

# これからの大学の教養教育としての一般教育科目

Common General Education Subjects  
According to the Spirit of Liberal Education in  
Universities and Colleges in the Present World

金子章予  
Akiyo KANEKO

サービス経営学部研究紀要 第37号

2020年(令和2年)12月25日抜刷

西武文理大学

# これからの大学の教養教育としての一般教育科目

## Common General Education Subjects According to the Spirit of Liberal Education in Universities and Colleges in the Present World

金子 章 予  
Akiyo KANEKO

### 要旨

本稿は、自らの人生と社会の未来を創造する力を学生が手にすることを支援するために、大学の教養教育の一環としての一般教育科目をどのように設計すべきかを明らかとすることを目的としている。

そのために、まず大学における教養教育の歴史を概観することにより大学教育における教養とは何かを同定し、次にその教養概念を科目に落とし込める要素に直した。その後、現代とはどのような時代なのかを確認し、そのうえで、そのような時代においては大学の一般教育科目はどのような内容を扱うべきなのかを議論している。最後に、そのような一般教育科目をどのようなやり方で行うべきなのかを考察している。

考察の結果、これからの大学教育における教養とは、俯瞰的視野、倫理観、判断力、行動力の四つとすべきであると結論し、教育可能な要素として、それぞれ七つの要素に分けられることを明らかにした。これまでの「行動力」は、現状を前提にして行動を起こしていく力を指しているが、これから求められる「行動力」とは、未来を見据えて対処する力であることが強調されている。

### Abstract :

This study aims to clarify how universities and colleges should develop their general education curriculum according to the spirit of liberal education for the present world, in order to support their students to obtain the abilities to live their own lives and create a better world.

For this purpose, the author first discusses the meaning of liberal education for universities and colleges in the present world and then, comparing abilities to be obtained through such liberal education with “New Basic Skills of Adults,” the idea which was presented in 2018 by the Ministry of Economy, Trade and Industry of Japan, she clarifies the abilities students should obtain through common general education subjects in these institutions. The features of the present and future world are next identified in order to find suitable themes for the subjects of general education. Last, the methods to conduct

classes of general education are discussed.

Through this study, the abilities of 1) a bird's-eye view, 2) an ethical mind, 3) judgment, and 4) the power of putting those ideas into action have been identified as those students should obtain through common general education. These four abilities can be divided into seven sub-abilities. Special emphasis was placed on the assertion that students should be not only active toward the present status of the world, but also proactive toward the future of the world.

[キーワード]

教養、教養教育、共通科目、一般教育、「社会人基礎力」

Keywords : liberal arts, liberal education, common subject, general education, “Basic Skills of Adults”

## 1. 研究の概要

### 1.1 背景説明と研究目的

2002（平成14）年に、中央教育審議会（以下、中教審）答申「新しい時代における教養教育の在り方」が出された。その第2節第3項「大学における教養教育」において、「専門性の向上は大学院を主体にして行うのが高等教育の基本的な方向となりつつあることを踏まえれば、今後の学士課程教育は、教養教育と専門基礎教育とを中心に行うことが基本となり、各大学には教養教育の在り方を総合的に見直し、再構築することが強く求められる」ことが提唱された。そして、「社会が複雑かつ急激な変化を遂げるなかで、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下すことができる人材の育成が一層強く期待されている」という。すなわち、「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」というものが、本答申における教養の中身であると理解される。

また、同答申は、「新たに構築される教養教育は、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」とする。そのため、「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、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」という。すなわち、教養教育は、社会の激しい変化に対応しうる「統合知」の基盤を与えるものとされている。

この中教審答申（2002）による提言の内容は、2005（平成17）年の中教審答申「我が国の高等教育の将来像」において、「21世紀型市民」の育成を目指す新しい「総合的教養教育」の構築の要請へと結実した。その後、2008（平成20）年の中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」では、「学士力」という新しい概念が提唱され、学士課程教育における「総合的・汎用的能力」の形成の重要性が指摘された。

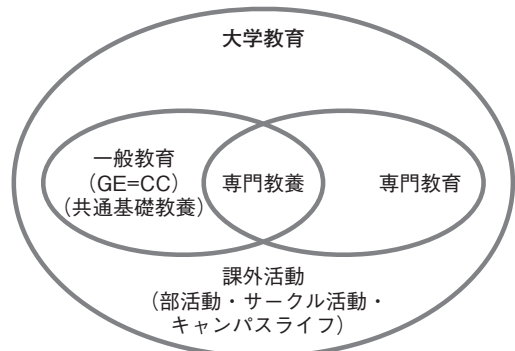
これらの一連の中教審答申が最初に出されたときから20年近く経った現在においても、これらの高等教育の教養教育に関する議論は有効

性を保持している。それは、社会の複雑かつ急激な変化がますます加速化している現在、それに対応しうる、統合知を基盤として、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下す能力は、ますます必要とされているからである。

とくに、倫理の立ち上がる場としての公共空間における責任に関する教育である市民性教育の重要性については、多くの論者が議論している（たとえば、藤脇 2018、直江 2018など）。また、複雑化している社会と山積する問題の解決が求められている現在、「統合された知の基盤」としての「総合知」が必要とされていることも、変わりがない。たとえば、山脇 [編] (2018) では、「専門教育との相互関連」や、タコツボ的な学問状況を突破する「総合知」という観点から、18名の論者によって教養教育が多面的に論じられている。その中で、藤垣 (2018) は、専門教育の前段階としての教養教育ではなく、一定の専門教育を修めたのちの後期教養教育、すなわち専門教育を内包するような総合的教養教育を提唱している。伊東 (2018) は、「教養知」を「総合知」そのものに置き換えている。また、東谷 [編] (2019) は大学だけに閉じこもらない、広く市民にも開かれた教養について検討しているが、その中で佐藤 (2019) は、教養を「深慮のベースとなる知」と置き換えている。

2008年の中教審答申を受けて、日本学術会

議日本の展望委員会 知の創造分科会は 2010（平成22）年に、「提言：21世紀の教養と教養教育」を世に問うた。中教審答申においては、現代社会において重視されるべき教養とはどういふものか、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・提示されていたわけではなかった。そこで、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、その再構築と展開の可能性・方向性について提示することが政府や関係者によって求められたからである。そして、本「提言」は、一般教育等との関係を図1のように表示した<sup>1</sup>。



(注) GE: General Education  
CC: Common Core  
(出所) 日本学術会議 (2010) p. 20の図より。

図1 日本学術会議による大学教育と教養教育

しかしながら、日本学術会議 (2010) は、「教養」を定義し、その内容を特定することも、そ

<sup>1</sup> 日本学術会議 (2010) は、大学教育のカリキュラム編成の課題として、教養教育に関して、以下のことが重要であると指摘している。「①教養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、4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。②一般教育（ここでは外国語教育及び保健体育を含む）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、一定の広がりや総合性を持つものであること。③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。④一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。⑤日本語教育・外国語教育の充実を図ること。⑥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。」

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〔日本学術会議（2020）〕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」というスタンスをとった。

したがって、これらの答申と提言や先行研究の成果を踏まえつつも、それぞれの大学が自らの学生に身につけてもらいたい教養とは何かを具体的に同定して、自らの大学の教養教育に適用していくことは、各大学に委ねられた形となった。そこで本稿は、中教審答申や日本学術会議の提言並びに関連の先行研究を参考にしながら、筆者が勤務する大学において全学共通科目<sup>2</sup>がどうあるべきかを総合的に考察することを目的とする。それにより、教養教育の一つのあり方を提示する。

## 1.2 構成

教養教育の精神を大学教育の中で具現化することは、新しい時代にふさわしい人格を備えた人間を育成するという現代の大学に課された責務である。

本稿においては、このような教養教育の精神

を具現化した全学共通科目としてどのような科目（学問分野やテーマ）が望ましいのか、また、そのやり方はどうしたらよいのかを明らかにすることを目的とする。

そのため、次の第2節において、まず大学における教養教育の歴史を概観することにより、そもそも大学教育における教養とは何かを問う。第3節において、本稿で扱う教養概念を科目に落とし込める要素に直す。第4節では、これからの教養教育を考えるために、現代とはどのような時代なのかを確認する。そのうえで、第5節で、そのような時代においては全学共通一般科目としてどのような内容を扱うべきなのかを問う。その次に第6節において、そのような全学共通一般科目をどのようなやり方で行うべきなのかを考察する。最後に全体を総括する。

## 2. 大学教育にとっての「教養」

### 2.1 本節の目的

本節では、大学において教授すべき教養とは何かを明らかとすることを目的としている。そのためまず大学における教養概念の変遷を簡単に確認する。

### 2.2 大学における教養概念の変遷

現代という時代は、教養を巡ってどのような

<sup>2</sup> 狭義の一般教育科目（人文・社会・自然科学系科目）に加えて、語学教育、保健体育、スキル教育、専門基礎科目、リメディアル科目すべてを含んだものは広義の一般教育科目であり、大学の教育理念を反映した全学生のための科目として「全学共通科目」と称される以外に「一般共通科目」などと呼ばれる。なお、岡田・鳥居（2019）は、狭義の教養系科目を「特定の知識・技能の習得に重点を置いた語学系・情報系科目群とは異なり、人文科学・社会科学・自然科学といった様々な学問領域に関する学習を通して、幅広い見識を身につけることを目的とした科目群」（p.24、注3）と定義している。一方、初年次／リメディアル系科目については、同じく岡田・鳥居（2019）は、「大学生活への適応や大学での学修に必要なスタディ・スキル、基礎学力を身につけさせることを目的とした科目群」（p.24、注3）と定義している。

<sup>3</sup> 一般的には、紀元前のギリシアにおける自由市民階級のために必要な知識技能が「リベラル・アーツ」の原初的な意味（金子 2000：56）とされる。直江（2019）は、《artes》を「能力」の意だとし（p.43）、ドイツ出身のアメリカの哲学者 H. アーレント（Arendt：1906-1975年）による研究に言及して、「リベラルアーツは発端のローマ期においては、自由人にふさわしい教育として、知識それ自体の探求というよりは、社会を指導する善き市民の訓練を目標とした政治的、公的な意味をもつものだったということになる（p.43）」としている。

歴史的位置にあるのだろうか。大学における教養を意味するとされる「リベラル・アーツ」の源流については諸説ある<sup>3</sup>が、ここでは古代の「リベラル・アーツ」については議論しない。ここで議論するのは、大学における教養教育がとくに問題となった近代以降における教養概念についてである。

金子(2007)は、アメリカの高等教育史の専門家であるキムボール(Kimball 1995)の議論を援用して、リベラル・アーツにはギリシアにおけるその淵源から今日に至るまで、探求志向と古典志向の二つの異なる流れがあることを紹介している(p.57)。金子(2007)は、大学以外の場で起こった17、18世紀の科学革命を経て、19世紀後半から20世紀にかけての大学における基本的な課題は、古典志向のリベラル・アーツ教育を、近代的な科学的探究の論理とどのように適合させていくかという問題に答えることであった、と指摘している(p.60)。金子(2007)は、このような「古典志向と現代的な学術的探究への志向の間の複雑な関係が、いわゆる「リベラル・アーツ」教育の理解を困難にさせ、また誤解を生じさせてきた(p.60)」と結論づけている。

近代大学と近代科学の誕生時において学問を為す者に求められたのは、偏見に捕らわれず、

幅広い視野から物事を捉え、「明晰にして判明な」<sup>4</sup>判断ができることであった。この態度こそが、科学を推進させた。近代以降のイギリスの大学ではこのような態度をリベラル・アーツの本質として専門教育の中に取り入れて発達したと考えられる。中世以降のリベラル・アーツの場とされるイギリスの大学に、現在、アメリカや日本の大学における「教養課程」が存在しない所以でもあろう<sup>5</sup>。

一方、20世紀初頭、シカゴ大学の教育課程をデザインしたシカゴ大学総長で教育学者のハッチンズ(Hutchins: 1899-1977年)は、「人間に共通する性質の諸要素を引き出すようなカリキュラム」として、西洋古典の読解を行う「Great Books」という科目とそれまでの「Liberal Arts」とから、文法(読解力育成)、修辞(言語表現力育成)、論理学(論理的推論力育成)、数学(合理的思考力育成)を統合することにより、「大学におけるGeneral Education」というカリキュラムを創設した(Hutchins 1936)。ここにおいて、エリートのためのものだった教養教育(Liberal Education)の精神が、一般大衆としての「マス」<sup>6</sup>あるいは一般市民のための一般教育(General Education)の中に取り込まれ、一般教育は、民主主義を支える市民のための教育となったと考えられる<sup>7</sup>。

<sup>4</sup> 近代科学の祖と称されるルネ・デカルト(René Descartes: 1596-1650年)が『方法序説』(1637年)のなかで使用した言葉。

<sup>5</sup> なお、フランスでは、高等教育機関は、古典志向のリベラル・アーツ教育を重んじる大学と現代的な学術的探究を重んじるグランゼコール(高等専門大学校)に分かれて発達した。

<sup>6</sup> アメリカの社会学者であるマーティン・トロウ(Martin Trow)は“Reflections on the Transition from Mass to Universal Higher Education,” *Daedalus*, Winter, 1970及び“The Expansion and Transformation of Higher Education,” *The International Review of Education*, February, 1972において、マスを対象とした高等教育と全ての市民を対象としたユニバーサル高等教育を概念化した(Trow 1973: 2)。これらをより発展させたTrow(1973)においては、同年代の大学進学率約15%までをエリート高等教育、同約50%までをマス高等教育、それ以上をユニバーサル高等教育と呼び、大学進学率が量的に拡大するに伴い、進学への態度、高等教育の機能、カリキュラム、学生のキャリアなどが変容する、とした。

<sup>7</sup> アメリカでは、General Education に関してはハーバード大学の事例が有名であるが、別稿にて議論する。なお、学士課程において民主主義に貢献する教養教育を推進することを目的として Association of American Colleges and Universities (AAC&U) が1915年に設立されている。

### 2.3 日本における教養概念の変遷

日本では教養概念はどのような変遷を辿ったのであろうか。野家（2018）によると、それまで「教育」と同意義の言葉として使用されていた「教養」という言葉が、大正年間に入って「学問や知識に裏付けられた品位や人格」といった現在の意味とほぼ同一化したという（p.4）。野家（2018）は、そうした「教養」の用法の普及に力があつたものとして阿部次郎の『三太郎の日記』（大正3（1914）年）を挙げている<sup>8</sup>。

『三太郎の日記』において、阿部は教養の理想を「神的宇宙の生命の同化」とし（阿部 2008, p.409）、教養を、それに対する「われらの意識的努力を命ずる一つの規範」としている（阿部 2008, p.406-407）。

一方、日本の大学は、明治期に西欧の先進国に追いつくために専門教育や職業教育の場として整えられたことから、大学は教養教育の場ではなく、教養教育は旧制高等学校でなされるべきものとされてきた<sup>9</sup>。

戦後になると、アメリカでは民主主義の基盤として市民の育成のために一般教育が重要視され、米国教育使節団勧告や日本の一般教育研究会による報告書によって日本でも一般教育が民主主義の育成として大学教育の中に取り入れられた（森 2019：77）。

しかし、終戦直後では、日本の大学において、民主主義の育成あるいは市民性の教育<sup>10</sup>としての教養教育の影は、少なくとも表面上は、ほとんど見られないようである。例えば、戦後初代東京大学総長だった南原繁（1951）は、次のように教養について語っている。

教養の目指すところは、諸々の科学の部門を結びつける目的や価値の共通性についてであり、かような価値目的に対して、深い理解と判断をもった人間を養成することである。われわれの日常生活において、われわれの思惟と行動を導くものは、必ずしも専門的知識や研究の成果ではなく、むしろそのような一般教養によるものである。それは究極において、われわれが一個の人間として人生と世界に対する態度、随って道徳と宗教にまで連なる問題である<sup>11</sup>。

ここでは、「民主主義」や「市民性」という言葉は出てきていない。南原（1951）にとって学生が身につけるべき教養とは、日々の我々の思惟と行動を生み出し、我々自身と自己の人生や世界と繋げるような、諸科学や人類のもつ共通目的・共通価値に対する深い理解と判断力である。すなわち、教養の名の下で育成すべきは、「普遍的価値に対する深い理解と判断力」であり、それは、人生と世界に対する態度や道徳

<sup>8</sup> 『三太郎の日記』とは、主人公の三太郎に仮託して綴られる、著者・阿部次郎の若き日の自己を確立していく豊かな感受性と真摯で強靱な思索の跡が、永遠の青春の書として大正・昭和期の学生の必読の書であった（amazon.co.jpの当該書籍の内容解説（2020年4月10日閲覧））という。

<sup>9</sup> 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（日本学術会議 2010：8）。

<sup>10</sup> 「シティズンシップ教育」という言葉については、新井浅浩氏によると、参加的な市民という意味を加えて、ブレア政権下（1997-2007年）の「市民性教育に関する委員会（クリック委員会）」（1998年）により定義されたものだという（2009年1月13日「子どもの徳育に関する懇談会（第5回）議事要旨」）。その教育内容としては、社会的・道徳的責任、コミュニティへの関与、政治的リテラシーの三つで構成され、後にアイデンティティと多様性が加わったという（同上）。

<sup>11</sup> 山脇（2018b）は、南原が教養という言葉に与えている含蓄を次の三つだとしている。1）諸学問を結びつける目的や価値の理解、2）日常生活における思惟や行動の指針力、3）道徳や宗教にまで連なる人生観と世界観、の三つである。山脇（2018b）は、1）について、「タコツボ的な専門教育を相対化しつつ、それをメタレベルで統合する力」（p.ii）と読み替えている。そのように読めなくもないが、南原（1951）の文脈に即して読んでみると、南原がいうところの教養とは、「諸科学や人類のもつ共通目的・共通価値に対する深い理解と判断力」と読むのがより適切であろう。

と宗教にまで連なるものであった。アメリカにおいて教養が民主主義の実現に結び付いたきわめて実用的な概念であったのに対し、日本では「普遍的価値に対する深い理解と判断力」という、現在の日本の大学の基底に横たわる教養概念に繋がる、きわめて普遍的なものであったことが特徴的である。

## 2.4 現代における大学教育にとっての教養

近年において、大学教育における教養の定義は多様化している。教養については、「古今東西の英知が語ってきたが一つに収斂するところはない」(市川 2001)、という状態が現在でも続いている。例えば、「自学の卒業生として最低限身につけてほしい知識や素養」と定義される場合がある。これは、大学教育における教養についてのもっとも限定された定義の一つであるが、現在、「学士力」や「ディプロマ・ポリシー」と表される概念と近いものである。また、「社会とかかわり、経験を積み、体系的な知識や知恵を獲得する過程で自己の内面に身につける、ものの見方、考え方、価値観、生き方の総体」とも定義される。これは、文部科学省(2009)による徳育の目指す人格の要素に近いもので、大学における全ての経験によって身についたものを包含する、大学教育における教養についてのもっとも包括的な定義の一つである。

現在、社会が複雑かつ急激な変化を遂げるなかで、日々多くの新しい問題が生み出されつつあるだけでなく、多くの未曾有の問題が未解決のままとなっている。このような時代において、近代の英国とヨーロッパ大陸の Liberal Education が有していたような「偏見に捕らわれず、幅広い視野から物事を捉え、明晰にして判明な判断ができる力」としての教養の必要性が一層高まっているだけでなく、そのような判断を行動に移すことのできる力としての行動力あるいは実践力も問われている。

その行動力の中身としては、俯瞰的視野、倫理性、判断力を備えた、1) 己の為すべきことを為そうとする強い意志、2) その意志や思いや情報などをしっかりと発信・表現する力、3) 自己・他者・社会の尊敬やあるべき姿に配慮(ケア)・傾聴する力、4) 他者と協調し協力し協働する力、5) 他者に影響を与え、巻き込む力としてのリーダーシップあるいは影響力、6) 皆が為すべきことを推進していく力としてのリーダーシップあるいは牽引力、そして、それらを統合した力として、7) 問題をできる限り事前に対処し新しい未来を作り上げる力が必要であらう(表1)。

表1 行動力とその構成要素

構成要素	要素
行動力	1) 意志力
	2) 発信・表現力
	3) 配慮(ケア)・傾聴力
	4) 協働力
	5) リーダーシップとしての影響力
	6) リーダーシップとしての牽引力
	7) 革新力(現状突破力)・ 未来創造力(想像力、対処力)

(出所) 筆者作成。

日本における教養概念には、少なくとも大学においては、その最も上位の概念として「人格の形成」が存在しており、人格は教養そのものともいえる。今田(2019)は、リベラル・アーツに関する様々な議論を整理し、現代のリベラル・アーツは、1) 市民性の啓蒙であり、公共心を涵養すること、2) 品格の陶冶であり、人格形成を行うこと、3) 文理融合による俯瞰力の形成、の三つの要因から構成されているとしている(p.24)。的確な整理だとは思う。が、本稿では、「品格の陶冶による人格の形成」は



教養教育の最終な目的とし、そのような目指すべき人格の中に「市民性」と「俯瞰力」が教養の構成要素の一つとして含まれていると考え、操作可能性からも、人格そのものを教育の対象とするのではなく、教養の具体的な構成要素を教育の対象とする。そこで、本稿では、現代社会において大学が育成すべき教養を、現代社会が有する多様な課題に挑戦するために、「幅広い視野から物事を捉え（俯瞰的視野）、倫理性に裏付けされた明確な判断（倫理性と判断力）を下し、それを行動に移すことができる能力（行動力）」と定義し、その構成要素を、①「俯瞰的視野」、②「倫理性」、③「判断力」、④「行動力」と考えることとする。

## 2.5 小 括

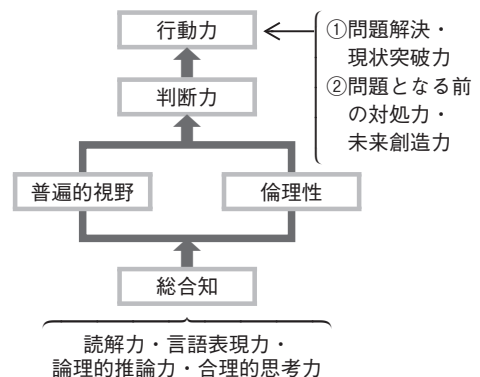
本節では、本稿における教養を同定するために、大学の歴史の中での教養概念の変遷と日本における教養概念の変遷を概観した。

アメリカにおける大学教育がマス化<sup>12</sup>を迎えるにあたり Liberal Education から General Education への読み替えが起こった。現在の日本の大学における「一般教育科目」という概念は、戦後、この General Education をベースにしてアメリカからもたらされたものであることを確認した。また、アメリカの大学の General Education における教養の中身は、読解力、言語表現力、論理的推論力、合理的思考力であったことを確認した。これらの教養は、総合知のコアとなるべきものとして、日本の大学においても自覚して育成すべきものである。

また、「教養教育」における「教養」の概念は、アメリカを始めとする西欧諸国におけるものと日本におけるものとは異なることを確認した。西欧諸国においては、教養とは、解放されるための技芸から始まり、現代では民主主義を支える市民性を意味しているが、日本において

は高尚な人格あるいは品格を意味している。市民性は、そのような人格を構成する要素の一つであると同時に、現代社会が必要とする人間がもつべき人格そのものとも考えることもできる。したがって、大学においても市民性教育が求められると考えることができよう。ただし、「市民性」という概念は多様であるとともに教育内容としては操作的でないため、このままでは使用が難しい。

結論として、本稿においては、現代社会において大学が育成すべき教養を、総合知を基盤とし、「幅広い視野から物事を捉え（俯瞰的視野）、倫理性に裏付けされた明確な判断（倫理性と判断力）を下し、それを行動に移すことができる能力（行動力）」と定義し、その構成要素を、①「総合知」、②「俯瞰的視野」、③「倫理性」、④「判断力」、⑤「行動力」と考えることとした。そして、その行動力は、現前する問題への解決力だけでなく、未来の課題への対処力をも包含することを強調する。そして、これらは、俯瞰的視野と倫理性に基づいた判断を経た行動力でなければならないことが強調される。これらを図に表すと、図2のとおりとなる。



(出所) 筆者作成。

図2 大学教育における教養

<sup>12</sup> 「マス化」については、注8を参照されたい。

### 3. 大学教育にとっての教養の構成要素

#### 3.1 本節の目的

本節では、前節で定義づけた本稿における教養概念をさらに明確化するために、経済産業省が2018年に「人生100年時代の社会人基礎力について」において定義した「新・社会人基礎力」と本稿における教養概念とを比較する。大学で育成すべき教養は、社会にとって求められる教養でもなければならぬからである。

これらは、互いに類似している点を有するが、全く同じ概念というわけではない。では、どこが、どのように異なるのであろうか。本節においては、これらを議論することにより、大学教育にとっての教養の構成要素を確認する。

#### 3.2 新・社会人基礎力と教養との比較

新・社会人基礎力は、三つの能力とその三つの能力を細分化した12の能力要素とからなる。その三つの能力とは、①考え抜く力、②チームで働く力、③前に踏み出す力、である。①の「考え抜く力」における能力要素は「課題発見力」、

②の「チームで働く力」の能力要素は1) 発信力、2) 傾聴力、3) 柔軟性、4) 状況把握力、5) 規律性、6) ストレスコントロール力の六つ、③の「前に踏み出す力」の能力要素は1) 主体性、2) 働きかけ力、3) 実行力の三つ、である(表2)。

「考え抜く力」の能力要素が「課題発見力」だけとなっているのは、課題を発見するまで考え抜くことが大切であるからであると考えられる。解決策を考え抜くことももちろん大切であるが、社会人基礎力としては、解決は、他者との共同の中で、前に踏み出すことによって成し遂げられると考えられているのであろう。

一方、教養とは真理の追究によって鍛えあげられる人格のことであるが、そのような教養の要素を本稿では、すでに述べたように、①「俯瞰的視野」、②「倫理性」、③「判断力」として

いる。まず、教養の要素として第一に掲げられる「俯瞰的視野」は、「新・社会人基礎力」の構成能力の「状況把握力」に近いものと考えられるが、現代社会における教養としての俯瞰的視野は、自己の布置の認識と自己相対化の視点が出発点となるであろう。すなわち、自らがどこから来て、今どこにいるのかを見据える能力といえよう。

野家(2018)は、「自分が社会の中でどのような位置にあるかを知っている状態」のことを、未来を模索する「方向感覚」と呼び、教養教育の目的の一つを「方向感覚」の醸成だという(p. 10-11)。俯瞰的視野には、このような方向感覚が不可欠である。自分がどのような視点をもっているのか、どのような思考上のあるいは文化上の限界を有している可能性があるのか、をメタ認知的に見下ろすことができ初めて自己とは異なるものを俯瞰することができるからである。

そのような俯瞰的視野は、1) 自己の布置の認識と自己相対化の視点を土台として、2) 自

表2 新・社会人基礎力とその構成能力

	構成能力	要素能力
新・社会人基礎力	考え抜く力	課題発見力
	チームで働く力	発信力
		傾聴力
		柔軟性
		状況把握力
		規律性
		ストレスコントロール力
	前に踏み出す力	主体性
		働きかけ力
		実行力

(出所) 経済産業省「人生100年時代の社会人基礎力について」(2018)より作成。

己を取り巻くミクロシステムや、そのミクロシステムを包含するメゾシステム、あるいは地域の規模の視点、3) 時間軸を取り入れた歴史のあるいは時間的な視点、4) 一つのもの異なる様態を考慮した多様性の視点、5) 一つのもの異なる視点から考察した多元的あるいは分野横断的な視点、6) メゾシステム・地域システムを超えた地球のあるいは宇宙規模の視点、そして7) 地球や宇宙といった空間からも解放された普遍的な視点までをも包括する、様々なレベルの状況把握力であることが強調されなければならない(表3)。

表3 俯瞰的視野の構成要素

構成要素	要素
俯瞰的視野	1) 自己の布置の同定・自己相対化・客観的な視点
	2) メゾシステム・地域的視点
	3) 歴史的・時間的視点
	4) 多様性の視点
	5) 多元的・分野横断的視点
	6) 地球規模・宇宙規模の視点
	7) 普遍的視野

(出所) 筆者作成。

次に、本稿において教養の要素として第二に掲げられる「倫理性」は、「新・社会人基礎力」の「規律性」に近いものと考えられるが、現代社会における教養としての倫理性には、俯瞰的視野と同様、多様なものが含まれる。

野家(2018)は、「方向感覚」とともに教養教育の目的を構成するものを「平衡感覚」の醸成だという(p. 10-11)。「人と人との間に成立する規範としての倫理感覚と表裏一体の、「他者を理解し、他者に共感する能力」を「平衡感覚」と呼んでいる。この概念は本稿の「倫理性」に類似しているが、本稿の倫理性には、1) 他者あるいは社会の問題を自己のものとして考

える当事者性とそれによって自己のものとして引き受ける義務意識、2) 物事の善悪を見極める道徳観や正義感、3) 義務意識や道徳観を土台に、自らのやるべき仕事を最後まで引き受け続けようとする意志である責任感あるいは使命感、4) 自他尊重の精神と自他の尊厳への配慮、5) 自分と異なるものを受け入れ、場合によっては許すという寛容性、6) 分断化し個人化した現代社会においてはとくにその重要性が指摘されている公共心・公德心、そして8) 人智では計り知れないものに対する謙虚な心としての精神性や宗教性、をも包括するものであることに注意が必要である(表4)。

表4 倫理性の構成要素

構成要素	要素
倫理性	1) 当事者性(主体性)
	2) 道徳観(正義感)
	3) 責任感(使命感)
	4) 配慮(自他の尊厳への配慮)
	5) 寛容性(包摂性・柔軟性・許容性)
	6) 公共心(公德心)
	7) 精神性(宗教性)

(出所) 筆者作成。

さらに、教養の要素として第三に掲げられる「判断力」は、「新・社会人基礎力」の「考え抜く力」に近いものと考えられるが、現代社会における教養としての判断力は、以上の俯瞰的視野と倫理性が土台となったものでなければならない。そしてその判断力は、1) 適切な知識・情報収集力、2) 適切な理解・洞察力、3) 適切な問題の発見力・問題構成力、4) 論理的な思考に基づく状況判断や説得力をも含有する論理力・推論力、5) 一つのことを要素に分解し、その特徴や法則を見出す力としての「分析力」、「批判的思考力」<sup>13</sup>、6) 関係のあるもの同士

を結び付け、一つの法則へと統合する力である「統合力」、7) 統合したものをさらに人類全体、社会全体、あるいは宇宙全体の法則へと普遍化する力としての「普遍化力」あるいは「一般化力」、が内包されるものであることが指摘されなければならないであろう(表5)。

表5 判断力の構成要素

構成要素	要素
判断力	1) 知識・情報収集力
	2) 理解・洞察力
	3) 問題発見力・問題構成力
	4) 論理力・推論力
	5) 分析力・批判的思考力
	6) 総合力・統合力
	7) 普遍化力・一般化力

(出所) 筆者作成。

### 3.3 小 括

本節では、本稿で扱う教養概念を科目に落とし込める要素に直すため、経済産業省による「新・社会人基礎力」と教養概念を比較した。本稿における教養概念の構成要素をまとめたものが、表6である。

新・社会人基礎力は、社会人として基本的に「すぐに役立つ力」<sup>13</sup>である。教養は、そのような社会人基礎力だけでなく、その直接の効用は目に見えないかもしれないが、生涯にわたり人

表6 教養とその構成要素

構成要素	要素	
大学教育において求められる教養	俯瞰的視野	1) 自己の布置の同定・自己相対化・客観的な視点
		2) メゾシステム・地域的視点
		3) 歴史的・時間的視点
		4) 多様性の視点
		5) 多元的・分野横断的視点
		6) 地球規模・宇宙規模の視点
		7) 普遍的視野
	倫理性	1) 当事者性(主体性)
		2) 道徳観(正義感)
		3) 責任感(使命感)
		4) 配慮(自他の尊厳への配慮)
		5) 寛容性(包摂性・柔軟性・許容性)
		6) 公共心(公德心)
		7) 精神性(宗教性)
	判断力	1) 知識・情報収集力
		2) 理解・洞察力
		3) 問題発見力・問題構成力
		4) 論理力・推論力
		5) 分析力・批判的思考力
		6) 総合力・統合力
		7) 普遍化力・一般化力
行動力	1) 意志力	
	2) 発信力	
	3) 傾聴力	
	4) 協働力	
	5) 影響力	
	6) 革新力	
	7) 未来創造力(想像力、対処力)	

(出所) 筆者作成。

<sup>13</sup> 「批判的思考力」の「批判的」とは、対象を一つひとつに分解して詳細に検討するというやり方を指しており、すぐに答えを出そうとしない態度をも指している。それは、「問題解決力」としての「Positive Capability」に対し、「問いにとどまり続ける力」としての「Negative Capability」ともいえる。なお、デカルトの『方法序説』に挙げられた「四つの規則」は、「明晰の規則」「分析の規則」「総合の規則」「枚举の規則」である。

<sup>14</sup> 有用性という概念そのものが、おそらくは近代社会が生み出した概念であろう。近代社会の落とし子としての企業にとっては生産性を高める効能を「役に立つ」と呼んでいる。だが、野家(2018)も指摘するように、「役に立つ(useful)」とはさほど自明の価値ではない(p.9)。生産性が高いことは企業にとっては重要な価値かもしれないが、一人ひとりの生命の質や長さに差があるとき、時間で割られる生産量としての生産性は人生にとっては意味がない。また、人間存在に関していえば、そこにいてくれるだけでよい、という価値も存在するだけでなく、それが最も大切な価値でありさえする。

間行動の礎となり未来を築く力といえよう。

人格は教養そのものであるが、本稿では人格形成を教養教育の最終的な目標と位置づけ、教養の要素を1) 俯瞰的視野、2) 倫理性、3) 判断力、の三つに分けた。判断力については、あくまでも俯瞰的視野と倫理性に基づいた判断力が問われている。すなわち、教養の要素は、視点としての俯瞰的視野、態度としての倫理性、能力としての判断力である。これらの教養の三つの要素は、さらにそれぞれ七つの構成要素に分けられ、教養教育はそれらの構成要素に焦点を当てて為されることが期待される。

## 4. これからの時代の特徴の同定

### 4.1 本節の目的

本稿の目的は、これからの教養教育の在り方を明らかにすることである。「これからの」というのは、「これからの新しい時代を見据えた」という意味であるが、「現代を含む未来の」という意味でもある。もし教養が人類に共通する人間の在り方だとしたら、それは時代を越えて普遍性を有するはずである。だとしたら、「これからの時代に適した」教養教育の在り方を検討する必要があるのだろうか。

森（2019）は、教養教育の究極の目的についてのミルの言葉「それは、自分自身を「善」と「悪」との間で絶え間なく繰り返される激しい戦闘に従軍する有能な戦士に鍛え上げ、人間性と人間社会が変化する過程を生じて解決を迫る日々新たな問題に対処しうる能力を高めることであります」（ミル 2011：132）を引用し、「教養とは、（中略）大学全体の目的に従属するものでなくて大学の目的そのものであり、そして静的ではなく動的なものである」と結論している。

また、三木清も次のように言っている。

しかも文化の問題は今日特に人間の問題である。教養の観念の根柢にもつねに人間の

観念がある。教養とは如何なる専門家乃至職業人もが人間として真に人間らしくなるために要求される文化的状態に身を高めることである。そこには人間の観念が前提され、このものの變るに従つて教養の意味も内容も變つてくる。新しい教養は新しい人間の観念を基礎としなければならぬ。かやうにして教養の問題は必然的にヒューマンイズムの根本問題に關係してくる。（三木 1937 [1967]：300）

三木にとって教養とは、人間として真に人間らしくなるために要求される文化的状態に身を高めることであり、前提となる人間の観念が変われば、その時代に求められる教養の具体的な内容は時代によって変化する、というわけである。

そこで、本節においては、現代を含むこれからの時代の特徴を同定する。

### 4.2 2002年における「新しい時代」

2002年に出された「新しい時代における教養教育の在り方」（答申）には、21世紀を迎えた日本の次のような構造的変化が指摘されている。

#### 1) 社会的な一体感の脆弱化

社会が物質的に豊かになる過程で価値観の多様化、相対化が進んだ結果として、社会的な一体感が弱まった。

#### 2) 社会的な共通目的の喪失

1番目の社会的な一体感の脆弱化の原因とも言えるが、近年の経済構造の変化や経済的な停滞、冷戦構造崩壊後のグローバル化の進展等による社会・経済環境の変化によって、社会に共通の目的や目標が失われた。

#### 3) 家族・地域社会・企業と個人との関係性の変化

少子・高齢化、都市化の進展や産業構造・就業構造の大きな変化の中で、家族や地域社会、企業の在り方及びこれらと個人との関係が変化している。

#### 4) 情報化の進展による人間関係の希薄化

急速な情報化の進展は、世界中の情報を瞬時に入手することを可能にする一方で、生活、社会活動等のあらゆる面で直接的な体験の機会を減少させることによって人間関係が希薄化している。

#### 5) 地球規模での環境問題や生命倫理に関わる問題などの新しい問題の惹起

科学技術の著しい発展は、人類に計り知れない恩恵をもたらす一方で、地球規模での環境問題や生命倫理にかかわる問題などの新たな問題を生じさせている。

#### 6) これからの社会や人間像が見つからず、未来が見えない時代

これらの大きな社会的変動の中で既存の価値観が大きく揺らいでいる一方で、新たなモラルやこれからの社会、その中で生きる個人の姿は未だ明確になっておらず、個人も社会も自らへの自信や将来への展望を持ちにくくなっている。

このような時代においてこそ、自らが今どのような地点に立っているのかを見極め、今後どのような目標に向かって進むべきかを考え、目標の実現のために主体的に行動していく力を持たなければならない。この力こそが、新しい時代に求められる教養であると考えられている。我々は、このような前提を踏まえながら、歴史的な転換期・変革期にあって、一人ひとりが自らにふさわしい生き方を実現するために必要な教養を再構築していく必要がある、と答申は指摘している。

### 4.3 2010年における「新しい時代」

次に、2010年に日本学術会議より出された「21世紀の教養と教養教育」に指摘されている新しい時代を検討してみよう。そこでは、21世紀を迎えた世界における変化について、次のように指摘されている。

#### 1) グローバル化の時代

グローバル化の時代においては、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とする。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及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、としている。

#### 2) メディアの地殻変動

「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中において、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、大学における学修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ことを指摘し、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、としている。

#### 3) 知の地殻変動

20世紀半ば以降、例えば、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）が、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、としている。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・考え方と社会の在り方への希求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、と本提言は指摘している。

#### 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・実践の能力の形成と、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、①情報公開・情報開示と市民的公共性、②社会的な協働による社会的公共性、③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、といった三つの公共性の育成が必要である、と日本学術会議（2010）は指摘している。現代の多様化・複雑化・流動化する社会では、この三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という。

#### 4.4 これからの時代の特徴

本項においては、現代を含むこれからの時代の特徴を同定する。我々は時代の境目にいる。それは異なる方向のものが共存する時代である。人間の選択によって、未来はどちらに転ぶかわからない岐路にある。そのような時代は、具体的にはどのような特徴を有しているのだろうか。

##### (1) 世界的規模での構造的課題

現代は、地球の表面がインターネットでつながり、情報・物資・人々が容易かつ迅速に流通

し、地球の片隅で起こったことが地球のいたるところに影響を与えるという、文字どおりグローバル時代<sup>15</sup>である。政治学や経済学や文化人類学の世界では、それは、世界におけるアメリカの支配の強化・資本主義化・アメリカ文化化をも意味していた。

また、グローバル化の進展により、世界的規模における問題が、世界全体だけでなく、地域においても発生していることを特徴とする時代である<sup>16</sup>。具体的には、地球全体の持続可能性が問われるような環境問題、食糧問題、エネルギー問題、水問題、少子高齢化問題、地方経済・コミュニティの疲弊、紛争、貧困・格差、人口問題、核兵器や人工生命さえも生み出すような技術革新などの世界規模の問題が、各国とその中の地域、そしてその中に住まう一人ひとりに、ダイレクトに影響を与えている時代となったのである。日本学術会議（2010）では、各国は自国社会の諸問題を解決しながら、世界共通の問題にも取り組まなければならない、このような時代の特徴を「グローバル化の時代」と呼んでいる。

##### (2) 超スマート社会の時代

一方で、第四次産業革命といわれるような世界的規模の社会的変化が起りつつあると指摘されている<sup>17</sup>。AI等の技術革新・データ利活用により、これまで対応しきれなかった社会的・構造的課題への対応が可能になる。それによって生み出される社会が、「超スマート社会」とも呼ばれる「Society 5.0」<sup>18</sup>である。

なぜそこでは人間中心の社会が実現されるか

<sup>15</sup> 平井（2019）は、「1980年代中葉以降の世界経済の展開を一言で表現すると「グローバリゼーション」ということになる（p.228）」と述べ、その特徴として次の三つを指摘している。1）経済運営の原理としての資本主義のグローバルな採用（社会主義の放棄）、2）金融グローバリゼーションの極端な進行、3）開発途上国とみなされてきた国の驚くべき経済成長と世界経済上に占める地位の躍進。

<sup>16</sup> 2019年12月に中国武漢で初めて新型コロナウイルスの発症が報告され、世界保健機関（WHO）は2020年3月11日に、新型コロナウイルスの世界的な感染拡大について「パンデミック」（世界的な大流行）を宣言した。この新型コロナウイルスのパンデミックも、人々が世界規模で容易に移動できるようになった当然の帰結であった。

という、そのような社会は、「好きなもの・サービスを、必要な人に、必要な時に、必要なだけ提供し、社会の様々なニーズにきめ細かに対応でき、あらゆる人が質の高いサービスを受けられ、年齢、性別、地域、言語といった様々な違いを乗り越え、生き活きと快適に暮らすことのできる社会」(「第5期科学技術基本計画」)だからだという。

2018年に出された中央教育審議会答申「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」では、新しい大学教育を構想するにあたり、20年後の「Society 5.0」を想定するようにと提唱する。それは、従来型のボリュームゾーンであった生産性の低い製造ラインの工具・営業販売従事者・バックオフィス担当者等は、AIやロボット等で代替されて多くの仕事が低賃金化する一方で、高度人材は海外に流失するため、日本国内の市場は縮小されて仕事の量・質ともに低下する、と予想されているからである。このような社会が創出されるにあたり、データ利活用に関する理解度の低さやデータサイエンスプログラムの不足が指摘されている<sup>19</sup>。

### (3) インターネット資本主義とポストメディアの時代

科学技術によって作り上げられる夢のような社会が想定される一方において、負の部分あるいは隠れた部分、もしくは深層部分にも我々は目を向けなければならない。そのような表面的な社会がどのようなメカニズムに支えられてい

るか、あるいは何によって作り出されているか、そしてその結果、我々はどのようなことになっているか、である。

伊藤(2019)は、現代は「日常的なインターネットの活用が、現在の資本主義経済を駆動する最も重要なメカニズムになっている(p.125)」と指摘し、これを「コミュニケーション資本主義」と呼んでいる。このような、インターネットが現在の資本主義経済を駆動しているというメカニズムを、本稿では「インターネット資本主義」と呼びたい。

このインターネット資本主義の中に、ソーシャルメディアの登場も含まれる。伊藤(2019)は、ソーシャルメディアが登場したことは、とりわけこの10年ぐらいの間にそれ以前の変化を上回るほどの劇的な変化をもたらし、現代は「ポストメディア時代」と呼んでよいような歴史的な変化を経験しつつある(p.127)という。このことがとりわけ大学教育において重要なのは、これによって、これまで大学の専売特許と考えられてきた知識の生産過程が根本的に変化したからであり、また今後もするであろうからである。大学における教養教育は、このような知の生産過程に敏感となり、それが生み出す力と社会の在り方を注視する学生を育成する義務があろう。

### (4) 科学技術時代かつトランス・サイエンスの時代

現代という時代あるいはこれからの学生が対

<sup>17</sup> 人間が蒸気機関の発明によって初めて動力を取得したのが第一次産業革命、動力が電力やモーターへと革新したのが第二次産業革命、コンピュータによって自動化が進んだのが第三次産業革命、人工頭脳によって自律的な最適化が可能になるのが第四次産業革命である(経済産業省『第四次産業革命の進展と産業・就業構造の変化』(平成29年10月))。

<sup>18</sup> Society 5.0とは、狩猟社会(Society 1.0)、農耕社会(Society 2.0)、工業社会(Society 3.0)、情報社会(Society 4.0)に続く新たな社会を指すもので、日本が目指すべき未来社会の姿として、総務省により、第5期科学技術基本計画(2016-2020)において初めて提唱された概念である。総務省によれば、それは、「サイバー空間(仮想空間)とフィジカル空間(現実空間)を高度に融合させたシステムにより、経済発展と社会的課題の解決を両立する、人間中心の社会」だという。

<sup>19</sup> 経済産業省(2019), p.10。



応していかなければならない時代は、否応なく科学技術の時代である。それは科学技術が高度に発達したということを示しているだけでなく、我々の住まう社会や想定される未来の社会は、技術によってその在り方が規定されてしまう社会であることを意味している。しかしながら、旧態依然とした学内統治システムや国の資金に依存した大学の財政基盤により、経営層のリーダーシップを阻む大学システムや外部からの健全なプレッシャーの欠如による競争の機能不全によって、日本の科学技術やイノベーション力は世界から取り残されていると指摘されている<sup>20</sup>。

同時に現代は、科学だけでは答えが見出されない問題が多く存在する「トランス・サイエンス<sup>21</sup>の時代」でもある。例えば、エネルギー問題、核の問題、貧困の問題、地球環境の問題等、すべて科学的な問題であると同時に社会的、政治的な問題でもある。

このような時代は、「ポスト専門家の時代」でもある。ポスト専門家の時代とは、専門家が力を有していた時代の終焉を意味する。近代は分業により生産性を上げた時代であったが、それが学問に適應されたのが学問分野における専門家であった。

専門家が力を有していた時代においては、非専門家としての市民や学生は、知識が欠如しているがゆえに啓蒙されなければならない対象であったが、そのような時代は終わりつつある。市民は、市民という専門家でもあり、社会は、そこに集うすべての人によって作り上げられなければならないものとなり、そこでは、啓蒙ではなく、対話や参画が重要視される。

大学の教養教育においては、科学技術の時代にふさわしい科学技術リテラシーを教育すると

同時に、トランス・サイエンス時代であることを前提として、その自覚による謙虚な態度とともに、人間だけでなくすべての地球に住まう生命体中心あるいは地球そのものの中心の世界を築くためにはどうしたらよいかを考え、対処法を見出し、そして行動に移せる人間を育成しなければならない。

#### (5) ポスト近代

さらに現代は、「ポスト近代」とも呼べる時代である。ポスト近代とは、文字どおり近代の後の時代を指すため、ここではそもそも近代とは何を指すのかが問題となる。

たとえば、近代とは、個人の権利や自由が重要視され、個人化が進んだ時代である。それは個人の権利や自由が蹂躪されてきた過去の時代に比して、個人の勝利を意味する輝かしい時代ではあるが、一方で過度の個人主義や私事化が進み、人々の分断化が進んだ時代でもあった。我々はそのような時代を抜け出す必要がある。ポスト近代とは、人々の間に絆がもう一度取り戻され、その中で安心して人々が暮らせるような理想的な社会を意味することになる。

あるいはまた近代とは、マックス・ウェーバーによれば社会の合理化過程であり、理性が重んじられた時代である。合理主義により、本来は我々の社会に多様性という豊かさを与える多様な特徴を有する人間が排除され、均一の人間が教育によって生産されてきた時代である。そのような側面においてポスト近代とは、合理主義や効率性だけではない多様な価値が真に重んじられる時代を指すことになろう。

#### 4.5 小 括

本節においては、これからの教養を考える射

<sup>20</sup> 経済産業省（2019），p. 10。

<sup>21</sup> 「トランス・サイエンス」という言葉は、1970年初頭にアメリカの核物理学者であるA.M.ワインバーグが、「科学に対して問うことはできるが、科学では答えることができない問題」があることを示し、それを「トランス・サイエンス的問題」と呼んだことに始まるとされる（標葉 2019：133）。

程として「現代の特徴」を検討した。そして、次の四つの時代を導出した。

- ①世界的規模での構造的課題と超スマート社会の時代
- ②インターネット資本主義とポストメディアの時代
- ③科学技術かつトランス・サイエンスの時代
- ④ポスト近代

そのような時代の特徴は、すでにそれが現前として存在して克服されるのを待っているものもあれば、近い未来の理想として存在するものもある。超克すべきものを超克し、実現すべきものを実現していくのは、専門的知識ではなく、それぞれの深淵を架橋する教養である。

では、これからの教養教育のテーマとして、我々は何を掲げるべきなのだろうか。次の節ではそれを問う。

## 5. これからの時代の教養教育の内容

### 5.1 本節の目的

このような時代において、どのような教養教育の内容が求められているのであろうか。本節では、これからの時代の教養教育のテーマを問う。

### 5.2 これからの時代における教養教育の内容

前節においては、現代社会の特徴を同定した。以下では、そのような現代社会に必要とされる教養教育の内容を導出する。

#### (1) 未来創造論

我々は現在、未来が見えない時代を初めて生きている。20年後、30年後ですら、予想ができない。デザイナーベビー<sup>22</sup>が実際に人工的に生み出されている<sup>23</sup>現在、近い未来において、「人間」の概念さえ異なっているかもしれない。

大学という、未来を創造する学問の拠点では、現代社会の構造的問題を学ぶだけでなく、どのような未来を我々は作り出さなければならないかという視点から未来を考えることが、大学の学びの基底を為さなければならない。未来を選ぶのは我々であり、偶然な時の流れではない。その推進力をつけるのが大学における学びであり、その視野・態度・思考力・行動力を支えるのが教養である。未来を「当てる」のは、未来を「想像」するのではなく、未来を自ら「創造」することにかかっている。

なお、それは、過去に戻ることを包摂される。時間の流れは防ぐことができないとしても、もし予想される未来よりも人や生命が対等に尊重される時代や場所がこの世の中に存在したとしたならば、そのような時代に戻ることをみんなの力で実現させることも必要なかもしれない。

我々はどこから来て、現在どこにいて、そしてどこに行くのか、ではなく、どこに行くべきかを議論すべきであろう。

#### (2) 知の創造論

大学という知の創造と再生産の拠点では、知

<sup>22</sup> デザイナーベビーとは、生物の遺伝子を狙いどおりに改変できる「ゲノム編集技術」を使用して生み出された赤ちゃんのこと。このゲノム編集技術において革命的な新手法「CRISPR/Cas (クリスパー・キャス) 9」を開発した欧米の女性研究者2人が2020年のノーベル化学賞に決まった。

<sup>23</sup> 中国南方科技大学の研究者である Jiankui He (賀建奎) 准教授は、2018年11月28日、香港で開催されている第2回ヒトゲノム編集に関する国際サミット (Second International Summit on Human Genome Editing) において、ゲノム編集技術である CRISPR/Cas を用いて、CCR5遺伝子に欠失変異を誘導した2個の受精卵から、[エイズウイルスに掛りにくいとされる] 2人の女兒が生まれたと発表した。さらに現在、ゲノム編集した別の受精卵を移植した女性が、妊娠している可能性があるという。(「中国の研究者「ゲノム編集で女児誕生」と発表」(「日経メディカル」(nikkeibp.co.jp) 2020年11月30日記事 (久保田文)) (2020年12月15日閲覧)。

がどのように生み出され、人々の間に流通するかを規定する社会メカニズムを学ぶことは、大学の学びの最も根幹を為すものの一つである。

伊藤（2019）は、「我々が今日のリテラシー教育を考える場合に、情報リテラシーあるいは新たなメディア教育が必要だというだけで単純に終わらせてはならない重要な課題がある（p.118）」という。現代社会においては、情報の質、情報の算出の方法がこれまでと様変わりするとともに、知の在り方、創造され方、再生産のされ方がこれまでと全く異なるからである<sup>24</sup>。

大学は長い間、新しい知の創造・発信の場の代表的存在としてその存在価値をもっていた。しかし、すでに述べたように、現在の多くの知はインターネットの介在によって創造・流通されている。インターネットへの入力やアクセスがビッグデータを形成し、それが解析されて活用されることにより個人と社会が制御されるという時代に住んでいる（伊藤 2019：125）。

大学という知の生産・再生産のギルドに集う者は、知の生産・再生産過程方式を規定する社会のメカニズムを露わにするものを第一の教養として学ぶことが、不可欠であろう。ここで学ぶべきものは、先の節で取り上げたインターネ

ット資本主義とポストメディアの時代背景並びにそこにおける知の生産・再生産過程の方式を規定する社会メカニズムであり、それに対する批判的考察・態度・判断力である。

### (3) トランス・サイエンス論

現代社会における自己の位置を確認するためには、歴史や地理の知識のみならず、科学技術の社会的影響や地球環境の危機について知らないではすまされないであろう。

日本人の科学リテラシー向上のための取組みとして有名な「科学技術の智プロジェクト」<sup>25</sup>（日本学術会議 2008）では、「科学技術リテラシー」という言葉を、「21世紀の日本の社会が真の意味で豊かであり続けるために、（2030年時点での）<sup>26</sup>すべての日本人が身に付けるべき科学・数学・技術に関わる知識・技能・考え方」（p.i）という意味で使用している<sup>27</sup>。

だが重要なのは、科学技術に関する理解だけでなく、トランス・サイエンス時代における科学技術に関する思考を促進し、その対処方法としての政策提言にまで達することを目標とした教養教育である。

個別の科学の知は、基本的に専門知である。それだけでは、たとえば災害の現場では人々を

<sup>24</sup> 伊藤（2019）は、「どの分野の学生であっても、今日の知識の在り方、知識の布置、知識の再生産、という一連の過程がデジタルメディアと無関係には行われえない時代に入ったことをきちんと理解したうえで、大学の専門教育を受けてほしい」（p.127）と強く主張し、「それを担うのは、人文社会情報学という領域だろう」（p.127）と述べている。筆者は、前半の主張については全面的に賛同するものである。後半の主張についても、決して間違っていないと考えるが、スタンスを異にする。知の生産の社会メカニズムに関する議論を人文社会情報学に担わせるのではなく、大学は教養科目の重要な柱として知の生産の社会メカニズムそのものを立てるべきなのではないだろうか。主役は、人文社会情報学ではなく、我々の知の創造あるいは知の創造メカニズムなのである。

<sup>25</sup> 「科学技術の智プロジェクト」は、日本学術会議の科学技術リテラシー小委員会のイニシアチブにより、2016-2017（平成18-19）年度科学技術振興調整費「重要政策課題への機動的対応の推進」調査研究として実施された「日本人が身に付けるべき科学技術の基礎的素養に関する調査研究」の通称である。その成果は、2008年に「宇宙・地球・環境科学」「情報学」「生命科学」「数理科学」「人間科学・社会科学」「物質科学」「技術」の七つの専門部会の報告書と『総合報告書』の計8冊にまとめられた。

<sup>26</sup> 2030年の時点というのは、この報告書が公表された2008（平成20）年に生まれた子どもたちが、22年後の2030年に成人として社会に出る時まで、「科学技術の智」が、社会全体に行き渡っていることを期待したことによる。

救うことができない。そこでは、教養知に裏付けられた専門知あるいは専門知を補強する教養知が必要となる。

標葉（2019）は、OECDの言葉を借りて科学リテラシーを「科学のあり方や社会的選択に積極的に関与して発言を行う、善き批判者、成熟した市民として」大学を卒業した人が身につけておくべきもの」と置き換え、それは「科学技術をめぐる社会の問題において、当該科学技術の専門家ではなくても、自らの考えや疑問を言語化し、語る力」なのかもしれない（p.166）」と言っている。

科学と社会の接合点で生じる問題に対する俯瞰的視野・倫理性・判断力、そして言語化し社会に発信していく力こそが教養であり、教養教育が目指すべきものであろう。

### 5.3 取り上げるべきテーマ

これらの論の中でとりあげられるべきテーマとしては、インターネット資本主義、トランス・サイエンスの問題等以外に、たとえば、次のものが挙げられるであろう。

- ①人工生命が生まれる時代における生命医療倫理  
（これには、現在論争となっているデザイナーベビー、脳死問題、代理母の問題などが含まれよう。）
- ②私事化・分断化の進んだ時代における公共哲学
- ③グローバル時代における政治経済学

- ④グローバル時代における医療・看護学
- ⑤グローバル時代におけるすべての人の幸福としての福祉学あるいは幸福学
- ⑥グローバル時代におけるエネルギー（原子力）問題
- ⑦人間とAIと社会（含む、雇用の問題）
- ⑧持続可能な開発目標（SDGs）・貧困・環境問題  
（とくにこれは、インターネット資本主義が人々の二極化をもたらししている事実と合わせて、早急に解決が望まれる分野である。）
- ⑨真の人間の解放を目指す新しい教育  
（これには、競争のための教育や選抜のための教育あるいはランキングのための教育を越える教育などが含まれよう。）
- ⑩人間存在と宗教

### 5.4 小 括

本節では、現代あるいはこれからの時代において必要とされる教養教育の内容を検討した。それにより、1）我々がどのような未来を目指すべきなのかについての議論としての未来創造論、2）知の生産・再生産過程方式を規定する社会のメカニズムを対象とする知創造メカニズム論、3）トランス・サイエンス時代における科学技術の在り方についての議論としてのトランス・サイエンス論が挙げられた。

このような時代に求められるのは、自分のことに執着するのではなく、公共空間を認識し、世代を超え、利害を超え、立場を超えて他者と協力して新しい社会を築いていける人間である。

<sup>27</sup> 「科学技術の智」を提示することの必要性は、以下の四つにまとめられる（日本学術会議 2008、iii）。  
1）科学技術についての判断：現代において人々は日々進歩する科学技術の恩恵を受ける一方で、地球規模の持続性に関わる科学技術の在り方について判断し、協働して挑戦することが必要となる。したがって、基礎的知識、考え方を共有することにより判断の根拠を共有できることが望ましい。2）科学技術についての世代間の継承：人々が持続的な豊かな社会の構築を目指して協働するためには、科学技術についての基礎的な知識、考え方を世代間でも共有し継承していかなければならない。3）学校教育における理科、算数・数学、技術の学習の長期的展望：学校教育において、知識が智となっていく過程を重視し、長期的展望の中で、教科を活かしていくことが、教育の内容をより豊かにすることにつながる。4）科学技術教育の生涯にわたる目標の俯瞰：変化の激しい現代社会において、人々は生涯にわたって学び続ける必要がある。その学びの目標と全体像を提示する必要がある。

それは、高い道徳性と倫理観、そして、物事が起きてからうまく対応するというマネジメント能力や行動力を超えて、事前に対策を適切に判断し積極的に行っていくという予知的行動力である。

2019年末、中国武漢において新型コロナウイルス感染症（COVID-19）が発生し、世界保健機関（WHO: World Health Organization）の事務局長テドロス氏は2020年3月2日に世界に向けて「パンデミック（世界的な流行）ではない」との認識を改めて強調し、制御可能であることを世界に訴えた<sup>28</sup>。しかし、そのおよそ10日後の3月11日、同じテドロス氏は、新型コロナウイルスのパンデミックとなったことを発表した<sup>29</sup>。WHOが当初パンデミックでないことを決議した理由は、まさしくその時はパンデミックではなかったからである。しかし、WHOがやるべきことは、ただ事実を追認することではなく、来るべき未来を予想し、パンデミックとならぬよう世界に警戒し、あらかじめ必要な対処方法を世界に示すべきであった。3月12日の時点で感染は114の国と地域に広がり、制御不可能な状態となってしまうていた。世界がインターネットとあらゆる手段によって緊密につながったグローバル化の現代は、このような力が強く求められている時代であることをしっかりと認識すべきである。

事態に対する行動力を“ability to action for the present”と呼ぶことができるのであれば、現在必要とされている力は、“ability to action for the future”あるいは“ability to be proactive against the future”と呼ぶことができよう。我々が大学の教養教育にて育成すべき力は、前者と後者の両方である。

## 6. 大学における教養教育の実施方法

### 6.1 目的

では、以上のような教養教育のテーマをどのように大学教育の中に取り入れたらよいのであろうか。本節においては、これからの大学の教養教育の実施方法としてどのようなものがふさわしいかを検討する。

### 6.2 科目の設定方法

教養教育の実施方法としてどのような科目設定が望ましいのであろうか。以下では、一般教育科目の科目設定方法を検討する。

#### (1) 理系科目と文系科目の学際科目

中央教育審議会（2019）は、これからの教育として文理融合科目を推奨している。また、「科学技術社会論学会」の趣意書<sup>30</sup>には、現代社会においては「人文・社会系の学問から、理学・工学・医学などの自然系の諸科学にまたがるトランス・ディシプリナリーな研究を新たに組織化することが不可欠である」と記されている。それは、現代の科学技術の特性からもそうすることが望ましいだけでなく、社会構造にはめ込まれた科学という特性からも、あるいは科学と社会との接合点に生じる諸問題を検討するためにも、必要である。すなわち、たとえば、ただ単にメディア情報学や科学技術論を教えるのではなく、科学技術と例えば文学などを掛け合わせて科学技術を考えさせるような教育にすべきである。

あるいはたとえば、社会学と情報学の視点からメディアを検討する。もしくは、たとえばクローンが主人公となっているカズオ・イシグロ

<sup>28</sup> 「新型コロナ：新型コロナの新規感染、中国以外が9割に WHO」日本経済新聞（nikkei.com）（2020年3月3日記事。2020年12月15日閲覧）。

<sup>29</sup> 「新型コロナ、WHOがパンデミックと宣言、制御は可能？」ナショナルジオグラフィック日本版サイト（nikkeibp.co.jp）（2020年3月12日記事。2020年12月15日閲覧）。

<sup>30</sup> 科学技術社会論学会ホームページ <http://jssts.jp/content/view/25/27>（2018年4月1日閲覧）。

の *Never Let Me Go* を生命倫理の観点から理系教員と文系教員を含めた複数の教員が学生とともにさまざまな角度から議論する、などである。

宇佐美 (2019) も、「互いに大きく隔たった、あるいは隔たっているように見える諸科目をともに履修するのが望ましい (と思う) (p.106)」と述べているが、まさしく理系科目と文系科目をそれぞれ別に用意してその中から学生に自由に選択してもらうのではなく、理系目と文系科目の合体科目を「学際科目」などとして創設するのがよいであろう。なぜなら、教養教育科目に関して2018年に大学1～3年生を対象に行われた岡田・渡邊 (2019) の調査によると、学生は良い成績の取りやすい科目について周囲から情報を集めるなどし、合理的に科目を選択すると推察されている (p. 76)<sup>31</sup>からである。

このような「学際科目」の中でもオムニバス形式の例では、次のようなものが挙げられる。

・「学際科目：生命倫理学×文学」

・「学際科目：科学技術論×社会学」

(たとえば科学技術研究者による科学技術論と社会学者による科学技術論)

・「学際科目：環境科学×経済学」

・「学際科目：看護学×経営学」

(たとえば看護学者による病院経営論と経営学者による病院経営論。あるいはたとえば、病院経営における看護師の役割や病院部局のマネジメントに携わる看護師のマネジメント手法について看護学者と経営学者を交えて検討する。)

・「学際科目：科学×政治学×教育学」

(たとえば、教養そのものについて多様な学問分野から検討する。)

担当教員が一人であっても次のような科目が挙げられよう。

・「学際科目：心理学×文学」

(たとえば、恋愛小説、探偵小説、歴史小説などを恋愛心理学、犯罪心理学、社会心理学などから分析する。)

・「学際科目：メディア学×医学」

(たとえば、医学におけるメディアの在り方などを担当教員と学生が一緒に探究する。)

そこでは、担当者が複数のオムニバス形式、担当者が一人であっても学際的な研究テーマに関して外部講師を招いてのシンポジウム形式、学生同士のグループディスカッション形式を学内外で実施するなど、多様なやり方を選ぶことができよう。

## (2) 主題別統合科目

水野 (2018) は、「社会問題アプローチ」という現代社会リテラシー科目を紹介している。水野 (2018) によれば、「社会問題アプローチ」とは、「現代の主要な社会問題の中に課題を見出し、それを諸科学が蓄積してきた知見を総合的に動員して研究する方法」だという (p.80)。現代社会の問題をテーマとし、そのテーマに対して様々な立場からアプローチする科目である。水野 (2018: 86) は、このような「統合学」の展開は、いま社会で起こっている情報の断片化と市場化という危機を超えるべく、今後の教養教育の大きな方向性を示す、と指摘している。

(1)の学際科目とこの主題別統合科目との違い

<sup>31</sup> 岡田・渡邊 (2019) によると、このほか、ほとんどの学生が1、2年次で教養教育科目を取り終わるという状況では、学生は単位の取りやすさを理由に科目を選択しがちであることが示唆されている。この背景には3、4年次になって教養教育科目を履修しなくて済むよう、単位の取りやすい科目を選択したいという動機がある、と岡田・渡邊 (2019) は考えている。さらに、同じく岡田・渡邊 (2019) によると、学生の属性に関しては、資格取得に重きが置かれている場合 (医療系)、教養教育科目について自発的な興味関心に基づく選択がなされにくい状況にあることから、自発的な選択が弱いことが明らかになっている (p.76) という。

は、前者が文科系科目と理科系科目の融合科目であることに主眼が置かれているのに対し、この主題別統合科目では、テーマが先に決まっている点及び使用される学問体系が問われていない点である。

そのような科目として、例えば次のような科目が考えられよう。

・「統合科目：原子力問題」

（原子力発電所推進論者、擁護論者、意見保留者、反対論者あるいは発電所労働者、地域住民、政策担当者など様々な立場の人から意見を聞いたり、その立場を演じて討論会などをしたりする。）

・「統合科目：高齢化問題」

（高齢化問題について社会学、経営学、医学、看護学、公共政策学など多様な学問を切り口として講義する。）

・「統合科目：福祉問題」

（社会に集う一人ひとりの幸福を実現しようとする実践である福祉を多様な当事者や社会学、経営学、医学、看護学、公共政策学などの多様な学問から検討する。）

・「統合科目：SDGs(持続可能な開発目標)<sup>32</sup>」

このような科目の実践には、テーマによっては、産学連携科目あるいは産官学連携科目の導入が望ましいであろう。科学研究が社会を大きく左右する今日、不確実な未来を見通して対策を講じるには産学あるいは産官学による連携が必須だからである。

また授業方法としては、多くの教員によるオムニバス科目とするだけでなく、履修学生をグループ化し、グループ学修の成果を発表させた

り討論させたりするなど、多様な授業運営方式が考えられよう。

### (3) コミュニティ＝大学連携科目

東谷 [編] (2019) は、激動の時代の中にある大学教育におけるこれからの教養教育を考えるにあたり、「大学だけに閉じこもらない、広く市民にも開かれた教養」という視点を提供している。

この視点は、これからの大学における教養教育にとって、極めて重要である。そもそも大学がその出生から専門知識におけるギルド的性格を有しているがために、教養教育に限らずこれまでの大学における教育は当然のことながら大学だけに閉ざされたものであった。また、教養教育は、その大学の目的を実現する根幹として位置づけられ、一般的には全学共通科目の中に組み込まれていたが、近年は、大学に閉ざされているだけでなく、それぞれの学部の専門教育の準備科目として学部に閉ざされているものであるかのようにさえ議論されている風潮がある<sup>33</sup>。しかしながら、教養教育としての一般教育科目は学部の専門教育の準備科目でないのはもちろんのこと、多くの問題を抱えている現代において、大学内の知は大学や学部だけに閉ざされたものであって良いわけがない。その実践として企業と大学との連携が長い歴史を有するものの、今後は、「市民の専門家」あるいは市民の代表者としての地元の一般の人々との連携が望まれる。

その実現のために挙げられる科目が、コミュニティ＝大学連携科目である。例えば、「埼玉

<sup>32</sup> SDGs (Sustainable Development Goals) とは、2015年9月の国連総会で採択された『我々の世界を変革する：持続可能な開発のための2030アジェンダ』(Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development)と題する報告書で示された2030年に向けた、17のグローバル目標と169の具体的な達成目標からなる開発目標のことである（外務省 SDGs 推進本部「SDGs 実施指針改定版」(平成28年12月22日)）。

<sup>33</sup> 今田 (2018) は、教養教育が当初から専門教育の準備段階として位置づけられたわけではなく、歴史の経過とともにそのようなようになっていったことを指摘している (p.19)。

学」「狭山学」などである。地域に住まう人々自身に、その地域の歴史、特徴、課題などについて講師を依頼したり、地域に住まう人々とともにそこでの課題の対処方法について一緒に考え、話し合ったりする場を設けるものである。

また、コミュニティ＝大学連携科目として、リカレント教育としての教養教育も適している。自らがどこからきてどこへ行くべきかを見定めるといふ教養の目的は、生涯をかけて行う人生の課題でもあるからである。

#### (4) コスモポリタン教育科目

教養教育は、自らの専門性を武器としてグローバルに活躍するグローバル人材を養成するための教育ではなく、自らの社会を基盤としながらも、コスモポリタン（世界市民）として考える視野をもつ学生を育成する教育である。

これまでの実用的な外国語科目や外国語読解科目、異文化社会に関する科目、グローバル社会に関する科目を越えて、外国語使用における発想論、サービス提供における文化的差異などを教える科目を、コスモポリタン（世界市民）を育成するためのコスモポリタン教育科目として導入すべきであろう。

より多くの人々を包摂することを可能とする手段としての「手話」や「障害学」なども適切な科目であろう。

#### (5) 教養知と専門知の統合科目：高年次教養科目

教養教育のやり方として、「くさび型」というものが推奨されている。「くさび型」のカリキュラムとは、専門教育、教養教育とも4年間を通じて履修できるカリキュラムのことである（中教審 2002「用語解説」）。専門教育をある程度終えた時期に大学側が積極的に実施する教養教育は「後期教養教育」「高年次教養教育」「高度教養教育」などと呼ばれている。ここでは、学士課程の高学年で実施される（べき）教養教

育として「高年次教養教育」と呼びたいが、以下では、それぞれの論者が使用している言葉のまま表現する。

杉浦（2020）によると、2018年に学部を対象とした教養教育の全国調査を実施した結果、「3～4年次で必修の教養教育科目がある」と回答した学部は24.1%（全学科・専攻等に該当は16.6%、一部の学科・専攻等に該当は7.5%）、「大学院で必修の教養教育科目がある」と回答した学部は13.9%（同9.7%、4.2%）であった。2003年に同様の調査をした折、「4年次で必修の教養教育科目がある」と回答した学部は3.8%であったことに比べると、近年、高年次教養教育が少しずつ広がってきたことが窺えるという。

水野（2018：86）は、自然や人間を理解しつつ、よりよい生を望むのであれば、あるいは社会をよりよくしたいのであれば、専門性だけではそれが成し遂げられないのは自明だという。なぜなら、要素だけでは全体をわかったことにならず、わからないものは理解も了解も改善もできないからだという。そこで改めて重要性が指摘されるべきなのは、教養知と専門知の統合科目としての高年次教養科目である。

石井（2014）は、高年次教養教育について「自らの学問の社会における意味を問い、自らの学問を他者に説明し、別の専門教育を受けた他者と協力する、といった能力を鍛える教育」と述べている。石井（2014）を援用する藤垣（2019）は、専門を学んでこそ可能になる教養教育が現実に存在するとし、それを「後期教養教育」と呼び、その目的を「枠を越えて複数のコミュニティを往復する力をつけ、そのことによって自らを相対化する力をつけ、制約から解放されること（p.64）」としている。「科学者・技術者の責任は、後期教養教育で育む「自分の研究成果が社会のなかにどう埋め込まれていくのか想像できる能力」があってこそ身につくものである（p.69）」と指摘している。



それは、専門をある程度身につけた後に、その専門の殻を破って異なる専門の人々と共同する力をつける教育ともいえよう。このことは、リカレント教育としても重要な側面であり、大学を社会に開かれた存在とするものでもある。

藤垣（2019）が指摘するように、高年次教養教育によって、コミュニティや社会に関する意思決定を他人任せにせず、自ら調べて考える力を養い、他者と議論を重ねる術を修得することは、公共空間を生み出し、公共性を育むことにつながるであろう。

山脇（2008、2019）は、後期教養教育科目が大学における学びを統合するような形で営まれることを示唆している。

より具体的には、総合教育学、公共哲学、宗教学、社会学、公共政策学、社会政策学など、教養知と専門知の統合科目を高年次教養教育科目として創設することが適切と思われる。また、社会に出る前に、自らの学び・人生・社会を俯瞰するためにも、高年次教養科目を設けることは大切であろう。さらに、このような科目は、すでに社会に出て経験を積んだ社会人にとって、自らの実践を臨床知として学問的視点から再検討して社会に還元していくというリカレント教育としても、ふさわしいであろう。

### 6.3 実施方法の留意点

現在、教養教育の実施方法について様々な研究が存在している。たとえば、吉井・阿部・黒澤（2019）は新しい教養教育の視点からのプレパレーションシートやセルフ・アセスメント・シートなどを活用した実践例を紹介している。石井（2019）は、ライフサイエンス系教養教育科目で反転授業要素を取り入れた実践例を紹介しており、示唆的である。

だが、以上のような授業のスキルレベルのやり方については、各担当教員が先学に学びながらそれぞれの大学や科目に合わせて独自に改良を重ね工夫していただければよいであろう。そ

れよりも留意しなければならないことを本項で列挙する。

#### (1) 教養科目の教育目標と教員の教育目標との統合

担当教員が、教養科目とはどのようなものであるべきかをしっかりと認識し、学生が俯瞰的視野、倫理性、判断力を身につけ、それにより人格を形成することを支援することを念頭に授業を行わなければならない。

#### (2) 学生が知を創造する営みに参画することの支援

事実の羅列として自分の知識を伝達するのではなく、学生が事実の間の繋がりや法則を見出す統合的視野を身につけるとともに学生が知を創造する営みに参画することを支援しなければならない。

#### (3) 大学全体の教育理念と科目運営との統合

一般教育科目は、科目や担当教員それぞれが規定する教育目標だけではなく、大学全体が有する教育理念を念頭に担当教員が責任をもって授業を運営しなければならない。

#### (4) 様々なレベルでの教養教育と専門教育との統合

教育理念が最も適切かつ効率的に反映されるようにカリキュラムを編成し、教育が実践されるよう教員配置を統括し、教育成果を検証する専門部署が必要である。

### 6.4 小 括

本節においては、教養教育をどのように実施すべきかについて検討した。その結果、次のような科目における実施が提案された。

- 1) 理系科目と文系科目の学際科目
- 2) 学問毎の概論ではなく、現代社会の問題への総合アプローチ科目

- 3) コミュニティ＝大学連携科目
- 4) コスモポリタン教育科目
- 5) 教養知と専門知の統合科目として高年次教養科目

とくに高年次教養科目は、専門を学んだ後で大学での学びを総合するものとして、社会に出る前に自らの学び・人生・社会を俯瞰するものとして、あるいは一度社会に出た者にとってのリカレント教育として、ふさわしいことが指摘された。

いずれにせよ、担当教員が、教養科目とはどのようなものであるべきかをしっかりと認識し、学生が俯瞰的視野、倫理性、判断力を身につけ、それにより人格を形成することを支援することを念頭に授業を行わなければならない。

## 7. 結 論

教養教育を歴史学的に捉えた森 (2019) は、教養教育の目的に関するミルの言説 (「それ〔教養教育の究極の目的〕は、自分自身を「善」と「悪」との間で絶え間なく繰り返される激しい戦闘に従軍する有能な戦士に鍛え上げ、人間性と人間社会が変化する過程を生じて解決を迫る日々新たな問題に対処しうる能力を高めること」(ミル 2011: 133)) を紹介しながら、「教養教育とは、大学全体の目的に従属するものではなくて大学の目的そのものである (p.90)」と結論づけている。

このような教養教育の精神を一般共通科目の中で具現化することは、時代にふさわしい人格を備えた人間を育成するという大学に課された責務であり、目的でもある。本稿においては、これからの時代において、このような教養教育の精神を具現化した一般科目は、どのような科目が望ましいのか、また、そのやり方はどうしたらよいか、を明らかにすることを目的とした。

そのような目的のため、まず教養とは何かを

理解するために、第2節において、その変遷を概観した。本稿では人格形成を教養教育の最終的な目標と位置づけ、教育可能なものとして教養の要素を1) 俯瞰的視野、2) 倫理性、3) 判断力、の三つに分けて分析した。第3節において本稿で扱う教養概念を科目に落とし込める要素に直し、最終的に表6にまとめた。ここにおいて、教養の三つの要素は、さらにそれぞれ七つの構成要素に分けられた。教養教育はそれらの構成要素に焦点を当てて為されることが期待される。

第4節においては、これからの教養教育を考えるうえで、現代とはどのような時代なのかを確認した。また、そのような時代においては教養科目として何をテーマとして扱うべきなのかを議論した。

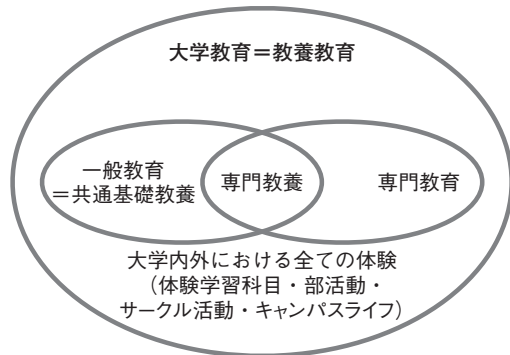
その次に第5節において、そのような教養教育をどのようなやり方で行うべきなのかを考察した。

本論において紹介したように、野家 (2018) は、教養教育の目的を「方向感覚」と「平衡感覚」の醸成だという (p. 10-11)。「自分が社会の中でどのような位置にあるかを知っている状態」のことを、未来を模索する「方向感覚」と呼び、「人と人との間に成立する規範としての倫理感覚と表裏一体の、「他者を理解し、他者に共感する能力」を「平衡感覚」と呼んでいる。本稿の議論に即して考えれば、方向感覚とは、ある日突然この世に生み出された自分自身を同定し未来を模索できる能力のことであり、平衡感覚とは、そのような自分自身を包含する他者をやはり同定し理解し共感する能力のことと読み替えることができるかもしれない。

教養教育とは、結局、我々はどこからきて、今どこにおり、どこに行くのか、どこに行くべきなのか、そしてそのためには何をしなければならぬのかを、読解力・言語表現力・論理的推論力・合理的思考力といった総合知を基盤とし、総合的な視野と倫理観を土台とした判断力

によって、深く考え、適切に行動に移す力としての「全ての人々が尊厳をもって幸せに生きられる未来を他者とともに切り開くための総合力」といえよう。そのような力あるいは品格を大学において学生がつけて社会に送り出すことが、大学の目的そのものであり、大学の使命である。そのために、我々大学教職員はカリキュラムを適切に編成し、時代と学生とに誠実に向き合い、日々研鑽しながら、一つひとつの授業に尽力しなければならないであろう。

また、大学教育の本質であり、その目的は、ここで議論した教養教育にはかならないといえよう。一般教育 (General Education) はその大学の目的を支える共通基礎教養に当たるものであり、専門教養科目、専門教育科目、大学内外のあらゆる体験と合わせて、大学における目的である教養教育を実現していくようカリキュラム化していく必要があるといえるであろう。結論として、日本学術会議による大学教育と教養教育との関係図 (図1) は、図3のように書き表わされるであろう。



(出所) 日本学術会議(2010) p. 20の図をわずかに改変。

図3 大学教育と教養教育

## 謝 辞

本研究は、西武文理大学全学教務委員会の下に2019年2月に設けられた専門部会である教養教育専門部会における2019年度～2020年度前半における部会長としての研究の成果である。

副部長である山田秀樹教授をはじめとして、部会員である宮島健次教授、石川幸代教授、鈴木政浩准教授等との議論がなければまとめることができなかった。ここに厚く御礼の意を表したい。なお、間違い等はすべて筆者の責任である。

## 引用・参考文献

- 阿部次郎 (2008) 『新版 合本 三太郎の日記』角川学芸出版。
- 石井照久 (2019) 「反転授業要素を取り入れたソフト・アクティブラーニングの試み—ライフサイエンス系教養科目での実践—」『秋田大学教養基礎教育研究年報 (2019)』13-20。
- 石井洋二郎・藤垣裕子 (2016) 『大人になるためのリベラル・アーツ：思考演習12題』東京大学出版会。
- 市川昭午 (2001) 『未来の大学』玉川大学出版部。
- 一般教育研究会 [編] (1950) 『大学—その理念と実際』國元書房。
- 伊東俊太郎 (2018) 「教養教育と統合教育」山脇直司 [編] 『教養教育と統合知』東京大学出版会、2018年所収、110-113。
- 伊藤守 (2019) 「情報メディアの教養教育—人文社会情報学の視点から—」東谷讓 [編著] 『教養教育再考—これからの教養について語る五つの講義』ナカニシヤ出版、2019年所収、93-130。
- 今田高俊 (2018) 「新しいリベラルアーツを求めて」山脇直司 [編] 『教養教育と統合知』東京大学出版会、2018年所収、19-38。
- 宇佐美誠 (2018) 「討論型授業による教養教育」山脇直司 [編] 『教養教育と統合知』東京大学出版会、2018年所収、93-109。
- 岡田有司・鳥居朋子 (2019) 「共通教育マネジメントにおける実施運営体制・組織文化の役割」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』5、15-26。
- 岡田有司・渡邊文枝 (2019) 「教養教育科目における授業選択理由とその関連要因」『日本教育工学会論文誌』43 (Suppl.), 73-76。
- 佐藤良明 (2019) 「専門という甘えの構造」東谷讓 [編著] 『教養教育再考—これからの教養について語る五つの講義』ナカニシヤ出版、2019年所収、1-58。

- 標葉靖子 (2019) 「科学リテラシーはどこまで必要か」 東谷譲 [編著] 『教養教育再考—これからの教養について語る五つの講義』 ナカニシヤ出版、2019年所収、131-176.
- 杉谷由美子 (2020) 「日本における新たな教養教育の展開：高年次教養教育の挑戦」 『教育学術新聞』 28033号、2020年5月13日号.
- 中央教育審議会 (1998) 「21世紀の大学像と今後の改革方策について (答申)」.
- 中央教育審議会 (2002) 「新しい時代における教養教育の在り方 (答申)」.
- 中央教育審議会 (2005) 「我が国の高等教育の将来像 (答申)」.
- 中央教育審議会 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて (答申)」.
- 中央教育審議会 (2018) 「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申)」.
- 東谷譲 [編著] (2019) 『教養教育再考—これからの教養について語る五つの講義』 ナカニシヤ出版.
- 直江清隆 (2018) 「教養教育と市民形成」 山脇直司 [編] 『教養教育と統合知』 東京大学出版会、2018年所収、39-58.
- 南原繁 (1951) 『教養学部報』 創刊号、東京大学.
- 日本学術会議 (科学と社会委員会 科学力増進分科会) (2008) 「21世紀を豊かに生きるための「科学技術の智」」.
- 日本学術会議 (日本の展望委員会 知の創造分科会) (2010) 「提言：21世紀の教養と教養教育」.
- 野家啓一 (2018) 「「教養」のための弁明」 山脇直司 [編] 『教養教育と統合知』 東京大学出版会、2018年所収、3-18.
- 藤垣裕子 (2018) 「後期教養教育と統合学—リベラルアーツと知の統合」 山脇直司 [編] 『教養教育と統合知』 東京大学出版会、2018年所収、57-66.
- 三木清 (1937) 「哲學の復興」 (『大阪毎日新聞』 1937年1月5日号) 『三木清全集第13巻』 岩波書店、1967年所収、292-301.
- 水野義之 (2018) 「新学部創設と社会問題アプローチ—「教養」としての統合知を目指して」 山脇直司 [編] 『教養教育と統合知』 東京大学出版会、2018年所収、77-92.
- ミル, J.S./竹内一誠 [訳] (2011) 『大学教育について』 岩波書店.
- 村井実 [全訳解説] (1979) 『アメリカ教育使節団報告書』 講談社. (The United States Education Mission to Japan (1946) *Report of the United States Education Mission to Japan, Submitted to the Supreme Commander for the Allied Powers, Tokyo, March 30, 1946*, Washington: United States Government Printing Office.)
- 森利枝 (2019) 「教養教育をどうとらえるか—歴史的視点から考える」 東谷譲 [編著] 『教養教育再考—これからの教養について語る五つの講義』 ナカニシヤ出版、2019年所収、59-92.
- 文部科学省 (2009) 「子どもの徳育の充実に向けた在り方について (報告)」 (子どもの徳育に関する懇談会).
- 文部省 (1991) 「大学設置基準の一部を改正する省令の施行等について (通知)」.
- 平井俊顕 (2019) 「グローバル資本主義と主流派マクロ経済学の抱える問題性—政治経済学的志向の必要性」 山脇直司 [編] 『教養教育と統合知』 東京大学出版会、2019年所収、226-244.
- 山脇直司 (2008) 『グローバル公共哲学—「活私開公」のヴィジョンのために』 東京大学出版会.
- 山脇直司 (2018) 「はじめに—本書の企図と構成」 山脇直司 [編] 『教養教育と統合知』 東京大学出版会、2018年所収、i-vii.
- 山脇直司 [編] (2018) 『教養教育と統合知』 東京大学出版会.
- 吉井秀邦・阿部篤志・黒澤尚 (2020) 「「新しい教養教育」の視点からの仙台大学の専門教養演習の取組み」 『仙台大学紀要』 51(2)、51-56.
- 吉田文 (2013) 『大学と教養教育—戦後日本における模索』 岩波書店.
- 吉田香奈 (2012) 「共通教育実施組織代表者全国調査の概略—実施責任体制・カリキュラム・予算等の現状と課題」 『大学教育学会誌』 34(1)、39-42.
- 吉田香奈 (2013) 「教養教育のカリキュラムと実施組織に関する一考察—実施組織代表者全国調査(2011年)の分析より」 『大学論集』 44、195-210.
- 吉永契一郎 (2011) 「本課題研究の目的と計画 (シンポジウム共通教育のデザインとマネジメント)」 『大学教育学会誌』 33(1)、72-75.
- 李敏 (2019) 「中国における通識教育の新しい展開：3大学の事例研究を中心に」 『信州大学総合人間科学研究』 13: 127-148.
- Kimball, B. (1995) *Orators and Philosophers: A History of the Idea of Liberal Education*,

New York : College Entrance Examination Board.

*Liberal Education*, vol.101 : 4/102 : 1, Fall2015 /winter2016, 72-75.

Hutchins, R. M. (1936) *The Higher Learning in America*, New Haven : Yale University Press.

Mori, R. (2016) In defense of liberal education,