解できる。

では旧制高校生はなぜ「教養」を身につけようとしたのであろうか。竹内は「旧制高校的教養がエリート文化を形成し、選抜や昇進に際しての選別（スクリーニング）の基準として作用した」からだと言う。したがって「教養主義を人格主義や学問や文化への畏敬という面だけでみるのは不十分である」し、「教養主義の顕在動機が人格主義であり、潜在動機は立身出世主義である」¹⁹⁾ということになる。

結局のところ、教養教育の主な担い手とされた旧制高校についても、天野の言葉を借りれば、「アメリカのリベラルアーツ・カレッジのような、本格的な教養教育のための配慮はほとんどなかった」²⁰⁾し、そもそも「わが国の中・高等教育の機関が、人間形成やあるべき「教養」のかたちについて、はっきりした理念を欠いていた」²¹⁾ということになる。

2. 第2次世界大戦後

1) 新制大学

敗戦後、日本では新しい教育体系が作られた。これを指導したのがアメリカ占領軍の総司令部（GHQ）であり、なかでも直接これに携ったのが、「民間情報教育部」（CIE: Civil Information & Education Section）である。マッグレール、ウイグルスワースといったCIEの高等教育官の考えたことは、皇国史観を教えるなど軍国主義日本を支えた教育システムの廃棄とそれに代わる「民主的」な、すなわちアメリカ流の教育システムの導入であった²²⁾。こうしていわゆる6・3・3・4制が導入された。

大学については、一般（教養）教育の導入が強く勧告された。そのきっかけは1946年3月、第1次米国教育使節団がGHQのマッカー最高司令官に提出した報告書である。アメリカ側の見方は、戦前における日本の大学は、国家主義的理念の下、国家の維持・発展に必要な各分野の指導の人材の育成を目的とした研究型大学であったということである。そうしてこのような大学を廃して、アメリカ流の一般（教養）教育を取り入れ「責任ある人間存在と市民」の育成、言い換えれば「民主主義の市民」の育成をはかるべきだとしたのである²³⁾。ここでいう「市民」とは「社会問題の挑戦にこたえる」責任をもつ者²⁴⁾、つまり政治あるいはその国の進むべき方向に対し、自主的に総合的な判断力をもって諸々の価値の選別や態度決定を行い、それを行動に移す実行能力を持った人のことである。この考え方の背景には、戦前の日本の国家主義的教育体制の下では、政治がごく一部のエリートに牛耳られ、軍国主義化を批判しこれを押し止めようとする「市民」が育っていなかったという認識がある²⁵⁾。

2) アメリカの一般（教養）教育

ここで、日本の一般（教養）教育に決定的な影響を与えたアメリカの一般（教養）教育について見ておきたい。

アメリカで最初の大学は1636年に設立されたハーバード・カレッジである。その時の入学資格要件は、「キケロその他の古典ラテン作家の即興詩が理解でき、正しいラテン語の韻文と散文を自分自身で書きかつ話せ、ギリシア語の名詞と動詞の格変化を完全にできるよう」²⁶⁾にしておくことであった。入学してから授業は月曜日から金曜日まで午前8時から午後5時まで、土曜日は半日行われた。授業科目は、1年目に論理学、ギリシア語とヘブライ語、修辭法、教理問答、歴史、植物の生態が、2年目には倫理と政治、アラム語、上級の修辭法と教理問答が、最終学年には算数、天文学、シリア語、さらに上級のギリシア語、修辭法、教理問答があった。これらは共通必修科目であり、絶対不変で、無条件で受

入れ、決して批判したり疑問視してはならないものと考えられた。その目的は精神（マインド）の陶冶であった。こうした訓練を受けることによって、卒業生は、楽々と教会、経済界、医学界、法曹界あるいは政界の要職についていったのである²⁷⁾。

その後1693年にウィリアム・アンド・メアリー、1701年にはイエール、1747年にはプリンストンというように次々と植民地大学が作られたが、これらの大学も設立目的はハーバードと同じく宣教師と新しい市民リーダーの養成にあった。また授業のカリキュラムもハーバードと似た、イギリスのオックスフォード大学とケンブリッジ大学を手本としたものであった²⁸⁾。

こうしたイギリスの古典大学を手本とした伝統的な一般教育（リベラル・エデュケーション）は、19世紀に入ってアメリカの工業化が進み、社会変動が起きてくると、この変化に適応できる実用性の高い人材が求められるようになってきたことから変化し始める。こうしてアメリカで専門教育（specialized education）が誕生する²⁹⁾。

そのきっかけになったのが、1828年にイエール大学によって発表された「イエール報告」（The Yale Report of 1828）である。この中でイエールの教授団は、「良い理論が最も实际的で、教養教育（リベラル・エデュケーション）こそが最も役に立つものである」という主張を貫いている。しかし、この報告書をつぶさに見ると、カレッジの学部課程では専門教育（professional studies）は行わず、むしろアーツとサイエンス（arts and science）を通じて、すべての専門教育に共通し、かつ基礎となる科目を学ばせ、これによって学生たちの知能を拡大させまたバランスのとれたものにする。さらに彼らにリベラルかつ総合的なものの見方を与え、バランスのとれた人格になるよう訓練することが謳われている³⁰⁾。

1869年にハーバード大学学長に就任したチャールズ・W・エリオットは、全科目必修制の古典カリキュラムに終止符をうった。エリオットは「文学と科学の間の二律背反関係は認めないし、数学と古典、あるいは科学と形而上学を二者択一関係に置くような狭い見解には同意しない」として選択科目コース（elective track）を導入した³¹⁾。いずれにせよ、この時代はまだリベラル・アーツカレッジの果すべき役割は「全人的に陶冶された学生」（whole student）の形成（formation）であるとの考え方が支配的であった³²⁾。

しかし、自由選択制を導入したことによって、学生たちは集中的に専門科目を履修したり、基礎科目と専門科目の連続性を無視するなどの問題が出たため、1909年にハーバード大学学長になったローレンス・ローウェルは学生の専攻（major）以外に全学共通科目から規定の単位取得を義務づける「分散（配分）必修制」（distribution requirement）を導入した。ボイヤーに言わせると、この制度は厳格な古典的共通必修科目と行き当たりばったりの自由選択制の妥協の産物であり、あまりうまく行かなかった³³⁾。

第1次世界大戦後、専門主義の浸透に対する反動として一般教育運動（General Education Movement）が生じたが、これをもっともよく体現したのが、1919年にコロンビア大学で始まった「現代文明論」（Contemporary Civilization）という新入生向けの入門プログラムである。このプログラムには倫理学、論理学、歴史、経済学、法学、社会学、芸術など幅広い分野にわたる科目が入っている。これは、専門教育の前の基礎教育のために開発されたものであり、リベラル・エデュケーションの伝統を色濃く残すものであった³⁴⁾。

「現代文明論」から派生したのが、1930年代初め、シカゴ大学のロバート・M・ハッチンズ（Robert M. Hutchins）学長が導入した「グレート・ブックス」（Great Books）を中心とするリベラル・エデュケー

ション・プログラムである。これは、古代から現代にいたるまでの西洋世界で最も影響力を持った思想家の著作や論文のうち約100を収録したもので、ハッチングはこれを共通テキストとして、学生の知的訓練と真理の探求のために使用することを主張した。さらに彼はリベラル・エデュケーションは本来エリート層の育成を目的とし、少人数のセミナー形式で実施されるべきだと強調している³⁵⁾。

第2次世界大戦が終ると、リベラル・エデュケーションのエリート的性格が意識されるようになり、それとは別の新たなジェネラル・エデュケーションの理念が語られるようになった。その代表的なものが、1945年ハーバード大学のコナント学長のもとに置かれた一般教育委員会が出した報告書『自由社会における一般教育』(General Education in a Free Society)である。この報告書は『レッド・ブック』(Red Book)と言われ、戦後の一般教育に大きな影響を与えることになる³⁶⁾。

コナント報告書は、従来のリベラル・エデュケーションはアテネのような奴隷を所有する社会、つまり自由人と奴隷、支配者と被支配者に分化した社会のものであり、当時教育＝リベラル・アーツを受けられたのは支配階級や有閑階級である自由人のみであったと批判する。これに対して、新しいジェネラル・エデュケーションは民主主義を前提に実施されるものであると主張する。つまり「民主主義とは、少数ではなくすべての者が自由であり、誰もが、自分の人生の支配者になり、かつ、コミュニティの運営という責任を共有する社会」であり、そこで想定されているのは市民の平等性である。ジェネラル・エデュケーションにはそうした市民を育成する役割が課されていることになる³⁷⁾。

1947年トルーマン大統領のもとに置かれた委員会が出した報告書(Higher Education for American Democracy)においても「ジェネラル・エデュケーションは、リベラル・エデュケーションの起源にある貴族主義的な内容から、民主主義への奉仕へと要素や方法を移行させたものであるということが出来る。ジェネラル・エデュケーションは、人を自由にする教育の恩恵をすべての者に拡大することを追求するものなのである³⁸⁾と述べられている。

こうしたジェネラル・エデュケーション重視の考え方の背景には、進展する専門主義に対する危惧があったことは事実であり、それだからこそ専門教育の前に「責任ある市民」になるためのジェネラル・エデュケーションが求められたと言えよう³⁹⁾。

3) 日本における教養教育の実態

第1次米国教育使節団報告書は、新制大学に対して一般(教養)教育を導入することを強く勧告していた。1947年3月31日には「学校教育法」が公布された。その第52条は、「大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、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」と大学の目的を規定した。このうち「知的、道徳的及び応用的能力を展開させること」の部分が教養教育が担うべき部分なのであろう。これから見ても教養教育で重要な位置を占めるのが「道徳的」能力を展開させることにあったことがわかる⁴⁰⁾。この「道徳的」な部分については、日本の大学ではうまく導入されなかったし、したがって定着もしなかったのが実態である。したがって現在でも大きな問題であるが、これについては後ほど改めて論じたい。

1947年7月8日「大学基準協会」が創設され、「大学基準」が決定された。この基準は学校教育法の構想する新制大学に必要な施設、設備、教員資格、学生の卒業要件、単位数など大学として成り立つための最低基準を定めたものであるが、とくに大学の科目に一般(教養)教育に関する科目を必ず設けな

なければならないことを明文化したことが重要である。

大学基準によれば、「授業科目及びその単位数決定は左の基準に依る」として、「大学は左に掲げる一般(教養)科目中各系列に互って各々3科目以上、全体として文科系の大学又は学部では15科目、理科系の大学又は学部では12科目の授業を必ず用意しなければならない。人文科学関係:哲学(倫理学を含む)、心理学、教育学、歴史学、人文地理学、文学、外国語。社会科学関係:法学、政治学、経済学、社会学、統計学、家政学。自然科学関係:数学、物理学、化学、地学、生理学、人類学、天文学。必要な場合には前掲以外の科目を一般(教養)教育に加えることができる」とされた。また、「学士号取得に対する最低要求は左の基準によるものとする」として、卒業に必要な最低修得単位数を120単位、そのうち一般教養科目については、文科系の大学又は学部が外国語1科目を含め3つの系列に互って夫々2科目以上合計10科目以上40単位以上、理科系の大学又は学部が外国語1科目を含め3つの系列に互って夫々2科目以上合計9科目以上36単位以上を取得しなければならないとされた⁴¹⁾。

このように戦後の日本の大学に導入された一般(教養)教育(General Educationはなぜか教養教育と訳された)はアメリカの、具体的にはCIE(民間情報教育部)の指導の下で実施されたが、外見的には、ハーバード大学流に学問分野を人文科学、社会科学、自然科学に分け、学生には各分野からまんべんなく、幅広く知識を習得させるという「均衡」の原理と方策が用いられた。しかし、ハーバード大学やほかのアメリカの大学で最も重視された「総合」の方は、残念ながら日本の大学ではうまく根づいたとは言いがたい。「総合」とは科目にとらわれず、内容によっては数科目を総合し、各科目の境界、区別を考慮せずに授業することである。これによって各科目が単に諸々の寄せ集めであることを拒否し、「総合」の原理に基づいて授業が行われることになる。さらに「総合」の原理は授業において討論のきっかけに利用されるという。たとえば、社会科学の分野で、過去の偉大な著者の代表的作品を単に古典として読むのではなく、その時代の総合的な背景からつかむように味読し、問題の所在とその問題の勉強方法を学生との討論を通して学ばせることができる⁴²⁾。

日本の一般(教養)教育で「総合」の原理がうまく働かなかったのにはいくつかの理由があるが、吉田文は、一般教育が専門教育とは異なる科目群から構成されることになっていくことに注目する。吉田は「一般教育、専門教育の科目は、それぞれのカテゴリーにおいて開設し、両者を区別する基準は科目が重複しないということだけであった⁴³⁾」と言う。さらに、アメリカでは「ジェネラル・エデュケーション専用の科目というものはなく、学生の履修によってジェネラル・エデュケーションにも専門教育にもなっていたが、日本では一般教育が具体的に計画される段階から、専門教育とは区別された科目として扱われた。また、アメリカでは当然のことである、ジェネラル・エデュケーションがリベラル・アーツであるということが日本では議論された形跡がなく、人文・社会・自然のカテゴリーにおいて多様な科目を用意するのが一般教育という理解で進んでいった。したがって、その後の議論は、どの科目をどの系列に入れるか、一般教育として何単位の履修を求めるかという技術論に終始する。一般教育が市民の育成のための教育であると高邁な理念が語られても、それをどのような教育内容によって可能とするかについては議論がなされず、理念とその実体化との間の懸隔は…すでに当初より存在していたということができて⁴⁴⁾と述べている。

つまり、明治時代以降、「国家の須要に応じる人材」を育成するために「日本型グランド・ゼコール」を寄せ集めて帝国大学を作り、もっぱら専門教育を行ってきた日本の大学に、いきなりアメリカ流の

ジェネラル・エデュケーションを入れろと言われたのであるから、当時の人々にとまどいがあったのは理解できる。その時の様子を吉田は教育刷新委員会委員であった城戸幡太郎の「アメリカの方から一般教育を入れろというんですが、ところがその当時、正直に言ってほくには、アメリカの方でやっている一般教育がわからなかったですヨ」⁴⁵⁾という発言で伝えている。この発言にはアメリカの押しつけに対する反発が微かに感じとれる。

一般教育の導入は大学基準協会の作った「大学基準」に基づいて行われたが、これはCIEの指示に従ってハーバード大学の「レッド・ブック」(赤本)の内容を採用する形で行われた。吉田はその当時「アメリカにおけるジェネラル・エデュケーションの多様なカリキュラム・モデルの存在や、その理念の歴史の変遷などを理解するには至らず、ましてや、配分(分散)必修制(distribution requirement)の欠陥がどこにあるかは知らないまま、配分必修制の表面をなぞり、『バランスを重んじた編成』に終始した」⁴⁶⁾と述べている。

このように占領下という特殊な環境の下で導入された一般教育は「形」を整えるのが精一杯で、「仏作って魂入れず」の状態であったと言っても過言ではない。このため実際の実施に当っては、大学の現場で混乱や試行錯誤が相次いだ。たとえば、専門科目から構成されていた旧制大学を引き継いだ新制大学は、専門科目を多く提供し、しかも単位制への切り替えがなかなか進まなかったことが報告されている⁴⁷⁾。

一般教育(通常、一般教養と呼ばれた)を推進して行く上で、最大の問題は、組織と教員であった。吉田は玉虫文一の「わが国の新制大学の多くは、あるいは旧制高等学校と旧制大学の結合、あるいは旧制専門学校の昇格と併合によって誕生したものであり、その成立の当初において内部的に教授陣容や教育計画についての全面的再組織が行われないうり、その組織は必然的に互いに融和しがたい不均質なものを内蔵していた…旧制高等学校と旧制大学が合体して成立した新制総合大学では、一般教育は旧制高等学校における教育と同質のものであると解し、従って一般教育を専門教育への準備教育とみなす傾向があった。しかも、旧制大学からそのままに受け継がれた専門教育計画を保持しようとする意識は、一層一般教育を準備教育的なものにし向ける結果を導いたと思われる。また、旧専門学校の昇格と併合によって成立した大学では、それらが専門教育機関としての大学の面目や立場を作り上げることに急を要したために、一般教育はむしろ従属的なものとみられる傾向があったであろう。同じ組織の中で、一般教育の担当者が身分的に差別され」⁴⁸⁾たとの発言に言及し、「旧制度のなかに一般教育を組織的に位置づけることがいかに困難であったか、やむなく一般教育担当教員と専門教育担当教員とを組織的に位置づけたが、そのことにより両者の「身分的差別」となった」⁴⁹⁾ことを指摘している。

この問題は旧帝大系の大学で顕著であった。なぜなら旧制高校を学内措置によって教養部とし、それを一般教育担当組織としたからである。この結果、旧制大学と旧制高校の教員の身分差がそのまま新制大学に持ち込まれることになったのである⁵⁰⁾。旧制高校の教員は旧制大学の教員から蔑視され、また旧制大学の教員が引き受けたくない一般教育を押し付けられ、二重の差別を受けることになった⁵¹⁾。

一方、組織としての教養部も差別の対象となった。たとえば、大阪大学では、1948年に新制大学の設置申請をした際に、文部省から「所謂一般教養部に属する教員をそれぞれ適当な学部に分属せしめること」という履行条件を付けられたが、大阪大学はこれを拒否し、教養部を設けている⁵²⁾。表面的な

理由はともかく、本音としては旧制高校から来た教員たちを押し込めるために教養部が作られたと言わざるをえない。

このように日本における一般(教養)教育は不幸な門出をしたと言わざるをえない。「下層身分」の教員による「下部組織」の教養部による一般(教養)教育が全学的に重視されることはまずないと言える。特に問題であったのはアメリカのリベラルなジェネラル・エジュケーションで重要視された「総合」の原理があまりうまく働かなかったことである。たしかに自然、社会、人文の3分野を横断的にかつ複眼的にとらえようとする「総合科目」がさまざまな大学で開設されるようにはなったが、当初の意込みに反して徐々に下火になってしまった。現実的には、授業の中心は大教室で教員が一方的に講義し、その内容は専門課程でやる科目の「概論」が大勢を占めることになった。こうしたことから、多くの学生が「高校の授業の繰り返し」、「やる意義がわからない」と言い出し、挙げ句のはてに「パンキョウ」と蔑まれるようになってしまったのである。

それよりもさらに重要なことは教員である。そもそも当初一般(教養)教育を担った教員たちは大学教員ではなかったことはすでに述べた。たとえば名古屋大学で教養部を構成したのは、第八高等学校、名古屋経済専門学校、岡崎師範学校からの移籍組であり、彼らは明らかに格下の処遇を受けたのである⁵³⁾。これでは良い授業を目指して工夫しようというモチベーションを持つのは無理というものである。

これらは、アメリカの成功しているリベラル・アーツ・カレッジで実践されている教育と大きく異なる。彼らの基本的な考え方は、むしろイギリスのオックスブリッジのそれに近いが、「何を教えるかより、いかに教えるかが大切である。偉大なる真理を幅広く教えることより、偉大なる方法で教えることが大切である」⁵⁴⁾ことや「学生を突き放し、自立心を育てるという考えに対し、そのように放任しても、必ずしも自動的に自立心が育つとは限らない」⁵⁵⁾ことを強調する。したがって「一般(教養)課程は本来、経験を つんだ古参教授が教えるべきだ」との考えも根強い。つまり「教養」ある人物にしようとするなら教育に当たる方も「教養人」であるべきだという考え方である。こうしたことから彼らの一つの理想的な一般(教養)教育のやり方はオックスブリッジの「チュートリアル」(tutorial)ということになる。残念ながら日本の当時の状況はアメリカとはほど遠いというより真逆であったと言わざるをえない。

しかし、ここに一つおもしろい調査結果がある。それは1970年代のはじめに京都大学教養部が行った調査であるが、その内容は在学生、教職員、戦後の大学卒業生を対象とした大規模な「教養教育」への意識調査であった。その結果、「たとえば、一般教育への評価は、在学生・若手教官などではきわめて低いが、卒業生では年齢が上がるにつれて次第に高くなる。とくに社会的地位が上がり、管理職的役職についたもの、あるいは専門職業従事者、自由業者などにおいてきわめて高い」ということがわかったというのである⁵⁶⁾。

これが本当であるなら、教え方が下手でも、大教室の一方通行の授業でも、「総合」などに無関心な授業でも、能力があり、真剣に、真面目に自己陶冶を怠らない人は、その過程でバラバラに教えられたものを自分の力で「総合」し、自家薬籠中のものにしていくということである。

このことから、一般(教養)教育には改善すべき点は山ほどあるが、どのような形であっても一般(教養)教育そのものには意義があるということがわかる。

4) 1991年大学設置基準の大綱化

1970年代以降、大学進学率が高まり、大学の大衆化が進んだ。一方、日本経済は石油ショックや貿易摩擦を乗り越え、高度経済成長の道をひた走った。その絶頂が1980年代後半のバブル景気である。こうした状況下、大学はレジャーランドと化し、教養に対するリスペクトは急速に希薄化した。世間では拝金主義が横行し、大学では実学指向が強まった。これが、一般（教養）教育が大切なのはわかるが、社会で役に立つ専門教育を1年生からやっても良いのではないかという考え方に繋がった。それまでも「くさび型」と呼ばれる専門科目を1年生から学べる一方、一般（教養）科目を4年生でも学べる方式が試されたことがあるが、ここから従来の専門教育と一般（教養）教育の接続の仕方、あるいは融合の仕方を根本的に見直そうという考え方が強くなった。この結果出てきたのが、1991年7月、大学審議会の答申に基づく大学設置基準の「大綱化」である。これによって、大学教育に関する「制度区分」がなくなった。つまり一般教育という言葉は法令上消え、専門教育と一般教育の区分もなくなった。これを受けて教養部の解体が一気に進んだ。さらに、新学部の創設、大学アイデンティティの確認・広報とサバイバルをかけての大学改革に拍車がかかった。また、カリキュラム改革にとって必要不可欠の関連諸制度、たとえばシラバス、学期制、単位制度そしてカリキュラムの自己点検・自己評価といった制度改革が各大学で進められた⁵⁷⁾。

一方、教養教育についても新たな取組みが始まった。多くの大学で教養部に代わる全学センターが設立され、各学部の代表者が集まり、全学的に教養教育に取り組むという姿勢が示された。そこでの議論は、大綱化前の硬直化したカリキュラムをいかに改善するかであった。その結果、従来の人文、社会、自然という枠組みを外し、学生が自由に自分の興味に応じてカリキュラムを組めるようになったり、「問題の認識」や「現代の課題」のような問題探求型のカリキュラムも作られるようになった。またコンピュータやインターネットの急速な進歩に伴って情報科目が重視され、実践的な外国語教育（特に英語）とあいまって、教養教育の柱の一つにする大学が数多く見られるようになった⁵⁸⁾。

ところで1991年の「大綱化」に当って、大学審議会は、「大学は、学部及び学科、課程等の教育目的達成のための必要な授業科目を体系的に編成し、その際、幅広く深い教養、総合的な判断力、豊かな人間性の涵養に配慮すること」を要求している。各大学はこの要求に答える「改革」ができたのであろうか。残念ながら、新たな問題を発生させたというのが真実である。たとえば、多くの大学で、単純に教養教育の単位数の削減が行われた。また、英語を除く外国語が廃止されたり、自由選択となり、教員のリストラの問題を引き起こすケースも出ている。さらに、従来あった人文、社会、自然の3分野の境界が撤廃されたため、受講学生が少ない学問領域が廃止されるなどで、教養科目数そのものが削減されたり、学生が自分の興味の範囲内でのみ科目を選択するため、たとえば、経済を将来専攻しようとする学生が数学を避けたりする問題も生じている⁵⁹⁾。

こうした状況を受けて、2002年2月21日、中央教育審議会は文部科学大臣に対して「新しい時代における教養教育の在り方について」との答申を提出した。

この答申では、「新しい時代に求められる教養」の要素としての次の5点が挙げられている。

①新しい時代を生きるための教養として、社会とのかかわりの中で自己を位置付け律していく力や、自ら社会秩序を作り出していく力が不可欠である。主体性ある人間として向上心や志を持って生き、より良い新しい時代の創造に向って行動することができる力、他者の立場に立って考えることができる想

像力がこれからの教養の重要な要素である。

②東西の冷戦構造の崩壊後、グローバル化が進む中で、他者や異文化、更にはその背景にある宗教を理解することの重要性が一層高まるなど、世界的広がりを持つ教養が求められている。そのためには、幾多の歳月を掛けてはぐくまれてきた我が国の伝統や文化、歴史等に対する理解を深めるとともに、異なる国や地域の伝統や文化を理解し、互いに尊重し合うことのできる資質・態度を身に付ける必要がある。世界の人々と外国語での確に意志疎通を図る能力も求められる。

③科学技術の著しい発展や情報化の進展は、人類に恩恵をもたらす一方で、地球規模の環境問題、情報通信技術や遺伝子操作技術などその使い方をめぐって倫理的課題をはらむ問題をも生み出し、科学技術の進展を単純に是としてきたこれまでの倫理観を問い直すことも求められるようになってきている。一人一人が、自然や物の成り立ちを理解し、論理的に対処する能力を身に付けるとともに、科学技術をめぐる倫理的な課題や、環境問題なども含めた科学技術の功罪両面についての正確な理解力や判断力を身に付けることは、新しい時代の教養の基本的要素である。

④時代がいかに変わろうとも普遍的な教養がある。かつて教養の大部分は古典などの読書を通じて得られてきたように、読み、書き、考えることは、教養を身に付け深めるために中心的な役割を果たす。その礎となるのが、国語の力である。国語は、日常生活を営むための言語技術であるだけでなく、論理的思考力や表現力の根源である。日本人としてのアイデンティティの確立、豊かな情緒や感性の涵養には、和漢洋の古典の教養を改めて重視するとともに、すべての知的活動の基盤となる国語力の育成を初等教育の基軸として位置付ける必要がある。

⑤教養を形成する上で、礼儀・作法をはじめとして型から入ることによって、身体感覚として身に付けられる「修養的教養」は重要な意義を持っている。このためにも、私たちの思考や行動の規範となり、教養の基盤を形成している我が国の生活文化や伝統文化の価値を改めて見直す必要がある。

これに続いて、「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。こうした教養を獲得する過程やその結果として、品性や品格といった言葉で表現される徳性も身に付けていくものと考える」⁶⁰⁾と述べている。

この答申の内容に異論のある大学教員は恐らく一人もいないと思われる。問題は、誰がどのように実施するかである。このあたりの問題の難しさは、中央教育審議会のメンバーもよくわかっているようで、「責任ある教育のための全学的な実施・運営体制の整備」のため、「教養教育の責任ある実施体制を整備することが不可欠である。例えば、教養教育の全学的な実施に当たるセンター等が、単なる調整役にとどまることのないよう、カリキュラム管理や効果的な教育方法等に精通した人材を得て明確な責任と権限を有する機関として位置付けることなどが求められる」⁶¹⁾としている。この通り実行できれば、問題は解決しそうに見えるが、明治時代以来の学部中心の縦割り構造がある限り、どこまで行っても総論賛成、各論反対になってしまうのが現実である。

さらに、中央教育審議会は、まるで「全学的センター等」がうまく機能しないであろうことを見越したかのように、「教養教育を中心とした教育を行う大学等への改組転換の促進」を掲げ、「大学等の高等教育機関が個性的な発展を目指す中で、例えば、大学が米国のリベラルアーツ・カレッジのような教

養教育を中心とした大学に転換」⁶²⁾するのを支援する方策が必要だとしている。これも単なる願望にすぎず、現実には、専門教育を担う学部教員の反対で前進はまず不可能であろう。

II. 教養教育の再構築

1. 今こそ教養あるエリートが必要

1991年にソ連が崩壊して冷戦構造が終結した。リオタールの言う「大きな物語」が終わったのである。この後、世界は混沌の時代に入った。アラン・マンク (Alain Minc) はこの状況を「われわれは『新しい中世』 (Le nouveau moyen âge) に入った」⁶³⁾と主張する。マンクは共産主義の墜落はローマ帝国の消滅に匹敵すると言う。つまり今まで当たり前だと考えられていた原理や原則、システムなどが揺らぎ、見直しを迫られることを意味する。

このような難しい時代に必要なのは、真の教養人である。つまり新しい状況の中で自分を見失わず、主体的に問題を発見し、解決策を冷静に探索する深慮と知恵を持ち、解決に向けて周囲の人々を説得して導く統率力 (アリストテレスの言う「賢慮」) を持ち、それでいて常に矜持とディーセンシーを保っている人物である。

このような人物は、残念ながら日本を率いる人々の中にほとんど見つけることはできない。立花隆は、東大法学部出身が多い日本のエリート官僚については「法規万能主義、画一主義、形式主義、縄張り根性、先例踏襲主義といった言葉しか浮かばない」し、「彼らには教養がないことで知られています」と手厳しい⁶⁴⁾。立花は、さらに「教養がないことで本当に困るのは、企業でも官庁でも外国の本当のエリートたちと、深いつき合いをしなければならない、日本のトップエリートたちである」⁶⁵⁾と述べて、日本のリーダーたち (彼らは選ばれた一部の人々という意味で「エリート」) に真の教養が必要であると強調する。

教養あるエリートがとりわけ必要なのが政治の世界である。それは政治家の優劣によって日本という国家の安定と繁栄、われわれの生活に大きな影響が出るからである。

しかし、残念ながら現在の日本の教育制度では、教養あるエリートは生れない。これはすでに述べたように、戦後アメリカの指示によって「ジェネラル・エデュケーション」が導入されたことによる。「リベラル・エデュケーション」という貴族的雰囲気や纏う教育とは異なり、主体性のある知的な市民の育成を謳う「ジェネラル・エデュケーション」はある意味、アメリカ流民主主義を象徴するものであった。CIEは皇国史観で染められた日本人の性根を「ジェネラル・エデュケーション」によって作り替えようとしたのである。

ここで注意する必要があるのは、「ジェネラル・エデュケーション」を推進する背景にある「政治は主体性を持った知的な市民によって担われるべきである」との考え方である。この考え方は、理念としては存在しうが、現実の政治の世界では実現は困難である。佐々木毅は、ウォルター・リップマンを引きながら、「公衆による自己統治という原則は極めて大きな負担を市民に課することなしには不可能である。これを達成するために市民教育その他の方法が推奨されているが、それは不可能なのである。『それは間違った理想であると思う。望ましくないというのではない。太った人がバレーダンサーになろうとするがごとく達成できないというのである』」⁶⁶⁾と述べて、市民に政治を任せることは現実的ではないと強調する。言い換えれば、社会全体の運営は、統治の仕事にあたるプロフェッショナルたちに、まず

委ねるべきであり、一般人の役割は、あくまでも政治の世界の外にとどまって、通常のやり方では解決できない危機にさいしてのみ、声をあげる程度にとどめるべきだと言うのである⁶⁷⁾。

さらに、佐々木は、マックス・ヴェーバーとジョゼフ・シュンペーターの議論を集約しながら「民主制は政治家による政治である。したがって民主制がうまく機能するためには、政治を天職と考える高い能力と道徳的品性を備えた人物が多数存在する必要があるし、一方、『天職意識』が単なる思い込みではなく本物かどうか、また本当に高い資質を持っているかを見定める鑑識眼を持った一定数の人間が必要になる」⁶⁸⁾と言う。ちなみに、マックス・ヴェーバーは『職業としての政治』を次の有名な言葉で締めくくっている。「政治とは、情熱と判断力の二つを駆使しながら、堅い板に力をこめてじわじわと穴をくり貫いていく作業である。もしこの世の中で不可能事を目指して粘り強くアタックしないようでは、およそ可能なことの達成も覚束ないというのは、まったく正しく、あらゆる歴史上の経験がこれを証明している。しかし、これをなす人は指導者でなければならない。いや指導者であるだけでなく、一ははたは素朴な意味での一英雄でなければならない。そして指導者や英雄でない場合でも、人はどんな希望の挫折にもめげない堅い意志でいますぐ武装する必要がある。そうでないと、いま、可能なことの貫徹もできないであろう。自分が世間に対して捧げようとするものに比べて、現実の世の中が一自分の立場から見ても一どんなに愚かで卑俗であっても、断じて挫けない人間。どんな事態に直面しても『それにもかかわらず!』(dennoch)と言い切る自信のある人間。そういう人間だけが政治への『天職』(Beruf)を持つ」⁶⁹⁾

このような高い資質を持った人間を育てるには、それに相応しい教育が必要である。現在日本の教育システムの中で行われている「平等」重視の「ジェネラル・エデュケーション」では、この目的は果せそうにもないことはすぐに分かる。今必要なのはむしろ「リベラル・エデュケーション」の方であろう。

「リベラル・エデュケーション」は必然的にエリート教育に結びつく。第2次世界大戦後の「平等」を中心とした民主主義教育が推進される中で、エリート教育を口にするこゝろさへタブー視された。教師たちは「努力すれば皆が100点を取れる」教育を目指した。(少なくとも目指すふりをした)その最たるものが、いわゆる「ゆとり教育」である。

もっとも、このような風潮の中においても、一貫して「英才教育」によるエリート養成の必要性を主張し続けた麻生誠⁷⁰⁾のような学者も少数ながら存在する。麻生は、真のエリートとは、時代と社会が要求する卓越した能力を体現し、社会に対する奉仕の精神をもち、社会の指導者としての道徳的義務を自覚している⁷¹⁾、つまり、高い能力を有するとともに教養豊かな人物であるとしている。

今こそ教養あるエリートが求められる時代である。エリートと聞くと、一部のエリートが暴走して国民をあの悲惨な戦争に引きずり込んだ記憶がよみがえり、拒絶反応を示す人も多数存在することは承知しているが、いつまでも墓に懲りて膺を吹いている場合ではなからう。山内乾史も、エリートとエリート教育の必要性について、「エリートの存在が、直接的には『民衆による統治』という民主主義の原則を乱すものではなく、むしろそれを支援する機能を持つものとして社会に受け入れられるならば…そして社会が卓越した能力を持つ指導者層をいかなる時代においても欲するとすれば、エリート教育はどこかで誰かが担わなければならないのではないだろうか。…自然発生的に登場するエリートは確かにいるだろう。だが、それだけで社会が必要とする数の、優れた資質を持つエリートが育成されるとは思えない」⁷²⁾と述べている。

2. 教養大学

では、どのようにして教養あるエリートを作るか。それには、教養大学を作るしかないと考える。

教養大学と言えば、よく引き合いに出されるのが、アメリカのリベラルアーツ・カレッジである。日本ではリベラルアーツ・カレッジを偶像視したり理想化する向きもあるが、リベラルアーツ・カレッジがわれわれが必要とする教養大学の手本となりうるかについては注意深く検討する必要がある。

アメリカのリベラルアーツ・カレッジはすでに述べたように、1636年に設立されたハーバード・カレッジに始まるが、このカレッジは、ジョン・ウインスロップらイギリスの富裕なピューリタンたちが、新大陸で植民地経営をスムーズにしかも継続的に行い、これを発展させるための指導者を生み出す、ピエール・ブルデュー流に言えば『再生産』するために作られたという一面を持つ。

ジョン・ウインスロップをはじめ、マサチューセッツ湾植民地の経営者や主だった人たちの多くがケンブリッジ大学の出身であったため、彼らの考える「教養あるエリート」の教育はイギリスのパブリック・スクールとオックスブリッジのものであった。

パブリック・スクールやオックスブリッジの教育の中心はギリシャ・ローマの古典であった。したがって、ハーバード・カレッジをはじめ初期のアメリカのカレッジはイギリスの上流階級向けの「教養教育」(humanitasないし *aretas liberales*) を行ったのである。ここでもう一つ忘れてはならないのが「宗教教育」(つまりキリスト教の教理問答など) である。

マシュー・アーノルドは『教養と無秩序』の中で「ヘブライ主義もギリシア主義も、ともに究極の目標は、すべての偉大な精神的訓練のそれと同じように、たしかに同一のものである。すなわち、人間の完成あるいは救済である」と、また「ギリシア主義が、明瞭に考えられること、事物をそれらの本質と美において見ることを、人間が成就すべき雄大な貴重な業績であると語るように、ヘブライ主義は、罪を意識すること、罪の意識に目ざめることを、この種類の業績であると語る」さらに「人間精神は、ヘブライ主義とギリシア主義、人間の知的衝動と道徳的衝動、事物を如実にみようと努力と自己克服によって平和を得ようとする努力、の交代によって進んでゆく」⁷³⁾と述べている。

また、マシュー・アーノルドの父親のトマス・アーノルドがラグビー校の校長であった時代がモデルとされる『トム・ブラウンの学校生活』にもトムの父親に息子をパブリック・スクールに行かせる目的を「息子が勇敢で、役に立つ、嘘をいはず英国人になり、紳士になり、キリスト教徒になってくれれば外に何もいふところはない」⁷⁴⁾と言わせている。

このようにイギリス、アメリカの「教養教育」は古代ギリシャ由来の学問である「リベラル・アーツ」とキリスト教による道德教育が車の両輪ようになっていたのである。

これらの状況は日本とは大ちがいである。特に日本にはキリスト教による道德教育という伝統はない。新渡戸稲造が、『武士道』を執筆する契機になったのが、その第一版序にある「約十年前、私はベルギーの法学大家故ド・ラヴレー氏の歓待を受けその許で数日を過したが、或る日の散歩の際、私どもの話題が宗教の問題に向いた。『あなたのお国の学校には宗教教育はない、とおっしゃるのですか』と、この尊敬すべき教授が質問した。『ありません』と私が答えるや否や、彼は打ち驚いて突然歩を停め、『宗教なし! どうして道德教育を授けるのですか』と、繰り返し言ったその声を私は容易に忘れえない。当時この質問は私をまごつかせた。私はこれに即答できなかった」⁷⁵⁾という体験であったことに如実に現われている。

このように見てくると、アメリカの「リベラルアーツ・カレッジ」を手本に、日本に教養大学を作るのは問題があることは明白である。第1番目の問題には、新渡戸が言うように宗教が道德の根源になっていない日本で道德教育をどうするかである。もちろんグローバル化の時代、異文化理解のために、キリスト教道德を知識として教えることは有意義ではあるが、日本人の精神の中心になるものは、やはり「からごころ」を取り込んだ「やまとごころ」であろう。したがって「やまとごころ」を中心に据えた道德教育が望まれる。加地伸行が指摘するように、キリスト教文化圏の人々とは異なり、われわれ多神教徒である日本人の道德心は、学習と教育によって、他律的に養われる必要がある(教養は死んだか、PHP新書)。日本的道德と言うと戦前の「修身」を想起させるためか、これを忌避する風潮が依然残っているように思われるが、もうそろそろ超克すべき時が来ているのではなかろうか。もちろん戦前の十分な反省の上に立って、これを再構築すべきことは言うまでもない。

再構築すべきは、道德教育に限らない。それは「教養教育」全般について言えることである。竹内洋によれば、日本の旧制高等学校を中心とする「教養主義」も所詮、「西洋感染(かぶれ)」だと言う。それは西洋文化への強迫的同一化と同時に、日本の伝統文化からの強迫的離反によって生じたと言う。したがって、このような「教養」には植民地的文化の匂いがつきまとうのだと言う⁷⁶⁾。

このことは、他ならぬ大正教養主義のスーパースターたちにはよく分っていたようである。渡部昇一は、「東洋の詩の世界、あるいは東洋精神にふれる機会のあった日本人は、早晩、東洋に帰ってくる。西田幾太郎も、阿部次郎も和辻哲郎も、みな東洋あるいは日本にもどってきた⁷⁷⁾」と述べている。

大正時代に定着した「西洋感染」の「教養」概念は、現在においてもほぼそのまま残っていると言っても過言ではなかろう。今こそ、本来の意味の「日本的教養」を身につけさせる教養教育が望まれる。たとえば、「風流」が分かりまた身につけられるような教育が一つの理想である。ちなみに、鈴木大拙は、「風流」を説明して、「この風流の感情なきものは、日本では最も教養のないものなかに入れられている。この感情は単に美的のみならず宗教的な意義をもっている。…日本人は自分たちが最も激しい興奮の状に置かれることがあっても、そこから自己を引離す一瞬の余裕を見つけうように教えられ、また鍛錬されてきた。死は一切の注意力を集注させる最も厳粛な出来事であるが、教養ある日本人はそれを超越して、客観的に視なければならぬと考えている⁷⁸⁾」と述べている。

3. チュートリアル

日本における教養教育に関わるさまざまな改革において一番見過ごされていたものは、だれが、どのように教えるかという点である。これまで随分制度をいじったり、カリキュラムをいじったりして来たが、教え方についてはあまり議論されたり、ましてや改革が実施された例を知らない。

結論を先に言うと、教養教育を成功させるには「チュートリアル」しかない考える。「チュートリアル」はイギリスのオックスフォード大学で行われてきた教師と学生のマンツーマン教育のことである。(ちなみにケンブリッジ大学では同じ制度がスーパーヴィジョンと呼ばれている) この制度において、教師は学生に毎週数冊の課題図書を読み、「エッセー」(日本のレポートに相当)の作成を課し、そのエッセーに基づいて議論をする。この過程を通じて学生は、何をどのように読むか、つまり分析能力を養い、エッセーを書くことによって、論理的思考、総合力、文章を書く力などを養う。また教師との議論を通して、プレゼンテーションの仕方や相手を説得する方法などを身につける⁷⁹⁾。

「チュートリアル」の素晴らしさは、従来から指摘されているところであるが、たとえば、『利己的な遺伝子』で有名なりチャード・ドーキンスが近著で「オックスフォード大学が私をつくりあげたと書いたが、本当は私をつくりあげたのはその個別指導（チュートリアル）システムであり、これはたまたま、オックスフォード大学とケンブリッジ大学に特有なものだった」⁸⁰⁾と称えている。また、ドーキンスが以前「チュートリアル」について寄稿しているThe Oxford Tutorial: 'Thanks, you taught me how to think' には13人がこれを褒め称える文章を寄せている⁸¹⁾。

日本においても「チュートリアル」に対する評価は高い。たとえば、古いところでは、河合榮次郎⁸²⁾がいるし、森嶋通夫⁸³⁾、喜多村和之⁸⁴⁾、立花隆⁸⁵⁾などもこれに言及している。

しかし、日本の大学の現状を見ると「チュートリアル」の実施はとても無理である。理由の一つは、現役の東大准教授が指摘するように、「そもそも、教員が学部学科などの単位でものを考え、全学的な改革や議論に目が向きにくいのは、教員集団が専門分野を基礎とする小さい単位に分割して所属し、かつそれが学生の所属組織と管理運営組織を兼ねた構造になっているから」⁸⁶⁾である。総論は賛成でも、いざ学部学科を割って新しい組織を作るとなると途端に異論、反論が出てくる。ましてや、だれが担当するかという話になると、特に教養教育を担当する教員は「下層身分」との発想が残る国立大学などでは、必ず行き詰まる。

もう一つの理由は、「チュートリアル」の実施には大変カネがかかるからである。本家本元のオックスフォード大学でも、最近では教師一人に学生二～三人という状況であり⁸⁷⁾、ましてや寄付文化の伝統が弱い日本では、特に私立大学の財政基盤が弱い⁸⁸⁾。したがって、私立大学に「チュートリアル」を期待するのはかなり難しいと言わざるをえない。

あえてもう一つ付け加えると、「チュートリアル」を担える教員がいないことが挙げられる。「チュートリアル」を実施するには「ジェネラリスト」であり「教養人」であることが必要であるが、日本にはこの制度がなかったのだからこうした人材がいないのはいたし方ない。考えて見れば、「ジェネラリスト」も別の種類の『スペシャリスト』であり、通常の「スペシャリスト」とは異なる才能が必要である。またその養成には当然費用がかかる。

このように見てくると、日本に「チュートリアル」を導入しようとしても、既存の組織をいじるだけでは無理であることが分かる。

唯一実現可能な方法は、政府が新しく教養大学を作り、それに当初から「チュートリアル」制度をビルトインするしかない。

おわりに

第2次世界大戦の敗戦によって、戦前のドイツの教養を中心とする旧制高校生の読書内容は、戦中の思想弾圧への反動もあってリバイバルした⁸⁹⁾。

しかし、日本を占領統治したGHQは、日本にまったく新しい、アメリカ流の教育制度を押しつけた。戦前、教養を担っていた旧制高校は廃止され、新規大学の最初の2年間に「一般教養課程」として押し込まれた。しかも、CIEは日本から皇国史観を中心とする国家主義を根絶するため、自由と平等を謳う「民主主義的」な「ジェネラル・エデュケーション」の導入を強く迫り、これを受け入れさせた。しかし、

その後の急速な経済発展によって豊かになり、進学率も大幅に上って大衆化した大学で、「教養」はますます軽視され、もともと専門課程から「身分的差別」を受けていた「教養部」と「教養」は地に墜ちた。それを決定づけたのが、1991年の「大綱化」である。しかし、その後「新しい中世」に生きるわれわれに再び「教養」を取り戻そうという気持ちが高まってきた。それは今までとは違う海原を航海するための新しい羅針盤が必要だということにわれわれは気がついたからである。

「新しいブドウ酒は新しい皮袋に入れるものだ」（新約・マタイによる福音書9章17節）今われわれに必要な新しい教養も、新しい発想と、新しい仕組みを通して教育されるべきである。それが日本に合った教養大学の新設である。そこで行われるべき教養教育は、「リベラル・エデュケーション」である。リップマンやモスカやパレートが言うように、「人間の本質的不平等の存在は、人民による政治を実現不可能な神話とし、民主主義的と称される制度の実態は、その理念とかけ離れて少数者による寡頭制に」⁹⁰⁾ させてしまう。これはエリートの是認である。ただし、「ノブレス・オブリージュ」(Noblesse Oblige) を持ったエリートである。

こうしたエリートを育てるために提言したいのが、フランスの国立行政学院 (École Nationale d'Administration: 略称ENA) を手本にした「日本型のENA」の設立である。なお、「日本型ENA」の入学資格者を新しい「教養大学」の卒業者に限れば理想的である。フランスでもENAなどに予算を重点配分して、これを現代版「ノアの方舟」にして、現在の難局を乗り切ろうという意見がある⁹¹⁾ が、大いに参考にしたい。こう主張する最大の理由は、立花隆の指摘どおり、日本のエリートたるべき東大法学部卒業生に高い教養やノブレス・オブリージュがあるととても思えないからである。

プラトンは、理想的な国制として「哲学者たちが王になり、政治的権力と哲学的精神とが一体化されている」⁹²⁾ 状態を上げている。しかし、「新しい皮袋」を作っても果して、高い教養を持ったエリートが生まれ、同時にこれらのエリートを監視し、批判する一定数の人材は作り出せるのかという疑念は残る。これが可能かどうかは、日本人の知的レベルにかかっていると考える。日本では『カラマゾフの兄弟』の新訳⁹³⁾ がいきなり数十万部売れたり⁹⁴⁾、考古学の重要な発見があった発掘現場の現地説明会に数千人の人々が詰めかけたりするが⁹⁵⁾、このような国は世界中さがしても、そうあるわけではない。希望の光はある。

注

- 1) 田中文憲：日本の教養①～教養主義をめぐって～、奈良大学紀要第42号、2014年3月
- 2) ジャン＝フランソワ・リオータル：ポスト・モダンの条件（小林康夫 訳）、水声社、2003年
- 3) 竹内 洋：立身出世主義、日本放送出版協会、1997年、pp.80～82
竹内 洋：学歴貴族の栄光と挫折、中央公論新社、1999年、p.43
- 4) 同上、p.251
- 5) 竹内 洋：立身出世主義、p.94～95
- 6) 村上陽一郎：あらためて教養とは、新潮社、2009年、p.17
- 7) 竹内 洋：学歴貴族の栄光と挫折、p.256
- 8) 齋藤 孝：なぜ日本人は学ばなくなったのか、講談社、2008年、p.16
- 9) 天野郁夫：大学の誕生（上）、中央公論新社、2009年、pp.32～33

- 10) 中山 茂：帝国大学の誕生，中央公論社，1978年，pp.4～5，p.16
- 11) 同上，p.19
- 12) 天野郁夫：前掲書，pp.90～91
- 13) 天野郁夫：学歴の社会史－教育と日本の近代－，新潮社，1992年，p.104
- 14) R.P.ドーア：学歴社会新しい文明病（松居弘道訳），岩波書店，1990年，p.74
- 15) 同上，pp.84～85
- 16) 竹内 洋：立身出世主義，pp.110～111
- 17) 三木 清：現代の記録（三木清全集第16巻，岩波書店，1968年所収），p.196
- 18) 竹内 洋：学歴貴族の栄光と挫折，pp.255～256
- 19) 同上，p.260
- 20) 天野郁夫：大学の誕生（上），p.112
- 21) 天野郁夫：学歴の社会史，p.108
- 22) 船田一彦：新制大学発足時における一般（教養）教育形成過程に関する研究～旧制高等学校と新制大学教養部との連続・不連続に焦点をあてて～，兵庫教育大学大学院（学位論文），1999年，pp.16～17，p.33
- 23) 同上，p.14，p.39
 吉田 文：大学と教養教育～戦後日本における模索～，岩波書店，2013年，pp.74～75
- 24) 吉田 文：前掲書，p.126
- 25) 船田一彦：前掲論文，pp.16～17
- 26) アーネスト・L・ボイヤー：アメリカの大学・カレッジ（喜多村和之 他 訳），メディアファクトリー，1988年，p.49
- 27) 同上，p.85
- 28) 同上，p.85
- 29) 黄福涛：アメリカにおけるliberal education とgeneral educationについて～歴史的な考察および最近の動き～，広島大学高等教育研究開発センター 大学論集第41集，2010年，p.32
- 30) 同上，p.32
 アーネスト・ボイヤー：前掲書，pp.86～87
- 31) 同上，p.87
- 32) 同上，p.88
- 33) 同上，p.89
 黄福涛：前掲論文，pp.33～34
- 34) 吉田文：前掲書，p.11
 黄福涛：前掲論文，p.34
- 35) 同上，p.34
- 36) 吉田 文：前掲書，p.32
 船田一彦：前掲論文，p.15
- 37) 吉田 文：前掲書，pp.32～33
- 38) 同上，pp.33～34
- 39) 同上，pp.34～35
- 40) 船田一彦：前掲論文，pp.18～19
- 41) 同上，p.33
- 42) 同上，p.30～31，p.39
- 43) 同上，p.84

- 44) 同上, p.85
 45) 同上, p.79
 46) 同上, p.88
 47) 同上, p.93
 48) 同上, p.102~103
 49) 同上, p.103
 50) 同上, p.103
 51) 同上, p.105
 52) 同上, pp.103~104
 53) 同上, p.104
 54) 宮田敏近: アメリカのリベラルアーツ・カレッジ、玉川大学出版部, 1991年, p.60
 55) 同上, p.68, p.192
 56) 寺崎昌男: 戦後日本の大学で教養教育はどのように模索され、どのような問題を残したか (原論文: 戦後日本の大学教育と教養教育、一般教育学会誌第17巻2号, 1995年), p.63
 57) 同上, p.61
 58) 中鉢恵一: 新しい教養教育の視座-21世紀の教養教育とは、経営論集第58号, 2003年, p.98
 59) 同上, p.98
 60) 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, pp.3~4
 61) 同上, p.17
 62) 同上, p.17
 63) Alain Minc: Le nouveau Moyen Age, Editions Gallimard, 1993年, pp.9~11
 なお、「新しい中世」という考え方は、田中明彦も「新しい中世」(日本経済新聞社, 1996年)で言及している。さらに田中はこの考え方はヘドリー・ブルの「国際社会論」(岩波書店, 2000年)(原書: Hedley Bull, The Anarchical Society~A Study of Order in World Politics, Columbia University Press, 1977 pp.254~266)にあるA New Mediaevalismに発することを指摘している。また、水野和夫も「帝国の復権と『新しい中世』(三菱UFJ証券経済調査部, 2006年)、「人々はなぜグローバル経済の本質を見誤るのか」(日本経済新聞出版社, 2007年)などで言及している。
 64) 立花 隆: 東大生はバカになったか, 文芸春秋, 2004年, pp.114~116
 65) 同上, p.169
 66) 佐々木 毅: 政治の精神, 岩波書店, 2009年, pp.148~149
 67) 苅部 直: 移りゆく「教養」, NTT出版, 2007年, p.164
 68) 佐々木 毅: 前掲書, pp.85~88
 69) マックス・ヴェーバー: 職業としての政治 (脇 圭平 訳), 岩波書店, 1994年, pp.105~106
 70) 麻生 誠: 日本の学歴エリート, 講談社, 2009年
 71) 同上, pp.214~215, pp.217~218, p.222, pp.312~313, p.322
 72) 山内乾史: エリート教育研究の課題と展望, 大学教育研究, 1995年, p.59
 73) マシュー・アーノルド: 教養と無秩序 (多田英次 訳), 岩波書店, 1970年, p.162, p.170, p.174
 Matthew Arnold: Culture and Anarchy, Wilder Publications, 2008年, p.100, p.105, p.106
 74) トマス・ヒューズ: トム・ブラウンの学校生活 (上) (前川俊一 訳), 岩波書店, 2010年, p.89
 75) 新渡戸稲造: 武士道 (矢内原忠雄 訳), 岩波書店, 1999年, p.11
 76) 竹内 洋: 学歴貴族の栄光と挫折, p.261, pp.267~268
 77) 渡部昇一: 教養の伝統について, 講談社, 1977年, p.125

- 78) 鈴木大拙：禅と日本文化（北川桃雄 訳），岩波書店，1965年，pp.56～57
- 79) 荻谷剛彦：イギリスの大学・ニッポンの大学，中央公論新社，2012年，pp.43～49
- 80) リチャード・ドーキンス：ドーキンス自伝I好奇心の赴くままに（垂水雄二 訳），早川書房，2014年，p.239
Richard Dawkins：An Appetite For Wonder～The making of a scientist A Memoir, Bantam Press, 2013年，p.157
- 81) David Palfreyman：The Oxford Tutorial～‘Thanks, you taught me how to think’，Oxford Centre for Higher Education Policy Studies, Oxford, 2008年.
- 82) 青木育志：教養主義者 河合榮次郎，春風社，2012年，p.89
- 83) 森嶋通夫：イギリスと日本，岩波書店，1977年，pp.131～132
- 84) 喜多村和之：大学は生まれ変わるか，中央公論新社，2002年，p.157
- 85) 立花 隆：前掲書，pp.324～328
- 86) 両角亜希子：日本経済新聞の記事（まずリーダー像を考えよ），2013年7月1日
- 87) 荻谷剛彦：前掲書，p.17
- 88) 天野郁夫：高等教育の時代（上），p.211
アメリカの古い大学（私立）の基本財産は桁違いに大きい。たとえば、ハーバード大学：180億ドル（約2兆円）、イェール大学：107億ドル、プリンストン大学：84億ドルなど（潮木守一：世界の大学危機、中央公論新社，2004年，p.179参照）
- 89) 田中文憲：前掲論文，p.13
- 90) 中川政樹：モスカ＝パレート論争をめぐって－政治階級エリート－，島根大学教育学部紀要第22巻－第2号，1988年，p.13
パレート（Vilfredo Pareto）は社会科学において広く採用されている「エリート」概念を最初に提唱したことで知られているが（V.パレート：エリートの周流（川崎嘉元 訳），垣内出版，1981年），モスカ（Gaetano Mosca）がこの考えを先に発表したのは自分だと主張して論争になった。
- 91) 柏倉康夫：指導者はこうして育つ，吉田書店，2011年，p.235
- 92) プラトン：国家（プラトンⅡ世界の名著7，中央公論社，1988年所収）p.177
- 93) ドストエフスキー：カラマゾフの兄弟（亀山郁夫 訳），光文社，2006年
- 94) 齋藤 孝：前掲書，pp.220～221
- 95) 朝日新聞：2014年8月16日夕刊
奈良県明日香村の都塚古墳で現地説明会があったが、午前中だけで2千人以上の古代史ファンらが列を作った。

Summary

In the prewar days, Japan's "liberal education" was mainly provided to high school students. A liberal education was in fact a symbol of the elite who went on to the Imperial Universities and upon graduation, became leaders in Japan, such as bureaucrats, presidents of big companies, politicians and so on.

After World War II, Japan was under the control of the American Occupation Army which tried to expel the extreme right wing thoughts taught at schools and to introduce the democratic "general education" which Harvard University had already instituted in place of "liberal education".

The "general education" transplanted in the postwar universities in Japan did not, however, work well, partly because the departments of specialized studies continued to exist as in the prewar days with a department of general education attached and partly because the professors who were in charge of general education were gathered from high schools, normal schools technical schools and so on. This resulted in a large gap between the departments of specialized studies and general education and generated a sense of discrimination among the professors. The professors in charge of general education, moreover, faced discrimination and were even despised by the professors of special studies.

"Liberal education" is essential in contemporary Japan because after the end of the cold war, communism faded away and we began to live in "Le Nouveau Moyen Age" in which people are, in a sense, lost as globalization prevails. There is dire need for good leaders who should be well-educated with a strong will, self-confidence, leadership and decency. Developing such leaders requires a solid "liberal education".

We therefore must establish a new type of liberal arts college like in the United States as well as Japanese style of ENA, one of the "grandes écoles" of France.

Key words: liberal education, general education, tutorial