

研究論文

教養教育再興に向けての一考察 - アメリカ的系譜と日本での政策的背景 -

曾田紘二、廣渡修一
(徳島大学大学開放実践センター)

要約：大学の教育課程のなかで、教養教育を今後新たに構築するために、今何が必要かを考える。はじめに、1945年以降影響を受けてきた、アメリカでの教養教育の歴史を概観する。アメリカでの教養教育の背景の特殊性を考える。続いて1991年のいわゆる大学設置基準大綱化以後の、中教審、大学審議会答申に見られる政策的動向を調べる。これらについての考察を受けて、大学での教養教育をめぐる問題、混乱を整理し、今大学は何をなすべきかを考察する。結論として、各大学、学部、学科ごとの、「アドミッション・ポリシー」「カリキュラム・ポリシー」「ディプロマ・ポリシー」を明確にし、このポリシーを組織の構成員が共有し、これを実行して行く。そのための体制づくりが今必要であることを示す。

(キーワード：教養教育、アドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシー、ポリシーの共有)

A study on restructuring of liberal education - Historical overview in America and political trends in Japan -

Koji Soda, Shuichi Hirowatari
(Center for University Extension, the University of Tokushima)

We discuss in this paper what is necessary to restructure the liberal education at university. First we study the history of liberal education (general education) in America which affected the liberal education in Japan since 1945. Then we consider political trends after 1991 in the reports of the Central Council for Education. On this data we make clear the problems and confusion involved in the liberal education in Japan. We conclude that in the more flexible educational systems and in the more secured universities' autonomy we should make the admission-, curriculum- and diploma policy of each department even clearer, and then the member of department should share the policies in common. A system to discuss the policies and realize it needs to be established.

(Key words: liberal education, admission policy, curriculum policy, diploma policy, share the policies)

はじめに

昨今教養教育についての議論が盛んである。しかし、「教養教育」として考えられているその内実は、さまざまである。

大学でのカリキュラム上も、何を指して教養教育を行うのか、その目標実現のためにどのような内容を入れなければならないのかが十分に議論され、コンセンサスができていないとは言えない。もしそうだとすれば、それは教育プログラムとして不備があると言わざるを得ない。

そこで、この小論では教養教育が求められている背景、その内容をアメリカでの実情と日本でのそれを比較しながら考察する。考察に当たって、あらかじめ「教養とはなにか」あるいは「教養教

育とはなにか」を定義することはしない。それはあらかじめ定義をすべきものというより、到達すべき目標である。1の(1)及び(2)で、ある程度の輪郭は明らかになるが、ここではとりあえず専門教育以外の教育・学習及び科目と大雑把に考えておく。

この考察を通じて、「大学における教養教育」を中心に問題点を整理し、「大学における教養教育」をどのように設計し、実施すべきか、今後の議論の基盤作りを目指したい。

1. 教養教育のアメリカ的系譜 - その特質と視点 (ロスプラット氏の論考を素材として)

新しい時代における教養教育のあり方を考え

る前提として、我々(「教養教育研究会」⁽¹⁾)は、内外の様々な文献に学んできたのであるが、取り上げた文献中巻は、UCバークレー校のS.ロスブラット氏の著作『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～』であった。本書は、1980年代後半から90年代半ばまでの六つの論考から構成されているが、大学や大学院、その教育課程等について古典古代以来の歴史的特質を氏の該博かつ浩瀚な知識を駆使しつつ描出したものである。

この項では、同書から1993年初出の論考である「英語圏諸国におけるリベラル・エデュケーション」(ロスブラット, 1999, pp.143-213.)を中心にして、リベラル・エデュケーションの原型、その変容、アメリカ的系譜の特質についてその論旨を要約的に整理する。

戦後、アメリカのジェネラル・エデュケーションの影響下に教養教育を展開してきたわが国において、現時点で改めて教養教育のアメリカ的系譜を参照することは、教養教育に関する言説の基礎的事項を確認すると共に、今後の議論の方向について多くの示唆を与えるものと思われる。⁽²⁾

(1) リベラル・エデュケーションの原型

さて、リベラル・エデュケーションの目的は、氏によれば、人格のあらゆる部分が調和した状態を形成することにあるのであり、個人の全体性(全人)という理想を実現することにある。ヘレニズム期の人間観においては、人間は知的、感情的、肉体的に分割され、それぞれの部分は他と抗争状態にある。しかし、リベラルに教育された人間にあっては、諸部分は統合されるべきであり、そのために、諸部分の競争的状況は克服される必要がある。一事に熟達することは自己を分割することであり、回避されなければならない。「フルートの演奏も習得しなければならないが、余り上手であってはならない」という格言が、その間の事情を表している。⁽³⁾

人間性の理想的表現とは、内的な平衡状態にあることであり、同時にそれは個人と社会との幸福な対応関係(調和)を意味する。人間の才能の最

高の位置づけは、古代都市国家の安寧(秩序の維持)にかかる政治・軍事、換言すれば「公僕」という社会的地位にあり、この意味で、支配階級の必須の要素として、リベラル・エデュケーションが位置づけられるのである。

一方、近代における人間あるいは知的労働のあり方は、あらゆる面において分断され、細分化されている。ここでは、分業的状况の中で専門化すること、一事に熟達することが教育の目的となり、社会的地位を保障するという構造を前提としている。近代の理想は、したがって、古典古代のそれとは全くの対極に位置することになる。

ここでリベラル・エデュケーションの特性を列挙すれば、以下のようである。

- 自己や自己の各部分からの知的、情緒的解放。
- ないしは、社会から、もしくは社会や偏見の制約からの解放
- 視野の幅広さ、関係性を理解する能力。つまりところは、重大な決断や判断をなす能力
- 視野の幅広さ、偏見や先入見からの自由によって生まれる精神の自立
- 人間の性質、人間の行動、敷衍すれば、制度や基本的な人間の構造の動機並びに根源の理解

このように、ロスブラット氏によれば、人間の部分性を統合し、制度や行動を根源から理解することによる精神の自由・自立の達成、そしてこのことに貢献する教育のあり方が、(逆説的にはたとえ非リベラルな傾向に陥ることがあったとしても)リベラル・エデュケーションの原型として指定されているのである。

(2) リベラル・エデュケーションの変容

この項では、ロスブラット氏の論考に従って、リベラル・エデュケーションの理念(及び内容)の変容過程を時代別にキーワードを挙げて整理する。

ヘレニズム期：個人の全体性(全人)、人格の調和、幅広さ(これらは、公僕を持つ必須の内実と

なる)。これに対立するものとしてプラトン学派・ピタゴラス学派的孤立がある。

中世：論理学の優位、三学(文法、修辞、論理)四科(音楽、幾何、算術、天文)の分離、中庸の重要性、キリスト教による自己規律(世俗的全人理念への挑戦)

ルネサンス期：カノンの確定。紳士教育の内容がこれによって定まる。

啓蒙期：近代語+近代社会科学の追加、全体論から知的形成へ。教会等の公的場における紳士のリーダーシップの重要性。

近代：リベラルな個人主義、他者との競争、科学革命、専門主義化(知の統合の打破)、問題解決型の知。これに対してスウェーデン的陶冶(19世紀ドイツ理想主義)という概念が対置される。

ここで若干の注釈を加えておく必要がある。

まず第一に、プラトン学派・ピタゴラス学派的孤立とは、次の謂である。すなわち、両学派においては、人格の完全な開花は世の中からの孤立のうちにおいて生じ、自己と社会とは葛藤状態にある。この葛藤を解消し、人格を「矯正」するものとしてリベラル・エデュケーションが位置づけられた。これは、自己と社会とが(予定)調和するというヘレニズム的な方向性とは、自ずから基本線を異にするものであるという。

また、中世においては、全人の概念自体が古典古代ほど中心的とはならなかった。それと同時に、三学、四科が分離すると共に、リベラル・アーツの真髄がアリストテレスを起源とする論理学に収斂した。一方、独創性や思考力は忌避され、何事も中庸であることが理想とする系譜も出現した。更に、キリスト教は、神と人間との関係、贖罪による救済という教義から、自己規律というリベラル・エデュケーションの中核を継承する一方で、古代的・世俗的全人理念の対抗理念となった。

一方、イタリア・ルネサンス末期までには、リ

ベラル・エデュケーションのカノン(正典)の主流が確定した。その背景には、リベラル個人主義の高まり(広がり)、新たな知識への疑問、マスメディアの問題、自由市場などがあるという。ギリシャ・ラテンの古典言語を中核とした文学作品をカノンとし、書く・話すなどの才芸は、公職につくエリートの必須のカリキュラムとなった。また、こうしたリベラルな教育を受けたものを「紳士」と呼んだ。その後リベラル・エデュケーションの歴史は、変転するカノンの歴史となった。

啓蒙期スコットランドにおいては、古典語のコアは維持されたが、近代語や近代実証科学が教育の営みに加えられた。また、修辞学に変わる統合媒体が二つの形態の道徳哲学に取って代わられた。

こうしたスコットランドの変容は、アメリカの八つの植民地大学に移入され、新しいカノンを形成した。リベラルな教育を受けた者は、教会などの紳士的な仕事に参与し、公的業務のリーダーシップをとることが求められた。他方、18世紀の新心理学(観念連合心理学説)の動向は、リベラル・エデュケーションにおける人格形成という全体論を、「知的形成」という概念に移行させる要因となった。

近代においては、個人主義、競争主義、専門主義が、リベラルな全人的人間像並びに知的全体像を解体する方向で機能してきた。求められる知は、問題解決型の知となった。大学の大衆化並びに個人の自由と選択を最大化しようとする時代状況が、その背景にあった。一方、そうした主流(傾向性)の対極には、19世紀ドイツの精神的・審美的自己発達を理想とするスウェーデン的陶冶の概念があったという。

(3) アメリカ的系譜の特質

教養教育のアメリカ的系譜を特徴づけるものは、ロスブラット氏によれば、以下の要素である。

提供する段階の違い：中等教育機関(パブリック・スクール)によるか(イギリス)、第三段階の教育機関(リベラル・アーツ・カレッジそ

の他)によるか(アメリカ)
義務教育後の選抜的中等教育機関の有(イギリス)無(アメリカ)
民族的多様性を基盤とした「アメリカ人」同化教育(矯正教育)の必要性
消費者主義・民主的イデオロギー・専門主義による多様性
課外カリキュラムによる学生サービスの発達

上記は、イギリスの教育との対比の中で導き出されたものであるが、とりわけエリート養成のための中等教育機関が存在しないこと、民族的多様性と同化教育の必要性、大学の市場化と消費者主義の支配といった要因が、アメリカ的なるものの特質の核を形成している。

こうした固有の特徴的な要因は、アメリカ及び本国における次のような歴史的事実の積み重ねの過程で固成してきたものにほかならない。

18世紀スコットランドにおける実証科学的アカデミーの創生とアメリカにおける植民地大学への移植
オックス・ブリッジにおけるシングル・サブジェクト優等学位(イギリスの大学における古典的な学士課程カリキュラム。大学3-4年間で、ある一つの専門領域のみを履修する)の規範化
寄宿制度(全寮制的施設)におけるリベラル・エデュケーションの責任(イギリス)
アメリカの19世紀初頭における州立農業大学・工業大学(ランド・グラント・カレッジ)の設置
アメリカにおける自由選択科目制度(デパートメント、主・副専攻、コース・ユニット・システム=単位累積制度)の導入とジェネラル・エデュケーション概念の登場
1860年代以降の教育需要の増大と教育機会へのアクセスの拡大、その中でのリベラル・アーツの市場化
二つの改革の流れ、すなわち、自由選択制度と必修コア的科目のバランスを確保しようとする試み、並びに州立大学内部のカレッジや有力

私立大学(シカゴ大学・コロンビア大学等)においてリベラル・アーツを確立しようとする試み
19世紀末以降における大学院による高度専門職教育の発達(大学の総合的モデルの放棄、知識習得と専門職教育の場としての分離主義的な大学観)
20世紀のアメリカにおけるリベラル・エデュケーションの見本集化(非カノン化)

アメリカ高等教育史の系譜は、言うまでもなく、各植民地に移植されたエリート私立大学群、19世紀以降のランド・グラント・カレッジを発祥とする州立総合大学、19世紀末以降の専門主義的大学院中心大学、植民地時代以来の有力4年制リベラルアーツカレッジ、現代的にはコミュニティサービスと4年制へのトランスファーを主眼としたコミュニティ・カレッジ、といった更に細分化された幾つかの特徴的な制度(系譜)を内包している。

これらの多様化・重層化した制度のいずれにおいても、あるいはそのすべての制度において、リベラル・エデュケーションの「理想」を実現する試みが繰り返されてきた。それは、いわば「妄念(obsession)」とも言うべき観念であり、現代においても解決しがたい悩み深き理念となっている。⁽⁴⁾

氏のこうした指摘の中で重要な事実(矛盾)は、次の三つである。

その第一は、カノンの理念を生かし続ける試みとしての「グレートブックス」やコア・カリキュラムの試行の歴史である。シカゴ大学の実験などを代表とするこれらの試みは、20世紀のアメリカ高等教育の試行錯誤の典型であった。教育課程改革の中に見られるリベラル・エデュケーションの意味はしかし、ロスブラット氏によれば、カノンというよりは「見本集」であったとされる。

第二は、大学の大衆化と市場原理による教育内容の多様化、自由選択制の採用による消費者主義の徹底である。この動向は、「根本的概念」ないし「統一目的」の不在を意味してきた。リベラル・エデュケーションではなく、ジェネラル・エデュ

ケーションの概念はこうした矛盾の産物である⁽⁵⁾。

第三は、後期中等教育と学士課程教育、大学院教育の接続をめぐる矛盾である。全人教育は、アメリカにおいては、歴史的に学士課程教育が担わざるを得なかったのであるが、上述の要因と共に、民族的・文化的多様性の中で、国民的統合、すなわち「アメリカ人」を「創造する」という責務をどのような段階で、どのような内容で行うかが問われてきた。

ロスブラット氏は、このように考察を進めた後に、次のような極めて含蓄に富む文章を記している。この項の最後に、引用しておこう。

「全体性とは、単にカリキュラムの問題ではなく、・・・経験の総体の問題である」

「歴史的にみれば、カリキュラムはリベラル・エデュケーションを生み出す要因の一つに過ぎない」

「リベラル・エデュケーションの歴史は、分断された部分を結合する試みであり、・・・全体性や統合という考え方から出発する物語である」

「大衆が高等教育にアクセスし、市場原理が支配的で、文化が多極化している状態においては、伝統的なリベラル・エデュケーションの成功は困難である」

「リベラル・エデュケーションを通じて自己を文明化することは決して悪いことではない・・・。人間の本性についての偏狭な見方に対する戦いは、結局、高貴な仕事であった」

(傍点、引用者)⁽⁶⁾

2. 日本での政策的背景

日本における高等教育は、明治期から第二次大戦まではヨーロッパをモデルにし、戦後はアメリカ型のジェネラル・エデュケーションの影響のもとに行われた。そこに日本における高等教育の制度上、内容上そして高等教育に携わるものの意識における混乱と矛盾のひとつの原点がある。

この項では、日本で教養教育が求められている背景、要因を、大学審議会、中央教育審議会の答申及び日本経済団体連合会の提言から探る。

大学での教養教育の位置づけ、教養教育の内容、実現の方策について、平成11年に出された「初等中等教育と高等教育との接続の改善について(答申)」(平成11年12月16日 中央教育審議会)は、学部段階の教育の基本を「初等中等教育における『自ら学び、自ら考える力』の育成を基礎に『課題探求能力の育成』を重視するとともに、専門的素養のある人材として活躍できる基礎的能力等を培うこととして、その教育内容を次のように再構築する必要があるとしている。⁽⁷⁾

1. 社会の高度化・複雑化が進む中で、豊かな教養と高い倫理観をはぐくみ、「主体的に変化に対応し、自ら将来の課題を探求し、その課題に対して幅広い視野から柔軟かつ総合的な判断を下すことのできる力」(課題探求能力)の育成に重点を置いて、教養教育を重視するとともに、教養教育と専門教育の有機的連携を確保する。

2. 教養教育の重視に当たっては、「学問のすそ野を広げ、様々な角度から物事を見ることが出来る能力や、自主的・総合的に考え、的確に判断する能力、豊かな人間性を養い、自分の知識や人生を社会との関係で位置付けることのできる人材を育てる」という教養教育の理念・目的の実現のため、教養教育の在り方について考えていくことが必要である。また、幅広い知識と豊かな人間性をつかためには、学生生活全般を通じて学生が学んでいくことが重要である。

教養教育の再構築についてのこのような考え方は、「新しい時代における教養教育の在り方について(答申)」(2002年2月21日 中央教育審議会)に引き継がれ、より具体的に展開されている。

この答申の「はじめに」で問題提起がされている。問題の原点は「教養についての共通理解というべきものが失われてきた」ということであり、

この問題意識の下に、この答申では次の二点について論が進められる。

- (1) 今後の新しい時代に求められる教養とは何か
- (2) それをどのようにして培っていくのか

「今後の新しい時代に求められる教養とは何か」について「第1章 今なぜ『教養』なのか」で挙げられている問題点を箇条書きすれば次のようになる。⁽⁸⁾

物質的な繁栄ほどには豊かさが実現されていないと感じている
社会的一体感が弱まっている
社会に共通の目的や目標が失われている
情報化の進展が直接的な体験の機会を減少させている
科学技術の著しい発展にともなって地球規模の環境問題や生命倫理にかかわる新たな問題が発生している。

さらに、このような時代性によってもたらされた問題として次のことが指摘されている。⁽⁹⁾

既存の価値観の揺らぎ、将来の不透明感、社会全体に漂う目的喪失感や閉塞感
まじめであることや努力を軽んじる風潮
幼・少年期や青年期の若者に、自我の確立を求め自ら学ぼうとする意欲の希薄化

答申は、われわれを取り巻くこのような状況が「我が国の社会の活力を失わせ、その根幹をむしばむ危機につながる」と指摘する。「教養は、個人的人格形成にとって重要であるだけでなく、目に見えない社会の基盤でもある」のである。

日本社会の抱える問題をこのように捉えるとき、新しい時代に求められる教養とは何か。答申は次のように言う。⁽¹⁰⁾

(新しい時代の教養とは) 自らが今どのような

地点に立っているかを見極め、今後どのような目標に向かって進むべきかを考え、目標実現のために主体的に行動していく力
変化の激しい社会にあって、地球規模の視野、歴史的な視点、多元的な視点で物事を考え、未知の事態や新しい状況に的確に対応していく力

教養をこのようなものと捉えるとき、その具体的内実はどのようなものになるのか。答申は「第2章 新しい時代に求められる教養とは何か」で次のような事柄をあげている。⁽¹¹⁾

(社会化の過程の中で) 身に付ける、ものの見方、考え方、価値観の総体
自分の生きる座標軸
知的な側面のみならず、規範意識と倫理性、感性と美意識、主体的に行動する力、バランス感覚、体力や精神力などを含めた総体的な概念
我が国の伝統や文化を理解し、異文化、異なる伝統を理解し、互いに尊重しあう能力
外国語で的確に意志疎通を図る能力
論理的に対処する能力、正確な理解力や判断力
普遍的教養：読み、書き、考える。その基盤になる国語力。和漢洋の古典の教養
「修養的教養」(礼儀・作法など)

答申は、このような能力を獲得する過程で、またその結果として品性や品格といった徳性も身に付くものと考え、このような品性や徳性の獲得が「我が国を国際社会において尊重され、尊敬される『品格ある社会』として輝かせることになる」ことを目指している。

後でふれる「大学種別化」の問題とからんで、このような資質や能力をだれがどこまでの水準で身に付ける必要があるかは一律に決められるものではない。しかしこのような教養を一人一人が生涯にわたって主体的に培っていく努力が必要であることは疑いない。

教養教育をこのように捉えるとき、大学における教養教育はどのようにあるべきか、答申の論を

追う。

答申はまず、学部教育を次のように位置づける。専門性の向上は大学院を主体にして行うのが今後の高等教育の基本的な方向となりつつあるとし、「今後の学部教育は、教養教育と専門基礎教育とを中心に行うことが基本となり、各大学には教養教育の在り方を総合的に見直し、再構築することが強く求められる」⁽¹²⁾としている。学部教育をこのように位置づけたとき、各大学には、「大学教育には教養教育の抜本的充実が不可避であり、質の高い教育を提供できない大学は将来的に淘汰されざるを得ない」という覚悟で、教養教育の再構築に取り組む必要がある、ということになる。

社会の複雑かつ急激な変化と大学の学部教育の位置づけのこのような変化のなかで、教養教育を新たに構築しなければならない。それは、見方を変えれば小・中・高等学校の教育と大学学部教育、大学学部教育と大学院教育の新しい接続を設計することでもある。学部教育と大学院との接続に関しては、これまでの研究者養成のための大学院に加えて、法科大学院等の高度専門職業人養成型大学院（プロフェッショナル・スクール）制度の発足とともに、見直しの必要性は大きくなっている。先に触れた学部教育と大学院教育の接続の在り方も、単一ではなくなっているのである。医学部、歯学部での学部教育はすでに6年制であり、さらに薬学部における薬剤師免許取得コースの教育も6年制に移行する。工学部においても、博士課程前期への進学者が徐々に増えている。

従って、プロフェッショナル・スクールも含めて、このような分野では、6年一貫教育の視点から教育課程を見直す必要があるであろう。その場合、博士課程後期までの教育課程との関係をどのようにするのか、ということも大きな問題になる。大学院生も、当然のことながら学生であるのだから、理念及び明確な目標のもとにカリキュラムを組み、教育すべきであることは、言うまでもないことである。

「新しい時代に求められる教養教育の制度設計」については、答申はその必要性を認めるのみ

で、具体的な内容についてはいくつかの方策を羅列するだけである。

大学での学部教育を教養教育と専門基礎教育の場と位置づけた場合、大学教員の位置づけと求められる能力も当然のことながらこれまでとは変らざるを得ない。

教員に求められるものの根幹は「教育のプロとしての意識をもつこと」であり、そのための意識改革が必要とされる。しかし、この点についても答申は具体的内容については踏み込んでいない。具体的方策については、後でとりあげる「大学の種別化」と関係するが、各大学でそれぞれの位置づけと特色に合わせて考えなさい、ということであろう。

このように、大学の学部教育の中心を教養教育と専門基礎教育の場と位置づけ、それに合わせて教員の意識改革を求めているが、次に、このようなものとしての学部教育を実現するために必要な具体的方策はどんなものなのか。「『感銘と感動を与え知的好奇心を喚起する授業』を生み出す」ために、答申は次のような方策をあげている。⁽¹³⁾

- ・新しい体系による教養教育のカリキュラムづくり
- ・質の高い授業を実現するための授業内容・方法等の改善
- ・きめ細やかな指導の推進
- ・「教養教育重点大学（仮称）」の支援
- ・教養教育の改善に積極的に取り組む教員の支援
- ・複数の大学の共同による教育プロジェクトに対する支援
- ・責任ある教養教育のための全学的な実施・運営体制の整備
- ・教養教育を中心とした教育を行う大学等への改組転換の促進

このうち、「教養教育重点大学（仮称）」の支援」「教養教育を中心とした教育を行う大学等への改組転換の促進」は、いわゆる大学の種別化の問題と密接に関係している。

例えば、最近の日本経済新聞の「社説」は、こ

れについて次のように言及している。「中央教育審議会が、大学の機能分化と目的別の『すみ分け』による高等教育機関の再編を求めている」⁽¹⁴⁾

この点について中教審の答申では次のように記されている。少し長いが引用する。⁽¹⁵⁾

高等学校での教育、大学入学者選抜、大学入学後の教育の在り方を一貫したものととしてとらえる中で、入学者選抜の在り方も各大学の役割、教育理念、目標の多様化に応じて多様なものとなるべきである。

.....

大学は、受験生に求める能力、適性等についての考え方をまとめた入学者受入方針(アドミッション・ポリシー)を明確に持ち、これを対外的に明示するとともに、実際の選抜方法や出題内容等に反映させることが重要である。例えば、当該大学(学部・学科)の教育理念や教育内容をよく理解した上で、より高いレベルでの自己実現を図ろうとする情熱と明確な志望を持った学生や、十分な基礎学力を有し、かつ問題探求心・学習意欲・人間性に優れ、将来研究者となることに熱意と適性を有する学生などといったように、まずは各大学が求める学生像を明確にすることが必要である。また、例えば、国際的に活躍できる人材を養成するという観点から高度な外国語能力を求める、豊かな教養を持ち社会に貢献する人材を養成するという観点から文化活動やボランティア活動の経験を求めるといったように、受験生に求める能力、適性等を明確に示した上で、リスニングテストを実施したり、多様な活動に関する自己推薦書を選抜資料として活用するなど、入学者受入方針(アドミッション・ポリシー)を実際の入学者選抜の方法等に反映させることが必要である。

2004年12月20日付けで出された、中央教育審議会の「我が国の高等教育の将来像(中間報告)」ではさらに踏み込んだ記述が見られる。この中間報告では、学部教育の位置づけを、教養教育、専

門基礎教育に加えて、職業教育に対するニーズも勘案すべきことを指摘した上で、高等教育が果たすべき機能として次のことをあげている。⁽¹⁶⁾

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)

さらに、実際の大学等の教育機関はこれらの機能のすべてではなく、いくつかを併せもっているのが実情であり、複数の機能を有する場合もその比重の置き方は大学によって異なっており、その比重の置き方が各大学の個性・特色となって表れている、と指摘し、「各大学は、固定的な『種別化』ではなく、保有するいくつかの機能の間の比重の置き方の違い(=大学の判断に基づく個性・特色の表れ)に基づいて、緩やかに機能別に分化していくものと考えられる」⁽¹⁷⁾としている。さらに、第5章では、中期的な施策の方向性として、「各高等教育機関の個性・特色の明確化を通じた機能別分化を促進する」⁽¹⁸⁾と明記している。

2000年11月22日に出された大学教育審議会答申「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」も見ておこう。この答申は、平成3年から実施された大学設置基準の大綱化によって、大学生と大学卒業生の教養レベルが低下した、という危機感から出発している。そこで、「新しい時代の教養とは何かを問い直し、これを重視する方向で学部教育を見直し」⁽¹⁹⁾知的リーダーシップ、深い教養と高度の専門性をもった人材の育成が重要だと説く。

この答申では、グローバル化時代に求められる能力として、「地球社会の一員として」行動できる能力、「地球規模で物事を考える基礎」「自国の文化と世界の文化の理解」「自国の文化について説明する能力」「地球規模で情報発信するための

英語をはじめとする外国語力」「主体的に情報を収集し、分析し、判断し、創作し、発信する能力としての情報リテラシー」「広い科学的知識と判断力のための科学リテラシー」をもち、さらには、「多面的理解と総合的な洞察力」を備えながら「深く広い生命観や人生観」及び「倫理的判断と高い責任感」を備えた、成熟度の高い人材を求めるといふ、総花的、盛りだくさんな提言をしている。(20)

一方、2004年4月19日付けで、日本経済団体連合会からの提言「21世紀を生き抜く次世代育成のための提言 - 『多様性』『競争』『評価』を基本にさらなる改革の推進を - 」が出された。この提言は、当然のことながら、経済・産業界の視点からまとめられている。

この提言は「資源の乏しいわが国にとって、競争力の源泉は人材である」(21)という基本的視点から出発する。そしてグローバルに展開する競争を勝ち抜くには「ものごとの本質をつかみ、課題を設定し、自ら行動することによって問題を解決していける人材」の育成が急がれるとしている。さらに、これまで養成されてきたのは「均質な人材」であったが、今後は「多彩な個人及びリーダー」の育成が重要とする。

産業界から教育界に対する期待として、次の三つの力の伸張をあげている。(22)

志と心：社会の一員としての規範を備え、物事に使命感をもって取り組む力

行動力：情報の収集、交渉、調整などを通じて困難を克服しながら目標を達成する力

知 力：深く物事を探求し考え抜く力

提言によれば、各人の個性、多様性はこの三つの力のバランスの取り方によってもたらされるのであり、なかでもリーダーはこの三つの力を兼ね備えた人材である。

このような人材育成のためには「大胆かつスピード感のある改革が必要」である。それは例えば均質性重視の教育から学生の多様性をふまえた教授法や新しいニーズに対応する教育プログラ

ムへの転換であり、社会との関わりを意識させる教育プログラムの工夫である。

提言はさらに、教育改革に向けて、高等教育が取り組むべき具体的課題として次のことをあげている。(23)

- ・カリキュラムと授業形式の工夫、成績評価の厳格化と出口管理の徹底、外部人材の登用
- ・学部教育の充実（教養教育の充実、専門知識を学ぶ動機付け）
- ・大学の情報開示と多面的大学評価、大学の個性化、国立大学の経営の自立
- ・バウチャー制度の導入などによって、大学間の競争を促すこと

この提言においても、学部教育の使命を教養教育と専門基礎教育に置き、教養教育は、学生の知的世界が狭くなる傾向にあるなかで、バランスのとれた見識をもち、仕事の質を高めるために必要であり、さらに国際化時代において仕事をしていく上でも必要だとしている。

まとめ

以上、アメリカにおける「リベラル・エデュケーション」あるいは「ジェネラル・エデュケーション」の系譜、中央教育審議会、大学審議会、及び日本経済団体連合会の答申と提言の内容を検討してきた。大学教育、教養教育に求められる内容は多岐にわたっており、これらの答申や提言であげられている教養教育の基本的な目標、あるいは方向性をみても、やはり、カノンの面と「見本集」としての面が入り乱れている。言い換えれば、そこにあげられているのは、「規範意識」「倫理観」「国語力」「和漢洋の古典の教養」「修養的教養」など、共通にもつべきコアとしての性格と、大学種別ごとに選択可能なメニューとしての側面をもった「見本集」が、整理されないままに併置されている。教養教育を強化する目的も、エリートやリーダーの育成、有能な職業人の育成、世界市民として、あるいは日本国民としての基本的素養として、など多方面にわたっている。共通コアの

部分を中心に、主に家庭で年少の時期に取り組むべきことも多いが、しかし、このような性格をもった提言をどのように扱うのかは、基本的に各大学に委ねられている、と考えるのが実際のだろう。つまり、大学としては、自身のアドミッション・ポリシーによって入学者を選抜するとともに、入学後の教育のために、さまざまに言われている教養教育の内容を、カリキュラムとしてまとめなければならない。そこにすべてを盛り込むことはあり得ず、当然取捨選択が必要になる。問題はどのような視点から、どのように選択するかである。それは、どのような人材を社会に送り出すのかという「出口管理」の問題でもある。また、部活動やサークル活動、ボランティア、インターンシップ、留学といった「カリキュラム外の教養教育」についても、大学としてそれらを理念的にどのように位置づけ、施設や予算面での支援をどのように行うのかを明確にする必要があるだろう。

教養教育の内容は、どのような人間を育成するかによって、さまざまな内容のバランスの取り方が違ってくるであろう。

しかし、大学の現場では教養教育についての認識に基本的な混乱がみられる。混乱の内容は次のように整理できるだろう。

1. 学部教育の中心を教養教育 + 専門基礎教育とすることについて、意思統一、意識変革ができていない。
2. 大学の種別化が進むとして、大学を、あるいは各学部、学科をどのようなものとして位置づけるのか。

純粹論理的には「現在進められようとしている大学種別化に断固抵抗する」という立場もあるだろうが、ここでは問題にしない。なぜならば、少子化といわゆるユニバーサル化の流れのなかで、また、大学の置かれた「地政学」的位置によって、政治や行政主導で進められなくとも、入学者の志向と学力によって自ずと「種別化」あるいは「大学の機能別分化」⁽²⁴⁾が進んで行くことが予想されるからである。

大学での教養教育を考える場合、この混乱に一応の答えを出す必要がある。その答えによって、日経連の用語を借りれば、「志と心」「行動力」「知力」のすべてを備えたリーダーを養成するのか、どれかの項目に重点を置いた個性ある人材(例えば、地球社会の一員、地域を支える人材、職業人、さまざまな分野のリーダー、研究者といった)を養成するのかが明らかになり、さらに、その目標を実現するためのカリキュラムを設計することになるのである。

このとき注意すべきは、「研究大学」という位置づけをした場合も、そこに学生が居る限り、当然のことながら、大学の使命が教育及び人材を社会に送り出すことに変わりがないということである。従って、カリキュラムの内容は「大学種類」によって異なるであろうが、「研究大学」という位置をとった場合、必然的に、教育と研究の二足のわらじを履くことになるのである。そこでは研究が教育かという二者択一はあり得ない。

混乱のもう一つの側面は、教育課程全般の中での大学の位置づけの混乱である。言い換えれば、理念、カリキュラム、スタッフの意識における、戦前のヨーロッパ型と戦後のアメリカ型の混乱である。

イギリスの教育とアメリカのその違いは先に指摘したが、例えばドイツでも、「大学で学ぶ目的には、学術的な能力の開発や知識・技能の習得、資格取得および国家試験に合格するという二つの側面があると考えられている」。⁽²⁵⁾あるいは「大学で学ぶ目的は、学術的な仕事を独力でなしうる能力の開発にほかならない」。⁽²⁶⁾そして、EU時代の基幹的共通教育である「ヨーロッパ教育」⁽²⁷⁾や外国語教育は、ギムナジウムを中心とした、大学入学前教育で行われている。ドイツの大学生は、アメリカと違い、昔ほどではないにしても、相変わらず、しかるべき教養教育をすでに修了した、選別された人たちである。

教養教育を大学で行うかどうかという点で、日本の大学は戦後アメリカ型をとったが、先に述べたようにアメリカにはアメリカの事情、背景があ

り、それは日本とは異なっていた。日本の場合、アメリカとは比較にならないほど均一、均質な教育が大学入学前に行われているのであり、これまでは比較的均質な大学入学者が確保されてきた。かつてよく言われた、「教養部の授業は高校の繰り返しにすぎない」という批判が、そのことを逆説的に示している。

また、日本における大学数の多さと少子化、及びそれに伴って生じる、いわゆるユニバーサル化の問題もあり、「大学」という名の下に問題をひとくりに出来ない状況がある。

これまで見てきた答申、提言に共通して指摘されているのは、四年間の学部教育の中心を、教養教育と専門基礎教育にするということである。ここを出発点にして、政策的に「大学種別化」が進められようと進められまいと、われわれ大学人にとって重要なのは、これまで指摘してきた問題点を整理し、大学としての、学部としての、あるいは学科としての人材育成の理念と目標を明確にし、グランドデザインを描き、それを構成員全体で共有することであろう。そして、そのような理念、目標を実現すべく、それぞれの組織ごとの構成員の意識変革を進め、「教育のプロ」として教育力を高めることであろう。要は、「アドミッション・ポリシー」「カリキュラム・ポリシー」「ディプロマ・ポリシー」⁽²⁸⁾を各大学が自ら打ち立て、それを実施することが求められているのである。

その際「教養教育」として難しいのは、大学単位での種別化だけでなく、大学内における、学部・学科ごとのアイデンティティの違いである。ひとつの大学の中でも、置かれた状況は学部・学科ごとに異なる面があるが、「教養教育」は、カリキュラムの一番基本のコアとして、学部・学科横断的に組まれることが多いからである。しかしこの点も、学部教育の中心を教養教育と専門基礎教育に置き、カリキュラム上の時間をより多く確保し、人的、物的、予算的当てを厚くすれば、解決の可能性はあるだろう。

大学をめぐる内外の激変の時にあって出来合いの答えはなく、さまざまの事例を参考にしながら、設計図を自ら引いていかなければならない。

置かれた状況がこのようなものであると考えるとき、根本的に必要なのは、どのような形であれ、提案力のあるシンクタンク機能、提言を実施するための良きリーダーシップ及び現場からの意見を有機的、機能的にフィードバックできるシステムであろう。そして、これらが保証されるとき具体的な設計図づくりを進めることが出来るであろう。

注

- (1)この論考は、徳島大学・大学開放実践センター内の「教養教育研究会」での発表をもとに執筆したものである。
- (2)原文は翻訳されており、注(4)にみるような紹介記事もあるので、氏の論考は広く知られているのであるが、その上で本稿の素材とするのは、我々の教養教育研究会のプロセスを、ひとまずは正確に跡付けたいこと、また、教養教育史におけるアメリカ的展開の意義の重要性を承認するからに他ならない。
- (3)要約は原文(翻訳)をまとめたものであるが、所々要点を外さない程度に引用者のワーディングが混じっている。また、一々の出展箇所(頁)を明示していない点を断っておきたい。
- (4)2002年10月、ロスブラッド氏は私学高等教育研究所において「アメリカ社会における教養教育の理念」と題する講演を行った。その要旨は、杉谷裕美子氏によって「アメリカの教養教育 - 私高研・研究セミナーから」(『アルカディア学報』No.97)という文章にまとめられている。その中に、「西洋においてはアメリカが唯一、この教養教育という『妄念(obsession)』にとりつかれてきた」というくだりがある。戦後アメリカの影響を受けてきたわが国も、性質は違うとはいえ、未だに『妄念』の最中にあるのかもしれない。
- (5)ロスブラッド氏によれば、ジェネラル・エデュケーションとリベラル・エデュケーションの違いは、端的に目的と手段の違いに還元される。すなわち、後者は、全人の形成という目的が先にあり、その手段として行われたも

のであるのに対して、前者は学士課程教育の一部を構成するものとして先に存在し、その使い方、すなわち目的は、各時代の社会問題を矯正し、社会統合を促進するためであった。カリキュラムとしてはどちらも手段であるとはいえ、教育目的が先に存在するリベラル・エデュケーションに対して、先に存在するカリキュラムに目的が付随したのがジェネラル・エデュケーションであり、20世紀のアメリカの大学に登場したものであるという。(ロスブラット・前掲書、「一般教育 - 手段と目的」, pp.87-110)並びに、訳者による解説(同書, pp.240-241)を参照されたい。

- (6) わが国において、「高貴な仕事」であることが、現実にはどれほど理解されているのだろうか。近代以降、リベラル・エデュケーションによる「全人」形成という「物語」を、真摯にかつ切実に取り上げたケースはほとんどなかったのであるまいか。それよりも、カリキュラムという「実務」にのめりこむことで、そうした「理念」(及びそれが孕む諸問題)を排してきたというのが真相であろう。大学が育成する人間像の焦点を、リベラル・アーツに置くのか、その他に置くのか、教養教育改革の結節点は、結局、大学観と人間像、ひいては一人ひとりの哲学・イデオロギーのあり方に収斂するように思われる。
- (7) 中央教育審議会.(1999年12月16日). 初等中等教育と高等教育との接続の改善について(答申) 第3章、第1節。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/chuuou/toushin/991201.htm)
- (8) 中央教育審議会.(2002年2月21日). 新しい時代における教養教育の在り方について(答申) 第1章。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020203.htm)
- (9) 同上
- (10) 同上
- (11) 中央教育審議会.(2002). 第2章.
- (12) 中央教育審議会.(2002). 第3章、第2節、3、(1).
- (13) 中央教育審議会.(2002). 第3章、第2節、3、(2).
- (14) 日本経済新聞・朝刊. 2004.12.29(水). 「社説」. 2面.
- (15) 中央教育審議会.(1999). 第5章、第3節.
- (16) 中央教育審議会.(2004年12月20日). 我が国の高等教育の将来像(中間報告) 第2章、3、(2).
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/04122001.htm)
- (17) 中央教育審議会.(2004). 第2章、3、(2).
- (18) 中央教育審議会.(2004). 第5章、2、.
- (19) 大学審議会.(2000年11月22日). グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について(答申) 1、【3】(2).
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/daigaku/toushin/001101.htm)
- (20) 大学審議会.(2000). 1、【3】(1).
- (21) 日本経済団体連合会.(2004.4.19). 21世紀を生き抜く次世代育成のための提言 - 「多様性」「競争」「評価」を基本にさらなる改革の推進を -、p.1.
(<http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2004/031/>)
- (22) 日本経済団体連合会.(2004). p.3.
- (23) 日本経済団体連合会.(2004). pp.9-12.
- (24) 中央教育審議会.(2004). 第2章、3、(2).
- (25) 天野正治・結城忠・別府昭郎編.(1998). ドイツの教育. 東信堂. p.309.
- (26) 天野正治他.(1998). p.311.
- (27) 久野裕之.(2004). ヨーロッパ教育 歴史と展望. 玉川大学出版部. p.126.
- (28) 中央教育審議会.(2004). 第2章、3、(3).