

教養教育講演会

- 目的 教養教育と専門教育の調和ある4年一貫教育について、新たな視点で考える。
- 日時 平成9年10月31日 14:00～16:00
- 場所 教育学部第3会議室
- 講師 東京大学名誉教授・国立学校財務センター研究部教授 天野 郁 夫
- 演題 これからの大学教育と教養教育

講演要旨

ご承知のように1991年の設置基準改正以降、どの大学でも改革が一種のブーム状態になりましたが、その改革には2つの目玉がありました。第一は教養部の改組、解体です。約30の大学の教養部の解体再編が今春ほぼ終了しました。第二の目玉は大学院の重点化です。東京大学にはじまり、教員の組織を学部から大学院に移すことが、幾つかの大学で進みました。また、大学院の規模を拡大し、新しい大学院の研究科設置の作業も大分進んでいます。また、財政が厳しくなったこともありほぼ一段落の状態です。

6～7年を経て、ひとつの局面が過ぎたかなという気がしないでもありません。しかし国立大学には今、新しい問題が起こりつつあります。その一つは国立大学の設置形態についての議論です。エージェンシー化、民営化等の意見が出ています。エージェンシーはイギリスの改革から取ってきた言葉ですが、イギリスの大学はエージェンシーではありません。それを日本で国立大学をエージェンシー化しようということで、具体的にどうするのか理解し難いものがあります。いずれにしても国立大学の現在のあり方、設置形態が時代の要求に合っていないのではという声随所出ています。最近では労働組合までの連合が国立大学廃止論を唱えるという奇妙な時代になっています。

将来のことは判りませんが、差し迫った問題としてもうひとつ国立大学の入学定員問題があります。今年になって教員養成学部の入学定員5千名削減が言われるようになりました。教員養成課程の入学定員は最盛期には約2万人でしたが、現在は1万5千人。その上さらに5千人ですから極めて大きな削減案です。教員養成系の学部は全国で51あります。文部省に明確な施策があるのかどうかは別にして、教員養成学部の動揺は否めません。教養部に次いで、国立大学の組織構造を揺さぶるようなものになるかもしれません。

こうしたことを考えますと現在まで進んできた制度改革ですべてが終わったわけではなく、改革は新しい局面を迎えていると見るべきではないかという思いが強くなります。

ところで、現在進行中の大学改革の中心的課題は教育改革だろうと思います。今春、『大学に教育革命を』という著書を出しましたが、実際大学や国立大学で革命的な変化が起こらなければならぬ局面を迎えているのではないかと。教養部が改組されたとき、当然のことですが一般教育の改組、解体が起こりました。そして大方の大学で、一般教育にあたる部分が教養教育と呼ばれるようになりました。しかし、一般教育が解体、再編されて教養教育になったことで、全てが終

わったわけではありません。問題ははじまったばかりで、これからは専門教育の再編と、専門教育と教養教育の関係の再検討と再編が控えています。大学の教育改革は一般教育だけではなく、専門教育が変わらなければ終わりません。ところがこの問題について大学の先生方の認識はけっして充分ではありません。一般教育の改革で終わったと受け止めている先生方も少なくないようです。

これまでの教育改革の状況について文部省は毎年調査を行っていますが、たしかに大学の「小道具」の改革、例えばシラバスをつくる。二学期制、つまりセメスター制導入する。学生による授業評価制度を導入する。教授法の改善等をするの小道具の改革はたしかに進んでいます。しかし大切なのはカリキュラムそのもの、或いはその背後にある学科、講座、学部等の組織、つまり大道具だと思えます。この大道具の部分の再検討を教養部、一般教育部の解体と並行して進める必要があったと思うのですが、まだ残されたままになっています。

教養部の改組、解体後の変化については数年前に国大協が大がかりな調査を実施しました。その結果をみると、授業科目の名前や単位数が変わったことは判るのですが、実際に何が起きているのかそれだけでは判りにくい。そこで昨年末から今春にかけて、いくつかの大学の訪問調査をし、率直に一般教育解体後、教養教育にどんな問題が生じているのかをお聞きしました。北は東北大から南の九大まで、様々な大学を訪ねましたが、大半が大規模な総合大学です。香川大学は4学部だけの比較的小規模な大学ですから問題の性格が多少異なるかとは思いますが、関係の先生方とお話したところではやはり、共通の問題を抱えているように思います。

教養教育が変わってから、それまでとは異なる新しい問題が起きている。そこで教養部は一体何だったのか、一般教育部は何だったのかを改めて考えてみる必要があると思うのです。教養部は昭和40年代前後の時期に、文部省が各地の国立大学に設置したものです。それまで一般教育は独立の組織を持っていませんでしたが、それを部局として認め、教養部長を置き、スタッフや予算面でも配慮する、教育組織として確立する、ということで教養部をつくりました。日本の大学は専門学部制をとる縦割りの組織です。その組織で教養部は縦割り組織を横に繋ぐ組織として、全学的組織として生まれました。教養部のカリキュラムは大学設置基準で枠付けられていまして、極めて安定的でした。カリキュラムは構造化されていて、一定の単位数のある枠で取るように定められていました。一般教育の理念が改めて問われることはなく、設置基準通りに実施していればそれで成立していると考えられていたと思います。もちろん一般教育のあり方に関心を持つ一部の熱心な先生方は、一般教育とは何か、教養教育は何かを絶えず問い続け、総合科目を設ける等、様々な改善の努力をしてきました。しかし、全体として一般教育は厳しく統制されていた反面、教育課程として庇護され、守られてきたとよいためと思います。専門教育の方からは一般教育不要論や一般教育の削減要求が、度々出されていましたが、80年代末までその枠は守られてきたわけです。しかし、1991年の設置基準の改正以後、状況は大きく変わり、殆どの大学で組織が解体してしまったことはご承知の通りです。解体は文部省が求めたのだとか、大学側が自主的に取り組んだのだ等、様々な説がありますが、教養部の改組・解体に大学内部の関係者が強く反対しなかったことは事実です。一般教育は強い反対もなく教養教育に看板を変えてしまったのです。

こうした看板変更後、二つの問題が生じてきました。一つは教養教育の責任を誰が背負うのか、

もう一つは教養教育の理念は何かという問題です。設置基準が規制し、教養部が設けられていた時代には、自覚的に問題にされることはなかった二つの問題が新しく登場してきたわけです。第一の教養部に代わる責任を誰が持つのかという問題への対応は、大学によって様々ですが、大きく分けて全学委員会方式と、センター方式、責任部局方式の三つがあるように思います。基本的にはそれぞれ別のもので、大学によって様々な組み合わせで存在しています。どちらにしても教養教育の責任は大学全体が負うことになり、その象徴として前述の三つの方式が登場したわけです。新しいシステムは全学協力体制、全学出動体制と言われています。教養教育の運営に全学的な協力が必要であることは明らかです。センター方式や責任部局制を取っている大学でも全学委員会が置かれ、各部局の代表が教養教育の運営、実施に当たっています。責任部局制を取っている大学はそれ程多くはないようです。例えば、京都大学は教養部改組後にできた総合人間学部が責任部局で、広島大学では総合科学部が責任部局ですが、文学部と理学部を責任部局に指定している大学もあります。

教養部が変わってつくられる学部は基本的に専門学部です。責任部局といってもひとつの専門学部だけが教養教育の責任を持つことはありえませんから、責任部局制を取っている大学でも、全学委員会を外側に置いています。センター方式は大学教育センター等のセンターを持っている大学で、組織はあまり大きくなく、2～3名の専任教官と若干の事務官がついているだけです。センター長は教養部時代の教養部長さんがなっているところが多いようです。センターは全学的な教養教育実施のための中核的組織ですが、センターだけで全体を動かすことはできません。調査や助言が主な仕事で、会議を招集し、調整機能、事務的機能を果たしています。

結局、全体を動かしているのは全学委員会ということになります。教養教育は全学的合意を前提に運営される。委員会には各学部選出の委員が集まりますが、委員はそれぞれの学部の利益代表ですから、合議の上で教養教育の理念等について、ラジカルな案を決めるのは難しい。委員会や委員長の権限にも難しい問題があります。委員会方式では委員は各学部から一定の任期で選出されますから、継続性が維持し難い。教養教育の運営に力を注げば注ぐ程、会議も頻繁になり、委員からは負担過剰の悲鳴が聞こえてきます。名古屋大学では全学委員会方式の運営が巧くしているようですが、その反面、関係者からは会議の数が多く、委員会の責任が大きすぎるという意見もあるようです。

全学委員会方式、責任部局制、センター方式のいずれにしても、誰が教養教育の責任を負うかという問題が曖昧なままに事態が進行しているという印象を強く持ちました。教養教育の理念をどうするかにはまではなかなか話が及ばず、授業のコマ数をどう配分するか、部局間の利害をどう調整するかにはエネルギーが注がれているように見えます。しかも、現在実施の教養教育は教養部時代の一般教育の枠組みを基本的な前提にし、その中で削減や追加等の修正して発足しました。ともかく4年間やってみる、その後にもう一度見直しをするということをやってきて、今、その見直しの時期が来ています。いくつかの大学で教養教育の再検討をはじめていますが、作業は相当難しい問題を抱えています。理由の一つは教員の世代交代です。改革に関わった先生方が減り、同時に暗黙の合意や理解が失われつつあります。その上、かつての教養部の先生方は専門学部に分属し、責任主体が曖昧になっています。教養教育の理念の再確認を行われなければならないのですが、全学委員会方式では難しく、しかも今までの授業のコマ数や負担を大幅に変更すること

になると部局間の利害が絡み、根本的な再編成までには至りません。4年後に見直しをと考えてきた大学でも結論に至らず、改正、改革を先伸ばししているのが実情です。教養教育の責任主体をどうするかは、教養部解体後に浮上した最大の問題ですが、これがベストだと改革案はない、というのが現状です。

もう一つの問題は、教養教育の理念に関わるものです。多くの大学でどのように検討されたのか、詳しくは判りませんが、ともかく一般教育の解体が起こり、様々な工夫を凝らした教養教育の実施という方向で進んできました。しかし改革の理念からしますと、単に一般教育の改革だけではなく、一般教育と専門教育の境界を取り払い、4年間の学部教育編成を自由化することが設置基準改正の基本的な方向だったことを再確認する必要があります。教養教育をどうするかは、4年間の学部教育、最近は学士課程教育ともいいますが、それをどう組み立てるのか、学部教育、学士課程教育の理念の問題として捉えられなければなりません。

このように考えますと、日本の学部段階での教育が専門学部制を取っていることをあらためて考えてみる必要が出てきます。今回の設置基準改正のモデルは、アメリカの学部段階の教育にあると一般に理解されています。アメリカの学部段階の教育は学士課程教育であって、一般教育と専門教育の境界がなく、学生の自由な選択によって、メジャー、マイナーの形で履修をし、高度の専門職業教育よりも教養重視の教育として進められているという理解です。日本の大学もその方向にというのが、基本的理念でした。しかし日本の大学とアメリカの大学には大きな違いがあります。日本は専門学部制ですが、アメリカの場合、学部段階には単一のカレッジがあるだけで、全員の学生がそこに所属し、科目選択をしながら自分の専攻を決めていきます。日本の場合、入口は専門学部別に分かれています。専門学部は学問領域に対応しており、学部名称も基本的に決まっています。専門学部は教育組織であるとともに、研究組織でもあり、専門を同じくする教員の組織でもあります。学生はそこに所属し専門教育を受ける。専門学部は予算の配分や管理運営の単位でもあります。したがって教授会自治とは専門学部の教授会の自治権を意味しているわけです。

専門学部は組織として縦割りで、大学はその縦割りの専門学部の連合体として存在しています。とくに地方の国立大学のなかには戦後、一県一大学の原則に基づき、様々な高等教育機関が統合され設立されたところが多く、キャンパスも分離しているところが少なくありません。伝統もキャンパスも異なり、しかも専門領域を異にする人たちの集まりであるわけで、国立大学の学部連合体的な性格は、私学よりも強いと言ってよいでしょう。そうした中で教養部は、唯一の横割りの組織でしたが、それが無くなってしまった。言い換えれば組織の縦割りが下まで貫徹した。教養部がなくなったことで、事実上組織の専門教育優位の体制に移行したのだということを理解しておかなければなりません。

こうした現代では教養教育は、完全縦割り化した組織の中でのカリキュラムの共通部分として存在しているだけで、そのための組織はありません。組織のないまま、専門学部を横に繋ぐカリキュラムを運営するという状況になっています。教養部の教員は全員が専門学部にも所属するようになりました。大学院の研究科を新設して所属をそこに移した大学もありますし、外国語や体育関係の教員については独立のセンターを設置している大学もありますが、基本的には全員がどこかの専門学部にも所属するようになりました。つまり教養教育の先生方自身が専門教育の担当者に

なり、専門学部を本拠地に、教養教育のために出勤することになったわけです。

教員の所属が専門学部になっただけではなく、日本の大学は伝統的に研究を重視し、教員の業績評価も研究中心に行われています。大学の教員は基本的に専門研究者ですから、自分の専門に対応した授業科目を担当したいという要求が強い。教養部の改組がスムーズに進んだ背景にはそうした教員の側の専門志向・研究志向が根強くあったことは事実です。専門志向の先生方が専門学部に所属し、専門教育を担当すれば、その分、教養教育へ注ぐ力は削がれます。ティーチング・ロードという言葉がありますが、教養教育が割り当てられたコマ数を消化するだけになったとしても不思議ないわけです。実際に教養部が改組され、教員が各学部に分属したあと、教養教育のコマ数の割り振りは、教員を引きついだポスト数に応じて、その教員が旧教養部時代に負担していたコマ数、例えば4コマなら4コマ×人数分を当該学部から出し、教養部から移った教員が基本的にそれを担当するという取り決めをしている大学が多いように思われます。定年やその他の理由で当該教員が退職した後の補充の仕方は大学によってちがいますが、例えば“あなたのポストは教養部から移されたポストだから”と、教養科目の4コマを持つことをあらかじめ条件として人事が行われるケースも少なくないようです。割り当て消化的な考え方は、その点とも深く関わっているように思えます。

ところで教養部の改組後、専門教育重視の傾向がさらに強まったと申しましたが、それは4年一貫教育の必要性が言われる中で、一段と強化されているように思います。4年一貫教育で、教養の単位はどの学年でも取れるようにしようという考えの大学が多いようですが、その中で専門教育は1年次下りてきています。同時に教養教育の科目が多くの大学で、基本的に削減されることになりました。全体的に見て専門教育の単位数が増え、学生たちは1年から専門教育を受けるようになったわけです。

学生はこうした改革にどう適応したのでしょうか。大学によって異なりますが、一般的な傾向として学生たちは最初の一年間で可能な限り教養科目を消化しようとしているようです。高校の時間割のような授業に過剰登録をし、やさしい科目で単位を満たそうとする傾向が、多くの大学で起きています。科目選択の幅が広がったことから楽勝科目と呼ばれる科目に受講生が集中し、大きな偏りが生じている大学が少なくありません。そうした状況で、学生の履修に系統性が薄れつつあります。この問題は教養教育のカリキュラム改革が進みはじめた時期に就職協定廃止が実施されたこととも大きな関わりがあると思います。就職活動が3年生の末頃からはじめられるようになり、学生たちは早い時期に教養教育の科目を取ってしまう傾向が強まったわけです。とくに文科系の学生では4年次にはあまり授業を取らなくて済むよう、とくに教養関係の科目を1年次を取ってしまう傾向が顕著になっています。

こうして専門教育の支配が低学年にまで及んできているわけですが、その傾向はとくに理工系の学部で強い。理工系の場合は知識が構造化されており、専門分化が進んでいますから、専門基礎という名称で専門教育が1年次まで下りてくる。設置基準の改正が実施されたときには、専門教育重視の大学や学部があってもいいし、逆に教養教育を重視する大学、学部があってもいいと繰り返し言われてきましたが、実際には教養重視はスローガン倒れで、専門教育の方が、理系はもちろん文系でも強化される形で、改革後の4～5年は進んできたように思います。

問題は、どこの大学でも同じことですが、教養部というこれまであった教養教育のバックアッ

ブ組織を解体した後で教養教育をどうするのかにあります。教養教育あり方を問えば、必ずその理念が全学的問題になりますが、それは抽象的議論になりやすい。全学委員会で各学部選出の委員が理念を議論しても合意に至るのは困難なことだろうと思います。理念を議論するよりも、コマ数をどうするのかといったテクニカルな問題に話が集中してしまいがちです。アメリカでは学部段階は全ての学生が一つの学部にも所属しており、その中で科目の選択履修を行います。ここでも教養教育については繰り返し議論がされていて、全面的な合意に達成するのは容易ではないようです。アメリカで教養教育の問題を真剣に議論しているのはリベラルアーツカレッジと呼ばれる、教養教育だけを行っている小規模の私立大学か、研究大学と呼ばれるハーバードやスタンフォードのような研究能力の高い、研究志向の大学です。一般の大学では議論されにくいのが実態のようです。ある調査によりますと、アメリカの州立大学の多くは4年間の学部教育カリキュラムの最初の2年間を、日本のかつての教養部の教育に似た、人文・自然・社会の3系列から何単位かを取るといふ、形式的な一般教育の構造をとっているようです。半分ぐらいはそうしたタイプの大学であることがわかっています。

日本の大学の特徴はそうしたアメリカとは異なり、学部段階での教育が複数の専門学部から成り立っているところにあります。その中で教養教育の問題を考えなければならない。専門学部間の合意がなければ教養教育が成り立たないわけです。つまりそれは各専門学部がそれぞれの教育目標をどう設定し、どのような人間像を想定して、専門教育を行うかと切り離せない関係にあるわけです。専門教育として、専門学部でどのような教育目標をたてて教育をするのか。専門的な職業人を養成するのか。研究者を養成するのか。産業社会での一般的な教養を持った市民を養成するのか。それがはっきりしない限り教養教育の形や理念を鮮明に描くことは難しい。

この問題は教養とは何かということにも深い関わりを持っています。「教養」というと、まず思いつくのは、「旧制高等学校」ではないかと思えます。かつて大学がごくひと握りの人達の教育と学習の場であった時代には、教養理念ははっきりしていました。基本的には、哲学・歴史・文学といった人文学的な教養でした。そこで古典的な教養を身につけてもらう。遡ればヨーロッパのギリシャ、ラテンの古典学や東洋の漢学です。19世紀から20世紀にかけてのアメリカの大学は、古典的な書物、「グレート・ブックス」を学生達に読ませることが教養教育だと考えられていましたが、その中心は人文学的なものでした。旧制高等学校の教養にも人文学的な教育が前提にあったと思えます。

戦後、旧制高校が姿を消し、大学が急速に量的な拡大を遂げるようになりますと、大学の教養理念は人文学の他に社会科学や自然科学の基礎的知識を併せ持つ、バランスのとれた知識、素養を身に付けた人達を育てることが、新しい教養教育の理念に変わりました。産業社会の教養市民像、学識を持った市民の養成が前提とされたわけです。それが一般教育の基礎、前提になっていた教養の考え方だったと思えます。その時代からさらに進学率が高まり、今春の進学率は大学で33%、短大が13%で、合わせると46~7%の高さになっています。こういう段階の高等教育をユニバーサル化した高等教育といいます。高校卒業の全ての人達に希望すれば進学チャンスが与えられるような状況を指していますが、日本の高等教育もそれに近い状況になってきたわけです。このように「普遍化」した高等教育のもとで、全ての人達に共通の教養教育というのは、おそらく不可能でしょう。それだけでなく、価値の多元化が進み、文化的にも多元的な状況が生じてい

ます。アメリカの研究志向型の私立大学で学部段階の教育、リベラルアーツ教育を議論する場合、問題点はそうした価値の多元化や文化的多元化にどう対応するかにあるようです。それを踏まえていかに新しい教養教育の理念を組み立てるかが、古典的教養教育を中心に考えてきた大学で問題になりはじめています。日本でも同様の問題が生じはじめています。

それだけでなく急激な情報化の進行に加えて、いまは安定した共通の知の体系が崩れつつある時代でもあります。概論的知識が成り立たなくなり代表的な学者の書いたテキストを多くの大学の教員が使うという時代ではなくなりました。テキストを執筆すること自体が難しい時代になってきています。カリキュラムの多様化は避けられない方向にあるわけで、選択科目制度の大幅な拡大も、知の体系の変化の現れと受け止めるべきかも知れません。

教養教育の構想や編成の主体は誰なのかという問題はそうした状況のなかで出てきているわけです。教養部が存在した時代には、それは教養部の先生方の責任だと考えられていました。しかし、教養部が姿を消した今、責任はどこにあるのか。専門学部制をとる日本の大学の場合には、それが専門学部の教員以外に存在しないことを、改めて確認しておく必要があるだろうと思います。自分の所属している専門学部の学生達に何を共通に学ばせるのか。専門教育担当の専門学部の教員の他に責任を負う人達はもはや存在しません。これまで教養教育の問題は教養部所属のひと握りの先生方の問題でした。教養部の改組後もかつて一般教育担当の教員が基本的に新しい教養教育を担ってきたのだと思います。つまり教養部の遺産を前提として教養教育は成り立ってきたのではないか。その遺産が今、徐々になくなりつつあります。そうした中で、改めて教養教育のあり方を考えるとすれば、それは専門学部がそれぞれに考えなければならない。

学士課程教育、学部教育がどのような目的を持ち、どんな人間像を想定し、学生達に何を与えようとするのか。それぞれの専門学部の真剣な検討や議論をへなければ、教養教育の新しい理念と構造が決められない段階にきているのではないかと思うのです。教養教育をティーチ・ングロードとして、割り当てたコマ数をどう消化するかを考えるだけでは、教養教育が育たないことははっきりしています。教養教育の問題をどうするかは専門学部の教育と切り離せない関係にあり、教養教育のあり方を考えるのは専門部教育担当の教員の他にはないということを申し上げたいのです。

これまでの学部段階のカリキュラムは、学問の側から、または研究の論理に立つても言えますが、ある学問の体系があり、それに対応して授業科目を開設し、その総体が専門教育のカリキュラムを構成するという、学科目制、講座制いずれも似たような構造になっていました。それがどこまでのニーズにみあっているかは今まであまり問題にされてきませんでした。この春、東京大学が2冊目の白書（学部教育特集）を出しましたが、それを読みますと各学部がどのような学部教育の問題を抱えているのかが書いており、一種の自己点検評価になっていることがわかります。そこで明らかにされているのは、専門学部での教育が学生たちの卒業後の進路との関わり合いをどんどん失いつつあり、それが教員の側で危機として認識されはじめていているということです。東京大学には10の学部がありますが、その中には専門職業教育中心の医学部のような学部もありますが、それ以外の学部では学部段階での教育が完結的な専門教育、専門職業教育としての意味を持たなくなっていることが指摘されています。とくに文科系学部でその傾向が顕著です。私は教育学部におりましたが、教育学部を卒業した学生たちは、教員になるわけではありません。

大多数は普通の民間企業に就職していくわけで、それは文学部も同様です。法学部はまだ司法試験や国家公務員上級試験を受ける人たちがそれぞれ3分の1近くを占めていますが、あとは民間企業に就職する人たちです。ここでも全員が法律職に就くわけではない。経済学部の卒業生も同様で、研究者になる学生は限られています。教員の方はそれぞれに研究者としての専門領域を持っており、最新の研究成果を学生たちに教えたいと思っても、学生たちの側からすれば卒業後の進路にあまり関係がありませんから、授業が面白くない。経済学部はどここの大学でも共通した傾向のようですが、あまり勉学にコミットしない、授業に出ようとしない、出ても授業に高い評価を与えない学生が多い。大学での専門教育の中身と学生たちのニーズ、卒業後の進路との対応関係が薄れてきているわけです。理工系の学部にも問題があります。大学院進学が増えていて、とくに理学部ではほぼ全員が大学院に進学し、工学部では3分の2以上が大学院に進学しています。そうなる大学院での高度の専門教育と学部段階での専門教育との関係の問題が生じてきます。東大の場合、本郷での学部の2年間、何を教えればいいのか。下手をすると大学院と学部の境界が曖昧なままで大学院の修士課程をあわせて6年間、テクニカルな教育を行うことになってしまう。それについての危機感が工学部の先生方の中にはあるようです。そういう問題が東京大学の白書には率直に語られています。

実は学部の専門教育には日本の企業もあまり関心を持っていません。とくに文系の場合、学部を問わない採用が一般的で、学部で何を学んだかは殆ど問題にされません。文学部、教育学部、経済学部の間に、例えば、経済学部の卒業生は金融関係の就職者が多いというような違いはあっても、就職する企業の種類の違いが殆どなくなってきています。企業の側は出身学部にこだわらなくなっているわけです。このことは別の見方をすれば、学部教育が一種の基礎教育化（教養教育化）していることを意味しています。専門教育にこだわっているのは教師の側で、学生側は例えば経済学部の学生は経済学をメジャーとするある種の教養教育を受けていると考えているのかもしれません。東京大学の文系の学部は本郷キャンパスに集中していますが、学生たちは法学、経済学、文学、教育の学部間でかなり自由に単位を取得しています。自分の興味関心や進路にレバントな科目であれば、学部に関係なく履修する方向に変化してきているわけです。にも関わらず教員の側は依然として、専門学部と専門研究の枠の中で学生に対しています。

たくさん開設されるようになった新名称学部の問題もこのことと深い関わりを持っているように思われます。有名なのは慶応大学の総合政策学部や環境情報学部ですが、新旧取り混ぜて各地の大学で新名称の学部が創設されています。政策、環境、情報、国際などを組み合わせた学部が登場しているわけですが、これら新名称学部はそれに対応する特定の学問領域を持っていないのが特徴です。学際的、超域的、などという言葉もありますが、特定の学問領域にこだわらないカリキュラム編成をとっている。学問の論理研究の論理側からカリキュラムを組み立てるのではなく、学生たちが何を必要としているのか、それを前提して何を教えたらいいのか。教育の目標や理念の側からカリキュラムを組み立てているのが特徴です。既存の学部の改組はなかなかできませんから、こうした学部は新設が通例です。慶応の2学部も湘南の藤沢にキャンパスを設けています。立命館、同志社、中央大学もそれぞれに既存の学部とは別に学部を創設し、新しいカリキュラムを組み立てています。カリキュラムは最初から学部の4年間全体を捉えた編成になっているわけで、教養教育と専門教育の新しい統合が前提です。専門教育と教養教育の新しい組み合

わせというより、その境界を設けず、二つのものを一体化してカリキュラムを組んでいると言った方が正しいかも知れません。

こうした新しいカリキュラムの新学部が、どのような意味を持っているのかについて、様々な評価の仕方があるかと思いますが、それらが目指しているのはなによりも高度産業社会型の新しい教養教育の形ではないかとも思われます。慶応の2学部の場合理系、文系という枠を越えた新しい教育を受けた人たちが育っています。そこでの教育は明治の初め福沢諭吉がいった“実学”に近いもので、新しいタイプの“実学”とっていいかもしれません。そこで重視されているのは①リビング・イングリッシュが中心の生きた外国語教育と②情報処理教育、そして③問題解決能力を育てるためのカリキュラム編成や教育です。この三つが教養かという疑問、これらはいわば、手段であってそれ自体は教養ではないと言われるかも知れません。しかし、これからの産業社会を生きていく上で、この三つはベーシックな、基本的な能力だと思われまじ、これこそが新しい時代の教養の基本的な部分と見るべきかも知れません。

問題はそれらを単にテクニックとして教えるのではなく、より大きなテーマにかかわらせて教えていく大学としての基本的理念にあります。高く評価し過ぎかもしれませんが、少なくとも教育の理念を鮮明に打ち出して改革に取り組んでいる大学のなかには、そうした理念が、カリキュラムに貫かれているところが多いように思います。

新名称の学部の出現は、大学の中の他の伝統的学部にも一定の影響を及ぼさずにはおきません。慶応の湘南・藤沢キャンパスの新学部が成功し、卒業生の評判も高いことから、三田のキャンパスでも従来のカリキュラムや教育のあり方の再検討がはじまっているようです。他の大学でも既存の伝統的学部のなかに学科や講座間の壁を取り払い、総合的なカリキュラムを組む動きが広がっています。東京大学のような伝統的、保守的な体質の大学でも各学部が今までとは違う新しい組織に転換しつつあります。たとえば農学部では内部組織の組み替えが進み、林学や農学、農芸化学といった伝統的な学科名称が姿を消していますし、講座も小講座制がなくなり、大講座化が進んでいます。それは別の見方をすれば専門教育の問い直しが進んでいることを意味しているわけです。

東京大学には教養学部という組織があるために、教養教育と専門教育の関係をどうするかは殆ど議論されていません。一部の科目を本郷から駒場に持ち出す動きは強くなりましたが、それ以上の改革はされていません。ただ東京大学の場合、大学院の重点化に伴って学部カリキュラムの弾力的な編成が可能になりました。学部と大学院とが切り離されたわけです。その影響で多くの学部で専門教育部分の改革が進みはじめたわけです。こうした動きは他大学でもあるでしょうし、更に広がるものと思われまじ。

教養教育と専門教育との新しい関係を考える場合、大学の個性化、多様化の問題が関わってきます。大学数は現在、600校に近く、学部数は1,600を数えます。このことは全ての大学、学部が同じではありえない状況がますます強くなっていることを意味します。91年に設置基準が大綱化されましたが、大学、学部間の多様化促進がその最大の狙いでした。その教育の目的、内容、カリキュラム編成の多様化のねらいは、必ずしも予想通りには進んでいません。しかし、大きな外部の力として18歳人口の減少が進み、それとともに大学間の学生獲得競争が激化する傾向にあります。今までは大学にとって学部確保の最大の手段は入学者選抜の方法でした。私立大学のなか

にも11種の入学試験を実施して、学生を集める努力をしているところもあります。いわゆる入試の多様化ですが、それもそろそろ限界にきています。最近は授業料を学生確保のエストラテジーにしている大学もあります。これまでどの大学の授業料も似たような水準にありましたが、事実上のディスカウントをする動き、たとえば留学生や社会人学生を集めるために授業料をディスカウントする動きが既にはじまっています。また、就職斡旋の強化にも多くの大学で取り組んでいます。こうした様々な手段を越えて、最後に残るのは結局は教育の質の問題、学生たちに何を与えられるかの問題です。大学の個性が問われていますが、それは最終的には教育における個性の問題、教育理念やカリキュラムの個性の問題に行きつきます。

すでにふれましたように日本の学士課程教育は専門学部制を取っていますが、これからはそれが次第に二つのタイプに分化し、ディファレンシエートしていくのではないかと思います。一つはスクール化で、アメリカのプロフェッショナルスクールのように専門職業教育への傾斜が強まるでしょう。たとえば東京農業大学のカリキュラムをみますと一般教育の部分が大幅に圧縮されていて、学部段階での専門教育重視の方向に移行しつつあることがうかがわれます。もう一つの方向はカレッジ化で、アメリカのカレッジのような基礎的教育、教養的教育の重視の方向です。日本の経済学部や文学部では既に専門教育や専門職業教育がメインではないといつてよいでしょう。私も教育学部に在職中、学生たちにここでの教育の目的は教育の問題を通して人間と社会を考えることにあると言ってきました。同じことは経済学部や法学部の教育についてもいえるでしょう。文科系の大学の多くはそういう方向を強めていくだろうと思うのです。

これに対して理科系の学部の多くはスクール化の方向に進むだろうと思います。日本の工学部は学部段階で職業専門教育重視の方向に進んでいるわけですが、他方では既に工学部の卒業生の約4分の1が大学院に進学しています。とくに国立大学を中心に大きな大学院を持っている理工系の学部は重点が次第に大学院に移ることになるでしょう。今後はそれに応じた学部教育のあり方を今後は考えなければなりません。4年間の専門職業教育、プロフェッショナルスクール化か、大学院段階中心のスクール化を目指すのか、今後様々な試みが展開されることになると思います。医学部も4年間の基礎教育の後での医学専門教育をしようという考えが一部の医学関係者の間から出ているようですが、日本の学部教育と大学院の関係は次第にアメリカ的方向に近づいていくのかもしれない。いずれにしても、大学院に専門職業教育の重点が移ることになれば、何のための学部教育かが、理工系学部でも問い直されなければならない。その場合の中心的課題は教養教育と専門教育との新しい関係のつくり方にあると思います。

教養教育のあり方だけを議論していればよかった時代はどうやら終わりに近づきつつあります。専門学部制を取りつづけている限り、教養教育のあり方を考えるのは専門学部の教員の他にありません。責任主体はだれでもなく専門学部の教員にあることをふまえて、新しい教養教育、学部教育のあり方を考えていく必要があります。教養部の遺産が無くなりつつある今、それがこれからの大学のあり方を考える上での中核的問題ではないでしょうか。