

特 集

教養教育の現状と課題～各国現状調査の結果から～

I 教養教育に関する我が国での問題点とこの特集のねらい

山本 真一（筑波大学）

1. 中央教育審議会の答申

中央教育審議会において、教養教育の在り方についての審議が進んでいる。この「大学研究」が刊行される頃には、答申が出されていることであろうが、そのもとになった文部大臣（当時）の諮問「新しい時代における教養教育の在り方について」は、2000年5月に行われたが、その際の理由としては、来るべき世紀の社会において個人としての主体性を失わず、しかも新しい社会の在り方と調和した判断ができる能力が求められ、また地球規模の諸問題に取り組む意欲と知識を持った人材を育てる必要があるということが挙げられていた。

同審議会では、2000年12月、それまでの審議をとりまとめて公表し、初等中等教育における基礎・基本の徹底、自ら学び自ら考える力の育成、豊かな人間性の基盤づくりなどと並んで、高等教育段階における教養教育として、生涯にわたる人格の陶冶をめざした知的訓練を、言語、科学、古典、勤労、芸術、スポーツなど、カリキュラムやカリキュラム外の活動を通じて、均衡のとれたかたちで行うこと、大学教員が教養教育の意義を再認識すること、国においても教養教育の充実のため様々な支援策を検討する必要があること、などを指摘した。その後の各方面からの意見等も踏まえて、答申となる予定である。

思えば、戦後の大学改革の中で取り入れられた一般教育の制度が、1991年に彈力化されて以来、関係者の意図に反して（ひょっとすると意図通り？）専門教育重視の傾向が一層強まり、旧一般教育を含む教養教育の存立自体が危ぶまれる中での答申となつたわけで、今後、大学関係者や政策担当者が教養教育、とくに高等教育レベルでの教養教育の再構築にどのように取り組むべきかということが大きな課題となろう。そのような意味でも、教養教育が今ほど注目されている時はない。その際、問題とすべきは、現在の教養教育論議の中で「新しい」教養教育の在り方が問われているわけであり、つまりは過去に連綿と行われ続けてきた、教養教育あるいは一般教育の在り方論議の前提となっていた高等教育の諸環境が激変しているということを十分に踏まえる必要がある。

とくに、後述するように、現在の高等教育においては、大衆化、高度化そして環境重視の新しい考え方沿って、その教育や研究の方向性を見出さなければならない。高等教育とりわけ大学教育を構成する三つの要素、つまりは「専門教育」、「職業教育」、「教養教育」のいずれもが新しい要素を取り入れて、その推進を図る必要がある。

2. 欧米主要国の現状調査

このような問題状況を意識する中で、私たちの研究グループでは、2000年度において文科省

から「欧米主要国における教養教育の実態と課題」について調査研究の委託を受け、各国の教育事情に明るい研究者（i）の協力を得て実施し、2000年3月、同名の調査研究報告書を文部科学省に提出した。その結果、各国においてそれぞれ事情は異なるものの、日本と同様さまざまな議論があることが分かった。

米国においては、教養教育（リベラルアーツ・エデュケーション）と一般教育（ジェネラル・エデュケーション）との歴史的経緯の相違をより明確に知ることができた。米国の大学では、我が国のかつての大学設置基準のような形での科目区分ではなく、カリキュラム編成は大学の方針によるが、多くの大学においては、各種の学問領域を幅広く学習する「一般教育」、特定の学問領域を深く学習する「専攻（メジャー）」、それ以外の「自由選択」の三つを構成要素としているようである。また、その一般教育はさらに人文、自然など領域ごとに最低限の履修を義務付ける「配分必修」、古典的な教養教育の伝統を継承する「コア」と呼ばれる科目群、ライティングや数学などの「基礎スキル」に分かれている。カリキュラムの履修方法は、大学によって多様であり、訪問したカリフォルニア大学バークレー校のように数百以上におよぶ開設科目の中からごく少数の科目を選択するような方式から、メリーランド州アナポリスにあるセントジョンズ・カレッジのように、四年間一貫でしかも全員必修の共通教養教育を課す大学までさまざまである。また、各大学における教養教育を推進する全米団体として、アメリカ大学協会（AACU）やアメリカ教養教育協会（AALE）があり、とくに後者は各大学の一般教育や教養教育のアクリティーションを行っている。なお、高校教育における学力水準向上方策が各州による学力評価試験の形で実行段階にあり、大学院教育の重視とも相まって、これらに挟まれた形の学部段階における教養教育も一つの曲がり角にあるのではないかとの印象を受けた。

英国においては、我が国における一般教育ではなく、教養教育（リベラル・アーツ）としての科目を学ぶことに重点があり、応用科学や工学系諸学科に比べて重んじられる傾向があったが、近年、基礎技能や職業に役立つ能力の不足が各方面から指摘されるようになって、教養教育よりはむしろ一般教育的科目が重視される傾向が見られるようである。

フランスでは、中等教育における外国語教育の重点化や共通教養を求めての諸改革の動きと並んで、これまで必ずしも教養教育重視でなかった高等教育段階においても、カリキュラムの改革、理科系学生に対する科学哲学教育などの動きが見られるようである。

ドイツにおいては、大学では一般教育は行われず、専門教育のみが行われている現状にあるが、近年、米国型の学修過程（バチエラーとマスター）の導入などとともに、連邦教育研究大臣のイニシアチブによって1999年以来教育改革のための「教育フォーラム」が設置されて、さまざまな議論が行われているとのことである。

調査研究結果は、しかし、文科省からの委託調査という性質上、調査研究グループが一般読者に向けてその研究成果を直接に発表し批判を乞うという形を作りにくいことから、今回、調査研究グループのメンバーの幾人かに呼びかけ、改めて各国の事情について執筆をお願いした。また、今回は文科省担当官にも執筆願うチャンスを得たことは嬉しいことであった。以下、私自身による我が国の教養教育に関する問題分析に続き、各国の事情についてそれぞれ掲載してある。

なお、教養教育の在り方という論議とは別に、現在国立大学関係者にとっては、教養教育をより具体的に考えなければならない事態が生じている。2000年4月に改組再編された大学評価・学位授与機構では、初年度の全学テーマ別評価の一つとして「教養教育」を設定し、「幅広く深い教養及び総合的な判断力を養い、豊かな人間性を涵養する」（大学設置基準第19条）ための教育について、目標及び目標の公表・周知の状況や目的及び目標を実現するための取組状況及びその達成状況について評価を行った。第三者評価という現実が、各大学の教養教育にどのような影響を及ぼすかどうかが注目される。

3. 日本の大学における教養教育の諸問題

戦後我が国の大学教育の改革により、それまでの大学になかった要素が取り入れられた。その一つが、一般教育の導入であった。これが、課程制大学院の導入とともに、その後の我が国の大改革論議とりわけ国立大学のそれについての中心であり続けることになった。

1947年の学校教育法施行、一部1948年、多くは1949年に設立された新制大学の教育課程は、47年に設立された大学基準協会の「大学基準」によるところとなり、大学は一般教養科目（当時このように呼称されていた）のうち、人文科学、社会科学、自然科学の三系列について、おのの3科目以上、全体として文科系の大学又は学部では15科目、理科系のそれでは12科目の授業を必ず用意すること、学生は、文科系にあっては人文科学、社会科学、自然科学の三系列について、おのの2科目以上合計10科目（40単位）以上、理科系については、おのの2科目以上、合計9科目（36単位）以上の取得が義務付けられた。また、大学基準制定当時は、外国語は人文科学の科目に含められており、一科目の外国語は必修とされていた。

その後、1950年の大学基準の改訂において一般教養科目は、「一般教育科目」と改められ、また、文科・理科の区別は廃止された。ここでは、人文・社会・自然科学の三系列について、それぞれ3科目、12単位以上、合計で36単位以上取得することになり、また、外国語科目が一般教育科目から分離されて、2つの外国語をそれぞれ8単位以上の授業開設が義務付けられた。さらに、一般教育科目ではないが、この間に体育の講義・実技がそれぞれ2単位付加された。

1951年、文部省令としての大学設置基準が制定され、一般教育の単位のうち8単位までは、専門教育の基礎となる「基礎教育科目」で代替できることになった。また、一般教育の実施体制に関して、1963年には国立学校設置法が改正されて、国立大学のうち数個の学部を置く大学に「各学部に共通する一般教養に関する教育を一括して行うための組織として教養部」（同法第3条2項）を置くこととされ、相当数の大学に教養部が置かれることになった。

大学紛争後の1970年、文部省は一般教育の弾力化のための設置基準改正を行い、それまで人文・社会・自然科学の三系列からそれぞれ3科目以上12単位、合計9科目以上36単位の履修義務付けをしていたのを改めて、3分野にさえ渡れば合計36単位の修得で済むことにした。また、36単位のうち12単位までは、外国語科目、基礎教育科目または専門教育科目で代替できるようになった。さらに1973年の改正では、ある区分の開設授業科目を学生の専攻等との関係で他の区分の授業科目として履修できることになった。例えば、他学部の専門教育科目を一般教育科目

として履修することができるなどの弾力化である。

以上のような経緯を経て、戦後的一般教育は、次第に専門教育重視の風潮の中で、制度的変貌を遂げてきていた。これが1991年の大学設置基準大綱化以前の姿であった。この時点までに、なぜ一般教育について問題視されてきたのであろうか。

第一に、専門教育履修についての関係者の要求が強かったことである。それは、旧制度下では、教養教育は旧制高等学校の3年間をかけて行い、大学では3年間を使って専門教育を施していたところ、その実質6年間の大学教育が、新制大学になって4年間に短縮されたという意識が関係者に強かったことと関係がある。また、我が国が高度経済成長期に入り、理工系の技術者を始めとする専門的人材の養成の必要性が叫ばれるようになると、一年でも早く専門教育を施したいとする要求がますます強まる結果となった。基礎教育科目の新設、専門科目の履修による一般教育単位の読み替えなどは、そのような要求を背景としたものであった。

第二に、一般教育の実施体制の問題があった。教養部や一般教育担当部局（学科目）と専門学部（講座制など）との格差が現実に存在し、教員の間に根強い「研究重視」の風潮も相まって、教員待遇の問題も含む格差の是正が、一般教育の改革をめぐる伏流水となっていた。また、大学紛争時の経験から、教養部が学生問題の発生の巣として見られるようになったことも、改革のための一つの契機であった。1991年の設置基準大綱化以後、教養部の改組は、関係者の予想の範囲を超えて急速に進んだ。

第三に、大学教育の大衆化にともなう実学指向の中で、エリート主義的色彩の強い「リベラル・アーツ」教育が、進学率の上昇によって新たに大学進学を果たすようになった多くの若者層に不人気であったことも見落とせない。また、一般教育の中身が、高等学校教育と重複するという不満も一部に根強く存在していた。そのような中で、新たな観点から、大学の教育課程を再編成する必要があるとの声も次第に高まってきていた。

そのような中で、文部大臣からの諸間に応じて、大学審議会は1991年2月、一般教育と専門教育との区分の廃止を含む、大学設置基準の大綱化についての答申「大学教育の改善について」を出し、それに基づき、授業科目の区分は撤廃された。科目区分の撤廃の基づき、新たに書き込まれた大学設置基準の規定は「大学は、当該大学、学部及び学科又は課程等の教育上の目的を達成するために必要な授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成するものとする。教育課程の編成に当たっては、大学は、学部等の専攻に係る専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断能力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない」（大学設置基準第19条）であった。この規定から分かるように、科目区分の撤廃は決して教養教育の軽視を意味するものではなかった。

しかし、上記のような背景もあり、一般教育はその実施体制を含め、急速に変化を遂げていく。これは大方の関係者の予想を超えるもので、例えば1991年度には28の国立大学に置かれていた教養部は、翌年度には23、更に次の年度には17という具合に改組転換が進み、1997年度には東京医科歯科大学1校のみに置かれるに過ぎなくなった。そのような進み過ぎた現実の中で、新しい教育課程の基準に相応しい教養教育は何かということが、模索されるようになってきた。

中教審の答申は、まさにこのような時期に出されるものであり、今後さまざまな議論を呼ぶものと思われる。

4. 大学における教育の役割と教養教育

さて、本節では私の意見を述べよう。最近の大学改革の急速な動きの中で、ややもすると見落とされがちなものは、大学教育の今日的役割の再考ではあるまいか。競争的環境の中で個性を出せと、社会や政府の側から煽られると、教育・研究の生産者である大学人は、どうしても我が大学を一流の研究中心大学として世の中に認められる存在にしたいと考えがちになる。とくに国立大学はそうである。したがって、生産者の論理からする教育に関する議論は、専門教育と教養教育のそれぞれの在り方と、両者のバランス論に偏りがちである。「役に立つ」ということを、「高尚」な学問研究の対極に追いやって、大学教授たちは意識してこれを避けてきたのではあるまいか。教養と専門の対立も、所詮はその高尚な学問研究とそれを切り分けて行う教育という狭い世界の勢力争いの話であったのではないだろうか。しかし、現実の大学教育を、大衆化が始まった1960年代以降現在に至るまでの40年間を振返って考えると、専門教育と教養教育に加えて、どうしても「職業教育」の要素を無視することはできない。

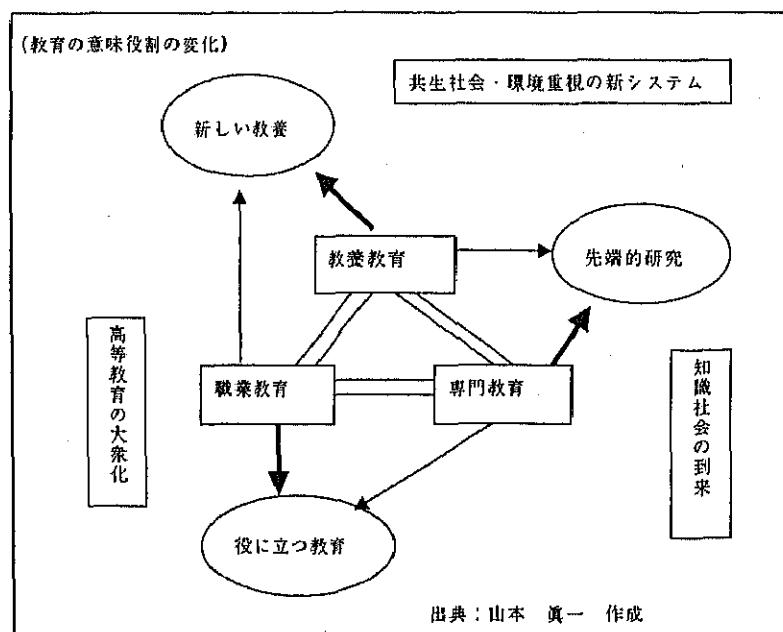
学校教育の最終段階は、社会との接点である。人々はそれぞれにとっての最終段階の学校教育を受けて社会に出る。したがって、そこでは何らかの意味での職業教育あるいは職業準備教育が必要である。かつて義務教育段階で社会に出る若者が多かった時代においては中学校教育における職業教科が意味をもっていたし、また高度経済成長期においては、多くの若者が高等学校に進学し、その多くの者が卒業後就職をするという現実を踏まえて、高等学校段階の職業教育が重要な役割を果たしていた。現在は二人に一人の若者が大学・短大などの高等教育を受けるようになり、そして大学院進学率が上昇中とはいえ、大多数は、短大や学部卒業後に就職をする、あるいは就職を希望する時代である。実際には、学部段階における専門教育とくに人文社会系のそれは、もはや専門家養成のための教育というよりも、「専門」という名の職業人向け教養教育に近いのではないかと思うが、当然、我々はもっと大学教育における職業教育を真面目に考えなければならない。国家資格をめざす一部の学生が、ダブルスクーリングの状態で専門学校などの受験教育を受けているという奇妙な現実は、職業教育と専門教育との不幸な乖離を示している。

かつてのように、大学が世間と一線を画していた時期は、大学は入口と出口さえしっかりと管理しておけばそれで十分に社会的責務を果たすことができた。しかし今日では、大学教育の中身が問われるようになってきている。それに伴い、従来大学において行われてきた教養教育、専門教育それに職業教育は、新たな方向を目指して改革することが必要になってきているようである。本稿で示す図表は、その三つの教育の進むべき方向性とそれをめぐる関係を図示したものである。つまり、高等教育の大衆化、知識社会の到来、21世紀型環境重視の共生社会の到来を睨むと、これから大学の大きな役割は、従来の職業教育と専門教育の協力による実際に役に立つ教育、従来の教養教育と職業教育との協力による、市民社会にふさわしい新しい教養教育、そして従来の専門教育と教養教育の協力による、独創と倫理に裏付けられた先端的研究に集約される

のではあるまい。そして、各大学はこの三つのいずれか、あるいはその組み合わせによって、ミッションの明確な大学となることが期待されるのではないだろうか。

とくに私が強調したいのは、実社会とのつながりの強い職業教育を軸として、一方には従来の教養教育の枠を超える新しい教養教育を進めることと、もう一方には大学院レベルのものを含め進んだ専門教育を加味して、社会の、そして学生の幅広い要請に応じることのできる「役に立つ教育」の開発を行うことである。このうち新しい教養とは、従来のエリート養成的リベラル・アーツに限らず、市民社会の健全な構成員として、あるいはもっと一般的な意味での社会人・職業人としての生き方や考え方、実践能力などを養うことであり、ある意味ではかつて実現しようとして不十分なままに終わった「一般教育」の理念に通じるものである。

また、新しい意味での役に立つ教育の中には、さまざまなレベルのものが考えられる。ロースクールやビジネススクールなども、結局は専門教育の中から高度職業教育を切り分けて、これを大学院レベルのものとして教えようということではないかと、私は理解している。つまり、現時点では最も進んだレベルでの職業教育である。高等教育の大衆化と知識社会の到来という、一見対立するように見える二つの現実に対処するには、このような方向で大学教育の改革を行うことが必要かつ有益だという一例であろう。



i 調査研究チームのメンバーは以下の通りである。なお、各国の教育制度の概要、学校系統図、基本統計については、文部科学省生涯学習政策局調査企画課からの情報提供を受けた。

山本 真一	筑波大学大学研究センター長・教授	総括・米国担当
吉田 文	メディア教育開発センター助教授	米国担当
秦 由美子	滋賀大学経済学部助教授	英国担当
長島 啓記	常葉学園大学助教授	ドイツ担当
夏目 達也	東北大学教授	フランス担当
園山 大祐	大分大学教育福祉科学部講師	フランス担当