

戦後日本の大学で教養教育はどのように 模索され、どのような問題を残したか

寺崎 昌男

戦後大学史といっても、すでに半世紀が過ぎている。時期区分はテーマによって違うだろう。だが、「教養教育」という側面に即して大学の戦後史をたどろうとすれば、とりあえず次の三つの時期に分けてみるができるように思う。

第一期 導入・展開期 (1947年～60年代末)

第二期 理論的確認・実践興隆期 (1970年代～90年)

第三期 変動・再編成期 (1991年～現在)

この各々の時期に、大学教育のあり方、教養教育の内容、その制度などについてどういう理解の仕方があったか。その理解はどういう歴史性を帯びていたか。また時期ごとにどういう課題が唱えられ、その解決が模索されたか。その課題意識や解決の仕方にはどういう問題がはらまれており、それは今日にどういう問題を残したか。

これらを整理点検してみよう。

第一期 導入・展開期 (1947～60年代末)

この時期、大学の教育体制は、でき

たばかりの大学基準協会 (1947年5月結成) が行なった「大学基準」の制定という事業によってつくられた。そして「一般教育」はこの事業によって、大学に入ってきた。

指摘しておかなければならないのは、それが占領軍当局の圧倒的な指導の下に「上から」導入され、新制大学に一斉に展開されたという事実である。

その背景はここに記す余裕がなく、参考文献(2)を掲げるにとどめる。ただ要点だけを言えば、

(1)1947年から新制高校ができたのをきっかけにして、新しい大学制度はそれに続く4年間のものだということが大学の側から言えば「他律的に」決まったこと、

(2)旧制時代の高等学校、専門学校、大学予科、大学、高等師範学校、師範学校といった、さまざまな、目的と質を異にする高等教育機関が、単一の「大学」というものに再編統合される過程が進んだこと、

(3)一般教育は、主に高等学校、大学予科、師範学校の教員が担うものと考えられ、また実際そうなったこと、

(4)一般教育のモデルはアメリカであ

り、特に1940年代のハーバード大学で学長コナントが提案し実行したハーバード・モデルが文字通り専一的に移植されたこと、

(5)その移植の窓口もまた「大学基準」をつくった大学基準協会のメンバーであり、情報の具体的搬入者は、この協会の設立を指導したGHQの担当官たち（中には有力な専門家もいた）だったこと、である。

システムの全面的な改編・改組。改革モデルのアメリカ依存。改革実施主体の戦前から戦後への継続。制度改革の進行と並行した理念・方法の学習。——こういった特徴は何も大学改革に限ったことでもなければ、また教育改革だけに限ったことでもない。占領統治下の日本の社会・政治・経済改革全般に当てはまることだった。だが大学改革は、教育改革の中でもとりわけこれらの特徴が強く、その中でも、一般教育はとくにこの傾向が強かった。

したがって、1950年代の前半には、大学基準協会による大学人に対する「啓蒙」活動が必然的に必要とされ、またその実績も挙げた。東大に教養学部をつくった南原繁、後にその学部長になった矢内原忠雄や教授となった玉蟲文一、一橋大学に社会学部を創設した上原専録、東京工業大学を「総合大学」化することに力を注いだ和田小六。これらの主として官立大学系のリーダーたちが一般教育・教養教育の意義を説くオピニオン・リーダーになったのは、1950年代である。

この時期の注目すべき論点の一つは、旧制高等学校の教養教育の遺産が存在していたという事実である。それは当時においては、大学人の前にとりあえず存在し、教養教育のモデルのように見られた。だが、その旧制高等学校教育は、新制大学の中に学び取るには大きな異質性と問題を含むものだった。

第一に、旧制高校の教養教育が力を持ちえた制度的前提は、「大学入試がなかった」という点だった。これによって「教養」に不可欠の〈閑暇〉が、旧制高校生たちに与えられていた。第二に、外国語教育が重視されていた。明治以後、旧制大学での学習が外国語の習得であるということは、官学アカデミシャンが共有する常識だった。しかもその外国語はギリシャ語・ラテン語のようなヨーロッパ古典語ではなく、ヨーロッパ近・現代語であり、具体的には英・独・仏の3言語であった。それらの学習は、もちろん真正の古典読解には適しない。だが、旧制高校生たちは、その三か国語を主として文学や人文科学分野の「原書」によって学ぶということを課せられ、その読解が、彼らにヨーロッパ的教養を直接に学習することを保証していた。

第三に、大学入門教育として、さまざまな「普通学科」の教授も行われた。〈閑暇〉の保障、外国語教育、大学入門教育というこの三者が構造的に重なり合って、初めて旧制高校教育が成り立っていた。第四に、以上の学習が、敗戦直後の一時期を除いて、極めて少

数の厳しいセレクションを経た男子青年にだけ保障されていたことも、大きな特徴だった。

戦後の大学一般教育は、単位制を採り、人文・社会・自然の3分野均等必修原則によって支えられ、しかも大学教育そのものの一部として組み込まれた。またその大学は男女共学を原則とした。この状況は、旧制高校教育とは全く異質の制度的条件を意味した。旧制高校の教養教育は、観念的にはともかく、新制大学の一般教育・教養教育の実態的なモデルにはなり得なかったというべきであろう。

もちろん、旧制高校の持っていたこの特質をどうおさえるかについて、当時議論がなかったわけではない。

旧制高校の終焉で日本の教養教育はなくなったと嘆く声もあり、他方では、戦後最大の教育諮問機関「教育刷新委員会」のリーダーとして6-3、3制学校体系の建設者となった南原繁のように、新制高校は旧制高校教育のよさを引き継ぎつつ大衆青年にそれを拡大する教育を行うのだ、と説く議論もあった。だが、旧制高校教育の性格と問題をどうおさえるかについては、当時確たる議論が尽くされたわけではなかった。

旧制高校の教育、それは当時紛れもなく教養教育の一種と考えられ、法令上は「高等普通教育」と呼ばれたのだったが、それが実態的なモデルになりえないのならば、何がモデルになりうるか。先にも述べたようにアメリカの

アンダーグラジュエート教育だった。それを日本人が必死に学んだことを語る資料が、1950年代に大学基準協会の一般教育研究会が出した報告書である。

一般教育の目的は大学における「市民」の養成であり、その目標とする人間像は whole man (全人) であり、かつ、一般教育はリベラル・エデュケーションがめざした貴族主義的な自由学芸教育ではなく、現代の課題を正面に据えたジェネラル・エデュケーションである。こういう理解のもとに、3分野各科目のシラバス案やコース・プランがつくられた。

目的論や性格論についての議論が一面的だったことは、大きな限界だった。だが、シラバス案やコース・プランが語るのは、少なくともこの時期に、新しい教養教育について日本の大学教員が達成していた水準が相当に高いものだったという事実である。もちろん、正確には、こういう会合に集まった大学教員たちの達成していた水準は、というべきだろう。多くの大学では、一般教育「法学」を開講したいが適任者がなく、市内に住んでいる弁護士を雇ってまかなった、とか、マスプロ授業でレポート方式を実行したために、採点の時間もなく机の上にレポートの山をつくって嘆息している、といったエピソードに事欠かなかった。しかし、多くの一般教育担当者たちは、一般教育というものに人文主義的教育への期待を投影させながら、新制大学の出発期を過ぎたのだった。

1950年代後半に入ると、総合科目の実践が芽生えてきた。お茶の水女子大学の「総合科目」の実践は1958年に始められて有名になったが、それは「上から」の導入と展開をもって始まった大学一般教育を実質化する試みの一つと見ることができよう。

しかし、この時期にとられたさらに大きな措置は、外国語教育が一般教育科目から外されたということではなかったろうか。1950年9月の大学基準改訂で行われた「外国語科目」の一般教育からの除外は、考えてみれば極めて大きな選択であった。しかも、この措置は、当時突然に採られ、しかもその際に周到・厳密な議論がなされたとは見られない。

大学における外国語教育は、語学教育なのか、教養教育の一部なのか。この問題が当時真剣に議論されたという証拠はない。旧制高校を潜在的モデルとすれば、それは「訳読」という教授方法をほとんど唯一のものとする外国語教育だった。会話も作文もほとんどなく、生徒たちが将来大学以上の段階で行うであろう学術受容のための武器を身につけさせる教育だった。ただし、選ばれたテキストが英米・独・仏の近世以降の古典あるいは哲学書・思想書だったために、結果において、外国語の学習（訳読）が同時に人文諸学の教育すなわち教養の教育になっていた、というだけのことである。

、大学の外国語教育は何のためにやるのか？ この問いへの解答が曖昧だと

いう問題は、一般教育導入後の大学教育についてまわった。

1970年代のはじめに、京都大学教養部は、注目すべき調査を行っている。それは在学生、教職員、戦後の大学卒業生を対象とした大規模な「教養教育」への意識調査である。たとえば、一般教育への評価は、在学生・若手教官などではきわめて低いが、卒業生では年齢が上がるにつれて次第に高くなる。とくに社会的地位が上がり、管理職的役職についたもの、あるいは専門職業従事者、自由業者などにおいてきわめて高い、といった興味深い結果が出ている。当時、産業界や学生たち、さらに専門学部のスタッフからもしばしば無用視されていた大学の教養教育について、積極的な自信を持たせる調査報告であった。

しかしこれらの評価は主にいわゆる3分野の教育に対するもので、外国語教育については、まったくちがった。

在学生・卒業生を含むすべての対象者が口を揃えて下している評価は、「教養教育でもない、しかし実用的でもない、卒業後最も役に立たない教育」というものであった。こうした評価は、中学校以来の「既習語学」である英語に対して、最も強く下されている。60年代までの大学における外国語教育の実態を語るものである。

一方、この時期、一般教育に対して文部省行政当局が何の役割も果たさなかったかといえ、そうではなかった。

60年代から、国立大学には次々に教

養部が設置され、この時期の一般教育を支えた。多くの「地方国立大学」には、部分的ではあるが一般教育の実質化に努力する教師たちがいた。私学の例は全国的に明らかになっていないが、立教大学で一般教育部が独立の教授会をもつようになったのは、一時期早く、1950年代半ばのことだった。こうした多くの大学の動きが、次の時期に全国研究組織のできる基盤になったとみられるのである。

1961年から62年にかけて国立大学協会が大学教育について初めてまとめた報告書『大学教育の改善について』という文書は、この時期の大学一般教育の理解水準を語るものということができよう。

この報告は、大学基準制定以来の、「3分野均等必修原則」を是認する一方で、基礎教育という科目群もあり得るとし（それは1956年、現在の文部省令「大学設置基準」が初めて出たときに、一般教育関係者たちの一般教育縮少策だという批判を押しきって導入された）、大学教育は、結局、一般教育・専門教育・基礎教育という三つの構成要素から成り立つものと考えべきだと唱えた。

その上で、専門教育は「基礎専門的なもの」と「基礎教育的なもの」の二つに分かれ、前者は専攻分野で違う入門期教育的なもの、後者は国語、外国語、数学など「人間の思想・表現力の基礎となるもの」ではないか、とした。そして一般教育は大きく「総合科目」

と「単一科目」とに分かれるもので、前者は3系列にまたがる総合科目、あるいは各系列内部の総合科目（たとえば物理的と生物的との総合など）であり、後者は、総合の困難なくつかの科目の間の総合科目、またはそれ自体が総合性を持つ科目だと主張している。

現在とちがって、例えばインターディシプリナリーな科目とか、マルチディシプリナリーな科目、といった用語は使われていない。しかし、この報告書は、慎重な言い方ではあるが、「総合科目」を将来の一般教育のあり方を示す本命の科目だとみなしていた。「単一科目」のばらばらな履修を少なくとも修正する必要がある、とも指摘している。

今は廃止された「制度区分」の上に立つ大学教育構成論であった。だがここには、少なくとも大学教育全体をひとまとまりのものとしてみよう、という視点が貫かれていたことは確かであり、当時他に類を見ない大学教育論、カリキュラム論だったことも確かである。

第二期 理論的確認・実践興隆期 (1970年代～90年)

導入・展開期とこの時期との境にあるのが1960年代末～70年代初めの大学紛争だったのは言うまでもない。多くの大学で、教養部、一般教育部、教養学部などは紛争の最大の舞台になったり、またその発端の場所になった。

「教養部は何をしているのか」といった声が大学内外に起きるとともに、多

くの大学が教養部のあり方を問い、またその制度改革案を作成し、さらに広島大学総合科学部（創設、1974年）のように、例外的とはいえ、教養部の大転換をはかった例もある。

このころ、大学教育について継続的な研究を重ねていた団体は多くはなかった。例外的なものとして、日本教職員組合が毎年開いていた教育研究全国大会（「国民教育としての大学」という分科会）をあげることができる。ここでは、主に「地方国立大学」の例が多かったが、大学一般教育改革の実践例がねばりつよく報告されていた。筆者もよく傍聴に行ったが、あちこちから底流のように、大学教育のあり方を問う声がわきおこっている印象であった。

戦後の教育史をふりかえってみると、1974年に中学校卒業者の高校進学率は80%を越え、5年後の1979年には90%を越えている。つまり、ユニヴァーサルな中等教育の上にマス高等教育が乗る、という事態がすでに生まれようとしていたのであり、にもかかわらず、これを迎えようとする大学の教育的関心がまだ「底流のよう」な程度であることは、いかにも遅かった。

1979年、一般教育担当者および大学を会員とする「一般教育学会」が結成された。

一方、紛争後の大きな特徴は、世界の総合的認識の方法を模索する必要性を多くの大学教師が考えさせられるようになったということではあるまいか。

学生たちは、大学において学問はなされているのかと問い、大学教授は「専門馬鹿」になっているのではないかと食い下がった。この衝撃の後、少し後になって、中山茂によってT. クーンのパラダイムというタームが紹介された（1971）。大学教師のある部分では、大学のカリキュラム編成作業の中で、19世紀に作られた学問の体系や方法を組み替えることを通じてしか新しい大学教育は作り出せない、と考えるようになった。

この動きを最も鋭く表現しているのが、1972年に京都大学の大学問題検討委員会が作った報告書『大学の未来像について』ではなかろうか。総長委嘱によって1969年6月に発足し、「大学は今後いかにあるべきか」という諮問に答えるためにつくられたこの委員会は、上述の報告書を出した。それは、京大広報の別冊として印刷に付されてはいるが、必ずしも学外公開を建前としたものではないようである。しかしその内容は、紛争そのものがもたらした大学教育の現状暴露のプレッシャーと、紛争終結直前の大学教員の教育観・学問観への衝撃とを雄弁に語っている。

前者の例を挙げてみよう。

「……外国語及び保健体育についても問題がある。外国語については、これを思考方式の練磨を兼ねた一般教育科目とみる見解と、自国語以外の言語で知識を習得する手段であるという見方が併存してきたが、前者

の見地からすれば、教養部における外国語教育の現状は、必ずしも理想的なものとはいえないし、後者の見地からしても、教養部における外国語教育が、各学部における専門教育のなかで不可欠の要素として生かされているかどうか、大いに疑問である。さらに保健体育については、これを専門教育科目とみなしがたいからといって、直ちに教養科目に加え、しかも大学生活の前半にその履修を要求することは、保健体育の性格から考えても問題であり、また保健体育の授業内容についても、種々改善の余地が残されているように思われる」

「京都大学教養部にあっては、人文科学、社会科学両部門の一般教育科目担当教員数は、教養部の全専任教員数の2割に満たぬ少数であり、開講科目数でも、全体の14.5%に過ぎないにもかかわらず、履修単位の関係で聴講学生の総数は、人文、社会、自然の3部門とも大差ない。かくして前2部門では、大教室を用いたマス・プロ授業に頼らざるをえない。今読めば、何と言うことはない文章である。しかし、そのころまでの一般教育に関する言論状況からすれば、これだけでも思い切った「告白」であった。

後者の問題、すなわち、学問観の問題については、次のようなくだりがある。

「大学における研究の理念は何だろ

うか。……一人の人間が生活し行動しようとするとき、彼は全体としてのつながりを持った現実——自然と社会の歴史的過程をも含めた全体——に向かい合い、それをなんらかの仕方では脳裏に思い浮かべている。これは現実の総体の直感的な認識であって、個々人の受けた教育や学問研究へのかかわり方などに応じて、その認識が科学的裏付けを持っている程度はさまざまであろうが、たとえ職業としての学問研究者であっても、一人の人間の現実の総体に関する認識は、想像や常識によって埋められている部分が少なくなく、部分部分が相互に矛盾していることがあり得る。……これに対して、人間を人類全体としての営みという観点から見れば、現実の総体は、過去の知的遺産と現在の活動とを媒介に、しだいに体系的認識にもたらされて行く。これは、普遍的な承認を受けようとする推論の手続きをへて織り出されて行く概念とその論理的な連関という形における認識である。……いずれにせよ、このような性質の『認識』を念頭に置いていることをここで断わっておいて、この報告では、以下簡潔に『認識の総体』という言葉を用いる。われわれが目標とする『真理』とは、この意味における『現実総体の認識』のことである。」

いかにも初原的な、初々しいときえ言える大学改革総論である。こうした文章の背景には、大学という組織それ

自体が学生たちの運動をへなくとも揺れ動いており、新しい「知」のあり方が新しい大学像を求めているという学問的状況変化があった。

それはまた、大学教育のあり方、そして一般教育のあり方に大きな変化をもたらしていた。

総合科学が特に流行したのはこの時期からである。専門教育と一般教育を考える際の二項対立の図式が批判されるようになったのもこの時期であり、また「くさび型カリキュラム」とか「四年一貫の教養教育」といった言い方も出てくるようになった。

大学院教育とアンダーグラデュエート教育の関連が問われるようになったのは、この第二期の終わりごろからであった。80年代末に注目を浴びた東大の理学院構想は、さまざまな動きの終わりに位置する。それより早く、たとえば大学基準協会の専門教育研究委員会は、大学院教育と専門教育・一般教育との区別と構造的改革のアイデアを発表していた(1981年)。専門教育の年限が改めて問われると同時に、それと大学院教育の連関が問われるようになっていたのである。

ところで、この時期に極めて未開発だったのは、大学カリキュラム論であった。紛争以後の大学改革論においても、管理運営論や学部制度論、学生・教師関係論などは極めて多かったが、カリキュラム改革論は少なかった。

このような理論的未開発状態を象徴する出来事の一つとして、今わたくし

たちに大きな影響を發揮している改正大学設置基準の中に「教育課程」という用語が無造作に使われていることをあげることができる。

たとえば次のように出てくる。

〔(教育課程の編成方針)

第19条 大学は、当該大学、学部及び学科股は課程等の教育上の目的を達成するために必要な授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成するものとする〕(大学設置基準、第6章、教育課程、下線は引用者)

少なくとも教育学の見地から見ると、この用語は戦前多く使われた「教科課程」「学科課程」という用語を意識的に変革して使われるようになった専門用語である。それは学校教育の総体を教科教育や学科教育などに限定せず、クラブ活動やホームルーム、その他のいわゆる課外教育を含んで表現する新タームとして創造され、そのように用いられてきた。したがって厳密には、大学教育においても、いわゆる正課教育と正課外教育との総体を指す言葉として使われるべきものである。

ところが、大学設置基準では大学の「学科課程」のあり方を表現する語として使われ、大学内外では「4年間を一貫した教育課程」といった用法が氾濫している。この事態を容認してしまったのも大学カリキュラム論の弱さによるものであった。

ただし、この用語が使用されたことによって、大学教育におけるカリキュラムの構造的・総体的性への認識が触発

されたというメリットを無視することは公平を欠く、ということはつけ加えておこう。

第三期 変動期（1991年～現在）

この最後の時期は、いうまでもなく、1991年7月、大学審議会の答申にもとづく大学設置基準の「大綱化」が行われ、大学教育に関する「制度区分」がなくなったことを起点としている。これに18歳人口の急減がかぶさった。

一般教育という言葉は法令上消え、専門学部教育・一般教育科目の区分もなくなった。その後の動向は大学関係者なら誰も知るとおりである。教養部の解体、新学部の創設、大学アイデンティティの確認・広報とサバイバルをかけての大学改革、とくにカリキュラム改革の波に、多くの大学が直面させられている。

さらに、カリキュラム改革にとって必要不可欠の関連諸制度、例えばシラバス、学期制、単位制度そしてカリキュラムの自己点検・評価といった制度改革が、各大学で受け止められ、検討されている。

だが、それらと並んで第一に注目されるのは、大学卒業生に対する21世紀志向の教育要求が次々と出されてきていることである。

その一つ、日経連教育特別委員会が出した『新時代に挑戦する大学教育と企業の対応』（1995年4月発表）という報告書を見ると、その目次たるや瞠目すべきものがある。

すなわち、「新時代に求められる多様な人材像」の項目に挙げられているのは、「人間性豊かな構想力のある人材」「独創性・創造性のある人材」「問題発見・解決能力を有する人材」「グローバル化に対応できる人材」「リーダーシップを有する人材」の五つである。これほどのことを今さら言うぐらいなら、産業界は、なぜこれまでのように学歴主義的な人材採用・能力至上主義的な教育を大学のみならず教育一般に強いてきたのか。これが読後第一の印象である。しかし、「過ちを改むるに憚る事なき」対応ということならば、気づかないより気づいた方がよい。

思うに産業界は、今後の経済活動はすべて地球規模のものになるという事態にあらためて焦慮し、そのために必要な人材は何かについて鋭敏に気づいたのだ、ということである。その結果、戦後われわれ教育学者が子供たちに育てるべきだと言い続けてきた諸能力、すなわち問題発見能力とその解決能力、創造力、他者理解と決断力などの積極的な力量を、今になって求めはじめてきたのである。

第二に、外国語教育と教養教育の関連、情報教育や保健体育教育との関係を、理論・実践の両面についてどう考えるかも、変動期の現在の焦眉の課題になっている。またもちろん、教養教育と専門学部の提供するディシプリンとをどう統合するかという課題も大きい。

立教大学全学共通カリキュラム運営センターの役割は、この最後の課題をカリキュラム的にどう解決するかという実践的課題である。ちなみに、筆者のような還暦を過ぎたスタッフがこうした課題に取り組まざるを得ないのも、やはり「変動期」の一つの特質といふべきであろうか。

戦後を通じての課題

最後に、戦後を通じてのいくつかの課題をあげておこう。

一つは、外国語教育のあり方である。

伝統的発想では、先にもふれたように、大学の前期課程における外国語教育は「読解に始まり読解に終わる」という限界をかかえ、しかも教授法の開発は遅れていた。しかし、最近の大学への教育要求などとの関わりであらためて考えると、実は教授理論・教育目的論の変革如何（その中には「外国語教育」でなく「言語教育」として位置づけ直すことを含む）によっては、この分野の教育は、大学における教養教育の中核的な部分を占めるものになるのではないかとさえ考えられるのである。ここをどう変えるかは、教養教育の将来を決めるといって過言でないほどの重さを持っている。異文化や異なる価値体系・言語体系を理解する能力、外国人あるいは外国文化とのコミュニケーションの能力、情報の発出能力、これらを育てる教育はどうあったらよいか。課題は戦後通じて山積してきたし、現在も重い課題となっている。

二つは、カリキュラム改革という課題である。

大学改革の中心はカリキュラム改革にあるという理解・合意が形成されたのは、第三期すなわち「変動期」になってからであると思う。第一期の「導入・展開期」では、一般教育の制度化が確かに大学カリキュラム改革の起動力であった。第二期の「理論的確認・実践興隆期」では、展開された一般教育課程をいかに縮小させないようにするか、すなわち防衛的保持というのが、戦後の教養教育を育てようとする大学人の課題だった。しかし第三期になると、制度区分廃止によって、もはや「一般教育」の制度的基礎そのものがなくなった。今後は、教養教育は制度によって守られるのではなく、運動によって作りあげねばならないという厳しい課題に直面しているわけである。カリキュラム改革という事業も、この運動の一環として据えなおされるべきところに来ていると考える。

三つ目は、入学してくる学生の学力変化の問題である。

第一期には、「受験地獄」の問題はそれほど本格化していなかった。中卒者の高校進学率も50%からせいぜい60%前後であり、中等教育の普遍化はまだ進んでいなかった。この時期には、大学に入学して来る学生の学力水準と大学が求める学力水準との落差は、今日ほど大きなものではなかったように思われる。

しかし第三期に入ると、様子が変わ

った。これも先述したように、1979年に90%を超えた。つまりイギリスで生まれた「すべての者に中等教育を」という19世紀以来のスローガンが、日本で少なくとも数量的には達成され、普遍的中等教育の基盤の上に大衆的高等教育が載るという事態が現れたのである。他方、同じこの時期に、受験体制が公教育の上から下まで貫徹した。その中で育ってきた学生たちが今、われわれの目の前にいる。

彼らの様子を感覚的に言えば、「試験がある」「選ばれる」「偏差値いくら」「学校には序列がある」といった事態に対して、それを矛盾としてではなく、ほとんど空気のようなものとして感じているのではないかと思われる。これは真に恐ろしい事態である。大学の教養教育は、まず彼らの学習観、学問観と対決する必要に迫られる。

最後は、人間像の問題である。

第一期、大学基準協会の報告書には、一般教育の目標は「自由な民主社会の推進力となるべき善良なる市民の養成にある」と記されていた。その原型は17世紀以降にヒューマンイズムの教育思想の中で作られ、20世紀アメリカで転生した人間像である。しかしこれを達成するためのジェネラル・エデュケーションは、日本では、ヒューマニティーズ (humanities) を基幹的内容としてカリキュラム化されるもの、ととらえられた。

高度経済成長期を含む第二期になると、外からは専門知識を持つ即戦力と

しての「専門人」の育成が求められた。一方、一般教育と専門教育を段階的に積み上げていた大学カリキュラムの構造は、暗々裏に「教養を持った専門人」を育成するという目標を設定していたといつてよい。

しかし、これが今変わりつつあるというのが筆者の見解である。

すなわち4年間を通じて専門教育と教養教育を有機的におこなうというカリキュラムの将来構想がめざしている人間像は、変わりつつある。本当の専門人育成は大学院にゆだねられ、アンダーグラデュエート段階では、「専門性を持つ新しい教養人」の育成を図る、ということが共有されるべきカリキュラム改革の合意でなければならぬのではないかと考える。

この場合、「新しい教養」の中身もまた大きく問題となる。

50年前の発足期と現在とを比較すれば、かつてのヒューマニティーズ中心の教養内容に対し、宇宙論、生命論、環境論、人権論という四つの領域で、半世紀の間に、学問研究・世界認識の方法は、巨大な進歩を遂げている。これらを新しい教養教育のなかに据え、人間像としては、外国語教育・教養教育のなかで養われる異文化理解、他者理解、外国への発信能力、問題解決と発見等の諸能力を持った新しい教養人をつくること、それをめざすカリキュラム改革の実践を継続することが、今求められていると考えられるのである。

文献

- 1 大学基準協会『大学基準協会十年史』(1957), 同一般教育研究委員会『大学における一般教育』(1952)
- 2 海後宗臣・寺崎昌男『大学教育』(1969年, 東京大学出版会)
- 3 京都大学教養部『人文』特別号, 1972年
- 4 寺崎「カリキュラム改革論」大沢勝ほか編『講座日本の大学改革』第2巻, (1982年, 青木書店)
- 5 大学基準協会専門教育研究委員会『大学における専門教育の改善充実

について』(1986年同協会刊)

[後記] この論文は, 一般教育学会1995年度大会シンポジウム I 「教養教育の系譜とその今日的課題—戦後大学教育50年の軌跡をめぐって」の報告論文に大幅な補訂, 補充を加えたものである。原論文は「戦後日本の大学教育と教養教育」と題して『一般教育学会誌』第17巻2号(1995年11月)13~16頁に収録されている。

(文学部 学校・社会教育講座 教授

全学共通カリキュラム運営センター部長)