

全カリセンターと 「立教の教養教育」の将来に期待すること

全学共通カリキュラム運営センター部長／文学部教授
佐々木 一也

全学共通カリキュラム運営センター(全カリセンター)での4年間の職務を終えるに当たり、その教育力が問題視されている日本の大学にあって、立教大学が占める独自の存在意義を確認し、その威信を高めるべく、全カリセンターが果たすべき役割とは何か、自分ができなかったことへの反省を込めて考えてみたい。

日本でも大学のマス化、ひいてはユニバーサル化が叫ばれて久しい。そして日本の大学の教育力が問題視されてからも久しい。しかし、日本の大学進学率は現在でも50%を少し超えた程度である。諸外国にはオーストラリアやアイスランドのように90%を超える国さえある。ポルトガル、ポーランド、ニュージーランドなども80%を超えている。2012年の調査でOECD(経済協力開発機構)各国の平均は62%であるから日本は平均以下である。進学率の高い諸国の大学に問題が聞こえてこないにもかかわらず、なぜ、まだそれほど進学率が高くないはずの日本の大学の教育力が問題視されなければならないのか。今後教育の無償化や高等教育授業料に対する国庫補助施策が進展し、諸外国に合わせるべく進学率をもっと上昇したらどうなるのだろうか。

それでは、進学率が現在よりもずっと低かった高度経済成長時代(1960年代には4年制大学進学率は10%台で、70年代に入ってようやく20%台に乗った)の学生たちは押しなべてよく勉強したのだろうか。1960年に約16万人だった大学入学者数は1977年までほぼ一本調子で増加して約43万人になる。私が大学に入学した1973年は石油ショックの年であり、この出来事で高度経済成長は終わったと言われた。この時期に大学生であった私自身の実感からすれば、大学生の社会的価値は既にそれほど尊重されていたとは言えないだろう。大学は勉強しなくても卒業できるところだと思われていたからである。実際に、学生たちにとって一般教育課程は単位さえ取っていれば就職に困らなかつたし、卒業してもジェネラリストであることを期待されたため専門課程でもそこそこの勉強しかしなかつた。私自身の経験でも、内定をくれた企業は「大学で習ったことは邪魔だから全部忘れろ」と学生たちに言っていたものだ。

西洋文化を翻訳して取り入れる必要性が高かった時代、西洋文化が国内に乏しく一部の人がしかそれにアクセスできなかった時代には、西洋語をはじめ西洋風知識をきちんと身に付けることは名実ともに日本で高く評価されたのだろうが、戦後の豊かさを目指す民主化された日本では大学教育の威信は急速に失われてしまったのではなかろうか。そもそも日本には、金儲けでもそれ以外のことであっても、何らかの意味で人の役に立たなければ知的活動を評価しない風習がある。これは古代ギリシャ由来の哲学に

おける形而上学的思考 metaphysical thinkingが日本では十分に行われなことに遠因があると私は考えている。例えば、ドイツでは「哲学的にものを考える」、ドイツ語で philosophieren することは十分に「仕事をする」つまり arbeiten することだと考えられる。しかし日本では「哲学的にもの考えること」は仕事だとは全く思われず、せいぜい「遊び」であり、ややもすると「面倒なこと」「どうでもよいことに時間を費やす無駄なこと」という否定的な扱いを受ける。形而上学は日本では好まれない。言うまでもないが、西洋近代の学問一般は全て哲学に由来する。実験観察を不可欠な要素とする自然科学にも数学という純粋論理的形而上学がついているし、理論研究という形而上学的分野を擁している。

日本の一般的学生たちの多くは何らかの意味で役に立つ人間になるために、簡単に言えば就職のために大学に入学してくるのであり、学問そのものの興味に惹かれて来るのではない。日本社会はそのような関心を持つ人間の価値を十分に認めないからである。一部理系分野を除いて、大学院修了者の就職状況を見ればそれは明らかである。それ故に、大学が教育力を高めようとするれば、必然的に時の社会の要請に一方向的に流されることになる。今「生きる力」「学士力」などと言われる教育成果が求められるのは、企業人が思い描くような「役に立つ社員」「使える社員」像にそれらが必要だと考えられるからだ。大学も国家と良好な関係を維持していれば補助金や学費補助などの財政援助が受けられるだろうと期待して、多くの大学は先を争って国策に副う改革を行っている。これらのことは大学の存続にとっても、学生及びその保証人にとっても、企業にとっても、国家にとっても、その利益にかなっている最も好ましい方向性だと思われる。

だが、一方で、そのような大学、学生、企業、国家の利害の一致がもたらす社会は、内部において格差を拡大させ、際限のない競争が人々を駆り立て、目前に見えていて手に入らない幸福を永遠に追い続けねばならない状況に陥れ、人々を限りなく疲弊させている。また外部においては、国家間の亀裂と分断を深め、利害と恐怖による見せかけの秩序形成という薄氷を踏むような運営に人類の未来を委ねてしまっている。国家社会の中で大学が国民の支持の下に栄えることによって、全体を滅ぼしかねない動きを助長してしまうことは避けなければならない。

このような状況にあつて、わが立教大学は「専門性に立つ教養人の育成」を標榜し、敢えて競争を戦って勝ち続ける独り屹立する豪強な人間を育てるのではなく、生きる活力を十分に湛えつつも敢えて自らの歩を緩め、遅れがちの人にも寄り添い、強者の戦いの跡を癒し、より多くの人々と共に、可能な限り最善の秩序を形成し維持する強靱な人間を育てる大学である。そこでは「教養」がその教育目標達成の鍵を握っている。私は立教の育てるべき「教養」を「豊かな知識が醸し出すバランスよい知性」だと考える。「バランス」とは「対人関係、対自然関係で相互の対等な地位を尊重して相互を保存すること」だと思う。バランスよい知性は、専門性と相俟つて、複雑に構成されている現実事象への専門知の適用を容易にし、全体に配慮の行き届いた的確な成果を生む力を持つ。未知の事態への普遍的見地に立つ対応力も持つだろう。そのような実践の蓄積は balan

スのよい強靱な人格を形成するだろう。

だが、全カリの20年にわたる苦闘の歴史を振り返ってみれば、そのような教育が容易でないことは明らかである。「そもそも教養は教育できるのか？」この古くて新しい問が常に全カ리를苦しめる。

それに対しては、「教育不能」という答えが一般的には優勢だろう。多方面の分野について知っていることが教養であり、知識の蓄積こそが教養だとしたら、個々の知識を教えることはできるが、その蓄積としての教養は教えられない、学生が自力で形成するものだ、と。どこの大学でも教養形成の責任は学生自身が負うという原則の下に、教養教育カリキュラムは組まれているのだろう。しかしその一方で、単に個々の多様な分野の知識を全て覚えこんでもそれだけでは教養とは言えない。巨大なデータベースは教養ある機械なのか。そうではないだろう。そもそも、広範な知識は教養の必要条件だが十分条件ではない。上記の「バランス」は知識の集積だけでは実現しない。教養であるためには、相互に連携して縦横無尽に離合集散を繰り返しながら、具体的事象に即してできる限り広範な配慮を行き届かせつつ、新たな秩序を形成できる知識にならなければならない。それが「総合する」ということだ。この意味での総合の仕方は教えられる。それが立教大学全カリの全学共通科目なのである。

教養の要は多様な知識間の相互連携である。特定の分野を単独で、その分野で完結するように学び身に付けることはどの分野でもできる。それを一定程度極めると専門性になる。専門性は「蛸壺化」を引き起こしがちだ。知識には拡散するより収斂する性質が強くなるからである。かつての一般教育部による「一般教育課程」が上手いかなかつたのもその理由によると考えられる。一般教育部内の人文、社会、自然、体育、英語、初習言語の各部門は其中で独自に研究教育の工夫をしていて、相互の連携がほとんどなかったからだ。一般教育部と学部との連携もなかった。それ故に、一般教育課程は雑多な科目の集積となり、学生も学部も企業も重視しないカリキュラムになって「パンキョウ」と蔑まれた。一般教育課程の卒業要件単位は54もあったのだが、その成績が就活で問われることはほとんどなかった。もともとその当時は専門教育課程についても、先述したように企業の人事担当者から言われた経験のある私自身は、それほど社会からの期待はなかったのだろうと思っている。

全カリセンターの方式になって、立教で教養は知識間の連携を意識した教育が可能になった。それは全カリセンターが立教大学の全ての学部教員の連携によって運営されているからであり、全ての科目が異なった専門性を持つ教員の協働によって、その背景とする分野の違いをすり合わせながらカリキュラムが作られ、運営されているからだ。だが、全カリ発足以来20年が過ぎ、発足当初の熱気を知らない教員、あるいは、大学設置基準の大綱化(1991年)以降に大学で学んで、一般教育とその後の共通教育の違いを知らない世代の教員(1970年代後半以降生まれ)が増えている現状では、私自身の非力もその原因に数えなければならないが、その「連携」が形骸化してきたことは否めない。しかし、学部教育を担うチームメンバーたちが、同時に学部教育をも担う全カリ組織の

コアメンバー（部長、副部長、言語チームリーダー、総合チームリーダー）の指導の下に、全カリ事務室職員と協働して真摯に運営する実態は維持されている。

カリキュラムとして知識間の相互連携は20年の努力によって徐々に形作られてきた。現在の総合系科目では、RIKKYO Learning Styleで導入された「学びの精神」は特定の分野を通して、高校までの学習経験と大学での学修とをつなぐ科目群である。高等教育知と中等教育知の連携である。「多彩な学び」は文字通り多彩な分野から学ぶのであるが、個々の科目は専門の知的体系から設定されずに、学際的問題によるテーマ設定、学生の生活利害に寄り添う設定、時事的関心による設定、大学全体の観点による設定など、一つの分野に収まらない多様な相互連携を持つ内容で作られている。「スポーツ実習」も単に種目の専門性を身に付けるのでなく、精神性、身体の健康、文化的意味、社会関係などとの連携で科目が設定されている。また、言語系科目は現実世界のコミュニケーションや表現状況に連動して多様な学問知を駆使してカリキュラムが組まれている。英語と言語Bそれぞれの現実世界での機能同士が持つ相互関係を意識して、カリキュラム規模も授業内容も設定されている。現在、将来の言語教育を担う新組織が構想されており、今後の学部との連携強化も視野に入っている。これは教養形成のための連携という意味からも是非実現してほしい。総じて、全学共通科目全てでそれぞれの科目群の趣旨を全学に改めて徹底させ、個々の科目が教養教育としての実を挙げられるように力を注ぐことが、「立教の教養教育」にとって生命線である。

以上のように、全カリセンター提供の立教大学全学共通科目は上述の「バランス」を実現する知の養成カリキュラムとして機能する力を持っている。今後それを維持し、より一層力を発揮させるためには、まず、言語と総合のチームメンバーおよび全カリサポーターを活性化させ、チーム同士の連携、全学共通科目と専門科目の連携、さらには学部間連携としてカリキュラムを実質化しなければならない。そして、個々の授業においても、担当する全教員が自らの教養形成のプロセスを顧みて、異分野との連携を学生たちに具体的に示して見せることが必要だろう。全カリセンターに集う教員たちは、科目設定や担当者決定、カリキュラム規模の設定、支援条件の決定などに際して、それぞれの専門知を出し合って議論し、総合プロセスを繰り返し確認してほしい。そして、日本の大学のさらなるユニバーサル化が進み、大学教育の多様化が進む中で、立教大学の「専門性に立つ教養人の育成」が日本の大学教育のひとつの理想型として独自の地位を築くようになることを私は心から期待している。