

教養の意義と意味、 もしくは教養教育の展望と課題

—教養教育制度としての青山スタンダードに対する学生理解から—

山 口 理 沙

はじめに

青山スタンダードの科目、「教育学 A」と「教育学 B」では、教育の歴史、および思想を紐解くことによって、教育を問う訓練を試みている。ここで「教育」とは言うものの、それは学校における教育のみならず、広く地域社会においてみられる教養学ぶ営みを想定している。教育への問いは教育学だけのものではなく、一般社会においても広く確認することができるため、ここでは、分析するための枠組みを多角的に確立することをねらいと定めている。そのうえで、これまで「教育」がなにを想定し、なにを目指したのかを考える。大教室での授業とはいえ、学生にとって受け身の授業ではなく、「考える」授業を講義では想定している。そして、教育への独自の見解を持ってさまざまな教育問題について、学生が自ら意見を提示することを目標とする。ここで「見解」とは、意見の正誤ではない。そうではなく、この授業では学生の見解の提示方法に対して評価をつけている。つまり、以下のことをねらいとして掲げている。

- 1) これまで学び手として関わってきたであろう教育を、客観的に考察する。
- 2) そのためにまず、クリティカルにものを見るとはどういうことか考える。
- 3) 客観的に考察した結果、自分の見解をもって教育を捉える。

ここで、クリティカルであることへの解説をしておきたい。これは感情論ではなく、自分の意見、つまり見解を提示する訓練の機会となることを図っている。このスキルは、今後、教育学のみならず、どのような学問領域においても有効

教養の意義と意味、もしくは教養教育の展望と課題
—教養教育制度としての青山スタンダードに対する学生理解から—

なものと考え、だからこそ広く学際的に青山スタンダードにおいてこの実践を行うことに意義を見出したい。

「教育学 A」と「教育学 B」、ともに授業毎に各論を提示することから、毎回ひとつのテーマについて考察を試みる。授業においては、パワーポイントによる各論の提示やメディアによる視覚効果を用いている。毎回、学生にリアクション・ペーパーを課し B5 版のレポート用紙一枚ほどのリアクションを求めている。通常一枚で収まるが、毎回、159 人の受講生のなかで約 20 %の学生は二枚にわたって記述している。このリアクション・ペーパーに対しては、次の授業の最初に、こちらからフィードバックを提示し、議論をさらに深める試みを行っている。このように、設定として各論でありながら、各回で接続も意識した授業を心がけ、学生の理解を促すことに努めている。

各論のなかから、本論では、「教育学 B」において扱ったトピック「教養教育」について学生がどのような理解を示しているかについて検討してみたい。なお、学期末には、学生に、期末レポートの題目のひとつとして、この問題について論じることを求めた。結果、授業当日のリアクション・ペーパーと、それをさらに深化した考察としてのレポートから、学生が教養教育についてどのように考えているか考察することが可能となった。本論では、これらのことから、タイトルに挙げたように、大学教育における教養の意義と意味、そしてそれらの展望と課題について考えてゆきたい。

教養教育における「リベラル」と「ジェネラル」の相互誤譯

ここで、日本における大学の教養教育について、定義を整理しておきたい。とはいえ、教養教育に対する定義は日本の大学の成立過程を鑑みても非常に複雑であり、一括りに捉えることはいささか乱暴であることを承知して、本論における定義を考えるうえでも、触れておく必要があるだろう。そこで、日本の教養教育が、「リベラル」エデュケーションと、「ジェネラル」エデュケーションの双方のタームが絡んでくることに、ここで注目しておきたい。

まず、「リベラル」とは、西欧における中世の大学に見られるいわゆる三学

四科に代表されるリベラルアーツにその嚆矢を見出すことができる。実学および実利から離れ、真理を追究する自由人のための学問であり、日本では戦前の旧制高校においてこの側面を見出すことができよう。ただし、日本は近代化とともに大学機関が発生し、リベラルアーツの伝統がないままに実学を重視する傾向が生じたことも考えておく必要がある。このことから、単純に西洋の大学と日本の大学を比較することには慎重を要する。

一方、「ジェネラル」の向きは、戦後になりアメリカから輸入したものと考えられる¹。このような教養像を、「大学においてのみ可能なアカデミックな学習の基盤形成」として、「リベラル」に対して、「ボケイショナル」と類型立てる考えも確認できる²。旧来のリベラルエデュケーションに対して、昨今は、専攻する学問における基礎的導入としても一般教養は見出されており、その接続性や反映性が求められる傾向もある³。つまり、教養教育が「専門基礎」という言葉に置き換えられ、また学問の大系性や自然観・社会観といった基本的部分が軽視され、大学の入門教育に「易しく、面白く、役に立つ」といった無限定的形容詞を用いた教育方法が見られる」との憂いにも通じている⁴。

では、旧来の「リベラル」の側面は衰退したのだろうか。いわゆる教養学部解体へと繋がる1991年の大学審議会の答申をふまえ改正された大学設置基準においては、「幅広く深い教養と総合的な、判断力を合わせ持つ豊かな人間性」が強調されているわけであるが、これは「リベラル」に批准したものと受け取れる。多くの教養学部が解体され、専門科目と教養科目の区分をはじめ、なにをもって教養教育とするのか、そしてこれは、なにをもってリテラシーとするのかという問いとも無関係ではない大学の教養教育の在り方への問いが、個々の大学に委ねられた⁵。この体勢は現在どのように存在しているのだろうか。大多数の学生の卒業後の進路である産業界からの期待を含めた時代の変化によっても、教養教育の在り方は変化してゆく。また、大学設置基準の改正や中央教育審議会答申をふまえた変化も見られる⁶。そのため、短期的な判断は許されないが、今現在、教養教育を学んでいる学生がいかにそれを理解しているのかについて、本論では検討していくことに視座を移したい。学生が教養教

教養の意義と意味、もしくは教養教育の展望と課題
—教養教育制度としての青山スタンダードに対する学生理解から—

育をどのように捉え、評価しているのかについて教養教育について提示した後
の彼らのリアクションと見解から分析してゆく。

青山スタンダードから考える教養教育

授業では、教養教育の歴史的背景、および日本におけるその設置基準等について提示した。さらに、青山学院大学における青山スタンダードについての教育理念について触れることから教養教育に接近を図った。以下は本学が掲げるその目的と概要であり、学生ともこの意義について考えた。

「青山学院教育方針」は、「青山学院の教育はキリスト教信仰にもとづく教育をめざし、神の前に真実に生き真理を謙虚に追及し愛と奉仕の精神をもってすべての人と社会とに対する責任を進んで果たす人間の形成を目的とする」としている。青山学院大学は、青山学院の一貫した教育体系の最高の機関として、キリスト教精神に基づき人格を陶冶しつつ、高度の教養を授けるとともに、学術の理論及び応用を教授研究し、もって社会に奉仕し、文化の進展に寄与する人物を養成することを目的とする⁷。

「〔略〕高度の教養を授けるとともに、学術の理論及び応用を教授研究し、もって社会に奉仕し、文化の進展に寄与する人物を養成することを目的とする」との一文に注目したい。この目的を受けて、それを具体化したものが、本学の青山スタンダードであると考えられる。学生へは、ホームページ上で、青山スタンダードについて、以下のように趣旨が語られている。幾分長いが、学生が目にするのできる情報としての青山スタンダードの開示であるため、全文を記す。

青山学院大学では、2003年度より、「青山スタンダード科目」をスタートさせました。これは、これまでの学部教育において重要な位置を占めていた教養教育をさらに抜本的に改革して、教養教育と専門教育のつながりを

これまで以上に密接にしたものです。「およそ青山学院大学の卒業生であれば、どの学部・学科を卒業したかに関わりなく、一定の水準の技能・能力と一定の範囲の知識・教養をそなえているという社会的評価を受けることを到達目標とする」のが基本的なねらいです。どの学部・学科に所属していようとも、「青山スタンダード科目」を履修することによって、学問的なものの考え方、分析の仕方、調べ方、表現の仕方の基礎的な技法や学問的な作法を身につけることができます。そして、そうした技法を使って手に入れることができるあらゆる学問分野の幅広い教養によって、専門領域の壁を越えて、物事について多面的、多角的に考え、異分野の出来事や考え方を知り、異分野や異文化において活躍している人たちと豊かなコミュニケーションを成り立たせることができるようになるでしょう。変化の激しい時代に求められるのは、物事を多面的かつ多角的に分析する知性であり、変転きわまらない現象やことからの奥底にひそむ本質を見抜くまなざしです。自然環境、社会環境、文化環境、そして歴史環境とのかかわり合いの中に自己を位置づける洞察力が今ほど切実に求められている時代はないでしょう。「青山スタンダード科目」は、そのために必要な「知のマップ」を提供します。皆さんがこれから過ごす大学生活の中で、「青山スタンダード科目」をとおして身につける「基礎的な技法」や「学問的な作法」「知のマップ」は、在学中にみなさんが専攻して学ぶ専門教育への橋渡しをしてくれるでしょう。また、大学を卒業した後、どのような道を選ぶほうとも、たとえば、大学院に進学する人ばかりでなく、就職する人にとっても有益となるはずです。今、社会や企業が求めているのは、自分で問題を発見し、解釈していく力、自分の考えを的確に表現し、伝達する力、そして、具体的に目標を定め、行動する力です。青山スタンダード科目ではこうした力を持つ人材を育成します。さらに、長い人生の中でたちふさがるさまざまな局面で、何度も振り返ったり確かめ直したりすることで、学びの確かさと深さを増し、透徹した知見と人間性を培っていく土台にもなるでしょう⁸。

教養の意義と意味、もしくは教養教育の展望と課題
—教養教育制度としての青山スタンダードに対する学生理解から—

このように設定されている青山スタンダードは、科学、歴史、社会、自己理解の四領域から成立する。いわば、人文科学、社会科学、自然科学の広域なカバーであろう。本学の教養教育の根幹を、青山スタンダードが担っているとするならば、それを受ける学部生たちは一体どのようにそれを捉えているのだろうか。

本学学生の考える教養教育

はじめに触れたように、本論では、受講した学生のリアクション・ペーパーと、それをさらに深化させた考察としてのレポート⁹から彼らの考える教養教育がいかなるものであるか分析してみたい。

予想したとおり、賛否両論あったが、本授業が設定している客観性、およびクリティカルな提示方法によって、感情論に終わらない見解が確認できた。「〔略〕この教育を十分に実施しても、効果は、ほとんど期待できない〔略〕。〔教養教育は 註引用者〕、学ぶ側に積極性がなければならないものだからです。したがって、それは学ぶ側の積極性のなさを示しています(法学・2年・女性)」と、積極性の重要性について主張する。また、上記の学生が示す「積極性」を、別の学生は、「本を読むことに似ている」と指摘する。なんらかの説明を提示する場合に、メタファーが有効であることは、授業内においても導入したテクニックであるが、この学生は、教養教育の在り方を、本が示す知識を手に入れることと同等に見ている。本は巷に溢れているが、本を手取るかどうか、そこに書かれている内容を身に付けるかどうかは、本人次第ということをこの学生は主張する。

本とは、様々な人間によって、様々な分野の学問にわたって書かれ、他人に伝えられることを前提としている。言うなれば、一つの教育として捉える事が出来る。たとえ時代が違えども、何年にもわたって人々に読まれる本は、やはり時代を通してそれぞれの人間に知識を与えてきたのだと考え

ることができる。(フランス文学・2年・女性)

ほか、「穴掘り」のメタファーから教養を開墾する様子を描写している学生もいる。横断的学習の手段として教養教育を捉えているのであろう。ある学生は、それを穴掘りのメタファーから描く。「イメージとしては地面に穴を掘る作業を創造してもらえるといい。1か所だけを掘ろうとすると手が届かなくなり結局あまり深く掘ることができない。しかし、周辺を掘っていくことによりさらに深く穴を掘ることができるようになるのだ(日本文学・2年・男性)」。

同様に、「単位をとるために」とか「必須だから」といってただ受け手いるだけではなくにも身につかないのだ。大学側がなぜその科目を受講する必要があるのか、そして学生側はそれを受講すると自分にとってどんなメリットがあるのかを理解した上で、積極的に学ばなければ意味がない(経営学・2年・女性)」として教養教育を捉える学生がいたことも注目したい。

さらに、「その人自身、何に向いているか気づかせるもの(経営学・2年・男性)」そして、「その人自身をつくる要素(同上)」を指し示すといった、教養教育がもたらすふたつの側面を見出す学生があった。また、「[幅広く学んだ(英米文学・2年・女性)]という結果だけで満足してしまう」のではなく、「重要なのは、幅広い知識を得る事ではなく、何のために学ぶのか、そしてそれがどう自分のために役立つのかを考えていく事なのである。(同上)」として、第二段階に踏み込む姿勢を見せる学生がいたことも注目に値するのではない。これらのことを。実際に自身の専攻分野の学びから語る学生は、「英米文〔学：註引用者〕を研究しようとする際、世界史を学んでおけば歴史的な角度からも英米文〔学：註引用者〕を研究できる。これは一見するとたいした効果もないように思えるが、実際にやってみれば二つの分野の関係性の深さに驚く(英米文学・2年・男性)」と経験を振り返っている。

ここで、ある程度の選択余地があることで、迷いが生じることを指摘する学生は、「[略] 一歩間違えると、自由を与えすぎることによって、進路がわからなくなってしまう学生が増えてしまうかもしれないという危険性をはらんだ分

教養の意義と意味、もしくは教養教育の展望と課題
—教養教育制度としての青山スタンダードに対する学生理解から—

野であると考えます（経済学・2年・男性）」として、教養教育に向き合う姿勢を提示した。なお、自由を与えられすぎることによって、選択不能の誤謬に陥ることについては別の授業内容として提示したトピックであるが、上手く結びつけられていたことも評価したい。

デューイの『民主主義と教育』を引き、一般教養を「知的能力の解放と幸福、社会的有用性に寄与する」ものと指摘する学生もあった。このように一般教養を、「あらゆる分野を身につけさせる機会としてのみならず、社会に出る人間としての基礎の部分育てることをも目的とすると位置づける学生も複数確認できるが、これはまさに、リベラルとジェネラルの相互への期待であろう。この見解を提示する学生は少なくなかった。一方、別の学生は、スペシャリストとジェネラリストの特性の相異から教養教育を導いている。

スペシャリストは専門教育にける時間が長いので、その分野では非常に長けている。一方ジェネラリストではスペシャリストほどの時間を専門分野にけることはしていない。しかしその他の分野でも力を発揮することができるという点ではスペシャリストとは比べ物にならないほどの力を持っている。またジェネラリストはスペシャリストよりも他の分野での知識があるので身に付けたことを他の分野で生かす〔ママ〕応用力をより多く持っている。これは最大の強みになるのではないだろうか。（経営学・2年・女性）

つまりこの学生は、教養教育を、「オールマイティーな力を身に付ける」ことに見出しているようである。ある学生は、このような能力を「ものごとを考える力、分析する力、表現する力、人とコミュニケーションをとる力などの人間としての基礎力（教育学科・2年・女性）」として、教養教育に期待を寄せる。ある学生は、「〔略〕大学をでて「そんなことも知らないのか!」と怒られないために受講しなくてはならないのだと考えた。しかしながら、自分の専門分野以外の授業を学び知識の幅を増やすというこの考えはとても自分の中で楽しみ

であった。(経営システム工学・2年・男性)」として青山スタンダードを振り返っている。また、教養教育を「勉強をするための勉強(英米文学・2年・男性)」いわば、アカデミック・スキルズ、もしくはスタディ・スキルズとみなす学生もまた、ジェネラルな学びとして一般教養を認識していると考えられた。

青山スタンダードがあるからこそ青山学院大学を選んだ学生も複数存在したことには驚いた。学生は教員が思っている以上に大学の特性を理解しているのかもしれない。青山スタンダードの特性を理解するためにも、他大学のカリキュラム理解は欠かせない。学生のなかには、他大学のカリキュラムを比較対象として用いる者もあった。例えば東京大学、国際基督教大学、玉川大学、桜美林大学のカリキュラムを調べてきた者もいた。これら諸大学のカリキュラムについてはここで触れはしないが、いずれも教養教育を重視する傾向のある大学である。東京大学の駒場キャンパスにおける学士課程教育については授業内にも触れた。しかしながら、学生が自ら他大学、それも教養教育に力を入れている大学を選んでカリキュラムを検討してきたことは予想外であり、少なからず驚いた。これは、彼らが経験した受験対策によるものか、それとも大学入学後の他大学の学生との交流からの知識によるものかは明らかではないが、彼らは、教員が想定している以上に諸大学のカリキュラムに精通していることが伺える。

最後に、学生が、青山スタンダードの科目履修から、専攻する学問に結びつけた学びを体得している様子を示しておく。

私は教育学科に属しており、将来は教師を目指している。教育学科の専門科目には、『教育方法論』や『教育学研究法』といったものがあり、よい指導の方法や、子どもの気持ちをつかむポイントなどを学んだ。しかし私は、教育学科の科目だけではどうしてもわからないことがあった。それは、『どうしたら子ども自身が、自ら思いやりの心を持つことが出来るのか』ということである。〔略〕そんなときに私が出会ったのは、青山スタンダ

教養の意義と意味、もしくは教養教育の展望と課題

—教養教育制度としての青山スタンダードに対する学生理解から—

ード科目の法学である。法学は、決まりごとばかりで堅苦しいというイメージがあったが、実際に履修してみるととても道徳的で、身近な学問だということがわかった。法学の授業において臓器移植や安楽死について学ぶことで、私は家族など自分の周りの人たちの大切さを改めて考えさせられた。そして、以前より温かい心を抱くことができ、子どもに思いやりの心を持ってもらうには、まずこちらが子どもに対して思いやりをもって接することが大切なのではないかということに気がついた。(教育学・2年・女子)

学びは部分で体得したところで、それが相互に連携しなければ、知としての総体、もしくはチャンクにはなりえないと考えられるが、学生が科目をそれぞれにむすびつけて知の体得を試みる様子を伺い知ることから、教員に課せられた学問の提示が重いものであることを改めて受け止めるべきであろう。

おわりに

文系と理系のバランス感覚を養うためにも、青山スタンダードでの学びは大きいのではないか。あれかこれか、ではなく、あれもこれも触れることができる機会、つまり、文系か理系か、もしくは、リベラルかジェネラルか、ふたつにひとつを問うのではなく、どちらのディシプリンも掛け合わせたところに、その先にある学問探究の示唆があるのではないか。このような機会を与えられているということそれ自体が学部教育における教養教育の豊かさとも考えられよう。日本では、専攻に加えて副専攻を持つことは、通常見られない¹⁰。しかしながら、本学のように、教養教育として青山スタンダードを教養教育として捉えるならば、このような機会が学生に与えられていると考えることはできないだろうか。現在、学部、学科、および課程ごとの目的を学則に定めることを求める大学設置基準の改正や、ディプロマ・ポリシーの明示を推奨する中央教育審議会答申の動きを考えると、青山学院大学の青山スタンダードにおける教養教育の位置づけというのは、今後さらに内外に明確に示し主張してゆく必要

のある重要な側面であると考えられる。

謝辞

本論は、2010年度の青山スタンダード科目「教育学A」と「教育学B」における学生の教養教育に対する理解から考察を試みた。様々な各論を投げかける授業であったが、リアクション・ペーパーに苦心しながらもそれぞれに挑む姿が確認できた。リアクションへのフィードバックを作成する際、非常に難解な質問も挙がり、教え手として挑まれている思いであった。とりわけ本論を記すにあたり中心となった、2010年度の「教育学B」の履修生159人から学んだことは多い。授業において、リアクション・ペーパーやレポート等を研究材料として用いることの許可は学生にとっている。専攻、学年、性別については記載したが、匿名性を保つために学生の名前についてはここでは伏せた。

¹ 奥野によると、「これは本来「人間は神の前に平等であり、聖職者は特別ではない」というピューリタンの進捗に基づくアメリカの民主主義を説明する言葉で、アメリカ固有のものであり、リベラルアーツとは別のものであった27」と指摘されている。奥野 武俊「『学修成果』目標の策定とそれに基づく教養教育のあり方」『大学教育学会誌』、2010、32巻、pp. 25-30。なお、日本の大学の形成背景について、詳しくは、以下もまた参照されたい。絹川正吉『大学教育の思想』、東信堂、2006。

² 後藤邦夫「『教養教育』の再定義とカリキュラムの設計、運営、評価」『大学教育学会誌』、2010、32（1）、pp. 11-17。

³ 例えば、東海大学開発工学部における教養教育の特徴は、「専門科目における基礎的な智」として教養教育を見出す。詳しくは以下を参照されたい。千葉雅史「リベラルアーツ教育と専門教育の接点を探る」『東海大学紀要』16号、2006、pp. 9-20。

⁴ 一柳正和「大学授業研究・「一般教養教育」と「専門教育」の再定義」『岐阜経済大学論集』、1998、32（1）、pp. 165-179。

⁵ 当時の教養教育の改廃、つまり既存組織を廃止したうえでの新設は、明確な基準で行われていたのかどうか、20年経った今考える時期に差し掛かっているのではないか。なお、当時の様子を、寺崎は、「スクラップ・アンド・ビルド」と表現していることは興味深い。寺崎明男『大学教育の可能性』2002、p. 89。

⁶ このような背景も含めた中長期的調査結果は、日本市立大学協会付置私学高等教育研究所の報告書等で確認できる。

⁷ 青山学院大学「青山スタンダード-概要-」、<http://www.aoyama.ac.jp/college/standard/index.html>。Retrieved 2011年07月10日。

教養の意義と意味、もしくは教養教育の展望と課題
—教養教育制度としての青山スタンダードに対する学生理解から—

⁸ ibid.

⁹ なお、引用にあたっては、名前を伏せたうえで専攻、学年、性別についてのみ記しておく。青山スタンダードの性格上、受講学生の多くが二年生であったが、本学が開講する専攻科目のすべてから学生が集まったため、それぞれの専攻に根ざしたコメントも多数みられ、見解の相違に学生は刺激を受けたとのさらなるリアクションも確認でき、授業運営にも効果的な結果となった。

¹⁰ 例えば、瀬戸は、戦後日本の大学教育が、ことごとくアメリカの大学システムに倣ったものであるにもかかわらず、専攻を狭く設定し、「副専攻」という制度が普及しなかったことに疑問を提示している（瀬戸一夫「教養教育を考える」『成蹊法学』，2008，別冊 68・69号，pp. 13-18.）。なお、瀬戸は、教養教育を「専門課程の付属品や通過点であるどころか、専門知識の硬直化を防ぐ効果的な起爆剤であり、専門研究そのものを充実させるツール（ibid. p. 15）」として評価していることも注目したい。しかし、教養教育について、さらには日本の大学制度を語るにあたって、「副専攻」を扱った論文は少ない。学問の境界、もしくはディシプリンを制限せずに学問が展開される可能性は、学際研究として認められている。筆者は学部教育を米国で受け、専攻・副専攻が与える学問の深さや広さの恩恵を受けた。副専攻の持つことによる幅広い学問提示は、本学の場合、「副専攻」に替わる学際研究の可能性を、青山スタンダードは秘めていると考える。