



| | |
|------------------|---|
| Title | 持続可能な発展のための自由教育(liberal education) : 21世紀の大学教育についての批判的考察 |
| Author(s) | 黄, 宇 |
| Citation | 北海道大学大学院教育学研究院紀要, 105, 151-160 |
| Issue Date | 2008-06-27 |
| DOI | 10.14943/b.edu.105.151 |
| Doc URL | http://hdl.handle.net/2115/33939 |
| Type | bulletin (article) |
| File Information | 105_p151-160.pdf |



[Instructions for use](#)

持続可能な発展のための自由教育 (liberal education)

— 21世紀の大学教育についての批判的考察 —

黄 宇*

Liberal Education for Sustainable Development: Thinking on University Education in 21st century

Huang Yu

【要旨】 20世紀末以来、大学教育は新しい方向に向かって変革しなければならないという要請が高まってきた。本論文では、大学教育の源とする「自由教育」(liberal education)と現代人類の共同目標とする「持続可能な発展」(sustainable development)という二つの重要な思想についての分析のもとに、21世紀に向けての「持続可能な発展のための自由教育」を提案するために、「真の知恵」を有する人間を養成すること、「生来的知識」(indigenous knowledge)を教育内容に取り入れさせること、現在の教科教育の枠組みを「総合」教育の枠組みに改造すること、「自然に戻る」(back to nature)教育方法を提唱することなど、新たな大学教育の原理と課題を考察した。

【キーワード】 自由教育 (liberal education) , 持続可能な発展 (sustainable development) , 大学教育

1 はじめに

「自由教育」(liberal education)は古い教育思想である。古代のギリシアの時代から今まで、「自由教育」は、大学教育の源として非常に重要で深遠な影響のある教育思潮である。時代の変化につれて、自由教育は概念が変動してきたが、現在依然として教育領域に大きな影響力を持っている。

「持続可能な発展」(sustainable development)¹は別の一つの古い思想である。その起りは数千年以前の中国の古書にも見出すことができるが(袁清林(1990);劉培哲(2001)),現代の持続可能な発展の概念は20世紀中期以来の西洋の自然保護主義と環境保護主義に源を發する。現在、数十年を経て、持続可能な発展は広く伝えられて全世界人類の共同の発展目標になってきた。

教育は、持続可能な発展の理想を達成するための中枢に位置する重要な役割を演じる。1992年、ブラジルのリオ・デ・ジャネイロ(Rio De Janeiro)で行われた国連環境と発展会議が

* Ph. D、北海道大学教育研究院ポスト・ドクター、北京師範大学地理学院講師。指導教員：姉崎洋一。

発表した「アジェンダ21」で、教育は持続可能な発展を推進するための鍵的要件と人類の最高希望であり、さらに持続可能な発展を達成するのに最も有効な方法であることが指摘された。2004年、第59回国連大会は「持続可能な発展のための教育の10年」に関する決議案を採択した。2005年1月からは「国連持続可能な発展のための教育の10年」を正式にスタートさせた。日本はこの「10年」を提案した国の一つである。

大学教育は教育のピラミッドの頂上に位置し、持続可能な発展のための教育の必要不可欠な領域である。21世紀の大学教育は、持続可能な発展を推進する責任を受け止めて、持続可能な発展の要求に従って改革されなければならない。近年、大学教育と持続可能な発展の関係については、多くの研究が行われてきた。しかし、従来の研究は、大学教育の中心の自由教育(liberal education)思想と持続可能な発展の思想の関係についての研究においてまだ十分とは言えない。持続可能な発展の思想の要求によって、自由教育はどのような変化が求められるであろうか？本稿は、自由教育の思想と持続可能な発展の思想の内包を探り、自由教育の方向と持続可能な発展の要求を結びつけて、持続可能な発展のための自由教育のパターンを提案することを目的とする。

2 時代に伴って変化してきた自由教育

「自由教育」(liberal education)の思想は古代ギリシアの哲学者ソクラテス(Socrates)やプラトン(Plato)やアリストテレス(Aristotle)などが代表するアテネ式の教育に起源がある(石中英(2003);馬鳳岐(2004))。Aristotleたちの「自由教育」(liberal education)は「自由人」に対する教育で、「自由人」の興味、需要、職責に応える教育である。その「自由」は、奴隷など区別されたポリス市民固有の属性、即ち優れたものへの洞察力を意味していた。Aristotleは、「どのような職業、技能、科目も、もし自由人の身体、靈魂、心理に影響を与えたり、その人はレベルを落としたり、もはや美德に適合しなかったりしたら、低劣なものである」²と指摘した。そのため、古代のギリシア人(特にアテネ人)の見方から、理性や徳性や美意識の修養などは自由のメルクマールである。報酬ある仕事や使うための知識の勉強などは、知恵と美德に害を与えて、自由なものではない。明らかに、古代のギリシアの自由教育は二つの重要な意味がある。まず、自由教育を受ける人は、自分の身体と心理を任意に支配でき、十分な学習時間がある；次に、自由教育の目標は純粹で、深い理論知識を追求することである。

アテネ式の教育は自由教育の基礎を打ち立てた。その伝統は古代のローマ人が発揚した。古代のローマ人は古代ギリシアの自由教育の精神を継ぎ、初めに「liberal education」の名詞を提出し、七つの「liberal arts」(自由科目)を分類した(黄福涛(2006))。今でも、その「自由科目」は多くのヨーロッパやアメリカなどの大学で教えられている基本原理である。

11-12世紀、ヨーロッパでイタリアのボローニヤ(Bologna, 1088)大学やフランスのパリ大学(1150-1170頃)などが代表する中世の大学は次々設立された。それらの大学はそのまま七つの自由科目を使い、自由教育を行った。しかし、その自由教育の内容は変わらないが、教育の目標は「自由人」を養成することではなかった。当時の思想領域を統治するキリスト教会は神学のために七つの自由科目を利用し、自由教育を宗教教育に改造した(馬鳳岐(2004))。そして、その時の自由教育の目標は自由人を養成することではなく、敬虔な

キリスト教徒を養成することになった。

やがて文芸復興（ルネサンス）の時代に入って、人文主義が高揚されて来た。自由教育は神の殿堂から人間の世界に戻った。例えば、1404年イタリアの人文主義教育者Pietro Paolo Vergerioは、自由教育は「自由人の価値に合う教育で、教育を受けた人が高貴な心に近づける最高の才能を呼び起こしたり、訓練したり、養成したりすることができる教育」³と指摘した。それは勿論古代のギリシアの古典的な自由教育の思想に戻る主張である。

18～19世紀、自然科学が急速に発展して来たことは時代の特徴になり、自由教育の意味に新しい変化が生まれた。その時、自由教育を古典的な人文学を学ぶことと同等に見ることに反対し、自由教育を通じて科学の精神を養成するという主張は徐々に高まった。その主張の代表のThomas Henry Huxleyは、「(真の自由教育は)自然の法則について知能を訓練することである。その訓練は、様々な事物および事物の力を含んでおり、人間および人間の各方面を含んでおり、また感情と意志をその法則に調和させて一致する熱意に変わる願望を含んでいる」と指摘した。また、Huxleyは、「その教育は全体の自由な公民に適する」とも指摘した⁴。Huxleyは、自然科学についての知識は人間の発展のために重要な意義を持っており、古典的な自由科目と同等に重視すべきだと強調した。また、自由教育は教育の受けた人が国家と社会の要求に適合して各職業を担うのに堪えるための公民教育だと主張した。明らかに、その自由教育思想は従来の自由教育思想と極めて大きな相違点があり、現代の新しい自由教育思想の開始となった。

19世紀末20世紀初頃から、自由教育は依然として一つの重要な教育思想であるが、その目的や内容や形式などが変わってきた。全世界で多くの現代思潮が生まれたり、科学の中心がヨーロッパからアメリカに移転したり、高等教育が急速に拡張したりすることにつれて、自由教育は異なっているタイプが現れた。Peters Scott (2002)は五つのタイプに分類した。第一は伝統的な自由教育 (liberal education in its traditional form) であり、第二は普通教育 (general education) であり、第三は大衆教育 (popular education) であり、第四は学際的教育 (inter-disciplinary education) であり、第五は潜在能力教育 (education for capability) である。

伝統的な自由教育は古典主義や宗教主義や人文主義などいくつかの流れがあるが、基本的に見ると、古代のギリシア、ローマの人文学を中心として理性と知能の開発を重視することを特徴としている。普通教育はHuxleyの主張を発展し、学生の全面的な発展（人文科学の知識と自然科学の知識）を強調する。大衆教育はマルクス主義に関係があり、労働者や農民などに対する教育を強調し、大学の成人教育、在職教育 (in-service education) または社会教育を育てた。学際的教育は全体論、システム理論が自由教育に与えた影響を反映し、学生に学科の壁を破った総合的な課程を提供することを主張している。潜在能力教育はある程度に現代の学習心理学の研究成果を体現し、学生の生活の必要なコミュニケーション能力や問題解決能力や創造力や協力する能力などの能力の養成を強調している。

現在、五つのタイプの自由教育は世界の様々な国で異なる形で表現している。その中で、大きい影響があるタイプは伝統的な自由教育また普通教育である。前者はイギリスのJohn Henry Newmanの論述⁵が代表しており、後者はアメリカのRobert Maynard Hutchinsの論述⁶が代表している。

以上の歴史の考察から、自由教育の思想は継続的に大学教育に重要な影響を持つが、時代

の変化につれて自由教育の内包は変化していることがわかる。換言すれば、自由教育思想は違う時代に、それぞれの時代精神を反映し、その目的、内容、また形式が時代の要求によって変化している。実際に、これは自由教育と大学教育の属性に決定されたことである。大学教育はある社会機構の上に打ち立てられ、社会のある教育要求に合わなければならない。その社会機構が存在できなかつたら、または壊滅されたら、大学教育の目標も変わらなければならない。新しい社会機構の要求に適合する必要がある。自由教育は大学教育の重要な一部分である、故に大学教育の目標に従って変化しなければならない。

歴史の考察から、違う時代によって自由教育の概念は大きい区別があるが、代々受け継がれた内在のものもあることもわかる。それらの内在のものは、教育方法が学習者の心身を束縛しない自由性（liberation）、教育内容がどのような学習者にも必要な基本性と普遍性（fundamentality and generality）、また教育目標が現実的な価値を求めなくて純粋の知能の成長を重視する内在の価値目標（intrinsically valued ends）と理性（reason）を含んでおり、自由教育の「永遠の精神」と呼ばれる。

3 21世紀の時代精神の持続可能な発展の思想

現在、人類は21世紀社会を迎えている。21世紀の自由教育は、どのようになるのだろうか？この問題を正しく答えるには、時代の特徴を理解し、その特徴に応じる時代精神を理解し、時代精神の核心な内容を理解することが必要である。

現今の時代は20世紀の豊かな遺産を継ぎ、従来時代より、人類はもっと裕福で強力な存在である。科学技術の進歩は、明るい将来を人々の目の前に広げる。しかし、現在の時代には従来時代よりもっと多くの危機が存在している。とりわけ、環境の危機は極めて緊迫度を増している。D. W. Orr（2004）は、「現在、人類の未来の健康と繁栄を守るものは多くが極度の危険にある」⁷と指摘した。きれいな水、肥沃な土地、安定した気候、美しい大自然、また豊かな生物多様性は全く急速に消えている。張偉（2001）は、このような状態が続いたら、人類文明は破滅しかしないという警告を与えた。

光明は暗黒と共存しており、挑戦はチャンスと共存しており、希望は危機と共存している。このような深刻な矛盾性または両面性は、現今の時代の主要な特徴である。その状態は、1962年、Rachel Carsonの名著『沈黙の春』に、以下のようにも言及された。「我々の人類は今二つルートある分かれ道に立っている。……第一のルートは高速道路のようにスムーズで、走りやすく、我々は長い間にずっとそのルートの上を速く走ったが、ルートの尽きるところには大災難が待っている。第二のルートは人跡稀であるが、我々の地球を保全するための最後の、唯一のチャンスを提供している」⁸。

1987年、世界環境と発展委員会（World Commission on Environment and Development）は「私たちの共同の未来」（Our Common Future）という報告書を発表した。その中で、前文において世界環境の矛盾性を解決するために「持続可能な発展」の考え方が初めて提出された。1992年、「持続可能な発展」の概念はリオ・デ・ジャネイロで開催された国連環境開発会議で多くの国の賛同のもとに採択され、決議案に採用された。それ以降多くの国連会議で、「持続可能な発展」は何回も強調された。

現在、世界各国の政府は大多数が「持続可能な発展」の原則に同意し、自分の国または自

分の地区の持続可能な発展政策を制定し、様々な具体的な行動計画を提出した。同時に、多くの国際組織も次々と持続可能な発展を推進するための機構を設立し、戦略を立ててきた。1992年からの十数年間、持続可能な発展は、理論研究や生活実践などにも、個人や団体などにも、政府や非政府組織や民衆などにも、メディアやプロパガンダや教育などにも、制度や文化などにも、大きな影響を与え、現代の最も重要な思潮になって来た。

持続可能な発展の思想は、和やかな世界を作るため、人類の最高の知恵と責任感に従い、人類と自然また人と人の関係を正しく認識し、個人と団体の行為を制約することを中心としている。具体的に言えば、持続可能な発展は二つの面がある。第一は、比較的明らかに、運行情況が良好な自然環境を維持することである。第二は、現存の社会-政治の体系の観念と理想を新たに評価、整理することである (Dennis (1996))。換言すれば、持続可能な発展の思想は二つの関心点がある。一つは人類に外在的な物質世界であり、もう一つは人類に内在的な精神世界である。ある程度、現在の世界の難局はこの二つの世界のバランスが崩れた結果である。持続可能な発展の最終目標は、その二つのバランスを再建、維持することである。時には、現実の持続可能な発展の問題は、表面上は技術の問題であるが、実は思想、態度、また価値観の問題である。そのような見方から、持続可能な発展は「経済学者と生態学者の領域だけではなく、詩人と画家の領域である」ということがわかる (Stephen Viederman (1996))。人の欲求 (demand)、人の知覚 (perception)、人の行為 (behavior)、また人の発展 (development) は、社会の持続可能な発展から切り離すことはできない。

故に、持続可能な発展を達成するため、明らかに、「新しい人道主義」と呼ばれた社会価値観に転換することが必要である (D. H. Meadows (1991))。持続可能な発展の思想の二つの関心点は相互に支持して切り離されることができないが、内在の精神世界への点は持続可能な発展の思想の根本である。Meadows (1991) は、「人間性の美しい品性を覆い隠されたことは現今の社会体系中の大きい問題であり、持続不可能の深い原因である」⁹と指摘した。人類の徳性、行為、また倫理の進歩がなかったら、持続可能な発展は不可能である。

持続可能な発展の思想は特に発展の過程と発展の条件、発展の主体と発展の外部の他者を統一して調和することを重視し、20世紀人類の科学と思想進歩の成果を批判して取り込み、伝統的な発展理論を超え、斬新な発展理論になり、必ず21世紀の主流の発展理論になる。そのため、哲学の発展理論の上で、21世紀は持続可能な発展の世紀であるということがわかる (李現平 (2003))。

4 持続可能な発展のための自由教育について

持続可能な発展理論は自由教育に有力な思想支持を与えられる。持続可能な発展の理論は生態、経済、また社会の三者の関係を調整することを要求としている。各人は自分の行為が上の三者にどのような影響があるのか配慮をしなければならない。そのため、持続可能な発展の思想から、教育の核心的な点は、個体の発展と生態、経済、また社会の発展を調和させることである。1994年、カイロで開催された国際人口と発展大会 (International Conference on Population and Development) で、「持続可能な発展の中心は人の問題である」や「人の質は持続可能な発展の重要な問題である」などの言説が提起された。同時に、世界高等教育の改革についての議論の中、多くの研究者は、「能力を重んじる」大学教育、「人文精神

を重んじる」大学教育，「創造力を重んじる」大学教育，「個性の発展を重んじる」大学教育などに注目しており，それらが21世紀大学教育の方向と考えている（劉振天（2000））。それらのことから，持続可能な発展は，「人間性を重んじる」大学教育に必要であり，同時に，大学教育においては，人の価値と人の欲求を考えさせることが必要であり，大学教育が人の全面的発展を促進することが必要であることがわかる。持続可能な発展が示唆する教育への要求と前文に言及された自由教育の精神を比較すると，両者はまさに内容的には暗黙の内に合致している。

しかし，従来の自由教育は，持続可能な発展の要素をまだ含んでない。D. W. Orr（2004）は，従来の自由教育は持続可能な発展の積極的「支持者」と言えないことを指摘した。故に，現在の時代の自由教育は，パラダイムシフト（paradigm shift）をして持続可能な発展の要求に合い，持続可能な発展思想を大いに発揚する責任がある。

そこで，21世紀の持続可能な発展の思想の時代，自由教育の精神は変わらないが，自由教育の形は持続可能な発展の思想の要素を受け入れ，「持続可能な発展のための自由教育」を作っていくことが必要である。具体的に以下のように，自由教育の目標，内容，枠組み，教授方法の四つの点を考察してみる。

4.1 持続可能な発展のための自由教育の目標

自由教育の最終目標は，人間が人間になることを助けることである。持続可能な発展の時代はどのような人間（像）が必要だろうか？筆者は，「真の知恵」がある人間が必要と考える。持続可能な発展の思想で考えて見れば，教育を受けた人間がある知識またはある技能を身につけることだけでなく，彼らが持続可能な発展の時代に生活できる特別の知恵を養成させることが必要である。それは持続可能な発展のための自由教育の目標と言える。そのような知恵は以下の特徴がある。第一に普遍性である。その知恵を持ったら，国家や民族や地区などの境界を超え，人種や性別や階級や所属などの偏見を超え，全人類の未来の運命と共同の発展目標に関心を抱くことができる。第二は協同性である。その知恵を持ったら，人類の「競争第一」の文化を解消し，現在世界の矛盾，対抗関係を統一し，寛容で協力的で相互に尊重している文化を創ることができる。第三は平和性である。その知恵を持ったら，他人の思想と考え方を強いたり征服したり抑圧したりすることに反対し，「違いが有ってもいい」を強調し，多様化の世界の共同に発展を求めることができる。第四は開放性である。その知恵を持ったら，他人の勧告と意見に対して虚心に耳を傾けてよく聞き入れ，自己陶醉に陥らないことができる。

更に，真の知恵の持っている人間は，少なくとも以下の四つの特徴がある：グローバルな視点（global vision），批判的思考（critical thinking），民主主義的な精神（democracy mind），参画の熱意（participation enthusiasm）である。

グローバルな視点（global vision）はグローバル化の要求である。21世紀に入ってから，グローバル化は加速度的に進んで来た。先進的な通信や交通などの手段に基づいて，労力の移動や貨物の流通や情報の交換などは，国境の制限を完全に超える。しかも，それらの活動の範囲，強度，また速度は目覚ましい程度になった。明らかに，現在の世界は見たこともない程度に相互連結，相互依存している。そのような連結，依存はますます増加している。持続可能な発展は全人類の問題である。故に持続可能な発展についての問題は各国，各人の単

独問題ではなく、各々は団体、国家に自分の持っている責任、および全人類の共同体に持っている責任を認識することが必要である。そうして、グローバルの視点がなかったら、持続可能な発展の問題に正確な認識を持つことができない。

批判的思考 (critical thinking) は持続可能な発展の思想が強調している考え方である。持続可能な発展の思想は、過去の人類の思想と考え方の批判的継承から生まれたものである。一方、絶え間なく批評することは、持続可能な発展の思想が自身の進化のために必要な方法である。現実には、矛盾している持続可能な発展の実践はしばしば重大な事態に遭遇する。そのとき、批判的思考をしなかったら、正確な行為を選択できない。盲目的に引き受けることも盲目的に断ることも、持続可能な発展に害を与えることである。批判的思考できる人は、全体的な見方を持って独力で十分に考えてから行動し、他人の意見を耳を傾けて自分の利益と人類の共同体の利益を同時に考慮し、「自分の考えから国家、社会、また全世界に最も良い解決策を採択する」(李侃如(2003))。

民主主義的な精神 (democracy mind) は現代社会でも、勿論持続可能な発展の社会でも、公民意識の重要な要素である。「民主主義」は、感情を交わせる自由、知識を探られる自由、また思想を表せる自由ということを特徴としており、持続可能な発展の思想において強調されており、持続可能な発展の社会の当然の要件である。そのような自由がなかったら、どのように各人は他人の利益、地球の生命の利益、人類の共同体の利益、また未来の人類の利益に関心を抱くことが出来るであろうか？どのように人類は相互尊重できるであろうか？どのように平和や協力や共有や平等の参与などの理想を達成することができるであろうか？どのようにしたら多くの文化と共存することができるであろうか？以上のような条件がなかったら、どのように持続可能な発展は達成できるであろうか？したがって、持続可能な発展の社会が民主主義社会ということは必然的である。

参画の熱意 (participation enthusiasm) は持続可能な発展が「全民参与」の特徴からの要求を反映している。市民各個人が強い責任感ある公共の事務に喜んで参与することは民主主義社会の必要な条件の一つである(任晓(2003))。当然に、それも持続可能な発展の社会の必要な条件の一つである。通常社会では、大部分の人が追従者の位置に降りてしまい、少数の人がリーダーの位置にいる。しかし、持続可能な発展は、少数人の革命ではなく、全人類への挑戦である。普通の市民は、その挑戦に対して、政治家、リーダーたちと同じ重要性を持っている。故に、持続可能な発展には、市民全体が熱意を持って参画して自分の力を捧げることが必要である。

4.2 持続可能な発展のための教育の内容

20世紀70年代から、「生来的知識」(indigenous knowledge) はますます多くの国が重視してき、現在、国家の発展の理論の重要な基盤になった(石中英(2001))。「生来的知識」(indigenous knowledge) とはどのようなことだろうか？Conklin(1980)、Brokensha D.(1980)、Warren. D. M. & MaKiernan G.(1995)などは、「生来的知識」(indigenous knowledge) は近代以来形成されて西洋科学の体系に対して相対的、独特、地元の知識体系ということを描いた。そのような知識はある地方と緊密な関係があり、ある特定の地方から離れると、その知識の真の意味を正確に理解することができなく、受け入れることができない。

20世紀80年代から、国連は「内発的発展」(endogenous development)¹⁰という開発理論を提出した。そのモデルは、外来の力で現地の人民の自身の発展することができないことを強調している。その理論によれば、発展は持続可能な発展になったら、現地の人民の文化と価値観に根ざし、栄養を吸収しなければならない。発展計画は現地の人民、文化、価値観などの「生来的知識」(indigenous knowledge)から離れると、必然的に失敗する。「生来的知識」(indigenous knowledge)がなくなると、現地の文化体系、生活方式、さらに発展の基本が壊滅する。そのため、現地の持続可能な発展にとって、「生来的知識」(indigenous knowledge)は現地の発展の基本で、現地人民の知恵と力の源である。故に持続可能な発展の社会は必ず「生来的知識」(indigenous knowledge)を重視する。

しかし、自由教育の殿堂の中で、「生来的知識」(indigenous knowledge)はまだ主要な席を占めてはいない。自由教育は、ずっと西洋文化の体系を源とする「普遍的な知識」を強調し、「生来的知識」(indigenous knowledge)が比較的低度な、浅い知識、さらに知識ではないとしてきた。自由教育の中で、持続可能な発展に非常に重要な「生来的知識」(indigenous knowledge)は長い間うち捨てられ、無視されたり、のけ者にされたり、曲解されたりして来た。現在、西洋文化の知識のロジックはまだ世界中の大学教育の主導的な考え方である、故に大多数の大学は「生来的知識」(indigenous knowledge)を研究、授業の中に組み込むこともなく、その視点から大学の研究、授業を検証することもない。それに引き換え、大学は、会計、経済、マネージメント、情報技術などの「実用的な」知識を重視している。そのため、「生来的知識」(indigenous knowledge)は世界中どここの国でも急速に衰退してきた。それは現代社会の失望させられる現象である。その現象は持続可能な発展に必ず害を及ぼす。

明らかに、持続可能な発展のための自由教育は、教育内容の中に「生来的知識」(indigenous knowledge)を取り入れさせることが必要である。「生来的知識」(indigenous knowledge)は新しい知識、視点ではなく、現代の人々が長期にわたって忘れてきたものである。持続可能な発展のため、大学教育の中で「生来的知識」(indigenous knowledge)の位置を新たに調整し直さなければならない。それは、大学教育は、西洋知識の視点の世界観から「生来的知識」(indigenous knowledge)の視点の新しい世界観へ、西洋中心が唯一している教育パラダイムから「生来的知識」(indigenous knowledge)と西洋知識を含んでいる「双中心」の教育パラダイムへ、「国際化」、「普遍的性」の重視する大学課程から「生来的知識」(indigenous knowledge)が含まれている大学課程へ、転換しなければならないことを意味している。それらのことは現在の大学教育の最大の挑戦の一つである。

4.3 持続可能なための自由教育の課程の枠組み

関係を重視すること、総合すること、全体論の観念を強調することなどは、持続可能な発展の思想が大切にしていることである。それらのことは自由教育に課程の総合化の要求に表されている。

世界は、複雑な関係で結ばれる様々のものから構成された一つの全体の世界である。しかし、近代以来の教育は、全体論を持っている教育ではない。Orr(2004)によれば、現在の教育は、抽象的な学科によって世界を分けてポスト・ボックスのような断片的方法で構成されるものを教えさせている。知識が爆発的に増加することは、更にそのような知識をますます小さい部分に分別する趨勢に力を与える。

知識を相互に隔絶している個別学内分野に分けて教えることに対して、今まで有力な疑問や、反対はまだ多くない。人々にとって知識を分けて教えることは、完全に合理的で必要なことと思われている。しかし、R. W. Flint (2000) は、そのような考え方は現在の世界に差し迫った環境、生態、持続可能な発展についての問題の原因の一つということを指摘した。教えるのは細分化された知識である。故にそれで養成した頭脳は大多数が「専門家」と呼ばれて細分化された考え方を持っている頭脳である。その「専門家」は井戸の底の蛙のように自身の小さい範囲以外のことにあまり関心をもたず無知である。そのような「専門」の上級のレベルから見て知識の相互関係を認識できなかったら、前文で言及された「真の知恵」を養成することはできない。これに対して、王冀生 (2002) は、「人類社会の歴史の発展の実践が証明して疑いのない事実は、自然科学の進歩の同時並行的に人類の人文精神が高揚されることは必ずしも当然ではないことである。自然科学の進歩は人類の繁栄している物質生活を創造した、一方生態系の破壊、環境汚染、資源消耗など多くの危機を招いた。それで大学教育に反映された深刻な結果は、大学教育の技術化、非教養化、功利主義などの傾向が甚だしくなり、人間の一面的な発展また人文精神の低迷をもたらした」ということを指摘した。

その状況を変化させるため、大学教育は深刻で長期の改革が必要である。しかし、新しい課程の指導資料を作ること、「環境研究」というコースを加えること、またシンポジウム、講義を行うことなどは、良い行動であるが、十分とは言えない。故に、大学教育では、基礎から教育自身に対し再認識して、細分化された知識の壁を破り、全体的な総合課程を作らなければならない。実際には、「総合」の思想は、Newman, Huxley, Hutchinsなどの自由教育のバイオニアがずっと重んじるものである。多くの教育研究者も「総合化がなかったら偉大な人を養成することできない」と思われている(虞承洲 (1980))。ユネスコは、1980年代の教育計画で総合課程の重要性を強調した¹¹。近年、特に中国の大学教育の改革の中に、「総合課程」は既に激しい論争議題になって来た(許建領 (2000))。しかし、今まで、「ポスト・ボックス」のような考え方に不満を持っている人が多く、「学際的コース」(interdisciplinary course) や「超学際的学習」(transdisciplinary learning) などの議論が数十年にわたって続けて来たが、円熟した前例はまだない。

理想的な総合課程を開発することは非常に困難であるが、持続可能な発展のために行わなければならないことである。持続可能な発展の考えから見たら、「総合」は真の知恵を発展するために必ず通らなければならない道である。故に、大学は、自由教育あるいは大学教育の中で、総合の方法を受け入れて総合課程をデザイン、組織、実施することを試みるべきである。

4.4 持続可能のための自由教育の教授方法

持続可能な発展の思想は、人類と自然が和合することを重要な原則としている。実際には、人類は自然界が長期に進化した産物、自然界の一部である。人類と自然の関係は、自然から定められた当然な関係である。長い間に、人類の理性の覚醒と成長につれて、その当然な関係が徐々に忘れられた(周均平 (2002))。しかし、人類の発展程度にかかわらず、人類の「自然属性」は人類の「社会属性」の先決の基本である。人類は社会の中で、ある「超自然」の生活方式ができるが、自然との関係を完全に断ち切ることができない(李承先 (2002))。したがって、本質の上で、人類の一切の活動は自然の属性ある活動である。教育も人類の活動で

ある、故に例外ではなく自然に従属する活動である。根本的に言って、人類の教育の目的、教育の方法、教育の内容などは全く自然から生まれたものである。教育は自然から遠く離れては行けない。しかし、近代以来、人類の教育（自由教育を含んでいる）はいつも人類の主体性と社会性を宣揚しすぎ、人類の客体性と自然性を軽視した。そのため、方法論から見て、持続可能な発展の自由教育は「自然に戻る」（back to nature）が必要である。

何故持続可能な発展のための自由教育は「自然に戻る」（back to nature）を提唱するか？以下三つの原因が思われる。

第一は、自然が人類自身の源だけではなく、人類の知恵の源ということである。自然の全体性、安定性、美などは人類の知恵の源泉である、故に自然に害を与えることは実際に人類の思想、情感、徳性などの源を破壊することである。それについては、下のようなことがOrr（2004）によって言われた。「自然の事物、水、風、木、雲、雨、霧、山、風景、動物の動作、変わる季節、夜空、および生命の循環は、人類の思想と言語のもとである。……自然を分断化する同時に人類の知恵に害を与えないことは、得られない。その問題は、生物多様性が我々の人類に何か資源を提供できないことのような簡単な問題ではなく、人類の知恵が根から切断されて生き残らないことのような厳しい問題である」¹²。

第二は、学習過程と「生来的知識」（indigenous knowledge）を大きい視野の中で結びつけることである。実際に、「自然」は原野、荒野という意味だけではない。キャンパス、コミュニティ、現地などにも「自然」が存在している。そのため、「自然に戻る」（back to nature）ということは、教室、実験室、図書館などから原野、荒野などへ教育を転移することだけではなく、教育を受けた人が自分の頭脳と周りのリソースを利用して生活、コミュニティ、社会などの中の実際問題を解決することという意味も有している。Lewis Mumford（1970）は、コミュニティが学習方法の徹底的な改革の要件と指摘した。実際には、現在の大学のある都市、地域、または国では、生物多様性および地元の文化がすべて急速に消えている。それらの現地の持続可能な発展に関する問題を大学教育に組み込むと、新しい交流方式を作り、大学の学生、教師とコミュニティや学習と生活や個人の目下の行動と現地の未来の発展などを結ぶことができる。そのような教育によって、人は自分の住んでいる地方と地方の生活方式を知り、現地の景観、文化、言語、生活などの一般的な認識を形成する。

第三は、知識は自然の中で統合できることである。全体性は自然の当然な属性である。人類は自然から全体論を学んだ、自然の中で全体論を教える方法を探し求めるべきである。相互に隔絶している学科に分けて教えることは全体的な自然を断片に切断した結果である。故に、狭い教科教育を総合的な教育に変える有効な方法は、教育が自然に戻らせることである。教科の知識はまた必要であるが、その知識を深遠な自然界の中に入れて全体論の視点から体験すべきである。レベルが高い抽象的な分科知識に導き入れる前に、学生は厳粛に自分の感覚を味わい、自然界のある部分を心から体験すべきである。そうして、学生は自然に親しい感情を養成し、長い目で自分の行為の自然にある結果を理解し、人類の自然本性を回復することができる。