

リテラシーと教養教育

人文学部 山内志朗

‘Literacy’ and General Education

Shiro YAMAUCHI (Faculty of Humanities)

‘Literacy’ is originally the ability to read and write, i.e. the competence in manipulating letters (litterae). ‘Literacy’ has obtained currency and is in use with wider signification than before. ‘Literacy’ is now employed to mean, various ability and attitude, e.g. ‘cultural literacy’, ‘computer literacy’, ‘information literacy’, etc.. Especially ‘cultural literacy’ is not the competence in accumulating knowledge of various cultures, but the ability of critique, including methodology, and is of great importance in university education.

In 1997, the Faculty of Humanities (Niigata University) introduced the new curriculum of general education (Kyoyo nisyu) into the advanced course. ‘Kyoyo nisyu’, means a core course for all humanities students, and its aim is to cultivate ‘cultural literacy’, in other words, the broader perspective of learning and the critical attitude towards his major. A general education course was supposed to be mainly offered for freshmen, but the essential ability of undergraduate students is to acquire ‘cultural literacy’. And ‘cultural literacy’ is not fostered by accumulation of knowledge, but by trans-disciplinary studying. An excessive concentration on his own major can give rise to losing sight of his standpoint. ‘Kyoyo nisyu’ can provide students its ability.

Key words: General education, Core course, Cultural literacy, Concentration, Critical attitude

平成三年の大学設置基準の大綱化・自由化によって、大学教育においても、一連の規制緩和が図られ、それにとともに、幅の広い範囲から教育プログラムを選択することが可能になった。その結果、各大学・学部はそれぞれの教育方針をある程度自己決定する状況に置かれ、多岐にわたる問題が検討の対象になるに至った。その問題の一つに、「教養教育・一般教育」とは何のためにあるのか、という議論がある。周知のように、教養課程と専門課程との区分が法的な拘束を失い、教養教育をより重視することも、軽視することも各大学に任されることになった。教養教育は、法的拘束から、オプションに移行したのであり、その意味づけについては各大学・学部の見識に任されたわけである。

その際、大学関係者の多くは、建て前としては、教養教育の重視を唱えた。そして、教養教育の意味を再確認、それどころか新たに賦活する絶好の機会であると考え、と考える人々も、主流ではないが存在した。しかし、

残念ながら、その流れもまた、教養教育を拡大・発展する契機になったとは思われない。実状を見ると、教養教育の比重が以前より低下したと見るべきだろう。せいぜい、教養教育は、これまでの質および量の維持が図られているというのが無難な整理となるように思われる。

このような教養教育軽視の流れは、学生および教官双方に見られる専門指向を反映している。新潟大学人文学部では、この流れに抗して、教養教育に新たな意味を与え、専門教育と教養教育を融合させようとする見地から、平成七年度より、三、四年次において履修される、これまでの教養教育とは異なった新しい「教養教育（教養Ⅱ種）」を実施している。ところが、このような新しい試みに対して、学生の多くは、「なぜ三、四年次においてまた教養教育を学ばねばならないのか」という不満を懐き、教官の中にもその声に同調する者も少なくない。おそらく、「専門なき教養が空

虚であり、教養なき専門が盲目である」という認識が存在しないからなのだろう。このような学生・教官双方に見られる態度は、教養教育に対する暗黙の前提・認識を表すものであり、教養教育の意味を再検討する材料を提供してくれる。

確かに、「教養教育」をいかに美辞麗句で飾ろうとも、学生が大学で学ぶべきこととして設定していることが、特定の専攻分野・専門科目であり、またそのために志望する学部・学科を決定した経緯もある以上、教養教育を軽視することは理解に難くない。また、他方で、教官の側にも、研究業績、しかも特定の専門分野における研究業績のみが「業績」として評価される状況にある以上、必ずしも自分の専門分野・業績と結びつきにくい教養教育が、専門研究の障害になると考えることは理解できないことではない。

つまり、学部教育や大学教育のあり方、教養教育の理念などを考えずに、自己の利害関係から、「大学設置基準の大綱化・自由化」を受けとめるならば、学生にしる教官にしる、教養教育を名目上のものにする契機としたいのが、人情の常であり、事実として前提するしかない。しかし、事実を追認することに満足するならば、組織が惰性に流れることを事後承認することにとどまってしまう。「理念」がいかに空論であろうと、与えられた事実が理想的なものでなければ、事実の流れに抗するためには、「理念」を出すしかないように思われる。

このように考えれば、ここで問題となるのは、やはり、教養教育の理念、意味を再検討することではないだろうか。再三再四論じられてきて、食傷気味の問題であるとしても、根本的かつ未解決の問題であり、また常に問い直されるべき問題である以上、またもやここで論じることは無意味とは限らないはずである。むしろのこと、基礎教育、一般的教育としての教養教育は、現状のままでは確かに魅力の多いものではない。大学を出てしまえば、一生縁のない知識をカタログ風に学ぶこと、知的好奇心を刺激するものでなく、ルーティンワークとして営まれている作業を聞くことは、大義名分において必要なものであろうと、そして必要とする通念が存在しても、教養教育が大学教育における中心的な位置を占めることは現状のままでは不可能

である。当然のことながら、教養教育の改善が今後進められるという前提において話が進められる。

そのような前提に立つとしても、これまでのような教養教育を中心に据えるべきであるとするのは極論であるかもしれない。しかし同時に、現在における大学の機能から考えれば、学部四年間の教育は、広義の「教養教育」と考えるべきではないだろうか。この論考は、この私見を裏づけることを目指すのではなく、むしろ、「教養教育」——もはやこの名称も大学における初等一般教育という悪しき連想を引き起こすが故に実は捨てられるべきであると考えるが——は、予備的教育、学力補正教育、専門基礎教育にとどまるものではないこと、そしてもしそうであるとすれば、「教養教育」はどのようなものとしてあるべきかということである。そして、特に三、四年次において考えられる「教養教育」はいかなるものになるべきかに力点をおいて論じていきたい。迂路となるが、この問題をいわゆる「リテラシー」の問題と絡めて論じていく。

1. リテラシーについて

リテラシー (literacy) は、最近の大学教育においてばかりでなく、テレビ番組のテーマに登場するほどの流行語となっている。「インフォメーション・リテラシー」、「コンピュータ・リテラシー」、「メディア・リテラシー」、「カルチュラル・リテラシー」等々、実に枚挙にいとまがない。カタカナの頻用という軽薄さへの感情的反発は問題外としても、それぞれの用語の内実も使用者によって様々であり、決して安定したものではない。新しい用語の通例として、意味が不安定なのは仕方ないとしても、現在のところ、ネーミングが先行して、内容空疎というのが実状である。

このように名称先行型のリテラシー・ブームは、リテラシー (読み書き能力、文字操作能力) が、平明な概念であるように見えて、その来歴には、歴史的前提があって、その前提が必ずしも当然のものではないことが見えてきたからであろう。そればかりではない。現在の情報化社会で求められている能力が、〈高度な技術的知識・能力〉、〈情報を創造・発信する能力〉ばかりでなく、〈氾濫する情報から有用な情報を選択

的に受容する能力〉、〈批判的に対処する能力・態度〉という、基礎的な能力が必要であるという認識が広がっているからだろう。「情報リテラシー」がそのような情報への批判的摂取能力と解され、重視されるに至っているのは上記の背景があるからと考えられる。

リテラシーは、「読み書きそろばん」という日本の伝統的・基礎的能力において、多くの部分を占めることから分かるように、人間社会に住まうための基礎的能力である。他者とのコミュニケーションを成立させるのに必要な基礎能力・技術と換言してもよい。そのような用法を踏まえ、リテラシーを広義に解すれば、知識の対象として学ばれる・学習されるべきことであるよりも、学ぶことを可能にする、前提としての基礎的能力なのである。学ばれるよりも、身につけられるべきもの、教育させるべき事柄というより、教育の成立する前提である。

ところで、コミュニケーションの基礎能力は、必ずしも「読み書き」という文字を媒介する能力である必要はない。西洋の近世以前の時代、日本においても、江戸時代以前、無文字社会において、基礎的コミュニケーション能力は、「話し言葉」であった。リテラシーが、第一義的なコミュニケーション能力となったのは、せいぜい活版印刷術登場以降のことなのである。

かといって、リテラシーの位置づけを相対化し、「声の文化 (orality)」を復権すべきという復古主義が現在、選択されるべき方策とも思えない。むしろ、重要なのは、リテラシーが相対的なもので、時代毎の「支配的なリテラシー (dominant literacy)」は変遷するということである。もし、リテラシーが情報リテラシー、コンピュータ・リテラシーというように広義に用いられ、しかもそのような新しい、様々なリテラシーが、基本概念として意味を持つならば、「リテラシー」は、文字 (littera) に関する能力に限定されず、コミュニケーションに関する基本的能力として拡大解釈することも許されるはずである。このような用語法が認められるならば、中世から現代における「支配的なリテラシー」は、声に関する能力 (オラリティ)、文字に関する能力 (狭義のリテラシー)、映像の能力 (メディア・リテラシー)、コンピュータの能力 (コンピュータ・リテラシー) へと変遷してきたと整理す

ることもできる。

このようにリテラシーを情報の運用能力として位置づける方向も存在しているが、その一方で、先ほど触れたように、氾濫する情報への批判的態度もまた「情報リテラシー」と呼ばれたりもする。情報を操作する能力ばかりでなく、情報に批判的に対処する能力もまた「リテラシー」と呼ばれている。「カルチュラル・リテラシー」が何らかの意味を持ち、今後概念として定着するとしたら、文化を批判する能力としてでしかないだろう。これから考えていきたいのは、そのような様々な「リテラシー」と教養教育がどのように関わることかということである。

2-1. 人文系科学と学力評価

ここで、一見無関係に見えるが、学力評価の問題に転じる。学力評価はへたをすると、学部教育の勤務評定としての自己評価の一項目として考えられやすい。しかし、学力評価になじみやすい学力とは、学力のほんの一部でしかない。具体的な数値として結果を出しやすい形式で実施される学力評価は、数値として計測しにくい学力、しかしながら以前より重視されるようになっていく学力——例えば「自発性」、「創造性」、「主体性」——といったものを切り捨てることに結びつきやすい。そして、「リテラシー」を広義にとり、「文化的なリテラシー (cultural literacy)」——内容については後に検討する——まで拡張使用することが許される場合、そのような能力は、学力評価の項目になじみにくいものとして切り捨てられることは目に見えている。

「学力」とはそもそも何か、特に大学教育における「学力」とは何かという困難な問いは回避するのが賢明な方策であるとしても、学力評価が何のためにあるのか、学力評価を論じることが何のためなのかという問いは回避しないで済ますことはできないように思われる。

現在、大学の自己評価の流れの中には、学生の学力評価をどう行うかということが一つの問題となっている。例えば、人文系科学においては、成績評価は、試験、レポート、発表、出席などによってなされている

が、その基本となるものは、試験、レポートであり、その主流をなす形式は、ほとんど論述式のものである。もちろんのこと、文献・資料が解読できているか、概念を理解しているか、などについて、客観的な判定基準を設定しやすい試験もなされているが、かなりの部分は判定基準が一定しない論述形式の試験であって、概して「主観的評価」によって、成績評価がなされているというのが実状であろう。

このような「主観的評価」は学生にとって不安の対象となるものである。それぞれの担当教官（成績評価者）において、評価の尺度が異なるばかりか、場合によっては、同一教官が年度毎に、場合によっては時間の経過とともに変化する評価尺度が用いられることもあるからだ。自分の成績がどのようなものであるのか、予想しにくいという欠点がそこには見られる。いうまでもなく、当人のおこなった努力に対して、それに見合う成果・報酬が予想され、そして自己達成感と比例する場合に、学習意欲は促進される。論述式試験に対する主観的評価、しかも不安定で予想の困難な評価が、成績評価として用いられる場合、学生の学習意欲をそぐということにもなりかねない。もちろんのこと、高い成績評価を得ようとする意欲が学生の中に生じるためには、アメリカ合衆国の諸大学におけるように、成績評価が大学内部においてのみ通用するものではなく、実社会においても通用し、大学での成績評価が実社会における人物評価に連動するものになっていなければならないが、その問題はここでは措く。

さらにまた、このような「主観的評価」は、学生の学力評価が、はたして適切・公正に評価されているか、という吟味がおこなわれた場合、その評価の適切さ・公正さを裏づける論拠を示しにくいということがある。

しかしながら、主観的評価への懐疑心から、客観性へ過度に傾斜することは、かえって様々な弊害を引き起こすものであり、このことは、既に大学入試についての議論において十分に認識されていることである。自然科学系の科目は別であるが、文章・資料・概念・歴史的事項などについて、主観的評価を一切廃して、客観的評価を行おうとすれば、試験において可能な設問は、空欄補充か選択問題になってしまう。当然のことながら、記憶力・知識量偏重の試験になりやすい。

ところが、自然科学系の科目ばかりでなく、人文科学、社会科学系の科目においても、評価されるべき学力として存在するのは、記憶力・知識量だけではない。情報の量が人知の範囲を超えて増大し、知識の保存がCDやMDに頼らざるを得ない時代において、知識量が主として評価されるべき学習成果であるとも思えない。そして、そのような客観テストがなじみにくい学問領域が存在することは確かである。

その上、「客観テスト」はそのままで客観性を備えているわけではない。客観テストが客観性を得るためには、評価の尺度が普遍性・一般性を備えていなければならないだろう。たとえ試験が体裁において「客観テスト」であって、そのテストの受験者全体に対して同一の尺度を提供することができるとしても、得られた評価結果が、一般性・普遍性を備えているとは限らないからだ。試験の仕方が客観的であっても、結果として得られた数値を評価として使用する基準は客観的ではない。例えば、語学に関する客観試験があったとして、60点を年々歳々合格ラインとすることは、一見合理性を備えた基準であるように見えて、かえって場当たり的であり、個人による主観的評価と大した差がないどころか、かえって恣意的でさえある。たとえば、ある同一科目について、60点以上の合格者の割合が、A大学において80パーセントでB大学で60パーセントであることが、学生の学力評価に直結しないのはいうまでもなく、同一科目について、同一大学のA学部とB学部の合格率に差があるからといって、必ずしも学力評価に直結するわけではない。このことは、同一科目、同一教官の場合であっても、採点基準に揺れがあれば、必ずしもこの難点を免れるわけではない。

もし大学生の学力評価を、客観的に、そして、全国の大学、しかもすべての学部に応用しようとするれば、学問領域が多様である以上、その領域に踏み込んだ評価ではなく、就職先・就職率といった目に付きやすいもので計るしかなくなる。学力が計りがたい場合、学力との関係が疑わしいとしても、具体的な数値で、調査しやすいものが指標の代わりに用いられることはよくある。もし学力評価が、大学のランク付けのために存在するのであれば、大学入試の「偏差値」が存在する以上、無用であるとはいえず、意味がないわけでは

ない。しかし、もし学力評価が、大学のランク付けのためではなく、教育改善、しかも学生にとっての教育改善のためにあるのなら、数値化され、序列化された数値としての学力評価は、無用であるより有害であろう。

人文系科学の学力において、考えられるべきことは、主観的評価をいかにして廃するかでも、また、客観テストをどのように導入すべきかでもない。大学入試においても、数多くの大学が小論文の導入に踏み切ったのは、主観的評価の不安定さにも関わらず、学力の総合的評価をしなければならない場合、「客観テスト」では、学力のほんの一部しか判定できないという認識が広がったからであろう。

したがって、人文系科学における学力評価の問題は、客観性をいかに高めるかという点にあるのではなく、むしろ公正・適切に評価することはどのようにして可能か、評価の基本的尺度はどこにおかれるべきか、にある。このように論じることは、師資相伝の世界に舞い戻ることを意図してのことではない。確かに、人文科学系科目においても、達成目標は存在する。たとえば、何らかの文学作品を理解するためにも、その理解を可能にする基礎的能力・基礎的知識は、ある程度の幅を持ちながら、確固として存在する。ただし、それらの基礎知識・能力が、いわば必要条件として、それなしには理解がまったく不可能な仕方では存在しているのではないということだ。例えば、教養科目としての「文学」、専門基礎科目としての「文学概論」が、三、四年次で日本近世文学を専攻するための必要不可欠な基礎科目となるわけでは必ずしもない。この点では、数学の特定の公式を理解する場合に前提される予備的知識とは事情が異なる。

その上、学力評価が何らかの達成目標への指針として存在していて、その達成目標が、個々の学生において違うとはいえないとしても、少なくとも学科において異なる場合、画一的なカリキュラムを用意することはできないばかりか、専門科目を履修するに足る学力についての一律な基準は立てにくい。つまり、大学四年間でいかなる学力を獲得させようとしているのか、いかなる学生を養成しようとしているのか、この問題が未解決のままで学生の学力評価などできるわけはな

い。この問題を未解決のまま、出席率、合格率、合格者数、修得単位数などによって、学生の学力評価をおこなえば、恣意的な数字の羅列となることは目に見えている。つまり、人文科学系科目において、学力評価が到達目標と連動し、到達目標が一律なものになりにくいため、学力評価を同一の尺度によって行うことは困難である。

そればかりではない。確かに、そもそも学習する順序が範型化しやすい学科であれば、次のステップに進むための能力を備えているかどうかということが、それぞれの科目における尺度となる。そして、人文科学系学科にしても、やはり漸進的な学問であり、学習の階梯は存在する。しかし、その階梯のあり方は、決して特定の順序において学ばなければ、所定の目標に到達できないというようにはなっていない。多くの場合、複数の道筋があり、しかもそのなかの一つの道筋においてさえ、望ましい順序は必ずしも一つではない。学習者の適性・能力によって差異も出てくる。つまり、人文科学系科目において、相対評価を行うことは今後も行われ続け、主要なる評価方法となるものだが、学力評価が、個々の学生の学問的達成の見地から考えられるならば、絶対評価も必要であろう。特に、様々な入試方法によって多様な学生が入学している現在、均質な相対評価をより広く用いることは、管理教育の名前を免れられないだろう。

図式化するならば、自然科学における学習の道筋は、一通りでなくても、一つの収斂点を有し、組織的なものになりやすいという点で、ツリー型（樹状型）の学習様式を備えている。他方、人文科学は、たとえ、一つの収斂点を有しているとしても、複数の学習の道筋が存在し、その道筋のそれぞれにおいても順序は唯一無二のものではなく、バイパスがあったり、途中で別の道筋に移ることも可能だったりして、ツリー型の学習様式をとるよりも、リゾーム型（根茎型）の学習様式をとるように思われる。

このように、人文科学系科目においては、学習課程を画一化することが難しいばかりでなく、最終的な目標が卒業論文のように、学生一人一人について異なる場合、学習課程は多様化せざるを得ないということがある。このことは、各学生を専門家として養成するこ

とであり、したがって専門科目の重視、より効果的な専門家の養成を目指す「専門主義」を招くようにも見える。しかし、以下に見るように、学習課程の多様性・個別性を強調することは、必ずしも「専門主義」を含意するのではない。むしろ、カリキュラムの多様性・個別性は、新しい意味での「教養教育」を前提すると考えてみたいのである。

2-2. 漸進的学問の様式

さて、一般に学習様式としては、漸進的・段階的・発展的学習が基本形とされている。例えば、義務教育における英語、数学などがその典型である。ある年次において学習する内容の順番に多少の違いがあっても、その年次において学習される内容はどの教科書を用いてもほぼ同じであり、次年度に学習される内容は、前年度の学習内容を踏まえているわけである。

このような学習様式をもった科目においては、「教科書」というものが成立しやすい。大学の科目においても、毎年同じ教科書を用いることができ、教科書が別の教科書とカリキュラムに沿った連関を持つような場合、そのような科目は「漸進的・段階的科目」であり、ツリー型の学習様式を持つ。

そもそも学力評価が可能なのは、特定の到達目標が存在し、その到達目標に至るまでの中間目標が、何らかの仕方で階梯となり得るからである。ただ一つのプログラムがある場合にのみ可能になるというのではなく、比較的少数の模範的プログラムが存在して、教師が、そのプログラムの中から何らかのものを選択して、中間的到達目標の順序が定まった場合に、カリキュラムが成立する。

大学教育の場合、一年次から四年次への教育編成において、四年次における卒業研究にむけて、一年次から三年次にかけて、どのような科目をどのような順序で学ぶべきか、体系化しやすい学問領域は確かに存在する。このような「漸進的・段階的学問領域」においては、初年次においては、基礎的な知識を幅広く学び、年次が上がる毎に、より専門的で専門性を帯びた比較的小さい内容を学ぶということになる。

このような学問領域においては、特定の科目に関す

る学力評価の尺度を考えることは比較的容易である。つまり、次のステップの学習能力・知識・技術を身につけたかが、目安になるからである。しかも、教科書が複数存在していても、その教科書が全国的に広く用いられているものであれば、その教科書を一般的尺度として用いることができる。もちろん、そこでも尺度の普遍性・一般性・不変性は中心的問題とは必ずしもならない。次の学習ステップの内容が異なれば同一の尺度で測ることはできないからである。例えば、一年次において「線形代数」を学習するにしろ、二、三年次において数学科に進学するか、生物学科に進学するかで到達目標も評価の尺度も異なってくるからである。

このような漸進的学習のモデルが、学習の基本形になるのは当然のことである。そして、たとえ漸進的学習が馴染みやすいとはいえない領域、たとえば文学研究においても、卒業論文が到達目標とされ、その目標への漸進的カリキュラムが立てられるのが妥当な教育方法である。しかし、そもそも「卒業論文」が何を指すものなのか、すぐれた卒業論文とは何か、すぐれた卒業論文によって何が獲得されることになるのか、という議論がある以上、卒論を目標とするカリキュラムが学習の順序の変更を許容しない段階的カリキュラムであるかは微妙である。論文の評価には、複数の評価尺度が存在するのが通例である以上、カリキュラムも許容度をもったものになるはずである。

卒業論文が、学習内容の再統合、再構成の側面を有するとすれば、学習した内容を寄せ集めるだけではなく、そこに一つの統一性・体系性（方法論もそこには含まれるだろう）を、学生自身が見出さなければならない。このような体系性は、知識を無批判的に摂取していくことからだけでは決して生じない。知識・思想の拠って立つ前提への顧慮、つまり批判的能力がなければ、体系性は生じないのである。

漸進的学問においては、知識・技能蓄積型学習が模範的なものとなるが、蓄積型ではない学問も存在する。知識や科学が拠って立つ前提を批判的に考察するメタ科学・メタ理論は、どうしても批判としての機能が主であって、知識の蓄積は必要であっても、主眼とするものではない。批判的な学問においては、学習課程も異なるものになる。ここで、批判的な学習・学問に目を転じる。

2-3. 批判的な学問の様式

上記のように漸進的・段階的な学問領域においては、学力評価を、他大学とのランクの比較、学生の優秀性の宣伝のために用いようとするのでなければ、説得力を持った尺度をもって実施することは可能である。

ところが、人文系科学のように、漸進的・段階的学習には必ずしもなじまない学問領域も存在する。もちろん、そのような学問領域にも基礎的学習の部分は存在する。語学、文章作法、基礎的な歴史的知識などは、初年次に学ばれるべきことであり、その上に専門的学習が積み重ねられるべきである。しかし、その後の学習は直線的な積み重ねのようになされるわけではない。行きつ戻りつし、場合によっては学習を進めることによって、当初の出発点に戻ってしまう場合も少なくない。また、一見すれば、専門外の知見が学習の行き詰まりにブレイクスルーをもたらす場合もある。

つまり、縦割りされた、狭い幅の領域を登っていくスタイルではなく、いくつもの糸が交叉し、時にはループをなしているスタイル、これが人文系科学の学問スタイルなのである。時には、このような学問スタイルが「非科学的」と呼ばれ、自然科学のスタイルに盲従し、実証性をやみくもに求めた時代も存在した。

努力の積み重ねという量的発展が、質の向上・発展に直結するという楽天的な努力観が支配的な時代もあったし、またそのような成果を期待しやすい学問領域も存在する。しかし、人文科学の場合事情は若干異なる。人文科学 (humanities) という分野は、学問をツールとして結果を生産するものではなく、学習者・研究者自身、そしてその文化的産物そのものが、人文科学の対象となっている。産出された結果がまた別の結果を引き起こし、またその結果が別の結果を引き起こすという線状的・連鎖的な機構を形成しているのではなく、産出された結果が、産出する者の条件の中に組み込まれて、産出された結果も変様を受ける、というのが、人文科学の特徴である。換言すれば、何事かを探求すること自体が探求の対象となるわけである。

このような自己回帰的・反省的特質が、批判 (critic)、基礎論、反省的学問、虚学等々の名称のもとに呼ばれようと、ほぼ同じ事態に根ざしている。ちょ

うど、哲学において、端的に存在するものの存在ではなく、存在の意味を問わずにはいられない存在者の存在が、枢要なる位置を占めるように、産出された結果を批判的に扱う学問の意味は決して軽いものではない。

先にも触れたが、卒業論文は知識蓄積の営為なのではなく、方法論に基づく、知識の体系的統合としての批判的営為なのである。自分自身の知の配置を俯瞰して欠如している知識を補いながら再統合していくという意味においても、自分の思惟を他者に伝えるために対自化して言語化するという意味においても、卒業論文は批判的営為なのである。ツリー型の学習様式においては、学科・科目そのものの方に方法論的統一性がある程度備わっている以上、知識の蓄積そのものが統一性を持つこともできる。しかし、リゾーム型の学習様式をもつ学科・科目においては、学習者自身の批判的な統合がなければ、学習内容は断片的知識の集成にとどまる。人文系科学において、卒業論文が重視されるのは以上の経緯によってなのである。

換言するならば、上記の機能・機構は、フィードバック機能として位置づけることが出来る。一般にフィードバック機構を持たないシステムは、政治的レベルから個人・個体レベルに至るまで、自己崩壊する。システムを支配する原理が、効率の悪いものであれば、システムが暴走することは少ないが、その原理が効率の良い、生産性の高いものであればあるほど、その支配原理が過度に機能する場合、制御する機構が存在しなければならぬ。支配的原理が強いものであればあるほど、対抗原理も拮抗する力を備えていなければならないのである。

単一または少数の原理によって、システムの効率を最重要視する「純粹主義」の流れは、歯止めない発展の先にある落とし穴に目が行きにくい傾向にある。

さて、現在、大学教育においても、「社会のニーズ」がしばしば語られる。大学設置基準の大綱化という、一見すれば自由化の流れの中で、外から強制された「自己点検・自己評価」、地域に開かれた大学、リカレント教育、入学試験の多様化、シラバスの作成、等等、法的拘束によるのではない、別種の新しい外的拘束が大学に課せられるようになってきている。もちろん、これは大学の体質からして、甘受するしかない

ものである。内部から制度を変える機運はめったに生じてこないからである。「黒船」がやってこないかぎり、開国をしなかったどこかの国と、似た事情があるのだろう。批判的能力は、自発性や主体性に結びつく可能性も有している。

また、批判的な視点は、自分が獲得してきた知識、抛って立っている価値観、自分の置かれている状況から、一旦は自由になって、つまり現実の拘束から退いて、より広い視点から考察することを含意している。批判的な視点は、自分が創り出しつつある現実をなすがままに任せるのではなく、制御しようとするならば、必要となってくる視点なのである。このような視点は、専門主義とは相容れないものである。

3. 専門主義の流れについて

さて、大学設置基準の大綱化・自由化は、専門主義の助長を図るものではなかったが、専門主義への傾斜を強める好機と受けとめられたのも事実であった。学部四年間の教育内容が、専門家・研究者の養成であるならば、大学教官は自分自身が専門家・研究者である以上、自分の学習課程に沿って学生に教授すればよい。そして、困ったことに、その方が、学生も教官も達成感を持ちやすいという事情がある。つまり、専門主義は、制度的にも、心情的にも受け入れられやすい素地が整っているがゆえに、しかも正当化しやすいロジックであるが故に、なおさら浸透しやすい性質を持っている。

専門主義が大学において支配的傾向となるための前提条件は、以下の通りであろう。まず、教官の側における条件としては以下の要因が考えられる。

- a) 自分の専攻している学問領域が「業界」として確立していること。つまり、その学問領域が安定したヒエラルキーを構成し、その内部での序列・階級の昇進に強い関連をもった専門誌が存在し、その専門誌への寄稿、研究書の出版を業績として評価するシステムが完成していること。
- b) 教育業績よりも、研究業績が勝義の業績として考えられる傾向が広まっていること。
- c) 大学教官の存在理由が、専門的研究にあると考える傾向が広まっていること。

d) 大学・学部内での人物評価が教育業績よりも、研究業績によってなされるシステムが公式のレベルならび非公式のレベルで成立していること。

e) 業界レベルで、また大学・学部レベルで、各個別の学問領域・学科相互の間で交流が行われず、縦割り型の人的配置・組織となっていること。

f) 教育の理念的目標が研究者（大学教官）の養成、つまり自分に類似した人物の養成に置かれていること。または、専門性のより高い人物を養成することが、学生の社会的評価、学部・大学の社会的評価の向上に資すると考える人物が多いこと。

g) 専門性を高めることが、先進性につながり、ひいては社会の時代的要請・ニーズに応えたと考える人物が多いこと。

また、学者としての地位保全の観点から見ると、上記の諸要因は以下の効果と連動している。

a) 全国レベルでなく、大学・学部レベルでは、専門領域を設定し、しかも相互に干渉しあうことのない縦割り型の方が、各教官が、占有領域を確保でき、そこから見込まれる権益は一度、領域を確定を行った後は、維持しやすいこと。

b) 学際的研究、新しい学問分野からの「侵入」が生じた場合、排除するのが容易であること。

また、専門主義への傾向において、学生の側に見られる要因としては以下のものが挙げられるだろう。

a. 専門性を高めることが、種々様々な「資格」を取得することと同じように、一つのステータスにつながり、実社会における評価に結びつくと考えられる傾向が主流であること。

b. 専門領域を学ぶことが、ある集団への帰属意識に結びつき、自己同一性を確立するのに有利に働くと考える傾向が主流であること。

このように、専門主義を支える契機は多数存在している。しかし、学部四年間で専門家を養成しようとすることは、これまでの大学教育においてよりも、短期間に専門家を養成することであり、いわば「促成栽培」への傾斜を強めることである。しかし、促成栽培への道は、隘路への道のりであると私には思われる。大学の大衆化が進み、ますますユニバーサル型の高等教育が主流化しようとしている時代にあって、専門主義を

唱うことは倒錯した方針と言わざるを得ない。

4. カルチュラル・リテラシーと「教養Ⅱ種」

これまで見てきたように、専門主義化への傾向が、依然として、いやますます、一部の大学・学部の中で見られるようになっている。専門家を短期間に養成するには、できるだけ専攻領域を狭いものにすることが必要である。しかし、専門主義への傾斜は決して望ましいものとは考えられない。

以下、ここでは、箇条書きに論点を記しておく。

- a) 専門家を養成するには、学部四年間教育では短すぎる。学問の高度化・専門化によって、専門的教育は大学院においてなされること。大学院において、専門的研究を行うためには、専門領域だけに限定されず、関連領域についての知識・技能をも修得していることが望まれるが、学部教育の専門家は視野を狭隘なものにしがちであり、研究者のための基礎的学習としては弊害が見込まれる。
- b) 古い大学組織における研究者の養成機関の大学であり、研究者としての受け皿がある場合、専門主義への傾斜は受け入れられやすいものであるとしても、研究者養成が主目的とはなりえない組織においては、専門主義は自己目的としての研究に結びつきやすい。
- c) もし学部四年間教育の中で、ある程度、専門性をもった学生を養成するには、初学年のうちから、かなり狭い専門領域、四年間で専門家になれるだけの狭い領域を各学生が見出し、初年次から、他の学問領域には単位を修得するに足る最低限度の努力しか払わないようにするしかない。しかし、この「専門性」は擬似的な専門性でしかない。研究者として足る専門性でもなれば、社会のニーズに応えた専門性でもない。確かに、一部において、中学・高校の教師、学芸員などにおいて、その専門性が評価に足る専門性として認められている領域もある。そして、大学が教師の養成機関の要素を強く持っていた時代ならば、「専門家」の養成は、社会の要請に応えたものといえるが、そのような社会状況にはない。これは、人文学部だけにあてはまることではない。

このように見るならば、学部四年間の教育の専門

性を高める方向に持っていくのは、転倒した考えであり、むしろ一般教育、専門基礎教育として位置づけるべきであるように思われる。

ではより具体性を持たせてカリキュラムを考えた場合、どうなるのだろうか。学部四年間の教育内容が、体系性・一貫性をもったものとしてあるためには、いかなる科目においてであれ、漸進性・段階的発展という見地からカリキュラムが立てられなければならぬのは当然の理である。しかし、その方策が無批判的に専門主義と相即して受容されるならば、これまで見てきたように、様々な弊害を生むことは明らかであるし、また大学の教育改善が専門主義の弊害の是正にあったことも見やすい道理である。

その場合、専門主義への危惧が、全方位型の博学者の養成を目標とすべきだということにつながれば、これまた現実逃避の顛倒した考えと言わざるを得ない。漸進的カリキュラムに基づく、専門教育を廃止することは決してできないし、また廃止されるべきでもない。重要なのは、専門教育と教養教育をどのように融合していくかということであろう。

先に述べたように、専門主義は、専門領域において課題として設定されていることの解決に視野が限定される結果、各自の専門分野が学問全体、または現在の社会の中でどのような位置にあるのか、何が問い求められているのか、という点に顧慮が及びにくい。大学教官、研究者の数の肥大化にともなって、専門主義が進行し、専門領域の細分化・多様化が進むにつれて、専門的学問を全体的視野から批判的に考察する視点というのは、なかなか困難な状況にある。

しかし、専門領域の細分化が進んだとしても、研究対象に足る領域がことごとく踏破されているという状況にあるのではない。学際的研究、比較研究の名のもとに、学問領域の再編成が図られた時期もあったが、それにも関わらず、まだ研究の及んでいない分野はまだ存在する。少なくとも、研究者が国内にはきわめて少数しか存在しない分野は多数存在する。業界の権益が大きく、保全のシステムが安定している分野における研究者の数が圧倒的に多いからであろう。

このような状況を俯瞰し、専門的教育——専門教育ではない——がいかなる方向に向けられるべきか、ど

のような問題が問われるべきこととして残っているかという問題発見能力、課題対応型の能力は、専門領域内部に視野が限定された学習態度から生じるものではない。むしろ、様々な専門領域を横断した視野から獲得されるべきであろう。

これまでの教養教育・一般教育はそのような見地から設定されたものではないか、という意見もあろう。しかし、専門的領域における課題を与えられていない状況と、与えられている状況において、科目横断的な学習の意味あいはいままったく異なる。

各学生が拠って立つべき領域をある程度習熟した後における、一般教育は、自分の専門領域を相対化し、全体的な見地から見直す契機となるものである。その場合の一般教育は、漸進的発展のためにあるのではなく、むしろ批判的態度の養成としてある。学問におけるフィードバック能力としての役割が期待できるのである。

人文学部における「教養Ⅱ種」科目は、上記のような意図のもとに設置されたものと私は考えている。残念ながら、設置される場合に、上記のような議論が文章に残るような仕方では展開されたわけでもないし、既に実施に入っている現在においても、学生・教官双方に、共通理解が存在するに至っておらず、上記の機能を果たしているとは到底言い難いが、少なくとも、

「教養Ⅱ種」の理念としては存在している。そして、批判的能力がカルチュラル・リテラシーと言われるものの姿であろう。もし、カルチュラル・リテラシーが現在求められている基礎能力であるとすれば、「教養Ⅱ種」も定着する日がやってくるだろう。

「教養Ⅱ種」が批判的能力の涵養のためにあると考えるが、この批判的能力は、思想史の流れを振り返ればすぐに分かるように、目に見える具体的な成果を生み出すものではないがゆえに、空論として常に非難・嘲笑的になってきたものである。しかし、目に見えるものしか価値を持たないという素朴な思考が優勢な時代ならばいざ知らず、現在のように知識・データが電子化され、ますます見えにくいものになっている時代に、目に見えるものを生み出す能力だけが重んじられるというのも奇妙なことであろう。

最後に、瑣末なことであるが、「教養Ⅱ種」という名称、そしてそもそも「教養教育」、「一般教育」という名称が、学生・教官に意欲を引き起こすものでないとしたら、アメリカ合衆国の諸大学のように「コア・カリキュラム」という名称を援用する方法もある。「コア・カリキュラム」と同じものを目指すのかどうかという点でも議論の余地はある以上、名称についても今後検討していく必要があろう。