

ユニバーサル時代の総合大学におけるセミ・オフィシャルなエリート教育 —Cross-Cultural College (CCC) プログラムを事例に—

田 邊 信 (国際教育・協力センター)

要 旨

本論は、マーチン・トロウのエリート教育論を手がかりに、グローバル時代の総合大学におけるエリート教育について考察するものである。ここでいうエリート教育とは「科目が学ばれる上での学習形式と要求の高さ及び複雑度 (the mode of education and the level of intensity and complexity at which the subject is pursued)」を前提とし、政治家や法律家、医者など知的専門人 (learned professional) の育成を目指した選抜学生向け教育プログラムを指す。トロウはマス大学におけるオフィシャルなエリート教育として大学院教育を、そしてアンオフィシャルなエリート教育として学部課程におけるインフォーマルな課外授業や昼食会などを挙げており、ともにエリート教育そのものを存続していく上で重要な形態だと論じている。本論はこの両者の間に学部、学科の垣根を越えた緩やかな学びの共同体ともいうべきセミ・オフィシャルなエリート教育の形態を認め、その教育的意義について考察していくものである。セミ・オフィシャルなエリート教育は、オフィシャルなエリート教育と比べて制約があるものの、意欲的な学生を結び付け、学習意欲を高め、学生の人間的な成長を促すことが期待される。本学が設置、運営している Cross-Cultural College (CCC) プログラムはこのセミ・オフィシャルなエリート教育の実践例としてとらえることができよう。こうしたセミ・オフィシャルなエリート教育の動きは他大学でも出てきており、今後の大学教育改革において重要なテーマとなると予想される。

1. はじめに

昨今、日本の総合大学を取り巻く社会環境は大きく変化しつつある。終身雇用や年功序列に特徴づけられた日本的経営の衰退、少子高齢化による労働人口の減少と社会保障費の増加、富裕層と貧困層の所得格差の増大、そしてグローバリゼーションの進展やインターネットの発達による国際競争の拡大など枚挙にいとまがない。中でもインターネットの発達は、「デジタル革命」と称されるように、従来のメディアの概念を覆し、人と人とのコミュニケーションのあり方にまで影響を及ぼすようになってきている。今やインターネットさえつながれば誰でも気軽に情報発信ができるようになり、求める情報は (その真偽を問わなければ) すぐ手に入れられるようになりつつある。大学の授業も、Open Courseware (OCW) や Massive Open Online Course (MOOC) の発達により、インターネットにアクセスさえできれば誰でもどこでも気軽に視聴し、場合によって

は単位を取得することすら可能になっているのである (土屋 2013)。

このように、あらゆる知識へのユニバーサルアクセスが進む中で改めて高等教育の意義が問われている。迅速な判断と実行力が求められるグローバル社会において、能力が高く、好奇心も旺盛な若者の可能性を大学がどう引き出し、次世代のリーダーとして社会に送り出せるのか。その姿勢が問われているのである。果たして、研究志向が強く、人材育成に関心を払ってこなかったとされる日本の大学 (天野 2004 : 156) はグローバル社会で活躍できるリーダーを育成することができるのだろうか。また、そうしたリーダーを育成するための教育プログラムをどのように整えていくことができるだろうか。

本稿はこのような問題意識に立ち、リーダーを育成するための総合大学におけるエリート教育の在り方について考察するものである。具体的には、マーチン・トロウのエリート教育論を手がかりに、日本の総合大学における少数精鋭教育の可能性について考えていく。トロウを取り上げる理由としては、マス化 (そしてユニバーサル化) する大学の中においてエリート教育を維持していく重要性を訴えているとともに、総合大学におけるエリート教育の諸形態 (オフィシャルなエリート教育としての大学院教育、アンオフィシャルなエリート教育としての学部課程におけるインフォーマルな課外授業や昼食会) についても議論しているためである。本稿では、このトロウの2つのエリート教育の形態に注目し、両者の間に学科の垣根を越えた比較的出入りが自由なセミ・オフィシャルなエリート教育の形態を認め、日本の総合大学の再生のカギとして位置付けていく。そして、その実践例として本学が設置、運営している Cross-Cultural College (CCC) プログラムを紹介するとともに、こうしたセミ・オフィシャルなエリート教育プログラムが日本各地で起こりつつあることに触れ、本稿を締めくくりたい。

2. マーチン・トロウのエリート教育論

エリート教育とは何か？

エリートからマス、ユニバーサルへと高等教育の発展モデル (いわゆるトロウ・モデル) を示し、20世紀の高等教育の変容と課題を明らかにした人物といえばマーチン・トロウである。日本においても天野郁夫をはじめ、多くの教育学者がトロウを引用し、日本の大学の発展と課題について分析を加えてきた (天野 2013、猪木 2013)。それゆえ、高等教育の研究者でなくとも大学行政に関心ある者であれば「エリート、マス、ユニバーサル」というトロウ・モデルについて耳にしたことがあるのではないだろうか。

このトロウにおいて、重要なテーマの一つとして取り上げられているのが、エリート教育論である。トロウはエリート教育を科目内容ではなく、「ある科目が学ばれる上での学習様式と要求度及び複雑さ (the mode of education and the level of intensity and complexity at which the subject is pursued)」という視点で捉えなおし、政治家や法律家、医者等の知的専門人 (learned professional) を目指した選抜学生に対して提供される良質な教育プログラムと位置付ける (Trow 2010 : 146)。ここでは選抜された野心的な学生を集めて教育し、学問だけでなく良い思考 (good thinking) と心持 (feeling) を習得するよう促す。そして、教育を通じて野心 (ambition) を高めるよう勧めるのである (Trow 2010 : 568-569)。注意したいのは、ここでいうエリート教育は少数精鋭教育であっても、能力主義 (メリトクラシー) を前提とした教育ではないという

ことである。トロウはエリート教育を入学時点において学問的習熟度が十分でなくとも意欲的な学生に対しては開かれた教育として位置づける（トロウ 1976：139、153）。意欲的な学生が集まり、要求度の高い授業と一緒にこなす経験を通じて、自ら学び、人間的に成長することを狙っているのである。

その一方で、この個々人の人格形成を促すエリート教育と対照的に描かれるのは、効率的な知識と技能の伝達を重視したマス教育である。トロウはマス教育を広い社会のあらゆる技術・経済組織体のリーダーを育成するための教育と位置づけ、より細分化された専門知識を学ぶ場として捉えている。ここでは教員と学生との関係は概して弱く、たとえ教員と学生間に密な関係が成り立つとしても短い期間に限られる。そのため、エリート教育機関で重視されるような人格形成よりも、いかに学生に対して効率的に知識や技術を伝達できるかが重要視されるという（Trow 2010：150）。

このマス教育との対比で明らかなように、トロウにとってエリート教育とは教員と学生という関係性の上に成り立つ、人格形成を目的とした要求度の高い教育だということができるだろう。彼にとってのエリート教育とは、効率的に知識や技術を伝達するのではなく、対話を通じて要求度の高い課題を課し、時にアドバイスをしながら、学生たちの学びと人格形成を促していく教育なのである¹。

なぜエリート教育か？

さて、なぜトロウは少数精鋭教育としてのエリート教育を重視するのだろうか。それはエリート教育こそが学生個々人の価値観に直接働きかけ、自らの新しい目標と価値を見出し、実社会においても活躍できる人間を育む教育だと捉えているからである。

価値に影響を及ぼし心性を形成することをめざす社会化一すなわち、たとえば曖昧なものに対する学生の寛容さをたかめ、思想と概念の本質を教え、さらには思想や概念を自ら創造していく能力を与えるために必要なのは、きわめて感情的（affective）、無限定的（diffuse）で個別主義的（particularistic）な関係、いいかえればたがいに興味をもった人間同士の間の関係に他ならない。（トロウ 1976：153）

学問は時として曖昧であり、とらえどころがない場合すらある。しかし、だからこそ単に知識として受動的に理解するのではなく、個々人の価値観や感性に照らし合わせながら、能動的に理解していく必要がある。そして、そのような学びができるのは教員や学習意欲が高い他の学生との関係が成り立つときだということである。しかも、こうした教育を受けた者は学校内にとどまらず、当該学生の卒業後のキャリア形成にも大きな影響を及ぼすという。

ここで私は、エリート高等教育の中核的な特性として、それが野心をかきたて奨励する役割をはたす点を強調しておきたい。エリート高等教育機関はすでに野心を抱いた学生を集め、かれらの野心をさらに育み、めざすべき目標をはっきりさせる。そしてこうして学業を終えたものが社会に出て、制度を動かすリーダーとしての地位をめぐる競争に、圧倒的な勝利を

おさめるのである。(トロウ 1976 : 137)

エリート教育を受けた学生は、その教育を通じて自ら目標を設定し、その目標に向かって努力していくことができる。言い換えれば、自走力を鍛えることができるのである。それゆえ、実社会に出てリーダーシップにおいて他人より秀でた成果を上げることが期待されるというのである。

オフィシャルなエリート教育、アンオフィシャルなエリート教育

このようにトロウにとってエリート教育は、学生の価値観に直接働きかけ、彼らの野心を駆り立て、自律を促す点で、他よりも優れた教育であると理解される。そして、それを可能にするのは、知識や技術という学習項目ではなく教員と学生、あるいは学生どうしの人間的な交わりなのである。

ところで、このエリート教育はこれまで様々な批判にさらされてきた。というのもエリート教育は学生個人々の需要を考慮した少人数の教育プログラムであるためコストがかかり、結果として経済的に恵まれた子弟にしか開かれていないと考えられてきたからである。そのため、特に平等主義を唱える者からはエリート教育の門戸を広げるように要請され、合理主義を唱える者からはより効率的な大学運営が求められてきた (Trow : 2010 152-158)。その結果、大学は徐々にマス化 (そしてユニバーサル化) するようになり、学力も動機も多様な学生に対して、非常勤講師や大学院生を含めた多様な「教員」が多彩な授業を担当するようになっていく。これは学問を通じた教員と学生の関係者を特定の教育サービスの提供者と消費者へと変えていくことを意味していた (猪木 2009 : 23)。そのため、トロウはエリート教育を「絶滅危惧種」と呼び、その保護を訴えるようになる。

エリート教育を保護していく方法として、トロウはエリート教育の多様性を認めていくこと、そしてマス教育と共存していく必要性について論じている。中でも興味深いのは、マス教育の中のエリート教育形態について議論している点である。

トロウはマス化した大学におけるエリート教育として2つのパターンを提示する。一つはオフィシャルなエリート教育としての大学院教育。もう一つは、アンオフィシャルのエリート教育としての学部レベルにおけるインフォーマルなミーティングである (Trow 2010 : 162-168)。トロウが教鞭をとっていたカリフォルニア大学をはじめ、多くの州立大学や大規模な私立大学では学生数が多く、学部課程では大教室での講義形式の授業が多い。しかし、大学院においては、少人数教育が徹底されており、教員対学生の比率も低く抑えられている。それゆえ、大学院がオフィシャルなエリート教育として機能しているというのである。一方、学部課程においてもアンオフィシャルにエリート教育が展開されているケースもある。例えば、教育熱心な教員が授業外でディスカッションの場を設けたり、学生との昼食会を設けたりと正規の授業外において学生と対話をする機会を持つ場合である。もちろんこうした機会は学生の成績に直結することはないものの、教員と学生あるいは学生同士の関係構築を促し、より主体的に学べる場を設けている点ではエリート教育として機能しているという。

オフィシャルなエリート教育はともかくとして、なぜアンオフィシャルなエリート教育が実現

可能なのだろうか。トロウはアンオフィシャルなエリート教育が成り立つ要因として、一般学生と区別できる高い意欲を持った学生が一定数いること、報酬の望めない授業を引き受ける情熱的な教員がいること、教員・学生ともにこうしたインフォーマルな活動にエネルギーと時間を割くことができること、そして自発的な教育や学習を行うための場所が存在することを挙げている。つまり、情熱をもった教員が意欲的な学生に働きかけ、対話する場を設けることによって大規模な大学にあってもエリート教育の場をつくり出すことができるというのである。ただ、トロウはこのアンオフィシャルなエリート教育が偶発的に行われていることも否定しない。大学の規模が拡大し、教員の業務内容が増える中、より多くの教員が教えることに情熱を失い、研究室や自宅で研究する傾向が強まっているとも認めている。また、大学の「無駄」を切り詰めようとする大学職員と対立する可能性があることも示唆している (Trow 2010: 166-168)。結局のところ、アンオフィシャルなエリート教育は、一部の教員と学生による偶発的な集いとなってしまうがちなため、継続しづらいのである。

しかしながら、それはアンオフィシャルなエリート教育の場を提供しなくて良いということの意味しない。学部レベルにおけるエリート教育の場を設けないことは、学習意欲が高い学生を落胆させ、学問的、人格的成長を妨げることにもつながりうる。トロウが指摘するように、たとえオフィシャルでなくとも、マス教育のなかにおいて何とかエリート教育を温存していくことが不可欠なのである。

マス機関内部でのエリート教育の存在は、生存の諸形態のうちで、もっとも知られるとことの少ないものであり、私の考えでは、エリート高等教育の未来を考える上で、もっとも興味深い、しかもおそらくはもっとも重要な生存の形態である。(トロウ 1976: 159)

問題は、どのように総合大学においてエリート教育（特に学部課程のエリート教育）を育み、継続的なものにしていくかということである。言い換えれば、どのように意欲的な学生達の安定した居場所を比較的規模が大きい総合大学内に設け、彼らの学問的、人格的成長を促すかが問われているのである。

3. セミ・オフィシャルなエリート教育

ところで、総合大学におけるエリート教育はオフィシャルな大学院教育と一部の熱心な教員によるアンオフィシャルなエリート教育に限られてしまうものなのだろうか。筆者はこの間に意欲的な教員と学生、ならびに学生同士の緩やかな交わりを前提としたセミ・オフィシャルなエリート教育が存在するのではないかと考える。

ここでいうセミ・オフィシャルなエリート教育が実施される場としては、緩やかな枠組みで規定された比較的出入りが自由な教育プログラムを想定している。ここでは、オフィシャルなエリート教育の一例である大学院のように、入学試験が課せられ、必要な単位を修得し、最終的に学位論文を提出するといったような制度を前提としていない。一方で、アンオフィシャルなエリート教育のように、熱心な教員と学生の間で行われる単発的なミーティング（読書会や昼食会等）に完結するものでもない。ある程度出入りは自由であるものの、一度当該教育プログラムに

関わったならば、個々人の学生がその参加者として認識され、継続的にプログラム担当の教職員やプログラムに参加する学生と関わることができ、学びを深めていくことができる。そのようなエリート教育をセミ・オフィシャルなエリート教育として位置付けているのである。

このセミ・オフィシャルなエリート教育を成り立たせるには以下の4点が重要である。すなわち、1) 一般学生よりも意欲的であり、かつ一定の能力を有している学生が一定数いること、2) 緩やかな制度により意欲的な学生が一般学生と区別されること、3) 意欲的な学生同士及び担当教職員との対話が促されること、4) 意欲的な学生がより高い目標へと誘われることである。

第1は、学生の質に関する点である。セミ・オフィシャルなエリート教育が成功するかどうかは、意欲的であり、基礎学力を有する学生が一定数いるかどうかにかかっている。これは学生達の動機づけを高めるうえでも、ピア・ラーニングによる学習効果を高めるうえでも重要な点となる。セミ・オフィシャルなエリート教育を卒業に必須となっているゼミや集中プログラムの一つと位置付けるのではなく、意欲的な学生に開放されたプログラムとして位置づけ、対象となる学生を継続的に惹きつけることが重要である。

第2は、制度的な枠組みに関する点である。セミ・オフィシャルなエリート教育ではオフィシャルなエリート教育のように特定の入試や卒業試験、卒業論文などが課されるわけではない。誰でも一定の条件をクリアすればプログラムに登録ができ、一度登録した者はプログラムに参加していない一般学生と区別される。もちろんプログラムが修了できるかどうかは各学生の意欲と力量に任されており、修了可否が学生の卒業可否に直接結び付くわけではない。しかし、こうした緩やかな制度的枠組みを設けることにより、アンオフィシャルなエリート教育よりも持続的かつ魅力的なプログラムとして位置付けることができるのである。

第3は、学生同士あるいは学生と教職員との関係構築に関する点である。セミ・オフィシャルなエリート教育においては学生が他の学生や教職員と対話する機会が設けられていることが求められる。これには教員がファシリテートする対話型の授業の他、授業外でのグループワーク、オープン・ハウスなどの非公式なイベントなども含まれる。また、教員だけでなく職員によるアカデミック・アドバイジングやキャリア・カウンセリングといった個別相談の機会も含まれるだろう。こうした対話の機会を増やし、学生、教職員という立場を越えた交流を促していくことでエリート教育としての継続性や付加価値を高めていくことができるのである。

第4は、学生の動機づけに関する点である。大学はセミ・オフィシャルなエリート教育を通じて、意欲的な学生がより高い目標を設定し、目標達成に向けて自走していくよう促していく必要がある。例えば、企業人や海外の学生等との接点を設けることで学生自身がコミュニケーション能力や問題解決能力を高める必要性を実感できるようにしたり、奨学金や修了証などの褒賞を設けることで学生自ら能動的に授業を履修し、自主学習に励む環境を整えるのである。こうした動機づけに関わる仕掛けを設けることによって、学生が自ら目標を設定し、目標達成に向けて自走できる環境を整えることができるのである。

このように、セミ・オフィシャルなエリート教育の場を提供していくことにより、学生達はマス教育の中で自分たちの居場所を見出し、より意欲的かつ能力の高い学生とつながることができる。そして、そうした意欲的な学生やプログラムに関わる教職員との関係を通じて、知識や技術を身につけるだけでなく、人間的に成長できる機会を得るのである。

もちろんオフィシャルなエリート教育と比べると、このセミ・オフィシャルなエリート教育は拘束力が弱く、学生が継続的に参加するかどうかは彼らの自主性に委ねられており、個別に手厚い指導ができるわけでもない。しかし、海外学生との交流事業や修了証書プログラムなどインセンティブを用意し、必要に応じてコースガイダンスや個別のアドバイジング、ワークショップを行うことで、継続的かつ有意義なエリート教育プログラムとして位置づけることが可能なのである。

セミ・オフィシャルなエリート教育としての Cross-Cultural College (CCC)

さて、このようなセミ・オフィシャルなエリート教育はどのような形で実施することが可能なのであろうか。以下では、この一例として、本学が2011年度より文部科学省の世界展開力強化事業の一環として、カナダのトロント大学、クイーンズ大学およびマウント・アリソン大学と協働で運営している Cross-Cultural College (CCC) という国際プログラムを紹介したい。

CCC は日加学生が寝食を共にしながら、グローバルな課題と向き合い、世界市民としての実践力を養うことを目的としたプログラムである。このプログラムは全学部に開放されており、学生は1年生の秋学期以降であれば誰でもプログラムに登録することができる。登録学生には CCC 専属の教職員から履修指導、留学指導、進路指導等のアドバイスを受けることができ、スピーキングやビジネス分析などのワークショップ、無料の TOEIC 講座等に参加することができる。また、英語で開講される多文化共生論や国際関係論、日加協働教育科目（コア科目）と CCC に合致した地域研究や国際経済などの科目計16単位を習得し、TOEIC テストにおいて820点以上を得ることで、日加4大学の代表者が署名した修了証書を取得することができる。これまでに本学生だけで50名を超える学生がプログラムを修了しており、毎年100名近くの学生が CCC 関連プログラム（CCC 修了証プログラム、MS 特別プログラム）に登録している。

この CCC プログラムの要である日加協働教育科目（コア科目）には日加学生がペアで8日間の企業インターンシップに励む Global Internship や企業幹部から課されたビジネス課題に取り組むゼミナール形式の Global Career Seminar、日加両国の安全保障や少子高齢問題等について学ぶ Joint Seminar がある。これらの少数精鋭コース履修に当たっては TOEIC テストにおいて680点以上を取るだけでなく、英語による面接を通過しなければならないため、参加を希望する

表1 Global Internship (GI)、Global Career Seminar (GCS) 応募者の TOEIC スコア平均推移

	2013年度 春学期集中	2013年度 秋学期集中	2014年度 春学期集中	2014年度 秋学期集中	2015年度 春学期集中	2015年度 秋学期集中
GI 応募者全体	764.8 (34名)	—	783.4 (34名)	—	790.5 (33名)	—
合格者全体	769.5 (19名)	—	800.5 (19名)	—	813.0 (20名)	—
GCS 応募者全体	718.8 (9名)	761.6 (9名)	782.3 (13名)	765.5 (35名)	785.4 (33名)	797.9 (32名)
合格者全体	718.8 (9名)	761.6 (9名)	782.3 (13名)	784.0 (20名)	798.5 (18名)	836.1 (18名)

(2013年度～2015年度までの非英語話者の応募者データをもとに作成)

学生の多くは英語力やモチベーションが一般学生よりも高い傾向にある。

表1は、過去3年間のGlobal Internship (GI)、Global Career Seminar (GCS) コース参加者(英語話者を除く)の応募者および合格者のTOEICスコアの平均値の推移である。CCCプログラムに参加を希望する学生の英語力が高いことはもちろんのこと、そのスコアも年々高まっていることがうかがえるだろう。

英語力や学習意欲が高い学生が集まっているだけではない。こうした学生がCCCプログラムに参加することで、各学生のコミュニケーション能力や国際的なプロジェクトに関わる自信も高まっている。表2は2014年度ならびに2015年度に実施したGlobal Internship in Japan およびGlobal Career Seminar in Japan のコース実施前と実施後に行った学生の自己評価(5段階評価で、5が最高値)の平均値の推移ならびにコース実施後に行った企業担当者による学生評価(5段階評価で、5が最高値)の平均値を表したものであるが、どちらも学生がプログラムを通じて高い成果を上げていることを示している。

CCC 修了証書プログラムを修了した本学学生の数も初年度の2012年度は2名、2013年度は9名であったものの、2014年度は43名を記録し、2015年度についても40名を超える学生の修了を見込んでいる。日加協働学習科目だけでなく、他の英語の授業も積極的に履修し、プログラム修了に向けて学習に励んでいる学生が増えつつあることを示しているといえるだろう。

表2 Global Internship、Global Career Seminar コース達成度評価

	コース名	学生 (事前)	学生 (事後)	企業 (事後)
日加のビジネス文化の違いや受入企業／業界についての知識がある	GCS 2014	3.22	3.92	4.25
	GI 2014	3.26	3.84	4.45
	GCS 2015	3.08	4.14	4.67
	GI 2015	3.23	4.23	4.49
課題解決のための方策を考え、批判的に検討する思考・判断力がある	GCS 2014	3.89	4.25	4.13
	GI 2014	4.00	4.15	3.87
	GCS 2015	3.92	4.24	4.17
	GI 2015	4.04	4.32	4.3
自分の意見や相手の意見を整理して論理的に対話するコミュニケーション力がある	GCS 2014	3.92	4.23	4.13
	GI 2014	4.03	4.24	4.19
	GCS 2015	4.17	4.12	4.83
	GI 2015	4.11	4.32	4.29
異なる社会的背景をもつ人々との協働することができる	GCS 2014	4.26	4.45	4.63
	GI 2014	4.18	4.43	4.37
	GCS 2015	4.19	4.42	4.58
	GI 2015	4.19	4.33	4.49
国際的なプロジェクトに取り組む自信がある	GCS 2014	4.07	4.31	4.63
	GI 2014	4.10	4.27	4.45
	GCS 2015	4.13	4.26	4.83
	GI 2015	4.02	4.36	4.37

(2014年度、15年度コース達成度評価より作成)

また、CCC プログラム参加学生の多くが大手製造会社や大手商社、大手製薬会社などグローバルに事業展開をしている日本企業から内定を得ており、次世代のグローバル人材としての活躍が期待されている。実際内定を出した企業からもカナダ学生との協働学習を通じた問題解決能力、異文化対応力、コミュニケーション能力を評価する声が寄せられている。

このように、CCC プログラムは全学部から優秀な学生を惹きつけ、学生同士や企業関係者との協働学習により自律的な学習を促し、各学生の野心を高めるエリート教育としての機能を果たしつつある。そのため、大学関係者だけでなくグローバル人材を求める企業や政府機関からも期待する声が高まっているのである。

但し、CCC がセミ・オフィシャルなエリート教育として機能していく上での課題も多い。現在は文部科学省の補助金で学生の渡航費等も一部まかなわれているが、平成28年度以降は文部科学省の補助金がなくなるため、参加学生の費用やプログラム運営費用をどう抑えていくかが課題となっている。また、日加学生協働科目（コア科目）以外の英語科目をどう充実させ、CCC プログラム全体の付加価値をいかに高めていくかを考えていく必要もある。具体的には、通常科目においてもサービス・ラーニングや課題解決型学習（PBL）を用いたコースを拡充していくことで、各学生の問題解決能力や表現力（文章表現力ならびに口頭表現力）を高める機会を増やしていく必要があるだろう。さらに、異なるコースに参加した学生同士の接点をどう築いていくかも検討していかなければならない。プログラム期間中、あるいはプログラム終了直後の SNS を中心とした交流は盛んであるものの、どう継続的な交流を促し、同窓会などのネットワークを構築していけるかが課題である。こうした課題があるものの、CCC はセミ・オフィシャルなエリート教育としての要素を含んでおり、本学の国際化を有意義な形で推し進めていく上で重要な役割を担っていると思われる。

4. 終わりに：総合大学におけるエリート教育の復興を目指して

本論では、マーチン・トロウのエリート教育論を検討し、マス教育においても大学院のようなオフィシャルなエリート教育の場、あるいは熱心な教員と学生の間で生み出させるアンオフィシャルなエリート教育の場があることを確認した。その上で、学部や学科を横断した、比較的枠組みが緩やかなセミ・オフィシャルなエリート教育の可能性を示唆した上で、その具体的な事例として Cross-Cultural College (CCC) プログラムについて紹介した。CCC は英語力及び面接によるスクリーニングをかけることで、比較的学習意欲が高い学生を取り囲み、寝食を共にする Global Internship や Global Career Seminar というような集中した科目を提供することで、意欲的な学生同士の交流を促し、英語学習をはじめとする学びの動機づけを行っている。プログラムの安定した基盤の確保や同窓会の組織化など課題は多いものの、少なくとも意欲的な学生に対する居場所を提供し、他者と有意義な形で協働学習できる場を設けることに成功していると言えよう。

こうした総合大学におけるエリート教育の動きは他大学でもおこりつつある。例えば、東京大学では全学部の1、2年生から意欲や能力の高い100名を選抜し、分野横断型のグローバル・リーダーシップ・プログラムを実施する予定で、今後世界トップレベルの研究者や実務家の講義、米国トップ校でのサマースクール・プログラムなどに参加させていくという²。また、同志社大学

でも各学年の約1割の学生(約300名)をターゲットとした英語で教養教育を提供する英語プログラムを組織し、学生間の競争を促すプログラムづくりを進めている。このプログラムの推進役である同志社大学学長の村田晃嗣は、各学年全体の1割の学生をターゲットとすることで、他の9割の学生に「知的なジェラシー」を喚起し、留学や海外インターンシップ等へと結び付けたいと述べている³。これも総合大学におけるセミ・オフィシャルなエリート教育の一形態とみることができるだろう。

また国際教養大学の学長の鈴木典比古は、こうした総合大学におけるエリート教育こそが一つの日本的な大学改革であるとし、次のように述べている。

巨大な人口植林の山の中に、小さな空地を作って日当たりを良くしてやって、多様な才能が伸び伸びと幹を太らせ、枝を広げてできる雑木林ができる。そういったイメージの大学教育ができるようになれば、それも一つの日本的な大学改革かな、とも思っているのです。(諸星・鈴木 2014: 209)

村田と鈴木がともに強調しているのは、あえて不平等な少数精鋭プログラムを総合大学の内部に設けることが、日本の大学を改善していく上で不可欠だという認識である。あえて競争原理を導入することで、個々人の学生に自らの在り方を問わせ、自らの個性を開花させていくことが必要だというのである。

少子高齢化によって人材獲得競争が激化する中、日本の各大学は今後ますます自らの特色をどう生み出していかを考えていかなければならない。とりわけ企業に多くの人材を輩出する総合大学は、どれだけ優秀な学生を集め、実社会でリーダーシップを発揮できる人材をどう育てていか真剣に考えていく必要がある。その点で重要なのは、画一的なリーダーシップ教育やグローバル教育ではなく、学生一人一人が自らの個性を意識し、意欲的にその個性を伸ばしていける教育である。セミ・オフィシャルなエリート教育は、可能性を秘めた意欲的な学生同士また教職員や企業関係者との関係構築を促し総合大学での学びを豊かにする切り札だと言える。今後ともCCCのようなセミ・オフィシャルなエリート教育の場を活性化していくことで本学だけでなく、日本の大学再生に向けた取り組みを推し進めていきたい。

注

- 1 教育社会学者の金子元久も現代の大学生に求められるコンピテンシーとして、論理的思考力、コミュニケーション能力、行動のための知的意欲をあげており、古典読解と対話を基盤に置いたリベラル・アーツ教育はこうしたコンピテンシーを育むことを意図したものであったと論じている。(金子 2007: 147)
- 2 東京大学グローバル・リーダーシップ・プログラム
<http://www.u-tokyo.ac.jp/content/400029706.pdf> (2015年8月10日参照)
- 3 JBPress『同志社大学のグローバル化教育は「量」よりも「質」』
<http://jbpress.ismedia.jp/articles/-/42219> (2015年8月7日参照)

参考文献

- 天野郁夫. 2004. 『大学改革—秩序の崩壊と再編—』東京大学出版会.
- 天野郁夫. 2013. 『大学改革を問い直す』慶應義塾大学出版会.
- 猪木武徳. 2009. 『大学の反省』NTT 出版.
- 金子元久. 2007. 『大学の教育力—何を教え、学ぶか—』ちくま新書.
- 土屋 俊. 2013. 「デジタル・メディアによる大学の変容または死滅」広田照幸、吉田文他編『グローバリゼーション、社会変動と大学』岩波書店
- 田邊 信. 2015. 「アクティブ・ラーニング・コースとしてのグローバル・インターンシップ（インターンシップにおける産学連携をめざして）」『グローバル人材育成教育研究』第2号：1-8
- 豊田義博. 2015. 『若手社員が育たない。』ちくま新書.
- トロウ、マーチン. 1976. 『高学歴社会の大学』（天野郁夫、喜多村和之訳）東京大学出版会.
- Trow, Martin. 2010. *Twenty-Century Higher Education: Elite to Mass to Universal*. Edited by Michael Burrage, Baltimore: John Hopkins University Press.
- 諸星裕、鈴木典比古. 2014. 『弱肉強食の大学論 生き残る大学、消える大学』朝日新書.