

地方大学と生涯学習

神 田 嘉 延

(2003年10月21日 受理)

A Local University and Lifelong Learning

KANDA Yoshinobu

概 要

本稿は、地方に暮らす人々のための大学ということから地方大学と生涯学習の関係を問題にした。本論では、地方大学と生涯学習の課題の問題意識と方法論的課題をのべた。地方大学を科学の大衆化と実際生活に密着した学術の府として、問題提起した。地方大学という概念は、実際生活や科学のモラルから遊離し、細分化された専門主義、中央集権的な大学論に対するアンチテーゼという意味から使用した。

教養教育の大衆化と科学におけるモラル問題は、大学の教養教育の重要な使命をもっている。地方大学の実際生活に根ざした地域主義は、大学の使命を有効に機能させることができる。教養教育と大学の使命として、社会学者のオルデガの大学論や戸坂潤の教養論、戦後の新制大学の発足の理念、戦後の大学施策、中央教育審議会答申の教養教育の提言などを参考にして、教養教育と大学の使命の問題を整理した。

キーワード：科学の大衆化，教養教育，科学と民主主義，地域の実際生活と大学，大学の地域貢献

序章 問題の所在

地方大学と生涯学習という視点から大学論をのべることは、抽象的な大学論ではなく、大学を実際的な生活との関連や科学の大衆化という視点から国民のための大学ということをも積極的に展開するためである。地方大学は、中央の大学と対の概念になるが、それは、地理的な側面からではなく、地域生活に密着していく大学という意味からである。この地域密着ということは、地方の権力構造と結んでいるということではなく、地域住民の実際生活や文化の向上という意味からの地域密着性

である。

研究課題の発見や研究の問題意識などが地域の特性から導き出される条件が十分に保障されていかなければ、競争的条件のもとでは、中央志向や旧制帝国大学の系列化になりやすい。中央や大規模大学の下請け的な地方化もある。ここでは、中央や大規模大学の下請け的な意味での地方化された意味では使用していない。

地方大学は、自らが研究者養成をすることが困難な条件に置かれており、研究者の養成条件が整備されているところの旧制帝国大学、大規模大学などの系列化・学閥化を生みやすい構造をもっている。地方大学での研究者養成の条件が整備されていないもとでは、中央や大規模大学などの系列・学閥に陥りやすいのである。本稿では、その克服をめざすための問題意識にたっている。

社会的要請ということから大学と職業との結びつきが指摘されることが多い。大学は社会と結びついていることはいままでのない。大学の教育内容も社会との関係で、それぞれの専門的なカリキュラムが組まれていくことを否定するものではない。

しかし、最も大学にとって大切なことは、社会的に適応していくという側面ばかりではなく、青年たちが卒業して、次の社会を造っていくという未来志向的な側面があるということを見落とすてはならない。また、学術の府として、成人教育に対する教養や専門知識を学ぶ機会を与えることによって、大学が社会との接点をもって、地域の創造性と未来を示していくことである。地域的課題、社会的課題、人類的な課題など人びとが持続可能な豊かな生活をおくれるように、課題探求能力、課題解決能力としての科学的能力が大学に求められている。青年に対する教育が成人と共に学ぶことによって、より実際的な生活や職業との関係を身近にさせていくのである。

この際に、地方大学としての存在は、地方の社会的な発展という目的をもって、大学の教育と研究の成果を地域や社会に還元していくことに意義をもつという立場になっている。大学進学率の上昇による教育熱の向上は、中央や大都市への人材の集中として機能していく側面があることを見落としてはならない。高学歴化は、地方に定住する優秀な人材を少なくしていく側面がある。

これは、中央集権的な経済発展や大都市に従属していく高学歴化であり、地方の実際生活の発展のうえにたった人材養成でない。国家のための人材養成としての旧制の帝国大学の役割は、地方の優秀な人材を中央へと集中させる教育施策であった。地方の人材を豊かにしていくためのものではない。いわゆる立身出世のための高学歴の要求である。立身出世は、国家の人材養成と国民の高学歴化によつての社会的上昇志向の要求と二つの側面をもっている。学校の成績の優秀性は、立身出世主義と結びつき、学歴・学校歴の競争主義への基盤になっていく。

大学の大衆化、高学歴化の機会に多くの国民が平等に与えられていくことによって、この競争が激化し、国民の教育熱は高まっていく。地方の大学という意味は、中央や大都市に従属した地方化ではなく、地方の文化的な自立性という内容を含む。地方大学が地域の実際生活と結びつくことによって、立身出世主義的な高学歴化ではなく、地方の生活を豊かにしていく学びを意味していく。ここに地方大学論の独自性がある。

もちろん、地方大学は、すべてにわたって教育や研究がその地域に還元されることでないことはいうまでもない。また、その地方における特殊な位置から、その大学のもっている特殊性から全国的に、または、世界的に人材を送り出していくこともある。つまり、大学で学ぶということは、地域のみ還元していくということではだけではない。地方大学の教育や研究が人類の未来を創り出していくことを決して否定していることではない。

したがって、必ずしも直接的に地域や職業と結びついていない側面がある。大学の学問と地域や職業とはイコールではない。そして、地域の実際生活に根づいての人類の未来への貢献、全国的、世界的な人材の送出ということを地方大学は、強調しなければならないのである。

つまり、現実の地域の要請や職業的適応能力だけではなく、より積極的には、地域の未来をつくっていくことにある。人々が悩んでいる様々な問題を地域との関係をもって、実際生活と結ぶところの科学で解決していく力を養うことでもある。科学の力だけでは人々の悩んでいる問題は解決できるものではないことはいうまでもない。大学は学問をとして社会に貢献していくものである。人間が生きていくうえで、現在、過去の社会を認識し、また、自然の力を知り、未来を見通していく力を育てて行くことを大学は使命としているのである。

学校教育法の大学の目的は次のようにのべている。「大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする」というように、大学は、学術の中心として、専門の学芸ばかりではなく、広く知識を授けることによって、知的なことはもちろんのこと、道徳的及び応用的能力の展開を求めているのである。

大学は、学術の府として、専門教育と教養教育を担うという基本的な視点がおさえられている。また、大学は同時に高い識見によての市民道徳形成の側面をもっているのである。学問を身につけることによって、より人間的になっていくのである。本来の学問は、人間のモラルの形成とつながっていた。

学問は、地域や職場を経営していく能力、あたらしいものや困難を解決していく創造的能力、自然や社会を認識していく科学的能力、コミュニケーション能力など人間として、幅広い人格形成能力を身につけていくことにつながっている。従って、大学は、職業的な専門能力だけではなく、幅広い教養的能力や人間的な道徳的能力の形成を求めている。専門的な能力を身につけていくことと職業の選択は、単に就職をするということだけではない。本論では、大学における教養教育の重要性を戦後の日本憲法の理想である民主主義的社会形成という視点から積極的に問題提起するものである。

戦後の地方大学の形成は、戦前の師範学校、高等専門学校、旧制高等学校などを統合して、出発したが、それぞれ独自性をもっていたことから有機的に大学教育の目的から総合大学として、発足したわけではない。

とくに、それぞれの学部が旧制の学校制度の側面を残し、ひとつの大学として機能させていくこ

とが極めて不十分であった。それぞれの学部の伝統的理念が大学全体のアイデンティティになっているわけではなかった。施設も大学教員も、戦前の継承のもとにつくられ、大学全体としての理念と企画のもとに新制の地方大学の形成がとられなかった弱点をもっていた。このことから、もう一度、それぞれの学部の建学の精神から地方大学の理念を総合的な視点から再創造していくことが求められているのである。

地方大学の学部は、それぞれの高等専門学校や師範学校などの歴史をもっていたのである。地方大学の存在も歴史的にみていく視点が必要である。地方大学の位置づけをしていくうえで、大学の形成史の歴史的視点が必要である。

大学の歴史的な段階区分が、現在の大学の存立の重層的基盤にもなっている。日本の大学の発展は、4つの段階に区分される。第1の時期は、明治維新後の大学の創世の時期である。1887年からで、この時期は、国立の大学だけである。そして、高度の専門学校は私立と国立・県立と生まれていく。それらは、後の大学形成の基盤になっていく。国家の人材養成として大学がつくられる。また、この時期は、日本の近代化のうえで、社会的に大きな影響をもった思想家や社会的リーダーによって、高等専門学校がつくられていくのである。

第2の時期は、1918年以降に多くの私立の大学が生まれたことである。

第3の時期は、戦後の1947年の教育基本法以降の民主主義社会になった時期である。この時期は、地方の国立の高等専門学校が統合して、大学になり、さらに、私立の高等専門学校も大学になったことである。大学がどこの地域でも生まれ、どこの地域でも大学に行くことが簡単になったのである。

日本の大学の特徴として、高度な専門学校が大学の発展の力になったことである。それは、地方大学や私立大学が担った。大学の歴史のなかで、帝国大学と国民的な大学の2つのタイプがあったことを見落としてはならない。

戦後の大学改革は、戦前の重層的な高等教育機関を平等にした。しかし、財政的には、大きな格差が続いた。帝国大学であった国立大学は財政的に優遇されてきた。研究を中心にということで、大学予算の大きな比重を占めている。地方の国立大学は地域に密着して住民の実際生活と結びついて研究を進めてきた。私立大学は自由な気風のなかから社会的要請に応じて、新たな課題に立ち向かっている。

現在の進行中の大学改革は、日本の大学の歴史的な大きな画期になる。日本の大学史からみれば第4の時期である。国立大学がすべてなくなり、国家はそれぞれの大学を競争的に評価して、資金を投入することになった。いわゆる国立大学の独立法人化を中心にして、大学間の競争的環境の創出である。

ここで従前の大学基準が大きく変わろうとしている。同一年齢の青年が進学率を上昇させていくという大学の大衆化と生涯学習ということで、社会人が学ぶ場の大学として、性格を大きく変へていく。エリートの養成という戦前の大学とは明らかに異なっている。

また、教養を中心にする大学、研究を中心にする大学院大学、職業的専門家の育成のための大学というように大学の多様化が一層進んでいく。大学の大衆化という現実の状況に即して、多様化の問題を民主主義的社会形成という視点から本論では評価していくが、大学としての共通の基本的内容とはなにかということも大切であり、多様化の問題点にもメスを入れていく視点に立っている。

大学の大衆化の進行のなかで、戦後の大学の基本理念では、様々な矛盾が生まれているのも現実である。大学改革をしなければならないことは大学人の多くが共通しているところである。しかし、その方向性にいろいろな議論がある。最も大切なことは科学の大衆化、大衆のなかから科学化ということと民主主義の貢献ということから、国民のために大学がなっているのかという問題意識を本論では立っている。

とくに、大学では、研究の分業が進み、狭い分野で競争が激しくなり、学問の世界が研究室のなかだけで、国民から遊離しているのではないかという批判がある。1970年に大学紛争が起きたが、これは、戦後の大学の矛盾を学生自身によって問題提起したものである。大学紛争は国民のための大学づくりの問題提起、全構成員の自治などの大学の管理制度の民主化、国民に開かれた大学、学問の大衆化、国民的・人類的課題からの学問の探究などの課題を明らかにした。

大学は、軍事的研究に寄与しないことなど、科学の平和化などを明確にした。旧制帝国大学を中心とするエリートのための大学の体質、講座制などを基礎にした特権的な教授会制度、ヒエラルヒーをもった大学の研究室制度などの問題点を明らかにした。

国民のための大学創造への課題は、今後の大学改革の基本的な問題提起であった。大学紛争を経て、国民のための大学改革の必要性ということから、大学の教職員組合は、国民のための大学として次のように地域のなかの学術の中心としての改革提言を出したのである。また、同時に地方国立大学の積極的な位置づけをした。

「地方の国立大学は、総合制をとる点で旧制大学制度の遺産を継承しながら、教員の養成や地域の課題に応じる研究と教育の遂行などをつうじて、地域に対するむすびつきをつよめ、地域産業の復興のみならず、地域の教育と福祉に対して積極的な役割をはたすことが期待された。……大学は、国民教育制度の一環として、(1)大学の平等化と個性化、(2)大学の地域化と総合化、(3)大学開放の3つの改革原則」をかかげたのである。

大学の平等化と個性化は、戦前の帝国大学を中心とする学校体系における格差が、戦後の大学形成においても継承されていることから大学間の格差是正をもとめているものである。同時に、大学の個性化を強調していることは、すべての大学が同じような教育内容を求めることではない。旧制の帝国大学基準にそって、画一的にするものでは決してないのである。

「戦後、大学と地域との関係が強調されたのは、政治、行政、財政の地方分権化が新しい民主主義体制の基盤であると考えられ、その基盤のもとに、地域に個性的な文化を創造することが求められたからである。大学を中央集権的な統制から解放して、大学の自治を回復することと表裏をなして、そこにおける研究と教育が地域との正しい関係のもとにおかれるべきことが強調され、各府県

に少なくとも1校の国立総合大学を設置するという「国立大学設置の原則」がたてられた・・・

しかし、政府および自治体の側にもまた大学の内部でもこのような結合を探求する姿勢は弱かった」。・・・「地方国立大学」は、旧制帝国大学の制度的パターンに追従する形で発展させられ、そのため、具的研究活動、教育活動において、行政、医療、福祉、教育など地域住民の福祉と民主主義の確立に意欲的にとりくむ姿勢は不十分であった」。

大学の地域化と総合化は、以上のように大学が国民生活から遊離している実態に対して、大学と地域の関係を新たに創造するための施策である。「大学自身にとっても、地域の課題にこたえる研究の体制を確立し、地域の生活と文化に貢献しうる教育の方向を探求することは、新制大学本来の理想に合致するばかりではなく、中央集権的国家統制からの解放と自治をより積極的に、国民の大学がもつべき自由と自治とを確立するための重要な方策だと思われる」。

さらに、教職員組合が提言する大学の開放の構想は、国民のための大学として、すべての青年の学習権と職業生活を経験して再び学びたいという成人の学習権を保障するという視点からの改革の必要性をのべている。「すでに勤労している青年たちに対して、大学はどのような意味をもちうるかが吟味されなければならない。

それは、大学に学ぶ学生がその学習の社会的責任をどう自覚するかという問題とならんで、大学を、そこで学ぶ機会を持ちえなかった青年に対してどのように開放するかという問題である。さらに、これからは、いったん大学を卒業し、職業生活に密接に結びついた学習の要求にこたえることも、今後の大学に要請される。

今日、実生活上の必要と学習要求に支えられて、数多くの各種学校が存在している。そこにみられる学習要求には、本来大学がそれに応ずべき性質のものが多い」。

大学の制度を弾力して、開かれたものにしていくため、昼間の教育課程、夜間課程、通信教育課程、聴講制度、大学講座などの国民の学習要求から弾力的な運用などの教育組織の検討を提言している。

研究と教育のあらたな統一として、「研究と教育のカテゴリーを区別し、大学教師が、まず教師としての自覚をもつことを求めたい。そして、その自覚の深まりが、おのれの研究の課題を規定し、その質を「国民のもの」へと変える重要な契機になる。かくして、教育の契機とは、その学問・研究が、学生を媒介して、国民的要求にこたえるものとしてすすめられ、その成果が、学生と国民に対して開かれているということの意味する。

教師としての自覚は、同時に、その研究の質を規定し、方向づけるものとして機能しよう。かくして研究と教育との新しい統一が可能となろう。このようにみれば、従来の専門研究と一般教養との関係も新しい関連づけが可能になる。一般教育は、専門教育の対立的契機としてではなく、むしろ、その専門の質を問いなおし、それを真に国民的要求にこたえる研究としえその質的転換を求め契機ともなろう」。^{*1}

この提言は30年前のものであるが、現在でも重要な視点であり、多くが実現していないどころか、

大学間の格差拡大が進み、地方大学の旧制帝国大学の追従による人員配置、施設の格差が一層進んでおり、細分化された業績的な研究至上主義の競争に追い立てられている。地域的課題をとおしての人類の普遍性へと地道な研究のうえに、教育をも統一させていくという地方大学の有利な条件を十分に生かして、地域のなかの大学の役割の機能の発揮が進んでいない状況である。

本論の問題意識は、1974年の教育制度検討委員会の提言する国民のための大学改革の視点にたつて、現代的に大学の大衆化と多様化が一層に進むという新たな状況をふまえながら「地方大学と生涯学習」の課題にせまるものである。

地方大学では、大学の大衆化という状況のなかで、新たな教育実践が試みはじめられている。地域に根づいた大学教育として、大学の教室だけではなく、地域に出かけて積極的に地域住民から学びとる試みもはじめている。この地域に根づいたフィールドサイエンスの教育実践は、地方大学であることから、大都市に存在する大学に比べると地理的有利な環境条件をもっている。

地域課題に即して、教官、学生、大学院生も共に地域課題に即して学習していく。地域循環型の有機農業のためにと、地域の農民とともに新たなアイガモ農法技術の創出を地域住民と共に大学教育が行うという実践もはじめ、学生と大学院も地域を学習の場とするとりくみに参加している事例も生まれている。

農業や農村を離れる若者に対して、人間的発達における農業や農村の再評価ということで、田植えから稲の収穫まで授業としてとりくむ農業の役割を体験を通して学ぶ授業もはじめられている。地域からの国際化ということで、農村の青年とともに東南アジアへ直接でかけていく授業形態やスタディツアーを学生と社会人とともにはじめている実践も組まれている。障害者や高齢者のボランティア活動にとりくむ学生たちも少なくない。離島のへき地に調査に行つて、農民の暮らしを学ぶとりくみの授業も行われている。

森林の環境保全の役割を学生にわかってもらうために、山に入って学習する学生達。世界遺産に指定された屋久島を環境モデル地区にと、ゴミをゼロにする地域循環の地域づくりを住民と大学の連携で実現しようとするとりくみ。中小企業の経営者とともに経営の苦勞を学びながら自分たちで会社をおこす学習。会社や新しい仕事を創り出している大人との交流学习の授業。地方国立大学は、国民のため、地域住民のための大学をめざして活動している。教師になるため、医師になるため、地方公務員になるためということで、専門的知識は必要であるが、大学の教室内だけではなく、直接に地域にでかけてフィールドサイエンスの学習をはじめているのが、最近の地方国立大学の特徴である。これらの課題は、地域における生涯学習の課題でもある。地域課題との研究と教育の統一の試みも様々に考えられている。

しかし、地域課題に取り組む教育実践は、大学教師の善意からであり、一般化したものではない。予算的なものがなく、経済的には大きな負担を学生も教師も伴う。地域における生涯学習の課題と共に、大学における地域課題にとりくむ実態を明らかにしながら現代における大学教育のあり方を本論では探っていく。

第一章 地方大学と教養教育

第1節 教養教育の大衆化と科学におけるモラル問題—大学の教養教育の使命—

教養教育とは単に幅広い博識を与えるものではない。教養を身につけていくことは、趣味の世界ではなく、公民としての民主主義的な文化の理念を体現して、人類の平和と福祉に貢献していくのである。それは、人類的理想を実現していくための幅の広い多様な知恵による判断力をもっていくことである。

教養とは、特権的な少数のエリート主義的な文化人の養成ではなく、科学の大衆化、芸術文化の大衆化ということで、人びとの精神的な豊かさの保障であり、人びとの自治能力の形成と大衆的な参加民主主義を実現して、人類の平和と福祉の向上を目的とするものである。

広辞苑から教養という言葉をはげば、次のようにのべている。「単なる学殖・多識とは異なり、一定の文化理想を体得し、それによって個人が身につけた創造的な理解力や知識」としている。文化的理想を体得して、個人の創造的な理解力や知識という人間の変革主体、創造性のための博学をのべているのである。本論では、この主体的な創造性を平和、民主主義、基本的人権、福祉の向上、持続可能な社会の創造、多様な地域文化の発展、異文化の相互理解などの人類的な課題を意味している。

哲学者の戸坂潤は、教養について、たくさんの知識をもっていることではなく知識の質であることを強調している。「沢山の知識を持っていながら一向纏りのない人間もいるのであり、逆に知識の数は特に豊富でなくても、一つ一つの知識が生かされているために見識か識見かの高邁な人間も少なくない。知識の欠乏は人間を低くするのだが、そうかと云って単に知識の分量の多いことだけで人間の眼は高くはならぬ。問題は知識の分量ではなくて知識の質であり、而も良質な知識材料を質的にすぐれた仕方で物にすることが、初めて人間を高邁にもするであろう」。^{*2}このように、戸坂潤は、知識を一つ一つ生かす見識をもっていくことが教養であるとしている。

教養のバロメーターとして、戸坂潤は、関心興味や物の着眼点であるとする。「教養あるなしやその程度は、持たれる関心の兆候によって、物の着眼点のありかたによって診断出来そうだと私は考える。之は問題の取り上げ方や取り扱い方一つにも明らかなことだ。関心の質的特色は教養のバロメーターとなるだろう」。^{*3}

さらに、戸坂潤は教養の能動性について、知識の基本的訓練と感覚の良さ、良識を積極的に位置づけていく。「教養を便宜上一つの心理的能力と考えると、感覚の良さというものになる。感覚は意欲の体系の夫々の断層だ。吾々断層を見て或る程度まで教養という地殻を推定することが出来る。感覚はただの生まれつきの素養とは考えられない。正に教養されるものだ。それには知識の基本的な訓練が、最も大切な条件であることを、声を大きくして主張しなければならぬ。知識の基本的訓練は教養にとって全く宿命的なものだ。だがそれにも拘わらず之は教養の条件であって教養その

もではない。丁度感覚が知識そのものではないのと同じに。この感覚の印象の響き方を聞いて、教養の立てる音を知ることが出来る。この音によって教養の質を判断出来る」*4

良識の重要性を教養の質の判断として戸坂潤は強調した。大学における教養の問題を考えていくうえで、戸坂潤の教養の見方は、大いに参考になることである。教養の見方が、アカデミック的教養として、専門領域のもつものとして、民衆と切り離して考える見方があるが、これは、アカデミー自身の退廃という戸坂潤の見方は同感である。アカデミックの退廃は、現代の科学・技術の急速な進歩による大量殺戮兵器の開発、生命秩序の破壊、地球環境破壊の問題で示されている。人類の規模で科学・技術の進歩の問題を真剣に考える時期にきている。また、独自に、科学の社会的責任は、戦争か平和か、環境破壊・生命秩序破壊か、持続可能な社会の形成かということで、細分化された科学・技術の発達の問題が問われている。大学の大衆化は、このアカデミックの退廃状況に対して民衆自身の教養の必要性を提起している。

科学・技術の世界を科学者や一部の社会的なエリート層に、研究開発や利用を独占させていくことは、人類の生存にとって、地球の存在にとって、極めて危険な時代になっている。科学者やエリート層だけではなく、一般民衆の科学の理解と、その監視が求められる時代になっている。大学の大衆化による科学の一般民衆の啓発は、科学者のモラルを監視し、民衆の科学者に対する異議申し立ての能力を形成する役割をもっている。

科学を平和のためにとすることは、平和憲法をもっている日本の科学者の基本的なモラルである。広島と長崎の原爆投下は、科学者モラルという問題が決定的に重要な時代に入ったのである。科学の力によって大量殺戮兵器が可能になった。さらに、科学の力によって、地球の生態系の破壊、生命の組み替えも可能になった。科学は人類の滅亡ばかりではなく、地球それ自身の破壊をもたらすことも可能になったのである。

2003年の現在のイラク戦争では、一万発以上の精密誘導爆弾や巡航ミサイルトマホークが打ち込まれ、MOABという核兵器に次ぐ大型爆弾で半径500メートルが破壊つくされという強力爆弾を使用し、地中30メートルも破壊するバンカーバスター爆弾など高度な科学的兵器が実戦につかわれているのである。

さらに、劣化ウラン弾を通常兵器と称して大量に使用して、核の汚染地帯をつくりあげている。「ショックと恐怖作戦」ということで大量にこれらの兵器が使われたのである。これに対して、自爆テロなどの悲劇、全く無関係な一般市民も巻き込んだ無差別な民族的・宗教的殺し合い起きている。大量殺戮兵器やハイテク兵器の開発には、多くの科学者が動員されていることを直視しなければならない。つまり、大量殺戮兵器製造には、科学者の知的な頭脳がなければ生まれないのである。

1986年から1年間にハイデルブルク・ルペルト・カルオ大学の創立600周祭の記念講演を「大学の理念」として6人の大学人が意見をのべているが、クラウス・ミヒャエル・マイヤー・アビッツは、学問の歴史に全く新しい日付に広島や長崎の原爆の投下をあげている。原爆投下は、知識が人類の上にもたらした最大の恐怖であった。原子爆弾は基礎的研究が技術的発展の結果に対して責任

を免れないという時代に入ったと強調している。そして、大学は現代社会において、学問の民主主義への統合と、それに伴って認識利益と公共の利益との和解がもたされる場であるとし、民主主義と学問は、科学と技術が政治的な責任へと結びつけられる限りにおいてのみ互いに適合するとする。また、クラウス氏は、大学の専門教育の業績も公共の利益に役立つべきであり、教育目標は、すべての人びとのための教養ではなく、すべての人に役立つ教養であると。教養の社会的義務として、大学での勉学は産業社会の要求に方向づけられ、専門に関わる一般教養が、職業のための広い教養環境を要求しているとする。^{*5}

社会学者のオルデガ・イ・ガセットは、「大学は、新たに、教養（文化）の教育を時代の所有する生きた理念の体系の教授をどうしても始めなければならない。これこそが大学の根本問題である」^{*6}と大学における教養教育の重要性をのべている。大学の使命は教養（文化）の伝達、専門教育、科学研究と若い科学者の養成と、3つの機能をもっているが、教養教育を根本問題としてみている。

「教養は、われわれの現存在を解釈するためにぜひ必要なものを科学からくみ取る。科学の中にあるのは教養ではなくして、純粋に科学的技術に属する科学上の多くの断片である。反対に教養は、欲すると否とにかかわらず、どうしても、世界と人間についての一つの完全な理念を必要とする。科学はその絶対に厳密な理論的方法がたまたま終わるところで手間取っているが、教養はそういうふうには立ち止まっているわけにはいかない」^{*7}

「科学者はあらためて人間化されなければならない。ただ一つの対象だけに非常に博識であるという野蛮人であってはならない。幸いにも、現在の学者世代代表的指導者たちは、今日の科学そのものの内的必然性からして、その専門主義と統合的教養とを釣り合わせることの必然性を感知するに至っている」^{*8}

1980年に日本学術会議の総会では、科学者憲章を採択している。科学者のモラルとして大切な宣言である。長い宣言書ではないので、その内容の全文をあげる。

「科学は合理と実証をむねとして真理を探究し、また、その成果を応用することによって、人間の生活を豊かにする。科学における真理の探究とその成果の応用は、人間の最も高度に発達した知的活動に属し、これに携わる科学者は真実を尊重し、独断を排し、真理に対する純粋にして厳正な精神を堅持するよう努めなければならない。

科学の健全な発達を図り、有益な応用を推進することは社会の要請であるとともに、科学者の果たすべきべき任務であるため、次の五項目を遵守する。

- 1、自己の研究の意義と目的を自覚し、人類の福祉と世界の平和に貢献する。
- 2、学問の自由を擁護し、研究における創意を尊重する。
- 3、諸科学の調和ある発展を重んじ、科学の精神と知識の普及を図る。
- 4、科学の無視と乱用を警戒し、その危険を排除するよう努力する。
- 5、科学の国際性を重んじ、世界の科学者との交流に努める」。

科学者のモラルとして、真理の探究とその成果の応用は、人間の生活を豊かにするためである。そして、常に、科学の活動において、自己の研究の意義と目的を自覚して、人類の福祉と世界平和の貢献をすることを科学者の社会的責務としたのである。戦争のための科学的探求は否定されている。自己の研究成果の応用についても厳正に人類の福祉と平和のために貢献すべきことの責任を科学者はもたされているのである。

諸科学の調和ある発展は、科学政策行政はもちろんのこと、科学者の個々人においても、自己の研究の狭い領域の絶対性ではなく、自己の研究の意義と目的を社会的にみていくことを求められているのである。ここには、自己の専門的な研究と同時に、科学者としての教養性と社会的な協同性、さらに、国民的な理解のための科学の知識の普及が求められているのである。

科学における良識教育の課題が、それぞれの分野における科学の大衆化として、学校教育と社会教育に求められているのである。科学者は科学者だけではなく、それぞれの段階における教育者としての連携の課題がある。

この意味において、研究と教育の統一的な連携や統合がある。大学は、学術の府として、中心的な役割をもっているのである。とくに、旧帝国大学系が大学院大学の傾向を一層強めているなかで、大学本来の広く知識を授けるといふ教養教育の役割や科学の大衆化の機能を弱めているなかで、地方大学が本来の大学としての機能を堅持していくことは極めて大きな位置をもっている現況である。

ウラン加工会社「ジェー・シー・オー（JCO）」東海事業所転換試験棟の臨界被ばく事故は、極めて初歩的なことが原因であった。最先端の科学技術で最も安全性が要求される原子力研究の分野で本来してはいけない裸の原子炉の状況であるバケツでのウラン濃縮液の極めて幼稚なつぎ足し事件があった。

この事業所では数年前から原子炉等規制法に基づく加工事業許可を受けていない装置（ステンレス製のバケツ）を使ってウラン製品を加工していた。転換試験棟で作業員3人が沈殿槽にバケツ4杯分のウラン溶液を入れて、沈殿槽にウラン溶液をつぎ足し始め、沈殿槽内でウランが臨界に達し、激しい核分裂反応が起きて、都市機能がマヒする大惨事になったのである。

つまり、多量の中性子線、ガンマ線などが発生するという事故が起きたことである。作業現場に監視カメラもなく、核燃料取扱主任者の資格を持つ監査員もいなかった。普通の手順なら、精製して純度を高めた八酸化三ウラン粉末は硝酸に溶かして「貯塔」と呼ばれるステンレス筒を経由させて沈殿槽に送り込む。貯塔は細長い構造になっているが、今回は貯塔を通さずに、いきなり直径の大きい沈殿槽に送り込んだのでウラン溶液は多量にたまり、臨海に達した。事故が起きて二時間後に付近の住民に知らせるといふことで、たくさんの被爆者をだしたことである。当初は、消防車も臨海事故とは知らずに出動し隊員が被爆する。

最も安全性を確認しなければならない原子力の最先端のなかで作業現場に監視カメラもなく、核燃料取り扱い主任者の資格をもつ監視員もいないなかで、バケツを使ってのウラン濃縮液の加工ということがなぜおきるのか。ここには、科学に対するおごりと科学の独善性が潜んでいる。

まさに、科学のモラルが鋭く問われた事故であった。大事故に即座に直接的につながっていく科学の分野でさえも、このような状況であるということは、長期に生命や環境に影響を与えていくというバイオテクノロジーによる遺伝子組換えの研究などにおける科学者のモラル問題は、目にすぐみえてこない自然生態系の破壊や生命倫理のことから、その研究者の人間性と教養性が鋭く問われているのである。

人間の尊厳とクローン人間の問題はそのことを端的に示している。人間はある部分において、科学を発展させていくが、自然の全生命体系を認識して、細分化された研究を全体のなかで位置づけて研究を進めていくことにはなっていない。バイオテクノロジーの科学・技術は、自然全体の生態系の影響を常に考えながら、その科学の成果の有効性を禁欲的にしなければならない分野である。

とくに、産業化と結びついたバイオテクノロジーの科学的研究は、経済的採算を優先して、破壊的作用の要因になっていくことがあることを見落としてはならない。現代の科学のあり方を根源的に考えることとして、環境問題の克服、持続可能な社会の発展、生態系の自然保全のなかにみることができるといえる。

このような状況で、長期に生命や環境に影響を与えていくというバイオテクノロジー研究におけるモラルの問題は、重要性をもっている。

第2節 学生の卒業後の進路と大学教育

大学は高度の専門教育の場であり、その教育の成果は実際の社会の職業と直接に結びついているのか。多くの大学生は、就職との関係に強い関心をもっている。しかし、それが、すべての学生の意識がというと、必ずしもそうでない。大学卒業のときの、学生の就職状況を戦後から統計的にみると、戦後10年後の文部省の統計によると、卒業者はすべて就職することになっていない。

1955年は4人に1人は就職していない。それぞれ、家の仕事をしたり、農業をしたりしている。しかし、現在は就職する学生は少なくなっている。半分近くの学生しか就職をしていないのである。国立大学の学生は大学院に行く比率が高い。卒業者の就職のうち、専門的な技術者になっていくのは、約3人に1人である。多くのものは、事務関係や販売の仕事に就いている。大学で学んだことがすぐに直接的に役にたつものではない。仕事をしながら学習するのが日本の一般的な状況である。

例えば、学校の教師になれば、それぞれの段階ごとの研修がある。学習をしなければ仕事を続けていくことができない。

国民生活白書は、デフレ下で厳しさを増す若年雇用として、大学卒業後の進路状況の厳しさとフリーターの増大を次のようにのべている。

「大学卒業者は、90年の40万人から2002年には55万人と年々増加傾向にある。男女別では、男性は、2002年は33万人と90年に比べ4万人の増加にとどまったが、女性は90年の11万人から2002年には21万人とほぼ倍増しており、女性の高学歴化が進んでいる。就職者は97年の35万人をピークに、

その後、減少傾向にあり、2002年には31万人となっている。大学卒業者に占める就職者の割合は90年の81.0%から2002年には56.9%と低下している。また卒業時点の就職内定率も、97年（96年度卒業者）の94.5%から2003年（2002年度卒業者）には92.8%と高校卒業者に比べれば低下幅は小さいものの、低下傾向にあることに変わりはない。

90年代に入ってから、大学卒業生が緩やかに増加する中で、大卒のフリーターも急増しており、新卒フリーター比率も大幅に上昇している。2002年には、卒業生の約4人に1人がフリーターとなっている。特に、卒業後すぐにパート・アルバイトとして働くことが決まっている人は2002年には、92年の約6倍と大幅に増加している。^{*9}

以上のように、国民生活白書では、卒業者の4人は1人がフリーターになると、大学卒業者が定職についていないことをあげている。

これらには、学生自身も就業観の変化が大きくあると国民生活白書を次のように指摘している。「正社員としてではなくフリーターの多くを占めるパート・アルバイトとして働きたいと思っている人も存在する。(株)毎日コミュニケーションズ「大学生の意識調査」(2002年)によると、「希望する就職先に決まらなければ、就職しなくともよい」と考える学生は22.2%、そのうちパート・アルバイトを進路と考えている学生は25.3%となっている。

また、日本労働研究機構「進路決定をめぐる高校生の意識と行動」(2000年)によると、1月時点で「パート・アルバイト予定者」(全体の12.0%)である高校3年生に「パート・アルバイトになることを考えた理由」について尋ねたところ、「他にやりたいことがあるから」という「目的追求型」が22.8%と最も多く、「音楽・ダンス」、「勉強・習い事」、「芸能・プロスポーツ関係」などの目的を達成するためにパート・アルバイトを選択している学生が多い。また、同調査で「パート・アルバイト予定者」ではないものの、意識の上で「パート・アルバイトになりたい」、「パート・アルバイトになるかもしれない」という「パート・アルバイト志向者」は全体の11.8%おり、「パート・アルバイト予定者」と合わせると、全体の約4人に1人はパート・アルバイト予備軍である。

同調査で、予定進路別に就業意識の違いをみると、「パート・アルバイト予定者」は「1つの仕事にとどまらずいろいろな経験をしたい」とか「自分にあわない仕事ならしたくない」と考える人の割合が他の進路予定者に比べて高い。一方、「安定した職業生活を送りたい」と考える人の割合は他の進路予定者に比べて低く、仕事の安定性についてはあまり考慮に入れていない。

経済的に逼迫しておらず収入動機が弱いことも、パート・アルバイトが増加する要因となっている。親と同居し養ってもらっていれば、定職に就かなくても生活に困ることはなく、パート・アルバイトだけで十分に生活ができる。このような依存生活が続いて自立意識が低下し、現状のまま自由気ままな生活を送り続けたいと考える若年も多い。

さらに、フリーターの増大は大学教育の問題も大きくあると国民生活白書は次のように、指摘する。

「大学生についても、東京商工会議所「新入社員の意識調査」(2003年)によると、「就職活動で苦勞したことは何ですか」(複数回答)という問に対し、「採用枠が少なく、競争が厳しかった」と回答した大卒の新入社員の割合が71.5%と最も高く、次いで「内定が遅く、活動期間が長かった」が50.5%と、求人数が減少する中で、希望どおりの就職は厳しい状況にあることがわかる。

そうした中で「学校側のフォローが足りなかった」と回答した大卒の新入社員の割合は31.5%と高卒の新入社員の割合(17.8%)よりも高く、進路指導などの就職支援を求めている大学生は多い。

また、(株)毎日コミュニケーションズ「2002年度内定状況及び採用活動に関するアンケート」(94年は「新卒採用状況調査」)によると、企業に「新卒採用(4大文系)の満足度」について聞いたところ、「質・量とも満足」と回答した企業の割合は94年の51.2%から2002年には34.5%へと低下し、「質・量とも不満」が6.1%から16.0%へと上昇している。さらに、同調査で「学生の能力にどのような印象を抱いているか」について聞いたところ(選択肢から2つ選択)、「コミュニケーション能力」が高いと評価した企業の割合が51.9%と5割を超えるのに対し、「自主的思考力」が低いと評価した企業は31.1%、次いで「基礎知識」が不足していると評価した企業が28.0%、「自主的行動力」が低いと評価した企業が27.6%と、単にコミュニケーションを取ることにとどまらず、主体的に判断し行動できる能力を求めていることがわかる。

このように企業側は、即戦力となる高い資質の学生を求めており、大学についても、学校から労働市場への移行が円滑に進むよう、教育内容の見直しや、就職支援体制の強化などが必要と考えられる」。

就職活動に苦勞するにもかかわらず、学生が希望どおりの就職が難しくなっている状況があるなかで、学生は、大学の就職についての指導支援を求めていると国民生活白書は指摘する。また、企業側は求める人材が獲得できたかという点必ずしも満足していないのである。企業側の新卒採用の満足度は、大きく低下しているのである。とくに、自主的思考力や基礎学力の不足をあげている。

就職してもすぐに仕事をやめてしまうということやフリーターの増大の現象をどのように理解していくか。国民生活白書は、大学側の教育のあり方として、学校から労働市場への移行が円滑に進むような教育内容の見直しを提言している。希望した通りに就職先が見つからないという就職難やフリーターの増大に対して、即戦力となる質の高い労働者育成のために職業技術教育を大学として積極的に展開することが、学校から労働市場の円滑な移行、大学生の卒業後のフリーターの増大に歯止めをかけていくかということには検討を要することであるが、大学教育のあり方を現実の学生の就職動向との関係が問題を整理していくことは大切なことである。

この際に重要な視点として、学生の一生にとっての生き方、主権者として民主主義的社会の形成者、平和や環境問題、過疎化問題などの現実の社会的・地域的課題と結びながら、個々人の個性的な社会的役割、専門的能力の役割など、社会のなかで自主的に生きていくための諸能力の形成としての大学教育の内容論な見直しが必要である。

青年学の教育にとって、実際の社会の労働や生活に基づいての職業教育の重要性がある。生涯学

習としての視点から青年学生と社会人が友に学ぶという場の設定が求められていることを見落としてはならない。

第3節 戦後大学の教養教育施策の推移

(1) 戦後の大学改革と教養教育

戦後の新制大学は、一般教育の授業を実施することが義務づけられたことが大きな特徴であった。これは、戦後の民主主義の形成における大学のあり方として、正規のカリキュラムの中に一般教育を位置づけたのである。

アメリカ教育使節団報告書は、日本の高等教育が一般教育の機会が少ないことを報告している。「日本の高等教育機関のカリキュラムについて、・・・大部分は一般教育に対する機会があまりに少なく、専門化があまりにも早く、あまりにも狭く行われ、そして、職業教育にあまりに力を入れすぎているということである。・・・一般教育は、学生各自のために計画された正規のカリキュラムの中に統合されるべきと思う。そうすれば、学生は、それで十分な単位を取得し、それを何か付け足しの、他とは切り離されたものというように考えない」。^{*10}

アメリカ教育施設団は、戦前における日本の高等教育機関における教養教育の不十分さと専門教育・職業教育の偏りにを指摘しているのである。戦前の高等教育機関の教養教育は、高等学校や大学予科で行われ、大学進学のための一部の特権的な層に限られて行われていた。それは、大学での予備的な教育として位置づけられていたにすぎず、大学では、専門教育のみが行われていたのである。旧制度の大学では、国民的な教養教育の位置づけがなかったことをみておかねばならない。

戦後は、旧制高校は、新制の大学に編成され、旧制帝国大学と同じように、4年制の大学になった。戦前は、旧制高校や大学予科を基礎として大学における教養教育が行われていたが、戦後は、教養課程として、入学後に専門過程への積み上げ方式の段階として位置づけられた。専門教育との深い関係もちながらの教養教育や一般教育のカリキュラムの編成が不十分なかで、大学における一般教育が実施されていくのである。

1947年の大学基準における一般教育関係条項では、人文科学関係（哲学・倫理学も含む、心理学、教育学、歴史学、人文地理学、文学、外国語）、社会科学関係（法学、政治学、経済学、社会学、統計学、家政学）、自然科学関係（数学、物理学、化学、地理、生理学、人類学、天文学）と、三分野から一般教育のカリキュラムがなりたっていた。新制の大学をつくりあげていく過程の大学基準のなかでは、外国語は、人文科学系列のなかにあったのである。

大学・学部は15科目、理系の大学・学部は12科目の授業を必ず用意しなければならいとされていた。1956年の大学設置基準では、三つの分野の一般教育から外国語と、保健体育科目が設けられ、さらに、基礎教育科目を置くことができることになって、一般教育の位置づけが教養教育という枠

組みから複雑になった。10年後に外国語と保健体育の分野が3系列のなかから独自の分野になっていくのである。

上原専禄は、1949年に「大学教育の人文化」を書いている。一般教育の目標は専門研究の内容結合において、学ぶ課題であると次のように大学における一般教育の意義をのべる。

「人文的態度の涵養と精神性能の展開とに存して、専門教育のための準備操作に存しないと考える限り、一般教育が大学の内部において行われるべきことは当然であろう。個人の自己育成に対していうならば、いかなる専門学者といえども終生自らの一般教育を怠るべきではないのである。それにも拘わらず、一般教育が大学に取り入れたることをもって、大学職能の格下げの如くに解するものがあるとすれば、それは一般教育の真意をとらえない外はなからう。いわんや、わが国のごとく大学における専門教育が一般教育と遊離していたところでは、その内的結合を密にするため、大学自体の内部において一般教育の行われる必要が更に存するのである」。^{*11}上原専禄は、終生において教養を身につけていくことは学者の努めであるとしている。大学における専門的な研究を進めていくうえで、教養の大切を力説している。専門教育と一般教育は内的に結合しているものであり、学術の府としての大学においては、一般教育を大学の専門教育との関係で内的に位置づけていく必要性を強調しているのである。この上原専禄の一般教育は、戦後において、民主化を達成していくうえでの大学のあり方として鋭い問題指摘である。

ところで、日本の教養人をつくりあげていくうえでの大学の果たしている役割を強調する加藤周一の議論もある。とくに、かれは、戦後の日本的教養の特徴は、総合雑誌が大衆化しているなかでみることができるとしている。この総合雑誌の読者が多くが青年であり、大学の果たしている役割が大きいと、加藤周一は、戦後の大学生の教養主義の高さを次のように評価している。

「日本の知識人は、社会の各分野に散在していると私は言った。しかし、いくらかまとまりがあるのは学生の一部である。日本の知識人は関わるあらゆる問題について、学生の演じる役割の大きいのは、理解に困難なことであるまい。とにかく、日本の知識人の若さは、その一途なまじめさ、一種の健康さにあらわれている。そればかりではなくまた、おそらく新しいものすべてに対するその進取的な態度にもあらわれているだろう。外国の文物に対して、この国の知識人は閉鎖的でない。盛んな知識欲があって、研究し、受け入れ、学ぼうとする気構えがある」。^{*12}

この文章は、加藤周一氏が、1957年4月号雑誌総合に発表した「知識人について」の評論である。当時の学生に対して、日本の知識人のわかかしさと健康性、まじめさ、革新性について高く評価しているのである。このような青年知識人をつくりだしているのが大学であり、大学のもっている教養教育の質の高さを加藤周一氏はのべているのである。

(2) 1960年の中央教育審議会の教養教育の理念

1960年の中央教育審議会は、大学教育の基本的答申をだした。この時期は、新制大学の体制も整

備されていく。戦後の大学教育の改善について、象牙の塔といことから脱皮を大きな目的にしたものであり、民主社会の発展の要望にこたえて、広い階層の人びとに高い職業教育と市民的教養を与えていくという新たな重要な任務をもっていたのである。この問題意識について、中央教育審議会答申は、次のようにのべている。

「大学の性格・機能も大きな変化をとげ、いわゆる象牙の塔よりも社会制度としての大学が強く表面に現われてきた。このことは、また、大学の目的・使命と国家・社会の要請との関連がいよいよ密接になりつつある事実を表わすものである。・・・民主社会の発展に伴う教育民主化の要望にこたえて、広い階層の人々に高い職業教育と市民的教養を与えるという新たな重要な任務を果たさなければならない。それと並行して、高等教育の対象が、選ばれた少数者から、能力、特性等において幅のある広い階層へと変わってきたことをも注意しなければならない。

新制大学の制度は、戦後における教育改革の一環として、学術研究、職業教育とともに、市民的教養と人間形成を行なうという理念に基づいて発足した。しかるに、実施後十数年の実績をみると、所期の目的が必ずしも十分に達成されていない」。

新制大学における理念としての市民的教養と人格形成の役割を1960年の中央教育審議会の大学教育の改善は強調しているのである。戦後15年、新制大学発足から10年以上も経過した段階においても新制大学の理念の課題が十分に浸透していないことを指摘している。歴史と伝統をもつ高等教育機関の存立基盤がそのまま象牙の塔として、閉鎖的に堅持され、現実の社会的要請からの大学改革が進んでいないことを中央教育審議会の答申は、のべている。

一般教育科目の総合的かつ自主的な判断力の養成の目的から具体的な改善の指針を1960年の中央教育審議会は、一律的に定めることなく、専門分野の特色、総合コースの設定などの特色を生かして実施するようにと、次のようにのべている。

「科目の履修基準については、現在のようにこれを一律に定めることなく、高等教育機関の種別に応じ、また同種別のうちにあつてもその教育目的に応じて、特色を生かしうるように定めるべきである。

一般教育は、広い教養を与え、学問の専門化によつて起こりうる欠陥を除き、知識の調和を保ち、総合的かつ自主的な判断力を養う目的をもつものである。一般教育のこのような趣旨を生かすとともに、教養課程における教育の合理化を図るため、一般教育の内容方法について、次の諸点を改善する必要がある。

- ア しばしば一般教育と基礎教育とが観念的にも実践の上でも混同されているために、本来の一般教育も専門の基礎または準備のための教育も、ともにその効果が十分あがっていない場合が少なくない。したがって、一般教育と基礎教育との分界の関連を明らかにすることが望ましい。
- イ 現制度のもとでは、人文科学、社会科学、自然科学の三系列にわたり、均等の科目数、単位数が要求されており、専攻分野の種類に応じた特色が考慮されていない。そこで、三系列間の科目数、単位数の配分は、専攻分野の特色を考慮して定めうるようにすべきである。

ウ 一般教育科目の系列および科目の調整、たとえば総合コース等の新たな方法についての検討が必要である。……」。

中央教育審議会は、一般教育の内容的な改善について、一般教育と専門の基礎教育の違いを明確にして、それぞれの効果をあげなければならないとしている。また、一般教育の3つの系列がそれぞれの専門分野ごとに均等に単位数が要求され、専門分野の特徴から一般教育の内容が生かされていないと指摘する。さらに、一般教育の総合コースなどの工夫が必要と、カリキュラムの工夫の提言をしている。

正規の授業ばかりではなく、市民的教養や人格形成という大学教育の目的から厚生補導の重要性を1960年の中央教育審議会の答申は、次のように強調している。

「大学における人間形成が専門教育を含む正課教育を通して行なわれることはいうまでもない。けれども、最近における学生数の急速な増大に伴い、正課教育における教師と学生との人間的な接触の機会はますます減少しつつある。その結果として、伝統的な教育方法のみによつては、学生の人間形成の課題に十分対処しえない事態となつている。

……学生の厚生補導の中心的機能は、人間形成を目的として行なわれる課程外の教育活動および大学教育に対する適応を図り修学効果を高めるための活動にある。したがつて、学生の厚生補導は、大学教育のうちに独自の分野を有するものとして理解されなければならない。

また、厚生補導の機能を生かし、その効果をあげるためには、大学の教育計画の一環として組織的計画的にこれが行なわれる必要がある。学生の厚生補導は、直接には、これを担当する教職員の相互の協力によつて遂行されるものであるが、その基盤となるのは、全学の教職員の厚生補導についての認識と責任の自覚である。さらに、学生に対して課程外教育の意義に関し十分理解させることは、厚生補導の目的の効果的達成のために不可欠である。しかるに、現状では、いかながら、厚生補導についての教職員の認識と責任の自覚も、また、課程外教育の意義に対する学生の理解もすこぶる不徹底であつて、これが厚生補導活動の大きなあい路となつている」。

以上のように、大学における厚生補導は、学生の人間形成的役割を果たし、独自の分野として、教育計画をもち、組織的に行うことの必要性を強調しているのである。とくに、課外活動の教育的意義の教職員の認識の重要性を指摘している。

中央教育審議会の答申後に、1962年に国立大学協会一般教育特別委員会「大学における一般教育について」の報告書を総会で承認し、独自に国立大学協会として、総合科目の教育実践の事例を総括しながら、その意義などの提言をだしている。

ここでは、一般教育が知識の総合性と専門教育の準備という本来の目標に対して十分効果が発揮していないことをあげ、一般教育科目の人文、社会、自然の3系列の問題点を指摘している。この問題点の改善として、多数の単一科目の代わりに比較的少数の総合科目の創設を次のように提言している。

「総合科目を設ける場合、その「総合」の方法には、人文・社会・自然の各系列にまたがるよう

な場合、あるいは、各系列内における単一科目間の総合というような、いくつかの段階が考えられる。しかし、いずれの場合も、総合科目の特徴は、なんらかの特定の問題に向かって各専門分野からの知見を総合し、それぞれの分野、立場、方法を明らかにすると同時に、それらの間の関連性を示すことであろう。このような「総合科目」は、たとえ、そのあつかう問題が比較的せまく限定されていても、一般教育の目的にふさわしい内容をもちうるものであるから、一つの総合科目の設定によって、いくつかの単一科目の役割を代行することができるであろう。その結果、一般教育科目としての単位数は比較的減少し、それによって、一般教育科目と別に基礎教育科目を設定する可能性が生まれる」。

総合科目は、特定の課題に対応しての学際的な講義であり、系列の科目にこだわるなかでは、現実の実際生活の課題との関係での講義ができないことを意味している。現実の課題に即して、学生たちの問題意識を豊かにしての講義のあり方がすでに1960年代に国立大学協会に反映されるように、多くの大学人は認識していたのである。すでに40年前に問題提起されているが、実際的に改革は行われていかなかったのである。

総合科目の実施についても多くの困難が伴うことをあげている。内容上の問題、企画、各専門分野の教授者の協力関係などを研究していく課題があった。講座制など大学における専門研究が閉鎖的に細分化され、講座運営における教授の絶対性などから、講座間の協力のむずかしがあり、また、地方の教育学部を典型にみるように、課程・学科目のように、個々が独立した王国の世界で、協同していく体制がなかった。

総合科目の授業設定があってもお互いに、授業の課題について議論して、共同の研究をしていくことはなく、それぞれが、お互いに干渉せず、自己の専門から総合講義の課題にむかっていくということで、学生からみれば、各講義間の連続性や統一性がないということで、総合講義に魅力をもつが、実際に受講してみると、多くの問題をもつことが少なくないのである。

外国語は、表現力としての広い意味での基礎教育科目として位置づけ、人間の思考や表現の基礎となるような基礎科目の設定の必要性を強調している。

基礎教育科目が導入されていくなかで、国立大学協会は、一般教育の課程と専門課程の断層をうめる方法として、積極的に導入していくことを評価したのである。

「基礎教育科目を設定することのひとつの観点は、現在、一般教育の何において行われている専門準備教育的学科目を、内容的、また科目配置の点からも、いっそう合理的なものにすべきだということである。しかも、そのような基礎教育科目の設定によって、いわゆる教養課程と専門課程との間の断層をうめる一方、一般教育に対しては、その本来の目標を達成するに適した独自性のある立場を与えることができるであろう」。

ところで、戦後の大学における一般教育は、大学設置基準のもとに、カリキュラム上の一定の強制力をもたさながら進めてきた。戦後の新制大学の発足の特殊性から一般教育のカリキュラムを大学設置基準のなかに設定することは、戦前の大学において、一般教育が行われていなかったことや、

大学における細分化された専門主義が強いなかで、また、講座制や学科目制のように、カリキュラムを学問体系から全体的に考えていくことが弱いなかでだされてきたものである。

しかし、大学において、一般教育の重要性が個々の教官層に認識されていないかぎり、大学としての一般教育の定着にならない。大学における専門至上主義と閉鎖主義が一般教育の大学設置基準に設定されてきたことが、本来の理念のもとに定着していかなかった。時代の変化とともに、科学・技術の高度に伴うモラル問題、学際的に現実課題に対する総合科目の必要性、アジア言語やコミュニケーション能力、人間関係能力など時代の変化に有効に対応できる教養教育が求められているのである。

固定した領域ということ、教官の既得権としての領域から現代の大学における教養教育の柔軟性あるカリキュラム編成による人事配置の克服に大きな課題になっている。この課題は、教養教育の分野ばかりではなく、それぞれの専門領域にもある柔軟性のある人事配置を強調することは、大学の学術の府にとの基礎研究や学問の継続性を否定するものでない。大学は、長期な視野から基礎的な研究も重要性をもっており、当面の社会的な課題に直接的に関係しない分野も数多くあり、大局性からみれば人類的な貢献をしていくことも多い。目先の課題やすぐに効果や結果のでない研究をも包含できるからこそ、大学のもっている人類的役割があることも見落してはならない。

教養教育の内容論についての、このような視点が一方では必要なことである。大学における教養教育の理念の実現は、専門教育との矛盾をもって展開し、専門の基礎としての位置づけがされていくが、独自なる教養教育の役割は十分なる展開を経ることなく、教養教育の規制緩和を迎えたのである。

戦後の大学における一般教育の大きな制度的な変化は、1991年の大学設置基準の改正である。1991年の大学審議会の大学教育の改善についての答申は、大学の教養教育を大きく変えていった。それは、大学設置基準の大綱化である。

しかし、この改革は、大学における教養教育の改善どころか、逆に、個々の大学が自由に多様な教育が行われることになったことによって、大学内にあった教育教育の軽視に一層の拍車がかけていった。設置基準の大綱化ということからカリキュラムの総合化や自由な選択制の導入ということよりも、教養教育の責任体制のあいまい化になっていった。学生の選択の自由化や学際的な現実課題との関連の総合科目の積極的な導入は、不十分にしか展開されず、鹿児島大学などのように現実の社会的課題や学生の要求によって、善意にとりくむ学際的な総合科目を3系列以上に細かく分野別の系列化のなかに強引にあてはめていく大学さえみられるのである。

この場合は、実施する教官グループに大きな戸惑いをおこしているのである。これには、専門領域の既得権や勢力図の論理を中心とした分野別の学科目配置の学内調整的権力集中の思考が働いているのである。1991年の大学審議会の答申は、教養教育という視点から大学のあり方をみると根本的に大学における教養教育の後退に繋がっていった。

専門分野別の既得権は維持されていくが、教養教育に責任をもつ部局がなくなり、全学的な共通

教育委員会方式による教養教育の実施体制になるのである。4年制・6年制一貫教育は、専門教育優先になり、専門の必修科目が1年生におろされていった。教育学部のように、教員免許の必修科目などは、教養教育や免許科目の体系的なカリキュラムの意味づけがないまま、安易に、1年生におろされていく。これは、専門科目においても質の低下を招いている。

「現状では、改善・工夫の努力が行われているが、一般教育の理念・目標と授業の実際との間には、しばしば乖離が見られ、専門教育との関係でも、有機的な関連性が欠如している傾向も見受けられる」。

現状の教養教育の問題指摘を1991年の大学審議会の答申は以上のようにみているが、その問題点の改善が、大学設置基準の大綱化という具体的な施策になったのである。つまり、設置基準を大綱化して、各大学による自由にカリキュラムの改善が、その問題点の克服の基本としたのである。

そして、自由なカリキュラムの改善を自己点検と評価システムによって、大学の教育の目的を実現しようとしたのである。大学の水準の維持を大学人自身の自覚、良識と社会の評価に期待したのである。このことを91年度の大学審議会の大学教育の改善では、次のようにのべている。

「各大学が自由で多様な発展を遂げ得よう設置基準を大綱化するとともに、自らの責任において教育研究の不断の改善を図ることを促すための自己点検・評価のシステムを導入する必要がある。

・・・大学の水準の維持は何にましても大学の自覚によるものであり、また現実には、社会もいろいろな観点から大学を評価しているのも事実である。大学や社会の良識に期待するものである。

・・・本審議会としては、一般教育等の理念・目標は極めて重要であるとの認識に立ち、それぞれの大学において、授業科目の枠組みにこだわることなく、この理念・目標の実現のための真剣な努力・工夫がなされることを期待するとともに、この点についての大学人の見識を信ずるものである」。

大学における個々の教員の昇任などの評価システムが、それぞれの専門的分野の業績主義によって、進められている現実や教育・研究費の財政的基盤が競争主義による配分のなかで、大学の研究至上主義に拍車がかけていくのである。大学における教養教育は、責任部局の廃止による全学的な委員会方式に委ねたことによって、財政的基盤もなく、教職員の配置も極めて不十分ななかで、善意の教員によって教養教育が支えられていくのである。大学の見識を信ずることによっての教養教育の充実の期待であったが、大学における形式的な競争的業績による「研究至上」主義の結果、教育の軽視と大学における批判、相互批判のあいまい性が生まれ、教育的自浄能力も低下していったのである。また、教養教育実施は、制度的、財政的、人的な保障のないなかで、大学人の見識に求められたのである。

第4節 2002年中央教育審議第5回答申「教養教育のあり方について」の再検討

戦後の大学の教育は、教養教育と専門教育と2本建てになってきた。しかし、1992年に一般教育の科目の基準を緩和・自由にしたことによって、教養教育がおろそかになった。多くの国立大学は狭い研究を重点にするようになった。これは地方大学も同じである。研究的競争によって、教養教育が軽視されるようになった。

多くの国立大学は、教養教育に責任をもつ学部や組織があったが、4年制・6年制の一貫教育ということで、教養教育の責任体制は、期限が一時的な各学部から選出される委員によって、運営されるようになった。従前の教養教育に責任をもっていくという学部教授会がなくなり、その責任体制が全学的な委員制に多くの大学がなったのである。

このような新たな状況に対して、大学に対しての教養教育の再検討が大学側に求められるようになった。総合大学になっていない地方の国立大学では、教育学部が教養教育の責任部局になっていた。また、教養学部の改組として、総合科学部などの学生定員をもって教養教育に責任をもっている部局の存在もあるが、国立大学の全体的傾向として、責任部局や責任組織があいまいになっていったのである。

教養教育の責任体制があいまいになるなかで、全学的な共通・教養教育を担う教育センターなどがつくられているが、実態は、教授会がなく、専任の常勤教員の配置が極めて少数であり、教養教育の責任組織としての内実はない場合が大部分である。教養教育に責任をもつ教育センターに専任教員の配置が極めて不十分にしかできないことは、教養教育に対する抜本的な財政的支援、教養教育を実際的に担っている教官の待遇が不十分であり、教養教育の担当が実質的にボランティア的になっており、担当者の善意によって支えられている大学が多いためである。

このような大学における教養教育の無責任の体制が進むなかで、平成14年2月に、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」を答申した。答申では、今なぜ「教養」なのかということで、大学における教養改革の方策について提言している。

中央教育審議会では、新しい時代に求められる教養を、少し長くなるが引用してみる。「教養とは、個人が社会とかかわり、経験を積み、体系的な知識や知恵を獲得する過程で身に付ける、ものの見方、考え方、価値観の総体とすることができる。教養は、人類の歴史の中で、それぞれの文化的な背景を色濃く反映させながら積み重ねられ、後世へと伝えられてきた。人には、その成長段階ごとに身に付けなければならない教養がある。それらを、社会での様々な経験、自己との対話等を通じて一つ一つ身に付け、それぞれの内面に自分の生きる座標軸、すなわち行動の基準とそれを支える価値観を構築していかなければならない。教養は、知的な側面のみならず、規範意識と倫理性、感性と美意識、主体的に行動する力、バランス感覚、体力や精神力などを含めた総体的な概念としてとらえるべきものである。21世紀を迎え、変化の激しい流動的な社会に生きる我々にとって必要な資質や能力は何か、これを培うための教育はどうあるべきか、こうした観点から、本審議会は、

新しい時代に求められる教養について検討を行い、その要素として次の5つの点を重視した。

- (1) 新しい時代を生きるための教養として、社会とのかかわりの中で自己を位置付け律していく力や、自ら社会秩序を作り出していく力が不可欠である。主体性ある人間として向上心や志を持って生き、より良い新しい時代の創造に向かって行動することができる力、他者の立場に立って考えることができる想像力がこれからの教養の重要な要素である。
- (2) 東西の冷戦構造の崩壊後、グローバル化が進む中で、他者や異文化、更にはその背景にある教養を理解することの重要性が一層高まるなど、世界的広がりを持つ教養が求められている。そのためには、幾多の歳月を掛けてはぐくまれてきた我が国の伝統や文化、歴史等に対する理解を深めるとともに、異なる国や地域の伝統や文化を理解し、互いに尊重し合うことのできる資質・態度を身に付ける必要がある。世界の人々と外国語で的確に意志疎通を図る能力も求められる。
- (3) 科学技術の著しい発展や情報化の進展は、人類に恩恵をもたらす一方で、地球規模の環境問題、情報通信技術や遺伝子操作技術などその使い方をめぐって倫理的課題をはらむ問題をも生み出し、科学技術の進展を単純に是としてきたこれまでの価値観を問い直すことも求められるようになってきている。一人一人が、自然や物の成り立ちを理解し、論理的に対処する能力を身に付けるとともに、科学技術をめぐる倫理的な課題や、環境問題なども含めた科学技術の功罪両面についての正確な理解力や判断力を身に付けることは、新しい時代の教養の基本的要素である。
- (4) 時代がいかに変わろうとも普遍的な教養がある。かつて教養の大部分は古典などの読書を通じて得られてきたように、読み、書き、考えることは、教養を身に付け深めるために中心的な役割を果たす。その礎となるのが、国語の力である。国語は、日常生活を営むための言語技術であるだけでなく、論理的思考力や表現力の根源である。日本人としてのアイデンティティの確立、豊かな情緒や感性の涵養には、和漢洋の古典の教養を改めて重視するとともに、すべての知的活動の基盤となる国語力の育成を、初等教育の基軸として位置付ける必要がある。
- (5) 教養を形成する上で、礼儀・作法をはじめとして型から入ることによって、身体感覚として身に付けられる「修養的教養」は重要な意義を持っている。このためにも、私たちの思考や行動の規範となり、教養の基盤を形成している我が国の生活文化や伝統文化の価値を改めて見直す必要がある。

これらのことを総合的にとらえれば、新しい時代に求められる教養の全体像は、変化の激しい社会にあって、地球規模の視野、歴史的な視点、多元的な視点で物事を考え、未知の事態や新しい状況に的確に対応していく力として総括することができる。こうした教養を獲得する過程やその結果として、品性や品格といった言葉で表現される徳性も身に付いていくものと考えられる。

2002年の中央教育審議会の答申は、教養教育の内容論として、主体的な社会的規範、国際化のなかでの日本の伝統と宗教観、科学技術に対する倫理観、国語力の育成、礼儀作法などの絶対的価値に基づく修養的教養と、5点が強調されている。2002年の中央教育審議会の教養教育の大切さの内容論は、絶対的価値に基づく社会的規範教養、伝統文化などの型を優先させる修身的道徳観の形成

に力点がおかれ、共生、協同、福祉的な慈愛の相互扶助、参加民主主義などの市民的道德観の形成の問題意識が弱い。

そして、教養教育として、平和や民主主義の育成、日本の憲法教育、科学の大衆化による科学技術に対する国民的監視・参加民主主義、持続可能な社会の形成、福祉の向上、地域の文化的発展のための教養などの人類的課題の克服に対する教養教育の必要性体が明確に強調されていないのである。教養教育の内容論に弱点をもっている中央教育審議会の答申であるが、大学における教養教育を重視した施策については、大いに評価できることである。

2002年の中央教育審議会の教養教育についての答申によって、教養教育の質的な内容論の検討が科学の大衆化のなかで、大学人として求められている。このような問題点をもっている中央教育審議会の教養教育の答申であるが、国民的に教養についての問題を提起しているので、この問題について、問題を掘り下げていく課題があることは明らかである。

さらに、教養を培っていくのは、高等教育の問題としてではなく、すべての教育体系において、全生涯をとおして身につけていく必要であることを中央教育審議会は、強調しているのも特徴である。

「教養の涵養は個人にとって生涯の課題であり、教養を身に付ける努力は、いずれの年齢や職業においてもすべての人に求められるものである。教養教育の在り方を検討するに当たっては、高等教育だけでなく、幼児期からの家庭教育、初等中等教育も含めた学校の教育活動全体、地域での様々な活動、社会生活における様々な体験や学習を通じて、いかに教養を身に付けていくかを考える必要がある。・・・

教養教育を考えるに当たって、特に重視すべき観点として、次の3点が挙げられる。

第1点は、教養教育を通じて、学ぶことやより良く生きることへの主体的な態度を身に付け、何事にも真摯に取り組む意欲を育てていくことである。教養とは、本来自発的に身に付けるべきものであり、学ぼうとする意欲が重要である。自発的に学ぼうとする力の基礎には、忍耐力や勤勉性が不可欠である。教養教育の在り方を考えるに当たっては、このような資質を幼少期から培っていくことの重要性を改めて認識するとともに、学ぶことへの意欲を高め、自分のためだけでなく、他者や社会全体のために何事かを成すことを尊重する社会的気運を高めていく必要がある。

第2点は、教養教育は、個人が生涯にわたって新しい知識を獲得し、それを統合していく力を育てることを目指すものでなければならないということである。21世紀は知識や情報が社会を動かす原動力となる「知識社会」と言われる。様々な形で提供される膨大な情報の中から自らに必要なものを見付け、獲得し、それを統合していく知的な技能を一人一人が培うことを、教養教育の一貫した課題として位置付け取り組んでいく必要がある。

第3点は、教養の涵養にとって、異文化との接触が重要な意味を持つということである。ここでいう異文化とは、単に異なる国や地域の文化という意味だけでなく、異なる性、世代、国籍、言語、宗教、価値観、生き方、習慣などあらゆる「自分とは異なるもの」のことである。異文化との相互

交流を通じて、自分とは何かを考え、自己を確立するとともに、自分と異なる人や社会や文化などを理解し、これらを尊重しながら共に生きていく姿勢を身に付けることは、教養の重要な柱である」。

以上のように、生涯学習の視点から教養教育の重要性を強調する中央教育審議会の答申である。生涯学習から教養教育をみていくことは大切なことであるが、その生涯学習の意味するところの内容論的な吟味を忘れてはならない。

中央教育審議会の答申は、生涯学習からの教養として、3点をあげている。第1に、自発的に学ぶ意欲の基礎に、忍耐心と勤勉性の指摘であるが、教養に修身的な道徳観をもっているのである。勤勉性は、社会的に、または、家族を支えていくという自己の役割が自ら自己認識され、仕事のおもしろさを発見し、そして、仕事が認められていくことによって、生き甲斐をもっていくものである。そのことが、仕事に意欲的になることである。また、この過程のなかで、様々な側面からの目標設定がされて、持続性が展開されていくのである。勤勉性は、忍耐という自己が抑制されたものではなく、主体的な労働に対する情熱である。

勤勉性とは没主体性ではなく、忍耐心とは全く異なる次元の世界をもっている。勤勉性を忍耐心と同次元にとらえる見方自身が、労働における主体的な意欲関心、その生きる喜びの世界を理解されていないのである。経営労務管理的に労働における指揮命令・管理統制として、苦汗労働の世界に閉じこめているのである。これは、労働における人間的な本質を見落としている。

第2に、情報が社会を動かす原動力となるという認識から情報の判断力をあげている。マスコミュニケーションにおける参加民主主義ということから情報を個々が発信し、情報を個々の市民が民主主義的にコントロールできるアクセス権などのシステムの問題があるのである。情報化社会のなかで個々の市民が主体的に生きていくためのマスコミ社会におけるアクセス権を確立していくための生涯学習の問題があるのである。それは一方的な大量情報のなかからの的確な情報の選択をできる判断能力ということだけではない。大学の教養として、情報にアクセスしていく能力の獲得とそのシステムの構築が求められているのである。

異文化との交流を生涯学習からの教養の第3視点としてあげているが、この異文化のとらえ方も自分と異なるものとして、自己確立のなかに位置づけているが、これは自己から問題を発想させるという個人主義的文化的教養論である。文化に対するとらえ方を人間存在の社会性、歴史性、政治経済性からみていない問題がある。生涯学習の視点からの教養論が修身的道徳、個人主義な文化的教養論になり、労働者、農民、勤労市民などの実際的な労働を担っている民衆の生活と協同の視点から生涯学習からの教養論が弱いのが中央教育審議会の答申の特徴である。

以上のような中央教育審議会答申の内容的な弱点をもっているが、生涯学習の視点から教養教育の役割を強調した意義は大きい。

大学における教養教育について、中央教育審議会は、生涯学習という視点を基本にすえたいうえで、10代後半から20代前半の時期を特別に重視している。大学が大衆化したなかで同一年齢に占める大

学生の比率も高まり、一般的青年教育の場としての大学における教養教育の位置づけがされているのである。

「生涯にわたる人格の陶冶を考えた場合、10代後半から20代前半にかけての時期においては、社会の中での自己の役割や在り方を認識し、より高いものを目指していくことを意識した知的訓練を行うことが重要である。大学の教養教育はこうした知的訓練の中核を占めるものであり、学生には、学ぶ意識を高く持ち、主体的にこの訓練に取り組む姿勢が求められる

．．．．．社会が複雑かつ急激な変化を遂げる中で、各大学には、幅広い視野から物事を捉え、高い倫理性に裏打ちされた確かな判断を下すことができる人材の育成が一層強く期待されている。

．．．．．新たに構築される教養教育は、学生に、グローバル化や科学技術の進展など社会の激しい変化に対応し得る統合された知の基盤を与えるものでなければならない。各大学は、理系・文系、人文科学、社会科学、自然科学といった従来の縦割りの学問分野による知識伝達型の教育や、専門教育への単なる入門教育ではなく、専門分野の枠を超えて共通に求められる知識や思考法などの知的な技法の獲得や、人間としての在り方や生き方に関する深い洞察、現実を正しく理解する力の涵養など、新しい時代に求められる教養教育の制度設計に全力で取り組む必要がある

．．．．．教養教育は、大学のカリキュラムの中だけで完結するものではない。この世代の青年が、部活動やサークル活動などを通じて協調性や指導力などの資質を磨くこと、各種のメディアや情報を正しく用いて現実を理解する力を身に付けること、国内外でのボランティア活動、インターンシップなどの職業体験、更には、留学や長期旅行などを通じて、自己と社会とのかかわりについて考えを深めることも教養を培う上で重要である。ヨーロッパの多くの国では、大学に入学する前に、社会での活動を行うことが積極的に受け止められており、大学入学者の平均年齢は我が国よりも2、3歳高い。我が国においても、大学を休学して長期間のボランティア活動に取り組んだり、職業経験を積んだ後に再度大学に入り直したりといった「寄り道」をすることの意義を社会全体で認識し、評価する必要がある」。

大学における教養教育を科学技術の高度化に伴う科学の大衆化という視点から積極的に位置づけていくことが求められている。専門性の向上を大学院に重点に移していくことによって、学部段階を教養教育や専門基礎教育を中心とする方向性が中央教育審議会の答申の教養教育で積極的に位置づけている。専門性の向上における絶えざる教養性の重視を、現代における科学技術の高度に伴う新たなモラル問題、人間性や創造性を求めている総合性の視野、環境保全という持続可能性という課題のための教養を忘れてはならない。教養教育を科学の最先端から遠ざけていく結果は、一定の文化的理想をもつての創造性ある主体的な教養主義に繋がっていかない。

大学における教養教育の改善の取り組みにとって、持続的に効果を発揮するためには、それを担う責任ある教職員の配置であり、さらに、教養教育を受ける学生たちの教育を受ける権利者からの参加民主主義の保障である。この意味では、大学の教育に関する管理運営の問題に学生の不在のシステムが大きいのである。

教育改善などのためのFDなどの方式によって、学生が教員の授業に対して、評価していくことは否定しないが、アンケート式に点数化しての教員の授業評価が学生の教育に関する参加民主主義としたらきわめて形式的なものにすぎない。点数化したアンケートの結果は学生の学習権的な教育要求の組み立てからでているものではなく、学生を顧客としてみる見方であり、学生集団と教員集団が相互に影響しあいながら、それぞれの役割や立場を尊重しながら意見交換をして授業をつくっていくという大学の自治の担い手として学生を位置づけしていくような教育的な運営システムではない。

中央教育審議会の答申は、責任ある教養教育の実施体制として、全学的な実施・運営体制の整備としての委員会やセンターを考えている程度であり、現実すでに、その体制ができているところの分析もない。それを推奨していけば大学における教養教育の効果があげられると提言しているが、センター体制の矛盾の分析が大切であり、責任ある体制をしていくには、センターにおける教授会的機能を持たせながら、全学的に教養教育の中核的役割が必要である。

「教養教育の改善のための取組を効果的かつ持続的に進めていくため、各大学において教養教育の責任ある実施体制を確立する必要がある。また、より充実した教養教育の実施のため、大学間の連携・協力を促す仕組みを検討する必要がある。

教養教育の責任ある実施体制を整備することが不可欠である。例えば、教養教育の全学的な実施・運営に当たるセンター等が、単なる調整役にとどまることのないよう、カリキュラム管理や効果的な教育方法等に精通した人材を得て明確な責任と権限を有する機関として位置付けることなどが求められる」。

これは、1991年に実施した大学の設置基準の大綱化により、多くの大学の教養部解体の総括が全くないままに、教養教育の責任体制の整備を強調しているのである。実証的にそれぞれの大学の教養教育の実践に即して、戦後の教養教育の総括が求められているのである。

戦後の教養教育の大きな問題は、教養教育が専門教育と密接に結びついていなかったことである。それぞれの専門分野の教育と研究の問題性からの教養教育の必要性が十分に展開されずに、教養教育は、専門教育の準備段階として位置づけられてきたことである。教養教育が戦前的な高等学校としての大学教育の準備段階として教養教育と専門基礎教育の継承を強く背負い、それを新制大学にも普及することによって、戦後の大学における教養教育が展開されていった。戦後の大学の設置基準による一般教育も戦前的な高等学校の影響を払拭できなかったのである。大学設置基準による科目の設定が既得権され、学生の教育要求から選択の自由性や現実的な地域課題、社会的課題、人類的な科学・技術の課題から柔軟にカリキュラムが設定されていくことが、より重要になっている。そして、教養教育が専門教育と深くかかわりながら、その実施体制の責任組織を明確にしていくことである。

教養教育を専門教育と関連させるためには、深い専門性をもって独創的な研究の業績をあげてきた研究者が、教養教育の授業を行う意義が大きい。教養教育は専門的研究業績をあげてきたところ

と無関係ではなく、むしろ、密接にかかわって教養教育を位置づけていくことが科学の大衆化という視点から必要なのである。そこには、先端な科学を担う研究者のモラル問題とも関連していくのである。大学の教養教育の社会人教育が公開講座などの形態をもって広く一般の国民に行われていけばいくほど、研究業績をあげた教授層の役割が一層に重要になる。

この意味で、教養教育に対しての特別の財政的、補助的人員の措置をつけるべきである。文部科学省の大学施策は、専門的研究と教養教育を分離して、研究の成果を効率的にあげようとしているが、専門的研究の業績を深くあげた研究者の教養教育の役割について全く無視している。むしろ、教養教育の改善は、優れた研究業績をあげた大学の教授が積極的に担いうるような十分なる保障体制をつくることが求められているのである。

まとめ

本稿は、地方大学と生涯学習という課題に対して、その問題意識と方法論的なことについて明らかにした。そして、大学における教養教育の現代的役割、地方大学の位置づけ、戦後の新制大学の理念における養教育の位置づけ、戦後の大学における教養教育の推移、教養教育実施における矛盾構造、現代における大学における教養教育のあり方を中央教育審議会の教養教育答申などをとらうして検討した。

教養教育の課題では、地方における参加民主主義と生涯学習としての地域市民への教養教育の問題が残されている。現代日本の社会は、傍観者的、権威従属的行政依存、事大主義、事なかれ主義などの自治から逃避している状況がある。この問題を克服していくためには、大学人が国民のための大学として、大学自治を基礎としての主権者としての責任能力を形成していく課題がある。住民統治能力と参加民主主義をどのように形成していくかということで、大学における生涯学習としての教養教育の課題があるのである。過疎化が進行していく地方の農山漁村の自立発展の課題は、どのようにしたらよいのか、そこには、地域における住民統治能力の教養教育の問題がある。

地方大学と生涯学習という課題の全体の構想からみれば、戦後の地方国立大学の形成過程として、各学部の伝統の特徴を鹿児島大学を事例にして明らかにする課題があり、地方大学のもっている地域性からの研究課題発見や研究の問題意識がある。その課題にはアプローチしていない。さらに、地方における生涯学習の現状として、地域住民の生涯学習の要求と大学の役割を展開する計画であった。そして、学生教育における地域との関係や生涯学習の視点からのカリキュラムの再編などの課題がある。これらの課題については別に原稿を書く予定である。

注

- * 1 教育制度検討委員会・梅根悟編「日本の教育改革を求めて」勁草書房1974年，257頁～277頁参照
- * 2 戸坂潤「全集第四巻」勁草書房1966年，343頁－344頁
- * 3 前掲書347頁
- * 4 前掲書，348頁－349頁
- * 5 H.G・カダメー他赤丸弘也訳「大学の理念」玉川出版29頁－45頁参照
- * 6 オルデカ・イ・カゼット，井上正訳「大学の使命」玉川出版1996年，26頁
- * 7 前掲書，55頁
- * 8 前掲書，62頁
- * 9 平成15年度国民生活白書より。
- * 10 村井実「全訳解説・アメリカ教育使節団報告書」講談社学術出版，116頁－117頁
- * 11 海後宗臣・寺崎昌男「大学教育」，東大出版，1969年，496頁
- * 12 加藤周一「日本人とはなにか」講談社学術文庫，昭和51年，148頁