

『現代社会を拓く教養知の探究』 教養教育研究会*編、晃洋書房、2024年

吉 田 武 弘[†]

評者が高校生だった西暦2000年、IT革命という言葉が流行語大賞に選ばれた。コンピューターやインターネットの普及が個人レベルを含む世界との回路を開き、やがて情報や知識が経済の中心になると盛んに語られた時代である。もっとも、自宅に十分なネット環境がなく、友人に頼んではCD-ROMに動画（といってもFlash動画である）を焼いてもらっていた田舎の高校生にとって、「革命」の進行はいまだ遠い世界での出来事であったが……。

それから四半世紀、「革命」はたしかに成就した。アクセスの利便化に伴う情報の氾濫は、あらゆる問題を論じるうえでの大前提ともなった。しかし、こうした環境がより一般的に生じさせたのは、むしろ自分にとって気に入らない情報を効果的に遮断する技術だったように思われる。いまや我々は、いかなるニュース、社会問題に対しても、自分の気に入る情報だけを（ときに自動で）検索、収集して防壁化し、その居心地の良さのなかに閉じこもることができるようになった。こうした防壁は、自分にとって耳障りな他者の意見を遮断する豊富なギミックを備えている。スラングと化した「ステマ」という言葉はその代表作のひとつだろう。自分にとって都合の悪い情報や知見、いわば「他者の視点」は、この語によって「敵」からのプロパガンダへと貶められ、はじき返される。近年、しきりと話題にのぼるフェイクニュースの土壤にも、自身にとって気持ちのいい情報だけを受容したいという願望がしみ込んでいるのではないだろうか。

一方で、今日の世界が抱えている諸課題は、こうした「防壁」や「願望」と全く正反対の対応を我々に迫るものばかりである。他者の思いや視点をいかに理解し、また自身のそれをどのように伝えるかという問題は、世界中でその喫緊性を高め続けている。各々の専門分野に閉じこもらない発想力、思考力でしか糸口を導き得ない難題が山積されてもいる。求められているのは、まさに「私たちを取り巻く諸問題が示すさまざまな事象に向き合い、それから提示される情報を自らの知性（認識能力）と多様性を相互に認め合う態度（受容能力）^{そしゃく}で咀嚼し、言い換えれば、これらの諸問題のさまざまな部面を見極め、その本質・根源を的確に把握する」力なのである（i-ii頁）。その意味で、我々がおかれた環境と我々が取り組むべき課題との間には、大きな矛盾が横たわっている。

* 教養教育研究会（立命館大学教員：兵藤友博 名誉教授、河井亨 スポーツ健康科学部准教授、柳原恵 産業社会学部准教授、小関素明 文学部教授、山口歩 産業社会学部教授、秋吉恵 共通教育推進機構教授、中村正 産業社会学部教授）

† 立命館大学授業担当講師

tyoshi3@fc.ritsumei.ac.jp

こうした矛盾をいかに超えるのかという難題を前にして、手がかりとなり得るものこそ、本書が示す「教養知」の可能性にほかならない。そこで以下、本書所収の諸論稿を、全体の主題である教養知という視点に絞って紹介してみたい。

第1部は、教養教育における教養知の理念や教育的枠組みといったテーマが検討される。

野家啓一氏による第1章では、教養知をめぐる歴史的展開を追いつつ、それが今日において目指すべき方向性が検討される。現在の「リベラルアーツ」につながる考え方は、古代ギリシアにおける「エンキュリオス・パイデア」や古代ローマの「自由学芸」といった「自由市民に共通の教養」に起源をもつが、それは大学理念をめぐる諸議論などを経て「自立した近代的個人が身に着けるべき基本的リテラシー」（9頁）ともいるべき考え方へと展開していく。このような考え方は、大正教養主義が備えた「『人』の地平を目指す普遍主義的志向」（13頁）に象徴的に、やがて日本にも受容されていった。こうした歴史的展開を踏まえつつ、本章は今日的な教養知の方向性を「自己認識（方向感覚）と他者理解（平衡感覚）とを二本の柱とする人間力」（17頁）に見出している。

それでは「自立した個人」への階段をのぼる大学生にとって、教養知はどのような意味をもつか。第2章では河井亨氏がこの点を取り上げる。大学生は「学校から仕事への移行」「アイデンティティ形成」という2つの課題を抱えている。これら課題も背景に、大学生と知識との関係は、他者や権威に依存する状態から、他者との関係のなかで自身の考え方に対する批判的思考を働かせつつも、自ら「知識との関係をつくる」（23頁）段階へと進んでいくべきだという。重要なのは「知識との関係での成長」と両課題への取り組みが好循環をもって作用すること、すなわち「成長と学びが相互に形成し合う関係」（30頁）の構築である。こうした関係の構築を促すような「異なる考える他者との連携の中にあり、偶然性と可謬性があり、異質なものとの共生、それも多声的な交響に互いに耳を傾け合うような」思考と会話（35頁）のなかにこそ、21世紀的教養知の姿が求められるという。

こうした「会話」のためには、教養知自体も批判的に再検討されねばならない。第3章では、柳原恵氏がジェンダーの視点からこの問題を論じる。ジェンダーの視点が照らすのは、女性が「教養」を身に着ける主体たり得ず、何が学ぶべき「教養」なのかも男性エリートに占有されてきた歴史である。だからこそ「教養」もまた「批判的に捉え直していくことが必要」となる（44頁）。それは、単に既存の教養知を点検するだけでなく、新たな教養知を拓くことにもつながる。ひとりの女性がエリート主義的教養知に「同一化」できない自身に苦しみつつ、まさにこうした「知」の枠組みから排除されていた女性たちの営為のなかに「知」や「思想」を「発見」していったように、である。だからこそ「既存の知を糧として新たな知の領域を切り拓く力」（59頁）が、必要なのだという。

それでは、こうした能力はいかに涵養できるのか。第4章で小関素明氏は、歴史学の授業を事例に、この課題を問う。教養教育の要点は、予備知識の伝授や学説のマッピングにとどまらず、当該分野がいかなる課題を抱え、それとどのように向き合ってきたのかを借り物ではない言葉で伝えること、そして「価値観や立場は違えども、この点は認めざるを得ないだろう」という次元の議論を提示」（63頁）することにある。それでこそ、受講者に学術の深みを実感させ、自分でも考えてみたいと思う「直観的知」を刺激し得るからだ。そこで本章は、近代や近代化といった問題を例に、上記課題への取り組みを提示していく。そしてこうした問題への深い考察は、人間が「自然」から解放され「自由」を得た近代において、またその権力的帰結である「国民主権」の下において、とき

に破壊的結果ともなる「国民」の行為をいかに制約し得るのかという、人文・社会科学が共に考えるべき課題への協働にもつながるとされる。

第2部は、教養教育の枠組が、目前の状況にどれだけ迫り得るかという課題の下、地域や生活、社会（時代）における自己の意識に根ざした教養知とその育みがテーマとなる。

第5章で福間良明氏は、「勤労青年たちが『実利に閉じない教養』を求めた戦後史」（103頁）を追いつつ、今日における教養教育のあり方を検討する。学歴エリートに閉じない教養文化は、1950年代を中心に、農村の青年団における読書会や青年学級、終業後に学べることで都市部に大きな需要をもった定時制通学、時間的・空間的制約にとらわれず学べ、かつ青年学級や定時制通学に飽き足らない層にも応えた「人生雑誌」など、様々に見出すことができる。その背景には、進学者に向けた鬱屈や教養を占有する知識人への反感とともに、彼らが生きる環境に根ざす民主主義や教養への希求があった。こうした教養文化は、やがて「実利」の波にのまれたが、民主主義を担う「市民」として「社会のことや何だとか」と向き合う態度は不可欠である。こうした様々な問題を多角的に、また歴史的に考える場として、教養との「偶然の出会い」が起こり得る教養科目には可能性があるという。

それでは、教養が社会と向き合おうとするとき、いかなる視点が必要になるのか。第6章で家中茂氏は、「地域学を創る」試みやそこに至る軌跡を論じつつ検討してみせる。地域学において重視されたのは「生活の視点」であった。その背景には、著者が白保でのサンゴ礁埋め立て阻止活動で経験した、「地元」の視点からこそ生成可能な「生活の論理」や「経験される自然」といった発想があるという。こうした視点は、「ジャーナル共同体」とは異なる「地域主導の科学者コミュニティ」や「超学際的科学」とも問題意識を通底させつつ展開していった。地域学もまた「生活に根ざす知」を指向するものであり、だからこそそれは「個別具体的なイメージが捨象された『普遍的概念』」（118頁）、いわば「近代世界」的な知に対し、「自らの生き方を支える知を探求することのなかに現れる実践性」（120頁）を提起するものとされる。

教養が実践性を備えるためにも、あらためて問われるのが〈考える力〉の鍛え方である。第7章で山口歩氏は、教養科目「科学・技術と社会」での実践からこの点を俎上にあげる。知識情報が容易に検索・引用可能な環境は、「〈自分の力で〉〈自分の言葉で〉」言葉をつむぐ営為を衰弱させた可能性がある（127頁）。ゆえに授業では、受講生が、知識を増やすより精選すること、用語をできるだけ簡易化して説明内容を自分の理解範囲におくこと、メッセージを批判的に受け止めること、に重点が置かれるという。カギとなるのがレポートの往復を通じた対話である。受講者の「常識」を反転させる仕掛けの下、レポートも授業への「反発」と「共感」を往復しつつ展開する。いわばそれは「納得を躊躇する（あるいは拒絶する）のような壁を一度確認して、それを壊していく」く過程である（143頁）。こうした「対話」のなかには、「〈自分の頭で考える〉所作」（149頁）を再構成するためのヒントも現れていよう。

一方で教養を育む場所は、決して教室には限らない。秋吉恵氏による第8章では、「地域を基盤とした学習」の様相から、教室とは異なる教養教育のあり方が検討される。「地域を基盤とした学習」は、地域の小さな問題に行政サービスの消費者としてではなく、当事者として取り組む機会を与える。そこで学生たちが経験するのは「知識と地域の文脈を調整するプロセス」である（154頁）。重要なのは、こうした学習が「協働しながら争点の背景になっているお互いの文脈を理解しあい、争点を対立ではなく相互理解のきっかけにしていく相互作用が関係性の変化とゆらぎ」をもたらす

場となることだろう（161-162頁）。それは「感情を伴う文脈に依存した『争点』を知る経験をもたら」し（164頁）、「市民に育つ教育」の場ともなり得る。だからこそ「大学の教室で培われる理性の思考による教養とは異なるプロセスで、大学生の教養を促すことが期待できる」のだという（164頁）。

このように、教養と現場をつなぐうえで、大きな意味をもつのが、第9章で中村正氏が取り上げるアンラーン（unlearn）である。アンラーンとは、学んだ知を相対化しつつ、当事者の目線から知を活かすべく個別化や応用を図っていく作業を指す。本章では対人援助の現場、また学会における「個人（ミクロ）と社会（マクロ）のアンラーンを交差させる試み」（175頁）から、そのあり方が示される。一方、大学生がアンラーンの力を養うカギとなるのが「知的な主体の『私』の創発」（179頁）である。それは三人称的な学問とは異なる「学ぶ私の意味を問う」ことでもあろう。そして社会もまたアンラーンされねばならない。社会が語彙を変化させつつ、社会問題の存在と被害を認識、対処してきたように、である。専門家の、また様々な形で社会的問題と関わる善き隣人のアンラーンが連続してこそ社会のアンラーンが可能となる。教養は、この営為を支える良識の役割を果たせるという。

最終章にあたる第10章では、兵頭友博氏により、「教養知」の形成があらためて人類史のなかに位置付けられる。ヒトを人間的存在へと導いたのは、労働手段としての技術と協働性を媒介する言語であった。しかし、本章に学べば、こうした生産的実践としての技術と言語に媒介された協働性が、人類史において順調に発達してきたとは言い難い。階級性に伴う知の寡占、奴隸制下における技術の軽視、宗教と科学の対抗関係といった時代ごとの問題がこれを妨げてきた。近代においては、科学が「国家の資源」とみなされて富国強兵的競争力の一翼を担い、やがて核兵器まで生み出していく。しかし、科学者のなかから核廃絶や紛争解決への平和的手段を見出そうとする動きが出てきたように、多様な知性が人間的態度によって連携することの必要性もまた自覚されつつある。それは、再び技術と協働性によって人間的存在たることを求める営為とも言えよう。そして、そこでは「人類的視野を眺望した教養知を育んでいくこと」（206頁）がひとつのカギになるとされる。

以上、評者なりの解釈も含めて各章を紹介してきた。本書を彩る諸論考は、それぞれに独自の視点を提示しつつ、相互に補完性をもって、教養知とは何か、それがもち得る可能性とは何かを照らし出している。本書に学べば、教養知が、あらかじめ定められた特定の知識を習得する作業を意味しないことは明らかだろう。「教養的」であるとは、自分の頭で考え続ける姿勢、他者との対話を通じ自身の考えを変化させつつ鍛えていく態度、こうして得られた知見を各々の現場で活かそうとする実践のなかにこそ求められる。ゆえに、教養知を身につける場も多様に想定され得る。知識の習得も、こうした営為を促す方向に作用して、はじめて真の意義をもち得るのだろう。いささか私事に及ぶが、評者は、指導教官から2つのことを繰り返し教えられた。「考えなければならない」そして「議論しなければならない」。教養知の「奥義」もこのあたりにあるのではないか。

最初に述べた「防壁」を構成している主成分は、思考の委託と他者の拒絶である。本書が示す意味での教養知が、この壁を越える可能性を有することは明らかなように思われる。