

第1部 基調講演

大学改革、次の10年の動向を考える —アメリカの大学改革を参考にして—

学部教育における教養教育と専門職業教育の関係

江原 武一
(立命館大学教授)

1. はじめに

立命館大学の江原でございます。立命館大学では竜安寺の隣にある、衣笠キャンパスの教育開発推進機構というところに所属しています。教育開発推進機構での私の職務はFD、教員研修で、先生方の教育改善のお手伝いをしております。

本日は大学改革、特に学部教育における教養教育と専門職業教育の関係に焦点をあてたお話をさせていただきます。

このたび、創価大学で話をするようにお誘い頂いたのは、坂本辰朗先生からでございます。坂本先生とは日本比較教育学会でご一緒し、研究テーマもアメリカの大学で、同じところがありますので、これまでもいろいろ教えて頂きました。本日は首尾よくお話しできるのかどうか、緊張しておりますが、よろしく願いいたします。

それから、今回のお話を「全国私立大学FD連携フォーラム」のホームページでPRして頂き、ありがとうございました。全国私立大学FD連携フォーラムは、中規模以上の私立大学がお互いに持てる力を出し合って、教員研修（FD）の分野で連携することを目的に、2008年に発足した大学連合組織です。日本の中規模以上の私立大学は、学生の規模や多様性の面で共通の課題を抱えておりまして、各大学の大学教育を改善するために連携することが求められています。今回は微力ですが、その一環としても参加させていただきます。

ただし事前に、教務部の澤登秀雄さんから送って頂いた資料を拝見すると、創価大学の大学教育の実践は体系的で充実していますので、私から特に何かを申し上げる必

要もないように思われます。建学の精神を具現化した「ミッションステートメント」の発表をはじめ、創立50周年の2020年を目指して、10年後の創価大学のあるべき姿を明示した「創価大学グランドデザイン」の策定など、創価大学では着々と大学改革を進めておられます。

また Semester 制度や GPA 制度、創価コアプログラム、創価オーナーズプログラム、グローバル・シティズンシップ・プログラムなど、具体的な制度も次々に、たくさん導入しておられます。組織面でも、共通科目運営センターや教育・学習活動支援センター（CETL）、全学・各学部の FD 委員会、それに今年設置された学士課程全体のあり方を検討する「学士課程教育機構」など、端から拝見すると、お見事、というほかございません。

もっとも、大学改革にとっては優れた仕組みの構築はもちろん大切ですが、それに加えて、それらの仕組みに大学構成員、大学教員とか大学職員、学生が実際にどのようなにかかわっているのか、構築した仕組みの実質的で具体的な運用や展開も、非常に重要だと思います。本日の FD フォーラムの開催も、その活性化のための一つではないかと思いますが、少しでもお役に立てればと、心積もりしておりますので、よろしくお願いいたします。

本日のテーマは、「大学改革、次の10年の動向を考える」で、副題は「アメリカの大学改革を参考にして」でございます。お話の中心は日本の大学改革、そのなかでも、特に大学教育の改革ですが、それをアメリカの大学教育の改革と比べながらどのように考えたらよいのか、私なりのとらえ方や見方についてお話いたします。

創価大学の FD-Forum2010の「お知らせ」では、学生の書く力や論理的思考力といったスキル、技能の育成は教養教育だけでなく、専門教育でもますます重要になってきている。これはその通りです。そこで、この問題にアメリカの大学はどのように対応してきたのかを、ご紹介するように、ということですが、本日は少し広めのお話をさせていただきます。と言いますのは、大学における専門教育は、それぞれの専門分野をベースにした教育ですので、私を含めて専門分野の外側にいる、専門外の人びとにとっては、それぞれの専門教育の具体的な教育内容はブラックボックスになっていて、何も分からないからでございます。その意味で、一つ一つの専門分野の教育を取り上げるのではなくて、学部教育における教養教育や専門教育の位置付けや意義について、お話しさせて頂きたいと思います。なお後でも申し上げますが、私は「専門教育」と言う言葉の代わりに、「専門職業教育」という言葉を使わせて頂きます。

元になった文章は、お手元にあるパワーポイントの配付資料の最後のページの20頁、下の方のスライドの40枚目にある【参考文献】の7つ目、『転換期日本の大学改革—アメリカとの比較』の4章「大学教育の改革」と5章「学部教育の改革」にまとめたものです。

お手元の配付資料で、1頁の下の方のスライドと2頁の上の方のスライドの「目次」にもありますように、本日は、はじめに、「2. 大学教育の分類」で、大学教育を4つに分類した後、「3. 戦後大学改革の歩みと大学教育改革」で、戦後日本の大学改革を、大学教育を中心に、ごく簡単にたどってみます。それから、「4. 学部教育改革の条件」のところでは、現在日本で進められている学部教育改革を考える際に考慮すべき条件を7つにまとめて、お話しいたします。続いて最後に、「5. 学部教育改革の課題と方向」として、学部教育における教養教育と専門職業教育の内容や位置づけをどのようにすればよいのか、その課題と方向を日米比較の観点を視野に収めながら探してみたいと考えております。


それでは、配付資料の最初のところに戻って、1頁の上の方のスライドにある、「到達目標」をみて頂きたいのですが、この到達目標の一番目に挙げた「知識」の理解というのは、これから私がお話しするような見方や用語を理解して、活用して頂くこと

創価大学「FD-Forum2010」 第1部 FD講演会
創価大学 S201教室 13:00-15:00

大学改革、次の10年の動向を考える
—アメリカの大学改革を参考にして—

開催日時	2010年12月11日（土）
講義内容	学部教育における教養教育と専門職業教育の関係
担当者	立命館大学 教育開発推進機構 教授 江原 武一
到達目標	大学教育改革、特に学部教育改革の改革課題を考えるための基本的な見方や用語を理解し、活用することができる（知識）。 転換期における所属大学の学部教育改革の課題や方策を、自らの経験をふまえて分析し、主体的に論じることができる（価値観・思考）。


1



【講義の構成】

1. はじめに
2. 大学教育の分類
大学教育を構成する学部教育と大学院教育
流動的な教養教育と専門職業教育の区分
3. 戦後大学改革の歩みと大学教育改革
アメリカ・モデルによる戦後大学改革
展開期（1956-1984年）の大学改革
転換期（1985年以降）の大学改革

2

- 
4. 学部教育改革の条件
(1)最終的な学校教育段階としての大学教育
(2)同世代の半分強を受け入れる大学教育
(3)不可欠な教養教育と専門職業教育
(4)専門分野や進路に応じた教養教育の比重
(5)問われる教養教育のあり方
(6)あいまいになる教養教育と専門職業教育の境界？
(7)近代科学の成果にもとづいた学部教育
 5. 学部教育改革の課題と方向
大きく変わった学部教育の内容
学部教育改革の方向
その他の課題
終りのない学部教育の改革

3

です。もちろん、私の申し上げることを、そのまま信じて頂く必要はありません。それよりも、基本的に理解した上で、是非、批判的にご判断頂きたいと思います。

また二番目の到達目標は、現在の転換期における所属大学の学部教育改革の課題や方策を、ご自分の経験をふまえて分析し、主体的に論じて頂けるかどうか、ということでございます。この「到達目標」は、今はやりのシラバスの書き方にならって、僭越で、申し訳ありませんが、皆様が「できる」ようになる、という表現をしております。

2. 大学教育の分類


本題に入りますが、はじめに、大学教育の分類について、お話いたします。

今日では、大学は高等教育の大衆化にともない、大学教員中心の研究重視機関から学生中心の教育重視機関へ移行し、大学教育を、それにふさわしいものに改革することを強く求められています。日本では18歳人口が今後も長期的に減り続けるため、学生を確保しようとすればますます多様な学生を受け入れることになり、大学教育の改革はいつそう必要になります。ところが、これまでの改革では、大学教育のイメージが非常にあいまいなまま、改革論議や提言、実際の改革が行われてきたように思われます。幅広い社会的な関心や支持をえて、実質的な改革を進めるには、なによりもまず大学教育のイメージを明確にしなければならないと考えております。

大学教育を構成する学部教育と大学院教育

本日は、日本の大学教育の特徴や改革の方向をアメリカの動向を参照しながら1つの分析の枠組みで整理することをめざしています。そのため、あいまいな定義になりますが、「大学や短期大学などで行われるカリキュラム（教育課程）として明示された正式の教育」を「大学教育」と定義いたします。

この大学教育という言葉の意味を明らかにする際にポイントになるのは、①教育段



1. はじめに

2. 大学教育の分類

 大学教育を構成する学部教育と大学院教育

- ・学部教育……大学や短期大学などの学部段階で行われる教育の総称
- 大学院教育……大学院段階の修士課程や博士課程などで行われる教育の総称
- ・学部教育に相当する英語はアンダーグラデュエイト・エデュケーション、大学院教育に相当する英語はグラデュエイト・エデュケーション

* 「学士課程教育」という名称について

4

階を考慮して、大学教育を学部教育と大学院教育の2つに区分することと、②大学教育の内容を教養教育と専門職業教育の2つに区分することです。

はじめに、大学教育を教育段階に注目して、大学や短期大学等の学部段階で行われる教育を総称する「学部教育」と、大学院段階の修士課程や博士課程などで行われる教育を総称する「大学院教育」の2つに区分いたします。学部教育に相当する英語は、アンダーグラデュエイト・エデュケーション、大学院教育に相当する英語は、グラデュエイト・エデュケーションでございます。

なお修了者の取得する学位に注目して、学部教育の代わりに、4年間の学部教育を「学士課程教育」と称する方式もあります。ところが、そうすると、短期大学の提供する教育を短期大学士課程教育といたり、大学院教育を修士課程教育とか博士課程教育に区分したりする必要があるので、場合によっては議論がかえって煩雑でまぎらわしくなる恐れがあります。また政府の方針では、日本でもアメリカでも、専門学校を高等教育に含めるようになってきています。それにならって、専門学校を高等教育に含めるとしたら、その教育をどのような課程教育と呼ぶのかといった問題もでてまいります。

もちろん議論によってはそうした課程の区分が重要な場合も当然ありますが、それよりもここではごく大まかに、学部教育と大学院教育の2つに分けておけば十分だろうと思います。というのも、日本の近代大学の歴史をたどってみても、日本の大学改革に大きなインパクトを与えてきた大学のアメリカ・モデルの展開過程をたどってみても、学部段階の高等教育と大学院段階の高等教育との間には、大学教育のあり方だけでなく、制度の仕組みや組織の構造の面などでもかなり大きな違いがあるからです。

流動的な教養教育と専門職業教育の区分

次に大学教育の内容に注目すると、大学教育は「教養教育」と「専門職業教育」の2つに大きく分かれます。教養教育という言葉も、時代や論者によってさまざまな意味をこめて使われてきました。しかし本日のお話では、教養教育を、高度な専門的人材や広い意味での社会的な指導者として活動することを期待されている学生に、それにふさわしい基礎的な学力や教養を身につけさせる教育と定義して使うことにしたいと思います。今日の学生は、この教養教育で特定の専門分野や職業にとって不可欠な幅広い学問領域を体系的に学ぶことにより、幅広さと一貫性を備えた知識や技能、価値観、態度を身につけ、「教養ある人間」(エデュケイテッド・パーソン)として成長



流動的な教養教育と専門職業教育の区分

- (1) 教養教育……高度な専門的人材や広い意味での社会的な指導者として活動することを期待されている学生に、それにふさわしい基礎的な学力や教養を身につけさせる教育
- ・今日の学生はこの教養教育で特定の専門分野や職業にとって不可欠な幅広い学問領域を体系的に学ぶことにより、幅広さと一貫性を備えた知識や技能、価値観、態度などを身につけ「教養ある人間」（エデュケイテッド・パーソン）として成長することが期待されている。
 - ・教養教育に相当する英語はリベラル・エデュケーション

5




・教養教育を構成する教育

従来的一般教育や外国語教育（言語教育）の科目や教養科目や全学共通科目として開講されている教育など
アメリカの歴史と伝統のある教養カレッジや威信の高い研究大学の文理系学部カレッジが提供する、教養教育の色彩が濃い4年間の学部教育
日本の国際基督教大学をはじめとする教養型大学の学部教育

6

することが期待されています。この日本語の教養教育に相当する英語をあえて探せば、リベラル・エデュケーションということになります。

日本の大学教育で教養教育を構成するのは、従来的一般教育や外国語教育の科目、あるいは現在多くの大学で教養科目や全学共通科目として開講されている教育などです。またアメリカの歴史と伝統のある教養カレッジや、威信の高い研究大学の文理系学部カレッジが提供する4年間の学部教育は、こうした教養教育の色彩が濃い教育です。



(2) 専門職業教育……基礎的な学力や教養を身につけた学生に、特定の専門分野や職業と関連した知識や技能、価値観、態度などを身につけさせる教育

- ・専門職業教育を構成する教育
学部段階の職業教育、専門教育、専門基礎教育、大学院段階の専門分野の研究者育成教育、専門職大学院の専門職教育など
- ・専門職業教育に相当する英語はボケイショナル・プロフェッショナル・エデュケーション

* 大学教育改革の当面の課題……学部教育における教養教育と専門職業教育の内容や位置づけ、バランス

7

それに対して、専門職業教育は、すでに基礎的な学力や教養を身につけた学生に、特定の専門分野や職業と直接関連した知識や技能、価値観、態度などを身につけさせる教育です。この専門職業教育を構成するのは、学部教育に含まれる職業教育や専門教育、それから専門の基礎的教養となる教育、あるいは大学院教育で開講される特定の専門分野の研究者を育成するための教育や、ロースクールやメディカルスクールなどの専門職大学院が提供する、専門職を育成するための教育などです。なお専門職業教育（ボケイショナル・プロフェッショナル・エデュケーション）という言葉をわざわざ使うのは、学部段階の職業教育と専門教育、それに大学院段階の職業教育や専門教育、専門職教育などを一括してあらわす必要があるからです。

この2つの言葉の定義からお分かり頂けるように、教養教育という言葉は、職業教育や専門教育、専門職教育などと区別する意味で使われています。現在の大学教育の改革で求められているのは、この教養教育と専門職業教育によって構成される大学教育を、学部教育と大学院教育に区分して、どのように再編成するのかということでございます。もっとも大学院教育では主に専門職業教育が行われるので、当面の基本的な課題は、学部教育における教養教育と専門職業教育の内容や位置づけ、バランスをどのようにすればよいのかという問題になります。

なお後でも申し上げますが、学部教育でも、その中心になるのは専門職業教育で、教養教育ではありません。世界の大学のなかで教養教育を学部教育の教育課程、つまりカリキュラムに組み入れているのは、アメリカの大学と戦後の日本の大学、それか

らフィリピンの大学くらいで、イギリスやドイツ、フランスの大学をはじめ、ロシアや中国など、圧倒的多数の国ぐにの大学は、専門職業教育しか提供しておりません。それらの国ぐにでは、戦前の日本と同じように、学生は大学に入学する前の高校までの中等教育で、教養教育を修得してから、大学では専門職業教育を学ぶのだと考えられています。

それでは、大学教育の改革、特に学部教育の改革をどのように考えたらよいか、ということですが、そのために、ごく簡単に第二次世界大戦後から今日までのほぼ60年間の日本における大学改革の歩みを振り返っておきたいと思います。

3. 戦後大学改革の歩みと大学教育改革

アメリカ・モデルによる戦後大学改革

日本の教育制度は第二次世界大戦後、連合国の占領下に抜本的に改革されました。第二次世界大戦後の日本の大学改革の歩みは大きく、戦後大学改革期、日本独自の展開を試みた展開期、1985年以降の転換期の3つの時期に分けることができますが、現在の日本の大学制度の基本的な枠組みは、戦後大学改革によって形成されたものでございます。

なお1956年というのは、日本の経済の高度成長が始まった年で、日本が独自の道を歩み始めた時でした。大学政策では、大学設置基準が文部省令として制定公布された年で、日本の独立後、独自の大学改革が進められた、1956年から1984年までの展開期の出発点に当たる年でもあります。また1984年は臨時教育審議会が設置された年で、現在の転換期の大学改革が始まった年です。この時から数多くの答申や報告が公表され、それらを受けて矢継ぎ早に大学政策が実施されてきました。特に1991年には大学設置基準などが大綱化され、大学教育のあり方は大きく変わることになりました。なおご存じのように、1991年というのはバブル経済が崩壊した年で、最近では「空白の20年」ともいわれますが、この時の痛手から日本はまだ立ち直っていないといっておいだろうと思います。

戦後教育改革の特徴の1つは、アメリカの教育の影響を強く受けて改革が実施されたことです。大学改革でも一般教育や単位制、課程制大学院、大学の適格認定、アクレディテーションなど、それまで日本の大学にとってあまりなじみのない異質の要素

3. 戦後大学改革の歩みと大学教育改革

アメリカ・モデルによる戦後大学改革

(1) 戦後日本の大学改革の時期区分

- ①戦後大学改革期 (1949-1955年)
- ②展開期 (1956-1984年)
- ③転換期 (1985年以降)

(2) 二つの区分年

- ・1956年……日本の経済の高度成長が始まった年。大学設置基準が文部省令として制定公布された年
- ・1984年……臨時教育審議会が設置された年。1991年には大学設置基準などが大綱化、「空白の20年」の始まり

8

(3) アメリカ・モデルによる戦後大学改革の実施

- ・一般教育や単位制、課程制大学院、大学の適格認定（アクレディテーション）などの導入
- ・(例)学部教育のカリキュラムの構造……大学設置基準(1956年)の規定
 - *大学で開設すべき授業科目……一般教育科目、外国語科目、保健体育科目、専門教育科目
 - *一般教育科目……人文科学、社会科学、自然科学
 - *卒業の要件……4年以上在学、124単位以上修得
一般教育科目36単位、外国語科目8単位、保健体育科目4単位、専門教育科目76単位以上の修得

9

がいくつもとりにいられました。

そうした大学のアメリカ・モデルの影響の一端を確かめるために、戦後大学改革期と展開期を区分する年である1956年に文部省令として制定公布された、「大学設置基準」の規定により、学部教育のカリキュラムの構造を整理してみると、パワーポイントのまとめのようになります。この大学設置基準は戦後大学改革期の成果であるとともに、日本の独立後、文部省を中心にして独自の行政主導の大学改革が進められた展開期の出発点になった時の学部教育のカリキュラムも示しています。

この1956年に公布された大学設置基準によれば、大学で開設すべき授業科目は一般教育科目、外国語科目、保健体育科目、専門教育科目の4つに分けられます。そのうち一般教育科目は、その内容により人文科学、社会科学、自然科学の3系列に分けられ、系列ごとにそれぞれ3科目以上、全体として12科目以上の授業科目を開設するものとされていました。

大学の卒業の要件は、大学に4年以上在学し、124単位以上を修得することです。修得単位は授業科目別に定められており、一般教育科目については、3つの系列ごとにそれぞれ3科目以上12単位、合計9科目以上、36単位を修得し、外国語科目については、1種類の外国語の科目8単位、保健体育科目については、講義および実技4単位を修得しなければならない。また専門教育科目については76単位以上の修得が求められていました。

このような構造をみると、日本が戦後大学改革で導入した学部教育のカリキュラムは、その当時のアメリカの典型的な学部教育のカリキュラムと形式的にかなり似ていることが分かります。修業年限はどちらも原則として4年間であり、一般教育は人文科学、社会科学、自然科学の3分野によって構成されていました。科目履修に際して必修科目とともに、自由選択科目が設けられているのも日米共通でした。

また日本でもアメリカでも、学生の多くは卒業までに卒業要件以上の単位を修得するので単純に比較できませんが、日本の学生の場合、アメリカの「専攻」に相当する専門教育の卒業要件は76単位以上だから、124単位の61%を占めています。36単位の一般教育は124単位の29%を占めており、これにアメリカにならって、さらに外国語や保健体育などを教養教育に含めると、その比率は39%になります。それゆえ、実際の教育内容や授業のあり方などには違いがあるにしても、日本の大学は、アメリカ・モデルの影響を強く受けて、学部教育のカリキュラムを改革したと考えられます。

展開期（1956—1984年）の大学改革

ところで、すでに申し上げたように、戦後大学史のなかで、1956年は一連の戦後大学改革が一段落し、日本独自の展開をはじめた時点でもあります。日本が1952年のサンフランシスコ講和条約の発効を契機に独立すると、文部省は再び大学政策への関与を強め、独自の政府主導の大学政策を進めるようになりましたが、大学設置基準などの制定公布は、そうした大学政策の変化を象徴する出来事でした。

この大学設置基準では、専門教育重視、つまり学部教育における専門職業教育重視の観点から、専門教育の基礎となる「基礎教育科目」が授業科目として新たに導入さ

展開期（1956-1984年）の大学改革

(1) 政府による行政主導の大学政策が進められた展開期

- ・ 学部教育における専門職業教育重視……専門教育の基礎となる「基礎教育科目」（8単位）の導入
- ・ 政府の権限強化……省令として制定された大学設置基準
- ・ 講座制と学科目制の区分の明確化、規定内容の細分化と数量化など

(2) 批判的な大学教育改革論議の背景

① 制度的な改革が先行した戦後大学改革

- ・ 旧制高等教育機関の新制大学への一元化
- ・ 劣悪な改革条件、戦前の学校間格差の存続

10


れ、一般教育科目のうち8単位に限り基礎教育科目の単位で代えることができるようになりました。

その他に、この基準が省令として制定されて、政府の権限が強化されたのをはじめ、講座制と学科目制の区分の明確化や規定内容の細分化と数量化など、その後の日本の大学政策のあり方を左右した変更が行われています。

ところが、その後の学部教育の歩みはけっして順調なものではありませんでした。展開期にあらわれた大学教育論議をたどってみれば、すぐお分かり頂けるように、日本の大学教育は常に批判や非難の対象であり続けました。その背景にはいろいろな事情が考えられますが、ここでは戦後大学改革にともなう問題点に焦点を絞ってポイントをまとめておくと、次のようになります。

まず第1に指摘する必要があるのは、戦後大学改革が、占領軍主導で、改革の条件が整わないまま短期間に遂行されたため、内容的な改革よりも制度的な改革が先行したことです。

占領軍による改革の基本方針の1つは、戦前のエリート的な大学制度を改革して、多数の者に高等教育機会を拡大することでした。旧制高等教育機関の新制大学への一元化は、「大学」という名の同格の高等教育機会を大幅に拡大した民主的な改革であり、その後の高等教育の大衆化の制度的な整備を結果的に実現した改革ということもできます。大学進学者は60年代以降急カーブを描いて増えましたが、その主要な担い手はこのときに大学に昇格し、安上がりの大学教育を受益者負担で提供した私立大学



- ②ドイツ・モデルからアメリカ・モデルへの変更に伴う誤解やひずみ
 - ・継続する専門職業教育の失地回復
 - ・根強く残る教育よりも研究重視の大学教員の役割観
- ③長い年月が必要な学部教育の改革
 - ・アメリカ：19世紀後半から20世紀前半まで1世紀近い年月が必要だった学部教育のカリキュラムの定着
 - ・植民地時代のカレッジの4年間の教養教育中心の教育を、事実上1、2年間の一般教育に短縮し、それに近代科学を教育する専攻（メジャー）による専門職業教育を加えた学部教育の構築

11

だったからです。しかし改革の条件が劣悪な状態で戦前の学校間格差を存続させたまま、内容よりも形式を優先して強行された制度改革は、その後の大学の発展にとって大きな足かせとなりました。

第2は、戦後大学改革が明治期以降ドイツ・モデルにもとづいて構築されてきた大学制度を、アメリカ・モデルにもとづいて一挙に変えることをめざしたため、さまざまな誤解やひずみが生まれたことです。

たとえば伝統的な戦前の大学観では、専門職業教育が学部教育の主要な役割だったこともあり、その後の大学改革では、新たに導入された一般教育の意義が幅広い支持をえないまま、①専門職業教育の失地回復が継続してめざされることになりました。もう1つは、②教育よりも研究を重視する大学教員の役割観がいまだに根強く残っていることです。日本ではアメリカと違って、研究と並んで学生の教育を重視する課程制大学院がなかなか定着しなかったのも、戦前の旧制大学では研究と専門職業教育が形だけの大学院ではなく、学部段階で実際に行われていたことを考えれば、当然だったのかもしれない。

ただし第3に、こうした問題点の解決には、長い年月が必要なことを指摘しておきたいと思います。アメリカでも現在の典型的な学部教育のカリキュラムが定着するのに、19世紀後半から20世紀前半まで1世紀近い年月が必要でした。アメリカの大学は、この100年間に、それまでの伝統的な植民地時代のカレッジが提供してきた4年間の教養教育中心の教育を、事実上1、2年間の一般教育に短縮し、それに近代科学を教

育する専攻、メジャーという名の専門職業教育を加えた学部教育を構築するようになりました。これはアメリカでも、19世紀後半からドイツの大学の影響を受けて、研究の役割を大学が果たすようになったために、学部段階の教育を近代的なものに改革する必要があったからです。

ところが、植民地時代のカレッジの教養教育は、ヨーロッパの中世の教育をふまえたものですから、それを近代科学の研究を重視するドイツ生まれの近代大学の専門職業教育と継ぎ合わせるのは、非常に難しいことでした。そのためもあって、アメリカでは、一般教育と専攻を中心にした近代的な学部教育のカリキュラムを大学教育として定着させるのに、100年間という時間がかかったといつてよいと思います。

アメリカの学部教育は、実際には多種多様で、大学によってかなり大きな違いがみられます。ただしアメリカの現在の典型的な学部教育のカリキュラムは、(1)一般教育、(2)専攻(主専攻、副専攻)、(3)自由選択(フリー・イレクティブ)、(4)課外活動の4つの要素によって構成されています。

一般教育は幅広さ(ブレドス)を学ぶために、人文科学、社会科学、自然科学の3分野にまとめられた専門分野の科目群に加えて、西欧文明や女性研究、第三世界研究などといった、一貫性(コヒーレンス)を学んだり、総合的な理解力を修得したりするための総合科目群とか、知的な学習技能(ラーニング・スキル)の修得を目的にした英作文、基礎数学、外国語、それから体育などの科目群によって構成されるのが一般的です。



*アメリカの現在の典型的な学部教育のカリキュラム構造

- (1) 学部教育のカリキュラムの構成要素……①一般教育、②専攻(主専攻、副専攻)、③自由選択(フリー・イレクティブ)
- ④課外活動(ノンクラスルーム・アクティビティ)
- ・一般教育……幅広さ(ブレドス)を学ぶために人文科学、社会科学、自然科学の3分野にまとめられた専門分野の科目群に加えて、西欧文明や女性研究、第三世界研究などの一貫性(コヒーレンス)を学んだり総合的な理解力を修得したりするための総合科目群とか、知的な学習技能(ラーニング・スキル)を修得する英作文、基礎数学、外国語、体育などの科目群によって構成


専攻は、学部卒業後の就職や大学院進学の準備として、特定の専門分野を深く学ぶ（デプス）ための科目群によって構成されています。日本の学部教育のカリキュラムでいえば、専門教育の科目群に相当する科目群です。この専攻には主専攻（メジャー）と副専攻（マイナー）があります。専攻で学ぶ専門分野は実に多種多様ですが、次の2つに大きく区分することができます。

1つは近代科学のなかでも基礎的な文理系（リベラル・アーツ・アンド・サイエンス）の専門分野、つまり人文科学や社会科学、自然科学の専門分野であり、複数の専門分野にまたがる学際研究や芸術なども含まれます。

もう1つは職業との関連が深い実学的な専門分野で、法学や経営学、教育学、工学、農学をはじめ、家政学や体育学、図書館学、保健医療科学、コンピュータ・情報科学、神学など多彩な専門分野が含まれます。

学部教育を構成する4つの要素のなかで、中心に位置するのは、一般教育と専攻です。学部教育に占める一般教育の比重を確認すると、学士号取得に必要な120単位に占める一般教育の割合は、1967年には43%でした。それが卒業要件の緩和をもたらした60年代後半の「学生反乱」以後しだいに減少し、1974年には34%まで低下しましたが、88年には再び38%に増加しています。2000年の時点では、平均で45%でした。

重要なのは、ほとんどすべての大学は、学生に一般教育の履修を必修として課していることです。専攻の科目履修では、学部卒業後就職する学生は、主に職業との関連が深い専門分野の科目を履修しますが、学術大学院や専門職大学院に進学してより高

- 
- ・専攻……学部卒業後の就職や大学院進学の準備として、特定の専門分野を深く学ぶ（デプス）ための科目群
 - 主専攻（メジャー）と副専攻（マイナー）
 - 多様な専門分野
 - ①基礎的な文理系（リベラル・アーツ・アンド・サイエンス）の専門分野、学際研究、芸術など
 - ②職業との関連が深い実学的な専門分野……法学、経営学、教育学、工学、農学、家政学や体育学、図書館学、保健医療科学、コンピュータ・情報科学など



(2) 学部教育の中心に位置する一般教育と専攻

- ・学部教育（120単位）に占める一般教育の割合
43%（1967年）→ 34%（1974年）→ 38%（1988年）
45%（2000年）
- ・ほとんどすべての大学で一般教育の履修は必修
- ・教養教育（一般教育）と専門職業教育（専攻）の関係
多数派の卒業後就職する学部学生の場合……一般教育＝教養教育、専攻＝専門職業教育
少数派の卒業後大学院に進学する学部学生の場合……
大半は同様の科目履修をして大学院に進学、ただし専攻でも文理系の専門分野を中心に幅広く学ぶ者もいる。

14

度な専門職業教育を学ぼうとする学生のなかには、基礎的な文理系の専門分野を履修したり、狭い専門を超えてできるだけ幅広く学んだりする者も少なくありません。つまりアメリカの大多数の学部学生は、卒業後社会に出て活躍しますが、彼らの場合には、一般教育が教養教育として、また専攻が専門職業教育として位置づけられます。

ところが、大学院に進学してより高度な専門職業教育を学ぶ少数派の学部学生の場合、その大半は学部卒業後就職する多数派の学生と同様の科目履修をして大学院に進学しますが、なかには一般教育を教養教育として履修するのは同じですが、専攻でも職業との関連が深い専門分野に加えて、基礎的な文理系の専門分野を中心に幅広く学ぶ者もいます。彼らにとって、4年間の学部教育はどちらかといえば教養教育の色彩が濃い内容になります。

したがってアメリカの大学全体についてみると、学部教育における教養教育と専門職業教育の内容や位置づけ、バランスは多種多様ですが、非常に重要なのは、どの大学の学生も専門職業教育だけでなく、一般教育にせよ専攻まで含めた形にせよ、学部教育の一環として位置づけられた教養教育を学んでいることです。

転換期の大学改革

現在の日本の大学改革、つまり転換期の大学改革は、1984年に設置された臨時教育審議会からはじまったと考えてよいと思います。というのは、日本ではこれまで、文部省を中心にした政府行政当局が主導する形で大学改革が進められてきたからです。



転換期（1985年以降）の大学改革

(1) 大学設置基準などの大綱化（1991年）

- ・行政主導の大学改革
- ・個別大学における大学改革の進展

(2) 大学改革の進捗状況

・【1991年～2001年】

カリキュラム改革の実施99%、自己点検・評価の実施92%、評価結果の公表75%

・【2008年度】

2004-08年度にカリキュラム改革の実施99%、カリキュラム編成の全学的検討を行う機会の設置76%


15

その後90年代に入ると、長くてますます見通しのきかない「冬の時代」を経験するようになった各大学も、それぞれの立場から急ピッチで改革を進めるようになりました。日本の大学、なかでも国立大学は自分から主体的にはなかなか変わらないと長い間いわれてきました。ところが、行政主導の改革の波が押し寄せるにつれて、個別の大学レベルでも、目にみえる形で改革が進められるようになります。

こうした個別大学の大学改革の直接の契機になったのは、1991年の大学設置基準などの大綱化です。文部科学省はそれ以降の個別大学における改革の状況を、大学における教育内容等を中心に毎年調査して公表しています。その結果によると、99%の大学は91年以降2001年までの10年間に、カリキュラム改革を実施していました。

さらに2008年度の調査結果によれば、89%の大学は2004年度以降の5年間に限ってもカリキュラム改革を実施していました。授業の質を高めるための具体的な取組状況を2008年度の調査結果で確かめると、シラバス（授業計画）の作成や学生による授業評価には大きな変化はみられませんが、教員研修を実施した大学の比率は91%まで伸びました。その他に、新しい改革事項として、補習授業を実施した大学や初年次教育を導入した大学、教員研修（FD）を実施した大学、職員研修（SD）を実施した大学なども公表されています。


このように1984年からみれば26年、1991年からみてもすでに20年近くが経過しています。大学をとりまく環境は、この間に絶え間なく変動して、大学のあり方を大きく左右してきました。この間の転換期の大学改革は、大学の内部の要因よりも、①社会



(3) 授業の質を高めるための具体的な取組状況

- ・【1991年～2001年】
シラバスの作成98%、学生による授業評価76%、高等学校の履修状況に配慮した授業科目の開設59%、教員研修（FD）の開催61%
- ・【2008年度】
シラバスの作成96%、学生による授業評価80%、教員研修（FD）の開催97%、
補習授業の実施37%、導入教育（初年次教育）の導入82%、職員研修（SD）の実施91%

16



(4) 転換期の大学改革の背景

- ・大学の内部の要因よりも学外の諸力が促す大学改革
 - ①社会のグローバル化の進展
 - ②「小さな政府」の登場
 - ③情報技術革新
- ・数字にみられる積極的な大学教育改革の実施？
 - ↑
 - ↓
 - 批判的な利害関係者（ステークホルダー）の声
産業界、学生の保護者、高校関係者、受験産業界
学生、大学教職員など

17

のグローバル化の進展や②「小さな政府」の登場、③情報技術革新といった学外の諸力によってひきおこされているとまとめることができます。

それにともなって大学改革もいろいろ行われてきています。数字だけみると、大多数の大学は、この20年ほどの間に、非常に積極的に大学教育の改革を進めてきていて、何の問題もないようにもみえます。

しかしその一方で、大学教育については卒業生を受け入れる産業界や学生の保護者をはじめ、高校の関係者や受験産業界などの学外の利害関係者、ステークホルダー、

それから大学で学ぶ学生や大学の教職員などの利害関係者から、いろいろな厳しい声が聞かれるのも、また確かなことだと思います。


4. 学部教育改革の条件

そうした状況をふまえて、日本の大学教育、つまり大学や短期大学等で行われるカリキュラム（教育課程）として明示された正式の教育を、今後どのように改革すればよいのか。大学教育は教育段階をめやすにすると、学部教育と大学院教育に分かれますが、続いて主に学部教育の改革について、私なりの考え方や見方、この20年間の日本の動向などについて、お話しさせていただきます。

はじめに、現在日本で進められている学部教育改革を考える際に考慮すべき条件を、7つに集約してご紹介いたします。続いて、21世紀初頭の国立大学を中心に、学部教育における教養教育と専門職業教育の内容や位置づけを簡単にながめた後、どのように学部教育を改革すればよいのか、その課題と方向を日米比較の観点を視野に収めながら探してみたいと思います。

最終的な学校教育段階としての大学教育

学部教育の改革を左右する第1の条件は、今日の大学教育は制度的に、初等教育と中等教育の次に接続する、最終的な学校教育段階として位置づけられ、その整備充実



4. 学部教育改革の条件

- ・学部教育改革を考える際に考慮すべき7つの条件
- (1)最終的な学校教育段階としての大学教育
 - ・大学教育……初等教育（小学校）と中等教育（中学校・高等学校）の次に接続する最終的な学校教育段階
 - ・初等中等教育と制度的にスムーズに接続していない現在の大学教育
 - ・初等中等教育も大学教育も、できるだけ正確な知識を体系的に整理して標準化し、順序立てて系統的に提供
 - ←→ 大学教育では重要な意義がある、研究で生産される新しく決着のつかない灰色の部分を含んだ知識

18

がめざされていることです。


歴史的にみると、ヨーロッパ中世に生まれた大学は、教育機関のなかで成立した順序が最も早く、すでに800年を超える長い歴史があります。次いで西ヨーロッパでは、この大学への進学準備教育を、少数の上層階層出身者を対象に行う中等学校が整備され、最後に18世紀後半の産業革命以降、すべての国民を対象にした初等学校が設立されるようになりました。つまり、子どもの成長に対応した教育段階の順序と教育機関としての歴史的な成立の順序は逆であって、しかも、初等教育と中等教育との間には大きな溝があって、連続した教育段階として位置づけられていなかったということです。

近代教育制度の歴史は、このような歴史的背景をもつ学校を子どもの成長に対応した教育段階に沿って体系的に再編成し、教育機会をできるだけ多くの人びとに開放するために、さまざまな改革を積み重ねてきた過程だとみることができます。もっとも今日でも、そうした制度改革が十分に実現している国はありません。たとえば中等教育と大学教育の接続をみても、大学教育は現在でも、初等中等教育と制度的にスムーズに接続しているわけではありません。それに加えて、教育内容の面でも扱う知識の内容や質に違いがあるため、スムーズに接続しないところがあります。たとえば初等中等教育も大学教育も、できるだけ正確な知識を体系的に整理して標準化し、順序立てて系統的に提供しようとする点では同じですが、大学教育では研究で生産される新しい知識、つまり決着のつかない灰色の部分を含んだ知識を扱うことにも重要な意義があるからです。しかし今後の改革の方向としては、大学教育を最終的な学校教育段階として位置づけ、その整備充実をめざすというのが第1のポイントです。

同世代の半分強を受け入れる大学教育

二つ目の条件は、現在の大学教育、とくに学部教育は同世代の半分を超える人びとを対象にしており、その改革では、彼らにふさわしい教育をどのように構築すればよいか課題になっていることです。

第二次世界大戦後の教育改革で成立した現行の教育制度では、日本の子どもは小学校と中学校の計9年間の義務教育を終えれば、その後は社会的な経験を通じて、基礎学力の面でも教養の面でも、将来大人として、社会で活躍するための能力を自主的に獲得できると想定されていました。ところが、高学歴化の進んだ今日では、同世代の98%の人びとが高校で学ぶようになり、大学へ進む者も同世代の半分を超えるようになっています。



(2) 同世代の半分強を受け入れる大学教育

- ・ 現行の教育制度……日本の子どもは小学校と中学校の計9年間の義務教育を終えれば、その後は社会的な経験を通じて、基礎学力の面でも教養の面でも、将来大人として社会で活躍するための能力を自主的に獲得できると想定

高学歴化の進行……同世代の98%が高校進学、同世代の半分を超える大学進学者

- ・ 大学教育……高度な専門的人材や広い意味での社会的な指導者層の育成を果たす教育機会。大学の門戸は志願者に広く開かれるべきだが、すべての人びとを同じ条件で受け入れるべきだとは考えられていない？

19

こうした現状をふまえて、大学の門戸を同世代の何%に開けばよいのかを、理論的につきつめて考えることはできそうにありません。しかし各国の近代教育の動向を歴史的にたどってみると、日本を含めてどの国も、近代化の過程で国民国家としての統合や発展を実現するために、すべての国民に近代社会で通用する一定の基礎学力と共通の文化を内面化させる「義務教育」の定着をはかってきました。それから義務教育後の教育年限の延長も、個人と社会の双方にとって望ましいと考えられていたと思います。

それに対して、大学教育はどの国でも基本的に、高度な専門的人材や広い意味での社会的な指導者層の育成を果たす教育機会として位置づけられています。大学の門戸も志願者にはできるだけ広く開かれるべきだとしても、すべての人びとを同じ条件で受け入れるべきだとは考えられていないように思われます。

したがって日本の大学の門戸が、今後10年くらいの間大幅に開放されることはないと思われ、日本の大学教育はすでに同世代の半分を超える人びとを対象にしておりますので、少数の学生を受け入れた伝統的な大学教育観からみれば、能力や興味・関心の面で多種多様な学生にふさわしい教育を、どのように提供すればよいのかを問われていることとなります。

不可欠な教養教育と専門職業教育

学部教育の改革を左右する第3の条件は、日本の大学教育、とくに学部教育はアメ

リカと同じように、身体的には大人かもしれませんが、教養の面では「半大人」の学生を受け入れ、彼らに対して教養教育と専門職業教育を行うことを主要な目的にしていることです。

アメリカの学部教育では、大学によってその取り組み方はちがっても、専門職業教育と並んで、学生を教養のある成人として育成する教養教育が重視されています。卒業後社会に出て活動する大多数の学部学生は、一般教育、ジェネラル・エデュケーションとして教養教育を履修し、専攻、メジャーとして専門職業教育を履修するのが普通です。また大学院に進学して、より高度な専門職業教育を履修する少数派の学部学生の場合、その大半は学部卒業後就職する多数派の学生と同様の科目履修をして大学院に進学しますが、なかには、一般教育を教養教育として履修するのは同じですが、専攻でも職業との関連が深い専門分野に加えて、基礎的な文理系の専門分野を中心に幅広く学ぶ学部学生もいます。歴史と伝統のある教養カレッジや、威信の高い研究大学の文理系学部カレッジが提供しているのは、そうした教養教育の色彩が濃い学部教育だということになります。

戦後日本の学部教育も基本的に、このアメリカ・モデルをベースにして発展してきましたので、同じような学部教育観にもとづいているはずですが、ただしそうはいつでも、日本の多くの大学関係者にとって、大学は「半大人」の学生を受け入れ、彼らを教養のある成人にしなが、卒業までに専門職業教育も学んでもらう場なのだという学部教育観は認めたくないのかもしれませんが、戦前の伝統的な大学観からみても、旧



(3) 不可欠な教養教育と専門職業教育

- ・学部教育の主要な目的……身体的には大人かもしれないが教養の面では「半大人」の学生を受け入れ、彼らに対して教養教育と専門職業教育を行う。
- ・アメリカの学部教育……多数派の卒業後就職する学部学生の場合是一般教育＝教養教育、専攻＝専門職業教育。少数派の卒業後大学院に進学する学部学生の場合には大半は同様の科目履修をして大学院に進学、ただし専攻でも文理系の専門分野を中心に幅広く学ぶ者もいる。

日本の学部教育観……多様化した学生への対応？


制大学の学生は旧制の高等学校や大学予科を経て19歳で大学に入学したから、すでに立派な成人であり、彼らに専門職業教育をほどこすのが大学教員の仕事と考えられていました。

もっとも、多様化した学生を実際に教育している大学教員にとって、「半大人」の学生を受け入れて、教養教育と専門職業教育を行うという学部教育観は、今日ではどの大学でも実態に即した見方であり、ようやく日本の大学でも広く受け入れられるようになったといった方が正確なように思われます。目の前の学生のなかには、義務教育後に高校で3年間よけいに学んでも、基礎学力の面でも教養の面でも、将来大人として社会で活躍するための能力を自主的に獲得できそうにない学生が結構いるようにみえるからでございます。これは、あるいは、言い過ぎかもしれません。

専門分野や進路に応じた教養教育の比重

第4の条件は、大学教育、とくに学部教育にとって教養教育と専門職業教育は不可欠の要素ですが、この2つの教育の比重や内容は、学生が専攻する専門分野や卒業後に就く職業や進路によってちがっていることです。

日本でもアメリカでも、大部分の学部学生は卒業後、大学院に進学しないで社会に進出します。そのため日本では専門教育、アメリカでは専攻としてまとめられる専門職業教育は、学部教育でもたくさん行われています。その内容が卒業後に就く職業と、どの程度密接に関連しているのかは別にして、専門職業教育は学生が特定の専門分野



(4) 専門分野や進路に応じた教養教育の比重

- ・日本でもアメリカでも、大部分の学部学生は卒業後大学院に進学しないで社会に進出……学部教育の中心は専門職業教育（日本の「専門教育」、アメリカの「専攻」）
- ・大学院における専門職業教育
 - アメリカ……医師や法律家などは20世紀以降、経営学修士（MBA）は1960年代以降に定着
 - 日本……専門職大学院（法科大学院、経営学大学院、教職大学院など）の設置
- ・専門分野や職業によって異なる取得学位の種類、学部教育における教養教育と専門職業教育の比重や内容

21

を集中的に深く学ぶための教育です。

その他に、教員や栄養士など、学生が在学中の専門職業教育で取得できる職業資格もたくさんあります。特定の職業に就くために必要な職業資格や学位の要件は、主に職業団体や関連学協会、政府などの学外の大学関係者によって決められますが、学生は所属大学のカリキュラムのなかから、資格取得や受験資格で定められた資格必須科目を履修します。

アメリカでは現在、医師や法律家などの専門職向けの専門職業教育は大学院で行われていますが、日本ではこれまで、大学入学時に学部や専攻を決め、学部教育の段階から専門職業教育を集中して行ってきました。ただし職業が要求する学歴は、どの国でも時代とともに高学歴化してきています。

アメリカでも専門職が大学院教育の履修を要求するようになったのは、たとえば医師や法律家では20世紀以降のことでした。また経営学修士、MBAが企業経営者の学位として注目を集めるようになったのは第二次世界大戦後、それも60年代以降のことであるように思われます。日本では近年、法科大学院や経営学大学院、教職大学院などが専門職大学院として設置されたり、同じような専門職業教育が、通常の大学院でも提供されたりするようになってきました。

日本の戦後大学改革では、戦前の専門学部の仕組みを温存させたまま、大学設置基準により画一的で平準化した学部教育のカリキュラムを導入しました。しかしその後、学問領域の多様化や4文字学部の開設などにより、この大学設置基準に縛られたカリキュラムは、学部教育の実情にあわないことが明らかになったのは、ご存じだと思います。このように考えると、取得する学位の種類や、学部教育における教養教育と専門職業教育の比重や内容は、専門分野や職業によってちがってよいし、ちがうべきなのだと考えた方が自然だと思います。

問われる教養教育のあり方

しかし第5に、学部教育についてみると、この約半世紀の間に、アメリカでも日本でも、教養教育よりも専門職業教育がますます重視されるようになって、教養教育のあり方が問われています。

科学技術と経済の発展は学問の専門分化と高度化を促すため、学部教育でも専門職業教育が強化されるのは自然な流れだと考えられます。アメリカではほとんどの大学が、教養教育に相当する一般教育の履修を必修として学生に課しています。その学部教育に占める比率も大学によってそれほど大きな違いはありませんので、教養教育を

(5)問われる教養教育のあり方

- ・学部教育で強化される専門職業教育
- ・ますます狭くなる教養教育の居場所
- ・今後の方向
 - ①大多数の学生は学部卒業後社会に出て活動するから、専門職業教育は主に大学院教育よりも学部教育で行われることを前提にして、将来の方向を考える必要がある。
 - ②同世代のベストの人材が大学院に進学して、彼らがあらゆる分野で将来の社会的リーダー層として活躍することを必ずしも期待されているわけではない。

22

行う制度的な枠組みは確保されているとあってよいと思います。ところが、専門職業教育の強化にともない、大学教員は自分の専門分野の研究や教育にいつそう関心をもつようになってきています。学生も一般教育よりも専攻を重視し、しかも専攻では卒業後の就職に有利な実学系の専門分野を選んだり、職業資格の取得をめざす「就職第一主義」の学生が大幅に増えたため、一般教育の質が低下したり、軽視されるようになっていきます。

日本では1991年の大学設置基準などの大綱化以降、各大学の学部教育改革は「専門教育」という名称の専門職業教育の比重を高める方向に進んでいます。日本の場合、アメリカと比べて大学院教育が現状では小規模なため、4年間の学部教育で専門職業教育を強化しようとするので、教養教育の居場所はますます狭くなりやすいところがあります。

また大多数の学生は学部卒業後社会に出て活動しますので、専門職業教育は主に大学院教育よりも学部教育で行われることを前提にして、その将来の方向を考える必要があります。次世代の高学歴者の主力は数のうえでは今後も短期大学士や学士だからです。

それから、これは非常に重要なことですが、同世代のベストの人材が大学院に進学して、彼らがあらゆる分野で将来の社会的リーダー層として活躍する。そういうことが必ずしも社会から期待されているわけではないことを、申し上げておきたいと思います。

あいまいになる教養教育と専門職業教育の境界？

1980年代のアメリカでは、学部教育の全面的な見直し、そのなかでもとくに一般教育の改革をめざした政策提言があいついで公表され、数多くの大学が実際に改革を進めました。学部教育改革、とくに教養教育としての一般教育の改革は、90年代以降も世紀を超えて、多くの大学や大学連合組織で繰り返し計画されたり、実施されたりしています。

2000年以降の、学部教育の改革を左右する第6の条件として、教養教育と専門職業教育の境界があいまいになってきているのではないかという点について申し上げます。これはヨーロッパ連合、EUや日本も含めて、学部教育全体の学習成果に対する社会的な関心が高まってきていることを反映しているようにも思われます。アメリカについては、全米カレッジ・大学協会の活動を例としてとりあげてみました。この協会は専攻や学問的背景にかかわらず、すべての学部学生が学部教育で身につけるべき学習成果のリストを、パワーポイントにもまとめたように、3つに分けて提言しています。

- ①文化と自然に関する知識、②知的、実践的スキル、いろいろなスキルのことです、③個人的、社会的責任、つまり価値観の3つです。

この協会は教養教育（リベラル・エデュケーション）を重視する大学の連合組織であることもあって、専門分野の違いを超えて、学部教育全体に共通する学習成果を強調しています。そのため、この学部教育で身につけるべき学習成果のリストは、ある



(6) あいまいになる教養教育と専門職業教育の境界？

- ・学部教育の学習成果に対する社会的関心の高まりを反映？
- ・全米カレッジ・大学協会（AAC&U）の提言（2005年）

【学部学生が学部教育で身につけるべき学習成果】

- ①文化と自然に関する知識（科学、社会科学、数学、人文学、芸術）
- ②知的、実践的スキル（文章と口頭のコミュニケーション、探求的・批判的・創造的思考、数量的リテラシー、情報リテラシー、チームワーク、学習の統合）
- ③個人的、社会的責任（市民的責任と関与、倫理的推論、異文化に関する知識と活動、生涯学習への志向）

意味では、一般教育の学習成果を整理したリストといってもよいほどです。

というのは、1990年代までの学部教育論では、学部教育の目的を、次の24枚目のスライドのように、言語的、数学的能力から、知的技能や知識、価値観を主体的に駆使する能力まで、5つに整理していたからです。

この2つのリストを比べてみると、①と(3)、②と(1)、③と(2)は、それぞれ対応しています。ところが1990年代までの学部教育の目的には、「(4) 特定の専門分野に関する深い知識」がありますので、専攻、メジャー、つまり専門職業教育と教養教育の区分がはっきりしていましたが、2005年の学部学生が学部教育で身につけるべき学習成果のリストでは、専攻の位置が必ずしもはっきりしていません。

しかし全米カレッジ・大学協会は、906校の加盟大学の学務担当副学長を対象にしたオンライン調査にもとづいて、①78%の大学はすべての学部学生が身につけるべき共通の学習成果を大学として設定していること、②ところが、多くの学生は自分の大学が提供する学部教育の目標について理解していないことなどを明らかにしています。したがってアメリカの大学は、学部教育と教養教育を明確に区分しているのは間違いないと思います。

さらに89%の大学は一般教育プログラムを評価したり、改革しようとしていたりしており、56%の大学は5年前と比べて一般教育を重視するようになっています。しかもそうした大学ほど、学部学生の研究参加や初年次教育、外国留学、サービスマーケティング、インターンシップなどといった、さまざまな学習実践を重視するようになったことも



*従来のアメリカの学部教育論における学部教育の目的

- (1) 能動的なコミュニケーションのための言語的、数学的能力
- (2) 西欧的、アメリカ的価値観
- (3) 自然と社会に関する科学的な理解
- (4) 特定の専門分野に関する深い知識
- (5) (これらの) 知的技能や知識、価値観を自ら主体的に分析・総合・応用して駆使する能力

*2つのリストの比較

- ・①と(3)、②と(1)、③と(2)はそれぞれ対応
- ・(4)を専門職業教育(専攻)の目的として明確に区分

・全米カレッジ・大学協会（AAC&U）の加盟大学における
学部教育、一般教育に関する調査（2005年）

- *すべての学部学生が身につけるべき共通の学習成果を大学として設定している大学78%
- *一般教育プログラムの評価や改革を計画している大学89%
- *5年前と比べて一般教育を重視するようになった大学56%
- *一般教育を重視するようになった大学ほど、学部学生の研究参加や初年次教育、外国留学、サービスラーニング、インターンシップなど、さまざまな学習実践を重視

25

指摘していますが、こうした状況はきわめて重要なことだと思います。

日本では一般教育に代わって教養教育という言葉が近年使われるようになりましたが、この教養教育を専門職業教育の強化が進む学部教育のなかでどのように確保し、同世代の半分を超える多様化した学生に、何を学んでもらえばよいのかが、ますます問われるようになっていきます。

中央教育審議会は、日本の大学が授与する学士が保証する能力の内容に関する参考指針として、パワーポイントにもまとめたように、専門分野の違いを超えて学部教育全体に共通する、4つの学習成果を提示しています。

①知識・理解、②汎用的技能、③態度・志向性、④統合的な学習経験と創造的思考力、の4つです。

これらの能力については、日本の学士課程教育が分野横断的に、共通してめざす学習成果に着目したもので、できる限り汎用性のあるものを提示するように努めたということです。またこの参考指針は標準的な項目にとどまるものであり、各大学が実際に学位授与の方針などを定める場合には、その大学の教育理念や学生の実態に即して、各項目の具体的な達成水準などを主体的に考えていく必要があることが謳われています。

さらに、あいまいな表現ですが、これらの能力は教養を身につけた市民として行動できる能力として位置づけることができるということです。

ということは、これらの能力は職業専門教育ではなく、教養教育で身につける能力

・中央教育審議会の提言（2008年）

【学部教育全体に共通する学習成果】

- ①知識・理解（多文化・異文化に関する知識の理解、人類の文化や社会と自然に関する知識の理解）
- ②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）
- ③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）
- ④統合的な学習経験と創造的思考力

* 大学が授与する学士が保証する能力の内容に関する参考指針

26

* 中央教育審議会の提言の特徴

- ・ 全米カレッジ・大学協会（AAC&U）の提言と似通った内容
- ・ 日本の学士課程教育が分野横断的に、共通してめざす学習成果に着目
- ・ できる限り汎用性のあるものを提示
- ・ 参考指針は標準的な項目、各大学が実際に学位授与の方針などを定める場合には、その大学の教育理念や学生の実態に即して、各項目の具体的な達成水準などを主体的に設定
- ・ 教養を身につけた市民として行動できる能力の集約
←?→ 学部単位でも明確で体系的なイメージをえにくい
職業専門教育に共通する学習成果の集約

27

なのでしょうか。それとも、学部単位でも明確で体系的なイメージをえにくい職業専門教育に共通する学習成果を、どの大学のどの学部でも、これらの4つの能力としてまとめることができると想定しているのでしょうか。

全米カレッジ・大学協会と中央教育審議会が提言した学習成果のリストは似通っており、大きな違いはありません。違いがあるとしたら、全米カレッジ・大学協会は学部教育における一般教育の位置と役割を明示し、学部教育の学習成果を一般教育の成果に沿って集約しています。それに対して、中央教育審議会の提言では、学部教育に

における教養教育や専門基礎教育や専門教育の位置と役割、あるいは、高い教養とか専門的能力などといった重要な言葉の具体的な内容が非常にあいまいなまま、学部教育の学習成果をまとめようとしています。

そうしたまとめを、学協会のまとめ役である日本学術会議に依頼するのは、ある意味で、正解だとは思いますが、本当に集約できるのでしょうか。それはイメージがくっきりしていて、分かりやすいものになるのでしょうか。疑問なように思われます。

近代科学の成果にもとづいた学部教育

最後に、第7の条件として、学部教育の教育内容についてとくに指摘しておきたいのは、今日の大学教育では、専門職業教育だけでなく教養教育も、主に近代科学の成果である知識や技能にもとづいて構成されていることです。

教養教育には人間形成や価値教育をはじめ、芸術への関心とかコミュニケーション能力の育成なども含まれるので誤解されやすいのですが、大学教育の基本はあくまでも、近代科学の成果にもとづいた教育だということです。というのは、近代大学にとって基本的で固有の役割は、知識を扱うこと、つまり知識を発見し、統合し、応用し、教育することであり、その知識はなによりもまず近代科学の成果によって構成されているからです。

また教養教育の内容を論じる時に、書物の役割、とくに文学作品とか最良の哲学書や歴史書などをじっくり味わうことを通じて、知の基盤を作り上げることの重要性が



(7)近代科学の成果にもとづいた学部教育

- ・大学教育……近代科学の成果にもとづいた教育
 - *近代大学にとって基本的で固有の役割は知識を扱うこと（知識の発見、統合、応用、教育）であり、その知識はなによりもまず近代科学の成果によって構成
 - *教養教育で扱う文学作品は文学作品そのものではなく、人文科学としての文学
- ・大学の教養教育がめざす教養……その主要な部分だが一部にすぎず、しかも幅広い学問領域を体系的に学ぶことによって獲得される幅広さと一貫性を備えた知識や技能、価値観、態度が中心

しばしば指摘されるのは当然のことです。しかし大学教育を構成する教養教育で扱う文学作品は、あくまでも人文科学としての文学であり、文学作品そのものではない。哲学書や歴史書も人文科学や社会科学の専門分野における研究というフィルターをくぐり抜けて、はじめて大学教育としての教養教育を構成することになります。

近代科学の成果にもとづいた大学教育、とくに教養教育にはいくつもの限界や問題点があります。また理想的な教養のある成人の資質がどのようなものであっても、大学の教養教育がめざしている「教養」は、その主要な部分だが一部にすぎないし、幅広い学問領域を体系的に学ぶことによって獲得される幅広さと一貫性を備えた知識や技能、価値観、態度が中心です。別の言葉でいえば、教養教育を実質的に改革するには、欲張らないで、その目的や効用の範囲を明確にし、大学教育に固有の強みと制約を考慮して実施する必要があります。

ついでに、これは自己弁護を兼ねて申し上げるのですが、各大学の執行部の方は、自分の大学の手持ちの人材は専門分野のことしか分からない、それぞれの学部の大学教員であることに留意して、無理のない、現実的な学部教育改革を構想して頂きたいと思います。

5. 学部教育改革の課題と方向

大きく変わった学部教育の内容

それでは、このような改革の条件をふまえて、日本の学部教育改革では教養教育と専門職業教育の内容や位置づけ、バランスをどのようにすればよいのか。続いて、21世紀初頭の国立大学の学部教育カリキュラムの概要をまとめた大学評価・学位授与機構の2001年の調査報告や、2007年度の四年制大学のカリキュラム改革の動向を解説した広島大学高等教育研究開発センターの2010年の調査報告の結果などを手がかりにしながら、その課題と方向を探ってみたいと思います。

現在の日本の大学の学部教育改革には、次のような特徴がみられます。

第1に、日本の国公私立の四年制大学では、学部教育のカリキュラム改革が盛んに実施されています。2003年度から2007年度の5年間に学部教育のカリキュラム改革を実施していたのは、全大学の87%、全学部の81%でした。設置者別にみると、国立、私立、公立の順でした。また専門分野別にみると、専門職業との結びつきが強い保健、家政、教育、芸術などの学部よりも、人文社会系や理工系の学部の方が改革を実施していました。

5. 学部教育改革の課題と方向

大きく変わった学部教育の内容

(1) 学部教育のカリキュラム改革の特徴

① 活発な学部教育のカリキュラム改革

- ・ 2003～2007年の5年間に全大学の87%、全学部の81%が学部教育のカリキュラム改革を実施
- ・ 国立>私立>公立
- ・ 人文社会系、理工系>保健、家政、教育、芸術

29

② カリキュラム編成上の配慮事項

豊かな職業生活の実現を視野に入れたキャリア教育の提供61%

豊かな社会生活の実現を視野に入れた教養教育の提供55%

地域社会、地元企業などの人材育成ニーズへの対応29%

幅広い年齢層に対応した生涯学習教育の提供7%

帰国子女や編入学者への配慮5%

30

第2に、カリキュラム編成上の配慮事項で多かったのは、豊かな職業生活の実現を視野に入れたキャリア教育の提供や、豊かな社会生活の実現を視野に入れた教養教育の提供などです。

第3に、実際のカリキュラム改革の具体的内容を、実施率の高い順に並べてみると、パワーポイントのようになっています。全体としてみれば、①科目区分に関する改革は実施されていましたが、単位数に関する改革はそれほどではなかったこと、②カリキュラム編成に際して教養教育について配慮していましたが、教養教育と職業専門教

③カリキュラム改革の具体的内容

- 必修科目・必修選択科目・自由選択科目の配分の見直し77%
- 授業科目の区分の見直し66%
- 学生の進路に対応したコース制の導入29%
- くさび型教育課程の実施18%
- 卒業要件単位数を削減13%
- 単位の計算方法の見直し12%
- 卒業要件単位数の増加12%

31

④卒業単位数の状況

- ・卒業単位数の全大学平均127単位
国立129単位、公立128単位、私立126単位
- ・卒業単位に占める必修単位の比率の全大学平均40%
公立51% > 国立48% > 私立37%
保健80%、芸術55% > …… > 人文系32%、社会系23%

⑤教養教育単位数の状況

- ・教養教育単位数の全大学平均30単位
国立37単位 > 公立33単位 > 私立29単位
- ・卒業単位に占める教養単位の比率の全大学平均24%
国立29% > 公立25% > 私立23%；差異のない専門分野間

32

育を4年間を通じて履修できるくさび型教育課程への改革を実施した大学は多くなかったことなどが指摘できると思います。

第4に、卒業要件単位数をみると、全大学の平均は127単位、学部別、つまり専門分野別では保健はやや多いですが、専門分野間でほとんど変わりません。

ただし卒業単位に占める必修単位の比率では、公立や国立と比べて私立は緩やかです。また学部別にみると、人文系や社会系は緩やかですが、保健や芸術、家政などは厳格であることが分かります。



⑥代表的な教養教育の内容例

- ・ 伝統的な教養科目
 大学生活や大学教育への適応支援をはかる科目
 専門職業教育への導入を促す科目
 自校教育、キャリア教育、補習教育、基礎学力の向上を目指す科目など
- ・ 【学部教育カリキュラムの構成：標準モデル】
 教養教育の科目編成を中心に、各大学の共通面に注目してまとめた学部教育カリキュラムの標準的な構成
 国立大学の実状を反映した構成（大学評価・学位授与機構、2001年）

33

第5に、教養教育単位数についてみると、全大学の平均は30単位、設置者別では国立37単位、公立33単位、私立29単位でした。また卒業単位に占める教養単位の比率では、全大学の平均は24%ですが、設置者別では、公立や国立と比べて私立は単位数でも比率でも緩やかです。ただし重要なのは、教養教育単位数でも、卒業単位に占める教養単位の比率でも、専門分野間、つまり学部間では違いがみられなかったことです。

したがって予想されたことですが、1991年当時と比べれば、学部教育に占める教養教育の比率は大きく低下しました。教養教育は決して重視されるようになったとはいええない。アメリカの学部教育に占める一般教育の割合が45%（2000年）であることと比べれば、日本の大学の学部教育は専門職業教育の色彩が濃いといってよいと思います。

第6に、代表的な教養教育の内容を整理してみると、伝統的な教養科目のほかに、大学生活や大学教育への適応支援、専門職業教育への導入を促すような科目も含まれるようになりました。

お手元のパワーポイントにある「学部教育カリキュラムの標準的な構成」は、教養教育の科目編成を中心に、各大学に共通する面に注目して、学部教育カリキュラムの標準的な構成をまとめたものです。

これは実は、もともとは大学評価・学位授与機構の2001年の調査報告をふまえて作成したので、国立大学の実状を反映したものです。

この学部教育カリキュラムの標準的な構成をみると、教養教育は91年の大学設置基

準などの大綱化以降の20年間に、想像以上に大きく様変わりしたことが分かります。現在でも教養教育の中核をなすのは、人文科学、社会科学、自然科学の3分野の基礎的な知識と方法の修得や、諸科学を超えた学際的な知識の修得、外国語や健康・スポーツなどの能力の向上であり、その意味では従来の教養教育と変わりません。

しかしそれに加えて、現在の教養教育には、社会の情報化に対応した「情報リテラシー」の向上や、高い倫理性や責任感をもって判断し行動できる能力の育成といった「価値教育」、多様な学生の受け入れにともなう「導入教育（初年次教育）」や「補習

【学部教育カリキュラムの構成：標準モデル】

I 教養教育

- ①導入教育（初年次教育）・補習教育科目
- ②教養教育科目
分野別教養教育科目、総合的教養教育科目
- ③共通基礎教育科目
語学教育科目、健康・スポーツ教育科目
情報処理教育科目
- ④専門基礎教育科目

II 専門職業教育

- ⑤専門教育科目
- ⑥卒業研究

34

(2) 学部教育カリキュラムの標準的な構成

- ・教養教育の中核……人文科学、社会科学、自然科学の3分野の基礎的な知識と方法の修得、諸科学を超えた学際的な知識の修得、外国語や健康・スポーツなどの能力の向上
- ・新しい教養教育の科目……社会の情報化に対応した「情報リテラシー」の向上、高い倫理性や責任感をもって判断し行動できる能力の育成といった「価値教育」、多様な学生の受け入れにともなう「導入教育（初年次教育）」や「補習教育」など

35

教育」など、盛りだくさんな内容が含まれるようになりました。

学部教育改革の方向

それでは、こうした学部教育の現状をふまえて、それぞれの大学は学部教育をどのように改革して行けばよいのかということですが、これは、創価大学の場合は創価大学の大学経営陣、学長をはじめとする大学管理者、それから教職員の皆さんが学生の希望や意向を十分にくみ上げながら、改革を進めて行けばよいことで、特に私から具体的なことを申し上げることはありません。

ただし本日は、FD、教員研修の一つとして、お話する機会を頂いたので、これまで申し上げてきたことをふまえて、いくつかポイントめいたことを申し上げます。

第1に、創価大学でも、全学的に学部教育を改革するには、その内容を教養教育と専門職業教育の二つに大きく区分して、カリキュラムを構築すべきです。複数の学部をもつ大学で、124単位分の授業科目を、1つの基準のみで、体系的に構築するのは非常に難しいので、2つに分けて考えた方が実施しやすいと思います。

しかも教養教育は学部教育の不可欠の要素ですが、大多数の学生は学部卒業後、社会に出て活動しますので、専門職業教育は主に学部教育で行うことを前提にして、学部教育のカリキュラムを構想する必要があります。別の言葉でいえば、学部教育の中心はあくまでも職業専門教育だということでございます。

というのも今後も、学士や短期大学士などを取得した卒業生は次世代の高学歴者の主力であり、彼らが卒業後、多種多様な職業や職種に就くことを考えると、それのできるだけ関連した専門分野を集中的に深く学んで、その知識や技能、価値観、態度を身につけることを社会から期待されているからです。

第2に、多くの大学では、教養教育と専門職業教育との有機的な連携に配慮した学部教育の改革を行ってきていますが、それぞれの大学にふさわしい連携を構想する必要があります。

たとえば医学系や工学系といった、学部卒業後の職業との関連が比較的明確な専門分野の単科大学や、それに準ずる大学では、職業人育成のなかで教養教育をとらえ直そうという傾向がみられました。

教員養成系や外国語系、芸術系などの学部や大学のなかには、専門職業教育自体に教養教育的要素が含まれているため、2つの教育の有機的連携が必要だという見解もみられます。複数の学部をもつ大規模大学でも、4年一貫教育を柱にした学部教育改革を行い、学部教育を通じて2つの教育の有機的な連携をめざしたところが少なくあ

学部教育改革の方向

- ①全学的な学部教育カリキュラム改革のポイント
 - ・教養教育と専門職業教育の2つに大きく区分して構築
 - ・教養教育は学部教育の不可欠の要素だが、学部教育の中心は専門職業教育
- ②特色ある教養教育と専門職業教育の有機的な連携
 - ・職業人育成のなかで教養教育をとらえ直す……医学系、工学系など
 - ・教養教育の要素を含む専門職業教育の特色を活かす……教員養成系、外国語系、芸術系など
 - ・4年一貫教育を柱にした2つの教育の有機的な連携

36

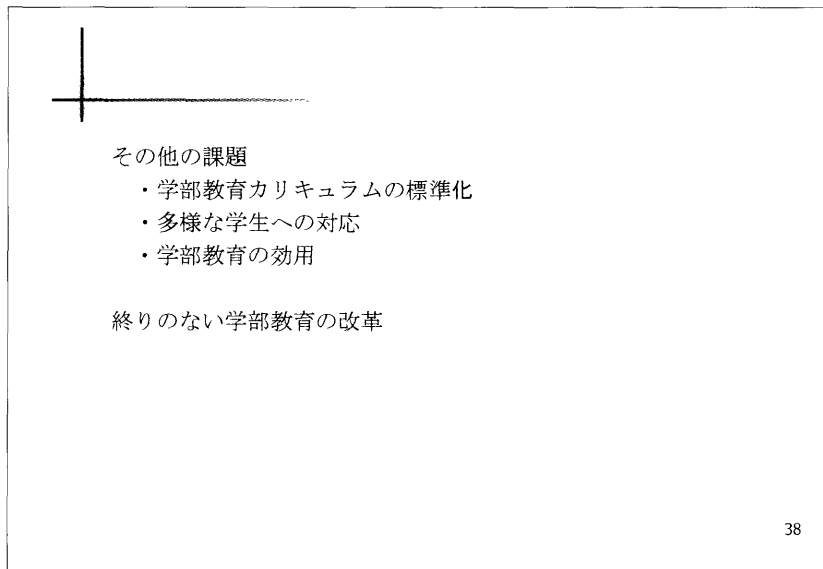
- ③学部の具体的な方策を積み上げて構築する全学の学部教育カリキュラムの改革
 - ・各学部で学部教育のあり方や具体的な方策などを、専門職業教育を中心に構築し、
 - ・次いで各学部のカリキュラムに含まれる共通の要素を、全学的な教養教育としてまとめる方向で集約
自校教育など全学で決めた方がよい要素の検討・調整
- ④教養教育の授業の一部を担当する学部所属の大学教員
 - ・初学者を対象にした自分の研究や教育の背景にある専門分野の概論
 - ・教育も研究も重視する大学教員

37

りません。

そうした動向も反映して、多くの大学は、教養教育の授業科目の履修年次を高学年次まで広げています。高学年次の教養教育の授業科目には、専門職業教育との有機的な連携をはかるために、教養教育に関する科目の発展的内容や上級外国語など、低学年次で履修した内容をさらに発展させたり、専門職業教育との関連でより深い理解がえられるような科目が開設されています。

教養教育と専門職業教育との有機的な連携を、大学としてどうしたよいか、創価



大学でも、学内外の幅広い支持を得られる連携のあり方を決める必要があると思います。

第3に、日本のほとんどの大学は学部ごとに学生を受け入れていますので、特に複数の学部をもつ大学が、全学的に学部教育を再構築する際には、まず各学部で学部教育のあり方や具体的な方策などを、専門職業教育を中心に構築し、次いで各学部のカリキュラムに含まれる共通の要素を、全学的な教養教育としてまとめる方向で集約するのが、学部教育の改革では実質的ではないでしょうか。これは創価大学にもあてはまると思います。

人材養成の目的や学士号授与の方針などの明確化は、大学全体でももちろん明確にすべきですが、手続きとしては、何よりもまず学部レベルで明確に設定する。それに連動して、カリキュラム、つまり教育課程の編成・実施の方針も学部レベルで、実現できる方針を設定したり、学士号にふさわしいカリキュラムを具体的に作成したりするということです。

そしてそのうえで、各学部のカリキュラムに含まれる共通の要素を、全学的な教養教育としてまとめる方向で集約すれば、学部間の重複や余計な無駄を避けることができると思います。

また学部教育のなかには、自校教育など、全学レベルで決めた方がよい要素もあるので、そうした検討や調整をする作業も、もちろん求められます。

第4に、各学部の専門職業教育の授業は学部所属の大学教員が当然できると思いま

すが、教養教育の授業の一部も、学部所属の大学教員に担当してもらうのが非常に重要だと思っております。

大学教員は特定の専門分野の研究と教育がそれなりにできるから、各学部で採用されたはずです。ご本人が興味と関心のある研究テーマや学生に伝えたい内容は、専門分野のなかでもかなり狭い領域ですが、深い内容のものだと考えられます。大学教員は、そうした自分にとっておもしろい研究やその成果を、学生に伝えたいから大学の教員になったのだと思われます。

ところが、そうした研究や研究の成果は、その専門分野の概論をかつて学んだから、大学教員もできるようになったはずです。ですから、大学教員は誰でも、自分の研究や教育の背景にある専門分野の概論を、初学者である学生に分かりやすく、しかも、こんなにおもしろいのだぞという姿勢で、伝えられるはずです。というのも、自分が現在研究している研究テーマが本物ならば、その背景になる専門分野の概論を十分に理解しており、学生にも興味をもつように教えられるはずだからです。さらにそうした授業は、その大学にとって教養教育の中核になる科目になるはずでございます。そうでない人は教員として採用しない方がよいのかもしれませんが。

したがってどの大学教員も、少なくとも1科目か2科目は自分の専門分野の概論を、学生が興味をもって、学んでみようと思わせるように教えられるはずだと思います。大学教員は実は、自分の専門分野しか分からないから、また社会に出ても、さまざまな分野で活躍する社会人として通用しそうにないから、大学教員になったのではないかとも思われます。これは私自身のことも想定しながら申し上げます。しかし自分の専門分野の概論を、学生が興味をもって、学んでみようと思わせるように教えてほしい、そうでなければ、大学教員ではないのではないかということくらいは、いってもよいように思われます。

もう一ついえば、日本を含めてどの国の大学でも、大学教員は教育するために大学に採用されているので、給料はそのために払われているのではないのでしょうか。余計なことを申し上げました。

後は、皆さんでお考え頂きたいと思います。

以上でございます。お聞き頂き、ありがとうございました。

【参考文献】

1. S. ロスブラット、吉田文・杉谷祐美子訳『教養教育の系譜—アメリカ高等教育にみる専門主義との葛藤』玉川大学出版部、1999年。
2. 大学評価・学位授与機構『国立大学における教養教育の取組の現状—実状調査報告書—』大学評価・学位授与機構、2001年。
3. 大学教育学会25年史編纂委員会編『新しい教養教育をめざして—大学教育学会25年の歩み 未来への提言—』東信堂、2004年。
4. 日本高等教育学会研究紀要編集委員会編『高等教育研究』第10集（特集 高等教育研究の10年）玉川大学出版部、2007年。
5. 中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて」中央教育審議会、2008年。

39

6. 塚原修一編著『高等教育』（リーディングス 日本の教育と社会第12巻）日本図書センター、2009年。
7. 江原武一『転換期日本の大学改革—アメリカとの比較』東信堂、2010年。
8. 文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室編「大学における教育内容等の改革状況について（平成20年度）」文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室、2010年。
9. 広島大学高等教育研究開発センター編『大学における教育内容・方法等の大学教育改革に関する調査分析』（平成21年度 文部科学省先導的 university 改革推進委託事業 事業成果報告書）広島大学高等教育研究開発センター、2010年。

40