

我が国における教養教育 ― 混乱と誤解 ―

三 浦 真 琴

1 はじめに

戦後、新制大学はすべて「一般教育」の課程を設けることになった。これは我が国の大学史上もっとも大きな教育改革の一つである。この改革の際にはハーヴァード大学の一般教育がモデルとされた。しかし世界有数の大学をモデルとしながらも、一般教育に対する批判は新制大学発足以来現在に至るまで、半世紀以上の長きにわたって続いていた。その批判の中には、我が国の多くの大学ではアメリカ型の教養教育が実現していないことを指摘し、その抜本的改革を提案する声もあれば、一般教育無用論を支持する声もあった。一般教育あるいは教養教育の改善を図った大学もいくつかはあったが、全体としてみると、このような批判的視点を拭うような変化はなかったといえる。

平成3年度に新たに改正された大学設置基準において「一般教育科目」という表現が削除された。以後、それまで一般教育を担当していた教養部・教養課程を解体・廃止したり、それを新学部へ改組する動きが盛んに見られた。あるいはまた「一般教育」という表現に換えて「教養教育」という文言が用いられるようになった。これらの動きが従来の一般教育を巡る諸問題の徹底的な分析や反省に基づいたものであればよい。しかしそれが単なる組織再編や呼称変更に過ぎないのであれば、大学における教養教育は結局のところ形骸化してしまう。大学の使命の一つである「教養」教育を実のあるものたらしめるには、これまでの教育に対する反省が必要である。その上で改めて教養教育の理念を明確にしなければならない。さらにその理念を実現していくために、いかなる内容をいかなる方法で伝えるか、そのためには何が必要であるのかを具体的に検討する必要がある。

本論では我が国における一般教育並びに教養教育の歴史を概観し、今なお教養教育に対して抱かれている誤解やこれに向けられている批判が、どの時期からどのような事情を背景に生まれたのかを明らかにする。

2 一般教育・教養教育の理念を巡る混乱

「一般教育」は第二次世界大戦後の学制改革において新制大学に導入された。これは昭和21年に来日した第一次米国対日教育使節団による以下の勧告を受けたものである。ただし、報告書では一般教育ではなく普通教育という表現が用いられていた。

『日本の高等教育機関のカリキュラムにおいては、すでに述べたように、大概は普通教育を施す機会が余りに少なく、その専門化が余りに早くまた余りに狭すぎ、そして職業的色彩が余りに強すぎるやうに思はれる。(中略) 普通教育は、学生がそれを満

足な形においてじゅうぶん受け、それを何か特別の分離したものと考へることのないやうに、各学生に決められた正規のカリキュラムの中に、統合されるべきであると思ふ。普通教育の外に、さらに専門化の領域に関連した学科目が、学生の専門化された研究課程の中に、現在よりももっと自由に取り入れられるべきである』

（『第一次米国対日教育使節団報告書』文部省訳、昭和21年3月、文部時報第834号抜刷）

大学令に規定されていたように、旧制大学では「国家ニ須要ナル學術ノ理論及応用ヲ教授シ並其ノ蘊奥ヲ攻究スル」ことが目的とされていた。「人格ノ陶冶及国家思想ノ涵養」も目的に加えられていたが、それは精々「留意スヘキモノ」として扱われていたに過ぎない。つまり旧制大学では専ら専門教育が優先され、実施されていたのである。その狭隘なる専門化並びに普通教育の欠落といった弊害を上記の勧告は指摘している。他方、高等学校においては「男子ノ高等普通教育ヲ完成スルヲ以テ目的トシ特ニ国民道德ノ充実ニカムヘキモノトス」（高等学校令）と規定されていたように、専門教育に対置する普通教育が行われることになっていた。この他、もう一つの高等教育機関である専門学校では普通教育ではなく専門教育が実施されていた。戦後の教育改革では、大学は専門教育を目的とする旧制大学と専門学校、普通教育を目的とする高等学校を母体として作られたが、その目的は学校教育法にうたわれているように「學術の中心として、広く知識を授けると共に、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道德的及び応用的能力を展開させること」にあるとされた。専門教育に重きが置かれていた大学に普通教育の概念が取り入れられ、大学は総合的な教育を責務とする機関であるとされたのである。

昭和22年に大学基準協会が発足し、その翌年にはこの中に一般教育委員会が誕生する。この委員会の報告書もまた上の勧告を受けたものである。ただし、この報告書では「普通教育」に代わって「一般教育」という表現が用いられた。

『新制大学は専門の知識技能を教える専門教育と同時に、人間の感性を目的とする人間教育を実施して、文化人であると同時に職業人を養成する所である。この点旧制大学と大いに異なっており、人間教育は人間である限り誰にも必要なもので、人間一般に共通する問題であるところから、一般教育と名づけられ、新制大学における一大特質をなすものとなったのである。』

新制大学における専門（職業）教育は主として原理的、基礎的知識を教えるものであるから、いかにそれを学んだからといってそれがそのまゝ職場で役に立つというものではなく、真の専門（職業）教育は職場に於て必要に応じてなされるべきものである。故に社会が大学卒業生に対して実際に要求するものは単なる技術者ではなく、むしろ広い教養を身に付けた人間である。…かような社会の要求に応じて準備される新制大学の一般教育は、学生が将来如何なる職業に従事するにせよ、その学生が先ず良識ある人間となるに必要な教育でなければならない。』

（『大学に於ける一般教育—一般教育研究委員会報告』、大学基準協会資料第10号、昭和26年9月、復刻版 1997、p.141）

報告書では一般教育の重要性が指摘されただけでなく、教授法や教授の姿勢を転換する必要性までがうたわれていた。教授は「専ら講義のための研究活動に没頭」してい

ればよいのではなく、「研究者であると共に教育者であることを認識」しなくてはならない、「講義中心の授業」では「教えることのみが中心」となってしまうので、そこには「教授本位の教育」になりかねない危険がある、また同時にそこには学生が「受け身の態度」「受動的状態」をとってしまう弊害もある、これを回避するためには、「学生自身の自発的研學に重点を置いた授業方法」をとる必要がある、というように「学生本位、学生中心の教授法」を採用することが強く勧められていた。そこでは講義は「学生に問題を提供し、学生の興味を喚起し、自発的研究の意欲を刺戟する」手段として捉えられた。報告書において教授法の転換までが強く指摘されたのは、ともすれば知識偏重になりがちだった従来の大学教育を反省し、学生の知識に対する姿勢を育んでいく必要があると考えられていたからである。

しかしながら勧告における普通教育 (general education) を「一般教育」と表現したことが、我が国の多くの大学人における一般教育あるいは教養教育の理念を巡る混乱及び教養教育と専門教育との関係を巡る誤解を引き起こすことになった。

まず general education とは専門教育に対置される普通教育のことである。アメリカにおける普通教育は学校段階を問わずに実施されており、学校段階が異なっても相互に関連性を持つ。そのため高等学校の advanced placement 等で高等普通教育レベルの科目を履修している場合には大学入学後に該当する単位が認定される (舘 1999、p.19)。ところが我が国ではこの言葉は主として初等・中等教育において用いられるのみで、これらの教育段階における普通教育と連続性を持った「高等普通教育 (general higher education)」という概念を持つには到らなかった。このようにアメリカ側が提示した普通教育を「一般教育」と表現したことによって、多くの大学人はそれを中等教育段階までの普通教育とは関連性を持たないものとして捉えてしまった。つまり新制大学発足の当初からアメリカの教育理念は我が国の大学に反映されなくなってしまったのである。現在、我が国の大学における一般教養教育の内容が、高等学校における履修内容と重複するという現象が生じた原因もここにある (同書、p.19)。

さらにこの「一般教育」ないし「教養教育」は欧米におけるリベラル・アーツとも混同されて使われた。我が国にあって「教養」とは精神文化を理解し、人間性を開発・陶冶すること、あるいはそのようにして体得した学問・知識という意味を持つ。それは英語圏における culture に相当する。ところが我が国の大学界ではこれをリベラル・アーツの訳語に充てた。リベラル・アーツとはもともとは中世における 7 学科 (文法・修辞・論理・算術・幾何・天文・音楽、正確には前三者の trivium と後四者の quadrivium の総称)、近代における人文・社会・自然諸科学を指し示す概念である。7 学科は中世の大学では応用学や法・神・医学に関する職業技術教育とは別置されていた (ホフスタッター、R. 1955[1980])。つまりリベラル・アーツとは「労働からの拘束を受ける職業学芸に対してリベラ、すなわち自由な学芸」、「専門職業人養成のための学芸」に対する「人文学、社会科学、自然科学の基礎学術」のことであり (舘 前掲書、

p.20)、「職業や労働とかにとらわれない、実用的でない学問をすることによって、実用からも自由になる、という意味がこめられている」のである（中山 1988、p.27）。とはいえこれは日本における専門教育と対置する概念ではない。例えば専門科目としての天文学はリベラル・アーツの一科目である。つまりそれは普通教育でのみ教えられる内容ではなく、専門教育においても教授されるものである。それをアメリカでは広く教養として捉えている。ところが我が国においてはそれぞれにディシプリンを有する一つ一つの学科目の集合体であるリベラル・アーツを一般教育で教えるべき「教養」、すなわち文化・知識一般と捉えたのである。

ここでアメリカにおける専門教育ならびに普通教育、及び両者の関係と、日本におけるそれとは若干異なっていることを確認しておく必要がある。下図は日米における専門教育と普通教育、あるいは一般教育・教養教育との関係を簡単に示したものである。アメリカにおいては普通教育(general education)は職業教育(vocational educationあるいは professional education 等)といった狭義の専門教育に対置する概念である。教養教育は基礎学術(liberal arts)として、主に高等普通教育の中で展開されるが、上述したように広義の専門教育(specialized education)においても実施される。翻って我が国の学士課程教育においては多くの場合、狭義の専門教育ではなく、広義の専門教育が実施されてきた¹⁾。ここに一般教育・教養教育[general/liberal educationに相当すると考えられたもの]が専門教育に対置するものとして取り入れられたのである。それは前述したように専門教育に対置する普通教育を一般教育と読み替えたからである。このような一般教育の捉え方が、その後、半世紀以上にもわたって、我が国の大学界における「教養対専門」という図式を生み出すことになった。

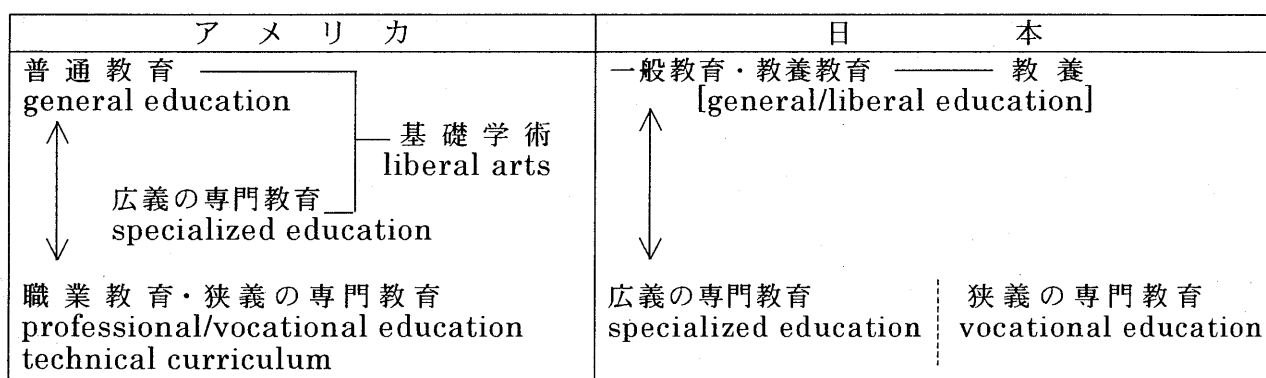


図 日米における普通教育、一般教育・教養教育と専門教育の関係

¹⁾ 帝国大学は帝国大学令に謳われているように「国家ノ須要ニ応スル學術技芸」を教授することを目的として作られた。具体的には長年の鎖国により立ち後れていた近代化を促進するために、政治、経済を主導する高級官僚あるいは専門的技術面での指導者を育成することに主眼が置かれていた。つまり当初は狭義の専門教育が実施されていたのだが、その後、官立大学や私立大学が続々と開設され、学生数が増加するにつれ、専門教育の内容は変化し、必ずしも職業と直結なくなっていく。このことの詳細は本稿では割愛するが、帝国大学発足以来新制大学誕生に到るまでの推移については「日本科学技術史大系」「日本近代教育百年史」が参考になる。尚、概略については『「大学」と高度職業教育』（IDE編集部 1977）を参照されたい。

3 ハーヴァードにおける教養教育

ここで我が国の一般教育課程のモデルとされたハーヴァードでどのような教養教育が展開されてきたのかを見ておきたい。ただし、そのことについて言及する前にアメリカにおける教養教育の改革動向について触れておかなければならない。

アメリカでは20世紀以降継続的に全国的規模の教養教育改革が実施されているが、第一期の改革は第一次世界大戦後アマースト・カレッジやコロンビア大学、シカゴ大学で見られた²⁾。第二期の改革は第二次世界大戦後、ハーヴァード・カレッジから「自由社会における一般教育－ハーヴァード委員会報告書(General Education in a Free Society)」(1945)が発表されたことを契機に全米に広がった。第三期にはカーネギー教育振興財団が刊行した「カレッジ・カリキュラムの使命」(1977)、ならびにハーヴァードが発表した「コア・カリキュラムに関する報告書」(1978)を機に、教養教育に関する著書・論文などが多数報告されたり、各種学会で特別部会が開催されたりした(江原1994、pp.84-88)³⁾。これらの動向からわかるようにアメリカにおける教養教育改革は第二次世界大戦以降ハーヴァードを一つの大きな核として動いてきた。

もっともレッドブックと呼ばれたハーヴァード委員会報告書が発表された後、第二期の改革運動は必ずしも結実しなかったと指摘されることが多い。例えばベン＝デヴィッドは1977年の時点で「普通教育もしくは教養教育に関する概念は存在するが、そのカリキュラムには統一性が見られない」(Ben-David 1977, p.9)、さらに「現存する高等教育システムでは一般教養教育のプログラムを実施することはできない」と観察し、これを実施するためには「多様なプログラムを用意し、絶えず実験を試みて変化すること」が必要であるとしている(同書、p.91)⁴⁾。

この「変化の必要性」を認識して実施されたのが第三期のハーヴァードにおける改革、即ちコア・カリキュラムの導入である。この改革の中心人物として活躍したロソフスキーは「一般教養教育の目標を達成するためには変化というものが根本的に不可欠である。それは専門教育が学問的コンセンサスを不断に修正していることに合わせて変化し

²⁾ アマースト・カレッジで「社会及び経済制度」が開講され、コロンビア大学で「現代文明」が、そしてシカゴ大学で「グレート・ブックス・カリキュラム(西欧古典名著講義)」が開設されたことを指す。大学カリキュラムの改革は20世紀以降の一連の改革運動が嚆矢なのではなく、19世紀からハーヴァード、イエールなどでも精力的に実施されてきた。その中には今で言う教養教育の改革も含まれるが、本稿では議論の対象とはしない。尚、19世紀におけるアメリカの教育改革については中山(1988)、潮木(1982)、Ben-David, Joseph (1977)、Sloan, Douglas (1971)、Hofstadter, Richard and Metzger, Walter P. (1955)などに詳しい。

³⁾ 20世紀以降のアメリカにおける一般教育改革の動向についてはBoyer, E.L. and Levine, A., 1981に詳しい。

⁴⁾ Ben-Davidの原文9頁ではgeneral, or liberal educationとなっているが、多くの箇所ではどちらかの用語が用いられている。つまり厳密に両者を区別しているわけではない。そこで全体の文脈と、また我が国では高等教育段階における普通教育が存在しないことを勘案し、91頁のgeneral educationには「普通教育」ではなく「一般教養教育」の訳語を充てた。以後、原文にて普通教育、教養教育と表記されているものについては「一般教養教育」の訳語を充てることにする。

ているのと同じである」と明言している (Rosovsky, Henry 1990, p.104)。以下にロソフスキー改革と呼ばれるハーヴァードの教養教育改革を追うとともに、そこに通底する教養概念について見ていく。

ハーヴァード・カレッジの文理学部 (Faculty of Arts and Sciences) のディーンを務めたヘンリー・ロソフスキーは、第二次世界大戦後、当時の学長コナントの指揮下で一般教養教育改革が実施されたにもかかわらず、1970年代に学部段階で展開されていた一般教養教育が寒心すべき状況にあることを指摘し、その刷新の構想を22頁にわたる覚え書きとして提出した。彼が寒心すべき状況として捉えたのは、50年代の初頭以来、教師数が学部生の7倍の速さで増加しているのに対し、学部生のための講座数の割合が25%も減少しているといった具体的な教学環境だけではなく、「一般教養教育について根本的な確信を持てない教育者の間に広がる不安感」の存在であった (Smith, Richard Norton 1986[1990], p.496)。大戦後の一般教養教育改革においては「統一のとれた国民的教養」をスローガンにいくつもの新しい科目がカリキュラムに取り入れられたが、ロソフスキーはいかに多様な科目が用意されていても、それだけでは教養教育に対する確信が生まれなかったことを看破したのだった。この一般教養教育プログラムの多様性について、政治学者ジェイムズ・Q・ウィルソンが率いるプロジェクト・チームは報告書 (ウィルソン報告) の中で以下のように述べている。もちろんロソフスキーもチームのメンバーである。

『あまりに多くの事実・理論・専門分野が存在するので、すべての知識をすべての人が納得する優先順序に配列することは至難の業である。だが、どのような知的技能、どのような際だった思考方法が存在し、重要であるかの質問であれば、“知識の爆発”あるいは教授陣の人数がこの質問を解答不可能にしたとはいいいきれない』 (同書[1990], p.499)

ここに言う「知識の爆発」とはコナントらが用いた言葉である。それは具体的には「統一のとれた国民的教養」を精力的に求める余りに、多くの科目を続々と新たに開設しなければならなかったことを指す。しかしロソフスキーをはじめとするウィルソン・グループのメンバーの目には、もはやそれは「雑多な知識の集積」としてしか映らなかった。彼らはこの雑多な知識の集積を敢えて「総合」と表現してこれを排除し、その代わりに「分析」を重視し、多くの事実・理論・専門分野の中から際だった思考方法を抽出しようとした。それは別の言い方をすれば、学士課程教育の「専門化を進めて大学院の授業に共通の方法を採用」しようとしたということになる (同書、p.499)。この背景にはまず「学究的でリベラルな職業分野に進みたいと考えている」多くの学生が、学士課程卒業後も専門教育を受けるために大学院に進むのであるから、「学士課程教育の目的は一般教養にある」という考えがあった (Rosovsky op.cit., p.99)。学士課程の教育に「大学院の授業と共通した方法」を採用しようとしたのは、上記の学生の進路動向以外にも「学生には大きな時間的制約があり、ほんの限られた科目しか選ぶことができ

ない」ため「ある特定の分野の主たる方法論に重点を置きながら、その分野に固有の知識を教える」ことが教育的に高い有用性を持つことになる、つまり「一つの分野で学習を積み重ねることはますます複雑化する現象や技術、分析的概念を考慮に入れることを必要とするので、理論化や分析能力を高めるために効果的な方法である」と考えられていたからである (ibid., pp.106-107)。

このような考えに基づき、ロソフスキーたちは多数の分野の中から科目を精選したコア・カリキュラムを提案した。それは「文学と芸術 (Literature and Arts)」、「科学 (Science)」、「歴史研究 (Historical Study)」、「社会分析 (Social Analysis)」、「外国文化 (Foreign Cultures)」、「道徳理論 (Moral Thinking)」の六つの科目群で構成される。以下、やや冗長となるが、それぞれのコースの概念や目的を紹介する。

「文学と芸術」とはより具体的には「人間がその経験をどのように芸術的に表現するか」を例証する人文科学のことである。ここでは学生が「教育を受けて洗練された目と耳」を持つようになることが求められる。「科学」のコースでは「基礎的な科学の概念と発見をある程度深く取り扱う」が、それは「ある領域において科学者が何を真理として捉えているかということだけではなく、法則や原理がどのように発展し、どのようにその正しさが確認されてきたか」についても教育内容に包含するということである。そこに求められるのは「学生が科学を主にその審美的・知的価値のために学ぶ」ことであり、「人間や世の中を見る方法の一つとして科学の一般的知識を伝える」ことである。

「歴史研究」コースの主眼は「宇宙や社会や私たち自身についての知識や理解を得る」ために「長期的変化」を見つめながら巨視的な捉え方、あるいは歴史の必然性を学ぶとともに変化や事件の複雑さを中心に捉えて微視的な見方、あるいは歴史の偶然性を学ぶことにある。これに対して現代社会の仕組みと発展を探究するのに必要な分析の形式と、歴史的数量的技術を学ぶのが「社会分析」コースである。「外国文化」のコースでは「今世紀 (20世紀、引用者) 最後の四半世紀を生きるアメリカの教養人は…他の文化について無知ではありえない」という理念に基づき、「世界のあらゆる地域の輪郭と精神を説明する独特な思想と行動のパターンを明らかにすること」が目的とされた。「道徳理論」においては特定の理論や哲学についてではなく、「正義・義務・公民権・忠誠心・勇気・個人の責任といった事柄について理性的に考察することが可能であることを示す」ために「人間が生活していく中で繰り返し生じる選択と価値という重要な問題を考えること」が目的とされている (ibid., pp.113-126)。これらのいずれもロソフスキーが考える「教養人(educated person)」としての五つの基準がベースとなっている。

その第一は「教養人は明瞭かつ効果的に考え、その考えを書き表すことができなくてはならない」、つまり「批判的に考える訓練を受けなくてはならない」ということである。第二は教養人は自然科学・社会科学・人文科学の諸分野の学問について「ひととおりの知識 (informal acquaintance)」を持ち、それらを「批判的鑑識眼 (critical appreciation)」にまで高めなくてはならないということである。第三は「教養人は他

の文化や他の時代について無知であってはならない」ということであり、第四は「教養人たるや倫理道德の問題について、一定の理解と考察の経験を持つ必要がある」ということ、第五は「教養人は[専攻(major)あるいは重点研究(concentration)として]ある学問分野を深く探求しておくべきである」ということである (ibid., pp.105-107)。これらを要するに「知性の価値とその使い方を理解することこそ、教養人の本質である」ということになる(ibid., p.109)。

上記のコア・カリキュラムはこのような「教養人」観に基づいて構築された。学士課程教育の目的は「職業的・専門的カリキュラムに対し、一般的な知識を伝え、一般的な知的能力を開発すること」にあるが(ibid., pp.99-100)、それを有効に実践するために核(コア)となる科目群が選定されたのである。

ハーヴァードにおける「コア」は学士課程教育の四分の一を充てて、全学年に一年間必修科目を学ばせるというスタイルをとっている。その履修期間は学年にとらわれず、卒業までの間に一学年分を修了すればよい。この「コア」に二年間分の「専攻(major)」あるいは「重点研究(concentration)」を併せることによって「深さ」を補い(learning in depth)、残る一年を選択科目の履修に充てることによって「教養人の仲間入り」(fellowship of educated men and women)を完成させるのが、ハーヴァードの教養教育の目的なのである⁵⁾。

4 教養教育の位置づけを巡る誤認

戦後の教育改革の際に我が国が一般教育のモデルとしたハーヴァードでは、以上のような教養教育改革が実施されたが、翻って我が国においては、当初の理念が正しく反映されなかったばかりか、その後、教養教育に関する有効な改革は実施されていない。そればかりか一般教育の位置づけに関して、よりいっそうの混乱が見られるようになっていった。特に専門教育と比較してみると、その扱いは次第に消極的なものへと変わっていったことがわかる。

上述したように、一般教育・教養教育の概念を巡る混乱はともかくとして、それは理念としては学士課程教育において専門教育と並ぶ重要な要素であると考えられていた。そこでは人類の文化遺産を積極的に吸収し、それを現代に創造的に活かしつつ、次の世代に継承していくことが一般教育・教養教育の役割として期待されていた。たとえ教養教育が(広義の)専門教育と対置するものとして捉えられたとしても、この教養教育の役割観は理念としては間違っていない。しかしながら一般教育・教養教育は、その当初から大学の中でこの役割観に沿った正しい位置づけを与えられたものではなかった。

『一般教養科目を、ただ機械的に選定して雑然と並べ、在来の如き安易な気持ちで授業しただけでは、一般教育本来の目的を達成することは出来るものではない。我が

⁵⁾ ハーヴァードにおけるコア・カリキュラムの概要については Appendix II を参照。

国の大学人がややもすると誤解するが如く、一般教育は決して専門学科への準備序論的なものでもなく、さりとて一つの学問分野の概論的通説を教える入門課程でもない。…一般教育と専門教育との違いは、学科の内容にあるのではなくして、その目的・その取り扱い方にあるのである。しかも一般教育と専門教育とは決して互いに反発するものではなく、相即相補の関係に立つべきものなのである。だからよく此の点に着目し、周到な計画と用意の下に、かような目的を達成するにもっともふさわしい教養課程を編成組織しなければならない。されば此の適否こそ一般教育の死命を制するものと言ってよかろう』(大学基準協会一般教育研究会第二次中間報告、昭和25年)

この報告書に先んじて出された前述の『大学に於ける一般教育 ―一般教育研究委員会報告―』において、既に「一般教育を以って専門教育の準備教育の如く見る考え」が「旧制高等学校教育と今日の新制大学に於ける一般教育とを同一視するに基づく誤謬」であり、「新制大学における一般教育は、このような意味の準備教育としてのものでは全然なく、それ自体として完結性をもった教育である」(復刻版 前掲書、p.149)と強調されていた。それにもかかわらず、大学人の中には一般教育と専門教育の関係について誤解していた者が依然としてかなりの規模で存在していたことがうかがえる。一般教育が専門の準備論的存在、あるいは入門課程と捉えられていたということは、一般教育の何たるかを正しく理解していなかった大学人が当時から数多くいたということにはほかならない。上のような指摘がなされるということは、一般教育を専門教育に対置するものとして捉えるどころか、付随的、周辺の位置にあるものとしてしか捉えていなかったことを大学人自ら明示したものとすることができよう。このように我が国に一般教育が導入された当初から、一般教育に対する評価は概して低かった。そればかりか一般教育を付随的なものとして捉えたのは大学人に限られたことではなかった。それは下記の要望等に見ることができる。

『一般教養の必要性はこれを認めるが、これは各種の教育課程を通して行われるべきであり、大学四カ年の学習期間において教育の効率性を図るためには一般教育(例えば語学・数学等)と専門学科中の基礎学科との調整を行い、それによって専門教育を一段と充実すること』(「当面教育制度改善に関する要望」日経連、昭和29年12月)

日経連を中心とする産業界は上記のように大学教育に対する要望や見解を幾たびか発表している。そこに現れているのは一般教育の整備・充実ではなく、専門科目や専門科目に関わる基礎教育科目の強化への要望であった。一般教育の必要性を認めながらも、それを一つの完結したプログラムとして実施するのではなく、専門教育を中心的な柱としたカリキュラムの中に包含させるべきものとして捉えていたのである。それは当時、大学関係者の中に「新制度の大学を少しでも旧制度の大学に近づけたい」という意識が共有されており(市川 1957、pp.347-361)、したがって旧制大学的な大学観、旧制大学志向的な意識が色濃く残っていたために、大学人も社会も新制大学を基本的には「専門人」養成の場と考えていたからである(寺崎 1999、p.387)。この要望書からわかるように、産業界においても大学における一般教育は独自の教育的価値を持つものとし

てではなく、専門科目の基礎を教えるための入門課程として捉えられる傾向にあった。

この後、昭和31年には、それまでの大学基準に代わって大学設置基準が文部省令として設置されたが、ここでは一般教育科目の扱いが縮小され、そのかわりに基礎専門教育が導入されることになった⁶⁾。つまり先の産業界による要望が大学の教育プログラムに反映されたのである。しかしこのような要望を提示した産業界も、それを受け容れた大学教員の多くも、このことによって一般教育の領域が減少したとは考えていなかった。一般教育を専門の基礎・入門に過ぎないと考えていた多くの大学人にとっては、その名称が一部基礎教育科目に変更され、カリキュラム内容が具体的になったに過ぎなかったのである。確かに「一般教育の実施方法はかなり類型化した」（黒羽 前掲書、p.58）。しかしながら一般教育が新制大学設立当初の理念から次第に離れていき弱体化したことは否めない。このような状況において国立大学協会（以下、国大協）は一般教育特別委員会を設置し、基礎教育科目を一般教育から分離することを主張した。中央教育審議会（以下、中教審）はこのような動きを踏まえた上で、我が国の大学において一般教育が大学基準協会が当初示した役割とは異なり、専門科目教育の一端を担うものとされてしまったことを批判した。

「一般教育は、広い教養を与え、学問の専門化によって起こりうる欠陥を除き、知識の調和を保ち、総合的かつ自主的な判断力を養う目的をもつものである。一般教育のこのような趣旨を生かすとともに、教養課程における教育の合理化を図るため、一般教育の内容方法について、次の諸点を改善する必要がある。

ア しばしば一般教育と基礎教育とが概念的にも実践の上でも混同されているために、本来の一般教育も専門の基礎または準備のための教育も、ともにその効果が十分に上がっていない場合が少なくない。したがって一般教育と基礎教育との分界の関連を明らかにすることが望ましい。（イ以下、省略）」（中教審答申「大学教育の改善について」昭和38年1月、教育事情研究会 1992、p.104）

この答申では一般教育と基礎教育を性格の異なるものとして捉え、両者の関係を明確にすることが必要であると指摘されたのだが、この批判は一般教育の在り方、あるいは一般教育と専門教育ならびに専門基礎教育との関係を見直すための起爆剤とはならなかった。そして先に述べた一般教育と専門基礎教育との混同は基本的に解消されないまま、現在に至っているといつてよい。

5 「教養－専門」対立図式の深化

このように一般教育あるいは教養教育が専門教育にとって周縁的、あるいは付属的なものとして扱われるようになるなか、特に国立大学を中心に一般教育あるいは教養教育

⁶⁾ 一般教育の授業科目と単位数については①人文・社会・自然各3科目以上、計15科目必置（理系は12科目）とされていたものが、計12科目に削減され、②1科目4単位以上だったものが4単位とされ、③例示科目が若干削減され、④新たに基礎教育科目が設置され、工学・農学分野では一般教育科目中の一部をこれに当ててよいとされた（黒羽 前掲書、p.57）。

の地位はさらに低くなっていった。というよりは、我が国の大学における一般教育あるいは教養教育の位置づけは国立大学の動向に代表されると言った方がよい。以下に国立大学における一般教育・教養教育を巡る動きを見ていく。

まず昭和38年に国立学校設置法が改正され、「文部省令で定める数個の学部を置く国立大学に、各学部に通ずる一般教養に関する教育を一括して行う組織として教養部を置く」ことになった。さらに翌39年2月には一般教育と専門教育とを区分して講座または学科目が置かれ、それぞれ定員が配置された（「国立大学の学科及び講座及び学科目に関する省令」）。一般教育を担当する教員の組織化、あるいは一般教育を実施する組織の整備という点では従来より進んだといえる。しかし教員数の配置や研究費の配分、学生身分の取り扱いの権限などが、専門教育を担当する学部優先になっていたことから、学内に一般教育担当教員と専門教育担当教員との身分較差が生じるようになった。さらに文部省が示した「教養部設置に関する留意事項」の中に「教養課程と教育人事に関する最終的な決定権は、全学的な機関である教養部運営委員会（仮称）による調整の余地を残して置くこと」という事項が含まれていたため、「教養部だけが学部自治を保有しないマイナーな組織として認識される」ことにもなった（黒羽 前掲書、pp.60-61）。さらに昭和40年3月には、一般教育において、人文・社会・自然の各系列ごとに授業科目を例示することが廃止され、必要単位数も削減された（「大学設置基準等の改善について」の答申）。

このように一般教育担当教員を構成員とする組織が作られたため、一般教育批判はさらに具体的な形をとることになっていった。これに加えて大学紛争もその契機の一つと考えることができる。教養部の設置には学生管理対策的な意味も含まれていたが、実際には大学紛争において教養部の学生が著しく先鋭化したため、教養部の設置は必ずしも学生の管理に効力を発揮しないことが明らかになったからである。また入学して間もない学生に著しい先鋭化傾向がみられるのは、一般教育が横割りの教育課程になっているからだと強く指摘されるようにもなった（黒羽 前掲書、p.61）。

一般教育あるいは教養教育の内容は複数の分野にまたがるものであり、したがって「学問的には multi-disciplinary 指向であり、組織としては横割制度」（天城 1983、p.11）ということになる。これに対し、専門教育は特定の分野について内容を深めていくことを目的としているため、組織としては縦割り制度となる。旧制大学以来、この「縦割りになじんできた」大学人が新たに採り入れられた一般教育・教養教育を批判する際には、この横割の制度形態そのものを大学の組織にそぐわないとして槍玉にあげることがしばしばあった。このような一般教育批判者にとって、学生紛争は横割制度である教養部を弱体化させる、あるいは廃止の方向に迫りやるには、まさにうってつけの事件であった。

大学紛争を機に一般教育・教養教育あるいは教養部はますます批判の矢面に立たされることになったが、そのような批判を受けてか、一般教育・教養教育及びこれと専門教

育との関連に対する認識やトーンは変わっていった。例えば昭和44年には教養・専門課程を「画然と区別することは必ずしも必要でなかった」（国大協特別委員会報告、昭和44年11月）との認識が発表された。また46年には「近年における大学紛争を契機として、高等教育の制度を根本的に再検討する必要があることが広く一般に認められるようになった」とした上で、「今後は、一般教育と専門教育という形式的な区分を廃し、同時に既成の学部・学科の区分にとらわれず、それぞれの教育目的に即して必要な科目を組織した総合的な教育課程を考える必要がある」（中教審答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策」昭和46年6月）というように、一般教育と専門教育との融合が中心的な課題として提示された。以下にその本文を示す。

『第1種及び第2種の高等教育機関（「大学」及び「短期大学」）における教育課程は、その目的・性格に即して総合的な専門教育又は特殊な専門教育を行うにふさわしく編成されなければならない。その場合、これまでの一般教育のねらいとしたものは、次のような改善によってその効果的な目的達成を図ることが望ましい。

(1)これまでの一般教育のねらいとした諸学の総合理解、学問的方法の自覚、文化史的な問題や人間観・価値観の把握などの目標については、それぞれの教育課程の中に含めて総合的にその実現を図る。

(2)専門のための基礎教育として必要なものは、それぞれの専門教育の中に統合する。

(3)外国語教育は、特に国際交流の場での活用能力の育成につとめることとし、必要に応じて学内に設けた語学研修施設によって実施し、その結果について能力の検定を行う。（外国語・外国文学を専攻する者については別途考慮する。）

(4)保健体育については、課外の体育活動に対する指導と全学生に対する保健管理の徹底によってその充実を図る。』

（中教審答申「大学教育の改善について」昭和46年6月、前掲書 1992、p.220）

しかしこの答申本文は、読み方によっては、専門教育への融合など、一般教育を解消する方向を示したと解することができる。そのため一般教育関係者からは、答申に表現されているのは一般教育の「改善」ではなく「解体」なのではないかとの懸念の声が上がった。

この答申後に一般教育と専門教育との区分を撤廃した新構想の大学、筑波大学が設置された（昭和48年10月）。これに続いて広島大学教養部が改組され、総合科学部が設置された（昭和49年6月）。その翌年に広島大学の教養部は廃止される（同50年3月）。中教審46年答申の内容や、これらの大学の新しい動向は一般教育に対する姿勢に大きな変化をもたらすことになる。それは以下の報告書の改革案に如実に表されている。

『(ア)教養部教員を母体としてリベラル・アーツ型の学部（教養学部）を作る

(イ)教養部を解体して、主として境界領域の研究を指向する新しい学部を作る

(ウ)教養部の教員は新しい研究センターを組織し、他学部教員とともに教養課程及び専門課程を担当する

(エ)現在の教養部教員は既存の学部に分属し、原則としてその学部の教養課程を担当

当する

(オ)現在の教養部教員は既存の学部に分属し、全学の教員が教養課程及び専門課程を担当する』

(国大協・大学運営協議会「大学改革に関する調査報告書」昭和48年12月)

しかし上記のような改革案が示されたものの、直ちに具体的な改革が実施されることはなかった。とはいえ「教養学部設置案」以外はすべて教養部の解体につながるものとして、教養部教員の不安や反感をつのらせることになった。そしてその不安は上記報告書が発表されてからほぼ20年後の平成3年に大学設置基準が大綱化されてから具体的に現れることになる。このことについては次節で述べる。

これまで見てきたように、一般教育・教養教育を専門教育に対置するものとして捉えた当初からの混乱が、「横割」と「縦割り」という各々の教育実施組織形態の違いと相まって、「教養対専門」という図式をより堅固なものとしていった。また一般教育を専門教育の基礎あるいは入門と誤って認識していた大学人が多かったことが、一般教育を専門教育の下部に位置するものとして捉えることにつながり、そのことがこの対立を一層深めていった。そしてさらに一般教育・教養教育担当教員の組織が作られたために、一般教育批判は当該科目の担当教員を不当に扱うという形になって現れたりもした。当初から正當に評価されていなかった教養教育の意義は見直されるどころか、ますます低く捉えられるようになっていったのである。これは換言すると「日本の大学では、一般教育の発足の時点において、すでに教育システムとしての一般教育は破綻していた」ということである(喜多村 1988、p.232)。

6 大学設置基準大綱化以降の動き

しかしながら一般教育が破綻しているとの認識を持たないまま、平成3年2月、大学審議会より「大学教育の改善について」の答申が出された。大学審議会は、昭和61年4月に出された臨時教育審議会「教育改革に関する第二次答申」の中で示されたユニバーシティ・カウンシル創設の提案を受け、翌62年9月に設置された。大学教育の問題については調査審議する内容が多岐に渡るため、63年9月には大学教育部会が設置された。上記の答申はこの大学教育部会が調査審議した結果を報告したものである。まずこの答申の中で一般教育がどのように捉えられていたかを下に示す。

『一般教育の理念・目標は、大学の教育が専門的な知識の修得だけにとどまることのないように、学生に学問を通じ、広い知識を身に付けさせるとともに、ものを見る目や自主的・総合的に考える力を養うことにあり、入学してくる学生や諸科学の発展の現状から見て、このような理念・目標を実現することが一層必要となってくる。現状では、改善・工夫の努力が行われているが、一般教育の理念・目標と授業の実際の間には、しばしば乖離が見られ、専門教育との関係でも、有機的な関連性が欠如している傾向も見受けられる。このような一般教育の理念・目標が大学教育全体の中で実質的、効果的に実現されるよう、カリキュラム及び教育体制の改善が求められてい

る。』（大学審議会『大学教育の改善について（答申）』平成3年2月、『大学審議会ニュース』No.8）

この答申から、大学審議会が我が国の大学界において「一般教育の理念・目標」は認識されているが、「実際の授業」ではその理念や目標が実現されておらず、さらに専門教育と有機的な関連を持ってないという現状にあるという認識を持っていたことがうかがえる。しかし大学審議会が示したのは一般教育の理念・目標を実際の授業で実現するための具体的な方策ではなかった。答申は「一般教育等の理念・目標を実現するためには、そのことを目的とした授業科目区分を設定して教育するという方法のほかにも、大学の創意工夫により、いろいろな方法が考えられる」という考えに基づき、個々の大学の創意工夫を引き出すために、その障害になりかねない大学設置基準を弾力化する方向を示したのである。その結果、「開設授業科目については、大学設置基準上、一般教育科目、専門教育科目等の科目区分は設けないこと」という一文が盛り込まれることになった。さらに大学審議会は、このような科目区分を整理することによって一般教育等を軽視する大学が出てくるのではないかという危惧に対して、「一般教育等の理念・目標は極めて重要であるという認識に立ち、それぞれの大学において、授業科目の枠組みにこだわることなく、この理念・目標の実現のための真剣な努力・工夫がなされることを期待するとともに、この点についての大学人の見識を信ずるものである」と明言した。つまり「期待」と「信頼」は明記されたが、具体的な方策については明記せず、個々の大学の自由裁量に一任するという姿勢を示したのである。当然のことながら教養部の改組転換も個々の大学の自由裁量に委ねられた。複数の学部を有する国公立大学の約4割が教養部を持ち、その組織が一般教育等を担当しているという現実に対し、大学審議会は「教養部の改組転換を含め、一般教育の実施組織の在り方について、再検討が行われることが望ましい」と提言している。そしてそのことによって度々問題となってきた一般教育担当教員と専門教育担当教員との間の身分較差が解消されることも期待されたとしたのである。

一般教育学会（現在、大学教育学会）が平成3年度から6年度にかけて実施した「大学教育改革に関する各大学の取り組み状況－1991年度～1994年度・一般教育学会アンケート調査－」では、国公立大学の4分の3以上（76%）が学則上「一般教育」という用語の廃止を決定していること、また教養教育の実施形態として「教養部方式」が激減し、「全学機関方式」⁷⁾が急増している事実、ならびに今後「全学機関方式」が主流になるとの予測が報告されている（堀地 1995、pp.78-81）。またその後の調査ではこ

⁷⁾「全学機関方式」とは大学の学部を基礎とした全学的な二次的・機能的組織であり、「一般教育部・センター・委員会方式」を指す。また大学教育学会から委嘱を受けた倉敷芸術科学大学教養学部による調査報告書では「全学機関方式」に代わって「機能的組織方式」という表現が用いられている。これは各学部に所属する教養教育担当の教員が主たる構成員となって設けられた全学的な教養教育実施のための機能的な組織のことである（「大学の教養教育に関する実態調査」委員会 1999、p.64）。いずれも指し示す内容は同じである。

の予測が正しかったことが報告されている。即ち平成11年度の時点で国公立大学において教養部方式を採用している大学の構成比はわずか数%に過ぎず、全学機関方式（機能的組織方式）による教養教育を実施している大学が全体の8割弱を占めるようになった（小山 1999、p.46）。また最近の調査ではその比率はさらに大きくなり、国立大学の8割以上（82.1%）が、「全学共通の実施組織」によって一般教養教育を実施していると報告されている（大学評価・学位授与機構 2001、p.17）。つまり大学設置基準の大綱化を受けて、多くの国公立大学では教養部が廃止され、教養部が担当していた一般教育という用語も姿を消した。そして教養教育を実施する組織は全学機関方式（機能的組織方式）へと収斂した。このように教養部が廃止されても、そのかわりに教養教育を実施する組織が整備されていれば、そしてそれが上記答申に言う「教育体制の改善」であるのならば、教育を実施していく上でさしたる問題は生じないはずである。しかし現実には、教養部の廃止に伴い、教養教育担当教員は既存もしくは新設の学部、あるいは複数の学部へ移行あるいは分属され、その結果、教養教育に関する意志疎通や情報交換が滞り、場合によっては教養教育担当教員の処遇が悪化したために退職する教員もいた。いかに全学的な機能組織を創出したとはいえ、全学協力体制で実施するとされていた教養教育が多くの大学で事実上機能不全に陥ってしまったのである⁸⁾。つまり上記答申に謳われていた「期待」は実現されず、「信頼」も裏切られたという側面は否めない。

国公立大学と同様にいくつかの私立大学においても教養教育担当教員の配属について変化が見られた。前述した一般教育学会の調査によると1991年度と1994年度の間に教養教育を実施する組織形態は「担当学部方式」「教養部方式」が減少し、代わりに両者の減少分にほぼ相当するだけ「全学機関方式」が増加している。また学則から「一般教育」の語を廃止した大学は私立大学全体の72%を占めている。とはいえ私立大学では国公立大学に見られるような劇的な変化はなく、教養教育実施組織は全学機関方式に収斂することなく、「多様化して発散しつつある動向」がみられる（小山 前掲書、p.45）。

このように大学設置基準の大綱化以降、まずは「教育体制の改善」を実施するべく、教養教育実施組織の形態に関して、大小の差こそあれ、国公立・私立の設置者別を問わず変化が見られた。それと同時に上記答申に提言されていたカリキュラム改革も実施され、教養と専門という区分にとらわれないプログラムが多くの大学において導入された。しかし実際には教養教育科目のいくつかを専門基礎教育科目に衣替えしただけであったり、あるいは「基礎教育科目を含む自然系列分野の一般教育科目を『専門』へと組み込む動き」が見られたに過ぎない（清水 1993、p.227）。また卒業に必要な単位の上限を下げる大学も増えたが、「その減少分のほとんどが従来的一般教育によるもの」となっていた（同書、p.226）。つまり各大学の自由裁量に一任された結果、組織面においてもカリキュラム面においても「一般教育の軽量化」が引き起こされたのである。

⁸⁾ このことについては小林哲夫氏から提供された情報による。

このように我が国においては、教養教育の問題は、その理念や内容についての議論よりも、その実施形態や制度の問題が中心となって議論されたり、変革が実施されてきた。このことは平成12年の中教審答申にも如実に示されている。答申では「歴史的な転換期・変革期における混迷を乗り越え」「(個人、社会、国の)より確かな存立基盤をうち立てていく」「原動力こそ新しい時代に求められる『教養』である」という基本認識が示され(括弧内、引用者)、その「教養」概念を整理した上で、それを「生涯にわたって自覚的に培っていく努力が必要」であるとしている。つまりこれまで専ら高等教育の役割と考えられていた教養教育をライフロングスタディの視点から捉え直したのである。しかし答申中、第4の項目「高等教育段階における教養教育」においては、教養教育を充実させるための具体的な改善の方向は示されていない。

『教養教育の重要性については、これまでも繰り返し言われながら、いまだ大学には研究重視の気風が強く残っており、教育面の改善は十分には進んでいない。大学におけるより良い教養教育の実現のためには、まず大学教員一人ひとりが教養教育の意義を再認識するとともに、国においても、教養教育の充実のため、様々な支援策を検討する必要がある。』(中教審『新しい時代における教養教育の在り方について』<審議のまとめ>平成12年12月、pp.11-12)

大学設置基準が改正され、個々の大学がそれぞれの状況に応じた教養教育を実施できるようになり、組織改変やカリキュラム改革が遂行されたにもかかわらず、「教育面の改善は十分には進んでいない」という事実認識がここに現れている。そしてそれは大学教員が教養教育の意義を正しく認識していないからだと指摘している。このことは我が国において「教養」の内容や意義の検討、さらにそれを教育するための方法論の構築などが欠落していたことを物語っている。実は同様のことが大学設置基準の大綱化以前から既に指摘されていた。

『戦後我が国においては設置基準を根拠にして賛否両論とも「制度としての一般教育」論にしばられすぎ、従って一般教育対専門教育論が不可避免的に主要テーマであった。専門教育でない一般教育と呼びうるものを我が国の大学に根づかせるためには、あらためて教育理念、教育目的、カリキュラムの研究と実践を実行しなければむなし論議の繰り返しをつづけることになる。』(天城 前掲書、p.10)

この指摘を新制大学設立以降の大学教育存立基盤の危機に対する警告として受け取ることなく、半世紀以上もの間、我が国の大学では「教養教育」の理念や目標に関しては同様の文言が繰り返され、さらにその実施体制の改善の必要性が幾度も指摘されてきた。それはとりもなおさず、教養教育の理念に対する理解が深められていないこと、その実施体制が本質的には改善されていないことを物語る。

7 おわりに

繰り返しになるが、教養教育の重要性は幾度も指摘されてはいるものの、新制大学の

設立当初に示された理念が実現されたとは言い難い。その後の幾度もの改革・提言において、その理念が確認されることはあっても、決して理念に近づいてはいない。その背景には教養教育に関する混乱やいくつもの誤解・誤認がある。本論ではこのことを専門教育との関連に目を配りながら概観してきた。

最新の調査では、大学設置基準の大綱化以降、教養教育の位置づけや内容等が各大学の自律的な判断に委ねられた結果、「教養教育のとらえ方に、教養教育と専門教育との関係や教養関係の科目区分の名称を含め、多様な展開がみられる」との報告がなされている（大学評価・学位授与機構 前掲書、p.11）。しかしながら例えば教養教育と専門教育との関係については「一般教養教育と専門教育を区別しているが、相互の有機的な関係を図っている」、「一般教養教育と専門教育の区別はあるが、その他に一般教養的内容と専門的内容を併せ持つ教育を実施している」国立大学がそれぞれ全体の46.3%、43.2%を占めており、決して「多様な展開」にはなっていない。また「相互の有機的な関係」を図ることによって、あるいは「一般教育的内容と専門的内容を併せ持つ教育」を実施することによって、長らく問題となってきた専門教育と教養教育の関連を巡る問題が解消されたということをこの報告書から知ることはできない。いくつかの国立大学において教養部の解体あるいは廃止によって混乱が生じたことは既に述べたとおりである。そのような混乱が短期間のうちに解消したとは考えがたい。

あるいはまた報告書では大学設置基準の大綱化以前に既に一般教養教育と専門教育との有機的連携は存在していたとした上で、「特に自然科学系の専攻分野によくみられる傾向として」「専門教育と一般教養的な教育科目群との間に両者を橋渡しする『専門基礎』などのカテゴリーを設け、学部教育全体を一般教養的教育、専門基礎教育、専門教育という3層構造としてとらえる」動きがみられると分析している。しかし我が国における専門基礎科目の登場の背景やその後の動向については先述したように、専門教育の強化を臨む立場にある関係者が、一般教養教育科目の中から複数の科目を基礎科目という名目で専門教育に摂取したに過ぎない。

このように見てくると、現在我が国の大学人に必要なのは「新制大学成立時の歴史的
原初に、いまいちどたち帰り、虚心な眼でその原点を再検討」することであるといわねばならない。（喜多村 前掲書、p.217）。何故ならば我が国の大学界では、「一般教育は原理として外から導入され、設置基準による制度的枠組みから出発した。すなわち日本
の場合は、一般教育の内的必然性は大学教員の間で十分に認識されていたとは思われない」からである（絹川 1983、p.31）。我が国における教養教育改革が制度論・組織論のみに傾斜していた理由がここにある。そしてその制度論・組織論にしても「教養対専門」図式がベースとなってきたが、ここで「一般教育が問題とされるということは、決して専門教育に問題がないということを意味しない。じつは一般教育に問題があるということは、専門教育とのかかわりに問題がある」という指摘に大学人は耳を傾ける必要がある（喜多村 前掲書、pp.216-217）。つまり我が国の大学界においては教養教育

の理念に関する徹底的な議論が決定的に欠落していたのである。その欠落が教養教育と専門教育との関係を組織の側面でしか捉えないという結果をもたらしたのである。我が国の大学においてアメリカと同様の教養教育をそのまま実現しなくてはならない必然性はない。しかしアメリカ、中でもハーヴァードにおける教養教育改革の事例に学ぶことは多い。既に述べたように、ハーヴァードでは戦後の一大改革によっていたずらに教養科目の数が増えたが、そのことは「一般教養科目をただ機械的に選定して雑然と並べ」た我が国の状況と相似形である。ハーヴァードがそのことを批判的に捉え直し、教養概念の再構築から出発したことは実に示唆に富む。我が国の大学において必要なのは、まず長年にわたって教養教育改革が実施されてきたにもかかわらず、その実態が寒心すべき状況にあることを正しく認識し、その上で日本固有の教養教育を創造していくことなのである。

追記 本論では我が国における「教養」観については触れなかった。このことについてはいくつかの研究論文がある。それは我が国の大学界において独自の教養教育を創造していくためには批判的かつ建設的に読み解いていかなければならないものである。この「教養」観についての論稿は他日を期したい。

参考文献

- IDE編集部 1977、『「大学」と高度職業教育』IDE 現代の高等教育 No.183『大学と職業教育』民主教育協会
- 天城 勲 1983、「一般教育を考える」IDE 現代の高等教育 No.242『一般教育を批判する』民主教育協会
- 潮木守一 1982、『大学と社会』第一法規
- 江原武一 1994、『大学のアメリカ・モデル アメリカの経験と日本』玉川大学出版部
- 海後宗臣・寺崎昌男 1969、『大学教育』（戦後日本の教育改革9）東京大学出版会
- 喜多村和之編 1988、『大学教育とは何か』玉川大学出版部
- 絹川正吉 1983、「一般教育の発想 ―教養学部の立場から―」IDE 現代の高等教育 No.242『一般教育を批判する』民主教育協会
- 教育事情研究会編集 1992、『中央教育審議会答申総覧』ぎょうせい
- 黒羽亮一 1993、『戦後大学政策の展開』玉川大学出版部
- 小山悦司 1999、「大学の教養教育に関する実態調査報告」『大学教育学会誌』第21巻第2号
- 国立教育研究所編 1974、『日本近代教育百年史』（「学校教育」第4巻～第6巻）
- 清水一彦 1993、「大学の一般教育改革の現状」『大学研究』第12号、筑波大学大学研究センター
- 大学基準協会 1957、『大学基準協会十年史：昭和二二年―三二年』
- 大学基準協会事務局高等教育研究部門 1997、『資料にみる大学基準協会五十年の歩み』JUA 選書7、大学基準協会監修

- 「大学の教養教育に関する実態調査」委員会 1999、『「大学の教養教育に関する実態調査」報告書』倉敷芸術科学大学教養学部（大学教育学会委嘱調査）
- 大学評価・学位授与機構 2001、『国立大学における教養教育の取組の現状－実状調査報告書－』
- 舘 昭 1999、「教養教育再考」IDE 現代の高等教育 No.407『教養教育再考』民主教育協会
- 寺崎昌男 1999、「大学改革と教養教育－再創造と保障への視点－」『教育学研究』第66巻第4号、日本教育学会
- 中山 茂 1988、『アメリカ大学への旅－その歴史と現状』リクルート出版
- 日本科学史会編 1964-67、『日本科学技術史大系』第一法規（「通史」第1巻～第5巻並びに「教育」第8巻～第10巻）
- 堀地 武 1995、「大学教育改革に関する各大学の取り組み状況－1991年度～1994年度・一般教育学会アンケート調査」『一般教育学会誌』第17巻第1号
- Ben-David, Joseph 1977, “*Centers of Learning: Britain, France, Germany, United States*” The Carnegie Commision on Higher Education, McGraw-Hill Book Company
- Boyer, E.L. and Levine, A. 1981, “*A Quest for Common Learning: The Aimes of General Education*”, The Carnegie Foundation for the Advance of Teaching
- Rosovsky, Henry 1990, “The University: An Owner's Manual”, W.W.Norton & Company, Inc.
- Sloan, Douglas 1971, “*The Scottish Enlightenment and the American College Ideal*”, Teachers College Press, Columbia University
- Hofstadter, Richard and Metzger, Walter P. 1955, “*The Development of Academic Freedom in the United States*”, Columbia University Press
- ホフスタッター、R. [1980]、『学問の自由の歴史Ⅰ カレッジの時代』井門富二夫・藤田文子訳、東京大学出版会
- メッツガー、W.P. [1980]、『学問の自由の歴史Ⅱ ユニバーシティの時代』新川健三郎・岩野一郎訳、東京大学出版会
- Smith, Richard Norton 1986[1990]、“The Harvard Century: The Making of a University to a Nation”, 『ハーバードの世紀－アメリカを創った名門大学－』村田聖明・南雲純共訳、早川書房

Appendix I 一般教育・教養教育改革に関する略年表

年・月	事 項	備 考
1946・3	第一次米国対日教育使節団報告書	「普通教育」の必要性
1947・7	大学基準協会発足	
1948・1	文部省『日本人における高等教育の再編成』	人文・社会・自然三分野を大学最初の二年間における課程の中心に据える
1948	大学基準協会・一般教育委員会発足	
1950	同上第二次中間報告	一般教育と専門基礎教育の誤認指摘

1951・9	大学基準協会・一般教育委員会報告 『大学に於ける一般教育』	「一般教育」の必要性
1952・10	日経連『新教育制度の再検討に関する要望』	教養学科と専門学科との一貫性が欠落 旧学制の方が望ましい
1954・12	日経連『当面教育制度改善に関する要望』	一般教育と専門基礎教育との調整・専門教育の強化
1956・10	文部省令『大学設置基準』	一般教育科目数・必修単位数の削減・例示科目削減・基礎教育科目の設置等
1956・11	日経連『新時代の要請に対応する技術教育に関する意見』	工学教育における専門科目の充実
1958・12	大学基準協会 財団法人化	
1962・3	国大協・一般教育特別委員会報告	科目の基本的性格を分離する立場 専門基礎教育科目と一般教育科目の分離等
1963・1	中教審答申『大学教育の改善について』	一般教育が高校における教育の繰返しに過ぎないという批判の指摘／一般教育と基礎教育の分界と関連を明白にする必要性の指摘
1963・3	国立学校設置法改正	国立大学に教養部を置く
1963・3	文部省・大学基準等研究協議会設置	大学設置基準の全面見直し
1964・2	文部省『国立大学の学科及び講座及び学科目に関する省令』	一般教育と専門教育を区分した講座・学科目・定員の配置
1965・3	文部省大学基準等研究協議会答申 『大学設置基準等の改善について』	一般教育の科目例示の廃止、必要単位数削減、総合科目の実施提唱など
1969・11	国大協特別委員会報告	教養・専門課程を画然と区別する必要はなかったとの判断
1970・8	大学設置基準の改正	人文・社会・自然の各分野ごとの最低必要単位数は定めない・総合科目開設を認めるなど
1971・6	国大協特別委員会報告 『大学問題に関する調査研究報告書』	専門人を養成する技術教育、専門教育は人間的な教養の充実を両立させて実施する
1971・6	中教審46年答申『今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策』	一般教育と専門教育間の形式的な区分を廃止する
1973・11	大学設置基準の改正	授業科目の区分の弾力化
1973・12	国大協・大学運営協議会 『大学に関する調査報告書』	教養部制度を維持したままの一般教育の改革
1975	一般教育担当部局協議会設置	教養部を持たない二学部以上の大学
1977・4	国立学校設置法施行規則改正	一般教育主事制度の法政化
1979	国大協『教養課程組織改変に関する調査報告書』	新設の組織は既存学部に影響を与えず、制度的には一般教育と専門教育を担当する
1985・6	国大協・第一常置委員会中間報告「大学の在り方について」	一般教育は20～30単位を目安にする／基礎教育科目は一般教育に含めない／全学全教員の分担が望ましい

1986・4	臨時教育審議会「教育改革に関する第二次答申」	ユニバーシティ・カウンスル創設の提案
1987・9	大学審議会設置	
1988・11	教養課程に関する特別委員会「教養課程の改革」	一般教育検討の機運の確立／一般教育と専門教育とを統合した4年間一貫教育体制の確立
1991・2	大学審議会答申「大学教育の改善について」	大学設置基準大綱化
2000・7	大学評価・学位授与機構12年度事業実施計画	教養及び基礎教育の評価
2000・12	中教審「新しい時代における教養教育の在り方について」	生涯に亘る教養教育を提唱 教育面の改善立ち後れの指摘
2001・9	大学評価・学位授与機構「国立大学における教養教育の取組の現状－実状調査報告書－」	教養教育の捉え方や専門教育との関連については多様な展開が見られると分析

Appendix II ハーヴァードにおけるコア・カリキュラム (1999-2000)

Foreign Cultures : Sources of Indian Civilization / Thought and Change in the Contemporary Middle East / El poder y lo sagrado: figures de un conflicto en las literaturas hispanicas / Cinéma et culture française, de 1896 à nos jours / La critique sociale à travers l'humour / Deutschland vom Kaiserreich zum Dritten Reich / Oesterreich von Oesterreich-Ungarn zum Anschluss / Industrial East Asia / The Religion and Culture of Islam / Forging a Nation: German Culture from Luther to Kant and Beyond / Introduction to German Culture and Civilization / Les doctrines politiques et sociales de la France / Mesoamerican Civilizations / Caribbean Societies: Socioeconomic Change and Cltural Adaptations / The CULtural Revolution / Jewish Life in Eastern Europe / Individual, Community, and Nation in Vietnam / Chinese Family, Marriage, and Kinship: A Century of Change / Authority and the Claims of the Individual in Chinese Literary Culture / Understanding Islam and Contemporary Muslim Societies / Russian Culture from Revolution to Perestroika / Cultures of Southern Europe / Mass Culture in Nazi Germany: The Power of Images / Culture-Building and the Emergence of Modern Scandinavia / The Cultural Identiteis of Modern Korea / Tradition and Transformation in East Asian Civilization: China / Tradition and Transformation in East Asian Civilization: Japan / Politics and Society in the Making of Modern India / Democracy, Equality, and Development in Mexico / France's Decline and Renoation(1934-1946) / Hindu, Myth, Imagem and Pilgrimage / The Chinese Literati / CULtural China in Contemporary Perspectives / Revolution and Reaction: The Rise and Fall of the Russian Avant-Garde

Historical Study : International Conflicts and Cooperation in the Modern World / Tradition and Transformation in East Asian Civilization: China / Tradition and Transformation in East Asian Civilization: Japan / Politics and Society in the Making of Modern India / Modern Political Ideologies / Science and Socieity in the 20th Century / Democracy, Equality, and Development in Mexico / Reason and Faith in the West / Women, Feminism, and History / Medicine and Socieity in America / The Middle East and Europe since the Crusades: Relations and Perceptions / The Modern World Economy, 1873-1998 / The Chinese Revolutionary Tradition / The Making and Remaking of the Modern Middle East / International History: The Last Century / The Development of the Modern State / Continuity and Change in Contemporary China: The Poeple's Republic and Taiwan in the Modern World / Germany 1871-1990: From Unification to Reunification / Nationalism and Socialism(1772-1991) / The Cold War / Chinese Emigration in Modern Times / Civic Engagement in American Democracy / Industrial East Asia / The Crusades / Charlemagne and the Birth of Medieval Civilization / The Protestant Reformation / The Renaissance in Florence / The English Revolution / The French Revolution: Causes, Prosesses, and Consequececs / The American Civil War, 1861-1865 / The Darwinian Revolution / World War and Society in the 20th Century: World War I / World War

and Society in the 20th Century: World War II / France's Decline and Renovation(1934-1946) / The Warren Court and the Pursuit of Justice, 1953-1969 / The Cuban Revolution, 1956-1971: A Self-Debate / America and Vietnam: 1945-1975

Literature and Arts : Lives Ruined by Literature: The Theme of Reading in the Novel / Fairy Tales, Children's Literature, and the Culture of Childhood / Classics in Christian Literature / Poems, Poets, Poetry / Dante's *Divine Comedy* and Its World / Tragic Drama and Human Conflict / Shakespeare, The Early Plays / Shakespeare, The Later Plays / The Modern Jewish Experience in Literature / Ethnicity, Modernity, and Modernism in 20th-Century / Aspects and Forms of Narrative / American Literature and the American Environment / The Myths of America / Poets and Poetry in the Celtic Literary Tradition / The Book of Job and Joban Tradition / The Enlightenment Invention of the Modern Self / Five Japanese Portraits / Authority and the Claims of the Individual in Chinese / Art and Visual Culture: Introduction to the Historical Study of Art and Architecture / The Images of Alexander the Great / Majesty and Mythology in African Art / The Portrait / The Age of Sultan Suleyman the Magnificent: Art, Architecture, and Ceremonial at the Ottoman Court / Michelangelo / The Architecture of Capital and Court in Western Europe, 1600-1800 / First Nights: Five Performance Premieres / Chamber Music from Mozart to Ravel / Opera: Perspective on Music and Drama / Music in *Fin-de-siècle* Vienna: The Origins of Modernism / Soundscapes: World Music at Home and Abroad / The Swing Era / The Concept of the Herb in Greek Civilization / Hindu Myth, Image, and Pilgrimage / The Hero of Irish Myth and Saga / European Culture in the Latin Middle Ages / The Medieval Stage / Icon-Ritual-Text: Reading the Culture of Medieval Rus' / How and What Russia Learned to Read: The Rise of Russian Literary Culture / The Bible and Its Interpreters / The Chinese Literati / Constructing the Samurai / The Medieval Court / Language, Literature, and Power in the Early Modern Hispanic World(1492-1700) / Cultural China in Contemporary Perspectives / Revolution and Reaction: The Rise and Fall of the Russian Avant-Garde / Surrealism: Avant-Garde Art and Politics between the Wars / The Rome of Augustus / Repression and Expression: Literature and Art in *Fin-de-siècle* Germany and Austria / The German Colonial Immigration / The Renaissance in Florence

Moral Reasoning : Equality and Difference / Justice / Ethics and International Reactions / Issues in Ethics / Confucian Humanism: Self-Cultivation and Moral Community / The Public and the Private in Politics, Morality, and Law / Property Rights: Morals and Law / "If There is No God, All is Permitted": Theism and Moral Reasoning / Self, Freedom, and Existence / Slavery in Western Political Thought / Reason and Morality / Reasoning In and About the Law / The Ethics of Everyday Life: Work and Family

Quantitative Reasoning : Algorithms and Data Structures / Deductive Logic / Health Economics / Choice and Chance: The Mathematics of Decision Making / The Magic of Numbers / Quantitative Methods in Political Science / Uncertainty and Statistical Reasoning / Counting People

Science : Dynamics and Energy / Relativity and Quantum Physics / The Astronomical Perspective / From Alchemy to Elementary Particle Physics / The Dynamic Earth / The Nature of Light and Matter / The Atmosphere / Matter in the Universe / Observing the Sun and the Stars / The Changing Surface of the Earth / The Einstein Revolution / Environmental Risks and Disasters / Reality Physics / History of Life / The Human Organism / Human Evolution / Human Behavioral Biology / The Earth's Environment and Resources / The Biology of Trees and Forests / Vision and Brain / Molecular Biology and the Structure of Life / From DNA to Brain / Biology of Marine Organisms / Evolutionary Biology

Social Analysis : Principles of Economics / War / Culture, Illness, and Healing: A Cross-Cultural Comparison of Medicine in Society / Knowledge of Language / Religion and Modernization: Cultural Revolutions and Secularism / Social Stratification / Thinking about Politics: A Rational Choice Approach / Urban Revolutions: Archaeology and the Investigation of Early States / Growth and Development in Historical Perspective / American Society and Public Policy / Representation, Equality, and Democracy