

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、何かしら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。それ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、特に顕著に不明な点はない。

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、「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、現在の視点で客観的に眺めて見ると、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」というような批判が生じ、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、西洋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 当時の連合軍総司令部民間情報教育局顧問 T. H. マググレルは、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、たびたび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、むしろ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。

※以下は大部になったので、最終稿においては本文ではなく巻末に移動する予定です。

「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るようすべきである。

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、学生に学問を通し、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、学生の知的な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。

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。

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られる。

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事としてしている。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必要がある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対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

に組み合わされるのかは、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、半世紀以上以前の米国での「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、「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、各大学に最大限の自主性・自律性が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、最もコア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。

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。

5. 現代における教養教育の在り方について