

Universityにおける共通領域としての「学術基礎」

小 池 和 男

目 次

- I. はしがき
- II. Prolog
- III. Proto-Disciplinary
- IV. ハーバード・コア カリキュラム提案について
- V. 本学における準Faculty「学術基礎部」構想について
- VI. あとがき

I. はしがき

「高等専門教育における共通部分に関する検討と考察」というテーマの下に、ここでは伝統的・古典的な教養概念を乗り越えつつ、かつ一般教育の発展形態として位置づけられるべき、proto-disciplinary あるいは「学術基礎」という理念について論じ、そのことを基礎に本学の本来の意味における university への発展の方途について展望することにする。

II. prolog

ところで「一般教育の発展形態」というとき、その一般教育とは何か。このことに関して、いわゆる、伝統的一般教育論の没論理性が飯島宗一氏によって鋭く

※) 本稿は「香川大学教育研究特別経費報告書「高等専門教育の共通部分に関する検討と考察」(1993年3月)」の筆者の分担箇所の抜粋に、一部加筆したものである。いわゆる“invisible college”的存在としての「学術基礎部」の可能性をも含めて、カオス的な展開となった現段階においてもなお、今後の方向に関する一定の問題提起を含むものと思われる。

指摘されている。氏は、現在の日本の大学の一般教育の2つの要素として、「専門の基礎教育」と「人間教育」をあげ、それらはともにその存在意義を失いつつあると論じる。その要点は、およそ以下のとおりである。

- 1) 専門学部からの要求と、着実にレベルアップしている高等学校教育との間にはさまれて、「教養部」における基礎教育はその存在理由を失いつつある。
- 2) 後者の「人間教育」に関しては、日本的スタイル教養教育は大学での一般的カリキュラムに含ませうるようなものであると、その性質上いえない。なぜならば、こうした学習の原理と実際上の内容が十分に限定できないためである。さらには、初期人文主義の核を形づくる、ヨーロッパ啓蒙の哲学思想は、現代社会の条件のためにしだいにその魅力を失ってきている。その位置を占めることができる一般教育の哲学が求められているけれども、いまだそれは発見されていない。
- 3) ところで、専門教育は安定しているであろうか？ 答えは「No」である。専門教育においても伝統的学問と社会的要請との間のギャップの存在に関する問題等、大きな問題が起きている。とくに専門家の知識と技術における進歩は敏速であり、変化の速度は急速である。まさにこのために、専門職の教育がいかになりゆきつつあるかを確かめることを困難にしている。この知識と技術の社会的意義について optimistic であることは、もはや、かつてのように安易には許されない。専門学部にとって、社会に対する自らの役割について独自の間隔を強化することが、ますますさし迫ったものになりつつある。
- 4) これはまた、もっと一般的な問い“University とは何か”にかかわる。そこでは、この新しい意味における一般教育の重要性を認識することがますます重要になりつつある。

このような分析のもとに、氏は「教養部」(liberal arts division) は、2, 3の例外をのぞくと西欧で使われる表現としての a college of arts and sciences へと発展することに失敗したと結論する。そして、専門学部と比較すると一般的レベルがいくつかの点で低位にあり、その結果として他の学部からさげすまれる傾向にあるところの「教養部」の存続は、そのままのかたちでは許されないと論じる。

しかるに本学の場合、いち早く「教養部」制度の問題点を指摘し「教養部の鞅

を踏まない」制度として、教官の身分はすべて学部属する「一般教育部」制を採用してきたが、a college of arts and sciences と呼ぶにはほど遠い未整備のものである。しかしその方向に踏み出した制度であり、さらなる発展への契機を含む制度として維持されてきた事実は確認されなければならない。今後の方向として、いかなる改革をめざすべきであろうか？

いかなる改革をめざすにしても、大学の一般教育の原点は、人間性、社会性、批判的精神の形成を目指したことにあり、専門教育と統合されて「世界の全体において自己を意識し、人類の歴史において自己を思考し、新たな価値を受け入れるに敏であってしかも外物に追従することをしない真に自由な人間をつくりあげる」という、戦後大学教育が十分に果たし得ていない未来に通ずる理念が実現されるものでなくてはならないのである。

Ⅲ. Proto-Disciplinary

「その位置を占めることができる一般教育の哲学」、あるいは理念の一つは、「Proto-Disciplinary」（学術基礎、あるいは科学基礎）であろう。それは、あれこれの確固とした Discipline の下に成立する専門教育に対比して、それぞれの、あるいはそれらの総体の、およそ人間の社会的存在とその所産である学問の成立の基礎と根拠にまで遡ることにより、現代における人間と学問の存在の意義とその現代的課題にまで迫るものである。藤沢令夫氏によれば、「学問としての原方向性を自覚的に再確保してあたえるという上述の意味において、また要請される一般教育のあり方として、Proto-Disciplinary という概念を提唱したい。“プロート”とはギリシア語の『プロトン』（第一の、最初の）から来た『もともと本来の』といった意味である。このような Proto-Disciplinary と教育としての一般教育が、実際の大学教育の現場において、どういう制度的な位置づけの下にどういったカリキュラムを具体的にとるべきかは、決して簡単なことではなくて、長い模索と試行錯誤を重ねなければならないような難しい課題である」。

Proto-Disciplinary という理念は、「トータルな人間」の形成という理念をも内包し得る深さをもつものであるが、しかし、ともすれば従来の“経験主義的”一般教育論における「人間形成」という側面が explicit に表現されていないとの指

稿もあろう。このことを考慮して、Proto-Disciplinary を基礎に据えつつ、この理念と「トータルな人間の形成」という理念を二本の柱にした改革の方向が模索されるべきであろう。

IV. ハーバード・コア カリキュラム提案について

ところで、かつて話題になった、ハーバード大学の Faculty of Arts and Sciences のハーバード・コアは、「教養ある人間」(liberally educated person) の満たすべきいくつかの要件をあげる。それらは「明瞭に、また効果的に考える能力、書く能力」、「大宇宙や社会やわれわれ自身についての知識や理解をわれわれが獲得する方法について批判的に評価する力」、「他の地域や他の時代について広い文脈においてみる能力」、「道徳的選択を行うための知識と判断力」、「何らかの知的領域で深いところまで達していること」等である。そして、「われわれは、すべての学生が同一の科目群を履修することを提案しているのでもなければ、すべての知識領域への均等の入門コースを提案しているのでもない。甚だしい単純化という犠牲を払うか、広がりや質を落とすかしないかぎり、こうした目標が達成できないところまで、現在の知識は増殖している。」「コア・カリキュラムの根底をなす考え方は、大宇宙・社会・人間についてわれわれはいかにして知ることができるかの問題に焦点をおいた最低基準の設定におかれている。…コア・カリキュラムは、多様な知的アプローチ、主要な知識領域、重要な基礎的技能の合成物である。」という観点から五つのコア領域を抽出する。この提案は liberally educated person の満たすべき条件の分析から始めるという論理構成をとるものの、Proto-Disciplinary の観点を想起させるものがあることは注目されるべきであろう。

なお、ここでいう「教養ある人間」という多少とも気になる表現は、アメリカ支配層の上層部を念頭においたものかも知れない。事実、ごく最近までは核のボタンを握り地球の運命をも左右するといわれたアメリカ大統領などは、かかる教養をもつことが不可欠の条件をなすのである。翻って、民衆が歴史の表舞台に登場しつつある現代においては、「教養ある人間」が一部の特権層に限られてはならず、自らの運命を自らの手で決める能力が、今やひろく民衆のものとならなく

てはならないのである。このような観点からとらえ直すとき、ハーバード・コアはやはり非常に注目すべき内容を含むものであるといえる。

ハーバード・コアから一步踏み込んで Proto-Disciplinary を Guiding Principle として成立した a college of arts and sciences が京都大学総合人間学部であろう。それは、「科学基礎」を基本理念に据えた改革の模索を経て到達した成果の一例であるといえよう。(参考資料3参照)

V. 本学における準 Faculty「学術基礎部」構想について

教養部の轍を踏まない組織として本学はユニークな「一般教育部」制を採用してきたが、この組織もいま激しく揺れ動いている。この組織の特色は、不十分なながらも教官の身分をすべて学部に戻すとしたこと、および、単なる教育組織のみにとどまらずに「一般研究」という範疇を設定しユニークな研究活動をも志向したことであろう。専門教育は専門教育があってはじめて可能になるのであるが、このことは一般教育にとっても例外ではない。それとともに一般教育には狭義の専門研究ではカバーしえない独自の研究領域によってはじめて充実するという側面があり、その研究領域がまさに一般研究であるというのである(しばしば、一般教育の実践研究のみが一般研究であるというような矮小化された理解があり、また現実にもその域を出ることができなかったことも事実ではあるが…)。かかる意味における一般研究という理念は、Proto-Disciplinary の理念に通じるものがあるように思われる。

一般教育部発展の一つの理想的形態として「教養学部」の設置があげられるが、その実現は現状においてはまったく困難であろう。本学の場合、むしろ未設置の基礎的学部(あるいは学科)の整備への展望の中で構想されるべきであろう。その場合浮上してくるのは全学支援方式によるかつての「北大教養部方式」であろう。これは、教官の身分は各学部に戻し、学内措置による準 Faculty として「教養部」をおくというものである。(参考資料2)

本学の場合、人文および理学関係の学部(あるいは学科)の欠落はかねてから指摘されているところであり、早急な整備が望まれる。それとともに、これらの学部(あるいは学科)を基礎に全学支援方式による学内措置としての準 Faculty

としての「学術基礎部」を設置し、一般教育科目の発展形態として位置づけられる「基幹科目」（あるいは「学術基礎科目」）を開設するとともに、狭義の専門研究ではカバーし得ぬところの学術基礎とトータルな人間に関する研究を展開し、かつサポートものとするのが望ましいと思われる。いうまでもなく、その設置理念は Proto-Disciplinary を基礎に据えつつ、この理念と「トータルな人間の形成」という理念を二本の柱とするものである。

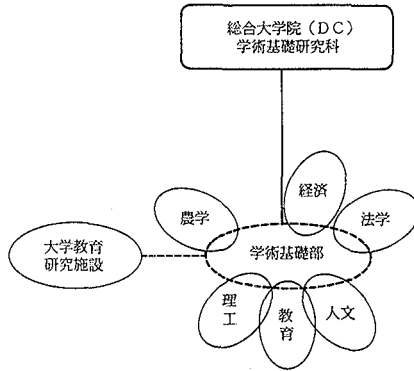
いわゆる「主題別科目」は、「基幹科目」（あるいは「学術基礎科目」）の主要な構成部分である。さらに、プロジェクト・メソッド・ゼミナール、言語、ハードウェアとしての人間と文化としてのスポーツ等も、一定の位置づけの下に取り入れられるべきであろう。

ここでいう「学術基礎科目」は、いわゆる専門基礎科目とは区別されるものであるが、専門基礎科目を単なる準備教育としてだけの位置づけから救い出し、かつそれを再編成することにより、その一翼を担うものとする事が可能であろう。そこには、学問の方法を理解させ、知的関心を呼び起こすモメントが含まれなければならないであろう。

とりわけ重要なことは、それぞれの学部における研究領域の学問論と現代的課題、および最高の研究成果を普遍化し知的一般人の言葉で語ることにより、高学年学生を対象とする「学術基礎」科目として開設することであろう。それは、研究領域の相互浸透による学問水準の高度化という課題とともに、本来の意味における university の内実の熟成にとって決定的に重要な意味をもつものである。

VI. あとがき

以上「学術基礎」という理念とその展開について簡単に素描したが、最後に参考資料として2, 3の文献を付加しておく。なお、いわゆる「センター方式」のみでは、長期的に意味ある内容を維持していくことは著しく困難であろう。それは、明確な設置理念をもつ「開かれた」準 Faculty の存在があってこそはじめて Positiveに機能する事が可能になるであろう。



注)

参考資料 1 (省 略)

参考資料 2

北大教養部「全学支援方式」の意義

(1) 北海道大学教養部の実情

北海道大学教養部は、国立大学設置法に基づく他の国立大学の教養部とは異なり、「全学支援方式」を標榜する学内措置のものであることは、必ずしも周知されていない。北大教養部は「全学支援方式」について、次のように説明している。

『この方式は、大学教育の中心は、専門教育と一般教育等の有機的な結合にあるとして、一般教育等を担当する教養部を各学部・研究所に従属する副次的な役割に限定しようとする全国的な傾向とは別に、一般教育の重視という大学教育全体の合意による、北海道大学の独自の姿勢を実質化する努力の上に積み重ねられてきたものである。……』

一般教育担当教官の多くは、学部にも所属して、教養部の教育の責任を担うとともに、〈言語文化部所属の教官を除いて〉各学部および大学院の講義その他を分担している。他方、各学部の講座所属の教官のなかにも、教養部の講義を担当している者がかなりいる。このことは、専門教育との関連で一般教育を把握し、一般教育の意義を検討することを絶えず自分に課すことになり、専門教育から分離して一般教育の「形骸化」に陥る危険をかなりの程度に防止している。』⁷⁾

しかしながら、学内措置であることにより、教養部長は法令上の管理職でなく、教養部事務部は官制上存在しない。そのためデメリットは莫大なものと推測される。それにもかかわらず、「全学支援方式」理念のもとに、少なくとも教養部法制化以来30年、その方式を維持してきたことは特筆すべきことである。

(2) 大学の組織原理に照らして

北大教養部方式、即ち担当部局協議会や一般教育学会のいう一般教育部方式は法令に依らないため例外視されがちであるが、大学本来の組織原理からいえば、むしろ正統であるといつてよい。⁹⁾

大学特有の伝統的かつ一般的な組織原理として、①大学は同系のファカルティについては1大学1ファカルティとすること ②ファカルティを基礎として教育研究機構上の部局を組織することを挙げることができる。

新制大学創設当初、多くの府県単位の国立大学で文理学部、学芸学部等のリベラルアーツ系ファカルティを組織して一般教育担当学部とし、リベラルアーツ系ファカルティをもたない教育学部と区分したことは、この組織原理①によるものと考えられる。また、旧設・大規模の国立大学では教養学部を置く東京大学を除き、学内措置としては事実上教養部を置きながら、その構成員は文・理等の学部へ属することとされ、独立のファカルティとして認められていなかった。そこにも同様の組織原理①がはたらいていたと解される。

しかし、そのような組織原理は、その適用が画一的に過ぎると現実的に不合理を生むことになる。それを是正するため、組織原理を弾力化し、特別な事情があり正当な理由がある場合には特別な扱いをする措置が講じられてよいであろう。

(堀地 武, 香川大学一般教育研究 Vol140(1991)P3より)

参考資料 3

以下の資料は、Proto-Disciplinary あるいは科学基礎を基本理念として「博士講座」制への移行による一般教育の改革をめざした京都大学の初期の改革案の精神である。最終的には「総合人間学部」の創設として結実したが、改革案における「基本理念」設定の重要性を見ることができるだろう。

——科学基礎の理念と一般教育——

教養部を学部化することによって、現在見られるような格差を解消する努力は、広島大学などいくつかの例がある。京大教養部においても研究科の新設による「博士講座」制への移行が検討されてきた。この京大案の場合に特徴的だったのは、学部を附設せず、一般教育と大学院教育を統合的に相当する部局としての「教養部」を指向し、その基本理念として「科学基礎」をすえたことであろう。

多くの教養部改革案がめざしていたのは、専門分科の相互協力による総合科学の創設であった。そのイメージは外延的に分化発展した諸科学の、その発展の先端に立って、まわりにある科学との関係を考え、協力して研究を進めるといふ、いわゆる学際的な所に発して、それにもとづくより総合的で問題提示的な一般教育をめざしているように思われる。このような発想は、現在の一般教育の内容と対置した場合、たしかに前進的な側面がある。京大教養部においても、総合科学的な方向が追求された時期があった。しかし、よく考えてみると、一般教育は必ずしも問題提示教育だけでは終わらないように思える。将来の社会的な生活においても学問研究においても、一個人間として生きるうえで重要な「探究心に富む自由な知性と、普遍的人間性の形成」において、一般教育のはたすべき責任は大きいだろう。

そのためには、問題提示が総合科学的観点だけでなく、人間文化の知の体系としての科

学全体の批判的探究を行う観点、科学の基礎を体系として形成された科学とその相互関係で見ただけでなく、科学を創り出し、になっている人間との相互的な関係のもとに生き生きと把握される観点がなければならぬだろう。この観点は、個別専門科学を基礎とする学部教育とは異なった一般教育の学的な基礎を固め、一般教育に活力をあたえるものになるだろう。すなわち、科学における全体構造と、その動的な発展過程を問題と意識することによって、同じ対象をとりあげても、それに対して個別専門科学とは異なった視座からアプローチを試みることになるし、教育においてもアプローチの違いは良い効果をはたせるであろう。

我々が「科学基礎」と名づけた分野は、理念的あるいは史的な科学論ではない。だから科学史や科学論、あるいは科学哲学ではない。もっと生き生きとした知的生産の場の中から、多様に分化してしまった現代科学の根にまで立ちもどって、その総合の可能性をさぐる意図を有している。そのため言語、人間論、自然、科学基礎論の4つの基本的な領域が抽出され、それに対応した研究科の4専攻と、一般教育における4科目領域が構成されている。

現在、一般教育は人文・社会・自然の一般教育科目の3系列と外国語科目、保健体育科目から構成されている。このうち、外国語と保健体育科目については、外国語活用のための技能的なもの、あるいは健全な肉体の育成といった技術主義的なものと曲解されていることがあり、そのことがこれらの科目をセンター的組織で相当する1つの根拠ともなっているようだが、京大案では、人間の行う言語活動と人間の身体的・生物学的側面の探究は科学基礎の重要な側面になるものとして、全体的構想の中に位置づけられている。現行一般教育科目の人文・社会・自然3系列の分類や、さらにそれが細分された各教科は、一般教育の目標とする教科編成と必ずしも適合したものではないことは、総合科目といった形でも教科の再編成をすることが、一定の限界はあっても、一般教育の内容を豊富にすることからも明らかである。現行教科の構成は、小学校から連続したアカデミックな科学の諸分野の分化にしたがった群でしかなく、高校から専門課程に連続する専門分化の中で、専門の基礎を教授するには適しているが、一般教育の理想とするものを完全に展開する枠とはなりえないし、そのことが「高校教育のやりなおし」といった学生からの批判を生む原因ともなっている。京大案における一般教育の言語、人間論、自然、科学基礎論の4領域編成の提案は、現在の一般教育についての上記のような反省に立ち、人間の知の体系における核心的なまとまりとしての4領域として抽出編成されたものである。

アメリカでも、大学紛争の中でかつてのアメリカ的一般教育（戦後日本的一般教育はそれの外形的導入であった）の崩壊と、より問題提示的な自由な一般教育が探索され。しかし、それは必ずしも成功せず、ハーバード大学におけるコアカリキュラムによる一般教育の再構築が話題となっている。京大案の4つの領域（＝4つのコア）は、外形的にはこのハーバードのコアカリキュラムと類似しているし、我々も最初にコアカリキュラムの説明を読んだときは、自分達の作りつつある案との形態的類似にびっくりした。しかし詳しく検討すると、ハーバード案はどれもあまりにも古典的・伝統的な人文主義的方向が強くなりすぎていて、科学の全体についてのしっかりした学省的反省のもとに、21世紀までも見通すような一般教育を発展しようというような方向がはっきりしない。

現代の科学は多岐に分化し、それらの境界に新しい領域分化を生み出しながら、急速な発展をとげつつある。個々の専門分科にたずさわる研究者は、それぞれの分野の膨大な情

報に追われ、科学全体、さらには人間の知的活動の全体の中で自己の位置さえも見失いがちである。このような科学の細分化、詳細化、より正確な分析化は、科学を知的活動の対象からさえ切りはなし、科学における技術主義をもたらしかねない。そのような方向ではなくして、異なる専門を有する研究者が、自己の独自性を保持しながら、相互の交流を行い、その緊張関係のなかで、共通の基盤をさぐり、新しい知的生活の場を形成しようというのが、科学基礎研究科の目指す方向である。またそのような知的活動の成果を一般教育に反映させ、一般教育をその学的基盤から再構築しようというのが、京大における一般教育の改善試案の精神であるだろう。

参考資料4（省 略）

参考資料5

前述の参考資料4の省略部分の一部である。ある意味では学部教育全体が一般教育的であり「専門は大学院で」という観点も重要だろう。（清水畏三、一般教育学会誌より）

米国流 undergraduate 教育の特質

undergraduate とは米国独自のもので、ヨーロッパの大学には存在しない概念である。

念のため歴史的に説明すると、米国の大学は1870年代から近代化への軌道に乗り、1910年ごろまでに今日の形態を完成させた。その結果、米国流ユニバーシティは、undergraduate と graduate で2段階構成されることになった。前者は近代化以前の英国流古典カレッジを継承したもので、戦後日本はこれを新制4年制大学のモデルにした。後者はドイツ流ユニバーシティをモデルにして発展したもので、graduate 終えスクールとして、大学院や法・医・経営など各種プロフェッショナル・スクールを包含する。

ところでわれわれ日本人には非常にわかりにくいことだが、undergraduate 教育の本質や使命にかかわる最重要ポイントは、「undergraduate 教育（もしくはカレッジ教育）なるものは、“中等”教育と“高等”教育を併存させている教育段階である。大ざっぱにいうと、在学4年間のうち、まあ前半が中等教育、後半から graduate スクールにかけてが高等教育（もしくはユニバーシティ教育）」ということである。

かつて日本の旧制大学がモデルにしたドイツのユニバーシティは、高等教育オンリーの機関であった、エリート教育をするギムナジウムで、大学進学用の中等教育を完了させていたからである。恐らくそれをまねして、日本の旧制高校は“高等普通”教育を担当していた。しかしいまや、高校が“高等普通”教育を、大学が高等教育をそれぞれ担当し、両者間にはっきり法的境界線が引かれている。ということは、戦後日本が米国流 undergraduate を新制大学として導入したとはいえ、その本質を理解し得なかったことを意味するかもしれない。

日米両国の歴史的・社会的背景は大きく異なるから、それもやむなし、日本にすべて米国のまねる義務があるわけでもなし、日本の社会によりよく適応するよう手直しするのも結構であろう。

とはいえ日本の大学が、米国流 undergraduate 教育の本質・使命を見逃したからこそ、今日いろんなひずみを生じさせていることも、あながち否定できまい。例えば大学入試、米国流の undergraduate 教育なら、人間形成、教養や品性が高い市民の育成を重視するから、

それに見合う入試選抜方式を求める。高校時代の活動歴、どんなスポーツや課外をしたかなどもを見る。学力中心の graduate スクールの入試ならともかく、高校教育における過度の学力競争は、むしろ有害と考えるからだ。またカレッジ教育の使命として、中等教育の役割りを兼ねていることを承知しているから、いまや大学大衆化の時代、いささか学力が不足していても、大学に入ってから補修教育を受けさせる。高校で中等教育が完結しているとは思っていないから、優秀者が多い名門大学といえども、基礎学力として作文を必修にしたりする。

それにひきかえ日本の大学は、中等教育の役割りから法的に解放されている故か、学力競争を野放しにしても一向に平気だ。教育機関というよりは選抜機関、いまや中等教育の完成を、大幅に予備校に委ねている感じさえする。とにかく大学入試の現状は、どう考えてみても正常ではない。