

日本の展望—学術からの提言 2010

提言

21世紀の教養と教養教育



平成22年（2010年）4月5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

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	増渕 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
	塩川 徹也	(連携会員)	東京大学名誉教授
	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)	東北大学教養教育院総長特命教授
	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
	苅部 直	(特任連携会員)	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
	鈴木 謙介	(特任連携会員)	関西学院大学社会学部助教

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	神戸大学・大学教育推進機構／大学院国際協力研究科教授 (「大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会・委員、特任連携会員)

※ 名簿の役職等は平成 22 年 3 月現在

要 旨

1 作成の背景

本分科会は、「日本の展望委員会」の下に、テーマ別検討分科会の一つとして、「知の創造分科会：現代市民社会における教養と教養教育—21世紀のリベラル・アーツの創造」という分科会名とテーマを与えられて発足した。このテーマ設定の趣旨は、次のようなものである。「現代社会は、人間、自然および社会に関わる科学と技術の際限のない発展を通じて膨大に集積され、かつ、たえまなく増大する「知」に媒介されて存在し、活動している。このような「知」の増大は、「知」のはげしい専門分化と体系の不透明化をともなっているが、人類が直面する現在の問題を認識し、未来の方向を模索するための総合的な「知」のあり方こそ、いま、強く求められている。21世紀の世界に展望を拓くために、人間、自然および社会に関わって人類が共有しなければならない「知」とは何か、「知」の専門分化と膨大な発展をその根本において理解しうる基礎的な「知」とは何か。全分野を包摂する学術の地平において、これをとらえる試みが必要とされている。21世紀のリベラル・アーツの創造とは、そのような課題である。」

本分科会では、このテーマとその趣旨を、次のように捉え、審議検討を重ねてきた。すなわち、現代の時代状況・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、豊かな市民社会と持続的な経済社会の展開およびそれを支える「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は何かについて提言することである。以下は、その審議検討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）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、以下の諸点を中心に検討した。すなわち、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・専門分化が進む学問・研究の現状および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在の課題、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である。その審議検討の成果を「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になった。質保証委員会および共通教育分科会の報告を合わせて参照して頂ければ幸いである。

2 現状及び問題点

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維持・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う課題に直面している。

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さまざまな問題と課題は、それらに対応しうる知識・知性・教養の向上を切実に求めている。その知識・知性・教養とは、異質なもの（個人・民族・国家や宗教・文化）の間での相互信頼と協力・協働を促進し、それらの問題や課題の性質・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ものである。しかるに、その基盤となるべき教養は低下していると言われ、その再構築が喫緊の課題だと指摘されている。

大学は、この教養の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、専門教育と並んで大学教育の中核的要素とされてきた。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・専門分化や大学教育の大衆化が進むなかで、大学における教養教育の在り方が揺らぎ問い直されてきた。その揺らぎと問い直しは、グローバル化の進展とそれに伴う複雑・多様な問題や課題の重大性が自覚されるに伴って勢いを増し、その再構築は、大学教育の質保証・質向上という課題とともに、今や世界共通の課題となっている。

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。

3 提言の内容

「教養」を定義し、その内容を特定することも、その定義や内容について社会的な合意や了解を形成することも、容易ではない。また、日本学術会議を含めて何らかの公的機関が、その定義や内容の特定を行うといったことも、妥当とは考えられない。それゆえ、以下の提言は、現代社会において重要と考えられるところを本分科会が整理し、一つの考え方として提示するものである。なお、本提言では、教養の核となるものについて、智恵や倫理と言われるものを含めて「知性」という言葉を用いるが、智恵や倫理を強調するために、知性と並記する場合もある。

本提言は二部構成となっている。前半 (1) は、現代社会が経験している変化とその特徴や問題・課題を踏まえ、それらの変化や問題・課題に適切に対応していくうえで重要と考えられるものを 21 世紀社会において期待される「新たな教養」の課題として整理したものである。後半 (2) は、その「新たな教養」の課題を含めて、大学における教養教育

の充実を図るうえで重要と考えられることを整理したものである。

(1) 現代社会の諸要請に対応しうる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

21世紀は、グローバリゼーションとローカリゼーションが相互に絡み合い影響し合いながら同時進行する「グローバル化の時代」である。そこでは、世界各国の自律性と文化的特徴を相互に尊重しつつ共生していくというグローバルな合意・規範の下に、各国が世界共通の問題の平和的な解決に協働して取り組み、また、各国はそれぞれに自国社会の諸問題を解決し、豊かな文化の展開と社会の活力の維持・向上に取り組んでいくことが重要である。その取り組みに参加し、それを担っていくことのできる豊かな教養の形成、すなわち柔軟かつ創造的な知性および実践的能力の形成と、そのような教養を育み培うことのできる教育・大学教育の充実が求められる。

② メディアの地殻変動に対応しうる教養

情報コミュニケーション技術の革新・発展と知識・情報の増大に伴い、「メディアの地殻変動」とも言える変化が、経済活動、社会生活や研究・教育に大きな影響を及ぼし、その様式を再編している。このメディア環境の変化に対応しうるメディア・リテラシーは、増大する知識・情報を理解・評価し活用する能力の一部、教養の一部であると同時に、大学における学習や学術研究に必要とされる技法知の中核的要素として重要である。したがって、大学教育には、そのような技法知としてのメディア・リテラシーを高めるための教育の充実が求められる。

③ 知の地殻変動に対応しうる教養の再構築

20世紀半ば以降、例えば、生活水準の向上をもたらしてきた科学技術・経済の発展が地球環境・生態系の破壊などの危機を引き起こすというように、人間の営みが交叉反転し矛盾した結果をもたらすという事態が目立つようになった。自由・人権の拡大、自我の解放と個の確立や「豊かさ」の追求をはじめとする「近代（モダン）のプロジェクト」への信頼が揺らぎ、そのプロジェクトを支え先導してきた科学技術や「知」の在り方が問い直されるようになってきた（この知の在り方に関わる変化を「知の地殻変動」と呼ぶ）。この問い直しは、その根底において、価値と倫理の再編・再構築を迫っている。自己中心・自国中心・強者中心の生き方・考え方や社会の在り方ではなく、多様性と自他の違いを認め尊重しつつ、相互信頼と連帯・協働の輪を拓いていくことのできる生き方・考え方と社会の在り方を求めている。この求めに応えうる倫理の再構築とその倫理に裏打ちされた教養の形成を図っていくことが重要である。

④ 市民社会の課題と市民的教養の形成

現代社会において生起し深刻化するさまざまな問題や課題に適切に対応し、その平和的な解決を図っていくには、それらの問題や課題の解決に向けての多様な取り組み

に参加・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支え推進する基盤としての市民社会の豊かな展開が重要である。そのためには、次の三つの公共性を活性化することが重要である。第一に、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）が確保され、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、さまざまな問題や課題を自分たちの協力・協働により解決・達成すべきものとして引き受け、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）、第三に、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・流動化する社会では、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教養（市民的教養）の形成が、切実に求められている。

⑤ 現代社会の教養と教養教育の課題

現代社会が直面しているさまざまな問題や課題の性質と構造を見極め、合理的かつ適切な解決方法を構想し実行していくためには、その基盤となる知識と教養（知性・智恵・実践的能力）の向上を図っていくことが不可欠である。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」を核とする教養教育として概念化され、専門教育と並んで大学教育の中核的要素とされてきた。この大学教育・教養教育のミッションを再確認し、その充実を図っていくことが、いま改めて求められている。

（2） 教養教育の充実と教養の再構築に向けて

① 21世紀の教養教育の課題

現代社会は、①「メディアの地殻変動」「知の地殻変動」とも言える諸変化とその変化のなかで生起している諸問題を抱え、そして、②それらの諸変化・諸問題が重なり合うなかで、20世紀までの社会と「知」の在り方の再編・再構築を迫られている。21世紀の大学教育・教養教育には、この二つの事実を踏まえ、その変化や諸問題・諸課題に適切に対応していくことのできる教養の形成を図っていくことが求められる。

② 21世紀に期待される教養：学問知・技法知・実践知と市民的教養

21世紀に期待される教養は、現代世界が経験している諸変化の特性を理解し、突きつけられている問題や課題について考え探究し、それらの問題や課題の解明・解決に取り組んでいくことのできる知性・智恵・実践的能力であると言ってよいであろう。その多面的・重層的な知性・智恵・能力を、学問知、技法知、実践知という三つの知と市民的教養を核とするものとして捉える。学問知は、学問・研究の成果としての知の総体であり、その学習を通じて形成される知である。それは、錯綜する現実や言説（研究を含む）を分析的・批判的に検討・考察し、同時に、諸問題を自分に関わる問

題として思慮し、そしてまた、自分の生き方や考え方を自省する知でもある。技法知は、メディアの活用、多種多様な情報・資料の編集、数量的推論、自国語・外国語、学術的な文章作成能力、言語的・非言語的な表現能力・コミュニケーション能力などを構成要素とする知で、学問知および実践知の学習・形成と活用の基礎となるものである。実践知は、日常のさまざまな場面で実際に活用・発揮（実践）される知で、市民的・社会的・職業的活動に参加・協働し、共感・連帯し、同時に、自らの在り方・生き方・振る舞い方を自省し調整していく知である。他方、市民的教養は、上記の三つの公共性、すなわち本源的公共性、市民的公共性、社会的公共性についての理解を深め、その実現に向けたさまざまな活動やプロジェクトに参加し、連帯・協働していく素養と構えを指す。現代の大学には、以上のような学問知・技法知・実践知という三カテゴリーの知と市民的教養を豊かなものとして育むこと、そして、そのための豊かな学びの機会と諸活動の場を提供することが求められる。

③ 大学教育のカリキュラム編成の課題

第一に、教養の形成とその形成を主目的とする教養教育は、一般教育に限定されるものでなく、専門教育も含めて、四年間の大学教育を通じて、さらには大学院での教育も含めて行われものであり、一般教育・専門教育の両方を含めて総合的に充実を図っていくことが重要である。

第二に、一般教育（ここでは外国語教育および保健体育を含む）は、教養教育の中核的な部分として、すべての学生が学修する「共通基礎教養」として位置づけられると同時に、一定の広がりとし総合性を持つものであることが重要である。

第三に、専門教育は、専門的な素養・能力の形成を系統的に行うものであるが、同時に、特に学士課程においては、教養教育の一翼を担う「専門教養教育」として行われることが重要である。

第四に、一般教育と専門教育が重なり合うところで行われる「専門基礎教養」の教育は、当該専門分野の基礎的素養のない学生でも積極的に取り組むことのできる内容構成と方法により行われることが重要である。この専門基礎教養の教育は、人文社会系の学生にとって意義のある科学的リテラシーを育むもの、人文系・理系の学生にとって意義のある社会科学的リテラシーを育むもの、理系・社会科学系の学生にとって意義のある人文的素養を培うものとして、充実を図ることが重要である。

第五に、学士課程における専門教育は、その教育目標として、次の三つの要件を備えていることが重要である。①自分が学習している専門分野の内容を専門外の人にも分かるように説明できること、②その専門分野の社会的意義について考え理解すること、③その専門分野を相対化することができること（当該専門分野の限界について理解すること）、の三つである。

第六に、日本語教育・外国語教育の充実を図ることが重要である。①あらゆる領域のリテラシー（科学的リテラシー／社会科学的リテラシー／人文学的リテラシー／メディア・リテラシー等々）の基礎となる言語の公共的使用能力（日本語リテラシー）

の向上を図ることが重要である。この能力は、さまざまな分野での専門的な活動（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もある。②国際共通語として広く使われている英語の教育は、従来の外国語教育とは別のカテゴリーに属するものとして、言語と文化を異にする他者との交流・協働を促進し豊かにするために、口頭によるコミュニケーション能力だけでなく、むしろアカデミック・リーディング、アカデミック・ライティングおよびプレゼンテーションを核とするリテラシー教育として充実を図ることが重要である。③国際化が進展する現代社会では、英語以外の外国語の教育も重要である。それは、世界の多様性の認識と異文化理解を促進するためにも、また、自国の言語文化を反省し、その特質を自覚し、それをより豊かなものにしていくうえでも重要である。

第七に、日本の多くの大学で行われてきた卒業研究や卒業論文の意義とメリットを再確認し、学士課程における教育・学習の総仕上げ、総括的・総合的な学びと探究の機会として充実していくことが期待される。

第八に、学生は、正規のカリキュラムや授業科目を通じてのみ学んでいるわけではない。部活動・サークル活動や各種のイベント、ボランティア活動やアルバイト等、キャンパスの内外での多様な経験を通じて、仲間をつくり、他者や社会への関わりを持ち、自ら学び考え自省し、諸能力を高め、教養を培い、自己を形成している。その学びと自己形成を豊かなものとするためにも、そして、人としての生き方、世界との関わり方や、市民としての社会への参加の仕方について学び考え、その根底において問われる倫理を育むためにも、キャンパスライフの場と諸経験の機会を安全で豊かなものにしていくことが重要である。

目 次

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	2
(1)	グローバル化時代の特徴と課題	2
(2)	メディアの地殻変動と知識基盤社会の諸要請	2
(3)	メディアの地殻変動と「知」の再編・再構築	3
(4)	市民社会の課題と市民的教養の形成	4
(5)	現代社会の教養と教養教育の課題	5
3	教養・教養教育の変遷と課題	6
(1)	「教養」概念の包括性と大学における教養教育の意義	6
(2)	教養主義・知性主義の没落と教養教育の再構築	7
(3)	大学教育の大衆化と教養教育の課題	8
(4)	日本における教養教育の変遷	10
(5)	アメリカにおける教養教育の変遷	11
(6)	学士課程教育の編成原理と現代化・適正化の動向	13
(7)	学士課程教育に関わる3つの概念と教養教育の理念	14
4	教養教育の充実と教養の再構築に向けて	15
(1)	21世紀の教養と教養教育の課題	16
(2)	21世紀に期待される教養：学問知・技法知・実践知と市民的教養	17
(3)	大学教育のカリキュラム編成：専門教育・一般教育・教養教育の関係	18
	<参考文献>	22
	<参考資料>知の創造分科会審議経過	24

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となっているとして、次のように提言した。「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。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。

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った。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、その時々時代の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きた。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、トレンド的には古典的な教養および教養教育の理念・在り方に「現代的レリバンス」（現代社会の諸特徴・諸問題との関連性・適合性）のある諸要素が追加され重視されるようになってきた。しかし、その「現代的レリバンス」として何を重視するかについても、さまざまな意見や考え方があり、そのこともまた教養教育や大学教育の在り方についての議論を複雑化し、合意形成や方針決定を難しくしている。

教養と教養教育の課題と在り方を考えるに際しては、以上のような危機意識と混迷状況およびその背後にある現代社会の諸状況・諸問題・諸課題を踏まえることが重要である。また、生涯学習社会の実現が政策課題となり、進学率が50%を越えるほどに大学教育が大衆化した時代にあって、大学教育への期待やニーズも、学生の学習経験・学力やニーズ・関心も著しく多様化していることを踏まえることも重要である。

本分科会の課題と本報告の目的は、以上のような状況と問題や課題を踏まえ、アメリカをはじめ諸外国における教養教育・大学教育の動向なども参照しつつ、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ことにある。なお、本提言では、教養の核となるものについて、智慧や倫理と言われるものを含めて「知性」という言葉を用いるが、智慧や倫理を強調するために、知性と並記する場合もある。

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。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。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維持・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に直面している。そうしたグローバルな問題や課題に国際レベルでも国内レベルでも適切に対応するためにも、国際的な協力協働とグローバル・スタンダード（世界的な基準や規範）の拡大が重要となるが、もう一方で、そのグローバル・スタンダードによってローカル・スタンダード（国内基準）を画一的に再編することが必ずしも適切とは言えない時代でもある。

このように、21 世紀は、グローバリゼーションとローカリゼーションが相互に影響し合いながら同時進行する「グローカル化の時代」である¹。ここにグローバリゼーションとは、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・標準化などが進むことをさす。他方、ローカリゼーションとは、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・規範の下に、各国がそれぞれに自国社会の諸問題を解決し、豊かな文化の展開と経済・社会の活力の維持・向上を図る動きをいう。グローバル化時代と言われる現代は、このような「グローカル化の時代」でもあるからこそ、そのグローカルな状況と課題に対応しうる豊かな教養、すなわち、グローバルな課題にもローカルな課題にも適切に対応することのできる柔軟かつ創造的な知性・智慧・実践的能力が求められるのである。そして、そのような豊かな教養を養い培うことのできる教育・大学教育の充実と豊かな展開を図ることが重要なのである。

(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

¹ R. ロバートソン（1992=1997）、阿部美哉訳『グローバリゼーション：地球文化の社会理論』東京大学出版会

(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、社会生活や学問研究と教育に大きな影響を及ぼし、その様式を再編している。学問研究の高度化・専門分化が進む一方で、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っている。

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、企業活動や雇用市場の多彩化・流動化と職業やキャリアの多様化・流動化が進んでいる。その一方で、国家間や企業間でも個人間でも種々の格差が拡大し、「格差社会」の諸問題が顕在化し、深刻化する危険性も高まっている。

他方では、インターネットや検索エンジン、データベースの飛躍的な発展・普及により、あらゆるタイプの情報や知識が電子端末から簡易に得られる社会が出現し、知の在り方、知識・情報の蓄積・活用の仕方や人間関係にも功罪両様の大きな影響を及ぼしている。「いつでも、どこでも、だれでも」、意見やうわさを含む多種多様な情報を発信できるようになり、例えば、その影響は市民参加の促進を含めて政治の在り方にも及んでいるが、もう一方で、有害情報や「ネットいじめ」のように、子どもの世界に深刻な影響を及ぼしてもいる。学生の学習や人びとの意識・思考面での影響も拡大し、重大なものとなっている。簡便かつ迅速に利用可能な知識・情報が無限とも言えるほどに拡大している状況にあって、そうした知識・情報の全体像を把握することが難しくなるとともに、それらの日常的な利用・編集能力と批判的・構造的・創造的な思考力との混同や後者の低下が深刻化しているとの指摘もある。

こうした変化が進む時代において、その変化と時代の諸要請や諸課題に自律的・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ことが求められる。それはまた、激化する競争が孕みもたらす歪みや対立、格差・貧困や差別・抑圧・迫害などに思いを致し、その解決と是正に向けた多様な取り組み（事業や協働的実践活動）に参画し協働するものでもあることが求められる。

(3) 知の地殻変動と「知」の再編・再構築

21世紀はまた、「ポストモダン」と言われる時代の諸問題・諸課題に適切に対応することが求められる時代でもある。20世紀半ば以降、自由・人権の拡大、自我の解放と個の確立、「豊かさ」の追求と人類福祉の向上をはじめとする「近代（モダン）のプロジェクト」への信頼が揺らぎ、そのプロジェクトを支え先導してきた科学技術や「知」の在り方が問い直されるようになってきた。西欧中心・国民国家中心、大人中心・男性中心の世界観・社会観や、合理性・効率性・普遍性・有用性を自明視し追求してきた科学技術や「知」の在り方が問い直されるようになってきた。

例えば、20世紀の二度にわたる悲惨な世界戦争は、核兵器の開発をはじめ科学技術の発展に裏打ちされて展開し、同時に、科学技術の発展や近代兵器の開発を促進するとい

う二面性を露わにした。グローバルな工業化の進展と経済の発展は、生活水準の向上をもたらしたが、その一方で、気候変動（地球温暖化）、オゾン層の破壊、環境汚染の増大などによる地球環境・生態系の不健全化や生物多様性の危機といった問題を引き起こすことにもなった。また、放射性廃棄物の蓄積増大も将来に問題を積み残している。しかも、これらの危機は、世界各国の協力・協働によってしか克服されえないものであるにもかかわらず、諸国間の利害の対立と調整、とりわけ先進諸国と発展途上国という対立軸に中国やインド等の新興国を加えた新たな枠組みでの利害の対立と調整という国際的な課題を鮮明にしている。医学・医療技術や医薬品・食品科学とその生産技術の進歩・発展は、健康の増進と長寿化に寄与してきたが、もう一方で、食生活・食文化や生活様式の再編を促進し、さらには、そうした食生活や生活様式の変化などとも相俟って、肥満症や高血圧・高脂血症・糖尿病といった生活習慣病（メタボ症候群）の増大の一因にもなっている。また、臓器移植や遺伝子組み換え技術の在り方、末期癌患者をはじめ治癒の見込みのない人びとの「終末期医療」（ターミナルケア）の在り方、さらには尊厳死の是非など、生命倫理と関係した問題も重要となっている。自己実現の重視や自由な生活・生き方の追求は、男女共同参画の条件整備の不十分さや低賃金・非正規の不安定雇用や貧困の増大などと相俟って、非婚化・晩婚化・少子化の一因となり、その結果、どのようにして「持続的な社会の再生産」を図るかということも重大な課題となっている²。こうした「知」の再編・再構築を迫る多種多様な変化と問題が起こっている事態は「知の地殻変動」と呼ぶこともできるだろう。

以上のようなさまざまな問題や課題は、これまでの「知」の在り方の問い直しと再編を迫ってきたが、もう一方で、これまでの、豊かさ・便利さや自由の拡大を追求してきた生活の仕方と生き方や西欧中心・国民国家中心の政治・経済の在り方の問い直しを迫っている。そして、その問い直しは、その根底において、価値・規範・文化と倫理の再編・再構築を迫っている。自己中心・自国中心・強者中心の生き方・考え方や社会の在り方ではなく、多様性と自他の違いを認め尊重しつつ、相互信頼と連帯・協働の輪を拡げていくことのできる生き方・考え方や社会の再構築が求められている。その再構築を担い志向する倫理の再構築と、そのような倫理に裏打ちされた教養の形成、知性・智恵・実践的能力の形成が求められている。

（４） 市民社会の課題と市民的教養の形成

以上のような種々の変化が進む時代にあって、グローバルな社会、ローカルな社会のどのレベルでも、また、集団レベルでも個人レベルでも、そこで生起し深刻化する諸問題や諸課題に適切に対応し、その平和的な解決を図っていくことが重大な課題となっている。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、それぞれの尊

² 本提言と同時発出される日本学術会議『日本の展望』の一連の提言書、特に日本の展望委員会社会の再生産分科会『誰もが参加する持続可能な社会を』、地球環境問題分科会『地球環境問題』、人文・社会科学作業分科会『日本の展望—人文・社会科学からの提言』など参照。

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、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を図っていくことが、重要な課題となっている。そして、その課題達成に向けての多様な取り組み（事業や協働的活動）に参加し協働する知性・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、いま改めて要請されている。

この市民社会の豊かな展開にとって重要なのは、次の三つの公共性を活性化することである。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）が確保され、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や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であると観念し引き受け、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（市民的教養）の形成が、いま切実に求められている。本報告では、以上のような三つの公共性に繋がっていく知性・智恵・実践的能力を「教養」の核になるものと捉えたい。

（5） 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。その問題解決と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と協力・協働を促進し、グローバルな社会、ローカルな社会がそれぞれに直面している問題・課題の性質と構造を見極め、合理的かつ適切な解決方法を構想し実行していくうえで、その基盤となる知識と教養（知性・智恵・実践的能力）を向上させていくことが不可欠である。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てきた。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、教養の形成は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、一方で社会の複雑化・流動化と科学技術・研究開発の高度化・専門分化が進み、他方で大学教育の大衆化が進むなかで、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・多様な問題や課題

の重大性・喫緊性が自覚されるに伴って勢いを増してきた。かくして、大学における教育・研究と教養教育の再構築は、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。

外国語で日本語の「教養」に当たると見なされてきたのは、例えば、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。しかし、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、人間たる存在様式により基底的な特性、一般に「人間性」と言われるものをも含んでいる。それに対して、日本語の「教養」は、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であるから、フマニタスは日本語の「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 やパイディア 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（人間性や文化的素養と品位）を備えた存在に育成すべく働きかけていくことを指示する概念である。

このように、「教養」という語は、人間性や文化的な知識・素養と品位を指し、もう一方で、その人間性や文化的素養・品位を「教え養うこと＝教育」を指すが、各種の国語辞典や漢和辞典も、その二つの意味を持つものとして定義している。しかし、日常的には、例えば、「教養のある人」「教養を高める」や「教養人」「知識人」などの表現が示すように、どちらかというとも前者の意味で使われることが多い³。それだからこそ、「教養教育」という熟語も可能なのである。

以上のような簡略な概念的・語源的検討からも、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（素養・品位）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・貴族制社会を含む階級社会（的遺制）を基盤にして、エ

³ 『日本国語大辞典』（第二版、小学館）によれば、中国では、後漢書・鄧禹伝に「修整閭閻、教養子孫」とあり、教育の意味で使われ、日本でも『西国立志編』（1870-71年）や『具氏博物学』（1876-77年）で「教養する」という動詞形で用いられており、「教育」と同じ意味であった。また、上海辞書出版社刊『辞海』によれば、三国時代・魏国の竹林七賢の一人・嵇康は『与山巨源絶交書』に「今但愿守陋巷、教養子孫」と書き記しており、文化品德の修養を指すとしている。

リートの象徴的・要件的素養（エリート性）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ことである⁴。

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でいる。しかし、それにもかかわらず、「大衆教養主義」さえもが衰退したと言われ⁵、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） 教養主義・知性主義の没落と教養教育の再構築

古典的な「教養」は、広い意味での階級社会（その遺制を色濃く残した社会）を基盤にして、エリート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。そして、特に 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、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⁶。

しかし、1970 年代後半以降、「教養主義の没落」「教養主義の終焉」とも言われる変化が起こり、その変化に対する危機意識が表明されるようになった⁷。その変化と危機意識の背景には、次のような社会と大学教育の変化があった。前述のようなグローバル化の進展やメディアの地殻変動に伴って、国際的な経済競争の激化と産業構造・企業活動・

⁴ 第三の「エリート象徴的・要件的素養（エリート性）」については、イギリスにおけるジェントルマンの教養とカレッジ（学寮）の教育についても概説している潮木守一『世界の大学危機-新しい大学像を求めて』（中公新書、2004年）参照。

⁵ 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

⁶ 竹内洋、前掲書

⁷ 竹内洋、前掲書；A・ブルーム（1987=1988）菅野盾樹訳『アメリカン・マインドの終焉：文化と教育の危機』みすず書房；E・D・ハーシュ（1987=1989）中村保男訳『教養が国をつくる：アメリカ立て直し教育論』ティービーエス・ブリタニカ；R・ホーフスタッター（1963=2003）田村哲夫訳『アメリカの反知性主義』みすず書房

仕事世界の流動化・複雑化、豊かな情報消費社会の進展とライフスタイル・価値観の多様化などが進んだからであり、もう一方で、大学教育のさらなる大衆化と学問・研究の専門分化・高度化に伴って、学生の学力や学習意欲・興味関心の多様化と専門教育・実学教育のウェートを高める傾向が目立つようになったからである。かくして 1980 年代半ば以降、大学教育の質向上や「卓越性の追求」をスローガンに掲げた改革と、一般教育・教養教育の見直しと再興・再構築を目指す改革の動きが活発化することになった。

しかし、この改革課題は容易なものではない。とりわけ教養の再構築と教養教育の再興・再活性化は難しい課題である。そこで、その再構築・再活性化の可能性と方向について検討・提言するに先だて、以下では、大学教育の大衆化が進んだ現代の大学教育・教養教育が直面している問題状況および課題と、大学における教養教育の変遷について略述する。

(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、大学進学率が 5 割を超え、大学教育の大衆化がさらに進んだが、日本でも、90 年代後半以降、進学率が 40% を越え、2000 年代にはさらに上昇し (08 年 52%)、大学教育の大衆化は新しい段階に入った。その結果、こんにち、学生の基礎学力や興味関心・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の提供をはじめ、種々の改善に取り組んでいる。

例えば、多くの大学で初年次教育の導入・充実が図られており、補習教育 (remedial education) を行っている大学も少なくない。対人関係能力やコミュニケーション能力の低下に対する対応が必要だと言われるなかで、参加型の授業やグループ学習・体験学習の拡充も進んでいる。さらには、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。その一方で、学問研究の高度化・専門分化が進むなかで、専門教育のウェートを高めるという圧力も強まっている。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・方法の改善を図っていく必要性も高まっている。さらには、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なかで、「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。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、こんにち大学教育は、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。しかし、そこには幾つもの無視しえない制約や困難がある。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、以下の5点を確認しておく。

第一は、制度的・構造的な矛盾・制約である。現行制度では、以上のことすべてを標準在学期間4年という制約のなかで行わなければならない。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、大学教育への要請や期待も増大し続けてきた。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、こんにちの大学は直面しているということである。

第二は、職業・生活適応型の実用的教育プログラムの拡充を図るという要請・課題である。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、他方では、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・流動化が進んでいる。また、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深刻な問題となっている。こうした諸事情が重なるなかで、各種の資格取得や職業的スキル形成に向けた実用的な教育プログラムの拡充への要請が強まり、実際、その拡充が進んでいる。

第三は、学生の基礎学力の多様化への対応という新たな課題である。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。

第四は、大学教育のパフォーマンス／アウトカムに対する統制圧力が強まっていることへの対応という課題である。大学教育の質向上や説明責任への関心・圧力が強まるなかで、大学評価（認証評価を含む）が義務化された。さらには、世界的な改革動向も相俟って、教育のアウトカム評価・パフォーマンス評価の導入という圧力が強まっている。しかし、こうした評価は、新たな時間と労力を要するというだけでなく、大学内での合意形成が難しく、また、その具体的な方法を工夫・考案することも容易ではない。というのも、大学の中心的な教育課題とされている自由な精神や、批判的思考力、創造性などは、一律の画一的・定型的な評価になじまないからである。

第五は、財政的制約である。日本では、私立大学が大学数でも収容学生数でも7割以上を占めており、そのほとんどすべての大学は、授業料収入を大学財政の基盤としている。こうした状況にあって、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の確保・増員や、教育プログラム・学習支援プログラムの拡充を図ることは必ずしも容易ではない。

以上のうち、第三の「学生の基礎学力の多様化」という事態は、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。それは、憲法や、国連の世界人権宣言、人権規約も規定する教育権・学習権を保障するためにも、また、生涯学習社会の実現という政策的・社会的方針に沿うためにも、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・市民の育成の充実を図るうえでも、欠かせないことである。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、大学における一般教育・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⁸。しかし、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⁹、また、大学教育を含めて教育が経済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」は、1990年代後半以降の世界的な教育改革動向のなかで一つの大きな流れとなってきたものである。しかし、その適切性や必要性・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には強い批判がある。その批判の主な理由は、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、機能的な合理性や教育的な適切性・妥当性を必ずしも備えておらず、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、本来は教育に投入されるべき大学関係者（教育関係者）の時間の劣化を招き、他方で、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が大きい。

（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。

- ・アメリカの影響を受けて、「民主的市民の育成」¹⁰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。

教養教育は、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。しかし、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った。その後も議論は続き、1970 年代には、専門への学生の早期抱え込みや教養部と専門学部との格差解消といった関心と動きなども重なるなかで、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った。そして、1991 年には大学設置基準が大綱化され、「教養課程・専門課程」の区分

⁸ A・ブルーム（1987=1988）前掲『アメリカン・マインドの終焉』

⁹ M・トロウ著、野郁夫・喜多村和之訳『高学歴社会の大学』東京大学出版会、1976年

¹⁰ 海後宗臣・寺崎昌男（1969）「大学教育（戦後日本の教育改革 第9巻）」東京大学出版会

も、一般教育（教養課程）の領域別履修区分と履修単位数の規定も廃止された。かくして、この大綱化により、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、随所で議論を繰り広げ、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きたわけではない。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なかった。かくして、平成9年の大学審議会答申「高等教育の一層の改善について」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や、「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」という観点が後景に退き、より実践的・実用的な観点が重視され、教養の中身を構成する知識や能力が重視される、といったものである。後者は、最近の「学士力」「社会人基礎力」や「汎用的スキル (generic skills)」などの概念・考え方に端的に表れている。むろん、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。とはいえ、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ではない。

(5) アメリカにおける教養教育の変遷

アメリカの大学は、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。そのアメリカにおいて、大学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うえ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い。専門教育に相当するものも「専門教養教育」と言ってもいいような教育として構成・提供されてきた。この点は日本とは異なる特徴だと言える。そうした違いがあるにしても、教養教育の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。さらに1990年の「コア・カリキュラム改革」により、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、コロンビア大学の場合と同様、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なかで、1997 年には「コア・カリキュラム検討委員会の作業報告書が公表され、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) と、検討作業と報告書の公表が続いたが、いずれも決定には至らなかった。その後、07 年になって、ようやく、一般教育作業委員会の最終報告書が公表・承認され、①審美的・解釈的能力、②文化と信念、③実証的・数学的思考、④倫理的思考判断、⑤生命科学、⑥自然科学、⑦世界の諸社会、⑧世界のなかのアメリカ合衆国、の 8 領域を選択必修とする新カリキュラムが、2009 年度入学生から実施された¹¹。

他方、シカゴ大学では、1930 年のハッチンズ改革により、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、生物科学、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により、学士課程の履修要件は 42 クォータ、その内訳は一般教育 (GE) 15 クォータ、特化集中プログラム 9-19 クォータ、選択 8-18 クォータとなり、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、これからの教養教育の在り方を考える上で、幾つか重要な示唆を得ることができる。第一に、教養教育の在り方は時代とともに変化しているということである。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、その再構築が図られてきた。第二に、どのような考え方に立ち、何

¹¹ 深野政之 (2008) 「ハーバードのカリキュラム改革—5 年間の軌跡」、『大学教育学会誌』 30(1)、96—102 頁

をどのように重視し、それをどのように具体化するかという点で、その実態は大学によってさまざまである。また、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検討過程が示すように、大学内でも多様な意見や考え方が対立・交錯している。第三に、そうは言っても、趨勢としては、カリキュラム・教育内容の「現代的適切性 (relevance)」を高めるという方向に向かっている点で共通性がある。第四に、日本では大学設置基準の大綱化により、一般教育と専門教育の垣根の撤廃に加えて、一般教育の領域別履修区分や履修単位数の規定も廃止されたが、上記三大学ではいずれも、幅広い総合的な学習を重視する観点から、領域別履修区分とそれぞれの履修単位数を定めている。第五に、日本では大綱化以降、大半の国立大学 (法人) の教養部は廃止されたが、アメリカの多くの大学では、教養部に相当する大学共通カレッジで一般教育が行われている。

(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考え方があるからであろう。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。しかし、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。他方、アメリカでは、①の古典重視が後退し、③の現代的レリバンス重視が戦後一貫して強まり、②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点がある。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) の重視を主張する近年の改革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。第二の動向は、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、「現代的レリバンズ」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充実、学習 (支援) センター (Learning Commons) の開設・充実など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、簡単に確認しておこう。

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。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”)」¹²、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・権力の見解・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」の形成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」形成の機能を持つもの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

¹² 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.

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。とはいえ、それは、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（教養教育の一つの重要な役割）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、科学・技術の飛躍的發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・流動化が進むなかで、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ってきた。その結果、「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、グローバル化や科学・技術の飛躍的發展と政治・経済・社会の複雑化・流動化が進むなかで、グローバル／ローカルな社会のどのレベルでも、人びとの寛容・相互信頼と参加・協力・協働によって対応・解決すべき問題や課題が増大している。こうした時代状況にあって、「民主的な市民社会」の豊かな展開とその基礎となる市民的教養の重要性も、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。そして、特に、市民に期待される教養の低下や、その形成を担う教養教育の軽視・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、教養教育が形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にかかっていると同時に、複雑化する現代社会での「民主的市民」に期待される教養にもかかっ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けということである。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てきたのであろう。

4 教養教育の充実と教養の再構築に向けて

すでに述べたように、「教養」は、教育や学びの諸経験を通じて育まれ高められるもの、高度・高尚な教育を受けた人が備えている素養・知性・モラルや能力として捉えられてきた。大学教育において、「教養」の形成と、その形成を中心的に担うものとしての「教養教育」が重視されてきた所以である。

とはいえ、「教養」の内実、その構成要素を同定することは容易ではない。例えば、先に言及した中教審の一連の答申などで言及されているような、あるいは、本報告書の2で言及したような、現代社会の諸変化や諸問題を踏まえ、その一つ一つに対応しうる知性や能力に注目し、その育成を大学教育・教養教育の現代的課題として列挙することも可能ではあろう。しかし、そのように諸項目を列挙しても、そのリストが「教養」なるものを明らかにするわけでもなければ、必ずしも大方の了解・合意を得られるものでもないであろう。また、その形成・涵養という役割を期待される教養教育をデザインし実践する際の指針や枠組みとして、十分かつ適切なものとなる保障もないであろう。

それゆえ、ここでは、その一つ一つを要素主義的に列挙することはせず、これまで述べてきたような現代社会が直面している諸変化・諸問題を踏まえつつ、教養の再構築と教養教育の充実を図るうえで重要と考えられる基本的な考え方や視点について整理し、提示することにする。

(1) 21世紀の教養と教養教育の課題

前節までに見てきたように、現代社会はさまざまなラディカルな変化とその変化が突きつける種々の重大な問題と課題に直面している。情報コミュニケーション技術の飛躍的發展に伴う「メディアの地殻変動」は、経済活動や職業・労働の在り方だけでなく、文化・芸術・芸能や知的探究の在り方にも、日常生活における人間関係やコミュニケーションの在り方にも、さらには学校教育・大学教育と人びとの学び・自己形成の在り方にも、これまでとは異質な影響を及ぼしている。この情報コミュニケーション技術の飛躍的發展に伴う「メディアの地殻変動」は、他の諸々の技術の進歩とともに、不可逆的な変化と言ってよいであろう。

もう一方で、未来に向けて、どのような選択をしていくのかが問われるさまざまな矛盾や困難を孕む問題も生起している。地球環境問題は、人類の存在基盤を危うくする問題として、近代以降の「無謬の進歩・発展」の観念を揺るがし、これまでの政治・経済・文化・文明の在り方の問い直しと再編を迫っている。グローバリゼーションの進展は、政治・経済・文化や社会生活の諸側面にさまざまな重大な影響を及ぼしているが、その重要な側面の一つとして、近代以降それらの基盤となってきた国民国家の枠組みと境界を揺るがし、世界秩序と国家間の関係の再編を迫っている。

グローバルな経済競争と科学技術開発競争の激化や学問研究の高度化・専門分化が進むなかで、そしてまた、企業活動や雇用・労働の流動化・複雑化が進むなかで、能力形成・人材養成面での大学教育への期待も多様化している。大学教育の大衆化に伴って、学生の基礎学力・興味関心や卒業後の進路なども著しく多様化している。その一方で、安全な水や医療サービスもなく多数の人びとが恒常的な食糧難に苛まれている絶対的貧困率の高い国や地域だけでなく、豊かさを達成した国や地域においても、格差・貧困や差別・抑圧や暴力・紛争といった社会の歪みや安全・安心の揺らぎが深刻な問題となっている。

以上のような種々の重大な変化と問題が重なり合うなかで、人としての在り方・生き方、社会の在り方、人間関係・集団関係・国家関係や人間と自然との関係の在り方が問い直されている。社会の在り方や政治・経済・文化・文明の在り方が問い直されている。その在り方を支えリードしてきた知の在り方が問い直されている。そして、その一連の問い直しの一つの系、あるいは、一つの中心として、教養の在り方が問われていると言えるだろう。それは、「教養」と言われるものが、個人レベルでも種々の集合体レベルでも、そうした問い直しが重要となる局面でこそ問われ、期待され、発揮されるものだからであろう。実利・実益や実用性に直結するものでもなければ、必ずしも合理性・専門性を要件とするものでもないが、合理性・専門性や実用性の基盤となるものであり、

同時に、人としての在り方・生き方や世界の在り方や物事の本質について考え・追求し、配慮・洞察する、その基盤となるものだからであろう。

以上の二点は、すなわち、①「メディアの地殻変動」「知の地殻変動」とも言える現代世界の諸変化およびその変化のなかで生起している諸問題と、②それらの諸変化・諸問題が重なり合うなかで、20世紀までの社会と「知」の在り方が問い直され再編・再構築を迫られているという事実は、21世紀の教養と教養教育の課題であると同時に、これからの教養と教養教育の在り方を考える上で核心となる重要事項と言ってよいであろう。

(2) 21世紀に期待される教養：学問知・技法知・実践知と市民的教養

上記二つの重要事項を踏まえるとき、21世紀に期待される教養、大学教育を通じて育むことが期待されている教養は、現代世界が経験している諸変化の特性を理解し、突きつけられている問題や課題について考え探究し、それらの問題や課題の解明・解決に取り組んでいくことのできる知性・智恵・実践的能力であると言ってよいであろう。その多面的・重層的な知性・智恵・能力を、ここでは、以下のように捉え、提言する。

第一に、その多面的・重層的な知性・智恵・能力を、学問知、技法知、実践知という三つの知と市民的教養を核とするものとして捉える。これら三つの知と市民的教養は、内容と機能のレベルでも教育・学習活動のレベルでも部分的に重なり合うが、概念的には、以下のように区別することができる。

学問知は、学問・研究の成果としての知の総体であり、その学習を通じて形成される知である。それは、錯綜する現実や言説（研究を含む）を分析的・批判的に検討・考察し、同時に、諸問題を自分に関わる問題として思慮し、そして、自分の生き方や考え方を自省する知でもある。技法知は、メディアの活用、多種多様な情報・資料の編集、数量的推論、自国語・外国語、学術的な文章作成能力（academic writing）、言語的・非言語的両面での表現能力・コミュニケーション能力などを構成要素とする知で、学問知と次の実践知の学習・形成および活用の基礎となるものである。最後の実践知は、日常のさまざまな場面で実際に活用・発揮（実践）される知で、市民的・社会的・職業的活動に参加・協働し、共感・連帯し、同時に、自らの在り方・生き方・振る舞い方を自省し調整していく知である。現代の大学には、これら三カテゴリーの知を豊かなものとして育むこと、そして、そのための豊かな学びの機会と諸活動の場を提供することが期待されていると言ってよいであろう。

第二に、その際、特に現代的課題として、「市民的教養」と言えるものの再構築と形成の重要性に注目する必要がある。それは、戦後日本の新制大学が始まるに際して導入された一般教育（狭義の教養教育）の「民主的市民の育成」という目標に通底するものである。そしてまた、それから約60年後の中教審答申「我が国の高等教育の将来像」（平成17年）が、「21世紀型市民」という語を用いて、その育成を目指す新しい教養教育の構築を要請したことも共通するものである。

この「市民的教養」の核として、先に述べた三つの公共性、すなわち本源的公共性、

市民的公共性、社会的公共性についての理解を深め、その実現に向けたさまざまな活動やプロジェクトに参加し、連帯・協働していく素養と構えを育むことが重要である。繰り返しになるが、ここに、市民的公共性とそのための教育は、グローバルな社会とローカルな社会のさまざまなレベルにおける集合的意思決定過程（政治）に市民として参加していくこと、そして、そのために必要な学問知・技法知・実践知を養い培うことを指す。

社会的公共性は、例えば地球環境問題、経済危機や就職難の問題、貧困・格差の問題や社会保障の問題、暴力・犯罪や虐待・養育放棄の問題、種々の障害を抱える人びとが直面している困難など、各社会レベルにおけるさまざまな問題を自分たちの問題として捉え引き受け、その解決・改善の活動やプロジェクトに参加し協働していくことを指す。それに対して、本源的公共性は、社会的存在としての人間や集合体（国家・民族・宗教的共同体など）の生存権に関わる公共性である。それは、グローバル／ローカルのどの社会レベルでも、その社会のすべてのメンバー（個人および集合体）が、それぞれの個性（身体的・精神的固有性や文化的・社会的固有性）と尊厳を尊重され、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、その固有性（異質性）と尊厳性が協働のプロジェクトや相互交渉・コミュニケーションの場において前提とされることを指す。

大学教育・教養教育では、これら三つの公共性に関われ、その実現を志向し、その実現のための活動やプロジェクトに参加し協働するうえで必要とされる学問知・技法知・実践知を育んでいくこと、それを核とする「市民的教養」を育んでいくことが重要である。

（3） 大学教育のカリキュラム編成：専門教育・一般教育・教養教育の関係

先に述べたように、大学教育の課程編成に関わる概念として、従来、教養教育、一般教育、専門教育という三つの概念が用いられてきた。戦後改革により新制大学がスタートして以来、1991年に大学設置基準が大綱化されるまでは、大学の授業科目は、一般教育科目、専門教育科目、外国語科目、保健体育科目の四つに区分されていたが、大半の大学では、前半2年は一般教育科目、外国語科目、保健体育科目の履修、後半2年は専門教育科目の履修を標準とするカリキュラム編成を行ってきた。そうした経緯もあって、前半2年は「一般教育＝教養教育」、後半2年は専門教育という捉え方が一般化してきた。

しかし、1970年代から80年代にかけて、一般教育・教養教育の形骸化が盛んに言われ、その改善策が議論・検討された際に、例えば「くさび形」のカリキュラム編成という考え方が提起された。それは、教養の形成を目的とする教養教育は、前半2年の一般教育で完結するものでなく、大学四年間を通じて育むべきものであり、専門教育を受けつつ、あるいは、専門教育を受けたうえで、総括的・実践的に学習する方がより有効かつ充実したものになるとの考え方によっていた。また、先に述べたように、アメリカの大学の場合、学士課程四年間の教育は、基本的には教養教育（リベラルアーツ教育）と

して位置づけられてきたが、その教育は、一般教育だけで編成されてきたわけではなく、専門教育（専門基礎教育）を含むものであった。さらに言えば、日本でもアメリカでも、理系／自然科学系では、専門教育と一般教育との隔たり・違いは総じて大きかったが、文系／人文社会科学系では、その隔たり・違いは必ずしも大きいわけではなかった。

これらの点を踏まえるなら、一般教育（GE：General Education）、専門教育（SE：Specialized Education）、教養教育（LE：Liberal Education）、および共通基礎教養（CC：Common Core）の関係とその在り方は次の図のように捉え位置づけ、以下の諸条件を満たすようにデザインすることが望ましいと言えるだろう。

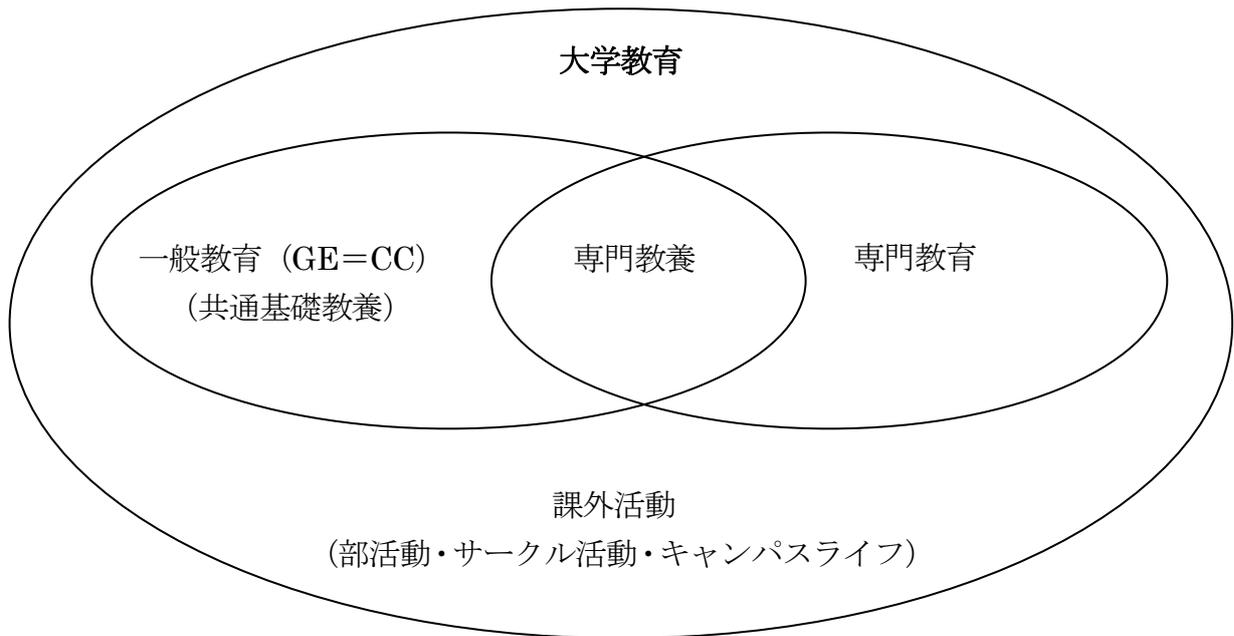
第一に、教養の形成とその形成を主目的とする教養教育は、一般教育に限定されるものでなく、専門教育も含めて、四年間の大学教育を通じて、さらには大学院での教育も含めて行われものであり、一般教育・専門教育の両方を含めて総合的に充実を図っていくことが重要である。なお、ここでは、一般教育に、言語教育とりわけ外国語教育および保健体育を含めている（外国語教育については後述）。大学教育における体育・健康教育は、高校までのような多面的・包括的な教育課程によって制約されるものではないが、心身の健康維持や選択した種目の活動を通じての技量形成・仲間づくりに加えて、保健体育の意義、身体の理（ことわり）と自然や生活様式などとの関係についての理解を深めるという点でも重要である。さらに言えば、この教育・学習活動は、芸術関連の活動とともに、非言語的な（nonverbal）表現能力・コミュニケーション能力の形成という点でも重要である。学問知が主に言語を媒介にして事物・事象の本質を捉え思考し表現するのに対して、保健体育や芸術はそれらを含みつつ、情念・情意や感性と言われるものをはじめ、知性に収まりきらない人間性の深所を抉り出し、それを表出・表現する活動である。体育や芸術の活動における自己表出・自己表現の作用は自己発見や自己との出会いの契機として、また、体育・スポーツにおける集団活動や芸術鑑賞は他者との共感・連帯・対話の契機として、豊かな人間性・市民性を培うという点でも重要であろう。さらには、日常生活においても、表情・身振りや振る舞い方などの非言語的要素が対話や人間関係や集団的活動の場を豊かにすることも言うまでもない。そうした多様な意義を持つものとして、保健体育科目を豊かなものにしていくことも重要である。

第二に、一般教育は、教養教育の中核的な部分として、学生がどの専門分野を専攻することになるか／専攻しているかに関わりなく、すべての学生が共通に学修する「共通基礎教養（CC）」として位置づけられると同時に、一定の広がりや総合性を持つものであることが重要である。この広がりや総合性は、履修科目数・単位数を設定するか否かに関わりなく、内容的には、人文・社会・自然の三系列をカバーするものであることが重要である。

第三に、一般教育は、教養の形成を主目的とする教養教育を直接的に担うべく位置づけられるものであるが、同時に、専門教育の導入・基礎としての役割をある程度担うものでもある。それに対して、専門教育は、学問的・職業的な専門知識の教授（伝達）とその専門的な素養・能力の形成を系統的に行うものであるが、同時に、特に学士課程においては、それは教養教育の一翼を担う「専門教養教育」として行われることも重要で

ある。

第四に、一般教育と専門教育が重なり合うところで行われる「専門基礎教養」科目は、当該専門分野の基礎的素養のない学生でも積極的に取り組むことのできる内容構成と方法により行われることが重要である。この専門基礎教養の教育は、人文社会系の学生にとって意義のある科学的リテラシーを育むもの、人文系・理系の学生にとって意義のある社会科学的リテラシーを育むもの、理系・社会科学系の学生にとって意義のある人文的素養を培うものとして、充実を図ることが重要である。



第五に、専門教育、とりわけ学士課程における専門教育は、その教育目標として、次の三つの要件を備えていることが重要である。①自分が学習している専門分野の内容を専門外の人にも分かるように説明できること、②その専門分野の社会的意義について考え理解すること、③その専門分野を相対化することができること（当該専門分野の限界について理解すること）、の三つである。

第六に、日本語教育を含む言語教育の充実を図ることが重要である¹³。①言語（自国語）の公共的使用能力は、あらゆる領域のリテラシー（科学的リテラシー／社会科学的リテラシー／人文学的リテラシー／メディア・リテラシー等々）の根底にあって、それらの学習・活用を可能にする基本的なリテラシーである。それはまた、他者と交流し、日常生活と市民としての諸活動を豊かにする基礎となるものである。さまざまな分野での専門的な活動（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もある。②グローバル化が急速に進展している現代世界では、国際共通語としての地位を確立しつつある英語の教育の充実を図ることも重要で

¹³ 本提言と同時発出される日本学術会議言語・文学委員会「言語・文学分野の展望—人間の営みと言語・文学研究の役割」参照

ある。大学における英語教育は、従来の外国語教育とは別のカテゴリーに属するものとして、言語と文化を異にする他者との交流・協働を促進し豊かにするために、口頭によるコミュニケーション能力だけでなく、むしろアカデミック・リーディング、アカデミック・ライティングおよびプレゼンテーションを核とするリテラシー教育として充実を図ることが重要である。③国際化が進展する現代社会では、英語以外の外国語の教育も重要である。それは、世界の多様性の認識と異文化理解を促進するためにも、また、自国の言語文化を反省し、その特質を自覚し、それをより豊かなものにしていくうえでも重要である。

第七に、日本の多くの大学では、卒業研究や卒業論文を学士課程における教育・学習の総仕上げとして重視し、卒業要件のひとつとしてきた。この要件は、各学生が、学士課程を通じて学び体験してきたことを踏まえつつ、研究テーマを設定し、それまでに学び蓄積してきた知識や技能を総動員し、それらの知識・技能を再確認しつつ、調べ分析・考察しまとめていく総合的なプロジェクトとして、意義深いものになっている。そのメリットを再確認し、総括的・総合的な学びと探究の機会として充実していくことが重要であろう。

第八に、学生は、正規のカリキュラムや授業科目を通じてのみ学んでいるわけではない。部活動・サークル活動や各種のイベント、ボランティア活動やアルバイト等とそれらの活動の場における同期生や先輩・後輩や教職員その他との交流をはじめ、キャンパスの内外での多様な経験、教室の内外での多様な経験を通じて、仲間をつくり、他者や社会との関わりを持ち、自ら学び考え自省し、諸能力を高め、教養を培い、自己を形成している。その学びと自己形成を豊かなものとするためにも、そして、教養が、人としての生き方や世界との関わり方や市民としての社会への参加の仕方と、その根底において問われる倫理を含むものであるという点でも、このキャンパスライフ、キャンパスの内外での経験を安全で豊かなものにしていくこともまた、大学の役割として重要である。

以上の八点は、本節の冒頭（4の「(1) 21世紀の教養と教養教育の課題」）で確認した二つの重要事項、すなわち、①「メディアの地殻変動」「知の地殻変動」とも言える現代世界の諸変化、および、その変化のなかで生起している諸問題と、②それらの諸変化・諸問題が重なり合うなかで 20 世紀までの人間・社会・世界の在り方やその在り方を支えてきた知と教養の在り方が問い直されているという事実、その両者に対応するうえでも重要なことである。なぜなら、この二つは、ラディカルかつ重大であると同時に、相互に重なり合い関連し合う複雑な変化・問題・課題であるがゆえに、合理的・批判的に分析・検討する学問知と、専門的学習を含む学習や日常の諸活動の基礎となる技法知、および社会のさまざまな問題や課題に取り組み、その解決・改善に向けた活動やプロジェクトに参加し協働する実践知の、すべてを必要としているからである。

<参考文献>

◆審議会答申等

- 大学審議会『高等教育の一層の改善について』(答申)(平成9年12月18日)
大学審議会『グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について』(答申)(平成11年11月22日)
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)(平成14年2月21日)
中央教育審議会『我が国の高等教育の将来像』(答申)(平成17年1月28日)
中央教育審議会『中長期的な大学教育の在り方について』(諮問)(平成20年9月11日)
中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて』(答申)(平成20年12月24日)
科学技術の智プロジェクト『総合報告書』(2008年)

◆分科会委員・出席者講演資料および本報告書における参考文献

- 阿部謹也(1997)『「教養」とは何か』講談社現代新書
天野郁夫(1994)『大学 変革の時代』東京大学出版会
天野郁夫(2001)『大学改革のゆくえ』玉川大学出版部
天野郁夫(2009)『大学の誕生 下 大学への挑戦』中公新書
井上俊(1992)『悪夢の選択—文明の社会学』筑摩書房
猪木武徳(2009)『大学の反省』NTT出版
潮木守一(2004)『世界の大学危機—新しい大学像を求めて』中公新書
潮木守一(2008)『フンボルト理念の終焉?—現代大学の新次元』東信堂
海後宗臣・寺崎昌男(1969)『大学教育(戦後日本の教育改革 第9巻)』東京大学出版会
葛西康德・鈴木佳秀編(2008)『これからの教養教育:「カタ」の効用』(未来を拓く人文・社会科学9) 東信堂
金子元久(2007)『大学の教育力—何を教え、学ぶか』ちくま新書
荻部直(2007)『移りゆく「教養」』NTT出版
小林信一(2007)『社会技術概論』放送大学教育振興会
佐藤卓己(2008)『テレビ的教養』NTT出版
佐藤卓己(2008)『輿論と世論—日本的民意の系譜学』新潮社
竹内洋(2003)『教養主義の没落:変わりゆくエリート学生文化』中公新書
竹内洋(2008)『学問の下流化』中央公論新社
土持ゲーリー法一(2006)『戦後日本の高等教育改革政策』玉川大学出版部
筒井清忠(1995)『日本型「教養」の運命』岩波書店
筒井清忠(2000)『新しい教養を求めて』中央公論新社
沼田裕之・安西和博、増淵幸男、加藤守通(1996)『教養の復権』東信堂
長谷川寿一(2008)「日本のリベラル・アーツの歩みとこれから」、『学術の動向2008年5月号<特集>21世紀の大学教育を求めて—新しいリベラル・アーツの創造—』(財)日本学術協力財団
深野政之(2008)「ハーバードのカリキュラム改革—5年間の軌跡」、『大学教育学会

誌』 30(1)、96～102 頁

Fujita, H. & Wong, S-K. (1999). "Postmodern Restructuring of the Knowledge Base in Japanese Mass Education: Crisis of Public Culture and Identity Formation." *Education Journal*, Vol. 26, No.2 (Winter 1998)/Vol.27, No.1 (Summer 1999), The Chinese University of Hong Kong, pp.37-53.

藤田英典 (2003) 「高等教育大衆化時代における大学の理念と課題」 蓮實重彦、A・ヘルドリヒ、広渡清吾編『大学の倫理』東京大学出版会、94-118 頁

藤田英典 (2004) . 「グローバル化社会における青少年の生活と意識」内閣府政策統括官 (総合企画調整担当) 『第7回世界青年意識調査細分析報告書』 87-159 頁

村上陽一郎 (2004) 『やりなおし教養講座』NTT出版

A・ブルーム (1987=1988)、菅野盾樹訳『アメリカン・マインドの終焉：文化と教育の危機』みすず書房

C・シャルル&J・ヴェルジェ (1994=2009)、岡山茂・谷口清彦訳『大学の歴史』白水社

E・D・ハーシュ (1987=1989)、中村保男訳『教養が、国をつくる。アメリカ建て直し教育論』ティーンビーエス・ブリタニカ

R・ホーフスタッター (1963=2003)、田村哲夫訳『アメリカの反知性主義』みすず書房

R・ロバートソン (1992=1997)、阿部美哉訳『グローバリゼーション：地球文化の社会学理論』東京大学出版会

M・トロウ著、天野郁夫・喜多村和之訳『高学歴社会の大学』東京大学出版会、1976年ハーバード大学「自由社会における一般教育の目的委員会」の報告 (1945年6月) : The Committee on the Objectives of a General Education in a Free Society, Harvard University, "General Education in a Free Society" June 1945

ハーバード大学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

<参考資料>知の創造分科会審議経過

【注】本分科会と関連する「大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会」および同委員会の下に設置された「教養教育・共通教育検討分科会」の審議経過の一部を含む。

・「大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会」（「知の創造分科会」設置以前）

平成 20 年

- 3月25日 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）」
- 5月22日 文部科学省からの審議依頼「大学教育の分野別質保証の在り方について」
- 6月26日 日本学術会議幹事会（第58回）
 - 「大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会」設置決定
 - 「日本の展望委員会 知の創造分科会」設置承認（設置自体は先送り）
- 8月14日 日本学術会議幹事会
 - 大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会 委員承認
- 9月12日 大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会（第1回）
 - 話題提供、今後の進め方について検討
- 『学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）』について」（高祖副委員長）
- 10月29日 大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会（第2回）
 - 話題提供、審議
 - 「高等教育の動向と質的保証」（金子元久・東京大学教育学部長）
 - 「イギリス高等教育の質・水準保証」（安原義仁・広島大学教授）
- 11月6日 大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会（第3回）
 - 話題提供、審議
 - 「理工系分野における大学教育の状況」（小林信一委員）
 - 「大学教育と仕事との関係性について」（本田由紀・東京大学教授）
- 12月19日 大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会（第4回）
 - 話題提供、今後の進め方について検討（3分科会の設置）
 - 「大学における『教養』教育の可能性」（小林傳司委員）
 - 「グローバル化時代の大学教育ーアメリカの大学及びICUの教養教育を中心に」（藤田英典幹事）

平成 21 年

- 2月26日 教養教育・共通教育分科会（第1回）
 - 委員長・副委員長・幹事の選出、今後の進め方について検討
- 3月10日 教養教育・共通教育分科会（第2回）
 - 話題提供、今後の検討の方向性について検討
 - 「これからの学士課程教育ー学士課程教育の国際動向ー」（川嶋太津夫 委員(大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会)）
 - 「最低限度必要な知ー大衆を市民へ」（河合 幹雄 委員）

- 3月19日 日本学術会議幹事会（第73回）
○「知の創造分科会」委員決定（「教養教育・共通教育分科会」委員が兼務）
- 4月6日 総会
○検討状況を報告（教養教育・共通教育検討分科会の審議経過を報告）
- 4月17日 教養教育・共通教育検討分科会（第3回）・知の創造分科会（第1回）
合同分科会
○話題提供、今後の進め方について検討
「21世紀型」市民をどう考えるか（苅部直委員）
「理系大学教育 現状と課題」（三田一郎委員）
※役員は「教養教育・共通教育検討分科会」の役員が兼務
- 5月18日 教養教育・共通教育検討分科会（第4回）・知の創造分科会（第2回）
合同分科会
○話題提供、今後の進め方について検討
「情報化時代の教養とスキル」（鈴木謙介委員）
「デジタル社会のエンサイクロペディストと教養教育」（吉見俊哉委員）
- 5月22日 教養教育・共通教育検討分科会（第5回）・知の創造分科会（第3回）
合同分科会
○話題提供、今後の進め方について検討
「言語の教育と教養教育」（塩川徹也委員）
「教養・知的基盤教育の課題—放送大学を例として」（松本忠夫委員）
- 6月12日 教養教育・共通教育検討分科会（第6回）・知の創造分科会（第4回）
合同分科会
○話題提供、今後の進め方について検討
「大学教育の改善に向けて」（山田礼子委員）
「教養・共通教育：その多様性と支える仕組み」（小林信一委員）
- 6月25日 教養教育・共通教育検討分科会（第7回）・知の創造分科会（第5回）
合同分科会
○話題提供、今後の進め方について検討
「大学と教養」（猪木武徳先生・国際日本文化研究センター所長）
「日本のリベラル・アーツの歩みとこれから」（長谷川壽一委員）
- 6月30日 教養教育・共通教育検討分科会・知の創造分科会 役員会
○両分科会報告書の取り纏めの方針・枠組の検討

- 7月7日 教養教育・共通教育検討分科会（第8回）・知の創造分科会（第6回）
合同分科会
○分野別の教育課程編成上の参照基準について
○教養教育・共通教育分科会報告書案、知の創造分科会提言案について
「大学教育の質保証－教養教育・共通教育の理念と課題」
(質保証委員会用、以下、報告書)
「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」
(知の創造分科会用、以下、提言)
- 7月22日 教養教育・共通教育検討分科会（第9回）・知の創造分科会（第7回）
合同分科会
○報告書素案、提言素案、残された論点について審議
- 7月26日 第一部夏季部会：分野別質保証委員会の概要及び教養教育・共通教育分科
会／知の創造分科会の報告書案の報告
- 7月31日 「日本の展望委員会・知の創造分科会」報告書（初稿）提出
- 8月6日 教養教育・共通教育検討分科会（第10回）・知の創造分科会（第8回）
合同分科会
○報告書素案、提言素案、残された論点について審議
- 9月1日 教養教育・共通教育検討分科会（第11回）・知の創造分科会（第9回）
合同分科会
○報告書素案、提言素案、残された論点について審議
- 10月5日 総会
○検討状況を報告
- 11月17日 教養教育・共通教育検討分科会（第12回）・知の創造分科会（第10回）
合同分科会
○報告書案、提言案、残された論点について審議
- 12月4日 教養教育・共通教育検討分科会（第13回）・知の創造分科会（第11回）
合同分科会
○報告書案、提言案、残された論点について審議

平成22年

- 2月10日 教養教育・共通教育検討分科会（第14回）・知の創造分科会（第12回）
合同分科会
○報告書案、提言案について審議

以後、メールにて提言案を審議

- 2月25日 日本の展望委員会による査読を受けて、同委員会へ最終提言を提出
2月26日 日本の展望委員会（第10回）
○知の創造分科会提言「21世紀の教養と教養教育」を承認