

本文章已註冊DOI數位物件識別碼

- ▶ 戰後日本の大学における一般教育の問題点とその改革—大学審議会答申および報告を通して—

doi:10.29714/TKJJ.200305.0009

淡江日本論叢, (12), 2003

作者/Author: 瀧澤武

頁數/Page: 153-176

出版日期/Publication Date: 2003/05

引用本篇文獻時，請提供DOI資訊，並透過DOI永久網址取得最正確的書目資訊。

To cite this Article, please include the DOI name in your reference data.

請使用本篇文獻DOI永久網址進行連結:

To link to this Article:

<http://dx.doi.org/10.29714/TKJJ.200305.0009>



DOI Enhanced

DOI是數位物件識別碼 (Digital Object Identifier, DOI) 的簡稱，是這篇文章在網路上的唯一識別碼，用於永久連結及引用該篇文章。

若想得知更多DOI使用資訊，

請參考 <http://doi.airiti.com>

For more information,

Please see: <http://doi.airiti.com>

請往下捲動至下一頁，開始閱讀本篇文獻

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE



戦後日本の大学における一般教育の問題点とその改革

—大学審議会答申および報告を通して—

淡江大学日文系助理教授

瀧澤 武

【論文要旨】

戦後日本に発足する新制大学では、戦前の専門教育至上主義への反省から教養教育の必要性が叫ばれ、それが「一般教育」という形で制度化された。しかし、昭和30年代に始まる高等教育需要の急速な増加や、高度経済成長期における専門技術者養成に対する要求の高まり等を背景に、教養教育の目的や理念が真剣に議論され、効率的に実施された時期はほとんどなかった。そして、1991年の大学設置基準の大綱化によって、一般教育は事実上姿を消すこととなる。しかし、現在、高等教育を取り巻く様々な社会状況の変化に伴って、大学における教養教育の必要性が再び叫ばれるようになり、教養教育改革に向けた新たな動きも始まりつつある。このような戦後日本の大学における教養教育をめぐる変化は、マクロな視点から見れば、日本の高等教育が戦後わずか50年あまりのうちに、エリート型からマス型へ、そして、ユニバーサル・アクセス型へと急速に変化してきたことがその背景にあると言えるだろう。

キーワード：

高等教育、一般教育、教養教育

はじめに

戦後の日本に発足した新制大学が、戦前の旧制大学や専門学校と異なるもっとも大きな特徴の一つに、一般教育の導入が挙げられる。周知のように、敗戦直後の日本においては、占領軍の指導のもと、米国教育使節団をはじめとする個人・団体（注1）からの指導・助言を受け、戦後復興に向けた高等教育システムの再構築と大学教育の再開が急務となっていた。高等教育制度の再構築に際しては、アメリカの高等教育制度をそのモデルとしながら、戦前の日本の高等教育制度を継承する形で、新たな高等教育の枠組みを構築する努力が行われた。

戦前の日本の旧制大学や専門学校とアメリカに多く見られるリベラル・アーツ系大学の学士課程とを比較した場合、そのもっとも端的な違いの一つに、教育課程（カリキュラム）に対する理念とその編成があった。つまり、専門教育を重視してきた日本の旧制大学や専門学校と、幅広い知識・教養の涵養を重視していたアメリカの大学（注2）とは、その方向性がまったくといっていいほど異なっていたのである。それゆえ、戦後日本の大学教育改革にあたっては、その理念と制度とを取り入れ、これを新制大学において「一般教育」として制度化しようとしたのであったが、不幸なことに、新制大学のもっとも大きな特徴のひとつになるはずであったこの一般教育は、私立・公立の別を問わず、その後、常に大学改革の議論的となってゆくのである。そして、最終的には1991年の大学設置基準の大綱化（後述）によって、一般教育は実質的に解体するわけだが、そこに至るまでの過程において、日本の大学における一般教育の編成や実施にはどのような問題があり、また、一般教育が解体した現在および今後、どのような教養教育のありかたが求められているのかを、1988年（昭和63年）に設置され2002年（平成13年）に中央教育審議会に組み入れられた大学審議会の答申および報告を中心に考察してゆこうというのが本論文の目的である。現在、多くの大学において組織改革やカリキュラム改革が進められており、「大学における教養のあり方」、あるいは、「大学における教養教育と専門教育との関係」といった古くて新しい問題に関しても、盛んな議論が行われている。戦後日本の新制大学における教養教育を担ってきた一般教育をめぐる状況やその問題点、そして、その変遷を改めて考察してゆくことは、今後の大学改革の方向性を探るひとつのヒントとなるものと思われる。一般教育が制度としては解体した現在、大学における教養

教育とはどうあるべきかといった問題は、各大学が進める大学改革に向けた議論の過程において、避けては通れない問題であり、各大学はこれまでの一般教育の問題点や反省点を踏まえつつ、新たな教養教育の枠組み作りに努力してゆくことが必要である。したがって、ここで再度、戦後の新制大学における一般教育の変遷を振り返ってみることは、今後の教養教育再編成にとっても意味があることなのではないだろうか。

1. 戦後日本の新制大学への一般教育の導入

1947年（昭和22年）5月、新制大学の基準の制定に向けて大学設置基準設定協議会が結成され、大学基準の検討が始まった。同会は同年7月に大学基準協会へと改組され、「大学基準」を採択した。その後の1956年（昭和31年）10月に、文部省令第28号により「大学設置基準」が定められるが、その骨子となったのは先の大学基準であった。文部省令によって定められたこの「大学設置基準」と、先の大学基準協会によって採択された「大学基準」とは、「設置」の二文字が追加されたこと以上に、前者は大学による連合体が自主的に制定した自主規準であるのに対し、後者は、いわば行政官庁が定めた大学設置における法令による規制といった意味合いが強く、法的な拘束力を持つものであるという点に大きな違いがあった。当時の文部省が「大学設置基準」をこの時期に省令として定めた背景には、昭和30年代に始まる高等教育に対する需要の急速な伸びに応える形での大学設置数の増加といった状況があり、大学における教育環境および教育内容の質を一定の水準に維持してゆくための緊急かつ必要な措置であったと言える。事実、日本では昭和20年代後半から30年代、そして40年代と、大学設置数は急速な伸びを示している。1950年（昭和25年）当時の全国大学数は201校であったが、1955年（昭和30年）には228校、1960年（昭和35年）には245校、そして1965年（40年）には317校に増加している。また、在学者数を見ても、1950年（昭和25年）には22万4923人に過ぎなかったのが、1955年（昭和30年）にはその倍以上の52万3355人、1960年（昭和35年）には62万6421人、そして1965年（40年）には93万7556人へと急速に増加しているのである。その増加率は、昭和25年を1とした場合、昭和40年にはその4.17倍にも達してい

ることになる。(注3) このような大学急増の状況の中で、大学設置基準が果たした役割は認めるべきであろうが、一般教育をめぐる状況といった観点からこの大学設置基準を見てみると、それが大学における一般教育の質的保障を意味するものであったのかどうかは疑問が残る。つまり、この「大学設置基準」に示された一般教育の規定は、大学設置認可のための一条件であると受け止められたにすぎず、各大学においては一般教育の理念や目的が十分理解されることなく、単に表面的に設置基準に沿ってカリキュラムが編成・実施され続けてきたというところに大きな問題があったと言えよう。喜多村は、大学設置基準の制定が新制大学に及ぼした影響について、『最低の基準』とうたわれた大学設置基準が現実には多くの申請校にとって『最高の基準』と化し、大学の個性化を目指して制定された諸要件がかえって新制大学の画一化を促し、柔軟な改革とイノベーションを制約する方法にはたらいた」と述べている。(注4)

そもそも、戦後の大学改革は、戦前の旧制大学に対する批判からスタートしたものである。戦前の旧制大学は専門教育万能主義であり、「専門の学問に専心するところ、即ち学問のための学問をなす場所」(注5)であるという専門教育偏重の思想のもとに教育を行っていた。それに対して戦後の新制大学では、人間的な完成を目指すために、専門教育と並んで、「一般教育」の実施が欠かせないとされたのである。しかし、ここで問題となるのは、新制大学への一般教育の導入にあたっては、事実上、戦前の旧制高校における大学予科の教育内容を新制大学が引き受けたに過ぎず、「旧制高等学校の後半部分と旧制大学とを4年間の過程に圧縮した形で、専門教育機関として走り出」(傍点は筆者)(注6)す結果となったことである。これには、ヨーロッパ型の多様化した専門教育機関であった戦前の大学から、アメリカ型の単一的な普通教育機関としての大学への急速な転換期に、天野が言うように、「ヨーロッパ的な大学像に慣れ、アメリカのそれについてはほとんど知識も経験も持たなかった当時の大学人にとって、この大学像の大きな転換は理解し、受容することの著しく困難なものであった」という事情があったからであろう。(注7)そして、大学教育に関わるも人々の意識の根本的な改革を伴わずに行われたこの表面上の制度改革は、それ以後、一般教育と専門教育との衝突や、一般教育無用論の台頭の大きな原因のひとつになったと言うことができよう。また、事実上、大学における教育は高等普通教育であり、専門教育の多くを大学

院に依存しているアメリカの大学を外面的に模倣する形で導入された一般教育によって、ヨーロッパ型の専門教育を中心としていた戦前の旧制大学からの移行が不完全なままであった当時の日本の大学において、その後、制度上の急速な改革とその内実との間に大きな矛盾が生まれる結果となった。しかし、昭和30年代に始まる大学教育に対する需要の急増と、それに呼応する形で次々と新設される大学によって、日本がエリート型高等教育社会からマス型高等教育社会（注8）へと急速に変化してゆく過程で、大学教育における一般教育の意義や目的といった根本的な問題を考える機会が失われ、大学進学率の上昇と大学数の増加だけが先行する結果となっていったのである。

2. 一般教育をめぐる状況

1956年（昭和31年）10月に、文部省令第28号によって定められた大学設置基準は、戦後の大学をめぐるさまざまな議論の中で、これまで20回を超える改正が行われてきた。そのもっとも大きな改正の一つが、1991年（平成3年）に行われたいわゆる大学設置基準の大綱化（後述）であり、この改正によって従来型の画一的な一般教育は、事実上姿を消すこととなる。この一般教育の解体という結果がどのような背景あるいは経緯で起こったのかという問題を考える前に、それ以前に各大学において一般教育がどのように扱われ、実施されていたのかを確認しておく必要がある。

1980年（昭和55年）に大学基準協会が発表した『一般教育委員会中間報告書』（注9）には、1977年（昭和52年）に同協会内に設置された一般教育委員会が同協会の維持会員校に対して行った一般教育の実施状況に関する包括的な調査の結果が報告されている。そこで、ここではその中に見られるいくつかの重要な傾向を考察してみたいと思う。

まず、一般教育と専門教育とのバランスに関してであるが、同報告書では、大学における一般教育と専門教育との関連には3つのパターンが存在するとしている。それは、一般教育と専門教育の関連が、（1）極めて希薄な場合、（2）理念的に区別できない場合、そして、（3）専門教育の予備または基礎としてとらえられている場合である。同委員会が調査を行った各大学の単位数の分類をしてみる

と、「文科系の学部の殆んどは、一般教育科目36単位を守っている」のに対して、「理科系の学部は、基礎教育科目が表面に出てきている」という結果が示されている（注10）。また、国立大学だけについて見てみると、一般教育科目の36単位のうち、人文、社会、自然の各分野のうち、一つの分野に偏った履修を強く要求している大学が多く、その結果、「一般教育科目の役割としては、専門教育の予備または基礎としてとらえられているケースが非常に多い」と結論付けている（注11）。

次に、一般教育と専門教育の実施時期については、大学の4年間の前期2年を一般教育に、そして、後期2年を専門教育に充てるといった「横割り」のカリキュラム構成を実施している学部がかなりの数に上っているという結果が示されている（注12）。これを上記の結果と重ね合わせると、一般教育の目的やその役割が狭くとらえられている場合が少なくなく、全体として一般教育が専門教育実施前の専門基礎教育と位置付けられる傾向にあることがうかがえる。一般教育導入の当初の目的は、先にも述べたとおり、専門教育偏重の弊害をなくし、幅広い知識の習得による「人間的な完成を目指す」ことにあったはずであるが、その実態は、専門教育のための基礎教育であり、これは事実上戦前の大学予科の部分が大学に組み込まれたに過ぎないといった1951年の一般教育委員会報告書の指摘を裏付けるものであると言えよう。このように、一般教育は1991年の大学設置基準の大綱化によって解体される以前にすでに形骸化しており、事実上は専門教育中心のカリキュラム編成を行っていた大学が多かったことがこの調査からも分かる。これらの結果は、1991年の大学設置基準の改定によって一般教育が制度上廃止された後、多くの大学が一般教育を縮小し、専門教育を重視・拡張する方向へと一気に進む可能性がすでに大きかったことを示すものであると言えるだろう。

3. 大学審議会答申に見る一般教育の問題点と改革への提言

大学審議会は、1984年（昭和62年）8月から1987年（昭和62年）8月の期間設置された臨時教育審議会の提言によって、「文部大臣の諮問に応じ、大学（高等専門学校を含む。）に関する基本的事項を調査審議する」ための機関として、1987年（昭和62年）9月に創設された。そして、2001年（平成

13年) 12月にその任務を終えるまでの14年間に、日本の高等教育全般に関わる包括的な審議を行い、26回の答申と2回の報告を行っている。その審議内容は、高等教育政策、大学・大学院の組織、教育内容、運営、入学者選抜、評価など多岐にわたっているが、ここでは大学における一般教育に関連する内容に絞って、その答申および報告を見てゆくことにする。具体的には、大学における一般教育の理念や目標、一般教育にかかわる問題、そして、一般教育の改革に対する勧告といった内容を含める。日本社会がマス型高等教育からユニバーサル・アクセス型高等教育への移行段階に入りつつあった時期に設置された大学審議会の一般教育に関する審議内容や答申を見てゆくことで、大学における一般教育が大学大衆化の波の中でどのような問題に直面していたのか、また、その改革の方向とはどうあるべきなのかを理解する手がかりを得ることができるであろう。大学審議会の答申に見られる一般教育への提言が、必ずしも普遍的なものであるとは限らないが、さまざまな見地から(注13)行われた審議の結果としての答申内容は、今後の大学における教養教育のあり方を考える上で、重要な意味を持つものであると言えよう。

3. 1. 一般教育の理念および目標

大学における一般教育の理念に関して、大学設置基準には「教育課程の編成に当たっては、大学は、学部等の専攻に係わる専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するように適切に配慮しなければならない」(大学設置基準第19条)と述べられている。ここでは、一般教育が「幅広い教養」、「総合的な判断力」、「豊かな人間性」の養成を目的として行われるべきものであると明文化されており、大学教育においては、これら一般教育の目的が専門教育と並んで重要な部分であることが示されている。この専門教育と一般教育との並存は、戦後の新制大学の教育を特徴づけるものであるが、しかし、旧制大学や専門学校等が戦後、新制大学へと再編成される過程で、行政当局や大学関係者らが戦前の専門主義の姿勢から完全には脱し切れず、それによって、一般教育のなんたるかが十分に理解されないまま新制大学が出発することとなったのもまた事実である。そのことは、昭和38年(1963年)の中央教育審議会の答申「大学教育の改善に向けて」(以下「三八答申」)の中で、一

一般教育の理念を、「広い教養を与え、学問の専門化によつて起こりうる欠陥を除き、知識の調和を保ち、総合的かつ自主的な判断力を養う目的をもつものである」と確認した上で、当時の一般教育の問題点を、「しばしば一般教育と基礎教育とが観念的にも実践の上でも混同されているために、本来の一般教育も専門教育の基礎または準備のための教育も、ともにその効果がじゅうぶんにあがっていない場合が少なくない」と指摘していることから理解できる。戦後の新制大学が発足して20数年たらずの時期に出された三八答申でこのような指摘がなされた事実からも、新制大学において一般教育の理念や目的が正しく理解され、効率的に実施されていた時期はほとんどなかったと言えるのではないだろうか。三八答申によって指摘された大学における一般教育に関する問題点は、その後もしばしば議論の対象となるが、1970年代の高度経済成長期への突入とともに、日本の多くの大学は産業界からの強い要請等により、専門教育重視へと再び急速に傾斜し、それに伴って、一般教育がますます軽視・縮小の方向へと向かってゆくのである。

1987年（昭和62年）に大学審議会が設置され、その後の1991年（平成3年）2月に出された答申「大学教育の改善について」の中では、大学教育における一般教育改善に関して以下のような述べられている。

一般教育の理念・目標は、大学教育が専門的な知識の修得だけにとどまることのないように、学生に学問を通じ、広い知識を身に付けるとともに、ものを見る目や自主的・総合的に考える力を養うことにあり、入学してくる学生や諸科学の発展の現状から見て、このような理念・目標を実現することが一層必要となっている。

この指摘は、三八答申に見られた指摘とほとんど変わりがなく、新制大学が発足して40年を経ても、大学における一般教育がその目的を十分に果たしえざることがうかがえる。また、この指摘を前述の大学設置基準の条文と対照させてみると、「広い知識」は「幅広く深い教養」であり、「ものを見る目や自主的・総合的に考える力」は「総合的な判断力」と読み取ることができる。つまり、この答申の中で示された一般教育の理念と目的は、大学設置基準に述べられている内容と重複するものであることが分かる。このように一般教育の理念や目的が随所

で語られているのは、その理念や目的がこれまで十分に理解され、実現されてはこなかったことを示すものであると言えよう。さらに、同答申では、「現状では、改善・工夫の努力が行われているが、一般教育の理念・目標と授業の実際との間には、しばしば乖離が見られ、専門教育との関係でも、有機的な関連性が欠如している傾向も見受けられる」として、一般教育の理念の一層の理解と専門教育偏重のカリキュラム編成の見直しを勧告していることから、専門教育に比べ、一般教育が軽視され続けてきた経緯が理解できるであろう。

3. 2. 制度改革に関する勧告

先に述べた平成3年2月の大学審議会答申「大学教育の改善について」は、結果としてその後の日本の大学における教養教育に大きな影響を及ぼすこととなる。この答申において大学審議会は、大学における一般教育に関する前述のような問題点を指摘し、その改革の方向性を示したのに加え、制度面における具体的な改革の方向として、「大学教育改善への努力を促進するためには、我が国の大学教育の枠組みを規定している大学設置基準を可能な限り大綱化し、個々の大学がそれぞれの理念・目的に基づき、自由かつ多様な形態で教育を実施し得るようになる必要がある」と、大学設置基準の大綱化を勧告した。さらに同答申では、以下のように大学設置基準の具体的な改正案を提示している。

開設授業科目については、大学設置基準上、一般教育科目、専門教育科目等の科目区分は設けないこととし、大学は、当該大学、学部及び学科（課程）の教育上の目的を達成するために必要な授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成すること、教育課程の編成に当たっては、学部等の専攻に係わる専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養、総合的な判断力を身に付けさせ、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮することという趣旨を規定することとする。

この答申以前の大学設置基準においては、「大学は、この章で定める基準に従って授業科目を開設するものとする」（第18条）と定められており、開設すべき授業科目を、一般教育科目、外国語科目、保健体育科目および専門教育科目に区

分し、それぞれの科目を開設することを求めるものであった。また、一般教育科目については、人文、社会、自然の3分野にわたる科目の開設が規定され、外国語科目については、2以上の外国語科目の開設が必要であるとしていた。文部省はこの答申を受け、前述の第18条の規定を廃止し、新たに、「大学は、当該大学、学部および学科または課程等の教育上の目的を達成するために必要な授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成するものとする」(第19条)と規定した。この改正によって、「一般教育」と「専門教育」といった従来の科目区分が廃止され、各大学のカリキュラム編成は大幅に自由化された。先の大学基準協会一般教育委員会中間報告書でも見たように、この大学設置基準の大綱化が答申された時点において、大学における一般教育はすでに形骸化の傾向にあったことから、大学設置基準の大綱化によって一般教育の整理・縮小が一気に進む可能性があるとの認識が同審議会内部にもあったのではないかと推測できる。そのため、同答申では、「一般教育を軽視する大学が出てくるのではないかと危惧」に対しては、「一般教育の理念・目標は極めて重要であるとの認識に立ち、それぞれの大学において、授業科目の枠組みにこだわることなく、この理念・目標の実現のための真剣な努力・工夫がなされることを期待するとともに、この点についての大学人の見識を信ずるものである」との意見を述べている。しかし、大学審議会のこのような警鐘にもかかわらず、その後、大学設置基準が改正され、カリキュラム編成の自由化が行われると、多くの国立大学では一般教育を主に担当してきた教養部の解体が進み、教養部教員の各学部への分属をはじめとする組織改革が行われ、公立・私立を問わず、多くの大学において一般教育課程の整理・縮小、専門教育の早期実施など、同答申の中で示された危惧が現実の問題として現れることとなった。

しかし、それは一方で、大学における教養教育の意義や目的を改めて考え直す機会となり、新たな教養教育の実現に向けた取り組みを促進するきっかけともなったという事実を見逃してはならない。国立大学では、教養部の解体によって一般教育の管理・運営に対する責任の所在があいまいになったという指摘があるが、一般教育と専門教育との分断、教養部と各専門学部との軋轢など、一般教育を教養部に全面的に依存してきたことによる弊害が緩和され、さらに、後に述べるような全学体制での教養教育編成・運営・管理へと移行するきっかけを作ったという事実もある。したがって、国立大学における教養部の解体がその後の教養教育

にどう影響したのかを見極めるためには、今後の教養教育をめぐる議論とその改革の行方をもう少しばかり見守ってゆくことが必要であろう。

3. 3. 大学教育の位置付け

大学設置基準が大綱化されたことで、各大学は一般教育と専門教育のあり方、さらには、学士課程と大学院課程との関係を改めて見直すことが求められた。これは、大綱化以前の大学設置基準が「授業科目を開設」と表現していたように、大学において開設すべき一つ一つの科目を定めていたのに対して、新たな大学設置基準では「教育課程を編成」(する)との表現に現わされるように、(学士)課程を全体としてとらえる必要があるとの考え方への転換が図られたからである。そして、大学における教育課程は「教育上の目的を達成」するための「体系的」ものでなければならないとされたのである。これによって、「一般教育」と「専門教育」との分離といった考え方は否定され、学士課程全体の中で、あるいは学士課程と大学院課程との関連性を考慮しつつ、一般教育(教養教育)を再編成しなければならなくなった。その改革の過程では、従来のように、単に一般教育の開設科目やその単位数、履修方法などを見直すにとどまらず、大学の理念や目的を改めて確認し、それに沿って一般教育、専門教育を含む教育課程全体を見直し、さらに、大学の組織構成やその運営形態についても全面的に見直してゆくといった大学全体に係わる抜本的な改革が必要であることを示していると言ってもよい。このような抜本的な大学改革が求められた背景には、大学設置基準の大綱化といった直接的な原因の他にも、高等教育を取り巻く社会の大きな変化が挙げられる。高等教育を取り巻く社会状況については、1997年(平成9年)12月の大学審議会答申「高等教育の一層の改善について」の中で、「学術研究の著しい発展によって、地球環境や生命倫理の問題など新たな問題が提起されるようになってきており、高等教育において、研究者の社会的責任や学術研究の成果と人間や社会とのかかわりに関する高度な見識を身に付けさせることが、ますます重要となっている」と述べられている。そのような状況において、日本の高等教育が抱える「現状の問題点」を、「高等教育の規模の拡大やいわゆる高等教育の大衆化、それに伴う学生の多様化などの変化にもかかわらず、多くの大学教員の意識は、従来の大学教育の概念から必ずしも抜け切れていない。特に、学部教育の位置付けや

今後の在り方についての議論が必ずしも十分でない」と述べ、教員の早急な意識改革の必要性や大学（学士教育課程）の位置付けの見直しを勧告している。そして、各大学における具体的な検討課題として、以下の6つを挙げている。

- ① 学部教育と大学院や他の高等教育機関との関係をどう考えるのか
- ② 学部教育を、幅広い教養や学問習得方法を目的とする、いわば基礎教育と考え、高度の専門教育は大学院で行うこととするのか
- ③ 学士の学位を授与する学士課程教育という観点から、学部教育の質やその確保をどう考えるのか
- ④ それぞれの学部にどのような学生を受け入れるのか
- ⑤ 教育内容の高度化・専門化と、その多様化・総合化の要請をどのように調和させるのか
- ⑥ 生涯学習の観点からは学部教育をどのようなものと位置付けるのか

以上の6点は、大学における専門教育と一般教育、あるいは学士課程と大学院課程との関係を改めて見直してゆくための具体的な検討課題であり、社会状況の変化に対応するために、高等教育界が全体として一般（教養）教育を含む大学教育の在り方についてさらに広く議論し、積極的な改革を行ってゆくことを求めたものである。

さらに、同答申では、大学教育の今後の改革の方向性について、急激に変化する社会に対応するために、「単に専門分野における高度の知識・技術の習得だけではなく、深い教養、主体的に変化に対応し得る幅広い視野や総合的な判断力、豊かな創造性を持つ人材の養成がますます重要になってくる」と述べ、専門教育偏重のこれまでの大学教育に対し、一般教育の重要性と幅広い教養の習得を可能にする教育課程全体のバランスの見直しを勧告している。このような勧告が盛り込まれた背景には、社会の高度化や研究の学際化などによって、これまでのような狭い範囲の専門知識の習得だけでは社会の変化に対応できなくなりつつあるといった状況がある。また、従来のように、大学の4年間で教養教育と高度な専門教育を行うという考え方が事実上限界に達しつつあることから、学士課程では高度

な専門教育に代わるより幅広い教養教育を重視し、高度な専門教育は大学院において行うべきだとの考え方の転換を示したものであると受け取ることができる。この点については、中央教育審議会も1999年（平成11年）12月の答申において、「専門教育については、大学院において継続して専門性の向上が図られるものであり、学部段階においては特定分野の完成教育というよりも、生涯学び続ける基礎を培うより普遍的な教育が求められている」と述べ、同様の考え方を示している。（注14）

学士課程における教養教育重視という考え方は、高等教育の大衆化のさらなる進行とも無縁ではない。大学審議会は先の答申の中で、「高等教育の普及に伴い、これを国民的な教養教育として位置づけるべきとの意見もある」と述べ、高等教育がもはや特別なエリートのためのものではなく、義務教育の延長線上に位置し、すでに準義務教育化しつつある現在、大学における一般教養教育は、特定の社会階層の人々のための特別なものではなく、広く一般大衆のための普通教育であるとの認識を示している。これは、高等教育機関への進学率が上昇したことで、多様なバックグラウンドを持ち、とくに専門意識や明確な職業上の目的を持たない「一般学生」（注15）が増加するにしたがって、学士課程の教育に対する学生のニーズが変化してきたこととも関係している。特に、進学率が50%を超えるユニバーサル・アクセス型高等教育社会における大学の学士課程教育では、狭く深い専門知識の教授に代わって、「広い知識」や「ものを見る目や自主的・総合的に考える力」の養成のウェイトがますます高まってくることが予想できる。マス型高等教育からユニバーサル・アクセス型高等教育社会へと進みつつある日本の大学は、まさに今、大学における教養教育の問題を議論し、改革すべき時期にさしかかっていると言えるのではないだろうか。

3. 4. 専門教育と教養教育、学士課程と大学院課程との接続

1996年（平成8年）10月の大学審議会報告「大学院の教育研究の質的向上に関する審議のまとめ」においては、大学院を「高度な専門教育を行う機関」と位置付け、「大学院改革に当たっては、学部を含めて大学全体を改革する視点を持つべき」としている。さらに、「学部と大学院の役割を明確化した上で、学部教育の改革との関連から大学院の教育内容・方法を見直す必要がある」と述

べ、学士（学部）課程と大学院課程とを切り離して考えるのではなく、連続性のある教育課程と認識した上で、それぞれのあり方やその役割を検討すべきだとの考えを示している。その一例として、「学部段階では専門の基礎を重視し、それとの関連で修士課程のカリキュラムや指導方法の工夫をする必要がある」と述べ、「学士課程＝専門基礎教育」、「修士課程＝本格的な専門教育」といった役割の分担を明確にすべきだとの立場を示している。さらに、「大学院と学部の共通科目を設けるなどにより、優秀な学部学生に大学院の授業を受ける機会を広げていくことが望ましい」と述べるなど、学士課程と大学院課程との連続性を保持することも必要であるとしている。この答申の中で言及されている「専門の基礎（教育）」とは、あくまで学士課程における専門教育部分を指すもので、従来的一般教育あるいは教養教育の部分を専門基礎教育に充てるということを意味するものではない。つまり、前節でも述べたように、学士課程段階における専門教育は、大学院で本格的に行われるべき専門教育の基礎部分をなすものとの認識を示したものであると考えることができる。このような考え方は、近年の大学院重点政策を基礎に置いたもので、大学審議会では、「大学院制度の弾力化について」（昭和63年12月答申）、「学位制度の見直し及び大学院の評価について」（平成3年2月答申）、「大学院の整備充実について」（平成3年5月答申）、「夜間に教育を行う博士課程について」（平成5年9月答申）等の答申により、大学院のさらなる整備・拡充を勧告している。

学士課程における「専門基礎教育」に関しては、1998年（平成10年）10月の同審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について ―競争的環境の中で個性が輝く大学―」の中で、学士課程における専門教育のあり方を「基礎・基本の重視」と述べる一方で、「学生が広い視野を持ち学問を総合的に把握し課題を追求できるような幅広い教育を施すことが重要である」と、専門教育にとらわれることのない幅広い教養教育の必要性を指摘している。これは、各大学や学部・学科が「専門の基礎教育」と「幅広い教養教育」を図るカリキュラムをどう編成し、両者のバランスをどう保ってゆくのか、また、専門基礎教育と教養教育とをどのように有機的に関連付けてゆくのかといった難しい課題を、自らの「教育上の目的」にしたがって議論し、実施してゆかなければならないことを示している。学士課程における従来のカリキュラムの編成方法に関して大学審議会答申

は、「これまで、1、2年次に教養・基礎教育科目を開設し、本格的な専門科目は3年次以降という積み上げ方式を取るのが一般的であったが、これにこだわることなく、4年間の中で、各大学の理念・目標の実現に最も効果的なカリキュラム編成を工夫することが期待される」と述べている。(注16) これは、カリキュラムの編成にあたっては、各大学がまず、その教育理念や目標を明確にし、それに沿った形で柔軟にカリキュラム編成を行うよう勧告しているものである。さらに、専門教育重視の風潮に対しては、「教養教育の重要性は一層増している」とし、「学問の高度化・細分化が進む中で、専門分野の教育においても、学術研究の成果と人間や社会とのかかわりについての深い理解と洞察力を培う教育を行っていくことがますます強く求められている」と述べ、専門教育偏重のカリキュラム編成に釘を刺している。

これまで見てきたように、一般（教養）教育に対する大学審議会の一貫した考え方は、一般（教養）教育を専門教育と対峙するものではなく、むしろ専門教育をより広く、そして深く理解するために必要不可欠な知識の総体と見ていることである。このことから、同審議会は教養教育と専門教育とは不可分の関係にあり、専門教育の必要性が増すにつれて、自ずと教養教育の重要性も増しているとの認識に立っていると見ることができるだろう。

3. 5. 一般（教養）教育の内容およびその運営組織

大学審議会の答申を受けて改正された大学設置基準にある「体系的」な「教育課程」においては、どのような授業が必要とされるのであろうか。大学設置基準によれば、具体的にどのような科目を開設すべきかは、それぞれの大学や学部・学科の「教育上の目的」によって異なることになる。同審議会の平成10年度答申「21世紀の大学像と今後の改革の方向策について ―競争的環境の中で個性が輝く大学―」では、一般教育（教養教育）に関して「各大学においては、それぞれの理念・目標に沿って、教養教育の重要性を踏まえた体系的なカリキュラムを工夫する必要がある」としながらも、その内容については、以下のような具体的な例を提示している。

- ① 社会生活を送る上で身に付けておくべき基本的な知識と技能を習得

させる

- ② 社会的・学問的に重要な特定の主題や現代社会が直面する基本的な諸課題についての授業（テーマ講義やゼミナールなど）を行い、多面的な理解と総合的な洞察力や現代社会の諸課題を総合的に判断し対処する能力を養成する
- ③ 体系化された学問を幅広く経験することにより、専攻する学問分野の理解を助けるとともに、専攻する学問分野の違いを越えて共通に必要な複合的視点や豊かな人間性をかん養する
- ④ 専門教育において、関連する分野に関する幅広い視野に立って学際的に取り組むことのできる力を培う

さらに、①については、「例えば、日本語及び外国語による文章作成、討論、口頭による意見発表や報告、プレゼンテーション等の訓練、コンピュータの取扱いなど情報活用能力の育成、数量的・科学的思考法、専門科目や関連科目などの理解の基礎となる専門基礎教育、心身の健康に関する教育など」と具体的な例を挙げて説明を加えている。また、②に関しては、「環境問題と社会」、「現代社会と法」、「人間生活と現代分子生物学」、「地球環境と生物の多様性」など、具体的なテーマあるいは科目名を提示して、一般教育の理念や目的の実現に向けたカリキュラム編成の実施を強く促している。

さらに、これまでの大学教育は閉鎖的であり、その教育内容も実践的なものとは言えず、「学問のための学問をなす場所」であるとの批判を払拭するために、「ボランティア活動」や「大学と企業との連携」など、大学が地域社会や国際社会と積極的に係わり、「社会の実践的な教育力を大学教育に活用する」ことが重要であるとされている。

このように、教養教育改革を中心とした大学教育の抜本的な改革が強く迫られている背景の一つとして、環境問題や金融問題等の規模が拡大し、その対策には国際社会との強調や協力が欠かせなくなってきたといった状況や、「第三世界」といわれる国や地域の経済的発展が著しく、それによって日本企業の国際競争力が相対的に低下してきているといった現実的な問題も大きく関わっていると考えられる。同答申の第1章においても、21世紀初頭の社会状況を「地球規模

での強調・共生と一方では国際競争力の強化が求められる時代」であるとしている。このような認識に立って、大学教育においては、外国語教育の充実、自文化・異文化に対する理解の促進、討論・口頭発表・プレゼンテーション能力の向上などにより、「国際舞台で活躍できる人材の養成を図ることが重要である」と述べ、これらの実践的な能力の強化を目的とする授業の開設も今後の教養教育課程に求められる課題であるとの認識を示している。

さらに、教養教育を担当する組織およびその責任の所在については、答申の中に以下のような勧告を見ることができる。

教養教育の実施に当たっては、教養教育は従来の専門教育の教員を含め全教員が責任を持って担うべきものであるという認識の下、その実施・運営の責任を持つ組織を明確化するとともに、一部の教員に過度の負担が集中したり、全学的な視点からの調整や学部・学科間の連絡が希薄なために教養教育の実施に支障を来したりすることのないように全学的な実施・運営体制を整備する必要がある。

以上のように、大学審議会は大学設置基準の大綱化以来、特に国立大学においては教養部の解体の進み、また、私立大学においても非常勤教員に対する一般（教養）教育の負担が増加するなど、一般（教養）教育の編成・実施に対する責任の所在があいまいになっているといった状況を踏まえ、その編成・実施にあたっては、責任の明確化と全学的な取り組みが必要とされていることを強調している。同答申では、教養教育の現状に関して、「（前略）大綱化に当たって本審議会としても教養教育の重要性を指摘し、各大学等の取り組みに期待したにもかかわらず、教養教育の取り扱いについての学内の議論が十分でなく、教養教育の軽視が進んでいるのではないかとの危惧がある」と述べている。しかし、先にも述べたように、1991年（平成3年）2月に大学審議会が大学設置基準の大綱化の答申を行った当時、すでに一般教育の形骸化が進んでおり、この答申によって大学設置基準が改正され、答申どおりに一般教育が大綱化された場合、たとえ同答申において教養教育の重要性が述べられていたとしても、一般教育あるいはそれに代わるような教養教育に対する軽視の傾向がいつそう強まることは容易に予想できた

はずである。喜多村は、「(大学設置基準の大綱化の勧告により)一般教育が減退しても止むを得ない、という判断があったのではないかと推測される」とし、「仮にそうはならないという予測であったのなら、それは政策の判断ミスと言わざるを得ない」と述べている。(注17) いづれにしても、同審議会の1998年(平成10年)10月の答申にあるように、「学問のすそ野を広げ、様々な角度から物事を見ることができる能力や、自主的・総合的に考え、的確に判断する能力、豊かな人間性養い、自分の知識や人生を社会との関係で位置付けることのできる人材の育てる」教養教育の実現のためには、「授業方法やカリキュラム等の一層の工夫・改善、全教員の意識改革と全学的な実施・運営体制を整備する」ことが早急な課題であることに違いはない。しかし、一般教育の改善に関するこれらの課題は、1951年(昭和26年)に大学基準協会がまとめた『大学における一般教育』や、中央教育審議会の三八答申など、戦後の大学改革をめぐる様々な議論の中で繰り返し述べられてきたことであり、これら一連の大学審議会の勧告によってその改革がすぐに実行されると考えるのは少々楽観的すぎると言えよう。

4. 大学における教養教育の改善に向けて

大学における教養教育を編成・再編成する場合、まず考えなければならないのは、教養教育と専門科目とをどう有機的に関連付けてゆくのかといった問題である。つまり、岡田が指摘するような、「教養課程とは、学問諸分野の初歩的な段階を広くまんべんなく学ぶ課程であるといった誤解」(注18)によって、「無秩序で断片的な知識を獲得することに終わって」(注19)しまうといった事態を回避するために、それぞれの授業科目を明確な目的に沿って有機的に結び付け、4年間の学士課程全体を統合化されたシステムへと再編成してゆくことが重要である。大学審議会も一般教育の大綱化を勧告した1991年(平成3年)2月の答申「大学教育の改善について」の中で、これまでの大学教育における一般教育と専門教育の「有機的な関連性の欠如」の問題を指摘し、学生の専攻分野あるいは各大学や学部、学科の理念・目標に沿って、全体として「体系的に教育課程を編成する」ことを繰り返し求めている。しかし、これまで見てきたように、戦後の新制大学発足以来、大学教育の大きな柱となるべき一般教育の理念や目的の正確な理解やその実現のための努力を棚上げしたままで、大学の量・規模的發展に終始してき

た日本の多くの大学にとって、この課題を実行に移すのは容易なことではないだろう。

大学における教養教育の必要性が叫ばれる中で、少しずつではあるが、教養教育のあり方を真剣に議論し、新たな教養教育の方向性を模索し続けている大学も少なくはない。その例として、京都大学においては、現在、「高度一般教育」理念に基づく教養教育課程の再編成、特色ある研究活動や教育活動を賦活する自己点検の実施、そして、大学教育全般にわたる教授法の研究開発といった三本立てでの教養教育改革を行っている。(注20) また、神戸大学でも、全学部の学生全体に対して提供される教養教育に関して、「自律的な学習態度と学習技能、幅広い視野と柔軟な思考、総合的な理解力・判断力および豊かな人間性と高い倫理観」といった資質・技能を育成する教育と、学部教育の基礎となる「技能(skill)」や「能力(literacy)」の育成を目指す教育との二本柱で構成する方向を打ち出している。

(注21)

さらに、私立大学の中にもこれまでの一般教育に代わる新たな教養教育への積極的な取り組みを行っている大学がある。その例として、立教大学では、大学設置基準の大綱化以降、それまでもっぱら一般教育を担当してきた一般教育部を廃止し、新たに「全学共通カリキュラム運営センター」を設立し、1997年から言語教育科目と総合教育科目から構成される「全学共通カリキュラム」を実施している。(注22) 同センターの設立により、教養教育実施の責任組織の明確化、組織構造の大幅な見直しを通して、教養教育は全学で担うものとの理念の浸透とその実施に取り組んでいる。

教養教育の具体的な内容やその運勢組織の形態については、どのようなものが理想的であると一概には言いがたい。それは、大学設置基準にもあるように、それぞれの大学や学部・学科の「教育上の目的」によって異なるからである。したがって、教養教育改革に当たっては、まず、それぞれの「教育上の目的」を明確化し、これを内外に明示することが求められる。そして、その目的を達成するための教育内容や組織編制の見直しを、旧来の慣習や考え方や既存の組織などにとらわれることなく、全学が一丸となって行ってゆくことが必要であろう。立教大学で教養教育改革に携わった西田も述べるように、その改革は既存の組織や教職員にとって「多くの痛みを伴うもの」であるため、教職員の意識改革、全学的な

議論の促進、そして、最終的には強いリーダーシップが欠かせない。ここで挙げた例はごく一部に過ぎないが、今後は全ての大学が、その理念や目標に沿った多様な組織や編成での教養教育を、自ら模索してゆく努力が求められている。2002年（平成14年）2月の中央教育審議会答申「新しい時代における教養教育の在り方について」の中で、同審議会は、『大学教育には教養教育の抜本的充実が不可避であり、質の高い教育を提供できない大学は将来的に淘汰されざるを得ない』という覚悟で、教養教育の再構築に取り組む必要がある」と、各大学による教養教育改革への取り組みをを厳しい口調で求めているが、少子化による大学への進学人口の減少が問題となっている現在、中央教育審議会によるこの警告は、ますます現実味を帯びつつあると言えよう。

おわりに

大学教育への一般教育の導入は、戦後日本の新制大学の一大特徴をなすものと期待されたが、その理念や目的は、長い間、真剣に議論されてこなかったというのが実情であろう。その背景には、昭和30年代に始まる高等教育に対する需要の急速な増加と、それに応えるための大学設置数の増加、さらに、高度経済成長期における産業界からの専門技術者養成に対する要望の高まり等による専門教育の重視・拡大への流れがあった。日本の高等教育は、戦後わずか50年あまりのうちに、エリート型からマス型へ、そして、ユニバーサル・アクセス型へと急速に変化しようとしている。高等教育に対する需要の増加と、それに応えるための大学設置数の増加は、より多くの人々に高等教育の機会を提供し、戦後日本の発展に大きく寄与してきたのは事実であろう。しかし、現在、少子化の進行による高等教育進学者の減少、経済不況による財政危機、経済のグローバル化による国際競争の激化、大学院進学率の上昇、生涯教育やリカレント教育など高等教育に対する社会的なニーズの変化など、高等教育を取り巻く様々な社会状況の急速な変化によって、各大学はその教育課程を改めて見直さざるを得ない時期に來たと言える。

さらに、ユニバーサル・アクセス型高等教育の段階に入りつつある日本社会においては、現在、教養教育に、継続的な学習の促進といった新たな目的も加わりつつあるのではないだろうか。ユニバーサル・アクセス型高等教育社会において

必要とされる教養教育には、生涯学習や継続的な学習 (learning throughout life) を促進し、そのための知識 (knowledge) や能力 (skills) や態度 (attitude) の形成するといった目的も期待されていると思われる。(注23) したがって、今後の教養教育のありかたを議論してゆく際には、来るユニバーサル・アクセス型高等教育社会における個々の大学の役割やその存在意義についても改めて議論してゆく必要があるのではないだろうか。

戦後日本の新制大学のこれまでの歴史を振り返ってみると、大学における一般教育や教養教育に対する社会の認識や要求は、その時代状況によって大きく異なっている。そして、その時々で一般教育の改革が叫ばれ、実施されてきた。しかし、今日の大学は、これまでの改革とは異なるスケールのより大きな、そしてより難しい課題に直面している。再三繰り返しているように、教養教育を学士課程全体の中で専門教育とどう有機的に関係させてゆくのか、また、中等教育と大学教育、あるいは学士課程と大学院課程との連続性や関連性をどう保ってゆくかといった問題は、大学人一人一人が考え、全学的な取り組みとして実行してゆかなければならぬ。少子化の進行に伴い、高等教育の再編成が進む中、これらの基本的な問題の解決なくしては、大学の存続自体も危ぶまれる事態となっている。そういった意味で、現在の大学が直面している教養教育に対する改革は、戦後日本の新制大学発足に伴う旧制大学や専門学校への一般教育の導入といった改革に匹敵する、大学教育の根本的な改革であると言えるのではないだろうか。

敗戦後、高等教育改革に際してアメリカの高等教育の制度を外面的に導入しようとした当時、「新しい大学制度を構想した日本側関係者が、複雑で多様なアメリカの大学の現実について、乏しい知識しかもっていなかった」(注24) ことは、その後の日本の高等教育にとっては不幸なことであったのかもしれない。しかし、大学設置基準の大綱化に見られるような高等教育に対する規制緩和の動きは、戦後半世紀が過ぎ、日本の高等教育がマス段階からユニバーサル段階に移行しつつある現在、「日本の教育はようやくアメリカ的な『自由』を、少なくともこれまでより大々的に、しかも主体的に取り入れるだけの成熟度に達した」(注25) ことを意味しているのではないだろうか。しかし、大学はその「自由」と引き換えに、大きな責任をも背負わなければならなくなった。その責任とは、社会に対して自ら理念や目的をより明確に提示し、その理念や目的を達成するための体系的な力

リキュラムを編成し、そのカリキュラムに沿った効率的な教育・研究を行ってゆくとともに、その一連の過程を継続的・客観的に評価・改良してゆくといった努力を行うことであると言える。そういった社会に対する当然の責任が、今日の成熟した日本の大学に求められているのではないだろうか。

注

1. 新制大学における一般教育の制度や理念について、連合軍総司令部民間情報教育部（CIE）のエドウィン・ウイグルワースが1947年（昭和22年）5月に東京で行った講演が、その後の大学基準制定作業に大きな影響を与えたと言われている。
2. 中山によると、アメリカで一般教育とう名のコースが始まったのは1930年代で、ハーバード大学やシカゴ大学などがその先駆けとなった。中山茂『大学とアメリカ社会 ―日本人の視点から―』、朝日新聞社、1994年、p. 204参照。
3. 統計数字は、文部省『文部統計要覧 平成13年度版』、2000年による。
4. 喜多村和之『現代の大学の変革と政策 ―歴史的・比較的考察』、玉川大学出版部、2001年、p. 113。
5. 財団法人大学基準協会『大学における一般教育 ―一般教育委員会報告書―』、1951年。
6. 並木美喜雄「理工系専門教育の問題点」、財団法人大学基準協会『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』、1985年、p. 55。
7. 天野郁夫「日本の高等教育研究 ―回顧と展望―」 日本高等教育学会編『高等教育研究の地平』（高等教育研究第1集）玉川大学出版部、1998年、p. 11。
8. アメリカの社会学者マーチン・トロウ（Martin Trow）は、社会において高等教育を受けることができる年齢層の高等教育在籍率が15%までの高等教育システムを「エリート型システム」と呼び、15%をこえ50%までを「マス型システム」、そして50%をこえ、年齢とは無関係にすべての人々に高等

教育の機会を提供する高等教育システムを「ユニバーサル・アクセス型システム」と定義している。マーチン・トロウの理論については、以下に詳しく解説されている。マーチン・トロウ『高学歴社会の大学—エリートからマスへ—』（天野郁夫・喜多村和之訳）、東京大学出版会、1976年。

9. 財団法人大学基準協会『一般教育委員会報告書 —一般教育の回顧と展望—』（内外大学関係資料7）、1980年。
10. 同上、p. 20。
11. 同上、p. 22。
12. 同上、pp. 40-47。
13. 第一期大学審議会の委員構成を見ると、23名の委員のうち、教育関係者12名、企業関係者8名、文化人3名となっている。また、大学審議会令（昭和62年9月10日政令第301号）第2条は、「特別の事項を調査審議するため必要があるときは、審議会に特別委員を置くことができる」としており、第一期大学審議会には11名の特別委員が置かれた。また、第二期大学審議会からは、「専門の事項を調査する」ための専門委員も置かれている。
14. 中央教育審議会『初等中等教育と高等教育との接続の改善について』（答申）、1999年（平成11年）。
15. 特定の職業意識や専門教育を受けるといった目的もなく、たんなる成熟や自己発見を求めて大学にやっている学生を、ベン・デビットは「一般学生」（general student）と呼んでいる。Joseph Ben-David, *Centers of Learning*, McGraw-Hill, 1977。邦訳は、天城勲（訳）『学問の府』、サイマル出版会、1982年。
16. 大学審議会「高等教育の一層の改善について」（答申）、1997年（平成9年）12月
17. 喜多村和之『現代の大学・高等教育 教育の制度と機能』、1999年、玉川大学出版部、p. 172。
18. 岡田渥美『いま、なぜ教養教育か —〈高度一般教育〉の理念と構想』（基調講演）、京都大学高等教育研究2号、京都大学高等教育教授シス

テムセンター、1996年、p. 8。

19. 上原専祿「社会科学諸科学の教育」、田中実・柘植秀臣編『現代の科学・技術教育』、明治図書、1963年、pp. 126-131。
20. 岡田渥美の前掲書。
21. 波田重熙「大学のコア科目の開発と実践—神戸大学の事例—」、大学教育学会誌、第24巻第1号、2002年、pp. 52-61。
22. 西田邦昭「立教大学の教養教育改革」、『大学教育学会誌』、第24巻第1号、2002年、大学教育学会、p. 62-67。
23. Task Group on General Education, Association of American College (1991) Planning Effective General Education. In J. L. Bess (Ed.), *"Foundations of American Higher Education"* (pp. 450-465). Massachusetts: Simon & Schuster Custom Publishing.
24. 天野郁夫『日本の教育システム 構造と変動』、1996年、東京大学出版会、p. 18。
25. 同上、p. 23