

大学教育学会 2009 年度課題研究集会シンポジウム（2009 年 11 月 28 日、御堂会館）  
藤田英典（国際基督教大学）報告資料

## 2 1 世紀の教養と教養教育の課題

### 1 はじめに

**危機意識：教養の欠如・低下と教養教育の形骸化・軽視・退潮**

・特に大学設置基準の大綱化（1991 年）～

↳ 大学審答申（平成 9 年）

中教審答申「新しい時代における教養教育の在り方について」（平成 14 年）

中教審答申「我が国の高等教育の将来像」（平成 17 年）：「**21 世紀型市民**」

中教審答申「**学士課程教育**の構築に向けて」（平成 20 年）：「**学士力**」

### 2 現代社会の諸問題と教養および教養教育の課題

#### (1) グローバル化時代の特徴と課題

#### (2) メディアの地殻変動と知識基盤社会の諸要請

#### (3) 市民社会の課題と市民性の育成

・「市民的公共性」、「社会的公共性」、「本源的公共性」（尊厳と生存権）

#### (4) 現代社会の教養と教養教育の課題

### 3 教養・教養教育の変遷と課題

#### (1) 「教養」概念の包括性と大学における教養教育の意義

・「教養ある市民」（educated person/citizen）

#### (2) 教養の地殻変動と教養主義・知性主義の没落（A・ブルーム、竹内洋）

・古典的「教養主義・知性主義」の没落、「大衆的教養主義」の終焉（竹内）

#### (3) 大学教育の大衆化と教養教育の課題

◆ 教養教育の課題拡大と制約

・制度的・構造的な矛盾・制約

・職業・生活適応型の実用的教育プログラムの拡大

・学生の基礎学力の多様化

・教育のパフォーマンス／アウトカム統制への圧力（質保証 QA/QE）

・財政的制約

#### (4) 日本の大学における教養教育の変遷

・「民主的市民の形成」→「学士力」「社会人基礎力」「汎用的スキル」

#### (5) アメリカの大学におけるリベラルアーツの変遷

・振り子（Swinging Pendulum）のような試行錯誤

・学士課程教育の編成をめぐる考え方の対立点

1) ①広がり（Breadth）か、②共通コア（Common Core）か、

③専門基礎・特化集中性（Major/Concentration）重視か

2) ①必修重視か、②選択重視か

3) ①古典重視か、②ディシプリン重視か、③現代的レリバンズ重視か

## (6) 大学教育 (学士課程教育) の3つの概念

### ①教養教育 (LE : Liberal Education)

中核理念 : 「精神の解放 (“to liberate the mind”)」

～学術的・職業的専門性と市民的教養の両方に開かれ、  
その基礎となる「自由な精神・知性」形成

### ②一般教育(GE : General Education)

: 専門教育との対比で導入された概念

～教養教育 (LE) との重なりが大きく、内容的には、専門的  
学習の基礎的素養と市民的教養の形成が中心課題

### ③コア・カリキュラム(CC : Core Curriculum) : 共通の基盤的教養・知性

GE Core, LA Core, University Core, Common Core, Basic  
Studies, Cultural Core, etc.

～専門教育・継続教育のための基礎的知識・技法

「教養ある市民」(educated citizen) としての基礎的教養

### ◆トレンド的变化 : 現代的レリバンスの重視

- ・現代社会・世界・生活・環境に関わる学際的・総合的アプローチ
- ・民主主義社会における市民性・社会的責任・自己啓発のための総合的学習・参加型学習の拡大

## (7) 現代社会における教養教育 (学士課程教育) の課題

教育目的 : 「社会的・市民的教養 ( Educated Person/Citizen)」の形成

① 知的教養 To liberate the mind for academic learning

② 市民形成 To liberate the person for a responsible citizen

③ 人間形成 To promote personal development

アプローチ : 専門分化の限界を超えて

① 基礎的知識・技法

② 文化的遺産と現代の諸問題

③ 参加的・統合的学習

内容領域

① 幅広い学問的基礎と知的技法

② 歴史的・文化的・領域的多様性

③ 教室外での多様な学習・経験

## (8) 「知の創造分科会」で検討中の「教養」概念

教養 : 学問知 (超越・自省)・技法知 (適応)・実践知 (参加・連帯・自省)

知識・智恵・倫理観

【注】「教養の機能 : 適応・超越・自省」については、井上俊「日本文化の百年」『悪夢の  
選択』筑摩書房 1992、竹内洋『教養主義の没落』中公新書 2003 より

以下は、上記シンポジウム報告者において取り纏め作業中の、日本学術会議「日本の展望委員会」・「知の創造分科会：21世紀の教養と教養教育」が作成する「提言」の草稿です。お気づきの点・補正すべき点等、ご意見を下記メール・アドレス宛、お寄せ頂ければ幸いです。[hfujita@icu.ac.jp](mailto:hfujita@icu.ac.jp)

## 提 言 （暫定案）

# 日本の展望： 21世紀の教養と教養教育



平成20年（2010年）〇月〇〇日

日 本 学 術 会 議

日本の展望委員会 知の創造分科会

この提言は、日本学術会議／日本の展望委員会／知の創造分科会の審議結果を  
取りまとめ公表するものである。

日本学術会議／日本の展望委員会／知の創造分科会  
(平成 21 年\*月\*\*日～平成 22 年\*月\*\*日)

委員長	藤田 英典 (第一部会員)	国際基督教大学教養学部教授
副委員長	小林 傳司 (連携会員)	大阪大学コミュニケーションデザイン・センター教授
幹 事	増淵 幸男 (連携会員)	上智大学総合人間科学部教授
	長谷川壽一 (第一部会員)	東京大学大学院総合文化研究科教授
	三田 一郎 (第三部会員)	神奈川大学工学部教授
	苅部 直 (特認連携会員)	東京大学大学院法学政治学研究科教授
	河合 幹雄 (特任連携会員)	桐蔭横浜大学法学部教授
	小林 信一 (特任連携会員)	筑波大学ビジネス科学研究科教授
	塩川 徹也 (連携会員)	東京大学大学院人文社会系研究科教授
	鈴木 謙介 (特任連携会員)	国際大学グローバルコミュニケーションセンター研究員
	松本 忠夫 (連携会員)	放送大学教養学部教授
	森田 康夫 (連携会員)	東北大学大学院理学研究科教授
	山田 礼子 (連携会員)	同志社大学社会学部教授
	吉見 俊哉 (連携会員)	東京大学大学院情報学環教授

本提言の作成にあたり、以下の方々にご協力いただきました。

猪木 武徳 国際日本文化研究センター所長  
川嶋多津夫 (「大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会・委員、特認連携  
会員) 神戸大学・大学教育推進機構／大学院国際協力研究科教授

本分科会は他の分科会より遅れて平成 21 年 2 月に設置されスタートしたこと  
等により、提言取り纏めの段階にあるため、以下は、10 月総会のために、現  
時点までの審議内容に基づき、暫定案として整理したものである。

# 要 旨

## 1. 背景と課題

グローバル化の進む 21 世紀初頭の現在、地球環境・生態系破壊の危険性や、地域紛争・テロ、新型感染症、金融危機といった問題など、予測のつかない困難が人間・国家・人類社会を襲っている。他方、世界各国は、グローバルな経済競争のなかで自国の豊かさの確保・向上を図り、それぞれの社会内における種々の対立や貧困・差別などを平和的に解決しつつ、多文化共生・多民族共生とローカルな文化・社会の活性化を持続的に確保・促進するという課題や、それらの課題への適切な対応と活力ある豊かな市民社会の展開を図るという課題に直面している。それと同時に、経済のグローバル化に伴い、アメリカ発の金融危機が世界経済を混乱に陥れたように、現代はローカル（国家的）な問題がグローバル（全地球的）な問題となる時代であり、その一方で、グローバル・スタンダード（世界基準）が拡大するとはいえ、それによってローカル・スタンダード（国家基準）を画一的に再編することも適切とは言えない時代にあり、それゆえに、ローカルな諸課題にもグローバルな諸課題にも対応しうるトランス・ナショナルな教養知・実践知が求められている。

世界各国と人類社会が共通に直面しているこうした現代の諸課題は、異質なものの（個人・民族・国家や宗教・文化）の間での相互信頼・協力・協働を促進し、国家および世界的規模の課題の性質・構造を見極め、合理的かつ適切な解決方法を構想し実行していく基盤となる知識・叡智・教養（以下、教養）の向上を切実に求めている。しかるに今日、その現代的な市民社会・経済社会の基盤となるべき教養、「知識基盤社会」と言われるものの中核となるべき教養は、大きく揺らぎ、その再構築が重大な課題となっている。

大学は、この教養の構築・形成を中核的な役割の一つとして発展してきた。その役割は、「リベラルアーツ (liberal arts)」を核とする教養教育 (liberal education) として概念化され、戦後の日本やアングロサクソン系の国々では専門教育と並んで大学教育の中核的要素とされ、また、大学教育が専門教育を中心に編成されてきた国々でも、大学教育のミッションの一つとされてきた。しかし、20 世紀半ば以降の社会の複雑化・流動化と学問・研究の高度化・専門分化と大学教育の大衆化が進む中で、大学における教育・研究の在り方も教養教育のあり方も揺らぎ問い直されてきた。その揺らぎと問い直しは、上記のようなグローバル化の進展とそれに伴う複雑・多様な諸課題・諸問題の重大性が自覚されるに伴い勢いを増し、その再構築は、大学教育の質保証・質向上 (Quality assurance/quality enhancement) という課題と共に、重要な課題となっている。

以上のような時代状況と現代社会の諸課題を踏まえて、教養と大学における教養教育の現況と在り方について検討し、その再構築の可能性について提言することが、本報告書の目的である。

## 2. 審議の経緯と内容

本分科会（「知の創造分科会」）は日本の展望委員会の「テーマ別検討分科会」の一つとして設置され、与えられた検討課題は「現代市民社会における教養・教養教育 — 21世紀のリベラルアーツの創造」というものである。本分科会では、このテーマを、上記のような時代状況・問題状況、とりわけグローバル化する情報知識社会（「知識基盤社会」）および大学教育の大衆化と生涯学習社会の進展によって特徴づけられる21世紀社会の諸問題・諸課題を踏まえ、豊かな市民社会・経済社会の展開と「知の創造」の基盤となる教養として何が重要か、その形成という点で、大学教育、とりわけ教養教育に期待されるものとは何かについて検討し提言することにあると捉え、半年にわたり審議検討を重ねてきた。以下は、その成果を取り纏めたものである。

なお、本分科会の検討課題は、中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」（平成20年3月25日、同答申：平成20年12月24日）に基づく文部科学省の審議依頼を受けて日本学術会議に設置された「大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会」（平成20年6月26日、以下、質保証委員会）の下に設置された「教養教育・共通教育検討分科会」（平成21年1月22日、以下、共通教育分科会）の検討課題と共通することから、委員は両分科会を兼任し、審議検討も両分科会合同で行うこととなった。作業スケジュールの関係上、「質保証委員会／共通教育分科会」の審議を先行させることとし、「質保証委員会」の審議の経過と内容を参照しつつ、大学改革の展開と教養教育の変遷、大衆化・多様化した大学・学生の現状と大学教育の役割、高度化・細分化した学問・学術研究の現状と大学における教養教育と専門教育の関係、1991年の大学設置基準大綱化以降の教養教育の展開と現況・課題、現代社会における教養の意義と教養教育に期待されるもの、大学教育の分野別質保証と共通教育・教養教育の課題などについて、本分科会委員および協力者の報告を踏まえて審議検討し、その成果を「質保証委員会／共通教育分科会」の報告として取り纏め、もう一方で、ここに「日本の展望委員会／知の創造分科会」の提言として取り纏めることとなった。本報告書が大学教育・教養教育の質保証にも言及しているのは、以上のような両分科会の合同作業として審議・作成されたからでもある。

## 3. 提言

取り纏め作業中

## 目 次（本文の構成・見出しに変更あり）

要旨	ii
1 はじめに	1
2 現代社会の諸問題と教養および教養教育の課題	
(1) グローバル化時代の特徴と課題	
(2) メディアの地殻変動と知識基盤社会の諸要請	
(3) 市民社会の課題と市民性の育成	
(4) 現代社会の教養と教養教育の課題	
3 教養・教養教育の変遷と課題	
(1) 「教養」概念の包括性と大学における教養教育の意義	
(2) 教養の地殻変動と教養主義・知性主義の没落	
(3) 大学教育の大衆化と教養教育の課題	
(4) 大学における「教養教育（リベラルアーツ）」の変遷	
(5) 20世紀アメリカの大学におけるリベラルアーツの変遷	
(6) アメリカにおける大学教育（学部段階の共通教育）の3つの概念	
4 大学における教養教育の現代的課題	
(1) 社会的ニーズを取り込む大学の柔軟性と教養教育	
(2) 21世紀社会に生きる市民としての「実践知」の涵養	
(3) 大学教育における教養教育の意義	
(4) 教養教育のあり方に関わる三つの指針	
5 教養教育のデザインと方法に関わる検討課題	
(1) 教養教育をデザインする際の留意点	
①古典教育	
②英語教育と外国語教育	
③現代社会の諸問題	
④学問の体系性	
⑤文系と理系の問題	
⑥教養教育と専門教育	
(2) 教養教育の方法について	
①参加型学習	
②コミュニケーション教育	
③情報技術と教育	
④設備及び制度上の工夫	
6 教養の再構築と教養教育の充実に向けて	
提言事項のまとめ	

## 1 はじめに

教養の欠如や低下が言われて久しく、そして、教養の向上・形成を課題としてきた大学における教養教育も、特に大学設置基準の大綱化（1991年）以降、形骸化・軽視の傾向が強まり、危機的状況にあるとの懸念が表明されてきた。例えば、中央教育審議会は、大綱化後約10年を経た平成14年に、「新しい時代における教養教育の在り方について」を答申し、大学における教養教育の課題について、幅広い視野から物事を捉え、高い倫理性に裏打ちされた的確な判断を行うことのできる人材の育成とそのため教養教育の再構築が喫緊の課題だとして、「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が、そのためには「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」が重要であると提言した。この提言は、平成17年の中教審答申「我が国の高等教育の将来像」における総合的教養教育の提言に結びつき、21世紀が知識基盤社会の時代であるとの基本理解の下、「21世紀型市民」の育成を目指す新しい教養教育の構築を要請するところとなり、さらに平成20年の中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」は、「学士力」という概念・考え方を提起し、その内実を教養教育の観点から捉えなおす作業が必要だとして、総合的・汎用的能力の形成の重要性を提言した。とはいえ、これらの答申も、現代社会において重視されるべき教養とはどういうものか、そのための教養教育はどうあるべきなのかについて具体的に詳述・提示しているわけではない。実際、それを同定することは容易なことではないし、一義的に定義・構想できるものでもない。例えば大学における教養教育の長い伝統を持つアメリカにおいても、教養の理念も教養教育のあり方に関する見解も、その時々時代状況や社会的課題を反映して振り子のように揺れ変遷しており、その変遷過程で提起・重視された種々の考え方は現在も併存し、せめぎ合っている。ただし、トレンド的な傾向としては、古典的な教養・教養教育の理念・在り方に「現代的レリバンス」のある諸要素が追加され重視されるようになってきた。

教養と教養教育をめぐる以上のような混迷状況・危機意識と関連する現代社会の諸状況・諸問題・諸課題、および進学率が50%を超えるほどに大学教育が大衆化し、さらには生涯学習の時代に突入し、学生の学習経験・学力やニーズ・関心も著しく多様化した段階にあることを踏まえ、アメリカをはじめ諸外国における教養教育・大学教育の動向も参照しつつ、21世紀社会において期待される「教養」と「教養教育」の理念・在り方について検討し、その再構築と豊かな展開の可能性・方向性について提示するのが、本報告の目的であり、課題とするところである。



## 2 現代社会の諸問題と教養および教養教育の課題

### (1) グローバル化時代の特徴と課題

グローバル化の進む 21 世紀初頭の現在、地球環境・生態系破壊の危険性や、地域紛争・テロ、新型感染症、金融危機といった問題など、予測のつかない困難が人間・国家・人類社会を襲っている。もう一方で、世界各国は、グローバルな経済競争のなかで自国の豊かさの確保・向上を図り、それぞれの社会内における種々の対立や貧困・差別などを平和的に解決しつつ、多文化共生・多民族共生とローカルな文化・社会の活性化を持続的に確保し促進するという課題や、それらの課題への適切な対応と活力ある豊かな市民社会の展開を図るといった課題に直面している。それと同時に、アメリカ発の金融危機が世界経済を混乱に陥れたように、現代はローカル（国家的）な問題がグローバル（全地球的）な問題となる時代であるが、同時に、グローバル・スタンダード（世界基準）が拡大するとはいえ、それによってローカル・スタンダード（国内基準）を画一的に再編することも適切とは言えない時代でもある。

このように、21 世紀は、グローバルな協力・協働によって対処・解決すべき問題の増大、人・モノ・カネ（資本）・文化のグローバルな移動・交流・相互依存の拡大、文化・規範のグローバルな波及などが進むグローバリゼーションと、世界各国の自律性と文化的伝統を相互に尊重しつつ、平和的に共生していくというグローバルな合意・規範の下、各国がそれぞれに自国社会の諸問題を解決し、豊かな文化の維持・展開と経済・社会の活力の維持・向上を図るといったローカリゼーションが同時進行する「グローバル化の時代」であり、それゆえに、ローカルな諸課題にもグローバルな諸課題にも対応しうるトランス・ナショナルな知性・智恵・実践的能力が求められている。

### (2) メディアの地殻変動と知識基盤社会の諸要請

21 世紀は、「知識社会」「知識基盤社会」と言われるように、「知識」（情報を含む）の価値と重要性が以前にも増して高まる時代でもある。情報コミュニケーション技術（ICT）の革新・発展と知識・情報の増大・多様化に伴い、「メディアの地殻変動」とも言える変化が、経済活動・企業活動や社会生活や学問研究・教育に大きな影響を及ぼし、その様式を再編していく時代でもある。学問研究の高度化・細分化が進む一方で、その総合・統合や学際的なアプローチの必要性・重要性が以前にも増して高まる時代でもある。

こうしたメディアの地殻変動と市場経済のグローバル化と知識基盤社会の進展に伴って、経済市場におけるシェア拡大と生き残りや科学技術開発をめぐる国家間・企業間の競争が激化し、同時に、企業活動・雇用市場の多彩化・流動化と職業・キャリアの多様化・流動化が進み、もう一方で、国家間・企業間でも個人間でも種々の格差が拡大し、「格差社会」の諸問題が顕在化・深刻化する危険性の高まる時代でもある。

こうした変化の進む時代にあって、その変化と時代の諸要請・諸課題に自律

的・積極的に対応しうる知性・智恵・実践的能力の向上が求められている。その知性・智恵・能力は、国家・企業・個人や多様な集団のどのレベルでも、自らの進路を切り拓き、豊かな地位や生活を持続的に確保していく自律的・積極的なものであるだけでなく、激化する競争が孕みもたらす歪み・対立、格差・貧困・困難や差別・抑圧・迫害などに思いを致し、その解決・是正に向けた多様な取り組み（事業や協働的实践活動）に参画・参加するものでもあることが求められている。

### **（３）市民社会の課題と市民性の育成**

以上のような種々の変化が進む時代にあって、グローバル／ナショナル／ローカルな社会のどのレベルでも、また、多様な集団や個人レベルでも、そこで生起・出現し深刻化する諸問題や諸課題に適切に対応し、平和的な解決と安全で豊かな社会の持続的な展開とすべての人びとの安心と福祉の向上に思いを致し、民族・文化・宗教や思想信条の多様性と自他の違いを理解し、尊厳と自律性を尊重し、利害・理念の対立や宗教・思想・信条の違いを乗り越えて、その実現に向けての多様な取り組み（事業や協働的实践活動）に参画・参加・協働する知性・智恵・実践的能力の形成とそれらの多様な取り組みを活性化し推進する基盤としての市民社会の豊かな展開が求められている。

この市民社会の豊かな展開にとって重要なのは、第一に、各社会レベルにおける集合的意思決定過程（政治）の開放性・透明性（情報公開・情報開示）とその過程への十分な市民参加があること（市民的公共性）、第二に、各社会レベルにおけるさまざまな問題・課題を当該社会の成員が協力・協働して解決・達成すべき責任事項として観念し引き受け、その協力・協働に参加する活力あるカルチャーが息づいていること（社会的公共性）、そして第三に、当該社会のすべての成員が、その尊厳を尊重され、安全かつ豊かな文化的・社会的生活を享受する権利を有する存在であることが承認され前提となっていることである（本源的公共性：社会的存在としての人間の生存権に関わる公共性）。

現代の多様化・複雑化・流動化する社会において、この３つの公共性の活性化とその担い手となりうる市民としての知性・智恵・実践的能力の形成が、いま切実に求められている。

### **（４）現代社会の教養と教養教育の課題**

以上のような諸問題・諸課題は、世界各国と人類社会が共通に直面しているものであるが、その問題解決・課題達成を図っていくには、個人・集団・民族・国家や宗教・文化などさまざまなレベルでの自他間の相互信頼・協力・協働を促進し、グローバル／ナショナル／ローカルな社会が直面している問題・課題の性質・構造を見極め、合理的かつ適切な解決方法を構想し実行していく基盤となる知識と教養（知性・智恵・実践的能力）の向上が不可欠である。しかるに今日、その現代的な市民社会・経済社会の基盤となるべき知識・教養、「知識基盤社会」の基盤・中核となるべき知識・教養は、大きく揺らぎ、その再構築

が重大な課題となっている。

大学は、この知識の深化・蓄積・普及と教養の形成・向上を中核的な役割として担い発展してきた。特に、その教養形成の役割は、「リベラルアーツ(liberal arts)」を核とする教養教育(liberal education)として概念化され、戦後の日本やアングロサクソン系の国々では専門教育と並んで大学教育の中核的要素とされ、また、大学教育が専門教育を中心に編成されてきた国々でも、大学教育のミッションの一つとされてきた。しかし、20世紀半ば以降の社会の複雑化・流動化と科学技術・研究開発の高度化・専門分化が進む中で、そして、もう一方で、大学教育の大衆化が進む中で、大学における教育・研究の在り方も教養教育の在り方も揺らぎ問い直されてきた。その揺らぎと問い直しは、上記のようなグローバル化の進展とそれに伴う複雑・多様な諸問題・諸課題の重大性・喫緊性が自覚されるに伴い勢いを増し、その再構築は、大学教育の質保証・質向上(Quality assurance/quality enhancement)という課題と共に、重大な課題となっている。日本学術会議が「日本の展望」の一つのテーマ領域として「知の創造：教養と教養教育の再構築」を設定した所以であり、そして、そのテーマ設定に応えることが本報告書の課題である。

### 3 教養・教養教育の変遷と課題

#### (1)「教養」概念の包括性と大学における教養教育の意義

教養とは何かを定義することは、容易なことではない。その捉え方は識者の間でも多様であり、かつ歴史的に揺れ動いてきた。

例えば、外国語で日本語の「教養」に当たると見なされてきたのは、英語・フランス語では culture、ドイツ語では Bildung、ギリシャ語では paideia、ラテン語では humanitas であるが、一般に文化と訳される culture は、日本で「教養」と言われてきたものを含むが、それを越えた広がりを持つ概念でもある。フマニタス humanitas も同様で、人間性と言われるもの、人間の人間たる所以のものを指す概念であるから、日本語の「教養」概念に近いと見ることもできるが、人間たる存在様式のみより基底的な特性をも含むから、例えば「教養人」や「教養がない」といった表現にも表れているように、一般に知的・文化的な高尚さやエリート性・高貴性を含意して使われがちな日本語の「教養」よりも広い概念と見ることもできる。他方、陶冶・訓練や教育と訳されるビルドゥング Bildung やパイデア paideia は、教養なるものそれ自体というよりは、英語の education とほぼ同義で、人間を人間たる所以の特性(人間性や文化・教養)を備えた存在に育成すべく働きかけていくこと(人間形成)を指示する概念である。

「教養のある人」や「教養人」「知識人」という表現もしばしば使われてきた。英語では highbrow、person of culture、intellect(intellectual)や cultivated person と表現されるが、いずれも「知的で(主に)人文的素養の豊かな人」を

意味し、P・ブルデューの用語で言えば、洗練された高尚な文化資本を身体化している人であるが、近年は、educated person（よく教育された人）という表現も用いられている。

以上のような簡略な概念的検討からも、教養について考える上での重要な視点が示唆される。第一に、教養は人間性や知的・文化的な豊かさに関わる概念であり、第二に、教育や豊かな文化的経験を通じて育まれるものであり、そして第三に、歴史的には、身分制社会や貴族社会を含む階級社会（的遺制）を基盤にして、エリートの象徴・要件の素養（エリート性・特権性）を含意するものとして形成され観念されてきたようだという点である。

しかし現代社会では、「格差社会」と言われるように種々の階層的格差はあるものの、大衆民主主義の時代と言われて久しく、高等教育・大学教育の大衆化も著しく進んだが、それにもかかわらず、「大衆教養主義」<sup>1</sup>さえもが衰退したと言われ、そして、「はじめに」でも言及したように、中教審の答申その他でも繰り返し、教養の再構築と教養教育の再活性化の必要性・重要性が提起されている。こうした事態と問題提起を踏まえるとき、上記第二の、教養なるものが教育や豊かな文化的経験を通じて育まれるものだという視点が重要となる。教養として何が重要と考えるかは、時代によっても社会によっても多様であろうが、それは教育と深く結び付いているからであり、教育、とりわけ大学教育（大学における教養教育）が、その形成の中核的な役割を担ってきたからである。

## （2）教養の地殻変動と教養主義・知性主義の没落

古典的な「教養」は、広い意味での階級社会（ないしその遺制を色濃く残した社会）を基盤にして、エリート性・特権性を含意しつつも人格の陶冶を含む啓蒙主義的な理念として構築されてきたと言える。その後、19世紀後半以降の産業社会と市民社会の進展を背景にして、教養の理念は拡張され、近代的な産業社会・市民社会（政治社会）に参入し、そこで成功するにふさわしい知的・文化的素養や倫理・規範を身につけていることとして観念され評価されるようになった。言い換えれば、教養は、エリート性・特権性を維持しつつ、「近代＝産業＝市民社会」において成功するための重要なパスポートとして機能してきた。そして、この間、その理念と機能は、「教養主義」（エリート性・特権性を具備した「教養」を重視し志向するカルチャー）によって維持され展開してきた。この伝統は、日本を含む先進諸国では、経済の高度成長と高等教育の大衆化が急速に進んだ1970年頃までは、エリート性・特権性を徐々に低下させてきたとはいえ、個人的成功の要件として機能し、その機能にも裏打ちされた「大衆的教養主義」として曲がりなりにも維持されてきた<sup>2</sup>。

しかし、豊かな情報消費社会の進展、前節でも述べたようなグローバル化の

<sup>1</sup> 竹内洋『教養主義の没落：変わりゆくエリート学生文化』中公新書、2003年

<sup>2</sup> 竹内洋、前掲書

進展やメディアの地殻変動、大学教育のさらなる大衆化の進行などを背景にして、1970年代後半以降、「教養の地殻変動」とも言える変化が起こることになった。竹内洋（2003）は、この変化を「教養主義の没落」「教養主義の終焉」として論じたが、類似の議論はアメリカでも起こった。A・ブルーム著『アメリカン・マインドの終焉』（1987=1988）はその代表例であるが、それに、論旨はかなり異なるものの、R・ホーフスタッター著『アメリカの反知性主義』（1963=2003）やE・D・ハーシュ著『教養が国をつくる：アメリカ立て直し教育論（原題：Cultural Literacy: What Every American Needs to Know）』（1987=1989）などを加えることもできよう。こうした著作にも刺激されつつ1980年代半ば以降、「卓越性の追求」をスローガンに掲げた初等・中等教育の改革や、ハーバード大学をはじめ多数の大学での教養教育の見直しと改革の動きが活発化することになった。

文化リテラシーとしてアメリカ人が共通に知っておくべき知識（事項）の欠如を問題視したハーシュは別として、竹内、ホーフスタッター、ブルームの著作が重視したのは、近代以降の社会と大学の発展をリードしてきた「無謬の進歩・発展」の観念（J・F・リオタール「大きな物語」）とそれに支えられた知性・教養の展開を担保してきた知性主義・教養主義の没落・終焉であり、その崩壊・没落・終焉を引き起こした実用主義・適応主義や相対主義・ニヒリズムや自己中心主義の跋扈・浸透である。そして、三者とも、その再構築の必要性和教育の重要性を主張しているが、教養衰退の一因として初等・中等教育における児童中心主義・生活適応主義とその大学教育への影響・波及を批判的に論じたホーフスタッターは別として、ブルームも竹内も、「教養」再生の可能性を大学教育の在り方に見ている。しかも、両者とも、そのカリキュラムや授業内容よりも、一般教養教育の首尾一貫した全体像の欠如に思いをめぐらし、学生たちとの対話も含めて、そうした問題状況を問い続けていくことや（ブルーム421頁）、伝統的な教養主義を開花させた書籍や総合雑誌などの印刷媒体に加えて<sup>3</sup>、教師や友人などの人的媒体・人格的人間関係の豊かさに（竹内 245-246頁）、その再生可能性がある<sup>4</sup>と見ている<sup>4</sup>。

### （3）大学教育の大衆化と教養教育の課題

アメリカやカナダでは1970年代以降、大学教育はマス段階からユニバーサル段階<sup>5</sup>へと拡大・移行し始めたが、日本でも、90年代後半以降、進学率が40%

<sup>3</sup> W・J・オング（=1991）『声の文化と文字の文化』藤原書店

<sup>4</sup> 猪木武徳（2009）なども同様の側面を重視しており、本委員会も同様の見方を共有している。

<sup>5</sup> アメリカの教育社会学者・高等教育研究者M・トロウが「量的拡大は質的変容をもたらす」というテーゼを核にして提起した教育の発展段階説で用いた概念。就学率15%と50%を境にして、教育はエリート段階からマス段階（大衆化段階）、さらにユニバーサル・アクセスの段階へと移行し、その学生の出身背景や卒業後のキャリアも変化し、選抜方法・カリキュラム・教育内容・教育形態やキャンパス・カルチャーなども変化すると論じた。

を越え、2000年代にはさらに上昇し(08年52%)、ユニバーサル段階に入った。かくして今日、学生の基礎学力・興味関心やニーズは著しく多様化しており、750を越える大学がその多様化した学力・関心・ニーズに対応すべく、多種多様なカリキュラムやプログラムを提供し、初年次教育や補習教育(remedial education)の導入・充実をはじめさまざまな取り組みを行っている。また、産業構造・企業活動や雇用市場の多様化・流動化と卒業後の進路・キャリアや企業の雇用戦略・採用基準の多様化・複雑化などに対応して、実用的なスキルの育成や就職相談・キャリア開発の充実にも力を注ぎ、カリキュラム編成や各種の訓練プログラムにも反映させている。加えて、対人関係能力やコミュニケーション能力の低下に対応する必要があると言われ、もう一方で、知の再編とメディアの地殻変動や企業活動の多様化が進む中で「知の技法」やプレゼンテーション能力の習得・形成も重視されるようになってきている。その一方で、学問研究の高度化・専門分化が進む中で、専門教育のウェートを高めるという圧力も強まっており、また、グローバル化の進展に伴い、英語をはじめ外国語教育についても配当時間の増加と内容・方法の改善の両面で充実していく必要性が高まっている。しかも、冒頭の「はじめに」でも言及したように、教養教育について中教審答申「新しい時代における教養教育の在り方について」(平成14年)は、幅広い視野から物事を捉える能力、高い倫理性に裏打ちされた的確な判断を行う能力、「専門分野の枠を超えて共通に求められる知識や思考法」の習得や「人間としての在り方や生き方に関する深い洞察」を培うことも重要だと述べている。

このように、実に多様な社会的要請や学生のニーズ・関心に対応することが求められている。そこには幾つもの無視しえない制約・困難があるが、ここでは、学士課程教育の在り方、とりわけ教養教育の在り方に関わって特に重要な制約・困難として、少なくとも次の5点を確認しておく必要がある。

第一は、現行制度では、以上のことすべてを標準在学期間4年という制約の中で行わなければならないという制約・困難である。戦前の教育制度では、教養教育は3年制の旧制高校で行われ、専門教育は同じく3年制の大学で行われていた。つまり、戦前は6年かけて行われていた教養教育と専門教育を、戦後の新制大学では4年間で行うことになった。この間、学問も社会も飛躍的に高度化・複雑化し、大学教育への要請・期待も増大し続けてきたが、その増大する要請や期待に短くなった4年という期間でどう対応していくかという、矛盾に満ちた難しい課題に、今日の大学は直面しているということである(制度的・構造的な矛盾・制約)。

第二は、上述のように、大学進学率の上昇に伴い、学生の卒業後の進路・キャリアの多様化が進み、もう一方で、ICT化・グローバル化や国際的な経済競争の激化と産業構造・企業戦略・雇用市場の多様化・流動化や、不況・景気後退による就職難や不安定な非正規雇用の増大などが進む中で、各種の資格取得

や職業的スキル形成を含む実用的な教育プログラムの拡充が進んでいることである（職業・生活適応型の実用的教育プログラムの拡大）。

第三は、同じく大学進学率の上昇に伴い、そしてまた、いわゆる「ゆとり教育」改革とその一環としての学習指導要領の改訂（選択科目の増加や必修教科の単位削減など）や大学入試の改革（特に入試科目の削減）などが相俟って、大学入学時点での学生の基礎学力が著しく多様化し、かつての大学教育の水準から言えば明らかに補習教育を必要とするような学生も増大していることである（学生の基礎学力の多様化）。

第四に、大学教育の質向上や説明責任への関心・圧力が強まる中で、大学評価（認証評価を含む）が義務化され、さらには世界的な動向も相俟って、教育のアウトカム評価・パフォーマンス評価導入への圧力が強まりつつあることである（教育のパフォーマンス／アウトカム統制への圧力）。

第五は、私立大学が大学数での収容学生数でも7割以上を占める日本の現状において、特に小・中規模の私立大学を中心に、財政的な制約が大きく、教育の充実・質向上に必要な教職員を十分に確保することが必ずしも容易ではないことである（財政的制約）。

上記第三の「学生の基礎学力の多様化」という事態は、憲法や、国連の世界人権宣言、人権規約も規定する教育権・学習権の保障という点でも、また、生涯学習社会の実現という政策的・社会的方針という点でも、さらには、21世紀の知識基盤社会への対応や豊かな市民社会の展開を担う人材・市民の育成という点でも、大学教育の前提として、適切かつ十全に対応していくべきものである。また、第二の「職業・生活適応型の実用的教育プログラムの拡大」という動向については、A・ブルームなども指摘しているように、大学における一般教養教育の理念の凋落や質的低下を招く一因とも考えられるが、もう一方で、M・トロウも指摘したように、大学教育の大衆化・ユニバーサル化に伴う半ば避けがたい傾向と言えるものでもあり、また、大学教育を含めて教育が経済を含む社会に人材を送り出す機能を基本的なものとして担っている以上、適切な範囲と方法で対応していくことは必要かつ妥当なことであろう。

それに対して、第四の「教育のパフォーマンス／アウトカム統制への圧力」については、1990年代後半以降の世界的な教育改革動向の中で一つの大きな流れとなってきた動向であるが、その必要性や有効性については種々の議論があり、特に教育関係者の間では非常に批判の多いものである。その主な理由は、それが特定の関心や考え方（イデオロギー）に基づくものであって、機能的な必要性・合理性や教育的な適切性・妥当性を必ずしも備えたものではなく、しかも、その有効性については理論的にも経験的・実証的にも、ほとんどまったくと言っていいほどに根拠がない／示されていないという点にある。それどころか、そうした統制は、一方で、さまざまな膨大な作業を必要とし、大学関係者（教育関係者）の時間の劣化を招き、もう一方で、カリキュラム編成や教育

指導面でも学生の学習面でも偏りや矮小化を招く危険性の大きいものである。

#### (4) 日本における教養教育の変遷

日本の大学における教養教育は、戦後の学制改革による新制大学の発足に際して導入されたものであり、以下のような経緯があったことはよく知られているところである。

- ・アメリカの影響を受けて、「民主的市民の育成」<sup>6</sup>を目標として導入された
- ・多くの大学人が、理想に燃え情熱を傾け、新しい教養教育の在り方について活発な議論を展開した
- ・具体的な教育内容は、大学基準協会での議論を経て、人文科学、社会科学、自然科学の三系列で構成するものとされた
- ・実際の教養教育は、主に新制大学に統合された旧制高校や師範学校に所属していた教員が担うことになった。

こうした経緯を経て導入され、「一般教育科目」として制度化された教養教育であるが、早くも昭和 30 年代には、当初教養教育を担った旧制高校・師範学校出身教員の退職に伴う教員構成の変化や、経済界からの専門教育重視の要望が強まるなかで、その軽視が言われるようになり、1970 年代には教養教育の形骸化や「教養課程・専門課程」区分の硬直性などが問題視されるようになり、そして、1991 年の大学設置基準の大綱化により、国立大学を中心とした「教養部」の解体が一気に進み、現在に至っている。

むろん、この間、多くの大学人や大学は、そうした形骸化や軽視・退潮傾向を憂慮し、あちこちで議論を繰り広げ、例えば教養科目の「くさび型」配置や教育内容の総合化・現代化など、種々の改善・活性化の試みを行ってきたのであって、座視し成り行き任せにしていたわけではない。しかし、そのさまざまな取り組みも必ずしも功を奏することにはならず、かくして、平成 9 年の大学審議会答申「●●」や冒頭「はじめに」でも言及した平成 14 年の中教審答申「新しい時代における教養教育の在り方について」をはじめ、この十数年、各種の答申や報告書で、教養の低下と教養教育の形骸化・衰退に対する危機意識と「教養教育の重要性とその再構築が喫緊の課題になっている」との認識が繰り返し表明されることになった。

とはいえ、そうした近年の答申等の指摘や論調は、戦後間もなくの教養教育をめぐる議論とは異なるニュアンスを次第に強めてきている。その変化は、教養教育の究極の目標として想定されていた「民主的社会」とその豊かな展開を担う「民主的市民の形成」という観点の後景化と、より実践的・実用的な観点の重視、教養の中身を構成する知識や能力の重視であり、後者は、最近の「学士力」「社会人基礎力」や「汎用的スキル (generic skills)」といった概念・

---

<sup>6</sup> 海後宗臣・寺崎昌男 (1969)「大学教育 (戦後日本の教育改革 第 9 卷)」東京大学出版会



考え方に表れている。むしろ、そこで意図されている各種の能力・スキルもその形成に関わる大学教育の役割も否定すべきものではないが、そうした側面を過度に重視し、教養教育の意義と役割を矮小化することは適切なことではない。

### (5) アメリカにおける教養教育の変遷

教養教育の長い伝統を持ち、戦後日本の大学改革と教養教育の導入に大きな影響を及ぼしたアメリカの大学において、その教養教育が戦後どのように展開してきたかを見ておくことは、現代日本における教養教育の課題と在り方を考える上で意義のあることであろう。

周知のように、アメリカの大学における学士課程教育は基本的には教養教育（リベラルアーツ教育）として行われてきた。とはいえ、その教養教育は、必ずしも「専門教育」と対比・区別される「教養教育」のみによって構成されてきたのではなく、専門教育に相当するものも「専門教養教育 (academic liberal arts education)」と言ってもいいようなものとして構成・提供されてきた点に日本とは異なる特徴があると言える。そうした違いがあるにしても、教養教育の理念と長い伝統を持つアメリカでも、その形骸化や不適切さが繰り返し問題視され、改革・改善の努力が積み重ねられてきた。

例えば、コロンビア大学の場合、一般教育（GE : General Education）は、かつての日本の国立大学の教養部に相当する全学共通の「コロンビア・カレッジ」で行われてきたが、1919年の改革以来、コア科目として 現代文明、人文学 A、人文学 B が設定されてきたが、1990年の「コア・カリキュラム改革」(de Bary Report, 1988) で、学士課程は小規模セミナーを中心にしたコア・カリキュラム (CC) とメジャー (Major) / 特化集中プログラム (Concentration) によって構成され、CC としては、現代文明 (経済学・政治学・哲学・歴史学)、文学 (Literature Humanities)、芸術 (Art Humanities)、音楽 (Music Humanities)、および文化、科学、論理学・修辞学、外国語、体育が課されることになった。

ハーバード大学の場合も、シカゴ大学の場合と同様、学士課程教育は全学共通の「ハーバード・カレッジ」で行われてきた。そこでの一般教育 (GE) は、学長コナントの改革 (“Red Book” Report) として知られる 1945年の改革により、人文・社会・自然の3系列それぞれの諸科目の選択履修が規定され、合わせて、古典と「自由な民主社会の多様性」が重視されることになった。それから約30年後の1979年に「コア・カリキュラム改革」が行われ、コア・カリキュラムは<文学と芸術A、同B、同C、科学A、同B、歴史研究A、同B、社会分析、外国文化、道徳的推論、数量的推論>の11領域からの選択必修となり、これが約30年にわたり続くことになった。しかし、グローバル化の進展をはじめとする社会の変化と学生の興味関心や学力その他の多様化が進む中で、1997年には「コア・カリキュラム検討委員会 (Core Review Committee)」の作業報告書 (Working Paper, Feb. 28) が公表され、その後も、カリキュラ

ム評価委員会（報告書 2004 年）、一般教育委員会（報告書 05 年）、一般教育特別委員会（最終報告書 07 年）と、一般教育の検討作業が続き、ようやく 07 年 5 月に特別委員会の最終報告書が承認され、①審美的・解釈的能力（Aesthetic and Interpretive Understanding）、②文化と信念（Culture and Belief）、③実証的・数学的思考（Empirical and Mathematical Reasoning）、④倫理的思考判断（Ethical Reasoning）、⑤生命科学（Science of Living Systems）、⑥自然科学（Science of the Physical Universe）、⑦世界の諸社会（Societies of the World）、⑧世界の中のアメリカ合衆国（United States in the World）の 8 領域を選択必修領域とする新カリキュラムが 2013 年度入学生から実施されることになった。

他方、シカゴ大学では、1930 年のハッチンズ改革（R. M. Hutchins's reform）により、4 つの大学院研究科（4 graduate divisions）と学士課程教育を担当する全学共通カレッジ（college division）からなる体制になったが、1965 年のレヴィ改革（E. Levi's reform）では、学術基礎教育の充実を目的に、共通カレッジが 5 つの学群（Collegiate divisions：人文学、社会科学、生物学、自然科学、新総合科学）に分割され、「新総合科学」学群以外は対応する大学院研究科との繋がりを持つものとなった。その後、1999 年の学部カリキュラム改革（Undergraduate curricular reform）により、学士課程の履修要件は 42 クォータ、その履修要件内訳は一般教育（GE）15 クォータ、特化集中プログラム（Concentration）9-19 クォータ、選択 8-18 クォータ、一般教育（GE：Common Core）の内訳は人文学 6 クォータ、科学 6 クォータ、社会科学 3 クォータとなった。

以上、三つの大学における学士課程教育の変遷を概観したが、これだけを見ても、日本にとっては本家とも言える、リベラルアーツ教育（教養教育）の長い伝統を持つアメリカにおいてさえ、その在り方は時代とともに変化しており、特に 1980 年代以降は、一般教育を中心に、形骸化や適切性・有効性の低下が問題視され、その際構築が図られてきた。しかも、この三つの大学だけを見ても明らかなように、カリキュラム・教育内容の「現代的適切性（relevance）」を高めるといふ点では共通性があるものの、どのような考え方に立ち、何をどのように重視し、それをどのようにカリキュラムに具体化するかという点では、その実態は大学によってさまざまであり、しかも、ハーバード大学における 1990 年代後半からの約十年にわたるカリキュラム改革の検討過程が示すように、各大学内でも多様な意見や考え方が対立・交錯している。

#### （6）学士課程教育の編成原理と現代化・適正化の動向

前二項では、日本とアメリカにおける教養教育・学士課程教育の変遷を概観したが、そこには、振幅の大小はさまざまであるものの、振り子（Swinging Pendulum）のように揺れ動いてきたという感さえある。その一端の原因は、学士課程教育をどう編成するかについて種々の対立する（異なる）考え方があ

るからだと考えられる。その主な対立点は相互に関連し合う次の三つである。第一は、①広がり (Breadth) 重視か、②共通コア (Common Core) 重視か、③専門基礎・特化集中性 (Major/Concentration) 重視かという対立点、第二は、①必修重視か②選択重視かという対立点、第三は、①古典重視 (Great Books) か、②ディシプリン重視か、③現代的レリバンス重視かという対立点である。

第一の対立点については、大学によって状況はさまざまだが、傾向としては、①の広がり的重要性を考慮しつつ、②の共通コアと③の専門基礎・特化集中性のバランスのとれた充実を図るという方向が目立つように見受けられる。第二の対立点では、一時期 (1970年代～80年代)、大学だけでなく中等教育でも選択重視の傾向が強まり、特にハイスクール段階では「ショッピング・モール」のようになっていると揶揄・批判されたが、近年は共通コアを含めて必修・選択必修のウェートを高める傾向が強まっているように見受けられる。第三の対立点については、日本では特に大学設置基準の大綱化以降、専門教育重視 (ディシプリン重視) の傾向が強まったと言われてきたが、アメリカでは、トレンド的な変化として、①の古典重視が後退し、③の現代的レリバンス重視は戦後一貫して強まる傾向にあり、③のディシプリン重視については、現代的レリバンスとともに、その内容の適正化と充実を図る傾向にあると言える。なお、前項で紹介したシカゴ大学のように学群制 (Collegiate divisions) を採用している大学もあるが、アメリカの多くの私立大学は、ハーバード大学やコロンビア大学と同様、全学共通の大学カレッジ (university college) で学士課程教育を行っている。この点は、教養学部方式を採用している少数の大学を除いて、大半の大学が学部制を採用している日本の場合と大きく異なる点である。

学士課程教育の編成原理に関する以上のような傾向に加えて、幾つか近年の動向として注目に値する傾向がある。その第一は、教員・教授 (instruction) サイドを重視する観点から学生・学習 (learning) サイドを重視する観点へのシフトが起こっていることである。ただし、後者の観点を重視する各大学のカリキュラム改革や教育改善・充実の動きは、必ずしも「学士力」等の考え方や学習成果 (performance/outcome) の重視とその評価に基づく改革を主張する近年の政策動向に与するものではない。むしろ、多くの大学とその教員は、そうしたマクロな改革動向に批判的である。第二は、グローバル化の進行や東西冷戦構造の崩壊等に伴う国内・国際社会の変化 (複雑化・流動化) や「知の再編」と言われる変化などに対応して、カリキュラム編成面でも教育内容・学習形態の面でも、外国語学習の新たな展開や、異文化理解の促進、国際交流プログラムの導入・拡充、インターシップの拡大なども含めて「現代的レリバンス」の確保・充実や参加・体験型の教育・学習プログラムの拡大が進んでいることである。第三は、学生の出身背景や基礎学力・興味関心や卒業後の進路・キャリアの多様化などと情報コミュニケーション技術の革新・普及などに対応して、初年次教育、補習教育 (remedial education)、論文の書き方 (effective writing)

やメディア活用法の指導の導入・充実や、学習（支援）センター（Learning Commons）の開設・充実が進んでいることである。

### （7）学士課程教育に関わる3つの概念と教養教育の理念

従来、学士課程教育の議論では、教養教育（LE：Liberal Education）、一般教育（GE：General Education）、コア・カリキュラム（CC：Core Curriculum）という、相互に重なり合う三つの概念が広く用いられてきた。前項までの叙述では、それらの概念を特に明確化することなく用いてきたが、教養教育の意義と目的（理念）を再考するためにも、ここで、それらの意味について、主にアメリカにおける使われ方を参考にして、簡単に検討しておこう。

教養教育（LE：Liberal Education）は、リベラルアーツ（liberal arts）に由来し、その起源はヨーロッパ中世の自由7科（3科：文法・修辞学・論理学、4科：算数・幾何・天文・音楽）に遡るとされているが、アメリカにおけるLEの目的規定では一般に、その中心的な目的は「精神の解放（“to liberate the mind”）」<sup>7</sup>、すなわち、自由な精神の形成にあるとされている。その意味で、教養教育（LE）は、基本的には、伝統・因習・偏見などに囚われることなく、また、他者の意見や知識人やマスメディアを含む権威・権力の主張・圧力などに惑わされ制約されることなく、自由かつ論理的・批判的・創造的に思考・判断・行動することのできる「自由な精神・知性」の育成を目的とする教育を志向するものと言える。自由7科もその伝統を引き継ぐリベラルアーツ・カリキュラムも、そうした「自由な精神・知性」形成の機能を持つとして構想されていると言ってよいであろう。

それに対して、一般教育（GE：General Education）は、専門教育との対比で導入された概念である。したがって、それは、専門的学習の前提となる基礎的な知識・素養・思考力などの形成を主目的とする専門基礎教育として位置づけられてきたと言えるが、もう一方で、リベラルアーツ・カレッジが伝統的に担ってきた「民主的市民の形成」という役割（教養教育の一方の重要な役割）を含むものとしても位置づけられてきた。ところが、前述のように、20世紀半ば以降、とりわけ1970年代以降、一方で、科学・技術の飛躍的発展と学術研究の高度化・専門分化や政治・経済・社会の複雑化・流動化が進む中で、学士課程における専門教育に期待されるものも拡大・高度化し、その期待・圧力に対応して専門基礎教育のウェイトが高まり、「民主的市民の形成」という一般教育のもう一方の役割が軽視・縮小される傾向が強まることになった。しかし、もう一方で、科学・技術の飛躍的発展も政治・経済・社会の複雑化・流動化も、そして、グローバル／ナショナル／ローカルな社会のどのレベルでも人びとの

---

<sup>7</sup> 例えば、ハーバード大学の一般教育委員会の報告（2005年11月）：Harvard University, “Report of the Committee on General Education” November 2005.

寛容・相互信頼と参加・協力・協働によって対応・解決すべき問題・課題の増大と複雑化も、「民主的な市民社会」の豊かな展開とその基礎となる「民主的市民」の教養とその形成を担う教養教育（LE）の重要性も高まっている。かくして、それら二つの拡大・増大する要請・期待に対応すべく、一般教育を含む学士課程教育の改革、カリキュラム改革が 1980 年代以降盛んになったとみることができるであろう。のに、その市民に期待される教養の低下や、その教養教育の軽視・縮小が進む傾向にあるからこそ、教養と教養教育の危機が言われ、その再構築が喫緊の課題だと主張されるようになったのであろう。

ここで確認しておく必要があるのは、教養教育が育成すると期待されている「自由な精神・知性」は、上に述べた学術専門教育に期待されているものと、複雑化する現代社会での「民主的市民」に期待されている教養とその形成を担う教養教育に期待されているもの、そのどちらにも開かれているということである。言い換えれば、そのどちらにとっても基礎となるものだということである。それ故にこそ、教養教育と一般教育がしばしば互換的に使われることにもなるのだと考えられる。（未完）

以下、執筆作業メモ

#### ★一般教育（GE）改革の主要課題

教育目的：教養人 Educated Person の育成

- a) 知的教養 To liberate the mind for academic learning
- b) 市民形成 To liberate the person for a responsible citizen
- c) 人間形成 To promote personal development

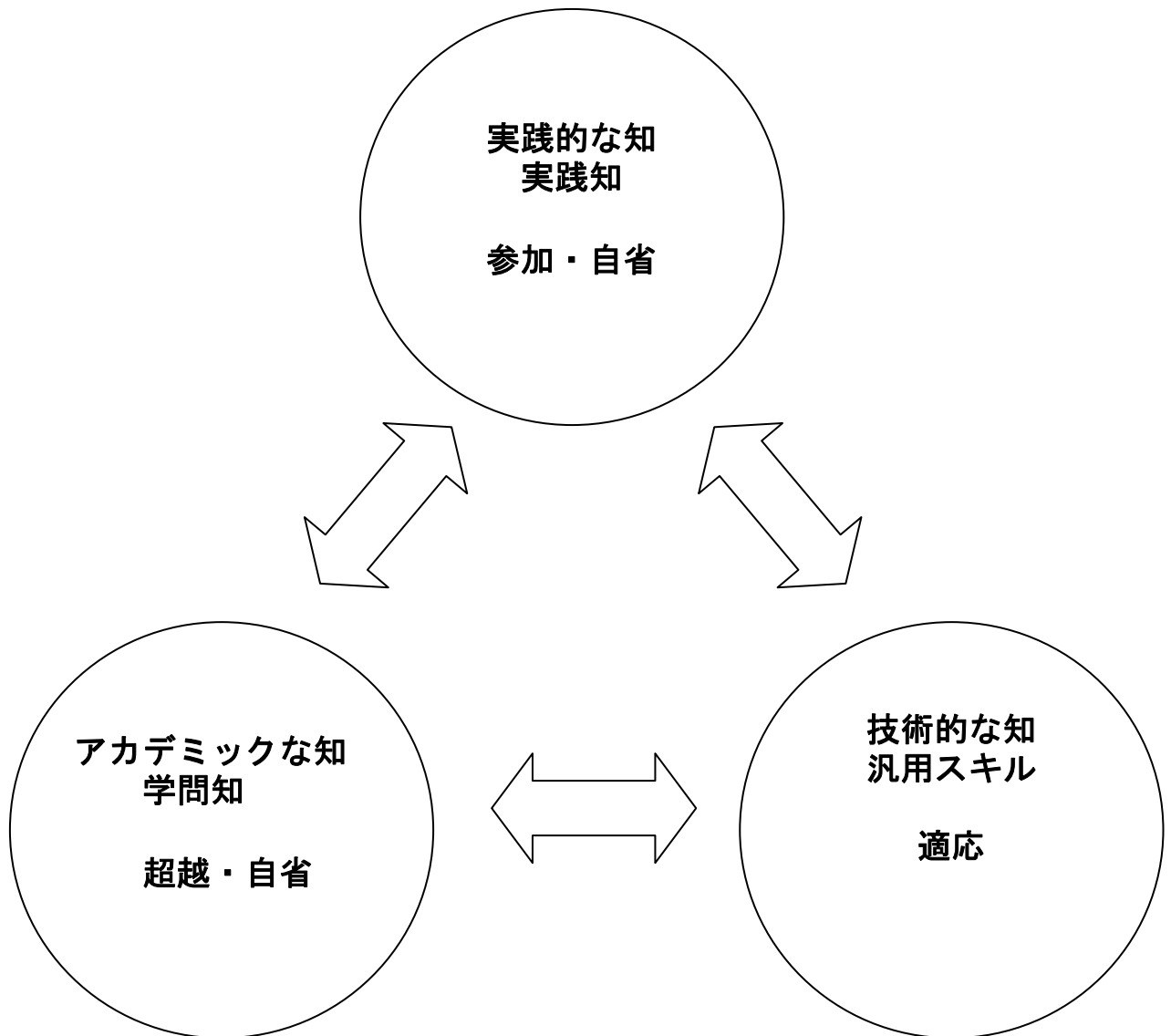
アプローチ：専門分化の限界を超えて

- a) 基礎的知識・技能 Foundational knowledge and skills
- b) 文化的遺産と現代の諸問題 Cultural heritage and  
Contemporary issues
- c) 参加的・統合的学習 Participatory and integrated learning

内容領域

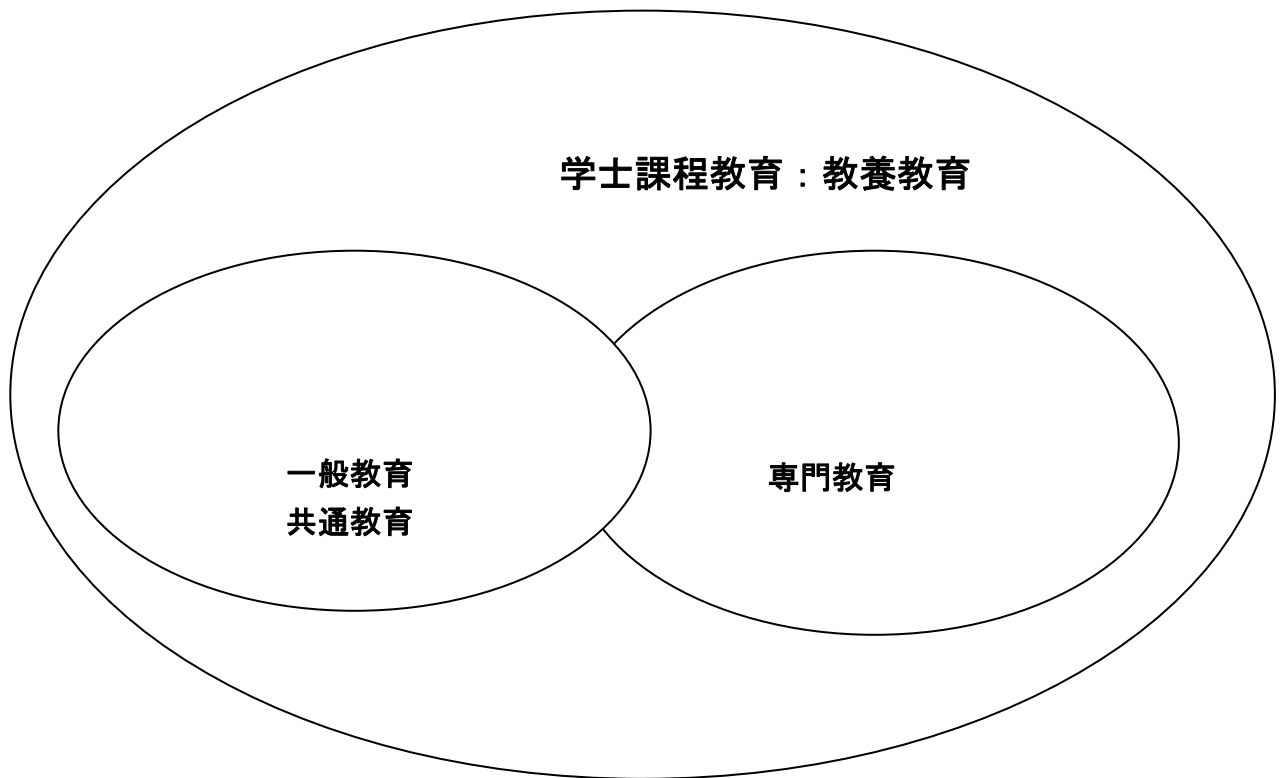
- a) 幅広い学問的基礎と知的技法
- b) 歴史的・文化的・領域的多様性
- c) 教室外での多様な学習・経験

◆教養教育を通じて育む教養



「教養の機能：適応・超越・自省」については、  
井上俊「日本文化の百年」『悪夢の選択』筑摩書房、1992年  
竹内洋『教養主義の没落』中公新書2003年 より

◆学士課程教育の構成：教養教育・一般教育・共通教育と専門教育の概念整理



学士課程教育：学年別の履修概念図

4 年次	卒業研究／卒業論文 Senior-Project
3 年次	↑ 専門教育 Major / Minor Concentration
2 年次	共通教育・一般教育 Common Core Courses
1 年次	初年次教育 First-Year Student Seminar