

大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会
教養教育・共通教育検討分科会(第12回)

日本の展望委員会

知の創造分科会(第10回)議事要旨

- 1 日 時 平成21年11月17日(火)10:00~12:00
- 2 会 場 日本学術会議 5階 5-A(2)会議室
- 3 出席者 藤田委員長、小林(傳)副委員長、増淵幹事、荻部委員、河合委員
小林(信)委員、塩川委員、松本委員

(大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会)
北原委員長、尾浦委員、川嶋委員、広田委員

事務局 廣田参事官

4 議 事

- (1) 大学教育の分野別質保証の分科会報告書の原稿案について
・廣田参事官より資料1、資料2、資料3について説明があった。

小林(傳)) 資料2は折に触れて訂正をしているが、今回は順序を変えたことが大きな点である。意見を聞きたい部分は青字の部分である。

3ページは荻部委員が書いたメモを基にして作った部分で、ほとんど荻部委員の文章である。そこには、「初等・中等教育における『市民性』の育成が、地域活動への参加など、実際に身体を動かして活動することに重点を置くとすれば、大学においては、学問を通じて社会のあり方を観察し検討する営みと往復しながら、社会に参加する『主体』として、より良き社会を構想し協働して構築するための実践知を育ててゆくことが、期待される特徴となるだろう。」と書いてある。初等・中等教育と高等教育について、このようにコントラストをつけた形で書いておくことはいいのかということ。ある意味で賛成だが、このようなシャープな分け方は難しくなっているのではないかとも思う。

4ページには「そこで、教養教育のあり方に関して、本委員会での討議を踏まえ、いくつかの着眼点を提示することにより、各大学における教養教育の構想の参考にしてもらいたい。しかし、あらためて言うまでもないことで

はあるが、以下の項目は網羅的でないことはもちろん、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を付言しておく。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。」という文言をつけてみた。3. の具体的な提言については順序を現代社会の諸問題→文系と理系の問題→市民性の涵養のための古典教育→「国際語としての英語」教育と外国語教育→学問の体系性、の順に変えた。

その上で5ページの文理の問題についてはもう少し書くべきではないか、という意見があったので、なかなか書きにくいものだったが、「その点で、『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。」という一文を入れた。これがベストかどうかかわからないが、新しい観点が含まれた報告書になっているので、一つの参考資料になると思い追加した。

6ページの理系学生の教育について。理系の教育が非常に蛸壺化しているということを強調すべき、という意見をもらったので、青字部分を追加した。しかし、この表現はあまりいいと思っていないので、他により良い書き方があればご意見をいただきたい。

9ページの教育方法について。今、キャンパスの中には普通の18歳からの学生だけではなく留学生や社会人学生等多様な人々がいる、ということを書いた方がいい、ということだったので留学生、社会人学生という言葉を追加した。また、コミュニケーション教育についてはもう少し書いた方がいいということだったので、青字部分を追加した。コミュニケーションと言うことで安易にディベート教育が出てくることのないように記述している。

その他に、10ページにインターネットについて、10ページ後半から11ページにかけて教養教育と専門教育について、11ページに隠れたカリキュラムについても追加した。

・ 廣田参事官より資料4-1、資料4-2について説明があった。

廣田) 一般教育はジェネラルエデュケーションであり、当時の認識としては、上流階級のジェネラルアーツとは違うものである。民主的社会の育成を担う市民として、人文科学・社会科学・自然科学の三つを学ぶことが大事なのだ、という理念で導入されたものがある。しかし、そういう認識自体に説得力がなくなると、「なぜ人文社会をやらなければならないのか」というようなことで、すぐに形骸化してしまうものだと思う。「教員組織が教養教育を担う組織を云々」という話もあるが、仮に資源を投入して教養教育を担う組織を再編したとして、教養教育が活性化するのか、というと、かなり疑問がある。その中で(2)でいきなり優れたジェネリックスキルのようなものが出てき

ており、それが取って代わっている、ということ意識した上で「こういうものが大事だ」ということはいいが、必ずしも自明のものだとして受け入れるべきものではないと思う。特にジェネリックスキルについては大学と職業との接続検討分科会でもかなり議論がある。日本の労働市場は基本的に専門性を重視せず、ジェネラリストを重視している。世界的にジェネリックスキルが重要視されていることもある。日本の場合、大学教育には、企業は今でもあまり期待していない。一方で社会人基礎力というものもあるが、基礎力というものが往々にしてすぐにはずれて、本当は社会人として何年か経験を積んでから身に付けるような能力が、いきなり大学卒業生に求められている。そういうことを全面的に大学が引き受ける、ということは無理だろう、ということが大学と職業との接続分科会で言われていることである。

藤田) 日本の展望委員会の報告書と大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会の報告書の違いについて。質保証委員会の方は、分野別質保証の参照基準を作るという課題の下、専門教育だけでなく教養教育・共通教育を含めて学士課程教育全体をどのように編成するかを検討する必要があるという位置づけになっているので、その観点から、教養教育のあり方について、な特に基本的な課題やコンセプトと内容・方法について書き込むことが重要になる。それに対して日本の展望委員会の方は、「知の創造：21世紀の教養と教養教育」というテーマで、学術会議としての日本の展望に関わるこの領域の基本的な考え方やビジョンのようなものを取り纏め発信する、という位置づけになっている。したがって、質保証の参照基準のために、例えばカリキュラムや教育方法などについて具体的に提示しなければいけないというものではない。基本的には、21世紀の教養と教養教育のあり方について、何らかのビジョンやメッセージを提示する必要がある。本委員会では、これまで主に質保証委員会の方の教養教育・共通教育について審議してきたが、そこで出された種々の意見を踏まえて、第一次草案としてまとめたものがお手元の資料で、小林(傳)副委員長と廣田参事官の方でまとめていただいたものである。これをベースにして、これまでの意見を加味し、今後さらに審議検討を重ねて、質保証委員会の方の報告書をまとめ上げていく、ということになる。私の方で書いている「日本の展望」用の草案では、後半部分に、小林(傳)副委員長の案のうち、後ろの方の未だ書かれていない部分を簡略化して入れ込むことになる。また、前半には苅部委員や鈴木委員の書いてくださった文章や、吉見委員をはじめ、委員の先生方からいただいたご意見や報告の内容を踏まえ、「日本の展望」の他のテーマの基調や方向性等と照らし合わせて、全体としてあまり異質な印象を与えることがないような方向でまとめていくつもりである。当然その内容も、ある程度は質保証委員会の報告書の中にも入れ込んでいくことになる。同じ分科会で検討し取り纏めるのだから、基本的

な考え方が違っては良くないと思うが、事項として盛り込む内容に違いがあっても問題はないと思う。

- 資料2と資料4－1の位置付けについて確認。資料4－1は明らかに質保証の報告書の中に入る位置づけだと思う。資料2は、今の話だとどちらにも入る位置づけになると思うが、日本の展望の中の報告書にスタンスがあるのか。また、資料2と資料4－1がどのようにドッキングするのか。

藤田) 基本的には二種類の報告書をまとめなければいけない。日本の展望委員会用の報告書については、私の方で、この分科会で出た色々な意見を盛り込んで整理している。この分科会では、これまで質保証委員会の報告書を念頭において議論してきたと思うが、その報告書の草案は小林(傳)副委員長と廣田参事官に整理してもらっている。ただ、両者をそれぞれどういう形でまとめるかは今後の検討課題である。小林(傳)副委員長の案には色々なものが盛り込まれているが、全体の構成の仕方を含めて、これから詰めていかなければならない。もう一方で基本的コンセプトについても、今日確認することが重要である。

- 質保証枠組み検討分科会の議論との整合性について考えた際にぜひご議論いただきたい点がある。枠組み分科会では各学問分野が学生にとってどういう意味を持つのかを言語化する、という作業を枠組みとして出している。そのときに、各専門分野を学ぶことで教養が身に付くかどうか、という問題を考えてほしい。資料2や4－1では専門教育と教養教育を対比的に論じている。しかし、むしろ専門教育を学ぶことによってどういう教養が得られるのかという部分もあると思う。資料4－1の7ページに『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、人間としてのあ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』と書いてある。これは専門分野の教育では身に付かないものである。どの専門分野でも教育を通してこういうことを学ぶ部分がある、というふうに考える。要するに各分野別に質保証をするということの方向が全然違う。

藤田) その点については小林(傳)副委員長の資料にもある程度書いてあると思う。

小林(傳)) 専門分野での教育について、どういうものを考えているかによる。専門分野にはある程度体系性がある、その体系性をきちんと習得するということが第一の共通目的になっている。そのような形で教育課程が編成されるときに、その副次効果として教養的感覚が身に付くのかというと、一般的には、

「付く」と言えると思う。しかし、専門教育のやり方の中身に、例えば教養教育の議論の中で指摘しているような、市民性の涵養のような要素が含まれた形に専門教育が変わるべきだ、という話にするのかどうか。

- するのかどうか、というよりは、学問の体系性をどうにかしようということではない。ある分野を学ぶことで学生に何が身に付くか、ということと言語化する。7ページの上の部分について、それぞれの専門分野の教育を通して涵養される部分があるのであれば、分野別質保証の参照基準の中に書き込むことになるし、それは今の専門教育では必ずしも求められていない、というのであれば分野の検討から教養的なものをはずす、という話になると思う。

藤田) 両方とも必要だと思うが、資料2の6ページ、青字の部分で述べているように、理系でも、例えば地球環境問題等を取り上げるときには、教養科目・総合科目として位置づけ扱うことも可能であろうし、専門への導入科目の中でケース・スタディや応用的課題として扱うとか、学際的な専門科目として扱うといったこともありうるだろう。学際的・総合的なアプローチによる科目とディシプリンの体系に位置づく科目を総合科目的に構成するという場合もありうるだろう。いずれにしても、専門教育については、総合科目的に現代的なレリバンスを加味してできる領域や科目の多い分野もあれば、そういう扱いがかなり難しい分野もあるのでないかと思う。

- 例えば教育学や社会学という、ある専門を通して教養を形成する、ということを書くのかどうか。

藤田) どうするかはここで検討することだが、個々の分野について書くことはなくとも、専門教育が教養の形成にも通じる面があるということや、その場合の要件はどういう点にあるかといったことは、ある程度書くことになるのでないかと思う。

小林(傳) 書くと分野別に検討するときにはどのような影響が出るのか。

- 各分野で検討するときに、どういう専門性が習得されるのか、どういうスキルが身に付くのか、ということを超えて、例えば社会学を学ぶことによってどういう教養的なものが身に付くのか、ということを明示していく、ということである。

藤田) 理系の場合、分野によって異なるのだろうが、かなり難しい部分があるの

でないかと思う。人文社会系ではわりと現代の諸問題をいろいろと授業科目の中に取り込むことは可能であるが、いずれにしても、この分科会でたぶん確認することになると思われることは、そういう現代的なレリバンスの観点から科学的営為を総合的に把握するための教育は教養教育として行われてきた、ということであろう。もう一方で、専門教育の中で、育まれるか育まれないかということについてどういう書き方をするか、という問題もここで検討することになる。

小林(傳) 8 ページで学問の体系性ということで少しだけ触れている。ここでは教養教育と専門教育を切り分けている。しかし、基礎科目的教育と専門教育が本当はきちんと対応している。今の分野別のところでは、基礎科目的なものではなくて、専門教育全体としての流れとしての視点が実現されるにはどうすればよいか、という指摘である。

- 教養教育が教養を主として目的としていることは確実だが、専門教育にも教養を形成する部分というのがあるとする、それを分野別の基準の中に書く必要があるのではないか。専門的だからそれはない、とってしまうと、その分野では教養形成機能については書かないことになる。

藤田) その点については、各分野別委員会にゆだねざるを得ないと思う。ただ、教養の形成という点で、こういうものが重要だということについてのある種の考え方はできると思う。したがって、そういうものを専門教育に組み込むことでより豊かになる、ということを書いておくとすれば、それを踏まえてどういうふうに組み込むことができるか、を各分野別委員会に考えてもらえばいいと思う。

- それでもいいと思う。今のような二項対立的な形で、専門教育は十分ではないから教養教育をする、という話とは違う位置づけを組み込んでもらい、分野の中に教養形成的な面を入れてほしい。

小林(傳) 追加配布した資料の 10 ページのイの部分に相当すると思う。

廣田) ①の冒頭に「各専門分野の哲学・教育上の理念を言語化した上で、そのことが個々人において実現され得る姿を念頭に、『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、当該分野を学ぶことの意義として同定する」と書いてある。これは、かなりふくらませた概念である。

小林(傳) 次の 11 ページには学習内容の例示について記されている。今のようなことをはっきり書くと、学習内容の例示のところで話が出てくることになる。参照基準の中で教養的な側面について、参照基準の一つとして書き込まれていくということが行われると思う。

- したがって、何が学ばれるのか、ということについては書かないといけないと思う。

小林(傳) それが教養教育を考える上でプラスかマイナスかはよく読めない。

藤田) プラスかマイナスか、については、基本的には教養教育としてのミッションや目的が十分に押さえられているかどうかによると思う。その中核的なところを押さえておくことが重要なのだと思う。

- 資料 3 にも関わるが、教養教育の部分を犠牲にして、基礎的な学力の保証と曲がりなりにも専門性を、とやっている。それがいけないというのであればそれは一つの考え方である。逆にいわゆる底辺大学では、〇〇学を学ぶことでそれなりの教養らしきものを保証する、という部分もある。そうするとその〇〇学に教養的な部分を位置づけておかなければならない。

藤田) 初等中等教育では「総合的な学習の時間」が設けられているが、それは大学で言えば教養科目に相当すると言える。そういう総合的な科目を中心にしてカリキュラムを編成していく、というやり方と、各教科を中心にして編成して、各教科の科目を総合化するというアプローチもある。大学の専門教育についても、同様に二つのアプローチがありうるのだと思うが、日本の専門教育は各ディシプリンの体系性を重視しているから、学習の系統性や段階性が重視される分野や、理論的・原理的な内容の科目が中心となる分野では、そう簡単にはいかないのだろうと思う。ただ、環境系や人文社会系や建築等、日常生活に近いところにある分野では、そういう総合学習的な方式を組み込めるのではないか。そういう総合学習的な方式を組み込んでいくことにより現代的レリバンスや社会的レリバンスを高めていくことが 4 年間の学士課程教育では重要だというメッセージを出してもいいのではないかと思う。

- 教養教育と専門教育という対立項がある。しかしその前に、教養と教養教育を結びつけてしまうと、色々な問題が出てくる。教養には市民性の育成等色々あるかもしれないが、それをどう育成するかについては色々なアプローチがあるということを言っておかないといけないと思う。日本ではむしろ教養というものを教養教育から取り出してやってきたので色々な問題が起き

てしまっていると思う。アメリカでは、リベラルアーツは専門性のコアの部分である。ところが日本では、教養というのはそれとは別にあるのだろう、ということで、特に大綱化以降は総合科目や教養科目をわざわざ別に設定して、専門教育と教養科目の4年間で教育してきた。そのために色々な問題が生じている。きちんと教養、教養教育、専門の学士課程教育の概念を整理しないといけないと思う。

- 整理するというか、1対1の対応はしない、ということだと思う。

藤田) 学士課程教育で教養を育む、という目的を明示したところで、それをメインに扱う従来型の教養科目に相当するものを実際にどのように編成していくかということと、もう一方で、専門教育の中で、学士課程教育で学ぶべき教養がどのように育まれるかということ、言い換えれば、専門教育での学習がどういうふうに社会に繋がっていくのか、寄与できるのか、ということを考えていくことが重要なのだと思う。

小林(傳) 教養教育をやるのは教養科目と専門科目の両方ある。教養教育と専門教育に対立・二分化したという話になってしまっている。それと学士課程教育がどういう関係になるか。

- 大学院ではない、学士課程の専門教育とはどういうものであるか、ということは、実は分野によって全然違う。
- 基礎教育と教養教育は違う、という観点から見れば、実は専門教育の中でもそれぞれのディシプリンが学問の体系の中でどういうポジションを持っていて、それが文化の中でどういう位置を占めていて、どういう役割を果たしていて、社会にどういう価値を持っているのか。専門教育の中に入ってしまった技術的になれば目標は自明になるが、それぞれのディシプリンがもっている目標を、他のもっと大きな学問体系や文化・社会の中で相対化する、ということをおそらく専門家は要求されていて、それが専門家にとっての教養だと思う。しかしそれを教えることがどこまでできるか、という問題ではないかと思う。それは全く理想論だが、専門家が、自分がやっている専門がどういうものか、社会と学問、文化の中でどういう意味を持っているか、ということを学生に教える場をどこに設けることができるか。
- 理想論なら語れるところがある。むしろそれに近い。資料1の13ページに「学生の基礎学力の多様化・低下」について書いてある。その前の文章はある意味で見事なまとめの文章だが、最後の部分に「低下」とついているこ

とに違和感がある。A0 入試を実施するとレベルが低下する、ということが言われるが、それは嘘である。下の方の大学にいと状況がよくわかる。夏休み頃から大学進学を考えて A0 入試を受験する学生はまだよくて、何も考えずに冬頃から一般入試だけで来る学生の方がひどい。したがって、上の方の大学と下の方の大学では状況が完全に逆転している。多様化というのは全く正しくて、全般的にレベルの低い学生が来るのではなく、総合点で見ると悪い。この学生たちは色々な科目のうちどれかでつまづいて、戦う意欲を無くして捨てている。従って今大学にいる人は学力が高いというよりは、適応力が高い、どの科目も戦闘意欲を失わずにやってきた人である。そういう人が企業がほしい人である、というふうにつながっていくと思う。実際、補習というのは、どの科目のどこでつまづいているのか、というので全然違ってくる。例えば英語の補習をやろうと思ったら、中学・高校レベルをいくつかの段階に分けてやらなければいけない。だから低レベルの人のモチベーションをあげる補習講座を作ったら壊滅的な失敗を起こす。もう一つは、モチベーションの問題である。モチベーション自体を失っており、レベルが低だけでなくその科目が大嫌いな人たちを相手に、高校の補習のクラスと同じようにやったら、絶対にいやがってこなくなる。どういう打開策をとるか、というと、学問分野の学説史や体系から入るのは全く無理である。逆に高校の科目をやりなおさせるとかわいそうなので、いきなり専門科目からはじめる方がやりやすい。例えば国語の補習を据えるのではなく、専門科目を教える中で漢字の指導までやればよい。つまづくたびにフォローする形でやっていく。もう一つそれで気づいたのは、今、各専門分野が多様になり、進んでいって、それを全部勉強するのは本当に無理な状況である。彼らは情報の中でおぼれてしまっている。自分なりに何かできることを自信をもったら、非常に狭いところで勝負をしていかなければならない。あるところの専門だけとことんやったら、その分野に使える人間は、さらにそれに必要な教養を足していった方がなんとかなる。そういう方向でいくと専門分野の人にその道標になる科目を学んでもらう。〇〇学というものにはアイデンティティがあるので、それは3、4年生に置いておいて、そこにつながるレベルで、教養等を目指した科目を、名称を工夫して1年生からやる。問題としては色んなものを多様に学んで、それがまとまってくるとすばらしいが、それは能力のある人でないと上手くいかないのが、露骨に自分の将来の専門につながるものの基礎を同じ専門の先生に教えてもらう、という方法をとっている。抽象化して書くとうどうなるのか、というのはなかなか難しい。

小林(傳) 11 ページに書いてあることについて。順序の問題として、教養から入って専門へ、という順序は、必ずしも意味があるわけではない、というのはある意味であたっている。まず専門的なものをして、それから教養的なもの

をやってもいいと思う。

- それでちょっと引っかかりが付いて、必要だということになれば聞いてあげる。モチベーションの問題は非常に大きい。これは上位校においても当てはまる。つまり、高校まで頑張って勉強してきたので休みたい、という人もいるということである。1回専門をやってもう1回それがあるのだということとは、上位校でも意味があると思う。

藤田) アメリカの学士課程教育はリベラルアーツ・エデュケーションだといっても、専門教育が行われていないわけではなく、メジャーの科目でも専門基礎教養と言える内容構成になっているものが多い点に特徴がある。そうしたメジャー科目の構成や内容を専門分野との関連でどうするかはアメリカでも問題になってきた。その点は、例えばハーバード・カレッジのように全学共通のカレッジが教養教育、ジェネラル・エデュケーションを担当する大学もあれば、シカゴ大学のように、全学共通の College Division を大学院研究科との接続を重視した Collegiate divisions に変えてきた大学もある。とはいえ、どちらの場合も、アメリカの大学では、メジャーの科目も専門への導入基礎であると同時に教養の形成をもう一つの目的にしている点に特徴があると思う。日本の大学の場合、両者を別のものとして二本立てにしてきたところに難しさがあるのだと思う。それに加えて、4年間の学士課程で、英語教育や外国語教育も充実させなければならないとなると、カリキュラム編成上、非常に窮屈にならざるを得ない。

- 人事が絡むからややこしくなっている。また、一般教育の先生と専門教育の先生では待遇自体が違ってくる。

藤田) 大綱化以前のように形式的に幅広くやらなければいけないのか。そうではなくて、ある程度の広がりが必要だとしても、一つの領域に集中して、それを広げていく、という総合的なアプローチもあり得るのだと思う。それは、コアになるものを中心に系統的に学びつつ、そこから外へ広げていく、というコアカリキュラムの考え方だと思う。それに対して日本の従来の専門教育は最初から系統的に深めていくという傾向が強かったのだろう。このコアカリキュラム的な総合化が、教養教育を専門教育の文脈で考えるときに重要になるように思う。もちろん、そのコアになるものは各学部・専門分野で違ってくる。

小林(信) 臨教審の頃から、大綱化の頃までの一般教育に関する議論では、そのような形式的な履修ルールによる「一般教育」には問題があり、そうではなく

て、学士課程全体を使って「教養教育」をするべきではないか、と言われた。一般教育という枠を外すことではじめて、「教養」の多様な展開が可能なはずだとして始めたのが大綱化だった。そういう意味でいうと、もう 1 回原点に戻っている印象である。

藤田) 考え方としてはそうではないか。ただ、そのしびりが取れたが為に時間と人を減らしていった。

- これから各分野で検討するときに、どういう方針を立てるか。そこで、この点をどのようにするか、作業の展開が根本的に違ってくる。

小林(傳) 教養教育の中に、それ専用の教養科目、専門科目があるという役割分担ではなく、学士課程教育全体の中で教養的な科目群と専門的な科目群が補完し合いながら教養的なものを身に付ける、と書くことはできる。

- 書くことはできる。それは例えば〇〇学で何が身に付くか、である。

小林(傳) それを誰が考えるのか、という議論になると思う。おそらく分野の人が考えることになるのだと思う。最近、工学部の学生がエクステンジブプログラムでヨーロッパに行ったが、問題になったのは語学力ではなくて、ヨーロッパで多く行われているワークショップ型の授業に全く対応できないことだった。専門の授業の中で 1 回でも 2 回でもこういうことを経験するようなカリキュラムに変われれば学生は変わるだろう。そういうものを専門科目の中でやることは十分可能であるし、それは広い意味のジェネリックスキル、教養である。こういうことを専門教育はやるべきだとは思いますが、そういうことをここに書き込むべきかどうか。

- 個人的な意見だが、学術会議の人はある程度説明すれば皆納得するという気がする。喜んで専門の中の教養的な側面を出していこうと言うと思う。ただ現実問題として、その結果どうなるか。それが変な制約条件になってしまうのではないか。

藤田) そういう危険性があるかもしれないということを考慮すると、大綱化以前のように具体的な単位数などを提示しないにしても、教養形成を主目的とする科目を一定範囲で提供することや、それらの科目を担当する教員を一定数確保することの重要性を明記しておくことも必要なのであろう。

- 大綱化当時の文部省担当者の話によると、大綱化の反省点はモデルを示せ

なかったことである、という。こういう枠組みさえ提示すればあとは各大学が自ら考えてやってくれるのではないか、という期待があった。しかし結果的にはそうではなかった。一方で細かいルールで縛るのは現実的ではない。まさに今回やろうとしているのは、枠組みを提示することである。そういう意味ではある意味ではモデルを示すということである。単に専門分野の中で教養的なものを身に付ける科目を設定してほしいというだけではない。

- あまり科目レベルの例示はしない方ことにしている。質保証枠組み検討分科会のキーになっていることは「何が学ばれるか」ということである。つまり学問の体系性ではなくて、学習される側に何が身に付くかを言語化する、ということである。そのときに、「世界の認識の仕方」「世界への関与の仕方」という二つのキーワードが出てくる。人間としての在り方や生き方に関する洞察、知的な疑問ということで、中教審で教養について議論していたようなものとある意味重なるようになる。それをどこまで教育するか。
- とりわけ教養教育の部分はあまりにも内容が広がっているので、大学が何をしたいかわからない、という状態になっている。そこできちんと考えてくれればいいが、今の大学は考えない。モデルを提示するとそれにくいついてしまう、というように、大学自体に批判的思考力がなくなっている状況で、どのように提言していくのか、ということについては非常にさじ加減が難しい。一方で分野別については、学問をベースにした「世界の認識の仕方」「世界への関与の仕方」、といってもその「世界」は全世界ではなく、その学問の世界からみた世界への関与の仕方である。したがって、各学問分野だけでは全体像は見えてこない。それを広げるのは教養教育や教養であると思う。
- ある意味で、各専門的な領域で学ぶと、偏った認識の仕方や偏った関与の仕方が出てくる。しかし、それがあつた種の深みを持っているといったことがある。

小林(傳)) 偏らなかつたら専門性にならないと思う。

藤田) 追加資料にある、参考の図について。「アカデミックな知」「学問知」というところが、基本的には専門教育、専門性の部分が中心になると思う。「実践知」、「実践的な知」というのは、実践的な知や市民性に関わっていくことと。「技法的な知」「技術的な知」は社会的な適応、生活や社会の中で基本的に必要になるところ。その三つを総合したものを「教養知」と捉える、というものである。今までの議論はだいたいそうだったのではないか。ただその専門的なものが、いわゆる専門教育で、各分野別で考えるようなものよりも、

総合性・教養性をもった世界への関わり方を含む形でデザインすべきものになっている。教養教育や教養知を、そういう三つで構成されるもの、というふうに考えることが重要なのではないかと思う。図を示すことが適切かどうかはともかく、概念的には提示しておく必要があるのでないかと思う。

その下の適応・超越・自省について。これは井上俊先生や竹内洋先生が教養の重要な機能であるべきだと論じているものである。適応の部分は現実社会や社会生活への適応である。大学教育が近年とみに色々なスキルの形成を強調し、実用的な傾向を強めているという指摘もあったが、その部分が過剰になってきたことが教養の没落につながった、というような議論である。それに対して超越は、本来アカデミックなディシプリンは現実を超越し、そして知的な素養を高めていく、という働きを持っているのであるから、その充実が重要だということである。それに対してもう一つの自省は批判的精神に関わるもので、社会や物事を批判的にとらえることに加えて、組織としても個人としても自省していくことも重要だというものである。この三つの機能こそが、教養が基本的に持っているはずの機能であるということなのだが、それを入れる方がいいかもしれないと思い、書いておいた。教養をそういう機能を担うものとして押さえ、これまでの議論で出てきた市民性としての内容や現代社会の内容を、リストアップすることはないとしても、例示して説明することはあってもいいようにと思う。その際にどのようにそれを整理するか。教養が重要だといって、それを実践知、市民性や、世界への関与の仕方、と言うだけでは十分とは言えないように思う。

- むしろここまで広げて教養知を考えると、蛸壺化したアカデミックな知も教養の一部だ、という開き直りのようなことになりかねない。あまり幅を広げすぎない程度にした方がいいと思う。

藤田) 基本的には学士課程教育自体が教養教育であり、専門分野の教育もその要素を含んでいる。

- そういう広義の教養を考えて、その上で狭い意味での教養教育を通してつくる、というように限定がかかっていればいいと思う。今日の資料ではむしろ教養を教養教育とイコールにして、狭い意味の教養教育として専門性を対比させる、という形を枠にしている。そうすると、専門の各分野で作業をするときに、教養的なものを排除する、書き込まないということになってしまうが、それでもいいかということで質問した。

藤田) 狭義の教養教育というコンセプトで提供し育むべきものと、学士課程を通じて育むべき広義の教養と、専門教育としておこなわれる教育との関係をど

のように概念的に区別し、わかりやすく提示できるかが重要なのだと思う。いずれにしても、大学教育のコアになる部分としてアカデミックな知がある。その場合に、教養教育としてだいたい行われてきたのは、大綱化以前であれば所定の科目群のなかから何科目履修するかということであり、大綱化以降も、ほとんどの大学では、同様の方式が続いているように思う。とはいえ、例えば理科系の教養科目でも先ほども述べたように現代的レリバンスや社会的レリバンスを高める方向で総合化の傾向が強まっているように思う。したがって、基本的にはそういう方向で充実していくことになるのではないかと、思う。総合化された、あるいは現実とリンクした、現代的なレリバンスを持ったものとしてジェネラル・エデュケーション科目の充実を図っていくことになるのだと思う。

小林(傳) 一つ伺いたい。分野別の参照基準を作るにあたり、分野の大きさは結構大きいのか。

○ 30 くらいの分野で考えている。

小林(傳) それは通常の大学の学部のカリキュラムに対応するようなものなのか。

○ 経済学や人文社会学はそうなると思う。

小林(傳) そうすると、それを読んだ人たちは、自分たちの学科のカリキュラムを見直すときに参考にするということか。

○ 大学と職業との接続検討分科会での議論では、専門科目で社会とのレリバンスを意識してほしいという話があった。

○ むしろプロフェッショナル・エデュケーションの傾向の強い分野でそういう傾向が強い。

小林(傳) 教養教育と専門教育があって、教養科目的なものは専門教育の中にも設定されているものである、専門教育の中に教養科目的なものを入れる、ということである。

○ 専門に関する教育が教養を形成するという役割・機能を持っている。先ほどのような演習科目を通してコミュニケーション能力が身に付く、といったことである。

小林(傳) そうすると我々が書いているものは教養教育というコンセプトについてであって、教養教育について書いているのではない、ということになる。

- 教養教育と教養について書かれているのだと思う。教養の方は大学全体がやることで、とても広い。教養教育というときには専門教育が対置して論じられているので、それは少し大学の活動の中の部分である。ただ 21 世紀の知、市民として、ということで議論されている全体は、大学教育全体である。

小林(傳) 大学は教養教育で専門教育はない、といってしまうえば話は簡単である。教養と教養教育という二段構えなので、一番上位の教養的なものが専門教育を通じて実現されるということか。

- 専門教育を通じて実現される部分もある、ということである。
- 社会的レリバンスを意識して、という話だが、逆に社会的レリバンスが何か、ということや、社会的意義は何かということを問うのも教養である。

藤田) 強いて言うなら、社会的レリバンスより、現代的レリバンスの方がいいと思う。人間本来の在り方自体について、現代的な色々な問題が起こっている中で問い直す、ということである。

- 資料 4－1 の 7 ページにあるのは、教養の神髄のようなものである。

藤田) したがって、それに非常に近いところを専門的にやっているところと、そこから遠いところで学問が成り立っているところがあるので難しい。基本的にはそういうレリバンスをもつ教育を専門教育においても行っていくことが重要である。ただ、その一方で教養教育、教養の形成を主目的にした教育も、固有の意義をもつものとして充実させていくことが重要だという点は強調しておく必要がある。

- そこはきちんと強調してもらえればいいと思う。つまり、専門教育が仮に教養形成に役割を果たすにしても、ある種部分性、偏った部分があるので、「広がる知」や「つなぐ知」のような意味で教養教育が大事である、ということがあってもいいと思う。

小林(傳) 大学のミッションの重要な要素の一つとして、教養を与えるということがある。それを実現するためには教養教育と専門教育の両方が必要である、という形である。

藤田) 学士課程教育全部をアメリカ型に移行するのであれば問題ない。しかし日本の場合そうはいかないと思う。そうであれば、専門教育が従来型の縦割りで細分化し、その枠内で系統的に構成していくというやり方では期待されるような教養の形成にはつながりにくい。分野によっては専門教育を教養化・総合化するということが難しいとしたら、なおさらだが、いずれにしても、教養の形成を主目的にした教養教育も残しておくことが重要である。そして、もう一方で専門教育の中にも教養形成という要素・視点や現代的レリバンスのようなものを盛り込んでいくことが重要である。そうすることで全体として教養を身に付けることができるのではないか。

○ 表現として正しいかどうかかわからないが、私の大学で会議をした際、理工学の先生の分野で、その分野で必ず必要とされる教養教育についての内容を、専門家集団でまず検討してほしい。それで、ここでいえば共通教育的なものは理工学部で科目で言えば 100 科目だけ自分たちで選考して、それを色々な分野で協力できることは、みんな受ける。しかし先ほど海外の大学のワークショップに参加した話のように、語学的な要素に関しては、科学英語というカテゴリーで英語教育をやっている。また、ワークショップや演習については、こういうワークショップのあり方を教養教育の問題として設定したい、というようなことで、言葉としては専門教養というカテゴリーを使った。専門の中に教養というカテゴリーを組み込むような意味合いで、一般教養や共通教養というイメージではなく専門教養ということを考えてほしいということをやったら少しは上手くいった。議論はそういうことだろうと思う。

○ 結局大綱化というのはそういうことだった。それまで一般教育と専門教育に分かれていたが、それぞれの教育分野ごとに 4 年間でどのような教育をする必要があるか、ということを考えてほしい、という。出口から逆に見ていくと、いわゆるその分野だけの教育をしていたのではその分野での望ましい人材を育成できない、ということで、結果的にいわゆる教養教育的な部分も必要になってきて、そこを学部ごとにバラバラにやるのではなくて、共通のところは一緒にやろう、というふうな考え方だった。ただ教養部があったのでそれに縛られてしまい、4 年間それぞれの分野ごとでどういう学生を育成し、そのためにどういう学問が具体的に必要か、という議論が不十分なまま今に至っているのでは色々な問題が起こっている。

藤田) 基本的には教養と教養教育、専門教育との関連について提起された問題について一応を確認できたと思う。この分科会の報告書が提示するコンセプトは、分野別委員会で検討していく際に重要になる。教養と教養教育について

は基本的にこのような考え方になっていて、分野別質保証の枠組みの中でどういう位置づけになっているかということ踏まえ、視野に入れて検討してもらふことになるのだと思う。もう一方で、大学と職業との接続検討分科会でも審議されている内容も、全体の枠組みの中に落とし込むということで一体のものとなる。教養教育について、その基本的なコンセプトがおおよそ確認されてきたと思うので、出してもらった意見等をベースにしながら報告書にまとめていきたい。

日本の展望の報告書について。いろいろ問題も多いと思うが、前回ちょっと簡単に紹介させていただいたが、学術会議として、あるいはこの分科会として、こういう内容はちょっとまずい、とか、事実と反する・学術的に見ておかしい、というベーシックな点も含めて、ぜひコメントなり訂正なりをいただければと思う。今までのところも、これからのところも、荻部先生や小林(傳)先生から出してもらったペーパーやここでの議論をかなり取り込んでいる。いわゆる具体的な要素を提示するような方針はとらない、ということは何度も確認しているが、日本の展望委員会としては、何らかの形でコアになるようなコンセプトや考え方をきちんとメッセージとして伝わるように出した方がいいだろう、ということで、先ほどの三つの概念図のようなものを書いて整理して、4のところでまとめる。実際に各大学がどういうふうにするか、ということは、5.を見てわかるように小林(傳)先生のものがそのままふくまれている。すでに教養教育として従来から行われていたもの、そして新たに再構築が求められているものを小林(傳)先生に最後に数行でまとめてもらいたい。いずれにしても、このような構成でまとめていきたいと考えている。

以上