

《研究ノート》

## 当事者と分析者

佐藤 順一

### 一 はじめに

このエッセーは、教育実践を積み重ねてきた中で教育や学問について私が考えてきたことの荒削りなスケッチである。もとより私の歩みは蝸牛のごとき歩みではあるが、この歩みを今止めるわけにはいかない。そういう観点からは、このエッセーは、過去に向かっては中間総括であるとしても、未来に向かっては新たな出発点となるべき覚書である。考えが十分にはまとまらないまま書いてしまった部分もあるが、たとえ反面教師の役割であっても何らかの問題提起ができていれば幸いである。

私がこのエッセーで行なっておきたいことは、既に出来上がって一定の形をとっている特定の学問や教育の内容を批判することではない。教育や学問の立脚点を確認することである。学問や教育を担う人間は、学問や教育を担っている人間自身について、またその人間が担っている学問や教育についてどのように考えているのだろうか。この問いは、学問を教育している私にも突きつけられている問いであり、学問や教育が危機にあると言われている今日避けて通ることは許されない問いであると、私は思う。私は、このエッセーでは、教育を担っている教師としての私の足元を見つめ直すという形で、具体的には教育を成立させる要件を確認するという形で、この問いに対して解答を試みてみたいのである。

教育の当事者としての私は、多数のしかも多様な問題に直面している。従って、このエッセーでも、多くの論点に触れざるをえなかった。しかも、どの論点も解答困難であり、更に困ったことには、それらはお互いに精粗さまざまな程度に関連しあっている。これらの論点が教育成立の根拠という皮膜の中に包み込まれているので、ときには不要と思われる発言が挟み込まれることになる。そのために、議論は分かり難いものとなっていると感じる方も多いただろう。ご寛恕願いたい。

私の足元を見れば、私が携わっている経済学教育は危機に、少なくともかなり大きな困

難に直面している、と私は思う。それどころか、大学のあり方自体が危機もしくは困難に陥っているように感じられてならない。しかも、この困難にどのように向き合い、どのような意思決定を下し、それをどのように実行していくかを、今決定しなければならないと、私は判断している。それほどに危機は深刻であると思わざるをえないのである。

しかし、私は、経済学の専門家ではあっても、教育学の専門家ではない。私は、教育に携わっているという意味で教育の当事者でありながら、教育について客観的に観察・分析し、総合し、概念化する専門家ではないのである。教育学の専門家ではない私が、教育の当事者として教育について考えるのであるから、その思考は教育学の専門家のそれとは大分に異なったものとなることが予想される。

しかも、教育に直接関連する論点以外にも多様な論点に私は関わらざるをえない。正直なところを言えば、このエッセーはその全てについて客観的に確認した事実にも基づいて組み立てられているわけではない。また、多くの専門家の発言から多くを学んだにも関わらず、そこに誤読や誤解がないかどうか、全ての発言について十分な検討を行なったとも言えない。このようにして組み立てられている私の議論は、客観性を欠き、自分の狭い経験にのみ基づいた主観的なものであり、恣意的で、ときには思いつきの発言であり、あるいは自己弁護にすぎないものと批判されるかもしれない。確かに、私の議論は、多くの思い込みに基づき、あるいは重要な事実を目を瞑り、組み立てられているのかもしれない。しかも、このエッセーで示された議論を、私は、帰納的に証明できるわけでも、演繹的に論証できるわけでもない。

このような限界を知りつつ議論を進めることは明らかに知的な怠慢であり、そうと知りつつ発言し続けることは知的傲慢ですらある、と批判される根拠は十分すぎるほどにあると言わざるをえない。それにも関わらず、これら一連の手順を一つ一つ踏んでいたのでは、いわば論証のジャングルの中に迷い込んで、いつまでもそこから抜け出せないことになるだろうと、私は予感している。そこで私は、教育に携わっている当事者として、科学的に正当な手続きを敢えて無視して、発言していこうと思う。私が現在の時点で認識している内容を私自身が確認しておきたいからである。また、私自身の認識内容を白日の下に晒すことで、私の限界が私自身にも見えてくると思うからでもある。

勿論、思考は常にナニモノかに向けられた思考であり、そこには思考する者のマナザシ

が作用している。このエッセーを書くにあたっては、私の思考は大学教育が抱える困難に向けられている。そして、私のマナザシ、問題意識と言い換えてもよいだろうが、それは大学教育の困難は主体の危機と密接に関係しているというカンと結び付いている。このエッセーで私が展開する議論の背景を理解してもらうのに必要と思われる範囲で、まずはこの点についてごく簡単に説明しておきたい。

大学は、大衆化あるいはユニバーサル化の中で、最高学府としての内実を失い、最終学校と化しつつある、と私は判断している。多くの学生は大学を卒業すると企業に就職していく。ほとんどの学生は、学問それ自体を学ぶというよりも、社会で役に立つ知識や能力の伝授を求めている。勿論、学生の中には、高度な職業能力を獲得するために、大学院に進学する者もいる。彼らは、社会の中で有効となるはずの専門知識の伝授を、学部ではなく、大学院に期待している。学生の要求に配慮する限り、また学生の学力を考慮に入るとなおさらに、大学で学問上の知識を伝授するために専門科目を教えることの意味を再検討しなければならなくなってきたのは当然であるだろう。

一方、IT化などの影響によってどの企業にも共通に通用する知識や能力の範囲が拡大し、しかも仕事を行なう上でこの種の知識や能力の重要性が高まりつつある。それに加えて、企業自身が企業内訓練を実施する余裕を失っている。これらの事態を反映して、仕事に役立つ知識や能力を大学が学生に教えることを企業自身が期待するようになってきている。

このように、企業にとって有用な人材を養成するという観点から大学の教育を再編成しようとする動きは、学生の側からも、企業の側からも、強められる一方なのである。少なくとも、従来のような、学問の都合に沿った教育、具体的には学問体系に沿ったカリキュラムの下で行われる教育は完全に破綻しつつある、とみなさざるをえない。

この動きの中で、特定分野の専門家として教育に参加している大学教員は、専門知識を背景にもった教育者に変身することを要求されている。専門家である前に教師であれ、というのである。この事態に対応することの困難もまた、大学教員が大学における教育の危機を感じる要因の一つとなっているようにも見受けられる。

しかし、大学教育の現在の危機、ある意味では教育の腐食と言い換えてもよいかもしれない事態はもっと深いところで進行しているように思えてならない。教養教育が崩壊した後に、大学改革の名の下に、企業に役立つ人材養成を目的とした教育、いわば企業戦士の

教育が登場しようとしているのである。教育の課題が何よりも主体的な市民の養成にあるという立場から見ると、この変化は危機が一層深化していく過程以外の何物でもないように映る。

わが国においては、一般的に言って、高校までの教育過程の中では、近代的な主体的市民は積極的には養成されてはこなかった。そうした学生たちに大学は専門分野の概論あるいは入門の寄せ集め以外の何物でもない知識を教養教育として提供してきた。大学におけるこうした教養教育は、自分で考えようとする個々の学生に対して考える素材を提供するという、消極的な、しかも読書など別の代替的手段でも可能であるような役割を果たすのがせいぜいのところであった。大学における教養教育は主体的市民の養成という教育本来の要請に積極的かつ体系的に応じてきたとは到底思われない。大学の教養教育が、面白くない、意味がないと、否定的に評価されたのも仕方のないところではあった。

大学における教養教育が崩壊すると、素材の提供という消極的役割すらも消え去った。しかも、学生自身が、考えることも、考えるための素材を獲得するための代替的手段を利用することも、ともに放棄しつつあるかに見えるときに、人材教育に対する要請が急速に浮上しているのである。主体的市民の養成という観点から見れば、人材教育は、少なくともそれだけでは、社会と自己を対象化し、相対化し、総体として認識することを妨げる方向に作用するように思える。人材教育は学生に自己が主体であることを放棄させ、自己を道具化させることにつながる恐れが大きい、と私は思う。それではかえって、人間的社会の中で役立つ人材を養成することなどできないのではないだろうか。

学問のための学問の教育と企業戦士の教育とが対立する中では、一方では人材教育の問題性を訴えることによって学問体系に沿ったカリキュラムに基づく旧来型の教育を墨守する態度と、他方では現行の教育は社会的有用性をもたらさないと批判することによって結果的に人材教育に荷担することになる態度とが衝突しがちである。しかし、いかにして主体的人間を養成するかという課題を解決するためには、これら2つの狭間を通り抜けることこそが必要なのではないだろうか。

大多数の学生が学問以外に活躍の場を見出そうとしている状況の下にあっては、確かに人材教育を無視することは現実的ではない。同時に、主体的市民の養成という視点から見れば、人材教育だけでは不十分なのである。だからこそ、経済学を始めとする学問は、人

材教育にいかに必要なかという問いばかりではなく、主体的市民の養成にいかなる貢献をなすのかという問いにも答えるべきなのである。学問と教育のあり方が問われている所以である。

しかし、主体的市民の養成という課題はそれ自体矛盾した課題でもある。主体的であることが困難な時代に、それまでに受けてきた教育の結果もあって主体的であるとは思われない学生を教育して、主体的市民に変身させるという課題を、実現可能な課題として何のためらいもなく受け入れることができるものだろうか。また、既に市民的主体とみなしうる人物がいたとすれば、その人物は既にして教育目的を達成しているのだから今さらその人物を教育するには及ばない、とでも言うのだろうか。

こうして、私が直面している問題は、単に教育問題というだけではなく、主体の問題でもあると覚悟しておいたほうがよさそうである。しかも私は、教育学の専門家でもなく、ましてや哲学や社会思想の専門家でもない。それにも関わらず、私は、大学教育の当事者であるという資格だけで、この問題に取り組まなければならないのである。

以上の問題意識をもった私が直面する問題は次の三つになるだろうと、私は判断している。第一の問題は、当事者の問題である。当事者であることはどういうことであるのか、また、当事者としての思考の特徴や限界はどこにあるのか、これらの論点が主要なテーマとなる。しかし、このエッセーでは、これは論じられる、というよりは演じられるテーマである。このエッセーでは私は当事者として発言しようとしているのであるから。その私には当事者であることがどのようなことであるのかは、必ずしも十分には見えてはいない。目は自分を見ることができないのである。当事者であることがどのようなことであるかをよく知るためには、私を当事者とする関係そのものを対象とした議論を経なければならないだろう。この課題は、別の機会に残される。

私が直面する第二の課題は、主体の問題である。当事者の問題を追及していくと、近代的主体の問題性に突き当たらざるをえないだろう。しかし、このエッセーでは、そのような突き詰めた議論としてではなく、誰が誰を教育し、どのような人間にしていくのかという文脈の中で主体の問題が登場する。私は教育を考える背景として主体の問題を取り上げることになるのである。

第三の問題が、教育である。私は、このエッセーで、教育の当事者としての私自身の足

元を見つめ直したいと思っている。従って、このエッセーでは、大学もその一環である学校教育を成立させる条件を私なりに把握し、その中で教員が直面することになる困難を私なりに整理しておきたい。

このエッセーでは、私は当事者として発言しようとしている。そこで、私が当事者であることを自覚し続けておくためにも、また、主体の問題を意識し続けておくためにも、学校教育成立の要件と教員の困難を整理するための枠組みとして、当事者・分析者という二分法を私は選択した。私は教育の当事者として発言するのであるから、当事者が一つのキーワードになるだろう。キーワードと対比される言葉があつてこそ、キーワードも生きてくる。私は、当事者という言葉に対比される言葉として分析者という用語を敢えて選ぼうと思う。早速、次節で、当事者と分析者という言葉のイメージを提示し、当事者・分析者という二分法がもつと思われる意味について考え、大学における経済学教育の問題を考察するにあたり当事者という視点が占める広がりを追及しておく。

当事者・分析者という二分法はいくつかの人間像と結合可能である。私は、第三節で、しばしば原子あるいは小宇宙に喩えられる近代的主体とこの二分法との結合を試みた。この場合には、当事者も分析者も近代的主体内部の心の働きとして把握され、当事者と分析者の乖離は近代的主体内部の緊張関係として理解される。近代的主体から構成される社会は、同質であるが故に同等とみなされる構成員から構成される社会とみることができ、このような社会では、基本的には、相互学習によって知識が伝達されることになるだろう。従って、このような人間像と社会像は、教え・教えられる関係の中で知識が一方向的に伝達される学校教育とその下での教員が直面する問題を考える場あるいは状況としては、相応しくない。

現実の社会は分業社会である。分業社会では、人は何事かの専門家として社会に参加する。第四節では、専門家という人間像と当事者・分析者という二分法を結び付けてみた。このケースでは、当事者と分析者の距離は、異なる人間同士の距離に、いわば外化している。分業社会は、異なる仕事に従事するという意味で異質であるが故に同等と認められる人間から構成される社会であり、多数の仕事の中の一つとして知識の生産と流通が成立する。このことが教え・教えられる関係としての教育の原点となる。

分業会社において成立する学問の自立は、同時に学問の細分化をもたらす。教員は、細

分化された特定分野の分析者であることによって、教育の当事者となる。この事態が教員に大きな重荷を背負わせる。その重荷が何であると私が考えているかを説明することが、第五節の課題である。

このエッセーでは、大きな風呂敷を広げ、余分な論点まで包み込んでいながら、包み損ねた論点も多かった。それらの論点については機会を改めて論じることにはしたい。

## 二 当事者と分析者

この節では、私が当事者と分析者という言葉を選択した理由とこれらの言葉に込めたイメージを説明しておく。その上で、当事者・分析者という枠組みで問題を考えることの意味を考えてみたい。最後に、大学における経済学教育を考察するにあたっては当事者と分析者の関係は三つの次元で現れてくることを指摘しておく。

私は大学で経済学を教育している。私は、経済学の専門家ではあるかもしれないが、教育を対象として客観的にしかも専門分野で認められた客観的方法に従って分析し、概念化し、それらを総合するという意味では教育学の専門家ではない。しかし、私は、専ら教育という事に当たっているという意味では教育の専門家である。このような私を表現するために専門家という言葉を用いたのでは、形容句が多くなりすぎて煩雑である。そこで、私は当事者と分析者という言葉を用いて事態を表現してみることにした。これらの言葉を用いれば、教育の当事者であり、経済の分析者であるが、教育の分析者であるわけではない、このように私は位置付けられることになる。

勿論、以下の考察の中では、私は、当事者という言葉を引きわめて一般的な意味で用いたと思う。考察の対象を現実の私という具体的なあり方からより一般的な場に移すことによって、私が抱える個別的な状況ではなく、その状況の中で発生している、より一般的で原理的と思われる問題を論じたいからである。

また、論じるべき論点について私が思考してきた過程をドキュメンタリータッチで再現することは、仮に可能であっても、煩雑なだけであろう。そこで、私は、この節では、現在辿り着いている地平に立って、これから歩みを進めるために必要と思われる範囲で当事者と分析者という言葉の説明しておくに留めたい。ただし、この節でなされる説明は、言

業の定義というよりも、イメージを与えることを目的としている。私の考えを先取りしておけば、当事者と分析者の根本的相違は、対象化が不十分かどうかではなく、考える主体と思考が向けられる対象との関係が質的に異なっているという点にある。

私が分析者というとき、客観的な方法で対象を分析し、その結果を概念で表現し、それを総合して、一つの像を描く科学者を先ずは念頭においている。勿論、このエッセーでは、分析という言葉は、対象の把握・把握した対象の客観的分析・分析結果の概念化・概念の総合化という一連の行為ないし作業を代表している。ただし、このエッセーで問題にしている分析者が分析する対象は、自然ではなく、社会である。

分析者は、現実の社会の中で日常生活を営みつつ、その中で問題意識や問題関心を形成していく。分析者は、本来的には、その問題意識や問題関心に従って、日常生活が営まれている当の社会を対象として、分析を行なうとされている。その際、分析者は、問題意識や問題関心を形成してきた、その日常生活が営まれている現実の社会とはあたかも関わりがないかのような態度で、あたかも現実の社会とは切り離された別の時空から、いわば鳥瞰するかのごとき態度で、分析を行なう。

分析者は、誰にでも共通な客観的事実を対象として、自分の価値判断には囚われない客観的な態度で分析し、その結果を概念で表現する。多数の概念を総合すれば、観察された対象の全体像を把握できるはずである。そこで、対象の全体像は、概念の体系として表現されることになる。全体像が秩序だったものと認識されている限りは、あるいは人間は理性的な存在であると信じられている限りは、概念体系は無矛盾の体系として構築されるべきだと考えられる傾向がある。

一度概念体系が成立すれば、それが現実の社会を分析する枠組みとなり、分析道具となる。もちろん、複数の概念体系が成立する可能性もある。そのときは、論理的整合性や現実に対する妥当性を巡って、多方面での論争が引き起こされることになる。

過度に単純化されたものではあっても、あるいはそうであるが故にということかもしれないが、以上のような形でまとめられた分析者の態度は、現実の世界における日常生活者が日常生活の中で行なっている思考の有様とはかなり異なっているとの印象を受ける。日常生活者の多くは、社会的分業の中に一定の位置を占め、積極的にせよ、消極的にせよ、そのことを受け入れ、できる限り、あるいはそれなりに、果たすべき役割を果たそうと努



力している。日常生活者の思考は、直接・間接に社会的実践におけるその時々意思決定と関わりをもたざるをえない。

日常生活者は、社会的実践を行なう中で、実践活動とその効果について因果関係を客観的に分析しているわけではない。今行なっている行為をより効果的なものとするためにはどのような工夫が必要か、あるいはより効果のある行為はどのようなものであるのか、このような関心事に常に引き寄せられながら、モノをみている。日常生活者は、ナニゴトかに関する意思決定を下し、実践活動を行なうにあたり、このような見方あるいは対象との関わり方をしている。関心事が生み出され認識の対象となる現実の社会を大地に喩えれば、分析者が大地から飛び立ち天空の高みから大地を鳥瞰するのに対して、当事者はあくまでも大地の上にあって大地の高さから言わば虫瞰しているのである。

勿論、当事者と分析者とでは対象を把握する視点や立場が異なっているからといって、特定の個人が当事者と分析者のうちいずれか一方でしかありえないということではない。例えば、ビジネスマンは、商品を販売し、利益を上げるためにも、マーケットの客観的分析を行なわざるをえない。また、客観的分析の成果はしばしば商品として売られている。この場合には、客観的分析自体が社会的実践として行なわれているのである。そうである以上、客観的分析を行なう者にも当事者としての立場があることになる。

当事者と分析者という組み合わせを利用することは、わたしの心積もりでは、客観的な事実の分析に対する主観的で恣意的な見解の表明といった二分法から離れることを意味している。主観と客観の関係を巡る認識論上あるいは哲学上の闘いはよく知られたところである。しかもこの闘いは、近代における人間の知のあり方を巡る多くの論点を提起してきた。それにも関わらず私が主観・客観の二分法を回避するのは、この図式が人の目を人間の思考に余りにも強く向けさせているという印象が強いからである。私は、思考と社会的実践の両方ともに視野に入れた上で、両者の関係を把握したいのである。そのために、当事者・分析者という枠組みを設定して、思考実験を試みているのである。

主観・客観図式は、思考を行なう者にとっては、思考過程で直面する深刻な問題を理解するのに好都合なのかもしれない。しかし、私が理解している限りでは、少なくとも通俗的に把握されている主観・客観図式の下では、現実の社会で生活をしている人々の意思決定は、そもそも視野には入りにくいように思う。視野に入った場合でも、暗黙のうちに、

それは客観的分析を欠いた恣意的なものと判断されるか、あるいは他者の客観的分析に盲目的に従うだけの非主体的行為とみなされることが多いようである。

このように単純化された図式では、現実の社会における日常生活の中で意思決定を行なう人々の行動や思考過程を掬い取ることは困難であろう。日常生活の中で人々は、確かに社会学者のように客観的な仕方で分析を行なうことはないとしても、さりとて恣意的な判断に従って僥倖のみを頼りに意思決定し、行動するわけでもない。ましてや、他者の判断に盲従するだけと卑しむべきものでもない。現に教育の当事者である私が、教育の分析者ではないにも関わらず、教育について思案しようとしているのではなかったか。

私が当事者の立場から教育問題を考えようとする限り、分析者の立場とは異なった視点から教育問題を考察することになる。実は、このことに気付いたからこそ、私は当事者・分析者という枠組みを設定したのである。同時に、私が教育の当事者であるとするれば、もう一方の当事者は学生であることにも気付かざるをえない。当事者・分析者という枠組みは、私が思考するあり方を決定する枠組みであるのと同様に、あるいはときにはそれ以上に、私の思考が置かれる位置を決定する枠組みでもあると考えるべきなのであろう。

当事者と分析者の二分法に基づいて教育問題を考える私の議論の中には、当事者の立場は三つの次元に現れてくる。第一の次元は、当の私自身が教育の当事者として教育問題を考えようとしているという次元である。この次元では、当事者である私が教育について考える目的が専ら私自身の足元を確認することにあるのだから、他者との関係にはほとんど注意が払われていない。このエッセーにおける議論はほとんどこの次元に属している。この議論を、こなれていない表現ではあるが、第一局面の議論と呼んでおく。

第二局面の議論では、私が教える当の学生もまた教育の当事者として明示的に現れる。学生は現実の社会の中で当事者の立場に立ったものの見方をしているはずであるし、卒業後もそうすることになるだろう。教育の問題を考えるためには、教育に関連する当事者同士の与えられた関係の中で、一方の当事者が他方の当事者の視点や立場を、どのようなものとして、どのように把握するのかという、言わば他者認識について思いを巡らさなければならないはずである。こうして、他者との関係が第二局面の議論の中心となるだろう。当事者についての立ち入った考察はこの局面における議論の中でこそ行なわれるべきであるだろう。

教育の材料である経済学のうちにも当事者が現れる。経済学は客観的科学であることを標榜する限り分析者の視点から対象を見ていると判断できるだろうが、その分析対象である経済主体は当事者の立場から意思決定を行なうものとして取り扱われなければならないはずである。この種の議論は、第一局面の議論とも第二局面の議論とも異なった様相を呈しているから、第三局面に属する議論として扱うべきであるだろう。この局面には、経済学が前提とする人間像と社会像に関する諸問題ばかりではなく、社会科学の客観性を始めとする社会認識の方法に関する諸論点が多く登場することになるはずである。

論点が異なれば、論じ方にも相違が生まれるに違いない。これら三つの局面に登場する問題の全てを適切に配置しながら議論を進めることなど、今の私にはできない相談である。そこで、このエッセーでは、第二局面と第三局面を意識しながらも、専ら第一局面の中に留まり、専ら当事者として、教え・教えられる関係としての教育が成立する条件を明らかにすべく努力することにした。この局面の中で考えたことは第二局面や第三局面の議論にも影響を及ぼすことになるだろうが、このエッセーではその影響についてもさしあたって直接の関心事とはしていない。

従って、このエッセーでなされる議論では、私が分析者の立場に立つ経済学を一方の当事者である学生に教えているという具体相は議論の表面からは捨象される。その限りで、このエッセーの議論はそれなりに抽象的にならざるをえない。また、このエッセーでは、本来なら当事者同士の関係の中でこそ生まれるはずの当事者の立場であるにも関わらず、あたかも当事者が孤立した個として成り立っているかのように説明され、展開されている。当事者に関する第一局面の議論としてはやむをえないものと考えて、話を進めていく。

この限界は第二局面の議論を通して乗り越えることができるものと期待しておきたい。第二局面に属する議論を展開していけば、私が第一局面について議論したときに依拠した当事者の立場がどのようなものであるかが見えてくるし、私がこのエッセーで展開した思考の限界も把握できるものと期待しているのである。しかし、残念ながら、第二局面に属する問題は、別の機会に論じるほかはない。

私は以下では教育の当事者として当事者・分析者という二分法を用いて議論を進めるつもりであるが、この二分法はさまざまな人間像や社会像と結び付く。逆に言えば、この二分法が適用される人間像や社会像は多様でありうる。私は、教え・教えられる関係の中で

教える側に立つ教員のあり方に関心があるのだから、専門家からなる分業社会にこそ二分法を適用したい。実際、この節における当事者と分析者の説明は、専門家からなる分業社会を暗黙のうちに前提としていた。

しかし、分業社会の特徴を際立たせ、教員のあり方を浮き彫りにするためには、分業社会と対比できる人間像と社会像を設定すべきであろう。そのようなものとして、私は、近代的主体からなる同質的な社会を想定しておく。この人間像とそれと密接に結び付く社会像は、私が勝手に捏造したものではなく、しばしば近代社会を支える理念とみなされ、経済学においても前提と認められることがあることは周知のとおりである。

念のために言っておくと、私は、この近代的理念を、価値の観点から評価し、望ましいか、望ましくないかを判定しようというのではない。近代社会を分析するための一つの理念型あるいはモデルとして処遇しようとしているのである。

早速、次節で近代的主体というモデルを扱い、第四節で専門家からなる分業社会を取り上げる。

### 三 近代的主体

近代社会では、個人はある特有な仕方で主体であることを要請されている。ここでは近代社会で要請されているような主体を近代的主体と呼んでおく。この節では、近代的主体という人間像に当事者・分析者の二分法を適用することの意味と結果を説明し、近代的主体という人間像は教え・教えられる関係としての教育を考える際には頼りにならないことを示唆する。

ときには原子に喩えられる近代的主体の内部は、欠落した部分の存在しない秩序だった統一体としての小宇宙であり、他者には窺い知ることができないとみなされることが多い。しかも、全ての近代的主体は小宇宙として同質の構造をもっており、そうであるが故にお互いに同等な存在として認め合うことができると思われている。この近代的主体から構成される社会を当事者・分析者の二分法に従って整序しようとしても、近代的主体を当事者と分析者に分類することは許されないであろう。そうである以上は、小宇宙としての近代的主体内部に当事者と分析者を見出すほかはない。

勿論、近代的主体の内部に別人格が存在しているというのではない。当事者といい、分析者といっても、近代的主体内部の機能あるいは視点または立場であり、粒子というよりは波に喩えたほうが正確ではあるのだろう。しかし、この節では、表現上の煩雑さを避けるために、敢えて当事者と分析者という擬人的な言い方を用いることにする。

近代的主体の内部にメスを入れることになれば、近代的主体の特徴とされるものの多くはかなりの程度まで破壊されることになる。近代的主体はこれ以上分解できない原子であることをやめ、当事者と分析者という素粒子から構成された粒子となる。その内部は秩序だった統一体というよりは、当事者と分析者の間で織り成される緊張に満ちたものとして把握されることになる。しかし、それでも、全ての近代的主体は同一の構造をもち、そうであるが故にお互いに同等の存在と認め合う点には変わらないだろう。

近代的な意味で主体と呼ばれるには、以下の条件が揃わなければならないようである。何よりも、近代的主体は、自分を取り巻く状況を、自分の意思によっては改変不可能な部分と改変可能な部分とに区別しなければならない。その上で、改変できない部分、行動条件あるいは環境と呼べる部分に対しては、これを客観的な事実として客観的に把握する必要がある。他方、改変可能な部分に働きかけるにあたっては、働きかける対象あるいは目標を明確に設定し、その目標を達成するのにもっとも効果的な働きかけ方もしくは手段を選択し、実行すべきなのである。かくして、近代的主体は、自らの意志が及ばないという意味での客観的な事実に従い、自らの価値判断に従い、合理的行動基準に従う。

近代的主体はその内部に当事者の立場と分析者の立場を含んでいる。逆にいえば、当事者と分析者は近代的主体の中にいわば同居している。しかし、両者は、一心同体・不即不離の関係にあるわけではなく、むしろ距離をおいた、緊張を孕んだ関係にある。この節では先ず、近代的主体における当事者の立場と分析者の立場にはかなりの距離があることを確認しておく。そのためには、単純化した、ときには相当に極端な言い方をあえて行なうことも必要になるだろう。

近代的主体が主体であるのは、当事者として意思決定をし、行動をするからである。近代的主体が主体と呼ばれるためには、当事者の存在は不可欠である。同時に、近代的主体に近代的という形容詞がつくのは、自分を取り巻く環境としての眼前の事実を客観的に認識するからである。分析者の立場を保持しているからこそ、達成可能な目的を設定し、効

果的な手段を選択することができるようになり、かくして合理的な意思決定が可能になる。

分析者は当事者としての実践的活動を基盤とする問題関心に導かれて分析を行なうことになるが、分析の対象は当事者の問題意識や価値観とは無関係に存在しているのであるから、分析は当事者が抱く価値や意志とは無関係に行なわれなければならない。こうして価値自由の方法が要請されることになる。分析者の立場を維持するためには、少なくとも一度は当事者の立場から離れなければならないというのである。

勿論、分析そのものが問題含みの知的作業であることはいうまでもない。分析者は、分析作業を進めるにあたり、例えば次のような難問に直面する。分析を行なう前に分析対象を確定することはできるのだろうか。また、概念抜きに分析対象を把握し、把握した後に分析を行ない、その結果に基づいて概念を構築することはできるのだろうか。価値自由の問題に加えて、このような分析対象の確定問題や理論負荷性の問題は科学の客観性を巡る方法論上の重要な論点であり続けている。しかし、私が関心を直接向けているのは、当事者の立場と分析者の立場との関係であって、科学の客観性であるわけではないから、これらの問題は分析が行なわれる過程で少なくともそれなりに処理がなされるものとして、いわばカッコに入れて、議論を先に進めることにしよう。

また、分析者が眼前の事実を対象として分析するとしても、その分析対象が万人に共通であるという意味で客観的なものであるかどうか、問われるかもしれない。この疑問に対しては、万人が同質であるが故に同等と認められる社会にあっては、万人が万人に共通の事実と直面するのだろうかという、いささか乱暴な憶測で差し当たり満足しておくことにしよう。

さて、改めて近代的主体の内部に目を向けていこう。分析者は当事者に意思決定の判断材料を提供し、当事者は分析者の観察結果を受け入れて意思決定を行なう。しかし、当事者は分析者による分析結果だけからは意思決定などできはしない。意思決定をするには価値判断を欠かすことはできないからである。そして、価値判断は客観的事実を知ることから直ちに可能となるわけではないのである。分析者が価値判断の根拠を当事者に提示できないのであれば、当事者としては、自己責任の下で価値判断を下すほかはないものと考えられることになろう。

当事者が自己の価値形成プロセスを知り、その結果生じた価値判断の内容をより深く理

解しようと思んだとすれば、現実の中で意思決定をしている当事者自身が自らの心の働きを自省するほかはないであろう。近代的主体は、分析者としては自己の外側に視線を向けるが、当事者としては自己の内側に視線を向けることになる。

この節の課題は、近代的主体の概念を分析することではなく、近代的主体という人間像と教育の関係を整理することである。そのためには、近代的主体という人間像を時間の流れと空間の内部に位置付ける必要がある。

近代的主体を時間の流れの中に位置付けようと思えば、いかなる個体も近代的主体として誕生するわけではないという生物学的事実に気付かざるをえない。人は近代的主体になるのであり、その過程では教育が重要な意味をもつはずである。その教育は、近代的主体がいまだ近代的主体になっていない個体を近代的主体にするために行なう教育であって、いわば大人が子どもに施す教育なのである。その中心は家庭や教会での教育となるだろう。

今日では、家庭教育や宗教あるいは地域という場での教育が機能不全に陥っているため、学校教育もまた大人になるための教育に関わらざるをえないという現実があるとはいえ、子どもを大人にする教育は、私がこのエッセーで関心を向けている大学教育にとっては本来の課題であるとは思われない。そこで、以下ではこの問題を無視しておく。従って、議論の対象は近代的主体相互の関係に絞られることになる。

近代的主体を空間の中に位置付けることは、近代的主体から構成される社会の姿を思い描くことに帰着する。しかし、その課題は難問に直面する。例えば、近代的主体から構成される社会は分業社会であるのだろうか。しかし、専門家からなる分業社会は同質的な近代的主体という人間像と整合的であるのだろうか。そもそも、同質であるが故に同等であると認められる近代的主体が、その存在にとって不可欠なものとして継続的な関係を相互に取り結ばなければならない理由はどこにあるのだろうか。その関係の下では、近代的主体が直面する環境はそれぞれ異なったものとなるのだろうか。また、個々の近代的主体はいかなる目的を設定するのだろうか。

近代的主体という人間像と整合的な社会像を設定するという問題は、目的合理的行動を行なう経済人から構成される経済を想定する経済学にとっても、存立の基礎に関わる重要な論点であると思われる。従って、詳しくは第三局面の議論に任せるべきであるだろう。ここでは、私の立場だけを伝えておくことにする。私は、近代的主体と整合的な社会があ

るとすればそれは同質的な社会であり、分業社会と整合的な人間像は専門家という人間像であると考えている。

近代的主体に適合的な社会モデルを設定することが困難であるにも関わらず、教育を考えるには人と人との関係を見無視できない。多数の近代的主体からなる社会像を想定できないのであれば、せめて同等な二者が取り結ぶ関係の中で教育問題を考えるほかはない。近代的主体が取り結ぶ二者関係を当事者・分析者という二分法の観点を踏まえて形式的に整理するためには、原則として二者がもたらす4つの関係を想定すればよいであろう。図式的に整理すれば、一方の近代的主体内部の当事者と分析者およびもう一方の近代的主体内部の当事者と分析者、この4つの要素がもたらす6つの組み合わせのうち、個々の近代的主体内部の組み合わせ2通りを除いた4通りの組み合わせである。

これら4通りの関係を、あれこれと憶測して、多くの言葉を費やして表現したところで、大して意味があるとは思われない。ここでは、教育の観点から必要最小限の範囲で、言及するに留めておく。

当事者が当事者としての他者に相対するとき、他者が提示した行動や内省を通して一方が他方を了解するときがある。このとき、同質的な近代的主体にあっては相互に了解し合う、と考えることができる。しかし、この了解し合う関係は、相互学習というよりも、相互理解という言葉と結び付くと考えるべきであろう。

分析者が当事者としての他者と向き合ったとき、分析者にとっては当事者としての他者は分析対象となる。もし、他ならぬ分析者と同居している当事者の行動が他者の行動に影響を与え、従って同居人の行動をも分析の対象としなければならない事態に立ち至ったときは、分析者は同居人たる当事者でもあるという立場を離れて、二者の関係を鳥瞰する立場に立たざるをえなくなる。ここに示されているのは、分析者が当事者の行動をどのように分析するのかという問題であって、詳しくは第三局面の議論として論じられて然るべき論点であるようにも思う。

当事者に対する当事者と分析者の関係は、教育や学習という言葉よりは、理解や分析という言葉と結び付いていた。これに対して、分析者に対する当事者や分析者の関係は、分析者が提示した概念体系を学び取る関係にあるから、教育あるいは学習という言葉と結び付くと予想できるだろう。分析者は、同居している当事者に事実を提供するだけでなく、



他者を説得し、あるいは自己の正当性を訴えるためにも、自己が行動の根拠とした事実を概念体系の形で他者に提示する。他者は、その概念体系を学び取る。勿論、原子としての近代的主体の次元で見れば、この関係は相互関係であるのだから、この関係を表わす言葉としては相互学習という言葉が相応しいであろう。

いずれにせよ、近代的主体を前提とする限り、先ほど言及した大人が子どもを教育する場合を除き、教え・教えられるという関係は成立しないように思う。何故ならば、近代的主体は同質的な存在であるのだから、原理的に言えば、一方が教える立場に立つのであれば、他方もまた教える立場に立ちうるからである。教え・教えられる関係の成立を説明するためには、異質な者の関係を設定する必要があるという、あたりまえの現実突き当たったのである。分業社会における専門家の関係はまさにそのようなものとして想定されている。

#### 四 専門家

近代的主体という人間像の下では、原理的には、相互学習が基本となる。そこでは、基本的には、教え・教えられる関係としての教育が成立しないのであるから、教える側に立つ教育者あるいは教師も存在していない。しかし、実際の世界では学校教育とそこで教える教育者、以下では教員という用語に統一するが、その教員が存在している。そこで、教員の存在を位置付け、教員のあり様を考察するためには、近代的主体に代わる人間像を設定することが必要になる。

この節では、教員のあり様を検討することができる社会像としては分業社会を、その社会を構成する人間像としては専門家を、それぞれ設定し、その枠組みの中で教員のあり様を考えてみる。最初に分業社会における専門家を分析者と当事者という枠組みの中に置き直し、次いでその枠組みに基づいて教員が置かれている状況の一端を垣間見ることにする。

分業社会は資本主義社会あるいは企業社会として実現している。しかし、このエッセーでは敢えて分業社会にこだわってみたい。資本主義社会は分業社会を前提とする社会であり、その資本主義的編成を考察するにはこのエッセーで着目しているのとは異なった要因

をも考慮しなければならない。このエッセーで展開される議論は分業社会を想定している  
のであるから、その要因を無視しており、その分だけ現実とは乖離しているのは事実であ  
り、その意味でも抽象的な性格をもっていることは認めざるをえない。

分業社会においては、特定の個人はそれぞれの仕事に従事し、その専門家となる。ある  
分野の専門家は他の分野の非専門家である。だからこそ、専門家は専門家としてお互いに  
同等な立場で社会全体を構成する。個々の専門家は、全体の一部であり、個の中に全体を  
見るができないという意味では、小宇宙として描かれる近代的主体という人間像とは  
異なっている。しかし、いずれの人間像も、同等な構成員から構成される秩序だった全体  
という世界像、いわば大宇宙像と結び付いているという点では、違いはない。

分業社会を前提にするとしても、学校教育のあり様を考えるにあたっては、専門家とし  
て同等な存在という人間像に留まるわけにはいかない。社会に参加している全ての構成員  
を専門家という一つの枠に入れてしまったのでは、教員が置かれている困難を考察するこ  
とはできないと思うからである。私は、分業社会における専門家を、一先ずは、学問研究  
に従事する学者とそうではない者との区分しておく。以下では、後者としては、政治家や  
高級官僚あるいは企業経営者といったような所謂エリートではなく、普通の庶民を念頭に  
置いておく。

学者は対象を客観的に分析している。従って、学者を、私の用語を用いて分析者と呼ぶ  
ことに不都合はないだろう。勿論、この分析者は、天空で仕事をしているわけではなく、  
地上で生活をしながら、ときには生活のために、学問研究を行ない、それを通して社会に  
貢献している。社会的な実践活動を行なっているという意味では、学者も当事者としての  
性格をもっているといえる。

しかし、学者は、第二節の説明が与えたイメージとは異なって、当事者としての関心に  
基づいて分析を行なっているのではない。むしろ、分析を行なうからこそ、そのような形  
で社会的分業に参加するからこそ、当事者としての性格をもつのである。従って、私は学  
者の基本的特徴を分析者として捉えることにする。勿論、学者の分析者としての側面と当  
事者としての側面との関係を論じることも不可能ではない。しかし、その議論は学者の活  
動のあり様を巡る議論であり、このエッセーの関心事とずれている。また、この論点を十  
分に論じるためには、当事者についてのより立ち入った理解を必要とする。そこで、この

エッセーでは、この問題を無視しておく。

分業社会を構成する第二のグループは、庶民である。庶民は学問研究以外の仕事を行なう。彼らを当事者と呼ぶことに問題はないだろう。言うまでもなく、彼らも、社会的実践の中で自分の関心事に基づいた認識活動を行なう。その結果、専門家としての業務を遂行する中で経験から得られるノウハウといわれるような知識を蓄積することになる。しかし、庶民は学者が行なうような仕方で対象を客観的に分析することはない。むしろ、庶民は学者の分析結果を学問として学び取る立場に置かれている。当事者の認識活動がもつ特徴および学問成果を学習することがその中で占める位置については更に究明しなければならない問題があることは事実であるが、それらの論点は第二局面における議論の中で解明されるべき課題として残したままにしておく。

分業社会においては、特定の分野あるいは現象を客観的に分析する者としての分析者とその分野で実際に実践活動を行なう者あるいはその現象を引き起こす者としての当事者とは、別人格が担うことになる。個々の人格内部においても、近代的主体の場合とは違って、当事者としての関心が分析行為を行なう直接の動機となるわけではない。そうであれば、分業社会にあっては、分析者の学問研究の結果生み出された専門的知識が、社会的実践を行なうために専門的知識を使用あるいは消費する当事者の手に渡るのでなければ、社会は円滑に機能しないし、個々人は内面の欠落部分を埋めることができない。

このような関係の中では、分析者の分析結果は客観的な学問の成果として当事者の眼前に提示される。しかし、当事者の目から見ると、学問が対象としている現象は当事者が現実に関与している現象とは一致してはいない。その上、学問が対象とした現象が「当事者の意思決定とは独立な」という意味でも、また「万人に共通の」という意味でも客観的であるのか、当事者は判定することができない。ましてや、提示された学問成果が正当な手続きに基づいた現実的に妥当な結論であるかどうかを、当事者が判断することは不可能に近い。分析者による分析結果がどのように当事者に伝達されるかという問題は、第二局面の主要な論点の一つとなるだろうから、この節では伝達可能であると仮定して話を進めていく。

専門知識はさまざまな手段を通して生産者から消費者の手に渡る。学校教育は専門的知識を流通させる媒介手段の一部である。その基本的特徴は、現在の専門的知識を将来の分

析者あるいは将来の当事者に伝達する点にある。もっとも、最近では生涯学習が求められているようである。生涯学習が学校教育の中で大規模に実現することにでもなれば、「将来の」という形容詞に加えて「現在の」という形容詞を付け加えなければならなくなる。しかし、現時点では学校教育の中に生涯学習が本格的に入り込んではいないので、ここでは「将来の」という形容詞だけを付けておくことにした。

学校教育が将来の分析者や当事者に専門知識を伝達する場であるとしても、分析者と当事者とは専門知識がもつ意味には相違がある。このエッセーでは、学者の養成ではなく、大衆化した大学における庶民の教育に関心が向けられているから、以下では現在の専門知識を将来の当事者に伝達する問題に注意を集中していく。その観点から見れば、ここには少なくとも2つの問題がある。

第一に、学生は、卒業後は学問以外の分野で社会的実践を行なうことが予定されているという意味で将来の当事者ではあるが、現在は社会的分業の中に確固とした位置を占めてはいないという意味で現在の当事者ではない。従って、教育を行なう前提として、あるいは教育を具体的に考える前提として、学生の進路を確定する必要がある。しかし、学生が進路を確定するのは現実に困難であるし、さりとて教員が学生に代わり進路を決定するわけにもいかない。この問題は、第二局面で論じられるべき論点であろう。

仮に学生が進路を決定したとしても、第二の問題が立ちはだかる。現在の専門知識が将来の当事者に有効であることは保証されていない、という問題である。その結果、教育目標の設定に迷いが生じる。この迷いを吹っ切る魔法の言葉が「主体的市民の養成」あるいは「自分で考える力を身に着けること」であるのかもしれない。これらの目標が近代的主体の回復を意図したものでないことは明らかだろう。それでは何を求めているのだろうか。この問題に解答を与えるには第二局面の議論が必要であろうから、ここではこれ以上この問題にはこだわらないことにする。

教育目標が何であれ、学校の中で専ら教育に携わる教員は専門知識の流通を担っている。その教員を敢えて当事者と分析者という二分法の中に位置付けてみるとどのようなことになるのだろうか。学校制度の中では、特に大学では、原則として、教育されるべき専門知識の専門家が教員になる。そうでない場合においても、教員は、専門家の知識を伝達することを使命とする限り、学生の前ではその専門家の代弁者として振舞うことになる。従っ

て、専門的知識の使用者たる当事者と専門的知識の生産者としての分析者という枠組みの中では、教員を分析者側に置くことができる。ただし、教員は、特定分野の知識の専門家としての分析者でもあるが、教育を担当する当事者でもある。しかし、多くの場合、教育を客観的に分析する教育の分析者ではない。

教員のこの立場は、かなり複雑なものであるように思う。教員は、個の内部に、分析者と当事者をいわば素粒子として抱えている。この点では近代的主体と同じであるように見えるかもしれない。近代的主体という人間像の下では、内部の分析者は同居している当事者の関心に従う。従って、近代的主体の内部にあっては、分析者と当事者は同一の対象に目を向けている。しかし、教員の場合には、個の内部における分析者としての分析対象と当事者としての認識対象とは、教育学の専門家を除き、一般には、一致していない。そのような意味では、教員は近代的主体ではない。

いずれにせよ、教員は3つの立場をもっている。従って、教員の立場を理解するためには、3つの立場から組み立てられる3つの2者関係に着目するとよいだろう。以下の議論では、教育の分析者であり同時に教育の当事者であるというケースを無視する。

第一の関係が、教育の分析者ではないが教えている専門的知識の分析者であるという関係である。この関係は専門分野を選択するという問題視点から把握すべき関係であるだろうから、このエッセーでは取り上げない。

第二の関係は、教育の当事者ではあるが教育の分析者ではないという関係である。教育の分析者でないことは教育の当事者としての教員にある種の限界をもたらすことになるのは確かである。しかし、この問題は、特定の分野に関する分析者と当事者との乖離という一般的問題の特殊ケースと見ることができるから、第二局面の議論に任せるべき問題であるように思う。そこで、この問題についてもこのエッセーでは詳しく検討することはしない。

教員にとってより切実な問題は、教員は特定の専門分野の分析者であり、同時に教育の当事者であるという第三の関係の中から生まれてくる。この関係の裏側には、暗黙の前提として、専門的知識の分析者ではあるが、その専門的知識を使用する分野の当事者ではないという関係が潜んでいる。分業の原理からすれば、専門的知識の生産者と流通者は分化したほうが効率的であるとされる。すると、教員は専門的知識の生産者であるが故に教員

でありうるとされていたにも関わらず、専門的知識の生産現場からは切り離されることになる。そうすると、教員が専門的知識を鍛え、蓄積する機会を失うことになる。

同時に、専門的知識を使用する当事者ではない教員は、専門的知識の使用現場と切り離されているために、いかなる専門的知識が社会的実践の中で求められているかを把握し、教育に期待される社会的役割を感得することが困難な立場に置かれることになる。このような立場に置かれると、教員は、教員であり続けるために、専門的知識の社会的有用性や現実への適用を追及するよりも、学問における確立された知識に頼ることになりやすい。その結果、学問第一主義に陥り易くなる。

教員が頼りにしている専門的知識は学問の細分化の中で生産される。このこともまた教員の活動に困難をもたらしている。これについては節を改めて、検討したい。

## 五 学問の細分化

教員に困難をもたらしている学問の細分化は、分業社会の特徴の一つであるとはいえ、近代的主体という人間像とも矛盾してはいないように思える。この節では最初にこの点を確認しておく。次いで、社会的分業の中で学問が自立したことに伴って実現されると期待されることがらが、学問の細分化の中でかえって阻害されることを示しておく。最後に、学問の細分化の形態がもたらす困難にも触れておく。

学問の自立とそれ故にもたらされる細分化は、小宇宙としての近代的主体にとっては、外部から押し付けられた障害というわけではなかった。近代的主体は学問の細分化を促進する立場に立ってもいるのである。近代的主体は、客観的現象をできる限り正確に把握し、それに基づいて目的合理的行動をとることを望まれている。しかし、事態が複雑になればなるほど、事態を正確に把握することは困難になり、合理的行動をとることも難しくなる。目的合理的行動をとるためには、もはや単なる時事解説風のパフレットではなく、明確な概念に基づく論理が求められる。さらには、とりわけ経済学にあっては、諸現象を量的に精密に測定することが必要になる。こうして、客観的事実を正確にかつ精密に把握するという要請は近代的主体の望むところともなる。

この要請を満たすために、学問は、個々の近代的主体が各自の力量に応じて自分で行な

う分析作業の域を超えて、専門的方法に従って専門家が行なう共同作業となる。こうして、現実の社会の中に、諸学の研究を行ない、知的活動を引き受ける部分が立ち現れる。現実の社会は諸学の研究あるいは客観的分析を業とする世界と残余の世界とに分割される。社会的分業の中で、諸学は、現実世界における当事者の直接的利害関心から自立し、部外者の安易な立ち入りを拒否する。諸学は、それ自体の問題関心に従い、自足的な概念体系の確立を目指し、自律する。学問の細分化はもはや避けえないものとなる。

分業社会の中で学問研究が専門的仕事として自立したことは、学問研究が他の仕事の分野に専門的知識を提供して社会に貢献することを期待されていることをも意味する。他への貢献こそが分業社会に地歩を占める条件だからである。専門的知識を学生に教育するのも、その専門的知識がもたらすはずの社会的貢献を期待してのこととなる。ところが、学問が過度に細分化されていると、専門的知識の生産がその使用現場から遠ざかり、専門的知識に期待されている社会的貢献は見え難くなる。すると、教育の現場では、結果として、学問のための学問の教育が跋扈することになり易い。

学問の自立は学問の分化とその体系化を伴っている。個々の分野でなされる研究は、その守備範囲について概念体系を提示する。この概念体系は学問体系が全体として提示することになるはずの全体像の一部であると期待されている。特定分野の概念体系として提示される像を概念像、学問体系全体として提示される概念体系を概念世界と呼び分けておけば、さまざまな概念像が概念世界に統一されてこそ、学問体系がまさに体系として存在していること、その学問体系が全体として一つの世界を把握・表現していること、そして個々の分野がその学問体系の一部を構成していること、このことが学問研究の結果として示されることになる。このようにして、分析者は、直接的に社会的貢献を果たしていなくとも、自分が分業社会の正当な一員であることを確認できるのである。

ところが、学問が過度に細分化されれば、個々の分析者は自分の研究を全体の中に位置付けることが困難になる。それどころか、ときには自分が分担している分野についても概念像を形成することすらできなくなる。多くの場合、教員は、分析者として、また教育の当事者として概念世界の形成を重視しているにも関わらず、概念世界や場合によっては概念像すら提示できなくなるのである。

学問の細分化が取っている形態もまた教員に困難をもたらしている。学問の細分化は、

単なる水平的分化であるのではなく、垂直的分化を伴う水平分化、いわば多層的細分化であることに注意しなければならない。学問は、図式的に整理すれば、例えば、大分類・中分類・小分類に分類され、最上層の小分類レベルで専門分化が深化していく。その結果、水平方向だけではなく、垂直方向にも細分化がさらに進行していく。

分析者は最上層レベルに属する特定分野の研究者となり、同レベルにおける他分野は研究の範囲からはずされることになる。より下層のレベル（大分類や中分類のレベル）を一つの範囲と考えれば、その範囲に属する分析者はその範囲の一部を知るだけであり、その範囲全体を詳しく知る分析者はいないことになる。このことは、より下層のレベルにおいては、その分野全体を誰よりも熟知しているという意味での専門家が存在しないことを意味する。そのように考えれば、最上層（小分類）レベルにおける学問の細分化は下層（大分類や中分類）レベルでの専門家の空洞化を伴っている、ということも可能である。

学問が自律した以上、この種の細分化は避けられない。しかし、最上層レベルの研究はそれなりの知的訓練を受けているからこそ可能になる。従って、いきなり最上層レベルにおける特定分野の教育から始めることは、学生の専門知識が不足しているため不可能である。そこで、迂回路を辿ることになる。図式的に言えば、迂回路は最下層（大分類）レベルから開始される。まず、最下層レベルにおける各分野の入門あるいは概説が提供される。次いで、一段上の階層（中分類）が紹介される。この課程を経て、最後に、最上層（小分類）レベルで特定分野を専攻することが学生に求められる。こうして、大学における教育は、学問体系に沿ったカリキュラムの下で、専門家の手で、学問体系におけるより上層のレベルを目指して行われることになる。

細分化された学問の教育は、最下層（大分類）レベルの内容を教える科目、これを大分類科目と呼ぶことにするが、ここからスタートする。その科目に期待されていることの一つは、学問体系を構成する各分野の概略を広く学ぶことによって、人間や社会および自然を含めた広い意味での世界を学問、具体的には多くの場合近代科学がどのように捉えているかを提示し、学生に世界の全体像を理解させることであっただろう。所謂教養教育である。

しかし、大分類科目の専門家は存在しないから、誰かが、しばしば若手が、自分が研究したことのない専門分野をも含めて講義ノートで大慌てで作成する羽目に陥る。しかし、



その分だけ専門分野の研究が阻害されるという犠牲を払ったとしても、概念世界を提示することはもちろん、場合によっては概念像を把握することすら困難なのである。こうして、大分類科目に込められた期待は実現しないままに終わる。

学問体系に沿ったカリキュラムを前提とする限り、教養教育の崩壊は、専門強化の方向に事態を進ませることになる。この傾向の中では、大分類科目は専門を学ぶための基礎科目と位置付けられる。当該学部の専門以外の学問分野は、当該学部の専門を学ぶ上で必要な知識を提供すべきものとして扱われる。全学共通の大分類科目はむしろ望ましくないものとみなされるようになる。こうして、概念世界の提供あるいは形成はますます遠のくことになる。

当該学部の学問分野に関する大分類科目は、その学問体系におけるより上層の専門分野で用いられる方法や概念を理解するための基礎を教育する科目として期待されるようになる。ところが、その科目を担当させられる教員は、多くの場合、より上層に位置する専門分野のごく一部に精通しているにすぎない。大分類科目の全範囲に共通する方法や概念について専門家の多くに承認された共通理解があるのかどうか、あるとしたらそれは何であるのか、おそらくはこの種の問題に明快な解答をもち、しかも初学者が学ぶ科目内容として提示できる専門家は少ないのではないだろうか。教養教育が陥った困難はこのケースでも顔をのぞかせることになる。

専門強化の方向は、学問が現実の社会の中で有効性を発揮するべきだという期待を強めるように作用するが、しかし、一方では学問で用いられる概念が現実とは乖離した抽象的なものであるという困難を解消することはできない。専門家が提供する概念像の形成過程はそもそも現実世界における直接体験の分析から始まったのであろう。例えそうではあっても、直接体験自体は伝達できないのであるから、直接体験に基づいて形成された概念像が受け渡しされ、加工・変形されていく間に最初の直接体験の痕跡は薄れていく。教員が学生に伝達する概念像は最初の直接体験とはかなり遠いところに位置する。大分類科目で提示される概念像ともなれば、なおさらであろう。

現実との接点をもたないまま概念を論理的に変形・加工することを形而上学と呼ぶならば、教員が大分類科目で教えている概念像は形而上学と紙一重のところにある。学生にしても、直接体験と結び付いていないように見える概念像は抽象的で、不確かなものに見え、

ましてや社会で役に立つとは思えないかもしれない。

学問成果が現実と接点をもつのは、教育の迂回路の最終到達点である最上層（小分類）レベルであることが多い。学生がここまで辿り着くまでには、大分類科目で教えられる現実離れをした抽象的な知識とともに、現実に生じている現象についての膨大な知識あるいは情報を、ときにはそれを説明するために用いられる概念を十分には把握しきれないままに、理解しなければならない。学問の細分化が進み、膨大な知識が蓄積されている現代にあつては、大学在学4年間のうちに、いずれをも十分に身に着けることは時間的にも不可能である。一方での現実離れのした概念と他方での概念抜きの現象理解とを学生が自らの力で結び付けて、現実に有用な知識として身にまとうのは、なおさらに不可能であろう。

仮に学生が多大の努力によって最上層（小分類）レベルの科目に辿り着いたとしても、その学生はその分野の専門家になるだけのことである。学問は自律的なものであるのだから、学問体系は学問の都合に従って構築されている。他方、現実の問題解決や職業遂行には、多くの場合多様な知識の組み合わせが必要になる。細分化された最上層レベルの一科目を習得しただけでは、現実の課題に対応できるものではない。

専門強化の中で学問体系に社会的有用性が求められながら、その学問体系は社会に存在している現実問題の解決や職業遂行に好都合にはできていないのである。学問体系が現実の問題や職業の体系と対応していないため、専門強化の方向に向かって舵を切り、それ故に教育の社会的有用性を強調する側からも、学問体系に沿ったカリキュラムに替えて、問題解決型のカリキュラムあるいは職業選択に沿ったカリキュラムの構築が必要であるとの見解さえ出される可能性があるのである。その結果、学問体系の見直し、ときには最下層（大分類）レベルの見直しをすら求められることになる。

しかし、問題解決型カリキュラムにしる職業選択型カリキュラムにしる、これら新型カリキュラムは、それに対応する独自の知的体系が確立しているわけではないから、従来の学問体系に存在しているさまざまなレベルでの専門知識の組み合わせを変更することを通して実現するほかはないのが現状であろう。しかも、現実問題の解決や職業遂行に必要な知識や能力に関して教員同士で共通の認識が形成されているようには見受けられない。更に、問題解決能力や職業遂行能力の内容は時の流れとともに移ろうであろうから、新型カリキュラムを構築し、定着させるのは至難の業になる。

いずれにせよ、概念世界の形成という点でも、社会的有用性という点でも、教員は困難に直面している。しかし、考える力を身に着けることを教育の目標とすることでこの困難に立ち向かうことは、新たな困難を教員にもたらしことになるかもしれない。考える力を身に着けるための素材としてならば、どの専門科目を選択しても同じことであろう。そうであるならば、学問体系に沿ったカリキュラムは無意味にならないのだろうか。特定分野の専門家であるが故に教員と認められている者は、教員であることの根拠をどこに求めることになるのだろうか。

## 六 終わりに

私は、歯切れのよい結論を示すことができないまま、疑問文でこのエッセーを終わらせることになった。先送りされた論点も多く、取り上げることさえしなかった論点は更に多い。それだけ更に歩み続ける必要があるということであるのだろう。このエッセーで論じた問題だけではなく、論じ残された論点についても、その歩みの中で考え続けていくほかはないだろう。