

広島大学 高等教育研究開発センター 大学論集
第43集 (2011年度) 2012年3月発行：83-98

専門教育に関する歴史的・比較的研究

—理念, 制度, カリキュラムを中心に—

黄 福 涛

専門教育に関する歴史的・比較的研究

—理念，制度，カリキュラムを中心に—

黄 福 涛*

1. はじめに

これまでの学士課程カリキュラムの変化や改革に関する研究においては、リベラル・アーツ教育や一般教育、教養教育について検討されることが多く、専門教育の概念やその変遷などの議論は依然として十分ではない (Jarusch, 1982; 山田, 1998; 橋本, 2009)。しかし、専門教育は、日本や中国を含めてイギリスやヨーロッパ大陸の多くの国々の高等教育において非常に重要な特質の一つをなしており、これらの国々における学生募集をはじめ、学士課程教育全体の構造及び内容、教員の配置、高等教育機関の機能の働きなどに大きな影響を及ぼし、また日本や中国、オーストラリア、そしてポーランド・プロセスに伴ったヨーロッパ諸国における学士課程教育改革の重要な対象と課題となっている。したがって、本論文は、主に歴史的・比較的な視点から専門教育の定義、その歴史的な変容および主要諸国における専門教育の特徴などを検討することを目的とする。具体的には、(1) 先行研究をふまえたうえで、専門教育の定義を整理し、(2) 「理念」「制度」「カリキュラム」という三つのレベルにおいて専門教育の歴史的変化を明らかにし、また国際比較の視点から諸外国における専門教育に関する改革や特徴についても取り上げ、さらに (3) 専門教育に関する変化の社会的要因や近年来の国際的傾向などを論じる。

2. 専門教育をめぐる諸概念

高等教育での専門教育は多岐にわたる。教育の理念・目的からみると、特定の専門的職業への準備としての教育もあれば、具体的な職業と直接には結びつかない専門教育も少なくない。また、教育段階別にみれば、学士課程教育レベルにおける人間形成を目的とする一般教育や教養教育以外の職業人の養成を目指す専門教育と、大学院教育レベルにおける研究者の養成を中心とする学術的な教育との対におかれる、いわゆる高度で実践的な職業能力を有する人材の育成を追求する専門教育に大別される。その結果、専門教育を表す用語も多種多様になっている。

以下、専門教育の概念に関する考察にあたり、便宜的にそれを学士課程教育段階と大学院教育段階に峻別して、それぞれのレベルにおける意味を分析する。

学士課程教育レベルにおいて、専門知識を直接に将来に適用すること、あるいは、一定の広い職業を想定することを目的として提供される専門教育は、およそ次のように表現されている。アメリカ

* 広島大学高等教育研究開発センター教授

では, specialized education, practical education と professional education, または education for profession と呼ばれることが多い。たとえば, Stark と Lattuca は liberal/general education と specialized/practical education という二つの軸に沿って, アメリカの学士課程教育の歴史の変容を整理している (Joan & Lattuca, 1997)。また, カーネギー分類は arts & sciences と professions という二つの指標に基づいて, 現在のアメリカにおける学士課程教育カリキュラム (undergraduate instructional programs) を七つの種類に分けている (US Department of Education Institute of Education Sciences, 2000)。また, 一部の学者はアメリカの major (主専攻) や concentration (集中履修) を専門教育だとみなしている。たとえば, アメリカで出版された『学士課程カリキュラムのハンドブック』によると, 主専攻には純粋な学問を追求するための専攻 (nonpreparatory specialization), 医学や法学などの専門職大学院教育の予備教育として提供される専攻 (preparatory specialization), および教育や, ビジネス, 工学などの特定の職業分野に直結する専攻 (occupational specialization) という三つのタイプが含まれている (Levin, 1978)。これに関連して, 館はアメリカの学士教育のカリキュラムは, 専門, 一般教育, 技能の三つの構成要素からなっていると考えており, その専門には liberal arts (自由学芸), と professional (専門職) あるいは occupational technical education (職業・技能) の区別があると強調している (館, 1997)。

ベン＝デービッドは『学問の府』において, しばしば education for profession (日本語版での対訳は「専門職教育」となっている) について議論している。彼は, フランス, ドイツ, イギリス, アメリカの四か国における高等教育に関する比較的研究を行ったうえで, 専門職教育とは, 特定の専門職と結び付かない general education (日本語版での対訳は「教養教育」と) の対比で, 何らかの専門職 (profession) につくことを目的として習得される教育であると指摘している。また, 彼によると, 専門職教育 (education for profession) 教育は単にアメリカの大学院レベルでの高度に専門化される教育だけではなく, ほとんどの場合は, 学士課程教育段階における specialized education も包括する広義の専門教育にあたる言葉として用いられる (ベン＝デービッド, 1977)。

対照的に, ヨーロッパ大陸では, 周知の通り, 高等教育機関, 特に非大学セクターは実用性が高い人材育成を目的とする専門教育を行っている。フランスには, このような教育に関する表現として enseignement professionnel や, enseignement technique などの用語がある。また, 旧ソビエト時代の高等教育機関では, 英語の specialization に相当するタームが用いられており, 非常に狭い意味での専門教育が実施されていた。たとえば, その専門教育は特定の細分化された知識を提供する訓練プログラムで, いくつかのレベルに分けられており, 具体的には, 分野や領域 (branch), 専門群 (group specialty), 専門 (specialty), 専攻 (specialization) とサブ専攻 (subspecialization) を含んでいた (de Witt, 1955)。1999年以後, ボローニャ宣言はヨーロッパにおける高等教育のサイクル構造を明確に区分したうえで, 多くの文書において, 第一サイクルである学士 (bachelor) 課程教育段階では, 学生の労働市場へのエントリー準備を目的に, professional 教育を提供すると定めている。

中国においては1952年から旧ソビエトの影響を受けて「專業教育」という用語が使われており, 本来はそれが旧ソビエトの高等教育における専攻 (specialization) とサブ専攻 (subspecialization) の中国語の対訳で, 特に工業や農業に関わる特定の職業に直結し, 細分化された専門教育が実施さ

れてきた。現在、その用語がさらに拡大されており、アメリカのプロフェッショナル・スクールにおいて提供される専門職教育も包括するようになった。

これらの表現に対して、日本では、英語の professional education が「専門職教育」、specialized education が「専門教育」と表現されるのが一般的であるが、時には、「専門的教育」や「専門家」養成の教育および「エキスパート」の教育なども使われている。

一方、大学院レベルにおいて、英米豪の英語圏諸国では、高度に専門的な知識や能力を育成する教育を指す場合は、通常、professional education と呼ばれる。また、ヨーロッパ大陸のほとんどの国々では、大学院教育に相当する第二サイクルと第三サイクルの教育段階においても、特定の職種・領域、いわゆる専門職の人材の育成を目指す教育を英語の professional education にあたる言葉と呼んでいることが多い。さらに、中国では、1990年代初め以降は法律や、教育、経営学、医学などの専門領域の教育が、学士課程教育段階のそれと同じ「専業教育」で表現され、またこうした領域の知識や能力を証明する学位号も「専業学位」と称されるが、これは英語の professional education の同義語として用いられている。

日本の場合は、大学院教育レベルにおいても「専門教育」や「専門家教育」などはよく耳にする言葉であるが、最近、アメリカの影響の下で、英語の professional education の和訳となる「専門職教育」という用語が広く使用されるようになった。

このように、専門教育 (specialized education) と専門職教育 (professional education) との関係は、日本語のみならず、英語においても必ずしも厳密に使い分けられているわけではない。特に、職業人の育成に関する概念としては、二つの単語の定義や解釈が完全に定まっているわけではないといつてよい。また国によって学士課程教育段階における専門教育を表す用語自体はきわめて多義にわたっており、一様ではないのである。たとえば、英語だけみると、日本語の専門教育に近いものが少なくとも specialized education と professional education の両方を含んでいる。これに対して、大学院教育段階においては、時代や国によって高度に専門化した分野と領域、あるいは具体的な職業に直結する教育を示す言葉の表記が異なっているが、現在、基本的には英語の professional education に近い意味として使用される傾向がある。

もちろん、そもそも高等教育においては、どこまでを専門教育や専門職教育の範疇とするか、どこまでを一般教育や教養教育の範疇とするかということ、単に学問分野上の分類だけで厳密に定めることは究極的には不可能だろうが、本論文では、日本語としての専門教育を「広義の専門教育」と「狭義の専門教育」に分け、前者は日本語の専門職教育 (英語の professional education)、アメリカの主専攻 (major) や集中履修 (concentration)、旧ソビエト時代の専攻 (specialization)、中国の「専業教育」を中心とした教育などを包括し、つまり一般教育や教養教育以外のすべての教育を意味するものとする。後者は特に法律や医学、建築、ビジネスなどの高度に専門化された分野や領域の教育であり、換言すれば、専門職教育にあたる教育である。狭義での専門教育の特徴として、以下の点が挙げられる。すなわち、特定の分野や領域における学問的知識と専門的知識の結合に関する教育である。これに関連して、専門職団体などは卒業生にその知識や能力を証明する資格証書を授与し、同職業集団は自らの職業に関する行動の規則と伝統、特権と義務を定めている (Bourner, Katz

& Watson, 2000)。

なお、本論文では、日本語としての専門教育と専門職教育の違いについて、一応は次のように整理する。すなわち、前者は学士課程教育段階におけるリベラル・アーツ教育や一般教育、教養教育を含んでいない内容で、また大学院教育段階における純粋な学術的教育以外の職業や学問の実用性を重視する教育である。一方、後者は学士課程教育と大学院教育段階両方における具体的な専門職（たとえば、医師や弁護士、教員、ビジネスマンなど）養成する教育である。こうした専門職に就くために、多くの場合は国家、地方政府、専門職団体による資格試験に合格する必要がある。

3. 専門教育の理念・制度・カリキュラム

以上で述べたように、国によって専門教育に関する用語に差があるのは、各国の事情によるものだけでなく、これらの表現がもつ多義的な用法と文脈などが時代の流れによって制約されることもあるからである。以下、歴史的・比較的視点から、理念、制度、カリキュラムという三つのレベルにおいて専門教育の変遷および各時期のそれぞれの特徴をまとめる。

(1) 理念

周知のとおり、13世紀初期に成立したヨーロッパの中世大学では、すでに狭義の専門教育が始まった。17世紀まではこの専門教育の理念やコンセプトが時期や国によって多少違いがみられるが、基本的には、アリストテレスの哲学および聖書の教義などに基づいて、教会に奉仕する職業人材の育成を目的としていた。これに従って、ヨーロッパ大陸のほとんどの大学が聖職者や法曹、医者といった具体的な職業と結びついた教育活動を実施しており、こうした専門職資格を付与する権限も教会から獲得していた (Rashdall, 1936)。17世紀から、数学や物理、化学などの近代的な専門科目がフランスやドイツの大学に導入されてきたが、16世紀後半までは、ヨーロッパ大陸の多くの大学における専門教育が依然として教会に支配されており、宗教的色彩が強かった。たとえば、1527年に設置されたドイツのマールブルク (Marburg) 大学の教育使命が当時の教育の特徴を鮮明に表わしている。同大学の運営方針によると、そこでは、神学、法学、医学、学芸、言語は、神の純粋な言葉に従って教えられるものであることが強調され、「神の言葉に反して何ごとかを教える者は、破門する」とされている (プラール, 1988)。

17世紀以後、産業革命の展開や近代民族国家の出現に伴い、専門教育も大きな転換期を迎えた。それぞれの地域と国々の経済的、文化的、教育的な事情によって様々な議論や改革提案がなされたのであり、その中で特に注目すべきは、以下のように、国家官僚の養成、純粋な学問の探求、および農工業の発展を目的とする三つの専門教育の理念が出来上がったという点である。

第一は国家公務員や技術官僚の養成である。たとえば、フランスの革命議会は、1795年に「公教育に関する組織法」すなわちドヌー法によって、既存のすべての大学を廃止し、初めて新しい専門教育の理念を打ち出した。Verger は『フランス大学史』において「これらの専門高等教育機関では直接に専門職と結びつき、国家に役に立つ高度な専門教育が提供されるようになった」と指摘して

いる (Verger, 1986)。特に1808年に、ナポレオンによって「帝国大学」制度が創設された後、フランスの専門教育の理念は、もっぱらナポレオン帝国に奉仕する官僚、科学技術者及び軍人を養成するブルジョワ・エリートのための教育目的へと転換されたのである。このようなフランスの専門教育モデルはドイツやロシアなどのヨーロッパ諸国の近代専門教育の理念に相当なインパクトを与えると同時に、その応用科学の分野における専門家の養成を目指した実践的な教育志向はアメリカの工科系や軍事系教育にも大きな影響を及ぼしたと思われる。

第二は大学教授職をはじめとした科学研究に従事する学者や研究者の育成である。1810年に創立したベルリン大学では、深い哲学的教養を持つ専門分野の学者や知識人を養成するという大学像が志向された。特定の職業の準備を目的とする内容でなく、内面的な教養を通じて普遍的な人間を形成する目標を実現するものであった、つまり、学術的専門教育を重視するコンセプトである (Paulsen, 1906)。

第三に、企業や農業などのための実業者や技術者の養成である。具体的には、1860年以後のドイツの工科大学は、フランスのエコール・ポリテクニクを模倣しつつも、その目的・性格は国家技術官僚の養成のみを目的とするのではなく、明らかに私企業の要求する技術者層の養成にねらいを定めていた。またアメリカにおいては、産業社会のニーズに応じて、ランド＝grant＝カレッジ (land grant college) などの新しくできた教育機関において、産業界や地域経済発展の要求を満たすための専門教育理念も誕生した。さらに、19世紀後半からイギリスの地方都市において設立された都市大学 (civic university) もこの教育理念を反映したものであった (Veysey, 1965)。

19世紀後半から1980年代までは、以上の三つの教育理念に基づいて、世界各国における専門教育がさまざまなかたちで展開されてきたが、その理念自体には本質的な変化がなかったと考えられる。しかし、1980年代以後、市場化や国際化、特に21世紀に入って以降はグローバル化の進展に伴い、世界の多くの国々で専門教育を含む学士課程教育や大学院教育に目立った変化が生じた。こうした専門教育改革に関する理念や方向性には国や地域によって大きな差があるものの、次のような三つの共通点も指摘できる。

第一に、市場化の影響であり、一部の国で政府や国家による専門教育、特に専門職資格の支配に対する規制が緩和されており、市場や企業、国家や政府以外のさまざまな利害関係者 (stakeholders) が専門教育改革にますます大きなインパクトを与えるようになり、専門教育に対して高度で専門的な職業能力を有する人材の養成が求められるようになっていく。たとえば、イギリスでは、1980年代に始まった高等教育への市場化理念の導入によって、専門教育の関係者は自らの専門的知識や技能に基づいて自律的 (autonomous) かつ専門的 (professional) に決定する能力が低下したと述べている (Becker, 1994)。

第二に、国際化やグローバル化の影響で、専門教育、とりわけ大学院レベルにおける専門職教育の多くの分野は国際基準・ルールに沿って、国際的な通用性を考慮し、グローバルに活躍する高度専門職業人の育成を目指すことが求められるようになった。日本でも2005年、国際水準の高度で実践的な教育を行い、たとえば、社会経済の各分野で指導的役割を果たし、国際的に活躍できる人材を養成するという方針が打ち出されている (中央教育審議会, 2005)。

第三に、知識基盤社会や生涯学習社会が進行するなか、アメリカやイギリスをはじめとする多くの国々の学士課程教育段階において、コンピテンス基盤型教育（competence-based education）の理念が取り入れられ、職業人としての基礎能力育成を目指す改革が盛んに行われている。とりわけ1999年以降のヨーロッパ大陸においては、まだ完全ではないが、コンセプトとしてのコンピテンス基盤型教育がすでに広く受け入れられているとよい。具体的には、専門教育を中心とする第一サイクル教育段階では、特定の学科領域あるいは専門分野に関するコンピテンス（subject-specific competences）と一般的コンピテンス（generic competences）を獲得することを教育プログラムの目標（object）として、専門教育を含む学士課程全体教育の改革が進んでいる（黄，2011）。

(2) 制度

専門教育の制度としての具現化には地域や国によって差があり、19世紀後半からは、その担当組織を大きく三つの類型に分けてみることができる。すなわち、大学型、非大学セクターあるいは専門高等教育機関型、大学院型である。

①大学型

前述したように、ヨーロッパの中世大学は聖職者、法曹、医者 of 養成を目的として発足した。13世紀のパリ大学がその典型であり、それぞれの専門教育は大学のなかの神学、法学、医学の上級三学部において実施された。17世紀以後、一部の国家では、上級学部で学ぶための単なる準備教育と位置付けられた学芸あるいは教養学部（faculty of liberal arts）の課程を大学から外し、これをギムナジウムなどの中等教育機関に移し、専門教育研究のみを行う機関となる。たとえば、17世紀末のドイツのハレ大学がその一例である（小林，1997）。また、1810年創設のベルリン大学も、既存の大学構造を見直したうえで、哲学、法学、医学、神学の四つの学部をもって学術的研究を重視した教育を実施した。さらに、19世紀以後設立されたロンドン大学をはじめとするいわゆる市民大学や産業都市の大学、1860年代以後のアメリカのランド＝グラント＝カレッジ、およびほとんどの州立大学もその事例として挙げられる。現在、この制度が継承される国も少なくない。たとえば、アメリカの一部四年制大学や、戦後から平成3年までの日本のほとんどの大学、今日の中国の大学などである。このタイプの構造に関する特徴として、その多くが一・二年次での人文、社会、自然科学の幅広い履修を求めるリベラル・アーツや一般教育、全学共通教育を実施し、専門教育が大学の三・四年次に履修されるということで、いわゆる横割り型である。しかし、最近、この類型に対する見直しが進められている国もある。たとえば、日本の多くの大学では、平成3年の大学設置基準の緩和によって、大学教育全体の一層の充実と発展を目指して、4年間（医学部や歯学部などにおいては6年間）の一貫教育を実施しており、学年制を基本に、教養教育科目と専門教育科目の並行履修、1年次より徐々に専門教育が増えていく教育課程に特徴があり、いわゆる「くさび型」履修を行っている。

②非大学セクター型

このタイプの起源は1793年のフランスにおける大学教育改革に遡ることができる。当時の新政府は「1つの科学（une science）、技術（une art）あるいは専門職（une profession）を目指す教育を行うとい

た法令に基づいて、各種の高等専門学校をフランス各地に設置した (Liard, 1894)。例えば、工芸専門学校、戦争術専門学校、農業経済専門学校である。そのうちもっとも著名なのは、1793年3月11日の法令により同年9月28日に創立されたエコール・ポリテクニクという高等教育機関であった。以来、ドイツの工科大学 (Technische Hochschule) や、アメリカの一部の工科大学、軍事カレッジ、19世紀後半以後のイギリスにおける都市カレッジおよび日本の大学校などの成立にも重要な影響を及ぼした (Rudolph, 1977)。大学型と比較すると、このタイプの特徴として以下の点が挙げられる。まず、その多くが学位授与権を有していない。次に、通常、学術的研究が行われない。最後に、卒業生の職場の具体的な職種に対応し、極めて細分化された工業、農林水産、教育、医学、軍事などの領域を中心として展開してきたということである。また、ここで強調すべきは、ヨーロッパ大陸諸国と日本におけるこのような機関が、政府の各省庁の管轄下におかれることが多いことである。

③大学院型

すでにみたように、アメリカにおいて、19世紀中期からは、産業革命の進展に伴い、農業、家政学、獣医、工学などの実用性が高い専門教育が提供される大学や非大学セクターが次々と設置されてきたが、こうした機関においてはヨーロッパ大陸のフランスやドイツの国々のように、国家官僚や、研究者、大学教員などの人材養成が行われていなかった。専門職としての研究者や、医者、法律関係者、企業家などの養成は、基本的には大学院という組織において実施されている。この類型の特徴は、大学の学士課程教育が基本的にはリベラル・アーツや一般教育機関とされる、専門教育、特に狭義での専門職教育は主としてプロフェッショナル・スクールにおいて実施されるという点にある。また、その大学院は、基本的には、伝統的な人文社会科学や理工系の学際分野を中心とする学術系大学院 (graduate school) と、法律、経営、医学、建築など実践的知識や専門的技能が問われる特定分野を対象とする専門職大学院あるいはプロフェッショナル・スクール (professional school) に峻別できる。前者は、1876年にドイツのモデルにならって設立されたジョンズ・ホプキンス大学が代表であり、主として研究と教育が緊密に連結することを通して、科学者や、学者、大学教員などの育成を目指している。後者は、産業社会の進展や専門的な分野の多様化などに伴い、高度な専門職に就く際に必要となる実践的な知識や技術を養成する教育機関としてのプロフェッショナル・スクールである。アメリカのプロフェッショナル・スクールの発端は19世紀後期に遡ることができるが (たとえば、アメリカでの最初のビジネス・スクールが1880年に設立された)、20世紀初めから第二次世界大戦までは、こうしたプロフェッショナル・スクールがアメリカ社会のさまざまな領域において活躍できる高度専門職業人養成へのニーズの高まりに対応すべく急速に展開されてきた。たとえば、1925年の時点では、学士課程教育レベルでの一部のカレッジを含めて、アメリカの大学におけるビジネス教育関係スクール数が181に増加している (Dressel, 1963)。また、その量的拡大に伴って機関の多様化も進んだ。現在アメリカでは、専門分野別でみるとおよそ15種類のプロフェッショナル・スクールが設置されており、建築、ビジネス、歯学、ジャーナリズム、法律、図書館学、医学、看護学、薬学、公共衛生学、公共政策、獣医、カイロプラクティックなどの専門職教育が提供されている (US Department of Labor, 2011)。

しかし、歴史的にみた場合、前述の大学型との違いは、19世紀後半のアメリカに誕生した大学院という新しい組織が、政府や国家によって支配されたものではなく、あくまでも私学を含む個々の大学によって設立され運営される機関だということである。

一方、19世紀後半までのイギリスでは、法曹や医師などの専門人材の養成は、フランスやドイツのように特定の機関とのかかわりを持たず、個人レベルにおいて徒弟制度 (apprenticeship) に基づいて実務教育というかたちで実施されてきた。つまり、開業医や弁護士などの専門職業人が現場での教育や訓練を通じてそれぞれの職業や専門職が必要となる知識・技能および行動の規則と伝統などを徒弟に身につけさせたのである。と同時に、その徒弟もさまざまな実践活動を通じて見習いを行った (Collins, 1990)。

このように、フランスでは、19世紀からエリート養成機関として新しくできた高等専門機関において専門教育が提供された。ドイツでは、大学教授や学者の養成を目指した専門教育は依然として大学において実施され、技師やエンジニアを訓練した教育は工科大学などの非伝統大学セクターにおいて実施された。アメリカの場合は、大学院、特にプロフェッショナル・スクールでその狭義での専門教育が行われた。

専門教育の理念の変化に従って、専門教育の担当組織の見直しも行われている。特に、1980年代後半以後、システムレベルにおける専門教育改革に関する国際的動向として、以下の点が挙げられる。

第一に、大学と非大学セクターの関係に関して、一部の国々で高等教育制度の二元制 (binary system) が廃止されており、従来のように、高度に専門化された具体的な職業教育を行った非大学セクターと大学が統合され、高等教育が一元化された。たとえば、1988年から1992年にかけて実施されたイギリスのポリテクニクおよびカレッジと大学との制度統合はその一例である。また、1992年以後、中国では計画経済体制から市場経済体制への移行に伴って、理工系・農学系をはじめとした特定の専門分野と領域を中心とする専門教育機関が大幅に減少する一方、総合大学が急速に増加し、大学において専門教育の実施がなされている。その結果、1950年代に旧ソビエトモデルのもとで形成された理工系を中心とした高等教育構造は大きく変化した (黄, 2003)。

第二に、学士課程教育と大学院教育の関係について、およそ二つの動きがみられる。その一つは、ヨーロッパ大陸諸国において1999年から始まったボローニャ・プロセスの進展に伴って、とりわけ2003年のベルリン・コミュニケによって、「欧州高等教育圏」の確立のためにさまざまな改革が実施されている。特に高等教育制度全体の役割分担について、博士課程を学位の共通枠組に追加することで高等教育の3段階構造 (学士3年、修士2年、博士3年) を導入し、その第1サイクルとしての学士教育段階において主に特定の職業領域に限定された専門教育が取り入れられるようになった。もう一つは、学士課程教育段階では一般教育や幅広い教養教育を実施し、具体的な職業に対応した高度に専門化された教育を大学院教育段階で行うという基本的な発想である。つまり、専門教育については、大学院教育の役割の比重が大きくなり、学士課程教育では、完成教育というよりも、専門分野を学ぶための基礎教育や学問分野の別を超えた普遍的・基礎的な能力の育成が強調されるようになってきている。たとえば、2008年に始まったオーストラリアのメルボルン・モデルは、その典型的な事例である。また、近年来、日本や中国、韓国などの国々においても、アメリカのモデル

を参考に、学士段階での教育は一般教育や教養教育を重視し、高度の専門教育は大学院に委ね、プロフェッショナル・スクールにおいて特定職業に従事するのに必要な高度の専門的知識・能力の育成に特化した実践的教育を行うようになっている。

第三に、国際的な専門人材を確保・育成するために、海外の大学や海外企業、海外研究機関との連携によって、海外分校や現地提携機関を通じた海外での教育プログラムの提供が進んでいる。特にアジア・太平洋地域において盛んである (Marginson, Kaus & Sawir, 2011)。

(3) カリキュラム

ヨーロッパにおける中世の大学は、主に聖職者や法曹と医者の養成を目的としていたため、神学部の教授は神の認識を伝達することを目的とし、その究極の源泉は啓示集に求められた。教授内容としては、聖書とその関係文献に重点がおかれ、法学部の教授内容は主としてローマ法および教会法の注釈・解説であった。医学部ではガレノスの研究を主として、パリの医学研究は全く理論面に限られ、臨床方面には及ばなかったといわれている。また、教授方法は講義と討論が用いられた(皇, 1970)。

19世紀から、近代的知識や技術などに基づいて、国家官僚や大学教授、技師などの職業も専門職化されたのに伴い、これらの新しい職業あるいは専門職に従事する人材を育成する専門教育が登場した。前節で触れたように、エコール・ポリテクニクにおけるカリキュラムは主に数学と物理学という2つの分野から編成され、それぞれ複数の科目によって構成されていた。そして、学生がこれらの科目を学んだのち、民事や軍事部門あるいは例えば、要塞、坑道、橋梁等の現場へ実習に送られ、配属された (Callot, 1959)。

一方、創立初期のベルリン大学では、中世大学と同様に、神学、法学と医学の三つの学部が設置されたが、これらの学部のうえに上級学部として哲学部がおかれた。そこでは、言語学、歴史研究、数学、物理学という四つの分野に関わる新しい科目が提供されており、学術的な専門分野の大学教授や基礎研究に従事する学者の育成が目指された。この四つの新分野には、さまざまな近代的内容が組み込まれていた。たとえば、言語学には、ドイツ研究、ロマンス系言語学、東洋言語学と文学、比較言語学とエジプト学等の科目が含まれていた。また、1820年から1830年の間に、自然科学に関しては、数学研究と調査・実験に基づいてさまざまな研究と教育が行われ、近代生理学も成立した (Paulsen, 1895)。教授方法としては、講義と演習が挙げられる。しかし、近代大学の講義は特定科学を組織的に叙述するものである。演習において、学生は教師の指導の下にあるいは教師との共同研究の形式において、科学の研究方法を体得する。人文科学・社会科学の研究におけるゼミナールと、自然科学の研究における研究所 (Institut)、実験室は近代大学の本質と密接な関係をもっている。これらは中世大学で用いられた教授法とは根本的に異なっている (皇, 1970, p.104)。

そのほか、特に非伝統大学セクターでは、商工業の需用に対応した専門科目も開設されるようになった。たとえば、ドイツの工科大学の学科構成は、(1) 建築、(2) 土木 (治水工学、道路工学、鉄道工学、測地学)、(3) 機械工学、(4) 物理・科学工学の4つの学科は必ず設置することとし、このほか必要に応じて造船・鉱山・冶金 (特に鉄鋼冶金) の各学科を付加することができた (潮木,

1973)。これらの内容を学んだ学生が将来必ずしも国家官僚や、医師、法曹などの高度に専門職化された職業に就くわけではなく、企業やビジネスなどの部門において活躍するのが一般的であった。

専門教育カリキュラムの変容に関しては、一言でまとめることができないが、アメリカの Dressel 教授は、1950年代から1960年代までのアメリカの大学における工学、ビジネス、ソーシャルワーク、ジャーナリズム、農業、教員養成、家政学、看護学、法律、医学といった分野の事例研究を通じて、それらの変化と傾向について考察している。彼は、こうした分野のほとんどが、学生に対して市民リーダー (citizen leader) の養成や、自らの専門分野とほかの分野との関連性、学生による独学能力の向上などに注目して改革が実施されていたと指摘している。また、リベラル・アーツや一般教育が専門化される傾向がある一方で、専門教育も研究や大学院教育を重視することを通して、各専門間での乖離や区分が次第に曖昧になりつつある現象もあり、さらに、知識の発展により、学生が幅広い領域にわたる専門知識と専攻分野におけるしっかりとした基礎を身に付けることが求められるようになった。その結果、各専門教育の間で融合や統合するようになってきたと述べている (Dressel, 1968)。また、全米カレッジ・ユニバーシティ協会 (Association of American Colleges and Universities: AACU) が2000年に567の学士号を授与する高等教育機関を対象に実施されたアンケート調査結果および独自の訪問調査に基づき、1980年代から1990年代までのアメリカの学士課程教育、特に一般教育カリキュラムに関する改革の特徴の一つとして、一般教育と専門教育の間でより密接なつながりや接続が可能になったことを挙げている (Gaff, 2003)。

ボローニャ・プロセスに伴い、ヨーロッパ大陸諸国において第一サイクル段階での専門教育に関する改革の試みが実施されている。特筆すべきなのは、ボローニャ・プロセスの一環として2000年にスタートした『ヨーロッパにおける同調教育構造プロジェクト』(Tuning Education Structure Project in Europe) に基づいて、2000年から2004年までの第一段階では、すでにビジネス、化学、地球科学、教育、ヨーロッパ地域研究、歴史、数学、看護学と物理といった九つの専門領域に関する共通カリキュラムや、必要なコンピテンスの指標、学習成果の評価基準、それぞれの領域における各学習段階の履修要件などが定められている。現在、そのプロジェクトが第二段階に入っており、農業や建築などの19の専門領域に関して、同様の作業が行われている (The Tuning Management Committee, 2006)。このように、大学教育の専門化 (professionalization of university education) が進んでいるなかで、多くの専門分野や領域において特定の職務や職場、社会が求めるコンピテンス基盤型教育の活動が実施されている (González & Wagenaar, 2008)。また、日本においても、このような国際的な動向を踏まえつつ、2008年の中央教育審議会答申は今後日本においても学士課程教育段階の各専門分野を通じて学生の「学士力」を養う重要性を訴えている (中央教育審議会, 2008)。

4. まとめ

以上で述べたことに基づいて、専門教育に関して下記のようにまとめることができる。

第一は、13世紀初めごろに始まった中世の大学における牧師や医者、法曹の養成に関する専門職教育、いわゆる狭義での専門教育が、フランス大革命時期以後、この三つの伝統的な専門職の育成

に加えて、国家行政や軍事、技術官僚をはじめとする官僚や学者、大学教授職などの養成が求められるようになった。また、産業社会のニーズに対応するため、農工商業の技術者や実務家などの養成、いわゆる広義での専門教育も大学レベルにおいて実施されるようになった。最初はこうした専門教育が専門職教育として位置付けられていなかったが、時代の流れ、または国々によって、その一部の内容を専門職教育の範疇としている。たとえば、19世紀後半以後アメリカでは工学やビジネス、農業などの分野が、ヨーロッパ大陸と異なり、基本的に専門職教育として成立してきた。要するに、従来の専門職教育の内容が拡大しつつある一方で、19世紀以後は企業や農業および商業などの発展に伴い、国家資格などの職業資格と関連しない社会的に高度な職業能力を有する人材の養成を中心とした広義での専門教育も登場した。この結果、今日のように、神学や、法学、医学などの伝統的な専門職教育が狭義での専門教育となっていて、広義での専門教育の一環として行われていると捉えられる。このように専門教育の範疇が拡大しつつあるとともに、そのシステムレベルにおいて、18世紀末のフランスでは、高等専門学校やエコール・ポリテクニクなどの新しい教育組織において専門職教育が提供されるようになった。19世紀以後、アメリカでは専門職教育が行われる大学院、特に専門職大学院も登場した。またカリキュラムレベルにおいても、前述のように、それぞれの教育コンセプト・目的に沿った多種多様な専門性や職業を強調する教育内容も次々と開設されるようになった。つまり、新しい専門教育、とりわけ専門職教育の理念を実現させるために、教育内容の見直しはもちろん、システムレベルにおける革新や新しい組織・機関の創設も必要である。

第二は、歴史的・社会的な視点からみると、専門教育の展開の社会的要因がきわめて複雑であるが、18世紀までは教会のもとで行われ、19世紀からは特にヨーロッパ大陸において近代国家との強い関わりを持ち始めてきた。ほぼ同時に、それは近代科学の進展や学問分野・領域の専門化、とりわけ産業社会の発達などの影響を受けて急激に変化を遂げてきた。1980年代以降は、これまでの国家の支配や学問の進展および産業の勃興といった要因に加えて、市場化や国際化および社会的・経済的なグローバル化という新しい要素が次第に強まる傾向がみられる。

第三は、1960年代から、特に1980年代以降は、ヨーロッパ大陸以外、アメリカや日本、中国、そしてつい最近のオーストラリアでは、とりわけ学士課程教育段階において専門教育とリベラル・アーツ教育や教養教育と有機的に統合する動きがみられるようになった。これは単に理念やコンセプトのレベルにとどまるものではなく、システムやカリキュラムなどのレベルにおいても様々な改革が本格的に進められている。専門教育という視点からみると、こうした国々において、リベラル・アーツ教育や教養教育科目・専門教育科目等の科目区分や履修要件の縛りが廃止されることによって、大学生は各専門・専攻などにおいて専門の知識を修めると同時に、それを支える幅広い視野と教養を、全学的な教養教育プログラムを通じて涵養することが共通の特徴として挙げられる。また、近年、ヨーロッパ大陸の多くの国々や、イギリス、アメリカおよびオーストラリアにおいて、専門教育の実施に関しては、コンピテンス基盤型教育の提唱や学習成果の評価と認証などの導入による改革の試みが特に注目を集めている。

最後に、以上の変容と関連して、専門教育の実施に関して、高等教育システムでそれぞれの担当組織による役割分担や機能分化が進む傾向が見られる。以上で分析したように、教育段階別でみる

と、一部の国々において、専門教育がリベラル・アーツ教育との統合などを通じて、リベラル・アーツ教育や教養教育が学士課程教育段階において重点がおかれている。それに対して、狭義での専門教育、いわゆる専門職教育がプロフェッショナル・スクールにおいて行われ、学術研究に従事する人材の養成は、特に博士号を授与できるアカデミックな大学院において実施される傾向がある。一方、種類別でみると、イギリスや中国などの国々では、教育制度の一元化や専門教育機関が大学との統合などを通して、従来のように、主として専門教育を提供する非大学セクターから大学に昇格したり、合併されたりする改革も進んできた。

【参考文献】

- 潮木守一（1973）『近代大学の形成と変容』東京大学出版会。
- 黄福涛（2003）「1990年代の中国における高等教育機関の合併—日中比較的な視点—」『大学論集』第33集, 21-35頁。
- 黄福涛（2011）「コンピテンス教育に関する歴史的・比較的な研究」『大学論集』42集, 1-18頁。
- 小林哲也（1997）「一般教育概念の国際比較」一般教育学会編『大学教育研究の課題』玉川大学出版部。
- ジョセフ・ベン＝デービッド（天城勲訳）（1977）『学問の府』サイマル出版会。
- 皇至道（1970）『大学の歴史と改革』講談社。
- 館昭（1997）『大学改革：日本とアメリカ』玉川大学出版部。
- 中央教育審議会（2005）「わが国の高等教育の将来像（答申）」（文部科学省）
- 中央教育審議会（2008）「学士課程教育の構築に向けて（答申）」（文部科学省）
- 橋本鉦市（2009）『専門職養成の日本的構造』玉川大学出版部。
- 山田礼子（1998）『プロフェッショナルスクール：アメリカの専門職養成』玉川大学出版部。
- ハンス＝ウエルナー・プラール（山本尤訳）（1988）『大学制度の社会史』法政大学出版局。
- Becker, T. (1994). *Governments and Professional Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bourner, T. Katz, T. & Watson, D. (2000). *New Directions in Professional Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Callot, J. (1959). *Histoire de L'Ecole Polytechnique*. Paris: Les Presses Modernes.
- Collins, R. (1990). Changing conceptions in the sociology of the professions. In R. Torstendahl & M. Burrage (Eds.), *The Formation of Professions-Knowledge, State and Strategy* (pp.7-16). London: Sage Publications.
- de Witt, N. (1955). *Soviet Professional Manpower: its education, training, and supply*. Washington DC: National Science Foundation.
- Dressel, P. (1963). *The Undergraduate Curriculum in Higher Education*. Washington DC: The Center for Applied Research in Education.
- Dressel, P. (1968). *College and University Curriculum*. Berkley: McCulchan Publishing Corporation.

- Gaff, J. (2003). *Handout on Curriculum Trends*. Presentation at Kutztown University of Pennsylvania, October 1-8.
- González, J. & Wagenaar, R. (2008). *Universities' Contribution to the Bologna Process: an Introduction*, second edition. Spain: Sevicie de Publlicaciones de la Universidad de Deusto.
- Jarausch, K. H. (Ed.) (1982). *The Transformation of Higher Learning 1860-1930*. Germany: Klett-Cotta.
- Joan, S. & Lattuca, L. (1997). *Shaping the college curricula: Academic plans in action*. Boston: Allyn & Bacon.
- Levin A. (1978). *Handbook on Undergraduate Curriculum*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Liard, L. (1894). *L'enseignement supérieur en France 1789-1889. Tome Premier*. Paris: Armand Colin et Cie, Editeurs.
- Marginson, S. Kaur, S. & Sawir, E. (Eds.) (2011). *Higher Education in the Asia –Pacific*. Dordrecht: Springer.
- Paulsen, F. (1895). *The German Universities –Their Character and Historical Development*. New York: Macmillan and Co. and London.
- Paulsen, F. (1906). *The German Universities and University Study*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Rashdall, H. (1936). *The Universities of Europe in the Middle Ages*. Oxford: The Clarendon Press.
- Rudolph, F. (1977). *Curriculum: a history of the American Undergraduate Course of Study since 1636*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- The Tuning Management Committee. (2006). *Tuning General Brochure English Version*. Retrieved July 2011, from <http://www.unideusto.org/tuningeu/documents.html>
- US Department of Education Institute of Education Sciences (2000). *Classification of Instructional Programs*. Retrieved August 2011, from <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2002165>
- US Department of Labor (2011). *Occupational Outlook Handbook, 2010-11 Editon*. Retrieved August 2011, from <http://www.bls.gov/oco/> また他の関連資料についてオンライン情報に基づいて作成した。詳しくは http://en.wikipedia.org/wiki/Professional_school を参照。
- Verger, J. (1986). *Histoire des universités en France*. Toulouse: Bibliothèque historique Privat.
- Veysey, L. (1965). *The Emergence of the American University*. Chicago: The University of Chicago Press.

An Historical and Comparative Study of Professional and Specialized Education: Focusing on the Levels of Concept, System, and Curriculum

Futao HUANG *

This article examines professional and specialized education from an historical and comparative perspective. It uses case studies to address changes in use of the terms ‘professional education’, ‘specialized education’, and other related terms, at the three different levels of concept, system, and curriculum.

The article consists of the following sections: first, it discusses the various terms and definitions relating to professional education, specialized education, and technical and occupational education, at both the undergraduate and graduate level, at different times and in different countries, especially in the USA, Japan, and China. It examines changes in the concepts of professional and specialized education that have occurred from the time of the medieval European universities, to the 21st century; major educational institutions or sectors that have been expected to provide professional and specialized education since the 12th century; and typical educational materials that have remained associated with professional and specialized education in some countries since the 19th century. The article then touches on recent reforms to professional and specialized education at the levels of concept, system, and curriculum in the UK, the USA, Japan, and China. It concludes with the following arguments. First, currently the term ‘professional education’ should be considered an integral part of specialized education, at least in the Japanese language; while ‘specialized education’ refers to much broader fields or areas, including practical, operational, technical, occupational, and vocational education, as well as to traditional professional education at the post-secondary level. Second, the formation of different types of professional or specialized education has been influenced by social change, the advancement of knowledge, and the emergence of new professions or occupations at different periods and in different countries. Third, from historical and comparative perspectives, two models of professional and specialized education have been formed: the continental European model and the US model. In particular, the US model has come to exert a more profound impact on countries such as China, Japan, and even Australia. Finally, it seems that recently an increasing emphasis has been placed on the integration of both general education and professional or specialized education. This is especially true in relation to US undergraduate education; moreover, the implementation of competence-based education in professional education has become a global trend.

* Professor, Research Institute for Higher Education (R.I.H.E.), Hiroshima University