

第Ⅲ章 私立大学の学士力ー21世紀型教養教育への貢献と責任ー

1. 世界の中での「学士課程教育の構築に向けて」(答申)

2008(平成20)年12月に中央教育審議会は、21世紀の日本の高等教育のあり方に関する基本的考えをまとめた「学士課程教育の構築に向けて」(答申)を公刊した。この答申の骨子は、グローバル化する知識基盤社会の進展の中で OECD や EU などが唱える世界の高等教育の標準化への動きに合わせて、日本も国際的に通用する高等教育の質の保証と向上を図らなければならないという国際的次元での要請と、国内的にも大学全入・ユニバーサル化が進む中で、大学教育の質保証は社会的な責任であり、この責任を満たさなければならないという国内的課題を提示しているところにある。そしてこの答申は、日本の「21世紀型市民」の育成のために、この国際的・国内的両課題を同時に満足させ、大学生が4年間の勉学を修了するまでに身につけておくべき「学士力」の水準を「学習成果(Learning Outcome)」として明示することを謳っている。

この答申は明治初期の近世教育制度確立以来、戦前・戦後を通じて140年に及ぶ大学教育の特徴であった「専門学部制による専門教育」に代わって、今後は「学士力」を育むための「学士課程教育」が日本の高等教育の基本枠組みになるという一大転換の方向を指した。グローバル化する知識基盤社会の進展は今後ほとんど不可逆的であることを考えると、それと同じ方向を模索する日本の高等教育のあり方としての「学士課程教育」への移行もほとんど不可逆的であると想定してもよからう。

2. なぜ今、私立大学における教養教育なのか

なぜ今、私立大学が教養教育云々を言い出さなければならないのであろうか。確かに、学士課程教育答申が公刊されたのを受けて、私立大学としてもこの答申の意味するところに沿って教養教育を見直していかなければならないという、多少受け身の受け止め方もあるであろう。

しかし、それよりももっと基本的に、私立大学としてはこの答申の公刊に関係なく、より積極的により深く教養教育に関与しなければならないという私立大学固有の理由があるのである。それはなぜ私立大学が設立されるのかという根源的な問い、言い換えれば私立大学の存在理由に関連している。この根源的な問いに答えるためには、初めに私立大学とは何か、教養教育とは何か、という問いから始めなければならない。このような基本的論議は、今日の日本における私立大学

やそこにおける教養教育の現状に鑑みると、私立大学が直面している現実的諸問題（定員割れ、マスプロ教育、財政、その他）の解決こそ先決であるという意見もありそうだが、基本的論議のないまま、現状の問題点に目を奪われてそれに対する弥縫策を云々するのみであっては、基本的問題の先送りになるにすぎず、弥縫策の繰り返しは問題の解決にならぬばかりか、結局問題を深刻化させるだけである。それでは答申が要請している「学士課程教育」に向けて私立大学がイニシアチブをとることなどはできない。それでは、巡り巡って、私立大学の使命であるところの、各大学の設立理念に基づいて学生達の成長に資するための教育を行うということにはならないのである。

私立大学は私立学校法第1条において定められているように学校法人によって設置され、自主的な運営が基本とされる。また第1条は私立大学の公共性も謳っており、私立大学の教育研究活動が社会の健全な発展にとって不可欠であることが明記されている。そして第83条には私立大学はその寄付行為において私立大学設立の目的を定めなければならないとしている。これらの条項から浮かび上がってくる私立大学像とは、「明確な目的を持って自主的に運営される公共的存在としての高等教育機関」というものである。このことを各私立大学の設立経緯に即して、より具体的にいえば、私立大学とは創立者（または創立に共感した人々）が強く思い描いた理想的教育によって人間をつくることを基本とする高等教育機関である、ということである。

各私立大学の創立者は大学創設時において独自の世界観と価値観と人間観を込めた理想・目的を掲げて大学の創設に踏み出したわけであるから、その異なる理想を体系化した各私立大学の教育内容が異なるのは当然である。そのような存在意義と歴史的経緯を持っている私立大学に対して、学士課程教育答申が「学士力」涵養の要請を行っているのである。

3. 「雑木林型教育」（私立型） vs. 「人工植林型教育」（国立型）

厳密に言えば、私立大学間で教育内容が同じであるというのは、設立の経緯上あり得ない。逆に、各私立大学は教育の個性化、差異化において努力し、その意味で差異化競争することは大いに勧められるのである。この、私立大学間の個性化への競争が、世界で活躍する個性豊かな人材を育成することを要請されている21世紀の日本の高等教育のあるべき姿の形成に結びついていくのである。個性と多様な能力を持った人間を育てる教育をここでは比喩的に「雑木林型」教育と呼ぼう。この「雑木林型」教育を追求する私立大学の教育の徹底こそ、21世紀型高等教育の目指すべきモデルである。そこが国立大学法人法に拠って立つところの

国立大学の教育、すなわち、国立大学法人法第1条（目的）にあるところの、「教育研究に対する国民の要請に応えるとともに、わが国の高等教育及び学術研究の水準の向上と均衡ある発展を図るために設置された」大学の教育—あえて誤解を恐れず、本稿では国家のために同質的人材を育成する「人工植林型」教育と呼ぼう—とは基本的に違うところなのである。本稿の目的は、私立大学教育の本来の姿である個性あふれる「雑木林型」教育こそ多様な人材を世に送り出す使命を持っている21世紀型学士課程教育に通じる教育であり、リベラルアーツ教育を基底とする教養教育はこの「雑木林型」教育と同義とされる「学士課程教育」とも実はおおよそにおいて軌を一にすること、を述べることである。

しかしながら、今日の私立大学の現状に立ち戻ってみると、その多くが規模拡大や学部・学科改組などの結果、建学の理念とは遠くかけ離れたり、国公立大学と何ら変わらない擬似国立大学のカリキュラムの様相を呈したりしていることは自ら強く反省する必要がある。逆に、独立行政法人化した国立大学は今や国立大学法人評価による経営面の評価と大学評価・学位授与機構によるその教育研究面での評価が義務化（6年ごとの中間評価と毎年評価の2段階への評価を受けている）されたことによって、その改革への努力は待ったなしの本物となりつつあり、このままでは「学士力」涵養という答申の要請に対しては国立大学のほうが私立大学よりも先をいくようになるであろう。私立大学はこの点でも真剣に反省し自己努力をしていかなければならない。

4. 「学士力」を構成する四つの能力

学士課程教育答申では学士教育課程を以下の三段階に区分する。すなわち、①学位授与（Diploma Policy）、②教育課程（Curriculum Policy）、③入学者選抜（Admission Policy）である。4年間の在学中に学生が到達すべき「学習成果（Learning Outcome）」を保証するという観点からすると、この学習成果は、②教育課程（Curriculum Policy）において達成されるべきものであるから、②教育課程（Curriculum Policy）こそ答申の中心的部分である。また「学士課程教育」において身につけるべき「学士力」とは以下のような四種の能力を持ち、「学士力」はその総合として各学生の中に体化されていることが期待されている。すなわち、

- ①知識・理解—多文化・異文化に関する知識の理解、人類の文化、社会と自然に関する知識の理解
- ②汎用的技能—コミュニケーション・スキル、数量的スキル、情報リテラシー、論理的思考力、問題解決力
- ③態度・志向性—自己管理能力、チームワーク、リーダーシップ、倫理性、市民と

しての社会的責任、生涯学習力

④総合的な学習経験と創造的思考力

学生は専攻分野の違いを超えて共通の「学士力」として①から④までの諸能力を具備していることが要請される。しかし、従来の専門学部制下での「専門教育」では、上記の①から④までの諸能力のうち学生が習得を期待されたのは、主として①知識・理解と、②汎用的技能、の範囲に限られていたとあってよいであろう。ところが答申では、③態度・志向性や、④総合的な学習経験と創造的思考力、を涵養することが加わったのである。かくして、この答申が期待する「学士力」はその範囲が非常に広く、それは各人の諸能力の総合として、あるべき「全人力」と言い換えてもよいものである。

5. 「学士力」 vs. 「教育力」－そのダイナミックな関係の創造－

学士課程教育答申が描く「学士力」は全人力と言い換えてもよい広い内容を持っているが、問題はこのような広い内容を持つ「学士力」を各学生に身につけさせるための「学士課程教育」プログラムを実際に教育現場で授業担当する教員はいかなる資質、技量、能力―すなわち総称して「教育力」と呼ぼう―を求められているかということである。「学士力」が全人力と同義的である以上、それに対峙する「教育力」も全人的でなければならない。しかしながら、専門知識・理解の授与を主たる目的とする専門学部制下の「専門教育」においては、①知識・理解や、②汎用的技能、の習得を主たる目的としていたのであるから、大学院教育まで受けている教員が専門分野における知識・理解の量や汎用的技能量において学生に勝るのは当然である。かくして、これまでの専門学部制における「専門教育」において、あるいは今回提唱されている「学士課程教育」においても、その①知識・理解や、②汎用的技能などの習得においては「学士力」と「教育力」の関係は以下のような狭量なものであった。

$$\text{「学士力」} = f(\text{「教育力」})$$

すなわち、学生の「学士力」がどのくらい身につくかは教員の「教育力（主として知識・理解や汎用的技能を伝授する能力）」に左右されるのである。ところが、③態度・志向性や、④総合的な学習経験と創造的思考力、といった種類の能力の涵養には、後述するように教員と学生間での「対話」、あるいは学生間の「対話」（これには個人的対話もグループ間の対話もある）が不可欠であるということになると、授業において必ずしも上記の関数関係が成り立たない場合も出てくる。すなわち、「対話」において取り扱う特定のテーマが学生にとって興味深く、教員が学生に期待する以上に学生が自発的に授業に対する広く深い準備をしている場

合や、③態度・志向性、④総合的な学習経験と創造的思考力などにおいては、学生に有って教員に無いといった類の経験・属性・能力であるとも考えられるのである。その場合には、「学士力」と「教育力」との間に等式関係が成立したり、あるいはときには教員の「教育力」と学生の「学士力」の関数関係が逆転することすら成り立つ可能性がある。すなわち、

$$\begin{aligned} & \text{「学士力」} = \text{「教育力」}、\text{あるいは、} \\ & \text{「教育力」} = f(\text{「学士力」}) \end{aligned}$$

「対話」によって学生が触発され、自律的に学修に専念し、授業に参加して教員との対話を繰り返して行く結果、教員と学生の関係は非常にダイナミックになり、教員と学生が「対話」的授業をともに創り上げて行くような授業状況の中では関数関係は逆転することもありうるのである。もちろん、この授業における関数関係逆転は厳密に考えるというよりも柔軟に考えてよい。たとえば、授業において学生のプレゼンテーションが主役で教員がその聞き役に回る場合なども授業における主役交代ということで、「教育力」=f(「学士力」と捉えてよいであろう。

このように、自律的学修者である学生が教員とともに活発な対話を通じて授業を創り上げて行くとき、「学士力」と「教育力」の関数関係は、ときには、「学士力」=f(「教育力」)、ときには、「学士力」=「教育力」、そしてときには、「教育力」=f(「学士力」と三様のダイナミズムを呈する。これこそ「学士教育課程」の理想とするクラス・マネジメントであり、このような授業状況を教員と学生がともに創り出すことこそが、実は“効果的”な「教養教育」でもあるのである。この、「対話」のダイナミズムを創り上げていくプロセスでは、教員と学生の双方に要求される心構えと姿勢がある。それは教員側では学生の意見を聞こうとする openness(「虚心さ」と honesty(「率直さ」)であり、学生側では教員に対して意見を表明しようとする sincerity(「真摯さ」と courage(「勇気」)である。そして、双方に要求される姿勢は「対話を楽しむ余裕」である。

6. 「時代」と「人材」と「教育」のサイクル的關係—20世紀と21世紀

教育は社会の中でその存続と発展に貢献する人材を育成するという機能と普遍的な構造を持っている。その普遍的構造とはすなわち、①教育が社会を生み出す人材を輩出すると同時に、②その人材が時代をつくり、③その時代が教育制度をつくる、という「時代」と「人材」と「教育」の三者の間の相互依存的なサイクル的枠組みである。20世紀にあってはこの三者のサイクル的關係は：

「時代」は効率・経済・均一・成長主義を原理とし、

「人材」は同一水準・規格的な大量の人材を輩出し、
「教育」は国家発展に有用な人材育成のための国民皆教育、
というものであった。この、20世紀における「時代」と「人材」と「教育」間の
サイクル的連関における教育こそ「人工植林型」教育と筆者が特徴づけるもので
ある。この人工植林型教育を1世紀にわたって続けてきた産業社会は、大成功を
収めたといってよい。しかし、21世紀は、20世紀の大成功が達成した成果を出発
点として始まっている。かくして、21世紀は、もはや20世紀のサイクル的連関
の延長では新しい展開を望めない。21世紀は20世紀での成功を起点としつつも、
20世紀の三者のサイクル的連関とは異なる原理による「時代」と「人材」と「教
育」のサイクル的連関に移行していかなければならない。その21世紀型サイクル
的連関とは20世紀のそれに比して、以下のような対照的特徴を持つものである。

「時代」はグローバリズムの画一主義とリージョナリズム/ローカリズム
の多元主義の拮抗的展開、

「人材」は専門基礎力と個性/多様化を統合した全人力を持つ、

「教育」は個を確立し世界で活躍できる人間の教育、

上記のような21世紀の「時代」と「人材」と「教育」のサイクル的連関を可能
にする教育は「人工植林型」教育ではなく「雑木林型」教育である。雑木林には
多様な樹木が繁茂し、太陽光を求めて空高く枝葉を伸ばそうと競争し、一本も同
じ樹木が無いように、雑木林型教育においては、極論すれば一人ひとりが異なる
個性と能力を保持・発達させて行く。そのような人材が集まって形成する集団は
能力と人格の百花繚乱を呈するのである。この雑木林型教育こそリベラルアーツ
教育であり、教養教育であり、「学士課程教育」はそれに連なっているのである。
そして私立大学はその設立の理由と理念からしてこの雑木林型教育に固執しなけ
ればならない特別な理由があるのである。

さて、このような教育を展開するためには、①教員個人の「教育力」(マイクロ)
とともに、②それを支える大学自体のカリキュラム構造としての「教育力」(カリ
キュラム)、が連携的に統合されなければならない。このことを論じよう。

(1) 雑木林型教育が問う教員の「教育力」(マイクロ) - 1 -

それでは、雑木林型教育であり、リベラルアーツ教育であり、教養教育であり
「学士課程教育」に通じる教育を行うために各教員が発揮すべき「教育力」(ミク
ロ)と、そのための具体的な仕掛けとはどのようなものなのであろうか。雑木林
型教育では学生一人ひとりが異なる能力と個性を有する全人力を身につけること
を目的としている。この目的を達成するためには以下のような教育環境(具体的

には教員と学生が直接接触する教育現場）が実現される必要がある。

- ①教員対学生の関係、あるいは学生間において情報や意見を交換する「自由」が保証されていること。
- ②その自由な「場」では参加者である教員や学生達が表明された意見を鵜呑みにせず複数の視点から精査・吟味・批評・評価しあう Critical Thinking, Critical Reading, Critical Writing, Critical Presentation などの技能（スキル）を会得することができること。
- ③この技能（スキル）の会得を可能にする具体的手段が「対話」である。すなわち、その「場」では「対話」が不可欠の道具となる。
- ④参加者が「対話」を経て到達した結論や発見した事実・真理をお互いに受容・納得する「客観性」と「寛容性」を持つこと。
- ⑤「対話」（Critical Thinking プロセス）で取り扱うテーマは、「対話」開始時点では十分に広く、多様なものであること。
- ⑥「対話」は続行され、応酬され、深められていくこと。このような「対話」を続けていくとそこで取り上げられる広いテーマは必然的に特定化されて収斂し、深まっていかざるを得ない。その結果、専門知識獲得を可能にするところの「専門教育」的特徴を強く持つようになるのである。

（2）雑木林型教育が問う教員の「教育力」（ミクロ）－2－

「対話」を基本とする教養教育を実施するためにはクラスが少人数であることは重要な要件である。対面的（face to face）「対話」の状況では、クラスの中で学生が隠れる場所が無いことを意味する。すなわち、学生はクラスにおいてたえず対話の状況下におかれ、没個性ではありえず、自己表現を強いられる。しかし、現実の大学、特に私立大学では、大教室で教員が一方的に講義をし、学生はノートを取るだけという授業形態が多い。この状況をできるだけ少人数教育の理想に近づけることが必要である。そのためには教員側では今までの教授法の変更、Teaching Assistant (TA) の活用、授業における小道具の活用、教室の構造変更、などが検討されなければならない。すなわち、形容矛盾な面もあるが、ある程度の大規模クラスであっても実質的に少人数教育を可能にするために以下のような工夫をする必要がある。

- ①授業は肉体労働である。教員は教壇のテーブルの前で座っては駄目である。大きなクラスであっても対面的「対話」を行うためには教員がたえず学生の中に入っていき、学生と eye contact を図りながら対話をする。このためには教員の授業時の体調、顔の表情、声の張りなどは重要である。

- ②教室で学生が座る机椅子は、机と椅子が一体化した一人用の移動可能なタブレット型がよい。このような教室では、講義やグループ討議やダイベート等、多様な授業の展開に即座に合わせて机椅子を移動させることができる。
- ③大規模授業のときには授業自体は教員による一方的な講義は仕方ないとしても、大学院学生を TA としてグループ討議などのアドバイザー役をさせ、TA と学生の間で実質的な「対話」を成り立たせるようにすることも一つの方法である。大学院学生の多くは将来大学教員の職に就くことを志望しているであろうから、TA を経験することは教育者としての訓練という側面がある。
- ④授業では、前回の授業での不明な点の積み残しをしない。毎回の授業の初めにコメントシートと呼ばれる 10 センチ四方くらいのメモ用紙（記名式）を配り、授業でわからないことや授業法に対するコメントを書かせ、授業後に回収する。授業後、TA とともにコメントを読み、分類し、それに対する回答を用意する。次の授業では、前回の授業でわからなかった内容について質問をくれた学生を確認し、その学生の近くまで出向いてコメントに対する回答を行う。その際でも、他の学生からの追加のコメントなどを求めて学生たちが対話に参加する環境を整える。授業の初めにコメントシートへの回答によって前回の授業でわからなかったことを解消していく作業は実はオフィス・アワーの役割をも果たしている。オフィス・アワーと称して教員が研究室に週一回・2 時間程度在室して学生の来訪を待っているだけではオフィス・アワーではないし、教員と学生の対話関係は活性化しない。
- ⑤グループ作業ではリーダーは交代制とする。リーダー選出では学年別の先輩後輩関係を考慮しないことも重要である。グループに留学生が加わっている場合には、異文化環境の中でのリーダーシップ訓練となる。
- ⑥授業進行表としてのシラバスを充実させる。しかし、「対話」式授業では対話の進展と方向はたえず変化していくので学生の学修進度がシラバスに予定した通りになるとは限らない。シラバスの運用は弾力的でよい。学期の終わりまでに到達すべき学修水準を学生に意識させながら、学生が予習と独習ができるようなシラバス構成になっていなければならない。

以上のような仕掛けをもってクラス運営を行い、「対話」型授業を進めることができるクラス規模の上限は 100～120 人くらいであろう。もし、たとえば 300 人規模のクラスで授業をする場合には、教員の指導のもとに数名の TA がチームを作って複数のディスカッショングループを指導していくことも有効である。

(3) 雑木林型教育が問う大学の「教育力」(カリキュラム)

教員の対話力とクラス・マネジメント力は教員の個人的次元の問題だが、より基本的には教育機関としての大学がどのようなカリキュラムをもって個々の教員の「教育力」を体系化するかである。その場合でも要諦は「対話」を基底にして広やかなテーマを巡って繰り広げられる「一般教育」から始まり、深化した学術基礎的な専門知識の獲得を可能にする「専門教育」に到る総合的体系でなければならない。現実には4年間という標準的な大学教育期間を考えても、4年間のうち、「一般教育」中心の最初の2年間では広いテーマを主体とし、「対話」のスキル獲得と外国語習得などが中心となる。「一般教育」は、具体的には「〇〇について」とか、「〇〇と××の関係について」とか、「〇〇論」といった科目名が特徴である。また、「対話」が基本的仕掛けであるから、各学生は自主的に「対話」に参加する準備ができる「自律的学修者」になっていかなければならない。さらに、グループ作業やグループ間のディベート等の導入によって「対話」を通じての切磋琢磨も必須となる。そのためには受講学生が授業に先立って十分に予習をして授業に臨むことが必須となり、そのためには授業進行の工程表である「シラバス」が前もって配付されていなければならない(日本の大学で「シラバス」の配布が必須化されたのがつい最近のことであったのを見ても、授業のあり方に対する認識の遅れを指摘することができる)。

他方、後期の2年間では前期の2年間で会得した「対話」のスキルをさらに駆使し、「一般教育」で培ったCritical Thinkingのさらなる深化を重視する履修となる。それは具体的には専門分野で要求される水準の知識獲得を目的とする体系化された専門科目群の配置となる。かくして、4年間の「学士課程教育」を現実の日本の大学教育制度の中に実施しようとする試みの成功は、「一般教育」と「専門教育」を貫いて「対話」を中心とする「場」を教員と学生がともに創り上げていくことができるか否かにかかっているといても過言ではない。

(4) いくつかのカリキュラム類型

前節では大学教育を標準的な4年間とし、その前半の2年間を一般教育にあて、後半の2年間を専門教育にあてるという、大半の大学での現行カリキュラムを想定したのであるが、その他にも4年間のカリキュラムとしては以下のようにいくつかの類型が考えられよう。その際でも、問題になるのはテーマ中心的一般教育と知識中心の専門教育を「対話」を基底としてどのように構造化するかということである。

① 一般教育・専門教育「区分型」カリキュラム

4年間のうち前半の2年間では一般教育を、後半の2年間は専門教育を行う（現在、大半の大学ではこのタイプのカリキュラムである）。

②「混合型」カリキュラム

4年間の全期間にわたって一般教育科目と専門教育科目を混在させる。一般教育科目は4年間のうちのいつ履修してもよい。いわゆる「楔形」カリキュラム構造がこのカテゴリーに入る。

③「三段重ね型」カリキュラム

4年間の前半に一般教養科目を修め、中盤に専門教育科目を履修し、終盤で一般教育と専門教育の統合を図る。その統合は具体的には卒業論文などの中に集約されていく。

7. 教育の質保証は学生に依るべしー「私立大学間渡り鳥」制度の可能性ー

本稿は、学士課程教育答申が公刊されたことの意味を概観することから稿を起したが、そもそも、このところ、なぜ高等教育の質保証の問題が前面に出てきたのか。少なくともその底流を流れる原因の一つとしては、まず、多くの大学ではその設立理念と実際のカリキュラムとの間に整合性が乏しいという現状や、本当に実質的な大学教育をしているかといった懸念があることは事実である。また、国際的な規模で大学教育の質保証を行おうという OECD や EU の呼びかけに日本の大学も対応するという課題があることも事実である。特に EU の場合、今やその域内統合努力は 60 年に及ぶが EU の大学教育制度の改革にあっても基本的にはこの EU 統合の動きと軌を一にしている。

すなわち、EU が目指しているのは、加盟各国が歴史的に多様性のある教育体系を尊重しながら、域内全域で一定水準の質を保証する標準的教育体系を 2010 年までに確立し、この多様性と標準性を備えた多元的・創造的能力を持つ人材を養成することである。問題はこのような人材を具体的にどう育成するかである。EU 域内の各国教育当局がこの課題に取り組むことはもちろん重要だが、加盟各国や各大学は排他性と保守性もあり、EU 全域でその実効性を担保することは容易ではない。そこで EU が導入した仕掛けは EU の学生たちが域内の複数大学を渡り鳥のように移動して、彼らが興味のある授業を受け、最後には通学した複数の大学の共同学位が授与されることを制度化するということである。この仕組みの持つ意味は大きい。域内の大学は渡り鳥学生によい授業を提供しなければ、渡り鳥は飛来しないであろうし、その不評は渡り鳥学生によって全域内に広がるであろう。大学はよいカリキュラムで渡り鳥学生をもてなさなければならないのである。

要約すれば、21 世紀の EU を担う人材を輩出する仕掛けは「学生渡り鳥」政策

なのである。そう言えば、EU の教育政策が「ボローニャプロセス」とか、「ソクラテス計画」とか「エラスムス計画」などと称されるのにも欧州における教育史的な背景がある。11 世紀末に始まったボローニャ大学は欧州最古の大学として全欧州から青年たちが集まったし、古代ギリシャのソクラテスや中世末の人文主義者エラスムスの下には、その時代の俊秀たちが国家の境界を越えて集まってきた。現在の EU はその歴史上行われてきた人材育成の慣行を域内に復活させようとしているのである。

(1) 単一大学による質保証努力の限界

ひるがえって日本の現状はどうか。学士課程教育答申も述べているように、21 世紀の日本を担う人材を育成すべき日本の高等教育の課題は一定水準の知識・理解力と多元的・創造的能力を併せ持つ人材の涵養にある。これは EU の高等教育の課題と類似している。答申においてはこの課題に取り組むためには大学自身と文部科学省がそれぞれに果たすべき課題を分担し、特に大学にあっては入学時の学生選抜 (Admission Policy)、在学時の教育内容 (Curriculum Policy)、卒業時の学修成果 (Diploma Policy)、という大学教育の 3 段階において質保証の責任を持つことが謳われている。つまり、質の保証に関しては各大学の自助努力に期待するという前提に立っている。そして質保証が確かに行われているという認証を与えるのが認証評価機関なのである。質保証の責任が第一義的には各大学にあることは言を俟たないが、この質保証の単一大学主義だけでは各大学の消極性や守旧性などもあり、成果には限界があるであろう。

また大学間の格差が増長する可能性がある。その質保証を認証する役目を負う認証評価機関の認証も形式的になり形骸化する懸念がある。質保証の実質化を保証する一つの方法として、EU のように学生をして複数大学間を自由に受講できる制度を創ってはどうか。文部科学省は平成 23 年度から複数の大学が共同学位を授与することを可能にする方針であるが、共同学位制度には当然ながら学生の大学間移動、すなわち「渡り鳥学生制度」が前提となる。すなわち、教育の質保証と共同学位制度は実のところ学生渡り鳥化を通じて同じ目標を目指しているのである。しかし、この二つを本当に実質化しようとするならば発想の転換が必要である。すなわち、大学間の学生渡り鳥現象を可能にする仕掛けがあって初めて 21 世紀型人材を育成する教育の質保証が可能になるということである。

ところで、日本にも学生渡り鳥現象を可能にする枠組みをつくる場合、学生を受け入れるべき各大学が似かよったカリキュラムしか開講していなければ学生はわざわざ飛来するに値するような魅力を感じないであろう。まず最初に各大学が

設立理念に基づく魅力ある教育プログラムを開発し、他大学との間に差異化を図り、渡り鳥学生が受講したいと思うようなカリキュラムを用意して学生の飛来を促さなければならない。逆にいうと、各大学がプログラムを差異化することが渡り鳥学生飛来の条件である。各大学は誇りを持ってそれを渡り鳥学生に広報する。制度的には、渡り鳥学生が飛来して受講し、単位を取得積算して、卒業要件を満たせる仕掛けを大学間でつくる必要がある。

また、教務と事務を大学横断的に共同組織化する。大学間で授業料差額の調整やシラバスの交換などを行わなければならない。渡り鳥学生のための宿舍確保や奨学金の充実も必要である。このような渡り鳥学生制度は独自の理念と特色あるカリキュラムに拠って立つ私立大学間でこそ実験的に始める意義がある。そして各大学の自己点検評価にはその大学に飛来する渡り鳥学生にも参加してもらったらどうか。また、この渡り鳥学生の中には当然外国からの留学生が多数加わっていることが望ましい。これらの学生が首都圏と地方の大学間で、あるいは国公立私立大学間を飛来しあうルートをつくり出す必要があるだろう。

(2) 「私立大学間学生渡り鳥」制度は日本版教育ルネサンスの嚆矢

渡り鳥学生現象は現在でも大学コンソーシアムなどへの参加校間では限定的ではあるが散見される。しかし考えてみれば日本の教育史上にも、たとえば江戸時代には漢学塾や蘭学塾の塾生、禅修行の雲水僧、剣術修行の武芸者などはすべて師や他流試合の場を求めて旅をした。それは官学主導ではなかった。これを明治以降の官学中心の輸入教育制度が取って代わってしまい、学生が単一大学にとどまる制度になってしまったという歴史的経緯がある。学生渡り鳥制度の導入はかくして、EUにおいて中世以前の教育慣行に戻るといって教育ルネサンス的意味を持つと同じく、日本においても歴史上盛んに存続した教育制度を21世紀的意義を付して復活させるという意味で教育ルネサンスという位置づけができるのである。その中核になるのは私立大学なのである。

8. 日本発「学士力」の可能性ー日本の大学教育の世界への責任ー

日本の高等教育は明治期にドイツの専門学部制を範として始まり、70年余を経た。第二次大戦後はアメリカの教養教育型を導入して60年を経て今に到っている。いずれも輸入教育制度であった。ドイツの専門学部制度もアメリカの教養教育制度もそれなりにその制度の背後には教育哲学を持っている。しかし、日本の戦後の教育制度はドイツの専門教育制度の残渣を色濃く残すとともにアメリカの教養教育も大正期の座学教養的イメージと混同されて一般教養的位置づけに終わり、

その結果、前座的一般教育（2年間）と真打的専門教育（2年間）を繋いだ折衷型となった。そのため日本の大学制度の裏付けとなるべき教育哲学も独自のものとなりえず、教育哲学と言えど主としてドイツのそれかアメリカのそれかを解説するのみで、折衷型の積極的意味を見い出せずに終始している。1991（平成3）年のいわゆる大綱化以来、一般教育が専門教育の中に取り込まれ霧消したことによって、さらに日本の大学制度とその背後にあるべき教育哲学のあいまいさが濃くなった。

そして、学士課程教育答申が出るに及んで、グローバル化する知識基盤社会での高等教育のあり方が示されたのである。答申は21世紀日本の高等教育のあるべき姿を提唱している点で今の時期に世に出たことは大いに評価されるべきであろう。そしてその内容も「学士力」をキーワードに大学教育の成果は大学を巣立っていく学生が4つの能力を総合的に自己の中に具備したものである、とした明確なものになっている。ただ、その「学士力」をどう身につけさせるかは「教育力」の側の問題として突きつけられており、これこそ各教員と大学にとってこれからの課題である。しかし、この答申の内容といえども海外の大学教育の哲学・制度の導入という従来のやり方からは抜けきっておらず、そのことはこれほどに重要な資料にもかかわらず、その付録には答申の中でふんだんに使われた外来語の用語解説がついていることでもわかるであろう。

本稿では「学士力」の内容はリベラルアーツ教育のそれと軌を一にしていると述べたが、リベラルアーツといえど、遠くギリシャ・ローマ時代の都市国家市民の教育を淵源とし、中世ヨーロッパでルネサンスを経て開花し、アメリカで結実を見た *Artes Liberales*（自由になるための技芸）を指す。多少大袈裟ではあるが、この2千数百年の東漸の歩み（あるいはアメリカからの伝来とすると、それは西漸となろうか）を経てリベラルアーツ教育が日本では「学士力」として着地した、という解釈も可能であろうか。この「学士力」概念が名実ともに日本の大学教育の中に定着するか否かは、時間を要するであろうし、何よりもこれに對峙すべき「教育力」のダイナミックな反応にかかっている。長い目で見れば、このようにして定着した日本版「学士力」教育が、今度は日本から世界に発信するモデルとして示せるようになれるであろうか。たとえば、輸入技術で始まった日本の産業が新しい諸技術を開発・創造し、世界のモデルとして提示・貢献するまでになっているように。日本への留学生が今後増加するであろうが、これらの留学生が日本の大学で受ける教育は「学士力」を身につけるための教育であることを想定すれば、この留学生たちが自国に戻って活躍するときには、彼らに体化された日本の「学士力」教育が基礎となるのである。このようにして日本の「学士力」

教育が世界基準の一つとして世界に貢献できるように、日本の「教育力」はこのことにも深く留意しなければならない。

付記：Critical Thinking については富山真知子国際基督教大学教授の示唆を受けた。