

論文

大学改革と「教養的なもの」

Reform of University and those Things which are Cultural

升 信夫

桐蔭横浜大学法学部

(2018年9月15日 受理)

Ⅰ. はじめに

大学改革が様々に喧伝されはじめて久しい。特に1991年の大学設置基準の大綱化以降、専門教育と一般教育の枠が撤廃され、大きな変化が現実のものとなった。というのも、この枠による義務から行われてきており、この枠による拘束がなくなれば、多くの大学は一般教育に専任教員を厚く配置することはなくなり、一般教育の非常勤化、薄弱化が進行するからである。

ところで一般教育と教養教育は、異なる歴史的背景、理論を持つが、重なり合う部分も少なくない。そこで一般教育の薄弱化という状況に接し、教養教育の充実が様々に説かれることになった。そこには伝統的な人文主義的教養教育の復活を説くものから、市場社会で求められるスキルを教養と捉えるものまで、多様な議論があった。こうした議論の結果、これまでのような高度な専門教育は大学院に委ね、大学専門教育の中で、教養教育的な事柄を実行するという方向が有力となってきた¹⁾。たとえば専門教科の授業の中にアクティブ・ラーニングの要素を取り入れなければならない等の議論は、そうした文脈でなされて

いる。しかし、専門教育の枠で、教養教育を行うということは、どこまで現実的なのだろうか。本稿は、そうした問題意識に基づき、大学での教養的な事柄について論じてゆくこととする。

Ⅱ. 私立大学等改革支援事業

文部科学省の大学改革に向けた施策の一つに私立大学等改革支援事業がある。この中のタイプ1は、大学教育の質的転換を狙いに掲げ、この事業の中核的位置に置かれてきた。そのことはタイプ1の選定校数が、他に較べて特に多いということにも示されていた。

平成30年度のタイプ1は、一見したところの組立は前年度とほぼ同一であるが、要件を具体的に見てゆくと、かなり踏み込んだ部分が多く見られる。また前年度まで選定校は300校を越えていたのに対して、選定予定校数が200校程度と、ほぼ半減した。これと対照的に、タイプ5は、大きく規模が拡大された。

規模の点からみれば、この支援事業の中心的狙いは、大学教育の質的転換から、地方を中心とする大学の整理統合に移行したといっ

て過言でない。

また要件の点で、これまでタイプ1は、全ての大学が目指すべき質的転換の指標を示すという性格を備えていた。しかし平成30年度のタイプ1は、グローバル化課題を示すタイプ4や、産学連携のタイプと同様、ある特定の分野（この場合には教育方法）に強みを持たせたい大学の取り組む課題に変化したといっている。

たとえばアクティブ・ラーニングの項目では、ディスカッション、プレゼンテーションなどのアクティブ・ラーニングの要素を、全ての開講科目の80%以上が取り込んでいることを要件として満額の点数を得ることができるが、これは大規模大学をはじめとして、すべての大学が目指すべき到達点とは考えにくい。というのも、講義内容、履修者数等によっては、アクティブ・ラーニングの手法が効果的ではない場合も十分に想像できるからである。

あるいは教職員の4分の3以上にSD研修を求める項目、様々にFDを求める部分、ティーチングポートフォリオの要求なども、標準的な事柄として多くの大学が受容できる限度を超えている。教員はこれら以外にも様々な会議に出席し、学内行政の一翼を担ってきた。これらをそのまま実現すれば、教員には、講義準備の時間も研究の時間も殆ど残されなくなるだろう。

総じていえば、先にも指摘したように、タイプ1は、教育方法に特に特徴を持たせたい大学が取り組むべき課題となった。ただし、教育目的をしっかりと定めずに教育方法に特徴を持たせても、期待した成果をあげることは難しい。料理店にたとえていえば、タイプ1が求めているのは、衛生管理、添加物の規制、従業員雇用など、行政指導の対象となる事柄に類似する。これらの事柄と料理のおいしさは連動するわけではなく、その料理店は、これらを実現しても、料理がおいしいという評判を得なければ繁盛することはない。同様に、タイプ1の選定に挑戦する場合

には、まずそれぞれの大学が、どのような具体的な教育目標を掲げているのかを再確認し、タイプ1の諸項目が、その目標を実現するのに、どの程度効果的であるのかを検討する必要があるだろう。

Ⅲ. 大学改革と主体性

近年の大学改革に関わる行政的文書の主だったものとしては、平成17年1月「我が国の高等教育の将来像（答申）」、引き続き、平成20年12月「学士課程教育の構築に向けて（答申）」、平成24年8月「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」がある。さらに平成29年3月には、「我が国の高等教育に関する将来構想について」大臣から諮問があり、この諮問に対して、平成30年6月に「今後の高等教育の将来像の提示に向けた中間まとめ」が行われている。いずれも大学改革の指針が示されている。

ここ10年間の大学改革をめぐる答申等には、一貫していない部分も認められるが、基本的な問題意識は一貫している。大学間の国際競争で評価を高めるためには、学生に対しての教育効果を高めることが不可欠であるということ、そしてそのためには、大学での教育を漸進的進化が可能なシステムに変革しなければならないという改革思想である。この思想に従えば、それぞれの大学は、3つのポリシーという形で目的の設定を行い、その目的を実現するための方策を策定し、実行し、その結果を総括し、改善点を明確にして次に臨むというPDCAサイクルを確立しなければならない。またこのシステム化の中では、学生の学習時間を増大させることが無条件に求められる。

こうした大学改革の流れをどのように受けとめたらよいのだろうか。大学教育のシステム化という中心軸には異論の挟みようがない。

歴史の流れに対しての解釈は様々であるが、人的資源、金銭的資源などの諸資源を効率化できた組織体が生き延びてゆくということはおおよそ成り立つように思われるからである。教育組織についても例外ではないだろう。

とはいえ、先にタイプ1に触れ論じたように、こうした改革の処方箋の総てを無批判に受け止め、それをただ実現することに力を注ぐならば、余りに主体性を欠いたふるまいといわざるをえない。つまり、外部からの提案を理解し、必要なことはその実現に努めることは大事だが、そうした提案と自分たちとの距離感を自覚することもまた重要である。一つには、責任主体の問題があるからであり、もう一点は、理論と実践の問題があるからである。

責任主体の問題というのは、その組織が関わる人たち、たとえば学生、教職員の家族などに対する責任という問題である。外部から指示された改革をその言葉通り行おうと力を注いでも、周囲の環境などの影響で、その改革が実現できないこともある。あるいはそのまま実現しても予想した効果が生まれまいということもある。先の喩えを用いれば、衛生管理を徹底し、従業員の雇用環境を改善しても、料理が美味しくなるとは限らない。同様に、様々な代償を払い教育改革を實踐しても、偏差値が向上する保証はない。そしてそうなると最悪の場合、学生が集まらずその組織が立ちゆかなくなるということもあるだろう。このとき、指示された通りにやったのだと言っても、結果が覆るわけではない。結果に対しての責任は自分たちが負わなければならない。

理論と実践の問題は、経営学や政治学などの実践に関わる学問についてしばしば生じる問題である。たとえば、企業を経営したことがない学者の経営学がどこまで有効なのか、政治実務に携わっていない政治学者の政治学がどれほど有効なのか、などの事柄である。実際、もし医学の領域において、外科学の担当教員が、外科手術の経験の無い教員ばかり

だったら、その外科学の実践性は乏しいといってよい。それ同じように、近年の大学改革の文書は、抽象的なカタカナ用語が飛び交い、どれほど日本での実践の裏付けがあるのか俄には信じがたい場合もある。アメリカ等の教育学の受け売りをしているだけではないのか、という疑いでもある。最新の理論は、期待した効果が生まれず、数年たって気づくと、忘れ去られているということもありえる²⁾。あるいは、そうした外来の理論は、しばしば体系的で美しくカタログ化されていることが多く、それをそのまま実現しようとする、しばしば計画倒れに陥る³⁾。自分たちが実現しようとしていることと、この改変の指示との距離、関係性を意識しつつ、具体的な方針にたどり着くことが求められている。

IV. 大学改革の中での教養的なもの

近年の大学改革をめぐる中央教育審議会答申や、私立大学等改革支援事業の中で、教養的なものがどのように扱われてきたかを確認するためには、まず、平成20年の中教審答申における「学士力」という概念提示を取り上げねばならない。この「学士力」について、答申は、汎用的技能など、4つの柱を立て、整理している。周知のことではあるが、以下に再度確認する（次頁の図表参照）。

この「学士力」のカタログとして提示された内容では、まず、2、3の汎用的技能、態度志向性がこまかく整えられている点が目をひく。これは以前のような知識偏重傾向に対して、技能の修得を目標としたことを意味する。教養養育のスキル化といわれる所以でもある。たとえばアリストテレス以来、倫理学の課題は、何が適切な判断であるか知ることではなく、事に接し、実際に適切な判断が下せることを目標としてきたが、それと同じように、学士課程の課題は、企業人、社会人として、様々な状況で的確に行動できる能力を身につけることであると考えられたの

図表 かつて提示された学士力のカatalog

1. 知識・理解
 - (1) 多文化、異文化に関する知識、
 - (2) 人類の文化、社会と自然に関する知識
2. 汎用的技能
 - (1) コミュニケーションスキル
 - (2) 数量的スキル
 - (3) 情報リテラシー
 - (4) 論理的思考力
 - (5) 問題解決力
3. 態度・志向性
 - (1) 自己管理力
 - (2) チームワーク・リーダーシップ
 - (3) 倫理観
 - (4) 市民としての社会的責任
 - (5) 生涯学習力
4. 統合的な学習経験と創造的思考力

である。

こうした知識獲得から技能修得への力点の変更がなされた背景には、一つに 2001 年頃からの OECD による keycompetencies の提唱がある。また「社会人基礎力」などの概念に示されるような企業社会の要望を考慮した結果という側面もある。あるいはアメリカのリベラル教育に係わる成果を踏襲しているという指摘もある⁴⁾。

第2に専門、一般という区別を設けず、4年間の学士課程でどのような能力を身につけさせるのかに関心を集中させていることも特徴といえる。大学には医学部、歯学部、法学部、経済学部等、実に多様な学部があり、学士となるべく専門的に学ぶことは様々である。そうであっても、ここでは、同じ「学士」という称号が与えられている以上、その共通点に付随すべき実質的内容があるはずだと考えられている。そしてその実質的内容に対応するものとして「学士力」という概念が与えられた。つまり、これまで大学2年間の中心は一般教育であり、その後の2年間は専門学問を学ぶというのが標準的な組立であったが、そうしたモデルに対して、この「学士力」観念は、4年間で大学での学びを通じ、専門学問以外に修得すべき重要な事柄があるという思想を提示したのである。

この「学士力」観念については、(A) 一般・専門の上位観念であり、両者を包摂するという可能性と、(B) 一般教育を再解釈して別の言葉に置き換えたものであるという可能性がある。(A) に従えば、専門教育も、一般教育と同様の効果をもたらすべきであるという指摘になり、(B) の場合は、一般教育を1,2年で終了するのではなく、3、4年にも継続せよという指示になる。

一般教育と教養教育は、もちろん同じものではない。教養教育が19世紀的ヨーロッパや戦前の高等教育の特徴であったのに対して、一般教育はアメリカの大学教育、そして戦後日本の大学教育で培われてきたものだからである⁵⁾。ただ、両者とも専門教育と分節化されるものであるという点での共通性を持ち、専門教育を補完する機能をはたす。(A) のイメージは、専門教育自体の中に、自らを補完する機能を見出そうとするものであり、(B) は、専門教育を補完するものは、専門教育内には見出せず、外に見出さざるをえないという考え方に基づいている。

(A) だとすると、大学院重点化という背景はありつつも、大学が専門学問の研究教育機関であるという中心軸は弱まる。また20年の答申では教養という言葉は登場せず、教養という言葉で学士力という言葉に置き換えたという側面もあろう。そうであれば、(B) のイメージが適格的といえる。その場合には、教養観念の中心軸は、伝統的な人文社会的教養から、汎用的技能(=実用的基礎)を中心とするものに完全に転換されることになる。とはいえ、(A) だとする理解も強い⁶⁾。「学士力は課題探求、問題解決等の諸能力を中核とするものであり、各専攻分野を通じて培われるもの」という指摘もある⁷⁾。

20年答申を受けて、「学士力」について様々な議論が交わされた。CiNiiで「学士力」をキーワードに検索すると、2008年から5年間の間に200件以上があがってくる。

では、この「学士力」という概念は、その

後の答申にはどのように継続されているだろうか。24年の答申にも、この「学士力」という規定は持続している。ただ、24年答申は、20年答申が、汎用的技能・態度志向性を中心軸に捉えていたのに対して、「学士力」を別の言葉で置き換えようとする傾向がみられる。即ち、「認知的能力、倫理的社会的能力、想像力と構想力、教養・知識・経験」という表現があらわれ、「これらは「学士力」の重要な要素」であるとされている。あるいは「学士力」が土台となるとしつつも、「我が国の歴史や文化に関する知識や認識、多元的な文化の受容性、認知的・倫理的・社会的能力・教養・知識・経験を含めた汎用的能力」とカタログ化されている。ここでは、「学士力」という概念を継続させつつも、20年答申では落ちていた「教養」という言葉が復活していることが目をひく。「学士力」観念は、やや後退したともいえよう。

そして30年の「中間まとめ」では、この「学士力」という概念は、ほぼ姿を消した。これに替わり、示されたのが、OECDを援用したキーコンピテンシーという用語である。この能力は、以下の通り。①社会、文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力、②多様な社会グループにおける人間関係形成能力（自己と他者との相互関係）、③自立的に行動する能力。そして「中間まとめ」は、「獲得すべき能力については、それぞれの時代における中教審答申等に示されてきたが、いつの時代にも、その中核的な部分には、基礎的で普遍的な知的技能が置かれている。論理性や批判的思考力、広い視野、コミュニケーション能力や他者との共生の力などは社会が変化しても陳腐化しない普遍的なスキル、リテラシーで」とあるとしている。つまり、「学士力」という概念規定は、「それぞれの時代」で示された過去の規定であるという認識に立ちつつ、それでもその概念の「中核的部分」には普遍性があるのだから「学士力」という規定が否定されるわけではないとする立場に移行したのである。

こうして一端力強く規定された「学士力」という概念は、かなり後退した。それを反映してか、2012年を過ぎる頃から、「学士力」をテーマとした論文は、それ以前に較べて大きく減少した。このような「学士力」概念の後退には、いくつかの理由が考えられる。

まず考えられるのが、先にも触れたように、(A) イメージに基づき「学士力」が強調されると、大学が専門学問を軸とする研究機関でもあるということが軽視されかねないということである。元々、大学は、医学、法学、神学など、高度に専門性が求められる領域での別々の研究教育組織であったが、統治組織から組織的保障を得る過程で大学という新たな意味要素である法人格を獲得した。また、大学組織と、読み書き算盤の大衆教育は、異次元に存在する組織であったが、統治組織により、教育システムが整備されると、両者は同じ教育ステップの最初と最後にあるものと認識されるようになる。ここでも大学は、別の意味要素を獲得した。つまり、歴史的にみると、大学という組織は、次々に多様な要素が加えられた、いわばモザイク的存在である。「学士力」の強調は、そうした多様な要素の中の一部を強調することを意味し、結果として、他の要素、特に専門学問の研究教育機関であることとの軋轢を生む。大学での教育を考えるとときには、多様な専門学問との関係性を的確に保つよう配慮しなければならないだろう。

また、学士力の中心的柱である汎用的技能や態度志向性の中には、その能力の涵養が、どこまで高等教育の主要課題なのか疑わしい事柄も含まれている。たとえばチームワーク、リーダーシップ、あるいはコミュニケーション能力の涵養は、単位を付与する正規のカリキュラムの科目に入るべきものなのだろうか。これまでの大学では、そうした能力は、課外のサークル活動等や、学外のアルバイト経験などを通じて養成されるべきものと考えられた。つまり、これらの能力の養成は、正課の講義とは離れて、学生が自ら主体的に自分の

問題として取り組むべきものであった。学生の主体性に委ねるのではなく、大学が積極的に関与するということは、ある種のパターンリズムに基づく判断である。果たして、大学は、そこまでパターンリスティックな取組を強化すべきなのだろうか。またそうしたパターンリスティックな取り組みは真の効果を生むのだろうか。

こうして大学が専門教育以外に取り組むべき課題は、再び、継続的検討の対象となっているといつてよい。

V. 教養的なものの行方について (本学の取り組みへの提案)

大学教育を検討する際には、大学が専門学問の研究教育機関であることを捨象することはできないが、専門教育だけでは十分ではなく、それを補完するものが必要である。その理由は以下のとおりである。

まず、一連の答申が問題意識として共有してきたように、大学で修めた専門科目の知識や技能は、直接的に職業に役立つとは限らないものも多い。多くの職業で必要条件的に機能するのは、答申で汎用的技能と理解された部分である。第2に、専門的な知識や技能のみに秀でた専門家が、社会的に求められている人間像かという問題もある。社会的常識はもちろんのこと、周囲の人々への同感能力、自己規律性など、様々な能力が求められる。第3に、答申などでは論及されていないが、専門研究は、独自のディスコースに基づき展開する傾向があるが、これを掣肘する働きは、たとえば大量破壊兵器の開発にみられるように、専門研究自体のディスコースには見いだすことはできないということがある。だとすれば専門教育だけでは、専門教育の意義も十分に全うすることができないということになる。

専門教育を補完する教育を、本稿は、「教養的なもの」と置く。この「教養的なもの」

の具体的なあり方を巡り、これまで様々な議論がなされてきた。その際、しばしばまりがちな陥穽は、「教養」に、時代、地域にかかわらず成立するような普遍的な形があると想定してしまうことである⁸⁾。「教養」に普遍的な形がないということは、この言葉の歴史的推移を確認すれば明らかであり、その推移を簡潔に柱立てすると以下ようになる。

1) 「教養」という言葉は四書五経にも見られる古い言葉であるが、それらは「教養する」という動詞として用いられ、教え、養うという意味であった。それが名詞としての意味を持ち始めるのは明治末以降である。つまり名詞としての「教養」は新しい言葉である。(また、教養という名辞が指し示す事柄と、教養という名辞の関係は恣意的である。そして指し示す事柄にコアはなく、時代とともに変化する)

2) 「教養」という言葉は、明治末以降、「修養」という言葉とまず代替的に用いられ、その後、対照的に用いられるようになった。「教養」は、書物を通じた知識獲得を軸とする人格形成を含意した。それに対して「修養」は「教養」と重なる部分を持ちつつも、只管打坐のような修行的側面を多分に有していた。教養は、エリート主義的であり、修養は大衆に開かれ、大衆教化的側面を持った)

3) 敗戦とともに、大衆教化の悪しき記憶と絡む「修養」という言葉の用例は激減し、「教養」が残った。(ただし、大学では一般教育という用語が用いられ、結果として、教養と一般教育は、しばしば互換的に理解されるようになる)

「教養」について、上記2)のような人格形成の意味での用例は、ある種のノスタルジーとも結びついて、いまだに少なくない。とはいえ、それは時代錯誤的思考だといつてよい。かつての教養主義は、一定の知識を持つことを特権化し、それがない者たちを排除・差別の対象とするという権力性を潜ませてい

たが、ユニバーサル段階の大学には、そうした特権性は成り立たないからである。たとえば、一時ドストエフスキーの名前すら知らない大学生ということが話題となったが、現代の大学生の多くがドストエフスキーの名前を知っているとは思えず、またそれを知る必要がどれ程あるか疑問である。

また教養の中心は人格形成、内面的成長であるとして、大学での教養教育も人格形成、内面的成長と結びつけてしまうことは、教養教育を狭く限定的なものとしてしまうという問題も抱えている。人格形成、内面的成長を掲げる場合、人格や内面について、あるべき完成態が想定されていることが少なくない。完成態との比較、完成態への変化が想定されて、形成、成長という言葉は用いられる。しかし、人格や内面は、そうした閉じた完成形態を持つものではない。そのため完成形態を想定することは、特定の価値意識に基づいた教化を助長する危険がある。さらに専門教育以外に、大学では、情報リテラシー、多様な題材についてプレゼンテーションを行う技術などを習得する必要があるが、こうした諸技能は、人格形成、内面的成長とは無関係であり、教養教育を人格形成としてしまうと、そうした技能教育が捨象されかねない。

このように、教養的なものに普遍的な中心核となるようなものは存在しない。身につけた方が望ましいと思われるカタログがあるのみである。しかし、そのカタログも、4年間という時間で、その総てを十分に身につけることは容易ではない。個々の大学、学部、学科で、カタログから選択して、専門教育を補完するものの具体的なかたちを求めて行くべきだろう。そこで、本稿では、以下、そのカタログの現代における一般型を検討する。

専門教育では掬いきれない事柄にはどのようなものがあるだろうか。まず、基礎的な技能として括ることが出来るものがある。この具体的なカタログは、おおそコミュニケーション能力（語学を含む）、情報リテラシー、

プレゼンテーションの能力、基礎学力などを挙げることができる。その多くは「学士力」が汎用的技能とした能力などである。これらは、知識というよりも、身につけ、演ずることが求められるため、①技能と置く。

次に知識・情報が必要である。たとえば汎用的技能に数えられるプレゼンテーションは、状況に応じたディスコースを組み立てることができるかどうかでその適否の程度が計られる。状況に応じたディスコースが選択できるかどうかは、見につけた引き出しの多さに左右される。プレゼンテーションの力は、パワーポイント等の説明用ソフトの習熟度、話し方、アイコンタクトの方法などの技術的な面に還元されるわけではなく、豊富な知識、情報の裏付けがあってはじめて成り立つ。交渉能力も同様に、相手が依拠するディスコースを理解しつつ、それを適切に組み替えるディスコースを捻出できるかどうかで成否が決する。そのためには、知識、情報が求められる。そこで、求められる二つ目を②知識・情報と置く。

この①、②で、専門教育を補うかなりの部分がカバーできるが、①、②だけでは、価値の根源に係わる考察が欠け、良識ある大人として、自己にとって有意味な人生を送る手助けとして十分ではない。そこで、③として価値選択を置く。

従来の教養理解は、ほぼ③と②から成り立っていた。「学士力」は①を中心としている。ここで提示した「教養的なもの」は、その両者を、その関連性を意識しつつ包摂するものとなっている。

これら3つは、相互に関連性を持ちつつ、具体的な科目との関係では、メタレベルを構成し、科目を整理するための上位分類となるわけではない。たとえば、政治学という科目は、②の比重が大きい、①のプレゼンテーションの要素を取り入れること、或いは宗教対立を題材とする局面では③の要素を含むこともできる。

またこの3つについては、修得すべき最低限度の概略を描くことはできるかもしれないが、掘り下げてゆくと限りが無くなる。各大学、各学部学科は、それぞれの状況に応じて、必要と思われる事柄を選択しカリキュラムを構成すればよいだろう。以下、①、②、③について、具体的に触れておこう。

【教養的なものの提案】

①技能

- 1) コミュニケーション能力（語学を含む）
- 2) 情報リテラシー
- 3) プレゼンテーション力（＝説明能力）
- 4) 交渉力
- 5) 基礎学力

②知識情報の引き出し

- 1) 日本
- 2) グローバル世界
- 3) 自然
- 4) 歴史

③価値選択

- 1) 自己と他者
- 2) 有限と無限
- 3) 自由と責任

①は、リメディアル教育、初年次教育（導入教育）、入学前学習、情報リテラシー、IT関連知識などであり、近年、様々に説かれている事柄の多くは、この①に含まれる（ただしe-ラーニング、アクティブ・ラーニングなど教育手法に係わるものは①、②、③いずれにも係わる）。これらは、汎用的技能とされたものとの重複部分は大きい。また態度・志向性とされたものにも重なる部分がある。

とはいえ、態度・志向性にあるチームワーク・リーダーシップや倫理観、汎用的技能に含まれているコミュニケーション能力などを、どれほど大学での正課の教育課題とすべきかどうかは、教育制度がどれほど個人に対しての支配力を委ねられてよいのかという問題と係わり、大いに議論の余地がある。近年の理解に従い、社会空間が、市民社会、市場社会、政府から構成されていると考えれば、アメリカ社会のように、宗教が市民社会の強力なバックボーンとして機能している場合、教育が市場社会の有能な一員を育てることに関心を

集中させたとしてもバランスは保たれている。しかし、社会的背景を捨象して、アメリカの議論をそのまま移植し、日本でも教育は市場社会の要員を養成することに力を注ぐべきだとしたならば、バランスを欠いた議論だといってよい。日本の市民社会は、中間権力的な要素が脆弱で、国家権力に対する批判機能が強力ではないからである。単純移植論は、かつて国家を挙げて兵員の養成に力を尽くした時代に、教育も率先してそれに尽力した時の構図を継承しているともいえる。態度・志向性、そして汎用的技能のある部分は、正課の授業の直接的課題にはふさわしくない。もちろん正課の科目の中に、間接的にこれらの養成に寄与するものもあるだろう。しかし、その養成を主要任務とする科目は想像の埒外にある。

プレゼンテーションの力の養成は①の中でも重要度の高いものといってよい。プレゼンテーションとは、ある事柄について、自分なりに理解する＝自分としてのストーリーを作成する、ことを重要な起点とし、そのストーリーを他者に伝えることを意味する。その適否は先に触れたように、選択構成するディスコースの適否による。そうした意味でのプレゼンテーションは、ゼミナール等での発表に限定されるものではなく、②においても重要な教育手段となる。

②については、日本、世界、自然、歴史と整理した。高等教育を受けた者としては、現在日本が抱えている諸問題についての知識を、概略的であっても知っておく必要がある。少子高齢化がどのような具体的問題をもたらしているのか、地方の自治体がどのような問題に瀕しているのか、財政赤字がどの程度のものであるのか、などは身の回りの具体的な問題を検討する際の基本的前提となる事柄である。また、グローバル化が進展した現在、日本の諸問題は世界の諸問題との関係性を強めている。あるいは将来、日本の外に出て仕事に従事するものも少なくない。世界について

の知識、情報も高等教育を修了したものには不可欠の知識である。さらに、温暖化の警鐘が鳴らされている今日では、自然環境について関心を持つことも不可欠である。

これらに加え、歴史についての概略的知識、理解も必要である。それは、1) 現代の出来事は過去との係わりにおいて生じ、2) 過去の出来事は教訓となるからである。その意味では、この部分で学ぶべき歴史は、近現代の歴史に限定される。古代の歴史も、たとえばローマの歴史は、その政治制度を中心に、近代の政治制度に多大な影響を及ぼしており、そうした点では、現代においても、それを学ぶ意義は大きい。とはいえ、この部分の教育では、現代の政治制度の歴史的由来を理解する一つの材料として学べば足りるのであり、ローマ時代の人々の暮らし、戦争の形態などまで多面的に学ぶ必要性は乏しい。

政治や経済、あるいは自然科学の現状についての知識は、これに含まれるのか、あるいは含まれるとしたら、どのように含まれるのか、ということも問われよう。日本、世界に加えて、政治、経済などの柱を立てることも一つの考え方であるが、日本、世界という整理から学ぶ事柄と、政治、経済という整理で学ぶ事柄には重なりが生じる。この部分で学ぶべき事柄を整理する際、項目が多岐にわたるほど、複雑になり、実効性の乏しいものになる。この部分の政治や経済は、専門的に深い知識を求められてはいない。日本、世界という整理の中で、政治や経済、あるいは自然科学についても、概略的な知識を扱えばよいだろう。

次に、③は自己と他者、有限と無限、自由と責任を柱とする。もちろん①、②も完全に価値中立的なわけではない。すべてのディスコースは価値選択をとまなうからである。とはいえ①、②には、自己と周囲の世界との価値的関係性についての理解、自己の行為についての価値付けが含まれていない。そうした価値付けが欠けると、主体的に生きるエンジ

ンは微弱なものとなる。というのも主体的に生きるということは、世界との関係性において、個々の事象に意味を与え、適切に価値評価を継続していく過程だからである。そうした価値評価に係わる知見として、自己と他者、有限と無限、自由と責任という柱は選択されている。

主体的に生きるには、自己を知り、自己が確立している必要があるが、自己を知ることは単純ではない。近代の文学的個人主義は、自己を成り立たせるコア的なものが存在するという考え方をしばしば採用するが、そうしたコア的基体は、キリスト教的な神等を想定しない場合には存在しない。多様な言説の中から取捨選択が行われた結果、その取り合わせは人により異なるものとなるが、自己とはその差異性により成り立つ。あるいは自己は、左と右の区別のように、他者との分節化、他者との差異や関係性により生じる。従って、自己を知ることは、選択された言説の、他者との差異性を知ることによって果たされる。他者を知らなければ、自己を自覚することは難しい。これに関わる科目としては、地域研究、異文化理解、家族論、ジェンダー論、差別論などがある。

「有限と無限」が扱う事柄は、一般に宗教的な事柄として理解されている事柄である。あるいは宗教に係わる文学、あるいは哲学が具体的な対象となる。窮極的な他者性が無限の神であるとすれば、この「有限と無限」は、先の「自己と他者」の一類型とも捉えることができるが、日本の教育では、宗教的な事柄への関心が薄いことも考慮して、柱の一つとする。宗教は無限に係わる言説であり、有限な諸個人が、いかにして無限と係わるかを軸に宗教は成立する。その宗教が世界的に多様であることは、有限な自己が無限と係わるということが困難な事柄であるということを反映している。それを考えておくことは、日々の暮らしを豊かにしてくれる可能性を広げるだろうし、副次的効果として、反社会的な宗教に陥ることへの防御策ともなる。

何をなすべきかということと責任は関係している。その際、法律その他により他者的に規律される責任と、自己規律としての責任がある。自己規律としての責任は、自由と対立するものではないという論理は、ルソー、カントの思想でもあり、その止揚はヘーゲルの課題でもあった。ただし、抽象的な哲学的議論としては、その止揚は果たされるべきものであるとしても、現実の日常は他律的な責任に支配され、その相反は避けられない。その相反は、家族の一員としての責務、社会や国家の一員としての責務など、多様である。人はその相反の間のどの位置かを選択しなければならない。これらを扱うのは、哲学、倫理学、政治学、あるいは家族論、市民社会論などである。基礎法学もこれに係わる。

自己と他者という点では、自己は他者と完全に一致融和することはできない。自己と他者の間のどこを選択するのかは、各自の判断に委ねられる。その点で、この項目は開かれた性格を持つ。2つ目の有限と無限についても、有限は決して無限に到達することはできないということが前提となる。無限を志向しつつも、どのようにその不可能性を諦観するのかは各自の判断である。さらに3つ目の自由と責任についても、現実の選択は両者の間のどこかにある。そうした判断の材料を提供するのが③の目的である。

大学での教育改革についての著作には、しばしば批判的思考、構想力、創造力、問題解決力、課題発見力などの抽象的な言葉が並ぶ。しかし、これらの言葉を用いた議論の有効性はどれほどなのだろう。たとえば、批判的思考力の養成に関連して、「ジューンブライドでの婚姻関係の離婚数が高い。離婚者数を大きくしないためには、ジューンブライドの数を増やさないとだ」という例題が示され、論理的な誤りを見いだすことが指導テーマとして紹介されている⁹⁾。そうした論理性はもちろん重要である。しかしそうした論理性は、たとえば公務員試験の判断推理の例題を演習

すれば、それなりに身につくものに思える。そしてこれより遙かに重要なのは、なぜ離婚が望ましくないのかを具体的に考えることではないだろうか。そもそも婚姻とは何か、宗教や国家がどうしてそれをオーソライズするのか、婚姻と離婚のメリットデメリットは具体的にどのようなものなのか、などである。そしてこうした問いに対してのヒントは、①のスキルにあるのではなく、②や③の引き出しの中にある。

【注】

- 1) こうした経緯については、吉田文『大学と教養教育』（岩波書店、2013年）参照。
- 2) 教育とは別の分野だが、雇用における業績評価制度を想起してみるとよい。90年前後、年功序列に替わる優れた制度として業績評価制度が喧伝され、年功序列は時代遅れの古い制度だと考えられた。しかし、業績評価制度を実現してみると、初期に期待されたような結果が得られなかった場合が少なくない。中央教育審議会の改革関連文書には、年功序列が改変されているという主旨の指摘があるが、どれほど現実を反映した指摘なのか不鮮明である。
- 3) たとえば、学士力で指摘された12項目を横軸に並べ、縦軸に開講科目を並べ、それぞれの開講科目がどの能力を養成するのかを提示している大学もある。担当教員の申告に基づいて、このようなリストを作成する場合、申告の判断基準は多様であり、実効性があるものとはなりにくい。そもそも大学の開講科目で論理的思考力の養成に係わらない科目は殆ど存在しない。その一方、たとえば英語科目の具体的な目標は、論理的思考力の養成ではなく、英語の力の養成ではないのだろうか。
- 4) 飯吉弘子「21世紀型教養教育の再検討」『教育学研究』第76巻第4号、2009年12月。
- 5) 吉見俊哉『「文系学部廃止」の衝撃』（集英

社新書、2016 年)。

- 6) 「専門教育の中で「学士力」として提示されている知識・技能の修得を目指す方向へと考え方がシフトしている」という指摘もある(似内寛「大学教育における専攻分野の進路と学士力の関係」)。この指摘に従うと、(A) の考え方が近年の主流だということになる。
- 7) 高橋浩太郎「学士力と単位の実質化」(『リメディアル教育研究』第8巻第1号、2013年、8頁)。
- 8) 飯吉は教養教育について7類型を提示している(飯吉弘子『戦後日本産業界の大学教育要求』東信堂、2008年)。そして、「自律的継続的自己研鑽」「自己理解と他者理解を通した自己相対化」という普遍的な特質を、共通して持つと指摘している(飯吉、2009)。類型化は有用であるが、そこに共通する普遍的核を確認しようとすることに現実的な意味はない。
- 9) 楠見他編『批判的思考力を育む』(有斐閣、2011年、29頁)。