

学士課程とジェネリック・スキル

—アメリカのリベラル・エデュケーション史における知識と技能の関係をもとに—

原 圭寛

(慶應義塾大学大学院社会学研究科教育学専攻後期博士課程)

はじめに

現在の日本の学士課程教育改革は、中央教育審議会が平成20年12月に発表した「学士課程教育の構築に向けて(答申)」を基に進められている。特に同答申内で提示された「学士力」という能力概念は、今尚頻繁に用いられており、同審議会の平成26年12月の答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について」においても参照されている。

この「学士力」は、「知識・理解」、「汎用的技能」、「態度・志向性」、「統合的な学習経験と創造的思考力」の4つに分かれ、特に「汎用的技能」においては「コミュニケーション・スキル」、「数論的スキル」、「情報リテラシー」、「論理的思考能力」、「問題解決力」が、「態度・志向性」においては「自己管理能力」、「チームワーク、リーダーシップ」、「倫理観」、「市民としての社会的責任」、「生涯学習力」が項目として挙げられている。

これに関して飯吉(2008)は、この「学士力」の各項目がAAC&U [American Association of Colleges and Universities]のリベラル教育の「主要学習成果」を下敷きとして作成されたことがうかがわれる」(p.439)という点を指摘したうえで、AAC&Uが2007年に発表した*College Learning for the New Global Century*を分析している。ここで飯吉は、同文書における、20世紀までと対比させたうえで21世紀のリベラル・エデュケーションの定義や、リベラル・エデュケーションを行っていくうえでの「卓越性の基準」の制定などから、アメリカにおいて「明確な教養教育定義の転換」があったと指摘する(pp.441-442)。また先に述べたリベラル・エデュケーションの「主要学習成果」の制定が産業界のリーダーへの意識調査なども取り入れられて検討されている点も指摘している(p.443)。そのうえで飯吉はAAC&Uが2008年に発表した報告書における以下の文書を引用し、産業界と大学の教育関心が一致し始めているとした。

21世紀には、世界それぞれが、知識とスキルに対する高い期待を設定している。この文脈において、教育者と企業の雇用者は、米国人が大学から得る必要のある学習の種類に関して、似たような結論——浮かび上がりつつある一致した意見——に到達し始めている。

(AAC&U 2008, p.2; 飯吉2008, p.443)

そして飯吉(2008)は、日本の学士力答申にも同様の傾向を見出したうえで、「以上の日米の状況は、大学の教養教育の方向性と、産業界を生きたる個人の生き方を考える方向性

が、乖離していないことを伝える」(p.445)とまとめている。しかしこのような動向について小方(2013)は、以下のような反論を提出している。すなわち「学士力」のような「能力の修得自体が目的」となることで「学問の修得や研究への参画は、必要であれば依拠しても構わない」という二次的位置づけに格下げ」(pp.64-65)され、「大学の根幹である学問を通じた職業準備教育を不可視化」(pp.68-69)する危険があるというのである。このような危険性は、近年報告されているリーダーシップやコミュニケーション能力育成のための大学での取り組みを見てみると、より鮮明となる。

例えば「リーダーシップ」の向上に関する大学教育における近年の取り組みの報告としては、横山(2013)、竹田(2012)、泉谷ほか(2011)などが挙げられるが、いずれも正課中の特定科目内で完結するもの、ないしは正課外の独立した活動として行われており、従来の講義やゼミなどと比べて学問を通じた職業準備教育と相互に関連付けられた取組であるとは言いえない。このような活動が正課内で割合を増していけば、従来の学問を主体としたカリキュラムは相対的に縮小していき、小方(2013)の指摘する懸念は現実のものとならう。では、先の学士力答申が下敷きにしたとされているAAC&U(2007)の提示する「主要学習成果」や「卓越性の基準」においては、小方(2013)の指摘するような「学問研究の格下げ」という問題の芽が存在するのであるか。

## 1 AAC&Uによる2007年報告の構成と問題意識

### 1.1 College Learning for the New Global Centuryの概要と構成

2007年にAAC&Uが発表した報告書は、4つのパートに分かれており、第1部では当時のカレッジが置かれた状況を整理したうえで、全てのカレッジが目指すべきものとして「主要学習成果」(Essential Learning Outcomes)を提示した。そして第2部においてグローバル時代の到来に対してカレッジ及び他の学校に求められる事柄を整理したうえで、第3部においては「卓越性の基準」(The Principle of Excellence)を提示する。そして第4部においては、これらの変革に向けていかに行動を起こすべきかがまとめられる。

「主要学習成果」と「卓越性の基準」の内容や、このAAC&Uの2007年報告と学士力答申の共通性については飯吉(2008)にまとめられているためここでは言及を避けるが、本稿において特に注目したいのは、両者の論調の違いである。確かにAAC&Uは独自の調査結果から、1947年の「タスマン報告」に反論する形でリベラル・エデュケーションが経済界に求められてきているという点を主張しており(pp.15-16)、飯吉(2008, p.443)が述べるように経済界とカレッジの教育的関心が一致し始めているという点は読み取れる。しかしこれはカレッジの側が従来の教育の在り方を改めたために生じた歩み寄りというよりは、経済界の側による従来のカレッジ教育の再評価という側面が強いのではなからうか。

この根拠として、同報告書中に表れている当時のカレッジに対するAAC&Uの問題意識が挙げられる。

### 1.2 AAC&Uの問題意識

例えば同報告書中では、「主要学習成果」は「教育者と属用者間において現れた重要な合

意を反映」しているとし、その内容として「知識が未来の鍵となる時代」、「全ての学生がある種の知的技能や性質を要する」、「全ての学生は学びを統合し、応用する訓練を要する」などといった点が挙げられている(AAC&U 2007, p.13)。更にこれに続く箇所においては、以下のように述べている。

12ページに示した主要学習成果——豊富な知識、高い次元の技能と創造性、社会的責任、洗練された価値観、そして複雑で筋骨きのない問題に学びを適応させる能力——は、アメリカの将来への鍵となる。これらの学びの形態は今や職場を含む人生の全ての時期において、また専門職養成や職業人養成を含む全ての分野の勉学にとって必要とされている。この重要性のために、これらの成果は全ての教育経験に関わるものであり、カレッジの最初の2年間にのみ関わるものではない。(AAC&U 2007, p.14)

また同報告の別の箇所では、「数百万のカレッジの学生は、カレッジへの願書を書くために、常にリベラル・アーツ・アンド・サイエンスの道が専門職の道のいずれかを選ぶ必要がある」(Ibid., p.18)という問題点を指摘したうえで、「学生に彼らの学びを統合させ、応用させることを教えるという点を強く強調する主要学習成果は、このような共有された関心に対するより大きな感覚を提供する」(Ibid.)として、主要学習成果設定の意義を強調する。

すなわちAAC&Uによる主要学習成果の設定は、リベラル・アーツと専門的な職業訓練とに分断されたカレッジでの教育の現状に対し、リベラル・アーツを中心として共通性を持たせることを目的とし、その成果として挙げることができる諸点を提示した、と解釈できるのである。

### 1.3 「学士力」答申との差異

ここで留意したいのは、AAC&Uの2007年報告と中教審の2008年答申とでは、真逆の文脈を背景に、異なる方法で以て類似の達成目標が謳われているという点である。

周知の通り「学士力」を提示した中教審の2008年答申の3年前には、「我が国の高等教育の将来像(答申)」(中央教育審議会, 2005)が提示されており、それ以来日本の高等教育政策は大学の「機能別分化」を推進する方向で動いている。これは、専門的職業人養成かリベラル・アーツに基づく教育か、という2択を裏で提示されたAAC&Uの2007年報告とは真逆の文脈の上にあると考えて良いだろう。

また、「学士力」は、2005年度から経済産業省が提唱し始めた「社会人基礎力」にも由来すると指摘されている。すなわち日本の場合、経済界が求める人材像が先にあり、それに合わせる形で学士課程教育の目標を設定し、その内容に変革をもたらそうというプロセスになっているのである。対してAAC&Uの2007年報告は、カレッジでの伝統的なリベラル・アーツの見直しに始まり、リベラル・アーツを学ぶことが「主要学習成果」につながり、こうした学習成果は結果的に産業界で求められるものと一致する、という論法なのである。従って「学士力」と「主要学習成果」では、方向性が全く逆であるとも言えよう。

では、AAC&Uの2007年報告では、リベラル・アーツが「主要学習成果」に結び付くと論じる際に、どのような論拠を用いているのだろうか、という点が次なる疑問として生

じてくる。しかし同報告内では、「T型学生」(T-shaped students)と呼ばれる専門知識(Tの縦棒)とそれ以外の広範な知識(Tの横棒)の双方を持つ学生の優位性が述べられる(AAC&U 2007, p.16)などの周回的な説明しかされておらず、原理的な説明は以下のようにならざるに留まっている。

リベラル・エデュケーションはアメリカ創立以来の首たる教育的伝統であり、この報告における勧告もその中核たる知力[its core strength]に基づいている：広範な知識、強力な知的スキル、個人的・社会的責任。(AAC&U 2007, p.17)

従って、同報告の内容をより正確に理解しようとする際には、アメリカのリベラル・エデュケーションの伝統において、リベラル・アーツの知識と「主要学習成果」に示されるような各種の技能や志向性などが、どのような関係にあったかを理解しなくてはならない。

## 2 知識の獲得と技能の育成：アメリカ高等教育史の俯瞰

### 2.1 「イエール報告」のケース

アメリカにおけるリベラル・エデュケーションの伝統は、1636年のハーバード・カレッジの開学と共に始まる。しかし17世紀から19世紀初頭にかけてのカレッジにおける教育は、聖職者及び公職者の養成と直接的な関係にあり、現代のような特定の職業に直結しない、普遍的な基礎養成のような考え方は希薄であった。しかし19世紀前半あたりから、カレッジは徐々に、特定の専門職や公職者の養成とは直接的に接続しない、一般的・総合的な主体形成をめざすものへと変化していった。こうした考え方を表明した最初期の文書であり、またその後の19世紀のアメリカのカレッジの形成・発展に大きな影響を与えたのが、1828年にイエール・カレッジが出版した*Reports on the Course of Instruction in Yale College* (以下、「イエール報告」)である(松浦2006, pp.134-135)。

このイエール報告の解釈をめぐっては、これまでの研究で様々な見解が提出されてきた。これらのほとんどは共通して、同報告はリベラル・アーツの知識の獲得に重点を置くのではなく、知識を獲得するプロセスを通して精神の諸力(faculties)を拡張するという点が重視されているという解釈を提示している(Slone 1971; Lane 1987; Potts 2010; Geiger 2014)。その際に参照されるのが、同報告冒頭にある以下の一節である。

知的活動のなかで獲得されるべき二つの重要な効果は、精神の陶冶と装飾[the discipline and the furniture of the mind]である。すなわち精神の諸力を拡張し、またそこに知識を蓄えることである。二つのうち前者が、恐らくはより重要であろう(Reports, p.7)

これに対して筆者はこれまで、同報告においては必ずしも「陶冶」=知識獲得のプロセス、「装飾」=知識の獲得及び獲得した知識の応用、という2項対立的な図式に収まるものではなく、同報告がカレッジの目的として設定した「優れた教育の基礎を築く」(Reports, p.6)のために必要な知識を獲得し、これを用いることも「精神の陶冶」の範疇に含まれるとの仮説を提示してきた(原2014b)。こうした解釈を取る場合、「精神の装飾」は、知識

の獲得全般を指すのではなく、職業場面に実際に用いるような知識の獲得を指すものと考えられる(原2014a, p.51 n.5)。

では、同報告内で、リベラル・エデュケーションとコミュニケーション能力やリーダーシップのような各種の技能は、どのように考えられていたのだろうか。例えば同報告では、リベラル・エデュケーションによる知識獲得の重要性が、以下のように示されている。

自らの専門に秀でていればそれだけで、仕事以外の主題に関する無知と教育上の欠陥とが白日の下にさらされるであろう。一方、専門家として卓越するのみならず、博識も備えた人物は、その人格も気高く威厳を保ち、社会への影響力も多大で十分に広やかな分野で役に立つであろう(Reports, p.15)

また、同報告ではこれに続けて、リベラル・エデュケーションを受けず自らの専門のみに特化した職人を例に挙げ、「こうした職人は、より博識で科学的な知識を備えた者たちから、絶えず指導を仰ぐ必要がある」(Reports, p.16-17)とも述べている。このように同報告では、リベラル・エデュケーションによるリーダーシップの養成は、広範な文芸的・科学的知識の獲得によって成されるとされているのである。

またコミュニケーション能力や批判的思考などの技能もまた、広範な知識の獲得により達成されるとする記述が見られる。イエール報告においては、例えば数学を学ばずとも、日の出の入り時刻は計算せずに暦書を購入すれば良い、というような議論に対し、以下のように反論する。

数学の知識という基金を積み上げ、しかも数学的諸原理に立脚する諸科学にまで探求を拡大した学生は、仮に科学の実践的な応用の仕事には全く携わらないとしても、そうした仕事に従事する者たちと有意義な関係を持ち、こうした関係から極めて重要な便宜をこうむるのである。彼のような人物は、他の者たちの仕事を判定し、そうした仕事の価値を見積り、科学の進展を理解し、人類の大きな部分が従事する仕事に関心を抱くことができるのである。(Reports, pp.33-34)

このようにイエール報告においては、現代のジェネリック・スキルに通じるような技能の育成は、リベラル・エデュケーションによる広範な知識の獲得がその主要因の一つとされている。

### 2.2 19世紀中葉以降の専門職養成の展開とカレッジ

しかし同報告によるカレッジ教育の絶言は、19世紀中のカレッジに正確に広まったとは必ずしもいえない。その原因として、イエール報告がその前提としていた専門職養成の制度上の変化が挙げられる。

イエール報告がカレッジ教育の目的を「優れた教育の基礎を築く」としたのは、カレッジの卒業生が法学や神学などの専門職養成へと進むことを想定してのことであった。しかしこれらの専門職養成が学校段階上カレッジの上位に存在したのは18世紀終盤から19世紀初頭のごく一部の時期のみであり、イエール報告の登場後、専門職養成は学校段階上カ

レッジと並置される状態となる(原2014b, p.291)。このような状態となると、「優れた教育の基礎」たり得る知識というものが想定し得なくなり、「精神の陶冶」という概念は知識獲得のプロセスによる精神の諸力の拡張という側面のみが目されるようになった、と考えられる。

このように、カレッジが専門職業養成へのルートから外れた状況は20世紀初頭まで続くが、この状況に改革をもたらしたのがエイブラハム・フレックスナーによる *Medical Education in the United States and Canada* (1910; 以下、「フレックスナー報告」と題す)である。医学教育改革に関する報告書であった。同報告では、18世紀から19世紀中葉までにかけてのアメリカの医学教育を、以下のように評している。

まずフレックスナー報告では、全米初の医学校としてカレッジ・オブ・フィラデルフィアを挙げ、同校ではラテン語、数学、自然哲学をマスターした学生が必修の講義カリキュラムと、ペンシルバニア病院での実習を受けていたと説明している。これと同種のカリキュラムを有した最初の医学校としてこの他に1786年開学のキングス・カレッジ医学部門や1783年開学のハーバード医学校を挙げている (Flexner 1910, pp.4-5)。その後1810年のイェールや1817年のトランシルバニアにおける医学部門の開学がこれらの医学校の形を継承するものとして紹介されるが、フレックスナーによれば、「堅実なスタート[sound start]を切ったこれらの初期の学校は、長く維持されることは無かった」(Ibid., p.5)としている。その例として「メリーランドの大学を名乗る機関の自称医学部門という、有害な先例が設立された」(Ibid.)として、その後の医師養成のスタンダードの低下について解説している。

ここで注目したいのが、フレックスナーが19世紀初頭までの医学校の展開を「堅実なスタート」であったと評面している点である。そしてフレックスナーはこうした19世紀初頭までの制度に就いて、医師を含む学問的専門職 (learned profession) の養成は、カレッジ卒業生を対象として行われべきであるとの主張をその後展開していく。

### 2.3 「フレックスナー報告」のケース

ではフレックスナーは、20世紀初頭のカレッジにどのような役割を期待したうえで、専門職業養成を学校段階上カレッジの上位に位置づけようとしたのか。この点についてフレックスナー報告では、以下のように述べられている。

根本的に、真に現代的な医学校への入学においては、化学、生物学、物理学の十分な知識が最低でも無くてはならない。[中略]従って[医学校への]入学要件は必然的に、カレッジにおける2年間の就学となる。何故ならこれら3つの科学の実験のコースは短期間では成し得ないからである。また、これに関する幸運な側面として、他の、より一般的な方向での発達と同時に起こることが挙げられる。すなわちこの方針は、はじめは医学校のみ視点に立つという非常に狭いものであったが、この視点を捨てた、より包括的なものにまで広がることわかれる。医学教育への進学要件は、教育的にも学年的にも、医学校と他の教育機関との明確な関係を構築することとなるのである。専門職業教育や他の専門的訓練との関連の中で機能を規定していくという前提ほど、カレッジを安定させ、発展させるものは他にはない。(Flexner 1910, pp.25-26)

このようにフレックスナーは同報告の中でカレッジに対し、専門職業養成のための基礎的知識の教授と共に「より一般的な方向」での学生への教育を求めていた。では、ここで言う「一般的な方向」とはどのようなことなのだろうか。フレックスナー報告においてはあくまで主題が専門職業養成のため、これに関して詳しく述べられることは無いが、フレックスナーのカレッジに関する他の論考において、この内容を確認することができる。

ここで注意したいのが、フレックスナーがフレックスナー報告内で想定していたカレッジは、20世紀初頭に流行していた科目自由選択制カリキュラムを採用するものではなく、必修カリキュラムから構成されるカレッジであった。フレックスナーは自由選択制について、以下のように批判している。

それは広大な開拓地が形成され、そこに大量の石や材木、石灰や砂が運び込まれたようなものである。しかし設計者や建築家は現れない。一方で近所の子どもたちがこれらの資材を使って家を建てる遊びをしている。彼らはとりとめのない、とるにたならないものを積み上げ、それらはすぐに崩壊してしまう。このブロックや石がカレッジの科目、崩壊した資材の山が個々のカリキュラム、何の目的もなく家を建てるのがカレッジの学生、そして何の接合性も無いのが自由選択制なのだ！ (Flexner 1909, p.362-363)

このようにフレックスナーは、自由選択制のカリキュラムでは全体を見直し、指示を与えることのできるような包括的な知識は得られず、結果として何も産み出せないとしていえる。それに対してフレックスナーは、各分野における複数の科目を組み合わせた必修カリキュラムを形成し、例えば生物学を学ぶにも科学的な視点を導入するなどして歴史も同時に学ばせ、結果としてカレッジでの学修の「社会的・哲学的な重要性に目を向けさせる」ようにすべきと主張している (Ibid., pp.368-369)。

このようなフレックスナーのカレッジ・カリキュラムは同時に、フレックスナー報告においてカレッジに期待する、学生の「より一般的な方向での発達」の内容も説明している。すなわち先に引用した建築の比喩で言うところの設計者や建築家に相当するような主導的立場に立つことが可能になることであり、またそのために必要とされているのが必修カリキュラムによる包括的な知識なのである。

フレックスナーは更に別の論考において、知的営為の発展のためには、各専門分野間で知の共有の重要であると説いており、そのために必修カリキュラムがカレッジにおいて重要となつてくるとも述べている (Flexner 1908, 133)。ここでは異分野を専門とする者同士の知的交流の場において、異分野に関する基礎的な知識が重要になるといえるという考え方である。

## 3 リベラル・エデュケーションと「知的技能」

### 3.1 2つの報告の共通点

本稿ではここまで、アメリカ高等教育史上においてリーダーシップやコミュニケーション能力などの育成が、どのように考えられてきたのかについて、時代の異なる2つの報告書を中心に概観してきた。しかしこの2つの報告書は、先に提示した疑問に対して共通の

見解を提示している。それは、リベラル・エデュケーションの必修課程によって獲得した知識が、こうした技能を向上させる、という見解である。

イェール報告においてもフレックスマナー報告においても、カレッジは専門職業養成の前置段階として規定されていた。そしてカレッジでの知識の獲得は、専門職業養成の基礎として有意義であると同時に、それ以外の部分についても有意義である、というのが両報告に共通する議論である。そしてここではコミュニケーション能力やリーダーシップ、ないしは批判的な思考などといった技能は、自身の専門にとらわれない広範な知識を獲得することによりそれが可能となる、とされてきたのである。

そしてこれと同様の考え方が、本稿冒頭で取り上げたAAC&Uの報告書においても採用されているものと考えることができよう。そしてこのような考え方に基けば、小方(2013)が指摘するような、ジェネリック・スキルの獲得の重視により学問の位置の相対的格下げが生じる、などという事態は生じ得ない。AAC&Uの議論においてはリベラル・エデュケーションによる知識の獲得・学問探求が技能の獲得のための前提として位置づいており、これを放棄にして各種の技能を向上させるということは不可能なのである。

AAC&Uの2007年報告においては、こうした技能は「知的技能」(intellectual skills)と総称されている。「コンピテンス」や「ジェネリック・スキル」ではなく「知的技能」という語が充てられている背景には、リベラル・エデュケーションにより獲得される知識と各種技能の両方についての、これまで本稿で挙げてきたようなカレッジ・カリキュラムに関する思想の歴史が存在するのである。

### 3.2 「学士力」概念の構想とその要因

では、日米で同じような達成目標の設定を行いつつも、実際の施策にここまでの差異が生じた要因はどこにあるのだろうか。ひとつはアメリカのリベラル・エデュケーションの伝統に相当するものが日本の戦後高等教育史上では見当たらない、という点も挙げられよう。しかし他の要因として、「学士力」として提示された諸項目の構想も、その原因の一端であるように思われる。

同答申では、先に述べたように「学士力」として「知識・理解」「汎用的技能」「態度・志向性」「統合的な学習経験と創造的思考力」の4項目が挙げられているが、各項目の相互の関連については詳しく述べられていない。対してAAC&Uの2007年報告における「主要学習成果」では、最初に挙げた「人間の文化と物質的・自然的世界の理解」が他の項目の前提となり、また例えば「私的・社会的責任」の項目では「知識」と「技能」が並置されてその重要性が述べられるなど、どの項目においても常に「知識」が参照されている。従ってAAC&Uの場合は知識の教授を中心としたカリキュラムを前提とし、こうしたカリキュラムをいかんにか構築するか、という課題へと向かうのに対し、日本の場合は従来のカリキュラムとは離れた部分において、ジェネリック・スキルの涵養を目的とした新たな教授法の開発へと目が向きがちになると考えられよう。

更に日本の場合、研究及び知識の教授を中心としたカリキュラムを「旧態依然の状態」として批判する傾向がある。こうした傾向が、知識とジェネリック・スキルを分断して語り、特に後者を重視するという現在の傾向を産み出しているのではなからうか。

このような議論の背景として、大学の「大衆化」ないしは「ユニバーサル化」という議

論がしばしば用いられる。周知の通り、この「ユニバーサル化」という語や、進歩率の上昇に伴い大学の役割が変化していくという議論はマーティン・トロウにより提唱されたものである(Trow, 2010)。しかし「大学の旧態依然の状態からの脱却」というような文脈において、トロウの理論を引き合いに出すのは、実は妥当ではない。実際にトロウは、以下のように述べている。「トロウ・モデルが強調するのは、いずれの国の高等教育制度に下でも、ある段階から次の段階へ何もかも一気に転換するわけではなく、新しい段階へ移行した後も、前段階において築かれた高等教育機関はそのまま残る点」であり、「いずれの現代社会においても高等教育の多様性を、それも各高等教育機関の間だけでなく個々の機関内部の多様性をも含めて重視すること」が重要なのである(トロウ1976, pp.4-5)。すなわちトロウは高等教育がユニバーサル段階に進もうとも、「旧態依然」の大学が残ることについてはこれを問題としておらず、重要なのはそれをも含めた多様性なのである。このようにトロウの議論を引き継ぐとしたら、現代の学士課程の諸問題は、必ずしも「大衆化」が引き起こしたものではなく、もっと他の要因があると考えて然るべきではなからうか。

### おわりに

本稿は中央審議会が平成20年の答申において提示した「学士力」概念に代表されるような、学士課程におけるジェネリック・スキルの育成に関して、AAC&Uの2007年報告及び、その背景となるアメリカ高等教育史上の諸考察との比較を行った。

現在の日本で行われているような「学士力」に提示されるようなジェネリック・スキルの向上のための数々の取り組みは、従来の知識の教授や学問探求に関わるカリキュラムとは別個の取り組みとして行われており、このような取り組みが拡大することにより、学問探求は学士課程のカリキュラムの中で二次的位置に格下げされる恐れがあることが指摘されている。対してこの「学士力」の下敷きであったとされるAAC&Uの2007年報告に提示されている「主要学習成果」は、必ずしも従来のリベラル・エデュケーションと対立するものではなく、むしろ伝統的なリベラル・エデュケーションを経ることにより達成される成果として設定されていた。そしてその理論的背景には、アメリカ高等教育史に通底する知識と技能の関係についての思想が存在した。

飯吉(2009)が述べるように、「学士力」がAAC&Uの2007年報告を1つの下敷きとしていても、このような差異は承知の上であえて「学士力」をこのように構成したのか、それともAAC&U報告の理解不足のために「学士力」がこのように構成になったのか、という点については不明のままである。しかし後者だとしたら、現在の学士課程カリキュラムの混迷は、単に「大衆化」にその原因があるのではなく、参照先であるアメリカのリベラル・エデュケーションに対する理解不足がその原因である、ということとなろう。もしそうであった場合には、アメリカ高等教育思想史研究の重要性は一層増すことであろう。

この点については、「学士力」の制定過程や、「旧態依然の大学」を批判する言説がどのように形成されてきたか、といった戦後日本の高等教育政策史に関する見解も必要となる。この点については今後の課題として、ここに提示するにとどめる。

引用文献一覧

- Association of American Colleges & Universities [AAC&U]. 2007. *College Learning for the New Global Century*. Washington D.C. AAC&U.
- . 2008. “Exclusive Summary with Employer’s Views on Learning Outcomes and Assessment Approaches College Learning for the New Global Century.”
- 中央教育審議会. 2005. 「我が国の高等教育の将来像（答申）」.
- . 2008. 「学士課程教育の構築に向けて（答申）」.
- . 2014. 「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について（答申）」.
- Committee of the Corporation and the Academical Faculty. *Reports on the Course of Instruction in Yale College*. New Haven. 1828. [本文中では *Reports* と表記]
- Flexner, Abraham. 1908. *The American College: A Criticism*. New York. Century.
- . 1909. “Adjusting College to American Life.” *Atlantic Monthly* 103. 838-844.
- . 1910. *Medical Education in the United States and Canada: A Report for Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. Bulletin Number Four. New York. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Reprinted in 1972: Boston. The Merrymount Press. Page references are to the 1972 edition.
- Geiger, Roger L. 2014. *The American Higher Education: Culture and Learning from the Foundation to World War II*. Princeton. Princeton University Press.
- 原圭寛. 2014a. 「アンテベラム期のアメリカ高等教育史におけるイェール報告の位置：トマス・クラップのカレッジ・カリキュラム論との比較を通して」. 『慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要』 no. 77. 39-53.
- . 2014b. 「イェール報告（1828）の解釈とイェールの戦略：知識の教授を含み込むものとしての「精神の陶冶」」. 『近代教育フォーラム』 no. 23. 283-295.
- 飯吉弘子. 2009. 「『21世紀型』教養教育の再検討」. 『教育学研究』 76 no. 4. 438-451.
- 泉谷道子, 岸岡洋介, 柴敬治. 2011. 「大学教育におけるリーダーシップ養成に関する考察：批評的振り返りに焦点を当てて」. 『大学教育学会誌』 33 no. 1: 88-95.
- Lane, Jack C. 1987. “The Yale Report of 1828 and Liberal Education: A Neorepublican Manifesto.” *History of Education Quarterly* 27: 325-38.
- 松浦良充. 2006. 「アメリカ高等「教育」の誕生：リベラル・アーツとその「教育」」. 田中克佳編. 「教育」を問う教育学：教育への視角とアプローチ. 慶應義塾大学出版会.
- 小方直幸. 2013. 「大学における職業準備の系譜と行方」. 広田照幸他編. 『教育する大学：何が求められているか』. シリーズ大学5. 岩波書店.
- Potts, David B. 2010. *Liberal Education for a Land of Colleges: Yale’s Reports of 1828*. New York. Palgrave MacMillan.
- Slone, Douglas. 1971. “Harmony, Chaos and Consensus: The American College Curriculum.” *Teachers College Record* 73: 221-52.
- 竹田博信. 2012. 「初年次教育と大学行事の参加によるリーダーシップ育成の試み」. 『大阪樟蔭女子大学研究紀要』 2: 231-37.
- トロウ, マーチン. 『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.

- Trow, Martin. 2010. “Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education.” In *Twentieth-Century Higher Education: Elite to Mass to Universal*. Edited by Michael Burrage. Baltimore. Johns Hopkins University Press. 88-142.
- 横山孝行. 2013. 「大学のクラブ・サークルリーダーを対象としたリーダーシップの育成」. 『東京工業大学工学部紀要：人文・社会編』 36 no. 2: 1-8.