

大学学士課程教育における教養教育の位置

河野 勝彦

はじめに

一九九一年の「大学設置基準」大綱化以来、日本の各大学は、改革に次ぐ改革を求められてきた。この大綱化によって、各大学がどのような大学を目指すのかに、大幅な自由度が認められることになった。

各大学は、「当該大学、学部及び学科又は課程等の教育上の目的を達成するために必要な授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成する」(大学設置基準第19条)ことが可能となり、それまでの縛りから解放されて、各大学、学部の教育目標に沿って自由に授業科目を設定することが可能となった。したがって、本来、この大綱化は、大学教育にとって、歓迎すべきことであった。個々の大学・学部が、社会のニーズに応える形でのような人材を育成するかを考え、そのような人材教育に必要な教育課程を編成することが可能になったからである。

また、この「自由化」は、二〇〇三年からの事実上の「大学・学部・学科の設置の自由化」と言つてよい大幅な「認可制から届け出制」への移行、事前チェック制から事後チェック制への移行による大学・学部・学科の自由な設置、および認可申請の必要性はあるものの事実上「自由な定員拡大」と結びついて、多様な大学・学部・学科が陸続と誕生することになった。18歳人口の急減期にもかかわらずと言うか、それゆえにと言うべきか、現在、生き残りを懸けた新学部・新学科の設置競争が、

伝統校・新設校入り乱れて熾烈に繰り広げられている。

しかし、大学の生き残りを懸けた競争が状況を呈しているのとは裏腹に、大学教育の実質が問われている。各大学は、大学に求められる教育を行っているのかどうか、これが問われている。そこで、本稿では、一九九一年の「大学設置基準」大綱化以降の大学教育、とりわけ教養教育の改変とその後の状況ならびに問題点を明らかにし、学士課程教育における教養教育の位置づけについて考察したい。

1 大学の機能——研究と教育

(専門教育・専門職教育・教養教育)

大学は、歴史的な存在であり、これまで果たしてきた役割、機能があら。それは、教育と研究であり、それに最近では、社会貢献が挙げられる。教育も研究もそれ自体、社会貢献なのであるが、それとは別に、地域社会・産業界との直接的な連携による社会貢献が求められている。しかし、高等教育機関としての大学の本質的な役割、機能は、教育と研究であり、社会貢献は、それがあってはじめて可能になると考えるべきであろう。寺崎昌男氏は、一九八二年に「現代の大学の機能」として、次の三つを挙げている。^①

(1) 現代科学技術の再生産と創造 (II 科学・理論の再生産・創造の機能)

(2) 専門技能および理論の継承と開発、および専門職従事者（プロフェッション）の継続的養成（「プロフェッションの維持・供給の機能」）

(3) 教養の教育をつうじての国民の教養と市民性の形成（「教養教育の機能」）

これは、大学の機能を「科学・理論の再生産・創造」、すなわち知の創造としての研究と、知の継承としての専門教育ならびに専門職教育、さらに教養ある国民市民の形成としての教養教育に置き、しかもその順序も「研究」を先ず最初に挙げているように、一九八二年当時のオーソドックスな考え方であろう。確かに、いかに大衆化した大学であっても、大学の機能として研究が不可欠であることは否定できないし、大学から研究を取り去り、単に高等教育機関とすれば、大学は単なる「学校」に過ぎなくなり、「大学」ではなくなる。大学の大学たるゆえんは、研究機関であるということにあることは言うまでもない。しかし、今、大学の機能として問われているのは、大学の教育のあり方である。大学教育、とりわけ学士課程教育の中身が定まらず、そのあり方が問われているのである。

大学における教育には、専門教育、専門職教育、教養教育の三つがある。オルテガ・イ・ガセットは、一九三〇年に『大学の使命』のなかで、大学を「高等教育を受ける機関」と規定し、当時の大学が、(a)医師、薬剤師、弁護士、裁判官、書記、経営者、公務員、中等学校の教師などの「知的専門職教育」と、(b)法学者、生理学者、生化学者、言語学者などの「科学研究者の養成」を主な機能としているのに対して、大学教育の中心は、(c)「教養教育」でなければならないとして批判した。大学の機能のなかでの研究者養成につながる専門教育は、大学教育にそれとの接

触によって新鮮な刺激を与えてくれるものであり、それとの接触がなければ大学教育は硬直したスコラ学になり終わってしまうとしても、それが中心であってはならず、大学の第一の使命は、「教養人ならびにより専門家になるように教育する制度である」と主張した。これは、大学を「研究と教育の統合をはかる機関」と捉え、研究を第一の機能と見たフンボルト大学論とは対極をなす考え方であり、今日の大衆化した大学を見越した大学論である。

オルテガは、研究者、科学者になることを要求する専門教育は、ごく一部の学生に限られるべきであり、大半の普通の学生にそのような教育をすることは大学の機能を混乱させるだけであると批判する。大学は、あくまで教育機関であって、大方の学生は「平均人」であり、したがって大学は、「先ず第一に、平均人が受けるべき高等教育として存立」し、この平均人を「何よりもまず、教養ある人間にすること」、「平均人をよき職業人」にすることが第一の使命であると主張する。大学の使命は教養教育と専門職教育にあると規定するのである。^③

ところで、日本において、大学の機能、大学教育のあり方を規定している基本法規は、学校教育法第52条「大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道德的及び応用的能力を展開させることを目的とする。」と、大学設置基準第19条第2項「教育課程の編成に当たっては、大学は、学部等の専攻に係る専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない。」である。

学校教育法における大学の規定は、「広く知識を授ける」ということに示されているように、専門教育に偏することなく、専門以外の学問領域をも学ぶ一般教育を施すことの必要性を謳うと同時に、学術研究の中

心として、最先端の専門研究を推進し、そのような先端研究を教授する専門教育を行うことを定めたものであり、そのことを通して、「知的、道徳的及び応用能力を展開させる」という言葉に示されているように、人格的に自立した教養人の育成を図ることを規定している。

他方、大学設置基準では、学士課程の教育課程について、学部・学科の専攻に関する専門教育を行うにあたっては、幅広く深い教養や総合的判断能力を培うことが大切であり、それによって豊かな人間性を涵養することを枢要の目標と規定している。

大学の機能、大学教育のあり方を規定するこの2つの基本法規は、その比重の置き方に若干の違いはあれ、専門教育と教養教育（あるいは一般教育）をともに必須の教育と捉えているが、どちらかと言えば、両者とも専門教育が中心であって、教養教育は付随的なもの、「配慮」の対象と見られても仕方のない規定になっている。

2 現代日本の大学教育の直面する課題

—— 求められる学士課程教育の再生

大綱化以前の大学設置基準では、「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、外国語教育科目、保健体育科目及び専門教育科目に分ける」との規定に続き、人文、社会及び自然の三分野にわたり一般教育科目36単位、外国語科目8単位、保健体育科目4単位が必修の卒業要件として課されていた。

ところが、大綱化によって一般教育科目、外国語教育科目、保健体育科目、専門教育科目の科目区分がなくなり、単に「授業科目」として必修科目、選択科目及び自由科目に分けて、一・二・四単位以上の修得を卒業要件として課すのみとなった。第19条に規定されているように、「大学

は、当該大学、学部及び学科又は課程等の教育上の目的を達成するために必要な授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成するもの」とし、同条第2項において「教育課程の編成に当たっては、大学は、学部等の専攻に係る専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない」と、大枠をはめるだけになった。

この大綱化とりわけ第1項の「学部及び学科又は課程等の教育上の目的を達成するために必要な授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成するものとする」の規定は、当該学部学科の教育目標達成を中心にした教育課程、カリキュラム編成を推進する力として働き、それまでの一般教育その他の教養教育科目を付随的なものとしてしまった。それまで学士課程は、専門教育を行う学部と教養教育を行う教養部に分かれて教育課程、カリキュラムの編成がなされたが、卒業要件の一・二・四単位すべての授業科目を学部が編成する権利を持つことになったのである。

「大学設置基準」大綱化以降、全国の多くの大学では、教養部は解体され、所属教員は、既存学部や新設学部へ分属することとなり、それまでの教養部で行われた科目は、全学「共通教育科目」として、全学委員会方式で実施されることになったが、全国の多くの大学で進行している事態は、学士課程教育における教養教育の混迷・弱体化である。

有本章編『大学のカリキュラム改革』は、全国国立私立21大学の教員と学生に対する調査によって、大綱化以降に行われた学士課程のカリキュラム改革の実態を明らかにしようとしたものであるが、大綱化以降の全国の大学がアノミー状態^④無規範状態に陥っており、この現実の診断と処方箋の必要性を訴えている。アノミー状態^④無規範状態とは、教養教育の混迷・弱体化であり、専門教育の空洞化である。学士課程教育の再生のためには、教養教育の確立と、専門教育の再編が不可欠である。

3 なぜ「大学設置基準」大綱化は行われたのか

日本の大学における「教養教育」は、戦後の新制大学に「一般教育」として初めて導入された。「一般教育の理念・目標は、大学の教育が専門的な知識の修得だけにとどまることのないように、学生に学問を通じ、広い知識を身に付けさせるとともに、ものを見る目や自主的・総合的に考える力を養うこと」(「大学教育の改善について」(大学審議会平成3年2月8日答申))にある。この一般教育は、一九四五年にハーバード大学で提唱された、中世大学以来の「リベラル・アーツのエリート性を克服して大衆高等教育の時代にふさわしい、一部のエリートではなく市民に求められる『ジェネラル・エデュケーション』」^⑤が、日本の新制大学に移植されたものであり、その具体的な教育課程は、人文・社会・自然の三分野、外国語、保健体育の各教育科目の履修を求めるものであった。

一般教育とは、すべての学生が自立した市民として生きることを可能とするための高等普通教育 (general education) であり、その意義は深いものであるが、その理念を実現する実際の教育課程がそれに相応しいものとなっていたかどうかという点では、当初から大きな問題があった。この一般教育の問題点は、同時に、その実施体制、実施部局である教養部制度の抱える諸問題と不可分であった。一九九一年の「大学設置基準」大綱化は、一般教育の理念を否定したのではなく、その重要性を改めて強調したにもかかわらず、それによってその実施組織である教養部を解体に導き、結果的に一般教育、教養教育の弱体化・混迷を招いたのであるが、それには、もともと教養部制度が抱えていた諸問題があったからである。

教養部制度の問題点として指摘されてきたのは、以下の諸点である。^⑥

(a) 一般教育を専門教育から切り離して、一～二年次に集中したために、

大学教育の一貫性が失われ、そのため学生は専門教育との関係で一般教育をしっかりと位置づけて学修することが出来なかった。

(b) 教養部所属教員は、大学教員として専門研究に携わっているにもかかわらず、専門科目を教えることが出来ず、専門科目の易しい概説的な内容を講義する通適的な教育しか行えないことに不満を持ち続けた。

(c) 学生においても、教養部は通適的な機関であると受けとめ、一般教育の意義についての認識を欠き、一般教育軽視の傾向を生んだ。

(d) 一般教育の意義や理念が理解されていても、現実に実施されていた人文・社会・自然の三分野に配置された科目や外国語科目、保健体育科目の履修が一般教育の意義や理念を実現するものになっておらず、科目によっては、高等学校における教育の繰り返しにすぎないという批判もあった。

以上の問題点のうち、(a)で指摘されている「一般教育を専門教育から切り離して、一～二年次に集中した」点については、一般教育科目と専門教育科目をクサビ形に配置し、一般教育科目を四年間で履修するように変更することによって、(c)の教養部を単なる通過機関と受けとめる問題の一定の解決にはなるが、それだけでは、専門教育との関係で一般教育をしっかりと位置づけることにはならないのは当然である。一般教育で目標とされた理念が重要であるとしても、(d)で指摘されているように、その理念を実現するための一般教育そのものの充実検討が求められたが、大学設置基準で規定されている三分野の一般教育科目や外国語科目、保健体育科目の必修履修の条件を維持したままでは、その自由な検討は不可能であったからである。

(b)は、一般教育を専門的に担当する教養部組織があるために、必然的に生じてくる問題である。そしてこれは、自動的に学部教員を一般教育に対して無関心状態に置くことになり、大学教育を構成する一般教育と

専門教育の分断を固定化することになる。しかも、一般教育を担当する教養部教員は、自らを専門科目を担当する学部所属教員よりも劣位の状態に位置づける心理的コンプレックスから解放されることはなかった。一般教育をめぐる問題は、このように一般教育の理念を実現するための教育課程・カリキュラムとはいかなるものかという教育内容の問題と、一般教育を実施するためにはいかなる組織が求められるかという、教員組織の問題からなっている。

4 一般教育と教養教育

ところで、通常われわれはこれまで、一般教育と教養教育を区別せずに併記して述べるが多かったし、一般教育の実施組織が「教養部」と呼ばれたことから、従来は、両者を異なったものとは見なしてこなかった。両者を結合して「一般教養教育」という言葉を使用する場面すらあった。前章の冒頭にも指摘したように、日本の大学における「教養教育」は、戦後の新制大学に「一般教育」として初めて導入されたからである。

しかし、その一般教育は、一九四五年にハーバード大学で提唱されたそれまでの「リベラル・アーツのエリート性を克服して大衆高等教育の時代にふさわしい、一部のエリートではなく市民に求められる『ジェネラル・エデュケーション』」であった。したがって、「一般教育」が即「教養教育 (liberal education)」であるのではない。教養教育がかつての一部エリートのためのリベラル・アーツ教育であるかどうかはともかく、「教養教育」は、即「一般教育」ではない。

そして一九九一年の「大学設置基準」大綱化以降、「一般教育」という言葉は、大学教育において完全に姿を消しており、代わって「教養教

育」が登場した。これは、単に言葉の問題ではなく、大学教育の中身の問題、大学教育の理念とそれを実現する具体的な教育課程、カリキュラムの問題である。有本章氏は、一般教育から教養教育への呼称の転換は、「高等普通教育をやめて、リベラル・アーツ」教養教育の源流に回帰することが含意されている^⑦と指摘し、現在、教養教育の中身の問題や実施組織の問題をめぐる混迷が続いているが、これは、一九四五年当時の原点に返って、教養教育のあり方が半世紀ぶりに検討される時代に入ったことを意味すると指摘している。

ロスプラットによると、アメリカにおける一般教育とリベラル・エデュケーション（教養教育）は、混同されることがよくあるが、「一般教育は、リベラル・エデュケーションと同義ではない。一般教育はこの20世紀にのみ所属するものであるが、リベラル・エデュケーションは、少なくとも、その理念と大志の点で名高い先祖をもつ。その歴史は、西欧文明の歴史とほぼ並行しており、それ自身が、西欧思想全般の特徴と同様の矛盾と逆説、連続と非連続を、多く見せている」と両者を異なったものと捉える。

リベラル・エデュケーションは、古代ギリシアでの人間教育（パイドイア）から中世大学における自由学芸（artes liberales）、イギリスそしてアメリカのカレッジ教育へと引き継がれてきたものであり、その中身は多様であっても「歴史的な理念型としては一定不変」であって、それは「全人を願望すること、いいかえれば、世の中と自己とに精通している統合された人格を希求すること」である。自己に囚われることなく幅広く寛容なものの方が出来、「予期できない事柄に直面しても冷静沈着」でいることが出来、「十分に分別があり柔軟」であって、「全人」つまり「欠けたところのない総体」、「円満な人間という理想」を求める教育であり、「知的な熟達以上に、幅広さと一貫性」に関わる教育である。

一般教育も、幅広さと一貫性を求めるが、両者は混同されるべきではない。「一般教育が、その目的として幅広⁹⁾ (breadth) と一貫性 (coherence) とを掲げるのは、リベラル・エデュケーションに由来しているが、リベラル・エデュケーションは手段ではなく目的を強調した。リベラル・エデュケーションは、ある特定の人格という目的を論じることからはじめ、その後単一または複数のコアからなるカリキュラムという手段に戻¹⁰⁾るが、それに対して、一般教育においては、「目的は手段に結合してきた」こと、その時々アメリカ社会の抱える問題を矯正することを目的とするものと位置づけられてきたとロスブラットは指摘する。

一般教育も、リベラル・エデュケーションのいう人格形成を目的とすると見られる場合もあるが、一般教育の目的は、それ以上に「われわれ自身を、公的な責任や価値を共有した大きな共同体の一部と考えるように教えられる」こと、「自己の知性を、常に自己の内面に向かわせるわけではない理想をもつこと」、「私的な生活の快楽以上に共同体の利益を優先する市民としての役割」の自覚にあり、社会や国家、個人の欠点の緩和矯正にある。それに対し、「歴史的にみれば、リベラル・エデュケーションは、社会問題の矯正策とみなされてこなかったし、また個人と社会との健康な関係を確立する手段ともみなされてこなかった¹¹⁾」。このように一般教育もリベラル・エデュケーション (教養教育) も、幅広さや一貫性を求めるという点では同じであるが、リベラル・エデュケーションが人格形成を目的とするのに対し、一般教育は市民として求められる資質の形成を目的とするという性格上の違いがある。アメリカでは、大量の移民の流入や高等教育の大衆化、競争的な市場社会の昂進のなかで、人格形成としてのリベラル・エデュケーションではなく、健全な市民の形成を目的とする一般教育 (general education) が求められたので

ある。

二〇〇七年のハーバード大学「一般教育委員会報告書」(Report of the Task Force on General Education) においても、「一般教育は、教養教育 (liberal education) の一つのはっきり (distinct) とした構成要素である」(序文) と言われ、「一般教育はリベラル・エデュケーションの一部であり、それは判然 (distinctive) とした方法で教えられ、判然 (distinctive) とした目的のために教えられる。一般教育は、文理学部で教えるすべてのことが、いかにして学生の人生と彼らが直面する世界に関係するかを、彼らに理解するように導く場所であり、リベラル・エデュケーションの公的な面 (public face) である」(p.3) と規定されている¹²⁾。

5 アメリカにおける一般教育、教養教育の例

極めて荒いものであるが、アメリカの一般教育の中身について、いくつかの事例を見ておく。

テキサス州では、すべての州立大学の一般教育カリキュラムに、「読む、書く、話す、聞く、批判的思考、コンピュータ操作能力」という基礎的な知的能力と、「多元的な視点をもつ」「個人と社会の関係を理解する」「健康と福祉の重要性を認識する」「科学技術と人間社会の関係を理解する」「倫理観の育成」「美的判断力の涵養」「論理的思考と問題解決能力の育成」「総合的な判断力の育成」という8つの観点の育成を目標とする科目設定を求めている¹³⁾。

コロンビア大学のコアカリキュラムは、①西欧の道徳、政治、宗教、社会思想に関する伝統的なテキストを読む「現代文明」科目群、②西洋文学と哲学の古典を読む「文学系人文学」科目群、③西洋の絵画、彫刻、建築に関する「美術系人文学」科目群、④西洋音楽作品に関する「音楽

系人文学」科目群、⑤アジア、アフリカ、ラテアメリカなど世界の、様々な文明や多様な伝統に関する「主要文化」科目群、⑥量的分析に不可欠な数学やコンピュータ科学、統計学と自然科学（天文学、生物学、物理学、化学、人類学、環境科学）を含む「科学」科目群、⑦批判的論理的な作文練習のための「論理学および修辞学」科目群、⑧他言語や文化を知ることによって自文化を自覚するための「外国語」科目群、⑨「体育」科目群からなっている。

ハーバード大学のコアカリキュラムでは、①外国文化、②現代の問題を歴史的に明らかにする「歴史研究A」、③歴史的な事件を詳しく追う「歴史研究B」、④文学作品の分析を行う「文学と芸術A」、⑤文学以外の芸術表現を扱う「文学と芸術B」、⑥文学や芸術が社会のなかで果たす役割を扱う「文学と芸術C」、⑦道徳的推論、⑧数学的思考に関する「量的推論」、⑨物理学を扱う「科学A」、⑩生物学を扱う「科学B」、⑪社会科学に導く「社会分析」の11領域のうちから、専攻領域から遠い7領域からそれぞれ1科目履修を行うことになっていた。

ただ、このコアカリキュラムは二〇〇四年四月の見直し（A Report on the Harvard College Curricular Review, April 2004）により廃止の方向が出され、新しい一般教育カリキュラムにこれから変えられる。学生の選択幅が狭かっただけでなく、コアカリキュラムの各科目は、専門教育への入門的な位置づけであり、今日の社会に適合した統合的な科目構成が求められるとの認識によっている。

先に引用したハーバード大学「一般教育委員会報告書」（Report of the Task Force on General Education, 2007）によると、新しい一般教育カリキュラムの目標として、次の4点が示されている。（1）学生を地域的、国家的、国際的に行動する能動的な市民とすること。そのために今日の地球的な変化や様々な文化、進歩する科学技術を理解させる。（2）

学生に自らの伝統的な芸術、思想、価値を、他文化のそれらと関わらせて理解させること。（3）変化に批判的建設的に対応させること。科学技術の著しい進歩、政治、経済、文化の急速な変化への対応を可能にする。（4）自らの言動の倫理的な意味を理解させること。教養教育は、単に情報やスキル、技術の獲得ではない。それらの使用方法の倫理的帰結を把握する能力でもある。

この4つの目標を実現するための具体的なカリキュラム内容は、次の8つのカテゴリーから1半期科目を履修することになる。①審美的解釈的理解…文学、絵画、音楽、彫刻、映画、ダンス、装飾芸術などの文化的表現の理論的な意味解釈。②文化と信仰…文化表現の意味解釈の手法を文化と信仰のより広い文脈のなかで理解する。③経験的推理…日常生活での疾病治療法、政策提言、利殖問題などにおいて、不確実性のなかで決断を行う必要がある、そのために情報の確度、証拠の評価、蓋然性評価によって決定することができるよう、確率理論、論理学、数学、意志決定理論などの推論と問題解決理論を学ぶ。④倫理的推理…公私を問わず、意志決定の多くは倫理的な意味を持つことから、自由論、正義論、平等論、民主主義、権利論、義務論、善い生などの様々な考え方や諸理論を理解しておく必要がある。⑤生命科学…新しい生命操作を可能にする生命科学、生命工学のキー概念や理論を学ぶことによって、社会において遭遇する生命に関わる問題を評価できるようにする。⑥物理科学…物理的世界の科学的理解の進歩は、エネルギー問題や原子力の発展、地球や銀河系の起源の理解、コンピュータの進歩を可能にすることから、社会に深いインパクトを与える。科学者や工学者を生み出すためではなく、社会に出てから出会う新発見や新理論の理解を可能にする。⑦世界の諸社会…アメリカの文化的、経済的、軍事的、科学的な一極的優位のなかで、それとは異なった諸価値や習慣、制度を知らせる。グローバリ

ゼーションのなかでの移民政策、エスニック・アイデンティティ、国家、宗教、政府、世界市場、立憲主義などを扱う。⑧世界のなかのアメリカ…アメリカの社会的、政治的、法的、経済的慣行と制度を、他の社会のそれと結合して吟味し、アメリカを国際的な枠組みのなかに位置する均質でない多面的な国家として理解させる。

これら8つのカテゴリーを構成する一般教育科目の構築が現在ハーバード大学においてなされつつある。

一般に、アメリカの学部教育カリキュラムは、(1)一般教育(general education)、(2)専攻(concentration, major, minor)、(3)自由選択(free electives)に分けられており、大学の種別によって多少の変異はあるが、卒業要件単位数はほぼ三分の一ずつに配当されている。¹⁴⁾

一般教育は、「広さ(ブレッダス)を学ぶための人文科学、社会科学、自然科学の三分野にまとめられる科目群に加えて、一貫性(コヒーレンス)を学ぶための総合科目とか、知的な学習技能(ラーニング・スキル)の習得を目的にした英作文、基礎数学、外国語、あるいは体育などの科目によって構成」¹⁵⁾されており、専攻では、特定の二つあるいは二つの専門領域を深く(デプス)学び、自由選択は、「内容からみると専攻の科目にも一般教育の科目にもなるが、学生の主体的な一貫性の獲得をはかるために設けられたもの」¹⁶⁾である。

この三つのカリキュラムに加え、「教科外活動(non-classroom activity; extracurricular activity)」として、「自主研究、経験学習、在住経験など、さまざまな教科外活動を学部教育のカリキュラムとして位置づけている大学も少なくない。教科外のインフォーマルな経験や『隠れたカリキュラム』の教育効果、つまり教員と学生とのインフォーマルな接触や学生の仲間集団での人間関係の教育効果に注目して、教科外活動と一般教育を有機的に結びつけようとする試みも見られる」¹⁷⁾ということ

である。課外活動、ボランティア、海外経験、インターシッピングなどの実践に基づく学習プログラムがこれに当たる。

また、教育方法として、1年生セミナー(freshman seminar)や学寮でのセミナーもある。1年生セミナーには2つのタイプがあり、(1)図書館利用法、専攻や卒業後の職業の選び方、学習法、仲間との交流など、大学生活に不可欠な問題を扱う「学生生活へ適応するのを支援するためのセミナー」と、(2)テキストの精読や小グループでの討論、レポートの作成などを通して、研究に必要な基礎知識や技能を習得する「専門分野の学習のための基礎的な入門セミナー」がある。¹⁸⁾

6 日本の大学における教養教育

日本の大学における教養教育は、先にも触れたように、戦後の新制大学においてアメリカの一般教育をモデルに実施されてきた。そして今、一般教育という言葉が教養教育に置き換わって、大学でその再構築、再生が求められている。

その場合、再構築されるべき「教養教育とは何か」が先ず明らかにされていなければならない。二〇〇二年の中央審議会答申「新しい時代における教養教育の在り方について」は、教養ある国民からなる教養社会としての日本社会を展望したものであるが、わけても、大学設置基準大綱化以降の大学における教養教育の弱体化、混迷を深刻に受けとめ、教養教育の再構築の処方箋提示の必要性を強く意識したものであった。

そこでは、「新しい時代に求められる教養」を「自らが今どのような地点に立っているのかを見極め、今後どのような目標に向かって進むべきかを考え、目標の実現のために主体的に行動していく力を持つこと」と規定し、その重要な要素として、次の五点が列挙されている。

(1) 社会とのかかわりの中で自己を位置付け律していく力や、自ら社会秩序を作り出していく力。主体性ある人間として向上心や志を持って生き、より良い新しい時代の創造に向かつて行動することができる力。他者の立場に立って考えることができる想像力。

(2) 我が国の伝統や文化、歴史等に対する理解を深めるとともに、異なる国や地域の伝統や文化を理解し、互いに尊重し合うことのできる資質・態度を身に付けること。世界の人々と外国語での確に意志疎通を図る能力。

(3) 自然や物の成り立ちを理解し、論理的に対処する能力を身に付けるとともに、科学技術をめぐる倫理的な課題や、環境問題なども含めた科学技術の功罪両面についての正確な理解力や判断力を身に付けること。

(4) 日本人としてのアイデンティティの確立、豊かな情緒や感性の涵養には、和漢洋の古典の教養を改めて重視すること。

(5) 私たちの思考や行動の規範となり、教養の基盤を形成している我が国の生活文化や伝統文化の価値を改めて見直すこと。

新しい時代に求められる教養の中身が、これらの要素からなるものであるかどうか、議論のあるところであろうし、またこれらの要素からなる教養にしても、大学教育のみによって獲得されるものではなく、幼少よりの積み重ねのなかで形成されていくものであるが、いずれにせよ、大学教育における教養教育とは、それではどのようなものであるのかを明確にしなければならない。それには、個々の大学において、その大学の考える人間育成、人材育成の目標を明確にして、その目標を実現するためにどのようなカリキュラムを構築するかということになる。これは、個々の学部学科の専門教育では、果たされない課題であり、全学共通の教養教育によってしか可能ではない。

設置基準大綱化以降、専門教育が中心になり、教養教育が弱体化し、

大学学士課程教育における教養教育の位置

後退しているが、社会が求めている人材、人間は、教養教育に裏打ちされた人材、人間であり、学生自身にしても、自らの人生を送っていくための十全な基盤は、教養教育によってしか得られない。教養教育再生が求められるのである。

中教審答申「我が国の高等教育の将来像」(2005年)は、ユニバーサル化による大学の多様化した現実を前に、大学を機能別(世界的研究・教育拠点/高度専門職業人養成/幅広い職業人養成/総合的教養教育/特定の専門的分野(芸術・体育等)の教育・研究/地域の生涯学習機会の拠点/社会貢献機能(地域貢献・産学官連携・国際交流等))に分化させて行くべきであるとの提言を行っているが、その際、学士課程教育については、これまでの政府レベルの各答申と同様に「教養教育」と「専門基礎教育」を中心とすべきであり、「専門教育」は大学院で行うべきであるということ、学士課程教育において専門職教育、職業教育を志向する場合であっても、専門職大学院や修士課程で完成させるものと学士課程段階で完成させるものとを切り分ける必要があるとの指摘を行っている。そういう点で、学士課程教育においては、大学がどのように種別化しても、「専門教育」ではなく教養教育のウエイトが高く位置づけられているのである。もちろん、こう言ったからといって専門教育をないがしろにしてよいと言うことではない。専門教育については、その範囲を明確にして、その教育効果を検証する必要があるということである。

答申では教養教育の中身について、「新たに構築されるべき『教養教育』は、学生に、国際化や科学技術の進展等社会の激しい変化に対応し得る統合された知の基盤を与えるものでなければならぬ。各大学は、理系・文系、人文・社会・自然といった、かつての一般教育のような従来型の縦割りの学問分野による知識伝達型の教育や単なる入門教育では

なく、専門分野の枠を超えて共通に求められる知識や思考法等の知的な技法の獲得や、人間としての在り方や生き方に関する深い洞察、現実を正しく理解する力の涵養に努めることが期待される」として、縦割りの学問分野による知識伝達型教育、幅広い学問分野の入門教育ではなく、社会のなかで人間として生きていくための統合された知の基盤を与える教育を求めている。教養教育カリキュラムは、各大学においてどのような人間を育てるのかという建学の精神に基づいて、教養の中身を明確にし、その教育を実現するカリキュラムを構築することが必要である。

7 教養教育の実施組織について

先に、一般教育をめぐる問題が、一般教育の理念を実現するための教育課程・カリキュラムとはいかなるものかという教育内容の問題と、一般教育を実施するためにはいかなる組織が求められるかという、教員組織の問題からなっていると述べたが、教養教育についても同様である。教育内容の問題とともに、その実施組織、実施形態の問題があり、しかも、この実施組織の問題が、教育内容を充実させるかそれとも貧弱化させるかに係わる重要な問題である。

先の中央教育審議会答申「新しい時代における教養教育のあり方について」では、多くの大学において大学設置基準大綱化にともない教養部が改組され、全学部の代表からなる委員会のもとで学部にも所属する教員が授業を担当する運営方式で行われてきたが、以下の四点の問題が出てきたと分析している。

「(1) 教養教育の位置付けをあいまいにしたまま、教養教育に関するカリキュラムを安易に削減した大学が存在すること。(2) 教養教育に対する個々の教員の意識改革が十分に進んでおらず、ややもすれば専

門教育が重要で教養教育を面倒な義務と考える教員が存在すること、また、教養教育を担当する教員が積極的に取り組むインセンティブが不十分なため、具体的な教育方法や内容の改善が進まないこと。(3) 教養部に代わって設置された教養教育の実施組織の学内での責任体制が明確でなく、その結果、教養教育の改善が全学的取組となっていないこと。(4) 学生の側に、教養教育を含め学部4年間の教育に対する目的意識が明確でなく、教養教育に熱心に取り組む意欲が乏しいこと。」

この四点の指摘は、今日の学士課程における教養教育の抱える問題を正當にも指摘したものであるが、ここでは教養教育の実施組織について考えて、この小論を終えることにしたい。

教養教育の実施組織のあり方については、全国で行われてきた全学的な実施運営組織が必ずしも明確な責任体制として働いておらず、全学委員会は各学部から選出された委員の寄せ集めの組織になる傾向が指摘されており、これを防止し、責任ある実施体制を整備することが必要である。

教養教育の実施組織体制としては、①かつての教養部方式、②教養学部や総合科学部などの個別の学部が主に全学の教養教育に責任を持つ方式、③大学教育研究センターなどのセンター方式、④各学部の委員からなる全学委員会方式などがある。

教養教育に対する責任体制という点では、①②が望ましいが、学士課程教育を構成する教養教育と専門教育がうまく接合することができるかどうかという点では、問題を引き起こすことになる。③も必要な専任の教員を配置する場合は、教養部方式のミニ版になる。④が全学で教養教育に責任を持つという点では、理念上望ましいが、実際の責任体制という点では、設置基準大綱化以降の状況が示しているように、問題を持っている。

多くの大学において採用されているのが、④の全学委員会方式であるが、この方式を教養教育の責任ある実施組織とするためには、常にそれを活性化する仕掛けが必要であろう。全学委員会方式が無責任体制になる要因は、答申で指摘されているように「教養教育に対する個々の教員の意識改革が十分に進んでおらず、ややもすれば専門教育が重要で教養教育を面倒な義務と考える教員が存在すること、また、教養教育を担当する教員が積極的に取り組むインセンティブが不十分なため、具体的な教育方法や内容の改善が進まない」ということが関係している。

単に組織を作っただけでは、活発に動かない。教養教育に対する教員の意識改革については、各大学で教養教育の意義について研修を行い、その教育の重要性について合意を図るとともに、全学的にいわば教養教育運動のようなものを起こし、互いに教育経験の交流を行うなどすることが大切である。また、教養教育科目の担当教員には担当科目数の軽減を図ったり、大学院教育担当に対して手当を出していることがあるように、教養教育科目担当に対しても手当等何らかのインセンティブを高める工夫をすることも必要である。教養教育科目の担当は、学部専門教育科目よりも教員により特別の教育的努力を要するものだからである。

注

- ① 講座『日本の大学改革』〔I〕現代社会と大学、青木書店、一九八二年、三～四頁。
- ② オルテガ・イ・ガセット『大学の使命』井上正訳、玉川大学出版部、一九九六年、六五頁。
- ③ 前掲書、四三頁。

- ④ 有本章編『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部、二〇〇三年、一五頁。
- ⑤ 前掲書、一七頁。
- ⑥ 『講座日本の大学改革「2」大学教育の改革』青木書店、一九八二年、九一～二頁等を参考にした。
- ⑦ 有本、前掲書、一八頁。
- ⑧ S・ロスブラット『教養教育の系譜』アメリカ高等教育にみる専門主義との葛藤』吉田文・杉谷祐美子訳、玉川大学出版部、一九九九年、一〇五頁。
- ⑨ 前掲書、一〇六頁。
- ⑩ 前掲書、一〇七頁。
- ⑪ Report of the Task Force on General Education, p.3, http://www.fas.harvard.edu/~sectas/General_Education_Final_Report.pdf
- ⑫ 川嶋大津夫「アメリカの学士課程カリキュラム改革の動向」有本章編『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部、二〇〇三年、一二七～八頁。
- ⑬ 有本章「コロンビア大学の学士課程教育とカリキュラム」有本章編、前掲書、二四二～六頁。
- ⑭ 波多野進・竹熊耕一・浜野潔・内藤登世一編『大衆社会における大学教育』オレゴン州ポートランド地域のケース』晃洋書房、二〇〇二年、五二頁、江原武一『大学のアメリカ・モデル——アメリカの経験と日本——』玉川大学出版部、一九九四年、一二四頁。
- ⑮ 江原、前掲書、九九頁。
- ⑯ 同前。
- ⑰ 江原、前掲書、一〇〇頁。
- ⑱ 江原、前掲書、一二二～三頁。

(京都産業大学文化学部教授)