

研究大学における教養教育

絹川正吉

<要旨>

本稿の第一部においては、教養教育とは何かについて考察する。その考察は、教養とは何かを問うことから始まる。教養は倫理的要因を含む人間の存在様式である。そういう教養は、個人がそれぞれの存在を通して自立的に形成されるべき事態で、知識の習得とは異なる。教養教育は、そういう教養の形成を支援する教育活動である。したがって、教養教育においては、学生の自己教育が基盤とならざるを得ない。その視点から、現代における教養教育は、狭義の教養教育を超えて、学士課程教育の展望の下で実現される必要がある。そこではもはや教養教育科目と専門教育科目の区別は無意味である。すなわち専門教育科目もまた教養教育科目なのである。本稿の第二部では、まず第一に研究大学における教養教育の現状を考察する。いわゆる大学設置基準の大綱化により、教養部を解体したことが、その後の研究大学の教養教育にいかなる困難をもたらしているかを明らかにする。第二に教養教育の評価を論じ、それがFDの機能と共に実践されるべきことを論じる。さらに、教養教育に携わる教員の資質を問う。以上の先行考察に基づき、先に分析した研究大学における教養教育の実態を踏まえて、研究大学における教養教育組織について若干の提言を示す。

第一部 教養教育の目指すべき方向

いわゆる大学設置基準の大綱化を契機として、教養部を廃し、一般（教養）教育に全学出動で対応することが、一般的となっている。果たして、この対応で一般（教養）教育が成功しているのか、検討する必要がある。特に、（大規模）研究大学について、このことが問われる。本稿は、大規

国際基督教大学名誉教授・元学長
文部科学省 特色ある大学教育支援プログラム実施委員長

模研究大学における一般（教養）教育の現状を考察し、研究大学における一般（教養）教育の可能性を考察する。この目的のために、一般（教養）教育とは何か、再認識しておく必要がある。

1. 「教養」ということば

「教養」ということばは厄介である。「教養」という言葉に的確に対応する英語はない。educationとかcultureを日本語に翻訳するときに「教養」と訳すことが多い。General Educationを「一般教育」とか「一般教養」としたということも誤解とする説がある。リベラル・アーツを「教養」とするのも誤解である。独逸語のBildungが教養に近いというが、文化的背景が異なる。

「教養」という言葉が、日本人の間でどのように用いられているか、一つの例を示そう。司馬遼太郎の小説『最後の将軍－徳川慶喜－』で次のように述べている。徳川慶喜は「才華があふれ、権謀が多すぎ、頭脳の回転が早すぎ、進退の計算が深く、演技がありすぎる。そのため幕臣は慶喜に謀反の疑惑があるといいはじめた。それで時の将軍徳川家茂が『慶喜に謀反の心ありと聞くが、まことか』と近臣に尋ねたところ、『そのようなことはない。』といわれて、そういうことを尋ねた自分を恥じたという。そういうことがあったことを聞いた慶喜は不快に思うより恐縮したという。そのように反応するところが慶喜の教養である。」と司馬遼太郎は書いている。「教養」ということばは、このような文脈で用いられることがある。

2. 知的教養主義の継承と断絶

司馬の考えに通じる教養観を村上陽一郎（2004）も披瀝している（以下、引用は同書）。同書の巻末には「教養のためのしてはならない百箇条」ということが述べられている。例えば、「優れたもの」とそうでないものとははっきり区別するが、それだけでは対象を裁かない・物事を一面だけから考えない・率直が美徳であるとは考えない・流行語、略語（冬ソナ）を使わない・よその業界用語を使わない・「幕間（まくあい）」を「まくま」と読まないなどと述べている。なぜ村上はこのようなことを述べるのか。それは同氏の教養観に関わっている。村上の教養の出発は知的エリート環境（家庭と友人）からである。友人の間で、読んでいなければ恥ずかしい、という仲間感覚が生じ、「どこへ出しても恥ずかしい」とだけは言われたくないという思いが読書遍歴をさせ、教養の契機となっている。知的階層

のコアとしての教養への思いには、絶対読んでなきゃお互いに恥ずかしい、仲間の手前、自分も読まざるを得ない、無理をしてでもとにかく読んでおこう、『資本論』だって読んでいなければ恥ずかしい、ということがモメントになっている。「いま理解できなくてもいつか分かってやるぞという気概や、未知のものに初めて触れるときのキラキラした感動、自分を自分で広げる喜び」が、教養形成の力となっている。

彼における多彩な読書遍歴は、人間形成に深い影響を与えた。特に、村上は夏目漱石から影響を受けたことを述べている。小学校4年生から漱石を読むが、漱石に登場する男性の「みっともなさ」に自分をあわせ、みっともない人間になりたくないという規矩（教養）を形成した。欲望を抑制できないことはみっともない、これをやるくらいならやらないほうがまし、という感覚（あきらめ）を価値とした。現代の日本人は慎みを失った。分を弁える（decentである）ことを忘れた。ということは教養（規矩）が崩壊していることを示している。教養は自分に課した則（規矩）である。自らを立てるのに必要なのが教養である。規矩は自分独りに課したものでありながら、やはり自分の生きる社会との関係の中で、自らと社会との協同関係の中で、見出し、自分に課していくべきものである、と村上は述べている。教養が自らを律する規矩をもたらすというのであろう。

村上の人間形成に影響を与えたもう一人は、宮沢賢治である。宮沢賢治に自然を見る視点を学んだ。賢治の著作に接すると、「顕微鏡の映像を見ているような感じ」になる。「普通に接していたのでは見逃してしまうような自然の一つ一つのひだを、これを見逃しては駄目だよというように、そっと見せてくれる。」それが賢治を読むときの醍醐味である。ここに知的教養主義の本領が見える。しかし、ここに見られる（大正）教養主義の系譜は、いま断絶した。

3. 教養は知識か：教養の原点はモラル

さらに村上の教養論は展開する。専門以外の知識に通暁していることは、知識基盤社会に生きる者にとって必要である。知識としての教養は、人間を独善的思い込みから解放する。知識の意義は、どれほど強調してもし過ぎということはない、知は力である、と村上氏は強調している。「(それでは) 教養は知識か、と問えば、私は明快に『ノー』と答えたい。」「人間としての教養と言ったときに、私にとっての教養という言葉の持つぎりぎりのものは、人間としてのモラルである。知識がないという意味で教養がな

い人でも、モラル（教養）がある人はいくらでもいる。規矩のある人が最も原理的な意味で教養がある人といえる。」

4. 教養と教養教育

村上は「教養」を語るが、「教養教育」については、ほとんど語っていない。「教養」と「教養教育」とは別のことがらのようである。この問いに答えるための準備として、村上に香る大正教養主義の原点に位置する新渡戸稲造について、若干述べておく。新渡戸は第一高等学校校長として、同校を教養主義に転換した人物として伝えられている。最近、新渡戸稲造の『武士道』が脚光を浴びているが、『武士道』は日本社会の倫理的基準の源泉を説明したものである。『武士道』（1900年）を著述する動機はベルギーの法学者の問い「あなたのお国の学校では宗教教育がないというのはですか。宗教なしでどうして道德教育を授けるのか。」ということへの回答であった。新渡戸は自問する。「私は、私の正邪善悪の観念を形成して居る各種の要素の分析を始めてから、これらの観念を私の鼻腔に吹き込んだものは武士道であることをようやく見出したのである。」そして「武士道」の源をさぐる。『武士道』に「誠」という章がある。なぜ武士に二言はないか、ということの説明するために、まず古歌を引用する。「心だにまことの道にかなひなば、いのらずとても神やまもらん。」そして沢庵珍話を紹介してから、『ハムレット』のポロニウスのセリフ「いちばん大事なことはおのれに誠実なれ、ということ」を紹介する。続いて、「誠なる者は物の終始なり。誠ならざれば物なし。」と孔子の『中庸』を引用し、表意文字「誠」は言と成からなることが、ロゴス説に通底していることを説明する。そして騎士の言「断言したことが真実」ということは武士道であると説明し、ヨーロッパの人に「誠」を説明した。

ここに表れているように、新渡戸の教養主義は、和洋・博引旁証に基礎付けられている。教養のインフラは知識であり、教養論は人生論、そして、ことばと行動の統合―「知行合一」（王陽明）を説く。すなわち学識と倫理の統合が教養であり、その基盤は知識である。

さて、新渡戸は第一高等学校の気風を教養主義に転換したが、その影響はもっぱら課外での言説の影響であった。それでは、旧制高校の教育は教養教育であったか。

5. 旧制高校の教育

旧制高校の教育思想について若干引用をしておく。森有礼文部大臣（明治21年）は「蓋し法科を専攻する者は物理の大体に通達せざる可からず。」と言っていた。また、全国高校長会議（昭和13）の声明に、高校の教育は「卒業後直に専門職業に就きて社会の実用的需要に応じ得る青年を養成するを以て目的とするにあらず。」と述べられている。さらに、教育審議会（昭和14年）の報告では、「一般教養を使命とする建前より、学科は細分せず、文科と理科に二大別し、高等普通教育を行う」と書かれている。ここに「一般教養」という記述があることに注意したい。それでは具体的にに行われた旧制高等学校の教科はどうなっていたか。記録によると旧制高校の教科は以下のものである。

国民科：修身・哲学（論理）・心理・国語・漢文・歴史・地理・法制経済
 数学及び自然科学：数学・自然科学概説（*）

外国語科：英語・独語又は仏語

体錬科：武道・教練・体操・勤労作業

上記で、理科の場合は（*）が物理・化学・生物・地学、製図で置き換えられる点が、文科とは異なるが、両者の教科構造は同一である。

上述の教科のなかで、注目しておきたいのは、論理学である。文部訓令によると、「論理教授要目」は以下のようであった。

教授事項 第三学年 60時間

論理思想の歴史的展開・論理思考の本質・思考の基本的原理・概念論・判断論・推理論・誤謬論・科学の体系・学問一般論

教授上の心得：煩瑣又は難解なる学説の紹介を避ける。教授内容は常に他学科との全体的統一を図る。

以上からもわかるように、旧制高校教育は、いわゆる教養の教育ではない。それは「高等普通教育」であって、その内容はディシプリンズの学習であった。アメリカにおけるリベラル・アーツ教育もいわゆる「教養」教育ではない。同じく中核はディシプリンズの学習である。「教養主義」は学生の文化であった。現代に制度としての旧制高校は不適合であるが、その教育内容は有効ではないか。しかし、「新渡戸の教養主義」は現代において機能するのか、という問いが残る。

6. いわゆる教養の問題：教養のゲルマン捕囚

阿部謹也（1997）は教養理念のドイツ起源を主張している。Bildungは

ドイツ観念論哲学の教養を意味している。それは「純粋な学問」を通じて自立的に形成される。「純粋な学問」特に哲学は、それ自体のためのものである。世界認識としての哲学は日常生活を超越し、日常的な利害や関心から距離をとった認識である。そのような認識は孤独の中で身につけられるものであり、自立的に獲得される。「教養は孤独の中で身につけられるものである。」それは「ひとり人間の自発的活動によってのみ獲得され、人間の知的な教育という形の中でのみ達成される。」「孤独の中で身につけるべき教養は、孤独の中で営まれる学問によってはじめて実現されるのである。しかも、その学問は「純粋な学問（すなわち自己目的）でなければならない。」これをゲルマン的教養と私はいう。

阿部謹也の教養観をもう少したどると、「自分が社会の中でどのような位置にあり、社会のためになにができるかを知っている状態を、教養がある、というのである。」「教養」が立居振舞を統べるのであるから、それは品格の源泉である。この思想は村上陽一郎の教養観に重なっている。それでは、このような教養観は現代において意味を持つであろうか。現代における大学人の教養とは何であろうか。

竹内洋（2003）はゲルマン的教養が現代において意味をなさないと主張している。教養が有効であった原因は、西洋と日本の落差が学歴エリートとの教養の差異化機能を生んだからであった。したがって、西洋と日本の落差がない現代では、そのような教養観は機能しない。さらに、差異化機能を生むもう一つの原因は、農村と都市の文化格差であった。それも現代では消滅している。ゲルマン的教養は終焉した。にもかかわらず、日本の大学教員の多数はゲルマン的教養観を持っている。この状態を私は「教養のゲルマン捕囚」という。

さらに、山崎和正（1999）も現代における教養の不可能なことを説いている。山崎によれば、トータルな世界観としての教養が可能であったのは、人間の知識に求心性があったからであるという。その求心性は、古代から中世においては、神の秩序の発見という原理である。近世になると、求心性は理性信仰に変わる。そして、哲学が教養の根幹となる。現在では哲学の求心性は崩壊した。その要因は実存哲学である。世界を説明する中心的価値は崩壊した。したがって、従来の教養観の延長上に救済の道はない、という。それでは「新しい時代の教養」とは何か。

7. 中央教育審議会「教養答申」

2002年に中央教育審議会は教養教育について、改めて答申を出した。その要旨は以下ようになる（中央教育審議会、2002）。

- (1) 教養は行動力であり、社会の基盤である。社会とのかかわりの中で自己を位置付けるものが教養である。教養の育成には、他者の立場で考える想像力が求められる。
- (2) 現代の教養には、自国、他国の文化・宗教理解が含まれる。そのため外国語能力が求められる。
- (3) 科学技術の学問的理解と社会的理解は現代の教養に不可欠である。科学技術をめぐる倫理が求められる。
- (4) 知的基盤としての国語力を育成する必要がある。論理的思考を含む。古典を薦める。
- (5) 現代の日本の教養には、修養的教養が含まれる。礼儀・作法の型を身体的感覚として身につけさせる。

中教審答申の意図は、国際化と知識基盤社会へ対応するための教養の育成である。そのために、基本的な基礎知識・能力と倫理教育を教養の基盤とする。その倫理の思想的基盤は修養主義・教養主義の儒教的倫理である。そこに窺える教養観は、知識と身の程をわきまえることである。これは21世紀に耐え得る教養教育であろうか。

2005年に中教審は「我が国の高等教育の将来像」（略称「将来像答申」）という答申を行っている（中央教育審議会、2005）。その中で、再度教養教育に言及している。その教養像は以下のようなものである。

- (1) 国際化や科学技術の進展等社会の激しい変化に対応し得る統合された知の基盤
- (2) 縦割りの学門分野による知識伝達型や入門教育でない（学部教育の否定？）
- (3) 専門分野の枠を超えて共通に求められる知識や思考法等の知的な技法の獲得
- (4) 人間としての在り方や生き方に関する（高い倫理性に裏打ちされた）深い洞察
- (5) 現実を正しく理解する力の涵養

そのような教養教育のための教員像にまで言及している。すなわち、

- (1) 教養教育に携わる教員には高い力量が求められる。
- (2) 教員は教育のプロとしての自覚を持ち、絶えず授業内容や教育方法の

改善に努める必要がある。

- (3) 入門段階の学生に高度な知識を分かりやすく興味深い形で提供したり、学問を追及する姿勢や生き方を語る。

「将来像答申」では、大学の組織に言及している。それに関連して、「学士課程」という視点が登場している。そもそも「学士課程」という用語は、「21世紀答申」（1998年）において、「学部（学士課程）」という表現で登場した。この括弧がはずれたのである。「学士課程」とは、総合的教養教育型で、教養教育と専門基礎教育を中心に主専攻・副専攻を組み合わせ、分野ごとに「コア・カリキュラム」を設ける内容として記述されている。

8. 「学士課程」

「学士課程」という言葉は、流行語のようである。インターネットで検索すると2,700件が表示される。法人化した国立大の公文書でも勝手に「学士課程」を用いている。それらの書面では、「学士課程教育」とは「学部教育」の名称変更のようである。

そもそも「学士課程」という用語は大学教育学会（一般教育学会）が創造したものである。そこでは「学士課程」は改革理念として主張されている。「学士課程」という用語が審議会答申に用いられるようになった経緯は次のようである。すなわち、1987年に設置された大学審議会は、1991年にいわゆる大綱化答申「大学教育の改善について」を出した。その審議の過程で、一般教育学会は大学審議会に提言をした。すなわち、「学部教育」の用語を廃止し、「学士教育」または「学士課程教育」を用いることを提唱した。その根底にある理念は、専門教育に対置して一般教育を階層的に位置付けるのではなく、大学4年間を一貫する教育課程として学士教育を発想することであった（一般教育学会、1997）。そこで主張されていることは、一般教育をコアとする大学4年一貫教育で、その理念は「学生の自己教育」（堀地武）である。学生の自己教育を原点とする学士課程教育を大学の第一原理とする主張である。結論を先取りして述べれば、学士課程教育は一般教育に関わる完成教育課程である。（これに反して、専門職業教育は未完で、その完成教育は大学院等にシフトされる。）

「学士課程」のモデルは、アメリカにおけるリベラル・アーツ・カレッジである。その例として、Haverford Collegeの教育内容を概観してみよう。Haverford Collegeは伝統的リベラル・アーツ・カレッジであるといっ

でも過言ではない。

以下、Haverford Collegeの要覧からの抜粋である。

リベラル・アーツ・カレッジの目的は、学習能力の涵養と健全で思慮深い判断力の育成である。学位取得のための諸条件は、これらの能力の訓練を、人知 (human knowledge) の広範な領域及びその一つの分野での深い学習において行わせるために定められている (分散と集中)。

リベラル・アーツ教育は次のガイドラインに基づく。

- (1) リベラル教育は人間の知識の広がりと創造性についての知見を必要とする。
- (2) 人間の精神は自然と社会環境の多面性を発見してきた。それにより芸術、文学と哲学が生み出された。
- (3) 学生は、広やかに教育を受けた人間になるために、学問の全体像 (芸術から言語、経験科学、経済、社会にわたる) を把握することが奨励されている。そのために、次の条件が課せられる。

(3-1) 初年次Writing

学問をするためにも、自己表現のためにも、そして社会生活のためにも、記述による表現 (writing) は重要な手段である。初年次必修のwriting seminarにおいて、知的探求の方法に関連して記述方法を学ぶ。すなわち、批判的分析法、論述の構成法を具体的な技術とともに学習する。

(3-2) 外国語履修要件

外国語に通じていることは、それが古代語であれ現代語であれ、種々な目的に有用である。

(3-3) 外国語学習により、自国語への理解も深まり、言語についての感覚が深まる。また諸文化の翻訳を通してでなく直接に理解することができる。研究にも必要である。外国語履修を必修とする。

(3-4) 社会正義学習 (Social Justice Requirement)

クエーカーの伝統を維持し (Haverford Collegeはクエーカーにより創設された)、社会的不正義の歴史的条件と文化的メカニズムを学ぶ。この履修要件を満たすための科目においては、社会正義の意味を、様々な文脈において理解する。偏見、不平等、不正義の諸相を考える種々の枠組みが提示される。これは批判的思考の実践となる。

(3-5) 分散学習要件

人文、社会、自然の各分野についてそれぞれ3 course credits (12単

位?)を学習する。各分野は2領域以上にわたって履修する。そのうち1 course credit は次の数量的科学に関する科目から選ぶ: 初等統計推論、数学的思考、データ処理、グラフ処理、数値解析。

(3-6) 主専攻 (major) 要件

専門分野 (department) を選んで12 course credits の学習をする。内6 credits は一つの専門分野から、残りは関連専門分野から履修することができる。Double major, Interdepartmental major, Independent major 等も選択できる。

(3-7) 体育科目要件

(4) 卒業に必要なcreditsは32 course credits以上 (128単位?)。

(5) 上記におけるmajorの分野は、Departmentsで、以下により構成されている。(Departmentの名前がアルファベット順に並ぶ。)

アフリカ研究、文化人類学、考古学、演劇、天文学、体育、生化学・生物物理学、生物学、化学、中国語、古典、比較文学、コンピュータ科学、東アジア研究、経済学、教育学、英語、フェミニスト・ジェンダー研究、美術、フランス語、地学、ドイツ語、歴史、イタリア語、日本語、ラテンアメリカ研究、言語学、数学、数理経済学、神経・行動科学、平和研究、哲学、物理学、政治学、心理学、宗教学、Romance 語 (フランス語・イタリア語・スペイン語)、ロシア語、社会学、スペイン語、Writing

9. LA教育の目標・特性と「学士課程教育」

リベラルアーツ教育の目標を改めて整理してみると、次のように言える。すなわち、リベラルアーツ教育が目標としていることは、特定の知的課業のための訓練を強調するのではなく、一つの学問 (ディシプリン) とその方法の基礎訓練により、知的自己同一性を確立する、ということである。この目標の具体性は、学習する個別学問を一般的な知的領域に関係づける学習におくことである (扇谷尚, 1989)。

さらに、リベラルアーツ教育は、学習のあり方に著しい特性をもっている。それを以下に整理してみる。

(リベラルアーツ教育の特性)

特性 (1) 学生の自己教育 (主体的学習) を基盤とする。そのために科目選択構造を主体として学生がカリキュラムを作る。

特性 (2) 早期に専門を固定しない。(これをlate specializationという)

特性 (3) 「専門科目」の学習を教養として位置付ける。すなわち、とりあえずは何か専攻を選択しながら、しかし、それに捉われずに自由に学ぶことを認める。可能な選択肢をできるだけ多く体験する機会を提供する。学生が自分の判断で、自分が依拠しようとする枠組みを選択できるだけの、人間的成熟と知的成熟を図る時間を用意する

特性 (4) 一般教育を重視する。すなわち、学習の社会的意味（教育の社会性）を認識させる。

特性 (5) 学習の全体を通じて、批判的思考力・課題発見・解決力の育成等、知的営みの基礎能力の育成を図る。

（リベラルアーツ教育の実践）

特性 (6) 文脈的学習を重視する。この点は一般教育の課題と重なる。ここでの文脈的学習の内容は、専門知識を実践に移す際の歴史的・社会的・経済的・文化的・倫理的装置ないし背景についての理解力である。ボイヤーが提案している enriched major（豊かな専攻）も文脈的学習を意味している（ボイヤー、1998）。すなわち、専門の学びについて、その分野で検討すべき歴史と伝統を検討し、理解すべき社会的経済的意味と当面する倫理的、道徳的論争問題を検討する。

特性 (7) キャンパス・ライフ等の潜在化した学習課程を重視する。

特性 (8) リベラルアーツ教育では、学習の自己教育が前提になる。自己教育は自己責任に基づく。「自分を教育しようとしなない人の教育は出来ない（Amherst College）」のである。

リベラル・アーツ教育は学生に知識人としての責任（Intellectual responsibility）を自覚させる。

上記の特性をもつリベラルアーツ教育とは対照的に、すべての科目を必修とする古典的リベラルアーツ教育もある。これは明確にエリート教育である。

いずれにしても、リベラルアーツ教育の中核は伝統的学問分野において展開される学術基礎教育であって、いわゆる教養教育ではない。「学士課程」教育は「学部」を払拭できない日本のリベラルアーツ課程の模索である。したがって、学士課程教育においては、4年間の学習期間全体で統合された学習が目標になる。そこでは、もはや教養も専門もない。あるのは「学士課程（カレッジ）教育」である。したがって、そこでは「教養と専門の有機的連関」のテーマは無意味になる。極言すれば、全ての学習が教養を意図している。「これからの教養教育の方向」は、以上のような意味

での「学士課程教育」を目指すことであろう。

結局、教養は自己教育によって形成される。したがって、教養教育は自己教育支援である。学士課程教育の中核は、学生の自己教育支援である。すなわち、学士課程教育は教養教育を中核とするのである。

10. 大学の規矩

教養の中核は規矩であることを述べた。学士課程教育の責任を担う大学の規矩が問われる。それは教養教育の基盤である。

アメリカの著名大学には、“HONOR SYSTEM”と呼ばれる制度がある。ジョージタウン大学の例を以下に紹介しよう。ジョージタウン大学の出版物に、小冊子で表紙にジョージタウン大学の創設時からの古い校舎の絵が描かれ、それを囲むように、“INTEGRITY”（知的誠実性）と書いてあるものがある。その序文は次の様に書かれている。

「ジョージタウン大学はイエズス会の知的・倫理的教育理念に基づいて創設された大学で、研究と教育に献身する者のコミュニティーである。われわれのコミュニティーにとって、正直であることと誠実であることを堅持することは、最も重要な課題である。学問的誠実性は学生、教員、そしてジョージタウン大学というコミュニティー全ての構成員のコミットメントである。このことの本質的意味は、大学コミュニティーの関係者は、その行為に常に責任をもたなければならないということである。すなわち、大学構成員は常に協力してチーティング（カンニング）や盗作を断つことにコミットしているのである。

そうするのは、倫理的真理は知的真理の探究と不可分の関係にあるからである。

学問共同体としてこの伝統を堅持し発展させることは、研究の卓越性を保つために必要である。そのためにジョージタウン大学はHONOR SYSTEM（「名誉制度」）を制定している。この制度は学生、教員、行政者の長い間の共同作業によって作られたものである。学生諸君はこの制度をよく理解し、尊重するよう要請する。」

入学する学生にはHONOR SYSTEMを尊重するよう宣誓（The Honor Pledge）が求められる。次に禁止項目の記述がある。試験等における不正行為、盗作、不正引用、一つのレポートを複数の科目に利用すること、データ改ざん、成績表の改ざん、図書館利用権の乱用、メディアの乱用、等である。

さらに評議会（The Honor Council）についての記述がある。それはHONOR SYSTEMを維持する仕組である。評議会の構成は全学的である。学生組織代表、教員組織代表、行政者代表から構成される。評議会は定期的で開催される。評議会の議長は、教員から1名（学長指名）、学生側から1名（学生会選出）とする。

評議会の第一の任務は、大学コミュニティーに対して学問的誠実性を遵守するよう教育することである。第二の任務は、学問的誠実性に反する行為に対する事情聴取・調査と裁決である。その手続きが詳細に記述されている。

INTEGRITYは学問的営為を根底で支える倫理である。それは大学人の教養の原点であり、大学共同体のコードである。自己責任意識の喚起は学士課程教育の原点である。

結語

教養教育は知識の伝授ではない。教養教育の目的は、学生が教養を形成することを支援する教育活動である。学士課程教育はそういう教養教育の実現を図ることを目的とする。そして、「学士課程教育を根底で支えているのは、人間の精神に内在する高潔さと次代を担う若者の自己開発に助力することが自己の特権であり、責任であるとする大学構成員の意識である。そこでは、早期の専門教育を求める声押し止めることが、学士課程教育独自の任務の一つになってくる。」

第二部 研究大学における教養教育の実施と評価

この部では、旧帝国大学7大学における教養教育の実施状況を考察し、それを評価する。そのために、最近行われたハーバード大学のリベラルアーツ教育改革の事例を考察し、日本の研究大学の教養教育の問題を考察する手がかりとする。

1. ハーバード大学の改革

ハーバード大学は最近、カレッジ教育の改革案を発表した（Harvard College, 2004；深野政之, 2005）。

ハーバード大学は第二次大戦後に有名な人文・社会・自然の三系列均等

分散方式を導入したが、1979年に一般教育の大改革を行い、コア・プログラムを実施した。この改革は大学界の注目を集め、日本でも一般教育学会の議論に大きな影響を与えた。この改革の骨子は、知識自体の修得から知識修得の方法への転換を求め、コア・プログラムを導入したことにある（H. ロソフスキー、1992）。そして、優れた教員資源を利用し、課題別に構成した多くの選択科目を用意した。それを「コア・プログラム」とした。「コア・プログラム」には4年の学士課程の1年分を当て、学問研究の方法を学ぶために、

明瞭かつ効果的に書く能力の育成、

外国語運用能力の育成、

数量理論を扱う能力の育成

を提唱した。学生は、次のコアの領域から定められた単位分の科目を選択履修しなければならない。

コアの領域

- (1) 文学と芸術：教育された目と耳で読み、聞き、見ることに関わる。
- (2) 科学：科学の方法と原理をある程度理解することは現代の教養の必須である。
- (3) 歴史研究：全ての学問に有効である。
- (4) 社会分析：社会科学の概念と分析方法を学ぶ。
- (5) 外国文化：アメリカの教養人は他の文化について無知ではありえない。
- (6) 道徳理論：多様性の中での共通ルールを考察する。
- (7) 数量的推論：現代生活において必要である。

コア科目はコア常設委員会の承認を経て開講された。

今回のコア・プログラムに対する評価の要点を紹介する（深山）。

- (a) コアの領域が不明瞭である。ある科目が当該領域の科目である必然性が明瞭でない。
- (b) コアの必修条件が、学生の学習を不自然にしている。領域設定が学生の知的関心を限定しかねない。
- (c) コア科目の開講数が領域でアンバランスである。
- (d) 学生の科目選択が限られ、大人数クラスが出現した。
- (e) 開講科目が学生の選択志向に対応していない。
- (f) コア・プログラムが知識の内容ではなく知識を修得する方法を重視しているため、特に人文分野では著名な文学を知らず、古典を知らず、宗教的哲学的伝統を学ばないで、共通の知的経験が与えられていない。

このことは選択必修制度にも一因がある。

- (g) 学生にインセンティブがないため、自分の専攻関連科目で充当しようとする。
- (h) 領域設定の構成原理が混乱している。すなわち、研究方法上の分類（歴史研究、道徳理論、社会分析、数量的推論）と教育内容の分類（文学と芸術、外国文化、科学）が混在している。
- (i) 各領域内の科目に体系性がない。すなわち、現任教員の都合に合わせて科目を開講している。
- (j) 領域不適合科目がある。
- (k) コアの領域が狭すぎる。
- (l) 「共通必修」というコア・プログラム本来の理念から現行は大きくかけ離れている。

以上の批判的評価を踏まえて、次のような改革を提案している。

- (A) コア・プログラムでは自分の専攻とは異なる学問分野の知識へのアプローチを強調した。この原則は変更しない。
- (B) コア・プログラムの現代的・学際的分野設定を、伝統的学問構造を基礎とする領域（カレッジ・コース：人文科学、社会科学、生命科学、自然科学、国際分野）に変更する。
- (C) 科目選択幅の拡大を認める。
- (D) 知識・概念、古典への導入を徹底する。
- (E) 専攻分野への準備を目標にする。
- (F) 次のように学習システムを改革する。
 - ・専攻決定時期を2年次中間まで延期する（現行は1年次）。
 - ・教養教育は教員と学生の共同作業：少人数ゼミナールの実現。
 - ・国際的学習を奨励：研究を国際的に遂行するために必要な外国語を学ぶ。
 - ・文系も自然科学を深く学習する。：学年暦を変更し、1月を科学実験プログラム期間とする。
 - ・キャップストーン経験（卒論）をさせる。
 - ・教員の中心的任務がリベラルアーツ教育にあることを明確にする。

ハーバード大学の教育については、以前より批判があった。例えば、サイクス（1993）は、「学生たちの知的好奇心より教授たちの狭い独断的知的興味が優先された開講科目の寄せ集めだ」と書いている。また、「ハーバードの教員数は300人から600人に倍増したが、教授と学生の接触はか

えて薄まった。教授は一般教養から逃げ出し、専門家の養成に専念することを欲した。」と批判している

今回のハーバード大学の改革については、コア・カリキュラム導入の際の高い評価に比べて、社会的評価は極めて低い。遅きに失した改革といわれている。ハーバード大学といえどもユニバーサル化に対応せざるを得ないということである。

以上の事情は日本における研究大学の教養教育を評価する際に参考となる視点を与えている。

2. 研究大学におけるの教養教育の実施体制

7 研究大学における教養教育実施体制を見ると、すべての大学がいわゆる全学出動態勢を採用している。すなわち、すべての教員が教養教育に責任がある、という制度になっている。このことが根拠になって、教養教育実施に関する意思決定組織は全学的になっているのである。この大前提の下で、それぞれの実施体制は微妙に異なっている。

第一の型は、全学委員会を置いている。

第二の型は、全学委員会に大学教育センター機能を加えて運営している。

第三の型は、全学委員会と授業担当（専任）教官組織を持っている。

第四の型は、全学委員会と授業担当（兼担）教官組織（バーチャルな責任組織）を持っている。

第五の型は、全学委員会と部分的担当部局を持っている。

第六の型は、全学委員会と大学教育センターと実施責任部局を持っている。

第七の型は、担当責任部局が教養教育の全責任を担っている。

なぜこのような実施体制が置かれているのかは、各大学の教育理念に基づくというよりは、教養部改組に関わる旧教養教員組織と専門教員組織との政治力学的関係に原因している場合がほとんどである。例えば、主要教養科目開講責任を、学部配属された旧教養部教員数に比例させるが、にもかかわらず、全学出動の建前から、意思決定は全学的、すなわち部局代表者による委員会でなければならない、という事情が、実施組織のあり方にバリエーションをもたらしているのである。この事情は、教養科目の開講の仕方にも影響している。すなわち、旧教養部教員の責任として開講される教養科目と、全学出動のため専門部局教員が開講する教養科目を歴

然と区別している。前者は、例えばコア教養科目として、ある程度の（ハーバード大学のコア領域のような）構造化を持った科目群であるのに対して、後者はそれぞれの専門教員の責任で開講する科目の集積で、全体としては構造化を有しないものになっている。すなわち、教養科目は教養理念に基づいて開講されているというよりは、学内政治力学上の結果として開講されている。もちろん、だから全ての科目が教養教育として不相当だと言っているのではない。また、政治力学を排除して、教養教育の目的・目標に基づいて教養教育を実施しようと努力している例もある。しかし、総体としては、旧教養部改組の後始末が、政治力学的に推移したことは否定できない。大学教育センターの設置は、教養部を改組して全学出動体性に変換した矛盾の緩衝材を意味している。

3. 研究大学における教養教育の問題

以上の考察から、研究大学における教養教育には、共通の問題があることが指摘される。すなわち、

- (1) 目的・目標の記述とカリキュラム（開講科目）の間に落差がある。目的・目標は標語にすぎない場合が見られる。
- (2) 学科目の配置は、教員構成によって事実上決定されている。
- (3) 教養教育の責任主体が明確でない。全学出動・委員会方式は天皇制・中空構造になりやすい。
- (4) 責任部局がありながら、意思決定は全学的であることは、責任部局のインテンシブを阻害する。
- (5) 大規模大学であるため、全学出動で全教員が科目を開講すると、学生は数百の科目から無意味に科目選択をすることになり、教養教育の実質が阻害される。
- (6) 「4年一貫教育」とは、専門学部教育の貫徹として機能している。
- (7) 教養と専門の有機的連関を図ると称することの実態は、専門を軸とする一貫性の主張である。その実態は基礎科目を教養科目としているに過ぎない。
- (8) テーマ別教養科目は、カルチャーセンターにおける知識偏重と同様である。これで知性が涵養できるか。（方法が知性であることが置き去りにされている）
- (9) 結局、「教養部廃止」の後始末が未完了である。
- (10) 組織が大きすぎて智慧が回りきれない。

総体としては、教養部廃止の歪が残ったままで、理念が空語になっている。教養部廃止の代替としての全学出勤は成功していない。むしろ、全学出勤で教員の負担が増加し、疲弊感が広がっているという指摘もある。このような状況の下で、教養教育責任組織の確立を求めて苦闘している場面に遭遇することは、希望である。

ここで改めて教養教育の本旨を踏まえた取組が、大規模研究大学で実現可能かが問われる。本稿第一部で述べたように、教養教育は知識習得ではない。教養は生き様の模索である。したがって、教養教育は人格的契機を重要視する。教養教育は共同体的営みを本質とする。教養教育は教員に教養理念へのコミットメントを求める。このような教養教育が大規模研究大学で実現可能か、真摯に再考の要がある。

4. 教養教育評価

大学教育評価は未開拓の分野である（以下、絹川正吉、2001）。特に大学における教養教育評価は、混乱の中にある。「何が問題か、それが問題だ。」「何を評価するか、それが評価だ。」という逆説的のスローガンが前面に出てきてしまう。数年前に、大学評価・学位授与機構（以下、機構）が、国立大学の教養教育評価を実行した。機構の公式見解によれば、「法令上は「教養教育」の定義はしていない。」というのである。にもかかわらず教養教育評価を行う根拠となる法令は、大学設置基準の第19条である。そこには次のように述べられている。「大学は、学部等の専攻に係わる専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない。」この条文で、「総合的な判断力を培い、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」という文言が、教養の内容なのかどうか議論があった。すなわち、「幅広く深い教養」、「総合的判断力」、「豊かな人間性」という文言が教養教育評価の枠組みとなるかどうかについて公式見解がない。しかし、制度上の教養教育を評価せよというのであれば、上記の各項目について、それをターゲットにする教育を行っているか、その教育について実績を上げているか、が問われることになる。

しかし、上記項目の内容は一意的でないから、上記についていかなる評価基準があるか定かではない。すなわち、「法令上一律に教養教育の内容を規定していない（機構）」のであるから、教養教育評価とは、それぞれの教育内容の優劣を問うことではあり得ない。

以上のような問題を内包しながら機構の教養教育評価は実施された。その詳細はここでは論じない（前出参照）。ただ結論をいえば、機構の評価は教養教育のシステム評価に止まった。それでは、機構の評価を超える本質の評価を実行すべきか、となると、アンビバレントになる。教養の内容は世界観、価値観にかかわり、思想・信条にかかわることを抜きにしては論じられない。したがって、そのような評価に、絶対評価は適合しない。評価が絶対的裁きに転質するからである。それを避けるためには、評価者と被評価者が互いに水平的・相対的關係に立たざるを得ない。したがって、教養教育の本質評価は必然的に相互評価になるのである。そして、相互評価の本質はFDである、というのが私の結論である。

以上の認識を持った上で、教養教育評価の論点を二、三述べておく。第一に、広い知識をあたえることは、総合的判断力の育成に寄与するか。第二にテーマ学習は課題探求能力の育成になるか。第三に、教養と専門の有機的関連というテーマは有効か。これらの課題を評価に反映させる必要がある。

5. 教養教育の授業評価

前述のような事情を踏まえた上で、教養教育に関わる、学生による授業評価について述べておきたい。ここでも評価は双方向的でなければならない。別の言い方をすると、この場面での授業評価は、教養教育の一部として位置付けなければならない、ということである。この視点に立って、教養教育の授業評価項目試案を以下に示しておく。これらの教養教育授業評価項目は、ボイヤー（1998）の言説から抽出したものである。

教養教育授業評価項目

(A) 基本的評価項目

1. 授業の主題に魅力を感じた。
2. 思考法についての重要な変化を経験した。
3. 自分で考える力をつける助けになった。
4. 知識を越えた精神の働きかけを受けた。
5. 創造的思考に触れた。

(B) 総合性評価項目

6. 他の専門分野との関連を知った。

7. 専門を越えた総合性を見いだした。
8. 知識の統合的体系の重要性を考えさせられた。
9. 自分の専門分野の意味を考えさせられた。
10. 知的偏狭さから解放された。

(C) 価値領域関連評価項目

11. 広い視野を獲得した。
12. 人間に普遍的な経験を学んだ。
13. 人生の意味と目的を考えさせられた。
14. 現代の問題との関連を考えさせられた。
15. 自分の世界観の形成に役立った。

6. 大学教員の教育評価

教育は大学教員の義務であり、研究は大学教員の責任である。評価は課せられている業務の遂行に応じて行われるべきとすれば、大学教員の評価において、教育への貢献を評価しないことは、矛盾的事態である。しかし、この認識は大学教員間ですら一般的でない。大学教員の評価といえば研究評価を意味するのが実態である。近年、大学教員評価の領域を、教育、研究、大学運営、社会貢献とすべきであるという論が起こりつつある。

先般、大学設置基準の改定が行われ、大学教員の資格について、「教育能力」が必要条件であることになった。それに伴ない、大学等の設置申請のための「教員調書様式」が変更になった。かつては、教員調書の主要部分は、研究業績の記述であったことを思えば、隔世の感がある。しかし、未だその実体がともなっていない。この節では、大学教員の教育評価を、教養教育評価を踏まえて論じておこう。

大学教員の評価の基礎は、各教員による「自己評価報告書」と「同僚評価報告書」である。教育および研究活動等を記録することによる評価行為は、そのこと自体が一つの学問的営みである。

自己評価報告書には次の内容が含まれる。

- (1) 教育自己評価報告
- (2) 研究自己評価報告
- (3) 大学運営協力自己評価報告
- (4) 社会貢献自己評価報告

それぞれの自己評価と同僚評価をどのような比率でカウントするかは、

それぞれの大学の文化が決めることである。

一般的な教育評価については、ここでは述べない。以下においては、特に教養教育の視点に立った教育評価について述べる。内田義彦（1981）の『作品としての社会科学』は、この課題に対して重要な示唆を与えてくれる。内田によれば、専門論文の特性は次のようになる。

- ・専門論文は専門家に向けて書かれた生産財である。専門家（専門用語の専門家）にしか通じない。
- ・専門論文の高さと独創性は、一般性にはなく、特殊性において現れる。
- ・論文は一つの断片として学会の共有財になる。
- ・一般に論文は断片として発表されるから、その論文だけからは、その論文の意味（価値）は解らない。

内田は『資本論』は思想作品であって専門論文ではないという。思想作品とは、「一つの世界をなして丸ごと一人一人の（一般）読者に対して、その意識の古層に呼びかけ、そこに眠れるものを新鮮に－そういわれればまことにそうであったという形で－呼び起こす。」

「哲学者は万人の（既に）知るところを語る」のである。「思想の作品は、直接一般読者にとどき一人一人のなかでコペルニクス的転換がおこることを念願する。作品はそれだけで意味をもつものとして完結している。思想の作品は専門の壁を越えて万人に深くうったえかける。特殊性ではなく一般性に思想の高さ、深さ、独創性のほどが現れる。論文だけが創造で、一般読者向きというとなわち安易な啓蒙書という常識が、一般に支配している。『作品』を志すことは、学者本来の仕事からの逸脱と考える傾向があるが、それは誤りである。」このような作品化能力こそは、教養教育を担う教員に必須であるから、教員の教育自己評価の中核に位置付けるべきである。

「作品化」ということは、ボイヤーのいう「統合の学識」についての見解と重なっていることも注意しておこう（E.L.ボイヤー著、有本章訳、1996）。ボイヤーによれば、大学教員に求められる学識（スカラシップ）は、いわゆる研究に対応する「発見の学識」だけではない。「応用の学識」も再考されるべきである。大学教員にとって必要なのは「教育の学識」である。大学教育は、教員の理解と学生の学習とに橋渡しをする類推や隠喩や概念を含むダイナミックな努力である。教育は単なる知識の伝達ではない。その知識を変形し、拡大することを意味する。刺激的な教育は学識の炎を燃やす。教育ということは、極めて学問的な営みであることを、ボイ

ヤーは注目している。そして、教育には「統合の学識」が重要な役割を果たす。「統合の学識」は、個々ばらばらに孤立している諸々の事実を関連付けて、それらの事実に意味を与える。また「統合の学識」は境界領域等の独創的な研究への洞察を導き、発見の学識と密接に関係する。このような学識によって、ことがらの意味が深く理解され、専門外の人々を教育することを可能にする。「統合の学識」は説明的解釈を導く。このようにポイヤーは「統合の学識」の機能を述べている。考えてみれば、教育が成立するのは、統合の学識によるのであって、内田義彦がいつているような研究成果そのものでは教育はできないのである。

本節の最後に、教養教育教員の評価原則を改めてまとめておく。

- ・教育業績は研究業績と等価である。
- ・研究業績のみでは教授資格は不十分である。
- ・教員の教育自己評価報告書を教員評価の基本資料にする。
- ・学生による授業評価は教員の自己評価の資料として用いる。
- ・作品化能力・統合の学識の評価を重要視する。

7. 研究大学における教養教育の展望

大規模研究大学における教養教育をどうするかは、難題である。以下に思いつくことを二、三述べておく。

第一の提案は、大規模研究大学は、大学院大学に徹底する、ということである。すなわち、学士課程教育は放棄する。現在のように教員が研究院(科)に所属し、学部専任教員不在という構成は不自然である。ただし、大学院大学に徹する場合には、大学院大学教員席の半数は任期制とし、連続再任を禁止し、市場に開放する、等の対応が必要である。さらに、大学院大学の財政は独立採算とすべきである。私立大学では、大学院の経費の大部分は学部学生授業料で支弁されている、といっても過言ではない。受益者負担原則を徹底すべきであろう。

第一の提案が過激に過ぎるといっているのであれば、第二の提案は、研究大学の学士課程教育機能・組織を分離し、教養カレッジを独立させることである。大学院組織とカレッジ組織をクラスターとして構成し、相互関係を維持する。ただし、大学院教員はすべて任期制とするが、カレッジ教員はtenure制を原則とする。教員評価基準は、前述のように、教養教育教員の義務に即して行う。大学院教授か教養カレッジ教員かの選択は、教員個人と大学法人との契約に基づく。

第二の提案でも過激であれば、現実的対応として、少なくとも教養科目を精選するシステムを導入すべきである。機械的・無機質的・公平原則による全学出動体制を実質的に廃止する。コア・プログラム委員会を設置し、教養教育の目的を基準に科目審査の権限を付与する。精選科目に対しては、財政的にも（人的・物的に）優遇する。

最後の提案は、大学院生を組織的に Teaching Assistant (TA) として活用することである。単に院生を教授の補助者としてバラバラに用いるのではなく、組織的に活用する制度を設けることを提案する。もっともアメリカではTAの弊害が指摘されているが、その経験に学び、TAの使用が教育の質の低下にならないようにする対応は必要である。

以上のようなことを考えながら、研究大学における教養教育の可能性について、やはり一抹の危惧の念を消しがたい。朝日新聞に「インシュタインのつぶやき」という記事が連載されている。2005年9月5日の号のつぶやきはこうである。「私はこれまでずっと客観的なことがらを扱ってきました。ですから、人々に適切に対応し、公務を果たす素質も経験も欠けています。」このことは多くの研究者に共通することであろう。もちろん例外もある。

研究の生産性と教育効果の相関性を調査した結果がある。注目すべきことは、教員の人格は研究の生産性とは相関はないが、教育効果とはほぼ完全に相関することである。本稿第一部で論じたような教養教育を本気で実践しようとするならば、適材を配置せざるを得ない。研究大学は、その本性として、教養教育との適合性をもっているのか、論議が必要ではないか。加えて、教養教育の全学出動体制は、もともとは教養部改組への対応である。教養部改組で、ある部分の矛盾を解消することはできたが、かえって別の矛盾を拡大してしまっただけではないか。それによって、教育も研究も中途半端になる恐れがでてきた。そうなった原因は、ことがらの発想が、教育の理念から出たものでなく、大学運営の政治力学に源があったことである。政治力学は直接的である。理念はゆとりをもって機能する。大学に理念を想うゆとりがなくなっていることが、もっとも深刻な危惧ではないであろうか。

参考文献

阿部謹也（1997）『教養とは何か』講談社現代新書

- E.L.ボイヤー・有本章訳（1996）『大学教授職の使命』玉川大学出版部
- E.L.ボイヤー・喜多村和之他訳（1998）『アメリカの大学・カレッジ』リクルート出版
- 中央教育審議会（2002）「新しい時代における教養教育の在り方について」文部科学省
- 中央教育審議会（2005）「我が国の高等教育の将来像」文部科学省
- 深野政之（2005）「ハーバードのカリキュラム改革：コア・プログラムからカレッジ・コースへ」『大学教育学会誌』、27巻1号、131-137頁
- Harvard College（2004.4）“A Report on the Harvard College Curricular Review”
- 一般教育学会（1997）『大学教育研究の課題』玉川大学出版部
- 絹川正吉（2001）「教養教育の評価：第三者評価機関と私立大学の立場」『大学教育学会誌』23巻2号、93-97頁
- 村上陽一郎（2004）『やりなおし教養講座』NTT出版
- 扇谷尚（1989）「大学教育（学士課程）の総合的な再検討」『一般教育学会誌』11巻2号、41-45頁
- H.ロソフスキー・佐藤隆三訳（1992）『大学の未来へ』TBSブリタニカ
- C.J.サイクス・長沢光男訳（1993）『大学教授調書』化学同人
- 竹内 洋（2003）『教養主義の没落』中公新書
- 内田義彦（1981）『作品としての社会科学』岩波書店
- 山崎和正（2003.3）「教養の危機を超えて」『This is 読売』

謝辞

本稿は2005年秋に、名古屋大学高等教育研究センターの客員教授として滞在した際に行った講演を敷衍したものである。このような機会をご用意くださった同センターのご好意に心から感謝申し上げる。