

教養課程の改革

昭和63年11月

国立大学協会
教養課程に関する特別委員会

ま え が き

わが国の大学が新しい制度に変わった際、取り入れた最大の変革は一般教育なる概念の導入であったと言って良い。爾来、その概念、実施方法について識者の様々な提言と、関係者の並々ならぬ努力があったにもかかわらず、「大学教育の柱とする一般教育」は40年を経過した今日においても、遺憾ながら未だ定着するに至らず、これを評価する声がある反面、理念と現実との抜きがたい背離の指摘も又、見逃し得ないものがある。一方、一般教育とは解き難い永遠の課題とする見方もあることを、否定できない。

さきに本特別委員会は、学部卒業生を対象に「大学教養教育の内容とその改善に関するアンケート調査」を行い、集計結果を昭和61年2月国立大学協会の調査報告書として公表した。従来、この種の調査は、在学生・教職員を対象にしたものが多かったが、この調査では、過去において実際に「一般教育」を経験した卒業生を調査対象者とし、さらに設問とは別に、自由意見の記述に多くを期待したところに大きな特色があったと言える。それは「大学の社会的責任がどのように果たされているか、を知る手掛かりの一つ」とし、「学外の卒業生による客観的な意見であるという視点が、大学人にとってはむしろ貴重な示唆と見るべきである。大学組織の中で学生は“子”である。卒業生の声を“子は親の鏡”として活用される」ことを期待したものであった。寄せられた多くの自由意見に基づいて、「アンケート調査の大勢として、一般教育の必要性・重要性が是認されていることは、意を強くするところであるが、一般教育担当者あるいは機関が現状に安住し手を拱いているならば、一般教育は社会から見放されることになる。」と結んだ。

その後、国立大学協会第1常置委員会さらに臨時教育審議会においても、教養課程に関して踏み込んだ討議があったことも事実である。本特別委員会は、かかる状況を十分に念頭におきつつ、大学教育をさらに生き活きとしたものになることを望む立場から、今回改めて教養課程教育の改善充実の方途について若干の提言を試みようとするものである。なお大方の便宜に資する目的で、この「まえがき」に続き、3頁にわたって全体の要旨を「要約」として付した。

要 約

まず大学教育と一般教育の諸問題と題する第1章では、国立大学協会を中心にした今日までの検討経過（第1節）、臨時教育審議会答申での諸状況に触れ（第2節）、さらに第3節では、第1常置委員会大学の在り方の検討小委員会報告に対する当特別委員会の見解を述べる。これは同報告書内の大学における教養教育について触れた部分が、国立大学協会が、一般教育無用論あるいは廃止論に立っているのではない、との危惧が一部関係者の中に広がりつつあるため、敢えて注意深くその問題点を指摘したものである。言うまでもないが、同委員会の「学生にたいし教養というものを教え、人間形成を行うことが必須である」こと、さらに「国立大学の多様性からみて、教養課程を一律の基準により規制することには問題がある」とする指摘などには、本特別委員会としていささかの疑念を抱くものではない。

次に第2章第1節一般教育の在り方においては、一般教育を重視し、十分にその成果を得るには、責任を「専任の一般教育担当者」のみに負わせるのは適切ではなく、一般教育を含めた大学教育に、各学部の自主性を尊重しつつ、全学的にいかに関与しているかが問題であって、それぞれの大学の実情に即しながら、質的充実向上に向かっての全学的機運の醸成の有無と、緊張感の維持とにかかるとを指摘する。また第2節では、大学教育の内容を専門（学生が自己の専攻とする学問分野に属する授業科目群）と非専門（それ以外の授業科目群）とに大別するとの立場から、一般教育および専門教育を再編成し、大学の4年乃至6年にわたる一貫教育への転換を提案する。また一般教育の実施方式については、従来の学生の自主的な、むしろ恣意的ともいえる選択に委ねられた「均等・分散」型の履修方法のもつ現時点でのマイナス面を指摘した。これに代わる新しい教養課程教育の実施方法については、いくつかの類型を第6章第2節に示すが、その選択は各大学で自主的に検討されるべきものであることは、いうまでもない。続く第3節では、臨時教育審議会答申の専門教育充実に関する指摘に関わって、一般教育と専門教育とを統合した4

年一貫教育体制の確立，総合カリキュラムの編成，さらに今求められる大学の個性化は，一般教育においてこそ発揮できることを詳しく述べる。

次に第3章では，一般教育の抱える問題点を組織面のものと内容面とに分ける。前者については第6章第2節において再度言及することになるが，後者については，まず，本来の一般教育と基礎教育とを明確に分離すべきことを指摘し，さらに基礎的学習能力育成のための共通基礎（コモン・ベシックス）の重要性，個別科目，主題別科目，総合科目の在り方について述べ（第2節），基礎教育科目（第3節）と続く。

またある意味で社会問題としても注目を浴びるに至った大学での外国語教育について触れる第4章では，その改善目標として，少なくとも2つの外国語を必修とすることを前提とし，一般教育の目標達成に資する外国語教育（外国語A）と，専門教育の目標達成に必要な情報獲得，伝達に資する外国語教育（外国語B）とを両立させるべきことを主張している。さらに，大学における外国語教員の在り方，および外国語教育実施上の留意点を指摘している。

第5章においては，従来の「保健体育」に代わって「健康教育」なる概念の導入を提唱する。これによって，従来の保健体育教育と保健管理センター業務の有機的連携による，人間の健康に関する研究体制の充実を図り，活力ある長寿社会に対応する健康教育が初めて可能となる。また，この改善は大学における学生の保健体育教育科目の履修意欲を増進するほか，初・中等教育における健康教育，社会人の健康づくりに多大の刺激を与えることになろう。

大学における一般教育の成否は，その内容の如何に加えて，教養課程担当者の意欲に関わるどころ大である。これら担当者の処遇における，多岐にわたる問題点については，今日まで様々な機会をとらえて指摘されてきたのではあるが，このたび

本特別委員会として新たな一般教育構築を目指しての提言を行おうとする今、敢えて重複を厭うことなく、担当部局の実情を覆い隠さず、率直に述べる必要があるとの認識のもとに、これらを第6章第1節に詳述する。最後の第2節においては、従来の均等・分散型の一般教育履修方法にとらわれない教養課程教育の諸類型と、担当する教員組織の在り方、および新しい学部創設の可能性についての提言を行い、本報告書を終える。

まえがき

要 約

第1章 大学教育と一般教育の諸問題	1
§1 検討経緯——国立大学協会を中心として——	1
§2 臨時教育審議会『教育改革に関する第二次答申』に関連して	5
§3 『大学の在り方の検討小委員会 報告』に関連して	6
第2章 教養課程教育の改善について	11
§1 一般教育の在り方——その理念と実施方法——	11
§2 大学教育の構成要素とその再編成	14
§3 大学教育の充実と個性化のための条件	17
第3章 一般教育（狭義）と基礎教育	27
§1 一般教育の実情と問題点	27
§2 一般教育の内容について	29
§3 基礎教育について	34
第4章 外 国 語	41
§1 歴史的背景	41
§2 主要な問題点	42
§3 改善の方向	44
§4 初修外国語について	45
§5 改善のための提案	47
第5章 保 健 体 育	51
§1 “健康を創る”教育	51
§2 従来の経緯	51
§3 改善の方策	53
第6章 大学の個性化と活性化	57
§1 教育研究条件について	57
§2 一般教育の諸類型と教員組織	59

むすびに代えて

第1章 大学教育と一般教育の諸問題

§1 検討経緯——国立大学協会を中心として——

昭和24年、新制大学が発足して以来、一般教育ないしは教養課程教育について、理念および実施方法、施設・設備、教育研究条件について、関係者の並々な努力と識者による様々な提言がなされてきた。それにもかかわらず、爾来40年近く経緯した今日、未だにこれらの諸問題の解決をほとんど見るに至っていない。

敗戦を契機とする民主主義的諸改革の一環として実施された学制改革のもとで、新制大学が発足した際、それを支える重要な柱として「一般教育」が導入されたことは、戦前の高等教育を改善するうえで大きな意義をもっていた。戦前の高等教育の弊害に対する深い反省のうえに立ち、「人間教育」の重要性を強調する立場から構想された一般教育は、戦前の旧制高校において実施された少数エリートのための予備的ないし準備的な教養教育とは異なり、戦後の民主主義的理想を反映して、民主的社会の担い手としてふさわしい高度の市民性を育成するところにその目標をおいたものであった。本協会の「一般教育特別委員会」（昭和34年11月～36年11月）においては一般教育の目標を次のように規定している。

「すべての学生に対し、その専門の如何にかかわらず、人生と学問体系における自分の専門の正しい位置を理解させるとともに、将来彼らが社会人として行動するときに必要なと考えられる教養を与えること……。それは特定の知識・技能を意味するのではなく、人生と学問体系との関連において、深く専門を理解し把握するための、また複雑な社会の中において適正な批判力と判断力をもって行動するための、知性・知恵ともいべきものである。……」

（国立大学協会『大学における一般教育について』昭和37年3月、2頁）

また専門教育との関係については、「互いに相補的な関係に立つ」とされ、

「一方が特殊化された専門知識の修得、技術の訓練であるのに対し、他方は諸科学の全般的展望とそれらの相互関係に対する理解を与えるものである。」（同前）

と位置づけられている。

このように、一般教育は戦後日本の理想と希望を託されて発足したのであるが、その後の経過の中で順調な成長と定着をみるに至らず、かえって、一般教育の「形骸化」ないしは「空洞化」の声さえ聞かれるようになった。そのような事態を引き起こした要因には、

- (1) 新制大学発足時の諸状況
- (2) 施設・設備の不十分

- (3) 専門教育の重視と一般教育の軽視
- (4) 学問研究の高度化と専門分化の進行
- (5) 大学教育の大衆化

が指摘されうるのであろう。

本協会においては、一般教育の問題は、当初、第1常置委員会の検討に委ねられていたが、昭和34年、独立した調査研究組織として一般教育特別委員会が設置され、昭和37年、上に引用した『大学における一般教育について』（以下『37年報告』と略称する）を発表した。次いで、昭和38年6月の総会で、中国四国地区国立大学長会議の提案に基づき、一般教育改善のための具体的方策を検討するために「一般教育特別委員会」（第2次）が組織された。同特別委員会は、同時期に文部省に設置された大学基準等研究協議会・一般教育部会の審議と並行して、次の諸点、

- (1) 一般教育の目標について
- (2) 教育内容、教育方法の改善、充実について
- (3) 基礎教育科目の概念の明確化について
- (4) 外国語科目、保健体育科目の充実について
- (5) 教員組織について
- (6) 一般教育実施のための責任体制の確立について

等を課題として取り上げ、種々の検討を加えた（『一般教育特別委員会（国立大学協会）及び一般教育部会（大学基準等研究協議会）の審議経過並びに結果について～報告』、昭和41年1月）。

上記特別委員会は、昭和42年、さらに「一般教育等」に関して残されたいくつかの問題（例えば、「縦割・横割」の問題、一般教育等の単位数の問題、修業年限の問題等）を検討課題として、「教養課程に関する特別委員会」に改組され、現在に至っている。この教養課程に関する特別委員会による昭和42年から昭和44年までの審議検討結果は、『大学における一般教育と教養課程の改善について』（昭和44年11月。以下『44年報告』と略称する）として報告された。さらに、同特別委員会は、昭和45年から47年にかけて、数次に及ぶ広範な調査研究を実施し、それに基づいて『一般教育と教養課程並びに外国語教育および保健体育に関する実情調査報告書』（昭和47年11月。以下『47年実情調査報告書』と略称する）を発表した。

「新制大学の理念の中核をになうものとされた一般教育の再検討は、今日、大学改革の中心的課題の一つである。……

こうした重要問題に対して、高い理念とすぐれた現実性をもち、しかも長期的展望に立った解答を用意するためには、まず、現在における一般教育および教養課程の実情を的確に調査し、その長所をとらえるとともに、その充実をさまたげてきた制度的（行政・財政など）および社会的な原因が、どこにあるかを明らかにしなければならない。また、この改善を図るためには、これまで各大学で試みられた充実のための努力のあとを、具体的に調査するとともに、実施しようとして実施できなかった計画案についても、十分に再検討しておくこと

が、大切であるとする。」（同報告書 まえがき）

『47年実情調査報告書』はこのような観点に立つものであって、一般教育ならびに大学教育の在り方に幾多の問題点を投げかけるとともに、関係者や心ある者の意を高めたのであった。

他方、本協会の「大学運営協議会」（昭和38年設置、58年廃止）による研究成果として昭和48年12月に発表された『大学改革に関する調査研究報告書』（「Ⅱ 大学の研究と教育 3. 教養部のあり方」）は、大学における一般教育の重要性を重ねて強調し、一般教育科目、および教養課程についてそれぞれ問題点を指摘するとともに、あるべき方途を模索しつつその改善策を種々提起した。さらに、教養部の問題として、『47年実情調査報告書』の結果をうけて、教職員数、研究費、施設・設備の学部比としての著しい劣勢、低学年教育担当のための教員自身の研究内容と教育の内容との甚しいずれ、学生の通過集团的色彩による指導上の問題、等の諸困難を挙げて、

「つまり一言でいえば、現在の教養部には、大学にふさわしい研究・教育条件が著しく欠けており、しかも課題としては、極めて困難な要素を多くもつ一般教育任務をかかえて、いわば意あって力たらざる状況にあるといえよう。」（42頁）

と指摘している。

さて、「大学紛争」を契機として、大学改革とりわけ教養部改革ないしは教養課程教育の見直しと整備・充実に向けての調査研究が、多くの大学で真剣に取り組まれてきたが、学部・専門教育の立場、教養課程教育の窮状に対する協力の不足と無理解、また国の財政悪化の進行もあって、そうした努力はほとんどその実りを見ぬまま推移した。しかし、そうした状況の中で、昭和50年前後にかけて、数個の大学で部分的な改革も含めて、教養部組織の改編を実現するに至った。すなわち、教養部の学部化構想の結実として、広島大学における総合科学部（昭和49年6月）および岩手大学における人文社会科学部（昭和52年5月）の創設、新しい形態の教育研究施設として、大阪大学における言語文化部（昭和49年4月）、名古屋大学における語学センター（昭和49年4月、その後、昭和54年4月に総合言語センターに改組拡充）および総合保健体育科学センター（昭和50年4月）、やや遅れて、九州大学における健康科学センター（昭和53年4月）の設置、また東京大学教養学部教養学科（1学科から3学科へ）の拡充・改組（昭和52年4月）と大講座制による大学院兼担講座新設の進行（昭和53年度から）がそれである。

本特別委員会は昭和51年11月から、ある意味で多様ともいえる、これらの教養（学）部組織の改編を事例研究として取り上げ、その実態および利害得失について当該大学からの説明報告をもとに、種々検討を加えた。新設の学部、施設がそれぞれの大学で整備のさなかにあったり、改革が進行中といった事情を配慮しながらも、こうした改編が積年の＜教養部問題＞の解消ないしは改善にどのようにかかわっているかを主要な視点として取りまとめ、『教養課程組織改編に関する調査報告書』（昭和54年5月。以下『54年調査報告書』と略称する）として関係者の参考に供した。ともあれ、このような教養部組織の改組改編は、教員の教育研究条件の改善等について一定の目的を達成したとはいえ、それぞれの大学の実情に応じた形態の差異はあるが、これまでと

同様に教養課程教育に対する全責任とともに、専門教育などの新たな負担をも担うという点で全く共通している。こうした、いわば「制度的二重構造」の形成の方向は各大学ともに＜一方通行＞的である。すなわち、教養課程担当部局は学部・学科・講座増に伴う学生増には直接的な影響を受けるのに反して、それは「既存の学部組織には影響を及ぼさない」、また「既設学部教育が新たに一般教育の責任を分担するなどという変革は伴わない」という限定された条件のもとでのみ可能であった。

『54年調査報告書』が承認されたのは、昭和54年6月の総会においてであるが、そこで、大学教員の立場からの調査研究のみでなく、広く学生や社会人に対する調査研究を求める意見もあった。これを受けて、本特別委員会は大学卒業者を対象に、一般教育、外国語教育、保健体育教育について、その実情、在学中および卒業後の印象や評価に関する意識調査などを行い、教養課程教育の改革改善に向けての研究に資することとした。本特別委員会は、まず、いくつかの大学でなされた学内外の各層を対象とするアンケート調査の報告書、学内委員会答申等各種調査研究資料を収集して活用することとし、全国国立大学に依頼したところ、29の大学・機関から延べ63件に及ぶ貴重な諸資料の提供を受けた。寄せられた報告書類は、全国的規模での計画的調査の結果ではないため、内容的に不統一であり、調査の時期的ずれもあって、そのまま集計することはむろん困難であった。しかし、各大学の教育改善案には共通する志向性が見受けられ、またいくつかの類型に分けられることが浮き彫りにされた。特に学生・卒業生からの直接の意見の集約は、これまでの教養課程教育の反省と前進に大きな意義をもつものと考えられた。各大学のアンケート調査結果の客観的集約に努めつつ、章によっては若干の論議を付け加えて、取りまとめたのが、『——アンケート調査結果を中心とした——教養課程教育の実状』（昭和55年11月。以下『55年調査報告書』と略称する）である。

次いで、本特別委員会は本協会としての独自のアンケート調査を企画し、その実施方法、設問内容について度重なる審議を経て、昭和58年11月に実施した。いわゆる第1次ベビー・ブームの到来による学生定員増、および理科系を中心とした学部学科増に伴う学生数の増大をみる直前に教養課程教育を終えた昭和38年卒業者、調査時点5年前にあたる昭和53年卒業者、の二層を調査の対象にすることとし、当時の本特別委員会の委員および専門委員の所属する国立大学13校について、各大学各学部ごとに当該年次の卒業生それぞれ5名（現職教員を除外）を無作為に抽出して調査用紙を送付、調査の協力を依頼した。送付数総計660名、回答者数368という極めて小規模の調査で、もともと本格的調査の予備的なものとして計画実施されたのであったが、結果はまことに有益かつ示唆に富むもので、卒業生の教養課程教育に対する不満や要望は十分明らかになっていると判断された。そのため、昭和59年6月開催の総会における「中間報告」を経て、『学部卒業生を対象とする「大学教養課程教育の内容と改善に関するアンケート」調査報告書』（昭和61年2月）として公表した。本報告書中、『61年アンケート調査報告書』と略称して、しばしば引用するのがそれである。

さて、その間、周知のように、昭和59年8月、臨時教育審議会が設置され、昭和61年4月には『教育改革に関する第二次答申』が発表された。また、本協会の第1常置委員会からは、同委員会の中に設けられた「大学の在り方の検討小委員会」（昭和57年12月設置）の検討結果の報告を基礎として、「大学の活性化」の方策の提示を目標に、『大学の在り方について（中間報告）』（昭和60年6月）が、『大学の在り方の検討小委員会 報告』を添付資料として公表された。特にこれらについては、本章においてそれぞれの節を設けて、以下に論ずることとする。

§2 臨時教育審議会『教育改革に関する第二次答申』に関連して

臨時教育審議会（以下「臨教審」と略称する）は、その『教育改革に関する第二次答申』（以下『第二次答申』と略称する）中、その「大学教育の充実と個性化」において、まず、

「一般教育は、理解力、分析力、思考力、構想力、表現力を培い、知的活動の基盤をなす自覚的な探求心を鍛え、学問や文化を創造する基礎的資質を養うなどの見地から、大学教育において重要な要素である。」

として、大学における一般教育の意義を高く位置づけ、次いで、

「しかしこれまでの我が国の大学の一般教育は、理念においても、内容においても、十分であるとはいえず、しばしば一般教育無用論すら聞かれる。一般教育の在り方について踏み込んだ研究が必要である。」（80頁）

と指摘している。本特別委員会としても、答申の文脈から窺える臨教審の立場と同様に、「一般教育無用論」を容認することはできない。本特別委員会が大学卒業者に対して実施した『61年アンケート調査報告書』に見られるように、回答者はそれぞれの大学で受けた一般教育について種種不満の意を表しつつも、「一般教育不要論」に通じる回答の率は全体として極めて低いものであった。このことを、ここで再び強調しておきたい。^(注1)

一般教育の理念、そのあるべき姿、についての本特別委員会の見解は後述することとするが、『第二次答申』が、

「一般教育は、基本的に、各大学のそれぞれの教育理念に基づき、自由かつ柔軟にすすめられるべきである。」

とし、次いで、

「一般教育と専門教育を相対立するものとしてとらえる通念を打破し、両者を密接に結び付け、学部教育としての整合性を図るとともに、高等学校教育との関連や接続に十分配慮しなければならない。また、人文・社会・自然の三分野の均等な履修に機械的に固執することなく、学際的学習等も加えた積極的なカリキュラムを構成することが重要である。」（80頁）

という見解に対し、本特別委員会は原則的にこれに賛意を示すものである。ここで、「学部教育」とは、当然、4年間もしくは6年間にわたる大学教育（undergraduate education）を意味するも

のと理解し、本報告書では常にこの意味において用いることとする。

「一般教育と専門教育との密接な結合」の提起によって、臨教審の意図するところは、従来、専門教育の立場からとかく安易に考えられてきたように、一般教育の単なる「基礎教育化」ではあるまい。これは、

「高等教育が大衆化し、また実生活の諸状況が著しく変化するなかで、社会が大学教育に何を期待するかを省みるとともに、諸学の進歩をいかに教育に反映させていくかを不断に検証し、大学における専門教育の基本的在り方についての共通基盤を追求する必要がある。……」とし、さらに、

「偏狭な専門意識、人為的な専門間の隔壁を排除しなければならない。専門教育の質の改善は、大学改革の重要な焦点である。」(81頁)

とする学部専門教育に対する批判や提言からも明らかに読み取れる。

このように、「大学教育の充実と個性化」に関して、『第二次答申』が要求するのは、単に一般教育のみに留まるのではなくて、実に「一般教育と専門教育との密接な結合」に基づく大学教育全体の再編成なのである。この提言、言い換えれば、一般教育と専門教育との有機的連関のもとでの「大学4年一貫教育」の確立による一般教育の格段の充実、われわれ本特別委員会の積年の主張でもあったのである。

「それ故に、一般教育、あるいは教養課程の改革に当っては、先ず、教養教育と専門教育との課程上の区分をやめて、4ヶ年の学部課程を通じて教養教育～広い視野と深い識見とを養う人間的完成への教育～と専門教育、あるいは専門的分野に傾斜した教育とを、適宜、並行的に実施する方法を考究すべきであろう。或いは、それぞれの趣旨が十分に生かされている場合には、大学教育を一本として「教養教育」・「専門教育」といった別々の名称を特に用いる必要がなくなるとも考えられる。」(『44年報告』5頁)

これはその一例である。本特別委員会は、一般教育に関する各種の調査研究に基づく様々な提言や批判を念頭に置きつつ、来るべき21世紀に向けての一般教育の新たな理念を模索してきたが、その改善・充実の方途に関する本特別委員会としての審議検討の結果は次章以下に述べる。

§3 『大学の在り方の検討小委員会 報告』に関連して

第1節においてすでに述べたように、昭和60年6月、『大学の在り方の検討小委員会 報告』(本節では、以下『報告』と略称する)が、本協会第1常置委員会『大学の在り方について(中間報告)』の添付資料として発表された。昭和57年12月、国立大学の現状解析と将来の在り方について集中的に討議するために、「大学の在り方の検討小委員会」が第1常置委員会の中に設けられて以来、27回に及ぶ精力的な討議が重ねられ、その検討結果として提出された『報告』は、「大学の活性化」に対する柔軟にして積極的かつ新たな方策を提示している。その中には後述す

るように、本特別委員会がこの報告書で述べんとする意見と全く軌を一にする所論が幾多含まれている。

しかしながら、『報告』の「第3章 大学における“教養”の教育について」には、本協会の立場が、いかにも「大学における一般教育の無用論ないしは軽視するもの」かのごとき誤解を生じ、関係者（例えば、国立7大学教養（学）部長会議）の中には＜看過できない＞とする意見もあるやに聞かれるので、本特別委員会として『報告』について若干の見解を明らかにしておきたい。

上記「小委員会」の多大な努力にもかかわらず、種々の誤解が生じた原因を本特別委員会として調べてみるに、その主要な点は、一般教育の理念もしくは目的について、『報告』の理解がいずれにあるのか不明であって、従来の一般教育ないしは教養課程教育に関する関係各種機関ないしは関係者の検討結果を必ずしも踏まえないで斬新ともいえる所論を展開しようとしたところにあると思われる。^(注2)本章第1節で、種々の引用や長文を厭わず、本協会の永年にわたる検討経緯を振り返ったのも一つにはこの点を顧慮したがゆえであった。

まず『報告』では、一般教育の内容について、一方で「教養」、「共通」、および「専門基礎」があるとし、他方で、「教養学部あるいは教養部という名前からも明らかなように「教養」が一般教育における最大の眼目とされている」（14頁）という認識のもとに、大学における教育との関連で“教養”について次のように区分している（15頁）。

教養Ⅰ：大学卒業生が普遍的にもっていると期待される教養。

教養ⅡA：専門との接触によって獲得される教養のうち、全ての専門にわたって共通に獲得されるべき教養。

教養ⅡB：専門に密接に関連した教養。

「教養Ⅰ，すなわち社会が大学卒業者に期待する教養」というものは、確かに存在するが、こうした区分が大学における“教養”教育を考察するのに果たして適切なものであったかどうか。なぜなら，“教養”教育を担当する教員も各専門分野の研究者であり、現在各大学で開設されている教養課程の授業科目には、およそ各学部専門教育として開設されている授業科目と全く別個のものは、ひとつとしてないからである。この点について、本特別委員会は、『44年報告』において、すでに、

「教養教育であっても、大学において行なわれるかぎり、学問、もしくは学問上の専門分野から全く離れた授業は考えられないであろう。従って、専門教育とは全く関係のない、教養教育に独自の授業科目を見出すことは困難である。……それ故、教養教育の授業科目と専門教育の授業科目とを画然と区別して考えるのは、適当とはいわれぬであろう。」（5～6頁）と述べている。

このように、現在各大学において行われている一般教育は、敢えて先の分類に従えば、すべて教養ⅡAあるいは教養ⅡBであって、「教養Ⅰ」ではない。したがって、大学卒業生が「教養

Ⅰ」を身につけるのは、一般教育と専門教育からなる4年間の大学教育全体を通してというべきであって、前期2年間だけの教育によってのみではないのである。要するに『報告』にある「教養Ⅰ：大学卒業生が普遍的にもっている」と期待される教養」は、それ自体として十分理解可能であるが、それを各学問分野の専門教育から載然と区別するならば、その内実を見失うことになってしまいはしないだろうか。

本特別委員会として「教養Ⅰ」に関する考えを整理すれば、

- (1) 大学卒業生が普遍的にもつべく期待される教養（教養Ⅰ）があり、これに対する教育責任は大学全体にある。
- (2) 教養Ⅰには、外国語や保健体育ばかりではなく、ひとつの専門分野に閉ざされることのない幅の広い知識が含まれる。
- (3) 現在、大学教育として実施されている“教養”教育は、すべて教養ⅡAもしくは教養ⅡBであって、教養Ⅰと教養Ⅱとは明確に区別することはできない。

ということであって、さらに、

- (4) 一般教育のひとつの目標として基礎的研究能力の開発があるが、これは同時に専門教育の目標の一つでもある。
- (5) 一般教育として適切な授業科目は、各専門教育との関係でいえば、非専門の学問分野に属するそれ（誤解を生ずる危険性があるが、この点については次の章で詳述するので、ここでは触れない）であり、したがって、一般教育と専門教育との関係を「専門・非専門」（専門教育と非専門的視野に立つ教育）の関係として理解することができる。

との考えをもっている。

いずれにせよ『報告』では、その議論の出発点をなす「教養Ⅰ」という概念の不明瞭さのためにいずれも明確な結論には至らず、かえって一般教育無用論もしくは教養課程縮小論に荷担するかのような印象を与えてしまい、『報告』が＜看過できない＞ものとの意見すら出た理由はここに存すると思われる。

すでに述べたように、大学教育の一環として現在実施されている“教養”教育は、授業科目あるいは講義内容の観点から見れば、すべて教養ⅡAもしくは教養ⅡBである。また教養Ⅰに対する責任は、すでに述べたように、一般教育と専門教育からなる大学教育全体が負うべきであろう。したがって、『報告』の「第3章2.の(4)高等教育における一般教育の位置づけ」に見られる「一般教育学校を現在の大学・学部の外に作る形式(A案)」は、単なる思考実験上の「一つの極論」というよりも、むしろ暴論のようにも聞こえよう。広い意味での人間形成を完全に排除した大学教育というものが果たして成立しうものかどうか、そもそも疑問だからである。新制大学が一般教育を専門教育と並ぶもうひとつの柱として発足してから、すでに40年に近い年月が経過しており、一般教育はもはや我が国の大学教育の伝統に深く根ざしている^(注3)のである。

大学における“教養”教育の問題を取り上げた『報告』の第3章のなかには、縷々述べてきた

ように、誤解を受ける面がいくつかあった。しかしながら、同時に、『報告』には大学関係者や識者から高く評価される論点が多々あることを見逃してはならない。特に、「第4章 専門分野別現状の解析と問題の所在」において、専門教育と一般教育との関わりについて、まず「現代社会経済の複雑化と多様化、国際化、および大学の大衆化の進展に伴って、ますます総合化ないし学際化への努力が必要であること」を指摘し、「そうした諸科学の総合を通じて、学生に現代社会経済への判断・創造力を身につけさせることを目的として、一般教育を位置づけようという方向が模索されてきたことも事実である」として、

「このことが一般教育において実現されてきたかどうかは別として、専門研究教育の細分化、あるいは研究と教育の一致の困難化からの回復の一つの途は、諸科学の総合を理念の中心に据えて、一般教育の在り方を見直すことにあろう。」

と提起し、さらに、

「具体的には、一般教育科目は、それを通じて、専攻学問分野と他の学問分野との関係やその在り方を理解し、全学問分野の位置と、その意義・限界を知り、専門科目の履修とともに学問の総合的理解に役立つべきもの」(35頁)

と位置づけている。

また、本報告で主張しようとする一つの柱の、大学4年一貫教育とその責任体制との関連で、

「一般教育と専門教育が相互に関連をもちつつ大学の4年間にわたって行われる必要があるという考え方も当然出てくるであろう。また専門分野を越えた学際化も、固有の分野の系統的把握という前提があってはじめて成り立ち得るという考え方からは、一般教育と専門教育の担当は分離されるべきものでなく、これまで述べてきたような各教官による専門教育への努力と、総合化ないし学際的努力との緊張関係の中で統一的にとらえられるべきであるということになるであろう。」(同前、35頁)

と述べられているが、これは、今日における一般教育の在り方に大きな示唆を与えるものである(以後、「報告：第4章2の観点」と略称して引用することもある)。

(注1) 実際に、「大学教養課程教育の中で得た最大のものは何であったか」という設問に対して、一般教育の理念上にあると考えられる選択肢「広く学問への取組みかたというべきものを身につけた」、「社会人となるための人間性を養った」、「専門以外の分野にも興味を持つようになった」を挙げた者の総和は、38年卒業生45%、53年卒業生34%、全体ではほぼ40%に近い。これに、「学問の入門的・概論的知識を得た」を加えれば、38年77%、53年62%、全体で69%である。これに対して、一般教育否定論に通ずる選択肢「身についたものはほとんどない」は、全体として17%に留まる。したがって、この調査結果からするなら、「一般教育無用論」は、少なくとも学部卒業者には、支持されていないことが理解される。別の設問「大学における一般教育不要論の論拠に対する賛否」についても、同様の調査結果が得られている。なお、先の設問に対して、「身についたものはほとんどない」を挙げる者が、38年11%から、53年22%へ上昇していること、また後の設問について、「理念と現実の背離はすでに抜きがたい」に対する賛成22%が、反対11%を上回っていること、これもまた事実である。

- (注2) 『報告』は、和洋の辞書を借りて“教養”の概念規定を求め、「これらの定義からも明らかなように、「教養」とはひっきょう個人がその生涯を通じて獲得していくべきもの」(15頁)としている。無論、個々人が“教養”をその生涯を通じて獲得していくべきこと自体にいささかも問題はないのであるが、『報告』の文脈では、<それが大学における一般教育短縮論の展開に向けての伏線となっている>と受け止められたのではないか。“教養”が「生涯を通じて獲得していくべきもの」であるにしても、「大学教育においてその最も重要な素地が培われることの決定的な重要性が看過されてはならない」のは、本協会として一貫した考えである。
- (注3) 本協会の『61年アンケート調査報告書』、特に設問Ⅰ-D「大学における一般教育不要」論の論拠に対する賛否(23～29頁)および「卒業生の提言」(85～104頁)参照。

第2章 教養課程教育の改善について

——大学教育全般の改革・改善の視点から——

§1 一般教育の在り方——その理念と実施方法——

一般教育の理念や目標については、新制大学発足以来、その時代の要請や学術研究の進展に応じて、様々な仕方で論じられてきた。すなわち、

「特定の専門に偏ることなく、広く学問の知識・方法を授け、普遍的な学究態度を養成し、人間性豊かな社会人の育成を目指す」、

「大学における専門教育が知識体系の教育であるのに対し、一般教養は価値判断の能力を養うものである」、

「すべての学生に対して、その専門の如何に関わりなく、人生と学問体系における自己の専門の正しい位置を理解させるとともに、将来かれらが社会人として行動するときに必要なと考えられる教養を与える」、

「一般教育は、広い教養を与え、学問の専門化によって起こりうる欠陥を除き、知識の調和を保ち、総合的かつ自主的判断力を養う目的をもつものである」、

「諸学の総合的理解、学問的方法の自覚、文化史的な問題や人間観・価値観の把握」、

「一般教育は、理解力、分析力、思考力、構想力、表現力等を培い、知的活動の基盤をなす探求心を鍛え、学問や文化を創造する基礎的資質を養う」、

等々である。このような一般教育の理念そのものは、今日でもなお十分積極的な意義をもつものと考えられる。

他方、従来、一般教育の実施方法は大学設置基準に従って、学生が自己の専門として選択した(する)学問分野にかかわりなく、人文・社会・自然の3分野にわたって幅広く履修することが義務づけられてきた。いわゆる「均等・分散」型の履修方式である。しかしいうまでもなく、上述の一般教育の目標のうち、(1)普遍的人間形成、すなわち、「人間観や世界観の形成」あるいは「価値判断の能力の育成」にその核心を見出す場合と、(2)研究能力の開発、すなわち、「普遍的な学究態度の養成」もしくは「学問的方法の自覚」を重視する場合では、さらにまた(3)社会人としての教養、すなわち、「社会人として必要な教養の修得」あるいは「総合的かつ自主的判断力の育成」に力点を置く場合とでは、おのおのその狭義の教育目標を達成するため必要とされる授業科目群は、当然、異なって然るべきであろう。

このように、一方では、一般教育についてかなり広い、むしろ漠然とした理念が掲げられ、他

方では、人文・社会・自然の3分野にわたる「均等・分散」型の履修方式のみが固定化されて、その理念を各大学もしくは学部それぞれの教育目的に即して明確化し、具体化する方策については、なんら組織的に検討されることなく、個々の一般教育担当者の「自主的」判断にのみ委ねられてきた。これが、過去40年にわたる一般教育実施の実状である。そこには、一般教育の特質はいわば個々の授業内容の工夫にのみ存するという考え方が支配的であって、それが選択可能な授業科目群からなる全体としての教育課程（カリキュラム）にある、という考え方が根本的に欠落しているといえよう。^(注4)

ところで、どのような仕方で一般教育の理念や目標が語られるにせよ、またその履修方法がどのように定められるにせよ、新制大学発足時に、一般教育が大学教育のもう一つの柱として取り入れられた、その最初の趣旨は、あまりにも早期からの過度の専門教育から生ずる様々な弊害を取り除く、という点にあったことを見失うべきではない。この点について、『第一次アメリカ教育使節団報告書』（昭和21年。『大学問題総資料集Ⅰ』有信堂、昭和45年）では、

「専門学校、高等学校及び大学の数を増加するだけでは、普通教育拡充に対する今日の要求を充たすことにはならないであらう。この要求に応ずるためには、カリキュラムもまた自由主義化する必要があるであらう。職業的及び技術的教案の中に、実行できる限り、普通教育的科目を、もっと自由に取り入れるべきである。」（4頁）

と記述している。もし、このように一般教育のミニマムの目標を「過度の専門教育に由来するであろうさまざまな弊害の除去」に置くなら、大学教育における一般教育を、専門教育と相即・補完するものとして、広い意味での「非専門教育」（当該授業科目の属する学問領域を、自己の専攻領域としない学生に対する専門教育）として特徴づけることができる。実際に、このような見解は、一般教育に関する最初期の議論のうちに見出すことができる。例えば、

「元来、一般教育と専門教育との間には明確な区分は存しない。両者の区分は科目又は題目によるのではなく、その科目の視方又は研究方法によるものである。即ち学生が学習する場合にもつ目的が職業的なものか文化的なものであるかが問題で、一般教育と専門教育との区分はかかる根拠によって決まるのである。」（トーマス・H・マッグレール、大学基準協会『大学における一般教育』昭和24年、224頁）

とする見解がそれである。

したがって、前章第2節で触れた臨教審の提言「一般教育と専門教育の密接な結合」は、4年一貫教育のなかでの「専門教育と非専門教育（例えば、コア・カリキュラムのもとでのエレクトイブという意味で）との有機的かつ密接な結合」として理解することができる。一般教育と専門教育とを対立的にとらえることは無論のこと、一般教育を単なる専門の基礎教育とみなしたり、ややもすれば大学低学年教育と同一視する傾向を除去して、上述のように、そこに各大学各学部の教育目的や実情に即したマクシマムの目標を設定し、一層豊かな理念を盛り込もうとするためには、まず原点に立ちかえて、一般教育を非専門教育（上述の意味での、非専門の学生に対す

る専門教育——以後、「非専門的視点に立つ教育」という。）とみることが不可欠であるように思われる。^(注5)そして、この点についても、すでに本特別委員会の指摘するところであった。すなわち、本報告書でたびたび引用するように、次の指摘がそれである。

「教養教育であっても、大学において行われるかぎり、学問、もしくは学問上の専門分野から全く離れた授業は考えられないであろう。従って、専門教育とは全く関係のない、教養教育に独自の授業科目を見出すことも困難である。……それ故、教養教育の授業科目と専門教育の授業科目とを画然と区別して考えるのは、適当といわれぬであろう。……」（『44年報告』5～6項）

第3章で詳述するが、一般教育を非専門的視点に立つ教育とみるならば、総合的・学際的もしくは応用的学問分野を一般教育の授業科目とすることに何ひとつ問題はない。同様に、当該学生にとっては非専門の専門科目に対して、上述の理念に支えられた適切な教育的配慮のもとでは、一般教育科目としての履修を認めることにも積極的な意義が存在するであろう。さらに、一般教育を非専門的視点に立つ教育として見直す作業のなかから、こうした非専門の授業科目を組織して独自の専門教育課程の創設、あるいは新しい観点のもとでの、主専攻に対する副専攻の設置といった教育課程編成の可能性も生じてくるであろう。

臨教審の『第二次答申』中、「人文・社会・自然の3分野の均等な履修に機械的に固執することなく、学際的学習等も加えた積極的なカリキュラムを構成することが重要である」とあるのは、実をのぞいた、早急に実現されるべき提言である。したがって、また、各大学各部局が一般教育の理念の効果的かつ独創的な実現を図るために、一層積極的なカリキュラムの編成を試みる過程で、この『第二次答申』にあるように、「一般教育を担当する教員組織の区分や構成について、^(注6)教養部等の見直しを含め、適切な処置を講ずる必要」が生ずるのも必然である。^(注7)

さて、第1章第1節ですでに引用したところであるが、本協会の『37年報告』によれば、一般教育の内容は「特定の知識・技能を意味するものでなく、人生と学問体系との関連において、深く専門を理解し把握するための、また複雑な社会の中において適正な批判力と判断力をもって行動するための、知性・知恵ともいうべきもの」と説明され、また専門教育との関係においてはそれは「互いに相補的な関係に立つ」ものであって、「一方が特殊化された専門知識の修得、技術の訓練であるのに対し、他方は諸科学の全般的展望とそれらの相互関係に対する理解を与えるものである」と位置づけられている。

要するに、大学における一般教育の意義・役割は、多様な価値観のなかで不易なものへの畏敬の念をもって過去の知的、文化的遺産を体得継承しつつ人格形成を図り、もって民主的社会の一員たるにふさわしい教養を身につけさせ、それぞれの分野において今日当面する諸問題に有効、適切かつ創造的に対処するに際しての「知性・知恵ともいうべきもの」を涵養するにあるといえよう。しかし、さらに一歩進んで、一般教育を、豊かな自然環境の保持と未来に向かっての人間社会の存続発展とにかかわる基本的な知的機能を担うものとしてとらえなければならない。“人

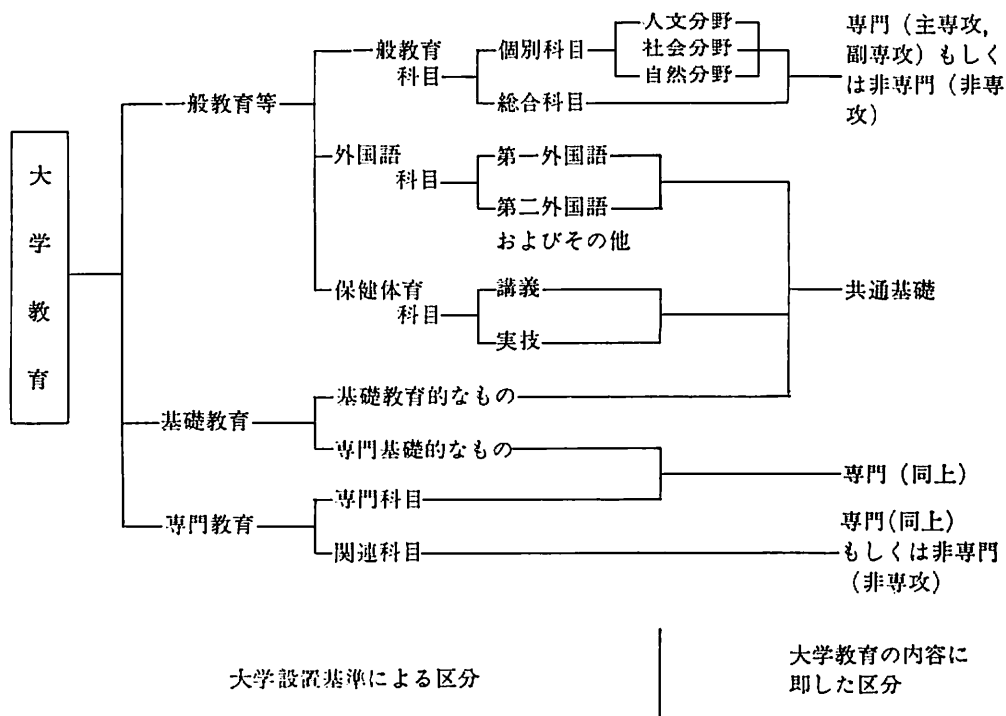
類の存続と発展に寄与し、国際社会の中で果たすべき日本の役割をともに担う自覚と責任をもった社会人の育成が急務”となっている今日、この観点はますます重要 となってきた。問題は、こうした新たな教育目標に即して一般教育を効果的に実施するためには、その教育課程（カリキュラム）はどのように構成されなければならないか、という点に存する。

さらに、真に一般教育を重視し、その成果を強く期待すればするほど、その責任を「専任の一般教育担当者」のみに負わせるのは困難であって、それは、わが国では過去40年にわたる歴史の証明するところでもある。要は、一般教育を含めた学部教育に、各部局の自主性を尊重しつつも、全学的にいかに責任を負っていくかが問題であって、今日、この点でも、＜学部・学科の壁＞をより薄くし、柔軟化することが強く望まれるところである。実に、大学における一般教育の成否は、それぞれの大学の実情に即しつつも、その質的充実・向上に向けての全学的気運の醸成の有無と、緊張感の維持とにかかっている、といっても過言ではない。

§2 大学教育の構成要素とその再編成

一般教育の新たな理念と位置づけのもとに、また一般教育を「非専門的視点に立つ教育」としての性格をもつものとして、4年ないし6年間にわたる一貫教育（以後、「4年一貫教育」という）のなかで、専門との有機的連関のもとに適切に一般教育科目を配置して、その内容の改善を

別 図



図るとともに、いまや学部教育全体としての改革が迫られていることをすでに述べてきた。一般教育と専門教育を総合して、4年一貫のカリキュラムを編成するためには、まず現在の大学教育において実施されている授業科目を、それぞれの性格に即して区分し、整理しておく必要がある。

本特別委員会の前身である「一般教育特別委員会(森戸委員会)」の『37年報告』には、大学教育の構成要素を、一般教育、基礎教育、および専門教育の三者とする見解が示されている。これに、現行大学設置基準の授業科目の区分を加え、さらに前述の「専門・非専門」の観点から敢えて割り切って整理すれば、別図のように示すことができよう。

大学教育の構成要素を、別図のように分類すれば、かなり多様な、一般教育（非専門的視点に立つ教育——広義の非専門教育）と専門教育との結びつきが可能になる。これをどういう仕方でも組み合わせ、大学4年一貫の教育課程をいかに有機的に組織するかは、各大学各学部がそれぞれ独自にどのような教育目標を設定するかによるのであって、それは、一言にしていえば、大学としての教育研究目標の自覚化とそのカリキュラム化といえよう。そのためにも、各大学の特色と固有の条件に基づいて、常に緊張感をもった全学的な責任体制と協力態勢の維持が重要となる。

現行大学設置基準では専門教育科目の単位数は76単位とされ、そのうち狭い意味での専門教育（専門科目）の単位数は、各学部学科によって異なるが、（理科系、特に工学部あたりは別として）、ほぼ48～64単位程度であると思われる。したがって、どのような形で大学教育の再編を行うにしても、大学卒業要件として必要な総単位数（124単位）のうち、狭義の専門教育の単位数はこれと同単位に留めるべきであろう。このようなカリキュラムの具体的編成に関して、本協会はかつて次のような注目すべき提案をなしている。

「講義はたとえば、A、B、Cの三段階とし、

- A 当該専攻分野の初等的、かつ基本的な問題をえらび、できるだけひろい視野からとらえることを主眼とし、学問の歴史的発展、方法的側面ならびにその社会的意義などの解説を通じて学問への展望を与える入門的なもの
- B 専攻分野のやや分化した領域における基本的問題の組織的解説
- C さらに分化した領域のやや高度の内容、あるいは境界領域に関するものにわけられる。

ひとつの学問領域への学習をめざす学生が、それと関連する他の専門領域に対する理解をふかめ、あるいは専攻する学問とヒューマニティとのかかわりをさらに掘りさげてはあくするなどの目的に他の専攻にぞくするA科目を活用できるような配慮が望ましい。また学習がひとつの専攻領域にかたよりすぎて、境界領域の自由な学習をさまたげることのないよう、主専攻、副専攻の制度を活用する。すなわち学生は所要単位の主力をひとつの専攻におく場合にも、他の専攻を副専攻にえらび、たとえば単位のうち主専攻50%、副専攻30%、自由単位20%のような構成によって単位を取得するものとするなどの方法が検討されるべきであろう。」（国立大学協会・大学運営協議会『大学問題に関する調査研究（中間報告）』、Ⅱ 大学

の研究と教育, A 総合大学における研究と教育, 昭和45年2月, 39頁)

なお, ここでは, 大学教育の目的そのものが, 専門教育と一般教育とを総合した, 新しい意味での「教養教育」におかれていることに留意を要する。すなわち, 同報告書の「I 国立大学のあり方についての前提と原則」において,

「教育は, もとより専門人を育成する技術教育, 専門教育を遂行することを意味するのはいうまでもないが, その究極的な目的は人間的な教養としての Humanität をふくみ, これらを両立したかたちで充実させるものでなければならない。……ここで述べている新しい構想によれば, その教育課程のなかに, 専門的な学問領域にある程度の傾斜が含まれていることはいうまでもないが, その目的が上述のような意味での教養教育をふくむことを忘れてはならない。」(39~40頁)

^(注8)
と明確に述べられている。

さて, 一般教育の実施方式として, 従来の「均等・分散」型の履修方法と, 学生が自己の専攻しようとする専門分野と無関係に(例えば, 人文分野でいえば, 哲学, 心理学, 国語国文学, 日本史, 東洋史, 西洋史……などの個別科目のうちから)選択履修するといったような仕方について, われわれはすでに問題をなげかけてきた。「専門・非専門」の観点からすれば, いわゆる「巨的専修型」の大学・学部は別として, 「専門体系型」の学部・学科については, 人文・社会・自然の3分野のうち, 人文科学系の学部・学科には人文分野の, 社会科学系の学部・学科には社会分野の, 自然科学系の学部・学科には自然分野の授業科目のうちで相当するものを, 原則としてそれぞれ専門教育の一部とみなすほうが望ましい。その際, 一般教育と, 教養課程教育ないしは大学低学年次教育とが二重写しとなっている現実のなかで, 一般教育科目の名のもとに事実として混在している専門への基礎科目(主として, 理科系の学生に対する自然分野の授業科目のうち, 段階をおって履修を必要とするもの)を, 「専門基礎」科目として一般教育科目からはっきり分離することを無論前提にしている。

「共通基礎」(コモン・ベイシックス)に相当する授業科目は, 専門教育にとっても非専門教育にとっても共通の基礎となるものであるから, 低学年次のうちに履修させる必要があることはいうまでもない。上のパラグラフの終わりで留意点として述べたが, 理科系の学部・学科の専門教育の観点から見れば, 理科系の学生が低学年次に受講する自然分野の授業科目の大半は, 高校教育の到達点と学部専門教育の出発点との間隙を埋める教育という意味で, 別図での「共通基礎」の枠にこれらの授業科目を含めるという考え方もありうる。この点については次章で改めて論ずることとし, ここではこれ以上触れない。また, 外国語教育については第4章で, 保健体育教育については第5章で詳述する。

次に, 従来の専門科目に含まれる関連科目について, 別図では「専門 もしくは 非 専門」としたが, それは学生の進路に応じて, 専門性を強化することも, あるいは社会人として自己の専門との関わりでより広い識見を身につけさせるという点から非専門(一般教育)の性格をもたせる

ことも可能であるとする趣旨からである。このようにして、いくつかの一般教育科目を高学年次に配置する展望がひらけていく。ここで、大学学部教育における一般教育のヘッドストーンとして、学生の専攻分野との関連で適切なものを一般教育科目（個別科目、あるいはむしろ総合科目）として履修させる意義は極めて大きいことを強調しておきたい。

§3 大学教育の充実と個性化のための条件

臨教審『第二次答申』も、「専門教育の質の改善は、大学改革の重要な焦点である」と述べているように、今日では、大学教育の孕む最大の困難は、かつて繰り返し指摘されてきたように、一般教育にあるのではない。それは実に学部専門教育にあり、「大学における専門教育の在り方についての共通基盤」の追求、すなわち大学「専門教育」としての共通の位置づけとその内容および到達目標の明確化の確立こそが、焦眉の課題なのである。この点は、『第二次答申』が提出されて2年以上が経過した現在でも、ほとんど認識されていないように思われる。

ここでは、特に一般教育との関連における専門教育の改革と、「大学教育の充実と個性化」のためのいくつかの条件について述べてみたい。

『第二次答申』は、学部専門教育の見直しの視点として、

- (1) 「大学教育の大衆化」
- (2) 「実生活の諸状況の変化」
- (3) 「学術研究の高度化」
- (4) 「大学に対する社会的期待の変化」

を挙げている。いうまでもなく、これら4点は、一般教育の改革をめぐる様々な議論のなかで、繰り返し論じられてきた主題である。

(1)「大学教育の大衆化」に伴う最も顕著な現象は、一般には学生の学習意欲の減退、質の多様化、および学力の低下として知られているが、専門的にはいわゆる「一般学生」（各学部学科に専攻として設置されている特定の学問分野のどれも特に志望せず、ただ幅の広い教養と実際の能力を求めて大学に入ってくる学生）、あるいは「モラトリアム学生」（専門決定に関して「支払い猶予」を願っている学生）の増加である。事実、信州大学教養部『教官・学生アンケート調査』

（昭和58年9月）によれば、大学進学「理想の動機」として「専門・技術」を挙げる者は、全体で44%であるのに対して、「教養・人間形成」を選んだ者は47%である。こうした傾向は、むしろ文学部（それぞれ23%、70%。以下同じ）や経済学部（28%、59%）に顕著であるが、教育学部（35%、59%）、理学部（50%、38%）、工学部（48%、39%）においても例外ではない。^(注9)

いわゆる「一般学生」が大学に進学するようになったのは、消極的にいえば、それを可能にする豊かな家庭と社会に生れ育ったからであるが、一層積極的には、現代社会は既成の学問的専門分化の枠にとらわれない幅の広い教養と、時代の変化に即応しうる多面的かつ総合的能力を身に

つけた人材を、多様な職業層にわたって大量に要求しているからである。

事実、現在では大学卒業生35万人のうち、これまで伝統的に大学卒業生が就職していたような職業領域、例えば教員などの専門職、公務員、大企業のホワイトカラーに進出する者は1/3ほどになり、残りの2/3は一部のブルーカラーや販売の職業、中小企業のホワイトカラーなど、これまでに大卒者が進出していなかった職業領域に雇用されている。^(注10)この傾向は、日本社会の国際化に伴う国内産業構造の変化によって、今後、一層強まるものと推測されている。

観点を換えていえば、一般に大学進学率が15%を超えると、各専門分野の卒業生と彼らに適切な専門職との結びつきが弱まるといわれているが、昭和30年代から50年代に至る大学進学率の急激な上昇と、各学問分野における専門分化の進行という2つの異なった要求を前にして、既存の学部学科を増設しあるいは細分化することによって、後者の要求に応えるとともに、前者に由来する学生増に対応してきた従来の大学の在り方そのものが、制度的に「一般学生」を増加させてきたのである。その結果、専門教育の場であるはずの学部がその使命を果たしていない、という異常ともいえる事態が出現するに至った。

「社会科学系学部の場合、学生の入学動機は、商・経営学部の公認会計士、法学部の司法試験などの準備を目的とする一部の学生を除けば、就職のための選択という動機が一般的である。また、卒業後も、大学で学んだ学問を活かす専門職種に就く者はほんの一握りで、多くは民間企業の事務・販売・サービス職種に従事することになる。（公認会計士試験、司法試験の昭和59年度合格者は、それぞれ241名、453名にすぎない。）」（『大学の在り方の検討小委員会 報告』第4章 専門分野別 現状の分析と問題の所在、34頁）

こうした一般学生に最もふさわしい専門教育は、高度の一般教育、いわゆる「専門的教養」であるということができよう。臨教審第4部会長・飯島宗一氏は、将来の学部専門教育は「新しい意味での一般教育」であるべきである、と繰り返し述べている。^(注11)

「つまり大学がより大衆化するとしますと、大学における一般教育とは何であるかが、そこで再び問題として提起されます。専門教育の反復性、生涯にわたる教育継続性を考えますと、大学教育の学部レベルにおいては、とくにそのはじめの時期、教育の目標はせまい意味での専門教育ではなく、むしろ一般教育であるべきだということが出来ます。」（『一般教育学会誌』Vol. 7, No. 2, 昭和60年12月、9頁）

この新しい意味での専門教育（一般教育を含む）は、人文・社会科学系学部では、諸科学の総合の理念に基づいて再編成されることになるであろう。

「入門者に向けて、研究領域ごとの段階的な知識体系の提示や、文献操作・検索についての共通授業などのほか、学際研究を踏まえた全体的総合的観点からの位置づけなどのカリキュラムを用意することも考えなくてはならない。このような努力は、研究者自身の問題意識をリフレッシュするとともに、学生にとっても演習・卒論などの特殊研究の効果を一層高める筈である。」

「諸科学の総合を通じて、学生に現代社会経済への判断・創造力を身につけさせることを目的とするものとして、一般教育を位置づけようという方向がこれまで模索されてきたことも事実である。……専門研究教育の細分化、あるいは研究と教育の一致の困難化からの回復の一つの途は、諸科学の総合の理念を中心に据えて、一般教育の在り方を見直すことにあろう。

この見直しは、高等教育の大衆化という状況を踏まえて、専門教育の一般教育化（高等基礎教育化）という方向に連なるか、あるいは学問の専門化、細分化を反省しての総合性ないし全体性の回復という方向を導くことになるだろう。」（『大学の在り方の検討小委員会 報告』第4章、29頁および35頁）

自然科学系学部では、後述のような学術研究の高度化に伴う現在の学部教育の実状を踏まえて、基礎専門教育に力点が置かれるであろう。

「現代社会においてはサービスが相当の割合を占めているので、応用科学系の素養を有する健全な社会人を要求する面も非常に大きくなっている。このような状況にあるので、学部の教育は高等基礎教育であり、その重点は専門基礎的な能力の開発と専門応用的な能力の育成を、幅広く、きめ細かい配慮のもとに行うことにあるといえる。」（同前、41頁）

他方、大学卒業者にふさわしい基礎的研究能力もしくは問題解決能力の育成という点では、いわゆる「専門体系型」学部の卒業論文や卒業研究を中心にした伝統的な専門教育が、これまで重要な役割を果たしてきたことは、積極的に評価されるべきである。また、臨教審『第二次答申』のいう「大学における基礎的研究の推進」という点からしても、今後一層重視されて然るべきであろう。

大学教育の大衆化に関連して、高校教育までの学習指導要領の改定に伴う大学入学者の相対的な学力の低下や、「共通一次試験」実施以降の大学間格差の拡大、およびいわゆる「国立大学離れ」の現象も、専門教育の質的改善を図るうえで重要な問題となっている。この点に関しては、前節で示した大学教育の構成要素のうち、一般教育科目や「共通基礎」の枠に属する授業科目の充実が急務である。

「いま、学生たちをみると、マス化した部分の学生たちには、そもそも「読み書き能力」といった第一の層の学力の不足が目立ち、教師集団の期待との間に大きなギャップがある。……一方、いわゆる「高偏差値型」の諸大学の学生の場合は、学生たちの間に、第二の学力の低下が著しい。……自分の学ぶ言語、概念、数式等々を、自分の、世界への認識、感受力とつなぐ力は、貧弱になっているといえる。……「よくできる」学生の集まる大学では教育の仕方など考えなくてすむ、というのは昔の話であり、いまはむしろそのようなところでこそ、専門教育のあり方が問われている、といえるのではあるまいか。」（寺崎昌男「日本の学部専門教育——歴史的背景と問題」、大学基準協会『大学における専門教育の問題点』——専門教育研究委員会中間報告——J. U. A. A. 内外大学関係情報資料9、昭和60年3月、16頁）

(2)「実生活の諸状況の変化」については、次の三点のみを指摘するに留める。その第一は、現代日本社会の国際化とそれに伴う国内産業構造^(注12)の変化、第二は高齢化社会への急速な移行、第三は女性の社会的進出の一般化である。大学教育、特に一般教育との関連でいえば、最初の要因は外国語教育の根本的改革と、一層広範かつ積極的な国際相互理解教育の充実、第二のそれは生涯教育の一環として一般教育の位置づけの明確化と、社会人の再教育の場としての専門教育^(注13)の開放、第三のそれは特に女子学生に対する専門教育の徹底と一般教育のもつ社会的側面の強化を、それぞれ当面の課題として提起している。

(3)「学術研究の高度化」については、それほど多くを論ずる必要はないであろう。これは、人文・社会科学を含む各学問分野における専門分化の進行、専門的知識・技術の短命化と反復学習・生涯教育の必要性、学際的・総合的研究領域の出現、基礎的学問分野と応用分野の交差、等々として現象しているが、その結果、4年間の大学教育は科学技術の急速な進歩に追いついてゆけず、本格的な専門教育は大学院修士課程に移行し、学部課程は専門基礎教育を中心に編成されるに至っている。これに並行して、大学院進学者数も1960年から1980年の間に、修士課程では理学系約3倍、工学系約10倍、博士課程では理学系約2.5倍、工学系約6倍に増加した。

「多くの大企業が理工系求人を中心に学部卒業生から修士課程修了者に移してきてる。いまや、工学系修士課程は研究者養成コースの前段というよりも、世間的には高等専門教育機関と受けとられている実状にある。理工系にかぎっていえば、大学院は高等専門教育の主流にのし上がってしまった。」(並木美喜雄「理工系専門教育の問題点」同前、57頁)

これは理工系に限ったことではない。人文・社会系についても、同様である。

「経済学を含めて社会科学系統の学生の大部分については、理工系統とは違って大学院進学が通例化していないが、この事実は彼らにとってより高度の専門教育が不要であることをかならずしも意味しておらず、そのことはすでに指摘した各企業からの派遣留学や各官庁での理論研修などによっても明らかである。」(福岡正夫「経済学における専門教育とその問題点」同前、42頁)

もはや、(4)「大学に対する社会的期待の変化」については、言及する必要はないであろう。一方では、私立大学においても過半数を超える大学が大学院を設置している現在、学部段階での専門教育のもつ社会的役割は大きく変化したと見るべきである。他方、現在進行しつつある成熟社会、高齢化社会における個々人の創造性の確保、活力環境の整備という観点から、大学における研究と教育には新しい期待が託されていることも事実である。

大学基準協会・専門教育研究委員会は、ほぼこのような認識に基づいて、専門教育の充実・強化のための方策として、(1)学部の修業年限を1年延長して5年とする、(2)学部と大学院修士課程(または博士課程前期)との結合を図る、の2案を提示し、以下のように述べている。

「委員会における論議の進行の中では、後者が比較的妥当な対策として浮上した。すなわち、学部における専門教育の到達目標を基礎専門教育として、学部段階では一般教育および

基礎専門教育を中心に、そして大学院修士課程で専門教育の完成をめざすという方策である。あるいは、大学院修士課程のコースとして、アメリカのロー・スクールやビジネス・スクールのような形態を考えることもできよう。」(天野和夫「専門教育研究委員会の審議における主要な論点」同前、6～7頁)

専門教育の強化・充実という点からするならば、現在のところ、これが最も妥当な方策であることに異論の余地はない。臨教審『第二次答申』も、「大学院の飛躍的充実と改革」について次のように述べている。

「修士課程は、(ア)研究者養成の一段階として、(イ)専門教育をさらに充実し、補強する場として、(ウ)高度の専門職の養成と研修の場としての役割を担っているが、今後の修士課程の在り方としては、(イ)と(ウ)の方向で整備と拡充を図る。」(86頁)

しかし、専門教育修了までの在学年限を修士課程修了時まで延長することには、(1)国家的負担を増大させること、(2)景気の好不況によって修士課程修了者の就職が大きく左右されていること、(3)博士課程修了者については、すでに現実の社会問題となっているように、大学院修士課程の増設は大量の専門職失業者を生み出す恐れがあること、等の問題が指摘されている。大学院の設置が大学の格づけのために利用されたり、教員側の研究条件の改善のために利用されたりしている現状では、学部教育の責任を大学院に転嫁するような安易な方策は認められるべきではない。

「教育体系全体の整備と再構成によって、学部課程がふたたび内容のある専門教育機関として復活できるかもしれない。……しかし、その努力がないまま、高等専門教育の主流を大学院に移すというだけでは、真の解決にならないどころか、学部を大学院の予備校にするという結果を招くだろう。理工系では、その恐れはすでに現実のものとなってきている。」(並木美喜雄、同前、57頁)

問題は、修士課程専門教育と適切に分節された形での学部教育の充実と、教育目的の明確化による専門教育と専門職との結びつきの回復、要するに「教育機関」としての大学の活性化である。そして、すでに述べてきたように、一般教育と専門教育とを総合した大学4年一貫教育体制の確立、言い換えれば、総合的カリキュラムの編成がその第一の条件をなす。

というのは、現在、大学へ進学してくる学生は、あらゆる学部を通して、(1)教養志向型、(2)資格・技能修得型、(3)専門研究志向型のほぼ3つのタイプに分けることができるが、^(注14)前節で述べた大学教育の構成要素を、「共通基礎」、「一般教育」、「専門教育」の3つに分ける考え方に立てば、それぞれの学部教育課程において、(1)教養志向型の学生には、「一般教育」(非専門教育)に属する授業科目群を幅広く選択させ、(2)資格・技能修得型の学生および(3)専門研究志向型の学生には、それぞれ「専門教育」に属する授業科目を集中して履修させることによって、専門教育の質を低下させることなく、いわゆる「一般学生」の多様な関心にも応えることができるからである。むろん、そのような自由かつ積極的なカリキュラムを編成するためには、『第二次答申』に

あるように、まずはじめに「偏狭な専門意識、人為的な専門間の障壁を排除しなければならない。」

臨教審『第二次答申』にある「大学教育の個性化」、すなわち個々の学部教育の教育目的を明確にするという点では、「一般教育」と「共通基礎」のもつ重要性は明らかである。これらは、各々の教育目的に応じて、かなり自由なカリキュラムの設計が可能であるが、「専門教育」は、ある特定の学問分野を対象とする限り、むしろこの学部においても画一的に実施されなければならないからである。

「最近大学の個性化が唱えられておりますが、専門課程そのものにはそれ程個別大学によって違いは出来にくい。むしろ大学の個性化は一般教育においてこそ発揮出来るし、またそうすべきであるとかねがね思っています。」（天城勲「高等教育における一般教育」、『一般教育学会誌』Vol. 4, No. 2, 昭和57年12月, 16頁）

これが、「大学教育の充実と個性化」のための第二の条件である。

第三は、大学4年一貫教育体制の確立は、言葉の厳密な意味で、一般教育と専門教育の総合によるものでなければならない、ということである。これは、単に教養課程担当教員を各学部に分属させる、ということの意味するのではない。ひとつの専門を究めれば、おのずと教養は身につくといった「専門研究」至上主義は、もはや過去の遺物である。むしろ逆に、専門教育の担当者もまた単なる専門的知識技術の詰め込み教育に終始することなく、その教育目的のひとつである基礎的研究能力の開発を通して、これまで一般教育の目標とされてきたもの（例えば、広い意味での人間形成、普遍的学究態度の養成、諸学の総合的理解、学問的方法的自覚、創造的能力の育成など）を修得させなければならない。言い換えれば、専門教育の担当者は、一般教育の理念なり目的なりを十分に自覚して、自己の専門教育に専念しなければならないということをいうのである。

このような大学4年一貫教育体制の確立による大学教育改革の方向は、『大学の在り方の検討小委員会 報告』においても、すでに一部提案されている。「総合的な自然の認識」を目標とする理科教育および社会教育の充実や、以下のような工学系学部専門教育の目標を「高等基礎教育」、すなわちいわゆる「基礎的・専門的教養」とする考え方は、すでに述べたように、一般教育と専門教育を総合した大学4年一貫教育を確立するための前提をなす、と考えられるからである。

「ここで教養について考えてみると、工学系の場合、学生が身につけるべきものは、社会の中で自己の専門をもとに仕事をするときに必要な素養であろう。これは大学出身者なら誰もが一樣にもつ教養ではなく、それぞれの分野の人間として、将来社会にでて専門家として機能を果たしていくときに必要な教養であろう。

広い視野をもった人間の養成が第一義である。あまりつめこむと視野が狭くなる。人間形成は、勉学の期間に接する全ての教官を通じて行われることになる。後に述べるが、実務的な専門教育はほとんど必要がない。実際を詳細に述べることは学生に刺激を与える点で重要

ではあるが、教育としては方法論に重点をおき、社会が直接に必要なとすほどの具体については、研究所、試験所、企業の業務内訓練にまかせる方がよい。」(『大学の在り方の検討小委員会 報告』第4章、41～42頁)

むろん、ここでいう「大学出身者なら誰もが一樣にもつ教養」と、「専門家として機能を果たしていくときに必要な教養」とを二者択一的に理解する必要はない。前者は主として非専門の学問領域に属する授業科目群を、後者は専門の学問領域に属する授業科目群を介してそれぞれ修得される、と考えることができるからである。

また、「社会科学系——社会科学系学部をめぐる研究・教育の検討」では、一層明確に大学4年一貫教育の必要性が強調されている。

「このような〔大学の大衆化〕状況の中で、社会科学の教育の在り方を考える場合、第一に、講義の目標としては、もはや特殊化、細分化された内容に止まることなく、あるいは既成の理論の提示に限定されることなく、現代における社会経済の諸問題を、歴史的、国際比較的、総合的視角から把握した結果を併せ提示し、そのことを通じて学生に現代社会経済を、批判的、創造的に考察する能力を身につけさせる努力を行うべきであろう。……一般教育科目は、それを通じて、専攻学問分野と他の学問分野との関係やその在り方を理解し、全学問分野の位置とその意義・限界を知り、専門科目の履修とともに学問の総合的理解に役立つべきものでなければならないということになる。……

以上のことから、一般教育と専門教育が相互に関連をもちつつ大学の4年間にわたって行われる必要があるという考え方も当然出てくるであろう。また専門分野を越えた学際化も、固有の分野の系統的把握という前提があってはじめて成り立ち得るという考え方からは、一般教育と専門教育の担当は分離されるべきものではなく、これまで述べてきたような各教官による専門研究教育への努力と、総合化ないし学際的努力との緊張関係の中で統一的にとらえられるべきであるということになるであろう。」(同前、34～35頁)

さらに一歩進んで、「人文科学系——人文科学における研究・教育上の問題点」では、教員組織の統合に関する言及も見られる。

「一般教育のうち人文および外国語担当教員の多くは、人文系学部の研究領域と密接に関連をもっている。もし、両者が同一の教員組織を構成することができるならば、教育面においても専門科目と一般教育科目のカリキュラムを統一的に作成することができよう。これによって専門科目をより充実することができるし、一般教育科目についても多様な試みが可能となり、マンネリ化を防止することができよう。」(同前、30頁)

これまで詳しく論じてきたように、大学4年一貫教育体制の確立は、一般教育の立場からしても、また専門教育の観点からしても、大学教育改革のための緊急の課題であるように思われるのである。

(注4) 学部卒業生にとっては、大学における一般教育の意義は、個々の科目の授業内容よりも、一年間なり二年間なりの教養課程在学期間(一種のモラトリアム期間)のもつ意義として、強く意識されているようである。『61年アンケート調査報告書』参照。この点について、教養課程と専門教育課程とを総合したカリキュラムを作成するに際しては、まず第一に留意されなければならない。

(注5) 大学基準協会・一般教育研究委員会には、一般教育を「非専門教育」とみることは、その理念を矮小化するものである、とする見解があるようにみえる。「強いて批判すれば、一般教育は非専門教育となり、……一般教育の定義は当初よりも狭く定められたと解釈できる」(J・U・A・A.: 内外大学関係資料『一般教育研究委員会中間報告』——一般教育の回顧と展望——, 大学基準協会・一般教育研究委員会, 昭和55年12月)がそれである。

他方、海後・寺崎共著『大学教育』(東京大学出版会, 昭和44年)は以下のように主張する。「戦後一般教育の基調となってきた、「一般教育と専門教育」という二元的把握は、克服される必要がある。……もちろん、日本の高等教育の現実の中では、その導入は、専門教育中心主義へのアンチテーゼとして現象し、その後の経過の中で、問題は「一般教育対専門教育」という鋭い二者択一の様相をとってきたことは事実である。しかし、一般教育は、その原理において、戦前の高等教育のあり方それ自体に根源的な批判を内蔵していたはずのものである。……一般教育と専門教育とを二元的に把握したり、機械的に対置させることは、問題の根源的な解決とはならない。」(472頁)

いうまでもなく、「一般教育をその原点に立ちかえり、専門教育に対置あるいは相即・補完する意味での非専門教育として理解する」ことは、「専門教育以外の授業科目を適当に履修させれば、一般教育はそれで十分」といったような無責任な考え方を推奨するものでは、決してない。それは、まず第一に、一般教育を静的固定的なものではなく、学生の側の大学4年間における専門教育の理解の程度・段階や彼等の将来の社会的進路に対応して、一般教育も適切に選択・配置されるべきであり、そうした観点から一般教育のカリキュラムは再編成されなければならない、ということの意味するのである。

(注6) 例えば、一般教育科目をより多様化していくために、各大学固有の事情や諸条件に従って、「一般教育担当部局」のほか、その科目の担当に最も適当な学部が、新たに全学向けの授業科目を開講したり、あるいはまた、専門科目のいくつかを、一般教育科目として、他学部(進学)の学生に開放することもありえよう。むしろ、その際、各学部の専門教育に差し支えないよう配慮すべきことはいうまでもない。

(注7) ここで、今後わが国における大学の一般教育体制の在り方に一つの示唆を与えるものとして、『大学の在り方について(中間報告)』(国立大学協会・第1常置委員会, 昭和60年6月)の添付資料『大学の在り方の検討小委員会 報告』(昭和60年3月)の第4章2の該当部分(35頁)を重ねて引用しておきたい。

「一般教育と専門教育が相互に関連をもちつつ大学の4年間にわたって行われる必要があるという考え方も当然出てくるであろう。また専門分野を越えた学際化も、固有の分野の系統的把握という前提があってはじめて成り立ち得るという考え方からは、一般教育と専門教育の担当は分離されるべきものでなく、これまで述べてきたような各教官による専門研究教育への努力と、総合化ないし学際的努力との緊張関係の中で統一的にとらえられるべきであるということになるであろう。」

(注8) 国立大学協会によるこの提言は、大学紛争直後、大学の在り方がきびしく問い直された時機になされたものであるが、その後の時代の推移と社会の飛躍的変貌のもとで、大学教育に新たに要請されている一つの観点として、一層今日的でさえある。

(注9) ただし、これは「理想としての動機」を挙げた場合である。「現実の動機」の場合には、全体で「専門・技術」は44%、「教養・人間的成長」は8%に留まる。他方、「理想としての動機」として「学歴」を挙げる者は、全体で3%にすぎないが、「現実の動機」では20%に達する。

(注10) 麻生誠「学生の多様化と大学文化の変容」、『一般教育学会誌』第2巻1・2号, 昭和55年11月。

(注11) 例えば、第23回大学教員懇談会（昭和60年10月）における飯島氏の発題講演とその後の質疑応答。
大学セミナー・ハウス『第23回大学教員懇談会記録 大学教育の個性化と充実』1983年3月、13～14、16頁。

(注12) 「世界と日本中長期経済研究会報告」によれば、第1次産業就業者が全産業就業者に占める割合は、1985年の8.8%から、1993年に7.2%、2000年では5.5%と減少し続け、第2次産業就業者の割合は1985年の34.3%から、1993年に32.1%、2000年では30.9%へ、ゆるやかに低下する。他方、第3次産業就業者は著しく増加し、その比率も1985年の56.9%から1993年に60.7%、2000年では63.6%になると予測される。なかでも、2000年には2.7人に1人はサービス業で働くことになる。経済企画庁総合計画局編『21世紀への基本戦略』昭和62年7月、76頁。ここに、臨教審『第二次答申』が「生涯学習体系への移行」を21世紀のための教育体系の主軸とせざるをえない理由がある。このような21世紀をめざした生涯教育体系への移行に際して、教育機関としての大学がどのような役割を果たすべきかは、今後、慎重に検討されるべき重要な問題のひとつである。

(注13) 最近の女性の社会的進出には、めざましいものがある。昭和60年には女子労働者は1,500万人を越え、全雇傭者数の1/3に達している。しかも、これまでは、独身時代に花嫁修業を兼ねて、人生経験のために職場体験をするのが理想的とされていたが、現在では、男性と同様に生涯職業人として生活するタイプ、あるいは育児が終了してから再就職を希望する者が大多数を占めるようになった。既婚女子の労働力率は、現在51.1%で、その非正規比率は39.8%である。この傾向には将来も大きな変化はないとされているが、他方、生涯にわたって職業生活を希望する女性は着実に増え続けている。『大学の在り方の検討小委員会 報告』第6章でも、「4年制国立大学における女子学生の比率は23%に達している」という事実が注目されているが、このような希望をもって大学に進学する女子学生に対して、ひとりの自立した社会人として、生涯にわたって責任ある地位につけるよう確固とした専門教育を与えることが、今後の大学教育の課題であろう。

(注14) (1)教養型、(2)専門研究志向型、(3)資格・技能修得型、という現在一般化している学生3類型は、中央教育審議会答申『今後の学校教育の総合的拡充整備のための基本的施策について』（昭和46年）で示された、「第1種高等教育機関」（仮称「大学」）の3類型、すなわち(A)総合領域型、(B)専門体系型、(C)目的専修型に対応する。

第3章 一般教育（狭義）と基礎教育

§1 一般教育の実情と問題点

前章までは、「一般教育」という言葉を注意深く用いてはきたが、外国語教育や保健体育の教育を含めた「一般教育等」、ないしは教養課程教育と呼ばれるものと必ずしも明確には区分しないで述べた箇所もある。本章では大学設置基準でいう一般教育、すなわち人文・社会・自然の3分野に主眼を置いて述べ、外国語と保健体育については、第2章ですでに触れたように、それぞれ章を改めて記述する。

新制大学の発足にあたり、一般教育は専門教育と並んで大学教育の重要な柱として導入されたのであるが、この一般教育の理念が十分に理解され定着しないうちに制度改革が進行した。すなわち、多くの国立大学では旧制の専門学部の在り方には手を触れないまま、旧制高校および高専と旧制大学とを形式的に統合するという形で分校制度——現行教養部——がしかれ、そこでもっぱら教養課程教育が担当され、また、新設された国立大学においても、各学部の専門教育としては旧制大学的なそれが指向され、一般教育担当者と専門教育のそれとが区分されることが通例であった。この点で、並木美喜雄氏の言（「一般教育の現状と問題点」、文部省高等教育局編『大学と学生』249号、昭和61年11月）を借りていえば、

「新制大学＝旧制高校後半部分プラス旧制大学」

という図式のもとに、

「一般教育教科目の大半は旧制高校教科目の、ほとんどそのままの移植だったのである。教員の面からいっても、旧制高校または大学予科の教員がほとんどそのまま移行して担当したのだから、右（上）の図式は教員構成にも当てはまる。」（9頁）

こととなる。

上述に関連することで、特に一般教育の内容、授業科目等について、本協会の『37年報告』では、

「一般教育がその本来の目標に対して、十分効果的に行なわれていないということの原因の一つは、その科目編成の方法にあると考えられる。……一般教育科目は、人文・社会・自然の三系列に分かたれ、各系列にそれぞれにいくつかの単一科目が指示されている。それらの単一科目の教授法は、多くの場合、“概論”の形式をとるために、それらは結局、各専門学科への入門として役立つにすぎないという傾向が見られる。また、学科目によっては、その

内容が高等学校ですでに履修されたことと重複する。……」（9頁）

と指摘している。実際に、第2章第1節ですでに触れたように、従来、一般教育の実施方法は、大学設置基準に従って、学生が自己の専門として選択した（あるいは、しようとする）学問分野に関わりなく、人文・社会・自然の3分野にわたって幅広くかつ均等に履修することを義務づけるものであった。このような「均等・分散」型の履修方法も、学生が文系、理系、といったような比較的大きな区分で大学に入学し、教養課程で一般教育の個々の授業科目を幅広く選択し履修するなかで、自己の専門を選択するという方式のもとでは、ある意味でその目的を果たした（果たしている）といえよう。

しかし、現在、多くの大学で実施されているように、各学部学科に細分化された形での入学試験制度のもとでは、学生は概して自己の専門を念頭において一般教育の授業科目の選択をするから、「均等・分散」型の履修方式は実質的に崩壊する傾向にあるといえよう。また、一般教育の履修が主として大学前期2年間で修了すべきものと位置づけられている現行体制のもとでは、同じ学問分野に属する授業科目の場合、学生の側にとって、専門教育に先立って受講する一般教育の授業科目を基礎的部門とみる傾向が生ずるのも当然といえるであろう。しかし、これでは前章第1節で縷々述べた一般教育の理念が見失われるのも必然である。

さらに、一般教育を学部専門教育と＜二元的＞に対置させて大学前期2年に位置づける現行体制と、「均等・分散」型の履修方法がもたらした弊害について専門教育との関連でいうならば、例えば、法学部に進学する学生が、教養課程において「憲法」や「法学」を一般教育科目として受講する必要があるであろうか。この場合、法学を非専門とする文科系の学生や、場合によっては、理科系の学生も一緒にしたクラスでのそうした科目の履修は、余分というよりは以後の学習にかえって害があるともいわれている。ここに、専門と非専門、あるいは隣接した専攻領域などとの関連を配慮し、きめ細かな教育科目の配置とその内容、履修方法、等の工夫が要求される。本特別委員会が、大学4年一貫教育のなかで、専門との連関においての有効な一般教育の実施を主張する所以がここにもあるのである。

現在では、大学設置基準の「柔軟化」によって一般教育の実施方法の規制はかなり緩和され、各大学、各担当部局のそれぞれの工夫と努力によって、「総合科目」の開設が定着するなど種々の改善がなされているが、その原則や基本的な考え方においては、概して、多くの大学ともその実情は変わっていないといえる。例えば文科系の学生に対してさえ、自然科学の授業科目として、数学、物理学、化学、生物学といった科目が置かれているのに象徴されているように、一般教育の授業科目について、かつては大学設置基準で、「哲学」、「歴史」、「文学」等の例示がなされ、それらはいずれも基礎的学問分野に限られていたため、しかも講義内容も一般教育にはそれぞれの基礎的概論的部門が最適であるとする風潮がかなり支配的であったため、一層一般教育を基礎教育・大学低学年次教育と同一視する傾向が強められた。さらに、医（歯）学部を置く総合大学では、医学（歯学）進学課程の教育を、他の教養課程の学生とともに、教養部ないしは一般

教育担当部局で担当している現行体制が一般教育全体に予科的色彩を増幅している。これらの専門学部についても、可能なかぎり、「6年一貫教育」を指向し、高学年次にも、「適切」な一般教育科目を若干配置することが望まれる。われわれが、本来の一般教育と基礎教育とを明確に分離すべきと考える理由にはこれらの点もあるのである。

§2 一般教育の内容について

一般教育が、大部分の国立大学では、（医・歯学進学課程を含む）教養課程教育として、（専門）基礎教育とともに、大学低学年次教育といわばく二重写し>となっている現状のもとで、人文・社会・自然の3系列にわたりいずれも基礎的学問分野のそれぞれが授業科目名として並べられていること（均等・分散型履修）、そのため、概して入門的あるいは概論的な講義となってしまう、学生にとっては、新味がなく高校教育のく焼きなおし>に過ぎないものと受け止められたり、また、教養課程が単なる通過機関（期間）に過ぎないこと、等、種々の問題点・困難さ・批判のあることを述べてきた。

さらに、一般教育を、専門教育とともに、あるいは専門教育との連関のもとに、大学教育全体のなかで正しく位置づけ、組織化——カリキュラム化——してゆくことが必要なことを強調した。一般教育と専門教育との関連について、報告書『東北大学における一般教育の改革』（注16）で、

「プレゼミは……各自の目指す専門領域へのロマンと情熱を沸き立たせる意味をももっている。また主として教養部教官により行われている少人数のゼミにおいては、特に対話、討論形式のゼミが導入され、論理的思考力の育成、判断力・分析力のトレーニングに成果をあげている。正に、専門についての問題意識を持つことによって初めて一般教育、基礎教育の意義がより不可欠のものとして受け入れられるという効果を挙げている様に思われる。」（下線は引用者）

と述べられていることは注目に値しよう。思うに、大学初年次の授業でいかに「知的驚き」をもって、学問、文化の創造・発展に向けてのあくなき探求心をそそられるかが、以後の大学生活を成功裡に送るのに決定的な意味をもつからである。

さて、本節では、一般教育の内容、その実施方法の改善についていくつかの提言を行いたい。^(注18)

(1) 基礎的能力の育成——「共通基礎」の充実——

「共通基礎」（コモン・ベイシックス）に属する授業科目としては、従来の外国語科目および保健体育科目のほかに、論述作文、科学論文講読、情報処理などが考えられるが、特に大学教育を受けるにふさわしいリテラシーとしての読解力、思考力、表現力などの基礎的学習能力の養成と向上のために、初年次に少人数教育として少なくとも、半年間（大学によって、可能であれば1年間）の授業を設けることが強く望まれる。高校入試をも含めて（小学校段階から「名門中

学」進学に向けて＜苛酷な＞受験勉強が始まっている場合さえあるという。一般に、学校の成績向上のための「塾通い」は通常といわれる)、今後の入試改善に期待されるところであるが、現状における受験勉強の弊害が主な理由の一つとなって、大学入学者の多くは受け身の学習に慣らされ、自ら思考し、自発的に“書物を読む”といった経験に乏しく、基礎的学力にも欠けているといわれている今日、大学初年次の教育としてこのことは一層着目を要する。

このような初年次学生を対象とした小人数教育のための授業形態としては、それぞれの大学の教育方針に基づいて種々ありうるが、例えば「プレセミナー」あるいは「基礎セミナー」といった名称・形式も考えられよう。大学として一律にいくつかのテーマを設定して、あるいは、担当教官の専攻分野と、よく調整されたうえでの個々の教官の裁量とに基づく多様なテーマにそって、多くの書物や、厳選された文献を次々と読ませ、考えさせ、纏めさせ、発表させる、という訓練は、大学1年次の学生に対する一般教育の一つとして、大変重要な内容といえる。こうした教育は前章第2節で掲げた「共通基礎」の範疇に属するとも考えられるが、一般教育の大切な中身として、ここで敢えて論じたのは第2章の第1節において述べた一般教育の意義における基本の一つとしての「過去の知的遺産の継承、人格形成および基礎学力の育成」にとって不可欠なものと考えられるからである。さらに、このような授業科目を大規模に組織化することができれば、一般教育のすべてあるいはその大部分をコア・カリキュラムとして実施することも可能であろう。

(2) 個別科目について

人文・社会・自然の3分野にわたる「均等・分散」型の履修方法と授業科目の配置について、再三にわたって問題点として取り上げてきた。本章第1節でも引用したように、本協会は『37年報告』で、その教授法もこめて、こうした科目編成の方法に問題があることをすでに指摘している。その間、履修基準の改革、総合科目の開設や、講義内容の工夫など、改善のための努力が各大学、担当教官によって積み重ねられてきたが、依然として一般教育の評判が芳しくないばかりか、かえって「形骸化」や「空洞化」の声さえ聞かれるようになって今日に至っていることは第1章でも述べたところである。

『61年アンケート調査報告書』によれば、「大学における一般教育不要」論の論拠に対する賛否の項で、その集計結果に基づいて、

「……、③「理念と現実の背離はすでに抜き難い」に同意する者22%および①「一般教育・専門教育は本来区別し難い」への同意者21%は、ともに同項目への不同意者の数を上回っている。とくに年度別に見るなら、③に対する同意者の増加と不同意者の減少は、38年から53年にかけていわゆる「一般教育の空洞化」が着実に進行していることを示している。」(23頁)

と分析している。それには、無論、

- (1) 38年卒業者にとっては、各大学ともまだ学生数がそれほど多くなく、それなりに行き届いた教育を受けえたこと、

- (2) その後、学生数が飛躍的に増加し、とりわけ、教養課程は「マスプロ教育」を強いられてきたこと、
- (3) 「高等教育の大衆化」といわれているように、大学に進学する学生が多様化してきたこと、
- (4) そもそも、一般教育はその理念・内容からいって、その効果が直ちに顕在化するものではないこと、
- (5) '70年代になって実利・実効を求めるムードが高まり、そのような意識変化が53年卒業者には若干なりとも影響しているのではないかと思えること、
- (6) 38年卒業者は、調査時点ではすでに20年の社会生活の経験を経ており、なかには大学進学者や受験生を子弟に有していると考えられること——このことは社会経験がたかだか5年の層とは、自ずから意識が異なるであろうこと、

等々を割り引いても深い反省を要するところである。

大学紛争後、多くの大学で一般教育の履修基準の見直しが行われ、一般的な傾向として、従前に比してより自由な選択性を導入し、ガイダンスを強化することによって履修効果を高めようとした。これには、「押し付け」によっては「生き生きとした」学習は望むらくもなく、真に学生の自発性と自主的な勉学意欲に期待する、という念願が込められていた。こうした、一面では、正しい教育理念に基づく当事者の期待と努力にもかかわらず、かえって弊害が生じ、折角の改革も効果をもたらさず、結局はその後、一部授業科目の指定制に戻す方向に変えられつつある大学が多い。その理由としては、学生のマジョリティとしての易きにつく傾向を克服できなかったこと、および、低学年次の学生にとって必須の「基礎教育科目」が、一般教育の名のもとに、種々の個別科目と混然一体のカリキュラムが編成されていたという事実を負うところ大であると思われる。^(注22)

『61年アンケート調査報告書』の集計結果およびそれに対する本特別委員会の付したコメントや、回答者が自由記述した意見・感想からわかるように、自らの学習経験に基づいての一般教育の必要性和意義についての意識は、人文・社会科学系学部出身者よりも理科系学部のそのほうが概して高いといえる。文科系の卒業者には、専門教育との関係での、大学における一般教育の独自性や必要性の認識が理科系のそれより薄く、特に、文学部卒業者にその傾向が強いのは学問の性格、専門性から当然のことといえよう。これは、文科系の学生に対する一般教育としての^(注23)人文・社会系列の個別科目の配置および履修のさせ方においても、その専門との関連に十分な配慮を要することを、強く示唆しているものと受け止められる。学生の専攻しようとする専門との関わりにおいて、

- (1) 従来一般教育科目として履修していた科目のいくつかは、専門科目として認め、それによって生ずる「余力」を他に振り向ける、

あるいはまた、

- (2) 「主題別」(「課題別」) 授業、例えば、歴史学や思想史の代わりに、『異文化との接触と交

流』といった「題目」のもとに、道教と日本文化、とか、王朝文化と唐宋文化、在来文化と外来文化、や、西欧文明とアジア、のようないくつかのテーマのもとで複数開講し、集中して受講させることにより、それによって人文分野の単位として大幅に（また、それをもって社会系列の一部単位としても）認める、

というような講義を開設するなどの工夫により、授業科目・履修形態を多様化することは、将来、彼等が専門家として生きる場合にせよ、またジェネラリストとして生きていく場合にも、一般教育として有意義なものとなろう。現在行われている総合科目も、広い意味での主題別授業と考えることができる。

また、専門との関連では、本章の第1節でもすでに触れたように、例えば、法学部に進学する学生には一般教育としての「法学」や「憲法」を履修させる必要はさらになく、低学年次に専門科目として「憲法」とか、「私法原論」、「民法総則」、「刑法総論」などを学ばせた方が4年間における大学教育として、より効果的であろう。このような提案は、決して従来からのいわゆる「楔型」とかく相互乗り入れ」といったようなこととしてではなく、大学4年一貫教育を真に実らせる方向であると信ずるが故のものである。

理科系の学生にとって、人文・社会系列の個別科目の履修は依然として大切である。在学時代の学生の意識に基づく受講態度の消極性は問題として残るが、卒業者のアンケート調査結果をみてもその意義を十分認識し評価していることが暗々裡にうかがえる。開講される授業科目の「専門分野」によっては概論的、ないしは入門的内容の講義となるのはやむをえない場合もありえよう。だがその際、従来にも増して、授業科目の多様化と授業内容の一層の工夫・改善を要することはいうまでもない。授業内容・方法における多様化の一つとして、例えば、担当教官の専門分野のなかの一つのテーマを選んで、科目名からすれば内容的にはたとえ狭くても、徹底して深く掘り下げ、かつ体系的・組織的な講義をすることが可能な場合もあろう。学生の専攻する専門分野と異なる領域でのそのような講義を、低学年次において、一つや二つ一般教育科目として受講することは、「学問の知識」の修得にとどまらず、「普遍的な学究態度」を学び、「学問的方法」を自覚させるうえでも有益であろう。この点は文科系の学生に対しても同様といえる。

次に、自然系列の授業については、文科系の学生にとっても、また理科系の学生にとってもその評判は芳しいものではない。理科系の学生に対する自然系列の個別的授業科目として、基礎科目としてではなく、一般教育の目的とそれにふさわしい内容をもって開講される授業を若干履修させることも必要ではあろう。しかし、その場合にも自己の専攻する分野と少なくとも同じ名の授業科目は、その学生にとって、一般教育科目ではありえない。

さらに、問題として取り上げる必要があるのは、文科系の学生に対する自然分野の授業科目の編成とその内容である。この章の第1節において、「均等・分散」型の履修方法に対する本特別委員会の批判的見解のなかで象徴的に例示したように、自然系列の授業科目として、数学、物理学、化学、生物学、地学といった自然科学における基礎的な学問領域に属するものを並べ、その

中から3科目以上、計12単位以上を自由に選択・履修させる、という方法が各大学の通例であろう。こうした実施方法では、いくら担当教官の工夫と熱意をもってしても、文科系の学生の関心を呼び起こし、学習意欲を高めて、自然分野の一般教育としての役割を果たすのは困難なのではないか。ただ、例えば経済学を専攻する学生にとっての「数学」のようにその科目の履修が必須であるのみでなく、あるいは「専門基礎科目」として位置づけることが適当な場合さえあろう。このように、学生の専門との関連において、今日、多様な配慮が必要となってきた。

一般教育の理念もしくは目的として、第2章1節で述べたように、「当面する諸問題に有効、適切に対処するに際しての知性・知恵ともいべきものを涵養する」とともに、さらに一歩進んで、一般教育を、「未来に向かっての人類社会の存続発展にかかわる基本的な知的機能を担うもの」としてとらえなければならない今日、文科系の学生に対する自然科学の授業内容は、上述のように格段の改善を要する。これに関連して、並木美喜雄氏は、この章の第1節で引用した「一般教育の現状と問題点」において、

「現代の政治も経済も、科学・技術の発達を抜きにしては考えられなくなっている。今後社会に出てゆく社会科学系学部の卒業生たちには、科学・技術の発達が各企業ひいては社会に与える影響を、ある程度予見または理解する能力が要求されると思う。また、現代の科学・技術は既に思想や精神文化にも大きな影響を与えてきた。文化史的に見ても、科学・技術そのものは時代の文化遺産となるべきものである。科学・技術は人文科学系学部の学生にとっても決して無縁のものではない。

このような問題提起は、それを裏返せば、そのまま自然科学・技術系学部の人文・社会系一般教育科目の問題となる。現代の科学・技術は政治・経済の機構に骨がらみで抱えこまれており、相互に大きな影響を及ぼし合っている。私は身近の理工系の学生諸君があまりに政治オンチなのに驚くことがある。日本と欧米間の経済摩擦や核エネルギー開発問題、更には最近のSDI研究問題では、かなり直接的な形で科学・技術と政治・経済との関係が露呈している。」（前掲、『大学と学生』10～11頁）

と述べられている。生命科学にせよ、情報科学にせよ、今日のような急速な発展に伴って、すでに社会的に強く意識されているように、それは文科系、理科系の学部出身者のいかに問わず、社会活動においてもまた私生活においても、否応なく、関わりをもつ問題である。文科系、理科系の学生それぞれに対して、学部教育の在り方、とりわけ、一般教育の役割が問い直されている所以である。

（3）総合科目について

『一般教育特別委員会（国立大学協会）及び一般教育部会（大学基準等研究協議会）の審議経過並びに結果について～報告』（昭和41年1月）の「2. 教育内容（授業科目等）、教育方法の改善、充実について」において、すでに、

「この度の一般教育改善策の審議に当たっても、森戸委員会の線に沿って慎重に検討し、次の結論に到達したのである。……

- (四) 授業科目は、単一科目のみによらず、むしろ2～3分野にまたがる総合科目あるいは、各分野別の総合科目（例、自然の分野についていえば、物理的・生物的総合科目の如きもの）をもうけることが望ましいとされている。

また、単一科目についても、いわゆる「主題中心的」なあり方が、望ましいとされている。」（8～9頁）

と報告されている。その後、多くの大学で総合科目の開設の試みがなされ、また、広島大学をはじめいくつかの大学から総合科目の実施に関わる調査研究報告書も発表されている。総合科目については、今日ではすでに定着しているといえるので、ここではこれ以上触れる必要もあるまい。ただ、その履修時期としては低学年次に対しても有効ではあるが、むしろ4年一貫教育の観点から、専門教育との関わりを念頭においたそれを、高学年次に少なくとも一つは履修しうのようなカリキュラムを設定することが望ましい。また、総合科目を従来の人文・社会・自然の3分野とは独立した授業科目区分とすること、総合科目に専従する一定数の専任教員が必要であることも指摘されている。これは総合科目の自立性を促すとともに、ともすれば安易に流れ勝ちな総合科目に確固とした学問的基礎を与えるためにも必要であろう。^(注24)さらに、総合科目は広域の研究領域に関わるものであるから、その実施および担当には全学的な協力が必要であることはいうまでもあるまい。

さらに、このように従来の人文・社会・自然の各分野の教員および保健体育・外国語担当の教員の相当数を総合科目担当教員に振り替えることができれば、一般教育科目のすべてあるいは大部分を総合科目として実施することも可能である。これは、当然、教養課程担当教員組織を、例えば「総合科学部」として改組・拡充する方向につながるであろう。

§3 基礎教育について

基礎教育について論ずるにあたって、昭和46年に行われた大学設置基準改正に向けて、その基盤をなしたと思われる審議検討結果を思い起こすことは意味のあることと考えられる。すなわち、すでに幾度か触れたところの『一般教育特別委員会（国立大学協会）及び一般教育部会（大学基準等研究協議会）の審議経過並びに結果について～報告』中、「3. 基礎教育科目の概念の明確化について」がそれであって、長文の引用となるのも願みず、敢えてここに再掲する。

「基礎教育の問題は、一般教育科目との関連（特に単位数の割り当ての問題）もあって、大学基準等研究協議会の総会、及び一般教育部会において最も多くの論議を呼んだものであった。従来、一般教育の中に、一般教育科目と基礎教育科目とが置かれていたことは、とかく両者の性格上の区分があい味となり、一般教育科目の大部分が基礎教育科目的のものという

傾向さえみられた。

それ故、基礎教育科目の概念を明確化するということは、同時に、一般教育科目の目標をも明らかにし、その「純粋性」を保つことによって、一般教育の効果を一層確実にしようとする目的のもとに試みられたのである。国大協の「一般教育特別委員会」～森戸委員会は、この問題について、次の如く報告している。「一般教育科目と基礎教育科目を分離して考えるということは、さしあたり、一般教育の現状の批判から生じたのである」～「学生がうける各専門教育に対して、直接、間接の基礎あるいは準備として役立つべき教育を如何なる形で行なうか、という問題となる。この問題は一方高等学校教育との関連、他方各専門分野の教育との関連において考えねばならない」（国大協『大学における一般教育』3頁）

しかしながら、基礎教育科目についてはいわゆる、

(1) fundamental subjects と

(2) basic subjects

の問題がある。この問題について、種々検討が加えられたが、この度の改善要綱は、一応、「専門教育への準備」または、「専門の基礎を与えること」を目標とする～いわゆる fundamental subjects に限定したのである。

基礎教育科目について、大学基準等研究協議会の「一般教育部会」では、最初二案を用意して、それぞれについて検討した。

(i) 基礎教育科目をおくことができる。（B案）

(ii) （原則として）基礎教育科目をおくものとする。ただし、学部によっては、これを開設しないこともできる。（A案）

この問題は、基礎教育科目の単位数とその取り扱い方法の問題と併せて、慎重に審議を重ね、総会において(ii)の（A案）をとることに決定したのである。

その結果、卒業の要件となる単位数については、

一般教育科目	24
外国語科目（一ヶ国語）	8*）
保健体育科目	4
基礎教育科目	12
専門教育科目	76
計	124

となった。

ただし、基礎教育科目（12単位）を必要としないときは他のいずれかの科目にもこれをふりむけることができるものとし、また総計124単位の他に16単位を限って、単位数を増すこと（いわゆる増加単位）もできることになっている。

*）原文注：第2外国語等については、専門の増加単位、または基礎教育科目（これを置かぬ場合）等

の単位をふり向ける。

これらの諸規定をみると、一般教育の単位が減少されたことになり、一般教育を軽視するが如き印象を与えるであろう。

しかし、「一般教育部会」も国大協の「一般教育特別委員会」も、改善策を審議するにあたっては、つねに、一般教育の整備、充実をはかってきたのであって、さきに述べた、一般教育の目的・目標の確立、授業科目・授業方法等の改善・充実、あるいは基礎教育科目の概念の明確化等も、全てこの見地から試みられたものである。その際、次の諸点が特に強調された。

(イ) それぞれの大学、あるいは学部が、それぞれの目的・性格、または専門分野の別に照らして、自らの責任において決定できる範囲を大幅に認めている。

(ロ) 一般教育科目の単位数は最低24単位であるが、単位増加(16)を加えれば40単位まで取得させることができ、基礎教育科目を開設せず、その単位12を一般教育にふり向ければ36単位まで、また基礎教育科目の単位と増加単位とを全て一般教育にふり向ければ、52単位まで取得させることができる。一般的に、今回の改善案では、各規定に弾力性を持たしていることが特色といえよう。

……

(ニ) しかし、一般教育が真にその目的を達成し得るためには、これらの改善策と合せて教員数の増加と施設・設備の整備・充実のための予算措置、その他前提となる諸条件があるが、……。」(25～28頁)

このような報告を踏えて、前述のように昭和46年大学設置基準は改正され、原則として12単位の基礎教育科目を置くことができることとなったのであるが、それにも関わらず、『61年アンケート調査報告書』によれば昭和53年の理科系学部卒業者は“大学教養課程教育の中で得た最大のものは何であったか”の設問(Ⅰ—A)において、「専門の学修に必要な基礎学力を固めた」とする者はわずかに4.8%にとどまる(昭和38年卒業生にあつては7.1%，以下同じ)。さらに、“理系の自然分野一般教育の実質をどのように意識・評価していたか”という設問(Ⅲ—A)に対して、「専門の基礎と考えており、また、その意味で役立った」とする回答者は、わずか8.7%(18.1%)なのに比して、「専門の基礎と考えていたが、結果的にはさほどその役に立たなかった」とする者は、実に42.7%(20.2%)を数えるのである。こうした実情は、本章第2節で挙げた(1)～(6)等の理由(30～31頁)に加えて、大学・学部および一般教育担当部局としての教育目標設定が不明確であったこと、大学4年一貫教育の視点が欠けていたことに起因するといわざるをえない。

いうまでもなく、基礎教育は高校教育段階における到達度と各専門教育との間隙を補い、効果的に学部教育を行うために必要とされる直接、あるいは間接の基礎を与えるものであって、それは大学低学年次教育の重要な内容のひとつである。とりわけ、理科系の学生にとって、自然分野

の科目で段階を追っての学習を要する数学、物理学、化学などで然るべき内容のものは、専門分野に関わりなく、共通に必要な「専門基礎」として位置づけられるべきである。一般に、演習や実験・実習を伴う自然分野の授業は理科系の学生にとって基礎科目の色彩を有する。学生の専攻しようとする専門分野によっては、生物学や地学も基礎科目に属するであろう。さらに、工学に進む学生の多くにとって、従来そうであった図学は、今日では計算機教育とともに、依然として基礎教育の位置づけを担うであろう。

人文・社会科学においては、理科系の学生に対するそれのように、専門に向けての基礎科目となるものは、外国語科目は別として、概して存在しないといえる。大学卒業後もそのように認識しているようであって、『61年アンケート調査報告書』によっても、“(外国語は別として)文系一般教育の中に専門基礎の要素があるか”という設問(Ⅲ-C)について、文科系の学部出身者のうち、「1. 文科系にも当然存在し、制度上でも一般教育と区別すべきである」と回答した者は16.2%なのに対して、「2. ある程度は存在すると思うが、制度上で一般教育から分けるほどのものではない」とする者は69.4%となっている。文科系の学生にとっては、前節で述べたコモン・ベイシックス教育が、一般教育としての意義・内容をもちつつ、基礎教育としても重要なものと考えられる。

(注15) 「人文・社会・自然という三系列編成の問題、およびその三系列均等必修制度の問題も、再検討される必要があろう。……このような制度とその運用方式が、戦後の日本の新制大学の多くの困難と画一化とをもたらしたことは否定できない」(海後・寺崎、前掲書、473頁)

一般教育学会会長扇谷尚氏は、昭和31年、45年、48年の3次にわたる大学設置基準の弾力化を、「一般教育の共通履修＝一般教育を拒否して、一般教育の専攻別履修＝専門的教養を強調するためのものである」として、厳しく批判している。しかし、氏のいう「共通履修」は、決して人文・社会・自然の3分野にわたる均等・分散型の画一的な一般教育をいうのではない。それは総合科目と単一科目(個別学問)、必修科目と選択科目との適切なバランスの上になつた授業科目の統合化(カリキュラム化)を意味する。この点では、氏の見解は本論のそれと軌を一にするといえよう。

(注16) 多くの国立大学で一般教育の改革改善がなされているが、それぞれ特色をもちかつ基本的には共通点を多々有すると思われる二、三の大学の試みを眺めておきたい。

今春、公刊された調査報告書『東北大学における一般教育の改革』(東北大学教養部、昭和63年5月)によれば、これまで、一般教育の改革および活性化のために行われた様々な試みは、「人文・社会・自然の三系列に区分されない授業科目や大学教育へのイニシエーション的役割を持つ授業科目の設置、自由聴講科目の増設、ティーチング・アシスタント制の導入、外国語教育における授業改善の試みなど、きわめて多くの面に及んでいる」として、「1. 総合科目」、「2. プレゼミ」、「3. ティーチング・アシスタント制の試行」、「4. 外国語教育の改善の試み」、「5. 教養講座」のおおのについて詳しく報告されている。例えば、プレゼミ開設のねらいとして、

「新入生達の新たな世界に旅立つ意気込みが、萎えることなく、腰を据えた一層の勉学意欲へと変貌し、持続していく為には、大学としてもそれなりの場と機会とを設けて、適切な教育と情報を提供し、これからの大学生活に向けての意識の変革を促すこと——転換教育——が必要である。」

との考えと念願を挙げている。

プレゼミは昭和58年度から教官の個人的試行として始まり、昭和60年度より組織的に開始されたが、

その経過および効果として、

「上述のようなプレゼミのねらいにかんがみ、内容・形式にかなりの柔軟性を持たせ、主として1年次学生を対象として、(a)主として各学部・研究所の教官による、カルチャーショックを与えるような意味でのそれぞれの専門分野に関する講義・演習、(b)主として教養部教官による幅広い基礎になりうるトピックスに関する講義、と大別して2つのタイプのプレゼミが開講され、……。また特定の学部向けの色彩の濃いプレゼミにあっても広く門戸を開き、学部横断の性格をもたせ、他学部の学生及び2年次学生であっても聴講が可能であるよう柔軟に運用されている。……このプレゼミは担当教官はもとより、学生からも大きい期待をもって受け入れられて定着してきており、このことは昭和63年度の1年次学生の延人数で70%が受講のための予備登録をしている事からもうかがい知ることができる。」

と述べ、各年度毎の教養部以外のプレゼミ開講協力部局名、開講数、開講題目およびその協力(担当)部局が報告されている。

同様に、名古屋大学における『教養部改革調査報告書』(昭和63年3月)によれば同大学の「一般教育改革構想の試行的実施状況」と題する章において、〔1〕人文科学・社会科学セミナー(それぞれ、人文科学または社会科学の取得単位に充当される)、〔2〕主題別授業、〔3〕総合科目、〔4〕チューター制(オーバー・ドクターを含む大学院学生を教官の補助者としてセミナー・演習・実習等の授業に参加させ、学生指導の補助にあたらせる)等について、それぞれ、その趣旨、実施状況、学生の反応あるいはアンケート調査の結果を付して報告している。

例えば、主題別授業の項について見てみると、人文・社会・自然の3分野にわたって個別科学のみから構成された従来の個別的授業のみを並列することに批判の目をむけ、「個別科学の授業を統一した主題のもとに相互に関連させて実施するもの」として、〈世界と日本〉、〈環境と人間〉、〈自然の認識〉の三つの主題(それぞれ、いくつかの副主題をもって)のもとに、昭和62年度に実施された開講状況(期別および学生の文・理別開講数を含む)が表で示されている。例えば、主題〈環境と人間〉では、副主題として「地域社会と人間」(授業科目としては心理学または社会学、カッコ内は以下同様に授業科目を示す)、「東海地方の人間・社会・自然」(社会学)、「自然環境の構造と動態」(地学または生物学)の三つのもとに計10個の授業が実施されたという。そして、同年度における主題別授業実施に基づく評価として、

「われわれは、人文科学・社会科学・自然科学の個別科目を一定の主題・副主題のもとで開講することによって、現代に学ぶものが身につけるべき中心的テーマについて積極的に論議を提起するとともに、学生に個別科学の相互の連関や位置づけを自覚させて問題を多面的に把握させ、学生の学習意欲を高めさせることを意図した。手放しの高い自己評価を与えることはできないが、学生にはおおむね積極的に受け止められ、その学習意欲を引き出す点で成果をあげたものと見られる。」

と記述され、他方で、主題別授業では、主題・副主題による具体的な展開として行われるので、体系性を保持した展開に一定の困難を伴わざるをえず、「具体性と体系性の統一をどう保証するか」という問題点、「各主題・副主題ごとに担当教官相互の授業内容についての(一層緊密な)連絡・協議・調整」や「同一の主題のもとで相互の連関や位置づけを明確に」していく措置の必要なことなどが指摘されている。

なお、上記2大学については、いずれも公表された『改革調査報告書』によるものであるが、それ以外の大学においても公表には至らない様々な努力が試みられていることを、付け加えておきたい。

(注17) 上掲の東北大学教養部『調査報告書』にあるように、

「その授業科目は、事実上既存学部の専門教育と同じ学問分野、つまり専門分化の道をたどって発展してきた「タテ割り」型の学問分野ごとに開設されてきたのが実情である。このような内容の教育は、学部専門教育と同じ分野のたんなる低レベル教育、「広く浅く」の教育といった誤解を学生

のなかにも生みだし、「本当の学問」はその先にあるとの受けとめ方から、勉学意欲の喪失をさえもたらしていた。

とくにこの傾向は、自己の専門にかかわらない分野において著しく、全体的視野を与えて専門閉塞の弊を避けるという一般教育固有の課題において、成功をかちえたとはいいがたかった。](3頁)といえよう。

(注18) 以下に掲げる諸提案は、現行の大学設置基準に必ずしもそわない点もあるが、それを顧みないで述べている。しかし、これらの提案は、現行のそれでも、工夫と適当な読み換えによって実施可能なものがほとんどであると思える。

(注19) テキストとしては、単に和書にとどまらず、広く洋書(一般には英文であろうが)をも使用することが推奨される。高等教育が「大衆化」した今日、一律には困難かもしれないが、基礎学力の育成や「教養」としても、中等教育段階で6年間にわたって学習した外国語(通常は英語)を活用し、身につけさせるためにも、若い時期に外国語による文章の多読が有益と思えるからである。

(注20) こうした教育は主として人文社会科学系の教官が担当することとなろう。したがって、一般教育担当部局のみでは困難も予想される。全学の教官が、この教育に限ってでも参加する態勢をしくことのできる大学は、必ずや大きな教育成果を挙げ、すばらしい学生を社会に輩出するものと信じられる。

(注21) 本質でない点について、原文書の表現を若干変更している。

(注22) こうした事情はアメリカ合衆国においても同様のようで、式部久氏は「……訪問9校のうち2校がすでにコア・カリキュラムに踏み切っており、「一般教育リバイバル」の声に象徴されるような一般教育への熱意がかなり広い範囲で大学に行き渡っていると感じられた。いったん自由化されたカリキュラムをふたたび標準化していこうとする動きが今や支配的であることを印象づけられた。」(「最近のアメリカにおける一般教育改革の動向について」、文部省高等教育局『大学資料』No.99, 1986年10月, 37頁)と述べられている(アンダーラインは本特別委員会による)。

(注23) 『61年アンケート調査報告書』によれば、先に引用した「「大学における一般教育不要」論の論拠に対する賛否」に関する設問で、文科系卒業者全体の集計によると、「1. 一般教育と専門教育は、本来区別がつけられないものである」と「2. 一般教育の理念として謳われている内容は、むしろ専門教育を通じて身につけることができる」とに同意する者併せて44.3%に対して、強く不同意を示す者の合計は15.9%であるが(これに対して理科系では、それぞれ、37.2%, 19.4%), 文学部だけについて見れば、同意者の合計が実に64.2%を数え、不同意者の合計はわずか6.8%にとどまる。これに対して対照的なのが社会科学系であって、法学部(経済学部、カッコ内は、以下同じ)卒業者のうち、1への賛成は27.3%(24.2%), 2へのそれは9.1%(9.1%)なのに対して、1に強く不同意を示す者の数は7.7%(0.0%), 2に対するそれは20.5%(5.2%)となっているのは、まことに考えさせられるところである。ちなみに、文学部卒業者についていえば、1, 2への同意はそれぞれ32.1%であり、それらに強く不同意するのは、これまた、ともに3.4%なのである。

(注24) 大学基準協会・一般教育研究委員会『一般教育研究委員会中間報告』(J・U・A・A. 内外大学関係情報資料7, 昭和55年12月)129~133頁参照。

第4章 外国語

§1 歴史的背景

第2次世界大戦前のわが国の外国語教育は、今日ほどしばしば、また大きな社会問題にされるということではなかった。それは、もちろん「時代が違う」ということにもよるが、何よりも当時の大学が選ばれた少数の研究者の養成機関であり、しかも旧制の高等学校が外国語教育にかなりの重点を置いて大学の基礎教育の場としての機能を果たしていたからであると考えることができる。また進学率の高い中学校も必然的に英語教育に力を入れていて、今日の平均的な高等学校よりもはるかに優秀な成果を挙げていたと思われる。したがって、戦争という不幸な時期を除けば、わが国の学校教育における外国語教育は、読むことに偏していたとはいえ、それなりの成果は挙げていたと判断できる。

では、なぜ戦後の外国語教育は、社会問題として注目を引き、しかも批判を受けるようになってしまったのであろうか。大きく分けてその理由は二つある。

一つは、高学歴社会になって「大学の大衆化」が実現したことがあげられる。これは、教育の普及として喜ぶべき現象である半面、かなり質の低下に繋がっていることを否定できない。したがって、旧制の大学であれば問題にならなかったような教育上の問題が、今日の大学では山積するようになった。特に外国語のように、学習者の強い学習意欲と絶えざる努力が要求され、教材や指導法にその成果が影響されることの大きい科目においては、学力の差は開くばかりであり、大学においても中学や高校におけると同様に教育上の配慮が必要とされているわけである。戦前の大学のレベルを知る者にとっては、これは誠にもどかしいことであり、以前と同じような方法とレベルを維持すべきだという極端な意見もしばしば聞かれる。しかし、これだけでは、問題の解決にはならず、ますます世間の批判を受けることになるわけである。

二つ目に考えなければならないのは、社会の変化である。それは「国際化」という表現でしばしば言及されるが、必然的に外国語の運用能力を要求する社会変化である。それも戦前のように一部の知識人のみが必要とするのではなく、国民のだれもがある程度外国語ができることが要求される時代である。また、小学校の段階から「国際化教育」が必要とされている。こうした情況から、「役にたつ英語教育」を求める世間の声がますます強くなるのは当然であろう。

こうした社会の要望に対して、文部省もいくつかの対策を、中学、高校の段階で実施に移している。すなわち、教育機器の整備、教員の海外研修、外国人講師、助手の招聘などであり、特に1987年から実施されたJ E Tプログラムでは、すべての公立中学、高校に英語のネイティブ

スピーカーを月十数時間は配分することが可能になり、十年前には外国人と直接に話すことなど考えられなかった山村地区の中学生が、生き生きと英語でやりとりをするという教室風景も決して珍しくはなくなってきている。こうした対策が本当に効果を現わすまでには、まだ日時を要するが、大学の外国語教育を実施する基盤となる中等教育の英語教育がその目的や指導方法において変化してきているということは、大学関係者として黙視できないことである。

大学における学問研究が、目先の実益のみを追求するものでないことはもちろんであるが、教育という極めて現実的な問題の解決にあたって、社会的変動に全く無関心ではその成果を期すことはできないのは明白であろう。

§2 主要な問題点

今日の学校教育としての外国語教育の最大の問題点の一つは、学習者の希望と教える側の意向の間にはかなりの違いが生じてきていることであろう。特に大学においてこの傾向は強い。すなわち、本特別委員会『61年アンケート調査報告書』によると、「講読とともに、実際の活用のための訓練がほしかった」との要望は57.1%と他のどの項目よりも高く、「実際の活用のための訓練に集中してほしかった」の19.2%を加えると、76.3%にも達する。同じく、「外国語の学力（能力）をあなたがいちばん身につけられたのは、いつの時期だったでしょうか」という質問には、「高校での学習と大学受験勉強によって」が45.7%と最も多く、「大学教養課程の履修によって」は13.6%に過ぎない。

また、別の資料によると、^(注25)大学生の「英語の授業がつまらない」理由としては、「習いたいことが習えなかったから」というのが44.2%と最高であり、改善してほしいことに関しては、「授業方法を改善してほしい」が54.0%にもなる。

これに対して英語の教員はどのような態度を示しているであろうか。次の資料が参考になる。^(注26)

20. あなたの一般英語の第一目的は主として何だと思いますか。

- | | |
|-------------------|--------------|
| 1. 英語によるコミュニケーション | 161名 (15.9%) |
| 2. 国際人の養成 | 30名 (3.0%) |
| 3. 教養を高めること | 210名 (20.8%) |
| 4. 専門教育の基礎力養成 | 130名 (12.8%) |
| 5. その他 | 31名 (3.1%) |

これは回答者（大学英語担当教員1,000名）が複数選択でも答えているので、主なものを総計すると、次のようになっている。

- | | |
|-------------------|--------------|
| 1. 英語によるコミュニケーション | 470名 (47.0%) |
| 3. 教養を高めること | 520名 (51.9%) |

これから判断すると、コミュニケーションのような実用能力がかなり意識されているが、それ以上に「教養」を重視している。しかも他の目的もかなり選ばれているので、教員の目的意識はまとまりがなく、ばらばらな目的の授業が行われていると考えられる。これでは、学生は不満をもつのは当然であろう。

一方、こうした見解に対しては、「学生が学びたいというものを教えて教育になるか」という反論も聞かれるが、いわゆる学習者のニーズというものは、もっと冷静に客観的に考慮されなければならない。すなわち、それは学習者が恣意的に要求するものでなく、本人の意思を含めて、社会的、教育的に決定されるべきものである。現代は、前述したように「国際化」の時代であり、外国語の一つくらいかなり使える大学卒業生の養成は急務である。ただし、この議論を進めていくうえで注意すべきことがある。それは、英語に関する限り、ちょっとした海外旅行者の実用にもなるために、「使える英語」すなわち「実用英会話」といった短絡的な発想が一般化しており、「実用英会話など大学で教えるべきでなく、教えることも無理だ」とか「そうした実用能力の養成は大学の外に求めるべきだ」といった反論を招きがちであることである。

大学における英語教育を考える場合には、その「教養的価値」と「実用的価値」を共に容認することが必要であろう。そして、この場合の「教養」とは「外国語を学ぶことによって得られる知識、思考力など」と定義しておきたい。また「実用」とは「学問研究のための情報交換や将来の職業上役立つ運用能力（の基礎）」と定義しておきたい。従来も「教養的価値」についてはこのような考え方が一般的であったと思われるが、実際はこうした「教養目的」だけに偏りがちであったし、カリキュラムや方法論については全くといってよいほど議論がなされなかった。大学の大衆化の中で教育効果を挙げるには、この点についての反省が不可欠であり、また、「実用目的」にのみ偏するのも行き過ぎであろう。ここでもう一つ予想される反論は、「そのように『実用』を定義するならば、大学における科目のほとんどはそうした意味で『実用的』であり、外国語だけに『実用』を冠するのはおかしい」というものである。しかしながら、前述したように、世間的「実用語学」は極めて視野の狭いものであるので、この際、大学における新しい外国語教育の目標を明確にし、また学問研究にも役に立たない外国語教育が行われてきたという経緯を反省する意味で、大学の外国語教育の「教養的価値」と「実用的価値」を並列して意識しておくことの必要性を指摘しておきたい。

もう一つ外国語教育について重要なことに担当者の問題がある。例えば、外国人に日本語を教える場合に、日本語を母語とする者ならばだれでもよいというわけにはいかない。日本文学または国語学を専攻したというだけでも不十分であって、外国語として日本語を教えることを研究し、かつ実際の教授経験のあることが最も望ましい条件と考えられる。しかし、日本の大学における外国語の担当教員は、主として文学や言語学の研究者がたまたまその言語を知っているというだけの理由で、専門研究の片手間に教えるといった状況が多く見られる。これまでの「教養目

的」だけの外国語教育であれば、ある程度の目的を達することはできるが、本格的に「実用目的」を導入しようとするならば、それなりの専門家の確保と養成が急務となる。そのときに排除しなければならない誤解は、「単にペラペラ話せるだけの人間で大学の教師が勤まるか」という反論である。これは「教養」と「会話」を分けて考えてきたことによる弊害であって、これからの大学人、国際人に必要な外国語の能力は、専門知識と教養との裏づけのある外国語の運用能力^(注27)であって、「単にペラペラ話せるだけの人間」ではないことが常識化しなければならない。そして、中学、高校における外国語教育を改善するためにも、まず大学における外国語教育および教員養成が大きく改革されなければならないことは当然である。

§3 改善の方向

昭和62年12月24日には、教育課程審議会の『幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について』の答申が提出された。これは、臨教審や中教審の答申を踏まえて、「21世紀に向かって、国際社会に生きる日本人を育成する」ことや「豊かな心を持ちたくましく生きる人間の育成を図る」ことなどを基本方針としている。そのうち、外国語については次のように基本方針を述べている。

「中学校及び高等学校を通じて、国際化の伸展に対応し、国際社会の中に生きるために必要な資質を養うという観点から、特にコミュニケーション能力の養成や国際理解の基礎を培うことを重視する。このため、読むこと及び書くことの言語活動の指導がおろそかにならないように十分配慮しつつ、聞くこと及び話すことの言語活動の指導が一層充実するよう内容を改善する。また、生徒の学習の段階に応じて指導が一層適切なものになるよう指導内容をより重点化・明確化するとともに、生徒の実態に応じ多様な指導ができるようにする。更に、これらを通じ、外国語の習得に対する生徒の積極的な態度を養い、外国語の実践的な能力を身につけさせるとともに、外国語についての関心と理解を高めるよう配慮する。」(57頁)

要するに、「あまり偏ってはいけませんが、聞くこと及び話すことがもっとできるように配慮せよ」ということである。これだけでは、今までも繰り返し言われてきたことであるが、今回の答申では、中学校においては「言語材料の学年配当の枠を外すこと」を前提としていたり、高校においては「オーラル・コミュニケーション(各A, B, C)」の科目を新設して、日常会話からスピーチや討論までを行うべきことを提案するなど、「学習指導要領」の改定に今までにない大きな影響を与えることが予想できるものになっている。こうした方針が実践に結び付けば、外国語教育はかなり改善されるわけであり、同時に大学における改革がますます重要となってくる。

そこで、大学の現状と将来のあるべき姿を考慮に入れながら、教養課程における外国語教育の実践方法について具体的な提案を試みたい。

§4 初修外国語について

大学進学者の大部分は、中学、高校で英語を履修してきているが、大学で英語以外の外国語を学習することになる。この場合は、一種の国際語である英語と違った観点から、その意義、目標などについて考察しておく必要がある。

昭和46年6月に中教審答申の中で「外国語教育は、とくに国際交流の場での活用の育成に務め^(注28)ること……」という「実用語学教育」が提唱された。それ以来、特にドイツ語及びフランス語教育担当者の間で、外国語教育の「教育的価値」と「実用的価値」の問題をめぐる種々議論がかわされてきた。ドイツ語もフランス語も学術用語としては、それ以前と比べて使用される機会が減少した背景もあって、この「実用性」強調はいろいろな波紋を投げかけたのである。いわゆる「国際派」を自認する理工系若手教員から、学術論文も国際的な学会での討論も英語で事足りるので、第二外国語は不要であるという声まであがったのはその最たるものである。本章では、先に英語教育の流れを概観し、その「教養」偏重、または狭い意味での「実用」偏重の弊を指摘してきたが、英語の実用性を過信して、その他の外国語の重要性までも否定することは、わが国が現に当面している「国際化」推進にも反する暴論と考えざるを得ない。その理由の一端として、次の論を紹介^(注29)したい。

「英語しか学ばなかったら、極端にいて日本は一億総英語化する。そのとき、世界におけるすべてについて、その情報の取捨選択はもとより、解決も、さらに我々から、世界に向けての発信もすべてアメリカというフィルターを通すことになる。真に国際化を推進するには、国であれ、人であれ、起こる事柄であれ、可能な限り、その独自性において見ようとする意識、つまり自分と異質なものを素直に曇りない眼で理解する能力が必要である。英語以外に学習する外国語の種類が多ければ多い程、それだけ多様で幅広い文化受容能力が育成できると考えられる。」

生活・文化と言語との深い関わりに思いをいたせば、国際化を推進する原動力となるべき青年たちは、英語以外の外国語を履修することにより、世界には様々な文化圏や様々な発想形態が存在することをまず肌で覚え、複眼的視点を養い、それぞれの言語を通じてそれぞれの民族の生活・文化の基底を感じ取る能力を身につけることが大切である。このようにしてこそ外に向かって積極的で、なおかつ謙虚な態度が生まれてくるのである。このような感覚・能力を備えた国民が多教育ってこそはじめて、臨教審の答申に示されている目標、すなわち、「国際理解は生きた具体的な知識にもとづき、世界にはいかに異なる文化が存在しているかについての意義と理解を深めることにあるが、その目標は、更に一步進めて、世界的な新しい文化の創造である^(注30)」という大目標が達成されるのである。このためにも大学ではできるかぎり多くの外国語が開講されていることが望ましい。

「教養」か「実用」かの問題については、少なくともドイツ語またはフランス語の担当者によるシンポジウムなどでは明確な結論が出されるには至っていない。しかしながら、これまでのところでは、この問題は二者択一的にとらえるのではなく、表裏の関係にあるものとして、教養は実用に裏打ちされなければ真の教養ではなく、また実用は教養に裏づけられなければ真の実用にはならないという点では、およその共通理解に達していると見てよく、これは前述したように本特別委員会の見解とも一致するものである。またこのことは、ドイツ語、フランス語に限った問題ではなく、スペイン語、中国語、ロシア語などの言語の場合も同様であると考えられる。

一方では、本章第1節で指摘した「大学の大衆化」による学生の質の低下を前にして、この「教養」「実用」の両面あいまった教育は実行不可能ではないのかという疑問から、初修の外国語は対象となる学生を限定し、少数精鋭教育の方への健全な規模縮小を図るべきではないかとの提案もなされている。^(注31)しかし、本特別委員会の『55年調査報告書』の調査結果からも読み取れるように、これまで必修から自由選択に変えたり、必修単位を減じた大学の例を見ると、昨今の学生の気質から、易きにつき、履修を途中で放棄してしまう学生が多く見られるのである。したがって、「多数の能力が低く意欲も乏しい」学生の履修放棄が、「少数の意欲的で能力の高い」学生を集散的に教育することと結び付かず、「多数」の履修放棄の中に「能力の高い少数」の学生も含まれてしまうのが通常であり、名誉ある後退ではなくて、総崩れになる危険性も指摘されている。^(注32)このことから、同報告書にある「必修となっているから履修する」という学生の意識や態度は十分に検討する必要があるだろう。

外国語の学習においては、読み、書き、聞き、話すの4技能が揃うことが理想であるが、初修語を履修する学生にそのすべてを求めるのは無理があるだろう。だからといって、短絡的に必修単位を減らすという「易きにつく」ことは厳に戒めねばならないことである。教員、学生ともども敢えて苦勞しつつも、他民族の言語を学ぶ姿勢がわが国の「国際化」推進につながると考えるべきであろう。

以上の諸点を考慮に入れながら、次節の提案に関連して、第二外国語のカリキュラムについては以下のような条件を付しておきたい。

1年次（4単位程度）：文法体系と音声面の指導を重視する。

2年次（4単位程度）：講読、作文、会話（聞き話す）の3コースを設けて、学生の目標、能力に応じて、そのうち一つを選択必修とする。

これによって「もっと役に立つ語学を」という学生の要望にある程度応え、2年次に見られがちな学習意欲の低下を防止する。そして、意欲ある3、4年次の学生にもこの3コースの履修を認め、目標に合う実力をつけられるよう配慮をすべきであろう。

なお更にここで付言しておかなければならないのは、「第一外国語」「第二外国語」という名称のあいまいさである。多くの大学新入生は、これを重要性の順序と考え、「第二外国語」は「あまり重要ではないが、必修ならば取らざるを得ない科目」くらいに思う傾向がある。履修す

る学生個人の立場からは、ある程度の価値づけがなされるのはやむを得ないが、「第一外国語」と言えば「英語」しか思い浮かばない傾向は排除されなければならない。大学または学部の特徴によっては、外国語のうち「英語」を全員必修とし、それ以外に履修する外国語を「第二外国語」と位置づける場合もあろうが、すべての大学、学部がそうあるべきだとは限らない。「大学設置基準」では、一の外国語を8単位取得することを卒業条件としているが、その他の外国語を履修した場合は、「専門教育科目についての単位とみなす」と規定している（第32条3）。このことは重要な意味があるとの指摘もあるので、軽々しく論じるわけにはいかないが、名称の問題も含めて、「外国語科目」の定義をより明確にする必要があるであろう。例えば、大学進学者のほとんどは英語を中学、高校で学習するわけであるから、その効果が現在よりはるかに挙がるようになれば、大学で英語以外の外国語をどの程度身につけられるかによって学問研究の上で大きな差がつくようになるだろう。こうした事態も想定して、大学における外国語教育の在り方を展望しておくことも大切であると思われる。

§5 改善のための提案

(1) 総括目標

目標1：「一般教育」の目標達成に資するための教養教育としての外国語教育。「外国語A」と呼ぶ。

目標2：「専門教育」の目標達成に必要な情報の獲得、および伝達的手段としての外国語教育。「外国語B」と呼ぶ。

現実的には「教養目的」と「実用目的」を同じ授業で融合的に達成することは困難と思われるので、2つの目標と実施方法を分離して両立させることを提案したい。「実用目的」のための外国語を学びながら教養を高めることは当然であるが、一般的に大学新生は受験勉強の悪弊から「なぜ外国語を学ぶか」「言葉とはどういうものであるか」といった知識に欠けているので、基本的な心構えを教えることが必要であると考えます。また、目標2は、現状ではかなり高度な目標となるので、実際には「そのための基礎を培う」といった程度のものになるであろう。

(2) 実施方法

① 「外国語A」の場合

- a) 「総合科目」の方法に準じて実施する。
- b) 複数の教員がチームを組み、複数の言語を対象とする。
- c) 可能な限り大講義クラス（前期）と少数ゼミ形式（後期）のような組合せとする。
- d) ゼミクラスでは既習言語（英語が多くなろう）のテキストを用いて「講読」を行う。ただし、高度に専門化しないように配慮して、「講義」の内容と関連のあるテキストを使用

する。

e) 年間のカリキュラムを作製し、授業内容を明確にする。必修単位は2～4単位とする。

f) 講義題目としては次のような例を参考にする。

「世界の言語」「音声と文字」「文法の話」「コトバと文化」「コトバの芸術性」「異文化の理解」「外国語の教育」など。

② 「外国語B」の場合

a) 可能な限り多くの外国語を開講する。そのうち2つ、またはそれ以上の外国語を必修とすることが望ましい。

b) 既習外国語の場合は、「外国語A」を含めて1外国語8単位を最低の必修単位とする。

初修外国語の場合は、「外国語A」を含めずに1外国語8単位を最低の必修単位とする。

c) 「外国語B」の目標を達成できるように、カリキュラムの構成に工夫をこらし、「速読」「オーラル・コミュニケーション」「ライティング」などを含む総合コースとする。

d) クラス・サイズは30名を越えないようにし、可能な場合は適切なプレースメント・テストの結果による習熟度別編成をしたり、選択必修制を採用したりして学生の学習意欲を伸ばすように配慮する。再履修者についても慎重な対応が必要である。

e) 1, 2年次で履修が終了する場合は、なるべく3, 4年次においても継続学習ができるように選択外国語コースを開講する。

将来は「外国語学力検定試験」を実施するか、既成の権威ある検定試験を活用して単位の一部をその結果により認定できるようにする。また年度初めにこの試験を受験し、規定の成績を得た者には、さらに高度のコースを履修させるようにする。

f) 外国人教師、講師については、特にその特性が生かされるよう配慮をする。またLLを始めとする教育機器を活用するように務める。

③ 履修例図解

①

4	(選択コース)		
3			
2		B I - 2 (4)	B II - 2 (4)
1	A (2)	B I - 1 (4)	B II - 1 (4)

⑨ 英語 (A、B I) 計10単位
独語 (B II) 計 8単位

②

4	(選択コース)		
3			
2	A - 2 (2)	B I - 2 (2)	B II - 2 (4)
1	A - 1 (2)	B I - 1 (2)	B II - 1 (4)

⑨ 英語 (A、B I) 計 8単位
仏語 (B II) 計 8単位

- (注25) 大学「一般教育」実態調査研究会（代表小池生夫）『大学英語教育に関する実態と将来像の総合的研究（Ⅱ）——学生の立場——』1984年，42頁。
- (注26) 同上『大学英語教育に関する実態と将来像の総合的研究（Ⅰ）——教員の立場——』1983年，34頁。
- (注27) 筑波大学では，「共通外国語」を「一般語学」と「専門語学」とに分けて，前者は外国語センターが実用目的をもって実施し（担当はいわゆる語学教師），後者はそれぞれの専門科目担当の教員が専門書講読の入門的指導を実施している。これについては問題点がないわけではないが，「語学教師」の限界を越える意味では一考に値する方法である。問題点については『筑波大学の自己評価と改革の指標』筑波大学企画調査室，1988年3月に論じられている。
- (注28) 『中央教育審議会（昭和46.6.11）（答申）』第1編，第3章第2，2 教育課程改善の方向。
- (注29) 森光昭・田中雄次『ドイツ語教育部会会報32』1986年，34頁。
- (注30) 教育政策研究会編著『臨教審総覧 下巻』337～338頁。
- (注31) 轡田収，三島憲一，上田浩二「日本におけるドイツ語教育の状況をめぐって」，『ドイツ語教育部会会報33別冊』1988年5月，33頁。
- (注32) 照木健「フランス語教育の問題点とフランス文学会の対応」，『ドイツ語教育部会会報33』1988年，33頁。および日本フランス語フランス文学会語学教育委員会『フランス語教育をめぐって——語学教育シンポジウムの歩み——中間報告』1983年等を参考。

第5章 保健体育

§1 “健康を創る”教育

成人期に入った年代の大学生にとって、健康の生理的・心理的ならびに社会的な理解を深めることは、学生生活はもとよりその生涯に大きな意義をもつものである。

大学としては、従来の「保健体育教育」と「保健管理業務」の有機的な連携により、人間の健康に関する研究体制を充実し、その成果を競技スポーツ志向学生や有病学生のみならず、全ての学生に有用な「健康教育」に還元する必要がある。具体的には、大学における既存のマン・パワーと施設・設備の再編により、競技力向上や心身の異常対策からさらに健康な社会生活に関する教育・研究態勢を効果的に整備することである。

長寿社会の時代に急速に入ろうとしている日本が、何を考え如何に対処するかは極めて広領域かつ総合的な課題であり、その解決は経済的な豊かさにも任せれば済むものではなく、また先進社会はもとより開発途上の社会にも通用するものでなくてはならない。この視点に基づく日本の経験と知識は、ひろく世界に役立つことが期待される。この面において、大学における研究と教育の寄与するところも多大であろう。

しかしながら、保健体育教育がスポーツ技能習得に重点をおく実技教育に終始し、保健管理センターは問題学生個々の治療サービスのみに拘泥するならば、両者は旧制大学モデルのなかになかったのみならず、新しい大学像における存在理由も薄れる他はない。もしこの両者が、“多くの学生全てを対象とする場”にあるという可能性を活用し、予防からさらに心身的能力開発に資する研究活動を展開し得るならば、教育も活性化されるのみならず、大学に現代の社会的要請に応える新たな質を加えることも可能であろう。大学の内外ともに視座の転換が望まれる。

§2 従来の経緯

(I) 保健体育について

戦後の新制度において初めて日本の大学教育に導入された保健体育は、発足の最終段階で「体育」に「保健」が加えられた合成語であり、「保健体育学」の概念が旧来の大学における“既存の学問体系から外れていた”のは否めないところである。その後、体育学系を中心とする担当者の努力により改善・充実がなされてきたが、ともすれば大学教育のなかでは「別枠」とみられがちであった。

生涯における心身の健康や体力を保持・増進するために設けられた保健体育であるが、現実には在学中の学生の健康管理に対する「体育実技」の役割が評価されているものの、卒業の要件となる単位（勉学の評価に関する）の一つでなくてはならぬか否か、については久しく論議の別れるところであった。

この間の事情は、本特別委員会による『61年アンケート調査報告書』のみならず、いくつかの保健体育に関する調査において、

- (1) 在学生は、実技を評価しながら講義に対する不満が大きい。また卒業生は講義が大学における他の教科に較べて知的好奇心を刺激しなかったとしている。
- (2) 大学側では、必修科目としての存否、選択科目にする、あるいは実技の履修のみ（講義不要）で充分ということが繰り返し論じられる。

という一般的な傾向の底流をなしているともいえよう。

新制度の発足以来、「大学体育連合」を中心として、高校以前の保健体育科教育とは異なる「大学体育」の在り方について検討が重ねられ、施設の充実や指導内容の改善が進められている。しかしながら、保健体育の実質的な担当者は体育系であり、スポーツ教材を通して身体運動を課し、技能習得を目指す「種目別コース」が基本となるのは当然であろう。ただし、既に成長期を終え、年齢的にも週一回の練習による技能習得には多くを期待できない大学生に、積極的な履修意欲を期待することは難しい。体育実技がレジャー化しているとの批判もあるが、体育を心身の健康に関する教育の一環と見るならば、十分な学理的根拠に基づく本格的な「レジャー実習」も有意義なはずである。大学体育は“成長期”よりも“成人期”体育であり、長寿社会における健康づくりの基盤と見なすべきであろう。

過去の経緯はあるが、体育学には競技スポーツという伝統的な領域のみならず、健常者の心身の能力開発について寄与し得る可能性がある。しかし「体力づくり」が「健康づくり」のすべてである、という安易な風潮は是正されなくてはならない。その意味からも大学には、いわゆるスポーツ・エリートではない多くの一般学生に対して、体育学は何を与え得るのかという実践的な研究課題がある。健康に関する人間科学の一分野として、生涯体育や社会体育などに関する基礎的・応用的研究を通じて、市民の健康教育に対する貢献が期待されるところである。

(2) 大学における保健管理について

大学生の保健管理については、身体的疾患に加えて近年は精神的疾患の対応が重要な課題となりつつある。このような状況のなかで保健管理センターの在り方については国立大学協会の第3常置委員会においても検討が進められているところである。

多くの若年学生を擁する大学においては、心身の健康（疾病対策）に関し厚生補導の一環として保健管理センターなどの専門的業務を行う施設が設けられ、日々の学生生活を支援している。これらの組織は、大学の中にありながら“既設の学部体系から外れている”という問題点を内包

している。

保健管理センターは学生の保健サービスを担当するものであり、研究組織として位置づけられていない。そのためでもあるが、配置された医師の側も片手間意識になりがちであったし、設置した当局においてもミニ診療所であればよいという傾向があった。医師やカウンセラーによる保健サービスの内容も、治療的・事後処置の対応や援助あるいは管理的活動に終始することが多く、改善の方策も心身の臨床スタッフと設備の拡充がもっぱら論じられてきた。しかしキャンパス周辺の地域医療もとみに充実されつつある現在、保健管理センターの学内における意義も再考されねばなるまい。

感染症モデルの保健管理から脱却し、より積極的な二次予防さらには個人が自ら行う一次予防の必要性が社会的な課題として痛感される現在、いくつかの保健管理センターにおいては、有病学生に限らず広く一般学生や大学構成員も対象とする啓蒙活動が試みられている。これはまさに教育であり、その試行と評価は社会における生涯健康教育の参考となり得る。

従来の健康（保健）教育においては、個別の病気や障害の予防を徹底するため、熱心な臨床家の視点からリスクが強調されることが多く、健康に関する不安を醸成するのみで成果を得ないことがあった。大学における総合的な研究と実践があれば、我が国の活力ある社会の基盤となる新しい健康教育の方策に資するところも多大であろう。

大学における保健管理は再検討の時期にあるが、それだけに現代社会の要請に応えるためにも、スタッフは単なるサービス要員としてではなく、教育と研究の場である大学構成員として正課教育への本格的な参加が考慮されねばなるまい。

§3 改善の方策

改善は量よりも質であるが、制度により内容の改善を促すことも期待したい。

保健体育の場合、例えばテニス、サッカーなど競技能力の習得さえあれば、個人にとって生涯の健康を保証することになるのであろうか。教育内容の充実とは、もっぱらより多くのスポーツ種目を用意することであるのか。

成長期体育は高校生までであろう。大学生にはその生涯に役立つ成人期教育の視点が必要である。

(1) 保健体育教育を「健康科学教育」と改称する

科目名の変更は、たとえ予算・定員の増減を伴うことがなくとも、教育内容の刷新を強く促す有力な契機となる。さらにまた従来の「体育」に関する社会的な通念を排し、自らの問題意識を明確にするためにも改称は有効である。

「保健体育」という呼称はモザイック的な混合概念であり、体育教育の枠内に保健を加えたも

のに留まっていたのが実態であった。医学系教官を加えた保健講義であっても、受講学生の満足度は必ずしも高くはなかった。しかし、在学中のみならず生涯の健康に対する学生の関心が高いことは、いくつかの大学における教育改善の試み、例えば健康に関する総合科目の履修状況などに明らかなるところである。

保健体育本来の目的が、健康・体力についての知的理解を通じて正しい身体運動の実践を習得せしめるものであるならば、新たな視点（勝つためよりも健康づくりを考える）に立つ体力科学は、総合的な「健康科学教育」の重要な柱のひとつである。

ともすれば、医学知識の普及が健康教育と見なされやすい。「保健」は従来疾病対策や予防という“病気をなくし”を使命としたが、無病即健康ではない。人生のなかで病気はつきものであるが、予防に過度の注意を払う人生は消極的になりやすい。時には具合が悪くなるにもかかわらず、積極的に充実した生涯を過ごすためには如何にすべきかという課題は医科学のみで解き得るものではない。

感染症よりも習慣病といわれる現代社会では、従来の治療医学の視点を超えた明確な問題意識のもとに、部分ではなく全体としての人間とその生活に関する広領域・総合的な研究が必要であり、その成果が「健康科学教育」に還元されるべきであろう。

「保健体育教育」発足当時の社会状況における教育の実際には、それなりの必然性が認められる。しかしこれからの社会的要請は“守る健康”よりも“創る健康”の教育である。そのような生涯にわたる健康生活実践のための「健康科学教育」が望ましい。新しい科目名は「保健体育」創設当初の理念を、現代の社会情勢に対応しながら発展させるためのものである。

大学における「健康科学教育」の実施は現行の体制のままでも可能である。体育も保健も視座の転換さえあれば始まる。改称は「保健体育」の廃止ではなく改善・充実なのである。

このような「健康科学教育」の履修単位は従来の保健体育と同じでよい。人間の心身に関する健康科学に基づく教育においては、社会における積極的な健康生活の実践学習として「実技」も必要である。「実技」は他の教科における実験・実習に相当するものであり、その内容については多くの創意工夫が加えられることになるであろう。

(2) 「目的別コース」により講義と実技の相関を図る

大学における講義は、高校までに経験しなかったものでありたい。「健康科学」という呼称はそれなりの期待を与える。さらに学際的な研究協力の成果を還元することがあれば、魅力ある大学教育の一環となり得よう。

成人期にある個人は自立している。成人の健康は自ら創るものであり、そのための教育は個々の学生が自ら考え、実践を試みるのが望ましい。スポーツ技能の習得を主体とする教育では、実技において「種目別コース」を設定するのが一般である。競技スポーツには運動傷害も伴いやすく、生涯にわたる健康づくりの唯一の万能薬ではない。「種目別コース」の場合でも広い視野か

らの教育・指導が必要であろう。

これに対し、健康科学の視点からは「目的別コース」を置くことが考えられる。いくつかの大学で「保健」・「運動処方」・「総合」などの種目別ではないコースが試みられている。特定のスポーツ技能習得に偏らない「トレーニング」や「コンディショニング」・「健康処方」などのコースもあり得る。このような「目的別コース」は、社会に出てからの心身の健康の維持・増進につながり、実技は講義内容の実験・実習として相関するものとなる。学生の運動欲求も多様であるから、基礎体力に恵まれ競技スポーツに意欲のある学生に対しては「競技力向上コース」があってもよい。

(3) 「健康科学教育」の担当方式は各大学の実状に即して構成する

科目名の変更は、まず講義内容の再検討を促すためである。その問題意識が明確となれば、「実技」の意義・内容の改善も期待され得る。

従来の保健体育の枠を超える企画と実施には、保健体育担当教官と保健管理業務担当者の有機的な連携が基本となる。これまでも保健管理センター所属のスタッフが非常勤講師として講義を担当する例は多いが、より本格的に正課教育担当の一員としての協力関係に基づくことが望ましい。

その在り方としては、

- (1) 研究組織としての統合・再編によるもの
- (2) 別組織のままでの協力体制による

などの形態がありうる。前者であれば全教官の研究環境の改善と身分の安定があり得るが、後者であっても正課教育の担当者として保健管理担当者が位置づけられ、各大学の実状に即して適切な教授会に参加することになる。

新たな体制による「健康科学教育」は、先に述べた“学問体系から外れていた”ことと“学部体系から外れている”という難点を解消し得るものである。

(4) 学生の厚生補導との関係

健康科学教育担当の教官団は専門的な立場から、学生の厚生補導業務を一括して担当する学生部の保健管理サービスを支援する。具体的な方式は大学により異なることもありえよう。総合的な視点に基づく健康の研究と教育は、スポーツ志向者や有病者などの一部学生のみならず全学生の健康管理に益するものとなり得るであろう。

第6章 大学の個性化と活性化

§1 教育研究条件について

すでに第3章第1節でも触れたように、新制大学の発足にあたり、多くの国立大学では旧制の専門学部の在り方には手を触れないまま、旧制の高校や高専と大学とを形式的に統合するという形で分校制度——現行教養部制——がしかれ、そこでもっぱら教養課程教育を担当することとして、ほぼ今日に至っている。また、新設された国立大学においても、各学部の専門教育は概して旧制大学的なそれが指向・導入され、若干の大学・学部を除いては教養課程教育担当者と専門教育担当者とが“載然”と分けられてきた。これが永年にわたって、いわゆる学内格差として指摘されている実態の根源にほかならない。重ねて、並木美喜雄氏の記述を借りれば、新制大学は「旧制高校後半部分プラス旧制大学」という形で始まり、

「教員の面からいっても、旧制高校または大学予科の教員がほとんどそのまま移行して担当したのだから、右の（この）図式は教員構成にも当てはまる。」（「一般教育の現状と問題点」、前掲『大学と学生』、9頁）

といえるが、その後40年近く経緯し、世代も全く変わった今日、教養課程教育担当者の置かれている状況は殆ど変わっていないのが実情である。のみならず、昭和30年代後半から始まった理科系を中心とする学部・学科増設に加えて、昭和40年前半と60年代に入って始まった2度にわたるベビー・ブームによる急速な学生増とによって、教養課程教育担当者の教育研究条件は一層悪化しているといっても過言ではない。

如上に関して、本特別委員会『54年調査報告書』は次のように述べている。

「かえりみれば、現行の制度上の格差の多くは、新制大学発足当時の歴史的事情に発するといえる。現在の新制大学は、学制のない土壌に忽然と設立されたものではない。米国の学制の影響を強く受けた戦後の学制改革は、それまでの帝国大学・文理科大学・医科大学等の旧制大学に、高等専門学校さらに師範学校を構成要素とする新制大学の設立の形をとり、一般教育をその中心理念の一つに置いた。しかし、当時の旧制大学と高等専門学校等の間には、研究・教育の水準で歴然たる差が存在した。したがって、この多分に他動的な新学制の導入に際して、構成大学等の順応態勢が必ずしも十分ではなかったことは、止むを得なかったといえよう。新制大学の多くは、各構成機関の間の格差をそのまま学内格差として凍結する形で、発足に対処したといえる。格差の発生の原因は、行政よりも大学自身と大学教官の意識の中にあった。広島大学を除いて、旧帝国大学と文理科大学のいずれもが、新制への移行

にあたって地域の師範学校をその傘下に加えていない事実にも、そのことは容易にうかがえる。この考え方は、現在の大学間格差の存在の根底にもつながるものである。

学内格差の存在は、新制大学発足の当時には、すべてが不当なものとはいえなかったであろう。しかし、当時のいわば凍結された格差は、その後の30年に及ぶ新制大学の定着・発展、その間の教養部の設置等の経過の中で、むしろ「専門教育と一般教育の格差」という形で固定し、ついに解凍されることなく今日に至った。事務職員の配置の不均衡のごときは、経済高度成長期に至る間の累次にわたる学部学生増募の機会に、是正されるよりもむしろ拡大されてさえきたと思われる。」(15頁)

教養課程組織の抱える制度上あるいは実態としての格差について、本特別委員会による『47年実情調査報告書』が挙げている問題点を重ねて要約すれば、次の通りである。

- (1) 一般教育担当教官および(事務・技術)職員数の過少
- (2) 教官の週当たり授業数、特に外国語教官の授業負担の過重^(注33)
- (3) 一授業当たりの学生数の過大、特に人文・社会科学の分野での大教室授業
- (4) 学内外からの非常勤講師への依存度の高さ
- (5) 極度の助手不足による、実験・実習・セミナーの実施難
- (6) 教官に対する学生の厚生補導の職務の過重
- (7) 学術研究の面での学生との接触の希薄
- (8) 専門教育と一般教育の断絶と、一般教育の総合性の欠如
- (9) 一般教育担当教官の研究上の地位の低さと、研究費・施設・設備すべてにわたる研究環境条件の劣弱

一般教育等の教官定員増、学科目の新設、事務組織の整備充実、非実験科目の実験学科目化、校費の増額、施設整備、等々について、全国国立大学教養(学)部長会議や国立大学一般教育担当部局協議会会長名で、例年のごとく、文部省はじめ関係各方面に要望書が提出されている事実は、これらについて殆ど改善をみていないことを物語っている。

こうした諸条件、学内格差は、いうまでもなく教養部あるいは一般教育担当部局に所属する教官の研究条件の劣悪さを意味している。とりわけ、実験系の教官にとっては、一部の例外を除いて、研究者として致命的に作用しているといっても過言ではあるまい。『47年実情調査報告書』によれば、一般教育等の部局に付属する研究施設等を保有する大学数(教養(学)部を置いている33大学の集計)の調査で、大型実験装置(サイクロトロン等)については1、大型設備(大型電子顕微鏡等)は6大学であったと報告している。その後、十数年経緯した現在でもこうした実情は本質的には変わっていないといえる。学術研究が飛躍的に高度化し、実験機器も精密化あるいはまた大型化を必要としている今日でも、購入ないしは更新できる実験装置・設備は、これら部局に所属している限り、1件一千万円以内、しかも学科単位で数年に一度がせいぜいであろう。したがって、この程度の実験機具でさえ、1研究グループとしては彼等の在籍期間中に1～2度

購入あるいは更新の機会に接しうるに過ぎないのではないか。また、たとえ予算上可能であったとしても、装置・設備を入れることのできる十分な実験室や空間も無いのが実情である。これは最新の、先端的、諸研究を自己の籍のある<居住地>で推進することはほとんど不可能に近く、専門学部が共同利用施設・機関の装置・設備^(注35)を利用させてもらって細々と研究を続けていくか、やむをえず研究テーマを変更しなければならないといっても過言ではあるまい。

しばしばいわれているように、多数の学生を抱えての教育上、指導上の負担に加えて、施設・設備の著しい劣勢は教養課程担当教官の研究上での学内格差となって現われている。自己の研究成果を直接的には講義に（一般的には）反映できないこと、研究内容に密着した学生指導、大学院学生や若手研究者に対する研究指導・共同研究を日常的に行えないこと、等は研究環境上の不利を増幅している。教育の面においても、大学の学生として育て上げ、社会に送ったという達成感や満足感に浸ることも乏しい。本節の当初にも述べたように、新制大学発足時のそれと世代が完全に入れ替わり、現在では大多数の一般教育担当教官は新制の大学院を修了し、それぞれの大学の実情や専門分野の差異はあれ、均しく研究者として成果を挙げ、乞われて当該部局に赴任したのである。しかし、ひとたび籍を置くこととなれば<格差>のゆえに、概して、研究は<伸び悩み>となっていく。教育に熱心になればなるほど、専門の研究がおろそかになるのが通例である。かくして、教養課程担当部局の研究者集団としてのポテンシャルの学内における相対的低さが再生産されていく。現状では、<大学人>としていかなる優れた教育研究者であっても、本音では、できることなら一般教育担当者になりたくない、あるいはそれで終わりたくないと思っていると断言できよう。

本報告書でも度々触れたように、一般教育あるいはまた教養課程教育の改善充実がいわれ、当事者の並々ならぬ努力にもかかわらず、かえって学生や卒業生の批判や不満足度も高いという状況が長年にわたって続き、一向に改善が見られないのには制度的にそれなりの理由があるといわざるをえない。ますます高度化し、複雑化する社会環境のなかにあって、大学における一般教育の重要性が一層強調され、専門教育とともに大学教育の全般の抜本的改革が迫られている今日、教養課程担当組織の在るべき姿の探求を、それぞれの大学の独自性に基づいての全学的合意を形成しつつ、進めていかなければならない。それには各大学の実情に即して多様な改革改善の手段が存在するであろう。次節では、これに関する本特別委員会としての若干の提言を行いたい。

§2 一般教育の諸類型と教員組織

本協会については無論のこと、大学基準協会ほか関係機関による種々の調査研究の経緯と成果とを踏まえ、また多くの識者・関係者の諸提言をも参考にして、我々は再三にわたって、急速な科学技術の発展とともに、一層高度化し複雑化する現代社会の中にあって、一般教育の重要性が今日ますます高まっていること、このため大学における教育研究の在り方についての抜本的な改

革と、一般教育・教養課程教育の改善充実が迫られていることを述べてきた。

本特別委員会は、来たるべき21世紀を見据えての一般教育の新しい理念の探究のもとに、

- (1) 一般教育を専門教育に対する「非専門的視点に立つ教育」としての新たな位置づけを与え、
- (2) 従来の均等・分散型の一般教育実施方法と履修方法に批判と反省の光をあてつつ、一般教育（狭義）のあるべき姿と改善策を追求し、
- (3) 一般教育と教養課程教育ないしは大学低学年教育とが二重写しになっている現実のなかで、一般教育の名のもとに事実としてそこに混在している専門教育への基礎科目を、「基礎専門」科目として一般教育科目から分離して、
- (4) それぞれの大学ないしは学部の特徴・実情に即しつつも、専門教育との関連のもと4年一貫のカリキュラムを編成すべきこと、

を主張した。

一般教育の実施体制については、早くから「横割り型」、「縦割り型」あるいは「くさび型」等について、種々その優劣、問題点が論議されてきた。特に、大学紛争後、昭和40年代末から各大学で、一般教育・教養課程教育の改革改善、特にその担当教員組織の改革充実に向けての検討が盛んに行われ、一部はその実現を見たことも周知の通りである。本特別委員会もこの問題を取り上げ、『54年調査報告書』として関係者の参考に供した。しかし、いわゆる「教養部改組」は、いわば「学生を見ない」教官の立場に傾斜し過ぎているのではないかという学内の批判や、本協会総会での指摘もあって、本特別委員会は、『55年調査報告書』を報告し、さらに本協会として独自に卒業生に対するアンケート調査を実施して、本報告書でもしばしば引用しているところの『61年アンケート調査報告書』を発表したのである。

さて、臨教審はその『第二次答申』で、一般教育と専門教育との教育課程の改革と同様に、各各的教育研究組織の見直しを次のように提言している。

「一般教育を担当する教員組織の区分や構成についても、教養部等の見直しを含め、適切な処置を講ずる必要がある。……

〔専門〕教育の内容の改善に関連して、教育研究組織についても、旧来の学部、学科、課程、講座等の枠組みにとらわれない、個性的な設計を可能にする弾力的な措置を考慮すべきである。」（80～81頁）

実際、各国立大学の教養課程担当教員組織をとっても、(1)教養部方式、(2)特定学部担当方式、(3)複数学部（部局）担当方式、(4)学部分属方式、(5)全学支援方式等があり、一般教育と専門教育の総合による大学教育の再編という観点から見れば、もはや一般教育の責任体制の確立という名目で、(1)の教養部方式を最善とみたり、それに安住することは許されないであろう。

他方、教養課程教育の実施方法についても、現行大学設置基準による「均等・分散型」あるいはその批判と反省のうえに立った大胆な(1)改善型（専門との関連で適切に工夫された若干の個別科目とともに、コモン・ベイシックに属する授業科目、主題別科目や、3・4学年次にも総合科

目を配するといった第3章で述べた方式)のほかに、(2)コア・カリキュラム(一定の教育目的に即して、一般教育のすべての、あるいは多くの授業科目を必修とする履修方式)、(3)副専攻型(一般教育全体を、計画的・体系的に履修させて、専門教育——主専攻に対するもうひとつの専攻とする方式)、(4)総合科目型(一般教育全体を一つの、あるいは少数の総合科目として実施する教育方式)、あるいは主題別科目型(一般教育に属する授業科目を主題別科目によって組織する教育方式)、(5)中央教育審議会の答申(46年)に見られる専門教育への統合型等が考えられる。

国立大学のなかでも、特に単科大学やごく少数の学部からなる大学では、多数の学部からなる総合大学に比較して、教養課程担当教員数も少数に留まらざるをえないため、従来の「均等・分散」型の履修方法を採用するかぎり、人文・社会・自然の各分野、複数の外国語および保健体育にそれぞれ一定数の教員を配置することは極めて困難な状況にある。したがって、そうした大学(学部)では、外国語・保健体育を含めて一般教育を充実するためには、教員組織に関して、それぞれの学部専門教育との関係で、大胆な非専門シフトを採用するのが適切であろう。例えば、工学系学部では一般教育科目担当教員として人文および社会分野の教員を、社会科学系学部では自然および人文分野の教員を重点的に配置するのである。むしろ、その際、専門教育に直接関連する授業科目は、専門教育担当の教員が担当することになる。また、外国語担当教員として外国文学や外国語学以外の研究者を積極的に採用すること、あるいは一般教育科目担当の教員のなかで外国語教育について十分な能力と資格をもつ者には外国語科目をも担当させることなどの工夫も必要であろう。同様に、授業科目の多様化という点に関しては、同一地区に属する国公立大学間の単位互換も積極的に検討されるべきであろう。

さらに、教養課程教育の実施方法としては、上記の実施方法のうち、(2)コア・カリキュラムや(5)専門教育への統合型が比較的容易な方法と考えられるが、教養課程担当教員の教育・研究面での協力体制が整うならば、(3)副専攻型や(4)総合科目型などが積極的に試みられるべきであろう。(3)および(4)については、一般教育担当教員のすべてあるいはその大部分を外国語担当教員として採用し、外国文化あるいは地域研究を一般教育科目として大規模に実施することも可能であろう。あるいは、一般教育に対する専門教育担当教員の積極的な参加を期待するためには、(5)と(4)とを結合した方式(例えば、医学系単科大学における生命倫理など)も考えられる。

すでに繰り返し論じてきたように、一般教育科目の授業科目を基礎的学問分野のみに限定しなければならない理由は、どこにも存在しない。むしろ、そのすべてを従来の学科目の区分にとらわれない主題別科目、あるいは総合科目として実施することも可能である。重要なことは、各大学各学部が具体的な教育目標を設定し、それを効果的に実現しうる一連の授業科目を適切に配置(カリキュラム化)することである。

いずれにせよ、大学設置基準の簡素化・大綱化が実施されるなら、先の一般教育担当教員組織と、これら教養課程教育の実施方法および専門教育との関係によって、「共通基礎」の枠組の設定や評価を含めて、実に多様かつ個性的な一般教育が、さらには大学教育が可能になるのである。

本報告書の提案する大学4年一貫教育あるいは「一般教育と専門教育との密接な結合」という臨教審の提言が、単なる一般教育の専門教育への解消を意味するものではないように、一般教育担当教員組織の見直しに関する提言も、単なる教養課程担当教員組織の解体案、すなわち(4)学部分属型をもって最善とする提案とは見ることができない。それは、大部分の大規模私立大学に見られる形態であって、むしろ一般教育のいわゆる「空洞化」を促進することにもなりかねないからである。

この点に関して、国立大学協会は学術研究の高度化に伴う総合的・学術的研究教育の必要性という観点から、臨教審に対して昭和60年3月、次のような提言を行っている。

「教養部を総合科学・文化学部（仮称）に改組拡充すること。

教養部の現状は、必ずしも本来の目的を達成するのに十分でないことに鑑み、これを総合科学・文化学部（仮称）へと改組拡充する。そこでは専門課程（既設学部）において行う学問研究の専門的基礎学及び一般的な教養にかかわる学問の教授並びにそれらの高度の研究を通して、学問研究の総合化の理念と、その重要性について集中的、効率的に教育研究を行う。また、ここでは固有の大学院研究科をもち、学問の総合化や総合的領域に関する研究を行う。」

この提言にあるように、教養部等一般教育担当部局の学部への改組拡充は、当然、大胆に試みられるべきであろう。しかし、それは学術研究における総合の要請に応えることだけに、限定されるものではない。第2章3節で考察したように、いわゆる「一般学生」の問題にせよ、生涯教育の問題にせよ、あるいは日本社会の国際化の問題にせよ、学部新設の目的は数多く存するからである。こうした観点からみれば、むしろ同じ提言のなかの次の項目が注目し値する。

「地方国立大学の充実をはかること。

各地方の新制大学は創立以来三十数年を経過し、その規模、内容共に拡充整備され、卒業生も次第に熟年に達して、地方の自治体や経済界等各界に広くかつ深く根をおろして、地方文化を支える極めて重要な要素となってきた。このことは当初の予想をはるかにうわまわる成果であり、今後各大学は機構の充実をはかると共に、研究教育面での地域性をより一層創造付加して、二十一世紀にむけての地方文化の時代の中心的役割を果たすべきである。」

実際、各国立大学の置かれた状況や条件は実に様々であり、また一般教育を担当する部局も決して一様ではない。しかも、一般教育は大学教育の全段階を通して適切に行われるべきであって、本来、全学部が何らかの形で責任を負うべきものである。したがって、一般教育を担当する教員組織の見直しの問題も、全学の慎重な討議に基づいて、大学全体の責任において、しかも各大学の個性や特徴を発展させる方向で解決・決定されるべきであろう。

実に、大学における一般教育の成否は、それぞれの大学の実情に即しつつも、その実質的充実・向上に向けての全学的気運の醸成の有無と、緊張感の維持とにかかっているのである。

(注33) 上掲『55年調査報告書』の要約(11頁)を、一部修正の上、転載。

(注34) 一方では、多くの学外非常勤講師を採用し、他方では同程度他大学に出講していることも事実であり、これには強い批判が存在する。

(注35) 超大型の設備・装置については、当然に、共同利用となるのはいうまでもないが。

むすびに代えて

ここに述べたものは、前回の報告書において指摘した教養課程の今後の在り方に関する多岐にわたる問題点、これを受けてのものでもある。われわれの提言の基本とするものは、繰り返し述べたように、一般教育と専門教育との有機的連携のもとでの「大学4年一貫教育」の確立による一般教育の充実こそ、大学の充実と個性化とに繋がるとすることにある。

ところで、かかる提言とて格別目新しいものではなく、当国立大学協会さらに外部諸団体・諸機関において、今日までいわば語り尽くされたものでもあったことに注目しなければならない。さらに付け加えれば、去る昭和60年3月国立大学協会が臨時教育審議会に対して行った提言のうち、「1. 研究教育の総合化について」にも含まれている。われわれは今回の作業を通して、これらの全てを改めて確認したにすぎないとも言えよう。しかし本特別委員会は、これらの再認識と共に、さらにその目標の実現に向けて内容を注意深く敷衍しつつ、具体案の提示を試みたのであって、何にもまして一般教育に関する論議が、大学教育全体への論議へと広がり、かつ、その質的向上が図られることを心から願うものである。

教養課程の抱える諸問題の解決については、制度の発足当初から今日まで、様々な改善工夫が試みられ、人文・社会・自然の三系列を越えた授業科目、大学教育への導入的役割を担うプレセミナー、全学的教養講座さらにティーチング・アシスタント制等の積極的導入、外国語教育改善の様々な試みなど極めて多彩ではあるものの、大学内の一部局に限られたものには自ずから限界のあることを認めざるを得ない。今回の提言も、今最も必要とされるものは、担当部局の努力を超えた全学挙げての大学教育に関する意識の喚起と、エネルギーの高揚以外にはないとの認識に立つからである。もはや単なる理念の繰り返しでは許されない事態に立ち至ったとするのが、教養課程発足後40年の時点にあるわれわれの偽らざる気持である。

最後に、若干の付け加えをお許しいただきたいが、専門委員会の作業の過程において、「大学の評価」が話題になったことがしばしばあった。勿論、このこと自体、教養課程に関する特別委員会所属の専門委員会としての守備範囲を超えるもの

ではあるが、たまたま大学評価に関する大学基準協会による提言、臨時教育審議会答申、さらに国立大学協会第1常置委員会見解などが続いた状況下では、特に大学に在る者として、これに深い関心を寄せざるを得ないのは、当然であると言える。その場の雰囲気としては、従来、評価が「本質的に大学にとってなじまないとされてきた。しかし、大学における教育・研究と大学教員に対する社会的期待の増大に伴い、大学における評価の問題を避けて通ることはできない。」とする第1常置委員会の認識には基本的に賛成であり、さらに具体的には、研究と教育双方にかかわる大学情報の積極的公開、さらには各大学がそれぞれ独自に設定した教育目標について、絶えず自己点検を試みることを、これらも大学の抱える重要な課題ではないか、というのが専門委員の少なくとも意見の一致するところであった。

いずれにせよ、この報告書が今後、各大学でのそれぞれの個性・特色を発揮させる方向を目指しての全学挙っての模索に対して、多少なりとも手掛かりとなり得るものがあれば、われわれの喜びこれに過ぎるものはない。

教養課程に関する特別委員会（昭和63年11月現在）

委員長	久 佐	守（山形大学長）
委員	林	正道（北見工業大学長）
"	竹 内	正 幸（埼玉大学長）
"	畑 中	信 一（東京大学教授）
"	川 井	健（一橋大学長）
"	上 原	信 博（静岡大学長）
"	丸 井	文 男（愛知教育大学長）
"	新 野	幸次郎（神戸大学長）
"	木 村	等（香川大学長）
"	粟 屋	和 彦（山口大学長）
"	高 橋	良 平（九州大学長）
"	遠 藤	尚（宮崎大学長）
専門委員	堀	勇 夫（山形大学教授）
"	浅 野	博（筑波大学教授）
"	坂 井	昭 宏（千葉大学教授）
"	伊 理	正 夫（東京大学教授）
"	柘 植	利 之（名古屋大学教授）
"	緒 方	道 彦（九州大学教授）
"	重 岡	和 信（熊本大学教授）

○前委員長（昭和61年3月以降）

加藤 一夫・前 静岡大学長（昭和62年3月まで）

○前委員等（ 同 上 ）

原田 三郎・前 岩手大学長（昭和61年6月まで）

田中 健藏・前 九州大学長（昭和61年9月まで）

松山 公一・前 熊本大学長（昭和61年11月まで）

竹田 晃・東京大学教授（昭和62年2月まで）

川端 博・前京都教育大学長（昭和62年3月まで）

佐治 武志・静岡大学教授（昭和62年2月まで）

永野 巖・埼玉大学教授（昭和62年8月まで）