

外部評価委員からの報告書

外部評価委員長 関根 秀和氏

1 概観

1. 2003年4月に行われた学校教育法の一部改正で、認証評価機関による第三者評価が制度化されたことによって、大学の「自己再組織性」について、その実態の質的水準が、これまでに増して厳しく問われることとなった。

いまや日常化したかの観を呈しているいわゆる「大学改革」は、その本質からすると、それまでの大学を、高等教育機関としての自覚を通して再組織化する取組であるはずなのだが、多くの事例は、科目群の組み替えによる新しいコースの設定や、新奇性をねらった学科目の立ち上げに留っていて、募集対策の域を出ていない。

大学の自己再組織性とは、当該の大学の教育理念が、主として社会意識の変化やこれに伴う社会システムの変化に対応する再解釈の必要に促されて、自らに生起する自省作用であり、また同時に、教育理念を異にする他大学との差異化の創出でもある。

したがってその作用は、

1) 教育目標・目的の再検討、再設定

2) 教育課程の再編成

3) 個々の学科目と教育プログラム展開の内容の検討と開発

4) 学習支援システムの再構成

5) 実施責任体制の再構成

という一連の作業を通じて実体化されるはずであり、場合によってはパラダイム転換と言い得るほどの視点の変化と構造の変化に及ぶはずである。

2. この様な観点に立って立教大学全学共通カリキュラム（以下略、「全カリ」＝善カリ）について与えられた所見を整理すると、この教養教育改革は、我国の大学教育全般を通じて最も先進的な自己再組織の展開としてスタートし今日に至る代表的な事例と言ってしまうのではない。

その事由を整理すると、

1) 1991年7月の大学設置基準の大綱化を契機として、その僅か3ヶ月後に発足した「全学カリキュラム検討委員会」から始めて、1997年の「全カリ」の全面実施にいたるまで、実に6ヶ年に及ぶ徹底的な協議を重ねた改革構想が基礎となっていること。

しかもそれが2キャンパス7学部からなる総合大学での全学的共有化として結実し、一般教育部廃止に替る「全カリ」の実施展開として成されていること。

2) 自省作用の基礎である「克服すべき問題」の意識化が、a. 専門教育との連携の在り方、b. 外国語教育の教育目的・教育内容の設定、c. 組織の硬直化の克服という課題へと組織化されていること。

3) 教育目標の再設定が、学部教育を「学士課程教育」として捉え直す模索と、立教の伝統とされて来たりベラル・アーツの再構築という二重の視点で検討され、それまでの「教養ある専門人の育成」から「専門性に立つ新しい教養人の育成」へとコンセプトの転換が計られていること。

4) 教育課程の全面的再編が進められて、「立教科目」、「時事科目」と言うユニークな科目群を含む「総合A群」と、学際的な授業展開を前提とした「総合B群」や、コミュニケーション能力養成を主軸としつつ一部にコンテンツベースの学習を含めた英語教育と、四ヶ年在学期間中に複数科目の選択が可能な初習言語の多様化などの設定へと実現していること。

5) 大学の最高意志決定に、「全カリ」の運営意志が参画する位置付けが成されている全学的「責任体制」と、「全カリ」の実施の担い手組織である「総合部会」と「言語部会」のリーダーシ

ップが、それぞれの部会に設定されている研究室を通して実質化して行く「実施体制」が成立していること。等の諸事項をあげることができる。

2 教養教育改革

大学における教養教育を論じた見解や意見は、90年代に入ってからいよいよ多岐にわたっている。しかし、その論調を辿るとそこには一定の流れとでも言うべきものを見出すことができる。

その一つは、教養教育の目的について「人材養成」と「人格形成」の双方を往復する流れであり、いま一つは、教養教育方法の基礎を学問領域に置くものと、学習者主体の関心に置こうとする見解との間の往復である。

たとえば、2000年11月の大学審議会答申「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」においては「グローバル化時代において、ますます価値観が多様化する中で、世界中の様々な人々と共生し、地球社会の一員として活躍する人材には、その時代と活躍の舞台にふさわしい教養と専門的知識が必要である。社会全体としても教養の重要性が改めて指摘される中で、我が国の高等教育においては、新たな教養教育の在り方を考慮した教育の推進が求められる。」の様に人材養成としての教養教育の在り方が論じられ、他方、2002年2月の中央教育審議会答申「新しい時代における教養教

育の在り方について」においては、「このような時代においてこそ、自らが今どのような地点に立っているのかを見極め、今後どのような目標に向かって進むべきかを考え、目標の実現のために主体的に行動していく力を持たなければならない。この力こそが、新しい時代に求められる教養であると考ええる。」の様に社会的変動のなかでの既存の価値観の揺らぎや、社会全体の閉塞感を前提としつつ、それを越えて行くことができる個人の生き方に関わる教養教育が構想されている。

また、1995年7月の「新時代に挑戦する大学教育と企業の対応」と題する日経連教育特別委員会意見書では、「大学教育においてまず必要なのは、人間形成である。それには、ヒューマニズムを発想の基本に据え、歴史・哲学・思想・社会心理等（リベラル・アーツ）の修得を通じ、幅広い教養と豊かな人格を兼ね備えるよう努めることが大切である。」と学問領域に基礎を置いた教養教育が期待されているのだが、本年1月28日に出された中央教育審議会の答申「我が国の高等教育の将来像」では、「新たに構築されるべき『教養教育』は、学生に、国際化や科学技術の進展等社会の激しい変化に対応し得る統合された知の基盤を与えるものでなければならない。各大学は、理系・文系、人文・社会・自然といった、かつての一般教育のような従来型の縦割りの学問分野による知識伝達型

の教育や単なる入門教育ではなく、専門分野の枠を超えて共通に求められる知識や思考法等の知的な技法の獲得や、人間としての在り方や生き方に関する深い洞察、現実を正しく理解する力の涵養に努めることが期待される。」として、人間や社会に対する学習者の関心を促す教養教育が志向されている。

実際、かつての一般教育の行きづまりを回避しようとする模索の中から「総合科目」が立ち上がり普及したのが70年代から80年代にかけてであったから、教養教育の展開方法についての模索は20年を過ぎてなおかつ新しい問題であるのかも知れない。

こうした観点からすると「全カリ」が企図する改革の方向は、明らかに学問領域別学科目による伝統的構成から離れて、主題別学科目の展開による人間観・社会観の形成を目指している。またこうした主題別科目による総合科目群をも構成して、目的を達成することに徹底して努力を傾注しているところに大きな意義を見出すことができる。

また、主題別学科目による授業展開の継続には、個々の学科目や関連する教育プログラムの内容の緻密な企画と実施の準備が必要であり、新しい教材や学習リソースの開発を必要とするが、この「全カリ」教養教育改革では、こうした継続に向けた実施体制が各分野の教育研究室を開設することによ

て保障されている点にも瞠目させられる。

3 検討事項

1. 立教の教育はその建学の精神においてキリスト教に基づいている。大学の自己再組織性の原点が教育理念であるとすれば、立教の建学の精神が、この教養教育改革「全カリ」にどのように貫徹するのだろうか。

教育がキリスト教に基づくとすれば、その教育は、根源的には福音の光の中に教育の業を見出すという意において、「主」の委託であるという自覚に立つことでなければならない。教育が神の委託であるということは、ことに大学においては学問が事実の確定に関わり、価値判断を特定のイデオロギーから解放することをその本旨としているとすれば、キリスト教に基づく教育は、学生を一方で社会化させながら、神の言葉に立ちつつ、他方では超社会化し、世俗主義的価値観によるこの世のスタンダードを相対化することに通じる側面があるわけで、その教育目標・目的の再検討や教育課程の再編成に、こうした視点からの検討・協議がどれほど行われて、改革の視点に加えられたのかに関心が残っている。

立教の創立者であるウイリアムズ主教が「立教」と命名したいきさつに想定される理念や、「立教学校」の対訳が Edifying School とされたことへの再解釈にも期待するところが大きい。

2. 教養教育改革「全カリ」が進めた改革の方向と意義の大きさについては先に述べた通りであり、ことに教育課程の編成が主題別学科目の展開に拠った「人間形成」に主軸を置いているところに改革の特質がある。

しかし、大学教育における人間形成は、たとえば、自分が生きる意味を、自然や社会という生活環境の現実的状况への認識と、その歴史的变化を認識することにおいて捉え、その環境の改革に対して一定の役割を担おうとするアイデンティティを形成することもさることながら、そこに留まるのではなく、大学教育の普遍的目的（本旨）からすると、それは更に、現実的状况の認識から進んで、その「状況」に加えられて来たこれまでの様々な「言説」の批判的検討を行う力を養うことまで進む必要があるわけで、ここでは主題別学科目展開のみのカリキュラム構想には限界があるのではないかと、いささか危惧の念を禁じえない。

学生諸君との懇談の中で「ほんとうに基礎を固めて教える科目がもっとほしい」という発言に対する同意が、主題別学科目に対する強い肯定的見解と同時に立ち上がっていたことに関心が残っている。

3. 改革「全カリ」が、教養教育のパラダイム転換であったのみではなく、「大学全体の教育改革の核となる運動体としての役割」をも果たして来たこ

との意義は言うまでもなく大きく、立教と同様の総合大学での今後にわたる改革可能性の大きさを示唆している。

また、それと同時に、その継続の困難さにも思い当たるのであって、それだけに「運動」の質的進化をも期待したい。

「学部」は、多くの場合、その構成員の「合意形成」によって成される学部運営というオペレーションを媒介として自律的な「閉じ」の構造体になっている。もともと大学という「全体」が成立する契機としての機能的部分であるはずのシステムが、それ自身の自己再組織性によって「閉じ」の構造を成して、完全分化を遂げたうえで、学部が互いに平衡作用しあっているのが、「大学」のこれまでの現状である。

最近成された国立大学の法人化や私学法の改正は、こうした「閉じ」と「平衡」の上にはか成り立たない「大学」を、「統制」によって再組織化しようとする方向を目指している。

一般に組織改革への期待は、上からの「統制」と下からの「合意」が新しい組織を媒介にしてより良く結合する期待にあるのだが、これまでにない新しい契機に拠らない改革では、いずれ大学は統制主義に支配されるか、合意主義に硬直化して行くか、そのいずれかにしか先は見えない。

こうした困難を越える新しい契機に「全カリ」改革が成り得るかが既に問われており、これからも問われ続ける

のだと推測している。そうした新しい契機としての「全カリ」改革とは、「学部」という閉じの構造の中で発生する「揺れ」に良く感應しつつ、大学全体を「揺れ」の共同体で在り続けることへと演出して行くところに、その可能性があるのではないだろうか。

4 終わりに

真摯な検討と検証の中で成熟しつつある「全カリ」改革の評価など思いもよらぬことであり、むしろ学ぶことに終始した感がある。貴重な機会を与えられたことに心からの感謝を表明させていただきたい。

評価の具体的事項については、各委員の先生方の周到な検討と記述に委ねさせていただき、この「全カリ」改革を見定めるいくつかの視点を中心として、所見を述べさせていただくこととした。これもまた与えられた機会による学びの所産に他ならない。

せきね ひでかず

(大阪女学院院長、

大阪女学院大学学長)