

学部教育改革の条件—アメリカ・モデルと日本

江 原 武 一

1 大学教育改革の方向

あいまいな大学教育のイメージ

現在日本で進められている大学改革の目玉の1つは、大学教育の改革である。この大学教育の改革は90年代以降、行政主導の大学政策として重点的に進められてきたが、それぞれの大学にとっても正面からとりくむべき課題だった。18歳人口の長期的な減少もあり、学生は90年代を通じて、能力の面でも意識の面でもいっそう多様化したため、彼らにあざわしい大学教育をどのように整備すればよいか、どの大学でも問われるようになったからだ。

しかしこれまでの動きをみると、改革が着実に進展し、十分な成果がみられたようには思われない。たとえば学生の興味や関心に応じたカリキュラムを整備したからといって、それが直ちに入学者の継続的な増加や優れた学生の獲得に結びついたわけではない。たしかに最初の1、2年は目新しさもあって進学志望者を増やしても、そのカリキュラムで学ぶ初年度の入学者の卒業を待たずに志望者が激減したり、定員割れにみまわれた大学はいくつもある。大学教育の成果は在学中の「付加価値」、つまり学生が在学中に身につけたものによって評価すべきだというのは正論で、大学教育改革のポイントの1つでもある。ところが、そのために授業の課題を増やしたり、成績評価を厳密にして大学教育を充実させようとする、学生の反発や抵抗に会うだけでなく、場合によっては進学志望者の激減につながってしまうこともある。

大学教員に大学教育が重要なことを理解してもらうのは、今でもけっして簡単なことではない。「教育と研究の統一」という神話、つまり大学は研究を重視すべきであり、しかも教育と研究を一体化して統合すべきだという大学観はすでに崩壊して、どの大学でも教育と研究の分離が進行しているが、この神話はいまだに大学教員の意識のなかに根強く残っている。

もっとも、大学教員の採用や昇進ではなによりもまず研究業績が重視されるので、大学教員が教育よりも研究を重視するのは当然なのかもしれない。日本と比べて教育を重視する大学教員が多いアメリカでも、教育に熱心だからといって、それだけで高く評価されることはない。大学教員の研究活動を重視する研究大学のなかには、研究活動が不十分なために、優れた教育活動により表彰された大学教員を解雇してしまうところもある。

大学教員は教員になるための訓練をとくに受けていないから、教育が重要なことに気づきにくいのもかもしれない。教員のなかでは、幼稚園や小学校の教員が最も教育が上手で、上級学校になるほど下手になるという指摘もある。大多数の大学教員は自分の学生時代と比べて多様化した学生を目の前にして、何をどのように学んでもらったらよいのか分からずにとまどっているのかも

しれない。だからといって自分の授業を学生が分からなかったり、分かってほしいのに腹を立てて、学生の悪口をいってもはじまらないのが、現在の日本の大学教育の現状なのである。

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、それにふさわしい大学教育に改革することが強く求められている。18歳人口は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る。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る。しかしできるだけ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、なによりもまずそのイメージをある程度明確にしなければならない。また大学教育の改革について、たとえバラ色の明るい未来像を描けないにしても、できるところから改革を進めなければ、日本の大学や大学教育の将来は非常に暗いものになってしまうにちがいない。

この論文では、そうした観点から日本の学部教育改革を構想する際に考慮すべき条件を、戦後日本の大学改革の主要なモデルになってきたアメリカの動向を参照しながら整理してみたい。

高学歴人材の養成をめざす大学教育改革

現在の日本の大学改革は、その善し悪しは別にして、おもに行政主導で推進されてきた。この大学改革の目的は、制度全体の方向としては①国際的な経済の競争力を強化するために「科学技術の研究と開発の推進」をはかるとともに、②2種類の高学歴人材の養成、つまり②—1高等教育レベルの教育機会をできるだけ開放して国民全体の基礎学力を向上させる「人的資源の全般的な底上げ」と、②—2先端的な科学技術の研究と開発を推進する「先端的な人材の養成」を果たすために、既存の制度を再編成することである。また現在の大学改革では、個別の大学における改革が強く求められているが、この個別大学のレベルでは、各大学がその理念や改革の基礎になる手持ちの条件をふまえて、自らにふさわしい改革を独自に進めることがめざされている。

こうした行政主導の大学改革の立場からみると、大学教育改革の目的は、制度全体としては新しい時代にふさわしい高学歴人材を養成することであり、人的資源の全般的な底上げと、先端的な人材の養成を実現することが求められている。また個別の大学は高学歴人材の養成を、その条件に応じて具体的にどのように行うかが問われていることになる。

2種類の高学歴人材のうち、人的資源の全般的な底上げについては、日本経済がまだ勢いがあった80年代に、その有力な要因の1つとして日本の教育の優秀性が諸外国で話題になった。その議論でとくに注目されたのは、日本の大学教育はよくないが、初等中等教育は人的資源の全般的な底上げをはかるのに大きく寄与してきたことである。先端的な科学技術の研究と開発の水準がいくら高くても、その成果を産業や経済の発展に反映させるには基礎学力のある人的資源の層が厚くなければならないという指摘は、それなりに説得力があった。もっとも最近の教育論議では、大学教育だけでなく初等中等教育も基礎学力の低下をもたらした元凶として批判の標的になっている。しかし日本は高校進学率が95%を超え、専門学校進学者を加えれば同世代の7割が高校卒業後働かないで学んでいる高学歴社会であり、大学教育でどのように人的資源の全般的な底上げをはかればよいのかが、あらためて問われている。

もう1つの高学歴人材は先端的な科学技術の研究と開発を推進する人材であり、その養成は日

本の国際的な経済の競争力を強化するために不可欠だと考えられている。そうした先端的な人材の養成が科学技術の研究と開発に役立つのはまちがいないだろう。ただしアメリカの場合をみても、80年代の長期的な経済の低迷や90年代の好景気とその後の景気の減速を、この先端的な人材の過不足だけに結びつけて説明するのは無理がある。またここでいう研究は生命工学や情報技術、超微細技術などといった産業の発展に寄与する先端技術やその関連分野の研究に限られており、これまで大学で研究されてきた専門分野の一部にすぎないのも気にかかることである。

さらに個別の大学についてみると、ほとんどの大学にとって、これらの高学歴人材の養成を同時に果たすのは非常に困難だから、現在の大学改革はそれぞれの大学が2種類の高学歴人材のどちらかに力点を置き、大学の役割が制度的に分化していくことを暗黙のうちに前提としている。それに加えて、各大学の大学教育改革が進んで、それを積み上げれば、結果的に全体として望ましい改革が自動的に行われると考えられているわけでもない。現在の大学改革では市場競争の原理や大学の自助努力、規制緩和などが謳われているが、それと同時に改革の進展を支援するという名目で、アカウンタビリティ（説明責任）の重要性も強調され、改革の方向を左右する手段として政府の規制は強化されるようになったからである。

大学教育を構成する学部教育と大学院教育

大学教育の改革を考えるときには、「大学教育」という言葉のイメージを明確にしておく必要がある。本稿で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る。そのためややあいまいだが、大学や短期大学等で行われるカリキュラムとして明示された正式の教育を大学教育と定義する。この言葉の意味を明らかにする際にポイントになるのは、大学教育を教育段階を考慮して学部教育と大学院教育の2つに区分することと、大学教育の内容を教養教育と職業専門教育の2つに区分することである。なお大学教育の改革では、とくに日本の場合、一般教育の扱いが問題になるが、この一般教育の特徴や位置づけについては、日米の大学教育の歴史をふりかえる過程で明らかにしてみたい。

はじめにこの論文では、大学教育を教育段階をめやすにして、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つに区分する。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ある。これらの言葉は日本でもアメリカでも、一筋縄ではいかないほど多様な意味を含んでいる。

たとえばアメリカと比べれば比較的単純な日本の学部教育でも、4年制の大学と2年制の短期大学では修業年限に違いがあり、取得できる学位は学士と準学士に区別されている。学士の取得に必要な年限も、ほとんどの専門分野では4年間だが、医学や歯学、獣医学などでは6年間である。大学院教育ははるかに多様であり、修士課程の修業年限をみても、標準は2年間だが、社会人学生向けの1年間の修士課程もある。また文理系の学術的な専門分野では、5年制の博士課程や2年制の修士課程と3年制の博士課程をくみあわせた大学院教育が多いが、高度な専門職業人を養成する専門職大学院の教育は修士課程が基本である。もちろん教育段階をめやすにした大学教育の分類は他にも考えられるが、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。日本はもとよりアメリカでも、学部段階の高等教育と大学院段階の高等教

育の間には、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でもかなり大きな違いがあるからだ。

流動的な教養教育と職業専門教育の区分

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「職業専門教育」の2つに大きく分かれる。教養教育という言葉も流動的で、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た。しかしこの論文では、教養教育を高度な専門の人材や広い意味での社会的な指導者として活躍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。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術、考え方、行動様式を身につけ、「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。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る。

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ある。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ある。ただしそれはヨーロッパ生まれの自由教育(リベラル・エデュケーション、リベラル・アーツ・エデュケーション)の伝統を部分的にふまえている。それから日本でいえば国際基督教大学をはじめとする教養型大学の学部教育も、この教養教育を中心に行われているとあってよいだろう。

それに対して、職業専門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術、考え方、行動様式などを身につけさせる教育である。この職業専門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ある。なお職業専門教育(ボケイショナル・プロフェッショナル・エデュケーション)という言葉をややざや使うのは、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、専門職教育を一括してあらわす必要があるからである。

この2つの言葉の定義からも分かるように、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る。そして現在の大学教育の改革で求められているのは、この教養教育と職業専門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かということである。もっとも大学院教育ではおもに職業専門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職業専門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かという問題である。

2 大学教育の歴史をふりかえる

大学の役割に研究を加えた「第2の科学革命」

日本とアメリカの大学教育の特徴を整理するために、大学教育の歴史を国際比較の観点から簡単にふりかえてみよう。時期区分のポイントは19世紀後半と第二次大戦である。日本では明治維新（1867年）を契機に、近代国民国家の建設がはじまり、教育の分野では近代教育制度が導入された。第二次大戦の敗戦（1945年）により、日本の近代化の過程は大幅な軌道修正をせまられ、教育の分野でも抜本的な教育改革が実施されている。

今日の大学の原型は12世紀中頃に生まれたイタリアのボローニア大学や、12世紀の終わりに設立されたパリ大学など、専門学者と学生の自発的な組合団体（ラテン語のユニベルシタス）から発展したヨーロッパの中世大学である。今日では多くの人びとは、教育と研究はどちらも大学の重要な役割だと考えている。しかし大学が生まれたヨーロッパ中世の時代から今日まで、大学の主な役割は学生を教育することだった。

近代以降、この教育と研究のバランスを大きく変える契機になったのは、19世紀後半にドイツで研究志向型の大学が出現したことと、第二次大戦後にどの国でも高等教育が大幅に拡大して大衆化したことである。

アメリカでも植民地時代のカレッジでは、研究よりも教育が重視され、その教育も教養教育であり、教養ある人間の養成を目的にしていた。1636年創設のハーバードや1701年創設のイエールでは、18世紀初頭まで卒業生の4割は聖職者になった。その後18世紀後半には、卒業生のうち聖職者になったのは2割まで減少し、大多数は卒業後、政治家や医師、法律家、企業経営者として活躍したが、彼らがカレッジで学んだのはヨーロッパの伝統を色濃く反映した自由教育だった。学生はギリシア語やラテン語といった古典語を習得し、ギリシア以来の知的遺産を古典的なカリキュラムで学ぶことにより、専門家よりも教養ある人間になることを期待されていた。

こうした教育中心のアメリカの大学で研究が重視されるようになったのは、大学のドイツ・モデルにならって、ジョンズ・ホプキンス大学が大学院のみの研究志向型の大学として1876年に創設されてからである。19世紀初頭のドイツはイギリスやフランスと比べると、近代化の後発国であった。ドイツ政府はその遅れをとりもどす政策として、大学に多額の財政援助を行い、国家の発展と産業の進展に役立つ研究の振興をはかった。そのため科学的研究のなかでも自然科学系の新興科学がとくに重視されたが、研究はこのときから大学の中核的な役割として位置づけられ、研究志向型の大学がドイツの各州に設立されるようになった。

ところで19世紀中頃は、17世紀にヨーロッパの地に誕生した近代科学が「第2の科学革命」を通じて社会制度として定着した時期でもある。近代科学は社会にとって役に立つ産業技術と結びついて発展したが、それとともに、科学者も大学を研究活動の拠点にして活躍するようになった。彼らは研究のプロフェッショナルとしての自覚をもち、個別の諸科学を分化独立させ、それぞれ専門学会を組織したり学会誌を発行するようになるが、その基本的なモデルになったのはドイツの大学だった。

この教育と並んで専門的な研究の推進を大学の役割に加えた大学のドイツ・モデルは多大な成

功を収め、ドイツが19世紀中頃から世界の学問センターになったこともあって、やがて近隣のヨーロッパ諸国をはじめ、アメリカや日本など世界的な規模で各国に移植された。ただしそれは必ずしもドイツ・モデルをそのまま直輸入したものではなかった。アメリカと日本の違いをまとめてみよう。

アメリカで発明された大学院

アメリカで研究志向型の大学建設の標準モデルになったのは、最初に設立されたジョンズ・ホプキンス大学ではなく、後発のハーバード大学のエリオット学長が試みたもので、既存のカレッジを基礎に総合大学化し、研究とともに学部教育も大学院教育も行えるようにした方式である。この方式では教養教育中心の学部教育を行う既存の教養カレッジに加えて、新しく文理系の大学教員や研究者を養成する職業専門教育と研究を行う学術大学院が、同じ大学内に別組織として設けられた。ドイツで発展した大学は同一の組織のなかで教育も研究も行ったが、アメリカの大学はドイツにはなかった大学院を別組織として発明することにより、研究を大学の役割に加えたのである。この大学院では、研究は学生が受ける正式の教育内容として位置づけられ、研究者を養成する高度な訓練が行われた（江原，1994年a，141-143頁）。

こうした研究志向型の大学の定着と普及は、アメリカの科学的研究を飛躍的に発展させ、ドイツに代わって世界の学問センターを形成するのに大きく寄与した。というのもアメリカの活発な研究活動、とくに応用と直接結びつかない基礎的な研究の大部分は、その後続々と生まれた学術大学院を中心に行われてきたからだ。また医師や法律家などを養成する専門職教育はそれまで学部教育で行われていたが、専門職の高度化にともない、医学や法学、経営学などの実学的な職業専門教育を行う専門職大学院（プロフェッショナル・スクール）も次第に設けられるようになった。

これに対して日本では、東京大学が明治維新後の1877（明治10）年に、日本で最初の近代大学として創設された。設立の基礎になったのは、明治新政府が徳川幕府から接收した昌平坂学問所、蕃書調所（後の開成所）、医学所である。設立年だけを見ると、アメリカでジョンズ・ホプキンス大学が設立されたのは1876年だから、そのわずか1年後のことだった。この東京大学は1881年の「帝国大学令」により、帝国大学と改称された。帝国大学は大学院と分科大学によって構成され、日本で唯一の大学として、日本の学術研究を高めるとともに、各界の指導的な人材を数多く養成した。

日本における大学のドイツ・モデルの移植がアメリカと違っていたのは、近代大学の導入そのものがその当時世界の注目を集めていた大学のドイツ・モデルをベースにして行われたことである。つまりアメリカでは、すでにあった教養教育中心の教養カレッジに、新たな組織として大学院を接ぎ木することにより研究を大学の役割に加えたのに対して、日本でははじめからドイツの大学をモデルにして、職業専門教育と研究を重視する研究志向型の帝国大学が、近代大学の出発点として設立された。ただし帝国大学はドイツの大学と違って、工学部や農学部といった実学的な色彩の濃い専門分野をもつ学部も含めて構想された。

そのため帝国大学は制度的には大学院をもっていたが、独自のカリキュラムがあったわけでもなく、独自の予算や大学教員もつかない形式的なものであった。その後も1918（大正7）年の

「大学令」により、帝国大学以外にも大学の設置が認められ、すべての大学は大学院研究科の設置を義務づけられたが、その実態に変わりはない。また日本でも教育制度の整備にともない、高等教育機関として大学への進学準備教育を行う旧制の高等学校や、医学系や法商経系、人文系などの旧制の専門学校が数多く生まれた。しかし日本で大学というときには、この帝国大学、とくに東京帝国大学のあり方がなによりも基本になった。日本の大学論で、研究が大学の最も重要な役割として重視される伝統があるのは、こうした背景があるからである。

高等教育の大衆化と大学教育改革の要請

大学の役割を、この研究重視から再び教育重視の方向へゆりもどす契機になったのは、どの国でも第二次大戦後、高等教育が大幅に拡大して大衆化したことである。それはまずアメリカで起こり、次いでカナダや日本、ヨーロッパに波及し、現在では発展途上諸国の高等教育が急速に拡大している。そのためどの国でも、一方で研究は大学の重要な役割としてますます重視されたが、他方で大量の学生を受け入れるにつれて学生が多様化し、彼らの教育の重要性もあらためて認識されるようになった。

アメリカでも大学進学で有利なのは豊かな家庭に育って、高校の進学課程で学び、学習成績のよい学生であり、その多くは高校卒業後直ちに大学に進学する。しかし高等教育の大衆化にともない、大学進学の垣根は低くなり、アメリカの大学は基礎学力の面で従来の大学教育についていけない大量の準備不足の学生や、非伝統的學生、別の言葉でいえば「新しい学生」を受け入れるようになった。新しい学生とは、学生の属性でいえば女子学生やマイノリティ学生、成人学生であり、その就学形態でいえば短期教育やパートタイム就学を希望する学生のことである。

こうした学生をおもに受け入れたのは、研究よりも教育を重視する4年制の一般大学と2年制大学、とくにそのほとんどが入学志願者をすべて受け入れる開放入学制の公立のコミュニティ・カレッジだった。これらの大学を中心に、準備不足の学生や新しい学生の学力や興味、関心にみあった大学教育の改革が、大学全体の政策課題として70年代後半以降、組織的にとりくまれた。アメリカでは学生の獲得に市場競争の原理が比較的強く働くので、学生にとって魅力のある大学教育をしなければ学生が集まらず、たちまち大学経営が破綻してしまうからだ。

それだけでなく入学者選考や学生募集の改善とか、大学教授法や施設設備といった学習環境の整備も、各大学の大学管理者主導で全学的に実施された。大学教育の水準を維持するために、どの大学でもできるだけ学力のある優秀な学生をとろうとする。しかしそれ以外にも、学生を確保して大学経営を安定させるために、マイノリティ学生や成人学生を学生募集のターゲットにしたり、特別入学者選考で受け入れる大学が増えた。大学教育を改善するために大学教員を再訓練し、学生にとって分かりやすい教授法や教材の準備、シラバス（講義要項）の作り方などを学んでもらう教員研修（ファカルティ・ディベロプメント）が脚光を浴びたのも、このときからである。

大学教育の改革の波は学部教育だけでなく、大学院教育にも及んだ。もともとアメリカの大学院では日本と違って、研究に加えて学生の教育も重視されてきた。たとえば大学教員の採用では研究業績と並んで学生の教育能力も考慮される。また学術大学院の評価ではその大学の研究生産性だけでなく教育生産性も評価の対象になり、評価の高い大学院はどちらも優れているのが普通である。しかし専門分野の著しい発展や社会的な要請の多様化、社会人学生の増加などにより、

大学院教育の改革がいつそう求められるようになった。高等教育が右肩上がりでも拡大していたときには、大量の大学院進学希望者を受け入れ、能力のない学生を容赦なく退学させることもできた。ところが70年代後半以降、財政難にともなって資源の効率的活用の圧力が強まると、アカウンタビリティ（説明責任）の観点から、大学院教育でもできるだけ可能性のある学生を受け入れ、彼らを集中的に教育して卒業させることが要請されるようになったのである（奥川・江原，1994年，256-257頁；Nerad, June, and Miller, 1997, pp.38-39; Gumpert, 1999, p.417）。

これに対して、伝統的に研究重視の大学論が支配的だった日本でも、80年代以降ようやく大学教育への関心が高まり、研究中心の大学論から学生の教育も重視する大学論への転換がみられた。たしかに今日でも、研究が大学の中心的な機能であることに変わりはない。また研究の比重は個々の大学や大学教員によって違うにしても、日本の大学が制度全体として学生中心の教育重視機関へ変わってきたことを、大学関係者をはじめ、多くに人びとが実感するようになったからだ。大学教育の改革が90年代以降行政主導の大学政策として重点的に進められ、どの大学でも主要な改革課題として組織的にとりあげられたのは、本稿の冒頭で紹介したとおりである。

ところで、このように日本でも大学教育のあり方が大学改革の主要な課題として理解されるようになったが、問題なのは大学教育の内容、とくに教養教育の内容や教養教育と職業専門教育との関連などが不明確なまま、改革が行われてきたことである。そこでアメリカの大学教育の歴史的な動向を「合わせ鏡」として参照しながら、大学教育、とくに学部教育における教養教育の位置や目的、内容についてあらためて確かめてみよう。

変わる教養教育の位置と内容

アメリカの大学の出発点になったのは、1636年に創設されたハーバード・カレッジである。その後独立宣言が出された1776年まで、おもにイギリスのオックスブリッジのカレッジをモデルにしたカレッジが東海岸を中心にいくつも設立された。この植民地時代のカレッジの大学教育は職業専門教育ではなく、ヨーロッパの伝統を色濃く反映した自由教育にもとづく教養教育によって構成されていた。

その特徴は、まず第1に、教育の目的が「教養ある人間」の養成、つまり全人ないし完全無欠な人間の発達をめざして、学生の人格形成と認知的な技能の獲得を促進することにおかれていたことである。自由教育の歴史は西欧文明の歴史とほぼ並行しているが、その具体的な内容は時代によって異なっている。たとえばヨーロッパ中世の典型的な自由教育は7自由科、つまり文法・修辞・論理の3科と算術・幾何・音楽・天文の4科によって構成されていた。植民地時代のアメリカの学生に期待されたのはギリシア語やラテン語といった古典語を習得し、ギリシア以来の知的遺産を古典的なカリキュラムにしたがって学ぶことである。しかしどの時代の自由教育にも共通していたのは、学生の人格形成と認知的な技能の獲得、とくに人格形成を促進することだった（江原，1994年a，23-25頁；ロスブラット，1999年，81-83頁，105頁）。

第2に、この自由教育にもとづく教養教育は、今の言葉でいえば、特定の職業や職種に秀でたスペシャリストよりも、ゼネラリストの養成をめざしていた。歴史的にみると、自由教育はおもに社会的政治的指導性を発揮するエリート集団、つまり社会的支配層のための教育であり、彼らにとっては公的な生活への準備ができる実用的な教育だとみなされていた。というのは、彼らに

とって専門家になることは必ずしも重要なことではなかった。また彼らの多くは聖職者や医師、法律家といった専門職や国家官僚、政治家、企業経営者などになったが、それらの職業は「リベラル」であり、自由教育の範囲内で職業準備教育ができたからだ。リベラルとは「自由人にふさわしい」という意味で、その正反対の位置には奴隷的とか機械的といった言葉がある。自由教育は人間が自由になるための教育であり、奴隷的で機械的な職業教育、つまり特定の職業には役立っても、自己否定的で非人格的、反人間的な教育とは区別されていた（ロスブラット、1999年、54頁、58頁；松浦、1999年、419頁）。

しかし第3に、アメリカに根づいた自由教育がイギリスのイングランドやヨーロッパ大陸の自由教育と違うのは、アメリカではカレッジの学生が自由教育を学んだのに対して、イングランドやヨーロッパ大陸では大学入学前の中等学校で行われていたことである。

人格形成を目的とする自由教育には、体罰やしつけを含んだ規律訓練により、子どものなかに大人を目覚めさせ、教養があり、行儀もよく、道徳的で高潔な人間を形成する側面がある。イングランドやヨーロッパ大陸では、この自由教育を伝統的な慣行にしたがって、大学ではなく中等学校で行っていた。しかしアメリカでは19世紀中頃まで、カレッジの入学年齢は低くて14歳から16歳だったので、学生は教育や人生、職業の選択を自分でできる成人だとみなされていなかった。制度的にも中等学校とカレッジの教育内容には重複するところが多く、実質的に区分することはできなかった。そのためカレッジの大学教育では、大学管理者や大学教員が両親の代わりに学生を指導する親代わり（イン・ロコ・パレンティス）の理念が広く受け入れられ、その理念のもとに自由教育にもとづく教養教育が行われたのである（ロスブラット、1999年、55-56頁、189-192頁；江原、1994a年、31頁、236頁）。

ところで、このような特徴をもつアメリカの大学教育は、研究を重視する大学のドイツ・モデルの影響を受けて、研究志向型の大学が19世紀後半に出現すると大きく変貌する。それは端的に言えば、伝統的な自由教育にもとづく教養教育と新しく大学教育にくみこまれた近代科学にもとづく職業専門教育を、大学教育としてどのように再編成すればよいかという問題である。

もっとも大学教育の再編成は、それまで学部教育段階で行われていた医師や法律家などの養成でもすでに問題になっていた。医学も法学も近代科学の生み出す知識をとりこまなければ、近代社会の職業専門教育として成り立たなくなっていたからだ。それはモリル法（1862年）を契機に全米規模で普及した農学や工学の大学教育にもあてはまる。モリル法は連邦政府が当時の産業社会の要請に対応して、農学と工学という2つの実学的な分野の教育を行う公立の国有地交付カレッジを設立する資金を各州に提供し、その管理運営を州にまかせた法律である。この法律により、カレッジの学部教育には古典的な教養教育に加えて、実学的な専門分野の教育が正式のカリキュラムとしてとりいれられ、大学教育の範囲が大幅に拡大したからだ。しかしこの大学教育の再編成が正面からとりあげられる最も大きな契機になったのは、研究志向型の大学の出現である。

大学のドイツ・モデルを移植したときに、アメリカの大学がドイツにはなかった大学院を同じ大学内に別組織として設けることにより、研究と職業専門教育を大学の役割に加えたのはすでに述べたとおりである。この学術大学院では、研究は大学院学生が受ける正式の教育内容として位置づけられ、文理系の大学教員や研究者を養成する職業専門教育と研究が行われた。また医学や法学、経営学などの実学的な職業専門教育を行う専門職大学院も徐々に普及したが、この学術大

学院に専門職大学院を加えたアメリカの大学院は、おもに職業専門教育を行う機関として定着することになる。それはまたアメリカの大学制度が、中等学校で教養教育を受けた学生を受け入れ、彼らに職業専門教育を行うイングランドやヨーロッパ大陸の大学教育に匹敵する仕組みを内蔵するようになったことを意味した。

このようにみると、教育内容の面でもおもに職業専門教育を行う大学院教育についてはそれほど深刻な問題はなかった。ここでいう研究はもっぱら近代科学が生み出す専門分化した知識を基盤にしているが、医学や法学にせよ、農学や工学にせよ、職業専門教育の教育内容も同じ近代科学の知識を中核にして構成されているからだ。しかしカレッジにおける学部教育の再編成はけっして簡単なことではなかった。というのも、研究と職業専門教育はおもに専門分化した近代科学の知識を基盤にしているため、全人的な人格形成を志向する自由教育とは鋭く対立した。また研究では独創的な研究業績をとくに高く評価するが、自由教育にとって独創的な知識は重要ではなく、かえって社会の安定した秩序を脅かすものとみなされていた。自由教育では過去の偉大な伝統にもとづき、由緒正しい正統な書物を用いて、誰もが認める普遍的な真実を、固定的な必修のカリキュラムで学生に教えることが重視されたからである。

選択制と専攻制の導入による学部教育の再編成

そのアメリカにおける唯一の実現可能な解決方法は、学生の科目履修に「選択制」と「専攻制」を導入することによって、伝統的な自由教育にもとづく教養教育のカリキュラムに選択の幅をもたせ、職業専門教育を含んだ学部教育のカリキュラムに改革することだった。

履修科目の選択を学生に認める選択制のうち全米規模で普及したのは、いくつかの科目群のなかから指定された数の科目を選択して履修するグループ選択制である。それは現在アメリカの大部分の大学が一般教育（ジェネラル・エデュケーション）の履修方式として採用している配分必修（ディストリビューション・リクワイアメント）、つまり近代科学としての自然科学、社会科学、人文科学の3分野や総合科目群などから、それぞれ履修科目を選択して必要な単位数をそろえる方式の原形となった。

グループ選択制が従来の教養教育の理念をひきついで、学生が幅広さと一貫性を備えた教養を身につけるための措置だとすれば、専攻制は学生が特定の専門分野を深く学ぶための措置である。この現在の専攻（メジャー）の原形になった専攻制も徐々に全米の大学に普及するが、その教育内容は自由教育の理念をひきついで教養教育が中心のところもあれば、もっぱら近代科学の成果にもとづく職業専門教育が中心のところもあった。また教養教育も自由教育の伝統をふまえた人文系の科目よりも、近代科学の成果を反映した人文科学や社会科学、自然科学の科目が主流になり、その範囲を大幅に拡大した。そしてこれらの2つの科目履修方式をくみこんだ大学教育が、現在のアメリカの学部教育で最も一般的で標準的なカリキュラムの形態として定着したのである。アメリカでも第二次大戦後、高等教育が大衆化して多様化した学生を受け入れ、さまざまな学部教育改革が試みられたが、その基本的な枠組みは変わっていない。

このまとめは歴史的な展開の細部を省略した図式的なものである。いくつか補足しておこう。まず第1に、こうした学部教育のカリキュラムの定着は、19世紀後半から20世紀前半まで長い年月をかけて実現したことである。

アメリカの高等教育の歩みをたどってみると、19世紀後半には研究志向型の大学だけでなく、女子カレッジや黒人カレッジ、理工系カレッジ、2年制のジュニア・カレッジなど、独自の歴史的背景と文化をもつ多種多様な大学があいついで創設された。そして1900年から45年までの約半世紀に、この多様で柔軟な構造をもつ大学のアメリカ・モデルは、アメリカ社会のなかで中心的な社会制度の1つとして位置づけられるようになった。ところで多種多様で異質な大学の共存はアメリカの大学制度の強みだが、他方でそのメリットを生かすために標準化への努力も常に求められてきた。それは大学教育も例外ではない。さまざまな試行錯誤を経て、アメリカの学部教育が結果的に、配分必修方式の一般教育と専攻によって構成されるようになるのに、1世紀近い年月が必要だったのである（ロスブラット、1999年、59-64頁、91-95頁、236頁；江原、1994a年、26-28頁、30-32頁）。

第2に、一般教育は20世紀以降、アメリカの大学教育、とくに学部教育の主要な構成要素として位置づけられるようになった。一般教育の導入はもともと、研究を重視する大学のドイツ・モデルの影響を受けたアメリカの大学が、伝統的な自由教育にもとづく教養教育と近代科学の成果にもとづく職業専門教育を大学教育として再編成するための、いわば「妥協の産物」であった。しかしそれと同時に、大学は高校（後期中等学校）との関連で、学部教育の最初の2年間に、大学教育に対して準備不足の学生が中等教育を補充したり、職業専門教育の基礎を学ぶために幅広い学習の機会を設ける必要があったからだ。

イングランドやヨーロッパ大陸では、大学進学者は大学教育を受けるのに必要な技能や一般的知識を入学前に修得しておくものだとされ、自由教育にもとづく教養教育も中等学校で行われていた。しかしアメリカでは、20世紀に入って中等教育が普及すると、少数の私立進学準備校は別にして、大部分の公立高校は大学への進学準備教育よりも、アメリカ社会にふさわしい市民を養成する完成教育をめざしたため、生徒が大学での学習に必要な一般的な知識や技能を身につける教育を十分に提供できなかったのである。中等教育の学校教育における位置づけも、イングランドやヨーロッパ大陸では、大学への進学準備教育が重視されていたが、アメリカでは初等教育との接続が重視され、もっぱら初等中等教育として整備拡充することがめざされていた。

そのアメリカでも第二次大戦後、大学進学者が急速に増えると、高校のカリキュラムは整備され、完成教育に加えて、大学進学志望者向けの進学準備教育も提供するようになる。たとえばアメリカの公立高校の多くは総合制になり、同じ学校内に進学課程、一般課程、職業課程の3つの課程を設けるようになったのをはじめ、中等教育と高等教育を教育の面で整合的に接続するさまざまな制度的工夫がはかられた。しかし完成教育と進学準備教育のバランスをとりながら、急増する大学進学志望者にふさわしい教育を提供するのは決して容易なことではなかった。そのため大学教育に関心のある大学関係者の間では今日でも、一般教育は学部教育の主要な構成要素として理解され、その改革が試みられている（ロスブラット、1999年、95-98頁、191-193頁；トロウ、1980年、26-30頁；Miller, 1999, pp.122-123）。

学部教育における一般教育の重要性は、日本の大学基準協会のモデルになった地域別大学基準協会の「加盟共通要件」にも明記されている。アメリカでは大学基準協会の審査に合格し、その会員校になってはじめて正式の大学として社会的に認められるが、加盟共通要件は協会への加盟に必要な最低の要件である。

そのうちカリキュラムに関する事項をみると、準学士や学士といった学位の取得につながる学部教育課程には、高等教育レベルの一般教育科目を必ず開設することが要求されており、大学院については、学部教育での一般教育の履修が大学院教育課程へ進むための必要条件になっている。さらにアメリカの大学には、修業年限が2年以上で資格証明書や卒業証書を出す学部教育課程を開設しているところがあるが、そうした課程にも必ず高等教育レベルの一般教育科目、あるいはこれに関連する教育プログラムを開設することが要求されている。ちなみにここでいう一般教育は、技術者や専門職の養成に直接つながるものではなく、すべての学生がその専門分野に関係なく、共通に履修すべき科目であり、教養ある人間にとって必要な普遍的知識や知的・抽象的概念、さまざまな世界観の教育を目的にしている（財団法人大学基準協会、1995年、253-255頁）。

このようにアメリカの学部教育には、伝統的な自由教育の理念をひきついだ教養教育と近代科学の成果にもとづく職業専門教育が不可欠の要素としてくみこまれている。しかし第3に指摘する必要があるのは、この2つの教育は、それぞれ相互に異質で調和できない要素や理念、価値を含んでいるため、両者の間にはこれまで常に調和よりも対立や葛藤がみられ、せめぎあいが続いてきていることである。

それはただ単に学部教育における2つの教育の位置づけやバランスの問題だけでなく、学部教育と大学院教育との関連や学部教育と中等教育との接続の問題、それから大学の資源配分の優先順位や学部教育における大学教員の役割など、大学教育をめぐるさまざまな局面にあらわれている。今日のアメリカの大学では、旗色が悪いのは教養教育の方かもしれない。調査をすると、アメリカの大学教員には日本と比べて、研究よりも教育に関心のある者が多いが、実際には多くの大学教員は教育のみに従事するのは本意だと密かに考えているし、学生の教育をする場合にも、できるだけ自分の専門分野に近い授業を担当し、教養教育を避けたいと思っている。また学生の立場からみても、現代の職業と直接関係した専門分野の学位を取得する学生が多数派であり、教養教育は彼らにとってわずらわしいと思われがちである。

しかし留意する必要があるのは、教養教育と職業専門教育の対立や葛藤は学部教育の構造的な問題であり、特定のグループの考え方や行動に原因があるわけでもなく、誰か特定の人間の無能力や利己心や悪意の結果でもないことである。つまりアメリカの大学教育の改革では、たとえ困難で成功がおぼつかなくても、この2つの教育の理念や価値をふまえて、その時代にふさわしい大学教育を慎重に構想しなければ、その改革は事実と違った単なる絵物語になり、定着しないと考えられているのである。

アメリカの学部教育カリキュラム

このような歴史をもつアメリカの学部教育は多種多様で、大学によってかなり大きな違いがみられる。しか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)教科外活動（ノンクラスルーム・アクティビティ）の4つの要素によって構成されている（Boyer and Levine, 1981, p.32）。

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習得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)の習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ある。一般教育の科目にはすべての学生または大部分の学生にとって必修の科目が多く、履修する際には専攻や自由選択の科目と区別されている。

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る。この専攻には主専攻(メジャー)と副専攻(マイナー)がある。専攻で学ぶ専門分野は実に多種多様だが、次の2つに大きく区分することができる。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る。もう1つは職業との関連が深い実学的な専門分野であり、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る。

特定の職業に就くために要求される学歴や専門分野は時代によって違うが、現在でも準学士や学士の学位はもちろん、学部教育で取得できる資格や免許証があれば就職に非常に有利だ。法学や医学、経営学などの高度な専門職のための教育はおもに大学院教育で行われる。しかし各種の職業専門教育が学部教育でも行われており、就職の際には、基礎的な文理系の専門分野よりも卒業後の職業と直接結びついた実学系の専門分野を専攻した方が有利である。そのためアメリカでも1960年代後半から、実学系の学士をめざす「就職第一主義」の学生が大幅に増えている。

学生が主体的に選択する自由選択の科目は、内容からみると一般教育の科目にも専攻の科目にもなるが、どちらも学生が主体的な一貫性の獲得をはかるために設けられたものである。4つ目の教科外活動を卒業に必要な履修要件に含めている大学はほとんどない。しかし他方で、スポーツクラブや文化サークルだけでなく、自主研究(インデペンデント・スタディ)や経験学習(イクスペリエンシャル・ラーニング)、学生寮での在住経験(レジデンシャル・イクスピアリヤンス)など、さまざまな教科外活動を学部教育のカリキュラムとして正式に位置づけている大学もある。そうした教科外のインフォーマルな経験や「隠れたカリキュラム」の教育効果、つまり教員と学生とのインフォーマルな接触や学生の仲間集団での人間関係の教育効果を活かすために、教科外活動と一般教育を有機的に結びつけようとする改革もみられる(Gaff, 1983, pp.193-194)。

多様な学部教育カリキュラムの構成

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ある。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2000年の時点では、平均で45%、中央値(メジアン)は48%であった。この一般教育の比重は1967年には43%を占めていた。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」以後に減り、74年には34%まで低下したが、88年には再び38%に増加している(Ratcliff et al., 2001, pp.11-13)。

85年に実施された別の全米規模の大学調査によれば、4年間の学部教育のうち半分が専攻、3分の1強が一般教育にあてられ、残りが自由選択というのが一般的であった。このうち一般教育の履修状況を見ると、学部教育に占める一般教育の割合の中央値は大学類型によってそれほど違わないが、一般教育の比重が高い大学は研究を重視する大規模な研究大学よりも、教養カレッジ

(学士大学)や総合大学(修士大学)といった教育を重視する一般大学に含まれる大学に多い。

ただし重要なのは、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ある。全学生に対して同一の一般教育を必修にしている大学は72%、専攻や所属するカレッジやスクールなどによって異なる一般教育を必修にしている大学は26%あり、まったく一般教育を必修にしていない大学は2%にすぎない。

大学類型別にみると、全学生に対して同一の一般教育を必修にしているのは、教育を重視する一般大学に含まれる大学に多い。とくに教養カレッジ、なかでも歴史と伝統があり学部教育の評価が高い上位校の教養カレッジは履修要件が厳しく、伝統的な一般教育科目の改善や新しい一般教育科目の開発に大学として積極的にとりくんでいる。学生の専攻でも基礎的な文理系の専門分野を専攻する学生が多数派を占め、卒業後大学院へ進学する者が多いのも、そうした教養カレッジの特徴である。

これに対して大規模校が多い研究大学には、学生の専攻や所属するカレッジやスクールなどによって一般教育の履修要件が違う大学が少なくない。たとえばカリフォルニア大学バークレイ校では、学部教育で同じ工学を専攻する場合でも、教養教育を重視する文理学部の学生は、卒業後の職業と関連した職業専門教育を重視する工学部の学生よりも一般教育の必修履修単位数が多い。それと対照的に、専攻の科目履修では必修履修単位数が少ないので自由選択の余地が大きく、科目の種類も工学系の科目だけでなく、人文科学や社会科学を含めて幅広い基礎的な専門分野を履修することが求められている。

なおコンピュータ科学専攻の学生についてみると、工学部の入学難易度は文理学部よりも高いが、卒業生の多くは初任給が高額なこともあり、専攻を生かして就職する。それに対して、文理学部の学生には大学院に進学する際に、必ずしも学部教育の専攻に限らずに他の専門分野も選択する傾向がある(江原, 1994b年, 99-105頁; 吉田, 2001年, 44-47頁)。

このようにアメリカの大学教育の歴史をふりかえってみると、かつての伝統的な自由教育にもとづく教養教育は、現在の典型的な学部教育のカリキュラムでは、一般教育として定着していることが分かる。この一般教育は学部教育の主要な構成要素として位置づけられ、ほとんどすべての大学は一般教育の履修を必修として学生に課している。ただし大学のタイプをはじめ、学生の専攻や所属するカレッジやスクールなどによって、一般教育の履修要件や科目構成には大きな違いがみられる。教養教育の目的が教養ある人間の育成にあることは同じでも、その具体的な教育内容や学部教育における比重は大学やカレッジ、スクールの使命や目標、それから学生の基礎学力や専攻、卒業後の進路などによって違うからである。

それに関連して、専攻の科目履修では、学部卒業後就職する学生はおもに職業との関連が深い専門分野の科目を履修するが、学術大学院や専門職大学院に進学してより高度な職業専門教育を学ぼうとする学生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ぶ傾向がある。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するが、彼らの場合には、一般教育が教養教育として、また専攻が職業専門教育として位置づけられる。それに対して、大学院に進学してより高度な職業専門教育を学ぶ少数派の学部学生の場合、一般教育を教養教育として履修するのは同じだが、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ので、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る。

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である。これらのカレッジには、大学のドイツ・モデルにならった研究志向型の大学がアメリカ社会に定着するまで、学部教育としてヨーロッパの自由教育の伝統を反映した教養教育を行っていたところも少なくない。その規模を正確にとらえる統計はないが、仮にカーネギーの大学分類（1994年）にもとづいて類推すれば、教養カレッジの上位校（学士大学Ⅰ）は166校あり、アメリカの全学生の1.8%が在籍している。また125校ある研究大学の上位校（研究大学Ⅰ，研究大学Ⅱ）には17.5%の学生が在籍しているから、その比率は全学生の19.3%を占めている。

もちろんそうしたカレッジで学ぶ学生も全員が大学院に進学するわけではないし、他の大学の学部教育を受けた学生も数多く大学院に進学している。またこの統計では、研究大学の学生には大学院学生も含めて集計しているので、学部学生の数はずっと少なく見積もる必要がある。そのためごく大まかな数字だが、約2割弱の学生がどちらかといえば教養教育の色彩が濃い学部教育を受けていることになる（CFAT, 1994, p.xiv.なおブレネマン, 24-29頁も参照）。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職業専門教育の内容や位置づけ、バランスは多種多様だが、重要なのは、どの大学の学生も職業専門教育だけでなく、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ある。

3 日本の学部教育改革の進展

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大戦後、連合国の占領下に抜本的に改革された。それは初等中等教育の改革からはじめられたが、改革の波は高等教育にも及んで、日本の大学は大きな変貌をとげた。その当時からすでに50年が経過し、今日まで制度の見直しや改革もいくたびか行われてきている。しかし現在の日本の大学制度の基本的な枠組みは、この戦後大学改革によって形成されたものである。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だが、大学改革でも一般教育や単位制、課程制大学院、大学の基準認定（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がいくつもとり入れられた（天野, 1996年, 28-29頁；大崎, 1999年, 2-3頁）。

そうした大学のアメリカ・モデルの影響を確かめるために、1956（昭和31）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よう。

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つに分けられる。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る。

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ある。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る。

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、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る。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る。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ある。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ないが、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%を占めている。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を教養教育に含めると、その比率は39%になる。それゆえ実際の教育内容や授業のあり方はともかく、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る。

ところで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る。敗戦直後の改革準備期を経て、1949年からはじまる改革期には新制大学が開設されたり、占領軍の大学政策によりさまざまな改革が実施された。しかしその後、日本がサンフランシスコ講和条約の発効(1952年)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たが、大学設置基準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だった。

この大学設置基準では、大学基準協会制定の「大学基準」(1947年)に変更が加えられた。たとえば専門教育重視、つまり学部教育における職業専門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った。

そのほか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た。このように50年代中頃の時点で、戦後日本の学部教育は日本の実情をふまえた軌道修正をほどこされたが、基本的には大学のアメリカ・モデルをベースにして再構築された(海後・寺崎, 1969年, 4-6頁, 482-484頁, 543-544頁; 大崎, 1999年, 195-198頁)。

圧縮された戦後日本の学部教育

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なかった。戦後にあらわれた大学教育論議をたどってみればすぐ分かるように、日本の大学教育は常に批判や非難の対象であり続けた。国内の当事者や関心のある人びとによる過去の経過や現状の厳しい批判は、大学教育の改革にとって望ましいことだ。しかし外国人の目からみても、比較的高く評価される初等中等教育と比べて、高等教育はその欠陥や問題点がしばしば指摘されてきた(たとえばOECD教育調査団, 1972年, 6-10頁; 天城, 1987年, 236-242頁などを参照)。

タイトル自体がその当時衝撃的だった『ジャパン アズ ナンバーワン』のなかから、ヴォーゲルの言葉を引用してみよう。「大学は卒業資格を与えるが、学生の教育に身を入れる教授の数は

あまり多くなく、学生の勉強ぶりも、大学受験前に比べるとずっと落ちるし、授業中の問題の掘り下げ方も甘く、普段は出席率も悪い。学生一人当たりの大学側の支出は不当に低く、研究室の設備の悪い大学も多く、研究水準にも、その広がりにもばらつきが目立つ。日本の学生の書く論文は独創的ひらめきを示すよりも、どちらかといえば、教えられたことに忠実なものが多い」(ヴォーゲル, 1979年, 193頁)。

こうした学部教育の印象評価は日本の大学関係者にとってもおなじみのもので、それぞれの立場から時代の節目ごとにくりかえし論じられてきた(たとえば清水, 1968年; 梅根, 1974年; 横浜国立大学現代教育研究所, 1975年; 天城・慶伊, 1977年; 大沢他, 1982年; 黒羽, 1993年; 細井, 1994年などを参照)。その背景にはいろいろな事情が考えられるが、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こう。

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ある。

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だった。そのために旧制の大学や高等学校、専門学校、師範学校などの高等教育機関は抜本的に再編成され、すべて4年制の新制大学に統一された。しかしこの再編成は実質的には、同じ高等教育機関でもその目的や社会的役割、施設設備や大学教員などの条件が違う既存の学校に、一律に「大学」の看板を掲げさせたものにすぎなかった。とくに多くの私立大学は単なる名義上の変更すぎず、その質は戦前の専門学校のままだったところも少なくない。4年制大学への昇格が困難なところは短期大学になったが、それは新制大学の質と水準を維持するためというよりも、条件が不備な学校の救済的な性格をもっていた。

この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る。大学進学者は60年代以降急カーブを描いて増えたが、その主要な担い手はこのときに大学に昇格し、安上りの大学教育を受益者負担で提供した私立大学だったからだ。しかし大学関係者の合意の欠如や大学改革の実施を支える財源の不足など、改革の条件が劣悪な状態で戦前の学校間較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った(土持, 1996年, 180-181頁, 310-313頁; 大崎, 1999年, 134-136頁)。

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ある。

戦後大学改革は旧制の専門学校や高等学校などを再編成する改革であり、旧制大学だけを新制大学に変える改革ではなかった。しかし改革にかかわった日本側の多くの大学関係者は旧制の大学、とくに帝国大学をモデルにした伝統的な大学観にとらわれていた。たしかに外部からの圧力は非常に強かったが、実際の改革は他方で、70年間におよぶ日本型の近代大学建設の過程で培われた大学文化の影響を強く受けながら進められたのである。それは当時の大学関係者の多くが旧制大学の出身者だったことだけをみても、ごく自然なことだったのかもしれない。彼らにとって自らの原体験を大幅に修正する改革は簡単なことではなかったからだ。

たとえば多くの大学関係者にとって、新制大学の修業年限を4年間にしたのは、学部教育の年限を戦前の6年間から2年分圧縮した改革であった。伝統的な大学観からみれば、旧制高等学校3年間と旧制大学3年間の、計6年間に縮めたのが新制大学の学部教育だったのである。独立後の大学改革では、工学や薬学、農学、法学などの分野で学部教育の年限延長をはかる改革がしばしば試みられた。その背景には大学院の未発達に加えて、科学技術と経済の著しい発展や学部教育の充実を求める社会的要請の高まりもあるが、新制大学の学部教育の年限がその出発当初から旧制大学よりも短かったことの影響も無視できない。

また伝統的な大学観では、職業専門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、その回復が継続してめざされることになった。91年の大学設置基準等の大綱化により一般教育と専門教育の区分が撤廃されると、一般教育に代わって教養教育という言葉が使われるようになり、学部教育における職業専門教育の比重はいつそう高くなった。教育よりも研究を重視する大学教員の役割観もいまだに根強く残っている。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、旧制大学では研究と職業専門教育が形だけの大学院ではなく学部段階で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こう。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、20世紀前半まで1世紀近い年月が必要だった。アメリカの大学はこの時期に、それまでの4年間の教養教育を事実上2年間の一般教育に短縮し、専攻という名の職業専門教育を加えた学部教育を構築した。それはやや乱暴な比較であり、改革の方向や条件も違うが、日本の戦後大学改革で実施された、修業年限を戦前よりも2年分縮めて4年間にし、新たに加わった一般教育という名の教養教育と専門教育という名の職業専門教育によって構成される学部教育の再編成と同じことをめざしていたといつてよい。一般教育も専攻も少数のエリートではなく、多数の社会的指導者層を養成するために、その教育内容や方法の標準化や合理化がはかられた。それだけでなく、高等教育の大衆化がいつそう進んだ第二次大戦後も、時代の節目ごとにくりかえし改革が行われてきている。しかもそれはアメリカの大学関係者にとって、自らの主体的な意思決定にもとづいた、いわば平時の改革なのである。

ところが、戦後日本の大学改革は敗戦を契機として、占領軍主導で改革の条件が整わないまま短期間の間に、旧制の高等教育機関を異質のアメリカ・モデルにもとづいて抜本的に再編成することをめざした改革である。それゆえその後の半世紀にわたる大学改革の過程で深刻なひずみがあり、日本社会にふさわしい大学制度を構築するための軌道修正に時間がかかっても少しも不思議ではない。

それに加えて、大学をとりまく環境はこの半世紀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た。現在の大学改革の大きな特徴は大学の内部の要因よりも、社会のグローバル化や多文化主義の浸透、情報技術革新、意思決定の政治化といった学外の諸力によってひきおこされていることである（江原、2002年、2-10頁）。そうした観点からみれば、大学教育の改革をはじめ、日本の大学改革は半世紀の助走期間を経て、これから本格的にはじまるとみることもできる。

学部教育改革の条件

それでは、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として明示された正式の教育は今後どのように改革すればよいのか。これまでの考察もふまえながら、4年制大学の学部教育を中心に改革の際に考慮すべき条件をあらためてまとめてみよう。

第1は、今日の大学教育は制度的に、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として位置づけられ、その整備充実がめざされていることである。

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る。次いで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各国で設立されるようになった。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成立の順序は逆であり、しかも初等教育と中等教育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のである。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る。

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ない。たとえば中等教育と大学教育の接続をみても、近代学校が生まれたヨーロッパには複線型の中等学校制度を採用している国が多く、大半の生徒が卒業後就職する学校と、パブリック・スクール（イギリス）やギムナジウム（ドイツ）などの大学進学準備校が併存している。それと対照的に、アメリカと日本ではどの教育段階も制度的には1種類しかない単線型で、上級学校への進学の道が閉ざされた袋小路がないので、高校を卒業すれば誰もが大学に進学の資格をえられる。しかし制度的には高校教育として同じでも、アメリカでは高校の一般課程や職業課程よりも進学課程で、日本では職業学科や専門学科よりも普通科で学ぶ生徒の方が大学進学でははるかに有利である。またアメリカには進学準備校としてプレパラトリー・スクールがあり、日本にも大学受験に有利な有名高校があるのはよく知られている。

このように大学教育は現在でも、初等中等段階の教育と制度的にスムーズに接続しているわけではない。それに加えて、教育内容の面でも扱う知識の質に違いがあるため、スムーズに接続しないところがある。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だが、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だ。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のが第1のポイントである。

第2は、現在の大学教育、とくに学部教育は同世代のほぼ半数を対象にしており、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が課題になっていることである。

第二次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、基礎的な学力の面でも教養の面でも、大人として将来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た。ところが高学歴化の進んだ今日では、同世代の95%を超える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ようとしている。

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ない。しかし各国の教育の動向をたどってみると、どの国でも教育制度における大学教育の位置と役割は、義務教育や後期中等教育とは異なっているように思われる。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た。1960年代の教育爆発の時代には、なによりも後期中等教育の整備拡充が教育政策の主要な課題だった。当時の教育観からみれば、普通教育にせよ職業教育や専門教育にせよ、義務教育後の教育年限の延長は個人と社会の双方にとって望ましいと考えられたからだ。

それに対して、大学教育はどの国でも基本的に、高度な専門の人材や広い意味での社会的な指導者層の養成を果たす教育機会として位置づけられている。大学の門戸も志望者にはできるだけ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。このような見方は大衆化がかなり進んだ今日でも支配的にみられることである。アメリカはもとより日本を含めた多くの先進諸国で、大学教育が後期中等教育と同じように直線的な右肩上がりのパターンで普及しなかったのは、こうした考え方があるからだと思われる。

したがって日本の大学の門戸が近未来に大幅に開放されることはないと予想される。しかし日本の大学教育はすでに同世代のほぼ半数を対象にしており、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が問われている。

第3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職業専門教育を行うことを主要な目的にしていることである。

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違っても、職業専門教育と並んで、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る。卒業後社会に出て活躍する大多数の学部学生は、一般教育として教養教育を履修し、専攻として職業専門教育を履修するのが普通である。それに加えて、大学院に進学してより高度な職業専門教育を履修する少数派の学部学生は、専攻でも職業との関連が深い専門分野の他に、基礎的な文理系の専門分野を中心に幅広く学ぶため、どちらかといえば教養教育の色彩が濃い学部教育を受けている。

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構築され発展してきたので、同じような学部教育観にもとづいているはずである。もっとも、多くの大学関係者にとって、日本の大学は「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ら、卒業までに職業専門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見方なのかもしれない。戦前の伝統的な大学観からみても、旧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、彼らに職業専門教育をほどこすのが大学教員の仕事と考えられていた。

しかしすでにふれたように、戦後大学改革は旧制の高等教育機関を再編成した改革であり、しかも入学年齢も旧制専門学校は17歳、旧制高等学校や大学予科は中学校4年修了で進学する場合は16歳、5年修了で進学する場合でも17歳だった。新制大学はそうした高等教育機関を再編成し

て、18歳で新制高等学校を卒業する若者を受け入れるようにしたのだから、戦後大学改革の際に、学部教育観も大きく変える必要があったのである。

ただし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職業専門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る。目の前の学生のなかには、義務教育の後高校で3年間よけいに学んでも、基礎的な学力の面でも教養の面でも、大人として将来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だ。

第4は、大学教育、とくに学部教育にとって教養教育と職業専門教育は不可欠の要素だが、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違っていることである。

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する。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職業専門教育は学部教育でもたくさん行われている。卒業後の職業とどの程度関連しているのかは別にして、職業専門教育は学生が特定の専門分野を深く学ぶための教育である。そのほかに教員や学芸員、栄養士など、学生が在学中の職業専門教育で取得できる職業資格もたくさんある。職業によって要求する学位は準学士の場合もあれば、学士の場合もあり、とくに大学で取得する学位を問わない職業も少なくない。特定の職業に就くために必要な職業資格や学位は、おも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るが、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する。

アメリカでは現在、医師や法律家などの専門職向けの職業専門教育は大学院で行われている。そのためこれらの専門職をめざす学生の学部教育はどちらかといえば教養教育の色彩が濃いけれども、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職業専門教育が集中して行われてきた。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る。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世紀以降であり、経営学修士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大戦後のことである。日本では近年、大学院教育の拡充が政府の大学政策でもとりあげられ、法科大学院や医学大学院、経営学大学院などが設置されたり計画されている。

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ことが明らかになった。その意味では、91年の大学設置基準の大綱化は平準化の規制を緩和して、それぞれの大学や学部における学部教育を実情にあうように多様化して再編成するための措置とみることできる（井門、2000年、37頁、43頁）。このように考えると、取得する学位の種類や大学教育における教養教育と職業専門教育の比重や内容は、専門分野や職業によって違ってよいし、違うべきなのである。

しかし第5に、学部教育についてみると、この半世紀の間に日米ともに、教養教育よりも職業専門教育がますます重視されるようになり、教養教育のあり方が問われている。

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、学部教育でも職業専門教育が強化されるのは自然な流れである。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る。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ないから、教養教育を行う制度的な枠組みは確保されているといつてよい。ところが職業専門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た。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、軽視されるようになった。

日本では91年の大学設置基準等の大綱化以降、それまでの経緯もあって、各大学の学部教育改革は専門教育という名の職業専門教育の比重を高める方向に進んでいる。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年間の学部教育で職業専門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。その解決策の1つは大学院の拡充だが、やみくもに大学院の門戸を開放すればよいというものではない。アメリカの大学院も60年代から70年代にかけて飛躍的に膨張した後、学位取得者に大量の失業者が出たこともあり、80年代以降はゆるやかに拡大している。

また大多数の学生は学部卒業後社会に出て活躍するから、職業専門教育はおもに学部教育で行うことを前提にして、その将来の方向を考える必要がある。次世代の高学歴者の主力は数のうえでは準学士や学士であり、さらに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。

80年代のアメリカでは、学部教育を全面的に見直し、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た。この「一般教育リバイバル」と呼ばれた改革では、社会的統合の促進と並んで、学部教育の過度の専門化と職業教育志向の是正も主要な課題としてとりあげられ、限られた時間枠のなかでどのように一般教育を再構築すればよいか問われた。日本では一般教育に代わって教養教育という言葉が使われるようになったが、この教養教育を職業専門教育の強化が進む学部教育のなかでどのように確保し、同世代のほぼ半分を占める多様化した学生に何を学んでもらえばよいか問われている。

第6に教育内容について指摘しておきたいのは、今日の大学教育では職業専門教育だけでなく教養教育も、おもに近代科学の成果である知識や技術にもとづいて構成されていることである。

学生は授業での学生同士や大学教員と学生との人間関係、サークルやクラブなどの教科外活動への参加、それからアルバイトなどのさまざまな学外の労働経験も在学中に経験する。学生のなかには、大学の授業で学ぶ中味よりもそうした経験を重視したり、そこから大きな影響を受ける者も少なくない。また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けれども、大学教育の基本は近代科学の成果にもとづく教育である。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だ。その意味では、現在の教養教育は教育内容の面でも、植民地時代のアメリカの学部教育に根づいたヨーロッパの伝統を色濃く反映した教養教育とはかなり違っている。

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る。たとえば近代科学の性格についてみても，19世紀中頃の「第2の科学革命」で生まれた近代科学を支える科学観では，科学の進歩は無条件に善，つまり「よい」ことであり，人類の幸福を約束するものと楽観的にとらえられていた。ところが近年，こうした楽観的な科学観は科学が生み出した核兵器や環境問題などをまのあたりにして大きな変更を迫られている。

また細分化しすぎた科学を統合する総合的な科学の再構築は科学の世界でも強く求められているのに，いまだに実現する見通しは立ちそうにない。さらに近代科学はこの1世紀の間に社会生活の奥深くまで浸透したが，その成果は人類が生み出した知識や技術のごく一部であり，日常生活はそれ以外の多くの近代科学とは異質の伝統や文化があってはじめて成立している。

しかしたとえそうした問題があるにしても，大学教育が基本的に近代科学が生み出した知識や技術にもとづいていることにはかわりはなく，教養教育の改革でも，それをどのように取捨選択したり再構成して，学生にどのように提供すればよいのかが問われている。つまり理想的な教養のある成人の資質がどのようなものであれ，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術，考え方，行動様式が中心なのである。別の言葉でいえば，教養教育を実質的に改革するには，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しなければならない。

教養教育でさまざまな専門分野を学ぶことを学生に求めたり，一貫性や総合的な理解力を習得するための総合科目を設けているのは，このような観点から理解する必要がある。教養教育がめざす人間形成や価値教育をはじめ，講義やゼミ，実習などでの大学教員と学生や学生同士の交流も，近代科学のフィルターを通して行われるという点では同じである。

もちろん教養教育をいっそう豊かなものにするために，アメリカでもカリキュラムと教科外活動を結びつけたり，学外との連携を探るなど，いろいろな工夫が試みられてきた。近代科学の成果にもとづいた知識や技術だけでなく，人格の非認知的な面も重視しなければ，自分の人生をその人なりに全体として見通すことのできる成人を育成することはできないからだ。また研究がもたらす新しい知識を扱う大学教育では，たとえその歩みが遅々としたものであっても，主流派に批判的な研究の成果や実践をとりいれて大学教育を豊かなものにしてきたことも指摘しておく必要がある。

日本の学部教育改革では，こうした改革の条件をふまえて，教養教育と職業専門教育の内容や位置づけ，バランスをどうすればよいのかを問われている。90年代の改革の進展状況を手がかりにしながら，その課題と方向を探るのが今後の研究課題である。ただし日本の大学改革にとってなによりも重要なのは，同世代の半分を受け入れるようになった学部教育のあり方である。

引用文献

- Boyer, E.L. and Levine, A. *A Quest for Common Learning: The Aims of General Education*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1981.
- The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. *A Classification of Institutions of Higher Education*. 1994 Edition. Princeton: CFAD, 1994.
- Gaff, J.G. *General Education Today: A Critical Analysis of Controversies, Practices, and Reforms*. San Francisco: Jossey-Bass, 1983.
- Gumport, P.J. "Graduate Education and Research." In Altbach, P.G., Berdahl, R.O. and Gumport, P.J. (eds.). *American Higher Education in the Twenty-first Century: Social, Political, and Economic Challenges*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1999, 396-426.
- Miller, R.I. *Major American Higher Education Issues and Challenges in the 21st Century*. London: Jessica Kingsley Publishers, 1999.
- Nerad, M., June, R. and Miller, D.S. (eds.). *Graduate Education in the United States*. New York: Garland Publishing, Inc., 1997.
- Ratcliff, J.L., Johnson, D.K., La Nasa, S.M., and Gaff, J.G. *The Status of General Education in the Year 2000: Summary of A National Survey*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2001.
- 天城勲編著『相互にみた日米教育の課題—日米教育協力研究報告書—』第一法規出版, 1987年。
- 天城勲・慶伊富長編『大学設置基準の研究』東京大学出版会, 1977年。
- 天野郁夫『日本の教育システム—構造と変動』東京大学出版会, 1996年。
- 井門富二夫「教養教育の場としての大学—グローバル化時代のカリキュラム—」有本章編『学部教育の改革』(高等教育研究叢書60) 広島大学大学教育研究センター, 2000年, 19-46頁。
- 梅根悟編『日本の教育改革を求めて』勁草書房, 1974年。
- ヴォーゲル, E., 広中和歌子・木本彰子訳『ジャパン アズ ナンバーワン—アメリカへの教訓』TBSブリタニカ, 1979年。
- 江原武一『現代アメリカの大学—ポスト大衆化をめざして』玉川大学出版部, 1994a年。
- 江原武一『大学のアメリカ・モデル—アメリカの経験と日本』玉川大学出版部, 1994b年。
- 江原武一「転換期の大学改革—グローバル化と大学のアメリカ・モデル」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第48号, 1-22頁, 2002年。
- OECD教育調査団編著, 深代淳郎訳『日本の教育政策』朝日新聞社, 1972。
- 大崎仁『大学改革 1945~1999』有斐閣, 1999年。
- 大沢勝他編『大学教育の改革 1』(講座・日本の大学改革 2) 青木書店, 1982年。
- 奥川義尚・江原武一「研究大学の学問的生産性の評価と規定条件」有本章編『「学問中心地」の研究—世界と日本にみる学問的生産性とその条件』東信堂, 1994年, 242-266頁。
- 海後宗臣・寺崎昌男『大学教育』(戦後日本の教育改革 9) 東京大学出版会, 1969年。
- 黒羽亮一『戦後大学政策の展開』玉川大学出版部, 1993年。
- 財団法人大学基準協会企画, 早田幸政訳『アメリカ北中部地区基準協会の大学・カレッジ評価ハンドブック』紀伊國屋書店, 1995年。
- 清水義弘編著『日本の高等教育』(教育学叢書 7) 第一法規, 1968年。
- 土持ゲーリー法一『新制大学の誕生—戦後私立大学政策の展開—』玉川大学出版部, 1996年。
- トロウ, M. 「アメリカ中等教育の構造変動」J.カラベル・A.H.ハルゼー編, 潮木守一・天野郁夫・藤田英典編訳『教育と社会変動 下』東京大学出版会, 1980年, 19-42頁。
- ブレネマン, D.W., 宮田敏近訳『リベラルアーツ・カレッジ—繁栄か, 生き残りか, 危機か』玉川大学出版部, 1996年。
- 細井克彦『設置基準改訂と大学改革』つむぎ出版, 1994年。
- 松浦良充「リベラル・エデュケーションと『一般教育』—アメリカ大学・高等教育史の事例から—」『教育学研究』第66巻第4号, 1999年, 417-426頁。

横浜国立大学現代教育研究所編『増補 中教審と教育改革』三一書房，1975年。

吉田文「カリフォルニア大学バークレイ校のカリキュラム編成—BAとBSの違いにみる教養教育の意味—」『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』（平成10～12年度文部省科学研究費補助金研究成果報告書 研究代表者 有本章）広島大学・大学教育研究センター，2001年，40-47頁。

ロスブラット，S.，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。

（比較教育政策学講座 教授）

Some Crucial Factors for Effective Undergraduate Education Reform in Japan: Implications of the American Model of Universities

EHARA Takekazu

This paper attempts to clarify the essential factors for the contemporary undergraduate education reform in Japan by comparison with the United States' experiences and to discuss the direction of the reform. A comparative approach can be useful if we recall that the Japanese higher education reforms since the end of the Second World War have largely been based on the American model of Universities.

The following factors should be taken into consideration by policy makers in designing and implementing the undergraduate education reform being planned in Japan. First, higher education is designated as the final schooling stage of the state school system following elementary and secondary education. Second, undergraduate education now caters to nearly half of the relevant age-cohort population.

Third, the Japanese undergraduate education, as in the United States, seeks to provide both so-called 'liberal education' and 'vocational and professional education' to youths who may be physically mature but not so in terms of being sufficiently educated. Fourth, the balance and contents of the two types of education in the undergraduate curriculum should be determined according to the chosen majors and job expectations of students. Fifth, the role of liberal education is a controversial issue because vocational and professional education has been overemphasized over the past half century in both the United States and Japan. Sixth, we should keep in mind that liberal education, as well as vocational and professional education, has been established mainly on the basis of the knowledge and technology produced by the development of modern sciences.