

大学史のなかで教養教育を考える

——学士課程教育に関する覚書——

上 垣 豊

はじめに

現在、大学教育の中で教養教育を重視する必要が叫ばれている。本稿では、その教養教育の特質を歴史のなかで再検討し、龍谷大学での過去の教育改革と現在の改革議論とも関わらせながら、検討を試みてみたい。本稿は、本学社会科学研究所共同研究上垣グループ（「教養教育の国際比較」）の初年度の研究成果の一部であるが、本稿での問題意識、アプローチの仕方、結論については、あくまで執筆者の上垣が責を負っていることをお断りしておく。

共同研究では、今年度、志津木敬氏、安原義仁氏（広島大学教育学部）、前田早苗氏（大学基準協会）の三人の講師を学外から招き、それぞれ戦後日本の一般教育、イギリスの教養教育、アメリカの大学基準協会の歴史について御報告いただいた。これらの報告はいずれも歴史をふりかえって教養教育を再検討し、理念的な問題にも切り込むという点で共通していた。大学教育、高等教育に関する文献は近年増加の一途をたどっているが、その大半は比較的最近の改革動向を紹介するものであり、理念問題の取り扱いや歴史的な分析は必ずしも十分ではなく、むしろ軽視されているとさえいえる。安原氏が指摘するように、歴史をおさえないければ、高等教育の構造が見えてこない。また、それぞれの国で現在行われている大学改革の意味の正確な理解も困難であろう。

日本の一般教育は、戦後にアメリカによって日

本の教育民主化の一環として導入されたものである。しかし、それは残念ながら十分に定着せず、「大綱化」を迎えた。最近の改革はグローバリゼーションの中で、アメリカ、あるいはイギリスのモデルの導入が行われようとしている。こうしたなかで、日本の大学は現在ますます混迷の度を深めている。志津木氏の言葉を借りれば、戦後の一般教育の歴史は「異文化受容」の歴史としてとらえることができる。この「異文化受容」は十分成功したとはいえないが、否定的側面ばかり強調するのは誤りであろう。それは大学教育学会25年史¹編集作業で発掘された、一般教育の発展に寄与した大学関係者の努力を無視するものでもある。近年のアメリカ、ないしはイギリス・モデルの導入は、日本の大学関係者にとっては、新たな「異文化受容」の経験あるいは試練となっている。ことからの成否は、ひとつには、外国と日本、さらにはそれぞれの大学の歴史に対する考察を深め、誠実に歴史に向き合うことにかかっている。

本稿は、教養教育、カリキュラム編成と高大接続の三点に関して、大学史を学ぶことによって日本の大学教育、さらには本学の教育に裨益するものは何かを、試論的に論じたものである。2006年問題や大学全入問題とも関わって、高大接続は現在盛んに議論されている。また、カリキュラムの編成は、学位の質保証との関連で重要なテーマである。本稿では、高大接続との関係から中等教育も含めて、ディシプリン（学問分野）に着目しながら、大学の歴史を中世まで遡りながら、論じる

ことにしたい。

1 大学史から考える

1) 大学は教育機関である

大学史を少し調べればわかるように、大学は中世に誕生して以来、長い間、教育機関であった。研究機関として認知されるようになったのは19世紀のドイツのフンボルト改革以降である。しかもドイツ・モデルの研究大学がドイツを越えて英米、フランスに伝わるのは19世紀後半から末のことにすぎず、フランスでのように、その浸透には時間がかかった²。アメリカでは研究機能は大学ではなく、大学院という機関が新たに創出され、そこが主として担うことになった。そのため、学士課程段階は、従来どおり、教育中心となった。

これに対して、アメリカとほぼ同時期にドイツの大学のモデルを導入した日本では、教育機関としての大学の伝統がなかったために、ある意味ではドイツ以上に研究センターの大学が誕生することになった。有本氏が指摘しているように³、欧米のように教育の長い伝統がある国と、日本のように近年になってFDの重要性が叫ばれるようになった国とでは、FDの受け止め方、あるいは受容する土壌が最初から違うのである。

欧米の大学には、中世以来の古典人文学を中心としたリベラル・アーツ教育の伝統が存在している。たしかに心理学や教育学に基づく教授法や高等教育論、大学教育論が生まれたのはせいぜい近代に入ってからのものであるが、教養教育とはdisciplineを通じて知的訓練をほどこすことにある（安原氏）という確固たる信念が昔からあったし、今でも健在である。

日本は大学創設時において教育機関としての位置づけが弱かっただけでなく、専門学部中心であった。しかも寺崎昌男氏によれば、「学部」の部は「部局」の「部」の意味で、自治的な団体ではなく「役所のセクション」であり、「官庁的意味合い」が強かった⁴。そのうえ大学は市民から隔絶した閉鎖的な「象牙の塔」であった。こうした官僚的、権威主義的特質は、同じように中央集権的であり、エリート養成機関であったナポレオン

以降のフランスの高等教育制度と比しても際立っている。19世紀のフランスでは、文学部と理学部ではむしろ一般聴講生が主体であり⁵、大学ではないが、コレージュ・ド・フランスの講義は、市民に開かれた公開講座であった。

もうひとつの問題は、西欧では長い間、神、法、医、学芸の四学部構成であったのに対して、日本では、大学創設時から工学部、農学部も大学の学部として位置づけられていたことである。

フランスでは、法学、神学、医学の、中世以来の歴史をもつ三学部のほかに、19世紀に入り、学芸学部が昇格して文学部と理学部ができる⁶。他方、工学などの応用科学は専門大学校grandes écolesによって担われていた。こうした区別はその後も続き、20世紀になって、とくに自然科学分野で応用科学が次第に幅を利かすようになって、理学部は応用科学の浸透をできる限り防止して「純粋科学（sciences pures）」の優位性を保持しようとしている。おなじようにドイツでは18世紀に学芸学部に対応する哲学部が専門学部へ昇格している⁷。学芸学部、哲学部の専門学部への昇格によって、ドイツとフランスにおいて、教養教育は中等教育に任されることになったが、大学の学部構成という点では、中世以来の基本的構造は変わっていないことを忘れてはいけない。

これに対してイギリスやアメリカの大学には19世紀に応用科学やテクノロジーが入ってきたが、それでも人文学の優位は簡単には崩れなかった。たとえば、安原氏によれば、オックスフォード大学では20世紀に入っても人文学の優位は続いている⁸。

2) 中等教育と教養教育

さて、次に中等教育と教養教育の問題を論じることにする。この問題を検討するのは、「大綱化」の際に、「一般教育」あるいは「普通教育」は中等教育段階で完了しているのもので、大学で、ことあらためて「一般教育」を施す必要はないという議論がなされたからである⁹。この種の議論は、戦前の旧制高校やドイツ、フランスの中等教育、さらには中世、近世の学芸学部の学生の年齢を考えると、それなりの説得力があるように見える。だ

が、問題は、教育を受けた生徒の年齢ではなく、そこで施されている教育の目的、内容である。

戦前の中等教育のなかで教養教育に比較できる教育が行われていたとされるのは、旧制高校であろう。しかし旧制高校は大学予備教育であり、戦前の中等教育就学者のなかでもごく一部にすぎなかった¹⁰。しかも、旧制高校の生徒は西欧的な意味での教養教育を受けていたとはいえない。教養教育に比せられるのは、ドイツ語などの外国語と一定の自治が認められた全寮制の生活の部分である。とくに教育としては外国語教育が重要であるが、安原氏はこれをもって教養教育であると論じるのには明確に否定的である。西欧における教養教育の中核部分をなすのは古典人文教育であり、旧制高校において教えられた外国語は、西欧では、現代語、ないし近代語に相当し、長い間古典人文教育に対して補助的な地位にとどまっていた。旧制高校では漢文はあったが、論理学、修辞学、哲学に相当する教科は実質的に存在しなかった。西欧的な意味での教養教育はなかったといわざるをえない。

西欧的な意味での教養教育の目的は、周知のとおり、貴族なりジェントルマンなりの統治階級にふさわしい人間に育てることであった。それには古典人文教育が有効であると考えられたのである。階級性格は鮮明である。ところが、興味深いことに、工業化の進む19世紀においてもフランスやドイツのブルジョワジーや市民層（ドイツのいわゆる「教養市民層」）は貴族やジェントルマンからこうした古典人文教養を受け継いだのである¹¹。

産業革命やいわゆる「市民革命」を経た後でもヨーロッパのブルジョワジーが古典人文教育を重視し、理科教育や実用主義的教育を意外なほど軽視していた事実は、これまでも「アンシャン・レジームの持続¹²」などとして、いろいろな形で論じられてきた。だが、上流階級の模倣や「スノビズム」だとしても、模倣され、保存されるにはそれなりの根拠があるはずである。とくに、ドイツとは違い、「市民革命」を経てブルジョワジーが権力を握ったフランスの場合は、説明が困難である。

革命後のフランスの中等教育の骨格は、ナポレ

オン・ボナパルトによって作り上げられる。中等教育ではかつてイエズス会が行っていたような、古典人文教育中心の教育が復活した。こうした伝統は、復古王政を経て、1830年の七月革命後、むしろ強化されることになる。七月革命は、ブルジョワジーが再び政治権力を掌握した革命である。七月王政で権力の座についた自由派を代表する、フランソワ・ギゾーの問題意識は、中産階級を統治階級に構成しなおすことであった。恐怖政治をもたらしたフランス革命の失敗の経験から教訓を引き出し、中産階級を貴族に取って代わる統治階級として教育し、編成しなおすことが必要であると考えた。中等学校の生徒は中産階級出身の子弟が大半であったが、中等教育施設としての必須の要件はラテン語教育であった。帝政期以来、国家はラテン語教育を行う学校に対して厳しい規制を課し、ギゾーが1836年の中等教育法案の議会審議の場でラテン語を「中産階級の教養la culture de la classe moyenne」と呼ぶまでになる。ラテン語は、19世紀前半において、かつてないほど「社会的な認知」の標章となったのである¹³。

民主主義を恐れた自由派は、復古王政の制限選挙制を少し緩和しただけで、相変わらず厳しい制限選挙制を維持した。しかし、注目すべきことは、選挙人資格に財産だけでなく「能力（capacités）」もくわえるべきであると主張したことである。1831年3月21日の法律によって市町村議会に選挙制が導入された。注目すべきは高額納税者だけでなく、弁護士などの専門職や法律によって認可された学会会員、博士、学士などにも選挙資格を与えられたことである。代議士の選挙資格を定めた1831年の法律では削除されたものの、政府の提出した法案では博士や学士の学位取得者なども有権者として考えられていた¹⁴。以上から、自由派ブルジョワジーは、古典人文教養を民衆との差異化の手段であると同時に、国政、地方選挙権を有する市民が持つべき教養とみなしていたと考えられる。

たしかに、七月王政期の選挙人の数は体制末期でも25万人にすぎず、人口3千万人の国としてはあまりに少なかった。中等教育就学者も同年齢の男子人口の数%にすぎなかった。それでも市民と

して、国政選挙権をもつ主権者としての教養として古典人文学が必須であったことは強調してよいことである。その後、第三共和政に入り、1880年代末に共和派が政権を掌握して以降も、古典人文教育の優位は、変わらなかった。男子普通選挙は1848年以降実施されていたが、中等教育の拡大はそれに比べればはるかに緩慢で、なお長期にわたって民衆のためではなく、エリートのための教育にとどまった。興味深いのは、共和派が、普通選挙制度の下で、中等教育を徐々に拡大させながらも、複線型教育体系を維持し、古典人文教育の優位の伝統を持続させたことである。古典人文優位の伝統は、多少の手直しはあったものの、20世紀前半あるいは1960年代まで続いている。

大事な点は、中等教育が階級的、階層的な性格を保持しながらも、主権者としての市民育成のための教育としてその対象を徐々に拡大していったことである。教養教育が市民教育として発展していく点は、一般教育が誕生するアメリカの大学と共通している。こうしてフランスとアメリカでは、中等教育と高等教育という違いはあるが、教養教育の役割が、支配的エリートの統治者育成から主権者としての市民育成へと転換していったのである。

2 ディシプリンを考える

1) ディシプリンの歴史と序列

大学で教えられるディシプリンにはそれぞれの歴史がある。フランスのような国ではディシプリンの序列があり、威信が違う。学問分野の威信については、有本章氏が自然科学を例に理論性、純粋性が高いものが上にきて、実践的、応用的、非純粋的なものが下にくると述べているが、氏自身が同じところで述べているように、それぞれの「国や機関の事情」を反映して、学問の論理だけでは決まらない¹⁵。有本氏も引用しているブルデューによれば、伝統的にフランスでは法学、医学のプロフェッションを別にすれば、人文学が威信が高かったが、そのなかでも理論的で純粋な学問分野の威信が高くなっている。すなわちおおよそ、哲学、フランス語、古典文学、文献学、古代史、現代史の順になり、最後に登場してきた、経済学、

社会学、心理学、言語学、地理学、地質学など社会科学部分は実際の、応用的、経験的で不純な科学として威信が低くなっている¹⁶。このフランスにおけるディシプリンの威信体系は、それぞれのディシプリンの古さ、および19世紀、さらには20世紀前半ごろまでの中等教育や文学部、理学部の教育における比重や役割と関係があると思われる。リベラル・アーツに属するものだけ考えると古典人文学が先に確立し、歴史学が出てくるのは19世紀と比較的遅い。さらには、社会科学になると、フランスで登場するのは19世紀末から20世紀初頭のことにはすぎない。ドイツでも経済学が登場するのは同じ頃である。またディシプリン相互の関係に注目すれば、哲学は人文学と自然科学の仲立ちをし、歴史学は、中等教育において古典人文学を理解するための補助学として重要性を増すことに正統性を獲得し、社会学はその歴史学との同盟関係に助けられて認知されることになる¹⁷。もちろん、今日において教員の威信や待遇が担当するディシプリンによって差別されてはならない。こうした差別はかつてはあったが、現在は認められべきではない。しかし、教育におけるディシプリンの序列、役割の違いは、もっと認識されるべきであろう。

日本では、第二次大戦後、アメリカの例を学んで一般教育が導入された際、三分野均等履修が規範的モデルとなった。そのために、一般教育を擁護する人々のなかにも人文・自然・社会の三分野、さらにはそれを構成するそれぞれのディシプリンの対等性、同格性が暗黙のうちに前提とされていたように思う。そのため、三分野均等履修が当時のアメリカでもきわめて革新的であり、従来リベラル・アーツのなかでは人文科学が圧倒的な比重を占めていたことが日本の大学関係者から十分認識されないままになっていた。あるいは、西欧のモデルを輸入する時にしばしば生じることであるが、最先端ではないモデル、ないしはより古いモデルは、時代遅れのもの、ないしは十分進化していないものとしてあまり省みられたなかったのではなかろうか。

そのために、履修指導の不十分さとあいまって、一般教育はカリキュラム開発が行われず、科目を

ただ羅列的におくだけになったり、あるいは科目間の関係が意識される時でもせいぜい専門科目の専門基礎として位置づけられる程度となったと考えられる。そして大綱化によって一般教育に対する法制度上のしぼりがなくなると、大学教育は「アノミー状態＝無規範状態¹⁸⁾」を呈するに至ったのである。

2) 教養科目と専門科目の有機的関連

ディシプリンごとの教育的な役割や位置づけを考えることは、ただ単にいわゆる教養科目のカリキュラム編成に有効なだけではない。それは、教養科目と専門科目との有機的関連を考える時や専門教育のなかでのカリキュラムを編成する際にも役に立つ。教養科目と専門科目との関係を考える時、戦後の一般教育の歴史の中で問題となったのは、一つには基礎教育科目の取り扱いである。基礎教育については、扇谷尚氏や友松芳郎氏が提唱した基礎科目をfundamental subjectsとbasic subjectsに分けて考える議論が参考になる。前者は専門基礎科目であり、後者は一般教育に属している¹⁹⁾。たとえば、各学部の専門科目のリベラル・アーツに近いが、それに属する科目のコースのいくつかを専門基礎科目とすれば、教養科目から専門科目への関連も付けやすくなり、専門教育のカリキュラムも組み立てやすくなるはずである。ところが、社会科学が実学化、政策科学化を深める中で、法学部の中の法哲や法制史、経済学部の中の経済史のような学問分野は、どこの大学でも旗色がよくないように見える。しかし、リベラル・アーツに近いが、それに属する分野や科目を軽視すると、専門教育のカリキュラム編成をいびつなものにし、教養科目との有機的関連も困難にして、結局のところ、学生教育を損なうことになるであろう。

例として、龍谷大学深草三学部の専門教育を考えてみよう。三学部は社会科学系学部である。しかし社会科学とひとくくりにすると、そのなかのディシプリンの多様性がわからなくなる。まず、普通は法学と経営学はプロフェッション、経済学と政治学はリベラル・アーツに分類される。法学は由緒あるディシプリンであり、フランスで社会科学sciences socialesが台頭する19世紀末では、

社会科学としては認識されていない²⁰⁾。日本での慣行にしたがって法学を社会科学として認めたとしても、その場合の社会科学とは何かという問題が出てくる。他にも社会科学が近年、政策科学化していることも考慮する必要がある。政策科学とは、自然科学系における純粋科学に対する応用科学、テクノロジーに相当するものであろう。だが、政策科学とはいっても、法律のように専門職と、社会福祉のように資格と明確な形で結びついているわけでもなく、工学のように産業活動に直接役立つ専門知識が授けられるわけではない。政策科学が新しい科学として自己の存在意義を主張するなら、伝統的な実学あるいはuseful artsや、プロフェッションや応用科学との差異化を図り、諸社会科学のなかに存在するリベラル・アーツの要素をどのように評価するのか、明確にすべきであろう。

教養科目と専門科目を有機的に関連させるカリキュラムの例としては、副専攻、集中学習、さらにエンリッチト・メジャーenriched majorが有力なものとして挙げられる。それぞれは、互いに排他的なものではなく、同一の大学の中で適切な形で組み合わせることが可能である。この場合も、学習者である学生の興味関心、認識の発達とともに、組み合わせるそれぞれのディシプリンの性格を十分考慮して組み合わせることが大事である。

副専攻については比較的良く知られているので、ここではエンリッチト・メジャーについて少し論じてみよう。エンリッチト・メジャー(「豊かな専攻」)はE.L.ボイヤーによって紹介されている。「拡充専攻」という訳もあるが、専門科目と組み合わせられるリベラル・アーツの科目が専門基礎のように解釈されるきらいがある。エンリッチト・メジャーを説明している章でボイヤーが「専攻を一般教育と競合するものとみるのではなく、この二つの学部教育の基本要素は有機的に組み合わせられなければならない」と述べていることから、これは狭い解釈であろう²¹⁾。私としては、学習者が一般教育科目との組み合わせによって専攻を将来の職業生活のなかにおいて俯瞰できるようになるという意味で「豊かな専攻」(扇谷尚氏)という訳を採用したい。この場合、組み合わせるリベラル・アーツの科目の位置づけは、

common basic subjectとは異なってくる。龍谷大学深草学舎の現行の共同開講科目で考えれば2回生配当の科目が想定されるが、5、6セメ以上に教養科目を配当できるようになれば、エンリッチト・メジャーは有力なカリキュラム案として浮上するであろう。

3 高大接続と導入教育について

次に高大接続と導入教育について考えてみよう。ユニヴァーサル・アクセスの時代に入り、大学全入時代も目前に控えた日本の大学では高大接続の議論が花盛りである。またこれと関連して、直接には学生の多様化と学力低下が、導入教育の位置づけ、それと教養教育との関係に相当な混乱が生じているように思われる²²。

高大接続の問題は、中等教育と高等教育の教育目的、教育内容、就学者の年齢、この三つの違いに対する適応の問題であると考えることができる。この限りの意味での高大接続は入試制度などの問題として昔から議論されてきたのだが、ことあらためて高大接続と言わねばならなくなったのは、いうまでもなく高等教育の拡大にともなう学生の多様化のためである。

ところで日本における高大接続の問題は、大学史を見ていくと、欧米の経験とは性格を異にする部分があることに気づく。フランスとドイツでは、もともと大学の学芸学部が担っていた教育が中等教育として独立する歴史をたどったのである。教育内容の点でも、教育を受けている生徒の年齢でも学芸学部と近世および19世紀の中等学校は非常に似通っている。すなわち、高等教育から中等教育が分離する歴史的経緯をたどっている。イギリスでは、大陸ヨーロッパほど明確な機能分化は生じなかったが、パブリック・スクールなどの中等学校が整備されるにつれて、大学からは年少の学生はいなくなり、学生はおおよそ18、19歳以上の年齢となっていった。初等教育が民衆向けであったのに対して、中等と高等教育はエリート養成機関としての共通の機能をもたされていた。さらに、イギリスでもフランスでも高等教育機関が中等教育のエリート教員の養成機関となった²³。

このような歴史からわかることは、中等教育と高等教育とはもともと接続していたこと、初等と中等の断絶のほうが格段に大きかったことである。中等教育と高等教育は、ジェントルマン、エリートの養成が目的であり、統治する者、主権者市民の養成という意味での教養教育がベースにあった。また、教育内容については、人文科学を中心としたリベラル・アーツが両方の教育の接続させる教科として機能していたのである。

就学年齢の違いに関しては、もともと大学には14歳ぐらいの年齢の学生が存在し、近世初頭に中等学校が登場した当座は14歳から20歳未満までの年齢では、両者は競合していた。

近世になって中等教育が整備されるにつれて、両者が対象とする年齢集団が分離され、役割分担が明確になった。ところで、低年齢の学生に対しては、早い段階で、伝統的な学生が享受していた自由を規制する動きが現れていた。中世末期にはすでに大学でも14歳程度の低年齢の学生が在籍している学芸学部の学生に対して体罰を含む厳しい規律を課すようになっており、近世の中等学校では、教師は生徒の親代わりとなり、生徒のしつけ（*éducation*）が重視されるようになった。他方ですくなくとも専門学部の学生は相変わらず中世以来の自由と自治を認められており、中等学校の生徒に対する扱い方とは歴然とした違いがあった。だが、中等教育と高等教育がともに拡大し、中産階級の子弟の生徒、学生が増加する19世紀に入ると、イギリスのパブリック・スクールの改革に代表されるように、中等教育は刷新されることになる。興味深いのはイギリスでもフランスでも中等教育改革によって規律はリベラル化し、すくなくとも上級学年の生徒について言えば以前よりも一人前の大人として扱われるようになった点である。換言すれば、大学生に準じた対応が推奨されるようになった。こうしたなかで19世紀の後半には「青年期」という年齢集団の概念が生まれ、青年心理学も登場する²⁴。

さて、以上のようなヨーロッパの大学史、中等教育の歴史から高大接続に関していえることは、次のようにまとめることができるだろう。中等教育と大学を接続させるのは教養教育であり、教科

で言えば、人文科学を中心としたリベラル・アーツが重要である。この点に関連して、大学におけるFDの理論的基礎付けを「アンドラゴジー（成人教育学）」によって行うべきであるという主張が注目される²⁵。この議論を敷衍すれば、大学生活への接続を容易にするために、高校の側では、「大人」になるための一定の準備、「自己決定」の初歩的な訓練を施すべきであるということになる。大学側が対応するだけでなく、高校の側でも、大人への移行を意識した取り組み、すなわち「自由への徒弟修業」が必要である。

以上の議論ではユニヴァーサル・アクセスの要因は捨象されている。この要因を考慮して高大接続の問題を論じる必要があるが、残念ながら、まだその準備はない。ただし、ユニヴァーサル・アクセスの段階でも基本的に同じ方向で考えていくべきであると思う。その手がかりとなるのは、アメリカの歴史である。前田早苗氏によると、アメリカの大学基準協会は百年以上の歴史を誇るが、基準協会の設立は高大接続の問題が発端になっており、まさにこの問題を解決するために設立されたのである²⁶。当時は、大学教育の未曾有の拡大期にあたっており、アメリカの大学は19世紀末から20世紀初頭にかけて、「多様な学生」の受け入れに苦闘することになる。その時に誕生したのが「一般教育general education」であった。

ところで、西欧の経験と比較した時、日本の高大接続は独特な困難を抱えていることがわかる。第一に、教養教育ないしは一般教育の伝統の希薄さである。日本では戦前の中等教育は、西欧に比べ、はるかに強い国家統制のもとにおかれ、初等教育同様に国民教化の性格が色濃かった。こうした明治期に創出された「伝統」は、戦後の民主改革にもかかわらず、現在もなお強く残っているように思われる。そして、大学に入ってくる新入生は年々精神的に低年齢化、「幼児化」し、指示待ち人間が多くなってきているが、それは高校生を子ども扱いする管理主義教育の強化と無関係ではないであろう。同様なことはディシプリンについても言える。大綱化以降、大学でリベラル・アーツが軽視されてきたことは周知のとおりであるが、日本の中等教育には、論理学、修辞学、哲学

に相当する教科は存在しない。国語教育にしても道德教育であった、とする指摘もあるほどである²⁷。ましてや、初等教育と中等教育の連続性の強い日本の場合、高大接続は、慎重におこなわなければ、初等・中等教育の論理が大学の中に無批判に持ち込まれる危険性が高い。逆に、この機会を有効に使い、大学が中等教育に肯定的な影響をもたらすことも可能である。

おわりに——導入教育と基礎演習

最後に導入教育や初年次教育と基礎演習の関係について論じてみたい。これまで述べたところから言えることは、以下のことである。これまでも大学教育の中で、リベラル・アーツ科目が導入教育に相当する役割を担ってきたのであり、教養教育の伝統を踏まえ、教養教育の新しい課題として導入教育を論じるべきであろう。もし、導入教育的科目を新たに設けるなど、導入教育を特別に行うのなら、科目としては、人文科学を中心としたリベラル・アーツ系科目で、fundamental subjectではなくbasic subjectで、対応すべきである。ましてや、既存のリベラル・アーツの科目を犠牲にするのは本末転倒であろう。本学では基礎演習の前期を「大学入門科目」として共同開講科目(他大学での教養科目に相当)の教員にも担当させようという議論が根強く存在しているが、その議論の誤りは明白であろう。また、ホーム・ルーム機能をもたせようという理由もあるようだが、アンドラゴジーにたったFDをしなければ、高校教育の延長にすぎなくなる。

導入教育First Year Experiencesで成功している実践例は、管見の限りでは、日本でもアメリカでもすぐれて人文学的教育であることを指摘しておかねばならない。日本で行われている導入教育についても、大学教育学会での報告を聴いている限りでは、成功している実践は日本語能力を鍛えるきわめて人文的な教育であるように思われる。

その上で「大学入門科目」とは一体何なのか、検討しなければならない。ここでも大学とはディシプリンを教えるところであるという原点に立ち返って検討する必要がある。そもそも、「大学入

門学」なるディシプリンは存在していない。高等教育論、大学論は存在するが、それを教えることができる教員は日本全体でも少数であるし、本学ではほとんどいない。また、大学論がすべての学生が受ける導入科目として相応しいかどうかは検証されていない²⁸。

「大学入門科目」という名称が持つ問題点は他にもある。「大学」とはいかなるところなのか教員間の合意が存在していない。教員が念頭におく「大学」とはたいていの場合、自分の出身大学か、教えた経験のある大学であり、それもしばしば、「学部」のことにすぎない。また、それぞれのまた、「入門」とは結局のところ、大学で学習する上でのツールやスキルを教えることに帰着するようだが、その場合、「ツール」や「スキル」とは何なのか、もう一度検討しなおす必要がある。厳密に言えば、それぞれのディシプリンによって「ツール」は異なってくるし、「入門」の内容も変わってくる。異なる角度から言えば、外国語教育と同様に、ツールを教えるにもコンテンツを伴わないと教育効果が発揮されない。

もう一つ問題なのは、「大学入門科目」を履修すれば、大学教育にすぐに適応できるようになるかのような幻想を生み出すことである。そして、本来は専門教育の見直しを含めて学士課程全体が改革の対象であるはずなのに、改革議論が初年次の、しかも特定の科目に矮小化されてしまう危険性をはらんでいる。実際には、レポートの書き方やノートの取り方などの「学習スキル」から「社会の構成員としての自覚・責任感・倫理観の育成」などの「スチューデント・ソーシャルスキル」に至るまで²⁹、導入教育で取り上げられている内容は、龍谷大学の学生の現状を考えれば、専門教育を含め、四年間の大学生活を通じて習得されるものとみなすべきであろう。そもそも、龍谷大学の社会科学系学部の専門基礎は他大学に比べて古い歴史をもっており、基礎演習で学習スキルは教えられてきたはずである。にもかかわらず、私が担当している3、4セメや5、6セメ配当の授業でレポートを書かせると、原稿用紙の使い方やそもそもレポートの書き方を知らない学生にずいぶんと出会う。その数はしかも年々増加しているように

感じる。私はその都度、根気よく、原稿用紙の使い方など学習スキルを指導することにしている。私の経験は、個人的で狭いものであるが、似たような経験をしている教員は少なくない。この事実は、学士課程全体の中で基礎演習を見直すことを迫ってはいないであろうか。

たしかに、原稿用紙の使い方も知らない、一度も改行もされていない卒論を読まされるのは大変だろうし、4回生にもなって挨拶の仕方を知らない学生と対応するのは面倒なことであろう。だが、それを怠って、責任を教養科目や外国語科目に対しておしつけても問題の解決にはならない。龍谷大学で生じていることは、程度の差はあれ、龍谷大学よりも偏差値の高い大学が抱えている問題である。大綱化以来、1、2年次に専門科目が増加していることも考慮しなければならない。要するに、教養、専門の別なくすべての教員がすべての教育課程において、「導入教育」の課題とされている事柄を身につけさせるように努力すべきである。多様な学生の教育は初年次（導入）教育だけでなく学士課程全体で行うべきであろう。大事なのは、教養教育の原点に立ち返り、学士課程をトータルに再構築することである³⁰。

注

- 1 大学教育学会『あたらし教養教育をめざして—大学教育学会25年の歩み—未来への提言』東信堂、2004年
- 2 Christophe Charle, *La république des universitaires 1870-1940*, Paris, 1994, pp.30-32.
- 3 有本章『大学教授職とFD—アメリカと日本』東信堂、2005年、23-24頁。
- 4 寺崎昌男『大学の自己変革とオートノミー—』
- 5 Françoise Mayeur, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation:III.1789-1930*, 1981, 2004, Paris, pp.464-8.
- 6 文学部と理学部は1808年のデクレによって、かつての学芸学部の分割によって生み出されたとされる。Françoise Mayeur, *op.cit.*, pp.464-5.
- 7 横尾壮英『大学の誕生と変貌—ヨーロッパ大学史断章』東信堂、1999年、222頁。
- 8 安原義仁「近代オックスフォード大学の改革と古典学・人文学の位置—優等学士学位課程の変遷—」京都大学大学院文学研究科／21世紀COEプログラム『ヨーロッパにおける人文学知形成の歴史的構図News Letter』no.6、2006年2月15日。
- 9 たとえば、市川昭午『未来形の大学』玉川大学

- 出版部、2001年。
- 10 旧制高校の教育と教養教育の関係については関正夫『日本の大学改革—歴史・現状・展望』玉川大学出版部、1988年、19-32頁を参照。なお、関氏は旧制高校の教育のなかに教養教育と比較可能な要素を見出そうとする立場である。
 - 11 望田幸男・橋本伸也編著『エリート教育』ミネルヴァ書房、2001年などを参照。
 - 12 Cf. Arno Mayor, *La persistance de l'Ancien Régime: L'Europe de 1848 à la Grande Guerre*, [english edition 1981], Paris, 1983, pp. 21-22, 214.
 - 13 André Chervel, *Histoire de l'agrégation: Contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris, 1993, pp. 40-1. 前田更子「19世紀前半フランスの世俗私立中等学校長とユニヴェルシテリオンにおける「ラテン語税」廃止運動をてがかりに—」『日仏教育学会年報』第10号（通巻第32号）、2004年3月参照。
 - 14 Pierre Rosanvallon, *Le moment Guizot*, Paris, 1985, pp. 124-8.
 - 15 有本章、『FD』、64頁。
 - 16 ピエール・ブルデュー『ホモ・アカデミクス』藤原書店、180頁の表より。
 - 17 Cf. Christophe Charle, *Paris fin de siècle: Culture et politique*, Paris, 1998, pp. 126-7, 136-40.
 - 18 有本章『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部、2003年、15頁。
 - 19 関正夫、前掲書、89-90頁。
 - 20 Cf. Christophe Charle, *Naissance des «intellectuels»: 1880-1900*, Paris, p. 249, tableau V. 19世紀から20世紀の世紀転換期における、フランスでの社会科学台頭を担ったのは、もちろんデュルケーム派の社会学である。Cf. Laurent Mucchielli, *Mythes et histoire des sciences humaines*, Paris, 2004, pp. 100-128.
 - 21 E.L.ボイヤー著、喜多村和之・館昭他訳『〈改訂版〉アメリカの大学・カレッジ』玉川大学出版部、1996年、第七章、とくに131頁を参照。
 - 22 昨年（2005年）11月末に開催された大学教育学会課題研究集会のシンポジウムⅡの趣旨にも同様な問題意識が認められる。
 - 23 安原氏の教示によれば、オックスブリッジの卒業生は、聖職の道に進んだり、政治家、官僚としてのキャリアを歩む以外では、パブリック・スクールの教師になる者がきわめて多かったと言われる。フランスについては、第二帝政末の公教育大臣 Victor Duruy の政策によって中等教育と高等教育の絆が深まり、「フランスの特殊性」と言われる文学部と理学部が中等教育教師養成を担う構造が生まれた。Yves Verneuil, *Les agrégés. Histoire d'une exception française*, Paris, 2005, p. 47.
 - 24 J.R.ギリス著、北本正章訳『若者の社会史』、新曜社、1985年、第三章、Agnès Thiercé, *Histoire d'adolescence (1850-1914)*, Paris, 1999, chapitre 8.
 - 25 志津木敬「FDの理論的基礎付けとアンドラゴジー—ユニヴァーサル・アクセスにおけるFD—」『大学教育学会誌』第23巻第2号、2001年11月。
 - 26 前田早苗『アメリカの大学基準協会成立史研究—「アクレディテーション」の原点と展開』東信堂、2003年。
 - 27 石原千秋『国語教科書の思想』ちくま新書、2005年。
 - 28 むしろキャリア啓発教育のなかで大学論の講義は有効かもしれない。
 - 29 項目は、山田礼子『一年次（導入）教育の日米比較』東信堂、2005年、138-9頁を参照した。
 - 30 倫理観の育成は、いうまでもなく、すぐれて教養教育の課題である。