

# 学士課程における「教養教育」の課題に関する考察

—教育制度と教育機能との関係を視座にして—

岩本 晃代\*

A Study of the Problems of “Liberal Education” in Undergraduate Programs

— Focusing on the Relations between Educational Systems and Educational Functions —

by

Teruyo IWAMOTO\*

## 要 旨

1991（平成3）年の大学設置基準の改正、所謂「大綱化」は、大学に自律的な教育課程編成を求める教育改革であったが、一方では、教養部という組織の解体や「教養教育」の低迷等、当初は意図されなかったような現象をも引き起こした。さらに、最近では、高等教育はユニバーサル段階を迎え、学生の多様化とともに、後期中等教育の教育課程の多様化にも対応し得る「教養教育」の内容を検討しなければならなくなってきた。

本稿の目的は、学士課程における「教養教育」の現状の課題を明らかにし、教育機能に支障をきたしている原因について考察することである。本稿では、「大綱化」以後の「教養教育」に関する先行研究を、主に、教育制度と教育機能との関係を視座として、分析・考察を行った。結論の要旨は以下のとおりである。

教育課程編成の主体は、教員とその組織である。殊に「教養教育」は学士課程教育全体に密接に関連するため、改善には全教職員の意識改革が必要で、広義の「教育研究」についての理解及びFDの活性化が課題である。さらに、「教養教育」の質向上と、それを目指す教育改革の具現化には、全学的な求心力のある組織体制の構築が望まれる。

**Key Words:** 教養教育、学士課程、教育改革、大綱化、高大接続、FD

## 1. はじめに

1991（平成3）年の大学設置基準改正、所謂「大綱化」により各大学には教育課程編成を中心とした自律的改革が求められることとなった。活性化を意図した教育政策ではあったが、20余年を経た今日、大学の教育現場には多くの混乱

が生じてきている。

本稿の目的は、学士課程における教育のなかでも、今日最も重要視されているテーマの一つである「教養教育」の課題を明らかにすること、さらに、「教養教育」の教育機能に支障を与えている原因について考察することである<sup>(注1)</sup>。

これまでの大学改革に関する論考は、制度改革そのものと、その逆機能<sup>(注2)</sup>に目を向けられる傾向が強かった。だが、「教養教育」に関す

\*崇城大学工学部総合教育教授

る現在の種々の問題点の根底にあるのは、むしろ、新制大学発足当時から胚胎している大学教員の教育に対する意識、及び教員組織の意識の在り方にあるのではないだろうか。

本稿においては、このような観点から、「教養教育」の機能に支障をきたした直接の原因について、「大綱化」の制度の仕組みを再検討し、制度内で規制される教員（アクター）の意識を視座に考察を行うこととする。

なお、本稿では、大学改革に関する教育学の専門的文献をもとに、新制度論と機能論の理論を援用して分析を行うという方法を用いた<sup>(註3)</sup>。

## 2. 「大綱化」による教育制度の転換

まず、全体システムにおける改革である「大綱化」の主な特徴をあげてみたい。「大綱化」においては種々の規制緩和が提示されているが、「教養教育」に影響する重要な点が二点ある。

第一点目は、教育課程の自由化に新たな規制が付加されたことである。具体的には、「各大学において、それぞれの創意工夫により特色ある教育課程が編成できるようにするため、一般教育科目、専門教育科目等の授業区分に関する規定を廃止」（「大学設置基準の一部を改正する省令の施行等について」文高大第184号、平成3年6月24日、文部事務次官通知）すると同時に、自己評価システムを導入したことである。

そして、科目区分廃止後、大学設置基準第19条では「体系的に教育課程を編成」すること、「幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮」することが規定された。これに伴い、「一般教育」という用語は法規上なくなり、代わって「教養教育」という用語が常用されるようになったことも重要な点として付言しておきたい。

この改正の特徴は、絹川正吉（2006）が指摘するように、「それまでの設置基準が定量的規定から成り立っていたものを、定性的に変更したこと」<sup>(註4)</sup>であるといえる。「定性的」になったことによって、新たに自己評価システムを導入し、質保証を社会的に明示的にすることで自由化の補完を図ろうとした行政側の意図がくみ

取れる。実際、1991（平成3）年当時は、自己点検・自己評価は努力義務とされたが、その後、1999（平成11）年には実施と結果の公表が義務化され、評価結果の学外者による検証が努力義務となった。さらに、周知のとおり、2002（平成14）年には、学校教育法が改正され、自己点検・評価の実施と結果の公表に係る規定が法律上規定されることとなった<sup>(註5)</sup>。

第二点目は、学士が学術称号から学位になったことである。これに伴い、これまでの伝統的な学部教育という発想から、学位を授与するための学士課程教育という発想の転換を迫られることとなった。教育課程編成においても学部という縦の構造から学士課程という全学的な構造をふまえての改革が求められるようになったことになる。

全体システムにおけるこの改革は、これまでの大学における教育を一から考え直さなければならぬほどの大きな改革であったといえよう。

次に、「大綱化」に影響されて生じた下位システム（各大学）における教育改革の状況について主要点を整理してみる。

各大学は、自律的に「創意工夫」して、新たな発想のもとでの独自の教育課程の編成を求められることとなった。全学的に学士課程の教育を「創意工夫」して組み立てなおすこととともに、一般教育科目、専門教育科目の枠組みも廃止されたことにより、それまで対立的にとらえられていた一般教育と専門教育の内容を統合や融合という観点からも再検討することが必要となった。

ところが、各大学がこのような大改革を迫られ、その推進を模索する過程で、かつての全学的な一般教育を担っていた教養部は、解体される方向へと傾斜していった。従来的一般教育課程編成のための中枢としての責任の場であり、新しい「教養教育」への改革の拠点にもなり得るかもしれない組織の喪失という、大学外から見れば、一見意外な現象が起こってしまったのである。

この教養部解体が大学の新しい「教養教育」の機能低下を招いたというのは、教育学者の間では、もはや定説となっているといっても過言

ではない。事実、大学改革に関する論考において、教養部解体が「教養教育」の深化を促したという見解は見当たらない。

寺崎昌男（1999）は、「大学の中のスクラップ現象、とくに一般教育部や教養部の解体が進む中で、いったん各学部に取り込まれた先生たちが今度は教養教育の担当を避け始めたり、他方、これまで一般教育に関わりを持たなかった専門学部の先生たちが、ますます教養教育は他人ごとと考え、結果において大学教育の専門傾斜への歯止めがなくなるという事例を、多く聞く」<sup>(注6)</sup>と、早くから憂慮を示している。絹川正吉（2006）も、「教養教育を行うことは義務」でありながら、「この義務をどうするかという問題を残したまま、教員組織だけが変更された」<sup>(注7)</sup>と、教養部解体がその後の教養教育の機能低下の一因であることを指摘している。

以上のように、「大綱化」という教育制度改革は、各大学の組織と教育課程編成に、当初は意図しなかった変容をももたらしたといえる。だが、一方で、教養部解体が、それまでの教養部教員の身分や処遇面における問題の解決につながったことも事実である。上記の諸指摘は、新しい教養教育の教育課程の編成に責任をもって取り組む検討組織の構築がなぜうまくいかなかったのかという、改革に伴った新たな問題を提出しているといえるだろう。

### 3. 教育機能の変容

#### —下位システムにおける教育機能—

ここで、このような教育制度改革が学士課程の教育機能にどのように影響したのかという点を視座にして、各大学における改革の実態の趨勢について、考察してみる。

教育制度改革と大学教員（アクター）の意識との関係に着目すると、次のような変容がみられる。

まず、「大綱化」は、外発的とはいえ、大学教員の意識に大きな改善をもたらした。これまで研究中心で、カリキュラム<sup>(注8)</sup>や、その編成に関心の薄かった大学教員が、自ら教育課程編

成の主体となったことによって、真剣に考えざるを得ない状況になったのである。

また、ユニバーサル段階を迎えて多様な学生を受け入れなければならなくなったことによって、教授者として学習者への配慮や支援の意識が強まるようになった。

さらに、学士が学位になったことにより、学士力育成と学位取得者の質保証のためのカリキュラムが必要となった。このように、入口と出口の双方からの圧力を受けながら、学生の教育に対して向き合わなければならない困難な状況も、教員の意識に顕著な覚醒をもたらした。

以上のように、教員の意識が大きく改善され始めたことは、「大綱化」以後の教育制度改革の顕在的な順機能<sup>(注9)</sup>といえるだろう。

次に、教育制度改革に伴う下位システム（各大学）の改革状況に目を向けると、多くの大学で、改革そのものが目的となり、改革の目的が教員組織のなかで定まらないまま、試行錯誤的に教育課程編成が行われているという状況が生じている。

特に、「教養教育」については、先述のように教育課程編成の主体である教養部が解体されたことにより、「一般教育」から「教養教育」へという発想の転換は表面上なされたものの、教育課程編成に関わる多岐の問題を整理し構造化する責任の場がないという、空洞的な、機能に大きく作用する状態を招いてしまった。

このような教育制度改革の逆機能といえる「教養教育」の質の低下に関しては、寺崎（1999）が「教養教育軽視、専門偏重」の危険性について次のように述べている<sup>(注10)</sup>。

憂慮は多くの大学で現実のものになっている。とくに医科系大学・学部などで、教養教育の軽視は深刻なものであるらしい。人間の生命に直接向き合う専門職者の養成に当たる大学・学部で、教育が医療技術とその基礎理論の教育だけに絞られていくということになったら、それ自体深刻な危機だと言わなければならない。だが心ある医学教育者の間からは、その動向を憂う声がしばしば語られる。工学・薬学・農学などの分野でも、学部段階で

は同じ事態が起きかねないのである。(下線部は岩本による、以下、同じ。)

寺崎(2002)は、1998年10月の大学審議会答申で「教養教育」の重視が謳われたことについて、「この答申がこれほど教養教育を強調する背景には、行政責任の自覚があるのかもしれない」<sup>(注11)</sup>と、政策の責任にも言及している。行政責任については、天野郁夫(2006)も同様に「解体された一般教育にかわる『教養教育』が満足すべき状態にないことは、改革をおし進めてきた当の文部省・大学審議会にも共通した認識であった」<sup>(注12)</sup>と、明言している。

急激な教育制度改革にも「教養教育」の機能低下の原因があるろうが、この機能低下にさらに拍車をかけたのは、中等教育の多様化である。またそれに伴う入試の多様化である。マス段階までには機能していた入学者選抜試験が、ユニバーサル段階となった今、中等教育の質保証の機能を果たさなくなってきた。AO入試の問題は一般によく指摘されるところだが、他にも、例えば、物理を履修せずに工学部に入学してくる事例もあれば、文系科目のみで理工系に入学してくる事例等もあり、専門教育の教授と学修に少なからぬ影響を与えている。専門教育と「教養教育」との統合や融合を議論する前に、中等教育の補修教育(リメディアル教育)や補完教育をどうするかということが目前にあり、それが高等教育における本来の「教養教育」を浸食するという状況が現実となっているのである。高大接続に関わる問題は深刻であり、「大綱化」とともに大学の教育機能に影響を与えていることを再認識する必要がある。「教養教育」の機能不全の原因はそう単純ではない。

#### 4. 教育制度改革に伴う教育機能の諸問題 —教員(アクター)の意識との関連—

これまで述べたように、「大綱化」以来の教育制度改革は「教養教育」の機能低下をもたらしているが、その原因を法改正に伴う大学教員の教育意識の内容との関連の面から検討してみる。

「大綱化」によって、従来の学部教育から新しく学士課程教育を行うという意識改革を迫られたにもかかわらず、各大学の教育現場には依然として「学部」という縦の文化が名実ともに残っている。確かに、大学の部分システムとしての「学部」は、専門教育の充実に向けては、求心力のある縦の組織である。しかしながら、「学士の質保証」に関する法改正によって、教員は、「教養教育」も含めた大学全体の教育に共同責任をもつ教授者としての意識をも持たなければならなくなった。質保証に関する項目は専門教育に関するものばかりではないからである。

ここで、大学の、そして大学教員の職務について法的位置づけを確認しておきたい。教育基本法第7条第1項には「大学は、学術の中心として、高い教養と専門的能力を培うとともに、深く真理を探究して新たな知見を創造し、これらの成果を広く社会に提供することにより、社会の発展に寄与するものとする。」とあり、第2項には「大学については、自主性、自律性その他の大学における教育及び研究の特性が尊重されなければならない。」と規定されている。この規定の第1項は、大学の基本的役割を示し、第2項は第1項について「掲げる役割を十分に果たせるよう、大学における教育研究の特性が特に尊重されるべき旨を規定している。」と解説されている<sup>(注13)</sup>。この教育基本法の理念をふまえ、学校教育法第83条には「大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする。」とある。また、さらに第2項では「大学は、その目的を実現するための教育研究を行い、その成果を広く社会に提供することにより、社会の発展に寄与するものとする。」と、研究成果の社会への公開を求めている<sup>(注14)</sup>。

学校教育法で規定された大学教員の職務は、学生に対する「教養教育」、専門教育、人格陶冶であり、さらに「教育研究」とその成果の社会への提供である。教育と研究は不可分であり、大学教員には教育と研究の両方を行うことが法

的に規定されているのである。

ところが、教育と研究を両輪として実施していくにあたり、教員個人ではなく、大学組織全体として教育と研究を実施するという考え方が出てきている。つまり、組織全体を、教育を行う教員と研究を行う教員とに分割し、全体で「教育研究」を行うという発想である。舘昭(2013)は、この発想について次のように厳しい指摘をしている。少し長くなるが引用する(注15)。

教育と研究の関係において、最も貧困な発想は、「教育と研究の分離」である。教育と研究の分離というとき、大学という機関を研究大学と教育大学とに種別化を指す場合と、大学内の組織を研究目的のものと教育目的のものとの分離を指す場合がある。前者は、現在のところ政策提言等の中に見られるが、根幹的な法制度となっているわけではない。すでに見たように学校教育法は、大学を教育研究の機関と規定しており、片方だけの機能のものを大学とはしてはいない。

(中略)

研究に基づく教育と教育に刺激された研究こそ大学の本領であって、教育と研究の分離の標語化は、大学の自殺宣言に等しい。これまで言われてきた「研究と教育の統一」はいささか過剰表現であったにしても、それらの分離を掲げることは、大学の存在根拠を崩壊させる。教育と切り離された研究が主眼なら一般の研究所で行えばいいし、研究に裏打ちされない教育なら専門学校で行えばいいということになる。あるいは、分離の理念に基づいて大学を改革していくなれば、大学といいながらその実は研究所か専門学校であったり、その集まりにすぎなかったりということになる。それを避けようとするれば、辻褃合わせに多大なエネルギーを割く必要が生じる。

このように、舘は、かなり手厳しい文言で「教育と研究の分離」の発想を批判している。短期大学や高等専門学校と四年制大学との種別

化等、高等教育機関のそれぞれの機能による種別化については、ある程度政策的な方向性がみられる。しかしながら、大学が、そのひとつの組織内において、「教育と研究の分離」を機能分担とし改革の旗印にすることに、舘は教育社会学者として警鐘を鳴らしているのである。大学教員の職務として、「教育」と「研究」に、各大学の実情によってある程度の重点化は認められても、法規上においては、分離の発想はあってはならないという立場からの指摘である。

ところで、このような分離の発想が生まれる端緒は、先に述べたように、教員個人の、さらには教員組織の「教育研究」の意識が深化していないことと無関係ではないと思われる。

中等教育までと違い、高等教育は教育課程編成の裁量権を持つきわめて自治権の強い教育機関である。中等教育までは、教育行政による標準的な教育課程編成があるため、その実施の方に力を注げばよい。一方、大学は、各組織において教育課程編成を一から始めなければならない。「教育研究」という法令用語については、教育と研究が不可分であるという解釈とともに、「教養教育」や専門教育を教授するための研究のみならず、今日の大学改革に鑑みれば、大学の教育をどうすべきか、という大学全体の教育課程編成をも含めた組織経営についての「教育研究」の意味も含まれると解釈できるのではないか。

教育課程編成には、上記のような広義の「教育研究」による教育の専門的知識が求められる。教育政策の方向性、教育法規に関する知識、中等教育とくに高等学校の教育内容に関する知識に加え、教育課程編成の理論に関する知識も必要であろう。だが、高等教育の場合は、そのような知見を修得する場が基本的には各機関にゆだねられている。

したがって、FDの活性化が教育機能に直接影響するといっているだろう。多くの大学教員にとっては、「教育研究」の研究とは、自己の専門領域の教授に資するための研究だという、狭義の解釈の意識が強いのが実情であろう。だ

が、大学教育に関する教育的専門知識の蓄積と向上も、大学改革には必要不可欠であり、そのためのFDのプログラム開発は喫緊の課題である。

この点について田中毎実(2001)は次のように述べている<sup>(注16)</sup>。

大学設置基準改定以来の論議は、「学士課程で何を教えるべきか」というカリキュラム問題が真剣に検討される、絶好の機会であった。しかし、議論は始まったばかりである。カリキュラムの作成、実施、評価が、大学教員団の仕事として、真摯に試みられるべきである。この過程は、実は、教員団そのものの教育者集団としての自己形成過程である。この意味で、大学教員団のカリキュラム開発と教育能力の相互研修 (faculty development) は、不可分で一体の循環過程なのである。

現在FDは義務化されているが、その概念規定にはいまだ揺れがある。中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」(2008年12月)でも「教員が授業内容・方法を改善し向上させるための組織的な取組の総称。具体的な例としては、教員相互の授業参観の実施、授業方法についての研究会の開催、新任教員のための研修会などを挙げることができる。なお、大学設置基準等においては、こうした意味でのFDの実施を各大学に求めているが、FDの定義・内容は論者によって様々であり、単に授業内容・方法の改善のための研修に限らず、広く教育の改善、更には研究活動、社会貢献、管理運営に関わる教員団の職能開発の活動全般を指すものとしてFDの語を用いる場合もある。」と記されている。

今日の大学においては授業改善に関する研修等いわば狭義のFDが広く認識されているが、田中が指摘するようなカリキュラム作成に関わる能力の向上は、授業改善の前段階にあるものであり、効果的なカリキュラム編成があつてこそその授業改善ではないだろうか。先に挙げた中央教育審議会答申の広義のFDの定義(下線部)でも、この職能についての指摘が弱いと言

える<sup>(注17)</sup>。この点について、寺崎(1999)の、「臨時教育審議会や大学審議会も教養教育の軽視を謳ったわけではない。問題はカリキュラム編成の『裁量権』をゆだねられた大学側自身の内部に累積された問題に発する」という指摘は、FDの課題に直結するものである<sup>(注18)</sup>。

FDは、教員の授業に関する資質向上という単純な面のみならず、先述した自己評価システムと同様に、教育課程編成に関わる規制緩和の補完装置としての役割をも担っているとも考えられる。

しかしながら、これらについての教員の意識は決して高いとはいえないのが現実である。

## 5. 「教養教育」の課題についての考察

以上をふまえ、今日、大学が抱えている「教養教育」についての課題についてまとめてみる。

まず、具体的にどのような「教養教育」の中身が考えられるのかという問題がある。寺崎(1999)は、早い段階から、新しい学問の枠組みを提示している。それは「教養を持つ専門人」の育成から、「専門性に立つ新しい教養人」の育成への転換である。そして、学士課程教育における「新しい教養人」育成のために、「環境論」「人権論」「生命論」「宇宙論」という四つの分野の知見を科目のなかに織り込んでいくことの重要性を強調する<sup>(注19)</sup>。「大綱化」以前の、人文科学、社会科学、自然科学の三領域という形式的な枠組みを、四つの観点から全学的に組み立てなおすことを提言しているのである。これらの知見は、かつての三領域の分類にも部分的に含まれていたと思われるが、「一般教育」科目が、教員個人の裁量に完全に任されており、大学全体の「教養教育」のマネジメントが行われていなかったがゆえに、断片的な知識の伝達にとどまっていたというのが実態ではなかっただろうか。また、これらの知見は、専門教育にも深く関わるものである。寺崎の指摘は、「教養教育」と専門教育の有機的関連を考えるうえで、ひとつの示唆を与えるものである。

喜多村(1999)もまた、次のように「教養教

育」と専門教育の関連性の強化を指摘している(注20)。

学問の専門分化や断片化の弊害が批判され、その統合や学際化がますます求められようとしている今日、学部教育においても専門教育への傾斜のみがつまるとは、ある意味で時代錯誤的な傾向といわざるをえない。これからの若い世代は、専門化と同時に、幅広くかつ学際的な教養、専門分化した知の統合と総合化、さらにはグローバルな経験や視野を必要不可欠としている。専門教育の側の理論だけでなく、何らかの意味で教養と調和的な展開こそ、学士課程の大学教育にとって重要な課題である。

寺崎と喜多村の見解は、ほぼ同じ方向性を示している。「専門分化した知の統合と総合化」のためには大学教員は自己の専門領域についての研究に加え、その専門領域が他の専門領域をも含む全体の学問領域のなかで、どのように位置づけられるかということにも目を向けていかねばならない。教員自身が広く教養を身に付けなければ、自己の専門領域を学際的に教授することは難しい。もちろん高等学校の教育内容をふまえ、それとの円滑な接続を視野にいたした検討も必要である。しかし、補修教育や補完教育は、「教養教育」の一部あるいは入学前教育で行うべきものであって、高等教育における「教養教育」は、「教育研究」を基盤にしたところから生成されなければならない。新たな知見を観点とした、「教養教育」と専門教育の学際的総合化とでもいうべき「教養教育」の内容の検討、それを基にした教育課程編成こそが学士教育課程における重要な今日的課題である。

次に、その実現のための組織の課題、つまり教員個人をこえた教育課程編成の主体である教員組織についての課題がある。教養部が解体されている大学においてはそれに代わる責任組織が必要不可欠である(注21)。私立大学の中には、もともと国立大学のように教養部という物理的な組織を持たず解体を免れた事例もあるが、その教養部的組織についても意識の改革が必要で

あることはいうまでもない。

寺崎(1999)は、「身分所属としての『学部』とカリキュラム責任主体としての『デパートメント』と、この二つを区分しつつ両者に属しているのだという構えを持ち続けること。このことをぬきにカリキュラム改革の未来はない」(注22)とまで述べている。学部所属の意識と学士課程担当としての意識つまり物理的組織と意識的組織の統合、換言すれば、伝統的な縦の組織と、学士課程全体を横断するような組織の中核的組織の再構築が必要であるということである。

寺崎(2004)は、座談会「新しい教養教育をめざして」において、「教養教育」の責任組織について「SPSの原則」を唱えている(注23)。

Sというのはスタビリティ、すなわち、ステイブルな組織でないといけない。たまたま集められたメンバーとか、委員会で仕方なしに出させられた人たちの集まりでは保(も)たないと思う。二番目のPはプレシジジです。相当な人が責任をもって推進しないとだめなんじゃないでしょうか。特にお金との関係が実はありますから、学内的に威信を持つ必要がある。やはり最高意思決定機関に責任者が参加するぐらいのことがないといけない。国立大学はこのごろは反省されたらしくて、副学長が次々に共通教育組織の長を兼任しておられる。あれは当然のことだと思うんです。最後のSはサポートです。いろいろな学内の先生方のサポートを柔軟に得られるシステムをつくっておくこと。この原則がどうしても必要だと思います。

寺崎の指摘において、最も重要で難しいのが、最後のSつまり学内の「サポート」であろう。教員個人(アクター)の意識に関わる問題だからである。この課題と、先に述べたようにFDの活性化の課題は不可分である。

「教養教育」の教育内容の検討と、それを議論し実際に教育課程編成を行う教員組織とを強化するためには、FDという制度の機能向上が不可欠である。だが、それ以前に、FDそのも

のについての意識改革が必要ではないだろうか。

FD の概念規定が定まっていなかったことは先に述べた。有本章 (2005) は、「諸活動の中の有力ではあるが、唯一とは言えない教育のみに特化して、その活力のみによって大学の再生や活性化が達成されるものではない」と、狭義のFDに陥ることに強い懸念を示している。そして、「戦略的かつ戦術的には狭義の概念を重視するとしても、大学が『学事』(academic work)によって『学問的生産性』(academic productivity)を高めることに主たる機能、役割、使命がある以上、教育と同時に学事とかかわる研究やサービスなどの概念を十分担保して、教育を重視し、強調することを忘れてはなるまい」と、FD概念の拡大の重要性を指摘している(注24)。

このFDの概念は、これまで筆者が述べてきた「教育研究」の概念を包括するものであると考えられる。学問領域についてのみならず、教員組織が「教育研究」とおして、教育課程編成、カリキュラム開発を実施していくためには、FDについての新たな認識が必要である。広義のFDによる教員と教員組織の意識改革は、「教養教育」の充実をも含めた大学の教育経営の根幹に関わっている。

## 6. おわりに

学士課程における「教養教育」は、政策の自由化と規制、後期中等教育と大学院教育との間等、種々の葛藤の中で模索の状態にある。

天野郁夫 (2013) は、「いま大学の、特に学部段階の教育は、日本に限らず世界的に混迷状態」にあり、「日本独自の学部教育や大学院教育のあり方をどう構築していくのか、政策の方向性が見えない」と憂慮している(注25)。政策の方向性が見えないというのであれば、各大学は自律的に生き残りをかけて、教育の立て直しを図るよりほかに道はない。天野は、また、次のようにも述べている(注26)。

あいまいで抽象的な「教養」や「教養教

育」についてどれほど論じても、具体的に何をどう教えるべきかの結論には至らない。どうしてもいま「教養」や「教養教育」が必要だと言うのなら、まずは専門教育を担当する大学人自身がそれぞれに、自分たちのめざす学問領域の教育や職業人の養成にあたって、学生たちにどのような基礎的な能力や知識、価値観などを期待し、要求するのかを徹底的に議論することから始めるほかはないのではないか。

「大綱化」から20余年に亘る試行錯誤を経て、問題は再び「大綱化」時点の原点に戻ったかのようである。いや、喜多村和之 (1999) が指摘するように、もっと以前、戦後の新制大学発足時への原点回帰の状況といえるのかもしれない(注27)。

このような観点からは、日本における“本格的な”大学改革は始まったばかりともいえるが、これまでの混迷と試行錯誤のなかで見えてきた一つの改革の方向性がある。

それは各大学の個性を象徴しうるような、学士課程における「教養教育」の教育課程の編成とその効果的な教育実践である。教育改革のための基盤は、「教育研究」の深化と充実によってこそ築かれるものであり、そのためには、FDを強く推進する、全学的な求心力のある組織体制の構築が必要である。

本稿は、先行論の分析をもとにした文献研究である。引用文献および参考文献にあげなかった多くの専門的文献にも目とおしたが、もちろん関連文献のすべてを整理できたわけではない。今後も次々と刊行される文献の収集と分析に努めたい。

本稿を基礎研究とし、「教養教育」の教育課程編成についての事例研究や、教員の意識調査に関してのデータの収集と分析、体系的FD活動の事例研究については今後の研究課題とした。



## 注

- (1) 「教養教育」は、かつての「一般教育」よりも、その内容が多様になってきており、用語の概念規定にも揺れがある。本稿では、2002（平成14）年の中央教育審議会答申「新しい時代における教養教育の在り方について」で用いられている「教養教育」を基本としている。また、その内容の多義性から英訳には難しい面があり、「高等教育に関する質保証関係用語集」（大学評価・学位授与機構、2009年6月）を参照して、“Liberal Education”とした。

なお、「教養」の概念については、本稿の中では取り扱わない。「教養」の概念には諸説があり、また、時代的変遷もともなって、その定義づけは決して容易ではないからである。ここでは、個人の人格の形成の基盤となるもの、そして社会生活のなかで他者と協同して「生きる力」を形成する知識の体系と定義しておく。教養は、学問的な知識獲得と人格陶冶とが有機的に融合することによって培われるものであるといえるだろう。

いくつか先行研究をあげておく。

「教養」の概念については、多くの先行論が存在する。近年においては、渡辺かよ子『近現代日本の教養論』（行路社、1997年6月）が「教養」概念の史的変遷を教育学的見地から詳細に辿っている。その他にも、大衆文化に端緒をもつ日本型「教養」がエリート社会の風土の中でどのような変化を辿ったのかを歴史的社会的な手法で解説した筒井清忠の『日本型「教養」の運命 歴史的社会的考察』（岩波書店、1995年5月）、大正教養主義から現代の「教養崩壊」までを出版社との関係、女性や階級との関係等から多角的に映し出そうとした高田恵理子『グロテスクな教養』（ちくま新書、2005年6月）等がある。

阿部謹也は、これまでの「教養」の定義が西欧社会に依拠した狭いものであったとし、「世間」という日本特有の言葉への探求によって「教養」について『自分が社会の中でどのような位置にあり、社会のなかでなにができるかを知っている状態、あるいはそれを知ろうとしている状況』を『教養』があるというのである。そうだとするとそのような態度は人類の成立以

来の伝統的な生活態度であったことが解るだろう。（『「教養」とは何か』講談社現代新書、1997年9月、p.56）と述べている。

阿部は、「世間」の中で「何らかの制度や権威によることなく、自らの生き方を通じて周囲の人に自然に働きかけてゆくことができる人」（前掲書、p.180）を教養のある人だとも述べている。阿部の教養論は、人格形成を基盤とする人間の社会化の重要性を指摘している点で示唆的である。

「教養」については、今日、「教養教育」と同様に他の学問領域からのアプローチも盛んになり学際的な議論になってきている。

一方、「教養」論の変遷を概観すると、明治期の「修養」の提唱、その後のヨーロッパの古典的教養を系統としたリベラル・アーツ重視の、夏目漱石門下生を中心とする大正教養派の「教養」主義、その批判と修正、戦時下の時勢に迎合した「教養」の解釈等、日本における「教養」観と議論には起伏と断絶があるといえる。また、それらは主に知識人による抽象論であって直接に学校制度に反映されるものではなかった。そして戦後のアメリカの社会人の養成を目的とした一般教育、つまりジェネラル・エデュケーションの系統にある「教養」観によって大学の教養課程が設置されたわけだが、1991（平成3）年には解体されてしまう。こういった日本の「教養」論の脆弱性、理論と教育実践との乖離は、その後の弾力化の流れに沿った教育課程の変遷とも決して無関係ではない。

- (2) 社会学者のロバート・マートンは、「機能」の概念について区分を行なった。それは顕在的機能（当事者によって意図され、認知されている機能）と潜在的機能（当事者によって意図されず、認知されていない機能）、そして順機能（役立つはたらき）と逆機能（阻害するはたらき）である。機能論については、（注3）を参照されたい。

- (3) 新制度論については、河野勝（『制度』東京大学出版会、2002年9月）が詳しい解説をしている。河野は社会学的新制度論について、いくつかの例をあげ、決定的な役割を果たした人物として、J.マイヤーとスタンフォード大学社会学部を拠点とする研究者達をあげている。

彼らの新制度論の事例は、制度を考察するに

あたって、きわめて重要な示唆を与えてくれる。いわゆる「旧制度論」は、法律主義であり、組織構造および、その変遷過程の分析を主として行ってきた。この伝統的な方法をふまえたうえで、「新制度論」では、制度と個人の関係を重視して、制度に規制される人間（アクター）の価値観や選択的意思にも論及しようとする。制度は人間が作るものであって、その作られた制度のなかで行為する人間（アクター）が制度をどのように認知し、実際に行動するかというところまで踏み込む思考方法といえよう。

機能論については、(注2)で述べた、社会学者であるロバート・マートンの理論がある。「機能」という言葉は、一般的には「はたらき」や「役割」を意味しているが、社会学的には「システム」の活動・作用を、その目標という視点からとらえた概念をもつ用語である。目標は、全体システム、下位システム、部分システムそれぞれにおける何らかの目標である。なお、「システム」とは、一般的には相互に影響関係をもつ「要素」から構成される集合体のことを表しており、コンテクストによって多義性がある。学校に関わるさまざまな「組織」「集団」を主として示すこととする。よって、そのシステムの主な要素としては、次のようなものが例として考えられる。

全体システム

国⇔文部科学省⇔各高等教育機関

下位システム

教員⇔学生

この下位システムつまり実際の学校の教育現場において、学生と教員との関係をつなぐ制度の一つとして教育課程がある。よって教育課程の機能をも視野に入れる必要がある。

- (4) 絹川正吉『大学教育の思想』東信堂、2006年9月、p.5。  
 (5) 学校教育法には次のように規定されている。

第109条 大学は、その教育研究水準の向上に資するため、文部科学大臣の定めるところにより、当該大学の教育及び研究、組織及び運営並びに施設及び設備（次項において「教育研究等」という。）の状況について自ら点検及び評価を行い、その結果を公表するものとする。

②大学は、前項の措置に加え、当該大学の教

育研究等の総合的な状況について、政令で定める期間ごとに、文部科学大臣の認証を受けた者（以下「認証評価機関」という。）による評価（以下「認証評価」という。）を受けるものとする。ただし、認証評価機関が存在しない場合その他特別の事由がある場合であって、文部科学大臣の定める措置を講じているときは、この限りでない。

- (6) 寺崎昌男『大学教育の創造』東信堂、1999年3月、pp.84-85。  
 (7) 絹川正吉（2006）、前出、p.6。  
 (8) 「カリキュラム」と「教育課程」という二つの用語は、今日一編の論文中においても混在して使用されることが少なくなく、それぞれの定義づけも論者によって違いが見られる。「教育課程」とは、周知のとおり、ラテン語の *curro*（走る）、*cursum*（競争路）を語源とし学習者が経過すべき道を意味した「*curriculum*」（カリキュラム）の訳語として、一般に現在でも用いられている用語である。しかし、この二つの用語の意味内容は、学問的には単純な結びつきを示していない。

これらの概念規定については、先行論をふまえて、「教育課程」を行政用語として用い「教育制度」としての側面を重視する用語と規定する。一方、「カリキュラム」は、教育課程で示された教育内容の実践の総体をも対象に含め、相対的に形式的傾向の強い「教育課程」よりも、教育の機能面に重きを置いた用語とする。

- (9) (注2)を参照。  
 (10) 寺崎昌男（1999）、前掲書、pp.81-82。  
 (11) 寺崎昌男『大学教育の可能性』東信堂、2002年9月、p.176。  
 (12) 天野郁夫『大学改革の社会学』玉川大学出版部、2006年3月、pp.215-216。  
 (13) 鈴木勲編『逐条 学校教育法』学陽書房、2009年11月、p.640。  
 (14) 鈴木（2009）前掲書（pp.640-641）には、本条について、次のような【注解】がある。

大学の目的について定めていた平成一九年の本法改正前の本条の規定（旧五二条）においては、教育と研究については規定されていたが、教育基本法七条一項に規定する教育、研究及び社会の発展への寄与の三つの役割のうち、社会の発展への寄与については特段の

規定が設けられていなかった。このため、大学の目的に関する規定については、新たに社会の発展への寄与に関する内容を盛り込む方向で検討を行い、本条二項として新設する改正を行った。

本条二項として別の項に規定したのは、社会の発展への寄与については、これを行うことを直接の目的として大学という学校種が設けられているという性質のものではなく、これを目的として規定することは適当ではないと考えられたためである。しかしながら、社会の発展への寄与については、教育及び研究と同様に大学としての重要な役割であり、目的と密接な関連を有するものであることから、別の条とするのではなく、二項として規定したものである。

以上の鈴木（2009）の注解からも、「教育研究」という用語が教育基本法における「教育及び研究」とほぼ同義であることがわかる。しかし、「教育」、「研究」それぞれの語義についてはコンテキストによって多義性があるといえよう。

- (15) 館昭『原理原則を踏まえた大学改革を』東信堂、2013年1月、pp.32-33。
- (16) 田中毎実「大学学部教育のカリキュラム改革」（『現代カリキュラム辞典』ぎょうせい、2001年2月、pp.421-422。）
- (17) FDの先行論や今日的課題については、山田剛史の論考「大学教育センターからみたFD組織化の動向と課題」（『国立教育政策研究所紀要』第139集、2010年3月）に詳しい。
- (18) 寺崎昌男（1999）、前掲書、p.82。
- (19) 寺崎昌男（1999）、前掲書、pp.82-83。
- (20) 喜多村和之『現代の大学・高等教育』玉川大学出版部、1999年3月、pp.172-173。
- (21) 教養部は解体されても、それに代わる組織として、例えば大学内に教育センター等の名称の組織を設置して学士課程全体のカリキュラム開発を行っている事例はある。
- (22) 寺崎昌男（1999）、前掲書、p.85。
- (23) 大学教育学会25年史編纂委員会『あたらしい教養教育をめざして』東信堂、2004年12月、pp.464-465。
- (24) 有本章『大学教授職とFD』東信堂、2005年3月、pp.186-187。
- (25) 天野郁夫『大学改革を問い直す』慶應義塾大

学出版会、2013年6月、p.29。

- (26) 天野郁夫（2013）、前掲書、pp.240-241。
- (27) 喜多村和之（1999）、前掲書、p.173。該当箇所を引用する。

とくに「21世紀の大学像」においては、大学審は『「学問のすそ野を広げ、様々な角度から物事を見ることが出来る能力、的確な判断力を養い、自分の知識や人生を社会との関係で位置付けることのできることで出来る人材を育てる』という教養教育の理念・目標を踏まえ、授業方法やカリキュラム等の一層の工夫・改善、教員の意識改革と実施・運営体制の明確化を図ることが重要である」と述べ、教養教育の内容・方法について具体的な施策が提言されている。

ここで指摘しておくべき点は、大学教育（学部教育）を学部課程をひとつのシステムとして、従来の一般教育と専門教育を新しい「教養教育」という概念で統合しようとする意向が強調されていること、その理念を実現するために専門教育の教員をふくめた「全教員が責任を持って担うべきもの」との意識のもとで、具体的な方策や方法を提示していることである。（中略）つまり日本の学部教育は、半世紀を経て、あたかも新制大学発足時の原点に回帰しようとしているかのごとくである。

## 参考文献

- 1) C・クロザーズ（中野正大・金子雅彦訳）『マートンの社会学』世界思想社、1993年8月。
- 2) 河野勝『制度』東京大学出版会、2002年9月。
- 3) B・ガイ・ピーターズ（土屋光芳訳）『新制度論』芦書房、2007年6月。
- 4) 吉田文『大学と教養教育』岩波書店、2013年2月。

