

大学教育の分野別質保証の在り方について
(案)

日 本 学 術 会 議

大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会

審 議 の 経 緯

平成 20 年 5 月、日本学術会議は、文部科学省高等教育局長から学術会議会長宛に、「大学教育の分野別質保証の在り方に関する審議について」と題する依頼を受けた。具体的な依頼の内容は、「学協会等における主体的な取組みを促進するとともに、大学の自己点検・評価又は第三者評価等の評価活動の充実を図る観点から、学術に関する各分野の有識者で構成されている貴会議において、学位の水準の維持・向上など大学教育の分野別質保証の在り方について御審議の上、有意義な御意見を頂戴いたしたく」と書面に記されている通りである。これは、同年 3 月に中央教育審議会の大学分科会から「審議のまとめ」として出された報告書の指摘を踏まえたものと理解され、同年 12 月に同審議会はこの報告書を基に、「学士課程教育の構築に向けて（答申）」を取りまとめている。

依頼を受けて日本学術会議では、同年 6 月に課題別委員会「大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会」を設置し、9 月に第 1 回の委員会を開催し具体的な審議を開始したが、同年 12 月まで計 4 回の審議を行う中で、委員会の下に 3 つの分科会を設置し、さらに具体的な審議を進めることとした。分野別の質保証の在り方について検討するということは、基本的に各分野の専門教育を対象とすることになる。しかし、現実には、教養教育・共通教育も行われており、専門教育との関連についても同時に検討しておかないと、大学教育における専門教育の在り方についての議論が一面的なものにならざるを得ない。また、学生が職業生活に移行する際に、大学教育の成果が殆ど顧みられないばかりか、むしろ早期化、肥大化する就職活動によって、大学教育自体の円滑な実施に困難を来している状況が、とりわけ文系の分野を中心に起こっていることから目をそらしては、現実的な説得力を持つ議論にはならないであろう。

このため、文科省からの依頼について直接的に検討を行うために、「質保証の枠組み検討分科会」を設置するとともに、教養教育・共通教育の在り方に関して検討を行うために「教養教育・共通教育検討分科会」を、大学と職業との接続に関わる問題に関して検討を行うために「大学と職業との接続検討分科会」をそれぞれ設置し、平成 21 年以降は、3 つの分科会が相互に緊密な連携を保持しつつ、それぞれの課題について審議を進めてきた。本報告書が 3 つの部から構成されているのはこのような理由によるのであり、全体として一貫した趣旨の下に審議が行われたものであることを初めにご理解いただきたい。

なお、上記の審議依頼とは別に、「学士課程教育の構築に向けて（答申）」においては、学位に付記する専攻分野の名称の在り方について一定のルール化を検討するとし、「ルール化の検討に当たっては、日本学術会議や学協会等との連携協力を図る。」と述べられており、今後この問題についても、改めて審議を行う予定であることを申し添える。

目 次

第一部 分野別の質保証の枠組みについて

1. 分野別の質保証について	1
（1）学士課程答申の問題認識と「学士力」の意義	1
（2）なぜ分野別の質保証なのか	1
（3）日本学術会議が果たすべき役割	2
2. 参考となる事例や考慮すべき諸問題	2
（1）英国の「分野別参照基準」	2
① 分野別参照基準の趣旨と内容	3
② 分野別参照基準の活用	4
③ まとめ	5
（2）日本の学士課程教育において考慮すべき諸問題	5
① 日英の学士課程教育の構造の違い	5
② 学士課程答申が指摘する諸問題	5
（3）学術会議が分野別の質保証において担うべき役割	
ー 教育課程編成上の参照基準の策定	6
3. 教育課程編成上の参照基準について	7
（1）教育課程編成上の参照基準とは何か	7
（2）参照基準の主な構成要素	7
① 各学問分野に固有の特性	7
② すべての学生が身に付けるべき基本的な素養	10
③ 学習方法及び学習成果の評価方法に関する基本的な考え	11
（3）作成の手引き	12
4. 参照基準の役割と位置付け	12
（1）参照基準の基本的な役割	12
（2）専門職の養成課程に関する質保証との関わり	12
（3）すべての関係者の利用に供する公共的な基盤としての位置付け	13
（4）自己点検評価や認証評価との関わりについて	14
5. 分野に関する諸問題について	16
（1）分野設定の基本的考え方	16
（2）学際的・複合的な教育課程について	16
（3）今後の分野別の審議について	16
6. 参照基準の中長期的な運用の在り方について	17
（1）参照基準の見直しについて	17
（2）新たな分野の追加について	17
（3）学協会等との連携体制の構築について	17
おわりに 参照基準が企図するものー大学に求める挑戦	18
付録 大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準について	
ー 趣旨の解説と作成の手引きー	19

第二部 学士課程の教養教育について

1. はじめに	24
2. 教養教育をめぐる問題状況の検証	24
(1) 戦後の新制大学に導入された教養教育	24
(2) 「教養教育」の原点	25
(3) 教養教育をめぐる議論	26
3. 教養教育とは何か	27
(1) 民主主義社会を支える市民の育成	27
(2) 「非専門教育」としての教養教育	28
(3) 教養教育と専門教育との相補性	28
4. 専門教育と教養教育との関係の在り方	29
(1) 専門教育と教養教育とのバランス	29
(2) 教養教育における大学の自主性	30
(3) 「学士力」との関係について	30
5. 現代における教養教育の在り方について	31
(1) 社会の変化と市民教養の変容	31
①「豊かな人生、職業」へのパスポートとしての教養概念の失効	31
②多様な参画に基盤を置く新しい市民社会の形成	32
③90年代以降の社会における教養	32
④目的としての市民	33
(2) 学士課程の教養教育について	34
①現代的な知の共通基盤の形成	34
②コミュニケーション能力の育成	36
③知識とインターネット	39
④芸術や体育の持つ意義	41
⑤自律を支える知的判断力と勇気の涵養	42
⑥専門教育と教養教育	42
⑦参加型学習の必要性	44
(4) 大学教育を担う教員の「再建」	45
6. おわりに—社交性の獲得あるいは奥行きのある人間の育成	46
<参考>	
「教養教育」をめぐる言説の変遷	48

第三部 大学と職業との接続の在り方について

1. 若者を取巻く困難	52
（1）若者が直面する就職問題	52
（2）問題状況の背景－日本的雇用システムとその成立基盤の動揺	52
（3）大学と職業との接続の機能不全	54
2. 学生の就職問題に関連するこれまでの対応	54
（1）大学の対応	54
（2）企業・産業界の対応	55
（3）政府の対応	55
（4）若者の移行問題についての発想転換の必要性	56
3. 大学教育の職業的意義の向上	56
（1）学術会議が策定する分野別の教育課程編成上の参照基準	56
（2）大学教育の職業的意義について	57
（3）ジェネリックスキルとの関係	57
（4）学生（労働者）の視点を中心に置くべきこと	58
（5）分野における職業的意義の違いについて	58
（6）関連する取組み	58
4. 大学と職業との新しい接続の在り方に向けて	59
（1）今後目指すべき産業社会の構想	59
（2）新しい大学教育の姿	61
5. 就職活動の在り方の見直し－当面取るべき対策	62
（1）大学生の就職活動の現状－変化の同定	62
（2）問題の構造とその背景要因－限界状況にある就職・採用活動	65
（3）就職・採用活動をめぐる問題に関する大学と産業界の役割	66
（4）当面取るべき対策	68
（5）今後目指すべき方向－大学と職業との新しい接続のかたち	72
おわりに	75

結語 21 世紀の「協働する知性」を求めて

第一部 分野別の質保証の枠組みについて

1. 分野別の質保証について

(1) 学士課程答申の問題認識と「学士力」の意義

平成 20 年に中央教育審議会より文部科学大臣に提出された答申「学士課程教育の構築において」（以下、「学士課程答申」という。）は、「日本の学士が、いかなる能力を証明するものであるのか」という国内外からの問いに対し、現在の我が国の大学は明確な答を示し得ず、国も、これまで必ずしも積極的にかかわろうとしてこなかった。」と述べた後、「これまで大学設置の規制を緩和したり、機能別の分化を促進したりすることで、個々の大学の個性化・特色化を積極的に進めてきた結果、大学全体の多様化は大いに進んだ。しかしながら、学士課程あるいは各分野の教育における最低限の共通性があるべきではないかという課題は必ずしも重視されなかった。」という問題認識を表明している。

そして同答申は、「国として、学士課程で育成する 21 世紀型市民の内容（日本の大学が授与する学士が保証する能力の内容）に関する参考指針を示すことにより、各大学における学位授与の方針等の策定や分野別の質保証枠組みづくりを促進・支援する。」として、「各専攻分野を通じて培う学士力～学士課程共通の学習成果に関する参考指針～」を掲げた。

同答申が提示した「学士力」の具体的内容は、「1. 知識・理解」、「2. 汎用的技能」、「3. 態度・志向性」、「4. 統合的な学習経験と創造的思考力」の 4 つの柱から構成されている。これは、「学士課程において、一体学生は何を身に付けることが期待されるのか」という問いに対して、あくまで参考指針としてではあるが、直接的に一つの答えを与えるものであり、従来、大学教育の内容について、「国も、これまで必ずしも積極的にかかわろうとしてこなかった」という状況から、大きく一步を踏み込んだものであると言えよう。

国が大学における教育・研究の自由を最大限尊重すべきことは、もとより言を待たない。これは、教育・研究の自由が創造的な学術の営みにとって本質的な重要性を持つものであり、その創造的な学術の営みは、教員の見識と良心、並びに、それに対する学生の真摯な応答に任されることが最も効果的であるからである。しかし、学士課程答申が指摘する、現在の日本の大学教育を取り巻く諸状況に鑑みれば、教育内容の質の保証を、専ら教員の「暗黙知」にのみ委ねておくことは最早困難になっているということも、また認めざるを得ないであろう。分野に関わらず、日本の大学が授与する「学士」の学位が、一定の能力を保証すべきとの観点から、同答申が「学士力」を提示したことは、現時点において相応の意義があると考えられる。

(2) なぜ分野別の質保証なのか

「学士力」は、「各専攻分野を通じて培う」ものであるとされている。しかし、日本の学士課程の殆どが、特定の専門分野の教育を行うことを標榜する学部・学科として開設されていることに鑑みると、「学士力」だけでは、実際の教育課程への対応性という点で大きな制約があると言わざるを得ない。

「学士力」が「日本の学士が、いかなる能力を証明するものであるのか」という問いに応えようとするものであることに鑑みれば、それが教養教育／共通教育のみの目標でないことは明らかである。各専門分野の教育が、個々の専門分野の中に閉じた狭い論理において完結するのではなく、「学士力」が示すような、学士の学位を有するすべての者に共有されるべき、普遍的な意味を持つものを涵養するという役割を担うことが必要であり、そのための方策が検討されなければ

ならない。

加えて学士課程答申においては、既に引用したように、「学士課程あるいは各分野の教育における最低限の共通性があるべきではないかという課題は必ずしも重視されなかった。」（下線は本報告書において付したもの。）と述べられており、「各分野の教育における最低限の共通性」の確保が課題であるとの認識も示されている。

これらが「分野別の質保証」の在り方についての検討が必要とされる所以であると言えよう。

（３）日本学術会議が果たすべき役割

分野別の質保証の在り方に関しては、さらに文科省・中教審が直接に検討を行い、何等かの指針のようなものを策定するのではなく、日本学術会議に対して審議を依頼することとされた。このことは、大学教育の内容に対する国の関与という観点から、適切な対応であったと考えるが、学士課程答申では、学術会議に対する期待が以下のように述べられている。

「・・・このような大学団体等の役割に期待しつつ、その取組みを促進し、かつ共通理解に立った対応がなされるよう、本年５月、文部科学省において、日本学術会議に対し、大学教育の分野別質保証の在り方について審議依頼を行っている。これにより、今後、各分野の学位水準の向上など質保証の枠組みづくりに向けた取組みが積極的に進むことを求めたい。その審議に当たっては、大学の個性化・特色化に伴う教育の多様性の確保に配慮するとともに、学位に付記する専攻名称の在り方なども含めて、分野の捉え方にも検討が加えられることを期待したい。」（下線は本報告書において付したもの。）

大学教育の質保証に関しては、国の大学設置基準から各種学協会取組みまで、多様なアプローチが存在している。昨年９月に文科大臣から中教審に対して行われた新たな諮問「中長期的な大学教育の在り方について」においても、その諮問理由説明の中で、「多様なニーズに対応する大学教育を実現するための質保証システムの在り方」が具体的な審議事項として挙げられており、このことについて、現在、同審議会でも引き続き審議が行われているところである（Ｐ）。

しかし、今まで述べたことに鑑みれば、分野別質保証の核となる課題は、「学士課程において、一体学生は何を身に付けることが期待されるのか」という問いに対して、専門分野の教育という側面から一定の答えを与えることであるとする。上記に引用した学士課程答申において、「学位水準の向上など質保証の枠組みづくりに向けた取組みが積極的に進むことを求めたい」としているが、そのためにも、学生が身に付けることが意義のあることであり、かつそのことが緩やかな形ではあっても各大学に共有されていることが不可欠である。

この問いに答えを与えることは、各大学が、それぞれの教育課程を編成する際の一つの出発点となるものを提供する試みであると言え、そのために各分野での考え方をまとめることは、人文・社会科学と自然科学の全分野を包摂している日本学術会議であればこそ果たし得る役割であるとする。

２．参考となる事例や考慮すべき諸問題

（１）英国の「分野別参照基準」

分野別の質保証の枠組みづくりの中心課題を、「学士課程において、一体学生は何を身に付けることが期待されるのか」という問いに対して、専門分野の教育という側面から、一定の答えを

与えることであるとしたが、このことに関して、制度的な整備が最も進んでいる国が英国である。同国の「高等教育質保証機構」¹（The Quality Assurance Agency for Higher Education。以下「QAA」という。）は、平成 22 年の時点で、学士課程レベルで 57 の専門分野において、「分野別参照基準」²（"Subject Benchmark Statement"）を定めているが、以下に、その概要を紹介したい。

① 分野別参照基準の趣旨と内容

QAA は、分野別参照基準について、以下のように紹介している。

「分野別参照基準は、専門分野の範囲の中で、学位の基準に対する期待（expectations about standards of degrees）を設定するものである。これらは、何が専門分野に一貫性と同一性を与えるのかを述べるとともに、学位取得者に期待されるもの（what can be expected of a graduate）を、専門分野において理解や有能さを成長させるために必要な個別的能力とスキルとして同定するものである（define what can be expected of a graduate in terms of the abilities and skills needed to develop understanding or competence in the subject）。」

（出典：QAA の HP <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/default.asp>）

分野別参照基準の具体的な内容は、分野によって多少の違いはあるが、概ね以下のような構成となっている。

○分野の定義（Nature and extent of the subject）

○身に付けるべき知識・能力・スキル

- ・専門分野に関するもの
- ・一般的なもの（Generic skills または transferable skills など）

○教育・学習・評価の方法（Teaching, learning and assessment）

○学位の参照基準（Benchmark standards）^{3 4}

- ・閾値基準（Threshold standard または Threshold level など）
- ・典型基準（Typical standard または Typical level など）

② 分野別参照基準の活用

¹ 高等教育質保証機構

大学側の利益を代表する全英大学協会と、高等教育財政を所管する政府系の機関の両者が出資して、1997 年に設立された機関。大学評価やアカデミックインフラストラクチャーの策定（4 頁脚注参照）など、英国での高等教育の質保証全般に関する事業を行っている。

² 本稿で"Subject Benchmark Statement"の訳語を「分野別参照基準」とした理由は、次項の②で紹介するように、これが個々の教育プログラムや学位の授与に対して根本的な定義を与える規制的な基準ではなく、しかし権威ある参照基準（"authoritative reference points"）として、各大学でしかるべき考慮が払われるべきものとして位置付けられていることによる。

³ "Benchmark standards"に関して、"benchmark"と"standard"の何れについても、日本語では「基準」という言葉に訳すことが可能であるが、前者は「比較のための基準」という意味合いを有する一方、後者は「標準としての基準」という意味合いを有していることから、本報告書では「参照基準」と訳することとした。

⁴ 英国では学位に種類があり、「普通学位」（ordinary degree）と「優等学位」（honors degrees）の種類がある。「最低基準」は「普通学位」を出す学士教育課程のための基準、「典型基準」は「優等学位」を出す学士教育課程のための基準として、それぞれ区別して設定されている。ここで言う「閾値」や「典型」は、学生が到達すべき知識・能力・スキルに関する具体的な最低水準や平均水準を直接定めたり、それを用いて修了判定を行ったりするものでないことには注意が必要である。

実際には、大半の大学では優等学位を出す学位プログラムとして教育課程を開設しており、学位プログラム自体を最初から普通学位を出すレベルのものとして開設している例は殆どない。

分野別参照基準の具体的な役割について、QAA の HP において、以下のように述べられている。

「分野別参照基準は、専門分野についてのナショナルカリキュラムを示すものではなく、むしろ、専門分野のアカデミックな共同体によって構築された包括的で概念的な枠組みであり、その中で、教育プログラムのデザインにおける柔軟性とイノベーションとを許容するものである。

分野別参照基準は、教育プログラムのデザインや、実施、並びに評価に関与する人々の役に立ててもらうことを意図している。また、大学で学ぼうとする人々や、卒業生を雇用しようとする人々が、専門分野の学位が表象する性質と基準について知りたいと思ったときに、役に立つであろう。（They may also be of interest to prospective students and employers, seeking information about the nature and standards of awards in a subject area.）」

上記を基本的な役割としながら、分野別参照基準は、QAA が定める「アカデミックインフラストラクチャー」⁵の一つを構成するものとして、同機構が全国の大学を対象として実施する機関評価（institutional audit）の際に、参照指標（reference point）として活用されることとされている。このことについて、QAA による機関評価の手引き（Handbook for institutional audit）において、以下の通り記されている。

「評価チームは、教育プログラムの開設及び評価（review）、並びに学位の授与（awards）に関して、QAA が、分野別参照基準を、個々の教育プログラムや学位の授与に対して、根本的な定義を与える規制的な基準とは見なしていないということに留意しつつ（QAA does not view subject benchmark statements as constituting definitive regulatory criteria for individual programmes or awards）、分野別参照基準がどのように考慮されてきたのか調査を行うだろう。分野別参照基準は、アカデミックな共同体が、学位—通常は優等学位として—が授与すべきものとされる参照枠組みに関して、どのようなものが有効であると見なしているかについての声明（statements）である。（中略）分野別参照基準は、しかしながら、学生並びにその他の関心を有する人々が、教育課程がデザインされ、評価される際に考慮されるものであると期待する、権威ある参照基準としての用をなすものである。（They do, however, provide authoritative reference points, which students and other interested parties will expect to be taken into account when programmes are designed and reviewed.）」

③ まとめ

⁵ アカデミックインフラストラクチャー（Academic Infrastructure）

アカデミックインフラストラクチャーは、すべての高等教育機関に対して、教育コースの質と標準を設定し、表現し、保証するための、共有された出発点を与える、全国的に合意された参照基準群であるとされている。

アカデミックインフラストラクチャーは、相互に関連する以下の4つの要素で構成されている。Code of practice が質のマネジメント（management of quality）に関するものであり、それ以外の3つの要素は、高等教育機関に対して、基準の設定に関するアドバイスを与えるもの（give advice to institutions about setting of standards）であるとされている。

- Code of practice
- Frameworks for higher education qualification
- Subject benchmark statements
- Programme specifications

以上で見たように、英国の分野別参照基準は、学位取得者に期待されるもの（what can be expected of a graduate）を具体的な形で同定することを企図した枠組みとして、本報告書と基本的な問題意識を共有するものである。また、教育課程編成上の個々の大学の自主性・自律性を最大限尊重しつつ、規制的でない柔軟な手法によって各大学に学位の質保証を促すことを企図しており、優れたバランス感覚が示されている点も注目に値する。

こうした英国の取組みは、日本における分野別の質保証枠組みの在り方を検討する上でも、一つの重要な参考例となるものであると考える。

（２）日本の学士課程教育において考慮すべき諸問題

① 日英の学士課程教育の構造の違い

英国の取組みは示唆に富むものであるが、しかし、日本の学士課程教育は、以下の通り、基本的な点において英国と大きく異なっており、英国の方式をそのまま導入することは困難であることを確認しておく必要がある。

ア．大学の学士課程が、英国は専ら専門教育を行う教育課程として開設されている一方、日本は、専門教育と教養教育とが柔軟に複合した教育課程として開設されていること。

イ．英国の大学は、財政面での国の責任が強固であるという点で、ほぼ一律に公的な性格を有している一方⁶、日本の大学は国公立の設置形態があり、独自の建学の理念に基づいた私立の大学が多数設置されていること。

上記のアから、たとえ同じ専門分野を標榜する学士課程教育であったとしても、そこでの専門教育と教養教育との関係は多様であり得るという点で、学士課程の基本構造が英国と異なることから、日本においては、一層多様性を許容する枠組みとすることが必要である。

イについても同様であり、建学の精神に端を発する私立大学においては、教育内容の自主性・自律性の尊重ということとともに、公的な資金への依存度が少ないという点からも、画一的な質保証枠組みを導入することは適切でないと考える。

なお、注４において、英国の学位には２つの種類が設けられており、それに対応して学位の参照基準も２つのレベルで設定されていることを記したが、日本の学位には種類がないので、英国のように２つの基準を設ける必要はない。

② 学士課程答申が指摘する諸問題

学士課程答申は、現在の日本の学士課程教育に関して、以下のように様々な課題を指摘している。

- ・学部・学科等の縦割りの教学経営が、学生本位の教育活動の展開を妨げていること
- ・専門教育については大学院の役割が大きくなっており、学士課程教育では、専門分野を学ぶための基礎教育や、学問分野の別を越えた普遍的・基礎的な能力の育成が強調されているこ

⁶ 英国の大学は、伝統的に授業料が無償とされてきた経緯があり、1998年以降、授業料の有償化が開始された後も、国の財政面での責任は強固である（ただし国の財政支出がない唯一の例外的な大学として、バッキンガム大学が存在している。）。日本の認証評価に相当するQAAによる機関評価（institutional audit）の根底には、国の財政負担に対する大学のアカウンタビリティという考え方がありとされている。

と。そこで、教育課程の体系性に関しても、学問の知識の体系性だけでなく、当該大学の教育研究上の目的に即して、専攻分野の学習を通して、いかに学生が、学習成果を獲得できるかという観点に立つべきこと

- ・大学設置基準の大綱化以降、個々の教員には、研究活動や専門教育を重視する一方、基礎教育や共通教育を軽んじる傾向も否めないこと
- ・教育課程について、個々の教員の意向が優先され、学生の視点に立った学習の系統性や順次性などが配慮されていないこと
- ・単位制度の実質化（学習の実質化）の観点から、授業科目が細分化されている状況等を見直すべきこと

下線は本報告書において付したものであるが、基本的な問題意識として、学生の立場に配慮せず、教員が一方的な教育を展開するような大学教育の在り方に対する危惧の念が表明されていると言えるだろう。その他の指摘とも合わせて、従来の学士課程教育の在り方を、虚心に問い直してみることを求めているように受け止められる。

こうした指摘を考慮すれば、今後の学士課程教育の姿を考えるに当たって、学生に身に付けさせるべきものとして、専門分野の細かな知識や能力を徒にたくさんリストアップするのではなく、むしろ将来にわたって基礎となり基本となるようなものを、しっかりと学生が身に付けられるような方向を目指すことが重要であると考える。

（３）学術会議が分野別の質保証において担うべき役割 ― 教育課程編成上の参照基準の策定

今まで述べてきたことを概略整理すれば以下の通りである。

- ・「学士課程において、一体学生は何を身に付けることが期待されるのか」という問いに対して、各専門分野の教育という側面から一定の答えを与えること
- ・そのために英国の取組みが参考となること：教育課程編成上の大学の自主性・自律性を尊重した、教育課程編成上の「参照基準」としての位置付け
- ・一方で日本の大学教育の特性を適切に踏まえること：専門教育と教養教育との関係の多様性や、大学の設置形態の多様性
- ・また、従来の日本の大学教育の在り方に対する反省が重要であること：学生に何を身に付けさせるのか、教員の側からの一方的な要求ではなく、学生の立場から考えるべき

以上を踏まえて、学術会議が分野別の質保証において担うべき役割を一言で述べるとすれば、各専門分野に関わる学士課程教育において、（英国以上に）大学の自主性・自律性を十分に尊重しつつ、学生の立場から、すべての学生が基本的に身に付けるべきことを同定し、これを「教育課程編成上の参照基準」として各大学に提供することであると言えるだろう。

３．教育課程編成上の参照基準について

(1) 教育課程編成上の参照基準とは何か

教育課程編成上の参照基準とは何か⁷。それを参照すれば、具体的にどのような授業科目を開設すべきかが「分かる」ようなものとして作成するのか。もちろん否である。そのようなものは、教育課程編成に係る各大学の自主性・自律性と相容れないことは明らかである。教育課程の編成は、あくまでも、各大学とその教員が責任を負うべきものであり、現在の大学教育において、そのための独自の努力が、かつてと較べ物にならないくらい必要とされていることは、改めて述べるまでもない。

教育課程の編成に当たって、各大学は、①それぞれの教育理念や、置かれた状況（大学のリソース、学生の資質や進路等）に応じて、②具体的な学習目標、すなわち、学生がどのような知識・理解や能力⁸を身に付けられるようにするのかを具体的に定め、③そのためにどのようなことを学ばせるのか（学習内容）、どのような方法で学ばせるのか（学習方法）、そして学習成果をどのように評価するのかを具体的に検討し、④最後にそれらを実際の教育課程（カリキュラム）に落とし込み、⑤なおその上で、全体の結果をモニタリングして問題点の検証と更なる改善に反映させるという手順を踏むことが望まれる^{9 10}。（図1を参照）

参照基準の具体的な構成要素については次節で述べるが、これらは、教育課程の編成が上記のようなプロセスを経てなされるべきであるとの認識の下に、実際に教育課程を編成する上で、プロセス全体の参考となるよう提示するものであり、個々の授業科目の直接的な開設指針として供するものではない。

また、参照基準は、あくまで一つの「出発点」として、分野の理念・哲学並びに中核的要素の同定に留まるものであり、それにどのように肉付けをし、具体化を図っていくかは各大学の手に委ねられるものでなければならない。

さらに、教育課程が、独自の体系性と学術的な意義とを備えたものとして、社会や学生に対して十分に説明が可能なものであれば、独自性の高い教育理念を有する大学が、参照基準を利用しないということも否定されるべきではないと考える。

(2) 参照基準の主な構成要素

① 各学問分野に固有の特性

教育課程編成上の参照基準の根幹をなすのは、各専門分野に関わる学士課程教育において、すべての学生が基本的に身に付けるべきことの同定にある。しかしその際に重要なことは、学生が身に付けるべき内容が、当該分野の学問としての不可欠の核となる、容易に陳腐化するこ

⁷ 「基準」と称することによって、標準化を進めるための「模範」としての基準や、最低水準や平均水準を設定し「可否」を検証するための基準が連想されてしまいがちであるが、ここで述べる参照基準がそのような規制的な性格を有するものでないことは、今までの議論から明らかである。

⁸ この場合の「知識・理解や能力」は、価値中立的・即物的なものだけではなく、価値観・倫理観や知的座標軸の形成等に関わるものも含む幅広い概念として考えている。

⁹ 結果のモニタリングに関しては、卒業生調査や就職先調査、在学生調査、関係する資格試験や能力検定試験での成績など、多様な方法を必要に応じて取捨選択して活用することが考えられる。ただし試験の成績に関しては、基本的には学習目標を達成する上での改善点等を検証するために活用することが重要であり、試験の成績自体を「学習目標」と同一視することは、ここで意図する質保証の方法論とは異なる。

¹⁰ 英国の分野別参照基準も、その内容を構成する項目に鑑みて、基本的なこのような考え方を前提としていると考えられる。

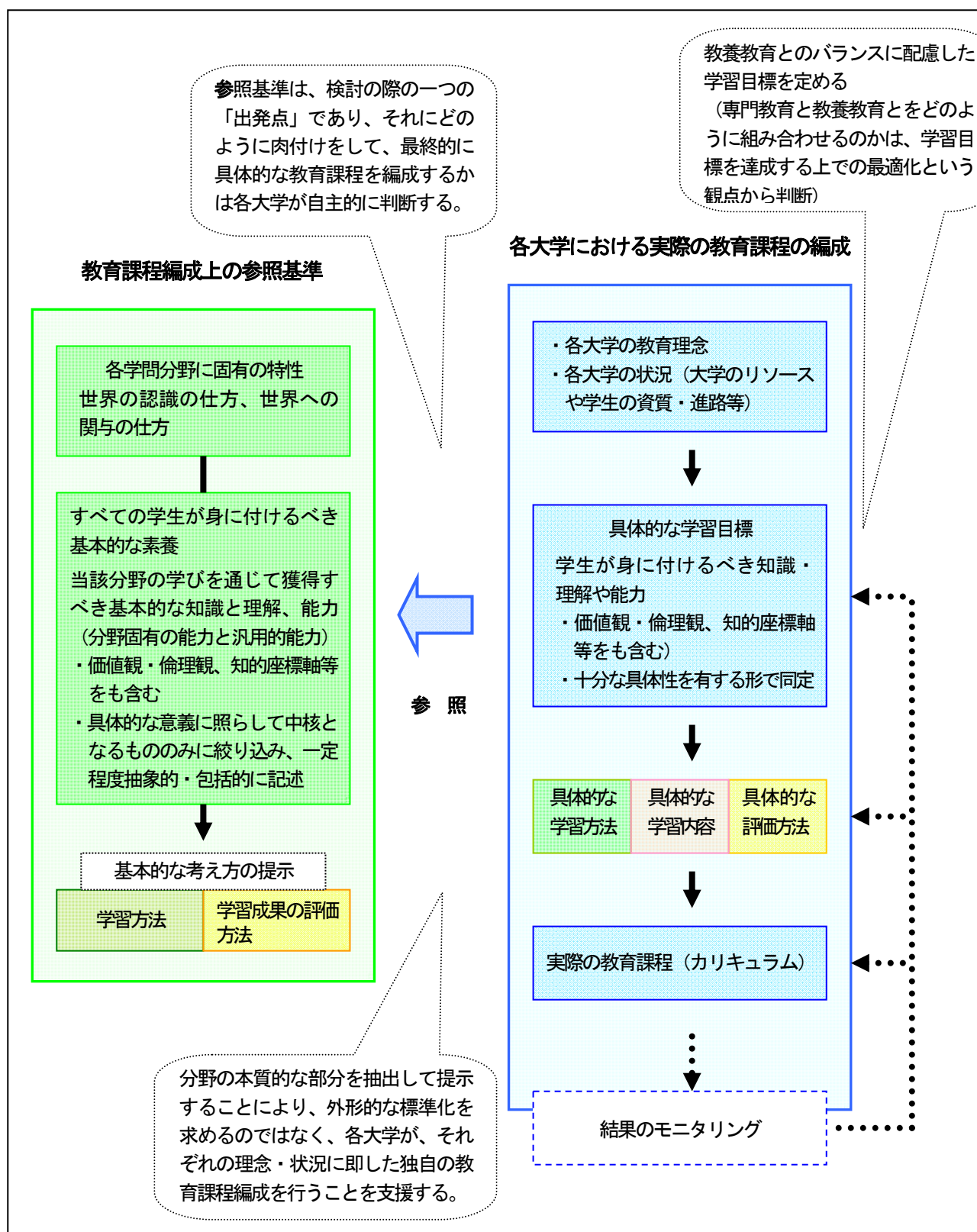
とのない、最も本質的な特性にしっかりと根差していることである。

学問とは、世界（人間、社会、自然）を知り、世界に関わるための知的営為であり、それぞれの分野に固有の哲学・方法論が存在している。それはすなわち、当該分野に固有の「世界の認識の仕方」、あるいは当該分野に固有の「世界への関与の仕方」とも言うべきものであり、当該分野に関わるすべての教育課程が共有すべき「基本」であり、「核心」であり、「出発点」となるものであると考える。

従来多くの場合暗黙知とされてきた各分野に固有の特性を、学問的な観点からきちんと同定することは、参照基準全体の妥当性を根底で支える基盤として極めて重要である。大学教育の質保証を考える上で、最も重要なことの一つは、提供される教育課程が、「学士」の知識・能力獲得に必要な、適切な体系性と構造を備えているかどうかということである。学士力答申が教育課程の体系性に関して、学問の知識の体系性だけでなく、当該大学の教育研究上の目的に即して、専攻分野の学習を通して、いかに学生が、学習成果を獲得できるかという観点に立つべきことを指摘していることは正当である。しかし、専攻分野の学習を通して獲得すべき学習成果が、当該分野の特性に根差したものでないならば、教育課程の体系性と構造の適切さが拠って立つ基盤自体に合理性が存在しないことになってしまうだろう。参照基準において、まず各学問分野に固有の特性を明確にし¹¹、それを踏まえて、次項で述べる、すべての学生が身に付けるべき基本的な素養を同定するという関係性は、各大学が具体的な学習目標を検討する上でも是非念頭に置いてもらいたいことである。

¹¹ 何が各分野の本質的な特性であるのかをめぐっては、分野内でも様々な考え方が存在する可能性があるが、参照基準を策定するに当たっては、できる限り分野全体で共有し得る一つの考え方に到達する努力が必要である。各分野での検討に置いては、細かなレベルでの見解の相違を克服して、高次のレベルにおける本質的な特性の同定に到ることが強く望まれる。

図1 「教育課程編成上の参照基準」と各大学における実際の教育課程の編成の関係



※ 重要なことは、学術会議が策定した参照基準をなぞることではなくて、各大学での教育課程編成において、上記のようなプロセスが実効的に機能していることである。

② すべての学生が身に付けるべき基本的な素養

①で述べた各学問分野に固有の特性を踏まえて、それに根差したものとして、「学士課程で」当該分野を学ぶすべての学生が身に付けることを目指すべき、「基本的な素養」を同定するものとする。

「基本的な素養」は、単なる学問上の知識や理解に留まるのではなく、人が生きていく上で重要な意味を持つものを、学びを通して身に付けていくという観点に立って同定されることが重要である。個別の分野の専門的な知識や理解が職業上の専門能力として直接的な有用性を持つ場合もあれば、例えば、状況に応じて主体的に判断し、能動的に問題を解決する力など、普遍的な次元で有用性を持つもの（ジェネリックスキル）を形成することに、各分野に固有の知的訓練が寄与するということもあると考えられる。分野によって事情は異なるとしても、当該分野の学びを通じて獲得すべき基本的な知識・理解と能力について、それらが学生にとってどのように有用なものを培うことができるのかという観点に照らして、学士課程教育において中核となるものを絞り込み、その意義が明確に理解できる形で「基本的な素養」の中に同定することが重要である。

なお、このことに関して、各分野において具体的な検討を行う際の参考として、以下にいくつかの留意点を掲げる。

ア. 「有用性」という語に関しては、決して短期的・直接的な有用性だけを意味するものではないことを強調したい。価値や倫理、あるいは、世界認識を支える知的な座標軸なども、人が生きていく上で大きな有用性を持つものであり、各分野の審議においては、こうしたことも含めて幅広い検討が行われることが望まれる。

イ. 学生が身に付けるべき「基本的な素養」は、1（2）で述べたように、個々の専門分野の中に閉じた狭い論理において完結すべきものではない。科目区分としての「専門教育」も、いわゆるジェネリックスキルの形成に広範に寄与し得るものであり、またコミュニケーション能力の育成など、市民性の涵養に寄与する教養教育としての機能も担い得るものである。「学士力」が示すような、学士の学位を有するすべての者に共有されるべき、普遍的な意味を持つものを涵養するという観点が十分に考慮されることが必要である。

ウ. 「基本的な素養」を考える上で、職業生活との関わりという面は非常に重要である。各分野での審議においては、関連する具体的な職業生活を想定しながら、職業人として具備すべき専門知識や倫理なども含めて、長期にわたる職業生活を支える基礎を如何に培うかという観点を中心として、十分な検討が行われることが望まれる。

エ. 「基本的な素養」は、すべての学生が共通して身に付けることが望まれるものであり、各大学が、それぞれの理念・状況に即して、柔軟に展開できるものとして同定されることが適当である。これを構成する具体的な内容に関する記述が複数項目にわたることは当然としても、できるだけ項目数を厳選し、また、それぞれの項目は、普遍性を備えた、一定の幅のある概念として、記述されることが望ましい。

オ．学士課程で学業を終了して就業等する学生と、大学院に進学して学業を継続する学生とがそれぞれ存在し、一部の分野・一部の大学においては、後者の方が多数を占める場合もある。

しかし、ここでは、学士課程教育を、単に大学院に進学するための学問的な準備段階としてのみ位置付けるという立場は取らない。もとより、各大学において、学士課程と大学院の課程とが円滑に接続し、全体として相乗的に学習効果を高める教育課程を編成することを否定しないが、核となる考え方として、学士課程教育は、それ自体独自の教育課程として、人が生きていく上で重要な意味を持つものを身に付ける場であるということ（そして、大学院も、それ自体独自の教育課程として、広く他大学・他分野の出身者や社会人を含む多様な学生を受け入れることが期待されること）が把持されるべきであり、今回作成する参照基準も、そのような考え方に沿って作成されるべきである。

③ 学習方法及び学習成果の評価方法に関する基本的な考え方

ア 学習方法

従来、大学教育において、学習方法の問題は必ずしも重視されてこなかった。関心が持たれたのは、主として「何を教えるか」という学習内容の方であり、学習方法については、それを如何に「うまく」教えるか・理解させるかということが重視され、どちらかというに従属的なものとして見做されてきたのではないだろうか。

しかし、②において、単なる学問上の「知識」や「理解」としてだけではなく、職業生活や市民生活など、人が生きていく上で意味を持つものを、学びを通して身に付けるという観点が重要であると記した。そのためには、単に「うまく」教えて理解させるというだけの学習方法ではなく、知識や理解を実際に活用できる力を培うための、あるいは学習内容自体を一つの「素材」として、それを通して何らかのスキルを身に付けさせるための学習方法が、教育課程の編成においても、極めて本質的な意味を持つことになる。

このように、学習方法は、学習内容と対をなす重要な要素であるが、参照基準において例示する範囲は、やはり当該分野の学習において基本的な重要性を有するものに留めるものとする。

なお、学習内容を素材として何らかのスキルを身に付けさせるという観点は非常に重要であるが、そのようなスキルも、基本的には当該専門分野ならではの固有性を内在させたスキルとして考えられるべきものである。"transferable skill"という語があるが、この語が意味するところも、専門分野に固有なスキルではあるが、当該分野に関わらない局面においても活用できる可能性がある（"able"）スキルということであろうと解する。結果的に"generic skill"（汎用的なスキル）が身に付く可能性を否定するものではないが、当初からその点を強調するあまり、個々の専門分野が本来有する固有の意義が十分に顧みられないようになることは望ましくないと考える。

イ 学習成果の評価方法

最後に、今日的な大学教育における学習方法の重要性は、直ちに学生の学習成果の評価方法の重要性につながるものであることを指摘しておきたい。学習方法を工夫することにより、単なる知識や受動的な理解に留まらないものを学生に身に付けさせることを意図したとしても、学習成果の評価方法が、知識や理解を問うだけのものであれば適切な評価にはならないし、学

生の学習意欲を削ぐことにもなってしまうだろう。このため参照基準において、各分野の学習成果の評価方法についても基本的な考え方を述べるものとする。各大学においては、学習方法と学習成果の評価方法とが密接な関係にあることを認識し、それぞれを工夫することが必要である。

(3) 作成の手引き

以上において、参照基準の主要な構成要素について述べたが、これを踏まえて、実際に各分野で参照基準を作成する際の具体的な手引きとするため、本編の付録として「**大学教育の分野別の質保証のための教育課程編成上の参照基準について一趣旨の解説と作成の手引き**」を作成し、第一部の末尾に添付した。

手引きにおいては、本文の趣旨を踏まえつつ、項目立ての在り方や、各種の概念についてのより具体的な解説、第二部で述べる教養教育に関する事項なども盛り込んでいるので、本文の記述と合わせて参照いただきたい。

4. 参照基準の役割と位置付け

(1) 参照基準の基本的な役割

3 (1) で、英国の分野別参照基準について、教育プログラムのデザイン等に関与する人々の役に立ててもらうことを意図しており、また、進学希望者や雇用主に対して、専門分野の学位が意味するものについて理解を促す役割も期待されていることを紹介した。

学術会議が策定する参照基準も、基本的にはこれと同様の役割を担うものである。元来が、「学士課程あるいは各分野の教育における最低限の共通性があるべきではないか」という課題は必ずしも重視されなかった。」という学士課程答申の問題認識に端を発するものであることから、これは当然である。

(2) 専門職の養成課程に関する質保証との関わり

分野別の教育内容の質保証に関して、工学系分野においては J A B E E (Japan Accreditation Board for Engineering Education、日本技術者教育認定機構) による教育課程の認定制度 (ア krediteーション) ¹² が存在しており、また医歯薬看護等の分野においては、国の関与の下にコアカリキュラムが策定されていることはよく知られている。

これらと学術会議が策定する参照基準との違いは何か。ひと言で言えば、特定の専門職の養成課程に関する質保証と、学士課程教育の一般的な質保証との違いであるとしてよいだろう。確立された専門職業資格は、当然のことながら当該資格を担う者が具備すべき知識・理解・能力の内容に対する具体的な要求水準が明確であり、社会に対して直接的な質保証の責任を負っている。

¹² 米国の分野別ア krediteーションの大半は、専門職のアソシエーション (専門職能団体) が、専門職の養成課程としての大学の教育プログラムの質を認定するものである。これは同時に、当該教育プログラムを修了した者が、アソシエーションの構成メンバーたり得る適格性を有しているかを認定するという性格を有しており、この点は、分野別ア krediteーションとは区別される地域別ア krediteーション (Regional accreditation) においても同様である。即ち、地域別ア krediteーションにおいては、認定の対象とされる機関としての大学全体が、アソシエーションを構成するメンバーとして適格性を有しているかどうかを判断するのであり、この点で日本の認証評価制度とは本質を異にするものと言えよう。

こうした分野については、一定の基準に基づいてその適格性を認定したり、コアカリキュラムによって一定の標準化を図ったりする必要性があることはよく理解できる。

一方で、そうではない多くの分野については、学生の進路も多様であり、大学によって教育の重点の置き方も多様であって然るべきである。しかしそのような分野においても共通して言えるのは、学生が自身にとって意義あるものを身に付けることが重要であり、なおかつそれは、分野の特性に根差したものであるべきことである。参照基準はまさにこのような考え方に基づいている。

例えば工学のように、専門職としての質保証も重要である一方で、学生の進路も多様であるような分野においては、J A B E Eによる認定制度が存在していても、学術会議が参照基準を策定することが考えられるが、この場合、両者はそれぞれ独自の趣旨を有し、本質的に競合し合うものではないことが適切に理解され、各大学が自主的に取捨選択して活用することが望まれる。¹³

(3) すべての関係者の利用に供する公的な基盤としての位置付け

かつては、公的に各分野の大学教育の内容を規定するものとして、文部科学省の大学設置審査に用いられる「内規」が存在していたが、近年の規制緩和と行政手続きの透明化の流れの中で、それらはすべて廃止された（平成 15 年）。現在、各分野の大学教育の「内容」を何らかの形で規定する公的な文書は基本的に存在していない。

日本学術会議は、政府から独立して活動を行う、日本の科学者を内外に代表する機関としての責任に照らして、文部科学省からの依頼に応じ、この空隙を埋めることを欲するものである¹⁴。今後学術会議が順次策定する各分野の教育課程編成上の参照基準は、明白に公的な正統性を有するものとして、大学はもとより、大学団体、認証評価機関、学協会、さらには学生や企業、そして国や地方公共団体など、内外のすべての関係者の利用に供するものであり、社会における多様な主体がそれぞれの用に役立てるとともに、これを通して、皆が一定の認識を共有することに寄与する、一種の社会的なインフラストラクチャーとしての役割を果たすことを念願する。¹⁵

第一部の冒頭にも記したように、憲法が定める学問の自由を持ち出すまでもなく、国が大学における教育・研究の自由を最大限尊重すべきことは、もとより言を待たない。このことは、大学教育に対して最も密接な当事者性を有する国の機関である学術会議であっても同様であり、今後策定する教育課程編成上の参照基準が、「各分野の教育における最低限の共通性」の確保を企図しつつも、可能な限り大学の自主性・自律性を尊重するものであることは、今までに詳述した通

¹³ 実際、英国においては、QAA（高等教育質保証機構）が定める分野別参照基準とは別に、心理士協会（The British Psychological Society）や栄養士協会（Nutrition Society）、統計士協会（The Royal Statistical Society）、航空技術者協会（Royal Aeronautical Society）などの諸団体が、独自の基準に基づいて大学の教育課程のアクレディテーションを行っている。

一方で、参照基準を策定する際には、両者の中身が徒に矛盾するようなことが無いよう、十分な注意を払うべきことは当然である。

¹⁴ 日本学術会議法（ここで言う「科学」とは、人文社会科学と自然科学の全分野を包摂するものとして解されている。）日本学術会議は、科学が文化国家の基礎であるという確信に立って、科学者の総意の下に、わが国の平和的復興、人類社会の福祉に貢献し、世界の学会と提携して学術の進歩に寄与することを使命とし、ここに設立される。

第二条 日本学術会議は、わが国の科学者の内外に対する代表機関として、科学の向上発達を図り、行政、産業及び国民生活に科学を反映浸透させることを目的とする。

第三条 日本学術会議は、独立して左の職務を行う。

一 科学に関する重要事項を審議し、その実現を図ること。

二 科学に関する研究の連絡を図り、その能率を向上させること。

¹⁵ ここで「公的な正統性」と称したのは、国や地方公共団体、その他の公的な性格を有する機関において、学術会議が策定する参照基準が十分に尊重されるべきことを意味するものではあるが、大学（国立大学法人を含む）や大学教員、

りである。

文部科学省を初めとする国の府省においても、この点について十分に留意することを強く要請するものである。

(4) 自己点検評価や認証評価との関わりについて

質保証と言うことでは、国による大学設置審査や、学校教育法で定める大学の自己点検評価及び認証評価機関による大学評価を忘れるわけにはいかないが、これらは基本的に機関としての質保証であり、一義的には教育内容の質保証とは区別して考えるべきものであろう。(設置審査に関しては個別の教育課程の審査も含まれるが、基本的に最小限の質保証であるという点で他の質保証枠組みとは区別される。)

しかし自己点検評価や認証評価機関による評価であっても、それを仔細に掘り下げていけば、自ずと分野別の質保証と同等な次元のものを対象とすることになると考えられるが、それぞれの性格や費やす労力も勘案して適切な整理が行われることが重要である。自己点検評価や認証評価と分野別の教育内容の質保証との関係はどのように整理されるべきなのか。今後更なる検討が必要な課題であるが、以下の2つの考えはこの問題に重要な関わりを有すると考える。

- ① 認証評価について、細かなことまで認証評価機関が直接評価するのではなく、各大学の内部質保証を重視すべきという考えが主張されるようになってきていること
- ② 大学教育の質保証一般について、学生の学習成果を高めることを重視すべきという考えが主張されるようになってきていること

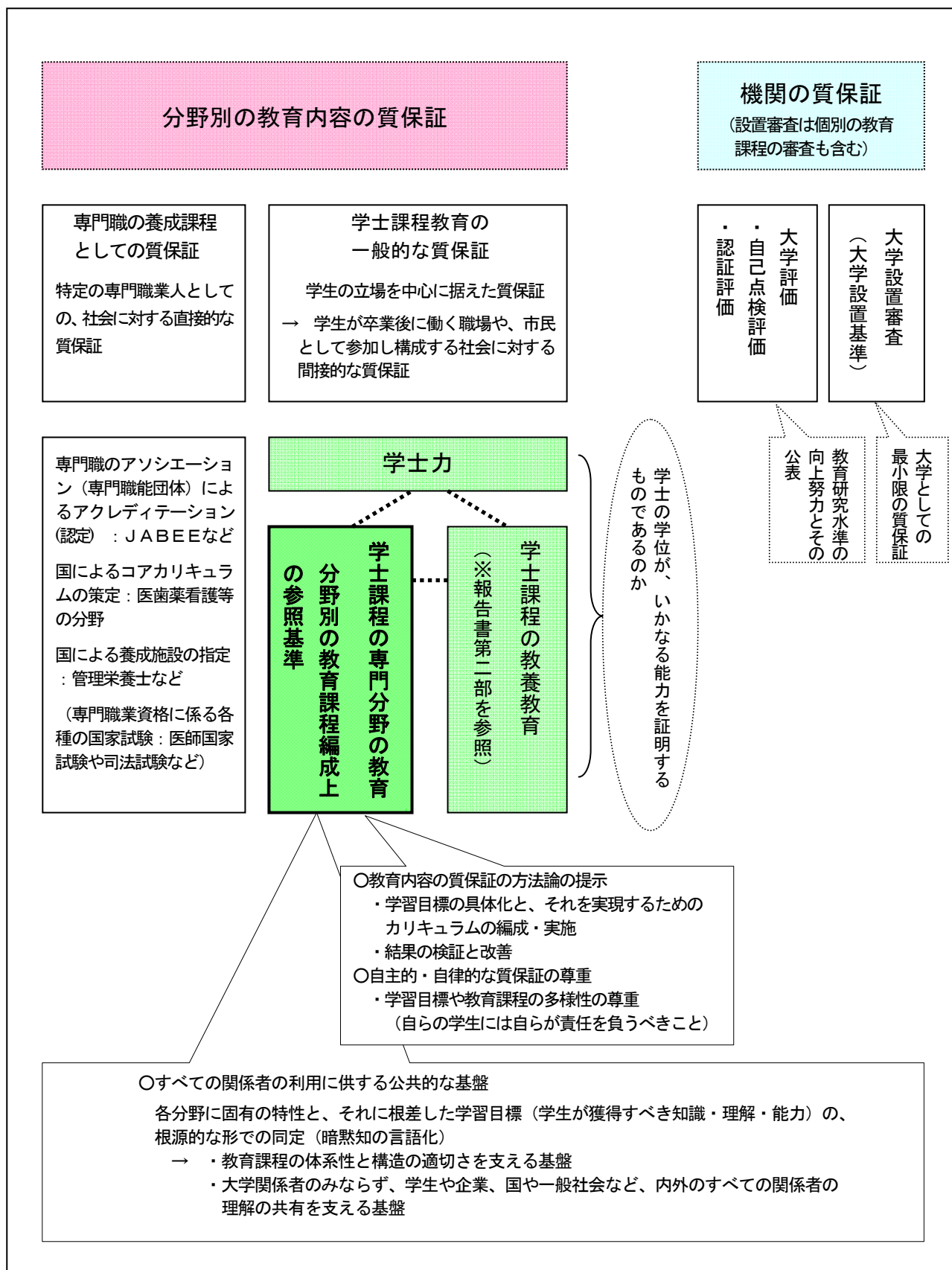
学術会議が策定する分野別の参照基準は、各大学が学習目標を具体化し、それを達成する教育課程を編成・実施することを支援するものであることから、②の考えと整合的であり、また、結果をモニタリングし問題点の検証と改善につなげていくことを望むものであることから、①の考えにおける大学の内部質保証とも重なり得ると言える。一方、学習目標の同定については各大学の多様性が認められるべきとの立場であることから、認証評価機関が一律の指標で直接各大学の学習成果を測定評価することについては慎重であるべきと考える。

以上を勘案し、また、自己点検評価や認証評価が、大学設置基準への適合状況を検証するという最小限の質保証に留まらず、教育の質の改善向上に対しても取り組むべきであるとすれば、一つの考え方として以下のように整理することができるだろう。

- ① 各大学においては、教育の質に関する内部質保証として、参照基準も活用して、各分野の教育課程を基本的な実施単位とする、学習成果の向上を目指した取り組みを行うこと
- ② 認証評価機関においては、各大学の学習成果を直接評価するのではなく、学習成果の向上を目指した各大学の内部質保証が適切に機能しているかどうかを評価すること(なおその際、評価負担の問題を考慮すれば、個別の分野の教育課程の評価はサンプル的に行うのが妥当ではないか。)

今まで述べたことを整理すると、次の図2のようになるが、今後さらにこの問題についての議論が深められることを期待したい。

図2 大学教育の質保証に関する各種の枠組み



5. 分野に関する諸問題について

(1) 分野設定の基本的考え方

分野別質保証のために分野別参照基準を策定するにあたり、その「分野」をどのように設定するのかが重要な課題である。このことに関して英国の分野別参照基準が現在57に上っていることは既に述べた通りである。ただちにこれだけの数を審議の対象として取り上げることは困難であるが、まず、当面3年間で30程度の主要な分野を取り上げ、参照基準を策定することを目標とする。

分野設定に関する基本的な考え方として、分野の階層設定を、最初にできるだけ大括りに設定し、次に必要に応じてより細かな単位の分野を対象としていくこととする。分野は細分化すれば際限がないが、学士課程教育として、独立して系統的な教育課程を編成する意義を有するレベルであることが不可欠であり、また、初めから細分化された個々の分野の論理を打ち出すのではなく、最初にできるだけ普遍的な理念・哲学を共有して、しかる後、必要に応じて細かな単位の分野を取り上げていくということが合理的である。

(2) 学際的・複合的な教育課程について

教育課程は、学問の発展や社会のニーズの変化に対応して、常に分野の生成改廃を続けていくものであり、伝統的な学問分野の区分に当てはまらないようなものについても、それらの存在は、ポジティブな可能性をはらむものとして尊重されることが必要である。

しかしながら、多様な学際的・複合的な教育課程を、一つ一つ「分野」として同定し、参照基準を策定していくことは、現実的に不可能であるし、また、柔軟で可塑的な状態にあるものを、却って固定化してしまうことにもなりかねない。このため、学際的・複合的な教育課程については、既にある程度実質的に確立した分野として認知され、それに対応した系統的な教育プログラムを編成することが十分に想定される場合を除き、分野としては取り上げない。

こうした教育課程は、複数の「元となる分野」を組み合わせたものとして位置付けられることから、その課程編成に当たっても、それらの分野の参照基準を柔軟に組み合わせ活用することが適切であると考え。換言すれば、分野として取り上げない学際的・複合的な教育課程においても、当該課程を構成する元となる分野に固有の知的訓練機能がきちんと保持され、それらが適切に組み合わせられることで独自の教育効果を発揮しているという観点が重要であると考え。

なお、(1)で述べた、当初の分野設定をできるだけ大括りで行うという方針は、その枠内で、更に細分化された単位の分野を学際的・複合的に組み合わせ教育課程を編成する場合においても共有できる参照基準を作成することとなり、教育課程編成に関する多様な取組みを支援する上でも一定の意義があると考え。

(3) 今後の分野別の審議について

分野別の審議を行うに当たって、各分野において適切な審議体制を構築することが重要である。具体的には、関連する学協会の参画や、大学の多様性が適切な形で代表されること、若手世代や職業人、隣接する他分野、さらには全く異なる分野の人の意見を聞くことなど、審議メンバーの構成や審議的続きにおける適切さを確保するための措置が重要である。

また、実際に開設されている各大学の教育課程や諸外国での状況、関連する学協会の取組み等、基礎的な関連情報を適切に収集し、吟味することも重要である。

6. 参照基準の中長期的な運用の在り方について

(1) 参照基準の見直しについて

参照基準は、各大学の教育課程編成のための基本的な参考資料となるものとして、策定後の内容の見直しや分野の追加等に関して、半恒久的に責任ある主体の下で運用がなされることが必要であり、日本の大学教育をめぐる現下の諸条件が大きく変化しない限り、学術会議がその任に当たるものとする。

内容の見直しに関しては、数年に1回程度定期的に各参照基準について検討を行うものとするが、各大学での教育課程経への導入準備を1年として、これも含めて5年で教育課程が完結することを考慮すると、特に必要がある場合を除いて、策定後5～6年目を目安に見直しを行うことが適当であると考えられる。

見直しを行うに当たっては、教育課程の安定性について十分考慮しつつ、当該分野の教育をめぐる内外の新しい動向の検証や、様々な大学での参照基準の活用実態に関する情報収集等を適切に行う。

(2) 新たな分野の追加について

今日、大学の学士課程教育が行われる分野は、多様な学際的・複合的な教育課程の存在を別にしても、30程度に限定されるべきものではないだろう。必要に応じて、新たな分野についての参照基準が追加して策定されるべきである。

その際、どのような考え方に基づいて分野の追加を行うのかということが問題である。主として2つの観点から検討されるべきであろう。一つは学問的な観点であり、いま一つは社会との関わり、端的には専門的な職業能力形成という観点である。前者の学問的な観点に関しては、固有の世界の認識の仕方、世界への関与の仕方が新しく形成されるような新分野の形成は、一般的に言ってかなり稀なものとして解するべきであろう¹⁶。一方後者の観点に関しては、少なくとも前者との対比においては、より柔軟に新しい分野を同定することが可能であろう。

(3) 学協会等との連携体制の構築について

参照基準が学士課程教育の質保証に有効に寄与するためには、日本の大学教育にしっかりと根差したものとなる必要がある。5(3)において、参照基準を策定する際の学協会の参画について述べたが、策定された参照基準についても、これを実際にどのように生かしていくのか、各大学のFD活動等を支援することが望まれることから、学術会議としても、各種の学協会や大学横断的なFD団体、国公私の大学団体、認証評価機関等と積極的に連携していくことが重要である。

¹⁶ これに相当するものとして、生物学と化学の境界を流動化した分子生物学の急速な発展や、伝統的な人文・社会科学的な知の在り方に大きな変革をもたらしたカルチュラル・スタディーズの登場などを挙げることができよう。

おわりに 参照基準が企図するもの ― 大学に求める挑戦

最後に、分野別の教育課程編成上の参照基準が企図するところについて、改めて整理すれば以下の3項目に要約できる。

① 教育課程の「体系性」が意味するもの

各分野の参照基準においては、まず分野に固有の特性の同定から始まり、次にそれを踏まえて当該分野を学ぶすべての学生が身に付けることを目指すべき基本的な素養としての知識・理解と能力を同定し、さらにそうした能力を身に付けられるようにする上で何が重要か、学習方法と学習成果の評価方法についての基本的な考え方を提示することとしている。

これらは各大学が教育課程を編成する際の基本的な拠り所となるとともに、それ自体が、学士の学位を授与する教育課程の「体系性」が何を意味するのかを明確にするものである。

② 学ぶことの意義を明確化した上での能力形成

近年、教育の論理を、教える側の論理から学ぶ側の論理に転換し、学生がどのような能力を身に付けられるようにするのかを重視すべきことが指摘されている。如何に能力形成を図るかという観点は教育課程全体の中心に据えられるべきである。

しかしその際に、何のためにその能力を身に付けるのかということが常に意識され、明確化されなければ、真の意味で学ぶ側の論理に立った教育とは言えない。参照基準はこのことを強く求めるものである。

③ 教育課程の編成とその実施における組織的な対応

現実の大学教育においては、依然として教員が安易に自分の専門分野を主体に授業を組み立てたり、教養教育は忌避される一方、専門教育の授業科目は一種の「勢力圏」の構成要素のように見做され、教育課程編成が事実上の利益調整の場となっていたりしていないだろうか。

①及び②で述べたことは、こうした在り方を真っ向から否定するものとして、もとより教育課程全体を通して実現されなければならない。そしてそのことは、教育課程の編成とその実施において、すべての関係者を巻き込んだ組織的な対応を如何に実現できるかにかかっている。

今までの文中で繰り返し述べてきたように、参照基準は、教育課程編成に関する各大学と大学教員の自主性・自律性を最大限尊重することを意図している。しかしまた、自主性・自律性は、自らを厳しく律し、安易に流れず誠実に努力する責任を伴うものである。上記に述べた3項目を真摯に実現することは、決して一朝一夕に可能な事ではなく、むしろ各大学に対して大きな挑戦を求めるものであるが、今後の社会においては、このような挑戦ができる大学だけが、「大学」の名前を冠するに値すると考えるものである。

**大学教育の分野別の質保証のための
教育課程編成上の参照基準について
－ 趣旨の解説と作成の手引き －**

I 趣旨の解説

1. 分野別の質保証について

(1) 分野別の質保証とは

ここで言う分野別の質保証とは、各分野の学士課程教育の質の保証を意味するものであり、そのためには、教育課程（カリキュラム）編成の改善を中心とする、各大学による自律的で組織的な改善活動が重要である。

(2) 分野別の質保証の基本的な考え方

① 具体性を備えた学習目標に照らした教育課程の編成

分野別の質保証を図るための基本は、各分野の教育課程（学部・学科・コース等）の「学習目標」が、十分な具体性を備えた形で同定され、その学習目標を効果的に達成するという観点に照らして、実際のカリキュラムが編成されることである。

またその際の学習目標とは、学習者である学生の観点から、学びを通して具体的にどのような有意義なものを身に付けられるのかという意味での目標である。

② 意義の共有と組織的な改善活動

①を通じて、すべての教員と学生とが、自らが受け持つ教育活動、自らが参加する学習活動の具体的な意義を理解し共有することが可能になり、また、実際に学習成果が上がっているのかどうかを具体的に検証し、組織的な改善に取り組むことが可能になる。

2. 学術会議が策定する「参照基準」について

(1) 各大学が具体的な学習目標を定める上での参考

学術会議が策定する、分野別の教育課程編成上の参照基準は、各大学が、各分野の教育課程（学部・学科等）の具体的な学習目標を同定する際に、参考として供するものである。

その意味では分野別の学習目標の一種の雛形とも言えるべきものであるが、参照基準では、あくまで一定の抽象性と包括性を備えた考え方を提示するに留め、それを参照した各大学が、それぞれの理念と現実に即して自主的・自律的に具体化する。

(2) 他のアプローチとの違い

参照基準は「基準」という言葉を用いているが、(1)で述べた通り、学力に関する最低水準や平均水準を設定するものでもなく、また、カリキュラムの外形的な標準化を求めるコアカリキュラムでもない。

参照基準が企図する分野別の質保証は、学ぶことを通じて、学生が意義あることを身に付けられるよう、各分野の教育の改善に努めるべきであるという、最も一般的な問題意識に立脚し、そのことを各大学に促すものである。

※ 何等かの最低水準や平均水準、あるいはコアカリキュラムの設定については、それを要請し正当化する社会的合意が必要であるが、職業資格に関する国家試験が存在するような分野を除く殆どの分野では、現実にそのようなものは存在しない。

Ⅱ 各分野における参照基準の作成の手引き

参照基準の基本的な構成項目は以下の通りとするが、各分野の事情に応じて、6として独自の項目を設定したり、適宜参考資料等を付したりすることも可能である。

1. 当該学問分野の定義
2. 当該学問分野に固有の特性
3. すべての学生が身に付けることを目指すべき基本的な素養
4. 学習方法及び学習成果の評価方法についての基本的な考え方
5. 市民性の涵養をめぐる専門教育と教養教育との関わり

なお、参照基準の作成に当たっては、関連する学協会の参画や、大学の多様性が適切な形で代表されること、若手世代や職業人、隣接する他分野、さらには全く異なる分野の人の意見を聞くことなど、審議メンバーの構成や審議手続きにおける適切さを確保するための措置が重要である。

また、実際に開設されている各大学の教育課程や諸外国での状況、関連する学協会の取組み等、基礎的な関連情報を適切に収集し、吟味することも重要である。

1. 当該学問分野の定義

当該学問分野について簡潔な定義を行う。学問分野としての実質的な自己同定は次の2で行うので、他分野との境界線が明確である分野については、ごく簡単な記述でも構わない。必要に応じて隣接分野との関連についても適宜、言及を行う。（A4用紙（40字×40行）1枚程度に収める。）

2. 当該学問分野に固有の特性

学問とは、世界（人間、社会、自然）を知り、世界に関わるための知的営為であり、それぞれの分野に固有の世界の認識の仕方、世界への関与の仕方が存在している。学生に何を身に付けさせることを目標にするにせよ、当該分野の固有の特性に根差したものでないならば、カリキュラムの体系性と構造の適切さが拠って立つ基盤自体に合理性が存在しないことになってしまうだろう。

従来、ともすれば暗黙的に理解されてきた各分野に固有の特性について、学術的な観点からしっかりと同定することは、参照基準全体の妥当性と、それを参照して編成される各大学のカリキュラムの妥当性とを根底で支える基盤となるものである。必要に応じて当該分野の基本的な知識や理解を具体例に用いながら、一定の厚みのある記述を行うものとする。（A4用紙2～3枚程度）

3. 当該学問分野を学ぶすべての学生が身に付けることを目指すべき基本的な素養

2で記した当該学問分野に固有の特性を踏まえて、当該学問分野を学ぶすべての学生が身に付けることを目指すべき基本的な素養を、以下の項目に沿って同定する。

- (1) 当該分野の学びを通じて獲得すべき基本的な知識と理解
- (2) 当該分野の学びを通じて獲得すべき基本的な能力
 - a 分野に固有の能力
 - b ジェネリックスキル

各項目において基本的な素養を同定する際は、その分野の学びを通じて、学生が今後「それぞれの人生」で成長していく基礎として、学士課程教育においてどのような能力を培うのかという観点に立ち、徒に項目を多数列挙することはせず。中核となるものに絞り込む。（各項目についてA4用紙1～3枚程度）

（１）当該分野の学びを通じて獲得すべき基本的な知識と理解

- ① 「基本的な知識と理解」を基本的な素養として同定するに当たっては、原則として、当該分野の知識や理解に関して、「何かを説明できる」という形で記述する。
- ② 「基本的な知識と理解」とする事項を列記する際は、以下の２つの基準によって精選する。
 - i 各大学の教育の自主性・自律性を尊重し、あり得べきカリキュラムの多様性を損なわないこと。このため、同定された「基本的な知識と理解」が意味することになる、各分野での学びの内容・領域は、当該分野を構成する基本的な柱となるものに限定するとともに、事実上特定の授業科目の開設を必須のものとしないう、一定の抽象性を持たせた記述とする。
 - ii 次節の a「分野に固有の能力」を培うために必要不可欠と考えられる範囲に限定すること。重要なことは、学生に「能力」を培うことであり、知識と理解の獲得は、あくまでそのための手段として位置付けられるものである。

（２）当該分野の学びを通じて獲得すべき基本的な能力

- ① 「基本的な能力」を基本的な素養として同定するに当たっては、原則として、「何かを行うことができる」という形で記述する。

その際 a と b については、それぞれ以下の通り定義する。

 - a 分野に固有の能力：専門的な知識や理解を活用して、何かを行うことができる能力
 - b ジェネリックスキル：分野に固有の知的訓練を通じて獲得することが可能であるが、分野に固有の知識や理解に依存せず、一般的・汎用的な有用性を持つ何かを行うことができる能力
- ② 「基本的な能力」を同定するに当たっては、それらの能力が、現実には人が生きていく上でどのような意義を持つのかということが具体的に説明されることが必要である。

以下の各項目で「能力」を幅広い観点から捉えていることを適切に踏まえて、各分野の特性に沿って、どのような局面において、どのような意義のある、どのような能力を学生に身に付けさせるのか、明確に理解できる形で記述する。

 - i 「能力」が意義を持ち得る局面には、職業生活の局面もあれば、公共的な課題に関わる市民としての生活の局面もあり、あるいは何らの属性をも捨象した人生そのものも含めて、多様な局面があり得ることを考慮する。
 - ii また、直接的・価値中立的な「能力」だけでなく、例えば、「～に関して適切な判断ができる／～に即して適切に理解できる」など、価値観・倫理観や知的座標軸の形成に関わるものも含む幅広い「能力」を検討する。
 - iii 職業上の「能力」に関しては、さらに以下のように多様な局面が考えられることも考慮する。
 - iii-1 分野に固有の知識や理解の活用能力が、そのまま特定の職業にとっての専門能力と

なる場合（→a）

iii-2 ものの見方・考え方など、分野に固有の知識や理解の活用能力が、緩やかな形で職業上の有用性を持つ場合（→a）

iii-3 分野に固有の知的訓練を通じて獲得されるが、分野に固有の知識や理解に依存しない能力が、一般的・汎用的に職業上の有用性を有する場合（→b）

※ 市民としての「能力」に関しても、iii-1 はなくとも、iii-2 と iii-3 のような、能力が有用性を持つ局面の違いはあると考えられるので、a と b とで適切に書き分けるものとする。

③ いずれの能力に関しても、長期にわたる生活を支える基礎を培うという観点に基づいて、中核となるものに絞って一定の抽象性と包括性を備えた形で記述する。

※ 専門教育と教養教育とのバランス

報告書の第二部「学士課程の教養教育」で述べた通り、市民教育としての教養教育は、それ自体が独自の理念を有するものである。各分野の参照基準において、そこまで含めた学士課程教育の全体を対象とする必要はないが、一方で、市民性の涵養ということを全く度外視して、専門分野の観点だけから参照基準を策定することは、参照基準の存在が一方向的に教養教育を圧迫することにもなりかねない。

このため（１）及び（２）を作成するに当たっては、第二部において、各大学が「専門教育と教養教育とのバランスに配慮した学習目標を定めて、それを実現し得るカリキュラムを編成すべきである」（30 頁）としていることにも十分配慮し、専門教育の観点だけから過剰な内容を記述しないよう留意する。

4. 学習方法及び学習成果の評価方法に関する基本的な考え方

3において、能力を培うことが重要であり、知識と理解の獲得はそのための手段であることを述べたが、実際に学生が知識と理解をどのように活用できるようになるかは、学習方法（教育方法）に負う面が大きい。学生の興味を引きつけ、巧みな説明で理解させる授業改善の努力は重要だが、それだけでは、単なる知識の蓄積や受動的な理解を超えて、実際にそれらを活用できる能力を形成するまでには必ずしも到らないだろう。基本的な素養として掲げた能力を培うには、学習方法においてどのような工夫が必要とされるのか、具体的な例示を含めて、基本的な考え方を示すものとする。

学習方法の重要性は、直ちに学習成果の評価方法の重要性につながる。学習方法を工夫しても、学習成果の評価方法が、単に知識や理解を問うだけのものであれば適切な評価にはならないし、また、適切な学習成果の評価方法が示されることは、学生が自らの学習方法を改善する上でも重要な役割を果たすだろう。学習成果の評価方法についても、具体的な例示を含めて、基本的な考え方を示すものとする。（それぞれについてA4用紙1枚程度）

5. 市民性の涵養をめぐる専門教育と教養教育との関わり

第二部においては、「行き過ぎた専門主義の傾向が、民主主義社会を支える人々の共通の価値基盤を掘り崩すおそれ」を理由として、市民性の涵養を目的とする市民教育が必要とされた歴史的経緯を述べた（27 頁）。

教養教育の理念の一つが市民性の涵養であるとして、そのことと専門教育との関わりは、分野によって多様であると考えられる。分野の専門教育において、一定程度ここで言う市民性の涵養をなし得る分野もあれば、専門教育とは区別される教養教育に多くを頼まざるを得ない分野もあるだろう。（一方で、特に専門職業と関連の深い分野については、職業倫理に関する教育も重要

であり、近年そのための取組みも充実されてきているが、こうした教育とここで言う市民教育とは、一応区別して考えられるべきものであると考える。)

各分野において、第二部の記述を適切に踏まえて、市民性の涵養と、そのための専門教育と教養教育との関わりの在り方について基本的な考え方を記述する。(A 4 用紙 1～2 枚程度) その際、第二部で、特に専門教育との関わりに引きつけた市民教育の目的として、以下の 3 項目を掲げている(43 頁) ことに留意する。

- ・自分が学習している専門分野の内容を専門外の人にもわかるように説明できること
- ・その専門分野の社会的、公共的意義について考え理解できること
- ・その専門分野の限界をわきまえ、相対化できること

第二部 学士課程の教養教育について（仮題）¹⁷

¹⁷ 本稿は、「大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会」の下に設置された「教養教育・共通教育検討分科会」として、大学の学士課程における教養教育の在り方について、各大学が実際に教養教育について検討する際の参考となるよう、できるだけ具体性を持たせることに留意して議論した結果を取りまとめたものである。本稿の議論と並行して、同じメンバーで、「日本の展望委員会」の下に設置された「知の創造分科会」として、より一般的に現代における教養と教養教育のあり方をテーマとした議論を行っており、「提言－21 世紀の教養と教養教育」として取りまとめている。本稿についての理解を深めていただくために、こちらの報告書も併せて参照いただければ幸甚である。

<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-tsoukai-4.pdf>

1 はじめに

大学教育の分野別質保証の在り方に関する検討の一環として、教養教育について検討することが必要である。これは、分野別の教育課程編成上の参照基準は、専門教育と教養教育との関係の在り方という観点に照らした場合、どのように活用されるべきかが問題となるからである。しかしこの問題は直ちに、そもそも教養教育とは何なのか、そしてそれはどうあるべきなのかという、より根源的な問題と呼び起こさざるを得ない。

しかし、おそらく少なからぬ大学関係者にとって、教養教育という言葉は、明確な定義を与えることが困難な、しかも混迷した概念として感じられる面があるのではないだろうか。その理由のひとつは多分に日本の教養教育をめぐる歴史的な経緯に由来するものであり、今回、教養教育について一定の見解を述べるに際して、最初に歴史的事実としての日本の教養教育の在り方を検証することを避けて通ることはできないと考える。

このため本報告書では、先ず教養教育をめぐる問題状況を歴史的に検証した上で、それを踏まえて教養教育とは何かということを整理し、その上で、専門教育と教養教育との関係の在り方についての考え方を示し、最後に、現代における教養教育の在り方について具体的な提案を行うこととする。

2 教養教育をめぐる問題状況の検証

(1) 戦後の新制大学に導入された教養教育

今日、日本の大学に教養教育¹⁸が導入された経緯が顧みられることはあまりないが、概ねの事実関係は明らかであり、特筆すべき不明な点はない。

すなわち、第二次世界大戦後の米国の占領下において行われた学制改革の一環として、昭和24年に新制大学が発足したが、その際に、人文科学（外国語を含む）・社会科学・自然科学の3系列にわたる「一般教養科目」と「一般体育」の履修が定められ¹⁹、「大学の最初の二年間における課業は主としてこの三つの部門の広い基本的な科目で構成されなければならない」²⁰とされた。翌年には人文科学から外国語が独立し²¹、昭和31年には、改めて文部省の大学設置基準によって、人文科学、社会科学、自然科学からなる「一般教育科目」を計36単位、外国語科目を8単位以上、保健体育科目を4単位とする履修要件が定められ、以後平成3年の「大綱化」まで、長くこの枠組みが存続することとなる。また、こうした制度的な経緯に加えて、教養教育を担う教員については、当初は主として旧制高校や旧師範学校の教員が新制大学に組み入れられて担ったことも比較的良好に知られていることであろう。

しかし1950年代に入ると、まず産業界や工学系の教員から、工学系の専門教育を充実するための教養教育の見直しが主張されるようになった。また昭和31年に高校教育課程の学習指導要

¹⁸ ここでは「教養教育」という言葉を、便宜的に、かつての「一般教育科目」、「外国語科目」、「保健体育科目」を包摂するものとして用いている。

¹⁹ 大学基準協会による「大学基準」において、1947年7月に、まず、人文科学（外国語を含む）・社会科学・自然科学の3系列にわたる「一般教養科目」の履修が定められ、同年12月には、さらに「一般体育」の履修が加えられた。

²⁰ 「日本における高等教育の再編成」（1948年 文部省）

²¹ 1950年6月の大学基準の改正による。

領が改正されて教育内容の高度化が図られると、大学での教養教育は「高校における教育のくり返しに過ぎない」²²との声も上がるようになり、さらに、国立大学で当初の教養教育を担った旧制高校等の教員が定年退官するようになると、専門教育を担当する教員と教養教育を担当する教員の「身分格差」²³も問題として意識されるようになった。そして、1960年代以降には、当時の中央教育審議会等の場で、本格的に教養教育の在り方をめぐる議論が展開されることになる。

(2) 「教養教育」の原点

新制大学に教養教育が導入された経緯と、その後の比較的短い期間のうちに、教養教育の在り方に対する問題提起が行われるようになったことを見たが、ここで一度、戦後に導入された教養教育の原点を確認しておくことが重要である。

新制大学に導入された教養教育の中核をなす、人文・社会・自然の3系列からなる「一般教養科目」の直接的なモデルとされたのは、米国の大学の教養学部のカリキュラムであった。また、こうした科目群を導入する目的は、「余りに早くまたあまりに狭すぎ、そして職業的色彩が余りに強すぎるように思はれる」²⁴専門化を是正し、戦後日本の民主主義社会を担う「民主的市民」、すなわち“good citizen”を育成することにあつた^{25 26 27}。

以上のことも特に目新しい事実ではない。しかし、既に当時から60余年を経て、こうした導入過程と目的について現在の視点で客観的に捉え直して見ると、かつて専門教育主体だった日本の旧制大学に、米国の大学の教養学部を接合するという制度設計には、いくつかの点で無視できない問題があつたことを指摘せざるを得ない。

1つは専門教育との関わりである。米国のリベラルアーツカレッジは、最初に幅広く学ぶ中からメジャーとマイナーを選択する仕組みとなっており、またそれ自体が学士課程教育として完結している。その上で、本格的な専門教育は大学院で行うものであることから（レイトスペシャリゼーション）、専門教育と教養教育との関係が基本的に問題とされることはない。しかし日本で

²² 中央教育審議会「大学教育の改善について（答申）」（1963）

²³ 当時の国立大学においては、教養教育を担当する教員は教官当たり研究費が少なく、また、昭和39年から43年にかけて「各学部に通ずる一般教養に関する教育を一括して行うための組織」として整備された「教養部」においては、教育課程と教員人事に関する教養部の教授会の決定に対して全学的な観点からの調整が担保されていたことが、「学部自治」の意識から教養部に所属する教員からはネガティブに受け止められていたとされる。

²⁴ 「米国教育使節団報告書」（1946年3月）

²⁵ 「・・・以上が、当時の主な占領軍当局者の一般教育論であつた。これらに共通しているのは、第一に新制大学の目的は民主的市民の育成にありと考え、一般教育は、この新制大学の目標と本質にかかわるものとしてとらえている点である。」（「大学教育」海後、寺崎、1969）

²⁶ 当時の連合国軍総司令部民間情報教育局顧問 T. H. マッグレールは、講演「新制大学と一般教育」で以下のように語っている。

「大学は真理に到達する原理と状況とについての観方を学生に与え、上述の如き人知の三つの道程を示すものである。（中略）大学は単に将来の基礎を築くのみである。学生が人生の経験を積むに従って、その自発的な行動とその一般教育による志向の習慣及びものの観方によって絶えず智的に成長し、又人智の世界に於ける益々立派な一員になることができるよう、即ち学生が修めた一般教育の科目が彼らに刺激を与え未解決の問題をも解こうとする意欲を起させ、受身の態度をすて、能動的な公民としての理念を漸次に注ぎ込む場合、学生は知的に益々伸び又よりよき公民となるであろう。学生は社会及び世界が直面する問題に先ず関心をもって勉学し、その問題を独りで良心的に分析し、その解決の為にたとえ微力であっても活発に努力しようとするのである。」（海後、寺崎の前掲書に所収）

²⁷ 一般教育の導入は、決して米国の一方的な押し付けであつたわけではない。海後・寺崎は前掲書において以下のように述べている。

「しかし、同時に、この報告書の中には、当時の大学基準協会に集まった指導的大学人の、一般教育に対する大きな期待、すなわち、それが日本社会の民主化にとって重要な意味をもつものになるという期待、およびこれを推進しようとする主体的な熱意、さらには、これらと表裏して、旧制高等教育のあり方への痛切な反省、をうかがうことができる。それは、たんなるアメリカ一般教育理論の模倣ではなく、敗戦と、そこからの再出発という歴史的経験に裏打ちされた、大学改革の契機をうかがい知ることができよう。」

はこの構造が欠落しているため、常に教養教育と専門教育との関係が議論的となった。

もう1つは、高等学校教育との関係である。米国では、高校までの教育の質の多様性という事情もあり、大学の教養教育が高校までの教育を継承・完成するという性格を有している²⁸。しかし日本では、その後に学習指導要領を通じて高校教育の均質な向上が図られたため、「高校における教育のくり返し」といった批判が生じ、この面からも教養教育の趣旨が不明確にならざるを得なかった²⁹。

最後に、民主主義社会を担う市民の育成という理念である。このことは、米国の大学の教養教育に大きな影響を与えたハーバード大学の委員会（“The Committee on the Objectives of a General Education”）による報告書「自由社会における一般教育」（“General Education in a Free Society”, 1945）でも、その全編を貫く基本理念となっているが、そこでは、なぜ一般教育が民主主義社会を支える市民の育成に寄与するのかという点に関して、西欧世界の思想的伝統の持つ意義が非常に強く意識されている。おそらくこの点を日本でそのまま共有することには困難があったと推測される。実際、昭和23年に当時の文部省から出された「日本における高等教育の再編成」で述べられた見解に始まって、その後の審議会の答申等においても、一般教育を市民の育成と言う観点から検討することが重要なテーマとして取り上げられることはなかった。³⁰

次節で述べるように、教養教育の在り方については、1960年代以降繰り返し議論されることになるが、そうした議論の根底に、上記の問題が存在したことを指摘しておくことは重要である。

（3）教養教育をめぐる議論

発足当初から制度的な問題を抱えていた教養教育をめぐることは、昭和38年の中央教育審議会答申を嚆矢として、近年に至るまで極めて多くの議論が行われてきた。

まず問題とされたのは教養教育と専門教育との関係である。これが不明確であることが一貫して問題とされ、昭和61年の臨時教育審議会の「教育改革に関する第二次答申」で、「一般教育と専門教育とを相対立するものとしてとらえる通念を打破し、両者を密接に結びつけ、学部教育としての整合性を図るとともに、高等学校教育との関連や接続に十分配慮しなければならない。

²⁸ 「自由社会における一般教育」は、教養教育を、社会全体で実現すべきものとして、大学のみならず中等教育やコミュニティにおける教養教育についても言及している。

²⁹ 1963年に中央教育審議会が出した答申「大学教育の改善について」は、「一般教育は、高等学校における教育のくり返しにすぎないという批判もあるので、一般教育については、高等学校の教育内容との関連を考慮し、高等教育機関の学生の理解力にふさわしいものとすべきである。」としている。答申の趣旨に添って、一般教育の内容を、高校教育とは明確に異なる高度なものにすることも可能であるとしても、その場合、単に各分野の教員が恣意的に自身の研究領域の断片を学ばせるような授業内容になると、何のために大学で教養教育を学ぶのか、ますます不明確にならざるを得ないだろう。

³⁰ 1949年に出版された大学基準協会の『大学に於ける一般教育』の第一次報告書では、「一般教育の目的」を14項目あげた中に「民主社会における立派な市民」の育成が挙げられており、参考書目にハーバード大学の報告書も掲載されているが、「市民」の育成が特に中心的課題として強調されているわけではなく、むしろ14の目的の中に埋没している観がある。当時の大学・文部省関係者が、general educationを通じたgood citizenの育成という論理をよく理解できなかったのではないかとということが想像される。

大学教育をめぐる議論において再び「市民」という言葉が現れるのは、その後60年近くを経た2005年の中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像（答申）」まで待たなければならない。同答申は、初めて「『21世紀型市民』の育成・充実」ということを今後の学士課程教育の共通の目標として提示した。しかし「21世紀型市民」が具体的に何を意味するかについての特段の記述はなく、「社会が複雑かつ急激な変化を遂げる中で、各大学には、幅広い視野から物事をとらえ、高い倫理性に裏打ちされた的確な判断を下すことができる人材の育成が一層強く期待されている。」という背景を述べているのみである。その上で、「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。」としていることを見るように、同答申の主眼は、学士課程教育で重視すべき「学力観」の転換を求めることにあり、民主主義社会を担う市民の育成ということとは依然として中心的なテーマに位置付けられていないと解される。

また、人文・社会・自然の3分野の均等な履修に機械的に固執することなく、学際的学習も加えた積極的なカリキュラムを構成することが重要である。」との考えが打ち出されることとなった。そしてこの指摘を踏まえた平成3年の大学審議会答申において、一般教育等の科目区分をなくすこととされ、同年に大学設置基準が「大綱化」されるに至った。

しかし、そもそも一般教育は、専門教育とどのような関係にあるものなのだろうか。そのモデルとされた米国の教養教育に見る限り、これまで複数の答申で求められてきた「専門教育との有機的な連携」という考え方は、実は存在しないと言ってよいだろう³¹。先述の「自由社会における一般教育」は、教育における行き過ぎた専門主義の傾向が、民主主義社会を支える人々の共通の価値基盤を掘り崩すおそれがあるからこそ一般教育の充実が必要であるとしている³²。そこでは、一人の人間にとって一般教育と専門教育とがそれぞれに重要であるとの考えは示されているが、2つの教育が有機的に連携するという考え方は見られない。一般教育を修めた後に専門教育に進むのは、前者が後者の準備教育であるからではなく、むしろ一般教育を、自由社会を支える市民の育成という、すべての学生³³が必須に学ぶべき独自の目的をもつものとして位置付けるからに他ならない。

日本においては、教養教育が市民の育成という理念と明確に関連付けられることなく、同じ学士課程教育の中で、専門教育に先立って前期課程で履修するものと位置づけられたことが、教養教育をめぐる度重なる議論を招いた最大の原因であると解される。そしてそのような議論は、当然に教養教育の内容についても様々な「提案」を行うこととなり、遂には当初の一般教育は、「人文科学、社会科学、自然科学といった従来の縦割りの学問分野による知識伝達型の教育」として、ネガティブな意味合いにおいて語られるようにすらなってしまった。

本報告書は、各種の審議会での議論を通して、時代の変化に対応するための様々な重要な指摘がなされてきたことを否定するものでは決してない。しかしそうした指摘が専ら「教養教育の在り方」という観点から論じられてきたことが、冒頭に述べた教養教育をめぐるある種の混迷をもたらした面もあったのではないだろうか。この点については、今後一定の見直しが必要とされることもあるように思われる³⁴。

3 教養教育とは何か

(1) 民主主義社会を支える市民の育成

以上に見てきた通り、戦後の日本に導入された教養教育のモデルとされた米国の一般教育は、民主主義社会を支える市民の育成という独自の理念を有したものであり、その趣旨を実現するために、人文科学、社会科学、自然科学の3系列にわたる「一般教養科目」を学ぶことが必要とさ

³¹ 「自由社会における一般教育」は、自分の専門以外の科目を「乗り越えるべき障害」のように見做す学生の態度は間違いであると述べている。 "A similar error is evident in the student's attitude toward his required courses outside his major field as something to "get over with", so that he may engage in the business of serious education, identified in his mind with the field of concentration"

³² 2(2)に引用した「余りに早くまたあまりに狭すぎ、そして職業的色彩が余りに強すぎるように思はれる」という米国教育使節団報告書の記述も、このような文脈において理解すべきであろう。

³³ 米国の大学の教養学部にはエリート性が強いものが多い。

³⁴ 特にジェネリックスキルの能力の育成を専ら教養教育に担わせる考え方は、臨教審答申がその典型的な例であるが、教養教育とともに専門教育の役割も大きいことが認識されるべきであり、現在も根強いこのような考え方は、一定の見直しが必要であると考ええる。

れたのであった。日本においては、この意味での教養教育の元来の理念が明確に位置付けられてこなかったが、大学の学士課程教育において、専門教育とは区別して、相当な規模を有する教育を行うことの趣旨を考える場合、単に茫漠とした「教養」や、あるいは純然たる準備教育ではなく、市民教育という理念が原点にあることが改めて認識される必要があると考える。

しかし同時に、現代の日本においてこのことを考える場合、元来の趣旨と、またその方法論と、2つともにそのあり方を見直し、今日的な再生を行う方向性を検討することもまた不可欠であろう。

(2) 「非専門教育」としての教養教育

本報告書の主たる関心は、従来幾多の議論にも関わらず、その輪郭線が一向に明確にならな
いできた教養教育について、市民教育という元来の原点を再確認しつつ、その現代的な再興の在
り方を考え、以って今日の学士課程における一つの明確な教養教育像を描くことにある。

しかしまた、従来の教養教育をめぐる議論においては、市民教育という観点が殆ど顧みられず
に來た一方で、実際には、市民教育としての教養教育が、必ずしもそれと意識されることなく、
多様な形態の教育によって担われてきたことも事実であると考ええる。

既に当初から一般教育科目に加えて、外国語科目³⁵と保健体育科目が存在していた。そして今
日では、リテラシー教育等の内容を含む初年次教育³⁶や、専門基礎教育、さらにはキャリア教育
など、近年の「学生の資質の多様化」とも相俟って、様々な趣旨の下に多様な教育が展開されて
いる。

これらの教育と、(1)で述べた市民の育成を目的とした教育は、実際の授業科目においては
多分に重なり合うものであり、それぞれを厳格に区別すべきとすることは現実的にも適切ではな
いだろう³⁷。本報告書の主たる関心が市民教育としての教養教育にあるとした上で、それとは異
なる趣旨の様々な教育も包含する最も広い意味で、すなわち「専門教育とは相対的に区別される
機能を担う教育」として(科目区分としての)教養教育を位置付けることが、実際上の観点から
も妥当かつ有益であろうと考える³⁸。

(3) 教養教育と専門教育との相補性

近年、大学教育においてジェネリックスキルの育成を求める声が高まっている。古くは昭和
61年に臨時教育審議会が出した「教育改革に関する第二次答申」において、「一般教育は、理
解力、分析力、思考力、構想力、表現力等を培い、知的活動の基盤をなす自覚的探究心を鍛え、
学問や文化を創造する基礎的資質を養うなど・・・」とされていることがその典型であり、また、

³⁵ 「自由社会における一般教育」では、"to think effectively", "to make relevant judgments", "to discriminate among values"とともに、"to communicate thought"が、一般教育を通じて培うべき4つの能力のうちの1つに位置付けられている。

³⁶ 今日、初年次教育として、レポートの書き方等に関するスタディ・スキル系の教育、学生生活における時間管理等に関するスチューデント・スキル系の教育、オリエンテーションやガイダンス、専門教育への導入に関する教育、教養ゼミ等の学びへの導入を目的とする教育、情報リテラシー、自校教育、キャリアデザインなど、多様な教育活動が行われている。教養教育に限らず、大学教育の十全な実施のためには、学生の学びへの動機付けを与えるための初年次教育が重要である。この段階で学生の心に火をつけることに失敗すれば、その後の教育は画餅に帰する可能性が高いからである。

³⁷ 高校で学んだことの復習を主眼とするリメディアル教育に関しては、本稿で論ずる市民教育としての教養教育と重なることは基本的にないであろう。

³⁸ 専門基礎教育については教養教育と区別することが自然であろう。

平成 10 年の大学審議会の答申³⁹や、平成 21 年の経団連の報告書⁴⁰でも、程度の違いはあっても同様な考え方を看取することができる。

こうした能力の育成が重要であることを否定するものでは決してない。しかしそれにはもとより専門教育も重要な役割を担うものであり、このために、今後策定する教育課程編成上の参照基準においては、専門教育がそうした意義を果たすべきであるとの企図を明確に込めたものとするとしている。専ら教養教育にのみこうした能力の育成を期待する考えは、専門教育の充実の観点からも見直されることが必要である⁴¹。

また、例えば特定の専門分野にのみ限定されない幅広い知識やものの見方を身に付けるということに関しては、他の分野の専門教育の授業科目を履修することによっても可能であるように、科目区分とは別に具体的な教育目的に照らした場合、教養教育と専門教育との関係はしばしば相補的である⁴²。

4 専門教育と教養教育との関係の在り方

(1) 専門教育と教養教育とのバランス

今までの検討を通して、教養教育は、基本的に専門教育の準備教育ではなく、民主主義社会を支える市民の育成という独自の理念をその原点に有するものであること、しかし同時に、準備教育を含めて多様な教育が多様な形態で行われており、市民の育成を目的とした教養教育と、様々な趣旨の下に展開される多様な教育とを画然と区別することは困難であることを述べた。

加えて、ジェネリックスキルの育成においては、専門教育と教養教育の双方がその役割を担うべきこと、また、(科目区分としての)専門教育と教養教育との関係も、(具体的な教育目的に照らした場合)相互補完的であることを述べた。

一方、本報告書の第一部では、分野別の教育課程編成上の参照基準の策定を通じて、特定の分野を学ぶすべての学生が身に付けることを目指すべき「基本的な素養」を同定するとともに、これを参照して各大学が十分な具体性を有する学習目標を定めて、それを実現し得る教育課程(カ

³⁹ 大学審議会「21世紀の大学像と今後の改革方策について―競争的環境の中で個性が輝く大学―(答申)」(1998年)

⁴⁰ (社)日本経済団体連合会「競争力人材の育成と確保に向けて」(2009年)

⁴¹ 「ジェネリックスキル」を育成するのが教養教育(=一般教育=ジェネラルエデュケーション)であるとするのは明らかな誤解である。このことに関連して、「自由社会における一般教育」では、以下のように述べられている
「一般教育という言葉は、何かしら漠然として特徴のないものであるが、それは知識一般(もしそのようなものが存在すれば)における実態のない教育を意味しないし、万人に対する普遍的な教育を意味するものでもない。それは、学生にとっての教育全体の中で、責任ある人間としての、市民としての人生ということに何よりも視点を置いた教育を意味する言葉として用いられる。その一方で専門教育は、何等かの職業における学生の有能さということに視点を置いた教育を意味するものである。」

"The term, general education, is somewhat vague and colorless; it does not mean some airy education in knowledge in general (if there be such knowledge), nor does it mean education for all in the sense of universal education. It is used to indicate that part of a student's whole education which looks first of all to his life as a responsible human being and citizen; while the term, special education, indicates that part which looks to the student's competence in some occupation."

⁴² 2002年の中教審答申から、「専門分野の枠を超えて共通に求められる知識や思考法などの知的技法の獲得」という考えが提唱されるようになる。しかしここで言われるような「知的技法」は、その具体的な性格が必ずしも明確ではなく、また獲得のための方法論も判然としないように思われる(「グローバル化や科学技術の進展など社会の激しい変化に対応し得る統合された知の基盤」とは一体何か?またそのようなものをどうしたら「与える」ことができるのか?)。(科目区分としての)教養教育が培う独自の学力観のようなものを過度に強調することについては、専門教育が本来担うべき役割ということを含めて、幾分反省的に回顧してみることも必要ではないだろうか。

リキュラム)を編成すべきことを述べた。

以上のことを踏まえた結論は単純かつ明白である。各大学は、各分野の学士課程教育において、専門教育と教養教育⁴³とのバランスに配慮した学習目標を定めて、それを実現し得るカリキュラムを編成すべきであるということである。そしてそこにおいて、科目区分としての専門教育と教養教育⁴⁴とがどのように組み合わせられるのかは、まさに学習目標を達成する上での「最適化」という観点から判断されるべきことである。またその際、各分野の学士課程教育の学習目標が、大学全体の教育理念を適切に反映したものであるべきことも当然である。

(2) 教養教育における大学の自主性

教養教育に関して、かつては大学設置基準によって、特定の種類に分けられた授業科目を履修することが義務付けられていた。しかしそのような規制は既に存在しないし、もとより現代の日本において、半世紀以上前の米国での「民主主義社会を担う市民の育成」を元来の理念とした、かつての一般教育をそのまま復活させることが妥当であるはずもないだろう。現実の大学教育においても教養教育の多様化は大いに進んでいる。また、国の審議会の答申でもたびたび「大学の機能分化」が言われてきたが、世界においても、米国の教養学部型の学士課程教育と、ヨーロッパの専門教育を主体とする学士課程教育とが併存している（戦後の日本の新制大学は、まさに両者の中間的な存在として出発したと言えよう。）。

こうした中で、教養教育についても、各専門分野の教育に対するのと同様な姿勢で、「教育課程編成上の参照基準」を作成することが妥当でないことは明らかであろう。教養教育の内容をどのようなものにするか、また、教養教育と専門教育との関わりをどのようなものにするのかは、各大学の最大限の自主性・自律性に委ねられるべきである⁴⁵。分野別の参照基準を、「すべての学生が身に付けることを目指すべき基本的な素養」として、最も中核となる要素のみに絞り込もうとしているのも、単に専門教育についての自主性を尊重するということではなく、むしろ専門教育と教養教育との関わりにおいて、最大限の柔軟性が発揮される余地を残すために必要な配慮であると考えている。

次章においては、現代における教養教育の在り方について具体的な考え方を述べるが、そこで述べられることはあくまで提案の域に留まるものであり、各大学は、これを一つの参考として、また当然のことながらそれぞれの教育理念に照らして、最善と思われる教養教育の在り方を独自に検討していただきたい。

(3) 「学士力」との関係について

平成 20 年 12 月に出された中央教育審議会の答申「学士課程教育の構築に向けて」において、「各専攻分野を通じて培う学士力」ということが提唱されたが、この「学士力」は、教養教育と専門教育の両者を通じて培われるべきものということになるだろう。

しかし、前節で述べたように、教養教育と専門教育との関わりをどのようなものにするのかは、各大学の最大限の自主性・自律性に委ねられるべきものであり、それ故に、今後策定する分野別の参照基準は、各分野において最も中核となる要素に絞り込むこととしており、また、教養教育

⁴³ ここでの「専門教育」と「教養教育」は、具体的な学習目標を考える際の観点を指している。

⁴⁴ ここでの「専門教育」と「教養教育」は、実際の科目区分を指している。

⁴⁵ さらに学習者としての学生の側の自主性・自律性も重要である。

については、そもそも参照基準を作成しないこととしたのであった。

当然のことであるが、分野別の参照基準と、次章で述べる「現代における教養教育の在り方」を組み合わせれば、自動的に「学士力」が培われるカリキュラムが編成されるというようなものではない（そもそも「学士力」は定量的な概念ではないので、それを満たすか否かが厳密に問われ得るものでもない。）。

各大学では、それぞれ独自の工夫により、「学士力」が掲げる内容が学生に培われるよう努めることが重要である⁴⁶。

5 現代における教養教育の在り方について

（１）社会の変化と市民的教養の変容

① 「豊かな人生、職業」へのパスポートとしての教養概念の失効

前章までにおいて、主として制度的な面から教養教育の混迷の原因を検証してきたが、一方で、教養教育をめぐる社会的な側面に対しても目を向けることが重要である。

戦後間もない時代に導入された教養教育の理念において、「人知の三つの道程」を修めるべきものとした「民主的市民」の背後には、明らかに、「一人前の市民足るにふさわしい教養」という意識が存在していたように感じられる。それは多分に、近代という特定のモデルを有した社会に登場したエリートのための「教養」であり、具体的には、階級社会の後にやってくる、産業社会／市民社会を生きるにふさわしい文化的態度や規範を身に付けている、ということであつたと思われる。

ここでの「教養」は、「近代＝産業＝市民社会」に参入し、安定した職業につき、豊かな人生を送るための重要なパスポートとして機能することが期待されていたと言えるだろう。その意味で、「恒産と教養ある」ブルジョアとしての市民像への期待が前提となっていた。大学教育に制度化された狭義の「教養教育」の混迷はともかくとして、戦後の日本で、多くの人々が自らの子どもに「教養」を身に付けさせようとして大学進学を目標に教育を受けさせたのも、高い経済成長と、社会が未だ相対的に貧しい状態にあるという条件の下で、こうした期待が説得力を持っていたからである。

しかし、1970 年前後になると、高度経済成長の結果として、かつてのエリートのための「教養」を支えていた、農村と都市の生活様式の格差や日本と西洋の格差が解消されていく。この格差こそが、戦後日本の「教養」への憧れの原動力であつた。さらに、大学進学率の上昇に伴い、大学を卒業することが「豊かな人生、職業」へのパスポートとして機能しなくなっていく。マーチン・トロウの言う大学進学率の「エリート段階」から「マス段階（該当年齢人口の 15 パーセント以上）」への上昇は 1960 年代後半に生じていたのである。この時期以降、新規就職者の中で大卒者が中卒者を上回ることであり、大卒者は企業の経営幹部予備軍ではなく、普通のサラリーマンとして生きることが当然となっていく。それゆえ、この時期に生じた大学紛

⁴⁶ 「学士力」も「参考指針」であるとされており、学術会議が策定する分野別の参照基準も、文字通り「参照基準」である。各大学においては、これらを十分参考にしつつも、過度に縛られることなく、一義的には自らの責任において教育の質の保証を図ることが肝要である。

争において、大学における学問の意義の糾弾や大学解体論が執拗に論じられたことは、エリートへのパスポートの失効という事態のもたらすある帰結として理解できる⁴⁷。

② 多様な参画に基盤を置く新しい市民社会の形成

他方、1970 年前後の学生の反乱は日本のみならず先進国に共通のものでもあったことを忘れてはならないであろう。そして、この時期以降、大衆消費社会が進行し、私生活中心主義、公德心の退廃、政治的無関心が広がったと否定的に評価されることが多い。しかし、物質的な豊かさを追い求める価値観への懐疑や環境問題、人権問題、フェミニズムへの関心など、現代に通じる問題意識も姿を見せ始めていたことに注目すべきである。欧米でも日本でも、高度に発展した産業社会に対する批判意識が生まれ、消費者運動や NPO 活動などの市民参加型活動を通じて、さまざまな問題に関して異議申し立てや、政策形成や決定過程への参加に取り組む人々が生まれ始めていた。おそらく、マルクス主義的な体制選択論や革命史観には還元できない社会参加や連帯の試みも模索されていたと思われる。しかし、日本ではこのような模索も含めたオルターナティブな構想やその実現のための活動が必ずしも積極的に評価されることは無く、むしろ反社会的な問題行動とみなされることが多く、教育の世界においても強く抑圧されてきた観がある。

その結果、70 年代以降、社会的、政治的問題意識を持つことのない従順な学生が生み出され、にもかかわらずバブル経済のもとで豊かさと安定した就職を享受し続け、先進国を中心として活性化しつつある「市民社会(civil society)」の発展に遅れをとったように思われる。大学教育に限っても、学生の自治会はこの時期以降、ほぼ姿を消して現在に至っている。近年では学生が自らを「生徒」と呼ぶ風潮も生まれており、大学という共同体の主要構成員という感覚が失われてきているように思われる。「市民社会」を、社会の公共的課題に対して立場や背景の異なる他者と連帯しつつ取り組む姿勢と行動としての「市民性」を備えた人々による社会と定義した場合、日本はその担い手の育成に成功しているとは言えないのではないか。

③ 90 年代以降の社会における教養

90 年代のバブル崩壊以降は、日本社会は経済が低迷を続ける中で世界的な社会変動の波に洗われることになる。グローバル化に伴うヒト・モノ・カネの流動性の高まりや、情報化、新興国の成長に伴う産業構造の変化は、地域間・階層間の格差の拡大を招いた。一方でこの間、大学進学率は更に上昇し、年齢別の人口比で遂に 5 割を突破するようになる。このような中で、以前に存在した自明性は社会の至る所で縮減し、大学教育を受けた人々であっても、長期安定雇用ではなく、条件の悪い不安定な生活を強いられる者が目立つようになった。

現代における教養教育の在り方を考える場合、こうした社会の変化を踏まえることが必要であることは当然であり、半世紀以上前の「豊かな生活や職業」へのパスポートとしての教養とは本質的に異なる教養教育の在り方を提案することが、本報告書に課せられた主要な使命ということになるだろう。その意味で、70 年代前後の日本社会にあり得た可能性の再考が求められている。

おそらく、現代の状況にふさわしい「市民的教養」の中核に位置するものは、グローバリゼーションに伴う産業構造の変化、メディアの変貌による世界的な規模での社会の変動への対応

⁴⁷ 竹内洋『教養主義の没落』中公新書、2003 年、終章。

力であろう。しかしこの対応力は、現状への適応能力に還元できるものではない。ICT への対応といった場面では一定の適応能力が必要である。しかし、適応とは現状を所与とし、それに自らを合わせていく行為であり、教育における重要な要素ではあるが、これのみでは現状追認の従順な人間しか生み出せない。今、われわれが重要と考えることは、世界的な社会の変動やそれに伴う格差の拡大といった現状が、どのような条件の下に生まれているかを理解し、歴史的に唯一不可避の現状ではないことを想像する力を持つことである。つまり、現状とは多数のオルターナティブがあり得た中の一つの実現体にすぎず、従って、現状に問題があれば、未来においてそれは作り変えられるものであるという想像力、構想力を持つことが、ここで言う「対応力」なのである。過去を学ぶことによって、あり得た現在を想像し、現在を深く知ることで、あり得べき未来を構想する力を育成することが必要である。

④ 目的としての市民

以上、戦後から現代にいたる市民的教養の変容について概括した。またそれに先立つ章では、歴史的事実として、日本に導入された教養教育の原点が、民主主義社会を担う市民の育成を目的とするものであったことを述べた。しかしそもそもなぜ市民の育成なのか。市民とは何なのか。この問いに答えておく必要がある。

近年、日本においても官による「公共性の独占」を問い直し、市民が公共性の新たな担い手となるべきことが叫ばれている。グローバルな経済環境の変化を受けた政府の役割の見直しという点から、こうした方向性がある程度不可避であるとしても、そのような理由は表層的なものに過ぎないと言うべきである。

市民として生きるとはどのようなことか。敢えて西欧文明の理念とも言うべき考えを要約すれば以下の様に言うことができるだろう。⁴⁸

- i 言論と行動、そしてその自律を尊ぶ精神
- ii 誰からも支配されず誰をも支配しない、他者との対等な関係
- iii 動機における個人的な利害からの自由

このような生き方は、何かの手段一例えば社会的な問題を解決するための一というより、むしろそれ自体、人が自他をかけがえのない存在として「生きる」目的となるものであり、社会の基盤となる理念として、歴史を超越して探求されるものであると言えよう。そしてそこでは、自律を支える高度な知的批判力と、発言し行動する「勇気」が求められるのであり、それ故に「最高学府」と言われる大学の教育においても、市民性の育成という課題が枢要な位置を占めるものであると考える。⁴⁹

しかしまた、多様化、複雑化した現代社会において、個人の対応力には限界があることも理解されねばならない。市民としての諸個人は互いに連携し協働する必要がある。大学教育においては、一人一人が自らの専門性を深く意識し、その限界を知り、異なる分野・立場の人々と

⁴⁸ 参考文献：ハンナ・アレント『人間の条件』、1958年。

⁴⁹ 市民性の育成という課題は、初等中等教育を通して取り組むべきものであるとともに、大学教育が果たすべき独自の役割が存在するものとする。今後、初等中等教育においても取組みの強化が図られる必要を認識するものであるが、形式的な平等を絶対視し、市民性の育成という課題を一律に義務教育の課程のみに切り縮めるべきとするような考え方には与しない。

横断的に対話し、連帯することが重要であり、そのためにこそすべての学生に共通の「教養」が必要とされていると言っても過言ではないだろう。

(2) 学士課程の教養教育について

今まで述べたことを踏まえ、本節においては、大学における教養教育についてのいくつかの具体的な提案を行う。言うまでもないことであるが、大学における教養教育が扱い得る範囲、分野はきわめて多様であり、それを網羅的に論じることによって検討の焦点が曖昧になることを懼れる。以下の提案は、あくまで本委員会が「市民的教養」の中核と強い関わりがあると考ええる論点に絞って述べるものであり、それ以外の多様な試みを否定するものでは決してないことを予めお断りしておく。

① 現代的な知の共通基盤の形成

現代社会における市民性の涵養という観点に照らした場合、教養教育を通じて形成する知の共通基盤はどのような形を取るべきなのか。多様な教育がこの課題に応え得るだろうが、本報告書においては、特に、実際に現代社会が直面している様々な問題を学習の題材とする教育と、文系と理系という根強い知の分断化を克服するための教育という2つの方法を取り上げて論ずることとしたい。

ア 現代社会の諸問題

危機に瀕する地球環境、経済のグローバル化がもたらす光と陰、情報技術の発展に伴うメディア環境の激変、9.11 以後の国際社会の不安定化、人権やジェンダーをめぐる相克、生命・医療技術の発展に伴う社会的・倫理的諸問題、先進国における少子高齢化の進展と途上国における人口爆発など、現代社会が直面している諸問題はおびただしい数に上る。

これらの殆どは、実際に学生一人ひとりの人生にも大きな関わりを有するものであり、現に多くの大学において、こうした現代的な諸問題に関連するテーマや主題を設定した科目群が編成され、教養教育の主要な要素として位置付けられていることも、当然であると言えよう。今後とも、各大学において、現代社会の動向に不断に目を配り、柔軟に科目編成をする努力を継続することが重要である。

しかしまた、こうした諸問題は、その何れをとっても、一つの学問分野の知見のみで適切にその全体像を理解することは困難であり、なおかつ、異なる利害・異なる価値観が現在進行形で衝突する論争的な性格を有している。現代社会の諸問題を教養教育の題材として取り上げる場合には、このような「一筋縄では行かない」面についても常に意識的であることが重要であり、そうした授業を通じて、学生は、一義的な正解の存在しない問題について、学際的な視点で物事を考え、多様な見解を持つ他者との対話を通して自身の考えを深めていく経験することが期待される。先に、「過去を学ぶことによって、あり得た現在を想像し、現在を深く知ることによって、あり得べき未来を構想する力」を育成すべきことを述べた。そのために、こうした現代社会の諸問題を題材として、「現状がなぜこのようになっているのか」という共通の疑問に端を発し、それぞれの問題に関して、教員が疑問に応答し、あるいはファシリテーターとして学生自らの調査や相互の議論を側面から支援しながら、「現状をどのように変えるべきか」を徹底的に思考する／させることは重要な意義を持つと考える。

なお、現在多くの場合、教養教育の授業は通常の講義形式で行われていると思われるが、こうした学生自らに考えさせる授業においては、例えば少人数のワークショップ形式の授業を導入するなど、授業の形態を改善工夫することも重要となるだろう。

イ 文系と理系の問題

いわゆる文系と理系との区別を通して、学生の基本的素養において、「二つの文化」とも言うべき分断が起こっているが、こうした状況は、アで述べた現代社会の諸問題を学際的な視点で考える上でも大きな支障をもたらし、人々の市民的な連帯を可能にする知的基盤を損なうものである。このため、特に高等学校段階からの理系と文系の区別に基づく教育は再考される必要があると考えるが⁵⁰、大学の教養教育を通じて両者を架橋する努力も一層その重要性を増している。今求められているのは、文系と理系が共有する新たな科学技術リテラシーなのである。

まず、文系学生に対する自然科学教育の強化の在り方を考える。文系学生にも一定の自然科学的素養並びに数理的素養が必要であることは言うまでもない。とりわけ、統計的思考による数量的データの分析方法や、統計的データの解釈などについては、文系・理系を問わず、現代社会の諸現象を理解する上で重要であり、その強化が望まれる。

しかし文系学生に対する教養教育としての自然科学教育に関して言えば、従来の理系学生向けの教育内容に準拠した、科学技術の専門家を育成するための基礎科目的な内容に限定されるべきではなく、市民にとって必要とされる現代的レリバンスの観点からの教育も重要である。具体的には、精選された科学的知識の教育に加え、科学的思考の特質、科学研究のダイナミックな性質、科学と技術のかかわり、科学技術の社会における役割などについての教育が挙げられる⁵¹。

現代社会において、科学技術の持つ威力は絶大なものがあり、社会の在り方、人々の生活に大きな影響を与える存在であると言わなければならない。一方で、科学的思考を通じて我々の世界認識は合理化され、科学技術を通じて先進国の豊かな生活が実現されたことは確かである。他方、科学技術の急速な発展は、地球全体の環境を脅かす事態を生み出し、人類が長年にわたって築いてきた価値観や道徳感情では対応できない新たな問題（例えば生命倫理的諸問題）を社会に提起するなど、その発展を自由放任することの問題性も浮き上がっている。現代社会における科学技術は余りにも重要であり、科学技術の専門家だけにその在り方の考察を任せるわけにはいかない。市民的教養の育成という教養教育の観点に照らせば、科学技術を社会の公共的目的のために活用するにはどうすればいいのか、将来の科学技術の在り方はどうあるべきかなどについて考える能力を備えた市民の育成が課題となる。文系学生に対する自然科学教育はこのような視点の下に行われるべきである。

同時に、理系学生に対する自然科学教育についても、教養教育の観点からの吟味が必要である。従来の、専門教育のための基礎科目としての自然科学教育に加え、文系学生に対してと同様、理系学生に対しても市民的教養の育成の観点から、科学技術の社会における役割、科学技術の専門家の社会的責任、倫理的課題、科学技術と政治・経済とのかかわりなどについての教

⁵⁰ 専ら大学受験への対応を優先した高校教育の在り方は、理系の中においても、物理履修者の減少のような偏りを生じさせて来ている。

⁵¹ このことに関して、「すべての人に身につけてほしい科学・数学・技術に関係した知識・技能・ものの見方」としての科学リテラシーを検討してきた「科学技術の智プロジェクト」の取りまとめた報告書などが参照されることが望まれる。<http://www.science-for-all.jp/minutes/index5.html>

育が必要である。

とりわけ、理系学生については、専門教育における学習内容と社会との関係が希薄にならざるを得ない性質を持つため、このような教育をカリキュラムに組み込む積極的な取組が求められる⁵²。従って、ここに言う「新たな科学技術リテラシー」は科学知識の教育に尽きるものではなく、社会の中の科学や技術に関して人文・社会科学的な視点からアプローチするような教育を含むものである。

理系学生の教育についてさらに指摘すべきことは、中等教育における「物理」「化学」「生物」「地学」という分類が、現代科学の理解のためにはもはや不適切であり、新たな視点で現代科学を全体として理解することが必要になっているということである。科学の専門教育においては、その細分化、蛸壺化が言われて久しい状況にあることから、現代科学を総合的に把握するための教育は、教養教育において行なわれるべきであろう⁵³。

② コミュニケーション能力の育成

ア コミュニケーションとは何か

現代の状況にふさわしい「市民的教養」を考えるうえで、コミュニケーション能力は重要な要素である。なぜなら、他者との協働の能力を向上させることこそがコミュニケーション教育の目的だからである。公共的課題の発見及び解決においては、自らの価値観や視点とは異なる他者と出会い、他者の価値観や視点を理解し、協働する能力が求められる。同時に、自らの意見を論理的に構成し、交渉・合意を生み出す能力も育成されねばならない。今後、国内、国外において異なる価値観や視点を持つ他者との協働の機会は増えることが予想され、そこでのコミュニケーション能力の育成は、大学の教養教育として重要な要素である。

ともすれば、コミュニケーション教育は表現スキルの訓練になりがちである。しかし、コミュニケーション教育はいわゆるプレゼンテーションスキルや口頭での発表能力の向上に尽きるものではない。なぜなら、コミュニケーションは一方的な情報伝達の営みではないからである。自らとは異なる意見、感覚を持つ人々と出会い、それを「聴く」能力こそが重要である。その上で対話が可能になるのである。対話とは、対話を通じて、自らの意見や感覚が変容する可能性を秘めた営みである。他者との出会い、違和感の経験こそが対話の出発点である。この点で、ディベートとは異なることが理解されるべきである。ディベートは、あるテーマについて、ゲームとしての論争を行なうための訓練としては意味があるといえる。しかし、ディベートの前と後で必ずしも自らの見解を変える必要性のないゲームである。しかし、対話には勝ち負けはない。そこにあるのは、理解の深まりであり、自己反省であり、他者への共感の発生である。

また、コミュニケーション教育は、合意形成の手法の習得に尽きるものではない。近年、さまざまな合意形成の手法が開発され、実践されており、こういった手法についての教育は重要

⁵² JCSS（日本版大学生調査として同志社大学高等教育・学生研究センターの研究グループが行っている継続調査）によれば、大学入学後の能力・知識の変化に関して、現代的教養知（地域社会や国民が直面する問題や、グローバルな問題の理解）や異文化リテラシー（異文化の人々に関する知識、外国語能力等）については、文系学生の方が理系学生より獲得値が高くなる傾向が見られる一方、理系学生は専門的知識の獲得値が高くなる傾向が見られるとの結果が示されている。

⁵³ ここでも、脚注6で触れた「科学技術の智プロジェクト」が、現代科学技術を「情報学」、「宇宙・地球・環境科学」、「人間科学・社会科学」、「物質科学」、「数理科学」、「生命科学」、「技術」の七分野に分けて検討し、報告書を書いていることが一つの参考になるだろう。

である。しかし、コミュニケーション教育の眼目は、合意にいたることではない。むしろ、現実には、いかに合意形成が困難であるか、あるいは合意形成を目的としたコミュニケーションが場合によっては同調圧力を強め、いかに相互の理解を阻害するかといったことを感得することの方が重要である。合意できないものは合意できないままに、協働の可能性を探る、合意できなくとも決定しなくてはいけない場合には、意見の対立を残しつつ決定する、といった現実のコミュニケーションの多様性、複雑さを理解し、実践する能力が必要なのである。これはある意味で、賢慮を身につけることでもある。

かつては、年齢層の異なる子供同士で遊ぶ機会や、祖父・祖母あるいは近隣の地域社会の年長者たちとの交流の機会があり、自ずからこのような感覚が身につくこともある程度期待できた。しかし近年の学生の生育環境においては、このような機会は激減している。従って、初等、中等教育の時期から、社会が意識的にこのような機会を提供することが求められる。そして、大学においてこのようなコミュニケーション教育を行う際には、可能な限り異なる背景、価値観、視点を持つグループによる討議や協働して行う活動を組み込むことが必要である。他学部生、他大学の学生、社会人、留学生など多様なメンバーでの参加型学習の機会を設けることが必要である。

イ 日本語運用能力

言語は人間にとってもっとも基本的な文化環境であり、すべての人間は、家庭と近隣の人間関係を通じて第一言語（母語）を習得する能力を備えている。しかしそれは環境であるばかりでなく、人間の主体を形成し、環境に対して働きかける道具でもある。自己、他者、集団、社会への問いかけと応答、そしてそれに基づく実践を可能にする能力である。したがって社会生活、職業生活、精神生活で言語を公共的に使用するための訓練は、大学における教育の基底ともいえるべきものである。語るべき内容を身に付け、それを場面に応じて日本語で語り、記述する能力の育成は、学士課程全体を通じて取り組まれるべきものではあるが、ここに教養教育が果たす役割はとりわけ大きい。国際共通語としての英語運用能力は、このような日本語運用能力を踏まえてのみ習得できると言うべきである。

〈識字能力〉という狭い意味に解されたリテラシーは、先進国においてはすでに達成されたと考えられ、高等教育の課題としては意識的に取り上げられてこなかった。しかし読み書きは、言語の公共的使用の土台であり、話し言葉も、公共の場面で使用する場合（意見交換、交渉、教育、演説等）には、リテラシーを踏まえた談話能力を鍛える必要がある。この点については、ヨーロッパの伝統的な教育が、レトリック（弁論術、説得術）を教養教育・共通教育の中心に据え、言語の公共的使用能力の開発を図ってきたことが参考になるはずである。リテラシーは、それぞれの専門的な活動（職業、研究）を市民と公共社会に開くと同時に、市民と社会の側から専門にアクセスするための鍵である。リテラシーを通じて、各専門領域は社会の中にしかるべき場所を見出し、文化を構成する要素となる。市民が、文化的で品位のある生活を送るためにも、リテラシーは欠かせない。

この点で、中等教育を対象としたものではあるが、PISA（Programme for International Student Assessment）が参考になろう⁵⁴。そこでは読解力（Reading Literacy）の定義として、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書

⁵⁴ 国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能3』、ぎょうせい、2007年。

かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」と記されている。そしてその解説として、読解力によって個々人の希望（進学や就職といった明確な希望から豊かで継続的な生活をおくるといったことまでを含む）が実現できること、さらに社会に貢献すると言う意味での「参加」が可能になることが挙げられている。そしてこの「参加する」には、個人の自由・解放・権利の獲得に向かうステップが含まれていることが指摘されている。これは、本報告書で言語の公共的使用能力と表現してきたこととほぼ重なる。もとより PISA テストは、義務教育終了段階での目標として設定されたものであり、このままで大学におけるリテラシー教育の目標となるわけではない。しかし、そもそも日本の教育において、このような「読解力」の習得を実現しているかと自問すれば、それは疑問といわざるを得ないのではないか。

およそ文章を書くという営みは、読者を想定した社会的な活動のはずである。論証する、交渉する、説得する、さらには友人に手紙を書く等々の場面において、常に目的があり、読者を想定しているはずである。そして場面や目的、読者に応じて、文章を書き分けているのである。このような場面と結びついた社会活動としての文章の書き方、読解がまず基本的に訓練されねばならない。その上で、大学での学習と結びついた高度な文章作成や読解の訓練が成立するはずなのである。

大学における日本語リテラシーの教育は、さまざまな名称と形での取り組み（基礎演習、「知の技法」、アカデミック・ライティング等）が行われているが、その理念が十分に浸透しているとは言いがたく、教授法・学習法の開発も発展途上である。言語が、自然科学、人文科学、社会科学の如何を問わず、すべての学問の根底にあることを思えば、リテラシー教育の開発と実践に当たっては、それぞれのディシプリンと日本語のみならず外国語を含めた言語研究・教育の協同が必要不可欠である。

ウ 国際共通語としての英語教育

グローバル化に伴い、英語は、イギリス人やアメリカ人の母国語というあり方を越えて、世界でもっとも広い範囲に流布する国際共通語となっている。このような国際共通語としての英語は、現在のアメリカ合衆国の政治力、経済力、軍事力の優位を背景にして生まれたものである。とくにビジネスや情報のように物事の構造よりも流通・交流が問題になる分野、科学研究とりわけ自然科学のように標準化された手法と道具——度量衡の標準化はその象徴である——に基づく研究活動を通じて世界規模の科学者共同体が成立している分野では、共通語使用の利便性は高く、その習熟は不可避である。今日の日本においても、国際共通語としての英語の使用が求められる機会は増えている。

このような観点からすれば、教育・学習の対象になるのは、英米の言語としての英語ではなく、媒介言語としての英語である。教育・学習のあり方についても、この目標に即して、次のような原則に基づいた指針を策定する必要がある。

- i 言語とその文化的背景——この場合、アメリカやイギリスの文化——を区別し、言語に結びついている文化的負荷をなるべく軽くすること。
- ii 国際共通語としての英語は母語に根ざしているわけではないので、母語の習得過程を学習のモデルとして強調せず、とくに、いわゆるネイティヴ・スピーカーを万能視しないこと。
- iii グローバル化した社会のコミュニケーションにおいては、情報通信技術の発展もあいまっ

て、書き言葉が話し言葉と並んで、あるいはそれ以上に重要な役割を果たしている。それゆえ、音声言語と並んで書記言語（読み書き）の学習を重視すること。

国際共通語としての英語の教育は、従来の外国語教育とは別のカテゴリーに属する。グローバルな局面で、文化と言語を異にする他者と協同し交流する能力を育成するために、アカデミック・リーディング、アカデミック・ライティング、プレゼンテーションを核とする「英語によるリテラシー教育」を構想する必要がある。その際、異文化との接触において自らのあり方と立場を説明し理解してもらうことの重要性を思えば、日本事情・日本文化は学習内容の重要な要素となるはずである。

エ 異文化理解のための外国語教育

国際共通語としての英語の習得は、グローバル化への対応である。ところでグローバル化と国際化は異なる。グローバル化が制度的・文化的多様性を平準化して、単一の尺度で物事を進めようとするのに対して、国際化において問題になっているのは、制度・慣習・言語・文化等を異にする国（地域）同士あるいは人間同士の相互理解、差異を認めた上での相互尊重だからである。

国際化の局面では、英語に限らず多様な外国語の教育・学習がきわめて重要である。外国語の学習は、世界の多様性の認識、異文化の理解と尊重への扉を開くばかりではない。それは、異なる言語文化を鏡として自国の言語文化を反省し、その特質を自覚し、それをより豊かで洗練されたものに養い育てる手立てとなる。世界の文化的多様性への目を開き、国際理解を促進するためにも、また日本語・日本文化のよりよい将来を築くためにも外国語教育は重要かつ有益である。

このような観点から、外国語教育に関しては、次のような原則に基づいた教育・学習の方針を構想するのが望ましい。

- i 言語の背景をなす文化を重視し、言語が内包する文化、社会、歴史を、言語と切り離さずに教授・学習すること。
- ii 口頭でのコミュニケーション能力と並んで、リテラシーとりわけ文章の読解力の養成を重視すること。いわゆる訳読は、異文化を正確に理解し、それを自らの言語文化に摂取するためには、依然としてもっとも有効な方法である。
- iii 英語は国際共通語であるばかりでなく、有力な外国語であるので、外国語教育においても重要な位置を占める。しかしグローバルな立場との癒着を避けられない英語を外国語として学ぶ場合には、それ以外の外国語も合わせて学ぶことがきわめて望ましい。

③ 知識とインターネット

インターネットを中心とする情報通信技術の進展は、大学教育のあり方に大きな影響を与えている。一部には、安易な情報収集のツールとしての利用が罷り通り、本来の意味での高等教育を損ねかねない現象も見られるのは事実である。しかし、「市民的教養」の育成の観点から考えた場合、新たな知識形成の基盤としてインターネット技術は積極的に活用されるべきであるとの意見もある。事実、インターネットのグローバルな普及を前提に、我々の知識基盤は図書

館の書物からネット上の新しい知識生産のシステムに移行しつつある。

インターネットに媒介された知識生産と大学との関係に関しては、極端なオプティミズムと極端なペシミズムが併存しているのが現状である。一方では、情報技術の発展は高等教育へのユニバーサル・アクセスを可能にし、人々はキャンパスにかぎらず、家庭や職場でもどこでも生涯にわたって教育の機会に与することができるというオプティミズムがある。他方では、インターネットを通じて知識が瞬時にして検索可能になってしまうことで、大学などいらなくなってしまうのではないかとといった悲観論もないわけではない。

しかし、インターネットがそのまま大学のユニバーサル化をもたらすと考えるのはあまりに楽観的に過ぎ、他方でそれが大学人の廃業をもたらすと考えるのも悲観的に過ぎる。インターネットが広く浸透した社会においてなお、大学という相対的に古い知識生産の仕組みは、ネットだけでは決してできないいくつかの固有の特徴と可能性を備えている。

第一は、知識の作者性である。大学の講義や図書館に並ぶ本にはほとんどの場合、固有名詞としての語りの主体がいる。私たちは、誰その先生の講義を聴くのであり、作者がわかっている本を読むのである。教師や作者のほうも、多くの場合、出来不出来はともかく自分にしかできない講義を準備し、自分の責任において本を出版する。これに対してインターネットでは、知識の作り手が匿名化されがちになる。大学の講義や図書館の本が「誰かの知識」であるのに対し、ネット検索でヒットするのは「みんなの知識」である。インターネットは知識の作者性の観念を弱め、知識は「みんな」で作るものだという感覚を強める傾向を持つ。

このことは、インターネットの可能性と問題点を同時に示している。今や知識は権威主義から解放され、誰もが自由に参加して書き換えていくことができるものとなる。他方、どんな知識も「みんなのもの」となってしまうことで、その向こう側にいる特定の書き手に行きつかない。つまりその知識の責任が誰にあるのかが曖昧になってもいる。教師はいつでも学生から批判されることを覚悟しており、本の内容が間違っていたら、責任は作者にある。しかし、ネット上で書かれていることが間違っていたとき、その責任は最後まで曖昧である。

第二は知識の体系性である。知識はばらばらにある情報やデータの集まりではない。知識とは、様々な概念の内容や事象の記述が相互に結びつき、全体として体系をなしている状態のことである。当然、そこには重要な知識と重要でない知識、つまり事の軽重がある。ところが、ネット上の検索システムは、こうした概念相互の構造的な結びつきなどお構いなしに、利用者が探している事項の情報を即座に提供する。知識の幹と枝の関係などわからなくても、知りたい事項の詳しい情報を得ることができるのである。実に便利だが、利用者は最後まで自分がどのような知の構造の中を進んでいるのか知らないままである。

第三は、知識の歴史性である。今日の知識は、決して一瞬にして生まれたのではない。ある時代に支配的な知の体系は、それ以前の体系の蓄積の上に、それらとの葛藤の末に確立されたものである。知識とは決して不変の固定物でも、次々に加えられる情報の総和なのでもない。それは何よりも世界を理解する体系的な枠組みであり、私たち自身の日々の無数の認識や思考の積み重ねのなかで作り変えられている。知識を得るとは、こうした枠組みの創造プロセスに参加することに他ならない。それはつまり、過去の知識との対話の実践である。大学は、そうした過去の知と私たちが対話する媒介装置としての役割を果たしてきた。大学において私たちは、単に新しい情報の獲得しているのではなく、積み重ねられてきた過去の声とある空間的な広がりをもって対話しているのである。

以上の三つは、インターネットが簡単には大学に取って代わることのできないポイントである。ネット時代の大学が、単純な学位授与機関にとどまるのではないとすれば、知識の作者性、体系性、歴史性を育んでいく仕組みを全力で発達させていかなければならない。情報技術を活用する未来の大学が知の創造的な対話の場であり続けるためには、インターネットを中核とする新しいメディア環境のなかで、知識の作者性と体系性、歴史性をさらに育んでいく必要がある。おそらく、このような教育を行うためには、従来型の講義形式ではなく、ワークショップ形式のような新たな手法が開発されねばならないであろう。

④ 芸術や体育の持つ意義

古今東西の芸術作品を鑑賞し、またその創造過程を体験することは、日常生活からくる固定観念を打破し、新しい新鮮な発想や着眼点を身につけさせる効果が期待できる。古来、旅や読書と並んで各種芸術の創作や鑑賞、身体活動が奨励されてきた所以である。また、芸術に触れることは、精神の均衡を保ち、挫折や苦難に乗り越えるための精神の強度を育てるために、どうしても必要な習慣なのである。ここに芸術が本来持つ力があるといえよう。

教育は、頭（知育）と体（体育）と心（徳育）の三つをバランスよく育てることであるという点は、プラトン以来どの教育論でも述べられてきている。しかしながら、日本の大学は知育を偏重し、申し訳程度の体育を行い、徳育を司る芸術や宗教に関しては、ほとんど手をつけてこなかったのが現状である。すなわち、圧倒的に言語あるいは論理に偏った教育（知育）であることに無自覚な状況だといえる。これは人間の発達過程においていちじるしくバランスを欠く行為であり、自立した市民を生み出すという大学の機能からすれば、危機的な状況とさえ言える。

この点に関しては、産業構造の変化という問題も加味して考えねばならない。現在、労働人口の七割近くは、第三次産業、サービス業に従事している。しかしながら、日本の教育システムはいまだに、工業立国中心の制度に止まっていると言わざるをえない。工業立国においては、上司の命令を忠実に遂行する部下が、よき産業戦士とされ、それを育てることが大学の責務であったかもしれない。しかし、いま私たちが暮らすサービス業中心の消費社会は、新鮮な発想や思考の柔軟性、コミュニケーション能力などが求められる。

そこでは、国際社会に対応できる異文化コミュニケーション能力、企業などにおける世代間のコミュニケーションギャップを乗り越える能力、脱地縁血縁型のコミュニティ再生のための対話力などが必要なのである。これらは、いずれも、対等な人間関係の中で、異なる文化や価値観を認め合い、説得や納得を繰り返す中で解決策を見つけていく能力と言えるだろう。

芸術・文化は、このような能力を身につけるために必須の科目である。芸術は、異なる文化や価値観の背景を理解する手がかりとして、常に重要な役割を果たすものだからである。今後は第一次産業、第二次産業においてもサービス業的な感覚が求められる。それゆえ、文系、理系を問わず、すべての学生にとって、このような科目は必須のものとなるはずである。

また、音楽、演劇、ダンスなど集団で行う芸術は、元来、共同体維持のために祭祀の中で行われてきた人類に不可欠の行事、習慣である。かつては、これらの祭祀に参加することで、若者たちは共同体維持のためのコミュニケーション能力を身につけていったが、いま、その地域共同体が壊れている以上、大学は高等教育機関の責務として、それに代わる教育課程を用意する必要があると言えよう。

⑤ 自律を支える知的批判力と勇気の涵養

個人の言論と行動は、自律に基づいてこそかけがえのないものとなる。あるがまま、言われるがままを無自覚に信じ込み、あるいはその時々で感情で容易に判断が左右されるのは、自律の対極にある従属であり、「あり得た現在を想像し、あり得べき未来を構想する力」を持つことはできない。

自律を支えるのは知的批判力と勇気である。この場合の批判力とは、感情的な非難や徒な懷疑主義を意味するのではなく、「流されずに」独自に判断できる力であり、また、知的誠実さと共に「ものごとの自明性」を疑う力であると言えよう。

こうした批判力を形成するために教養教育が一定の役割を担うことが必要である。そのための一つの方法として、社会の現実や人々の生き方が内包している「矛盾」に対して学生を自覚的にさせ、それと向き合わせることを提案する。例えば、法律や制度の建て前と社会の実態との矛盾について、見て見ぬふりをするのでも、「そういうものだ」で終わってしまうのでもなく、なぜそうなっているのかを徹底的に考えさせるのである。また、目の前の「現実」を相対化する経験を持たせることも有効である。インターネットを介して知ることのできる海外の対照的な現実や、普遍的な価値を探究する人類の営みの、時空を超えた贈り物である「古典」の存在は、そのための貴重な契機となることだろう。

一方で勇気の涵養についても、「自信の形成」と「エンパワーメント」と読み替えることにより、教育活動を通じて一定の寄与をなすことができるのではないだろうか。具体的には「場数を踏ませる」ということであり、各種のボランティア活動を初めとして、様々な参画機会を学生に提供することが考えられる⁵⁵。同時に、世の中で遭遇し得る様々なトラブルから身を守るための実践的な知識を身に付けさせることも重要であるだろう⁵⁶。

⑥ 専門教育と教養教育

ア 教養教育の実施時期

今までの論考で、「専門教育とは相対的に区別される機能を担う教育」として教養教育を位置付けるとともに、その趣旨には、市民教育としての趣旨とともに、初年次教育やその他の様々な必要に基づく教育としての趣旨とが混在していることを述べた。また専門教育と教養教育とがどのように組み合わせられるのかは、まさに学習目標を達成する上での「最適化」という観点から判断されるべきであることも述べた。

こうした整理に基づいて素直に考えれば、教養教育等の実施時期について、初年次教育は初年次に、また専門基礎教育⁵⁷は専門教育に先行して行われるべきである一方で、市民教育としての教養教育については、必ずしも専門教育に先立って行われなければならないとする理由は

⁵⁵ 一番身近な市民参加の形態は学生の自治活動であるが、今や殆どの大学でこうした自治活動が事実上消失してしまっている。これらを学生の主体的な参画の下に再興することも、学生の市民性を育成する上で重要な第一歩となるのではないだろうか。

⁵⁶ 雇用や契約に関する法的知識に加えて、例えばカルト的な宗教団体の勧誘から身を守るための知識を付与すること等も、今や広義の教養教育の範疇に含めなければならないのかも知れない。

⁵⁷ 「専門基礎教育」をめぐっては、学士課程教育全体が教養教育と専門基礎教育を対象とすべきであるとの議論もあるが、こうした議論において用いられる「専門基礎教育」は、現実には理工系の分野などで専門教育の基礎教育として行われている「専門基礎教育」よりも広い範囲を指す言葉として用いられていると考えられる。本文では後者の意味で「専門基礎教育」という語を用いている。

ないと言える。

2（3）でも、元来の教養教育には市民教育としての独自の理念があり、専門教育の単なる準備教育ではないことを述べた。それゆえ、教養教育の実施時期は自由であり得る。その上で、やはり前期に教養教育を行い、後期に専門教育を行う方がまとまりがあってよいと考えることもできるだろう。しかし教養教育と専門教育とは、一人の人間において両者の統合が目指されるべきものであるという意味において、決して相互に無関係ではない。次に述べる考え方を踏まえれば、教養教育への知的渴望は、むしろ一定の専門知を身につけ、自らの社会的使命を考察する段階においてこそ強まるという考えも十分に成り立ち得ると考える。

イ 市民教育と専門教育

「市民教育」という場合の「市民」という語に関して、往々にして「専門性」や「職業人」などの概念とは排他的な意味合いを持つ語であるような印象があるが、果たしてそのように解すべきものなのだろうか。本報告書においては市民性の本質を、「公共性に関わるものを対象とした個人の参画と、それを支える自律と連帯である」と定義したが、同時に、現代においては、従来専ら国家に独占されてきた公共性の概念について、市民がその新たな担い手としての役割を果たすことが求められていることを述べた。そこでの市民は、専門性を何ら持たない、専ら政治的信条のみを自身の行動原理とするような存在に限定されるべきではなく、むしろ各自が自身の専門性を積極的に活かして、他者と連帯しつつ公共性に関わるものに参画していくことも重要であり、職業人としての振る舞いも、こうした市民性に根差したものであることが望まれると言うべきだろう。

畢竟するところ、大学の学士課程教育を受けて社会に出る学生は、専門的知識を備えた職業人であるとともに市民でもあり、両者が矛盾し背反すると理解すべき必然性はなく、むしろ両者の統合が目指されるべきである。このような理解に立てば、市民教育としての教養教育を、専門教育とは何ら直接的な関係を持たない内容のものに限定する必要はなく、逆に専門教育と密接な関係を有する内容において構想することも可能であり、また必要である。

具体的に専門教育との関わりに「引きつけて」、市民教育としての教養教育の目的を語るとすれば、以下の3項目にまとめることができる⁵⁸。すなわち、

- i 自分が学習している専門分野の内容を専門外の人にもわかるように説明できること
- ii その専門分野の社会的、公共的意義について考え理解できること
- iii その専門分野の限界をわきまえ、相対化できること

である。

市民教育としての教養教育は、専門教育とは無関係に、ひたすら幅広い分野を学ぶものとして理解されるべきではない。教養教育の今日的な再生を考える場合に、かつての形骸化してしまった「一般教育」が、多分に、単位修得のみを目的とした「知的渴望なき教養教育の履修」と、「教養なき専門教育の履修」という分裂をもたらしたことを想起することは重要である。

⁵⁸ 専門教育との関わりから教養教育の目的をこのように整理することは、教養教育を専門教育に先立って「済ませておくべき」準備教育として位置付けることとも、中教審答申で述べられたような、専門教育とは全く別個の能力形成を担うものとして位置付けることとも異なる、教養教育の新しい在り方を切り開く可能性を持つ提案であると考えられる。

例えば小規模な単科大学等において、充実した教養教育のカリキュラムを整備することの困難が語られることに関連しても、ここで述べたことが何等かの示唆となれば幸いである⁵⁹。

⑦ 参加型学習の必要性

「市民的教養」の育成を基本とした教養教育においては、教育方法についても工夫が必要である。また、知識の更新速度が飛躍的に高まり、しかもその知識が社会の中で活用されることによって価値を生み出す知識基盤型社会においては、大学教育の期間に習得する知識の有効性には限界がある。大学卒業後も、常に学習し、知識の更新に主体的に取り組むための能力を与えることが必要である。その意味で、大学教育においては教師による teaching 主体から学生による learning 主体へと力点を変えていく必要がある。

このような学習者主体の learning 中心型教育を行うためには、従来の講義による一斉授業型だけでなく、さまざまな参加型学習を実施するための工夫が求められる。参加型学習としてはゼミ、セミナーなどの形態や PBL、サービسلラーニングなどワークショップ型の多様な教育形態が、大学の特質や学習の目的に応じて工夫されることが望ましい。

しかし、ここで注意すべきことは、参加型学習が可能な限り「市民的教養」の育成という理念と結びついた形で提供されることである。すなわち、社会の公共的課題の発見や解決に向けて、大学で学んだ知識や技能を動員する機会を学生に与え、市民としての社会的責任を感じ取るようにすることが重要である。そのためには、社会の公共的課題の発生する現場に学生が赴く体験を教育に組み込むことなどが有効である。同時に、課題の発見や問題の解決のために、専門性や価値観の異なる人々と対話し協働することの重要性を理解させることも必要である。したがって、学内においても専門分野を共有する学生だけでなく、異なる専門分野の学生や留学生、社会人学生、学生以外の社会人との協働の機会を設けることなどが有効である。

このような参加型学習を通じて、市民としての社会的責任、公共的問題の解決のための協働の重要性を理解させると共に、自らの職業選択を真剣に考える契機を与えることが期待される。さらに、協働を通じた学習により、チームワークやリーダーシップなどの実践的スキルを習得することが期待される。

このような learning 主体の教育を実施するためには、従来の一斉授業を前提とした教室とは異なる教室空間のデザインが必要である。情報機器へのアクセスを容易にすると共に、多様な活動を可能にするための作業空間としての教室設計が工夫されねばならない。

また、ワークショップ型教育は従来の大学教員の養成システムにおいて積極的に採用されてきたとは言えず、現在の大学教員が必ずしも対応できるとは限らない。むしろ大学外で開発された手法などが多いことにも積極的に目を向ける必要がある。したがって、ワークショップ型教育を担当する教員が、従来のアカデミックな研究業績のみによって評価されるべきかという点は、再検討する必要がある。

さらに、このような教育の実施のためには、個々の教員に対しては FD などを通じて、その趣旨、意義を理解させると共に、技術的な支援をする必要がある。また学生に対しても、教室以外の学習活動を支援する体制を構築する必要がある。そのためには、例えば、教育・学習支

⁵⁹ 例えば、1960年代末から70年代半ばに、英国及び米国の理工系大学に導入された教育プログラム（英国：「社会的文脈における科学」"Science in the Social Context"、米国：「科学技術と社会プログラム」"STS Program"）は、ここで述べた、専門教育との関わりに引きつけた教養教育の一つの実例と言えるだろう。

援センターのような組織を設けることも検討されるべきである。

(4) 大学教育を担う教員の「再建」

本報告書で述べてきたような教養教育の実現のためには、教員の役割が重要であることは言うまでもない。Teaching から Learning への転換も、教育者としての優れた能力を持つ教員の指導の下ではじめて適切な効果を上げることが可能になる⁶⁰。しかし、大学教員の養成に関して、日本の大学院教育は今まで自覚的に取り組んできたとはいえない。大学院教育は、主として専門分野の研鑽を中心とした研究者養成に重点があり、同時に大学の教員養成の役割をも担っているという認識自体が希薄である。まして、本報告書で論じてきたような教養教育を担当できる教員の養成にいたっては、まったくの手付かずといってよいであろう。現状は、個々の研究者が教員生活を送る中で、自主的努力によって良き大学教員となることを期待し、その中から教養教育を担い得る優れた大学教員が生まれてくることを待っているというのが実情である。

しかも近年の大学をめぐる状況は、このような自生的な構造をも破壊しかねないものとなりつつある。内外における競争の激化は、それによる研究領域の更なる細分化傾向と相俟って、大学院における教育を一層余裕のないものにしている。また、少子化による大学教員ポストの減少による博士号取得者の就職難も甚だしい状況を呈しており、そうした中で、論文数や学会発表数などの多寡が大学教員採用の評価基準として過度に重視される傾向が強まっているため、若手研究者は焦点を絞った短期的に成果の出やすいテーマでの研究や論文執筆を余儀なくされている⁶¹。その結果、長期的に大きなテーマに取り組んだり、自らの専門分野とは異なる分野のことを学んだりする機会は減少せざるをえない。このような事態は、従来教養教育の中核的担い手であった人文・社会科学系の研究者養成においても進行しており、大学における教養教育の未来は、残念ながら暗いと言うべきだろう。

大学の教養教育を充実させるためには、第一に、現役の大学教員の意識改革から着手しなければならない。第二に迂遠なようであるが、大学院における教育のあり方の再検討から始める必要がある。さもなくば、教養なき教員が反面教師として教養教育を行うという悲惨な状況を招くことになるだろう。まず自明のこととして、大学教員は本来専門の研究者ではなく、教育と研究の両方の職務を担当する存在であることが確認されねばならない。大学はFDなどを通じて、教養教育の在り方についての討議と研修に着手すべきである。同時に、大学執行部は大学としての教養教育の在り方に関する方針を明確化し、構成員に周知することが必要である。大学教育における教養教育は、専門教育と並んで、否それ以上に重要であることの認識が、学内に共有されるよう務めなければならない。同時に大学院教育においては、例えばプレFDとして、大学教員になるための訓練や教育が施されることが必要である⁶²。TA 制度も、大学院生への経済的支援という側面だけではなく、将来の良き教員を養成する教育システムとして活用されるべきである。

また、大学院の教育課程においても、積極的に他の分野との交流を図る仕組みをつくるなど、本報告書で述べてきた学士課程教育における教養教育の理念と接合するような教育を構築していくことが必要である。例えば、アウトリーチ活動などに取り組むことを通じて、自らの専門分

⁶⁰ 学生による Learning の重視は、かつて「フンボルト理念」の名の下に唱道されていた研究主導による自学自習とは全く異なるものである。教員には、学生の主体的な学びが適切な形で行われるよう周到な支援を行う役割が求められる。

⁶¹ 近年、教員採用時に面接や模擬講義などにより教育能力を評価する試みが広がってきているが、大学院教育においてこのような評価に対応した教員能力育成の取組が行われていないことが問題である。

⁶² 例えば、イギリスでは大学教員の教育能力証明を取得するための課程（Postgraduate Certificate in Higher Education: PGCH）が設置されている。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/07011713/002.pdf

野と社会とのかかわりについて考える機会を与えることも有意義であろう。また、自らの専門とは遠い分野の学習を可能にするような副専攻的カリキュラムの構築も考えられる⁶³。大学院での教育は専門性を極めるという意味で視野の狭窄を必然的に伴うので、意識的にその拡大を可能にする機会を与えることが重要である。

なお、上記に述べたこととは別種の問題として、近年、多くの大学において、教養教育担当を非常勤講師に依存する比率が高まっていることも重大な懸念材料である。これは、短期的に大学としての教養教育の実施体制が脆弱になっていることを意味するに留まらず、中長期的には、このまま安定した雇用が縮小し続ける状況が続けば、教養教育を担う教員層の再生産自体が不可能になることを意味するものである。現在、大学における教養教育の担い手を、定職を持たない不安定な身分の人々に委ねることで経費の削減を図ることができても、それは人的資源の一方的な消尽であり、未来へのフリーライドに他ならない。大学人の全体が危機の構造的性を自覚し、一刻も早く破局を回避するための行動を取るべき状況に立ち至っているのではないだろうか。

6. おわりに ― 社交性の獲得あるいは奥行きのある人間の育成

大学は高等教育機関であると同時に、否、それ以上に、ある種の社交空間である。確かに大学には建物や教室、実験室があり、教員がおり、論文や著書が生み出され、そこに学ぶ学生は就職していく。論文数や就職率、資格取得率などの目に見える「客観的成果」は、社交空間としての大学の一面に過ぎない。人生のある時期をこの社交空間で過ごし、人間は成長していく。その成長は、明確な基準や定量化可能な指標では把握できないものが多い。

人は長じて、なぜ学生時代を懐かしむのか。そこには、講義などの制度的な仕組み以外の大学での生活があるからである。名物教授の立ち居振る舞い、学生食堂の食事、クラブ活動やさまざまなイベント、多様な人々との出会いや友人との交流、大学周辺の雰囲気など、大学という社交空間で経験した生活の「匂い」とでも言うべきものは人の一生を通じて残り続ける。仮にこのような社交空間としての大学の「匂い」を隠れたカリキュラムと名付けるとすれば、これこそが人間の成長の糧を提供しているのかもしれない。

このような隠れたカリキュラムによる成長が、人間の幅を広げ、専門以外の事柄について知的に会話することや、まったく文化的背景の異なる人間と交流することを楽しめる人間を生み出すのである。これをも、教養教育の機能と見なすことが必要である。本報告書では、現代の大学教育における教養を考える際に、あえて、異なる他者との連携と協働を可能にする「市民的教養」という視点を強調してきた。しかし、教養には市民教育とは異なる、この世を生きる一人一人の個人にとっての意義というものが存在することも指摘しておくべきであろう。端的に言えば、教養を身に付けることによって、歴史的・空間的な視野が拡大されることの重要性である。

さらに言えば、「教養ある人」という言葉が、歴史、地域を越えて一定の意味合いを持っていたことにも着目すべきであろう。それは、「文の人」あるいは「幅のある人格」、「豊かな見識」などなど、さまざまな言葉で形容されるが、そこにはいわゆる専門的知識の多寡に還元できない「人柄」への着目がある。「賢慮(prudence)ある人柄」と言ってもよいであろう。このような「人柄」は、効率よく専門的知識を習得することによってのみ形成されるものではなく、むしろ非効率ともいえる営みを通じて、つまり隠れたカリキュラムに見られる「無駄の効用」を積極的に認

⁶³ 米国の大学教育においては、4年間リベラルアーツ教育で幅広く学んだ後、大学院で漸く本格的な専門教育を履修する仕組みとなっており、日本の大学教育の方が早期に専門教育を履修することが可能である。しかしその後に研究者・大学教員としてキャリアを形成していく上で、自らの専門以外の分野については限られた理解しか有していないということは、長期的にはむしろハンディとして効いてくるのではないだろうか。

めることによって育成されるものではないだろうか。

教育は人類の永遠の課題である。本報告書で論じてきた、教養教育をめぐる議論にせよ、少なく見積もっても、ここ 60 年以上にわたって繰り返し行われてきたものである。同時に教育は、常にその時代の課題と密接不可分である。本報告書は、明らかに 2000 年代以降の日本社会の構造変化に対する応答という側面を持つ。しかし、このような時代拘束的な側面を超えて、妥当と思われる教育の機能は、煎じつめると、未来の主人公の精神に「火を点ける」ことではないかと思われる。高々数年の大学教育において身につけた最先端の知識の有効期間などたかが知れている。「火の点いた」精神が大学を終えた後も、生涯を通じて知的生活を送ることこそが重要である⁶⁴。そのために、大学は明示的なカリキュラムと隠れたカリキュラムを総動員する必要がある。

⁶⁴ 現在、そして今後、大学は生涯学習社会への対応が求められており、学生の多様化（年齢、職業経験等を含む）を踏まえた検討が必要であることは承知している。しかし、本稿では、あえて大学に入学してくる若者を想定した記述にすることによって、大学教育の重要な機能である「教養教育」の意義を明確化することを目指したのである。

「教養教育」をめぐる言説の変遷

※下線は本報告書によるもの。

1948 年 文部省「日本における高等教育の再編成」

学生がその大学課程の期間中に社会科学・人文科学・自然科学という人類思考の三大部門における方法と業績とに関し何等かの知識を獲得するように保証することにある。それ故に大学の最初の二年間における課業は主としてこの三つの部門の広い基本的な科目で構成されなければならない。・・・この二年間は学生達にとって知的興味の発見に又進んだ専門研究の基礎を得るために頗る重要な期間だといわなければならない。

1963 年 中央教育審議会「大学教育の改善について（答申）」

一般教育は、広い教養を与え、学問の専門化によって起こりうる欠陥を除き、知識の調和を保ち、総合的かつ自主的な判断力を養う目的をもつものである。

・・・しばしば一般教育と基礎教育とが観念的にも実践の上でも混同されているために、本来の一般教育も専門の基礎または準備のための教育も、ともにその効果がじゅうぶんあがっていない場合が少なくない。したがって、一般教育と基礎教育との分界の関連を明らかにすることが望ましい。

・・・現制度のもとでは、人文科学、社会科学、自然科学の三系列にわたり、均等の科目数、単位数が要求されており、専攻分野の種類に応じた特色が考慮されていない。そこで、三系列間の科目数、単位数の配分は、専攻分野の特色を考慮して定めようようにすべきである。

1971 年 中央教育審議会「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について（答申）」

後期中等教育を修了した者に対して、3～4年程度の教育を行う高等教育機関であって、その中に、おおむね次のような教育課程の類型を設けるものとする。

(A) 将来の社会的進路のあまり細分化されない区分に応じて、総合的な教育課程により、専門的な教養を身につけさせようとするもの（総合領域型）

(B) 専攻分野の学問体系に即した教育課程により、基礎的な学術又は専門的な技術を系統的に修得させようとするもの（専門体系型）

(C) 特定の専門的な職業に従事する資格または能力を得させるため、その目的にふさわしい特色のある教育課程と特別な修練により、職業上必要な学理と技術を見につけさせようとするもの（目的専修型）

・・・教育課程は、その目的・性格に即して総合的な専門教育または特殊な専門教育を行うにふさわしく編成されなければならない。・・・今後は、一般教育と専門教育という形式的な区分を廃し、同時に既成の学部・学科の区分にとらわれず、それぞれの教育目的に即して必要な科目を組織した総合的な教育課程を考える必要がある。

1986 年 臨時教育審議会「教育改革に関する第二次答申」

一般教育は、理解力、分析力、思考力、構想力、表現力等を培い、知的活動の基盤をなす自覚的な探求心を鍛え、学問や文化を創造する基礎的資質を養うなどの見地から、大学教育において重要な要素である。しかしこれまでの我が国の大学の一般教育は、理念においても、内容においても十分であるとはいえず、しばしば一般教育無用論すら聞かれる。一般教育の在り方についてより踏み込んだ研究が必要である。

一般教育は、基本的に、各大学のそれぞれの教育理念に基づき、自由かつ柔軟に進められるべきである。その際、一般教育と専門教育を相対立するものとしてとらえる通念を打破し、両者を密接に結びつけ、学部教育としての整合性を図るとともに、高等学校教育との関連や接続に十分配慮しなければならない。また、人文・社会・自然の3分野の均等な履修に機械的に固執することなく、学際的学習等も加えた積極的なカリキュラムを構成することが重要である。個々の教員が与える教育的影響も大きい。

1991 年 大学審議会「高等教育の一層の改善について（答申）」

一般教育の理念・目標は、大学の教育が専門的な知識の習得だけに止まることのないように、学生に学問を通じ、広い知識を身に付けさせるとともに、ものを見る目や自主的・総合的に考える力を養うことにあり、入学してくる学生や諸科学の発展の現状から見て、このような理念・目標を実現することが一層必要となっている。現状では、改善・工夫の努力が行われているが、一般教育の理念・目標と実際との間には、しばしば乖離が見られ、専門教育との関係でも、有機的な関連性が欠如している傾向も見受けられる。このような一般教育の理念・目標が大学教育全体の中で実質的・効果的に実現されるよう、カリキュラム及び教育体制の改善が求められている。

1997 年 大学審議会「高等教育の一層の改善について（答申）」

現在、多くの大学等で、いわゆる教養教育と専門教育との有機的な連携に配慮した一貫教育に向け、カリキュラム改革が進められている。しかしながら、その過程で、教養教育が軽視されているのではないかと危惧があるほか、教養教育を行う目的が不明確なまま、単に専門教育の入門的な授業を行うことを教養教育と呼んでいるのではないかと指摘もある。

・平成3年の大学審議会答申は、一般教育の理念・目標の実現が一層必要になっているとの認識の下に、これが大学等の教育全体の中で実質的・効果的に実現されるよう、カリキュラム及び教育体制の改善を求めたものであった。そして、この答申を踏まえて改正された大学設置基準においても、「教養課程の編成に当たっては、大学は、・幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するように適切に配慮しなければならない。」と規定された。・教養教育の重要性は一層増していると考えられる。

・例えば、自然科学や人文・社会科学の分野を越えて教員や学生が交流することなどを通じて、教育研究の活性化を進めることも必要である。また、社会福祉施設におけるボランティア活動や企業での実習など、学外での体験学習を取り入れた授業科目を開設することも望ましい。さらに、カリキュラムの内容の一層の多様化を図るため、放送大学の授業科目を活用するなどを含め、他の高等教育機関との連携を進めることも期待される。

また、それぞれの学問分野は、細分化・専門化の度合いを強める傾向にある一方で、学際的なアプローチによる研究の重要性が高まっていることから、関連する分野に関する幅広い教育が求められる。このため、学部・学科の壁を越えた共通授業科目の開設、異なる分野の学生同士や学生と教員が教育研究について交流できる場の工夫なども必要である。

1998 年 大学審議会「21世紀の大学像と今後の改革方策について―競争的環境の中で個性が輝く大学―（答申）」

今後、我が国のシステムはあらゆる面において従来の追い付き型のシステムから、世界の先駆者として自ら先頭に立って時代を切り拓いていくことのできるシステムへと大きく転換していかなければならない。このような我が国の状況や将来の社会状況の展望等を踏まえると、今後、高等教育においては、「自ら学び、自ら考える力」の育成を目指している初等中等段階の教育を基礎とし、変化が激しく不透明な時代において「主体的に変化に対応し、自ら将来の課題を探求し、その課題に対して幅広い視野から柔軟かつ総合的な判断を下すことのできる力」（課題探求能力）の育成を重視することが求められる。さらに、自主性と自己責任意識、国際化・情報化社会で活躍できる外国語能力・情報処理能力や深い異文化理解、さらには高い倫理観、自己を理性的に制御する力、他人を思いやる心や社会貢献の精神、豊かな人間性などの能力・態度のかん養が一層求められる。

・今後、学部段階の教育では、初等中等教育段階からの円滑な移行の観点から、教養教育及び専門分野の基礎・基本を重視した教育を行うことにより専門的素養のある人材として活躍できる基礎的能力や生涯学習の基礎等を培うこと、・が重要となる。

2002 年 中央教育審議会「新しい時代における教養教育の在り方について（答申）」

新たに構築される教養教育は、学生に、グローバル化や科学技術の進展など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、人文科学、社会科学、自然科学といった従来の縦割りの学問分野による知識伝達型の教育や、専門教育への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などの知的技法の獲得や、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など、

新しい時代に求められる教養教育の制度設計に全力で取り組む必要がある。

・各大学においては、「大学教育には教養教育の抜本的拡充が不可避であり、質の高い教育を提供できない大学は将来的に淘汰されざるを得ない」という覚悟で、教養教育の再構築に取り組む必要がある。

・各大学は、それぞれの教育理念・目的に基づき、新しい時代を担う学生が身に付けるべき広さと深さを持った教養教育のカリキュラムづくりに取り組む必要がある。その際、外国語によるコミュニケーション能力や、コンピュータによる情報処理能力などの新しい時代に不可欠な知的な技能の育成についても重視する必要がある。

・個々の授業科目の内容についても見直す必要がある。例えば、学際的なテーマの授業科目を複数の教員で担当したり、実験や実習などを取り入れるなど、学生の知的好奇心を喚起するための工夫が必要である。優れた映像資料や分かりやすい関連書等の活用も本格的な学習へのきっかけづくりに有効である。各大学が、学生に和漢洋の古典を中心とした書物等（「グレートブックス」）のリストを提示し、その読破を求めることも奨励したい。

2005 年 中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像（答申）」

学士課程段階での教育には「教養教育」や「専門基礎教育」等の役割が期待される一方で、職業教育志向もかなり強い。したがって、今後の学士課程教育は、「21 世紀型市民」の育成・充実を共通の目標として念頭に置きつつ、教育の具体的な方法論としては、様々な個性・特色を持つものに分化していくものと考えられる。例えば、学士課程段階では、教養教育と専門基礎教育を中心として主専攻・副専攻の組合せを基本としつつ、専門教育は修士・博士課程や専門職学位課程の段階で完成させるもの（言わば「総合的教養教育型」）や、学問分野の特性に応じて学士課程段階で専門教育を完成させるもの（言わば「専門教育完成型」）等、多様で質の高い教育を展開することが期待される。

・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。

2009 年 （社）日本経済団体連合会「競争力人材の育成と確保に向けて」

採用を担当する企業関係者によると、企業が求める「人材像」の要素は、（i）自主性・積極性、（ii）進取の精神、（iii）柔軟な発想と深い考察力、（iv）コミュニケーション力、（v）国際的な視野と多様性の受容などである。また、学生時代に若者が身につけておくことが望ましい資質としては、外国語能力（特に英語力）を含む国際的な視野、物事を考察する際の基礎となる思考力、それを支える深い教養、自主性・積極性を促す多様な知識・経験などが挙げられる。これらを考慮すると、国際化対応能力を含めた教養教育の充実が、これから社会に出る若者を教育する上で重要な柱とすべきである。

参考文献

- デレック・ボック 『商業化する大学』 玉川大学出版部、2006 年
- ジャック・デリダ 『条件なき大学』 月曜社、2008 年
- 猪木武徳 『大学の反省』 NTT 出版、2009 年
- 筒井清忠 『新しい教養を求めて』 中央公論新社、2000 年
- 荻部直 『移りゆく「教養」』 NTT 出版、2007 年
- 葛西康徳・鈴木佳秀編 『これからの教養教育』 東信堂、2008 年
- 沼田裕之・増渕幸男他編 『教養の復権』 東信堂、1996 年
- 村上陽一郎 『やりなおし教養講座』 NTT 出版、2004 年
- 潮木守一 『フンボルト理念の終焉？ 現代大学の新次元』 東信堂、2008 年
- 潮木守一 『職業としての大学教授』 中央公論新社、2009 年
- 竹内洋 『学問の下流化』 中央公論新社、2008 年
- 竹内洋 『教養主義の没落』 中公新書、2003 年
- 佐藤卓己 『テレビ的教養』 NTT 出版、2008 年

第三部 大学と職業との接続の在り方について

大学と職業との接続の在り方について（案）

※ 本編では、医学等の強固な専門職業資格に直結した分野以外の分野、典型的には人文社会科学系の分野を念頭に論旨を展開している。

1. 若者を取巻く困難

（1）若者が直面する就職問題

バブル経済の崩壊以降、卒業時に安定した正規雇用での就職先を得ることができず、結果として不安定な非正規雇用の形で就労することを余儀なくされる大学卒業生が顕著に増加している⁶⁵。非正規雇用での就労や無業の時期を経験した者は、その後に正規雇用の職を得ることが困難になるという日本の労働市場特有の構造は、若者の就職問題を一層苛酷なものとしている。「ロストジェネレーション」と呼称される、90年代の厳しい就職難に遭遇した世代の苦境は、今日に至るも抜本的に解消されることがなく、日本の社会に刻まれた深い傷跡となっている。その後の景気の回復によって、就職を取巻く状況は一次的な改善を見せていたが、一昨年末の世界同時不況の到来により、再び深刻な就職難が懸念される状況となっている。

また、従来から、多くの企業は採用に当たって、積極性や協調性などの学生個々人の人間性や、将来的な「訓練可能性」⁶⁶などを重視してきたとされるが、近年、企業が学生に対して求める能力の要求水準が高まる、あるいは、若者一般に対する企業の評価が厳しいものとなってきていることが指摘されている。しかし、そこで要求される能力に関しては、一定の社会経験を積むことによって初めて身に付くのではないかと思われるような高度な対人能力や、常人では思い付かないようなアイデアを考える発想力、いままでの人生での大きな困難を克服した体験等、大学教育との関係が薄く、教育機関としての制度的な対応が困難なものを企業はもっとも重視しているということがしばしば言われている⁶⁷。

こうした状況は、大学生の将来展望を不透明なものにし、多くの者が非常に早期からの就職活動の必要性を意識して、長期間にわたって就職活動に多大なエネルギーを注ぎ込まざるを得ないようにさせており、学生の学業生活に甚大な支障を及ぼすばかりか、メンタルヘルス面でも少なからぬ問題を発生させている。また企業にとっても、近年の過熱する就職活動（採用活動）は、多分に非効率性を感じさせるものになっていると言われている。

（2）問題状況の背景—日本的雇用システムとその成立基盤の動揺

社会・経済の仕組みは、金融、産業、雇用、社会保障、教育などの様々なサブシステムによって構成され、それぞれが相互に補完・調整し合い、全体として効果的・効率的に機能する。しかし、環境変化の中で特定のシステムに変容が見られると、諸システム間の補完関係が機能不全となり、そこには社会的な矛盾や困難が蓄積していく。

⁶⁵ 13頁本文「また」からの記述と、15頁に掲載された図3を参照。

⁶⁶ ここでの「訓練可能性」は、採用後に企業の中での配置や処遇に応じて自己の職務能力を開発していくことのできる柔軟な学習能力を意味している。企業の採用に当たって、大学の「ブランド」が重視されてきたことは周知の事実と言ってもよいであろうが、大学のブランドが、大学入試段階の受験能力という意味で個人の学習能力を表す一つの指標であると解すれば、こうした行動も一定の合理性を有するものとして説明ができる。

⁶⁷ 特定の学生に内定が集中する一方、内定が全く取れない学生が多数生じるとされる現象も、こうしたことと密接に関係していると思われる。

若者の就職をめぐる問題状況についても、現象面にのみ着目して対策を講じても、問題の解決には寄与しないと考える。以下に見るように、この問題の根底には、日本の社会・経済を取巻く環境の不可逆的な変化があり、そのことに由来するサブシステム間の齟齬として問題が発生していることを理解することが重要である。

① 日本的雇用システムと大学教育

日本の雇用は、大別すれば、正規雇用者を中心とし、長期安定雇用、年功的処遇、能力開発主義、企業内労使協調主義を特徴とするいわゆる「日本的雇用システム」と、その外部に広がる非正規雇用者を中心とする周辺システムから成立してきた。日本的雇用システムは、かつての高度経済成長期を通じて形成されたものであり、恒常的な人手不足を背景として、企業に優秀な人材を囲い込む上で、重要な役割を果たしてきた。そこでは、長期雇用を前提とした手厚い企業内訓練が広く行われており、新規の採用者に求められたのは、(1)で述べた「訓練可能性」や、積極性や協調性などの資質であり、専門性に根ざした実践的な職業能力は重視されてこなかった。

一方、大学に関しては、第二次世界大戦後間もなく行われた学制改革の一環として、昭和24年に多数の新制大学が発足し、以後進学率の上昇と相まって高等教育人口が急激に拡大し、産業界での旺盛な人材需要に応えることとなる。しかしまた、当時の日本は、東西の冷戦体制が激化する中、左右のイデオロギー的な対立が陰に陽に社会を分断する傾向が次第に強まり、大学を含む教育界では、特に文科系の分野を中心に、教育を職業と関係づけて捉えることを、教育を産業に従属させることとして否定的に捉えるような傾向も広まった⁶⁸。

② 日本的雇用システムの動揺と縮減

職業能力形成への関心が総じて希薄な大学教育と、大学教育の成果を殆ど問うことなしに、企業内で能力開発を行う日本的雇用システムとの間での「大学と職業との接続」は、本来は互いに乖離しているものの間に成立した逆説的な親和性の上に、長期にわたって一見順調に機能してきたが、それはあくまでも経済の持続的な拡大という恵まれた環境を前提としたものだった。

しかし平成3年のバブル経済の崩壊後、経済の停滞が続き、グローバル化の下での競争圧力が強まる中で、以前のような長期雇用と年功賃金を保障した正規雇用を維持することは、多くの企業にとって負担となる。このため、非正規雇用に対する規制緩和がなされ、正規雇用を縮小して、非正規雇用を増大させる傾向が顕著となるが、その際に最も柔軟な運用が可能な「雇用の調整弁」とされたのが若者の新卒採用であった。また、長期雇用と年功賃金に基づく人事体系の変更は、正規雇用の働き方をも過酷なものにするとともに、それらを前提として行われてき

⁶⁸ 職業的な能力形成ではなく、「専門分野の研究後継者の養成課程」であるという視点が、長く大学教育の質保証に係る暗黙の規範として機能していた面があると考えられる。しかしこのような視点が、大学教育の規模が飛躍的に拡大した時代において、一部の選抜性の高い大学ばかりでなく、すべての大学において共有されるべきものであるかはもとより自明ではない。(大学教育の規模が格段に小さかった戦前の日本の大学は、大学令に「大学ハ国家ニ須要ナル學術ノ理論及應用ヲ教授シ・・」と規定されていたことが象徴しているように、国家のエリートの養成機関としての性格が強く、その枠組みの中で、研究者養成と職業人養成とが伴に包摂されていたと考えられる。)

80年代から90年代にかけて、「国際」「情報」「環境」等をキーワードとするいわゆる「四文字学部」が多数開設されたことに関して、今日では否定的に評価する言説も多いが、研究後継者の養成を暗黙の規範とする伝統的なディシプリンではなく、現代的な課題について学際的なアプローチを介して学ぶことを目指した意図はそれなりに了解可能である。しかしこのような教育課程においても、学生が学びを通して自らの職業人としての将来像を持つことを確かにするという視点は必ずしも重視されてこなかったと思われる。

た企業内教育訓練の在り方にも揺らぎをもたらしている⁶⁹。長期間の育成を要しない「即戦力」的人材への需要の高まりは、新卒採用において学生に対する要求水準の高度化（大学での学びとは直接に関係しない形での）と「厳選化」の傾向をもたらしていると言われる。

従来の「大学と職業との接続」が前提としていた環境の半ばは失われてしまったのである。

（３）大学と職業との接続の機能不全

若者の就職をめぐる問題の根底には、低成長時代に入った日本経済の下で正規雇用の縮小が進行する一方で、この間大学進学率が上昇を続け、大学卒業生数が急増したため、労働市場における需給バランスが変化したという厳然たる事実がある。

このような状況にあって、従来の「大学と職業との接続」が、その内実においては実質的に接続していなかったことが露わとなり、学生は、大学教育を通して自身が身に付けた職業能力を殆ど主張できない状況で、しかも、不首尾に終わった場合のセーフティーネットもないままに、厳しい就職活動に臨むことを余儀なくされている⁷⁰。他方、企業においても、依然として学生に対して大学教育を通して身に付けた職業能力を問う姿勢は見られない。まずこのことの不自然さを直視し、大学教育の職業的意義⁷¹を高めることを始めとして、大学と職業との接続の在り方を新たな形で調整してゆくことが必要である。

その際には、教育の外側にある問題についても目を向けないわけにはいかない。大学教育の職業的意義を高めることにより、従来の大学と職業との接続の在り方を改善したとしても、雇用の在り方が現状のままであれば、多くの者がディーセントワーク⁷²に従事する機会からこぼれおちていくことになる。今般の世界同時不況が発生した際に、日本の経済とそれを支える雇用の体制が極めて脆弱であることを我々は痛感することとなった。もとよりこれは学生だけの問題ではないのであり、困難ではあっても、日本を取巻く世界的な環境の変化に対応して、今までの社会・経済の仕組みを構築し直す努力を行うべきであると考ええる。

2. 学生の就職問題に関連するこれまでの対応

若者を取巻く困難については、その構造的な性格を踏まえた対策を講じることが必要であるが、これまでの対応においてはその点が十分でなかったと考える。以下に大学、企業・経済団体、政府の対応を概観する。

（１）大学の対応

学生の就職問題に対する大学の関心は主に２点に集中してきたと言えよう。１点は、学生の就職支援である。現在、少なくない私立大学が、入学者の定員割れを起こしているが、卒業生の就

⁶⁹ こうした人事体系の変化は会社によって一様ではなく、経営体力の強固な大企業においては、従来型の人事体系を維持しているところも少なくないと思われる。しかしそのような企業でも、生産現場や関連子会社においては、ここで述べたような日本の雇用システムの変化と縮減が進行している場合が少なくないと思われる。

⁷⁰ 選抜性の高い大学の学生にとって、とりわけ問題は深刻であると考えられる。

⁷¹ 本稿で「職業的意義」と言う場合の「意義」という語は、基本的に英語の“relevance”という語に対応し、関連性や意義、あるいは有意味性を意味する語として用いている。即ち、大学での教育内容が職業との関連性を持ち、実際の仕事場面において有用性を発揮し得るという「意義」を意味するが、その際の職業との関連性の持ち方や有用性の発揮の仕方は、分野によって多様であると考えられる（７頁の３（５）を参照。）

⁷² ここでの「ディーセントワーク」とは、個人の能力と貢献を適切に反映した賃金やワーク・ライフ・バランスを可能にする労働時間のみならず、個人の継続的な向上可能性の展望が開かれているような働き方を意味している。

職状況は、新規の学生募集にも大きな影響を与えられていると考えられており、経営上の観点からも大きな関心事項である。多くの大学では、この問題に関して、入学後の早期からのキャリア教育や、カウンセリング・面接対策等の就職支援を積極的に展開している。

もう1点は、過熱し早期化した「就活」に学生が巻き込まれることによって、大学の授業が多大な影響を受けることである。多くの大学教員がこのことを深刻な問題と感じており、大学団体を通じて経済団体に対して就職活動の早期化の是正を求める要望書が提出される等の対応がなされている。

しかしながら、これらのことは、どちらかと言えば問題の現象面に着目した対応であり、現在の大学と職業との接続の在り方自体の変革が必要であることの認識や、学士課程教育の本体部分において職業能力形成の機能を高めようとする取組みは少ないように見受けられる⁷³。

(2) 企業・産業界の対応

企業が学生に求める能力を高度化させていることについては既に述べた。一方で、採用活動の早期化は是正の問題については、従来より、日本経団連の倫理憲章によって、学事日程の尊重や、選考活動の早期開始の自粛等が定められている。しかし、厳しい経済環境の中で新卒採用を縮小することが、却って「厳選化」の圧力となり、他社との競争に遅れを取らないために、倫理憲章の遵守を考慮しない傾向が強まっているとも言われている。多くの大学教員がこのことを問題視していることは(1)に述べた通りである。

一方で、大学教育の在り方に対して、近年、経済団体からの提言が活発に行われるようになってきている⁷⁴。こうした提言が産業界から行われることは、大学教育における職業能力形成の充実を考える上で有意義なことであり、単に大学教育に対する「圧力」として捉えられるべきではない。しかし産業界がこうした提言を行う一方で、企業の採用活動においては、一般的に言って現在の大学教育の成果は重視すべきものとは見なされていない⁷⁵。また、企業の採用活動自体が大学教育を阻害していることについての認識はあっても、適切な解決策が見出せていないのが現状である。

(3) 政府の対応

この問題に関しては、政府においても各種の対応が講じられてきたが、ここでは主に2つのアプローチに絞って述べることにする。一つは、若者の「勤労観・職業観の醸成」⁷⁶を目的として、学校教育における進路指導やキャリア教育の充実を図るアプローチである。これについては、従来、主として初等中等教育において施策が推進されてきたが、平成22年1月現在、文部科学省

⁷³ 職業能力ということに関して、各種の資格の取得が想起されることがある。もとより大学の教育課程を通じた資格取得は一概に否定すべきものではないが、しかしそれが学士課程教育の体系性の中にきちんと位置付けられていることが重要である。4年間の学士課程教育そのものが、学生に対して、「大学卒業生にふさわしい」職業能力を身に付けさせるものとして機能すべきであり、学士課程教育の本体部分は職業能力形成に役立たないことの埋め合わせとして、資格取得がちりばめられているようなことであれば本末転倒であると言えよう。

⁷⁴ 例えば、平成20年4月に日本経団連から出された「競争力人材の育成と確保に向けて」は、人材育成の場としての大学の重要性を指摘して、企業が求める人材像を踏まえた教養教育の充実や、厳格な成績評価の実施による学生の質の担保等を提唱している。

⁷⁵ 理工系の分野では、大学で何を学んできたかを重視する例も少なくないと言われている。分野の特性とともに、修士課程への進学者が多いことも関係すると思われる。

⁷⁶ 平成15年6月に、当時の内閣の文部科学大臣、厚生労働大臣、経済産業大臣、経済財政政策担当大臣から構成された「若者自立・挑戦戦略会議」が発表した「若者自律・挑戦プラン」より引用。

の中央教育審議会において、大学による「キャリアガイダンス（社会的・職業的自立に関する指導）」の実施を法令上明確なものとするため、このための規定を新たに大学設置基準に盛り込むことが審議されている。

もう一つは、社会人や職業人として求められる能力を具体的に同定し、大学教育等の改善に活用してもらうことを企図したアプローチである。主なものに、「若年者就業基礎能力」⁷⁷、「社会人基礎力」⁷⁸、「学士力」⁷⁹の3つがある。本件審議は、文部科学省から日本学術会議に対して依頼を受けた、大学教育の分野別質保証の在り方に関する審議の一環として行われているものであるが、元来、同省からの依頼は、3番目の「学士力」を提唱した、同省中央教育審議会の答申の問題意識を踏まえて行われたものである。

これら2つのアプローチのうち、前者については、教育課程本体を通じた職業能力形成そのものを対象とするものでない。一方、後者のアプローチは、大学教育の職業的意義の向上をも企図したものではあるが、3で後述するようにその関係性は限定的であり、未だ「大学と職業との接続」の在り方を大きく変えることにつながるものではない。しかし、大学教育の分野別の質保証という課題は、後者のアプローチの企図を各分野の教育内容という観点から具体化しようとするものであり、大学教育の職業的意義の向上に極めて重要な役割を果し得るものとする。

（４）若者の移行問題についての発想転換の必要性

以上に見たように、未だ大学、企業、政府の何れにおいても、従来の大学と職業との接続を変革しようとする積極的な動きが出ていたとは言いがたい。

かつての日本社会においては、若者が学校から職業へのスムーズな移行を遂げていくことが長期にわたって自明視されており、大学を含む学校教育における職業能力形成の問題をはじめとして、移行を支援する具体的な措置の必要性は意識されてこなかった。しかしそうした状況は世界的にも希有なことであつたし、最早かつてのような時代が再び戻るとは想定できない。今後は、むしろ根本的に発想を転換して、若者が学校から職業に移行する際に大きな困難が伴うようになった現状を直視した上で、若者に対する支援策を抜本的に再構築しなければならないと考える。

そのために取組むべきこととして、次章で分野別の質保証を通じた大学教育の職業的意義の向上について述べ、続く4章では、中長期的な視点から大学と職業との新しい接続の在り方について検討し、最後に5章では再び現状に戻って、特に「就活問題」をめぐって当面取るべき対策について具体的な提案を行う。

3. 大学教育の職業的意義の向上

（１）学術会議が策定する分野別の教育課程編成上の参照基準

2でも述べたように、社会人や職業人として求められる能力については、既に、「若年者就業基礎能力」、「社会人基礎力」、「学士力」などが同定を試みている。それぞれの内容には首肯できる面があり、具体的な学習目標を明示するというアプローチも、学術会議で策定しようとする分

⁷⁷ 平成16年 厚生労働省

⁷⁸ 平成18年 通商産業省

⁷⁹ 平成20年 文部科学省中央教育審議会

野別の教育課程編成上の参照基準と共通している。

しかし、何れも大学教育一般を対象とすることから、現実には殆どが専門分野別に編成されている大学の教育課程との対応性は総じて曖昧なものとならざるを得ない。また、「学士力」以外の2つについては、職場で求められる能力という観点で同定されていることから、大学の教育課程全体の編成を方向付けるものとはなりにくい。

これらの点で、学術会議が担う分野別の質保証において策定する教育課程編成上の参照基準は、各分野の具体的な教育内容に即したものであり、また、社会人や職業人として求められる能力と、大学教育の各分野の哲学・理念とを統合するものとして、大学教育の職業的意義の向上を図る上で重要な役割を果たすと考えられる。

(2) 大学教育の職業的意義について

参照基準においては、各分野の哲学・理念を言語化した上で、当該分野を学ぶすべての学生が身に付けることを目指すべき「基本的な素養」を、ある程度の抽象性を持たせた形で複数項目同定することとしており、各大学においては、これを参照して、より具体的で詳細な学習目標を定めることが期待されている。（参照基準が同定する「基本的な素養」は、一種のモデルとしての学習目標と言ってもいいだろう。）

「基本的な素養」は、当該分野を学ぶことを通じて、学生が獲得すべき「能力」であるが、典型的には、専門的な知識や理解や方法論を活用して、何かをすることができる能力ということであると考えられる⁸⁰。このような能力は、各分野において多種多様な同定の仕方があると思われるが、実際に学生にとってどのような有用性があるのかという観点に照らして吟味することが必要であり、そこで重要な役割を果たすのが職業上の意義である。

職業上の意義を持ちうる能力には、きわめて実践的なものから、当該分野のこれまでの発展・変遷の過程や将来的な課題に関する知識、当該分野の基礎となる汎用性の高い概念や倫理的な側面に関わる哲学・理念の理解など、様々な内容のものが同定され得るだろう。

(3) ジェネリックスキルとの関係

学習目標においては、専門的な知識や理解や方法論を活用できる「能力」の獲得自体が重要であるのは当然として、そうした能力を獲得するための知的訓練とすることが、大学教育において常に意識されるべきであると考えられる（この観点から「学習方法」が大きな重要性を持つ。）。そしてこうした知的訓練を通じて、特定の専門分野の中だけでなく、広く職業生活一般において汎用的に活用することが可能な能力（ジェネリックスキル）が身に付けられるであろうことも、専門分野の教育の重要な機能であり、専門分野の学習目標として明確に位置付けられるべきである。

学士課程教育を通じて、社会人・職業人として身に付けるべきジェネリックスキルについて、各大学において明確に学習目標として同定されることが必要であるが、その際、専門教育と教養教育との間で、それぞれの特性に応じてどのようなジェネリックスキルの形成を担わせるのかが検討され、相互補完的に教育課程が編成されることが望まれる。一部に見られるジェネリックスキル＝教養教育というような認識は改められるべきである。

⁸⁰ 知識や理解や方法論そのものも一種の能力であり、それ自体が重要な有用性を持つ場合は「基本的な素養」を構成し得るが、その場合もできるだけ、「そのことを説明できる」とか、「それに従って行動できる」などの形を取ることが望ましい。

(4) 学生（労働者）の視点を中心に置くべきこと

「基本的な素養」も、それを各大学で参照して具体的に定める学習目標も、その内容を検討するに当たっては、先ず学生（将来の労働者・市民）の視点を中心に据えることを基本とすべきである。社会や職場で要求される能力から大学教育の在り方を規定するということも、大学の目的や扱う教育内容の特性から大学教育の職業的意義を考えるということも、学習者の視点に必ずしも立っていないという点では同様である。

大学教育の職業的意義を考える場合に、学生の視点を中心に据えるということは、単に学生本意の立場を示すことに留まらない。高学歴化の進展に伴う知識社会の到来は、知識の創造や活用を実践する労働者・市民の増加を意味する。彼等・彼女等が仕事や社会活動に対して十全に可能性を発揮できるような環境を提供できなければ、高度な人的資源を有効活用できないという、社会経済的な面からも欠かせない視点が求められる⁸¹。

なお、個々の授業科目の内容が、学習目標にどのように対応して、どのような職業的意義を持っているのか、学生に分かりやすく明らかにされていることも重要である。

(5) 分野における職業的意義の違いについて

言うまでもなく、大学で教授されている各分野には、特定の専門職の養成を主目的としている分野、特定の専門職でなくとも一定の仕事場面での有用性を念頭に置いている分野、そして仕事との直接的な関連性が強くない分野⁸²など、多様性が大きい。学習目標として同定する能力の職業的意義についても、個々の分野の特性に応じて、個別の専門職業に直結する意義や、より汎用的に活用できる意義、あるいは「学びの習慣」のような極めて一般的・潜在的な意義など、多様であると考えられる⁸³。

従来は仕事との関連性を意識してこなかった分野においても、新たに職業的な意義を組み込んだ教育課程を編成することは可能である。しかし、大学教育における職業的意義に関してどのような方針で臨むかは、個々の大学や学部・学科の選択に開かれており、教育上の理念や分野の特性を無視して無理に職業的な意義を高めることを求めるものでは決してない。実在しない職業的意義を提示するようなことの方が問題が大きいのであり、ありのままの姿を学生に開示することが重視されるべきである。

(6) 関連する取組み

以上において、主として教育課程編成上の参照基準との関わりから大学教育の職業的意義の向上の在り方について述べてきたが、このことに関連して、各大学においては以下に取組むことが重要である。

まず、入口段階での高校との接続に関しては、各大学が、教育内容の職業的意義を、3（5）で述べたことも踏まえて明確にした上で、それを実際のカリキュラム編成に反映するとともに、

⁸¹ このことの具体的な含意として、ジェネリックスキルの名の下に、多くの学生が気の進まないようなことばかりを我慢してやらせるのは、大学教育の学習目標として適切でないということがある。

⁸² こうした分野でも、例えば、課題を学術的に分析し解決のための合理的な方策を検討すること等を通して、職業人として必要とされる汎用的な能力を高めることは十分に可能であろう。

⁸³ 各分野の教育において実際にどのようにして職業的意義を高めていくのか、参照基準で書けることには限度があり、またそれ自体が今後取組んでいくべき課題でもある。参照基準を活用した教育内容の改善の取組みを、各分野で大学横断的に支援する体制を整備することが重要であると考えられ、そこにおいて、各分野の学協会や大学横断的なFD団体等が積極的な役割を果たすことが期待される。

アドミッション・ポリシーにおいても明示することが重要である。

入学後に関しては、早い時期から教育の「外の世界」を知ることで自らの進路についての考えを深めることができるよう、諸外国に見られるような長期のインターンシップや社会体験などを奨励するとともに、そうした活動を可能にするセメスター制の実質化を進めることも重要である。また大学教育の役割は、単に個々の仕事を遂行する上で有用性を持つ能力を育成するだけでなく、俯瞰的な社会認識や普遍的な倫理意識、自己の社会的責任の認識など、いわゆるシチズンシップと呼ばれる素養をも学習者に醸成するものでなければならない。このため、職業人としての倫理観や自律性、自他の権利を守るための法律等の知識と実践方法、主体的に社会を変革してゆく意識と行動などを培う教育も重要である。

最後に出口段階に関して、企業等が大学教育の成果を積極的に評価しないという状況を変えていくためにも、成績評価の在り方を改善して行くことが重要である。学術会議が策定する分野別の教育課程編成上の参照基準においては、学習成果の評価方法についても例示することとしており、これを参考に各大学が評価方法を工夫し明示することが望まれる。

4. 大学と職業との新しい接続の在り方に向けて

前章において、大学教育の職業的意義の向上について述べた。このことは、中長期的な視点から、今後構築すべき新しい産業社会の姿を念頭に、そこに向かうための最初の道程としての役割を果たすものであると考えている。本章では、大学と職業との関わりという側面から、今後の産業社会の在り方と、そこにおける新しい教育の姿について述べることとする。

(1) 今後目指すべき産業社会の構想

① 多様な局面で人々が自らの力を発揮し高めて行くことのできる社会

今後目指すべき産業社会の在り方を考える際に、その中軸となるのが、経済のグローバル化に適切に対応しつつ、多くの人々が幸せに生きることのできる社会をどのように構想するのかという課題である。そこには一定の価値判断が介在せざるを得ないが、重要なのは、産業社会の構造を意識的に多元的なものに⁸⁴、多様な局面で人々が自らの力を発揮し高めていくことのできる余地を増やすことにより、社会全体として良い方向に向かうことができるようにすることである。なぜなら、過度に一元的で均質な産業構造は、ある局面では優位を発揮しても、局面が変わると重大な危機に陥る可能性を孕んでいるからであり、また、極端な富の偏在やディーセントワークの機会の減少は、それ自体が社会の健全性を内部から損なうものだからである。

1(2)において、グローバル化の下での国際的な競争圧力によって日本的雇用システムが縮減してきていることを見た。量的に正規雇用労働者（「正社員」）が縮小し非正規雇用の労働者による代替が進むとともに、従来の長期雇用と年功賃金を基本とする正規雇用労働者の雇用体系も少なからず動揺してきている。「二極分化」⁸⁵とも言えるこのような方向にも自ずと限界があ

⁸⁴ 具体的には、輸出対応型の産業の国際競争力の維持向上に加えて、内需を引き受けて、地域において人々の暮らしを支えるような産業を活性化し、その厚みを増していくことが重要な課題であると考えているが、本稿でそのための構想にまで言及することは困難であり、また差し控えるべきことであろう。

⁸⁵ こうした二極分化は、非正規雇用労働者にとっても、少数化した「正社員」にとっても、かつてに較べて労働に対する要求水準が高められる状況を招いているとも言われている。

ることは当然としても、だからと言って以前のシステムに逆戻りすることが可能な状況にあるとは思われない。何らかの新しい方向を見出して、そちらに向けて舵を切ることが必要である。

② 従来のシステムの綻びを補完する新しいシステムの構築

現実的な対策は、多くの場合、過去から現在にいたる延長線の上を大きく逸れない範囲に存在する。日本的雇用システムの一つの柱は長期雇用であるが、これを可能にしたのが企業内部での柔軟な人材の再配置であり、またそうした柔軟な再配置を支えたのが、企業内部での充実した教育訓練機会の提供だった。各種の業務には消長があり、柔軟な人材の再配置を行うことができれば、縮小部門の人員は解雇するしかない。実際に欧米諸国の雇用制度においては、基本的にこのような考え方がその根底にあるとされる。

しかし現在、「正社員」の非正規雇用労働者による代替と、企業内教育訓練の縮小とが進行する中で、上記のようなシステムは機能しにくくなってきている。人材の流動性を確保し、しかも同時に業務の質を確保するためには、専門性を要する業務については完全に外部化するか、あるいは専門性を有する人材を一定の流動性の下に雇用するしかないであろう。こうした雇用は、具体的な"job description"を伴う雇用契約を通して、欧米ではむしろ標準的な雇用形態となっているが、今後ますます重要性が増すと思われる、一定の専門性を要する業務を担う人々を、雇用をめぐる法制度においてどのように位置付けるのか。従来の派遣労働者の一類型に含めるのか、あるいは現在の正社員のように法的に強固な解雇規制を伴う雇用形態とは別の、新しい種類の「正社員」⁸⁶として位置付けて行くのか検討が必要である。また、この問題を考えるに当たっては、雇用の流動性が高まる中で、労働者個人が、自らが専門とする分野を転換することも必要となることを念頭に、職業訓練の機会を組み込んだ失業扶助制度を導入することも必要となるだろう。従来の雇用システムの綻びを補完する新しいシステムの設計は、今後の産業社会の構造を大きく左右する重要な検討課題であると考ええる。

③ キャリアラダーの積極的な構築

前項では、専門性を軸とする新しい働き方をめぐる社会的な制度設計を行うべきことを述べたが、雇用と産業をめぐる現状、とりわけ地方の空洞化現象に鑑みると、より積極的な対策を講じることも必要である。

キャリアラダーという言葉は、近年米国で提唱されている概念であるが、その意味は、相対的に容易な職務から高度な職務にまで至る形で体系化された「職務の階梯」であり、個々の職務に即して必要な教育訓練及び職務経験と、職務別の賃金水準とを定めたものである。キャリアラダーの構築は、地方において圧倒的に不足しているディーセントワークを拡大するために、地域に存在する様々な産業について地道な調査を行い、そこで労働者が、雇用主にとっても利益が生じる形で、自らの労働の価値と生活水準とを高めて行くことができる可能性を開拓していく取り組みである。

今後日本においても、雇用・教育・産業に関わる各行政機関・セクターの連携の下に、こうした取り組みを行うための体制を整備し、地域におけるキャリアラダーの構築を進めて行くことが切実に必要とされていると考える⁸⁷。

⁸⁶ 欧米諸国の「正社員」とは基本的にこのようなものである。

⁸⁷ そこでは、大学と、職業訓練機関等の大学以外の教育訓練機関との連携も重要な課題となるだろう。

（２）新しい大学教育の姿

① 「専門性」が持ち得る意義

グローバル化は、世界的な規模での「最適化」を可能にすることにより、経済的な効率性を飛躍的に高めることを可能にしつつある。しかし同時にそこでの「人」は、大きな成功の機会を掴むことも可能となる一方で、自らの価値に対する市場での評価を通じて、常に他者と代替されてしまう不安の中に身を置く存在になる。当然圧倒的に多くの人々は、後者の境遇をより強く感じることになるだろう。

人が生きていく上で、自分が他者から必要とされている、他者の役に立っていると感じられることは重要である。また人は、今までできなかったことができるようになること、自らの可能性を高め、広げていくことに喜びを感じる存在でもある。仕事はこれらのことを実現する最も基本的な手段の一つである。「よい仕事」を行う動機を、金銭的なインセンティブにのみ還元してしまったら、労働の質は大きく低下したものになるだろう。

仕事における「専門性」は、従来の雇用システムの綻びに的を当てて、質の高い知的労働の厚みによって再び日本経済の競争力を高める上での鍵となるばかりでなく、グローバル化の下での恒常的な代替可能性にさらされる「個人」が、それらに抗して一定の堅牢な生活と尊厳の基盤を保持する拠り所となる可能性を有している。

② 大学教育における専門性

こうした「職業における専門性」に、大学の学士課程教育における「学問的な専門性」が一対一に対応することは、医師や教員の養成課程のような特定の分野を除けば基本的には稀であろう。しかし、大学の学士課程教育での専門性は、今後の職業生活における専門性を獲得していく上での基礎となるべきものとして重要な役割を担っており、緩やかではあれ、教育の「出口」である職業とのある程度明確な対応性が意識される必要がある⁸⁸。現状の就職活動において、ある種のジェネラリスト的な資質が重視される傾向にあるからと言って、専ら就職活動の支援にのみ傾注して、専門教育を通じた職業能力の形成を疎かにすることがあってはならないことは、3（1）に述べた通りである。

従来、高等学校までの日本の学校教育の体系は、普通科中心で編成され、そこでは職業意識の啓発には力が入れられても、職業人としての進路選択を自覚させるような教育は希薄であった。このことの背景には、大学での人文社会科学系の分野を中心とする、従来型の「大学と職業との接続」が存在していたことは明らかであり、そこでは、前述したように、大学は職業能力形成への取り組みが希薄であり、また企業も大学教育の成果を殆ど評価しなかったものであった。

しかし日本経済が置かれている状況を直視すれば、今後もこのようなやり方を続けていくことは困難であり、今後は、職業における専門性を適切に位置付けることが一層重要になるとともに、大学教育においてもそのことに自覚的に対応していく必要がある。このような観点に立てば、今後は高校での職業人としての進路選択を自覚させる教育の充実が図られるべきであろう。

長年の学校教育を通じて職業選択の問題を先送りし続けた結果、大学3年生の夏季休暇になっ

⁸⁸ 3（5）でも述べたように、学士課程教育段階においては、一定の職業分野との対応性をどの程度明確に位置付けることができるかは、分野によって大きな違いがあるだろう。一方で大学院、とりわけ専門職大学院においては、この対応性は極めて緊密なものでなければならないはずである。

て初めて進路選択の問題に直面し、しかし最後まで「仕事」の内容について明確なイメージを持つことができないまま、目を閉じて深淵を飛び越えるが如くに特定の「会社」に就職するというのは、極めてリスクの大きなやり方である。緩やかではあれ、大学の専門教育と職業上の専門性との一定の対応関係が存在していてこそ、多少なりとも具体的な「仕事」とそれに携わる自分の姿をイメージすることが可能になるのであり、そのことは、学校から職業への円滑な「移行」に大いに資するものであると考える。

もちろん現在においては、依然として従来型の「大学と職業との接続」が圧倒的に主流である。しかしこのようなやり方は既に限界に来ており、オルタナティブとしての新たな大学と職業との接続のかたちを同定し、その実現のための具体的な取組みを進めて行かなければならない。

③ 新しい大学教育の姿

大学教育の職業的意義の向上は、既存の専門分野の枠組みの中で取組まれるだけでなく、中長期的な観点からは、新しい専門分野の創設を含む、専門分野の編成の在り方の変革という形でも追求される必要がある。しかし「職業における専門性」と「学問的な専門性」をより近づけようとする取組みを進めるに当たっては、当該分野で学んだ学生が、学んだ内容に対応した適切な「職業」に就く見通しを持てることが重要であり、当該職業に対する社会のニーズと、当該職業に従事したいと考える人達の存在とが重要な前提となる。そこでは、個別の大学のカリキュラム改革という次元を超えて、特定の職業に従事する人々が具備すべき実務能力に関して、社会的な信頼が寄せられる、一定の客観性を有する基準のようなものが形成されることが望ましく、このために個々の大学を超えた存在、例えば専門の学協会等が積極的な役割を果たすことが期待される⁸⁹。

また、大学教育の職業的意義の向上を図るに当たっては、大学と大学以外の教育訓練機関との間での、機関の種類の壁を越えた、教育内容本意のアーティキュレーション（進路としての接続）や連携（単位互換等）を拡充することも重要な課題となると考えられ、今後そうした取組みを円滑に行えるようにするための、制度的な相互連携・調整を進めることも重要である。

さらに、大学教育の職業的意義の向上が図られれば、社会人の学び直し（リカレント学習）の場としての大学の役割も高まると考えられるが、大学がそのような役割を今後一層適切に果たしていくためには、社会人経験を持つ人々に配慮した入学手続きや、パートタイム就学の制度化、短期の集中的なコースの開設など様々な措置を講ずることも必要となると考えられる。

こうしたことの帰結として、今後、伝統的な理解に当てはまらない新しい大学や大学教育の姿が形成されてくることも予想されるが、大学教育の拡大は、その多様化と機能分化を必然化するものであることも踏まえ、基本的には広く肯定されるべきものとする。

5. 就職活動の在り方の見直し ― 当面取るべき対策

（１）大学生の就職活動の現状 ― 変化の同定

近年、大学生の就職活動については様々な問題が指摘されているが、先ずこのことについて基本的な整理を行いたい。図3は、1997年から2010年までの大学卒業予定者の求人倍率と、時期

⁸⁹ このことに関して、米国や英国では、専門職能団体が重要な役割を果たしている。米国の分野別ア kredィテーション団体の大半はこうした専門職能団体であり、英国でも多様な分野において同様な活動が行われている。

別の就職内定率（サンプル調査）との推移である。就職内定率のデータはあくまでサンプル調査の結果であり、また、1997 年以前のデータが存在しないことから、断定的なことは言えないが、この間いくつかの重要な傾向が生じているように思われる。

まずデータの数値から、1998～99 年頃を境として、以下のような変化が生じていることが指摘できる。

- ・ 1999 年を境として、以後の年では、09 年の 10 月時点の内定率が 97 年のそれと同率であることを唯一の例外として、何れの年においても、10 月、12 月、2 月の各時点での内定率が低下していること
- ・ 1999 年を境として、2 月時点と 4 月時点での内定率の差が、それ以前は 1～2%であったものが、以後は 5～6%程度に拡大していること
- ・ 1997 年では 1.45 倍の求人倍率の下で 4 月時点の内定率が 89.6%に達していたが、翌 98 年には求人倍率は上昇したにもかかわらず内定率は低下し、2007～09 年にかけての期間では、1.89 倍から 2.14 倍という高い求人倍率の下で 98 年と同程度の内定率となっていること

以上の 3 つの事象の中で、最初の 2 つは、就職活動が「後ろに延びる」傾向があることを示唆している。特に 2 月時点と 4 月時点での内定率の差の拡大は、2 月の時点でもまだ「実質的な」就職活動が一定規模行われているが故に、4 月になった時点での内定率がある程度上昇しているということを示唆していると思われる。しかし一方では、図 4 に見るように、この間インターンシップの普及等により、学生が企業と接触する時期は一層早期化してきているとされ、これらのことから、就職活動の開始時期が早まっているにもかかわらず、逆に早期に内定を取れない学生が増加している傾向を見て取ることができるように思われる。

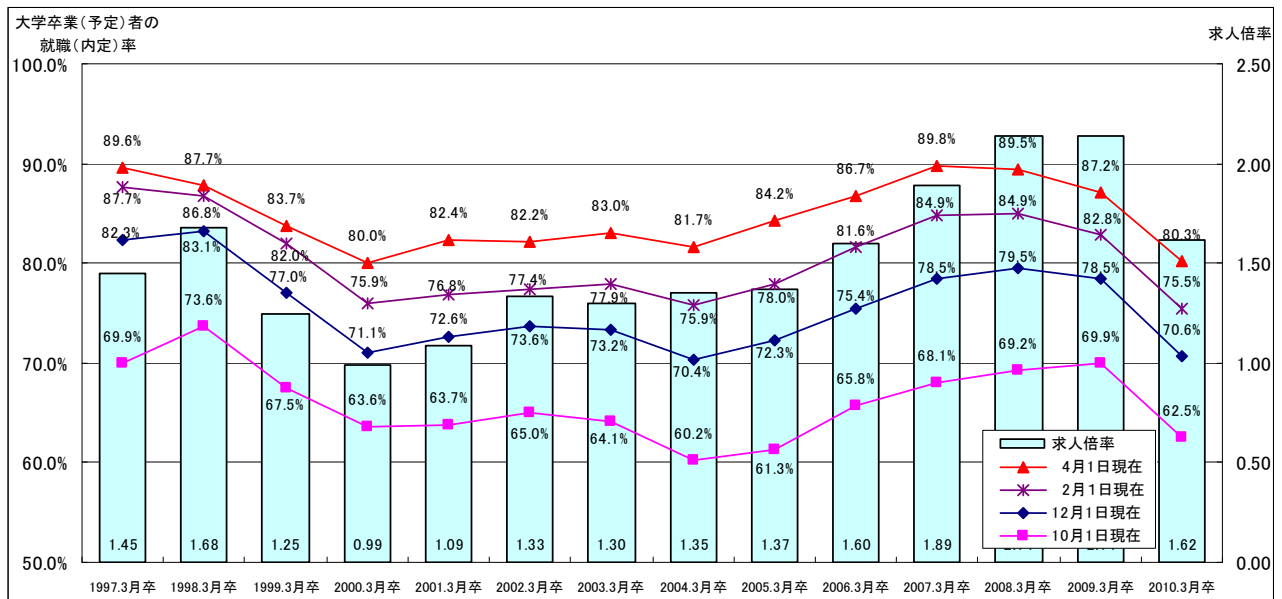
3 つ目の事象は、「求人倍率」という数字自体の性質が変化してきていることを示唆しているように思われる。今日的な「求人」は、企業が当初に定めた人数の枠を満たすまで募集を続けるというようなものではなく、望む質を満たす学生が確保できなければ、容易に縮小されてしまう性格のものであると言われている。この意味で、近年の「求人倍率」は、かつての右肩上がりの経済成長が望めた時代のそれとは本質的に異なるものとなっている可能性がある（表 1）。

また、図 5 は、学校基本調査による進路別の大学卒業生の中で、「左記以外の者」⁹⁰と「一時的な仕事に就いた者」⁹¹の推移を見たものである。これらの項目を構成している人々の属性を一概に特定することは困難であるが、平成 3 年のバブル経済の崩壊以来、趨勢として顕著に増加しており、かつ、図 3 に見る求人倍率の変化とも一定の相関を持って増減しているように見えることから、円滑な「大学と職業との接続」を行えなかった人々の存在と、その増減を一定程度表すものと解することができる。

⁹⁰ 卒業生の進路として、進学者、就職者、専門学校・外国の学校等入学者、一時的な仕事に就いた者以外のカテゴリーとして、「家事の手伝いなど就職でも『大学院等への進学者』や『専修学校・外国の学校等入学者』等でもないことが明らかな者である」とされている。

⁹¹ 内容の如何を問わず 1 年未満の仕事に従事した者であるとされている。

図3 大卒求人倍率と時期別の就職内定率の推移

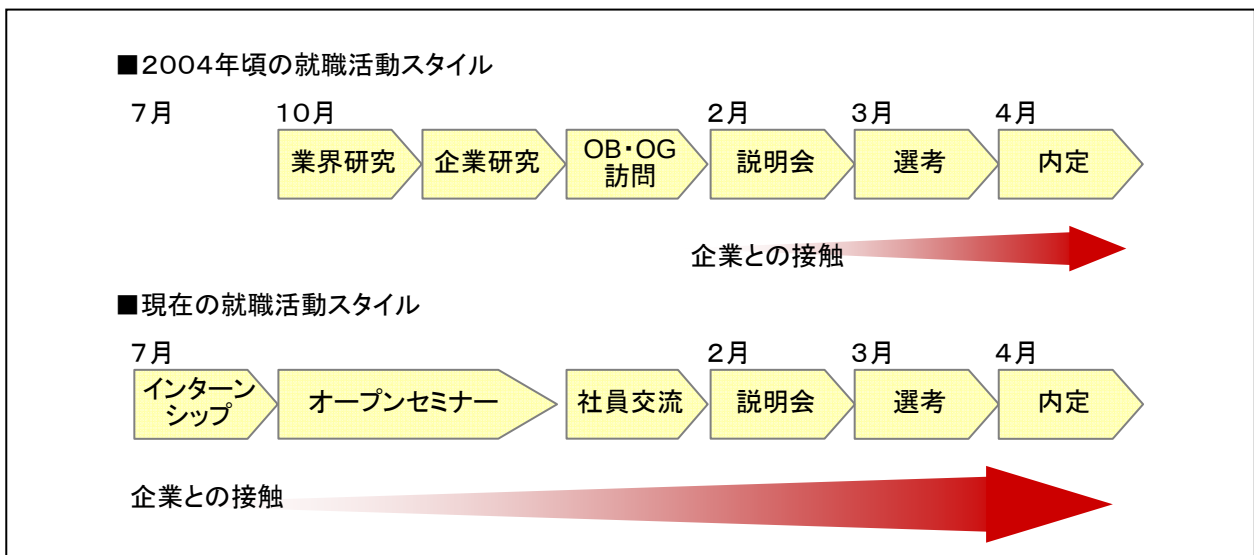


資料 文部科学省・厚生労働省「大学等卒業（予定）者の就職（内定）状況調査

リクルートワークス研究所「第26回ワークス大卒求人倍率調査（2010年卒）」

※ 各時点の内定率は、10月時点での就職希望者数を基準として、これに対する各時点での内定者数の比率を示している。（各時点で就職希望者数自体が減少していく傾向があるので、その時点での就職希望者数に対する内定者数を取れば、10月以外の時点での内定率は一定程度上昇することになる。）

図4 就職活動のスタイルの変化



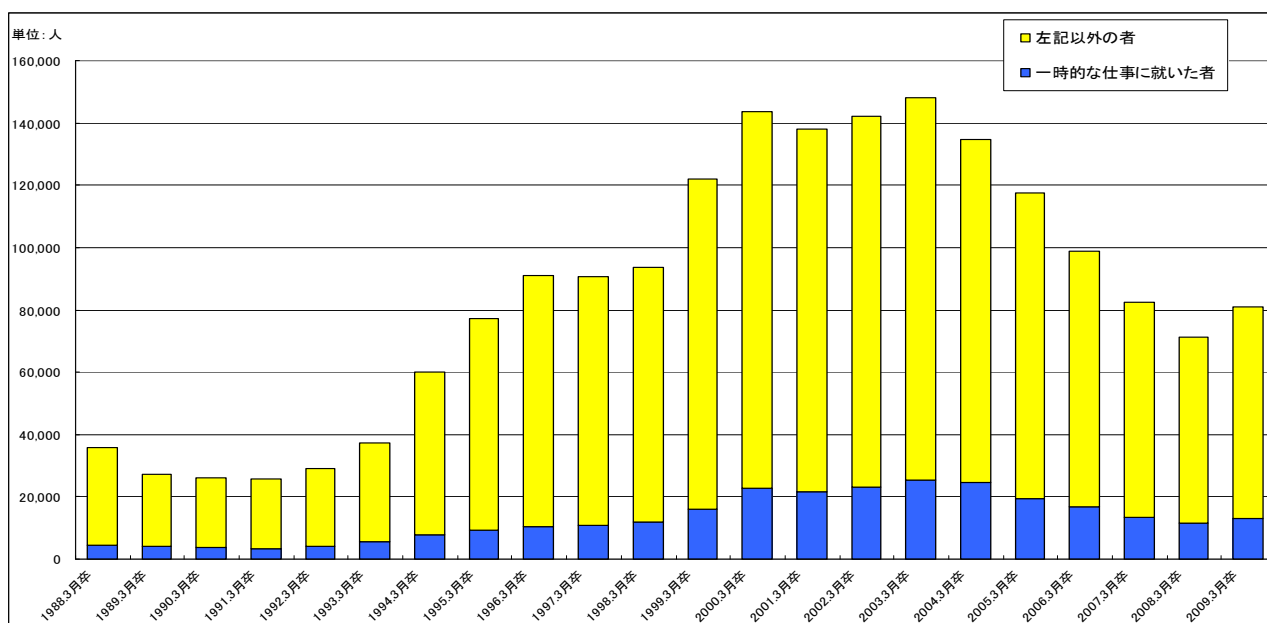
資料提供 株式会社ジョブウェーブ

表 1 企業の採用に関する質と量との重視の度合い

□総合		質			量			特定の スキル	特定の 大学
		徹底して質	量よりは質	小計	徹底して量	質よりは量	小計		
大学院（文系）	10 卒	47.8%	50.1%	97.8%	0.6%	0.6%	1.2%	0.9%	0.1%
	09 卒	39.3%	52.6%	91.9%	0.7%	5.1%	5.8%	2.3%	
	10 卒-09 卒	8.5%	-2.5%	5.9%	-0.1%	-4.5%	-4.6%	-1.4%	0.1%
大学院（理系）	10 卒	47.2%	48.0%	95.2%	0.6%	1.0%	1.6%	2.9%	0.2%
	09 卒	37.0%	52.9%	89.9%	0.9%	5.9%	6.8%	3.3%	
	10 卒-09 卒	10.2%	-4.9%	5.4%	-0.3%	-4.9%	-5.2%	-0.4%	0.2%
大学（文系）	10 卒	45.1%	52.2%	97.3%	0.5%	1.2%	1.7%	0.8%	0.2%
	09 卒	32.9%	58.1%	91.0%	0.9%	6.6%	7.5%	1.3%	0.2%
	10 卒-09 卒	12.2%	-5.9%	6.3%	-0.4%	-5.3%	-5.8%	-0.6%	0.0%
大学（理系）	10 卒	44.2%	51.6%	95.9%	0.5%	1.7%	2.2%	1.6%	0.4%
	09 卒	31.0%	57.4%	88.4%	1.0%	8.2%	9.2%	2.4%	0.1%
	10 卒-09 卒	13.2%	-5.7%	7.5%	-0.5%	-6.5%	-7.0%	-0.8%	0.3%

資料提供 株式会社ジョブウェブ（毎日コミュニケーション「2010 年新卒採用予定及び採用活動に関する企業アンケート」を基に作成）

図 5 大学卒業生の進路で「左記以外の者」と「一時的な仕事に就いた者」の推移



資料 文部科学省「学校基本調査」

(2) 問題の構造とその背景要因 — 限界状況にある就職・採用活動

前節で述べたことを改めて整理すると以下ようになる。

- i) 就職活動の開始時期が早まっているにもかかわらず、早期に内定を取れない学生が増加している傾向が伺われる。
- ii) 「求人倍率」の性質が変化している可能性があり、その背景には、企業の求人が量より質を重視するようになっている傾向が存在していると考えられる。
- iii) バブル経済の崩壊以降、円滑な「大学と職業との接続」を行えない人々が増加するとともに

に、景気の変動によってかなりの増減を見せる傾向が伺われる。

こうした状況をどのように評価するのか、一義的な解釈は難しい。学生の就職に関しては、学生、企業、大学、そして就職支援産業という複数のアクターが関与しており、特に i については、主として何れのアクターに「責任」があるのかということが従来問題とされ、また、そもそも就職活動が長引くこと自体をどう評価するかということも、実は必ずしも自明ではないと考えられるからである。ii に見るような「質」の重視を企業が行うのであれば（同じことは学生の側にも言えよう）、従来よりも長い期間を要することもやむを得ない面があるかも知れない。

しかし、現在の就職（採用）活動については、学生は精神的に疲弊し⁹²、企業は徒労感を訴えていると指摘する声が強い。長期間にわたって大きなエネルギーを傾けているにもかかわらず、なかなか決まらないという状況の下での「疲弊」や「徒労感」は、就職（採用）活動をめぐる効率性の低下を示唆するものであり、多分にプロセスの無駄が拡大していると考える余地があるだろう。

そのような現象を生じさせている主要な原因の一つは、学生の側からのエントリー件数の増大、企業の側からの選考対象とする母集団の拡大ということであり、その構造を媒介しているのが、就職支援産業と情報通信技術ということであるように思われる。結果的に、たくさん集まるがたくさんふるい落とされるという状況が拡大し、学生は次から次に企業を訪問してもなかなか内定を取ることができず、企業は次から次に来る学生（その中には志望動機の希薄さが感じられる者も少なからずいるだろう）に対応しなければならない。

しかし、だからと言ってこうした状況を、単にかつての就職協定のようないかなる規制的手法のみで改善できるのかは疑問である。なぜ企業が「量より質」を強く重視するようになったのか、またなぜ学生は多くの企業にエントリーするのか。その背景にはやはり、経済環境の大きな変化があると考えべきである。企業の行動の背景には、グローバル経済の下での競争環境の激化ということがあり、学生の行動の背景には、現実の就職・雇用環境の厳しさから来る「不安」ということがある。iii が示す、バブル崩壊以降の、円滑な「大学と職業との接続」を行えない人々の増加は、そうした不安が生じざるを得ない背景を端的に示唆しているのではないだろうか。現在の就職（採用）活動は、あたかも圧力が極度に高まっている蒸気釜のようであり、一種の限界状況に陥っていると言えよう⁹³。

（３）就職・採用活動をめぐる問題に関する大学と産業界の役割

以上において、大学生の就職活動の現状と、問題の構造、そしてその背景要因を見てきか、これらを踏まえれば、就職活動をめぐる問題に関して、従来とは本質的に異なる状況認識が必要とされていると考える。学生の就職問題をめぐる大学と企業・産業界の対応については、既に「２．学生の就職問題に関連するこれまでの対応」でも一応の整理を行ったが、特に「就活」というような言葉で語られる際のこの問題への対応については、大学界も産業界も、依然としてかつての「就職協定」時代の認識に留まったままであるかのようにも見える。平成 20 年 7 月に、国立大学協会、公立大学協会、日本私立団体連合会の 3 団体が、日本経済団体連合会（以下「経団連」）

⁹² 後述する新卒一括採用方式によって、企業はリスクの分散が可能（翌年以降の採用によって取り戻す余地がある）である一方、学生の側はリスクの分散ができない（一度卒業してしまったら再度新卒一括採用に応募することはできない）が、このことは学生にとって精神的な圧迫として感じられるだろう。

⁹³ 以上に述べたような状況認識が適切であるかどうかは、今後の調査研究に待つ部分も大きいと考えるが、一応現時点での暫定的な妥当性を有するものとして、以後の論を展開することとしたい。

に対して要請書を提出した。当時はリーマンショック以前ということもあり、学生の就職難への関心が薄かったことはやむを得ないとしても、そこで専ら問題にされているのは、企業の採用選考活動の早期化が大学教育に及ぼす影響に限定されている。具体的な要請事項は以下の3点であるが、これらはまた、経団連自身が「大学卒業予定者・大学院修士課程修了予定者等の採用選考に関する企業の倫理憲章」に掲げる内容とも基本的に一致するものである。

大学団体から経団連に宛てた要請の内容

- ・卒業及び修了学年当初及びそれ以前の学生に対する実質的な選考を厳に慎み、採用活動を早期に開始しないこと。
- ・可能な限り休日や祝日等、例えば長期休暇期間に行う等、大学の教育活動を尊重した採用選考活動を行うこと。
- ・正式内定日は卒業及び修了学年の10月1日以降とし、正式内定開始前の9月30日以前に内定承諾書、誓約書、連帯保証書の提出を求める等、学生の自由な就職活動を妨げ、心理的な負担となる拘束を行わないこと。また、内定後に内定式や入社前研修等を行う場合には、学生の学修に支障がないよう配慮すること。

これらのことはもちろん重要である。しかし、大学側が専ら採用活動の早期化や内定前の学生に対する「拘束」等を心配していればよいというのは、かつての右肩上がりの経済成長の時代の発想ではないだろうか。今日、就職活動の問題に対する認識を新たにし、対策の枠組みを大きく広げることが必要とされていると考える。

具体的には、まず早期化の問題であるが、背景に経済状況の大きな変化が存在することを前提に考えれば、かつての時代のようにこの問題を単に企業によるフライングと見做して、倫理的な側面からの規制のみを以て対処しようとするについては、従来にも増してその効果には限界があると考えられるべきであろう。また、現実の就職・採用活動に大きな影響を及ぼしている就職支援産業の役割について、仮にその在り方に少なからぬ問題があるとしても、単にそれを批判するだけでは状況の改善にはつながらない。

大学においては、まず適切なキャリアガイダンスを通じて、学生が表面的な情報に流されず、主体的に自らの進路を考えその実現に向けて近付いていくことのできる力を培うことで、近年生じている意義の乏しい過剰な「選び合い」の肥大化に歯止めをかけ、それが軽減されるよう努力することが重要である。同時に企業においても、そうした学生の主体的な進路選択に呼応するような、採用活動の改善を図ることが望まれる。

もちろん早期化、そして長期化によって、大学の教育活動が影響を受けることが望ましくないことは当然である。しかしこのことについては、少し視点を広げて考えることが必要ではないかと考える。かつてのような円滑な「大学と職業との接続」が困難になっている状況に鑑みれば、単にできるだけ長く大学に学生を「隔離」しておくことを意図したような「早期化の抑制」は、学生にとっても好ましいものとは言えない。抑制すべきは、意義の乏しい過剰な「選び合い」が徒に早期化していくことであり、学生が自身の進路を適切に選択することができるよう、企業を含めた「外の世界」を知る機会を、むしろ早期から整備していくことが重要である⁹⁴。そのこと

⁹⁴ そのために、採用を前提としない比較的長期にわたるインターンシップなど、多様な取組みが考えられよう。実際の就職活動に入って初めて職業人としての自分の将来像を考えるようでは遅いと考ええる。

は、狭義の就職活動の短期化にも寄与するものであると考える。また、学事日程と就職活動の両立という問題についても、例えば土日祝日や長期休暇期間の有効活用などを折り込んだ具体的なルールやプロセスを整備するとともに、実質的な意義のある就職・採用活動が、より効果的・効率的に行えるよう、現在の在り方を見直し具体的な改善を図ることが重要であり、大学と産業界とが協働して取り組むことが求められる。混沌とした現状をこのような方向で整理していくことは、大学と産業界の両者に課せられた重大な使命であるとする。

しかし、以上のような方策を講じたとしても、就職活動をめぐる問題が近い将来において抜本的に改善されることは困難であろう。若者の学校から職業への移行の複雑化は、多くの先進諸国が共有する、恒常的な問題として認識されるべきものである。このため、現状の就職活動も前提として、それがもたらす問題への「手当」を講ずることは喫緊の課題である。一つは長期化する就職活動が学生にもたらす負担の軽減策であり、もう一つは、就職できない若者に対するセーフティーネットの構築である。特に後者については、バブル期以降、円滑な「大学と職業との接続」を行えなかった人々が一定規模存在し続けており、しかも景気の後退によって大きく増加する傾向があることに鑑みると、極めて重要な課題である。今般の世界的な景気後退によって、日本の大学生の就職活動も厳しい状況に置かれているが、これを一時的な例外とせず、今後いつでもこうした事態が生じる可能性があることを想定したセーフティーネットを構築・整備することが必要である。

なお、最後に最も基本的な課題として、大学教育の職業的意義を高めるとともに、それによって学生が身に付けた力が、企業においても適切に評価されるべきことを挙げなければならない。現状の就職（採用）活動においては、この点があまりに希薄であると言わざるを得ないが、これは新しい「大学と職業との接続」の根幹となるべき重要な課題である。

（４）当面取るべき対策

以上に述べた認識を踏まえて、現下の就職活動をめぐる問題に関して、当面取るべき対策を以下の通り提案する。

① 学生に対する支援の充実

ア 大学におけるキャリアガイダンスの在り方

平成 22 年 2 月に大学設置基準が改正され、大学での「社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を培うための体制」の整備が義務付けられることとなった（平成 23 年 4 月から施行）。学生の社会的・職業的自立を促すための包括的な指導であるキャリアガイダンスの体制整備は、本来望ましいことであるが、そもそも法令化以前にも、現在では多くの大学が、さまざまな形のキャリア支援やキャリア教育に取り組んできている。そして、その実態を見ると、取り組みの現状が、はたして本来の意味での学生支援になっているのかが危惧されるような事態も生じているように思われる。

例えば、私立大学等においては経営上の観点からも学生の就職実績が重視されるため、就職活動に役立つスキルの形成やノウハウの伝授、資格取得の促進といったことに取り組みが集中してしまう傾向も見られなくはない。仮にそうではなく、学生の生涯にわたるキャリア発達や職業的自立への主体的準備のプロセスを見通し、幅広い視点に立ったキャリアガイダンスに取り組もうとする場合でも、それらの取り組みは、大学の教育課程全体の中に有機的に位置づけられておら

ず、とりわけ専門課程の教育と連携できていないケースが圧倒的である。また、より根本的には、現下の就職問題の（本報告書が述べてきたような意味での）構造的 성격が踏まえられていないと、結果的には、学生の意識や意欲を改善することで今日の就職問題への対処が可能であるかのような認識や取り組みに陥ってしまう危険性も避けられない。

法令上の位置づけの有無にかかわらず、本来、大学におけるキャリアガイダンスは、大学の教育課程全体が専門性の形成や職業上の意義を高め、学生の専門的・職業的能力を育成する教育力を強めることと相携えて行われるべきものである⁹⁵。キャリアガイダンスだけをひとり歩きさせても、それはかえって学生たちを浮き足立たせ、追い詰める結果にもなりかねないことを認識しておくべきであろう。

イ 就職活動に伴う負担の軽減

長期化する就職活動が学生にもたらす負担の中で、最も切実なものの一つが、地方の学生が東京等の大都市圏で就職活動を行う際の宿舎の問題ではないかと考えられる。このことについて、各種の公的な宿泊施設の低廉な価格での利用や、宿泊費・交通費に関する何らかの補助制度の創設等を検討すべきではないかと考える⁹⁶。

また、学生に対する企業の対応においては、何度も何度も面接を受けさせた挙げ句、最終的に内定を出さないなど、一般的な感覚からは理不尽と思われるような事例も時に見られると聞く一方で、インターネットを介して広まる学生の評判に過剰に気を遣わざるを得ないという話も仄聞され、③で紹介した大学団体の要請書や、経団連の倫理憲章が想定しているような事例とは別な形の問題が拡大してきているように思われる。長期化する就職活動がもたらすストレスや負担が、学生と企業の双方にとってできるだけ少ないものとなるよう、今日的な就職活動の在り方に関する新しい倫理を形成することが求められていると考える。

② 就職できない若者に対するセーフティーネットの構築

ア 包括的なセーフティーネットの構築

かつての「就職氷河期」と言われた時代に就職できなかった若者の多くは、非正規雇用で職を見いださざるを得なかったが、そこでは、非正規雇用労働者として従事する仕事を通じて、あるいは公的な職業訓練を通じて、自らの職業能力を高め、生活を向上させていく可能性は極めて狭く閉ざされたものだった。

労働力の需給の状況に応じて、どのような働き方を選択するのかは、働く人自身が決定すべきことが前提となる。しかし、安定した雇用機会の提供が安心して暮らせる社会のベースであることを考えると、長期勤続が可能となる雇用形態を望ましいものと位置づけ、それ以外の雇用形態についても、持続的な能力開発やキャリアの継続が可能となる仕組み作りを行うことが求められる。

特に、大学から社会に入る最初の段階で、就職できなかった、あるいは就職できたとしても不

⁹⁵ 大学の教育課程全体がこうした観点を適切に意識したものになるとともに、学生の側でも、大学教育を通じて自分が何を学んできたか、どのような就労体験や社会体験を行ったか、例えばジョブカードに相当する「学びカード」のようなものを作成して、早期から自分のキャリアを形成し、それを説明するという訓練を行うことは、生涯にわたるキャリア発達の基礎を形成する上で有意義であろう。

⁹⁶ 就職活動の究極の受益者は企業であることに鑑みて、費用は一定程度企業あるいは経済団体から負担してもらうことも考えられる。

安定で低い処遇に留まらざるを得なかった若者をそのままにしておくことは社会的損失である。第2のロストジェネレーションを作らないための対策については、既に政府においても一定の取り組みが開始されているが、就職できない若者に対する職業能力開発を支援し、訓練期間中の生活費を支給するとともに、彼等彼女等を積極的に雇用の場に送り届けることまでを含めて、社会の新しいセーフティーネットを構築していくことが、今切実に求められている。

個人の自助努力のみで雇用機会を確保することには限界があることから、後述するイの問題とも関係するが、大学は、卒業後最低3年程度は在学生と同様にキャリアコンサルティングや就職斡旋の対象とするなど、卒業者の進路決定に対して支援を提供するべきである。また、大学と公共職業安定機関（ハローワーク）の連携や、民間事業者が行う職業紹介・派遣事業、さらに非営利組織などが行う無料職業紹介機能と大学とが就職斡旋について協力することで、就職できない若者の雇用機会のマッチング機能の充実を図ることも重要である。

一方、現在政府で取り組まれている「第2のセーフティーネット」（緊急人材育成・就職支援基金による訓練・生活支援給付制度）の恒久化や、「ジョブカード制度」を活用した社会的職業能力開発・評価制度の活用などによって、企業の側でも安定した雇用機会の提供に努める必要がある。

イ 企業の採用における「新卒」要件の緩和

日本で広く行われてきた新卒一括採用という労働者の採用方式には、それと裏腹の関係で、一度大学を卒業した者は、翌年度の卒業予定者を対象とした採用の枠組みに応募することができないという慣行が付随している。平成18年版の国民生活白書によれば、若年既卒者を新卒者と同じ枠で採用対象とした企業は調査対象企業⁹⁷の22.4%に留まっており、採用対象としなかったとする企業が44.0%、中途採用枠では対象としたとする企業が29.1%であった。しかし中途採用枠では、通常、職務経験が重視されることから、そもそも就職できなかった若者にとっては厳しい門戸である。

つまり、大学を卒業して直ちに正社員に採用されなければ、その後に正社員となる可能性は非常に狭いものとなるが、このことと、正社員ではない非正規雇用の職においては、多くの場合、自らの労働の価値と生活水準を高めていく可能性が狭く閉ざされたものであることが相まって、卒業時に正社員に就職できなかった若者の問題を深刻なものにしている。新卒一括採用という採用方式は、その「新卒」要件が従来のように厳格に運用される場合、個人のライフコースの特定の時期にリスクを集中させるとともに、景気の変動を通じて、世代間でも特定の世代にリスクを集中させるという機能を潜在的に内在させることになると言えよう。

現在、経済環境の変化によって「大学と職業との接続」が円滑なものでなくなるに連れて、こうした新卒一括採用という採用方式が潜在的に持つ機能のネガティブな影響は、社会的にも無視し得ないものとして認識されるようになってきている。本報告書が、企業の採用における「新卒」要件の緩和を取り上げる所以である⁹⁸。

ではどうするのか。例えば、「卒業後最低3年間は、若年既卒者に対しても新卒一括採用の門戸が開かれること」を当面達成すべき目標とした場合、大きく分けて2つのアプローチがあるだ

⁹⁷ 独立行政法人労働政策研究・研修機構「第二新卒者の採用実態調査」（2005）に基づくものであり、対象は、300人以上で過去3年間に正規従業員を採用対象とした企業2,364社である。

⁹⁸ 「新卒」要件の一定の緩和が実現できれば、学生の側においても、現在の就職活動で強いられる「切迫感」が緩和され、幾分かは「過熱化」する就職活動の沈静にも寄与することが期待される。

ろう。一つは「規制的」な手法である。具体的には、経済団体による倫理指針のようなものを通じて、企業が自主的に改善を図ることを促すというようなことが考えられるし、あるいはそうした方法では効果が期待できないとして、何らかの法的措置を講ずるということもあり得るだろう。しかし「新卒」要件の厳格な運用（それは同じような年齢の若者でも、浪人や留年をして「学生」でいる者には門戸を開く一方で、いったん卒業して履歴書に「空欄」の部分を生じた者には門戸を閉ざすということである。）は、一種の規範的な観点から「改めるべき」ものとすることによって、実効ある変化が期待できるものだろうか。そこでは、この問題を倫理的なものとして位置づけるべきかどうかという本質論、あるいは実態をどのように検証するかという技術論もさることながら、消極的な姿勢をもつ企業にもその意に反して強要するというアプローチに、少なからぬ限界があるのではないかと考える。

もう一つのアプローチは、言わば「経済的」な手法である。国民生活白書の調査で22.4%の企業が、若年既卒者を新卒者と同じ枠で採用対象とすると回答しているが、一定の明確な定義の下に、たとえ少数ではあっても、そうした企業をリストアップして公表し、若年既卒者や学生が知ることができるようにすることは、現状に少なからぬインパクトを与えることになると思う。このことは、リストアップされた企業においても、新卒という要件にこだわらずに多様な人材がアクセスしてくる機会を拡大するとともに、事実上、従来単一のものとして認識されてきた新卒一括採用方式に新しい形態を加えることとなり、新旧2つの形態が競合する状況をもたらすだろう。その結果、どちらの形態が企業が望む人材を効率的に採用するために有利であるのか、一種の市場メカニズムを通じた調整が働く可能性が期待できる。

何れのアプローチをとるにしても、卒業後一定期間は、大学あるいは大学間連合による就職支援を受けられるよう、大学の支援機能・体制の強化等が必要であるが、こうしたことも含めて、政府の関係部局において、この問題についての更に具体的な検討が速やかに行われることを求めたい。

③ 就職・採用活動の実質化

今までの論考において、現在の就職・採用活動の持つ問題の一側面を、「意義の乏しい過剰な選び合い」という表現で指摘した。長期間にわたって大きなエネルギーを傾けているにもかかわらず、なかなか決まらないばかりか、近年新卒3年以内の離職率が3割を大きく超える率で高止まりしているとされる現象も、こうした就職・採用活動の問題を示唆していると思われる。

4年間の学士課程教育を通してしっかりと職業能力形成を図りつつ、時間をかけて自らが携わる仕事についての考えを深めた後に、職業生活に移行していくということが、大学と職業との接続の本来の姿だとすれば、現状の就職・採用活動は、そうした姿からは少なからず乖離したものになっていると言わざるをえない。学生も企業もお互いに、ある種の表面的な魅力や特性をアピールし、評価し合っているという面が強すぎるのではないか。実際の「仕事」とより強く結びついた、基本的で実質的な事柄をめぐって就職・採用活動が行われるような在り方を構想すべきである。大学と産業界とが協力すれば、就職・採用活動の現状に一定の変化をもたらすことは不可能ではないはずである。ここでも両者の協働が求められていると考える。

現状の就職・採用活動の改善の在り方や、オルタナティブとなる方法は一様ではないだろうが、既に存在する一つの具体例として「職種別採用」を挙げたい。これは文字通り、担当する職種が

前もって提示されており、応募者はその職種に応募するというシステムであり⁹⁹、一般的には経験者の採用方式として活用されてきたが、近年、大学の新卒予定者の採用方式としても少しずつ拡大してきているとされる¹⁰⁰。

こうした職種別採用では、就職した後の仕事内容がある程度特定されていることから、仕事に対する目的意識の高い学生を採用することができ、就職後に実際の仕事の内容が自分に合わないと感じる事態を減少させることにより、早期の離職率の低下に一定の効果があるとされている¹⁰¹。また、職種を問わない通常の一括採用では、必然的にジェネラリストとしての資質を特徴付ける、コミュニケーション能力や一般常識、潜在的な訓練可能性などが重視される傾向を持つのに対して、職種別採用においては、特定の仕事内容への対応性という観点から、大学教育、特に専門教育の意義に対する評価が、企業と学生の双方において高まることになると考えられる¹⁰²。

このように職種別採用は、学生が大学教育を通じて自らの職業能力形成を図り、仕事に対する明確な意識を形成した上で、円滑に職業生活に移行することを可能にする方式として、従来の一括採用方式が陥っている問題状況の軽減に寄与するオルタナティブの一つとなると予想される¹⁰³。ただし、このような形で就職・採用活動の「実質化」を図っていく上でも、大学教育の職業的意義を向上し、また、企業における人事制度を改善していくことが重要であり、単に両者の接続の方法、すなわち就職・採用活動の形態だけを変えればよいというわけではないことは留意すべきである。

(5) 今後目指すべき方向 — 大学と職業との新しい接続のかたち

図6は、以上に述べてきた大学と産業社会との接続の在り方を、単純化した概念図で示したも

⁹⁹ いわゆる「通年採用」も、欧米諸国での元来の運用実態は、特定の職務に欠員が出た際に随時に募集を行うということであり、その意味では職種別採用である。むしろそうした意味での職種別採用が欧米諸国での一般的な採用方式であると言える。

¹⁰⁰ 特に新卒予定者を対象とした職種別採用の場合は、環境に対する適応力が失われるのではないかと、職業経験のない学生が事前にどこまで実際の職種について理解できるのか等のことも心配されるため、入社後の最初の配属先以降の異動の際は必ずしも当初の職種に限定されないこととする等、必要に応じて一定の柔軟性を持たせることも有効であろう。

¹⁰¹ 「採用形態が新卒3年以内離職率に与える影響」（2007年、慶應義塾大学樋口美雄研究会）。なお、早期の離職率の増加については様々な見方がある。例えば平成18年版の国民生活白書は、「景気低迷時に卒業したため思うような就職ができなかった若者達が、希望どおりの仕事に就くため離職するという景気循環に基づく要因も考えられる」としている。また、より恒常的な背景要因として、年功序列型の人事体系の流動化・不透明化が進展する中で、若者が長期に渡って勤め続けるインセンティブが低下している可能性を指摘する主張もある（「若者はなぜ3年で辞めるのか？」（2006年、城繁幸））。この他、若者の勤労観や職業観の変化が原因である可能性も考えられるが、おそらくそれが単独の原因ということではなく、上記に述べた景気循環や年功序列型の人事体系の動揺等、環境変化と相互に関係し合いながら（環境変化が若者の意識を変えることも考えられる。）離職率に影響を及ぼしていると理解することが現実的ではないかと考える。

¹⁰² だからと言って、実際の専門分野の教育課程が必ずしも特定の仕事内容に一对一の対応をしていなければならないわけではなく、学生が主体的に複数の専門分野を横断して履修したり、他の大学の授業科目を履修したりすることによって、必要な能力形成を図ることも考えられる。

¹⁰³ 近年、職種別採用とは別の新しい採用方式として、「通年採用」が増加してきているとされている。しかし「通年採用」と称される採用方式に必ずしも明確な定義があるわけではなく（この点は職種別採用も同様である。）、実態としては、主として経験者を対象とした随時の採用という意味での「通年採用」と、新規学卒者を対象として4月以外の時期でも採用を行うという意味での「通年採用」との2種類に分けられると考えられる。

後者の新規学卒者を対象とした採用は、4月採用で必要な人数を採用できなかった場合や、帰国した海外留学生を対象として、秋にも採用するというようなケースが大半を占めていると考えられる。一方前者の主として経験者を対象とした随時の採用は、その殆どが職種別であると思われるが、これは脚注34で述べた欧米諸国での通年採用と実質的に同様な方法であると言えよう。こうした採用方式が、文字通り即戦力の獲得を目的として「第二新卒市場」等の名の下に拡大している状況に鑑みても、最初の入口段階でのみ、職種を問わないことにこだわるとともに、新卒要件を厳格に問うという従来のやり方は、一つの曲がり角に来ているのではないだろうか。

のである。

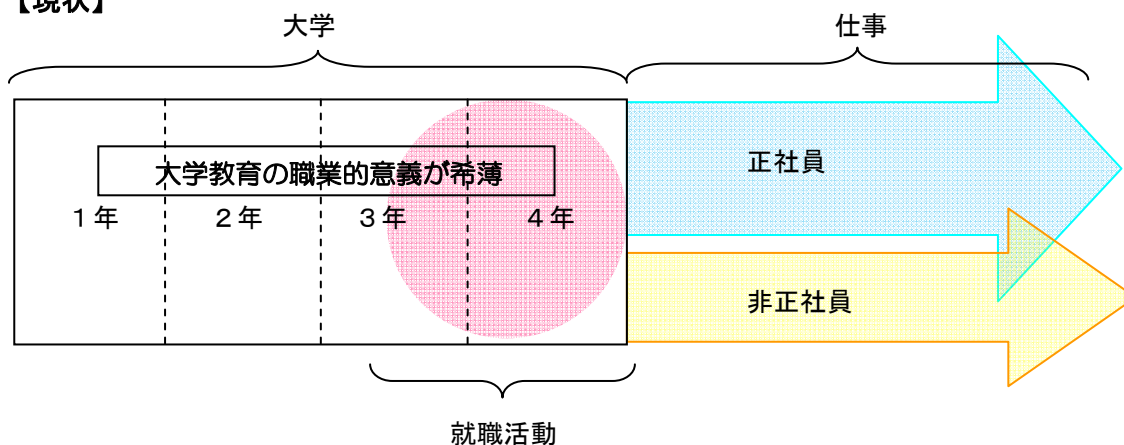
【現状】については、①大学教育の職業的意義の希薄さ、②大学在学中に学んだ内容が重視されず、かつ長期間にわたって行われる就職・採用活動、③正規雇用・非正規雇用間の分断が明確であり、大学卒業時点でいずれの就労状態に従事するかがその後の職業キャリア形成に及ぼす影響の大きさ、④職業上の専門的な知識・技能が重視されない労働市場、⑤大学における社会人のリカレント学習の未発達、⑥失業や、労働条件のよくない不安定雇用に対するセーフティーネットの欠如という6点を主な特徴として描いている。

それに対して【今後の姿】では、今後目指すべき大学と職業との接続の在り方を示しており、上記の6点それぞれについて、以下のような点で現状からの改善がなされている。すなわち、①については大学教育の職業的意義の向上（在学中における教育内容と関連した職業体験やインターンシップの実施を含む）、②については、大学で学んだ内容と求める人材像との適合性を重視した志望動機・採用基準に基づいて、かつ大学教育の概ねの課程を修了した段階で開始される就職・採用活動、③については、卒業後も求職活動や適職探索を行う余地が幅広く認められる初期職業キャリア、④については、専門性を重視した職業上の知識・技能に応じて正規雇用・非正規雇用間で均衡した処遇がなされる労働市場、⑤については、必要に応じて何度でも学び直せるリカレント学習の拡大、⑥については、生活支援と職業訓練機会の付与、就職支援とが一体となったセーフティーネットの構築である。

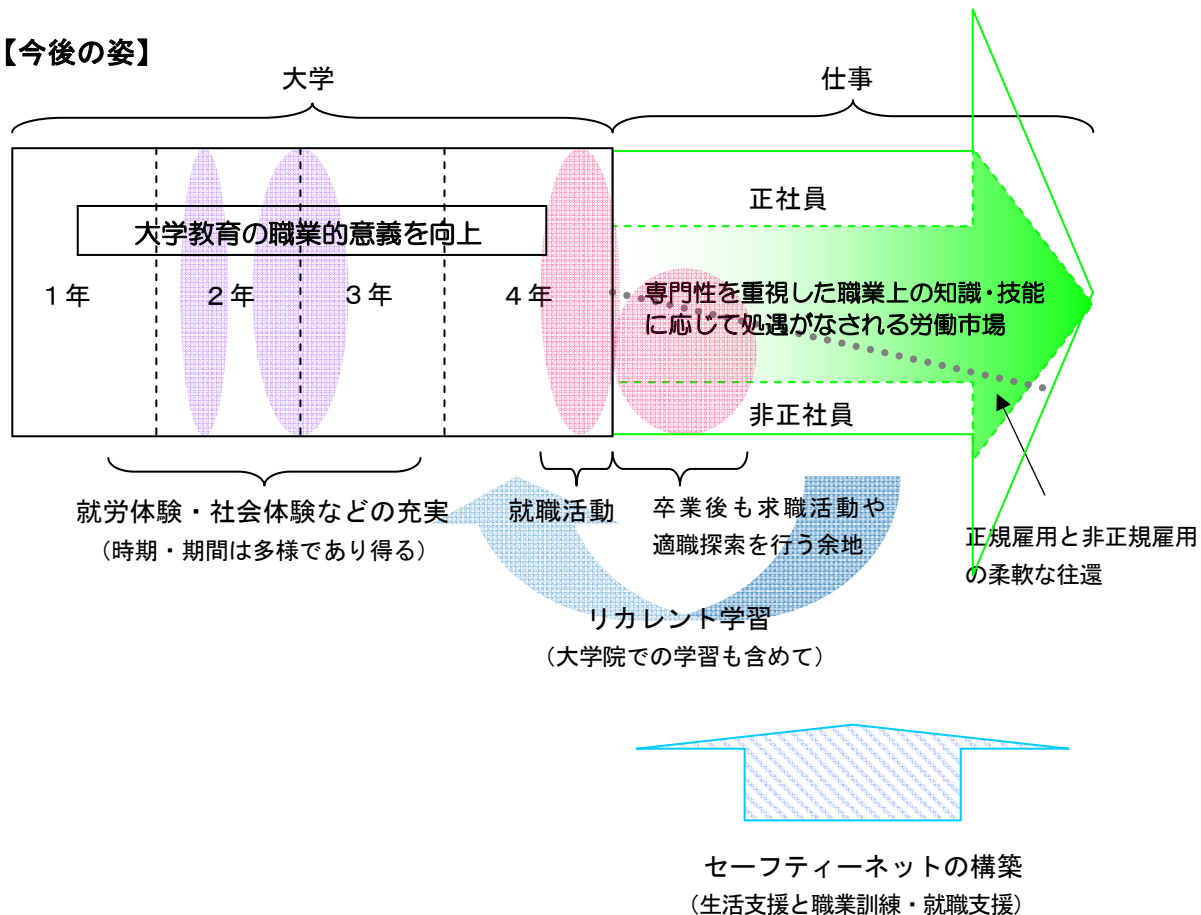
このような大学と職業との新しい接続の在り方を通じて、大学教育の貢献度を高めつつ、公正で活力のある産業社会を創り出すことが期待される。言うまでもなく、現状から目指すべき将来像への変革がいきになされと考えることは現実的でない。時代の変化の中で次第に露わになってきた現状の矛盾について、そうした矛盾が生ずる構造的な要因を適切に認識し、新たな時代状況に適合した方法を、現状の方法とも併存させながら導入することで、徐々に矛盾を軽減・解消しつつ移行を図っていくというプロセスが妥当であろう。

図6 大学と職業との新しい接続のかたち

【現状】



【今後の姿】



おわりに

若者の教育は世界の変革といわれる。現代の「若者を取り巻く困難」から説き起こした本報告書は、「大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会」のもとに設置された「大学と職業との接続の在り方検討分科会」での審議を基に取りまとめられたものである。同分科会は、今後の日本という観点からばかりでなく、グローバル時代の国際的通用性という観点からも火急に求められている大学教育の分野別質保証を実質的、具体的に図っていくに当たり、現状において大学と職業とが必ずしも適切に接続していない状況を直視し、この問題状況に関して現実的な改善策を提案する必要があるとの認識に立って設置されたものである。発足以来、のべ 17 回にわたる会合を開いて精力的に審議を重ねてきたが、必要に応じて外部の有識者を講師に招いて意見を聴取し、多様な分野から参加した委員が学びと内省を深めながら協働する作業を積み重ねて来た。

近年、教育を職業や雇用との関わりから議論し、若者の学校から職業世界への移行を、個人任せにするのではなく、産業構造や社会システムの変化に応じた多元的な対応策を提示し、それを推進することの重要性が広く認識されるようになってきた。個別的にはそうした変革への芽生えも散見されるが、同分科会のように、両者の関わりについて、「新しい大学教育の姿」に軸足を置きながらも、戦後の経済社会の構造的な変化からその将来展望まで踏まえて、なおかつ現在の就職活動と採用活動の実態まで含めて論じた例は、学術会議においてはもちろんのこと、他の団体を見渡しても今回が初めての試みではないかと思われる。しかし、現在の日本社会が直面している問題状況と、そこで若者が置かれている厳しい状況に鑑みれば、教育と職業・雇用と産業とを一体的かつリアリティの伴う形で検討し、早急に適切な対応をとることが喫緊の課題であるという認識は、多くの人に共有していただけるのではないだろうか。

本報告書の内容については、おもに人文社会科学系の分野を念頭において「大学と職業の接続のあり方について」論じていることもあって、まだまだ不十分な面もあろう。しかし、これを一つの契機として、大学や、学協会など大学団体、企業・産業界、政府、そして就職支援産業、さらには広く社会一般の人々において、この問題に対する関心が高まり、手を携えて、大学と職業との望ましい接続の在り方にむけた具体的な取組みを進展させることを願いたい。

結語－ 21 世紀の「協働する知性」を求めて (案)

大学教育の質保証の在り方の検討は、現在大学がおかれている状況の認識、ならびに今後の 21 世紀の世界がどうあるべきかという構想を踏まえたものでなければならない。戦後新制大学が発足した 20 世紀半ばと現在を比較して、大学を巡る世界の状況は大きく変化していることが分かる。

世界的な状況としては、20 世紀に科学技術が急速に進歩し、その成果により我々の生活の豊さと利便性が急速に高められた。一方で、産業が成長し巨大化してくるに従い、地球環境の回復力の限界、資源の有限性、生命圏の有限性、が見えてきた。1962 年の「沈黙の春」、1972 年の「成長の限界」など、科学技術が盲目的に発展することへの警告が出されるようになり、1987 年の「我々の共通の将来」で「持続可能性」の考え方が明確に提示されるに至った。これらの動きを受けて、IPCC が 1988 年に設立され、国際機関として気候変動に関する検討に入った。1990 年、1995 年の報告書が提出され、1997 年に京都議定書がまとめられた。こうして、地球環境と人類の持続可能性のために、これまでの産業の在り方について見直しを行うべき時代に入った。交通通信手段の高速化と広域化によって、一国一地域の変化が直ちに全世界のあらゆる人々に影響を与えるようになった。一地域の災害に対して世界中が直ちに救援に向かうことができるという「強さ」とともに、一地域の変動で世界の経済が破綻するなどグローバル化のもつ「脆さ」もある。従って、持続可能性の課題は、自然環境だけでなく、社会の在り方そのものにも関わってくるのである。

20 世紀に 2 つの世界大戦を経験した人類は、1948 年世界人権宣言で「恐怖および欠乏のない世界の到来が、一般の人々の最高の願望である」と宣言した。それよりさらに 2 年前の 1946 年、世界に先駆けて我が日本国憲法は前文において「われらは、全世界の国民が、ひとしく恐怖と欠乏から免かれ、平和のうちに生存する権利を有することを確認する。」と記している。しかしながら、ここ人類の最高の願望はまだ完全には実現しておらず、むしろ恐怖と欠乏からの解放の前提となる地球環境と人類の持続可能性自体が重要な課題として我々の前にある。

世界の課題には、様々な要因が複雑に絡まっているのであり、その解決は、既存の 学術の個々の分野の中だけ閉じることはできず、様々な分野の英知を動員しなければならない。つまり、共に働く（協働する）知性を育てることが重要となる。

一方、戦後急速に、大学教育がユニバーサル化してきたことも事実である。現在では、同年齢の 55% が大学に進学する時代となった。すなわち、大学教育修了者の大部分が社会の現場で専門的職業人として働くことになる。つまり、大学は社会から隔離した存在ではなく、社会と大学教育は智の継承だけでなく、むしろ専門的職業人としての人生にとって意味の在るものとならなければならない。さらに、平和で持続可能な世界の構築が全人类的課題であるとすれば、市民としての連帯性、協働性の能力と感性を備えた専門的職業人を育成することが、教育システム全体の使命である考えることができよう。市民としての連帯性、協働性の能力と感性の涵養こそ 21 世紀における教養の本質的部分であると考えられる。

大学が、初等中等教育から生涯教育までを見据えた学びの過程の一つの頂点として位置づけられるのならば、大学教育の学びの本質を明示することは、初等中等教育との接続、ならびに職業との接続をより密接かつ有効にすることになるであろう。そのことによって初めて、大学入学の選抜や就職活動にある問題性の大きな部分は氷解するのではないだろうか。大学教育の学びの本質を明示することは、平和で持続可能な世界の構築に向けて協働する知性をもつ人材の育成、科学技術の変革、社会システムの変革をデザインすることにつながることであり、大学コミュニティならびに学術コミュニティは、それらのデザインと実行という責任を自ら負うことが求められているのである。「協働する知性」の涵養の責任を担う大学自体が社会と協働する機関であることが求められる。

今後行われる各分野の審議を通して、学びの本質が提示され、それが全ての大学において共有されるだけでなく、入り口に立つ初等中等教育、また出口に立つ職業の現場とも共有されていくことが望まれる。そのことによって、一人一人の学習者の人生にとって、教育システム全体が意味あるものとしてとらえられ、社会の構成員の一人一人が持続可能な世界の構築に向けてそれぞれの持ち場で協働できることを念願するものである。