

大学に
おける

全人の育成と一般教育科目の統合

村 井 観 亮

新制大学の最も大きな仕事の一つは、教養ある人間、善良な市民を育成することであるといわれている。これは大学をもつて専ら学問の奥義をきわめるところとする旧来の先生方や世人を嘆かせている大きな原因の一つである。が、そこには何か誤解があるように思われる。彼らのいうところによれば、教養はただの飾りであり、善良な市民はお人好しにすぎない。そのような飾りや人間のために、僅か4年しか与えられていない大学の半分にも近い期間を浪費することは余りにも勿体ない、というのである。一応尤もとも思われる。しかし、教養は単なる飾りであり、善良な市民は平凡なお人好しくらいのものにしかすぎないであろうか。そこにはもつと深いものがあるのではなからうか。古代ギリシャの人々は善美なる人（カロカガトス）を育成することを教育の目的としていた。善美なる人とは個人並びに市民としての諸徳を完備せる完全な人間のことであつたが、わが国の大学が教育の目的として狙っている教養ある人、善良な市民もそのような完全人ではないか。若しそうであるとすれば、そのような人間を育てることはつまらないどころか、4年をもつてしてもなお足りないほどの仕事である。だが、そのような人間はいつたいどんな中味を持った者であるか。また、どうすればそういう人間をつくることができるか。この二つを考察することが、本論の仕事である。

I 全 人 の 育 成

「教育は全人（The whole man, der ganze mensch）を目指し、彼の理性のみを目指さない。全人の形成（integration）は彼の生活が理性によつて統べられることを必要とする限り、理性を重視すべきであるが、理性は独立の活動ではなくて生活の一部にしかすぎない。人間には理性のほかに本能衝動もある。これを無視して単なる知性人をつくることは一面に偏する。全人は同時に

社会的である。社会から引き離された単なる個人は全人ではない。」これはハーバード委員会報告の *General Education in a free Society*. 1955 の根本主張であるが、わが国の大学の教育目的もひつきようここにあるのではないか。私は日本の大学の一般教育制度もかかる主張の下につくられたものにほかならないと解し、以下同書を主な参考にしながらかの何であるかを考察してゆきたい。

1 一般教育科目の分類

新制大学は一般教育科目として、人文、社会、自然の三系列にわたる狭義の一般教育科目と、外国語科目、保健体育科目とを置いた。保健体育科目で健全な身体をつくり、外国語科目で語学の力をつけ、狭義の一般教育科目でいわゆる人間をつくろうというのである。ところが、外国語科目に課された任務は語学力をつけるということばかりではなくて、やはり狭義の一般教育科目に負わされている人間づくりの仕事をも分担している。そうでなければそれが広義の一般教育科目の中に編み込まれている理由がわからなくなる。そこで私は外国語を人文の中に含ませたものとして、これから狭義の一般教育科目の分類に就いてみてみよう。

学問は元来一つであつて、分けられないところがあるが、恰もスペクトルによつて光が分けられるように一応区分される。従つてその区分は絶対的のものではなくて、ほんの仮りの性質を持つている。心理学が人文に、時には社会に入れられるかと思えば、此頃では自然系列の中へも入れられるのもこのためである。しかし、一応とはいえ区分されている以上、そこにはそれ相応の根拠がなければならぬ。何がその根拠かといえは、研究の対象と方法の相違である。

人文系列の諸学問は、主に人間を対象とする。勿論自然や社会をも対象とするが、それは第二次的にしかすぎない。人間が主な対象であるが、その人間も単なる自然としての人間ではなくて、泣いたり笑つたり、恋したり、また諸の理想を追い求めたりしている人間である。

ところが自然系列に属するいわゆる自然科学は、主に自然を対象とする。たとえ人間や社会を対象としても、それはあくまでも自然の一部としての人間または社会である。自然は単なる事実の世界であり、何度でも繰り返えされ得る

確実な世界である。そこには理想とか価値とか称せられるものの入る余地はない。

社会系列の諸学問は人文と自然科学のそれぞれの対象を併せ持つている。人間の諸制度や社会関係、或いは人と自然、または社会との関係を取り扱う。過去の歴史的事実ばかりではなくて、未来の社会をも考える。

次ぎに研究方法による三者の区別を見るに、人文は想像をも交えた考え方によつて評価し判断し批判する。想像を用いた考え方は考えの中には入らぬと思われるかも知れないが、これも一つの立派な考え方であるというのが私どもの考え方である。考えるということは何も数学的論理的思考に限定される必要はない。

ところが自然科学は事実をありのままに記述し分析し、これを説明する。また形式論理学や数学の力をかりてすべてを測定しようとする。この学問の重んずるものは殊に実験と観察である。その無いところには自然科学はあり得ないといわれている。

社会系列の学問は、その対象が人文の対象と自然科学の対象とを併せ有するところから、この二つの研究方法を併用する。例えば歴史学は歴史的事実を自然科学のように一つの客観的事実として眺め、これを原因結果の関係で処理するが、その原因結果は必ずしも自然科学でいう因果ではなくて、前後の関係である。そこに私どもは人文における研究方法を看取しないわけにはゆかない。従つて歴史は人文のように評価もする。事実をただありのままに記述する自然科学とはそこが違ふのである。三系列の学問がこのように、研究の対象と方法とを異にするとすれば、それに応じて三つの領域に分類されることは極めて当然である。が、元々一つのものであつたとすれば、それらの間には密接な関係がある筈である。一見したところ何の関係もなさそうな、例えば数学と文学との間にも、必ず何かの関係がある筈である。ところが私どもはいつの間にやらこの事実を忘れて、ただ学問の相違の面だけに気をとられ、研究や教育においても、お互に孤立してしまう。これでは研究も教育も大成する筈がない。唯一の根本を忘れてからである。一般教育において教科目の統合が強く要求されているのはこのためである。

2 教養ある個と人としての全人

大学は、元々一つでありながら三つに分類されるこのような一般教育教科目を学生に課する。教育は事実を精神に注ぎ込むことではなくて、若人の性能を発達させ、彼らをして諸の徳、即ち能力(アレテー)を作りあげさせることであるといわれているが、われわれの一般教育はどのような能力を学生に作らせようというのであろうか。また最後に何を狙っているのであろうか。ハーバード委員会報告によれば、¹⁾ (1)効果的に考える能力 (2)思想を伝達する能力 (3)適切な判断力 (4)価値を識別する能力、この四つの能力を養うことが大学における一般教育の目的である。(1)効果的に考える能力は (a)論理的に考えること、(b)前後の関係で考えること、(c)想像で考えること、の三つに分かれる。(a)論理的に考えることは、前提から正しい結論を導き出す考え方である。ここで論理的というのは必ずしもむづかしい論理学や数学の教えに従った考え方のみをいうのではなくて、市民が日常生活において合理的に考えるはたらきを意味する。これは特殊から普遍を帰納し、逆に普遍から特殊を演繹する能力である。一方では一つの問題を要素に分析し、他方ではこれをしばしば想像的洞察を混えながら解決に到達できるよう綜合する。この特色は自然的事実を偏見なしにそのままに考えてゆこうとしていることである。大まかにいえば、これを養うものは自然科学である。(b)世の中には自然的事実ばかりではなくして、もつと複雑な歴史的社会的事実がある。これは論理学や数学では解決できない。その事実は証明することはできないが、その情勢が現にそこにある以上、何らかの解決を必要とするような問題を持つている。もちろんその解決には、科学的解決のような正確さを期待することはできないが、別な意味では科学的証明以上の確実さを持つことができる。主に社会系列の学問がこのことに当る。(c)効果的に考える方法には更に想像によるものがある。詩人の考え方がそれである。論理的思考が直線的であれば、これは曲線的である。科学者は抽象概念を用いるが、詩人は感覚的なイメージを用いる。こんな考え方も思考といえるかどうかであるが、しかしこれがなければ複雑な人間関係は解決されるものではない。主に人文がこの能力を養う。

1) General Education in a free Society. Chapt. II. 4. Traits of mind.

(2)思想を伝達する能力は自己を表現する能力であると共に、他人を理解する能力でもある。効果的に考える能力とは密接な関係がある。

(3)の適切な判断をする能力は、観念を経験的事実にあてはめる能力である。私どもを取り巻く環境は常に変化して止まない。従つて状態はいつも新らしい。この具体的情勢に対処し得るためには、単に法式的な知識を持つていただけではなくて、臨機応変に適切な判断を下し得るのでなければならない。このような判断は理論を実際に適用する能力であつて、明智 sagacity とも名づくべきものである。大体において学校教育は実地を離れている。それも学校の性質上止むを得ないところではあるが、しかし知識を実地に、理想を現実結び付けてそこに実現しない限り、知識も理想も無意味となる。その故に、適切な判断力を養うことは一般教育の大きな任務であるといわねばならぬ。

(4)価値の識別は選択をも含んでいる。選択における識別は諸価値を意識するばかりではなくて、それらの間の関係をも意識することである。価値には道徳的価値、知的価値、美的価値などがある。教育の目的は単に価値の知識を授けることではなくて、価値に身をゆだねることであり、理想を人間の行為、感情、思想に具体化することである。例えば誠実さは効果的に考える人と結び付く時に知的誠実さとなり、物欲と結ぶ思惟を抑制することができる。思考の活動にも道徳が要る。若しそれが道徳から引き離されたとしたら、詭弁に陥る危険があるのである。

一般教育が若人に作らせようとする能力は、ハーバード委員会の報告によれば以上のようなものであるが、それを読む時誰しも一様に気付くであろうことは、一般教育の目指すところが、専門教育のように人間の或る一部の性能を発達させることではなくて、全性能を発達させることにある、ということである。私どもは一般教育を考える場合、何よりも先ずこのことに注意しなければならない。

元来人間には理性もあれば情意もある。情意は理性の眼をくらまし、とかく厄介な者であるが、といつてこれをむげに否定することはできない。情意のないところには理性もなければ人生もあり得ないからである。理性と情意は互に対立したり、競争したりすべきものではなくて、互に協力し、それぞれの任務

を果しながら、全体として調和のとれた円満な自己を作り上げるべきである。従つて一般教育は情意といえどもこれを無視せず、むしろ適宜に発達させて理性のよき協力者たらしめようとする。「人生の目的は……各人の有する能力をして完全充足の一体として最も高度にして、また最も円満な発達を遂げさせるにある。」¹⁾ といった J. S. ミルの自由教育の思想はこの先驅をなすものであるが、その淵源はプラトンの調和説にある。プラトンはその著「国家」の中で、魂の内なる各々のものが他事をなさず、ただ自己自身の仕事に専念し、自己を支配し秩序づけ、互に多でありながら一つになる思慮深く調和ある魂こそ正しい理想の魂であると礼讃している。²⁾ 古代ギリシャ人がパイデア（教育、教養）の理想とした善美なる人とは実はこのような魂の所有者のことであつたのである。人の全性能の発達を目指す一般教育は、かくて一方にのみ片寄つた偏人ではなくて全人を重んずる。³⁾ 全人は自己の全性能をまんべんなく発達させてはいるが、これを無秩序に伸ばしているのではなくて、それらの各々が互に調和するように、その全性能を統一している。従つてそこには調和、均り合い、平衡、自足がある。ミルのいう完全充足の一体も、カロガトスを理想としたプラトンの思慮深き調和ある魂もこのような統一体を意味していたと思われる。

一般教育は全人を重んずるが、しかし全人の内容は人々において必ずしも同一ではなく、各人各様である。第一教育の土台となる天分が違ふ。その置かれている自然的社会的環境もそれぞれに異なる。各人の経験内容も様々のものであることは極めて当然である。従つて一般教育はあらゆる人々を一定の型にあてはめて、これをかくいつ的に教育しようとはせず、むしろ個性を尊重し、個人の特色を生かしながら自由にその全性能を発達させようとする。一般教育が相当程度に教科目の自由選択を承認しているのもこのためであり、またそれが西欧伝来の自由教育（liberal education）の名を以つて呼ばれている所以でもある。

1) 塩尻公明木村健康編著社会生活の倫理第四章人格

2) Platon. Republica. 443.

3) General Ed. in a free Society. Chapt. II. 5. The Good Man and the Citizen

さて、ここで私は今まで述べたところを一応要約して先きに進みたい。一般教育が学生をして自らの手によつて自らの内に作らせようとしている者は、あらゆる性能が自己の個性に応じて自由に伸ばされ、而も互に衝突することなく全体的によく調和する完全統一体としての全人である。思考、伝達、判断、評価、この四つの能力はかかる全人の有する徳であり、これを総称して教養ともいうのである。一般教育の目的は教養ある人間をつくることである、と定義するのもまことにいわれのあることである。

3 知恵ある市民としての全人

先きに私は個人の自由について一言触れた。が、それはいつたい如何なる意味においてであろうか。自由は普通に他者からの解放を意味し、人々の求める自由も多くはこれである。何人も奴隷たることには甘んじないからである。だが、他者から如何に解放せられようとも、欲望に不当に支配されている限り、わがままはあつても真の自由はない。欲望に拘束せられているからである。欲望の拘束から免れた者のみ衷心から自由を味わうことができ、ソクラテスのいうように自己を試し、自己を批判することができる。ところで、自己を試し、自己を批判する者は、試され批判される自己を越える者であつて、これを知恵 (wisdom)という。何についての知恵かといえ、真理の知恵である。知恵は真理を認識し或いは信じている、それ故にこそ知恵が知恵であるとすれば、知恵と真理は二にして一、一にして二なるものであるが、しからばその真理とは何か。それは勿論科学的真理ではなくて、それによつて人間の善き生活が達成せられるような実際上の条件に関する真理、自由社会の目標ともなるべき真理である。ハーバード委員会報告書の所説によつてもつとはつきりいえば、人間及び社会の理念としての「人間の尊厳性」と「相互義務」即ち「同僚への義務」を明らかにする真理である。人間の尊厳性は他人から引き離された孤独としての人間にはなくて、共通の人間性から出たものであり、積極的には社会の共通善を己が善とするところに存在する。この真理はヒューマニズムの真理であると共に、キリスト教、デモクラシーの精神にも一貫する不変の真理であつて、知恵はこれを認識するのである。若しこれをすべての人々が認識し、生活の指導原理とすれば、自由なる個人を完成するばかりではなくて、市民として

の自己をも完成し、自由社会を存続発展せしめることができる筈である。¹⁾

だが、事はそれほど簡単ではない。というのは、若し誰かがかかる真理を認識して知恵者となり、それを信ずることがきわめて堅固であるならば、誤っていると判断される他人の誤判を絶対に許さないであろうが、そうなれば否や応なしに他人と衝突し、社会に新しい不調和を惹き起さざるを得ない。これを回避する道は、私どもが互に有限であることを自覚することである。ここに謙讓と寛大の徳が生ずるが、しかし寛大にもおのずから限度がある。寛大は有限の自覚の上に立つが、若しそこであぐらをかくならば、忽ちにして怠惰と無知に襲われる。知恵ある者はこのような怠け者には決して寛大ではない。自己の有限を自覚する彼自身は、無知を恥じてますます知を愛し求める愛知者 (philosophos) であるから。

かくして一般教育が学生に築きあげさせようとする全人の相はいよいよ明白となつた。全人はもはや単に個人として完全充足せる自由人であるばかりではなくて、不変の真理、即ち人間と社会との理念たる「人間の尊厳性」と「相互義務」を深く認識する知恵の所有者、否な愛知者であることがわかつた。いわゆる善良な市民とは、決して単に人付き合いのよい程度の好人物のことではなくて、謙虚な態度で知恵を愛する市民のことであつたのだ。愛知者を育成することはアカデメイアにおけるプラトンの理想であつたが、この理想を2千数百年を経た今日、すべての学生に実現しようというのが大学における一般教育の目的である。

なお最後に一言ふれておかねばならぬことは知恵の性質についてである。シカゴ大学の出版になる「一般教育の理想と実際」(The Idea and Practice of General Education)のTeachingの章では、知恵(wisdom)が「精神とそれが把握しようとする事物との間の十全なる関係を打ち建てる資格」(P. 265)として定義され、複雑な人生の問題を解決する手段であるといわれている(P. 269)が、余りに科学的であり、いわゆる理性の悪臭を持ちすぎているかに思われるこのような知恵が、果して人と人とをつなぐ鎖たり得るであろうか。理性は生活の指導者たる限り極めて重要であるが、しかし、ただそれ

1) General Ed. in a free Society. Chapt. II. 5. p.46.

だけのものでは人と人とをつなぐ力とはなり得ない。人と人とをつなぐ力は人間と社会に関する上述の真理であり、それを認識したり、信じたりしている知恵でなければならない。善き生活を求める全人の知恵はこのような知恵である。

II 一般教育科目の統合

大学における一般教育の最後の狙いが、真理を認識する知恵、少くとも愛知を中枢とする全人を育成することにあることは以上によつてほぼ明らかになつたが、しからばこれを学生に精神に実現する方法は何であるか。これに答える前に、私は先ず一般教育と専門教育との関係について明らかにしなければならない。両者の関係があいまいであるために、不必要な混乱が起きたり、一般教育が自らの意図に反していつのまにやら専門化し、何のための一般教育であるやらさつぱりわからなくなるからである。

1 一般教育と専門教育との関係

専門教育は専門の領域における知識技能を授けることを主な任務とする。それが学生の就職に直接つながるということから、専門教育はそのまま職業教育となり、人間の育成はおのずから忘れられてしまう。しかし教育は、それがどのように特殊的なものであらうと、苟も教育と名のつくものである限り、必ず何らかの形において人間の形成、私どものいわゆる全人の育成に寄与すべきである。若しこの寄与に失敗する時には、たとえ有能な専門家や職業人をつくり得たとしても、それだけでは成功とはいえず大局的に見れば失敗である。人間を見失つた専門家が往々にして反社会的であることは私どものよく見受けるところである。

一般教育と専門教育とは互に密接な関係を保っている。一般教育は人文、社会、自然の各領域にわたる諸教科目を提供し、学生はこれを媒介として自己の諸性能を発達させ、やがて人間と社会とに関する真理を認識する。そして学生は自己の適性をも発見し、将来の進むべき方向を決定すると共に、それが自己自身並びに社会の全体において如何なる位置を占め、如何なる意味を有するかを知るようになる。専門教育はその適性を伸ばし、彼らに道をつけてやるために特別に工夫せられた教育である。それは或る特殊な何かに就いて教える教

育であるが、それが何の要求に基き、また何の目的の下に為さるべきかを指示するものは一般教育である。故に専門教育の目的や意味は更に一層大きな普遍的関係の中において認識され且つ評価さるべきである。この意味では専門教育も広く一般教育の一部であるといつてもさしつかえない。従つて専門教育は、それがどんなに特殊的なものであらうと、一般教育に対して、これと指摘できるような寄与を為すべきである。¹⁾

専門教育と一般教育とはこのように密接な関係にあるが、しかし決して同一ではない。専門教育はその目的、意味を一般教育に負い、評価の対象ともなるが、そのために自己の領域を失うということはない。専門教育における何かに就いての知識は、もはや一般教育の与るところではなくて、ただ専門教育のみのものである。勿論一般教育もそれぞれの領域における知識を教材として取り扱う。一般教育が如何に人間の育成を云々しようとも、真空の中で教育することは不可能であるからである。しかし、たとえ同じ教材を取り扱つても、取り扱い方が違う。一般教育の場合では、専門教育のように何かに就いての知識 (Knowledge about) を授けることが目的ではなくて、何かの知識を通して (Knowledge through) の知識を学生に培養する。就いての知識は「何」かに就いての知識であるが、知識を通しての知識は「如何に考えるか」の知識である。²⁾ 一般教育はこの考え方を教えるのである。

更に就いての知識は前進的、遠心的であり、一から多へ分散しようとする傾向を持つが、知識を通しての知識はこれとは逆に後心的、求心的であり、多から一へ集中しようとする。前者は恰も樹木が一本の幹から多数の枝を次ぎから次ぎへと分けてゆくように、それからそれへと細かく分かれたがるが、後者においては、無数の細流がだんだん合流してついに大河となり、大海に注ぎ込むように、無数に分かれた知識はだんだん総合せられてついに一つの知識になる。

両者の知識には更に一層根本的な相違がある。専門教育の何かに就いての知

1) General Ed. in a free Society. Chapt. V. 3. The present college.

2) Ibid. 6. proposed courses in General Ed. (2) Humanities. p.205. The Idea and Practice of General Ed Chicag Univ. Part I. on the theory and History.

I. The Problem of General Ed.

識は科学的知識であるが、一般教育における知識を通しての知識は知識の知識、知識以上の知識、即ち知恵を志向する。前者はできあがつた体系を尊重するが、後者はそれができあがるに就いての条件を反省し、その経過を重んずる。従つて後者は前者を批判し評価し、時にはその存在の意義をも否定する。だが、逆に前者が後者にこれを行うことはあり得ない。

さて就いての知識と通じての知識の間にはこれほど大きな相違があるとすれば、両者の各々を取り扱う専門教育科目と一般教育科目との間にも、それらがたとえ同一名称で呼ばれようとも、極めて大きな相違があるのを否定することはできない。例を文学にとつてみよう。元来文学は多く人間を取り扱う関係上一般教育には甚だあつらえ向きにできている。が、若しこれが専門教育の一部となると、諸の文学的事象に就いての知識の獲得を第一とし、分析の方法を用いてこれをどこまでも追求してゆく。従つてそれは専門的になればなるほど範囲が限定され、例えば西欧文学→ドイツ文学→近世ドイツ文学→ゲーテの文学というようにだんだん狭くなる。これに反して一般教育科目としての文学は、細かくなつてもせいぜいドイツ文学あたりで止まる。若し練達堪能の教師さえ得ることに成功したとすれば、やはり範囲の最も広い「文学」の名の下で縦横かつたつな授業の行われるのが一番よい。この一例を見てもわかるように、専門教育と一般教育とは、その方法や見通しにおいて全く違う。前者は分析的方法を用い、先きへ先きへと前進するが、後者はこれに反して総合的であり、その方向も反対に後に向かい、元に帰る。(退歩ではない)。

専門教育と一般教育とはこのような相違を持つているが、しかしすでに述べたように、元々それらは密接な関係の中にある。結局両者は対立したり競争したりすべきものではなくて、与えられたそれぞれの任務を果しつつ共に全人を育成すべきである。一般教育は学生を共通普遍の唯一の知恵に導き、根本的に彼らを養うとすれば、専門教育はその知恵の上に立つてそれぞれの知識を伸ばしてゆく。それは恰も根が大地から栄養を摂り、木の葉が陽光を受けて同化作用を起し、相ともに助け合つて一本の松の木を大きく成長させてゆくにも等しい。

2 一般教育科目の統合理論

専門教育と一般教育との関係を見ることによつて、私どもは一般教育本来の

仕事は何であるかを明らかにすることができた。が、しからば一般教育はどのようにして人間をその根柢において培うことができるか。これを考察することがこれからの仕事であるが、これに入る前にもう一つはつきりさせておきたいことは、一般教育なる制度が何の必要があつてアメリカに生まれざるを得なかつたかということである。近代のアメリカ社会の変動は大学教育にも大きな影響を与え、自由教育を主としたそれまでの大学を、専門の知識と技術とを授ける職業大学にしてしまつた。そのために大学の教育は、高等学校の教育と同様に、極めて機械的な非人間的教育となり、学生を精神をばらばらにしたばかりではなく、彼らを社会からも引き離してしまつた。¹⁾ 個人にも社会にも大きな不調和がもたらされたわけであるが、この危機を救わんがために生まれたのが一般教育制度である。一般教育に関するすべての科目が、職業教育のそれとは違つて、最初から人間づくりの一点に焦点がしぼられている理由もここにある。またその科目がばらばらでなくて、互に密接な関係を有する一つの統合体でなければならぬ、統合のないところには一般教育なるものも存在しない、とまで強くいわれているのもこのためである。²⁾ 私が本論の真つ先きに見た一般教育科目の人文、社会、自然の三系列の分類も実はこの統合の現われである。しかるに近來にいたつて學問はますます發達し、その専門化はいよいよ甚しくなつた。そしてそれに応じて諸學問は互に孤立してゆく。そのようなところに人間の育成は考えられない。そこで一般教育の強化が考え出されたが、従来のままの形のものでは不十分であるとし、新らしく統合科(integration course)なるものを設けるにいたつたのが例のシカゴ大学である。私はこれに対してかねてから深い関心をもつている。勿論このような統合科を別に設けることについては是非の論があろう。またこれをわが国が直ぐに真似なければならぬ理由もなかろう。だが、その主張を聞き内容を明らかにすることは、一般教育そのもののあるべき相を一層はつきりさせることともなり、私どもにとつて必ずしも無意義ではあるまいと思うのであるが今それを見る前に、シカゴ大学の当事者が考えている従来のカリキュラム、即ち人文、社会、自然の三系列にわたる教

1) General. Ed. in a free Society. I. Ed. in the hnitied States.

2) The Idea and practice of General Ed. 9. Integration.

科目内における統合の理論から明らかにしよう。それはハーバード委員会報告におけるそれに比較して遙に組織的であるからである。

さて、シカゴ大学出版になる「一般教育の理想と実際」によれば、¹⁾ 自然、社会、人文の各領域を理解するためには、それらの性質及び相違に関する二つの要因を知らねばならぬ。その第一は自然、社会、人文の三つの構成要素が三つの各々の中にも存在しているということであり、第二はこれら三つの構成要素の各々がそれぞれの名称を有する領域において優位を占めているということである。自然、社会、人文の領域の性質と相違とに関するこの二つの要因は、更に領域と学科 (disciplines) の意味を知ることによつていよいよ明らかとなる。領域は主題 (subject)、主題に基く活動 (activity)、活動の意図 (purpose)、即ち自然、社会、人文と名づけられている学問に見られる意図、この三つの複合体の組み合わされたものである。学科とは一つの主題に向けられた活動であり、その目的と方法—活動と目的と主題との三つが相互に適応するように主題をとりあげる方法—とに基いて組織を成し遂げる活動である。言葉のこのような定義に従えば、科学に属する学科とは、資料を求めることと、それを解釈すること、この二つの活動であるといつてもよからう。この活動は一般的真理を生みだすものと思われ、且つそのために求められる題材に向けられた活動である。同様にして人文学科がある。それは人間創造と考えられる題材に向けられた活動である。活動の目的は諸の部分、部分と部分との関係、及びその全体を理解することであるが故に、人間創造は或る選ばれた諸部分から成り、眼前に想い浮かべられた全体を形造るために選ばれた方法で一つに結合せられたものである。最後に社会に関する学科であるが、それは原理の知識と特別な地位や人間たちの把握を目的としてその手段を決定する。この活動は二つの主題、即ち(1)原理又は一般的真理を生みだすものと信ぜられる活動、(2)目的への手段の選択、或いは政策の選択のために追求せられるものと信ぜられる活動、この二つの主題に向けられる。

自然、社会、人文に関するこの三つの学問の領域はこのように区別されるが、しかしこれらの領域は同一要素の混合体、而も化学的混合体 (chemical com-

1) The Idea and practice of General Ed. 5. Natural Sciences.

onents)である。それが自然、社会、人文という違った形のものとして現われたのは、三つの要素、即ち学科がそれぞれの領域に現われる 場合の割り合いと結合がそれぞれに違っている 結果である。例えば社会学も人文と科学の構成要素を持つには持っているが、その第一の仕事は人間、文化、社会を目的一手段 (means-to-end) の関係の下に見ることであり、人文的要素と科学的要素とはこれを助けるためのものにしか過ぎない。また自然科学の中にも人文と社会科学の役割りはあるが、それは科学が自然の法則的事実から普遍的真理を彫琢する際に役立つ限りにおいてである。

以上のことから各々の領域が演ずる 役割りに三つあることがわかる。(1)三つの領域のそれぞれを代表する諸学科は、その主題の知識を授けねばならぬ。その程度と方法とはそこで 優位を占める学科に 相応しいものでなければならぬこと勿論である。(2)自己自身の学科でなくて、他の二つの 学科の相当量を学生に学ばせる責任がある。その種類と範囲とは、二つの学科がそこで役割りを演じている程度と仕方に制限せられる。(3)各々の学科は自己自身の学科に 相当する量を実地に使用する指導と練習とを学生に与える責任がある。

以上がシカゴ大学の 一般教育科目内での統合説であるが、これによつて私が特に教えられたことは、一般教育の 諸教科目が決してばらばらのものではなくて、有機的関連を持つ統合体であるということ、従つてこの関係を見無視して各教師がそれぞれの専門を勝手に教えるべきではなく、互に十分なる連絡を取るべきであるということである。一般教育は特に統合を重視する。統合計画を持たない一般教育は一般教育の名にも値しない。従つて一般教育においては、各々の教師は 直接自己が責任を有する学科に関する 知識を取り扱うのみならず、或る程度に他の領域の知識にも触れる 責任があるということにもなる。これが私にとつては特に有益な示唆となつたのである。

3 統合科の統合理論

シカゴ大学は以上のように、三系列にわたる諸の教科目の 内的関連を明らかにすることによつて、学生の知識を統合しようとした。が、それだけでは、例えば知識の性質、諸領域間の関係を明らかにすることはできないとして、新に統合科を設けた。その目的は、「各領域の知識の相互関係における知的理論を自

分で作りあげるに必要な知識と能力とを得る機会を学生に与えること」¹⁾である。統合科には百科辞典式のものや、実践的のものもあるが、最も効果的なものは理論的統合である。理論的統合は諸の学問が一であるか、多であるか、それらの間の関係はどうかなどの問題を学生に提供するが、その際には哲学を借りながらこれらに就いて反省してゆく。が、その方法は読書と討論法による。読書の内容となるものはプラトンから現代にいたる偉大な思想家の作品であるが、それらは、(1)科学の組織、(2)科学の方法、(3)科学における原理の三部門に分類せられる。(1)科学の組織を学習することによつて、諸命題の関係、知識の種類、科学の相互関係などが討究せられる。討議の主なる題目は、諸の著者のいわゆる科学又は学問とは何か、学問は一か多か、多くの学問があるとすればその関係如何、また多そのものは何を意味するか、諸科学の独立の趣旨は何か、社会現象の説明に生物学的原理を、生物的現象に物理的原理を、人間に社会学の原理を適用した場合はどんな結果になるか、というようなことである。これを討究することによつて学生は論証力、評価力が養われる。また、科学の定義や分類が問題になる。人文、歴史、哲学、神学と科学との関係、理論科学と応用科学なども討論される。これらの狙いは学生の知識の統合である。(2)の科学の方法及び(3)の科学における原理とは、(1)のための補助である。(2)科学の方法では、科学の発見における感覚と知性の役割り、帰納法の地位と技術、仮設の性質とその使用、数学、自然科学、歴史学における方法、人文の方法などが問題となる。(3)では、原理における異つた見解が結合の問題に関連する程度に科学の原理を学習させる。色々な思想家たちはその原理をどのように述べているか、またその原理は何か、などもここで討論される。

各領域の知識の相互関係における知的理論をつくるに必要な知識と能力は、古今の偉大な書物を読み且つ討論することによつて養われるのであるが、注意すべきことは、(1)その知識や能力が学生に授与されるのではなくて、学生自らがこれを見付け且つ育てるということである。教授は単にその機会を与えるだけである。(2)注意すべき第二のことは、そうして育てられた学生の知識や技能が、決して固着したものではなくて、自覚的である、ということである。学生

1) The Idea and Practice of Gen. Education. Integration. p. 234.

の精神は成長してゆく。自然的社会的環境も常に変つてゆく。このような状況に対処するためには、固定化した融通の利かない知識や技術では間に合わないからである。かくして学生にその育成が期待せられる知識や能力は自覚的なものでなければならぬが、そのような知識と能力とを以つて学生が諸の領域の知識を統合する時には、学生は自分自身の精神をも築きあげる基礎を持ち、やがて個人として、また市民として当面するであろう諸の問題において批判的に反省し行動するための手段を確保することとなるのである。人生における問題は複雑である。僅か一枝にしか過ぎない狭範囲の学問からの知識ではどうにもならず、ただそれ以上の知識と熟練とによつてのみ解決されるような問題が多いのである。このような問題に当面して何事かを決定したり決意したりする場合には、彼の為しつつあるところのことを知りつくしていなければならぬが、それには色々の知識の領域、芸術、科学、及びそれらの複雑なる相互関係の熟知と反省とのみから来るところの、それら以上の知識と能力とが必要である。

以上はシカゴ大学で現に行われつつある統合科のあらましの内容である。それは先きの自然、社会、人文の三系列にわたる諸教科目内で求められた統合の目的を一つの科目によつて達成し、統合の効果を一層高めようとしたものであり、私たちに極めて多くの示唆を与えるものである。第一それは非常に科学的合理的である。これを前掲のハーバード委員会の報告と比較する時にはいよいよその感を深くする。ハーバード委員会の報告は一般教育について広く語ると共に、その高遠な理念を教えてくれたが、一般教育にとつて不可欠であり、本質的事項とも見らるべき統合に関する理論的説明はない。勿論それが一般教育の重要性を強調し、全人の育成を高々と主張している限り、統合に就いて無関心である筈がなく、そのいたるところにそれを説いている。しかし、その所説は必ずしも組織的でなく、論理性を欠いている。しかし、シカゴ大学の統合説のこのような長所は、同時にその短所ともなる。それを詳細に検討することは今の私には許されていないが、ただ一つのことだけは指摘しておかねばならぬ。何かといえ、彼らのいう知識のことである。このことは実はすでに前にも触れたことであるが、人生における複雑な諸問題を解決するに必要な知識、即ち色々の知識の領域、芸術、科学、及びそれらの複雑な相互関係の熟知と反省から

来、而もそれらを越えた知識であると謳われている知識は、人生の複雑な問題を解決する知識としてはまだ不十分である。そういう問題を解決するためには知識でなくて、知恵を必要とするが、彼らの知識はまだその知恵にはいたっていない。なるほどその知識を著者は別の個所では知恵 (wisdom) ともいつている。知恵は「精神とそれが把握しようとする事物との間の十全なる関係を打ち建てる資格 (competence)」である。知識は習慣の所産ではないが、その発達には知的習慣に依存し、それ自ら知的習慣を生み出す。精神は毎時に實際上知っている。これはだんだん確実になる。また精神は毎時知識をつかむ努力をする。その方法も毎時確実になる。作業の法則をも発達させる。これらの総計を知恵と名づけるというのである。¹⁾ この説明によつても明らかなように、シカゴ大学が「狙う価値のある唯一の目標である」²⁾ といつて、一般教育の最後の目標としているこの知恵は、日常の生活の中からだんだんに成長したものであると同時に、大学における一般教育、なにかんづく統合科の統合教育によつて極めて計画的に合理的に作りあげられたものであるが、しかしそれは所詮それだけのものであつて決してそれ以上のものではない。そこでもはつきりいわれているように、結局知識の総計にすぎないのであつて、諸の知識を一つに結ぶ統一の力とはなり得ないものである。統一の力となるものはもはや知識の単なる総計からは出て来ないで、むしろそれ以上のどこかに求められねばならないものである。それが何かと問われたならばそれに答えることは決して容易ではない。が、やはりどこかにあるものでなければならぬ。そういうものである。幸にハーバード委員会の報告は、それを明確にしている。というのは、同報告はすでに度々触れたように人間の永い歴史と文化を貫く不変の真理、即ち人間と社会の理念を説き、その唯一の真理を認識することによつて始めて一切の知識は真の統一を得て知恵となるといつている。たしかに真の知恵は知識の単なる集合からは生まれず、ただ唯一の真理—人間と社会の理念—を認識するところにおいてのみ生ずる。そしてこのような知恵にして始めて人生における複雑極まる問題を解決することができると思われる。シカゴ大学における一

1) The Idea and Practice of General Education. 10. p. 265.

2) Ibidt. p.269.

般教育科目の統合理論と、それを補うために設けられた 統合科の極めて哲学的論理的である統合案も、ハーバード 委員会の報告におけるこのような知恵によって始めて魂が入れられ、大学教育の究極目的たる全人の育成を成就する 最善の方途たり得るのである。