

## 教養教育の復権のために

村瀬 裕也\*

### I オウム真理教事件の与えた教訓

数々の凶悪事件を引き起こしたオウム真理教の実態は、多くの大学人を驚愕させるとともに、はからずも従来の高等教育機関における教養教育の貧困を白日に曝し、いわゆる大綱化以来の教養教育縮小の動きに猛省を促す機縁となった。言うまでもなく、この教団が、この種の非合理的な信仰やそれに基づく盲動とは最も遠い位置にあると想像されていた自然科学系の高学歴者やエキスパートを多数擁していたからである。

この怪しげな教団の全容が明るみに出だした比較的早い時期に、事態の孕む問題性を的確に指摘したのは、『朝日新聞』編集委員の山岸駿介——本稿では、叙述の公正を期するため、以下、すべて敬称を省略するので、了解を請いたい——である。「・・・大学設置基準の改正で、大方の大学の理系学部は、一般教育の学習量を減らし、その分、専門科目の単位を増やした。しかも、教養の授業科目は学生の自由な選択に任せたところが多い。『教養教育の軽視』『大学の専門学校化』という批判を浴びている。・・・どのような教育を施せば、理系学生の暴走を防げるのか、その答えはだれにも分からないが、少なくとも『専門学校化』によって、それができるとは思えない。／やはり教養教育に期待をつなぐしかない。ただ、困ったことに、日本の大学は、教養教育が定着していない。・・・エリート国立大学は先を争って教養部を廃止している。・・・だが、今回の事件は、日本の大学の弱点を突いた。事はオウムに限らない。自然科学の本質や、社会や人間に対する理解を深めさせるためには、大学を挙げて教養教育を改めて考え直してほしい。」<sup>①</sup>

では、オウム事件は、どのような点で、いわゆる専門主義の齎す弊害、従って我々の抱える教養教育の課題に示唆を与えるのであろうか。それは、先ず第一に、専門的な科学技術教育がそれ自体において科学的精神の陶冶や科学的世界観の獲得に直結するというオプティミズムはすでに破綻を余儀なくされているということである。大規模化した社会的労働分割——人間的労働自体の社会的本質における分裂——の体系、そのもとでの科学活動並びにその成果たる科学的知識の疎外——科学外的な「合目的性」への科学の従属、科学活動の「作業化」すなわちそこにおける自己確証としての性格の喪失、認識成果の「功利事物化」または審美性を欠いた「科学情報」への化石化——といった今日的状況<sup>②</sup>は、科学と哲学または思想との幸福な連携のもとに発展した近代の精神史から導かれる通念を、もはや過去への儂い郷愁に変えてしまったのである。オウムに巻き込まれた科学技術エリート達の姿は、専門的な科学技術と人間的教養の不可欠の要素たる科学的精神とを連絡する通路を見失った人々の特徴を典型的に示している。しかるにかかる通路は、科学の「意味回復」とその人間化・社会化に専念する独自の学問的営み——私の年来の用語に従えば、諸学のヒューマニゼーションとしての新たな次元における学問的営み——によってし

\*教授 教育学部（倫理学）

か確保されないのである。

第二に注目されるのは、事件に登場するエキスパート達に見られる驚くべき社会性の欠落である。この点についてはすでに様々な角度から論じられているので、ここでは、「教養論」の観点から特に私の興味を惹いた次の一点のみを挙げておこう。それは人間や社会のありようについての想像力の著しい貧弱さという点である。すなわち、現代社会への不満や批判が彼らに「出家」を促した動機のひとつであったことは、ほかならぬ彼ら自身の手記の示す通りであるが、しかし彼らが自足を見出した教団社会は、一方的な上意下達の体制——強制＝服従の体制——、徹底した管理主義、厳密な階級制とステージを登るための苛烈な競争、常時睡眠不足の超長時間労働、信者相互間におけるコミュニケーション病理など、要するに彼らがそこから脱出したはずの現実世界の極端に劇画化された縮図に過ぎなかった。つまり彼らは何らかの意味で現実世界に不満を抱きながらも、所与の現実とは別種の「あるべき」理想世界を仮定するという意味での想像力を持ち合わせず、従ってかかる理想世界との関係づけによって所与の現実を批判的に吟味し、またそれを通して自己の対現実的な行為や態度を律するという意味での——つまりは健全な社会性を維持するために不可欠な——理性力の発揮のしようもなかったのである。想像力の欠如といえば、自己の行為が他人に与える苦悩についても、その行為に没頭している間は殆ど想像が及ばなかったらしい。ここにも専門性の高度化が必ずしも内的教養状態の高度化に繋がらない証左を見出すことができる。

オウム事件が「教養論」に示唆を与える第三の点は、この教団及びそこに巻き込まれたエキスパート達における「人文的」要素の徹底した欠如である。この教団の姿が明るみに出だした頃、或る論者——新聞の切り抜きを保存していないが、私の記憶に誤りがなければ、確か劇作家・評論家の山崎正和であったと思う——は、この「宗教」の特異な性格として、それが現代「産業社会」の引写しであることを指摘した。確かに目につくのは、プレハブの殺風景な建物、何の飾りもない汚い修行場、町工場風の作業場ばかりで、一般の宗教が、たとえ安手のKitschであれ幾許かは伴っているはずの美的要素がこれほど完全に排除されている例は珍しいであろう。そしてこの教団に帰依した科学のエキスパート達にも、文学や演劇や映画など、通常は人間の魂と生活に彩りを添える領域に興味をもつものが少ないといわれている。このような特徴は、しかし或る意味において、明治以来わが国の生活風土に根深く浸透している「質実剛健」精神——むしろ「非精神 (Ungeist)」——の投影なのであり、それ故にまた教養教育の問題を考える場合に軽々に看過し得ない側面なのである。——すでにシラー (F.Schiller) は、人間の具体的総体性の回復と、人間における一切の特権の排除のための不可欠の条件として、非実利的な「美しき仮象」に戯れる趣味領域の広がり的重要性を強調した<sup>6)</sup>。またツヴァイク (Stefan Zweig) は、「芸術を敵視し、よろこびを敵視し、生命を敵視し」、「音楽がなく、絵画がなく、演劇がなく、舞踊がなく、贅沢な建築がなく、お祭りがなく、洗練された恋愛文学がなく、洗練された社交のない」「無趣味、単調、無味乾燥」<sup>7)</sup>な社会状態を蔓延させた狂言的禁欲主義を、地上に生きる人間を慈しむ「寛容」精神の立場から厳しく指弾しつつ、「あらゆる芸術への熟達を義務として課した」ことを「人文主義のもっとも立派な業績を語る歴史の一頁」<sup>8)</sup>として評価し、教育史上における人文主義の意義と役割を讃えている。オウム真理教の実態とそこに巻き込まれた科学技術エリート達の人物像は、或る意味において、こうした人文主義的志向の対極にある我国の教育的・学問

的・社会的現実の反映と言えなくはない。

以上の如く、オウム教事件によって露呈されたのは、一方的な競争原理によって貫徹される専門主義・技術主義の非教養的性格であり、従ってその裏側に、乃至はその彼岸に、我々の抱える教養教育の課題の所在とその特質が透察されるのである。

## II 日本における「教養論」の足跡とその今日的意義

教養教育の現況を明らかにし、またその展望を見いだすために、ここでは戦前・戦中における教養論の展開、並びに戦後におけるアメリカ型一般教育受容の土壌としての我国教養論の特質とその限界とを顧みておきたい。そのために先ず「教育史」の観点からの渡辺かよ子の研究と「歴史社会学」の観点からの筒井清忠の研究とを概括的に祖述・紹介し、次に両者の交差点から我々の論議に緊密に接続する問題局面を浮上させることにする。

### (1) 渡辺かよ子の研究

渡辺の問題意識は、一般教育を巡る今日的な問題状況、すなわち戦後五十年の歴史を有し、その間様々の改善努力が傾注されたにも拘らず、大勢としては充実した発展の行程を歩むことができず、今や衰退の危機に瀕している一般教育の現状を、その歴史的前提から明らかにし、以て今後における一般教育と専門教育とのより望ましい統合の模索に資するという点にある。ここで彼女が何よりも問題とするのは、戦後大学教育における一般教育導入の思想的基盤の脆弱性——それ故にまた「市民としての教養」の受容の思想的基盤の脆弱性——という点である。ところで、渡辺によれば、戦後における一般教育の前身と考えられるのは、1930年代の教養論にほかならない。そこで彼女の研究は主としてこの年代に焦点を当てて進められる<sup>6)</sup>。

では1930年代とは教養論の上でどのような特色を有する時代か。それは（大衆文化的）修養論の流布、「大正」教養主義の展開、マルクス主義の興隆、徹底的な政治弾圧によるマルクス主義の衰退、といった一連の流れの後を受けて、終戦前における教養論が最後の満開を誇った時代であった。なお言うまでもないことであるが、この時期が日本のファッション的軍事体制の強化と侵略戦争の泥沼化という、いわば「暗い谷間」の時代に当たっており、従って奇しくもこの時期に隆盛を見せた教養論が、こうした時代への差し迫った対応に由来する様々の曲折を含んでいたことを忘れてはならないであろう。

さて、渡辺は、先ず大正期より1930年代にかけて現れた主要な教養論の表を作成し、そこからこの時期における「教養」概念の二重性を析出する<sup>7)</sup>。すなわち、①「教育」や「教化」の意味における教養（以下、「教養①」と略記する）、②今日的意味における教養、つまり理想的人格に向けての自己形成及びかかる形成の結果として実現される人格の諸特性としての教養（以下、「教養②」と略記する）。このうち「教養①」は各時代を通じて恒常的に使用されたが、「教養②」は大正及び昭和初期に確立され、1930年から1945年にかけて定着していったとされる。そして、渡辺によれば、この時期における「教養①」と「教養②」との間には少なくとも次の三点にわたる根本的な相違があった。すなわち、第一は、人間観や社会観——とくに国家と人間との関わり——に関連する両者の差異である。つまり、「教養①」の観点に立つ教養論が専ら社会の特定層を対象とし、内容上も「科学的」「政治的」「国民精神の」など特殊限定的な論題を扱っているの

に対し、「教養②」の観点に立つ教養論は——読者の中心をいわゆる知識層に置いていたとしても——普遍的な「人間」を論評の対象とし、内容上も普遍的な「人間」及び「人間性」に係わる普遍的な事柄を取り上げている。また前者にあっては戦時体制下における国家主義の立場が際立っているのに対し、後者にあっては日本のみならず世界諸国民における普遍的な文化と教養の問題に眼が向けられている。第二は、両者における「人間形成観」の相違である。すなわち、「教養①」における形成観にあっては、既成の価値観に基づく他者からの一方的な作用としての「教化」が強調されているのに対し、「教養②」におけるそれにあつては、人格に内在すべき知性・倫理観・美意識などの価値特性に向けての各人の自律的な自己形成こそが基本とされている。第三は、両者の説いた「教養」の内容や関心における相違である。すなわち、「教養①」の立場においては、知識が疎んじられ、態度・習慣の形成、信念・精神の育成に主たる関心が向けられているのに対し、「教養②」の立場においては、知識が重視され、知識と人間及び社会とのあるべき関係が志向されている。

以上の如く相違する二つの教養概念は、戦時体制の進展のなかで、相互に浸透し融和する傾向を見せたが、それは言うまでもなく、大東亜共栄圏の「指導者」たるべき日本民族の「国民的教養」への方向においてであった。なお、侵略戦争を支持する標語と化したこの「国民的教養(national cultivation)」の語に至れば、元来 'Bildung' の概念に含まれていたコスモポリタニズムの意味合いも放棄され、真実の意味における 'humanity' と「国家公民」との区別への顧慮なしに「教養」と「国家」とが安易に直結されてしまうのであるが<sup>9)</sup>、これは1930年代の教養論まで尾を引く我国の「教養」概念の不明確さ、または共通理解を欠いたこの語の乱用によるものが少なくない。

渡辺は、ほぼ以上の如き分析に立脚しつつ、戦後における一般教育受容と係わる「教養」概念そのものの問題性を次の如く指摘する。すなわち、①知識人・エリート向けの「教養②」と非エリート向けの「教養①」とにおける人間観・社会観・教育観の分裂状態は、戦後一般教育の掲げる「市民としての教養」を受容する思想的基盤としては極めて脆弱であった。②戦時体制下における両教養概念の融和も、結局は「天皇制国家主義および民族主義の枠の中での臣民としての教養」に連なってしまうものが殆どであり、これらはもともと主権者たる「市民としての教養」を旨とする一般教育理念との間に大きな質的差異を有していた、と。

次に渡辺は1930年代の教養論をそこにおける「志向の構造」の観点から究明する。その第一は、戦時状況への対応である。そこには、政治に背を向けた「大正」教養主義を否定し、科学的教養や政治的教養、または教養の主体性・実践性の意義を強調、ファシズムに対する暗黙の、もしくはぎりぎりの抵抗を示す潮流もあったが、しかしその大半は、戦時体制下の民族主義・国家主義と結びつく方向に流れ、「普遍的・本来的『人間』と『国民』とのずれを十分に認識しないまま教養と国民を結びつけていた」。第二は、教養に関する理論的考察である。これについては、エリートと庶民との教養を内的に結びつける試みがなされ、一方では、従来の西洋的エリート主義的教養観への反省から生活に根差した民衆の知恵への評価が提起されるとともに、他方ではこうした通俗的常識を重視するあまり変革を厭う悪しき保守主義に流れる危険性が指摘され、従来のエリート主義とも土着の通俗的常識とも異なる新たな教養理論が展開された。特に常識・良識・知識を知識の発展段階として捉え、各々に修養・教養・科学を対応させた清水幾太郎、教養を人

間中心の概念としながらも、これを単なる通俗性や日常性から区別した谷川徹三、科学の常識化と常識の科学化の重要性を説いた玉虫文一、科学的精神・文化的意識を含む関心・意欲・思想の「発育するシステム」としての、あるいは「良い感覚=良識という意味における常識」としての「新しい型」の教養を提唱した戸坂潤などの見解は、現在の教養論に継承されるべきものとして高く評価されなければならない。が、こうした優れた見解も、当時の時代状況に制約されて、その殆どが「萌芽的な形式論理的な視点の提示」にとどまり、また各々の志向が相互の議論を通して深化されるには至らなかった。第三は、社会分化への対応である。これについては、戦時体制への直接的対応とは一応は別の次元で、近代社会に不可避免的に伴う社会的分業や専門分化に対する人間（個人）の全体性の回復という問題意識のもとに論議された。大学教育の指導理念としては専門的な職業教育よりも人間としての高い教養の育成こそ重視されなければならぬという見解さえ提起された。つまりここには微かながら戦後における一般教育思想との接点が見出される。しかしながらそれはなお一般教育導入の土壌としてはあまりに微弱な萌芽に過ぎなかった。

以上、「志向の構造」の観点から総じて言えることは、渡辺によれば、1930年代の教養論が、一方では非政治的・非実践的・コスモポリタニズム的・エリート主義的な「大正」教養主義との対峙において、他方では戦時体制下の国家主義・民族主義との相剋によって、今日なお継承に値する豊富な思想的萌芽を見せはしたものの、苛酷な時代状況のもとで、ついに敗戦に至るまで一般教育導入の思想的基盤となるに足るほどの成熟を遂げずに終わった、ということである。

なお、日本において一般教育が一部の関係者の努力にも拘らず、所期の充実した発展を遂げなかった理由として、渡辺の着目した今ひとつの重要な点を付言しておかなければならない。すなわちそれは日本及びアメリカにおける教養擁護者の相違に由来する両国の教養観、就中教養目的観の相違という点である。日本においては、教養論の主唱者は必ずしも高等教育機関に地位をもつとは限らぬエリート知識人であり、従って日本において展開された教養論は大学内外の広汎な知識人——哲学者、文芸批評家、自然科学者、社会学者などを含む——によって推進された一種の文化運動にほかならず、その目指すところは主として学校外での知識人の自己形成にあったのに対し、アメリカにおいては、日本の教養論者に対応する教養の擁護者は、大学教授、わけでも学部教育（undergraduate education）に従事する人々であり、その教養論は高等教育機関における一般教育のカリキュラム構成と不可分に結びついて展開され、その目指すところは教育機関内部における、つまりは教育課程の形式における若者の育成にあった。<sup>9)</sup> ——渡辺の指摘するこのような事情もまた、日本の大学が一般教育を責任として引き受ける意欲に薄弱であった理由の一端をなしていると考えられる。このことは同時に、今後とも大学が教養教育を継続すべき限り、その責任体制の整備が如何に重要であるかを示唆するものであろう。

## (2) 筒井清忠の研究

次に所謂「歴史社会的」観点からの筒井の研究を一瞥しよう。筒井は、「文化の享受を通しての人格の完成」という意味での「教養」の観念を軸とする所謂「教養主義」を「旧制高校生ら学歴エリートの中核的文化」として捉え、これを「大衆文化の中核にあった『修養主義』」と対質しつつ、その成立・展開・帰結の特徴を究明し、最後に現代日本における教養の可能性を展望する<sup>10)</sup>。

筒井によれば、「教養主義」と「修養主義」とは最初から分離併存していたわけではない。明治の当初から庶民の間に汎く散在したのは、江戸期の諸種の教化内容を引き継いだ漠然たる修養主義的傾向であった。こうした背景の上に、観念・用語とも明確な「修養主義」が登場し、国民の比較的広汎な層に浸透していったのは、明治30～40年代になってからである。この時期、つまり明治後期は、「明治国家の体制整備が進み、明治前半期の日本の駆動力であった立身出世主義に陰りが見え始めた時期」に当たっている。こうした閉塞状況を反映して、青年達の間には一種のアノミー状況が蔓延していたが、「修養主義」は恰もこのようなアノミー状況への対応として成立し流布したのである。勿論この「修養主義」も最初から一枚岩ではなかったが、「修養書ブーム」などを通じて、「人格の修養」とか「人格の向上」とかいうような、いわば「人格主義」乃至「人格至上主義」の傾向が修養思想の基調となっていく。

日本の「教養主義」はこうした「修養主義」と同一の思想圏内から出発した。従って当初は「修養」と「教養」との区別は必ずしも分明に意識されず、用語の上では両者はひとしく「修養」と称され、むしろ「修養」の名によって事実上は「教養」が意味される場合が少なくなかった（Bildung の訳語としても「修養」の語が充てられていた）。このような未分化性は、日本における「エリート文化と大衆文化のエートスの中核」が「同質的なもの」として成立したという事情に由来している<sup>99</sup>。そしてこのことは、ある意味において、エリート文化の大衆文化からの分離、または差異化を不十分なものたらしめ、従って日本におけるエリート文化の中核としての教養主義を脆弱なものたらしめた原因をなしている（例えば、フランスのエリート文化では蔑視された「努力」「習得」などが日本のそれにおいてはむしろ尊ばれ、「努力」「習得」による「人格の完成」に高い価値が置かれた——、なお、ここに敢えて私見を挟めば、今日なお我々の社会で「根性」とか「質実剛健」とかいった野卑なカラ元気が尊ばれ、我々日本人の間に「競争原理」の無軌道な暴走に対する不感症が蔓延しているのは、日本において良き意味におけるエリート文化が未成熟であったか、或は権威を獲得し得なかったことと無関係ではなからう）。

さて、このような状況から出発した「教養主義」は、明治39年（1906年）、新渡戸稲造が一高の校長として赴任し、その校風に人文的教養を導入して以降、次第に「修養主義」から分離し、大正期に入ると、学歴エリート特有の文化としての自立性を強めていく。出版界においても、岩波書店を中心とした「教養主義的文化圏」が成立し、旧制高校生に典型を見る学歴エリートを包んでいく。彼らに愛読されたのは、周知のように、阿部次郎『三太郎の日記』『漱石全集』、倉田百三『出家とその弟子』『愛と認識の出発』、西田幾太郎『自覚に於ける直感と反省』、和辻哲郎『古寺巡礼』など、一言以て蔽えば、青年の内省的または文化的要求に応えるような書物であった。つまりここで展開された「教養主義」は、「文化の幅広い享受を通しての人格の完成を目指す思想・生活態度（ハビタス）」<sup>100</sup>と一般的に規定される性格のものであった。それはまた、三木清の「やがて私どもを支配したのは却ってあの『教養』といふ思想である。そしてそれは政治といふものを軽蔑して文化を重んじるといふ、反政治的乃至非政治的傾向をもってゐた、それは文化主義的な考へ方のものであった<sup>101</sup>」という有名な証言が示すように、いわば政治に背を向けた高踏的な人文主義の思想にほかならなかった。

こうした教養主義は、「岩波書店を中心とした教養主義文化圏が完成しかかった大正後期」に、これを妨げる潮流——つまりは「教養」を軽視する潮流——に遭遇する。ここに「教養」を軽視

する潮流とは「マルクス主義の強力な台頭」にはかならない。「こうして教養主義の後退とマルクス主義の拡大という文化状況の中で学歴エリートは昭和を迎えることになる。<sup>64</sup>」だがやがて、所謂「満州事変」（1931年、昭和6年）後における一連の軍国主義化の流れのなかで、マルクス主義は、並行して流行したモダニズムとともに、「その影響力をはっきりと後退させていく<sup>65</sup>。」——この件りに関する筒井の把握については、次の項目において私見を述べる際に再び「問題」として取扱いたいと思うので、ここではその趣旨をやや詳しく紹介しておこう。筒井は、恐らく阿部次郎や、阿部とは逆の立場からの小林勇らの発言を受け入れる形で、マルクス主義の台頭とそれの学生層への浸透によって「教養の軽視」が齎されたことを繰り返し強調する（ここではむしろ「教養」の性格が問題であるにも拘らず）。しかし彼が同時に次のような重要な指摘を行っていることを看過してはならないであろう。すなわち、「マルクス主義と教養主義の問題を考える時、両者の対抗関係にのみ焦点があわされるのでは不十分である。すなわち、マルクス主義者の精神形成史をみると、マルクス主義に到達する経路として教養主義が存在していたというケースが極めて多いということである。<sup>66</sup>」「・・・日本の学生マルクス主義の特徴として、はなはだ教養主義的傾向が強いということが指摘されうるのである。<sup>67</sup>」筒井のこれらの指摘は、教養概念及びマルクス主義についての彼の一面的な理解を別とすれば、今日における真実の教養の問題を考える上で示唆するところが少なくないであろう。

さて、軍国主義化のもとでマルクス主義及びモダニズムが後退を余儀なくされた後、教養主義には再び復権の機会が訪れる（この時期こそ前記の渡辺かよ子が「1930年代の教養論」として集中的に考察した時期なので、筒井と渡辺の力点の置きかたの相違は注目に値しよう）。この時期の特徴は、筒井によれば、河合栄治郎らの教養論者によって進められた教養主義の「マニュアル化」——例えば「必読書目」リストの作成——であり、これによって「教養主義」は再び旧制高校生文化に汎く浸透し、この傾向は軍国主義のもとでも殆ど揺らぐことはなかった。例えば、文部省の教学局が「思想善導」を目的として刊行した『良書推薦』に挙げられた58人の著書（平泉澄、西晋一郎、安岡正篤、吉田熊次、紀平正美、鹿子木員信といった、右翼的または御用的な学者・思想家が目につく）のうち、水戸高校生の「愛好著者名」（昭和16年調査）に登場するのは和辻哲郎と西田幾多郎だけで、つまり旧制高校生の読書傾向はこの第二次大戦開戦の時期にあってさえ教養主義の色調に彩られている。要するに、渡辺が教養論史の上から重視する「1930年代」（昭和10年代）——まさに戦争と軍国主義の時代——は、筒井の研究結果によれば、旧制高校生文化においてはむしろ教養主義の復権と完成の時代であったのである。

この流れは、敗戦後においても、マルクス主義の復活という異変を別とすれば、基本的には変わることなく、少なくとも1960年代の半ば（昭和40年）頃までは継続されたが、この時期以降、これほど長期にわたってエリート文化に定着していた教養主義は次第に影響力を後退させ、特に1975年以降は急速に衰退化現象を強めて今日に至っている。

以上が筒井によって描握された日本「教養主義」の運命の概略である。筒井はさらに、今日における教養主義衰退の原因、教養主義の未来、教養教育（一般教育）再生の方途、大衆文化と教養との関係、などの問題に言及し、傾聴に値する提言を行っているが、それらについては当該箇所適宜触れることにしよう。

### (3) 渡辺及び筒井の研究の交錯点より浮上する教養論の今日的意義

以上において、渡辺及び筒井の近業を煩を厭わず祖述的に紹介したのは、先ずはこれら専門的研究者の知見に依拠して日本における教養論及び教養主義の流れの全体像を読者に思い描いて戴くためであった。だが私のより重要な狙いは、分析視角の異なる両者の研究の交錯点より、今日における教養及び教養教育の問題に接するこれらの教養論及び教養主義の重要意義を浮上させることにある。

さて、両者の研究が交錯するのは、言うまでもなく、1930年代、あのファシズム・軍国主義体制と侵略戦争のもとでの教養論及び教養主義である。渡辺はこの期間における教養論の積極的側面を、こうしたファシズムの潮流へのぎりぎりの抵抗、反政治的な文化主義としての「大正」教養主義の克服、科学的教養や政治的教養の導入、教養における主体性や実践性の重視、科学と常識との関係などに焦点をあわせた教養概念の理論的深化、などの点に見出した。これに対して筒井は、この間の教養主義を、マルクス主義の興隆に妨げられた「大正」教養主義の一時的後退、マルクス主義衰退の後を承けた教養主義の復権と再活性化、その「マニュアル化」による教養主義の普及と完成、という流れにおいて把握する。これは見解の相違というよりは、主要には「教育史」と「歴史社会学」との問題関心乃至分析視角の相違、従ってそれによって照明を当てられた対象の局面乃至位相の相違に過ぎず、そうした局面乃至位相に関する限りそれぞれがその真相を捉えていることは疑いないであろう。だがここには単に双方の研究領域だけでなく、同時に「考え方」の相違による微妙な陰影が落とされている。

先ず筒井の叙述において気にかかるのは、マルクス主義が軍国主義化の潮流の中で「はっきりとその影響力を後退させていく」と書いている点である。これでは恰もマルクス主義がそれ自身に内在する思想的・理論的理由によって自ずから影響力を失っていったかのような印象を与えるのではないか。この後退については、渡辺とともに、それがファシスト勢力による徹底的な政治弾圧の結果にほかならぬことを明記すべきであろう。また筒井が「教養の軽視」を「マルクス主義の台頭」によるものと捉えている点にも問題がある。ここでマルクス主義と対抗関係にあったのは決して「教養」一般ではなく、飽くまでも三木清が証言するような、「政治といふものを軽蔑して文化を重んじるといふ、反政治的乃至非政治的傾向」をもつところの「文化主義的な考へ方のもの」としての「大正」教養主義型の「教養」、つまり特定の種差の含蓄によって限定された特定性格の「教養」にほかならなかった。このような特定性格の「教養」概念を「教養」一般と取り違えるならば、例えば阿部次郎のようにかかる「教養」を自己の信条とする者と、小林勇のように「教養」という言葉そのものがすでに黴臭くなくなったと見る者とが、ひとしく——逆の立場からではあるが——マルクス主義の台頭を「教養否定」の潮流と受け取ったとしても何ら不思議ではないのである。

だがそのような問題点は別としても、前項で触れた通り、教養主義とマルクス主義との相補的な関係、「教養主義→マルクス主義という回路の存在<sup>99</sup>」についての筒井の指摘は、今日の教養問題を考える上でも極めて重要である。もっとも筒井はここでも教養主義のもつ一面、すなわち「西洋古典崇拜」の傾向のみをマルクス主義への回路として想定しているから、この脈絡から導かれる日本マルクス主義の特徴づけも「極めて強い文献学的傾向」「訓詁学的傾向」というような偏った見方に終わっているのである。確かに日本におけるマルクス文献学が国際的水準にある

ことは衆目の一致するところである。しかし日本マルクス主義が決して文献学の一面に偏っていたのではなかったこと、思想的・理論的にもやはり——あの苦境のなかにあって——国際的水準を達成していたことは、例えば戸坂潤、古在由重、野呂栄太郎など代表的なマルクス主義者の論著を見れば一目瞭然である。そして比較的短い期間でのこのような水準の達成は、それ以前に教養主義によって育まれた豊穡な文化的土壌を前提としなければ理解の届かぬものとなるであろう。教養論に限って言えば、マルクス主義は単に「社会」を以て「教養」に対抗し、或いは「社会」を以て「教養」に代えたのではなく、むしろ教養主義の培った文化的富を止揚継承しつつ、ここに新たに社会的視野を導入することにより、新たな教養概念・文化概念を打ち出したのである。このことは、例えば戸坂潤の教養論によって十分な証左を得るであろう。

さて、以上のことが確認されるならば、ここからは直ちに渡辺の議論との通路が開かれる筈である。というのは、1930年代にあっては、一方では確かに筒井の指摘する如く、河合栄治郎らによって復権した教養主義が学歴エリート文化として旧制高校生の中に定着していたが、他方「教養論」そのものの領分では、三木清のようなマルクス主義との交流の深い哲学者、戸坂潤のような正真正銘のマルクス主義者が、南原繁、谷川徹三、安倍能成のようなリベラリスト、石原純や玉虫文一のような自然科学者とともに、この時期の教養論を代表する有力な旗手として活躍していたからである。なお、広義におけるマルクス主義の圏内にいた美学者・中井正一や、近年『全集』が刊行され、その真摯な学風が再評価されている加藤正らの諸論文は、必ずしも教養論と銘打ってはいないが、内容からすればその全体がひとつの雄渾な教養論と受け取られても不可はない。さらに言えば、それこそまさに日本の全人民の「教養」を射程とした、我国最初の「百科全書」ともいべき『唯物論全書』は、実にこの1930年代の産物なのである。

ここではこうした系列の一例として、三木清の教養論を紹介しておこう（戸坂潤の才気煥発な議論のほうが理論的には一層透徹しているが、それについてはこれまで幾度か触れる機会があったので、今回は敢えて三木の論を取り上げることにしたい）。三木の教養観は彼の所謂ヒューマニズムと不可分であるが、それが「ヒューマニズムとマルクス主義との摩擦」という形で体験されたのは、彼自身或る意味において教養主義の土壌から育った哲学者であることを顧慮すれば何ら異しむに足りない。しかし彼はここで両者を決裂させるのではなく、むしろ「マルクス主義における（従来蔽われていた——村瀬）ヒューマニズムの要素」を明るみに出し、それと連携することを重視している<sup>99</sup>。ここには時代の現実に責を負うヒューマニストとしての三木の積極的姿勢を窺うことができよう。

そこで先ず注目されるのは、教養についての「旧観念」、つまりは「大正」教養主義乃至文化主義に対する三木の、或る意味では自省を含めた対決である。彼自身の言葉によれば、「嘗て大正時代に教養といふ言葉が流行したとき、同時に合言葉となったのは、文化といふ他の一つの言葉であった。しかもその場合、文化は文明といふものと区別されたのみでなく、また特に政治と対立させられた。・・・教養といってもどのやうな教養でもが教養と考へられたのでなく、文明的なもの即ち科学や技術に関するものは貶せられ、目標とされたのは主として精神的文化、特に哲学と芸術であり、その際政治に関することがらはむしろ意識的に排除されたのである<sup>100</sup>。」このような意味での教養はインテリゲンチヤの固有の関心事となりやすいが、しかしそれは「インテリゲンチヤが社会的政治的関心を失ひ、大衆から離れて自己自身にまで退却したとき、そこに自

己の特殊な問題として見出されるもの<sup>61)</sup>」にほかならない。教養を「単なる趣味の如きもの<sup>62)</sup>」に帰したり、「現代の創造的精神」を欠落した「古典的教養」のみを重視したり<sup>63)</sup>するのは、やはりこの種の頽落的「教養」観念に呪縛された結果であると言ってよい。

三木はさらに、一般に教養論の陥りやすい危険性として次の三点を警告する。すなわち①教養という言葉は人間にとって重要な「理論的意識」——「科学的精神」または「良識」、総じて「批判的」ということを含意する言葉と置き換えてもよい——を覆い隠し易い。②教養という言葉が「文化的教養」のみを指すとすれば、それは現代との関係で大切な「政治的教養」を排除し、非社会性を助長する危険性をもつ。③‘Bildung’は元来人間形成の意味を有し、従って人間形成に係わる社会や歴史と不可分な概念であるべきであるが、これがインテリゲンチヤに特殊なものと考えられるならば、単なる知識や博識や趣味や観想に還元され易い<sup>64)</sup>。

かくて、——三木が新しい教養の条件として強調するのは特に「時代」との関わりであり、つまりは「時代感覚」との結びつきである。ここに「時代」といえば、先ずは時代の文化水準または時代の常識が考えられるが、しかし取りたてて「教養」といわれる限り、それは何らか「常識以上のものとして、時代の文化水準の実際のみでなく、その到達すべき理想をも現はしてゐる。教養の要求は時代の文化の理想状態に自己を高めようとする要求である。<sup>65)</sup>」とすれば、かかる教養と結びつき、むしろかかる教養をリードするものとしての「時代感覚」も、単に時代の現実に定位しているだけでなく、「時代の文化の理想」さらには「人間の理想」をそれ自体のうちに含蓄するところのセンスでなければならないであろう。

しかるに新しい時代の時代感覚はもはや科学を排斥することはできない。とすれば、「科学的教養」もまた新しい教養の重要な要素とならなければならぬ。しかも時代感覚の含蓄する「文化の理想」「人間の理想」がもともと政治的なもの、社会的なものと結びついていた以上、政治や社会と係わる「社会科学的教養」こそ現代の教養において特に重要視されるのでなければならぬ。——かかる見解の根底には、「人間の形成」、或いはヒューマニズムの要求する「人間の再生」についての三木の揺るぎない信条があったと考えられる。しかるに三木によれば、「自己はただ世界の中においてのみ形成されることができ、人間の自己形成はただ世界形成を通じてのみ達せられることができる<sup>66)</sup>。」或いはより一般的に語られた彼の美しい言葉に従えば、「人間は環境を形成することによって自己を形成してゆく、——これが我々の生活の根本的な形式である。我々の行為はすべて形成作用の意味をもってゐる。・・・我々は環境に作用され逆に環境に作用する、環境に働きかけることは同時に自己に働きかけることであり、環境を形成してゆくことによって自己は形成される。環境の形成を離れて自己の形成を考へることはできぬ<sup>66)</sup>。」我々はここに「形成的世界における形成的要素」——言葉そのものが著しく西田哲学的であることはここでは度外視しよう——たる「使命的存在」としての人間<sup>67)</sup>の教養(=形成)の在りかたが彫琢深く表現されていることを見出すであろう。そして三木にあっては、世界に関する科学、わけでも社会科学を獲得することは、かかる世界形成を責任として引き受ける主体の教養にとっては不可欠の要件であったのである。

以上のような三木の見解から明らかな如く、「大正」教養主義的な「教養」観、並びにそれに付随した「文化」観を批判・克服することは、決して「教養」や「文化」一般を拒斥することではなく、却って「政治的教養」「科学的教養」を導入することにより、真実に歴史形成と人間形

成の任に耐える「教養」や「文化」の一段と高い次元を開くことを意味したのである。この事情は、1930年代教養論の今ひとりの旗手・戸坂潤の場合も変わりはない。戸坂と言え、その思想を解読するキイ・ワードが「科学的精神」にあることは汎く認められている通りであるが、しかしここに所謂「科学的精神」とはバーナード・ウィリアムズ (B. Williams) の所謂「野卑な科学主義 (vulgar scientism)<sup>68</sup>」の如きものとはまったく無縁であり、そればかりか、「(科学研究の精神や科学者の精神) だけならば科学の精神ではあっても、まだ科学的精神ではない。今日言われているものは単に科学だけの精神のことではなくて、文学・芸術・道德その他を一貫して、広く文化の精神としての科学的精神のことなのだ<sup>69</sup>」と語られるように、あらゆる文化に——風俗における娯楽的なものにさえ——貫徹されるべきスケールの精神を指しているのである。戸坂にあっては、通常は科学固有のことと見なされがちな「認識」でさえ、「文化のメカニズム」「文化全般を貫いての統一<sup>69</sup>」として把握されていたのであり、そしてここで言う「統一」こそが所謂「科学的精神」にはかならなかったのである。とすれば、戸坂の「科学的精神」に漲っているのは、やはり同時に言葉の良き意味における「文化意識」であり「教養意識」であると言ってよいであろう。

さて、以上の如く描握するならば、我々の当面する教養教育の構築が、1930年代教養論の最良部分と連結されるべきことは容易に承認されるであろう。しかしそのためには、これらの論議に幾分か軌道修正を加える必要があると思われる。それは次の意味においてである。すなわち三木は単なる趣味的もしくは古典的教養を批判したが——そしてそれは基本的には肯定的に受け留められるべき発言であろうが——、しかしそこには高尚な趣味や古典的教養の豊富な存在を前提とした上で、そのような世界にのみ自足し埋没して時代の要求する重要課題に関与し得ない知識人の在り方を厳しく自己反省するという意図が込められていたに違いない。だがもしこのような前提そのものがなければどうということになるであろうか。今日の如き、実際的なもの・実利的なもの・実学的なもの・猛威によって「人文的な」緑柳紅花の凋枯し果てた砂漠的精神風土からは、やはり言葉の最良の意味における「政治的教養」や「科学的教養」の萌生を期待することは困難であろう。かりにここに政治的関心や科学的関心を持ち込むことに成功したとしても、それは文化的な洗練・潤色を欠いた、従っておよそ教養の名に値せぬ粗野な現実主義を導くに違いない。そしてかかる粗野な現実主義が、人間の社会的実践の上でも現実的に多大の問題性を孕んでいることは、昨今の社会事象の提供するあまたの実例によって証される通りである。故に我々は最良の「政治的教養」や「科学的教養」を培うためにもまた、1930年代の教養論者がすでに前提とし、否定的媒介とした——高尚な趣味や古典的教養を含む——「人文主義」の豊沃な土壌を養わなければならないのである。その意味において、前記の筒井清忠が高等教育再生の道を「一般教育の人文的教養を主軸とした再編成」「人文学の再生を孕んだ人文的教養の復権<sup>69</sup>」に求めていることには諸手を挙げて賛意を表明せざるを得ない。この点については後に再び詳論する予定である。

### Ⅲ 教養教育の課題と展望

戦後の新制大学において、一般教育が制度的に確立されたにも拘らず、当初に期待されたような充実した発展を遂げ得なかったのは、確かに渡辺の指摘するように、アメリカ型一般教育を受け入れる基盤が我国において頗る脆弱または未成熟であったことにもよるであろうが、しかし同

時に、戦前及び戦中に日本に萌芽した優れた見識を継承し、新たな民主主義の展望のもとにこれを拡充しようとする執拗さが我々日本人に欠落していたからでもあるに違いない。たとえいかに微弱な萌芽であれファシズムへのぎりぎりの抵抗において継続された良質の伝統を無視し、ただ機械的に舶来の方式を導入しようとしたとしても、それは最初から日本の風土に根づく道理はなかったのだ。現在、高等教育の転換期に当たって、我々は、一方では再び三木、戸坂、玉虫らによって展開された1930年代教養論の積極的成果に連絡を結び、また他方では現在直面する歴史的諸課題を満身で受け止めながら、今度こそは地に足のついた教養教育の展望を開き、その実行に勤しまなければならないであろう。

以上のことを念頭に置きつつ、次に当面する教養教育の在り方についての考察を進めていきたい。

### (1) 教養教育の基軸

教養が単なる「幅広い知識」に還元されないとすれば、そしてこの単純な「幅広主義」（筒井の用語）がこれまでの一般教育を形骸化させてきた元凶のひとつであるとすれば、当面する教養教育改革に当たっては、当然これとは別個の教養観、従って教養教育に貫かれるべき新たな基軸が考えられなければならない。これについてはすでに幾つかの提案がなされているが、概ね次の三つの見解に代表されるであろう（その何れもが何らかの意味で「大正」教養主義から1930年代にかけての教養論と接点をもっていることは注目に値する）。

#### 〔教養理念を「科学的精神」と「文学的精神」との統合に求める尾関周二の見解〕

尾関は、今日の問題状況を、近代における「主体－客体」関係——ここでは主体外の世界は専ら科学的認識対象・技術的支配対象たる「客体」として現れる——の一面的な増強により、人間にとって重要な他の側面、すなわち「交わり」乃至「共同性」の側面が弱化または萎縮した結果として把え、かかる状況の克服としてのポスト・モダンの方向を、「主体－客体」関係と「交わり」関係乃至「共同」関係との、後者を基礎とした統合——尾関はこれを「主体－実体」関係と呼ぶ——に求める。ここで「主体－客体」関係に対応する精神が「科学的精神」であるとすれば、「交わり」乃至「共同」関係に対応する精神は——この関係のなかでは自然でさえ人間に詩的に語りかけてくるのであるから——「文学的精神」と見なされる。そして尾関によれば、新たな教養は、かかる「科学的精神」と「文学的精神」との本質的緊張を孕んだ「共合の相」において成立する<sup>64</sup>。

#### 〔社会科学的教養の重要性を強調する向井俊彦の見解〕

向井は尾関の論議に好意を示しつつも、尾関を含めた従来の一般教育を巡る論議において社会科学的教養の位置づけが「甘い」ことを指摘する。すなわち向井によれば、過去の日本においては、もともと人文主義的教養と自然科学の基礎知識に比べて社会科学系科目の位置づけが極めて低く、昨今の教養論における社会科学的教養への軽視もこのような伝統的傾向と無縁ではない。それ故、戦後の一般教育における三分野均等履修という方式は、様々の問題を抱えていたとしても、無謀な戦争への痛切な反省に立ち、社会科学的教養に人文・自然科学と並ぶ正当な位置を与えようとした点では高く評価されなければならない。新たな教養を考える際には、この点を深く顧みる必要がある。——向井はこのような問題意識に立ちながら、教養の基本を「人間の社会的

共同的本質からの、類からの人間の疎外をいかに克服するかの問題」に係わる「社会的な事柄全般についての判断能力」の形成として把握する<sup>63</sup>。

〔人文的教養を主軸とした一般教養の再編成に活路を求める筒井清忠の見解〕

筒井によれば、従来の高等教育における「教養」の概念としては、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（本来の人文的教養）、の三つがあるが、このうち、新制大学における一般教育課程で主流を占めたのは①及び②の意味における教養教育であった。そこでは全体を集約する方向性が乏しく、学生の頭を雑多な知識の集積所とする傾向は避けられなかった。かくて「大学における教養の砦は、人文的教養を担う文学部のみ」となったが、しかし当の文学部においても学問は細分化・専門分化の一途を辿り、「人格の完成」という意味での目的性は見失われつつある。つまり大学の何処においても③の意味における教養の場所は消滅の危機に瀕しているのである。筒井によれば、こうした危機を打開するために考えられ得る唯一の対処策は、「一般教養の人文的教養を主軸とした再編成」「人文学の再生を孕んだ人文的教養の復権」でなければならない<sup>64</sup>。

さて、以上の見解のうち、尾関の議論は、人間の教養的知性を「科学的精神」と「文学的精神（文学のみならず芸術を含め、そこに貫かれる精神）」との緊張・共鳴として、これを人間生活における「主体－客体」関係と「交わり＝共同」関係との高次の結合という展望と係わせながら全面的に把握している点で、これまでの教養論を一步前進させたことは疑いない。しかし向井のような問題視点から見れば、尾関の教養観には「社会科学的教養」に対する格別に分明的な位置づけが与えられていないことは確かである。勿論、尾関の論に社会的な、わけても社会科学的な問題意識が希薄であると受け取るならば、それは飽くまで単純な誤解に過ぎないであろう。尾関の所謂「科学的精神」は当然「社会科学的教養」を包摂するものであろうし、また彼が常に取り上げるコミュニケーション論からはその先鋭な社会的問題意識を読み取ることができるからである。しかしそれにも拘らず、尾関の論述の全体の流れから、向井の言うような、現代における「社会科学的教養」の特別に重要な位置が浮かび上がってこないことは争われない。これは尾関に限らず我々教養論者が往々にして陥りがちな傾向なのであって、その意味で向井の指摘はまさに正鵠を射ていると言わなければならない。

しかし逆に、向井の見解では、尾関が「科学的精神」と同等に重視した「文学的・芸術的精神」の側面、或いは通称に従って「人文的教養」と呼んでよい側面——「科学的教養」とともに人間の教養にとっては不可欠の側面——への評価と位置づけが弱まり、或いは相対的に貶価されるとさえ言えるのではないか。私見によれば、今日状況において「社会科学的教養」の重要性は幾ら強調しても過ぎることではないが、しかしそれは飽くまでも「人文的教養」の相対的貶価との引換えによるのであってはならない。むしろ良質の社会的関心や社会的自覚、ひいては良質の「社会科学的教養」は良質の「人文的教養」との共軛関係のなかでのみ成育することができるのである。何故なら、歴史形成過程——歴史的・社会的重要な問題の解決過程——は同時に人間自身の価値実現の過程、換言すれば「人間による人間自身の人間化」過程——その意味における人類の教養史——なのであり、その過程に生きる人間は、その過程の刻々において、人間が人間自身の実現に資すべく創造した文化を媒介とする独自の「至高体験」——典型的には「美的至高体験」——によって自己自身の価値確証を行い、かかる価値確証を通して絶えず自己自身を高めて

いくのでなければならぬからである。或いは次のようにも言い得るであろう、至高の文化によって豊富に潤色され、そのことによって人類の普遍性に対する意識と、「各々一者」であるところの個別者の不譲渡性に対するセンシティブィティ——両者併せて、つまりは「人間の尊厳」に対するセンス——に磨きをかけることによってこそ、人間は真実の意味においてそれ自体人間の実現過程であるところの現実的な歴史形成の過程に参ずることができるのである。芳醇な「人文的教養」を前提とせぬ社会的・政治的関心は、多くの場合「悪しき現実主義」に陥る危険性を免れない。

では最後に筒井の見解は如何に受け取られるであろうか。私は、以上の叙述によって示唆したように、筒井と同様、今後の教養教育の内容充実は「人文的教養を主軸とした再編成」によってのみ可能であると考えている。しかし彼の見解をそのままの形で受け入れるにはいささか躊躇を禁じ得ない。というのは、そこには「科学的教養」、わけても「社会科学的教養」との接点が窺われず、また「文化の習得による人格の完成」と言われるだけでは、そこで志向される人格が歴史形成的な社会的実践主体であることの保証は何ら与えられていないからである。我々が求める教養教育は、「人文的教養」を主軸とするとはいっても、飽くまで「社会科学的教養」を始めとする「科学的教養」との緊密な共軛関係を結んだ上での編成でなければならないであろう。かつまた次の点も指摘されなければならぬ。筒井は「人文的教養」の主軸を担うものとして所謂「人文学」を念頭に置いているらしいが、しかし我々が筒井の表現に託しているのは、特殊な学問領域としての「人文学」が教養教育編成の主導権を握らなければならぬということではない。確かに筒井の言うように、人文学そのものもまた「何のために」という問いを抱きつつ「知の全体性」を実現し得るものとして再生される必要があるが、しかしそれは独り人文学に限られることではない。社会科学であれ自然科学であれ、少なくとも教養教育に係わる以上、自己の営みの人間的・社会的な意味と役割が反省され、しかもこの反省そのものが学問化されなければならないのであり、そしてかかる意味における学問化は広義における「人文学的」性格を帯びざるを得ないのである。「人文的教養を主軸とした編成」とは、すべての分野の学問が自己自身の反省面として有する人文学的側面を意図的に浮上させ、この側面を共鳴された教育課程の編成という意味に解されなければならない。このことは必然的に次に述べるヒューマニゼーションの問題に繋がるであろう。

## (2) 教育的咀嚼とヒューマニゼーション

### 【教育的咀嚼】

次にカリキュラムの「構成要素」となるべき各個の授業内容に考察を加えよう。先ず問題となるのは、それぞれの学問の「教育的咀嚼」の方途である。これについて、アメリカの教育哲学者フェニックス (P.H. Phenix) は次の四つの原則を掲げた<sup>69)</sup>。

- ① 学問的知識の使用 学問的学問、または専門的諸科学の成果を尊重し、これを適切に使用すること。
- ② 代表的観念 既成の過剰な知識を徹底的に簡素化すべく、代表的観念を抽出し、それを例証する形で内容を選択すること。
- ③ 探究の方法 探究方法と理解様式を例証するように教材内容を選択すること。

- ④ 想像力への訴求 学生の想像力を喚起するような、意外性と生气に満ちた教材を選択・編成すること。

以上のうち、①の意味は一目瞭然であり、これについては敢えて注釈をつけ加える必要はないであろう。いかなる「教育的咀嚼」も、専門諸科学の成果を前提とし、これに厳密に依拠することなしには、真実の意味において成立し得ないからである。③及び④は、私見によれば、単なる「教育的咀嚼」の範域に属するというよりは、むしろ次に述べるヒューマニゼーションの内容に繋がるものと思われるので、ここではこれに立ち入ることを控えておきたい。「教育的咀嚼」プロパーの事柄として特に注目を要するのは②の原則であろう。故にこれについては、かつて私が要約したやや詳しい文章をここに再録しておきたい。

「知識の過剰に対する教育上の解決策として、その徹底的な簡素化が要求されるが、そのための有効な手段は、学問的知識の豊富な資源から特に代表的な事項を選択すること、換言すれば、学問の『代表的な観念』を例証すべく教育内容を選択することである。ここで『代表的観念』とは、学問の類型を表すという意味で『典型的観念』であり、また学問の性格を明らかにするという意味で『特徴的観念』である。ところでこの『代表的観念』は、同時に『成長の原則』——それによって例証の豊富化と洞察の深化が行われる——であり且つ『単純化の原則』——それによって細部で道に迷うことを防ぐ学問の地図が提供される——であるという驚くべき役割を果たす。つまり『学問の範囲内の知識を急速に拡大させながら、学問を豊かにするまさにその観念の理解が、また学問を学習するという仕事を単純化する基礎』でもあるのである。<sup>69)</sup>」

#### 【ヒューマニゼーション】

学問の「教育的咀嚼」に関する限り、フェニックスの以上の指摘は極めて適切なものと言わなければならない。しかし彼は一般教育に編成される学問を「意味の領域」として捉えながら、これを専ら「教育」の事柄に限定し、それ自体独自の性格を有し、独自の使命を担った「学問」として把握する視点を提供しなかった。しかし学究的学問乃至は専門的研究の成果にただ「教育的咀嚼」を施すだけでは、まさに「意味の領域」の呼称に値する教養的学問の資格要件を満たすことにはならないであろう。そのためには、それらの成果は、専門的学術の系の内部では必ずしも意識的に要求されなかった新たな「意味」を獲得すべくヒューマナイズされなければならない。ここに所謂ヒューマニゼーションとは、単なる教育的咀嚼でも、また単なるポピュラリゼーションでもなく、既成の学問またはその成果の「再学問化」として、それ自体独自の学問性を担っていなければならない。そしてその学問性は、あらゆる専門分野に携わる人々に共通する——つまりは人間である限りにおける人間の——自律系としての「良識」——それは人間の知性の諸局面を下位のサブ・システムとする最上位の制御サブ・システムとして想定される——を指導原理とする諸学のエッセンスの、新たな「意味付与」を伴った再編成として理解される。それは、細分化された領域で営まれ、その成果が骨化した「科学情報」にひたすら還元されていく学問世界を再び「知の全体性」の脈絡に連れ戻し、そこに人間的意味に満ちた豊穡な「作品性」を獲得せしめるのである。

かかる意味におけるヒューマニゼーションとしては、例えば次のような事項が挙げられるであろう。

- ① 歴史化 科学をその結果としての知識の観点から捉えるだけでなく、同時にそれを生み出

す人間活動としての思考＝認識課程において把握し直すこと、しかもそれを人類共通の「意味」の土俵において意味確認的に把握し直すこと。

- ② **方法の鮮明化** 科学の統合的要素としての方法的側面を理論化し、科学の基本的な結構とその生きた諸過程を浮彫りにすること。
- ③ **課題化認識** 人間の主体的作用への課題性を明示すべく、或いは主体的作用への通路をもつべく性格づけられた知見としての認識像を形成すること。
- ④ **クリティシズム** 専門に閉塞している限り必ずしも意識されないような、人間や社会にとって重要なあらゆる領域に視野を開き、それらを人間の価値実現という教養的知性の普遍的な主題のもとに統合し、人間的「見識」としての「教養的品位」(P.Langevin) にまで精錬すること。
- ⑤ **表現性** 「人間性についてのイデー」を与えるところの「レトリック的思考」(三木清)を展開すること、或いは「文(表現)」の修辭的彫琢により、所与の現実と係わるだけでなく、次の価値創造に繋がるような高次の「質(意味)」を形成すること。

以上の項目は、人間の教養に供される学問の「作品性」の要件として枚挙されたものであるが、しかし特別にこのような「作品化」を意図しない場合でも、各々の学問がその社会的責務の自覚のもとに営まれる限り、自己自身のヒューマニゼーションを要求する内的必然性を有することをも指摘しておかなければならない。それは次のような意味においてである。すなわち、一般に専門学術は、社会的責務への自覚や自己の活動への意味づけを欠いたまま自己の業務に従っている限り——そしてまた或る意味においてそれが可能であるところに専門主義のもつ特別の問題性が発生するのだ——、まさにその「専門性」の權威に支持されて、専門外の他者に対する弁明の責を放棄した「問答無用」を決め込む場合が少なくない。その場合、専門家を支配するのは、東洋の生んだあの「不言実行」という頗る非知性的・非教養的な標語であろう。特に昨今のように業績主義の方向が強化されていく状況のもとでは、自分の属する学問分野の「学問体系」さえ理解することなしに、やみくもに個別的な業績の「数」の増加が追及される場合もあり得るであろう。だがひとたび自己の担っている専門学術の社会的責任が問われるならば、専門家は——「責任」の語に対応する英語のresponsibility、answerable、ドイツ語のVerantwortungなどがもと「応答」や「返答」の意味に由来している事実が示唆するように——そうした学問の在りようを他者に対して「返答」し「弁明」する必要に迫られる。つまり彼は自己の従事する学問について、一方ではそれ自身の根拠・構造・体系・発展過程を、他方では社会の進歩や人間の実現に対するその意義を、批判的・反省的に吟味し、その結果を他者に対して「説明」しなければならぬ。そしてこの自己自身に対する批判的・反省的吟味は、それ自体——個別的な業績を挙げる場合とは別次元の——「学問的」な営みであり、またその結果を説明に齎らす際には、専門外の人々との共同の対話に供されるようなその学問のエッセンスの再組織化、諸々の専門学術の連関のなかでのその学問の位置づけ、社会の発展と人類の実現に資するその学問の意義への洞察などを含む新たな「学問性」が実現されるであろう。そしてこれこそ学問の教養化乃至ヒューマニゼーションの原初的な形態にほかならないのである。とすれば、このような営みは、学問が健常に遂行される限り、決して外的な強制に従うものではなく、むしろ自己自身の内発的な要求から生じるものであろうし、また各々の学問は自己自身のヒューマニゼーションを媒介としてのみ自らの営み

を社会的・人間的に意義あらしめるべく制御することができるであろう。とすれば、ここに傾注される努力は、それぞれの専門学術の品位を高めるためにも、それと引換えに個別的な業績の「量産」の幾許かを犠牲にするに値するものと思われる。

### (3) 古典と現代

以上を総括して言えば、新たに目指されるべき教養教育は、人文・社会・自然にわたる諸科学のヒューマニゼーションを前提とし、それらを人間の価値実現という普遍的課題のもとに集約した、その意味で「人文主義的」色彩を帯びた教育課程において遂行されなければならないであろう（繰り返して注釈すれば、これは決して学問分野としての「人文学」が主導権を握るという意味ではない）。その際、我々が年来主張してきた如く、次の三つの柱、すなわち、①メタ理論的領域（科学論・科学方法論・科学史・発生的認識論など、科学そのものを人間の知的・歴史的営みとして対象的に取り扱う領域）、②歴史的中心問題（平和問題・環境問題・南北問題・労働問題、或いは総じてガルトゥング〔J.Galtung〕がC-P理論〔中心-周辺理論〕として提示した「構造的暴力」の問題など、人類の存続発展と人権の擁護に係わる歴史的・社会的・政治的問題群）、③目的自由な（zweckfrei）領域（芸術やスポーツなど、直接的な実利目的から離れ、人間の自己達成価値そのものに係わる領域）、の三つの柱は、いかなる科目編成を採用する場合であれ、それらを整序する主軸として常に念頭に置かれるべきである。だがこの点については従来とも度々語ってきたので、今回はこれ以上ここに立ち入ることは省略したい。

ここで最後に触れたいのは、科目編成における古典的内容と現代的内容とのバランスの問題である。というのは、昨今の教養教育改革の動向を見ると、「現代の諸問題」とか「‘up to date’な問題」などが不調和に増加し、反面、旧来の教養教育において多少とも尊重されていた古典的内容が片隅に追いやられている印象を免れないからである。勿論、現代的な諸問題や先端的な科学事象が教養教育の上で軽視されてよいというわけではない。そればかりか、先述の通り、現代的な諸問題の中核たる「歴史的中心問題」は飽くまでも教養教育の支柱のひとつに据えられなければならない。しかしながら、過度に現代的な事柄やトピックスにのみ覆われ、刹那的で場当たりの現在の風潮に埋没してしまうのであれば、それがやがて本来の教養教育としての実を失っていくことは避けられないであろう。目まぐるしい時流の喧騒のなかでは、人類史の基本との係わりの希薄な、それ故に教養上は極めてマイナーな問題が、往々にして突出した重要問題であるかの如く眼に映るものである。

この点については江戸時代の儒者・室鳩巢の示唆に富む警告を顧みておくのも無駄ではなからう。鳩巢は、「燈台もと暗し」という諺の意味を変えて、「悠長寛大」の知恵と「浅近短慮」の知恵との区別を巧みに把えた。すなわち彼によれば、この諺は一般には悪い意味で通用しているが、しかしこれを良い意味に解釈すれば、ここには「一種の道理」が見出される。すなわち、丈の短い燭台はもとが明るく、目先の細々とした品物を照らすのが、遠くの暗がりやを照らすことはできない。これに対して丈の長い燭台は、もとは暗いが、遠くの隅々まで照らし出すことができる。それ故、自分が小さな明るみにいれば、手元の物はよく見えるが、遠くの暗がりは何も見えない。これに対して、自分が暗がりやに身を潜めて明かりの照らすところを見れば、遠方の事象でも正しく見ることができる。「さればくらがりやにゐてあかりをみるやうに、己が智をふかくひそめ養て、

くらきより明らかなるを生ずるやうにすれば、其明悠長寛大にて、自然に遠きにおよびなん。それこそ真の明といふべけれ。<sup>67)</sup>」と。——これを我々の問題に引きつけて解すれば、卑近な現代的事象に過度に目敏い分だけ、過去から未来に及ぶ長遠な人類の実現過程とそこにおける重要課題が視野の外に追い遣られるのである。

このような観点から再び浮上するのは教養教育課程における古典教育の重要性である。一般に古き時代への考察は、フンボルト (W.v.Humboldt) がいみじくも指摘したように、人間を分割された個々の活動において捉えるだけでなく、それらを「ひとつの全体に向けて、そしてまさに最も高貴な目的の統一、すなわち人間の最高の、最も均整のとれた完成 (höchste proportionirlichste Ausbildung) なる統一に向けて統合する」ためにはとりわけ必要なことである。或いはフンボルトに従って次のようにも言い得よう、過去への研究によって熟達した「人間の最も深い研究によって最高の人間性 (höchste Menschlichkeit) が成就される」<sup>68)</sup>、と。——すなわち古代 (特に古典) 研究は、第一に、当面の業務にのみ終われている間は個々の領域に分割されている人間を、高貴な人間性という中心点に向けて統合し、以て人間の全体性を回復するための媒介手段としての意義を有するのである。

しかし古典はそれだけでなく、「形成」という観点、つまりは「現在の創造」という観点からしても重要である。この点について興味深い考察を行ったのは、恐らく「大正」教養主義の精神を戦後まで抱き続けた——その意味では「大正」教養主義の「自己意識」とさえ呼んでよい——哲学者・木村素衛である。人間の本質を「表現的自覚性」において把え、そこから伝統 (古典) と創造との関連を解明する木村の哲学的論議は、現在改めて顧みるに値する重要な内容を含んでいるが、今回はそれを紹介する違はないので、端的に古典についての彼の定義を窺うことにしよう。すなわち、「古典とはかくの如き (自己の内的生命を外に表現し、かくて成立した表現に即して自己を自覚するような——村瀬) 表現的自覚性を本質とするところの生命がその伝統的方面において成形した産物のうち、この生命の現在を通しての創造的發展に対して特別に重要な意義を担うものとして判定されたもの<sup>69)</sup>」を意味する。つまり古典とは単に古きものの名称でも、またそうしたものの単なる「存在」の名称でもなく、現在の創造に対する「特別に重要な意義」を承認され、いわばそうした「価値性」を担った名称にはかならない。ここにこうした価値性が付与されるのは、それがその背後に存する特別に意義深き精神 (表現的生命) の形成 (表現) し遺した産物だからである。ところで、一般に表現的生命は、すでに作られたもの (表現) からの限定を媒介としてのみ、「新しいアイデアの自己限定」へと創造的に発展することができる。この点では一個人における自己の表現とそれを媒介とする自覚・創造との関係も、歴史的なスケールにおける伝統 (古典) と現在の創造との関係も、同様の論理に従っていると言えよう。さて、古典は前述のような価値性を担った表現として、現在に対して表現的に呼びかける。古典の古典性はこのように現在の創造を媒介し、いわば自らを「否定的に媒介して新しき創造へ転生」するところに始めて成立するのであり、逆に現在の創造は古典の呼びかけに媒介されてかかる「転生」を自覚的に遂行することによってのみ可能である。「・・・ (高く、深く、厳かなる古典の) 前に単なる主観性の一切を捨て去って謙虚にぬかづき、恭謙に参入しうのち、——そこからして真に意義深く力強き創造が誕生するのである。真の創造を阻害すること、古典を蔑視して自己の単なる矮小なる主観性に執着し主張するより以上のものはないであろう。<sup>40)</sup>」そして我々自身は

とえば、古典に表現された伝統的生命と、それを否定的媒介としながら絶えず生誕しゆく創造的生命との「矛盾の切点の自覚者」として自己の生を営んでいるのである。

木村の哲学そのもの——特にその「国民」概念の処理——には多くの批判もあろうし、またその教養論には、ときには惻愴な没価値的態度を以て対象に臨むべき「科学的精神」の入り込む余地に乏しい憾みはあるが、しかし「表現的自覚」「形成的自覚」として成就される人間の教養に關与する古典と現在との媒介關係の把握としては概ね妥当な見解ではないかと思われる。何れにせよ、教養が、目まぐるしい時流のなかで絶えず生起し消滅する泡沫の如き浮薄な事象に眼を眩まされることなく、過去から未来へ向かって営々と継続される人類の歴史的教養化過程——人間本質の実現過程——に自らを深く定位させることによってのみ実現されるとすれば、それに資する教養教育においてもまた、一方では現代の重要課題に絶えず視野を開きつつも、他方では常にかかる人類の教養化過程を意識化させるべく教材を選択し編成する配慮を怠ってはならないであろう。そして多くの古典はすでに人類の教養史への貢献として価値確認され、そこに意義深く刻まれた成果にはかならぬ以上、教養教育のなかに占める古典教育の位置と意義に動揺を来すことがあってはならないと思われる。

## 〔注〕

- (1) 山岸駿介「オウム教事件に見る大学教育の貧困」、『朝日新聞』1995.5.8.
- (2) 村瀬裕也『教養とヒューマニズム』1992 白石書店. 83~85頁.
- (3) J.C.F.Schiller. Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, 1975, 26. Brief.
- (4) ツヴァイク『権力とたたかう良心』（高杉一郎訳）、『ツヴァイク全集』（みすず書房版）17.310~311頁（原書S.Zweig, Ein Gewissen gegen die Gewalt: Castelli gegen Calvin,1936）
- (5) ツヴァイク『メリー・ステュアート』（古見日嘉訳）、『全集』（同上）18. 37頁（原書Zweig, Maria Stuart, 1936.）
- (6) 渡辺かよ子「1930年代の『教養』に関する基礎的考察——『教養』における二つの意味の相違を中心に——」（以下、「基礎」と略記する）、『名古屋大学教育学部紀要』第39巻第1号、1992. 13頁. 同「1930年代の教養の構造に関する考察」、『日本の教育史学』（教育史学会紀要）第36号. 1993.124頁.
- (7) 渡辺「基礎」、14~16頁.
- (8) K.Watanabe, The evolution of the concept of cultivation in modern Japan—the idea of cultivation in the 1930s——, 1993, Urbana Illinois, p.166.
- (9) ibid. p.154 ~155.
- (10) 筒井清忠『日本型「教養」の運命——歴史社会学的考察——』1995. 岩波書店. 以下の叙述の大部分は頁数を示さず、全体の流れを概括紹介する。
- (11) 同上、32頁.
- (12) 同上、61頁.
- (13) 三木清「読書遍歴」1941、『三木清全集』（岩波書店版）第一巻、389頁.
- (14) 筒井、前掲書、50頁.
- (15) 同上、100頁.
- (16) 同上、97頁.

- (17) 同上、98頁。
- (18) 同上、99頁。
- (19) 三木清「ヒューマンイズムの現代的意義」1936、『全集』(同上)第十三巻、282頁。
- (20) 同「教養論」1937、同上、312頁。
- (21) 同上、311頁。
- (22) 同「教養と時代感覚」1936、同上、287頁。
- (23) 同「教養論」、同上、318頁。
- (24) 同「教養と時代感覚」、同上、286頁。
- (25) 同『哲学入門』、『全集』(同)第七巻、10～11頁。
- (26) 同上、194頁。
- (27) Bernard Williams, *Making Sense of Humanity*, 1995. Cambridge University Press, p.87.
- (28) 戸坂潤『認識論とは何か』1937、『戸坂潤全集』(勁草書房版)第三巻、426頁。
- (29) 同上、429頁。
- (30) 筒井、前掲書、177～178頁。
- (31) 尾関周二「現代の教養と人間・自然観——〈教養〉の哲学史的回顧に触れつつ——」、『思想と現代』(白石書店)第26号、1991、27～39頁。
- (32) 向井俊彦「教養・人間形成の意味とは何か」、『立命館教育学研究』第2号、1992、103～110頁。
- (33) 筒井、前掲書、173～178頁。
- (34) フェニックス『意味の領域』(佐野安仁他訳)第三部、晃洋書房(原書P.H.Phenix, *Realms of Meaning — A Philosophy of the Curriculum for General Education —*, 1964.)
- (35) 村瀬、前掲書、68～69頁。
- (36) 室鳩巢『駿台雑話』1732、岩波文庫版、68～69頁。
- (37) W.v.Humboldt, *Über das Studium des Alterthums, und des Griechischen insbesondere*, Werke 2, cotta, S.7
- (38) 木村素衛『形成的自覚』1941、弘文堂書房、167頁。
- (39) 同上、169頁。