

新しい教養教育の視座—21世紀の教養教育とは

中 鉢 恵 一

はじめに

I 日本の大学における教養教育の系譜

1. 教養教育の定義
2. 第二次世界大戦後の教養教育改革
3. 第二次大戦後の教養教育における問題点

II 21世紀の教養教育

1. 新しい教養教育へ向けて
2. 新しい教養教育の提言
3. 新しい教養教育の実施に向けて

おわりに

はじめに

世界史において歴史の転換点と呼べる時代はいくつか存在するが、1980年代の終わりから90年代はまさにそのような時代といってよいだろう。ベルリンの壁が取り壊され、ソ連邦が崩壊するという歴史絵図が、20世紀のうちに描かれると想像した人は少なかったはずである。日本においても、80年代から90年代初頭にかけての例を見ない経済的繁栄は、もはや欧米から学ぶことはないというまでの自信を日本人の中に植え付けた。そのような中で大学に目を転じてみると、1991年に大学設置基準の大綱化が行われ、大学にも改革の波が押し寄せてきた。中でも一般教養教育の自由化は、各大学にカリキュラムの再編をさせたばかりではなく、組織の再編をもさせるきっかけとなった。

しかしながら、21世紀を迎えて2年が過ぎた今、90年代の改革が必ずしもうまく機能してこなかったことへの反省が聞こえてくる。経済界では「失われた10年」とよく言われるが、大学教育においても、特に教養教育に関しては、同じように「失われた10年」という側面があることは否めない。本論においては、第二次大戦後の大学における一般教養教育を概括し、特に大学設置基準の大綱化以降の教養教育の在り方について振り返り、21世紀にふさわしい、新しい教養教育について提言する。

I 日本の大学における教養教育の系譜

1. 教養教育の定義

「教養」ということばは、日常生活のさまざまな場面でさまざまな意味で使われているが、大学教育の場面では、多くの場合「専門教育」に対応する存在として「教養教育」が語られている。日本の大学教育における「教養」を語る場合には、戦前の旧制高校で行われていたヨーロッパ型のリベラルアーツと戦後の大学で行われてきたアメリカ型のジェネラル・エデュケーションとを区別しなければならない。前者は、「古典語、哲学、歴史を重視し、書き方や話し方、立居振舞といった日常作法、ノブレス・オブリージュ（地位の高さに伴う義務感）の躰など」（浅野・大森・川口・山内、2000）を中心としたものであり、後者は、「自由な民主社会の推進力となる善良なる市民の養成にある」（大学基準協会、1951）ということを目指とし、人文・社会・自然の3分野に外国語と保健体育を柱としたカリキュラムのもとで行われた教育のことである。日本におけるこれら2つの教養の意味は、日本が一部エリートを中心としたヨーロッパ型の貴族的な社会から、一般大衆が市民として社会貢献するというアメリカ型の社会に変化していったことを示している。

今日、日本の大学における教養教育の意味するところは、大学基準協会の提唱した意味で使われているのは言うまでもない。しかし、大学基準協会が使用した表現は「一般教育」であって「教養教育」ではない。これは、戦後の教育改革がアメリカを規範として行われ、ジェネラル・エデュケーションがそのまま翻訳されたためであろう。それにもかかわらず、大学において「一般教育」という用語は必ずしも定着しているわけではない。それは、1991年の設置基準大綱化まで多くの大学において「教養課程」が存在していたという事実のほかに、「一般教育」の中には多分に哲学、歴史、自然といった教養的要素が存在するために広く「教養」ということばが使われていると考えられる。

1991年の設置基準大綱化により「一般教育」の縛りがなくなってから10年余が立つが、「一般教育」という用語は消滅し、ここ数年むしろ「教養」ということばがあらたな意味を伴って注目されつつある。大学審議会の1998年10月の答申「21世紀の大学像今後の改革について」では、教養教育の理念を「学問のすそ野を広げ、さまざまな角度から物事を見ることができる能力や、自主的・総合的に考え、的確に判断する能力、豊かな人間性を養い、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人材を育てる」としている。新たな世紀を迎えて、今後ますます教養教育の重要性は増すであろうが、時代とともにその定義も変化することは必至であり、またそうあらねばならない。

2. 第二次世界大戦後の大学における教養教育改革

戦後の大学における教養教育を振り返る場合、大きく分けて2つの時代に区分できる。第一は、戦前の教育を否定し新たな枠組みを作成した創成、展開期であり、第二は、設置基準大綱化が発表された1991年以降の変動期である。第一期には、学生運動の激化にともなって一部修正された時期も含まれるが、教養教育が戦後40年間にわたって1951年に大学基準協会が決定した内容に沿って行われてきたことは紛れもない事実である。以下、2つの時代区分について詳しく検討する。

(1) 創成・展開期

戦後における日本の政治・経済制度の抜本的改革を担ったのは、いうまでもなく連合国軍であるが、教育も例外ではなかった。大学の改革については、1946年に大学設立基準設定協議会が創設され、翌年に大学基準協会と名前を変えて改革が始まった。その裏では、総司令部の民間情報教育局（Civil Information and Education Section (CIE)）が教育の内容に深く関わり、特に教養教育に関しては大きな影響を与えていた。それは5年にわたる審議を重ね、1951年に大学基準協会が発表した『大学における一般教育』に色濃く反映されている。まず第一に、西欧の伝統にあるような「貴族的臭味」のあるエリートのための教養教育を否定している。第二に、民主国家に必要な「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」と市民、庶民のための教育を強調している。戦前の帝国大学を頂点としたエリート社会から脱却し、市民のための開かれた大学を目指すという崇高な理念をここに読み取ることができる。このような理念のもとに以下のような教養教育（大学基準協会の用語では「一般教育」）の具体的な内容が発表された。

- 1 人文科学関係……哲学、倫理学、宗教学、文学、音楽、美術
- 2 社会学関係……法学、政治学、経済学、社会学、地理学、教育
- 3 自然科学関係……数学、物理学、化学、天文学、地学、生物学

学生は各分野からそれぞれ3科目以上、計36単位を履修しなければならないとされた。尚、上の科目は基本的なものであり、大学の判断で上記以外の科目も加えることができた。これら3分野の他に、外国語（2科目8単位）と体育科目（講義、実技合わせて4単位）の履修が義務づけられ、3分野と合わせると48単位が義務付けられたことになる。戦前の専門教育重視と比べると教養教育がいかに重視されているかがわかる。ここで興味深いのは、外国語科目を一般教養的科目から外し補助的科目としていることである。『大学における一般教育』では、この点について次のように指摘している。

なるほど外国語は、ある意味に於いて一般教養的要素が相当含まれているとも言えるが、他面、外国語設置の本来の目的からすれば、読み、書き、話すことを主眼とし、文学とねらいとを異にするものであり、殊に初歩の語学の如きは、全く機械的ドリルに終始すると行って差し支えなく、一般教養的要素よりは、むしろ一般教育並びに専門教育の両者にとって多分に道具的役割を演じ、補助科目的性格を帯びていると言わざるを得ない。

(31頁)

大学の外国語教育、特に英語教育に関しては、これまで、そして現在も批判され続けているが、この目的にそってカリキュラムが作られていたなら、今日の大学の外国語教育もずいぶん変わっていたことであろう。ここ数年、外国語、特に英語を教養的な科目ではなく、道具として使うための科目と捉える傾向があり、40数年たって原点に立ち返っているというのは、歴史の皮肉と言えるかもしれない。

1951年に確定した設置基準は、大学紛争という荒波を経て一部改定される。その要点は次の2つである。第一に、人文科学、社会科学、自然科学3系列の緩和である。これら3つの分野の垣根を取り、3分野にわたって36単位を履修すればよいことになった。結果として、分野間をまたぐ総合科目のような新しい科目の開設も可能となり、学生の選択の幅が広がった。第二に、一般教育科目36単位の内、12単位まで外国語科目、基礎教育科目、または、専門教育科目に振り替えられるようになった。これにより学生の自由度が高まったとも考えられるが、外国語科目が一般教養的科目と見なされることにもなり、実用的な道具として使うという設置基準当初の目的が薄まったとも言える。この改定は、学生の選択の自由を広げると共に、各大学の学部・学科にある程度の自由裁量を認めるということを主眼にしているようにも思われるが、抜本的な改革にはなっておらず、単位数が変化し、多少の科目が増えたこと以外には、それほど目を引くほどの改革ではなかったと言っても過言ではないであろう。

(2) 変動期

1978年の石油ショックをきっかけとして、1981年に行政改革をねらいとした臨時行政調査会（臨調）が発足したが、その答申は国立大学や私立大学にも大きな影響を与えることとなった。臨調は「高等教育の規模と質的充実」と「高等教育の費用負担の在り方」という2項目で、大学の拡大政策に歯止めをかけたのである。この動きは、教育について専門に審議する1984年の臨時教育審議会（臨教審）へと受け継がれることになる。臨教審は1986年の第二次答申において大学教育に関する提言をしている。そこでは、1) 大学教育の充実と個性化、2) 大学院の飛躍的充実と改革、3) 大学の評価と大学情報の公開、4) 大学審議会の創設の4つが提言されている。この中で最初に提

言されている中に大学設置基準の大綱化が含まれており、1991年の大学審議会の答申につながっていく。その1991年の大学審議会による「大学教育の改善について」は、その後の大学教育の在り方を大きく変化させる契機となり、良くも悪くも戦後の大学教育を終焉させることにもなった。この答申の最大の焦点は、設置基準の大綱化であり、なかでも一般教育と専門教育の区分を撤廃したことにある。新しい設置基準における、教育課程の編成方針では、大学は、当該大学、学部及び学科、課程等の教育目的達成のための必要な授業科目を体系的に編成し、その際、幅広く深い教養、総合的な判断力、豊かな人間性の涵養に配慮すること（19条）と定められている。ここにおいて学生に「パンキョウ」などと揶揄されてきた一般教養教育が一つの使命を終えたことになる。しかしながら、1991年を契機として各大学はカリキュラム改定を巡って、学内での対立や混乱をきたし、改革を一つの形にするのに10年近くの歳月を待たなければならなかったという事実も見逃してはならない。

3. 第二次大戦後における教養教育の問題点

連合軍総司令部の意向によりスタートした戦後の教養教育改革は、1991年の設置基準大綱化により新たなスタートを切ったが、どちらの改革も結果としていくつかの問題をもたらしたことは否定できない。ここでは、1991年を境として、教養教育に関してどのような問題があったのかについて論じる。

（1）設置基準大綱化（1991）以前

1951年に発表された大学基準協会の『大学における一般教育』は、一部改定が行われたもののその後40年間にわたり日本の大学の一般教養教育を担ってきた。しかし、大学を卒業したものが、一般教育に関してあまりよい印象を持っていないのも事実であろう。問題点としてまず第一に指摘されるのは、一部の小規模の大学を除いて、一般教養教育の多くが200～400人単位の大教室で行われていたことである。教員はマイクを使い、一方通行の授業を提供するのが精一杯であり、試験やレポートを1枚1枚丹念に見ることはできず、学生に十分なフィードバックができない状態が続いた。このような状況が続けば、学生は当然一般教養科目を卒業のために必要な単位としか見なくなり、1980年代にいたって「パンキョウ」などという教養科目を軽視する言葉さえ生まれてしまった。第二の問題点は、教養対専門という対立が起こってしまったことである。国立大学の多くで教養部が創設され、1・2年で教養、3・4年で専門という住み分けが進み、専門科目教員と教養科目教員の間に溝ができてしまった。私立大学においても、たとえ教養部が置かれていなくとも、現実にはやはり教養対専門という対立が起きてしまった。教養と専門は、本来車の両輪となるべきものであ

るが、専門教員からは、一般教養科目はもっと専門に役立つ内容を扱うべきであるという指摘がされ、一方、教養担当教員は大学の学部では広く基本的な知識を身につけるべきであるという指摘がなされていた。ここでの大きな問題は、双方が同じテーブルにつき教養教育をどうすべきであるのかについて、真剣に討議をしなかったことである。第三の問題は、高度経済成長に伴う実学指向の高まりにより、教養教育そのものに対する社会的な評価が十分に得られなくなったことである。学生は社会に出てすぐ役に立つということに目を向け、長い目で見ると役に立つかもしれない学問への興味を失ってしまったとも言えよう。

(2) 設置基準大綱化 (1991) 以降

多くの大学で教養部が廃止され、教養教育と専門教育の垣根がなくなったことは、カリキュラムの自由化が進み、学生、教員の双方にとって利益をもたらしたように思われる。実際、教養教育に積極的に取り組み、教養部に代わる全学センターを設立し、各学部の代表者が集まり全学の教養教育に関わるという方式を取る大学が国立・私立を問わず増えている。そこでは、大綱化以前の硬直化したカリキュラムを改善する努力が見られる。大きな特徴としては、従来の人文、社会、自然という枠組みを外し、学生が自由に自分の興味に応じてカリキュラムを組み立てられるようになったとともに、「問題の認識」や「現代の課題」(和光大学の例)のような現代社会にいか生きるべきかというような問題探求型のカリキュラムも作られるようになったことである。また、コンピュータの急速な進歩に従って、情報科目が重視され、それは実践的な外国語教育(特に英語)とあいまって、教養教育の柱とする大学が数多く見られるようになった(一般教育学会、1997)。

設置基準の大綱化は、このように一見すると大学にとってプラスに働いたように思われるが、一方で教養教育の軽視という側面を照らし出している。それは、端的に教養教育の単位数削減という形で現れている。特に、英語を除く外国語は廃止されたり、自由選択となり、教員のリストラの問題まで引き起こしている。また、旧来の3分野の廃止にともない全体の教養科目数が削減され、マイナーな学問領域が廃止されるという問題も起こっている。さらに、3分野の境界がなくなったことにより、学生は自分の興味の範囲内でのみ選択する傾向にあることから、特定の分野に偏ることが多くなったことも問題視されている。たとえば、文科系の学部・学科に所属する学生は、自然科学や数学などの科目を避ける傾向にあり、社会・経済・経営など数学を必要とする学部では問題も起きている(戸瀬・西村、2001)。これらの点に関しては、文部科学省(旧文部省)の諮問機関である大学審議会の答申「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」(2000)において次のようにまとめられている。

また、平成3年の大学設置基準等の大綱化以来、多くの大学でカリキュラム改革が進んでいるにもかかわらず、教養教育の取扱い方についての学内の議論が十分でなく、教養教育が軽視されているのではないかと、あるいは、このような状況と進学率の上昇に伴う学生の能力や適性の多様化などがあいまって、大学生と大学卒業者の教養の低下が進んでいるのではないかと危惧（きぐ）の声がある。

審議会委員に少なからず大学関係者が含まれていることを考えると、多くの大学でこのような現実があるということを物語っていると言えるであろう。

設置基準の大綱化は、確かに各大学に改革の大きなうねりをもたらしたのは事実であり、それにより得られたものも多かったであろう。しかし、改革が進んでいるとされる大学もそうでない大学も、改革が完璧に終わり、満足のいく十分な教育を施していると自負できる大学は少ないと思われる。大綱化は決して教養教育を削減するために提言されたものではないはずであり、1990年代の大学改革を今一度振り返って、21世紀に必要な教養教育を考えなくてはならないと多くの大学関係者が共通に認識していることであろう。

II 21世紀の教養教育

1. 新しい教養教育へ向けて

新世紀を迎えてさまざまな分野においてさまざまな改革が行われつつあるが、これからどのような社会が待ちうけているのであろうか。大学審議会は、1998年答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—」において、21世紀の時代を次のように予測している。

- i) 一層流動的で複雑化した不透明な時代
- ii) 地球規模での協調・共生と一方では国際競争力の強化が求められる時代
- iii) 少子高齢化の進行と産業構造や雇用形態等の大きな変化
- iv) 職業人の再学習など生涯学習需要の増大
- v) 豊かな未来を拓く学術研究の進展

21世紀を迎えて2年が過ぎた今、これらの指摘は全般的に射ているように思われる。このような激動の時代において必要とされるのは、まさに教養教育といっても過言ではあるまい。日本人は戦後50年にわたりひたすら経済的繁栄を目指して努力してきたが、反面、「人間とはなにか」「物質的な豊さとはなにか」「精神的貧困とはなにか」といったような哲学的な問いかけを避けてきたような

気がしてならない。大学はモラトリアムであると揶揄されることがよくあるが、モラトリアムであるからこそ考えるべき「人間の本質」を今一度考える時期が来ているのではないだろうか。

2. 新しい教養教育の提言

新しい時代に促した教養教育はどうあるべきかを考える上でまず最初に行わなければならないのは、新しい教養教育の概念である。大学審議会の1998、2000年答申の後、中央審議会は教養教育に焦点を当て「新しい時代における教養教育の在り方について」(2000年12月)を発表している。ここでは、教養教育を以下のように定義している。

ア まず、教養とは、基礎学力と知識、これらの基盤となる国語の力、社会規範意識と倫理性、感性と美意識、困難を乗り越えるための体力と精神力など、「知・徳・体」、「知・情・意」といった概念の構成要素やその総体ととらえることができる。

イ また、教養を社会とのかかわりの中で必要な資質ととらえることも可能である。具体的には、社会とのかかわりの中で自己を位置付ける力、個人としての座標軸(行動の基準とそれを支える価値観)、主体性のある人間として向上心や志を持って生きる力、社会全体の幸福を考え、その実現に向かって行動することができる力、他者の立場に立って考えることのできる想像力などととらえることができる。

ウ 国際化・情報化が進む世界で日本人として生きていくための基礎的な能力を、知識社会において必要とされる教養ととらえることもできる。具体的には、我が国が幾多の歳月を掛けてはぐくんできた独自の伝統や文化、歴史等に対する理解、異文化など自分とは異なるものを理解する資質・態度、情報通信技術を駆使し、あふれる情報の中から必要なものを取捨選択し活用する能力、世界の人々との確に意思の疎通を図るための外国語によるコミュニケーション能力などである。

エ これらを総合的に考えると、教養を、未知の事態や新しい状況に的確に対応していく基盤となる力ととらえることや、地球規模の視野で物事を考える力(空間的な広がり)・歴史的な視点で物事を考える力(時間的な広がり)・多元的な視点で物事を考える力(文化的な広がり)、すなわち、構想力と総括することもできよう。

オ さらに、こうした定義では表現し切れないが、教養を考える際に不可欠な要素として、品性、品格などといった言葉で表現される徳性を挙げることもできる。

ここには戦後の経済発展の中で失われつつあった「生きる」ことの本質を、自己と他者との関わり

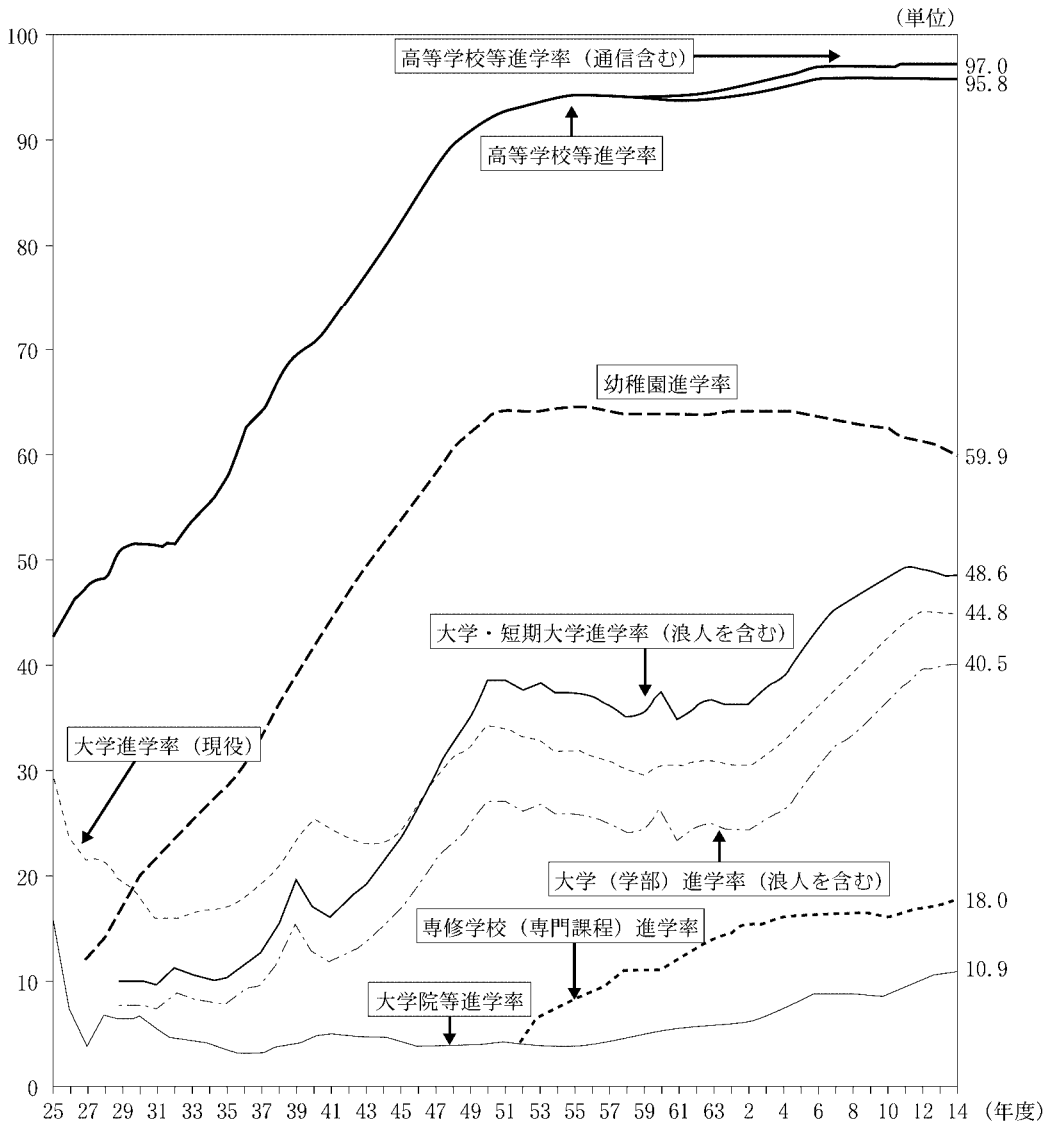
において捉えなおすことが謳われている。まさに教養教育の本質と言っていいであろう。また見逃してならないのは、教養のなかに「基礎学力」ということばが盛り込まれていることである。これは、大学進学率の増加と共に、大学生の学力低下、学問に対する興味の欠如という現実を反映している。事実、4年制大学の進学率は、1962年に10.0%であったものが、1971年に21.6%、1994年に30.1%、2002年には40.5%と40年間で4倍になっている（グラフ1）。その間大学の数も増え、当然それとともに学力の低下も起きているのが現実である。大学はもはや高尚な学問をするためだけに存在しているのではなく、中高時代に身につけられなかった基礎力を補う場所にもなっているのである。

上記を踏まえて大学における教養教育の目的を以下のように定義したい。

大学における教養教育は、大学において研究するために必要な基礎スキルを習得するとともに、創造的な理解力や知識を涵養することによって、自己を確立し、社会に貢献できる人間を形成することを目的とする。

この目的には、基礎スキルの充実と人間形成という2つの柱がある。スキルというとすぐ外国語のスキルを連想しがちであるが、ここでいうスキルはそれにとどまらない。母語である日本語で正しく論文を書いたり、口頭で発表するというスキルも含まれる。また、情報化社会に必須であるコンピュータのスキルも重要である。さらに、社会・経済、数学・科学、健康・体育という分野においても必要な基礎スキルはたくさん存在する。人間形成あたっては、「生きる」ということばを起点としてグローバル化の社会の中で地球市民としてどのように生きるかということを考えることを重視する。重要なことは、自分で問題を探し出し、自分の頭で考え、それを他者に伝えることで新たな考えを再構築し、地球市民としての「共生」を考えるとところまでレベルを上げることである。

グラフ 1 進学率の推移



- (注) 1 高等学校等進学率：中学校卒業者のうち高等学校等の本科・別科、高等専門学校に進学した者の占める比率（高等学校の通信制課程（本科）への進学者は除く）。
 2 高等学校等進学率（通信含む）：中学校卒業者のうち高等学校等の本科・別科、高等専門学校、高等学校の通信制課程（本科）に進学した者の占める比率で、昭和59年から調査開始。
 3 大学等進学率（現役）：高等学校本科卒業者のうち、大学の学部・別科、短期大学の本科・別科及び高等学校等の専攻科に進学した者の比率。
 4 大学・短期大学進学率（浪人を含む）：大学学部・短期大学本科入学者数（浪人を含む）を3年前の中学校卒業者と除した比率。
 5 大学（学部）進学率（浪人を含む）：大学学部入学者数（浪人を含む）を3年前の中学校卒業者数で除した比率。
 6 大学院等進学率：大学学部卒業者のうち、大学院研究科、大学学部、短期大学の本科、大学・短期大学の専攻科、別科へ入学した者の比率。

資料出所：文部科学省ホームページ 統計表一覧

3. 新しい教養教育の実施に向けて

新しい教養教育を実施する上で、大学全体で取り組まなければ行けない問題がいくつかある。まず第一に、専門科目担当教員と教養教育担当教員の協力関係を築くことである。たとえば、基礎スキルを養う上においては、高等学校の内容をもう一度訓練するという必要があるが、それは大学にいる教員全体が担わなければいけない役割である。第二に、学生自らが学び成長するための自学自習を支援する体制作りである。いうまでもないことであるが、教員が学生にできることは限られており、学生自らが学ぶ姿勢を身につけなければならない。そのために、大学院生をチューターとして学部生を指導する人的支援と、学生自身が自らを磨くことのできるマルチメディア教室などの物的支援が必要である。第三に、教養教育を中心とした副専攻を可能とするカリキュラム改革が必要である。大綱化以来より専門化が進み、それは明確な目標を持って入学してきた学生にとってはプラスとなるものの、そうではない学生にとっては、大学で勉強すること自体に興味を失ってしまうということが少なからず起こっている。特定の専門には興味を持っていない学生であっても、勉学そのものに興味を持っている学生は少なくない。そのような学生にも学問の道を開いてやるのが大学の使命であろう。第四に、大学の外に学生を積極的に出すということが考えられる。一つには、放送大学を始めとして他大学との単位互換という方法がある。もう一つには、国内外でのボランティア活動を教養教育の一環として捉え、単位を認定することも大いに意味があると考えられる。第五に、教養教育の重要さの啓蒙である。大学全体で教養教育を重視するという態度を示さない限り、教養科目はこれまでと変わらない卒業の単位を埋めるだけのものになってしまうだけである。そのためには、4年間を通しての科目配分や副専攻での卒業論文作成など大学側の規制緩和が必要となるであろう。

教養教育は大学全体に関わる人が多いことは事実であるが、他方で学部・学科に必要な教養科目もあることは否定しない。たとえば、学部によっては統計学など数学的な基礎知識が必要なこともあるであろう。そのような科目は学部独自で設定し、それを他学部の学生も聴講できるようにすれば、学生にとって大きな利益となるはずである。

このように教養教育をより効果的にするためには、大学全体での取り組みが不可欠である。教養教育は専門教育の補完的な役割を果たすものではない。かといって、専門教育から全く独立したものでもない。古くから言われている相補的な役割を今一度考えなければならない。

おわりに

日本人は戦後50年にわたり豊かな生活を追い求め走り続けてきた。その結果、歴史に例を見ないほどの繁栄を享受し、全国民が中流階級以上であるというまでの意識に達した。経済が疲弊してい

る今においても、まだその繁栄は続いているとっていいだろう。しかしながら、そうした繁栄の陰で失ったものも少なくない。たとえば、高校生の半分以上が学校以外で1分たりとも勉強しないでアルバイトに励み、消費をするために金を稼ぐことに熱心であるという現実がある。このような社会においては、「人間とは何か」「生きるとは何か」、またグローバル化に伴い、「地球環境をどうするのか」「地球市民としてどう生きるのか」というような人間の本質に関わる問題が非常に重要になってきている。このような中で、まさに教養教育の重要性が再び高まってきているのである。教養教育は大学だけで行うべきものではないが、大学進学率が50%を超えようとしている今、大学での教養教育の存在は大きいと言えよう。大学を今一度人間を磨く場所となるようにしたいものである。

参考文献

- 一般教育学会(1997) 『大学教育研—改革動向への批判と提言』 玉川大学出版部
大学基準協会(1951) 『大学における一般教育—一般教育研究委員会報告』 大学基準協会
大学審議会(1998) 「21世紀の大学像今後の改革について」 文部科学省ホームページ
(2000) 「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」 文部科学省ホームページ
文部科学省(2002) 『大学設置基準』 文部科学省ホームページ
中央教育審議会(2000) 「新しい時代における教養教育の在り方について」 文部科学省ホームページ
戸瀬信之・西村和雄(2001) 『大学生の学力を診断する』 岩波書店
文部科学省(2002) 「就園率・進学率の推移」 文部科学省ホームページ
山内昌之(2000) 「リベラル・アーツとしての教養教育—教養教育のチャレンジ」 浅野摂郎・大森彌・川口昭彦・山内 昌之編『東京大学は変わる 教養教育のチャレンジ』 東京大学出版会

(2003年1月14日受理)