

吉田 文（早稲田大学、日本）

## 1. 問題の設定

本稿は、日本の大学の教養教育における人文学の位置づけを検討することを目的とし、それを下記の手順によって明らかにする。第1に、日本の近代化以降の大学における人文学の形成と、その他の学問分野と比較した位置づけを明らかにし、第2に、第二次世界大戦後の一般教育の導入とそこにおける人文学の扱いをたどり、第3に、一般教育後の教養教育における人文学への要請を検討し、教養教育における人文学として特徴的な教育内容や方法とその可能性を考察することを目的とする。

## 2. 人文学の形成と位置づけ

日本において「人文学」というと、「哲・史・文」、すなわち、哲学、歴史学、文学を基本的な構成要素とするのが通例である。しかし、「人文学」という概念、それが「哲・史・文」からなるという考え方は、いつごろ確定したのだろうか。

このうち「史」や「文」の源流は、18世紀に誕生した「国学<sup>1</sup>」に行き着き、

---

<sup>1</sup> 日本の古典を研究し、日本独自の文化や思想を明らかにしようとする学問。近代以降の、国語学、国文学、歴史学などの基礎となった。それまでの日本の学問が、儒教（Confucianism）や仏典（Buddhist scriptures）を中心とした研究であったことに対する

それが、19 世紀末の近代化開始以降、国文学・国語学、国史学、日本法制史として分化していったという。この分化過程は、一方で、国学の総合性を解体するプロセスであり、他方で、個々の分野の他とは異なる研究アプローチを模索しつつ差異化を図り、西欧的な学問 (discipline) として並び立つプロセスであった (藤田 2014)。他方で、「哲学」は西欧起源の流入学問であり、philosophy に「哲学」という翻訳語が考案された (石井 2019)。こうした経緯に由来し、日本の哲学研究は、西洋の哲学者の著作に対する文献学的研究が中心である。

さて、これらが、日本の近代学問として成立する上で有効だったのは、その区分を明確に示す大学における学科構成である。早くも、1880 年東京大学の科目リストには、教科、法科、理科、医科、文科の 5 科が開設され、文科には性理学 (哲学)、紀伝学 (歴史学)、文章学 (文学) の 3 科が置かれ、これが「哲・史・文」の嚆矢となった (荳阪 2016、p. 6)。その後、1887 年、東京大学文学部学科課程制定によれば、「史学・哲学・政治学科」からなる第一学科と、「和漢文学科」からなる第二学科が置かれていたことが記録されている。このうち和漢文学科が国学の伝統を継承した学科であり、第一学科はもっぱら西欧の学問に対して窓口を開いていたとみることができる。その後、1904 年に東京帝国大学文学部は、「哲・史・文」の 3 学科体制に再編成し、この区分は幾度か改変されたものの、文学部の基本形態となった (新川 2014)。

そして、これらの学問に対し「人文」の名称を冠されるようになった由来は、

---

批判から生じた。

明確ではないものの、かなり遅くなってからと考えられる。少なくとも「人文」という語が登場した 19 世紀末は、学術全般を指す用語として用いられ、「哲・史・文」のみを指し示すわけではないからである（同）。

それが、第二次世界大戦後の一般教育の導入時には、humanities and arts に対して、「人文科学」という訳語が付与され、「自然科学」、「社会科学」に対置する言葉として登場し、その後、「人文学」と「人文科学」は互換的に用いられている<sup>2</sup>。

学問分野に関する呼称で紛らわしいのは、「文系」、「人社系」である。「文系」と言ったとき、「理系」に対して人文学、社会科学の双方を含んで、「人社系」と同様の意味で用いられる場合と、「人文系」のみを指す場合がある。

こうして、日本の近代大学の一端を占めるようになった人文学であるが、理系の学問と対比した時、常に軽視されてきたという歴史をもつ。3つのエピソードによってそれを示そう。その第1は、19世紀末に日本が近代化を開始し、ドイツをモデルにした帝国大学を設立したことについてである。後発国であった日

---

<sup>2</sup> 西欧においては、19世紀後半に政治学、経済学、法学などが「社会科学」という範疇で認識されるようになる。科学革命によって既に成立していた自然科学との対比も含め、人文学（humanities）は、自然科学や社会科学とは異なる分野としての再認識を迫られるなかで、20世紀半ばに、人文学は人文科学（human sciences）としての立ち位置を確立したという。

本は、国を挙げての西欧の科学技術の積極的な導入に努めた。大学は、その橋頭保である。7つの帝国大学が設立されたが、そのすべてに理学部、工学部、医学部が置かれていた。しかし、文学部が設置されたのは、わずかに、東京帝国大学と京都帝国大学の2校でしかなかった。総合大学と言いつつ、理工系に偏った学部構成であり、如何に人文系が軽視されていたかを明確に物語る。

第2は、高度経済成長期が始まる1960年前後の話である。産業界は大学に対して理工系の増強を求めるようになる。その皮切りが、日本経営者団体連盟（2002年に日本経済団体連合会と統合）が1956年に出した『新時代の要請に対応する技術教育に関する意見』であり、そこでは、「計画的に法文系を圧縮して理工系（専門大学を含む）への転換を図る」（日経営者団体連盟 1956）ことが、要請された。それにしたがって、文部省は、国立大学を中心に、理工系の学生定員を大幅に拡充する政策に舵を切った。その結果、1955年からの20年間に理工系の学生は、約8万人から約40万人にまで増加した。

第3は、2015年6月の文部科学省から国立大学への1通の通知がもたらした大きな事件である。文部科学省は、国立大学の法人化第3期を目前にして『国立大学法人の第2期中期目標期間終了時における組織及び業務全般の見直しについて』という通知を出した。そこでは、「教員養成系学部・大学院、人文社会科学系学部・大学院については、18歳人口の減少や人材需要、教育研究水準の確保、国立大学としての役割等を踏まえた組織見直し計画を策定し、組織の廃止や社会的要請の高い分野への転換に積極的に取り組むよう努めることとする」（文

部科学省 2015、下線筆者、以下同様)と記された。ここまでは、第1、第2のエピソードの延長である。

しかし、その後の動向は大きく異なった。文部科学省の通知に、学术界<sup>3</sup>はもとより世論が大きく反発し、文部科学省は火消しに躍起になった。さらに異例だったのは産業界からの発信である。日本経済団体連合会は、『国立大学改革に関する考え方』(2015)というレポートを発出し、「今回の通知は即戦力を有する人材を求める産業界の意向を受けたものであるとの見方があるが、産業界の求める人材像は、その対極にある」(日本経済団体連合会 2015)と、産業界とは無関係な通知であることを表明したのである。

誰の耳目も引かない文部科学省の通知、しかもこれまでの政策と大差ない内容が、なぜ大議論になったのか。産業界は、これまで理工系重視の姿勢とは180度転換したかのような意見表明をしたのであろうか。ここに、近年の日本における人文学、とくに教養教育との関係で人文学の持つ意味の変化を考える鍵があるように思われる。

---

<sup>3</sup> その代表的なものが、日本の科学者の内外に対する代表機関である日本学術会議である。『これからの大学のあり方—特に教員養成・人文社会科学系のあり方—に関する議論に寄せて』と題する声明を出し、それにもとづいたシンポジウムを開催し、文部科学省の通知を批判した。

### 3. 一般教育における人文学

その前に、日本の大学における一般教育の変遷をたどっておこう。第二次世界大戦後、ドイツモデルの大学をアメリカモデルに転換したことで、日本の大学に一般教育がもたらされた。3年制の専門教育のみの大学を4年制とし、その前期2年に一般教育を置き、学生はその専門にかかわらず、124卒業単位のうち、人文学・社会科学・自然科学を各12単位（合計36単位）、外国語8単位、保健体育4単位の合計48単位を一般教育として履修すべきとされた<sup>4</sup>。

これは、1946年の米国教育使節団の要請にもとづいての導入であるが、その報告書には、次のように記されている。日本では「普通教育<sup>5</sup>に近い教育が大学の文学部では行われているし、また、もっと限定された形で高等学校及び専門学校程度の学校に存在してはいるけれど、これらの施設は、この程度の学校で行う普通教育にとっては、その必要を満たすのに非常に不十分である」（文部省

---

<sup>4</sup> 1957年から1991年まで、一般教育の実施と学生が履修すべき単位数は、大学を設置し運営するために満たさねばならない最低限の基準である大学設置基準に明記され、したがって全大学に対する義務であった。

<sup>5</sup> 「普通教育」と翻訳されたもとの英語は、‘general education’である。‘general education’は、最初は、その内容のとおり「普通教育」と翻訳されていたのである。しかし、何故か、どこかの段階で、「一般教育」の語が充てられるようになり、その呼称が1991年まで継続する。

1946、p. 46) と記されているが、ここで「普通教育」(一般教育と同義、英文では *general education*) が、大学の文学部では実施されているという記述に注目したい。また、「自由な思考をなすための一層多くの背景と、職業的訓練の基くべき一層すぐれた基礎とを与えるために、更に広大な人文学的態度を養成すべきである。」(同、p. 53) とある。一般教育においては人文学が重要という認識があり、当時の旧制大学における人文学は、一般教育に足るべきものとみなされていたのである。

アメリカの占領軍当局者は、一般教育についての理解を得るべく講演を重ねるが、そこでも人文学の重要性が折々に指摘されている。代表的な 2 名の講演からそれを示そう。1 人目のウィグルスワース (*Wigglesworth*) は、「私達は新しい大学に対して特に熱望しておるのは、人文科学を拡張して勉強することであります。そうしてその人文科学には生徒の頭がさらに熟した時に取るべきものが沢山あります」(大学基準協会 2005、p. 268) と人文学を強調している。また、彼は、「人文科学科目」と「専門学科目」を対置した学年ごとの履修モデルを図示し、人文科学科目には斜線を入れ、それについて次のような説明を加えている。

「斜線の方は一般教養科目、あるいは人文科学そういうものを示しています。...

(中略) ...一般教育科目の範囲は、その学年毎に小さくなっていきます。高学年においては人文科学の者は更に神秘的な学問に費やすべきである。」(同、pp. 268-269) と述べている。「人文科学科目」と「一般教養科目」とは、同じ意味で用いられている。

もう1人のマッグレール (McGrail) は、一般教育が人文科学、社会科学、自然科学から構成されることを述べつつも、「一般教育のプランを立てる場合に、哲学が特に重要な位置をもつ事は今日に於いても依然として変わりがない。哲学者は総て研究の基礎を検討する」(同、p.287) と、人文学のなかでもとくに哲学を強調している。このように、日本にもたらされた一般教育は、人文学中心に考えられていたのである。それは、近代化以来の日本の学術が、理工系中心に推移してきたことに対する警鐘の意味をもっていたのかもしれない。

その後の一般教育の大学への定着度合いをみると、結果的に人文科学の比重が高く自然科学のそれが低くなった。それは、必ずしも人文学が重視されたからではない。というのは、理工系学部は、一般教育は専門性を低下させるものとして導入には反対の声をあげ、一般教育の自然科学科目を専門教育科目のそれで代替するなどして専門教育としての理工系の学問を強化していったからである。ここには、やや説明が必要かもしれない。日本では、一般教育科目と専門教育科目と担当教員が分離しており、一般教育担当の教員は専門教育科目を担当することができなかったという仕組みがあった。理工系の専門科目重視とは、専門教育を担当する教員からの要請であることを知れば、理解が可能になるだろう。

さて、1991年に大学学設置基準の大綱化により一般教育の義務制は廃止され、大学の自由裁量に任されることになった。教養教育<sup>6</sup>と称されるようになった元

---

<sup>6</sup> 本稿では、1991年以降に関しては「教養教育」を用いる。

の一般教育相当のカリキュラムの比重は全体として低下し、専門教育重視の状況は一層進むが、教養教育における人文系の科目の減少幅は小さい。人文学は、理工系の学問と比較して専門性の階梯がさほど明瞭でなく、理工系を専門とする者であっても、いつでもどの段階からでも学ぶことができるという状況が、皮肉なことに、人文学を教養教育に留めることになったのである。

#### 4. 教養教育における人文学の要請

ところで、2015年の文系学部の廃止騒動が、大きな世論を喚起し、産業界からも反対意見が出たことは、人文学に対する期待の変化の象徴と考えることができる。そこには、2000年代以降、日本でもトランス・サイエンス(Trans Science)に対する注目度が高まり始めたことが影響しているように思う。トランス・サイエンスとは、1970年代に、アメリカの核物理学者のワインバーグ(Weinberg)が提起した、「科学に問うことができるが、科学が答えることができない問題群」を指す。科学技術至上主義で進んできた日本の学術であるが、科学技術だけで決定できない問題に対して、人文学、あるいは、人社系の学問をもってしてその問題を考察し、意思決定しようとするドライブが働き始めている。自然科学、科学技術という領域から、人文学や人社系の学問に対する期待が生じていることは、これまでにないことであり、不思議ですらある。

一例としてAIを挙げよう。すでに、AIの画像認識技術を用いた病理診断、自動運転技術など実用例はあり、さらに進化したAIが人間社会を豊かにする可能

性は大きい。他方で、無人殺戮兵器として AI を使用することも可能である。AI の両面性をめぐって、AI 研究はどこまでコントロールすべきかという議論は始まっているが、そこには、人間や社会の在り方をどう考えるかという視点が不可欠である。科学技術の人為的な制御という問題に関しては、人文学や社会科学の貢献が不可欠なのである。

また、将来、人間のもつ意識や想像力などを獲得した AI が登場する可能性は否定できないと言われている。そうしたとき、人間と AI の違いは何か、人間でなければできないことは何か、人間であることの意味を考えねばならなくなる。人間の存在や価値を問うてきた、人文学の知はさらに重要になる。

これを大学教育のなかで実現する場が、教養教育である。教養教育においては、文系・理系にわたって幅広く教育するという一般教育時代の理念はおおむね堅持され文理にわたる科目が提供されており、条件は揃っている。ただ、教養教育において文理にわたる科目提供があっても、個別の学問が並列して提供されているのが常であり、トランス・サイエンスで求められている、ある問題に対して多様な学問の知を総合して議論を重ねるような科目は多くはない。なぜなら、人文学と自然科学や科学技術とでは、対象、アプローチの方法、研究スタイルなどが異なり、当然ながら蓄積された知の形態も異なるからである。

しかしながら、科学技術の進歩は、それがもたらす結果に対して、自身だけでは対応できなくなったのであり、人間と人間が生きる空間のなかにある科学技術であることを自覚するためには、人文学や社会科学との対話が必要になった

のである。日本の大学開始以来の理工系学部の重視、文系学部の軽視という姿勢の見直しが必要であることを、おぼろげながら認識しはじめたからこそ、産業界は文科省の通知に反対意見を表明したように思う。

では、こうした人文学への期待に関して、人文学が充分答えているかと言えば、必ずしもそうでないというのが、科学技術の側からの評価であり、人文学からの応答が俟たれている（小林 2012）。「哲・史・文」を中心に進んできた人文学の知を基盤にして、その領野を拡大し他分野との対話を進めること、これが、今、人文学に求められている役割のように思う。

では、それはどのようにしたら可能か。それは「高年次教養教育」などと称される、学部の3~4年次に実施される教養教育である。各領域の専門を学んだ学生が集合することで、専門を背景にしつつ問題を議論できるという仕掛けである。ただ、2018年に実施した調査では「3~4年次で必修の教養教育科目がある」と回答した学部は24.1%、「大学院で必修の教養教育科目がある」と回答した学部は13.9%であった。2003年の同様の調査では、「四年次で必修の教養教育科目がある」と回答した学部は3.8%であった（杉谷 2020）。必修としている比率を聞いているためか、その比率は多くはないものの、増大していることは確かであり、大学教育に対する要請が高まっていることは明白である。

成功例の1つが、東京大学で実施されている高年次教養教育である。専門課程に進み、背景として専門学問の知の在り方を習得しつつ、その専門だけでは解けない問題を、他領域の専門をもつ学生との議論を重ねようという試みである。

解が1つに定まらない問題へのチャレンジは、とりわけ価値の多様性を旨とする人文学の貢献が必要である。先述のAI問題も然り、それ以外にも「代理出産は許されるか」という倫理的問題、「飢えた子どもを前に文学は役に立つか」といった人文学の存立構造に関する問題など興味は尽きない<sup>7</sup>。

ところで、世界における教養教育と人文学の動向に目を転じれば、日本のこれらの動向は、その範疇で理解できるように思う。2000年代頃から、西欧の大学では教養教育の復権が唱えられ、特定の専門に偏らずリベラル・アーツを学ぶ学科やカレッジが創設されているのである。西欧の高等教育は専門教育という常識を覆す事態であるのだが、その論理を紐解けば日本の状況とも相通じるところが多い。西欧で喫緊の課題として提示されているのは、特定の専門を学習するだけでは変動する労働市場での生存が危うい、多様な学問分野を相互に関連させて学習することで、どのような事態にも対応できる「転移可能な知識」(transferable knowledge)の獲得が必要であるという議論である。

言い換えれば、解が明快な自然科学や科学技術の進歩が、人間にとっての幸福な将来を約束するとは限らないということに気付き、人類が知を高度化する過程で生じた細分化を越えての、対話や議論に必要性に気づいたのではないかと

---

<sup>7</sup> この授業記録、また、授業を経験してのシンポジウムの記録はいずれも書籍として刊行されており、提供された資料、授業で学生の議論の状況を知ることができる。石井・藤垣(2016、2019)、石井(2020)を参照のこと。

思う。

こうした大学教育の方向がどこまで有用かは不明であるが、1つのブレークスルーの可能性であるといつてよい。それは単に人文学の発展のみならず、それを基盤に据えた学知の発展に繋がるからである。

<引用・参考文献>

大学基準協会年史編さん室（2005）『大学基準協会 55 年史 資料編』財団法人  
大学基準協会

藤田大誠（2014）「近代国文学と人文諸学の形成」『近代学問の起源と編成』勉  
誠出版、pp. 43-61.

石井雅巳（2019）『西周と「哲学」の誕生』堀之内出版

石井・藤垣（2016）『大人になるためのリベラル・アーツ』東大出版会

石井・藤垣（2019）『続・大人になるためのリベラル・アーツ』東大出版会

石井（2020）『21 世紀のリベラル・アーツ』水声社

小林傳司（2012）「トランス・サイエンス時代の学問の社会的責任」『学術の動  
向』2012 年 5 月号、pp. 18-24.

文部科学省（2015）「国立大学法人等の組織及び業務全般の見直しについて  
（通知）」

[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2015/10/01/1362382\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/10/01/1362382_1.pdf)（2021.11.14 最終閲覧）

文部省（1946）『米国教育使節団報告書』（日本図書センター（2000）『戦後教

育改革構想 I 期 1 米国教育使節団報告書（付・英文）第一次・第二次』所収)

日本学術会議幹事会（2015）『これからの大学のあり方ー特に教員養成・人文社会科学系のあり方ーに関する議論に寄せて』

<https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-kanji-1.pdf>（2021.11.14 最終閲覧）

日本経営者団体連盟（1956）『新時代の要請に対応する技術教育に関する意見』

日本経済団体連合会（2015）『国立大学改革に関する考え方』

<https://www.keidanren.or.jp/policy/2015/076.html>（2021.11.14 最終閲覧）

苧阪直行（2016）「心理学ー哲史文と理系の交差点」『日本学士院ニュースレター』 No. 18

新川登亀男「戦後現代の文・哲・史と人文学の世界」『近代人文学はいかに形成されたか』勉誠出版、pp. 129-153.

杉谷祐美子（2020）「日本における新たな教養教育の展開：高年次教養教育の挑戦」『アルカディア学報』 No. 670、2805 号（220.5.13）