

## 第Ⅲ部 資料

### 1. 中教審審議まとめ・大学審答申を読む

小峰 総一郎

[内容]

はじめに

1. 日本の大学
2. 中教審審議まとめ・大学審答申
3. 二つの答申と教養教育

#### はじめに

文部大臣の諮問機関、中央教育審議会と大学審議会が、昨年、相次いで大学教育問題に関する重要な文書を発表しました。

①大学審議会答申(「グローバル時代に求められる高等教育の在り方について」、2000年11月22日)

②中央教育審議会審議まとめ(「新しい時代における教養教育の在り方について」、2000年12月25日)

これらは大学教育、とりわけ私たちの課題である教養教育と深くかかわるものですので、今日はその内容を紹介し、そこから私たちの教養教育の課題を見通すことにしたいと思います。ただ、私は日本の大学政策の分析などには疎いので、レポートでは、これらの答申を私はこんな風に読んだという私なりの読み方を提示して、皆様の議論の呼び水にしたいと思います。

#### 1. 日本の大学

最初に、日本の大学の姿について、やや巨視的にオーバービューをしたいと思います。

##### (1)世界との対比で――世界の中で特異な日本の大学――

私は、日本の大学は、世界と対比したとききわめて特異な大学像となっていると考えています。

その第一は、大学の使命についてです。大学は学問を追求するところか、それとも実学を追求するところか。この問題に、日本の大学は明確な姿を確立していないと思っています。

##### ①ドイツの大学

ドイツの大学は「学者大学」として知られており、「研究即教育」が理想です。ドイツ語圏で最初の大学はプラハ大学で、設立は1348年です。そこから数えたとき、大学の歴史は700年近くになります。近代大学の祖と言われるベルリン大学も、その創設は1810年です。つまり大学は200年の歴史を持っているわけです。その200年の歴史の中で、大学は社会の中にすっかり確たる姿を確立した。つまり「大学」は学問者のギルド、学問（それはすなわち哲学を基本とする）を学ぶところとして自己の姿を確立して来たわけですから。それに対して「実学」は大学の外であります。日本でいま「ものづくり大学」ということが問題になっていますが、ドイツの場合、「マイスター制度」というものが大学の外で、産業あるいは中小企業と深く結びついて展開されています。生活あるいは生業の追求は「大学」の使命ではない。大学は哲学を基礎とし学問を探求する場である、とこのような共通理解があるわけです。ですから、ドイツで「大学」(Universität) というのは哲学を基本におく総合大学のことで、日本の場合ですと、たとえば一橋大学とか、東京工業大学とか有名な大学がありますが、このような大学は、ドイツのイメージでは「大学」(Universität)ではなくて、「専科大学」(Hochschule)であります。

## ②フランスの大学

フランスのパリ大学の創設は1170年頃と言われ、大学の歴史は900年近くになります。このフランスの大学像もドイツと似ていますが、ちょっと注目されるのが「高等教育の二重構造」と言われる特徴です。つまり、高等教育は、一方に学問を追求する「大学」と、他方で、スペシャリストを養成する「グランゼコール」との二方向となっているのです。「大学」の使命は「学問」ですが、「実学」は大学の使命ではありません。シラク大統領が、パリ大学ではなくてグランゼコールのENA（国立行政学院）の出身であるということはよく知られています。行政のプロを養成する、つまり、実践的な行政技術を教育するのは大学の本義ではないということなのでしょう。

## ③アメリカの大学

アメリカの大学は学問と実学との両方を共に大学の不可欠の使命として追求しています。つまり、一方にハーバード大学(1636年創立)のような「アイビーリーグ」と言われる伝統的私立大学が存在し、こちらの使命は学問探求です。それに対して、多くの州立大学は「土地付与大学」(Land-granted-college)から発展して来ました。つまり、州立大学は州から土地を付与され、これを資本として住民の生活に密着した実学の教育を使命としました。中でも、アメリカ開拓の基礎となった農業と工業を振興することを大学の使命であると自己認識して来たわけですから。ここには、「教養主義」のドイツやフランスとは異なる実践的な教養像というものがあるように思います。

## ④学問 vs. 実学？ ― 日本の大学

これに対して日本の大学はどうでしょう。大学の使命は学問なのでしょうそれとも実学なのでしょう。科学史家の中山茂さんは、日本の大学の使命は、明治初年の社会建設に役立つ実学（た

たとえば鉄道や郵便制度、土木、農業などといった)から、制度の維持をめざす「虚学」に急速に変化していったと述べています。この学問像の転換、アメリカのような実学から虚学への転換の中に、日本の「エリート像」も変わってきているのですね。「実学エリート」から「法文エリート」というふうには、これは、日本の教養像という点でも重要な問題を含んでいるように思います。生活、生業と直結した「実学」を遠ざけ、官房学中心の虚学を一面的に跪拝する日本の「大学」(帝国大学を代表とする)は、「栄華の巷」を低く見た。そんな「大学」出がエリートとなって、「学士様ならお嫁にやろか」と言われた。「大学」は、多くの国民から隔たった虚学の府であったわけです。

それが、今日、日本の「大学」は大衆化し、「学校化」し、「モラトリアム」の場となって、学問にも実学にも共に縁遠いと言われる。学問でもないし実学でもない。今日の日本の「大学」の使命は明確とはなっていない、そう言えると思います。

## (2) 急激な量的拡大——「大学」像不定——

今このことを、次に、量的変化の中で検討してみましょう。

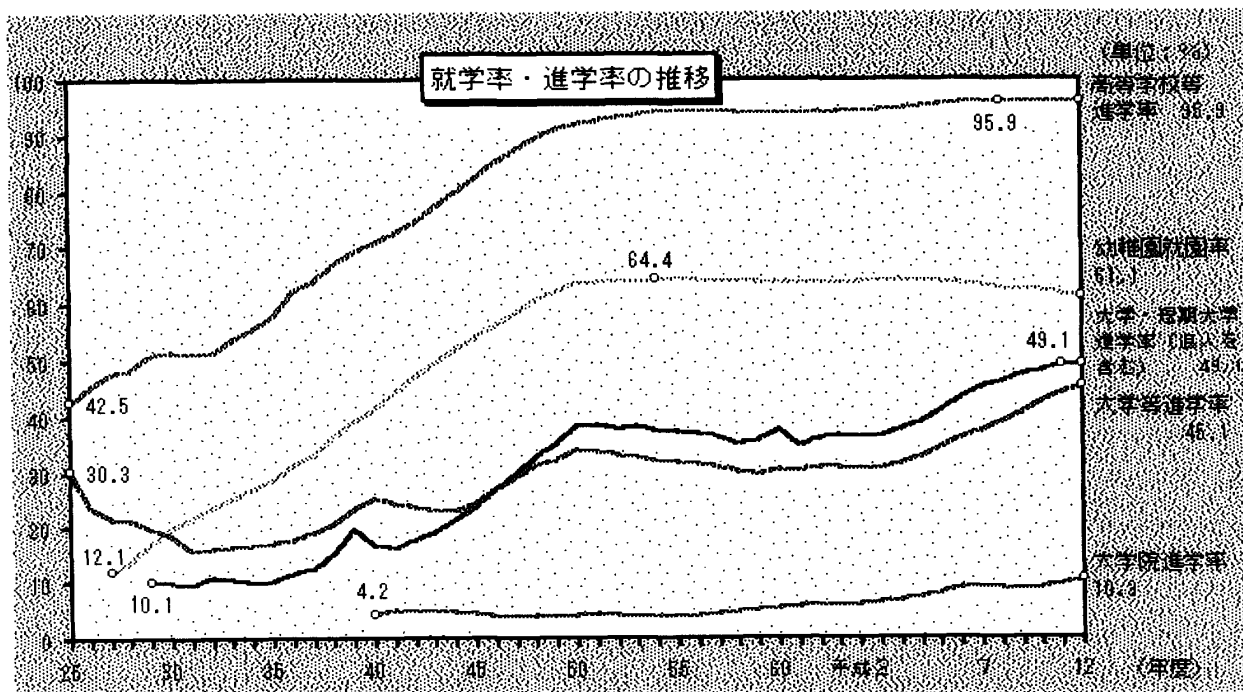


図1. 日本の進学率 (文部省、学校基本調査 2000年)

国\年	1975	1980	1985	1990	1995	1997
ドイツ	24.6	26.2	29.3	33.9	46.0	…
フランス	24.5	25.3	29.8	39.6	51.0	…
アメリカ	57.3	55.5	60.2	75.2	81.0	…
日本	24.6	30.5	27.8	29.6	41.4	…

(日本 2000 年 : 49.1%)

表 1. 各国の高等教育就学率・男女平均 (1997)  
(出典 : 世界国勢図絵 2000/2001)

図 1 に本年度の文部省「学校基本調査」に収められた大学進学率の変化を示しました。これを見ますと、日本の大学進学率が、戦後初期の 10.1% から昨年 2000 年の 49.1% へと、実に急激な増大をしている様子が明らかです。これを、表 1 の、さきに述べた欧米と比較しますとその特徴が明らかです。つまり、たとえばドイツでは大学（高等教育）進学率が 1990 年まで 20～30% 台でした。フランスも同様です。他方、アメリカは 75.2% と、逸早く「大学ユニバーサル化」を達成している。つまり、日本は戦後わずか 50 年の間に大学進学率が 10% から 50% 近くに急増するという短期間で大きな変化を遂げているのに対して、大学というものが数百年の歴史を持っている国ではそれほど進学率に変化がない。（ただ、最近はこれらの国でも大学大衆化に突入してはいますが）。数百年かかって「大学」の理想とかあり方を形成してきた国々では、「大学」というもののイメージと現実とのズレとか、大きな変化はないのです。

今日日本では「大学生の学力不足」などと言われ、「分数のできない大学生」といった大学生の基礎学力の低下が問題になっています。しかし欧米ではこのようなことはあまり聞きません。私は、ドイツに留学していたとき、ギムナジウムのラテン語の授業を見学したことがあります。日本でなら小学校 5 年生に当たる 10 歳の児童が、ラテン語の時間に「今朝 6 時に起き、食事をして、パパとママにキスしてから学校に出かけた」などとラテン語作文をやっていました。

勿論これは人文系ギムナジウムの場合ですが、第二外国語どころか英語学習にも大変な(?) 日本の大学生と比べて、彼我の違いの大きさを感じさせられました。また、フランスの場合も、日本の高校に当たるリセでは第二外国語が選択必修です。これらを通して言えることは、ヨーロッパの国々では、「大学」というのは知的専門職のための「学問の府」であって、大学に進むということは、将来、学問的専門職に就くことを意味するわけです。ドイツで妻が医者にかかって、日本に帰国してから保険請求のためにその医師の書いた治療証明書をよく読んだら記述はラテン語でした。医者は神・法・医という知的専門職の代表格ですから、当然と言えば当然なのですが（ちなみに profession とは学問を修めた職業、知的専門職ということの意味します。これは大卒専門職ということですが）、医者がラテン語を駆使できるのが当たり前という国には「大学」像の揺らぎはない、少なくとも日本のような「分数のできない大学生」のような姿はないと思います。

これを「大学」理念、ないしは「学」と「術」ということで考えますと、欧米では「学」と「術」とがはっきりと分離している、と言えるかと思えます。つまり、先ずは精神の解放である liberal arts があって、これの上に普遍教養・普遍教育 general education を行なう。その土台の上で、特殊教育ないし職業教育 special education (vocational education) が展開される、ということでしょうか。実学ないしは職業教育ということは、普遍教養という大きな土台があってその上で展開される、とこ

う言ってよいかと思います。

それに対して日本では「学」と「術」とが融合している、あるいは未分離である。つまり、精神の解放である liberal education を経ずして、いきなり普遍教養・普遍教育 general education を追求するか、ないしは「役に立つ」実学という形での特殊教育ないし職業教育 special education, vocational education が展開されてしまう、と言えるかと思います。これは、一方では生きることと縁遠い「高貴な」教養を一面的に追求し、他方では即時的な、生活に役立つという意味での「有用な」教養を追求するという、日本の「教養」の脆弱さを表している、と言えると思います。

### (3) 戦後の大学政策

そして、これは、やや皮肉な言い方をすれば、日本の大学政策が「有用な」教養ということを大学に一面的に期待し続けた結果だと言ってもいいでしょう。日本の戦後の大学政策を10年単位で見ると、①戦後から1950年代までは大学拡充を使命としたと言えるでしょう。②それが、1960年代になると、日本の産業の高度成長を支える人材を育成しようと、大学は、いわゆる「産学協同」の道を突き進みました。③そして、大学「紛争」を経て1970年代からは日本の大学の種別化が始まった。1971年に、「第三の教育改革」を標榜した有名な「中教審答申」（これは昭和46年に出されたので「四六答申」と称されていますが）が大学の「5種8類型」化をうたった。つまり、上は「研究院」から下は「高専」に至るまで、日本の大学（高等教育）を格付けしようとしたわけです。今日、新聞などでは、有名大学の教授は「〇〇大学大学院教授」となっていますね。「大学院重点化」政策の淵源は1971年だと言えるかと思います。④1980年代からは生涯学習体系の中に大学も組み込まれていった。1984年に内閣の下に「臨教審」（臨時教育審議会）が組織され、その第二次答申（1986年）で、大学のあり方を大きく変える答申が出されました。大学審議会の設置や、大学設置基準の大綱化です。これが1991年に「大学設置基準の大綱化」となって、今、大学の教養教育を根底から揺るがすものになっていることは皆様周知のとおりです。⑤1990年代は国際化・情報化の時代と言えるでしょう。政治、経済、文化のグローバル化と情報化は、大学もこれに対応して再編を余儀なくされました。⑥そして2000年代。これを私は「教育化・高度化、教養教育の充実(?)」とレジュメに書きましたが、それは私の期待（と危惧）を表したものです。ともあれ、これからは大学の教育が重視される、それは政策の側もそうですが、我々の課題でもある。しかしその際、教養主義的な「高貴な教養」とも、実用主義的な「役に立つ教養」とも異なって、<生きる>ことと結びついたたかな教養を備えさせながら大学の教育を発展させて行くべきである、というのが、「有用な」教養を一面的に追求してきた日本の戦後の大学政策に対する私たちの対抗論理として出てくるのではないか、とこう私は考えているのです。

## 2. 中教審審議まとめ・大学審答申

さて、次に大学審と中教審から出された二つの文書を検討したいと思います。その際、二つの文書は、それぞれ別の審議会から出された性格の異なるものですので、本来ならば両者を個別詳細に検討し、その上で両者を比較検討することが求められるでしょう。しかし、私は、中教審の「審議

まとめ」が現代的教養像に大胆に切り込もうとしている点に大変興味を覚え、かつ刺激も受けました。そして恐らくは皆様も、「現代的教養とは何か」を探ろうとするこの文書から問題を発見するところが多かろうと推察しますので、むしろこちらの方をメインにして紹介、批評をしてみたいと思います。

## A. 「新しい時代における教養教育の在り方について」 (中央教育審議会審議のまとめ、2000年12月25日)

### (1) 諮問理由

中曽根康文文部大臣は、2000年5月29日に中教審に対して「新しい時代における教養教育の在り方について」諮問をいたしました。そのときの諮問理由は、来るべき世紀の社会は「産業、雇用、科学技術などあらゆる分野で急速かつ激しい変化が起きると予測される」。その時代には、「個人としての主体性を失わず、しかも新しい社会の在り方と調和した判断が求められる」。そのような力としての教養を、いつ、どのようにして教育していくかについて検討してほしい、というものでした。

「教養教育」ということについては、1999年12月16日の中教審答申で、こう定義づけられておりました。

「学問のすそ野を広げ、様々な角度から物事を見ることができる能力や、自主的・総合的に考え、的確に判断する能力、豊かな人間性を養い、自分の知識や人生を社会との関係で位置付けることのできる人材を育てる」こと、と。

この定義を前提に、教養教育をどう行なったらよいか、特に、初等中等教育段階から高等教育段階までの教養教育をどう展開したらよいかを考えてほしい、というのが諮問理由です。

ここには、小中学校では2002年から新学習指導要領による教育が開始され、その中で「自ら学び自ら考え、主体的に判断」する力としての「生きる力」を育成しようとするわけですが、いわば、その大学教育版を考えるという教育政策上の整合性もあります。しかし私が注目するのは、ここでは「人材育成」という言い方をしていますが、単に産業界のみならず日本社会全体が活力をもった人間を希求しているということ、裏を返せば、自然や社会、対象や<世界>に積極的に立ち向かって行くということが現代日本には不足している、これでは社会全体が停滞していつまでも、むしろそのような中であって積極的に<世界>に立ち向かって行く、そのような人間の育成が求められているということ、ある種、危機意識を持って語られているということです。私には、ここには、やや大袈裟ですが、これまでの日本の静的な(スタティックな)教養観を突き破る契機があるように感じられました。つまり、これまでの、万般にわたる「知」をひたすら蓄積することを追求して来た日本の「教養主義」に代わって、多少いびつでもいい、特化した「智」をもって<世界>に挑んで行ってほしいとする新しい教養観が垣間見られるということです。

そのことが「審議まとめ」の内容の、そこそこに散見されます。

## (2)「審議まとめ」の内容と特徴

少し箇条書き風に内容を整理してみましょう。「審議まとめ」は次のように言っています。

### ①内容

- ア. 教養とは何か…「基礎学力と知識、これらの基盤となる国語の力、社会規範意識と倫理性、感性と美意識、困難を乗り越えるための体力と精神力など、「知・徳・体」、「知・情・意」といった概念の構成要素やその総体」
- イ. 教養の諸側面…
  - a. 社会的資質としての教養（個人としての座標軸、主体性、向上心、社会全体の幸福追究、他者の立場に立つ、それらの実現に向かって行動することができる力、想像力）
  - b. 日本人としての教養（伝統や文化、歴史理解、異文化理解、必要な情報を取捨選択し活用する能力、世界の人々とのコミュニケーション能力）
  - c. 構想力としての教養（未知の事態・新しい状況への対応能力、地球規模・歴史的な視点・多元的な視点、構想力）
  - d. 徳性としての教養（品性、品格、徳性、気概）
- ウ. 教養の表れ——指導者、国際人、国際的職業者、そして一人一人
- エ. 教養の獲得——高等教育だけではなく、初等中等教育も含めた学校の教育活動全体、また、家庭、校外活動、社会生活における様々な体験を通じて、主体的に、かつ生涯にわたって身につける。
  - a. 初等中等教育（基礎・基本の徹底、自ら学び、自ら考える）
  - b. 初等中等教育と高等教育との接続（大学入試や大学教育の見直し）
  - c. 高等教育で
    - ・カリキュラムとしての教養教育
    - ・カリキュラム外（サークル活動、ボランティア活動、職業体験、スポーツ、旅行）

「これらの一部については、高等教育機関においてカリキュラムに組み込むことも考えられてよい」

### ②特徴

私は、レジュメにはこう書きました。

- ア. 総花的である。
- イ. だが、教養を、行動する資質にまで踏み込んでとらえている。
- ウ. また、事物や人との関わり、具体的な行動を通して教養が獲得されるととらえている点は新鮮である。

エ. ボランティア、職業体験のカリキュラム化——正負両様の評価がされてよい。

私の意見はこれに尽きるわけですが、それをもう少し敷衍してみましよう。「審議まとめ」では、新しい時代の教養を「個人の教養」・「社会の教養」と、両方面から捉えています。これは大変重要です。さきに、アメリカの大学では、一方で「学問」が追求され、それと共に他方で社会に役立つ「実学」とが、二つながら追求されていると述べました。日本では、これまで「教養」というのは個人のレベルで一面的に追求されたように思います。それに対してこの「審議まとめ」では、「家族や共同体の価値を再構築」とか「伝統や文化、歴史等に対する理解」など「古い」発想も散見されますが、少なくとも「個」のレベルを超えて、人々が相互につながっている、そのような関係性の中での教養を目指そうとしていると言えます。これは、やがて人々の社会生活、労働生活、政治生活を通して生成される「社会的人格」といったものを、教養の不可欠の要素とみなしてその育成をはかることにつながるでしょう。このような視座を準備するのに中教審の各委員がどのように関わったのかについては定かではありませんが、中教審の委員は、学者・文化人、NHK解説委員、歌人（俵万智）、元日教組委員長、日本IBM取締役などといった随分「異色」のメンバーから構成されています。文相の諮問理由にすでに結論ありき、という皮相な見方もできないわけではありませんが、私は、むしろ「個」の世界を脱し、広い〈世界〉に立ち向かってここから生きるエネルギーを汲み取ろうとする、そのような教養の社会的側面に漸く日本の教養論がたどり着いたということ、そのことに注目すべきだと思います。

他方、その教養を獲得するのに、「主体的な学び」を挙げている点も重要だと思います。「審議まとめ」は、単に学問への接近のみならず、芸術やスポーツ、サークル活動、ボランティア、職業体験——これらのものに彼らが積極的に対峙することは、彼らの主体的な学びを育て、その後の人生を豊かにすることにつながる、と言っています。これらの単位化も大いに認めようとしています。ただし、これが安易に単位化されると、大学教育の風化につながりかねませんから注意が必要ではあります。しかし、「教授」たちの「解説」よりも、生産や経営、司法とかの第一線での経験、そんなものに触れることは、学生にとっては切れば血の出るような生きた知識として、彼らの学びの貴重な財産となると予想できます。それで思い出したのですが、ドイツでは高校（ギムナジウム）の修了前には「プラクティウム」(Praktikum) と呼ばれる「職業実習」があります。これは、それこそ灼熱の溶鉱炉とか旋盤だとかの生産の第一線を体験させるものです。日本の職業高校などでの楽しい実習とはわけが違います。一步間違えば生命をも落とす危険な生産のラインを若い世代に体験させる、そうして、「働く」とはどういうことなのかを彼らの肌で感じさせるというものです。ドイツのすべてが良いわけではありませんが、日本の学びは、「働くこと」、「生きること」と余りにも無縁だということを思わせられます。

以上が、日本の教養論を乗り越える契機（そうあってほしい）と思える、中教審「審議まとめ」の注目点です。つまり a. 社会的教養、b. 主体的な学び、という二つの視点です。