

広島大学 高等教育研究開発センター 大学論集
第41集 (2009年度) 2010年3月発行：109-127

専門教育の視点からみた学士課程教育の構築

福 留 東 土

専門教育の視点からみた学士課程教育の構築

福留東土*

1. はじめに

我が国の学士課程教育においては、2008年12月に文部科学省中央教育審議会による答申「学士課程教育の構築に向けて」（以下、学士課程答申）が公表され、高等教育界に大きなインパクトを及ぼしつつある。学士課程教育の改革についてはこれまでも繰り返しその必要性が論じられてきたが、学士課程答申がインパクトを持ったのは、何よりも学士課程教育を通して養成すべき能力を、「各専攻分野を通じて培う学士力～学士課程共通の学習成果に関する参考指針～」として提示した点にある。従来の答申では、学士課程においてどのような能力を育成すべきかについてある程度具体性を持った表現はみられたものの、学生が獲得すべき能力やスキル・知識が一連の枠組みとして提示されたのははじめてであり、学士課程教育が目指すべき方向性をより踏み込んだ形で提示することとなった。

もうひとつ、学士課程答申の特徴として指摘すべき点は、従来の答申とは異なり、学士課程教育の基本的な構成要素であるはずの「教養教育」と「専門教育」という言葉が表立っては用いられていないことである。このことは、これまでともすれば二分法的に位置付けられてきた両者の区分を前提とするのではなく、両者が一体となった教育プログラムとしての学士課程教育が構築されなければならないという意図が強く表われた結果であろう。この考え方は今後の学士課程の基本的方向性を示すものとして従来の答申から引き継がれてきたものだし、両者が一体のものとして学生に提供される必要性については、理念レベルでは合意を得られやすい。だが一方で、大学における現実をみれば、教養教育（あるいは共通教育）と専門教育とは、教育の内容や担い手の面からみて依然として学士課程教育を構成するハードな枠組みとして維持されており、両者がいかにして一体化されるのかは、現在でも学士課程教育を構築していく上で重い課題として存在し続けている。

教養教育（大学設置基準の大綱化以前は一般教育）と専門教育の関係が問題として認識されたのは、戦後の一般教育導入時にまで遡ることができ、日本の学士課程教育におけるいわば「古典的課題」である。この課題に関する議論のターニングポイントは、言うまでもなく、1991年における大学設置基準の大綱化にある。それは学士課程答申にも連なる「教育課程」というパラダイムを持ち込んだが、学士課程教育のあり方を本質的に変えるには至らなかった。教養教育と専門教育の関係のあり方についてはその後も問題として議論の対象には据えられてきたものの、それら議論は現実において両者の一体化を促進する処方箋とはなりえていない。それがこの問題を「古典的課題」たらしめている一因でもある。両者の一体化はしばしば「有機的統合（あるいは連携）」という言葉

*広島大学高等教育研究開発センター准教授

としてその必要性が論じられながら、その内実に踏み込んだ理論的考察を欠き、いわば規範としての「有機的統合」を唱えることに終始しがちであった。

学士課程答申に象徴されるように、教養教育と専門教育の統合・一体化が理念的にはもはや暗黙の前提として認識されている一方で、学士課程教育を担う教育現場においてはそれが依然として現実的課題として存在し、場合によっては学士課程教育の桎梏にすらなっているという状況がある¹⁾。

2. 本稿の問題意識と課題

こうした状況に対して、本稿では「教養教育と専門教育の有機的統合」というテーゼについて、主として専門教育の視点からアプローチしてみたい。統合のためには教養教育と専門教育双方の変革が必要なはずであるが、大学教育に関する研究全体からみると、これまで教養教育の改革が強く主張され、またさまざまな研究が行われてきたのに対して、専門教育の改革に触れた研究は多くない。後に取り上げるように、学士課程教育の構築に向けて専門教育の変革の必要性を取り上げた研究には重要な示唆を持つものがいくつかあるが、その意義が広く理解されているとはいえない。専門教育の視点に立った研究について大崎（1998）は、戦後改革の過程で一般教育の導入と課程制大学院の実質化が主要な課題とされたため、その狭間に置かれた専門教育は当該分野の教員以外からは等閑視されてきたと指摘する一方、学部の方立・縦割り構造の中で現実の教育のあり方としては専門教育の比重が高い構造が維持されてきたと述べている（53頁）。すなわち、研究者の関心と教育の実態とが乖離した状態にあったのである。しかし、学士課程の内実が強く問われるようになっている現在、専門教育を学士課程の重要な構成要素として意識化したトータルな枠組みが求められているといえるだろう。天野（1998）は「必要とされているのは、いわゆる教養教育の整備・拡充だけでなく、それを視野に入れた学部段階の専門教育そのものの再検討、再構築である」と述べ、専門教育の持つ「専門」の意味を問う必要性を指摘している（34頁）。

以下ではまず、1991年以降の大学審議会・中央教育審議会による大学教育に関わる主要な答申を改めて振り返ることで、現在の学士課程教育に関する議論の同定を図る（第3節）。次に、我が国の高等教育がしばしばその動向を参照するアメリカ合衆国における近年の議論を取り上げ、教養教育と専門教育の関係性がどのような認識の下に置かれているのかを探る（第4節）。続いて、日米の主要な大学教育論者の議論をいくつか取り上げて考察を加え、教養教育と専門教育の生産的関係の構築に向けた理論的検討への足掛かりとする（第5節）。

3. 1990年代以降の学士課程教育に関する諸答申

学士課程教育に関して1990年代以降に大学審議会および中央教育審議会によって公表された主要な答申において、専門教育のあり方、およびそれと教養教育（または一般教育、共通教育）との関係がどのように論じられてきたのかを改めて振り返り、学士課程教育の現状の同定を図る。考察の対象とするのは以下の4つの答申である（表1）。

表1 学士課程教育に関する主要な審議会答申（1990年代以降）

公表年月	審議会名	答申名	答申の略称
1991年2月	大学審議会	「大学教育の改善について」	「大綱化答申」
1998年10月	大学審議会	「21世紀の大学像と今後の改革方策について」	「21世紀答申」
2005年1月	中央教育審議会	「我が国の高等教育の将来像」	「将来像答申」
2008年12月	中央教育審議会	「学士課程教育の構築に向けて」	「学士課程答申」

(1) 大学審議会「大学教育の改善について」（大綱化答申）

まず、大綱化答申では、大学設置基準を大綱化して一般教育、専門教育といった法規上の区分を廃止し、各大学が自由で個性的なカリキュラムを設計することの重要性を提言した。一般教育の理念・目標については「大学の教育が専門的な知識の修得だけにとどまることのないように、学生に学問を通じ、広い知識を身に付けさせるとともに、ものを見る目や自主的・総合的に考える力を養うことにあり」、「このような理念・目標を実現することが一層必要」であると述べている。一方で、一般教育の現状について、「理念・目標と授業の実際との間には、しばしば乖離が見られ、専門教育との関係でも、有機的な関連性が欠如している」傾向があると批判的に捉えている。専門教育については、「各専門分野の研究の進展、学際領域への展開、社会の多様化・複雑化等に対応して、内容の現代化、国際的な水準の維持、専攻領域の広がりが求められている」として、その改善の必要性を述べているが、現状の根本的な改革の必要性ではなく、学問の発展や社会状況の変化への対応を求めているのみである。ただし、4年間の教育全体の一貫性を求める観点から、専門教育についても「大学の目的や一般教育等の理念・目標とするところに留意して教育が行われる必要がある」と述べていることは改めて指摘しておいてよいだろう。全体として大綱化答申では、既存の科目区分を廃止した上で教育課程としての設計を図ることが目的として重視されており、逆にその分だけ具体的な教育目標等の内実に触れる表現はみられない。

(2) 大学審議会「21世紀の大学像と今後の改革方策について」（21世紀答申）

続く21世紀答申では、大綱化答申で十分に論じられていなかった観点について踏み込んだ議論が展開されている。学士課程教育という用語が、括弧付ではあるが政策文書に登場し、その主要な目標として「課題探求能力」が提示されたことは周知の通りである。ただし、課題探求能力を主軸に据えながらも同答申の示す学士課程教育の目標はそれにとどまらない。「自主性と自己責任意識、国際化・情報化社会で活躍できる外国語能力・情報処理能力や深い異文化理解、さらには高い倫理観、自己を理性的に制御する力、他人を思いやる心や社会貢献の精神、豊かな人間性などの能力・態度の涵養が一層求められる」と、かなり多面的に目標と課題が提示されている。また専門教育については、「この際、教養教育の理念・目標を踏まえた教育を展開することにより、教養教育と専門教育の有機的連携の確保を図っていくことが重要である」と述べ、さらに「基礎・基本を重視しつつ、関連諸科学との関係、学問と個人の人生及び社会との関係を教えることなどを通じて、学生が主体的に課題を探求し解決するための基礎となる能力を育成するよう配慮し工夫することが必要である」として、大綱化答申の趣旨により具体性を持たせようとする姿勢がみられる。

(3) 中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像」(将来像答申)

以上のような、教養教育と専門教育を一貫させた学士課程教育の構築へ向けた議論はしかし、将来像答申では後退している²⁾。組織に代えて学位課程(プログラム)の観点を重視すること、21世紀型市民の育成の提言などはみられるものの、学士課程教育の目標については「幅広い視野から物事をとらえ、高い倫理性に裏打ちされた確かな判断を下すことができる人材の育成」に努めると述べているに過ぎない。教養教育については「専門分野の枠を超えて共通に求められる知識や思考法等の知的な技法の獲得や、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」と具体性を持った目標が掲げられてはいるが、それは「理系・文系、人文・社会・自然といった、かつての一般教育のような従来型の縦割りの学問分野による知識伝達型の教育」のアンチテーゼとして提示されており、以下に見る学士課程答申に比べて包括性を欠いている。専門教育についても分野ごとのコア・カリキュラム作成の必要性に触れてはいるが、その具体的なあり方に関する記述はみられない。この答申で全体として重視されているのは、高等教育の機能分化とそれに基づく多様化であり、学士課程に関する記述にもこの視点が貫かれている。このことをポジティブに捉えれば、答申の記述は高等教育システムのグランドデザインに徹し、教育の目標設定や課程編成の理念などは大学に委ねるという姿勢を示しているといえる。だが、いずれにしても、21世紀答申でみられた学士課程教育構築のより一層の推進やそこで提示されていた「課題探求能力」に関する考察の深化などはみられず、ここから学士課程教育のグランドデザインを導くことは困難である。

(4) 中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて」(学士課程答申)

これに対して、学士課程答申では、将来像答申の基本的な考え方を引き継ぎつつも、その基調であった多様化と個性・特色の明確化については留保をみせ、「大学とは何かという問題意識が希薄化し、ともすれば目先の学生確保の必要性が優先される傾向がある中、我が国の大学、学位が保証する能力の水準が曖昧になることや、学位そのものが国際的な通用性を失うことへの懸念も強まってきている」と述べている。すでに触れた「学士力～参考指針」では学士課程教育を通じて求められる学習成果を、「知識・理解」「汎用的技能」「態度・志向性」「統合的な学習経験と創造的思考力」の4領域に整理し、各々の領域で求められる能力をさらに具体的な形で提示している。この枠組みは21世紀答申と比べたとき、内容自体は目新しいものとはいえないが、学士課程教育の目標を体系的かつ簡潔な形で明示したところに特徴がある。一方、本稿の主眼である専門教育のあり方、および教養(共通)教育との関係性については、すでに述べたように本質的な形では取り上げられていない。「教養教育や専門教育などの科目区分にこだわるのではなく、一貫した学士課程教育として組織的に取り組む」といった表現をみると、これら学士課程教育の構成要素はすでに「教育課程(プログラム)」という考え方に取り込まれているかのようである。しかしながら、答申の行う現状分析の中では、現状を批判的に捉える文脈において依然としてこれらの言葉が使われている。とりわけ、専門教育の比重が増す一方で共通教育の後退がみられ、専門教育の早期化や共通教育を軽視する傾向に対する懸念が示されている。また、各大学において「学位授与の方針や教育研究上の目

的等との整合性・一貫性を持つ教育課程の編成が求められているが、それは「基礎教育や共通教育、専門基礎教育、専門教育などの適切な区分を設けた上で」実施することが期待されている。このような表現からは以下のことが読み取れる。すなわち、教養（共通）教育や専門教育は、理念的には教育プログラムとしての一貫性の中に昇華させられることが望ましいが、学士課程教育の現状を分析し、あるいはその具体的編成を設計する上では基本的な構成要素として存在し続けているのである。

(5) 学士課程教育のあり方に関するさらなる検討の必要性

「学士力」の内容自体は、従来の答申をはじめこれまで各所で議論されてきた内容や国際動向を踏まえた上で設定されており、一般性を持たせた形で表現されていることもあって、その内容に関して大学関係者から表立った批判はみられていない³⁾。ただし、かりに学士力の枠組みが分野や機関特性を超えた一般性と学士課程教育に共通に求められる能力としての包括性を備えているとしても、そのことは学士力の枠組み自体が学士課程教育を構築する上での具体的な理念や道筋を示していることを意味するわけではない。何よりそれは、上で見た学士課程の構成要素の取り上げ方に如実に表れている。もちろんそのような内容は、政策文書としての答申の持つ、基本的な方向性や考え方の枠組みの提示という性格を超えるものである。課程編成の具体的思想は高等教育機関と教育現場に、そして学士課程教育構築のための基本理念は大学教育を対象とする研究に求められるのである。

一方、学士力の提示の仕方に対しては、政府の審議会が大学における教育内容にまで踏み込む形を取ることへの違和感、それゆえ個々の大学における教育の自律的發展を促すよりもむしろ画一化の促進につながるのではないかといった懸念が表明されている⁴⁾。上で分析してきた一連の答申の流れに位置付ければ、学士課程答申の主たる意義は、多様化・個性化路線によって学士課程教育における共通の質が不鮮明になる中で、日本の学士課程教育としての共通性（そしてその延長線上にある「国際的通用性」）を確保するために、分野・機関を横断する一定の共通の枠組みが必要であると主張した点にある。それを標準化への志向と捉えることもできるが、答申は多様化・個性化を否定しているわけではなく、むしろ多様化・個性化を前提とするからこそ必要とされる枠組みであると考えられるだろう。このように捉えれば、問題となるのはむしろこの枠組みの用いられ方である。これを準拠枠として固定的に捉え、例えば、それに沿って測定された評価結果のみを教育の成果と捉える態度をとれば、教育現場の活力や独創的取組みは大きく損なわれるであろう。逆にこれを、学士課程教育について思考するための出発点と捉えれば、そのあり方を検討していくための土台となりうる。そこでは、この枠組みにとらわれるのではなく、それを柔軟に解釈しつつ捕捉・修正し、さらには批判的に再検討する試みが、むしろ日本の学士課程教育の将来を考えていく上において前向きな意義を持つのではないだろうか。このような観点に立てば、改めて学士課程教育とは何かとの問いは重要となる。

4. アメリカにおける学士課程教育に関する議論：AAC&Uを中心に

以上の議論をより幅広い枠組みの中に置いてみよう。以下では、アメリカの学士課程教育に関する最近の議論を取り上げる。アメリカの学士課程教育はいうまでもなく、戦後日本の大学教育のモデルとなったものであり、それ以降も模範的存在であり続けている。その含意を本稿の問題意識に照らして捉え直せば、アメリカの学士課程は考察の対象としてより積極的意味を持つ。端的に述べれば、アメリカでは、大学の最も基本となる学位を与える課程として学士課程教育（undergraduate education）を位置付け、その中でジェネラル・エデュケーション（general education）と、専攻（major）や職業教育（vocational or professional education）とを包含する教育プログラムを構築してきた歴史を持つからである。また、学士課程教育そのものとはしばしば折り重なりつつ、その基盤となる理念としてリベラル・エデュケーション（liberal education）の伝統を保持してきたことも重要な意味を持つ。これら用語については吉田（2005）が簡明な整理を行っている。これらのうち最も古い言葉はリベラル・エデュケーションであり、その原型は17世紀の植民地カレッジ創設に遡る。すなわち、カレッジ教育発足とともに欧州から持ち込まれた概念であり、その主要な目的であった人間形成機能を重視した言葉である。その内容は時代によって大きく変化してきたが、思考力、判断力、批判力などを涵養し、アメリカの民主主義社会を担う市民を育成するという理念は一貫している。これに対して、ジェネラル・エデュケーションは20世紀に入って登場した概念である。19世紀後半以降、研究活動の重視、技術的・応用的学問の導入、自由選択制の普及が進行し、従来カレッジ在籍時を通じて必修として行われてきたリベラル・エデュケーションは1~2年の課程に圧縮され、ジェネラル・エデュケーションと呼ばれるようになった。こうした経緯から、リベラル・エデュケーションに対置される概念は職業教育であり、ジェネラル・エデュケーションに対置されるのは専攻・専門教育であるとされる。20世紀以降におけるアメリカ学士課程の一般的なカリキュラムは、幅広い知識を学ぶジェネラル・エデュケーションと、特定の分野を深く学習する専攻によって構成されている（吉田，2005，75-78頁）。

(1) AAC&Uによる「主要な学習成果」

ひとまず以上の理解を前提にして、次にリベラル・エデュケーションを推進する主要な大学団体であるアメリカ・カレッジ・大学協会（Association of American Colleges and Universities, AAC&U）⁵⁾における近年の議論を取り上げてみたい。AAC&Uにおける最近の議論は、上で触れた学士課程答申や川嶋（2009）において主要な国際動向の一つとして取り上げられている。そこでは、学生の学習成果を重視する国際動向に沿って日本の学士課程教育を構想する必要があるという文脈で、AAC&Uが最近公表した「主要な学習成果（Essential Learning Outcomes）」が取り上げられている。本稿ではさらに、その背景となったAAC&Uによる一連の研究プロジェクトの成果に遡って論じてみたい。

「主要な学習成果」はAAC&Uの研究プロジェクトであるLEAP（Liberal Education and America's Promise）による成果である。同プロジェクトは、汎用性ある学習成果の枠組みの構築を通じてリ

ベラル・エデュケーションの意義を明らかにすることを主要な目的としている。その活動の到達点として示される「主要な学習成果」は以下のような構造を持つ（表2）。「人類の文化と自然に関する知識」、「知的・実践的スキル」、「個人的および社会的責任」、「学習の統合」という4つの能力領域に沿って、さらに具体的な学習成果が提示されている。これらは上で見た学士課程答申による「学士力」の枠組みときわめて類似しており、学士力が国際的通用性を強く意識した提言であることが改めて理解できる。「主要な学習成果」の枠組みは分野や機関特性を問わず、学士課程教育に共通して求められるものであるが、きわめて一般的な形で提示されており、各大学の教育目的や専門分野の文脈に適応可能なものとなっている。一方で、学士力についてすでに論じたように、このような枠組みの提示だけで、学士課程教育の具体的な内実がただちに想起されるわけではない。

表2 AAC&Uによる「主要な学習成果」(Essential Learning Outcomes)

<p>人類の文化と自然に関する知識</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自然科学、数学、社会科学、人文科学、歴史、言語、芸術の学習 <p>これらは、現代および歴史的な巨視的問題への関与を通して習得される</p>
<p>知的・実践的スキル</p> <ul style="list-style-type: none"> ・探究と分析 ・批判的・創造的思考 ・コミュニケーション（文章・口頭） ・数量的分析能力 ・情報リテラシー ・チームワークと問題解決 <p>これらは、カリキュラム全体にわたって、やりがいのある課題、プロジェクト、パフォーマンスの水準を次第に高めることによって習得される</p>
<p>個人的および社会的責任</p> <ul style="list-style-type: none"> ・市民としての知識と関与：地域およびグローバル社会 ・多文化に関する知識と能力 ・倫理的思考と行動 ・生涯学習の基礎とスキル <p>これらは、多様なコミュニティと現実社会に対する挑戦に積極的に関与することによって支えられる</p>
<p>学習の統合</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一般教育および専門教育にわたる統合と高度な成果 <p>これらは新たな環境や複雑な問題に対して、知識、スキル、責任を応用することを通して証明される</p>

出典：AAC&U, 2008, p.3.

(2) AAC&Uによるリベラル・エデュケーションの定義と考え方

そこで、このような枠組みが構築されるに至った背景や文脈を学士課程の構成要素に関する議論を通して探ってみよう。AAC&Uはリベラル・エデュケーションに対して以下の定義を与えている（AAC&U, 2009）。「リベラル・エデュケーションは個人の能力を向上させ、複雑性・多様性・変化に対処できるよう準備をするための方法である。それは学生に対して、世界に関する幅広い知識（科学、文化、社会など）と彼らに関心を持つ特定領域に関する深い学習を与える。また、学生に社会的責任の感覚を発達させ、コミュニケーション能力、分析力、問題解決能力、知識やスキルを現実の世界に应用する能力といった、強固で移転可能な知的・実践的スキルを発達させる。リベラル・エデュケーションを構成する科目や履修要件が時代によって変化してもその主要な目標は不変

である。現在ではリベラル・エデュケーションは通常、多様な専門分野の幅広い学習と知識を得る方法を提供するジェネラル・エデュケーションのカリキュラムと専攻分野のより深い学習とを含む」。

さらに、リベラル・エデュケーションに関しては時代を問わず、アメリカ高等教育に引き継がれてきた思想であることを言明しつつ、それが現代では新たなアプローチを求められていることも述べている。リベラル・エデュケーションが学生の知的能力や個性の発達を促すものであることは不変であるとしながらも、以前のリベラル・エデュケーションが幸福な人生を送るための個人の選択によるものだったのに対し、現在ではあらゆる学生にとって不可欠のものとなっているとしている。また、以前はリベラル・エデュケーションは職業的でないことを特色としていたが、現在ではグローバル化した経済における成功や見識ある市民生活にとって不可欠なものとなっているという性格変化を指摘している。また、リベラル・エデュケーションがジェネラル・エデュケーションと専攻分野の学習によって構成されることは変わらないが、そこでいう専攻分野とは以前は主に、職業的志向をもたない学問分野 (arts and sciences) のことを指していた。だが現在では、中等教育を含めた教育課程全体を貫く主要な学習成果に立脚した学習によって次第に高い到達水準へと向上していく学習方法が必要とされている。そしてこれと関連して、リベラル・エデュケーションは、以前はリベラルアーツ・カレッジやそれ以外の大学の自由学芸学部 (colleges of arts and sciences) で行われる教育であると考えられたのに対して、現在では中等教育機関や、コミュニティ・カレッジを含めたさまざまな大学で行われる教育であり、またあらゆる分野を貫く概念へと発展しているとしている。

以上のようにみえてくると、リベラル・エデュケーションが歴史の中で担ってきた役割やその意義を積極的に認めつつ、しかしその概念は今や学士課程教育全体とほぼ同義と思えるほどまでに拡張されている。これは、高等教育就学率が拡大し、短期高等教育を含めた学士課程教育が国民の権利として社会的に認識されていることと表裏をなしている。とりわけ、リベラル・エデュケーションは一般的には職業的教育と対置されるものと理解されてきたが、職業的内容をも貫く理念として再定義されている点は注目される。アメリカの学士課程では多くの学生が職業分野を専攻する⁶⁾。リベラル・エデュケーション概念の拡張はその事実を踏まえつつ、同時にそれらの分野における学習が単なる職業準備教育にとどまることなく、学問的・社会的スキルや市民性と不可分の教育としての概念に包摂される必要があるという姿勢を示している。

以上の考え方は、LEAPプロジェクトに先行するGreater Expectationsプロジェクト (2000~2006年)の成果における以下のような記述によってさらに明確に知ることができる。2002年に公表された同プロジェクトのNational Panel Reportでは、「優れたリベラル・エデュケーションをすべての学生—エリート機関の学生や伝統的な自由学芸分野を学ぶ学生だけでなく—に与えるために、新たな国レベルでの関与が求められる。ビジネス、教育、保健、技術などの専門職教育もリベラル・エデュケーションとして行われることが必要である。このような精神に基づき、本レポートは、リベラル・エデュケーションと実践的な教育との間にある伝統的で人工的な区分を解消することを主張する」(AAC&U, 2002, p.xii)と述べられている。また、同プロジェクト内部のProject on Accreditation and

Assessmentでは、機関別および専門分野別ア krediteーション団体の代表者が学士課程教育の評価のあり方について議論を行っている。その報告書の中には以下のような記述がみられる(AAC&U, 2004)。

「専門分野のア krediteーション団体はリベラル・エデュケーションと専門職教育の間の葛藤という最も古く、また最も広く行き渡った分裂を克服する新たな見解を提示しつつある。本プロジェクトにおいて、専門職教育のア krediteーションを行う団体のリーダーたちは、リベラル・エデュケーションを、実用的でなく、不必要な贅沢品であるとは位置付けないということに広く合意している。むしろそれはビジネス、教育、工学、看護などのような分野であれ、専門職上の成功にとって不可欠である。…質の高い教育プログラムを構築するためにはリベラル・エデュケーションと専門職教育とを統合する必要がある」(p.iv)。「専門職教育のア krediteーション団体はア krediteーションにおいてリベラル・エデュケーションを高い位置付けに置く評価基準やプロセスを確立してきた。近年、専門職教育のア krediteーション基準の改訂が行われたが、そこでは、専門職への準備においてリベラル・エデュケーションが中心的な役割を果たすことが改めて主張されている。…一方、このメッセージは学生や教員には十分に届いておらず、彼らは依然としてジェネラル・エデュケーション以上に専門教育を重視している」(pp.2-3)。

上記プロジェクトに参加した主要な専門分野別ア krediteーション団体であるABET (工学系)とAACSB-International (ビジネス系)は近年、その評価基準を、教育課程を通じた学習成果の測定・提示を重視するものへと転換させたが、そこでは、各専攻領域に関する能力だけでなく、一般性・汎用性を持った能力がきわめて重視されている。このような動向からも、リベラル・エデュケーションの概念を専門職教育にまで敷衍させつつ、ジェネラル・エデュケーションと専門教育との統合を重視する姿勢を確認することができる (AACSB-International, 2003, pp.15-16; ABET, 2004, pp.1-4)。

5. 専門教育の視点からみた教養教育との有機的統合に関する議論の枠組み

これまでの検討の中で明らかになったことは3点である。まず、学士課程教育が、最終的に得られる学生の学習成果を目標として一貫したプログラムとして構築されることが今や重要な命題となっていること。次に、そこでは、これまで学士課程教育の枠組みを設定してきた教養教育と専門教育を区分するのではなく、両者が共通の目標に向かって統一的な視点から組み立てられる必要があること。しかし一方で、両者の葛藤や分離は依然として現実的な課題として存在し続けていることである。

以下では、教養教育と専門教育がいかなる視点から統合されるのかについての考察を行いたい。規範としての「有機的統合」を前進させるための現実的な手掛かりを与えるためには、その内実に踏み込んだ理論的考察を経なければならない。以下では、専門教育をいかにして構築するかに焦点を当てる。専門教育に関する諸答申での提言は2点に集約される。(1) 教養教育と共通する視点から再構成される必要があること、(2) 学問の発展や社会変化に伴い、学習内容が肥大化しており、その完成を目指すためには大学院教育への延長を前提にしなければならず、それゆえ学士課程

では基礎・基本を重視した内容へと転換すべきこと。このうち後者については1990年代以降、大学院、特に修士課程への進学者の増大や専門職大学院の拡充などにより、現実に大学教員の意識の中に相当程度根付いているものと思われる。一方で前者の観点については、教育内容の水準の調整にとどまるものではなく、専門教育の考え方や方向性の転換が求められるため、現実の取組みとしても研究上も、この問題にどう対処し、あるいは論じていくのかは単純ではない。「専門の一般教育化」あるいは「専門の教養化」といった言葉は用いられているものの、それらは、専門学部卒業生の社会的配置に焦点を当てる場合（天野，1998，32-33頁）や、教育の量的な比重に関する議論（吉田，2004）が多く、質的な内容論に踏み込んだ議論が十分に行われているわけではない。以下では、今後のさらなる検討に向けた手掛かりとなりうる枠組みを提示した3人の論者による議論を取り上げる。

(1) 専門教育の教養教育化

専門教育を教養教育の視点から再構築することを提唱している論者として絹川正吉を挙げることができる。絹川は教養教育の代表的論者の一人として教養教育や一般教育の意義についてさまざまな観点から分析・提言を行っているが、中でもこの提言は教育現場に具体的な示唆を提供するという点から重要である。絹川は学士課程における専門教育の位置付けについて次のように述べる。「集中専門学習は、あくまでも学習の過程における専門であって、必ずしも最終的な専門選択を強制するものであってはならない。したがって、集中構造を持つ学習の成果は、単に特定の専門領域にとって意味をもつものであってはならない。特定の専門領域における学習であっても、そこでの学びが、人間の知的営みの本質に関わる普遍的内容を示唆するものであることが期待されている。すなわち、一つのディシプリンに焦点を置きながら、トランスディシプリンの性格を持つ学習こそが、大学教育のカリキュラム構造である。このようなカリキュラムを実現するコンセプトとして、「専門教養科目」を主張したい」（絹川，1995，155頁）。合わせて、アメリカのリベラルアーツ教育において専門学習が持つ意義を、「専攻学問の知識探求方法の基礎訓練を受けることにより、人間の知的営みへの本質的参加を経験し、知識人としてのアイデンティティを形成すること」と指摘する（絹川，2005，19頁）。すなわち、専門の学習が専門教育の内容そのものを身に付けることを目的とするのではなく、人間形成を目的としたものになる。絹川はこれをもって「専門の教養化」と呼んでいる（19頁）。ここでは、専門学習の意味と視点を転換させることでそれを教養的な教育へと拡張することが主張されている。さらに絹川は、専門科学（ディシプリン）が専門主義の過度の進行によって狭隘化させられる危険性を持つことを指摘しながらも、ディシプリンは人間の知の営みの集大成を表しており、本来的にパイディア（一般的教養）と結びついた性格を持ち、それ自体が否定されるべき対象ではないとする。「一般（教養）教育にとってディシプリンは排除できないばかりでなく、ディシプリンは一般（教養）教育の淵源であり、「大学教育が圧倒的にディシプリンを基に構成されていることは、人間の知的営みの歴史的必然である」とする。問題はむしろ、科学と教養との本来的な結びつきを取り戻すことであり、そのような視点から専門教育が展開される必要があるとする（絹川，1998）。すなわち、専門学習の不足するところを教養教育が補完する

役割を担うとしても、それは専門科学の否定の上に依って立つわけではなく、むしろ個別のディシプリンを基盤とする各専門教育をつなぎ、視野を広げる役割を教養教育が担うという位置付け方が可能となるのである。

(2) 専門教育の自由化

同じく専門教育の変革の必要性を主張するもう一人の論者として扇谷尚を取り上げる。扇谷は「専門教育の自由化」という考え方を提起している。扇谷（1986）では、専門教育が細かな知識の伝達と操作技術の訓練に傾きがちであることを批判し、そうした細分化した専門に移る前に基本的概念と科学の基礎的方法についての教育が行われなければならないとする。その上で、科学の成果の伝達ではなく、その過程の解明が重要であり、科学的発展の内面的問題、すなわち人間的価値への貢献を目指した批判的思考に基づく自由探究の精神が重視されるべきであり、これを自由教育としての専門教育と呼んでいる。一般教育は人間業績の主要領域について広い見識と統合能力の育成に努めるものであり、これに対して学士課程で展開される専門教育は、人間業績のある部門や特定の個別学問についての特殊な把握であるが、一般教育で獲得した広い知識と理解を個別の領域や問題に集中する教育であり、そこでは一般的なものを特殊なものに適用するときの判断を重視すると同時に、自分の特殊な作業を一般性の水準で取り扱って、全体的理解への扉を開く考察をとる。そして、専攻領域における先人の業績についての理解と並んで、学生に自己の業績をつくるひとつの出発点を築かせる教育である。

さらに、扇谷（1993）では、一般教育と専門教育が大学レベルである以上、これらに有機的関連性を持たせるためには、学問の教育的価値の実現が共有すべき課題でなければならず、そこでは学問の自由な探求を通じて学生に個性的な自己実現の機会を提供し、専攻学問の社会的影響力を意味ある方向に創造的に行使する能力・態度の育成が課題として追究されねばならないとする。そして、その具現化のために以下の枠組みを提示している。専門教育が自由教育的性格を獲得する条件として、知識探求を重視する分野（specialized education）では、特定分野の学問知識を展開する方法が学生の思考様式と価値観の一部になる必要があり、そのための教授法の改善を図る。また、関連する他の学問の知識を自分の中に組み入れる。これらによって、知的活動の基盤をなす自覚的探究心を鍛え、学問や文化を創造する基礎的資質を養う。知識の実践性を重視する分野（professional education）では、専門の学問とその職業が社会環境に与えるインパクトを自覚し、技術知を精神的・道徳的に使いこなす能力を育成する。これらの条件の下で行われる専門教育は以下の内容を持つ。

- ・知識の一般化：専門教育は学生が自身の専攻する学問との一体感を体験する深さの学習であるがその際、特定の知識課業のための訓練よりも、一つの学問の方法論の基底を重視し、その学問を一般的な知的領域に関係づけること、その学問の歴史と哲学的伝統を理解すること、隣接の専門の知識・技術との相互関係を探ることに配慮する。
- ・知識の自由化：ある確実な立場から全体を形作って見渡すことができるようにする。ただし、狭い立場から全体を決めるのではなく、自分の専攻によってどこまで事実と真理の全体に到達

することができるか、専攻の可能性と限界に対する感覚を与える。

- ・英知の働き：特殊な知識と技術を身に付けて専門的に生きていく学生が広い全体的な人間として生きていく上で、広い視野に立つものの見方と生活理念に基づく生き方との統一が必要である。

以上の内容を持つ専攻は、従来の「閉ざされた専攻」に対して「開かれた専攻」と呼ぶことができる（扇谷，1993，17-18頁）。

(3) 拡充専攻

以上のような専門教育のあり方の主張は、絹川（1998）と扇谷（1993）が指摘するように、アーネスト・ボイヤー（Ernest L. Boyer）による「拡充専攻」の主張と基底的につながる内容を持っている。ボイヤー（1988）は1980年代におけるアメリカ大学の職業主義が、リベラルアーツと専門職教育の分断と教育内容の細分化や技術重視の傾向を生み出していることを危惧しつつ、しかし、本来リベラル・エデュケーションと実用性とは矛盾しないことを指摘する。「一般教育の目標は、適切に設定されるならば、専攻を通じて達成できる」と述べ、その上で学習する分野がどのようなものであっても、課題は「知的内容を持ち、学生の視野を狭めるのではなく、それを広げる能力を持っているか」どうかであるとする（ボイヤー，1988，136-138頁）。職業に結びついた分野であっても学士課程教育においては単なる職業準備以上の内容を提供する必要がある。そして、「学生たちの特定分野への深い探究を助長するだけではなく、彼らが自分たちの専攻分野を正しい視野の下に置くことができるような専攻」を拡充専攻と呼ぶ。ある専攻が拡充専攻に相応しいかどうかは、「その分野の検討されるべき歴史と伝統は何か」「理解すべき社会的・経済的意味は何か」「対決すべき倫理的・道徳的課題は何か」という3つの問いに回答を出すことができるか否かによって決まる。「専攻が共通学習の課題に関わり始めたとき、学生たちは言語や伝統や社会制度やその他の事柄について、ときに応じて考えることができる。専攻が非常に拡充したものになっている質の高い大学では、学生は深さから広さへ導かれ、単なる訓練ではなく最善の形の教養学習に焦点が当てられる」（ボイヤー，1988，136-141頁）。このような視点から専攻学習を位置付け直すことにより、それは学生に豊かな内容を提供することが可能となり、また結果として実用性を付与することも可能となると論じている。こうした考え方は、AAC&Uが提唱する、職業分野にまでリベラル・エデュケーションの理念を拡張させる考え方と通底するものである。

(4) 専門教育の変革・再定義という視点

以上、「教養教育と専門教育との有機的統合」というテーゼにいかにして実体を与えうるかについて、専門教育の変革・再定義という視点からいくつかの考え方を取り上げて検討を行ってきた。これらの考え方はいずれも、これまで一般的には教養教育の役割とされてきた理念や目的を専門教育に持ち込むことで専門教育を構想する視点の転換を促すものである。扇谷（1993）や天野（1998）が指摘するように、日本の学士課程教育は専門学部制の下でカリキュラムが組み立てられ、かつ原則として専攻分野を決定した上で大学に入学するという特質を持つ。そうした中で、学生は実態的

にも意識の面でも、専門教育を中心に据えつつ学習に取り組むこととなる。そのように考えると、専門教育の視点から学士課程教育のあり方を考察する理論的枠組みは、現実的な視点から大学教育を変革させていく上において意味を持つだろう。さらに、これら枠組みの重要性は、こうした日本の大学の現実というレベルにとどまるものではない。大学はその知的活動を学問に基づいて構築する組織体であり、その学問が専門分野（ディシプリン）を中心に形成されるのだとすれば、専門教育を中心に据えた学士課程教育のあり方は大学の知的活動全般と結びつく契機を与えるものといえる。そのことは、上で論じてきたことから明らかなように、教養教育の否定を意味するものではない。教養教育と専門教育の統合とは、両者を対置構造に置くのではなく、教養教育は専門教育の視点から、専門教育は教養教育の視点から各々のあり方を見直すことによって、双方がより豊かな内実を備えることであると言える。

6. おわりに

本稿では、現代の学士課程教育の改革動向を前提に、いかにしてそれに実体的基盤を与えようかという課題意識から、主に専門教育に対する考え方を転換するという視点に立って考察を行ってきた。本稿の分析は依然限られたものであり、今後検討すべき課題は多い。例えば、アメリカのリベラル・エデュケーションの現代的状況について本稿では、AAC&Uによる議論を中心に挙げたが、より多面的な状況について検討を加える必要がある。また、前節で論じた専門教育の考え方を巡る議論については主要な議論を整理した段階にすぎず、今後より幅広い検討を行うとともに、これらとは異なる考え方も取り上げる必要がある。以下では、これらの課題を通観するものとして、本稿の背後にある筆者の問題意識を述べ、結びに代えたい。

現在の学士課程教育の改革論議は、現代的な背景を背負ってはいるが、それらの議論は戦後以来議論されてきた大学教育の課題と根源的には連続している。一般教育と教養教育の包含する意味や定義、時期的変遷は置くとしても、現在に連なる学士課程教育の課題は決して1990年代になって新しく登場してきたものではない。むしろ各答申で主張されるように、知識基盤社会の到来やグローバル化といった社会変化、あるいはユニバーサル化という大学自身の変化によって時代ごとに強調される理念や教育内容は多様であり、それら諸要因は各々が大学教育に対して大きな影響を及ぼす。しかし、より重要な問題はこのような時代の変化にかかわらず、大学教育に普遍的に求められている理念や目的である。すなわち、現代の社会的・経済的・文化的状況、大学の置かれた現実といったものから大学教育が逃れ得ないとしても、それらを前提に据えた考察よりも、学術を担う社会的基盤としての大学が、その最も基礎的な学位課程の本質として、どのような理念・目的・内容を想定すべきなのかという問題意識が本稿の根底にある。外部の要因や条件から導かれる議論が状況対応的で受動的なものになりがちであるのに対して、このような視点から大学教育の問題を考察することは大学にとっての主体的な議論を導きやすいのではないだろうか。現在の学士課程教育の課題をこのような視点から見据えたときに、教養教育と専門教育という大学教育の基本的構成要素の関係を改めて問い直す意義は依然失われていない。本稿の中で検討した枠組みは学士課程教育の

普遍的性格の検討に対して示唆を与えてくれるものではないだろうか。

【注】

- 1) 大綱化以降の学士課程教育について杉谷（2005）は、専門教育に対して教養教育の比重が減少する傾向がみられるという実態を示し、専門学部の論理が教養教育にまでより強く及ぶようになったと述べて、現状では共通性と統合性の確保に大きな課題があることを指摘している。
- 2) なお、教養教育に関して、将来像答申に先立ち、2002年に中教審から「新しい時代における教養教育の在り方について（答申）」が公表されている。この答申は幼少年期から成人に至るまでの長期的な視点に立った教養の涵養について論じており、その文脈の中で、大学における教養教育についても取り上げられている。そこでは、「新たに構築される教養教育は、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。各大学は、理系・文系、人文科学、社会科学、自然科学といった従来の縦割りの学問分野による知識伝達型の教育や、専門教育への単なる入門教育ではなく、専門分野の枠を超えて共通に求められる知識や思考法などの知的な技法の獲得や、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」といった提言をはじめとして、カリキュラム構築の必要性や教員の取組の支援、責任ある実施体制の確立など教養教育の課題について包括的に論じている。専門教育との関連に着目する本稿の主旨から直接的な検討対象とはしないが、学士課程段階の教養教育のあり方を考える上で重要な示唆を持つ答申である。
- 3) 例えば、中教審大学分科会学士課程教育の在り方に関する小委員会が2007年9月に審議経過報告をまとめ、「学士力（仮称）」を提示した段階で、大學生新聞社が実施した調査（全国の国公私立大学を対象に155校が回答）では、98%の大学が「卒業までの到達目標を明確化しなければならない」と回答し、94%の大学が「指針は参考になる」と回答している（大學生新聞社編 2007, 1頁）。
- 4) 上（注3）で挙げた調査では、40%の大学が「学士力は国から提示されるべきことではない」と回答している（大學生新聞社編, 2007, 1頁）。
- 5) AAC&Uの前身であるAAC（Association of American Colleges）はリベラルアーツ・カレッジを中心とする私立大学が相互の連帯を促進し、社会や政府に対してその存在をアピールすることを目的に1915年に結成された。1976年に政府に対するロビー活動とは一線を画し、“voice for liberal learning”としてその目的を純化することが決議され、1995年には加盟機関の多様性を反映し、現在の名称へ改められた。現在、1,150余りの多様な高等教育機関が加盟している。
- 6) 2006-07年度、アメリカにおける学士課程卒業生の分野別内訳は以下の通り。専門職分野は、ビジネス21.5%、工学（コンピュータ科学含む）8.2%、教育6.9%、学問分野は、人文科学17.6%、社会科学16.7%、自然科学7.3%である（National Center for Education Statistics, 2008, Table 274）。

【参考文献】

- 天野郁夫（1998）「専門教育を問う」大學教育学会編『大学教育学会誌』第20巻2号，31-34頁。
- 扇谷尚（1986）「高等教育における一般教育の位置付け—一般教育と専門教育の統合を目指して—」一般教育学会編『一般教育学会誌』第8巻2号，75-79頁。
- 扇谷尚（1993）「専門教育の自由化としての一般教育」一般教育学会編『一般教育学会誌』第15巻2号，16-20頁。
- 大崎仁（1998）「高等教育研究の視点」日本高等教育学会編『高等教育研究』第1集，玉川大学出版部，47-62頁。
- 川嶋太津夫（2009）「アウトカム重視の高等教育改革の国際的動向—「学士力」提案の意義と背景—」日本比較教育学会編『比較教育学研究』38号，東信堂，114-131頁。
- 絹川正吉（1995）『大学教育の本質』ユーリーグ。
- 絹川正吉（1998）「現代の教養教育論」『大学論集』第28集，広島大学大学教育研究センター，77-95頁。
- 絹川正吉（2005）「リベラルアーツ教育と学士学位プログラム」日本高等教育学会編『高等教育研究』第8集，玉川大学出版部，7-27頁。
- 杉谷祐美子（2005）「日本における学士学位プログラムの現況」日本高等教育学会編『高等教育研究』第8集，玉川大学出版部，29-52頁。
- 大學新聞社（編）（2007）『大學新聞』第48号。
- アーネスト・ボイヤー（喜多村和之他訳）（1988）『アメリカの大学・カレッジ』リクルート出版。
- 吉田文（2004）「学士課程カリキュラムの編成状況—教養の専門化か，専門の教養化か（上）」私学高等教育研究所編『アルカディア学報』No.172（<http://www.shidaikyo.or.jp/riihe/research/arcadia/0172.html>）。
- 吉田文（2005）「アメリカの学士課程カリキュラムの構造と機能—日本との比較分析の視点から—」日本高等教育学会編『高等教育研究』第8集，玉川大学出版部，71-93頁。
- AAC&U（2002）. *Greater Expectations: A New Vision for Learning as a Nation Goes to College*.
- AAC&U（2004）. *Taking Responsibility for the Quality of the Baccalaureate Degree: A Report from the Greater Expectations Project on Accreditation and Assessment*.
- AAC&U（2008）. *College Learning for the New Global Century*（2008 Edition）. National Leadership Council for Liberal Education & America's Promise.
- AAC&U（2009）. *What is Liberal Education?* Retrieved September 18, 2009, from http://www.aacu.org/leap/What_is_liberal_education.cfm
- AACSB-International（2003）. *Eligibility Procedures and Accreditation Standards for Business Accreditation*.
- ABET（2004）. *Criteria for Accrediting Engineering Programs*, ABET, Engineering Accreditation Commission.
- National Center for Education Statistics（2008）. *Digest of Education Statistics 2008*. Retrieved October 12, 2009, from <http://nces.ed.gov/programs/digest/>

Construction of College Education: focusing on major studies to enhance the integration with general education

Hideto FUKUDOME*

In Japanese higher education, it is a critical period for college education. In 2008, the Central Council for Education, an advisory council of MEXT, published a report “Enhancement of Undergraduate Education”. This presented a set of knowledge, skills and attitudes which college graduates should achieve irrespective of their major field. Identifying the expected outcomes of college education has become an international trend; in particular, we can find such an orientation in American higher education.

In this context, integration or interconnection between general education and the major study is one of the most critical issues; particularly in Japan, integration as a norm is often emphasized. However, there is still a failure to deeply discuss what integration means either theoretically or specifically in actual teaching and learning at each university.

This paper discusses this issue by focusing on the major studies. Since the 1990s, when the standards for granting university charters by the Japanese government were deregulated, individual universities have struggled to construct their own college curricula. This deregulation was a major turning point for higher education in Japan. After World War II, Japanese higher education introduced a new general education system to its college curriculum based upon the model of American college education. The aims of general education were academic and humanistic and can be categorized as idealistic. The resulting general education was often criticized as a repetition of high school education and boring rather than stimulating for students; its reform was thought to be necessary.

Even though the concept of general education retained validity, following deregulation general education became severely reduced in most campuses. Consequently, a need now exists for a reconstruction of general education, but this time in the form of integration with major studies.

Because one of the main issues in our college education has long been the role of general education, we still approach the issue of integration from the perspective of general education: how it can be used effectively to enhance the quality of students’ learning. Relatively few people have used the alternative approach to this issue of focusing on the major studies. If both of them are to be effectively integrated, it is an issue not only for general education, but also for the major studies.

This paper first reviews some major reports published by the advisory councils of MEXT after the 1990s, and identifies the situation and current stage of the reform of college education, particularly in the light of last year’s suggestion by the Central Council for Education. Then, some of the current trends in the United States

* Associate Professor, R.I.H.E., Hiroshima University

are reviewed, particularly the study and recommendations of the AAC&U, which is one of the major national organizations for the enhancement of undergraduate liberal education. Finally, there is discussion of some theoretical approaches that can lead to enhancement of the integration of general education and major studies.

The picture that emerges identifies three conclusions. First, there is a remarkable trend to remove the tension between these two teaching areas and construct a coherent program for integrated college learning. At the same time, although this issue has been discussed for a long time, there is still a need for deeper consideration of this issue. Second, we still do not have a reliable framework that provides a base for reform of college education. Finally, some theories can indicate creative approaches to understanding of the relationships within the constituents of college education.