

現代社会学部公開講座

日本の大学に「教養」を取り戻そう

～大学教養教育の現状と課題を考える～

水野義之

要旨

2016年11月12日土曜日に京都女子大学現代社会学部の公開講座『日本の大学に「教養」を取り戻そう－大学教養教育の現状と課題を考える－』を開催したので、その報告を行う。

本講座開催の趣旨は次の通りである。すなわち現代社会が情報化・知識社会化し、同時にグローバル化・国際化を続ける社会環境の中で、大学教育の内容と方法も、大きな改革の必要性に迫られている。またすでに多くの大学では様々な教育改革の取り組みが行われている。その中でも特に、専門教育の高度化と同時に、大学において最重要と考えられる一般情報教育を含む「教養」教育の、現状と課題については、大学改革の最近の諸動向と併せて、全国民の大きな関心事になっている。しかしながら、このような大学での「教養」の教育の現状について広く紹介し、あるいは議論する場は、まだまだ少ないという現状があると考えられる。そこで今回の公開講座では、特に情報教育の現状と課題を含めつつ、一般市民を対象として《日本の大学に「教養」を取り戻そう》～大学の「教養」教育における現状と課題を考える～と題して、大学での「教養」の教育について一般市民とともに学び考えつつ、意見を交換する場を提供するものと設定した。

当日の講演者と論題のプログラムは以下の通りである。

1. 水野義之（京都女子大学教授、現代社会学部）「はじめに：大学教養教育の現状と課題を考える」
2. 村上正行（京都外国語大学教授、マルチメディア教育研究センター）「大学の情報教育と教養教育の現状と課題」
3. 児玉英明（京都三大学教養教育研究・推進機構特任准教授）「京都三大学の教養教育：その現状と課題」
4. 桑子敏雄（東京工業大学大学院教授、社会理工学研究科／元リベラルアーツセンター長）「文理融合系教養教育の理想とその試み」
5. 藤垣裕子（東京大学大学院教授、教養学部副学部長）「大学における専門教育と教養教育～専門を学ぶ前の教養と専門を学んだ後の教養とは」

参加者数は40名程度であった。これらの講演の最後に総合討論を行った。以下には、これらの講演の概要を紹介する。

1. 「はじめに：大学教養教育の現状と課題を考える」

京都女子大学現代社会学部 水野 義之

今回の全体テーマとして、以下の設問を設定した。
1) 教養とはどういうものか。この設問の意図は、教養について多様な考えや多様な実践を聞きたいことである。2) 教養教育は必要か。必要というのは本当か、原点から再考すること。3) 教養教育の現状はどうか。あまり知られていないのではないか。4) その課題は何か。いったい何が問題か。そして、5) 今後どうすればよいか。政策的提言・施策、企画・行動について考えること。この5つである。

日本の近代教育における大学は、明治5年(1872)の学制発布と明治10年(1877)の東京大学創設に淵源を持つ。その後は、明治19年(1886)の帝国大学創設、その後の日清・日露戦争(1895・1905年、明治28・38)の間の時期に顕著になった高等教育熱を背景として創設された京都帝国大学(1897年、明治30)、民間では例えば京都帝大と同時期に創始された京都女子大学の前身、顕道女学院(1899年、明治32)のような高等教育充実への動き、そして戦前までに出席した九帝大を経て、戦後の新制大学に繋がる。このようにして日本の大学制度は現代化されてきたが、この公開講座で問題としている「教養」という概念の淵源もまた、実にこのような歴史の中に位置付けられる。

戦後の大学制度における現代化の基本は、戦前の帝大予備校としての旧制高校を、戦後「教養部」として国立大学の中に組み込んだことである。「教養」という言葉は日本では戦前の旧制高校の「デカンショ」等に始まり、大学の「教養部」とセットで語るができる。

その後、高度成長期(1960年代)の進学率の上昇を経て、大学教育の大衆化が起り始めた。これと共に戦前の旧制高校的・教養主義的な教養教育も次第に影響力を失う。最終的に大学教育における「教

養」という言葉は1991年の「大学設置基準の大綱化」(以下「大綱化」と呼ぶ。)を経て大きく変貌した。一言で言えば、大学における教養教育の壊滅的状况である。

「大綱化」の前はどうだったのか。1956年(昭和31)から1991年(平成3)までの大学では人文科学・社会科学・自然科学の3分野から各12単位、総計36単位が「教養」として必修だった。しかしこれは、悪く言えば一律であって、進学率上昇(大学の大衆化傾向)や多様化した大学の実態に合わないとされた。また少人数教育など全人教育の条件整備が不十分であるとか、教養系の授業は一般教育の理念・目標と乖離しているとかの指摘もされた。さらに教養教育の理念が浸透していない、学生にとっては高校教育の焼き直しに過ぎない、教員にも意義・目的が不明確であり、専門学部との連携協力も不十分である、というような「型通り」の指摘を経て、教養部解体という事態に至った。解体といっても、実際には単位の基準をゆるめただけであった。しかし多くの大学で勘違いもあり、「教養教育」の必修単位を減らしてしまった。

この「大綱化」の結果は次の通りである。まず1992-93年頃に全国の国立大学を中心に教養部改組が行われた。また全学共通の実施組織(共通教育機構など)、あるいは全学部の代表委員会が創設された。しかし1990年代の後半には、次のような課題があることが判明していた。(1) 教養教育の位置付けが曖昧なまま、安易に教養教育を減らした。(2) 教養教育に対する個々の教員の意識改革は、不十分である。すなわち専門が重要で、教養教育は面倒との意見もあるなど、教養教育に対するインセンティブが不十分である。したがって教養教育の教育方法・教育内容の改善が進まない。(3) 教養教育の責任体

制が不明確である。すなわち改善が全学的取り組みでない。(4) 学生における学部教育の目的意識が不明確である。すなわち教養教育で勉学に取り組む学生が意欲に乏しい。

そこで2002年(平成14)の中央教育審議会「新しい時代における教養教育の在り方について(答申)」(文部科学省 2002)では、この教養教育の改革は次のように総括された。(1)かつて教養は「知識人としての教養の脈絡あるリスト」であった。例えば、学問の体系の基礎を成す哲学や思想、科学、文学や芸術の古典をはじめ、教養として広く認められた書物のリストであり、書物による知識のみならず、人格陶冶のための様々な修養を含むもの。(2)しかし学問の体系性が失われ、学問の専門化、細分化が進む中、教養についての共通理解が失われた。社会全体の価値観の多様化、体系的な知識よりも断片的な情報が偏重されがちな情報化社会の性格、効率を優先して精神の豊かさを軽視する風潮の広がりがあり、この傾向に拍車をかけた。そこで(3)本審議会ではこうした教養の歴史を踏まえ、今後の新しい時代に求められる教養とは何か、またそれをどのようにして培っていくのかという観点から審議を行った、としている。このような論点整理には、当時から論陣を張っていた山崎正和(山崎 1999, 2000)らの影響が強く見られる。

実際の大学の状況は、どうだったか。例えば京都女子大学では、国立大学から約8年遅れ、2000年4月から「大綱化」に対応したカリキュラムとなった。しかしその減らし方は急激であった。例えば文学部では36単位から4単位に、また家政学部では36単位から2単位にまで減らした。これは2000年度から情報教育が必修となり、加えて資格関連科目での読み替えを増やしたことが主な削減要因である。他大学の中には36単位の「教養必修」を0単位にして、そのかわり語学で読み換えるところもあった。しかし京都女子大学では仏教学を8単位必修にしており、この仏教学は広い意味では教養の一部と考えること

もできる。また情報系科目を教養の一部と考えることもできる。しかしこれは同時に、いわゆる教養主義的な教養としての文学、歴史、数学、物理学、哲学など「教養」の「基礎中の基礎」の教育を、大学時代に全く学ばないまま卒業できる時代の到来を意味する。このことの深刻な影響と意味は今後も継続的に、より深く省察されるべきであろう。

他方で、多くの国立大学では早くも1992年から「大綱化」に対応した。例えば京都大学文学部では36単位を維持した。理学部では教養科目として総計24単位を維持した。1998年から京都大学ではポケットゼミと呼ばれる、大学初年時の少人数教育を導入した。また2013年度からは現代社会対応科目を入れるなど、改善を継続している。しかし教養教育の必修単位数は殆ど変化していない。

2000年前後に起こったことは、1990年代のバブル崩壊後の長期不況が続く中、1995年の阪神淡路大震災とインターネット元年があり、1997年からの金融ビッグバンで経済壊滅、当時の自己責任論と新自由主義的風潮の中で大リストラ時代の到来、1999年からの規制緩和と省庁再編、そして2000年前後以降のIT時代の劇的進展、といった状況である。日本企業に余裕がなくなる中、実は教養教育の対極の視点、すなわち学外の社会の要請として出されたのが、産業界からの、大学への要請であった。

経済産業省は2006年、民間企業の要請を通して常識的・汎用的スキルとしての「社会人基礎力」を出した。他省庁も負けず2007年には厚生労働省が「就業基礎力」を提出。そして文部科学省は2008年に「学士力」なるものを定義した。この「学士力」が、実に2017年にも影響力を及ぼし続ける、学士課程に関わる大学改革の出発点となった。

これらの3つの〇〇力(「社会人基礎力」「就業基礎力」「学士力」)の違いは、具体的に比較するとよく分かる。経済産業省の「社会人基礎力」は、3つの力(前に踏み出す力=アクション、考え抜く力=シンキング、チームで働く力=チームワーク)と、

12の能力（主体性、働きかけ力、実行力、課題発見力、計画力、創造力、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）である。

厚生労働省の「就業基礎力」は、コミュニケーション能力（意思疎通、協調性、自己表現力）、職業人意識（責任感、主体性、向上心・探求心（課題発見力）、職業意識・勤労観）、基礎学力（読み書き、計算・数学的思考、社会人常識）、ビジネスマナー（基本的なマナー）、資格取得（情報技術関係、経理・財務関係、語学関係）、である。

また文部科学省の「学士力」は、知識・理解（多文化・異文化に関する知識の理解、人類の文化、社会と自然に関する知識の理解）、汎用的技能（コミュニケーション・スキル、数量的スキル、情報リテラシー、論理的思考力、問題解決力）、態度・志向性（自己管理能力、チームワーク・リーダーシップ、倫理観、市民としての社会的責任、生涯学習力）、統合的な学習経験と創造的思考力、となっている。

この比較で分かることは、経産省は職場で要求される方法の重視、厚労省は就活向けスキルの重視である。しかしその背後にあるべき教養を完全に無視している。教養的内容に言及しているのは文科省だけである。

経済産業省の「社会人基礎力」は民間企業の人事担当者らにアンケートを取って得た結果を分析し、抽出されたものである。しかし他方で、民間企業・産業界の一部には、根強い教養重視の意見がある（能町 2016）ことも事実である。ビジネスマン現場で教養無用論があるわけでもない。この違いは結局、就活（厚労省）も、現場（経産省）も、教養も、それぞれ必要不可欠である、という理解で統合できる。ただそれらが必要な理由や状況が異なると考えられる。好意的に解釈すれば、経産省も厚労省も、教養が無用だとも言っていない（当然である）。

教養の一般的イメージには3種類ある。第1に、胡散臭い、鼻にかけている、知ったかぶり、自慢話、

文学・歴史の読書、もの知り、に近いイメージである。第2に、教養教育を提供する側の、大学での一般的イメージである。これは例えばノーベル化学賞・野依良治のT字型人間になれという類のもの。この場合T字の縦棒は専門性の高さ、横棒は教養の広さを表す。T字型はこの両方を強調する。吉川弘之の俯瞰的な視点の強調（吉川弘之 2001）も同様である。経済学ではミクロ経済とマクロ経済、ミクロマクロループという言い方もある。物理学でも同様で、実験物理と理論物理は車の両輪であり、大学学部時代に両方を教育することが必須である。専門と教養を、ものごとの理解の縦軸と横軸と見なす視点は有用で、例えば丸山眞男の『日本の思想』の中で展開されたタコソボ型とササラ型も同様の理解である。いわゆるリベラルアーツも同様で、トリビウム（文法、論理学、修辞学）で文系的素養を、またクワドリヴィウム（算術、幾何、天文、音楽）で理系的素養を持つことで、奴隷ではない自由人の素養としている。（ちなみに古代の音楽学は音階や周波数比の理論を通して理系的であった。）

著者はこのような伝統的な教養観に加えて、もう一つの視点を強調したい。

それは教養における統合化・総合化の能力という視点である。総合とは、分析に対する総合である。例えば総合大学は単なる専門分野の寄せ集めであってはならない。総合的な視点を持たせられなければならない。しかし現実残念ながらそうはなっていない場合も多いであろう。

このため著者は1998年から京都女子大学にて新学部創設の議論を始め、1999年より京都女子大学に赴任し、2000年4月から京都女子大学の現代社会学部を創設した。ここで著者ら四人（柏岡富英、依田博、東元春夫、そして著者）が構想したことは、時代を超える「現代の私塾」をつくることであった。実際に創設された現代社会学部の運営には実は大変な苦勞が伴い、このような理念の実現の困難を理解した。しかし我々は現代社会に欠落した、分析に対する総

合と教養の視点を、最初から組み込んだ教育を行おうと試みた。ここではこの現代社会学部で目指した5つの特徴を記す。

- 1) 教員は、既存教員の配置転換ではなく、新規募集したこと。
- 2) 構想当初の構成分野を「コミュニティ」(社会学を中心とし、社会科学の諸分野を含む)、「社会エコロジー」(環境社会学のみならず、物理科学系の自然科学を含む)、「社会ネットワーク」(メディア論や情報工学系を含む)とした。この構成で文系・理系を超えた超領域的学問の創設を目指した。
- 3) 4年間一貫したゼミ指導体制を完備し、これを全員必修とした。この仕掛けで個々の学生の興味関心を、勉学研究に結び付けるための指導体制を整えた。1, 2回生段階では様々な分野の教員の指導を受けつつ試行錯誤を想定した。また3, 4回生段階では1人の教員のゼミに一貫して所属し、系統的指導を受けることで、自分なりの専門性を自覚するシステムとした。
- 4) 入門科目や概論科目をアプローチ科目と称した。内容は入門や概論から始めつつも現代社会を読み解くための「アプローチ」である。「学問は社会にいかに関与するか」を考えさせる構成とした。
- 5) 2005年度からは、分かりやすさも配慮してダブルクラスター制(主専攻・副専攻的制度)を取り入れた。このことで履修単位に選択の自由度とゆるやかな専門性を持たせ、複眼的思考を促す仕組みとした。
- 6) 著者自身は、このようなりべラルアーツ型学部で、分野横断的思考自体の難しさを予想していた。そこで自ら「学術情報総論」なる科目を創設し(その後2008年から「社会情報学」と改称)、この問題の克服を目指した。

このような教育体制で育った学生の書いた卒論の謝辞を引用する。

学生A「原発事故後・現存被曝状況の屋内環境における外部被曝低減方法の“PHITS”による調査研究」

「測定が思ったようにうまくいかないときはコンピュータ相手に先生とうまくいくまで何時間もパソコンに向き合うこともありました。私は論文を執筆するにあたって、分かった喜びや分からないところをどうやって改善して仕上げていくかなど本当の意味での勉強の楽しさを学べたと思っています。

水野先生のゼミには2回生の後期からお世話になっていますが、大学での学問の追求がこんなにも楽しいものなのかと今更ながら実感しております。もっともっと水野先生のもとで多くのことを学びたいと勉強が楽しくなってきたところで卒業ですが、京都女子大学で学んだことはこれからの人生で自分自身の成長につながるものだと思います。」

学生B「福島第一原子力発電所事故後の組織体制と安全規制の変化から見る安全性への提言について」

「卒業論文のテーマを決めるまでに時間がかかってしまい、ご迷惑をたくさんおかけしたかと思いますが、毎回の個人ゼミでは根気よく私の話を聞いてくださいました。その上で、何らかの糸口となるような助言をその都度していただいたことが、自分の納得したテーマ選択につながりました。「安全性」をキーワードとし研究を進めていくに至ったのは、先生が口酸っぱくおっしゃっていたことに影響を受けているのだと感じています。私の些細な質問に対しても丁寧に答えて下さり、何歳になっても真摯に受け止める姿勢が大切であることを、先生の背中を見て学ぶこともありました。(中略)

そして本論文を通して、一つの事象に様々な学問がかかわっていること、学問の無限の広がりのようなものが垣間見えました。

学問を学ぶときに分野ごとに分けて学習を進めていくわけですが、本当はそれらがすべて繋がっているということを感じました。特に、私が所属する京都女子大学 現代社会学部は様々な分野の学問を学ぶことが出来、各専門の教授もいらっしゃるの、多様な視点から物事を考えるというその意味を少しは理解することが出来たかと思っています。

学問の無限の広がりに関しては、論文を執筆するにあたり調べても調べても答えが見えないという絶望の淵にいたときに気づかされました。学問の「が」の字をかじっただけのいち学生ですが、一つのことを本気で調べるという作業はこれ程大

変で骨の折れることだと勉強になりました。改めて研究職に就かれている方に対して尊敬の念を抱きます。

以上の2点を学ぶことが出来ただけでも卒業論文を執筆した甲斐があったかな、と思います。他大学では卒業論文の作成が必ずしも必修でないところもあり、着手する前は論文を作成することに何の意味があるのか？とと思っていましたが、その分得られることも大きいかと思います。とても良い経験となりました。直接活かせるようなことではないかもしれませんが、今後何らかの形で役立てることが出来ればと思います。」

このような学生自身の回顧を目にする時、我々は大学教育での「教養」とはいったい何をいうのであろうかと考えさせられる。

およそ何か理解できるもの（対象）は、その内部構造を持つ。従って我々はあらゆるものを、その「要素」とその「関係」でとらえることができる。実は「教養」とは、要素と関係における関係性を見出す力に対応する。この場合、要素＝専門性であり、関係性＝教養である。この捉え方は、物理学の素粒子とその相互作用における「相互作用」の概念に近い。要素の存在を前提にすると、関係性こそが重要である。実際、大学教育においても、関係性への認識がないと、誰も何ものでも社会と繋がる事が出来ない。

教育の場では、実践やフィールドワークで関係性を感じることもある。ここで創設した現代社会学部では、同じ学部、同じ学科の同級生に、様々に異なる専門性を学ぶ学生がいる。このことで学生には日々、関係性について切磋琢磨の機会がある。こういう教育環境を実現した学部が重要であると考えられる。

学生が学んだ個々の要素的な学問（専門性）の間に、関係を作ること、すなわち関係が見えること、繋がりを感じることに、繋がりを作る力。これこそが大学での教養である。だから教養は一般的知識の「量」ではない。言い換えると、教養は変化量＝微分である。多い少ないは関係ない。変化や新たな関

係性の構築への志向性、これこそが教養である。

このように考えることで、大学教育での「教養」について驚くべき結論が得られる。

まず専門分野の数は全分野でおよそ5,000程度あることは分かっている。このため、いかなる分野であれ誰であれ大学時代に専攻した専門性や要素知識が、社会で直接に役立つ確率は、わずか $1/5,000 = 0.02\%$ に過ぎない。これに対して、教養を、関係性を作る力であると定義することで、教養が社会に出て役立つ確率は100%であると結論される。ここで社会に役立つとはどういうことか。それは、それがなければ社会で仕事ができないことを指す。すなわち5,000分野の1つに過ぎない要素知識は仮になくても、何か自分のコアになるもの、と社会とを、つなぐ力（教養）さえあれば、それは必ず社会で役立てられることを意味するのである。

そこで次の問題が発生する。

- 1) 教養という言葉は、上記で定義したようなものでよいのか。この定義はやはり必要か。それだけでもう十分か。
- 2) 現代社会の教養教育とは何であるのか。つまりここで指摘した、つながりを作る力としての教養は、どのようにして教えることができるのか。
- 3) 自分の軸足となりコアとなる専門性（要素）と、教養（関係性）の関係は、いかにあるべきか。

そこで、結論としてこの「教養教育」に関するシンポジウムでは、次の課題を問題にしたい。

- 1) 上記の意味で、大学の教養教育には、組織的で困難な「問題」がある。しかしこの問題は世間に殆ど知られていない、という現状がある。これは各大学個別の問題として処理されている。それでいいのか、連携や情報発信が必要ではないか、という課題。

2) 特に「教養」の単位数を減らそうとする安易な傾向がある。そこに内在する問題や、それが招来する結果（問題）は何であろうか、という課題。

3) 各大学でこの問題に取り組んできた実践体験の交流、蓄積、参照、議論、企画、提案という課題。

2. 「大学における情報教育と教養教育の現状と課題」

京都外国語大学 村上正行

この講演では、大学における情報教育と教養教育の現状と課題というテーマで考える。この問題の背景には、高等教育における教育の重要性という問題がある。すなわち高等教育のあり方が大きく問われる時代になっている。実際 FD (Faculty Development) の義務化が2007年から大学院で、2008年から学部段階で始まっている。

ここで18歳の50%以上が高等教育に進学する段階をユニバーサル化段階（トロウ 1976）と呼ぶ。日本でもユニバーサル段階となっている。例えば18歳人口と大学進学率（大・短進学率）は、1992年には205万人で26.4%（38.9%）であったが、2012年には119万人で50.8%（56.2%）となった。18歳人口は減っているのに、大学生の数はむしろ増えている。この20年間で、同じ大学における学生層の変化が起こっている。このため、今の大学生を考える際、溝上慎一（2004）は「現代は、いまの大人たちが生きてきた時代とはあまりにも違う。（中略）教育者や大人は、目前にいる学生の生き方を一度色眼鏡を外して見る努力をし、その上で彼らに必要な教育一般を考えていく必要があるだろう」と述べる。

ここで情報教育の課題を考えるため、デジタルネイティブに触れる。デジタルネイティブとは、生まれながらにITに親しんでいる世代で、1990年生まれ以降くらいだろうか。対してIT普及以前に生まれてITを身につけようとしている世代をデジタル・イミグレイトと呼ぶ。アラン・ケイ（パソコンの父と呼ばれる）は「テクノロジーは発明される前に生

まれた人にとってのみテクノロジーとして意識される」"Technology is anything invented after you were born."と言っている。ネイティブにとって、テクノロジーは無意識のうちに自然に使うものである。

ドン・タプスコット（2009）はデジタルネイティブの8つの特徴を挙げる。1)何をする場合でも自由を好む。選択の自由や表現の自由だ、2)カスタマイズ、パーソナライズを好む、3)情報の操作に長けている、4)商品を購入したり、就職先を決めたりする際に、企業の誠実性とオープン性を求める、5)職場、学校、そして、社会生活において、娯楽を求める、6)コラボレーションとリレーションの世代である、7)スピードを求めている、8)イノベーターである。

今年（2016年）大学3年生になった学生の年齢と、その年にITに関連した社会事象を列挙すると次のようになる。1996年（誕生）：ヤフー株式会社設立・ポケモン発売、1997年（1歳）：まぐまぐメルマガブーム、1998年（2歳）：ウィンドウズ98発売、1999年（幼稚園年少）：i-mode登場、2000年（幼稚園年中）：カメラ付きケータイ発売、2001年（幼稚園年長）：Yahoo! BB開始、2002年（小1）：Winny誕生、P2P全盛、2003年（小2）：ブログサービス展開、2004年（小3）：mixiスタート、2005年（小4）：YouTubeスタート、ライブドアがフジテレビ株式取得、2006年（小5）：ニコニコ動画スタート、2007年（小6）：ウィンドウズ Vista発売、2008年（中1）：サブプライム崩壊、大不況へ、2009年

(中2) : iPhone新型発売、2010年 (中3) : twitter流行、2011年 (高1) : Facebook流行、2012年 (高2) : LINE流行、2013年 (高3) : 炎上騒動が一般化、2014年 (大1) : YouTuberが人気、2015年 (大2) : Instagramなど写真アプリ人気、2016年大学3年。

このような背景の中で、文部科学省の中央教育審議会は「新しい時代における教養教育の在り方について(答申)」(文部科学省 2002)を出した。この中で次の指摘をしている。教養教育は「学生にグローバル化や科学技術の進展など社会の激しい変化に対応し得る統合された知の基盤を与えるものでなければならない」、「専攻分野の枠を超えて共通に求められる知識や思考方法の獲得、人間としての在り方や生き方に関する深い洞察、現実を正しく理解する力の涵養など、新しい時代に求められる教養教育の制度設計に全力で取り組む必要がある」。

また具体的な方策として、1)カリキュラム改革や指導方法の改善により「感銘と感動を与え知的好奇心を喚起する授業」を生み出す、2)大学や教員の積極的な取組を促す仕組みを整備する、3)各大学において教養教育の責任ある実施体制を確立する、4)学生の社会や異文化との交流を促進する、ことを指摘している。

他方で大学の情報教育の現状は、一般情報教育の全国実態調査(情報処理学会及び大学ICT推進協議会)の結果(河村一樹 2016))によれば、一般情報教育科目の開講状況として、91%の大学が必修もしくは選択である。必修系科目での一般情報教育の目的は図1、目標は図2、内容は図3の通りである。

文書作成は、3段階に分けられる。

- 第1段階：指定された方法・手順に従い、文書を作成できる。
- 第2段階：与えられた課題で、方法・ツールを選択し、学術的報告として論理的に構成され、他の文献などを適切に引用した文書を作成できる。
- 第3段階：与えられたテーマのもと、具体的課題

を自ら設定し、必要な方法・ツールを検索して選択し、学術的報告として論理的に構成され、他の文献などを適切に引用した文書を作成し、相互評価を行い、改善できる。

表計算については、次のような3段階である。

- 第1段階：指定された方法・手順に従い、データを入力し、集計処理などによりデータを変換し、グラフ表示をする基本的データ処理を行うことができる。
- 第2段階：与えられた課題で、データ処理及びグラフ表示などの方法・ツールを選択し、学術的報告のために必要な、相関や検定などの統計学的評価を含む基本的データ処理ができる。
- 第3段階：与えられたテーマのもと、具体的課題を自ら設定し、データ処理及びグラフ表示などの必要な方法・ツールを検索して選択し、学術的報告のために必要な、相関や検定などの統計学的評

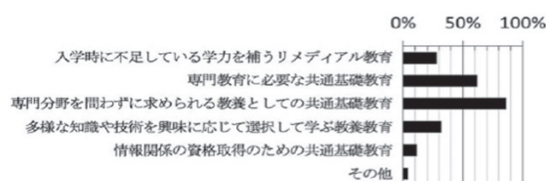


図1 必修系科目での一般情報教育の目的

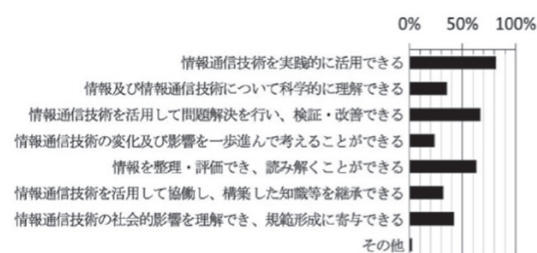


図2 必修系科目での一般情報教育の目標

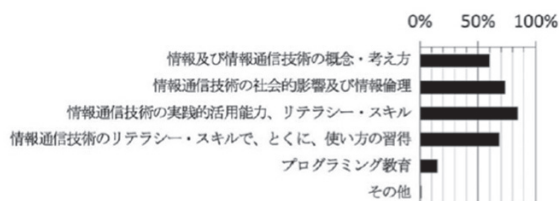


図3 必修系科目での一般情報教育の内容

価を含む基本的データ処理を行い、相互評価を行ってデータ処理を改善できる。

プレゼンテーションについては、次の通りである。

- 第1段階：指定された方法・手順に従い、スライドを作成することができる。
- 第2段階：与えられた課題で、方法・ツールを選択し、学術的報告のために必要なスライドを作成し、プレゼンテーションを行うことができる。
- 第3段階：与えられたテーマのもと、具体的課題を自ら設定し、必要な方法・ツールを検索して選択し、学術的報告のために必要なスライドを作成してプレゼンテーションを行い、相互評価を行って、改善できる。

京都外国語大学生を例にとり、メディア利用の現状を紹介する。2013年度の情報環境アンケート（7月）は回答者数合計924名、大学880名（受講者数比81.6%）、短期大学44名（受講者数比78.6%）である。結果は例えば、パソコンの利用について、自由に利用できるパソコンがある93.2%など。メール利用については、大学のアドレスを使っている54.5%、大学のアドレスをどのメディアで使っているか、で、コンピュータ72.0%、ガラケー9.7%、スマートフォン63.9%である。一番良く使うアドレスはどれか、では、携帯80.3%、大学5.5%、プロバイダ1.9%、フリーのメールアドレス11.5%である。

京都外国語大学における初年次教育は、大学での学問的・社会的な諸経験を経験させるべく、主に新生を対象に総合的につくられた教育プログラムである。基礎学力、学習スキル、学習に対する動機づけおよび授業への取り組み方において多様な学生たちを、速やかに大学生活に移行させることを目的としている。すなわち「直前まで「高校生」だった新生入生を、「大学生」にするための教育であり、学習面では、受け身の「勉強」スタイルを積極的・自発的な「学び」へと転換させることが重要となる。」

LMSの導入と利用の実態と導入状況について言及する。京都大学の平成25年度文部科学省先導的大学の改革推進委託事業『高等教育機関等におけるICTの利活用に関する調査研究』委託業務成果報告書（京都大学2014）によれば、LMS導入率は国立で78.4%、私立で55.5%、全体で57.2%である。しかしLMSのような情報ツールの利用率は実は極めて低調であることが長年（15年程）にわたって知られている。この調査でも、利用率が40%を超える大学は、国立ではわずか5.5%、公立2.0%、私立で3.7%、半分以上の大学で算出不能という壊滅的状况である。利用率が20%を超える大学でも、その大学の数は15%程度である。これは文系の先生の多くがLMSのような情報ツールを使いたがらないからだと思われることは多いが、実態は不明である。これらデータから上記報告書では、情報インフラの導入・普及は進みつつあるが、教授・学習に直接関わる環境整備や活用が遅れていると総括している。

例として講演者（村上）がLMSを使う上で注意していることは、授業資料を授業終了後に必ず公開しておくこと。これは学生にとって、欠席しても内容を把握できるという安心感につながる。また授業のはじめに、前回の授業の内容について振り返ること。これは欠席した際に、授業資料を確認することを促したり、掲示板機能を使う場合に特に有効である。また一斉授業の中で教員と学生のインタラクションを行い、コメントを書くことで動機付けを高めることも、重要である。

フィードバックも重要で、例えば学生に適切にフィードバックを返すことがLMS自体の利用も促し、学習成果にもつながる。掲示板での学生の意見や感想に対して、教員がコメントするのは、授業中でもLMS上でもよい。レスポンスアナライザーを使って学生の状況を把握し、教員の率直な感想を返すことも有用である。これで他の学生の状況や教員の意見を知ることが可能である。またテストやレポートなどの結果は学生に返却する。学生自身に学習

状況を把握させることで、今後の学習に活かさせる。

大学に対する社会的要求は年々高まっており、大学の存在意義が問われている。文部科学省中央教育審議会の「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」(文部科学省 2012)がその一例である。このような時代にあって、若者や学生の「生涯学び続け、どんな環境においても“答えのない問題”に最善解を導くことができる能力」を育成することが、大学教育の直面する大きな目標となるとされる。学士課程教育の質的転換の前提として、学生には授業時間にとどまらず授業のための事前の準備や事後の展開などの、主体的な学びに要する時間を含め、十分な総学修時間の確保を促すことが重要であると指摘される。逆に近年の大学教育が抱えている課題は、「主体的な学習」能力の獲得と、学習時間の確保である。このためさまざまな新しい取り組みが実施される。アクティブ・ラーニング、PBL、反転授業、ラーニングコモンズなどである。

広義のアクティブラーニングの定義は、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」(文科省 2012)、あるいは「講義をただ座って聴くだけの100%パッシブな学び以外は、さしあたって最も広義のアクティブラーニングである」(河合塾 2013)、とされる。溝上(2014)では「一方向的な知識伝達型講義を聴くという(受動的)学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な

学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表する等の活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。」とされ、知識習得を目指す伝統的な教授学習観の転換を目指す文脈で用いられる。そのような授業においては「アクティブラーニング型授業」等として使用されるべきであると述べる。

アクティブラーニング型授業を行う上で大事なのは、あくまで授業目標(到達目標)であり、授業方法が重要なわけではない。できることから、取り組んでみることも大事で、例えばミニツツペーパー、小テスト、ペアワークなどである。アクティブラーニング型授業を行う上で、教師の役割の変化がある。それはインストラクターとしての教師から、ファシリテーターとしての教師へである。学生の活動の様子を良く観察し、適切に介入する、授業設計をしっかり考える、どのような活動をデザインするか、知識をどうやって与えるか、どのような問いや課題を作成するか、アクティブラーニング型授業で評価をどうすればいいのか(難しいのであるが)などである。

まとめると、今の学生が、私達と同じ感覚をもつことはありえず、今の学生は今の学生なりに努力して生きている。そこで今の学生のことを理解しようとしながら、学問の重要性を知ってもらい、社会で生きていくための力を身につけてもらう。このためにこそ、今の時代の“教養”とは何かを、考える必要がある。

3. 「京都三大学の教養教育：その現状と課題」

.....

京都三大学教養教育研究・推進機構 児玉英明

京都三大学とは、京都工芸繊維大学(国立)、京都府立大学(公立)、京都府立医科大学(公立)の三大学である。この講演では、これら京都三大学の教養教育の現状と課題について述べる。

設置形態を超えた教養教育共同化の試みは全国初である。共同化の趣旨、教育の目標、共同化教養教育のカリキュラム、関連するQ&A、理系学生に文系科目をどう教えるか、文系学生に理系科目をどう

教えるかという実践等、あるいは組織図などは、公開資料やポスター資料等を参照されたい。

教養教育復権のための戦略と組織は次のように考える。第一に、全学的な見地に立って教育をコーディネートする人材の喪失を「大綱化」が招いたこと。第二に、これからの教養教育担当者に求められる二つの役割は教学企画と質保障にあること。第三に、政策誘導の外圧を逆手にとってよみがえれ、ということである。この第三の点は、入試制度の多様化と学習支援策の展開、並びに、リメディアル教育や初年次教育を教養教育の仕事と考える点を含む。

教養教育の必要論と不要論が繰り返される。背景にある原理像と思想性については、次のように考える。まず、日本学術会議（2010）の『提言 21世紀の教養と教養教育』での提言内容は次の通りである。

「21世紀に期待される教養：学問知・技法知・実践知と市民的教養：21世紀に期待される教養は、現代世界が経験している諸変化の特性を理解し、突きつけられている問題や課題について考え探究し、それらの問題や課題の解明・解決に取り組んでいくことのできる知性・智恵・実践的能力であると言ってよいであろう。その多面的・重層的な知性・智恵・能力を、学問知、技法知、実践知という三つの知と市民的教養を核とするものとして捉える。学問知は、学問・研究の成果としての知の総体であり、その学習を通じて形成される知である。それは、錯綜する現実や言説（研究を含む）を分析的・批判的に検討・考察し、同時に、諸問題を自分に関わる問題として思慮し、そしてまた、自分の生き方や考え方を自省する知でもある。技法知は、メディアの活用、多種多様な情報・資料の編集、数量的推論、自国語・外国語、学術的な文章作成能力、言語的・非言語的な表現能力・コミュニケーション能力などを構成要素とする知で、学問知および実践知の学習・形成と

活用の基礎となるものである。実践知は、日常のさまざまな場面で実際に活用・発揮（実践）される知で、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・振る舞い方を自省し調整していく知である。他方、市民的教養は、上記の三つの公共性、すなわち本源的公共性、市民的公共性、社会的公共性についての理解を深め、その実現に向けたさまざま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を指す。現代の大学には、以上のような学問知・技法知・実践知という三カテゴリーの知と市民的教養を豊かなものとして育むこと、そして、そのための豊かな学びの機会と諸活動の場を提供することが求められる。」

これらの考察を前提として、京都三大学のリベラルアーツゼミナール科目「社会科学の学び方」を例として、そこで留意したことは次の二点である。1) 教養教育の究極の目標は民主的社会とその豊かな展開を担う民主的市民の形成。2) 日本人の民主主義理解は「民主主義なんてもうわかっているよ」となっていないか、という問題意識である。

丸山眞男は「西欧やアメリカの知的世界で今日でも民主主義の基本理念とか、民主主義の基礎づけとかほとんど何百年以来のテーマが繰り返かえし『問わ』れ、真正面から論議されている状況は、戦後数年で、『民主主義』が『もう分かっているよ』という雰囲気であしらわれる日本と、驚くべき対照をなしている」と指摘している。こう引用した上で、日本人は「民主主義なんてもう分かっているよ」と平時では全く気につけない一方で、時代状況によっては「私は民主主義を本当に分かっているのだろうか」と急に不安になり自問自答を始めることがあるから、教養教育は必要論と不要論の間で揺れ動くのである。従って教養教育の出番は、社会の中で民主主義が後退している時である、との提案を行ってい

る。

これらの議論を踏まえ講演者（兎玉）は、民主主義理解と密接に絡み合った批判的思考力としての教養教育のカリキュラムポリシーを提言する。その内容は4つあり、1)目標は、自分の考え方や立場を絶対視しない他者感覚、それにより自由な気風が保たれる社会。

2)対話の姿勢の中に民主主義の前進や後退を感じ取る、そのような感性を育てること。

3)社会がのびきならない問題に直面し、人間としてのモラルが問い直される時代局面であるという認識。この論点は再度、日本学術会議の提言（2010）『大学教育の分野別質保証の在り方について』から引用すると次の通りである。

「諸問題は、その何れをとっても、一つの学問分野の知見のみで適切にその全体像を理解することは困難であり、また、異なる利害・異なる価値観が現在進行形で衝突する論争的な性格を有している。現代社会の諸問題を教養教育の題材として取り上げる場合には、このような

「一筋縄では行かない」面についても常に自覚的であることが求められる。そうした授業を通じて、学生は、一義的な正解の存在しない問題について、学際的な視点で物事を考え、多様な見解を持つ他者との対話を通して自身の考えを深めていく経験をするのが期待される。また時には、社会の現実や人々の生き方が内包している矛盾に対して敢えて学生を向き合わせ、そうした矛盾について、「世の中とはそういうものだ」で終わらせずに、なぜそうなっているのかを徹底的に考えさせることも必要である。」

という考察を援用する。そして教養教育のカリキュラムポリシーの最後に、

4)これを支える2つの問いとして、人間のモラルと社会認識を問うことを提示する。吉野源三郎『君たちはどう生きるか』とそれに対する丸山眞男の議論も参照しつつ、この2つの問いは、現在においても教養教育のカリキュラムポリシーとして機能すると提言している。

4. 「文理融合系教養教育の理想とその試み」

東京工業大学大学院 桑子敏雄

第4の講演者（桑子）は、東京工業大学でリベラルアーツセンターを最初に立ち上げ、その初代センター長を務めた。現在は東京工業大学大学院社会理工学研究科で価値システム専攻の哲学分野の教授である。また同大学院で社会理工学研究科の立ち上げにも関わった。

高度経済成長期の20世紀後半は、豊かであった日本の自然が人間の行為によって崩壊していく現実に直面した。自然に対する人間の認識と行為の意味を探究するために、西洋哲学、中国哲学、日本哲学の研究を行ってきた。『環境の哲学—日本の思想を現代に生かす』（1999）を契機に、いろいろなところ

から呼ばれるようになった。そこで行政やNPO、市民活動と連携しつつ、市民参加による自然再生・環境再生と「社会的合意形成」の実践的・理論的研究を進めている。

国や都道府県、市町村などから日本全国で起きている対立・紛争に、解決のための当事者として招かれ、社会基盤整備、具体的には、ダム建設や河川や海岸の再生・保全、道路整備やまちづくり、森林管理、地域づくりなどに携わってきた。行政と市民の間に立つプロジェクト・コーディネータ、プロジェクト・アドバイザー、ファシリテータなどを務めるとともに、「社会的合意形成のプロジェクト・マネ

ジメント」の社会实践の経験を踏まえた新たな哲学の構築を目指している。

生涯の目標である自然環境の再生についての理論的実践では、新潟県佐渡島での「トキ野生復帰事業」「佐渡島天王川・加茂湖自然環境再生プロジェクト」や沖縄県国頭村のやんばるの森の持続的管理を実現するための「沖縄県国頭村森林ゾーニング計画作成事業」などに従事した。

これまでの活動のなかで、「地を這う哲学者」、「さすらいの哲学者」、「まちづくり賑わい復活の仕掛人」、「合意形成のプロフェッショナル」などと呼ばれている。

社会的合意形成の実践者の社会的意義を示すために、これまでの研究開発を社会実装するものとして、2014年に「社会的合意形成のプロジェクト・マネジメント」を実践する「コンセンサス・コーディネータ」の概念を創出し、「一般社団法人コンセンサス・コーディネーターズ」を創立して、研究成果の社会還元を進めている。

ここで自身の履歴と時代背景の中で、教養教育をどのように考えてきたのかを示す。

1951年 桑子敏雄生まれる

1964年 東京オリンピック開催、自然環境崩壊始まる

1969年 東大安田磐攻防・東大入試行われず

1970年 東京大学入学（ポスト団塊・しらけ世代）
日米安全保障条約延長（70年安保）

1972年 環境省発足
浅間山荘事件（イデオロギーの夢の時代の終焉）

大学解体を叫んだ学生は24時間戦える企業戦士に、反体制哲学徒は体制内哲学研究者に、1991年のバブル崩壊まで安定成長期に

1979年 東京大学助手

1980年 南山大学講師 哲学担当

1983～85年 ケンブリッジ大学在外研究

《ギリシャ哲学研究》

1985年 プラザ合意 バブル経済時代へ

《中国哲学研究》

1986年 チャレンジャー号爆発事故、チェルノブイリ原発事故

1989年 1月8日 昭和時代から平成時代へ

4月1日 東京工業大学工学部人文 社会学群助教授

【教養教育としての古典的哲学教育】

6月4日 天安門事件

11月9日 ベルリンの壁崩壊

1991年 ソビエト連邦崩壊（制度化されたイデオロギーの時代の終焉）

1991年 大学審議会答申 大学設置基準の大綱化・大学院重点化

【教養不要論・専門重視教育】

1991～93年 バブル崩壊 失われた20年へ

《日本哲学・環境哲学研究》

1993～95年 東工大大綱化・重点化作業部会起草委員

1995年 阪神淡路大震災・オウム真理教事件

1996年 東京工業大学大綱化重点化改革

東京工業大学大学院社会理工学研究科・価値システム発足 教授に就任

教養教育の主体は、工学部人文社会群から価値システム専攻へ 価値構造&哲学担当

【学際的・融合的・先端的教養教育&古典的人文社会科学の教育の理念と実践】

1997年 河川法（住民参加合意形成）

1999年 『環境の哲学』出版

2001年 省庁再編

2001年 9・11

2003年 イラク戦争

《社会的合意形成の実践的研究》

2004年 国立大学法人化

2010年 東京工業大学リベラルアーツセンター長に

<p>就任・設立</p> <p style="text-align: center;">【人間の根っことしての教養】</p> <p>2011年 IS拡大（第3次世界大戦へ？）</p> <p>2011年 リベラルアーツセンター活動開始</p> <p>2011年 3・11東日本大震災・福島第一原発</p> <p>2016年 東京工業大学組織改革・大学院社会理工学研究科解体</p> <p style="padding-left: 2em;">リベラルアーツセンター閉鎖・リベラルアーツ研究教育院発足</p>	<p style="text-align: center;">【新たな体制による教養教育】</p> <p>2016年 トランプ大統領誕生（普遍的な理念の終焉）</p> <p>この年表では、左端に西暦年で主な出来事を示す。右端には、《……》で自身の研究内容の変遷を、また【……】でその時代に取り組んだ教養教育の変遷を、それぞれ示す。</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5. 「大学における専門教育と教養教育～専門を学ぶ前の教養と専門を学んだ後の教養とは」

東京大学大学院 藤 垣 裕 子

この公開講座はなぜ、「教養を取り戻そう」と題されているのか。これを高等教育政策史の中でとらえることが有用である。

そもそも教養とは何か。(1)広辞苑の定義は、教養とは一定の文化理念を体得し、それによって個人が身に付けた創造的な理解力や知識 (Culture, Bildung)、

(2)教養とは「耕すこと」、という定義もある。これは2つあり、専門を学ぶ前に耕す（これから学ぶ学問のための土台。真理探究の精神を耕す。）、もう一つは、専門を学んだあとに耕す（専門分野を再考し、他分野や他者に関心を持ち、知のプロフェッショナルとして柔軟かつ責任ある思考ができる素地を培う。）

(3)教養の語源的な理解。これには3つある。第1にアルテス・リベラレス（古代ギリシャ源流）で、人間が奴隷ではなく自由人として自立した存在であるために必要とされる学問。ローマ時代末期の自由七科（文法、修辞学、論理学、代数、幾何、天文、音楽）である。第2に、Bildungでこれは近代ドイツが源流である。近代産業社会の下、知識が断片化する力に対抗し、文化の全体性と人格の陶冶を目指

した。第3に、リベラル・エデュケーションで、これは20世紀の米国が源流である。これが専門教育と対置された。

リベラルアーツの理念に基づく教養教育とは何か。これを3つに分けて考える。第1に知識の限界からの自由。第2に経験の限界からの自由。第3に思考の限界からの自由。

ここで紹介する後期教養教育は、「領域の限界から自由」になることを意味する。この制度を東京大学で創設した際の設立趣意書を引用すると、以下の通りである。

東京大学では、東大憲章にも掲げてあるように、リベラルアーツ教育を基礎としています。後期教養教育科目とは、専門を学んだ後のリベラルアーツ教育です。以下に挙げる趣意書に基づき、知のプロフェッショナルとして柔軟かつ責任ある思考ができる素地を培います。後期教養教育立ち上げ趣意書

総合的教育改革では、学士課程としての一体性の強化の1つとして後期教養教育を考え、1、2年生だけにとどまらない学部4年間を通して

の教養教育の実施を構想する。リベラルアーツとは、人間が独立した自由な人格であるために身につけるべき学芸のことを指す。現代の人間は自由であると思われているが、実はさまざまな制約を受けている。日本語しか知らなければ、他言語の思考が日本語の思考とどのように異なるのか考えることができない。ある分野の専門家になっても、他分野のことを全く知らないと、目の前の大事な課題について他分野のひとと効果的な協力をすることができない。気づかないところでさまざまな制約を受けている思考や判断を解放させること、人間を種々の拘束や制約から解き放って自由にするための知識や技芸がリベラルアーツである。

これまで東京大学では前期課程の2年間で教養教育をおこなってきたが、教養教育は2年間で終わるものではなく、専門課程にすすんだあとも続くべきものと考えられる。むしろある程度の専門教育を受けたあとでこそ、はじめて意味をもつ教養教育もある。自分の専門が今の社会でどのような位置づけにあり、どういう意味があり、ほかの分野とどう連携できるかを考えることなどである。自分とは異なる分野を専門とし、異なる価値観をもつ他者と出会うことによって、自らを相対化する力を養う。そのためには、古典を読む、別分野の最先端の研究に触れる、詩にふれる、比較をしてみる、などさまざまな形がありえるだろう。日本は他国と比べて研究チームにおける専門分野の多様性が低い（つまり他分野との共同が少ない）傾向がデータとして示されている事実を鑑みて、このような相対化の能力は、これまでの専門教育の欠陥を補うものとしての必要性が認められる。

このようなリベラルアーツは、ただ多くの知識を所有しているという静的なものではない。また専門分野の枠をただ越えるだけではなく、枠を「往復」する必要がある。さまざまな境界

（専門分野の境界、言語の境界、国籍の境界、所属の境界）を横断して複数の領域や文化を行き来する、よりダイナミックな思考が必要となる。ここで往復には二種類の意味がある。一つは、異なるコミュニティの往復という意味である。たとえば他学部聴講は、出講学部のバックグラウンドをもつ学生のなかに、他学部のバックグラウンドをもつ少数の学生、つまりアウェイの学生が入ることである。アウェイの学生にとっては、ホームの学部とアウェイの学部を往復することにより、自らの専門性を相対化する機会が与えられることになる。二つ目の意味は、学問の世界と現実の課題との間の往復、あるいは専門的知性と市民的知性との間の往復の意味である。後者は文系理系を問わず、学問に従事する者の社会的リテラシー、すなわち自らの研究成果が社会のなかにどう埋め込まれ、展開されていくのか想像できる能力にあたる。これは研究倫理を支える基盤ともなる。

自分とは異なる専門や価値観をもつ他者と対話しながら、他分野や異文化に関心をもち、他者に関心をもち、自らのなかの多元性に気づいて自分の価値観を柔軟に組み換えていく。そのような開かれた人格を涵養するリベラルアーツ教育を後期課程のなかで展開する。

趣意書は以上である。

また本講演では、具体的な授業実践の紹介があった。またその授業における、初年度の実践を記録し、編集した上で出版された『大人になるためのリベラルアーツ～思考演習12題』（石井、藤垣 2016）の紹介があった。これらの紹介と議論の中で強調されたことは、複数の立場の往復で身に付くことの内容とその意味である。

6. まとめに代えて

今回の公開講座では、上掲のような内容の講演の後、1時間程度の時間で総合討論を行った。総じて極めて有意義で興味深い議論と意見交換が行えたことは、ありがたいことであった。もって参加者各位

に深く感謝したい。またこの試みが、今後の本学並びに日本の大学における、教育と研究と社会貢献に有用なものとなることを期待する。

参考文献

- 石井洋二郎、藤垣裕子(2016) 『大人になるためのリベラルアーツ～思考演習12題』(東京大学出版会)
- 河合塾(2013) 『大学の教育力を見る「大学のアクティブラーニング調査」プロジェクトー学生の能動的な学習を促す授業の取り組み・カリキュラム設計ー』(河合塾)
- 河村一樹他(2016) 『これからの大学の情報教育』(日経BPマーケティング)
- 京都大学(2014) 平成25年度文部科学省先導的・大学改革推進委託事業『高等教育機関等におけるICTの活用に関する調査研究』委託業務成果報告書(京都大学)
- 東京大学(2014) 後期教養教育科目について「後期教養教育立ち上げ趣意書」
<http://www.u-tokyo.ac.jp/stu04/koukikyoyouyou.html>
- 日本学術会議(2010) 『提言 21世紀の教養と教養教育』(日本学術会議)
- 能町光香(2016) 「なぜ一流のリーダーは「教養」を重要視するのか」『ダイヤモンド・オンライン』(ダイヤモンド社) <http://diamond.jp/articles/-/107036>
- マーチン・トロウ(1976) 『高学歴社会の大学ーエリートからマスへ(UP選書)』(東京大学出版会)
- 溝上慎一(2004) 『現代大学生論～ユニバーシティ・ブルーの風に揺れる』(NHK出版)
- ドン・タプスコット(2009) 『デジタルネイティブが世界を変える』(翔泳社)
- 文部科学省(2002) 文部科学省中央教育審議会「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(2012) 文部科学省中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」(文部科学省)
- 山崎正和(1999) 「現代の教養をめぐって」『学士会会報』No.824(1999-7).
- 山崎正和(2000) 「「教養の危機」を超えてー一知の市場化にどう対処するか」『歴史の真実と政治の正義』(中央公論新社)、pp.75-107.
- 吉川弘之(2001) 『テクノロジーと教育のゆくえ』(岩波書店、シリーズ教育の挑戦)