

教養論の今日的意義と教養の概念

教養と共通内容教育のあり方、その1

Contemporary Significance to argue
on Culture and the Concept of Culture

北川邦一

(平成13年1月刊『大手前大学社会文化学部論集』創刊号・1-20頁所収論文)

本稿は、教養のあり方ないし共通内容教育の新しいあり方を追求する第一段階として、教養を論ずる今日的意義と「教養」の概念について述べる。

次号以後、続けて、現行制度下の一般教育及び普通教育、並びに新しい教養・共通内容教育のあり方を論ずる予定である。

はじめに

「共通内容教育」、「普通教育」、「共通教育」

はじめに、「共通内容教育」という語の意味内容及びこの概念の必要性に関して述べ、併せて、「普通教育」、「共通教育」の語に関して触れておく。

本稿において、「共通内容教育」とは「当該の国又は社会で生活するすべての人々が、その公教育制度の下で習得すべき文化内容及び成熟発達させるべき人間性について共通の教育」をいう。

関連して、わが国の教育制度上、歴史的に形成されてきた概念として「普通教育」という語があり、現行の憲法、教育基本法、学校教育法にもこの語が用いられている。

この「普通教育」に関しては追って詳論するが、その際、普通教育の共通性は、教育の目的ないし目標についての共通を意味しており、教育内容についての共通を意味しないという次に示す堀尾輝久氏の所論やこれに連なる諸説があり、普通教育の共通性が何についての「共通」なのかが問題となる(注1)。

「憲法第二十六条、教育基本法第四条の普通教育の規定によって国民に共通に求められていることは……国民の育成という共通の目的をもった教育ということであり、したがって、共通とは、以上のような目標において共通な教育ということを第一義とするものであり、このことは内容の共通性と画一性を意味しない。」(「……」で示す省略部分は両法の教育目的の概要の記述)

普通教育に関してもう一つ述べると、人間の平等とともに個人の尊厳・個性の尊重をも理念としている現行「普通教育」制度の下では、ある範囲・程度で、「共通内容」の教育のほか、小学校のクラブ活動や中学校・高等学校での普通教育の選択科目などによる「分化した内容」の教育、さらには子ども各個人の個性に応じた「個別の内容」の教育が行われてよいであろう。「普通教育」の概念を対象化しつつこのような状況を分明に論ずるために「共通内容教育」の語が必要なのである。

また、関連して、「共通教育」という語が、概ね「当該の国又はその国の社会で生活するすべての人々に共通に行われる教育」という意味で使われている。このように概念規定するならば、この語は制度上の「普通教育」を対象化して論ずるとき一定程度有効であるように見える。しかし、こ

の概念も何について「共通」なのか、不分明さを残している。教育内容のほか、教育の目的、目標、場、方法などについての「共通」もあり得る。そこで、教育内容、すなわち教育を通じて習得させるべき文化内容及び成熟発達させるべき人間性の内容が共通であることを明示するために、「共通内容教育」の語が必要なのである。

なお、本研究が「教養と共通内容教育のあり方」を主題とするのは、人格の全面的発達に関わる教養の基礎的共通部分を育成すべき共通内容教育のあり方を追求するという意味においてである。

(一) 教養論・共通内容教育論の今日的意義

今日のわが国においては、下記のような状況・理由によって、教養ないしは共通内容教育のあり方を全般的基本的に明らかにすることが教育学的課題となっている。

(1) 人間とは何かという根元的問いへの対応

近年の科学技術の発達、従前とは異なる質と広がりを伴って、私たちに「人間とは何か」と言う人間観的・哲学的問題を投げかけてきている。

生殖技術、出生前検診、遺伝子治療、臓器移植、生命維持装置等に関する科学技術の発展やそれに伴う精子バンク・卵子バンク・代理母、選別出産、臓器移植治療、脳死、安楽死・尊厳死、ES細胞・クローン人間の可能性、等の諸問題は、人間はどこまで人間の出生に関与すべきか、人間以外の生物の遺伝子や臓器の人間への取り込みはどこまで認められるか、人間の死とは何か、人間らしい死はどうなのか、人間らしい生き方とは何かなどの諸問題を私たちに突きつけている。情報化・「IT革命」はこの傾向を指数関数的に加速させるであろう。これらの問題は専門家に委せて済む問題ではなく、各人に科学技術の発展を踏まえつつ主体的に感じ得るだけの知識・教養が求められている。

(2) 20世紀が残した全人類的課題への対応

核兵器の廃絶・軍縮・世界平和の実現、地球生態系環境の保全、南北問題の解消、貧富の格差の是正という21世紀に残された全人類的課題に立ち向かう政治経済学的な知識と教養が世界の人々、とりわけ日本国民に求められている。

19世紀・20世紀の科学技術の発展は、人類に恩恵とともに、核兵器による人類絶滅の危機と開発による地球生態系環境の破滅的危機をもたらした。資本主義、帝国主義の下での利潤追求を優先した科学技術の生産への適用は、「南北問題」と貧富の格差の拡大を生じさせた。多国籍巨大企業と巨大国際金融資本の私益追求、それを支援する米欧日政府やIMF、世界銀行等の開発援助と近年の情報化・「IT革命」の進展は、これらの問題点の克服の展望を示していないだけでなく、むしろ環境破壊と貧富の格差・「南北問題」は一層拡大する恐れが大きい。これらの世界人類的課題に向かうには、世界の人々すべてに従来に増して豊かな知識と教養が求められている。とりわけアジアの一角にある経済大国として従前の欧米中心の世界秩序のあり方に対して批判的貢献をなすべき日本の役割が大きいだけに、日本国民に関しては、なおさらである。

(3) わが国の民主主義的発展のための教養の必要性

ところがわが国は、国家存亡の危機とも言うべき状況にある。この克服に寄与するような教養の育成が求められている。

わが国では約十年来、長期不況・失業・就職難等が持続しているとともに、2000年度当初予算で645兆円に上る莫大な赤字国債が累積しており、税制・社会保障制度の今後のあり方に大きな困難を残している。また、エイズ薬害・住専・関西国際空港・特別養護老人ホーム・金融等の諸問題を巡って高級官僚の汚職・腐敗・政財界との癒着の体質・傾向が顕現し、多数の地方公共団体

における裏金づくり・不正経理題、等々が続発した。近年では警察官僚の腐敗、考古学界の問題点も露呈している。これは直接には、本来、人々のため国のために尽くすべき政財官界の指導層大部分の人間性と見識の欠落の問題であり、エリートの教養の欠落の問題でもある。しかし、観点を換えれば、長期にわたってこのような指導層の在り方を統制・克服し得ないできた国民集団の民主主義の水準の問題である。このような問題を克服しうる主権者としての教養・共通内容教育のあり方が問われていると言えよう。

(4) 中教審「新しい時代における教養教育の在り方」審議への対抗

2000年5月、中曽根弘文文部大臣は、中央教育審議会(中教審)に「新しい時代における教養教育の在り方について」諮問した。その諮問における「理由」では、中教審が99年答申で高等教育に関して示した「学問のすそ野を広げ、様々な角度から物事を見ることができる能力や、自主的・総合的に考え、的確に判断する能力、豊かな人間性を養い、自分の知識や人生を社会との関係で位置付けることのできる人材を育てる」という「教養教育の理念・目的」を踏まえ、(2)それを新しい時代への変化に応じて、「人間として身に付けるべき社会規範なども含め」、初等中等教育及び生涯学習にも敷衍し、(3)これまでの教育改革の検証結果も踏まえて「何を、いつ、どのようにして教え、どのように身につけさせるのか」をも含む教養教育の在り方を検討すべきだとしている。

しかし、この諮問が前提とする上記(1)の「教養教育の理念・目的」、とりわけその「人材育成」目的は、教育的教育学的には当然ながら批判検討の対象である。

また、上記(2)に関して、新しい時代の変化や課題として諮問「理由」が述べているのは、「産業、雇用、科学技術などあらゆる分野で(の)急速かつ激しい変化」、「知識社会への移行」、「地球環境問題や人口・食料問題など地球規模での取組を必要とする課題」である。本稿(2)で上述した地球環境問題に言及してはいるものの、貧富の格差問題や南北問題と相乗的なこの問題の深刻さの認識は尙えず(注2)、また本稿上述(1)及び(3)の観点は捨象されていて、現代の人類の国民的課題に応える教養の在り方を追究する観点としては不十分と言わざるをえない。

上記(3)に関して、諮問理由では「これまでの教育改革を振り返り、検証するとともに、その結果を踏まえて」今後の教養教育の在り方について検討する必要がある」としている。その審議動向は慎重に見極める必要がある。とは言え、これまで中教審が文部省主導の「教育改革」に果たしてきた経過とその枠組みを大きく変動させる状況変化のないことから考えれば、その教養教育答申は「21世紀を展望した我が国教育の在り方について」の同審議会の1996年、97年の両答申が指し示した市場競争主義的な「生きる力」の育成を機軸とする人材育成政策の一環を成すものと予測される。

そもそも、1984年設置の臨時教育審議会によって始動されて以降今日に至る政府・文部省主導の「教育改革」は、大学設置基準の大綱化、学習指導要領の改定、高校大学入試の改革推進等を通じて一般教養教育及び小、中、高等学校における共通内容教育を施す枠組みを緩和することによってこれらの教育を事実上軽視・損壊してきた。そして、今やその弊害が「分数の計算ができない大学生」、「高校程度の生物学を勉強してきていない医・歯学部学生」などとして端的に現れ、基礎学力・基本的教養の低下が社会的問題となっているのである。

にもかかわらず、例えば、96年の中教審答申は次のように述べており、基本的な教養ないし学力の低下に対する歯止めをかけないまま、従来の「自由」な選択・「自由」な競争を推進する政策を採ってきた。

「中学校の段階では、生徒の能力・適性、興味・関心等に対応できるよう理科の授業時数の選択幅の拡大を図っていく必要がある」。「高等学校(の理科教育)については、生徒の能力・適性、興味・関心等の多様化の実態を踏まえ、生徒の選択をできるだけ生かし得るような教育課程の編成が望まれる。したがって、生徒が共通に学ぶものは最小限にとどめる必要がある...中学校の理科の基礎的な学習の上に、例えば、科学がこれまで、自然の謎の探究・解明にいかにかかわり、文明の発展に寄与してきたか、また、今日、科学が人間の生活にどのようにかかわり、どのような課題

に直面しているかなどを学ばせることが必要であろう。」(下線は引用者)

これは、生徒の低学力・理科嫌いを含む多様化の実態に基づく「生徒の選択」を優先させ、理科の共通教育内容としては、下線部のような科学の知識内容そのものと言うよりは科学に関する周知の知識に過ぎない教育内容だけを例示して、専ら「最小限に止める」ことを強調するものである。そして、実際、2002年、2003年から実施予定の中学校学習指導要領、高等学校学習指導要領は、上記の方針に沿って改訂された。しかし、このような「科学的教養の育成」政策・「理科教育の改善」政策は、簡明に言えば、「多様な観察・実験・見学・体験の機会を設け、それによって伸びる才能のある子がどんどん伸びることができるようにし、その中から理工系人材を得ればよい。一般の子どもたちの『科学的素養の育成』は理工系人材の育成の裾野を広げるためのものである」と概括しうるものである。

このような例を含めて、96年答申・97年答申の示す総路線によるこれまでの中教審教育改革の全体像は、結局、「規制緩和」、「競争政策」を主軸とする経済のグローバル化に必要な人材育成を目指すものであり、わが国の子どもたち・青年たちの未来を委ねるべき教育改革とは到底言い難いものである(注3)。

それゆえ、今次教養教育審議は、人格形成の根源に関わる「教養」にまで迫って96年・97年中教審答申の目指す「生きる力」の育成による人材教育の総仕上げをねらうものと考えられ、十分に批判的観点をもってこれに対応する必要がある。

(5) 共通内容教育に否定的な民主的教育学諸説への批判

他方、文部省主導の教育改革に対抗して民主的教育の追求を標榜する教育研究者の一部が、90年代中頃から共通内容教育ないし共通教養の意義を否定し、貶め又は軽視するような教育的諸説を展開するようになってきている。このような諸説に対して、そもそも教養とは何かに遡って根元的に批判しておく必要があると考えられる。

共通内容教育に否定的な所説の論者の最先鋒は、奥平康照氏である。

奥平氏は、(1)「共通教育内容の中身を替えるのではなくて、共通教育内容(の強制)そのものを廃止するとすれば、そのあとにどのような学習形態と組織がうまれるのか」(2)「対話と協同・共同を基本とする新しい教育・学習の形と場が求められている」と述べて、「共通教育内容の廃止」を説いている。今少し詳しく言えば、1)共通内容教育の際の「強制」の有無、その水準や態様に拘わりなく「共通内容の教育・学習そのものの廃止」、2)共通内容教育を求め実践する思想、実践、研究、運動の廃止、及び3)共通文化の教育・共通教養の形成を含む共通教育の全面的廃止を説いている(注4)。

次に、鈴木聡氏は共通教養の育成の必要性は認めるが共通内容教育の必要性を否定する趣旨を説いている。すなわち、鈴木氏は、(1)「共通文化＝教養は、コミュニケーションの営みに先だって用意されるものではない」、(2)「共通教養の育成のすじ道ここ(＝「教育のディシプリン化」に抗するアマチュアリズムの復権の中」引用者注)に求めるとき、それはもはや、内容における共通性、一律性を要請するものではない。」などと述べている(注5)。

さらに、関口昌秀氏は、共通内容教育の必要性を全面否定はしないが、中等教育においては「知識内容の共通性」による共通教養育成の必要性を否定する旨を唱えている。すなわち、関口氏は中等教育に関して、(1)「知識内容の共通性」による共通教養を否定して「判断力としての教養」を対置させ、(2)「判断力形成のための教育内容の共通性は、おそらくイシュー(問題)の重大性にもとづく共通性の強さと広さにもとづいてのみ、その正当性が主張される」と述べ、(3)共通内容教育を予め構成することは「極めて難しい」、共通教養のための「教科編成上のテーマに関して全国的な共通性が取り出せるかといえ、それは原理上できない」などと述べている(注6)。

以上に関して、奥平説に対しては「普遍的文化、社会公認の価値や、教養一般の成立・継承・発

展は否定できない」という批判等が、鈴木説に対しては「『内容における共通性』のない共通教養などあり得ない」という批判等が、関口説に対しては「国際化情報化が進行し科学技術が発展した今日、中等学校生徒の直接的生活圈を超えた一定の普遍性を有する体系的知識や概念を全国的な共通教養教育内容とすることは必要である」という批判等が、結局のところ成立するであろう。

しかし、そもそも教養とは何なのかというところから説き起こすならば、これらの所説への批判は、いっそう根元的かつ有効なものであり得よう。

(二) 「教養」の概念

本節では、西欧の伝統的教養に始まりそれを摂取して概ね大正期に形成されたわが国「教養」概念に関する有力諸説を整理し、その成果を踏襲して今日の教養論が踏まえるべき基本的事項を確認することを目指す。

(1) 勝田守一氏の所説

教養概念の思想史的吟味、文化の基本構造、教養の全面性と普遍性

「教養」について、戦後日本の教育学では、故・勝田守一氏がその著作『能力と発達と学習』（1964年）(注7)の第4章「能力の発達と人間的価値の実現」の全章で論じており、教養の概念と当時における教養論の課題の基本を明らかにしている。

勝田氏は、教養を研究するに当たって、まず、教育学は「人類や国民に慣行として成立する教育の思想の歴史を含まなくてはならない」、「とくに『豊かな内的条件の形成』という価値に関わる問題は思想史的吟味を通して、批判的な遺産の継承と経験批判を通して解決へ向かわなければならない」と述べ、「教養」という概念を歴史的に吟味することから始めている(注8)。

勝田氏が教養に関して述べた事柄の要点は、次のとおりである(注9)。

(1) 「文化の基本的な構造を自己に同化することを通して、それを支配する能力……、その能力を……『教養』と名づけてよいと考える。」

(2) 「教養が、一般的あるいは普遍的という形容詞をとともうのは、それがその所有者の内部で全面性を開発するという意味であるが、同時にそれは、すべての人間に共通のものであるべきものという意味をもっている。私たちが教養をヒューマニスト的としてとらえるのは、それが『人々を近づける』あるいは『結合する』普遍性を志向するからである。」

(3) 「全面性と普遍性をもつことが教養の本質なのである。」

(4) 教養の概念は、ギリシャ人が教育を単なる生産的技術の訓練や日常道徳のしつけを越えた人間の形成として自覚的にとらえ、人間に求められる統一的な内的価値をパイディアとよんだところに生じた。

(5) ヘレニズム期の「全面的な教養(enkyklios paideia)」は、「将来どんな職業につこうと、それにはかわりなく人間として受けなければならない『一般教養』であった。」

(6) ルネッサンスにおいては、美的世界における創造性に基づいて人間が神の完全に近づく無限の可能性が発見され、「全面的な人間(uomo universale)」が教養の理想とされた。

(7) “enkyklios paideia”に語源をもつ百科事典を編集したフランスの啓蒙思想家(エンサイクロペディスト)は、「人間的解放を合理的知識の全面的学習」に求め、「完結した知識をすべての人間に普及し、その共通な所有にすることによって、社会の改革を期待」した。

(8)「全面発達とは、知的諸能力の多面的な発達というばかりでなく、同時に人間的感情、道徳性の発達、そして何よりも身体的な発達の統一の思想なのである。」

なお、上記(1)における「文化」に関して、勝田氏は、次のように述べている。

(9)「一定の生産方法、生産の関係、技術、知識の組織、芸術作品と表現技術、道徳的価値の組織、もっと広く豊かに、制度や慣習の組織は、すべて文化と呼ばれる。」

また、(2)における教養の普遍性、人間共通性については、勝田氏は、第二次大戦後のフランスの教育改革案を起草したランジュバンの見解(注10)に拠っており(注11)、次のような語句・文章で表現される教養の性質を意味している。

「人間の全体に関係する」「人間のさまざまな能力の間に均衡を実現しようとする」「人間の心を自分自身以外のあらゆるものに、その専門の狭い枠を越えたすべてのものに、開かせる」「空間的にも時間的にも、個人に他の人間との連帯性を感じさせる」「他の人々との関係で人間としての相互理解・協力・連帯を可能にする」

「教養の普遍性」とは、勝田氏及び彼が拠り所とするランジュバンの考えによれば、少なくとも、共同的存在としての人間の誰にも普遍的に求められる人間各個人の性質、能力等の全一的で内面的なあり方のことと言えよう。

(1)で勝田氏がいう「文化の基本構造」は、「文化」を広義に考え、現代に引きつけてうち立てるべき基本構造を考えると、その基本要因は個人の尊厳及び基本的人権の尊重、職業的専門的分業の是認、国民主権主義と国際平和主義の尊重というようなものが考えられよう。

この問題及び全面発達に関しては、後述する。

(2) 沼田裕之氏の所説

パイディア、日本的教養と西欧的教養

沼田裕之氏の「文化と『教養』——比較文化的考察」(注12)は、今日の日本における教養の在り方を見直す上でひとつの広い視角を与えられる。

パイディア並びに日本的教養と西欧的教養の対比に重点をおいて所説の大略を次に示す。

(1) パイディア

「ヨーロッパにはルネサンスより以前に、既にギリシャ時代、ソフィストが始めた『パイディア(paideia) (教養人間を真に人間たらしめるものラテン語はhumanitas)の伝統が存在した。これは、単なる子どものための教育ではなく、七つの自由学科からなる教育で、『エンキュリオス・パイディア enkuklios paideia』(教育・学問の円環完全な教育をつくる学問の全体の意味で『百科事典』(encyclopedia)の語源、つまり『一般教育』)の理想となり、この伝統がとくにヘレニズム期に栄え、現代まで続いているのである。注目すべきは、このヨーロッパで最初の高等教育が、単に多くの知識を集めて教え込むだけのものではなく、本来、知的道徳的自己統御のための教育だった点である。この教育の基本は正確な文法に基づく言葉の訓練だが、いまだ印刷術が発達していなかったこの時代、他者と言葉を通して交わることが自分を統御することにつながり、よき政治的人間にする道であると考えられたのである。」(注13)

所説によれば、教養の原基形態であるパイディアは、1)「学問の全体への知識の教育」というある種の「全面発達」をめざしながら、同時に、2)言葉の訓練を基本として他者と交わることを通して、3)「知的道徳的自己統御」と、4)「よき政治的人間」を形成することという人間形成の収斂的方向も含んでいたことが注目される。

(2) 西欧的教養

「ヘレニズム期のギリシャ人は.....アレキサンドロス大王によって無限に広がった世界に生きざるを得ない状況の下で、自分達を結びつける原理としてパイディアを身につけようとしたのだった。ルネサンスの人々は神の前で自分達の力を自覚するに依りて、神の似姿として自分達を調和的、全体的に神に次ぐ全能なる地上的存在として『万能』たらんとしたのだし、18世紀末から19世紀はじめにかけて、ドイツ人たちは宗教の力によらず、なんとかして地上の王国に人間の力で知識の殿堂としての大学を作り、フンボルトが掲げた理想としての研究と教養を兼ね備えた教養人を実現させようとしたのである。」(注14)

(3) 教養の概念

この後、沼田氏は、教養の概念及びに関わって次のように述べている。

「(教養は、)それを身につけた人が社会の中で好ましい振る舞い、好ましい感情、趣味、判断力を持った人として、少なくともその社会の良識を備え、尊敬されているような人々から高く評価された、というような意味に解するなら...ヨーロッパならずとも、ある程度の文化の段階に達した人々は『教養』をもっていた...。日本も例外ではない。」

(4) 日本の教養

沼田氏は続けて、「西欧的教養」に対比される「日本の教養」の例として次の二つを挙げている(注15)。

一つは鈴木大拙氏が説く「仏教に由来する『教養』」である。

戦いのさなかに武田信玄や上杉謙信のような武将が示したような「風流の感情」を備えた、あるいは「臨終に際して詩歌をかく」というような「最も激しい興奮の状に置かれることがあっても、そこから自己を引き離す一瞬の余裕を見つけ」、「死」のような「一切の注意力を集中させる最も厳粛な出来事」のさなかにあっても「それを超越して、客観的に見(る)」という教養である。

もう一つは、谷川徹三氏の説く儒教に基づく「総合的な基礎的人間教養」である。

「人間に人間らしい心持ちをもたせ人間らしい行いをさせる、そういう人間をつくる道」によるものであり、「精神というものは或程度までは形からは行って行くことのできるもので、茶や花の真の精神を理解しないでも、形の訓練を積んでいるうちにおのずからその精神を体得するようになれます」というような「形の中に静かに落ち着こうとする人間」の形成、「形から入る教養」である。

(5) 概括と展望

以上のような西欧的教養と日本の教養の対比の後、沼田氏は次のように述べている。

「『形』を重視した教養の在り方の精神を理解せず、教育の場などでも無視してきた」ことが「現代の日本文化が欧米のものでもなく日本のものでもない中途半端なものになってしまった」原因である。「しかも、明治以来、短い期間で西欧の科学文明を受け入れるために『専門家』が尊重された...のは何とも皮肉」である。「ヨーロッパの...伝統からいえば、科学文明を生み出す広い教養を身につけた、独創的で、個性豊か、調和的統一的な個人たちだったのであり、まさに『専門』を離れた普遍的知識を身につけた万能人こそヨーロッパ文化を創る精神の体現者だったからである。」(注16)

「世界史の中で、近代以降ヨーロッパ文化が産み出した知の成果を考えると...日本の大学は、遅時きながら...その『人間主義』を徹底的に研究する必要がある。」「日本文化がたとえ欧米型の『人間主義』に基づく総合的知を求めず、そのことを正当化する議論が見出されるにして

も、そういった議論の全体を見る展望の場は大学になければならない」(注17)

(3) フリッツ・リンガーの説く近代ドイツ、イギリスの教養概念

フリッツ・リンガー (Fritz RINGER) は、『知の歴史社会学 - フランスとドイツにおける教養1890-1920』において19世紀後半から20世紀初頭にかけての西欧的教養について詳説している。

ワイマール期ドイツの教養概念

その中でリンガーは、ドイツ・ワイマール期のドイツの大学の人文・社会科学の教授たちによって実際に使われておりかつ標準的な百科事典に載せられていた下記(A)の教養概念と、その概念の特定の特徴をいっそう完全に明瞭化したものとしてジンメル(Zimmern)の文章(B)を示している(注18)。

(A)ドイツ百科事典'Der Grosse Brockhause'における教養の定義

「教養Bildungとはペスタロッチ以来の教育学の基礎概念であり、文化的環境による精神の形成を意味している。教養は以下のものを要する。(a)形成され、または価値的に浸透された人格に発展することになる、出発点としての個性。(b)客観的な文化価値の理解と体験(Verstehung und Erleben)を通して到達する普遍性すなわち精神と人格の豊かさ。(c)全体性すなわち性格の内的統一性と堅固さ。」

(B)ゲオルグ・ジンメル(Zimmern)の文章(1911年)

「一人の人間にとって可能なすべての知識・熟練・洗練が、単に付加物として作用するにすぎず、この追加がいわばこの人間の人格にとって外的な、それも結局のところ外的でありつづける価値領域からやってくるにすぎないならば、われわれはこの人間に真の陶冶[Kultiviertheit]を認める気にはならない。……陶冶が現れるのは、[客体化された文化価値という]超個人的なものから受け取られた内容がいわば予定された調和によって、魂のもっとも固有の衝動として、かつ魂の主観的完成として内的に予示されているものだけを、魂の中で発展させるときに限られるのである。」

この二つを巡るドイツの教養に関するリンガー所説の要点は次のとおりである(注19)。

(1)これら二つの文章では、陶冶の過程が、比類のない個性が与えられたテキストの有する客観的文化価値によって浸透されて統合された全体性へと転換される過程としてとらえられている。

(2)これらの文章には、「陶冶された個人は統合された個人でありながら同時に以前の『衝動』とも調和している」という考え方「人格発展の目的論的イメージ」がある。

(3)百科事典の文章にある「理解<フェアシュテューエン>と体験<エアレーベン>」は、読者がテキストを生みだした著者の感情を追体験しテキストを解釈する過程であるが、この過程には「感情移入の原理」が働き、その際の「標準的な典拠は、『それらをわがものとする』人々を豊かにし高揚させるというカリスマ的ないし呪術的な特質をもっている。」(以下、<>内の小文字は翻訳書のルビ)

(4)二つの引用文には、「教養<ビルド・ウンク>」は独自の『個性』の自己開発であり、特色ある潜在能力の内側からの『展開』であると捉えらる「自己陶冶の概念」が見られ、それは「『個性の原理』とも言うべきものを含意している。」

(5)この個性概念を信奉するならば、変化、普遍と特殊、個人と集団の関係といった事柄についての特定の類似した思考図式へと導かれる。1890年以降の数十年の間にドイツの大学人が個人と国家との決定的関係を論じたときに現れた「創造的天才が彼の文化の平均的代表者よりもその独自の体現者である」とみなす「交響楽のアナロジー」や、「ヴィルヘルム・ヴィンデルバンドが

1894年に行なった『法則定立的』学問と『個性記述的』学問との区別、「国家と社会は契約や功利主義的合理性によって諸個人から創造されるのではなく、民族精神や宗教理念といった、もっとも重要で創造的な諸個人から発する超個人的な精神力から創造される。...[同様に人類は]根本的に平等な人間が合理的に組織された人類という全体において究極的に結合したのではなく、相争う国民精神の充溢である。.....すべて[の文化]は相互に補完しあって生の全体性を表すのである。」という1923年のエルンスト・トレルチの言説がその例である。([]は翻訳書による。)

(6)この「自己陶冶の概念は、ドイツの学問 <ヴ ィッセンシャフト> 概念に深い影響を与えた。」「研究に生産的に従事することによって通常人は陶冶 <ビルド' ャング> されるはずだという共通の信念」「学問 <ヴ ィッセンシャフト> は世界観 <ヴェルトアンシャウウング>を生み出すべきだ.....との命題」「真理の探求は総合的洞察や道徳的確信、あるいは個人的知識や叡知のようなものに導いてくれる」という考えなどを生じ、他方で「実用的・経験的な知識を理論上貶価する」伝統とも繋がっている。

(7)前記百科事典の定義にある教養の「精神と人格の豊かさ」は、「一連の正規のテキストとして明細化する不朽の伝統によって彼が受動的に『満たされて』いるのを想像したとき」にしか特定化できず、「『超個人的なものから受け取られた内容』と、精神の事前の『予示』とのあいだに『予定された調和』が成立する」か否かはきわめて神秘的な差異である。このような調和を主観的に完成した者が教養人であるとされたところに、教養概念が「社会的環境の変容にもなって『イデオロギ一的』様相を帯び」ていった原因がある。

(8)結局、1920年頃には、ドイツ大学共同体内部では「中等教育は、予め『教養財』を吸収するよう定められた人々に、ごく自然にそれを『利用できるようにすること』であるべきだというのが、総合的な仮定」となるに至った。

マシュー・アーノルドの教養概念

次に、リンガーは、「英語による『教養 <カルチャー>』の定義の中でおそらくもっとも影響力の大きいものが含まれている」ものとして、1869年に刊行された『教養と無秩序』におけるマシュー・アーノルドの次の定式化を示している。

マシュー・アーノルドの教養概念

「教養とは、われわれの関心をもっとも惹く一切の事柄に関して、これまで世界で考えられ言われてきた最高のものを知ることによって、また、われわれが現在忠実にしかし機械的に従っている既存の観念や習慣に、この知識を通して新鮮で自由な思想の流れを向けることによって、われわれの全面的完成を追求すること[である]。」「([]内は翻訳書)(注20)。

リンガーは、このアーノルドの教養culture概念が前記の20世紀初頭ドイツの教養Bildung概念とは異なる特徴として、(1)典拠からの感情移入的同一化や価値の吸収にはなく典拠における考えの認識を強調していること、(2)伝統的な信念や慣習の批判的解明を提起していること、(3)教養の共同体的・普遍的な性格を強調し「この世で考えられ知られた最高のものをいたるところで流通させ」すべての人間が「観念に拘束されるのではなくそれによって養われるようになるように努める」ことを理念としていることなどを挙げている。しかし彼は、(1)アーノルドの教養概念は、ドイツの教養と同様、「最高のもの」を具現化した典拠との関係による「全面的完成」へ向けての人格全体の変革を目的としていたこと、(2)アーノルドは「教養は国家の理念を提唱する。...確固たる国家権力の基盤、...そのような基盤はわれわれの最良の自己の中にあると、教養は示唆する」と述べ、国家権力に対して労働者階級の抵抗を抑圧しよう求めていたことを指摘し、19世紀後半のイギリス的教養も国家権力と親和的であったと見られるとしている(注21)。

(4) わが国「教養」概念の形成と筒井清忠氏の実証的所説

『広辞苑』の1998年第5版は、「教養」の語について、「《2》[cultureイギリス・フランス:Bildungドイツ] [哲]単なる学殖・多識とは異なり、一定の文化理想を体得し、それによって個人が身につけた創造的な理解力や知識。」と記述している。

勝田守一氏は、この『広辞苑』第5版に比して、[]内が[Culture:Bildung]、教養の定義に関する上記引用の「印以下が「それに準じてあらゆる個人的精神能力の統一的創造的発達を身につけていること。」とされていた1955年の『広辞苑』初版やその他の字引を引照し、1962年当時、わが国の教養の語について「この語義は、ヨーロッパ語の系譜を引く訳語なのだ」と断じている。そして、明治以後、イギリス上流紳士の教養やドイツ古典哲学の文化概念に照応した教養などヨーロッパの「教養」という思想が、日本の新しい知識階級を内的な人間的価値に目ざめさせ、内面的な価値を表現するものとして移入されたこと、それが大正期教養主義やムード化・低俗化を伴ったことなどを述べている(注22)。

筒井清忠氏は、このようなわが国における教養概念の生成に関して、『日本型「教養」の運命』においてその過程を実証的に示している。その大略は、次のようである。

明治末期、「立身出世」の困難化・閉塞化、青年層の関心の「国家」から「個人」の問題への移行等の弛緩状態・アノミイ的状况の中で、青年層の「墮落」や「煩悶」が問題にされ出したとき、様々な手段を通して「努力して人格を向上・完成させること」という「修養主義」が盛行を極めた。「教養」の理念は、この修養主義が学歴エリートたちに担われ、帝大や旧制高校における欧米の文化、とりわけ新渡戸稲造や帝大講師ケーベルらを通じてのドイツのビルドゥンクやイギリスのカルチャーの概念の摂取と結びついたものとして生まれ、大正期に修養主義から分離してエリート文化として成立し、戦前の学校制度にも定着した(注23)。

筒井氏はその中で、わが国で最初に「教養」という言葉と理念を「修養」から自立させて述べたものとして、1917年の和辻哲郎の次の文章を示している(注24)。

「数千年来人類が築いてきた多くの精神的な宝芸術、哲学、宗教、歴史によって、自らを教養する、そこに一切の芽の培養があります。……全的に生きる生活の力強さはそこから生まれるのです。」

「『教養』とはさまざまな精神の芽を培養することです。……これはやがて人格の教養になります。そうして、その人が『真にあるはずの所へ』その人を連れて行きます。」(「すべての芽を培え」『中央公論』1917年4月号)

そして、筒井氏も示すように、以上のような教養概念の形成の影響の下に、大正7年12月に高等学校令が改正された。従来、同令第1条は「高等学校ハ専門学科ヲ教授スルトコロトス但シ帝国大学ニ入学スル者ノタメ予科ヲ設クルコトヲ得」となっていたが、「高等学校ハ男子ノ高等普通教育ヲ完成スルヲ以テ目的トシ特ニ国民道徳ノ充實ニカムヘキモノトス」と改められた。「高等普通教育の完成」という方向性がはっきりと打ち出されたのである。それにともなって「文科」に「地理」、「数学」、「自然科学」、「哲学概説」という新しい科目が設けられた。また、大正7年の大学令においても、大学の目的として、従来の「国家ニ須要ナル學術ノ理論及応用ヲ教授シ並其ノ蘊奥ヲ攻究スル」という規定に「人格ノ陶冶及国家思想ノ涵養」が追加された。「人格の陶冶」が高等教育の国家政策レベルの目標として宣明されたのである(注25)。

要するに、わが国の教養概念は、明治期に成立した修養主義を土壌としながら、わが国の学歴エリート養成の理念として、西欧の教養、とりわけドイツの教養(Bildung)及びイギリスの教養(culture)の理念を摂取して大正期にその基礎が形成されたのである。

筒井氏によるこのような教養概念の形成過程の実証研究及び同氏主導の邦訳による前記フリッツ・リンガーの『知の歴史社会学』のわが国への紹介は、貴重なものと思われる。

その筒井氏は、「教養」を「文化の享受を通しての人格の完成」と定義している(注26)。

大正期に成立した教養の概念としては、この定義はおそらく的確であろう。

しかし、筒井氏が今日における自身の教養の概念規定としてこれを採用しているのは納得できない。

なぜなら、リンガーも示しているとおり、西欧エリートの教養概念の要素としての「人格の完成」は、「超個人的なものから受け取られた内容」と精神の事前の「予示」とのあいだに成立する「予定された調和」を主観的に完成した者が教養人であるという教養概念のイデオロギー性や「人格発展の目的論的イメージ」と結合しており、結局、予め『教養財』を吸収するよう定められた人々に、ごく自然にそれを『利用できるようにすること』であるべきだという教養の特権性に結びついており、批判克服するべきものだからである。

まとめに代えて

教養の概念とその要因としての知識

以上を踏まえて、いくつかの中間的なまとめを次に述べておく。

端的に言って、教養の本質は、文化の学習による人間性と人格の向上にあるといえよう。

文化内容は多様で、かつ、それぞれの領域で何が最良であるかも一概には決められない。

けれども、広く時代と社会を見渡してその時代、その社会における一人の人間としてのあり方、生き方を向上させたいと願い、学問や技芸を学ぶことによって知識や技能、情操、徳性など様々な人間性を高め、それが一人の人間としての総合的なあり方、すなわち人格の向上に結びつくとき、そこに教養があると言えよう。

このような概念は、ギリシャ以来の伝統を経て成立した近代西欧アカデミズムのカルチャーやビルドゥンク概念を摂取して大正期日本で形成された「教養」概念から抽出しうる概念であり、その限りで一定の普遍性をもった概念である。

付言すると、近代のイギリスやドイツで形成されたカルチャーやビルドゥンクという教養概念は、「最高のもの」を具現化した典拠との関係における「全面的完成」に向けて人格を予定調和的に形成するという人格の「完成」概念とエリート育成性を色濃く含んでいた(本稿(二)の(3)で叙述のF・リンガーの批判、参照)。その基底にはルネサンスの「神の完全」や神の「全能」に向かう人間のイメージ(本稿(二)の(1)の(6)、同(2)の(2)に叙述の勝田氏所説、沼田氏所説)の影響が強かったと見られる。そのような西欧的教養概念を摂取して形成されたわが国大正期「教養」概念もその強い影響を受けており、「完成」概念とエリート性を多分に含んでいたと見られる。しかし、今日において戦後日本の民主主義や一般教養、普通教育を踏まえて「教養」を考えると、そのような人格の「完成」や「神の完全」及びエリート育成という性質や傾向は捨象するべきものと考えられる。

次に、「教養の全面性」ないしは「全面発達」は、人々の人間的価値志向の全面性、すなわち、価値あるとされる人間的諸特質をできる限り全面的に身につけたいと人々の欲求ないし要求の全面性によるものと考ええる。

また、「教養の普遍性」は、各人が求める人間的価値に共通性がある、人間としての普遍性を有しているという、教養の有する人間的価値内容の普遍性であると考ええる。

各人が求める人間的価値に普遍人間的共通性があるとすれば、その限りで人間はそれを基礎として互いに理解し認めあうことができる。「真の教養が人々を結びつける」と言われるのはそのことであると考ええる。

教養は、個々の知識や技能などというよりは、それらが個人のうちに統合されて人格の内的な

資質や傾向性を形成しているものである。

なお、本稿で見てきたいずれの「教養」概念においても、知識はそれに必須の要因を成している。パイディアの理念における「学問全体への知識」、百科全書派の「人間的解放を可能にする合理的知識」、20世紀初頭ドイツの教養概念における客観的な文化価値の理解、ジンメルの「一人の人間にとって可能なすべての知識」、アーノルドの「これまで世界で考えられ言われてきた最高のものを知ること」、和辻哲郎の言う「数千年来人類が築いてきた多くの精神的な宝芸術、哲学、宗教、歴史」、わが国旧制高等学校文科における「地理、数学、自然科学、哲学概説」などである。

それゆえ、念のために述べれば、本稿(一)の(5)で述べた鈴木氏、関口氏の知識内容の共通性否定の教養論は失当と言うべきである。

注

(注1) 「現代における教育と法」1966年・岩波講座『現代法』第8巻所収(堀尾著『現代教育の思想と構造』1971年・岩波書店)に採録・328 - 331頁。「三 教育内容普通教育のとらえなおし」における次の叙述である。後述する共通内容教育軽視の諸教養論も少なからず、この一文の影響を受けている。

(注2) 北の先進国が「持続可能な開発」の立場に立つとしても、南の発展途上国はなおかつ北の従前の環境開発の枠組みがもたらしてきた責任を追及する姿勢を示しており、環境問題への対応は南北問題と相俟って深刻である。例えば、下記を参照。

「『ブルントラント・レポート』によれば、環境破壊の脅威に対する有効な対抗手段は、現在の環境開発の枠組みの中でも充分見出すことができると仮定している。...そして、事実、これは北の先進国が一般的に持っている考え方である。しかし...南の発展途上国としては、基本的には持続性と相容れない経済開発の形態や開発手段をとってきて、これらの問題を引き起こしたことに対して、北がその責任を認めることを要求している」(L・E・サスカインド著・吉岡康光訳『環境外交 国家エゴを超えて』96年・日本経済評論社、31頁)

(注3) この点に関して、拙著『現代日本の学校改革』2000年6月・清風堂書店刊、特に第1、2、5章を参照されたい。なお、1998年・日本教育政策学会第5回大会におけるプリント刷り研究発表「中央教育審議会第一次答申の検討その教育改革原理と教育内容改定方針について」(400字詰め原稿用紙約90枚)も参照されたい。

(注4) 柏書房発行『講座・学校』第1巻『学校とは何か』(奥平康照・堀尾輝久共編1995年)第2章「学校論の転換」。引用は(1)54頁、(2)58頁。

この奥平説に対しては、96年9月、拙稿「学校教育の改革と共通教育奥平康照氏の『学校論の転換』批判」を公表した(民主教育研究所編『人間と教育』第11号・労働旬報社、初出。前掲拙著『現代日本の学校改革』に第3章として再掲)。その要点は、次のとおりである。

(1) 学校での既定の学習内容を厳選縮約して子どもたちにゆとりをもたらし、一方的画一的な既成内容の一斉学習が支配的な状態から、子どもたちが自ら学び、自ら考える教育へと学校の基調の転換を図ることは、我が国教育

改革の重要課題である。この点では、子ども各個人の興味・関心、問題意識、課題意識等に基づいてその自主的自律的な学習を指導するとともに、子どもたちの学習の相互の交流や協同、共同を組織し指導し援助するというフレネ教育の特長を大いに摂取すべきであり、その限りで奥平氏所論に異存はない。(但し、下線部に関して、その後の拙著において、同じ表現の中教審96年教育改革答申の考え方に対して、批判的観点をもって対処すべきことを明確にした。拙著『現代日本の学校改革』2000年6月・清風堂書店刊、87・88頁。)

(2) しかし、根本問題は、現代社会の中で尊厳に値する人として生きてゆくのに必要な学力や教養をすべての子どもたちにどう育成するかである。今日の臨教審・中教審「教育改革」の基本にある「個性重視の原則」は、それぞれに個別差異的特徴はあるが普遍的人間性には欠けた孤立競争主義的人間の育成を目指すものである。このような「教育改革」の現状と動向を批判克服して、現代社会で人としての尊厳を有する生活主体としての人を育てるためには、憲法や教育基本法、子どもの権利条約の謳う普遍的な人間的価値に基づいて、教育によって、実際生活に必要な不可欠な基礎的学力をすべての個人が習得できるようにするとともに、一定の基礎的教養を等しく育てることが必要である。

(3) この観点から見ると、奥平氏所説は、次のように批判することができる。

1) 奥平氏所説は、問題設定そのものが、学校そのものの存在意義を根本から否定する学校否定論又はそれに近似の諸説に依拠している。

2) 普遍的文化の継承発展創造を拒絶することを容認している。

3) 普遍的人間の発達過程に準拠するような教育過程は成立し得ないものであるかのように見なしてその成立を追求することを放棄している。

4) 社会公認の価値や教養一般の成立やその創造発展の追求を放棄している。

5) 学校否定論によっては学校改革・教育改革は論じ得ないので、学校否定論ではなく学校改革論に位置づけることができるフレネやフレイレ等の理論と実践に依って「対話と協同・共同を基本とする新しい教育・学習の形と場が求められている」というが、このように上記1)の学校否定論から立論の基調の転換することを説明し得る論理の一貫性が見られない。

6) フレネやフレイレは、むしろ共通教養や共通教育内容の必要性を認めており、彼らの実践や理論からは「共通教育内容の廃止」を導きだすことはできない。奥平氏は彼らの実践や理論の一部だけを恣意的に援用していると言わざるを得ない。

以上の奥平説批判に、ここで一点追加しておく。

同氏が「学校論の転換」を説きながら、その中で憲法、教育基本法、学校教育法に対する評価を基本的に明確にしていないことも、根本的な欠陥である。なぜなら、これらの法は、少なくとも建前上、現行教育制度の根幹を成すものであり、建前どおりではなくてもわが国の学校のあり方を基本的に規定しているものであって、このような法制度の評価を抜きにした学校教育の改革はあり得ないからである。

(注5) (1) 「共通教養コモンカルチャー論」の再考に向けて、民主教育研究所編集『人間と教育』第3号・1994年

9月・労働旬報社、52頁。(2)「岐路に立つ国民共通教養」・柏書房講座学校第1巻『学校とは何か』第5章、1995年12月、160頁。この外、同氏「文化としての共通教養問題」・教育科学研究会・小島昌夫・鈴木聡編『高校教育のアイデンティティ』1996年8月・国土社、83、84頁、も参照。この鈴木説は前記堀尾氏所説の影響を直接に受けたものである。

(注6) 引用は、(1) 関口「科学は共通教養たり得るか中等教育における教育内容と教養概念をめぐる問題」・前掲『高校教育のアイデンティティ』所収、130頁。(2) 同前136頁。(3) 関口「高校における教育内容の共通性の問題」・『教育』1996年12月号・国土社、18頁。

なお、関口説や鈴木説は、奥平説と同様、わが国現状の評価及び共通教養教育・共通内容教育の今後のあり方への構想と関わって出てきているので、これらへの批判は次号以降で改めて展開するつもりである。ここでは問題の所在を明らかにするために必要最小限度で所論の要点を示すに止めた。

(注7) 雑誌『教育』1962年1月以降の連載を1964年単行本として国土社から刊行。同社刊『勝田守一著作集6』に再録。本稿の出典は後者。第4章は同書198 - 240頁。

(注8) 前掲書、203・204頁。なお、勝田は、ルビンシュテインの『存在と意識』における「人格とは各個人の内的条件の総体」という説にしたがって、「(豊かな)内的条件」という言葉で「人格」を指している。

(注9) 前掲書、(1)198頁、(2)224頁、(3)236頁、(4)209頁、(5)223頁、(6)223頁、(7)224頁、(8)207・208頁、(9)228頁。

(注10) ランジュバン『科学教育論』(竹内良知、新村猛訳・明治図書・1961年)所収1931年の講演「物理学諸部門の教育の一般教養に関する寄与」133・134頁、及び、同書所収1944年12月の「教育改革委員会」における報告「教養と人文科学」158頁。

(注11) 勝田・前掲書225頁。()書きは勝田氏による。

(注12) 増淵幸男氏らとの共著『教養の復権』東信堂・1996年の第3章。()書きは沼田氏による。

(注13) 前掲書、117頁。

(注14) 前掲書120頁。

(注15) 前掲書120 - 124頁。鈴木引用は『禅と日本文化』岩波書店・1974年、56 - 57頁。

(注16) 前掲書134頁、135頁。

(注17) 前掲書172頁、173頁。

(注18) 筒井清忠他訳、名古屋大学出版会・1996年。原著; *FIELDS OF KNOWLEDGE French academic culture in comparative perspective, 1890 - 1920, 1992, Cambridge University Press*. 引用は (A)94頁、(B)94・95頁。ジッメルの原典は、Georg Simmel, *Philosophische Kulture, Leipzig, 1911,*

p. 248。

(注19) 前掲書、(1)～(4) 95～96頁、(5) 96～98頁、(6) 98・99頁、(7) 100・101頁、(8) 104頁。

(注20) リンガー・前掲書104頁。川田周雄訳「教養と無秩序」『世界大思想全集・哲学文芸思想篇』第24巻・1960年・河出書房新社、103頁。

(注21) リンガー前注頁。

(注22) 前掲『勝田守一著作集 6』203 - 207頁。

(注23) 筒井清忠『日本型教養の運命』1995年・岩波書店、第1章及び第3章。

(注24) 前掲書89頁。

(注25) 筒井前掲書91・92頁。

(注26) 前掲書3頁、84頁。

(補注) 本文では取り上げなかったが、日本的伝統の中に位置づけて教養を論じている阿部謹也氏の所説について特に補足しておく。

阿部謹也氏の『「教養」とは何か』(1997年・講談社)における所論の要旨は、次のとおりである。

(1) いわゆる「教養」は、西欧において12世紀頃、都市が成立し「職業選択の可能性」が開かれ、「いかに生きるか」という問いが実質的な意味をもつようになるところに始まった。そのような「教養」は、古典を含む読書の結果としての知識や判断力と結びつけて考えられてきた。しかし、それは「個人的教養」に過ぎない。

「『自分が社会の中でどのような位置にあり、社会のために何ができるかを知っている状態、あるいはそれを知ろうと努力している状況』を『教養』があるというのである。」

(2) 「私たちは明治以来西欧的個人にあこがれ、西欧的自我に憧憬を抱いてきた。……。しかし我が国には『世間』が生きていた。そのために私たちは『世間』の中に原始的な生の規範を閉じこめ、そこでのみ無理のない人間関係を維持しようとしてきたのである。しかし全世界が西欧化してゆくこの時代の中ではそのような生き方には大きな歪みが残った。それが建前と本音の問題をも生んだのである。西欧の近代的個人の限界は明らかになりつつある。しかし私たちはいまだに近代的個人以外に展望がもてずにいる。『世間』という枠組みを分析し、自分たちの生活の空間を客観的に対象化していないためである。」

(3) 「一人一人の人間の尊厳は自分一人では守ることはできない。集団の中でのみ守られるのである。一人一人の人間が完全に教養ある人になりきることもできない。……。彼は他の人々の中でのみ教養人たりうるのであって、集団的教養の中でのみ教養人になれるのである。個人の教養と集団的教養はそのような教養人が生まれて初めて一致するのであって、それはおそらく『世間』という枠が対象化されたとき、初めて生まれる可能性がでてくるであろう。」

(4) 「(『世間』は)人間が織りなす関係の社会であった。国家機構との直接の関係をもたず、その下部機構になった

こともないために、『世間』は人々が生活を見るとき基礎となり、誰もが『世間』という言葉でそれぞれの視角でその時々の中を見ていたのである。

『世間』は人々の生活の枠組みであり、人々の世界観でもあった。生活の基準でもあったのである。『世間』には目に見える標識もなく、堅い仲間意識があったわけでもない。しかし特定の自然環境の中で醸成されてきた共通感覚があった……。その『世間』からの逸脱はその地域という場から脱出することを意味し、人々は自分の『世間』の中にいるときは心安らかだったのである。そこを離れるとたちまち不安におそわれたのである。」

「『世間』が対象化され、客観的に分析しうるようになるのであれば、『世間』を変え、それを通して社会や制度を変えて行く道は開けてくるであろう。」

(5)「教養があるということは最終的にはこのような『世間』の中で『世間』を変えてゆく位置にたち、何らかの制度や権威によることなく、自らの生き方を通じて周囲の人々に自然に働きかけてゆくことができる人のことをいう。これまでの教養は個人単位であり、個人が自己の完成を願うという形になっていた。しかし、『世間』の中では個人一人の完成はあり得ないのである。個人は学を修め、社会の中で自己の位置を知り、その上で『世間』の中で自分の役割をもたなければならないのである。」(引用は、(1) 52 - 56 頁、(2) 173 . 174 頁、(3) 175 頁、(4) 178 - 180 頁、(5) 180 頁)

以上のような阿部氏の所論は、『世間』に関する限り説得力がある。

しかし、その「教養」論には、次のような点に牽強付会が感じられる。

[1]「完全に教養ある人」(上記(2))とか、「個人の教養と集団の教養の一致」((2))、 「『世間』の中で(の)個人一人の完成」((5))などは、そもそもあり得ないことなのであって、あり得るのは「ますます教養ある個人になりゆく」という過程であり、「個人の教養と集団の教養との相互影響・相乗作用」の過程であり、「『世間』の中での個人一人の成長・発達」の過程である。

[2]それゆえ、個人が「集団的教養の中でのみ教養人になり得る」という表現は、集団的教養の低い水準を打ち破るような個人のあり方を否定しかねない悪しき集団主義を感じさせる。

[3]阿部氏が『世間』を対象化し客観的に分析しようとするその手法自体が西欧的個人主義に則ったやり方なのではないか。教養や教養人の形成は、各人が自己をとりまく各様の『世間』それぞれの対象化・分析を行なったのちに始めて可能になるのであろうか。むしろ、各様の『世間』を対象化し分析しそれを変革し得る能力・資質の基礎を与えるものこそ「教養」なのだと考えられる。

[4] そうだとすれば、阿部氏の「教養」論は、「我が国では『世間』というものの存在を考慮し対象化し分析しつつ、『世間』の中で教養の形成とその発揮を追求するべきだ」というものとしてまとめられ、それ以上には現代日本に求められる「教養」の特質を解明してはいないように思われるのである。

(補注2) 本稿校正中の2000年12月26日、中教審が本稿(一)の(4)で述べた教養教育についての「審議のまとめ」を公表した。その「おわりに」では、これまでの「教育改革」の検証及びそれを踏まえた具体的な方策は省庁再編に応じて再編される中教審に持ち越すとしているが、次に最小限の紙幅で「まとめ」を論評しておく。

(1) 教養概念等に関する基本的な考え方に関して、「我々や我々の形作る社会が現在どのような地点に立っているのかを見極めた上で、今後どのような目標に向かって進むべきかを考え、目標の実現のために主体的に行動していくことが必要であり、その原動力こそ新しい時代に求められる『教養』である」、「人として社会の中で生きていくためには、それぞれの時代で必要とされ、身に付けなければならない核となる要素があったし、現在もそうである」、「新しい時代における教養教育は……自立した個人として自らより良い生き方を実現しようとする意志と、そのために必要な知識、判断力や行動力などの実践的な能力をすべての人に培うことを目指していかなければならない」などと述べていること、(2) 「初等中等教育段階においては、国民として共通に身に付けるべき基礎・基本を確実に習得することが不可欠である」と述べていることは、もっぱら「自由化」「個性化」を主眼としてきた従来の政府主導の「教育改革」の修正を求めるものであり首肯できる。(3) しかし、現代社会の認識、時代認識に関して、本稿(一)の(1)、(2)で述べたような核兵器廃絶・平和実現、貧困の解消・貧富の格差是正、南北問題の克服などの観点は明確でない。(4) また、「基礎・基本」は「まとめ」が言う内容で良いのか、その「徹底」を先行させ次に「自ら学び、自ら考える力の育成」、「豊かな人間性の基盤づくり」という順序構造で良いのか、疑問がもたれる。(5) さらに、高等教育と接続する教養教育のあり方は生涯学習の機会の拡大如何によるところが大きいのが大きい、後者についてはその基本も示しておらず、課題を残している。

2000年12月1日

[戻る](#)