

大綱化以降の学士課程教育 —理系を中心として—

吉田 文（メディア教育開発センター）

吉田 こんにちは。メディア教育開発センターの吉田でございます。何人かの先生のご講演をうかがい、十分な議論もされたうえで、さらに私がお話しするようなことはあまりないのですが、1時間弱おつき合いいただければと思います。どうぞよろしく願いいたします。

吉永先生からご紹介されましたように、私の専門は教育社会学というところで全くの文系の領域です。そうしたところに身を置く者からすると、今日の先生方のお話を聞いて理科系というのはきちんと勉強すれば身につくものなのだということがよくわかりました。それに比べますと文系の学問というのはなかなか積み上げ式の勉強ができないものだというところもあらためて感じた次第です。

本日はまず、前半で教養教育なり一般教育の導入から現在までの制度的な経緯に関してお話しします。日本の大学が一般教育を実施するようになったのは戦後のことでして、新制大学を新制として特徴づけるものだったので、教養教育が抱える問題が、どこに潜んでいたのかを歴史をたどるなかで探してみたいと思います。

後半は、2003年に実施した全国調査の結果にもとづいて、とくに理系の大学において大綱化以降、カリキュラムに関してどのような変化が生じているかということをお話しします。この部分は恐らく先生方にとっては、なじみのあることではないかと思います。

1. 大綱化の淵源

1949年、新制大学が設置されました。この東京農工大学も、戦前は二つの専門学校から構成されていました。一つが高等農林、もう一つが高等繊維ですが、その二つの専門学校が一緒になって新制大学になりました。国立大学の場合、一府県一大学制度にもとづき、県内にある戦前の各種の高等教育機関が統合して新制大学をつくりました。この新制大学ができたときに、アメリカから押しつけられたのか日本が進んで引き受けたのか、判断はいろいろあるかと思いますが、形式的にはアメリカのサジェスチョンに従って、日本の大学は一般教育と

いうものを取り入れました。そういう意味では、新制大学を特徴づけるものとして、民主化の旗手として期待もされ、そして他方では、よくわからないものに対して戸惑いもありました。

ここに91年の大綱化の淵源があるのですが、問題は二つありました。一つはカリキュラムの問題で、ここでは専門分野における文系、理系の違いという問題でした。もう一つ、教員の問題というのは、国立と私立の違いという問題を含んでおりました。

1. 大綱化の淵源

<1949年：新制大学の設置>

1. カリキュラム問題→文理の違い

専門教育主体の旧制高等教育に、なじみのない一般教育の理念→専門教育が3年から2年になることに対する大学の低度化の危機、とくに理系

2. 教員問題→国私の違い

1府県1大学制度による種別の異なる高等教育機関の統一師範学校(学芸・教育学部)、旧制高校・大学予科(文理学部)、専門部(私学の場合)が担い手→教員間で一般と専門の担当の区別

いうまでもなく、旧制の高等教育は専門教育が主体でした。したがって、幅広く多様な分野の学問を学生に与えるという一般教育の理念そのものには、なじみがなかったのです。しかし、新制大学となって、なじみのないものをとにかくやれということになったのです。

専門学校にしても旧制の大学にしても、専門教育は3年間やっていました。それが新制大学になった途端に、高等教育の年限は4年となりましたが、専門教育は2年に短縮、残りの2年間は一般教育に充てるということになりました。教員から見れば、今まで3年でやっていたことを2年間でやれ、なおかつよくわからない一般教育を一律に2年間でやれということになったわけです。それは、専門教育で成り立っていた高等教育機関の水準の低下だと危惧されたわけです。とくに理系の場合にはそ

うした傾向が強くありました。今日の先生方の議論を聞いても、それがまだまだ続いていることがよくわかりました。文系もそうした議論がなかったわけではありませんが、理系ほど顕著ではありませんでした。こういうカリキュラムの問題が一つありました。

もう一つは教員の問題です。東京のような大きな自治体は別にして、基本的には、新制大学を設置するとき国立大学は1府県1大学制度と言われる原則がありました。県内にある各種の国立の教育機関を一緒にして一つの大学にしようというものです。

高等教育システムの下からいえば、各県にかならずあった師範学校です。師範学校は、昭和18年までは中等教育機関だったのですが、制度改正で高等教育機関になりました。それから旧制高校や大学予科があり、専門学校があり、そして上には官立大学や帝国大学がある。何層にも構造化された旧制の機関が統合され、それぞれの機関が専門学部となって大学を構成したのです。

師範学校は、学芸学部となりますが、後に教育学部になります。旧制高校や大学予科は文理学部になりました。専門学校はそれぞれの専門学部になります。戦前からあった私立大学の場合は、大学の下に専門部という組織があり、そこでは専門学校相当の教育を行っていました。さて、一般教育を誰が担うかとなったときに、何層構造にもなった旧制の高等教育機関のうちのいわば底辺部分や、後から高等教育システムに入ってきたところが担うこととされます。これが師範学校、旧制高校、大学予科、専門部などです。それらは、高等教育システムの底辺部分であることに加えて、文系、理系どちらの教員も抱えていて、一般教育を実施するうえで好都合だったということもあります。さらに、それまで担当していた学生の年齢層を考えても、師範学校や旧制高校の方が、帝大や官立大学よりも若年層を対象にしていました。

これらの理由によって、当初はそうした規定は必ずしもなかったにもかかわらず、教員間で一般教育を担当する教員と専門教育を担当する教員を区別するようになりました。せざるを得なかった事情もありました。この一般教育専任制は、このような歴史的な経緯のなかで日本が発明したものなのです。

2. お荷物だった一般教育

学士課程のカリキュラムを一般と専門に分けてそれぞれ何単位を配分するという事は、省令である大学設置基準において1956年に決められました。それ以前は大学基準協会において、モデルとしての一般大学基準が提示されていました。

当初、モデルとして提示された一般教育の単位数は、非常に多く、56年の大学設置基準も基本的にはその部分

2. お荷物だった一般教育

<大学設置基準の変遷>

1950: 一般・3系列3科目36単位、体育・4単位、専門・84単位

1956: 一般・36単位、外国語・8単位、体育・4単位、専門・76単位

(一般のうち8単位を基礎教育科目として振替可→専門関連84単位)

1970: 一般・36単位、外国語・8単位、体育・4単位、専門・76単位(一般のうち12単位を外国語、基礎教育、専門教育として振替可→専門関連88単位)

一般・3系列の最低履修単位数は決めない、
総合科目の設置、

1991: 一般、専門の科目区分の廃止

を引き継いでおりますが、既にこの段階で、一般教育が多過ぎるという議論があったのです。それは、先ほども申し上げたように主に理系からクレームがでていました。そこで、理系の専門教育を重視した調整弁を作ることになり、それが基礎教育科目です。一般教育36単位のうち8単位を基礎教育科目として専門教育に振り替えることができるというものです。これは非常に上手な発明だと私は思っています。56年の時点で専門教育は76単位ですが、それに基礎教育科目8単位を足しますと、当初の専門教育84単位のモデルに合致するわけです。

その後、大きく変わったのは70年、大学紛争の後です。そこでは、さらに振り替えが自由になりました。今度は、一般教育のうち12単位を、外国語、基礎教育、専門教育として振り替え可能としました。これをマックス利用して、専門の単位を88単位まで拡充することが可能になります。

さらにこの時点では、人文、社会、自然の3系列の最低履修単位数の規定がはずされました。従来、たとえば人文であれば、そこで開設する科目が哲学、歴史、文学というように例示され、かつ、人文系列から何単位履修すべきということが細かに決められていました。その規定がなくなり、一般教育トータルとして履修単位を規定すればよいということになったのです。したがって、理系の要望である自然を多くし、その分、人文を少なくするようなことも可能になりました。

また、新たに総合科目という科目区分が設置されました。総合科目そのものは、もっと早い時点で、1956年にお茶の水女子大学で始まっていますが、この70年を機に、総合科目は教養教育の理念を体現するものとして推奨されました。この後、総合科目を設置する大学は、順次増加していきます。

このように、批判に応え、要求に応じるというような形で一般教育に関する規定が緩和していく状況の中で、いつの間にか一般教育、専門教育という区別そのものの

必要性に関する議論が始まったわけです。それで91年の設置基準上の科目区分の廃止という経緯に至ったことは、先生方も当事者としてよくご存じのことではないかと思えます。

3. 形骸化の打破をめざして

このように一般教育はなかなか日本の大学の中にはなじまなかったのですが、だからといってそれが打ち捨てられていたわけではなく、その時その時にさまざまな一般教育の改革はなされてきました。改革というよりも、形骸化という批判に対する一つの対策と言っているのかもしれない。

3. 形骸化の打破をめざして

<一般教育対策>

1. 総合コース

1956:お茶の水大学「総合コース」
1980:国立55/93機関(国大協)→1987:49%が実施(一般教育学会)

2. くさび形・縦割り履修

1969:国大協・前期2年を教養とすることは必要ではなかった(1962:横割りを前提にして改革)
1980:国立16.7%、私立62.8%
1994:「どの学年次でも履修可」(54.5%)(倉敷芸術科学大学教養学部)

3. 一般教育の振替

1972:国立1/3→1980:理系学部集中→1982:37%→1990:国立ほぼすべて

私は、大きく分けて三つあると考えています。一つは先ほど申し上げた総合コースです。これは56年にお茶の水女子大学で始まったものを契機とし、70年に科目区分として設置されたことで徐々に増加していきます。幾つかの調査を調べてみますと、1980年には、国立大学の93機関のうち55機関が実施していることが明らかになっています。その後87年の大綱化直前に、一般教育学会が行っている国公私立大学平均の数字ですが、49%が実施しています。大綱化以降さらに増えていますので、総合科目なり総合コースというものは、一つの方策として一定程度、定着しているといつてよいでしょう。

第二は、くさび形履修、縦割り履修です。一般教育が入ってきたときには座布団型が中心で、一般教育が前期2年、専門教育が後期2年でした。しかし、徐々に専門が侵食する形になります。専門の単位数を振り替えて増やすことができますので、1.5年と2.5年、そのうちに1年と3年というような形になってくるわけです。徐々に専門教育がおきてくると、今度は一般教育の意義を考え、それを上の学年に上げるという方策も一つだということになります。それを言い出したのが、1969年です。国立大学協会が、前期2年を教養とすることは必ずしも必要

ではなかった、それにこだわらない改革がこれからは望まれるということを行っています。

その後、1980年にくさび形なり縦割り履修を実施している大学の比率をみますと、国立大学は16.7%と少ないのですが、私立大学は62.8%とかなりの大学が行っています。なぜ、国立が少ないかということ、国立は教養部を持ったということがネックになったのです。大綱化後の、1994年に一般教育学会の委託を受けて倉敷芸術科学大学の行った調査によれば、国公私立大学合わせて教養教育をどの学年でも履修可としている大学は54.5%と半数を超えるに至りました。ということで、横割りからくさび形ないし縦割りの方向も一定程度は定着を見ているといえるでしょう。

第3は、非常に上手な発明である基礎科目です。一般教育から専門教育への振り替えがどの程度行われたかといいますと、72年には国立大学では3分の1ほどが取り入れています。82年の国公私立大学合わせた調査をみれば37%となっています。この多くが理系の大学であるといわれていますが、正確な数字はわかりません。

このように、当初の一般教育の形態は、1950年から40年間に徐々に形を変えられる装置において、専門教育からの要望に応じてきたのです。

4. 教養部問題

もう一つの教員の問題への対応ですが、これは国立大学の教養部に集中してあらわれている問題だろうと私は思います。当初規定にはなかった、やむを得ざる事情の中で生じた一般教育を担当する教員と専門教育を担当する教員を分けるという方式ですが、そのことにより、一般教育を誰が担当し、そして担当教員がどの部局に所属するかという問題が生じました。

当初は、学芸学部なり教育学部なり文理学部といったところが中心になってやっていました。そうしますと、全学の一般教育だけでなく学部としての専門教育もやらない状況となり、非常に負担が大きくなったのです。そうした過重な負担を解消しようとするなかで生まれてきたのが、一般教育の責任体制の確立という議論でした。

新制大学として力を入れてやらねばならないはずの一般教育が、どうしてもおざなりになってしまう。そうであれば、一般教育の責任体制を確立し、そこに担当教員を所属させることが望ましいということになったのです。これが法制化されたのが1963年ですが、それ以前に既に教養部を持っていた大学は総合大学を中心にいくつかありました。しかし、63年に国立学校設置法によって教養部が法制化されると学内措置ではなくて正規の部局になるわけで、各種の処遇の条件が向上します。

法制化後1964～68年に、国立の32大学が教養部を持つに至りました。その後、琉球大学が日本に返還され、それを含めると、大綱化以前には、国立95機関のうち33機関が教養部制をとっていました。

他方、総合大学までには至らない複合大学、複数学部をもつが総合大学ほどには大きくないといった大学に対しては、77年に国立学校設置法が改正され、一般教育主事制が法制化されました。結果として一般教育主事を持つ大学は9機関でした。

これらの制度は、一般教育をきちんと実施する組織を学内につくったという点では確かに責任体制の確立です。しかし何よりも、教養部であって教養学部ではなかったということで、教員の身分格差が生じてしまったのです。教員対学生の比率、それから講座制と学科目制の違いによる各種予算の違い等、目に見える形での格差も大きかったことは、問題を大きくしました。

4. 教養部問題

<一般教育担当者の所属部局>

1. 国立大学

1963:国立学校設置法:教養部の法制化
→1964-68に32機関+琉球大学(1972)=33/95機関
1977:国立学校設置法:一般教育主事制の法制化
→9機関に設置
*責任体制の確立→教員の身分格差

2. 私立大学

1990:教養部などの部局42/372機関
*国立ほど顕著ではない

こうした国立問題に対し、私立大学というのは実は意外なほどにあっさりしています。私立大学でも教員問題がなかったとは申しませんが、あまり大きな問題ではありません。私立大学の多くは、国立のように再編統合をすることもなく、また、戦後の大衆化の中での新設校が多く、国立と比べてみれば全体として小規模です。したがって、一般教育を担当する先生を一つの部局にするほどの規模を持っているところが少ないのです。ということで、基本的にはどこかの学部所属という形で行われておりましたし、実質的に一般教育専任制をとらず、一般教育担当教員が専門教育も担当するケースも多かったといわれています。

ちなみに大綱化前夜の90年当時、日本の私立大学は372だったのですが、その372機関のうち教養部等の部局を持っていたところは、たかだか41機関、10%強です。大綱化による教員の配属問題が随分騒がれましたけれども、実はこれはすぐれて国立大学問題であったというこ

とができます。

5. 大綱化

さて、大綱化によって、カリキュラム問題に関しては、一般教育と専門教育の科目区分の廃止となって、学士課程カリキュラムの編成は各大学の自由に任されることになりました。ただ、ここ括弧内の「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。教育課程の編成にあたっては、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮すること」という文章は大学審の答申に書いてあることですが、何を言いたいのでしょう。

科目区分を廃止すると従来からの専門重視が進行して、一般教育なり教養教育はシュリンクしてしまうのではないかとの恐れが強固にあって、そうならないためにわざわざ注意書きが付けられたのです。それまでの何十年間は、一般教育の部分をいかに少なくする工夫をするかということで日本の大学は動いてきたわけなので、科目区分を廃止すれば教養教育はなくなってしまうだろうと考えられたのでした。

他方で、大綱化はある意味で、今日のこのセミナーのタイトルでもある学士課程教育ということを考える契機にもなったのです。一般教育と専門教育という厳然たる区別をなくすことによって、学士課程の4年間全体でトータルに何を教育するかということを考える契機にもなった、ポジティブに考えればそういうことになります。

5. 大綱化

<1991大学設置基準>

1. カリキュラム問題

→一般教育・専門教育の科目区分の廃止

*「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、教育課程の編成にあたっては、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮すること」

*「学士課程教育」を考える契機

2. 教員問題

→授業科目による区分の廃止→教養部改組

教員問題のほうは、当然のことながら、科目区分で一般専門の区別がなくなれば、担当教員の区別も必要ないということで、これも廃止されて、それが教養部の改組になっていきました

6. 理系の専門教育重視

それでは、大綱化以降の学士課程カリキュラムはどの

ように変化したのかを、理系の学部を中心にお話ししましょう。ここでお示ししますデータは、私が2003年に全国の大学の学部を対象に実施した調査の結果です。学部対象ですが、理系の学部のうち、理学系学部と工学系学部を分けておりません。「理工」というカテゴリーに理学系の学部と工学系の学部が両方含まれていることをご承知おきください。あと、「医療」系の学部には、医歯学の6年制学部は含んでおりません。また、「農」の中にも獣医の6年制学部は含んでおりません。すべて4年制の学部です。

それと、「学際」には、文理融合型の学部を分類しています。たとえば情報系学部を一つとってみても、理系でもあり、社会系でもありということが非常にふえています。そうした領域を「学際」としました。

表1は、現在の卒業要件単位数と、その科目区分の単位数の学部別平均値です。「教養」、「専門」、「教養+専門」、「自由選択」、「その他」の5つの区分それぞれに配分されている単位数をみましたが、このうち、教養とも専門とも一義的に分類しがたいものを、教養と専門をあわせ持つ科目区分、「教養+専門」とし、教養から自由選択のどこにも区分されないものを「その他」としました。各学部の卒業要件単位数が、この「教養」から「その他」まで五つの科目区分にどのように配分されているか記入していただいたものを、学部ごとの平均値として算出しました。

これをごらんいただきますと、卒業要件は、医療系は若干高いですが、それ以外に際立った差異はありません。理系だから必ずしも卒業要件が多くなっているわけではないのです。これは大綱化以前と大きな違いでして、多くの学部が124に近いところを卒業要件に設定するようになったのです。

その内訳に関し、理系が専門主義か否かを確認しますと、医療を除いて理工と農の専門教育の単位は、確かに人文や学際よりは多く、また、社会よりも若干多くなっています。ただ、際立った形での多さではないと言っていいかと思います。また、「自由選択」をごらんいただきますと、人文や社会の文系と比べると少なくなっています。

「教養+専門」はどうでしょう。これも、必ずしも理工や農で「教養+専門」が多いわけではありません。これらを見ると、単位数の上では、理系は専門教育重視と言っているけれども、必ずしもそんなことないようにみえるでしょう。

しかし、次の表2のデータを見ていただくと、そのからくりがわかります。これは、先ほどの科目区分でいきますと「教養」に相当する部分です。この教養の部分で、専門基礎科目を開講しているか否かをきいたところ、理

6. 理系の専門教育重視

表1 学部別卒業要件単位数

	人文	社会	理工	農	医療	学際
卒業要件	126.34	126.80	126.60	126.75	130.57	126.33
教養	32.10	31.75	30.06	36.63	27.24	31.60
教養+専門	6.08	7.76	9.39	6.14	10.49	9.19
専門	71.99	75.07	78.74	77.25	90.06	70.22
自由選択	13.59	10.55	6.29	6.05	2.31	11.45
その他	2.65	1.68	2.16	.69	.51	3.78

医療を除くと文理の卒業単位数はほぼ同じ。

理系は専門がやや多く、自由選択が少ない。

吉田(2003)

工も農も、教養というカテゴリーの中で専門基礎を開講している比率が高くなっていることは一目瞭然です。

表2 教養における専門基礎科目の開講率

	人文	社会	理工	農	医療	学際
専門基礎	62.0	66.5	74.6	87.5	81.5	67.3

表3 教養と専門をあわせもつ科目区分における開講率

専門基礎	66.7	66.5	70.2	85.0	82.6	77.4
専攻分野以外の専門	56.0	52.2	56.4	56.9	32.0	61.2
総合的科目	53.5	52.2	57.0	44.1	56.2	63.0
副専攻	24.5	16.4	17.2	25.7	8.4	34.1

理系は、教養における専門基礎、教養+専門における専門基礎が多い。

∴理系は専門教育化が進んでいる。

さらに、表3は、「教養+専門」という区分で、専門基礎、専攻以外の専門科目、総合的科目、副専攻の四つ項目を挙げ、それぞれ開講しているか否かをきいたものです。これをみると、理工と農は専門基礎の部分で非常に高くなっています。それ以外の項目では、文系と理系とあまり大きな差はありません。

したがって、科目区分ごとの単位数をみると、理系の専門重視という傾向はみえないのですが、実は教養教育において、あるいは教養と専門とをあわせもつ科目区分ではやはり理系は専門教育重視であることは明白な事実として見えてきます。

7. 専門教育の早期化

専門教育の問題を考えると、総量として専門に関する内容が多いということと、もう一つ、いつから専門教育を始めるかについてもみておく必要があります。先ほどのくさび形履修の話と関わってきます。

表4をごらんください。これは専門教育の開始時期を

みたものですが、理工系でも農学系でも、必ずしも文系と比べて専門の開始時期が早いというわけではありません。

- ・ 学士課程教育のシュリンク
(理系では卒業単位、専門教育の単位数の減少の程度が大きい。教養は文理別の違いはない。)
- ・ 専門教育は高度化しているか？
(理系は、教養で専門基礎が一層多くなったが、それにより専門教育が、より、高度化しているというわけではない。
(・ 大学院教育を視野にいれて学士課程教育を編成しているのは、高度化ではない。)
(・ 人文を中心として文系は、学際化。)

ただ、次の表5をごらんください。これは、2年次に教養教育の必修と専門教育の必修のうち専門教育の必修の方が多という学部の比率です。

これをごらんいただくと、理工でも農でも、2年次には既に専門教育の必修単位が教養教育よりも多いところが、文系学部よりもはるかに多くなっています。確かに、人文系、社会系でも、専門教育の必修の方が多いというところが半数近くありますが、理工や農は7～8割がそういった状況になっています。理系は文系と比較して専門の早期化ということも言えるのです。

8. 専門教育の質保証

ただ、このように早く専門を始めるという状況の中で、専門教育の内容を学生に身につけさせる努力をどのようになっているのでしょうか。いわば、学士課程教育の質の保証の問題になります。たとえば、卒業論文とか卒業制作を必修にしているか。これは専門教育としての、あるいは大学4年間の学士課程教育としての質保証の一つのあり方だと思います。この比率は理系で高くなっています。医療系が低いのは、これはよくわかりかと思えます。資格試験と結びつく学部が多いので、卒業論文という形態での質保証をする必要がないのです。

話は少しずれますが、社会系で卒論の必修率が低いのは、従来、経済学部や法学部では、ゼミ論程度のものはあっても卒論という形のものを持っていないことを反映していると考えてもよいと思います。ただ、このデータを国立と私立に分けると、私立で卒論を必修化しているところはきわめて少ないのです。私立の社会系は、日本の大学卒業者のもっとも多くを占めていますので、そうしたところの多くが4年間の総括をしないという問題は

大きいかと、私は考えています。

理系を国立と私立を分けてみても、違いはほとんどありません。ということは、国立だけでなく、私立においても、理系は4年間の総括をするという意味での質の保証はなされているということでしょう。

10. 学士課程教育の空洞化？

表8. 今後のカリキュラム編成の方針

	人文	社会	理工	農	医療	学際
A. 専門は学士課程で	34.1	36.5	27.3	20.0	69.8	29.6
B. 専門は大学院で	64.9	63.5	72.7	80.0	30.2	70.4
A. 学生の学力水準に合わせて	63.9	66.0	54.9	56.1	27.2	68.6
B. 学部の要求水準に合わせて	36.1	34.0	45.1	43.9	72.8	31.4

カリキュラム編成の方針は、高度化の堅持。

次に、シーケンスの問題です。特定学年で履修しないと進級できない科目を置いているかという質問ですが、これは理工系や農学系は文系よりも高くなっています。序列を踏まないと先へ進まないという学問的な性格も関わっているのでしょう。

ここまでは明らかに質保証にかかわる部分だと思えますが、下の二つは、考え方は2種類あるかと思えます。

3番目の、学科単位で教員が学生の履修指導や履修相談を行っているかという質問ですが、学科単位というレベルで聞きましたので、ここにはインフォーマルな指導や相談も含まれているかもしれません。ここでも、理系が多くなっています。これは、きめ細かな指導が行き届いているとみるべきなのか、そこまで指導しないと学生は満足に勉強しないのかどうか、考え方が2種類というのはそういった意味です。

4番目は、教養教育において補習教育を設置しているかという質問です。これも理系の比率は高いですね。ここに出ている理工や農で教養段階における補習教育の実施率が高いということはどう読んだらいいのでしょうか。未履修者に対する補習であって学力不足ではないのか、あるいは、専門教育を始めるに当たって学力が低いことに対応せざるを得ない状況なのか、二つの読み方があるかと思えます。また、理系は文系よりも履修の序列が明確なので補習教育プログラムが設置しやすいのか、あるいは、理系の基礎学力低下がはなはだしいのか、これも二つの読み方ができるかと思えます。

9. 専門を中心にしても...

理系においてはやはり専門教育中心であることが明らかになりましたが、ここ10年間で学士課程教育にはどのような変化があったのでしょうか。

表9. 専門領域別学生の偏差値

	人文	社会	理工	農	医療	学際
65以上	14.8	15.7	4.9	10.5	53.8	10.6
57以上~65未満	25.0	21.5	22.8	36.8	23.4	6.4
50以上~57未満	21.6	17.6	35.8	44.7	20.7	19.1
40以上~50未満	29.0	24.9	21.6	7.9	2.1	31.9
40未満	9.7	20.3	14.8	0.0	0.0	31.9

医療を除いて、学生の学力分布には違いがあまりない。

理系の専門重視、専門の早期化、大学院への延長は、学士課程教育の空洞化を招来しないか？

表7に示した項目では、「卒業単位数の減少」ということでは、理系はその傾向が強いです。とくに理工系で卒業単位数が減少したところが多くなっていますが、農学系でも比較的多くの学部で減少しています。「専門単位数の減少」に関しては、理系でやや高いですが、さほどでもありません。また、先述したように、専門教育の単位数が減少したとしても実質的には専門教育を重視する傾向がありました。「教養教育の単位数の減少」に対しては文系理系の差はありません。ただ、医療系では、そうした傾向が強いは指摘できます。これが単位数で見た教養と専門の関係性です。

先述のように教養教育で専門基礎教育をおくのは理系に多かったのですが、ここ10年間に「教養で専門基礎」という傾向はますます強くなっているようです。ただ、専門教育の比重が高くなっている割には、専門教育が高度化しているわけではないようです。医療系は明確に専門教育が高度化しているようですが、それ以外ではそのような傾向はみられません。

しかし、「大学院教育を視野」に入れたカリキュラム編成をするかということに関しては、理系は大学院重点化政策ということも加わって、大学院を視野に入れるところが多くなっています。それと対極にあるのは、「専門教育が学際的」になったという項目で、学際系の学部は当然のことながら、人文系でそうした傾向がみられます。しかし、理系ではそうはなっていないようです。

理系では、教養で専門基礎が増加し、かつ大学院教育まで視野に入れた教育を編成するようになっているのですが、だからといって、必ずしも純粋に高度化しているというわけではないのです。

考えられることは幾つかあります。理系において学士課程教育そのものが単位数でみてシュリンクしていることは確かに言えるかと思えます。これは、卒業単位数が減少している、専門教育の単位数の減少の程度が大きい、あるいは教養教育はで文理別の違いはないといったことです。専門に特化している理系とはいえ、学士課程教育全体としてはシュリンクしている傾向は否めないようです。そうした中で専門教育を重視しても、それが高度化にはなっていないのです。大学院教育まで視野に入れるということが、専門教育の高度化の結果として大学院になっているのか、あるいは従来の学士課程教育が年限延長している結果なのかということは、検討すべきでしょう。

理系では、教養教育で専門基礎が一層多くなっていますが、それによって専門教育がより高度化したという回答にはなっていません。大学院教育も視野に入れて学士課程教育を編成しているところも増えてはいますが、それは高度化とはリンクしていません。理系の学部のうち教養教育で専門基礎が多くなった学部において、専門が高度化しているかどうかを分析しますと、専門基礎が多くなった学部で専門教育が高度化してはいませんでした。それと同様に、大学院教育を視野に入れて学士課程教育を編成するようになったという学部において、専門教育が高度化したという回答が多いかどうかを分析しても、そうした傾向はみえませんでした。ということで、理系の専門教育は、必ずしも高度化してはいないのではないかと思います。

他方、人文系を中心とした文系は、高度化ではなく学際化という傾向がきわめて明瞭にでています。

10. 学士課程教育の空洞化？

これらの結果をみてくると、学士課程教育そのものが空洞化しているのではないかという危惧を覚えます。

表8に示したように、今後のカリキュラム編成の方針としてAかBのどちらを選択するかという二者択一でたずねた質問ですが、専門は学士課程で完結すべきと考えるか、専門教育は大学院で実施すべきかのどちらを選択しているかですが、理系では明らかに、専門は大学院で実施すべきと回答する傾向があり、その比率は7~8割になっています。専門教育は、学士課程というよりはむしろ大学院に延長して実施しようとする傾向が強くなっているようです。

では、カリキュラム編成の方針として、学生の学力水準に合わせて行うか、学部の専門教育の要求水準に合わせて行うかという二項選択では、理系では学部の専門教育の要求水準に合わせてカリキュラムを編成したいと考

えているところが文系よりも多いという結果となっています。

これらの結果からは、理系の学部は専門教育の高度化を堅持しようという方針のようです。しかし、先ほどみたように、理系で補習教育が多いという状況などは、十分な学力を持って専門教育についてくることのできる学生を集めているとは言いかねる状況を示しているように思えます。

最後に、表9のデータをごらんください。これは専門領域別の学生の偏差値の分布をとったものです。これをごらんいただきますと、先ほどの疑問に対する示唆が得られます。理工系や農学系の学部に入ってくる学生の偏差値が、必ずしも文系より高いという傾向はみとれません。ここで学生の偏差値が明らかに高いには医療系だけです。

そうしますと、学生の学力分布を考えたときに、文系であれ理系であれ、あまり違いはないわけです。そうした中で、教養の段階で補習を多く実施している理系の学部は、学力不足を大学教育においてカバーしなければならない状況におかれているということになるのかもしれませんが。

専門を重視し、専門教育は早期化しているものの、専門教育は大学院に延長していくという傾向は、学士課程4年間を充実させるというよりは、むしろ4年を6年に延ばしただけで、実質的には高度化にはなっていないのではないかと危惧する次第です。

ここまでお話してきたのは、私が実施した調査で明らかになったことですが、果たしてこれが妥当な傾向と言えるのかどうかということに関しては、先生方にご教示いただければと思っている次第です。

このあたりで私の話を終わらせていただきます。長時間ご清聴ありがとうございました。(拍手)

吉永 ありがとうございます。

総合討論の時間を20分ほど予定しておりますが、まず、吉田先生のご発表に対して何かご質問がある先生はいらっしゃいませんか。

調 興味深いデータをありがとうございます。

農学部の問題に関してですが、これは恐らく全体にもかかわってくるんですけれども、先ほど多分、本学の梅田先生の発表のときにもありましたように、やっぱり教育内容そのものが非常にどんどん増えているということがあります。その中でも、農学というのはものすごくここ近年で変わっていて、バイオテクノロジー関係が入ってかなり中身が変わっていったと思います。

その結果として、おもしろいと思いますが、見せてい

ただいたデータで、7のスライドと9のスライドで比較していただいた、例えば9のスライドで、教養で専門基礎と言っているのは農学が一番高いわけです。それにもかかわらず専門教育の開始時期は必ずしも早くないというのは、専門基礎と言われているような科目は専門でないというふうに農学の方々は認識しているということだと思えます。それは何かというのが、恐らくいわゆるバイオ系の基本的な関係の科目ではないかと私は考えています。

この辺の影響はまた、学士課程教育の空洞化とおっしゃられたスライドの中でも、専門は大学院でとの回答が一番高いのは農学部というのも、教育内容の高度化とかかわっているのではないかというのが、一応私の解釈です。こんな感じでよろしいでしょうか。

吉田 ありがとうございます。そういう専門領域の話を知らないので、このように教えていただきますと納得できます。どうもありがとうございました。

吉永 荻原先生や福嶋先生は何かコメントをいただけますか。

福嶋 おっしゃっていることはすごくよくわかり過ぎるなという感じが第一印象です。

というのは、やはり大学院の重点化になったということが相当うちの大学にもありまして、やはり6年間で一貫教育をしようという形で今動いております。別の言い方をしますと、ほかから来た人でも、学部の教育が十分でなければ、大学院の一部を学部の教育ととらえる。また逆に、大学院に入る希望のある者は、学部の段階で授業を取っておいて、大学院に入ってから単位をもらうとか、そういう一貫性のものでとらえようというのが前提になっておりますので、今の農学部、工学部にしても、やはり上のほうのところで大学院を位置付けるという、学部が空洞化しているという部分にマッチしているなと強く感じました。それが私、とても強く感じた印象です。ありがとうございました。

吉田 ありがとうございます。では、私のほうからお聞きしたいのですが、農工大では大学院に進学する学生さんは何%ぐらいいらっしゃるのでしょうか。

佐藤 私のほうからお答えします。

農、工で若干違いますが、工学部では約70%です。農学部が約60%です。工学部は学科によって若干は違いますが、多いところは75%に近いところもあると思います。大体70%です。基本的に工学部は、大学院が就職の主流になっています。

質問者 先ほど先生が言われたように、今、農学部の教育というのは、学部教育の空洞化というのは一面では当たっていると思うんですけれども、今、佐藤先生が言われたように、やはり非常に進学率が上がってきている

という一つの側面がありまして、その中で学部教育と修士の教育をどういうふうに考えるのか。

もう一つ大きいのは、平成10年の大学審の答申で、いわゆる大学教育の今後のあり方として、一言で言ってしまうと高度化した専門バカをつくっていいのかということで、もっとジェネラルな教育をするのが大学の学部教育じゃないのか。そういう考え方もあって、農工大農学部においても、むしろそちらの動きとして、学部教育についてはいわゆるそこで完結するような高度化した専門教育はやめようということで、ある意味では踏み出しているわけです。

ですから、今まで学部教育でやっていた非常に細かい専門的な知識については大学院教育に行くと、むしろ大学院教育というのは、これまでのところは、ある意味では教員と学生の1対1、研究室の中での教育というような側面が非常に強かったんですけれども、もっとジェネラルな教育体制をつくって、その中で具体化しようということで、かなりいじったんです。

ですから、そういう意味では、一面的には高度化してなくて、学部のほうが空洞化しているというのは当たっているんですけれども、やっぱり一つの大きな流れの中でそれをやっているのだから、空洞化、いわゆる高度化されていないことが悪いような印象ですけれども、必ずしも僕はそういうふうには思っていないんです。

ですから、11年12年で改革をしたので、もちろん今後検証していかなくてはいけないんですね。前の体系と今度11年12年で大幅に変えたものがどうなったかということについては、先ほど来出ているように、その部分の検証がまだ不十分であることは否めない部分があります。

吉田 ありがとうございます。確かに、理系の大学院重点化は農工大に限った話ではなく、多くの国立大学、大規模私立大学も皆そういう形になっています。学生の方も6割7割大学院に行くのは当たり前になっています。そうした状況をみたと私が思うのは、4年間の学士号の学位をどう考えるかということです。

大学としての一区切りの学士号に何らかの意味を見出し、そこでの付加価値をどう考えるかという議論があって、その上で、それとは違うプラス2年の修士なのか、学士号と違う修士号という形なのか、それとも学士号は単なる通過地点で、6年一貫教育が最初から前提にあるという考え方で話を進めていくのとは、異なる問題だと思ふのです。

理系の学部の多くが修士は前提だという形で話が進んでいるようなところもあり、それでは4年間の大学教育の意味はなくなってしまい、本当にそれでいいのかなと私は思っています。

というのは、たとえば6割7割が大学院に進学する学生

さんであっても、残りの3割4割は学部卒で就職するわけです。その3割4割の学生さんを社会に送り出すときに、大学の付加価値をどう考えるかという問題、先ほどの学士号の問題とつながってくる話ですが、そのあたりを考える必要があるのではないかと思います。私自身、今、回答があるわけではないのですが、そういう疑問を持っているということです。

吉永 学歴に関してはいろいろご意見があると思うんですが、一昔前の高卒が今の大学卒で、今のマスターは昔の大学卒とか言われたりしていますね。他にいかがでしょうか。

質問者 前半のほうの話でちょっと伺いたいですけれども、一般教育の担当について教員格差ができたということが非常に問題があるというのは、ずっと話してきたと思いますが、それはやはり永遠に続く問題なんですか。つまり、教員は今でもすべて対等じゃなくてはいけないということに行くのかどうか。

つまり、場所はない、金はないで、教育ばかりやらされたという一般教育部はなくなった。だけど、すべての先生が、教育、研究にかかるわけにはいかない。そうすると、そこで分業が出てくる可能性があるんですね。

このときに、予算の問題とか場所の問題とか、そういうのが回避されればそういう分業が可能なのか、それとも大学はやっぱり全員で同じことをやらなくちゃいけないというのが元々あるのでしょうか。その辺、今までの調査の中でご意見があればお伺いしたい。

吉田 これは非常に難しい問題で、絶対的な解があるとは申し上げられませんが、近年、教員の役割分担があっていいだろうという議論は、また生じています。

日本の大学は、ある意味で全員教員をやってきたわけです。誰もが教授になる、誰もがテニユアを自動的に付与されて、いずれは教授になれるというシステムがありました。しかし、最近では、任期制という形態をとったり、教員の能力評価の話がでてきたり、すべてが一律ではないという状況が生まれていることは確かです。

そのときに、従来の一般教育と専門教育との分化と違う点は、現在の教員の種別化みたいな部分は、ある意味では個人をベースにしている話です。広い意味で個人の業績をベースにした話をしているのですが、一般教育と専門教育の分化というのはそうではなく、自分の専門領域とたまたま就職した大学におけるそのポジションとの関連の部分で自動的に決まってしまったということが問題だったのです。

それともう一つ、アメリカの大学をみていると、教育専従の教員もいるわけです。プロフェッサーとは異なる、テニユア・トラックには乗らないインストラクターという身分の教育専従の教員もいます。

学生が多様化し、それとともに大学自体が多様化機能を持たざるを得ない状況においては、みんなが同じデュア・トラックに乗ってプロフェッサーになるというだけではなく、幾つかの選択肢があつて教員も機能分化していくことは、それ自体はあり得る話であり、それ自体を教員の身分格差だといって問題にする話ではないだろうと私は思っています。ある部分、選択肢として出てくる話ではないでしょうか。

質問者 今日の話の中には直接出てこなかったけれども、吉永先生からの話もありました、全体の世の中の流れの中で一般教育をもう一度復活させる、教養教育をもう一回別の形で見直すという動きがあるやに聞いております。その辺について、何か一つの流れみたいなものをウオッチしておられるのでしょうか。

吉田 日本の個々の大学の動向というよりは、むしろ審議会の中で大変危惧されており、大綱化以降たびたび言われていることは、教養教育をきちんと回復しようという話です。それも教養教育を核にして学士課程教育を構築しようという文脈のなかで議論が進められています。確かに、教養教育の単位数は減っていますし、教養教育のうちスキルに関する語学教育や情報教育の部分をアウトソーシングする大学がふえたことも事実です。そういう中で、教養教育の回復は行われています。しかし、私から言わせれば、もう大綱化する段階でそうなり得ることはみえていたのではないかと、なぜ今さら審議会ですという気はします。

ただ、一つ言えることは、先ほどの議論の中で先生がおっしゃられましたように、学生の付加価値をつけるということをどう考えるかという、新しい議論がその中に含まれているということがあります。単に大学の提供する教育プログラムをどう編成するかということだけではなく、それを受けた結果として学生がどのような付加価値をつけて大学という機関を出ていくかという、アウトカム評価なり教育の効果の評価なり、あるいは学生の到達点の評価など、そのような部分に視点が移ってきているように思います。

それともう一つは、審議会の答申の中でよく論じられていることは、従来は一般と専門との単位数のせめぎ合いみたいな部分の話だったのですが、近年の教養教育の重視の議論において新たに言われてきたこととして、単に専門的な分野の知識を獲得するだけではなく、それらを総合する形での課題探求能力を身につけるべきだとか、あるいは批判的思考力が必要だという議論がでてきていることが指摘できます。知識（ナレッジ）という部分から、プラスアルファで、アビリティやコンピテンシー、すなわち知識を使いこなす能力を、どのようにし学生に獲得させるかという議論が出てきているという意

味で、教養の復活なり教養の重視ということはあるのです。

しかし、知識というものは教えることができ、その知識の獲得の到達度は評価しやすいのですが、その結果、コンピテンシーなりアビリティが獲得されているかどうかをどのように客観的に示すことができるかということになると、さらに議論が必要です。また、そのための方法は十分開発されていないという問題があります。

質問者 今のことに関係するんですが、実は農工大学でも、一般教育を廃止したときに、各一般教育の先生は学科・学部に分属したと。そしてだれが残る一般教育を担うのか。それで全学出勤方式というものをとってきた。

先ほどのお話の中で、一般教育はそもそも初めからお荷物であったと。教員の格差があったと。それで廃止して、我が大学でとった全学出勤方式がまたある意味で、以前の一般教育のレベルよりも落ちる行為をしているんじゃないか。これは具体的に私は非常に危惧することを今、責任者の一人として実際に経験しています。内部だけで話すべきことで外部の人には話さないような、極めて深刻な事態がございます。

要は、初めから問題がある一般教育が、今度は全学出勤になったら、素人一般教育教授がどっと来て、にっちもさっちもいかないことになっているという状況が心配ですが、全国的に見てそういう話あるいは資料というのはあるのでしょうか。

吉田 具体的に数字でお示しできるような資料というのは私もちょっとわかりませんが、そういうお話は非常によく聞きます。それとかかわる一つの問題としてよく指摘されるのは、大綱化以降教養部がなくなって一般教育に対して責任を持てる先生が少なくなったという状況の中で、大学入試の悪問がふえたということが言われております。これは、大学入学者が高校でどこまで学習しているか、それを前提にして一般教育を構築しようとする姿勢が弱くなったことを言っていると思います。

吉永 それはやっぱり教養教育に対する考え方の違いもあると思うんですが、よくアメリカの有名大学などでは、ノーベル賞受賞クラスの教授が1年生に入門物理を教えたり、そういうことが普通に行われているのに、なぜ日本ではそういうことが行われないのか。

今、名古屋大学が、教養教育院というのを設置しているんことを試されているんですが、やれる人ではなくて、やっていただきたい先生に教養教育をお願いするところが、これは矛盾があつて、本当に教養教育をお願いしたい先生はやっぱり専門で忙しいらしいんです。そして遊んでいる先生は教養教育にも必要ないと。(笑)ですから、これをどう解決したらいいのかというのはやっぱり日本の大学の大きな問題だと思います。

質問者 ちょっと話題がずれてしまうんですけども、今日のお話の大綱化以降ということで、特に工学部、理工系の卒業要件の単位数が減っている割合が大きいわけですが、また一方で、教育しなければいけない内容がふえてきているという現状がある中で、なぜ理工系の単位を大きく減らしたところが多いのか。

もともと設置基準は変わっていないわけですね。124という数字は、単位の実質化という面がそういう大きな流れになったのか、何も変えていないわけですね。ただ教養教育と専門の枠を取っ払ったことによってなぜ単位が減ったのか、私はちょっと理解しづらいんですけども、その辺は調査で何かおわかりになったんでしょうか。

吉田 卒業単位は、従来からミニマム124単位ですが、科目区分の枠の廃止とは別な次元で、大学審の答申で単位の实質化は言われていました。それまでの過剰な単位を課しているところはそれを適正な規模にすべきであり、教室での学習時間の前後に予習・復習の時間をということが言われました。その中で、理系は、それに準じる形で全国的に減らしたという状況でした。

質問者 そもそも文系が少なかったんですか。

吉田 従来はそうです。文系と理系の差は非常に大きかったです。文系は平均でみて124をわずかに超える程度です。理工系、農学系の場合には140単位程度まで行くところは珍しくありませんでした。それを適正規模にとくと、理系が減らさざるを得なかったのでしょうか。

質問者 2点あるんですが、今の例えば単位数ですが、データがないからよくわからないんですが、ぜひセンターのほうで分析してもらいたいんですが、124単位というと、3年の前期で大体終わっちゃうんです。私はこの大学でちょうど10年ぐらい経つんですが、学生を見ると、3年の後期からがくっと授業は出てこない。つまり4年生の1年間と、1年半はほとんど講義に出ない。だから、正直言って2年半で大学が終わっているんですね。しょうがなく、卒論があるんだという感じになっているんじゃないか。

よく、大学の教育に関する物の本はたくさん出ています。私もそういうものを読んでいますけれども、日本の大学教育というのは、アメリカの大学教育に比べると、アメリカの中で1年か1年半で終わることを日本では4年かけてやっている、こういうことがよく書かれていますね。留学した人がそういうことを言っていて、それが第1です。だからそういうデータをちゃんと調査してカリキュラムを調整すべきじゃないかと思います。

たくさん教えることがあるんだという割には、実際には専門は1年半しかやってないんじゃないかという感じが私はします。

それからもう一点、先ほどコンピタンスのお話とかい

ろいろいろありますけれども、測れないんだと。知識はテストすればはかれる。だけど、コンピタンスについてははっきりしたメジャメントは就職ですよ。出口のところで完全に学生はチェックされるわけです。だから、その学生を当大学でどれだけ付加価値をつけたか。もちろん最初からDNAがよくて大学教育と関係ない人もいるかもしれませんが、でもマクロに見れば出口のところで評価を受けているはずですね。それが長い時間をかけて、農工大学というブランドがつくられているわけです、きっと。

東京農工大学のブランドというのは学生のブランドです。もちろん、うちは研究でナンバー2だとか言っているのもありますけれども、むしろ教育という観点からすると、学生のブランド力が大学のブランド力であるというふうには私は思っています。いかがでしょうか。

吉田 2番目の学生のブランド力が大学のブランド力、まさしくそのとおりでと思います。何も異論はありません。

もう一つ、前半のほうの単位数の話です。これは、そもそもの単位数の概念に立ち戻ってみたときに、1単位45時間の学習という構造になっているわけです。もしそれが十分な形で履行されれば、やはり124単位とるのに4年間かかる仕組みになります。それがそうになっていない、3年ぐらいで終わってしまうという状況が許されているのでしょうか。

最近、幾つかの大学では単位の上制限を設けるところも出てきましたが、さらに勉強したいという学生にとっては制約になるわけで、それが必ずしもいいとは言いません。単位の实質化というのは、1単位に対して45時間の学習をどう保証するかという部分があって、それは、教室の講義以外の部分をどう学生に学習させるかということにかかってくるだろうと思います。

だから、もし農工大で4年目は何もしなくて済むということであれば、そもそもの概念がうまく履行されていないということになるのではないのでしょうか。

もう一つありましたアメリカの大学との比較というのは、これはいろんな俗説を含んでおりますので、必ずしもアメリカの大学がすべてすぐれているわけではありません。優れたところも、ひどいところもあって多種多様です。何とも言えません。

たとえば補習教育の点に関しますと、そもそもアメリカの大学というのは中等教育と高等教育の間の接続が非常に悪い。これは構造的な問題を含んでいます。ハイスクールというのはすべての人に平等な機会を与えるということをミッションにしており、上級学校への準備教育機能は非常に弱かったのです。そうしますと、アメリカの大学はもう100年以上前から補習教育をどうするか

課題だったのです。大学として専門教育を高度化するに従って、中等教育との接続部分のギャップを埋めるための補習教育が重要になったのです。

今でも、高校の段階で微積分をやるアメリカのハイスクールは少ないのです。高校の段階で微積分をやってこないで大学に入ってくる学生が当たり前の状態で、数学の補習教育として何をやっているかというのといえますと、少なくとも私の見た経験に照らしていえば、高校入試ぐらいのレベルを補習教育でやっているという実態です。

したがって、必ずしもアメリカのほうが学生のレベルが高いわけでもありませんが、少なくとも言えることは、日本よりは勉強せざるを得ない状況に置かれていることだけは確かです。

質問者 それが大事なんです。そこが気がつかない。

質問者 体系化されたお話、ありがとうございました。

今日お聞きしたいことがあって来たんですけども、実は今、18年度のカリキュラムをつくっているところで、このくさび形の教育を継承するという態度なわけです。本学の、くさび形が導入されて継承された結果、今後どうしたらいいのか、どういうふうな教育をやっていったらいいのかというところを、基本的なところでお聞きしたいと思います。

ですから、18年度にくさび形の、12年度のカリキュラムを入れながら実際にはやっていかなければいけないんですが、多少なりともマイナーチェンジをしていくといったときに、今の時間割の専門教育が一年生に入っている時間割で、どのぐらいの割合がいいのか。または、農学部教育の中でどういうふうにしたらいいのか、または工学部教育の中でどういうふうにしたらいいのかという、結論はないかと思うんですけども、その辺を教えてくださいなと思うんです。

私は農学部において、先ほども調先生がお話ししたように、農学部は今DNAとかバイオテクノロジーの関係でかなり情報量が多く、文献数もものすごく多い。こういうふう専門化、高度化され、または専門同士が絡み合って境界領域が出てくると、非常に専門の部分が多くなってくるものですから、それをダイレクトに教えると学生は混乱するということから、基礎をかなり重視してやらないと積み立てられないということがあるんです。学生さんは大きな、非常にばらばらなカリキュラムを統合することができないものですから、メニュー方式みたいなものが各大学で行われて、自由選択というよりはがんじがらめにやっていったほうが、教育がある程度一貫してくるといえることも言われている。

学生と話していると、何をとったらいいんでしょうかと。そういう学生さんがいて、我々のときは非常に専門

を目指して早くやりたいという意識があったでしょうけれども、今、学生は専門教育に対して温度差があって、そうでない学生と非常に興味のある学生がいる。それでこの温度差をいかにして縮めていくかということか、もしくは、このくさび形というのは、その温度差を自由に学生さんに選ばせる、すなわち基礎教育が非常に長い人もいるし短い人もいるから、少し専門教育を勉強して大学院の次元の段階で専門教育をもっとやりたいという学生さんもいるから、そういうことでくさび形と専門とを結びつけるような教育に我々もしたほうがいいのかどうかというのを、我々は迷っているところです。

吉田 申しわけありませんが、私がどちらがいいと回答する話ではありませんね。(笑)

ただ、非常に一般論的なお話で言わせていただくとすれば、学生がそれだけ多様化している中で個別のケアが必要になってきます。これはある部分仕方がないことです。先ほどのデータにも一つ挙げましたけれども、日本では履修相談はあまり注視されてこなかったわけですが、これで見ると、理系の方がきめ細かなサービスをして、学生の興味関心をいかに専門につなげていくか、その中で学習のシーケンスを保つかということがあるように思えます。それが一つの方向性かもしれないという気はします。

もう一つ、くさび形を導入したことによるメリットを最大限生かすということを考えるのであれば、やはりシーケンスをきちんとつけられるということだろうと思います。日本では、科目番号というかたちでのシーケンスはつけられてきませんでした。100番台の科目をとったら次200番台をとる、先に200番台をとってから後から100番台はとれない、そういう形でのシーケンスはこれまでほとんど考えられてきませんでした。せいぜい、何年次に配当されているということだけだったと思います。

理系の場合でしたら、初級から中級、上級というシーケンスはそれぞれの分野で非常につけやすい部分が多いと思うので、もしくさび形を導入されていくということであれば、そこをうまく使っていくことは可能ではないでしょうか。先ほどの教養の担当の先生からお話がありましたように、教養のほうも専門教育との一定のリンクageを持った中で、たとえば、一般的な歴史の話から、農学部であれば農業史に収斂していくような積み上げ方というのもできるのではないのでしょうか。

もう一つは、日本では、教養教育の科目と専門教育の科目の振り替えはほとんどきかないですね。これはもう少し自由にならないのでしょうか。科目番号のようなシーケンスをつけることができれば、履修の順序を定めることによって、必ずしもこの科目は教養だけ、この科目は

専門だけという区別をせずに、学生の履修のなかで位置づける仕組みができないでしょうか。

また、日本での最大の問題は、学部専門制をとっているために、教養教育がやりにくくなっているということです。入試段階で細分化された選抜を行っているため、学生は入学した段階で自分の専門はこれというのが、学科レベルまで決まってしまうことが多いのです。そうなってしまうと、早く自分の専門をやりたいという関心が先立ち、幅広く学習しようという横への広がり弱くなるということになります。そうした状況はさておき、この専門をやるには最低限これだけ履修すべきというような履修指定のようなシステムをつくることができれば、もう少し一貫性を保つことは可能ではないかという気はします。それをどのぐらいの幅でつくるかというのは議論になるところでしょう。本当に細かい科目のレベルまで定めてしまうのか、幾つかのクラスターをつかって、それぞれのクラスターをつなげていくような形にするか、いろいろ方法があると思います。

くさび形のメリットを考えるのであれば、それが非常に容易な状況にはあるのかもしれませんが。

吉永 それでは、大体議論も尽くしたようですので、吉田先生、本日はお忙しいところ、どうもありがとうございました。

吉田 どうもありがとうございました。(拍手)