

提言 秀明大学の教養教育について

—その重点と特色—

大城 嘉規

1. はじめに

本学は、価値観が多様化した現代こそ、思考・判断・行動の知的バックグラウンドとなる教養が不可欠と考え、人類が営々として築き上げてきた基礎教育科目（その多くはリベラルアーツ）の中から24の科目を教養科目としている。そのうち7科目は全学部1,2年次必修であり、他の17科目は3,4年次の選択科目となっている。

【1,2年次必修7科目】

日本近代史、日本現代史、世界近現代史、思想史総論
心理学総論、法政治学総論、経済社会学総論

【3,4年次選択17科目】

日本前近代史、世界前近代史、日本古典文学、日本近代文学、
国語表現法、芸術史、地理学
ヨーロッパ文化論、アジア文化論、イスラーム文化論
自然科学史、教養数学、教養統計学、教養物理学
教養化学、教養生物学、健康・スポーツ科学

本稿の目的は、この本学の教養教育のさらなる充実を旨として、教養教育の定義ならびにその重点と特色を提言することである。

そのためには第一に「教養とは何か」、「大学における教養教育とは何か」を踏まえなければならないが、それらを定義することは極めて難しい。日本学術会議は「提言21世紀の教養と教養教育」^(注1)の中で次のように述べている。

「『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。」^(注2)

また、吉田文早稲田大学教授は、その著書『大学と教養教育—戦後日本における模索—』^(注3)の中で次のように論じている。

「(高等教育に教養教育が定着したのは)、結局のところ、日本は『一般教育(教養教育)』とは何かという問題について明快な定義をするに至っていない。(中略)しかし、逆説的であるがそのことが、日本において一般教育が定着する一つの要因であったと考えることができる。なぜなら、伝統的な理念や教育内容にとらわれることがないために、『教養教育』という科目区分に、その時代が求める多様な目的を課し、多様な内容を盛り込むことができたからである。」^(注4)

1990年代後半から盛んに行われてきた教養教育をめぐる議論の中では多くの識者、審議会、専門委員会による主張、答申、提言がなされたが、いずれも社会的な合意や了解を得られたものはない。

吉田氏の「明快な定義」とはその文脈から「普遍的で一定の具体的な内容を持ち、誰もが明かに理解できる定義」であることは明らかであるが、そもそも、そのような定義が可能なのだろうか。吉田氏は日本において一般教育が定着した要因の一つは「伝統的な理念や教育内容にとらわれることがないために、『教養教育』という科目区分に、その時代が求める多様な目的を課し、

多様な内容を盛り込むことができたからである。」と述べている。私はここに教養教育を提言する際の重要な観点があると考えている。「教養」ならびに「教養教育」は時代や社会の求めによってその目的や内容の重点が変化する一面を持つのではないか。そうであれば、少なくとも具体的な内容を持った定義は不可能である。もし普遍的な定義をすれば極めて抽象的なものにならざるを得ないであろう。

また、仮に「教養」や「教養教育」が多様性という一面を持ち、そのために一定の具体的な内容を持った普遍的な定義を示すことが困難としても、社会の了解が得られない教養教育はあり得ない。そうした中で各大学が教養教育の在り方を検討するには、各大学が教養教育の捉え方（定義）や重点と特色を明確に示し、社会の了解を得ることが重要である。本稿が本学の教養教育についての定義とその重点や特色を提言しようとする理由はそこにある。

注1 <http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-tsoukai-4.pdf> (2010年)

注2 『提言 21世紀の教養と教養教育』 piii の3「提言の内容」参照

注3 『大学と教養教育 戦後日本における模索』(2013年岩波書店)

注4 同上書 p291 ~ P292

2. 多様な意味をもつ「教養」

一般に「教養がある人」の意味として「広く学問を学んでいる人」、「知識が豊かである人」を挙げれば誰もが否定しないであろう。しかし「教養」の意味はそれだけではない。実に多様である。

(1) 司馬遼太郎『最後の将軍』に見る多様な「教養」の意味

司馬遼太郎が徳川慶喜を描いた小説『最後の将軍』^(注1)に次の文章がある。

慶喜は父の臍物のにおいを嗅がされたように不愉快になったが、しかし父に嫌悪を感じることは懸命におさえた。慶喜がもし粗放な戦国大名であったら、この感情は父にむかって露わにむき出している。が、この若者は孝をもって道徳の基本とする儒教の普及しきった徳川末期に生まれ、その^①教養をもっとも濃厚に受けた。この時代、^②教養は行動をともなっている。慶喜にとってこの場合、感情を露わさぬことが、^③教養であった。(傍線は筆者)^(注2)

また、この小説の中には別の場面でも「教養」が用いられている。それは、将軍徳川家茂が慶喜の謀反を疑い、それを松平容保がいさめたところ、家茂が慶喜を疑った自分を恥じて顔を赧らめ、自分の問いを自分で取り消したという噂が慶喜の耳に入る場面である。司馬は次のように書いている。

不快に思うよりも、むしろそのことに恐縮し、自分の至らなさを恥じた。そのように反応するところが、徳川家の藩屏として受けてきた慶喜の^④教養であり、その育ちがつくった抜けがたいかよわさと言っている。^(注3)

それぞれの「教養」は次のように置き換えられる。

「その^①教養をもっとも濃厚に受けた」



「その教えをもっとも濃厚に受けた」

「この時代、^②教養は行動をともなっている」



「この時代、身につけた知識、学問は行動をともなっている」

「感情を露わさぬことが、^③教養であった」



「感情を露わさぬことが、品性であった」

「徳川家の藩屏として受けてきた慶喜の^④教養であり」



「徳川家の藩屏として受けてきた慶喜の人間性であり」

さらに司馬はもう一場面で「教養」を次のように使っている。

もっと巨大な工作者がいる。薩摩の島津斉彬であった。斉彬の先進性、教養、政治感覚は四賢侯のなかでも一頭ぬきんでているが、それだけにこの工作の仕方も凄味があった。^(注4)

この場合の「教養」は前述の①～④のいずれの意味でも置き換えが可能であり、読者がこれをどう解釈するかはさまざまである。私は、司馬の意味するところはその全て（総体）と解釈している。

このように「教養」は実に多様な意味を持つとともに、「総体」として捉えられている。

注1 司馬遼太郎『最後の将軍—徳川慶喜』（1997年文春文庫）

注2 同上書 p59

注3 同上書 p170-p171

注4 同上書 p50

(2) 『広辞苑』等に見る「教養」の意味

『広辞苑』等の辞典を調べてみても「教養」の意味は実に多様である。次の表は主な記載内容をまとめたものである。

辞典名	記載内容
広辞苑 (第6版) 2008年 岩波書店	①教養育てること。 ② (culture イギリス・フランス・Bildung ドイツ) 学問・芸術などにより人間性・知性を磨き高めること。その基礎となる文化的内容・知識・振舞い方などは時代や民族の文化理念の変遷に応じて異なる。
日本語大辞典 (第2版) 1995年 講談社	①人間生活を豊かにするため知・情・意の修養を積むこと。 Culture ②人間性を開発・陶冶して精神文化を理解できる能力を身につけること。 ③身についた学問・知識。Culture
大辞林 (第3版) 2006年 三省堂	①おしえそだてること。 ②社会人として必要な広い文化的な知識。また、それによって養われた品位。 ③単なる知識ではなく、人間がその素質を精神的・全人的に開化・発展させるために、学び養われる学問や芸術など。
世界大百科事典 (第2版) 2006年 平凡社	教養とは、一般に人格的な生活を向上させるための知・情・意の修練、つまり、たんなる学殖多識、専門家の職業生活のほか一定の文化理想に応じた精神的能力の全面的開発、洗練を意味する。英語の culture (耕作・養育の意)、ドイツ語の Bildung (形成・教化の意) の訳語である。前者はふつう〈文化〉と訳される語であるが、たとえばキケロが〈cultura animi (魂の耕作・養育) が哲学である〉と言った場合、またこれを受けて中世で広く cultura mentis (心の耕作・養育) の語が用いられた場合の〈精神的教化・教育〉の意義は、この訳語〈教養〉によってよく示されている。
大辞泉 (第2版) 2012年 小学館	①教養育てること。 ②学問、幅広い知識、精神の修養などを通して得られる創造的活力や心の豊かさ、物事に対する理解力。また、その手段としての学問・芸術・宗教などの精神活動。 ③社会生活を営む上で必要な文化に関する広い知識。

「教養育てること」は字句そのものであるから別として、「教養」の意味は実に幅広く多様であることが分かる。まとめれば「教養」は次の5つの側面を持っていると考えられる。

- ①「教養育てること」という文字通りの意味（教育と修養）
- ② 学問や芸術によって身につけた素養（幅広い知識や技能）
- ③ 単なる学殖や博識ではなく、それらを応用して身につけた様々な能力（思考力、判断力など）
- ④ 知・情・意の修練によって身につける倫理観、規範意識、品性などの豊かな人間性
- ⑤ ①から④の総体

さらに「教養」には時代が求める重点がある。詳しくは次の章で触れるが、日本の教養教育の歩みを見ると、「専門教育に対峙する幅広い知識の修得」を目的とした第Ⅰ期（1946年－1959年）と「幅広い知識・総合化」を目指した第Ⅱ期（1960年－1975年）では上記の②「学問や芸術によって身につけた素養（幅広い知識や技能）」の獲得が重点となり、「理解力・分析力・思考力などを身につけた人間の養成」の第Ⅲ期（1976年－1990年）と「判断力・創造力・課題探求能力をもった人間の育成」を掲げる第Ⅳ期（1991年－現在）は、③「単なる学殖や博識ではなく、それらを応用して身につけた様々な能力（思考力、判断力など）」の修得に焦点を当てていることが分かる。

このように「教養教育」となれば教育の目的という要素が加わることとなり、普遍的で一定の内容を持った明快な定義をすることは一層難しくなってしまう。

このことは一般社会での捉え方も同じである。それぞれの時代によって「教養」の捉え方には変化が見られる。次の表は『広辞苑』における「教養」の意味の推移をまとめたものである。

版（発行年）	記載内容
第1版（1955） 第2版（1969） 同補訂版（1976）	①教養育てること。 ②（culture イギリス・フランス、Bildung ドイツ）単なる学殖・多識とは異なり、一定の文化理想を体得し、それに準じてあらゆる個人的精神能力の統一的創造的発達を身につけていること。その内容は時代や民族の文化理念の変遷に応じて異なる。
第3版（1983） 第4版（1991） 第5版（1998）	①教養育てること。 ②（culture イギリス・フランス・Bildung ドイツ）単なる学殖・多識とは異なり、一定の文化理想を体得し、それによって個人が身につけた創造的な理解力や知識。その内容は時代や民族の文化理念の変遷に応じて異なる。
第6版（2008）	①教養育てること。 ②（culture イギリス・フランス・Bildung ドイツ）学問・芸術などにより人間性・知性を磨き高めること。その基礎となる文化的内容・知識・振舞い方などは時代や民族の文化理念の変遷に応じて異なる。

第5版（1998年）までの教養の意味は「個人的精神能力の統一的創造的発達を身につけている」状態や「個人が身につけた創造的な理解力や知識」そのものであったものが、第6版（2008年）からは「人間性・知性を磨き高める」精神活動へと変遷していることが分かる。一言で言えば「人格陶冶」である。この教養を人格陶冶と捉える概念は他の辞典でも見ることができる。ただ単に「広く学問を学んでいること」や「知識が豊かであること」ではなく、人格陶冶の観点から大学の教養教育を考えるべきという主張はここにその根拠を求めることができる。どんなに博識であってもモラルや人間性に欠ける人物を教養のある人とは言わないであろう。余談だが、大学における教養教育において豊かな人間性の育成が重視されるようになったのは、オウム真理教の一連の事件を起こした者の中に国立の大学院修了者を含む高学歴者が多数含まれていたことが契機とも言われている。^{(注1) (注2)}

このように「教養」の意味は時代や社会、民族の文化理念などが反映され、辞典での記載内容も変化する。しかしそれは、「教養」のもつ総体としての意味が変わるのではなく、「教養」として重視される面が記載されていると理解するのが妥当であろう。本稿が教養教育の内容を重点と特色として提言しようとするのはこのためである。

注1 村上陽一郎『あらためて教養とは』新潮文庫 p105

注2 村瀬裕也『教養教育の復権のために』香川大学学術情報リポジトリ

3. 日本の大学における教養教育

教養教育を定義し、その重点と特色を提言するには時代や社会が求める教養教育の目的と内容を踏まえることが重要である。ここではそれぞれの時代における教養教育の目的と内容を概観し、現代が重視する教養とは何かを明らかにする。

(1) 教養教育の歩み（目的と内容）

日本の大学における教養教育はどのように導入され、現在までにどのような歩みをたどってきたのだろうか。

先に紹介した吉田氏は『大学と教養教育』の終章でその歩みをまとめている。吉田氏は日本の大学に教養教育が導入された1946年から現在までを4つの時期に区分し、それぞれにおいて「目的」「内容」「接続」「組織」という4つの構成要素から分析した結果をまとめている。その4つの構成要素は次のとおりである。

「目的」…教養教育の目的

「内容」…教養教育の内容ならびに教育課程上の編成

「接続」…教養教育と専門教育との関係

「組織」…教養教育の担当者ならびに部署

次の表はその「目的」と「内容」の変遷をまとめたものである。

区分	目的	内容
第I期 1946年 1959年	・民主化を担う市民の育成 ・戦前の専門教育に対峙する幅広い知識の修得	・3系列均等履修 ・専門を超えた共通性

第Ⅱ期 1960年 1975年	<ul style="list-style-type: none"> ・社会変化に対応できる社会人の育成 ・幅広い知識・総合化 	<ul style="list-style-type: none"> ・3系列最低履修単位数規定の廃止、弾力化 ・総合科目の設置
第Ⅲ期 1976年 1990年	<ul style="list-style-type: none"> ・理解力・分析力・思考力などを身につけた人間の養成 ・専門教育との有機的関連 	<ul style="list-style-type: none"> ・総合科目による模索
第Ⅳ期 1991年 現在	<ul style="list-style-type: none"> ・判断力・創造力・課題探求能力をもった人間の育成 ・科目区分にこだわらない教養教育 ・学士課程の主領域としての教養教育 	<ul style="list-style-type: none"> ・設置基準の大綱化による科目区分の廃止 ・スキル化、リメディアル化の進行 ・共通性の喪失

①第Ⅰ期 1946年－1959年^(注1)

目的：「民主化を担う市民の育成」

「戦前の専門教育に対峙する幅広い知識の修得」

内容：「3系列均等履修」

「専門を超えた共通性」

一般教育を導入した「目的」は戦後日本の復興の合言葉である「社会の民主化」に基づく「民主化を担う市民の育成」であり、「戦前の専門教育に対峙する幅広い知識の修得」であった。

それはアメリカのジェネラル・エデュケーションに課された理念を導入したものであり、「配分必修制」や「アメリカの市民の理念」、「アメリカの一般教育がリベラル・アーツから構成されていること」、「一般教育用の科目や担当教員がいるわけではなく、履修要件として存在していること」などはほとんど理解されないまま導入されていることから、当時の大学の構造にそぐわない点があった。

その矛盾は「内容」に現れた。専門教育に対峙する幅広い知識の提供とい

う目的から学問の専門に関わらず全ての学部で同じ内容で実施された。いわゆる文理共通の3系列均等履修である。しかし、それは理系学部から専門教育を圧迫すると非難され、専門教育の準備学習に傾斜した。そのため大学設置基準によって「基礎教育科目」という区分が生まれた。

また、新しく導入した「一般教育」は旧制高校における教育とは異なるエリート性を排除した民主的な教育と認識されており、アメリカの一般教育がリベラル・エデュケーションと切り離され、階層分化との親和性を持たないものとして紹介されたこととともに、その後の大学の大衆化への下地ともなったという仮説を吉田氏は提示している。

②第Ⅱ期 1960年－1975年^(注2)

目的：「社会変化に対応できる社会人の育成」

「幅広い知識・総合化」

「批判論、不要論の登場」

内容：「3系列最低履修単位数規定の廃止、弾力化」

「総合科目の設置」

高度成長期を迎え、「目的」は「複雑高度化する社会に対応できる『社会人』の育成」となる。これは、輸入概念である「市民の育成」が定着しなかったこと、政治から経済へ時代が変化したことが背景である。

注目したいことは、この「社会人」とは「すぐれた社会人として充実した人生を送るため」（四六答申）とあることから「個人としての人生を送る社会人」であり、社会的役割を果たす者として位置づけられておらず、アメリカのジェネラル・エデュケーションは「政治的責任を負う市民の育成」、専門教育は「経済的責任を負う職業人の育成」とそれぞれの目的が明確に区別、対比されていたことと大きく異なる。そのため、一般教育の独自の目的や意義が希薄となり、一般教育批判論や不要論が登場するようになる。また、個人主義が前面に押し出され、国民としての義務や責任、社会貢献等が軽んじ

られ、後に人格陶冶のための「教養教育」が重視される背景もこの時期から見られるようになる。

この時期、一般教育は広く実施されるようになったが、「内容」は変化していく。第二次産業が経済を牽引し、理工系人材の育成の必要性から、3系系列均等履修の原則が崩壊し、基礎教育科目の一般教育8単位代替利用、一般教育科目の他科目区分12単位振替可能、総合科目の設置などの弾力化が図られた。

③第Ⅲ期 1976年－1990年^(注3)

目的：「理解力・分析力・思考力などを身につけた人間の養成」

「専門教育との有機的関連」

「教養部の見直し（廃止）論」

内容：「総合科目による模索」

この時期、高等教育政策の理念は臨時教育審議会によって大きく転換する。一般教育の目的も「知識の獲得」から「能力の涵養」へと移行し、「理解力・分析力・思考力などの能力の涵養」となる。これはそれまでの知識の総合化により、ただ単に個別の分野の知識量を問うものでなく、「総合」の状態を具体化したものとして各種の認知能力を求めた結果であろう。

また、この「知識の獲得」から「能力の涵養」への移行は、「内容」においては「あり方の見直し」を求められることとなった。知識の提供であるうちはその範囲を定めることができるが、能力の涵養となると一義的には決められないからであり、総合化による模索が行われた。

この「総合化」は「接続」において、「くさび型の履修」を求めることになる。専門教育との関連において総合化が求められたからである。このくさび型編成の実施は、一般教育を担当する組織形態によって異なり、教養部がある大学ではくさび型履修は進まず、私立大学など担当組織がない大学では専門教育の観点からくさび型編成が行われ、一般教育が改革された。また、初等中

等教育における「ゆとり教育」が開始され、入学者の学力低下が予想されたため、その対策として、一般教育の一部にリメディアル教育が検討されるようになり、またそれは、高校教育の繰り返しという批判の終わりでもあった。

④第IV期 1991年－現在^(注4)

目的：「判断力・創造力・課題探求能力をもった人間の育成」

「科目区分にこだわらない教養教育」

「学士課程の主領域としての教養教育」

内容：「設置基準の大綱化による科目区分の廃止」

「スキル化、リメディアル化の進行」

「共通性の喪失」

「目的」は「判断力・創造力・課題探求能力などを身につけた人間」の育成となる。そして専門教育との関連では「科目区分にこだわらない『教養』教育」が求められ、「学士課程の主領域としての教養教育」として必要とされるようになった。そして、従来の「一般教育」は「教養教育」となり、学士課程は全体を教養教育の場とすべき議論もなされ、学士課程の教育をどのように構築するか、教養教育のあり方を含めて現在の日本の大学の課題となっている。

「内容」では、大学設置基準の大綱化によって科目区分が廃止され、選抜競争の緩和による大学入学者の学力低下からリメディアル教育、初年次教育、スキル化が進行している。

教養教育を定義するにあたり、教養教育の目的が「知識の獲得」から「能力の涵養」に移行している点に注目しなければならない。「知識の獲得」であればその具体的な内容を定めることはできるが、「能力の涵養」となれば一定の学問分野や内容を指定しても能力を養成することにはならず、ここに教養教育の定義が難しい理由がある。言い換えれば「知識の獲得」をめざす

教育であれば、教育課程によって一定の内容や量を規定すればよいが、「能力の涵養」はそれだけでは用をなさず、学修者の応用（修養）や教授方法の工夫も関わるからである。

この教養教育の目的が「知識の獲得」から「能力の涵養」に移行したのは1991（平成3）年の大学設置基準の改正からである。次にこの設置基準の改正について考察する。

注1 吉田文『大学と教養教育』 p 270～p 273

注2 同 p 273～p 276

注3 同 p 276～p 279

注4 同 p 279～p 283

(2) 大学設置基準改正の目的

－ 高等教育の個性化・多様化の促進 「量」から「質」へ－

大学設置基準は学校教育法に基づく文部科学省令で、大学に関わる必要最低限の基準を定めている。国公私立を問わず全ての大学が遵守すべきものであり、1956（昭和31）年の制定以来、大学教育の現状と課題を踏まえて常に改正され、その質と水準の向上に大きな役割を果たしてきた。

その中で大学の教養教育の在り方に大きく影響を与えたのは、何といても1991（平成3）年の改正である。この改正後、教養教育の在り方について盛んに議論されるようになり、その中で多くの答申や提言がなされている。この改正はどのようなものであったのだろうか。その目的は当時の大学審議会の答申に見ることができる。

高等教育の個性化・多様化を促進するためには、我が国の高等教育の枠組みを規定している大学設置基準等の諸基準の見直しが必要である。大学設置基準等の諸基準は、我が国の高等教育の発展の初期の段階において、その水準の維持向上に一定の役割を果たしてきたが、今や先進諸国に伍して新たな世界を切り開いていく立場にある我が国において、各高等教育機関が、教育研究の多様な発展を図っていくためには、枠組みとなる基準は可能な限り緩やかな方が望ましいと考えられる。（傍線は筆者）

このように改正の目的は高等教育の個性化・多様化を促進しようとするものであった。しかし、個性化・多様化を図ると言っても何に基づく個性化・多様化なのかを明らかにしなければならない。そこでこの答申を受けて改正された設置基準の第2条に次の規定が新設されている。

大学は、学部、学科又は課程ごとに、人材の養成に関する目的その他の教育研究上の目的を学則等に定めるものとする。

このように各大学は人材の養成に関する目的、教育研究上の目的に基づく個性化・多様化を求められることになった。

そして教育課程の編成方針を定めた第 19 条は次のように改正された。

大学は、当該大学、学部及び学科又は課程等の教育上の目的を達成するために必要な授業科目を自ら開設し、体系的に教育課程を編成するものとする。(傍線は筆者)

これによって改正前の設置基準第 19 条にあった「一般教育科目」「外国語科目」「保健体育科目」「専門科目」の区分や「一般教育科目 36 単位」「外国語科目 8 単位」「保健体育科目 4 単位」計 48 単位以上といった基準が廃止された。この改正はいわゆる「設置基準の大綱化」と言われるもので、その本質は基準の「量」から「質」への転換である。

こうして各大学はそれまでの画一的な科目区分や履修単位という量的な基準に縛られることなく、その人材養成や教育研究上の目的をふまえ、自ら授業科目を開いて教育課程を体系的に編成することができるようになった。その結果、教育課程は多様なものとなった。なぜなら、各大学、学部等の目的や養成する人材像は個々に違うからである。

一方、この設置基準の大綱化によってそれまで教養教育の場であった一般教育科目をはじめとする科目区分が廃止され、教養教育もまた個性化・多様化へと変容していく。

(3) 設置基準の大綱化と教養教育

大綱化された設置基準は教養教育についてどのように規定しているのだろうか。第19条第2項は次のように定めている。

2 教育課程の編成に当たっては、大学は、学部等の専攻に係る専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない。(傍線は筆者)

また、大学設置認可の際に用いられる「大学設置審査内規に関する申し合せ」は第19条第2項に関して次のように定めている。

大学設置基準第19条第2項の規定の趣旨が実現されるよう、教育課程の編成に当たっては一般教養的な教育内容を全部又は一部に含む授業科目を開設する必要がある。なお、一般教養的な教育内容と専門教育的な教育内容との量的バランスについては、学部、学科等の理念・目的等を勘案して、個別具体的に判断する。(傍線は筆者)

大綱化された設置基準でも一般教養的な教育内容を含む授業科目を開設することは必要とされている。しかし、一般教養教育と専門教育の量的なバランスは、学部、学科等の理念・目的等に照らして個別具体的に判断されることになった。

設置基準改正前の教養教育は「一般教育科目」「外国語科目」「保健体育科目」として実施されていた。それは学部の分野を問わず一定の教養教育を課してきたものであり、教養教育を各大学が独自に検討・判断し、展開する余地はほとんどなかった。しかし、この大綱化によって各大学は理念や目的に沿った教養教育を実施することを求められるようになったのである。

この設置基準の定めを踏まえれば、教養教育の定義は「各大学の理念や目的に照らして妥当な内容と体系的な編成をもち、『幅広く深い教養』を培うことを目的とした教育」と言えよう。各大学の理念や目的は個々に違うものであるから、その教養教育の内容や編成は一律に定められるものではない。そのため今日のような教養教育の多様化と呼ばれる状況が生まれたのである。

4. 設置基準大綱化後の教養教育－目的と内容の多様化－

平成13年1月、独立行政法人大学評価・学位授与機構（以下、「授与機構」）は「国立大学における教養教育の取組の現状」について調査を実施した。この調査は授与機構が全国の国立大学を対象に行ったもので95大学が回答している。当時の国立大学はまだ独立行政法人化前で人的・財政的要因から受ける影響は少なく、教養教育そのものをどのように取り扱っているかを比較するにはよい資料である。

この中に教養教育の目的と内容について調査したデータがある。それをまとめたものが次のページの表である。表1は組込順、表2は重視順である。調査は授与機構があらかじめ用意した32項目にわたる教養教育の目的と内容について、それを組み込んでいるかどうかを回答する方法で行われた。その回答を見ると次のことが読み取れる。

- ① 32項目のうち28項目が調査大学の70%を超える大学で組み込まれており、半数に満たないものは「ボランティア意識の育成」の1項目のみである。全ての大学で組み込まれているのは「外国語によるコミュニケーション能力の育成」「外国語の習慣を通じた外国文化の理解」「情報リテラシーの向上」の3項目でいずれも現代的な課題とされる教養である。
- ② 一方、教養教育として重視する目的と内容を問う回答で半数を超えるのは「情報リテラシーの向上」(71%)、「外国語によるコミュニケーション能力の育成」(69%)の2項目のみで、何を重視するかは大学によって違いがあることが分かる。
- ③ 従来、一般教育科目の中心であった「人文学各専門の基礎的な知識及び方法の習得」「社会科学各専門の基礎的な知識及び方法の習得」「自然科学各専門の基礎的な知識及び方法の習得」の組込み率はいずれも98%と高いものの組み込んでいない大学も現れた。また重視順では「自然科学各専門の基礎的な知識及び方法の習得」(37%)、「社会科学各専門の基礎

的な知識及び方法の習得」(26%)、「人文学各専門の基礎的な知識及び方法の習得」(24%)と差が生じている。

- ④「大学における学習への適応能力の育成(初年次教育)」は88%、「高等学校程度の内容の補習教育の実施(リメディアル教育)」は57%の大学が導入している。しかし重視順では初年次教育の割合は33%と「社会科学各専門の基礎的な知識及び方法の習得」(26%)、「人文学各専門の基礎的な知識及び方法の習得」(24%)を上回るが、リメディアル教育は5%と低く大きな差がある。

国立大学における教養教育の目的・内容（組込順）

順位	教養教育の目的・内容	組込数	%	カテゴリー
1	外国語によるコミュニケーション能力の育成	94	100	能力
	外国語の習慣を通じた外国文化の理解	94	100	理解
	情報リテラシーの向上	94	100	リテラシー
4	2つ以上の外国語の習得	93	99	能力
	健康な生活を営む能力の向上	93	99	人間的資質
6	自らの文化に対する理解の促進	92	98	理解
	世界の多様な文化に対する理解の促進	92	98	理解
	人文学各専門の基礎的な知識及び方法の習得	92	98	知識
	社会科学各専門の基礎的な知識及び方法の習得	92	98	知識
	自然科学各専門の基礎的な知識及び方法の習得	92	98	知識
	環境問題に対する理解の促進	92	98	理解
	社会問題に関する理解の促進	92	98	理解
13	身体運動能力の向上	91	97	能力
14	諸科学を超えた学際的な知識の習得	90	96	知識
15	国際問題に対する理解の促進	89	95	理解
16	高い倫理性を持って判断し、行動できる能力の育成	87	93	人間的資質
17	科学リテラシーの向上	86	91	リテラシー
18	数理リテラシーの向上	84	89	リテラシー
19	課題発見能力の育成	83	88	能力
	大学における学習への適応能力の育成	83	88	初年次教育
21	高い責任感を持って判断し、行動できる能力の育成	82	87	人間的資質
	論理的な文章を書く能力の育成	82	87	能力
	人間関係能力の向上	82	87	人間的資質
24	プレゼンテーション能力の育成	80	85	能力
	討論能力の育成	80	85	能力
26	芸術鑑賞能力の育成	79	84	人間的資質
27	ジェンダー問題に関する理解の促進	76	81	理解
28	自己発見の援助	72	77	人間的資質
29	職業観の育成	65	69	人間的資質
30	芸術的な表現能力の育成	57	61	人間的資質
31	高等学校程度の内容の補習教育の実施	54	57	リメディアル教育
32	ボランティア意識の育成	45	48	人間的資質

大学評価・学位授与機構「国立大学における教養教育の取り組みの現状」p26より編集

(http://www.niad.ac.jp/sub_press/houkoku/RH12T1GENJO.pdf)

国立大学における教養教育の目的・内容（重視順）

順位	教養教育で重視している目的・内容	重視数	%	カテゴリー
1	情報リテラシーの向上	67	71	リテラシー
2	外国語によるコミュニケーション能力の育成	65	69	能力
3	外国語の習慣を通じた外国文化の理解	46	49	理解
4	諸科学を超えた学際的な知識の習得	39	41	知識
	身体運動能力の向上	39	41	能力
6	世界の多様な文化に対する理解の促進	38	40	理解
7	健康な生活を営む能力の向上	37	39	人間的資質
	環境問題に対する理解の促進	37	39	理解
9	プレゼンテーション能力の育成	36	38	能力
10	自然科学各専門の基礎的な知識及び方法の習得	35	37	基礎知識
11	課題発見能力の育成	34	36	能力
12	大学における学習への適応能力の育成	31	33	初年次教育
13	論理的な文章を書く能力の育成	28	30	能力
14	2つ以上の外国語の習得	27	29	知識
	社会問題に関する理解の促進	27	29	理解
	高い責任感を持って判断し、行動できる能力の育成	26	28	人間的資質
17	社会科学各専門の基礎的な知識及び方法の習得	24	26	知識
18	高い倫理性を持って判断し、行動できる能力の育成	23	24	人間的資質
	自らの文化に対する理解の促進	23	24	理解
	討論能力の育成	23	24	能力
	人文学各専門の基礎的な知識及び方法の習得	23	24	知識
22	国際問題に対する理解の促進	21	22	理解
23	自己発見の援助	18	19	人間的資質
24	数理リテラシーの向上	17	18	リテラシー
25	科学リテラシーの向上	16	17	リテラシー
26	職業観の育成	15	16	人間的資質
27	人間関係能力の向上	14	15	人間的資質
28	ジェンダー問題に関する理解の促進	13	14	能力
29	芸術鑑賞能力の育成	12	13	人間的資質
30	ボランティア意識の育成	8	9	人間的資質
31	芸術的な表現能力の育成	5	5	人間的資質
	高等学校程度の内容の補習教育の実施	5	5	リメディアル教育

大学評価・学位授与機構「国立大学における教養教育の取り組みの現状」p26より編集

(http://www.niad.ac.jp/sub_press/houkoku/RH12T1GENJO.pdf)

5. 修練による教養の涵養

2の(2)で述べたように、「教養」には人格陶冶の修練の意味がある。世界大百科事典は「教養とは、一般に人格的な生活を向上させるための知・情・意の修練、つまり、たんなる学殖多識、専門家的職業生活のほか一定の文化理想に応じた精神的能力の全面的開発、洗練を意味する」と定義している。

また、2002(平成14)年の中央教育審議会答申「新しい時代における教養教育の在り方について」にも次の一節がある。^(注1)

3 大学における教養教育

生涯にわたる人格の陶冶を考えた場合、10代後半から20代前半にかけての時期においては、社会の中での自己の役割や在り方を認識し、より高いものを目指していくことを意識した知的訓練を行うことが重要である。大学の教養教育はこうした知的訓練の中核を占めるものであり、学生には、学ぶ意識を高く持ち、主体的にこの訓練に取り組む姿勢が求められる。

日本の旧制高校やイギリスのオックスフォード、ケンブリッジ両大学の全寮制が教養教育の場であったのも、学寮生活が一つの修練の場であったからと言われている。^(注2)

以前の知識の獲得を中心とする教養教育ではカリキュラムの充実によってその目的を達成することができた。しかし、能力や資質の涵養を目的とする現代の教養教育は、カリキュラムの整備だけでなく、授業方法の工夫や大学生活全体を修養の場とすることも必要となる。例えば海外留学、サークルや委員会などの学生活動、インターンシップ、寮生活なども教養教育の一環と考えることができる。

中央教育審議会は答申の中で次のように述べている。

教養教育は、大学のカリキュラムの中だけで完結するものではない。この世代の青年が、部活動やサークル活動などを通じて協調性や指導力などの資質を磨くこと、各種のメディアや情報を正しく用いて現実を理解する力を身に付けること、国内外でのボランティア活動、インターンシップなどの職業体験、更には、留学や長期旅行などを通じて、自己と社会とのかわりについて考えを深めることも教養を培う上で重要である。

本学には、一定期間留学し生きた英語とともにイギリスの文化や伝統を学ぶイギリス研修制度がある。そこでは現地のイギリス人教員による講義、イギリス人家庭でのホームステイ、ボランティア活動など貴重な体験の場が用意されている。また、まさに人間性の涵養を目的とする「人間形成演習」の時間や学校教師学部での全寮制の生活、学生心得に基づく規範意識の涵養など教養を深める修練の場があり、これは本学の教養教育の特色と言えよう。

注 1 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020203.htm

注 2 村上陽一郎『あらためて教養とは』新潮文庫 p102、潮木守一『世界の大学危機』中公新書 p3

6. 提言や答申に見る教養教育

教養教育には社会から求められる目的や内容がある。教養教育を提言するためにはその点を踏まえる必要がある。以下はそのために参照した提言等の要旨をまとめたものである。

- (1) 大学審議会答申「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」2000（平成12）年^(注1)

教養教育に関する5つの提言

1. 高い倫理観と責任感を持って判断し行動できる能力の育成
2. 自らの文化と世界の多様な文化に対する理解の促進
3. 外国語によるコミュニケーション能力の育成
4. 情報リテラシーの向上
5. 科学リテラシーの向上

- (2) 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）」2002（平成14）年

教養とは、個人が社会とかかわり、経験を積み、体系的な知識や知恵を獲得する過程で身に付ける、ものの見方、考え方、価値観の総体といふことができる。教養は、人類の歴史の中で、それぞれの文化的な背景を色濃く反映させながら積み重ねられ、後世へと伝えられてきた。人には、その成長段階ごとに身に付けなければならない教養がある。それらを、社会での様々な経験、自己との対話等を通じて一つ一つ身に付け、それぞれの内面に自分の生きる座標軸、すなわち行動の基準とそれを支える価値観を構築していかなければならない。教養は、知的な側面のみならず、規範意識と倫理性、感性と美意識、主体的に行動する力、バラ

ンス感覚、体力や精神力などを含めた総体的な意味としてとらえるべきものである。

(3) 日本学術会議「21世紀の教養と教養教育」(2010年)^(注2)

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. グローバル社会における互いの文化を理解し課題に対応できる
知性・知恵・実践的能力
2. 知識・情報の増大に対応できるメディア・リテラシー
3. 多様性社会における倫理
4. 市民社会の課題と市民的教養
5. 大学教育・教養教育の使命の再確認と充実
「リベラル・アーツ」を核とする教養教育

教養教育に関する答申や提言の内容を整理すると次の4点に集約される。

- ①教養とは、個人が社会とかかわり、経験を積み、体系的な知識や知恵を獲得する過程で身に付ける、ものの見方、考え方、価値観の総体と言える。
- ②教養は、知的な側面のみならず、規範意識と倫理性、感性と美意識、主体的に行動する力、バランス感覚、体力や精神力などを含めた人格の陶冶によって総体的な意味としてとらえるべきものである(人格の陶冶)。
- ③「外国語によるコミュニケーション能力の育成」や「情報リテラシーの向上」「自らの文化と世界の多様な文化に対する理解の促進」といった現代的な課題を持つこと。
- ④教養には普遍的なものと時代や社会が求める現代的なものがあること。

本学の教養教育を定義し、その重点や特色を提言するにあたっては上記の4点を踏まえることとする。

注1 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315960.htm

注2 <http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-tsoukai-4.pdf>

7. 本学の建学の精神と校訓…教養教育の根幹

先に見たように大学設置基準は各大学の目的を実現するための体系的な教育課程を編成するよう規定している。教養教育についても同じであるから、本学の教養教育を定義するにあたっては、まず目的を踏まえなければならない。

本学の教育目的は建学の精神と校訓に端的に表れている。建学の精神は「常に真理を追究し、広く社会に貢献する人間形成を目的とする」であり、校訓は「知技心」である。すなわち目的は「人間形成」であり、養成する人材像は「知・技・心」の調和のとれた人間である。本学の大学案内では次のように例示している。

「知とは知力を充実させて思考力・創造力をつけること」

「技とは体を使って技を鍛え、磨くこと」

「心とは豊かな心と強い精神のこと」

「知」とは思考と行動の知的バックグラウンドとなる幅広い見識や知恵のことである。そのため人類が営々として築き上げてきた基礎教育科目（その多くはリベラルアーツ）の中から24の科目を教養科目として教育課程に組み込み、うち7科目を必修としている。その学修は思考力、判断力、創造力、問題解決能力などの社会で生きていくために必要な能力の基盤形成を目的としている。

「技」とはただ単に運動技能のことではなく、一生を生き抜いていくために必要な健康や体力のほか英会話や情報処理などの技能をも含んでいる。

「心」とは思いやり、正義、共感、寛容、責任と義務、感性、忍耐、規範意識（モラル）、積極性などの豊かな人間性のことである。

これらは先に引用した中央教育審議会の「新しい時代における教養教育の在り方について（答申）」をはじめとする答申や提言の中でこれから重視す

べき教養として取り上げられているものばかりである。

また、本学には学生に示す「秀明エリート」という指導上の言葉があるが、それは次のように定義されている。

秀明エリート

秀明エリートとは、特定の大学出身者とか、優れた能力や秀でた技能をもっているとか、また家柄が良いということではなく、常に、自分の時間的（年齢）、空間的、社会的存在を確かめ、「秀明の生徒である」または「秀明の学生である」ことを意識（認識し、思考する）し、自覚（自己の義務や使命など）し、判断（真偽・善悪・美醜の判定）して、行動するものをいう。

この言葉は学生に、社会における立場や役割を自覚し、それらを踏まえて自らの行動を判断することを求めているが、中央教育審議会はこのことも新しい時代を生きるための教養として重視している。

中央教育審議会は答申の中で次のように述べている。

新しい時代を生きるための教養として、社会とのかかわりの中で自己を位置付け律していく力や、自ら社会秩序を作り出していく力が不可欠である。主体性ある人間として向上心や志を持って生き、より良い新しい時代の創造に向かって行動することができる力、他者の立場に立って考えることができる想像力がこれからの教養の重要な要素である。

以上のとおり、本学の建学の精神、校訓にある目的や人材養成は、まさに「教養教育」を根幹とすることによって実現されることは明らかである。

8. 提言の指針

大学教育の個性化・多様化が求められると言っても、9社会の了解が得られない教養教育はあり得ない。例えば、リメディアル教育や初年次教育は教養教育かという疑問や専門教育によって教養教育が侵食されるのではないかと危惧する声もある。また、「能力や資質の養成」は単なる教育課程の改善だけでは叶えられず、授業方法や学修の仕方の工夫が必要であるという意見もある。

各大学が教養教育の在り方を検討する際には何らかの指針をもって教養教育を定義し、その重点と特色を明確にすることによって社会の了解を得ることが必要であろう。そこで本稿では次の5つを指針として検討を進めた。

- ①「教養」のもつ本来の意味を踏まえること
- ② 学校教育法第1条(教育の目的)ならびに本学の建学の精神にある「人格の完成」をめざす教養教育であること
- ③ 重点と特色は本学の校訓を踏まえること
- ④ 普遍的な教養とともに現代社会が求める教養を踏まえた教養教育であること
- ⑤ 能力や資質の養成はただ単に授業の場だけで行うものではなく、大学の全教育活動ならびに学生活動を通じてなされることを踏まえること

「教養」の概念は実に多様で、幅広い学問や知識そのものを意味する場合もあれば、それらを通じて得られる能力や資質を意味することもある。また、知情意の修練(人格陶冶)によって形成されるモラルや品性などの人間性を含むこともある。さらには、その総体と理解することもできる。教養教育を検討する際にはこの「教養」をどのように捉えるかが出発点となるが、本学の場合は建学の精神「常に真理を追究し、広く社会に貢献する人間形成を目

的とする」に照らし、「教養」とは豊かな人間性などの資質を含む全人格的なものとした。それは人格の完成を教育の目的と定めた教育基本法第1条に照らしても妥当な判断であろう。

本学の校訓「知・技・心」は、その調和のとれた人間形成を目的とすることを端的に表している。そして、その校訓に基づいて特色ある教育がなされており、本学の教養教育の重点ならびに特色の核となるものである。

時代や社会によって「教養」ならびに「教養教育」に求められる内容は変わるが、一方で時代が変わろうとも常に求められる教養もある。例えば、専門に偏らない幅広い学問や知識(リベラルアーツはその代表)、文化的な素養、身だしなみなどの社会人としてのマナー、人間関係能力、自己認識、モラルや責任感、学ぶ意欲などである。そこで本学はいつの時代にも求められる普遍的な教養と社会や時代の変化によって特に求められる教養があることを認識し、その均衡のとれた教養教育を旨とすることとした。

能力や資質はただ単に授業の場だけで養われるものではない。サークルやボランティア活動、海外留学などの体験を通じて得られるものもある。また教養には日常生活の中での修養によって身につく資質もあれば、武道や茶道などによって養われる伝統的な品性もある。教養教育の場は大学の教育活動をはじめ学生生活全般にわたって求めることができる。このことは教養としての能力や資質を養うためには重要である。その点で本学のイギリス留学、学生心得に基づく規範意識の涵養、寮生活、必修となっている武道や茶道、人間形成演習^(注1)は本学の特色となる。

注1 本学において人格形成を目的とした演習科目で、テーマに基づく学生の討論やキャリア形成のための演習が行われている。現在、科目名称の変更を検討中。

9. 提言

以上の指針に基づき次のように提言する。

[1] 秀明大学の教養教育の定義

本学の教養教育は、建学の精神にある「広く社会に貢献する人間形成」を目的として、校訓にある「知・技・心」の調和のとれた人材を養成する上で根幹となる教育を言う。

[2] 秀明大学における教養教育の重点と特色

- (1) 時代が変わろうとも価値を失うことのない人類普遍の学問と能力の涵養を重視
 - ・ 人類普遍の教養必修7科目と17の選択科目、人間形成演習
 - ・ 読書、討論、論述などの言語活動を通じて幅広い知識と思考力、判断力、表現力を磨く
 - ・ 単なる知識の獲得に終わるのではなく能力・資質の涵養を目的とした適切な授業方法ならびに学修方法を工夫する
- (2) 「型」から入る「修養的教養」を重視…授業だけでなく全教育活動を通じて実施
 - ・ あいさつ、身だしなみ、礼儀作法、基本的な生活習慣、健康増進と管理など
 - ・ 学寮生活、「学生心得」、「日本文化論（茶道）」による修養
 - ・ 日本人の思考や行動の基盤となっている伝統文化に根ざした価値観の体得と継承
- (3) 社会人としての教養（「秀明エリート」）の重視
 - ・ 自己の確立

(自己理解、自律と自立、主体性、自主性、道徳性など)

・ 自己実現の資質・能力

(職業観、勤労観、キャリアプランニング能力など)

・ 社会との関わり

(社会的役割、責任と義務、人間関係能力、社会性など)

・ 社会貢献の資質・能力

(志、主体性、行動力、リーダーシップ、創造力など)

(4) 現代社会を生きるための教養の重視

(常に時代の要請を踏まえ変化)

・ 英語によるコミュニケーションと異文化理解(イギリス留学)

・ 我が国の伝統や文化・歴史等に対する理解と継承、他国・他民族の文化尊重

・ 環境問題、福祉問題、情報社会の理解とモラルの涵養

10. 終わりに

本学の教育の目的は、本学の建学の精神にある社会に貢献する人間形成であり、それは校訓に示す幅広い知識と優れた能力とともに豊かな人間性をもった人材の養成をめざしている。

その人間形成の上で重視する要素の多くは現代の社会において「教養」として捉えられるものであり、このたびの提言を進める過程で教養教育の重要性を再認識することができた。

このたび提示した定義ならびに教養教育の重点と特色は、あくまで本学の教養教育について教職員ならびに社会の理解と了解を得るための言わばたたき台に過ぎない。この提言をもとに「教養」ならびに「教養教育」についての議論が盛んとなり、本学の教養教育がさらに充実することを心から望むとともに、本学で学ぶ学生が「教養」とは何かを自ら探究する一助となれば幸いと考えている。中でも、現代の教養教育に求められている能力や資質は単なる知識の伝達や学修だけで修得できるものではなく、教員の教授法や学生の学修方法を工夫するとともに、授業の場はもとより学生生活全般での修養によって得られるものであることを改めて強調し、提言を終えたい。

<参考文献>

- 吉田 文 2013年『大学と教養教育』岩波書店
村上陽一郎 2009年『あらためて教養とは』新潮文庫
潮木 守一 2004年『世界の大学危機』中公新書
竹内 洋 2003年『教養主義の没落』中公新書
阿部 謹也 1997年『「教養」とは何か』講談社現代新書
中嶋 嶺雄 2010年『なぜ、国際教養大学で人材は育つのか』祥伝社黄金文庫
新村 洋史 2013年『人間力を育む教養教育』新日本出版社
文部科学省 2012年「大学設置基準」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/053//gijiroku/_icsFiles/afiedfile/2012/10/30/1325943_02_3_1.pdf

日本学術会議 2010 年「提言 21 世紀の教養と教養教育」

<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-tsoukai-4.pdf>

中央教育審議会 2002 年「新しい時代における教養教育の在り方について」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020203.htm

大学審議会 2000 年「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）」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315960.htm

（おおしろ よしのり・教授）

