

日本の大学での「教養教育」の新たな動向

―日本社会や大学教育の構造転換の中― (注)

東北学院大学教育研究所 所長（教養学部教授） 岩谷 信

1 日本の大学教育での「教養教育」の位置づけとその理念

現在、日本の大学の教育課程を法制的に規定しているのは、「教育基本法」と「学校教育法」の二つの法律と文部科学省省令の「大学設置基準」とである。これらは共に1940年代後半、我が国の「民主化」を目指す連合国の占領政策のもとで制定された。しかしその後、時代の趨勢に合わせて幾度か改訂されている。

「教育基本法」は、日本の教育に関わる諸々の法令の運用と解釈の基準となる法律である。二年前にこの法律には「大学」の使命の再確認として以下の「第7条」が新設された。

「大学は、学術の中心として、高い教養と専門能力を培うとともに、深く真理を探究して新たな知見を創造し、これを広く社会に提供することにより、社会の発展に資するものとする」。

「学校教育法」は、学校教育制度の根幹を定めた法律である。ここでは「大学」は以下のよう規定されている。

「第83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、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする。2大学は、その目的を実現するための教育研究を行い、その成果を広く社会に提供することにより、社会の発展に寄与するものとする。」

第2項は、ただし、上記の「教育基本法」の改訂の際に、新たに付加されたものである。

「大学設置基準」は、「学校教育法」に規定された「大学」を設置する際の必要最低の基準を定めた省令である。

今回の発表の主題とした「日本の大学での教養教育」とは、最広義には、上記の法律に謳われている「高い教養」の涵養に資する教育や、「知的、道徳的及び応用的能力」を展開させる教育のことを謂う。とはいえ、この「教養教育」の現状を論ずる際に看過できないのは、我が国のいわゆる「高度成長」も終わりに近づいた1991年に、時代の変貌に合わせて、「大学設置基準」の「教育課程」の章が大幅に改訂されたことである。以下、この「大学設置基準」改正の要点を紹介するのは、これでもって、日本の大学教育での「教養教育」の孕む多くの問題が明確化できるからである。

(注) この稿は、2009年8月10日に中国・山東大学威海校で行われた「日中共同研究セミナー・高等教育国際化検討会」の席上で口頭発表されたものである。

2 「教養教育」概念の曖昧さと1991年の「大学設置基準」の改訂

さて、旧「大学設置基準」の第六章「教育課程」の第18条には、「大学は、この章で定める基準に従って授業科目を開設する」とあって、その基準とはまた、「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、外国語科目、保健体育科目、及び専門科目に分ける」という「第19条」であった。ここでの「一般教育科目」はまたさらに、「人文科学」「社会科学」「自然科学」の三つの科目群からなると規定されていた。

ちなみに、「一般教育」とは、占領政策の一環として米国から移入された教育理念の一つとしての“general education”の訳語である。この“general education”とは、当時の米国の Liberal Arts College が「専門学校化」するなかで、西欧中世の“liberal arts”に起源する“liberal education”の理念の形骸化を危惧した人々が、それに代わる「自由社会の市民のための教育」の新たな理念として唱道し始めた言葉であって、内容的にけっして一義的なものではなかった。

それゆえ我が国でも、「新制大学」創出の際、この“general education”を「一般教育」と翻訳するか、「一般教養」と翻訳するか、で議論となった。しかし、その論議が尽くされないままに、「一般教育」という言葉が我が国に定着してしまった。「豊かな人間性の滴養」に資すると謳われた「教養科目」ないしは「教養教育科目」が「一般教育科目」「外国語科目」「保健体育科目」の三科目の呼称なのか、あるいは、この内の「一般教育科目」だけの呼称なのか、この点が日本の大学では少しく曖昧であったのは、上記の移入時の事情に由来している。いずれにせよ、爾来、1991年の「大学設置基準」の改訂まで、日本のどの大学も、国立・公立・私立を問わず、上記の「基準」を厳格に遵守し、「授業科目」重視のほぼ同一の教育課程を制定して、極めて没个性的な教育を遂行していたのである。

しかし、「競争的環境の中で個性が輝く」という標語を掲げた改訂「大学設置基準」では、教育課程を各大学・各学部の「個性」として重視する姿勢が鮮明に打ち出された。すなわち、上記の第18条は削除されて、第20条で、「各授業科目を必修科目、選択科目及び自由科目に分け」、各年次に配当・編成する、と規定された。また、その編制基準も以下の第19条となった。

「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する。2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、豊かな人間性を滴養するように適切に配慮しなければならない」。

この改訂での「教養教育」を巡る要点は二つである。一つは、それまでの「科目」区分の撤廃によって、「教養教育と専門教育の有機的連携の確保」が要請されたとはいえ、「専門教育」と「一般教育」というこれまでの対照が法制上は無効になったことである。いま一つは、各大

学・各学部にて、その理念・目標を達成するために、「必修・選択・自由」という授業科目の新区分のもとで、教育課程の「自由」で「個性的」な編制が許容されたことである。

3 「学部教育の再構築」のもとでの伝統的な「教養教育」の崩壊

「教育課程」の自由編成を認めたこの新「基準」は、当時の「国際化・技術革新・情報化」の急速な進展に対応できる人材の養成を目論んだものであった。しかし、反面、結果として、多くの大学で、とりわけ国立大学では、「専門教育」と対照された広義の「教養教育」の貧弱化を招いた。その理由は二つある。一つは、「個性化」を目指す「学部教育の再構築」の美名のもとに教育課程の編成が「学部」単位で行われ、そこで占める学部「専門科目」の比率の増大に反比例して、「教養教育科目」の比率が減少していったことである。「教養教育」軽視のこの傾向は、これを当時の文部省も予見していた。上記の第19条2項に記された、「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」ことにも教育課程の編制の際には「適切に配慮」せよという要請は、この傾向を阻止するためであった。しかし、にもかかわらず、「豊かな人間性を涵養」する教育としての伝統的な「教養教育」が、この時期から、多くの大学で量的・質的に悪化していった事実は否めないのである。

「教養教育」貧困化のいま一つの理由は、五、六年前からの日本の大学の「ユニバーサル化」である。「ユニバーサル化」とは、入学資格を持ち得る18歳人口の半数以上が大学に進学する現象を謂う。この現象の出来は、我が国では、18歳人口の減少、大学数の増加、市場原理の競争社会での資格の重視、理系離れによる応募者の減少、等々に起因している。就中、若年層の「理系離れ」の原因は、従来の「知育」偏重を正すために授業内容を厳選した2002年度施行の小・中学校用の「学習指導要領」にあると言われることが多い。その当否については、今日でも論議されているが、いずれにしても、ここで確かなのは、第一に、この「ユニバーサル化」と共に、日本の大学生の学力が平均して以前より低下したことである。第二は、この事態への対応策として、多くの大学で、その「学部教育」を全うするための基礎学力の維持・向上を図って、「補習教育」や「初年時教育」が開始されたことである。その種の科目として、「勉学の仕方」「批判的思考」「情報機器操作術」「日本語表現訓練」、等が挙げられる。しかし、学部の教育課程でこの種の科目の比率を、「専門科目」の質と量を確保したまま、増加させることは、これまた、結果としては伝統的な「教養教育」を量的にも質的にも悪化させることになった。いずれにせよ、「高い教養」を培い「豊かな人間性の涵養」を図る最広義の「教養教育」は、いまや、日本の多くの大学で崩壊の危機に瀕していることだけは確かである。

とはいえ、この状況を日本の教育行政当局もけっして坐視していたのではない。その対応は、「学部教育」に代わって、近年、「学部」横断的な「学士課程教育」や「学士力」という言葉が

語られ始めたことに現れている。この「学士課程教育」における「教養教育」の再構築という動向を、論を結ぶために、紹介しておきたい。

4 「学士力」としての「教養教育」の再構築

以下、少しく迂路となるが、先にも触れた「教育基本法」と「学校教育法」の改訂で特記されるべきは、大学での教育・研究の成果は、「広く社会に提供」されて、「社会の発展に寄与する」ものでなければならない、という条項が新設されたことである。この新条項設置の背後には、社会構造の変換に呼応した我が国の「教育」問題全般にわたる新たな状況認識がある。その状況認識の一つは、1970年代中葉から我が国に定着し始め、新「教育基本法」にも盛り込まれた「生涯学習」の必要性であり、いま一つは「キャリア career 教育」の喫緊性である。内容的には少しく重複するこの両者の必要性と喫緊性は、共にまた以下のような我が国の現実を踏まえたものである。すなわち、少子・高齢化社会の到来、産業・経済の国際化と構造的変化、雇用形態の多様化・流動化、等々である。加えてまたこれらを背景として出来た、青少年の就職や進学を巡る環境の激変、さらには、「フリーター」や「ニート」の増加が大きく社会問題化してきた状況である。

将来への不透明さが増幅する我が国のこのような状況のもとで、「国民の一人一人が、自己の人格を磨き、豊かな人生をおくることができるよう、その生涯にわたって、あらゆる機会に、あらゆる場所において、学習することができ、その成果を適切に生かすことのできる社会の実現」を目指すというのが、「生涯学習」の基本的志向であり、理念である。そしてまた、特に青少年が、「生きる力」として、明確な目的意識を持って日々の学業生活に取り組む姿勢、激しい社会の変化に対応して主体的に自らの進路を選択・決定できる能力、しっかりとした勤労観、職業観、等々を身に付け、それぞれが直面する様々な課題に柔軟かつ果敢に対応して、社会人・職業人として自立していくこと、このことを可能にする教育が「キャリア教育」なのである。

「教育基本法」や「学校教育法」の最近の改訂で、「社会」と「大学」との連携が強調されたのは、上記の二つの理念の現実化のためであり、そこでの「大学」の役割が再確認されたからである。そしてまたここで看過できないのは、この再確認が、近年、我が国での大学「像」の転換や、大学での「教養教育」の内容の再構築に大きな影響を持ち始めたということである。というのは、いまや、以下の二点が、我が国の「教育」問題を考える人々の共通認識となり始めたからである。すなわち一つは、「生涯学習」や「キャリア教育」の理念を現実化するためには、幼児期の教育、家庭での教育、義務教育、社会教育の充実や、さらには機関としての大学も含めた諸種の学校・家庭・地域住民等の「相互の連携協力」が不可欠であって、「教育」

はいまや小・中学校の「義務教育」だけの問題ではないという認識である。いま一つは、上記の「諸種の学校・家庭・地域住民等の相互の連携協力」の中心となることが期待されるのは、「大学のユニバーサル化」に伴って国民の間で占める割合が増大した「大学卒業者」であるという認識である。

この二つの認識はさらにまた、いまや、大学教育での「教養」概念を巡る論議にも新たな動向となって現れている。すなわちそれは、上記の「連携協力」に資する力量こそが、「キャリア教育」の主眼である「生きる力」と共に、大学で培われるべき「高い教養」の実質となるべきであって、この実質こそが、大学での「教養教育」の具体的内容でなければならないという見解である。

この見解は、我が国の教育行政に大きな力を持つ「中央教育審議会・大学分科会」が昨年表明した「参考資料」によく示されている。そこでは、大学四年間の教育は、「専門科目」に偏重しがちな「学部教育」でなくて、「学士課程教育」と改称され、卒業までに大学生が最低限身につけなければならない能力は「学士力」と称され、この能力こそ、日本の大学卒業者の国際的「質保証」の担保として、大学の各「学部」が横断的に涵養するべきである、と謳われている。ここでの「学士力」とはまた、具体的には、「異文化の理解・社会情勢や自然、文化への理解」等の「知識・理解」、「コミュニケーション能力・数量計算力・情報活用力・論理的思考力・問題解決力」等の「汎用的な技能」、「自己管理能力・チームワーク、リーダーシップ・倫理観・市民としての社会的責任・生涯学習力」等の「態度・志向性」、「創造的学習経験と創造的思考力」という四分野のものと12項目のことである。これらの能力が、先に挙げた「キャリア教育」での「生きる力」の具体化でもあることは、明白である。

ただし、この「参考資料」についても議論がないわけではない。しかし、今後は、日本の大学の教育課程での、「人間性の陶冶」や「高い教養」涵養に資する「教養教育」が、21世紀の新「リベラル・アーツ」とも言える上記の「学士力」の理念を踏まえて論議されていくことは、予測に難くはない。そしてまた、この動向が、本日の提題の表題とした『日本の大学での「教養教育」の新しい動向』の謂とするところのものなのである。