

大学教育の分野別質保証の在り方について（仮題）

第二部 学士課程の教養教育について（案）

目 次

| | |
|--------------------------------|----|
| 1. はじめに | 1 |
| 2. 教養教育をめぐる問題状況の検証 | 1 |
| (1) 戦後の新制大学に導入された教養教育 | 1 |
| (2) 「教養教育」の原点 | 2 |
| (3) 教養教育をめぐる議論 | 4 |
| 3. 教養教育とは何か | 5 |
| (1) 民主主義社会を支える市民の育成 | 5 |
| (2) 「非専門教育」としての教養教育 | 5 |
| (3) 教養教育と専門教育との相補性・相対性 | 6 |
| 4. 専門教育と教養教育との関係の在り方 | 6 |
| (1) 専門教育と教養教育とのバランス | 6 |
| (2) 教養教育における大学の自主性 | 7 |
| (3) 「学士力」との関係について | 7 |
| 5. 現代における教養教育の在り方について | 8 |
| (1) 教養教育の原点としての市民教育の変容 | 8 |
| 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 | 8 |
| ② 90年代以降の社会における教養 | 10 |
| (2) 大学教育を通じて涵養すべき市民性 | 11 |
| ① 市民性とは何か | 11 |
| ② 現代における公共性の概念 | 11 |
| ③ 市民としての自律を支える批判力 | 12 |
| ④ 人々の連帯を支える知の共有とコミュニケーション能力 | 13 |
| ⑤ 参画の支援 ー大学の教養教育がなし得ること | 14 |
| (3) 実際の教養教育の在り方についての提言 | 14 |
| ① 現代的な知の共通基盤の形成 | 14 |
| ② コミュニケーション能力の育成 | 17 |
| ③ 専門教育と教養教育 | 21 |
| ④ 参加型学習の必要性 | 22 |
| (4) 大学教育を担う教員の「再建」 | 23 |
| おわりに | 25 |

第二部 学士課程の教養教育について（仮題）

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、より根源的な問題を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。

このため本稿では、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¹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、特に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、1949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²、「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」³とされた。翌年には人文科学から外国語が独立し⁴、1956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1956年に高校教育課程の学習指導要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」⁵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」⁶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。

- 1 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。
- 2 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。
- 3 「日本における高等教育の再編成」（注3で既出）
- 4 1950年6月の大学基準の改正による。
- 5 中央教育審議会「大学教育の改善について（答申）」（1963）
- 6 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。

（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」⁷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^{8,9,10}。

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の的となった。

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¹¹。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¹²。

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、1948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関連付ける議論は、少なくとも文書の上では見られない¹³。

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。

7 「米国教育使節団報告書」(1946年3月)

8 「・・・以上が、当時の主な占領軍当局者の一般教育論であった。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へ、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)

9 当時の連合軍司令部民間情報教育局顧問 T. H. マググレールは、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)

10 一般教育の導入は、決して米国の一方的な押し付けであったわけではない。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。」

11 「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。

12 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。

13 一般教育が民主主義と関連付けて議論されることがなかったことについて、何等かの政治的な意図が介在したのかどうかは不明である。

(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、1963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、1986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。また、人文・社会・自然の3分野の均等な履修に機会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1991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¹⁴。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¹⁵。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ても、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¹⁶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。

本稿は、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¹⁷。

¹⁴ 「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"

15 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。

16 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。

17 特にジェネリックスキルの能力的な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。

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、やはりこの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¹⁸。

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。

18 2005年の中央教育審議会の答申で、今後の学士課程教育の共通の目標として、「『21世紀型市民』の育成」ということが掲げられたことは、ここに述べたことと強く一致すると考える。

(2) 「非専門教育」としての教養教育

当初の教養教育の趣旨が「市民の育成」にあったとしても、今日の大学の教養教育に関して、それだけですべてを語り尽くしたことになることは明白である。既に当初から一般教育科目に加えて、外国語科目¹⁹と保健体育科目が存在していた。そして今日では、導入教育やリメディアル教育、リテラシー教育、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、実際の教育活動の対象(="subject"=授業科目)の次元においては、多分に重なり合うものであり、それぞれを区別することは困難であろう。むしろこれらすべてを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ると考ええる。

19 「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。

(3) 教養教育と専門教育との相補性・相対性

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1986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、1998年の大学審議会の答申や、2009年の経団連の報告書でも、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²⁰。

一方で、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り、教養教育と専門教育との関係もまた相対的である。

²⁰ 「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."

なお、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が、ここで言われるような「知的技法」は、その具体的な性格や、「獲得」のための方法論が必ずしも明確ではなく、どのようにすれば教養教育がそのことに貢献できるのか判然としない。

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、専門教育と教養教育との関係も相補完的であることを述べた。

一方で、教育課程編成上の参照基準においては、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（カリキュラム）を編成すべきことを提唱している。

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、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。実施時期の問題を含めて、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関して作成するようなスタンスで、「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²¹。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のではなく、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。

²¹ 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。

(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、(2)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的・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」を組み合わせ活用すれば、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。しかし同時に、「学士力」も「参考指針」であるとされており、学会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。

5. 現代における教養教育の在り方について

(1) 教養教育の原点としての市民教育の変容

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

以上、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、ということであったと思われる。

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った。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（該当年齢人口の 15 パーセント）」から「マス段階（同 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¹。

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ほぼ完全に抑圧された観がある。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。

要約するならば、戦後日本を支えてきた「豊かな生活や職業」へのパスポートとしての大学教育や教養教育の理念は、豊かさの実現、産業構造の変化、大学進学率の上昇により、1970 年前後に失効した。この時期に先進国で生まれ始めた「市民社会」の模索に含まれていた、社会参加や政治的参加を伴う「市民性」の育成という課題に対して、日本は積極的に対応することを怠ったままバブル経済に突入した、ということになる。それゆえ、21 世紀における教養教育を考えるうえで、このような歴史的経緯を十分に踏まえる必要があると思われる。

また言うまでもないことであるが、「市民性」の育成という課題は、大学教育のみが担うものではなく、初等・中等教育はもちろんのこと、家庭や地域社会を挙げて取り組むべきものである。本稿では、この限界を踏まえた上で、大学教育における教養教育の在り方について提案をするものである。

¹ 竹内洋『教養主義の没落』中公新書、2003 年、終章。

② 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のである。

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、本稿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のである。

そのためには、半世紀以上前に米国に範を取って育成しようとした市民的教養についても、あらためて検討する必要があるだろう。ここには、公共的課題の発見と解決に主体的に取り組む「良き市民」、「公民」の育成という、現代においてもいささかも重要性を減じていない目標が掲げられていたのである。今求められているのは、現代の状況にふさわしい「市民的教養」を模索することのはずである。

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²。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によって、ありうべき未来を構想する力を育成することが必要なのである。

しかし、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。むしろ、このような対応力は社会全体が備えるべき性質なのであり、そのためには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のである。

本稿では、このような視点に立ち、大学における教養教育について、いくつかの具体的な提案をすることにした。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う範囲、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、本委員会での検討の焦点が曖昧

² 近年、大学教育に対して、経済界などからさまざまな提言がなされることが多い。このこと自体は、大学をより開かれたものとする点で意義の大きいことではあるが、その提言の理解の仕方によっては現状への適応に終始することにもなりかねない。大学が主体的に提言を咀嚼することが今求められている。

になることを懼れる。したがって、以下の提案は、あくまで本節で述べた「市民的教養」の中核と強い関わりのある論点に絞ってあることをお断りしておく。また、教養教育の新たな「基準」といった性格を持つものではないことも付言しておく。そのような「基準」の設定に基づく「客観的成果」の測定という試みは教養教育の理念と対極にあると言うべきである。

(2) 大学教育を通じて涵養すべき市民性

① 市民性とは何か

3において、教養教育を「専門教育とは相対的に区別される機能を担う教育」と整理し、その主な趣旨を、現実の教養教育をめぐる歴史的経緯も踏まえて、「市民教育」としての趣旨と、その他の様々の趣旨とに区別したが、本稿では、前者の市民教育としての教養教育の現代的な再興という問題に焦点を当てて、そのための具体的な方策について検討を行う。他方で後者については、例えば導入教育やリメディアル教育等、個々の観点から既に様々な提案や取組みも行われており、また個別の大学の状況や専門分野の特性を捨象して一律に論ずることは困難であることから、特にここでは取り上げない。

しかし、そもそも市民教育とは何か。それを通して涵養すべき市民性とはどのようなものか。前節では、現実の社会における「市民にとっての教養」が歴史的に変容してきた様を述べたが、そうした歴史的な事象としての教養像の表層性を超えて、教養教育を通じての具現化を目指す「市民性の本質」とでも言うべき概念を同定することが必要である。

もとよりこのような問題についてここで深く議論を掘り下げることは不可能であるし、安易に一義的な理解に収斂させることはむしろ戒められるべきことですらあるだろう。このことを弁えつつ、また、粗い理解に基づく恣意的・暫定的なものに過ぎないことを認めた上で、敢えてここでは市民性の本質を、「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」と定義したい。もちろん市民性の本質については、他にも様々な定義があり得るだろう。しかし上記の定義を逆に言い換えて、「公共性を標榜するものに関する個人の従属と分断と、その結果としての不参画（もしくは「動員」）」という状態を想起していただきたい。現代の日本における市民社会の空洞化は、まさにこうした状態に陥っているのではないだろうか。教育をめぐる議論も、その時々々の社会の問題状況と切り結ぶ必要があると考える。

② 現代における公共性の概念

ア 市民が担い手となる公共性

公共性とは何か、公共性を有するものとは何か。学問的にも議論のある概念について、ここでその意味を突き詰めて考究することは避けるべきであろう。しかし例えば、かつて「公共の利益」という言葉に関して、専らそれは国によって代表されるものであるとの理解が一般的であったことを思い起こせば、今日そうした状況は少なからず変容しているように思われる。実際、「官から民へ」などの言葉に象徴される、政府部門の役割の見直しをめぐる議論が十年來の政治の焦点とされてきたことは、国による「公共性の独占」が大きく揺らいでいることを物語っていると見えよう。また一方では、NPO法人制度の導入に見られるように、市民による多様な活動を積極的に肯定し、制度的に位置付けようとする動きが見られるが、その背景には、

今後、市民自らが公共的な役割を担う主体として重要な位置を占めるような社会の在り方を志向する考えも存在していると思われる。

グローバルな経済環境の変化という面からも、こうした方向性は一定程度不可避であろう。国による公共性の独占が過去の時代のものとなった今日、前項で述べた市民としての個人が参画する「公共性に関わるもの」は、地域に根差した活動から地球規模の問題への取組みまで、幅広い内容を含むと解されるべきである。大学教育を含む学校教育の場においても、ボランティア活動への参加や福祉の現場での仕事などを体験させることが広く行われるようになってきているが、今後も様々な参画の機会を学生に提供する努力が望まれる。

イ 「開かれてあること」としての公共性

前項で述べた「公共性」を敢えて単純に言えば、「多くの人に関わる問題」というような意味になるだろう。しかし「公共性」を考える際には、それだけでなく、皆に開かれてあること、誰かを排除しないことという観点も重要である³。

このことは公共性にとって不可欠の本質をなす側面であり、これによって初めて、異質な者同士が場を共有し、言葉を発し、応答することが可能となる。ものものしい言い方をすれば、人が、自分自身とその行動をかけがえのないものとすることができるのも、究極的にはこのような場であろう。意見や価値観その他の属性を共有する者のみが所属を許される場合は、この意味での公共性を有していない。排除する者と排除される者とが分かたれ、そこで発せられる同質な言葉は、異質な他者との対話を通して新たな認識に到ることもない。

社会の統合が保たれ、また批判が健全に機能する上で、市民自らの手によってこうした公共性の存続が図られることは必須である。さもなくば、前項で述べた公共性の担い手としての市民は、国の手から廃棄された社会のセーフティネットの単なる押しつけ先とも化してしまうであろう。その意味で、「開かれてあること」としての公共性は、むしろそれ自身が、「個人としての参画と、それを支える自律と連帯」を可能とする条件でもあると言えよう。

ウ 公共性と市民の概念の拡張

アで述べた公共性は、典型的にはボランティア活動のようなものが想起され、またイで述べた公共性は、一種の政治的な意味合いが想起されるものであった。さらに市民という言葉の語感にも、同一の個人にあって、「職業人」としての立場とは全く異なる位相を意味するものであるかの如き印象が伴うように思われる。

しかし、学生の卒業後の生活にあっては、多くの者が自らの生活時間の殆どを仕事に従事して過ごすことになるはずである。公共性や市民という概念が、「余暇」においてのみ有効なものであるのだとすれば、現実生活においてその意味は甚だしく矮小なものとならざるを得ない。

多くの学生にとって、「健全な市民性を備えたよき職業人」こそ目指すべき姿ではないだろうか。本稿においても未だ成熟した考えを述べることは困難であるが、専門教育と教養教育との関係について後述する際に、この問題について再度言及してみたい。

③ 市民としての自律を支える批判力

³ 参考文献 「公共性」(齋藤純一、2000)

市民としての参画は、本来的に自律性と一体不可分の関係にあるが、しかし真の自律性は知的な「批判力」なくして担保され得ない。この場合の批判とは、感情的な非難や反発、あるいは徒な懐疑主義を意味するものではなく、「知的誠実さと共にものごとの自明性を疑うこと」を意味するが、このような批判を行う力を持たない場合は、あるがまま、言われるがままを無自覚に信じ込み、その時々で感情で容易に行動が左右されることになるだろう。そうした状態は、たとえ主観的には自らの意志に基づくものと感じられても、実質的には「自律」の対極にある「従属」に陥っているものであり、(1)②で述べた「あり得た現在を想像し、あり得べき未来を構想する力」を有していないと言わざるを得ない。

大学教育における知の在り方は、教条主義的な絶対性を排し、常に新しい可能性に向けて開かれたものであることを基本とするのであり、本来的に一定の批判性を内在させるものであると言える。しかしそのことから直ちに、社会における諸問題に関しても批判的に考察する力が培われると解することは楽観的に過ぎるだろう。市民としての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。

そのための教育方法に関する一つの提案として、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が挙げられる。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、「世の中とはそういうものだ」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ことである。同様に、日本国内では問題視されていないことが、海外では疑問を抱かれていることも少なくない。こうした内外の認識の矛盾については、国内のメディア環境の下ではその存在を認識すること自体が困難な場合も少なくないが、今日インターネットを用いれば、直接的に検証することも可能であろう。ここでもどちらかがおかしいと決めつけるのではなく、なぜそうした矛盾が生じているのかを考えさせることが重要である。この他にも、例えば「古典」に接することによって、普遍的な価値を探求する人類の営みが、時空を超えて、今日我々が自明視している生き方を相対化する視点を与えてくれることもあるだろう。こうしたことも、「矛盾」について自覚的になる貴重な契機であると言える。

具体的な授業のテーマは様々であっても、市民としての自律を支える批判力を培うという着眼点が、教養教育を教養教育足らしめることにつながると考える。

④ 人々の連帯を支える知の共有とコミュニケーション能力

かつての「一般教育科目」と、そのモデルとされた米国の大学の教養教育が、人文・社会・自然の3分野を学ばせることを標榜したのは、専門教育の偏重が視野の狭窄をもたらし、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ことが懸念されたからであった⁴。人々の連帯を支える知の共有は、現代においても教養教育が担う代表的な役割として位置付けられる。

また、コミュニケーション能力の育成も、市民教育の重要な要素として位置付けられる。かつての外国語教育は、専門課程で外国の文献等を学ぶための手段としての性格が強かったが、現在では、「使える英語」という観点が重視されるようになり、また、日本語でのプレゼンテーションやディベートの訓練も行われるようになってきた。しかし市民教育としてのコミュニ

⁴ 米国の教養教育には、大学によって、また時代によって多様なバリエーションが存在するが、基本的な問題意識では一貫している。

ケーション能力の形成においては、他者と対話し理解を深め協働するという観点を重視することが必要である。

人々の連帯を支える知の共有とコミュニケーション能力の育成を目的とした教養教育の在り方については、次の（３）において具体的に論ずることとする。

⑤ 参画の支援 — 大学の教養教育がなし得ること

今までの議論において、教養教育を通じて、市民としての参画を支える自律と連帯の基盤を形成することについて述べたが、最も困難な課題は「参画」である。参画をめぐる最大の困難は、（１）①でも述べたように、1970年前後の学生反乱の沈静化以降、市民的な「参画」ということが日本社会のあらゆる局面で希薄な状態となり、しかもそうした状態について自覚的であること自体が難しくなっているということにある。

こうした状況の中で、入学前の初等中等教育や、卒業後の社会の状況をそのままにして、大学の教養教育に一体何ができるのか、疑問が生じても無理からぬことである。しかしながらこの問題に関して、大学の教養教育が果たし得る役割は決して小さくないだろう。確かに大学にできることは、学生に知的な問題意識を喚起し、また、何等かの形で実際の活動への参画を体験する機会を提供する程度のことにとどまるだろう。それでもなお、大学教育に許された大きな自由は、大人となる入口に立っている若者達に、市民としての参画を担う資質を形成する上で少なからぬ寄与をなし得ると考える。

具体的な方策に関して、学生に問題意識を喚起する教育の在り方については、既に③で一つの提案を行った（ただしこの場合、特定の思想信条の注入であってはならないことは当然である。）。参画機会の提供についても、地域におけるボランティア活動ばかりでなく、インターネットを活用して直接国際的な活動に参画させるなど、新しい試みはいくらでも可能だろう。また、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いる状況に鑑みて、これを学生の主体的な参画の下に再興することも、学生の市民性を涵養する上での重要な第一歩となるのではないだろうか。

一方で、学生を市民的な社会参加へと促す場合、そこで遭遇し得る様々なトラブルから身を守るための実際的な知識を付与することも極めて重要である。現実の社会には、他人を犠牲にして生きている人間も少なからず存在している。特に大学にあっては、近年、学生がカルト的な宗教団体の勧誘にさらされていることは、オウム真理教の事件を想起するまでもなく周知の事実であると言ってよいだろう。現代においては、こうした危険な「参画」の誘惑に対する実践的な抵抗力を学生に付与することも、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。

（３）実際の教養教育の在り方についての提言

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言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答え得るだろうが、本稿においては、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を行うことが期待される。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、前項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強いと考えるが⁵、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。

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数理的素養が必要であることは言うまでもなく、とりわけ、統計的思考による数量的データの分析方

⁵ 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。

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、一般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⁶。

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かび上がっている。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。一言で言えば、文系学生に対する科学技術リテラシーの教育と理系学生に対する社会リテラシーの教育の両方が必要だということである。

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、蝸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⁷。

⁶ 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>

⁷ 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。

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向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、いかにコミュニケーション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うべきものである。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) テストが参考になる⁸。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いう意味での「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、本稿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、

⁸ 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。

「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、その傾向は不可避である。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。母語の習得過程を学習のモデルとして強調せず、とくに、いわゆるネイティブ・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。

オ 情報通信技術の利用

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。

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ある。教師はいつでも学生から批判されることを覚悟しているし、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。

第二のポイント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、利用者に即座に探している事項の情報を提供する。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。

第三のポイントは、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。ネット時代の大学は、単純な学位授与機関にとどまるのでないなら、知識の作者性、体系性、歴史性を育てて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、歴史性をさらに育てていく必要がある。

③ 専門教育と教養教育

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、その主な趣旨には、市民教育としての趣旨と、導入教育やリメディアル教育等その他の様々な趣旨とに区別されることを述べた。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、教養教育の実施時期について、導入教育やリメディアル教育としての教養教育は初年次に行われることが必要であり、また専門基礎教育⁹は当

⁹ 「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

然に専門教育に先行すべきものである一方で、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ない。実際、既に「くさび形教育」などが幅広く導入されている状況にも見る通りであり、また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成り立ち得る。

ところで、「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。本稿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。

このような理解の下に、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。すなわち、

- ・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

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。

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、本節で述べたことが何等かの示唆となれば幸いである¹⁰。

④ 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

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。

¹⁰ 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、本節で述べた、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。

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**、サービスマーケティ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否かという点は、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」

本稿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¹¹。しかし、大学教員の養成に関して、日本の

¹¹ 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

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、本稿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く。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¹²。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、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しかない。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。その上で、大学院教育において、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。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、本稿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のカリキュラムの構築も考えられる¹³。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

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。

¹² 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。

¹³ 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、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。

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時的な消尽であり、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。

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。

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。本稿で論じてきた、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。本稿は、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、妥当する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。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。

(参考)

「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の危惧があるほか、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の指摘もある。

・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は、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。