

新しい教養教育の実施にあたって

橋本健夫（大学教育機能開発センター）

1 はじめに

1971 年度には 26.8% であった 18 歳人口の大学進学率は、2000 年度に 50% を超え、日本の大学は Martin Trow 氏が提唱するユニバーサル段階に入っている⁽¹⁾。このため、中央教育審議会等は、社会状況と大学進学率等を踏まえ、日本の高等教育の充実方策を答申という形で示してきた^(2,3)。しかし、制度等は別として、教育を改革する内容や方法については、それぞれの大学に任されてきたのが実情である。その結果、改革のスピードは遅く、社会の大学を見る目は一段と厳しさを増している。

2 大学における教養教育

1945 年の敗戦によって、それ以前の 6・5・3・3 制（小学校 6 年、中学校 5 年、高等学校 3 年、大学 3 年、以後旧制という）は廃止され、6・3・3・4 制（小学校 6 年、中学校 3 年、高等学校 3 年、大学 4 年、以後新制という）の学制が施行された。この学制の改革は、初等・中等段階において義務教育を 9 年間にしたことをもって画期的との評価を与えることができるが、高等教育にとっても大きな意味を持っている。

その一つは、高等教育の単線化である。旧制では、大学に進むエリート組とそうでない非エリート組は、高等学校への進学時に分けられて、教育されてきた。つまり、旧制においては、高等教育は複線化されていたのである。一方、新制大学、特に国立大学は、近隣に設置されていた旧制高校、高等専門学校、及び師範学校を吸収する形で設置された。その結果、新制では高等教育が大学に一本化されることになり、エリート組と非エリート組が区別されることなく、大学に入学するようになった。これは大学の大衆化の端緒と考えることができる。

もう一つは、大学で一般教育を行うことを大学設置基準で決めたことである。この一般教育は、アメリカの高等教育における General Education の考えに立ったものである。ただ、その本来の意味が理解されないまま戦後の大学教育に導入されたことは、日本の大学にとって不幸なことであった。このとき、一般教育は、人文科学、社会科学、自然科学の 3 分野にわたって行われなければならないとされ、現実にはそれぞれの分野から同じ単位数分の履修が求められた。そして、この General Education を旧制高等学校が持っていた教養主義に重ね合わせて一般教養と呼び、新制大学に吸収された旧制高等学校の教員の担当としたのである。また、これらの教員が所属する組織を教養部として大学組織の専門学部の下位に位置付けた。これはまさしく当時の大学人が General Education を全く理解していなかったことを示すものであり、その後の大学教育を歪めた元凶でもある。

旧制高等学校を母体とした文理学部を設置できない大学は、師範学校を母体として学芸学部を発足させるという文部省の方針によって、長崎大学は、昭和 24 年の大学発足とともに、一般教育を担当しながら教員養成も行う学芸学部が設置された⁽⁴⁾。このときの教員組織は、教授 19 名、助教授 26 名、講師 13 名、助手 6 名であった。従って、この陣容で、発足当初の一般教育を受け持ったのである。また、学芸学部の教員組織は、教育部と教養部に分けられ、前者は旧制師範学校の男子部の教員、後者は旧制師範学校の女子部の教員

によって構成されていた。ただ、昭和 25 年 5 月に後者は、大学分校と改称して学芸学部から離れている。しかし、一般教育については学芸学部の教員も分校の教員とともに担っていたようである。このように、筆者の赴任当時（1970 年）の一般教育を受け持っていた教養部の源流は、学芸学部発足時の教員組織である教養部にさかのぼることができる。この当時、教養部を専門学部の下位に位置付けたかどうかは、それに関する記述がないため定かではない。ただ、学芸学部から分離したところにそれを解く鍵があるかもしれない。

新制大学において、一般教育が専門教育の下位に位置付けられたことは、いみじくもその当時から変化しない大学であったことが窺えるのではなかろうか。General Education の目指す人間性の育成よりも大学は学問性を最優先されるべきとの考えを変えず、それを担当する教員を上位者とする階層化が行われたことがそれを物語っている。その結果、一般教育を受け持つ教員であったとしても、一般教育に精を出すことは魅力的なことではなく、研究成果を挙げて専門学部教員への昇格を夢見る教員も少なくなかった。この教員の気持ちが学生たちにも伝わり、一般教育が徐々に形骸化されていったのである。

この悪循環を断ち切り、一般教育を本来の姿に戻そうという教員もいたが、教育を語る文化を持たない大学では、その意見は大きな勢力を持つに至らなかった。また、General Education が日本の学校教育法でいう高等普通教育とほぼ同じであるにも関わらず、一般教育という名を与え、特別な教育課程を作ったことが、大学教育の混迷を深めさせたのである⁽⁵⁾。

この状況を改善するために、文科省は大学教育審議会の答申に従って、1991 年に大学設置基準の大改革（大綱化）を行った。つまり、一般教育と専門教育からなる教育課程を改め、各大学の意志で教育課程を定めることができるようにしたのである。一般教育という語が設置基準の中から消えることは、画期的であるが、一般教育を実施しなくて良いというのではなく、その教育は残るものの、それを示す語や行う時期を明記することなく各大学の判断に任せたのである。結果的にこれが新制大学の発足時から続いてきた混迷をさらに深めることになる。

3 新しい教養教育の実施

大学審議会の「21 世紀答申」⁽⁶⁾や「グローバル化答申」⁽⁷⁾によって、大学は教育改革を迫られた。特にグローバル化答申においては、伝統的な教養教育の内容を基盤としながら、国際社会の要求に応えることができる教養を求めている。つまり、絹川氏が述べているように、倫理面を強調した次の内容となっている。

- ① 高い倫理性と責任感を持って判断し、行動できる能力の育成
- ② 自らの文化と世界の多様な文化に対する理解の促進
- ③ 外国語によるコミュニケーション能力の育成
- ④ 情報リテラシーの向上
- ⑤ 科学的リテラシーの向上

これらの実現をめぐる長崎大学では、激しい議論が起こった。それは、新制大学創設以来の伝統的な教養教育観と本来の General Education に基づく新しい教養教育観のぶつかり合いであった。

新制大学発足以来、続けてきた教育を改めることは並大抵のことではないが、その改革案は 3 つの柱から成り立っていた。名称を全学教育から教養教育に変えるとともに、履修

単位数を 1.5 倍にすること、そして、英語教育を充実すること、さらにモジュール方式を採用することであった。この中で、新しい教養教育を特徴付けるのは、モジュールとアクティブラーニングである。

(A) モジュールの編成

モジュールは産業界で広く使われている言葉である。ここでは「交換可能な構成要素」を指し、それ自身が多くの部品を含んでいる一塊の部品群を意味している。つまり、規格化され、交換可能で独立性が高い部品群であり、これを効果的に活用することによって、生産効率を高めたり、製品の世界標準化を図ってきた。さらに、小宮山氏は、モジュール単位で開発された知識システムは変更が容易で、他のシステムの再利用が可能であるとも述べ、モジュールの重要性を説いている⁽⁸⁾。

一方、教育界においては、1960 年代後半から 1970 年代初期に生まれたオルタナティブ・スクール (alternative school) で使われ始めた。この学校では、生徒の興味・関心を中心にして教育課程が編成された。そして、生徒一人ひとりが作成した学習計画表の学習時間の単位をモジュールと呼んだ。つまり、学校に個が合わせるといった伝統的な教育観からの脱却を目指し、人間重視の教育を提唱する場でモジュールは使われ始めたのである。

この精神を受け継いだかどうかは定かではないが、長崎大学においては、21 世紀答申やグローバル答申が求めている諸能力の基盤を育成することができる一まとまりの授業科目群をモジュールとした。このモジュールは現代社会が抱える課題をテーマとし、8~10 個の科目で構成され、学生たちが自己の興味・関心をもとに一つのモジュールを選択し、学習するのである。

この教養教育でのモジュール制の実施は次のような利点を持っている。

- ① 学生の興味・関心が生かされることによって学習への動機づけができる。
- ② 一定数の教員が 100 名足らずの学生集団を 1 年半にわたり教育することにより、学生と教員とのコミュニケーションが深まり、従来以上の教育効果が期待できる。
- ③ モジュール内での教員間のコミュニケーションが密になり、教育を語る文化が広がる。
- ④ 1 つのテーマに関して、集中的に学習することにより、モジュールが副専攻的な役割を果たすことができる。

このようにモジュール制は、新制大学発足時から抱えてきた課題を一挙に解決できるかもしれないという大きな期待がある一方で、予想される利点が達成されなかったときは従来以上の負債を抱える危険性も孕んでいる。

(B) アクティブラーニング

大学教育において、アクティブラーニングが強調されるようになった背景には何が存在しているのだろうか。山地氏も指摘しているように、いくつかの要因が考えられる⁽⁹⁾。まとめて言うならば、「入学してくる基礎学力が不足する学生たちは、従来のような講義を中心とした教育に対応することができず、さらに多くの情報が飛び交う中で適切な情報を選択する能力も低い。このような学生たちを国際社会で通用する人材に育てなければならなくなった大学は、将来社会で求められる能力の基盤となるジェネリックスキルを彼らが内発的動機づけに駆り立てられながら習得するような学習内容・方法、そして環境を準備しなくてはならなくなった。」ということである。

ジェネリックスキルには多様な能力が含まれているが、中央教育審議会は、学士力を4つに分類し、その1つである「汎用的技能」としてコミュニケーションスキル、数量的スキル、問題解決等を挙げ、さらに「態度志向性」では、自己管理能力、チームワーク、倫理観、社会的責任などを育成すべきとし、ジェネリックスキルの具体的な能力・態度を示している⁽¹⁰⁾。

一方で、社会人基礎力として、「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、そして「チームで働く力」が必須であることを経済産業省も具体的に提案している。これらに示された能力・態度の育成は、現在の学生レベルを考えると、従来型の大学の講義を受けるという状況の中では難しい。従って、学生たちがその気になって、課題等に取り組む授業（アクティブラーニング）が必須となるという意見には何の異論もない。

一方、小学校や中学校の学習論は、児童・生徒一人ひとりがその気になって学習に取り組むことが前提として構築されてきた。これは戦後の学校教育の原則である児童中心主義そのものである。この考え方が大学の授業編成の原則となろうとしているのである。ここ10余年の間に、この考え方は「学生参加型の授業」や「双方向性の授業」ということばによって語られてきた。まさしく大学の学校教育化が始まっているのである。そして、この方向性は、大学の大衆化が続く限り、変わることはない。

ただ、新しい教養教育の特性でもあるモジュール制の採用とアクティブラーニングの活用は、即座にできるものではない。その実践をしながら課題を見つけ、それを丁寧に一つずつ解決していく過程を継続することによって当初の目的が達成されると考えている。

4 おわりに

今、我々が求められているのは、人間疎外を作らない大学教育の創造であり、一つの大学としての将来に向けての独自の決断である。この具体化が、新しい教養教育への挑戦である。このためには、学生たちが顔を上げ、気負いもなく発信・受信できる学習の場の構築が必須となる。これが達成されたならば、学生たちの足は自然とキャンパスに向かうはずである。モジュール制によって、この実験が始まった。まずは、教員が真摯に学生たちに向き合い、彼らの目を見ることである。目は言葉よりも正直であり、彼らの想いを映していると思うからである。

この改革は一挙に成し遂げられるものではない。数年かけて1つずつ課題を解決していくことが必要となる。まさしく大学全体で不断の教育改革を推し進めることが求められている。この原動力になるのは、教員の教育に費やす労力と時間を適切に評価することができる教育業績システムの確立である。この整備が今、求められている。

参考文献

- 1) Martin Trow: Problem in the Transition from Elite to Mass Higher Education In OECD, Politics for Higher Education, p57 (1974)／天野郁夫, 喜多村和之訳: 高学歴社会の大学, p.56、東京大学出版会 (1976)
- 2) 谷村綾子: 中央教育審議会答申を中心にみた戦後日本教育改革の課題、京都大学大学院教育学研究科紀要、第50号、pp.317-330 (2004)
- 3) 小林恵: 日本における高等教育政策に関する一考察、上越教育大学紀要、第21巻、pp.501-512 (2002)

- 4) 長崎大学教育学部：未来へ 創立百三十年記念誌、pp.22-25（2005）
- 5) 絹川正吉：大学教育の思想、pp.57-63、東信堂（2006）
- 6) 大学審議会：21世紀の大学像と今後の方策について（答申）（1998）
- 7) 大学審議会：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（答申）（2000）
- 8) 小宮山宏：知識の構造化、pp.118-119、オープンナレッジ（2004）
- 9) 山地弘起：アクティブラーニングの実質化に向けて、長崎大学教育機能開発センター
HP
- 10) 中央教育審議会：学士課程の構築に向けて（答申）（2008）

本稿は、平成24年度の長崎大学大学教育機能開発センター紀要を修正、加筆したものである。詳細は、紀要を参考にして頂きたい。