

大学における「教養」の否定について——第二外国語教育再考



柁 淵博樹

宮崎大学では2014年度から「新学士課程」が実施される。この「学士課程」改革は、一年生必修主要科目への「アクティヴ・ラーニング」の導入と、第二外国語の切り捨てを特徴としている。本レポートは、この事例の分析を起点に、昨今の大学改革一般のはらむ普遍的問題点の一つとしての「教養教育の否定」の問題に考察を加える。

はじめに

宮崎大学では2014年度より、いわゆる「新学士課程」が導入される。筆者はこの「新学士課程」案の発表から導入までを、特に関係の深い領域の教員として、いわば現場の当事者として経験し、いささか思うところがあった。端的に言えば非常に驚き、呆れた。

ただし、私は何もここで自分の職場の恥を曝したいわけでも、諸関係者を非難したいわけでもない。おそらく宮崎大学の例は、今日の地方国立大学にあっては特殊なケースではない。本事例のはらむ問題のまさにその普遍性にこそ、私はわが国の高等教育の危機を感じた。それが本レポートの出発点である。

1 宮崎大学新学士課程導入の背景と経緯

2012年5月の「宮崎大学学士課程教育検討委員会（以下、検討委員会）第一次報告」によれば、今回の改革の方針決定の直接の原点は2006年1月の中教審答申「我が国の高等教育の将来像」である。さらに、2008年12月の中教審答申「学士課程の構築に向けて」、2012年3月の中教審審議まとめ「予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」等の内容を踏まえているという。そして、この「第一次報告」から9カ月後の2013年2月に各学部教授会に唐

突に具体案が提示された。この間、「検討委員会」から一般教員へのフィードバックは一切なく、しかも、事実上もっとも大きな影響を被る部門の一つに属する当事者たる第二外国語担当教員との公式な意見交換は一度も行われなかった。

ここで、検討委員会の第一次報告が、文科省の意向をどのように整理していたかを確認しておく。まず、大学は機能別に分化し、それに応じたサービスを保証しなければならない。また、学部教育の中身を変えて「学修」時間を増加させ、学生が主体的に学ぶように促さねばならない。その要求に応えるための学士課程改革であるという。この報告書は、「教育改革の現状と課題」なる章をたて、上述の中教審答申がうたう「教育の質的転換」を大前提に、「学修成果の点検をとおして改善サイクルを機能」させることを強調し、そのために、教育目標とカリキュラムの整合性を高め、教育課程の体系化を図るのであると述べている。

要するに、あらゆる授業に関して、履修の結果「何ができるようになるか」を提示し、実際にそれが「できるようになったかどうか」を何らかの仕方で点検、証明する。そしてそれらの授業を組み合わせて学生が単位を揃え、卒業するまでに「できるようになった」ことが一定数揃って、「これとそれとあれ」ができる「人材」となる。これにもっともらしいレッテルを貼って「本学は〜で〜な人材を養成します」と称するわけだ。

キーワード：大学改革 (university reform), 教養教育 (general education), 外国語 (foreign language)

しかし、これが大学教育を考える道筋といえるのだろうか。大学とはそもそも、本来研究者であるところの教員が、それぞれの分野での専門的研究を重ね、その成果の一部を学生が学び取る場所であって、その基本的枠組はあくまでも諸学問・諸科学だったはずだ。卒業させる学生の目指すべき人材像に辻褃を合わせるべく、学問・科学の側が適応するなどというのは本末転倒である。

いうまでもなく、あらゆる学問のあらゆる段階や側面が、すべて狭い意味での実践に直結しているわけではない。「どういう能力が身についたか」という設問自体が、本来、大学教育一般にはそぐわないのである。

2013年10月、文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室課長補佐の山路尚武が、宮崎大学で「国立大学を取り巻く状況や大学改革について」なる題目で講演した。山路の弁によれば、かつて国立大学のお金の使い方は不透明だったが、今は、投資に対する結果、費用対効果を明らかにしなければならないのだという。そして、その結果を受けて資金を傾斜配分するのだという。ビジネスや投資ならいざ知らず、大学教育をそんな仕方では数値化できるのか。できる、というのが大前提である。そして公金を使っている以上、「社会のニーズ」に応えるべし、という主張が出てくる。

このテーゼ自体には何の問題もない。ただし、当然ながら、「社会」イコール与党の政治家ではないし、「社会」イコール財界、あるいは財務省でもない。

しかし、一部の企業が求める身勝手なニーズ、すなわち、すぐ使えて、ビジネスの現場で有能で、なおかつ権威主義的で、大勢順応的な若者の量産というニーズが、いわゆる「社会のニーズ」に透けて見えるとしたら、それは何を意味しているのだろうか。

文科省の真意はともかく、多くの国立大学の執行部が、「社会のニーズ」をそのようなものと捉え、自らが責任を負う大学を、そういう意味での人材養成の場にせねばならないと考えてしまっているとしたらどうか。その範囲内で、「地域に役立つ人材」や「地域のリーダー」を育てられるカリキ

ュラム作りに地方大学の教員たちが奮闘しているとしたらどうか。

大学は本当に「人材養成の場」だったのか。大学とはむしろ「人間」を、民主的なセンスを備えた教養ある市民を育てる場ではなかったのか。だから、言葉は大切に、慎重に扱わなければいけないのである。例えば、「人材」という言葉に慣らされてしまうことから、われわれのセンスの退廃は、反民主的な管理主義への墮落は始まるのである。

人格が問題にされないからこそ、「人材」であればこそ「派遣」や交換、切り捨てが当然視され、「戦力」であればこそ「戦死」（過労死）さえも許容され、解雇を「再編」（リストラ）などと称してすましていられるのである。

本質的には政権党が、直接的には文科省が主導する昨今の大学改革の文脈において、「社会のニーズとは、住みやすい、暮らしやすい、より民主的な場を作ることだ」とは誰も言わない。「日本国憲法の精神を理解し、それぞれの専門領域でこれを実践していけるような教養ある市民を育成することが大学の責務だ」とは誰も言わない。なぜだろうか。

それは学生の就職のことを第一に考えているからではない。ひとりの人間としての学生たちの将来の幸福を、本気で心配しているからではない。組織としての各大学が、運営交付金の削減という脅迫に曝され、近い将来の存亡の危機を憂えながら、文科省の意向を汲むことだけに、あまりにも慣れきってしまったからだ。個々の大学教員がそれを批判するセンスを失っているからだ。言っても無駄だから、とばかりに発言を控える習慣に陥っているからだ。

しかし、それは表現の自由の放棄である。秘密保護法案ができようができまいが、あらかじめ多数派が表現の自由を自分から放棄しているという恐るべき現実を、まず、われわれは直視すべきだろう。無駄と嘲られようと、場違いと誇られようと、ひとりでも多くの大学人が、あらゆるレベルで、今こそ理念を語らねばならないのではないか。まずは、身近な環境において、「表現の自由」を実践しなければいけないのではないか。

2 アクティヴ・ラーニングの導入

「新学士課程」は、結局、最初に提示された案がほぼそのまま導入されることになったが、主要ポイントが二つある。すなわち、主要必修科目へのいわゆる「アクティヴ・ラーニング」の導入と、第二外国語の切り捨てである。

ところで、この「学士課程」改革は、実際には、「学部教育」全体ではなく、旧来の用語でいうところの「教養課程」（2013年度まで宮崎大学ではこれを「共通教育」と称していた）だけを対象にしている。素朴な疑問として、これはおかしい。文科省は「学士課程」改革を求めている。少なくとも本学の関係者は、そう考えていた。ではなぜ「専門教育」改革ではなく、「教養教育」改革なのか。

議論の中で聞かれた言い分は、「専門改革はたいへんだから」「そもそも教養教育を変えてくれという『専門』からの要望があるから」「九州の国立大学の中で宮崎大学は教養改革が遅れているから」というようなものであった。ならばなぜ「共通教育改革」と呼ばないのか。それは「1年次2年次から専門を学ばせる授業を増やすから」だという。

この立場が意味しているのは、「教養を削って専門に回す」という発想である。それに対応して共通教育の呼称も変わった。2014年度からは「基礎教育」である。「共通教育」であればまだ「教養教育」の含みを残すことができていたところ、「基礎教育」という用語は、「教養教育」の否定を意味する。

ここで先ほど挙げたポイントの一つめ、「アクティヴ・ラーニング」導入について考えてみる。学生がより「アクティヴ」に学べるような授業形態を模索しようという発想自体に一般的評価を下すことは難しい。というのも、一口に「アクティヴ・ラーニング」といっても、その意味するところはあまりにも広く、その導入形態にもさまざまな可能性があるからだ。

そもそも「アクティヴ・ラーニング」なる用語によって示唆されているのは、教授法におけるひ

とつの方向性に過ぎない。具体的方法としては、学生に感想や質問を頻繁に提出させてこれに回答する、講義的性格の授業においても適宜、学生への質問を織り交ぜる、などというレベルから、グループ単位での予習・調査・討議・報告等によって授業の主要部分を構成するレベルまで、多様なケースが考えられる。何を目的とするか、目標をどこに定めるかによって、その導入形態は変わってくるのである。

さらに、授業のテーマと導入形態との間での調整も必要になる。だとすれば「授業をアクティヴ・ラーニングで行う」という規定は、授業に臨む教員の基本姿勢に関する表現としては有効であっても、授業の内容や形態についての枠組としては、きわめて限定的な意味しか持ちえない。

いずれにせよ、専門課程での「演習」や「ゼミ」、あるいは「実験」「実習」等において、学生は、「アクティヴに学ぶ」ことを要求されることになる。しかし、1年生の履修科目の主要部分をそのための練習に充てることにはそれなりのリスクがある。グループでの作業や報告、ディスカッション等をとらなう授業の「アクティヴ」化は、その効果の程度はともかく、グループ・ワーク、および一般的な意味での情報整理とプレゼンテーションの訓練にはなるだろう。ただし、その際、学修における体系的知識の吸収という、側面の優先順位は下がる。

仮に授業の「アクティヴ」化が期待どおりの効果を発揮したとしよう。学生は、「教養」の欠如をものともせず、限られた時間の中で情報をかき集め、その中から、必要な分だけ、場合によっては自分に都合のいい部分だけをつまみ食いして、当面のプレゼンテーションを見かけ上成立させるスキルを身に付けることができるかもしれない。それはそれで有用な能力かもしれない。

しかし、これが従来の授業のあり方の否定とセットで持ち出され、従来型の授業の削減と同時に行われるという構図には、これに付随する本質的な意味での〈教養教育の否定〉と〈学問的枠組の軽視〉が、あたかも当然のように進行していく危険性がある。すなわち、〈教養教育の否定〉の是

非が問われることなく、それが既成事実化されてしまう可能性である。

3 第二外国語の排除

改革前、宮崎大学における第二外国語は、一年生配当の通年授業として、教育文化学部と工学部で週2回、農学部と医学部で週1回の必修となっていた。それが、今回の改変によって、農工医が前期のみ週1回、教育文化のみ通年で週1回となる。当初案で全学部前期のみであったところを、教育文化学部のみ、学部の意向として少しだけ押し戻した形である。

突如として第二外国語は不要であると宣告されたも同然の事態に、語学関係教員は猛反発した。手続きの不当さについて訴え、第二外国語教育の意義について再考を促した。しかし、一方的かつ拙速な進め方についての抗議は受け容れられず、「時間をかけてあらためて議論すべし」との提案に対しては、時間がない、やるしかない、との回答しか得られなかった。

実は、検討委員会報告は、中教審答申にならって、グローバル化への対応を堂々とうたっている。にもかかわらず、なぜ語学の授業が減らされるのか。明らかな矛盾であり、虚偽宣伝ではないか。この点については、「非常勤予算を削るのが至上命令だから仕方がない」「残念だが金がないから仕方がない」との主張が繰り返された。

結局、今回の新学士課程導入の本質は、学内の立場の弱い部署を理不尽な仕方で犠牲にした予算縮小対策であった。その実態を表面的に糊塗するのが、「アクティヴ・ラーニング」の導入である。少なくとも、新しい試みを行うことだけは事実だからだ。

その結果、置き去りにされるのは学生である。グローバル対応だと宣伝し、授業あたり単位数倍加で、単位数上は従来どおりの語学学習が保証されているように見せかけて、実際には授業数が激減しているのだ。

4 第二外国語教育の意義

外国語は英語さえできればいいのだろうか。「で

きる」というのはどのくらい「できる」ということなのだろうか。果たして卒業生のどれだけの部分が、仕事で英語を使うのだろうか。それとも、英語ができない人間は会社にも役所にも入れてもらえない日本に変えていこうということなのだろうか。だとしたらそれは何のためだろう。英語しかしゃべれない人にとって、仕事のしやすい日本にするためだろうか。地産地消に背を向け、生産拠点も市場も海外を中心として、日本語しか通じないような地域を相手にしない「グローバル」なビジネスモデルに適応するためだろうか。

そうは言うものの、ほかの外国語に比べれば、英語を使うチャンスは多いのかもしれない。ただし、これは会話の「道具」としての英語の話である。つまり、英会話学校で習っても大学で習っても同じ、という意味での英語である。つまり、厳密に言えば、大学ならではの英語教育とは関係のない話である。

では、大学ならではの英語とは何か。二種類ある。一つは、専門領域での論文執筆、学会発表や質疑応答、さらには共同研究を可能にするような英語。そしてもう一つが、〈教養〉としての英語である。〈道具としての〉ではなく〈文化としての〉言語の「学修」という観点である。ここで、英語を巡る議論と第二外国語を巡るそれとが交わる。

言語はただのコミュニケーション・ツールではない。それ自体が文化なのである。およそ文化のあるところ、その中心には言語がある。一般に言語が文化圏を区分・整理する際の基準になっているのは、単に便宜上の理由からだけではない。「異文化理解」なる標語が目立つようになって久しいが、「言語」ぬきの文化理解の限界は低い。それはコミュニケーションの問題にとどまらない。人間は言葉をとおして自分の生活環境を把握し、世界観を構築する。論理構造、論理展開の傾向も各言語それぞれに特徴がある。それは、その言語を母語とする人間たちの思考方法や発想、いわゆる感覚・感情にも根本的影響を与え、その表現結果の総体としての文化に刻印される。

しかし、このような一般的議論を超えて、日本語を母語とする者が大学入学後の時点で新しい外

国語を学ぶことには、二つの重要な意義がある。一つは、〈一つのシステムを学ぶ体験〉としての意義、もう一つは、〈世界観を支える第三の基点の獲得〉としての意義である。

学生たちの多くは中学校入学以来、英語を学んでいる。学習開始時点では、母語である日本語についても運用能力は未熟であり、一般的な社会的知識も当然ながら十分に備わっているとは言えない。したがって、英語の学習に際しても、その言語システムを概観できるだけの前提はない。全体の見通しの効かないなかで当面与えられた課題を消化しながら、部分的知識の積み重ねによって、まさに実践的な仕方、彼らにとっての英語を身につけていくことになる。

これに対して、大学一年生は、ひととおり英語を学び、日本語能力も日常的使用の範囲ではある程度の水準に達し、中高6年間の学習と日常生活体験によってそれなりの「教養」を身に着け、偏りはあるにせよ各自の世界観を獲得しつつある。この段階で初めて学ぶ外国語は、彼らにとって、一つの体系としての対象化が可能なものとなる。日本語および英語との比較対照の視点は、逆に、日本語と英語を相対化し、それらをも対象としてとらえる可能性を開く。ある特定の情報の総体を、個別の諸規則の有機的体系としてとらえ、実際にそれを運用する体験は、一般に、人間の知的・論理的能力の発展を促すと考えられる。それは、個々の学生がどのような分野を「専門」とするかにかかわらず、その後の人生のあらゆる場面で高度な応用の可能な能力である。

また、わが国における「国際社会」のイメージはあまりにも英米スタンダードに偏っている。金融グローバリゼーションを始めとして、英米のルールと手法が世界中を席卷しているのは事実であるが、少なくとも枠組としては残っている国民国家としての主権国家群がそれぞれに独自の方向を模索しているのもまた現実である。

例えば、国民の貧富の差の拡大（あるいは極貧層の増大）と相次ぐ戦争、金融バブルの崩壊など、アメリカは行き詰っている。それにもかかわらず、無批判にアメリカの手法に追随しようとする発想

が繰り返し出てくるとすれば、それは、別の選択肢を模索する能力の欠如に起因している。近隣アジア諸国との友好関係に活路を見出すためには、一度英米スタンダードと距離を置いて、中国や韓国からの眺めを追体験する必要があるだろう。

また、EUは、今日の国際社会において、英米とは一定の距離を置きながら、これに匹敵する影響力を行使し、独自の存在感を示している。伝統的に、またある意味で今日なお英米と「対立」し続ける存在としての独仏という（事実上立脚した）イメージを、いったいどれだけの日本人が共有しているだろうか。アメリカ主導の新自由主義的グローバリゼーションに動揺しながらも、EUはその福祉国家路線を捨てたわけではなく、アメリカとは一線を画した独自の社会を模索している。

このような情勢を踏まえれば、自らの世界観を構築する過程にある学生たちが、アジアにせよ、ヨーロッパにせよ、日本と英米以外の文化圏に一つの知的基点を持つことの意義は明らかであろう。各自の選択した第二外国語に対応する文化圏を得意領域として踏まえることによって、学生はそれぞれの専門領域においても、より柔軟な発想能力と、より高度な情報分析能力を発揮することができるはずだ。

以上のような理由からも、第二外国語の軽視が、まさに教養教育の否定を象徴するものであることがわかる。逆に、もし、われわれが、教養教育の復権を志向するなら、その中核に第二外国語教育をすすめることの意義もまた大きい。

5 「課題解決」の欺瞞

大学改革の文脈で、学生に獲得させるべき能力として、しばしば挙げられるのが「課題解決能力」である。まず課題を与えられ、あるいは問題を発見し、対策を考え、これを実行して問題解決を図る。やはり流行のPDCAサイクルもこれに対応する。課題発見・課題指示のプロセスは自明の出発点として省略され、計画(plan)・実行(do)・点検(check)・対応(act)の四段階で表現され、これが繰り返されることを前提にするため、「サイクル」すなわち循環と称する。しかし、どちら

の場合にも欺瞞的な〈暗黙の了解〉がある。それは誘導と予定調和の内在である。

本レポートで紹介した教養教育解体の過程は、この喧伝される「課題解決」モデルの本質を示している。まず、「人件費抑制」のような目的が〈暗黙の了解〉として設定され、それとは別次元で、上から、権力を握っている側からの事実上の指示に沿うような仕方、教育内容・教育制度に関する現状分析が行われ、目指すべき方向が提示される。これが結論先にありきの「課題発見」プロセスである。この段階ですでに本音と建て前の構造的二重化が生じているわけだが、これに対する「批判」は許されない。それは動き始めた当該「課題解決」作業そのものの否定に通じているからだ。

上述のように特定の方向性を持った圧力の下で「発見」される「課題」には、「解決」の方向性もあらかじめ備わっている。ここで関係者が腐心するのは、この「解決」にいかにもっともらしい見かけを与えるかだ。そして、そのようなものとしての解決策が実行に移され、その成果を測る際には、また、〈暗黙の了解〉たる〈本当の動機・目的〉が作用する。

このような場合、「課題解決能力」とは、これに関わる人間たちの従順な道具的性格、あるいは交換可能な均質性を前提とした、理念なきプレゼンテーションのスキルに過ぎない。すなわち、場合によっては白を黒、黒を白と言いぬけてでも、一連の「課題解決」を正当化する技術である。

初めから〈正解〉が押し付けられているにもかかわらず、その解を導いたと称するプロセスを捏造し、それがいかにも合理的であるかのように見せかける技法である。例えば「経費削減のために第二外国語を削った」という真相は、「教育改善のために全学規模での抜本的改革を断行した」という報告によって隠蔽されることになる。

6 〈教養〉は不要か

基本方針については批判が許されないような仕方での「自己点検」が日常化し、書類作成と会議によって大学教員は忙殺され、また、トップダウンで降りてくる「改革」案を無批判かつ「自主的」

「主体的」かつ「スピード感をもって」具体化させられ、最終的にはその責任も負わされる。そこで排除されるのは、人文科学的・社会的科学的かつ民主的な批判的知性である。

そのような知性の前提となるのが大学における教養教育だったのではなかったか。例えば技術者が、自分の作っているものの社会的意味を考えることができるようになるためにこそ、医師や法律家、教師等が自らの社会的権威と責任を自覚し、これと批判的に向き合うことができるようになるためにこそ、教養教育は行われてきたのではなかったか。

卒業後の学生が、なんらかの組織に加わって仕事をすることになり、組織の論理を内在化しながらも、組織の一員である前に、ひとりの人間として、本来人間とはどうあるべきなのか、人間は世界とどう関わっていくべきかを考え続けられるようになるためにこそ、大学は〈教養〉の種をまき続けたのではなかったか。〈教養〉は、非専門家としての、〈素人〉としての理性の基盤をなす。

専門家としての人間がほぼ不可避免的に陥る道具的理性の罠の危険を相対化するために、それぞれの専門家自身の中にこそ、〈素人の理性〉が求められているのである。

おわりに

ドイツは、あえて原発関係者以外をメンバーとする「倫理委員会」で脱原発を決めた。まさに〈素人の理性〉の復権である。これは専門分野の範囲内での職業的「リテラシー」とは次元の違う、もっと総合的かつ包括的な知的基盤の問題であり、民主的態度の問題である。

狭い「専門」にだけ通じ、自己批判能力を欠く知識階層を量産すれば、これは管理主義的・全体主義的独裁の土壌となる。

相互の批判を許し、〈素人の理性〉を信用することなくして、民主主義は機能しない。教養教育の否定は、民主主義の否定に通じているのである。

(きねふち・ひろき：宮崎大学准教授，独文学)