

# 大学生の社会的・職業的自立に向けた 教養教育の在り方



立教大学  
大学教育開発・支援センター

ISSN 1881-1035

# 大学生の社会的・職業的 自立に向けた 教養教育の在り方

---

立 教 大 学

大学教育開発・支援センター

## はじめに

---

このブックレットは、2010年10月26日（火）に立教大学池袋キャンパス太刀川記念館で行われたシンポジウム「大学生の社会的・職業的自立に向けた教養教育の在り方」の内容をご紹介します。

現在、学生、両親・家族、また大学の教職員にとって最も深刻な問題として感じられているのは、卒業後の進路を見出すことの難しさでしょう。厚生労働省・文部科学省の共同調査によれば、2011年3月卒業予定の就職内定率は、57.6%（2010年10月1日時点）で、平成8年度の調査開始以来過去最低の水準であることが判明しました。大学ではこの問題に対処するために、キャリア教育の充実に力を注いでいます。それでも学生の不安は強く、立教大学のキャリアセンターでも必死の応援を続けているところではないでしょうか。

そしてこの問題は、学生個々人の「就活」の努力だけで解決できる範囲を越えていることも、気付かれています。就職活動の長期化は、学生の経済的、心理的、肉体的負担や、学業の妨げ、授業・ゼミの空洞化を招きかねない状況をもたらしており、日本経団連も会社説明会などの開始時期を大学3年の12月以降にするよう会員企業に対し求める指針を出すにいたりました。しかし、いったん就職しても3年以内に離職する若者が3割近くあるという数字は、高等教育を受けた若者の進路が深刻な状況にあることをうかがわせます。

一言でいえば、今日大学生が直面しているのは、「社会的・職業的自立の危機」ということではないでしょうか。大学はそのような学生を支えるために何を求められているのでしょうか。

そこで鍵になるのは、大学の行う教養教育をあらためて積極的に問い直すということです。このシンポジウムでは、藤田英典・文学部教授（日本学術会議・大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会 教養教育・共通教育検討分科会委員長）の講演を中心にして、新しい21世紀の社会における教養教育の在り方が論じられました。

講演は、日本学術会議、日本の展望委員会 知の創造分科会（委員長・藤田英典）の提言「21世紀の教養と教養教育」（2010年4月5日）をベースに、①現代社会の構造変容と大学教育の課題、②問い直される知と教養の在り方、③教養の意味と教養教

---

育の展開、④知と教養の再構築、⑤市民的教養と社会的・職業的自立を育む教養教育という5つの柱に沿って語られています。今日グローバル化、情報・知識基盤社会化、少子高齢化、バブル経済の崩壊、自己実現と生涯教育の要請、知識・技術・資格のグローバル・スタンダード化といった諸条件のなかで、「教養の没落」がいわれませんが、本当に教養は無力、無用なのか、そのような根本的なところから、この講演では問い直されたといえましょう。

現在の社会では各人が「局所合理的」に動いていく傾向にあります。それが広がりを持たないため、全体では非常に非合理的な事態が生じている、それに対して教養教育は無力ではない、というのがこの講演から与えられたヒントではないでしょうか。

講演に次いで、渡辺三枝子・ビジネスデザイン研究科教授／総長室調査役（中央教育審議会キャリア教育・職業教育特別部会委員）、松本茂・大学教育開発・支援センター副センター長／経営学部教授による指定討論が行われました。その中では、雇用不安や社会の変化への対策としてキャリア支援が取り上げられているのは危機的な姿で、キャリア教育とは本来、若者が自分の視座を獲得し、視座の違う人間と共に社会を築いていくための土台づくりであるという指摘、また教養教育がコア（中核）であり、そのコアを生かすために専門性をつけなければいけない、そのような意味で「専門性に立つ教養人」という立教大学の方針が広く認められてよいのではないかと、という指摘がなされています。

このシンポジウムには、学生から若い教職員までを含む多数の参加があり、討論の時間がもっとあってほしい、次の機会が望まれるとの高い関心がうかがえる催しとなりました。その記録である本ブックレットが、立教大学ならびにすべての大学において、大学生の社会的・職業的自立に向けた教養教育の次の一歩のための一助となることを願ってやみません。

なお、本シンポジウムの企画から進行管理、記録のすべてにわたって、大学教育・開発支援センター学術調査員の久保田祐歌さんに特にご尽力をいただきました。

大学教育開発・支援センター センター員／法学部教授

小川 有美

# 目次

はじめに

シンポジウムプログラム……………9

## 第一部

[講演]

**大学生の社会的・職業的自立に向けた教養教育の在り方**…… 17  
 —21世紀の課題としての知と教養の再構築— 藤田 英典 氏

はじめに

1. 現代社会の構造変容と大学教育の課題
    - (1) 社会ヴィジョンの再構築
    - (2) 不透明性の時代における教育の課題
  2. 問い直される知と教養の在り方
    - (1) 科学技術・経済発展の二面性と知の地殻変動
    - (2) メディアの地殻変動と知識基盤の変容
    - (3) グローバル化時代の特徴と課題
    - (4) 市民社会の課題と市民的教養の形成
  3. 教養の意味と教養教育の展開
    - (1) 理念としての教養と教養主義・知性主義の没落
    - (2) 内容・方法・目的（指導理念）としての教養
    - (3) 大学における一般教育と教養教育
  4. 知と教養の再構築に向けて
    - (1) 21世紀社会において期待される教養
    - (2) 現代的な市民社会の形成
    - (3) 知の公共性と研究・教育の公共的責任
  5. 社会的・職業的自立を育む教養教育
- おわりに  
 【配付資料】

## 第二部

[指定討論]

1. 渡辺 三枝子 氏…………… 61
2. 松本 茂 氏…………… 67

[ディスカッション] …………… 71

# **大学生の社会的・職業的 自立に向けた 教養教育の在り方**

2010年10月26日(火)開催  
シンポジウムの記録

# プログラム

## 大学生の社会的・職業的自立に向けた 教養教育の在り方

---

[開会の挨拶] 佐藤 文広 氏 (大学教育開発・支援センターセンター長、理学部長)

### 第1部

[講演]

大学生の社会的・職業的自立に向けた教養教育の在り方  
—21世紀の課題としての知と教養の再構築—

藤田 英典 氏  
(文学部教授)

### 第2部

[指定討論]

渡辺 三枝子 氏  
(ビジネスデザイン研究科教授、総長室調査役)

松本 茂 氏  
(大学教育開発・支援センター副センター長、経営学部教授)

---

[司会] 小川 有美 氏 (大学教育開発・支援センターセンター員、法学部教授)

日 時 2010年10月26日(火) 18:20～20:00

場 所 池袋キャンパス 太刀川記念館 3階 多目的ホール

# 大学生の社会的・職業的 自立に向けた 教養教育の在り方

司会

大学教育開発・支援センターセンター員、法学部教授

小川 有美 氏

小川 ただいまより立教大学大学教育開発・支援センター主催シンポジウム「大学生の社会的・職業的自立に向けた教養教育の在り方」を開催いたします。司会を務めます法学部教員、センター員の小川と申します。よろしく願いいたします。

それでは、まず佐藤文広大学教育開発・支援センター長より、開催のご挨拶を申し上げます。

佐藤 本日は大学教育開発・支援センター主催シンポジウム、「大学生の社会的・職業的自立に向けた教養教育の在り方」にご出席いただきまして、どうもありがとうございます。特にご講演をお引き受けいただきました藤田英典先生に、心から御礼申し上げたいと思います。それから併せて、指定討論者として、ビジネスデザイン研究科の特任教授でいらっしゃいます渡辺三枝子先生、大学教育開発・支援センターの副センター長で、経営学部の松本先生をお願いいたしました。このお2人にも御礼申し上げたいと思っております。

藤田先生は、文学部の特任教授でいらっしゃいます。現在、日本学術会議において大学教育の分野別質保証の在り方ということで検討が進んでおりますが、その中で教養教育、共通教育の検討の取りまとめの責任を担っていらっしゃいます。その意味で、本日のこのテーマに対して、私たちが最も適格な講演者を持つことができたということ、大変うれしく思っております。

本日は外部からもご出席いただいておりますので、立教大学の教養教育をめぐ

---

る議論の現状についても一言触れながら、このシンポジウムの趣旨をご説明しておきたいと思います。立教大学ではいわゆる一般教養の教育を全学共通カリキュラムとっておりますけれども、そのスタートの時点で、教育目標を「専門性に立つ教養人の育成」ということで定めてまいりました。昔の大学ですと、教養ある、広い視野を持った専門家を育成するということだったと思いますけれども、それを逆転させました。教養ということを経験の核にすえたというのは、非常に大きな転換だったのではないかと思います。これが一貫して立教大学として引き継いできているものです。

一昨年来、2012年度からの実施を目指して、この教養教育、全学共通カリキュラムの改革案が検討されてまいりました。これまでの2年間ほどは、学士課程教育の在り方を全体として、すなわち、教養教育、全学共通カリキュラムの教育理念と学部専門教育とを統一させて議論してきました。その議論の中から、大学としての教育目標、最近「3つのポリシー」といわれていますけれども、それらを定めることができました。いま2012年度からの全学共通カリキュラム改革が目の前に見えてきて、具体的な実施案の議論に踏み込んできているところであります。こういう時点で、もう一度、教養教育というものを広い視点で考え直す、とらえ直してみるということの意味も大きいと思います。

本日のタイトルにあるもう1つの点、大学生の社会的・職業的自立ということでは、立教大学では昨年来キャリアセンターを中心にして、学生の進路意識調査というものを行ってまいりました。その調査結果の評価の中から、学生の自立に向けた教育を、いわゆる特別な就職のための教育ということではなく、日常の正課教育の中でどう貫いていけるのかというのが問題として浮かび上がって来たと思います。以上の2つを合わせて議論しようということが、本日のテーマ設定となっております。コメンテーターの先生方には、渡辺先生は特にキャリア教育がご専門ということで、藤田先生のご講演の中身を豊かにしていただけるのではないかと期待しております。

それでは、シンポジウムを始めていきたいと思います。それほど長い時間ではありませんけれども、ぜひ熱心にご参加いただければと思います。

**小川** ありがとうございます。本日のプログラムとして、最初に講演、続いて指定討論、そして、フロアに開かれたディスカッションという順に行います。

20時少し前に終了の予定です。本日は若い教職員、院生・学生の方々にたくさんいらしていただいて、こちらの予想をうれしいかたちで裏切るような会になっております。ぜひ最後のディスカッションまでお付き合いいただきたいと思います。

それでは、最初に文学部教授の藤田英典先生にご講演をお願いいたします。センター長よりご紹介がございましたが、先生は日本学術会議、「大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会 教養教育・共通教育検討分科会」の委員長を務められ、多数のご著書があります。それでは、藤田先生、よろしく願いいたします。



**〔開会の挨拶〕**

大学教育開発・支援センター センター長、理学部長  
佐藤 文広 氏

# 第一部

---

[講演]

# 大学生の社会的・職業的自立に向けた教養教育の在り方

—21世紀の課題としての知と教養の再構築—

文学部教授  
藤田 英典 氏

藤田 皆さん、こんばんは。ご紹介いただきました藤田です。与えられた時間は50分ですが、お手元にお配りしておりますように、かなり詳細なレジュメを用意しましたので、基本的にはそれに即して、補足説明をしながら話を進めていきたいと思えます。

## ■ はじめに

先ほどご紹介いただきましたように、日本学術会議では「大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会（以下、質保証の在り方検討委員会）」を設置し、大学教育、学士課程教育の質を専門分野別にどのように保証するか、その質保証の在り方について検討してきましたが、学士課程教育というくくりで考えますと、専門教育だけでは十分ではありません。そこで、同委員会の報告書『大学教育の分野別質保証の在り方について』（文部科学省への回答）は、第一部「分野別の質保証の枠組みについて」に加えて、第二部「学士課程の教養教育の在り方について」、第三部「大学と職業との接続の在り方について」、という三部構成になっております。

それとは別に、学術会議では、今年4月に『日本の展望—学術からの提言2010』という報告書を取りまとめ公表しております。そのテーマ別分科会に「知の創造分科会」というものがありまして、同分科会でも提言『21世紀の教養と教養教育』という報告書を取りまとめ公表しております。今日の報告では、『日本の展望』のほうの提言『21世紀の教養と教養教育』の内容をベースに、「質保証

の在り方検討委員会」の報告書『大学教育の分野別質保証の在り方について』の第二部「学士課程の教養教育の在り方について」の内容と、私の個人的な考えを加味してお話したいと思います。なお、大学生の社会的・職業的自立につきましても、「質保証の在り方検討委員会」報告書の第三部でも言及されていますが、部分的に私の考えと微妙に違う面もありますので、私なりの考えを中心に話をさせていただきます。

今日の報告の構成は、ご覧のとおり5部構成になっております。最初に、現代社会の構造変容と大学教育の課題について私なりに重要と思うところを簡単に確認したいと思います。次いで2番目に、問い直される知と教養の在り方について、それから3番目に、教養の意味と教養教育の展開について、そして4番目に、教養や教養主義・知性主義の没落とか衰退といわれる時代にあつて、そしてまた「不透明性の時代」や「不確実性の時代」といわれる激しく変化する時代にあつて、知と教養をどのように再構築していくことが必要なのか、可能なのかということについて考えてみたいと思います。そして最後に、市民的教養と社会的・職業的自立を育む教養教育について、若干の私見をお話したいと思います。

## 1. 現代社会の構造変容と大学教育の課題

### (1) 社会ヴィジョンの再構築

まず「現代社会の構造変容と大学教育の課題」についてですが、その1つは「社会ヴィジョンの再構築」という課題です。20世紀の第四半世紀、1980年代以降、ポストモダンといわれる、それまでとは異質な変化が世界的に進んできました。その変化は、例えばU・ベックの『危険社会—新しい近代への道』(東廉・伊藤美登里訳、法政大学出版局、1986=1998)も指摘しているように、これまでの社会の在り方や知の在り方を揺るがし、その再構築を迫っています。その意味で世界史的な課題といつていいと思います。

その一連の変化の中で特に重要な変化の1番目はICT化、グローバル化の進行と知識駆動経済・知識基盤社会の進展です。知識駆動経済は日本語ではあまり使われていませんが、英語圏では1990年代からknowledge-driven economyという表現が頻繁に使われてきました。他方、知識基盤社会は英語ではknowledge-based societyですが、OECDなどが使い、日本でも2005年の中教審答申『我



が国の高等教育の将来像』が21世紀という時代の特徴と教育課題を示す際に使って以来、教育以外の領域も含めて広く用いられています。同答申は、「新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す」社会と定義し、その特質として、「知識には国境がなく、グローバル化が一層進む」、「知識の進展は旧来のパラダイムの転換を伴うことが多く、幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断が一層重要となる」、「性別や年齢を問わず参画することが促進される」などを挙げています。つまり、旧来のパラダイムや知の在り方の揺らぎ・再編、20世紀を通じて自明視され諸制度・諸活動の基盤となってきた国民国家や性別・年齢といった枠組みの揺らぎ・再編が起きているということです。この点については、後ほどあらためて検討します。

そうした大きな変化が進む中で、経済・社会面を中心にさまざまな重大な変化と問題や課題が浮上しています。その第1は、産業・企業経営・職業・雇用の複雑化・流動化と不透明性・不確実性の増大です。これは、最後に扱う「社会的・職業的自立」を考えるうえで重要な点です。

第2に、バブル経済崩壊以降の経済・雇用環境の悪化・再編が進む中で、非正規・低賃金の不安定雇用が増大し、「『就職氷河期』の常態化?」といえるような

---

事態が出現しています。「就職氷河期」という表現は、バブル経済崩壊以降の深刻な就職難の際にいわれ、そして今また、リーマン・ショック以降の就職状況の悪化に直面する中でいわれています。「常態化」にクエスション・マークを付けましたのは、こうした厳しい就職難はいずれ克服されるのか、それとも、経済が回復しても克服されることなく続いていくのか、今のところ定かではないからです。今年度の卒業予定者の就職内定率は現時点では6割程度でしかないと報道されていますが、残りの4割くらいのうちのかなりが非正規・不安定雇用の仕事に就くという可能性もあります。それに加えて、マスコミでも最近再び注目されていますが、1990年代半ばころから、大卒就職者の約3割は3年以内に辞めていくといわれてきました。そういったことも含めて考えますと、安定した正規雇用の仕事に就くことのできない若者がかなりの割合を占めるという事態になります。派遣労働なども含めて非正規雇用のすべてが問題だということではありませんが、非正規雇用のかなりが低賃金の不安定雇用だということも事実でしょうから、そうした20代、30代のかなりは非常に厳しい状況に置かれているということになります。そういったことも含めて、社会的・職業的自立ということが非常に重要な課題になっているところであります。

第3は、1970年代あたりからいわれてきました、大学教育大衆化のさらなる進行と情報知識社会の進展です。後者については、当時はそのようにいわれていましたが、この数十年は先ほど述べましたように知識駆動経済や知識基盤社会といわれています。この点については、大学教育や知の再編にかかわる問題として、あとで説明します。

第4は、少子高齢化・都市化のさらなる進行と財政赤字の拡大です。ここでは少子高齢化と都市化の2つを挙げましたが、関連する問題や課題として、少子化対策、年金・福祉・医療・介護や社会保障に関わる問題、環境問題や地域経済社会の活性化、教育の充実などいろいろあります。そして、そのすべてにおいて市民・住民、企業・団体、および行政の協力・協働と創意工夫に加えて、適切な財政支出が必要となりますが、その前提となる財政は未曾有の極めて深刻な状況にあります。そうした状況にあって、北欧型の福祉社会が暗礁に乗り上げ、再考を迫られているといったこともいわれてきましたが、これからの社会をどのように再編成していくのかがあらためて喫緊の課題となっています。イギリスでは、「第三の道 (The Third Way)」というアンソニー・ギデンズが提起したコンセ

プト・考え方が、ブレア政権下で採用され、他の西欧諸国にも広まっているように見受けられますが、日本はどういう考え方と針路を採用していくのか。そういう意味で社会ビジョンの再構築が重要な課題になっています。特に雇用・教育訓練・福祉・税財政システムの再編と持続可能な国民経済・地域経済の再構築・活性化をどう図っていくのかということが、非常に重要な課題になっているところであります。

## 1. 現代社会の構造変容と大学教育の課題 (2) 不透明性の時代における教育の課題

次に、不透明性の時代における教育の課題についてですが、ここでは第1に、先ほども確認しましたICT化・グローバル化の進行や知識基盤社会の進展と、大学教育大衆化のさらなる進行が重要です。現在、大学進学率は53パーセント、短大や専門学校も含めると80パーセントになっているわけですから、マーチン・トロウの段階区分でいえば、高等教育・大学教育は今や誰でも享受可能なユニバーサル段階（ユニバーサル・アクセスの段階）に達しています。

こうした大学教育の拡大が進む中で、従前からいわれてきましたように、学生の学力、興味関心、進路の多様化や、近年の経済環境の悪化に伴う雇用状況の悪化など、大学が考慮し適切に対応しなければいけない課題も著しく増大しています。

第2に、これも1970年代、80年代からいわれてきたことですが、高度情報消費社会・高刺激社会の進展があります。この点について、私は1980年ごろから幾つか論文や本を書いてきました（『子ども・学校・社会―「豊かさ」のアイロニーのなかで』東京大学出版会、1991、等）。1970年代以降、生活様式や価値観が多様化しているということは常套句のようにいわれてきましたが、高度情報消費社会の進展は青少年にとっては特に刺激・誘因の増大という点で重大です。ちまたにはさまざまな情報や商品が氾濫しているわけですが、その洪水のような情報や商品は「欲望」を掻き立て、将来に向けて学業に励むという「禁欲的な生活」から青少年を遠ざける刺激・誘因となるからです。そういう刺激・誘因が増大する中で、学ぶ意味、努力する意味や、インセンティブ（incentive）といったものが揺らぎ、崩壊していくこととなります。東大で同僚だった佐藤学先生は「学び

---

からの逃走」といっておりますが、そうした「学びからの逃走」や学習意欲の低下、興味・関心の低下といった事態にどう対処するのかということも、現代の学校や大学の重要な課題になっています。

第3は、境界解体的変化です。これも私は1980年ごろからいっていることですが、ICT化・情報化やグローバル化・サービス経済化・生涯学習社会化といった変化は、それまでの政治・経済や社会生活を枠づけてきた境界を揺るがし、その再編を促進してきました。グローバル化は、近代を通じて確立してきた国民国家の境界を揺るがしております。例えばEUはその代表的なものですが、他にもAPEC（アジア太平洋経済協力）など、国境を越えたリージョナルな統合体を志向する動きが強まっています。市場経済は国境を越えてグローバルに拡大していますが、もう一方で、地球環境問題をはじめ世界各国の協力・協働によってしか対処・解決することのできない問題が急増しています。そういったことを含めて国民国家の境界が揺らいでおります。

生涯学習社会の進展は、「CEWR型のライフ・サイクル」や「フロント・エンド型」の教育=労働システムを揺るがし、その広範な再編を促進しています。前者は、ノルウェイの教育社会学者で、平和研究者としても著名なヨハン・ガルトツングが提起した概念ですが、Cはchildhood：子ども期、Eはeducation：教育期、Wはwork：仕事期、Rはretirement：引退期で、ライフ・サイクルがそれら4つの段階に区切られ、人びとはその各段階（ライフ・ステージ）を順々に歩いていくという見方です。そうしたライフ・サイクルが産業化の進展と学校教育の拡大に伴って確立してきたといえますが、高等教育の拡大・大衆化に伴ってEの段階が長期化し、しかも、高等教育の大衆化・ユニバーサル化が進む中で必ずしも学業に専念しているとはいえない若者が多くなってきましたから、1970年代以降、「アイデンティティの危機」（E・エリクソン）や「モラトリアム人間」（小此木啓吾）といったことが問題視されるようにもなりました。他方、「フロント・エンド型」というのは、天野郁夫先生が提起した概念ですが、小学校を卒業するとすぐに中学に行き、中学を卒業すると高校に進学し、高校を卒業すると大学に進学し、そして大学を卒業すると教育期が終わり、直ちに就職して仕事期が始まるというように、学校教育の各段階間や仕事期との間に切れ目がなく、卒業と同時に次の段階に進学し、学校を卒業すると直ちに就職するというシステム・規範をいいます。日本ではその規範が特に強いといわれてきましたが、この十数

年、生涯学習やリカレント教育の機会が拡大し、立教大学ですと、セカンドステージ大学の学生さんのように、一度職場に出た人やキャリアを積んだ人が再び大学や大学院に戻って学ぶということも多くなりました。つまり、「CEWR型のライフ・サイクル」や「フロント・エンド型」の教育=労働システムの境界が揺らぎ、開放性・流動性が高まっているということです。それに加えて、先ほども確認しましたように、産業構造・職業構造や企業の業態の多様化・複雑化が進み、もう一方で日本型の経営家族主義や長期安定雇用が揺らぎ、中途採用を行う企業も増え、さらには不安定な非正規雇用も増大し、雇用面・職業生活面でも流動性・不透明性や不安定性が高まっています。

そうした変化が進む中で、生き方やキャリア形成に関わる側面でも「自明性の低下」が起こっています。たぶん高度経済成長期頃までは、自明の生き方、当たり前前の生き方といえるものがあったといっていると思います。試行錯誤や悩み迷うことはあっても、大半の若者は基本的にはモラトリアム期をエンジョイしながら、先輩や周りの多くの仲間と同じように、就職先を決め、多少の不安はあっても、期待や勇む気持ちを抱えて自分の人生を歩みキャリアを積んでいったと思います。その基本は今も変わっているわけではないと思いますが、「当たり前前の生き方」といっていいようなものがあつた「自明性の時代」から、生き方やキャリア形成に関わる自明性が低下し、自分なりの生き方を模索しなければいけない時代、そういう意味で「不透明性の時代」へと変化してきたと見ることができます。そういう意味で、いまの若者はかつての若者とは違った種類の難しさを抱えるようになっているといえます。

こうした状況にあるからこそ、例えば2008年の中教審答申『学士課程教育の構築に向けて』は「キャリア教育を、生涯を通じた持続的な就業力の育成を目指すものとして、教育課程の中に適切に位置付ける」ことを提言したのであり、そして今回の大学設置基準の改正（2010年2月、2011年4月施行）により、各大学は「社会的・職業的自立に向けた指導等（キャリアガイダンス）」を実施しなければいけないということにもなったのです。社会的・職業的自立の確保と、そのために必要な汎用性・柔軟性の高い能力・対応力の形成が重要な課題となる、そういう時代になっているということです。

ただし、この社会的・職業的自立にしても、そのためのキャリア教育やキャリアガイダンスにしても、アイデンティティ問題という広がりを持つものとして

捉え対応していくことが重要だと思います。といいますのも、いま述べたような「不透明性」は、経済・雇用環境の厳しさや不透明性というだけでなく、生き方に関わる自明性の低下と相関する実存的・存在論的な不透明性（不安・不確かさ）でもあるからです。いい換えれば、安定性・持続性のある仕事や所属集団（繋がり・居場所）と自己有用感や誇りといったものを確保できなければ、前向きに人生を切り開き歩いていくということが難しい、そういう時代になっているからです。そういう意味でも、社会的・職業的自立が重要な課題になっていることができます。

## 2. 問い直される知と教養の在り方

### (1) 科学技術・経済発展の二面性と知の地殻変動

2番目の大きな柱は、「問い直される知と教養の在り方」です。大学教育が、知と教養を担う核として存在していることはいうまでもないことですが、その在り方が問い直されています。その第1の側面として、科学技術・経済発展の二面性と知の地殻変動ということを確認しておくことが重要です。科学技術と経済発展の二面性につきましては、いろいろと例を挙げることができますが、1つは、報告書にも書いてあります20世紀の2度にわたる世界大戦です。これは一方で科学技術に依拠して行われた戦争だといわれますが、同時に、科学技術の発展を促進するという側面も持っていました。そういう意味で、功罪両様の二面性がありました。工業化・経済発展も同様で、一方で生活水準の向上をもたらしましたが、もう一方で地球温暖化・環境汚染や生物多様性の危機をもたらしています。また、差別や貧困といった問題も相変わらず克服されていませんし、日本などでは、2年前の「年越し派遣村」に象徴されるように、新たな貧困や格差の問題も深刻化しています。医療技術や食品生産技術の進歩・発展につきましても、一方で健康の増進、長寿化をもたらしましたが、もう一方で食生活・食文化を含む生活様式の再編や生活習慣病といわれるような副産物的な問題が、新たな課題として浮上ってきております。臓器移植や遺伝子組み換え技術の発展などの領域でも、終末期医療の在り方や尊厳死の是非など、生命倫理や価値観にかかわる問題がさまざまなかたちで提起され、それにどのように対応していくのが、大きな課題になっております。

自己実現や自由な生き方という点でも、二面性や矛盾が問題になっています。それは、近代以降、追求され続けてきた価値であり、20世紀を通じて制度的・規範的にも諸条件の整備・改善が進んできましたが、特に1970年代以降さらに新たな段階に突入し、個人化・私事化の傾向を強め、文化的・実践的にも人びとの生活スタイルや社会生活のさまざまな側面にその影響が及ぶようになっていきます。例えば、ジェンダー平等化や男女共同参画社会の促進は当然のことではありませんし、また、老若男女を問わず自己実現や自由を志向し享受することも一般論としては好ましいことです。しかし、その条件整備・環境整備が不十分だということや、経済・財政を中心に構造的に制約や困難があるということも相まって、非婚化・晩婚化・少子化や新たな格差・貧困や「孤独死」増加などの一因にもなっております。これらの問題は、個人化・私事化や新自由主義・市場原理主義の帰結・弊害と見なされる傾向があるために、経済・社会政策面を中心に、コミュニタリアニズム（共同体主義）とリベタリアニズム（自由至上主義）や新自由主義（neo-liberalism）・市場原理主義（market fundamentalism）の対立として注目されてきたことは周知のところですが、そして、そうした思想・政策面での対立の中で、先ほども言及しました「第三の道（The third way）」が提唱されてきたことも周知のところですが、いずれにしても、それは「社会ヴィジョン」をめぐる対立、その再構築が重要な課題になっているという文脈で起こっている対立といえます。

次に、いま述べた社会ヴィジョンの再構築という課題と論争・対立も含む知の地殻変動・再編を確認しておきます。ここで知の地殻変動・再編といいますが、科学技術・経済発展の二面性や矛盾を含めて、以上のようなさまざまな問題や課題を先導的に暴きえぐり出し、あるいは、その根底にある旧来の知が内包する矛盾や問題性を指摘・告発し、その問い直し・再編を図る動きが盛んになってきたことを指しています。旧来の知も、それに立脚する「近代のプロジェクト」（近代的な科学技術・経済開発や社会諸制度の再編・創出）も、基本的には西欧中心、国民国家中心、大人中心、男性中心の世界観・社会観や合理性・効率性・有用性を自明視し、それを前提にしてきました。そうした知の在り方と、科学技術開発・経済発展や社会諸制度の在り方が、特に1970年代、80年代以降、広範かつ根底的に問い直されるようになり、その再編・再構築の動きが活発化しています。フェミニズムの運動とジェンダー研究は、そういう問い直しと再編・再構築を推

し進めた先駆的・先端的な領域の1つだといっていると思います。

そういうわけで、今日では、知的にも社会的にも、さまざまな構造的矛盾・対立や問題・課題を克服・解決し、これからの社会をどのようにデザインしていくのか、将来に希望を持つことのできる社会ヴィジョンをどのように再構築していくのかということが、重大かつ喫緊の課題になっています。

## 2. 問い直される知と教養の在り方

### (2) メディアの地殻変動と知識基盤の変容

第2の側面は、メディアの地殻変動と知識基盤の変容です。これも、いまさらいうまでもないことでありますが、特に大学教育や研究活動の在り方や基盤に関わる点でも重大ですから、確認しておきたいと思います。

デジタル情報化社会の進展という変化が進んでいるわけですが、私などはすでにその変化に乗り遅れ、活用も対応も十分にできなくなっていると感じています。携帯も最近ようやくメールを使えるようになったのですが、いまだにアドレスの保存や取出しもできずにいます。いずれにしても、その変化は、第1に、デジタル情報技術の革新と情報メディア空間の爆発的な拡大という側面で急速に展開しています。第2に、情報端末の偏在化が進む中で、CMC (Computer-Mediated Communication)、コンピューターを媒介にしたコミュニケーションが、非常に大きなウェイトを占めるようになり、例えば政治の世界でも盛んに使われている時代になっています。

検索システムやCMS (Content Management System) も飛躍的に発達・拡大しています。具体的には、Googleや、Wikipediaや、種々のデジタル・アーカイブなどですが、こうしたメディアの拡大・普及は、例えば研究活動や学生の学習とレポート作成などにも大きな変化をもたらしています。立教大学にも、社会調査データのアーカイブ (「RUDA ルーダ」) があると聞いていますが、社会情報教育研究センター長の間々田孝夫先生は、かつてSSM (Social Stratification and Mobility、社会階層と社会移動) の調査研究で一緒に仕事をしたことのある方です。

そうしたさまざまなデジタル・アーカイブや電子ジャーナル・電子書籍も拡大・普及するようになっていきますから、雑誌や書籍はもちろん、種々の知的な生

産物をどのように保存・活用するか、どのように広めていくかという点で、従来のものとは異質なモードが出現し拡大しています。

そうした変化が進む中で、知識の生産・流通のプラットフォームに、地殻変動といったいいような大きな変化が起こっています。そうした変化に、大学教育や研究活動はどのように対応していくのかということが、知的財産権やアカデミック・インテグリティ（学問的倫理規準、研究倫理）の問題なども含めて、重要な課題となっています。

そういう変化が進む中で、知的活動や思考の様式面・内容面でも変化が生じているようです。学問の専門分化も含めて知の細分化がさらに進み、書物知・教養知のようなものが危機的な状況にあるともいわれております。また、便宜主義や局所合理主義の拡大と全体的・構造的思考の低下といったいいような傾向が徐々に目立つようになってきていると思います。研究者や有識者といわれる人も一般の人も含めて、多くの人が合理的な思考をするようになってきていると思うのですが、その合理主義が、「局所合理主義」といったいいような傾向を強めています。関連する他のさまざまな側面や問題も視野に入れるといった広がりを持たず、自分の身近な専門分野や関心のある特定領域での合理性はあるように見えても、トータルに見れば問題や矛盾が多く、適切性や普遍性を欠いていることが目立つように思います。

情報科学の祖ともいわれるマーシャル・マクルーハンが1970年代に、「水平的思考の拡大と垂直的思考の低下」ということを指摘していますが、デジタル情報社会の進展に伴って、そういう思考様式の変化がますます広まってきたように思います。物事を深く考えると、関連する諸要因・諸側面や諸現象をトータルに捉え、構造的・意味論的に考察を深めていく「垂直的思考」が後退し、連想ゲームのように、関連のありそうなことを感覚的・表面的に横につなげていく「水平的思考」が広まっていくというのですが、そういう傾向は、日常生活のさまざまな場面で見られるだけでなく、大学生のレポートなどでも目立つようになっていきます。

もう1つ別の変化として、情報を発信する主体という意味での「情報発信体」の多様化と匿名化が進んでいますが、その一方で、「情報縁」といわれる人間関係やネットワークが非常に増大し、かつ、その局所化が進んでいます。「情報縁」は、一部の識者の間で、地縁・血縁に対応する概念として1970年代から使われて

きましたが、「縁＝人間関係・集団関係」の成立契機という点では、血縁・地縁が閉鎖性や限定性を特徴とするのに対して、開放性という点に特徴があるといえます。ところが、デジタル情報社会の進展に伴って、膨大な数の多種多様な情報縁がいたるところで形成され展開するようになり、その形成や参入・退出の開放性や自由は基本的には維持されているのですが、自由であるだけに、そして、その縁があまりに多いだけに、個々の情報縁は局所化する傾向が強まっているといっていると思います。

さまざまなウェブサイトでありますとか、いろいろなものがありますが、アクセスする人や参加・投稿する人は特定の人に限定されているのだと思います。そして、アクセスする人たちのネットワークの中で情報や関心・考えなどが共有されるのですが、違うところにつながっている人やアクセスしない参加しない人とは、必ずしも共有されるわけではない。そういう意味で、知的活動の分野を含めて、情報縁の拡大・増大が進む一方で、局所化といっているような傾向が進んでいると思います。

## 2. 問い直される知と教養の在り方

### (3) グローバル化時代の特徴と課題

第3の側面はグローバル化です。いまさらいうまでもないことですが、その特徴と課題についても少し確認をしておきたいと思います。グローバルな危機と課題につきましては、地球環境破壊、地域紛争・テロ、新型感染症、金融危機、原子力発電所の事故など、いろいろいわれております。例えば原子力発電所の事故については、1986年のチェルノブイリの事故で広島に投下された原爆の約500発分に相当する放射性物質が撒き散らされたといわれましたが、U・ベックは『危険社会—新しい近代への道』（前掲）の中で、その事故に言及し、「人間の外側の現象であった自然が内側の現象へと変化し、・・・産業技術によって姿を変えられ、世界規模の市場で取引されるものとなった」（訳書4頁）、「この危険の脅威によって『成人に達している』とか『私個人の生活』とかあるいは国籍、空間、時間という概念が従来の意味を失ってしまった」（同3頁）と指摘しています。同様のことは、その他の地球環境破壊や新型感染症や金融危機などについてもいえます。宮崎県を襲った口蹄疫も、2007年、2008年のアメリカのサブプライ

ムローンに依存した住宅バブルの崩壊とそれに続くリーマン・ショックが引き金となって起こった世界的な金融危機も、国民国家や国境という枠組み・境界の持つ意味や機能を変え、グローバルなレベルで世界各国の協力・協働によって対応すべき問題・課題となっています。私は国際カンファレンスに参加するために明日ソウルに行くのですが、リーマン・ショック以降、円高が進み1ドル81円ぐらいになっていますから、海外に出かける人には多少はプラスになるのかもしれませんが。しかし、ベックもいうように、単純に個人が多少得をすとか損をすとかいっておれない、非常に重大な影響が世界各国に及ぶ時代になっています。しかも、そうした危機や危険に対応するには世界各国の協力・協調が必要不可欠であるのに、新興国と先進国との違い、資源保有国と資源の乏しい国との違いをはじめ、さまざまな要因に基づく利害や戦略の対立も表面化しております。いずれにしても、世界各国の協力・協働によって対応・克服していかなければいけない問題・課題が非常に多くなっているのがグローバル化の1つの側面であります。

もう一方で、グローバル化は一般に、市場経済も含めて、人・モノ・カネ・文化のグローバルな移動・交流と相互依存の拡大という趨勢を指して使われていると思いますが、特に教育分野で重要なのは、知識・技術・資格・規範のグローバル・スタンダード化が進んでいるということです。私は、グローバル化が議論されるようになった十数年前から、教育に及ぼす影響で最も重要なのは、このグローバル・スタンダード化だといっております。技術のグローバル・スタンダード化については、いまさら説明する必要はないと思いますが、技術だけでなく、学校で教えられる知識についてもグローバル・スタンダード化が進んでいます。それだからこそ、例えばOECD-PISAのような国際比較学力調査が意味のあるものとして行われ、世界各国の教育政策にも影響を及ぼすようになっているのです。文化も違えば、言語も異なり、カリキュラムや教育の内容・方法も多様であるにもかかわらず、同年齢層の子どもたちに同じ問題を出し、その結果を比較し、高い低いといって、自国の教育の在り方を大々的に変えなければならないというような議論がまかり通ることにもなるのです。

資格のグローバル・スタンダード化も進んでいます。例えば、EUで進められているポーニャ・プロセスという改革は、いろいろな領域を含んでいて、進捗状況はそれらの領域によって異なっていますが、かなり進んでいるのは、域内での研究者や学生の交流拡大に加えて、学位制度の標準化です。伝統的にヨーロッ



パの大学では、20年ほど前までの日本の文系と同様、いわゆる「大博士主義」で、博士号の授与率は非常に低かったといえますが、いま学位制度を整備し、学士号、修士号、博士号のスタンダード化が進み、博士号の授与も急速に増えています。EUの関係者はそうはいいませんけれども、この改革のモデルはアメリカだといっていいと思います。アメリカ型の学士課程、修士課程、博士課程という学位プログラムが標準的なものとして、いまヨーロッパでも拡大しているということです。大学の歴史では、アメリカよりもはるかに早く、500年、600年も先に始まったヨーロッパ諸国の大学が後発国アメリカの方式に合わせるという、非常に皮肉なことが当たり前のこととして進む時代になっているわけですから、このグローバル・スタンダード化というのは非常に重大な影響を及ぼしているといっていいと思います。

ポーロニャ・プロセスでもう1つ重要なのは、ECTS (European Credit Transfer System)、ヨーロッパ単位互換制度といわれる単位の標準化が進んでいることです。これは、日本的にいえば交換留学を含む留学である、域内での学生の交流・移動が拡大する中で必要性が高まってきたからだと思います。そういったようなことを含めて、知識・技術・資格や教育のグローバル・スタンダード化が進んでいるということです。

グローバル化という変化が進む中で、ローカル化という変化も進んでいます。グローバル・スタンダード化を含めて、グローバル化の大波にさらされ、その圧力や危機に左右され流されていくのではなく、各国が自国の自律性や固有性を維持しつつ、どのようにして自国が抱える問題や危機を解決し、安全を確保し、活力の維持・向上を図っていくのかということも非常に重大な課題になっております。そういったことから、グローバル化とローカル化を重ね合わせて、グローカリゼーションという言葉も多くの研究者が使うようになっております。これは、基本的にはグローバリゼーションとローカリゼーションの相関的な同時進行といていいと思いますが、2つの側面が進んでいます。1つは、グローバルな交流や市場的競争が拡大・激化する中で、そしてまた、グローバルな危機や課題に世界各国が協力・協働して対応していくという文脈の中で、世界のさまざまなローカリティの多様性と独自性・自律性——すなわち、国や民族や宗教・文化などの多様性と独自性・自律性——を尊重するという合意・規範を築き上げ、その合意や規範の下で、各国がグローバルな課題や危機に国際的に協力・協調しつつ、自律的・創造的に対応していくという側面です。もう1つは、グローバル・スタンダード化の影響を含めて、グローバル化のさまざまな影響が押し寄せる中で、各国が自国社会の問題や課題を解決・克服し、経済・文化・社会の活性化を図っていくという側面で、そこには、国内における地域・民族・宗教・文化などの多様性と自律性や独自性を尊重し、その維持・活性化を図るということも含まれます。ですから、この場合のローカリティには、国だけでなく、それぞれの国の内部における地域やエスニシティをはじめ多種多様な社会集団も含まれます。例えば、現在のような1ドル81.2円という円高水準が長期にわたって続くとか、さらに70円台になるようなことがあれば、たぶん日本経済のダメージは非常に大きくなるでしょうし、国家予算の半分にも満たない税収や国債発行の水準が続くなら、日本の経済社会は立ち行かなくなるでしょう。地方の財政・経済も同様の問題を抱えていますが、過疎化・高齢化が閾値を越えて進んだ限界集落といわれるような地域の増加も深刻ですし、2年前の「年越し派遣村」に象徴されるような新たな貧困や孤独死の増加などの問題にどう対応していくのかも重要な課題になっております。挙げればきりがないほどですが、そういったさまざまな問題や課題を含めて、自国社会の文化や経済や社会を活力のあるものとして維持していくことが重要になっております。

以上のように、現代社会はさまざまな重大な問題や課題に直面していますが、そこで問題となるのは、その解決・克服に向けて、誰が何を担っていくのか、どのように協力・協働していくのかということです。その点で、政治や行政の責任が重要であることはいうまでもありませんが、もう一方で、いまあらためて課題となっているのは、新たな意味での市民社会の構築と活性化です。そして、そうした市民社会の担い手となるべき人々を育成するという点で教育の重要性が再認識され、この十数年、初等中等教育では、市民性教育（citizenship education）という概念とカリキュラムが導入され、その充実が図られるようにもなっています。大学教育においても同様で、例えば2005年の中教審答申『我が国の高等教育の将来像』は、「今後の社会における高等教育の役割」について、「21世紀型市民」という概念を導入し、その育成を目指す新しい総合的な教養教育の構築が重要だとして、次のように提言しています。「社会が持続的に発展していくためには、専攻分野についての専門性を有するだけでなく、幅広い教養を身に付け、高い公共性・倫理性を保持しつつ、時代の変化に合わせて積極的に社会を支え、あるいは社会を改善していく資質を有する人材、すなわち『21世紀型市民』を多数育成していかなければならない。」

そこで次に、大学教育の役割、特に教養教育の役割について、市民社会の課題と市民的教養の形成という観点から考えてみたいと思います。

## 2. 問い直される知と教養の在り方

### （4）市民社会の課題と市民的教養の形成

市民社会の課題については、先程申し上げましたように、現代社会のさまざまな問題や課題に適切に対応していくことが重要になっているわけですが、その際、多様な個人や集団の尊厳と自律性を認め尊重し、そうした多様な個人や集団の安全・安心と福祉の向上を図るという、その基本のところを押さえておく必要があります。また、経済・文化・社会の活力維持と持続的な展開を図っていくことも、その前提になります。そして、そうした課題達成に向けての多様な取り組みに参加し、それを担っていく市民の形成と、そうした市民の持続的な参加・協働を活性化していくということが重要です。

その際、公共性というものをどのように捉え、どのように確保し、豊かなもの

として実現を図っていくかということ、そして、そのためにも、その観念と重要性についての認識を人々、市民の間に育み広めていくということが重要になると思います。そこで、学術会議の報告書では、その公共性について、「市民的公共性」「社会的公共性」「本源的公共性」という3つのレベルないし側面を持つものとして概念化しました。

市民的公共性は、政治的なレベルないし側面に関わるもので、政治的・集合的な意思決定の場や過程の開放性・透明性が担保されていることと、その場やプロセスに広く市民が参加できること、そして、その参加に立脚しつつ、集合的な意思決定が適正な手続きや真摯な熟議を経て行われることなどを中核的な内容とするものです。再構築し活性化していくべき市民社会では、この市民的公共性が活力あるものとして息づいていることが重要です。

2番目の社会的公共性は、先程来言及してきたさまざまな問題や課題を、個人や特定の集団などに帰責すべき問題としてではなく、社会共通の公共的な責任事項として引き受け、その解決・克服や達成に向けて取り組んでいく、参加し協力・協働していくというレベルないし側面を指します。いい換えれば、それは、市民的公共性のレベルで公論や政策の対象となる実質的な問題・課題、国益といわれるものや地球環境問題なども含めて、人々の生活と将来に関わる現代社会の実質的な問題や課題に関わる領域の問題や課題に人々や企業・団体・機関や政府などが実際にどのように対処・対応していくかというレベルを指しています。市民的公共性もそうですが、この社会的公共性も、主にコルゲン・ハーバーマスの公共性の議論を踏まえたもので（『公共性の構造転換—市民社会の一カテゴリーについての探究』細谷貞雄・山田正行訳、未来社、第2版1990=1994／第1版1961=1973）、私生活圏の制度化によって湧出してきた「社会圏」の概念とそこでの実質的な問題や課題に対応するものとして、それらの問題や課題への対応の仕方を決める空間としての公共圏（市民的公共性）とは区別して概念化したものです。ただし、ここでの社会的公共性は、ハーバーマスの社会圏の問題や課題だけでなく、親密圏・職業圏（労働の世界）や市場経済、税・財政、さらには地球環境問題など、広い意味での「公共の福祉」にかかわるさまざまな問題や課題を含んでいますから、はるかに広い概念です。

3番目の本源的公共性は、以上のような市民的公共性、社会的公共性が活力あるものとして適切かつ豊かに展開していくためにも、その前提・基盤として、す

すべての社会成員の尊厳と基本的人権が認められ、尊重されることが重要ですから、その点を明確にするために掲げたものです。それをあえて「公共性」と呼び、その主要素の1つに挙げたのは、それ自体がすべての人に等しく認められ、尊重されるべき価値であるからです。そしてまた、例えば思想・信条の自由や意見表明の自由の前提となるもの、公論の場や政治的・集会的な意思決定過程への参加の前提となるものだという点で、市民的公共性の前提・基盤となるものであり、さらには、社会的公共性の領域における根底的・中核的な要素であると同時に、その領域でのさまざまな問題や課題に関わる制度をデザインしていく際にも前提ないし基本的要件とする必要のあるものだからです。

これからの市民社会では、そうした3つの公共性が重視され息づくものとなっていることが重要だといえます。そして、そういう市民社会の担い手としての市民、そういう3つの公共性について理解し、その実現と豊かな展開を担っていくことのできる市民を育成することが、教育、大学教育の役割として、いま改めて重要になっているのだと思います。そして、その点で、特に教養教育に期待されるところが大きいのであろうと思います。

### 3. 教育の意味と教養教育の展開

#### (1) 理念としての教養と教養主義・知性主義の没落

3番目の大きなテーマは、いま述べたような点で期待されるところの大きい教養教育の現状はどうなっているのか、その教養教育が育むはずの教養とは、そもそもどのようなものなのかという問題であります。この点について、ここでは、まず理念としての教養と教養主義・知性主義の没落といわれている現象について確認しておきたいと思います。

まず「教養」の理念、あるいは意義の展開といたしまして、非常に大ざっぱな議論ではありますが、次のようにまとめることができると思います。第1に、教養といわれるものは、かつてエリートの象徴・要件とされてきました。例えばイギリスでは、支配階級を構成してきたジェントルマン（古くは地主貴族を核とし、その後、高級官吏・将校や英国国教会聖職者・医者・法律家などの専門職従事者も含むようになった）の要件は、教養があることと高貴な出自や資産を有することでした。この2つがジェントルマン（エリート）の要件とされたために、都市

の富裕な商工業者や産業革命後に台頭した産業資本家層の間で、教養を身に付け、ジェントルマンの仲間入りをするためにも、子弟に大学教育やその入学条件となる中等教育を受けさせようとする教育熱が高まることになったといわれています。そういう意味で、教養もそれを授ける教養教育も、エリートの象徴あるいは要件という特徴を持っていたといえます。第2に、19世紀以降、近代的な産業社会・市民社会の拡大に伴って、その拡大・進展する近代的な産業社会・市民社会に参入し、しかるべき職業的・社会的地位を得るためのパスポートとしての教養という性質・機能を持つようになってきたといえます。メリトクラシーや学歴主義といわれるものも、この文脈で起こり、やがて問題化することになったといえます。その一方で、第3に、近代化の進展と教養を授ける学校教育の拡大・発展ともなって、人格の陶冶、徳性の涵養、知性の向上を奨励する啓蒙主義的な理念としても重視され、盛んに使われるようになってきたといっていだろうと思います。

ところが、そういった教養の理念や意義が、20世紀半ば以降、低下した、変質したと指摘されるようになります。特に1970年代以降、教養というものを重視し、高めようとするカルチャーが衰退した、没落したといわれるようになってきました。レジュメに書きました「教養主義・知性主義の没落」という変化がそれです【スライド9】。その背景には、産業社会の進展と複雑化・流動化や、高度情報消費社会の進展と生活様式・価値観の多様化、大学教育の大衆化とメディアの地殻変動などがあると考えられます。日本の場合、それに加えて、戦後の新制大学の発足・拡大や1991年の大学設置基準の大綱化によって、カリキュラム面や教員配置面でも、教養教育のウェイトの低下や軽視の風潮と教養教育理念の混乱なども影響しているといえます。いずれにしても、あとでも確認しますように、教養ある人というのは、教育を受けた人、高い教育を受けた人という意味でも使われてきましたが、その教育が拡大し、高等教育の大衆化が進み、高等教育進学率が5割を越えるようになった時期から、「教養の低下」や「教養主義・知性主義の没落」が起こっているといわれるようになったのですから、皮肉なことでもありません。レジュメには、そういう指摘を行っている著作を4点、挙げておきました【スライド9】。

京都大学名誉教授の竹内洋先生は、『教養主義の没落—変わりゆくエリート学生文化』という新書を出しておられますが、非常にコンパクトに、興味深く、面白くまとめられている本です。それから、アメリカでも同様に、リチャード・

ホーフスタッターの『アメリカの反知性主義』（田村哲夫訳、みすず書房、1963＝2003）は知性主義の後退と反知性主義の台頭がアメリカを危険にさらしていると論じています。アラン・ブルームの『アメリカン・マインドの終焉』（菅野盾樹訳、みすず書房、1987＝1988）も、非常に保守的だと批判されてもいますが、教養主義の没落と教養教育の混乱・軽視を問題にした本であります。それから、エリック・ドナルド・ハーシュの『Cultural Literacy』、邦訳は『教養が、国をつくる。－アメリカ建て直し教育論』（中村保男訳、ティービーエス・ブリタニカ、1987＝1989）となっていますが、これは、アメリカ社会における教養の低下を、アメリカ社会における公共的なコミュニケーションの基盤を崩すものとして、特に初等中等教育の質の低下に起因するものとして問題にしたものです。そして、そうした危機的な事態への対策として、アメリカの歴史・地理・風土や政治・文化・社会などの重要事項5千語のリストを提示し、アメリカ人の共通の知識として理解し、記憶しなければいけないと提言しています。このように、1960年代、1970年代以降、日本だけではなくて、アメリカその他の国々でも教養・知性の低下や教養主義・知性主義の没落ということが問題視されるようになりました。

そうした中、アメリカでは1970年代半ば以降、教養教育（リベラルアーツ教育）のカリキュラム改革が再び活発化してきました。例えばハーバード大学でも、1945年のJ.B.コナント学長による改革、1970年代半ばのH.ロソフキー文理学院学長の主導による学士課程教育の改革が行われましたが、さらに、90年代半ば以降ほぼ10年にわたってカリキュラム改革が検討され、ようやく2004年に成案を得るところとなり、2009年度から新しいカリキュラムが実施されました。このハーバードの直近の改革が約10年もの年月を要したことから示唆されるように、リベラルアーツ教育の本家ともいえるアメリカにおいてさえ、教養の内容や教養教育の在り方をめぐる考え方に種々の違いや混乱があり、その改革・充実が重要だといっても、けっして容易なことではないということでしょう。

### 3. 教養の意味と教養教育の展開

#### （2）内容・方法・目的（指導理念）としての教養

そこで次に、教養という言葉の意味、使われ方について、簡単に確認しておきたいと思います。その使われ方については、「内容としての教養」「方法としての

教養」「目的・指導理念としての教養」という3つのレベルないし側面を分けて考えることができると思います。この区別は、教養というものの具体的な内容を考える上でも、教養教育の充実や教養主義の再興・再活性化を図るうえでも重要だと思えます。

日本では、例えば「教養のある人」や「教養が高い」といった表現にもみられるように、教養という言葉は一般に、品位・徳性などを含めて、人が身に付けている知的・文化的・人格的な素養を指して使われているとっていいと思います。この場合の教養は内容としての教養ということになります。学術会議の報告書では、このレベルでの教養を、「教養知と知性・智恵・倫理」を核とするものとして捉えています。また、あとで述べますが、大学教育・教養教育の課題について扱った箇所では、「学問知・技法知・実践知と市民的教養」として充実を図るよう提言しています。しかし、そのように捉え定義しても、その具体的内容についてはさまざまな考え方があり、そうした教養をどのようにして培い育てることができるのかについても同様にさまざまな考え方があり、例えばアメリカの大学教育、リベラルアーツ教育の歴史でも、「グレート・ブックス」アプローチのように、古典をたくさん読んでおくことが重要だと考える立場もあれば、百科全書的な知識を豊富に持っていることが教養の中身だという立場や、知恵や倫理や考える力などを重視する立場もありましたし、現在でも、そうしたさまざまな考え方が併存し、せめぎ合っています。

それに対して、2番目に、方法としての教養があります。日本で一般に使われている「教養教育」は、英語ではリベラルアーツ教育 (liberal arts education) ですが、教養教育を字義通り解釈すれば、教養の形成を目的・役割とする教育ということになりますし、実際そういう意味で使われてきたとっていいと思います。しかし、これは同語反復的な表現でもあります。教養という言葉も字義通り解釈すれば「教え養う」という意味になりますが、例えば広辞苑でも「教養」の第1の意味は「教養育てること」となっています。つまり、教育と同じ意味の言葉だということです。実際、中国でも古くから、その意味で教養という言葉が使われてきました。『後漢書』の「鄧兎伝」に、「教養子孫」という表現が出てきますし、三国時代の魏の「竹林の七賢」の1人、嵇康が書いた『与山巨源絶交書』にも「教養子孫」という表現が出てきます。どちらも、「子孫を教育する」という意味で、「子孫を教養す」という動詞形で使われています。同

---

様の使い方は、日本語でもありました。例えばサミュエル・スマイルズの“Self Help”の邦訳、中村正直訳の『西国立志編』でも、「教養する」という動詞形で出てきます。

先程もいいましたように、イギリスでは、高度・高尚な教育、大学教育やパブリック・スクール、グラマー・スクールの教育を受けていることがジェントルマンの資格要件の1つになっていました。つまり、「教養がある」ということと「高度・高尚な教育を受けていること」が実質的に同じ意味だったということです。この点は、日本語の教養、「内容としての教養」に相当する、そのものずばりの言葉は、外国語には案外ないようだということにも表れています。日本語の教養に相当する言葉は、ギリシャ語ではpaideia、ドイツ語ではBildungですが、両方とも陶冶・教育という意味です。英語でも、そのものずばりの言葉はないようで、それだからこそ、liberal arts（自由学芸）を日本では教養教育ないし教養（教育）課程とってきたのでしょうか。その一方で、英語では、“educated person”とか“cultured person”という表現が「教養ある人」という意味で使われていますから、先程のジェントルマンの要件として観念されたものと同じで、高度な教育を受けるということと、文化・芸術・芸能を学び、理解することができ、嗜むということの両方を含んでいるといえます。それから、ラテン語では、humanitasないしculturaで、人間性、人間の人間たる所以のもの、ないし、人文的素養を中心とする文化のようですから、英語の“cultured person”と同様の意味合いだと考えられます。いずれにしても、以上のようなことから、教養という言葉には、「内容としての教養」という側面だけでなく、「教え養う＝教え育む」という意味合い、つまり、「方法としての教養＝教育」という側面もあるとっていいと思います。

3番目は、目的あるいは指導理念としての教養ですが、これは、内容としての教養が重要なものとして理念化され、方法としての教養が重視されるようになると、その系として浮上してくるものだといえます。教養というのは、天賦のものではなく、教育や学びの経験を通じて培い育まれるもの、生涯を通じて培い育むものとして観念されることとなります。先程もいいましたように、欧米でも日本でも1970年代以降、教養主義の没落や衰退ということがいわれるようになり、そして、その教養主義、すなわち、教養を重視し、その向上を志向するカルチャーや考え方をいま一度再活性化していく必要があるといわれるようになりました。

教養を重視し、それを高めようとするハビトゥス (habitus) を育てていくことが重要だというわけで、教養教育の充実・再活性化を図らなければならないといわれるようになりました。

政治家や経済界の人たちも、国際会議や外交交渉の際、あるいは海外でビジネスをする際などに、教養の違いが問題になるということをよくいわれますが、そういう違いがあるとしたら、それは大学教育を含めた教育の違いに起因するのか、それとも、マスコミの内容なども含めた文化的な豊かさの違いや、社会人になってからの自己研鑽や日常的な嗜みの違いに起因するのか、定かではありません。私はどちらかという、後者の方が大きいのではないかと考えていますが、いずれにしても、教養を重視し高めようとする構え、ハビトゥスを育むことは、学生時代の重要な課題だといっていいでしょう。また、学生時代だけでなく、大学を卒業してからも、教養を高めようとする構えや活動が持続するように、個々人のハビトゥスの形成だけでなく、教養を重視し、その向上を志向するカルチャーとしての教養主義の再興を促進することも重要なのだろうと思います。そういう意味でも、大学における教養教育は、教養主義的なハビトゥスの形成という点で、教養知や教養主義への誘いとして、充実した豊かなものであることが重要なのだろうと思います。そこで次に、大学教育における一般教育と教養教育について、その本家ともいえるアメリカでの展開・特徴と、戦後日本での展開・特徴を中心に簡単に確認しておきたいと思います。

### 3. 教養の意味と教養教育の展開

#### (3) 大学における一般教育と教養教育

一般教育 (general education)、教養教育 (liberal arts education) という用語は、皆さんご存じのとおり、戦後アメリカから輸入されたものといわれております。アメリカにおける一般教育の基本的な理念については、1945年のハーバード大学の“General Education in a Free Society”というレポートの中で、「自由社会における一般教育」として明確に提起されています。その中で、「行き過ぎた専門主義は民主主義社会を支える人々の共通の価値基盤を掘り崩す危険性がある」として、教養教育の重要性を強調し、その基本的なミッションは、自由な民主主義社会を支える自律的市民の形成にあると述べています。

---

アメリカの大学における学士課程の教育は、一般教育と専門基礎教養の教育を基本にしているといっていると思います。専門基礎教育については、あとで述べますが、教養教育の基本的な目的については、一言でいうと、精神の解放“To liberate the mind”という点にあるといっていると思います。この“To liberate the mind”という表現は、先程も述べた約10年にわたるハーバード大学のカリキュラム改革の検討過程で提出された1995年のレポートの中で繰り返し使われています。その趣旨を私なりにまとめると、自律的市民として身に付けるべき知性・素養のコアになるものであると同時に、専門的・職能的教育の基盤にもなるものです。そういう意味で、自律的市民の形成と専門教育における学習の両方に開かれた自由な知性を形成する教育が一般教育・教養教育の基本だということなのです。

そういう目的・課題を基本とする一般教育と教養教育が、戦後日本の新制大学に導入されたわけですが、ここで確認しておく必要があるのは、それを導入した際の学制改革から現代に至るまでのさまざまな条件の変化です。最初の変化は、戦後すぐさま起こりました。新たにスタートした新制大学は就学年限4年になりましたが、戦前の旧制高校（大学予科）は基本3年制で教養教育に相当するものが中心、大学も基本は3年制で専門教育が行われていましたから、合計6年間かけて教養教育と専門教育が行われていたといえますが、戦後は、それを4年間に短縮したことになります。その上、科学・技術、経済社会の発展や国際化・グローバル化の進展と大学教育の大衆化に伴って、専門教育の高度化・専門分化や実用的な教育の拡充圧力が強まり、もう一方で、教養教育理念の混乱・曖昧化と軽視も進んできました。その傾向は、特に大学設置基準の大綱化以降、顕著になったといえると思います。外国語教育についても、同様の混乱・迷走が起こったといえるかもしれません。大学設置基準大綱化以降、第二外国語を必修から外すとか、外国語の単位数を減らす大学も増えましたが、もう一方で、特に近年は、外国語コミュニケーション能力の形成が強調されるようになっていきます。そのほかにも、キャリア教育、キャリアガイダンスなど、やらなければいけないことが増え続けています。それに加えて、就活などと称して、大学3年生ぐらいから授業を休んで対応するのも当たり前といった状況になっています。これでは、教養教育にしても、専門教育にしても、充実を図るところではない、とんでもない時代になっているといわざるを得ません。

## 4. 知と教養の再構築に向けて

### (1) 21世紀社会において期待される教養

そこで、いま述べたような、とんでもない状況にあって、そして、前半で確認したような現代社会の問題や課題が山積する中で、知と教養をどのようにして再構築していくのかについて考えてみたいと思います。残り時間も少なくなりましたので、以下は簡単に述べたいと思います。まず、21世紀社会において期待される教養として何が重要なのかということですが、まず第1は、先程いいました“To liberate the mind”ということです。権威や差別・偏見に拘束されない自由な精神・知性を形成すること、自明性を疑い自由かつ批判的・合理的に思考・探求する精神と知的誠実さを育むことが、その核になるだろうということです。しかし、以上のような表現では漠然としすぎていますから、学術会議の報告書では、21世紀社会において豊かな教養として期待されるであろうものを、学問知・技法知・実践知と市民的教養というカテゴリーでまとめております。残り時間も少なくなりましたので、個々のカテゴリーについての説明は省略しますが、これらは必ずしも独立したものではなく、相関的で、かつ相互に重なり合う面があることはいうまでもありません。また、特に市民的教養については、学問知・技法知を前提として含み、そして実践知と重なる面が大きいといえますが、それをあえて別掲したのは、先ほども述べました3つの公共性についての理解やそれらの公共性への関与、公共的世界への参加の重要性を強調するためであり、また、そうした理解と関与・参加が伴うことによってこそ、学問知や技法知も「豊かな教養」、市民性・公共性に通じる教養として意味あるものとなるからです（H.アーレント、志水速雄訳『人間の条件』中央公論社、1958=1973、筑摩書房[ちくま学芸文庫]、1994参照）。

## 4. 知と教養の再構築に向けて

### (2) 現代的な市民社会の形成

第2に、現代的な市民社会の形成が重要です。知と教養の再構築は、個々人のレベルで知と教養を豊かなものにしようとするだけでは十分なものとはなりません。それは、豊かな市民社会の形成・展開と相まって可能となるものであり、ま

た、そういう市民社会においてこそ、豊かに発揮され活かされるものです（ハーバーマス『コミュニケーション的行為の理論』上・中・下、河上倫逸訳、未来社、1981=1985-1987参照）。そういう意味でも、豊かな市民社会の形成が重要だといえますが、その内容・条件につきましてはすでに説明したところですから、ここでの説明は省略します。基本的には、学問知・技法知・実践知に裏打ちされた知性・智慧・倫理と実践的能力を育むことが、市民性と豊かな教養を形成する点で重要だということでもあります。

## 4. 知と教養の再構築に向けて

### （3）知の公共性と研究・教育の公共的責任

第3に、知の公共性と研究・教育の公共的責任ということを再確認し、公共的世界に関わり、その責任を担い、果たしていくことが重要です。この責任には、近年頻繁にいわれるようになった説明責任（accountability）や法令順守（compliance）はもちろんですが、結果責任・応答責任（responsibility）や道義的責任（moral obligation）なども含まれます。いずれにしても、この点は、知の生産・流布を担っている大学において特に重要だと思います。

学術会議の報告書では明示的に述べてはいませんが、大学は知の公共性に深く関与しています。科学・学問やマス・メディアが生産し流通させる知は、人々の認識枠組と世界や社会を構築し、秩序づけるという意味での「構築性」を持っています。例えばジェンダー研究は、歴史社会的につくりあげられてきたジェンダー・レジーム（差別的・抑圧的な性別役割分業体制・規範体系）の告発・改変に大きな貢献をしてきたと思いますが、それは、政治・経済や家族を含む社会の諸制度・規範の体系を批判的に脱構築してきただけでなく、そうしたジェンダー・レジームの生成・持続や正統化に寄与してきた知のありようについても批判的に考察し、脱構築してきました。同様のことは、他の学問分野でもいえることであります。

もう一方で、大学教育を含めて、教育は、社会に存在する多種多様な知識（文化）の中から、特定の知識（文化）を選別し、それを価値あるものとして教授・伝達（流布）しているわけですが、その活動・作用を通じて、それらの知を正統化するという機能も果しています。こういう一連の機能を教育社会学では「知識

のマネジメント機能」といいます。例えば、どのような言語を教授言語とするかは、その社会の言語文化を大きく左右していきます。また、かつて大学で第二外国語として重視されていた言語で、いまは教えられない、あるいは十分に扱われていないものがいくつかありますが、そうなると、その言語は周辺化され、相対的に劣位化されていくこととなります。そういう意味で、教育というのは、特定の知識を選び伝達し、その知識を正統化、あるいは中心化・優位化し、選ばれなかった知識を劣位化・周辺化していくという働きを持っております。

そのようなわけで、学問・研究も科学技術も基本的には、真理の探究、あるいは機能性・効率性や利便性・快適性などを追求しているといっていいと思いますが、そうした活動の際に、今いったような「知の構築性」と最初の方で述べた二面性や矛盾・対立などに自覚的であることが重要であろうということです。また、大学教育についても同様で、知の構築性と知識のマネジメント機能ということに自覚的であることが肝要だろうと思います。それは、かつてマックス・ウェーバーが『職業としての学問』（尾高邦雄訳、岩波文庫、1919=1936、1980）の中で職業人としての大学教師の倫理と役割について論じたこと、すなわち、大学教師が教壇で語っていいのは、学問に基づく「事実」であって、特定の価値や見解ではないということや、学生に育むべきものは明晰な知性と責任感だという議論にも通じるものであろうと思います。

すでに与えられた時間も過ぎていきますので、レジュメの「4. 知と教養の再構築に向けて（4）これからの教養教育の在り方」【スライド15】については省略し、次に、「社会的・職業的自立を育む教養教育」【スライド16】について、駆け足でお話したいと思います。

## ■ 5. 社会的・職業的自立を育む教養教育

キャリア教育とキャリアガイダンスについては、先にも述べましたように、中教審の答申『初等中等教育と高等教育との接続の改善について』（1999年）や中教審大学分科会の『第二次報告』（2009年8月）において、その必要性が提言され、キャリアガイダンスについては、大学設置基準が改正され、大学においても実施が義務化されたところですが、すでに9割の大学では何らかのキャリアガイダンスのプログラムが実施されています。

そういったものも踏まえて、キャリア教育の次元ないしアプローチとして、実質的には重なり合う面もありますが、次の3つを区別することができます。1つは、キャリアガイダンスという次元です。近年は、学校・大学と職場との接続関係や、ジョブ・マッチングということが重視されていますが、その整合性・適合性を高めるためにも、キャリアガイダンスが重要だということになります。この次元では、①求人・雇用市場・職業・企業・産業・経済などに関する情報の提供と理解の促進、②希望の企業・職種やキャリア・プランなどと専門・専攻・学習内容との適合性や就職してからの対応可能性を高めることを目的とするガイダンス・履修指導、③学生の興味関心・希望・適性・志向性などの側面での自己認識や自己形成の促進、の3つが主なものであらうと思います。

2番目は、能力形成という次元です。教育はおしなべて能力形成をしているわけですが、この能力形成という点では、第1に、特殊能力の形成を重視する立場があります。専門教育で実用的教育を拡充すべきであるとか、職能資格の取得を奨励するというのは、この立場になります。第2に、一般的能力を重視する立場で、近年しきりといわれているOECDのジェネリック・スキルや、学士課程答申にも出てくる汎用的技能といったものを重視する立場です。第3は、伝統的なディスプリン重視型といえるもので、専門的な知識の基礎性・汎用性を重視する立場です。そして第4に、教養教育や体験学習などを重視するというような立場もあります。

3番目は、そうした能力形成の次元とは別に、職業生活や人生に対する態度や構えや価値観の形成に関わる次元も重要だといわれています。そうした態度や構えが重要だということで、態度については、誠実や勤勉、持続力・忍耐力、協調性・協働性など、さまざまな徳性が挙げられますし、構えについても同様で、仕事への構え、積極性・向上心・チャレンジ精神等さまざまなものが挙げられています。それから、価値観・職業観や人生観・世界観なども重要だといわれます。

いま述べた2番目の能力形成と3番目の態度・構えの形成の次元では、いろいろなことがいわれていますが、レジュメにも書いておきましたように【スライド18】、例えば経済産業省は「社会人基礎力」という概念を提唱し、「3つの能力」と「12の能力要素」を挙げていますし、中教審の『学士課程教育』答申は、「学士力」と称して、「知識・理解」「汎用的技能」「態度・志向性」「総合的な学習経験と創造的思考力」を挙げ、それぞれについて具体的内容を列挙しています。

以上のように実にさまざまなことがいわれているわけですが、それは、「超就職氷河期」ともいわれる昨今の状況や、複雑化・流動化する知識基盤社会の展開を踏まえるなら、いたしかたないことでもあるのでしょうか。それにしても、近年、例えば、就職力、就活力や、鈍感力、号泣力など、いろんな言葉に「力」を付けて、「〇〇力」という造語が流行していますが、こういう状況をどう考えたらいいのでしょうか。特に鈍感力や号泣力などは、よくもまあ付けたものだと思いますが、それもこれも、社会の複雑化・流動化や不透明性・不安定性が増す中で、ヒントや承認や抛りどころを求めると必要性や心的傾向が強まっているからなのでしょう。レジュメにも書きましたように【スライド19】、本田由紀さんは、「ハイパー・メリトクラシー」という概念を提起し（『多元化する「能力」と日本社会—ハイパー・メリトクラシー化のなかで』NTT出版、2005）、現代は、能力期待が多元化し、多種多様な能力を測定・評価する社会になっていると論じていますが、そういう能力言説や「〇〇力」言説に左右され、流されていくのではなく、こういう時代であればこそ、大学教育はその基本的なミッションと役割を踏まえ、どういう時代や社会にあっても適切かつ賢明に対応していくことのできる基本的・中核的な能力の形成機能を充実させていくことが重要なのだらうと思います。

もちろん、そうはいいまして、時代や社会の変化の中で、新たな問題・課題や要請に対応していくことも重要だということはいうまでもありません。従前のような自明のものとして対応しきれないものが増えていることも確かだと思うからです。そういう中で、最初の方でも述べましたように、特に「グローバル化」といわれる変化が進む時代にあって、多くの人がいっているように、進取・開拓・チャレンジ精神などといわれるものと、共感・洞察・参加・協働する知性といえるものが、いま改めて重要になっているのだらうと思います。前者は、グローバルなレベルでも、国民社会だけでなく職場や地域その他の生活世界を含むローカルなレベルでも、さらには個人レベルでも、さまざまな問題や課題の多い諸状況に対応し、困難を克服し、新しい展望を切り拓いていくうえで重要なものであらうと思います。もう一方で、さまざまな困難や問題は、個人的なものも含めて、政治・政策や社会のありように起因する面があるということ踏まえ、それらを公共の責任事項として引き受け、その克服・解決に取り組むことが、さまざまなプロジェクトに参加していくうえで重要です。そして、アーレントも指摘したように、そういう公共的世界に参加し連なることによってこそ、いい換え

---

ば、共感や洞察、参加や協働する知性に支えられてこそ、自己の存在意義を確保し、さまざまな困難を克服していく可能性が開けていくという面もあるのだらうと思います。

## ■ おわりに

与えられた時間もかなり超過しましたので、最後に、この点だけをお話しして、終わりにしたいと思います。私は、いま立教大学にいらっしゃる寺崎昌男先生とは東京大学で一緒だったのですが、最初に就職した名古屋大学では潮木守一先生と一緒に仕事をさせていただきました。また、東京大学に移ったときには天野郁夫先生と同じ講座で仕事をさせていただいたものですから、日本の大学教育、高等教育の大御所3名と同じ職場にいたこととなります。そうした経緯で、私は、高等教育、大学教育は扱わないつもりでしたが、学術会議で立場上やらなければいけなくなり、委員の先生方と、今回の報告書をまとめることになりました。そのようなわけで、今日お話ししましたことは、学術会議と一緒に報告書をまとめた先生方と、寺崎先生、潮木先生、天野先生から学んだことも多いのですが、話のまとめとして、潮木先生が朝日新聞の今年の6月24日の夕刊に寄稿していた文章を紹介しておきたいと思います。このスライド【スライド21】にコピーしてある「マルクス名言に『一歩一歩』大学玄関に新たなメッセージ」というのは、潮木先生の寄稿文の見出しですが、写真はドイツのフンボルト大学の正面玄関の階段です。その階段の突き当りの壁面にはマルクスの言葉が刻まれているのですが、それは、「哲学者たちは世界をいろいろ解釈してきたにすぎない。しかし、肝心なのは世界を変えることである」という文章です。フンボルトの近代大学の理念でも知られるフンボルト大学ですが、その教授会で、このマルクスの文章はいかにも時代ものであるから、もう掲示しておく必要はないのではないか、外すべきではないかという議論が出て、大論争になり、その結果、マルクスの文章はそのままにし、写真に出ていますように、この階段の一つひとつに“Vorsicht Stufe”という言葉、「ステップに注意」という言葉を刻んだプレートを張り付けることで決着したというのです。フンボルト大学の教授会がこのように決着をつけたことについて潮木先生は、次のように注釈しています。マルクスはそのようにいったが、21世紀の今日に重要なのは「世界を変える」には「一つ

ひとつのステップが大切」ということだ、と。フンボルト大学の教授会は、こうしたメッセージを込めて、“Vorsicht Stufe”というプレートを階段の一つひとつにつけることにしたというのです。

教養教育や教養というもの、そして、社会的・職業的自立やキャリア教育も、たぶんそういうものではないかと思えます。先ほど教養主義の再興というところでもいいましたように、教養を重視し、教養を身に付け豊かにしていこうとすること、そういうカルチャーや構えと努力が重要なのだらうと思えます。そうした教養主義のカルチャーを再活性化していくこと、そして、そのために一歩一歩努力をしていくことが、教養教育の充実やキャリア教育の充実にもつながっていくのだらうと思えます。ご清聴ありがとうございました。



立教大学大学教育開発・支援センター シンポジウム 2010年10月26日（火）

## 大学生の社会的・職業的自立に向けた教養教育の在り方 —21世紀の課題としての知と教養の再構築—

藤田英典

(立教大学文学部／日本学術会議)

本報告は、日本学術会議「日本の展望委員会／知の創造分科会」の「提言—21世紀の教養と教養教育」の内容をベースに、「大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会」の報告書（文部科学省への回答）「第二部 学士課程の教養教育について」の内容と報告者の私見を加味して構成したものである。

1

## 本報告の構成

- 1 現代社会の構造変容と大学教育の課題
- 2 問い直される知と教養の在り方
- 3 教養の意味と教養教育の展開
- 4 知と教養の再構築に向けて
- 5 市民的教養と社会的・職業的自立を育む教養教育

2

## 1 現代社会の構造変容と大学教育の課題 (1)社会ヴィジョンの再構築

- 1) ICT化・グローバル化の進行と  
知識駆動経済・知識基盤社会の進展
- ➡ ①産業・企業経営・職業・雇用の複雑化・流動化と不透明性・不確実性の増大
  - ②バブル経済崩壊以降の経済・雇用環境の再編と非正規・低賃金・不安定雇用の増大、「就職氷河期」の常態化?
  - ③大学教育大衆化の進行と情報知識社会の進展
  - ④少子高齢化・都市化のさらなる進行と財政赤字の拡大
- ➡ 社会ヴィジョンの再構築：  
雇用・教育訓練・福祉・税財政システムの再編 (redesign)  
と持続可能な国民経済・地域経済の再構築・活性化

3

## 1 現代社会の構造変容と大学教育の課題 (2)不透明性の時代における教育の課題

- 1) ICT化・グローバル化の進行、知識駆動経済・知識基盤社会の進展、大学教育大衆化の進行 (前述)
- ➡ 学生の学力・興味関心・進路の多様化と雇用環境の悪化
- 2) 高度情報消費社会・高刺激社会の進展
- ➡ 生活様式・価値観の多様化、刺激・誘因の増大、意味基盤・インセンティブ基盤の揺らぎ・崩壊
- 3) 境界解体的変化 (ICT化・グローバル化・サービス経済化・少子高齢化・生涯学習社会化)
- ➡ 自明性の低下: 「自明性(「当たり前」の生き方)の時代」から「不透明性(生き方の模索)の時代」へ
- 社会的・職業的自立(アイデンティティ:職業・居場所・自己有用感・誇り)の確保と汎用性・柔軟性の高い能力・対応力の形成が重要課題となる時代

4

## 2 問い直される知と教養の在り方

### (1) 科学技術・経済発展の二面性と知の地殻変動

#### 1) 科学技術・経済発展の二面性

- ・ 20世紀の世界戦争：科学技術に依拠し、その発展を促進
- ・ 工業化・経済発展：生活水準の向上と地球温暖化、環境汚染の増大、生物多様性の危機、克服されない差別・貧困
- ・ 医療技術や食品生産技術の進歩・発展：健康増進・長寿化と食生活・食文化・生活様式の再編や生活習慣病の増大
- ・ 臓器移植や遺伝子組み換え技術の発展：終末期医療の在り方、尊厳死の是非など、生命倫理に関わる問題
- ・ 自己実現、自由な生き方の追求：不十分な条件整備・環境改善と相俟って、非婚化・晩婚化・少子化の一因

#### 2) 知の地殻変動と知の再編・社会ヴィジョンの再構築

- ・ 西欧中心・国民国家中心、大人中心・男性中心の世界観・社会観や合理性・効率性・有用性を自明視してきた科学技術と「知」の在り方の問い直し
- ・ 構造的矛盾・対立の克服と社会ヴィジョンの再構築

5

## 2 問い直される知と教養の在り方

### (2) メディアの地殻変動と知識基盤の変容

#### 1) デジタル情報社会の進展 (吉見俊哉・教養教育分科会での報告)

- ・ デジタル情報技術の革新と情報メディア空間の爆発的拡大
  - ・ CMC / 情報端末の偏在化
  - ・ CMS / 検索システムの飛躍的発達・拡大  
グーグル、Wikipedia、デジタル・アーカイブ
- 知識の生産・流通プラットフォームの地殻変動

#### 2) 知識基盤の変容

- ・ 知の細分化と書物知・教養知の危機
- ・ 便宜主義・局所合理主義の拡大と全体的・構造的思考の低下  
(M. マクルーハン：水平的思考の拡大と垂直的思考の低下)
- ・ 情報発信体の多様化・匿名化と情報縁の増大・局所化

6

## 2 問い直される知と教養の在り方

### (3)グローバル化時代の特徴と課題

#### 1) グローバルな危機と課題

- ・地球環境破壊、地域紛争・テロ、新型コロナウイルス、金融危機、等
- ・世界各国の協力・協働による危機と利害対立の克服・解決

#### 2) グローカリゼーション

グローバル化とローカリゼーションの相関的な同時進行

#### ◆ グローバリゼーション

- ・人・モノ・カネ・文化のグローバルな移動・交流・相互依存の拡大
- ・知識・技術・規範のグローバルな波及
  - ▶ 知識・技術・資格・教育のグローバル・スタンダード化
- ・グローバルな危機とローカルな危機のグローバルな波及

#### ◆ ローカリゼーション

- ・グローバルな合意・規範・諸課題への自律的・創造的対応
- ・自国社会の問題解決と経済・文化・社会の活性化

7

## 2 問い直される知と教養の在り方

### (4)市民社会の課題と市民的教養の形成

#### 1) 市民社会の課題

- ・現代社会の多様な問題・課題への適切な対応
- ・多様な個人・集団の尊厳・自律性の承認と安心・福祉の向上
- ・経済・文化・社会の活力維持と持続的展開
- ・課題達成に向けての多様な取り組みへの参加と協働

#### 2) 公共性の三側面

- ・市民的公共性：政治的過程の開放性・透明性と市民参加
- ・社会的公共性：公共的責任事項としての社会の問題・課題とその解決・達成への参加・協働
- ・本源的公共性：全社会成員の尊厳と基本的人権の承認・尊重

#### □ 市民的教養の形成

- ・公共性の担い手としての市民の育成
- ・市民的教養(教養知・知性・知恵・実践的能力)の形成

8

### 3 教養の意味と教養教育の展開

#### (1) 理念としての教養と教養主義・知性主義の没落

##### 1) 「教養」の理念・意義の展開

- ・ エリートの象徴・要件としての教養
- ・ 近代的な産業社会・市民社会へのパスポートとしての教養
- ・ 人格の陶冶を含む啓蒙主義的な理念としての教養

##### 2) 教養主義・知性主義の没落

- ・ 産業社会の進展と複雑化・流動化
- ・ 高度情報消費社会の進展と生活様式・価値観の多様化
- ・ 大学教育の大衆化とメディアの地殻変動

##### ➡ 教養主義・知性主義の没落

- ・ 竹内洋(2003)『教養主義の没落：変わりゆくエリート学生文化』
- ・ R・ホーフスタッター(1963=2003)『アメリカの反知性主義』
- ・ A・ブルーム(1987=1988)『アメリカン・マインドの終焉』
- ・ E・D・ハーシュ(1987=1989)『教養が国をつくる』

9

### 3 教養の意味と教養教育の展開

#### (2) 内容・方法・目的としての教養

##### 1) 内容としての教養(教養知と知性・智恵・倫理)

##### 2) 方法としての教養＝教え養う＝教育

- ・ 「教養子孫」：後漢書鄧禹伝、嵇康『与山巨源絶交書』
- ・ 「教養する」：スマイルズ Self-Help 中村正直訳『西国立志編』
- ・ paideia, Bildung, educated person

##### 3) 目的(指導理念)としての教養

- ・ 生涯を通じて培い育む教養
- ・ 教養主義の再興：教養を重視し、その向上を志向する  
カルチャーの再活性化とハビトウスの形成
- ・ 大学における教養教育：教養知と教養主義への誘い

10

### 3 教養の意味と教養教育の展開

#### (3)大学における一般教育と教養教育

- 1) アメリカの大学における一般教育
  - ・「自由社会における一般教育 “General Education in a Free Society”」(Harvard Univ., 1945)
    - 「行き過ぎた専門主義は民主主義社会を支える人々の  
共通の価値基盤を掘り崩す危険性がある」
  - ・自由な民主主義社会を支える自律的市民の形成
- 2) アメリカの大学における教養教育
  - ・リベラルアーツ・カレッジ：一般教育と専門基礎教養の教育
  - ・教養教育：精神の解放 “To liberate the mind”
    - ～市民形成と専門的・職能的教育の両方に開かれた教育
- 3) 戦後日本の新制大学に導入された一般教育と教養教育
  - 条件変化：就学年限4年、教養教育理念の曖昧化・軽視
  - 専門教育・実用教育の拡充圧力、設置基準大綱化

11

### 4 知と教養の再構築に向けて

#### (1)21世紀社会において期待される教養

- 1) 権威や差別・偏見に拘束されない自由な精神・知性の形成
  - ・自明性を疑い自由かつ批判的・合理的に思考・探求する精神と知的誠実さ
- 2) 豊かな教養：学問知・技法知・実践知と市民的教養
  - ・学問知：学問・研究の成果としての知の総体。錯綜する現実や言説・研究成果と世界の在り方を分析的・批判的・創造的に考察・探求し、同時に自分の生き方・考え方を自省する知。
  - ・技法知：メディアの活用、情報・資料の編集、論理的・数量的推論、日本語運用能力(言語の公共的使用)・英語(国際的な媒介言語)・外国語(異文化理解)、学術的な文章能力、言語的・非言語的な表現能力・コミュニケーション能力(聴く力を含む)など。
  - ・実践知：日常生活場面で実際に活用・発揮(実践)される知。市民的・社会的・職業的活動に参加・協働し、共感・連帯し、同時に、自らの在り方・生き方・振る舞い方を自省・調整していく知。
  - ・市民的教養：本源的公共性、市民的公共性、社会的公共性についての理解を深め、様々な活動やプロジェクトに参加し連帯・協働していく素養と構え

12

## 4 知と教養の再構築に向けて

### (2)現代的な市民社会の形成

#### 1) 現代的な市民社会の形成

科学技術の二面性が突きつける問題、環境問題、人権問題、差別・貧困、男女共生・多文化共生などの問題・課題を公共的課題として引き受け、その解決・改善に向けた諸活動と「開かれた公論の場」への参加・協働を基本とする新たな市民社会の形成

#### 2) 市民性(citizenship)と豊かな教養の形成

現代社会の公共的課題に、立場や背景の異なる多様な他者と連帯・協働して取り組む市民性と豊かな教養(学問知・技法知・実践知に裏打ちされた知性・智恵・倫理と実践的能力)の形成

13

## 4 知と教養の再構築に向けて

### (3)知の公共性と研究・教育の公共的責任

#### 1) 知の公共性

- ・ 知(特に科学・学問やマスメディアが生成・流布する知)は人びとの認識枠組と世界(社会)を構築し秩序づける(構築性)
- ・ 教育(大学教育を含む)は特定の知識を選別・伝達し正統化する(知識のマネジメント機能)

#### 2) 科学・技術(研究・開発)の公共的責任

- ・ 科学・技術: 真理の探究(構造・メカニズム・実態等の解明)と機能性・効率性・利便性・快適性などの追求  
~ 知の構築性と二面性・矛盾・対立などに自覚的であること
- ・ 現代社会の諸問題・諸課題への総合的・協働的な取り組み

#### 3) 大学教育の課題

- ・ 市民性・市民的教養の形成と学問的・職能的能力の形成  
~ 知の構築性と知識のマネジメント機能に自覚的であること

14

## 4 知と教養の再構築に向けて

### (4)これからの教養教育の在り方

- 1) 教養教育の課題
  - ▶ 「市民性」の形成：公共性の担い手としての市民の育成
  - ▶ 市民的教養の形成：
    - ・ 権威や差別・偏見に支配されない自由な精神・知性
    - ・ 効率性・実用性・利便性などに拘束されない知的関心
    - ・ 異質な諸個人・集団の尊厳・自律性の承認と尊重
    - ・ 公共的課題への関心とその諸活動への参加・協働、等
- 2) 言語教育・メディア教育  
日本語リテラシーの向上、媒介言語としての英語教育、異文化理解のための外国語教育、メディア・リテラシー教育
- 3) 専門基礎教養の形成（教養教育としての専門教育の要件）
  - ・ 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
  - ・ 専門分野の社会的・公共的意義について考え理解できる
  - ・ 専門分野の限界を理解し、相対化できる
- 4) 参加型学習の拡充と社交空間としてのキャンパス・ライフの充実 15

## 5 社会的・職業的自立を育む教養教育

### (1)キャリア教育とキャリア・ガイダンス

キャリア教育（キャリア・ガイダンスを含む）の重視

- 中教審答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」(1999年)  
「学校と社会及び学校間の円滑な接続を図るためのキャリア教育(望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身につけさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育)を小学校段階から発達段階に応じて実施する必要がある。」
- 「小学校・中学校・高等学校キャリア教育推進の手引」(文科省2006年11月)
  - ① 人間関係形成能力(自他の理解能力とコミュニケーション能力)
  - ② 情報活用能力(情報収集・探索能力と職業理解能力)
  - ③ 将来設計能力(役割把握・認識能力と計画実行能力)
  - ④ 意志決定能力(選択能力と課題解決能力)
- 中教審大学分科会「第二次報告」(2009年8月)と大学設置基準の改正  
「「学士課程教育の構築に向けて(答申)」で提言したように、学生が入学時から自らの職業観、勤労観を培い、社会人として必要な資質能力を形成していくことができるよう、教育課程内外にわたり、授業科目の選択等の履修指導、相談、その他助言、情報提供等を段階に応じて行い、これにより、学生が自ら向上することを大学の教育活動全体を通じて支援する「職業指導(キャリアガイダンス)」を適切に大学の教育活動に位置づけることが必要である。」 16

## 5 社会的・職業的自立を育む教養教育 (2) キャリア教育の次元・アプローチ

### 1) 能力形成

- ① 特殊能力重視：実用的な専門教育、職能資格の取得の奨励
- ② 一般的能力重視：ジェネリック・スキル、汎用的技能  
理解力・思考力・判断力・構想力・実行力等
- ③ ディスプリン重視型：専門的知識の基礎性・汎用性
- ④ 教養教育・体験学習重視型

### 2) ガイダンス(接続関係、ジョブ・マッチング)

- ・ 求人・雇用市場・職業・企業・産業・経済などに関する情報
- ・ 専門・専攻・学習内容の適合性・対応可能性と履修計画
- ・ 学生の興味関心・希望・適性・志向性 など

### 3) 態度・構え・価値観(人格)の形成

- ・ 態度：誠実・勤勉・持続力・忍耐力・協調性・協働性、等
- ・ 構え：仕事への構え、積極性・向上心・チャレンジ精神、等
- ・ 価値観：職業観・人生観・世界観

17

## 5 社会的・職業的自立を育む教養教育 (3) 汎用性・柔軟性の高い能力・対応力の形成

### □ 「社会人基礎力」(経済産業省)

『社会人基礎力～社会でいきいきと活躍する若者の育成を目指して～』2006年2月

『職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力』

#### <3つの能力／12の能力要素>

- 前に踏み出す力(アクション): 主体性、働きかけ力、実行力
- 考え抜く力(シンキング): 課題発見力、計画力、創造力
- チームで働く力(チームワーク): 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

### □ 「学士力」(中央教育審議会)

『学士課程教育の構築に向けて』(2008年12月)

1. 知識・理解(文化、社会、自然等)
2. 汎用的技能(コミュニケーションスキル、数量的スキル、問題解決能力等)
3. 態度・志向性(自己管理能力、チームワーク、倫理観、社会的責任等)
4. 総合的な学習経験と創造的思考力

18

## 5 社会的・職業的自立を育む教養教育 (4)流動化する知識基盤社会の能力期待

### 1) ハイパー・メリトクラシー時代の能力言説

【参考文献】 本田由紀 2005 『多元化する「能力」と日本社会：ハイパー・メリトクラシー化のなかで』 NTT 出版

- ・ 多種多様な能力を測定・評価する社会～多元化する能力期待
- ### 2) 複雑化・流動化・不透明化する雇用市場・生活世界
- ・ 多様な実務能力か汎用性・対応性の高い統合的能力か?
  - ・ 層化労働市場と業種・職種・職場・キャリア展望・生活設計などによる違い
- ### 3) グローカル化の進む知識駆動経済・知識基盤社会・市民社会における能力期待
- ・ 進取・開拓・チャレンジ精神
  - ・ 共感・洞察・参加・協働する知性
- ### 4) 能力形成か人材活用か?
- ・ 失業・使い捨て職場・閉鎖的硬直の世界で浪費される能力

19

## 5 社会的・職業的自立を育む教養教育 (5)不透明性・不確実性時代のアイデンティティ形成

### ◆期待される文化規範の多元化と柔軟な価値志向

手段性・業績性は一元的な価値尺度・価値志向を強化する傾向

➡失敗・挫折→展望狭窄・自己否定・自尊感情の低下を招く傾向

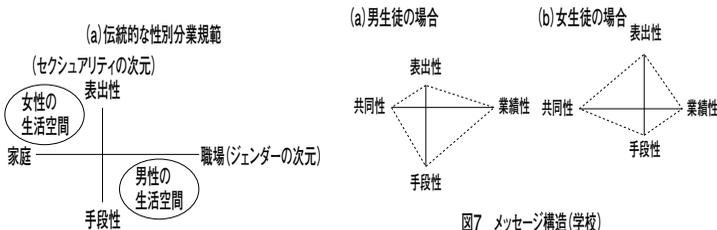


図7 メッセージ構造(学校)

【出所】 藤田英典『家族とジェンダー：教育と社会の構成原理』世織書房 2003 (初出：藤田『教育における性差とジェンダー』『東京大学公開講座 57 性差と文化』東京大学出版会 1993 年)

20

## 5 社会的・職業的自立を育む教養教育 (6)教養教育と社会的・職業的自立への第一歩

【出所】  
潮木守一  
(朝日新聞  
2010.6.24 夕刊)



マルクス名言に「一歩一歩」  
大学玄関に新たなメッセージ

21

## 5 社会的・職業的自立を育む教養教育 (6)教養教育と社会的・職業的自立への第一歩(続き)

- 1) 市民性と豊かな教養に支えられた持続的な探求・参加・協働  
フンボルト大学正面玄関プレートのメッセージ(前頁、潮木守一より)

マルクスは「哲学者たちは世界をいろいろ解釈してきたにすぎない。しかし、肝心なのは世界を変えることである」と言った。21世紀のこんにち重要なのは「世界を変える」には「一つ一つのステップが大切」ということだ。

- 3) 「自分の座標軸・羅針盤」と自信・夢・誇りを育む大学
- ・ 自信：積極性・参加・チャレンジの源泉
  - ・ 夢：チャレンジ・創意工夫・努力の源泉
  - ・ 誇り：克己心・倫理観・責任感の源泉
  - ・ 「座標軸・羅針盤」形成の支援：教養教育の重要な役割

ご静聴ありがとうございました。

22

## 第二部

---



## [指定討論1]

ビジネスデザイン研究科教授、総長室調査役  
渡辺 三枝子 氏

小川 藤田先生、ありがとうございました。じっくり味わってお伺いしたいところ、時間の制約があり、大変もったいなく思っております。教養というのは、古びた言葉のように受け取られるきらいもありますけれども、本日のご講演から、グローバルスタンダード化であるとか、知の公共性であるとか、あるいはちまたでは「ガラパゴス化」の功罪というような言葉も聞かれますが、教養とはそのグローバルな社会の変化のまっただ中の課題であるということ、あらためて認識させていただいたと思います。

そこで、われわれはどうするのかということをお問われていると思うのですが、ここから指定討論に入りたいと思います。指定討論では、渡辺三枝子ビジネスデザイン研究科教授、総長室調査役、それから松本茂大学教育開発・支援センター副センター長、経営学部教授にコメントをお願いいたします。

渡辺先生は、中央教育審議会のキャリア教育・職業教育特別部会委員でもあらわれ、またキャリアカウンセリングの分野の第一人者でもいらっしゃいます。それでは、渡辺先生、よろしくをお願いいたします。

渡辺 藤田先生、どうもありがとうございました。本当に頭がパニックになるほどたくさんいろいろな情報をいただいたので、どのようにコメントを付けるか難しいのですが、先生のご講演をもとに、少し私の考えていることをお話しさせていただきたいと思います。

まず、どうしてこんなに社会的・職業的自立ということが話題になっているのか。それも、大学設置基準の改定の中にまで入れられているというのは、一体な

げなのだろうか。その結論は、実をいいますと、藤田先生のご講演の最初のところの、「現代社会の構造変容と大学教育の課題」とその次の「問い直される知と教養の在り方」、ここにその原点があると思いますので、あえて私は細かくは申しませんが、その2つの点について簡単に述べさせていただきます。キャリア教育にかかわってきた者としては、少し視点の違う見方をしております。ただ、結論は共通しています。その結論は、世の中が非常に変化し、本当にどのように変化していくかわからない状況の中で、一人ひとりが社会人として生きていく。単純にいつてしまえば、人間として幸せに生きていく。また、一人の社会人として自分の属する社会を構成していく人間として生きていく、成長していくためには、それぞれが自分の座標軸を持たなければならない。私は「自分の視座を持つ」といっています。大学教教育では教養教育も専門教育も必要だと思いますが、あえていえば、私はあまり分けて考えない方です。大学院が一般化した今、学部における専門のレベルは専門の基礎のような気がします。しかし、高等教育機関としての大学の役割は、基礎レベルであっても学生が専門を持つようにすることであり、このことは重要であると思います。それを通して自分のしわを形成できると思うからです。環境が変化すればするほど、自分の視座を持つことは重要です。自分の視座を持てば、視座の違う人間と共に共存していく社会があるということです。ですから、自分の視座に閉じこもっていても、実は自立にはならないのであって、自立して共に社会の中で生きていくためには、視座の異なる人間と共存し、協働していく力が必要です。最近、企業人等から、学生に対する要望として、「社会人基礎力」とかコミュニケーション能力が必要だといわれますが、それらは単なる挨拶やマナーではないはずで、それらの能力は、各学生が自分の視座を持つことなしには育てられないと思います。

大学自身も多様な、特に総合大学であれば、多様な学問と視座がある中で、学生たちは自分の専門だけに閉じこもるのではなくて知の土台となる多様な経験を積むことができるはずで、これこそキャリアの概念ですが、自分が過去に積み上げてきた経験の意味を認識するだけでなく、社会、それから知の世界において積み上げられてきたものの価値と意義を発見し、そしてそれをもって未来を構築して基礎とすることが大学だと思えます。学生は多様な視座を学び、身につけ、その中から自分の視座を築いていく。これが、実は大学におけるキャリア教育であると考えています。

最近、大学においても社会的・職業的自立が盛んに強調されていますが、実は私どもは、このことを初等中等教育におけるキャリア教育の目標としていったのです。それは初等中等段階で自立させるという意味ではないのです。自立に必要な能力は徐々に発達させられなければならないということです。大学生時代は自分の視座を獲得することが発達課題と仮定します。多くの若者はその発達課題を達成しないで入学してくるのが現実です。その現実が、いま専門教育の在り方の前に、教養教育の在り方が問われる原因になっていると思います。小中高においてのキャリア教育というのは、まさに18歳、日本で言えば20歳という自立していかなければいけない年齢になるための土台を本当に学校教育、義務教育の中できちんとやらなければいけない。これは親の責任というのではなくて、国の責任であろうということをきちんと明文化する意味で提唱されてきたわけです。

ところが、昨今、大学におけるキャリア教育がブーム化し、さらに社会的・職業的自立という言葉がさまざまに取り上げられている現状、特に去年から今年にかけて、大学教育、高等教育についてのさまざまな議論が文科省その他で行われている現状に接し、私自身は、大学教育が危機に直面しているように思われます。それはなぜかという、何か雇用不安定性とか、社会の変化というものへの対策として、キャリア教育やキャリア支援が目目されているように見えるからです。私は上述しましたように、このキャリア教育というものを、本当に若者が自分の視座を獲得していき、視座の違う人間と共に生きていく、そして、共に社会を築いていくための土台づくりであるという意味で生かしていくということは、大学教育の現代的意味、あるいは本来の高等教育の意味を現代的にとらえていくという重要な視点だと思います。しかし、現実には就職率を上げねばとか、雇用が大変だからどうするか、その延長線上として、大学3年の半ばに就職活動が始まるのは良くない等々、そういう社会現象だけに目を向けて、キャリア教育の導入などを叫ぶとしたら、おそらくキャリア教育は大学教育を減ぼす元凶となりかねない。大学はまさにいまその危機的状況に置かれていると思います。

社会の変化、産業構造の変動が若者の成長発達に何をもたらしたか、教育はどうあったらよいかを考えないで、産業界からの一時的な要求のみに対応することでよいのでしょうか。たとえば、「社会人基礎力」ということをなぜ経済産業省がいうのかというと、これは産業界が希望する、望んでいるからです。もしそれだけであるとしたら、あなた方は社会人基礎力を持っているんですかと、産業界

---

の人に聞きたいですね。

そういう声があることは率直に認めなければいけないし、私どもはそれを無視してはならないと思いますけれども、いま若者になぜそういう能力が問われ、期待されているのかということ、一つは、先ほどの藤田先生のお話にもありましたけれども、社会の構造が非常に変わってきているということにあります。特に1つ挙げるとすると、情報発信体の多様化によって起こってくる情報の局所化です。多様な情報機器の導入によって何が起きたかということ、情報の局所化も進んでおりますけれども、他方で、昔だったら家庭や社会の中で自然と育てられていた子どもたちの多様な、いくつかの能力が現在では育てられないまま大学生になっている現状があります。つまり、携帯電話であるとか、インターネットであるとか、便利ですが、それを通して、子どもたちの探索力であるとか、忍耐力であるとか、自己コントロール力であるとか、そういうものを育てないでも生きていけるようにしてしまいました。だからこそ、いま初等中等教育において、社会人になる前に、社会的な自立としてそうした能力をあらためて教育の場面で付けていかなければいけないのではないかといわれ出しました。これがキャリア教育なのです。

どうしてキャリア教育が提案されたかといいますと、人間の発達を考えたときに「働く」という行為は不可欠の要素であるという前提に立って、現代教育において「働く(work)」にもっと目を向けることの重要性を強調したかったからです。ちなみに、「キャリア」という語が職業とは同意語ではないことはいままでもないことと思います。現代社会において働くということは、先生もご指摘のように、社会の一員として生きていくための重要な要素であるというのがキャリア教育の背景にあります。ですから、「働く」という行為についてもっと関心を持ち、働くということとのかかわり合いの中で能力や価値観、態度を発達させることができ、それを通して全人格の発達が促進されるという考えがキャリア教育にあります。今までの教育ではややもすると、「社会の一員であること」と「働く」ことにあまり関心を示してこなかったという反省と、そしてもちろん社会の変化というものを意識していくというような視点で、キャリア教育という言葉が生まれてきたと、私どもは議論しております。

もう1つ加えさせていただきますと、キャリア教育というのは特別な授業、例えば「キャリア○○○」というタイトルの授業を行ったり活動をしたりするもの

ではなく、むしろ、正課教育の中で、大学生活でこそできる「知」や専門の学びを通して社会人としての視座を獲得することを目的とします。誤解をしないでいただきたいのは、教養教育の中で何かそうしたカリキュラムを入れるとか、講座をつくるということでは決してありません。キャリア教育というのは、こうした社会変化の中で一人ひとりが生きていかなければならないときに、教育は何をしなければいけないかという視点から、学校教育を改革していく運動なのです。1970年代初頭にアメリカで起きたのは、産業構造の変化や、社会変化によって影響を受けて生き方や価値観が大きく変わってきたからです。中年期後半に再度職業を選び直さなければいけないような社会になってきたときに、学校教育はどうあったらいいのかと、あらためて学校教育の原点を問い直す運動として起きたわけです。ですから、今後、大学においてキャリア教育というならば、やはり大学の教育改革と切り離せない。そういう意味では、立教大学において、教養教育、全カリのカリキュラムとのかかわり合いの中で、このキャリア教育的な、キャリア支援的なものが統合されていって初めて、キャリア教育が大学に入ってくる意味があるのではないかと思います。

こう申しますと、それなら教養課程でやればいいのか、教養教育の一環としてやればいいのかとらえられることが怖いんです。むしろ専門教育においてこそキャリア教育の本来の意義を考えることの意味があると思います。つまり、学生が自分



の専門を学ぶことで視座を獲得するために、職業的・社会的な自立に必要な能力を育てるとは一体どういうことだろうかを考えることが不可欠だからです。これは、それぞれの専門領域を専攻していらっしゃる先生方でなければできないことです。もしキャリアの専門家という人がいるとしてもできないことです。社会とのかかわり合いの中で、その学問の価値を見いだしていく、学生に伝えていける最適者はその分野の専門家ではないでしょうか。それがあって初めて、学生にとって自分の視座が得られるのではないかと思います。そのように考えると、これは学生の社会的・職業的自立のためというよりは、われわれ教職員があらためてもう一度、大学教育の在り方、あるいは立教大学の理念に基づいて教育の在り方を考えるきっかけにしなければならないのではないかと考えております。

## [指定討論2]



大学教育開発・支援センター副センター長、経営学部教授  
松本 茂氏

**小川** 続いて、松本先生に指定討論をお願いいたします。松本先生は、ご専門がコミュニケーション教育学でいらっしゃいます。英語教育やディベート教育等、多面的にご活躍されていらっしゃいます。よろしくお願いいたします。

**松本** お2人の大御所の先生がご発表されたあとですので、気が引けますが、発言させていただきます。藤田先生がご講演でいわれました、「学士力」や「社会人基礎力」、あるいは小中高のキャリア教育の推進の手引きにあるような「〇〇力」といった発想が、教養教育の在り方にどのような影響を与えているのかということについて、のちほどお時間があれば藤田先生のコメントをいただきたいと思っています。

私としては、一人ひとりの学生に焦点を当てて「〇〇力」を育成するといった発想は、教養教育にとってはマイナスではないかと考えています。結果としてこういう力がつくということであればいいのですが、これらの力を育成するために、インストラクショナル・デザインの発想に基づいてカリキュラムをつくって、これがゴールだと示して学生を育てていくというのは、教養教育の発展にマイナスになるのではないかと思います。どういうことかということ、いま渡辺先生も少し言及されていましたが、産業界において、いままでの発想は、ある程度のスタンダードを持った人間を大学は輩出してほしいということでした。これはどちらかという高度成長期の発想であって、いまは藤田先生がお話しになったように、さまざまな予想できない展開があり、そのような状況では、スタンダード化する教育というのは、いかがなものかと思えます。少なくとも教養教育という概念が



らすると、まったく逆の方向に行ってしまうのではないかと思います。これでいいのかといったことを発想できる学生を育てていくのが、教養教育ではないかと思います。

例えば、2005年の中央教育審議会の答申『我が国の高等教育の将来像』で「21世紀型市民の育成」という、わけのわからない言葉を使っているわけですが、このキャッチフレーズは別として、この答申でいっていることは、専門性だけではなくて、公共性や倫理性を保持していなければいけない等、意外といいこともいっています。藤田先生は「市民性」という言葉を使っていますけれども、この「〇〇性」というのは、教養教育には非常にぴったりすると思っています。

それはどういうことかということ、定量的な評価はできないということです。これこそが教養教育ではないでしょうか。なぜかということ、リベラルアーツの「リベラル」というのは、自分が持っている発想が、ある一つの価値観や文化に左右されていて、これが当たり前だと思い込んでしまっている、ということから解き放たれるということです。このような意味で、教養が大事だということなのです。いままで、自分はこのような価値観で、こんなふうに、これが当たり前だと考えてしまっていたんだと気付かせてくれる教育が大事なのであって、皆で同じ方向に向かって、コミュニケーション能力、思考能力が大事だ、ではこれをしましょ

う、というように、同じ方向に持っていくような教育はいかがなものかと思っています。私自身は、この「〇〇力」というのは、教養教育にとってマイナスの影響を与えているのではないかと思っているのですが、この点について、藤田先生のご意見をいただきたいです。

もう一つは、「専門性に立つ教養人」という、立教大学の方針について、藤田先生はどのようなお考えをお持ちなのか、お聞きしたいということです。私は、この「専門性に立つ教養人」という発想を、立教大学はもっと世間に訴えていくべきだと考えています。教養教育を大学教育の枠組みや文脈の中でどうとらえるかということを考えるときに、この言葉は非常に重要だと思っています。教養教育を基盤 (foundation) と考えるか、専門基礎教育という言葉があるように、専門の基盤、あるいは基礎と考えるか。あるいは、トピックを決めて横断的に勉強するというような、アクロス・ザ・カリキュラムの発想なのか。

さらには、コア (核) であるという発想もありえます。例えば経営学部の場合は、BBL (Bilingual Business Leader Program) と、BLP (Business Leadership Program) がいままでのコアでした。今後、Good Business Initiativeという、倫理性を問うようなものもカリキュラムのコアにしていく予定です。同じように、立教大学全体のカリキュラムで言うと、教養教育がコアである。そうした教養を持った人が専門性を持たないと、キャリアとしてその教養が生かされないという意味で、専門性をつけなければいけない。けれども、大事なのは教養であるという発想です。

例えば、経営学を学んだからといって、皆が経営者になるわけではなくて、何になるかわからない状況で教えているわけです。けれども、コアとなる教養は、立教大学を卒業したら身につけている。あとの専門性については、その基礎能力は身につけられますが、あなたのキャリアの中でしっかりと育ててください、ということです。

つまり、コアとなる教養は立教大学で身につけることができる。先ほど申し上げたように、自分の偏見に気がつくとか、どうやって物事を考えたらいいのかわかるような力はつきますよということです。この「専門性に立つ教養人」ということをもともと考えた方はそこにいらっしゃる寺崎昌男先生です。これはとてもよいプログラムであり、こういった内容を高校生にも訴えていただきたいですね。広報的にも、立教大学はこの発想を自信を持って発信していいのではないかと思います。

います。ですから、「専門性に立つ教養人」ということについて、藤田先生のお考えをいただければと思います。

小川 渡辺先生、松本先生ありがとうございました。たまたま先週の10月21日の日本経済新聞で、東洋英和女学院大学学長の村上陽一郎さんが、「大学は大学であって、職業専門学校でないことをどう守れるか。これもより根源的な意味で、大学の死活問題である」とおっしゃっています。その一方で、悲鳴のような声を、就職活動に臨む学生さんから、あるいはキャリアセンターのほうからも私たちは最近聞くのであります。そのようにグローバルな変動と同時に、いまここにいる立教大学の学生さんに向かい合っている私たちとして、どのように議論を進めていったらよろしいのかと思います。時間の制約があって、誠に恐縮ですが、ここで少しフロアのほうからも質問コメントをいただいて、まとめて講演者の藤田先生、またお2人の指定討論者の先生からお話をお伺いしたいと思います。フロアのほうから、どうぞ自由に挙手いただいた上で、質問コメントをお寄せください。学生さんもぜひご発言ください。ご発言される際には、自己紹介をお願いいたします。

寺崎 学院本部の調査役をやっております寺崎と申します。私が絶えず気になっており、藤田先生に伺いたいのは、一体キャリア教育について大学はどこまで責任を持たされているのかということです。いかなるデューティーにおいて大学はキャリア教育にかかわらねばならないか、ということを考えさせられることが多いわけです。その傍にはどういう認識があるかということ、問題になって



---

いる学士課程教育は、いまや高等学校の高学年から修士課程のところまでを含めて、バチエラーの教育という1つのシステムになっているわけです。そこに学生の発達あるいは選択能力といったものを加えてみると、一体、大学はどういう責任をどこまで、どういう根拠において負わなくてはいけないのか。これは、私のような古い大学人にとってみると、疑問でございます。先生のおっしゃる「市民性の教育」の形成に対して、大学はなぜ、いかに、どこまで応えなくてはいけないか。これについて、先ほどおふれにならなかったのが、あらためて伺いたいと思います。

**小川** それでは、ここで藤田先生のほうからご返答いただけますでしょうか。

**藤田** お2人の指定討論の先生と寺崎先生から非常に重要なお質問をいただきました。ありがとうございます。まず、松本先生のご質問の「力」という言葉については、私も、学術会議の教養教育を扱った分科会も、基本的には非常に否定的でした。先ほどは就職力と鈍感力、号泣力という言葉を挙げましたが、他にも、就活力や、社長力、部下力、さらには、女子力、ファッション力、そうじ力、読書力、読まない力などさまざまな「〇〇力」という言葉が造られ、そうした力をいかにして高めるかというハウツウ本も多数出版されています。先ほども触れました中教審の『学士課程教育』答申でも「学士力」という言葉を定義し、「改革の方向」として、各大学においては、「学位授与の方針等に即して、学生の学習到達度を的確に把握・測定し、卒業認定を行う組織的な体制を整える」と提言しています。さらに同答申は、同じ箇所で、「OECDの高等教育における学習成果の評価（AHELO）のフィージビリティ・スタディに参加する意志を表明しており、こうした動きへ適切に対応していく観点からも、必要な取組を進めていくことが求められる」とも書いています。こうした考え方や意見は、中教審だけでなく、経済界のリーダーその他にも少なからずあるのだらうと思いますが、学術会議の「大学の分野別質保証の在り方検討委員会」でも、その教養教育・共通教育分科会（委員は「日本の展望委員会」の「知の創造分科会」と同じ）では、そういう「学士力」なるものを教育の成果として計量的に測るというような方向は、「百害あって一利なし」というべきものであり、絶対に拒否するという姿勢でした。しかし、そういう意見がたとえ一部であっても強まっていることも事実であ

ろうから、それを拒否するためにも、大学教育の質保証を図るという要請・課題に答え得るものとして、何かを出さなければいけないという状況、文脈におかれていました。中教審も同様だったのかもしれませんが、学術会議で検討していたわれわれは、そうしたニュアンスの圧力を感じざるを得ない局面にありました。もちろん、この圧力は必ずしも政治的なものではないのですが、そういう圧力を回避するためにも、なにがしかの提言を積極的に出していく必要があるだろうという観点からも、松本先生が最後のほうでいわれた「〇〇性」について、公共性や市民性、倫理性といったことを前面に打ち出すことになったとっていいと思います。

今日ここに来る前に産経新聞の座談会がありまして、教養教育とキャリア教育について経済同友会の人とも話したのですが、その座談会でも、私の方から、教養教育のコアは、先ほども紹介しましたように、“To liberate the mind”、精神の解放、自由な精神の形成という点にあると申し上げました。それは、「〇〇性」という表現でいうと、「超越性」といい換えてもいいように思います。仕事の世界も含めて日常生活世界のさまざまなニーズや制約条件があるなかで、それを踏まえつつも、超えたところで考え、物事の本質や可能性を探究することのできる知性、いろいろ考えを深めていくことのできる知性を育むことが重要なのだらうと思います。

そういう公共性や超越性といったレベルに達することのできる知性の形成を大学教育においてどのように具現化していくかということが、重要なのだらうと思います。そういう意味で、松本先生のおっしゃったことはそのとおりだと思います。

2点目の、「専門性に立つ教養人」ということについては、私は今年4月に着任したばかりで、未だ十分に立教大学の基本的な考え方を理解していないので、そのフレーズから憶測しての意見でしかありませんが、「専門性に立つ教養人」というのは、一般教育、専門教育の両方を含む学士課程の教育を通じて育んだ専門性を基盤にしつつ、仕事を含む社会生活のさまざまな場面で自由かつ批判的・創造的に考え、対応していくことのできる教養ある人間といった意味合いなのだらうと思います。そして、前半の私の報告や、学術会議の報告書の内容に引きつけていえば、その場合の教養のコアとなるのは、先ほども述べたような意味での「自由な精神」と3つの公共性を理解し、公共的世界に参加していくということ

であろうと思います。また、その場合の専門性も、公共の世界に開かれた専門性であることが肝要なであろうと思います。先ほど、アメリカの大学における専門教育は、専門基礎教養の教育とっていいものだと申し上げましたが、前半の報告で説明しなかったところに、それに関連することを書いてあります。お手元のレジュメ【スライド15】ですが、そこに、「専門基礎教養の形成（教養教育としての専門教育の要件）」として3点あげてあります。第1は、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、第2は、専門分野の社会的・公共的意義について考え理解できること、第3は、専門分野の限界を理解し、相対化できることです。この3つの要件を満たしていることが、学士課程における専門教育では重要だというのが、学術会議の報告書の趣旨です。そして、専門教育がこの3つの要件を満たすものとなるなら、第1に、専門分野についての理解は深化し、第2に、公共的世界への参加の前提になると同時に、そこでのさまざまな問題や課題への対応の可能性も高まり、第3に、社会におけるさまざまなプロジェクトや公共的世界での協働の基盤にもなるだろうというのが、この3つの要件を掲げた理由・趣旨であります。

いずれにしても、学術会議の報告書では、教養教育は、教養の形成を目的とする教養教育としての一般教育だけでなく、専門教育や部活動なども含むキャンパス・ライフでのさまざまな経験を通じても行われるべきものだという考え方に立っています。そのようなわけで、学士課程における専門教育は、専門教育への導入とその基礎であると同時に、教養を育むための教育でもあるということになります。そういう意味で、先ほど述べたアメリカの大学における「専門基礎教養の教育」というのは、教養に開かれた教育であると同時に、専門的な教育や学習を深めていくことに開かれた教育でもあるという二面性を備えているということです。

今日の前半の報告でも紹介しましたように、アメリカの大学でも、カリキュラム改革が繰り返し行われてきましたが、特にこの30年ほどの改革では、社会的なレリバンス（適切性）や現代的レリバンスをどのようにに取り込み、充実を図っていくかということが、1つの重要な特徴になってきたといえます。その場合のレリバンスというのは、現代のアメリカ社会や世界で起こっている変化や、直面しているさまざまな問題や課題にどのように対応していくかということに関わるものです。国際化・グローバル化や知の再編が進む時代にあって、アメリカ社会や世



界で起こっているさまざまな変化と問題や課題にどのように対応していくのか、その対応可能性を高めるにはカリキュラムをどのように再編していく必要があるかということが、カリキュラム改革の主要な課題の1つになってきました。そういう文脈と課題意識の下に、例えば、第二外国語や国際的な体験学習の拡充が図られてきました。たんに外国語能力を高めるだけでなく、「異文化への窓」として、あるいは、さまざまな異質な他者と出会い、理解し、協働することが重要だとして、改革が進められてきました。もちろん、地球環境問題や、アメリカ社会が抱えるさまざまな問題や課題、例えば、差別・貧困やコミュニティの再建・活性化といった問題や課題も扱われるようになりました。ですから、そういう現代的・社会的なレリバンスを高めるといことは、アメリカだけでなく、日本においても同様に重要だということで、今日の報告でも長々と述べましたように、学術会議の報告書でも、その点を強調し、そういう現代的レリバンスを、教養教育・共通教育だけでなく、専門教育も含めて、カリキュラムに盛り込み、教育の充実を図っていく必要があると提言することになりました。

「専門性に立つ教養人」についてのご質問への回答が長くなってしまいましたが、次に、渡辺先生と寺崎先生のコメントとご質問にお答えしたいと思います。すでに、ある程度関連することもお伝えしたと思いますし、シンポジウムの時間



枠も過ぎようとしていますから、恐縮ですが、簡単に述べたいと思います。教養というのは茫漠とした面があって、その定義や内容を特定しようとしても、多種多様な考え方があり、合意形成は不可能に近いといっても過言ではないと思います。また、具体的に何が重要かということについても同様であろうと思いますし、それは、キャリア教育についても同様であろうと思います。例えば、今日も経済同友会の人がいっていたのは、海外に出て積極的に活躍する能力や意欲等ということでした。そういうものが重要だということは、産業界の人や、アカデミズムの世界でも理系の先端的な研究を行っている研究者をはじめ、いろいろな人がいっていますし、私もそれは重要なことだと思います。しかし、先ほどから繰り返しいってきまして、海外に出ていくかどうかに関わりなく重要なことは、豊かな教養に裏打ちされた専門性を高めること、あるいは、確かな専門性に裏打ちされた豊かな教養の形成、公共的世界に開かれた専門性の形成だといっていると思います。そこで問題となるのは、その場合の教養とはどういうものかということになりますが、この点については、これまで幾度説明してきたところですから、これ以上繰り返す必要はないと思います。ただ、渡辺先生が「人生の座標軸」という言葉を使われましたので、その点について少し述べておきたいと思います。お配りしてあるレジュメの最後【スライド22】に、そのことが書いてあります。『自分の座標軸・羅針盤』と自信・夢・誇りを育む大学」という箇所です。今日の報告で述べてきたことと基本的に同じ趣旨のことだと考えていますが、教養教育の中核的な役割・意義は、基本的には、この「座標軸・羅針盤」と

自信・夢・誇りを育むという点にあるといってもいいと思います。

自信は積極性や参加・チャレンジの源泉になりますし、夢はチャレンジ・創意工夫・努力の源泉になります。誇りは克己心や倫理観や責任感の源泉になります。これは、大学教育だけでなく、初等・中等教育にもいえることですが、こういったものを、大学教育を含めて、若者たちや子どもたちに、それぞれのレベルで、それぞれの段階で育むことが重要なのだと思います。それに加えて、特に大学教育では、知的活動や人生の「座標軸・羅針盤」となるものを個々の学生が育んで行くことができるように支援していくこと、そのためにも、カリキュラムや授業の質を適切かつ豊かなものにしていくことが重要なのであり、そして、特に教養教育の重要な役割はその点にあるのだらうと考えております。そういう点で、渡辺先生のご意見と基本的に重なっていると思います。したがって、産業界のさまざまな要求に過度に対応していくということには、私も批判的ですし、学術会議のレポートもそういうスタンスで書かれております。

最後に、寺崎先生の提起されたクリティカルかつ根本的な問題、大学はキャリア教育にどこまで責任を持つべきかということについていえば、いま述べたような観点からしても、私は、いま騒がれているような意味でのキャリア教育は、本当は必要ないと思っています。しかし、「知的活動や人生の座標軸・羅針盤」となるものを育みうるような教育が実際に行われているのかどうかという点では疑問がないわけではありません。カリキュラムや授業もそうですが、なによりも、教師も学生も忙しすぎると思います。教師の忙しさは種々の大学改革によってもたらされた面が多いのだと思いますが、学生たちの忙しさは、例えば就活の早期化・長期化などによる面が大きいといえます。また、学生たちの間には、ポピュラーなカルチャーやデジタル社会における「水平的思考」なども含めて、私が「豊かな高度情報消費社会・高刺激社会のアイロニー」と呼んできたものの影響が広く及んでいるように思います。そういう時代状況にありますから、なおさらのこと、「座標軸・羅針盤」の形成を支援することのできる教育の充実が重要なのだと思います。

「豊かな高度情報消費社会・高刺激社会」の只中で育ち、ポピュラーなカルチャーやデジタル社会における「水平的思考」といわれるものに馴染んでしまった学生が少なくないことも事実でしょうし、大学のカリキュラムや授業も必ずしも適切かつ豊かなものになってはいない場合も少なくないということも、たぶん

否定できないと思います。そういう状況を踏まえるなら、いまわれているようなキャリア教育も必要でしょうし、それによってケアされる学生も少なくないと思います。こういったことは、大学によっても、個々の学生によっても、異なるでしょうから、そういう点では、大学設置基準のキャリアガイダンスの義務化規定も、中教審答申のキャリア教育についての提言も、妥当なものといっていいだろうと考えています。大学設置基準は、義務規定にはなっていますが、具体的にどうするかについては、カリキュラムに組み込むかどうかも含めて、各大学の判断・工夫に委ねているからです。大学が受け入れた学生それぞれによっても、大学によっても、必要性もどういう方式が好ましいかも多様に違いがあるでしょうから、どのように実施するかについては、キャリア教育として行うのもよし、教養教育ないし専門教育として行うのもよし、あるいは、教育課程以外のプログラムとして行うのもよしということで、各大学や学部の裁量に委ねられています。ですから、どのように具体化するかはそれぞれの大学が、自分たちの大学の理念や方針を踏まえ、学生の状況やニーズを考慮して、それぞれの責任においてやればいいということです。ですから、立教の場合、例えば、「専門性に立つ教養人」の育成という方針の下に行っていることのすべてをキャリア教育だと見なしても、十分に合理性・妥当性のあることだろうと思いますし、また、説明責任を果たす必要はあるでしょうが、認められることでもあろうと思います。

最後に、市民性の形成についてですが、前半の報告でも言及しましたように、



教養というのは、イギリスでは、ジェントルマン、エリートの要件でしたが、それは単に要件ということではなくて、そのエリートは、社会・公共的世界に関わり責任を持つ存在でもありました。ですから、そういう意味で、先ほどもいいました公共性ということが、教養というもののコアとしてあるのではないかと思います。また、大学教育を含む学校教育、制度化された教育機関が行う教育は、そういう公共性の基盤になるものを十分に組み込むことができなければ、十分だとはいえないのだと思います。エミール・デュルケームが1世紀前に、教育の基本的な課題・目的は国民・市民の育成と職業人の育成という点にあるとっています。次代を担う子どもたちを政治社会と分業社会に向けて教育することが学校教育の基本的な機能であり課題であるから、学校教育の準拠点は政治社会と分業社会にあるということを指摘しています。教育は大学教育を含めて、その準拠点は社会にあるという、このデュルケームの指摘は重要です。それはいいとか悪いとか判断することではなく、大学教育を含む学校教育が前提とせざるをえない事実です。しかし、だからといって、政治や経済界の要請にべったり寄り添い対応するのがいいということでもなければ、それを無闇に否定し拒否すればいいということでもないと思います。それは、職業訓練や、キャリアガイダンス、キャリア教育についてもいえることです。村上陽一郎先生がいわれたように、大学は、専門学校と何が違うのかといわれるような在り方では、理念的にも社会的にも容認されるものではないと思います。大学は、大学たる所以のものを持っているべきであり、そして、それを担保するのは、「自由な精神」と公共世界への参加を核とする豊かな知性と教養を育むこと、それをミッションとする点にあるのだらうと思います。そういう高みへ登らうとするスタンスと、それを具体化したカリキュラムを提供していることが重要なのだらうと思います。

小川 ありがとうございます。本当に残念なことに時間の限りがございます。今まで学生の社会的・職業的自立に向けた教養教育ということを立てた大学として論じるということにはなかったのではないかと思います。その大事な一步として、本日のシンポジウムを記録し、また公表して、次の一步に続けてまいりたいと思います。

本日は講師、討論者の先生方、またお集まりの皆さま、ありがとうございます。以上で終了とさせていただきます。

●立教大学 大学教育開発・支援センター 大学教育開発研究シリーズ



**No.1** 外から見た立教大学  
—ミッションと社会的要請—, 2006



**No.2** 「学生による授業評価アンケート」にもとづく RIKKYO 授業ハンドブック  
—学生の積極的な学習を励ますために—, 2006



**No.3** 変化する高校生と大学への期待  
—高校から見た立教大学—, 2007



**No.4** わが大学・わが学部 of 教育改革を語る  
—学生の学び力、選ぶ力とカリキュラム—, 2007



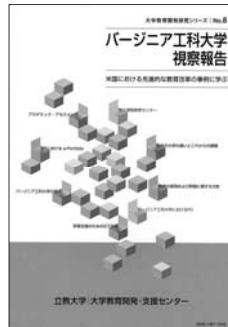
**No.5** 立教大学の初年次教育とその展開  
—「勉強」から「課題探求型学習」への道—, 2007



**No.6** 学生が見た立教大学の初年次教育  
—今後の充実に向けて—, 2008



**No.7** 立教大学の今後と中教審の審議  
— 学士課程教育の再検討と将来を  
考える —, 2009



**No.8** パージニア工科大学視察報告  
— 米国における先進的な教育改革の  
事例に学ぶ —, 2009



**No.9** 立教大学における  
学習支援と図書館, 2009



**No.10** 立教大学における  
アドミッション・ポリシー, 2010



**No.11** アクティブな学びをデザインする  
4つの授業をめぐる対話, 2010



**No.12** グローバル化に対応する  
大学教育の在り方  
— 東アジアの高等教育における質改善への取組に学ぶ —, 2010

●立教大学「大学教育開発・支援センター」連続セミナー講演記録



寺崎昌男

『大学改革 その先を読む』, 2007

東信堂, ¥1,300

# 大学教育開発研究シリーズ No.13

## 大学生の社会的・職業的自立に向けた教養教育の在り方

2011年2月発行

---

### 発 行

立教大学 大学教育開発・支援センター  
〒171-8501 東京都豊島区西池袋3-34-1  
TEL : 03-3985-4624 FAX : 03-3985-4615  
[http : //www.rikkyo.ac.jp/aboutus/philosophy/activism/CDSHE/](http://www.rikkyo.ac.jp/aboutus/philosophy/activism/CDSHE/)  
e-mail : cdshe@grp.rikkyo.ne.jp

### 印 刷

株式会社 ナナオ企画  
〒104-0043 東京都中央区湊1-6-11  
TEL : 03-3297-2805 FAX : 03-3297-2807

