

〈シンポジウム I 「持続可能な社会と教養教育」〉

持続可能な社会のための教養教育の再構築： 「学びの銀河」プロジェクト

玉 真之介
(岩手大学)

〔キーワード：教養教育，ESD，学びの銀河，21世紀型市民，リオ地球サミット，ネットワーク〕

1. はじめに

岩手大学は、2006年度から文部科学省「現代的教育ニーズ取組支援プログラム」の支援を得て「**学びの銀河プロジェクト**」を開始した¹⁾。これは岩手大学における教養教育（全学共通教育）改革であるが、日本の大学に対する1つの提案とも考えている。

日本の大学は、いま重大な局面に立っている。「知識基盤社会」といわれる21世紀にあって、高等教育機関として担うべき役割について、国内にコンセンサスがあるとは言えない。むしろ、大学の威信はかつてなく失墜しており、外から言われ放題の状態である。その理由の一端は、大学の教養教育力の低下にあると考えられる²⁾。

1991年の大学設置基準大綱化を契機に、多くの大学が教養部を解体し、個性化・多様化・専門化を競って改革を進めてきた。それに少子化による受験生獲得競争が拍車をかけ、結果として日本の大学は、高等教育機関にとって命である**普遍性への指向性**を弱体化してきたように思われる。

中教審答申「我が国高等教育の将来像」（2005）は、それを「度重なる規制改革の中での『大学とは何か』という概念の希薄化」と表現し、「我が国の高等教育は危機に瀕している」と述べている³⁾。

個性も多様性も必要だが、その前に「高等教育は、21世紀の人類と地球のために何をするのか」という普遍的な問いに、大学は答えられなければならないはずである。「**学びの銀河**」プロジェクトは、この問いにシンプルに答える。すなわち、「**Education for Sustainable development：ESD**」である。ESDによる「21世紀型市民」の育成を学士課程の「共通の目標」とすることが、大学の教養教育力を回復させ、あわせて大学の威信も蘇らせることにもつながるのではないかと考えている。

2. 岩手大学における教養教育改革

岩手大学は、2004年度の法人化と共に大学教育センターを設置して、全学共通教育の改革を開始した。その主要な目的は、教養教育「**軽視の風潮**」に抗して、全学の教員共通の「**関心・責任・協力の体制**」をいかに構築するかであった。

すでに2000年には、全学改組の一部として各学部が全学共通教育の一部を分担することや、各学部を母体に環境教育科目を開講して必修化することなど、教養教育改革はスタートしていた。今回の改革はこの方向をさらに進め、大学教育センターを中核に全学体制をより実行あるものにするのであった。

この課題を明確にしたのは、2002年度に大学評価・学位授与機構から受けた「教養教育」に関する試行的評価である。自己評価書をまとめることで、1974年に大学が掲げた「**人間的教養人と専門人の育成の調和**」という理念が再確認され、「**全学的に共通の関心と責任・協力のもとで「教養教育の実質化に取り組む**」という課題が自覚された⁴⁾。

しかし、2005年3月に大学教育センターがまとめた改革案には、学内から反発が寄せられた。それは主に教育負担増の根拠を問うものであったが、その根底にはやはり多くの教員が抱いていた教養教育の意味や効果に対する懐疑の念があった。

希望を持って大学に入学したが、一般教養の授業には興味が持てず、専門に進んで初めて面白いテーマが見つかった。そのテーマに一心不乱に打ち込んでいたら、いつの間にか大学教員になっていた。このタイプの大学教員が特に理系に多いように思われる。このためか、大学教員は一般に教養教育の意味や効果に懐疑的で、学生のモチベーションは専門に進んではじめて引き出せると信じているところがある。

しかも、「**全入時代**」が近づくにつれて、こうした考え

は教員の間で強まる傾向にある。なぜなら、豊かな教養がエリートの特権であった時代は過去となり、大衆化した大学で学ぶ学生は資格などにつながる専門教育を指向して、現実社会との関連が見えにくい教養教育に関心を持つことは一段と難しい。そこには、教養教育に宿痾的とも言える問題があるからである。つまり、1つ1つは興味ある授業でも科目間の関連が見えず、結果として知識の断片にとどまって、全体として何をを目指しているのか、授業担当の教員にも、受講学生にも見えていないという問題である。

「全入時代」の学生に対して、専門学部にも所属する教員が分担して教養教育を担当するこれからの大学教育を考えたとき、上記の問題に対する打開策が示されなければ、十分な改革が期待できないことは明白である。

3. 「ESDという旗印」の提案

この打開策として、岩手大学では2005年6月に学務担当理事室から「ESDという旗印」を掲げるという提案を行った⁹⁾。これは、本誌27巻1号(2005)に掲載された柴田翔氏の基調講演「現代教養教育の原点と貢献」から1つの示唆を得たものだった。そこで柴田氏は、現状の問題を「教養教育のカルチャーセンター化」と呼び、教養教育が「その先で、どういう一つのものにまとまって行くのか、それが見えてこない。」(p.13)と指摘した上で、大学は「旗印」を掲げなくてはいけない、「今後の教養教育もまた有力な旗印だろう」(p.14)と述べていた。

岩手大学の旗印として何を掲げるのか。着目したのは、教育目標の1つである「環境問題をはじめとする複合的な人類的諸課題に対する基礎的理解力」である。というのも、そこには、明確な普遍性と現代性があつた。2000年度から開講した環境教育科目は、この目標を担保するものであるが、各学部が協力した理由も普遍性と現代性の故であった。

しかも、「複合的な人類的諸課題」は環境問題だけではなく、相互に関連し合っている。そのような「複合的な人類的諸課題」についての適切な知識を持ち、行動できるような人材こそ、21世紀が求める地球市民なのではないか。裏を返すと、21世紀が求める市民の育成こそ、大衆化した時代の大学教育が果たさねばならない役割ではないか。

ここから、この年に開始された国連「持続可能な開発のための教育の10年」(以下、ESDの10年)を大学として積極的に受け止め、それを教養教育の旗印とする提案となった。そこには飛躍があるように見えるかもしれないが、決してそうではない。

なぜなら、「複合的な人類的諸課題」を一言で表す言葉がSustainable Developmentに他ならないからである。それは、1970年代からの各種の国際会議を経て1992年のリオ地球サミットで確認され、しかもそのためには教育が重要であることも行動計画(「アジェンダ21」第36章)で確認されていた。

国連「ESDの10年」は、このような世界の動く発展させて、2002年のヨハネスブルク・サミットで日本政府と日本のNGOが共同提案したものであり、同年の国連決議も日本が代表となって提案したものである¹⁰⁾。平和憲法を持つ日本が世界で名譽ある地位を占める上で、教育の分野こそ相応しい分野はない。日本の教育機関の1つとして、岩手大学もその一翼を担う必要があるのではないか。

また、国連「ESDの10年」は「持続可能な開発の原則、価値観、実践を教育と学習のあらゆる側面に組み込むこと」を目標に掲げている。つまり、ESDは特定の専門分野が担うのではなく、すべての分野が教育に織り込んでいくべきものである。

これは、各学問分野をディシプリンに基づいて並列させたこれまでの教養教育の考え方と根本的に異なるものである。そもそも、「複合的な人類的諸課題」は、その名の通り複雑に絡み合った問題であり、多数の分野の協働が不可欠である。人文科学であろうと、自然科学であろうと、無関係では存在しない。であれば、持続可能な社会という共通の目標に基づいて、各授業科目も何らかの関わりを持って、互いに結びつかなければならない。

ESDが価値観を重視しているのもこのためである。価値から自由となることで、好き放題に専門化、細分化を遂げてきた科学に対する反省である。実は、岩手大学も「高い倫理性」という教育目標を掲げていることから、卒業生である宮沢賢治を教養教育の全体に反映させたいと考えていた。ならば、宮沢賢治を地域に根ざしたESDの価値観として教養教育のコアに位置づけ、世界のESDに対して発信して行くべきではないか、というのが提案の趣旨であった。

4. 提案への反応

この提案に対して、学長が真っ先に支持を表明したことは、その後の学内合意を考える上で決定的であった。岩手大学の教養教育は「幅広く深い教養と総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養する」を理念として掲げていた。しかし、それは大学設置基準の条文そのものであり、抽象的でもあつた。それに対して、平山健一学長は、「学生の行動につなげる教養教育理念の具体化」が必

要であり、その意味でESDは岩手大学における「教育研究の大多数の取組と方向性が一致」していると、提案への支持を表明した⁷⁾。

それもあって、学内からは積極的支持はあっても、強い反対はなかった。ただし、それは教養教育自体に対する学内の関心の低さを反映していたのかもしれない。それでも、いくつかの重要な反応があった。

その第1は、「開発」という言葉への反発である。これは、ESDの政府公式訳が「持続可能な開発のための教育」となっていることに対して、「開発」のイメージが環境破壊を連想させるという意味で、developmentを「開発」と訳すべきではないというものである。

小中高の教科書ですでに「持続可能な開発」が一般的に使われているとはいえ、一定の年代以上の教員には抵抗感が強いことから、日本語としては「持続可能な社会」や「持続可能な未来」を使うという工夫をしていくこととなった。

第2の反応は、イラク戦争をめぐる国連とアメリカとの関係など、国連の提案に従うことは教育に政治を持ち込むことにならないかという危惧である。これは、ESDが1992年のリオ地球サミットや191カ国が集まったヨハネスブルク「持続可能な開発サミット」(2002)で合意された人類的課題であること、その推進機関はユネスコであること、また日本国内でも環境教育や開発教育などのNGOが発案者であることなどを説明した。

第3は、「すべての科目に織り込む」という提起への違和感である。それは教養教育の本来の多様性や全方位性に反して、一方向への画一化をもたらすことにならないかという危惧である。これがもっとも重要な論点と言える。

確かにESDには、学問領域を分化・細分化して領域内での理論的精緻さを追求してきた19世紀以来のディシプリン型科学に対する反省がある。科学論的に言えば、現実の問題解決から発想するマイケル・ギボンズの「モード2」を指向しているとも言える⁸⁾。

しかし、ESDはディシプリン型科学を否定しているのではなく、「持続可能な社会」という、いまや人類にとっての普遍的な価値に対する諸科学のネットワークを提案したものである。したがって、それぞれの分野や担当者がどのようにESDを織り込んでいくかは、分野や担当者に委ねられている。実際、純サイエンスの数学と応用的な工学では織り込む内容が異なるのは当然である。

むしろ、ここにESDが教養教育を根本的に変える可能性が秘められている。教養教育の宿命的問題は科目間の関連性の欠如であった。これに対しては、コアカリキュ

ラムや科目パッケージは、あるいは学術俯瞰講義など、様々な取組がなされてきた。しかし、そこでの関連づけには、ディシプリンに基づいた学問体系が意識されていたように思われる。それは、エリート型教養時代の教える側のもつ学問体系観である。

しかし、大衆化した大学で学ぶ側が求めているのは、「現代を生きる力」であり、必ずしも学問体系ではない。またすでに高度に専門化・細分化してしまった科学を、自由選択の教養教育科目の中で体系付けることは、およそ無理である。

ESDが求める科目間のつながりは学問体系ではなく、現実の問題を解くために必要な分野間のネットワークである。各授業科目はネットワークへのエントリーポイントであって、学生の興味・関心に委ねて構わない。課題はいかに学生が「持続可能な社会」という目標に向かってネットワークを広げ、知識を行動に移す能力の修得を方向付けるかである。

5. カリキュラムの構造化と可視化

この方向付けのために、「学びの銀河」プロジェクトでは授業科目を「4つの領域」と、「4つのタイプ」に分けることとした。領域とは、ESDで設定される環境(E)、経済(M)、社会(S)という3つと、それら全体を包含する文化(C)を加えたものである。次に「4つのタイプ」とは、「関心の喚起」(タイプ1)、「理解の広がり」と深化」(タイプ2)、「学生参加」(タイプ3)、「問題解決の体験」(タイプ4)という分類である。

岩手大学の全学共通教育は、「人間と文化」「人間と社会」「人間と自然」といった区分を持っている。それにさらに領域を加えることは煩雑のように見えるが、ESDは世界的な取組であり、国際的な通用性から言ってこの区分は必要である。それに例えば、「人間と自然」の中でも「数理のひろがり」(文化)、「生命のしくみ」(環境)と異なり、学問体系とESDの違いの理解にも寄与する。

一方、4つのタイプは、知識を行動に移す態度を養うESDの特色を現しており、同時に内容の充実や授業改善の方向性を示すものとなっている。今年度の時点では、1回でもESDへの関心喚起を授業に取り入れたものがタイプ1、授業の半数以上をESDの内容を取り扱ったものをタイプ2、ESDの内容についてグループ討議や発表など学生が主体的に参加するものをタイプ3、地域の具体的な問題について体験的に学ぶものをタイプ4として示した。

表1に今年度のESD科目を例示したが、環境教育科目でも、タイプ1とタイプ2があるのは、まだ担当者の間

表1 全学共通教育ESD科目（2007年度）の例

	区 分	授業科目名	種 別	開講期	領域・タイプ
教養科目	人間と文化	日本の文学	選択	前・後期	C-2
		哲学の世界	選択	前期	C-1
		芸術の世界	選択	後期	C-2
		倫理学の世界	選択	後期	S・C-2
	人間と社会	経済のしくみ	選択	前期	M-1
		現代社会と経済	選択	前期	M-3
		現代社会と経済	選択	後期	S・M-1
		地域と生活	選択	前期	S-2
		市民と政治	選択	後期	S-1
	人間と自然	数理のひろがり	選択	前期	C-1
		自然と数理	選択	前期	E-1
		生命のしくみ	選択	後期	E-1
		物質の世界	選択	前期	C-1
	環境教育科目	「環境」を考える	選択必修	後期	E-2
		都市と環境	選択必修	後期	E-1
	高年次課題科目	男女共同参画の実践を学ぶ	選択	集中	S-4
		都市の自然再生プランニング	選択	集中	E-4

でESDの理解が浸透していない現状を反映している。科目名が同じで担当者が異なるとタイプが異なることもあり、その他、外国語や情報基礎、基礎ゼミなど共通基礎科目も加えると80科目ほどが領域とタイプを提示している。

このようにして、授業科目にESDの観点からマークを付け、授業科目の構造化を行って、学生が選択する際の指標を示すことがこのプロジェクトの1つの特徴である。1つ1つの授業科目を星に替え、学生は選択した授業を結んで星座（ネットワーク）を作ることをイメージして「**学びの銀河**」の名称は考案された。もちろん、「世界がぜんたい幸福とならないうちは個人の幸福はあり得ない」と述べた宮澤賢治の価値観を中心に置くことから、賢治の宇宙感覚も名称の根拠である。

もう1つの取組は、高年次課題科目の開設である。高年次向けの教養科目開設は以前からの課題であった。このプロジェクトの開始を契機に、**タイプ4**の授業科目を意識的に開設することが必要となり、地域の自治体やNPO法人と協働して、地域の具体的問題について体験学習を含む授業科目の開設に取り組んでいる。北上川での自然体験学習を子供たちに指導するスキルを身に付ける科目や、地域防災にかかわる科目、森の再生に係わる科目などの開設が来年度へ向けて計画されている。

2007年度に開設した「男女共同参画の実践を学ぶ」は、盛岡市の男女共同参画計画作りに加わる授業で、4つの

学部での3年次、4年次生が受講した。このように、専門性を身に付けつつある学生が再び学部を越えて集まって、具体的な問題について学ぶ授業は、互いの専門性を尊重した上で協働する体験として有効性を期待している。

このようにして、年を追うごとに全学共通教育にESD科目を増やし、また少しずつ**タイプ3**、**タイプ4**を増やしていくことで、教養教育全体が持続可能な社会づくりへ参画していける「21世紀型市民」育成のプログラムになっていくことを目指している。この担保として、「履修の手引き」に「教育目標の達成に当たっては、国連「持続可能な開発のための教育（Education for Sustainable Development：ESD）の10年」を共通に意識することに努めています。」の一文が入った。

6. 国際的な通用性となるESD

ここで、目を世界に向けて見よう。ESDに取り組む大学のネットワーク組織としては、ULSF(The Association of University Leaders for Sustainable Future)、COPERNICUS-CAMPUS(Cooperation Programme in Europe for Research on Nature and Industry through Coordinated University Studies)、IAU(International Association of Universities)、BUP(Baltic University Programme)などがある⁹⁾。

これらはそれぞれ数百の大学を組織するネットワーク

であるが、特徴はいずれもリオ地球サミットをきっかけとしてSustainable Developmentに焦点を当てた活動を開始し、現在は国連「ESDの10年」に積極的に取り組んでいることである。例えば、ULSFは、1993年にアメリカのツフツ大学学長の呼びかけに集まった20大学の代表者で呼びかけ、現在、350近い大学が加盟している。発起人の20大学には、コスタリカ、ナイジェリア、タイ、南アフリカ、フランス、メキシコ、ブラジル、レバノン、インド、ガーナ、中国などが含まれるが、日本の大学は加盟大学が330を超えた現在でも1つもない。

このことは、いかに1992年の地球サミットとアジェンダ21が世界の高等教育に大きなインパクトを与えたか、反対に、日本の大学はそのインパクトを受けとめられなかったかを示している。日本の大学は、当時、1991年の大学設置基準大綱化を受けて、教養部の解体による個性化、多様化、専門化に奔走し、結果として世界の高等教育の動きとはズレが生じてしまったのである。大学の威信の低下はそこから始まったのではないか。

国ではイギリスが注目される。イギリスでは、国の「持続可能な開発戦略」制定（2005年）を受けて、すべての大学生に持続可能性リテラシーをコア能力として涵養するため、高等教育アカデミーが推進組織となって学問分野のすべてにESDを組み込む（embed）取組が進められている¹⁰⁾。また、アメリカでも大学のESDへの関心は急速に高まっている¹¹⁾。タイムの記事によれば、大学認証基準団体の間で、ESDを観点として評価基準に加える議論も始まっている¹²⁾。

こうしてESDが高等教育における国際的な通用性となる日は、近いように思われる。その場合のポイントは「組織的な関与」、「すべての学生を対象」、そして「環境教育をESDに広げる」の3つになるのではないかと考えている。

7. おわりに

岩手大学の「学びの銀河」プロジェクトは、まだ始まったばかりである。その推進に当たっての1番の障害は、教員の多忙化である。多くの教員が研究・教育・社会貢献に追われており、ESDについて自ら学び、自らの教育

研究を見直す時間的余裕が作れない状況にある。しかし、大学が社会の中で今一度、威信を取り戻すためには、教育と人材養成の分野でリーディングな役割を果たすこと以外にないように思われる。すなわち、小中高の学校教育に対しても、NPOや各種の社会運動に対しても、企業のCSR等に対しても、大学がESDの普及のプロモーターとなっていくことではないかと思われる。

国連「ESDの10年」は、日本が世界に提案したテーマである。高等教育レベルのESDについて日本国内で動きを作り出していくことが緊急の課題である。

注

- 1) <http://esd.iwate-u.ac.jp/>
- 2) 経済同友会のような経済団体ですら、大学に教養教育の充実を提言している。 <http://www.doyukai.or.jp/policyproposals/articles/2006/070301a.html>
- 3) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm
- 4) 山崎達彦「岩手大学の教養教育の評価と今後の課題」『大学評価・学位研究』第1号、2005を参照。
- 5) <http://uec.iwate-u.ac.jp/tama/kyouikurinen.pdf>
- 6) 国連「ESDの10年」については、日本の推進団体であるESD-Jの<http://www.esd-j.org/>を参照。
- 7) http://uec.iwate-u.ac.jp/tama/ESD_gakuchu.pdf
- 8) マイケル・ギボンズ編著「現代社会と知の創造—モード論とは何か」(小林信一監訳)丸善ライブラリー、1997
- 9) <http://www.copernicus-campus.org/>, <http://www.unesco.org/iau/index.html>, <http://www.balticuniv.uu.se/>, <http://www.ulsf.org/>
- 10) イギリスについては、岩手大学「ESD銀河リポート」No.1, No.2 (2007)を参照 (<http://gp.iwate-u.ac.jp/sym/japanese/index.html>)
- 11) Debra Rowe, 'Education for Sustainable Development.' *Science*, Vol. 317, 2007
- 12) Sonja Steptoe 'Getting Schools to Think and Act Green.' *Time*, Aug 10, 2007