

教養概念と「教養教育」を考える

山本義彦 (静岡大学 理事・副学長 (教育担当)、大学教育センター長)

目 次

はしがき—大学教育と教養教育

1. 日本の高等教育観の困難
2. 教養課程 (1、2 年次生) の問題
3. 新渡戸稲造の教育観
4. 清沢洌の教育観
5. 教養と教養主義
6. 教養教育の変移 (1) 戦前
7. 戦後の大学と「教養」
8. 教養教育の変移 (2)
 - ・戦後改革から 1990 年代へ
 - ・大学のユニバーサル化と学校歴
 - ・大学のユニバーサル化と進学「格差」
 - ・大学のユニバーサル化と初年次教育の課題
9. 日本の大学教育の矛盾
10. 教養教育のゆく方
 - ・教養教育のレシピ
 - ・ヒューマニティを目指して

付録：教育 G P 2007 年度版に見る教育への期待感

はしがき—大学教育と教養教育

1991 年の大学設置基準の大綱化まで、教養教育は、語学教育、保健体育を別とすれば、人文、社会、自然の諸科学を均等に教育すること、専門教育と対決的な、「非職業」教育と認識されていたことがしばしばであった。要するに戦前の狭い「専門教育」によって形成される人材が軍国主義に無批判の科学技術者や行政官を育ててしまったことへの反省を色濃く宿していたのである。また標準的には語学でも第二もしくは未習語学を含む二カ国語、保健体育を教養教育の基本装備としていた。この第二語学を教養課程で学ばせる契機は、旧制帝国大学と旧制高等括弧を統合して、前者を研究と位置づけ、後者を教養課程に再編したことに由来するといえよう。すなわち旧制高等学校の教育課程は、文科、理科に分かれ、それぞれ英語、ドイツ語、フランス語等の教師ポストが存在してきたことの結果

でもあろう。それからの 10 数年、教養教育は大いに揺れてきたといえる。ちなみに静岡高校の場合、文科にフランス語課程 (文丙) が設置された数少ない学校であったことから、戦後の大学昇格後も、文理学部にフランス語教師ポストが引き継がれた。むろん結果として、加藤周一が『夕陽妄語』で指摘しているとおり、1990 年代に至るまで、日本の高等教育における語学教育は英語、ドイツ語、時にはフランス語といった欧米崇拜的構成を取ってきた。とはいえ静岡大学でも中国語、ロシア語、現代韓国語、スペイン語など多様な言語文化の学びの可能性を拓いてきた。これらの努力が巧まずして、国際性への視座を学生に提供してきたであろう。静岡大学でもほぼ同様の認識を展開してきた。

しかし全般的には旧来の教養教育科目の修得単位の削減、保健体育の削減、そして語学教育そのものの単位削減と、時には未習得語学の排除などが現実化してきた。それは先の大綱化が、“それぞれの大学の教育理念に従って教養教育と専門教育を有機的に連携付けよ”と指示するに止まり、実は根本的な議論を回避してきたために、時に 1995 年のオウム・サリン事件で、企業社会からも一気に「教養教育」の重要性を、今さらながらに再認識＝再燃させられたこともあった。「国際通用性ある人材の育成」という近年の課題は、ある意味で、弱体化した教養教育の下で、ともすれば英語活用能力の強化に矮小化される傾向を生んできた。

しかし当時、丸山真男が述べたように、あの事件は決して戦後の教養教育軽視の結果としての技術的専門家の輩出のみに問題があったとは言えないだろう。むしろ重要なことは、近代日本の西欧科学主義教育の受容が余りにも急速なために、その技術主義的受容にあったのではないかという問題の方がもっと大きなことであつたろう。かつて作家森村誠一が指摘したように、七三一部隊の高級医師団が実践した生体解剖事件をまさにその流れとして捉えることもあながち当たっていないこともないだろう。これは理工系教育に限定されず、私の専門としてきた経済学等社会科学にあつても、とみに昨今、欧米経済認識の技術的受容にあま

りに急ぎ続けてきたために起こっている、今日の視野の狭くなった専門観は、まさに近代日本高等教育の総括でさえある。

実はこの点、第二次大戦期の文教政策の基本を示したと思われる文部省『国体の本義』という書物からしても、日本は古来の唐様文化の和風化と、近代に入ってから西欧科学技術文化の混淆によって形成されていると表現したのであり、それは換言すれば、日本文化の意味を問い直しているともいえるからである（「夙に支那・印度に由来する東洋文化は、我が国に輸入せられて、かみながら惟神の国体に醇化せられ、更に明治・大正以来、欧米近代文化の輸入によつて諸種の文物は顕著な発達を遂げた。文物。制度の整備せる、学術の一大進歩をなせる、思想・文化の多彩を極むる」と述べられている）。すなわち日本社会は和風化した唐様文化たる日本古来の文化様式を基盤として、近代西欧文化の技術的受容は行うが如くなのである。しかもそれ自体さえも唐様の一変種でしかないのである。加藤周一の指摘する“日本文化雑種論”ともいってよかろう。要するに、一つの文化様式の根底的思想的意義を解することなく、その「知」、「技法」のみを、一刻も早く学び取ることに汲々としてきたのである。ひと頃、「知の技法」という言葉が流行したことを思い返しているわけではないが。それがまた急速な経済成長至上主義を可能にしたといえよう。

そこで、本稿では日本の高等教育に求められる教養教育とは何なのかを探る一環として、あらためて戦前段階から戦後段階までの教育観で、今日であるからこそ引き継がれるべき新渡戸稲造、清沢洌等の教育観と対比して、現段階において再検討して、新たな教養教育観の構築を試みる。なお本稿では、これまでの各大学や教育学上の成果、行政上の文書を一々参照して制作したものではない。何れかといえば、私の狭い経験知を基本に、構想してみようとしてきたに止まる。むしろ各地でのシンポジウムや報告書類、先輩諸学者の仕事などは、日頃参看しているものの、それらに依拠して制作しようとしたものでもない。比較的恵まれた静岡大学での教養教育への担当機会の多さの中で経験し、感じてきたことに大いに依拠していると言っても良いし、その中での若い学生たちの目の輝きの中から多くを学んだことも、この論考を、私に執筆させる動機でもある。

1. 日本の高等教育観の困難

近代日本の教育は高等、中等教育機関の出発点から職業教育（医学、工学、法学、商学、農学 etc.）にあり、とりわけ 1957 年のスプートニク・ショック以来、「学者の国会」＝日本学術会議の人間主義的教育観から科学技術政策的教育観への転換、高度成長に対応する工学技術者養成の必要性から、人間教育の前に、人材論が横行し、今日に及んできた。1960 年代初頭からの政策にマンパワー・ポリシー（人的能力開発政策）という言葉が、政財界を問わず語られるようになったのも、その盛況の一端と見る事が出来る。しかし思えば、わが国では戦前以来の職業教育としての「高等教育」の伝統のなせる技からか、この人材論にほとんど違和感なく生き続けてきたとさえ思われる。60 年代から 70 年代中葉までは、企業体が十分に資金力を持っていたために、産学協同を要求する必要性はなかったし、他方、大学側も戦前来の経験から、軍・産業との関係に対しては慎重であったという状況があった。実際、1960 年代中葉の民間企業体の研究開発投資が、大学のそれを上回っていた時期さえあったのである。

その点で、高等教育機関では、専門分野的教養教育に近いのは、理学、文学、哲学であったろうし、基礎学ほどその色彩が濃い。従って、わが国の高等教育機関はその出自以来、専門職業教育として機能し続けたのであり、戦後改革を超えてもこの基本は変わることがなかった。

それでは一体、人格形成や人間教育、あるいは教養教育に当たるのは何であったろうか。これぞまさしく教育機関として、それを目指すかのような、教養主義的に見えたのは、旧制高等学校教育（文学、歴史、哲学、語学を中核）であった。要するに、今日も学部「専門教育」は「職業教育」的意味合いを残している。

以上が、「教養」v s 「専門」の対決観を産む根拠であろう。

しかし今日、深刻なのは、この高等教育そのものが、もはや「職業教育」としても不十分で、1960 年代後半からは確実に工学系などでの修士課程終了が基本となってきたし、文科系は依然として職業従事での学び（On the Job Training）による補足が職業を支えてきた。問題は 1980 年代以降の激化するグローバリゼーションと、それとも共振しつつ絶えず生じる金融危機や、「豊かさ」達成による先進諸国に見られる足踏み状況、若者教育に手を出せる余裕を喪失してき

た企業社会の危機が、高等教育機関にいつそう過激に即戦力となるべき「人材」教育の要請が登場しているのが実情であろう。言うならば、今、大学に企業社会が突きつけているのは、自己の経営能力の制約から、早期に企業＝起業マインドを持つ「人材」を要請せよというのである。2007年11月に開催された国大協トップセミナーでの大学教育に求める課題での日本経団連からの報告（味の素（株）研究幹部）は率直に大学に求める人材は即戦力であると述べていた。しかしその求めには十分に応えられない状況も大学には存在する。

実は90年代後半の初等中等教育における「ゆとり教育」のために、大学生になるまでに到達しているべき知識量の絶対的不足を招き、その分、大学教育の課題が十分には応えられない実態をなしてきたのである。理工系で指摘されるのは、新入生で「当然知っているべき」物理、化学、数学などの基礎知識の不足であり、このために初年次教育に、これらのカリキュラムを必要とするのである。他方文科系でも、「当然知っていて欲しい」世界史知識などの不足、あるいは経済系では数学知識であって、文系、理系を問わず決定的に不十分なのは、日本語能力であろうというのである。とすれば初年次教育は、読書力を身につけさせることが重要になってしまう（2007年11月、静岡大学と高等学校長協会の進路指導関係者との懇談会での各部局からの共通する問題提起）。むろんこの問題点には全国的な入試制度の度重なる「改革」との連関を無視し得ない。

実際のところは、「専門」の形態を取った「専門科目の「教養」化VS旧来の「教養」、「大学以下で到達すべき教育」VS「教養」という図式が現実的構図になっている。もはや「専門」vs「教養」に単純化しえない状況を生み出している。

2. 教養課程（1、2年次生）の問題

1960年代から70年代にかけて、学生意識の中には、「高校と変わらない」とか、「高校の延長」といった一定程度の批判があった。それは（1）高校の教科目と類似した科目設定があったこと、（2）高校の受験指導のような切迫感が薄らいでのものだったこと、（3）専門学部入学の意識と教養課程の乖離などを根因としているであろう。そもそも日本の大学教育の根幹が職業教育に根ざしていたからであろう。

しかし教養課程は、他面で、高校の受験時代のような

な学習の強制環境に生きて、かつ一定のクラス担任制度などでの学生生活指導が存在したメリット（＝束縛かも知れないが）から解放され、自由を謳歌でき、とくに激化した競争の中でのオアシスの意味はあったのである。実際、私もそのような初年2年間を過ごしたことが、多くの文学書や諸科学書に触れ、しかも多くの友人との語らいに時を過ごせたことは、今でも大きな収穫だったと思う。むろん初年次にこうした作品に親しむ契機はおそらく高校生時代に、教師たちから日本と世界の長編文学書（私の場合でも、夏目漱石はもとより芥川や藤村、ロマン・ローランやドストエフスキーほか、中国近代文学、そして当時の芥川賞作品、どちらかと言えば伝統的な文学書）などを読むことが宿題とされるなどの前提あつてのことであろう。山崎正和中央教育審議会長も指摘するように、読み、書き、そろばんの大切さは、プラトンの時代も、中国伝来の日本の四書五経を読み込むことから始まって、算術（関孝和“和算”が著名であろう）を重視した江戸時代の寺子屋教育などに至るまで、そして近代日本の教育にも通じる「普遍的」教育観でもあろう。人生にそのような時期があつても、おかしくないのではないかとさえ思わせられる。いわば人生のモラトリウム（延期）の時期なのである。

ところが今日の“世知辛い”社会では、そのような「ゆとり」を学生には与えたがらないし、何よりも父母たちさえも「我が子をどう教育され、社会に送り出してくれるのか、付加価値は何か」と問う時代になっている。「大学院に入れますか？」、「どのようなところに就職できますか？」、これが毎年入学時の父母への説明会、懇談会での質問であるようになって久しい。学びに遊ぶことや、知に遊ぶことを許さないのである。静岡県内の進学校でも理工系の進路指導の基本が「大学院大学に行くように」であり、「総合大学」とあるということは、いわゆる有名大学、医科系大学とともに、重要なメルクマールであることを進路指導教師に教えられたことがある。私などは、率直に言って大学院イメージをもてたのが大学院入学後であり、しかも学部卒論を書いてからも、なおそのイメージを持てなかった。大学院に進学するときには、一定の課題や問題意識を前提にする、そのための学部の演習であつたろう。

なるほど巷にはどの大学に入れば、どの大学院に行け、そして“社会的地位”（学者になる道）を得られるかなどといったハウトゥーものが氾濫しているし、親世代が多数大卒であることもそうした認識を加速さ

せ、大卒では“大した地位”を占められないと実感してのことであろう。そればかりか、そんな「自由な時期」を過ごすスキルは、高校までの教育の中で持ち合わせないのだから、学生自身がこの時期をどう過ごしてよいのかとまどいを感じているのも十分に頷ける。

しかし私なども初年次の時期に、「自由な時間」を明確に意識して過ごしたとはいえないので、それほど大差がないかも知れない。ただ言いうるのは、翻訳を楽しむとか（日本語訳があるのに、わざわざ英文経済学書籍を日本語訳するなど、またロシア語の相当に分厚い書物を翻訳するなど）、雑多な書物を読むとか、知識を披瀝して友人との会話を楽しむということに、時を費やすことを厭わなかったことぐらいかも知れない。それは、先にも述べたように、おそらく高校までに培われた教育の実態だったのである。

上のことは同時に、一気に開かれた自由の中で主体的に何をなすべきか、「目標」の喪失を多く招いてきた。長年にわたって指摘されていた“五月病”はこれを表現している。今日では五月病の慢性化、通年化といつてよいかもしれないのである。あるいはまた先に指摘したように、親世代が大学時代を十分に理解可能な体験として持っていることが、逆に子どもたちに、のびのびと時を過ごさせない結果を招いている可能性もあるだろう。その以前の世代では、親が子どもの学生生活の状況に対して想像可能な前提はなかったであろうし、大学生になって“立派に”育ってくれるであろうことへの期待感も濃厚であったろう。親は子どもの大学生という世間的には立派な社会人として扱われるべき時期さえも、手にとって分かる状況であるとすれば、学生たちには何時までも自立の契機を生み出しがたい環境が生み出される。

3. 新渡戸稲造の教育観

アメリカ東部ニューイングランド地方のピューリタンの雰囲気育ったウィリアム・クラーク博士らの教えに学んだ、札幌農学校二期生の新渡戸稲造は、その論集（岩波文庫、2007 年）において以下のような発言を行っている。ここでは敢えて摘録することで主張をつかんで頂こう。

・私が始終成年のために憂えていることの一つは、概して日本の青年は薄っぺらであるということ、書物をよむにいささか文字を頭に入れると言うだけに止まって、その文の精神を解することを力めないし、甚だしきはその意味さえも理解しないでいる者が多い。

その癖に大きな書物を読みたがる。難しい書物を手にしている。この点に於いては、外国殊に亜米利加だの欧羅巴の書生に較べて、日本書生の極く悪い癖であって、ちょっと話振りを聞くと、高尚なような、また深いように聞こえるけれども、モウ三分か五分話していると、己れ自らが意味を解さないで話しているものだから、直ぐにぼろ襤褸が出て、薄っぺらな所が顕われる。これは成年のみならず教師が悪いのであって、教師がややもすれば半解であって、教えることを自ら消化していない。その癖大きな問題を担ぎ出す、あるいは大きな書物を引照している。

・己はこう思うと、ただ思うのみならず、己はこうやっているという確信と実行のあるものは至って少ない、心ある成年はここに目を注がねばいかぬと思う。

・品性 (dignity) を養うことは、今日日本の教育制度に於いては更でない。ないからというてただに教育者を詰 (なじ) るのではない。。。けれども心掛けに依って自分で出来るものである。徳性を養うには自力で、或る程度まで進むことが出来るものである。(1903 年「今世風の教育」)

・今日の教育たるや、吾人をして器械たらしめ、吾人よりして厳正なる品性、正義を愛するの念を奪いぬ。一言にしていれば、これぞ我祖先がもって教育の最高目的となしたる、品格ちょうものを、吾人より奪い去りたるものなる。智識の勝利、論理の輕業、あやつり、哲学の煩瑣纖微、科学の無限なる穿究、これらはただ吾人を変えて、思考する器械たらしむるに過ぎざるものなりとせば、畢竟何の益かある。吾人は智識を偶像として拝し、而して智識は情緒と提携するによりてのみ、高大 (廣大?) なる真理を捉え得るものなることを忘る。

・日本の教育はドイツ風を模倣して、多くの芸術 (技術) を教え込もうと多くの学科を配置した。すなわち職業教育である。

・しかし本来の教育とは、人格形成を目指すこと、理想を高く掲げて邁進する (「最高の目的は人格を養うこと」) (中略) ただ専門の学に汲々としているばかりで、世間の事は何も知らず、他の事には不案内で、また偏屈で、いわゆる学者めいた人間を造るのではなくて、総ての点に円満なる人間を造ることを第一の目的としなければならぬ。

・今日の急務はあまりに専門に傾きすぎる傾向をいくらか逆戻しをして、何事でも一通りは知っているようにしなければならぬ (中略) 円満に人びと交際をしてゆけることが教育、すなわち学問の最大目的だと思

う。(中略)〔教育に必要なことは〕1. 職業、2. 道楽、3. 装飾、4. 真理探究、5. 人格修養すなわち「人間の製造」〔である〕(1907年「教育の目的」)

・予の見るところを以てすれば、科学上驚異すべき発見は、皆その発見の在るに先んじて、既に久しく人の心に覚知せられたるものなるが如し。語を変えていわば、科学は常に、人の預覚の後えに遅々として来たるものなりと。

・我が教育は全力を捧げ、靈性を犠牲として、(先人の知覚を形式法則に変えたという) アリストートルの業をなしたり。これ一椀の羹(あつもの)に、長子の権をひさぐものなり。これ我種族伝来の最善なるものに不忠なることを示すものなり。これ単に欧州教育の猿真似なり。(1907年「我が教育の欠陥」)

これを読む読者は、その目を疑うかも知れないが、何と日露戦争前後の執筆になる内容であることにあらためて驚きを禁じ得ないであろう。実際、これらの発言はほとんど今日の大学教育の病巣と共通する内容を示しているとも思えるのである。ここに“教養とは様々の人びととの交流を可能にすることでさえあり、決して様々の知識をひけらかすことに堕するようなものではない”という確信を、新渡戸は抱いていたのであろう。まさに国際連盟に活躍した人物らしいと実感させられる。

4. 清沢冽の教育観

日露戦争前後の新渡戸の主張とも微妙に響き合う、近代日本で希有の自由主義的平和思想を掲げて、滞米経験に基づきながら、東條内閣の戦争遂行に抵抗した評論家清沢冽は、近代教育の問題点をいくつもの著書において展開している(『暗黒日記』、岩波書店、1990年、『清沢冽評論集』、2002年、岩波文庫、『清沢冽選集』全8巻、1997年)。それを箇条的に、かいつまんで指摘しておくとはほぼ以下の通りであろう。

・日本の教育は、「技術」を「精神」から切り離していることが問題である(自主性と創造性の欠如)

・教育が国家価値観による強制が文教行政の基本となっているのに対して、国家支配からの自由を(「教育の国営」を排除すること)

・国家による精神支配の一元的価値観に基づく教育を排除して多様な価値観の形成に資する自由主義的教育の重要性

・これらの脱却すべき課題のためには言論思想の自由の絶対的保証が必須である。そして学歴＝学校歴主

義からの脱却が期待されるのであり、男尊女卑を超えることであるという

・国家を愛することは多様であって、一定の様式の強制を行うべきではないこと

この清沢の主張は、ほぼそのまま第二次大戦後の教育改革への展望を指し示したとも感じられよう。しかも日本の近代教育が技術教育ではそこそこの水準を実現しつつも、その基盤となるべき思想的意義が剥落したために、自由な意見交換の中から問題を解決することには極めて消極的で、教え込む教育に腐心してきたと認識し、そのあげくが戦争態勢に至るとの理解を持っていると言えよう。

5. 教養と教養主義

「教養」とは、ギリシア語はメパイデイアモ Π Α Ι Δ Ι Αであり、「子供が教育係に指導されて身についたもの」という意味である。また Culture(文化)、Bildungs-grad(教育＝教養程度)などと西欧表現されるが、要するに人格＝人間形成(人格を耕す culture)であり、akademische Bildung(大学教育)でもある。

日本では「エリート教育」としての教養観が基本的であった。高等学校草創期には哲学、語学教育重視(後に大正期＝旧制高等学校には個人主義の要素も)という独特の認識がある。

日本の辞典で教養をどのように整理されているか見ておこう。すなわち、

—学問、幅広い知識、精神の修養などを通して得られる創造的活力や心の豊かさ、物事に対する理解力。また、その手段としての学問・芸術・宗教などの精神活動。社会生活を営む上で必要な文化に関する広い知識。「高い—のある人」「—が深い」「—を積む」「一般—」(「大辞泉」)

—①人間生活を豊かにするため知・情・意の修養を積むこと②人間性を開発・陶冶して精神文化を理解できる能力を身につけること③身に付いた学問・知識(culture) (「日本語大辞典」)

このように「教養」とは人間形成過程そのものであって、特定の期間のカリキュラム取得で「教養」が身に付いたとは言えない。しかしこれらの辞典類でさえも、なぜ「教養」が必要かを説いてはいない。新渡戸や清沢が指摘していた多様な価値観との対応、理解能力の形成が人格形成の重要な要素であることは見えてこない。何れかと言えば、「知」が自己目的なので

ある。ちなみにドイツ中世史のオーソリティであった阿部謹也は、実に匠にも教養あふれる「人材」が、職人にも多く輩出すると述べ、決して特定の教育の産物であるとは認識していない（『「教養」とは何か』）。A man of ability という英語表現はなかなか適切な意味が込められているようにさえ思われる。

「教養ある人間」すなわち教養人が相応の尊敬を得るのは、単に知識が豊富な状態（博識）に留まらず、人間性という実を伴う。「あの人は教養がある」というように口語的に用いられる場合は、人付き合いや社交の場において、洗練された会話や身のこなしが出来る能力を示す事が多い。「教養ある人間」すなわち教養人が相応の尊敬を得るのは、単に知識が豊富な状態（博識）に留まらず、人間性という実を伴うためである。（新渡戸稲造に近い）

ウェブサイトを検索すると、以下のようなことが分かる。日本で題名に「教養」と冠した書籍を探してみると、『国民の教養』（加藤咄堂、1901）が古い例で、『女子教育家庭教養法』（秋山七朗ほか、1902）、『嬰兒教養』（『子女教養全書』、下田歌子、1902 年）、『人格と教養』（成年修養叢書、大原里靖、1907）などの例がある。20 世紀始め頃に、子どもを教え養う教育法という意味と、人格に結び付いた教養という意味と、両者の用法で使われていた事が伺われる。ちょうど新渡戸稲造が先述の議論を行っていた前後からであることに興味深いものがある。

6. 教養教育の変移（1）戦前

先に述べたとおり、日本の高等教育は草創期から、職業教育機関（法学、工学、医学）であった。中等教育は高等教育従属型の中学校、高等学校（帝国大学に接続）、職業教育従属型の各種職業学校（工業、商業、農業、蚕業、漁業等）という複線型システムであり、これは同時に社会的職業階層性を形成していた。

教養教育は高等学校の仕事（英、独、仏語中心の語学、哲学など文化諸領域と理科、近隣諸国の語学教育は陸軍の軍事戦略上）であり、ここで教養とは西洋古典の読解、哲学重視によって裏打ちされていた。

こうした教育制度の基本はドイツ型の高等教育の制度化であった。むろんアメリカの州立大学にもその片鱗をうかがわせるものがある。州民に地域社会に生きる技法としての農学、工学、医学等の知識を提供する必要があったからであろう。これに対して、ヨーロッパ、とくにイタリア、イギリスなど出自の大学は、

神学を出発点とする古典学芸の大学観を色濃く残してきたといえよう。人間教育観も、ここからは自ずから異なってくるだろう。とすれば日本の戦前大学制度では、高等学校に古典技芸を、大学に技術教育を求めているといってもよかろう。静岡大学で、ビジョンをどのように打ち出すかの検討会が組織されているが、そこで浜松高等工業学校の「自由啓発」のスクール・ビジョンが検討され、これはどうも大正期自由主義教育理念の発露であるらしいと言うことが分かってきた。要するに専門職業学校でありながら、高等学校教育の理念そのものだったのである。そのことが教師たちや生徒に伸び伸びした気風の中で、学習、教育、研究を進めさせたのだろう。

7. 戦後の大学と「教養」

戦後改革で、旧制帝国大学の「専門教育」の狭さを克服する（これが戦争を導いた原因）として、旧制高等学校の「教養」教育を取り込む。こうした「反省」は東京大学の戦後初代総長南原繁（丸山真男の指導者）や南原繁、矢内原忠雄教授の東京大学教養学部設置への努力にも顕れている。何れかと言えば、旧制高度職業教育への反対概念としての教養教育観が濃厚であろう。しかし他面で、戦後はともすれば大学の「一般教養科目」に閉じこめる（諸学に通暁する均衡ある人知を期待）。しかもなお悪いことに、「教養課程」の担当部局が、まず旧制高校にあったことからの、本来大学の教養教育の重要性から見ての差別性、一段低い位置に置いたことは紛れもない。周知のように、新制の教養部制度は法制化された各学部と異なり、省令に基づく設置として位置づけられ、かつ単独の予算請求権限を否定されていた。実は東京大学でさえ、南原らが理想とした教養学部の設置を、結果として旧制第一高等学校を母体としたところに、全国的な教養教育の狭い閉じ込めに陥る条件を胚胎して今日に至ったといえよう。

東大の場合が、「学部」としての教養学部であるので、その教養学科を持つことから専門学部と同一の意味を持った特異な性格を示していた。戦後新発足した地方大学ではこの模倣として 1960 年代中葉、文理学部（まさに Faculty of Liberal Arts、このシステムは占領軍にとって見れば、アメリカ流の大学に近い）改組後にスタートした教養部もこの伝であり、しかも法律上の設置ではなく、概算要求の独自権限を持たない省令施設でしかなかったのである。したがって「専門

学部」教員と「教養部」教員意識のずれ、入学生への関心の深さ、浅さを生み出した。

そのあり方は今日の教養組織廃止後の「専門学部」教員の新生への関心の浅さを継承してきたし、教養教育の「全学」責任制という在り方、教養教育を依然として大学時代全体の学生教育の課題と認識せず、教員評価や専門の狭隘化の進行で、いつそう厳しい環境におかれている。経験に基づく実感からすれば、初年次から卒業までの学生の成長を見届けることが出来るようになった現今のシステムは、積極的意義を持つと信じる。このことを通じてこそ、教師たちは自己の専門領域についても、初年次学生に分かる内容を提供する努力を通じて、はじめて専門研究の問題点をも検証可能になるのである。そのことが自己の専門研究の課題を新たに変革する契機をもたらすだろう。一個の学生にとっても、その成長を一貫して見届けられることで、良い成果を生み出すだろう。しかし今日に至るまで、日本の大学教育では、教養と専門の「別居」状態を許し、大学教育全体を教養の育成という認識にはいたっていない。このままでは先に述べたような積極面が破壊されてしまうだろう。「教養」が低レベルの学術内容を、「専門」がハイレベルの学術内容を示しているように錯覚する向きが少なからずあるが、そうではない。戸坂潤がつとに述べたように、それぞれ固有の世界があり、固有の価値を含んでいるのである。すなわち

「科学教育という名でさし当り考えられるものに二つの場合がある。第一は科学者養成のための専門教育であり、第二は素養乃至教育としての科学のための云わば普通教育である。専門の科学者となるには先ず科学的素養と教養とが必要であるは勿論のことだし、専門の科学者を教育することや、又専門の科学者が人を教育することを除いては、科学の普通教育は行なわれ得ないから、この二つのものが直接に結びついていることは云うまでもないことだ。／だが実はこの結びつきに予め注意を払わねばならぬものがあるのである。というのは、一体今日の日本の教育に於て、科学の普通教育が科学者養成の専門教育とどれだけ区別されているか、ということが問題なのである。学校の凡ての生徒が将来科学者になるのではないという簡単な一つの事実だけを見ても、とに角科学者教育と科学普通教育とでは、その直接の目的が違うのであり、従ってその着眼点も違わなければならぬ筈だ。単に、一方がより高級な科学的知識を授けるに対して、他方がより初歩的な知識を授けるというような区別では、事は足り

ない。」(戸坂潤『現代科学教育論』)

8. 教養教育の変移(2)

戦後改革から1990年代へ 戦後改革期：大学の教養教育は均衡の取れた諸学の知が、狭い職業教育観を超えるものとして期待されていた。従って新制高等学校との種差が見えない状況さえ生み出された。個人的体験には相当の開きがあるとしても、私などがうけた1960年代初期の教養教育は、今も思い出すが、旧制高校的哲学教育と自然科学では「どうせ文科系の諸君には分からないだろうから、これを覚えておけ」式のものが横行していた。実際にも、私などにとっては大学の化学が高校から大学受験したときの内容よりも、極めて平易なものだったことは言うまでもない。化学などは高校教育とまさに重なっていて「楽勝」科目であった(当時、そのような言葉は流通していなかったけれども)。他の自然科学分野も多かれ少なかれそうであった。と言うことは自然系学部に対する文系教養科目担当者はこれに類する教育内容であったかも知れない。これが「つまらない一般教養科目」と喧伝された事情であろう。むろんそれとは異なって大変努力された先生もおられたであろうことは言うまでもない。例えば地学などは岩波新書で地学概説を出版されていた人であり、これは大いにまじめな「高度」なものであったと記憶する。そのときにおぼろげながらその教師の深い専門性が、わたしに易しい最新の知を与えられたことに感動し、後から思えば、深い専門性こそが教養知を提供するということなのであろう。経済学についての必修科目の数学、統計学でさえ、理学部系の教師が「君たちはどうせわからないのだから、覚えておけ」と試験を前にして出された問題は偏微分方程式や確率論の初歩で、高校である程度学んでいたのと変わらなかった。きっとこの教師も、「どうせ教養」、「どうせ文科系には分からないだろう」という意識であったろう。

しかし先にも述べたように、1950年代末からの工業教育重視路線への転換が外圧によって促進された。それはスプートニク・ショックと呼ばれる、旧ソ連の科学技術水準に恐れをなしたアメリカにも影響を受けての、工学技術者大量養成への転換であり、旧制度の再編、新制度の十分な定着を見る前に、再び「技術者教育」への大学の方向転換がはじまり、これは1970年代まで至る傾向であった。工業専門学校が多数設置されてゆくのも、これを反映していた。

1970 年代は理系基礎教育科目と「教養科目」の競合の時代が始まった。当初は、理系基礎科目を教養教育カテゴリーに組み入れることに躊躇していたのが、教養部組織の一般的傾向であった。しかし実際にも高度技術化する社会の変貌の前に、基礎科目を実施することで、理工系学生には普遍教育としての基礎的自然科学分野科目の履修負担を縮減していった。

なお 1971 年中央教育審議会答申が、大学の法人化、種別化等をうち出していたことが興味深い。

それから 20 年近くが過ぎ去った 1991 年以降は教養教育と専門教育との一貫性重視を重視するとして、実は普遍教育的内容を帯びる教養教育の専門学部の志向に見合った改編の容認へと転換が行われた。ところがそれ以来、本当は、専門教育にとっての普遍的教養的教育の意味は十分に理論的にも詰め切れずに来ているのが現実であろう。その問題こそは、教養教育の真の意味が定義されていないからであろう。

大学のユニバーサル化と学校歴 親の高等教育への要求は、相当以前から就職への通過儀礼（学校歴志向）であったことは言うまでもないだろう。しかも事実上の少子化時代となった 1980 年代以降、家族構成は両親—子 2 人程度であることから、親も、「かけ」を打つことは出来ない。

これに対して、子どもの要求は広い交友関係の構築と一般的教養であり、企業への要求は 1970 年代までは基礎的専門教育のみ、他は職場教育で、十分に認識されていた。それが証拠に、1970 年代末までは就職する学生に対する指導教員による推薦文書、あるいは内定通知後に推薦文書が必要であることが多かった。これはまだ大学側に企業が「品質保証」をそれなりに要求していたということであろう。しかしその時にも重要なアイテムは、運動部の活動などでどのような役割を果たしていたかが問われ、それを通じて「協調性」が涵養されていればよいのであり、大学教育でどの程度の専門的知識を習得したかどうかは余り意味を持たなかったのである。むしろ「妙な」専門知識を持つことにより、企業に入社後の新人研修以降の定着を怖れたのであろう。これは勢い学歴、あるいは学校歴が問題であることであろう（R. P. ドーア『学歴病』）。

1980 年代以降は産学官連携が強調される。企業には国際競争の激化で、技術開発の余裕がなくなった。つまり高度成長期には企業が、その内部の豊富な蓄積を背景に自ら技術研究を実践していたのであり、その時代には大学の研究が、職場の現実が求める内容に必ずしも応じきれるものではなかったし、実際にも企

業の豊富な資金による開発の方が、急速な発展に即応できたのであろう。理工系を中心に産学連携による研究室資金の確保は国家財政危機とも相俟って重要な活動となった。そのことが大学の本来教育にどのような影響を与えてきたかの検証は見られないように思われる。先にも見たとおり、1960 年代中葉の企業研究投資はすでに大学の国家的な研究投資額を超えていた。

大学のユニバーサル化と進学「格差」 教育面での社会的格差が 1980 年代以降顕著となり、高校までの学習歴に相当の開きを生じた。東大進学生の多数が、経済的に年収 1000 万円以上〔国民の平均は 500 万円程度〕の家庭、社会的地位の高い家庭の出身、地位の継承性の高さが顕著となってきた。とくにその後の長期の経済低迷の中で、いっそう深刻化する状況である（佐藤俊樹『不平等社会日本』、文春新書編集部編『論争 格差社会』）。

こうした状況を背景とし、また 1979 年以降の大学入試センター試験制度の定着を通じて偏差値主義的傾向を大学入試の側から、高校、中学、小学校へと押し広げてきたように思われる。こうして、学生要求の変容はステータス向上意欲の低下、入学までの長期にわたる格差意識の中で形成される諦観（学知への習得意欲の低下）、クラブ、体育系活動等への参加の低下、組織的活動から学ぶ機会の衰弱（自律、自立、問題発見と解決能力）が顕著となってきた。この傾向は一般的にもアメリカ流格差社会に近づいているようにも見えるし、その中でも若者の学習意欲の低下をいっそう激化させる結果を生み出した。むろん静岡大学の場合、まだ誠実でしっかりと学知を身につけようとする若人が多く存在していて、かつての学生像とそれ程変わらない部分もある。しかし 1990 年代以降、精選の名の下に、学習量の低下を促進する政策（ゆとり教育論）も登場し、基礎学力の低下は階層を超えて進行してきたのであり（OECD 学力調査における日本地位の傾向的低下）、いわゆる理工系離れを生み出す前に、学習離れを、金銭感覚重視のバブル化以降、拝金主義的傾向を強め、もの作りの地道な活動に関心を寄せなくなった風土とも連動していよう。とくに新学力観として主張された、外見的には個人本位評価論が、結果として、基礎的学力の一般的軽視を招き、公立学校の選択制の導入が、地域社会の経済的差異の拡大とも関わって、今や、学力の地域内格差さえ生み出してきたとの指摘も見られる。

教養教育と専門教育の基盤はこうして客観的に掘り崩されてきたといえるのではないかな？

大学のユニバーサル化と初年次教育の課題 ではこの風潮に対して私たちは何をなすべきか？しばらくこの点に紙幅を費やそう。第一に、入学時の学校への定着を図る指導の必要性（静岡大学では「新入生セミナー」）がまずあげられなければならない。それは一定の専門志向で入学した学生たちに、その欲求を満たしつつ、しかも幅広い視野に誘いながら、学問することの楽しさを感じさせることである。そして学問は多様な価値観の積み重ねであることを自覚させ、そのために初年次学生だからこそ、多様で多数の入門的作品や、高校生までで欠如してきた文学書などを耽読させる機会を通じて感性的認識や多様な人生の意味を知る重要性を体得させる必要があるだろう。これを学生間のディスカッションを通じて組織し、学生自らの世界での学問を通じての認識の相異性を実感させることなしには、学問への誘いは成功しないだろう。

さらに静岡大学では、この外に「生活安全」、「健康管理」、「セクシュアル・ハラスメント」、「地震防災」、「図書館ガイダンス」などの各45分の小講演をこの時間帯に組み込んでいる。全体で2単位15回の中で、小講演の所要時間が2-3回分に該当する。とすれば残る12、3回で新入生セミナーの先の基本的任務を果たす必要があり、今後の改善の課題としては、大学教育センターが示す授業ガイダンス通りで実践されているとしても、各部局・学科内はともかくとして、その経験交流を全学的に組織的系統的に行う必要があるだろう。また全学的には2単位で止まっているが、1年次後半をどう過ごさせるかについても共通認識が必要であろう。部局によっては1年次後期にこのセミナーを引き継いで、専門入門セミナーを開設している。

また現状は15人規模のクラスを各学部学科単位で組織しているが、多様な価値観の学びという点では、学科、学部を超えた組織化も検討されてよいだろう。おそらく専門領域を超えた学生間の交流機会が、この外には組織されることがないからである。

第二に、教養教育としての、社会及び自然認識の変容に対応する「学際教育」概念科目の形成も必要であろう。というのは現実の自然と社会、宇宙を理解する上で、旧来の古典的知識を十分に学ぶことを前提として成立してきた、課題群の発見を誘う教育としての学際的組織教育が必要だからである。例えば、私も関与してきた「地震防災」教育科目一つとっても、自然科学、医学、法律、経済学、社会学などの社会諸科学、臨床心理学など文系的分野の多彩な総合力を求めているのであり、その総合的認識を若い学生たちに提示す

ことを通じて、理解力を高められるはずだからである。そうした広角的視野の教育科目設定の意義は、自然と人間世界の現状が、狭い専門枠では処理不能の課題に多く直面しているが故に、若い柔軟な頭脳に、学問の今日的意義を絶えず刺激的に伝えることが重要と認識されるからである。さらに現代社会の先端技術横行の下で、学問実践に先行する倫理の教育も必要であろう。

第三に、種々のスキルを重視（語学、IT、言語表現）することは学問修得の基盤として重要であるので、これを普遍的教養教育として展開しておくこともまた問われると思う。語学は多角的国際通用性ある人間を育てる上で必須の課題であるし、語学教育を行う以上、基盤的な会話能力を身につけさせることと、語学を通じた海外文化を学ぶこととは不可分の一体であろうと信じる。

要するに、現今でも、専門教育とは異なる教養教育があると認識されている（幅広い「教養」？）。残念ながら、これまでとってきたとおり、日本の近代高等教育では、教養人の育成の立場は決して優位であったためしはない。ただ戦前のエリート教育の下では、自ずから、一定の「見識ある」少数者を要請したに止まるので、『三太郎日記』、デカルト、カント、ショーペンハウエル、ハイデggerなどなどの哲学書を読み、また世界の文学的名著を競って読むことが旧制高等学校の生徒の風景であったし、戦後もおそらく1960年代中葉までの高校生から大学初年次までの「学習」的意味を持ち得たのであろう。確かに私などもその世代に属しているので、先にも指摘したように、高校生の時期から、大学初年次には相当の文学、哲学書を読む機会を持ったことが思い返される。その際、大いに役割を果たしたのは、高校生時代の長編の古典文学書を読む機会が与えられたことであろう。

仮にアクセサリ的であったにせよ、また表面的知識の披瀝の場としての大学空間であるにせよ、それらの経験はほぼ確実に人格の形成に一定の意味もあったろう。それはまだ大学生が同一世代の10%前後であったこと、大学卒業生がまだ就職問題も一定のレベルの職業に就くことが「当然」であったことと重なるであろう。しかし大学の大衆化が進行して1980年代には4割を超え、90年代には5割になろうとする時代であるとすれば、入学生の問題関心も、かつての国を動かすなどと言う「高邁な」意識を持たない状況も生まれてきたし、職業選択の対象も幅を広げ、かつて高等学校生徒の就職対象にまで大学生が「進出」する状況

になった。1960 年代中葉以前の、何よりも親世代の苦勞を身にしてみていた状況では、学生自らの学習意欲は、立身出世主義的であるとしても、学知への関心を持たせるものだったのである。それがこの二十年ほどの間に、様変わりした状況を生んでいる。つまり、ここでの「教養」はおそらく旧来の「教養」ではあり得ないであろう。「市民的常識」こそが、重大であるし、さまざまな高度技術の日常生活への普及によるマニュアルの習得、国際性の涵養のためには、本来異文化を学ぶ上で重要であったはずの語学教育も、かつてのエリート教育では、独・仏などをはじめとする第二語学も重要な課題であったかも知れないが、一方で英語文化圏の広まりの中で、英語一辺倒もまた不可避に見えてくる。とくに日本の大学教育で欠落の色が大きかったアジア近隣諸国の言語と文化を学ぶことが今ほど重視すべき時代はなかったであろう。実はそうではなくて、大学入学時の「多様な」受験生を招かざるを得なくなった状況では、語学能力そのものも劣化してしまった入学者を迎えるに、多言語教育の可能性を低下させさえしてきたのではなかろうか？

筆者には多様な価値観を学ぶ上で、また日頃強調されて止まない国際性を持つ人材養成の場としても多言語教育は十分に重要であるし、仮に語学学習能力を失いつつある現大学生であっても、いやそうであればこそ一定の多言語教育は重要であると見ている。この機会を喪失すると彼／彼女の学習機会は一生訪れることなく、国際性なき「教養人」の輩出という結果になるであろうし、せつかくの高等教育の意味をさえ喪失するであろう。

9. 日本の大学教育の矛盾

以上述べてきたとおり、戦後期の教育は、なおエリート教育観で処理可能に見えた（同一年齢人口の 10% 前後）。しかし高度成長期の大衆化が、理工系技術教育とも相俟って教養教育観を変革し、無用のものと捉え勝ちになってきた。大衆化した大学は、アメリカ的課題に直面しつつも（リベラル・アーツ化）、他方で、伝統的な専門教育に拘泥（ドイツ型職業教育）して来たことの事実である。大学がもはや高邁な専門背教育の場を喪失しつつあるが、これを補うのが、応用系の修士課程大学院卒業の必要性の高まりであった。しかし文科系は依然として企業社会がそうした専門性を要求しないままに推移したために旧来の「専門性」的教育機関としての仮装を持ってきた。しかもそ

こで職業としている大学教員も、実は内面的に専門教育の困難性を意識していながら、立場もあって、これの全国的変革には手を出せないままに推移した。そればかりか規制緩和の大合唱が、少子化時代を目にしながらも 1980 - 90 年代の大学設置の増勢を許してきた。

近年の法科大学院等に見られる専門職大学院化は、それらの矛盾への対応の一面（なお学部教育は不変）であることが間違いないし、しかもアメリカ流の修士課程的レベルの専門教育化を強調しつつも、学部教育の変革を行えない状況に推移している。これも多くの私学の現存が、変革を困難にしてきたのは言うまでもない。

10. 教養教育のゆく方

教養教育のレシピ では今後の教養教育の姿はどのようなになるだろうか？学部「専門」教育の「教養」化、これが不可避であるし、実際にもそのように変化しているように見える。こうして「専門」と「教養」の一体的認識の必要性がますます強まろう。この状況変化の下での「教養」とは何か、いま再考の必要があろう。以下、スケッチしてみよう。

1. 【方法論】自主的問題発見と解決能力の涵養
2. 【人生設計論】キャリア教育としての新入生ガイド教育（新入生セミナー）を通じる価値観の多様性を学び、読解能力を磨き、自己表現する能力の形成
3. 【幅のある諸領域への関心】専門を学ぶ上で必要な、倫理観、多分野の学問状況の獲得（学際認識をどう位置づけるか）
4. 【国際通用性と言語】「国際通用性のある学生」を育成する上で、英語に拘泥せず多様な言語教育を施すこと。

以上がおよそのレシピではないだろうか？しかしこれでは、仮に従前の「教養科目」を多少削減したとしても、決められた期間でのこれらの諸課題をこなすことはとうてい無理であろう。古典的意味での「教養」カリキュラムの削減を行いつつ、要求されている上の諸課題を担うとしても、スタッフの面でもむろん多くの制約を持つ。念のために付言すれば、「1.」は学び取りの方法獲得、「2.」は人生行路と大学入学後の学習への誘い、「3.」は古典的「教養」の現代化、「4.」は社会的に求められるという“国際通用性人材”の基盤としての多様な言語知識、文化認識獲得の基盤という風に置き換えることが出来よう。これらの外に、周

知のように、Informatic (Information) Computing Technology 活用型教育などの課題が加わっているが、これ自体、教養教育と言うよりも、そのツールに当たるだろう。

ヒューマニティを目指して さらに敷衍してみよう。ポール・ランジュヴァンが語るとおり、学問の人間化、技術教育の人間化（ヒューマナイゼーション＝ユマニテ）の重要性増大（1995年のオウム真理教事件を想起）、多様な価値観を持つ人々との結び合う能力の構築、すなわち価値観を異にする「人間」間の対話可能性、従ってここから国際性、多様な言語関心の涵養などの側面と、高度技術化社会に対応する技術＝学の人間化の重要性（“技術人間”から“科学する人間”への転換、涵養の側面（新たな「教養」観の提起）などなど。

さて最後に、以下のような指摘があることを上げておきたい。すなわち、

「かつては、教養について、「知識人としての教養の脈絡あるリスト」とでもいうべきものがあった。それは、例えば、学問の体系の基礎を成す哲学や思想、科学、文学や芸術の古典をはじめ、教養として広く認められた書物のリストであった。また、書物による知識のみならず、人格陶冶のための様々な修養を含むものでもあった。

しかしながら、哲学を諸学の基礎とするような学問の体系性が失われ、学問の専門化、細分化が進む中で、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。また、我々は、教養の一部としての修養を忘れ始めている。社会全体の価値観の多様化、体系的な知識よりも断片的な情報が偏重されがちな情報化社会の性格、[世界的な市場化の広がりの中で、経済的—筆者補足] 効率を優先して、精神の豊かさを軽視する風潮の広がりなどがこの傾向に拍車をかけたと考えられる」。

「社会全体に漂う目的喪失感や閉塞感の中で、学ぶことの目的意識が見失われ、まじめに勉強したり、自ら進んで努力して何かを身に付けていくことの意義を軽んじる風潮が広がっている。特に幼・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が薄れている。こうした傾向の広がりには、我が国社会の活力を失わせ、その根幹をむしろ危機につながるものと危惧せざるを得ない。／このような時代においてこそ、自らが今どのような地点に立っているのかを見極め、今後どのような目標に向かって進むべきかを考え、目標の実現のために主体的に行動していく力を

持たなければならない。この力こそが、新しい時代に求められる教養であると考ええる。我々は、このような前提を踏まえながら、歴史的な転換期・変革期にあつて、一人一人が自らにふさわしい生き方を実現するために必要な教養を再構築していく必要がある。また、教養が求められているのは個人に対してだけではない。教養は、個人の人格形成にとって重要であるのみならず、目に見えない社会の基盤でもある。一人一人が広く深い教養を持つことは、それぞれの多様な生き方を認め合い、生涯にわたって自らを高めながら、社会の一員としての責任と義務を自覚して生きることのできる魅力ある社会を築くことにつながる。このような社会の実現こそが、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ものと考ええる。」

「教養とは、個人が社会とかかわり、経験を積み、体系的な知識や知恵を獲得する過程で身に付ける、ものの見方、考え方、価値観の総体ということができる。教養は、人類の歴史の中で、それぞれの文化的な背景を色濃く反映させながら積み重ねられ、後世へと伝えられてきた。人には、その成長段階ごとに身に付けなければならない教養がある。それらを、社会での様々な経験、自己との対話等を通じて一つ一つ身に付け、それぞれの内面に自分の生きる座標軸、すなわち行動の基準とそれを支える価値観を構築していかなければならない。教養は、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としてとらえるべきものである。」（「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）。

ここにも実は教養教育の必要性はあるにせよ、悩みが語られている。しかしもっときれいなことはでないことを述べなければならないだろう。それは私たち大学人自らが、個々に指摘される細分化し専門化した狭い研究枠組みの中に埋没することで、「評価の時代」を生き抜かなければならないという厳しい現実があることであろう。とすれば、教養教育を担いうる教師集団の組織化も検討の視野に入ってくる。むしろそのことは旧来の自立的な教養教育部門を設置せよという意味ではないだろう。そうではなくて専門集団としての教師たちが一定の教養教育に習熟する機会を持つことが必要であり、そのためにも Faculty Development（教育改善の組織的取り組み）の重要性を自覚することでもあろう。それを教員集団の学び合いのシステムと

いって良いだろう。

FD とは決して授業アンケートに集約されるべきものではなく、まさに教員集団としての教育方法の絶えざる交換を通じる組織的なカリキュラムの変革、教員集団の相互授業方法の交換と変革に他ならない。初等中等教育にあっても、教員集団としての学び合いが欠如するところに、教育問題の一端があることは言うまでもない。同様に私たち大学教員が、夜を徹してでも自己の教育職務への誇りに掛けてもの意気込みで、絶えず議論し合う関係がなければ、FD は全く意味をなさないことも事実であろう。

参考文献

1. 阿部謹也『「教養」とは何か』講談社現代新書
2. 天野郁夫『日本の高等教育システム』東京大学出版会、なお天野氏には名がね、多くの関連著作があるが、ここでは本書のみを挙げておく。
3. 加藤周一『日本文化論』
4. 加藤周一『夕陽妄語』各巻
5. 金子元久『大学の教育力』ちくま新書
6. 荻部直『移りゆく「教養」』NTT 出版
8. 荻部直『丸山真男』岩波新書
8. 清沢洌『清沢洌評論集』、『暗黒日記』岩波文庫
9. 『清沢洌選集』全 8 巻、日本図書センター（何れも筆者編集・解説）
10. 佐藤俊樹『不平等社会日本』中公新書
11. 城繁幸『若者はなぜ 3 年で辞めるか』光文社新書
12. 大学教育学会『あたらしい教養教育をめざして』東信堂
13. 立花隆編『南原繁の言葉』東京大学出版会
14. 竹内洋『教養主義の没落』中公新書
15. 竹内洋『丸山真男』中公新書
16. 中央教育審議会「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
17. R. P. ドーア『学歴病』岩波書店
18. 戸坂潤『日本イデオロギー論』岩波文庫、（戸坂潤全集 第二巻、勁草書房）
19. 戸坂潤『現代科学教育論』（戸坂潤全集 第一巻）
20. 『南原繁著作集』1-10 巻 岩波書店
21. 新渡戸稲造『新渡戸稲造評論集』岩波文庫
22. 文春新書編集部編『論争 格差社会』文春新書
23. ポール・ランジュヴァン『科学教育論』明治図書
24. 森村誠一『悪魔の飽食』角川文庫等、石井部隊についてはその後、アメリカ陸軍基地から、石井四郎が提供した人体実験のデータ等資料が発見された（NHK 特集で放映）
25. 文部省『国体の本義』（1935 年）

26. 山崎正和『文明としての教育』新潮新書

28. 山本義彦『清沢洌の平和経済思想』御茶の水書房

29. 山本義彦『清沢洌—その多元主義と平和思想』日本図書センター

30. OECD 報告書「15 歳学力調査」（2007.12.4 朝日新聞、2007 年 12 月 5 日付けなど）

その他多数

※本稿は東海地区大学教育研究会「研究大会」（2007 年 11 月 27 日、三重大学）における報告の詳細であることをお断りしておきたい。

付録：教育 G P 2007 年度版に見る教育への期待感

昨今の教育 G P のテーマを一覧すると以下の通りであり、ここに大学教育への一定の期待感が表れているように見える。現場教育的要素、地域活性化への貢献、キャリア教育への視点、環境への視点、専門職的要素などである。さらに I T と重なる領域の開発、国際人材の養成もしばしば語られるところであろう。

○ 現代 G P の募集テーマ（平成 19 年度）

- ① 地域活性化への貢献（地元型）
- ② 地域活性化への貢献（広域型）
- ③ 知的財産・コンテンツ関連教育の推進
- ④ 持続可能な社会につながる環境教育の推進
- ⑤ 実践的総合キャリア教育の推進
- ⑥ 教育効果向上のための I C T 活用教育の推進

○ 特色 G P が対象とする取組（2007 年度）

① 各大学の教育目的を達成するためにこれまで組織的・継続的に実施し、実績を上げている取組

② 各大学の学位を与える課程の教育目的・役割を明確化し、学生に対する体系的な教育として、さらに充実・発展させる取組

○ 大学院に係る競争的資金（平成 19 年度）

① 大学院教育改革支援プログラム・大学院研究科専攻（博士・修士）の人材養成目的及びこれまで実施してきた教育取組

② 専門職大学院等教育推進プログラム・法科大学院における教育方法・内容の開発・充実・大学等における教員養成教育の充実

③ サービスイノベーション人材育成推進プログラム・経済活動における「サービス」を対象としてとらえた新たな学問体系を確立し、サービスに関して

高いレベルの知識と専門性を備え、生産性向上やイノベーション創出に寄与しうる人材を育成するための教育プログラム

④ 先導的 IT スペシャリスト育成推進プログラム・大学間及び産学の壁を越えて潜在力を結集し、教育内容・体制を強化することにより、世界一安心できる I T 社会

の実現を担う、情報セキュリティ分野における世界最高水準の人材を育成する教育拠点の形成を支援するプログラム

以上、諸プログラムの提起を通じた、教育力の涵養が
目指されるが、技法化（マニュアル、テクニック）の危険性が増大する面も（評価視点の数値主義への偏向、目に見える具体的内容の追求など）見られよう。