

教養教育についての一考察

—主題別科目の実践を通して—

吉 田 稔

教育学部 (内線 831-4101)

要 旨

教養教育で目指すべきものは何か。本稿はその教養教育の目的を筆者が行った2つの主題別科目「現代社会と学校教育」、「数学と文化」の実践と、堀尾輝久氏の教養論に依拠して、理論的・実践的観点から対比的・総合的に考察し、教養教育の課題と実践の方途を案出していこうとしたものである。

その結果、「人を人として育てるという人間形成の観点の定立」、「文化の基本的構造を自己に同化させつつ、得られる文化を考察できる能力の確立」、「学問観・教育観の問い直し」、「学部・年次の異なる多様な資質を有した学生の参加した学習集団の形成」という観点が、教養の本質に根ざし、それに基づく教養教育の実現を促す要因になるのではないかと予想された。

そして、その予想を現実のものにしていくためには、教養教育を担う教師は、全人間性を傾けて指導にあたる必要があり、自己のそれまでの様々な経験をふまえて、対話性のある授業展開が不可欠であることが明らかになった。

キーワード

教養教育, 学校教育, 現代社会, 数学と文化, 国民教育

1. はじめに

「教養とは何か。今、それは、大学前期課程の無秩序な知識の集積として矮小化され、あるいは嫁入り道具のアクセサリーとして通俗化している。」

これは、今の教養教育の現状を語った文章ではない。この文章は、今から40年程前、「思想」(1967年12月号 岩波書店)に掲載された堀尾輝久氏の論文「国民教育における『教養』をめぐる問題」の冒頭部分に出てくる文言である。いまでも、きわめて強いリアリティーを感じさせる文言である。

周知のように、いまからおおよそ10年程前、各大学の教養部が解体された。ところがいま、再び教養教育の重要性が声高に叫ばれ、その再構築をめざして、各大学で様々な試みがなされようとしている。だが、果たして上記の状況が抜本的に改善されて、教養教育再建の試みが行われようとしているのであろうか。

言うまでもなく、教養教育については、さまざまな観点から、その本質を問う指摘がなされている。

「教養教育と専門教育との有機的統一が必要」であるとか、「学生の身になって、学生の興味関心をひくテーマの設定がなされなくてはならない」といった指摘から始まり、「教養教育とは、本来何を意味し、どのような学問観・教育観と結びつくものであろうか」、「教養はその担い手にとっていかなる意味をもちうるものであろうか」といったより本質的な問いまで様々である。そして、そうした問いに対しては「科学技術の進歩と分業の高度化は、人間を専門閉塞においやり、その部分人間化と対話の不能を拡大するが、このような状況が、『人間の危機』として問題にされ、その解決の1つの道として、一般教養に期待がかけられた」との認識に基づき、「大学は『知識の有機的統一』でなければならない」、そして新しい教養は「『民衆の内』に根拠をもった教養思想の再生と新しい学力観・教育観の提示」と「国民教育創造の中心的課題にならなければならない」等といった指摘がなされている⁽¹⁾。

いま問われるべきはこうした指摘に対してどのような答えを準備して再構築を行っているのかということであろう。

それにしても、筆者が大学の教員になってつくづく思うのは、教養教育についてはその理念と志向性は声高に唱えられても、その理念を実現させる実践がほとんどないことである。

そこで、本稿では、筆者が2年前から始めた2つの主題別科目（1つは「現代社会と学校教育」、もう1つは「数学と文化」）の実践を紹介しつつ、そこでの学生の反応やそれに対する筆者の思念を述べ、教養教育の課題とその実践の方途を探る手がかりを案出していきたいと思う。

1. 「現代社会と学校教育」の実践から

筆者がこの主題別科目を開設したのは、次のような動機からであった。

1つは、信州大学の主題別科目の中に「教育」に関するものがほとんどないという事実認識にもとづくものである。無論、皆無という訳ではない。ただ、あってもそのほとんどは「教育学部の学生」を対象にした内容であって、必ずしも全学部の学生を対象とした内容になっていないのではないかと思われた。従って、主題別科目名を単に「学校教育」というタイトルにせず、「現代社会と学校教育」としたのは、他学部の学生にも関心をもってもらうために学校教育をめぐる諸問題を広く社会の動きと関連させて考察してみようと考えたからである。

2つめは、「教育学部教員」は他学部とは異なる様々な指導体験をしているはずである。その指導体験の独自性を全学部の学生に示し、それによって、総合大学の教員としての使命と役割を果たそうとする意識からであった。

3つ目は、筆者にはこれまで、TVや新聞などの関わりが若干あったので、そうした「マスコミュニケーション」が現代社会においてどのような役割と機能を有しているのか、それを文献や筆者自身の体験を踏まえ学生にその意味を伝えたいという思いであった。

4つ目は、公開講座開設のこれまでの経験を体系化して、それを1つのカリキュラムとして学生に提示したいという思いからであった。筆者は過去に数多くの公開講座を開設し、それを実施してきたという経緯がある。大変な試みではあったが、そこには「大学での研究」を広く一般市民に公開するということがどういうことか、その機能は何であるかという問い

が生まれそれが深まり、一般市民の意識のありようがどうであるかその実態が明らかになった。そこで、そうした市民の意識や認識を学生に伝え、大学は一体、国民教育に対してどのような貢献をなすのかそのことを学生とともに考えたいという思いがあったのである。

そして、そうした意識のもとに、次のようなねらいと概要を考えて、2002年後期に「現代社会と学校教育」を開設し、これを実践したのである。

(1) 授業のねらい

学校教育をめぐる様々な問題を現代社会の動きと対応させて、多面的・重層的にとらえ、ものごとの本質を深部から照射し、その内容を鋭く考察しうる批判精神を養うとともに、豊かな市民感覚の基礎となる教育教養を身につけていく。

(2) 授業の概要

学校週5日制をはじめとする昨今の学校教育をめぐる教育論議を検討し、その中にある欺瞞性を剔抉しつつ、あるべき教育像を探求する。

具体的には、教科書問題や学力問題等マスメディアをにぎわしている問題を取り上げ、例えば2001年度に実施した信大公開講座「教科書とは何か」、「学力を考えるー算数・数学の学力を中心にー」の模様を紹介しつつ、それらと関連のある文献の講読等を行い、問題提起的な講義を行っていく。

(3) 授業計画

第1週 学校教育をめぐる現状と課題	第11週 高度情報化社会と民主主義
第2週 教育言説の諸相	ー数学的思考と法的思考ー
第3～4週 信大公開講座「教科書とは何か」	第12週 国際理解教育と理数科教育
第5週 教科書問題の諸相	ーガーナ理数科プロジェクトよりー
第6～7週 信大公開講座「学力を考える」	第13週 学校と企業
より	第14週 人間と職業ー教師・医師・弁護士
第8週 学力論議の諸相ー受験ー	養成システムを通して進路を考えるー
第9週 戦争と教育	
第10週 文部省版教科書「民主主義」を読む	第15週 まとめと討論、試験

受講者は、ほぼ全学部にわたっているが、やはり教育学部生が多い。

受講する学生の分布の広がり年々狭くなっているのは少し寂しい気がするが、しかし、高年次生の参加が毎年少数はいて、授業の活性化に貢献してくれている。後で紹介するように、教養教育を考える上で有益な手がかりとなる意見や感想が彼らからきけて、筆者としては貴重な体験をさせてもらっているといつてよいだろう。

さて、このシラバスの作成で最も意を注いだ点は、筆者の脳裏を占めていた2つの言葉、「欺瞞」と「挑戦」をどう主題別科目の中に取り入れるかであった。

なぜか教育界には「欺瞞」が驚くほど多いのである。例えば、「学校週5日制」についてであるが、「ゆとり教育」を促進し、子どもの「生きる力」により影響を与え、それは望ましい教育体制といっておきながら、それを声高に叫ぶ者ほど、自分の子どもは週6日制の私立学校に入れて、決して5日制の公立学校に入れて教育を受けさせようとしないのである。

教科書問題にしてもそうである。イデオロギー論争はあっても教科書とは何かという教育的根本問題は議論されていない。例えば、問題とされる歴史内容が普通の本に掲載された場

合は問題とされないのに、それを教科書にのせるとなぜ問題とされるのか、そのところが多くの日本人には全くわかっていない。

このように教育をめぐる諸問題の背後には、実に数多くの「欺瞞」と「本質的論議の欠落」がある。そのことを学生に伝えたいと考えて、実はこの科目を開講したのである。

第1週、第2週はそうした欺瞞に満ちた教育状況をさまざまな教育言説を通して感じ取ってもらった。そしてその後もっとも力を入れたのが「教科書問題」であった。このテーマに対しては、その背後にある様々な考えや情報を提示して、学生の問題関心を掘り起こし、それを高める工夫をいろいろと行った。その1つとして前年の2001年にその問題を広く市民に知ってもらうために筆者が企画した信大公開講座「教科書とは何か」を中心に講義を行っていった。

実は、歴史教科書の問題でゆれていた当時、マスコミはこの企画に注目し、NHKをはじめ各種の放送局、新聞社の取材があった。そこで授業ではNHKがまとめたビデオ（筆者も出演した）をまず見せて教科書問題がどう取り扱われているのかを考えさせた。そこでは意見を異にする三人の研究者の考えが示され、なにが問題であるのかが浮き彫りにされていた。3人とは、つくる会の藤岡信勝氏（東大）、横浜教科書裁判の原告である高島伸欣氏（琉球大）、それと教科書研究家の依義文氏の各氏であった。

なお、その議論の様子や筆者の考え方は信濃毎日新聞や朝日新聞でも大々的に取り上げられ、報道されたので、その記事もコピーして読ませ、教科書問題とは何なのかその本質に迫るようにしていった。そしてそこに「欺瞞」がないかどうか学生に批判するように指導したのだった。

2002年の授業のときには、貴重な学生の反応がみられた。それはこの教科書の公開講座の中では取り上げられたがマスコミにはまったく取り上げられなかった2つのテーマ「教科書の国際比較」、「子どもにとっての教科書」に関心を持ち、こういった教科書そのものの本質を問うテーマが逆にマスコミでは全く取り上げられなかったそのことに問題がないかといった意見を述べる学生がいたのである。その学生は、それに気づくことによってマスコミのありようを見事にとらえたといつてよいだろう。

いずれにせよ、筆者はこの問題を通して批判的精神を涵養しつつ、学生に教科書問題をめぐる様々な情報、例えば、つくる会の教科書の採択の動き、それに対する反対の声や活動様子をできるだけ詳しく紹介し、不可避的にそこに政治というものが深く関与していることを感得させていった。

また、一方、そうしたグローバルな視点だけからではなく、ローカルな視点、すなわち教科書作成の実際を、筆者の30年間にわたる教科書執筆の体験をふまえてその詳細を述べたり、でき上がった教科書はどう検定されて世に出るのか、その検定の仕組みを説明したり、さらには検定官の資質にまで話が広がっていった。そして、世に出た教科書がどのようにして子どもの手へ渡っていくのか、教科書の採択の様子を詳しく説明していった。中でも、私立校や公立の高校では学校ごとに教科書を採択することができるのに、なぜ公立の小・中学校はそれができず教育委員会が採択するのか、そもそも教科書を実際に使う教師が採択できないのはどうしてなのか、そのことを不思議と思う学生が多かった。特に、将来、教師を目指す教育学部の学生にそうした疑問を持つ傾向が強かったように感ずる。それは当然であろう。

専門職ならどんな専門職でも自分が使う道具を自分で選ぶはずである。それなのに専門職である教師は、なぜ教育に使う重要な道具である教科書を自分の手で選ばないのか、まともな学生なら疑問をもつのが普通だからである。

ここには本学の共通教育でねらう職業倫理の課題が現出していることを見逃してならないであろう。なお、2004年度の受講生からは教科書問題について次のような感想が寄せられた。

「一番思い知らされたのは、教科書問題についてです。私はいままで不登校やいじめ等、世間で騒がれているようなことに主に関心を持っていましたが、教科書問題は全生徒にかかわる重大な問題だといわれたとき、自分がどんな狭い範囲で教育について考えていたのか思い知らされました。」

ここには新たな気づきと視野の拡大を実感した学生のその思いがみられるであろう。

とにかく教科書問題には多くの学生が関心を抱いた。

次に学生が強く関心をもった問題に「教育と戦争」があった。昨年2003年度の授業のときは、これを一般に公開して行った。その様子は市民タイムスに掲載され、市民の関心をひいた。授業を公開したのは、いまの日本を取り巻く緊急かつ重要な問題、特にイラクへの自衛隊派遣問題・憲法問題に対して、一人一人がどういうスタンスで相対していくべきか、それを考える場を大学において提供する必要を感じたからに他ならない。そのときの授業では第二次大戦での教育を挙げ、「戦争で教育は変わった」、「教育によって戦争が起こる」、「教育は戦争に利用される道具」などという意見が出され、それをもとに授業が展開された。戦争中、小学校が国民学校と名を改めた経緯にふれながら戦争を調べた学生もいて「自由と個人が認められない教育は危ない」という意見を述べていた。イラクへの自衛隊派遣について真正面から問題にした学生はいなかったが3つの新聞の異なる社説を読み、頭を抱える学生の姿が見られた。

2004年度は平和とは何かを問題にし「戦争と教育」の問題について話し合ったが、このときもとても興味のある展開が出来たのではないかと考えている。実際、「戦争がないのが平和とってよいか。」「戦争はなぜおきるのか。」「それは価値観や宗教の違いから起こる。」「では価値観を戦前のように統一し、画一化すれば戦争は起こらないのか。」「いや、それでも欲や利害の問題から戦争は起きる。」「ではそれなら欲をなくしていけば、利害の衝突も起こらないし、結局戦争が起こらない。そう考えてよいか。」「価値観が多様化し、意欲あふれる個性豊かな人間がいると対立が起こり戦争が起きるとしたら戦前の日本やナチスのように欲を持つことを禁止し、思想統制をすればよいか。」と議論が発展し、ここでも頭を抱える学生が多くいた。

そして、ここでもし、子どもを介在させて戦争を考えていけば、どういう認識の風景が立ち現れてくるか。イラク戦争では子どもが死ぬ、しかし、アメリカの子どもは死んでいない。戦前の日本でも同じで、日本の子どもは死ななかつたが侵略された中国や朝鮮の子供はどうだったのかというように、「戦争と教育」を考える新たな視点が出現してくのではないか。恐らく議論の深まりを通してこのような認識の風景を自らの内に導出した学生も中にはいたのではないかと、そう思える授業展開が出来たのであった。

このような授業展開を通して

「吉田先生の考えを聞くことで、自分の考えを比べ、こういう考え方もあるんだというよ

うに新しい発見ができ、また、他人の意見・考えからも学ぶことが多く、自分ひとりで本を読むだけでは得られない多くの事柄を教育問題について考えることができた。」(教育学部生) といったコミュニケーション活動の有用性を感じた感想。それから、

「正直、この授業をとって教師になりたくなりました。昔から親が教師だったので教師に興味はありましたが、教職の単位をとらなかったのを後悔しています。」(工学部生) といった進路変更を考えている感想もあった。

さらに2004年度には、他にも印象に残った事態に出会うことができた。4年次生の学生が次のような感想を述べ教養教育でおさえるべき手立ては何か、それを自分自身の体験を通して語っているような文章を目にすることができたのである。

「この授業をとってよかった。私は農学部なので、1年のときは、自分の学部に関連したものを取ることで精一杯。その後は松本を離れていたのでこのような授業にふれる機会がなかった。4年になって、松本で生活を始め、卒業が迫る時期ではあるがこの授業を取れてよかった。わたしが将来目指す児童教育に役に立てばと思い取ったけれど内容は教育論にとどまらず、戦争や歴史と幅広く扱ってくれるので大学に来てやっと自分がこれまで受けてきた教育を振り返ることが出来たし、あの時教えられたことや、学校教育にはこのような仕組みがあったのだなあということを知った。例えば、使用している教科書を決めるときのシステムなど。また、この授業の中で先生は『私が言っていることに対しても批判をしてほしい』とか『配った資料をそのまま信用しないことも大切だ』とか言われているが、このようなことを言う先生もめずらしい。私も先生の意見に賛成です。これから生きていく上で人が言ったことをそのまま信じたり、賛同する前に、まず自分自身はどう思うのか、どうしたいのかを明確にして、おかしいことは『おかしい』と批判できるようにしていきたいと思う。そのための、裏づけになる知識が重要であるということはこの授業で思い知らされました。」(農学部生)

こうして、部分的ではあるにしても、基礎知識に対する旺盛なる学習意欲を喚起することや、自己の進路、自己のアイデンティティーの模索、様々な考えに相対峙し、自立してものごとを捉えていく主体性の確立、そして、自己の学びの反省的省察といった教養教育で必要なことがらが「現代社会と学校教育」の中で実現できたのではないと思われる。

2. 主題別科目「数学と文化」の実践から

主題別科目「数学と文化」を構想し、それを実践せしめた大きな要因はなんであったのだろうか。これには、筆者の教育学部での指導体験や数学教育界の動向、そこにおける様々な活動が大きく存在していたことは言うまでもないが、一番は、「子どもに数学を教える教師を養成する教育学部の『数学』と純粹の学問研究や応用研究の基礎を培うために教授される理・工学部の『数学』とは、同一のものであってもよいものかどうか」、そういう筆者の問題関心が「数学と文化」という主題別科目開講の意思決定に強く関与していたといっていよう。

従って、ここで取り上げる「数学」は、これまで共通教育で指導されてきたどちらかという高度な数学の内容をうすめて、数学の面白さをトピック的に扱うそうした内容ではなく、

その側面を含ませつつ、数学と人間とのかかわりを重視して、そのありようが深められるシラバスを作成した。すなわち、「数学の概念がどのようにして発生してきたのか」そこに焦点をあててカリキュラムを組んだのである。また、「そうした数学概念やそれらに関係づける体系がどのような経過を経て今の姿になったのかその歴史の変遷過程」に目が向かうような教材研究・指導過程、さらには「数学を学ぶ際に心のうちに生じるであろう人間的情緒」に関心を向けるような指導の技術を念頭において、シラバスの作成とそれに基づく授業の展開を行ったのである。以下シラバスの概要と実際の授業の様相を概括してみることにする。

(1) シラバスについて

① 授業のねらい

学問としての数学がどんな人間の思想と営みの中から誕生したのかを念頭におきつつ、数学の中に潜む人間の知恵の諸相を探求し、豊かな市民感覚の基礎となる数学教養を身につけていく。

② 授業の概要

昨今、数学離れ、数学嫌いの増加が問題視されている。なぜそうした現象が生じているのか。その現象のもつ意味を文化と人間性とのかかわりを通して探求し、あわせて大学で数学を学ぶことの意味と意義を考える。具体的には、小中高の算数・数学の内容をふまえ、その中から大学数学への発展の芽生えに着目する。さらには、何人かの著名な数学者・哲学者をとりあげ、彼らの人生の営みとその道程の中で彼らが見出した重要な数学的概念や定理に着目し、それらに関連づけて、数学と人間とのかかわりを考える。また、一人の数学者の中における数学的なものの誕生、生長、変貌の探求にとどまらず、ある時代における数学者たち、時代を異にする数学者たちの生き方や思想の関連に目を向けて数学的なものの広がりや深まりに着目していく。できれば他の学問分野との関係をふまえた数学思想史とも言うべき論が展開できたらと思っている。

③ 授業計画

第1週 ユークリッド互除法と連分数	第6週 正方形と円の現象学
第2週 魔方陣と最大公約数	第7週 座標幾何とデカルトの思想
第3週 かたちの中にひそむ数理	第8週 方程式とガロアの思想
第4週 折り紙の数理(1)	第9週 微分・積分とニュートンの思想
第5週 折り紙の数理(2)	第10週 集合とカントールの思想
第11週 作図とガウスの思想	第14週 数学的経験の諸相
第12週 不変量の探求	—一般化と特殊化—
第13週 無限と極限	第15週 試験

(2) 授業の実際

この授業の受講者数は60名ほどで、2003年度も2004年度も人文・教育・経済・理学・医学・工学・農学・繊維の全学部にわたっていて、受講者の学部分布はほぼ均等分布をしていた。

本授業では、前述したように、専門学部で必要とされる高いレベルの高等数学の基礎を体系的に指導するというのがねらいではなく、中・高校で学習した内容をもとにし、それをふくらませて、数学的世界、人間的世界の広がりの中に位置づけ、これまで学んできた数学が

何を意味しているのか、また、数学の概念を学習し、それをを用いて問題解決をはかるという行為が、一人人間にとってどのような意味と意義を有するのか、いわば、数学的経験・人間的経験の一端を感得させつつ、その後の大学の専門研究に対してある種の方向性と志向性をもたせるような数学的な教養知を得させようとしたものであった。

そこには、教養とは「人を人として育て、その諸能力を調和的に発達させ、人間的なものの意味を指し示す」、また、「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」(勝田守一氏)という言明が講義を構想し、それを実施する筆者に大きく作用していたことは言うまでもない。

さて、2003年、2004年ともシラバスの内容を完全にこなすことはできなかったが、学生の反応からは教養教育を再構築していく上で参考になる数多くのものを得ることができたと考えている。例えば、2003年度は、次のような問いを定期試験に出し、学生の反応をとらえてみた。

- (1) これまで授業の中で配ったプリント類をふまえて、「数学と文化」について論じなさい。
- (2) シラバス、および、「私と数学とのかかわり」(数学観の変容、深化)、それと実際の授業の進め方などを念頭において授業批判をしなさい。

(1)に対しては次のような感想が学部の違いを超えて多かった。

- ① 数学の1つの定理の証明には、数十年、数百年という長い時間がかかっていることに対する不思議さ
 - ② 数学を理解するには、歴史的な感覚と認識が不可欠であることの認知
 - ③ 一見平凡な風景の中に数学がひそんでいることを感得することの重要性
- 少なくともここには教養知というべきものが示されていると考えてよいであろう。

(2)に対しては一人の高年次生の文系の学生の反応を紹介する。ふつう人文学部など文系の学生は頭から「数学」を気嫌いし、4年次生ともなれば数学とのかかわりを断つ学生がほとんどである。しかし、この人文学部4年次学生(女子)は次に示すような感想を寄せて、教養教育を考える際の実に有益な示唆を与えてくれた。なお、彼女の受講動機は「数学という自分にとってよくわからないものに接してみたいという気持ちがおこりこの授業を選択した」ということであり、「数学に興味があるから受講した」という多くの学生の理由と比べると際立った違いが見られる⁽²⁾。

「この授業で強く感じたことは『対話することの価値の追求』、『数学的課題、問題をどのようにとらえるのかということの探求』、『全学部生に向けられた数学、とりわけ、数学と社会・文化との関係についての模索』であって、そこで私が認識したのは、人文学部の分野での私の関心は、人文学にのみ限られるのではなく、数学やそのほかの学問分野においても断絶するものではなかったという再発見であった。数学の研究活動が、概念の構築をすること、異なる概念の間にリンクを張ること、そして、新しい事実を確立する努力にあるとすると、人間の営みへのアプローチである人文科学も、例えば、社会現象をどんな視点から、なにに注目してそれを見るか、そして、それがどのように言い表せるかということは数学と同じである。」

さらに、授業の風景を自分自身の印象をふまえて次のように語っていたのが示唆的であっ

た。

「数学の1つの課題をめぐって、間違いを恐れず、『自分はこのように考える、考えない』、『どうして』、『～だから』と対話がなされる講義の風景から、人文学部での対話の浅さを感じた。そして、文字式などを用いて手際よく問題を解くことはできないし、数学の知識も十分ではないが、概念の話としての数学が立ち現れるとき、内容が十分にわからなくても、そこにひきつけられることがたびたびあった。」

そして、最後には、「数学と文化」の授業が今後行っていく自らの学問研究において、どのような方向性と志向性を示唆しうるかを、次のように思いをこめて述べていた。

「『数学と文化』という週90分という時間が与える1週間分の余韻によって、柔軟に思考するとはどういうことか、また、言葉を巧みに使いこなすということばかりでなく、どのような枠組み・形式で現象をとらえるのか、その議論の深さ、浅さということにも関心が生まれ、数学から文化へのアプローチ、文化から数学へのアプローチ、その両方を通じて、私にとっての数学とは他者との対話とそれにまつわる背景である部分をどう表現するかということとしてとらえられるのではないか。」

3. 教養教育を考えていくときの手がかり

教養教育を考えていくときの手がかりを「現代社会と学校教育」と「数学と文化」の両方に参加していた受講生の反応に目を向けて考察していこう。一人は、前述の人文学部の4年生であり、いま一人は、学習塾を営んでいる主婦の方であり、その二人の反応に着目して考察してみる。

人文学部の学生は、「数学と文化」を受講しようと思った動機として前に紹介したのとは違って次のような内容のことを語ってくれた。

すなわち、「現代社会と学校教育」を受講していたとき、筆者の発想と語り方に興味をひいたという。筆者は自分の現場体験、つまり、筆者が中学校で数学を教えていたときの体験をふまえて、「教科書問題」を語ったり、教科書の作成の実際を紹介したりした。そして、戦争と平和の議論する際、特に、平和憲法の理念と現実を講義したときには、憲法は数学でいうことの公理、法律は公理から導かれる定理のようなもので、「憲法改正」の議論はそうした「法と数学」との関係の念頭において考える必要があるといったことを述べた。彼女はそうした筆者の数学的発想をもとにしたその語り方に引かれて「数学と文化」を受講したというのである。

それにしても、この受講動機をどう考えるべきだろうか。

「教員が単なる知識の伝達にとどまらず、その全人間性を持って自らの研究活動の動機・苦勞・面白さを学生に伝える」

これは共通教育のあり方検討WG報告書にある文言である。もしかしたら人文学部の4年生をして筆者の開講した2つの主題別科目を選択させたのは、この文言の現実化によるものといってよいのではなかろうか。それにしても自らの指導実践を意味づけてくれる文言に出会うことはうれしいことである。いずれにせよWGの報告書にあるこの文言は、教養教育を實のあるものとしていくには必要不可欠な文言であることが実証できたように感じるの

である。考えてみれば、「教養教育」が多くの学生からそっぽを向けられていたのは、学生、受講者の問題関心に根拠を持った教養思想や学問観・教育観の提示がきちんとなされていなかったからではないのか。つまり、人を人として育て上げる人間形成の視点が大学の教養教育には、欠落していたからではないのであろうか。

単に面白い、楽しいといった授業ではなく、また何か新しい知識を付与し、それをひけらかすということでもなく、さらには、小利口な実利主義と切り結ぶのではなくて、教養教育は受講者の日々の生活状況をふまえつつ、その生活状況とそれに影響された共通感覚を批判的にとらえうる精神の形成に向かわなければならない。つまり、「己の依拠する共通感覚をも対象化し、歴史化することによって、それをより高次の共通性へと止揚する」ことでなければならないのである。そのような精神の働きによって、ある事柄の学習が人々を結びつけ、人間形成に意味のある教養の形成に寄与していくものと考えられよう。

これまでそれが出来得なかったのは、恐らく大学の教員の多くが学界向けの研究に没頭して、社会や世間に目が向けられず、とくに大学の前期課程の学生に対して行う教養教育では、高校生にもものを教えるように無意識のうちに戦前にあった「学問と教育の分離」を当然のこととして、それでもって授業を展開していたという実態が考えられるのではあるまいか。

今1人の市民である受講生の反応も同様であり、受講者の「生活実感」に根差し、そのありようを問うていくという方向性が教養教育を実践していく上で必要不可欠な要因であることが実感されたのである。勿論、このことは高年次生や職業をもっている受講者にだけいえることではなく、大学に入りたての1年次生にもいえることである。例えば、「現代社会と学校教育」の授業において「教科書問題」をとり上げた。教科書という1年次生にとってはとりたてて関心をひきつける媒体ではない。しかし、その何の変哲もない媒体を通して、それまで見えなかった教育世界の現実が浮かび上がってきた。すなわち見慣れた「教科書」という媒体によって、教育と政治、教育と経済といった不可避的関連性が意識化され、小さな世界と考えていた教育の世界が、広く「政治」「経済」「文化」などとかかわり、現代社会のありようと深く結びついていることが認識され、多くの1年次生は驚きの感情を抱いて教科書というものに相対していったのではあるまいか。この学習経験は、意識せず、見過ごしていた事柄がかえって人間の存在を深部から規定し、鋭く現実のわれわれの「生」を形づくっていることを学生に感得せしめたといつてよいであろう。こうした経験をさせることが、ものごとの探求を深く促す決定的な契機となることは改めて指摘するまでもないことである。

それにしても、「現代社会と学校教育」「数学と文化」の2つの授業が予想外の効果を学生に与えたのは、受講生の多様な問題関心とともに、いろいろな学部の学生が参加し、その学年も1年次生の他に高年次生の参加があったからであろう。1つの学部の学生、1つの学年の学生を教えていたのではつかみ得なかったものが、つかみ得たのではないかと思われる。例えば、「現代社会と学校教育」の授業では、特に教師になろうと思っている教育学部生は、改めて教師になることの大変さに気づき、「教育現象」を様々な観点に立ってそれを理解していく必要性を感じ、経済学などほかの分野の本を読み始めたレポートの中に書き印していたし、工学部生の中には、教育というもののもつ魅力と、人を人として育て上げる教養知の存在を知って、自らの進路について再考し、自己のアイデンティティーの確立に向けて模索しはじめる学生が出現してきているのが注目された。

「数学と文化」の授業でも、顕著な学生の意識の変容がみられ、「数学」は公式や定理を単なる断片的な知識として学ぶのではなく、数学という学問の形成をその担い手である数学者の生き方を通して数学を学習していくことのもつ有意義性が感得され、これまで、非人間的で無機的・機械的と思われた数学を人間の営みの結果であるひとつの文化として考えていく学生の姿が学部の違いを超えて目に付くようになった。

それにしても2人の高次年生（人文学部、農学部）がいずれもこれまでの自分の学びの意味を自分自身が属している学部教育のありようと関係づけ、それを対象化、自己の学習体験・経験を深く吟味し、考察していたのが印象的であった。

4. おわりに ーまとめと今後の課題ー

教養教育のあり方を問い、それを考えていくことは同時に大学の存在のありようを問うことにつながることに気づかなければならない。わざわざ指摘するまでもなく、例えば何かの特許をとったり、人の目を引く多くのイベントを立ち上げそれを世間に示して、それで大学の存在とその活性化が図れたと考えるほどおろかなことはなかろう。いまこそ、ホワイトヘッドが提示した大学の存在理由、すなわち「大学の正当なる存在理由は、学問の創造的な研鑽の中に、若者と老人とを結び合わせることによって知識と人生の妙味との関係を把握させるのです。大学は知識を与えますが、それを想像的に与えるのです」

「大学は人々をその時代の混乱に直面させる理想の発祥地である」

「大学のおかげで行動の冒険と思想の冒険に逸する」

といったことを念頭において教養教育のありようを考えていく必要があろう⁽³⁾。

単に自分の研究している学問が面白いからだとか、企業の利益を生み出す実用性があるからだということだけで満足して、それでもってその「知」のありようを学生に伝達するだけで済ますわけにはいかなくなる。

何よりも、自分の知識を広く、地球上で労働しているその人々に役立たせるという自覚が強く要請されよう。つまり、人間としての共通感覚（生活的直観）の形成に役立てて、「教養と労働との結合」（ルソー）を実現させていくような方向性を志向することが教養教育において不可欠な課題として立ち現れてこよう。

例えばワロンはその課題に対して「職業を教養の出発点」、「労働を教養の基礎にする」という文言を配して、教養の啓培の中にある中核的な思想、すなわち、「人間全体の回復の方向」を提示している。筆者が2つの主題別科目を授業とするとき、いつも筆者の職業上得た経験（中学校・高校教師としての経験、教科書の執筆、教育学部での指導経験、アフリカ・ガーナでの理教科指導、マスコミ等の取材・出演経験）を表に出して授業を行っていったのは、そのことを念頭においていたためであった。

それと同時に、そこには「学問が真に社会的に意義のあるものになるには、1個の人間がそれぞれに生きているということの絶対的な意味にかかわらせない限り、行われなければならないか」（内田義彦氏）、「学問をやっている自分は何かということを考えながら専門研究をやるという面が希薄なのではないか」（阿部謹也氏）という2つの警句にも似た言明が絶えず筆者の脳裏に去来していたことを付言しておきたい。

今必要なのは、何か新しいことはないかとまわりをキョロキョロと見回し、表面的装飾的に制度やシステムをいじるのではなく、もっと腰をすえて教養教育のありようを理論的実践的にさぐり、それを通してその本質を把握し、あるべき教養教育を支える制度やシステムはいったいどういったものであるべきか、それを志向していく視点の発掘とそれにもとづく挑戦的な行動を開始することだと思われる。それこそ、そこに信大共通教育の在り方検討WG報告の中にある次の文言が生きてくるのではないだろうか。

「教員が単なる知識の伝達にとどまらず、その全人間性を持って自らの研究活動の動機・苦勞・面白さを学生に伝えることや、研究者としての経験を入門教育に活かすことを可能にするような、学生の知的好奇心と刺激するカリキュラムの構築が求められる」

勿論、そうした理念とともに一人の学生の学習履歴、すなわちここで取り上げた2つの主題別科目をとった学生、例えば教育学部の学生ならば、その2つを学んでどんな感想を抱いたか、また、教育学部での専門科目をどう学んだのか、そのかかわりを追跡調査して、学生が共通科目における学習成果をどうとらえているのか、そうした地道な努力が理念の現実化に際しては欠かせないことは言うまでもない。教養教育と専門科目の有機的統一の手がかりはそうした実証的・実践的研究を通して得られるであろう。

参考文献

- (1) 堀尾輝久 (1971) 「現代教育の思想と構造」岩波書店
- (2) 吉田稔 (2004) 「総合大学における教育学部数学科教員の使命と役割についての一考察」信州大学教育学部研究紀要 第113号
- (3) ホワイトヘッド (1975) 「ホワイトヘッド教育論」法政大学出版会