## 大学改革と FD 〜批判と提言〜

報告者

**渡邊 浩一**(大阪工業大学 非常勤講師)

藤田 尚志 (九州産業大学 国際文化学部 准教授)

宮野 公樹 (京都大学 学際融合教育研究推進センター 准教授)

指定討論者

田中 毎実 (武庫川女子大学 文学部 教授)

コーディネーター

**坂本 尚志**(京都薬科大学 一般教育分野 准教授)

参加人数

38名

高等教育を取り巻く環境が激変し、高等教育自体のあり方が問われるようになって久しい。 グローバル化への対応や新しい能力を育むことの必要性が指摘される中で、高等教育に従事す る教職員は、日々続発する新たな課題の解決に追われている。このような状況において、高等 教育それ自体の意味や、高等教育機関と社会との関係がどのようなものであるべきか、という 原理的な問いは問われることもなく置き去りにされているように思われる。

しかし、教育改善を目的とするさまざまな活動は、こうした原理的な問いと切り離して行われた場合、単なるその場しのぎの対策の寄せ集めにすぎなくなってしまうだろう。重要なことは、原理的な問いを問い続けることによって、日々の教育実践を振り返る参照軸を持つことではないだろうか。本分科会では、こうした問題意識のもとで、現在の高等教育が直面する「改革」の諸相について原理的・批判的に考察することを目指す。

## 〈第7分科会〉

## 大学改革と FD 〜批判と提言〜

#### 1. 分科会の趣旨

高等教育を取り巻く環境が激変し、高等教育自体のあり方が問われるようになって久しい。グローバル化への対応や新しい能力の育成の必要性が指摘される中で、教職員は日々続発する新たな課題の解決に追われている。このような状況において、高等教育それ自体の意味や、高等教育機関と社会との関係がどのようなものであるべきか、といった原理的な問いは置き去りにされているように思われる。しかし、教育改善を目的とするさまざば、その場しのぎの対策の寄せ集めにすぎなくなってしまうだろう。基本に立ち返る問いを問い続けることが重要ではないだろうか。

本分科会では、こうした問題意識のもとで、現在の高等教育が直面する「改革」の諸相について原理的・批判的に考察することを目指した。

#### 2. 報告の概要

午前の部では、コーディネーターによる分科会の趣旨説明および報告者紹介を行った後、3名の報告者より報告をいただいた。午後の部では、指定討論者よりコメントをいただいた後、報告者からの指定討論への応答ならびにフロアからの質問を受け付けた。分科会は15:30に終了した。

第一報告者の渡邉浩一氏(大阪工業大学非常勤講師)からは、「FD(Faculty Development)とGE(General Education)一教員集団の自己組織化の原理とは何か?」と題して報告いただいた。渡邉氏は、FDをめぐる現在の状況を整理し、多くの活動は個々の授業実践の改善に焦点を当てており、ミドルレベルとマクロレベルの充実が課題とされていることをまず指摘した。そして、FDという概念・実践自体について問い直すために、Facultyという語の原義ならびに1987年に一般教育学会が行ったFDに関する調査を分析した。これらの調査からは、FDをめぐる現況との共通点と差異が浮かび上がってくる。こうした過去の振り返りから、

渡邉氏は教員集団が Faculty として自己組織化す るための条件は何か、という問いを提起した。そ して、その答えを探るために、一般教育 General Education という理念が意味するものを、戦後日本 のみならず19世紀におけるケンブリッジ大学の改 革に言及しつつ提示し、社会の進展に伴う新たな カリキュラムの導入や、意欲の低い学生への対応 など、19世紀イギリスと現在の日本が直面する間 題の質的な同一性を指摘した。その上で、異なる 専門を持つ教員たちが Faculty として自己組織化 しうる(あるいはすべきである)のは、同じ学生 を教えているという事実にあること、そして、FD の根底にあるのは、教員団がどのような価値を共 有し、その学生たちに学位認定にあたって何を求 めるのか、という問題にほかならないことが最後 に指摘された。

第二報告者の藤田尚志氏(九州産業大学准教授)の報告は、「「役に立つ」とはどういうことか?一デリダ、プラグマティズムを用いた哲学的大学教育論」と題して行われた。藤田氏は、「実践的な」教育方法の開発のために、「実践的」あるいは「役に立つ」という概念自体を哲学的視点から検討するという目的をまず示した。そして、単位制度を例にとり、アメリカの高等教育を参考に戦後導入されたこの制度が、「改革なき思考(旧来の授業重視を温存した、単位制度の形骸化)」と、「理念なき現実主義(問われることのない、「1単位 = 15時間授業と30時間の授業外学習」の根拠)という



「二つの思考停止」に陥っていることを指摘した。 そこから藤田氏は、人文科学をめぐって、同様の「二 つの思考停止 |、すなわち哲学を「無用の用 | とす る「現実なき理想論」と、「虚学」とする「理念な き現実論」が現在の高等教育についての言説に存 在することを指摘した上で、双方ともに誤りであ ることを示すのが哲学の役割であると述べた。そ れは「有用性」「生産性」「効率性」「卓越性」といっ た現代の大学改革に現れる諸概念について、その 全面的な受容でも拒絶でもなく、哲学的再検討を 行うことである。そうした前提のもと、藤田氏は デリダの思想とプラグマティズムそれぞれの特徴 と相互の関係を明快に提示し、両者を統合しうる ようなハイパー・プラグマティズムの可能性につ いて言及した。論点は多岐にわたったが、藤田氏 は結論として、哲学や文学が可能にする大学での 学びとは、「社会では不可能な思考実験、他者体験 の場」であり、「度量衡の極限的な欠如状態」であ り、際限なき思考実験の場であることが大学の本 質的な条件であると述べ、報告を締めくくった。

第三報告者の宮野公樹氏(京都大学准教授)か らは、「異分野融合のダイナミクス グローバル・ イノベーション・異分野融合 なぜ大学業界では このバズワードが未だ消えないのか」と題して報 告をいただいた。宮野氏は、グローバル、イノベー ション等、現在の高等教育の課題に対して、大学 が過度に対応しようとしているのではないか、そ して、大学とは本来、時代に関係なく存在する価 値を扱う場ではないかという基本的な問題意識を まず提示した。「学問」の場としての大学は、いか なるものであるべきか、そして、そもそも論文を 出版し、学会に参加するだけが「学者」のあり方 であろうか、と宮野氏は問いかけた。現在の学問 をめぐる状況を宮野氏は「形式化」「科学化」「個 人化」という3つのキーワードから批判し、こう した状況を打開するための解決策としての異分野 の研究者間での対話の必要性が指摘された。その 実践例として、宮野氏が所属する京都大学学際融 合教育研究推進センターにおけるさまざまな活動 が紹介された。学内のユニット創発・支援や異分 野交流会、学際研究着想コンテスト、京大100人 論文などの多方面にわたる実践において常に目指 されているのは異分野融合であり、それは論文や 学会という現在主流となっている学問の制度とは 異なる学問のあり方を、分野間の越境によって作 り出そうとする試みである。こうした実践を通じ て宮野氏が常に自問しているのは、「どんな世を(あ

るいは未来を)信じているのか」という問いに応 えられる学問こそが、真の学問ではないだろうか ということであり、聴衆に対してもその問いが投 げかけられ、報告が終えられた。

#### 3. 指定討論、質疑応答の概要

午後の部では、まず指定討論者の田中毎実氏(武庫川女子大学教授)から3名の報告についてのコメントをいただいた。

田中氏はまず、3つの報告に共通する問題として、コードの違う人々がどのように出会い、どのように交流するのかという問いが存在することを指摘した。渡邉氏の報告においては、専門の異なる教員たちによって構成されるにも関わらず、自律的であるFacultyをどう作り上げるか、という問いとしてこのコードの問題は現れる。しかし、この統合は非常に困難な作業であり、果たしてどうすればこの組織化は可能なのか、という問いが提起された。

藤田氏に対しては、単位制度を例に取って示された二つの思考停止が、デリダ、プラグマティズム、ハイパー・プラグマティズムに関する議論によって見事に診断されていることを指摘した上で、それに対する処方をどうするのか、という質問がなされた。

宮野氏については、異文化融合とはコードの問題であり、Facultyの内部でもそれぞれのコードの違いがあり、それを乗り越えるための仕掛けとしての学際融合教育研究推進センターの実践が高く評価された。その上で、こうした交流の試みがFDにも応用可能であるか、という問題が問われた。

これらのコメントに対しての応答の概略は以下 の通りである。

渡邉氏は、結局のところ Faculty の一体性、自 律性を作り上げる方法はそれぞれの大学によって



違うものの、一般的に小規模な大学、学部の場合は互いの関係が良好であろうし、逆に大きい場合は難しいであろうということ、そして、研究室が点在するよりは集中している方がこうした集団の構築には好都合であろうという組織形態の問題をまず指摘した。また、雇用形態に関しても、教育に関わる職員のメンバーシップの範囲が問題になることを指摘し、常勤教員と非常勤教員の区別、教員と職員の区別など、その枠組みをどう超えるか、という問題が示され、こうした区分を超えて相互に話し合う場の設定もFDの課題ではないかとの見解が示された。

藤田氏は、非常勤講師へのFD、職員の授業参観などを通じての教職協働、Facultyの内部での互いの専門性を活かした研修の3つを具体的な処方箋として提案した。藤田氏は制度と運動という対立軸を出発点に、現在のFDは制度寄りであり、ある意味で硬直化しているために、現在のFDの外部に位置するこれらの3つの解決策が、制度に対する運動として機能するのではないかとの見通しを示した。

宮野氏は、こうした試みの基本にあるのはもちろん人であり、そのつながりを作り出すことが、将来的な大学改革につながるのではないかと指摘した。また、こうした交流の基礎としての共通の学問観の必要性と、そうした学問観の構築のため

の哲学の重要性が強調された。続いて、異分野融合の前提として、各学問分野での研究文化の共通点と差異を見出すための「学術分野の比較大調査」が紹介された。

指定討論の後、質疑応答に移り、フロアからの 質問だけでなく、登壇者、指定討論者間でも互い に活発な議論が行われた。

#### 4. まとめ

今年で21回を迎えるFDフォーラムにおいて、FDそのものの存在理由、存在価値を根底から問うような分科会を企画したことの背景には、義務化以降良くも悪くも当たり前のものとなってしまったFDが、単なる知識や技術の問題に矮小化されているのではないかという問題意識があった。今回登壇いただいた3名の報告者には、FDそのものだけではなく、大学と学問を根底から問い直す報告を、それぞれの立場から行っていただいた。田中毎実氏からは3つの報告を結びつける問いを鮮やかに提示していただき、3つの報告の統一性が参加者にも明瞭になったのではないかと思われる。本分科会が、今後の教育改善の試みが表面的なものに終わらないための手がかりとなることを願っている。

# FD (Faculty Development) と GE (General Education) 教員集団の自己組織化の原理とは何か?

大阪工業大学 非常勤講師 渡邉 浩一

行きがかりで FD (Faculty Development) について私見を述べることになったが、faculty というのが大学の教員集団ひいてはそのメンバーのことを指すとすれば、一介の非常勤講師がその発展・向上のあり方を云々するのはいかにも僭越なことのように思われる。集団としてのそうした努力は、まずはその正式メンバーが主体的に――外部からわざわざ言われるまでもなく――行うべきはずのことだからである。

しかし FD ということで概念・理念として理解されるところと、実際に行われているところには少し隔たりがあるようで、「みんなで張り切って FD やってます」という話はこれまでほとんど耳にしたことがない。熱心な教員が熱心に授業改善に取り組んでいることは各大学の FD 報告などからも見てとれるが、専門の学会や研究会でその語句が話題に上るとき研究者たちの口をついて出るのは「やらされている」者の愚痴である。(そして心ある年長者は、「僕たちはまだいいけど君たちは大変だねえ」と言う。)

アクティブ・ラーニングの時ならぬ流行はさておき、何ごとであれ当人の主体的な意欲・取り組みなしには身にならないというのは、大学で教育・研究に携わっている者の誰もが身をもって感じるところだろう。しかし当人たちの FD についていえば、どうも全体としてあまり主体的になりえないものであるらしい。これはどうしてだろうか? 例えばしばしば言われるのは、教育業績と研究業績の評価の乖離ということである。とはいえ、それはあくまで副次的な理由であって、問題はもう少し根本的なところにあるように思われる。

当たり外れのある授業が個々ばらばらに提供されるというのでなく、4年(ないし6年)の一貫したカリキュラムが実施されるためには、個々の教員の授業改善というミクロな取り組みにとどまらず、そのカリキュラムに関与する全教職員の積極的な協働が必要である。そもそも FD という概念はそのような問題意識のもとで導入されたものであった(と私は理解している)。ところで、「カリキュラム」をベースとした集団的取り組みが求められる背景にあるのは諸科学の専門分化と進学者の増大であるが、これは当然ながら教員集団そのものの増大および分化と表裏一体をなすものである。ディシプリンの細分化は価値の共有を困難にするし、メンバーの増大は組織の一体性の保持をより難しくする。——各教員が授業上手になるだけではこの問題に対して十分な解決にならないことはいうまでもない。

はたしてこういう状況の中で、誰かに「主体的」にしてもらうのでなく、faculty が自ら価値を共有し一体となって学生の教育に取り組むためには何が必要か? そのためにはさまざまなツールの開発・普及も必要であろうが、根本のところはやはり、自分たちの向き合う学生が4年(ないし6年)を通じて何を学ぶか(何を学んだ者に学位を認定するか)、その点での共通了解を――各人の専門のエゴを超えて――形成しうるかどうかだろう。そしてかつてのgeneral education(一般教育)とは、まさにそのことを説く理念であったように思われる。遅きに失した勇み足という気もしないではないが、現状のFDを一歩前へ進める手掛かりとして、本発表ではこの理念の再評価を試みたい。





「哲学」という学問の性質上、 もともと「大学」については人並み以上に関心があった ①非常勤先のカリキュラム改革に伴うコマ数削減 ②出身学部(旧教養部⇒文理融合学部)の改組騒動 ・・・・等を契機に近年の改革動向について調査研究の必要を痛感 大学改革にまつわる発表・研究論文執筆

渡邉浩-「「知識基盤社会」における「学士課程教育」、基本概念の批判的検討」、
『現代社会研究』、vol. 16、京都女子大学現代社会学部、19-34頁、2013年12月

渡邉浩-「「外圧」の分析---大学改革の諸アクターについて」、『人間存在論」第21号、
京都大学大学院人間・環境学研究科『人間存在論】刊行会、29-43頁、2015年7月

渡邉浩-「General education理念の形成と展開--18、19世紀の哲学者たちの用例に
即して」大学教育学会第37回大会、2015年6月7日、於長崎大学

・・・・目下、問題意識を共有する若手で共著本企画を進行中
『反「大学改革」論』(仮)/ナカニシヤ出版より刊行予定

1. 現行のFDのイメージ

①各大学の取り組み 非常勤先のFDリーフレットを見ると ・授業アンケートの集計結果報告 ・学外・学内講師による講演会 ・同じく講習会・研修会 ……etc. によって改革動向のキャッチアップ ⇒参加者の反応は「概ね好評」

#### ②研究者のホンネ?

しかし、専門の学会等でFDが話題になると

- 「やらされている」者の愚痴
- 年長者の懐旧的慨嘆

研究を語る時のような生彩ある言葉は聞かれない

#### ③ファカルティ・ディベロッパーの認識

大学教育学会課題研究報告書 『FDの実践的課題解決のための重層的アプローチ』(2015) ミクロ:個人(教員)/授業の教育目標 ミドル:学部・学科(FD担当者・管理職)/教育課程の教育目標 マクロ:全学(FD担当者・管理職)/全学の教育目標

> ⇒「マクロとミドルの展開が未発達、未開発だよねって 指摘されていました。これはまさしくその通りで......」

#### とりまとめていえば、FDの義務化という制度的背景のもと

- ・ファカルティ・ディベロッパーは攻勢に出ている
- ・熱心な教員は熱心に取り組んでいる
- ・その他大勢は職務としてこなしている

⇒概して個々の授業改善のレベルにとどまっている?

#### 2. そもそもFDとは?

#### ①Facultyとは?(OED第二版より)

II. Kind of ability; branch of art or science.

† 6. A branch or department of knowledge.

7. spec. One of the departments of learning at a University.

9. a. The whole body of Masters and Doctors, sometimes including also the students, in any one of studies, Theology, Law, Medicine, Arts.

10. transf. The members of a particular profession regarded as one body: a. of the medical profession (in popular language 'The Faculty').

⇒第一義的には「集団」

#### ②日本の大学に適したFDとは?(一般教育学会アンケートより)

「Faculty Development及びアンケート調査に関する説明」

Faculty Development活動は英・米をはじめ世界各国において、teaching能力向上のための教員研修を中心課題として実施されています。その背景には、現代の大学の大衆化にともなう学生、ひいては大学教員の量的拡大や質的変化、1960~70年代の学生運動・大学紛争を契機とする大学教育に対する改善要求、さらには今後一層の深刻化が予想される大学のサバイバル方略など、大学をめぐる歴史社会的な情勢変化があると考えられます。

わが国の場合、大学改革については、特に大学紛争期以後各大学のみならず、政府機関等においても検討されてきましたが、そのなかに<u>Faculty</u> <u>Developmentに相当する発想がほとんど見当たらない</u>のが実情です。[......]

(次のスライドに続く)

#### (承前)

そこで、わが国に限ってどうしてそのようなことになったのか、そのことは大学改革が必ずしも順調に進んでいるとはいえないわが国の現状と関係があるのではないか、もしFaculty Development発想を積極的に用いるとすればわが国の大学改革はどのように変わるのか、あるいは大学改革に寄与するところ小さくないのではないか、等々の疑問や期待にこたえて実践的な研究を試みることは、十分価値のあることと思われます。そして、その結果として、英・米等とは重点を異にする日本式Faculty Developmentになったり、Faculty Developmentということばが消えて大学改革運動の中に融けこんでしまったりすることがあってもよいと思われます。

#### 設問 I Faculty Development活動の基本システムについて

Faculty(教授団)のDevelopment(能力開発)に特有の基本的な活動形態は、開発すべきFacultyの機能に応じ、大別して次の五つのシステムに分けられます。

大学評価 (大学自治を補完する自己評価) 大学の諸課題に関する研究活動 (自己に対する研究機能) 大学教員研修 (自己に対する教育機能) 大学教員評価 (教員人事機能の適正化)

#### 見解1「大学評価」の意義

大学をめぐる歴史的社会的な情勢変化に対応しようとするFaculty(教授団)の自律的な「大学評価」とそれに基づくFacultyのDevelopment(能力開発)は、大学自治の理念からいって当然のこととされてよい。「大学評価」及びFaculty Developmentが理事会等でなく、教授会等によって自律的に行われるところに、わが国の場合の、そして各大学それぞれの特色が現れるであろう。[/

+2 積極的に賛成

+1 どちらかといえば賛成

○ 賛否どちらともいえない -1 どちらかといえば反対

ー2 明らかに反対

見解2 大学の自己評価に関する審議機関

見解3 大学年報等の発行

見解4 「大学の諸課題に関する研究活動」の意義

見解5 研究活動システムの整備連携

見解6 「大学教員研修」の意義

見解7 基礎的研修内容 見解8 Facultyハンドブック等

見解10 学生による授業評価 見解11 オフィス・アワー

見解8 Facultyハンドブック等 見解11 オフ 見解9 新任教員研修コース 見解12 長期

見解12 長期有給休暇制度

見解13 在外研究員派遣計画の拡大 見解14 「大学教員評価」の意義

見解15 「Facultyの相互的能力開発」の意義

見解16 教授会等会議のあり方

設問Ⅲ Faculty Developmentに関する基本問題について

見解35 Faculty Development批判

Faculty Development発想は、Facultyの自律性を前提とすることなく受身で対応するものに転落する危険性を常にはらんでおり、そのことはFacultyの内部においてたえず自省され批判されなければならない。

一般教育学会(1987)「Faculty Developmentに関するアンケート調査」 浜野(1987)より 「Facultyの自律性」がなお重要であるとして、 教員集団が自ら組織されるためには何が必要か?



①General Education(一般教育)とは何だったか?

大学設置基準(1956年)

(授業科目の区分)

第十九条 大学で開設すべき授業科目は、その内容により、一般教育科目、外 国語科目、保健体育科目及び専門教育科目に分ける。

(一般教育科目)

第二十条 一般教育科目は、その内容により、<u>人文科学、社会科学及び自然科</u> <u>学の三系列</u>に分ける。

2 大学は、次の各号に掲げる一般教育科目に関する授業科目のうち、<u>各号の系列についてそれぞれ三科目以上、全体として十二科目以上</u>の授業科目を 開設するものとする。

#### 大学基準協会(1951)

『大學に於ける一般教育——一般教育研究委員會報告——』

[......]新制大学は専門の知識技能を教える専門教育と同時に、人間の完成を目的とする人間教育を実施して、文化人であると同時に職業人を養成する所である。この点旧制大学と大いに異なっており、人間教育は人間である限り誰にも必要なもので、人間一般に共通する問題であるところから、一般教育と名づけられ、新制大学における一大特質をなすものとなったのである。

...]社会が大学卒業生に対して実際に要求するものは単なる技術者ではなく、 むしろ広い教養を身につけた人間である。即ち個人の健康維持並びに社会衛生 に積極的に協力し得る知性を有し、民主社会における政治、経済、社会の諸問題を正しく理解し批判して社会の改善進歩に貢献し得る人であり、且つ価値判断 <u>力や美的鑑賞力を有し、科学的に判断して良き人生を創造し得る人</u>である。

[.....]かような社会の要求に応じて準備される新制大学の一般教育は、<u>学生が将来如何なる職業に従事するにせよ、その学生が先ず良識ある人間となるに必要な教育でない。</u>ところが良識ある人間とはどういう人間を云うのであろうか。[/......]

[.....]要するに之を概括すれば、人生の如何なる問題に直面しても常にその場合 場合に応じて調和適合した正しい認識判断を為し得て民主社会に積極的に貢献し 得る人間ということになり、かような人間を養成することが一般教育の目的であり 使命であると考えることができる。

それではこの目的を達成するにはどうすればよいか。実際に我々の日常生活に だける如何なる些細な問題でもそれを正しく理解し処理するには広範な分野の知 識を必要とし、単なる専門的知識のみでは解決されないことを経験している。こう いう我々の経験から、一般教育の目的を達成するには先ず広い分野の知識を修 得する必要がある。即ち知識の句等な分配が考慮されなければならない。そこで 大学基準第七には、人文、社会及び自然科学の三系列の中より学科目を均等に 選択することが定められてある。

「一般教育は戦後教育の徒花だった」 ということでよいのか?

②そもそもなぜGeneral Educationという理念が登場したか?

上のような意味での語句の用例は、19世紀前半に遡る

[.....]このようにいうことで私が意図しているのは、われわれの主題が専門[special]ないし職業[professional]教育とは区別される一般[general]教育であることを際立たせることである。—一言い換えれば、一般的な人間の教養[general human culture]の手段としての教育であって、専門の技術的スキルを身につける手段としての教育ではないということ、一一何らかの一般的知識の獲得としての教育ではからことである。私はいささかも職業教育や技術教育をみくびろうとするものではない。——まったく正反対である。私はそうした教育の各分技は精神・一般陶治[a mental and general culture]の手段とされることもあるだろうと考えている。しかし手職人、職人、芸術家一一法律家、外科医、彫刻家、画家、建築家でも一一が各自の技芸を学ぶ仕方は、われわれがgeneral educationと呼ぶそれとは別の種類の学びである。

Whewell (1854) On the material aids of education

#### General education理念の導入の背景

- =19世紀前半のケンブリッジ大学の改革(Garland (1980) 参照)
- ・科学の発展に伴う新カリキュラムの導入(解析学・文献学)
- /学習意欲の乏しい学生への対応
- ⇒カレッジの共通の文化/基礎的な教養を保持しておく必要性
- ・新たな社会集団(非国教徒)の包摂
  - ⇒特定の(宗教的)イデオロギーによらず共通の価値を再構築する必要性
  - ・・・われわれが直面しているのも、質的にはこれと同様の事態ではないか?

#### ③General education理念からの示唆

問題が教員集団の「自律性」にあるとして、専門を異にする教員が同僚であり得ると すれば、それは単に同じ組織に属しているからではなく、<u>同じ学生たち</u>を教えている ことによる

・・・・しかし、専門を異にする複数の教員が同じ学生たちを教えるのはなぜか?

⇒(とくに近代の学術・社会状況のもとでは)学位認定に至る学士課程のカリキュラムを構築するうえで教員集団(faculty)の協働が不可欠だから

#### FDの原点にあるべき問い

われわれは、各々専門を異にする教員からなる集団(faculty)として、どのような価値を共有し、そのほとんどが大学人になるわけではない学生たちに学位(degree)認定にあたって何を求めるのか?

#### 引用·参考文献

有本 章(2005)『大学教授職とFD――アメリカと日本――』東信堂 大學基準協會(1951)『大學に於ける一般教育——一般教育研究委員會報告——』大學基準協會 Garland, M. M. (1980). Cambridge before Darwin: The ideal of a liberal education, 1800-1860. Cambridge: Cambridge University Press.

浜野一彦(1987)「FDアンケート調査の経過について」、『一般教育学会誌』、**15、**52-72

堀地 武(1987)「Faculty Development|二関する検討事項」、『香川大学一般教育研究』、**31、**65-77 絹川正吉(2007)「FDのダイナミックス」、『大学教育学会誌』、29、71-75

佐藤浩章[研究代表者](2015)『大学教育学会課題研究報告書(2012~2014年度) FDの実践的課題 解決のための重層的アプローチ』

Simpson, J. A. & Winner, E. S. C. (19892). The Oxford English dictionary. Second edition, vol. V. Oxford:

Whewell, W. (1854). On the material aids of education. London: John W. Parker and Son.

#### 発表後の追記①

とりまとめて言えば、この発表で主張したことは次の二点であった。

①FD(faculty development)ということをfacultyという語とその発想の原点に立ち戻っ て考えるならば、カリキュラムに即した教職員集団の自律的協働ということが何より 重要である。

②かつて「一般教育」の名で知られたgeneral educationは、大学が新たなメンバーを 包摂しながら変容してゆくなかで、カリキュラムに即した教職員集団の自律的協働を 後押しする理念としてなお見るべきところがある。

平板化されたタームの再賦活ということに関しては、フロアとのやり取りのなかで、多 少の手ごたえを得られたように感じている。ただ、そのうえでやはり問題は、「理念 的・理論的にそうであるとして、それでは現状の諸困難に対してどのような手立てで もって臨めばよいのか?」ということであった。

#### 発表後の追記②

ミもフタもない言い方になるが、「カリキュラムに即した教職員集団の自律的協働」の ための現実的条件は、《教職員集団が総体として仲が良い》ということに尽きるだろう (必ずしも「全体」である必要はない)。そしてその内実をさらに分析するならば、例え ば次のような観点が析出されるだろう。

①考え方・価値観が(学生の四年/六年の学びをベースに)共有されているかどうか

②仕事の(極端な偏りのない)役割分担が了解されているかどうか

③上記のことが(物心両面で)なされやすい職場環境であるかどうか

自らよくdevelopされているファカルティの事例に学びつつ、そのつど自らに与えられた持ち場で、専任教員と非常勤教員、教養人職員、教職員と学生といった立場をこえて以上の課題に取り組んでゆかねば――実にありきたりではあるが、今回フォーラムに参加して、そうした思いを新たにしたような次第である。

## 「役に立つ」とはどういうことか? デリダ、プラグマティズムを用いた哲学的大学教育論

九州産業大学 国際文化学部 准教授 藤田 尚志

#### イントロダクション

『知の技法』が問いかけたもの 私自身は普段大学では哲学を教えており、FDと言えば、研修を受ける立場で関わることが多い、いわば「FD素人」です。ですから今日この場でお話をするのは場違いというか、専門外のことであるという風に思っているのですけれども、ただそれでもあえてこの危険なお誘いに乗って、こちらに伺ってお喋りをすることをお引き受けしたのには理由があります。それは「FD研修、FDフォーラムとはいったい誰のものか」という問いをみなさんと共に考えたいと思ったからです。

第1回FDフォーラムのテーマは「『知の技法』が問い掛けたもの」であったそうです。 哲学者の小林康夫氏を編者として東京大学出版会から刊行され、大ベストセラーとなった 東京大学・教養学部のテキストがFDフォーラムのテーマになっていたのですから、隔世 の感があります。今、FDフォーラムの場に哲学者の居場所はあるでしょうか? 哲学者 だけではありません。経済学者の、物理学者の、数学者の居場所はあるでしょうか? も ちろん、この場にいらっしゃる方で、そういったことをご専門にされている方はいらっし ゃると思います。私が言いたいのは、そういった方々がどのような資格でこの場にいらし ているのかということです。

第 1 回FDフォーラムのテーマが『知の技法』であったことを驚きとともに指摘した昨年のフォーラムの第 8 分科会の報告集は興味深いものでした。なぜ驚きとともに? それは最近のフォーラムが、よく言えば「FDの専門家がFD担当者を啓蒙する場」、悪く言えば、"お上"の意向を忖度しつつ、それに沿って策定された教育方法・教育評価のトレンドを「われ先に」と自家薬籠中にする"優等生競争"推奨の場と化している感があるからです。「教育熱心なFD素人」であるさまざまな分野の担当教員が、専門性を保ちつつも、広く興味をかき立てる魅力的な授業を競い合ってみせ、大反響を呼んだ『知の技法』。その問い掛けたものについて議論する空間は果たして今、「玄人のための玄人によるFDの場」に残されているでしょうか。それが驚きの理由でした。開始から 2 0 年、参加者数が伸び悩む背景には、このようなディレンマがある。そう担当者は綴っておられました。

大学教育の「イマドキ」 さて、今回のFDフォーラムのテーマは、「大学教育のイマドキから見えるカタチ」ですから、第一回から何かがつながっていて、何かが途切れているのだろうと思いますが、このテーマを真剣に受け取り、本当の意味で再考するには、第一回の時と同じで、やはりさまざまなひとびとの力を結集しなければなりません。つまりFD玄人、さらにはFD産業の関係者ばかりでなく、FD素人の力をも結集しなければならない。「イマドキ」を重視するというと、「世間の声、世論に耳を傾ける」ということだと思われがちです。そして、「実践力重視」「社会人基礎力」「若者の居場所づくり」ということになる。けれど、もう少し考えてみると、本当に「イマドキ」であるためには、オピニオン、マジ

ョリティ、そしてそれらの声を傾聴するのに長けた(と思われている)コンサル企業に追 従するばかりではダメだということが分かります。それはちょうど、ファッション・リー ダーでも歌手でもマンガ家でもいいですが、世間の反応を見つつも、彼らの期待をいい意 味で裏切っていくものをつくっていかないと、第一線で売れ続けることはできないという のと似ています。イマドキの後を追いかけるのではなく、イマドキの半歩先を行かねばな らないということです。当然そのためには、イマドキ以外の意見に柔軟に耳を傾ける必要 がある。「イマドキから見える」景色は、しばしばイマドキ以外の景色を覆い隠し、ついに はイマドキの一番いい部分さえ殺してしまう危険性を秘めています。ですから、「イマドキ」 と言うときに、本当の意味で「イマドキ」であるためには、「イマドキ」と「イマドキでな いもの」をうまく組み合わせていく必要があるということをしっかりと理解しておく必要 があるわけです。これはファッションの例で考えればすぐにわかることですが、ファッシ ョンがあっという間に消費され、誰もがその服装をするようになったときに、その服装を 始めるのはまったくファッショナブルな行為ではありません。今回のFDフォーラムで「イ マドキ」と称されているものは、この過ちを犯してはいないでしょうか。より"実践的" な"社会人基礎力養成"の教育法を開発するためには、まずもって「実践的とはどういう ことか」を知らなければならないはずなのに、誰も本気でそのことを問おうとはせずに、 ただ「大学の"売り"は?就職予備校?お友だち作り?」といった、先に解答ありきの(そ して当然、その先にはコンサルが大学に提示するパッケージ化された「商品」ありきの) 修辞疑問の問いが繰り返されるばかりです。その結果、真理探究、真実の追求、古典とい ったマイナーなものは、大学においてすら排除される傾向にあり、これに対して、"現場" 経験や"社会人"経験、特にキャリア教育は大学の経営陣によって非常に重視される傾向 にある。もちろんそういったものも大事であり、積極的に活用していかなければいけませ んけれども、それと同時に、"教養"教育や"理論"研究に従事するひとびとの声をしっか り聴きとる必要がある。自然科学系と同時に人文社会科学系の声に耳を傾けていかないと いけないのではないでしょうか。

**哲学とは何か** これに対して本発表では、デリダとプラグマティズムの再読解を交えつつ、現代の大学改革にとって重要な意味を持つ幾つかの概念の哲学的な再検討を試みるということをやってみたいと思います。FDフォーラムで、なぜ哲学的分析を? けれど、まさにこの場違い感とその理由をこそ、議論の出発点としたいのです。哲学とはごく簡単に言えば、そのように誰もが自明視している"常識"を疑い、「役に立つ」とはどういうことか、「真の社会人」とは何かを問う学問にほかなりません。大学は「社会への入り口」なのであって、単なる「会社への入り口」ではありません。短絡的な発想が致命的に危険であることを産業界自体がよく理解していました。文部科学省は二〇一五年六月、国立大学に人文社会科学系学部の組織見直しを求める通知を出しましたが、それに対して同年九月に安易な見直しに反対する声明を出したのはほかならぬ経団連だったのです。したがって、なぜFDに関して意見交換を行うFDフォーラムの場で「デリダ」や「プラグマティズム」なのか?という問いに対しては、切り返しの問いで答えるほかありません。「しかし、FDの本来あるべき姿は、それぞれの専門家が専門的知見や思考の枠組みを持ち寄って、それ

を他の人にも分かってもらえるような形で、つまり専門を超えるような形で共有していくということではないでしょうか? それが大学 (university) というものではないでしょうか? だとすれば、哲学者である私は、哲学を用いて、大学教育にどのような寄与を果たすことができるかを考えることが、ここでの任務になるのではないでしょうか?」と。FDフォーラムの在り方をもう一度問いなおすという意味では、そういうことがあってもいいのではないでしょうか。

#### 1. 有用性と実際性に関する若干の考察——教員評価制度と単位制度

**単位とは何か** 実践的とはどういうことかを知るために、両面作戦が必要となります。二つ の例を使って考えていきましょう。一つ目は単位です¹。皆さんご存知の通り、一単位とい うのは、一時間の教室内での学習+二時間の教室外での事前・事後学習、それが一五週と いう風に規定されているわけですが、では、なぜそうなのか。日本の大学の単位制度は、 一九四七年、大学基準協会が GHO 民間情報教育局の影響を受けて制定した「大学基準」が 原点です。戦前は、単位数は授業時間から算定されていましたが、戦後は、一科目あたり 学生に期待される学習時間、つまり事前・事後の学習時間まで含めた総体から算定される ようになりました。この単位換算法は、一九世紀末からアメリカの大学で徐々に形成され てきたもので、「科目の自由選択を通した学生の自主性醸成」という理念と連動していまし た。単位「制度」は、旧制大学の詰め込み主義・監督教育・受動的学習からの解放という GHQ の「思惑」と、自学自修の奨励で積極的・自発的な勉学活動へと誘う「理念」とが相 まってつくられたということです。ここで一般的な指摘をしておけば、どんな制度も、そ の制度設計の思惑や理念と常に表裏一体です。「理念」とは、表面的な、建前だけの美辞麗 句ではありません。もしそのようなお飾りの裏に真の狙い、「思惑」が隠された巧妙な制度 が作られるなら、その場合には、それこそがその制度の「理念」だということです。つま り、その制度が作られるに至る動き、運動と制度は表裏一体だということです。

第一の思考停止 ところが、制度は移入されたのですが、土持法一さんのご研究によれば、実は最初から形骸化の兆しがあった。教育的配慮の強いアメリカ式の単位制を入れたわけですけれども、1 時間の講義を週に複数回実施するという形式までは踏襲しなかった。単位制は入れたわけですけれども、その教育方式に関しては、入れなかった。決定的に重要なこの「細部」は移入されなかった。当時の大学関係者にとって、このような教育的配慮、授業を細分化して複数回授業を実施する(量的側面に注目するという意味では、授業の数量化)などということは、小手先の技術的改善であって、単位数や授業時間などに拘泥することは些事だという風に受け取られていたようです。したがって、この部分が受け入れられなかった、移入されなかった。こういう、理念だけ、抽象的なところだけ考える、具体的な教育の条件まで考えないという悪い意味での貴族主義的な姿勢が、とにかく制度だけ改革して成果を挙げたことにしたいという悪い意味での官僚主義と手を結んでしまった。この後、一九五六年に、大学設置基準が置かれ、「1 単位の履修時間=教室内外合わせて45

1 紙幅の関係で省略する。詳しくは、藤田尚志・久木山健一・佐喜本愛・田村隆・松原岳行・南佑亮「大学のために――ある読書会の記録」(『九州産業大学国際文化学部紀要』第五二号、二〇一二年九月、一二五一一五二頁)のとりわけ「6. 大学の時間」を参照のこと。

時間」と明示されますが、但し書きが付け加わって、旧来の授業重視のやり方の存続が可能になります。つまり、事前・事後学習ということを考えに入れないということが可能になってしまった。この抜け道によって、「自学自修」の精神が否定され、制度は作ったけれども、「仏作って魂入れず」、実質的には骨抜きにされ、後に単位制度が空洞化する要因になってしまった。これが第一の思考停止です。制度は移入したのですけれども、実質的な改革を考えることがないままに進んでいってしまった。考えたふり、改革したふりで満足してしまった。

**第二の思考停止** では、現代の単位をめぐる状況はどうなっているか? 一科目毎週三時 間という時間配分は、当初アメリカの GHQ の下では柔軟な対応が期待されていたわけです。 例えば、講義科目に関しては、授業は一時間で予習・復習を二時間する。あるいは、実験 科目では授業が二時間で、一時間はノート整理をする。あるいは、製図であれば、予習・ 復習なしで三時間の授業をする、といったように自由にやってよいということになってい たわけですけれども、現実的にはそういうことがほとんど行われなかった。実際、今授業 を行っていて、週二時間の事前・事後学習が必要なものとして構想された講義がどれほど あるでしょう? そもそもそれは実現可能なのでしょうか。準備時間は講義より演習のほ うが多いだろうし、演習より実験・実習のほうが多いというのが実情ではないでしょうか? いわゆる「楽勝科目」と、そうでない科目で、「一単位の重み」は同じなのでしょうか? 休 講が多いクラスと少ないクラス、少人数授業と多人数授業の単位は同じ価値をもっている のでしょうか? もしこれらが同じでないのなら、いくら GPA で細かく学生の成績を計算 してみても、その計算の内実は、実は何も意味しないということになってしまう。あるい は、単位制度というのは、自主学習、「自分はこの授業をとりたいのだ」という「選択制」 ということが基本になっているわけですけれども、大学によっては、ほとんどの学生が同 種のカリキュラムを消化するように初めから誘導されている。以上のような現状を踏まえ て、単位制度史の専門家である清水一彦さんは「さまざまな不公正・不公平の現実は、一 定の学習量を前提とした単位の等価値性の原理がすでに崩壊していることを示している」 とおっしゃっています。要するに、単位は等価値ではないということです。そのような状 況下で、「単位の実質化」とはいったい何を意味するのでしょうか? あるいは、「大学教 育の質保証」とは何を意味するのでしょうか?

例えば、現代の日本と 19 世紀末のアメリカの大学生では明らかに状況が異なります。たしかに、怠けている学生、やる気のない学生は当時からいたし、それはいつの時代でもいるのですけれども、とはいえ、やはり経済状況も進学率も社会状況も違うという時に、その 19 世紀末のアメリカを基にした単位制度が現在でも引き継がれているということでいいのでしょうか? 親の収入が進学コースに露骨に反映していく、奨学金の支援体制が不十分な中で、現代のすべての大学生に「1 科目あたり週に 2 時間の事前・事後学習」は、本当に実現可能な数字なのでしょうか? それが可能でないと重々分かっていながら「履行していない学生にはさせるべきだ、大学はそれをきちんと監督する義務がある」ということにどういう意味があるのでしょうか? 社会・産業界が本気でその実行を望むなら、当然先ほど述べた奨学金の支援体制も見直さなければいけないでしょうし、就職活動に関しても考え方を変えていく必要があります。今、安価な労働力として学生アルバイトを使う

という状況が社会・産業界全体の中に厳然と組み込まれているわけですから、そのことを 踏まえて単位制度を考える必要がある。「単位の実質化」という文脈で「15回授業」が言 われ、と同時に「2時間の授業外学習」の実現可能性が真剣に問われずに来ている、この 現状についての問いかけがほとんどなされていない。これが第二の思考停止です。

条件ではなく、条件の分析から出発する こういうことを申しますと、「そんなことは分かりきったことだ」「建前にすぎない」という方が出てくる。しかし、リアリスト、現実主義者を自称されていることが多いそのような方々に伺いたいのは、では、なぜその所詮建前にすぎないものをこれほどまで躍起になって「実質化」し、「質保証」しようと骨を折っているのか、ということです。これは、コスト・パファーマンス的に言えば、壮大な無駄です。本当に現実主義的であろうとするなら、「教育の質保証」ということ、あるいは「単位の実質化」ということを、ひいては「単位とは何なのか」ということを真剣に考える必要がある。

実際、例えば授業で「単位って何だと思う?」という風に学生に訊いてみていただきたいんです。ほとんどの学生は答えられません。「1 単位の授業もあれば、2 単位の授業もあるよね。何の違いだと思う?」と訊いても答えられない。単位とは何かを考えたことがないからです。ですが実は、大半の大学教員も、大学職員も、大学の経営者も、文科省の官僚でさえも考えたことがないわけです。ところが、実はこういったことこそ、大学教育について考えるということです。こういう根本的な問いというのは、えてして抽象的で意味がない、あるいは建前論だと言われ続けるでしょうが、先に述べた理由で、これこそ真のリアリズムなのです。

それで、もう一度改めて、なぜ哲学的観点なのかということですけれども、「死ぬと分かっていて、なぜ人間は生きていけるのか、その根源的な理由を考えるのが文学部というところだ」という定義があります<sup>2</sup>。現場とか社会人経験に大学が、大学側が求めているのは、こういった問い、「死ぬと分かっていて、なぜ人間は生きていけるのか、その根源的な理由を考える」ことから目を背けるところにあるのではないでしょうか。もちろん、現場や社会人経験をお持ちの方々も、いやむしろ彼らのほうが強くそういう視点をお持ちだと思うのですが、大学側が求めているのは、「生の効率化」ということなのではないでしょうか。しかし、今、大学にとって本当に必要なのは、この「死」に関する問いです。言い換えれば、大学教育やFDについて考えるときに、大学に与えられた条件から出発するのではなく、与えられた条件の分析から出発する人々も、大学の中には必要なのではないか。

今、大学の中には数字が溢れていますよね。入り口でいえば、入学定員の充足率。大学の中では、学生アンケートの満足度、出口では就職率。数字があふれていますけれども、一つ一つの数字の意味について考えることがないのではないか。教員も職員も数字を上げるということは考えられているけれども、数字の意味を考えるというところがない気がする。ちょうど学生が、単位がとりやすい授業であるかどうかだけを基準にして授業を選び、

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> 鷲田清一『パラレルな知性』、晶文社、二○一三年、一○一頁。本稿で述べられている所見は、 第二章「大学のミッション」で語られている大学論と共鳴するところが多い。

授業内容は二の次、三の次で、単位が取れているかどうかだけを気にするのと同じように。 大学の単位とは何なのか、自分はいったい大学に何をしに来たのか、そこでどういう勉強 を積み重ね、どんな将来の自分になるために今どんな単位をとるのかに思いをめぐらせた ことがほとんどないのと同じように。

例えば今、どの大学でも就職率というのは非常に気にしている。しかし、いわゆる「七五三現象」、つまり新卒で就職した者のうち、三年以内に離職する者が中卒者で七割、高卒者で五割、そして大卒者で三割に達するという早期離職状況があることは、少なくとも十年以上前からよく知られている現象です。三人に一人が三年以内に辞めていく状況で、大学が自らの"売り"として新卒の「就職率」にこだわる理由は何なのでしょうか? 就職率はいったい、大学が与える「教育の質保証」ないし「単位の実質化」の何を正確に反映しているのでしょうか? 就職率によって測られているもの、経営陣が大学の「イメージ」として世間に提示したいものと、大学教育が実際に与えているものとの間に著しい乖離があるように思えてなりません。にもかかわらず、文科省が数値を公表せよと命じているので、あるいは「ヨソがやっているから、ウチもやらないわけには」という理由で、「就職率」を出し続けている。

学生の親御さんが就職率を気にされる気持ちはよく分かります。ですから、大学が就職率を真剣に考えるというなら、もし自らの公表する数値に責任を持つというのなら、離職率とセットにして考え、離職率まで含めて公表すべきでしょう。「ウチはただ単に就職させるだけでなく、離職せず、長く続けていける就職口をしっかり見つけられる大学ですよ」と。ところが、どんな大学のホームページを見ても、そういった数字は上がっていない。こういったことをあらためて考えるのも、大学から与えられた条件から出発するのではなく、与えられた条件の分析から出発するという態度の一例です。

コンサルの魔 「そんな暇はない」「悠長なことは言っていられない」「改革は待ったなしだ」。 大学改革の現場でよく聞く言葉です。その結果、即効的な成果を欲しがるあまり、学内の教員の声には耳を傾けず、「IR」「中退予防」「若者の居場所づくり」といった経営者に耳ざわりのいい、イマドキのキーワードをちりばめた、一見効果的なカンフル剤を打ってくれそうなコンサルタントを「外部有識者」として招聘するという風潮が大学界に蔓延することになります。ここで一つだけ、教員だけでなく、事務職員にもすぐわかる例を挙げましょう。「人事評価」システムです。自分自身気鋭のコンサルであったカレン・フェランは、話題になった著書の第四章「業績管理システムで士気はガタ落ち――終わりのない書類作成は何のため?」でこう述べています。少し長い引用になりますが、非常に興味深い指摘です。

**目標が判断力を奪う** 我々コンサルタントが、このカスケード型業績評価指標に対する認識を誤ったのは、そもそも「人びとはどのように、なぜ働くのか」をちゃんと理解していなかったからだ。[…] おそらく一般企業の平均的な従業員が会社の利益のために働くようにするには、アメかムチ、あるいはその両方が必要だと我々は考えた。まさかそういう人たちも、目標を達成したり、価値を生み出したり、チームのために貢献することにやりがいを感じるとは思いもしなかったわけだ。[…]

我々は、目標の評価基準に基づいて報酬や罰則を設定してしまうと、社員は会社の利益を犠牲にしてでも自己の利益を追求しようとするということを分かっていなかった。社員がなりふり構わず目標を達成するように我々コンサルタントが仕向けてしまったのだ[…]。

その結果は、評価指標を導入する以前とちっとも変わらず、目標の優先順位もなければ協力もしない状況だ。逆に、成果測定システムを実施するための、何の価値も生まない作業だけは増え、従業員が自分たちで考え、対立し合う目標の落としどころを見出す能力を奪ってしまう。[…]

「測定可能な目標」が弊害を起こす おかしなことは、意思決定から人間の判断を取り除いてしまうと、結果的に賢明とは言いがたい判断が下されることになる。業務オペレーション改善のポイントは、それぞれのオペレーションから人間の判断を取り除くことではなく、オペレーションを行う人間の判断力を向上させることにある(その判断力こそ、かなり向上させる必要のある場合が多い)。

評価指標についてしっかりとわきまえておくべきなのは、指標は手段であって目的ではないことだ。数値目標が悲惨な結果を招いているのは、それが会社にとって本当に重要な目標に取って代わってしまったからだ。評価基準は管理職層が参考にすべきものであり、管理の方法になってはならない。しかし、インセンティヴ制度に評価基準を絡めて懲罰的な効果を持たせると、評価指標そのものが目的になってしまうのだ。

キャリア支援のセンターを作り、職員にひたすら数値向上を叱咤激励すると、どういうことが起こるか。学生一人一人の資質など考えず、大学院生や研究生になることを「数値のロス」と捉え、ただひたすら機械的に就職させ、自らの"ポイント"を稼ごうとするようになります。「インセンティヴ制度に評価基準を絡めて懲罰的な効果を持たせると、評価指標そのものが目的になってしまう」のです。職員の利己主義を責めるべきではなく、そのような評価指標の誤用を許した上層部の責任を問うべきなのです。

業績評価制度を導入し、懲罰効果によって教員/職員により創造的でより生産的な仕事をさせられると本気で考えている大学の経営者は、二重の意味で誤っています。まず通常の企業体として、フェランが指摘している経営学的な意味で誤っていますが、さらに、教育産業における指導法としても誤っています。「懲罰・強制によってではなく、魅力ある授業・環境によって学生のやる気を引き出す!」と謳っている当の教育機関が、教員・職員のやる気を懲罰・強制によって引き出そうとしているなどという滑稽な矛盾に気づかない経営者がもし万が一いたとしたら、経営を語る資格は果たしてあるでしょうか?

2. デリダとプラグマティズムのあいだで――「余計な真理」とハイパー・プラグマティズムの可能 性

**現実なき理想主義か、理念なき現実主義か** ここまでをまとめましょう。まず第一の思考停

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> カレン・フェラン『申し訳ない、御社をつぶしたのは私です。コンサルタントはこうして組織をぐちゃぐちゃにする』、大和書房、二○一四年、一三○一一三三頁。

止は「現実なき理想主義」あるいは「観念論」と言えると思います。こういった主張をする人たちは、人文学には「無用の用=役に立たないからこそいい」という意味があると、あるいは「哲学には、経済的な価値とは共約不可能な、精神的価値がある」のであって、それは「現実社会では得られない、尊いものなのだ」という考え方です。これが「イマドキ」でない、真理探究や基礎研究、古典に携わる人々、社会の中のみならず、大学業界においてもマイノリティの立場にいる人々に時折見られる考え方です。

もう一方では、第二の思考停止、今度は「理念なき現実主義」があります。その場合には、人文社会系の学問というのは単純に、端的に「虚学」であって、もっと実践的な、現実社会に対応した学問に形を変えていかなければいけないと言われるわけです。これが「イマドキ」の、よく言えば世論に敏感に反応し、二言目には「血税」と言いながら、「確認のための確認のための…」煩瑣な事務書類を増やすことがその有効な対処法であると考える人たちです。

しかし、実はこのどちらでもいけない。哲学とか人文社会系の学問の在り方、そしてその分野での大学教育の在り方というものを考えていかないといけないのではないかということです。この二つの思考停止を超えていくところで初めて、大学教育とはどうあるべきなのかを本当の意味で問うことができるのです。さて、ようやく本発表の主題です。社会から大学に、大学から教職員に与えられる条件の盲目的な重視も、生理的拒否も斥けたほうがいいとして、では、どうやってその"あいだ"を行けばいいのでしょうか? 現代の大学改革にとって重要な、「有用性」「生産性」「効率性」「卓越性 excellence」といった諸概念――例えば、「社会人基礎力」「現場経験」「実践的なキャリア教育」といった"イマドキ"のキーワードはすべからくこういった諸概念の組み合わせで出来ているわけですが――を鵜呑みにするわけでもなく、かといって拒絶するわけでもない。哲学や人文学は「無用の用でいいんだ」と開き直るのでもなく、しかし同時に、「虚学でしかないから、根本的な方向転換をして生き残り戦略をつくれ」という不当な言いがかりには真正面から答える、大学教育、高等教育というものがもつ価値のそのような哲学的再検討はできないものでしょうか?

「大学は大衆化したから」という理由で、大学の機能分化という旗印のもとに研究大学と職業養成大学に区別したり、大学教育の中心をリメディアル的な「読み書きそろばん」へとシフトするのではなく、むしろ日本国憲法第二五条第一項(すべて国民は、健康で文化的な最低限度の生活を営む権利を有する)が言うところの「文化的な最低限度の生活」の質的向上に寄与することこそが、大学の使命ではないのでしょうか。

そこで、デリダとプラグマティズムということになるわけです。まず彼らのごく簡単な紹介です。デリダとは、フランス現代思想を代表する哲学者の一人で、「脱構築」 (déconstruction) という考え方を提唱したことで有名です。また、これはあまり日本では知られていないかもしれませんが、フランスでは哲学教育のために闘ったことでも知られています4。次に、プラグマティズムですが、一九世紀後半にアメリカで、パース (1839-1914)、ジェイムズ (1842-1910)、デューイ (1859-1952) によって確立された哲学です。思い切っ

-

<sup>4</sup> ジャック・デリダ『哲学への権利』 (西山雄二ほか訳)、全二巻、みすず書房、二〇一四-二〇一五年(原書 1990 年)。

て単純化して言えば、プラグマティズムの特徴は、有用性と実際性を強調する、道具主義 的真理観にあります。

「森のなかで道を見失い、餓死寸前のとき、牝牛の通った小路らしいものを発見したとしよう。この道の先に人間の住処があるかどうかを知るのは、きわめて重大なことである。この場合、真の思想が有用(useful)であるのは、その思考の対象である家が有用だからだ。真の観念の実際的(practical)価値は、第一義的には、その対象がわれわれに対して有する実際的な重要さから由来する。」(ジェイムズ『プラグマティズム』(1907))

彼らを継ぐ者として「ネオ・プラグマティズム」の流れがあり、その代表者の一人がリ チャード・ローティ(1931-2007)です。代表作に、『哲学と自然の鏡』(1979) や『アメリ カ 未完のプロジェクト――二〇世紀アメリカにおける左翼思想』(1998) などがあります 5。彼は、「革命」を目指すマルクス主義者とは異なる「改良主義的左派」を自称し、日々の 「改良」による経済的不平等の解消を政治的目標に掲げます。そしてデリダ、レヴィナス といったフランス現代思想家に依拠するアメリカの「文化左翼」を批判します。彼らは、 大学内で「差異の政治学」や「アイデンティティ・ポリティクス」を専門とし、ポストモ ダニズムの思想的影響を受けた左派の人々であり、隠された権力構造や文化的な承認に関 心はあるが、実際的な政治に対しては無力であるというわけです。彼の批判は二段階で行 われます。第一の批判は、政治に対して行為者(agent)でなく傍観者(spectator)である にすぎず、具体的な政策に関与できないという点に向けられ、第二の批判は、多文化主義 のように国家内部の差異に着目する「差異の政治」では、国家レベルの共通性を見出すこ とができず、「連帯」を支える枠組みを持ちえないという点に向けられます。ここで確認し ておきたいのは、ローティが、直接的有用性を強調するプラグマティズムの系譜にしっか りと連なる者であること、そしてまさにその文脈でデリダが攻撃の対象となっていること です。

しかし、話はそう単純ではありません。畏敬の念に打たれて身震いしない身構えた魂の 状態で、現在の状況に関する自己防衛的な博識へと逃げ込む人々である「文化左翼」とは 異なる人々として、ローティは、過去にも永遠にも基づかずにつくられる人間の未来を予 言し、よりよい未来を想像しようとする「ロマンティックな空想的社会改良家」(romantic utopians)を区別し、マルクス、デューイとともに、デリダの名を挙げているからです。な ぜこのような二面的評価が生じるのでしょうか? 少し長い引用ですが、ローティの言葉 に耳を傾けましょう。

「デリダは、デューイのようにユートピア的希望を抱いているが、その希望の実現に 彼の著作が確実かつ直接に役立つとは考えられない。哲学者は、公的な目的のために 仕事をする者(ミルやデューイやロールズ)と、私的目的のために仕事をする者に分

<sup>5</sup> 以下の記述では、藤本夕衣『古典を失った大学──近代性の危機と教養の行方』(NTT 出版、二○一二年)を参照している。

けられる。ニーチェ・ハイデガー・デリダの思索は、私的な満足を与えるが、間接的に長い目で見る場合は別として、政治的には何の影響も与えないと私は考える。[…] 結論を言えば、『友愛のポリティクス』で展開されたロマンティックでユートピアじみた希望は、デリダおよび(私自身もその一人である)彼の読者の自己形成には貢献するだろうが、政治思想に貢献するとは考えられない。思うに、政治は実際的な、短期の改良や妥協の問題である。改革がいかにして、どういう条件の下で実現されうるかについての仮説を提示する試みである。急進思想やパトスは私的契機のためにとっておき、他の人々との問題の処理に当たっては、私は改良主義、プラグマティズムをとりたい。」(ローティ「脱構築とプラグマティズムについての考察」(1993))

要するに、ローティは、デリダを「私的哲学者」として、個人的な楽しみのために読む分にはいいが、「公的哲学者」としては、具体的な政治的論争には役立たない、と考えているのですが、私はこの点で意見が異なります。例えば、ローティは次のように言うとき、それらの古典を公的/私的のどちらだと考えているのでしょうか?「哲学の古典を含む偉大な文芸作品にはインスピレーションを与える価値があると言うとき、わたしは、これらの文芸作品を読むと、人々はこの世にはこれまで想像してきた以上のものがあると思うようになる、と私は言いたいのである」(ローティ『アメリカ 未完のプロジェクト』)。哲学について、私的/公的の区別は本当に成立するものでしょうか? この点についてプラグマティズムの始祖ジェイムズはどう考えているのでしょうか?

「実際、その対象はいつでも重要なわけではない。餓死の危険がない時、人家の知識は必要でない。けれども、いかなる対象でもたいていいつかは一時的に重要となるのだから、余計な真理 (extra truths)、つまり事情によって真理となるかもしれないというだけの観念を広く貯えておくことの利益 (advantage) は言うまでもない。われわれはこのような余計な真理を記憶の片隅に貯えている。」(ジェイムズ『プラグマティズム』)

このジェイムズの「余計な真理」という概念は、明らかに公/私の無意味化へと私たちを導きます。ここでさらに、ローティの先の批判に対するデリダの反論に耳を傾けてみましょう。彼は、文学の歴史と民主主義の歴史は分離不可能だという例を持ち出します。なぜこの二つは分離不可能なのか?①民主主義がなければ文学はないからです。なぜなら、文学の前提は、「公的にあらゆることを言う」権利の原則的承認ですが、そのことは法や政治の進化と密接な関係にあるからです。次に、②文学がなければ民主主義はない。というのも、文学は政治において抑圧されがちな問いを立てることで、民主主義の拡張に寄与するからです。これに非常に近い主張をしている次のアラン・ブルームの言葉はきわめて重要です。

大学の活動には、ひとつの単純な規則がある。すなわち大学は、民主主義社会において得られるような経験を学生に提供する仕事に携わる必要はない、という規則であ

る。どのみち学生はそうした経験を得るだろう。大学が学生に与えなければならないのは、民主主義社会においては得られない経験である。トクヴィルは、いにしえの著述家たちが完全無欠である、と信じたのではない。自分たちが不完全だということをわれわれに最も自覚させる能力が彼らにはある、と信じたのである。これがわれわれにとって重要なことなのだ。

大学がこの機能を十二分に果たしたことは一度もなかったが、今や事実上、それを 試みようとさえしなくなってしまった。(アラン・ブルーム『アメリカン・マインド の終焉』、二八五頁)

今や半径一メートル以内の想像力しか持たないとも言われる若者たちと共にどう古典を読んでいけるか。「かつての教師たちのように、「諸君はホメロスやシェイクスピアのように世界を見ることを学ばなければならない」と言うことと、現在の教師たちのように、「ホメロスとシェイクスピアは諸君と同じ関心をいくらか抱いていたから、諸君の世界を豊かにしてくれる」と言うことのあいだには、途方もない違いがある」(A・ブルーム)。この点で、デリダとプラグマティズムは交差します。「脱構築とプラグマティズムの間に必然的な関係が見えないと言われるならば、私はそれに対しては「Yes and No」と言うでしょう」(デリダ)。No というのは、伝統的なコードで政治に接近しないという意味では対立するということであり、Yes というのは、民主主義について考えるためには、その中に閉じ込められない余地を与える必要があり、政治を考えるには、重層的な政治化の通過が必要だという「余計な真理」のプラグマティズム的な意味では対立しないということでしょう。私はこの両者の合流点を「ハイパー・プラグマティズム」とでも呼びたい気がするほどです。

まとめましょう。表層的な"効率性"、"早くからの現実との接触"は、すでに度量衡を共有した、「想定内」の世界です。それに対して、哲学や文学など、社会の中ではあり得ないほどの思考実験の現場であり、他者体験の現場でもある人文学が、仮説の論証や古典の読解を通じて示すのは、極限的な度量衡の欠如状態です。会社の中での他者体験よりもはるかに虚構的であり、常識的な"リアリティ"を欠いているがゆえに、なおいっそう"リアル"な他者体験です。いわゆる「現実社会」が大学の学問の世界より広いと言いうるのは、現実社会が自らの「現実」を十全に理解し適切に表現しえた場合のみです。そうでないのであれば、大学の学問の世界は、その虚構性において、いわゆる現実世界よりも、実は広い。会社においては、限定的な思考実験しか行いえない。それ以上の余裕は与えられていません。しかし、大学においては、いや、唯一大学においてのみ、際限のない思考実験を体験することができます。その体験は未来の可能性を開く。これは大学にとってプラスアルファではなく、本質的な条件なのです。

<sup>6</sup> このような他者体験を可能にする枠組みは、師と弟子の間の"エロス"的な関係であるということを強調しておく。学校教育において"エロス"が重要だなどといえば、現代日本にあって物議をかもすことは目に見えている。だが、アラン・ブルームがグレート・ブックスの意義と結びつける形で、リチャード・ローティが教師と学生の対面的な会話と結びつける形で、それぞれ「エロス」を論じていることを想起しておこう(藤本、90~98頁、104~110頁)。

## グローバルイノベーション異分野融合

京都大学 学際融合教育研究推進センター 准教授 宮野 公樹



