

イ 教養教育質保証フォーラム「現代における市民性とは何か」 — 日本学術会議の分野別参照基準を参考にして —

京都三大学教養教育研究・推進機構 教育 IR センター 特任准教授

児玉 英明

I はじめに

2016年2月6日(土)に、教養教育質保証フォーラム「現代における市民性とは何か」を開催した。講師には、日本学術会議で教養教育の質保証に関する答申(『提言 21世紀の教養と教養教育』『回答 大学教育の分野別質保証の在り方について』)をリードした藤田英典(東京大学名誉教授、日本学術会議 日本の展望委員会 知の創造分科会 委員長)を招いた。

藤田の講演は三部構成から成る。第一部「教養の意味・機能と教養教育」、第二部「グローバル化時代の教養と教養教育の展開」、第三部「ユニバーサル化時代の大学教育の役割と教養教育・専門教育の課題」である。本稿では、第三部で示された教養教育の質保証に関するスライド8～11「中教審答申における教養と教養教育」「大学教育の質保証・評価をめぐる近年の動向」で提起された「汎用的技能の重要性についてはさほど異論はないであろうが、それらは大学教育においてどう位置づけられるべきであろうか」という問いかけについて、『提言』と『回答』の二冊を再読することで、教養教育の立場から、汎用的技能への向き合い方を考える。スライド12「企業が求める社会人基礎力」と対比した場合、適応主義の構成要素とは区別される、教養教育が重きを置く汎用的技能(態度・志向性)とは一体何なのか。本稿ではこの観点から、日本学術会議の提言を読み解く。

II 同時代論からの出発

教養教育必要論が高まる社会背景に注目することは、教養教育の原理像や思想性を再認識することにもつながる。教養教育の原理像は「民主的市民

の形成」であるが、このような抽象的な理念を最初に振りかざすのではなく、なぜ、いま、教養教育の必要論が高まっているのかという視点から、まずは「同時代を語る」のである。

藤田の講演タイトルの副題は、「グローバル化時代の教養と教養教育の課題」である。スライド5で、藤田は今日の世界を「グローカリゼーション」と捉えている。つまり、グローバリゼーションとローカリゼーションの相関的な同時進行と見ている。地域紛争、無差別テロ、金融危機など、グローバルな危機とローカルな危機の世界的な波及に、今日の同時代性を見ている。

スライド5では、グローバル化時代の教養教育という視点から、教学改革を進めている大学の事例が紹介された。例えば、2016年度から福井大学が立ち上げる国際地域学部などの事例がグローバル化時代の新たな教養教育として取り上げられた。

同時代を語るという「具体的な次元」と、教養教育の理念を語るという「抽象的な次元」の間に、往還を作り出すことが、教養教育の質保証である。

理念を理念として語るのではなく、その理念の頭に「現代の」という形容詞を付けることで、理念を現代に引きつけて論ずるのである。

なぜ、いま民主的市民の形成が問い直されているのか。市民性の問い直しの背景にある社会状況とは一体何なのか。教養教育質保証フォーラムのテーマは、「現代における市民性とは何か」である。市民性の涵養という目標に、「現代の」という形容詞を付けることで、各科目担当者が同時代の中で、自身の専門に引きつけて、どのように「市民性」を把握しているのか。そこを論じ合うことが本フォーラムの目的であり、文系理系を超えた教養教育の質保証である。

III 教養教育と専門教育をつなぐ市民性

教養教育と専門教育の関係は、どのように捉えればよいのだろうか。「市民性」をキーワードにして、両者の関係を整理する。

日本学術会議『回答』によれば、市民性とは「社会の公共的課題に対して立場や背景の異なる他者と連帯しつつ取り組む姿勢と行動」¹と定義している。『回答』は教養と専門を相対立するものとして捉えるのではなく、「各自が自身の専門性を積極的に活かし、他者と連帯しつつ公共性にコミットしていくことも重要であり、また職業人としての振る舞いも、こうした市民性に根ざしたものであることが望まれる」²という。

このような理解に立つと、教養教育のカリキュラムを、専門教育と密接な関係を有する内容において構想することも可能である。例えば、物理学を専門とする教員が「時代が求める新たな教養教育」として「エネルギー科学」という科目を立ち上げたことが、その一例であろう。ここに、専門性の異なる三大学が連携して、ディシプリンを尊重しながら教養教育の質保証を進める要がある。

市民性の涵養を目的とした「教養教育科目」は、専門教育の準備として開講される「専門基礎科目」とは異なるものである。そう捉えると、教養教育は、必ずしも専門教育に先立って行う必要もない。『回答』は、日本において教養教育をめぐる議論が収斂しない理由を「市民の育成という理念と明確に関連付けられることなく、同じ学士課程教育の中で、専門教育に先立って前期課程で履修するものと位置づけられたこと」³が原因であるとしている。教養教育の質保証とは、各科目担当者が、自身の専門性の中で、「市民性の涵養」という理念にどう向き合うかにかかっているのである。

IV 教養教育の質保証をめぐる構図

日本学術会議『提言 21世紀の教養と教養教育』の問題意識を象徴する記述を引用する。

「近年の答申等の指摘や論調は、戦後間もなくの教養教育をめぐる議論とは異なるニュアンスを次第に強めてきている。その変化は、教養教育の究極の目標として想定されていた『民主的社会』とその豊かな展開を担う『民主的市民の形成』という観点が後景に退き、より実践的・実用的な観点が重視され、教養の中身を構成する知識や能力が重視される、といったものである。後者は、最近の『学士力』『社会人基礎力』や『汎用的技能 (Generic Skills)』などの概念・考え方に端的に表れている。むしろ、そこで意図されている各種の能力・スキルも、その形成に関わる大学教育の役割も、否定すべきものではない。とはいえ、そうした側面を過度に重視し、教養教育の意義と役割を矮小化することは適切ではない。」⁴

教養教育の質保証をめぐる議論の構図には、「市民性の涵養を重視する立場」と「実用的なジェネリックスキルを重視する立場」の2つがある⁵。

日本学術会議の『提言』が強く批判する「矮小化」とは何か。矮小化という言葉は「似て非なるもの」と言い換えることができる。その違いを意識しているか、意識していないかの違いである。それでは、両者を分ける決定的な違いとは何だろうか。それは「現実主義」や「批判的思考力」という態度・志向性を、どう捉えるかの違いである。

時代が求める新たな教養教育を模索するという点では、両者は似ているようにも見える。しかし、前者は批判的思考力を重視する一方で、後者は相手が（企業が）求めるものにいかに自分を合わせるかという適応力を重視している。このような姿勢において、両者には決定的な違いがある。

V 「現実」主義の陥穽

教養教育は、「実用的な能力の育成に励め」という産業界からの圧力に常にさらされてきた。それが今日、ジェネリックスキルという形で再登場してきた背景には、1990年代後半からの大学生の就職難、企業が求める力と大学教育のミスマッチ、学習成果の可視化を求める大学評価の圧力も一因だろう。ジェネリックスキルに着目することは、ややもすれば、教養教育が本来対峙していたビジネスの論理が大学においても優越する事態を招く。

先に教養教育の「矮小化」について論じたが、矮小化という強い言葉を敢えて使わざるを得ない理由のひとつが、『回答』の次の記述から読み取れる。「ここで考えてみるべきことは『対応力』という理念が、個々人による現状への『適応能力』ということのみに還元されてはならないということである。適応とは、現状を所与とし、それに自らを合わせていく行為であり、人が社会で生きていく上で不可欠な要素である。しかし、これのみでは、無自覚に現状を追認し、そこで自らの利益の最大化のみを追求するような利己的な人間像をも許容することになってしまう」⁶。

『回答』のこの記述を読み、教養教育の古典として読み継がれている丸山眞男「『現実』主義の陥穽」を思い出した⁷。丸山は「現実」という言葉を二つの面から説明する。一つは現実という言葉が持つ「所与性」という側面であり、もう一つは、現実とは日々造られていくものという側面である。「現実」という言葉には、このような両義性がありながら、普通、「現実」という言葉が使われる時は前者の意味のみで使われる。もっぱら、「所与性」の意味で「現実」という言葉が使われる時、それは容易に「現実だから仕方がない」という「諦観」に転化し、批判的思考力という態度を内側から減退させる。

VI 日本人の民主主義理解

教養教育が必要論と不要論の間を揺れ動く理由を、教養教育の目標である「民主主義」の特質という視点から検討する⁸。

第一に、教養教育の究極の目標である民主主義は、確立された制度ではなく、たえず民主化を求める試みによって、かろうじて保たれる可変的なものだからである。第二に、日本人の民主主義理解には「民主主義なんてもう分かっているよ」と、平時では全く気にかけない一方で、時代状況によっては「私は民主主義を本当に分かっているのだろうか」と急に不安になり、自問自答を始めることがあるからである。

丸山眞男は、日本人の民主主義に関する理解について、次のように対比的に論じている。「西欧やアメリカの知的世界で今日でも民主主義の基本理念とか、民主主義の基礎づけとかほとんど何百年以来のテーマが繰り返えし『問わ』れ、真正面から論議されている状況は、戦後数年で、『民主主義』が『もう分かっているよ』という雰囲気であしらわれる日本と、驚くべき対照をなしている」⁹。

つまり、日本人は、「民主主義なんてもう分かっているよ」と平時では全く気にかけない一方で、時代状況によっては「私は民主主義を本当に分かっているのだろうか」と急に不安になり自問自答を始めることがあるから、教養教育は必要論と不要論の間で揺れ動くのである。

逆に言えば、教養教育をめぐる評価が必要論と不要論の間で揺れ動くことは決して悪いことではない。「私は民主主義を本当に分かっているのだろうか」と、同時代から民主主義を問い直すことは、クリティカルな思考である。批判的思考力という汎用的技能は、民主主義を再考する側面と密接に結び付いていると言える。

Ⅶ 一義的な正解のない問題

教養教育が目標とする民主的社会とは、多様な考え方が尊重され、他者との間に闊達な議論が生まれ、それによって自由な気風が保たれている社会であると考え。そのような社会を実現するためには、自分の考え方や立場を絶対視しない「他者感覚」が求められ、他者との間に合意を形成するための辛抱強い「対話」も求められる。

各人が醸し出す「対話」の姿勢に、民主主義の前進や後退を感じ取るのだろう。片方では、民主主義は「多数決」であるという考え方もある。多数決を重視する立場に、多様性を尊重した対話の姿勢が欠如しているように見えるとき、人々は民主主義とは相容れぬものを感じるのだろう。このような感覚は、一義的な正解の存在しない問題に直面することで鮮明になる。

『回答』が指摘するように、教養教育には「一義的な正解の存在しない問題について、学際的な視点で物事を考え、多様な見解をもつ他者との対話を通して自身の考えを深めていく経験をする事」¹⁰が期待される。また時には、「社会の現実や人々の生き方が内包している矛盾に対して敢えて学生を向き合わせ、そうした矛盾について、『世の中とはそういうものだ』で終わらせずに、なぜそうなっているのかを徹底的に考えさせること」¹¹も必要である。

藤田は基調講演のスライド 14 で、講演の小括として「市民社会の再構築と豊かな市民性の形成」を挙げている。「属性・立場や利害・関心の違いを越えて、公共の世界に参加し、公共的課題に連帯・協働して取り組む『協働・共生する知性』と学問知・技法知・実践知と市民的教養に裏打ちされた『豊かな市民性』の形成」を教養教育のビジョンとして提示している。

Ⅷ おわりに

日本学術会議『提言』『回答』の二冊の検討から、教養教育を構成する汎用的技能を再考するならば、その中心は批判的思考力ということになるのではないかな。

「汎用的技能は大学教育においてどう位置づけられるべきであろうか」という基調講演の藤田からの問いかけに、二冊の書をもとに応えるならば、そこで重視される要素は批判的思考力である。ここでいう批判的思考力とは、「現実だから仕方がない」という現実の「所与性」のみに拘泥しない態度であり、民主主義理解と密接に絡み合った、他者感覚と対話に基づく同時代への問いかけである。



写真 1 教養教育質保証フォーラム

¹ 日本学術会議『回答 大学教育の分野別質保証の在り方について』2010 年、28 頁。

² 同上。

³ 同上、23 頁。

⁴ 日本学術会議『提言 21 世紀の教養と教養教育』2010 年、11 頁。

⁵ 児玉英明「リベラルアーツ・ゼミナール『社会科学の学び方』のカリキュラム・ポリシーと古典精読による学習成果の把握—教養教育の質保証に関する議論をふまえて—」京都三大学教養教育研究・推進機構『平成 26 年度 報告書』132-139 頁。

⁶ 日本学術会議『回答 大学教育の分野別質保証の在り方について』2010 年、28 頁。

⁷ 丸山眞男「『現実』主義の陥穽」1952 年（『丸山眞男集第五巻』194-195 頁）

⁸ 児玉英明「吉野源三郎『君たちはどう生きるか』に見る教養教育の原理像 — 偏狭な国粋主義への対抗とヒューマニズムの精神 —」『日本教育学会第 74 回全国大会 予稿集』に加筆して再掲。

⁹ 丸山眞男『日本の思想』岩波新書、1961 年、18 頁。

¹⁰ 日本学術会議、前掲書、30 頁。

¹¹ 同上。