

大学教育改革のトレンドと日本が目指すべき 次世代の学士課程像

小笠原正明¹⁾*

1) 北海道大学

アカデミック・リーダー育成プログラムにおける講義のために、「大学教育改革のトレンドと日本が目指すべき21世紀の学士課程像」というたいへん大きなテーマをいただきました。一見してお分かりの通り、私はトレンドやブランドとは無縁な存在です。しかし、何でも良いというわけでもなくて、それなりに好みといますか、考えはあります。同じように、今回のテーマについても、与えられた問題について自分なりに考えてたどりついた結論が、結果として大学教育改革のトレンドと一致したりしなかったり、ということになるのかと思います。

講義では、まず1991年の大学設置基準の大綱化以降の中教審答申の流れを説明し、そこで提起された大学像、主として学士課程教育像について分析します。大綱化のきっかけとなった教養教育についてさらに見直しがあり、ある種の復権がなされたこと、それと連動して大学の概念整理が行われ、「大学の種別」という考え方から機能別学士課程が提案された経緯を説明します。しかし、大学教育改革のゴールを目前にして答申は突然失速しました。それにはそれなりの理由があったことを説明し、教育改革の前に立ちふさがる壁を1、2、3の3つに分けて分析します。それらに通底する問題として、改革をさまたげる日本の大学に固有の教育文化について触れます。最後に、そういった困難にもかかわらずわれわれが目指さなければならない学士課程教育のあるべき姿を述べて、まとめに代えたいと思います。

なお、私の話は理工系の特定分野に限られており、文系の問題にはほとんど言及しないので、皆さんの中

にはフラストレーションを感じる方がおられるかもしれません。これは私の素養から来る限界ですが、一方では、自分になじみのない専門分野に敬意を払って慎重を期しているためでもありますのでご了解下さい。ただし、文系分野でも本質的なところはそれほど違ってないと推定されますので、質疑応答の時間に会場におられる文系分野の専門の方々からご発言をいただいて、議論の対象を広げていただければ幸いです。

中教審答申の流れ

教養課程を廃止した大学設置基準の大綱化以来、大学審議会及び中央教育審議会から多くの答申が出されていますが、本日のテーマに関係して重要だと思われる答申はスライド1に掲げた合計5つの答申です。平成9年度と10年度の大学審答申は連動しておりまして、おそらくあらかじめできあがっていたものを2つに分けて、まず問題提起を行い、間をおかず具体的な提案を行ったものと思われます。その2番目の答申が非常に重要で、ここではこの答申が出る前を仮に「21世紀以前」、それ以後を「21世紀以後」と呼ぶことにします。またスライド1の横軸は西暦で示していますので、以後、特に事情のないかぎり西暦で統一することにします。

「21世紀以前」にもどりますと、1997年の『高等教育の一層の改善について』では概略次のことが提案されています。①「学部教育」と大学院その他の高等教育機関との関係を明らかにすること、②基礎教育と高度専門教育をどう分担するかを考えること、③学士と与える教育を確保し、その質を高めること、④どのよ

*) 連絡先：〒069-0851 北海道江別市大麻園町28-18 ogasawara.m@high.hokudai.ac.jp

うな学生を受け入れるかを明らかにすること、⑤教育内容の高度化・専門化と多様化、総合化の調和をはかること、⑥生涯学習における高等教育の位置づけを明らかにすること、の6項目です。当時は大学設置基準が大綱化されたばかりで、新制大学の教育課程の枠組がはずされ、それこそ「がらがらポン」の状態だったわけですが、そこから高等教育を設計しなおそうという気概のもとに、適切な問題設定がなされています。全体として大学改革に対する真摯な態度がうかがわれる良い答申です。

次の『21世紀答申』ですが、これには『21世紀の大学像と今後の改革方針について—競争的環境の中で個性が輝く大学—』という長い題がつけられており、これ以後、同じようなメッセージ性の強い表題がつけられるようになりましたが、ここではそれぞれ略称で示すことにします。この答申ではいろいろな指摘がなされています。今日のお話しに関係する項目だけを取り上げますと、教養教育の重視、専門教育における基礎・基本の重視、厳格な成績評価、登録単位の上限定、教育内容・教育方法の改善、教育活動の評価などになります。

一つひとつを見ていただければわかるようにもっともなことばかりで、近年の答申は21世紀答申に掲げられている基本方針を言い直しているだけだということがおわかりかと思います。この答申は、それ以降、つまり2000～2010年代の高等教育のパラダイムを決めるもので、法人化された国立大学の中期計画もこれが基礎になっていました。これは蛇足ですが、そういう順番と論理構造になっていますから、法人化された国立大学の中期計画もこのガイドラインに沿って達成度評価がなされてしかるべきだと私は思います。実際は、皆さんご存知の通り、その時々々の政治状況に左右されてわけのわからないことになっています。中教審答申が発する課題は、もともと中長期の計画に従って取り組まれるべきなのに、そうならないところに日本の高等教育政策の危うさがあります。

ともかく、この答申で教養教育の復権がなされました。実は、設置基準の大綱化以来、各大学の教養教育システムが雪崩のように崩壊して関係者は強い危機感をいただいていたので、この答申はその歯止めとし

て機能することを意識していました。

『21世紀答申』が指摘した部分を取りあげますと、学部段階では「教養教育及び専門分野の基礎・基本を重視した教育を行うこと」が強調され、「専門的教養のある人材」という言葉が使われています。また、教養教育の実施に当たっては「従来の専門教育の教員を含めて全教員が責任を持って担うべきもの」とされており、全学的な支援のもとに教養教育を担当する「全学支援方式」がデフォルトスタンダードとされました。これは教養教育を重視しそれを推進する立場からは画期的なことと言わなければなりません。

もう一つ指摘しておきたいことは、ここでは「学部（段階の）教育」という言葉が使われていることです。学士課程と言う言葉はかつて書きで示されていて、以後の答申では「学部教育」はこの言葉に置き換えられました。大綱化以前には教養教育課程から学部に進学するのが一般的であったことから、教養に対して学部という呼び方がなされていました。大綱化以降は入学したときから学部教育ですので、そのままでは学部完結型の印象が強くなり、教養教育の影が薄くなります。それで2000年代に入って、用語として「学部教育」から「学士課程教育」に変わったという事情があります。大学教育学会ではこの言葉を1980年代から使っており、教養教育のくくりがなくなった以上、専門教育だけではない学士の学位を与える教育課程はこう呼ぶしかないわけで、私なども1990年代の中ごろから意識してこの言葉を使っていました。

2005年に出された『将来像答申』では、学位を与える課程（プログラム）という概念が提案されました。これはどういう意味を持つのでしょうか？その意図は答申では必ずしも明快に説明されていませんので、ここで多少注釈を付け加えます。大学の課程はそれぞれの大学が持つ歴史や設置されている地域によって異なる構造をもっています。世界的にもっとも広く普及しているアングロ・サクソン型——英米型——では次のようになっています。「プログラム」は「サブジェクト」とか「コース」という要素からなります。サブジェクトは直訳すると「科目」ですが、科目を実際に提供するときにはコースになります。物理学はサブジェクトですが、開講されているのは講義、実験、演習などで、

これをまとめてコースと言います。個々の授業は「クラス」になります。従って、下からクラス、コースまたはサブジェクト、プログラムという積み上げの体系になっています。

日本の学部や学科に相当する「ファカルティ」や「デパートメント」は、英米ではカリキュラムというよりは教員の組織です。しかし、学生が「自分は物理のデパートメントの学生だ」と言ったりしますので、日本における学科に近い意味でも使われていることがわかります。ただし、英米の学士課程のプログラムは、専攻が物理であるにもかかわらず、場合によっては、化学のデパートメントが提供するコースを履修しなければならないこともある、という点で違ってきます。

学位を与えるプログラムとは？

一方、日本の制度はどうかというと、これはフラットで、学科のカリキュラムにはずら一と科目が並んでいるだけで、それ以上の構造はありません。しかし、『将来像答申』が「学部・学科」など組織に注目した整理ではなく、あえて「学位を与えるプログラム」と表現した以上、ある種の構造と横の広がりを考えていたことは確実ですが、答申においてそれが具体的に主張されているわけではありません。これが先ほど将来像答申のいう「プログラム」は概念が明快ではないと言った理由です。

もう一つ、重要な点は、スライド2にあるように大学の機能分化を唱えたことです。①の世界的研究・教育拠点、②の高度専門職業人養成以下7つの類型が紹介されています。とても重要な概念整理だとは思いますが、学士課程と大学院の機能の区別がなされていないため、特に①の「世界的研究・教育拠点」という言葉が一人歩きを始めて、後にいろいろな問題を引き起こすこととなります。

2008年の答申は、『学士力答申』と呼ばれています。学士課程共通の学習成果に関する参考指針として、①知識・理解、②汎用的技能、③態度・志向性、④総合的な学習経験と創造的思考力が示されています。①から③までは教育目標分類学、いわゆる「タクソノミー」で、古典的なブルームの分類に沿った項目です。教育の目標は知識を与えることだけではないことを強調し

ている点で重要です。④はアメリカやヨーロッパの質保証の文脈でcritical thinkingと呼ばれているものでしょう。直訳すると「批判的思考力」になります。「批判的」に力点が置かれると印象がネガティブになるので、「総合的な学習経験と創造的思考力」に置きかえたのでしょう。このように、意図としては大学教育の質保証を強調しようとしたのですが、そのためのガイドラインとしてはやや一般的で抽象的にすぎるかな、という印象があります。

話を将来像答申にもどして、大学の概念整理をしてみます。大学の機能分化を私なりに図式的に表現するとこのスライド3のようになります。横軸は左の方がより基礎的で包括的、右の方がより専門的で分化しているとします。物理の例でいうと、左側に「物理学」が来るとすれば、右側に「素粒子論」や「天文学」が来ます。縦軸は、上の方がより学術的で、下の方がより職業的とします。これを「実用的」としないところがミソです。そうしてしまうと、あとで述べるように、日本の大学に良く見られるような教育課程の混乱が生じます。このような二次元空間を考えますと、第二象限には総合的教養教育型学部つまりリベラルアーツ・カレッジが来ます。第三象限には、職業教育完成型の学部が来ます。近年新設があいついでいる看護、医療系の学部がその典型です。右側の第一象限には学術的大学院、第四象限には法科大学院やビジネススクールなどの職業的大学院が入ります。

学生の進路を考えると、リベラルアーツ型の学部を卒業して学術的大学院または職業的大学院に進むというのが最も正統的なコースでしょう。職業教育完成型学部だと卒業後にすぐ職業につく比率が高くなりますが、より専門的な職業的大学院に進むほかに、勉強をしておいて学術的大学院に転身をはかるという方向もあり得ます。

なぜ、このような分類をしなければならないかと言いますと、学士課程のカリキュラムの構成原理がスライド3の上と下でまったく違うからです。なお、答申のいう「世界的研究・教育拠点」というくくりは、以上の概念整理とは次元が違います。そう呼ばれている大学は世界的な総合大学であることが多いのですが、それぞれ多様なカレッジやスクールやグラデュエイ

ト・スクールを中に含んでいます。ハーバード大学やコロンビア大学の学士課程は、サイズからいえばむしろ小さめのリベラルアーツ・カレッジです。ハーバードの出身者と言ったらこのカレッジの卒業生のことを指します。典型的な「世界的な研究教育拠点」である大学院の修了生はハーバードの出身者とはみなされていないと、ハーバード・カレッジの元ディーンのヘンリー・ロソフスキーさんが言っていました。

総合的教養教育型学部をリベラルアーツ・カレッジと同義であると仮定しますと、そのカリキュラムの特徴は、スライド4に示しますように、骨格のはっきりしたアカデミック・プログラム、標準化された厳格な試験制度、比較的自由的な“ラボワーク”，多種多様な自学自習の学修支援システムなどを持っていることです。この枠組は古いもので、ドイツにおいて形成された近代大学がそのピークに達した1900年前後にはすでに確立されていました。

しかし、大学の大量化にともなって、このような近代大学の枠組が怪しくなります。大量化がもっとも早くから始まったアメリカの大学においては学術的課程を維持するための仕掛けやツールが発達しました。ラボワークやゼミは古典的なものですが、TAやSAの支援によるディスカッションなどは、古典的なドイツの近代大学においては学生組合が担っていた役割をアメリカの大学がシステム化して肩代わりしたものとと言えます。ラーニングコモンズや多機能図書館などもヨーロッパ型の学生組合の施設に似せたものです。教員・TAによるオフィスアワーは、教室外での個人指導をシステム化したものです。

重要な点は、最近新しく出現したかのように見える学習支援のための仕掛けやツールは、実はドイツの近代大学における学生組合の機能を模して作られたものが多く、機能そのものは必ずしも新しいものばかりではないということです。近代大学の教育のパラダイムが変わったのではなく、むしろそれを維持するためのツールや仕掛けが発達したという点が重要です。

重要な点の2つめは、このような仕掛けやツールは、近代大学の枠組の特徴である「標準化された厳格な試験制度」とリンクしているということです（スライド4）。私はケンブリッジ大学の知り合いの先生のところ

で、材料工学の「スーパーバイジング」——オックスフォード大学では「チュータリング」といいますが——という個人指導に立ち会ったことがあります。内容は基本的に試験対策で、期末の学科試験における口頭試問の予行演習のようなものでした。先生が発する質問に学生が答え、その答えについて先生がさらに質問し、学生がその問題をどのくらい深く理解しているかを探りつつ口頭での表現法の訓練をしていました。ちなみに、このとき先生と学生のあいだに置かれた紙に書かれている数式はわずか3つしかありませんでした。司法試験のための個人指導のようなものと考えれば良いでしょう。最近、日本でも、学修支援のツールやラーニングコモンズに注目が集まっていますが、「標準化された厳格な試験」がない状態で、そういったものを利用する学生がたくさんいるのだろうかという疑問に感じています。実際に、オフィスアワーを設けても利用する学生がほとんどいないという話をよく聞きますが、それはそうだろうと思います。

一方、職業教育完成型学部の枠組の特徴は、スライド5に示すように、職業的レリバンスであって、これこそがカリキュラムの構造を決める最大の要因です。イングランドの大学の例で言いますと、外部の職能団体が大学のカリキュラムの内容を決めるだけではなく、外部評価委員として達成度評価にも関与しますので、ある意味で大学の自治は存在しません。日本における医師の国家試験及び司法試験に対する医学部及び法科大学院の立場を想像すれば良いと思います。そもそも資格試験に合格しなければ大学や大学院で学んだ意味がなくなるわけですから、教育はそこに焦点を合わせます。資格試験がありますから、講義で行うか反転授業で行うかは別にして、一定量の認知領域の教育が前提としてあり、その上で関連した実技や実習と、その結果を正確に判定する評価システムが発達しています。ここでも評価がポイントになります。また、カリキュラムには当該の職業に欠かせない教育の要素がすべて含まれている——これを私はワンセット主義と呼んでいます——という特徴もあります。

このような教育に有効な仕掛けやツールとして、何らかの教え込みの過程が含まれます。また、ケーススタディー、PBL、ロールプレー、OSCEなど、目的に

応じて確立されたアクティブラーニングの手法が駆使されています。インターンシップなども、今はいろいろな分野で行われていますが、ご存知の通りもともと医療系の現場研修として発達したものです。

リベラルアーツ型教育も職業型教育もそれぞれ国際的なスタンダードがありますから、国際化とかグローバル化をはかろうとしたら、このように教育課程としての性格をはっきりさせた上で、その質を高めなければなりません。『学士力答申』では、このことが意識されていて、機能別学士課程の方針が出されています。すなわち、国際通用性として学位に付記する専攻名称のルール化、分野別コアカリキュラムの考え方、学習成果の測定・把握の方法を開発・発展させることがうたわれており、いよいよ大学教育改革も本丸に迫りつつあるという印象がありました。少し気になったのは「日本学術会議との連携を図りつつ、分野別の質保証の枠組づくりを促進」という文言があったことです。あとで詳しく説明しますが、私自身は「学術会議とねえー……」と少し不安に思ったものです。

越えるべき壁

4年前の2012年に出された『質的転換答申』において私のこの不安はみごとに的中しました。ここでは学士課程の質的転換の始点として学修時間の増加・確保に多くの紙面が費やされています。これに対してメディアで「失望・落胆・危惧」と表現した人もいましたし、「改革の小道具のみを列挙した」と批判した人もいました。私も『教育学術新聞』で、「学修時間の確保は質的保証に有効か 大学の構造的問題を問う」という見出しでコラムを書きました。大学審・中教審改革の本丸にせまりながら、その石垣の回りを一巡りして帰ってきたようなものと批判しました。1990年代から2000年代にかけて、大学審・中教審の答申は、起・承・転と経緯しましたが、ここでは「結」ではなく、欠けるの「欠」となりました。起承転落とさえ言ってよいと思います（スライド6）。

ただし、私自身はこの結果にそれほど驚きませんでした。なぜなら、大学教育改革の「結」に至るまでには越えるべき壁がいくつもあって、それを越えない限り日本の大学の学士課程が世界の大学に互してその存

在を主張できるようなにはならない、とっていたからです。その壁の正体を明らかにして、それを越える道筋を明らかにすることがこの講義の本来の目的です。

壁その1：特異な分野構成 越えるべき第1の壁は、日本の大学の分野構成の特異性です。スライド7の左の端に位置する4年制の「スクール」とあるのは、比較的最近、専門学校から4年制大学に昇格した看護系、医療系などの職業的学士課程、「カレッジ」とあるのは短大から4年制大学に昇格したりベラルアーツ系の職業的学士課程を指します。このスライドで最右翼にある基礎学術系のデパートメントとしては理学部の数学科、物理学科、生物学科などを思い浮かべるとよいでしょう。

しかし、ここで注目したいのは周辺部ではなく、真ん中に示した「実学系」とよばれる広大で規模の大きい高等教育の分野です。理系では工学部、医学部、農学部、薬学部、歯学部など、文系では経済学部の一部、経営学部、福祉系学部、それに教育系学部もここに入るでしょう。工学部などの巨大学部の中身を見てみると、英語でいうエンジニアリングに相当する、職業的または実学的な教程を持っているところと、材料科学や化学・応用物理系など学術的で理学部とあまり変わらない、狭くて深いデパートメント的な教程を持っているところの2種類があります。この2つの極の間には職業系とも学術系ともつかないさまざまな色合いを持つ学科が多数存在します。学術的なデパートメント構造を持つところは、理学部と同じように教養教育・基礎教育を共通化して専門教育と連続的につなげようとはしますが、エンジニアリング系はワンセット主義で構成された専門教育とは別に、基礎・教養教育枠を考える傾向があります。こういう専門分野は教養的教育に関してはむしろ旧一般教育課程と親和性があります。しかし、いずれにせよ、基礎・教養教育の部分は構造がしっかりしておらず脆弱で、それが日本の学士課程の弱みにもなっています。

世界的に見て日本の高等教育が良く言えばユニーク、悪く言えば変則的な分野構成を持つにいたった原因は、日本の高等教育の起源と発展の歴史に求められます。詳細については本事業の先行プログラムであるEMLPで詳しく説明しましたので省略しますが、今回

の講義の文脈で重要な点は、歴史的事情のために日本の大学の学科のほとんどすべてが強い縦割り主義にもとづいた自己完結的な閉鎖系を形成しており、他の学科と協力することにも、カリキュラムを共通化することにも消極的だということです。こうした独立性の高い学科の課程の卒業生に与えられる学士の学位に付記する専攻名称の種類は、『学士力答申』が出された時点で580種類もありました。グローバル化と言っても、このように国内だけで通用する、あるいは国内でも通用しにくいディプロマでは国際的に認知されにくく、国際的展開も難しくなります。

分野構成とカリキュラムの構成原理との関係を示すために、先ほど示しました「大学の概念整理」のスライドの上に実学的課程の図を重ねてみました（スライド8）。実学的課程はその規模が大きいこと、入学の段階ですでに細分化されていること、それぞれの課程が学士課程から大学院の博士課程までの一貫教育を目指していることなどに特徴があります。それで良いのではないか、それが日本の大学の特徴だと言う教員が特に理系の実学系には多くいます。しかし、良くはないのです。

先に述べたように国際通用性の問題もありますが、この課程を維持するために現実の問題として一番困るのは教員の負担が限りなく増大することと、そのような努力にもかかわらず教育の質の保証が十分ではなくなることです。自己完結的なカリキュラムですから、科目の一部を他の学科に担当してもらうことができません。すべて自学科の教員で担当しなければならないので、どうしても学生一人ひとりに目が届きにくくなります。それでは、ということで非常勤を雇うこととなりますが、これは教育の質の管理を事実上放棄する結果につながります。さらに入学して来る学生の履修経歴の多様性や学力そのものの多様性に対応しなければならず、細分化された縦割り学科では教育の効率性が下がることは避けられません。特に研究大学の教員は近年外部資金の獲得のために膨大な時間を費やすようになりました。授業の組織化に必要なTAや授業補助者の研修システムを持たない状況で、これからどうやって研究と教育を両立させていくのだろうかと心配になります。

細分化されている学科構成を整理し、科目を共通化し、分野別のコアカリキュラムを作らなければならない、これが学士力答申の主張ですが、そのようなことが日本学術会議にできるのか、というのが私の懸念です。

羽田貴史先生の『戦後大学改革』に詳しく書かれているように、日本学術会議は敗戦直後の荒廃した時代に、生産復興のための科学、及び産業への科学の応用を促進する目的で設立されたもので、その分野構成と国際的な学術分野構成——アカデミック・ディシプリン——との間に相当な食い違いがあります。また、1948年に国会に上程された日本学術会議法案では当時の政治的事情により教育に関する条項が削除されました。このような設立の経緯と現に果たしている役割から、日本学術会議はわが国の高等教育の分野構成を教育の目的のために再編するという強い動機を持ち得ません。教育分野の再編とコアカリキュラムの問題をここに丸投げしたのは、中教審答申の当事者意識の欠如を反映したものだ、と私は先の新聞のコラムで批判しました。

日本学術会議が主導できるかどうかは別として、日本の高等教育における「実学分野」の再編は避けられません。細分化された学科構成をなるべく広げること、学生に対しても教員に対しても「開かれた」構造にすることが、国際通用性を高めるためにも、教育の質を上げるためにも必要なことです。これを私は「実学のリベラルアーツ化」と呼んでいます。私がそう主張するまでもなく、スライド9に示すように、現実にさまざまな実学分野の学部においてリベラルアーツ化と職業化へのスプリット現象が進んでいます。実例としては、薬学部が薬剤師養成課程と研究者養成課程に分かれたことや、法学分野では実定法にかかわる教育が法科大学院に移行しつつあることなどがあげられます。工学部や農学部でも同様の分離・分裂が進行しつつあります。実学の各専門に共通する理念のカリキュラム化、教育の基礎化、共通化、及び入口の大きくくり化を進める「リベラルアーツ化」と、卒業後につく職種にターゲットを絞ってカリキュラムにおいて職業的レリバンスを高める「職業化」への分離は必然で、これを政策的に積極的に推進するべきだと思います。

蛇足としてつけ加えますと、大学院課程は学術的であれ職業的であれ、広い意味では「職業的」課程であると私は考えています。専門職大学院は特定の職種のための準備教育であることは明らかですが、学術的大学院も会社の研究所などを含む学術的分野で働くための準備教育で、研究技法以外に、高度な企画書や論文の書き方、討論技法、ファンドの獲得法などを身につけるところです。

しかし、「実学のリベラルアーツ化」という言葉には、ある種の矛盾が含まれているのも事実です。たとえば工学は英語で「テクノロジー」ではないか、リベラルアーツとテクノロジーは対立する概念ではないか？という疑問です。これに対して私は逆に、「実学はテクノロジーだろうか？」と反問することにしています。古代ギリシャ・ローマの文化では、普遍的な知識と徳を身につけさせる教育であるパイディアは、機械的な職業に携わる職人・職業人の教育と区別されていました。この伝統は、最近までヨーロッパにおいてはリベラルアーツの教育は総合大学で、テクノロジーの教育はポリテクその他の実業学校で行うという形で残されていました。大陸ヨーロッパではこの区別、というか差別は今でも厳然として存在します。

あるフランスの親しい友人など、私のように理学部でサイエンスを学んで「エンジニアリング」の学部教員になり、「工学博士」の学位をとった上でサイエンスの国際会議で議論するなどということはありません、わけがわからないと言っていました。しかし、私のような経歴は、日本ではあたりまえとは言わないまでも、良くあるケースです。

リベラルアーツとテクノロジーのこの区別はさすがに古めかしく、ヨーロッパ中世まではいざしらず、近代大学の誕生から間もなく崩れはじめます。エンジニアリングが大学で市民権を得たのはスコットランドが最初で、19世紀の後半にはイングランドでようやく学術分野とみなされました。ちなみに、今では代表的な自然科学の分野とされている化学も、中世においては錬金術師のギルドで発達したために、大学のデパートメントとして認められるまで長い年月を必要としました。

大学の正規のメンバーとして認められたということ

は、当時の意識としてはエンジニアリングや化学という「実学」がテクノロジーではなくて新しいパイディアとして取り込まれたということです。新しいリベラルアーツとしての実学の主張は、特に巨大な工学部を持つ日本の大学において、以前からよくなされています。2007年に東京農工大学において行われた大学教育学会の基調講演で、当時産総研所長の吉川弘之氏は、「持続型人工物観」という概念を提唱し、21世紀においては環境に負荷を与えず人工物を作ることはできないのだから、ものを作る逆のプロセスを同時に開発して自然にもどすということを前提としなければならないという意味のことを述べています。吉川氏は1989～1993年に東大の工学部長であったころから「リベラルアーツとしてのエンジニアリング」という考えを支持しておられました。また、最近では、作家の立花隆氏は長崎大学で行われた同じく大学教育学会の基調講演で「デカルト的文化とホモルーデンス的文化」を対比させて、物を作ること、物を作りながら世界を認識して行くことがホモサピエンスの種としての特徴だ、と述べています。

実学のリベラルアーツ化とは、例えば「エンジニアリング」という大きなくくりで工学の一部を学術分野、つまりアカデミック・ディシプリンの1つに組み入れることです。これは先に述べたようにオックスフォードやケンブリッジを嚆矢として英米ではすでに根付いている考え方です。国立大学法人の主力を占める医学・工学・農学等の各分野は、現代における必須の教養としてのリベラルアーツ的教育を提供できるはずですが、このことについて、エリック・アシュビーはすでに1958年に、「技術はその全体性において理解する習性、これがすなわち技術的ヒューマニズムの真髄であり、高度の技術教育の達成すべきものとしてわれわれが期待するものである」と言っています。また、同じ文脈で、「教養（カルチャー）への道はそれぞれの専門主義を通じてあるべきであって、それを避けて通ることではない」とも言っています。これは、今の日本における学士課程教育及び教養教育の理念に関する議論に直結するものです。実学は、文学、科学、芸術などと並ぶリベラルアーツの重要な柱だというのが私の主張です。

壁その2：岩盤規制 現在さまざまな行政の分野で問題になっている岩盤規制が高等教育においてもありません。それが越えるべき壁の2です。

学校教育法の第八十五条には、「大学には、学部を置くことを常例とする」と明記されています。学部以外の教育研究上の組織については「置くことができる」とされており、一種の例外規定であることが分かります。さらに大学設置基準では学部が満たすべき条件が定められていますが、その第五条（課程）において、「学科に代えて学生の履修上の区分に応じて組織される課程を設けることができる」とされています。つまり、学校教育法でも設置基準でも、教育機関の要としての「学部」に権限が集中されており、他は付け足しの扱いだということです。

これらの法規のどこが問題かといえば、2005年の『将来像答申』の重要な結論である、学士を与える「プログラム」は実効的には学部・学科の権限ですべて決まってしまうことです。その枠を超えることは推奨されおらず、例外的に「できる」にすぎないというのがこの法の精神に従った解釈です。そうである以上、部門の相互乗り入れや組み合わせによって学士を与えるプログラムを編成することは絵に描いた餅にすぎず、実効的には縦型の学部・学科のプログラムならぬ「教程」が堅持されることとなります。これは中教審答申との重要な矛盾です。

最近、文部科学省もこのことに気がついたとみえて、規制緩和と学長権限の強化、すなわちガバナンスの強化に乗り出しました。それによって、現在、国立大学法人を中心にいろいろなことが起こっているようです。しかし、私のアバウトな印象では、高等教育におけるガバナンスの特殊な性格を理解せず、果たすべき役割を間違えている学長が多いように思います。多くの関心が企業経営のようにプロジェクト開発にむかっているようですが、外部資金を獲得するための研究戦略や特殊な大学院プロジェクトを唱導することが大学のトップの仕事としてもっとも期待されていることではないように思います。それは各部門が自律的に競争的に行って、うまくいったりいかなかったりするものです。私見によれば、大学のトップ、特に研究大学のトップがなすべきことはただ1つで、「ディ

シプリンの関心を教育にむけること」につきまます。ここでディシプリンというのは、学科というよりも英語のデパートメントに近い教員集団のことを指しています。

先ほど2005年の『将来像答申』は、学士課程と大学院の機能の違いを認識していないと批判しましたが、そう考える背景をスライド10で説明します。大学院のそれぞれの専攻は研究競争に適應するよう編成されています。1990年代に旧帝大系を中心に行われた「大学院重点化」は世界的な研究競争に適應することを目指してなされました。自由競争で生き残るため自主独立の精神を持ち、強い自己主張を持つことが期待されています。これは特定の専門家だけの集団ですから英米系の大学のデパートメントに相当します。大学院重点化とは日本の大学における「既成学科のデパートメント化」だったのです。その結果として、国際水準に達したもの、国際水準を抜いたもの、国際水準に達しないもの、あるいはもともと国際比較が難しいものなど、たぶんに分野の特徴に影響されながら、それぞれの立ち位置が決まりました。国際水準以上の専攻科をそろえた大学がTIMEハイアーエデュケーションなどの国際ランキングの上位に入るのは皆さんご存知の通りです。「世界的研究教育拠点」という概念は、このランキングの結果を示すもので、けっして「機能」ではありません。

一方、学士課程はこれとはまったく違う機能を持ちます。まず、大学という定義からしてその教育の質は国際基準をすべてクリアしていなければなりません。研究と違って、「一生懸命頑張ったが国際水準には達しなかった」では済まないのです。これは一国のディプロマの質にかかわる問題です。学士課程プログラムは包括的、組織的であって、全学的な協力・強調が必要とされます。特に研究大学においては、教員および部門の関心は研究競争に向きがちですから、それを学士課程の教育に向けさせることが大学のトップの最大の仕事です。アメリカの大学でこの役割を果たしているのが「プロボスト」で、どこでも「陰の学長」と言われるほど、予算や人事について絶大な権限を持っています。アメリカの大学の研究競争と学士課程教育の質とのバランスは、プロボストとデパー

トメントのあいだの緊張的関係を抜きにしては語ることはできません。

学士課程において、「世界的教育拠点」という概念が適用できるかどうか議論の余地があります。アメリカのハーバードやプリンストン、イギリスのオックスフォードやケンブリッジは確かに世界的教育拠点といえるでしょうが、それはたまたま英語圏の大学だからであって、それぞれの内容は大学の歴史、国のなりたち、所在地の地域性に影響されて、ある意味でローカルな性格を強く残しています。むしろそのローカル性を強みとしてグローバル化していったという側面があります。学士課程はこのようにどこの国でも国民的教育拠点です。それぞれの国民が持つ固有の文化を捨て去ればグローバルな存在になるものではなく、むしろその逆だと思えます。

もう一つ大事な点は、学士課程における外国人留学生の入学動機は、その国の言葉を本格的に身につけることにあるということです。日本の学士課程教育の相当部分を英語化しても、そのために外国人留学生の数が劇的に増えるということはないでしょう。学士課程の外国人留学生の数は、大学院の場合とは異なり、その国の国力の反映であって、大学のせいだけにされても困ります。

さらに付け加えると、国際的に有力な大学の学士課程における分野専攻のしぼりは、一般に緩やかで往還可能であり、日本のように強い縦割り精神で運用しているところは珍しいと言えます。

壁その3：卒研と単位の計算 もう一つ、グローバル化を妨げている要因として、卒業研究の問題と特異な単位制度の運用とがあります。学士課程は、課程の学修課題を科目等を通じて体系的に履修するコースワークと、教員主導の研究活動と一体化した教員の個別指導の2つの要素からなります。後者は、日本では卒業研究とか卒業論文などと呼ばれています。

このうちのコースワークについて、日本の大学には週1回90分の授業を半期受けて試験に通れば2単位がもらえるという不思議な慣習があります。なぜ「不思議」かといえば、英米系の大学では1単位は週1回の授業に相当するのが普通で、2単位であれば週2回の授業を受けなければならないからです。おそらく、単

位制度が初めて導入されたころ担当者の都合で2回分2時間を通して行い、そのうちに2時間はきついということで90分になったのでしょう。また、日本の大学の授業時間は昔からとても長かったという事情もあります。いずれにせよ、これは日本のローカルルールであり、ローカルルールでなぜいけないかという、週に複数回の集中履修ができないからです。週1回の授業は分散授業と言って、学修効率が低いことは特に語学教育などでとうの昔に実証されています。週1回の語学の授業など日本以外では聞いたことがありません。日本の大学の単位の計算の仕方では1科目あたりに必要とされる回数が確保できません。大学で使われる教科書を見れば一目了然で、日本の教科書はせいぜい20章程度ですが、アメリカの大学の教科書は50章から60章もあって電話帳なみの厚さがあります。単位の実質化ができない、質保証ができないと、この十数年間言われ続けてきましたが、その背景には日本の大学に根付いているこのような特異な慣習があります。

その代わりと言えば語弊がありますが、このような単位制度の運用によって4年制大学のコースワークを3年間で終わらせ、最後の1年を卒研にあてることができます。実態としてはまるまる1年間を「就活」に費やしているとしても、形式的には卒研に携わっていると言えるわけです。その結果、コースワークの実時間数は理論的には国際標準の4分の3に過ぎず、授業外学修も考慮すればおそらく2分の1になります。国内で閉じている限り、このことによって学生も教員も困りません。そのためこの慣習を誰も変えようとはしませんが、教育の質ははなはだしく低下します。この実態は高等教育における国際的スキャンダルだと私は思っています。

単位制度を実質化するためには、この構造的問題を何とかしなければなりません。卒研の単位については取りえる方法は次の2つです。

1つは日本型の卒研をカリキュラム化してその重要性にふさわしい単位を与えることです。これは学士課程において卒研を重点化して構造化する方向です。単位としてはどのくらいが適当でしょうか？理系の実験系では、毎日研究室に来て日が暮れるまで仕事することが習慣化されていますので、通年では履修単位の

上限と同じ40単位にはなるでしょう。ただし、その場合卒業要件の単位数の上限を守るために、現在のコースワークに割り当てた単位数から、この40単位相当分を削減することになります。これは身を切るような作業になるはずです。

別の方法は、アメリカ型のラボワークに切り換えることです。アメリカ型のラボワークは大学によりけりですが、一般に自由で、2年の夏休みから教授と話しさえつけばラボに入って研究室での研修を積むことができることもあります。場合によっては卒業要件単位数として計算されることもありますが、そうしたとしても、日本の現在の卒研の単位数と同じ程度に収まるでしょう。こうすれば、世界の他の大学と同じように、コースワークを学士の全修業年限に均等に配分することができます。単位の実質化はこのような制度変更によってはじめて可能になるはずです。

ここで一言つけ加えておけば、高等教育のグローバル化をいうのであれば、真っ先に夏休みを国際標準並みにしなければなりません。国際標準では少なくとも3カ月の夏休みがあり、学期は8カ月程度に限定されています。学期中は学生はコースワークに没頭することが義務づけられており、教員もそれに準じた生活をしています。夏休みは文字通り「休む」のではなくて、コースワーク以外のあらゆること——ラボワーク、短期留学、就活、インターンシップ、お金がなかったらサマージョブで稼ぐ、教員はサバティカルで外国に出る——を行う期間で、高等教育には不可欠とされています。「学期はコースワークのために、夏休みはその他すべてのために」というのが世界の高等教育の常識です。

以上あげた3つの壁と密接不可分なものとして大学教育改革をさまたげている日本の教育文化があります。教員には学生を小グループに分けて囲い込んで教育したいという願望があり、それがゼミや研究室教育として制度化されています。TAなど授業補助者の養成の遅れ、効果的な大規模授業の未発達、少人数教育・ゼミなどの増加による過大な教育負担など、いずれもこの文化に根を持っています。このような「私塾的教育文化」を全面的に否定するつもりはありませんが、結果として効果的なコースワークを開発できず、レ

ポートの書き方から討論の方法までを研究室教育に頼るようになっていけば問題です。この文化は競争的環境に適応した「研究室第一主義」と結びついていっただけに簡単には解決しませんが、そうも言っていない事件が最近発生しました。

この数年、日本を騒がせたSTAP細胞事件は、見方によっては日本の大学教育の闇の一部を世間にさらしたことになります。私もはじめは功名心に駆られた若い研究者が勇み足をしたのだらうぐらいに考えていましたが、メディアの集中的取材によって実像が明らかにされるにつれて、そう単純な問題ではないことに気付きました。これまでの調査によると、①当事者は実験試料の扱いについて基本的なルーチンと倫理感を持っていなかったことが第一の問題です。それだけではなくて、②研究テーマについて基本的理解が怪しかったのではないかと、③データ処理について基本的な訓練を受けていないのではないかと、④実験ノートが書けないのではないかと、⑤論文が書けないのではないかと、など次々に疑いが出てきました。本人は「私は学生の頃からいろんな研究室を渡り歩き、研究の仕方が自己流に走ってきてしまった」と弁明しており、メディアもこれをパラフレーズするような論調になっています。しかし、私はこれは研究室教育の問題ではなくて、むしろ「学士課程教育の質にかかわる問題」として深刻にとらえています。

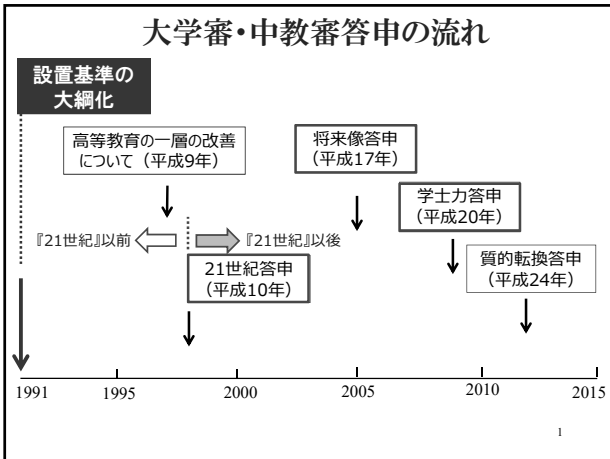
ちなみにこれらの疑問を2008年の『学士力答申』にある学士力の要素に分類してみると、①は態度・志向にかかわること、②は知識・理解にかかわること、③は実験における態度にかかわること、④は汎用的技能にかかわること、⑤は汎用的技能と創造的思考力にかかわること、いずれも学士の要件とされていることばかりです。ハーバードだろうが理研だろうが、「研究室教育」においてこのような学士としての能力までチェックするはずがありません。学士課程において身につける素養は、卒業後に積み上げられるキャリアの土台となる重要な基礎であって、一定の年齢と立場を越えてしまえば手遅れになって矯正することができないことは、教育現場の人なら誰でも知っていることです。

STAP細胞事件は例外的な人が例外的に起こした事

件と考えたいのですが、一般にこの種の事件は氷山の一角です。見えないところにこのような教育の腐敗が起こっている可能性があります。私の知る限り、かつて日本の大学の科学技術分野の卒業生は、基礎的な能力において国際的に高い評価を得ていましたが、それが揺らいでいるとしたらとても残念なことです。学士課程の教育はもともと手間と時間のかかるものですから、組織的に戦略的に立て直す覚悟が必要です。本来あるべき学士課程教育の姿は、STAP細胞事件を反面教師と考えればよく理解できますので、最後にそれを述べてまとめて代えさせていただきます。

第1に、知識の広がり重視するとともに、なぜ学ぶかを問うこと。第2にカルチャーを体得し、人間の土台を作ること。具体的には、ものごとを歴史的に理解すること、言語的に理解すること、正直、謙虚、不屈という科学者の文化を体験し、身につけることです。第3に知ることの喜びと解放感を体験して欲しい。第4に言いたいことは、体系化された科学は結果であってすべてではないことです。そのプロセスを追体験することにより人間化された科学の実像を知ることができるとともに、科学が持つ悪い意味での「非人間的性格」を克服することができます。第5に、当然ですが、学問とは人種、国境、性、年齢、専門分野等あらゆる方向に対して開かれています。最後に、学士課程教育はグローバルな環境の中で生きていくための基礎を作るものであることを結論として本講義の締めくくりとしたいと思います。

お断り：本稿は講義のために作られた草稿に手を加えてまとめられたものです。一部の表現や事例において実際の講義と違う点がありますが、論旨及び結論において変更はありません。

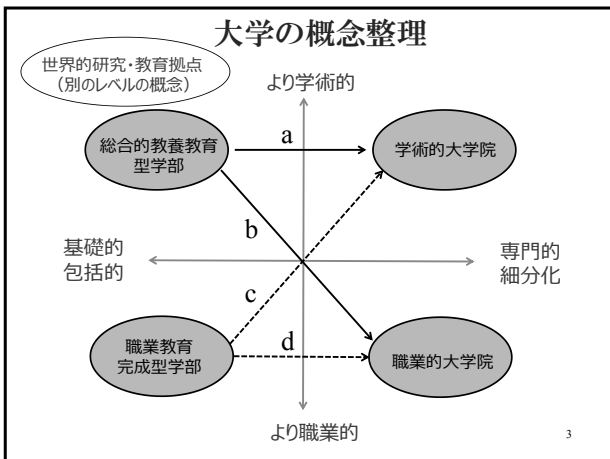


大学の機能別分化

2005年『我が国の高等教育の将来像』

- 学士・修士・博士・専門職業等の学位を与えるプログラム
- 大学の機能分化
 - ① 世界的研究・教育拠点
 - ② 高度専門職業人養成
 - ③ 幅広い職業人養成
 - ④ 総合的教養教育
 - ⑤ 特定の専門的分野（芸術、体育等）の教育研究
 - ⑥ 地域の生涯学習機会の拠点
 - ⑦ 社会貢献機能（地域貢献、産学官連携、国際交流等）

学士課程と大学院の機能の区別は？



総合的教養教育型学部＝リベラルアーツ・カレッジ

- 枠組みの特徴
 1. 骨格のはっきりしたアカデミック・プログラム
 2. 標準化された厳格な試験制度
 3. 比較的自由的な“ラボーク”
 4. 多種多様な自学自習の学習支援システム
- 有効な仕掛け・ツール（米型）
 - ラボーク/ゼミ
 - ディスカッション（TA/SA支援）
 - ラーニングコモン、多機能型図書館
 - 教員・TAによるオフスアワー

基本的には試験対策

4

専門教育完成型学部＝職業的課程

- 枠組みの特徴
 1. カリキュラムの構造を決めるもの：職業的レリバンス
 2. 認知領域の教育が前提
 3. 必須の実技・実習と厳格な評価システム
 4. ワンセット主義：一つも欠かせない要素がある
 5. 外部による資格試験（国家試験等）
- 有効な仕掛け・ツール
 - インストラクション（何らかの教え込みの課程）
 - ケーススタディ、PBL
 - ロールプレイ、OSCE
 - インターンシップ

分野によって確立された手法

5

