

# 「大学の教育力」を俯瞰する

新村 洋史

しんむら ひろし  
中京女子大学

## 一、「大学の教育力」論議を俯瞰する

「大学の教育力」論議の経緯と論点を俯瞰することからこの小論をはじめたい。

この論議の出発点は政策・制度論的には、一九九一年にはじまるいわゆる「大学設置基準の大綱化」路線にあった。その土台となったのは大学審議会の「大学改革」についてのさまざまな論議と提言である（一九八七年～二〇〇〇年）。

大学審議会は「大綱化」路線のなかで、一九九二年二月、『大学教育の改善について』を答申した。ここではすでに、「学生の学習意欲の向上をはかること、そのためにファカルティ・ディベロップメントの取り組み、シラバスの作成、単位の改善、カリキュラムの再編、双方向的授業の重視」などが強調されていた。さらに一九九七年十二月、『高等教育の一層の改善について』を答申した。ここでは、「教養教育の軽視を危惧」し、

「教養教育は高等教育全体の大きな柱であり、全教員の責任において担うべきものであるとの認識を徹底することが必要である」と強調した。そして、ほぼ十年前に出された同審議会答申『二十一世紀の大学像と今後の改革方策について―競争的環境の中で個性が輝く大学―』（一九九八・十・二十六）は、「国際競争力の強化」や「国際的な通用性の向上という視点」から、「学部（学士課程）教育」についての「国家戦略」的課題をつぎのようにのべていた。

「今後、自ら主体的に学び、考え、柔軟かつ総合的に判断できる能力等の育成が重要であるという観点に立ち、幅広く深い教養、高い倫理観、実践的な語学能力・情報活用能力の育成とともに、専門教育の基礎・基本等を重視するなどの方向で学部の教育機能を組織的・体系的に強化していくことが必要である」（傍線は新村、以下同じ）とした。この大学の教育像を「課題探求能力の育成」という言葉に集約し、その育成こそが大学

・教職員の「教育研究の質の向上」であると提言した。これに  
関連して、「教員は研究重視の意識は強いが教育活動に対する  
責任意識が十分でない」ことや、「教養教育の重視、教養教育  
と専門教育の有機的連携の確保」が強調された。「有機的連携」  
とは、「専門教育においても教養教育の理念・目標を踏まえた  
教育を展開する」ことであると要請した。

その翌年、二〇〇〇年には屋上屋を重ねるように、その続  
編として『グローバル化時代に求められる高等教育の在り方につ  
いて』が答申された。ここでも「国際競争力の強化」を主軸  
とする大学の「教育面」での改善策が包括的に展開された。「教  
養・教養教育の重視、情報リテラシー・科学リテラシーの向上、  
実体験重視の教育、職業観の涵養、実践的能力の重視」など、  
国策の方向性に向かっている。「人材」養成の色彩を色濃くさせた。  
このような観点や文脈から、ひきつづいて、「教養教育」や学  
士課程教育の構築に関する答申が頻発されていく(後述)。

一九九八年の大学審議会答申の翌年には、教員の「教育力」  
養成に焦点をあてた制度化がすすめられた。すなわち、一九九  
九年、中央教育審議会の答申にもとづき、各大学がFD(ファ  
カルティ・ディベロップメント)・教員が授業内容・方法を改善  
し向上させるための組織的な取り組みの総称)を実施すること  
を「努力義務」とした(大学設置基準等改定)。さらに、二〇〇  
七年度からは、大学院においてFDの実施を「法的義務」とし、

二〇〇八年度においては学士課程教育においても同様の制度化  
がおこなわれた。

時期は前後するが、二〇〇六年十二月に成立・施行された「改  
正教育基本法」でもこれと関連させて、「法律に定める学校(大  
学等も含む)・新村)の教員は、自己の崇高な使命を自覚し、絶  
えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければなら  
ない」(第九条)とし、同法第七条(大学)とあわせて、国家主  
義的な観点・文脈から国家(政府)が教員に対して、その研究  
・研修、教育力の向上を指示・命令するという大改悪を強行し  
た。旧態依然たる学校や大学の教育「国家戦略」への旋回では  
ないか。教育や大学の「構造改革」は「規制緩和」を標榜する  
かにみえて、その実、教育の自由、大学自治を保障するどころ  
ではない。官許独占公認の教育研究の場へと学校や大学を包摂  
・統制する路線をいつそう強化するものになった。

二〇〇二年二月、中央教育審議会は、『新しい時代における  
教養教育の在り方について』(審議のまとめ)を答申した。そ  
の基調には、学校・大学にとどまらない日本社会全体に対する  
危機的状況が述べられている。たとえば、「社会的な一体感が  
弱まっており、社会共通の目的や目標が失われている状況」、「人  
間関係の希薄化」、「新たな人間疎外ともいうべき状況」等が生  
じている、という。そして、こうした「歴史的な転換期・変革  
期における混迷を乗り越えて、責任感と義務感を持って共に生

きることができるような社会を築かなければならない」として、①教養とは何かを論じ、②「生涯にわたる教養教育」について提言する。言い換えれば、子どもたちが大人社会に「夢や希望を持たなくなっている」現状を、「教養」理念と「生涯にわたる教養教育」でもって「始末させよう」との提言である。それは、弱肉強食の市場競争主義、格差社会化、非正規雇用、ワーキング・プア等の社会構造や統治体制（レジーム）に批判の目をむけず、構造的な社会矛盾や社会危機・不安を「道徳」的教化や「教育で始末をつける」（宗像誠也）「伝統的な常套手段をもって一時的に取り繕う弥縫策の観を否めない。家庭・地域にはじまり初等・中等・高等教育、生涯にわたる教養教育の提言は、教育・教養教育の「国家・国民総動員体制」を想起させるほどである。いまさら国民皆教養教育論を打ち出すことで解決できるような生易しい危機的状況と認識する国民は一人もいないであろう。

こうした展望のない危機感漂う基調は、二〇〇五年一月の同審議会「我が国の高等教育の将来像」にもつづく。ここでは、二〇〇二年答申と共に「総合的教養教育型」の社会的機能をもった大学像とその形成を掲げ、重点的支援を提言しているのが眼を引く。それは「大学改革」の失敗を象徴している。

## 二、本格的な「大学改革」の時代を迎える

二〇〇七年九月、中央教育審議会・大学教育分科会が『学士課程教育の再構築に向けて（審議経過報告）』を公表し、二〇〇八年三月、『学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）』を答申した。ここでの論点は、学士課程教育において達成されるべき「学士力」の内容と、その「質保証」・「学習成果（Learning Outcome）」を確保するためのシステムのあり方についてである。この政策の構築を駆りたてるもの、すなわち政治・経済的な主導動機は答申文が明言するように、日本の「国際競争力」を高めるといふ国家主義的なイデオロギーと大企業を中心とする経済・産業界（日経連・経済同友会）がもとめる全社会的規模の「イノベーション」に拍車をかけることにある。

中央教育審議会は、「学士力」を、①知識・理解、②汎用的技能（コミュニケーション・スキル、数量的リテラシー、情報リテラシー、論理的思考力、問題解決力）、③態度・志向性（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）、④統合的な学習経験と創造的思考（活用力、課題解決能力）など、四領域十三項目の「能力」（学習成果）を掲げた。これらを達成させるシステムは教学経営の全面におよんでいるが、強調されるのは「三つの方針」（①学位授与の方針、②教育課程編成・実施の方針、③入学者受け入れの方針）を明確化し、PDCA（計画・実践・評価・改善）のサイクルを確立せよ、ということである。「三つの方針」じ

たいはごく常識的な事柄であるが、これらを国家基準化し（大学設置基準等の法令改定）、認証機関による第三者評価等の大学評価対象とし、さらにそれにリンクさせて私大助成金や国大運営標準費等の財政措置を按配するとすれば、事柄は重大かつ複雑な問題をはらむ。すなわち、教育内容の画一化や国家統制の度合いを強化し、大学間格差（私大と国大、大規模私大と小規模私大、都市部の国大・私大と地方国大・私大等の教育格差）を今以上に拡大することとなる。こうした状況について私たち大学人に危機感を高めさせる動向が、上記答申とは別途に進行しつつある。

その一つは、このテーマの継続的な政策課題として「分野横断的な『学士力』の在り方」と、「分野別の教育の質保証の在り方」、及び「大学の『機能別分化』の観点に立った教育の在り方」を具体化する計画が予定されていることである。

その二は、文部科学省は、これら教育内容や質の検討を二〇〇八年三月、日本学術会議と連携して同会議の審議に付託し、検討を開始させた。二〇一〇年までには具体的な成案をえられるように要請し、早ければ二〇一一年度からの運用をめざすとしていることである。マスコミ・ジャーナリズムは、この動向を「大学版・学習指導要領の策定か?!」と報じた。

その三は、高等教育のグローバル化の一ツとして、ユネスコ・OECD共同で国際的な高等教育の「質保証」のガ

イドラインづくり等がすすめられていることである（ユネスコ・OECD「国境を越えて提供される高等教育の質保証に関するガイドライン」二〇〇五年十二月五日）。さらに、OECDは十五歳時点でのPISA（ピザ）・生徒の学習到達度調査）を大学生にまで対象拡大し、「大学版PISA」（AHELO・Assessment of Higher Education Learning Outcome：「高等教育における学習成果の評価」）を実施することを決め、二〇〇八年・二〇一〇年に「試行試験」を行うとしている。二〇〇八年一月、渡海紀三郎文部科学相は東京で開催されたOECDの非公式教育大臣会合において、日本もこれに参加することを表明した。文科省は同年、中央教育審議会内にワーキング・グループを設置し対応策の検討をはじめた。日本は①「工学」、②「背景情報」（学生の学習環境等）、③「一般的技能」（十五歳PISAと同様に、「批判的思考力」や「問題解決能力」などを問う内容であり、欧米の大学と比較して日本の大学生は弱い）、④「経済学」を実施対象としていと伝えられる（Benesse教育情報サイト）。

このような学士力の「国際評価」という「外圧」は、日本の大学に無視できない影響を与えることになるだろう。二〇〇〇年から開始されたPISAによる学習到達度調査結果は、日本の「ゆとり教育の見直し」という教育政策や教育課程改定（二〇〇八年三月学習指導要領改定）をひきおこした。しかし、こ

の間の教育実態は、論理的思考力・批判的思考力、問題解決能力や学習意欲を高めるどころか、受験学力といわれる学力と同質の「全国一斉学力テスト」の強行実施（二〇〇五年）や、高等学校における世界史などの履修漏れという受験体制の異常さを浮き彫りにした（二〇〇六年）。この事例のように、「外圧」は単純に日本の学校や大学における教育の質を向上・変革させ、学力を高めることに連動しない。そこには、日本の政策・行政の宿弊が根底にある。大学版・PISAが同じ轍を踏まないよう注視する必要がある。

### 三、大学政策・教育政策の矛盾とその原因構造

最近年の中央教育審議会の答申、例えば、二〇〇五年の「将来像」答申、二〇〇八年の「学士課程教育の構築」答申には、「大学改革」の進展がはかばかしくないこと、それぞれどこか、後述するような新たな問題の発生や逆流現象、そして、青少年や青年期の生徒・学生における学習意欲や夢・希望が持てなくなっている日本社会の退行現象を縷々述べるにいたっている。私たちがまた別の意味において「改革」の実態を批判的に検討し大学再生のあり方を共有できるようにしたい。

政策担当者側の危機感は、「大学の構造改革」という大学政策それじたいの内的・外的な矛盾を問わず語るものである。一九八四年に開始された臨時教育審議会から二〇〇八年で二十四

年、一九八七年の大学審議会の設置から二十一年が経過した。この長い歳月にわたる「教育改革」や「大学改革」の道行ききの何が問題かが問われなければならない。

まず、「将来像」答申は、冒頭から「高等教育が近年の社会の変化に真に対応できているのか、また、十分に高い質を保っているかといった点については、大いに問題があると考えられる。各高等教育機関の個性・特色の相対化、各機関ごとの人材養成目的の曖昧化、教育機能軽視の傾向、度重なる規制改革の中での『大学とは何か』という概念の希薄化、他の先進諸国に比べて必ずしも十分とは言えない高等教育の経済的基盤など、むしろ、我が国の高等教育は危機に瀕していると言っても過言ではない」とし、「高等教育の危機は社会の危機であり、これ以上、現在の高等教育が置かれている深刻な状況を座視し続けることは許されないものとする」として将来像を展開する。もう一方、「学士課程教育の構築」答申は、さらに細部にわたって問題点（「改革」・「質保証」の不十分な点）を指摘する。これを摘記し要約すると次のようである。

#### (A) 大学の問題点

①「大学全入」時代の到来によって、学生確保に向けた大学間競争が過熱化する一方で、他方では、入試による「入り口」の質保証は大きく機能低下している。学生確保の必要性が優先され、「大学とは何か」という概念が希薄化し、学位が保証す

る能力の水準が曖昧化する懸念が強まっている。(↓大学設置等規制緩和、大学のスクラップ・アンド・ビルド策の失敗)

②我が国の大学の大きな問題の一つは、「学修の評価」を通じた「質」の管理が緩いことである。質の維持・向上の努力を怠り、社会からの負託に応えられない大学は、その淘汰を避けられない。(↓新自由主義的「構造改革」の失敗)

③大学の教育研究を支える社会的基盤、知的共同体の存在感が相対的に希薄化し、大学教育振興の制約要因となっている。(↓能力主義・成果主義の必然的帰結、「大学構造改革」の必然的結果)

④学生の資格取得など就職対策に精力を傾ける大学が増え、基礎的な能力形成という社会的要請に応えられていない。最近の新設大学には「資格試験予備校」と内実が変わらない大学の事態が明らかとなっている。(↓規制緩和の失敗)

⑤「大綱化」以降の教育課程の傾向は、専門教育の比重がまし、高学年向けの共通教育・基礎教育(Ⅱ教養教育等)も普及していない。学際的な教育科目においても学問の知識体系(ディシプリン)の基礎教育ができていないなど、学士課程教育の本来の姿が実現されていない。共通・基礎教育の後退と専門教育の早期化は、学生の学びの幅を狭め、自己決定力の未熟な今日の学生にも対応できない。「学士力」とは、体系性をもった幅広い学びを経てはじめて達成されるものである。(↓市場

競争原理、規制緩和の失敗)

⑥「大綱化」以降、教養部が廃止され、全教員が教養教育等を担当することが目指されたが、現実には教員は研究活動や専門教育を重視し教養教育等を軽視する傾向は否めない。また、その実施・責任体制も未確立である。(↓大綱化・市場原理の失敗)

⑦「選抜性の強い特定の大学をめぐる受験競争は看過できない」、「競争の低年齢化」を広げ、「知・徳・体のバランスのとれた発達」の観点から問題がある。(↓能力主義と競争の教育体制の弊害)

⑧FDは「教員の教育力向上」という成果につながっていない。教員相互の評価、授業参観、ピアレビュー(同僚評価)の評価文化はいまだに根付いていない。教育面の業績評価なども不十分である。(↓恐怖政治的な人事考課の問題性、教員同僚関係や大学自治の萎縮、アクレディテーションの未確立)

⑨大学の公共的な役割・使命や専門性の認識を欠くなど「大学教員とは何か」も自明ではなくなってきた。(↓設置認可制度の瑕疵・盲点)

⑩「学生の視点に立った学習の系統性や順次性」などが配慮されていない。どのような「学習成果」を目指すか組織的に明確化されていない。(↓トップダウンの大学改革による大学の疲弊・多忙化、大学予算・財政の貧困化放置)

## (B) 大学生の問題点

① 学生において専門教育・資格取得志向が強まっている。学生は就職への有利性を過度に意識している。

② 学内外を通じて学生の学習時間（一日平均）は三時間あまりで、国際比較研究でも我が国の大学生の学習時間の短さは顕著である。

③ 高校生の学習意欲や学習時間も二極分化している。平日の勉強時間が「ほとんどなし」、「三〇分程度」が三割をしめている。

④ 大学教員を対象とする調査によれば、六割をこえる教員が「学力低下」を問題視し、特に、論理的思考、表現力、主体性などの能力が低下していると指摘している。

以上のような問題点の指摘は、純粹に教育論の次元にかぎってみれば当を得ている点も少なからずある。しかし、教職員の身分の消滅につながるような「恐怖政治」まがいの競争主義と国家統制の大学管理体制の数々の装置のもとでは、これらの諸問題や教育の危機的状況を克服することはできない。また、すべての国民・学生に開かれた普遍的な意味で次代を担える有為な国民を育成することはできない。大学教育の諸問題の根本原因は、上記の↓印で示しておいたように、二十有余年にわた

る競争主義と国家統制の「大学改革」（大学「構造改革」）になり、その必然の結果である。

今日にいたる大学の現状を国策や国家戦略の観点・文脈からみたら「問題」だらけ「不十分さ」だらけに見えるのかも知れない。がしかし、中教審等は多くの大学や大学教職員の血の出るような教育努力を眼をこらし凝視しようとしていない、あるいは、見えていないのではないのか。どんな大学においてであろうと、どんな教育困難な状況が広がっているように見えようと、大学生たちは大学生としての二年間、あるいは四年間のみか、知的にも人間的にも成長・発達していくのである。

この大学教育の主人公、大学生の自己形成の立場に身を置いて大学という「教育研究の場」のあり方を問い、展望することを経験していたら、大学改革は稔らない。

## 四、大学の教育力に不可欠な点

### — 「学び」と「学びの主体」を育てる —

いつまでも牢固とした官許公認の学校や大学制度をつづけ、エリート選抜のシステムを堅持しておれば日本社会は安泰であるという時代はとっくにおわっている。また、今日、学歴エリートが中教審等が期待するような「人間力」やパワフルな人的資源として不十分であることはさまざまな調査でもあきらかで

ある。その要因は何であろうか。その究明こそ最も重要だ。学校や大学志向が過熱していた時代はおわった。その加熱状況を引き起こしてきたのは、学校・大学が社会的な役割や地位を配分する選抜機関・振り分け機関であったからである。雇用構造がかわり、少子化社会が進み、大学「全入時代」になりつつあるいま（現在は入学志願者の九十%）、従前にもまして学校や大学における体質的な「教育力」や学び甲斐への要求が高まっている時代はない。

私は毎年、大学生たち（中京女子大学と明治大学）に、「学校体験」と「学校・大学のあるべき姿」についてレポートを書いてもらっている。そこに見られるものは受験や進学競争の学校体制の中で自分が失ったものを回復させたいという強い人間的・人格的な自己形成の願いである。その願いとは、たとえば、多くの仲間と共に何かに夢に取り組めること、誰ともおおらかに思う存分議論すること、自分と自分の未来に夢・希望をもてるようになること、そのためにも広く深く学びたいというごく当然のまともな人間的願いである。

これに対して、中教審等の政策担当者たちが提言することは、大学生は政府・大企業側の主導性を受容し、文句を言わずにその方向性にむかって刻苦勉強せよ、その積極的な受容性・従順さこそが「主体性」であるということである。これは、一九九六―七年中教審「二十一世紀の教育像」答申（先行き不透明

な社会であっても国家・社会の発展を主体的に担っていける「生きる力」「豊かな人間性」を涵養するという主旨）にもはつきりとうかがえる。こうした体制の中で、ベネッセの高校生・大学生調査（二〇〇七年）でも、若者が自己主張を控え、自己抑制し、忍耐や協調性という受動的姿勢が優勢となっており、主体性とか創造性など積極的な姿勢が弱まっているという指摘もなされてきた。優勢なる社会・文化環境の中に身をよせ、自己本来の関心や課題意識をすてて、大勢順応主義的に、「自発的」に適應していくという生き方においては、パワフルで創造的な知的・実践的なエネルギーや能力、また、人間力の陶冶を期待するのは困難であろう。これ以上、国基準の教育（評価・管理）で「負け犬意識」に苦しむ青年たちをふやしてほしくない。

学生たちが自分の人生をかけるに値する自分の関心や問題意識は何かを主体的に問うために学ぶ大学でありたい。そして、自分が何をわかっていて何がわからないのか自分の認識を問い直し、その新しい認識の形成によって新しい自己認識をおこなう、自己の生活と未来とを自己のものとなった知識・認識、価値判断（価値観）によってコントロールする力や意思決定の能力を形成していく学生たちと共に歩める大学でありたい。