

報告「今日の教養教育問題」

市川 昭 午（国立学校財務センター教授）

梶田さんからこのフォーラムに出てくれという依頼がありましたとき、何人かによるシンポジウムのような話でした。それで以前国立教育研究所で同僚だったこともあり、20分くらい自分の体験談でもしゃべればよいと勝手に思い込み、気安く引受けてしまいました。ところがしばらくして送られてきたプログラムを見ると、1時間も基調報告をすることになっているのにはびっくりしました。

私は教養教育について特別の知見は何も持っていません。若い頃に国立大学の教員を十数年勤めたことはありますが、教養教育を担当した経験はありません。数年前から高等教育に関係するようになりましたが、私の勤めておりますのは、国立大学が所有する土地を有効活用することによって老朽・狭隘校舎の整備資金を捻出することを主要な任務とするところで、先生方から御覧になると大変次元の低い仕事をしております。

という次第で、京都大学のように長い伝統を持ちながら新しい教養教育に取り組んでおられるところでお話をする資格は全くありませんが、今更やめたというわけにもいきませんので、日頃考えていることをお話して責任を果たしたことにさせていただきます。

まず最初に私がお話す教養教育の意味ですが、私の理解するところでは教養教育には広い意味と狭い意味があり、そのどちらをとるかによって話は大きく違ってくると思います。私個人は教養がないことを自覚していますので、狭い意味の教養教育についてお話す資格はありません。そこで本日は主に広い意味での教養教育について私見を述べ、ご批判を仰ぎたいと存じます。

先生方ご案内のように、広い意味での教養教育は一般教育と同じ意味で使われていますが、この「一般教育」は「普通教育」及び「狭義の教養教育」からなっています。レジュメにも書きましたように、“広義の教養教育＝一般教育＝普通教育＋狭義教養教育”、ということです。このことは昨年まで存在しました一般教育学会の英文名称が、The Liberal and General Education Society of Japan であることから明らかです。

ですから教養教育と普通教育のどちらにウエイトをおいて解するかによってこの一般教育の在り方は決定的に違ってきます。

普通教育中心に捉えれば、数多くの学問分野の中からそれぞれの学生が能力や関心に合わせて専門分野を絞り、専攻を選択する機会を提供することが一般教育の任務ということになります。そうだとすれば、最初から細分化された専門学部や学科別に入学させる選抜制度や楔型の履修課程は望ましくありません。一般教育はなるべく前期課程で実施される必要があり、教養部が担当すべきだという結論になります。

他方、一般教育を教養教育中心に捉える場合には、一般教育科目が専門教育科目に先立って低学年で教えられねばならないという根拠は何もなくなりますし、それを担当する教養部は解体されるべきだということになります。教養科目と専門科目は4年間にわたって適宜に配合されればよく、多少傾斜をつけるにしても低学年で教養科目を比較的多めにし、高学年に進むにつれて専門科目を多くする楔型方式が適当だという結論になります。

それはさておき、本日私がお話ししたいと思いますのは、一種の謎解きであります。それは、旧学制で「高等普通教育」と称されたものが、戦後「一般教養」、「一般教育」、「教養教育」と三回も名称を変えたのはなぜか。しかも、いずれの場合も名称変更の理由が明らかにされていないのはなぜかということです。

先生方ご承知のように、普通教育を初等中等教育に限定する用法は戦後の現象であり、旧制高校は高等普通教育の完成を目的としていました。新制大学の一般教育の内容が旧制高校・大学予科の高等普通教育と変わらないことは、新制大学発足当時指導的立場にいた人々も十分承知していましたし、臨時教育審議会も認めています。

にもかかわらず、それが新制への切り替えが論じられる頃には「一般教養」と呼ばれるようになりました。次に新制大学が発足してまもない昭和25年頃になると大学基準協会によって「一般教育」に名称が変更されました。さらに最近では大学審議会によって「教養教育」という用語に変更されていますし、大学では共通教育などとも呼ばれてい

ます。

いずれの場合も名称変更の理由は明示されていませんが、私は何の理由もなしに名称変更のされるはずがない。そこには外部に表示されないだけで、然るべき理由があったと考えています。それが何であったのかは私にとって大いに興味のあるところです。

アメリカの高等教育に詳しい館昭氏は、ジェネラル・エジュケーションを一般教育と訳したのは誤訳であり、一般教養と訳したのは誤解であるとされています。大変有益な指摘だと思いますが、私は誤訳・誤解というよりはむしろ意図的になされた翻訳ではなかったかと考えています。と申しますのも、戦後いち早く出されました対日アメリカ教育使節団報告書の邦訳では「普通教育」と訳されているからです。

それではなぜ一般教育と訳され、一般教養と解されたのでしょうか。それは一口でいえば、それを初等中等教育から断絶させると同時に、大学教育への融合を図るためです。つまり、旧い学制では高等普通教育だったものが、新学制になって一般教養と呼ばれるようになったのは、その方が大学教育の中に位置付けるのに都合よいと考えられたからだと思います。

改めて申し上げるまでもないことですが、高等普通教育は大学から切り離すことも可能です。先生方も先刻ご承知のように、ヨーロッパ諸国や戦前の我が国ではそれを大学とは別の大学予備教育機関に任せてきました。アメリカでは大学が引き受けてきましたが、専門研究者によると、これは独特の歴史的・社会的事情によるもののようです。

我が国の大学が一般教育を必要とするようになったのは、いうまでもなくアメリカ占領軍の指導により新学制に切り替えた結果です。一般教育導入の理由とされたのは専門教育偏重及びエリート教育の是正です。アメリカ教育使節団報告書は我が国の高等教育について職業的専門教育への偏重を改め、一般教育を重視するよう勧告しました。

しかし、旧制大学は旧制高校・大学予科における一般教育を前提としていた訳ですから、全体としてみれば専門教育偏重とはいえません。戦前の我が国では旧制高等学校から旧制大学に進学するのが正系とされてきましたから、高等教育が専門教育に偏っていたという批判は必ずしも正確ではありません。

もっとも、戦前の高等教育修了者の2/3以上が専門学校の卒業生で、量的には専門学校が主流でした。したがって、その点からいえば批判はある程度当たっています。ただし、専門学校といっても必ずしも専門教育に徹していたとは限りません。その内実は多様でしたが、普通教育も行われており、全般的に言えばむしろコンパクトな高等教育という性格をもっていました。そうした点では新制大学に似ており、そのため新制大学への移行が比較的円滑にできたという説もあるくらいです。特に人文社会系の高等教育は多分に中産階級の子に市民的教養を付与するという機能を有していましたし、なかでも宗教系や女子の専門学校はそうした傾向が強かったようです。

いずれにしても、専門教育偏重の是正策として一般教育が必要だというのであれば、その中身は教養教育よりは高等普通教育のはずでした。それが専ら教養教育の必要性として説かれたところに問題があったと思います。というのも、リベラル・アーツは本来職業教科に対する概念であり、専門教育に対する概念ではないからです。

アメリカ教育使節団報告書はまた、戦前の我が国の高等教育が少数者のための特権にとどまり、一般国民に開放されていなかったと批判しています。しかし、我が国の高等教育はアメリカと比べればともかく、ヨーロッパ諸国と比べて特に閉ざされたものではありませんでした。経済発達や所得水準などを考慮するならば、むしろ開かれていたともいえます。

それはさておき、日本側関係者はエリート教育批判に応じて、従来の自由教育は、選良階級または貴族階級のいわゆる指導者層が大学の課程で身に付ける教養であったが、新制大学の一般教育は民主主義社会における人間教育、自由社会における市民教育であるとしています。

新制大学の基準作りに当たった大学基準協会もまた、一般教育は人間教育であるとし、人間教育は人間の完成を目的とするものだとしていました。しかし、人間教育は人間である限り誰にも必要なものだとするのなら、大学に進学しない国民は人間に不可欠な教育を受けられないことになります。すべての人間に必要な教育なら、それは大学ではなく、義務教育の段階で実施されるべきでしょう。

これからも分かるように、一般教育はリベラルアーツ教育の現代版・大衆版と解されましたが、それにしては中途半端に終わりました。そのためか大学教育には教養教育や一般教育が必要だという議論は関係者に対してさえ十分な説得性をもちませんでした。

いずれにしても、一般教育は必ずしも大学で行われなければならない性格のものではありません。ですから、それを大学教育として行うためには関係者にその理由を説明しなければなりません。まだ大学は最高学府であるという思いが強かった当時の大学関係者の間では、初等中等教育と通底する普通教育ではいかにも座りが悪いと受け取られるに違いがありません。

したがって、そうした人々を納得させるには、どうしても従来の普通教育とは違うものだという印象を与えるのが不可欠でした。つまり、高等普通教育から一般教養への名称変更は、それまで大学外部にあったものを大学教育の内部に位置付ける必要から生じたものだと考えられます。

ところが、新制大学が発足してみると、教養教育の理念を謳っているだけでは済まされず、高等普通教育をどうするかという問題に取り組まざるを得ませんでした。現実には目を転ずると、そこに見い出されたのは、教養教育というよりは基礎教育・準備教育が中心の一般教養の実態でした。

それは旧制高校に比べてはるかに教育条件が悪く、したがって寮生活や課外活動などいわゆる隠れたカリキュラムを通じて行われてきた人間形成はむしろ乏しいものにならざるを得ませんでした。私は旧制高校に1年間在学した後、学制改革によって新制大学に移行させられた世代ですから、そのことは身を以て体験しました。

教養主義を旧制高校の特徴と見るのが通説になっているようですが、旧制高校の目的は「高等普通教育ノ完成」であり、教養教育を表に掲げることはありませんでした。むしろ教養教育を正面に掲げるようになったのは新制大学になってからのことです。その新制大学が発足してまもなく「一般教養」が「一般教育」に名称変更されたのは、教養教育を正面に掲げた一般教養の理念と新制大学における現実との乖離が余りにも大きいことが痛感されたからではないでしょうか。

最初に指摘しましたように、一般教育は狭義の教養教育プラス普通教育を意味しますから、プラス分だけ現実には一歩近付き、教養教育的色彩を前面に押し出した一般教養に比べて幾分白々しい印象が薄れると考えられたのだと思います。

ところで、私に与えられました講演の主題であります「今日の教養教育問題」の今日とは1990年以降、特にここ数年来のことをさすのだと思います。となりますと、最も大きな問題は教養部の解体と一般教育の消滅ということになります。

一般教育のうち高等普通教育の部分は実施されてきましたが、それは教養教育に比べて必要性が高かったし、設置基準によって実施が具体的に義務付けられてきたからです。しかし、その評判は芳しくなく、時間の経過と共に配当時間が縮小され、実質的にも衰退していきました。一般教育不振の理由としてはいくつかの点を指摘することができます。

まず、旧制時代には専門教育は大学、普通教育は高校と、別個の機関で実施されていたのが、新制になって両者が同じ大学内で実施されることになりました。にもかかわらず、一般教育担当者が大学内部で第二級市民として扱われてきました。同一機関内部に所属や身分が異なる教員がおり、給与や研究費あるいは授業負担などに差がありました。

一般教育担当教員も大学教員である以上、それなりの専門研究を求められる一方、高等普通教育にも従事しなければなりません。彼等の多くにとって一般教育科目の担当は余計な義務と感じられるようになったとしても無理はありません。こうして教養部所属あるいは一般教育科目担当の教員は一般教育の在り方に強い不満をもってきました。

一般教育は学生たちにも評判がよくありませんでした。それは科目間の関連性や総合的観点の欠落、一般教育と専門教育の関連性の欠如といった欠陥を克服できなかったためです。高校教育の繰り返しが多い、一般教育は無意味で退屈といった批判も少なくありませんでした。高校教育との繋がりを軽視してきたことがその一因といえましょう。

それにアメリカと違って、日本の大学では入学の時点で専攻が決まっているのが普通です。本来自分の将来を選択するためにはずの一般教育を既に専攻を決定してしまった者に対して施すのは全く矛盾しています。一般教育が自分の専門とかかわりのない余分な学科目として意識されるのも無理はありません。

その上、一般教育は学級規模や教員当たり学生数、キャンパスのゆとりなどが旧制高校時代よりもはるかに悪い条件の下で行われたため、学生にも教員にも評判が悪く、教育・学習活動を不活発なものにし、前期2年の教育は貴重な時間の空費と思われるような状況が生まれてきました。

こうした教員・学生の不満が高じて大学紛争の温床となったと考えられたことから、1960年代末頃から国立大学協

会の方針転換が行われ、それを契機に一般教育の在り方を全面的に見直そうとする動きが出てきました。大学審議会は平成3年2月、基準の大幅緩和を謳った答申に踏み切りました。

これに基づいて同年7月に実施された大学設置基準の改正では、一般教育科目と専門教育科目との区分が廃止され、各大学の判断に任されることとなりました。同時に、一般教育的科目は開設の必要があるが、外国語及び保健体育は必修ではなくなりました。

この改正の主眼点は一般教育等を前期教育として教養部が担当するというシステムを解体し、全学責任方式に移行することにあります。その結果、教養部が解体され、教員たちはいずれかの学部にも所属するようになり、長年に亘る懸案であった教養部教員と専門学部教員との間に処遇上の格差にひとまず終止符が打たれました。

改正のもう一つの狙いは一般教育等から基礎教育的部分を切り離し、教養教育に目的を純化することにあります。新制高校の教育内容からみて、大学で専門教育を受けるためにはその前提としてかなりの程度に基礎教育を受ける必要がありますが、同時に教養教育を効果的にするためには、総合科目化することと、基礎教育的部分を切り離すことが不可欠の前提となります。

このことは新制大学発足当初から指摘されていました。東大教養学部が前期課程を基礎教育としての高等普通教育、後期課程を狭義の教養教育として構想されたのは、そうした認識に基づくものと考えられます。しかし、最初にも述べましたように、一般教育は狭義の教養教育と高等普通教育からなるものですから、両者を切り離すことは一般教育の消滅を意味します。

ですから、この基準改正によって教養教育と専門教育の統合は可能となる反面、高等普通教育は次第に縮小され、多くの大学では消滅の運命をたどることが予想されます。それは大学の旧制専門学校化といえましょう。一般教育の本来であるアメリカの大学でも、職業主義と専門分化の趨勢の中で、一般教育が軽視される傾向にあるそうです。

そうしたことを考えると、やむをえないことなのかもしれませんが、「新制大学の一大特質をなすもの」とされた一般教育の消滅は、我が国の大学教育が戦後二度目の大きな転換期を迎えたことを意味します。

こうして新制大学発足以来の懸案は表面的には一応の解決をみましたが、同時に新しい問題が生じてきました。それは一般教育等が急速に衰退し始めたことです。むろん平成3年の大学審答申が求めたのは一般教育の排除や縮小ではなく、大学教育全体の中でのその改善強化でしたが、現実はそのようには進んでいません。

このことは大学審議会自体が認めています。平成9年9月の審議概要は、教養教育は高等教育全体の柱であり、専門学部の教員を含め全教員が責任をもって担うべきものだという認識が徹底していない。旧教養部に代わって設置した教養教育に関する委員会等の組織が円滑に機能していない、一部の教員に負担が集中しているなどと述べています。

実際、専門学部の先生方は大学院など専門教育を拡充することに夢中になっておられるようですし、各学部配属された旧教養部の先生方も共通教育に対する関心を失っていかれる傾向が見られるようです。大学設置基準の改定からわずか数年で三十数校あった教養部はほとんど姿を消してしまいました。共通教育の改善に取り組んでいる大学もないわけではありませんが、それはごく一部の大学にとどまります。

大勢として一般教育ははっきりと縮小・軽視の傾向にあり、多くの大学で保健体育や外国語をはじめ一般教育の科目や授業時間数は大幅に減少しています。特に国立大学では昨今定員増が殆ど望めないために、大学院新増設に振り向けるなどの目的で、共通教育の圧縮による空きポストを各学部が奪い合うという状況が生まれています。

実際には“全学責任方式”とか“全学出動方式”などといっても、すべての学部やあらゆる教員が平等に共通教育を担当するわけではありません。対応策の一つは教養部を組織替えした学部が専門教育のほかに共通教育の主要部分を担当する方式で、新構想学部方式などと呼ばれています。しかし、この方式はかつての文理学部や学芸学部の方式と原理的に同じであり、類似の問題を抱えることになります。

新構想学部は他の学部と同じ格式になりますが、専門教育と一般教育の双方を二重に負担しなければならず、そこに所属される先生方のティーチング・ロードはやはり重くなります。その問題は解決したとしても、これからは一般教育の専門家とは見られず、専門研究の観点から評価されるようになるため、かえって負担感が増すことも考えられます。

当面はこれまでと比べ身分上の格差が縮小したとか、授業負担が減少したということで満足しているかもしれませんが、しかし、時間が経過し、新任の先生が増加するにつれて、以前とではなく、他学部と比較するようになります。

そうならば、新しい不平不満が出てくることは避けられません。

かといって、一般教育担当の先生方を既存の学部に分属させればよいというわけでもありません。その場合もすべての学部均等に配分される訳ではなく、一〜二の学部に集中することになりやすい。また、基礎専門教育は専門教育の担当者で分担するとしても、他の一般教育については必ずしもそうはいきません。特に単科大学では全学で共通教育を運営することにしても、やはり共通教育科目だけを担当される先生が存在し続けることになります。

こうした問題を解決するためにはそれまでの一般教育等のうち狭義の教養教育だけを残し、高等普通教育の部分を大学外部に排除するほかありません。その場合には従来の一般教育担当者をどうするかという問題がありますが、これは時間さえかければ解決できます。しかし、次に述べるようにそれ以上の重大な障害があります。

それは普通教育の必要性がますます増大してきていることです。大学紛争以前の一般教育批判は教養教育の形骸化が中心であり、基礎教育の不足を問題にするのは主に理工系に限られていました。ところが70年代からは人文・社会系でも基礎学力の不足が問題にされるようになりました。

いくつかの大学でリメディアル教育が始められたし、80年代からは授業中の私語が激しいことが問題とされるようになりました。そうした普通教育の不十分さは90年代に入ってから一層顕在化してきました。それは大学の大衆化がさらに一段階進み高校教育や中学教育が十分に身につけないうちに大学に進学してくる学生が急増したからです。

少子化と18歳人口の減少、大学の新增設などによって高等教育はいわゆるユニバーサル化の段階に入りました。今や大学全入入学時代を迎えて、志願者数を確保するために入学試験の教科目数を減らす大学が目立っています。定員を確保するためには、偏った学習をしてきたり、基礎学力が不足の学生でも入学させなければならないのです。

それに拍車を掛けているのが個人主義イデオロギーです。臨教審が個性重視を教育改革の基本原則としてから教育界ではこれが支配的となり、教育内容の多様化、評価基準の多元化、基準の消失などをもたらしています。特定能力のみを伸張させようとする個性主義教育は、均衡と総合を基本とし、バランスのとれた教育を含意する一般教育の考え方とは相容れません。

そうしたことから大学生の学力低下は目を覆わしめるものがあり、補習教育が不可欠となっています。リメディアル教育が必要とされるようになった背景には、むろん18歳人口の減少に伴う大学入学の容易化ということもありますが、それに劣らず大学入試制度の多様化・弾力化、高等教育の多様化など個性主義教育にも原因があると考えられます。

大学の専門課程を的確に履修するためにはある程度の高等普通教育が不可決の前提となります。したがって、設置基準の改正によって大学は一般教養の義務からは解放されたといっても、普通教育の必要から解放された訳ではありません。高等教育が限りなく多様化し、高校卒業生の基礎学力が全く保障されなくなった現在、大学は高等普通教育の完成どころか、高校教育の補習までを抱え込まなければならないのが実情です。

それゆえ、こうした教育をどこで誰がどのように担うのかが大きな課題となります。理屈だけで考えれば、大学教育に必要な基礎学力を身に付けていない学生は入学させない、間違えて入学してきた場合には高等学校か予備校に差し戻すといったこともできます。しかし、実際には社会的抵抗が大きく、大学がそういった措置をとることは困難です。

となると、大学にとって可能は選択肢は次の三つに絞られます。第一は普通教育を一切しないという選択です。これは一番容易な方法ですが、必要不可欠なものを無視するわけですから、大学教育とはもはや名のみで実質的な水準維持は断念することを意味します。

第二は普通教育を大学外部の然るべき機関に委託するという選択です。これにはオフ・キャンパスで実施する方法のほかイン・ハウスで実施する方法もあります。この外注化ができれば、内部的にはすっきりしますが、責任回避との非難を浴びる恐れがあります。

第三は学内に学習支援センターのような組織を設け、高校教員など在来の大学教員以外の人材を雇用して実施するものです。これは学生に対しては親切な方法かもしれませんが、長期的には教職員の間に新しい内部分裂を引き起こす心配があります。このようにどれも一長一短がありますから、大学が諸般の状況を勘案して判断するほかありません。

これからは大学の多様化に伴って学士教育もその内実は限り無く多様化していくに違いありません。それは教養教

育の理念とされた自覚的な探究心、自立的な思考力、創造的資質などの涵養を目指すものから、実質的に高校・中学の補習教育に終わるものまで、極めて幅広いものとなります。

下位の大学には高校生どころか中学生の学力ももたない学生が大勢入学してきます。彼等はまた日常的な生活習慣さえ身に付けていない場合が少なくありません。そのためこれらの大学では教育活動自体が困難となり、高校の補習教育、さらには生活指導に追われることになります。

また、上位の大学は大学院進学が一般化するため、学士過程で専門教育を完成する必要性は次第に乏しくなり、大学院進学のための基礎教育や準備教育に重点が置かれるようになるでしょう。この場合には、学士教育課程全体が高等普通教育の完成を任務とするようになります。

このように学士教育の在り方が多様化していきますから一概にはいえませんが、あえて概括しますと、表面的には専門教育化が一方的に進行しているようでありながら、実質的にはむしろ普通教育化が進行する結果となる可能性が大きいと思います。それに先生側は専門教育をなさっているつもりでも、学生側は全く異なる意味に受け取っているかもしれません。

最近新增設される学部・学科には、学生募集対策という面もあってか、国際、情報、環境、文化、政策などといった名称が多く、さらにそれらを組み合わせた名称をつけることが流行っています。先生方ご承知のように明治時代の学部の名称は、文学・理学・法学・医学・工学・農学など、すべて一字でした。やはり明治時代の先輩たちは造語能力に優れていたと思わずにはおれません。大正中期以降は経済学部をはじめ教育・理工・経営など二文字の学部も出てきましたが、それ以上の長い名称はありませんでした。

ところが近年はむしろ四文字が普通で、中には六文字以上という学部も珍しくなくなりました。これはむろん然るべき理由があつてのことでしょう。しかし、いたずらに長いだけの継接細工のような名称を付けて平気で居るとするのは、どこか教養が不足しているからではないでしょうか。

常識的に考えますと、形容が長くなればなるほど中身がはっきりする筈ですが、最近創設される新名称の学部や学科は名前をただけでは何をやっているのかさっぱり分からないものが少なくありません。しかし、これらの学部や学科は対応する学問を有していない点、また卒業生に特定の職業分野を想定していない点で一種の高等普通教育と見することもできます。専門教育の総合教育化は、高等普通教育との距離を縮めるものだからです。

近年は医療系や理工系を除く殆どの学部・学科で、卒業生が専攻分野と関係のない職業分野に就職しています。そうした点を考慮に入れますと、総合的な名称の学部・学科に限らず、在来型の学部・学科を含めて学士課程教育は既にジェネラル・スチューデントを対象とするジェネラル・エジュケーションに近付いてきているとみてよいでしょう。

結局、一部の例外はあるにしても、大学の学士教育課程は実質的に高等普通教育機関になっていく公算が大きい訳で、これは高等普通教育を大学入学前に済ませてしまうシステムに比べれば、壮大な無駄のようにも思えます。しかし、この大勢を覆すことは不可能に近いといわねばなりません。

以上、広い意味での教養教育について申し上げて参りましたが、狭い意味での教養教育となると話はまた別になります。この場合には、大学教育において教養教育はいかなる役割を担うのか、現代の教養教育は何を教えるべきかなど、教養教育の目的、内容、方法などについて明らかにすることが課題になります。

この狭い意味での教養教育を私は決して否定するものではありません。その必要性は私も理解しているつもりですが、その実現は極めて困難だと思います。私事で恐縮ですが、私は東京大学教養学科の第1回卒業の教養学士ですが、狭い意味での教養というようなものはほとんど身に付きませんでした。

これは私の個人的な責任かもしれませんが、一般的にも教養教育はその必要性が謳われるだけで、現実に実施されることは少なかったようです。まして効果を挙げたケースなど稀だったのではないのでしょうか。その理由は以下のようなところにあると思います。

第一に「教養」とは何かが不明です。狭義の教養教育とは教養を身に付けさせることですが、教養とは何かに関する定説はありません。昔から内外の大先生が教養について論じておられますが、それらのご意見は拡散しており、収斂する見込みはありません。大事典の類いをひもといってみても、色々な説が並列的に紹介されているだけです。

第二に教養教育の理念が安定していません。エリート的教養主義、市民的教養主義、新しい教養主義など、教養教育に関する支配的な見解は、戦後の我が国に限っても目まぐるしく変化してきています。教養教育は職業教育のよう

に直ぐに役立つものではなく、長時間を経て効用を発揮するものだけに、安定性を欠いていることはその有効性について疑念を抱かせずにはおきません。

第三に教養教育の内容・方法が確立していません。現状では教養を身に付けさせるにはどういう教育をすれば良いのか分かっていません。従来の教養教育では若い人に通じないから時代遅れだとはいえても、それではどんな内容や方法なら若い人に通ずるのかは定かではありません。したがって、仮に何が教養かについて見解の一致がみられたとしても、教養教育の内容・方法について意見が岐かれる確率が高いと思われます。

第四に教養教育についての将来も合意が得られる可能性は乏しいと思います。教養教育は単に広く浅い知識を授けるのではなく、何らかの観点から統合された教育であるはずです。総合的な学部や学際的な学科もそうした見地からする一つの試みでしょう。しかし、実際には分化した学問の寄せ集めに過ぎず、全体を統合する作業は学生たちに任されている場合が多いようです。それは教養教育が世界観や価値判断を必要とするのに、大学の先生方がご自分の価値観・世界観に基づき教養教育を構想する仕事を避けておられるからです。道徳的・審美的教育に関する共通理念をもたない今日の大学で、教養教育が成立するはずがないといえましょう。

教養教育が実現されなかったもう一つの原因としては、それがあった方がましという程度の存在であり、大学教育にとって不可欠のものではなかったことが挙げられます。

教養教育の目標としては、例えば、臨時教育審議会は「理解力、分析力、思考力、構想力、表現力、自覚的な探究心、学問や文化を創造する基礎的資質」を、また大学審議会は「広い知識、ものを見る目や自主的・総合的に考える力」を掲げています。しかし、こうした能力は一般教育や教養教育だけが培うものではないでしょう。

また、この種の能力をもつにこしたことはないでしょうが、今日の大衆化した大学生のすべてにそれを要求するのは無理というものでしょう。教養教育の理想を達成できなくても、大学教育にとってそれほど支障はありません。高等普通教育さえ完結していれば大学教育は一応円滑に機能します。その意味で大学教育にとって教養教育は十分条件ではあっても、必要条件ではありません。

近年教養教育が必要だという声が俄かに高まってきた一つの理由に“理科系の犯罪”といわれたオーム真理教事件に関連して、いびつな専門人が生まれたのは教養教育を軽視したせいだというのがあります。しかし、大卒者が犯罪を犯したからといってそれを大学教育のせいにするのは実証性を欠いた短絡的な捉え方といわねばなりません。

これからの教養教育は、環境・生命・宇宙・人権などといった問題領域にも関心と理解を有し、グローバル化とネットワークの時代に相応しいコミュニケーション能力を身に付けた新しい教養人の育成を目指すべきだといった主張も耳にします。しかし、これらはあえて教養教育といわなくても、高等普通教育の完成で充足される性格のものでしょう。

要するに、広義の教養教育は一般教育という形では消滅したものの、姿を変えて復活してくる公算が大きい。他方、狭義の教養教育については、その必要性は否定できないものの、その達成は不可能に近いというのが、教養教育問題に関する私の結論です。

これで私の報告を終わらせていただきます。最初にお断りしましたように、私のお話は我が国の大学教育一般に関するマクロ的なものですので、京都大学のような格式の高い大学には当てはまらないと思いますが、その点はどうかご容赦の上、ご批判を賜れば幸いに存じます。