

教養教育カリキュラム改革の動向 ——critical thinking が授業として期待され、 意味をもつ——要因——

品川 哲彦

1

大学の専任教員のひとりとして、昨今の大学教育、とくに教養教育カリキュラムの動向について若干記しておきたい⁽¹⁾。もとより、大学論や大学史、教育学を専門に研究しているわけではないから、以下に記すのは学術的な論文ではない。しかも、その内容は、本誌の読者の多くを占める大学院生の興味をひくものではないかもしれない。というのも、現在、大学で教えているわけではなく、将来、大学教育職に就く希望があるにしても、確実にそうなる保証のないかぎり、教育問題が耳遠い話に思われるとしてもやむをえないからだ。他方、すでに大学で授業を担当しているひとでも、この種の問題に関心を示すとはかぎらない。哲学の学会で大学教育を主題とするシンポジウムを開いたとしてみよう。そのシンポジウムが、現状の分析から離れた、特定の哲学者の教育論についての報告に終わる可能性は容易に想像できる。報告者にとってはそうした報告をするほうがおそらく学者としての誠実さを示すように思われるだろうし、また、現在、大学に勤めているひとは現状に直接関わる議論に食傷気味だからでもある。たしかに、古典のなかに本質をついた指摘を見出すことはできるかもしれない。しかも、大学教育に従事する哲学研究者の大半がそれに賛同することも期待してよいかもしれない。しかし、そうした「処方」の出し方は根底において的をはずしているように思われる。というのも、教育——とくに、現在の日本の大学教育——が直面している問題は、これから教育をうけるひとたちを対象にしている以上、教育の内容をすでに価値ありとみなしているひとびとの集団の内部でその価値を再確認することで解決されるものではなく⁽²⁾、外部に向けられた問題、つまり、哲学なり、あるいは一般に大学教育なりにそれ自体としての内在的価値を見出していないかもしれないひとにむけて、何を目標として教育すべきか、という問題であるからだ。だとすれば、偶然的な要素の多い現状に言及するのもあながち無意味とはいえない。また、本誌の読者

のなかには、これから大学で教える機会を得るひとも出てくるだろうし、すでに授業を担当しているひともいるだろう。さらには、たんに従来なされてきた大学教育に携わる機会を待ち受けるだけでなく、新たな大学教育の方法と課題とを研究して、今後の必要に備えようとするということにも、積極的な意義があるかもしれない。今回、本誌が特集を組んでいる critical thinking という新たな試みは、欧米の現在の大学教育を背景として、それに対するひとつの提案として生まれてきた。そういう意味では、その背景にふれる以下の文章もなにがしかの意味をもつだろう。

2

一九八七年に博士後期課程の修了年限を終え（当時は、現在のように、博士論文の執筆が迫られているわけではなかった）、一九八九年に大学専任教員の職を得た者からみても、ここ十年あまり、日本の大学をめぐる状況はきわめてめまぐるしく変化してきた。

私がはじめて就職したのは和歌山県立医科大学、ドイツ語と教養教育の哲学を教える教員としてであった。外国語と教養教育の哲学という担当授業の組み合わせは、かつて、珍しいものではなかった。だが、現在では、こうした条件での教員募集は激減している。

外国語についていえば、とくに英語はリスニング、スピーキング、ライティング、リーディングを骨子とするいわゆる技能教育に方向転換した大学が多い。英語以外の外国語は、種類が多様化しており、しかも全体として必修単位が減りつつある。この趨勢に適応する教員の候補者は、教授能力を身につけたネイティブ・スピーカーであり、あるいは、ネイティブでなくとも当該の外国語教授法に長じた研究者である。かつて、哲学の研究者（だけでなく人文科学・社会科学全般の研究者）が外国語科目を担当することが多かったのは、本人の専門分野の科目を担当するだけでは専任教員としてのノルマを満たせないからという事情もあるが、たんにそれだけではなく、外国語科目がさまざまな作品に原文でふれ、知識を広げ、考えを深める場とみなされていたからでもあろう。したがって、この変化は、外国語科目がいわゆる一般教育科目に通じる意義を失い、とくに英語に顕著なように、コミュニケーションの手段としてのみ位置づけられるようになったことを意味している。

教養教育にかぎって哲学を担当したのは、単科医大の教養課程に赴任したからである^③。当時においても、教養教育の専門部局、つまり教養部は解体されていく過程にあった。教養部を母体として学部専門教育も担当する新しい学部を発足させるか、既存の学部に教養部の教員が分属するか、いずれかの、あるいは同時に両方の処置がとられたが、単科大学ではどちらの可能性もないために、教員組織としての教養課程が残った。

ところが、教員組織としての教養部のみならず、カリキュラム上の制度としても、教養課程は私が就職して三年目に大きく変化した。一九九一年の大学設置基準の大綱化がそれである。大綱化の最大の変更点は、教養課程で修得すべき単位数の条件をはずし、大学カリキュラム全体で卒業必修単位を履修すればよいようにした点だった。そのほかにも、講義・演習など授業科目の種類に応じた単位数、授業科目の分野ごとの区分とそれぞれから修得すべき単位数などを細かに定めた従来の規定が緩和された。大綱化の趣意は、カリキュラムの編成を各大学の裁量にまかせたことを意味している。したがって、一面では、大綱化は各大学がそれぞれの教育の方針を再検討し、個性をうちだす契機ではあった。しかし、他面、文部省（当時）の大学設置基準を満たしただけで大学たる資格を備えたと安堵していた場合には、大学全体の教育方針を樹立しようとするまえにさしあたりの必要にせまられた改革に走る結果ともなった。

私が勤めていたような単科医大では、当面の急務は、教えるべき医学知識の急増にあわせた専門課程の授業時間数の確保だった。そのために、それまで二年間の教養教育を一年半に短縮した⁽⁴⁾。また、これは大綱化以前にすでに導入されていたことだが、教養教育のなかに、専門に進むための準備段階というべき授業科目がくみこまれていった。医学概論と学生に医療現場を体験させる early exposure がそれである。さらに、大綱化以後の一九九三年度以後のカリキュラムでは、学習意欲を高めるための少人数の教養ゼミが設置された。そのかわりに減ったのは、医学とは関わりの薄い一般教養の授業科目である。新設された授業科目は専門色が強いだけに必修科目が多く、したがって、受講する学生からいえば、授業選択の幅が減ったということになる。

教養教育の削減は、教員サイドからすれば、教員組織のリストラクチャー、大学全体のなかでのポストの再配分を意味している。私が就職した時点では教養教育担当者は一七名だった。現在は一名である。さいわい私の離職後も、哲学の研究者は採用されたが、削減されるポストのなかに哲学が含まれる可能性はあった。その場合、さらに非常勤講師の充当もせず、哲学という授業科目そのものがなくなる可能性もあるわけである⁽⁵⁾。

以上は医学部の例である。だが、医学部の事情はある程度一般化できるのではないかとと思われる。すなわち、職業と直結する学部であり、その職業には資格がからんでいる。しかも、その職業の社会的役割は、現在、変化しつつある。このように一般化するなら、同様の改革は、程度の差はあれ、工学部、看護学部で起きているだろうし⁽⁶⁾、あるいはまた、ロー・スクールを設置したあとの法学部などでも起きるだろう。これから大学で哲学を教えようと望んでいるひとには暗澹たる眺めにみえるかもしれない。しかし、その立場を離れて考えれば、大学教育の利害関係者はだれよりも学生である。だとすれば、重要なのは、

当該の大学・学部にとって、以上のような改革はそこで学ぶ学生にとってよいものであったのかどうか、教養教育とはそのようにたんに圧縮され、排除されてしかるべきものなのか、従来の教養教育がそうだったとしても、それでは、教養教育と呼ぶべきすべてがそうであるのか、逆にいえば、どのような内容の教養教育なら、なおカリキュラムのなかに残すべきなのか、という点である。

3

ところが、大綱化前後の上述の動向は、それからほぼ十年たった二〇〇二年二月二一日、中央教育審議会の「新しい時代における教養教育の在り方について（答申）」⁽⁷⁾のなかで明確に批判されるにいたった。この答申は、二〇〇〇年五月二九日、中曽根弘文文相（当時）の諮問に答えたものである。諮問は次の三つから成る。

- I. これからの社会に求められる「教養」とは何か
- II. 教養教育の視点からみたこれまでの教育改革の成果
- III. 教養教育をいつ、どのように行なうか

目下の脈絡ではIIが重要だが、まず、IとIIIについてかんたんにふれておく。

答申によれば、「新しい時代の教養」とは「自らの立脚点を確認し、今後の目標を見定め、その実現に向けて主体的に行動する力」である。具体的には、①社会のなかで自分を位置づけ、時代を創造する力、②自文化の伝統と歴史を理解し、異文化に理解を示す態度、③科学技術の進展に対応して論理的に対処し、その功罪両面に対する理解、④日常生活・論理的思考力・論理的表現力・日本人としてのアイデンティティ・情緒と感性の基盤としての国語力、⑤身体感覚として身についた礼儀作法の五点をあげている。

これらの目標は多種多様で、方針をしぼりきれているとはいえない。あえて整理すれば、社会的適応能力、自主性、文化的伝統の内面化を柱としているといえよう。国語力が伝統と結びつけられて言及されるのは、「国語」という観念がもともと持っている政治性のためである。しかし、国語力がたんに文化的アイデンティティを称揚するためだけに言及されているのではなく、論理的思考力や論理的表現力の基盤としても位置づけられている点に留意したい。大学教育のなかで、論理をたどって文献を読解する力、根拠をあげて主張を展開する文章作成能力が学生のあいだで著しく落ちてきているのを痛感しているひとりとして、論理的な思考力および表現力を目標にあげているのは至当に思えるからだ。

IIIについては、教養教育を生涯教育と説明している点が注目される。これまで、もともと教養教育を教育の根底においていた少数の大学を別とすれば⁽⁸⁾、ほとんどの大学で、教

養教育は実質的に学部専門教育の前段階として位置づけられ、それゆえ、過小評価される傾向にあった。答申は、教養教育を曲がりなりにも広い文脈のなかに位置づけることで、大綱化以降の教養教育改革の動向を批判する視点を用意できたといえる。答申が生涯教育としての教養教育をどのように描いているか、幼・少年期、青年期、成人期それぞれの目標の細目は註(1)や註(7)に記したサイトにゆずるが、前述した国語力の養成についてのみ言及すれば、幼・少年期では家庭での絵本や昔話を読み聞かせ、青年期では、高校における目標に、第一に、論理的な思考力および表現力があげられており、成人期では、「書評や論壇時評などの評論機能の重視，専門的な内容を分かりやすく解説した新書の発刊などマスコミにおける取組の要請。多様な主体による優れた書籍，雑誌，映像作品等への助成や顕彰の奨励」とかなり立ち入った提言をして出版文化の復活を唱えている。

Ⅱに進もう。答申は四つの点を指摘して大綱化以後の動向を批判している。①教養教育の位置づけをあいまいにしたまま、教養教育に関するカリキュラムを安易に削減した大学が存在する。②教養教育に対する個々の教員の意識改革が十分に進んでおらず、ややもすれば専門教育が重要で教養教育を面倒な義務と考える教員が存在する。また、教養教育を担当する教員が積極的に取り組むインセンティブが不十分なため、具体的な教育方法や内容の改善が進んでいない。③教養部に代わって設置された教養教育の実施組織の学内での責任体制が明確でなく、その結果、教養教育の改善が全学的取組となっていない。④学生の側に、教養教育を含め学部四年間の教育に対する目的意識が明確でなく、教養教育に熱心に取り組む意欲が乏しい。

これに対する打開策として、答申はこう提言している。

(a)各大学がそれぞれの教育理念と目的に基づき、教養教育のカリキュラムを作成し、さらに、みずからの教養教育の理念を教職員、学生に理解を周知させる努力をして、教養教育を「再構築」しなくてはならない。(b)教養教育へのインセンティブを高めるために、教養教育の改善充実に先導して取り組み、他の大学の模範となる国公立大学には「教養教育重点大学（仮称）」として「思い切った重点的支援」を検討し、また、「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」に転換する大学への支援を検討すべきである。(c)従来の人文科学、社会科学、自然科学の専門分野の枠を超えて共通に求められる知識や思考法を体得させる科目を設定する。複数の教員で担当する学際的科目はその例である。あるいはまた、和漢洋の古典を中心とした「グレート・ブックス」の読破、短時間授業を週に数回実施するなどの授業方法の工夫をする。(d)教養教育を立案、運営する組織はたんなる大学内部の調整役ではなく、明確な責任と権限をもった部署にすべきである。(e) ボランティア、インターンシップ、留学、複数大学による共同教育プロジェクト

ト、高校と大学の連携など、ひとつの大学のなかに学生を囲い込まない方向を推進する。以上である。

4

私は和歌山県立医科大学を離職後、広島大学総合科学部に移り、四年前に関西大学文学部に赴任した。十年あまりのあいだに、公立大学、国立大学、私立大学を経験し、教養教育との関連でいえば、教養課程の部局、約二〇年まえに教養部から改組して学部専門教育を担当するとともに全学的には教養教育の主たる責任部局である学部、そして、学部専門教育を主体とする学部と移ってきたわけだ。短い経歴だが、その間の経験から、中央教育審議会の批判と提言について応答すれば、次のとおりである。

批判①はほとんどの大学が甘受せざるをえないように思われる。もっとも、中教審の答申は実際に行なわれた改革を検討し、あとからみずからの教養教育の理念を打ち出したのだから大学側に対して有利な位置を占めている。とはいえ、大学側がそれをアンフェアと言ひ募ることはできない。というのも、大学には、やはりみずから教養教育の理念を考える能力があって当然だからだ。しかし、のちにみるように、明治以降の大学制度のなかに教養教育を明確に位置づける志向が乏しかったこともたしかである。その点で、ただちに個々の大学に教養教育改革をまかせた大綱化の方針自体にミスリーディングな面があったといわざるをえない。

一方、提言(a)に、私は賛同する。広島大学では、教養的教育の目的を、前専門性（「専門分化前に見られる共通的、基礎的な知識・技能を学ぶ」）、非専門性（「理工系の学生に対する人文社会系の教育を（その逆の場合も）想定した、いわば専門と異なる様々な学問に触れることにより、幅広い視野を培う」）、学際性・総合性（「事象を多面的・全体的に把握する幅広いものの見方を求めるもので、これら三者により、生涯学習化、情報化、国際化の著しい今日的諸課題に新たな知の展開をもって柔軟に対応し得る能力と態度を養う」）の三つの柱に整理した⁽⁹⁾。広島大学では、私は提言(c)にいう学際的科目にあたる「パッケージ別科目群」の立案と構築に尽力したが、そのさい、入学生全員に向けたガイドブックを作成し、そのなかで「パッケージ別科目群」をはじめとする教養的教育に属す科目の種類それぞれについて、それが前専門性、非専門性、学際性・総合性のどれをめざすものか、明示するように努めた⁽¹⁰⁾。というのも、受講する学生にその科目の目標を伝えることが不可欠と考えたからである。受講生がその授業の内容そのものにはじめから価値を見出していたり、あるいは、受講生が大学という制度にきわめて肯定的でそこで展開される

授業にはじめから価値を見出していたりすることは、ときにはありうるにしても、つねに期待できるものではない。けれども、入学直後に配布するガイドブックだけで、各授業の目的が周知されるはずもない。重要なのは、個々の授業科目において、担当者がその授業がどのような目的で提供され、受講生がそれを受講することでどのようなことを体得することができるかと期待しているか、自分自身で受講生に伝えることである。そのためには、教員はその大学全体の教育の理念を理解していなくてはならない⁽¹¹⁾。近年、多くの大学で行なわれている学生による授業評価も、たんに板書や視聴覚設備の利用などの授業技術面での質問だけではなく、学年ないしセメスター当初に示されたその授業の目標を再確認し、そのうえで、実際の授業内容がその目標の達成に寄与した程度を答えさせるべきではないか。批判④の学生の目的意識の低さは、大学での成績ではなく、せいぜい出身校のみを評価する社会的要因など他の要因もからむので、たやすくは変えられないが、教育目標の明確化は大学が教育面でなしうる最低限の改善策にちがいない。

批判②の「専門教育が重要で教養教育を面倒な義務と考える教員」の存在も認めざるをえない。受講生の学習意欲がきわめて低い場合は別として、このタイプの教員には、専門の研究者としての価値観をそのまま教育にもちこんでいるひが多い。だから、自分が教える内容をはじめから尊重している同じ専門分野の学生だけが相手に足る存在にみえてくるのである。

提言(b)は制度面から教養教育改革を鼓励する具体的な提言である。大綱化以後、日本の大学は、大学院重点化、国立大学の法人化、二一世紀 COE(研究拠点形成費補助金)プログラムの選定とめまぐるしく動いてきた。研究の存続のためにより多くの資金の確保をめざして、とくに国立大学では、この方向に敏感に対応してきた、ないしは、せざるをえなかった⁽¹²⁾。教養教育重点大学という構想は大学院重点化に乗れなかった大学もまきこんだ新たな場での競争を発火させるあざとい施策にみえる一方、しかし、すべての大学が高度の専門教育と研究だけにとりこんでいるのではない以上、バランスをはかった提言ともいえる。しかし、ここに具体的にあげられた「リベラルアーツ・カレッジ」への転換は、現在の日本の大学教育のなかでほんとうに実効的な提案だろうか。

清水畏三・井門富二夫の分析によると、欧米の大学における教養教育の改革は、およそ、次のように進んできた⁽¹³⁾。まず、十八世紀から十九世紀後半にかけて、中世以来のリベラル・アーツを基本とする大学（オクスフォード大学、ケンブリッジ大学など）と、専門細分化する科学に対応した学科を骨格とする大学（ロンドン大学、エジンバラ大学など）とに分化する。その結果、①教養教育は大学、専門研究は大学院やプロフェッショナル・スクール、②教養教育は中等教育（フランスのリセ、ドイツのギムナジウム）、専門研究は

大学、③教養教育を担当する部門が大学のなかに残り、他の学部として並立（教養学部、哲学部）、というふうに役割が分担された。英米は①、ただし、アメリカは民主国家を担う市民の形成を目標として、大学のなかには教養教育を取り入れたので、大学教育が教養教育と専門教育に二層化した。日本はドイツに倣ったが、教養教育を担当する中等教育を作り上げられなかった。ついで、一九二〇年代から五〇年代、とくにアメリカでは、学科の細分化に対する反動として、「人間のあり方」などを共通テーマとするコア・カリキュラム、古典的書物を精選したグレート・ブックス、専門科目の下に人文・社会・自然科学を整理した基礎教育科目をおくレッド・ブックなどの方策がとられた。日本では、第二次大戦後、アメリカの一般教養教育のシステムが導入された。ただし、民主国家を担う市民の形成よりも、たんに広く学ぶことが目的のようにうけとられた。一九六〇年代、とくにアメリカでは、学際的枠組みにカリキュラム全体が再編成され、また、学生運動をうけて、授業科目の選択の幅が増え、伝統的学問を批判する知的営為（フェミニズムなど）が導入された。一九七〇年代になると、職業に通じる専門教育のために侵食されて断片化したカリキュラムに批判（カーネギー高等教育審議会）が加えられ、大衆化のなかでの大学の意義の再検討が迫られた。そして、現在、大衆化した大学では、学生のレベルの低下への対処が焦眉の急であり、アメリカでは、分析的思考、批判的思考(critical thinking)、文章作成能力を養うための一年生向けセミナーが行なわれるようになっている。

だとすれば、日本の大学教育の歴史のなかで、教養教育は積極的な位置づけをされたことがかつてなかったとさえいえよう。その「伝統」のもとに、リベラルアーツ・カレッジや教養教育重点大学という呼称を取りいれても、おそらくは、専門に特化した大学ではない大学を意味することにしかなるまい。必要なのは、またしても、教養教育は何を目標とすべきか、という理念の明確化なのである。ここで、専門に特化した大学とは、大学院重点化大学、あるいは、単科医大などの職業に直結する大学をさしている。というのも、たんに教養教育と区別された意味での専門教育については、清水畏三・井門富二夫によると、「ベン＝デービッドが示したように、高等教育の大衆化は、将来の職業目的がはっきりしてそれに必要な専門教育を受けにくる伝統的な「専門学生」に対して、将来の進路が確定せず、人間的な成長と自己発見を求めてやってくる「一般学生」の増加をともなってい進化する。これらの一般学生にとっては専門教育といえども一般的な教養、つまりリベラルアーツの一部でしかない」⁽¹⁴⁾からだ。すると、教養教育は何を目標とすべきかという問いは、専門に特化した大学ではない大学では、まさに大学教育は何を目標とすべきかという問いにほかならない。

5

この問いに、今ここで、明確な答えを出す用意はない。

アメリカが教養教育を大学のなかにとりいれたのは、民主国家を支える市民の形成を目標としたからだった。この理念は参照できるが、現在の日本にそれをそのまま移植して、「市民」という観念がどれほど力をもつか、疑わしい。けれども、現在、専門家ではない非専門家という意味での一般市民には、広く知り、一見、別々にみえることがらをつなげて考え、みずから判断する能力がますます必要となっていることは疑い得ない。たとえば、専門家から得た情報をもとにして非専門家が選択・決断をする状況（たとえば、医療におけるインフォームド・コンセント）、発達した科学技術をとおして一般的な職種に就いたひとが従来と比べてはるかに大きな責任を問われる場面（たとえば、技術者の責任）、科学技術の集合的利用がもたらす影響を顧慮した政策決定に一般市民が関わる状況（たとえば、環境問題）、発達した科学技術の個別の利用をとおしてその科学技術に必ずしも通曉していない非専門家が責任を問われる場面（たとえば、インターネット）などを考えれば、一般市民に問題分析能力、思考力、判断力が要求されていることは明らかである。したがって、そうした思考訓練は教養教育、大学教育のなかにとりいれねばならない。それどころか、大学教育を支える柱のひとつともなりうるだろう。

知見を広げるという意味では、学際的な授業科目が有効である。けれども、複数の教員による学際的な科目はえてして受講生の多い、学生にとって受身の授業になりやすい。というのも、こうした科目は教養教育の眼目として必修科目として提供されやすいのだが、それだけに、大人数を、しかも専門教育のために制約されたわずかな時間割のなかに押し込んで運営されることが多いからである。したがって、受講生それぞれに考える時間を与え、細かな対応をするには、少人数の演習が望ましい。

教養教育改革で一年生を対象とする少人数の演習を開設した大学は多い。ところが、管見によれば、当惑する担当者も多かったようである。担当者が当惑した理由は、自分の専門を伝達することができないという点にあった。大学によってはまだ専門課程の専攻が決まっていない学生に対して、どの専攻に進むにしても役立つ思考訓練、たとえば、資料を論理にしたがって解釈し、資料から得たことを根拠として自分の主張を組み立て、発表し、質問をうけて、根拠を示して説明するといった習慣を身につけさせなくてはならない。そのためには、特定の専門知識を前提としない素材を用いて、あるいは、学生の提示した素材を学生とともに理解して、しかも、正解があらかじめ決まっていない状態で、そのつどそのつど、学生の示した論理を検討して、適切な方向に論理を進める手助けが教員

には要請される。この一連の過程は、研究者がふだんしていることと大差ない。しかし、自分でそれをするのと、その過程を自覚して他人を導く方法論に転化するのとはちがうのである。

こうした一年生向けの演習では、私の知るかぎり、教員側の当惑に比べて、受講生は、むしろ、授業ごとに程度の差はあれ、多くの大学で高い満足度を示しているようである。おそらくは、少人数で教員や他の受講生と接触のとりやすいなかで、しかも、みずから課題ととりくみ、また、他の学生と協同して作業したという達成感があるのだろう。

ちなみに、アメリカの大学で教養教育カリキュラム改革がうまくいっている大学についての報告によれば、そこに共通している特徴とは、①知識の修得が、技能（「読む・書く・聞く・話す」のコミュニケーション技能、理数系における量的思考、批判的思考（critical thinking）による推論・問題解決・分析・総合・意志決定）や（チームワークを組んで、集団で協同して学ぶことによる）人格間の相互作用の修得とが統合されている、②学問にアプローチする道筋が分野横断的にあらためて再統合されている、③成績評価について組織内で合意ができています、④少人数教育、⑤二次文献や教科書スタイルの資料ではなく、primary text を使っている、である⁽¹⁵⁾。

今回、本誌が特集を組んだ critical thinking は、こうした大学入学直後の少人数による導入教育に有効だと考える。もっとも、こういえば、かつてコンピュータ実習が導入されたころ、物理学の研究者がコンピュータを研究の道具として使っているというただそれだけの理由で実習の担当者にかりだされた経緯を思い出すひとがいるかもしれない。しかし、critical thinking は技能に位置づけられていても、たんなるキーボードの操作や既定のコマンドの打ち込みほど機械的な作業ではない。最良目かもしれないが、私は、哲学の研究者にはこうした授業に対応する能力があるように思う。それは、ひとつには、なんの自然科学にも興味をもたない科学哲学者やなんの社会問題に関心を示さない社会哲学者が本来いるはずはないように、哲学の研究者はもともと他の領域に対してどちらかといえば開かれた態度を身につけていることが期待できようし、またひとつには、何よりも、哲学の研究者は考えることを楽しむすべを心得ているはずだからである。

註

- (1) 本稿は教養教育について口頭で行なった次の二つの報告と一部重なる。財団法人俱進会特定助成「二一世紀の大学における“新”教養教育の構築——教養教育の目標の明確化および継続的改善のための具体的方針の確立」第一回公開シンポジウム（二〇〇二年三月一日、市谷ヒルサイドホテル）における報告「教養教育をどのような視点で解釈するか」、および、社会哲学研究会C分科会（二〇〇二年三月三日、キャンパスプラザ京都）での報告「教養教育カリキュラム改革について」。後者の原稿は、私のホームページ (<http://www2.ipcku.kansai-u.ac.jp/~tsina/kyoyo.htm>) に載せてある。

- (2) 学会とは、何よりも、研究成果の交流の場だろうが、他方、同じ職種に就いている者の職業団体という意味もないわけではない。したがって、その職業の価値を再確認して会員の士気を高める意義をいちがいに否定しているわけではない。
- (3) 正確に言えば、私が所属したのは、「医学部進学課程」だった。この奇妙な呼称は、戦後しばらく、医学部進学者は、いったん理科系の学部に入學し、選抜のうえ、医学部専門課程に進学するというシステムのあった名残だろう。
- (4) ひとつには、当時、和歌山県立医科大学は進学課程と専門課程との校舎が離れていたという地理的条件から、いわゆる楔型カリキュラム（教養教育を高学年まで延ばし、一方、専門教育を低学年まで下ろして並行して学習する）をとらなかった。楔型カリキュラムでは、教養課程にあてられる時間配分は、卒業までのカリキュラムのなかに散在している教養課程の全授業数を加算しないと算出できない。当時、楔型カリキュラムを採用した大学を調べたなかでは、全国の医学部に先駆けて一九八八年からカリキュラムの改革に着手していた東海大学医学部では、教養課程だけを集中して行なえば一年弱で足るほどに縮小されていた。
- (5) ちなみに、私個人は、その点では、哲学は（大方の予想を裏切って？）他の分野より存続しやすい科目なのではないかと思っている。ひとつには、哲学は、日本では、高校教育まででない科目であって、だから大学の授業科目としていくぶん象徴的な価値を帯びているからである。これは皮相な理由にすぎない。だが、えてして外面的な理由の影響力は大きい。
- (6) 医学部で「医学概論」の一部に医療倫理学ないしは生命倫理学がとりいれられたり、あるいは、独立の科目として開講されたりするのと同様に、この二つの学部では、「工学倫理」や「看護の倫理」が開設されることもあるだろう。
- (7) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/020203.htm で読むことができる。
- (8) 国際基督教大学がその例にあげられる。
- (9) 『広島大学における教養的教育の改革』、広島大学、一九九七年三月、二七頁。なお、広島大学で「教養的教育」と「的」が入るのは、専門教育と教養教育とが融合した全体のなかで、比較的、教養的要素が濃い部分を表わすというニュアンスである。
- (10) 「非専門性をいかに教養教育にとりいれるか——広島大学のパッケージ別科目の試み」（第一七回大学教育研修プログラム、一九九九年一月二三日、大学セミナー・ハウス）参照（<http://www2.ipcku.kansai-u.ac.jp/~tsina/package.htm> に掲載）。
- (11) 「大学の教員はもはや以前のように自分の専門について個別に講義してすむのではなく、いわば、大学という敷地に売り場を借りた専門店の気分から、ひとつの店舗を共同経営するような気持ちに切り替えねばならないのではないか」。私は大学教育に関する報告で何度かこう述べている。この発言は、積極的であれ、不承不承の同意であれ、予想以上の反応をもって聞き届けられることが多いようだ。
- (12) 国立大学に起きた事態は、当然、私立大学にとって対岸の火事ではない。法人化によって旧国立大学が私立大学としてもとからある私立大学と肩を並べたとき、これまで国からより多くの資本投下をうけてきた国立大学はいろいろな点で有利だろう。大学教育についてのある会合の席で、国立大学のある教員は「教養教育重点大学が選抜されることになっても、われわれのほうを選ばれやすい」と豪語した。たしかに、国が今後も旧国立大学のほうを優遇するとしても、政策の一貫性や投下した資本の効率的回収という意図から政策として正当化されないわけではない。
- (13) 清水良三・井門富二夫編『大学カリキュラムの再編成』玉川大学出版部、一九九七年。
- (14) 同上、一七四頁。
- (15) W. Brock MacDonald, "Trends in General Education and Core Curriculum: Survey", (<http://www.erin.utoronto.ca/~w3asc/trends.htm>).

(関西大学文学部教授)