

公開シンポジウム

「大学で何を教えるか—全カリと専門—」

日 時：1998年11月18日（水）17：30～19：30

場 所：本学池袋キャンパス 7102教室

〈シンポジスト〉 寺崎 昌男氏（桜美林大学大学院教授）

前立教大学教授全学共通カリキュラム運営センター部長

西島 建男氏（前朝日新聞編集委員）

栗原 彬氏（本学法学部教授）

亀川 雅人氏（本学経済学部教授）

〈司 会 者〉 五十嵐暁郎氏（本学法学部教授）

岡田 徹氏（本学コミュニティ福祉学部教授）

I はじめに

五十嵐（司会） これから「大学で何を教えるか—全カリと専門—」というテーマでシンポジウムを始めたいと思います。最初に全カリ部長の所教授からご挨拶をお願いしたいと存じます。

所 全カリの責任者であります所と申します。きょうは全カリと専門の関係を、大学で何を教えるかという観点から考えるシンポジウムを組ませていただきました。全カリは専門科目との総合ということをうたっておりますが、実はその総合というのが具体的にどのようなイメージで語られてるのかとなると、まだかなり不明確な点があります。

組織としては、旧一般教育部は学部と独立で、学部の専門科目と一般教育とは独立に運営されていました。したがって、それらが総合していったというものとしてトータルな大学教育を形成するののかという視点、つまり本日の主題の視点が、欠けやすかったという問題があったわけです。

それが、一般教育部を解体して各学部に分属し、各学部から代表が出てきて全学共通カリキュラム運営委員会という全学的な運営委員会でカリキュラムを作っていくことになりました。したがって、そこでは全カリの科目と専門科目との統合的な展開が図られやすい構造にはなっているわけです。しかし、それは組織としてそうだというだけで、そのなかに実際に何を盛り込んでいくかについては、実のところ必ずしも十分な展望を持ってできてきたと

は言いにくい点があります。

最初のうちは、ある意味ではがむしゃらにやってみてまいりました。こう言うと、その段階で舵を取られていた寺崎先生に申し訳ないんですけれども、そのまま実施して2年目を迎えました。この辺でもう一回振り返って、もう一度全カリと専門の統合という問題をきっちりとらえ直す必要があるだろうという問題意識であります。

きょうの企画は広報・研究開発担当の五十嵐、岡田両委員の発案です。学生さんにはあまり来てもらえないかも知れないけれども、全カリとしては、この問題は避けて通れない。全学のスタッフと一緒に考えてもらう必要があるだろうということで、お二人のゲストをお招きしてシンポジウムを開催することになりました。ひとつよろしくお願いいたします。

五十嵐 どうもありがとうございます。きょうはコミュニティ福祉学部の岡田教授と2人で司会を務めさせていただきます。いまご紹介がありましたけれども、われわれ2人が今年のシンポジウムの企画を考えました。

全カリという教育システムがさまざまな苦勞と努力の末にスタートして今年2年目を終えようとしているわけです。今まで全カリの理念などについて語られてきましたけれども、全カリが実際にスタートした後、さまざまな問題も生じてきているので、今回は、現状の問題点を探り、あるいはスタート

の時点を振り返りながら、さまざまな角度から議論をしていただきたいと思います。お待ちしております。

きょうのシンポジストの方をご紹介します。と思います。

発言順に、まず前朝日新聞編集委員でいらっしゃる西島建男さんです。

次に、法学部教授の栗原先生です。

経済学部教授の亀川先生です。

それから、全カリの産みの親、皆さんご承知の寺崎先生です。現在桜美林大学の大学院の教授でいらっしやいますけれども、きょうのために来ていただきました。

それでは、西島さん、栗原先生、亀川先生、寺崎先生という順番でお話をさせていただきます。西島さんからは、大学教育改革の目指すところと現状および今後の課題ということで、全般的な大学教育改革という問題、そして外から見た立教の全カリ教育という観点からまずお話しいただきたいと思いません。よろしくお願いいたします。

II 問題提起

西島 15分間で何か現代の大学改革を話さなければいけないので、新聞の見出しぐらいのことしか話せないと思いますので、ご了承ください。

1990年代に入って、やはり国家主導といえますか、「上からの教育改革」が進められていると思います。

これは明治維新とか戦後改革に匹敵

するものだと私は思います。つまり、国際化という開放体制に対して日本のシステムを対応させるという、社会変革の一環として行われているという点では似ていると思うんです。しかし、危機的な社会的革命とか動乱のなかでなく、平和な日常の生活のなかで漸進的に少しずつ行われようとしているというところが違うのではないかと思います。

この1990年代の教育改革は、やはり、国家が主導した自由主義と市場原理による規制緩和という考え方で理論を作りながら改革を行おうというのがその特徴だ、と私はとらえています。

私が見るところ、大学改革では、1991年の大学設置基準の改正、つまり大綱化と言われているもの、自由化ですね。それから、1995年の科学技術基本法の成立。これは大きいと思います。これに則って1996年に科学技術基本計画ができましたけれども、これも非常に大きな問題です。そして、今年になってからの大学等技術移転促進法の成立、これも大きいです。完全に大学を市場原理に立たせようとしています。また先月（1998年10月26日）、大学審議会の最終答申、「21世紀の大学像と今後の改革方策について」が出ましたけれども、これも重要だと思います。

私はこの四つが今の大きな大学改革の重要な根拠になっているし、今後を示していると思います。

これらの改革は全部異例づくめだと



西島 建男氏

思います。たとえば大学設置基準は、1956年に作られたわけですがけれども、35年間何ら手直しもなく、改革もなく来たものが、突然、徹底した規制緩和に転換したわけですから、計画経済から自由市場経済へのソ連邦の転換と似ていると見立てて言う人もいます。1980年代の中曽根首相の新保守主義が臨教審答申に見られたわけですがけれども、それが最も矛盾を抱えて弱い岩であった教養課程の解体にまず出たものかもしれません。

科学技術基本法は、日本の未来をこれから21世紀、資源がない日本は科学技術立国だと定めまして、これまでの産業の空洞化や欧米の基礎研究タダ乗り論という、海外、特に欧米からの批判をかわすために、創造的な学問と先端技術にかけようという法律です。

これはずっと前から言われていたんです。たとえば1960年の池田内閣のときにも出ましたし、1965年の佐藤栄作内閣のときにも出ました。しかし、社会党が産学協同といって批判しましたし、日本学術会議が自然科学と社会・人文科学を分離するという一方で反対しまして、結局廃案になってしま

っていたものなんです。ところが、それが突然、1995年に復活しました。

これには、自民党の加藤紘一というやり手の幹事長だった人が非常に力を入れました。あるいは、通産省の官僚上がり群馬の代議士、尾身幸次さん。それから、今は文部大臣になった、当時、東大総長だった有馬朗人さん。このへんが非常に運動しまして、実は文部省というよりも大蔵省、通産省、科学技術庁といった文部省以外の官庁の力で、一挙に成立したというわけです。

おまけに、この不況下において、大蔵省がそのために1996年から5年計画で、何と17兆円という金を政府研究開発投資として出すことが決まりました。これは今まで順調にしています。あと3年ですけれども、17兆6000億円ぐらいまでいくと思います。だから、欧米の諸国では、こんな不況下に日本は大学教育にすごい金をばらまいているんだと言われていますが、私の見るところ、科学技術基本法は大学設置基準の大綱化と裏腹な関係にあると思います。

それから、先月出ました大学審議会の最終答申も異例ずくめで、審議内容は諮問時にすでに箇条書きになっておりまして、おまけに1年以内に答申を出すようにという、非常なあわてぶりというか、急ぎぶりでした。また、副会長の有馬さんが審議途中で文部大臣になりましたし、財界の委員が5人も入っています。たとえば富士ゼロックスの会長の小林陽太郎さん、住友銀行

の相談役など。そういう意味でも非常に異例だと思います。

こうした大学改革の背景としては、もちろん社会構造の変化、つまり少子化、高齢化、地球規模での国際競争力の強化、自由市場経済の規制緩和、それから、人間観も集団主義・平等主義から個性・自立の競争主義へという考え方の転換がよく言われていますが、しかし、陰の主役はやはり行財政改革にあると私は思います。

つまり、財政の重点投資、国立大学の一種の民営化、民営化はできないとしても独立行政法人化、教職員のリストラ・削減、私立大学の補助金の削減、大学の整理・統合化、企業との産学協調による民間の投資、それによるベンチャービジネスで大学を活性化させ、それによって大学間の競争と学部間の競争、大学のいっそうの序列化を進めよう。

だから、ある程度行財政改革と絡めて、統廃合、江戸時代の藩とりつぶしてみたいなものが国立大学にも出てくると思います。幕府がちょっと難癖をつけて、つまり、個性的な大学でない限りはとりつぶすぞというような圧力。すばらしい先端技術開発をしていない大学はとりつぶすぞという感じになってくると思います。

では、この結果、どうなっていくのか。

これは私の考え方ですけれども、知の再構成と言われる建前の下で、専門学の分裂が激化すると思います。つま

り、自然科学と社会・人文科学の分離という、前から言われている二つの分化の問題ですけれども、これがもっと激しくなるのではないかと思います。さらに、もっといえば、基礎研究と応用研究の階層化といえますか、知の市場原理というようなことが進むだろう。そして、もちろん大学院重点大学、教養大学、専門職業大学へと分化していくだろう。

確かに科学技術基本法では、産官学の連携、基礎・応用・開発研究の調和、自然科学と人文科学の総合調和をうたっています。

しかし、自然科学の基礎研究と先端技術の開発については、自民党の加藤紘一さんという、将来総理大臣になると言われている方に代表されるように、これからは道路やダムのようなハードウェアの形の社会資本ではなく、ソフトウェアの形をとった知的資本としての“新社会資本”だと彼は言っていますが、そうした新社会資本という考えに立って、将来の産業技術のために基礎となる独創的な先端技術の開発をどんどん大学と企業でやってもらいたい。そのためには、建設国債を対象にしてお金を出そうという発想です。

ですから、2001年までに17兆円という研究投資がふんだんに理工系に流れれば私は思っています。

そのために、研究者の任期制とか、民間企業との共同研究の推進が言われ、実際いま東北大学を始め共同研究センターというのが国立大学に30校ぐ

らいできています。また、今まではとくに国立大学の教員は公務員ですから、企業との兼業、アルバイトができなかった。それもどんどん許す。特許権も、今までは大学で開発されても企業が取っていたのですが、第三者機関を通して大学教授や研究室に個人帰属させる。大学と民間企業のベンチャー・ビジネスというのも、立命館大学が琵琶湖キャンパスでやりましたけれども、実際、ベンチャー・ビジネスをどんどん創出して、活性化することが考えられています。

他方、文系基礎学である哲学、歴史学、文学といったものは、今の大学改革のなかでは蚊帳の外に置かれて、軽視されています。教養部の解体もそういうところから発していると思うのですが、国立大学の文系、つまり非実験講座は教員も人員も予算も抑えられて、文系基礎学の講座費は年間130万円と言われています。この額は10年間変わっていません。海外の研究者などから見ると、これを図書費として全部使ってしまったとしても、ほとんど本が買えないということで、人文科学の危機ということが盛んに言われています。

ですから、文系基礎学が生き延びるためには、結局、理工系のように応用学や先端技術に活路を見つけるしかないわけです。それがいま流行りの学際化、総合化で、教養課程の解体から新しい名前でも人間、環境、国際、文化、情報学部として出てきています。

しかし、これは専門基礎学の空洞化

につながると私は思います。たとえば1990年代になって作られた総合政策学部がその典型だと思います。1990年に慶應大学で、1993年に中央大学で、1994年に立命館大学で、1995年に関西学院大学で総合政策学部というもののできたわけですが、これは先ほど言いました科学技術基本法の文系の対応で、すべて工学的な応用アプローチをとっています。

立命館大学の総合政策学部は工学部出身者が多く、来年度からは「市民と行政」という名がついていますが、政策過程を考える公共情報という講座、あるいは「市場と社会制度」となっていますが、組織と個人の行動を考える社会経営という講座、それから「国際環境と地域計画」となっていますが、プランニングを考える環境開発という講座、1年生の後半から全部その3専攻に分けるという形で行う予定です。

これらの学部の特徴は、一つは、やはり複合問題を扱うために幅広知識主義をとります。二つ目には、特定分野の専門性をいちおう重視すると言います。最後に、三つ目には、テクノロジカルな問題解決能力の重視からなっています。

これまで作られてきた専門学である政治学、経済学、法学というものを乗り越えると言っておりますけれども、ただ、知的幅広主義と工学的な問題解決というテクノロジーだけでは、ますますそれらの専門基礎学が空洞化するのではないかという疑問が、問題点と

して起こってきています。つまり、これは「知の技法化」であるわけです。

大学設置基準の大綱化で注目されるのは、私は医学部教育だと思います。医者は、2017年には非常に過剰供給時代を迎えます。来年度から医学部の募集定員は削減されます。国立大学を含めて200人ぐらいですが、これは初めてのことだと思います。

医学部は危機に立っているわけですが、高い偏差値と医学部に振り分けられた学生の協調性のなさ、対話能力のなさ、あるいは自分の性格が医者者に合っているのかどうかということとのミスマッチが非常にあって、学生が目標を失いがちになるということは、前々から言われています。

他方、社会からは、終末医療、臓器移植、遺伝子操作など医療技術の高度化と人間の尊厳、いま流行りの自己決定権、インフォームド・コンセント、プライマリー・ケアといった問題があって、医者者の人間観やコミュニケーション能力が非常に問われてきているわけです。

大綱化以後、6年間の一貫医学教育が確かに進んでいます。特に筑波大学の医学専門学群などはやっておりません。確かに専門性と人間性の双方に目配りをして、全人的な医療能力をつけると言っております。たとえば脳死などをテーマにして学生が調査・研究して討論をして、問題解決していくということもやっておりまして、1～2年生から早期体験学習ということで、病

院だけでなく老人医療施設などでの介護・看護体験も行っていきます。

そうしたことを行っていますけれども、しかし、そうしたものが結局、希望の多い臨床医のための知の技法としてのみ扱われていると私は思います。ですから、基礎医学とか社会医学は、いまどんどん取る人が少なくなっている。また出ていく人も少なくなっている。もちろん生命倫理などというものは十分に行われていません。つまり、基礎医学と人文基礎学である哲学、歴史学、文学からの知の再編をやっていない。一種の知の技法として全部取り上げていこうとしています。

ですから、そのへんの基礎学の空洞化、専門学の空洞化と文系・理系の二つの文化の分裂、安易な知の技法化というものが、大綱化以後の大きな問題点となってきていると私は思います。

以上、だいたいの大雑把な見取図をお話しして、終わりにしたいと思います。どうもありがとうございました。

五十嵐 今の教育政策のなかで全カリがどういう位置にあるのかが、浮かび上がってくるようなお話だったと思います。

次に、栗原先生には、全カリ、専門教育の対象である学生像がどのように変化しているか、そういう変化に対応して大学教育改革はどういう意味を持っているのかという問題について、お話ししたいだと思います。

栗原 象徴的にカリキュラムの改革という言い方をしているわけですが、大学改革というか、カリキュラムの改革は、同時に学問そのものの再編成、教育の再編成に連動しています。きょうの焦点は、専門といわゆる一般教養、全カリとなっていますが、こういう問題そのものが問われたのは、いまちょっと思い出しますと、たとえば1968年、1969年のことです。

そのとき、ロバート・ストートン・リンドの『何のための学問か (Knowledge for what?)』という1939年に出版された本が読まれたという記憶があります。ですから、1939年から30年後に、いわば塵を払って、何のための学問かということが問われたわけです。その1968年からまさに30年たった今日、ストートン・リンドのその問題がやはり三度問われているのではないだろうかと思います。

つまり、その間に一つ、学問とか教育のパラダイムの変化があります。それを支えるものについては、いま西島さんからお話がありましたけれども、たとえば生命科学、生殖技術、遺伝子操作といったものがどんどん先へ行ってしまふ。そういう先端技術の問題。それから、情報科学ですね。情報科学がそれにリンクしていくという問題。さらには教育の崩壊。たとえば学級崩壊という形で最近新聞でも取り上げられておりますけれども、そういう現象があります。

そういうなかで、結局何のための学



栗原 彬氏

問か、何のための教育かということをお問わざるを得ないわけです。

では、そこではどういうことが問われているかといいますと、やはり学問の実践性とか倫理性という問題です。同時に、学者あるいは研究者の自己認識の問題が実はそこに問われていると思うんです。翻れば、それはつまり、どのような社会を作るかという問題、だれが歴史を創る主体なのかという問題です。それから、現実と学問との関係はどうあるべきかという問題です。

何のための学問という問いのなかには、そういう問題が含まれているのですけれども、そういうことが必ずしも明確でなくなっているということがあると思います。そして、いちばんの問題は、そういう問いが問われなくなっているということだと思えます。

そこから、私たちがどのようにカリキュラムを考え、あるいは学問のあり方を考え、教育のあり方を考えなくてはならないか。その問題がやはり問いとして立てられていない。制度的な変革のほうにばかり目が行ってしまっているということです。ここは大問題だろうと思います。

以上が1点目です。

2点目は、最近の学生はどうなっているか、学生像の変化ということが問われているのですが、私はあまりこと細かにそのことを言いたくありません。

たとえば立教大学の場合ですと、私たちが専門の学問を教えます。そのとき学生は学者になるわけではない。あるいは、役人になる人が多いというわけでもない。会社に勤める人間が多数であるわけですが、私たちが専門の授業をやっていく場合に、会社員になるように教育してはいないんですね。つまり、その間の問題がある。

どのような学生がどのような存在としてこの授業の対象になっているのか。やはりそのことが問われないままに来ていると思うんです。

学生は、確かに知的な関心を失っていますけれども、これはあまり一般化して言いたくないところです。確かに小中高と学級自体が成り立たなくなっているところもあると聞いております。しかし、大学生が入ってくると、そのなかには茶髪もいるわけですが、しかし、1年生のある種の初発の知的な関心というものはそれなりにあるんですね。そういう若者に大学が届いていないのかもしれない。

法学部の場合、基礎文献講読という授業があります。週に2コマ、教員と若い助手と2人が組になってやっている一種のゼミです。鉄は熱いうちに鍛

えよと言いますが、そうして初発の関心に働き掛けるということをやっていると、2年、3年、4年と進むにつれて、やはり違うんですね。違ってくるわけです。

ですから、学生がこんなにひどくなっているという言い方をしたら、そこでおしまいになってしまいます。そうではなくて、わずかでも関心があるとすれば、それを引き出すのが実は大学です。

そういうときに、では、学生をどういう人間にしていくのか。これは実は私たちが操作できる問題ではありません。そうすると、そこには実は教育ではなくて、学びということがあります。つまり、学ぶ学生の主体性をどのように活かすか。

このような問いを立てると、1968年、1969年をすぐに思い出すのですが、結局、その問題がまた問われている。ということは、つまり、1968年、1969年ではこの問題は結局形をなさなかった。問いとしてはあったけれども、それがカリキュラムのなかでは活かされなかったということになると思います。

私はいま、たとえば、学生は入った分野で専門家になる、専門家になると同時に市民になるということを考えています。

市民とはいったい何かといいますと、小田実に言わせると、自発的に暮らす、働く、闘う、楽しむ人である。それにさらに、やりとりするというこ

とを加えなくてはいけないと思いますが、もう一つ小田実が言っているのは、下から自分たちの公共性を創っていく人たちであるということです。自発的な行いを通して、公共性の次元を自分たちが創っていくということなんです。

そういうことが市民あるいは市民性の基本にあるとすれば、少なくともそういう方向に働き掛けるようなカリキュラムでないと具合が悪いだろう。市民性を持つ専門家を育てる。それから先のことはもう学生にお任せということになるわけですが、そういうことが必要になるのではないかと思うんです。

そういうことを考えたのは、ちょうど1980年代の半ばごろ、水俣大学を創るという運動がありました。私もそれにかかわったんですけれども、そのときに、水俣大学のカリキュラムというものを私が編成してみたんですね。それはいちおう活字にもなっています。

結局、水俣大学は、今のようなNPO法がありませんでしたし、当時、財団法人にするためには基金がものすごく必要で、3億から5億積まないと言われて、とてもそこまでは行かなかったわけです。そのときのカリキュラムの基本に、市民性を育てるという問題があったと思います。

そのことが実際、カリキュラムの形にかかわりを持ってくるのですが、私は、自然学と人間学という学問を基本

に置いたんですね。自然科学者には自然科学が必要だというばかりではなく、人間学を学ぶ必要があるだろう。人文学者にとってもそうです。今は人間学だけでは足りないわけです。少なくとも自然学と人間学、双方をいわば教養科目として学ぶ必要があるということです。

いわゆる全カリ、一般教養と言われるものは、一昔前ですと、本当に基礎科目だったんです。高校時代の学科の延長に過ぎなかった。それがやはり多少変わってきているのですが、とみに学際的な装いを持ってきた。

しかし、学際というのは、私は実は問題があると思っています。つまり、学際と言われるものは、それぞれの論者が自分の専門をそれぞれ持ち寄るのですが、それを並べて、さあそれをインテグレートするのはあなたたちですよ、といわば投げ出すわけです。それでいいのだろうか。そのもう一つ先へ行かなくてはならないだろうと思っています。そのようなあり方まで含めて、そういう問題が一つあります。

同時に、専門の人たちが自分の専門の学問のなかに人間学あるいは自然学を組み込むということが、必要になるだろうと思っています。

つまり、市民としての主体性という問題は、たとえば会社とか国家という問題のある意味で超えていく。それはちょっと抽象的に“人間”としか言えないのですが、そういうものにたぶん届くだろうと思うんです。そういう次

元でものごとを考えるような視点が要求されるわけです。そうすると、やはり教える研究者が自分の専門のなかに人間学とか自然学を組み込んでいかなければならないだろうと思います。

そこで一方では、研究者のアイデンティティを問うという問題から、やはり自分の授業の内容について、授業の仕方について、そこに鋭敏な問いが立てられなくてはいけないだろうと思っています。

たとえば学問で、私たち人文科学、社会科学ですと、社会あるいは政治について構造というとらえ方をします。その構造をもう一回一人ひとりの体の動きへほぐしていくようなプロセス。少しはそういう糸口ぐらい学生に与えないといけないのではないかと思います。その意味では、身体を動かすという問題がかなり大事なんです。

四角四面の空間のなかで、黒板を背景にしながら一方的に語るという形があり、そしてゼミの形式があります。ゼミの形式によって多少とも救われているところがあるんですけども、しかし、やはり学生の人数が多いところでは、今のところ大教室の授業を私たちの思考の外に置くわけにはいけません。そのときに、どういうことが私たちにできるかという問題があると思うんです。

そのこととも関連しますが、これはとりわけゼミの場合に可能なことですが、私たちが大学を閉ざされた空間にするのではなく、外へ開かれた

ものにしていく。ですから、私は大教室の授業のなかでも、よく学生に行くべき場所をヒントとして出します。そういうヒントを与えるだけで、実際行ってくれる人がけっこういるんですね。

たとえば水俣の話をする。水俣って、こんなに魚がおいしいよと言うと、水俣へ行く。あるいは、高畠という町は有機農業の里で、そこは温泉があるよ、駅の改札口を出ると、すぐそこに「ゆ」（湯）という暖簾がかかっているよという話をする、学生はやはり行くわけです。

そういう種類のことがかなり大事だろうと思います。これはゼミの場合でもそうですね。私たちが外へ出ていく。そして、外からも入ってきてもらう。少し風通しをよくするということが大事だろう。他者へ体を開いていくということが大事だろうと思います。

アタマでわかっているけれども、実際には体としては及び腰になる。そういうところからは、市民としての主体性はやはり出てこないと思うんです。そういう意味で、身体性という問題を教育の中でどう考えていくかということが大事だろうと思います。

五十嵐 どうもありがとうございます。学生が市民に向かって主体的に成長していくということを考えるとき、教育者、研究者としてどのような姿勢が問われているのかというお話だったと思います。先ほどの西島さんの

お話のなかでの知の技法という言葉、いまのお話のなかでの学際という言葉、今まで主としてポジティブに語られてきたことが、批判的に議論されているということは、非常に興味深いポイントだったと思います。

それでは、続きまして、亀川先生に、全カリのスタートにかかわられ、そしてまた現在、専門課程の改革にも取り組んでおられるというところから、全カリと専門というきょうのテーマに触れながら、お話をしていただきたいと思います。よろしく願いいたします。

亀川 全カリのスタートにかかわったといっても、理念を作る段階ではなくて、むしろかなり作業的なところにかかわって、ずいぶん時間をとられました。正直いって、とられたという感覚が強くなります。

きょうは、全カリスタートにかかわってということと、専門教育課程の改革について自分がどのようにかかわってきたか、そして、全カリと専門教育のあるべき姿という宿題を出されたのですが、テーマ自体が非常に難しい問題ですので、いま私が考えていることをいくつかそれに沿った形でお話するというところで、その問題に応えたことにさせていただきたいと思います。

一つは、全学共通カリキュラムという組織を作ったことが、立教大学の一つの特徴になっているわけですが、このかかわり方のいちばん最初の問題点は、やはり一般教育部の改組・

転換というところにあっただけだと思います。

つまり、先ほど上からの改革という側面と、自由化、自由に教育改革しなさいという側面があるということでしたけれども、上からトップダウン式に、一般教育部はもうなくなるのではないかという意識をかなりの大学が植え付けられて、どの大学でも軒並み一般教育部が改組・転換し始めたわけです。

私が立教大学に来たのは5年前ですけれども、その前にいた大学では、実は一足早く改組しています。一般教育部にいた人たちがなぜか浮足立つ。周りの専門教育の教員たちは、何か一般教育の人たちが浮足立っているなど横目で見ながら、どちらかという楽しむような形で、あいつらどうするんだというような、かなり冷めた目で見ている。

それがそのうち、この動きを大学の権力構造のなかでどのように利用していくかとなる。カリキュラムというよりも、どちらかという政治的な感覚で、一般教育部の人たちを利用しようというわけです。これはかなりドロドロした側面ですけれども、そういう動きが各学部の教員の間で出てくる。そういうものを目の当たりにして、その後、立教大学に来ました。

立教大学でも、来た当初から、一般教育部についてどうするんだという問題が出てきていました。そういうなかで、各学部では、やはり前にいた大学と同じように、冷めた目で見ているわ



亀川 雅人氏

けですね。どのようにして一般教育部が新しく変わるのだろうか。自分たちでどのようにするのだろうか。当初の取り組みは他人事なんですね。ただし、他人事ではあるけれども、各学部でも委員が出ている。つまり、私はその1人、全学共通カリキュラム運営委員という形で参加しました。

そうすると、当初、各学部の教員は、コストがかからないように、何とか小さくする形で、そのうちなくなってしまうばそれでいいだろうというような形で見ていたんですけれども、それがだんだん全学共通カリキュラムの運営委員会という一つの自立した組織として動き始めるわけですね。

動き始めると、今度は、カリキュラムの改革のなかでいったいどういう責任体制をとるか。旧一般教育部にいた人たちは、カリキュラム改革に主体的に取り組まねばならなくなります。各学部の先生たちは何となく横目で見ているけれども、大きくはならないように、しかし、自分たちもかかわっているので少しは口を出さなくてはという程度で、委員会に出ている。学部カリキュラムとの相乗効果というような

視点はなく、学部カリキュラムの障害にならないようにかかわるわけです。

ところが、カリキュラム改革自体はどんどん進んでいく。全学共通カリキュラムという形で、それ自体は旧一般教育の人たちが自分たちのカリキュラムづくりという形で進めていく。あれよあれよという間に、カリキュラムができて上がってくる。

その段階で、各学部で持ちかえったときに、各学部の先生たちは、「これはもう委員会で決めました。」「全学の委員会ですから、ここで決まったことは各学部で遵守してください。」「各学部でこれを運営していくんですよ。皆さんの責任でこれを育てていくんですよ」と突きつけられて、ああ、これはえらいことだとなった。真剣に取り組まないと、どんどん旧一般教育部にいた人たちのペースで全部が進んでしまうぞ、とようやく重い腰を上げて、この問題に取り組む。

取り組もうと思ったときは、大枠が決まった後だったかもしれませんが。ですから、現在の全カリの科目は、各学部教員とのかかわり方や学部カリキュラムとの整合性という点からも必ずしも理想的なものではないんですね。そうした欠陥を内包したままスタートしているという事実を、各学部の教員も学生も知っています。

それではいったいどういう問題がここにあるのかということ、私なりに考えていきたいと思います。

全学共通カリキュラムでは一般教育

の科目数に比べると、卒業要件という科目数を減らしています。ですから、1年次生、2年次生は、一般教育に比べて履修する科目数は減るわけです。

そのままですと1年次生の時間割りがスカスカになってしまう。2年次生もスカスカになってしまう。したがって、各学部のカリキュラムは、1年生、2年生に専門科目を下ろそうではないか。つまり、3～4年次で展開されていた専門科目を1年生、2年生に下ろしてくるんですね。

下ろし方としては、かなり強引に下ろしています。そこに特別な考え方があったわけではない。つまり、今までですと3～4年の専門科目と位置づけられていたものを、無理やり、たとえば2～4年用という形にして下ろしますから、1年生、2年生、3年生、4年生とステップアップして順番に学ばそうというカリキュラムが機能せず、3～4年で勉強していたものを基礎学力のない2年生がいきなり学ぶという形になってきます。

そうすると、各教員は、今までだったら3年生用に展開していたものを急に2年生に下ろすわけですから、どこまで教えるべきかという形で悩むんですね。

つまり、かなり易くしないと理解できない2年次生と高度な専門知識を要求する4年生が混在するわけです。全く初歩的なものとかかなり高度なものを一緒に教えるという矛盾が生まれてきてしまいます。これらはやはり解決

すべき問題だろうと思います。

旧一般教育部のことをよく般教（パンキョウ）と言いました。何となく蔑称というか、軽んずるような言い方で般教と言われたわけですがけれども、全カリもこのままですと、般教の二の舞になる可能性が高いと思います。ただ卒業するために必要な消化科目になりかねないと思うのです。全カリが立教大学の教育に価値を与えるためには学部の専門教育と全カリのあり方について、再構築する必要があると思います。

この問題について具体的に考えてみましょう。たとえば経済学部には経済学科と経営学科がありますけれども、学部でも学生は即実践になるような、つまり、技術的であったり実践的なものを望みます。理論的なものよりも実践的なものという言い方をします。しかし、大学生が実践的なものと言ったとき、教員にとってその実践性とは何なのか、わからないんですね。学生自身も本当はわからないで言っているわけです。

たとえば1年生で学ぶ簿記を実践的だと思っている人がいます。簿記は確かに非常に実践的な側面を持っています。簿記を知らないと経理ができない。お金やその他の資産の管理ができないという意味で実践的ではあるんですけども、実際には、簿記のそれぞれの勘定科目はかなり難しい問題を持っています。

つまり、一つひとつの勘定科目の後ろに、本当にこういう科目名でこうい

う処理をしていいのかという理論的な考察があって、初めて勘定科目ができ上がっているわけです。社会の取引が変化するたびに、実際には勘定科目をいじらなくてはならなくなっている。それを知らないで、これが実践だと思って学んでしまうと、実際にはマニュアル化した知識を学生に詰め込むだけになってしまいます。

それでは、専門学校で資格を取得するために教えるのと全く変わらないんですね。つまり、〇×式で暗記させるということをして、学生に専門科目としてさせるのか。そのことを問うことになります。

少し勉強を進めて、今度は簿記から一つ上の会計学を学ぶと、それぞれの勘定科目のあり方について学び直します。そうすると、こういう勘定科目で処理されているものが、実はずいぶん問題がある。どういうことかということ、帳簿をつけるというのは、そもそも、会社の実態や取引の実態を知るためにやっているのですけれども、どれほど実態のないものかということが初めてわかるわけです。

たとえば会社がつぶれたときに、帳簿にはちゃんとした資産が載っているわけです。実際、帳簿上はいくらいくらと載っている。ところが、つぶれてみると、全くゼロなんです。価値がないわけですね。そうすると、何のために帳簿をつけていたのか。帳簿のつけ方、取引でつけられたものはいったい何なのか。初めて疑問が生まれる。そ

ういふ疑問について問いたですという
ことが、実は専門教育のなかになくて
はいけない。

先ほどのお話のなかで市場という言葉
が出てきましたけれども、市場とい
う概念自体、実際には非常に多様です。
経済学部で市場という言葉を使う
場合、たとえば近代経済学で市場と
いう言葉を使ったときには、均衡概念
が背後にあります。これは物理学の平
衡の概念です。経済学は物理学から
いろいろな意味で相当示唆を受けて理
論ができ上がっています。ですから、
市場という用語にも使い方があり
ます。文脈のなかで使用方法が異
なるといふことです。

経済学の中には、そのほかに、確
率を使った期待概念とか、素粒子の理
論とか、ブラウン運動とか、物理学
の知識を使ったものを非常にたく
さん導入しています。同じように、
経済学や経営学でも経済史ある
いは経営史といった場合には、
それぞれの歴史を勉強しなくては
ならない。実際、実践的だとい
うレベルから、かなり深く勉強
していくと、どんどん他学部の
科目を学ばないと理解できない
ところが出てくるわけです。

コストという言葉を使ったときに、
経済学部の1年生はそれを貨幣の
支出だと思えます。ところが、
コストという概念は、犠牲とい
うところから出てきます。い
ったい何が犠牲なんだとい
うところは、実際には人によ
って全部違うわけです。非常に
主観的な概念で、

何を犠牲としてとらえるかは、
各国によって違うし、歴史的
な背景によって全部違う。そ
うすると、それぞれを勉強し
ていくというのは、かなりハ
ードな、その意味での学際
的な、各専門分野にまたがる
知識を必要とします。

現在の全カリでやっているのは、
非常に入門的な、ばらまかれ
た知識を勉強するということ
でしかなくて、それを深く勉
強するというような組織にな
っていない。カリキュラムに
なっていないんです。見直し
をしないではばらまきの全
カリは、旧一般教育の蔑称
的な般教という言い方と同じ
ような使われ方をするので
はないか。

ですから、もっと実務的なレ
ベルでたとえば文学部の学
生に簿記を教えたり、入門
的な経済学を勉強させて社
会に送り出すということも
必要ですけれども、同時に、
それをいま流行りのスパ
イラル、専門との相互作用
を通じながら深めていか
ないと、総合大学としての
全学共通カリキュラムの
あり方ではない。

そうすると、今の全カリの
システムは、やはり一回作
り直して、それぞれ学部
の専門教育を、全学的に
どのようか共通の科目
として展開させるのか
という視点に組み直さ
ないと、非常に浅い知
識で学生を卒業させる
ことになりかねない
と思っています。

五十嵐 ありがとうございます。
全カリのこれまでの経緯を
かなり具体的にお話
しいただいたと思います。私

も実は今まで全カ리를他人事のように見ていた一人かもしれません。学部で教授会での報告は聞いていましたけれども、実際にほとんどタッチしていなかった。それが、サバティカル明けに全カリ委員を命じられて、毎週夜遅くまで会議をやる。今の段階でこれだけだから、最初のころは大変だったろうと思いますけれども、一種、ジェットコースターに乗って急降下しているような感じなんですね。やるのがいろいろたくさんある。

しかし、考えてみると、一般教育部から改革したことの意味はいったい何だったのだろうか。それが実現しているのだろうかという疑問を同時に感ぜざるを得なかった。そこで、岡田先生とこのような企画を立てたわけです。

いまいろいろポイントから指摘があったわけですが、寺崎先生には、どのようにそれを克服していくべきなのかということも、併せてお話しただけだと思います。よろしくお願いいたします。

寺崎 何か責任をとれと言われていたような感じがいたします（笑）。私はジェットコースターを静々と上げていく、押し上げる役割を課せられました。あのころ、全カリまかり通ると言われて、非常に批判的な冷たい目で見られたこともありました。

また、いよいよ出発する年には、忘れもしません、亀川先生が「ぼくは今年のはものすごく物を読みました」と言

われるので、「こんなにお忙しいのに、いつ勉強されたんですか」と聞きましたら、「いや、履修要項の原稿を読みました」とおっしゃった。本当にお互いに大変だったと思います。

きょうは懐古趣味は一切やめます。それはやめて、いくつかのことをご紹介したい。

まず、こういう冊子があります。『新しい教養教育への展望－われわれはこう考える－』。わざわざ送って下さったのですが、全国国立大学教養教育実施組織代表者会議というところを出したものです。何が書いてあるかという、たとえば次のように述べています。

「いくつかの大学を除き、全学の教官で教養教育を担当するという新しい実施体制が定着しつつある。しかし、全学実施体制といっても、主たる実施部局を持っている大学、新設のセンターや機構が統括する体制をとっている大学、委員会制度で対応している大学など、その形態はさまざまである。一方で、実際の授業負担については、その多くを旧教養部教官に大きく依存している点は、多くの大学において共通している。新しい教養教育の理念を実現するためには、教養教育の重要性を大学全体の総意に高め、学部教育に責任をもつ者は全て、教養教育に積極的に参加する権利と責任を持っているという全学的な合意形成と教育体制の強化が不可欠である。

そのためには絶えずこの問題を意識



寺崎 昌男氏

し、継続的かつ系統的に全学に問題提起を行い、論議をリードしていく強力な組織が、どうしても必要になってくる」。

しかし、そういうものができているところはほとんどない……。

そう書いてあるんですね。これは実態であります。こういう組織ができていないというのが、ほとんどの大学の今の状態だと思います。

我田引水と言われるかも知れませんが、私は立教における全学共通カリキュラム運営センターの開設が、一般教育部の解散前に出来ていたというのは大きかったと思います。

今にして思えば、あそこで次の教養教育を考えていくという主体がとにかくできていた。これはほかのどの大学がいま真似しようとしてもなかなかできないことであります。

事実、どの大学も上のような組織を作りたい。私がいま教えております桜美林大学や関係しております私立大学でも、そうおっしゃいますが、できておりません。立教大学はこの上なく貴重な組織を持っておられると私は思います。

では、全カリが今後とも持ち続けていただきたいメリットとは何か。一つは、学内ステータスの高さだと思います。これを象徴するのは、全カリ運営センター部長が部長会に出席するという事実です。

国立大学の全学的カリキュラムの実施組織の長が、たとえば評議会や学部長会議に出られるのは、副学長が自らそういう組織の長をしている場合だけでありまして、私の知っている限り、名古屋大学しかないと思います。あとは教養学部や総合科学部をもっている東大や広島大です。ほかは全部“承り委員会”であります。そういう場合には、どこかの学部長が犠牲を覚悟で委員長を兼任されるとか、あるいはどこかの教授が引き受けられる。その方に手当ては出ない、ということが普通なのです。

私は立教のこの組織は、かつてきつい仕事だと感じましたけれども、やはり貴重な組織だと申したいと思います。

第二は、外国語教育の改革、言語教育の改革を三分野の改革と同時並行的にされたことであります。

たいていの大学では、ちぐはぐでありまして、まずは三分野の改革、次いで、「考えてみれば外国語も大変ですね」という話になって、後で外国語改革が始まる。立教はこれを同時並行で始めた。考えてみると、よくぞあんなことを企画した人がいた。当時いわば“乗せられた”私は、そう思います。

もちろん、こちらだってけっこうな年をして乗せられたのですから責任はあるのですが、しかし、あのような組織の青写真を考えた方々はすごかったと思います。

何しろ 1997 年 4 月の発足から遡ること 4 年半という準備期間でした。これもまた、たぶん全国に冠たる準備期間だと思います。何をやっているんだと悪口を言われた方もたくさんおられました。しかしやはりあの長い準備期間が、何かを準備したと思います。

最後は総合 B の部分の重要さです。あの部分は、今後、学内でフィードバックの学生評価を整理されるのを私は楽しみにしておりますが、客観的に見て、非常にいいのではないかと考えております。

ちなみに、私がかねがね、カリキュラム改革はタダでできると考えていました。だれかが働けばできると考えていました。とんでもない。やはり人、モノ、カネ、全部要るわけです。

総合 B を成功させているものの一つに、何とんでもなく立教大学という大学の力量があります。つまり、どの学部からも総合 B を企画し、担える先生方を見つけ出すことができる。これが第一。第二は、総合 B を担当された企画学部あるいは部局には、最大限三つだけ非常勤コマを与えるという方策でした。やはり最後は「カネ」です。同じように 5 号館の机を、固定椅子から移動机に替えた。あれも「カネ」でした。

私のやっていた部長が部長会に出て

いたということも力になったのでしよう。あつという間に予算を通してもらって、やっと授業改革ができるようになった。とにもかくにも、いざという時に予算を惜しまれなかったことは偉かったと思います。

第三には大学教育目標の再検討を行ったことでした。あの改革をやっているなかで、今後の大学は、これまでと違って「教養のある専門人を育てる」のではなく、「専門性に立つ新しい教養人を育てる」というところに方針を転換しなければならぬことに気付いたことでした。

先ほど栗原先生がおっしゃったこととつながりますけれども、実は、企画作業の真っ最中の 1995 年 4 月に、日経連の教育特別委員会が報告を出しました。当時も学内で紹介をいたしました。『新時代に挑戦する大学教育と企業の対応』という巨大な報告書と、次と同じ委員会が昨年出した『グローバル社会に貢献する人材の育成を』というものであります。

前者をよく読んでみますと、これまでこのような報告書になかった言葉が使われております。

たとえば、「人間性豊かな構想力のある人材を」という項目にあるキーワードは、豊かな感性、インスピレーションといったものです。「独創性、創造性のある人材を」というところでは、大学は新しいものへの強い好奇心を養って欲しい、とあります。「グローバルイノベーション」というところでは、歴

史観と多様な価値観を理解できる能力を身につけ、かつ豊かな感性を磨いてくれとあります。「リーダーシップを有する人材が必要である」というところでは、人の心を理解でき、思いやりと包容力のあるリーダーシップが大事だ、というような言い方をしているわけです。

先ほど西島さんから市場原理によってリードされている教育再編成というお話がありました。ここにもそのような特徴は歴然とあります。けれども、こういう言葉が経済団体のなかから出てきたということ、しかも感性、構想力、あるいは理解力、思いやり、包容力といったコトバまで含んで出てきた。それは何故か。戦後の経済優先の教育の動きのなかで生まれてきたプロダクト、つまり具体的にいえば、1980年代末までに大学が企業に送り出した人材から、いま企業自信がしっぺ返しを食らっているのだと思います。

つまり、大企業は、自分たちの進めてきた偏差値型の教育体制の最終的な決算を迫られている。ここにあるのは、明らかに危機感だと思うんです。

われわれ教育学者は、戦後ずっと同じような言葉を使って教育改革を唱えてまいりました。しかし、それは実現せず、かつては私どもと違うところにいた団体が次々にこういうものを出していくということのなかに、私は20世紀末という時代の教育改革の特性を見出すわけです。それは高度経済成長前の教育改革とは明らかに違う要素を含

んでいる。

私たちは大学の側から、その現場から、こういう言葉をこちらでつかみ取って、新しい大学教育の創造へ向かっていく必要があるのではないかと考えています。

さて、立教で全カリをしておりましたところに感じましたのは、立教大学という大学の持っている学部スタビリティでした。

前任校は東大でした。東大は極めて学部壁の厚い大学でしたが、立教も優るとも劣らないぐらいスタビリティのある学部の並んでいる大学です。そこへ全カリが加わった。非常に大変でした。

この点について二つだけ指摘したいと思います。

一つは、先ほど亀川先生がおっしゃったこととあるいは通じるかもしれません。

あのころ、私どもはリベラル・エデュケーションの実現を志向しました。他方で言語教育、情報教育および体育、三つの領域を大事にしようと言ってきました。しかしそのわりには、学部基礎教育、あるいは専門基礎的な教育の部分を考えなかったように思います。

つまり、いつの間にか、その部分は各学部にお任せする、経済学部は1年生まで下りてこられるだろう、法学部もきっとそうされるだろう、そこは専門のための前提になる教育で、やはり学部がお考えください、とてもじゃないけれども、全カリはいまそこまで考

える余裕はありません、というのがあったように思うんです。

しかし、いくつか他大学の例を聞いてみましても、1年生教育に対して、専門基礎の部分はどう作っていくか、そして、その専門基礎として設定した科目をどのように、いわばリベラルアーツ教育のなかに組み込む手立てを考えるか、それらが新しい課題のようです。すなわち、専門基礎教育およびそのリベラルアーツ的活用は考えられないかという論点は残ってしまったように思います。

もう一つは、当時、全カリの特に総合科目を編成するとき、多くの先生方は、学生に学問というものの本質に触れてもらいたい、あるいは学問というものはこういうものかというところに触れてもらいたいとおっしゃっておられました。その思いは、専門学部の方々も含めてかなりの先生方が総合Aをご担当になるということで実現したかもしれません。しかし、私が現在おります大学での、また全カリ発足後1年間の立教大学での教授経験などから申しますと、もう一つのことを言うべきだったと思います。

学生たちは何をいちばん求めているか。結局、自分とは何かという問いだと思ふのです。学生たちの自己発見を助ける教育とはどうあるべきか。また、そういう講義や活動はどうあるべきか。これが非常に重大なことのように入ります。

私は、初年度の総合Aを担当しまし

たときに「立教大学を考える」という講義を3時間続けてやってみて、そのことを痛いほどわかりました。あれほど学生諸君のはっきりした反応があった経験は、長い大学教員生活のなかでも稀でありました。

彼らは立教大学というところに入ってきた、そして講義の中でその居場所というものを知ることができた、同時に自分を見出すことができた、という感動が多々記されていたのです（拙稿「学生諸君に『立教』を講義して」『大学教育研究フォーラム』3号参照）。

もう一つ、つい先週までのことですが、いまおります桜美林大学で、100人ぐらいの学部の共通講義というものを持っております。そこで私は「自分史と教育史の間」という題で4~5時間話してきました。自分はもう相当な年齢で、考えてみると、自分の生い立ちや成人のプロセスを、その時期の教育がどうだったかということと共に話すと、けっこうな教育史になるのではないかと考えて、それを「自分史と教育史の間」などとちょっと格好をつけて話してみたいです。

やってみますと、学生諸君の関心が思わぬ二つのところにあることがわかりました。一つは戦争、もう一つは大学紛争であります。大学紛争に関して2~3時間詳しい講義と資料を読むということ等をいたしてみました。そういうものの反響をずっと毎時間聞いていますと、たとえば大学紛争などについて、学生諸君はそれが何であったか

ということを知りたい、どうであったかも知りたいんですが、同時に、それを直接に「自分」との関係で見ていることがわかります。

「そのころの学生はすばらしかったのですね、それに比べて私たちはだめです」、という感想がすごく多い。つまり、彼らの中には、すべてのことをわが事として見るという感覚はある。その根底にあるのは、自分とは何かという問いである。

やはりそのところに全カリの総合教育が食い込んでいく必要があると思っております。これが2番目です。

最後は、各学部専門教育はどうあるべきか。亀川先生のお話は、私、非常に印象的でした。ちょっと呪文のような言葉ですが、イギリス人にホワイトヘッド (A.N. Whitehead) という哲学者がいました。数学者であると同時に哲学者であります。「大学の機能」という論文のなかで、彼はこう言っております。

「大学は情報を伝達する。しかし、大学はイマジネーティブリーにそれを伝達する」。

彼の言によれば、ほかの組織において果たし得ないのは、大学という機関で、イマジネーティブなティーチングスタッフとイマジネーティブな学生たち、その両者が知識というものを真ん中に置いて、まさに一つのイマジネーションを共有することだ。それが大学の職能だ。そう言っています。

この講演は、1929年に出されたもの

です。全米ビジネススクール連盟ができたときの記念講演であります。当時、ハーバードにありましたホワイトヘッドは、ビジネススクールの創設者たちを前にして、“ビジネスの世界はおそらく最も職業的で、そして最もイマジネーティブでない実利的社会だと思われるだろうが、実はそこで行われている活動は非常にイマジネーティブなものである。皆さん方はビジネススクールをやるからといって、大学の中からはイマジネーションを奪うのなどと思う必要はない。そのような意味を込めてこの演説をしているわけですが、私はこれは非常に印象に残っております。

あらゆる専門分野で、自分の学問をイマジネーティブに再構成するにはどうしたらいいかが探求され、そしてそれが授業のなかで展開されたときに、初めて一般教育と専門教育が融合し、新しいアンダーグラジュエートの教育になっていくのではないかと思っております。

最後に最近得ました二つのことをお伝えしておきたいと思えます。

ベネッセの「大学教育と満足度調査」は最近非常に大規模になってきておりますが、最近調査を行った責任者が、改めてこう言っております。

高校生の大学選択の動機として、最近非常に強く出てきているのは、通学の便である。通学に便利か否かというのが非常に大きい要素を占めている。こう言っては何ですが、新学部効果が

立教の今年の入試にあまり出なかったのは、ひょっとしたらそのせいかななどと、私は思わず立教のことを思い出しました。

もう一つは、最近、高校生や予備校生たちが最も気にしているのは、大学で現実にとどのような授業が行われているかということだということです。大学における教育内容と方法、その具体的な情報には猛烈に敏感なのだそうです。一つは、学部・学科・コースと下りたところで何が得られるか。この情報はいよいよ精密化することを求められている。第二は、現実にあの大学の授業はどのような内容で、どのような水準で、どのような質か。それがものすごく問われていて、みんな鵜の目鷹の目で調べているということでした。

私は当時、全カリの勝負は運営センターでつくのではない、教室でしか勝負はつかないと思っておりました。今もあらためてそう思います。今後のご奮闘を祈りたいと思います。

Ⅲ	討	論
---	---	---

岡田（司会） 4人の方のご報告、発表を伺いました。できるだけ聞きっ放しでなく、お互いシンポジストの方向士の討論、フロアの方々の意見表明、質疑応答ということで、時間をとっていきたいと思います。時間が押しておりますので短くなるかもしれませんが、そんな具合で進めさせていた

だきたいと思います。

私、実は立教大学にこの4月に着任いたしましたして、早々に全カリ科目を持ちました。そういう意味でいうと、先ほど亀川先生を始め詳しい経緯等々がありました、そういうことも知らないまま司会をさせていただいております。そのへんで不明がありましたら、お許しいただきたいと思います。

まず一つ、お断りしたいんですけれども、きょうのタイトルは「大学で何を教えるか」という形で「教える」ということを前面に出しました。これは五十嵐先生とのお話し合いでそう決めたんですが、学生の方々に何人も来ていただいております。

一方的に教育の客体として学生を位置づけるようなニュアンスを持っておりますけれども、決してそうではなくて、むしろ大学教員のわれわれは、自分のアイデンティティを研究ということに持っている。いや、しかし教育も忘れてはいけませんよという自己覚知を改めてしなければいけないというつもりで出しております。したがって、言ってみれば教える者も学ぶ者も相互主体的な形で考えられればと思っております。それが一つであります。

さて、シンポジストの方々に少し討議をしていただきたいんですけれども、先ほど西島さんから提起していただきました、専門基礎学の空洞化という問題、これはたいへん大きい問題だなと伺っていたわけですがけれども、私たちは、文部省の大綱化を通して一般

教育、教養の解体・空洞化だと思っていましたが、そうではない。もちろんそれも含まれているのかもしれませんが、専門基礎、学問そのものの空洞化を含み持っている。そういうご指摘をいただきました。

私たちは大学という制度、組織、あるいは空間、装置のなかで何をしているかといえば、知の生産とその伝達ということであります。それが私たちの中心的な仕事だと思いますが、その肝心の知をいま言われたような状況のなかで、自己に問い掛けるという方向と、社会との関係のなかで問い掛ける、あるいは切り結ぶという方向。十分行わないままで、知の空洞化というものが起こっているのかなと伺ったわけです。

指名させていただいて恐縮ですが、栗原先生、先ほどお話しいただいた点、身体性の問題等々含めて、知のあり方について、特に知の空洞化ということがもしあるとすれば、それとの関係で何かご意見をいただければと思います。

栗原 私には二つのことを考えます。

一つは、現実とのスタンスの問題です。現実に対してどのように取り組むかということです。

つまり、現実から完全に背中を向けて自分の城に立てこもる。いってみればオタクです。それで、学問は楽しければよしいという考え方が、やはり一つあったと思います。そういうこと

が一方にあります。

他方では、最近本屋さんへ行くと平積みになっている本がありますね。つまり、既得権益あるいはあるイデオロギーに結びついて、いわば自己保身のための知の生産をしていくということですね。もうちょっとはつきりいえば、ナショナル・ヒストリーと言われているようなところです。それは、現実に対する批判意識がないという点では、いずれも同じです。

ですから、そういうことではなくて、現実に対する批判が必要である。しかし、このことは1968年、1969年にさんざん言い古されたことなんです。そのことがここまで来てしまっているということが一つあるんですけども、その当時言われながら、やはり身体化されなかったものは、つまり自己批判という目です。現実に対する批判と自己自身に対する批判的な目、これは両方がやはり必要なんだと思うんです。それがまず必要だということです。

それから2番目には、寺崎先生がお話になったことと多少関係するんですけども、私が丸山真男先生の政治学の講義を聴いたときに、彼は政治学のイントロダクションをやったんですね。いちばん最初に、政治学をやるのだったら必ずこの本を読みなさいと言われた。

その1番目に挙がったのがゲーテの『詩と真実』なんです。2番目がマンハイムの『イデオロギーとユートピア』です。そして3番目がレイモンド・ウ

ウィリアムズの『文化と社会』と『長い革命』、そういう本が出たばかりだったんですね。いまウィリアムズはカルチュラル・スタディーズの先祖みたいな扱い方を受けていますけれども、その当時、いち早くそういう本を読まれていた。

率直に言えば、これらはいずれも厳密な意味では政治学の本ではない。しかし、これが政治学にとって必要である。わけてもゲーテの『詩と真実』、これにはしびれました。つまり、そこにはやはり人間と社会に対するイマジネーションという問題が求められているんです。私は丸山さんから何を学んだか、もうすっかり忘れちゃったけれども、その最初のことだけはよく覚えています。

以上の2点を指摘したいと思います。

岡田 亀川先生、先ほど先生が切り結ぶという問題提起があったように思いますが、専門もたぶん知のあり方が問われているのだと思います。つまり、従来のように段階学習という形で、各専門分化した専門知を学生に教えていくというだけでなく、専門知の教え方あるいは専門知の活用・展開まで含めて考えてみると、先ほどの先生の問題提起は、西島先生の指摘との関係でどのようになりますでしょうか。ちょっとそのへんをお話いただければと思います。

亀川 これは非常に難しい問題だと思います。そもそも専門教育と教養教育とは対立するものではなくて、専門教育を進めれば進めるほど教養教育の必要性が問われる。そういうつもりで私はお話ししていたのですが、現在の一般教育部改組などの問題に表れているのが、どちらかというと、社会が即戦力になるような形でのスペシャリストの養成という形で大学教育を考えているとすると、これは非常に危険です。

先ほどお話ししたように、専門教育のタコツボ化というか、縦割りで全く専門教育だけやるということになると、どうしてもマニュアル化した知識になりがちである。

つまり、専門教育を深めれば深めるほど、各学部間、各専門間の関連性が問われるわけですが、それをなくして、もしマニュアル化した知識でスペシャリストだという形で世に出すことになると、これは知の空洞化という形にならざるを得ないと思うんですね。

しかしながら、今の社会が望む方向は、どちらかというとそれに近い傾向を持っている。立教のOBと話をしたりしても、すぐに戦力になるような人を教育して欲しいということを言います。

その戦力とはいったい何かというと、ビジネスの社会ですぐに通用する人だと言う。しかし、ビジネスの社会ですぐ通用するとはいったいどういうことなのか。

これはいわゆるマニュアル化した知識を覚えていて、すぐ活用できる人という意味でしかとらえられないわけですが、実際には、社会が変化していくときに、先ほどの栗原先生のお考えと共通すると思うんですけれども、自分というものが社会のなかでいったいどういう位置づけにあるのか。社会が変化すれば自分も変わるし、また自分も成長するわけですが、そういう問い掛けなしに専門的な知識はあり得ないと私は思います。

岡田 知を自己や社会との関連で問うというお話を伺って、私、一つ思い出すことがあります。経済史家の内田義彦さんだっと思います。これは学生に向けて語った講演だっと思いますが、本を読んではいけませんよ、本で自分とこの世界を読んでくださいという言葉を発しておられました。つまり、マニュアル化しない知の活用・展開こそが大学における学びである、と。

先ほどの知の空洞化ということもありますし、技術化ということもあるでしょう。それから、栗原先生の指摘された学際化がインテグリティを持っていないという問題点もあると思いますが、知の活用・展開というものが技術の方向へ、有用性のほうへだけ行くのではなくて、それを通じて自分とこの世界を読もう。そのような提案だったと思います。

いま先生のお話を伺って、専門知というものをそんな方向へ向けられれば

いいな、という感じがいたしました。

それでは、西島先生、特に知の空洞化、専門基礎学の空洞化というようなことで、それを埋めるものを含めて何かご提案、あるいはいまの先生方のご意見に対してご意見がありましたら、お願いいたします。

西島 専門学の細分化、タコソボ化に対して、学際化、脱領域としての総合化ということが今回の改革のキーワードになっていると思います。しかし、総合科目というのは単なる知識の並列、ごた混ぜ知識の集積所となって、知的一貫性が失われる可能性も多く含んでいると思うんです。そういう例も、ある大学ではあります。だから、専門学との切り結びによる批判も、表面的になりやすい。

さらに、テーマによる複合化というのも、東大の主題科目などありますけれども、非常にカルチャーセンター的になって、そのときそのときの流行のテーマに振り回されて、テーマ別のオタク化になってしまう危険性が非常にあると私は思っています。

なぜなら、日本の今のカリキュラム改革は、専門学のほうから行われていないからなんです。

いま専門学部の空洞化が言われています。では、大学の専門教育が専門職業人を創り出しているとすれば、専門学校とどう違うのかということが非常に問題になると思います。それは、教育内容が狭い技能訓練や細分化した専

門知識に閉ざされるのではなく、広い社会的文脈で社会問題を解決できる、高度の専門知とそれを支える倫理観による判断力だと思います。

医者、弁護士、官僚、教師、建築家、技術者たちの道徳的・人格的価値と結びついた専門知というものが、今の大学ではほとんど形成されていないのではないか。つまり、専門課程が進めば進むほど、知識の広さと深さと人格的倫理観、社会的倫理が必要になると思うんです。ですから、専門学の上に本当は一般教育というものが必要になってくるわけで、それが無いから、オウム事件やキャリア官僚の墮落など、日本のエリートの倫理観の欠如、ノーブレス・オブリージのなさというものが出てきていると思うんです。

これは栗原先生のご専門でしょうが、マックス・ウェーバーは『職業としての学問』で科学の価値中立化と価値判断の禁欲を述べています。しかし、現代社会の知識社会化、科学文明化に伴って、専門科学知識への価値判断はどうしても必要になってこざるを得ないというのが、今の知の再編成の大きな問題です。

たとえば地球温暖化を調べる場合でも、省エネということと関連してきます。遺伝子操作はもちろん、「環境ホルモン」、ダイオキシンなどの人工化学物質の問題、エネルギー、核廃棄物、海洋汚染、クローンの問題、脳死医学治療、つまり、現代科学文明のもたらした知識の組み替えは、それを研究す

る場合に、これが何のための研究なのか、その結果、社会的な効果、責任はどこに出るのかという、何らかの価値判断と倫理観が絡まらざるを得ないと思います。

この知の倫理が大学による自己規範に支えられないとダメなわけで、つまり、専門知の集団のギルド的な自己規範が作られていくことが今後の専門学の大きな転換期になるというのが、一つの考え方としてあるわけですが、それも、それがまだ十分になされていないのではないかと。

つまり、たとえば今度の大学審議会の答申でも、大学の評価は自己評価とか学生評価とは言われていますが、それと共に第三者の評価が言われています。しかし、第三者の評価とはどのようにするのか、非常に難しいと思います。

市民代表など入らないわけですから、共同研究機関を作るということつまり学会でするのか、それとも専門知の集団、たとえば医師会とか弁護士会といった専門職業集団が自己規範を作って、それに倫理的に違反する者は除名するか、あらゆることで処罰するみたいな形にしないと、逆に法律で国家のほうから出てくると思うんです。

ですから、このプロフェッショナルな専門知の今後の問題というのは、社会的責任をも含めて、倫理化と社会的公共化というのが今後の一つの行き方であるとも思いますが、それがあまり大学改革には出ていないということ

が、どうも私が知っている限りでは本音のようです。

たとえば生命倫理だって、各大学で生命倫理委員会を作っています。それは建前としては何か出しますけれども、何ら医師自身の行動につながってこない。だから、結局出しっ放し。つまり、自治と懲罰組織というのがうまくいっていないと思うんです。

こういうものが専門研究の学者たちのなかに、それからそれをこれから学んでいく学生たちのなかから出てこない限り、大学改革は成功しないと思います。

岡田 ありがとうございます。それでは、少しダイナミックな展開を期待いたしまして、フロアの方々からの質問あるいはご意見をいただきたいと思います。よろしくお願いたします。

質問者A 先ほど寺崎先生のお話のなかで、言語教育のカリキュラム改革も同時に起こったことが、立教大学の全カリの大きな特徴の一つであるというお話がありました。私、英語教育を専門にしております立場から、専門の先生方に全カ리를踏まえて伺いたいんですけれども、全カリにおける言語教育と専門とのかかわり方、言語教育をどのようにご覧になっているか、あるいはどのように必要とお考えなのか、聞かせていただけたらと思います。

岡田 それでは、ほかにもご質問が

おありになりましたら、伺ったうえで、シンポジストの方々にお尋ねいたしますが、いかがでしょうか。

質問者B 特に寺崎先生に伺いたいですけれども、もともと立教大学は明治の時代にできましたが、世の中で立身出世、富国強兵といった役に立つタイプの教育だけが主に行われていた時代に、それだけではダメだ、人間として生きていくのに必要な教育がどうしても必要だということを出発しているはずです。そういう伝統を受けて、旧般教、一般教育部も独自の教授会を持って、ほかの大学にはないユニークなやり方ですと一般教育をやってきたと思うんです。

そういう伝統も、全カリが発足して2年たちますけれども、コミュニケーション能力とか人間を考えるうえでの基礎的なところは全カリでかなり進んだと思うんですが、本来の、もともと3分野が担っていたところの取り組みが、私は非常に弱いような気がするんです。そのへんの取り組みについて、ぜひ何かお話ししていただきたいと思います。

岡田 ほかにございますか。

質問者C あまりそれを教える機会がないので、私自身戸惑っているところなんですけれども、学生と話していていちばん困るといえるか、教える立場から見て、知識の問題とか常識的なも

のが必要だというお話がありました。しかし、今の学生は、たとえば生まれたときから非常にビートのきいた音楽とテレビ、最近ではテレビゲームに囲まれて育ってきています。栗原先生は丸山先生が以前、教養のそれこそゲーテの本などを紹介されたということをおっしゃいましたけれども、では、彼らにそれをいまいきなり与えて本当に食いついてくるのだろうか。果たして読んで何か感じるのだろうか。

あまりにもかけ離れている。そのへんの整合性、それをつなぎ渡すものはないか。受験からいきなり大学に来るわけですね。ギャップがあり過ぎる。たとえばこれを読めと紹介するのは簡単だと思います。でも、プログラムを作った後で、彼らが本当に実行的に勉強する、もしくは、本当に自分のイメージネーティブなところで身につけるということをするには、本当はどういうことをすればいいのか。私、非常に苦慮しています。

壇上に偉い先生方がお並びですので、何かアドバイス、ご示唆などあればお聞きしたいと思います。

岡田 それでは、とりあえずお3人のご質問を伺ってみましょう。質問者Aの方から出されました言語教育と専門教育、専門学部の教育、その関連性について、亀川先生、経済学あるいは経済学部のなかでどのようにお考えなのか。先生ご自身のご意見で結構ですので、お願いいたします。

亀川 経済学部ではなくて、私自身のということでお許しいただきたいのですけれども、先ほど説明しましたように、いわゆる非常に初歩的な技術的な側面での専門科目があるわけですね。それは専門科目をはじめめるための手がかりになる科目です。簿記の入門的なところから会計学の専門的な、あるいはさらに高度なという。そういう側面がありますから、言語でもやはり同じだと思います。

つまり、言語教育で学んで私自身いちばん苦手なのは、文字情報は何とかなるんですけれども、コミュニケーションをとろうと思うととれない。実際に学生が卒業してビジネスの社会で生き延びるためには、初歩的なレベルで、そうした取引をするための、ビジネスの場で生き抜くための英会話とか、そのほかの初習の言語を勉強する必要があります。

ただ、一方で、さらにもう少し進んでいくと、いわゆる社会とかその背景となっている人間、その場で生きている人たちはどういう人たちなのか。自分を知るといことは、結局、相手を知らないといけない。あるいは、相手を知るといことも、自分を知らなくてはいけないわけですから、そういうなかで、きちんと顔と顔を突き合わせて知るといのは、いわゆる文字情報だけで知るといのは全然違う。そういう意味での言語教育をしていただけたらと思います。

つまり、専門課程で経済学を勉強す

る学生は、昔は外書が読めればいいという時代だったと思うんですけども、そこから徐々に、本当にこういう背景でこの理論が生まれているのだろうか、あるいは、こういう人たちとのすり合わせのなかでこういう理論が出てきたのだろうかということまで知ろうと思うと、留学して、現地に行くと、その社会に根づいて生活していかないと、実際にはわからないというところがたくさんあるわけです。

たとえば労働と言ったとき、われわれは単にそれを負の効用として理論的に考察する。しかし、負の効用と言ったときにその社会でいったいどういふふうに労働者が扱われているかというのは、肌で感じてこないとなかなかわからない。そういうところまでできれば理想的だと思います。

ですから、言語教育は、初歩的なところからやはりスパイラルで、専門教育のなかでそれを育てていけば理想的な言語教育になるのではないかと思います。

岡田 それでは、特に旧3分野に関して少し軽視されているのではないだろうかという懸念のご質問ですが、寺崎先生、いかがでしょうか。

寺崎 具体的にご心配になっておられる現象がちよっとわからない。よく理解できておりませんが、二つのことを申します。

一つは、旧一般教育部のなかの一般

教育が、一般教という学生たちの蔑称にもかかわらず、実はかなりレベルが高かったのではないかと私は思っています。それは一般教育部におられた先生方の力量の問題もありますし、一般教育自体、最後のところでは自由科目をずいぶんお作りになって、それが逆に、全カリが発足するときには非常に取り扱いの難しい対象になったんですが、実は力量を発揮していらっしやったという事実があると思うんです。

それが全カリ発足によって核がなくなったのか、なくなるのか。これはもう少し後でまた具体的にお感じになっている現象を基にして議論をしたいと思います。

ただ、言語教育に関しては、私は非常に充実したのではないかと考えております。立教にいたときからそのように思っておりました。

質問者Aのご質問について言いますと、実は言語教育と総合教育との関係をどう考えるかということについて、そういう議論はあのころやりませんでした。いや、やる余裕がありませんでした。言語は言語、総合は総合で、とにかくお城を作る。ガラスの城かもしれないけれども、作るほかないというのが実態でありました。

静かに考えてみると、たとえば言語教育に関していちばん期待したのは、私の言葉でいえば発信能力のほうであります。受容力ではなくて、発信能力。先生に申し上げるのは釈迦に説法ですが、それを期待しました。

ただ、問題は何を発信するかということなんです。それとの関係が今後は問われるような気がいたします。

私の知っております例では、ミッション系の長老教会派の短大ですが、大阪女学院短大というところに呼ばれて何回か見学させてもらううちに、短大ながらたいへん英語教育に成功していらっしゃる例を見ることができました。そこなどは、たとえば一人ひとりが短大の2年生になったときに、卒業するまでに英語学習のなかでテーマを持つんですね。一人ひとりが、たとえば貿易摩擦、地球温暖化、人権などテーマを持つ。これは最終的に言語教育と総合教育の学生における統合なんです。

そうしますと、本当に驚きましたが、TOEFLのテストの1年生と2年生の間の伸び方は、すさまじいものであります。

やはり基本的には、何を発信するか、発信する事柄自体の内容の問題だと思っています。それこそ「教養」だといっていい。学生たちは高校を出た段階ではまだついていないというか、そういう教育を受けてきていないと思うんです。そこをカルティベートしていくという作業が必要ではないでしょうか。

ちょっとずれますが、先ほどの議論に関して、専門教育が教養教育と対立するというのが全くの誤解だということは、確認しておいていいと思います。教養教育の対立物は何かという、職業教育であります。イギリスでもアメ

リカでも、われわれが影響を受けているアングロサクソン系の大学の場合、歴史からみてもそうだと思うんです。職業教育ではないリベラル・エデュケーションをやっていくという形で、やはり出てきたのだと思います。

そうなりますと、今の日本の大学の現状は、全カリに最も対立するのは資格教育です。つまり、教職課程その他。そこはいうなれば全カリには最も原理的に対立する分野であります。私はその教職課程にいて全カリの部長をやったので、矛盾を一身に背負ったつもりでいたのですが、ただし、実は大学でやる職業教育、特に資格教育は、司法法曹資格、医師資格、あるいは社会福祉資格その他を含めても、そのプロフェッションを遂行していくためには、確実に広い人間的な知識が必要になるんですね。自分のものとなったブロードな知識というものが絶対に必要で、それができない場合には、プロフェッションの遂行そのものができない。これは弁護士や教師が当面している問題を考えれば、すぐにわかることだと思います。

そういう点では、歴史的には対立物であったかもしれないけれども、原理的に必ずしもはそうではない。実はこれも協力していかなくはいけない分野だと思っております。

岡田 次のご質問は栗原先生に対してのものであります。栗原先生、お願いいたします。

栗原 たとえば大教室でゲーテの『詩と真実』を挙げて「興味があったら読んだら」と言う程度だったら、だれも読まないということになると思います。つまり、そういうイマジネーションを求めるような、この場合ですと文献ですけれども、それを提示する提示の仕方ということがあると思うんです。提示の仕方の文脈抜きに、ただ紹介すれば読むというものではない。それは明らかです。

私がつとえば自分自身を振り返ってみると、駒場の授業があったわけですが、駒場の教養課程は恐ろしくつまらない授業ばかりでした。たとえば世界史とか日本史とか生物学とか、そんな授業があるわけです。そういうなかでいちばんつまらなかったのは語学です（笑）。

しかし、たとえばカミュの『異邦人』。これはちょっと例外かもしれません。翻訳はもちろんあるわけです。窪田啓作訳というのがあるのですが、それを読んできて、当たったところを言っても、マエダ先生というすごい人がいて、返り討ちにあう。つまり、翻訳そのものが誤訳だらけなんです。これはちょっと楽しかった。

でも、いちばん楽しかったのは、斎藤光先生のメルビルの『ピリー・バッド・ザ・セイラー』。これを読んだときは、みんながなぜかコミットしたんですね。それで本が途中で終わらなかつた。考えてみると単なる読解なんですけれども、なぜその読解にみんなが

夢中になったのか。終わらなかつたので次の学期もやってくださいと学級を代表するやつが教務課に言いに行つて、カリキュラムでその先生に引き続いてやってもらうことを要求した。

そういうことを考えてみると、つまり、先生があるテキストに取り組み取り組み方みたいなのがすごく影響を持っている、と言えると思います。

私がいま実際に大事だと思っているのは、1年生に対する教育というか、学びの場の設定です。先ほど少し申しましたけれども、法学部に基礎文献講読という授業があります。これは本の読み方をそこで学ぶという授業なんですけれども、OB、OGたちが今でも言うのは、たとえば藤原新也の『東京漂流』を読む。これは社会科学のテキストでも何でもありません。それにもものすごくコミットする人と反発する人とがいるのですが、しかし、それを読んだときのある種の強烈さというものを抱えていく。それをほかのものを読むことに広げていくわけです。

これは本ばかりではない。たとえば映像を読む、映像を見るということもやるわけです。丸山真男のさかさまの世界という言葉が文章のなかに出てくるとすると、そこには当然、チャップリンの映画が出てくるわけですね。チャップリンの映画を観たかと聞いてみると、だれも観ていない。新座のほうにそういうフィルムがありますから、実際にチャップリンを観るということをやります。

そういう仕方、つまり、1年生の熱いうちに鍛える。実際に1年生は知的な関心をやはり持っているんです。高校とのギャップがある。ギャップがあるのがあっていいわけです。地続きだったら関心を示さない。ギャップがあるから関心を示すんですね。だから、そこをつかまえるということだと思います。

そこをつかまえるのは、マニュアルとかハウツーではない。教師のそこに立つ姿勢、学生に向かい合う、肉薄するまさに姿勢の問題なんです。だから、そのことについては、本当にハウツーで語れない部分がありますね。そんなことを考えています。

それから、3~4年生ゼミでは、私は仮面劇合宿や高島への援農合宿などやっていますけれども、いま、たしか3名のOB、OGが横浜ポートシアターというところに劇団員として入ってしまった。高島には2人が住み込んで、1人は亡くなってしまったんですけれども、やはりゼミの卒業生が入り込んでいる。これがいいかどうかは別問題ですし、ましてやゼミ合宿を張ったところへ直接入り込むのいいかどうかは別問題ですけれども、つまり、それだけ学生にとってはインパクトがあったわけです。それがほとんど生き方まで決めてしまうということもある。

そういうことをご報告したいと思います。

岡田 ありがとうございます。そ

れでは、もうお1人かお2人、フロアのほうからご質問がありましたら。学生の参加も見られるようです。私の授業を聴いてもらっている学生さんも来ていますが、いかがでしょうか。どのようにお聞きになりましたか。ふだん私たちが授業をしているのと違う姿が少し出てきているのか、あるいは同じなのかわかりませんが、そんなことも含めて、何か感想などあれば、どうぞ……。

質問者D 全カリ科目は専門の前に受ける一般的な教養という図式がまだまだ強いという気がします。私は3年のときに栗原先生の政治社会学の講義を受けて以来、いろいろな問題意識を持つようになって、その後の全カリの科目などもそういう基準で取っていくようにしたんですけれども、問題意識をまず自分に持つみたいなの、そういう最初の教育を1年生の段階でぜひやって欲しかったなという気がします。基礎文献講読もそういう意味ではすごくよかったと思います。週に2回だったんですけれども、そういう科目をもっともっと1年生の段階で増やしていただければいいと思うんです。

こんな立場でしか言う機会がないかなと思い、ここには、全カリを運営されている方がいるということで、発言しました。今後、私は直接関係ないかもしれないですけども、後輩たちに向けて、実はこういうものがあるといったことがあったら、教えていただき

たいと思います。

岡田 ありがとうございます。ご質問というよりは意見を述べていただいたので、とりあえずこれはそのまま受け止めさせていただきます。

時間がすでに超過しております。本当はこのあたりからもう20~30分あればなという感じを持ちますが、制約がありますので、そろそろ切り上げたいと思います。

きょうは私たち2人で、また全カリの運営関係者たちと相談しながら組み立ててみたんですけれども、お話を伺っていきまして、予想した以上のシンポジウムをもつことができたように思います。一つは、大学という空間における知、これはもちろん現実の政治や経済や社会の状況に深くかかわっておりますから、その知がどのように規定されているか。知の存在被拘束性というような言葉を使えば、大学において私たちが生産し、伝達しようとしている知が、いかに大きな全体社会のなかの状況によって規定されているかということを、西島先生から改めて指摘していただき、そこから知の空洞化という問題が一つの議論になりました。

もともときょうの設定は「大学で何を教えるか」ということでありますが、専門と全カリ、専門知と教養知と言っていいのかどうかわかりませんが、その乗り入れ、あるいは相互の流動化を通して、いま学生の方が言ってくれましたように、興味や関心を触発喚起するようなこととして考えられ

ばと思って組み立てました。十分な時間がなかったためにパネリストの先生方にはご不自由をおかけしたかもしれませんが、いくつか重要な点が提示されて、今後私たちが考える素材を与えられたと思っております。

いくつかの点というところを、もう一人の進行係の五十嵐先生に少し確認をしていただきながら、最後の締めをしていただきたいと思います。

五十嵐 「全カリと専門」という企画を立てたのは、専門を主に担当していらっしゃる教員の方をこの問題に巻き込みたい。全カリ委員は学部のなかではやや孤立しがちなところがある。そういう立場から、こういうテーマを立てたということもあります。それから、非常に短期間ではありますけれども、全カリの運営に携わって、いろいろな意味での危機感を持ったことも事実です。ですから、このシンポジウムは全カリの現状に対するかなり批判的な見方も含んでいると思いますし、それなしには全カリを存続させ、発展させることも難しいであろうという考えから出発したわけです。

しかし、こういう機会は、大学の教育のあり方、現状を考える場がここ以外にはないということもまた事実で、そういう意味では、寺崎先生がこういうものをセットしておかれたことは、非常に貴重なことだと思います。

非常に短い時間で濃縮された議論であったと思いますけれども、この議論

は『大学教育研究フォーラム』に掲載されます。われわれもそれを編集する過程で、お話しになったポイントを改めて分析して、どのようにこの問題を絞っていったらいいかということを考えてみたいと思います。それから、学生の方が発言してくださったことも貴重なことです。いちばん重要な、学生諸君がどのように受け取っているかと

いうことを教育のなかに組み入れていくシステムをわれわれは持っていないわけなので、これもまた重要な深刻な問題であると思いました。

長い間、どうもありがとうございました。パネリストの方々、ありがとうございました。(拍手)