

教養教育の理念をめぐる一考察

— 京都大学教養部を事例として

真 鍋 公 希

1 はじめに

「一般教育」という名称で新制大学に導入され、1991年の大学設置基準の大綱化（以下、大綱化）を経て「教養教育」と呼ばれるようになった教育カリキュラムをめぐることは、すでに多くの議論が蓄積されてきた。これらはおおよそ、次の二つに大別できる。一つが、「本来の」「あるべき」教養教育を構想しようとする規範論的な試みである。今日、この種の論考は議論百出の様相を呈している。瞥見しただけでも、「教養」概念についての理論的な考察から指針を導出するもの、「リベラルアーツ」や「ジェネラルエデュケーション」の歴史を紐解くことで立ち返るべき原点を見出すもの、あるいは自身の教育実践に糸口を探ろうとするものなどを確認できる¹⁾。また一つが、教育史分野における実証主義的な研究である。なかでも、吉田文（2013）は一般教育の導入から廃止以降までの期間を4つに区切り、それぞれの時期に関して、一般教育に付与された理念や価値などの〈目的〉、一般教育で開講される科目や単位数などの〈内容〉、高校教育や専門教育との関連をめぐる〈接続〉、そして一般教育を実施する体制としての〈組織〉という4つの要素とその連関を検討している。国公立大学だけでなく私立大学も調査・分析の対象に含め、さらにアメリカのジェネラルエデュケーションとの制度的な差異にも言及したこの研究は、戦後日本の大学史のなかで一般教育がどのような状況に置かれてきたのかを通史的に俯瞰できる優れたものといえるだろう。

さて、ここでは後者の立場に与しつつ、これらの先行研究とは少し異なる文脈から教養教育について考察したい。その文脈とは「研究と教育の対立／統合」である。周知のとおり、教養教育であれ専門教育であれ、日本の大学教育のほとんどは特定の専門分野の研究者によって担われてきた。この事実は、大学では研究者と教育者の二つの役割を一人で遂行しなければいけないことを意味している。しかし、この二つの両立は、エフォート管理だけでなく動機づけの観点からも容易ではない。というのも、新たな知の発見に喜びを感じる者にとって、すでに明らかとなった知の伝達は必ずしも意欲の湧くものではなく、負担や雑務のように感じられることさえあるからだ（潮木 2008：149）。過去も現在も、程度の差こそあれ大学に籍を置く研究者の多くが二つの両立の困難さを経験しているように思われる。そして、この困難がもっとも鮮鋭な形で表出する場こそ、教養教育なのである。

なぜ、教養教育において「研究と教育の対立」が端的に表出するといえるのか。一つには、基

礎的な知識や普遍的な「教養」の伝達が目指される教養教育では、教育内容と自身の研究テーマとの断絶が専門教育以上に広がりやすい傾向にあることが挙げられよう。だが、実はそれだけではない。むしろより重要なのは、教養教育では自身の専門分野を将来的な専攻としない多くの学生を対象としなければならないことである。専門教育の場合、自分と同じ専門分野の学生を対象とするため、「その分野の継承・発展に貢献する」という研究活動と共通の目的によって「研究と教育の対立」を調停しうる。その典型例が、実験室やゼミナールで学生が研究をすること通しての教育を目指すいわゆる「フンボルト理念」²⁾だろう。しかし、将来の専攻と無関係な教養教育では、「フンボルト理念」が掲げるようなかたちでの「研究と教育の統合」は成立しえない。教養教育において「研究と教育の対立」を乗り越えるためには、分野の継承・発展という目的や「フンボルト理念」とは別の論理が必要なように思われるが、それを見出すのは容易ではない。

それに加えて、教養教育をめぐる「研究と教育の対立」は、とくに旧帝大で顕著だった専門学部と教養部のあいだの格差³⁾という制度的問題としても現れてきた。この格差の起源は、専門学部が研究分野ごとに講座を設けてポストを配置する講座制を採っていたのに対して、教養部は開講される授業科目に応じて教員を置く学科目制を採用したという制度上の違いに求められる。その定義から明らかなように、研究分野を発展させるために必要な教育を施す講座制と、教育カリキュラムの必要に応じて当該分野の研究者を確保する学科目制では、研究と教育に正反対の重みづけが与えられている。そして、このうち講座制は旧制時代には帝国大学だけしか採ることができず、新制移行後も高い研究機能を有している大学・学部には認められない特権的な制度であった（天野 2017：249-58）。一般教育を担う部局である教養部が講座制を採ることなど許されるはずもなく、それが上述の格差を帰結したのである⁴⁾。そのうえ、教養部の母体が旧制高校だったことで戦前の身分差が温存され、教養部の教員は専門学部の教員から蔑視され差別的な扱いを受けることさえあったようだ（吉田 2013：102-6）。以上のような制度の違いや差別意識には、教育を研究に付随するものとして軽視する視点を読み取ることができるだろう。

教養教育をめぐる「研究と教育の対立」は、二つを統合する論理の不在と教養部の格差問題という異なる形態をとって現れる。このように考えると、1970～80年代に検討された京都大学教養部の独立大学院への改組構想は、二つの問題を同時に克服しようとした試みといえる点で注目に値する。というのも、格差問題の解消を念頭に構想されたこの構想案では、林哲介（2013）が指摘するように、「『一般（教養）教育の基盤となる学術研究』というこれまでにはなかった発想、理念が主張され」（林 2013：25）ているからである。これからみていくように、実は「一般（教養）教育の基盤となる学術研究」という表現にはやや修正が必要なのだが、とにかく、この理念は「フンボルト理念」とは異なるかたちで研究と教育を統合する論理だとみなすことができる。本稿の目的は、この論理の詳細を明らかにすることである。

以下、第2節では分析対象とする三つの研究科案を取り上げて、それらの研究理念を概観する⁵⁾。つづく第3節では、三つの研究科案において「研究と教育の統合」がどのように目指されていたのかを明らかにする。そして、第4節では、この「研究と教育の統合」の論理が京大の教

養部に限られない広がりをもっていた可能性について考察する。

2 三つの構想案とその研究理念

京都大学職員組合教官部会が発行する『教官部会ニュース』によれば、教養部を教養学部へ改組するなどの改革案は1960年代半ばごろから検討されていた（『教官部会ニュース』（14）1976.11：2）。しかし、教養部改革が現実味を帯びてくるのは、1974年の大学院設置基準の制定によって学部・学科に対応しない大学院の設置が可能になってからのことである。これを受けて、「総合科学研究科」、「科学基礎研究科」、「学術総合研究科」の三つの構想案が検討された。まずはこれらの構想案がどのような研究理念を掲げていたのかを確認しよう⁶⁾。

最初の具体化された構想案である総合科学研究科案の研究理念は、次のように学際性に焦点を合わせたものであった。

現在、複雑化した社会が日々提起し解答を迫っている諸問題に対し、鋭く切り込んでいくべき姿勢と方法とが、今日の学問には要請されている。近代科学が生誕して以来歩んできた学問の細分化と専門化との傾向は、学問の発達にとって不可欠の要件ではあったが、今や、人間がよって立つ基礎であるとともに働きかけの対象でもある自然・社会・文化は、もはや細分化されたままの学問では扱えきれない深さと広がりを持つようになって来ている。産業技術や社会構造の改革期には、常に学問の総合化が提唱された所以である。現在の状況は、まさに諸学問の協力体制と、その有機的な結合とが求められ、いわゆる学際的な研究の強く要請されているときであるとの認識に立って、本研究科は、新しい体制の下に、学問の進展に寄与すると同時に現在の諸問題に対処しうる視野をもった研究者を養成することを目的とする。（『教官部会ニュース』（12）1976.4：4）

人類全体が直面している、エネルギー・資源・人口・食糧・環境・自然災害等の諸問題への積極的な取組が要請されている。さらには、国際化社会の進むなかで、全人類が、いかに平和的に共存し得るか、その指導的理念の発見が求められている。これらの諸問題は、いずれも、それぞれ複雑・多岐に亘る問題を含む上、諸問題間の関連もまた深い。この問題解決への道として、従来の専門分野別の研究とは別に、それらの成果を統合し、また各専門分野間の境界を埋める研究など、いわゆる総合的・学際的な研究方法が必要とされている。（『教官部会ニュース』（14）1976.11：3）

実のところ、教養部の廃止を契機に新設される学部・研究科の理念として学際性を掲げるケースは、1974年に設立された広島大学総合科学部や、廃案になったものの千葉大学で構想された「総合科学部案」など、他大学にもみられることである。このように新設学部・研究科の理念と

して学際性が注目された理由としては、環境問題などへの社会的関心の高まり、一般教育の弾力化に際して普及した総合科目の存在、既存学部との差異化といった点が挙げられる（吉田 2013：183；渡邊ほか 2017：110）。また、京大の場合には教養部の構成を維持したままの改組が目指された（林 2013：25）ため、多様な専門分野の研究者が所属することを正当化できる研究理念が必要だったという背景も無視できない。複数の専門分野の協同が必要な学際性は、この点でもうってつけだった。「教養部には、全学の9学部に対応する分野からの出身者が集っている。総合科学研究科を設置するための、最もふさわしい条件の一つはすでに内在している」（『教官部会ニュース』（14）1976.11：3）というわけである。

これらの理由に加えて注目したいのは、総合科学研究科案では、主たる対象領域である学際的なアプローチが必要な諸問題を、既存の専門分野の成果を組み合わせ探求すべき領域、あるいは既存の専門分野のすきまに位置する領域と捉えていることである。「諸学問の協力体制と、その有機的な結合とが求められ」ているのは学際領域が既存の専門分野の対象領域よりも複雑なフロンティアだからであって、それらはあくまで既存の研究領域と同一の地平にある。この平面的な認識は、次の科学基礎研究科案で大きな変更を加えられることになる。

総合大学のなかに新しく学際性を謳う部局をつくる必然性がないことなどの理由から総合科学研究科案は退けられ、当時の教養部長であった井上健を中心に新しい構想案が検討されることになった。それが科学基礎研究科案である。この構想案でまず目を引くのは、『教官部会ニュース』で科学基礎研究科案についての見解を求められた井上が語るように、学際性が明確に否定されていることだろう。

これに対し総合科学研究科というのが現在の学部・研究所に分科した個別科学的機能をよせ集めるといふものであるなら、総合大学の中にミニ総合大学をつくるわけですからそれはおかしいというの一応の理屈であると思います。／一般に、あるシステムの維持・発展には分枝的あるいは部分的な協同と共に、包括的あるいは総合的な協同が不可欠です。後者の意義は前者の正常な運転のためだけにあるというのは、いわば余りにも管理的・経営主義の立場では^{ママ}ないでしょうか。生物に限らず、いわゆる進化といわれる過程を許すシステムは、後者の機能がある程度独立なものとしてなければ、およそ存在しえないのではないのでしょうか。私達はそういう意味で新しい研究科が必要であると考えerわけです。〔……〕たしかに「ヘリオトロン」とか「国際農業」というような新しい領域というものはない。そういう領域としての novelty はないわけでした、「かかわり方」の問題なわけです。〔……〕同じ材料を扱うことはありうるので、領域としての novelty ではないが、立場としての novelty はありうると思うのです。（『教官部会ニュース』（17）1979.10：6-7）

「分枝的あるいは部分的な協同」ではなく「包括的あるいは総合的な協同」、「『ヘリオトロン』とか『国際農業』というような新しい領域」ではなく「“かかわり方”の問題」こそが、新

研究科の研究対象となる。この対比の前者が総合科学研究科案で目指されていた学際性であることは明らかだろう。では、後者は具体的には何を指し、学際領域とどう違うのだろうか。

自然科学の場合には言語問題はあまり意識されていないようで、それは数学的なあるいは形式的な言語に近づけていけばいいというような立場があります。しかし、数学的言語で扱えることがすなわち科学性の保証であるかという点と必ずしもそうとは限らないでしょう。一般的に言えば数学的な言語に近づけば近づく程、対象の操作可能性は拡大して行って科学の技術性は強まる一方、対象が限定されてきて全体的把握からは遠ざかり、思想性が弱まるというようなことがあるわけです。また逆の相反的な関係もあります。逆の場合の極限的な状況として言語表現の創造性、芸術性という問題があります。／言語に限らず実験とか理論というような手段ないし道具立を使って現実に対して問いかけて意味のある事実をつくりだしていくのが科学といわれるわれわれの営みなわけですが、そのような問いかけに対する yes とか no とかの答え自体がどんな意味を持つかというのは、更に一般的な何か経験に即した『枠組』の中で意味を持ってくるわけです。もっと一般的に言えば、科学研究の背後にさらに一般的な frame work というものがあって、その中で意味のある事実かどうか判断されていくことになります。そういう一般的な frame work と科学的知識との関係、特に数学的言語との関連を問題にするのが第四の基礎論の主題であり、芸術的な創造性の問題を含めて日常的な自然言語にあるこの種の問題を取り上げようというのが言語領域になるわけです。第2、第3専攻は普通の意味での人文・社会及び自然科学の領域に refer してこういう問題を追及することになります。（『教官部会ニュース』（17）1979.10：3）

この説明に加えて、井上が学内の委員会等での説明用に作成した非公式の文章「〈科学基礎〉ということについて」（林 2013：27-33）を踏まえると、科学基礎研究科案の研究理念は以下のように要約できる。科学的な検証は、実際のところ、その背後にある歴史的・社会的な世界観（＝一般的な何か経験に即した『枠組』）によって意味づけられている。しかし、操作的・技術的に扱おうとする個別科学は対象を分割することで、歴史的・社会的な世界観による被規定性を忘却するとともに、この世界観の全体性を把握するという課題からも遠ざかってしまう。そこで、既存学部で進められている個別科学の研究と相補的なものとして、歴史的・社会的に共有された世界観を包括的に把握し、個別科学との関係を研究することが必要になる。これこそが科学基礎研究科の独自の研究課題である⁷⁾。

個別科学の認識を規定する歴史的・社会的な世界観の包括的な把握。この研究理念は、多様な専門分野の研究者がいることを正当化できるという点こそ学際性と共通するものの、それ以外は総合科学研究科案から様変わりしている。この変更のなかでもっとも重要なのは、科学基礎研究科案ではその研究対象が既存の研究領域と別の水準に設定されていることだろう。科学基礎研究科の研究対象であるところの歴史的・社会的な世界観は、個別科学の研究をも含み込む一つの全

体である。この全体は部分（個別科学）を規定するため、それを対象化するためには既存の専門分野での研究とは異なる“かかわり方”が必要になる。このように、科学基礎研究科案では部分に対する全体が問題となる。それに対して、総合科学研究科案では、対象となる学際領域を既存の部分に収まりきらない新たな部分とみなすのみで、全体性はまったく問われていない。この差異に注目すると、再び学際領域を扱うと主張した学術総合研究科案が、実のところは科学基礎研究科案の延長に位置していることを理解できるようになるだろう。

科学基礎研究科案に対する文部省の反応は総合科学研究科案のときと同様に否定的だったが、1984年の臨時教育審議会が発足したのを機に風向きが変わり始める。これを受けて、科学基礎研究科案に代わって学内で検討されたのが、当時の文学部長藤澤令夫を委員長とする検討委員会が提出した学術総合研究科案であった（林 2013：35-6）。この構想案では、学際領域を採り上げる理由が次のように述べられている。

人間がその中で生きている具体的な世界は、あくまで、無数の事実が互いに有機的に関連しあって動いている一箇の全体である。学問の出発点でもあれば目標点でもあるこの有機的全体が、細分された個々の専門領域に収まりきらないことは当然であるが、各専門領域が全体性を求めて、互いに他の専門領域との統合を計ろうとしても、いったん進行しはじめた高度の専門化と細分化の傾向は、この統合の動きを阻む方向に働く。新しい「学術総合研究科」は、これとは逆に、個別領域が全体性へ回帰しようとする動きを促進することをめざし、そのために、「学際」領域を教育・研究の対象として採り上げるのである。／しかしながら、学際領域を採り上げると言っても、問題は、その採り上げ方である。学際領域が生まれるのは、個別の各領域が世界の全体を覆い得ていないと自覚するからである。学際領域には総合への志向が潜んでいる。けれども、「学際」は「学科」の狭間である。個々の学科を分立させようとする衝動が無ければ、学際領域もじつは成立しない。近代の学問に特有の専門的分化への志向が、たえず、新しい学際領域を創り出しながら現在に至っている。学問の分化的膨張の原動力は、つねに、学科と学科の狭間に在った。／学際領域に含まれる正反対の2つの志向、総合化への志向と細分化への志向とは、今までのところ、おおむね前者に始まり後者に終わる、という結果を示してきた。今日の「学際」は明日の「学科」であった。この線に沿って、既存の各研究は規模を大きくしてきた。新独立研究科としての「学術総合研究科」は、この点で、既存の研究科とは逆の方向を採る。すなわち、現在の学際領域から出発しながら、それを明日の学科として分化させ固定させる方向へむかわず、あくまで、そこに含まれる総合化の志向を生かそうとするのである。（新田 1986：7-8）

学術総合研究科案が学際領域を扱う理由は、そこに「学問の出発点でもあれば目標点でもあるこの有機的全体」へと向かう「総合化への志向が潜んでいる」からである。ここからわかるのは、学際領域の研究は「有機的全体」を捉えるための手段・通過点にすぎないということだ。学術総

合研究科案が追求する課題はあくまで全体であって、その一部分であるところの学際領域そのものではない。このように、学際領域を扱うという共通点こそあれ、第三の構想案は、学際領域の研究それ自体を目的とする第一の構想案とはかけ離れた位置にある。

また、学術総合研究科案が主張する「総合化」には、「科学という人間の営みの全体を、ひそかに裏側から動機付けているはず」（新田1986：11）の「価値」の自覚化が伴うとされる⁸⁾。これは、個別科学を規定する歴史的・社会的な世界観の対象化を試みる科学基礎研究科案と相同的な主張といえよう。学際領域を扱うか否かという相違点こそあれ、学問の全体性を対象化しつつ、部分の被規定性に注意を払う点で、第三の構想案は第二の構想案に極めて近い位置にある。

個別の専門領域に対する学問の全体性への関心。第二、第三の構想案に共通するこの特徴は、実は研究と教養教育の統合を試みるなかで導き出されたものであった。次節ではこの点を詳しくみていくことにしよう。

3 教養教育に方向づけられた研究

教養部教員の新設研究科への異動の正当化や教育負担の増加を嫌がる既存学部の説得（林2013：25、36-7）といった戦略的な判断もあり、三つの構想案では基本的に、新研究科が教養教育の責任部局となること、つまり改組後も教養部の教員が教養教育を担当し続けることが主張された。この主張は、講座制／学科目制に由来する教養部の格差問題を解消する一方で、新研究科でも研究と教養教育の両立の困難さに向き合い続けなければならないことを意味している。この問題に対して、科学基礎研究科案と学術総合研究科案は、前節で示した個別の専門領域に対する学問の全体性への関心を、教養教育の帰結として位置づけるというきわめてユニークな論理で答えようとした。本節ではこれを検証するが、その前に、総合科学研究科案では研究と教養教育の関係がどのように説明されていたのかを確認しよう。といっても、実のところ総合科学研究科案では、教養教育の位置づけは積極的には語られていない。

総合科学研究科の設置により、ここで行われる大学院の教育・研究は、総合的な視点から行われる一般教育に、大いにプラスに反映することが期待される。総合科学研究科の教育・研究にたずさわる教員がそこでの教育研究活動を通じて、体得する学問的な視野や展望は、一般教育にとって非常にいい効果をもたらすであろう。（『教官部会ニュース』（14）1976.11：5）

ここには、まず研究があり、その成果が教育に還元されるという個別科学的、専門教育的な論理との同型性を読み取ることができる。こうした論理が総合科学研究科案でみられたことを、林は「その客観性や必然性、従ってその説得性はともかくとしても、『一般（教養）教育の基盤となる学術研究』というこれまでにはなかった発想、理念が主張された」（林2013：25）と肯定的に評価している。とはいえ、林も認めるとおり、この回答は実質的なことについてまだ何も説明

できていない。もちろん、それはこの論理が意識され始めたばかりであることにも起因するだろう。しかし、冒頭でも触れたように、専門教育的な論理では、「専門分野の継承・発展」という目的の外部にある教養教育を研究活動と結びつけることはそもそも困難のように思われる。それゆえ、この欠陥を乗り越えるためには、何らかの別の論理が構成される必要があった。

総合科学研究科案が棄却された理由の一つが教養教育の改善方針や位置づけが不明瞭だったこともあって、次の科学基礎研究科案では、研究科と教養教育との関係を丁寧に論じている。そしてそこには、専門教育的な論理とはまったく別の論理展開をみることができる。

現在の教養部のスタッフは学科目制によって構成されており、人文・社会・自然・外国語・保健体育と、非常に広範囲な研究者からなっているわけで、このような多様なスタッフが一体となってつくる新しい研究組織として何を標榜するかということでは、やはり一般教育を担当するスタッフの研究組織として、あるいは一般教育を担当してきたものの問題意識といところから出発するのが自然だということになります。〔……〕専門の基礎、下請け的なものと知的活動一般の基礎としての一般教育というふたつの面をどう調和させ両立していくのかということ、また制度の面からいえば、個別科学の専門研究者と一般教育の担当者というふたつの立場をどう統一するのかという問題意識であったわけで、こういうこと的发展として「科学基礎」という立場が構想されてきたと言えます。／四年間の課程を通じて一方の柱としての専門教育に対するもう一本の柱としての一般教育という新制大学の基本的な考え方にたてば、一般教育がなにも前期2年間におしこめられる必然的な理由はないわけです。一方で個性性、専門性に対して、全体性、包括性というのがある程度相補的で緊張関係のあるもの足りえるだろうという一つの原則的な立場が考えられると思います。このような立場は、かつて「大検委」答申の基調をなすものでもありました。（『教官部会ニュース』（17）1979.10：2）

ここでは、「一般教育を担当してきたものの問題意識」から出発した結果、「個性性、専門性に対して、全体性、包括性というのがある程度相補的で緊張関係のあるもの足りえるだろうという一つの原則的な立場」が構想されたと述べられている。この主張を受け止めるならば、歴史的・社会的な世界観の追求という前節で確認した研究理念は、教養教育をめぐる検討から導き出されたものということになる。研究対象や研究成果に準拠して教育内容を定める個別科学的、専門教育的な論理とは正反対の、教養教育に影響されて研究が方向づけられるという論理。この論理は、「教養教育の基盤となる研究」というよりむしろ「教養教育を基盤とする研究」と呼ぶほうが相応しいだろう。

しかし、研究を中心に据える個別科学的、専門教育的な論理に馴染んだ者にとって、この論理はにわかには信じがたいかもしれない。そこで、引用の最後でも言及された「大検委」、すなわち大学問題検討委員会の教養部会における外国語教育の議論を参照しながら、教養教育での経験

によって研究が方向づけられていく過程を具体的に追ってみたい。

仮に、外国語教育が専門の基礎、下請け的なものでしかなければ、その言語を的確に使用できるだけの語学力、つまり語彙力やいわゆる4技能さえ習得できれば、それで十分ということになる。専攻する専門分野研究が日本語と英語だけで事足りる場合であれば、第二外国語はやらなくてもよいという判断さえありえるだろう。これに対して、外国語教育が専門教育に対して相補的な内容をもつという立場からすれば、文法や発音、読解能力を習得するだけでなく、「異なった文化に接することにより視野を広め、またわれわれの知的活動を支配している『言語』についての基本的反省と訓練を行う」(『京大教養部報』(24) 1969.12: 1-2) という、実用性や効率性に還元できない自律した目的⁹⁾が発見される。

こうした二つの立場は外国語教育だけでなく、教養教育の場面一般に当てはまる。文学部の学生が物理学を学んだり工学部の学生が歴史学を学んだりすることは、専門基礎教育としての有用性はないものの、専門とは異なる知識や思考に触れることで視野を広め、それぞれの専門的な研究を規定している条件や世界観に対する反省を促す契機となる。教養教育の意義をこのような形で認めるのであれば、まずは教員が自分の研究対象や専門分野を規定している条件や世界観に自覚的になる必要があるだろう。

研究を背後で規定している世界観とは何か。言語によって世界の切り取り方が異なるとして、それは現実の事象にどのようにあらわれているのか。視野を広げるといえるのは簡単だけれども、具体的には何を教えなければならないのか。教養教育の経験は、教育者=研究者にこれらの問いを突きつける。前節で確認した科学基礎研究科案は、こうして提起された問いを引き受け、研究理念へと発展させたものといえるだろう。

さらに、教養教育に影響されて研究が方向づけられるという論理は、つづく学術総合研究科案にも読み取ることができる。

ここで「価値」というのは、“人間はなんの為に生きているのか?”の“なんの為”を指す、といってもよいし、“人間はなぜ生きねばならないのか?”の“なぜ”を指すと言っても同じである。科学が「事実」しか扱わないとしても、こうした意味における「価値」は、科学という人間の営みを、ひそかに裏側から動機付けているはずである。そうでなければ、学問は人間にとって何の意義も持たなくなってしまう。／教養部教官が日ごろ接している学生は、上の意味での「価値」にとりわけ敏感である。それは、彼らが学問の初心者だからに過ぎないが、しかし、この“初心”こそ、すべての研究者がたえず立ち返らねばならぬ学問の原点だ、といっても過言ではないであろう。“学問をすること”と“善く生きること”とを合致させようとする学生の意欲、この意欲から生じる様々の要求に授業の中で応えてゆかねばならぬという義務感が、独特の緊張の中へ、教養部教官を置くのである。[……]「教養部」教官の参加は、「高度一般教育」の機能を持つ本研究科の研究面、「学際的総合性」の追求にも役立つと考えられる。若い学問の初心者たちの要求、「事実」を「価値」へ関係付けて探り

たいという要求が、教員への日々の刺激となって、その研究の方向をたえず“初心”へと立ち返らせるように働くだろうからである。(新田 1986 : 11-2)

専門教育では自分と同じ専門分野を専攻する学生が対象になるため、講義で語られる事実に関心が集中しやすい。それゆえ、通常の個別科学的な研究と同じく事実と価値を切り離して扱っても問題にはならない。しかし、教養教育では自分と同じ専門分野に進わけではない初学者が対象となるため、講義で語られる事実だけでなく、それらがもつ価値にも関心が向けられる。そして、初学者の「この意欲から生じる様々の要求に授業の中で応えてゆかねばならぬという義務感が、独特の緊張の中へ、教養部教官を置」き、「教員への日々の刺激となって、その研究の方向をたえず“初心”へと立ち返らせるように働く」からこそ、学術総合研究科案の研究理念であるところの「有機的全体」の追求は活性化される。このように、ここでも研究が先行して教育へと還元されるという論理ではなく、教養教育での経験が研究を方向づけるという論理が強調されている。

教養教育での経験が個別科学に対する学問の全体性を意識させる。二つの構想案にみられるこの論理は、いわゆる「フンボルト理念」——少数のエリート学生を対象に実験室やゼミナールで知識の獲得方法を教えることが、フンボルト型大学で目指された「研究と教育の統合」であった——が視野の外に追いやった大勢の学生を相手にする講義形式に、学問の細分化によって見失われつつある全体性を見出す点で、ユニークなものといえるだろう。この論理は、少なくとも感覺的には、京大の教養部に限らない広がりをもっていたように思われる。

4 「知」の条件としての教養教育

井上義和(2018)は、制度化され正当化された学問に安住し、それを再生産するアカデミズムに根源的な批判を投げかけ、学問の本来性への回帰を主張するような研究を「知」と呼び、「知」が成立するための社会的条件として教養部に注目している。教養部の教員は、既存学部の教員と違って制度上の弟子をもつことができない。しかし、教養部の教員も研究者である以上は、自分の学問的実践が何らかの形で継承されることを望んでいる。この抑圧的な状況は、教養教育での「知的な触発」¹⁰⁾を通して、「弟子をもてない教師」だからこそ高い強度で結ばれた制外の弟子(「私生児」)を産み落とすという逆説を生じさせる。「知」の語りは、この「弟子をもてない教師」と「私生児」たちのあいだで継承されてきた。この井上の分析は、制度的な師弟関係が存在しないにもかかわらず、「知」の語りが継承されていくメカニズムを説明できているといえるだろう。

しかし、「知」の語りは、なぜ他でもなく学問の本来性への回帰という形態をとったのだろうか。師弟関係に注目する井上の議論は、この問いに十分には答えられていない。そして、この問いを検討する際に、これまで確認してきた京大教養部の構想案は大きな手掛かりとなるように思われる。

科学基礎研究科案と学術総合研究科案の研究理念に通底するのは、個別科学に対する学問の全体性への関心であった。この学問の全体性は、個別科学の認識や対象のあり方を背後で規定している。いいかえると、学問の全体性による拘束は、個別科学にとっては一つの前提として機能する。したがって、学問の全体性を問うことは、個別科学が暗黙裡に想定する前提を問い直すことに等しい。二つの構想案で示された研究理念は「知」の語りそのものを表しているのだ。

そして、これらの研究理念はともに教養教育での経験によって方向づけられたものであった。教養教育では、当該の専門分野を専攻する予定のない大勢の学生が相手となる。彼／彼女らにとっても教養教育が意味をもちうるためには、ただ専門知識を教えるのではなく、専門知識を背後で規定する歴史的・社会的な世界観への反省を促すことが必要になる。あるいは、学問的な事実だけでなくその事実を意味づける価値を提示しなければならない。このように、専門性の習得をめぐる利害関心とは無関係な教養教育だからこそ、教員には自身の専門分野に対する反省的な態度、「知」を語ろうとする態度が求められる。

以上のように構想案の議論を整理し直すと、「知」の語りが——実質はさておき、たとえば単なる独断的な学説の主張ではなく——学問の本来性を問い直す志向をもったアカデミズム批判という形態をとったのは、教養教育において、弟子になることのない学生にとっての学問の意味が問題になったからだということがわかる。その意味で、本稿が明らかにしてきた論理は、教養部という戦後日本の高等教育システムの周縁で潜在的には共有されていたものだといえるだろう。

注

- 1) 近刊では、山脇直司編（2018）や東谷護編（2019）などに掲載された論考の多くがこれに該当するといえる。なお、紙幅の都合上、本稿ではこれらの種差には立ち入らないが、これまで展開されてきた議論の蓄積を真に実りのあるものにするためには、これらを一貫した視座のもとに位置づける作業が必要不可欠であるように思う。というのも、教養教育をめぐる議論の現状には、丸山真男の次のことばがそのまま当てはまるからだ。

思想が対決と蓄積の上に歴史的に構造化されないという『伝統』を、もっとも端的に、むしろ戯画的にあらわしているものは、日本の論争史であろう。ある時代にはなばなく行われた論争が、共有財産となって、次の時代に受け継がれてゆくということはきわめて稀である。自由論にしても、文学の芸術性と政治性にしても、知識人論にしても、歴史の本質論にしても、同じような問題の立て方がある時間的感覚において、くりかえし論壇のテーマになっているのである。思想的論争にはむしろ本来絶対的な結末はないけれども、日本の論争の多くはこれだけの問題は解明もしくは整理され、これから先の問題が残されているというけじめがいつにはっきりしないままに立ち消えになってゆく。そこでずっと後になって、何かのきっかけで実質的に同じテーマについて論争が始まると、前の論争の到達点から出発しないで、すべてはそのたびごとにイロハから始まる。（丸山 1961：7）

- 2) 「フンボルト理念」は20世紀になって祭り上げられた「創られた伝統」だといわれているが、19世

紀のベルリン大学で実験室やゼミナールが設置され、教員と学生がともに研究を行うという教育スタイルが確立されたこと自体は史実のようである（潮木 2008）。少数の優秀な学生を対象とすることで成立するこの方向性が、教養教育と馴染まないものであるのは明らかだろう。

- 3) この格差の問題は、一見すると、大綱化による教養部解体によって解消されたようにみえる。だが、教養教育を担当する教員の負担感や不平等感を拭いきるには至らず、また全学出動態勢によって責任があいまいになり教養教育の形骸化が進んだという指摘もある（吉田 2013：254-8）。加えて、2012年に生じた京都大学における「国際高等教育院騒動」（詳しくは、安達ほか 2013；真鍋 2018）のような問題も、教養部をめぐる格差問題の延長線上にあるといえるだろう。これらを踏まえると、これを過去の問題として片づけることはできないように思われる。
- 4) 唯一、設立時から学部としてスタートした東京大学の教養学部でも、講座制を採ることは長いあいだ認められなかった（天野 2017：253）。
- 5) これについては真鍋公希（2018）ですでに論じており内容的にも重なる部分が多いが、第3節以降の議論の前提となるため、本稿の問題関心に沿って再度記述することにした。
- 6) ただし、これらの構想案は文科省との交渉を受けていくつかの微修正が加えられることもあった。とりわけ学術総合研究科案は、1991～2年に実現した人間・環境学研究科／総合人間学部への改組につながる大幅な修正が加えられている。こうした変遷については林（2013）や真鍋（2018）も参照されたい。なお、本稿では組織構成などには立ち入らず、掲げられた研究・教育理念の記述に注力する。
- 7) 井上がこの問題を提示した際に具体的な方向性として意識していたのは、今日の科学史・科学哲学や認識論・方法論だといって差し支えないように思われる。実際、井上は1970年に一般教育で「科学史」のゼミナールを開講している（『京大教養部報』（30）1970.6：1）。
- 8) 藤澤令夫（1987）によれば、今日の学問が抱える根本的な問題は、事実と価値を分離して科学を前者に限定しようとする点にある。学術総合研究科は、この分離を乗り越えて事実と価値を統合した全一的な知の追求を目的としている。この意味で、歴史的・社会的な世界観による個別科学の被規定性という認識論的な問題に力点を置く科学基礎研究科案に対して、学術総合研究科案はより倫理的な観点に関心があるといえる。なお、藤澤（1990）は、科学を価値から分離した事実へと限定しようとする態度の起源をアリストテレス哲学に求めている。
- 9) 外国語教育のこうした意義は、今日でもしばしば言及されている（たとえば、石井 2019）。
- 10) 「知的な触発」については高橋由典（2013）を参照されたい。

文献

- 安達千李・新井翔太・大久保杏奈ほか，2013，『ゆとり京大生の大学論——教員のホンネ、学生のギモン』ナカニシヤ出版。
- 天野郁夫，2017，『帝国大学——近代日本のエリート育成装置』中央公論新社。
- 石井洋二郎，2019，「リベラルアーツとしての語学教育（語学教育再考）」『IDE：現代の高等教育』（611）：13-16。
- 井上義和，2018，「知の変容とアカデミズム——講座制・教養部・師弟関係」日本教育社会学会・稲垣恭子・内田良編『教育社会学のフロンティア2 変容する社会と教育のゆくえ』岩波書店，75-97。
- 潮木守一，2008，『フンボルト理念の終焉？——現代大学の新次元』東信堂。
- 高橋由典，2013，「教養教育について今考えていること」安達千李・新井翔太・大久保杏奈ほか編『ゆとり京大生の大学論——教員のホンネ、学生のギモン』ナカニシヤ出版，52-6。
- 新田博衛，1986，「学術総合研究科の特色と意義——教養部を中心として」教養部等にかかわる大学院の

あり方調査研究報告書編『京都大学大学院学術総合研究科の構想——人類のよりよき生存の条件と可能性の探求』京都大学, 7-12.

林哲介, 2013, 『教養教育の思想性』ナカニシヤ出版.

東谷護編, 2019, 『教養教育再考——これからの教養について語る五つの講義』ナカニシヤ出版.

藤澤令夫, 1987, 「学術総合の理念について——その真にリアルな根拠は何か」教養部等にかかわる大学のあり方調査研究報告書Ⅱ編『教養部の改革と学術総合の理念をめぐる諸問題』京都大学, 1-8.

———, 1990, 「学問の原方向性——一般と専門の区別をめぐる」『一般教育学会誌』(12): 2-9.

丸山真男, 1961, 『日本の思想』岩波書店.

真鍋公希, 2018, 「『総人のミカタ』について——部局の歴史における位置づけと中心的理念をめぐる」『「総人のミカタ」活動報告書2017年度前期～2018年度前期』: 5-15.

山脇直司編, 2018, 『教養教育と統合知』東京大学出版会.

吉田文, 2013, 『大学と教養教育——戦後日本における模索』岩波書店.

渡邊浩一・白田泰如・寺山慧ほか, 2017, 「学際教育を求めて——Interdisciplinarityの歴史と理論」白田泰如・佐野泰之・瑞慶覧長空ほか編『学際系学部の教養教育報告書——教員にとっての学際/学生にとっての学際』, 105-22.