

「グローバル化時代」の日本の大学教育とその「大衆化」をめぐる問題

——「地方」の工科系私立大学 H 校における《教養教育》の
意義と課題を究明するための予備的作業——

松 浦 勉*

Higher Education among Japanese Universities in an Era of Globalization and the Universal Attendance in University Education

Tsutomu MATSUURA*

Abstract

There should be several reasons why universities and colleges were forced to change drastically in their basic concept, organizational structure and functions in the 1990's. Among them are: growing expectation of the government on higher education in the age of global competition: growth in the market demands for highly-trained researchers, teachers and administrators; growing concerns about the quality of research and teaching.

In response to the pressure, the Ministry of Education relaxed substantially the University Establishment Standard on undergraduate education in 1991. Stimulated by the initiative, many of the universities and colleges started to recognize not only their curricula but also basic structures of teaching, research and administration.

But it was no surprise that courses classified under the name *ippan-kyouiku* disappeared as soon as the requirement was removed from the National Standards for Establishment of Universities in 1991. In the coming age of universal higher education, at the same time, the requirements for specialized education will have relaxed, with greater emphasis on general education throughout four years.

Key words: liberal education, specialized education, Globalization, Universalization of higher education

はじめに —— 問題の所在と課題 ——

「戦争と革命」の 20 世紀を経たばかりの 21 世紀のいまの国際社会では、高等教育諸機関のなかでも、とりわけ教育と研究の中心機関としての大学の社会的役割と公共責務が増大している。世紀末にユネスコ高等教育世界会議が発表した「21 世紀に向けての高等教育世界宣言—展望と行動—」(1998 年 10 月 9 日—以下、「21 世紀宣言」と略記する)は、その集約的な表現となっている。この「21 世紀宣言」が提起した積極的な高等教育原則と包括的な提言は、アメリカニズムとは異なるもう一つのグローバルスタンダードとなる高等教育機関としての大学の基本理念を提起したものである¹⁾。

いかなる意味において、大学の社会的役割と責任が増しているのか。一つには、ユネスコが強調するように、未決の「南北問題」や環境問題をはじめとする地球的規模でひろがっている深刻な焦眉の人類学的課題に応え、「持続可能で公正な経済社会」の構築をにないう、科学者や技術者をはじめとする専門的・一般的職業人の養成とその学問研究の成果の産出・発信が積極的にもとめられているのである。

同様に、二つには、経済のグローバリゼーションの進展による産業構造・社会構造の急激な変貌にさらされ、それに起因する諸矛盾・問題が堆積している現在の日本の地域社会においても、地場産業への技術的支援を含めた、教育や医療、福祉、介護、産業そのほかの忽せにできない地域的な諸課題に主体的に応える意思と能力をもつ多くの一般的な職業人や専門職業人がもとめられている現実がある。〈産学官共同路線〉とは異なる、大学の「地域貢献」が要請されるほんとうの現実的根拠はここにある。

したがって、日本の大学には、「教養ある専門的職業人」という旧態依然とした従来型の「知的エリート」の人間像とは異なる、専門的知識や高度の技術を真に社会のなかで積極的に生かすことのできる、幅広く深い教養をもつオルタナティブな〈労働市民〉の形成がもとめられているといつてよい。その意味において、後で検討するように、立教大学の学士課程教育がその育成を追求する人間像として寺崎昌男が提唱した「専門性に立つ新しい教養人」という専門職業人像が注目される²⁾。《構造的暴力》の存在しない国際平和や人類共通の福祉の増進に寄与する諸科学・技術の研究・開発とその後継世代の養成の課題は、大学院が中心的にこなすことになる。

ところが、1990 年代以降の日本の社会では、専門性を生かす広範な教養に重きをおく前述のユネスコの世界認

平成 20 年 1 月 7 日受理

* 電子知能システム学科・教授
(併任: 基礎教育研究センター)

識と展望とは異なる、アメリカン・スタンダードを絶対的な道標とするビジョンと国家戦略にもとづいて、科学技術政策を規定的な要因とする大学・高等教育政策と「大学改革」が強力に推進された³⁾。すなわち、「科学技術創造立国」実現の名のもとに、経済界のいうメガ・コンペティション（大競争）時代のなかで、〈多国籍企業〉を先頭とする日本資本主義の生き残りををはかるためには、国際競争力をもつ新しい産業の創出・育成が至上命令とされることにより、そのため独創的・先端的な科学研究と技術開発が最優先の政策課題の一つと位置づけられた。そして、その政策課題が、「小さな政府」づくりのための新自由主義的な行財政改革の政策手法とともに、安直に公共財としての大学の教育と研究のなかにもちこまれることになったのである。

ユネスコ「21世紀宣言」と同じ1998年10月に出された大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」（1998年10月26日—以下、大学審議会「21世紀答申」と略記する）が、《科学技術基本法体制》下の行財政改革の一環となる現代日本の高等教育政策と大学改革の枠組みの全体像を提示した最初の政策文書だとすれば、「大学を起点とする日本経済活性化のための構造改革プラン」と命名された「遠山プラン」（2001年6月）にもとづく国立大学の「独立法人化」（2004年4月）は、その重要な里程標となった。

こうした科学技術基本法体制と行財政改革の政策環境のなかに放り投げられることにより、国立大学を中心とする日本の大学の教育と研究はどのように変貌することになったのだろうか。問題の所在を確認する意味で、本稿の主題である教養教育の視座から簡単に概観しておこう。

1991年の大学設置基準の「大綱化」を大きな画期として、「企業統治」をモデルとする「知の経営体」としての性格を強めていくことになる一握りの旧「帝国大学」の国立大学を中心にして、一方では、最優先の政策課題として推進された、日本の資本主義経済の「イノベーション」創生をになう研究者養成と〈高度専門職業人〉養成のための「研究大学院」の創設を意図する大学院重点化施策に即応するとともに、その一環となる研究大学型学部教育の構築がはかられるなど、専門学部・学科偏重の「大学改革」がドラスティックにすすめられた。他方では、これに照応して、「専門教育と教養教育との有機的統合」をはかるという名目のもとに、ほとんどの国立大学の「一般教育」（教養部）が雪崩をうったように解体され、学士課程の4年制一貫教育の一環として、「全学出動の体制」による教養教育・「共通教育」が実施されることになった。

公立・私立の大学も、一部の例外をのぞいて、総じてこうした帰趨をたどった。なお、この例外の事例のなかには、1994年に一般教育部の縮小・改組により「総合教

育センター」という新たな教養教育組織をたちあげたH校のとりくみが含まれているが、この場合も、それからの10余年の歴史は、段階的な教養教育の解体・空洞化の歩みであったといつてよい。

本稿は、その重点化が図られてきた「研究大学」を中心とする大学院レベルの研究と教育の問題を直接の検討課題とはしていない。教養部の改組・解体によって新設学部や大学院研究科への教員の所属替えにより、むしろ「減量化」された各種の学部から構成される4年制大学の学士課程教育の現状と課題を、一般教育ないし教養教育の視座から検討しようとするものである。

経済界やメディアが喧伝する大学生の「低学力問題」とは別に、1990年代以降の大学改革が、労働能力の基礎陶冶過程にある学生の自由で自主的な人間形成を中心的にになうことを期待された一般教育（実施体制とカリキュラム、担当教員の身分保障）になにをもたらしただのか、という問題が重要な論点となっている。それは、言い換えれば、当該期の日本の大学教育が総じてどのような学生の人間形成に寄与してきたのか、を問う論点でもある。冠野文は教養部解体後の同じ大学教員の間にみられた、教養部の解体と新たな教養教育組織の整備の評価のちがいについて、〈楽観派〉と〈悲観派〉の対立図式でとらえているが、冠野自身は、必ずしもこの論点にコミットしているわけではない⁴⁾。

本稿は、教養部解体後の帰趨が、「一般教育」から教養教育・「共通教育」への名称変更・転換と、教養部の廃止・改組にはじまる実質的な教養教育の縮小・解体のプロセスであり、その帰結として、教養教育の全般的な惨状がひろがり、そのことが、教養教育の人間形成機能だけでなく、専門教育自体にも大きな困難と矛盾を拡大させ、現在にいたっていることを考察する⁵⁾。

なお、こうした国立大学の教養教育の実態は、私立大学関係者をふくめて、それぞれの専門教育の教育効果や達成とは基本的に無関係だと誤解する、大学あるいは大学人が圧倒的な多数派となっている。しかし、後で検討するように、それは無関係などころではないのである。

「地方」の工科系私立大学H校の場合も、開校以来の同校の一般教育・教養教育組織となってきた「総合教育センター」が廃止されてから2008（「平成20」）年度で4年目をむかえることになる。

「独立した」教養部の総合教育センターにかわって、2005（「平成16」）年4月に新たな学内組織として「教育研究戦略室」が設置されたが、この組織は、後述するような意味でのほんらいの「教養教育の責任ある実施機関」としての実体と実践的基盤をまったく欠いていた。その結果、「センター」を基礎とするH校のそれまでの教養教育の、不安定ではあるが、どうにか確立していた責任ある体制と大学全体の〈教育力〉そのものが格段に改善・強化されるどころか、この教養部を解体させた「大学改

革」は、それらを大きく弱体化させるテコになったといつてよい。2007(「平成18」)年6月には、「戦略室」にかわって、「基礎教育研究センター」が設立され、専任教員も配置されたものの、固有の教養教育の実施組織としての実体を欠いており、基本的な事情はなんら変わっていない。

なぜ、そういえるのか。その客観的な根拠をふくめて、「総合教育センター」廃止とそれに代る「戦略室」新設の経緯、および、〈大衆化〉した大学の「多様化した学生」を対象とする後者の実際的な「教育組織」としての機能不全の問題など、一連の「負の遺産」問題については、より厳密に検討しなければならない。しかし、ここではそれらを直接検証・詳述する余裕はないし、またその必要もない。

本稿の主要な課題は、次の三点である。

第1の課題は、H校における教養部の廃止がどのような負の教育的意味をもったのかを、迂回的ではあるけれども、もう少し長い歴史のスパンと広い社会的文脈のなかでとらえることである。

すなわち、1991(「平成3」)年の大学設置基準の「大綱化」にはじまる、グローバル資本主義の成立に即応する大学審議会路線にもとづく日本の大学・高等教育政策の動向と、それに照応する国立大学を中心とする、個別大学の教養教育の縮小・再編にかかわる「大学改革」の進行、私立・国立の「先進校」を中心とするいくつかの大学の新たな教養教育へのとりくみの過程、「新人類」とも揶揄された新たな世代に属する学生たちの教育要求の変化などとの連関において把握することである。

大学審「21世紀答申」が出される前後の時期からこの10年あまりの間に、高等教育に関する研究の世界にも大きな変化が起こっている。一般教育学会が大学教育学会に改組されたり(1997年6月7日)、高等教育学会(1997年7月)と大学評価学会(2004年3月)が新たに設立されるなど、大学・高等教育を直接研究対象とする学会が発足し、そのモノグラフィーの全体的な特徴と評価は別にして、すでに多くの成果が発表されている。また、文部科学省の「特色GP」の指定を受けた大学やコンソーシアムを開催主体として、大学教育の今日的なテーマをめぐる各種のシンポジウムなども、盛んに開かれている。H校も加盟している東北・北海道地区一般教育研究会も、教養教育に関する実践・事例報告や理論研究の成果報告のための大会を毎年開催している。したがって、ここでの考察は、こうした成果をふまえたものになる。

第2の課題は、第1の分析内容をふまえて、H校の大学教育の現状が提起する教育課題を、とりあえず教養教育の視座から明らかにすることである。

大学教育を含めて、《公教育》としての学校教育が、一人ひとりの子どもたち、あるいは学習者がどのような「発達」上の困難や学習課題をかかえているかを絶えず把握しながら、その人間形成(成長と発達、人格形成)を目

的意識的に支援する社会的・組織的いとなみだとすれば、大学教育の現状が提起する教育課題とは、なによりも、大学が「学術の中心」となる高等教育機関として、学習の権利主体である「多様な」現代学生たちの自由な人間形成を阻害する困難や学習課題に積極的に応えうるものでなければならないはずである。そうすることではじめて、高等教育機関としての大学は、学習者(主権者としての国民)の教育要求に応えながら、「専門に立つ教養人(市民)」の育成にむけて学生の「知的、道徳的及び応用的能力」を発達させるという、その人間形成に寄与することができるのである。

もちろん、全国で900余りある“大学”と名のつく日本の高等教育機関のなかで、「学術の中心」としての内実をもっている大学は決して多くはない。それにもかかわらず、「ユニバーサル化」というかたちで高等教育の〈大衆化〉が頂点に達した現在において、依然として「研究大学」への憧憬と志向ばかりが強く、学習者の人間形成のための教育に関心をもてない日本の大学教員の多くは、現代の学生たちを安易に「多様な学生」とひと括りにしがちであるけれども、その学生群像はもっと複雑であり、また、一人ひとりの学生が抱えている困難や課題も複合的であるのが一般的である。およそ「共通基礎学力」や「専門基礎学力」の観点からのみ、現代学生の実態と実像をとらえることはできないのである⁹⁾。

第3の課題は、有本章が危惧している教養教育の全般的な「無規範=アノミー状況⁷⁾」の現実的な基盤ともなっている、〈大衆化〉した日本の大学の「必要悪」としてその実施が不可避となっている《初年次教育》の意義と問題点=限界について示唆する。

全般的な学習へのモチベーションの低さという困難を共通にもちながら、自分を「生徒」と呼んだり、大学を「学校」と呼んで怪しまない学生もあらわれている、〈大衆化〉した日本の大学において、《初年次教育》が学士課程教育全体のなかでしめる位置と役割、そしてそれがなかば「恒久化」しつつある実態をふまえて、初年次教育に接続する固有の教養教育の基底となる教育形態として、少人数制の「基礎セミナー」の教育的意義を検討する。筆者がH校で担当・実践している「主題別ゼミナールI」と教職科目「総合演習」の実践例を対象化して、課題にアプローチする。

H校の教養教育の課題と意義を明らかにするために以上の三つの課題を検討する本稿は、同校の大学教育全体の現状分析に関する予備的・迂回的な考察としての意味をもつ。

I 国際社会で高まる高等教育の役割と《教養教育》 —— ユネスコ高等教育世界会議「21世紀に向けての 高等教育世界宣言」

(採択、1998年10月9日)を中心にして——

現代の国際社会では、〈私たち日本人〉のもっている一般常識とは異なり、高等教育機関の中心的位置をしめる大学がもつ社会的役割はますます大きくなっている。

たとえば、ユネスコの大学・高等教育政策の20世紀最後の10年間の到達点をしめす代表的な国際文書となる「21世紀に向けての高等教育宣言—展望と行動」は、「南北問題」と交差するかたちで、高等教育機関における人びとの学習と研究への参入、資源利用をめぐる格差と差別が拡大している問題を指摘したうえで、次のように大学の意義と役割を強調した⁸⁾。

今世紀の後半は、高等教育の歴史において最もめざましい拡張の時期として記録されるであろう。……しかしながら、高等教育での学習および研究のアクセスと資源という点からみれば、工業先進諸国と開発途上国、とくに最後発諸国との間の格差がすでに大きく、そしてそれがいっそう拡大したのも、まさにこの時期であった。また、いくつかの最も発展した豊かな国々をふくめて、各国内での社会経済的階層化が拡大し、教育の機会における格差が拡大した時期でもあった。

技術を身につけ、教育を受けた、発展を決定づける多数の人びとを供給する十分な高等教育・研究機関なしには、いかなる国も真に内発的かつ持続可能な発展を確保することはできないし、とくに開発途上国および最後発諸国は、工業先進諸国との格差を縮小することはできない。知識の共有、国際協力、および新しい技術が、この格差を縮小するための新しい機会を提供することができる⁹⁾。

国際社会における大学のもつ意義と役割への期待が大きくなれば、当然のこととして大学固有の教育と研究の実態がもつ否定的な現状に対する厳しい批判とその真摯な改革への要求が提起されることになる。ユネスコの同文書は、上記の引用文につづけて、以下のように、大学の「革新と再生」の要求とその視座を提示した。若干重複する内容を含むが、引用しておこう。

高等教育は、何世紀にも及ぶその存在意義と、変化し、かつ社会の変革と進歩を推進するその能力を十分証明してきた。変化の範囲が広がり、速度が増すなかで、社会はますます知識を基本とするようになり、高等教育・研究は、今日では、個人、地域社会、そして国家の文化的、社会経済的、かつ環境的に持続可能な開発のための不可欠な要素として機能している。した

がって、高等教育自体は、非常に大きな課題に直面しており、かつて要請されたことのないほどの最も深刻な変革と再生に着手しなければならず、それにより、いま価値観の深刻な危機を体験しているわれわれの社会は、単なる経済的な考慮を超えて、いっそう深い道徳性と精神性の次元を組み入れることができるのである¹⁰⁾。

ユネスコによる、そのドラスティックな変革と再生への期待と要求にささえられた大学批判の現実的根拠となっている具体的な問題状況は、「先進国」と「後発国」を問わず、多かれ少なかれそれぞれの国々が共通にかかえている矛盾と困難だといえよう。しかし、後述するように、1980年代後半以来、大学審議会路線のもとに、「行政国家」・「企業国家」としての相貌を露にした「国家のための大学づくり」を一貫して追求してきた日本の場合には、これを安易に各国共通の課題とって黙視することはできない。とりわけ21世紀初頭の現在の日本の「高等教育……は、非常に大きな課題に直面しており、かつて要請されたことのないほどの最も深刻な変革と再生に着手しなければなら」ないような危機的状況におかれているからである。

日本の大学の危機的状況は、重層的である。それは「少子化」にともなう受験生の大幅減少による私立大学の財政的破綻の危機や学問研究総体の、あまりにもバランスを欠いた発展と破滅的展開となって現れているだけではない。後でやや立ち入って検討するように、なによりも「ワーキング・プア」とよばれる新たな貧困層の登場に象徴される社会経済的不平等の拡大による「教育の機会における格差」の広がりを大状況として、学内では「高等教育における革新……共同者および責任ある当事者」¹¹⁾となり、将来的には専門的職業人として「社会の変革と進歩を推進する」主体となるはずの学生の《人間形成》を大きく遅滞させ、ゆがめてしまっていることに象徴的にあらわれているといつてよい。「学力不足」問題とならんで、社会的なコミュニケーション力の育成の必要が一樣に強調されたり、「企業社会」や中央行政当局を発信源として、人間的な諸能力にかかわる曖昧模糊とした抽象的な「人間力」や「学士力」などの新たな造語が喧伝されているのは、その有力な証左となろう。

つまり、学校教育法第52条の大学教育の目的規定がいうところの、「学術の中心」として、《専門教育》と協働することにより学生の「知的、道徳的及び応用的能力を展開させる」、すなわち、その自由な人間形成を支援する役割を中心的になう《教養教育》のあり方（担当教員の構成と実施組織を含めたシステムと、カリキュラム編成と内容）が積極的に問われているのである。

じっさい、全学テーマ別評価「教養教育」を2001年度に実施することになっていた大学評価・学位授与機構が、

事前に各大学における教養教育の「多様な」取りくみの現状を把握するために、大学院大学を除いた全 95 の国立大学を対象にして同年 1 月に行った教養教育に関する実態調査報告は、圧倒的な「専門学部の論理」に支配され、本格的に縮小・解体された教養教育の惨状とゆがみを明らかにしている¹²⁾。これが 1990 年代に推進された大学審議会路線にもとづく「大学改革」の一つの帰結であることについては、後述する。

もちろん、誤解のないように付言しておこう。専門学部・学科の論理が支配することにより、《教養教育》の実施体制とカリキュラム編成と内容に深刻な問題があるということは、それはそのまま《専門教育》のあり方が問われているということでもある。つまり、総体としての大学教育がその本来の教育目的ないし目標を達成し得ていないということである。学習の主体となる学生の人間形成が全体として疎外されるゆえんがこれである。

加えて、前述のユネスコの「宣言」が、以下のように今世紀の大学の教育機能、とりわけ《教養教育》のもつ人間形成力の意義を強調しているだけに、日本の大学がかかえている教育問題の深刻さはさらに加重されることになる。

究極において、高等教育は、人間愛によって鼓舞され、かつ英知に導かれる高い教養と意欲をもち、かつ完成された人格をもつ個々人によって構成される、暴力と搾取のない新しい社会の創造を目指すなければならない。

[中略]

高等教育は、課題と問題の分析における、主として学際的かつ横断的研究をつうじて、その社会への奉仕という役割、とくに貧困や不寛容、暴力、非識字、飢餓、環境汚染および疾病の根絶を目的とした活動を強化しなければならない¹³⁾。

高等教育の教員は、今日ではもっぱら知識の泉であるよりも、学生にいかに学び、いかに能動性を発揮するかを教えることに重点を置く必要がある¹⁴⁾。

高等教育機関は、学生を、批判的に思考し、社会の問題を分析してその打開策を探し、それを適用しかつ社会的責任を受け入れることができるような、広い知識と深い動機づけをもつ市民となるように教育しなければならない¹⁵⁾。

ここでは、ユネスコの大学・高等教育政策の成果を検証・検討することを直接の課題としているわけではないが、最後に次の 2 点を確認しておこう。

第 1 は、望ましい大学改革のための国際標準となる大学像と大学教育観を提示しているこの国際文書が、「広い

知識と深い動機づけをもつ市民」の育成に資する教養教育と、それを担当する、研究と教育の専門的職業人としての大学教員の教育（力）の意義と役割を、それに対応した自由と権利に関する身分保障をふくめて強調していることである。「宣言」が出される前年の 1997 年 11 月のユネスコ第 29 回総会では、「高等教育職員の地位に関する勧告」が採択されている。

なお、後者については、メディアを先頭にして、教員不信を煽り立て、教員パッシングをこととして自足してしまっている日本社会における大学と大学人についての今日的なイメージとは対照的でさえある¹⁶⁾。

第 2 は、ユネスコが、大学が育成すべき専門的職業人として期待する人間像として提起している「批判的に思考し、……広い知識と深い動機づけをもつ市民」とは、従来の伝統的な「教養ある専門人」とは異なる「専門性ある教養人（市民）」という、現代日本の大学教育のなかで提示されている新たな専門的職業人像となっていることである。

こうした人間像が、大学審議会や中央教育審議会が強調・推進するところの「教養教育と専門教育との有機的連携」などによってはほとんど達成されない学生像であることについては、後で確認する。

II 《教養教育》が積極的にもとめられる 国際社会における日本の大学の特異な位置

(1) 大学設置基準の「大綱化」にはじまる《教養教育》の縮小・解体

ユネスコが 21 世紀の大学の社会的役割と意義を強調し、国際社会の標準となる高等教育機関の制度原則を設計しはじめていたのと同じころ、日本社会では、敗戦直後の〈新制大学〉を発足させた「戦後改革」以来最大の大学改革をすすめる高等教育政策が展開されることになった。

画期となったのは、1991（「平成 3」）年 7 月の大学設置基準の改訂である。基準の「大綱化」と大学教育の自己点検・評価の制度化、生涯学習への対応などについて行われたこの設置基準の改訂は、21 世紀初頭の現在に至る大学教育改革の基本線を与える大きな影響力をもつことになった。とりわけ、新制大学の発足以来、その積極的な理念と目的規定が十分に定着し得ないまま空洞化の歩みをたどってきた教養部・「一般教育」課程の解体・改組をうながす梃子となったことにおいて、重大であった。

国立大学における教養部の改廃状況を見ると、1993 年から 98 年までの期間に、東京医科歯科大学と、学部としての「教養部」をもつ東京大学と広島大学、特徴的な教養教育方式を採る北海道大学などをのぞくほとんどの国立大学で、教養部が廃止され、それが新学部の開設や「大学教育センター」の設立、教養部教員の専門学部への分

属、大学院重点化の整備などにむけて、学部・学科構成が再編成された。教養部の改廃後は、多くの国立大学では、一般教育は、教養教育あるいは全学「共通教育」などの名称のもとに、新たなカリキュラム編成が行われ、各学部選出の代表で構成される委員会方式を主要な管理・運営主体とする「全学出動」体制のもとに実施されることになった。

公立・私立の大学も、ほぼこの国立大学の動向になった。H校の場合は、1994年度に従来の一般教育部を廃止して総合教育センターを設立しているが、これは一般教育部の理科系教員を工学部の専門学科に分属させることと引き換えの措置であり、したがって教養教育の縮小を図った点において、一般教育の全体の趨勢に逆行するものではなかった。

なお、以下の論述においては、「一般教育」にかえて便宜的に教養教育に用語を統一して使用する。

山野井敦徳（広島大学）によれば、教養部解体後の各大学の新たな「組織的編成課程は学問的にはほとんど解明されていない」¹⁷⁾という研究の現状にあるが、この大学設置基準の大綱化を契機とする、教養部の廃止ともなう教養教育のあらたな展開の意味とその成果の評価を避けて通るわけにはいかない。後述するように、教養教育の縮小・解体に道をひらいた大学審議会や中央教育審議会ですえ、官製「教養教育」の意義とその実施体制の整備をもとめる答申をださざるを得ないような、大学教育の危機的な状況が存在しており、こうした現状を克服し、21世紀の「知識社会」に照応するその新たな地平をきり拓くことがもとめられているからである。

もともと、国公私立の日本の大学総体がこぞって「教養部」の縮小・解体をおしすすめることにお墨付きを与えたのは、カリキュラムの大綱化と「自由化・多様化」を方向づけた1991年2月の大学審議会答申「大学教育の改善について」と、それにもとづく「改正」大学設置基準（同年7月実施）である。

この答申は、一方で「流動的かつ不透明な時代」における「学術の進展、技術革新、国際化、情報化の進展、産業構造の変化等」に対応する大学教育のあり方として、「一般教育の理念・目標……を実現することが一層必要」だと主張して、教養教育の重要性を確認しておきながら、結論としては「大学設置基準上、一般教育科目、専門教育科目等の科目区分は設けない」と答申した¹⁸⁾。この大学審議会答申の「一般教育」重視の姿勢を受けて、改訂設置基準にはたしかに教養教育に関する規定は設けられはしたけれども、一般教育の制度的な根拠がとりはずされたとき、教養部が解体されることはある意味で必然であったといえよう。

一つには、後で検討するように、日本の大学は国公私立の別なく、各学部のセクショナリズムが学内を支配していたうえに、総じて専門教育の圧倒的優位のもとに、専

門学部・学科と教養部の対立構図が定着しており、二つには、こうした性格をむしろ強める方向で、教育研究の「高度化」の名のもとに、1988年12月の大学審議会答申「大学院制度の弾力化について」が大学院重点化政策を提起したことにより、大綱化にともなう一般教育改革と並行して、旧「帝国大学」を中心にして大学院改革が推進されることになったからである。

細井克彦（大阪市立大学）によれば、1988年の大学審議会答申の大学院重点化は、1991年を起点とする大学院の量的規模の飛躍的拡大（10年間で院生の数を2倍化する）をはかる「大衆化」と種別化を促すとともに、大学の研究機能と学生数の比重を、学部から大学院に移行するという二重の意味をもっていた¹⁹⁾。公立と私立の大学は、大学院の部局化という意味での重点化の政策対象としては位置づけられなかったが、種別化路線に対応する「大学院の大衆化」を押し進めることにより、「ユニバーサル・アクセス段階」の教養教育とのあいだに緊張関係と矛盾・対立をひきおこすことになったことは否定できない。H校が大学院を設置したのも、こうした文脈においてであった。

企業の要求する労働力・技術者養成に応える文教政策を追認することにより、「一般教育」を不当に軽視する大学審議会の答申に対して、教養部を「文化情報学部」に再編した名古屋大学で12年間「基礎セミナー」を担当していた安川寿之輔（名古屋大学名誉教授）は、設置基準の大綱化は、1949年にスタートした新制大学の成否をにぎるとさえいわれた「一般教育」の制度的根拠をとりはずし、教養教育の本格的な縮小・解体への道をひらくものだ、と厳しく批判を加えた²⁰⁾。

一般教育の名称変更により成立した教養教育・「共通教育」の実相を、①教員組織の新たな編成と実施組織、②教養教育の理念の確定、③カリキュラム編成の三つの観点から、簡単に確認しておこう。

教養教育・「共通教育」は、各学部・学科を越えた「全学出動」の体制で実施する建前がとられたけれども、じつさに教養教育・「共通教育」の主力となったのは、旧態依然として、旧教養部で一般教育を担当した教員であり、学内ではこのような実施体制が大勢として支持された。全国20の大学が加盟する全国大学教育研究センター等協議会の加盟大学16校の事例分析を行った冠野文によれば、「教養部経験がなく現在も共通・教養教育を担当していない……教員集団のなかでは過半数を占める最大カテゴリー」となる教授・助教授職にある教員の場合は、教養教育・「共通教育」を旧教養部教員に割り当てることは「多数派の意向」として当然であった。したがって、生粋の学部教員にとっては、全学協力でこの教養教育にとりくむという課題は、せいぜいのところ負担の増加でしかなく、「共通・教養教育＝他人事」だというお粗末な認識しかもちあわせていないのである²¹⁾。

ここで冠野文がデータ分析をした国立大学とは、北海道大・東北大・新潟大・信州大・京都大・神戸大・鳥取大・広島大・九州大・岩手大・群馬大・宇都宮大・鹿児島大・琉球大・筑波大の16校である。

じっさい、たとえば1995年に「新しい教養教育」へのとりくみを本格化させる北海道大学でも、設置基準が改定された2年後の1993年に、「学部教育に関する一切の教育責任は、学生の入学試験合格と同時に全面的に学部が負う」ことが決定され、残りは「各学部の必要に応じて、各授業科目を開設する責任部局の提供体制のみ」となることが確認されているように、教養部を廃止した多くの大学では、専門を越えた全学共通の教養教育を実施する主体としては著しく求心力を欠いた体制がつけられることになったのである²²⁾。

また、同様に、前述の山野井敦徳は、旧教養部教員の大学院・学部・学科への配属とその負担問題の観点から、教養部の解体・再編過程を追跡している。ここでは山野井の分析のなかから、名古屋大学と京都大学の特徴的な二つの事例を紹介しておこう。2001年に委員会方式にかわる「教養教育院」という新たな教養教育組織を設立することになる名古屋大学では、87名の教養部所属教員の再配置の動向をみると、7名が大学院、75名が学部、センター等1名となっている（4名は不明）。その移動の内訳は、文学系1名、理学系15名、工学系6名、農学系1名、医歯薬学系1名、新設の文化情報学部59名となっている。

教養部の改組により教養教育の新たな責任部局となる「総合人間学部」という新学部を立ち上げた京都大学の場合は、教養部教員の移動と教養教育の実施体制のあり方が、この新学部の設立によって大きく規定されることになった。218名の旧教養部教員のうち、38名が大学院、166名が学部、2名がセンター等（12名は不明）にそれぞれ再配置されている。内訳は、教養系166名、医歯薬学系1名、理学系38名、センター等2名となっている。多数の移動者を受け入れた教養系と大学院の事情に関する山野井の分析をみると、東北大学の場合と同様に大学院への移動がかなり大規模になったのは、人間・環境学研究所のなかに新たに文化・地域環境学専攻（修士課程）が設置されたことにともなうものである。

ただし、小笠原正明（北海道大学）によれば、新制大学発足以来一般教育に責任をもつ教育組織となってきた東京大学教養学部と対比したとき、「教養部以来の格差を解消できないまま学部と大学院を担当せざるを得なくなった……総合人間学部では、実状においてかなりの差がある」という²³⁾。つまり、ダブルメジャー的な主専攻・副専攻の履修システムを新たに導入することで注目された新学部ではあったが、旧教養部教員の負担が二重に加重されることになったのである。

旧教養部教員が主要な担い手にとどまった教養教育の

実施組織をみると、小笠原正明の類型化にしたがえば、① 独立の教養学部方式と ② 「大学教育研究センター」が統括する方式、③ 全学委員会方式（教育・研究センターが付設）の三つの形態が中心となる。②は北海道大学や東北大学、九州大学の組織がこの範疇にはいり、③には、名古屋大学や大阪大学、そのほかの大学がはい²⁴⁾。

それでは、新たな教養教育の理念はどうか。

教養教育・「共通教育」の新たな理念は、日本の現状に相応しいリベラルアーツあるいはリベラル・エジュケーションとしてどこまで十全に再構築されたのだろうか。今日、「最良の専門家による非専門教育」を標榜する《北大方式》として注目を集めている北海道大学他のいくつかの国立大学の先進的な教養教育へのとりくみの事例をひとまず別にして、有本章（広島大学名誉教授）が指摘するように、全体として「理念喪失」の状態にあるといえよう²⁵⁾。

なぜ、そうなのかといえば、個別大学の一定の前向きのとりくみとその蓄積にもかかわらず、有本によれば、教養教育と専門教育を対立概念としてではなく、相補的な関係として有機的に関連づけるはずの「学士課程教育の理念・目的が十分に確立されていないために、教養教育が形骸化し、迷走し、無規範＝アノミー状態が進行している²⁶⁾」からだという。このプロセスは、大学審議会路線のもとにすすめられた大学・大学院の種別化・弾力化にともなう高等教育の概念自体の曖昧化に対応するものといえよう。それを象徴するのが、後述する中教審大学分科会答申「新しい時代における教養教育のあり方」（2002年2月21日）である。

もちろん、教養部時代の一般教育は、大学教育の科目区分を廃止した大学審が描いたような「流動的かつ不透明な時代」という新しい時代状況と、高等教育の「ユニバーサル・アクセス段階」の、とりわけ後期中等教育を終了したばかりの学生たちの現実が提起する複合するいくつかの課題に応えるに足らず、すでにあまりにも形骸化しすぎていたことは否定できない。学校教育法第52条の大学教育の目的規定を、新たな時代と社会の文脈のなかで教育目標として具体化し、教科目のなかに普遍化することも全体としてほとんど行われなかったのではないか。改定設置基準（第6章教育課程）自体が新たに提示した教養教育の理念は、上記の大学教育の目的規定と、抽象的という点では共通しているけれども、大学四年間の教育と学習をとらえて学習者（主権者としての国民）の「知的、道徳的及び応用的能力」を発達させるという自主的な人間形成を目ざした（はずの）この52条の目的規定を矮小化する、以下のような規定となっていた。

教育課程の編成に当たっては、学部等の専攻にかかわる専門の学芸を教授するとともに、幅広い教養およ

び総合的な判断力をやしない、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²⁷⁾。

中等教育以下の教育階梯にかかわる概念では「教育課程」概念を高等教育に導入したうえで、「専門の学芸」にかかわる専門教育を、大学教育の中心においたのが、この改訂設置基準なのである。

したがって、ここで、2001年度に「専門教養型テーマ」と「統合型テーマ」、そして全体を横断する「一般教育演習」などから構成される特徴的なコアカリキュラムをもつ全学教育カリキュラムをスタートさせた北海道大学の教養教育の実質的な出発点となった1995年に、丹保憲仁学長が新たな教養教育の再構築を主導し、次のようにその理念を提起したことを確認しておくことには積極的な意味があろう。

liberal artsの伝統をしっかりと発展させ、学生も担当教官も打ち込んで授業を進めていける、系統的で且つ多様な学部共通教育を各学部間の協力でどこまでつくる事が出来るか、そして日本語の正しい運用能力をどのようにして身につけさせ、外国語・理数系の基礎学力など新しい学問を進める際の堅い足場をどのようにして学ばせるか、職業人としての倫理の獲得と専門家としての知識の入り口への誘いを地球市民としての自覚を導きつつどのように可能にしていけるかを考えることが、骨太な学部四年一貫教育の確立のために緊要であろう²⁸⁾。

教養教育担当教員の主力が、依然として学部・学科に配属されたかつての教養部教員で、そのような実施体制を容認する専門学部・学科所属の大学教員が多数派となる日本の大学では、「学部間の協力で」教養教育の新たな理念が真摯に追究・構築されるはずはなく、したがって、カリキュラムづくりも、基本的にそれぞれの学部に通な「専門基礎科目」のカリキュラムづくりが不十分に追求されるにとどまった。

新村洋史(中京女子大学)が指摘するように、「科目区分が廃止された学士教育のカリキュラム改革にあたっては、学部横断的にカリキュラム改革に責任を負う体制づくりが不可欠である²⁹⁾」にもかかわらず、とりわけ前述の大学教育研究センター方式と全学委員会方式を採用する大学においては、大勢として「何をもって『共通』教育であり『全学』教育であるのか⁴³⁾」が全学的にほとんど検討されないままスタートして、その見直しがほとんどはかられないまま、今日にいたってしまっている。その成否は別にしても、北海道大学が〈北大方式〉とよばれる独特の教養教育の実施体制とカリキュラムづくりに目鼻をつけるのに、1995年から2001年までじつに6年の歳月を費やしているのである。

以上のような専門学部・学科主導の実施体制とカリキュラム編成のもとで、教養教育の本格的な縮小・解体の危機に直面するのは自然の成り行きであった。この点については、同じ国家主導の大学政策によって2000年3月に学位授与機構の改組により設立された第三者評価機関の大学評価・学位授与機構が2001年度に実施した、全国95の国立大学の教養教育・「共通教育」に関する調査報告(2003年)も基本的に認めているところである³⁰⁾。また、そのデータ分析を行った杉谷祐美子(青山学院大学)は、専門教育に侵食された教養教育の全般的な惨状を実証的に明らかにしている。杉谷によれば、「カリキュラムの自由化により、教養教育の単位数が減少するばかりか、学部別の教養教育単位数の設定が増大し、専門教育の立場からみた教養教育観が明瞭に打ち出され……その多くが全学的な実施体制下にあると考えられる教養教育の履修要件内容にまで、専門領域の影響が及ぶようになった³¹⁾」。

(2) 大学審議会路線の一環としての「官製」教養教育の迷走

ところが、1990年代中葉以降に急展開した経済中心の「グローバル化」と、今日安易に「多様化」したといわれる、再収縮する日本の「企業社会」とそれとリンクした受験教育体制のもとで進行した子ども・青年・学生の、さまざまな「発達疎外」にともなう総体的な変貌により、大学審議会の実質的な教養教育の縮小・解体路線は一定の軌道修正を余儀なくされることになった。国立大学を先頭にして教養部を廃止し、総じて全学委員会方式による実施体制はとったものの、教養教育が全般的に形骸化するなかで、文部省は一転して、「教養教育の重要性」を強調しはじめたのである。

自己矛盾の方策ともいえるこの転換の指標となる最初の体系的な政策提言となったのが、大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」(1998年10月6日)、すなわち「21世紀答申」であり、以下、中教審答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善」(1999年12月16日)、大学審議会答申「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方」(2000年11月22日)と、世紀末にあいついで教養教育の「再興」をもとめる答申がだされた。「競争的環境の中で個性が輝く大学」という形容矛盾の副題をもつこの「21世紀答申」は、1990年代の大学・大学院改革を総括するとともに、国立大学の独立法人化・民営化を含めた、21世紀にむけた改革ビジョンとその基本的な枠組み・構想を提示した重要な文書であるが、そのなかで教養教育の理念とそのカリキュラム内容が提示されたことの意味は重要である。ここでは、これを「官製教養教育」と呼んでおこう。

つまり、市場原理・競争原理の導入により大学・大学院の種別化と階層化をはかる政策路線を推進した大学審

議会も、「科学技術創造立国」の樹立を国家の戦略課題とし、その政策課題の一環に高等教育政策を位置づけたその政策路線の矛盾と限界を自覚させられることになったのである。

なぜそうなったのか。

1995年3月20日のサリン事件にはじまるカルト教団オーム真理教の衝撃も否定できないが、なによりも、中等教育段階の受験競争体制下の矛盾の深まりと大学教育の「ユニバーサル・アクセス化」にともなう新たな諸困難への対応（糊塗）と、グローバルな大競争時代の日本の〈多国籍企業〉の上層ホワイトカラーが科学・技術の研究開発だけでなく、「総合的な判断」のもとに世界の支社を相手にした管理業務に精通できるような大学院卒の「人材」を確保するための実際的な必要などから、教養教育を重視することが不可避となったのだといえよう。とりわけ、「研究中心大学」、あるいは「教養教育の重点校」を自認する東北大学や名古屋大学など、旧「帝大」系の国立大学の場合は、とくにその傾向が顕著にみられる。

加えて、こうした「研究中心大学」においても、第3章で考察するような現代学生の一般的な風景と無縁ではなく、そのため初年次教育に熱心にとりくまざるを得ない状況にある。たとえば、東北大学が「学びの転換」を育む研究大学型少人数教育—基礎ゼミを起点とした「大学での学び」の構築—のとり組みで「特色GP」に選ばれたのは、「平成18年度」のことであった〔東北大学高等教育開発センター編『大学における初年次少人数教育と「学びの転換」』（東北大学出版会、2007年）〕。

ところが、大学・大学院の種別化・階層化とあいまって、こうした事情が、教養教育概念の「アノミー状態」をつくりだすとともに、官製教養教育の形態を「多様化」させることになった。答申内容の検討をとおして確認しよう。

「21世紀答申」は、「個性が輝く大学」づくりのための新たな大学改革の四つの理念をあげている。①「課題探求能力の育成—教育研究の質の向上—」、②「教育研究システムの柔構造化—大学の自律性の確保—」、③「責任ある意思決定と実行—組織運営体制の整備—」、④「多元的な評価システムの確立—大学の個性化と教育研究の不断の改善—」がそれである³²⁾。

この四つの理念は、総じて「知の共同体」から「知の経営体」へと大学・大学院を転換させるための改革課題とプログラムをしめしたもので、「規制緩和」と「自己責任原則」、「市場・競争主義」の導入、行財政誘導型統制、「産学官融合」などの新自由主義的な特質が政策的基調となっている。細井克彦が分析しているように³³⁾、こうした特徴をもつ答申はほぼ三つの内容から構成されている。(1) 日本資本主義の高等教育要求を実質的中身とする「社会的要請」に対応した大学の「多様化・個性化」をさらにすすめるとともに、(2) 「出口管理」の観点からの大

学教育の徹底と大学院のよりいっそうの重点化と多様化・弾力化をはかり、そのためにも(3) トップ・ダウン方式による「効率的な」運営のための大学管理と評価体制の確立をはかる、というのがその枠組みで、とくに上記の③と④の理念にかかわる(3)の大学管理・評価体制の確立が、答申全体の「眼目」となっている。

大学改革の基本理念であると同時に、大学教育理念そのものとされているのが、内容構成の特徴の(2)にかかわる①の基本理念「課題探求能力の育成」である。その内容は以下のように定義されている。

高等教育においては、「自ら学び、自ら考える力」の育成を目指している初等中等段階の教育を基礎とし、変化が激しく不透明な時代において「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」（課題探求力）の育成を重視することがもめられる³⁴⁾。

答申第2章「1. 課題探求能力の育成—教育研究の質の向上—³⁵⁾」では、この「課題探求能力」をキー概念として、① 学部段階における「課題探求能力」の育成や② 「多様な学生」への対応、③ 「教養教育」の重視、④ 「教養教育」と「専門教育」の有機的連繋の確保など、教養教育・「共通教育」に関連する大学のカリキュラムと授業の改善にかかわるかなり詳細な現実的方策が提起された。

そして、③と④とのかかわりで、「学問のすそ野を広げ、様々な角度から物事を見ることができるよう能力や、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ができる人材をそだてる」ことが「教養教育の理念・目標」として規定された。

「教養教育」についての提言で特徴的なのは、次の4点である。(1) 70行にもわたって教養教育の意義と必要が強調されるとともに、(2) 教養教育と専門教育との有機的連繋について論及されている。(3) 教養教育組織として「全学的な実施・運営体制」を整備することが提言されている。

(4) 教養教育・「共通教育」の内容についても、この大学審答申は具体的に次の四つの事例を例示している。

- ① 社会生活を送る上で身に付けておくべき基本的な知識と技能を修得させる。
- ② 社会的・学問的に重要な特定の主題や現代社会が直面する基本的な諸課題について授業（テーマ講義やゼミナールなど）を行い、多面的な理解と総合的な洞察力や現代社会の諸課題を総合的に判断し対処する能力を養成する。
- ③ 体系化された学問を幅広く経験することにより、専攻する学問分野の違いを越えて共通に必要な複合

的視点や豊かな人間性をかん養する。

- ④ 専門教育において、関連する分野に関する幅広い視野にたつて学際的に取り組むことのできる力を養う。

ここで例示されている講義内容ないしテーマそれ自体には、積極的に評価すべき内容も含まれている。しかし、答申が強調する肝心の「課題探求能力」には、無視できない本質的な問題点＝限界がある。一つは、行政権力が高等教育のカリキュラムや教育方法と学習形態などについての自説をもち、それを行政ルートをとおして、大学という公教育機関に押しつけようとしている問題である。こうした答申のスタンスは、2006年12月の「改正教育基本法」第7条に、学校教育法第52条に規定されていた大学教育の目的規定とは対照的に異なる「国民拘束規範」（成嶋隆・新潟大学）規定が明文化されたことにより³⁶⁾、法制化されたともいえよう。

もう一つは、「課題解決能力」の具体的な内容にかかわる問題である。つまり、時代や社会の「変化に主体的に対応し、自ら将来の課題を探求し、その課題に対して……総合的な判断を下す……力」は、そうした判断にもとづいてじっさいに行動することにより、現実を変革しようとする意思と能力を養成する主体的な契機、すなわち思想を欠落させているのである。したがって、学習者である学生と研究者であり、なおかつ教育者でもある大学教員とが、相互に研鑽し合うことでそれぞれの「知的、道徳的及び応用的能力」を発達させるのとは異なり、たえず社会の現状を追認し、その変化と動向に適応できる能力を身につけさせるのが、この「課題解決能力」の実質的な中身となっているのである。

しかし、学生が具体的に例示されているテーマを徹底的に追求するとすれば、このような「課題解決能力」の限界を越えて、変革主体形成をおしすすめることになる。

答申の「教養教育の重視」の政策提言の積極的意義は、「課題解決能力」の育成の課題を教養教育にもとめたことにあるのではなく、教養教育の全学的な実施体制の構築を改めて要請していることにある。これは、必ずしもその制度的保証をもとめているわけではないが、大学が自主的にカリキュラム編成を行い、その実施方法を決定し、行政がそのための条件整備を行うという1947年教育基本法の法理とむすびついている。したがって、「21世紀答申」が教養教育重視の姿勢をしめしたことは、教員組織や予算編成、教育条件などの諸点において劣位におかれていた教養部と一般教育を解体した大学審議会＝文部（科学）省が、教養教育政策の一定の政策転換をはかったことを意味するのである。

教養教育の実施に当たっては、教養教育は従来の専門教育の教員を含め全教員が責任を持って担うべきも

のであるという認識の下、その実施・運営の責任をもつ組織を明確にするとともに、一部の教員に過度の負担が集中したり、全学的な視点からの調整や学部・学科間の連絡が希薄なために教養教育の実施に支障をきたしたりすることのないように全学的な実施・運営体制を整備する必要がある³⁷⁾。

また、2002年2月21日には、この大学審「21世紀答申」と「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方」（2000年11月22日）を受けるかたちで、中央教育審議会生涯学習分科会が出した答申「新しい時代における教養教育の在り方について」以下、「新しい教養教育答申」と略記する一が、それぞれの「大学において教養教育の責任ある実施体制を確立すること」、「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」をはかる必要を提言した。

しかし、この中教審が答申した「新しい時代」の教養教育の理念・内容と実施形態は、その保守的な伝統文化の礼儀・作法を筆頭に「型」からはいる時代錯誤の「修養」の強調からはじまる異様なものであった。この答申について当日報道した『朝日新聞』（夕刊）には、「中教審が示した教養教育の充実策」がリストアップされるとともに、つぎのような見出しがおどった。

＜教養教育で中教審答申//年代別に具体策//幼少年期/名文の素読や暗唱/TVやゲーム制限//成人/「親の心構え」学ぶ//「品格ある社会」めざす³⁸⁾＞

同じ2月28日付けの『朝日新聞』は「これでは教養がなく」と酷評・嘆息する社説を掲載した。『朝日新聞』がこの社説を書いたのは、1999年の中教審答申、あるいはその前年の大学審議会の「21世紀答申」が「自分の知識や人生を社会との関係で位置付けることができる人材を育てる」ことを大学の教養教育の理念と目標としてきたのに、必ずしもこうした基本線にそった答申内容となっていなかったからである。ここには小渕恵三首相の私的諮問機関「教育改革国民会議」に結集した「新保守主義」勢力の台頭による教養教育理念（内容と方法）の揺り戻しがあったと考えられよう。その雑多な教養の内実と性格については、後でも言及するが、この答申の政治的で強権的な性格をあらわす文言として、次のような大学人を恫喝するような一文が挿入されたことを指摘しておこう。

各大学においては、「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³⁹⁾。

(3) 学生の教育要求と「下からの」教養教育の再生

「自ら学ぶ主体」「自ら動く主体」である（はずの）学生は、教養教育になにをもとめているのだろうか。決して、学習者の現状への過剰適応し、自分の殻のなかに閉じこもることをはげます自己充足的な「教養」を押しつけたり、教養に名をかりた古色蒼然たる道德規範で学習者を他律的にその行為・行動を拘束するような、大学審や中教審がめざす官製教養教育などであるはずはない。この点については、大学教育に多少なりとも熱意と誠意をもつ大学教員ならば、経験的に理解しているところであろう。この問いについて、一つの最大公約数的な解答を紹介しておこう。

多数の高校生が悩んでいることは「自分や人生や社会がわからない」ということだ。彼らは「自己啓発」や「体験学習」とは次元の違うことをもとめている。

[中略]

東大経済学部の学生ですら 28% が「自分がニートになるかも」と心配し、83.3% が「将来の生き方」に悩んでいる。（……朝日新聞、2006 年 12 月 18 日付）⁴⁰⁾

これは高等学校教員の経歴をもつ佐々木賢の把握である。この佐々木の観察からは、現在の日本の高校生の多くは、自分が社会とのかかわりでどのように生きてゆけばいいのかわからないまま大学に入り、なおそこでも自分のライフコースを選びとる力量に自信をもてずに、悩んでいる、そういう学生の姿が浮かび上がってこよう。

前述の大学審議会の「21 世紀答申」は、「課題探求能力」の定義づけのなかで、〈高等教育においては、「自ら学び、自ら考える力」の育成を目指している初等中等段階の教育を基礎とし、……〉と書いていたけれども、大学審議会や中教審のメンバーの現状認識とは異なり、総じて日本の中等教育は子どもたちに、「自ら学び、自ら考える力」をつけさせる学習の機会と権利をほとんど保障していない。これを例証する事例と研究には事欠かない。したがって、現代日本の学生は、総じて「自ら学ぶ主体」「自ら動く主体」として自己をほとんど確立しえていないのである。前述したように、今世紀にはいつ「研究大学」までが初年次教育に熱心にとりくみはじめたのは、微温的ではあるけれども、その自覚の表れといえよう。

ユネスコ「21 世紀宣言」は、ほんらい「自ら学ぶ主体」「自ら動く人間」であるべき学生の位置と役割について、「国や教育機関の意思決定者は、学生とかれらのニーズをその関心の中心に置き、かれらを高等教育改革の主要なパートナーであり、責任ある当事者とみなさなければならない」⁴¹⁾と規定しているけれども、日本の大学には、むしろ学生がこうした「責任ある当事者」として自分を鍛えあげていく営みを支援していかなければならない現状

があるのである。また、そうであるがゆえに、学生たちのこうした苦悩や困難に応じてくれる教養教育への潜在的な要求にも、切実なものがある。大学審議会路線にしたがって日本の大学がこぞって教養部を解体し、教養教育の縮小・解体をはかっていたころ、学生たちはその教養教育に対して、積極的な期待と要求の声をあげていたのである。

一例を紹介しておこう。

たとえば、10 年前の 1996 年に日本私立大学連盟が行った大量調査（約 1 万人）の結果によると、従来からトップをしめている、とりわけ私学の「授業料を安くしてほしい」や「キャンパス内に学生の居場所をつくってほしい」などの素朴な要求・要望に加えて、講義内容への学生の要求の高まりを反映して、「幅広い知識・教養が身につけられるような多様な科目選択ができるカリキュラムにしてほしい」（3 位、33.3%）や、「魅力ある教育科目（総合科目・学際科目・副専攻等）の設置などの教養科目の充実をはかってほしい」（4 位、27.0%）などが上位の要求項目となっていた（日本私立大学連盟編『学生生活白書—新しい大学のあり方を求めて』、開成出版、1997 年）。同様の傾向は、同じ時期にリクルートが実施した「大学別満足度調査」によっても確認することができる⁴²⁾。

このような学生たちの学習要求に対して、日本の大学総体が教養教育の縮小・解体の方向で応えた事実是否定できない。国立大学だけでなく、公立大学や私立大学でも教養部の廃止の方向をたどった。そして、全体として日本の大学教育は、4 年一貫教育による専門教育に傾斜していくなかで、教養教育は、専門学部・学科の論理と要求に従属することにより、「理念なき教養教育」として迷走・形骸化し、学生を混乱させる事態も起こり得た。

じじつ、たとえば同じ日本私立大学連盟の 2007 年の調査（122 の加盟大学、対象学生 6,639 名）では、進学目的に「学歴の取得」（50.2%）をあげた学生がほぼ 5 割をしめるという、大学自体の存在理由が問われる深刻な数字がつきつけられるなかで、「教養科目の充実」を〈正課教育〉に対する要望としてあげた学生が 24.5%、すなわち 4 人に 1 人とどまるとともに、それでいて〈不安・悩み〉をみると、「就職や将来の進路」（51.4%）や「異性問題」（19.0%）、「友人などとの対人関係」（14.8%）などに不安と困難をかかえている学生が 8 割を越えているのである（日本私立大学連盟『大学生生活白書 2007』）。

こうした教養教育の全般的な状況のなかにあって、教養教育そのものを「アノミー状態」にする現実的な力もはたらいた。大学の種別化と階層化が政策的にすすめられるなかで、「ユニバーサル・アクセス段階」の高等教育に、完成教育たりえない日本の中等教育の積み残した課題と困難が加重されることになったのである。その結果、2002 年の中教審「新しい教養教育答申」が打ち出した教

養教育の「多様化」路線が象徴的に戯画化してみせたように、多くの大学で教養教育のなかに、専門教育を補完する導入教育やリメディアル教育、初年次教育などという、各種の非正規の大学教育が導入され、批判的知性や創造的知性を獲得させるはずのほんらいの教養教育の混乱と迷走をかえって深めることになった。

とはいえ、全体として教養教育が縮小され、混乱と停滞をしめすなかで、前述した先進的な教養教育への取り組みと切り結びながら、あるいは官製教養教育路線との緊張関係をもちながら、時代と社会の切実かつ焦眉の要求・要請とリベラル・アーツ型教育をもとめる提言に応えるかたちで、その「生き残り」をもかけて、この十数年の間、とりわけ1990年代後半以降、専門教育の基礎科目への編成替えをとめないながらも、日本の各大学は教養教育・「共通教育」にかかわる授業科目の改革として、たとえば「少人数制」セミナーの開講や実験・実習の導入、「総合科目」の広範な開講とそれへの演習方式の導入、「外国語」教育における様々な創意・工夫の積み重ね、双方向的な授業実践、マスプロ教育のなかへのグループ学習の導入、ボランティア活動の導入とその授業の開講などなど、総じて「新たな改革」へのとりくみを進めることが趨勢となった。

H校の「総合教育センター」も、そうした改革の道を追求してきたはずである。また、そのなかには、新たな教育組織として教養部・教養学部にあたる全学部・学科横断的な機関をたちあげた大学もいくつかある。なお、H校で「センター」廃止問題が大詰めをむかえていた2005年1月、「総合教育センター専任教員一同」の名において、公式に「八戸工業大学の教養教育実施体制についての意見書」と〈全学共通教育カリキュラムセンター〉の設立をもとめる「対案」が提出されたが、当時のH校「首脳部」の間では一顧だにされなかった事実も、あらためてここで確認しておこう。

こうした取り組みが、学生たちの教育要求ときりむすびながら具体的にどのような成果を積み上げてきたのか、という点については、立ち入った検証が必要であろう。また、次のような厳しくかつ有力な教養教育の現状批判もある。

大学の内外において「現代および将来の教養教育はいかにあるべきか」というテーマに正面から向き合う、教育内容にまで踏み込んだ議論の展開はほとんどみられない。この問題を棚上げにしたまま、教養教育の強化・充実をはかろうとするとともに、現在の教養教育の混乱と停滞の一因があると考えられる。「人権教育」についての考察は、その混乱と停滞を克服し、将来の教養教育の核心を見出す重要な手がかりをあたえるだろう⁴³⁾。

問われているのは、高等教育の大衆化状況のもとで、高等教育機関としての大学のあるべき原理・原則を導きの糸として、たとえ高等教育機関性を強めざるを得ないとしても、各種の非正規の教育によって補完されながら、どこまで閉塞した教養教育の新たな地平をきりひらくことができたか、ということである。しかし、それはこれからの課題に属するものとなろう。

もちろん、個別の大学が全体として教養教育・「共通教育」の再生とそのための体制づくりにとりくみはじめたからといって、これで問題が十全に解決するわけではないし、また、教養教育・「共通教育」の問題は個別の大学内で自己完結させてはならないのである。なによりも、冒頭に引用した、20世紀最後で最大規模の国際教育会議となったユネスコ主催の世界高等教育会議(1998年10月5～9日、於、パリ)の「21世紀の高等教育宣言—展望と行動—」が、高等教育を「21世紀の世界の最優先課題」と位置づけ、大学の積極的な人類的・社会的役割と意義を強調しているように、いまや高等教育機関である大学とその教育には、私たち人類が直面する地球環境問題や地域紛争を含む戦争や貧困、差別などの〈構造的暴力〉その他の深刻な人類的・社会的な諸問題の解決への主体的・積極的な問題関心と具体的なとりくみがもとめられているのである(前掲、「宣言」、第6条(b))。国際社会が合意を積みかさねてきたこうした「共通の基準」と地球的規模の社会的要請に背を向けるとすれば、大学の存続・発展は望めない。

ところが、日本の大学総体がすすめてきた「大学改革」には、その高等教育と学問・研究の将来に対して社会的・公共的責任を負う存在として、改革をとおしてどのような「大学界」を未来に向けて構築していくのかという明確なグローバルなビジョンが決定的に欠落している。正當にも、こう主張するのはアレゼール日本である(アレゼール日本編『大学界改造要綱』藤原書店、2003年)。

加えて、旧帝国大学の後身となる全体の約5%をしめるにすぎない「研究大学」をひとまず別にしても、日本の大学をとりまく教育・研究＝学習環境はあまりにも劣悪できびしい。大学審議会路線のもとで「大衆化に即応する大学」と「高度な人材養成のための大学」、「学術研究センター」というように種別化・階層化され、多様化した状況にあって、日本の大学は、学生の《学び》と《学び合い》への意思・意欲をはじめとする主体的諸条件を含めて、施設設備や教育・研究条件などにおいて、著しい大学間の格差構造をつくりあげるとともに、学内的にも、学部の違いや職階制、ジェンダー不平等による教職員の分断構造を依然として存続させている。このような格差構造のなかで内部的にも分断された各大学をして、「持続可能な発展を維持しつつ人類史の未来をきり拓くという困難な課題を大学がどうはたすか」という、かつて日本学術会議が苦悩したところの、大学の今日的な公

共責任と社会的責任にかかわる深刻な問題が厳然としてあるのである(第17期日本学術会議第二常設委員会報告「大学問題—危機とその打開への道—」2000年1月17日⁴⁴⁾)。

III 「学士課程教育」における《教養》と 《教養教育》理念

(1) 学部・学科専門教員の「負の遺産」問題と教養教育の主体的条件

——ほんらいの「教養教育と専門教育との有機的連携」の実現にむけて——

上記の大学審議会「21世紀答申」と中教審「新しい教養教育答申」は、そのめざす大学制度・大学像を一定異にしているけれども、とりわけ両者が共通して〈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〉を政策提言したことの意義は大きい。すでに確認したように、「全学出動体制」とは、無責任体制の別名にすぎないのが実態である。そして、多くの大学でその運用方式として採用された委員会とは、責任主体にふさわしい権能と機能をもたないだけでなく、あるいはそれゆえに、教養教育担当教員が固有の教養教育だけでなく、初年次教育以下の教育活動をも担わなければならないという、差別と不平等を内包する全学組織にとどまっているからである。

国家戦略としての高等教育政策によって研究重点大学となる少数の大学院大学から、「低学力」問題をふくめて学生の多様で深刻な教育問題などに直面しているその他多くの大学まで、階層化・多様化したいまの日本の大学(学部・学科)には、そうした教養教育・「共通教育」体制の整備を困難にするいくつかの客観的・主体的要因がある。とりわけ、その一つの有力な主体的要因として、大学関係者自身の退嬰的で権威主義的な意識と行動の問題が依然としてある。

端的に言えば、「教養部」は「学部・学科」より「一段下」の部局であり、したがって教養教育・「共通教育」は専門課程の予科的な教育であるとする、日本の大学の悪しき伝統にもとづく大いなる誤解と偏見がそれである。教養教育を「無用の長物」と裁断する〈大学人〉さえ存在しないわけではない。それをさらに強化し、存続させているのが、各学部・学科間のセクショナリズムである。その結果、教員組織や予算編成、教育研究条件などを含めた格差構造が温存されることになった。教養部が解体・改組された後でも、この格差と差別は解消されていないことは、すでに確認した。

また、これもすでに確認したように、教養教育が全学的に通有性をもつ「共通教育」と呼ばれ、そのとりくみが展開されるようになったといっても、何が「共通」なのかは確定されておらず、せいぜい受験教育体制に対応

した、とりわけ〈理系〉の「専門基礎科目」や補習授業がその代替物とされているにすぎない。したがって、カリキュラム編成においても、基本的に両者の「有機的連関」などはかられてはいない実態がある。

教養教育を土台とする大学教育の構築を阻害するこうした「学部・学科教員」のゆがんだ意識の存在こそが、先述したように一片の大学審答申にもとづく「大学設置基準」の改訂で雪崩をうったように各大学が教養部を解体・形骸化させる主体的要因になったのであって、日本の大学には未だに、学部・学科と同等の人事権と財務的基盤をもつ教養組織(教養部・教養学部)が例外的にしか存在しないことを考えただけでも、それは否定できない事実であろう。

なお、この問題は、「基礎教育科目」を導入した1956年10月の文部省令「大学設置基準」の制定以来、今日まで教養教育をとめどなく空洞化・形骸化させてきた大学関係者自身の主体的責任の一端にかかわる問題でもある。1970年8月の大学設置基準「改正」により専門「基礎教育科目」が一挙に1.5倍に拡大されたとき、日本のマスコミがいみじくも〈専門バカ〉育成の道と報道したことも、想起しておこう⁴⁵⁾。

このような日本の大学教員の虚構の「内なる特権意識」にもとづく専門志向と教養教育軽視ないし蔑視の大学教育観は、高等教育の「大衆化」、あるいは「ユニバーサル化」といわれる21世紀の現段階においては、もう一つの特徴的な形態と構造をとる大学教育となって現れている。アレゼール日本(高等教育と研究の現在を考える会)は、それを次のように書いている。

ほとんどの「改革論」は、一方ではエリート主義的な教育、あるいは研究におけるエクセレンス(「卓越」—筆者)を、グローバルな競争的環境におかれるべきもの、また、その競争的環境の中で生き残るべきものとして維持・強化することを望んでいる。しかし、他方で、「大衆化」への適応という名の下に、あるいは場合によっては、「新たな教育の受けての要求に応じる」というポピュリズム的な表現さえ用いつつ、大学教育という名の下に、これまでの大学教育とは異なるものを、「新たな受け手たち」に対して提供しようとしている。これは、高等教育システムのかつての状態においては、システムの外部へと排除されていた人びとを、形式的にはシステムの内部に包摂しつつ、(多様化の名の下に)教育の内容あるいはその目的において格差をつけ、内部において排除しようとし続けるものに他ならない⁴⁶⁾。

いわれていることは、明解である。ここでは、かつての「官学—私学あるいは帝大—非帝大という序列化された対立構造⁴⁷⁾」を培養器とする内面的な「貴族意識」とも

いえる、「大衆化した大学教員」に対する嫌悪と反発の感情を払拭していない旧帝大系の総合大学の「エリート」教員の事例が想定されているけれども、アレゼール日本がその克服を呼びかけているように、現在もこのような序列構造が複雑に形を変えて基本的に現存していることをふまえれば、私学の学部・学科教員の場合も、こうしたエリート志向とエリート教育への熱望・憧憬を抱く教員が存在していることは否定できないであろう。自らの劣等意識の裏返しとして、序列構造のなかに投げ込まれている私学教員においても、「腐っても〇〇」という虚構のエリート意識は無縁どころではなく、同時にそれが専門志向を内面的な基礎としている場合が圧倒的に多いからである。

ここで問われているのは、敷衍していえば、この種のエリート意識と専門志向を強くもつ大学教員が、一方で、政府・文部科学省が「大学院重点化」政策の一環として財政支援・誘導する専門中心のエリート教育に血道をあげ、他方では、大衆青年男女に対しては、あくまでも定員割れ対策のための学生募集への思惑から、とりあえず学生としての受け入れにふみきったのだからといって、高等教育の「格下げ」を行い、差別の安上りの大学教育をこととしているのではないか、という問題である。

大学と大学教育にとって、高等教育の〈大衆化〉と「ユニバーサル化」それ自体が「悪」だと考えるのは、アナクロニズムであろう。高等教育をふくめた生涯にわたる教育＝学習を不可侵の人権と考えるのが国際社会の趨勢となっている 21 世紀初頭の現在、「科学技術立国」路線とリンクした、大学の設置基準の大綱化いらいの大学審議会路線がつくりだした日本の学術＝教育体制と支配的な学問＝教育のあり方総体が問われていることをふまえるならば、次のようなアレゼール日本の提言は積極的に首肯しなければならない。

高等教育の量的な拡大、より広範な人々の高等教育へのアクセスは、教育と学問研究のあり方の総体に関わる根底的な変革を要請するとともに、それを可能にする条件でもある⁴⁸⁾。

国立大学他の各大学よりほぼ一周（10 年余）遅れで教養部の「総合教育センター」を廃止し、たとえそれが大学の「生き残り」のためで、なおかつ模索段階にとどまるものではあっても、まがりなりにも教養教育・共通教育の再生と体制づくりにとりくみはじめた多くの他大学とは逆に、その本格的な解体・縮小・形骸化をおしすすめた H 校（の大学人）は、こうした教養教育に対する「つくられた」誤解や偏見からどこまで自由であったのだろうか。

「学部・学科教員」がこうした誤解や偏見から解放されることなしには、教養教育や「共通教育」ともいわれる

「一般教育」および、これと専門教育とのちがいと不可分な相互の連関についての共通の理解と合意は成立し得ないし、また、その合意が成立しなければ、学部・学科横断的にカリキュラム改革と教養教育実践に責任を負う体制づくりが困難となるのは明らかであろう。

もちろん、教養教育組織の研究・教育条件の改善は、予算措置の拡充や裁量権の付与だけで予定調和的に達成される問題ではない。FD の一環としての教員集団による教育研修はもとより、相互批判と検討を前提とする定期的な研究発表会などの開催・実施による研究力量の不断の向上がもとめられるのは当然となろう。

したがって、そうした教育体制づくりをすすめるためには、教養教育を空洞化・形骸化させてきた従来型の大学像を革新し、新たな大学教育像を提示することがもとめられるのである。そして、なによりも、初年次教育や補習教育、専門基礎教育のメニューの教養教育のカリキュラムのなかへの導入に対応して、とめどなく「アノミー状態」が恒常化している教養教育の新たな理念を、完成教育としての学士課程教育の理念とのかかわりで構築することがさし迫った緊要な課題となっている。

(2) 「学士課程教育」の大学教育理念

—— 高等教育機関としての大学教育が育成する専門職業人像を求めて ——

(1) では教養部教員と学部・学科専門教員との序列的な「身分意識」のアナクロニズムについて言及してきた。ところが、じつは前記の二つの答申において、教養教育・「共通教育」の「責任ある……全学的な実施・運営体制」の構築を提言した大学審議会や中央教育審議会大学分科会のメンバーとなった、大学関係者をふくめた委員たちの場合も、そうした誤解や偏見から解放されているわけではない。もともと政策提言の基調は専門教育強化のための大学院重視にあるのだから、教養教育に関する積極的な理念に裏づけられた正当な評価があるわけではない。1998 年の「21 世紀答申」と 2002 年「新しい教養教育答申」における教養教育重視の政策提言の文脈に即してもう一度簡単に確認すると、以下の 4 点の事由をあげることができよう。

第 1 に、上記の二つの答申のなかでは、大学教育における「教養」についての概念規定が曖昧にされており、第 2 に、そこでいわれるところの〈教養〉の中身も、およそ批判的知性や創造的知性の形成力をもたない、単に既成の社会の変化や動向に「主体的に」順応するためだけの、なんら体系性をもたない雑多な知識や技術知の集積の域をでるものではない。

第 3 に、とくに後者の答申の場合は、教養がさまざまな瑣末な文化的要素の単なる混合物として認識されているのが特徴的で、個人の自立を阻害する内面的自己充足的な修養と親和的でさえある。2002 年 2 月 28 日付けの

『朝日新聞』が、社説において、「これでは教養が泣く」と酷評したのも、まったく根拠がないわけではない。

第4に、教養教育・「共通教育」と今日的な「導入教育」や「補習教育」、「初年次教育」との概念的な区別が明確にされないまま、未分離の状態となっているのは、教養の無概念的把握のためである。

うがった見方をすれば、日常的なマナーや瑣末な知識をふくめたより包括的な「新しい教養」が提起されているのかもしれない。しかし、この種の教養は、〈知識型社会〉とか〈知識基盤社会〉とよばれる21世紀を切り拓く教養とは基本的に無縁であり、したがって、その教養の強調も、ほんらいの人間形成の教養教育を歪曲するものでしかない。教養教育のもつ本質的な人間形成機能が後景に追いやられ、大学の教育機能が往々にして、補習的なものから専門の体系的なそれにいたる知識と情報、スキルの教え込みと伝達、または資格試験や採用試験のための断片的な知識の切り売りにシフトしてしまっている大学教育の現実と親和的でさえあるのが、言われるところの教養教育の強調である。

文部科学省も基本的に同様の教養認識と教養教育観をもっていると考えてよい。

こうした現代版官製教養教育の理念に、1950年代後半から60年代にかけて同様にして、経済界の要求によって一般教育のあり方が歪曲・矮小化され、大きく変貌しようとしていた転換期に、国立大学協会が中間報告として発表した一般教育に関する意見書の教養教育理念（目標と内容）を対置することには、積極的な意味があろう。

大学における一般教育の目標は、すべての学生に対し、その専門の如何にかかわりなく、人生と学問体系における自分の専門の正しい位置を理解させるとともに、将来彼らが社会人として行動するときに必要と考えられる教育を与えることで……それは特定の知識・技術を意味するものでなく、人生と学問体系との関連において深く、専門を理解し把握するための、また複雑な社会の中において適切な批判力と判断力をもって行動するための、知性・知恵ともいえるべきものである。一般教育と専門教育とは、互いに相補的關係にたつ。

国立大学協会編『大学における一般教育について』（1962年3月）より⁴⁹⁾

もともと、「一つひとつの労働は人間を分離させるが、教養はそういうばらばらになった人びとを結びつける」（ポール・ランジュバン）とか、教養とは「生きるという行為そのものに形式を与えるはたらき」（ルイス・マンフォード）といわれるように、ほんらいの教養は、すぐれて《人間形成》にかかわる概念である。とくに、アンリ・ワロンとともに第2次世界大戦後のフランスの教育改革に影響をあたえたランジュバンは、その著書『科学

教育論』のなかで、理工系学生にこそ、〈学問の人文化（ユマニテ）〉を強調すべきであり、そうした人類の知的遺産を学習させることが必要だと、論じた物理学者としても知られている。

同様にして、2001年の改革で導入された、北海道大学の教養教育のキー概念となっている「コアカリキュラム」の説明のなかで、教養は次のように規定されていた。

ここでいう「教養」とは、……いかなる専門教育にとっても必須の、人間の生とそれを取りまく社会や自然に対する広い視野と高い視点、そして深い洞察とを統合する力をさします。この教養科目は、すべての専門教育にとって不可欠であるという意味で、「コアカリキュラム」とよばれています。⁵⁰⁾

その意味では、現行の学校教育法第52条の大学教育の目的規定は、あまりにも抽象的ではあるけれども、専門教育と「相補的な関係」にたつて協働することにより、学習者の自由な人間形成に寄与する現代の教養教育の法制度的な表現であるといつてよい。

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⁵¹⁾。

つまり、原理的にいえば、大学教育はほんらいの教養教育そのもののなのである。1997年6月に「一般教育学会」から名称変更した大学教育学会が、1980年代後半から、それまで学部・学科の専門教育を意味するとされてきた「学部教育」に替えて、一般教育と専門教育とを対立概念としてではなく、両者を有機的に関連づける「学士課程教育」「学士教育」と再定義することを提案し、それがそのまま大学教育であると規定・提唱したのは、こうした《人間形成》をキー概念とする教養観・教養教育認識にもとづく的確な判断であったといつてよい⁵²⁾。

また、大学（教育）問題のプロパーで、日本教育学会の代表もつとめた寺崎昌男（立教学院本部）は、従来型の大学像はもとより、大学審議会路線が提示する大学像と大学教育像を変革する、このような「学士課程教育」「学士教育」としての大学教育観にたつて、従来の通俗的な〈教養をもった専門人〉の育成にかえて、「専門性に立つ新しい教養人（市民）を育てる」ことを、大学教育の新たな理念と目標にすえる必要を提唱している⁵³⁾。同様にして、中教審大学分科会も、「学士課程教育の再構築に向けて（審議経過報告）」（2007年9月）のなかで「21世紀市民」の形成を提唱しているが、とくに教養概念とその教育内容に問題点・矛盾＝限界をもっている（これについては、別途検討しなければならない）。

以上のような新たな積極的な大学像と大学教育観は、先の大学審議会（「21世紀答申」）が「知の再構築の時代」ととらえ、あるいはユネスコが「グローバルな知識社会」ととらえる21世紀の日本の大学において、どのような意味をもつのであろうか。

「グローバル化」した現実の世界では、各種の「先端科学技術」を先頭にして、領域や分野を問わず全体として学問研究はすさまじい勢いで専門化と細分化が進行しており、また、これを反映するとともに、教養教育を不当に差別する旧来型の大学像もてつだって、各大学では、大学院レベルはもとより学部・学科段階においても、固有の発達課題や困難をかかえた現代学生たちが、学生生活の早い段階で特定の「専門」領域を専攻させられ、「非常に細分化された“入り口”（入学）から脇道のない狭いトンネルを“出口”（卒業）までひたすら走らなければならないシステム」（山口和孝・埼玉大学）のなかに投げ込まれてきたのが現実である。「総合教育センター」を解体したH校として例外ではない。大学教育の法制度理念と実態・現実（カリキュラム編成）との分裂はきわまっている。この隘路をどのように克服するのか。

もとめられているのは、「専門にたつ教養人（市民）」の育成という積極的な大学教育理念を結集軸にして、どんなに困難ではあっても、学部横断的にカリキュラム編成を実現すること、そして従来の「教養部」とも異なる、そのための責任ある全学体制をつくりあげることである。寺崎が提起した学士課程教育理念は、抽象的ではあるけれども、教養教育と専門教育との不毛な対立と学習者の専門への囲い込みに終止符をうち、21世紀をリードする大学教育の統一理念として積極的な意義をもっているといえよう。

加えて、私たちは多くの場合、なんらかの「専門的職業人」として自分のライフコースを選びとったり、就職、すなわち「職に就く」という意味において職業を選択するのであり、したがって、その職責や社会的責任として、自分なりの原理・原則にもとづいて事の是非や善悪を判断し、その主体的な判断に依拠して自主的に行動したり、あるいは予測できないさまざまな新たな困難な事態や課題に柔軟に対応することができるような幅広い教養の獲得とそのための継続的な学習をもとめられているのである。同様にして、専門的職業人は、先に引用した国立大学協会が提案したように、社会の全体構造とのかかわりで、たえず自分の職業とその「専門」の位置と役割を自覚・対象化することができなければならない。その意味において、寺崎昌男が提起する「専門に立つ新しい教養人（市民）」とは、自分の人生を主体的にきり拓きながら、このような現代的な課題や困難の解決を担いうる専門的職業人としての基本的な人間像を示しているといえよう。

前述の国立大学協会の意見書の言葉をかりれば、「人生

と学問体系との関連において深く、専門を理解し把握するための、また複雑な社会の中において適切な批判力と判断力をもって行動するための、知性・知恵」となる教養と教養教育がもとめられるゆえんである。

なお、この(2)の冒頭に引用した国立大学協会の意見書の文章は、経済界の強い要求により日本の大学における「一般教育」のありかたが大きく変貌しようとしていた1960年代はじめの転換期における、「戦後」日本の一般教育についての大学関係者の中間総括ともいえるべき文書であるけれども、それは今日的な教養教育・共通教育につらなる一般教育の「原点の理念をふまえた……目標」を提示することにより⁵⁴⁾、21世紀の日本にもとめられる「専門に立つ新しい教養人」を育成する、「学士課程教育」「学士教育」としての大学教育の目標を先駆的にさし示したのものとなっているといえよう。

ただし、安川寿之輔が指摘・補足しているように、この時の国立大学協会は全体としては及び腰であり、「基礎教育科目」を正規の科目におしあげる役割をはたすことにより経済界の要望に応えることになったことを確認しておかなければならない。

IV 「グローバル化」と「大衆化」に挟撃された日本の大学教育のほんとうの困難とはなにか？

—— H校の現状が提起する《教養教育》の課題を 考えるための予備的考察 ——

(1) 「大衆化」した日本の大学における現代学生の一 般的風景

残された問題は、「専門性ある教養人（市民）の育成」というこの教育目標にそって、新しい教養教育の機能が大学教育（学士教育）全体をつらぬくかたちで、カリキュラム改革をどうすすめるかということになる。しかし、「ユニバーサル・アクセス段階」の〈大衆化〉した日本の大学は、全体としてこのようなカリキュラム改革だけでは、学習者である学生の自主的な人間形成に寄与しえないだけでなく、その社会的責任をはたすことができない状況にある。その主体的要因となる大学関係者の教養部と教養教育に対する不当な偏見と誤解についてはすでに言及したが、もっと深刻な問題があることを見落としてはならない。同じ「先進国」でも類例をみない、国家による公的な財政支援の劣悪さと国立大学の「独法化」・目標管理システムによる国家統制がそれであり、これを筆頭として、それを淵源とする各大学のかかえる客観的諸要因が加わるのである。

とくにH校をふくめて、「少子高齢化時代」の、私立大学を中心とする日本の多くの「大衆化に即応する大学」の場合は、固有の教養教育のカリキュラム編成以前の不可避の深刻な課題として、クリアしなければならない困難なハードルが幾重にも横たわっている。

そうした学士教育の中軸となる教養教育の現実的な困難の一端については、すでに国立大学の全学長によって組織・構成される国立大学協会も、大学教育の内容やカリキュラム編成への介入の意図をしめした、1999年11月11日の中教審答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」（中間報告）に対する総体的な批判の一環として、指摘していた。同答申は「教養教育の重視」とか「多様な学生への対応」をもとめているが、大学審や中教審が主導する「大学改革」の進展によって教養部が解体され、そのため結果として「多様な学生への対応」そのものが逆に困難になったのであり、その意味では、こういう事態をもたらした大学政策こそが問題だというのが、国立大学協会の「中間報告」に対する正当な批判である。また、この「中間報告」では、学習者（学生）の「学力低下」への危機感は強く表明されても、その実態分析と原因究明は皮相であるだけでなく、それまでの自らの、教育政策総体にかかわる政策提言を検証・評価する視点を欠落しまし、短絡的に「大学大衆化」の必然的帰結とししかとらえられていない⁵⁵⁾。

この国大協の批判はそのまま、H校の場合の「総合教育センター」廃止についても正当なものとしてあてはまるであろう。したがって、「センター」の強行廃止を既成の事実として肯定したうえで、教養教育・「共通教育」は大事だとか、「多様な学生への対応」は急務だ、などと主張するとすれば、それは自己欺瞞を免れ得ないであろう。それとも、「責任ある……全学的な実施・運営体制」となる自律した教養教育組織を土台とするほんらいの教養教育・「共通教育」をあてにしないで、自己完結的な学部・学科教育としての専門教育のカリキュラム編成とその授業改善だけで卒業生の学習成果の「質的保証」は可能だ、とでもいうのだろうか。それを可能だとする楽観的な見方に対しては、中教審自身も否定的になってきている事実を指摘しておく必要がある。大学院重点化政策により「研究大学」と「教育大学」の分離をすすめ、教育と研究の有機的連関の切断をはかる「構造改革」の一環としての大学改革をもってしても、「21世紀COEプログラム」は破格の財源投資に見合った研究成果の産出にも、それに寄与する「人材」となる若い有能な研究者の養成・輩出にも成功していないのであって、それ故に学士教育課程の「再構築」とそれによる「質的保証」が高等教育政策の日程にのぼっているのが現段階なのである。「学士力」を「質的保証」のキーコンセプトとした前述の中教審大学分科会の「審議経過報告」（2007年6月）が提示している政策構想は、それを象徴的に表している。

学習の主体となるはずの学生の主体的条件の問題も深刻であることには、依然としてなんら変わりはない。

『朝日新聞』が5回にわたって「大学はどこへ/進む「高校化」」を連載したのは、2000年12月のことであつた。第1回の特集記事を見ると、「生活・勉強 手取り足取り」「学

生に合わせ対応多様化」の見出しがつけられ、「ユニバーサル化」の進行により、より一段と「多様化」し、個別の支援を必要とする学生たちに対するいくつかの国公私立の大学の各種のとり組みの事例を紹介し、それをもって高等教育機関であるはずの大学の「高校化」が進行していると報じたのである。それから8年目を迎えた現在はどうなっているのかといえば、進学目的の理由を「学歴の必要性」にあげた学生が5割を占めたことを伝えた日本私立大学連盟の調査（122の加盟校6,639名の学生を対象とする調査報告『学生生活白書2007』）が、その問題状況の一端を明らかにしている。

「高偏差値型秀才」（寺崎昌男）といわれる受験エリートを選抜する「研究大学」の学生をふくめて、全体としておよそ「自ら学ぶ主体」や「自ら動く主体」たりえず、主体的な自己規律や自己決定能力、自己責任意識などの人間固有の資質と能力が未成熟・未形成のまま、学生生活を自主的に設計し、日常的に営むうえで必要な基礎的能力と習慣さえも身につけていないために、大学（の《学び》と活動）そのものにスムーズに適応できない少なからぬ学生が当たりまえのようにキャンパスにやって来ているのが、「大衆化」した大学の一般的な風景である。補習授業や初年次教育はもとより、飲酒やコンパのし方を「伝授」したり、課外活動などへの参加を奨励・支援したり、集団の輪のなかでの《学び》と《学び合い》のスタイルにいたるまで、教員（集団）が指導しなければならないような実態さえあるのである⁵⁶⁾。疾病比率が高まっている神経症や心身症を思い、対人関係の悩みなどをもち、「心のケア」の積極的な支援を必要とする学生が急速に増大し、問題が深刻となっていることもつけ加えておこう。

残念ながら、「知の経営体」に変貌しつつある大学の〈トップダウン方式〉による大学改革が推進されている21世紀初頭の現時点においては、こうした実態がさらに悪化する事態は予測することはできても、全体としてそれが大幅に改善されるという確かな見通しも保障ももてないというのが、良識あるいまの大学関係者の共通の認識ではないのか。

しかしまた、「大衆化」した日本の多くの大学は、学生相談機関の拡充による学生支援をふくめて、「導入教育」「補習教育」「初年次教育」などのほんらいの大学教育以前の「生徒指導」まがいの教育的指導に全学的にとりくむことをとおして、このような困難な課題を克服する努力を積み重ねることなしには、国際社会の標準を満たす、もとめられる学士課程教育としての大学教育は、高等教育として基本的に機能しないことも、否定できない事実である。——そして、その中心をにない学内教育組織は、「責任ある……全学的な実施・運営体制」にささえられた教養教育・「共通教育」組織を除いてはないのである。これは教養教育・「共通教育」担当教員の共通の基本

認識であろう。

とはいえ、H校の実態に即していえば、単純に従来の教養教育組織としての「総合教育センター」が復活すれば、それで問題の過半は解決するなどと楽観することは短絡的に過ぎよう。

すでに述べたように、日本の大半の大学の現状は、大学教育学会や寺崎昌男らが提起する、教養教育を中軸とする学士課程教育・学士教育がそれ自体として成立するのに必須の主体的・客観的な条件を必ずしも満たしてはいない。教養部としての「総合教育センター」を失ったH校の場合は、どう控えめにみても二重三重の困難をかかえているといつてよい。普遍的な要件となっている少人数制の「初年次教育」や「導入教育」、補習教育との統一的・有機的な連関において、いわれるところの学士課程教育・学士教育が行われることによって始めて、大学教育が高等教育として成り立つ基礎条件が整うことになるからである。本来の固有の教養教育のカリキュラムづくりは、この基礎条件整備と相即不離の関係ですめることが不可避となる。

ところが、H校では、教養教育の「責任ある……全学的な実施・運営体制」だけでなく、初年次教育などの現代学生の「発達」・学習課題にふさわしい教育のカリキュラム編成とそのための実効ある組織体制もほとんど存在しないのである。国公立大学全体がそうでなければならぬように、H校も当然の責務として、学習者となる学生の〈大衆化〉に即応する現代学生の多様な学習要求に応えると同時に、そうした学生たちがかかえこんだ固有の困難や諸問題をも大学の教育課題として積極的に引き受ける教育責任・責務を自覚しなければならないだろう。そうでなければ、高校（教育）と大学との接続・連繫などしよせん絵に画いた餅であり、むしろそれは大学側の延命（「生き残り」）のためだけの姑息な手段との憶測をうみ、高校や地域社会のたしかな信頼を得ることはできないであろう。

しかし、ここではほんらいの大学教育を補完する不可避の、「初年次教育」をはじめとするこれらの教育的なとりくみについて詳しく論及する余裕はない。確かにこれらの教育的なとりくみは、H校の場合もますますその全学的な実施の必要が不可避の焦眉の課題となってきたけれども、もともとこれらの教育は、ほんらいの教養教育とは概念的な範疇と出自を異にしており、したがって必ずしもここでの主題ではない。

ただし、今日的な初年次教育や導入教育などについては、筆者は、同僚の山口広行さんとの共同による2004年度の「学内研修報告」で、簡単に試論をまとめたことがある。参考までに、ここでは次のような私学関係者に対する警句があることだけを紹介しておきたい。

大衆化の波を直接かぶる私立大学においては、多

様化した学生をいかに教育し、教育上の効果を上げるかは大学にとって、学生募集とともに不可欠の戦略でもある。

（山田礼子・同志社大学）

学部教育（学士課程教育）のデザインが私立大学の生き残り戦略

（絹川正吉・国際基督教大学名誉教授）

（2）現代学生の現状が提起する固有の教育課題

——「自ら学ぶ主体」「自ら動く人間」として学生の主体形成をどのように支援するか？——

最後に大学関係者の多くがもっている、大学の「大衆化」こそが大学の教育問題の社会的根源だとする、「偏差値神話」に呪縛された学生認識の誤りを解くためにも、今日もとめられている固有の教養教育・「共通教育」および専門教育にかかわる現代学生の教育問題について、次の二つの点だけは確認しておく必要がある。一つは、学生の変革主体形成ないし自己形成の問題であり、もう一つは、現代学生の全般的な学習と研究への旺盛な意欲と基礎的能力の未成熟・未形成の問題である。

ここでは第1の問題を中心に論及し、第2の問題についてはそれとのかかわりで言及する。

21世紀初頭の現在の日本社会では、上記の導入教育や初年次教育は「基礎学力」不足の学生から「高偏差値型秀才」学生まで、さまざまな困難や発達課題をもつ現代学生総体に欠くことのできない教育的いとなみとなっているのであって、学力不足問題の主たる当事者となると想定されている〈大衆化〉した学生だけを対象とすればよいというものではない。現代学生の深刻かつ一般的な教育問題の状況の一端についてはすでに言及したが、それがとりわけ「専門教育」全般にもたらす深刻な困難の普遍的な構図を、教職教育を例にあげていえば、こうなる⁵⁷⁾。

教員養成の教育は、学生自身が大人になるプロセスと、子どもたちが大人になろうとするのを支えられる教師に育つプロセス、という困難な二重のプロセスにならざるをえない（高野和子）。

ここでは、専門職であるはずの教員養成課程は、「学生自身が大人になるプロセス」、すなわち学生の個人として自立（自己形成）をうながす人間教育と専門教育とを車の両輪とする指導（体制）をとらなければならない、という私学（明治大学）の教職課程の抱える二重の困難が指摘されているけれども、教員をエンジニア一般に置き換えれば、工学系のH校の工学教育も、同様の困難を共有しているといえよう。

つまり、現代の学生は国公立の別はもとより、「偏差

値」の優劣ないし高低や所属学部・学科の別にかかわらず、全体として学校や社会、家庭での20年ちかくの長い被教育体験・学習をとおして、人間や社会についての一定の考え方や行動様式、態度をつくりあげながら、自分なりに選びとった価値や原理・原則にもとづいて、自己を規律し、事の是非・善悪を主体的に判断し、その判断に依拠して自主的に行為・行動する、そして、自分の行為・行動の結果については主体的に自己責任意識を自覚することができる、そういう当たりまえの人間主体としての自己形成の機会と能力をほとんどスポイルされてきている、といってよい。

その意味でも、「結局、日本の教育は、『使われる人間』しか育ててこなかったのではないか」という、ノンフィクション作家の吉岡忍の日本の教育批判の論説は衝撃的であった。吉岡は次のように告発したのである。

学校はだれかに、あるいは何かに使われるためのトレーニングの場にすぎなかったこと。おとなしくか、要領よくか、有能にか、ともあれ、わが身を、使われる人間としてしか思い描けない日本人ばかりを育ててきたのではなかったか⁵⁸⁾。

文部科学省を頂点とする教育行政が主導する日本の初等・中等教育は、子どもたちを、吉岡忍が言うところの「自ら動く人間」として育成していない。そのため、私学の教職課程だけでなく、国立大学の教育学部・学科の専門教育も、近年よく使われる用語をかりていえば、「自己決定能力」や「自己責任」意識のようなそうした人間固有の能力を身につけることで「大人になる」機会と学習を保障することを教育課題としなければならないというのが現実なのである。大学は、学生が、次にとりあげる「自ら学ぶ主体」としてだけでなく、「自ら動く」主体としても自分を鍛えあげ、主体形成をする過程を支援しなければならないのである。

繰り返しになるけれども、これは専門教育としての教職教育だけの問題ではなく、日本の大学のあらゆる学部・学科を越えた専門教育一般が共通にかかえている深刻な事態であることを認識しておく必要がある。まだまだ大教室でのマスプロ教育があたりまえになっている日本の大学で、このような学生の主体形成の課題をどこまで、どのように専門教育がその不可欠の教育課題として引き受けられるのであろうか。そのための客観的・主体的条件を学部・学科はどこまでもちえているのであろうか。H校のような私学の理工系の学部・学科の場合はどうであろうか。

同様に、日本の大学の専門教育にはもう一つの共通の困難がある。大学生活において、学習・研究の主体であるはずの学生自身が、日常的な専門的な学習と研究に主体的な問題関心・意識をもって、あるいはそれを

不断に高めながらとりくむことができるだけの基礎的能力と学習・研究への基本的モチベーションをスポイルされ、「自ら学ぶ主体」たりえていない、という問題である。

今日、ことのほか教養教育・「共通教育」と専門教育との有機的な連繋の必要がもとめられる現実的な根拠は、上述のような学士課程教育・学士教育の体制を構築し、現代的な大学ほんらいの社会的責務に応えるためというよりも、多くの場合、じつは以上のような現代学生の深刻な教育課題をそれ相応に大学が引き受けることにより、学問研究を「効率」と「競争」の市場原理に投げ込んできた大学が同時に、学生を「売れる労働力商品」に加工するためにほかならない。それは大学審議会や中央教育審議会の主導する大学政策路線でもある。

しかし、1998年の大学審「21世紀答申」の副題がしめす「競争的環境の中で個性が輝く大学」づくりを追求するとすれば、当然〈勝ち組み〉の大学と、淘汰され、輝く以前に競争の場から退場する〈負け組み〉の大学があるのは必至である。しかも、理工系学部・学科に偏向し、学生数で8割、大学数で7割強を私立大学がしめるといわれる特異な構造をつくりあげてきた日本の大学では、とりわけ一部の「有名」私大を除いて、私学理工系学部・学科は非常に不利な状況におかれていることは否定できない。もちろん「独立法人化」された国立大学の場合も、年毎に運営交付金を減額され、9割強は競争的資金の入手もままならない状況におかれ、大学の〈大衆化〉に対応するための条件と基盤が脆弱なのが現実なのだ。

H校が以上のような現代学生の教育課題を引き受ける以上、教養教育・「共通教育」と専門教育との有機的な連繋を土台とする教育体制づくりとカリキュラム編成により、上の二つの基本的な教育課題にとりくむと同時に、その前提としてそれらと導入教育・初年次教育・補習教育とのスムーズな接続関係をつくるが必要・不可欠となる。

おわりに——教養教育実践の中軸としての 〈基礎セミナー〉へのとりくみ——

大学設置基準の大綱化を契機として、その実施組織となる教養部が解体され、空洞化していた日本の大学の教養教育は、全体としていよいよ混迷・崩壊への道のりをたどっているといってよい。世紀末以来「教養教育の重視」を謳う一定の政策転換がはかられ、旧帝大系の国立大学のなかからは、新たな実施組織を立ちあげ、名古屋大学のように「教養教育の重点大学」を自負する大学が出現したり、新たに教養部を組織する「有名」私学もあらわれるという事象にみられるように、教養教育の「復興」の兆候もあらわれてはいるけれども、大勢をかえるものとはなりえていない。

加えて、教養教育を混迷・崩壊の淵に追いやっている

学内的な要因として、教養教育課程とその担当教員が、実質的な「責任ある……全学的な実施組織」の不在のもとで、教養教育とは範疇的に異なるはずの、「専門基礎科目」や専門への導入教育、補習教育、初年次教育など、高等教育以前の多様なメニューを担わされている実態がある。教養教育の全般的な「無規範＝アノミー状況」の実質的な基盤となっているのがこれである。

教養教育のもつ本質的な人間形成機能が後景に追いやられ、大学の教育機能が往々にして、補習的なものから専門の体系的なそれにいたる知識と情報、スキルの教え込みと伝達、または資格試験や採用試験のための断片的な知識の切り売りにシフトしてしまっている大学教育の現実と親和的でさえあるのが、言われるところの「教養教育の重視」である。

人間形成の教養教育がもっとも切実にもとめられる時代と社会において、学習者である日本の学生は総じて、その《学び》と《学び合い》を阻害・疎外されている。学士課程教育の中軸となる教養教育のこのような混迷と惨状をどのように克服し、新たな地平をきり拓く基本的なすじ道はどこにあるのだろうか。ここでは、最後に、たとえば〈北大方式〉のような教養教育・「共通教育」の体系的なプログラムづくりの作業とは別に、学生の主体形成とこれと相互規定関係にある大学での学習へのモチベーションの喚起・向上に資する、少人数制の〈教養基礎セミナー〉がもつ積極的な教育的意義を考えてみたい。

なぜか。理由は二つある。

一つは、杉谷祐美子が分析しているように⁵⁹⁾、「学際性・統一性（「学生の一筆者」主体性の3要素）の実現が期待され、広範に開講されている、教養科目の代表ともいえるべき「総合科目」の実施状況をみると、少人数制の演習形式（ゼミナール形式）の導入は、依然として限定されてものにとどまっているからである。人文社会科学系の学部・学科の所属学生の場合もそうなのである。もう一つは、近年の大学における少人数制教育をめぐる状況が、教養教育と初年次教育を範疇的に区別する必要をもとめているからである。「基礎ゼミ」とか「基礎セミナー」という名称のもとに近年国立大学を中心にして開講されはじめている少人数制の「授業」は、総じて導入教育とオリエンテーションの機能を内在化させた初年次教育の範疇に属するといつてよい。北海道大学が「進化するコアカリキュラム」の目玉と位置づけている「一般教育演習」（2006年に「フレッシュマンセミナー」に改称）も、初年次教育実践である。ところが、こうした初年次教育としての基礎セミナーが、教養教育と誤解され、大学人の中で認知されてしまっているのである。

H校では、1年生向けの教養教育の基礎セミナーとして「主題別ゼミナールⅠ」が開講されている。初年次教育のオープニングセミナーに接続する、後期開講の少人数制の教養教育セミナーとして正課に位置づけられてい

る。筆者も4年間セメスター制によるこの講義を担当してきた。同様にして、3年生対象の教職科目の「総合演習」でも、ゼミナール形式による講義を担当している。テーマは共通である。① 七三一部隊の戦争犯罪をとおして科学者・技術者の社会的責任を考える、② 福沢諭吉問題、③ ジェンダー不平等問題の三つである。

しかし、H校でも、新入生数が漸次減少してきているうえに、学生の目的意識をもって学ぼうとする意欲ないしモチベーションの低下が年々深刻になっていることもあって、履修登録はしても、はじめから放棄する学生が目だつようになった。

もちろん、講義といっても、通常の「座学」とは異なり、ゼミを主催する教員が主導するのではなく、教員と10～15名の学生が〈性〉や〈人種〉、〈民族〉などの自然的・歴史的属性のちがいを越えて、一緒になって相互に学びあうところに、基礎セミナーの教育的な意義があるのであり、厳しさと楽しさが同居するこうした少人数制のゼミをとおしての学習活動のなかでこそ、集団的な教育力が発揮されるのである。教養教育実践のなかでも、もっとも積極的な教育的役割を果たしうるのがこの少人数ゼミなのである。

ただし、大学の教員に限らず、専門職であるはずの教員は、一般にこの少人数制の「学習指導」をきわめて不得手としている。I市のある小学校は、6名ほどの少人数の子どもたちを相手とする授業を依頼された教員は一斉授業を行ったという実話がある。つまり、少人数制の「授業」やゼミナール活動を担当するためには、日常的に職場で同僚性と連帯の輪のなかでFD活動を行うことが必須となるのである。

ここでは最後に、H校では必ずしもその本来の教育的役割が正当に認識・評価されていないこの教養教育実践としての基礎セミナーの運営方法と意義について、筆者の教養教育実践＝社会科学セミナーのささやかなとりくみの事例を概略的に紹介することにより確認したい。

通常、初年次教育には基礎セミナーのようなゼミナール活動は含まれないが、大学の学習形態の基本がゼミナール活動にあるにもかかわらず、高校以下の教育機関ではほとんど行われていない実態がある一最近、また文科省が見直し宣言を発表した「総合学習」がどのくらい子どもの「《学び》の原体験」（寺崎昌男）となる成果をあげているかはまだ未知数である一ことを勘案して、担当することにした。

20名程度の少人数制の基礎セミナーでは、導入教育で獲得した諸能力を実践的に展開させることで、その能力をより確かなものとしたい。そのためにも、さまざまな教育的工夫が、必要となるのはもちろんである。まず、それぞれの学生は、上記の三つの選択肢のなかから自分で問題を発見・設定し、それを調査・追究し、レジュメにまとめ、ゼミナリス滕のまえで報告・発表し、フロア

との質疑・応答・討論を行ったうえで、最終的には、報告内容をレポートにまとめ、提出する。

また、この基礎セミナーは原則として全員参加で、フロアと報告者は毎回入れ替わる。立場がいれかわることで、相互に他者の発表や意見を尊重することが、不文律（モラル）となる。セミナーへの参加により、《学び》と《学び合い》をとおしての仲間づくりと大学の専門の学問に動機づけていくその飛躍的なモチベーションと能力の発達期待される。

付言すれば、言葉の厳密な意味でのコミュニケーション能力というのは、こうしたセミナーへの参加やゼミナール活動をとおして獲得されるものであろう。映画字幕翻訳家の戸田奈津子さんが一つのエピソードを紹介している。「知人の日本人留学生が米国で、君は英語が話せるようになったが、話に中身がない、といわれてショックを受けた」というものである（2002年2月25日『河北新報』）。コミュニケーション能力の内実が問われている。

このような少人数制の基礎セミナーへの参加は、社会的なコミュニケーション力に欠けている現代学生たちにとっては、専門職業人に成長するためには不可欠の「体験学習」となろう。教養基礎セミナーが教養教育実践の中軸としての位置をしめるゆえんである。

註

- (1) 「高等教育の変革と発展のための優先行動の枠組み」とともに採択されたこの「宣言」他の、1990年代に出された「ユネスコ文書」については、東京高等教育研究所・日本科学者会議編『大学改革論の国際的展開—ユネスコ高等教育勧告宣言集—』（青木書店、2002年）に訳出・収載されている。
- (2) 寺崎昌男『大学教育の可能性—教養教育・評価・実践—』（東信堂、2002年）53～57頁、92～94頁。
- (3) 「科学技術」政策を含めた、当該期日本の高等教育政策を追究した代表的な成果として、細井克彦『戦後高等教育行政研究』（風間書房、2003年）がある。とくに第1部第4章と第2部。
- (4) 冠野 文「教員の意識とカリキュラム改革—教養部解体がもたらしたもの—」（有本 章編『カリキュラム改革』玉川大学出版部、2003年）。
- (5) 基準の大綱化が図られた前後の時期の名古屋大学の学生像とその変遷を分析した安川寿之輔は、当該期の日本社会の現状と否定的な学生の現状が、むしろ「一般教育」のよりいっそうの拡充が必要であったことを検証している。そこで提示されている現代の学生像は、① アジア・太平洋戦争認識の歪み、② ジェンダー偏見にすぎない「男らしさ」「女らしさ」の神話に呪縛され、もっとも身近な民主主義感覚としての平等観の歪み、③ 「象徴天皇制症候群」に罹った社会認識の歪みなど、さまざまな負の人間形成のゆがみを刻印されていたことなどが明らかにされていた（安川『大学教育の革新と実践—変革主体形成—』新評論、1998年、80～85頁）。
- (6) こうした当たり前すぎる教育の条理と視座をなぜあえて提起しなければならないのかといえ、日本の大学教育実践を侵食する次のような深刻な事情が存在するからである。自治体・行政組織同様に、あらゆる教育・研究機関の

教育・研究・運営のなかに安直に企業経営の手法が導入され、それが「知の経営体」となる大学の評価制度として、教育組織をふくめた大学の組織編制や教員の身分保障はもとより、個々の教員の授業設計や教育方法そのものをも規定し、教育と研究の分断と学部間の分業化をおしすすめ、高等教育機関としての大学の教育と研究の成果を全体として阻害しているという問題があるからである。大学経営の指導理論として採用されたNPM（ニュー・パブリック・マネジメント）理論がそれである。NPM理論とその日本への輸入については、久保木匡介「New Public Managementと教育改革—イギリスを中心に—」（『日本教育学会年報』35、2006年）、小沢弘明「知識資本主義と新自由主義大学」（岩波書店『科学』編集部『科学』2007年5月号）参照。

教育の条理・視座は、たとえばイギリス企業が経営改善の手法として開発し、日本の大学運営と教育のなかに安直かつ積極的に導入されたNPM理論にもとづく新自由主義的教育手法とは決定的に異なる。PDCAサイクル理論は、H校をふくめて、学校・教育改善のとりくみの万能薬のように理解され、そのつくられた無謬性がほとんど疑われていないけれども、これはサッチャリズムの用語ともなったNPM理論の評価システムであり、「経営体」と位置づけられた大学をふくめた教育機関が、他律的に設定された目標と計画にもとづいて教育組織を効率的に運営し、その成果を事後評価するプロセスをとる。

したがって、この新自由主義的教育理論となるPDCAサイクル論には、もともと教育の条理と論理が決定的に欠落していることを確認しておく必要がある。

- (7) 有本 章編『カリキュラム改革』玉川大学出版部、2003年）15頁、317頁。
- (8) ユネスコの大学・高等教育政策とその成果に論及した先行研究には、東京高等教育研究所・日本科学者会議編『大学改革論の国際的展開—ユネスコ高等教育勧告宣言集—』（青木書店、2002年）の各論考と、日本科学者会議大学問題委員会編『21世紀の大学像を求めて—競争・管理から共同・自治の大学づくりの提言—』（水曜社、2000年）、新村洋史『大学生が変わる』（新日本出版社、2006年）第7章、などがある。
- (9) 東京高等教育研究所・日本科学者会議編、前掲書、135頁。
- (10) 同上、136頁。
- (11) 同「宣言」、第10条、(c)、145頁。
- (12) この大学評価・学位授与機構の調査報告をつかって教養教育の実態を総体的に検討した研究として、杉谷祐美子「日本における学士学位プログラムの現況」（日本高等教育学会誌『高等教育研究』第8集、2005年）がある。また、大学審議会路線のもとで進められた教養教育の新たな組織編制や、「全学体制」の共通教育としてそれをなうことになった学部・旧教養部教員の意識の側面から教養教育の実態を追究したものに、冠野 文「教員の意識とカリキュラム改革—教養部解体がもたらしたもの—」と山野井敦徳「教養教育と実施組織」がある〔いずれも有本 章編、前掲『大学のカリキュラム改革』（玉川大学出版部、2003年）に収載されている〕。
- (13) 同「宣言」、第6条(b)、東京高等教育研究所・日本科学者会議編、前掲書、142頁。
- (14) 同「宣言」、第10条(a)—同上、144頁。
- (15) 同「宣言」、第9条(b)—同上、144頁。
- (16) 2004年4月に実現した、大学の設置者として経営体としての性格を附与した国立大学の「独立法人化」にあたっては、「大学の教員には、論文も書かずに、サボっている者が多くいる。大学の独立行政法人化（独法化）による競争原理の導入によってのみ、大学の研究は活性化される」のなどという大学バッシングが発信されたし、時流に乗ろうとする私立大学にあつては、理事長や理事会の経営判断の役割と学長のリーダーシップなどが無原則的に強調

- されるなかで、「教授会は万能ではない」、「経営判断を誤らせるのは、経営に無関心な教員たちである」などという「言説」が学内外で吹聴されているという。
- (17) 山野井敦徳「教養教育と実施組織」(有本 章編, 前掲書) 105 頁。
 - (18) 高等教育研究会編集『大学審議会全 28 答申・報告集—大学審議会 14 年間の活動の軌跡と大学改革—』(ぎょうせい, 2002 年) 222～226 頁。
 - (19) 細井克彦, 前掲書, 第 6 章, 参照。
 - (20) 安川寿之輔, 前掲書, 73～74 頁。
 - (21) 冠野 文, 前掲論文, 51～54 頁。
 - (22) 小笠原正明「1990 年代の大学および大学院改革—大学設置基準の大綱化と大学院重点化がもたらしたもの—」(絹川正吉・館 昭編『学士課程教育の改革』, 東信堂, 2004 年) 82 頁。
 - (23) 同上, 82 頁
 - (24) 同上, 79～80 頁
 - (25) 有本 章「学士課程カリキュラム改革の課題」(有本編, 前掲『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部, 2003 年) 319 頁。
 - (26) 同上, 317 頁。
 - (27) 全私学新聞運営委員会編『設置基準 大綱化ノウハウ』(1993 年) 204 頁。
 - (28) 小笠原正明「コアカリキュラムの構造」(有本編, 前掲『大学のカリキュラム改革』) 147 頁。
 - (29) 新村洋史「大学のカリキュラム・授業と教育条件」(日本科学者会議大学問題委員会編『21 世紀の大学像をもとめて—競争・管理から共同・自治の大学づくりの提言—』, 水曜社, 2000 年) 100 頁。
 - (30) 有本 章「学士課程カリキュラム改革」(有本編, 前掲『大学のカリキュラム改革』) 33 頁。
 - (31) 杉谷祐美子「日本における学士学位プログラムの現況」(日本高等教育学会編『高等教育研究』第 8 集, 玉川大学出版部, 2005 年) 43 頁。
 - (32) 高等教育研究会編集『大学審議会全 28 答申・報告集—大学審議会 14 年間の活動の軌跡と大学改革—』(ぎょうせい, 2002 年)
 - (33) 細井克彦, 前掲書, 177 頁。
 - (34) 高等教育研究会編集, 前掲書, 53 頁。
 - (35) 同上, 56 頁以下。
 - (36) 光本 滋「国立大学の統治改革の検討」(日本教育学会誌『教育学研究』第 74 巻第 4 号, 2007 年 2 月) 33 頁。
 - (37) 高等教育研究会編集, 前掲書, 58 頁。
 - (38) 『朝日新聞』2002 年 2 月 21 日 (夕刊)。
 - (39) 文部科学省ホームページより。
 - (40) 佐々木賢「高校生の現実から大学をみる」(『科学』2007 年 5 月号, 岩波書店) 456 頁。
 - (41) 東京高等教育研究所・日本科学者会議編, 前掲書, 145 頁。
 - (42) 新村洋史「大学と教育」(日本科学者会議大学問題委員会編, 前掲書) 53 頁。
 - (43) 桑原雅子「人権教育と教養教育」(大学教育学会 25 年史編纂委員会編『新しい教養教育をめざして』東信堂, 2004 年) 313 頁。
 - (44) 山口和孝「高等学校教育と大学の接続問題 (大学入試)」(日本科学者会議大学問題委員会編, 前掲書) 87 頁。
 - (45) 安川寿之輔, 前掲書, 90～91 頁。
 - (46) 櫻本陽一「大学教育批判の視座—高等教育の歴史的構造とグローバル化時代における役割をどう考えるか—」(アレゼール日本編『大学界改造要綱』藤原書店, 2003 年) 38～39 頁。
 - (48) 櫻本陽一「あらゆる人々のための大学改革, 新たな高等教育の理念を求めて」, アレ(アゼール日本, 同上書), 53 頁。
 - (49) 安川寿之輔, 前掲書, 116 頁。
 - (50) 小笠原正明, 前掲「1990 年代の大学および大学院改革—大学設置基準の大綱化と大学院重点化がもたらしたもの—」, 150 頁。
 - (51) 市川須美子ほか編『平成 19 年版教育小六法 2007』(学陽書房) 119 頁。
 - (52) 大学教育学会 25 年史編纂委員会編, 前掲書, 135～136 頁。
 - (53) 寺崎『大学教育の可能性』(東信堂, 2002 年)。
 - (54) 安川寿之輔, 前掲書, 115～119 頁。
 - (55) 山口和孝「高等学校教育と大学の接続問題 (大学入試)」(日本科学者会議大学問題委員会編, 前掲書) 87 頁。
 - (56) 山口和孝「学生の参加」(日本科学者会議大学問題委員会編, 前掲書) 127 頁。
 - (57) この問題については, 第 52 回東北・北海道地区一般教育研究会での報告で言及したことがある。『第 52 回東北・北海道地区一般教育研究会報告集』(2005 年) 参照。
 - (58) 吉岡 忍「日本の教育 『自ら動く人間』育てよう」(『朝日新聞』2005 年 1 月 15 日)。
 - (59) 杉谷祐美子「大綱化以後の総合科目」(『大学教育学会誌』第 25 巻第 1 号, 2003 年 5 月) 71 頁。