

[論 文]

## アーノルドの教養観 (その4)

Matthew Arnold's Conception of Culture (4)

後 藤 一 美

Gotoh Kazumi

本稿は、本学の『紀要』に数度にわたって掲載してきた「アーノルドの教養観」の最終稿である。稿を終わるにあたって、私はギリシア的な「優美と英知」を教養の本義とするアーノルドの教養観を「座標軸」にしつつ、わが国の「知のセンター」である日本の大学（主に学部）で教養がどのように認識され、どのような扱いを受けて来たかを概観し、最後に日本の大学における教養教育のあり方の「基本的精神・方向」について論じてみたい。論及は以下の5点である。

- (1) 虚飾の肥大化
- (2) 座標軸なき日本の教養観
- (3) 卓抜な教養観の実例
- (4) アーノルドの教養観は現代も有効か
- (5) 私の教養観、教養教育論

以下、本稿においては「教養」ということばが多用されるが、それは二様の概念にまたがるものとして用いている。(1)の「虚飾の肥大化」および(2)の「座標軸なき日本の教養観」における「教養」は、主に大学における「一般教育等(人文・社会・自然・語学・保健体育)」をさすものとして、そして(3)の「卓抜な教養観の実例」、(4)の「アーノルドの教養観は現代も有効か」、および(5)の「私の教養観、教養教育論」における「教養」は、主に人間にとっての絶対的価値、すなわち時代や社会を超え、大学教育の枠をも超えた「普遍的価値としての教養」として用いている。

### 虚飾の肥大化

明治維新でわが国の近代化が始まって以来、今年(2006年)で138年である。この間教育は、初等・中等・高等教育にわたって常に国家的・国民的課題としてかまびすしく論じられ、制度も変革されてきた。

とりわけ近年の教育論議の深刻さや制度改革のめまぐるしさには、私たち教育界にいる人間を混乱させ、当惑させずにはおかないようなものが多々ある。問題に直面しても、私たちに解決の方策が見出せない類のものが多いからである。少子化、学力低下、教育予算の削減、学校(大学)間格差の拡大、家庭の所得差拡大に伴う階層の固定化、予算の傾斜配分を主旨とする国公立大学の法人化、そして国公立を問わない大学の市場経済化(自由競争)などがそれである。

戦後の教育行政の特徴は、文部科学省による通達の乱発であったと言われている。教育界にとって必要な「ある程度の保守性・安定感・秩序感」が近年は崩壊し、文字通り「席が暖まる間もなく」変革の波が次々押し寄せているのである。次に何が起こるか分からないという不透明感、不吉な予感を持っている教育関係者が多いのである。

今年発足した安倍内閣は、最重点政策のひとつに教育改革を掲げている。その第一弾は教育基本法の改正ということであるが、その方向・内容の良し悪しは別にして、近年のめまぐるしい変革に疲れ果てた教育界には「またか」という辟易感を持ったひと、現下の不安定な変革の渦中にあるには本格的な教育論議など不可能だとあきらめ顔のひとは多いはずである。私が身を置く大学界においても流動的な状況下において、当面する課題や学内機構の変革に伴う会議や書類作りなどに忙殺されている教員が多いのである。

さしたる内容もない会議に疲れ果てた顔で出席し、学生の就職斡旋に追われ、果ては学内の政治状況、運営状況の悪化に洗面を浮かべている教員たちを見るたびに、私は大学のあり方、教育のあり方に強い疑念を懐いてしまう。現今の大学界で顕著におこなわれていることは、本来の大学のあり方、教育のあり方とほとんど何の関係もない無意味なことだからだ。

いやむしろ、大学における民主主義の退潮など、歴史の合理的展開の法則に逆らい、文化（教養）のあり方に逆行するのではないかと思われる動きも少なくない。歴史や文化は、長い目で見れば、古代から近代に向かって進化発展して来ている。独裁がふつうだった古代よりは、民主主義や人権思想が普及した近代のほうが、より合理的な状況と言えるであろう。歴史におけるこのような進化発展を歴史の合理的展開の法則という。

けれども、このような法則に逆行する動きが一時的にありうるのである。そのような逆行は、しばしば「反動」と評される。いま大学界に起こっていることは、このような「反動」ではないのか。

現在、世界中に広まっている大学は、中世ヨーロッパに起こった大学を源流とし、およそ1000年の歴史がある。特定の社会的階層を対象に法学や神学を中心に教授してきたこれら初期の閉鎖的の大学は、中世大学と呼ばれている。そしてこれら中世大学と性格的に一線を画する大学として生まれたのが、大学史上初の近代的な大学として知られるドイツのベルリン大学である（1810年）。このベルリン大学が発足して以来、大学の本務は教育と研究、学問の自由と大学の自治、そして人格の陶冶・人間形成ということ（いわゆるフンボルト理念）が定説化していたのではなかっただろうか。今の日本の大学に見るように、諸種の会議とその準備、会議の後の事務処理に忙殺され、街の職業紹介所係員の役回りをあてがわれている教員たちに、本務である教育と研究に向かう時間的余裕、気力と体力が残っているだろうか。あるいはただ黙々と働く教員たちに、学生たちの人格形成に資するような「教養」がそなわる余地があるだろうか。

聞けば、大学院が重点化されたために、旧帝大などでも「学部教育の手抜き」、「学部教育の空洞化現象」が起こっているというのではないか。「手抜き」とは、換言すれば、学部教育軽視のことで、教養にとって不可欠な「広く深く」の姿勢ではなく、それと逆方向の「狭く浅く」の姿勢のことである。それは俗に「専門教養」と揶揄される、専門の入り口程度の軽い知識を学生に与えて事足りりとする安易な専門主義のことである。多くの教員がこのような安易な専門主義に走るのには相当の理由がある。「広く深く」教えるよりは「狭く浅く」教える専門主義のほうが安楽で、体裁も良いからだ。

人間の生涯の中で、20歳前後のこの時期は、感受性の最も豊かな時期、知識欲・創造力の

もっとも盛んな大事な時期とされているのに「手抜き」とは、いかにも大学の本務・本道からはずれたことではないのか。教養の意義をふくめて学部教育の位置づけすらはっきりしないこのような状況は、現下の大学界の無秩序ぶり、無思想ぶりをよく表わしている。

上に述べたような本務・本道からはずれた現今の大学の状況を、私は一括して大学における「虚飾の肥大化」と呼んでいる。「ものに本末あり」と言うが、それは本来的なものが閑却されて末梢的・周辺的なものが前面に出てくる「本末転倒」の状況を意味している。大学がこのような状況になれば、学内で暗躍し幅を利かすのは、一握りの大学管理屋と彼らに擦り寄る御用学者の手合いである。すでに多くの大学で、そのような「虚飾の肥大化」や「本末転倒」の状況が進行し、深刻化しつつあるのではないだろうか。

### 座標軸なき日本の教養観

ここで「座標軸なき」とは、「秩序なき」あるいは「一貫的視点を欠いている」を意味している。あるいはそれは「無思想」と置き換えてもよい。もっと具体的に言えば、それは例えばタテマエ（法規や制度など）とホンネ（実態）が乖離した状態を意味している。タテマエとホンネが乖離した状態は日本の社会や文化、あるいは日本人一般の振る舞いに広く見られる現象であるが、大学界を見た場合、それは特に戦後の大学界に顕著に見られる現象である。「座標軸なき教養観」は、さらに換言すれば「美しくない教育観」と言ってもよい。要するに日本の大学は「美しくない」のである。

「座標軸なき教養観」、つまり腰がふらついていて、これという見識も原理原則もなく、視野が狭く狭量で、権力に対しては臆病で、モノを率直に言わず、地位欲だけは旺盛で、弱者には冷淡で見て見ぬ振り、虚栄心が強く、真の価値（教養）への強い共鳴も持たない人々の顕著な集団があるとすれば、それは主に日本の大学界にいる人々のことをさすのだろうと私は思っている。

最近の新聞で、本田由紀さん（東京大学助教授）が「この国は教育や雇用・労働の面では美しくない」と言っているが、日本の教育が「美しくない」とは至言である。本田由紀さんは主に教育社会学者としての立場から「この国は美しくない」と言っているのであるが、大学教育の重要な柱であるべき教養を閑却し、教養の意味を考えてみようともしない教員が圧倒的に多い日本の大学界の状況は、本田由紀さん流に「この国の大学は美しくない」と言ってもよいであろう。<sup>1</sup>

以下私は、日本の大学における教養（一般教育等）導入の経緯、タテマエとホンネの乖離、現在の大学改革の端緒を開いた臨時教育審議会の答申、教養衰退の直接の引き金となった「大学設置基準の大綱化」などについて触れながら、教養の衰退を招いた日本の大学人の知性の貧困について述べることにしよう。

戦後から現在に至るまで、ほぼ60年間の日本の大学教育（新制大学）の基本的方向・性格を決めたものは、およそ以下の三つである。

- (1) 教養（一般教育）の導入
- (2) 新たな教育法規の制定
- (3) 国家主導の審議会の答申

1947年（昭和22年）という年は、日本の大学界にとって重要な節目の年であった。明治以

降、現在は第3の教育改革期と言われている。第1期は日本の近代化が始まった明治初期以降、第2期が終戦直後から、そして第3期が臨教審の答申（1987年）から現在にかけてである。

1947年はこの第2期の改革期の冒頭にあたる年で、理念法とされる「教育基本法」、その関連法である「学校教育法」が施行され、大学基準を決める大学基準協会が設立された年であった。旧制度の「6-5-3-3制」から現在の学制である「6-3-3-4制」への移行が決定されたのもこの年である。（ちなみに「6-3-3-4制」は、主にアメリカ西海岸の制度にならったものと言われている）。

そして新制下の日本の大学に教養（一般教育等）が必置とされ、教養を国公立に関係なく全大学に導入する原則が決まったのもこの年である。そして「6-3-3-4制」への移行や一般教育の導入には、戦後まもなく来日したアメリカの教育使節団の勧告、教育の民主化を指導理念とするその強い意志が決定的役割を持ったことはよく知られていることである。旧制高校、帝国大学が日本の国家主義を支える柱であり日本の民主化を阻害するものという不信感を、アメリカ側が強く持っていたのである。

終戦を境目にしての旧制大学と新制大学の間には、その教育理念（タテマエ）において大きな違いがある。旧制大学の教育理念は「帝国大学令」（1886年）第1条「国家の須要に応ずる学術技芸を教授し及びその蘊奥を考究するをもって目的とす」とあるように、国家主義的色彩がきわめて強いものであった。大学は「富国強兵」「殖産興業」を旨とする国策の下、少数のエリートを対象に、国家にとって必要な人材、国家にとって必要な専門教育を施す場だったのである。そこには教養の観念のカケラも見られない。

新制大学の教育理念は「教育基本法」や「学校教育法」に見られるように、教育の主体が国家から個人へと移ったものであった。「教育基本法」第1条は「教育は、人格の完成をめざし・・・真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび・・・自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」と謳い、「学校教育法」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」と謳っている。

そこには教養を構成する重要なキーワードがいくつもちりばめられている。「人格の完成」「真理と正義」「個人の価値」「広く知識を」、そして「知的、道徳的及び応用的能力」などのことばがそれである。

教養を重視する姿勢は「学校教育法」に基づいて定められた「大学設置基準」にも明確に規定されている。「教育課程の編成に当たっては、大学は、学部等の専攻に係る専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない」。

戦後、半世紀近くを経て「大学設置基準」は何度か小さな改訂をされてきたが、専門とならんで教養を重視する姿勢（タテマエ）は一貫して変わらなかったのである。そしてこのタテマエは、1991年（平成3年）にいわゆる「設置基準の大綱化」が行なわれて以来、教育課程の編成が各大学の裁量にかなり委ねられるようになった現在においても、依然として変わってはいない。大学は、現行の設置基準にあるように「専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない」タテマエに今もなっているのである。

一般教育は、日本の旧制大学は専門化が早すぎるとして新たに取り入れられたアメリカ型

の教養システムであり、新制大学の最大の特色であった。それは知識の偏在を避け、バランスの取れた全人的教育をめざす「高等普通教育」だったと言える。一般教育等に置かれた科目区分、人文・社会・自然・外国語・保健体育の科目区分を見れば、そのことは明白であろう。

一般教育は、幅広い教育を意味するアメリカの General Education の訳語である。そしてアメリカの General Education は、ヨーロッパ中世の大学で行なわれていた Liberal Arts（教養教育）にその源流がある。文法・論理学・修辞学の言語系3学と算数・幾何・天文・音楽の数学系4学からなるその学問は、法学や神学のような専門（職業教育）と並んで高等教育の二大支柱をなすものであった。そしてこの Liberal Arts がめざしたものは、職業教育である「パンのための教育」とは性格の異なるもの、すなわち当時の知られうる「最高の知識」を通しての「人間形成」であり「教養」であった。

Liberal Arts は近代に入ると変容し、人文・社会・自然の諸学の総体を指すようになるのであるが、ヨーロッパの Liberal Arts の伝統がアメリカに受け継がれ、さまざまな修正を経て「一般教育」となったのである。そして一般教育はアメリカの大学教育の特色となり、今も学部教育はそれが主流である。

ここにち各種の大学評価で常に世界のトップランクに位置づけられる大学は、多くがアメリカの大学である。アメリカの代表的な大学の一つである Harvard University は、教育よりは研究を重視する、いわゆる「研究大学」として知られている。が、その学部は Harvard College と呼ばれ、教育の中核は一般教育である。この College を核として、その周囲に専門教育（職業教育）をおこなう部門（例えば大学院）が配置される構図になっており、そこでは研究大学であっても教養教育の位置づけがはっきりしている。大学教育の中核をなす「木の幹の部分」は教養教育であり、専門教育はその枝や葉であるという思想である。

アメリカの4年制大学は2,300余りあり、そのすべての評価が高いわけではない。一部の名門校、例えば Harvard のような「研究大学」（100校程度）と一般教育を重視するいわゆる「教養大学」（300校程度）がアメリカの大学全体の高い評価を支えているのである。その高い評価は研究と並んで「教育の質の高さ」に由来するものと言える。「教育の質の高さ」を支えているのは「教育思想の高さ」である。アメリカの一般教育の理念は歴史的に変遷があり、さまざまなことばで語られてきているが、基本を示せば次の3点になる。

- (1) 自由な民主社会を建設する市民の育成
- (2) 伝統と価値観の共有
- (3) 幅広い視野、総合的な判断力の育成

上の3点は、移民新興国家としての、いかにもアメリカらしい政治的イデオロギーと理想的市民像（個人像）を示している教養観であり、時代や国を超えて通用する「普遍的価値」を持った教育思想である。アメリカへの初期の移民は大半がイギリスからであり、アメリカは、イギリス本国での専制と抑圧から逃れてきたプロテスタントたちが核となって作った国である。自由と民主をはじめとする上記の教養観が、言わば「政治的教養観」と呼びうるものとなっているのも当然であろう。アメリカの大学の教養観には、高等教育をとおして、主として「政治的教養を持った知的な市民（個人）」を育てようとする強い意志がこめられており、そこには「普遍的価値」を伴った明確な「座標軸」がある。

戦後の新制大学発足当時、日本の大学界は、上のアメリカの例に見るような普遍的価値を伴った教養観を「独力で」持つことができただろうか。答えは「否」である。戦後の憲法改

正にあたって、当時の日本の知識層が集まって作った憲法草案は明治憲法とそっくりの案であり、これはアメリカ側から拒否されている。代わりにアメリカが持ち出してきたのが現行の民主憲法であり、現行の憲法は、これを英語から日本語に翻訳したものである。この民主憲法がなければ、格調の高い現行の「教育基本法」や「大学設置基準」などは生まれなかったはずである。ましてや、スケールの小さい「学問の職人」が集う日本の大学に、アメリカ流の格調の高い「教養」の観念を持ち込む素地は、もともとなかったはずである。

戦後60年を経て、日本はいまだ自主憲法を持つこともできないし、大学の歴史100余年を経ても、日本は教養の「座標軸」すら持つことができないのである。「独力で考える力」「普遍的価値へのこだわり」——それは、もともと日本人に備わっていない属性であり、政治や文化の面で日本が一流国家となりえない要因なのである。「日本人は所詮、司令官にはなれませんよ。せいぜい副官か参謀どまりですよ」という自虐的なことばを、私たちは日本の知識人からもしばしば聞かされていないだろうか。

ところで、アメリカには名門教養大学といわれる教育重視の大学（いわゆる教養大学）が多数あるが、これら教養大学の教員たちの8～9割が研究より教育、それも一般教育重視の考えを持っていると言われる。逆に日本の大学の教員たちは教育より研究重視が常に圧倒的に多数派である。これらの傾向は各種の調査・報告で指摘されており、実態を反映するものと言ってよいであろう。

教育を軽視する日本の大学の風土からは、大学教育の中核をなす「幹の部分」は教養教育であるという「思想」はおよそ出てこないであろう。私はそこに日本の大学人たちの「思想」の貧困を見るのである。教育、すなわち何を、どのようなことばで教えたらよいのかも満足にできない人間が、高度な研究などできるはずがないという図式を彼らは知らないかのようである。細分化された学問分野の中の、さらに細分化された特定の領域の研究にしか関心がない彼らにとって、設置基準にいう「幅広く深い教養」は、もともと視野にない概念なのである。ちなみに、大学教員が多く参加するのが常である日本の教育審議会の答申は、欧米の教育思想にくわしい人の目から見ると、その内容がきわめて貧困であると言われている。

それは文化的伝統の違いと言うべきであろうか。それとも人種や民族に根ざす遺伝的体質の違いと言うべきであろうか。欧米には脈々と継承されてきた Liberal Arts の伝統があり、この伝統が大学教育の「座標軸」となっているのに対し、大学の歴史の浅い日本の大学にはこれといった「座標軸」がないのである。それは民族にとって「核」になる文化的伝統、知的伝統を欠いた状況とも言える。

「座標軸」を欠いているのは、日本の知識人を長年悩ませてきたこと、すなわち明治期までは中国の文化を学び、明治期以後はヨーロッパから学び、戦後もつばらアメリカから学ぶ術しか持たなかった文化的個性なき国の歴史に由来するのだろうか。日本の大学人は自ら考え、価値を創り出す能力を持たないのではないか。そう言えば、現今の大学改革も、そのほとんどがアメリカモデル、アメリカのまねをしているだけではないのだろうか。

アメリカ側によって持ち込まれた一般教育は、結局日本の大学で根付くことはなかった。りっぱなタテマエ、すなわち教育基本法、学校教育法、大学設置基準などの法規と一般教育の必置という制度がありながら、タテマエとホンネ（大学教員の意識）が乖離し、教養教育が日本で発展的に機能することはなかったのである。

しばしば言われることは、日本人は外国のすぐれた制度や思想を取り入れて、それらをたくみに改変し、日本化する術に長けているということである。アメリカから押し付けられた

とは言え、独立後の日本は、もし日本人にその才覚があれば、アメリカ的な教養を改変し、日本的な教養の観念を確立し、大学教育に反映することができたはずである。そして新たに確立した教養をもって日本の大学の個性とし、「座標軸」とすることができたはずである。そうはならなかったところに私は各種審議会をも含めた日本の大学界の「無思想」、日本の大学人の知性の貧困を感じるのである。

教養崩壊の責をだれに帰すべきだろうか。それは国（文部科学省）と大学人（教員）自身だと私は思う。新制大学発足に当たって国が決めた「制度」と大学人自身の「意識」（つまり無思想）が現在の教養崩壊の状況をもたらしたのである。そしてどちらのほうの罪が重いかと問われれば、大学人のほうが罪が重いと私は思う。

教養崩壊の芽は、すでに新制大学発足時の「無思想的な制度」に根ざしていたことはしばしば指摘されることである。日本の大学の主流であった国立大学に国が新たに設けた教育組織が「教養部」であった。教養部は「学部」の名称は与えられず、旧制の高等学校や専門学校に相当する課程とされ、低学年の学生を対象に1～2年間教える場とされた。教養部は制度的に、最初から専門学部の下位に位置づけられていたのである。

これが大学内の教養軽視、教員間の身分格差・分裂を生み、教養教育と専門教育間の有機的結合を分断し、大学に長年にわたってチグハグな運営を強いることになったのである。そして国公立の全大学に国が一般教育を一律の基準で押し付けたことが日本の大学を画一的にし、日本の大学から個性を奪うことにもなったのである。（ただし、東京大学だけは「教養学部」という「学部名」が与えられ、別格扱いであった）。

戦後50年間にわたって必置された一般教育は、その意義やあり方について、大学界や国が主宰する審議会で本格的に論議されたことは一度もなかったと言われている。この間一般教育は「幅広い教養」「人間形成」「専門の基礎」などの位置づけで漠然と語られることはあったが一定の方向を見出せず、存置が当然とされる専門教育に対して常に下位・劣勢に置かれ、無用の長物扱いされてきたのである。

日本の大学の画一性、没個性に警鐘を打ち鳴らしたのが中曽根内閣のときに設置された「臨時教育審議会」（1984～87）である。この審議会が答申した最重要の理念が「個性重視」の原則であった。日本の学校も、大学も、そして日本人個人個人の人格も「個性化」しなければならないというのである。それは日本の教育界の制度が画一化され、日本人自身の性格やものの考え方までもが同質化された状況への反省から発せられた原則であった。最終答申が出されて20年近く経った今もその答申の骨子は、国際化、自由化（教育の規制緩和）、生涯学習体系への移行などと並んで私たちの記憶に強く残っている。

ところが、延々2000時間近くかけて審議し、日本の中長期にわたる教育のあり方を示したはずのこの臨教審の答申は、その後の教育改革にはずみをつけはしたが、結局さしたる具体的成果を挙げることはほとんどなかったと言われている。答申は抽象論が多く、具体的な青写真を伴っていなかったことがその原因とされる。つまり、臨教審は、国の教育方針の基本を決める場でありながら、ただ言いつばなし、聞きつばなしの場であったということである。残念ながら、臨教審の答申のあと、最も重要とされた「個性化」や「自由化」がどの程度達成されたかは、あまり私たちの知るところとなっていない。答申から20年近くを経た今、わが国に真に個性的な大学が出現したであろうか。あるいはこの20年間で、日本人は個性的になったであろうか。そんな話はあまり聞いたことがない、というのが実感ではあるまいか。

国による制度改変で教養衰退の直接の引き金となったのが1991年（平成3年）に行なわれ

たいわゆる「大学設置基準の大綱化」である。この「大綱化」で大学は一般教育等を置く義務がなくなり、以後各大学は堰を切ったように教養部の縮小・廃止に向かうのである。今や教養部という名称は国立大学からほぼ消え去り、申し訳程度に残る教養科目は一般教育という名称を避けた「共通教育科目」とか単に「教養科目」といった名称でくくられているにすぎない。今や日本の大学界で「一般教育」ということばを用いるのはタブーとなり、教養重視を学風として掲げる大学は、国際基督教大学（ICU）など一部の大学を除き、ほぼ皆無となった。

戦後の大学に国が制度として導入し、50年間にわたって実施した後にこれまた国が自由化した「一般教育」とはいったい何だったのか。私たちがそこに見るのは国（文部行政）の「無思想」そのものではないのか。

ひと口で言えば、戦後の日本の大学は、国公私立を問わず国家主導型の、画一性の強い存在であったと言えるであろう。国家主導は戦前、すなわち明治から終戦に至るまでの時代よりは緩和されたとは言え、戦後の大学も国家主導型の「戦後延長版」とも言えるものであった。

このような国家主導型の色彩は今も教育界に色濃く残っている。各種の審議会すら国家主宰下に置かれている。日本では、国も国民も、教育の主宰者は国であって、国民は国の指導下に服属すべきもの、という国家主義的な考えが伝統的に強いようである。教育の目標は自由な市民を育成することにあるとする欧米的な考え、個人主義的な考えは日本には希薄なようである。ましてや、「個性重視」と言いながら、教育の地方分権などは日本人には考えも及ばない考慮の埒外と言えるようだ。<sup>2</sup>

先に私は「戦後50年間にわたって必置された一般教育は、その意義やあり方について、大学界や国が主宰する審議会で本格的に論議されたことは一度もなかったと言われている」と述べた。また「教養崩壊の責をだれに帰すべきだろうか。それは国（文部科学省）と大学人（教員）自身だと私は思う・・・そしてどちらのほうの罪が重いかと問われれば、大学人のほうが罪が重い」と述べた。以下、教養崩壊をもたらした、より罪の多い側である大学教員の意識（無思想）について触れることにしよう。

先にも触れたように、旧制大学にはもともと専門教育しかなく、教養教育は存在しなかった。新制大学発足に当たって旧制大学に旧制の高等学校や専門学校が一体化することに対しては、旧制大学の教員たちから自分たちの身分格下げだとして強い反対があったとされている。そして「教養」は、これら高等学校や専門学校から大学に移ってきた教員たちが担当すべきものとされたのである。

大学の多数派であり主流をなす、これら旧制大学の教員たちには、自分たちの「身分」や「格」に対する執着はあっても「教養」の持つ意味を考えてみる素地もなかったのである。そこには大学教育の本来の姿や学問の意義を考えてみる謙虚な姿、知的な姿は見られない。あるのは教員個人の私利私欲、そして単なる思想の貧困さだけである。そして教養を軽視するこのような姿勢は、旧制大学の教員たちに限らず、戦後から今に至るまで、大多数の大学教員たちの共通姿勢となったのである。<sup>3</sup>

私は今年で大学教員生活40年である。その間私は数年を教養課程の教員として、残りの大部分を専門課程の教員として送ってきた。そしてこの40年の間に専門学部の大学教員から不断に聞かされてきたことは、教養軽視論、一般教育不要論であった。一般教育等に所属する教員たちからは、さすがに時に教養を擁護する発言も見られたが、彼らも大多数が専門学部



に対しては「格上」と認めて「従順」であり、機会があれば他大学の専門学部に移ることを願望していた。大学教員大多数のこのような卑屈な姿勢、偏狭な専門主義、異常なまでの「格」へのこだわり、そして何よりも「無思想」が日本の大学の教養を崩壊せしめた最大の元凶なのである。

国際基督教大学（ICU）で長年教授を務め、学長も務めた絹川正吉氏（数学）は大学教育に広く見識を持ち、特にアメリカの大学事情に詳しく、教養の普及・実践にたいへん熱心な人である。その著『大学教育の本質』の中で絹川氏は、「大学教員が一般教育を不毛にした」とし、次のように述べている。

「なぜ一般教育は成功しなかったのか、その要因を確認することは、これからの大学の在り方を探るために、極めて重要なことである・・・専門志向の教員に一般教育を託したことが悪いので、一般教育が誤りであったということではなかった・・・深刻なことは、一般教育担当教員が、一般教育の思想も目的も知らなかったことである・・・無思想的に、設置基準の枠に強制され、形だけの一般教育を実施してきたことに、一般教育の失敗の原因がある。要は教員に一般教育のエートスがなかったのである・・・一般教育の成否は、担当する教員の学識や教養の深さに大きく影響を受ける。一般教育を担当するのにふさわしい教員が少ないことに、一般教育が成功しない原因の大半がある。したがって、一般教育問題の大部分は制度の問題ではない。設置基準を大綱化してみても、日本の大学の病根は絶てないのである」<sup>4</sup>

絹川氏には私は一度一般教育学会でお目にかかり、その後、教育関係の資料を送っていただいたことがある。絹川氏は理想化肌の教育者で、大学に「華」や「潤い」を求めているような感じであった。『大学教育の本質』には「大学の乾き」という一文が収められている。形骸化した専門学部中心主義を批判し、教養の「水脈」に乏しい大学を批判しているのである。絹川氏の指摘は、けだし正論であろう。私たちはいかにしばしば「乾いた大学」の事例を聞き、周囲にいかに多くの「乾いた教員」を見てきたことだろう。

設置基準が大綱化され一般教育の科目区分が消え去った後の対応を、絹川氏はどのように考えたであろうか。氏はそれを「一般教育の内在化」と題して次のように述べている。示唆的と思われるので、それも引用しておこう。

「およそ専門教育であっても、それが人間にとってどういう意味を持つものであるか、が問われるような学習を目指す内容が、大学のカリキュラムには含まれる、ということである。・・・旧来の無意味な一般教育は必要がない。ではどうするか。・・・「一般教育」という科目区分があるか否かではない。現代における大学教育の質は、どれだけゼネラルであるか、によって決定される。スペシャルであるよりは、ゼネラルであることに価値を置くべきであろう。このことは、大学院重視の傾向と相対立することではない」<sup>5</sup>

## 卓抜な教養観の実例

さて、臨教審（1984-87年に設置）での議論の帰趨が見え始めたころから、「設置基準の大綱化」が公布された1991年（平成3年）前後にかけて、多くの大学がいっせいに学内組織の改革、カリキュラムの改革に乗り出し始めた。それとともに、教養に関する論及、あるいは教養をふくむ大学教育のあり方に関する論及が、書籍や雑誌をとおして多く出回るようになってきた。

それら最近の教養論の中から、「普遍的価値」を持った教養論として特に重要と思われる

ものを7点、そしてこれらに加えて、出版年はやや古くなるが、教養論としてすぐれた価値を持っていると思われるものを2点、併せて9点を以下に挙げてみよう。これら9点を通観すれば、「教養」とは何であるかが分かるはずである。

- (1) 大学セミナーハウス編『大学は変わる 大学教員懇談会15年の軌跡』(国際書院、1989)
- (2) 筒井清忠『日本型「教養」の運命』(岩波、1989)
- (3) 筒井清忠編『新しい教養を拓く』(岩波、1999)
- (4) 竹内洋『教養主義の没落』(中公新書、2003)
- (5) 立花隆「私の東大論Ⅳ 東大生諸君、これが教養である」(文芸春秋、1998年6月号)
- (6) 『IDE 現代の高等教育』(民主教育協会)
- (7) 福沢諭吉「学問に凝るなかれ」(福沢諭吉全集第12巻、岩波、1960)
- (8) 桑原武夫『文学入門』(岩波、1950)
- (9) 藤原正彦『国家の品格』(新潮社、2005)

上に挙げた本や雑誌以外にも、大学に関する本や雑誌は多数出ている。それらの中には、欧米の大学に関する紹介や翻訳なども多数ある。が、ほぼ言えることは、日本の大学についてであれ、外国の大学についてであれ、大学を論ずることができる著者は、ほぼ数が限られているということである。同じ著者が、いろんな本や雑誌に執筆・寄稿しているのである。大学教育について相当の知識と見識を持っている人は、わが国にはあまり多くないのである。ましてや、教養教育について相当の見識を持っている人は、さらに数が限られるというべきであろう。なぜなら、教養教育を論ずることができる人は、学問のスペシャリストというよりは、視野が広く深い「哲学者」でなければならないからだ。

以下、上に挙げた9点の本や記事について、教養の定義やあり方に関する「さわり」の部分を紹介しておこう。

(1)の『大学は変わる 大学教員懇談会15年の軌跡』は7章からなっており、そこでは大学の歴史・現状・将来像など、およそ大学が抱える重要事のほとんどすべてが論及されている。この懇談会は、臨教審が設置される前から持たれていた任意の教員たちの集まりであり、あとで設置された臨教審での議論は、この懇談会が議論した主題と偶然重なっている部分が多い。この本の第4章「一般教育の理念と実践」の執筆者は、先に引用した絹川正吉氏(国際基督教大学教授)である。絹川氏は「懇談会における一般教育をめぐる議論はきわめて錯綜している」としながらも「質的に大学はいかなる意味においても単なる専門教育機関ではない。その究極的目的を人間的な教養としてのヒューマニティに置くよう努力すべきものである・・・一般教育は専門教育を超えたものでなければならない」と主張している。(p. 125)

(2)の筒井清忠『日本型「教養」の運命』には「歴史社会的考察」という副題が付いている。著者は社会学者、京都大学教授である。明治期における教養主義の成立から、大正教養主義を経て、今日の大衆化した大学に至るまでの教養の盛衰の歴史を追っている。筒井氏は「教養主義に未来はあるのか・・・今日、教養主義は大衆社会・大衆文化の大きな波に洗われているのである。その波に吞まれかかっているといってもよい・・・筆者は「教養」の未来について決して悲観的展望をもっていない」(pp.114-15)と言い、「人文学の再生を孕んだ人文的教養の復権、これが高等教育における「教養」の問題としていま何よりも求められていることのように思われる」と述べている(p.178)。そして提言として、高等教育における「教養」を三つの概念に分けている。すなわち①専門に対する基礎としての教養、②幅

広い知識としての教養、③文化の習得による人格の完成という意味での教養、である。  
 (pp. 173-75)

(3)の筒井清忠編『新しい教養を拓く』には「文明の違いを超えて」という副題があり、外国の「教養」が4編紹介されている。それらは古代ギリシアの教養、中国の古典的教養、前近代のイスラーム世界の教養、そして現代フランスの教養であり、筆者は4人、いずれも京都大学の教授である。編者の筒井氏はこれら4編の教養観を総括し、きわめて注目すべき次のような指摘をしている。「何よりも強く印象づけられたのは、時代と地域をこえた「教養」の理念の共通性・普遍性ではないだろうか・・・まず第一に、教養とは、実用的知識をこえたもの・・・古典の尊重・・・詩と音楽を重視していることが、各文明を通じての教養上の特色・・・共通した人間像・・・」。そして筒井氏は、結びに当たって、日本の現状を次のようなことばで形容している。「これは皮肉にも現代日本では最も欠落している人間のイメージではないだろうか。現代日本は、政治・経済・教育・文化、あらゆるレベルで、こうした方向とは逆の方向に向かいつつあるように感じられるからである」(pp. 50-54)

(4)の竹内洋『教養主義の没落』は近代日本の社会状況とからませながら、大学生たちの「教養主義」の変転を歴史的に通観した本である。著者は教育社会学者、京都大学教授である。読書をつうじた人格形成主義や社会改良主義という意味での教養主義がキャンパスの「規範文化」として残っていたのは1970年ころまでで「なぜ、教養からオーラが、教養主義から魅惑が喪失してしまったのだろうか。いまとなっては謎となった」と言い、本書を「教養主義への鎮魂曲(レクイエム)としたい」と述べている。(pp. 25-26)

(5)の立花隆『私の東大論Ⅳ 東大生諸君、これが教養である』は「東大法学部卒は、教養がない」とし、教養とは何かを提示したエッセイである。教養とは「人間活動全般を含むこの世界の全体像についての幅の広い知識」という仮説を提示し「知的存在者でありたいと思う人がただそれだけの理由で身につけようとするものである。そういう知識の総体が教養」なのであり「日本の大学の中核にある法学部、経済学部、工学部などの専門課程で教えられている「パンのための学問」は教養とは無縁である」としている。そして「知を獲得することも大事だが、本当に大事なのは獲得された知識ではなく、知の獲得過程で醸成された知的、道徳的な人格なのである。そういう人格の持ち主が「教養人」といわれるのである」としている。立花氏は、日本は「西欧先進国の標準からすると、国全体の教養の水準が低い」と言い、「外国のエリートたちの教養の広さと深さ」に太刀打ちできない日本のエリートたちの惨状を挙げ、これら貧弱なエリートたちを東大法学部が「社会にタレ流しにしてきたため、日本の社会全体がとんでもない損失をこうむっているというのがいまの状況ではないか」としている。そして「日本の中高等教育に決定的に欠けているのは、(フランス流の)哲学の教育」であり、また「科学を抜きにして現代の教養を語ることはできない」とし、教養教育についての具体的な提言もしている。

注目すべきは、筒井清忠氏が「古典の尊重、詩と音楽を重視して」と、教養の中核に「人文学」を位置させているのに対し、立花氏は「科学」を中核においている点である。このことは「教養の中核」が人によって異なるということを示している。

(6)の『IDE 現代の高等教育』は、日本の独立回復後間もない1954年(昭和29年)以来刊行されている、本格的な高等教育論の月刊誌である。各号ごとに特集が組まれている。以下、1991年(平成3年)の「大学設置基準の大綱化」後に現れた教養論をいくつか見てみよう。

嘉治元郎(前放送大学副学長)は、教養とは「専門の狭い枠にとらわれなくて、開放され、

学問を幅広く総合的に理解し・・・専門教育の準備課程として教養教育を考えるのは全く誤りであり、新しい教養の内容は、知識ではなく、思想としてのものでなければならない」という立場を表明している。(「教養教育展望」、No. 407、1999年4－5月号)

阿部謹也は歴史学者として知られ、西欧と日本の歴史・思想に詳しい人である。阿部氏は日本の大学で行なわれている学問は「ほとんどが欧米諸国によって始められたものであり、大学の教師は欧米の研究をなぞっているに過ぎない場合が多い」「あらゆる学問がわが国では技術化しており、「いかに生きるべきか」という問いとは無関係なところで営まれている。そのような学問の状況を変えずに、大学の改革を叫んでも空しい試みに終わってしまう。そこで現在、学問論が絶対に必要・・・しかし大問題は大学教師といわれる人びとなのである・・・自分自身で「いかに生きるべきか」という問いを發したことがない、あるいは学問の中でそのような問いを發したことがない研究者に教養教育を委ねることは不毛な結果を生みかねない」とし、「何が教養なのかという点について人びとの意見は分かれているのが現状」としている。そして教養教育の問題を「どのように解決して行くべきかという問いに対する答えを私は持っていない」としている。(「大学で教養は教育できるか」、No.426、2001年2－3月号)

阿部氏の言は、教員多数の共通認識としての「教養」の定義づけ、価値づけの困難さを示していると同時に、「教養教育」を日本の大学に実際に持ち込むことがいかに困難であるかを示している。教養派の教員は専門主義の教員に対して圧倒的に「多勢に無勢」だからである。

島田燐子は文京女子大学長・教授である(哲学・倫理学)。戦前の教養教育の柱は二つあり、「一つは西田幾多郎の出現とその思想、もう一つは実利を優先する福沢諭吉の社会科学的思考であった」「両者は拮抗しながらも第2次世界大戦前の教養教育の柱となり、旧制高等学校を中心にして理科、文科両方の共通の教養教育の根底となってきた」としている。現在の学部教育においては「コモン・ベーシックスが必要」であるとし、「根源的な問題を考える教養教育、とりわけ「哲学」が重要視されなくてはならない・・・哲学と文学、歴史、語学は人間の本性からも教養の根本」としている。(「哲学と教養教育」、No.426、2001年2－3月号)

島田氏の教養観は、教養教育の「中核」を「哲・史・文・語学(言語)」と見る、いわゆる「人文的教養観」の典型例である。

今道友信は哲学者、美学者である。「教養」の語源として *humaniora* というラテン語を挙げ「これが教養として最もふさわしい語」であるとし、教養とは「より一層人間的」であることと定義づける。大学の教養は「古典」を読み、視野を広くするために「語学」の力を養うことが必要とする一方で、戦後の日本の大学が哲学や文学を排撃したために、日本の大学は「高等職業学校化」してしまったとしている。そして教養教育の「核」となる科目は、文科系・社会系・理科系・情報系を問わず「哲学」であるとするのである。今道友氏の主張で刮目すべきは次のことばである。「すべて学とは虚学なのである。そして大学とはそういう虚学の研究を介して人間として何が大切であるかを学生に自覚させてゆく場所なのである」。そして今道友氏は「教養(文化)の真の意味を、大学の枠を超えた彼方に見ているようだ。これまた刮目すべき次のようなことばがある。「本当の文化は創造に関わるからである。問題の解決に終始する教育だけではなく、課題を自ら発現する能力を養う教育にしなければならない」。(「大学における教養教育」、No.370、1995年10月号)

今道氏の「学はすべて虚学」「本当の文化は創造」とする教育観（教養観）は、次の福沢諭吉の教育観と相通じるものがある。

(7)の福沢諭吉「学問に凝るなかれ」は、1890年（明治23年）1月30日、慶應義塾大学部の始業式に臨んだ福沢の演説である。福沢は「(学問を)好むと同時に学問に対して重きを置かず、ただ人生の一芸として見るのみ」「わが同学中に・・・学問上の所得を人事の実際に適用する者多きは、老生の特に満足する所」「(学問を)唯一無二の人事と思い、他を顧みずして一に凝り固まるなかれ」と喝破している（pp.361-63）。これに先立つ1886年の演説「慶應義塾学生諸氏に告ぐ」においても福沢は、同種の学問観、教育観を吐露している。「わが慶應義塾の教育法は・・・創立のその時より実学を勉め・・・学問を神聖に取扱わずして、通俗の便宜に利用」し、「まず文学を主として日本の文字文章を奨励し・・・学問の本体はすなわち英学にして・・・物理学の普通より、数学、地理、歴史、簿記法、商法律、経済学等・・・」<sup>6</sup>。

福沢が重視した学問は、まず言語（日本語、英語）であり、慶應の教育は「高等普通教育」とでも呼ぶべきものであった。福沢の真骨頂は、学問で得た知見を狭い枠に閉じ込めず、広く社会で「活用」することにより高い価値を置いた点で、それは「教養」の持つ重要な属性、すなわち「創造」を鼓舞したものと云う。福沢の「実学」についてはいろんな解釈がなされているが、福沢は「創造」へとつながる学問を「実学」と称したのである。それが福沢のいう「実学」の真髄である。

福沢は人間を含む森羅万象に関心を持ち、自らの学塾を日本における「気品の泉源、智徳の模範たらんことを期し」（福沢晩年の談話）、知見を人に教え、これを社会に広め、実業を奨励し、自らも学校経営、新聞社経営などを「実践」した人である。福沢は美や詩文にはあまり関心を示さなかったが、その生涯は「創造」の連鎖であり、国富を増やし、日本の独立を全うせんとしたその「人格的スケールの大きさ」に、私たちは「教養」「教養人」の一方の典型例を見ることができる。

(8)の桑原武夫『文学入門』は、戦後まもなく出たすぐれた文学論である。桑原氏の専攻は仏文学であるが、文化一般に幅広い知見を持っていた人で、京都大学人文科学研究所のリーダーであった。桑原氏は小説の最高傑作の一つであるトルストイの『アンナ・カレーニナ』を引き合いに出しながら、次のように言うのである。「すぐれた文学作品は個々のものを描きながら、普遍的なものにつらなっており・・・（歴史、社会学、心理学などの）理論的知識の基盤となるべきもの、すなわち現実に生きて行動する人間についての知識、を供給するものが、他ならぬ文学なのである」「よき行動とよき人生を生み出すためには・・・感動しうる心と、常に新しい経験を作り出す構想力とが必要である・・・この二つのものなくしては、明日のよき生活の建設はけっしてありえないのである。そしてこれらに糧をあたえ、これを養成するものが、他ならぬ文学である」「あらゆる人生の行動を準備する最も大切な要素は、文学によってつちかわれる」（pp.22-26）。「文学が学問的著作などより、はるかに強く人を動かすのは、文学が理知と感情を全く一つになったものとして表現し、つまり人間の全人性をもって端的に迫るからである」（pp.49-50）。

桑原氏の文学論で注目すべきは2点ある。1点目は、文学をとおしての「実感に即した、実質のある」人間理解がなければ、理論的知識（学問）も「空疎」「空理」になるということ（p.23）。2点目は、「文学の社会性」、すなわち「文学教育」についての論及である。「人間形成に役立つものとしての文学と国民教育との結びつきの問題が出てこなければなら

ない・・・心をより人間的にすることによって・・・明日のよりよき生活をつくり出す始動力となる構想力をつちかうものとしての文学を、選び与え、その正しい豊かな読み方を指導するということである」(pp.107-08)。

先に私は「大学の乾き」ということばを引用したが、最近の「大学の乾き」は、人間の心の幅を広げ、奥行きを深め、審美眼を高めてくれる「文学」、その文学的素養のない教員、学生が圧倒的多数になったことに最大の要因があるのである。ことばの貧困、知の貧困、空疎な授業、空疎な論文、お粗末な大学経営——これらすべて文学的素養のとほしさに由来するのである。大学における「教養軽視」も同じ事情に由来している。文学的素養の豊富な教員が多少ともいれば、ひからびた専門主義が支配する「乾いた大学」には価値を置かないはずである。

(9)の藤原正彦『国家の品格』は、最近のベストセラーである。藤原氏は御茶ノ水女子大学教授、数学者である。そのエッセイ集『若き数学者のアメリカ』『遙かなるケンブリッジ』などからも知られるように、藤原氏は教員として、あるいは研究者として、英米での滞在経験が豊富で、広い国際的視野を持っている人である。藤原氏は「教養」について次のように言う。「(真のエリートの条件として) 第一に、文学、哲学、歴史、芸術、科学といった、何の役にも立たないような教養をたっぷりと身につけていること。そうした教養を背景として・・・圧倒的な大局観や総合判断力を持っていること。これが第一条件です」(pp.83-84)。「一国の将来を予測する時・・・純粋数学のような、すぐ役に立たないものに優秀な人材が命をかけて取り組んでいるような国だけが、結局は伸びる。国家にそのような厚みと余裕がないと、長期的な発展はありえない」(pp.162-63)。「数学や文学や芸術活動などがどれくらい盛んかを見れば、その国の底力がわかってしまう」(p.177)。

藤原氏の言で特に注目を引くのは、文化(教養)と「美」との密接な関係についての言及である。例えば、政治や学問などの文化面で、世界に通用する優れた「普遍的価値」を生むに必要なものは「美しい情緒」(pp.130-32)、「数学をやる上で美的感覚は最も重要」(p.141)、あるいは天才を生む土壌の第一条件として「美の存在」(p.165)を強調している言がそれである。そして藤原氏は、文化大国の例としてイギリスを挙げ、議会制民主主義、優れた学問などの「大いなる普遍的価値」を生んできたイギリスは「天才が輩出する国」とし、そのような天才を生み出す「土壌」としての美しい「田園風景」「自然美」、ケンブリッジ大学やオックスフォード大学などの「(美しい)古色蒼然たる建物」を挙げている(p.165)。

藤原氏のように、学問や教育など人間の高度の文化的活動の基底に「美」や「美しい情緒」を据える例は、美学者を除けば、実はそれほど多くはないのである。いやむしろ、私の40年の大学教員生活においても、藤原氏のような考えの持ち主は、私の周辺には「ほとんど皆無」だったと言ってもよい。その意味において、藤原氏の例は非常に稀有な例だと言える。

以上、「卓抜な教養観の実例」として主に最近のものを9点挙げたが、引用した教養の定義やあり方に関する「さわりの部分」を通観すると、そこには人により多少の違いはあっても、「教養観」の共通性・普遍性が認められるように思う。次節において、私はこれら9点の教養観を要約し、これらにアーノルドの教養観を対比させ、最後に私の教養観を述べることによって、日本の大学における教養教育のあり方の「基本的精神・方向」についての私の考えを述べてみたい。

## アーノルドの教養観は現代も有効か

「教養観」の共通性・普遍性を要約すれば、およそ次のようになるであろう。次の7点は、言わば「教養観の原理」とでも呼ぶべきものである。

- (1) 教養は実用的な知識ではないこと。
- (2) 教養は人文学、言語、芸術、科学と関係が深いこと。
- (3) 教養獲得には読書（特に古典）が重視されるべきであること。
- (4) 教養とは「(知的、道徳的) 人格」の「幅広い総体」であること。
- (5) 教養とは「創造」であり、「行為」「実践」を含んでいること。
- (6) 教養（文化）は「美」と密接な関係があること。
- (7) 教養なくしては真の知も、国の発展・尊敬も得られないこと。

上の要約を見ると、人間が求める価値の本質、すなわち「真・善・美」は、そっくりそのまま「教養」の属性に含まれるものと言ってよい。「教養」とは、取りも直さず「真・善・美」のことでもあるのだ。

次に、アーノルドの主な「教養観」を上記の「教養観」と同じく7点に要約し、これに対比させてみよう。出所は(1)~(5)が『教養と無秩序』から、(6)が「現代の批評の役割」から、そして(7)が「キーツ論」からである。

- (1) 教養とは真の人間の完全の追及(a pursuit of our total perfection)であり、人間性のあらゆる面の発達、社会一般の発達に向けて努力すること。
- (2) 教養の価値は、単に知識の獲得にとどまらず、これを社会に広めること。
- (3) 教養の本質は、ギリシア的な優美と英知(sweetness and light)である。
- (4) 教養は、優美と英知を本質とする点で「詩」と同一の法則に従う。
- (5) 偉大な教養人(the great men of culture)とは、最善の知識・思想を普及させ、難解で抽象的、狭隘で専門的な知識を排し、知識を「人間化」(humanise)した人である<sup>7</sup>。
- (6) 創造力(creative power)こそ人間の最高の役割、真の幸福である。
- (7) 事物を美において見ることは真(そして善)において見ることで、それは人間の真の「幸福」(生き方)と密接に結びついていること。

最初に挙げた7点の「教養観の原理」とアーノルドの教養観を比べてみて、人はどのように感じるだろうか。前者はいろんな立場の人の教養観を要約したものであるのに対し、後者はアーノルド個人の教養観である。

両者の教養観の間には、力点の置き方に多少の違いはあっても、共通性・普遍性が大きいという点を、多くの人は認めるであろう。多少の違いがあるとすれば、アーノルドの「教養観」には、日本人の「教養観」にはない明確な「座標軸」があるという点である。その「座標軸」とは、古代ギリシア的な「優美と英知」(Sweetness and Light)という「座標軸」である。

「座標軸」の存否はあっても、両者のこの違いは、もちろん「程度の違い」あるいは「表現の違い」程度の違いに過ぎない。「教養」のめざすものが「真・善・美」であることは、前者の日本人の「教養観」にも随所に現れており、両者の「教養観」はほとんどすべての面において共通しているのである。

アーノルド (1822-88) はイギリス19世紀中葉に活躍した人であり、その「教養観」は今からおよそ150年前のものである。代表的な教養観である『教養と無秩序』の発刊は1869年であり、アーノルドの活躍期はわが国の幕末から明治初期に当たる。19世紀はイギリスの近代化がめざましい世紀であったとはいえ、当時のイギリスの世相、そしてイギリスを取り巻く世界の世相は、今日とはかなり違うはずである。

にもかかわらず、アーノルドの「教養観」は、今日でもりっぱに通用する「教養観」なのである。アーノルドの教養観は、筒井清忠氏が言う「時代と社会を超えた「教養」の理念の共通性・普遍性」をなしており、言わば「教養論の永遠の古典」とも呼ぶべきものである。

150年の隔たりがある両者の教養観を比べてみて、改めて強く感じさせられることがある。それは、人の心は時代と社会を超えても変わらないもの、人の心が求めるものは時代と社会を超えて同じもの、という「発見」である。

### 私の教養観、教養教育論

ここでは私の教養観を述べ、日本の大学における教養教育のあり方の「基本的精神・方向」について私の考えを述べてみたい。私の教養観は、前稿の私の論文「アーノルドの教養観(その3)」、および本稿の「卓抜な教養観の実例」においてすでに現れている。これらの論述に当たっては、客観的であることを心がけてはいるが、全体の論調や引用した箇所は、ほとんどすべて私自身の好みや価値判断によったものだからである。これら輻輳する教養観のなかから、私は次の2点をもって「私の教養観」としたい。

- (1) 教養とは美意識 (審美眼) のことである。
- (2) 教養とは創造することである。

私がかねがね「真・善・美」のなかで何が最も高貴かと問われれば、それは「美」であると思ってきた。実を言えば、この3者は同じものの別側面なのである。真なるものは善であり、善なるものは美でもあるという相即不離の関係にあるのだ。これら3者は渾然一体と溶け合って、見る角度により人は真と感じたり、善と感じたり、あるいは美と感じたりするのである。

「美は真よりも高し」ということばがある。あるいは「事物を美において見ることは真において見る」というアーノルドのことばがある。人に感動を与え、喜びを与え、人生に至福をもたらすものは美なのである。そして真なるもの、善なるものに感動するときは、それはすでに「美的感動」に昇華されたものという事実を、多くの人は知らないのである。真や善の上に位する最高の徳が「美」なのである。

そして「美意識」は、人間と自然を含むこの世のすべてのものの価値を決める機能でもある。私たちの周囲に生起する現象も、ことごとく「美的か」「非美的か」に分類できるのである。そして何がより価値があり、何がより価値がないかという「価値の序列」を決めるのも、この「美意識」である。「美意識」なくしては真も善も育たないのである。この意味において藤原正彦氏が、天才が育つ土壌として「美」「美的情緒」を挙げているのは、きわめて正しい指摘である。

「教養とは創造することである」については、前項「卓抜な教養観の実例」のなかで私たちはすでいくつかの例を見てきた。今道友信氏の「本当の文化は創造に関わる」ということば、実学・実践に努めた福沢諭吉の生涯がその例である。アーノルドも「創造力こそ人間



の最高の役割、真の幸福」と言っている。

創造の対象は、私たちの周囲に無数に存在している。私たち大学教員の立場から言えば、それは例えば学生たちに良い教育を与え、将来のより良き人材を育成するという仕事も「創造」である。「広く深く考えること」自体も「創造」であり、それを良い論文にするのも「創造」である。大学のより良き管理運営を行うのも「創造」に他ならない。

「創造」としての価値から見た場合、大学における「教育」と「研究」のどちらが価値が高いであろうか。一般的には、私は「教育」のほうが価値が高いと思う。研究のほうが価値が高い場合は、その研究がきわめて独創的で画期的なものである場合である。ところが、人文・社会系の学問の場合は多くが仮説であり、欧米の学問の亜流である場合が多い。独創的、画期的なものにはめったに望み得ないのである。理系の学問については、多少とも価値がある成果はせいぜい10年に一度と言われており、数学や物理などの基礎科学では、独創的な研究は20代、30代にほぼ限られると言われている。大学における「日常的な創造」は、圧倒的に「教育」に比重があるのである。

「教育」とおしてりっぱな人材を育成すること、多くの学生の心に良い影響を与えること、それは月並みな「研究」をすることよりはるかに「創造的な活動」ではないだろうか。そして私たちは人材をはぐくみ、学生たちに影響を及ぼすことをとおして、知を「社会」に広め、「社会」に貢献しているのである。その姿は、先に挙げた「教養人」の定義にかなうものではないだろうか。

最後に、日本の大学における教養教育のあり方の「基本的精神・方向」について私の考えを述べてみたい。「基本的精神」については、「卓抜な教養観の実例」以下、これまで私が述べてきたことでほぼ明らかになったと思う。そこで私は教養教育のあり方の「方向」について、以下で2点だけ具体的な提案をしてみたい。

教養教育の方向としては、先に挙げた立花隆氏のいう「(教養とは) 人間活動全般を含むこの世界の全体像についての幅の広い知識」を提供するのが理想であるが、ここでは教養教育における「中核的な科目」を例示したいと思う。「中核的な科目」は教養教育における「コモン・ベイシックス」、すなわち「共通の必修科目」でもある。それらは――

(1) 文学、哲学、歴史、芸術、科学

これらは先に藤原正彦氏が挙げた、真のエリート（教養人）の「第一条件」である。これらのなかで特に重要なのが「文学」である。先に挙げた桑原武夫氏のことばを思い出していただきたい。「文学が学問的著作などより、はるかに強く人を動かすのは、文学が理知と感情を全く一つになったものとして表現し、つまり人間の全人性をもって端的に迫るからである」。

すぐれた文学は、洗練された「ことば」をおして、人間の心が感じ思うことすべてを表現している。文学には哲学、歴史、芸術、科学などあらゆる文化領域が含まれるのである。文学そのものが「ことばの芸術」であり、詩は「ことばの音楽」「語る絵画」でもある。

「人間の全人性をもって迫る」文学は、私たちの知性の根源である「想像力」（構想力）を喚起し、「美意識」をはぐくむ点において、他の追従を許さないものである。そして知性が増し、美意識が高まれば、「善」（道徳性）が高まるのも当然である。「教養」の終着点とされる「人格」（人間形成）に最もふさわしい科目が文学なのである。

なお、教養の重要な属性に「政治的教養」がある。これは「政治思想」「政治史」などの

形で、哲学や歴史に含まれるべきものである。

## (2) 言語 (日本語、外国語)

教育の現場で、最近特に感じることは、学生の「ことば」の貧困である。まず「母語」である「日本語」が貧弱なのである。ことばの貧困は、思想の貧困、表現力の貧困を意味している。従って、例えば少人数の演習系の授業で学生間での討論を期待しても、授業が全く成り立たないのである。

このような風景は、何も私だけの経験ではないようだ。竹内洋氏 (京都大学教授) は「授業もゼミもやりにくくなった。ゼミで当てられれば発表をするが、意見を求めるとまるでお通夜」と言っている<sup>8</sup>。日本の大学生たちの思考力、プレゼンテーション、ディスカッション能力の乏しさは、各所で語られ、定説化している。

このような事情は、日本人の学生が多く留学しているイギリスやアメリカにおいても同じである。ドイツ、スペイン、アラブなどからの留学生は、お国訛りのひどい英語で堂々と論理を展開するのに対し、英語力もあり発音も悪くない日本人の留学生は、ほとんど常に寡黙だそうである。

言語はすべての知の基礎である。言語能力に乏しければ「感情の論理」を知ることできないし、「理知的な論理」を構築することもできないのである。表現すべき中身も手段も持たない人間が、寡黙になるのは当然なのである。

ほとんど全ての人にとって、熟達しうる言語は一つである。日本人の場合、それはもちろん「日本語」である。授業だけでなく「読書」や「プレゼンテーション」「ディスカッション」をとおして豊かな日本語力 (そして思考力、表現力) を身につけさせること、これが現在の日本の大学教育に一番求められていることである。

「外国語」については、私が長年担当してきた「英語」について述べてみよう。

英語は「教養英語」「実用英語」「専門英語」の三つに大別される。教養教育との関連で言えば、私は大学で教える英語は「教養英語」だけで良いと思っている。教養英語は「読み書き」の訓練である。文学上の名作、すぐれたエッセイなど「中身の濃いもの」を読ませ、良い日本語に訳させるのである。私の経験から言っても、教材の中身が高ければ、原語 (英語) をとおしてしか感じ得ない感銘を学生は覚えるのである。

英語を「書く」ことは、英語学習のなかで最も高度、かつ困難なものである。長年英語圏の大学で教え、日本からの留学生を見てきた日本人の教授が指摘することは、日本人留学生に最も欠けているのは「書く能力」である。「書く」訓練は、学生に「文法力」を修得させるとともに、語学教育の重要な目的の一つである「注意力の養成」にも資するのである。「書く能力」に乏しい人は以後の英語力が伸びないと言われており、その意味で「書く能力」は英語力の基礎とも言えるのである。

「実用英語」とは日常生活に身近な、あるいは会話に「役に立つ」英語である。私はこの種の英語は中学英語で十分だと思っている。自分で練習するか街の語学学校で訓練すればよいのである。

「専門英語」は専門教育に必要とされる英語である。「専門英語」を強く要求するのは、概して経済系の学部、工学系の学部である。これらの「専門英語」は本来、「専門英語」に堪能なはずの彼ら経済系、工学系の教員が教えるべきである。そのようなになっていないのは、彼ら経済系、工学系の教員の学力が低いからである。

経済学など社会系の学問は、日本が世界で最も遅れている分野とされている。私がこれま

で接してきた教養論、大学論のなかで、ほとんど寄稿者がいないのが経済系、工学系の教員である。「パンのための学問」をやっている彼らには、上質な思想の持ち主が少ないということであろう。

外国語の最善の学習法は、しばしば言われているように「そのことばが話されている国に行くこと」である。この場合でも、母語である日本語に習熟し、日本語をとおして「広く深く考える」訓練ができていなければ、その留学は実りあるものにならないとは多くの識者が指摘するとおりである。

最後に、私の目に触れた教養論、大学論にほとんど出てこないもので、私が重要と思うものを2点だけ指摘しておきたい。

1点目は、日本の大学は、イギリスのような「コレッジ制」にすべきではないかという提案である。例えばケンブリッジ大学は30余の小規模なコレッジからなっている。各コレッジの総学生数は数百人規模で、学生たちは寮生活である。

各コレッジにはあらゆる学問分野の学生が集まっており、一つのコレッジがケンブリッジ全体の「縮図」をなしているのである。科学、工学、医学、法律、経済、歴史、言語、東洋学など、人文・社会・自然系の学生が同じ寮で学び、生活するのである。

コレッジ生活で得られる最大の利点は“cross-fertilisation”（異花受粉）である。コレッジという場は、異なった背景を持つ多様な学生が日常的に交わることによって、幅広い視野がおのずから身に付くように仕組まれているのである。

かねがね私は、アメリカの「形だけ」をまねた現在の「学部・学科制」は、あまりすぐれた制度ではないと思ってきた。教員も学生も学部・学科の枠の中に閉じこもりがちで、アーノルドが非難した「偏狭な党派心」<sup>9</sup>を助長しがちである。「教養」のめざす方向とは逆の力が働くのである。

アメリカは、世界の一流大学の3分の2はアメリカにあり、残りの3分の1がヨーロッパにあると言われている。そのアメリカにおいても、イギリスの大学教育の質の高さには敬意を表し、アメリカの大学院への受入れにおいても別格扱いだそうである。

欧米では寮もないような大学は、教育に対しておよそ無責任な大学とみなされるのが普通である。まともな寮もない日本の大学への国際的評価が低いのは当然なのである。

2点目は、キャンパスの美醜である。藤原氏が強調しているように「美的感覚」「美醜の存在」は、知的活動の根源にかかわる要件である。洗練された美意識が、「独創的」で、しかも「調和・均衡」ある「人格」をはぐくむのは確かなことである。

「日本の大学のキャンパスは世界一汚い」と言われている。美しいキャンパス風景、例えば100年、200年経ってもビクともしない、歴史と伝統を感じさせる美しい建物に囲まれ、そこで学生時代を送った人と、貧弱な建物に囲まれ、そこで学生生活を送った人では、醸成される心性が違うのである。

日本の大学は、ごみごみした街中にあるか、何の風情もない郊外に位置し、そこにおよそ美的でない建物群を配しているに過ぎないようなキャンパスが多いのである。

稿を終わるにあたって、私の好きなゲーテのことばを引用して筆を置くことにしよう。「美は、隠れた自然の法の現れである。自然の法則は、美によって現れなかったら、永久に隠れたままであるだろう」（『格言と反省』から）

注

<sup>1</sup> 本田由紀さんは次のように言っている。「今の日本ではそもそも自由な活力を発揮したり挑戦したりするための基盤が整っていない・・・社会学や教育社会学の研究は、格差が世代を超えて受け継がれ、固定化しつつある傾向を明らかにしている・・・高等教育への進学は家庭の経済力に強く左右され・・・この国は教育や雇用・労働の面では美しくない」（朝日新聞、2006年9月28日）。

<sup>2</sup> 教育において国家主義的色彩が強いのは日本をふくむアジア系の特色のようである。中国、韓国、台湾などは義務教育での国定教科書の例に見られるように、いずれも日本以上に国家管理色が濃い。これらの国は、教育の中央集権も日本と同様である。日本を含むアジアの諸国は、いずれも教育の二流国、三流国で、一流国になる可能性のない国である。一流国の英・米・仏などの教育は、いずれも地方分権である。とりわけ英米などアングロサクソン系の大学は、専門も重視するが、同時に「教養」重視的色彩が強いと言われている。ちなみに日本の教育行政は「上意下達」の典型例とされている。文部科学省が通達を出せば、各自治体、各学校が一斉にこれ無条件に受入れ順守するからである。国家主義的特色は最近の大学種別化でも顕著である。科研費など各種の補助金獲得競争では東京大学一人勝ちと言われている。臨教審設置当時、日本の大学は、いくつもの有力大学が並び立つ「八が岳」状態が期待されたが、その方向には向かっていない。補助金・交付金をエサにして、今後ますます国による大学管理、大学の序列化が強まるだろうと予想されている。

<sup>3</sup> 大崎仁（日本学術振興会理事）は「設置基準の大綱化」での「一般教育の自由化」に関して次のように言っている。「新制大学発足直後から、一般教育に対する疑問や批判は絶えることがなく、その改善は、大学改革の中心的課題となりつづけた・・・一般教育批判が指摘してきた共通の問題点は、一般教育と専門教育との関連性の欠如であり、両者の有機的関連付けの必要性が、長い間説かれ続けてきた・・・一般教育の要素と専門教育的要素をどう統合して4年一貫の教育を実施していくのか、各大学・学部の見識と力量が問われるところである。」（『戦後50年「新制大学」の軌跡』、IDE現代の高等教育 No.372、1995年12月号）。大崎仁氏の言う「一般教育と専門教育との関連性・・・両者の有機的関連付けの必要性」は、まさにタテマエである。教養部を消滅させていったどの部門が両者の有機的関連付けを考えるというのであろうか。全学出勤方式で教養を担当という大学が増えているようであるが、これも無責任体制であろう。教養に明確な理念・価値を与え、これを全学で率先協力して行なうような創造的の大学は、日本にはほとんど存在しないと思われる。

<sup>4</sup> 絹川正吉『大学教育の本質』（ユークリーグ、1995）、pp.89-93。

<sup>5</sup> 同書、pp.156-57。専門科目の中に「一般教育の内在化」をさせる試みは、ICUのような大学全体が教養系の大学なら可能かもしれない。が、他の多くの大学においては、それはきわめて困難なことではあるまいか。なお「大学の乾き」の一文は『同書』pp.42-47に所収。

<sup>6</sup> 山住正巳編『福沢諭吉教育論集』（岩波、1991）、pp.222-28。

<sup>7</sup> 「知識の人間化」とは、『教養と無秩序』中の第1章「優美と英知」に出てくることばで、最高の知識、思想を広く社会に広めることの意である。

<sup>8</sup> 「教養主義の盛衰」（『IDE現代の高等教育』No.372、1995）、p.57。

<sup>9</sup> 「偏狭な党派心」に相当する英語は“provinciality”“party spirit”“insularity”などである。これらはアーノルドの教養論、詩人論にしばしば登場することばで、物事をすぐ実用に結びつけようとする偏狭な心、特定の階級や宗派の利益を図ろうとする排他的な心、島国根性などを指している。アーノルドはこのようなイギリス人を「俗物」「野蛮人」と呼んで非難している。