

教養教育をめぐる諸概念に関する試論

— 実務教育・キャリア教育・異文化理解 —

柴田 昇・溝上 由紀

Reexamination of Various Concepts Concerning Liberal Arts Education :
Considering Practical Business Education,
Career Education and Cross-Cultural Understanding

Noboru Shibata and Yuki Mizokami

1、問題の提起

近年における労働環境の流動化、労働条件の急速な変化、そして社会構造の階層化は、日本の高等教育機関における教育の構成、教育行政にも影響を及ぼし、人生とキャリア形成の中で学校・大学が占める位置にも様々な変化が現れている。そしてその中で大学は、大学教育における実学の位置づけをあいまいにしたまま、実学・個別的職業教育の比重を急速に高めつつある。

本稿は、短期大学という教育現場の視点から、日本の高等教育における実学路線を再考するための第一歩として、「実務教育」「キャリア教育」「教養教育」を主要な検討素材として関係諸概念の整理・再検討を試みるものである。そして基礎的概念の整理を手がかりとする理念的考察を行うことで、学生確保のための短期的施策に集中しがちな学校デザインの思考を拡大し、より包括的な短大教育のプラン構築に寄与することを第一の目的とする。

また本稿の視野は必ずしも短大教育のみにとどまるものではない。高度化とグローバル化の中で、「実務教育」「キャリア教育」「教養教育」等の諸概念によって説明される教育システムが個人の生活・生存戦略の中でどのような位置を占め得るかという問題は、現在の高等教育全体に貫かれる課題のはずである。故に本稿の第二の目的は、実務教育を出発点として、高等教育を構成する諸学問の再組織化を目指すための基本的方向性を提起することとなる。

2、「実務教育」と「キャリア教育」

本節では、「実務教育」・「キャリア教育」という二つの概念の意味について検討する。現時点ではこの二つが、短期大学における現実の教育活動を理解するためのキー概念となっていると言ってよい。

「実務教育」は、短期大学などの教育現場において「ビジネス実務」等の形でしばしば科目化されているが、辞典類にはあまり採用されておらず、教育学的な概念としては必ずしも熟していない¹。「実務教育」の定義については、『実務教育研究年報』2号（全国大学・短期大学実務教育協会、1995）の編集後記に「多くの先生方が『実務教育とは何か』についてまだ模索中」と記されているが、現在でもそのような状態は大きく変わってはならず、明確な定義は未だ十分には共有されていないようである。現時点での最も包括的な説明は、「実社会ですぐ役に立つ知識や能力の育成を旨とし」、「まず社会が必要とする知識や能力を明確化し、その効果的育成を、関連する学問的裏付けのもとに行うもの」²ということになるのか。

戦後日本の大学教育は、基本的には一般教育と専門教育から構成されてきた。これに対して実社会における職業人養成を第一義とする、職業訓練に近いかたちでの教育活動の系譜があり、日本においては短期大学・専門学校が主にその方面を担ってきた。「実務教育」の具体的な姿は「職業教育」との関連を見ることでより鮮明になる。

大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」では、短期大学が果たすべき機能の一つとして「教養教育と実務教育が結合した専門的職業教育」があげられている³。職業教育とは、赤堀勝彦によれば「職業人を養成するための知識・技能・態度を習得させるための教育」であり、「より狭義には、専門教育における各教科のうち、農業、工業、商業、水産、家庭、看護、情報、福祉など、職業に関する教科の学習を通して教育をとらえることができる」⁴。またエスヴァイン・三貴子は職業教育を「特定の職業に必要な知識・技能・態度の形成を主たる目的とする教育」⁵と定義する。これらを参照すれば、「実務教育」は「専門的職業人養成のための教育課程における各職業の実務的部分に関する教育」と定義することが可能かもしれない。本稿では「実務教育」を、職業人養成を目的とする教育課程においてその職業の職務遂行に直接関連する実務的部分に関する教育課程・教育体系を意味するものと、とりあえずは定義しておこう。

上に検討した「実務教育」と強いつながりを持ち、近年日本の教育界全体の注目を集めているのが「キャリア教育」である。「キャリア教育」は、中教審答申では「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付けさせるとともに、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」⁶と定義されるが、実際の運用の場では就職・進路指導の別名として用いられている場合や、実務教育・職業教育に心構え論と体験学習を付け加

1 例えば、『現代学校教育大事典』（ぎょうせい、1993）、『新版 現代学校教育大事典』（ぎょうせい、2002）、『新教育学大事典』（第一法規出版、1990）、『教育思想事典』（勁草書房、2000）、『新版 教育小事典【第2版】』（学陽書房、2002）のいずれにも、「実務教育」という項目は立てられていない。

2 山田敏之「高等教育における実務教育」（『全国大学実務教育協会会報』18、2008）2頁。

3 大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」第1章3-（1）、1998。

4 赤堀勝彦「キャリア教育についての一考察」（『長崎県立大学論集』40-2、2006）209頁。

5 教育思想史学会『教育思想事典』（勁草書房、2000）400頁。

6 中央教育審議会「今後の初等中等教育と高等教育の接続の改善について」第6章第1節、1999。

えた程度のもので理解されているケースも多いようである⁷。大江淳良は、「大学における就職指導や進路指導に相当する部分的な授業やサービスをキャリア教育と称するのは、誤用に思えてしかたがない」⁸と指摘する。

キャリア教育について近年総合的な検討を続けている児美川孝一郎の定義は以下のようなものである⁹。

《キャリア教育の定義》

(ア) 学校の教育活動全体を通じて取り組まれるべき教育の理念である。

(イ) それは、子どもたちの卒業後の進路（生き方や働き方）を見据え、そこで必要とされる力を、彼／彼女らにまっとうに身につけさせるという目的をもった学校づくりや教育課程づくり、教育実践の視点である。

(ウ) キャリア教育の目的は、子どもたち自身を、自らの進路（生活と労働）の主人公に育てることである。

この定義を参照するならば、キャリア教育とは、個別的な進路指導・就職指導のみを指すのではなく、学校のあらゆる活動、カリキュラム全体を学生のキャリア形成を主眼として構築しなおすことであり、それを実行するための教育理念ととらえることが可能だろう。キャリア教育は、実務教育によって身につけた技術を社会でいかに活用するかを学生個々に意識的に考えさせるための教育プログラムという性格を持つ。職業教育・実務教育が、特定の進路・職業を強く意識した職務直結型の教育であるのに対して、キャリア教育は、職業教育・実務教育を包含・総合化した、主体的進路構築意識・能力養成のための教育理念と定義される。

キャリア教育は、すでに様々な形で日本の小学校～大学において導入されており、また短期大学に関してもそれを積極的に推し進めようとする例・実践報告は多い¹⁰。近年の社会環境・労働環境の変化の中で、多くの教育現場において、教育活動の中核部分に仕事と進路の問題を位置づけることが試みられるようになった。理念としてのキャリア教育は、そのような社会直結型の教育プログラムの構成において、大きな有効性を持つ可能性が高い。しかし、同時にキャリア教育推進の現状は、幾人かの論者により既に指摘されているように、いくつかの点において重要な問題点を持つものでもある。

7 キャリア教育を、職業教育・職業観育成の枠組みの中で理解しようとする傾向に関しては、寺田盛紀「アメリカにおけるキャリア教育の展開とわが国における受容」（『生涯学習・キャリア教育研究』3、名古屋大学大学院教育発達科学研究科附属生涯学習・キャリア教育研究センター、2007）2～3頁。

8 大江淳良「キャリア開発支援とは何か」（『IDE 現代の高等教育』483、2006）15頁。

9 児美川孝一郎『権利としてのキャリア教育』（明石書店、2007）72頁。

10 近年の関連報告は多数あるが、ここでは笹瀬佐代子「キャリア教育の試み」（『浜松短期大学研究論集』59、2003）、坂井旭「大学教育におけるキャリア教育の現況報告」（『愛知江南短期大学紀要』36、2007）を挙げるにとどめておく。

〔問題①教育成果の全人格的評価〕

中教審が提示するキャリア教育の目的が「望ましい職業観・勤労観」をつけさせ、生涯継続的に発揮される力を「まっとうに身につけさせること」であるということ、しかもそれが学校の教育活動全体において推進されるべきものとされているということは、学校教育の場において獲得すべきとされるものが、従来のいわゆる「学力」以上に職業人としての個人の思想と人格に関わるものであることを意味するのではないか。それらは、「望ましい職業観・勤労観」や主体的な進路選択能力といった客観的に計りにくい要素をその中核とする。とすれば、学校教育での失敗者はまっとうな力の習得に失敗した、非主体的な人間ということにならないか。「キャリア教育」が全面的に展開される学校教育においては、教育目的が全人格的であるがゆえに、そこで十分な成果を出せなかった者は全人格的に低い評価を受けることになる。

またキャリア教育的発想においては、学校と社会が価値観のレベルで直結する 경우가多く、児美川孝一郎が指摘するように、「結局のところ、いまある職業世界、現に存在している労働市場、実際の職場における人々の働き方や「働くことについての意識」を身につけることが「望ましい」勤労観・職業観の獲得ということの内実¹¹になる可能性は高い。キャリア教育は、場合によっては、現状の追認を基調とする、一般的な社会的成功例を「望ましい」ものとして学習者に注入する教育理念として機能することになるだろう¹²。そしてこの場合、キャリア教育における優秀者と職業人としての社会的成功者、そして正しい職業観を身につけ自らの進路の主人公たり得た人は、基本的に一致することになる。

〔問題②構造的問題の隠蔽〕

上述の如く、キャリア教育的発想においては、学生個人の人格＝勤労観・職業観の陶冶が重視されている。しかし個人のキャリアは個人の努力や人格的能力だけではどうにもならない点を常に持っている。キャリアというものは少なからず偶然に左右される不確実な部分を持っており、必ずしも詳細なデザインの可能なものではない¹³。また労働の問題は経済動向と政策の変化の影響を直接的に受けやすい。そこで発生する現実の動向は、個別学生の意識変革だけではどうにも対処しようのないものである場合が多い。

ここで危惧されるのは、学生一人一人の職業観・勤労観の向上では解決しようのない構造的

11 児美川孝一郎『権利としてのキャリア教育』137頁。

12 寺田盛紀は文部省の定義に関して「「望ましい教育観」の「望ましい」の理念が不明であるという課題が残っている」ことを指摘している。寺田盛紀「キャリア形成(学)の構築可能性に関する試論」(『生涯学習・キャリア教育研究』1、名古屋大学大学院教育発達科学研究科附属生涯学習・キャリア教育研究センター、2005)8頁。

13 もちろんこのことはキャリアをデザインすることが無意味・不可能であることを意味するわけではない。金井壽宏は、長期にわたる詳細なデザインが可能なものではないがゆえに、「節目のときだけは絶対に強く意識してデザインすべきものがキャリア」であることを強調する。金井壽宏『働くひとのためのキャリアデザイン』(PHP新書、2002)21頁。

問題が、個人のキャリア意識の問題にすりかえられ隠蔽されてゆく可能性、キャリア教育が先陣を切ってその隠蔽を押し進めるものになってゆく可能性である。既にしばしば指摘されていることだが、不安定雇用労働者の多くは必ずしも自立した職業意識をもっていないから、勤労観が確立していないから不安定な地位のままなのではない。しかし現行のキャリア教育は、このような個人のキャリアデザイン意識を超えた構造的問題に対処する回路をもっていない。①で指摘した如く、キャリア教育は、多くの場合現状追認型の職業選択教育として機能しており、ここから生み出されてくるものは、雇用問題における自己責任的感覚の強化にとどまるだろう。

以上本節では、「実務教育」が職業教育と強いつながりを持ち実用性を重視する教育体系であること、個別分野に関する個別の実務教育・職業教育を総合化した、キャリア意識の涵養を中心とする方法論・教育理念として「キャリア教育」はとらえられること、そしてキャリア教育という理念が全体化した学校教育が持つ問題点について論じた。職業意識・キャリア意識を育てるための教育が不要なわけではない。職業・仕事に各自が主体的に取り組むことの重要性、そのために必要な技術・知識を意識的に身につけてゆくことの必要性は、いくら強調してもし過ぎることはない。問題はそれが、既存の社会構造と社会的価値意識を無批判に前提として学校教育を全面的に構成することである。

実務教育・キャリア教育を、出来合いの成功例の模倣、個人的成功の志向の強化以上の成果を期待し得る教育課程・理念として再構築することはできないだろうか？それを、社会問題解決型の教育課程・理念の一部として位置付けなおすことはできないだろうか？そのためには、一般的成功例としての職業・キャリアを相対化する視点、多様性の中で自らの人生と自らの所属し構築する社会をより「良い」ものにしてゆこうとする志向を、教育課程の中で育むことが要請されるだろう。より「良い」社会とはどういうものかという根本的な問題を考える能力と志向の育成も含めて。

次節では、実務教育・キャリア教育を体系化するための手がかりとしての「教養教育」について再検討する。

3、「教養教育」の位置と意味

「教養教育」は、それだけでは茫漠とした概念であり、それが何のために行われているのかを具体的に議論することは難しい。現代の高等教育の現場においては、多くの場合「教養教育」は、「一般教育」との差異が明確でなく、既存諸学問分野の入門的部分を集約化したものとして位置づけられているに過ぎない。本稿の目的の一つは、「実務教育」「キャリア教育」的発想に強く傾斜する今日の高等教育機関において、それらを補いつつもそれらを相対化する教育の枠組みとして、改めて「教養教育」を意味づけることである。実務教育・キャリア教育とリンクし、同時にそれらに対する批判的な思考を育てる機能を、「教養教育」は持ち得ないだろうか。本稿では、大輪武司の議論を手がかりとして、教養教育の位置づけについて再検討して

みたい。

大輪によれば「教養」は以下の二種に類型化することが可能である¹⁴。

(ア) 専門家として活動するためにぜひとも必要な教養

(イ) 個人を磨き、充実した人生を送るための教養

従来の教養に関する議論はもっぱら(イ)の意味で展開され、(ア)の観点は希薄だった。

(イ)の意味における教養は、それが語られる背景となる文化の性格によって大きく変わる可能性を持つ。よりよい個人像や充実した人生像は、文化によって異なる理想形を有し、それを育むものとしての教養も、文化とその変容過程としての歴史によって強く規定されるものである。故に(イ)の意味における教養は、それがカリキュラムとして組織化された場合には、その時点における支配的な文化的価値が科目化された構成をとる可能性が高い。

この意味での「教養」をあえて「実務」と結びつけて考えるならば、この場合教養は、当該社会における文化的な価値の体系の中で、自らの従事する「仕事」がどのような意味と位置を持つのか、自らの従事する「仕事」は世界とどのような影響関係を有しているのかを考える・理解するための知識として機能することになるだろう。それは、時には個人がより「おいしい」生活を獲得するための資源として機能し、また時には、既存の価値体系を相対化し仕事と社会的諸課題の解決を結び付けて考える契機・根拠として機能するだろう。いずれにせよ、「教養」は、没価値的な知識の集合体ではなく、ある固有の文化的環境が体现する価値意識の体系として個人に影響することになる。

これに対して(ア)の意味で教養をとらえる立場は、教養を専門ごとに異なった構成を持つものと理解する。その場合の「教養」は、もはや万人が身につけるべき一般的教養ではない。それは「専門」を支える骨組みであり、教育の一部として考えるならば、より高度な「専門」に進むことを前提として遂行される、「専門」の存在を前提とした教養教育であって、「自分の専門、または職業を意識したときに初めてその必要性が理解できる」¹⁵ものである。

しかし同時にそのような意味での教養は、「専門」的閉鎖性を超える側面を持つものでもあり、ある程度類似性をもった専門的職業群に通底する知的・技術的土台として意味づけ得る可能性も見出される。大輪は技術者と倫理学(技術者倫理)を例にとって教養の専門的側面を説明しているが、この場合の倫理学は、特定分野の技術者にのみ要求される教養ではなく、また技術者と協働する事務職員や技術者を顧客とする諸製品納入業者にも共有されるべき教養ともとらえ得るだろう。いずれにせよ、(ア)の意味で教養をとらえる立場からは、職業は実務と教養の複合体として理解されることになる。

以上のように「教養」を二つに類型化し、「教養」が実務・職業の遂行に直結する面を持ち個人のキャリアと結びつくことを前提として、「教養」「教養教育」の意味を上(ア)(イ)

14 大輪武司「技術者教育と教養教育」(『学術の動向』2005-7) 34頁。

15 大輪武司「技術者教育と教養教育」36頁。

に対応させつつ再定義すると、それはとりあえず以下のようにまとめることが可能なのではないかと考える。

(ア) 教養には、ある職務を遂行するために必要とされる基礎的技術・知識の側面があり、ある種の教養を身につけることは、それ自体がある職業・専門の一部としてとらえ得る。同時に、教養の大きな部分は個別実務に通底する知識という性格を有し、それはキャリアの中途変更においてその際のコストを削減し、異業種への転進を容易にする機能を持つ。とすれば、この意味での教養教育は、進路選択を支える知識・技能を提供するものであると同時に、進路変更の可能性を高める、実務応用能力を向上させる機能を有するものであることになる。

(イ) 教養を社会的な価値の体系ととらえた場合、自らのキャリアとそれを包み込む世界との関係を認識するためにこそ教養は重要な位置を占めるはずである。自分の従事しようとしている「実務」が現実世界とどのような関係を持っているのかを知るためにこそ教養は不可欠であり、自分の「実務」が一見直接関係なさそうな多くの場と与えるインパクトを考える能力の育成こそが、教養教育の第二の機能となる。

以上の如く教養をとらえなおした場合、教養教育に対しても従来のもものと若干異なった方法論的提言が可能となるように思われる。

カリキュラム構成のレベルで言うならば、その組織が供給しようとしている「実務教育」の性格にリンクする形で「教養教育」も個別的に構築されなくてはならない。上述の二つの再定義は、個別の職業・実務の遂行にあたりそれを支えるために必要な教養教育とは何かを考えるためのガイドラインとしての意味を持つ。学校教育、特に短大教育という時間的に極めて限られた枠の中では、教養教育の構築に関する一般教育型の構成、すなわちメジャーな学問分野の入門的部分を並列的に設置するタイプの課程構成は不適切であり、何らかの統合化された方向付け・意味づけが不可欠となる¹⁶。そのような教育課程の個別的構成に関する具体的な議論に関しては稿を改めざるを得ないが、ここであえて、本稿で論じてきたような意味での「教養教育」を構築するための中心的理念を設定するとすれば、われわれはそれを「異文化理解」ではないかと考える。本稿では、実務教育主導型の教育機関における、その主軸を「異文化理解」におく教養教育の再構築を提起する。この場合の「異文化理解」とは、従来の外国理解・外国語訓練とは本質的に異なる、自らが所属する文化を相対化するための方法論的概念である。

本稿における「異文化」とは必ずしも異民族・異国のそれだけを意味しない。現実の世界には年齢集団・性別・地域などの間での様々な文化的差異が存在し、そのような観点からすれば、ある職業・企業において共有されている業界文化・企業文化も「異文化理解」の素材となりうる。個別実務には業界文化・企業文化の側面があり、それは異業種の目からは一種の教養としてと

16 近年の動向としては、四年制大学でも学部教育における専門教育の不可能性が指摘される場合があり、大学における一般教育・専門教育の意味は大きく変わりつつある。絹川正吉『大学教育の思想』（東信堂、2006）130頁。

らえ得る。そしてこのような意味において、実務と教養の境界線は意外に明瞭ではない。生産と流通のグローバル化に伴い仕事の脱国境性が強まっている現状では、多くの職業は地域文化と業界文化の入り混じるところに成立するとも言えるかもしれない。そしてそのような場所においては、文化は、国境ではなく、キャリア形成における実用性に基づいて区分されるものとなる。

以上、本節では、まず「教養」を類型化し、「教養教育」と「実務」との関係を整理、そして「実務教育」「教養教育」を再組織化するための方法論として、「異文化理解」を主軸とする「教養教育」課程の構築を提起した。

4、「異文化理解」と外国語教育 — 教養教育の一形態として —

本節では、「異文化理解」という枠組みで教養教育を再組織化するとき、外国語教育はどう構築されるかということを検討する。尚、この検討については別稿に詳しいので¹⁷、ここでは基礎的理念の簡単なアウトラインを述べるにとどめたい。

「異文化理解」と言ったとき、日本では、その一般的なイメージは、外国理解、または外国語（特に英語）学習を想起させるものであるかもしれない。実際、異文化理解にまつわる言説でもっとも一般に流布しているのは、「異文化理解（国際理解）を進めるには英会話が有効である」「異文化理解のためには自文化理解が必要である」「異文化とは外国文化のことである」などといったものであろう。これらの言説についての問題点は上述の別稿で詳述するが、われわれがここで提起する「異文化理解」は、必ずしも国境や民族の違いのみを前提としたものではない。文化の違いというのは、国や民族ごとに1つずつ静的に存在するという類のものではなく、それは、階級、性、地域、年齢、学歴、職業、方言などのさまざまな差異に基づいたさまざまな次元で入り組んで存在していると考えられるからである。然るに、異文化理解とは、自らとはさまざまな次元で異なる異質な他者を理解し、また、他者を知ることにより自己の物の考え方やあり方の変革をめざすための方法論とも言える。われわれが目論む異文化理解教育は、自らの中に根付く自文化中心主義の偏狭性に気づき、文化の多様性、価値の多元性を受け入れるとともに、自らが所属する文化を相対化して見ることのできる力を養成することにはかならず、その力は教養の本質につながるはずである。このような立場を取ると、異文化理解は物の見方の問題であって、一度教えれば学習者が獲得できるという類のものではなく、さまざまな学習の結果として自然に立ち現れてくるものなのだと考えられる。

このような異文化理解観を主軸にして、教養教育を再構築するとき、その1つのジャンルである外国語教育は、異言語という空間に特化された異文化理解の一形態であると位置づけられるだろう。そして、外国語という一種の異文化との接触を通じた異文化理解体験は、異なる世

17 溝上由紀・柴田昇「『異文化理解』と外国語教育—教養教育の一形態として—」（『愛知江南短期大学紀要』38、2009）。

界の存在を積極的に理解するための体験的学習という意味において、企業でのインターンシップと同質性をもつ教養教育とも捉えられよう。従来の日本の教育現場においては、言語技能・技術習得優先主義の視点で、外国語教育が語られることが多かった。しかし、外国語教育を異文化理解教育、すなわち、異文化との接触体験を通じて、主体的な価値判断能力を育成し、自己を変革していくための教育、として考えた場合、外国語教育は、単なる言語の運用技術の獲得のための教育ではなく、新たな発想や情報を獲得し、異なった思考や論理の存在を実感する言語的、文化的気づきの体験を積む場となるだろう。異なる言語を媒介とした異文化理解体験は、学習者に絶対的な自文化中心の発想から、相対的な世界認識の仕方への脱皮をもたらすものとなるだろう。

そのような外国語教育においては、学習者に言語そのものだけを技能として教えるのではなく、その言語をなぜ学ぶのか、その言語は歴史的、文化的にどんな言語かという問題意識と関心を持たせるような教育、すなわち、メタ言語意識の涵養教育とでもいうものが行われるべきであろう。外国語教育により培われる、言語や文化の多様性と相対性をありのままに認めようとする態度は、将来のキャリア形成に役立つ多面的で相対的な物の見方の育成を促すことになるだろう。異質な他者に対する肯定的姿勢という人間的資質を学習者に獲得させることこそ、グローバル化時代における高等教育の中の教養教育に求められているのではないだろうか。

5、小結

本稿で議論してきた実務教育的課程における教養教育の機能を整理しなおせば、それは以下の3点にまとめ得る。

- ① 個別の職務を支える基盤の獲得
- ② 複数分野に通底し方針転換時のコスト軽減効果をもつ知識・技能の獲得
- ③ 自らの進路・職業を客観視し、その社会的諸課題の中における位置を理解するための素材的知識の獲得

「異文化理解」という枠組みで再組織化された「教養教育」は、「キャリア教育」における職業意識の養成という目標と直結し、個別「実務教育」を各個人がキャリア形成戦略に結び付けていく上での指針となる。またそのような意味での教養教育は、出来合いの実務とキャリアを相対化し、社会的諸問題と直面する中で自らの職業とキャリアを切り開くことに資するものでなくてはならない。あえて俗な言い方をすれば、世界の広さと多様性を意識し、今自分が知っていることとは異なった人生に対する考え方や仕事の種類があることを認識し、自分の生き方を選択・構築するための素材として異民族・異業種などの多様な文化構造を理解することこそ、「異文化理解」という枠組みで再組織化された「教養教育」の目的である。

本稿で論じ得たものはごく初歩的かつ抽象的なモデルに過ぎない。論証というよりも、これからの考察の前提となる枠組みを固めるための粗いデッサンというべきものである。そのため、当然ながら今後論理的に鍛え直すべき課題は多く、現実の教育活動への適用にもさらに何段階

かの考察の進展が必要となる。われわれは既に勤務先学生を対象とする実態調査を開始しているが、これに関しては既に若干の成果を報告している¹⁸。また本稿で提起した「異文化理解」の具体像に関しても、上述の如く別稿を準備している¹⁹。継続調査の結果の分析、理論的な考察のブラッシュアップ等、積み残した課題は多いが、これらについては全て後考に期さねばならない。

《付記》

本稿は共著者間の合議の上で、1・2・3・5は柴田、4は溝上により執筆された。なお本稿の一部は2006年度愛知江南短期大学特別研究費による研究成果に拠るものである。

《謝辞》

本稿の作成にあたり、清水たま子氏（愛知江南短期大学教養学科教授）より貴重な資料を貸与していただいた。また宮崎元裕氏（京都女子大学短期大学部初等教育学科講師）・森久佳氏（愛知江南短期大学現代幼児学科准教授）からは貴重なコメントをいただいた。ここに記して謝意を表する。

18 柴田昇・溝上由紀・春田ちづる・大口朱美「短大生の進路意識と教育観—愛知江南短期大学学生を対象とした2006年度の調査をめぐって—」（『愛知江南短期大学紀要』37、2008）、溝上由紀・柴田昇・大口朱美・春田ちづる「短大生の「異文化理解」観—愛知江南短期大学学生を対象とした2006年度の調査結果から」（『地域協働（愛知江南短期大学地域協働研究所年報）』4、2008）。

19 溝上由紀・柴田昇「「異文化理解」と外国語教育—教養教育の一形態として—」。