

〔研究ノート〕

# 大学授業研究； 「一般教養教育」と「専門教育」の 再定義

一 柳 正 和

- 1 序
- 2 戦後の「一般教養教育」と「専門教育」
- 3 大綱化以降の大学教育の特徴
- 4 「一般教養教育」と「専門教育」の再定義

## 1 序

本稿は、先の拙論「大学授業研究；大学で何を教えるか」<sup>1)</sup>の補論である。前稿では、一般教養教育での数学の講義を例にとって大学講義についての試論を展開した。そこでの主な主張は、「一般教養教育の現代化、すなわち専門教育の一般教育化」の必然性というものであった。これに対して何人かの研究者から感想を寄せていただいた。それらは、概ね建設的な批判であった。本稿ではそれらを下地に、この国の制度としての大学に内在した状況把握と学問論・教育論の構築の必然性を明確にしたい。そのためには明治以降の「輸入学問」形式による日本近代の学問全体が怠っている問題点を整理する作業が欠かせない。大学教育が抱えている諸矛盾は、初等中等教育政策

の無関係でない部分も決して少なくないから、政府・文部省・財界の文教政策、科学技術政策の批判的分析は不可欠であろう。しかし、筆者にとってこのことを全面的に展開する時間のゆとりが無いので、ここでは極く限られた側面のみを分析することを試みる。特に、文部省の学習指導要領などの「学習の多様化・個性化」といった政策が、初等中等教育の段階において、人間としての成長に不可欠な科学教育を困難なものにしている点などの分析は別の機会に譲る。

数年前に大学教育に関する規定が「大綱化」され、いくつかの長所と矛盾を抱えていた教養科目と専門科目の扱いが大きく変化した。このことをめぐって多くの事柄が論議され、どこの大学でも現実と理想の間を揺れ動き、大変活気づいたことは記憶に新しい。しかしながら、現実の「大学改革」は一般教養教育の組織を解体することのみが実現し、大学教育の改革には程遠いものであったように思われる。多くの大学の教員組織は、地味で困難な一般教養教育の任務を放棄してしまった。

このことにはそれなりの理由があった。このことに関する多くの議論が到るところで展開されているので、ここでは別の視点から大学教育の「教育学」を論じてみたい。大学改革は、教育目的、教育内容、そして教育方法の三つの視点から追求されるべきものであろう。今までの議論の弱点の一つは、大学の抱えている諸問題のよってきたところが、困難に直面している現実そのものの中にあるように考えてきた点にあったと思われる。したがって、筆者の問題提起は、「大学教育の危機か大学論・知識論の危機か」という視点からのものである。今日の大学の置かれている状況は、学問論に内在する問題点から分析することが求められていることを示し、現代の青年達の人格形成を保障する場としての大学の役割を追求したいのである。

この大学、岐阜経済大学、においても経済学部のカリキュラム改革を行うに当たって、多くのことが議論されてきた。この過程で、筆者には不思議に

思えたことがいくつもあった。それらは、標語的に表現するなら「総論賛成、各論反対」という性格のものであった。一般教育を軽視しないということが再々強調されていた。専門教育と同様にこれを全人教育の立場から重視するという内容であるからには、反論は困難なものであった。しかし、ひとたび「一般教育とは何か、専門教育とは何か」が問題になる局面になれば、様々な異論が展開されるというわけであった。一般教育にしても専門教育にしても、総論的に議論されている場合にはそれらは殆ど無限定的な用語に過ぎないから、それぞれの人は自己の大学時代の体験に合わせて自己に都合の良いように「理解」し、それを手掛かりに議論していたのではなかったであろうか。我々は、自分に分かると思う内容や概念だけを記憶に留めることができるに過ぎないとも指摘されている。

筆者は、「1）これからの大学教育の柱の一つは、専門教育の一般教養教育化であること、および 2）自己の専門領域にある程度まで無関係に、各教員は一般教養教育科目と専門教育科目を担当する試み」を再々表明してきた。このことの真意は、一般教育と専門教育の現代化であり、再定義の重要性と共同作業の必然性を指摘するところにあった。再定義を提案する理由の一つを、教育と研究の統一的視点を構築することに求めたい。卒業後の学生諸君の進路は実に多様であり、専門職業教育の手法は殆ど役に立たない。どんな職場でも、どんな課題についても、問題の原点に立ち戻って解決策を見つける方法論を身につけることが求められている。「不変を以て万変に対応する」教養体系（すなわち、全体としての知識）を習得させることに大学教育の主眼が置かれなければならないと考えている。大学での入門教育は、学問の創立者がゆっくり時間をかけて通ってきた道程をすみやかに、しかし肝腎な諸点を飛び越えないで通らなければならないのである。このことで初学者を手助けするのが、大学教員の一つの任務である。人類の全発展によって創り出されてきた成果の全体（文化）について正確で総合的な知識を前提に、蓄えられた知識の総量を合法的に発展させる方策を模索することなしに

は、本質的に新しい大学教育論を展開することはできない。この点で我々は、幾多の危険に晒されている。

大学講義研究について、高橋信一と松島桂樹は最近「経営情報教育の課題」<sup>2)</sup>と題する論文を発表し、そこで一つの現状分析を試み、情報教育改革の方向について提言している。情報処理技術の進歩のテンポと大学での教育能力のギャップの中で大学教育として何を重視すればよいのかという課題に直面した教える側の苦勞が読み取れ、大変に興味深いものであった。情報伝達手段の目覚ましい発展によって、このことが大学教育にどのように活用されるべきかを研究することが求められている。

## 2 戦後の「一般教養教育」と「専門教育」

一般教養科目の歴史は、この国の大学制度の誕生と同時に始まっている。明治時代に遡る大学の歴史は、西欧の科学を輸入し消化するというこの国の富国強兵政策と軌を一にする。その基本的特徴は「教育と研究」の分離であった。研究は旧帝大に限定され、そこでは社会的関心の薄さを誇るという気風やこの国独特の知的貴族主義などが定着していった。旧帝大以外の大学で行われた教育では、「答え」を暗記することのみが重要視された。数学や自然科学の基本的事項にあつては、すでに出来上がっているものとして天下りに教え込むという教育方法がとられてきた。こうしたことが100年以上も続いていることは非常に不思議なことである。戦前戦後にわたる大学入試制度がこうした学習方法を助長してきたことは確かである。また、小学校で「九九」を、理由を問うことなしに暗唱することも、こうした誤った科学観を多くの人々に植え付ける働きをしている<sup>3)</sup>。すべてを疑うか、すべてを信じるかは、どちらも同じ程度に都合の良い解決方法なのである。何故なら、

どちらにしても我々は反省する義務を自覚しないからである。少なくない師範学校では、教員は専門分野での独創的・創造性を重視するのではなく、良き教師としての「博識」を尊しとした。こうした教育思想は、明治以降のこの国の天皇制イデオロギーを支えてきた一つの学校教育論であった。

戦後の一時期は、「教育と研究の分離」に対する反省から専門教育を習得した研究者が一般教養教育を担当し、大学教育における総合性を追求する努力が続けられていた。この時期の大学進学率は依然として低い段階に留まっていたが、社会全体の歴史的状況を反映して大学教育にも活気がみなぎっていた。このことを反映して一般教養科目の講義には、当時の時代認識（ちなみに、警職法の改悪、教師への勤務評定の導入、日米安保の改定といった歴史的事象がめじろ押しであった）が直接的に反映し、問題意識の明確なテーマが取り入れられていた。それまでの極端な教養主義のもので市民生活に役立たない教育から大きく変貌したのであった。筆者が大学に入学した時期はちょうどこの時期であり、実り豊かな一般教養科目（特に、人文・社会系の科目）を受講することができた。

こうした大学の息吹が次第に消滅していく要因の一つは、一般教養科目（最初は、語学教育に始まった）におけるマスプロ教育であった。マスプロ教育は、学ぶ側にも教える側にも同じように無責任な雰囲気と退廃的態度を持ち込み、大学教養の軽視への道を開いた。この事態を引き起こしたのは、60年以降の第1次理工ブームであり、増加する学生に教養教育組織が対応できなくなったのであった。大学の入門教育は、研究条件も教育条件も不備な教養部に押し付けられたのである。

第2次理工ブームの70年代になって「語学教育の改革」<sup>4)</sup>や「基礎的実験テーマの現代化」といったことを柱とする一般教養教育の改革が、学生の間のみならず教員組織の間からも強く求められるところとなった。この正当な要求も大学管理法の制定と文部省の大学設置基準の二つの壁によってなかなか実現の方法を見いだすことができなかつた。この時期に大学を取り巻く情

勢は大きく変化してしまった。理工ブームは、各学部の専門領域の細分化・専門化に導くこととなり、大学教育における総合性は殆ど求められなくなった。この時期、企業の研究所の成果に比して、大学の研究能力は社会的に見て相対的に見劣りするものではなかったことを反映して、大学での一般教養教育を否定し専門教育のみを重視する（研究優先の）大学若手教員が急増した。専門領域の細分化・専門化は、研究者の間に容易に競争原理の導入を許すことになり、大学に業績主義が持ち込まれるきっかけとなった。総合化が主流である間は、一人ひとりの研究者は様々な方向に枝を伸ばしている樹木のごとく他と比較するにしても共通の尺度というものが見当たらない。しかし、専門領域の細分化・専門化の局面においてはそのための尺度を見つけることは容易いことである。80年に近づくと、企業研究所の研究開発能力が大学の研究能力を凌駕することが顕在化し、大学教員の間に教育軽視・研究優先・業績主義の気風がますます優勢になり、大学の自治と学問の自由は殆ど顧みられなくなっていった。

大学における業績主義の潮流は、大学教育の理念を実用主義的な「役に立つ教育」に墮落させ、継承すべき大学教育論までも否定した。このような時期に、大学民主化運動が全国で展開され、大学の抱える矛盾はますます激化し、民主化運動の諸成果も文部省の圧力と「大学紛争」の混乱の中で後退を余儀なくされることになった。この間の出来事から我々は次のような教訓を学びとることができる。大学理念、大学自治、それに学問の自由といったものは、常に原点に立ち返って議論しそれらの概念を鍛えていく作業を怠ると、たちまちドグマ化し空洞化してしまうということであろう。

一般教育は80年代までのものとそれ以降とでその内容が質的に変化していると言われている。議論の中心は、概ね「大学の大衆化、学生の多様化」論である。曰く、「目的意識の希薄な学生が多くなった」、「少くない学生にとって大学はレジャーランドと化している」、「何も考えずただ板書をノー

トに書き写すだけの学生が多い」等々。昨今の大学生を特徴づけるとき、よく「目的意識の欠如」が強調され、このことは「大学の大衆化」に関係していると指摘する論調がある。しかし、教育を受ける側の教養とは何かを問う視角も必要である。何かに関する不確かなものでもよいが「知識（情報）」を持ち合わせていないなら、どのような情報も「書棚に眠っている百科事典」と同様に何の役にも立たないであろう。大学の講義自体は、受講生の知的要求を前提にしてはじめて成立するものである。しかし、第4節で示すようにこうした議論そのものは、大学の抱えている諸問題のよってきたところをこれらの学生の側に見られる現実そのものの中だけに求めるといった弱点を持っている。

学生が質問するという行為も、実は「知っているから質問する」のであって何の知識もなければ質問のしようがないのである。教える側が意図している教育内容と学生が求めている（理解する）内容とのズレをめぐる考察が新しい大学教育論に求められている。筆者は、学生が主体的に自己の知識体系の中で科学的・体系的知識を確立することを手助けする教育方法論の開発が待望されていると考えている。教える側の大学論・学問論の欠如にこそ今日の大学教育問題のもう一つの要因があるとも考えている。

### 3 大綱化以降の大学教育の特徴

大学設置基準の大綱化と大学院重点化を特徴とする大学改革の結果、この国の殆どの大学がこの数年間に大きな変貌を遂げた。大学教育にとって基本的な組織である教養教育組織は、東京大学や金沢大学等の極く限られた例を除いて殆どの大学で基礎教育を担当する教養部組織が解体された。金沢大学の場合には教養部は解体されたが、一般教養教育を担当する全学的組織は制度的保障のもとに存続することができた。全学の教員は物理系や数学系と

いった24の系に組織され、それらの系の代表者と学部代表者によって教養教育運営委員会が運営されている。必要な予算措置もとられており事務組織も保障されているところが他の大学との大きな違いである。名古屋大学や東北大学に見られるように殆どの大学で教養教育に責任を持つ教員組織は解体された。その結果、一般教養教育と語学教育がいつそう軽視されるのではないかという危惧が広がってきている。ここで簡単に最近の特徴を示す事例を見ておくことにする。

(1) 理工学部の基礎教育として、常に問題として議論される基礎科目は物理学と数学である。これらは従来は、教養部教育として適当な時間をかけて専門教育とはある程度まで独立に開講されてきたものであるが、最近では「専門基礎」科目と位置づけられ、単に専門教育のための入門的な講義がこれらに充てられている。例えば、数学教育では数学教室が担当する科目は基礎的な数学に限定され、応用に重点が置かれる数学の講義は専門教室の教員が行っている。この場合、各教員は専門領域とは関係なくこれを担当するという構想の下で進められている。工学部では、細分化された専門学科の特性に応じて「専門基礎としての数学」の講義内容が取り入れられ、従来の一般教養科目としての内容は大幅に後退してしまっている。

このような「改革」でも専門教育にとっていくらかなりともプラスの面が見当たるとするならば、「とりあえずは成功であった」と評価してよいかもしれない。しかし、こうした「改革」が殆どの領域で専門教育の目標を狭い分野に限定してしまい、専門領域を越えたところでの研究者間の交流を困難なものにし、「専門教育の危機」に直面している。

(2) 責任を担う教員組織を失ってしまった今日、語学教育における事態は極めて深刻なものになっている。語学教育に固有の理念はどこにも見当たらず、語学教育も他の一般教養科目同様に「専門基礎」（専門教育に「役に立てば



よい)と位置づけられたからである。理工系学部の教員が語学まで担当している例は多くの大学で見られるところとなってきた。これらは専門教育に必要な語学力以外のものは不要であるという考え方に基づいた措置である。また、能力別クラス編成をとっている大学も少なくないが、これらの試みにおいても教える側の技術のみが主題になり「何を、何のために学ばせるのか」といった語学教育論が欠如している。

(3) 一般教養なる概念が「専門基礎」という言葉に置き換えられ、また、学問の体系性や自然観・社会観といった基本的部分が軽視され、大学の入門教育に「易しく、面白く、役に立つ」といった無限定的形容詞を用いた教育方法論が見られる。今日の学生は、個別の知識に関しては十分とは言えないまでもある程度までは習得してきているけれども、それらの知識を活用できないでいる。このことには、「ハイテク化・情報化」に伴う彼らを取り巻く生活環境の変化が原因の一つとして挙げられる。「ハイテク化」は自然科学観を、また「情報化」は社会観・人生観を、従来的一般教養教育が想定していたものとは質的に異なるものに変えてしまっているのではないであろうか。

大学「紛争」によって暴き出された大学の抱える欠陥には殆ど改善の手だてはとられることなく、多様化・国際化・生涯教育等の掛け声の下に今日の大学の教育環境は劣悪化の一途を辿っている。多くの大学教員は、教育目標と大学理念にふさわしいスタッフや教育施設等の裏付けを欠いたまま、大学院重点化の方向に大学の発展を夢見ている。大学論と学問論の裏付けを持たない脆弱な基礎教育や専門教育しか実施できていない現状を一日も早く克服することが待望されている。

#### 4 「一般教養教育」と「専門教育」の再定義

「再定義」という作業は「現実的事態の進行と用語の内容との間の不適合」が顕在化したときに問題として取り上げられるものであるが、ここでは「新しい大学教育の在り方を求める」という意味でこの言葉を用いる。不適合の要因として常に話題に上るのは、「大学の大衆化，学生の多様化」論である。共通一次試験の導入によって、「輪切り現象」が顕著になり平均的学生の「学力」が低下したという指摘もある。

筆者は現代の学生をこのように捉えることに同意できない。これらの指摘は一面の正しさが無いとは言えないが、高校までの教育と大学での教育との質的相違を指摘するに留まり、大学教育の現場に即した解決策を提示することができないからである。どの分野においても、そもそも学問論自体に内在している危機要因を見落としていないかどうか当然検討されなければならない。この国においては70年代以降、一般教養教育の内容は中途半端な知識に墮落してしまっていたように筆者には思われる。大学教育がこのように墮落するのを防ぐためには、不断に一般教養の内容の歴史的・社会的起源が問い直され、教育学的・学問論的措置がこうじられなければならない。教育方法の改善が議論される場合には、教育内容と殆ど無関係に、少人数教育やセミナー形式の講義の導入といったこと等が話題の中心になるのも不自然である。教育という行為は、「どんな目的で、どんな内容を」教えるかということに従属して最適の教育方法というものが見つけられるという性格のものであると筆者は考えている。先の拙論において、「無理に理解させようとするな、興味を抱かせればそれで十分なのだ」と標語的に表現したことは次のような考えに基づいている。少し舌足らずであったのでここで補強しておきたい。大学講義における「理解」とはどのようなものであろうか。教える側

に「理解」があることは当然であろうが、しかしそれはどのような働きをするものなのであろうか。講義の結果として学生の側に「理解」が生まれるものとするのは教える側の一つの解釈である。しかし、筆者は理解とはそのようなものではないと考えている。「理解」とは、教える側と学ぶ側との中間に生じるものが真の意味での（創造につながる）「理解」の有り様であると考えている。「教える側も学ぶ」というのは、このような大学講義の作用の一つなのであり、講義は知識の切り売りではないのである。

とにかく、「最近の学生は目的意識が希薄である」という意見もある。しかしながら、人間はある目的を持ってこの世に生を享けたわけではなく、生まれた人間に後から目的ができてきたのであるという。「山があるから山に登る」、すると登山が目的になる。考えたいから考えてみる、すると哲学することが目的になる。大学と学生の関係にもこれに類するものがあるように思う。目的を持って大学に入学するのもよいが、入学することによって始めて目的ができてくることの方が自然である。大学と学問について十分な知識を持ち合わせていないときにはなおさらである。人間の目的は、本人自身の作ったものでなければならない。大学の理念が、「文化の享受によって人格の向上と完成を目指す」ところにあるとするならば、入学して後に入学してきた目的が生まれてくるのではないだろうか。何時の時代でも青年は、強要しなくとも自然に彼ら流の考え方で人格形成していくものである。大学入試の価値観から離れて、別の価値観から彼らに期待することにしたい。

一般教養教育には、科学と文化の享受、幅広い知識と「専門基礎」の範疇が挙げられる。ここで問題とされなければならないのは第三の範疇である。教える側の論理からは、自らの経験に依拠し、「これこれの基礎知識なしには、かくかくの専門的知識を理解することができない」と主張することになる。しかし、自然科学に限らずどの学問分野でも今世紀に人類が蓄積した「成果」は実に膨大な量に上り、一人の人間が全体を見渡すことは到底でき

ない分量である。このために、ある程度の知識を習得する時間が長くなってきていることは確かである。学問分野はますます細分化・専門化していくようであるから、この傾向は留まりそうになく、この事態の進行は現代の学生を全体的知識から遠ざける結果になっていく。我々は、次の世代の若人の記憶力に法外な量の知識の負担を強制してはいないだろうか<sup>5)</sup>。

体験に依拠した教える側の考え方は、無条件に受け入れられるものではない。夏目漱石の言葉(『虞美人草』より)を借りれば、「船頭が客人に、あなたは船が好きですかと聞いた時、好きも嫌いも御前の舵の取り様一つさと答えなければならぬ場合」もある。教育方法は、継承すべき文化に関する正確な知識に関してそれらを合法的に発展させるものでなければならない。

今日の時代は、蓄積された膨大な成果を整理し新しい段階を準備する必要に迫られている時期であろう。我々の手で整理し、新たな視点からの再「専門化」を目指す「啓蒙の時代」であると思われる。専門分野の体系化を行い、専門教育の一般教養化に着手することが待望されていると筆者は主張したいのである。

今日の大学での専門教育は、教育学的に見れば「役に立つ」という隠れ蓑の下に「細部にわたって教え過ぎ」ているのではないであろうか。この場合の「役に立つ」とは何かということは、はっきり定義されていないのが常であり自己弁護でしかなくなっている。昔から言われているように、「丁稚や小僧は、その商売のことについては何時でも経済学者が東になったよりもっと立派なことを言う」ものである。変動の激しい社会現象を教育の対象とする経済学や社会科学においては、「役に立つとされる基本的事実」はアツという間に陳腐なものとして消え去ってしまう可能性を内包している。しかしながら、我々が心のうちに表象している「役に立つ」ということはこのような個人的経験的事実に基づいたものではない。「事実(仮に、定義できたとして)だけが重要である」という見解はこの意味で無内容である。科学の場合には、観測されたり実験された一つ一つは多数の事実を予見させるの

に用いられるのである。一般的な事柄にしか、本来の意味での科学というものは存在しえない。一般化ができないならば、現象を予見することは不可能である。このように、一般性・普遍性という言葉の背後には、学問は全人類の協力によって創り出されたものであるという事実が含意されているのである。

学問の原理的なところは常に単純であるという特性も、人類のこうした営為に由来している。将棋の名人は一つの勝負に勝つことはできるが、その知識に基づいて科学を創造することは決してできない。各勝負ごとの手順はいつも異なっており、「同じ手法」を繰り返し用いるという科学の方法とは異なるからである。我々が事実に基づいて科学を創造することは、木材（事実）に秩序を与えて家を建築することにたとえることはできる。

人文・社会系の専門教育においても、日常的な経験に照らして基本的事実なるものの意義が強調されている。ここでの問題は、単に「事実を集積する」のではなく「秩序を与える」ということに集約される。すなわち、現実的な事象を表象しつつ、それらを抽象化（一般化）した客観的な事柄について考察するのである。事実と真実とは異なるのである。真実は、事実群を科学的に秩序立てることによってはじめて認識されるものなのである。「秩序を与える原理」は、概ね単純なものであると筆者は言いたいのである。その原理を活用して将来到来するであろう事実群に秩序を与えることを、我々は学生に期待しているのである。

最後に、大学教員の社会的・歴史的責任という課題に触れておきたい。筆者は、広義の経済と今日の経済学者が研究している狭義の「経済」との落差が気にかかるようになった。つまり、現実の中の経済的現象を表象に思い浮かべつつ分析することに軸足を置くのは当然であるが、本来、科学的であるべきところを飛び越えてしまって、社会的要請という視点（殆ど、無限定的）から経済学を捉えてしまっていないだろうかという問題提起である。社会学の領域でも同様の弱点を残しているように筆者には思われてならない。そこ

では、科学的であるべきところを例えば「住民の立場」という隠れ蓑をまとい一気に論理的飛躍へと走っている論調に接することもある。戦後の冷戦時代に、少なくない社会科学研究者がイデオロギー的方法論を一つの拠り所にして、現代社会の現状分析において科学的方法に徹しきれなかった。

一般教養教育の担当者が日常的国民的課題に批判的・建設的意見を持って講義に臨んでいるかどうかが問われている。

戦前の大学（象牙の塔）での研究方法を完全に克服することができなかった結果、戦後の研究方法にも天才主義的、孤立主義的、唯美主義的研究方法が若干残った。このことが、若い研究者を「蝸壺式研究方法」に縛り付けてきた。また、60年代の大学急増期以降において、このことが必然性を必ずしも有しているとは言いがたい学問の専門化（細分化）に導いた。知性の一面的訓練は、しばしば分業的な技術に導くことがある。専門性の行き過ぎた強調は、人間としての正しく見る目を失わせてしまい、調和を遂げる関係が追求されるのではなくて、他の能力を犠牲にして、一つの力の最高能率を發揮させることのみを追求する。すなわち、全体的に視野が狭くなり、技術的に細かくなって現実の諸問題や人類の未来に無関心になっていく。自分だけの尺度に頼っていて、可能な限り広い立場に立って研究するという研究者としての一種の使命感とか覚悟といったものに無頓着になる。

今日、「学際的研究」という用語に接することが多くなってきているが、その用法には問題点が含まれている場合が少なくない。自然科学であろうが社会科学であろうが、科学の領域としてはじめから「学際的領域」なるものが存在するわけでは決してない。共同する研究者は、あくまでも自己固有の学問領域の知識を前提にして異なる領域の学問を学び、それらを統一することができたとき結果的に「学際的」になるだけである。例えば、「環境生物学」とか「環境経済学」とかいった学際性の衣をまとった用語を耳にすることがあるが、科学として考察する場合、そのような用語が持っているとき

る固有の研究対象が自明なものとして認められているかどうかは疑問である。「環境経済学」ならば経済学の研究者が経済学の見方で環境問題に接近するだけのことに過ぎないのであり、環境を研究対象とする研究者と経済学者が共同研究する以外に方法は見つからないのである。

我々教える側が現在、基本的で大切な部分であると考えている事柄も、次の世代にとって殆ど自明なものとして扱われたり、新しい視点から見ると不要とまでは言わないまでも重要でなくなる運命にあるものが決して少なくないのではないだろうか。新しい事実群には、やはり新しい「秩序を与える原理」が求められることになるろう。

〔註〕

- 1) 一柳正和：岐阜経済大学論集 30(3), 131-156, 1996
- 2) 高橋信一，松島桂樹：岐阜経済大学論集 31(2/3), 281-300, 1997
- 3) 「九九」算のような簡単なものは、早い段階に覚えてしまった方が効率が良いという主張がある。算数の特徴が、年齢に応じて理解できるかどうかを問うているのである。「暗記していること」と「理解していること」との違いがこの段階では無視されているところに教育上の問題点がある。割り算に進むと、「九九」を理解したものと考えて教材が組み立てられていく。
- 4) 一般教養教育の語学教育部門は、言語文化部や語学教育センターという形態で教養部から分離されていった。
- 5) 科学とは本来暗記とは無縁のものである。例えば、今日では地動説を知らない人はいないだろう。しかしながら、地動説を単に「答え」として暗記している人々は、日々の海の潮の変動を説明することはできないようである。科学にとって大切なことは、「何故、そう言えるのか」という、そこに達する考え方（プロセス）の方なのである。