

広島大学 高等教育研究開発センター 大学論集  
第 38 集 (2006年度) 2007年3月発行：125-141

## 大学教育理念と学士課程カリキュラムの改革

—歴史的・比較的視点から—

黄 福 涛



# 大学教育理念と学士課程カリキュラムの改革

—歴史的・比較的視点から—

黄 福 涛\*

本稿では、歴史的・比較的視点から大学教育理念の類型、学士課程カリキュラムの主なモデルとその変容を簡潔に考察する。それと同時に、知識基盤社会や大衆化、グローバル化の進展に対応したアメリカ、日本、そして中国における学士課程カリキュラムの改革と趨勢について、1990年代以降を中心とした動向を概観し、そのうえで、日本における学士課程カリキュラムの再構築の課題と今後の対策について検討する。

## 1. 大学教育理念の類型とカリキュラムモデル—歴史的視点

大学教育理念とそれに基づく学士課程カリキュラムのモデルについては、いろいろな視点からまとめることができるが、本稿では、歴史的・比較的視点から、以下の四つの大学教育理念とそれに対応した学士課程カリキュラムモデルを整理することを試みる。以下、それぞれの大学教育理念とカリキュラムモデルの特徴について検討する。

第1はリベラル教育理念 (liberal education) である。この教育理念の根源は古代ギリシア・アテネの市民・自由民 (ラテン語でlibre) のための教育に遡ることができる。古代ギリシア時代には、この言葉は精神的教化の意味で、非奴隷的自由人の知的素養の意味を持ち、階級性・貴族性を払拭するに至っていない。特に古代ギリシア・アテネでは精神と肉体が調和した全人的教養人が理想とされ、当時の教育は主として社会的・政治的指導性を発揮する地位を占めるエリート集団のためのものであり、個人の発展のためではなく公的な生活への準備であると考えられている。そのために学ぶべき知識が学科目として提示されていた。

この理念に基づいた教育内容は文法、修辞学、弁証法、算術、幾何、天文学、音楽などである。紀元前5世紀のローマにおいて、それらは自由七科 (seven liberal arts) として定められた。パリ大学を代表とする中世大学が成立した12世紀以降、自由七科は専門職教育科目 (神学、法学、医学) の基礎科目へと発展、継承され、リベラル・アーツ学部の中心科目となった。またこれらの科目は実用的なもののみならず、かつ職業と、それも特に弁護士、医者、教師及び聖職者などの専門職と強い結びつきを持っていた。14世紀以後、古代リベラル教育の概念はルネサンス人文主義のなかによみがえり、さらに18世紀後半のドイツ新人文主義運動のなかでは、古典文化の精神を学び直し、それを新たに創造したり、展開し直したりするという形で捉え直された。18世紀以後、ヨーロッパ大陸のフランス、ドイツ、ロシアなどの近代大学は、こうした教育を新設の中・高等教育機関に移

---

\*広島大学高等教育研究開発センター助教授

し、自らは専門教育機関としての性格を強く持ってきた。

一方、12世紀後半ごろ、イギリスではパリ大学リベラル・アーツ学部の学寮（カレッジ）を主なモデルとして、オックスフォード大学およびケンブリッジ大学が成立した。この二つの大学においては、自由七科を含む古典人文科学、例えば古典語、古代文学、宗教、道徳、歴史、スポーツ、社交などを提供するカレッジが大学の重要な教育機能を担うものとなった。カレッジは「全寮制」であり、学生は少人数クラスやチューターによって教えられていた。学生生活のあらゆる場面—身体的・精神的健康、個人の衛生、宗教、道徳的発達など—は、チューターによって指導や規制がなされた。16世紀以降、これは人格形成や幅広い知識・能力を身につけることを目的とする紳士養成の教育へと発展した。つまり、この二つの大学は、学者をつくるどころではなく紳士をつくるどころであり、科学を研究し教授するよりも、むしろ教養を与えるところと考えられたのである（皇，1970）。その後、17世紀から始まったイギリスの産業革命の進展に伴い、リベラル・アーツ的準備教育は後期中等教育段階に委ねられることになった。

要するに、このリベラル・アーツ教育の理念とカリキュラムの形態においては、その本質は職業や専門教育と対におかれ、将来のエリートや指導者の養成を目指す一方で、中世大学が成立した後は、高等教育準備教育としてみなされたのである。つまり、この教育理念とカリキュラム編成の流れは、古代から近代までに、普遍的な人格・一般教養の形成を目的とした「自由民」のための教育から中世大学における高度専門職教育の基礎へと転換し、さらに近代においては高等教育に続くエリートの教育制度として、庶民のための初等・中等教育レベルのものに変わった（小林，1997）。

第2は専門職教育理念（professional education）である。これは専門職業の準備を行う教育のことである。広義には、将来の職業生活に必要な特別な教育課程を編成し、一般教育と、その基礎のうえにおかれる専門分化した高度な職業教育からなる。狭義には、聖職者、弁護士、医者、教師、著作家、研究者、芸術家等の専門職業人（professionals）の養成を目指し、その免許や資格を与える専門職業教育をさす。この意味では、手工芸、手職および低いレベルの技術、家政、商業等の実業教育や職業教育（vocational education）と区別される（小学館，1998）。

専門職教育の発端は、パリ大学の神学部、法学部、医学部においては、聖職者、弁護士、医者、教師という伝統的専門職業人養成を目的とした教育である。また13世紀前後、イタリアのボローニア、サレルノにおいても、実用性が高い法律と医学を中心として、専門的知識や技能を提供する大学教育は発達した。17世紀末から近代科学が大学へ導入されるのにつれ、この実践知識に基づく職業人の養成を中心とした専門教育は、近代的な科学、技術をベースとし、国家に奉仕した高級技術官僚の育成へと転換した。こうした近代的専門教育の代表は、1789年大革命以後のフランスにおける各種専門学院のカリキュラムである。特にブルジョア政府によって直接に設置・管理されたエコール・ポリテクニクは、ブルジョアジーによる新生政権、科学革命・技術発展などからの求めに応じるために革命が生み出したもので、そこでは近代国家利益・産業発展と深く結びついた実用課程が設置され、その教育課程は功利性と実用性を強調するものだった。このモデルはその後大陸諸国に伝播して、19世紀後半にはいくつかの国における近代専門教育の形成に大きな影響を与え、専門教育の基本的な形態となった（関，1994）。例えば、ロシアは20世紀初期までに、技術、工学、軍事、

医学関係機関を中心とする近代高等教育制度を発足させ (Jarausch, 1982), 旧ソビエト社会主義時代に、党の幹部と技術者の養成を目的とする専門高等教育機関へと発展させた。多くの高等教育機関において5年の履修期間が実施されており、最初の2年間は全学必修科目、その後の3年間は職業に対応して細分された専門科目・実習が中心に行われた。そのうち、専門基礎科目と専門科目の卒業要件総時間に対する比率は95%程度だった (de Witt, 1955)。

近代以降の専門職教育カリキュラムモデルの特徴は、特に国家のための高い専門性を持つ技術労働力 (manpower) の養成を目的とする、細分された科学的、技術的、専門職的訓練プログラムとなっていることである。そして特に応用科学と工学に関する内容が多い。またそのカリキュラムの開発は、基本的には国家の優先事項によって厳しく規制され、政府の設置基準や法令などによって直接に管理される。さらに、統一あるいは標準化された教科書とシラバスによって行われることが多い。

第3は科学教育理念 (scientific education) である。1810年に創設されたベルリン大学にその理念と教育が象徴されている。また戦前の日本の国立大学もその影響を受けている。ベルリン大学は「既有既成の知識を学ぶのではなく、学問をつねにいまだ完全には解決されていない『問題』として扱え」というフンボルトの理念によって (潮木, 1973), 研究を重視し、研究者の養成を目的としている。具体的には、ベルリン大学では中世大学における予備教育的位置に置かれていたリベラル・アーツ学部が従属の地位を脱し、哲学部へと変更されたうえで、神学、医学及び法学の諸学を統一する機能を持った。それに加えて、哲学部における各科目の学習と研究による教養形成が最重視され、深い哲学的教養を持つ神学、法学、医学分野の知的専門人や知識人を養成するという大学像が志向された。そのため自然科学に関する科目でも、特定の職業の準備を目的とする内容ではなく、内面的な教養を通じて普遍的な人間を形成するという目標を実現するものであった。ドイツモデルが強調するのは近代科学の認識と発展の価値、つまり学生は単に受動的に科学知識を身につけるだけではなく、一定の探求と研究活動をしなければならないということである。学生は人類の歴史経験、科学の研究成果を主体の認識図式に転化して、次第に物事を見、知る能力を養うのであり、そのことは教養の涵養に大きな役割を果たしている。これは科学の実用性と功利価値ではなく、科学の信念、方法と研究能力の養成を重視したものだと言うことができるだろう。しかし19世紀後半から、ドイツ研究大学の哲学部において、自然科学分野に関する教育と学問研究に大きな変化が起こり、産業社会の求める専門職業人養成のための工科大学も数多く設置された。その一方で、研究大学においても実用性の高い科目が次々設置され、19世紀のフランス高等教育機関のように、国家と産業に密接な関係を持つカリキュラムが導入された。

この理念に基づいたカリキュラムモデルは、ベルリン大学が代表とされ、哲学部の地位を上昇させた。それと共に、その中に近代人文・社会及び自然科学の内容を導入することによって研究と教育の統合を実現し、「Wissenschaft」(純粋科学) という学問を目指した。その目的は大学における最終目標である「Wissenschaft」に応じた知識の統一、特に科学的真理の創造である。また大学の組織と教育については、中世の大学において教師が死守したギルドの自治権は、近代の大学においては研究のための自治権として学部教授会の手に移された。さらに、教授の方法としては講義が重視される一方で、皇は次のように述べている。「知識の創造を使命とする近世の大学において、中

世の大学の討論に代わるべきものは演習である。演習において、学生は教師の指導の下に、あるいは教師との共同研究の形式において、科学の研究方法を体得する。人文科学・社会科学の研究におけるゼミナール (Seminar) と、自然科学の研究における研究所 (Institute)・実験室 (Laboratorium) は、近世の大学の本質と密接な関係をもっている」(皇, 1970, 104頁)。つまり、大学において研究・教授・学習の三位一体が実現した。

第4は一般教育理念 (general education) である。一般教育の原型は、古代ギリシアの自由民の教育 (文法, 修辞学, 弁証法, 算術, 幾何, 天文学, 音楽からなる自由七科) に求められるが、その中核的な部分は19世紀後半のアメリカにおいて生成したものである。もともとアメリカの高等教育ではイギリスの古典大学 (オックスフォード大学など) の影響を受け、中世学問, 宗教的科目, 文芸復興期におけるギリシア・ローマの古典文学や聖書などの科目を中心に、聖職者や弁護士の養成を目的とした教育が行われた (Lucas, 1994)。近代自由・民主国家の形成、特に19世紀中期からの産業革命の急速な進展の中で、高等教育には激変する社会の需要に応え、より多くの人材を育成することが要求された。20世紀前半、アメリカでは、ヨーロッパ伝来のリベラル教育やリベラル・アーツに沿うリベラル・エデュケーション (liberal education) は、ジェネラル・エデュケーション (general education, 一般教育) とよばれるようになった。

一般教育の発足は1940年代から始まった「great books」運動に象徴される。1945年のハーバード大学委員会報告『自由社会における一般教育』の出版を契機に、一般教育の理念が正式に登場し、特に第二次世界大戦以後、アメリカの政治的、経済的、文化的な影響が世界的に強まるのに伴い、一般教育も多くの国々に広がりつつある。

アメリカの大学は多様性を特徴とし、また一般教育の概念は常に歴史の流れの中で変化しているため、一言で一般教育の理念を概括するのは極めて難しい。前述の三つのモデルと比較してみると、その理念は大きく分けて二つの特徴があるといえる。第1は、従来のように特定の社会階層やエリートに限らず、一般市民や大衆に開放された教育である。第2は、一般教育は伝統的専門職教育、あるいは理工系をはじめとする専門職的教育、特に技能的職業教育とは区別され、自由で民主的な社会を担う有能な構成員を養成するために、一般市民として必要な一般的、基礎的、また総合的な知識・技能・能力・態度を習得させる科目を含んでいる。その内容は、人文・社会・自然科学に関する選択科目が幅広く提供されることを通じて、一般市民・社会人として幅広い教養や知識、能力、資質を身につけることを目指すものである。それと同時に、上級の専門職教育、特に大学院教育の共通・基礎教育として位置づけられる。また総合的・学際的な専攻として開設されるものも多い。

こうした理念に基づくカリキュラムのモデルは、ロスブラットによれば、「通常、幅広さ・一貫性・共通必修コアを属性とするといわれる」(ロスブラット, 1999)。具体的には、それはコア・カリキュラム、分配必修、自由選択に大別される。そのうちコア・カリキュラムは、学生全員に同一の、厳密に構成された広い分野の、しばしば学際的な内容の履修を強制するもので、アメリカのハーバード大学やコロンビア大学はこれに属する。分配必修カリキュラムは、人文・社会・自然等の分野の中から、それぞれ何科目かを取ることを要求するもので、分野指定の厳密なものから、指定はするが、強制はしないものまでの幅がある (館, 1997)。



## 2. 大学教育理念とカリキュラムモデルの変容

### (1) 変化の要因

上述のように、歴史的視点から四つの大学教育理念とそれに基づくカリキュラムモデルをまとめることができるが、19世紀後半以降、様々な社会的、政治的、経済的な要因により、大学教育理念とカリキュラムモデルは変化しつつある。その第1の要因は、近代産業革命の勃発である。特に19世紀後半から始まった第二次近代工業の発達では、専門的職業人としての資質を身につける人材の養成が要請され、イギリスのオックスフォード大学とケンブリッジ大学のリベラル教育理念と、ドイツのベルリン大学の教育理念に大きなインパクトを与えた。

第2の要因は近代国家の発足である。近代国家創立の過程では、国家に奉仕する高級技術官僚を養成するために、国家利益や産業発展と深く結びつく専門職教育が求められ、教育課程の功利性と実用性は不可欠だった。これにより、フランス大革命後、近代科学・技術に基づく新しい内容がカリキュラムとして各種専門学院で受け入れられた。1920年末には、フランスの教育理念に基づいて、旧ソビエトモデルが確立した。以来、特に発展途上国では、専門職教育理念は学士課程カリキュラムの中核的地位を占めている。

第3の要因は、20世紀前半以降、アメリカから始まった高等教育の大衆化そしてユニバーサル化である。マーチン・トロウによれば、高等教育の全体の規模が拡大するのに伴い、高等教育の大衆化とユニバーサル・アクセス型システムのもとでは、高等教育の目的は、エリート型の段階の人間形成・社会化のみならず、知識・技能の伝達そして新しい広い経験の提供の実現が強く求められる。また社会からの多様な要求に応ずるためには、高等教育の主要機能も、エリート・支配階級の精神や性格の形成に加えて、専門分化したエリート養成と社会の指導者層の育成、そして産業社会に適応しうる全国民の育成におかれるようになる。さらに、そのカリキュラムは高度な構造化から構造化と弾力化の組み合わせ、そして段階的学習方式の崩壊へと変革するようになる（喜多村、1999）。要するに、高等教育の大衆化の進展は、古代のリベラル教育理念から現代の一般教育への変容に直接に影響を与えた。

第4の要因は知識基盤社会の到来である。学習社会への移行に伴い、高等教育において学習者に対して新しい広い経験を提供し、社会変化に対する適応力を養うことにますます重点がおかれるようになる。またカリキュラムの編成・開発に対しては、学習者の幅広い能力の養成、言い換えれば社会の多様なニーズに適応できる資質能力を育成することが強く要求される。

第5の要因はグローバル化の影響である。1980年代末のベルリンの壁崩壊以降、経済などのグローバル化の進展により、国際レベルにおける教育の質的向上や国際舞台で活躍できる人材の養成を図ることが重要となった。これは大学教育全体を通して取り組む必要がある。

以上の五つの要因により、20世紀後半以降、学士課程教育レベルにおいては、従来支配的だったリベラル教育理念と科学教育理念の影響が弱くなる一方で、専門職教育理念、特に一般教育理念に注目が集まりつつある。したがって近年来のカリキュラムをめぐる議論と改革は、基本的には一般

教育理念と専門職教育理念の衝突、一般教育の再定義、あるいはこれらの二つの理念の再構築によって生じている。

## (2) 近年来の動向

以上のような状況の中で、多くの国において、従来の学士課程カリキュラムの問題点を見極め、改革する必要に迫られるなど、大学教育理念と大学教育システムの再構築が行われていることは周知の事実であるといえよう。国・地域によって、そうした改革には様々な形態があるが、以下の三点について特筆すべきであると考えられる。

第1は、高等教育機関に対する行政規制の緩和による学士課程カリキュラムの多様性・個性化である。特にアジア諸国については、従来の政府による設置基準が緩和され、各高等教育機関が自由に自らの大学理念を掲げ、科目設置ができるようになった。

第2は、グローバル化の進展に基づく国際社会で活躍できる人材の養成とカリキュラムの国際化の推進である。これによって、先進国、発展途上国を問わずいずれの国々においても、コンピューター、情報科学、英語、地域研究に加え、国際的事業に携わる多国籍企業などで働く専門家を養成するためのビジネスや経営管理分野のプログラムが急増している。したがって、国内市場に向けての専門職教育科目の重要性が強調されるだけでなく、国際的な視野に立った専門人材の育成に相応しいカリキュラムの開発も求められている。

第3は、高等教育の大衆化による学士課程教育レベルにおける一般教育の拡大である。前述のように、特にエリート段階から大衆化段階へと進んでいる諸国においては、高等教育の進学率の増加によって、従来の特定階層やエリートのための教育プログラムや専門職教育を中心とするカリキュラム構造の再構築が求められている。特に、多様な学生に対応するため、導入教育と補習教育が一般教育の重要な内容として大学関係者の注目を集めている。

## 3. カリキュラムをめぐる議論と改革—比較的視点

上述のように、いわゆる専門職教育理念と一般教育理念をめぐる議論は、現代の学士課程カリキュラムの編成・開発に関する主たる課題である。以下では、比較的視点から、1990年代以降のアメリカ、日本、そして中国における学士課程カリキュラムの特質と最近の議論や改革を検討する。

広島大学高等教育研究開発センターの最近の国際調査によれば(有本 他, 2006), 教育の目的を、専門性・特殊性か一般性かの軸と、学問的視点か社会的視点かの軸をクロスさせて四つの学士課程カリキュラムの分類ができる。すなわち、一般社会人として資質を身につけることを目的とするモデル、幅広い学問的興味・関心・知識を醸成することを目的とするモデル、専門的職業人としての資質を身につけることを目的とするモデル、学問の専門家としての資質を身につけることを目的とするモデルである。

この4つの理念としての教育目的を用いて、アメリカ、日本、そして中国という3カ国の大学の学士課程教育の目的とどの程度関連しているかを質問した。3カ国における学士課程教育の目的的



関連率を比較してみると、アメリカは「一般社会人として必要な知識・資質を身につけさせる」が日本、中国に比べて関連性が強く、中国は「専門的職業人として必要な知識・資質を身につけさせる」が他の2か国に比べて関連性が強かった。なお、日本は、他の2か国に比べて関連性が強い学士課程教育の目的はないが、中国と同様、「専門的職業人として必要な知識・資質を身につけさせる」が比較的強く指摘されていた。

これらの結果から、目的からみた各国の学士課程教育の特徴は、日本と中国は職業人養成志向、米国は市民養成志向といえるのではないかと思われる。なお、「幅広い学問的興味・関心・知識を身につけさせる」については、3か国ともほぼ同様の関連性を認識していた。

また、大学教育の改善を必要とする理由として、アメリカでは、「学生に意欲を持って学習してもらうため」(65.0%)、「競争的環境に対応するため」(60.0%)、「学生に豊富な知識を習得してもらうため」(55.0%)、「大学教員は大学教育の改善に努める責務があるため」(55.0%)、「教育活動が大学評価の対象となっているため」(55.0%)となっていた。

日本は、「学生に意欲を持って学習してもらうため」(94.2%)、「大学教員は大学教育の改善に努める責務があるため」(76.9%)、「社会の情報化・国際化に対応したカリキュラム編成の必要性のため」(50.0%)、「学生(18歳)人口の減少に伴う大学生生き残りのため」(49.7%)、「学生に豊富な知識を習得してもらうため」(47.4%)となった。

中国は、「高等教育の大衆化によって学生の質が下がるのを防ぐため」(78.8%)、「学生に豊富な知識を習得してもらうため」(71.2%)、「大学教員は大学教育の改善に努める責務があるため」(62.1%)、「教育活動が大学評価の対象となっているため」(50.0%)となった。

日米両国における高等教育の発展は、既にユニバーサル・アクセス段階に入っており、従来のように大学が学生を選択した段階から、様々な背景を持った学生が大学を選ぶ段階へと転換している。また、学士段階の教育においては、専門教育よりも教養教育、あるいは一般教育がより重視される動きが進んでいるので、学生に意欲を持って学習してもらうことが重要であると判断する。

逆に、中国においては、近年、大衆化の進展に伴う教育の質的低下はもっとも深刻な問題である。また、学士課程教育は専門教育を中心に実施しているため、学生に豊富な知識を習得させることは大切である。

さらに、教育内容(カリキュラム)を組織的に検討した観点は何かについて質問した結果は、アメリカでは「社会の情報化」(61.8%)、「教育のグローバル・スタンダード化のニーズ」(50.5%)、「社会の国際化」(38.7%)であった。これに対して、日本では、「教養教育に対する社会的ニーズ」(49.8%)、「社会の情報化」(49.1%)、「社会の国際化」(39.1%)、「教育のグローバル・スタンダード化のニーズ」(39.1%)であった。中国では「教養教育に対する社会的ニーズ」(66.9%)、「学生の大衆化」(28.8%)、「教育のグローバル・スタンダード化のニーズ」(26.6%)。日本と中国は「教養教育に対する社会的ニーズ」という観点からカリキュラムを検討したことをもっとも重視したことがわかった。

以上の国際調査結果を踏まえて、アメリカ、日本、中国における学士課程カリキュラムをめぐる議論や改革の試みについて、具体的に取り上げることとする。

## (1) アメリカ

前述のように、アメリカの学士課程教育の最大の特徴は多様性である。日本や中国のように全国統一の大学設置基準が存在していないため、学士課程カリキュラムの編成と開発について、基本的には各機関によって自由に行われている。ただし、大学の組織という観点から二つのパターンとその組み合わせに分類することができる（東京大学大学総合教育研究センター、1997）。第1はアメリカの古典的なりべラル・アーツ教育の理念を中核理念とするものである。人文・社会・自然科学に渡る教育科目を単一の組織に包括し、例えば、ハーバード大学や、イエール大学などがこれに相当する。第2は特定の専門領域において学士課程が組織されている場合である。このパターンに属する機関のほとんどで理工系の教育が重視されており、MITやカリフォルニア工科大学などが挙げられる。そのほか両者の混交とみられるパターンがある。

アメリカにおける学士課程カリキュラムの変動を概括すると、その特徴は次のようにまとめることができる。すなわち、1960年代に黒人学生問題を中心とした民族研究が新しい内容として取り上げられた。1970年代に女性研究が学士課程カリキュラムの開発に大きな影響を与え、ジェンダー研究に関するプログラムが多くの大学で受け入れられた。1980年代から大衆化の進展によって、補習教育が多くの大学に普及した。1990年代以降、グローバル化の影響で、外国語プログラムをはじめとする地域研究や、海外インターンシップの重視、国際的に通用するプログラムの開発などが盛んに進められる一方、学際的教育プログラムが新しい学習内容として登場し、学士課程カリキュラムに盛り込まれたことは特に注目される。フーバー（L. Huber）は、学際的プログラムの発達を理由を学生の多様化とし、学際的プログラムは幅広い知識を提供できると同時に、学生が上級の専門職教育プログラムを勉強するための基礎・予備段階に位置づけられ、いわゆる架け橋という役割も果たしていると述べた（L. Huber, 1992）。

具体的なカリキュラムの改革については、様々な試みが実施されているが、特に三つの側面がある。

第1は補習教育の拡大である。1995年の時点では、補習教育のコースを設置していた4年制大学は公立81%、私立63%だった（江原、2004）。その内容はほとんどが読解や作文練習、数学などで、大学の学習に必要な基礎知識とスキルが提供されていた。最近、こうした科目が急増し、一般教育の重要な一環として学士課程カリキュラムに組み込まれている。

その第2は、アメリカの大学はよく構造化されたコア・カリキュラムを作っていることである。統計によれば、1990年代の初めには少なくとも200を超える大学がcoreとかgeneralと名のつくプログラムの拡大を行っている（田中、2004）。また、個別大学の改革事例については、最近のハーバード大学の学士課程カリキュラムをめぐる議論とレビューは重要である。ハーバード大学デレク・ボク・センター長ウィルキンソンは、ハーバード大学文理学院で、約30年ぶりのレビューであるカリキュラムの検討と改革の目的は、一般教育の再定義の試み、学士課程カリキュラムにおける自然科学の役割の拡大、学生の国際的な経験の促進などの内容を含むものであると紹介している。また、ハーバード大学のカリキュラムに対するレビューの経験について、氏は、カリキュラムレビューの目的を明確にすること、学内のすべての関係者による意見を求めること、および改革のプロセ

スは遅々として繰り返すものだ」と理解することを厭わないといった三点である（ウィルキンソン、2005）。

最後に、今日、アメリカの高等教育の使命と機能について、シカゴ大学の哲学者であるMartha Nussbaum教授は、現代のアメリカ高等教育のきわめて重要な機能は一般市民を養成することであると指摘している。また、氏は学生が文化的に多様化し、かつ国際化が進んだ世界に適応するためには、幅広く多元的な文化の理解が必要であると強調している。したがって、これまでの一般教育の内容に加え、西洋の伝統に関する書籍や教科書を学習することは、学生が他民族の感情や価値観を判断するのに必要な思考力や批判力を養成するのに役に立つと思われる。これにより、学士課程カリキュラム編成の視点からみると、肝心なのは学生が社会の中で、教養を身につけた一員となるためには、何を勉強しなければならないかという課題である（Bastedo, 2005）。

## (2) 日本

現代日本の大学教育カリキュラムの形成と改革に重要な影響を与えたのは、第1次米国教育使節団報告書の勧告だと指摘されている。この勧告は大学のカリキュラムに一般教育の導入を示唆した最初の提案だと評価されている（海後・寺崎、1969）。当時、一般教育と専門教育のカリキュラムでは、人文科学・社会科学・自然科学の3分野において、それぞれ12単位以上ずつ修得させることになっていた。特に授業科目の学年次別配当については、最初の1-2年間に集中的に一般教育を履修させる方式（横割り型）の他に、総合コースなどを開設して高学年次まで一般教育履修させる方式（くさび型など）も推奨していた。しかし、1990年代始めまで、東京大学と埼玉大学などを除いて、ほとんどの国立大学は横割り型を採用していた。

1991年の大学設置基準の大綱化以降、日本の学士課程カリキュラムには大きな変化が起っている。

1991年の学士課程カリキュラム改革は大きく二つの段階に区分できる。第1の段階は、科目区分の廃止及び教養部の解体である。大学設置基準の改正の主要点は二つある。第1に専門教育科目・一般教育科目といった固定的な科目区分を廃止し、それぞれの大学、学部の教育理念に沿った自主的、体系的な教育課程の編成が望まれたこと、第2に自由な教育課程の編成が、教育水準の低下につながらないように、自己点検・自己評価の制度化が求められたことである。また、それに関連し、一般教育科目の担当組織を見直す必要が生じた。

第2の段階は、学士課程教育の「教養教育」化という段階である。大学審議会が公表した1998年10月答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」及び2000年11月最終答申「グローバル化時代に求められる高等教育のあり方について」により、学士課程カリキュラム改革はその段階に入った。それは単に一般教育課程・教養部の解体に止まらず、教育課程の編成においても、教育の実施組織においても、アメリカの大学、特にリベラルアーツ・カレッジをモデルにした、学士課程教育そのものの「教養教育」化と理解できる。つまり、これからは、学士課程段階での教育は「教養教育」を中心に、高度の専門教育は大学院に委ねるといった新しい改革方向を示している。

改革の実態と結果について、文科省の調査によれば（文部科学省、2005）、1991年の大学設置基準改正を踏まえ、過去4年間（1991年度～1994年度）において、全体の約8割の559大学（約

80%), 1,370学部(約75%)がカリキュラム改革を実施している。主な改革の内容としては、従来のような科目区分の廃止・見直しだけでなく、「くさび」型の検討をはじめ、必修選択の見直し、単位計算の見直し、コース制の導入、卒業に必要な単位数の見直しなど、様々な改革が多く大学の行われている。教養教育の実施状況においても、種々な取組が行われているが、情報活用能力の育成、心身の健康に関する科目、専門教育の基礎科目及び社会的・学問的な主題などについて開設している大学が多い。

また、国際化に対応する一環として、外国語による授業も実施されている。特に卒業時に学生が身につけるべき水準について何らかの達成目標を設定している大学は2002年度の72機関から2004年度の85機関に増加している。達成目標としては、例えば、文献から必要な情報を収集できる能力、基礎的な専門用語が分かる能力、英文を英語のまま理解し、その内容を英語で説明、発表することができる能力、TOEFL(トーフル)、TOEIC(トイック)、英検などの認定試験における一定水準の達成、英字新聞の一般記事の大意が理解できる能力、専門領域での英語による意思疎通ができる能力などが挙げられている。

さらに、情報化への対応については、国公私立536大学(約77%)で情報処理教育を必修化しており、678大学(約97%)で専用の教室を設置している。そのほか、高等学校での履修の多様化に伴い、2004年度は、国公私立427大学(約61%)、850学部(約47%)が高等学校の履修状況に配慮した取組を実施している。2004年度までに、補習授業を実施した大学数は159、学部数は263だった。下級学年の学生を対象にする教養教育においては、それはスキル化とリメディアル化となつてあらわれている(吉田, 2005)。ただし、ここで特筆すべきは、日本の大学がカリキュラム編成において「大いに考慮している」比率がもっとも高いのは、表1にみるように、「専門教育の水準の維持」と「専門学部の教育目的・理念」であり、他の事項の追従を許さない。審議会において再三効用が説かれても、「教養教育と専門教育のバランス」を考慮する学部は30%に満たないのが実情である。

表1. カリキュラム編成において「大いに考慮している」比率

専門教育の水準の維持	67.8
専門学部の教育目的・理念	64.9
教養教育と専門教育のバランス	28.9

出典：吉田(2005)「教養教育と専門教育との葛藤—学士課程カリキュラムの構造的問題—」第二回日中高等教育フォーラム，広島大学，2005年11月7-9日。

大学教育で共通に身につけるべき能力・姿勢とは何か、また教養教育で目指すものは何かという課題は依然として解決されていないようである。例えば、大学教育での能力獲得をめぐる認識について実施された調査結果によれば、人文・社会系の場合は、教員の目からは「文章での説明力」、「文章の理解力」、「論理的思考力」などが重要であるに対して、理・工・農学系の場合は、目だった特徴がない。また態度をめぐる認識についての調査結果では、人文・社会系の場合は、教員の目から「探究心を持つこと」と「批判的精神を持つこと」という点が強調される。一方、理・工・農学系の場



合は、「探究心を持つこと」を除き、ほかの項目はそれほど強調されていない（小方，2001）。

### (3) 中国

1990年代前半までの中国における学士課程カリキュラムの特徴については、三点が取り上げられる。

第1に、高等教育機関における専門分野、専攻の設置は、中央教育部によって公布された普通高等教育機関設置専攻基準に基づき厳しく管理されていた。第2に、高等教育機関における学士課程カリキュラムの構成内容に関しては、1990年代まで、理工系高等教育機関はもちろん、他の単科大学、そして総合大学でも極めて数が多く、細分化された専門分野が存在していた。第3に、1990年代初期まで、学士課程カリキュラムの科目は基本的に以下のような2つのタイプのいずれかだった。すなわち、1つは全学必修科目、専攻必修科目、選択科目に分けるタイプであり、もう1つは全学必修科目、基礎必修科目、専攻必修科目、選択科目に分けるタイプであった。ここでまず指摘しておきたいのは、選択科目の位置づけである。この時期、卒業に必要な単位数に占める選択科目の比率は30%未満でかなり低く、また選択科目数も少なく、しかもその多くは専門科目での選択必修であった。また、全学必修科目は、中国革命史、マルクス主義原理、世界政治と国際関係、英語、体育とコンピューターなどから構成されていた。こうした科目は、アメリカや日本のように一般教育や教養教育科目ではなかった。さらに各科目の単位学年配当からみると、第1学年から第2学年の前半あるいは第2学年終了まで全学必修科目が提供され、第2学年の後半あるいは第3学年から第4学年まで、基礎必修科目と必修科目専攻が開設されたことが多かった（黄，2001）。

1994年以降、中国では全国規模学士課程カリキュラム改革を実施している。それは1950年代のカリキュラムの調整と異なり、政府主導のもとで、各大学の教員が積極的に改革に巻き込まれていることが特徴の一つである。また中央政府による行政規制の緩和によって、各大学に科目設置や専攻の見直しに関する自由権が与えられたため、各大学・分野・専攻によって様々な学士課程カリキュラムモデルが試行されている。そのうち、代表的カリキュラム構造の類型は横割型である

多くの大学、特に専門性の高い理工系・医薬系機関では、2つの段階に明確に分けた4年間の学部課程を編成している。すなわち、第1段階では、学生は入学後文学類、理学類あるいは工学類のような学問分野によって、専門教育と切り離し、全学あるいは所属学院で開設された共通科目・基礎科目を履修する。その後、第2段階で所属専攻に戻って専門科目を学ぶ。

カリキュラム内容の改革においては、1990年代前半までに、開設する専攻の見直しと専攻構造の調整が行われた。1990年以降、1993年と1997年の2度にわたって学士課程教育での専攻目録が見直され、特に後者では専攻の種類が大幅に削減された。「応用型」（現場の仕事に役立つタイプ）、「複合型」（多様な知識や技能を身につけたタイプ）人材の養成を目標として、専攻の分け方があまりに細分化され、狭い範囲に限られていた従来のやり方から、各専攻の間口をより広くするように改められた。これによって、高等教育機関における学士課程の専攻、特に理工系の専攻の種類は大幅に減少した。これに対して、1990年代中期から大学生に対する「素質教育」の提唱が提唱され、それに沿った一般教育科目が大学に導入された。1990年代まで、多くの大学に「素質教育」と名のつ

くプログラムが多くあった。こうしたプログラムは大学生の一般的な素養を向上させることを目的とし、理工系学生に対しては文学、歴史、哲学、芸術などの人文社会科学教育を、文系学生に対しては自然科学教育を開設するものであった。1990年代後半から、「通識教育」という名称の科目がほとんどの大学で受けられるようになった。この「通識教育」は実はgeneral educationの中国語の訳語である。現在、こうした「通識教育科目」は通常大学の第1、2学年において開設され、大きく分けて共通必修科目と素質教育類の選択科目から構成されている。各大学によって、「通識教育科目」が単位全体を占める比率は異なっているが、平均的には、約48%である。また、共通必修科目と素質教育類の選択科目がそれぞれ「通識教育科目」総単位数に占める比率について分析してみると、大学によって、大きな開きが存在しているが、平均的には、共通必修科目がそれを占める比率は約70%であるに対して、素質教育類の選択科目の比率は30%程度である。しかし、1990年代と比較すると、多くの大学で、共通必修科目が「通識教育科目」総単位数を占める比率が減少しつつある一方、素質教育類の選択科目の比率は次第に増加しているとみられる（陳，2005）。さらに、「通識教育科目」の内容構成については、一部の必須科目を除いて各大学は自由に科目設置ができるようになったため様々な形で科目編成を行っているが、通常、共通必修科目は、体育や情報科目など以外に、政治理論科目と外国語科目が全体の65%程度を占めている。これに対して、素質教育類の選択科目は、各大学によってその内容が異なっているが、一般的に言えば、人文科学、社会科学、数学と自然科学、中華文明と外国文明、学際的領域などに関する科目からなっている。

#### 4. 結論

以上、歴史的視点から、教育理念と学士課程カリキュラムの主なモデルを検討したうえで、比較的視点から、1990年代を中心とした動きに焦点をあて、アメリカ、日本、そして中国における学士課程カリキュラムをめぐる議論と改革を分析した。その結果として、次のように整理できるだろう。

第1に、四つの大学理念およびそれに基づくカリキュラムモデル、そして各教育理念の中身とカリキュラムモデルの構造は、社会的、政治的、経済的、または大学発展段階の影響を受けて、変わりつつあるとみなされる。特に近代以降、大学の機能が多様化したことによって、異なる大学教育理念の間に矛盾や衝突が生じた。結局、国家や社会にもっとも役立つ理念のみが生き残っている。自由教育理念が崩壊し、そしてそれから一般教育理念へ変容されたもっとも大きな要因は、産業革命の勃発と高等教育の大衆化に対応しにくいことであった。一方で、専門職教育理念も最初の奴隷的または機械的な教育、自己否定的特徴から、中世の職業と結びつき、近代以後、大学の中に次第に重要な地位を占め、今日も依然として大学教育に重要な役割を果たしている。その要因は大学が産業革命以後、科学技術に関する内容を導入し、国家と社会に奉仕する人材を育成することを目標にしたのである。いわゆる社会の変動に対応し主導的な自己調整能力を有することは、大学教育理念とカリキュラムモデルが存続することを決定していると考えられる。

第2に、歴史の流れのなかで、四つの教育理念は完全に大学から消えているわけではないと考える。今日、専門職教育と一般教育という二つの理念が学士課程教育に支配的な役割を果たしているが、



古代ギリシアに淵源を發したりベラル教育は、特にアメリカの大学で一般教育という名称でよみがえっただけではなく、その文化的教養による人格の完成、素質向上の理念は依然として学士課程カリキュラムの編成や改革に重要な影響を与えているといえよう。また、19世紀ドイツに発足した研究者の養成を目的とする科学教育理念は多くの学士課程教育から消え、次第に大学院教育レベルに移ったが、知識基盤社会の進展によって、その理念の重要性はさらに認識されるだろう。

第3に、アメリカ、日本、中国という3カ国の比較研究から、大衆化や、市場化、知識基盤社会の到来、グローバル化などの影響で、学士課程カリキュラムをめぐる議論や改革は、社会制度や政治制度の枠を超えて、基本的には同じ方向に向かって進んでいるといえる。例えば、近年来、3カ国ともに一般教育や教養教育を強調し基礎教育を拡充すると共に、様々な能力・素質の養成重視する改革を実施している。

第4に、学士課程カリキュラムの改革は、高校教育のあり方と関連しているだけではなく、大学院教育の状況にも関わっている。またその改革の成功のためには行政や教員集団だけによるものではなく、学生を含むあらゆる利益者の参加が重要である。

第5に、アメリカをはじめとする近年の学士課程カリキュラムの動きとしては、一般教育において、文化的素養に関する科目開設し、人格の完成や幅広い知識を持つ教養の伝達が目標とされている。また、大衆化やグローバル化の進展によって、補習教育を中心とした専門教育の基礎としての一般教育内容や、国際的にコミュニケーションがとれる能力の養成、国際競争力をもつ人材を育成する科目の開発も欠かせない。

第6に、現在の日本の学士課程カリキュラムに関する議論や改革は、以上の課題とほぼ同様であるといえる。こうした様々な課題を解決するためには、専門職教育志向と科学教育志向両方が強い日本の大学は、行政主導に基づく改革を見直すことが必要である。と同時に、教養教育内容の具体化、学士課程教育の機能の再調整を行うことは、学士課程カリキュラムの再構築が進んでいる中では肝心なところである。

## 【参考文献】

有本章他（2006）「大学における教育活動の質的保証に関する研究（3）—日本・米国・中国・韓国におけるFD活動の比較—」『日本高等教育学会第9回大会発表要旨集録』国立財務・経営センター，18頁。

潮木守一（1973）『近代大学の形成と変容』東京大学出版会，62頁。

江原武一（2004）「16 学部教育改革の方向と課題」『高等教育研究紀要』第19号（高等教育の展望と課題），財団法人高等教育研究所，203頁。

小方直幸（2001）「第7節 大学教育で教えたことと学んだこと—教員と学生の目から—」有本章『大学設置基準の大綱化に伴う学士課程カリキュラムの変容と効果に関する総合的研究』有本章（研究代表者），平成10年度～平成12年度文部省科学研究費補助金（基盤研究（B）研究成果報告書），86-89頁。

- 海後宗臣・寺崎昌男 (1969) 『大学教育—戦後日本の教育改革 9』東京大学出版会, 392-393頁。
- 喜多村和之 (1999) 『現代の大学・高等教育—教育の制度と機能』玉川大学出版部, 50-51頁。
- 黄福涛 (2001年) 「1990年代後半の中国における学士課程カリキュラムの構造—日中比較の視点から」『大学論集』第31集, 広島大学高等教育研究開発センター, 145-158頁。
- 小林哲也 (1997) 「一般教育概念の国際比較」一般教育学会編『大学教育研究の課題』, 玉川大学出版部, 93-100頁。
- ジェームズ・ウィルキンソン (2005) 「研究重点大学におけるカリキュラム開発」(要旨) 名古屋大学高等教育研究センター第53回招聘セミナー, 2005年1月26日。
- 小学館 (1998) 『日本大百科全書+国語大辞書』株式会社ハーティネス, CD-ROM。
- ステファン・ディルサー著 池端次郎 訳 (1986年) 『大学史 (下) —その起源から現代まで—』東洋館出版社, 224頁。
- 皇至道 (1970) 『大学の歴史と改革』講談社, 151頁。
- 関正夫 (1994) 「社会の変動と学問・教育等への影響—現代大学の本質的問題へのアプローチ—」, 『大学論集』第24集, 広島大学大学教育研究センター, 4頁。
- 館昭 (1997) 『大学改革 日本とアメリカ』, 玉川大学出版部, 77-78頁。
- 田中義郎 (2004) 「15. アメリカの大学カリキュラムの趨勢—コア・カリキュラムの開発と発展」『高等教育研究紀要』第19号 (高等教育の展望と課題), 財団法人高等教育研究所, 181頁。
- 陳小紅 (2005) 『大学通識教育課程研究』(大学教育課程に関する研究) 厦門大学博士学位論文, 229-231頁 (中国語)。
- 東京大学大学総合教育研究センター (1997) 『アメリカ大学の学士課程教育』大総センターものぐらふ, 5-6頁。
- 文部科学省 (2005) [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/18/06/06060504/001.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/06/06060504/001.htm) 2006年6月21日アクセス。
- 吉田文・杉谷祐美子訳 (1999年) 『教養教育の系譜』(S・ロスブラット著) 玉川大学出版部, 89頁。
- 吉田文 (2005) 「教養教育と専門教育との葛藤—学士課程カリキュラムの構造的問題—」第二回日中高等教育フォーラム, 広島大学, 2005年11月7-9日。
- Christopher J. Lucas (1994). *American Higher Education: A History*. St. Marin Press, New York, p.109.
- Konrad H. Jarausch (ed.) (1982) *The Transformation of Higher Learning 1860-1930*, Klett-Cotta, pp.100-101.
- L. Huber (1992) 'Towards a New Studium Generale: some conclusions', *Europe Journal of Education*, Vol.27, No.3, p.293.
- Michael N. Bastedo (2005) 'Curriculum in Higher Education: the Historical Roots of Contemporary Issues', Philip G. Altbach, Robert O. Berdahl, and Patricia J. Gumpert (ed.), *American Higher Education in the Twenty-First Century: Social, Political, and Economic Challenges* (Second Edition), The John Hopkins University Press, Baltimore and London, p.469.
- Nicholas de Witt (1955), *Soviet Professional Manpower: its education, training, and supply*, National Science Foundation, Washington, D. C. pp.106-110.

## **University Ideals and Undergraduate Curriculum Reforms: Historical and Comparative Perspective**

Futao HUANG\*

This article is mainly concerned with major universities and undergraduate curriculum reforms from historical and comparative perspectives. By identifying the four university ideals-liberal education, professional education, scientific education and general education, this article several distinguishing undergraduate curriculum models. Based on an analysis of the historical changes in undergraduate education, the article provides an overview of the recent curriculum reforms in the US, Japan and China. Further, it conducts a comparative study of the similarities and differences in the undergraduate curriculum reforms in these three countries, particularly after the 1990s. In conclusion, it presents the impact of the four ideals of major universities on recent curriculum reforms in these three countries and addresses the current issues concerning the restructuring of undergraduate education in the US, Japan and China.

---

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

