

一般教育を対象とする科学の成立

堀 地 武

目 次

| | |
|-----------------------------|----|
| まえがき | 39 |
| I 従来的一般教育論に対する批判 | 41 |
| はじめに | 41 |
| 1 一般教育論の意味 | 42 |
| (1) 主体性の観点 | |
| (2) 共同性の観点 | |
| (3) 客観性の観点 | |
| (4) 体系性の観点 | |
| 2 対象化の不完全と短絡的な思考形態 | 49 |
| (1) 理想主義型 | |
| (2) 制度合理型 | |
| (3) 体制批判型 | |
| (4) 実証主義型 | |
| II 一般教育を対象とする科学の成立要因 | 55 |
| はじめに | 55 |
| 1 知的実践形態の発展 | 56 |
| (1) 生産・経済の次元 | |
| (2) 政治・社会の次元 | |
| (3) 学問・教育の次元 | |
| (4) 知的実践を対象とする科学的認識判断 | |
| 2 一般教育を対象とする科学の成立の主体的要因 | 62 |
| (1) 改革の客観性・真理性 | |
| (2) 専門職の科学としての成立 | |

- (3) 一般教育の成立要因との関連

| | |
|--------------------------|----|
| Ⅲ 一般教育を対象とする科学の体系化の方法 | 65 |
| はじめに | 65 |
| 1 目的論の克服 | 66 |
| (1) 機械的自律系 | |
| (2) 歴史的自律系 | |
| (3) 技術的自律系 | |
| (4) 理念的自律系 | |
| 2 一般教育を対象とする科学の体系化の原理 | 73 |
| (1) 対象の体系と実践主体の体系 | |
| (2) 基礎的問題領域と実践的問題領域 | |
| 3 一般教育を対象とする科学の問題領域 | 75 |
| (1) 一般教育を対象とする科学の成立の基礎 | |
| (2) 歴史的・社会的存在としての一般教育の認識 | |
| (3) 学問・大学のなかでの一般教育の認識 | |
| (4) 人間形成過程における一般教育の認識 | |
| (5) 大学における一般教育計画 | |
| (6) 一般教育の課程・方法・技術 | |
| (7) 一般教育の組織・運営 | |
| (8) 一般教育に関する研究課題 | |
| Ⅳ 一般教育を対象とする科学の成立に関連する問題 | 79 |
| はじめに | 79 |
| 1 現代の大学改革との関連 | 80 |
| (1) 大学を対象とする科学 | |
| (2) 大学改革と一般教育 | |
| 2 「教育学」概念の発展 | 81 |
| (1) 教科教育学の体系化 | |
| (2) 教育学部の理念 | |

まえがき

わが国の「大学における一般教育」の制度は、すでに20余年の歴史をもっている。しかし、まだじゆうぶんに定着しているとはいえ、かえって制度解消の動きさえみせているのが昨今の状況である。その背景にはさまざまな事情が絡まりあっていると考えられるが、そこに胚胎する欠陥を端的に物語っている一つの重要な事実、一般教育を対象とする科学的な知識体系がいまだに成立しておらず、またそのような方向への研究の努力もあまりかえりみられていないということである。それは、一般教育に限らず大学問題全般についていえることであるが、一方で産業社会のもとする瑣末な問題領域が科学の名のもとに研究対象とされている傾向にひきくらべ、いささか奇異の感をいだかざるをえない。そして、一般教育の改革は、ともすれば非学問的な、いわば行政官僚同然の判断や地方政治家類似的な思惑によって左右されがちである。そのような傾向を克服し、一般教育についても科学的真理を追求することこそ、大学がみずからに課すべき責務の一つであるといえよう。

しかし、これまで一般教育を対象として科学が成立しなかったことについては、単純に誰かの責任に帰してすませることのできない、それなりの根本的な原因があると考えられる。科学の立場からいえば、一般教育の理想形態やその目的とする人間像を一義的にえがきだすことは、いわゆる観念論にすぎず、だからといって技術的な改善の試みや実態調査のデータからいわゆる合理的な結論をみちびきだしても、技術主義にすぎないものとなる。そこには、人間にとっての科学の意味の本質にさかのぼる、ひいては人間社会にとって根本的な、未だ解明されない問題が伏在していることを見過してはならない。そのような問題を捕捉し究明する方法や方向を見定めることによって始めて、一般教育を対象とする科学は現実的な意味をもって成立するものとなるであろう。それは、すぐれて現代的な課題である。

「香川大学一般教育計画要項試案」（香川大学一般教育担当教官会議 昭和46年1月8日）は、単なる対策にとどまることなく、そのような問題の解明を志向する点において高く評価されてよい。もちろん、そこには共同の研究討議の過程で徹底して論じえなかったいくつかの根本的な問題点がばくぜんとした形で提起されたままになっている。例えば、学問研究と一般教育との関連をはじめとして、一般教育といわゆる価値の問題との関連、さらにはそれらの関連性の基礎にある一般教育の歴史的・社会的存在性の問題などがそれである。それらの問題は、断片的な命題としてとらえる

限り、個々の立場や経験の相違によって意味や見解が分れ、多義的なものになってしまう。そのような障害をのりこえるためには、問題を客観的な対象についての理論的な体系のなかでとらえることが不可欠の要件である。科学にとって自明といえるそのことが、現代の科学者にとって、とくに一般教育のような知的実践の問題に直面するとなると、必ずしも自明のこととなっていない。むしろ、そこに科学の本質にかかわる問題解明の鍵がかくされているとあってよいであろう。

本論文は、われわれの自然的・日常的な知的実践のなかに潜在し、まだ分明でない、真理をとらえる方法をさぐりつつ、一般教育を対象として本来的な意味での科学を成立させるためにはどうすればよいか、ということについての基本的な考え方を提示しようとするものである。論旨の概要をのべれば、次のとおりである。

「一般教育論は、その論がわれわれにとって意味のあるものであるためには、科学としての基本的な条件をそなえたものでなければならないが、「対象化の不完全」と「短絡的な思考形態」とは表裏をなしてそれを妨げている。しかし、現代における「知的実践形態」の発展と矛盾は、一般教育に限らず知的実践を対象とする科学の成立要因となっているが、そのなかに学問・教育の「専門職の科学」の基礎として一般教育を対象とする科学を成立せしめる主体的要因をみいだすことができる。近代科学成立以来、科学は「目的論的世界」の克服につとめてきたが、知的実践という残された「形式的目的論」の世界を克服し対象化する科学は、科学の歴史のなかで発展してきた「自律系」の考え方を基本とした、しかも日常的な論理のなかに潜在している体系化の方法を明らかにして成立させることができる。そして、その方法によって一般教育を対象とする科学の基本的な枠組を定め、さらに関連ある大学改革と「教育学」概念の発展の問題についての適用を試みる。」

しかし、それは、基本的・抽象的な問題領域であるだけに、また序論にすぎず実証や文献の考証を欠いた大綱にとどまっているだけに、具体的にはさまざまな理解や解釈の余地をふくんでいる。そのため、批判や異論も少くないであろうが、それらを介してさらに具体的な問題領域における研究討議が深められることを願っている。ただし、当世の風潮ともいえる形式合理的な枠組による批判や事大主義的な姿勢からの異論を打破することなしには科学は成立しえないことを、あらかじめ、とくに銘記しておきたい。

なお、一般教育を対象とする科学は、知的実践の諸領域を対象とする科学と方法論

的に同一の類型に属するが、ここにのべる論は、いま教育系大学・学部において重要な研究課題とされている「教科教育学」の体系化を意図した基礎的な研究努力の成果でもあることを申し添えておく。

I 従来の一般教育論に対する批判

はじめに

わが国の「大学における一般教育」に関しては、これまでさまざまな論議がなされてきた。創設初期にはその理念が説かれ、以後実施上の改善策について関係者の間で研究協議が続けられてきた。そのうちに責任体制に論議が集中し教養部設置などの制度改革がなされはしたもののあまり成果があがらず、かえっていわゆる形骸化が進行し、いまや大学改革の中心的課題として抜本的な改革が論じられている。そして、その改革の方向については、一般教育の制度の存廃をめぐる鋭い意見の対立が露呈しつつあるのが現状である。

そのような経過をかえりみると、従来の一般教育の論が成果をもたらさなかったのは何故か、そして今日に至るもなお意見の対立をうみだしているのは何故か、ということについて深い疑念をいだかないわけにはいかない。本章では、そのような疑問から出発して従来の一般教育論を根本的に批判し、その欠陥や矛盾を指摘することとしたい。

それらの論は、論文としてまとめられ、なかには公文書として発表されているものも少なくない。しかし、ここでの批判は、それら個々のそれなりにととのった論文に対する評価にはふれず、むしろそれらの論文の背後にあって実際に関係者の間で展開され集約されていく論そのものに焦点を合せることとする。

それは、一般教育の論そのものを一つの知的実践形態としてとらえようとするからである。

一般教育の論は、たとえ個々の主観的・経験的な意見から出発するとしても、一般教育の現実に直面するが故に実体としての一般教育を直接的に把握し表現せざるをえず、また多数の人々の間での公的な意思決定を必要とするが故にその認識判断は客観的な真理の体系を志向せざるをえない。したがって、そこでは、意識すると否とにかかわらず、科学としての基本的な条件がたえず要求されるはずである。

従来の一般教育論がはたしてそのような条件をみたしていたかどうか、ということ

にここでの批判は集中することとなる。

それは、何が科学としての基本的な条件であるか、ということにかかわっている。しかし、その基本的な条件なるものは、なにも先験的に公準として設定されるものでなく、また既成の科学観からみちびけるというものでもない。科学そのものの本質が問われる問題であるだけに、科学としての基本的な条件を吟味しつつ、一般教育論に対する批判の基準を設定してかかることが必要である。そのため、一般教育を対象とする科学の成立以前の一般教育論に批判の出発点をおくこととしている。

1 一般教育論の意味

まず、われわれは何のために一般教育について論じ、考え、研究しようとしているのか、という一般教育論そのものの意味を明らかにすることから始める。

そのような意味づけは、一般教育論を規定する条件を含み、批判の基準に転じるものである。そして、従来そのような意味づけさえも共通の理解になっていなかったのではないか、という点において批判の第一歩となるものである。

一般教育論に対してもとめる意味づけは個々の立場や経験により相違があることは当然のことであろう。その相違を、外的な条件に依存する主観的・心理的な傾向によって説明することもできる。しかし、説明できるから、理由があるからといって、それらが同等に正しい、すなわち真理であるというわけにはいかない。真理か否かは、主観的・心理的な次元での問題ではなく、客観的・論理的な次元での問題であるからである。そこで、主観的な意味づけの相違の根本には主観をこえた論理的な次元における基本的ないくつかの型が存在するものとみて主観的には、それらの型を時と場合によって取捨選択したり、あるいはそのいずれかによって形式論理的な統一をはかったりして一般教育論の意味づけの相違をうみだしているが、しかし、論理的にはそれらの基本的な型のいずれをも包括し現実的な状況に応じて個別化し特殊化するような一つの普遍的体系の存在を認識することが要請される。そのような体系性を把握することはこれからの課題であるが、少くともそれを見失わないような分析的な観点として、一応、われわれの認識判断の基本的な型である第一人称、第二人称、第三人称および不定人称の主語による表現形式に対応して、主体性の観点、共同性の観点、客観性の観点および体系性の観点の四つを設定しておくことが適当であろう。以下に、これら四つの組点からの一般教育論の意味、条件を検討することとする。

(1) 主体性の観点

一般教育論は、一般教育の実践主体が実践にあたって意思決定すること、論理的には第一人称の実践主体を主語とする意思の言明の体系を構成することに意味があるとするのが、主体性の観点である。

一般教育は基本的には教師およびそれと立場を異にするが学生にとっての主体的な実践であり、また責任機関である担当教師集団や大学にとっての主体的な実践でもある。さらに普遍化して、人類社会にとっての主体的な実践であるともいえる。そのような実践主体が、もし、みずからの意思を欠き、定められたとおり、いわれたとおりやればよいという、従属的・他律的な姿勢をとるときは、また、自由放任のもとにじゅうぶんな認識判断を前提とせず恣意的な判断基準により、多くは安きについて事なかれに終る状況におかれるときは、とくに主体性を重視する一般教育の場合、その成果を期待することはできないであろう。そのような姿勢や状況に対する批判のもとに、主体性の観点は強調される。

主体性なるものは、一般に、実践主体が対象認識にもとづく意思決定を実践において実証し、さらにその実践にもとづいて対象認識や意思決定を操作するという認識—実践の循環過程を主体と対象との間に構成し、それを制御する自己の意思の存在と持続を確認しうるとき、成立するものといってよい。そして、実践主体が実践主体をも包含する対象についてのじゅうぶんな認識判断にもとづき、実践の成果を評価する判断基準としての目的・理念を設定し、適切な手段・態勢をえらび、実践の結果を反省して、さらに手段・態勢に改善を加え、あるいは対象についての認識判断にさかのぼって判断基準に修正を加えていくことは、われわれが日常実施している過程であるが、それは人間的自然における主体性の発現とみるべきものである。

この主体性の観点からいって、実践にあたっての不可欠の条件は意思決定であり、そのための予測・予見であり、さらにその前提となる対象についての認識判断とそれにもとづく判断基準である。したがって、実践においては、経験的な認識判断を集積し、整理することはもちろん必要であるが、さらにそれを素材として現実を認識判断する基本的な枠組としての理念体系を構成し、それを判断基準として予測・予見するばかりでなく、現実を批判し、是正・改革し

ていくという理念性の伏在を認識することは重要である。そのような理念的な主体性を基底とする認識—実践の循環過程は、人間の知的実践の本質であり、その過程における意識的な努力としての予測・予見は学問の成立・発展をうながす源泉の一つとされてきた。

このような主体と対象との間の循環過程がそこなわれたり、ゆがめられたりするとき、主体性を喪失し、あるいはみかけだけのものになってしまう。もし、対象についての認識判断が欠落するときは、あるいは対象認識や意思決定を他に依存するときは、主体と対象との間の循環過程は成立しないことになる。そうなれば、対象認識にもとづく判断基準を形成することもなく、自己を中心とした処世的な方針を判断基準として、あるいは自己に対する世間的評価を主要な判断基準として、意思決定し実践することとなり、対象の一部でしかない世間と自己との間の短絡した循環過程に依存して実践を評価するものとなる。それは主体性の矮小化である。そのような短絡的な思考形態は幼稚あるいは過渡的・仮説的な段階のものであることが意識されている限り、たえず修正され、弊害を生ずることもないであろう。ところが、それが正当化され公式化されるときは、対象認識にもとづく人間的自然の思考形態はしだいに退化し、世間的評価による人為的・自閉的な虚構の体制のなかで人間本来の主体性は阻害される。それとともに、対象固有の論理を看過することによってやがて体制自体にも危機を迎えることになる。このことは、一般教育にとって、したがって一般教育論にとって、最も基本的な問題である。

(2) 共同性の観点

一般教育論は一般教育の実践主体が歴史的・社会的な枠組のなかでそれぞれの役割を定め、個々の立場や主観の相違を克服し共同の実践として意思統一すること、論理的には、第二人称の実践主体を主語とする当為・規範の指示の体系を構成することに意味があるとするのが、共同性の観点である。

一般教育は、歴史的な継承をふまえ社会的な合意を前提として、なんらかの形で組織化され規範化され制度化されている共同の実践である。「大学における一般教育」の制度を設け、大学内に一般教育担当の機関を置き、また教育課程の基準を定める等の制度化も、実践の共同性からの帰結であるとともに、それを保障するための前提であると考えてよい。一般教育論は、実践の共同性に

もとづく意思統一、ひいては当為化・規範化をはかるための認識判断を拡大深化する絶好の場である。

しかし、制度や意思統一の拘束的な側面のみ注目すれば、共同性は主体性と矛盾するものとなり、共同性をないがしろにするばかりでなく、主体性をも制約する考え方におちいりがちである。しかし、それは、主体性を個々の処世的判断基準によって左右されるものとしてとらえ、共同性をそれらの恣意的な意思の多数によって統一するものとみなすことを前提としている。したがって、本来的な主体性、すなわち対象認識にもとづいて成立する主体性を回復し、助長し、確立するための共同性は、一般教育論においてもあらためて評価されなくてはならない。

そのような共同性の観点からいって、実践にとっての重要な条件は、個別的な経験や立場の相違、とくに短絡的な処世的判断基準の混入に由来する意見の対立を克服して、共同の意践のための意思統一を可能ならしめる合意の方法である。その場合、単なる妥協や形式的な多数決の方法、あるいは行政的権限に依存することなく、対立・相違の根源にさかのぼってその根拠を明らかにし、対象に対するじゅうぶんな認識判断にもとづいて、理念体系における合意を形成し、共同で問題解決をはかるといふ弁証法的・理論的な方法をとることが期待される。そのような理性的な合意による共同の問題解決の努力こそ、さまざまな知的実践を学問として体系化させ発展させるに至った、いま一つの源泉であるとみることができる。そして、非学問的な考え方を淘汰しつつ、学問にもとづいて人間の自然を展開させていく歴史的・社会的な過程の底流をなすものである。

(3) 客観性の観点

一般教育論は、主体的な、あるいは共同の意思決定を誤まらせないため、その基礎におくべき、あるいはその枠組として設けるべき客観的な認識判断を獲得すること、論理的には第三人称の実践主体をもふくめ対象化された一般教育を主語とする客観的認識判断の記述の体系を構成することに意味があるとするのが客観性の観点である。

主体的な実践といえども、共同の意思決定にもとづく枠組のなかで、さらにそれらの意思決定は客観的な必然性ないし蓋然性をもつ法則性・方向性のもと

に、具体化しえてはじめて成果をもたらし、主体性・共同性を確立し持続しうることはすでにのべてきたところである。そのことを無視して処世的判断基準にとらわれ、恣意的に意思決定したり形のうえで、または権力によって当為化・規範化したりしても、結局は意図に反して挫折する結果を招き、あるいは、事なかれ主義をとりことさらに意思決定を回避していわば自然に放置しても、かえって不条理な事態をひきおこすことになりかねない。そのため、主体的なあるいは共同の意思決定の前提として、主観に左右されない、そればかりでなく主観を方向づけ条件づけるだけの真理性をもった客観的な認識判断が要求されることになる。

そのような客観性の観点からいって、実践においてなおざりにできない条件は、対象化である。客観的な認識判断というのは単に、多数の人の同意する意見でもなければ、対立する意見の局外に立つ中立的、中間的な意見でもない。また、無数の経験的認識判断のなかから選んだ適合的な認識判断でもなければ、主観をはなれた形式的に合理的な認識判断でもない。主観から独立した存在として、また理論的に自律しうる体系として、対象をとらえるとき、その対象についての認識判断が客観的認識判断である。この対象化の方法は、主客の分化として知的実践の発展とともにしだいに明確な形をとってきたが、近代科学にあっては科学と同義的ともいえるような絶対的な条件とされるに至っている。

(4) 体系性の観点

以上述べてきた主体性の観点、共同性の観点、客観性の観点はいずれも一般教育のみならず知的実践一般を論ずるにあたって必要とされるものであることは、われわれの日常的な経験に於てらして肯けるところであろう。一般教育論は、これら三つの観点からの意味や条件に応じうる一つの理論体系として構成すること、論理的には不定人称である体系化の原理をもとめて論理操作上誤まりのない認識判断の体系を構成することに意味があるとするのが、ここでとりあげる体系性の観点である。

しかし、三つの観点からもとめられる意味や条件はそれぞれ異なり、形式論理的には矛盾する要素を含んでいる。とくに実践主体を主語とする意思決定の体系と対象を主語とする対象認識の体系とは、一方が目的—手段のカテゴリーを基本とし他方が原因—結果のカテゴリーを代表とする点において対照的である。

そのため、ややもすれば対立的にとらえられ、主観と客観、精神と物質、価値判断と事実認識など、観念的な二元論ないし二者択一論に発展しやすい。しかし、そのような対立や矛盾は現実の実践においてはみかけ上のこととして克服されなければならない、また克服されているはずである。そのような日常的・自然的な論理構造のなかに、一般教育論の体系化の原理が見出だされてしかるべきである。

一般教育論は、一般教育に関する知識の統一体として、批判の対象となしうる公的な性格をもつことを前提としてはじめて、三つの観点からの批判を可能にする。その意味において、一般教育論が対象化した一般教育を主語とする科学の体系をとることは当然のことといえる。そして、客観性の観点からの意味や条件はもちろんのこと、主体性の観点や共同性の観点からの意味や条件がじゅうぶん活かされ、それを基礎として論理的には実践主体を主語とする体系を構成しうることを望ましい。

そのような科学としての体系化の方法は、後にⅢで詳しくのべるが、第一に実践主体をふくめ一般教育に関係ある基本的要素をすべて包含する対象を設定し、しかもその実践主体は対象認識にもとづいて主体性・共同性を確保する存在であることを前提とする。したがって、主体性・共同性を維持することは、科学としての一般教育論そのものに内在する条件として実践主体に対し当為としてたえず要請するものとなる。

第二に、対象は自律的な体系としてとらえることを前提とする。そうすれば対象の諸要素間には一定の相互規定の関係が存在し、そこから一般教育の実践主体に課せられるべき合理的な目的・当為・規範などの判断基準をみちびくことが可能になる。そして、恣意的な判断基準を用いることなく実践主体を主語とする体系を構成することができる。そのように、対象を自律的な体系としてとらえることは、合理的な認識判断以外に左右されない実践主体の内面的な自律性を保障し、主体性・共同性を支える基盤となるものである。

第三に、対象を自律的な体系としてとらえることは、別の角度からいえば、対象について普遍的な理念体系を構成することである。対象の自律性は対象の基本的な要素と普遍的な関係とによって構成される一体的・持続的な体系のなかに認めることができ、現実の個別性・特殊性はこの普遍的な体系を基準として認

識判断することができる。それとともに、普遍的な理念の体系は対象の自律性をそこなり現実の傾向を是正するための実践にあたっての判断の基準とすることができる。これは、理念型とか理想とかよばれる概念のもつ論理的機能である。

このような体系化の方法、つまりは対象化の方法は、近代科学の方法論的知見に負うところが大きい。しかし、自然科学や社会科学あるいは伝統的な人文科学に特有の性格と科学一般に普遍的な性格との分別を吟味しないと、対象化の方法も、一般教育論のように単純に主客を分化しえない場合は、ともすれば自然科学のさるまねにとどまり、あるいは科学の成立にあらかじめ絶望してかかることとなる。したがって、科学一般の普遍的な性格をもとめ、それによって一般教育論を位置づけていく必要がある。

科学は、人間の知的実践に欠かすことのできない予測・予見や合意の前提となる客観的認識判断の拡大深化の努力である。そして、それは自然科学のように真理と断定しうる事実・法則を発見し集積して、実践と理論上かかわりのない存在についての不変の真理の体系を構築することばかりではない。もっと一般的に実践を規定し実践によって検証される真理の所在する範囲や方向、あるいはそれを探求する方法をしいに明確なものにしていくことも重要な意味をもっている。

一般教育論は、知的実践である一般教育を対象とし、実践主体の主体性・共同性を予定するが故に自然科学同様の決定論的な知識体系を期待することはできない。したがって、一般教育論における対象認識の不確定性は本質的なものであり、その真理性は蓋然的・当為的なものとならざるをえない。

このような対象化の方法は、日常の知的実践において実行されているところである。しかし、意識的には的確にとらえられておらず、共通の理解にもなっていない。そのため、形式的な主客の切断や常識的な事実認識と価値判断の区別と相まって、一般教育のような知的実践の対象化にさまざまなひずみを生ぜしめている。そして、一般教育論は、主体性の観点からも、共同性の観点からも、また客観性の観点からも、甚だ不満なものにとどまり、科学と称するには程遠いのが現状である。

2 対象化の不完全と短絡的な思考形態

従来的一般教育論は、前節でのべたように対象化の不完全という科学にとって致命的な欠陥をもっている。そのことは、知的実践において、対象認識にもとづく判断基準よりも主観的な処世的判断基準を優先するという短絡的な思考形態におちいる危険性をもつものである。そして、現代の風潮のなかで、学問・教育のなかにまで、そのような短絡的な思考形態が滲透し、一般教育論が科学として成立しえないのみならず、一般教育も知的実践としての存在理由を問われるに至っている。

そのような対象化の不完全と短絡的な思考形態との関連において、従来的一般教育論における思考形態がもっている欠陥と矛盾を検討する。代表的な思考形態として、理想主義型、制度合理型、体制還元型、実証主義型をあげることができる。このうち、理想主義型と体制還元型は、むしろ短絡的な思考形態に対して批判の姿勢をとり、制度合理型と実証主義型は、短絡的な思考形態を所与のものとして肯定する態度をとっている。いずれにしても主体性の尊重と処世的判断基準による短絡的な思考形態とを理論的に区別しうるだけの対象化ができていない。それが、対象化の不完全と短絡的な思考形態とが表裏をなすゆえんである。

(1) 理想主義型

一般教育論は、一般教育が基本において主体的な実践であることから、実践主体の意思決定にあたっての準則といえる目的・手段のカテゴリーにのっとるべきであり、その根本である目的を明確にし目的意識を強調することに重点をおくものとする思考形態である。

理想主義的傾向は、人間社会の将来にかかわる教育に一般的なものであるが、とくに専門教育と対置された一般教育において顕著になることは当然のことといえる。したがって、一般教育の目的・理念は、制度創設当初力説され、その後も機会あるごとに想起され、今日もお引継がれている。

しかし、その目的・理念は諸先賢の見解や伝統的な理念にもとづいて体系化されるが、客観的な認識判断を補助的にしか利用しようとせず、したがって一般教育を対象としてとらえようとしないため、観念的な実践主体を主語とする体系の域を出ることはできない。そのような観念的な目的は、手段・態勢を具体的に規定する力をもたず、しかも改革を要する現実を方向づける役割をはた

すこともむつかしい。そして、現代のような変動期においては、対象認識に由来する実質的な意味は消え、その枠組となった観念論特有の処世的な判断基準のみが生残ることになりがちである。そのため、理想主義型の思考形態は、今日ややもすれば回顧的な精神主義・権威主義にとどまるものとなりやすい。

これまで、一般教育論においては理想主義的な見地から、一般教育の計画化・組織化の必要性が説かれてきた。総合科目の実施、その前提としての共同研究、一般・専門の教育課程の関連、修学指導の充実、責任体制の確立などが、その具体例である。しかし、計画化・組織化は誰も必要性を認めながらも容易に進行しないのが実情である。それは主導的役割を演ずるはずの理想主義型の思考形態が、主体性・共同性を重視しても、客観性に背を向け精神主義的・権威主義的な処世的判断基準にとらわれて、独善偏狭におちいり、あるいは無原則な協調を旨とし、計画化・組織化への志向を相互に抑圧してしまうからである。そして、結局は大勢に流されて短絡的な処世判断型の思考形態への転化をうながし、理想主義型の思考形態は影の薄いものになってしまう。

しかしながら、理想主義型の思考形態は、一般教育を主体的な実践としてとらえ、将来的なるが故に理念的な主体性・共同性を重視する点において肯定すべきものがある。しかも、直観的な形にせよ客観的認識判断にもとづいている場合も少くない。したがって、対象認識の完全性を期し、それを基礎として客観的に目的・理念を構成するという、実践主体を主語とする体系から対象を主語とする体系への転回が期待される。

(2) 制度合理型

一般教育論における理想主義型の思考形態は、一般教育制度創設当初の行政権力を背景とする積極的な指導と新制大学理念にもとづく改革への意欲とが薄れるにつれ、時代の推移および大学の変容への対応に無力さを露呈していった。そのあとに、対象認識の努力を欠いた短絡的な思考形態がしだいにひろがり、それに相応して管理者的ないし被管理者的立場に立って制度の合理性にのみ関心をもつ制度合理的な思考形態が有力となり、やがて制度依存の態勢が一般的なものとなった。そして、行政官庁の主導のもとに制度改革によって一般教育の充実改善が推進されるという傾向を生ずるに至った。

わが国の「大学における一般教育」の制度は、今日までにおおよそ5回の制

度改革を経てきた。第1回は、1949年画期的な大学制度改革の一環としての一般教育制度の創設である。第2回は、1956年大学設置基準の制度による一般教育制度の省令化および基礎教育科目概念の導入である。第3回は、1963年中教審答申「大学教育の改善について」にもとづく大学の目的・性格の再検討およびそれともなうリベラル・アーツ学部の解消、教養部の法制化である。第4回は、その答申をうけての1965年大学基準等研究協議会答申「大学設置基準の改善等について」による大学・学部の基準化の進行、一般教育科目の単位数削減、基礎教育科目制度の積極的採用などである。ただし、その実施は一応見送られたが一部は1971年4月から施行されている。第5回は、1970年1月「高等教育の改革に関する基本構想試案」に始まり、1971年6月最終的になされた中教審答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」による今後の状況である。そのなかでは新制大学制度の抜本的改革の構想のなかで教養部解体をふくめ一般教育制度の転換が想定されている。

これまで、これら行政官庁による制度改革の動きが表面化すれば、各大学における、あるいは大学間の一般教育研究会等における一般教育論が活発となり、鋭い批判もなされるが、おおむねその制度改革の合理性を論ずることを大勢としてきた。そして、各大学が独自の理念を構築して一般教育を計画し実施するという自治の態勢は熟さず、一般教育の内容・方法・技術に関する改善も論じられないわけではないが、それらは教師個人の責任とされ、それよりも定員・予算の獲得が共通の関心事となり、文教政策に期待をかけ、あるいはその貧困をかこつことになる場合が多かった。全国諸大学における教養部設置の利点が、学内における定員・予算などの権限配分紛争の止揚にあったということも、この間の事情を裏書きしている。それは、既往の一般教育論が制度の根本にさかのぼり、客観的な認識判断を確立して実践主体の主体性・共同性を尊重するという姿勢を欠き、管理・被管理の見地からの制度合理型の論議に低迷して、その背景にある貧困な文教政策に左右されていたことを物語るものである。

そのような制度合理型の思考形態の特色は、第一に、個々の短絡的な思考形態を前提として、その管理を重視することである。それともなって、第二に目的合理的な責任権限配分の体系、すなわち官僚制的責任体制を社会体制の基本

として想定することである。しかしながら、形式的に単純でみかけ上合理的にみえても、実質的には主体的な意思や理性的な合意をなおざりにし理不尽なものとならざるをえない。

そのため、第三に、その実施や改革にあたっては外的・法的な權威や拘束力に依存し既存の体制に同調し、根本的な対象認識を欠いた対策主義におちいることである。そして、第四に、本末の区別なく必修単位数や定員・予算あるいは責任権限の範囲や関係などの制度的要素に論議の焦点がおかれ研究教育の本質が見失われがちとなり、短絡的な思考形態をますます助長することになる。

この短絡的な制度合理型思考形態は現代の官僚制的社会体制に適合し、その支柱となっているが、同時にその形骸化・桎梏化が痛烈な批判をあびている。

大学における一般教育は、そのような思考形態の外側に立って批判することはあっても、その内側に包摂されて複製化につとめることになっては自己否定におちいらざるをえないであろう。従来的一般教育論が、そのような思考形態を脱却することができていない原因は、わが国の一般教育が学問的な研究や実践の成果としてでなく、たとえ民主主義的にせよ制度改革の一環として権力を背景にして始められ維持されてきたこと、さらには、わが国における学問的伝統の底の浅さ、学問観の後進性・外来性に由来するものといえよう。

そのような問題の根源を解明しうる対象化の方法を確立するのでなければ、一般教育論は主体性・共同性の観点からの批判にこたえることはできないであろう。

しかし、制度合理型の思考形態に対する批判は、制度をも含む全体的な構造のなかで合理的な制度を設けることを否定することであってはならない。

むしろ、対象認識の不完全から合理化すべき制度が未分化の不合理のまま残されているのが実態である。したがって、対象認識をふまえた制度の合理性はさらに追求されなければならないであろう。

(3) 体制批判型

従来的一般教育論のなかで大勢をしめる短絡的な制度合理型の思考形態のもつ事大主義的傾向に対する批判として、いわば体制批判型の思考形態がみられる。一般教育の制度を改革してもそれは体制内での目的合理的な観念論ないし技術主義的な改善にとどまり、かえって本質的なものを見失うことになりかね

ない、一般教育不振の原因は、根本的には文教政策の貧困にあり、その背景には社会体制の矛盾がある、一般教育の問題はそれをうみだしている社会を対象とする社会科学的認識判断の文脈のなかでなければ客観的にとらええないものであり、その認識判断にもとづき体制の問題としてとらえるべきものである、とする考え方である。

なしかに、一般教育を成立せしめている社会に対する科学的認識判断、とくにその基底をなす歴史的・唯物論的な世界観は一般教育の対象認識にとって欠かすことのできないものである。しかし、一般教育自体を自律的な対象としてとらえることなく、社会一般についての認識判断に還元して一般教育の問題を解決することではない。その意味において対象化の不完全な体制批判型の思考形態は、科学性を重視しながら一般教育に対する科学的認識判断を萎縮させるという公式主義の矛盾におちいることになる。

そのため、体制批判型の思考形態は体制内合理化の制度改革の動向に対して反対の態度をとるが、改革すべき一般教育の現実を方向づけるだけの具体的な理論と方策をもたないが故に結局は制度依存の大勢に抗することはできず、かえって現実の困難な事態に対する責任を体制に転嫁する風潮を擁護することにとどまりがちである。

体制批判型の思考形態は、その根拠となっている社会科学それ自体が示した科学的認識判断の意味の本質にさかのぼって、一般教育を直接に対象とするもっと綿密な理論体系が展開されてしかるべきであろう。

(4) 実証主義型

19世紀末以来の科学技術観の一つである、いわゆる実証主義の考え方は、一般教育論のなかにもあらわれている。それは、短絡的な思考の諸形態がもつ主観的・経験的傾向を脱却し、一般教育を実証科学的研究の対象として、その成果を一般教育の改善に役立てようとする積極的な意義をもっている。その反面において、理想主義型のもつ当為性や体制批判型が示す公式主義的傾向に反発し、科学的認識判断の資格を自然科学同様の厳密な実証性、すなわち予測可能性ひいては技術性の認められる領域に限定すべきものとし、他は主観的な「価値の多元性」の領域であるとみなす思考形態である。このような科学のとらえ方は、一般教育論にとって看過できないものである。

実証主義は歴史的に形而上学を否定する思想として成立し、伝統的な諸学における目的論的方法を批判して実証科学の領域を拡大する役割をはたしてきた。しかし、世俗化された思考形態としての実証主義は、形而上学および目的論に対する対象認識をもとうともせず、独断的に科学的対象化の領域を限定するものである。そして、みずから形而上学化して、目的論の世界に奉仕する技術主義や短絡的な思考形態の枠のなかでの専門主義の論拠となっている。

科学的対象化の領域の限定は相対的に主体性の領域の拡大を意味するものと考えられるが、事実とは逆に抑制することになる。その理由は主体的な意思決定は客観的な認識判断を基盤としての、またはその枠組のなかでの予測可能性をよりどころとして成立するものであること、および対象化を認めない領域においては恣意や権力を背景とする論を公然と認めざるをえないことによるものである。すなわち、対象化の不完全は主体性・共同性の欠除をもたらすということが、ここでも成立つことになる。学問の進歩が対象化の領域を拡大し、恣意や権力の支配を排しつつ、主体性・共同性の領域を拡大してきた人類社会の歴史的過程を省みる必要がある。

わが国における一般教育制度創設の初期、その目的として民主主義社会におけるよき市民の育成が説かれ、価値判断能力の涵養に重点がおかれた。

ところが、その後一般教育の目的は「人間形成」という空語と化し、むしろ価値判断能力の涵養を無内容化する意味での「価値の多元性」が強調されるようになった。この矛盾は追求されるべきであるにもかかわらず、従来の一般教育論は「価値の多元性」のムードのなかで不問に付している。

もちろん、価値の問題は、概念を明確にしたうえでなければ、また時代的・社会的状況との関連を明らかにするものでなければ、単純に是非をいうことはできない。

しかし、普遍的価値としての真理を探求する学問・教育の場における「価値の多元性」の強調は俗にいう「見解の相違」によって共同の討議・思考・合意を断ち、主体的な認識判断を短絡させ、官僚制的な専門主義を当然とする風潮をつくりだしてきた。そこには、恣意的・権力的な価値観に助勢し、伝統的な学問の自由を空洞化するような観念操作がはたらいっていないとはいえない。そして、一般教育の改革も、外的・制度的な拘束力によって主導せざるをえない論理と情勢とがつくりだされていく。

実証主義型の思考形態からいえば、一般教育の理念は否定しないまでも実証性の乏しい主観的なものとみなし、客観的な対象として認めることにはならず、したがって実効があがらず世論の評価が低ければ廃止すべきであるということになる。すなわち、実証主義型の思考形態は一般教育に対して否定的な見解をとるが、それは世界の大学における一般教育の歴史が前世紀末以来の実証主義・技術主義・専門主義の傾向に対する批判と対決から出発していることを想起すれば、むしろ宿命的なものといえるであろう。しかし、そのような傾向に対する批判と対決の根拠を明らかにしていくことは、依然として一般教育論の重要な課題である。

II 一般教育を対象とする科学の成立要因

はじめに

前章において従来の一般教育論がまだ科学の名に値するものでないことをのべたが、それは科学としての成立を期待してのことである。しかし、ある知的実践の領域が新たに科学として成立するには、その必要性ばかりでなく可能性が、現実的な要因として存在しなくてはならない。そして、主観的見解や経験的知識の集積・整理ばかりでなく、現実の対象に固有の体系化の方法およびそれに対応する実証の方法の定立がなされなければならない。したがって新しい科学の成立は、研究者の努力もさることながら、その知的実践の対象および実践主体を規定している歴史的・社会的状況の進展・成熟にまつところが大きい。

とくに知的実践そのものを対象に包含する一般教育の場合、そのような方法の定立は容易なことではない。一般教育は、その原型であるリベル・アーツや伝統的な自由教育にさかのほれば歴史も古く、その知見も決して貧弱なものではない。それにもかかわらず、今日まで近代的な科学としての対象化がなされず体系化をみるに至っていない。それは、一般教育を対象とする科学の成立の困難を物語っている。それとともに、もし成立するとすれば、それは既成の自然科学や社会科学とは、外的な対象でなく内的な知的実践をも包含する点において対象化の次元を異にし、それにもなって体系化や実証の方法の類型を異にする、高次の科学であることを想定させるものである。それだけに、一般教育に対象とする科学の成立要因は、もっと一般的に知的実践を対象とする科学的認識判断体系の必要性・可能性を前提と

して新しい時代における歴史的・社会的状況のなかにもとめられなければならない。

そのような新しい体系をもつ科学の成立要因は、その成立を促進する要因ばかりではない。それを阻害する要因もふくむものである。前章にあげた対象化の不完全にもなり短絡的な思考形態は、その典型である。そして、そのように促進要因と阻害要因とが顕在化し矛盾するに至る歴史的・社会的状況こそ、その根源にさかのぼって統一し克服しようとする新しい科学の成立要因である。

したがって、新しい体系をもつ科学はたとえ歴史的・社会的状況のなかにも成立要因が認められるとしても、放置して自然に成立するものではない。そのなかの阻害要因を克服し、促進要因を助長するという主体的・創造的な弁別の努力を欠かさずにはいれない。すなわち、そのにない手における主体的要因の成熟が重要な前提となる。

そして、歴史的・社会的要因とそれを基盤として方向づける主体的要因とが、それぞれの自律性のもとに相乗的に機能するとき、新しい科学の成立は可能となる。

その場合、阻害要因を克服するための条件は、科学に共通に内在すべき基本的条件である。それは、究極的には、学問の自由とか、真理の探求とかのことばで表現されてきたものにはかならないであろう。あるいは、近代科学発展の経過からいって、形而上学ないし目的論の排除という表現をとることも可能である。

いずれにしても、成立要因のなかにも成立の条件をみいだしうるだけの構造的な対象化をなしうるとき、新しい科学の体系化の方法は具体性をもつに至るであろう。

本章は、一般教育を対象とする科学が現代の科学技術の進歩に根ざすことを想定して、まず、知的実践を対象とする科学的認識判断の体系化の必要性・可能性を人類社会における知的実践形態の発展のなかにもみだし、次にそれを基盤として一般教育を対象とする科学を成立させる主体的要因とそのなかで規定される基本的条件をもとめることとする。

1 知的実践形態の発展

一般教育を対象とする科学の成立およびその前提としての知的実践を対象とする科学的認識判断の体系化を必要とし可能とする要因は、概括的には人類社会の構造的・自律的な発展のなかでもとらえることができ、その構造そのものに根本的な原因があるとして理論的に構造を設定することが必要であろう。より具体的には、人類社会の知的実践形態の発展においてその要因をとらえることが適当であ

る。

われわれの実践は、なんらかの意味で人類特有の知的な機能をともなっているが、人間社会との関係による知的性格によって位置づけるとすれば、その枠組として三つの次元を設けることができる。生産・経済の次元、政治・社会の次元、学問・教育の次元がその三つである。これらは、そこに位置づけられる具体的な知的実践形態を介して現実的には相互に関連しているが、それぞれ自律的な論理を構成する点において、一応独立の次元として扱ってよいであろう。そのうえで、それぞれの次元の知的性格を代表する具体的な知的実践の現実的または理念的な様相を考えることができる。現代の発展はそれらの知的実践形態の全体的な様相に大きな変化をもたらしているが、その発展の方向を検討することとする。

(1) 生産・経済の次元

人類は特有の知的・社会的な形質を獲得するとともに、外的な自然・社会との適応・制御の関係のもとに自己の存続を確保するため、労働、生産ないし技術という次元の知的実践を遂行してきた。それは、さまざまな社会的規模における分業・職務化・職業化を成立させるとともに選択価値・交換価値による経済という知的実践を必然的にともなっている。そして、人間のすべての実践は、生産とは直接かかわりのない文化的な、あるいは消費的な実践をふくめ、経済的価値によって評価し、生産・経済の次元における位置づけをもつに至っている。自然・社会に対する実証科学的知識は高い経済的価値をもち、科学はこの次元における不可欠の手段とされるに至っている。

この次元における知的実践は、合目的・合法則の合理性を共通の基本的な原理としている。そして、経済的価値の極大化、すなわち効率化、通俗的には利潤追求を目的としている。その原理にもとづく自然・社会との関連によって、生産・経済の次元の知的実践は一つの構造として、しかも人類の存在にとって最も基礎的な構造、いわゆる土台として機能してきた。

現代の技術革新とか情報化とかよばれる趨勢のなかで、この次元の知的実践形態は変化を余儀なくされ、それにとまって土台の構造は急激に変動しているとみてよい。技術過程における基礎的知識の科学化、コンピューターの利用による情報処理能力の高速化・高度化、技術過程そのものの探求・開発などの必要性を増大している。その変化は単に知識のみならず、知的実践そのものの

対象化、ひいては物化、経済的効率化の意識をともっており、そこから社会的な変化が生れ、さらに知的実践の対象化・物化をよびおこしていく。そして個人・社会をとわず、そのような変化への適応を要求しているようにみえる。例えば、個人の職務・職業に知的能力水準の向上が期待され、専門化・多様化が促進され、それに適合する管理の体制が構想されている。

しかし、そのような趨勢にどのように対処すればよいのか、という根本的な問題がひそんでいる。公害問題を例にとるまでもなく、この次元の単純な論理、いわば物と金の論理は、もはやそのままでは通用しなくなっている。それでも、その論理によってつくりあげられている構造、したがってその論理は依然として根強いものである。いずれにしても、この次元の知的実践が直面している根本的な問題は、この次元の構造それ自体のなかで解決しえない段階に至っていることは事実であろう。

②) 政治・社会の次元

土台としての生産・経済の次元の知的実践は一定の組織性を前提としているばかりでなく、人類にとって社会を構成しその秩序を維持していこうとする、あるいはその社会をたえず是正し改革していこうとする知的実践は本質的なものである。

この次元の知的実践は、生産・経済の次元の土台的な自律性に対し、上部構造としての自律性をもつものである。それは、生産・経済の次元の知的実践を現実化する枠組としてであるとしても、権力を前提とした形式合理的な規範の体系を構成する点において、この次元に固有の基本的な原理を認めることができる。権力配分における合理主義・民主主義は、近代市民社会におけるその原理である。

そのような理論的な自律性は、それなりの安定性・自己保存性をともなうが、そのため土台の発展との間の矛盾を生じるとすれば生産・経済の次元の自律的な発展を抑圧するものになるか、あるいは政治・社会の次元における体系上の転換をもたらすことになる。この次元の知的実践は、全体的・体系的な展望を前提とするが故に学問的な基礎を必要とし、古くから学問の主要な領域とされてきた。そのため、逆に、学問・教育全般をこの政治・社会の次元に従属させる論におちいりやすい。

現代における生産・経済次元の構造の変化は、政治・社会次元の知的実践に枠組としての社会の体系の転換を要求するものとする。近代市民社会の基本原則である合理主義・民主主義もその内実について根本的な検討を要することとなる。そして、新たな知的実践の展開が進んでいる。

ところが、技術革新や情報化による現代の課題を、生産・経済の次元に限定して政治・社会の次元の問題とはみない、あるいは逆に政治・社会の次元に限定して生産・経済の次元の問題を避ける風潮がある。その矛盾と混乱のなかで、いわゆる主体性の喪失の意識が深刻になる一方、政治・社会の次元の知的実践の形骸化と無関心が進行している。それは、政治・社会の次元から現代の傾向として傍観的・肯定的にとらえ、または一定の規範にてらして批判するだけではすまされない問題である。

(3) 学問・教育の次元

生産・経済の次元および政治・社会の次元の知的実践は、いずれも現実的・直接的な意味をもつものであり、その基本となっているいわゆる物と金の論理や権力と形式の論理は、いずれも日常的なものとなっている。しかし、それらを単純に是認し、あるいは現実の矛盾に直面して二者択一することに対しては人類がたえず疑義をいだいてきたところである。それらの知的実践形態やその基本的な論理は人間的自然の側面であってそれを無視することは不当であるとしても、それらを過大評価することもかえって人間的自然をそこない、人類社会の将来にわたる持続的・発展的な自律性に破綻を招くのでないかという懸念を禁じえないからである。そのため、人類社会は表面的な現実や意識の奥底にある自然や真理・真実をとらえようとする知的実践に大きな意義をみいだしてきた。そして、生産・経済の次元や政治・社会の次元に埋没することなく、現実的な目的や形式を超えて、人間的自然を追求し志向する学問・芸術あるいは将来に理想を設定して問題の解決を託する教育など、いわば純粋な知的実践形態を推進してきた。

そこには、単に上部構造として土台に依存し、あるいは政治・社会の次元の体系性の一部とみることのできない、知的実践そのものの構造に由来する自律的な体系性が想定されている。その基本となるものは、他の次元の場合のように現実規定の論理でなく、自然や真理・真実を追求する真理探求・価値志向の

自己規定の姿勢であり、強いて論理的に言えば、すべてに存在の根拠をもとめてやまない充足理由律の論理である。

知的実践形態の発展にもとづく現代の課題や矛盾に対処する方途をみいだすことは、学問・教育の次元の知的実践にとって本来的な課題である。

そして、現在その積極的な努力がなされている。大学の実学化や大衆化もその方向にそう方策の一つであるといえよう。

ところが、学問・教育の次元の知的実践が世俗的な意味での職業に墮して生産・経済の次元や政治・社会の次元の構造に従属しがちであるところに、現代の学問・教育にとっての根本的な問題がある。学問・教育の次元の知的実践は、歴史的に、たとえ職業であっても専門職として他と区別されてきた。その場合の専門性とは、学問なるが故の専門性、すなわち恣意や権力の支配をうけない高度の自律性をもつ学問一般に固有の専門性を意味するものである。ところが、現代の学問・教育における専門性とは、専門分化した知的実践領域の特殊性を強調するものに転化し、学問自体のもつ専門性の意味は忘れられている。現代の大学改革もそのような専門分化への適応に意義をみいだして体制内化への道を歩む危険性がないとはいえない。

したがって、三つの次元の知的実践の構造的な関連の認識をあらためて検討する必要に迫られている。それは、古くから学問・教育の次元の知的実践の基本的な課題とされ、今日なお対立したいくつかの考え方がみられるものである。学問・教育の次元の知的実践の独立性を強調して歴史的・社会的存在の原動力とみる理想主義と生産・経済の次元を土台とし政治・社会の次元のみならず学問・教育の次元を一括して上部構造とする唯物論との間には、まだ説明されない問題点を残している。他方には、生産・経済の次元、あるいは政治・社会の次元を第一義とし、他をその手段ないし派生的・従属的なものとみなして一元化をはかる実証主義・制度合理主義などがあり、あるいはそこからの脱却をはかる主観主義の傾向がある。そのため学問・教育の次元の知的本質が見失われつつあるのが前世紀末以来の傾向である。それらは、前章でのべた対象化の不完全な四つの思考形態に対応するものであるが、そのようないわゆる思想の多様性を表面的な状況としてとらえ、その奥底にある自然を追求して批判の基準とするには、知的実践そのものを対象化して構造的にとらえる科学的な方法の

確立が要請される。

(4) 知的実践を対象とする科学的認識判断

人類社会の知的実践は、いまや根本的な諸問題に直面しさまざまな試練に直面しているといえる。これに対処し問題を解決していくこともまた知的実践の一形態であるが、そこに、知的実践を対象とする科学的認識判断の必要性・可能性が生れる。その要因についてさらに検討することとする。

要因の第一はすでに述べた現代の知的実践に関して山積し錯綜する問題の解決への期待である。問題の根源には、生産・経済の次元における知的実践の対象化・物化の進展がある。それが知的実践を対象とする科学の成立を予想させることは歴史的に自然を対象とする技術の定着と専門化が自然科学の前ぶれであったことおよび社会における組織的制御を必要とする資本主義が社会科学の成立をうながしたことから類推できるところである。また、別の角度からみて、次章で詳しくのべるように技術の進歩を阻害する目的論的自然観を打破して自然を対象化することによって自然科学が成立しえたことおよび社会の発展を抑圧する目的論的世界観を克服する社会の対象化によって社会科学の成立をみたことは、知的実践を対象とする科学の成立について、知的実践という現代に残された目的論的世界から生じる矛盾を克服するために知的実践そのものを対象化するということの歴史的な蓋然性を認める一つの根拠となるものである。

要因の第二は、人間の知的機能や情報に関する実証科学および技術の進歩である。それは、今日の知的実践形態の発展をうながし、矛盾をもたらししている原因であるが、同時に知的実践を対象化してその本質を究明する可能性を与えるものとなっている。かつて哲学の課題とされた認識・知識の問題は哲学領域にとどまることなく実証科学の対象となり、著しい成果をあげている。

サイバネティクスないし情報科学の諸領域はいうまでもなく、記号論理学を基礎とする哲学的領域、発生的認知論を中心とする心理学・教育学の領域、あるいは新たに構想される人間科学の領域、さらには言語学・文化人類学の領域など、その研究、応用の進展にはめざましいものがある。それらは、ややもすれば実証主義化する懸念もないわけではないが、いずれそれらの奥底に統一的・全体的な構造を想定せざるをえないものとなる。そのような構造的認識をめざし知的実践を対象とする科学の成立を志向することは、学問・教育の次元の知的実践にと

って最も本質的な役割といえるものである。

要因の第三は、学問・教育の職業化の進展であり、その人口の増大である。それは、ややもすれば、短絡的な思考形態にとらわれずで述べたような学問・教育の本質を見失う傾向をとめないがちである。しかし、人間の自然としての知的実践はそのような傾向を正常視することはできないであろう。そして、学問・教育の職業を専門職として、学問・教育の専門性の本質にさかのぼり自律的な体系として専門職の科学を構成し自治の態勢を組織するという歴史的伝統をうけつぎ、あらためて専門職の科学を体系化する必要に迫られるであろう。専門職の科学はみずからの存在理由をもとめて、学問・教育に固有の専門性の意味づけを基礎とするものとなる。それは、現実的な問題をかかえているだけに主観的な信念の体系ではなく、客観的な認識の体系として構成することが必要となる。このようにして、知的実践を対象とする科学は歴史的過程のなかにその成立を推進する主体を見出すことができる。

2. 一般教育を対象とする科学の成立の主体的要因

前節における歴史的・社会的な視野から一転して、一般教育の担当教師を中心とする一般教育の実践主体の立場で、一般教育を対象として科学を成立させることの必要性・可能性を推論するとすれば、次のようなことになる。

(1) 改革の客観性・真理性

一般教育の改革は、現代の大学改革のなかで中心的な課題となっている。そして、そのような改革の動向の背景には根本的に検討すべき多くの問題が山積している。大学における一般教育はなぜ必要なのか、学生は一般教育に積極的な関心をもっていないとみられるがどうすればよいのか、一般教育は専門的研究教育とどのような関係があればよいのか、一般教育の運営のためどのような組織をとればよいのか、といった問題がある。これらは、すでにのべたように、歴史的・社会的な基盤をもつものであるが、それだけに研究しつつ改革するという態勢は実践主体の責務からいって欠かせないものである。

しかも、行政官庁が改革の方向を示して指導するという姿勢をとっていることは、一般教育に対して消極的な方向とも関連して、問題を複雑・重大なものにしている。こうした問題に対する解明もなされてないまま制度合理的に改革することは実践主体として到底承認できるものではないし、また、制度改革

に反対してこのまま事なかれに過すことは日々の教育にも沈滞をもたらすものである。一般教育の実践主体にとって、一般教育に関する根本的な研究は焦眉の急とならざるをえない。

現代の大学における一般教育に何らかの改革が必要であることは明らかであるとしても、いかに改革するかについてはいまのところ明確なイメージがないばかりでなく、対立する方向が示されている。したがって、改革を進めるためにはいかなる方向をとるにせよ、その背景にある諸問題の解明にあたって客観性・真理性を追求することがもめられる。恣意の集積としての多数決や行政権力への追従には学問する者にとって同意しえないからである。

そのような客観性・真理性は追求しても容易に到達しうるものではないかもしれない。しかし、現実の要求に直面して客観性・真理性の追求に最善の努力をすることが、新たな学問領域の開拓を進めることであり、また学問の府としての大学の使命というべきものである。従来的一般教育論にはそのような姿勢はあまりみられなかったとしても、今日の局面においてその姿勢を確立することが、一般教育の実践主体にとって改革の第一歩となるものである。

(2) 専門職の科学としての成立

一般教育を対象として科学的な真理性を追求しても、自然科学におけるような決定論的・静的な体系をもつ真理に到達することはできない。それは、対象に実践主体を包含しその主体性・共同性を期待するため、非決定論的・動的な認識判断となることは避けられないからである。

そのことは、逆に実践主体に対し主体性・共同性をたえず要求するものとなる。すなわち、一般教育を対象とする科学は、実践主体の主体性・共同性を不可欠の条件として成立し、いわば共同の真理をめざすものとなる。

それだけに、一般教育における客観性・真理性の追求は短絡的な思考形態を通じてのびこむ恣意や権力に対する主体性・共同性にもとづく内面的な不断の斗いであるともいえる。それは、知的実践を対象とする科学の特質であるが、その研究の態勢に既成の諸科学にはみられない専門職の科学としての性格を要求することになる。

一般教育の研究にかかわりをもつのは、実践主体、管理者、専門的研究者であるが、それぞれの立場によって研究の意味・条件を異にする。管理者の立場

からいえば、実践主体の主体性・共同性を前提としない制度的な合理性・体系性を重視するあまり、一般教育のような教育行政の体系の末節の領域を自立的な科学の対象としてとらえることは理解しえないことである。たとえ実践主体であっても、被管理者の立場にとらわれる限り、一般教育を対象とする科学の成立は無意味なものとなる。

一般教育を対象とする科学は、実践主体を中心とする専門職の科学として成立しうるものである。いずれなんらかのいわゆる専門的研究者が生まれるとしても、その基本的性格は堅持されなければならないであろう。

しかし、形式化した専門性の概念のもとで専門職の科学の意味はゆがめられている。あらためてその存在理由を明らかにすることを通じて、知的実践を対象とする科学的認識判断は可能となり一般教育を対象とする科学は成立するに至るであろう。

(3) 一般教育の成立要因との関連

これまで一般教育を対象とする科学の成立要因をのべてきたが、その前提となる一般教育の成立要因にはふれていない。しかし、それは一般教育の存在を自明のこととするからではなく、むしろ根本的な検討を要するものとみるからである。したがって、これからの研究課題であるとしても、なんらかの展望のもとに一般教育を対象とする科学の成立も進められるものであろう。そこで、一般教育そのものの成立要因にふれて一般教育を対象とする科学の成立要因との関連を明らかにしておきたい。

一般教育は、人間形成とか教養とかを目的としてきた。しかし、そのような目的設定にはじまる意味づけは主観的な目的論の域を出ずいま破綻をきたしている。あらためて必要とされているものは対象認識にもとづく成立要因・存在理由である。

そのような見地から、現代の一般教育の成立要因をもとめるとすれば、端的に言って、それは知的実践を対象とする科学的認識判断の必要性・可能性である。すなわち、一般教育を対象とする科学の成立要因と同一の基盤をもち、学問・教育の次元の知的実践を正しくとらえることに重点をおいている。専門的研究教育という知的実践がとかく知的実践の全体的な構造のなかでの視野を見失って短絡的な思考形態におちいりがちであるのに対したえず批判の観点を強調す

るものである。したがって、一般教育は専門的研究教育と不可分ではあるが、独立の課題として存在理由をもっている。

そのことは、現代に至って意識的・客観的にとらえる必要性・可能性を生じたとしても、歴史をさかのぼって無意識的ないし主観的な形をとって存在していたことを立証することが不可能でないであろう。そして、将来からの課題にこたえる具体的な方途をその経験のなかにみいだすことも可能となるであろう。

したがって、一般教育を対象とする科学は学問・教育を対象とする科学的認識判断の基礎としての位置づけをもつものといえる。すなわち、一般教育を対象とする科学は単に一般教育を直接に担当する教師ばかりでなく、いかなる専門的領域にせよ学問・教育にたずさわる者すべてを含む専門職の科学としての意義をもつものである。大学の自治は、そのような学問自体の専門性にもづく専門職集団の自治であるとみてよい。

Ⅲ 一般教育を対象とする科学の体系化の方法

はじめに

一般教育を対象とする科学は、Ⅰで述べた一般教育論の意味・条件やⅡでのべた成立要因・成立要件からも帰結されるように、学問・教育の本質や研究態勢のあり方にも根本的な検討をうながすような、そして新しい科学としての成立の阻害要因を克服しうるような、新しい体系化の方法が要求されている。しかし、それは、決して独創しうるものでなく、日常的な論理構造のなかに潜在しているものをみいだすべきであり、また、科学の歴史的発展の過程を外挿してみちびきうるものでなければならぬ。ここでは、科学の発展の過程に注目し、日常的な論理を念頭におきながら、体系化の方法を探求する。

伝統的な人文科学は別として、近代において成立した自然科学・社会科学の発展の経過をたどるとき、そのなかに単なる対象領域の拡大や精密化ばかりでなく、目的論の克服による飛躍的な発展を認めることができる。そして、一般教育を対象とする科学は知的実践という最後に残された目的論の世界を克服することをめざすものであり、また克服しえてはじめて成立しうるものである。そのことを明らかにしつつ、新しい科学の体系化の方法をえがきだすこととする。

1 目的論の克服

科学の体系と目的論の体系とは相容れないものである。科学は、対象を自律的な構造をもつ体系、すなわち自律系としてとらえたりえで対象を認識判断するという対象認識の体系である。それに対し、目的論は、目的・手段のカテゴリーを基本とし、目的観念を前提として具体的な存在や行動を論理的に帰結するという対象認識の体系である。そして、主客未分化で対象化の不完全な点において、科学とは本質的に相違し、いわゆる観念論の欠陥をともなっている。

近代科学成立以来、科学は目的論を克服しつつ、自律系としての対象認識を拡大してきた。まず、自然・社会についての擬人的目的論による解釈を機械的な自律系や歴史的な自律系の概念によって打破し、自然科学、社会科学に成立させることができた。

しかし、科学が克服すべき目的論の世界はまだ残っている。それは人間の知的実践においてである。目的論の本質的な欠陥は、ただ目的意識のない自然や社会を擬人的な目的意思によって説明することの不合理ではなく、対象を自律的な構造をもつ体系としてとらることなく、主観的に目的を設定して形式論理的に結論を導くという観念の内部操作に満足する思考形態である。それは、合目的的な知的実践の自然の姿ではない。そして、もしそのような思考形態にとらわれるとすれば人間社会は恣意と権力の横行を許すことになりかねない。

したがって、この形式的目的論の克服は、近代科学の成立過程における擬人的目的論の克服と同じく、科学にとって重要な課題である。現代の科学はそのような課題解決への志向をふくんでいるとみてよい。そして、形式的目的論の克服を定型化するとすれば、技術的な問題解決のために設定する自律系のほかに理念的な問題解決のために設定する自律系の概念を必要とするであろう。

以下、四つの自律系の概念を用いて目的論克服の過程を説明する。

(1) 機械的自律系

科学の対象を自律系としてとらえることは擬人的目的論の克服と表裏をなすものであるが、その代表的な例として機械的自律系としての太陽系概念の成立に至る過程をあげる。

16世紀におけるコペルニクスの地動説に始まり、ティコ・ブラーエの観測をもとにケプラーの法則が帰納され、地上の物体の落下運動との対比からニュート

ンによって普遍的な運動の法則および万有引力の法則が導かれ、それによって太陽を中心とする惑星の体系が「最初の衝撃」以外は神に依存することのない自律的な体系として解しうるに至った過程である。それは、目的論とのかかわりにおいて次のような意味をもっている。

第一にアリストテレス以来、中世に支配的であった目的論的世界観が崩壊し、しだいに機械論的世界観への転換をとげる先駆をなすものであるとともに対象を自律的な構造をもつ体系としてとらえる科学的な対象認識を定型化したことである。

自然のふるまいや物体の運動を充足理由律の要請によって理由づけようとするれば、日常的・受動的な経験に依存する限り、個々の物体に意思を認め、さらにはそれらを支配する造物主の定める法を想定し、擬人的目的論の枠組によって解釈することは、対象認識の幼稚な段階においてはやむをえないことであろう。しかし、目的論の体系は形式論理の本質において固定的・統一的であり、単に自然に対するばかりでなく世界のすべてに対する公式の、すなわち権力をもたせて成立する思考形態である。

ルネッサンス以来の現実との間の矛盾の認識とともに、それを打破することは知的実践の諸面においてなされなければならなかったが、そのような知的実践に最初の確たる論拠を与え啓蒙の役割を果たしたのが、地動説であり太陽系概念である。

対象を自律系としてとらえる対象認識の方法は、充足理由律を徹底して自己完結的な理論体系を構成しようとする、ギリシャ以来西欧に伝統的な考え方に由来するものであるが、中世的な目的論的世界観も一つの自律系であったといえる。そして、自然を分離し切断して、その考え方を適用し、実験という新しい方法を併用して新しい対象認識の方法となるに至った。それは、対象に固有の実証可能な要素・関係・法則・条件のみによって自律的な構造をもつ体系として対象認識することである。したがって主観的選択の余地のない独立の合理的な存在として客観的に認識判断することである。そのような自律系としての対象は範囲や内容とともに模索され設定され実証されなければならないものであるが、太陽系は自律系として理想的なものであったといえる。

第二に、地動説や太陽系概念にみられる自律系としての対象認識の方法は、

すでにのべたように、同時に普遍的な体系として自律系を構成することを意味しているが、それは目的論の体系に調和的な実証主義的な姿勢を克服する過程を経なければならなかったことである。

コペルニクスの地動説は、プトレマイオスの天動説に対抗するものであった。天体の観測・記述を精緻なものにし、数量化して予測することに重点をおく実証主義的なプトレマイオスの立場では、地動説・天動説は相対的・便宜的なものでしかなく、カトリックの権威に抗してまで太陽系を一つの体系としてとらえることの積極的な意味は認められない。

太陽系の場合、太陽を中心とする諸惑星の個別的・特殊な条件を捨象してはじめて、一つの体系としての把握が可能になり、それにもとづく諸法則の発見に成功したのである。それは、個別・特殊と普遍とを区別し、なんらかの意味で自律性・普遍性をもつ純粋な概念を形成する概念形成の論理と同質のものである。概念や体系の構成における純粋化の操作は単に思考上の便宜としての意識的・主観的な操作である単純化とは異なるものである。

そのような単純化の観点からいえば、地動説より天動説がはるかに単純であり、それゆえに地動説は神の権威よりも、むしろそれをかりた地上の常識と斗わなければならなかったことは歴史に明らかである。

(2) 歴史的自律系

ニュートン力学の体系化を頂点とする近代科学の成立を通じて、目的論的世界観は機械論的世界観へと大きく転換することとなった。

しかし、太陽系のような機械的自律系として世界を説明することには限界があり、依然として目的論的にしか説明のできない問題が残されていた。

例えば、太陽系は誰が造ったのか、あるいは、太陽系はいかにして生まれたか、という生成の問題である。ニュートン自身神による最初の一撃を信じていたように、この問題に対して17世紀の科学は解答を与えることができなかった。

しかし、目的論の支配を排除しようとする近代科学の動向は、18世紀から19世紀にかけて、この生成の問題を解明することができた。太陽系ないし宇宙の生成に関するカント・ラプラスの星雲説、生物の種の起原に関するダーウインの進化論、人類社会の発生と進歩に関するマルクス・エンゲルスの唯物史観は、その代表的なものである。

それらの論に共通していることは、第一に目的論の否定に立ち、第二に機械的自律系概念を打開しえたことである。そして、生成を目的論によって直接に説明することなく、まず対象を自己発展的な歴史的自律系としてとらえ、そのなかに自然的な生成をみていることである。

それは、一体性・持続性を保ち外部的条件のなかにおかれている体系が、内部的構造にもとづく要因によって自律的・自己保存的に変化し、その結果、非可逆的・歴史的に発展するものとして対象をとらえている。その場合も、当然自律性・歴史性を規定しうるだけの普遍化した理念体系を構成し、そのなかで、発展にあたって自律系として保存されるべき条件や歴史的な発展の要因・方向などをもとめることが必要である。それらの条件は、目的論的説明であれば、目的とか神の意思とかとしてとり扱われるものである。

そのような歴史的自律系の概念は一般に決定論的法則性を与えない。その同時的断面が機械的自律系である太陽系のような場合はともかくとしても個体という歴史的自律系を単位とする生物系や人類社会の場合、全く決定論的な歴史的な法則性を期待することはできない。だからといって科学的認識の価値を減ずるものではない。

それは、普遍的・基本的な要素や関係が何であるか、という対象認識の構造を明らかにし、新しい科学的認識の方法を確立することができたからである。

(3) 技術的自律系

中世的な目的論的世界観との相克のなかで成立した近代科学は、目的一手段の Kategorie によって説明することを要した目的論的世界を原因—結果の Kategorie によって説明しうる因果論的世界に転回することを重要な使命としてきた。そして、生成の問題についての輝かしい成功は、全宇宙から目的論的世界を排除することができたかにみえた。ところが、産業革命後科学が対象認識の精密さを加え、実用価値を高めるにつれ、新たに現実という目的論的世界とのかわりをもつこととなった。もともと、目的一手段の Kategorie は知的に実践する人間特有の意識形態であり、外的な世界にその Kategorie を適用することは擬人的・便宜的な説明にすぎず、じたがって、外的な全宇宙から目的論的世界を排除することは可能であった、と解することができる。

しかし、実際に目的一手段の Kategorie を意識的に用いている人間の知的実践

の世界においては、そのカテゴリーを抹消することは簡単でない。そして、目的観念から主として形式論理にしたがって実践を帰結する形式的目的論は、科学にとって克服すべき第二の目的論的世界を形づくっているといえる。

そのような目的論的世界に対する科学のあり方として、前世紀後半以降の考え方がある。

第一は、主体的な知的実践といえども客観的に規定されており、科学の対象としうるという考え方である。唯物史観は人類社会の育成、発展についての説明から目的論を排除することができたが人間社会における知的実践は、その歴史的法則性のもとにおかれており、その認識を前提としてなされるべきである、とする。したがって、科学は目的論的世界を克服すべきであるとするものである。しかし、歴史的法則性を決定論的なものとみなして現実の問題に適用することの可否については異論を残している。

第二は、知的実践は価値判断をとまらぬが故に原理的に科学の対象となりえず、科学と目的論的世界とは相互に介入すべきでないとする考え方である。それは、目的・手段のカテゴリーを慣用する知的実践ないし技術に関する科学を応用科学として、純粋科学から区別する科学至上主義の思想にあらわれている。

第三は、科学は現実の人間社会にとって有効な実証的な知識を獲得することを目的とするという通俗的な実証主義の考え方である。それは、目的論的世界に科学を従属させるものであり、目的論的世界を科学の対象にすることは論外であるとする。

以上の三つの考え方は類型的なものであるが、それらの間の葛藤のなかで、科学は第二の目的論的世界、すなわち人間が意識的に目的・手段のカテゴリーを用いる知的実践の世界を対象として、さまざまな角度から追求を続けてきたが、その努力に一つの理論的体系を付与しえたのはサイバネティクスないし情報科学である。

それは、合目的の行動を自動的・構造的なシステムにおいてとらえ、一般にフィード・バックを含むメカニズムによって説明し、あるいは与えられた目的に応ずる合理的な技術過程を決定しうるものである。その意味で、これを技術的自律系とよぶことができよう。それは、合目的の行動を目的観念から出発す

る単線的な論理操作の体系によって説明する形式的目的論を斥け、目的論的な技術や方策の世界を科学の世界へ転換させるという重要な意味をもつものである。ただし、技術的自律系には一般にあらかじめ目的を与えなければならず、その目的の決定は依然として目的論的世界のなかに残されることになる。

(4) 理念的自律系

知的実践を対象化する場合、目的が与えられれば、それに応ずる技術過程の決定は技術的自律系を設定することによって対象化することができる。

しかし、それによって、目的とくに最終目的を対象化することはできない。

そのため、目的設定は依然として目的論におちいりやすい。それは、二者択一の単純化された演繹的な論理の形式をとるところから重大な欠陥を生む。

例えば、近代社会における人間中心の思想は、個人の絶対化から短絡的な自己中心の思考形態を当然のこととするが、その対極に国家社会を絶対化する論を存続させる。そのような目的論に由来する矛盾は政治・社会次元の知的実践のさけがたい実態であるといえる。しかし、学問・教育次元の知的実践は、その目的論的世界を克服していく努力にほかならない。

一方、目的論的には合目的と解される人類社会の発展は、すでにのべたように歴史的自律系として対象化することができ、そのなかで目的概念を対象に本質的な基本的条件に還元することができた。しかし、その基本的条件から具体的な知的実践の目的をみちびくとすれば、それは目的一手段の論理操作による目的論的形式になかばおちついていることになる。それでは、目的の決定を対象化していることにはならない。知的実践における目的の設定は、たしかに人類社会の全体と関連をもつべきものである。しかし、人類社会の全体を対象化してみても具体的な問題を構造的にとらえることは困難である。かえって、主観的な判断基準をもちこみ、短絡的・目的論的な思考形態をとらざるをえないことになる。

しかし、われわれは日常目的を決定し、それにもとづいて実践している。人により場合により、また意識的にしろ無意識的にしろ、目的論的であることもあれば、対象化していることもある。そのなかから対象化の方法をさぐり出し、定型化を試みる必要がある。

客観的に目的を決定するとすれば、その目的決定に関連ある諸要素を念頭に

おき、それらの関連のなかで、しかも試行錯誤的な吟味のうえで決定している。したがって、目的の決定のためには対象として、実践主体をふくめいくつかの自律系を構成要素とする複合的な自律系を設定することが適当である。それは、個別的・特殊の条件を捨象し自律的・普遍的な本質をとらえることを主眼とする。

その場合、諸要素系間の関係は、技術的自律系のように同質要素間の物理的・情動的システムの結合関係ではなく、一般に自律的な異質要素間の意味的な関連となる。そして自律系の自律性・自己保存性を基本的な条件とする諸要素系間の相互規定関係が目的・基準その他の基本的条件を構成することになる。この目的決定のための自律系は理念的自律系とよぶことが適当であろう。理念的自律系は、普遍的な体系でなければならないが、そのためそれを構成する要素系は必要最小限度にとどめるべきである。もし、特殊な問題の場合、必要に応じて他の自律系を要素として加えればよいであろう。

理念的自律系は、よく考えれば日常われわれが思考していることの意識的な定型化、ないし純粋培養にすぎないといえる。しかし、単純に命題化された目的観念から主として形式論理によって展開する形式的目的論を克服するのには有効である。

われわれが日常用いる理念なる概念は、概ねこの理念的自律系による基本的・普遍的な対象認識の体系を意味するものと考えてよい。

対象認識にもとづかない、したがって形式論理的にしか操作できない観念論的概念とは区別すべきである。

理念は、対象の認識判断上、二つの機能をもっている。一つは個別性・特殊性を付加することによって現実を表現し、あるいは現実との差によって対象の個性・特性・変化を記述するという認識上の機能である。いま一つは、理念が含んでいる自律系としての基準性に注目して、現実の自律性喪失の傾向を把握し、あるいはそれにもとづいて自律性を回復するための実践の目的や基本的条件を決定するという実践上の機能である。

このようにして、理念はみかけ上価値判断の基準を含むが、それは自律系としての基準性・自己保存性に由来するものであって、主観的・恣意的なものとは区別されなければならない。目的論的な目的・手段のカテゴリーにおいては、

対象認識にもとづく条件が不備のため、論理的に一義的に決定できず主観的な判断基準をもちこまざるをえないが、そのことが実践において短絡的な思考形態を当然のこととする慣習を生んでいる。すなわち、形式的目的論にしる短絡的な思考形態にしる；対象についての未知・無知から生ずることといえる。その場合の主観的な判断と自己をも含め対象の個別的・特殊条件に応ずる主体的な判断とは決して同じでない。

一方、われわれの認識判断は対象について常にじゅうぶんな知識をもってるとは限らないため、形式的目的論に近い思考形態を用いざるをえない場合も少なくないであろう。しかし、それは仮説的な役割をもつものであって、試行錯誤により討議によって検証され、修正され、同時に対象認識が深められていくべきものである。真理の探求はそのような過程を意味するものといえる。

したがって、実践主体の個性・特殊性による不確定性をふくむか否かによって真理の形態は若干異なるとしても、知の実践のある限りそこに真理が存在するという確信を否作することはできない。

2 一般教育を対象とする科学の体系化の原理

一般教育を対象とする科学は、科学の公的な性格からいって、正式には対象を主語とする体系、すなわち対象の体系でなければならない。それとともに、われわれにとっての科学の意味からいえば、それにもとづいて第一人称にせよ、第二人称にせよ、実践主体を主語とする体系、すなわち実践主体の体系を構成しうるだけの配慮を含むものでなければならないであろう。

そのような条件のもとに一般教育を対象とする科学はいかにして体系化されるべきであるか、という体系化の原理は、すでにのべてきたところであるがそれを整理しつつ留意事項をあげておく。

(1) 対象の体系と実践主体の体系

一般教育を対象とする科学は当然、対象の体系であり、自律的・普遍的・理念的・基本的性格のものである。対象の体系を強調する理由は対象化の不完全、短絡的な思考形態、形式的目的論など、いずれも同じ様な内容をいっているものであるが、それらの欠陥を克服することにある。

しかし、実践主体はそれを個別的・特殊条件のもとで具体化し、個別的・特殊な実践主体の体系を構成することになる。したがって、対象の体系は画

一的・公式的なものであってはならず、個別的・特殊な条件を消去してしまうのではなく、変量としてふくむものでなくてはならない。

それとともに、対象の体系と具体的な実践主体の体系との間に、普遍と個別・特殊との間のへだたりがあることは当然であるとしても、そのへだたりは実践主体がみずから埋めうるものであることが望ましい。埋めえないとすれば形式的目的論の弊におちいることになるからである。したがって、実践の具体例についての検討を欠かすことはできない。

(2) 基礎的問題領域と実践的問題領域

一般教育を対象とする科学の体系化は便宜上、基礎的問題領域と実践的問題領域とに二分して考えることが適当である。それは、目的・手段のカテゴリーと同じであるが、形式的目的論と峻別して、科学的な意味づけのもとに対象認識の完全性を期すことを前提とするものである。

基礎的問題領域は要素系の相互規定関係を基礎とし、自律系としての存続を基本的条件として、目的・基準・規範などの理念体系を構成する問題領域である。それを決定する理念的自律系は一般教育の場合、一般教育(実践主体)、人類社会、学問(大学)、人間(学生)を基本的要素系とすることが適当であろう。それらは、いずれも主体とみなしうる自律系である。

目的論の場合のようにある特定の主体を絶対化せず、相互規定関係のなかに主体としての存在を明らかにするところに理念的自律系を用いることの科学性がある。

実践的問題領域は、各要素系を技術的自律系とみなし、理念体系によって規定される目的・基準・規範などのもとに自然的法則性にしたがいつつ、現実的諸条件に応じて具体的な実践の方策ないし技術を決定する問題領域である。

以上、基礎的問題領域と実践的問題領域を理念的自律系と技術的自律系に対応させて類型化した。実際の問題はそれほど単純に扱えるわけではなく、またそれによって一義的な結論がえられるというものでもない。しかし、認識判断にあたって目的論的独断をさけ、たえず自律的な対象を念頭において対象化の完全性を維持するために有効な思考の枠組を提供するものと考えてよい。

そして、思考が常に試行錯誤法をとるという本質において、それは批判ないし評価の枠組としての機能を認めうるものである。

3. 一般教育を対象とする科学の問題領域

一般教育を対象とする科学が成立するとすれば、それはどのような問題領域によって構成されるだろうか、ということについて、その概観をのべることにする。それは、一般教育に関する知識や経験を整理し、体系化し、さらに新たに問題を設定して調査研究を進めていくための枠組となりうるものである。ただし、一般教育はこれから根本的な検討を要する問題であるため、今後の調査研究の進展に応じて、枠組そのものもたえず検討されるべきであろう。それだけの余裕をもつことを前提としておきたい。

その問題領域は前節にのべたところによって、一応、基礎的問題領域と実践的問題領域とに二分することが適当であろう。

基礎的問題領域は自律系として対象化し体系化された一般教育の基礎的・理論的な構造に関する問題領域である。ここでは哲学・社会科学・教育学・心理学などの基礎的諸科学の成果が援用されること当然のことであるとしても、それら諸科学の帰結を引用して解釈する応用分野となれば、一般教育を自律系として対象化することの本旨に反することとなる。

基礎的問題領域は、それら諸科学が対象としている実体にさかのぼって、一般教育を中心として再構成し、その自律性・普遍性を明らかにすることに重点がおかれてしかるべきであろう。

実践的問題領域は実践が常に現実の個別的・特殊の条件のもとでなされ、しかも実践主体にとってはそれが日常的な目的・手段を決定する要因であることにかんがみて、一応現実的に可能性のある状況を設定して実践の具体的条件を検討する問題領域である。具体的なものが故に実証的諸科学の知見は有効に利用すべきであり、また一般教育の教授内容となる諸科学との関係も適切に配慮されなければならないであろう。

以下にあげる諸項目のうち、(1)～(4)は基礎的問題領域に、(5)～(8)は実践的問題領域に区分できるものとみてよい。

(1) 一般教育を対象とする科学の成立の基礎

一般教育を対象とする科学の成立は直接的には現行の一般教育制度を肯定するにせよ、否定するにせよ、その枠にとらわれた主観的なものになっている従来の一般教育の論を客観化し科学化することである。そして、一般教育改革の

方途を見出すことである。

しかし、現状からいえば、一般教育を対象とする科学の成立については疑念をいまだ余地も少なくないであろう。それは、一つには、既成の科学の概念では律しえない要素を含んでおり、科学の本質にさかのぼって新しい類型の科学を構想しなければならないという課題がよこたわっているからである。いま一つには、研究主体と実践主体との同質性の指摘にみられるように一般教育を対象とする科学はたえず成立の基礎が問われなければ成立しえないという課題をにっているからである。

そのような科学の成立以前の疑念にこたえ、基礎的な課題を解明していくことはとくに一般教育を対象とする科学の場合、欠かせないことであろう。

本論文がとりあげているのは専らこの問題領域であるが、さらに追求すべき多くの問題が残されている。

(2) 歴史的・社会的存在としての一般教育の認識

一般教育の対象化は、一般教育はその制度が設けられる以前から大学における主要な機能であったであろうし、また大学制度の有無にかかわらず歴史的・社会的な存在理由をもつ機能であるとみるところから出発するのでなければならぬ。そして歴史的・社会的な視野のなかでとらえることによって、制度およびそれに付随する現実的な目的意識にとらわれない普遍的な体系として認識することが可能になる。

その場合、知的実践の諸形態との構造的な関連のなかに一般教育を意味づけ条件づけることは、目的論の枠組におちいることを避けるため欠かせないことである。

そして、現代における一般教育の意味、条件は歴史的・社会的な普遍性の基礎のうえに成立つ現代の特殊性にもとづいてより具体的に規定しうるものである。

この問題領域は歴史的・社会的な存在の構造を理論的に認識することに重点がある。

そのため、歴史的・社会的諸事実から一義的に帰納しうるものではなく全体的な、しかも過去の知識体系にとらわれない洞察にもとづく仮説的な理論体系が前提とされてよい。そして、それをめぐる実証が進められるべきであろう。

(3) 学問・大学のなかでの一般教育の認識

一般教育は、学問・教育ないし教養という知的実践、その制度的形態である大学を自律系としてみると、その存立にかかわる意味・条件をもっている。それは、学問・教育ないし大学の本質にさかのぼって規定されるべきものであるが、その理論的構造を明らかにすることは一般教育を対象とする科学にとって最も切実な問題である。

一般教育は、大学の歴史とともに存在し変遷してきた。そして、現代の大学改革のなかの中心的課題となっている。そのような歴史的動向を客観的にとらえることは一般教育の制度を論ずる前提となるものである。

さらに、一般教育は教師にとってどのような意味をもつのか、とくに研究との関連はどうあるべきか、などについて、大学教師のあり方とともに明らかにしておくべきである。

また、一般教育が学生にとってどのような意味をもつのか、については従来個々の学生の人間形成の問題として考えられてきたが、学問の専門性によって学生の地位・役割を規定したうえで、教育の意味づけを考えるという発想を体系化し、学生の問題に対する認識判断の方法を確立する必要がある。

(4) 人間形成過程における一般教育の認識

まず、人間形成の概念を明確に規定してかかる必要がある。学問ないし教養と人間形成との本質的な関連に注目する規定は欠かせない。

そのうえで、大学における一般教育は人間形成の全過程のなかで、また学生という社会的な地位・役割の形成にとってどのような位置づけをもつものであるか、が明らかにされなければならないであろう。

そのため、現代の教育制度のもとで高校教育との関連、さらには生涯教育との関連において実証的・具体的な認識判断をもつ必要がある。

そして、大学における専門教育との関連が学生にとってどのように総合されるか、という観点からの検討を忘れてはならないであろう。

(5) 大学における一般教育計画

大学における一般教育の制度のあり方とも関連するが、一般教育の実施にあたっては、制度的基準のもとで画一的に実施するという従来の弊をあらため、大学として最善の一般教育計画をたて、大学として必要な制度を設けるという

大学自治の態勢を基本とすることが必要である。

大学としての計画は、教育理念をはじめ、課程・方法・技術や組織・運営をふくむ全体的構想となることが予想される。それは、いくつかの型に整理しうるであろうが、諸外国の例をも参考として、実現可能な具体案を検討し、大学としての判断の資料とすることが期待される。

(6) 一般教育の課程・方法・技術

大学としての一般教育計画のいかんにかかわらない、主として教師個人の責任に帰せしめられる学科指導上の問題、教育技術上の問題がある。

大学教育においては、従来講座制的教育観のもとで、そのような問題に対する配慮はあまりなされなかった。しかし、一般教育はその教授内容において、また受講学生数において、旧来の観念を破り、いわゆる現代化を必要としている。それも、単なる必要性の認識だけでなく、実証的な教育諸科学の成果をふまえて具体策を検討するだけの準備がなされなければならないだろう。

とくに教育工学的手法は大学教育、一般教育における意味・限界を検討しつつ、積極的に活用する姿勢があってよいであろう。

(7) 一般教育の組織・運営

一般教育の組織・運営は大学としての一般教育計画のなかで検討すべきであり、無関係に決定しうるものではない。一般教育の組織・運営が一般教育計画に先行する従来の考え方は、わが国の場合それなりの意味があるとしても、正常なこととはいえない。

しかし、一般教育の組織・運営には一般教育計画のいかんにかかわらない、一般教育の本質に由来する一定の固有の条件が必要とされ、これを独立の問題として論ずることができよう。

一般教育の組織・運営にあたっては、それなりの専門職的自律性が保障されてしかるべきである。

また、学生を単に被教育者として扱うのではなく、教師の場合と意味は異なるが知的実践の主体者として、その運営に参加させることも一般教育の本質から検討されなくてはならない。

いずれにしても、一般教育の組織・運営が旧来の講座・教授会という固定的な観念の枠によってゆがめられ、教養部か否かという形式論のなかで本質を見

失ってきたことは批判されなければならない。

(8) 一般教育に関する研究課題

一般教育担当教師といえども、研究者として特定の専門領域の研究を任務としている。一方、一般教育がもし必要な存在であり、大学として、また教師として実施する教育課題である限り、その実施形態のいかんにかかわらず、大学内に責任をもって研究し企画する機関があるべきであり、また担当教師はなんらかの意味で一般教育に関する研究を進めるべきである。

しかし、専門的研究者である担当教師にとって、一般教育の研究とはどのような意味をもつものであるか、ということが従来問題とされながら不明確のまま過してきた。

一般教育を対象とする科学は、そのような研究の意味を明らかにし、その目安となることを期待するものである。これまでのべてきた問題領域はいずれも今後の研究課題を含むものであるが、観点を変えて、専門的研究者として一般教育に関して研究を進めるとすればどのような研究課題があるだろうか、またとくに一般教育の場合、総合的な授業科目の実施とともに共同的な研究が進められるべきであるが、どのような研究領域が具体的に考えるであろうか、ということが現実的な課題としてとりあげられてよい。そして、その問題点なり方向性なりがしだいに整理されていってしかるべきであろう。

そのような研究は広義の教科教育学に属するものと考えてよい。

むしろ、初等・中等教育に限定された感のある教科教育学の現状よりも、学問の本質に近づきうるものとなるかもしれない。

IV 一般教育を対象とする科学の成立に関連する問題

はじめに

一般教育を対象とする科学、一般的には知的実践を対象とする科学の成立は人類社会における知的実践の発展の成果として現代社会に根拠をもつ、しかし必ずしも現状に適合的でない理念体系を基礎にしている。それは、かつて地動説が思想であったと同じような意味での学問そのものに内在する思想性をもっていると考えてよいであろう。それだけに、その理念体系は関連ある知的実践の諸形態に新しい意味づけ、方向づけを提示すものとなる。

そのような思想性を前提として、一般教育を対象とする科学の成立と密接な関連のある二つの知的実践形態、すなわち大学および「教育学」をえらんで、その改革・発展の方向をえがきだすこととする。

1 現代の大学改革との関連

現代の大学改革は一般教育改革と同じ歴史的・社会的基盤にもとづく共通の性格をもつものであるが、ここではその基盤にまでさかのぼることなく一般教育の場合と対比して問題点を明らかにすることとする。

(1) 大学を対象とする科学

現代の大学改革は一般教育の場合と同じく、いかなる改革となるにせよ、大学を対象とする科学、すなわち科学的な大学論ないし大学教育学をふまえてなされるべきものである。大学のおかれてある政治的・社会的状況がどうであろうとも大学の自治、学問の自由のあかしとして、学問にもとづいた改革が進められてしかるべきであろう。それは、大学自治の確立の道程と考えてよい。

しかし、大学を対象とする科学の成立をはばむ現実的な多くの要因がある。それは、学外ばかりでなく学内にもある。大学問題を論じて、さきにも述べた一般教育論に対する批判はそのままではあまり、対象化の不完全にもとづく意思不統一を露呈することになりかねない。そのような方法論的欠陥を克服したとき、大学改革は半ばを過ぎたといって差支えないであろう。

大学を対象とする科学の研究主体は、一般教育の場合と同じく、大学構成員であるべきである。もちろん、専門的な研究への分化を必要とする段階がくることも考えられるが、その場合も研究主体が大学構成員であるという原則は維持されなければならないであろう。そのことは、大学構成員がいわゆる専門的な研究者であることは期待できないとしても、少なくとも大学を対象とする科学的認識判断の能力を要求されることを意味している。

そして、その科学的認識判断の欠除に対する批判が現代の大学改革の根底によこたわっている。

(2) 大学改革と一般教育

大学改革は一般教育改革と歴史的・社会的な要因・要件を共通にするところが大きい。したがって、大学改革と一般教育改革とは相互に関連しつつ進展するであろう。だからといって、単純に大学改革が一般教育改革を部分として包

撰し、一般教育改革に先行するものとみることは誤まりであろう。それは、一般教育の自律的な存在性を規定する対象認識そのものを否定することになるからである。

一般教育の制度が大学に設けられたのは、今世紀初期における大学改革の成果である。そして、科学技術の進展と大学の拡張にもなり研究教育の実証主義的・技術主義的・専門主義的傾向に対するプロテストとして成立した一般教育の存在理由は現代においても解消していない。かえって、そのような傾向は常態化し、むしろ、それに適応するよう大学を改革し一般教育を解消しようとする動きもみられる。その傾向を克服する態勢をととのえることが、今日の一般教育改革の意味でなければならぬであろう。そのような視点からすれば、一般教育改革は大学改革に先行すべきである。

しかしながら、一般教育もまた、現代の傾向のなかで、その存在理由を見失いがちである。したがって、今日の一般教育改革は一般教育がその存在理由を明確にした自律的な体系として確立することを先決とする。

そして、大学にとっても、また教師個々にとっても部分であり、しかも自律的な体系である一般教育をいかにして存在せしめるかが現実的な課題である。

そのような対象の論理にもとづく一般教育の存在を合理的に理解しうる科学的認識判断の能力こそ、大学改革の原動力となるものである。

2 「教育学」概念の発展

現代の教育改革は大学教育および一般教育ばかりでなく、初等・中等教育から教員養成教育に及ぶ教育制度の全面において検討されている。しかし、改革すべきものは一般教育の場合と同様に教育制度ではなく、教育主体の存在にかかわる教育の構造である。それにもなって「教育学」概念の発展も想定される。教科教育学と教育学部の問題をめぐる、その方向を明らかにしておきたい。

(1) 教科教育学の体系化

現在、教育学部における重要課題として、教科教育学の体系化の問題がある。初等・中等教育における教科の教授法は古くから教員養成の必須科目とされてきた。1949年の教育制度改革において大学における教員養成の制度をとったが、そのさい教科教育法等を教育職員免許法の必須科目とするとともに、教育学部の必置科目としてその科学化を進めることとなった。しかし、教科教育

法は、久しく白眼視され、専門的研究者も育たないまま放置されてきたが、1960年頃アメリカのPSSCなど科学教育の改革に始まる教育現代化の世界的な動向のなかで脚光をあび、教育工学とともに、いまや文教政策上でも重視されるに至っている。それだけに問題は少くない。

教科教育学は担当教師にとっての主体的な実践である教科教育を対象とする科学であり、一般教育を対象とする科学と同じ類型の科学であるばかりでなく、むしろ一つの科学の二つの分野と考えてよいものである。

教科教育は初等・中等教育、一般教育は大学教育という学校形態および発達段階の区別はあるとしても、いずれも人間形成において総合される諸学芸の教育であるという共通の本質をもつからである。そして、行政的・人為的な区分に対応する実用的な知識のみでは特殊性の強調にとどまり学問的な体系を構成するには至らないからである。ところが、外面的な区分にとらわれて学問上の同質性を理解しない考え方があつた。あらためて、教科教育学の体系化は一般教育を対象とする科学の成立と根本的な関連をもつという認識を深めることが必要であらう。

そして、研究主体と実践主体との同一性、ひいては専門職の科学としての成立は、教科教育学についてはさらに重要な意味をもっている。

専門職としての教職の確立はとくにわが国の場合、長年の課題となつてはいるが、それは、教科教育学のみならず教育学が実践主体の立場での専門職の科学として体系化されることを要件としている。このことは、これからの教科教育学の体系化の意味・条件を規定するとともに、従来とかく管理者・被管理者的発想のみみられた教育学の性格に変更を迫るものである。

みかたを変えれば、現代の要請に応じうる科学としての教科教育学の体系化は「教育学」概念の発展をうながすものとなりうるであらう。

(2) 教育学部の理念

戦後の大学改革で各県の大学に教育学部とリベラル・アーツ学部（学芸学部・文理学部）が置かれ、教育学部は教科教育学を含め教育諸科学によって、リベラル・アーツ学部は人文・社会・自然の諸科学によって、組織された。

その後、リベラル・アーツ学部は文理学部の拡充改組、学芸学部の学部名称変更により、制度上消滅することとなった。一方、教育学部は一貫した教員養成

教育を目的として整備が進められている。それは、新制大学創設当初の教育学部構想ではなく、むしろ師範学校の組織形態に近い、前述の形式的目的論の意味でのいわゆる目的大学的性格のものといえるであろう。

しかし、別の観点に立てば、創設当初教育学部の機能をあわせてリベラル・アーツ学部として学芸学部が置かれたが、その学芸学部の組織形態と同じであるといえるであろう。しかし、そのような不確定な状況のなかで主体性・共同性を見失い、理念体系の構成を困難にしているが、教育学部の現状である。

知的実践の一つの制度的形態である教育学部が実践主体としての主体性・共同性を回復し、科学的認識判断にもとづき理念体系を確立してその実践を進めることは、いま必要なことである。そのさい、認識判断における対象化の不完全は一般教育の場合と同じく克服されなければならない。

教育学部の理念体系は、その構成員にとって自律系として対象化し、それを基盤として主体性・共同性の確立を可能ならしめるものであって、決して教育行政の体系に挿入されたいわゆる目的大学ではありえない。

それとともに、古典的な意味での、意味不明確なままでのリベラル・アーツ学部でもありえないであろう。それは学部としての実践を具体的に規定する力をもたないからである。

しかし、リベラル・アーツが本来自由人の形成をめざし、のちに近代科学成立の場となり、さらには近代的大学の理念の核心となったという歴史的推移を顧みるとき、その伝統を継承する新しいリベラル・アーツ学部は現代の教育学部の理念体系として適合しうるものであろう。それは、学問・芸術・教育という高度に知的・主体的な実践を対象とする科学、すなわち発展的な形態としての広義の教育学を統合原理とするリベラル・アーツ学部として表現しうるかもしれない。その理念体系のなかで、あらためて一般教育や教員養成の制度を見直すことが必要であり、可能である。そして、着実にそのような理念体系が具体化されていってしかるべきであろう。