

# 一般教育論の方法と価値問題

——「国立大学一般教育責任体制に関する

調査検討報告書」の作成を願みて——

堀 地 武

## 目 次

### まえがき

#### I 一般教育の科学としての一般教育論の成立根拠

- 1 社会的要因
- 2 主体的要因
- 3 先例としての教育学の成立発展

#### II 一般教育論と価値問題

- 1 科学の要件としての価値自由性をめぐる価値問題
- 2 一般教育の目的にまつわる価値問題
- 3 今日の学生の問題状況

#### III 一般教育論の方法

- 1 価値自由性に関する作業仮設
- 2 理論的構成、基本的事項・二次的事項等の弁別
- 3 歴史的・社会的存在としての対象化、発生論的方法
- 4 実践的システムとしての体系化、方法論的目的設定

#### IV 一般教育論に内在する価値

- 1 科学として成立することの意味
- 2 一般教育の思想性

## まえがき

国立大学一般教育担当部局協議会の一般教育責任体制調査検討特別委員会  
は、昭和50年度から昭和52年度までの3ケ年にわたる調査検討の成果をとりま  
とめ、特別委員会報告書<sup>①</sup>(以下「報告書」という。)を作成した。そのさい筆  
者は同特別委員会委員長の役割をつとめたが、本論文は、その報告書作成を顧  
みて、報告書では論及しなかった一般教育論の方法と価値問題との関連につい  
て、問題を整理しておこうとするものである。

報告書では、「一般教育責任主体の制度的確立——一般教育主事の法制化  
——」のみならず、「一般教育に関する基本的な考え方の根本的検討——『リ  
ベラル・アーツの教養概念』にもとづく一般教育計画——」を進め、「一般教  
育に関する研究活動の推進——新しい教養学部構想——」を志している。その  
根底には、一般教育の科学としての一般教育論、またそれを中心として人間社  
会形成ひいては人間形成と諸科学との関連に重点を置く「教養科学」の成立発  
展への期待が伏在している。その期待は、19大学の参加する協議会における特  
別委員会報告書という制約もあり、また研究協議そのものの不十分・不徹底も  
あって、直接的に表明するには至っていないものの、単なる願望ではなく現実  
的な根拠をもつものである。すなわち、現代の大学における一般教育は、その  
重要性を誰しも否定しない機能として存在するばかりでなく、現実とその対象  
となる学生数およびそれを担当する教員数が莫大な数にのぼるといふ大学の  
大衆化状況だけをとりあげてみても、旧来のギルド的・経験主義的な教育体制、  
教員研修体制では応じえず、そこに内面的にせよ新たな計画性・組織性が要請  
されているからである。そしてその計画化・組織化を可能にするには、一般教  
育の諸問題についての認識判断により高い普遍性・客観性をもとめられ、さら  
にそれら普遍的・客観的な認識判断の体系化、つまりは科学的な認識判断の体  
系としての一般教育論の成立が期待されるが、そのことは人間社会における知  
的実践の当然の過程にはかならないからである。

しかし、新しい科学的な認識判断の体系の成立は、ただ時をかせばおのずか  
ら実現するものと楽観するわけにはいかない。これまで一般教育関係者の間で

すら必ずしもそのような志向が認められなかったことからいって、その成立を阻んでいるもっと基本的な考え方の問題があるものとみてよい。そのような問題として、一面では科学の要件としての価値自由性をめぐり、他面では一般教育の目的にまつわる価値問題をあげることができる。

事実と価値、存在と当為とを区別し、科学は価値判断からの自由を要件とすべきものとすれば、知的実践としての一般教育を対象としてはたして科学は成立つか。一般教育論は、科学としてでなく、たかだか論説・評論としての意味しかもちえないのではないか。こうした科学としての成立の要件をめぐる価値問題が一般教育論の基礎をあやふやなものにしている。

一般教育の目的は人間形成といわれるが、人間形成の理想としてどのような人間像をえがくのか。統一的な価値観・世界観を想定するのか、あるいは価値観の多元性を前提とするのか。こういった容易に共通理解に達することのない価値問題が、一般教育論の前途に横たわっている。

報告書では、いま直ちに解決のいとぐちをみいだせないような価値問題の迷路にはいりこまないよう、「価値」の語の使用を極力避けている。だからといって価値問題そのものを回避しているわけではない。価値問題の克服なくして一般教育の科学としての一般教育論ないし教養科学の成立発展はありえないであろう。むしろ今日の学生の問題状況として価値判断能力の低下、価値追求意欲の喪失の傾向がいわれているが、その意味での実質的な価値問題への対処こそ、現代の一般教育にとって、したがって一般教育論にとって、最も重要な課題であるとしている。

報告書では、そのような価値問題を念頭におき、次のような作業仮設を設けている。すなわち、価値自由性の要件を適用する。ただし、理論的構成に不可避の価値判断を導入しても、科学としての普遍性・客観性、ひいては自律性を害することはないものと仮定する。むしろ価値問題を含めどこまで共通理解となりうるか、またどのようにして普遍的・客観的認識判断となしうるか、の究明こそ科学としての一般教育論の役割であるとみている。

本論文は、価値問題に関するそのような作業仮設を前提として、科学としての一般教育論の方法と価値問題との関連に焦点を合せて問題の整理を進めてい

る。報告書を補足して一般教育論ないし教養科学の成立発展に資するものとなれば幸いである。

## I 一般教育の科学としての一般教育論の成立根拠

まず一般教育の科学としての一般教育論の成立が、現代の人間社会に実質的な根拠をもつものであることを明らかにする<sup>9)</sup>それは、科学としての一般教育論の成立が価値問題によって左右されるのではなく、逆に科学としての一般教育論の成立によって価値問題の当否が吟味されるという関係にあることを意味する。ただし、ここで科学というのは、素朴に、特定の対象についての普遍的・客観的な認識判断の体系であるとしておく。

以下、科学としての一般教育論の成立根拠について、社会的要因と主体的要因との両面から考察を進める。

### 1 社会的要因

科学としての一般教育論の成立をうながす社会的要因は、現代社会の構造に根ざしていわゆる構造的であり、したがって単線的に示すことは困難である。しかし、その構造のなかで一般教育論の成立根拠としての主要な断面を示すとすれば、大学の大衆化、現代社会の高度情報化、戦後民主主義の補正をあげることができる。

#### (1) 大学の大衆化

戦後の大学改革により、新制度の大学は画期的な大衆化とともに新たに大学における一般教育の制度を採用した。以来引続き大学の大衆化は進められているが、一般教育を受講する学生数および担当する教員数は莫大な数にのぼる。そうした大量の学生・教員の関与する、しかも新規の制度である一般教育については、旧制大学式のギルド的・経験主義的な教育体制、教員研修体制によって対処しうるものではない。かりにギルド的・経験主義的な教育体制、教員研修体制を是としても、放置して維持しうるものではない。そこに内面的にせよ新たに高度の計画性・組織性が要求され、共通理解の形成が要求される。その

ため一般教育の諸問題についての認識判断により高い普遍性・客観性をもとめられ、さらにそれら普遍的・客観的な認識判断の体系化、つまり科学的な認識判断の体系としての一般教育論の成立が期待されるが、そのことは人間社会における知的実践の当然の過程にほかならない。

新制大学発足以来、一般教育については特に、周到な準備もなく担当教員個々の責任と判断に委ねられ、かつ学生の自主性・自発性を前提としてきたが、その結果マスプロ化、一般教育の形骸化の傾向を招いていることは周知のところである。そのような傾向を是正し、一般教育を実りあるものにするため様々な改善改革の方途が講じられているが、それら改善改革は、究極において一般教育を権威あらしめ実効あらしめる認識判断の形成、つまりは科学としての一般教育論ないし教養科学の成立に至る歴史的な過程と認めることができる。

## (2) 現代社会の高度情報化

科学としての一般教育論の成立をうながす社会的要因の第二は、現代社会における高度情報化の趨勢である。現代における科学技術の高度化・多様化・総合化、それにとまなう人間社会の複雑化・多元化・流動化は、それ自体大量の情報を内蔵するばかりでなく、情報の生成・処理の速度を飛躍的に増大させている。人類の歴史において未曾有のこうした事態は、公害問題その他の学際領域問題を発生し、その問題解決を研究課題とする新しい科学、すなわち総合科学と総称される諸領域の科学を成立させている。一般教育論ないし教養科学もその一つである。

反面、そうした現代社会における高度情報化の事態に対処しうる人間社会形成、ひいては人間形成は、総合科学的なとりくみをも含め、現代の大学における一般教育に期待される、一般教育ならではの重要課題である。したがって一般教育には、人類史的視野における普遍的・客観的認識判断にもとづく計画性・組織性が要求される。この要求にこたえる人間社会の知的機能の展開が、科学としての一般教育論の成立を必至としているのである。すなわち一般教育論ないし教養科学は、総合科学の一つであるばかりでなく、総合科学を意味づけるメタ科学として、現代社会の高度情報化を背景に成立しうるのである。

## (3) 戦後民主主義の補正

個人の尊厳と自由を基本とする民主主義社会を統合し存続させる要件は、形式の手続きとしての多数決主義もさることながら、基本的には、実質的な共通理解であり、普遍的・客観的な認識判断の形成である。その意味で民主主義と科学とがいわば双生児であることは、古代ギリシャにおいて明確な姿をとってあらわれている。そして一般教育の源流とされるリベラル・アーツがその媒介となっていることは、報告書に述べられているところである。すなわち一般教育は、一方で人間性と自由を基調とするとともに、他方では普遍的・客観的な認識判断の可能性を追究するという、一見矛盾をはらむ人間社会形成・人間形成の理念を掲げている。

わが国の大学における一般教育は、戦後の大学改革に際し、戦前の絶対主義的な国家の須要に応ずべき人材の養成を目的とした旧制大学理念の打破に積極的な理由をみいだした。そして個人の尊厳と自由、学問の自由・大学の自治を保障する民主主義の原理のもとに広い教養を身につけることを人間形成の理想としたものの、科学についての理解は旧態依然として旧制大学的専門主義の殻を破るに至らなかった。しかし、いまや戦後民主主義の反省とともに、民主主義社会を統合し存続する要件としての普遍的・客観的な認識判断の形成の重要性が再認識され、科学のあり方が問われる情勢に逢着している。そうした民主主義と科学との歴史的相関を課題として、そのあり方を整理解明する役割をになうものは、リベラル・アーツを源流とする一般教育の科学、すなわち一般教育論にはかならないであろう。

わが国における民主主義、科学いずれも歴史が浅く、概念内容としても未だ単純未熟に過ぎることが、戦後の迂余曲折をなおも続けているゆえんである。後進国なるが故に時代を先見する科学の成立が必要となり、可能となるという例は、これまでも繰返されてきたところである。

## 2 主体的要因

科学としての一般教育論の成立をうながす社会的要因は、関係者をしてその実現を予想させ期待させるに足るものであるが、新しい科学の場合それだけで

おのずから実現するものではない。一般教育論の成立をわが事として努力する実践主体、つまるところ一般教育責任主体の存在は、欠かせない要因である。そうした主体的要因について考察する。それは、第一に一般教育責任主体の制度的確立であり、第二に一般教育に関する研究活動の推進である。

#### (1) 一般教育責任主体の制度的確立

一般教育は、人間社会における知的実践として、関係者の主体的な決断を要し、そこに価値判断をとまなうことはいうまでもない。そのため一般教育責任主体は、一般教育に関してたえず共通理解の形成がもとめられ、その認識判断に最大限の普遍性・客観性が要請される。したがって一般教育論は、一般教育責任主体の立場に徹して最大限の普遍性・客観性をととのえることによって科学たりうるのである。古来、諸科学の成立は、哲学をも含め、こういった責任主体の、プロフェッショナルな研究活動に負うところが大きい。

科学としての一般教育論の成立は、上記のような一般教育責任主体の存在を主体的要因としている。教養部の法制化、一般教育主事の法制化、さらには新構想の教養学部の創設など、一般教育責任主体の制度的確立は、一般教育に関し後進的なわが国大学制度のなかで現在進行中である。欧米諸国における一般教育・専門教育の区分を設けない大学制度を理想とする考え方もあるが、わが国大学の特色といえる一般教育責任主体の制度的確立が、新しい科学の成立を可能ならしめるとすれば、その意義は大きいものと自ら評価しておいてよいであろう。

#### (2) 一般教育に関する研究活動の推進

科学としての一般教育論の成立にとって、一般教育責任主体の存在が必要であるとしても、それだけで充分とはいえない。一般教育に関する研究活動の動向いかんが、その成否の鍵となる。ところが旧来の研究概念からいえば、一般教育に関する研究活動は、多くの場合、研究業績とはならない、とみなされてきた。その背景には、一般教育は多分に価値判断を含むが故に、科学として成立の可能性が認められないとする伝統的な科学概念があった。しかし、こうした研究概念、科学概念を改め、一般教育に関する研究活動の普遍性・客観性を高める努力を欠いては、一般教育責任主体自らの責任を否定することになりか

ねない。報告書に述べているように、一般教育の改善改革をめぐり、研究活動の推進が一般教育責任主体にとって重要な任務であるとする気運が開けようとしている。

### 3 先例としての教育学の成立発展

新しい科学としての一般教育論と類似の事情により成立した諸科学の先例は枚挙にいとまないが、その一つとして教育学の成立発展をとりあげる。

#### (1) 教育学の成立発展

歴史的にみて教育学は pedagogy の語源にもみられるように、古代ギリシャに始まり、久しく哲学的諸学の問題領域として近世に至るまで著名な哲学者、思想家、教育者の論及するところであったが、科学としての教育学の体系化は、19世紀以降、公教育・義務教育の制度化とともに進められたとみてよい。すなわち膨大な数の児童・生徒と教師を擁する新しい学校制度のもとでは国家権力によるにせよ、職業的教師集団の自治によるにせよ、教育行政に、あるいは、教育課程・教育方法等に、高度の計画性・組織性が要求され、その背景に普遍的・客観的認識判断の体系が期待されたとしても不思議はない。

わが国の場合、教育学は19世紀中葉創設された旧制大学において文学部哲学科の一専攻として位置づけられるにとどまっていたが、戦後の大学改革において一躍学部として各県大学、総合大学等に設置されることとなった。これは、大学における教員養成の制度、教員免許の開放制とあいまって、すべての教員に対し国家権力に依存しない、閉鎖的でない科学的な認識判断にもとづく教育を期待するという画期的な意味をもつものであった。現在、教育学は、教科教育学その他の分科を包括し、教師の職務の全領域にわたる総合的かつ科学的な教育科学としての性格を展開することが想定されている。

#### (2) 教育学と一般教育論

そのような教育学の成立発展にもかかわらず、これまでのところ一般教育の領域を包括するまでに至らず、現に一般教育を研究課題とする教育学者はごく少数に限られている状況である。したがって科学としての一般教育論の成立

は、教育学の存在にもかかわらず、現代の課題である。こうして教育学と一般教育論ないし教養科学とが、ともに人間形成を目的とし、いずれ関連を深め統一されるとしても、現在のところ別個の科学としての成立発展を余儀なくされている事情は、報告書（470頁）によれば、次のとおりである。

ここにいう「教養科学」と「教育学」とを対比すれば、「教育学」がもともと「子供を教え導く術」およびその学問を原義とする pedagogy の性格をうけつぎ、義務教育の制度とともに主として初等教育の教師の学として成立したのと異なり、「教養科学」はリベラル・アーツ的教養概念にもとづき、自由人、つまりは責任ある人格としての、大人としての人間社会に基本的な知的機能の陶冶に特質をみいだし、大学ないし高等教育の大衆化とともにリベラル・アーツ学部の伝統的な役割といえる「諸学」の教師の学として、ただし教えることのできない基本的な知的機能の陶冶をはらみつつ、成立し発展することが、想定される。もちろん両者は、無関係でないが、成立事情を異にし、発想方法に懸隔がある。その差異は、「大学における一般教育」のみならず、「大学における教員養成」の意味にかかわる本質的な問題を含んでいる。

戦後いわば四書五經的教養概念が崩壊しそれに代るしかるべき教養概念は未だ定着せず、「教育学」的発想をもって代替する風潮にともない今日の学生の問題状況にみられる傾向が生じていると推定すれば、わが国における「教養科学」の成立発展は切実な意味を帯びてくる。

## II 一般教育論と価値問題

科学としての一般教育論の成立の阻害要因として価値問題がある。第一には、科学の要件としての価値自由性をめぐる価値問題である。第二には、一般教育の目的にまつわる価値問題である。これらが根本において共通する哲学的論争問題であることは、注目に値する。しかし、一般教育論にとっての価値問題は、単なる科学としての成立の阻害要因にとどまるものではない。今日の学生の問題状況における価値意識の問題は、価値論争をめぐる不毛の対立状況に影響されるところが大きいとみられる。したがって価値問題は、一般教育論にとって早急な打開を要する重要な研究課題とみなすべきものである。以下、一般教育論と価値問題とのかかわりの概況を述べる。

## 1 科学の要件としての価値自由性をめぐる価値問題

### (1) 科学の要件としての価値自由性

科学、正確には経験科学は、マックス・ウェーバー（1864—1920）以来、価値自由性（Wertfreiheit, freedom-from-value-judgement）を要件とすることが強調されている。すなわち、科学は、経験的事実を整理し理論体系を構成するものであるが、その普遍性・客観性、ひいては自律性を保つため、理論体系の構成にあたって恣意的な判断や主観的な道徳的判断・政策的判断など、いわゆる価値判断を加えることを排除しなければならないということである。

しかしこのことは、「社会学者が価値判断を下すことを一律に禁じた」とか、「価値の考察を排除することによって、社会科学を不可能にした」とかを意味するものでないことはもちろんである。ウェーバーが強調するのはかれのいわゆる「知的廉直」の要請にはかならず、このことは換言すれば「理論的認識と実践の評価との基本的な異質性」の強調に帰するものと解され、「経験科学にとって重要なことは、つぎの点に尽きる。一方では実践的命令の規範としての妥当性、他方では経験的事実認定の真理としての妥当性——この両者はそれぞれ絶対に異質な問題平面に属するものであり、またこのことをわきまえずに両領域を無理に混同しようものならば、両者のそれぞれに固有な尊厳性がそこなわれるであろう。」ことが指摘されている。<sup>(3)</sup> すなわち、科学者が科学そのものと区別して価値判断を行うことを必ずしも妨げないが、例えば科学においてその理論的帰結として特定の政策を正当化したり、自らの理論を権威ある政策に適合させたりすることを否定しているのである。科学は、実践や価値判断を対象とし、その事実にもとづく理論を構成しうるものであるが、それは実践のための処方箋をつくったり、特定の価値判断の正当性を立証したりすることではないことをいっているのである。<sup>(4)</sup>

こうした価値自由性の主張は、ウェーバーが発表した当時、20世紀初頭の動向を反映して激しい論争をひきおこした。しかし、その内容においてはむしろ伝統的であり、哲学上の解釈を別とすれば、現代においても科学の通念たりうるものである。

それとともに、科学が実践や価値判断をもより普遍的・客観的なものにする努力を続けている現在、価値自由性の主張がその努力を阻害するものであってはならないであろう。科学としての一般教育論は、そのような意味での価値自由性を要件として成立すべきものと思われる。

## (2) 価値自由性をめぐる価値問題

価値自由性は、實際上科学の通念となっているが、哲学上価値問題としていまなお論議されている。問題を単純化すれば次のようなことである。<sup>6)</sup>

事実と価値、存在と当為を画然と区別し、事実判断の経験科学が価値判断を含むことを不当とする二元論の考え方は、ガリレイ、ニュートン等の近代自然科学の方法の影響をうけて、カント以後、新カント派、ウェーバー等に引継がれ、現代の分析哲学もこの系統に属する。価値観の多元性は、この二元論の考え方に由来する一つの主張である。

一方、事実から価値が、存在から当為が導き出せるとするいわゆる自然主義的一元論の考え方は、19世紀後半の進化論を中心とする自然史科学思想を背景とし、スペンサー、デューイ等のほか、唯物史観・唯物弁証法に拠るマルクス主義に代表されている。この場合、存在と当為を包括するいわゆる世界観が成立可能となり、科学は価値自由性よりも、その世界観によって規定されるものとなる。現実には、人文社会科学の場合、自然科学と異なり、事実と価値、存在と当為の相関が深まるにつれ、価値自由の要件もさることながら、世界観の方法も無視できなくなっているのが実情である。<sup>6)</sup>

しかし、価値自由性を契機とする現世的な、価値観の対立はきびしく、その対立は、科学としての一般教育論成立への努力を阻害するばかりでなく、次に述べるように一般教育の目的設定にも波及することになる。

## 2 一般教育の目的にまつわる価値問題

実践目的をどのように設定するかは価値判断の最たるものである。以下に、一般教育の目的に関する三つの代表的な見解をあげる。それぞれにもっともな理由があるにもかかわらず、それらの間にはいわゆる価値観の相違がうかがわ

れる。一般教育の目的にまつわる価値問題のむつかしさを示している。

### (1) 新制大学初期の一般教育の目的

新制大学の理念、その特質をになう一般教育の理念は、戦後の改革の殆んどすべてがそうであったように、戦前の国家主義的の大学制度に対する批判に根拠をおくものであった。その限りでは、いわゆる価値観の対立があらわれることもなく、画期的な理念のもとに改革が遂行された。報告書にもしばしば引用されている昭和26年大学基準協会の報告書<sup>(7)</sup>では、一般教育が目的とする人間像について、楽天的に次のように述べている。

新制大学の一般教育は、学生が将来如何なる職業に従来するにせよ、その学生が先ず良識ある人間となるに必要な教育でなければならない。ところが、良識ある人間とはどういう人間をいうのであろうか。これを分析的に考えてみると次のような条件を具えた人ということになる。

- 1 美術、音楽、文学などを鑑賞しうる能力を涵養し、感情の陶冶に努力する人
- 2 他人のいうことを理解し、自分の意見を有効に表現する人
- 3 家庭並びに社会生活において直面せる諸問題に対し合理的、批判的かつ情味ある判断行為をなし、人生を明朗ならしめる人
- 4 個人並びに社会の保健衛生に関し、科学的、合理的に判断行為する人
- 5 対人関係の判断行為が現代の民主社会に適合するように正しく思考する人
- 6 社会的、経済的、政治的諸問題を正しく批判し解決し、民主社会の進歩発展に貢献する人
- 7 人と人、国と国との間に真の自由、平和を実現するための基本条件としてどういふことが必要であるかを思考する人

要するにこれを概括すれば、即ち人生のいかなる問題に直面しても常にその場合々々に応じて調和適合した正しい認識判断をなしえて民主社会に積極的に貢献しうる人間ということになり、かような人間を養成することが一般教育の目的であり、使命であると考えることができる。-----要するに、新制大学における一般教育の根本目的は、正しき思考をなす良き市民の養成ということに帰着する。

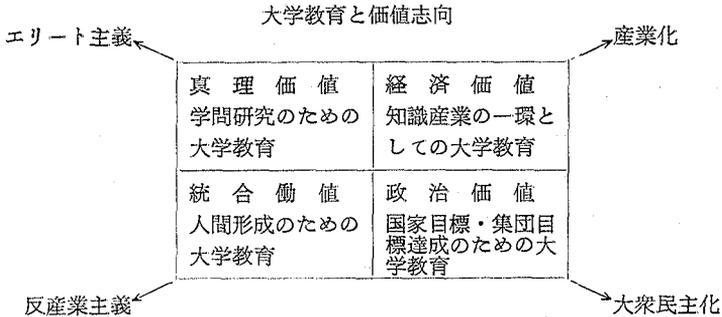
しかしやがて東西冷戦の激化とともに、「正しき思考」や「良き市民」という価値判断も価値観・世界観によって左右されることになり、特定の価値観・世界観や価値観の多元性の論の対立が一般教育の目的にまつわる価値問題として登場することになる。そしてこうしたいわゆる価値観の対立のなかで一般教育の計画性・組織性が抑制され、法令等の枠内で担当教員個々の責任と判断に委ねることもやむをえないなりゆきとなった。

昭和37年国立大学協会の報告書<sup>(8)</sup>では、社会的・経済的・政治的な背景をもつ哲学的価値問題とのかかわりを選び、一般教育の目標を「人生と学問体系との関連」や「複雑な社会の中」における知性・知恵を与えることとしている。

(2) 「価値観の多元性」構想

昭和44年大学紛争のさなか、東京大学教養学部内田教授・衛藤教授等による大学改革構想<sup>(9)</sup>の中で、「価値観の多元性」を前提とする大学教育論、一般教育論が展開されている。関係部分を抜粋する。

従来大学教育についてなされてきたさまざまな議論を、議論の前提になっている教育に関するイメージ、価値観によって類型化し、一応の配置図を描くと共に、これによってわれわれ自身の位置を確認しておこう。われわれは教育の価値基準として、真理・統合・政治・経済の四つの社会的価値体系を考え、これによって教育の志向類型を四種類に分類する。



以上、四種類にわたる大学教育の志向類型は、いずれも特定の価値志向のみを重視している点で、われわれのように価値志向の多元性を認めようとする立場からは、その絶対化には承服できない。

われわれは価値の多元性を認め、上記のいずれの立場もそれが絶対化されるとき一面的になると考える。ただし、このことは決していわゆる折衷主義ではない。むしろわれわれは、実践的には個々人が自己の価値観の下に信ずるところを徹底的に追求することこそ望ましいと考える。

われわれも既に述べたように、産業化の趨勢は高度の専門化・分業化の傾向を生み出し、教育面においても産業化への屈服・専門教育重視・研究活動中心等の傾向を作り出す。このような傾向に抵抗して、「人間性」の回復、教育の復讐をめざす点に、「一般教育運動」の意義が存する。一般教育運動の呼びかけが、人間の基本的な要求に訴えかけるものであり、多くの人にとって拒否しがたい説得力をもっていることは否定できない。

大学は、多元的な価値の共存する場であり、批判的知性の場であって、人間の欲求のすべての側面に応えるものではない。

ただこのことは、大学における「一般教育運動」の可能性を完全に否定するものではない。価値観の多元性の前提の下においても多様な「一般教育運動」の試みが可能であろう。

われわれの考えるような批判的知性の開発という意味での「一般教育」にとって、これといった方法上の極め手は存在しない。それは間接的方法の集合体であり、それらを統合する意欲や追究のみが「一般教育」を可能にする。

この構想は、大学紛争期のドラスティックなものだけに実現可能性に乏しいかもしれないが、一つの理念型とみて問題点をあげれば、次のようなことである。現実の大学において価値観が多様化している事実を認め、また現代の趨勢としてイデオロギーの終焉を予見するとしても、そのことと価値観の多元性を大学の構成原理とすることは問題が異質である。大学は、その価値観分布において一般社会との間に落差（エントロピー落差）があることによって社会的役割を果たしてきた。一般教育は、むしろその落差を維持するための制度であり、運動であるとみてよい。換言すれば、価値観の多元性を公的原理とすることは、いかなる価値観をも、例えば自己閉鎖的な価値観をも無条件に是認することになって相互批判の根拠を失い、批判的知性を養うことにはならないという事態を予想させるところに破綻がある。

### (3) 「価値探究の場」としての一般教育

昭和48年九州大学教養部後藤教授は、「大学における一般教育の目的」について論じ、<sup>(10)</sup>大学はこれまでの「真理探究の場」という質のほかにも、「価値探究の場」という新しい質を加える必要があるとし、一般教育はその新しい質に対応するものであるとして、次のように述べている。

大学における一般教育の問題を考えると基本は、その目的は何か、にあると思います。一般教育を大学の何年次に、どの程度の量、どのような内容のものについて行なうのが適切かと言った問題は、いわば方法・手段についての問題であって、それらの問題はいずれも目的と現実の实情とによって、自ら導かれる性質のものであると考えるからです。

さて一般教育の目的は、大学教育の目的の中で考えらるべきことですから、当然のこととして、大学とは何かとすることが問題となります。さらに、人間とは何か、世界とは何かも問題ですが、そこまでは扱げないとして、大学とは人類社会がその解決を期待している問題について、学問的立場から問題を解明し、解決のための指針を与えるよう

な知恵を生産する場である、と言うのがこの場合の私の考えであります。

この考えからすると、これまでの大学は余りに事実判断についての知恵の生産に偏っていて、価値判断についての知恵の生産、ないしそれへの関心がおろそかにされていたと思います。別の言い方をすれば、これまで大学は価値観の多元性への配慮の逆効果として、余りに価値論議が不毛であったと思うのです。実際、大学内では、世界観（価値観なしの世界観は考えられません）についての熾烈な相互批判はあまり行なわれず、安易ななれ合いの共存状況にあり、さらには世界観上の無国籍人が大手を振ってまかり通れる状況にあると言ってよいでしょう。

一般教育を重視する見解の底流には、大学でのこうした偏った状況への批判があり、また一般教育の低迷や無理解の真の背景は、価値問題のむづかしさにあるのではないかと考えております。このような意味から、これまで一般教育の目的として「文化や社会の発展に寄与できる能力を養うため」とか「人生と学問体系における自己の地位を正しく理解し云々」と言った表現や、一般教育と専門教育との関係は一般性と特殊性、普遍性と個性の関係であると言った位置づけには、私はあまり賛成できません。

このような見地から、大学はこれまでの「真理探求の場」と言う質の他に、「価値探求の場」と言う新しい質を加える必要がある、これが現時点での大学への歴史の要請である、一般教育はその新しい質に対応するものである、と言うのが私の考えであります。

私はもともと、事実判断と価値判断とを別個に考えることには不賛成なのですが、実際に未熟な教師が未熟な学生と共に勉強しようとするときには、存在と当為・事実と価値と言った二元的な扱い方をすることも致し方ないと思っております。

一般教育の特質として価値判断能力の涵養をあげることに誰しも異存はないが、価値観・世界観の問題となると対立がみられる。それはいいとしても、特定の価値観・世界観にせよ、価値観の多元性にせよ、それらが絶対化されるとき、相互批判停止、対話・思考の抑圧の状況が出現することになる。こうした価値観の絶対化は、戦後民主主義のなかで無原則に蔓延してきた。とすれば、ここにいる「価値探求の場」に対応する一般教育は、どのような価値理論を基礎とすればよいのであろうか。

### 3 今日の問題状況

今日の問題状況として価値判断能力の低下、価値追究意欲の喪失の傾向がいわれているが、学生の価値意識状況について報告書（168頁）では次のように述べている。

学生の意識状況については、価値基準が異なるとか、価値観が多様化しているとか、世代間の断絶があるとか、いったことがいわれている。たしかに共通のものへの関心が薄れていることは事実である。その価値意識状況については一般教育として充分にとらえておく必要がある。しかし一般教育には一般教育としての価値判断がなければならず、直ちに学生の価値意識状況を迎えることにはならない。

● 価値レベルの問題よりももっと重要なことは、学生がこれまでの教育環境のなかで、抽象的な概念形成や理論的な思考・対話の訓練が充分にできていないといわれていることである。受験教育とか、テレビ・マンガとか、過保護とかいったことが、現実のものから概念を形成し、自ら理論を構成して相手に理解させ納得させるような思考・対話の訓練を欠いているようである。教科書的な既成の知識は理解できても、あるいは周到に準備されたカリキュラムにそって探究はできても、知的機能を十全に働かせる機会に恵まれていないように思われる。これでは、真理の探究も途中で挫折して、独断的に飛躍し、又は鎖末に逃避することになる。上述の価値意識状況も、そのような思考・対話の訓練の欠如につながる面があると思われる。

また最近の学生について、自己中心、主客未分、幼稚化の傾向がいはれる。大人としての人格形成にかかわる問題である。その原因も同様なところにもとめることができよう。

人間形成を目的とする一般教育は、真理探究の基本にたちかえり、現代における人間形成過程を吟味してみる必要がありそうである。アンケート調査結果にみられるように、学生は一般教育を正当に評価しその改善改革に期待をかけている。その期待にこたえる意味においても、人間形成という一般教育の出発点にさかのぼって考えることが必要であると思われる。

価値判断能力や価値追究意欲に問題があるとしても、むしろこうした問題が前述の相互批判停止、対話・思考の抑圧の状況のもとでは打開できないばかりでなく、そのような状況のもとで温存され助長されてきたところに大きな問題がある。このような現実的な価値問題への対処こそ、現代の一般教育にとって、したがって一般教育論にとって、最も重要な課題であるといえる。論理的な概念操作や心理的・情緒的な対応のみによって解決されない困難な課題であるとみてよい。科学として、発想を新たにしてこの問題の解明打開に向かうことが望まれる。

### Ⅲ 一般教育論の方法

科学としての一般教育論は、既に述べた科学の要件としての価値自由性に関する作業仮設のほか、どのような方法をとればよいのか。報告書の作成にあた

って留意した方法論上のいくつかの問題をとりあげる。

## 1 価値自由性に関する作業仮設

知的実践としての一般教育について、認識判断の普遍性・客観性を高め体系化することは、既に述べたように現代社会の要請であり、何らかの方法を講じることが必要である。その方法として次のような作業仮設を設ける。すなわち、一応事実と価値、存在と当為の概念区分を設けて、価値自由性の要件を適用することとし、恣意的・主観的な価値判断は排除する。ただし、普遍性・客観性の高い、理論的構成に不可避の価値判断を導入しても、科学としての普遍性・客観性、ひいては自律性を害することにはならないものと仮定する。人文社会に関する諸科学の多くが意識すると否にかかわらず、實際上そのような形で価値判断を導入していることを考えれば、無理のない方法といえよう。むしろ、価値問題を含めどこまで共通理解となりうるか、またどのようにして普遍的・客観的認識判断となしうるか、の究明こそ科学としての一般教育論の役割であるとみている。

そのほか価値自由性にもとづく次の条件を適用する。すなわち、価値判断の資料は整理するが価値判断はしない。改善改革の問題は論じても改善改革の意思決定には関与しない。価値判断あるいは意思決定は、大学その他の機関の立場で行うことであって科学の立場で行うものではないという分別は当然である。報告書が、特別委員会報告書としての制約はあるものの、つとめて一般教育全般の視野で、問題整理、資料整理に重きをおいていることは、その趣旨によるものといってよい。

## 2 理論的構成、基本的事項・二次的事項等の弁別

科学としての一般教育論は、一般教育についての様々な事実や意見を寄せ集めても、たとえそれらが実践・体験にもとづくものであるとしても、おのずから成立するものではない。それらの事実や意見を整理し体系化して理論的構成をとることが必要条件である。その理論的構成にあたっては、一般教育論の場

合、便宜上二つの体系に大別できる。第一は、一般教育とは何か、に応えうるよう、一般教育を歴史的・社会的存在としてとらえる客観的な認識判断の体系である。第二は、一般教育はどうすればよいのか、に応えうるよう、一般教育の目的・手段を明らかにする実践的な認識判断の体系である。両者は相互に密接な関連をもち重複もするが、体系的には一応区別しうるものである。

いずれの問題の場合にせよ、理論的構成にあたっては、様々な事実や意見を整理し、それら多様な事実や意見の相違にかかわらず共通し、または表面的な変化にかかわらず一貫する基本的事項と相違や変化に関係ある二次的事項・三次的事項……を弁別する。そして基本的事項を合理的に構成して理論の基本的枠組とし、具体的な相違や変化は二次的事項等により意味づけて体系化をはかる。

こうした理論的構成があってはじめて、実践・体験にもとづく事実なり、意見なりに応じて内容を加え修正を施しつつ、認識判断の普遍性・客観性を高め具体性を増大していくことができ、科学としての自律性を保つことができるのである。そしてこのような理論的構成は、基本的事項は共通のもの、一貫するものとして、二次的事項等は相違や変化にあずかるものとして、理論的な価値判断、つまりは普遍的・客観的な価値判断をともなっている。こうして理論の構成、すなわち科学としての成立それ自体が、人間社会を母体として、普遍的・客観的な価値判断の形成の前提となり、帰結となるという人間社会における知的機能の展開過程は、錯綜する価値問題を解明する手がかりとなりうるものと思われる。

例えば、一般教育の改善改革の検討にあたり、現代社会の動向に注目し、または今日の一般教育批判にこたえ、それらに追随するような対策に終始することは軽卒のそしりを免れないであろう。そのような改善改革は、ややもすれば一般教育にとって、大学教育にとって維持展開すべき本質的なものを喪失するおそれがあるからである。そして現代社会の要請に応じるか、伝統的な大学理念の継承発展をはかるか、といった二者択一の論におちいり、改善改革の目的設定においてもいわゆる価値観の相違をみせて共通理解に至ることは難しい。このような状況を解明打開する有効な方法が、基本的事項・二次的事項等を弁

別して理論的構成をとり、理論的な価値判断を導入するという科学ないし学問本来の方法であると考えてよい。報告書は、現代の一般教育改革が現代化とルネッサンス的改革という二つの側面をもつことを指摘しているが、それは上記の理論的構成を想定してのことである。

なお、理論的構成を進める過程において、基本的事項・二次的事項等を弁別するのに有効な方法として、類型化の方法がある。理念型やモデル設定の方法も同様である。報告書では、責任体制の分類や発生論的方法による一般教育システムのモデル設定、ないし「リベラル・アーツの教養概念」と「四書五経の教養概念」の類別などに用いて、理論的な価値判断を導入している。

### 3 歴史的・社会的存在としての対象化、発生論的方法

近代科学の成立にあたって、真理追究の確実な方法として意識的に採用されたのが、対象化の方法である。主観的価値判断のいかんにかかわらず存在として、共通にイメージ化し理解しうる対象として、客観的に把握する方法である。

実践としての一般教育については、そのような対象化をすることよりも、こうすべきである、あおしてはならない、といった実践主体にとっての当為・規範に関心が集中し、先哲・碩学の言を根拠にして説かれることが少くない。こうした実践主体としての当為・規範の論にとどまる限り、一般教育は対象化されているとはいえず、一般教育論は科学とは称しえないであろう。

一般教育の目的を設定するにしても、その目的が既に述べたように多様に説かれ、しかもそれらの間にいわゆる価値観の相違があるとすれば、目的実現の手段としての教育課程、教育方法、学生指導、組織運営等についての共通理解は浅薄なものにとどまらざるをえないであろう。そのはては、大学設置基準等法令の規定のみを共通理解とし、文字どおり単位の寄せ集めの状況を現出することになりかねない。

そこで一般教育を対象化し、一般教育の目的設定にあたっての客観的な根拠

をみいだすことが重要な意味をもっている。一般教育は、古来、リベラル・アーツ、自由教育、教養、一般教育など、その実施形態に変遷がみられるが、その変遷にもかかわらず、人間社会において一定の機能をにない、歴史的にひきつがれてきた存在として客観的にとらえ存在理由を解明することができるのであれば、その客観的な存在理由を根拠として一般教育の目的を設定し、その手段について科学的な認識判断を展開することができよう。

報告書(150頁～151頁)では、歴史的・社会的存在としての一般教育の存在理由を発生論的方法により、次のように推論している。

人類は、分節構造をもつ言語を用いて会話し、思考することができる唯一の動物であるが、その機能によって人間社会における共通理解や予測・合意による理性的な問題処理が可能となり、自然的社会的諸条件のなかで、自律的なシステムとしての人間社会の存続発展を可能にしてきた。

その過程において、概念や知識は、会話や思考により、真理性を基準としつつ、形成され、淘汰され、継承され、蓄積され、整理され、しだいに体系化され一般化されていった。それとともに基本的な知的機能である会話や思考が合理的に編成されて研究とか教育とかの高次の知的機能形態がとられるようになり、それにつれて概念や知識もそれ自体組織化され学問として体系化されるようになった。知的機能の組織化、知識・学問の体系化は、人間社会のシステム化と表裏をなして進行することになる。

そのような人類の知的な営みは、一面では、知識・学問の専門分化とからみあいながら、人間社会における職務・職業の専門分化を展開してきた。その結果、専門分化した学問や職業による知的機能の分業体制、すなわち専門的体制が人間社会を蔽い、専門的職業的に問題処理にあたることになる。そして専門的体制なくして人間社会の存続発展は考えられなくなっている。

しかし、人類文化の進展にともない、既成の専門的体制における専門的職業的な知的機能によっては処理できない問題が続出し山積する。そのような問題は、専門的体制にとらわれない、自律的なシステムとしての人間社会の存続発展をはかる見地からの知的機能によって処理されるものである。

したがって人間社会の知的機能は、専門的体制との関係により、専門的体制内の専門的・職業的な知的機能と専門的体制にとらわれない人間社会に一般的・基礎的な知的機能とに二分される。これら二つの知的機能は、いずれも人間社会という自律的なシステムにとって不可欠であり、相互補完的なものである。

人間社会を自律的なシステムとみる限りにおいて、構成員個々を単位とする民主主義と問題解決のための自由な知的機能を基本的要件とする民主主義社会は、理論的に人間社会の一つのモデルとして想定しうるものである。その民主主義社会においては、これ

ら二つの知的機能は、システムとしてはもちろんのこと構成員個々においても両立させることが求められる。しかし効率的・功利的な見方から専門的体制内の知的機能に重きをおくことが合理的とされ、現実には自己中心的に二者択一して専門的体制内の専門的・職業的な知的機能にとらわれる、いわゆる専門主義傾向が支配的になりがちである。それは政治形態としての民主主義の存立にかかわるのみならず、人間社会に一般的・基礎的な知的機能、特に会話とか思考とかの基本的な知的機能の阻害・荒廃にもつながる根本問題である。

そのため人間社会というシステムの自律性から、そのような専門主義的傾向に対するアンチテーゼとして一般教育機能が成立し、専門的体制にとられない人間社会にとって一般的・基礎的な知的機能が強調されることになる。そしてやがて例えばリベラル・アーツとか、自由教育とか、教養とか、一般教育とかいった一般教育概念が設定され、専門的体制を背景とする一般教育計画が制度的にも実現することになる。

自律的なシステムとしての人間社会の理論的なモデルの一つとして民主主義社会をあげたが、いま一つのモデルを理論的に想定することができる。それは、問題解決のための規範体系とピラミッド型の権力体制を基本的要件とする専制社会ないし官僚制社会である。その社会においては、むしろ積極的に専門主義体制がとられ、その存続発展をはかる見地からの知的機能は専ら支配層に属する役割とされ、そのために支配層後継者養成の教育機能が成立することになる。ただし、このような専制社会では知的機能が権力によって制約され、長期的にはいずれ自律的なシステムとしての存続に破局を迎えるであろうことは、歴史の証明するところである。

それら民主主義社会における一般教育機能と専制社会における支配層後継者養成の教育機能とは、一見似て非なるものである。そのことは、次に述べるリベラル・アーツ的教養概念と四書五経的教養概念との差異としてあらわれている。

報告書では、こうした一般教育の存在理由と古代ギリシャのリベラル・アーツの内容とから「リベラル・アーツ的教養概念」を「四書五経的教養概念」に對比して類型化し、一般教育の方法を解明する鍵を見出している。「対話」と「理論」とがそれである。報告書(4頁)には、その概要を次のように述べている。

そのような観点から、いわば「四書五経的教養概念」に對比して「リベラル・アーツ的教養概念」の意義を明らかにし、一般教育の源流とされるリベラル・アーツが古代ギリシャにおけるデモクラシーとアカデミズムを背景として成立したこと、それは特定の職業的・技術的な知識・技能とは区別される人間として市民としての知的な能力・態度を内容とすること、その本質は四書五経のような権威ある特定の真理体系でなく広い意味での真理を追究する方法にほかならないこと、しかもその方法が「対話」(dialogos)

と「理論」(theoria)によって代表されることに注目して、一般教育に関する基本的な考え方や一般教育改革に関する現代の課題の整理を試みている。

#### 4 実践的システムとしての体系化, 方法論的目的設定

一般教育が人間社会における知的実践である以上、目的・手段の体系として認識判断の体系化がなされなければならない。それは、歴史的・社会的存在としての客観的な認識判断の体系と一応区別されるものの、それを根拠とし、現実的な諸条件との関連において具体的に構成することにより可能である。

その場合、一般教育責任主体としての立場を貫く限り、客観的状况は限定され恣意的・主観的でなく、また理論的に、普遍的・客観的な認識判断の体系を構成することができる。一般教育責任主体としてプロフェッショナルな立場に徹することが、科学としての一般教育論の成立を可能にするゆえんである。

報告書によれば、一般教育の目的は、特定の間人像をめざして人間形成を行うことでもなければ、また特定の真理体系に依拠して人間社会形成をはかることでもない。一般教育の存在理由とされる人間社会の基本的な知的機能、すなわち人間社会における共通理解の要件としての真理を追究するための「対話」や「理論」などの方法を維持・展開することである。すなわち一般教育の目的の設定は、静的な人間像、人間社会像を実現するという目的論的なものではなく、動的な人間形成、人間社会形成の過程を実現するという方法論的なものである。したがって、実践的システムとしての目的・手段の体系は、目的から手段が演繹されるという形ではなく、目的と手段との間にフィード・バック、フィード・フォワードが利いているようなシステムを構成するであろう。すなわち、サイバネティクス、システム理論、情報理論などの考え方が有効となる問題領域である。

このことは、価値判断の最たるものとみられた目的の設定が、科学としての成立要因に符合する客観的条件のなかでの方法論的なものになり、普遍的・客観的な価値判断に転化することを示すものである。

#### IV 一般教育論に内在する価値

科学としての一般教育論の成立は、それなりに新しい意味をもち、つまり価値を内在させることになる。それは、既にこれまでの説明に含まれているところであるが、特に注目すべき事項を改めて指摘すれば、以下のとおりである。

##### 1 科学として成立することの意味

人間社会における知的実践としての一般教育を対象として、科学の成立を可能ならしめることは、価値自由性という科学そのものの要件に対する再吟味を余儀なくさせている。すなわち、かつて恣意的・主観的なものとして科学の外側におかれた価値判断が普遍性・客観性の高い理論的なものとして科学の内側におかれる状況が展開されている。そのことは、科学が進展する現実に対応するため、理論形式の古い殻を脱皮しなければならないときにきていることを示すばかりでなく、単なる理論形式上の問題でなく、人間社会における科学の本質にかかわって価値問題が問われていることを物語るものである。

それとともに、今日の学生の問題状況を含め、現代の価値問題について、理論の形成・淘汰機能を有する人間社会に注目し、改めて科学的に解明打開する可能性が生まれていると見てよいであろう。

すなわち科学としての一般教育論の成立は、科学としての科学論やそれと表裏をなす価値理論の成立を想定させるものとなっている。

##### 2 一般教育の思想性

一般教育は、報告書に述べる一般教育論にもとづくとすれば、単に広い教養を身につけることを意味するにとどまらず、例えば「対話」と「理論」を基本とすることを通じ、人間社会と科学ないし学問とのかわりにおけるある主張、ある思想性をともなうものである。

それは、第一に、人間社会における問題解決のための対話・思考、つまりは共通理解の要件である真理の追究を人間社会の基本的機能として持続・発展さ

せることである。そしていやしくもそれを抑圧するような考え方は認めないということである。例えば、専制的権力体制はもとよりのこと、真理の名による特定の価値観・世界観にせよ、自由の名による価値観の多元性にせよ、それらが絶対化されることは、対話・思考を抑圧するものとして否定し、何らかの打開の方途を講じるという、リベラルな立場での主張を内在させている。

第二に、共通理解の要件としての真理を追究するには、基本的事項・二次的事項等を弁別し理論的構成をとるものとしていることである。そして改善改革にあたっては、報告書の中でくりかえされる「国家百年の計」に代表されているように、基本的事項の維持・展開に充分留意し、とかく現実的・表面的な二次的事項等に左右されがちな対策的発想を批判するという科学ないし学問本来の理論的立場からの主張を内在させている。

上記二つの主張は、いずれも例えば「学問の自由」に含意されるいわば自明の価値判断といえるものである。一般教育論が、こうした自明の価値判断と矛盾しないことは、科学の要件に関する作業仮設が不当でなかったことの一つの証左とみてよいであろう。そして、これらの主張ないし思想性の意識分布において、大学と一般社会との間に相当高度の落差が維持されているとすれば、そのことは一般教育が成果をおさめていることの傍証とみなしうるであろう。

こうした思想性は、リベラル・アーツ以来二千年以上にわたり、既成の価値観、既成の理論体系をこえて真理を追究することを特質とする一般教育機能のなかに伏在し、新しい科学の成立にとまなうもっと具体的な思想性の源泉となってきた。17世紀における近代自然科学の成立が機械論的発想による啓蒙をうながし、19世紀後半における自然史科学、社会科学の形成が弁証法的発展思想を裏付けてきた歴史のあとをふりかえるとき、現代における価値問題の錯綜のなかから新たな方法論的構想を要する科学が成立することの意義は決して小さくないと思われる。科学としての一般教育論ないし教養科学は、そういった思想性の歴史的・理論的な脈絡を対象化し、その意義を自覚することから始まるという過言ではない。そして改めて科学としての方法論を吟味しつつ、着実に人間社会の歴史と現実をふまえて成立し発展することに、大きな期待をかけ

ることができよう。

- (1) 国立大学一般教育担当部局協議会一般教育責任体制調査検討特別委員会『国立大学一般教育責任体制に関する調査検討報告書その3——総括——』昭和53年3月

- (2) このことについて、筆者はかつて香川大学一般教育部の設立期に論じたことがある。

堀地武「一般教育を対象とする科学の成立」(『香川大学一般教育研究創刊号』1971年10月)

- (3) 碧海純一「事実と価値」(粟田・上山編『岩波講座哲学Ⅸ価値』岩波書店1968年3月, 90頁)

- (4) 高島善哉編『社会科学講義<改訂>』春秋社1962年, 143頁

科学と価値判断との関係についてのウェーバーの考え方を次のように説明している。

「それでは、科学は何を任務とするのか。人がある目標(価値判断)をもっているばあい、科学は三つの面でこの人に役立つ。第一には、……かれが、のぞんでいることが、じっさいに何を意味するかを、論理的に整理することである。第二には、……その人のさまざまな目標の相互の関係を確認することである。第三には、この目標を達成するには、どんな手段が可能であり必要であるかという、目的と手段の適合性を確定することである。このばあい、この人の目標は、科学の対象であるだけで、科学ないし科学者の目標ではない。科学は、価値判断そのものを、分析の対象とすることはできるが、その価値の正当性を立証することはできないと、ウェーバーは考える。」

- (5) 碧海純一「事実と価値」(前掲書)を参考としている。

- (6) M・デュヴェルジュ、深瀬・樋口訳『社会科学の方法』勁草書房、1968年、334頁～335頁

マルクス主義のいわゆる世界観について次のように述べている。

「マルクス主義が社会科学の最初の一般理論、最初の社会学的「宇宙説明論」(コスモゴニー)をうちたてた、といわれてきた。その宇宙説明論は、今日でもやはり唯一のものであり、批判をうけてはいるが他のものにとってかわられていない。……マルクス主義理論は、マルクス主義国においてよりも、非マルクス主義国において非正統派学者によって用いられる時に、社会科学において実り豊かなものである、という指摘は興味深い。後者の場合、マルクス主義理論は主義としてではなく用いられる。その結論は、研究を方向づけ、研究の成果に応じて修正されるところの有用な仮説として、考えられている。」

- (7) 大学基準協会『大学に於ける一般教育——一般教育研究委員会報告——』昭和26年9月

- (8) 国立大学協会「大学における一般教育について」昭和37年3月

- (9) 内田・衛藤編著『新しい大学像をもとめて』日本評論社、昭和44年6月  
村上泰亮・浜井修「第3章教育」
- (10) 後藤賢一「大学における一般教育の目的」（『日本の科学者60号』1973年1月）  
次の論文では同様の趣旨を学際的研究との関連において強調している。  
後藤賢一「学際的研究と教養部の改革」（『日本の科学者88号』1975年5月）