

談 話 室

パリからの予期せぬ手紙

渡 邊 英 夫

今年の春先、かねてからの約束になっていたフランスの大学での集中講義をするため、一週間程渡仏した。期末試験と入試の合間をぬった慌ただしい時期であった。まだ春に遠く、底冷えのする彼地の気候は、すでに暖かくなりはじめた日本からの旅人には少しこたえた。

帰国予定日が休日のため、その日は買い物もできないだろうと、遅くパリに着いた翌日、2年ぶりの街並を少し歩いてみたかったのと、土産物探しに外出した。

モンパルナス駅でまずその日の午後のTGVを予約し、カルティエラタンの書店を何軒か覗いて廻った。その後、ノルマンディーやイギリスへ通じる列車の発着するサン・ラザール駅近くのデパートを出て、ふと靴の紐の解けているのに気付いた。手提げのバッグを足下に置いて、屈んで靴の紐を結ぼうとした一瞬のことである。何者かがそのバックをひっ攫っていった。反射的に身を起こしたものの、人通りの多い駅前ですれらしい者はすでに確定できなかった。

慌てて近くの警察署へとび込んだことはいうまでもない。型どおりのやりとりがなされた後、まだ若い警察は「見つかるようなことがあれば連絡しましょう」というこ

とであった。とにかく見つかるようなことはまずないこと、プロの犯人は前もって狙っていたのだらうし、私には不幸なことだけれども、最近のフランスでは別段珍しいことでもないらしい。ひったくりは言うに及ばず、鞆などは地面、あるいは椅子の上に置けばまずはとられるらしい。とにかく物を盗まれる程、私の方が馬鹿で不注意者である。これがこの話をした時のフランス人の友人達や学生達の慰めとも励ましともつかない私へのコメントであった。

幸いパスポートと財布は上着のポケットに入れてあったので、盗られたものはTGVの切符、数冊の本、大学の身分証明書と名刺の入ったケース、予備の眼鏡、それにスケジュールを書き込んだ手帳で、鞆も3年程前にフランスで買ったお気に入りであった。とにかく大急ぎで汽車の切符を買いなおし、忘備録の入った手帳や身分証明書の紛失で不安で落ち着かないままにパリを後にした。

翌日からは緊張の続くフランス語での講義や、学生とのやりとり、同僚との食事や、夜は夜で翌日の準備や招待などもあって、目まぐるしく毎日が過ぎていった。急に寒さを増した気候に風邪を引かないように仕事を終えることが第一であった。

そして10日後、大学の事務所に帰国届けを出しに行った時のことである。「先生、フランスから手紙が来てますよ」と1枚の緑色の封筒を渡されたその表面に書かれた JAPON の字の横に、私の名刺がホッチキスで止めてある。開封して何と驚いたことか。私の身分証明書と名刺が数枚、それと小さな紙切れにフランス語で、「これを路上で見つけたので、あなたに送付します」とある。投函の日付は私が鞆をなくした日の翌日の夕刻、場所はサン・ラザール駅とは遠く離れたバリ18区。封筒裏面の差出人は教会名の下に「Pasteur 某」とある。

どうも犯人は身元を示す余計なものは捨て去り、バックやケースだけを持ち去ったものらしい。神父さんの拾ったものはその余計なものということになる。もう諦めて

いたとはいえ、身分証明書や裏側をフランス語で印刷した名刺は、場合によっては悪用されかねないかと気になっていたので正直ホットした。手帳は勿論戻らなかった。

後日、フランス人の非常勤講師のシャメル氏にこのことを話すと、彼は、「珍しい、フランスで盗まれたものが戻るなんて」と驚いて、「とにかくすべてが例外的だよ。まずはカトリックのフランスに、プロテスタントの牧師そのものがほとんどいないんだから。そして遠い日本まで紛失物が送られてくるとは！」と笑った。ちなみに、フランスの新教徒は総人口の2%にも満たないという。これが20年以上、無事故で関わったフランスとの、私が初めて遭遇した椿事である。(1993. 6. 30)

香川大学の一員になって

青木恭子

はじめまして。4月1日付けで、教育学部助手として着任いたしました。表現運動・ダンスを主に担当しています。一般の学生さんを対象にした体育実習では、“ジャズダンス”を開講しています。授業では“楽しくダンス!”をモットーにしていますが、今後は男子学生さんも多く受講していただけるように流行の音楽やダンスを取り入れたいと思っています。日々修業といたったところでしょうか……。見た目はまだ“学生”なので見分けがつかないとい

く言われますが、授業のある日はレオタードで出歩いているのですぐわかると思います。しかし、まだしばらくは学生の中に紛れていたいなと思っています。

出身は長野県松本市、休日には観光、登山、スキー客などでにぎわうところです。また、お城、お蕎麦、おやきなどが比較的名有でしょうか。特に今年の夏は信州博'93、松本城400年祭があり、様々なイベントで楽しませてくれることと思われます。また、98年には冬季オリンピックを控えて

いることもあり、一層のにぎわいになるだろうと思います。学生時代を茨城県のつくば研究学園都市で過ごしましたので、帰省するたびに変わる町並みに驚いていましたが、当地にきたことでまだその楽しみは続きそうです。また当地にきて驚いたことは、お饅頭がおいしいこと、海の幸に恵まれていることです。これは今まで経験した

ことがなかったもので、たいへんうれしく思っています。

今後は、生涯を通じて携わることになった“ダンス”について様々な方向から見つめ、自分なりのテーマを探っていけたらと思っています。

よろしくお願いいたします。

ミシンの縫いと摩擦

鎌田佳伸

“談話室に原稿を”と頼まれましたが、家政学教室に被服学担当として4月1日赴任してきたばかりで、気ぜわしい日々を送っていて、落ちついて本誌向けの原稿を思索する余裕が当分できそうにありません。というわけで当談話室の原稿としてはふさわしくないかも知れませんが、ごく最近繊維関係の新聞（繊維ニュース、H5.4.30発行）に寄稿した拙文の中から一部を転載し、私の研究分野と共に研究に対する考え方を紹介させて戴くことでお許し願うことと致しました。（H5.5.12記）

1 繊維の研究と摩擦

昔から、繊維の研究分野では、よく「摩擦の研究は泥沼である」ということが言われてきた。これは、摩擦に関する研究は理論的な扱いが難しく、実験データもバラツキが大きく、再現性に乏しく、したがって、なかなか現象が明確にならずにどんど

ん深みにはまってしまうので、泥沼であると言われてきたのである。したがって、繊維の研究者は摩擦がからむ研究には手を出したがる傾向にあった。しかし、基本的に摩擦の現象にはバラツキが大きいとの認識を十分に持ち、かつ問題をかなりラフに扱うならば理論的に扱うことができるであろう。また、最近のパソコンの発達によって、手軽に計算機シミュレーションによる理論的扱いができるようになってきている。したがって、研究テーマとして摩擦の問題を避けて通る必要もなくなってきた。いや、むしろ研究対象として積極的に扱うべきではなからうか。

2 可縫性と摩擦

ミシンと摩擦は切っても切れない関係にある。ミシンは一針づつ布を刺して行く。この時発生する摩擦による熱は針温度上昇の原因となるが、時として、縫製に支障を

きたすほどになる。また、上糸（針糸）はいろいろなガイドを通り抜けて摩擦走行している。このために上糸の張力は場所により変わることになるし、縫いの速度にも依存して変わることになる。このことは、糸調子皿で静的に測定された張力で縫われているわけではないことになる。さらには、かまの剣先が上糸をすくうが、この時作られるループも針と布と糸との摩擦の大小関係に依存している。このように、ミシンの縫いと摩擦は極めて深い関係にあり、摩擦なくしてはミシン縫製はできないのである。

ここで、筆者らの研究を引用して、ミシンの縫いと摩擦に関する理論的解析の例を紹介させて戴く。

【針温度】

摩擦はループの形成に不可欠であるが、困ったことに、摩擦の存在は針の温度を上昇させ、種々の障害を発生させる。例えば、布に溶融穴をあけたり、縫糸を切断したり、針の強度を下げたりする。この針温度は高速になるほど大きくなるから、針温度の低下技術は高速縫製にとって大変重要なものとなっている。したがって、針の温度上昇の機構を知ることが大切である。

次に、針温度の理論解析の例を示そう。まず、縫製条件として、①ミシンは一本針本縫いミシン、②針はバルジッド・アイ針、③布はT/Cブロードクロス（0.2mm厚）、④空縫い（縫糸は用いていない、縫糸の使用は針温度を少なくとも低下させる）を採用した。

針の温度は発熱と放熱のヒート・バランスによって定まる。ミシンの稼働と共に一定の摩擦発熱により針温度は上昇して行くが、その針温度の増大は放熱量をも増大させるので、発熱量と放熱量とのバランスが

段々と取れて行き、縫製開始から数秒で針温度は一定温度に収斂して行く（図1）。このほぼ安定した針温度を「平衡針温度」と言うが、一般的には単に「針温度」と呼ばれている。また、摩擦による熱発生量が増大すると針温度も上がるが、発熱に比例した増大をする訳ではない。なぜならば、発熱を増大させる因子（例えば、布の厚さや縫い速度など）は一方において放熱量も増大させるからである（図2）。

摩擦熱の発生は針と布とによって、放熱はミシン本体へ、布へさらには針表面から空気中へと行われる。これらの発熱と放熱とについてさらに詳しく調べてみると次のことが理論計算から推測される。図3に、針が布を貫通・引き抜きをする際の貫通力線図の例を示す。大きな三角形が針目で作られる貫通力で、その反対側にできている小さな三角形が引き抜き力である。この図の面積を計算すると針の貫通・引き抜きエネルギーとなる。その中のおよそ半分が摩擦による発熱量となり、針温度を上昇させる元になる。

次に放熱の因子の中で、特に布を通しての放熱について調べて見ると、針と布との摩擦発熱の中で針に流入してから放散する熱よりも布を通して放散する熱の極めて大きいことに驚かされる。例えば、図4に示すように、布の厚さ（枚数）が薄い時は針に流入して空気中に放散される熱の割合（R）は多いが、布の厚さが増して行くと、針温度の上昇と共に段々と布を通して放散する熱の割合（ $1-R$ ）が増大する。0.8mm以上の厚さになると、摩擦熱の半分以上の熱が布を通して放散されると計算される。このことは、針の熱伝導率が布よりも百倍以上も大きいという事実を考えると

一見奇異に感じられるが、よくよく考えるとそうおかしいことではない。なぜならば、摩擦熱を発生させる針は常に同じであるので発熱により温度が上昇しているが、一方の布は常に新しい部分、すなわち、室温の部分が針と接触するわけで、それも布の温度を上昇させないごく短時間の接触で

あるので、針温度が高くなればなるほど温度の低い布を通して多くの熱が放散されるのである。

上記は針温度の解析に基づく知見の一端であるが、このような理論解析がなされれば、針温度の予測のみならず針温度の低下技術に関する示唆も得られるであろう。

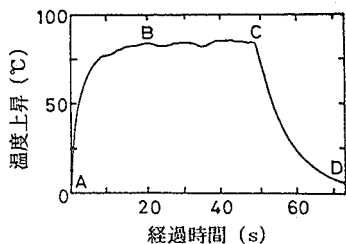


図1 針温度の測定例 (針目付近の針溝に取り付けた熱電対による) 回転数: 3,000spm、布: T/Cブロード1枚、A: 縫いの開始、B、C: 平衡針温度、C: 縫いの停止

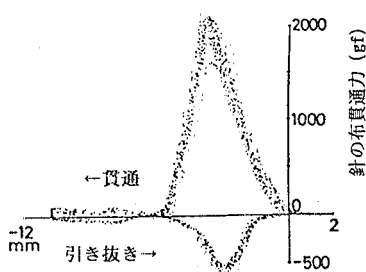


図3 針の布貫通力線図
針: #16バルジッドアイ、布: T/Cブロード3枚

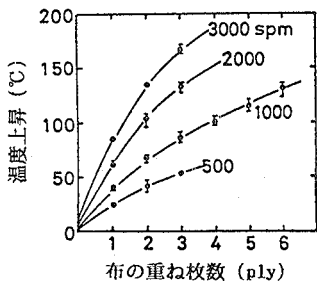


図2 針温度の布の重ね枚数依存性

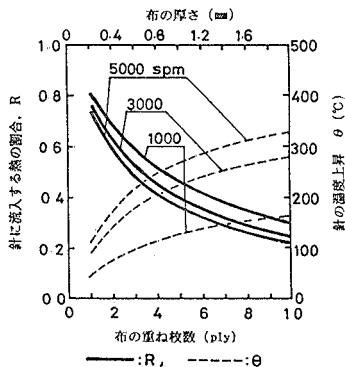


図4 針に流入する熱の割合 (R) と針温度上昇 (θ)

【引締張力】

「引締張力」とは上糸が布を締める時に発生する張力である。引締張力が大き過ぎると布帛は過度に締められ、シーム・パッキングなどの原因になり、反面その張力が小さ過ぎると布帛に対する締めが不十分となり縫目が緩み、極端な場合にはちょうちん、いとこぶ、わらいなどと呼ばれる不良現象が発生することとなる。したがって、引締張力がどのように発生するかを知ることが極めて大切なことである。

図5に引締張力波形の測定例を計算機シミュレーション(太い線)と共に示す。ここで、張力 T_A 、 T_B はそれぞれ図6に示すように天秤を挟んで縫目側と糸調子側とで測定される張力波形である。図5から明かなように測定位置が変わると張力波形も変わることが分かる。 T_A は縫目形成の張力情報を、 T_B は糸調子皿の摩擦保持力の情報を与える。図7は引締張力値に関する結果であり、プロットで示す測定値と曲線で示したシミュレーションの結果が概ね一致していることが分かる。そこで、シミュレーションによって、速度増加に伴う張力の増加の原因を解析してみると、図7の下端に示すように糸調子皿の摩擦保持力が主として関与し、次いで天秤糸道の摩擦が関与していることが分かる。したがって、縫い速度に伴う引締張力の変化を少なくするには、糸の引き出し速度に伴う糸調子皿の摩擦保持力の変化を小さくすることが最も効果のある方法であることが分かる。

上記では、縫い速度の増加に伴う引締張力の増大の解析結果を示したが、妥当なシミュレーションが得られれば、引締張力に対する種々の縫製因子の関与状態が解析できるから、張力に対する可縫性の向上が机

上で検討できることとなる。このような理論的扱いのメリットは次のような事例を考えれば理解できるであろう。例えば天秤糸道の摩擦係数の引締張力に対する関わりを実験的に検討しようとして縫糸を変えたとすると、それは天秤糸道の摩擦係数を変えるのみならず、糸調子皿の摩擦保持力その他も自ずから変えてしまうので、単独の検討ができない。このような時、シミュレーションでは天秤糸道の摩擦係数のみを変えることが容易にでき、端的にその影響を検討することができるのである。

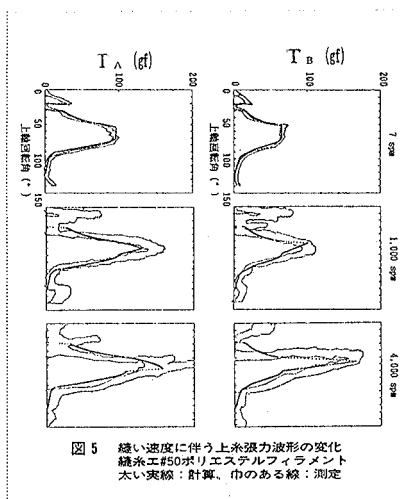
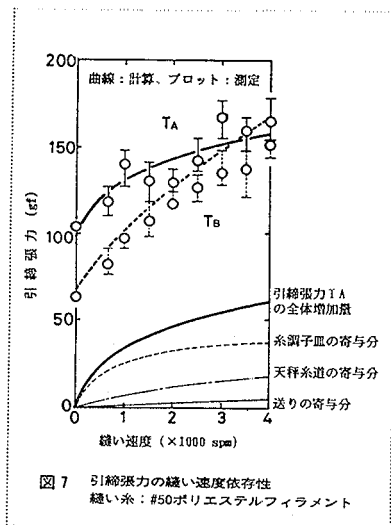
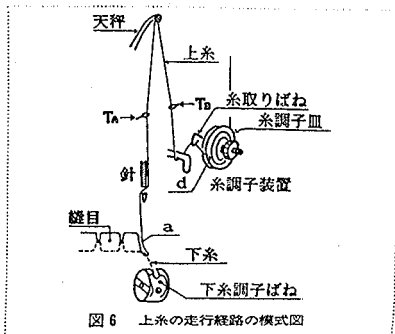


図5 縫い速度に伴う上糸張力波形の変化
縫糸エ#50ポリエステルフィラメント
太い実線・計算、巾のある線：測定



3. おわりに

ミシンの稼働中の縫いは、摩擦場という捕まえにくい世界にあり、かつ多数の縫製因子に囲まれているから実験のみで縫いの状況を把握するのは大層難しい。しかし、そこにかなり大まかであっても理論的なメスを入れることができれば情報は格段に飛

躍する。現代ではパソコンの発達によって容易にシミュレーションによる理論解析が可能となった。実験のみで研究するのではなく、理論的なアプローチで問題の基本を十分に研究することが大切であろうと筆者は常々考えている。

子どもの命の輝き

鈴木 政 勝

はじめまして、4月1日づけで、教育学部に着任いたしました。専門は、幼児教育です。

私は、お米のおいしい、そして名酒の多い越後平野のど真ん中、新潟県長岡市に生まれました。長岡市といえば田中角栄で有名なところですが、良寛の生まれた土地でもあります。

私は、大学院博士課程終了後、福岡県筑後市にある九州大谷短期大学、幼児教育学科に就職しました。そこでは、学生に幼児教育を教えるかわり、付属幼稚園の園長（3年）をしたり、久留米市のある私立幼稚園で指導（5年）をしたりと、幼い子どもにかかわってきました。学生のはほとんどは女子学生ですので、若い女子学生を相手にするのも、もちろん、非常に楽しいのですが、子どもの相手をするのも、私にとって楽しいことでした。

これは、もうかれこれ2年前の話になりますが、40歳以上の人を対象にした市（バリウムを飲んで）の胃癌検査にひっかかってしまいました。「精密検査を受けて下さい」という葉書をうけとり「もしかしたら・・・」と暗い、食事も喉を通らない何日かを過ごして、いよいよ精密検査の当日。その日は、九州ではめったにみられない吹雪模様の天気。朝から、横なぐりの雪が吹荒れていました。「この天気だと、結果は

よくない。たぶん癌だ。」と思い詰めて、とにかく病院に向かいました。車で駐車場の入り口まできたとき、お母さんにつれられた3才ぐらいの女の子とすれ違いました。そのとき、その女の子が、「ほら、お母さんみて、ほら、ほら、あんなに。」と私の車を指さしていいました。その声は、楽しくて、嬉しくて、たまらないという声でした。私自身暗澹とした気持ちでいたため、気付かずにいたのですが、私の車が丸く雪をかぶっていたのです。九州ではまったく珍しく雪が斜めにふっているうえに、これまた雪をかぶった自動車をみたというので、その女の子の目は、驚きに輝いていました。これは、まさに生きている命が輝いている、といったらいいのでしょうか。

私は、その女の子をみて、非常に羨ましく思いました。雪を、しかも大人にとってはやっかいものでしかない吹雪をみて、こんなに感動できるとは。私自身こうした感動を、へたに経験をつんでしまっているゆえに感じえなくなってしまうからです。

私自身子どもとかかわるのが好きなのは、私自身がとうに失ってしまっているこうした命の輝きに、触れることができるからです。

え！ 精密検査の結果ですか。それはもちろん「異常なし！」です。

地理学S1を担当して

平 篤 志

一般教育の地理学関連授業を担当するのは福島県の私立短大での授業を含めてこれが2度目である。しかし、短大では講義であったのに対し、今回は演習としての授業であった。演習を担当する、それも一般教育における演習科目を担当することははじめての経験であったため、どのように授業を進めていくか、迷うところもあった。ここでは、その演習科目をはじめて3か月に当たる現時点での感想を述べたいと思う。

一般教育という性格上、受講生は当然入学して間もない1年生が大半を占めると予想していたが、実際を受講生23名のうち1年生は10名、43%を占めるに過ぎなかった。学年別では2年生が11名でもっとも多かった。

演習科目では、一般的に学生側が主体的に発表や討議を行うことが求められるが、一般教育における演習科目の場合学生自身がこの形式の授業をはじめて受講するケースが多いと思われる。地理学S1では受講生全員が演習形式の授業をはじめてであった。つまり、教える側も、学ぶ側も初体験なのであった。

そこで、授業期間のうち最初の3分の1は、学生の中に地理学をはじめて学ぶ者もおり、地理学の基礎概念を説明すると共に、資料の収集、発表の形式、レポートの形式について具体的な例を示すように努めた。私自身の大学生活を振り返ってみて

も、発表やレポート作成の具体的な方法を説明してもらったことはなかった。それは、論文の書き方をテーマにした本などで自身で修得する、あるいは大学入学以前にすでに修得すべき事柄として考えられていたためかもしれない。しかし、高校までの教育では国語で感想文を書く方法を学んだくらいで、社会科や理科の分野のレポートの作成方法の具体的な提示はなかった。したがって、大学の一般教育の課程でこのようなことを教える専門の科目があってもいいのではないだろうか。私が留学していたアメリカ合衆国のウィスコンシン大学では、正規の授業プログラムのほかに、レトリック、段落の構成、トピックセンテンスの置き方、文献表の作り方など論文作成の具体的な方法を教授するプログラムがあり、とても役にたった。

演習科目の後半では、学生自身の興味のある国を1つ選択してもらい、授業のテーマである民族の多様性という観点から発表してもらった。ここでの問題は、発表後の質疑応答がなかなか活発にならないことであった。その原因の一端は、私個人の議論の誘導の甘さにあり、他の一端は、学生個人の議論形式の授業に対する不慣れにあると思う。日本人学生が自身の意見を述べることを苦手とすることはいろいろなところで述べられているので、ここでは深入りしないが、大切なことは、演習という授業形

態の具体的方法を示しながら、学生側が意見を述べやすいような雰囲気をつくること
であろう。

物が見えるとは

宮 崎 英 一

机の上を見る。木製の茶色い机である。その表面はざらざらしている。角度を変えて見ると、ざらざらの表面でも白っぽく光って見える角度がある。蛍光灯を消す。途端に机は見えなくなる。

これは日常、誰でもが経験している“物が見える”ということである。大部分の人々は、これに対して生涯何の疑問も抱かないだろう。しかし蛍光灯から出た光が物体に照射され、そして我々人間の眼に入るまで一体どれだけの物理現象が起こっているのだろうか。光を波の振る舞いとして捉え、それによる物体表面での反射、そして反射した光の空間伝搬。いつ、いかなる時でもこれらの現象が誰の命令を受けたわけでもなく、一時の休みもなしに発生している。人間は現象を創り出したのではない。人間が誕生するはるか以前からあった現象を説明できるようになっただけである。簡単な波動光学においても、たったこれだけのことを説明するのに、過去何百年に渡って多数の先人達がどれほどの苦勞をして現象を解明したか、はかりしれたものではない。現在ではこれらの現象は体系的に説明づけられており、教科書においてさえも多数見かけられる。これらを勉強していく

ちに愕然として気づいたのは、いかに自分が無意識に現象を見ていたかということである。

ほくも学部学生時代は、教科書に書いてあることや先生の言われたことをそのまま何の疑問も持たずに記憶する学生であった。このため勉強することは苦しみでしかなかった。そして頭の中には“暗記すること” = “理解ができた”という公式が固着化していた。そのため波動関数ならその式の解法だけを、反射の式ならその式の導出だけを、というように光学の一分野においてさえも、それを独立して暗記していた。しかしたった一つの現象，“物が見える”という簡単なことでさえも、それらは互いに密接に関係し合っていたのである。これが自分なりに分かったとき、ああ勉強するということは、こういうことをいうのかと、ぼんやりと分かったような気がしたものである。と同時に自分は何も分かっていないことに気づき、これから先、一体どれだけのことを勉強するのか途方にくれたものである。しかし、もう一つ感じたのは詰め込み教育が必ずしも悪ではない。むしろ一般人なら本当に物事を理解する上で、必ず通らなければならない道であるというこ

とであった。問題は、ただ一部の人間は暗記することで大部分が理解できたと思ってしまうことである。山登りに例えると知識を身につけることは、まだ山に登る準備が整った段階である。そして理解することが自分の足を上げて登り始めることであり、これからが苦しくなるのである。ここで普通の人間は、まあいいかと自分をごまかし納得させてしまうのである。しかし、ほんの一部分を除けば大部分の人間は汎用な人間である。この人間が物を考え、理解するには基礎的な知識が不可欠である。この段階を飛ばしていきなり“理解させる”までを伝えることが出来るのだろうか。知識ならば簡単に身につけることも可能であろう（それが本人にとって理解できていようとどうであろうと、憶えるという点で）。しかし考え方は、はたしてそう簡単に身につくのだろうか。その人が生まれて20年近くそれで正しいと思い、また両親や学校の先生までもそれを正しいと教えこんでいたら。これはそう簡単には分かってもらえまい。戦時中の教育が良い例である。日本は戦争に勝つと教えられ（というか、それこそシナプスが結合するまでたたき込まれ）た挙げ句、数十年もジャングルに留まっていた兵隊がいたことを憶えているだろうか。人が今まで生きてきた中で経験的に身につけた正しいという知識を簡単に変えることはできない。これを変えるには教える側は勿論、教えられる側にも自分の考え方を深めたいという欲求が不可欠である。単に授業

に出て機械的にノートを取って試験前に憶える。たしかに単位を取るだけなら、これも楽な方法だろう。しかしこれでは考え方に対する理解を深めるどころではない。確かに理解することは楽ではない。それよりもバイトのしたことか今度のデートのことが気になると言うのも分かる。しかし、それが学生生活の全てなのだろうか。単位が揃って教員試験に合格する。対外的にはこれでいいだろう。普通の試験は理解してなくても答を書けば点がもらえるから。しかし、採用試験に合格した後、学校で教えてもらったこと以外の問題点はどうやって解決するのだろうか。それは習っていませんとでも答えるのだろうか。もし考え方が身についていたとしても、やはり正答を出すことは出来まい。しかし、解決法を見つけることが出来るだろう。その解決法を回りでどの方法かもしれない。または間違っている方法かもしれない。しかし、考え方を身に付けていけば、改良する事は簡単である。

以上“物が見える”ということから、ぼくかなりの考え方を書いてきたが最後にもう一度言う。くどいようだが言う。真実の現象を知らなくても物を見ることはできる。また一般生活をおくる上でなんら不自由はないだろう。しかしその原理を知ってから初めて本当に物が見えるようになるのではないだろうか。これは今までのぼくの考え方に対する反省から来たものである。

私の受けた「一般教育ガイダンス」

山下明昭

『一般教育研究』編集部からご依頼があった「一般教育」について思いつくままで申し訳ないが少し述べさせていただきます。

大学一年次の時、プリゼミの先生から「一般教育ガイダンス」を受けた。プリゼミの先生のお話しをお聞きするうちに将来の職業や専門のいかんを問わず、人間としての調和的な発達を目指すことがいかに大切であるか、そのために「一般教育」(general education)があり、すべての者が共通にもつべき教育として「共通教育」(common education)があることを板書をされながら教えて下さった。板書はさらに続き教養を意味する英語やフランス語の culture が〈耕す〉というラテン語から、ドイツ語の Bildung が〈形づくる〉という動詞からきていて、畑を耕すように人間の精神を耕し人格をより完全なものに形成してゆくことこれがヒューマンイズムの精神とつながりキケロの提唱された《フマニタス》の理念ともつながりがあること、さらに第二のルネッサンスといわれる啓蒙主義との関係を述べられた。

先生は、G・スタイナーが述べた「多くの読書により、文学作品等の悲しみのほうには、するどく反応はするが、現実の地獄のなかには平然と通り過ぎる。」を引用され我々に問われた。いわゆる隣人の痛み、地球規模の問題点に対して何の反応も行動もおこさない。これは、何の為の「教養」な

のか、われわれは教育によっていかなる「教養」を養ってきたのであろうか。と問われた。誠に感銘を受けたしだいである。さらに先生は、大正時代から戦前にかけて日本の知識人を支配した教養主義と呼ばれるものについて述べられた。いわゆる青白きインテリ階級の専有物と考えられていたもの。教養主義の内容は政治的教養をふくまず、いわゆる文化的教養が主であり、観照的・静観的な人生態度を特色とし、明治の教養人は祖国を愛する情熱にもえ、社会改革、国家発展のため教養をつんだのであるが。大正、昭和の教養人が、個人の生活を愛したため、公的関心は極度にうすかったため、戦争中も時の権力にたいして何らの抵抗を試みることなく、ついに祖国を転落の悲運から救うことができず、戦後になって教養主義のこのような無力さが痛烈に批判されたそうである。

「教養」は自己完成を旨とするとともに、政治性、社会性にも富むものでなければならぬ。すなわち教養のための教養であってはならず、隣人に、そしてひいては、地球規模に寄与しようとする教養でなければならぬと思う。《フマニタス》を提唱されたヨーロッパでも同じようなことがあったそうである。シェクスピアやゲーテを読んで文学の中で涙したり、神への祈りをしていた人々でさえ、アウシュヴィッツに対して魂の叫びも悲しみ感じず、また何

の行動もおこさない、ただの教養読書で終わったそうである。

私は、日本語を教える教師に過ぎず、人間改造の指導者でもなんでもない。しかし、本格的な日本語研究者を目指す留学生と出会う度に、私の「教養」を強く問われることがある。例えば、『L'autre japon Les Burakumins, Jean-Francois Sabouret』（1983年フランスから出版）のことやアイヌの方々のこと沖縄のこと、さらにアジア

の人々に行った侵略のことなどの疑問点について尋ねられることもある。「一般教養」との出会いがあったことにより授業（専門）というものに幅がもてていると思うのである。

学生時代喜びを感じながら授業を毎日受けることができたのは、「一般教育ガイドランス」のお陰である。また、深く人生観に影響を与えてくれ、且今も基本になっているのが「一般教養」である。

一般教育雑感

一 教官

大学設置基準の改正をうけて、教養部の「解体」、専門学部への「分属」、新学部への「改組」など、教養部の改革をめぐる劇的なニュースが報じられている。してみると大学設置基準の改正は、やはり教養部を有する大学にとって必要な措置であったと言えるのかもしれない。

“鉄は熱いうちに打て”のことば通り、「教養部」改革を断行した大学には、それを支える全学的な条件があったからに相違ないが、「教養部」改革は、専門学部志向であるという印象は、やはり否めない。従って、これまで一般教育を担当して来た教養部を解体した後、「大学教育研究センター」等の新体制によって如何に一般教育を実施してゆくのかは、尚、未知数であり、今後の重要課題として注目してゆく必要があると考えてよいのではあるまいか。

「大綱化」は、四年一貫教育という視点と一般教育と専門教育を活性化するための自由を提供した。大学四年間を前後二年ずつに区切る横割りの制度を廃して、一般教育と専門教育の両者を四年一貫教育という縦割り（くさび型）に大改革するための根拠となったと思われる。これは、教養部をもつ大学にとって、いわば重要な「横のもの」を縦にする」という性質の大改革に他ならないが、もともと教養部をもたずに一般教育を実施して来た大学にとっては、新しいことでも珍しいことでもないと言える。何故なら、くさび型という名称で呼ばれる実施体制と「一般教育部」等の教養部に代る実施組織を採って来ているからである。

従って大学設置基準の改正は、教養部を有する大学にとって極めて重大な意味があるのだと言っても見当はずれではないと思

われる。

大学四年一貫教育の実施は、恐らく大学院教育との対比においても、必要と考えられる組み替えとしての意味もあるのではないだろうか。

他方、教養部をもたない大学においては、一般教育のカリキュラム改革と実施体制の検討については、全学的な立場で議論する仕方と、専門学部ごとに改革案を持ち寄って、共通部分を採用する仕方とがある。

大学設置基準の「大綱化」は、一般教育のカリキュラムと実施体制を“聖域”ではなくして、専門学部を逆に“聖域”化したこともあって、一時期、専門学部からの強い不満と専門学部本位の一般教育への要求が一気に噴き出した。そのため、専門学部ごとに改革案を持ち寄る方式が採用されざるを得なかったのではない。

しかし、それでは“船頭多くして船山に登る”のことば通りまともならないために、もっと全学的立場から一般教育のカリキュラムと実施体制について検討が必要と考えられる段階へと移行して来ている。

第一期における専門学部本位の改革案の検討の反省を踏まえて、第二期には全学的立場から、一般教育の改革案が検討されることとなったが、方法論としては、依然各専門学部からの改革案を持ち寄って統一的な改革案を討議するという仕方であると言えるのではない。

それ故、全学的立場にある委員会ではあるが、方法論としては、従前と同じであるために、各専門学部ごとに提出された原案をまとめること自体に時間と労力がとられて、答申そのものについての委員会における審議が充分にはできないという結果が生

れているのではない。新カリキュラムは、新しい実施体制を前提としており、しかも、来年度の概算要求に間に合わせるといった時間的制約にも縛られていた。現在はそのような経過で提出されたカリキュラム案を基礎に平成6年度から具体的に実施することを目標にして検討するという第三期に入ったと考えられる。

「大綱化」により従来の一般教育は、ある意味で“生命維持装置”を取りはずされたとはいえ、「餅は餅屋」といわれるように、一般教育担当組織は、多年にわたる実践経験と豊富な知識をもっており、それは尊重されて然るべきではないかと思われる。

「大綱化」によって従来の一般教育担当組織は、ややもすれば「死に体」におちいりがちであるが、教養教育の重要性を確認して一般教育を改革するためには、一般教育担当組織の長年にわたって培って来た経験と知識を活かしてゆくのがよいのではなからうか。専門学部からの原案は、どうしても専門学部本位にかたむきがちであり、全学的観点からすれば、欠落部分が生れることは免れないという傾向があると言えるのではない。

香川大学の一般教育の改革を考えることは、とりもなおさず現行の「一般教育部」の改革を考えることであり、とりわけ「一般教育部」と「教育学部」の関係を改めて明らかにして検討することに他ならない。

従来、香川大学の一般教育担当の教官定員は、すべて教育学部（学芸学部）に配置されることになっていた。それ故に、学生定員増や学部増設があれば、一般教育担当の教官定員は、教育学部に所属することになり、かくして、教育学部所属の教官数は、百五十名を越える大世帯となっている

と言えるわけである。

しかし教育学部に配置された一般教育担当教官は、一般教育科目だけを担当するのではなく、教育学部の専門教育にもかかわる体制がとられて来た。一般教育担当の教官は一般教育と専門教育の両方を兼担することにより、逆にまた教育学部の専門教育の教官からも一般教育への出動が行われるという相互乗り入れが実現して来ている。このように教育学部内における一般教育と専門教育の兼担が可能な理由は、正に、教員養成学部が、“ミニ8専門学部”を有しているからに他ならないだろう。

「大綱化」は、教養部を解体し、専門学部への「分属」や新学部への「改組」をもたらして、教養部に所属していた教官も専門教育科目を受け持つという兼担の方向を促がしている。してみると、香川大学の一般教育担当教官が一般教育科目のみならず教育学部の専門教育にもかかわり、卒業論文の指導にもたずさわるという体制を採って来たことには、いわば「大綱化」の先取りといえなくもない合理性と有効性があったと言ってよいのではないか。それが可能だった理由は、“ミニ8専門学部”といわれる教育学部に所属しているからでもある。

ただ問題は、一般教育担当教官が、教育学部の専門教育とのみかかわりをもつという点が、他学部から見れば一般教育の定員の専門教育への流用として映るに相違ないし、他学部の学生定員増などで配置された一般教育担当教官であれば、教育学部の専門教育に流用し取り込まれているという印象は免がれないのではあるまいか。

「一般教育部」が設置された頃は、初修外国語科目の担当教官はまだ教育学部の専門教育とはかかわりがなかった。しかし総

合科学課程が設置されるに及び、初修外国語担当教官も教育学部の専門教育にかかわるようになった。これで教育学部に配置されている一般教育担当教官は全員が同じ状況になったわけでもある。しかし、外部から見れば、その理解が深まるにつれて「初修外国語よ、お前もか」という感慨は免がれないのではあるまいか。「再配置」の問題提起は、そのような在り方に対する他学部の異議申し立てとして受けとれなくてはならない。

大学設置基準の改正により、一般教育のカリキュラムの改革が検討されるに及んで、香川大学にあっては「一般教育部」という実施体制が問題の焦点として浮上して来ることは、ある意味では自然の流れと言ってよいかもしれない。

三十三名の再配置が問題になっているが、香川大学の一般教育にかかわっている教育学部の教官の人数は、実際には三十三名より多くなる。いわゆる別表には五十余名の定員が掲載されているというのも、一般と専門を兼担するという体制で来ているからに他ならない。

「一般教育部」の解体は、教養部の解体による「分属」とは異なって、簡単には実施できない性質もっている。これはE、E系大学の教育学部が共通して抱えている問題ではないかと思われる。この点について、再配置の問題を契機として、全学的に理解を得る必要があるといえるのではないか。

一般教育の教官定員は数字の上では、三十三名と確定できるけれども、実際には教育学部の専門教育にもかかわっており、この兼担体制を急に切り替えることは非常に難しいことであるまいか。まずは三十三名

に絞り込むか否かが問題となるが、これは、「大綱化」の流れに逆行するとも言えるに違いない。

それ故に三十三名の教官定員を一人ずつ特定するよりは、現在の兼担の体制のまま、例えば総合科学課程の学生定員をかかえたまま、全学的視野にたつて“国際文化学部”とか“理工系学部”といった新学部設置の方向で、発展的に解決することで、再配置の問題を越えることが考えられている所以ではないか。

教養部の解体など劇的な改革のニュース

が報じられるが、むしろ香川大学と似通った規模と状況の大学における改革の状況をこそ知り、共に知恵をしぼり、構想を練る方が実り多いのではないか。

それに新設学部の設置が実現できたとしても尚、一般教育の実施と責任体制そのものは全学的な課題として残っているはずである。従って、香川大学の一般教育の改革は、現行の「一般教育部」について、もっと研究調査と総括を行って、全学に「開かれた」一般教育の実施組織を創り出してゆくのが最善の方途ではないか、と思われる。

一般教育改革の現状と課題

一 教 官

*一般教育をめぐる現在進行している事態は、きわめて拙速かつ不可解である。

I. 一般教育の「改革」をめぐる議論が、本学の University としての発展の展望の中でなされているのではなく、各学部の都合の範囲のみにおいて単なる人数の分捕り合いであるかのような観を呈していること。これは全国的にも例がない異常事態であるように思われる。

2, 3の事例

神戸大学…ほとんどの学部がそろっており、新設の2学部を含めてすべてのメンバーが自分の専門に適合する学部に移っている。(経営学部、医学部は0)

京都大学…すべてのメンバーが総合人間学部へ属して発足。いずれ一部は文・理等の学部に移ることになっているが、十分な受け入れ体制を整備してからということになっている。

これらの事例において、学部間移動はいずれも研究者にとって「よりよい条件の実現」が必須の条件になっていることに留意すべきである。

II. ところで本学の場合、人文・理等の基礎的学部が存在しないことが、University たりうるための重大な欠落部分となっている。またこのことが一般教育の改革を一層困難にしている。教育学部は一般教育をか

かえる学部として、ある程度基礎的学部の機能をはたしてきたが、その発展を模索するのではなく抹消するだけでよいのであろうか。

なお、本学の近隣の大学はすべて人文・理等の基礎的学部をもつ University としての条件を満たしている（愛媛・高知・徳島・総合科学部・広島・岡山・神戸）。香川大学だけが一ランク下ともいえる「特異な大学」になってよいのであろうか。

Ⅲ. しかるに現在、教育学部はある程度人文学部の機能をはたしている。しかしながら、理工系学部の機能はこの学部の性格上きわめて不十分であり、地域の住民から非常に強い「理工系学部の設置」の要望がたびたび出されている。そこには必然性があり、本学は何らかの形で応えなければならぬが、本学の歴史的理由による学部構成からくる制約のために対応しえていない。

Ⅳ. 社会的諸条件の変容と科学の進歩は急速であり、各学部はいずれも何らかの改革を迫られているが、それらは比較的小規模の改革に留まっている。また必ずしも、将来を見通した抜本的な改革にまでは至っていない。ところで、最近の工学部、農学部等の大講座制への移行においては、伝統的

な技術のみにとどまらずに、基礎的理論の比重が一層増大したものになっていることが知られている。これらの例に見るまでもなく、特に留意すべきことは、科学と技術が接近し、基礎的諸科学の諸領域が相互に結びつきを強め技術的諸活動に対して決定的な指導力を持ち始めた現代という時代の性格である。ここにもわれわれは基礎的領域に重点をおく学部の設置の必然性を見る。

Ⅴ. これらの基礎的領域の研究教育体制が整備されるとき、本学は University として体裁を整えるとともに、全学支援体制により、より質の高い全学共通教育を提供することが可能になるであろう。それは、大宇宙・社会・人間（ハーバード・コア）に対する素養と「探求心に富む自由な知性と普遍的人間性」を基盤に、すぐれた専門的技術をもつ学生を世に送り出すことを可能にするであろう。同時に、研究領域の相互浸透による学問水準の高度化により、本学は本来の意味における University としての位置を獲得するであろう。

*）本稿は、1993年2月25日に記した筆者の「覚え書き」としてのメモであるが、現今においてなお、意味を持ち続けているように思われる。