



Title	教養教育と一般教育の矛盾と乖離：大綱化以降の学士課程カリキュラムの改革
Author(s)	吉田, 文; Yoshida, Aya
Citation	高等教育ジャーナル, 14, 21-28
Issue Date	2006-07
DOI	https://doi.org/10.14943/J.HighEdu.14.21
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28618
Type	departmental bulletin paper
File Information	14_P21-28.pdf



教養教育と一般教育の矛盾と乖離： 大綱化以降の学士課程カリキュラムの改革

吉田 文*

メディア教育開発センター

The Divergence of Liberal Arts or General Education: Undergraduate Curriculum Reform since the 1990s

Aya Yoshida**

National Institute of Multimedia Education

Abstract—The aim of this paper is to examine the general education curriculum reform after 1991 (the abolishment of regulation of general education requirement) in terms of 1. faculty organization in general or liberal arts education, and 2. general or liberal arts education curriculum changes during the decade. Most faculty members have come to teach both liberal arts courses and specialized courses regardless of age or specialty, and one of the objectives at the time of 1991 has attained. The teaching burden, however, has increased as faculty members teach both types of courses. In small institutions there remains a sense of inequality among the faculty members because liberal arts education teachers has to be affiliated with an organization separate from that of the specialized education faculty members. The proportion of liberal arts or general education requirements has been shrunk and that of undergraduate requirements has also been shrunk. Most institutions explained that this was to attain the integration of liberal and specialized education, but the integration of curricula is different among institutions. Institutions where the students ability is high have introduced thematic interdisciplinary courses into liberal arts education, while those where the students' ability is not high have introduced remedial or first year experience courses into liberal arts education.

(Received on January 10, 2006)

*) 連絡先：261-0014 千葉市美浜区若葉2-12 メディア教育開発センター

**) Correspondence: National Institute of Multimedia Education, 2-12 Wakaba, Mihama-ku, Chiba 261-0014, JAPAN

1. 課題の設定

学士課程において専門教育に対置する一般教育を導入したのが、戦後日本の新制大学を「新制」たらしめる1つの特徴であったが、それを規定していた大学設置基準の条項は1991年に廃止された。それまでのわが国における一般教育の形態上の特徴は、一般教育担当の教員と専門教育担当の教員とを制度上区別していたこと、すなわち、一般教育のみを担当する一般教育専任制をとっていたことにあるが、それは大学内部におけるさまざまな処遇の差に結びついたものであった。当然のことながら、それに対しては一般教育担当教員の長年にわたる鬱積した不満があった。また、一般教育を人文、社会、自然の各系列の科目から選択して履修させるというその方式に対しても、形骸化という批判が大学内外から浴びせられていた。これらがドライブとなって、1991年の大綱化を招来するに至ったのである。問題の根源である大学設置基準にある規定を削除することで、当面の問題解決をはかろうとする意図が、大綱化として結実したとみることができる。

しかし、大学設置基準から科目区分に関する規定をはずしたことで、専門教育化が進むのではないかという懸念、それに対する教養教育の重要性をあらためて指摘する声は高かった。また、それとともに、多様化している大学にカリキュラム編成の自由裁量権を与えることで、一律の規定によらずに、大学が独自の学士課程教育を構築することが可能になるという積極的な意義づけや期待もあった（大学審議会1991）。

それから10年余を経て、教養教育の実施体制やカリキュラムは、どのように変容し、その問題とされたところはどの程度解決されたのであろうか。それを検討することが本稿の目的である。以下では、第1に、一般教育から教養教育と名を変えたその部分がどのような組織体制で実施されているか、第2に、その教養教育カリキュラムは一般教育の時代と比較してどのように変化したかの2側面から検討し、第3に、そこに何らかの矛盾が生じていないか否かを考察し、第4に全体のまとめを行う。

本稿で主に使用するデータは、2003年10月に全国4年制大学の学部を対象に実施したアンケート調査の結果であり、調査票の配布数は1,776、有効回収数は

1,000（有効回収率56.3%）となっている（注1）。

2. 大綱化以降の変化

2.1 教員の移動と教養教育組織体制

制度上区別されていた一般教育の担当教員は、大規模国私立大学では教養部に所属、それ以外は特定の学部所属となって、一般教育委員会や一般教育課程などを構成していた（注2）。一般教育という科目区分が廃止されるということは、一般教育専任制という制度や、一般教育教員のみが所属していた教養部という部局の存在理由が喪失することになり、したがって、一般教育の担当教員の新たな配属先をどこにするかをめぐって大きな議論になった。

方法としては、教養部などの組織を核にして新学部（研究科）を設置する、既存学部（研究科）に新学科（専攻）を設置する、あるいは、一般教育担当教員の専門性に応じて適切な既存の学部配置などが考えられる。実際に、国立大学においては、大綱化以前に3教養部は33機関にあったが、そのうち教養部を母体として新学部ないし新研究科を設立したのは12機関にすぎなかった。教養部所属の教員の大半は、既存学部への配属となったのである。

その配属先としては、文学部、人文学部などの文系学部と教育学部が最大のマーケットであり、次いで理学部への配属も比較的多かった。それは、当然ながら教養部所属の教員の専門性によるところが大であるが、そもそも教養部を設置するにあたっての母体となった学部が、旧制高校を母体とする文理学部、師範学校を母体とし、教育学部の前身である学芸学部であったことを思い起こすと、もとの古巣へ帰ったという構図を描くことができる。それに対し、私学の場合は、教養部をもっていたところは1990年においては、372機関中42機関でしかなく、全体としては国立ほどには一般教育担当教員の配属は問題にはならなかった（吉田 2002）。

教員の配属が一段落してみると、教養教育に関する教員の体制は大きく変化していた。2003年の段階では、教養教育を審議し決定する組織としても、実際に教育を担当する組織に関しても、全学的な体制で行われるようになったことに大きな特徴がある。全体でいえば、審議・決定に関しては約80%、担当に関しては約60%が全学的な体制をとるようになった。いわゆる

全学出動体制が、教養部などの廃止後の教養教育実施体制となったわけである。しかし、表1に示したように、これはきわめて国立大学的な現象であり、国立では74%が全学的に審議・実施しているが、公立・私立で全学的な体制をとっているのは、半数弱に過ぎない。公立大学では、全学で審議はするが実施は教養教育の担当組織に委ねられているのが約40%、私立では、学部で審議・実施している機関が4分の1を超えていることに特徴がある。

これは大綱化によって変化していない機関であることを想定してよいであろう。公立の単科大学や医科大学の場合、教養課程、共通講座などとして教養教育担当教員の組織を設けているところが多く、私立大学の場合は、教養部などをもたずに各学部が独立して一般教育を実施していたために、どちらの場合も、教員の再配置があまり問題にならないままに、以前の体制を維持しているのである。大綱化は、公立や私立の大学に対しては国立ほどの影響を及ぼさな

かったといえることができる。

2.2 教養教育のスリム化とスキル化

それでは、学士課程教育において教養教育はどの程度縮減したのだろうか。一般教育を廃止するドライブの背後には、専門教育の比重を高めたいという学部の意図があったことはいうまでもないが、実際には、一般教育に相当する部分は学士課程教育から無くなることはなかった。表2に示すように、単位数でみれば、おおむね30~35単位、卒業要件に占める割合でみれば25%前後は、教養教育という科目区分に割り振られているのである。教養教育の平均の単位数は31単位であり、以前は36単位から48単位が必修単位であることと比較すれば、教養教育は確実にスリムになっている。ただ、ここで、注意すべきは「教養と専門をあわせもつ教育」という科目区分に与えられた単位数である。これを教養教育に近いものとみなすか、専門教育に近いものとみなすかは、各学部で異なっている

表1. 大綱化以降の教養教育の審議・実施機関 (%)

	国立	公立	私立
全学で審議・全学組織で実施	73.5	47.8	47.3
全学で審議・教養担当組織で実施	22.4	38.8	26.5
学部で審議・学部で実施	4.1	13.4	26.3

出典：吉田 (2003), 以下の表も同様。

表2. 設置者別の平均単位数 (%)

科目区分 (注3)	国立	公立	私立
教養科目	35.47	30.10	29.34
教養と専門をあわせもつ教育	5.87	10.94	8.12
専門科目	79.52	80.26	75.36
自由選択	6.50	6.17	10.85
それ以外	1.40	0.63	2.55
卒業要件	128.76	128.11	126.22

注：6年制課程をのぞく。

のであり、一概にどちらに近いものかをここでいうことはできないが、こうしたカテゴリーに相当する単位数が6~11単位あることは看過できない。ただ、もし、「教養と専門をあわせもつ教育」に配分された単位数をすべて教養教育とみなしても、教養教育のスリム化は生じているのであり、危惧された事態は確実に生じているといえることができる。

国立大学に限って、大綱化以前、直後の1994年、2003年の教養教育への単位数の配分を比較すると、大綱化直後には単位数の比率でみて10ポイント程度減少しているが、それ以降は横ばいでほぼ変化はないことが明らかにされている(杉谷 2005)。確かに教養教育は大綱化によってスリム化した、それは一定程度の進行であって、すくなくともその後は落ち着いているとみることができる。1949年に一般教育が導入されて半世紀弱を経過した現在、一般(教養)教育はそれなりに定着したという評価を下すこ

とができるだろう。

また、教養教育のスリム化とともに学士課程全体の単位数が減少していることを指摘したい。これには、科目区分の廃止とともにいわれた単位制の概念の適正使用という背景があるが、卒業に必要な単位数を減少させるという動きが、教養教育の単位数の減少にリンクしているという関係があることを指摘したい。専門教育ではなく教養教育をスリム化することで、学士課程教育全体がスリム化したのである。

ここで、興味深いのは、教養教育の単位数の減少が、入学者の偏差値と明確な関連を持っていることである。表3に示したように、まず、専門教育を減少させたところは全体としても30%に満たず、専門教育はスリム化していないことが確認できる。専門教育を減少していないなかで、教養教育を減少させたか否かの違いをみると、入学者の偏差値が低い学部では教養教育を減少していないが、偏差値の高いとこ

表3. 単位数の増減と偏差値 (%)

	50未満	50以上~57未満	57以上
教養減少せず・専門減少せず	41.1	32.1	29.5
教養減少・専門減少せず	39.0	40.0	42.7
教養減少せず・専門減少	9.3	14.0	12.0
教養減少・専門減少	10.6	14.0	15.8
計	100.0	100.0	100.0

表4. 教養教育の科目区分で開講している科目 (%)

	開講している	(うち、必修として開講)	(うち、選択必修として開講)
英語	97.0	61.9	22.2
英語以外の外国語	94.2	14.5	44.6
情報リテラシー	89.5	44.5	12.1
補習教育	21.9	2.3	1.7
大学教育への適応支援	41.2	24.7	1.3
文章理解・表現・プレゼンテーション	60.4	15.4	8.1

ろでは教養教育を減少しているところが多いという違いはある。偏差値が低い学部では、教養教育を減少させることができなかつたという解釈が成り立つだろう。

スリム化した教養教育では、全体として語学や情報教育のようなスキル習得の科目に重点が置かれるようになっている。表4に示したように、英語や英語以外の外国語、情報リテラシーの開講率はきわめて高い。ただ、英語こそ60%強が必修、20%強が選択必修となっているが、英語以外の外国語が必修であるのは約15%でしかなく、選択必修の約45%を合わせても60%には満たない。大綱化以前の外国語2ヶ国語必修という状況は大きく変化している。また、それ以外に、学生の学力低下問題に端を発している補習教育を開講する機関は約20%、それ以外に、大学への適応支援のための科目が約40%、文章理解・表現・プレゼンテーション科目が約60%の機関で開講されるようになったことは、教養教育の質の変化を示唆するものとみることができる。

また、図表は省略するが、これら教養教育で開講されている科目のうち、英語や英語以外の外国語を必修にしている比率が高いのは、偏差値が高いところほど多く、大学への適応支援の科目や文章理解・表現・プレゼンテーションの科目を必修にしている比率が高いのは、偏差値が低いところほど多いという明瞭な関係がみられる。教養教育を減少させることができなかつたところは、大学への適応支援の科目や文章理解・表現・プレゼンテーションの科目を導入

せざるを得なかつたという状況があることがみてとれる。

3. 矛盾と乖離

3.1 旧制度の機能不全と全学的体制の負担増大

教養部などの組織が廃止され、教員の全学出動体制に変化したことで、以前の教員間の処遇の格差という問題は解消したのだろうか。確かに、教養教育を「年齢に関わらず全教員が平均的に担当」している機関は63%、「特定の専門分野の教員が多く担当」していないという機関も62%となっており、その点ではこれを一定の効果をみることができる。しかし、「大綱化以前の一般教育担当教員が多く担当」しているところも40%強残っており、評価を下すことは容易ではない。

この大綱化以前の一般教育担当教員の多くが現在でも教養教育を担当しているのは、表5に示したように、いうまでもなく、全学的に教養教育を審議決定しても教養教育担当教員の組織を残しているところであり、そこでは一般教育・専門教育担当教員の担当の違いによる差別も残っている傾向がみられる。他方で、全学出動体制をとり担当教員の平等化を図ったところでは、教員の負担が増大したことが指摘されている。

図表は省略するが、こうした関係を大学の設置者別にみると、たとえば、教員の差別感が残っているの

表5. 大綱化以降の教養教育の審議・実施組織と教員 (%)

	全学で審議・全学組織で実施	全学で審議・教養担当組織で実施	学部で審議・学部で実施
大綱化以前の一般教育担当教員が多く担当している	35.5	55.2	43.2
一般教育・専門教育の担当の違いによる教員間の差別が残っている	17.0	36.5	23.8
教養教育に関する教員の負担は増大した	52.8	38.9	28.5

は、同じ「全学で審議・教養担当組織で実施」という体制をとっていても、公立や私立大学で多く、また、同じ「全学で審議・全学組織で実施」という体制をとっていても、国立大学で多いという傾向をみることができる。すなわち、「全学で審議・教養担当組織で実施」という体制をとっていたのは、国立よりも公立や私立に多かったが、そうした体制をとっている公立や私立大学において教員の差別感が残存しているのである。また、全学出動体制は国立大学で多かったが、その国立大学において教員の差別感が残存しているのである。

そしてまた、教員の負担の増大に関しては、どのような体制をとっていても国立において負担が増大したという比率は、公立・私立大学を大きく凌駕している。スリム化したはずの教養教育であるにもかかわらず、国立大学教員の負担感は増大しているのである。

この問題をどのように考えたらよいのだろうか。公私立大学で多い「全学で審議・教養担当組織で実施」という体制は、単科大学などの理由で教養教育担当教員を教養課程、共通講座といった学内組織に置かざるをえないところに多いと考えられるが、それらの機関は、大学の規模や専門領域のために、そのような体制でしか教養教育担当者を配置できないのであろう。しかし、そのような構造的条件があるために、教員間の差別感が未だに残るといった問題を解消できずにいるのであり、もし、そうだとすれば専門教育以外に教養教育的な内容をカリキュラムに取り入れようとする限り、その問題は解決しがたいものとなるのである。

また、国立大学の教員の負担問題は、必ずしも教養教育だけに限定された問題ではないだろう。大綱化以降のカリキュラム改革は、教員の配置と関連するがために国立で多くなされた。それは、それまでの問題の解決のためになされた改革であるのだが、結果的には教員に負担を強いることになっているのだろう。一方で、問題を解消できない構造があること、他方で、問題を解決するためになされた改革、そのどちらもが桎梏となっているのではないだろうか。

3.2 有機的統合の2重の意味と教養教育の分化

科目区分廃止後の学士課程カリキュラムとしては、教養教育において主題にもとづく学際化した科目を多くし、そこで、課題探求能力や批判的思考力などを

涵養することが重要であり、また、幅広い基礎知識のうえに専門に関する深い知識を身につけるために、教養教育と専門教育とを有機的に統合することが唱道された。これらを可能にするのが、全学的な体制で教養教育を実施することだともいわれた。

大綱化以降、教養教育と専門教育とが有機的に統合したと回答しているのは全体では40%強であるが、この有機的統合とは、どのような状態をさしているのだろうか。有機的統合に関しては、専門を核にその周囲に関連分野を配置することによる学際化という方向と、教養教育を専門教育の基礎として位置づけて専門教育を高度化する方向とがあると考えられるが、わが国の大学においては、そのどちらの考え方も同程度存在していることが表6よりわかる。

すなわち、教養教育と専門教育の有機的統合が進んだと回答している機関は、「専門教育が学際的になった」と回答する比率も、「専門教育の内容が高度化した」と回答する比率も高いのである。逆に、有機的な統合が進んでいない機関では、専門教育は「学際的」にもならず、また、「高度化」もしていないのである。

カリキュラムの有機的な統合といったとき、それが専門教育の立場からみたとき、高度化の方向へ向かう場合も、学際的になる場合もあるということである。

この高度化の方向で進んでいるのは、図表は省略するが偏差値の高い学部が多いことは明白なのであるが、学際化の方向ですすんでいるのは、実は偏差値との関連はみられないのである。偏差値の高低にかかわらず、学際化する学部は一定程度あるということになる。

それでは、学際化しているのはどのような学部なのだろうか。その手がかりとして教養教育におけるテーマ別科目の増大や、教養教育における補習教育や導入教育の比重の増大との関連をみると、図表は省略するが、専門教育が学際化したところにおける教養教育では、一方で、テーマ別科目が増大しており文字通り学際化の状況を知ることができるが、しかし、他方で、教養教育において補習教育や導入教育の比重も増大しており、学際化の名のもとに、教育水準の低下が生じている可能性もみられるのである。

そこで、この矛盾する意味をもつ学際化を検討するために、学際化を意味する教養教育におけるテーマ別科目の増大や、教養教育における補習教育や導

表 6. 教養と専門教育の有機的統合の意味 (%)

		専門教育が学際的になった		専門教育の内容が高度化した	
		あてはまる	あてはまらない	あてはまる	あてはまらない
教養教育と専門教育との有機的な統合が	進んだ	49.5	33.8	50.6	36.5
	進んでいない	50.5	66.2	49.4	63.5

表 7. 教養教育の変化と偏差値 (%)

	40 未満	40 以上～50 未満	50 以上～57 未満	57 以上～65 未満	65 以上
教養教育に占める補習教育や導入教育の比重が増大した	48.8	34.0	33.3	32.8	25.5
教養教育としてテーマ別科目が増大した	37.2	47.5	57.5	67.2	61.9

入教育の比重の増大と、学部偏差値との関連をみたのが表7である。ここからは、テーマ別科目を増大させているのは、高偏差値学部が多く、他方、補習教育、導入教育を増大させたのは、低偏差値の学部が多いという傾向を明白にみることができる。

専門教育を学際化することで教養と専門の有機的統合を行ったという学部は、実は、テーマ別科目を多くしている学部と、補習教育や導入教育を多くしている学部とに、入学者の学力水準に合わせて分化しているのである。

教養教育と専門教育を有機的に統合して学士課程カリキュラムを編成したとき、専門教育を高度化し、教養教育にテーマ別科目を配置するような学部と、教養教育に補習教育や導入教育を多くし、専門教育はそれに合わせて学際化するような学部とに分化しているのであるが、そこでいう教養教育はもはや共

通の理念や内容を包含するものではなくなっているということができよう。

4. まとめ

大綱化によって科目区分を廃止した目的は、形骸化という批判にさらされてきた一般教育に対する一律的な規定をはずすことによって、各大学がその目的に応じて専門教育との関連を視野に入れて自由にカリキュラムを編成することにあった。そして、もう1つの目的は、一般教育のみを担当する教員という制度を廃して、教員間の平等化を図ることであった。

結果として、教員の処遇は比較的平等になり、また、一般教育にかわる教養教育も全学的に担当する方向での改革が進んだということができよう。しか

し、設置基準の大綱化にしたがって教養担当組織の改革を進めたのは、国立大学中心であり、それと比較すると私学の組織改革はそれほどでもなかったし、公立の単科大学などでは教養教育担当者を学部の中かの別組織として残さざるをえなかった。その結果、国立大学では、教員の負担感が増幅し、公私立大学では教員間の担当の違いによる差別感を完全に払拭することができないでいた。平等感と負担感が相殺するものなのかもしれないし、単科大学における教養教育の担当教員という問題は組織構造の問題であり、容易には解決できない問題である。

また、カリキュラム改革においては、入学者の偏差値に応じた教養教育の改革がなされており、偏差値の低い学部では、教養教育に補習教育や導入教育、あるいは、大学への適応支援の科目などを多くするために、専門教育の水準を高度化することができない状況にあった。また、教養教育が偏差値によって左右されることは、共通の理念や内容を求めることを困難にしていることも明らかになった。

自由化、多様化を目的にした大綱化であったが、それは大学の属性から自由になされたわけではないのである。一般教育として一律に規定されていたときは常に排除の対象とされてきたが、いざそれを排除できる用意がなされた現在、何らかの教養教育を行うことの必要性は以前にも増して増大しているといつてよいのかもしれない。そうしたなかで、対応に苦慮しているのが、大綱化から10年余りたった日本の大学の状況なのである。

参考文献

大学審議会 (1991) 「大学教育の改善について (答申)」, 高等教育研究会編集 (2002), 『大学審議会全28答申・報告集 - 大学審議会14年間の活動

の軌跡と大学改革 -』ぎょうせい, 221-210
 杉谷祐美子 (2005), 「日本における学士学位プログラムの現状」『高等教育研究』第8集, 29-51
 吉田 文 (2002), 「教養部の形成と解体 - 教員の配属の視点から -」, 『戦後の国立大学の構造化と地域交流, 国立学校財務センター研究報告』第6号, 61 - 80
 吉田 文 (2003), 『大学の教養教育への圧力と教員編成に関する研究 - 大綱化から10年を対象にして -』, 平成14~16年度科学研究費補助金 (基盤研究(C)(2)) 研究成果報告書, 39

注

1. この調査の結果は、引用文献の吉田 (2003) としてとりまとめられている。
2. 一般教育専任制の問題は、当初は国立大学に固有の問題であった。1963年や1977年の国立学校法の改正による教養部の設置やそれにかかわる一般教育主事の法制化問題は、国立大学に限定された措置であった。それが、私立大学で教養部や一般教育主事制をとる機関を少なくしたことにつながってはいるものの、私立大学においても国立にならう大学があったことは確かである。こうした状況をどう考えるかは興味深い問題ではあるが、本稿の目的の範囲を超えるためこれ以上は言及しないこととする。
3. 科目区分に関しては、各学部の単位配分の状況に関して「それ以外」の4つのカテゴリーに即して記入してもらい、科目区分ごとの平均値をとった。「それ以外」は、各学部の4つの科目区分の合計単位数が卒業要件単位数に等しくなるための操作的な値である。各科目区分の平均値を合計しても、卒業要件単位数にはならない。