

# 大学における教養教育の過去・現在・未来

羽田 貴史<sup>1)\*</sup>

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構（学際融合教育推進センター）

## 1. 教養教育論の歴史的性格

### (1) 教養教育の論争性

大学における教養教育<sup>1</sup>は、古くて新しく、なおかつ論争的である。社会に埋め込まれた制度としての大学教育は、社会の変化に対応して果たす役割・機能（外部環境への反応）と、知の変容に対して果たす役割・機能（内部環境への反応）とを持つ。外部環境と内部環境とはしばしば対立的であり、現実の変化は複雑な合力の結果として進行する。専門教育は人間の価値観や外部環境とは相対的に独立した知の体系に依存するため、その変化は漸進的であり、論議の種になることは少ない。

しかし、教養教育は、前提となる教養概念が望ましい社会と人間像に基づくために一従って価値観を含む一変化しやすく論争的になる宿命を帯びている。教養は時代と状況によって実用知でもあった。古代ローマにおいては官僚のスキルでもあった（井上 2007; 13-36）。教養の内容は時代によって変わりうる。変わりうるだけでなく、フランス革命期の百科全書派が示すように、社会の変革期には、新しい時代を切り開く知識体系と価値観・思想が生まれる。ハクスリーが、科学教育の推進を訴え、古典学中心のジェントルマンの教養にこだわって旧態依然たるオクスフォード大学を批判したように（Huxley 1893=1966）、社会の安定期と変革期には、求められる教養は異なる。これも教養概念が論争になる一因である。

教養教育の論争性は教養の多義性に基づくが、本来、教養とは、人間個々人が選び・望むものであり、外部環境がいかにか変わろうと、本質的には個人のものである。人は成りたいものに成る権利がある。それが教育

の場面においては、同一の理念で画一・規範化される。そのための葛藤も論争の要因である。大学教育における教養教育は、青年期の教育として自己形成を助ける役割を持つ。ヨーロッパ社会が、ルネッサンスを経て古代ギリシアの人間像を教養像として普及させ、全人的な人間教育を中等教育・大学教育理念の深部に装備した。しかし、後述するように日本の大学は、人間の育成ではなく、国家建設のための官僚・テクノクラート・学者の育成を理念に創設された。大学教育においては、内面的価値の形成は、国家的に定立された価値体系に沿った教化として立ち現われ、残りは個々人の私的な領域として密かに営まれた。ゆえに、人間形成を論ずることに論者は抵抗感を持ち、今日でも、教養教育を人間形成の観点から議論する視点は、弱い。

### (2) 日本の大学の教養教育論議

日本の制度化された教養教育は、占領下の教育改革において新制大学の理念を支えるものとして導入・普及された。以後、論争は絶えない。輸入元のアメリカでも、一般教育そのものが、リベラル教育を批判して20世紀に立ち現われてきた。教養教育は、たえず論争のもとにあり、それを通じて自己を再定義することで存続してきたと言える。

日本の場合、教養教育をめぐる論争は、教育としての妥当性ではなく、制度や組織の形態から派生し、暗黙の命題を実現するために生起することが多い。一見、論争が行われているようでも、結論は決まっており、それぞれの役割を演じているに過ぎない場合もある。その結果、教養教育論は、真の意図を覆い隠す虚偽意識（狭い意味のイデオロギー）に過ぎなくなる。この

\*）連絡先：〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 hata@m.tohoku.ac.jp

種の議論の欠陥は、隠された目的と真の目的を覆い隠すための論理とが区別されず、教育論争の持つ生命力が失われることである。

本来、組織とは、業務の特質に応じて編成され、資源の投入と運営のメカニズムが設定されるものである。教養教育であれば、目的とする人間像と教養像を実現するためにカリキュラムを編成し、実行することができる教員組織を編成し、ふさわしい教員を採用・配置する。学部・学科などの設置はこうした手順とロジックを取り、組織論はカリキュラム論から演繹されるものである。

しかし、教養教育は、こうした論理ではなく、専門教育を優先した組織原理のもとで消去法的に決定された組織形態が先にあり、カリキュラム論は、組織論の従属変数として結果する傾向を持つ。その事例が、大学設置基準の大綱化と国立大学教養部解体である。今日の教養教育は、1991年の大綱化による科目区分の廃止を制度的基盤としているが、これ自体は、教養教育実施組織の形態を一義的に規定するものではなかった。しかし、現実には、東京医科歯科大学を除いて、教養部はすべて再編され、教員は新たな学部設置若しくは研究科の資源となり、全学出動方式と小さなセンター組織による教養教育運営体制が残された。当初から、一般教育形骸化の懸念が旧一般教育学会から指摘され（関 1991）、10年後には、「[教養部などの組織改組は] 大切だという教養教育について武装解除し、城を（専門教育に）明け渡すに等しい選択であったことがわかる」（天野 2001：6）と指摘されていた。懸念がありながら、教養部は解体され、環境・国際等を冠する新型学部や大学院重点化を進める組織改革の資源となった（羽田 2001）。

## 2. 教養教育を規定する諸要因

教養教育論の基盤の弱さは、制度・政策要因、教員のメンタリティ要因、日本社会の文化的要因などが様々な要素に起因するが、究極的には、欧米起源の大学を日本に移入した初期条件にまで遡る。結果として経路依存性として一括され、宿命論にまで陥りかねないが、教養教育への制約要因を知ることは、教養教育の構築の前提である。

### （1）学部制度による規定力

第1の規定要因は、大学の基本組織とされてきた学部が、学問体系を組織原理とすることにある。学部は、帝国大学創設時の分科大学を、臨時教育会議の議論を経て、大学令（1918年）で学部としたものである。分科大学は、「専門学科に対応する教育組織」（寺崎 1992：36）であり、学部制度もこれを引き継ぎ、学部の種類を「法学、医学、工学、文学、理学、農学、経済学及商学ノ各部トス」（第2条）と定めた。学問の制度化として学部は位置づけられたのであり、1947年の大学基準（大学基準協会）も、これを引き継ぎ、戦後改革でも再生された。学部が学問体系を組織化したものである限り、教養教育を目的とする学部組織は原理的にありえないことになる。学部は研究・教育と管理運営を一体的に行使する組織であり、学部組織にならない教養教育実施組織は、従属的な地位におかれ続けてきた<sup>2</sup>。

### （2）学校階梯上の規定力

教養教育の学校階梯上の位置づけの問題も大きな規定力を持っている。教養教育は、戦後導入された一般教育という制度上のカテゴリーに包括された。一般教育は教養教育の別名に見えながら、多様な機能を持っている。大別して、①専門分野を超えた幅広い知識<sup>3</sup>、②市民性の育成、③専門教育の基礎<sup>4</sup>の3つの目的がある。日本の制度では、これらの機能を学士課程教育に配分するから、専門教育と葛藤が生じる。戦前システムは、「男子ノ高等普通教育ヲ完成スル」（1918年、高等学校令第1条）旧制高等学校の修了者が、ほとんどの旧制大学に無試験で入学できるヨーロッパ・モデルを採用していた。大学教育とは専門教育にほかならない。戦後改革で、特権的な旧制高校は廃止され、希望者全員が進学するアメリカ・モデルの大衆的な新制高校に改革された。旧制高校の有していた機能は大学教育に移行し、一般教育に付与された。アメリカ・モデルは、専門教育を大学院で行い、学士課程教育は専門教育の準備教育を含みベラルアーツを主とする機能を持っている。学部＝専門教育組織というヨーロッパ・モデルを変えないまま、教養教育機能を学士課程

教育に移行したので、学士課程教育においては一般教育と専門教育との葛藤を引き起こさざるを得なかった。

### (3) 大学の歴史的起源

基盤となる大学教育の役割・機能そのものも規定要因として大きい。日本の大学は、明治国家建設の一環として、19世紀後半の欧米諸国の高等教育機関がモデルに導入され、それらの混合物である帝国大学の創設に始まる(中山 1978)。19世紀後半は、欧米における国民国家の完成期であり、このプロセスで、大学は官僚の育成を初めとし、国民国家の重要な装置として再定義された(Anderson 2004=2012)。帝国大学は、再定義された大学像を、明治日本の現実に対応して選択・移植されたものだが、そこには、12世紀ルネッサンスを経てヨーロッパの大学が共有し、北米大陸に再移植されたカレッジの原動力、人間知性のたえざる発展への信仰と教養人の育成は盛り込まれなかった。それは偶然ではない。「学制」頒布前年の文部卿大木喬任が、欧米諸国から学ぶべきは実学のみであると述べたように、明治国家の建設者が制度設計において意図したものであった(寺崎 1978:45)。換言すれば、日本の大学教育には、教養教育が定着しがたい構造がある。すなわち、専門への飽くなき信仰、実用性重視の価値基準などなど。筒井(1995)による戦前の教養主義の分析は、それが、大衆文化の中核である修養主義を土台に、新渡戸稲造らの影響力によって人格至上主義として旧制高校の生徒文化において形成されたことを指摘しており、学歴エリートとしての自己形成に結びついてはいたが、制度的基盤は脆弱であった。

### (4) 教養教育を受容する基盤の多元性

教養教育を大学教育に位置付けたのは、GHQによる扶植という外在的要因だけでなく、受容する日本側の状況もあった。しかし、この受容の思考枠組みも、日本の大学における教養教育論を性格づけた。

専門に傾斜した大学教育の視野の狭さは、日本の大学人自身に自覚されており、東京工業大学では、学長和田小六のリーダーシップによる教育改革として具体化していった(岡田 2005)。また、敗戦は、功利主

義教育の反省と、教養への志向をもたらした。教養の中核には、科学と科学的精神が位置付けられ、文部省が戦後段階の教育政策として示した「新日本建設ノ教育方針」(1945年9月15日)にも反映していく。

それは、大学教育の方針ではないが、のちの大学基準協会『大学に於ける一般教育—一般教育研究委員会報告—』(1951年9月)になると、専門教育偏重の欠陥とともに、民主主義社会の担い手の育成としての大学教育の役割を美しく定式化している。「学生は広い分野の知識を自分自身に総合して、物事をあらゆる観点から科学的、合理的に試行して正しい認識判断を為す訓練」(大学基準協会 1951:11)が求められているとする。ここに提示されているのは、教養育成のための科学教育という視点である。

別な摂取パターンもある。麻生磯次ら『学問と教養—何をいかに読むべきか—』(勁草書房、1953年)は、日本の範型とされてきた東京大学の教員集団が、どのように一般教育を受容したかを示す。同書は「学問と教養」の章で矢内原忠雄が教養論を展開する<sup>5</sup>。矢内原は、学問の前提として、全体的関連における総合的知識、真理探究、善を実現する手段の3つを上げ、教養の役割として、専門分化する学問の総合化、人間性の陶冶があるという。これらの視点は現代においても通じるものがあるとはいえ、「一般教養としての教育」は、「教養が学問に役立つ第一の事」(麻生ほか 1953:7)として定義され、学問のための教養に他ならない。この定義がさほど問題にならなかったのは、「教養のための学問」と「学問のための教養」とは相互可変的であり、学問が教養を育てるとすれば、学問のための教養も対立概念ではなかったからである。

しかし、科学はたえざる細分化を進行させる。学問即教養という予定調和論においては、専門教育も教養を育てるものになり、独自の概念としての教養教育は解体してしまう。教養の一つとして「論理的思考力」を定義し、数学が論理的思考を育てるといった主張の類である。その典型例は、30数年後に登場する教養教育=非専門という定義である(国立大学協会教養課程委員会『教養課程の改革』1988年)。この定義によれば、すべての専門教育は教養教育になりうるから、教養教育の固有性は消失し、教養教育担当組織も不要になる。

要するに大学基準協会のような受容もあれば、麻生らのような受容もあった。幅広い知識、市民性の育成、専門教育の基礎の混合物という微妙なバランスの上に成り立ってきた教養教育は、それを担って来た組織の解体という要因だけでなく、高等教育をめぐる外部環境の変容によって、再定義を求められている。

### 3. 現代社会と教養教育の再構築の課題—経済システムへの包摂と“教養教育”の再定義

上に述べたのは日本の教養教育の規定要因であったが、国が違えば要因も違う。吉田（2013：36-40）は、コナント報告（The Committee on the Objectives of a General Education in a Free Society 1945）が定式化した一般教育理念に対し、1980年代に多文化主義運動によって、その西欧中心主義に対する批判が高まり、一般教育内容が変わっていったことを指摘している<sup>6</sup>。

しかし、カーナンがいかにもポスト・モダニズムを保守的立場から論難しようと、アカデミック内部の論争であり、まじめで建設的なものだ。東京大学教養学部教員集団になる『学問と教養』は、1958年に改訂され、1977年まで16刷を重ねて20年にわたり出版されていた。実際にこの本が読まれていたとは考えにくいだが、同書に紹介されていた文献類が、70年代後半においても教養足り得ると考えられていたとすれば、日本において教養教育の内容論争が不在であったことを象徴するものだろう<sup>7</sup>。現に、60年を超える戦後日本の一般教育をめぐる歴史で、組織改革その他の外的要因に基づく論議はあっても、教養や教養教育の在り方から派生した論争は広がらなかった。日本の学術界を代表する日本学術会議が、教養教育の質保証のために参照基準を公表しても（日本学術会議 2010）、大学の側がこれを受け止め、改革を試みたケースは聞かない。対照的に、高等教育行政が、GPA、ナンバリング、学事暦、授業外の学習時間を増加させるという政策を資源配分と共に進めると、大学は敏感に反応する。理念論争の不在と現実主義、大学・学術界が共有するコミュニティの不在も、日本の大学の歴史的起源からもたらされた産物であるといえよう。

一般教育をめぐる現在の最大の苦難は、吉田（2013）は述べなかったが、アメリカ高等教育にも顕在化して

いる環境変化にある。Levin & Cureton（1998=2000）が、90年代に学生の進学理由は圧倒的に職業に傾斜したと述べ、Deresiewicz（2014=2016）が、学生の知的欲求の衰退を憂い、高等教育が労働市場と直結し、アイビーリーグなどの選抜的大学が、学生に経済的成功をもたらすシステムとなり、人生を直視し、価値観を形成する役割を消失させたことを嘆く。「リベラルアーツ教育の必要性を訴えたように、君が大学でほんとうに構築したいと願うべきは、内観する癖だ。それは君の変われる能力を意味するのである」（Deresiewicz 2014=2016：115-116）。

リベラルアーツ教育の苦難は、職業重視の学生マインドによるだけではない。テキサス、フロリダ、北カロライナ、ウィスコンシン州の知事たちは、州立大学のリベラルアーツに対する財政支出を続けないと明言してきた。ニュース・ウィーク編集長を歴任したジャーナリストのフリード・ザカリアは、リベラル教育の圧力に対し、「リベラル教育はわれわれによき働き手になる力（capacity）を与えるが、良いパートナー、友人、親そして市民になる力も与えるのだ」と擁護し、一方、“Me Generation”の青年たちが深く思考し、社会の担い手としての自分を発見するのではなく、履歴書を飾るために忙しく立ち振る舞っていることに警鐘を發する（Zakaria 2015：151-152）。

大学教育に対する実学的要請と、経済のサブシステムとして高等教育をより深部へ包摂する圧力・吸引力は、アメリカの教養教育を変えてきた。リベラルアーツカレッジの減少や職業教育への転向が進行し、「伝統的な教養教育」対「実践的・職業的能力育成の教育」の構図が強まった。高等教育に対する経済的期待は、それ自体、教養教育への脅威である。

しかし、リベラルアーツカレッジこそ批判的思考、コミュニケーションなど、変動する経済に対応し、新たな価値を生み出すものとして、それへの適合を目指す主張もある。リベラルアーツ教育ではなく、「リベラルな学習（Liberal arts learning）」の推進である（Blumenstyk 2015：142-144）。アメリカ大学協会（AAC&U, Association of American Colleges & Universities）は、21世紀社会に必要な実践的スキルを身に着け、民主主義の活力と経済の発展を学生個

人と社会にもたらすリベラル教育として、LEAP (Liberal Education & America's Promise) を推し進めている (<https://www.aacu.org/leap>, 2016.2.29アクセス)。ここでの構図は、「伝統的な教養教育」を超えて「実践的・職業的能力育成の教育」を含むリベラル教育の再構築である。

他の試みもある。高等教育進学者の増加は学習者の質に取って負の効果をもたらす。学術や専門的知識の高度化は、学士課程教育の質の向上を要求し、一方で進行する細分化は、学習者の多様性と葛藤する。このもとでの解決方策は、専門教育を大学院にシフトし、学士課程教育を狭い専門から解放する「リベラル化」であり、ヨーロッパ・モデルからアメリカ・モデルへの転換である。この事例は、2008年からメルボルン大学が、学士課程教育を6領域に分け、広域科目 (Breadth Subject) を導入し、専門職課程を大学院に移行させた、いわゆる「メルボルン・モデル」である (杉本・今野・立石 2013)。

#### 4. 日本における教養教育再定義の動向

##### (1) 大学教育の役割期待と人間像ーグローバル人材育成

日本の大学教育に対する実学的要請は、官邸主導の高等教育政策によるイノベーション人材とグローバル人材の育成に現れている。従来の留学生政策は高度人材としての留学生の受け入れにあったが、2010年ごろから産官学を連携したグローバル人材育成の強化の主張に変化した (藤山 2012: 134)。産学人材育成パートナーシップグローバル人材育成委員会<sup>8</sup>『報告書 産官学でグローバル人材の育成を』(2010年4月)は、その嚆矢である。報告書は、「日本企業が特に成長著しいアジアの新興国に進出して市場を獲得するなど、アジアの成長を内需として取り込んでいけるかどうか、これからの日本の運命を左右するポイントになる」のに、「最近の若者は、『内向き志向』」であり、「グローバルに活躍できる人材の獲得は企業にとって急務である」という。報告書は、社会人基礎力、外国語でのコミュニケーション能力、異文化理解・活用力を人材の備えるべき能力として規定した。6月には、経済同友会が理科離れに対する危機感から「『理科系人材問題

解決への新たな挑戦』—論理的思考力のある人材の拡充に向けた初等教育からの意識改革—」を公表し、12月には、日本経済団体連合が、「サンライズレポート」を公表し、世界経済での日本の沈滞化に対応し、イノベーションを提言した。同レポートは、「教育・人材開発プロジェクト」で、「科学技術立国日本の将来を担う『理科好き』の子供たちが育つ環境を提供」、「企業活動のグローバル化を担い、国際的に活躍できる人材を育成するため、国際化拠点整備大学と経済界との連携・協力強化」などを提案した。

また、明石康国際文化会館理事長、松浦晃一郎前ユネスコ事務局長など国際機関での経験豊かな識者による「有志懇談会によるグローバル人材育成に関する提言」(2010年12月)、経済同友会「2020年の日本創生—若者が輝き、世界が期待する国へ—」(2011年1月11日)、文部科学省が事務局を務める産学連携によるグローバル人材育成推進会議<sup>9</sup>「産学官によるグローバル人材の育成のための戦略」(4月28日)、経済同友会「『科学技術立国を担う人材育成の取り組みと施策』—経営者アンケート調査を踏まえて—報告書」(6月2日)、日本経済団体連合会「グローバル人材の育成に向けた提言」(6月14日)、文部科学省及び経済産業省の共同提案による産学協働人材育成円卓会議「アクションプラン ~日本復興・復活のために~」(2012年5月7日)、産業競争力懇談会「イノベーションによる再生と成長のために」(5月14日)、経済同友会「日本再生のために真のイノベーション力強化を」(5月22日)、菅内閣の下で官邸に設けられたグローバル人材育成推進会議「グローバル人材育成戦略(グローバル人材育成推進会議 審議まとめ)」(6月4日)など経済団体、省庁横断組織など多様なアクターからイノベーションとグローバル人材育成に関する意見が公表された。

これらは、野田政権下の「日本再生戦略」(7月31日閣議決定)に盛り込まれ、政権交代後の安倍政権(12月26日発足)にも引き継がれ、教育再生実行会議「これからの大学教育等の在り方について(第三次提言)」(2013年5月28日)、「教育基本振興計画」(6月14日、閣議決定)や産業競争力会議での議論に反映し、「日本再興戦略Japan is Back」(6月14日、閣議決定)で

基本政策の一部になった。

## (2) 人材育成論の持つ問題

これらの人材育成論の多くに共通するのは、高等教育が果たすべき多様な役割を捨象するだけでなく、人間育成のメカニズムを単純化することである。たとえば、「日本再興戦略Japan is Back」は、『鉄は熱いうちに打て』のことわざどおり、初等中等教育段階からの英語教育を強化し、高等教育等における留学機会を抜本的に拡充し、世界と戦える人材を育てる」と述べ、留学生の拡大や英語教育の強化を課題に掲げる。産業競争力会議新陳代謝・イノベーションWG（主査橋本和仁東京大学教授）は、「イノベーションの観点からの大学改革の基本的な考え方」（2014年12月17日）で大学の類型化と競争的環境の整備を提案する。しかし、これらは外形的な施策であり、イノベーションを促進する要因や能力を分析した上での構造化ではない。「グローバル人材＝外国で活躍する人材」→「学生は内向き」→「留学と英語運用能力の欠落」という単純な図式から逆算し、「英語運用能力の向上と留学」→「外国での経験で積極性」→「グローバル人材育成」を描いているとしか見えない。

また、経済同友会『理科系人材問題解決への新たな挑戦—論理的思考力のある人材の拡充に向けた初等教育からの意識改革—』は、「論理的思考力の育成・強化が理科系人材問題の解決策である」と述べ、理系教育の強化を主張する。論理的思考力とはロジカル・シンキングを指すのだろうが、論理だけが強調され、イノベーションを可能にする人間的要素が示されていない。これらの人材育成論に教養は見えない。

以前のイノベーション論は、これほど粗雑ではなかった。社団法人日本工学アカデミー<sup>10</sup>「21世紀日本新生に貢献する科学技術政策の提言—持続可能なイノベーション創出能力の強化策—」（2009年11月19日）は、「我が国の科学技術関連人材育成の現状を見ると、従来の縦割り型学術ディシプリンの枠内の教育と研究に重きを置く余り、科学技術的知を活用し、社会的・経済的価値を創造するという、イノベーション創出の視点からの人材育成に向けた教育が決定的に欠けている」と批判し、①初等中等教育において「科学」と「技

術」の両輪関係を体系的に教える理科・数学・技術の一体的な教育体系の再構築を行い、それを担う教員の養成システムの再構築、②初等中等教育から「人間・社会・世界」に対する理解と、それを支える「科学」と「技術」の役割を各学年のレベルに応じて繰り返し体感させ、さまざまな社会的選択肢から自分の適性に合った道を選ぶ科学技術リベラルアーツ教育の再生を図ること、③大学教育の大衆化に対応して、学部教育における理工学教育を、社会を支える理工学と技術への理解力、すなわち「理工学リベラルアーツ」教育の面でカリキュラムの再構築を図ること、④科学技術的知の創造を、社会・経済的価値創造に具現化する、イノベーション創造人材：「Σ型統合能力人材」の育成強化に向けて、工学系大学は産業と研究型独立行政法人の参加・協力を得て、抜本的な工学教育研究改革に挑戦すべきことを提言していた。

科学技術・学術審議会人材委員会「知識基盤社会を牽引する人材の育成と活躍の促進に向けて」（2009年8月31日）は、「高度の専門的な素養・能力を備えた、異なる知識・方法論を持つ多種多様な個々人が集い、それぞれの個性を存分に活かしつつ、チームとしての力を最大限発揮することが重要」としていた。これらの指摘は、学部段階で狭い専門分野の学習に焦点化し、大学院博士課程まで関連分野や異分野での知識に乏しい日本の大学教育の弱点を克服する提言であり、それを克服するために、社会的価値の理解と創造を含む「理工学リベラルアーツ」教育の概念を提起している。イノベーションは、多様性を備えた人間の協働によって生み出されるととらえていたのである。

これは、日本の研究開発の弱点とその克服方策とも対応する。榊原（1995）は、アメリカに比べて日本の技術者は、時間の経過とともに均質かつ同質的な組織文化を共有すること、組織内の同形化は、コストダウンを志向するプロセス・イノベーションには有効だが、製品イノベーションには弱点となると示唆している（終章）。克服の処方箋は、「多元的で個性豊かで開放的な組織」（p.262）を構築することにつきる。先の提言は、こうした組織を構成する人材像として整合的に理解することができる。

また、イノベーションとは、単に研究の成果を応用

した技術開発ではなく、社会的必要や問題解決のための技術開発と新しい価値の創造、市場を通じた提供による人間生活の向上にある。しかし、高度化した科学技術自体が社会にとってリスクをもたらす存在として認識され（松本 2009）、技術を基盤とした生産活動が地球環境問題の原因となる現代社会においては、社会における技術のあり方を理解することなしにイノベーションも技術開発もあり得ない。

これらは、現代における教養教育の位置と内容を明確に示しているが、こうした主張は現在の人材論には全く見られず、個別企業の要求がそのまま人材論に直結して語られ、政策化されているともいえる<sup>11</sup>。

### （3）2000年代の高等教育政策に見る能力像と教養教育

2000年代の高等教育政策の特徴は、大学教育の目標・理念、育成すべき能力、教育活動について、次第に詳細な方向付けを行い、各種補助金の条件にし、大学・高等教育機関の活動を均質化しはじめたことである。

文部行政が、育成すべき能力像について初めて明示したのは、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—』（1998年、98答申）であった。それ以前の答申は、教養教育の重要性の再確認や学習効果を高める工夫、教育活動の評価の在り方、高等教育の質の一層の充実など、大学教育における制度・外形的な要素の改善を求めるものであった。98答申は、制度・外形的な要素に止まらず、「主体的に変化に対応し、自ら将来の課題を探究し、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」（課題探究能力）として、大学で育成すべき能力を定義した。ただし、その能力は、「教養教育の重視、教養教育と専門教育の有機的連携の確保」によって実現するものとされ、教養教育の枠組みに位置づいていた（2 課題探究能力の育成—教育研究の質の向上）。

2008年の中教審答申『学士課程教育の構築に向けて』は、さらに踏み込み、「大学教育の改革をめぐることは、『何を教えるか』よりも『何が出来るようになるか』に力点を置き、その『学習成果』の明確化を図っていこうという国際的な流れがある」（p.12）

と述べ、「知識・理解」「汎用的技能」「態度・志向性」「統合的な学習経験と創造的思考力」から構成される「学士力」を学習成果の参考指針として提示した（p.16）。2012年の答申『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～』は、「学士力」を前提に、学生の授業外学修時間の拡大が学士課程教育の質的転換の起点になるという提言を行っている。教育再生実行会議「これからの大学教育等の在り方について（第三次提言）」（2013年5月28日）が、「大学は、課題発見・探求能力、実行力といった『社会人基礎力』や『基礎的・汎用的能力』などの社会人として必要な能力を有する人材を育成するため、学生の能動的な活動を取り入れた授業や学習法（アクティブラーニング）、双方向の授業展開など教育方法の質的転換を図る」と述べているのも同じ系列に属する。これらの答申・提言には、組織的な教育活動の推進という点で有益な面もあるが、学術的にも成熟していないテーマが盛り込まれ、疑問が多い。

まず、これらの文書に一貫するのは、2008年答申が、「教えること」よりも「できること」が重視されているとしているように、知識と能力を区分し、かつ後者を優位においていることである。生きて働く能力は、しばしばコンピテンシーと呼ばれるが、松下(2010)は、「汎用的能力」などを重視する教養教育を「コンピテンシー型教養教育」、教える内容を重視し、普遍的な人間形成を追求する教養教育を「コンテンツ型教養教育」と呼び、前者は学問領域の固有性に依拠する教育内容に基づかず、知識軽視の学習へ変化する問題点があると指摘している（pp.113-135）。狭い専門分野の知識は、ただそれだけでは全体を見る目を制約するのは確かだが、知識ぬきで能力が形成されることはなく、大学レベルでどのような知識と理解を備えるべきだが、上記の文書からは浮かび上がってこない。

そもそも、「知識・理解」と「能力」とは並列するものではない。OECDが進めているキィ・コンピテンシー（目標を実現するために必要な能力、Rychen & Salganik 2003=2006:3）は、能力として学習成果をとらえるモデルとでもいふべきものであるが、知識と対立する関係で捉えていない。OECD（2001）は、「持

統的な発展と社会的なつながりは、すべての人々のコンピテンシーに決定的に依存している。コンピテンシーとは、知識、スキル、態度そして価値観すべてを含むと理解されている」(p.2)と述べている。さらに、OECDのキョ・コンピテンシー概念は、「カテゴリー1 相互作用的に道具を用いる」「カテゴリー2 異質な集団で交流する」「カテゴリー3 自律的に活動する」という大きなカテゴリーのもとで、「コンピテンシー3A：大きな展望の中で活動する能力」、「コンピテンシー3B：人生計画や個人的プロジェクトを設計し実行する能力」、「コンピテンシー3C：人生計画や個人的プロジェクトを設計し実行する能力」を含み、構造化されている(Rychen & Salganik 2003=2006：216-218)。コンピテンシーは、価値観を備えた主体的人間、社会の担いとしての市民像を具体化するものである。同じコンピテンシーといっても、日本の「汎用的能力」には、全体としての人間像が欠けている。

「汎用的能力」の背景には、状況に適応し、変化に対応して生きる能力が強調され、あえて言えば道具としての存在に近い<sup>12</sup>。しかし、どのような道具であっても、現実の問題をどう扱うかによって有効性が決まる。適応する環境が激変しているなら、どのようにその環境を統御して人間にふさわしい形にすることの方が重要である。現代においては、どのような社会を構築するかという価値観と選択こそが求められており、価値選択にかかわるものが、教養として期待されているはずだが全体としての人間像が語られない。

## 5. 大学教育が取り組むべき課題と期待される教養

### (1) OECDの取り組みと育てるべき人間像

我々が語るべき教養像は、外部環境の変化に対して、大学がどのような人間を育てるのか、社会がどのような知性を求めているのか、そのために、大学の知は何を目指すべきか、という点が、出発点になるべきである。

この点でも、OECDの取り組みが示唆的である。OECD(2008b=2009)は、現代社会の課題として、①高齢化と年齢構成の変化、②人口増加、世界的な格差の拡大、人間の移動、地球規模の環境問題、③経済

のグローバル化、知識集約型のサービス経済への移行、④労働世界の変容、不安定雇用の増大、女性の就労増加、⑤高等教育への進学増加、教育投資の増加、教育機会の不平等、留学生の増加、⑥デジタル革命、インターネットの広がり、⑦政治参加の形態の変化、福祉国家の役割の縮小、⑧家族形態の多様化、社会的相互作用の減少、信頼感の喪失を上げ、これに対する教育のあり方を提起している。

その後、OECD(2010b=2011)は、ほぼ同じ課題を列挙し、OECD(2016)は、国民国家の役割(chapter 2)、都市の拡大(chapter 3)、デジタル化の展開(chapter 5)を強調している。教育には、これらの課題を解決するために、何ができるかを問いかけるという構成になっている。これと比較すると、日本国内の政策における大学教育論には、地球全体を見ての課題は浮上してこない。20年にわたる経済停滞という国内事情に縛られた大学教育論であり、学生の内向き志向を批判する論調自体が内向き志向なのである。

むろん、課題の解決は、国民国家の政府や国際機関などの政治的活動、科学・技術の開発など多様な主体に関わるけれども、組織や機関も人間の集合体であり、人間それ自身の価値観や能力が、問題解決に寄与するという点で、大学教育の機能なしには実現しない。「人材」とは、「有能な人、役に立つ人」全般を指すものであり、企業人に限らず、科学技術者、医療職など各種専門職も含み、さらには職業人に限らず、社会の主体、市民として行動できるセンスと教養も含む。グローバル人材育成論には、この視点が欠落している。

注目すべきは、2000年代に入ってからからのOECDの教育論である。グローバル社会において急速に進行しているのは、発展途上国・先進国を巻き込んだ格差の拡大であり、国境を超えた人間の移動がもたらす集団間の文化的政治的葛藤・衝突である(OECD 2003=2004, 2008=2010, 2011=2014)。これらの葛藤を調整・解決し、人権を守り個人の平等と自由を実現するものとして数世紀かけて構築した近代民主主義そのものが弱体化している(Walzer 1995=2001, Putnam 1993=2001, 2002=2013, Crouch 2003=2007, 田辺 2014)。グローバル化に並行し、市民教育の研究と実践が進められているのは、「民主主義社会の現実



と理念が危機に直面しているとの認識が今日の世界で広く共有されている」(近藤 2013:2) からである。グローバル社会は国民国家の弱体化をもたらし、それに対応したシティズンシップの再構築が求められており、それは教育の課題なのである(Crick 2000=2011, 上智大学社会正義研究所・国際基督教大学社会科学研究所 2002, Osler & Starkey 2005=2009, 木前利秋ほか 2011, 2012, Biesta 2011=2014)。

シティズンシップ教育は、言説のレベルではない。2000年3月、OECDとHuman Resources Development Canada(カナダ人的資源省)は、ケベックで「持続的経済成長及び福利に関する人的資本及び社会的資本の貢献」に関する国際シンポジウムを開催し、その成果に基づくThe Well-being of Nations The Role of Human and Social Capital(2001)を出版した。報告書は、人的資本の成果が経済成長だけでなく人間の福利全般に影響することを検討し、同時に、「集団内部または集団間の協力を円滑にする共通の規範、価値観及び理解を伴うネットワーク」と定義される「社会的資本(社会関係資本)」(Social capital, 日本経済調査会2002:65)が、非経済的利益を実現し、人間の福利を実現する上で人的資本よりも重要であるとし(前出:94)、社会関係資本の研究を進めることを提言していた。社会関係資本は、社会の紐帯を形成し、市民社会を維持・構成する上で不可欠なものと注目されているのである。

OECDは、2005年から「学習の社会的成果(Social Outcomes of Learning:SOL)プロジェクト」をスタートさせ、学習の成果として、健康とともに社会関係資本を構成する「市民・社会的関与」(Civic and Social Engagement)がいかに形成されるかを検討し(OECD 2007=2008)、教育段階による「市民・社会的関与」の変化を検討している(OECD 2010a=2011)。以上のように、OECDは、教育の成果を、収益率で測定される人的資本概念から大きく脱却し、市民社会の主体を育成する視点を強めている<sup>13</sup>。

## (2) 科学・技術の在り方と教養教育—日本学術会議の諸提言—

現代社会の構造的変化に対応し、社会と科学及び教

育の結びつきについて原理的に捉えなおす志向は20世紀後半から始まっている。ユネスコ及びICSU(国際科学会議)<sup>14</sup>共催による世界科学会議(World Conference on Science)「科学と科学的知識の利用に関する世界宣言」(1999年7月1日採択、ブタペスト宣言)は、政策形成や意思決定のために科学の必要性と役割が増大しており、科学教育は、すべての男女の教育を受ける権利の一部であり、人間開発と市民の育成に不可欠であること、高等教育および大学院教育における科学研究を強化すること、科学教育のカリキュラムには、科学倫理、歴史、哲学、そして科学の文化的影響に関する課程が含まれるべきであることを宣言していた。科学的知識を市民が共有することは、科学技術が現代社会に多大な影響を及ぼすがゆえに、現代における不可欠の教養といってもよいが、先に見た政策をとりまく諸提言にも、中教審答申の類にも登場してこない。答申に書かれたものが大学教育改革のアジェンダと理解することは大きな誤りを招く。

科学技術と教育の関連を含めて、持続的な人類社会の課題に沿った方向は、この文脈に沿って日本学術会議が先駆的な提言を行ってきた。残念なことに、大学の側は、これらの提言に敏感に反応していない。日本学術会議は、20世紀末から俯瞰型研究プロジェクトの推進(会長談話,1999年1月)、「学術の社会的役割」(学術の社会的役割特別委員会,2000年6月)など科学と社会の関係を問い直す活動を行い、第18期(2000年7月~2003年7月)には、「人類学的課題の解決のための日本の計画 Japan Perspective」,「学術の状況および学術と社会との関係に依拠する新しい学術体系」の課題に取り組んだ。注目すべきは、細分化を超えた俯瞰型研究とともに、実践的な価値関与を取り上げたことである。社会のための科学を志向すれば、実践的価値の問題にかかわらざるを得ず、価値選択の合理的根拠を明らかにせざるを得ないからである。その検討結果は、『新しい学術の体系—社会のための学術と文理の融合—』(新しい学術体系委員会,2003年6月)による「認識科学と設計科学」,「法則科学とプログラム科学」からなる学術体系の提案である。従来の文系・理系、基礎・応用・開発の区分に変え、「社会のための学術」と「文理の融合」を目指そうという試みは、

その後、知の統合を目指す試みとして継続し、2007年には、『対外報告 提言：知の統合－社会のための科学に向けて－』が公表された。「知の体系は細分化されやすいものであり、この逆らい難い流れは人文社会系、理工系に共通して及び、『社会のための科学』に対する障壁となっている。人文社会系では、複雑な社会現象の解明や対処に対して、個別化した科学相互の協力が円滑に行えていない。理工系の知は、人工環境の形成に深く関わり、社会の諸々の活動に多大な影響を与えているが、現状の細分化された知では、多岐に渡る影響の理解や洞察に限界が見られる」（日本学術会議科学コミュニティと知の統合委員会 2007；iii）。

また、2005年には、若者の理科離れへの危機から、科学力増進特別委員会のイニシャチブによる「科学技術リテラシー構築のための調査研究」（科学技術振興調整費）がスタートした。『21世紀の科学技術リテラシー像～豊かに生きるための智～総合報告書』（2008年6月）は、現代社会の課題として、エネルギー利用の拡大、気候変動、科学の変化としての価値をあげ、数理科学ほか7つの専門領域で、社会的課題と科学の課題を整理している。

こうして、2000年代の日本学術会議の取り組みは、従来の価値自由に立脚し、客観世界の法則理解を基軸におく科学から、人類社会の存続のために、文理の区分を超え、知の統合を促進して社会のための科学をどう定立するかに向かっている。科学のあり方の見直しは、教養教育にも当然波及する。2008年4月に設置された日本の展望委員会は、2010年4月に『日本の展望－学術からの提言2010』を公表した。それは、全部門が参加し、14の提言と31の報告からなる膨大なものである。

このうち、知の創造分科会『21世紀の教養と教養教育』は、グローバル時代に世界共通の問題の解決に取り組み、「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知性及び実践的能力の形成」を重要課題とし、具体的にはメディア環境の変化に対応しうるメディア・リテラシー、知のあり方が揺らぎ、価値と倫理の再構築に裏打ちされた教養の形成、市民的公共性・社会的公共性・本源的公共性を活性化し、担い手となる市民としての教養を列挙し、

こうした教養を形成するために、教養教育を一般教育に限定することなく、専門教育も含め、4年間の大学教育と大学院教育を通じて培うことを提言している。

そのために、教養教育の基礎部分として外国語・保健体育を含む「共通基礎教養」、教養教育の一翼を担う「専門教養教育」、一般教育と専門教育が重なり合う「専門基礎教養」という科目区分を提言し、卒業論文や部活動など課外活動も含めて教養を培い自己形成を行う場として位置付けることを提言している。半世紀前にアシュビーは、「技術的専門化の時代に適応するためには、大学が専門的学習を教養教育のなかに組み入れなければならない。実際、必要なのは教養教育の観念の修正以外の何ものでもないのである」（Ashby 1963=1967；102）と述べていた。戦後日本の経験は、専門教育の中に教養教育が組み入れられていった歴史でもあった。学術会議の提言は、教養教育の中に専門教育を組み入れ、学士課程教育のリベラル化を図る試みである。

もちろん学術会議といっても、単一イシューではない。科学・技術を担う将来世代の育成方策検討委員会（委員長柘植綾夫）は、新リベラル教育の勧めとして「21世紀型科学・技術リベラルアーツ教育」の振興を提言する。その定義は、「科学・技術を正しく認識・評価し、その活用に関して適切に判断・行動し、適切な政策決定を行うことのできる人材」（日本学術会議科学・技術を担う将来世代の育成方策検討委員会 2013；3）を育成するところにあり、①専攻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、②その専門分野の社会的・公共的意義について考え理解すること、③その専門分野の限界をわきまえ相対化できることの3つを要件としている。

## 6. 結び

以上、大学における教養教育論の動向を、政策形成につらなる系列で顕現している「汎用的能力・技能」論の系譜と、OECDや日本学術会議などの提言に見られるように、具体的なコンテンツとして論じる系譜とを検討してきた（もっとも筆者のみたところ、前者においては、教養論は実質解体しているのだが）。前者の系譜に関する疑問は、行間に示してきたところだが、

多様な視点と議論が国内外にありながら、それらを捨象した単一命題が政策として語られ、高等教育研究も発信してこなかったことは興味深い。日本学術会議は、政府から独立した機関であるとはいえ、ナショナルなレベルで日本の学術界を代表する存在なのだが、2000年代からの提言内容は、政策や大学の教育内容に反映しているようには見えないし、幅広い議論に立脚して政策サイドの人材育成論が語られているようにも見えない。本論が冒頭で指摘したように、教養教育は組織論と教育論が逆転した構図にあることが多いが、いまや大学教育全般に拡張されたのかもしれない。それとも、多様な教養論が検討され、議論の結果結合されていくという生成過程にまだまだあるとみるべきであろうか。今後の展開に待ちたい。

#### 参考文献

- ・赤林英夫, 2012, 「特集：この学問の生成と発展 人的資本理論」『日本労働研究雑誌』No.621.
- ・Anderson, R. D., 2004, *European Universities from the Enlightenment to 1914*, Oxford University Press. (=2012, 安原義仁・橋本伸也訳『近代ヨーロッパ大学史』昭和堂).
- ・天野郁夫, 2001, 「『教養教育』を問い直す」『IDE現代の高等教育』No.426.
- ・Ashby, Eric, 1963, *Technology and the Academics: An Essay on Universities and the Scientific Revolution*, Macmillan. (=1967, 島田雄次郎訳『科学革命と大学』中央公論社).
- ・麻生磯次ほか, 1953, 『学問と教養－何をいかに読むべきか－』勁草書房.
- ・Biesta, Gert J.J., 2011, *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*, Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publisher. (=2014, 上野正道・藤井佳世・中村清二訳『民主主義を学習する 教育・生涯学習・シティズンシップ』勁草書房).
- ・Bloom, Alan, 1987, *The Closing of the American Mind*, Simon & Schuster Inc. (=1988, 菅野盾樹訳『アメリカン・マインドの終焉』みすず書房).
- ・Blumenstyk, Goldie, 2015, *American Higher Education in Crisis? What everyone needs to know*, Oxford university press.
- ・The Committee on the Objectives of a General Education in a Free Society, 1945, *General Education in a Free Society: Report of the Harvard Committee*, Harvard University Press.
- ・Crick, Bernard, 2000, *Essays on Citizenship*, Continuum. (=2011, 関口正司監訳『シティズンシップ教育論 政治哲学と市民』法政大学出版局).
- ・Crouch, Colin, 2003, *Postdemocrazia*, Gius. Laterza & Figli S.p.a. (=2007, 山口二郎監訳『ポスト・デモクラシー：格差拡大の政策を生む政治構造』青灯社).
- ・大学基準協会, 1951, 『大学に於ける一般教育－一般教育研究委員会報告－』.
- ・Deresiewicz, William, 2014, *Excellent Sheep: The Miseducation of the American Elite and the Way to a Meaningful Life*, Free Press. (=2016, 米山裕子訳『優秀なる羊たち 米国エリート教育の失敗に学ぶ』三省堂).
- ・藤山一郎, 2012, 「日本における人材育成をめぐる産官学関係の変容－「国際人」と「グローバル人材」を中心に－」『立命館国際地域研究』第36号.
- ・Gitlin, Todd, 1995, *The Twilight of Common Dreams: Why America Is Wracked by Culture Wars*, Henry Holt and Company. (=2001, 疋田三良・向井俊二訳『アメリカの文化戦争－たそがれゆく共通の夢』溪流社).
- ・羽田貴史, 2001, 「教養部改組, その後」『IDE現代の高等教育』No.426.
- ・-, 2014, 「グローバル人材は, 大学教育の目標足りうるか?」東北大学全学教育広報誌『曙光』No.39.
- ・Huxley, Thomas Henry, 1893, *Collected Essays: vol.3 Science and Education*, Macmillan. (=1966, 佐伯正一・栗田修訳『世界教育学選集36 自由教育・科学教育』明治図書).
- ・井上文則, 2007, 「大帝国統治と教養－官僚のみたローマ帝国－」『知と学びのヨーロッパ史－人文学・人文主義の歴史的展開』(南川高志編著, ミネルヴァ書房).
- ・上智大学社会正義研究所・国際基督教大学社会科学研究所, 2002, 『地球市民社会と大学教育の生かし方』現代人文社.

- ・ Kernan, Alvin, 1997, *What's Happened to the Humanities?* (=2001, 木村武史訳『人文科学に何が起きたか アメリカの経験』玉川大学出版部).
- ・ 木前利秋・亀山利朗・時安邦治, 2011, 『変容するシティズンシップ 境界をめぐる政治』白澤社.
- ・ 木前利秋・時安邦治・亀山利朗, 2012, 『変容するシティズンシップ 権利と政治』白澤社.
- ・ 国立大学協会教養課程委員会, 1988, 『教養課程の改革』.
- ・ 国立国会図書館経済産業課 (萩原愛一), 2005, 『調査と情報476 企業の社会的責任 (CSR) -背景と取り組み-』.
- ・ 国立教育政策研究所, 2012, 『教育研究とエビデンス国際動向と日本の現状と課題』明石書店.
- ・ 近藤孝弘, 2013, 『統合ヨーロッパの市民性教育』名古屋大学出版会.
- ・ Levin, Arthur & Cureton, 1998, *When Hope and Fear Collide : A portrait of Today's College Student*, Jossey-Bass, Inc. (=2000, 丹治めぐみ訳『現代アメリカ学生群像 希望と不安の世代』玉川大学出版部).
- ・ 松下佳代, 2011, 『<新しい能力>は教育を変えるか 学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房.
- ・ 松本三和夫, 2009, 『テクノサイエンス・リスクと社会学—科学社会学の新たな展開』東京大学出版会.
- ・ 三隅一人, 2013, 『叢書・現代社会学⑥ 社会関係資本』ミネルヴァ書房.
- ・ 三好 登, 2013, 「大学生の学習成果に関する研究動向と今後の課題」『大学論集』第44集, 広島大学高等教育研究開発センター.
- ・ 中山 茂, 1978, 『帝国大学の誕生』中央公論社.
- ・ 日本学術会議, 2010, 「回答 大学教育の分野別質保証の在り方について」.
- ・ 日本学術会議科学・技術を担う将来世代の育成方策検討委員会, 2013, 「提言 科学・技術を担う将来世代の育成方策～教育と科学・技術イノベーションの一体的振興のすすめ～」.
- ・ 西山教行・平畑奈美編著, 2014, 『「グローバル人材」再考 言語と教育から日本の国際化を考える』くろしお出版.
- ・ OECD, 2001a, *The Well-being of Nations The Role of Human and Social Capital*. (=2002, 日本経済調査会『国の福利 人的資本及び社会的資本の役割』).
- ・ OECD, 2001b, *Meeting of the OECD Education Ministers, Paris ,3-4 April 2001: Investing in Competencies for All (Communiqué)*. (<http://www.oecd.org/edu/innovation-education/1870589.pdf>, 2016.4.1 access).
- ・ OECD, 2003, *Development Centre Seminars: Globalisation, Poverty and Inequality*. (=2004, 及川裕二訳『開発途上国におけるグローバル化と貧困・不平等』明石書店).
- ・ OECD, 2007, *Understanding the Social Outcomes of Learning*. (=2008, 教育テスト研究センター監訳『学習の社会的成果 健康, 市民・社会的関与と社会関係資本』明石書店).
- ・ OECD, 2008a, *Growing Unequal ? : Income Distribution and Poverty in OECD Countries*. (=2010, 小島克久・金子能宏 訳『格差は拡大しているか OECD加盟国における所得分布と貧困』明石書店).
- ・ OECD, 2008b, *Trends Shaping Education - 2008 Edition*. (=2009, 立田慶裕監訳『教育のトレンド 図表でみる世界の潮流と教育の課題』明石書店).
- ・ OECD, 2010a, *Improving Health and Social Cohesion through Education*. (=2011, 矢野裕俊監訳『教育と健康・社会的関与 学習の社会的成果を検証する』明石書店).
- ・ OECD, 2010b, *Trends Shaping Education - 2010 Edition*. (=2011, 立田慶裕監訳『教育のトレンド2 図表でみる世界の潮流と教育の課題』明石書店).
- ・ OECD, 2011, *Divided We Stand: Why Inequality Keeps Rising*. (=2014, 小島克久・金子能宏 訳『格差拡大の真実 二極化の要因を解き明かす』明石書店).
- ・ OECD, 2016, *Trends Shaping Education - 2016*.
- ・ 岡田大士, 2005, 「東京工業大学における戦後大学改革に関する歴史的研究」(学位論文, 未公刊).
- ・ Osler, Audrey & Starkey, Hugh, 2005, *Changing Citizenship, 1st ed.*, Open University Press. (=2009, 清田夏代・関芽訳『シティズンシップと教育 変容する世界と市民性』勁草書房).
- ・ Putnam, D. Robert, 1993, *Making Democracy Work*, Princeton University Press. (=2001, 河田潤一訳『哲

- 学する民主主義 伝統と革新の市民的構造』NTT出版).
- ・ Putnam, D. Robert (ed.), 2002, *Democracies in Flux: The Evolution of Social Capital in Contemporary Society*, Oxford University Press. (=2013, 猪口孝監訳『流動化する民主主義－先進8カ国におけるソーシャルキャピタル』ミネルヴァ書房).
  - ・ Rychen, S.D. & Salganik, H. L., 2003, *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Hogrefe & Huber Publishers. (=2006, 立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして』明石書店).
  - ・ 榑原清則, 1995, 『日本企業の研究開発マネジメント－組織内同形化とその超克－』千倉書房.
  - ・ 関 正夫, 1991, 「一般教育学会会員の立場から」『IDE 現代の高等教育』No.328.
  - ・ 惣脇 宏, 2010, 「英国におけるエビデンスに基づく教育政策の展開」『国立教育政策研究所紀要』第139集.
  - ・ 杉本和弘・今野文子・立石慎治, 2013, 「メルボルン大学における教育改革とマネジメント－豪州首相プログラム 調査報告－」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』第8号.
  - ・ 筒井清忠, 1995, 『日本型「教養」の運命 歴史社会学的考察』岩波書店.
  - ・ 田辺俊介編著, 2014, 『民主主義の「危機」 国際比較調査からみる市民意識』勁草書房.
  - ・ 寺崎昌男, 1978, 「東京大学創立前後」『東京大学史紀要』第1号.
  - ・ 寺崎昌男, 1992, 『プロムナード東京大学史』東京大学出版会.
  - ・ United Nations University International Human Dimensions Programme (UNUIHDP), 2012, *Inclusive Wealth Report 2012*, Cambridge University Press. (=2014, 植田和弘・山口臨太郎訳『国連大学 包括的「富」報告書 自然資本・人工資本・人的資本の国際比較』明石書店).
  - ・ Walzer, Michael, 1995, *Toward a Global Civil Society*, Michael Walzer and Berghahn Books, Inc. (=2001, 石田淳ほか訳, 『グローバルな市民社会に向かって』日本経済評論社.
  - ・ 矢内原忠雄, 1964, 『矢内原忠雄全集』第21巻, 岩波書店.
  - ・ 吉田 文, 2013, 『大学と教養教育』岩波書店.
  - ・ Zaharia, Fareel, 2015, *In Defense of a Liberal Education*, W. W. Norton & Company, Inc.
- 註
- 1 日本の大学において使用される, 「教養教育」, 「普通教育」, 「一般教育」, 「共通教育」, 「全学教育」などの教育カテゴリーは, 専門教育との対比において共通する概念だが, 同一とは言えず, 使用者によっても違いがある. あえて言えば, 「一般教育」は, 制度・運営・カリキュラム上の位置づけからの定義であり, 「教養教育」とは, 内容及び教養概念と不可分のものとして使用されるという文脈上の相違がある. 本稿では, 内容論を展開するために「教養教育」を使用するが, その他のカテゴリーも含んでいる.
  - 2 いくつかの例外はある. 東京大学教養学部は, 東京帝国大学の高いステータスをもとに実現した. そのほか, 国際基督教大学, 東北学院大学, 東海大学, 帝塚山大学, いわき明星大学, 放送大学, 埼玉大学などに教養学部は存在するが, いずれも個別的ケースに止まる.
  - 3 多様な教養概念がありながら, 一応共通の理解が得られている定義である.
  - 4 特に医学・理学・工学分野で学ぶための数学・物理学・化学など準備的性格を持つ科目であり, 1956年の大学設置基準省令化の際に, 「基礎教育科目」として明示された.
  - 5 矢内原の教養論は, 別途ていねいに検討されるべきであるが, 教育論を収録した『矢内原忠雄全集』第21巻(岩波書店, 1964年)には, 教育論があっても, 教養論がほとんどない. 前出『学問と教養』所収のものほか, 「教養」と題するものはなく, 一般教育を論じたものは, その繰り返しである. 学問=真理探究=人間性育成という調和的構図が成立していたとってよからう.
  - 6 アメリカにおける多文化主義の展開は, Gitlin (1995=2001), Levin & Cureton (1998=2000:105-131) 参照. 多文化主義が批判の対象とした西欧古典主義の立場から自らの擁護・反批判としては, Bloom (1987=1988), Kernan (1997=2001).

7 たとえば、「国史」の項目では、黒板勝美『更訂 国史の研究』（1931年）が「今日なお最も信頼すべきアカデミックな国史概説」として紹介されている。神話・伝説に歴史的事実が反映しているとして、高天原の所在を考証した著書が70年代後半に至るまで、大学生の教養書として記載されていたという事実は驚くべきものである。補足すれば、90年代には、小林康夫、船曳建夫編『知の技法：東京大学教養学部「基礎演習」テキスト』（1994年、東京大学出版会）、同編『知の論理』（1995年、東京大学出版会）、同編『知のモラル』（1996年、東京大学出版会）が陸続と出版され、当時の大学に大きなインパクトを与えた。学問体系を反映したテキストではなく、教養教育固有の文化内容が構造化されたからである。これらの業績は、戦後世代によって達成されたことも興味深い。

8 経済産業省経済産業政策局 産業人材参事官室/産業技術環境局 大学連携推進課が創設した産学人材育成パートナーシップ（2007年10月）において設置された委員会。

9 文部科学省高等教育局高等教育企画課の所掌。

10 工学及び科学技術全般の発展に寄与するために、産業界・学術界の有志によって1987年4月16日に任意団体として設立された団体。初代会長は、NEC会長小林宏司、第二代は元東大学長向坊隆である。

11 もっとも、個別企業の視点に立ってさえ、社会的責任は重要である。日本においても、経済産業省『企業の社会的責任（CSR）に関する懇談会中間報告書』（2004年9月）を初めとして、企業の社会的役割の見直しが論じられるようになってきた。

12 ここ10年の大学教育に関する答申は、認知科学や教授学の専門家が参加せず、外国の概略的な事例から単純に帰納して断定的な結論を語っている。Rychen & Salganik（2003=2006）は、コンピテンス、スキル、リテラシーの概念について、各国の定義や関連について慎重な考察を行っており（pp.64-125）、研究の分野ですら多義的である。この慎重さが欲しい。人間社会にとって政策は大きな役割を持つため、合理的な意見決定と科学的根拠は19世紀のコント以来求められてきたところであり、90年代にはイギリスをはじめとして、エビデンスに基づく政策決定が主張されてきた。医療には

じまるこの動きは、教育にも拡大されているが、エビデンスにあたる科学的根拠は何かについて、いまだに不確定である（惣脇 2010、国立教育政策研究所 2015）。本稿から派生するテーマの1つは、教育政策決定の範囲と根拠とは何かである。

13 日本の高等教育研究では、学習成果に社会の担い手としての視点が希薄である。三好（2013）による学習成果測定のリビューは、職業的レリバンス、入試選抜、質保証、エンゲージメントの視点で整理し、市民教育を含む全人的な発達の視点で大学の学習を検討するスタンスが日本の研究に欠落していることを示す。そもそも三好のリビューにこの視点がない。また、社会関係資本の概念は、人的資本概念から発展したが、日本の教育経済学は、赤林（2012）のリビューそのものが示すように、収益率測定など効果を経済的に捉える視点が強く、国際的な発展が摂取されていない。国連大学による報告書でも、UNUIHDP（2012=2014）第11章においても、人的資本、ソーシャルキャピタル、環境・自然資本が持続可能な発展の資源として検討されており、これらの諸概念とは隔絶している。こうした事実をふまえず「国際動向」を云々するのは滑稽でさえある。日本の歴史は、試験で測定する学力（学習成果）が、教育のあり方を制約し、あたかも教育で育成する能力そのものであるかのような逆規定関係を作ってきた。比較・歴史視点のない「学習成果測定ブーム」は、その轍を再生産している。

14 International Council of Scienceは、1931年に創設され、2016年現在、142ヶ国の科学機関代表からなる非政府組織であり、日本では、日本学術会議が加盟している。その目的は、社会のための科学を推進することであり、そのために国際的な科学コミュニティを形成することである。