

# 自らの専門分野を相対化できるよう 教養教育の一環としての専門教育を



共栄大学副学長

## 藤田 英典

ふじた・ひでのり

スタンフォード大学教育系大学院修了(Ph.D.)。東京大学大学院教育学研究科長・教育学部長、国際基督教大学教授、立教大学特任教授・客員教授を経て共栄大学教育学部長。2015年から現職。日本教育学会会長。

日本学術会議で教養および教養教育に関する提言をまとめた藤田氏は、戦後から今日までを俯瞰し、教養教育の曖昧化と軽視の傾向を指摘する。現代における「教養」が持つ意味を捉え直し、学士課程における専門教育との接続関係の適正化を図ることによって、大学全体で“知性”を培う体制を構築すべきだと説く。

## 問い直しが進む 教養教育のあり方

2002年の中教審答申「新しい時代における教養教育の在り方について」は、「教養」の重要性と「教養教育」充実の必要性について、おおむね次のように述べている。

＜グローバル化、少子高齢化、都市化・情報化が進む中、既存の価値観が揺らぎ、社会に共通の目的や目標が見失われ、個人も社会も自信や将来への展望を持ちにくくなり、学ぶことや努力することの意義を軽んじる風潮が広がっている。科学技術の進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など種々の新たな問題を引き起こしている。こうした時代にあって自らの立脚点を確認し、今後の目標を見定め、その実現に向けて主体的に行動する力＝新しい時代の教養<sup>\*1</sup>の重要性と新たな教養教

育の必要性が高まっている。

## 新制大学における展開と 現代における難しさ

戦後日本の大学教育は教養教育と専門教育を車の両輪として発展してきたが、教養教育のあり方は繰り返し問われてきた。その展開は次の三期に分けることができる。

第1期は、第一次ベビーブーム世代が大学に進学した1960年代からの高等教育の拡大期<sup>\*2</sup>とそれが一段落した80年代である。大学教育は前期2年の教養課程(一般教育科目36単位等)と後期2年の専門課程に二分されていた。

しかし、社会の複雑化と学術の高度化が進む中、教養教育の形骸化と、専門分野の細分化や教養教育との適合性の低下が問題視されるようになった。そこで70年代半ば以降、教養科目の一部を後期に、専門科目の一部を前

期に開講する「くさび型」カリキュラムなどの改善策が講じられた。

第2期は、前期・後期の課程区分等を廃止した大学設置基準大綱化(1991年)以降の90年代である。カリキュラム編成の自由度が大幅に拡大したことを受け、各大学は「くさび型」による教養教育と専門教育の一貫性・適合性の向上や学際的な「特色ある授業科目」の開講などを進めた。一方で、1991年前後は第2次ベビーブーム世代が大学に進学した時期で、大学数と進学率は再び急増・急上昇した<sup>\*3</sup>。その後の18歳人口の持続的減少を見越した生き残り戦略と人材需要の変化などへの対応として、学部・学科の名称やカリキュラムの多様化と、就職実績の向上や実用性を重視した授業の拡充が進んだ。

第3期は2002年答申から現在に至る時期である。この間、2005年「我が国の高等教育の将来像」、2008年「学士課程教育の構築に向けて」、2012年

「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～」と立て続けに中教審答申が公表され、「21世紀型市民」の育成(2005年・2008年)を大学教育の主要な役割と位置付けるなど、教養教育の充実を提言してきた。しかし、その一方で、第2期からの教養教育の曖昧化と軽視の傾向が、次に述べる3つの動きとも重なり、さらに進むことになった。

その第一は、現代の大学教育に期待される課題の多様化への対応である。すなわち、①大学での学びを豊かにするための心構えや仲間づくり、レポート作成や資料収集の方法などを内容とする初年次教育、②基礎学力不足を補うためのリメディアル教育、③2008年の中教審答申が定義した「汎用的技能」(欧米ではジェネリック・スキル)の形成、④グローバル人材に必要なとされる外国語コミュニケーション能力の形成、⑤学修・就職ガイダンス、⑥心身の不調や出席率低下などに関わるカウンセリングなどである。

いずれも重要ではあるが、特別のプログラムや対応科目を設定するにしても既存科目に組み込むにしても、そのしわ寄せがカリキュラム編成や既存科目に及び、その適切性と充実度の低下を招くことになりかねない。

第二は、18歳人口の減少傾向と非正規不安定雇用の急増が重なる中、定員充足や優れた学生の確保のためにも、就職実績の向上に直結しそうな授業科目の拡大や授業内容の実用性向上を図る傾向が目立つようになったこと。

第三は、大学教育の質保証や質向上が重視され、その責任が個々の大学

に問われる中、前述の中教審答申が学生の学修成果をOECDの「高等教育における学習成果の評価(AHELO)」(2008年)や「アセスメント・テスト(学修到達度調査)、学修行動調査、ルーブリック等」(2012年)により把握し、その結果を「大学ポートレート」に記載し、情報発信するよう提言したことである。今のところ大学ポートレートに記載することになってはいないが、上記のような学修成果の評価は、部分的活用はともかく、基本的には大学教育にはなじまない。というのも、専門分野の多様性に加えて、後述するような知性を標準的なテストや指標で評価することは妥当性を欠き、大学教育とその成果を歪めかねないからである。ところが、民間企業の就職試験で課される適性検査や公務員試験・教員採用試験の準備学習を授業科目の内外で実施する大学も増えている。こうした傾向は、度が過ぎると、2005年答申の「幅広い学び等を保証し、21世紀型市民にふさわしい学習成果の達成」や2012年答申が副題に掲げた「生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学」と矛盾し、その目的達成を阻害しかねない。

## 現代において期待される 教養と教養教育

2002年の中教審答申は「新しい時代の教養」(現代的な教養)について、冒頭に紹介した定義に加えて、「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」(2章)とも述べている。他方、大学設置基準第19条は教育課程の編成方針として、「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」と規定している。

以上の引用文、特に下線部は、教養という言葉には次の3つの使われ方と機能があることを示唆する。①内容としての教養、②方法としての教養、③目的(指導理念)としての教養、がそれである。

①内容としての教養は、上記引用文中の、知識・知恵、判断力・主体的行動力、他者や社会への関わり方、価値観・人間性などで、以下では知性と総称する。

②方法としての教養は、「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」や「専門の学芸を教授する」という表現に見られるように、「教養」形成の方法(教養教育)はどうあるべきかが重要であり、その充実の必要性を示唆し要請する。

③目的(指導理念)としての教養は、内容や方法と重なる面もあるが、例えば2012年答申の「生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学」という表現に見られる。教養は生涯学び続けることによって高め豊かにしていくものであり、そういう学び続ける努力とその基盤となる素養や構えの形成を個人と大学教育に指示し、期待する指導理念となっている。

以上をふまえて、現代的な教養をあらためて定義すると、「職場や地域その他での生活と活動において、多様な他者や集団と共生・協働する知性」「現代社会のさまざまな問題や課題に関心を持ち、その解決・改善に向けた取り組みに参加し連携・協働する知性」ということになろう。

\*1 下線は筆者による。以降も同じ。 \*2 1960年→1975年の大学数245校→420校、進学率8%→27%  
\*3 1990年→2000年の大学数507校→649校、進学率25%→40%

## 各大学で進む 教養教育の改革

近年、多くの大学が教養教育の再活性化と学士課程教育の改善充実に取り組み始めている。その取り組みは基本的には、前述のような知性の向上を企図しているように見受けられる。

その具体的な取り組みはさまざまだが、傾向としては次のような方式が区別される。①くさび型カリキュラムによる学士課程教育全体を通じての教養の形成、②分野横断的・複合的なテーマ型や目的型の授業科目の拡充、③多様な専門分野の教員によるオムニバス形式や学部混成クラスによる授業科目の拡充、④副専攻制の導入による学びの総合化、⑤学部の統合によるリベラルアーツ教育の充実。

例えば、立教大学は①の典型例だが②③も加え、教養教育科目群から成る全学共通カリキュラムを学部教育の一環と位置付け、全学部の1年次から4年次までを対象に履修させている。

武蔵野大学は②と③の組み合わせによる「武蔵野BASIS」で、哲学・現代学・数理学・世界文学・社会学・地球学・歴史学の7分野をグループワークを織り交ぜて3週間ずつ学ぶというモジュール方式を採用している。長崎大学も②と③の組み合わせで必須科目と、全学モジュール（テーマ型、教員オムニバス、学部混成）、学部モジュール（他学部のモジュール選択も可能）、自由選択科目から成る教養教育カリキュラムを編成している。

④の典型例は国際基督教大学で、31のメジャーの中から3年次進級段階で1主専攻、ダブルメジャー、主専攻・副専攻を選ばせる。東京女子大学は⑤の

【図表】大学教育全体で“知性”を培うための、専門教育と一般教育の捉え方



典型例で、従来の2学部を現代教養学部と統合し、教養教育と専門教育の統合による建学以来のリベラルアーツ教育の現代的な刷新を図っている。

東京理科大学は①を中心とするが、「正しい倫理観と豊かな人間性を備え、国際的視野を持った科学者・技術者・教育者」の育成を目的に、全学共通の1年次向け教養科目と3・4年次向け教養科目を新設し、全学共通オリジナル教科書を作成する。大学院でも教養科目を必修とする予定だ。

## 学士課程における 専門教育との接続

戦後日本の大学教育のモデルとなったアメリカの大学でも、教養形成を担う一般教育のあり方が繰り返し問い直されてきた。その問い直しの基調は、過度の専門分化の弊害を是正し、一般教育と専門教育との接続関係の適正化を図りつつ、前者の現代的・社会的レリバンスを高める点にあった。

アメリカの大学教育は、リベラルアーツカレッジに象徴されるように、基本的には教養教育を行い、体系的な専門教育は大学院で行ってきた。その伝統の下、学士課程教育は、自由かつ責任ある市民として必要な教養の形

成、職業準備および大学院での専門的学習の準備としての専門基礎教養の形成を基本的な役割としてきた。図表は、このような一般教育、専門教育と、教養、および教養形成の一翼を担う課外活動との関係を示したものである。

大学進学率が5割を超えるようになった現代の日本でも、M・トロウが半世紀前に指摘したように、この図表が示すような教養教育と専門教育のあり方が学士課程教育において期待される段階に入ったといえる。そして、その場合の専門教育は、教養教育の一環という観点からも、どの分野でも次の3つの要件を満たしていることが期待される\*4。①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専門分野の社会的意義について考え理解できること、③専門分野の限界を理解し相対化できること。

①は学んだ専門分野の基本を理解し修得していることの証左となるものであり、②は社会的な問題や課題に関心を持ち、その解決・改善への取り組みに参加していく基盤となるものであり、③は職場や社会的活動において他の専門分野の人たちと連携・協働していく基盤になるという点でも、専門分野の知識や技術の歪んだ使用を回避するという点でも重要なことである。

\*4 日本学術会議 日本の展望委員会/知の創造分科会「提言 21世紀の教養と教養教育」(2010) p.20より。表現は微調整している。なお、筆者は本提言を作成した「知の創造分科会」の委員長を務めた。本稿の内容は随所で同提言に依拠している。