

サラダ・ボウルとしての大学

—大学における多様性の意味を考える—

関西学院大学高等教育推進センター長
関西学院大学総合政策学部 教授
久保田 哲 夫

要 旨

大学改革が叫ばれるようになってから久しいが、改革は遅々として進んでいない。本稿においては、その原因が大学の多様性を認識しないで提示される改革案にあることを示し、改革案が有効であるためには、どのような条件が必要か考察する。

同じような症状を示す病気がいくつかの異なった原因から生じている場合、ある原因から生じた病気には適切であった治療法でも、他の原因から生じている病気にも一律に施すことは、かえってマイナスになりかねない。現在、議論されている改革案がそのようなものであることを、大学の組織、大学の目的、教育の目的という3つの論点から論じる。

第1の大学の組織に関する多様性として、共同体としての大学と機能集団としての大学という2つの極の間に幅広いスペクトルがあり、それを認識しないで大学改革はあり得ないことを明らかにする。

第2の大学の目的に関する多様性について、教育と研究という大学の2つの柱が対立する側面と共存する側面の両面からとらえ、この議論そのものにさらに多様な問題点が含まれることを明らかにする。

教育の目的に関する多様性として、専門家と教養人という対立を取り上げ、それが必ずしも対立するものではない側面もあることを明らかにし、同時に教育における努力と成果に相関が見られるか検討する。

この互いに関連した3つの論点に関する議論から、そのような多様性を持った大学の改革案がどのようなものでなければならないか明らかにする。

はじめに

大学危機の時代と言われ、大学を取り巻く世界において改革が激しく議論されるようになってから久しいにもかかわらず、改革は遅々として進んでいないという焦りの声が聞こえる。各大学におけるさまざまな施策が大きく喧伝されているにもかかわらず、現実にはそれほど成果を上げていないという声も聞こえ、授業改革に熱心に取り組んできた教員の間では、改革疲れという現象も起こっている。

大学における教育の改革の必要性についての議論そのものは古くからなされているが、それが現実の施策として真剣に討議されるようになったのは、まず、1960年代末の大学紛争の時代、次に一部の大学における定員割れが問題になり始めた1990年頃からであろう。前者の改革機運は、一過性のものとして終わったように見える大学においても底流として残り、後者の危機において、いっきに大きな流れとなっていった。それまでの伝統的な教育体制を無自覚的に続けているだけでは学生を確保することが難しいという現実と直面して、その危機感から、現在まで多くの大学でさまざまな試みがなされ、その中でまた大学観の異なる教員の間での対立を生んできた。

本稿においては、大学において、理念、目標というもっとも基本的な点からして学部間で大きな意見の相違があり、そのような多様な学部、学科を抱えた大学を改革するには、その多様性を理解するところから始めなければならないという当然のことを再確認することにある。これまでのさまざまな改革が合意に至らなかったり、ようやく合意されたとしても、あまり成果を上げなかった原因は、大学の多様性を理解することなしに、一律の改革案を押しつけてきたことにある。真の意味における大学改革を実現するためには、そのような多様性をなくすのではなく、維持したまま、大学全体としての協力関係を構築することが必要である。

以下、第1節においては、大学における多様性を明らかにし、本稿における論点として取り上げる3つの大学観の対立を提示する。第2節から、第4節まで、その対立を1つずつ取り上げ、その大学観の対立がそれぞれ、大学改革において、どのような意見の対立を生むか明らかにする。すなわち、第2節においては、大学を共同体と見るか機能集団と見るかという理念の対立、第3節においては、大学教育における目的として、研究と教育のどちらを重視するかという対立、そして第4節では、専門家育成と教養人育成という教育目的における対立を取り上げ、その相違に関する徹底した理解なしには、大学改革は成立しないことを明らかにする。

1. 大学の歴史と多様性

研究者として必ず身につけていなければならない倫理の1つとして、「編集の詐術」を使つてはならないということがある。理論を提示するに当たって、さまざまなデータのうち、結論を裏付けるようなものだけを取り上げ、都合の悪いデータを隠すことをさすが、もちろん意図的に行うことは許されない。しかし、現実には、多様なデータをもとに研究して行く中で、結果として使うデータに偏りが出るといことは避けられない。そのような偏りが自分に利をはかるための曲学阿世であるのか、人には避けられない悪意のない誤りであるのかは、必ずしも簡単には判断できない。

大学は、その長い歴史の中で、さまざまなものを吸収してきた。それらのものは、まだサラダ・ボウルのように、混じり合わないで併存しており、それぞれが異なった理念を持ち、大学の外からの刺激に対して異なった反応を示す。そのような多様性を抱えた大学が、大学危機の時代において、どのような形で存続を図ってゆくかということを議論するとき、大学関係者は、それぞれの出自にからんで、意図してではなくとも、編集の詐術に陥ってしまうことは避けられない。そのような偏った議論が正しい結論を導くことは期待できないであろう。

大学改革に関するさまざまな論争において、大学の一面だけを取り上げて、それを全体に敷衍する形で議論されることが多い。そこから導き出される結論は、大学の別の側面に関わっている

人たちからは許し難い暴論に見える。そして、最初にそのような形の対立の構造が生まれてしまえば、それ以降、冷静な議論をするだけの相互信頼の土台が消失してしまうのである。

このような状況の下で、まず、しなければならないことは、大学の多様性があるがままに認識することであろう。大学がどう変わらなければならないかという議論はその後である。今のままでは大学の存続が不可能だから、何らかの改革が不可避であるということは合意できても、改革案が、大学のすべてのとまでは言わなくとも、大多数の人に受け入れられるものでなければ、実際には動かない。そのことを考えれば、そのような多様性の中で、共有できる理念は何かという議論は欠かすことができないはずである。

サラダ・ボウルがサラダ・ボウルのままでいいと考えるか、大学はメルティング・ポットとして、そのような多様な素材を溶かし合わせ、新しい素材を生むことによってのみ、さらなる発展が可能であると考えるかということに対しても、多様な意見がありうるであろう。しかし、現在の大学を取り巻く状況を考えれば、大学が存続してゆくためには何らかの改革が必要であることは明らかであり、その改革のためには、大学の理念に対する何らかの共通理解が必要である。そのような共通理解が生まれれば、それはもはや単なるサラダ・ボウルではないという意見もあり得よう。それはまだサラダ・ボウルであるという意見、またサラダ・ボウルのままでなければいけないのだという意見も間違っているとは言えない。表題は、改革には改革のための共通理解が必要であり、多くの大学において、大学の多様性の故にそれがまだ達成されていないということを主張する以上の意図はないことを示しておきたい。「サラダ・ボウルからメルティング・ポッドへ」という題か、「おいしいサラダの作り方」という題のどちらを選ぶかということは、決して小さな論点ではないが、ここではその差について議論することは避けたい。

大学の多様性の中で、どのような形で共通理解を得るかという議論をするにあたって、問題としなければならない論点は多々あるであろう。本稿においては、その中で特に重要と考えられる3つの論点に絞って議論する。まず第1の論点は、「共同体としての大学」と「機能集団としての大学」という大学観の対立である。第2の論点は、「研究機関としての大学」と「教育機関としての大学」である。この大学の目的の2つの側面の両立が難しくなってきたときに、その両極のどのあたりにバランスをとるかという点に関する意見の相違が対立の原因となる。そして、第3の論点は、「専門家養成のための大学」と「教養人養成のための大学」である。大学の個々の学部は、その起源を異にしており、それぞれに異なった教育理念を持っている。大学全体としての教育理念を議論する必要があるときには、その学部の文化の差に基づく教育理念の相違からまさに異文化コミュニケーション論で議論されているような相互理解への努力なしには、議論は一步も進まないことになる。

これらのある程度相互に関連する3つの論点は、大学の経営に余裕があった時代には、詰めて議論する必要がなかったため、深刻な対立を生まずに済んできた。大学がその進むべき方向を真剣に議論しなければならない危機の状況のもとにおいて、そのような論点を詰めて議論すれば、異なる大学観の下で生きてきた大学人の間での対立は避けられない。そのような対立を、まずお互いの大学観の相違として、相互に理解し合うところからしか協力関係は生まれてこないはずである。次節においては、そのもっとも根本的な対立とも言える「共同体としての大学」と「機能集団としての大学」という大学観の相違をまず取り上げる。

なお、以下における議論は、さまざまな論者によってなされている議論をその基礎としているが、そのような点に関する出典の明記を厳密に行っていると煩瑣になるため、この小論においてはいちいち言及しない。参考文献表に記載したさまざまな文献が、多かれ少なかれ、そのような論点に言及していることを明記しておきたい。

2. 共同体の強みと弱み

大学が「共同体」であるか、「機能集団」であるかという問いは、欧米でこそ意味があるが、日本においては意味のない議論であるという考え方もあろう。山本七平 (1979, ch. 1) が言うように、日本では、もっとも機能集団であるはずの企業ですら、共同体としての行動を示す。その意味では、外国人教員を多く抱えるようになり、そのような人々の行動様式を受け入れざるを得なくなっている大学の方が、その事業がおおむね国内のみで完結しているようなタイプの企業より、よほど機能集団的な性格を持ち出しているかもしれないぐらいである。

しかしながら、大学というものが、もともと共同体として始まり (Haskins, 1957, 訳 pp. 27-28)、そのような共同体意識が一部に強く残っていることもまた事実である。法律でどう決まっていようと、大学教員の中でかなり多くの人々が、大学に雇用されているという意識は持っていない。自分たちは大学という共同体の一員であり、学長や理事長は自分たちの共同体を運営するために自分たちが選んだ人々と、犠牲となってご苦勞な仕事を引き受けてくれていると考えており、感謝はするけれども、彼らが自分たちの雇用者であるとは思っていない。

これはまた、大学問題を考えるときに、多くの人の批判の対象になる学部自治の根柢でもある。大学として何か決定しようとするときに、とくに歴史のある大学ほど、学部の壁に阻まれて必要な決定ができないという事態が生じやすく、それは学部自治に対する批判となる。しかし、もし大学が機能集団ではなく、共同体であるならば、全員の了解を得ることは当然のことであり、問題は説得の手間を惜しむ人々の方にある。

現在、このような共同体としての大学観に基づいた経営の方式は、重大な批判に直面している。大学の経営環境が厳しくなる中で、大学がその存続を図るならば、かなり思い切った改革をしなければならないときには、それぞれの構成員に何らかの形で犠牲を求めざるを得ない。それは給与や研究費のカットかもしれないし、授業負担の増大かもしれない。しかしそのような決断が、このような共同体意識に基づいた経営方式の下で可能かという議論である。そのような意見を持つ人々の目から見れば、現在の大学は、ろくに研究も教育もしない教員が現在の楽な状況でできる限り続けるために、自分たちの既得権を守ることに汲々としているように見えている。

しかし、本来あるべき姿と現実の状況との間にあるギャップから生じる、大学の教育における矛盾を現場の努力で埋めることを求められ、その対応で疲れ切っている教職員の立場から見れば、理事会が現場の状況を十分に理解しておらず、その結果、理事会が打ち出す施策が適切でないから理事会提案に反対せざるを得ないのであって、大学改革の必要がないと思っているわけでもなければ、学部のエゴで議論しているわけでもないということになる。

もちろん、このような現場側の意見が、必ずしもすべて正しいとは言えない。本当にがんばって、疲れ切っている教員も確かに多いが、そのような教員ばかりではない。また、先に挙げた山本七平が言うように、日本は倒産が必要な社会であって、機能集団として機能しなければ存続が

危うくなるという状況にならなければ改革が起こらないということもまた事実である。

ただ、日本の過去の経験から見て、50年代から60年代にかけての日本経済の発展、70年代の危機的状況の乗り切りは、共同体意識に支えられた企業の人たちの努力の結果であるし、最近の業績の低迷が、リストラ等による共同体意識の崩壊、経営者に対する社員の不信感の増大にその原因の一端があることは否定できない。

では、そのような状況の中で、大学改革はいかにして可能か。時に論じられるトップ・ダウンかボトム・アップかという議論はまったく不適切である。たとえば日産のゴーン改革をトップ・ダウンの成功例として取り上げ、そのような形での改革を理想とする考え方があるが、これは根本的に間違っている。日産はそれまでもトップ・ダウンであったということが、その誤りを証明している。トップ・ダウンの成功、失敗はトップの判断が正しいかどうかにかかっており、ゴーンの例では、トップ・ダウンで目標を設定した上で、その具体的な実現方法については、ボトム・アップで積み上げていることを忘れてはいけない。

結局、大学改革は、リーダーが誰もが共感できる目標を設定し、それを実現する能力を持った者にそれを担わせることでしかなしえない。改革が成功するか否かは、第一にリーダーが適切な目標を設定できるだけの現状理解を持っているか、第二に人を見る目を持っているか否かに帰着することになる。

問題は、誰もが共感できる目標とは何かということである。現在の大学の危機的状況から見て、その共通の目標は明らかであると考え人々から見れば、多くの大学の教職員の意識が低すぎるように見えるかもしれない。そのような先入観で見れば、改革の反対する大学教職員が、ただ既得権を守ることに汲々としているだけのように感じられるであろう。

この点に関して、改革の反対する人々の中にも、危機を誰よりも強く認識している教職員も多いということを述べておく必要があるであろう。大学に危機感を持ちながら、しかもそのような教職員が改革案に反対するとすれば、その理由は3つのうちのどれかしかない。すなわち、改革案が適切でない場合、改革案がもたらす結果が一部の教職員に極端に不公平な負担を強いる場合、改革案を提示した人々を信頼できず、教職員の負担のみが増大し、改革の成果が確信できない場合である。

次節においては、改革案が適切でないという一部の教員から反対を受ける原因の一つとして、「研究機関としての大学」と「教育機関としての大学」という点に関する教員間の意識の相違について考察しよう。

3. 教えることと学ぶこと

大学において、教育と研究は車の両輪にもたとえられる。しかし、その両立が難しくなってきたときに、どちらに重きをおくかという点で、教員間の意識の統一は非常に困難である。ただ、詳しく検討すれば、その意見の対立が、必ずしもかみ合っていない議論の結果であることも多いように思われる。

大学では、教員は自分の研究していることを講義するのだから、研究と教育は一体であるという多くの大学人に共有されてきた理念は、適齢期の若者の半数が進学するようなユニバーサル時代の大学を待つまでもなく、ある意味で、大学の創成時から幻想でしかなかったとも言えよう。

教員は研究で評価されるべきであり、学生はその研究を手伝うことを通じて、自立した研究者に育ってゆくというシステムは、ギルドとしての大学という理念となじみやすい。学生はギルドへの入団志願者であり、教員はその学生の中から自分たちのギルドの後継者としてふさわしい者を選んでゆくという風にとらえられる。

この理念を、潮木 (2008) はフンボルト理念と呼ぶ。それを打破すべき時代遅れの理念ととらえるか、時代の流れに逆らって守るべき大学の理想と見るべきかが、大学問題における根本的な対立であると考えられよう。

学問の発達によって、教員の研究している内容と教育の場で教えられている内容とが乖離してくることは避けられない。そのとき、研究と教育は、教員の時間の制約から、トレード・オフの関係にならざるを得ない。そのとき、それぞれの教員は、研究だけにしか関心がない学者という一方の極端と、教育に全力を注いで、研究をしている時間が取れない教師というもう一方の極端の間のスペクトルのどこかに自分を位置づけることになる。

研究に夢中になって、講義をすっ飛ばした人が尊敬されるような極端な事例は、現在の状況の中では、もう昔話であろうが、しかし、研究というものが集中力なしには出来ないものである以上、講義の時間割に縛られていてまともな研究が出来るはずがないという意見は否定できない。多くの教員は、講義期間中はルーティーンで出来るような作業に徹し、本当の意味での研究は休暇中にするという形での対応をしている。

問題は、教員の教育に関する態度である。この厳しい経営状況の中で、大学が存続し続けるために、授業の質を高める必要性が叫ばれ、教育力向上に関する研究が膨大に蓄積されて来ている現状の中で、しかもなお、教員の授業改善への熱意は低いように思われる。

大学は研究機関であるという思想にあぐらをかいて、大学教員は教育に関しては研究の邪魔としか見ていないと信じている人々から見れば、現在の多くの大学の教員は危機感がなさ過ぎるという思いであろう。もちろん、そういう教員がまったくいないとは言わない。しかし、自分の授業に関して非常に熱心で、学生からの評価も高い人の中からも、授業改善に関する反論が出ていることも確かである。

では、そのような人々の反論の根拠はどこにあるのであろうか。その根拠の1つが、教育の目標に関する意見の相違であり、もう1つが教育の方法に関する意見の相違である。

教育の目標に関しては、もともと、大学には、2つの系譜がある。1つは神学部、法学部など、教育の目標が、聖職者、役人等の育成というはっきりした達成基準が設定できる学部である。もう1つは、貴族の子弟の教育のように、見聞を広めるための教養教育であり、もともとどこまで何が出来れば教育として成功かという基準のない学問を中心とする学部である。貴族の子弟が、親から大学に行くか、長期の旅をするかという選択を提示されたという例に見られるように、教育の成果を判定する基準が、人格の陶冶という誰にも採点できないものである。

この後者のタイプの教育に携わってきた者にとっては、シラバスを設定し、講義の達成目標を設定し、講義時間を2時間15週で2単位と決め、124単位履修すれば学位が与えられるというシステムそのものに違和感がある。もともと彼らは教養というものが講義で与えられるようなものであるとは信じていない。講義は単なる刺激にすぎず、そのような講義で関心を持ったテーマについて自分で研究してゆくしかないと思っていれば、講義は体系性など必要でなく、どれだけの

知識を与えたかではなく、どれだけ学生の関心を引き出したかで評価されることになる。

そのような教育はでたらめで、これまで成果をまったく上げていないという批判は、どう評価すべきであろうか。考え抜かれたカリキュラムで、授業計画をきっちり組み上げた授業と比べて、そのような授業がどれだけの成果を上げたのかという批判には、大学において、わかりやすい授業がいい授業だという考え方そのものが問われなければならないという反論がなされるであろう。

背中教育という理念があるが、これまで、教員の研究に対する姿勢から感化を受け、自主的な研究態度を身につけ、立派な成果を上げて卒業していった学生も確かに存在したという事実も忘れられてはならないであろう。ただ、今のユニバーサル化した大学で、そのような分かるものが分かればよいという授業は成立しにくくなっている。そのような授業以外には授業はあり得ないという信念を持っている教員にはつらい時代であるが、縁無き衆生は度し難しという言葉で大部分の学生を切り捨てて済むものではない。

この問題は、教育技術に関する第2の問題にかかわる。ある学問を体系的に伝授するためには、講義は非常に効率的な手法であり、その意味で、専門家養成を目的とする大学においては、特に有効である。そのような授業においては、同じことを教えるのであれば、わかりやすいということは非常に大切なことである。また、意欲に欠ける学生のやる気を引き出すために、授業の構成やいわゆるつかみの手法を工夫することは効果的であろう。

しかし、そのような意見に必ずしも賛成する者ばかりではなく、しかもその反対の理由が、そのようなことに時間を使うのが面倒くさいという墮落した教師の拒否反応ではなく、教育に関して高い関心を持っている教員からも出ていることを知らねばならない。

そのような人々の根底にある理念は、「受ける教育から自ら学ぶ教育へ」というものである。何かを学ぶ際に、ただ人から聞いたことを覚えるだけでは決して身につかないと彼らは言う。自ら学ぶという積極性が必要であって、そのためには、むしろ高校までのような講義をすればするほど、大学における教育効果を阻害すると彼らは考える。むしろ、まず教えないことによって、学ぶことへの飢餓感を持たせることが必要であるし、わからない講義をすることによって、わかろうとする意欲を高める必要があるとすら考えている。

その意味では、彼らは、大学における研究という言葉も、学会の最先端の研究ととらえる必要はないと考える。大学生にはそのような研究はもともと無理であるし、学問によっては修士レベルでも、その学問を体系的に理解するための勉強が必要であって、修士論文を書くに際して、そのような勉強をあきらめるか、それとも、リサーチ・クエスチョンを見いだすというもっとも時間のかかる研究活動を先生ない先輩にまかせるかという選択をせざるを得ないような分野もある。

結局、研究という言葉で彼らが考えているのは、自ら課題を見いだして、研究に取り組むという「自ら学ぶ教育」である。もちろん、このような教育は、非常にむずかしく、このような手法によって人を育てようとするれば、学生の状況を常にモニタリングしながら、適切なアドバイスを行う必要があり、それを忘れてしまえば、ただの放任にしか過ぎない。

ただ、現実にはこのような教育が行われている場がさまざまな分野で存在しており、かつ成果を上げていることも知っておく必要はあるであろう。将棋の世界では、師匠が弟子と将棋を指すの

はたった2回であると言われる。入門時に弟子の才能を調べるために1回、成功しなかった弟子が廃業するときに記念の棋譜を残すために1回というのであるが、これは要するに、師匠は弟子に教えないということである。また落語の世界では、新しい演目を教えるのに、師匠が3回だけやって見せ、その後、弟子にやらせると言う。そのやり方に関する説明は一切無い。

結局、何かを身につけるためには、自分でいろいろ工夫してみて身につけるしかないということである。ただ、それだと師匠は感謝してもらえない。ある落語家の芸談によると、それで、後もう少しで自分でできるようになるというタイミングを見計らって、最後のブレイク・スルーのこつを教えると、「ありがたい。やはり師匠は偉い」ということになるのだという。少々偽悪的な発言であるが、いい意味での言葉を探せば、啐啄同期ということになろう。

もちろん、そのような形で研究をするためには、基礎的な知識が必要であり、そのような知識のない研究は空回りに陥りかねない。小学校や中学校のレベルで、意欲をかき立てて、自分で調べ、考えるような形式の授業を展開するためには、講義をする形式の授業の何倍もの準備が必要である。基礎知識を教えるためには、講義形式の方が効率的な部分も確かにある。また、江戸時代の寺子屋における素読教育のような、まだ意味の分からない文章を記憶させるという教育も、その後、その内容が分かるまでに成長したときに大きな力となるという意味で、初等教育においてはあっても良いと考える。

しかし、高等教育においては、それでは足りない。最も大切なものは研究であって、他のすべてが無くなっても、教師と図書館と研究室さえあれば、それは大学たり得るという理念を持っている人達の存在は大学にとって大切な資産である。

すばらしい講義が行われているが、教えられてことをただ記憶しようとする学生しかいない大学と、講義は一切無いが、学生が研究において何か疑問を持ったとき、それに対して適切なアドバイスが得られる大学と、どちらが望ましいかという質問に対して、少なくとも、1人でも、大学において自ら学ぼうという姿勢を持った学生がいる限り、後者の方が望ましいという答えが欲しいと思う教員は多いであろう。たとえそれが現実においては、単なる理想論に過ぎないというあきらめがあるとしても。

4. 学問に卒業はあるか

現実の大学においては、大学の目的は「教育」と「研究」のどちらにあるかという形で表立って議論されることはあまりないし、あったとしても議論が平行線でおわるというのが普通である。それと内容的には似ているが、もう少ししかみ合った議論がなされているのが、第3の論点である「専門家養成のための大学」と「教養人養成のための大学」という論点である。

専門家養成のための大学は明快でわかりやすい。教えられなければならない内容を決定することは容易であり、論争の余地は少ない。昨今問題となっているディプロマ・ポリシーといった考え方も、専門家養成が目的であれば、その設定の必要性は自明である。

問題は教養人養成のための大学である。教養とはもともとどのようなものであるか定義することは困難であり、教養を身につけたと言いうるための基準は何かという議論そのものが教養という言葉と無縁な思想であるようにも思われる。

「人生は一生勉強だ」という言葉がある。ここで「勉強」という言葉が来るには違和感がある

が、他に適切な言葉がないのでこうなっているのであろう。内容的には、「専門家としての能力の更なる研鑽」と「教養を高めるための努力」のどちらもが意味されているであろうが、この2つの違いは、前者が、一応、ある時点での専門家としての認知を前提としているのに対して、後者には、そのような明確な線が引けないということである。

結局、すでに述べたように、さまざまな科目を履修し、その修得単位数が124単位を超えれば卒業というシステムが、教養というものとなじまないということである。教養教育に関しては、まさに一生が勉強なのである。社会のさまざまなところで教養教育の必要性が叫ばれているにもかかわらず、現実には、専門家養成を詠う大学の方に学生が集まるのも、教養教育の成果が、もともとあまり明確に評価できないものであるという点にある。

過去の教養科目が廃止されていった理由は、教養教育が不必要であるということではなかった。教養が評価になじまないため、教養科目は授業を聴かなくても点が取れる楽勝科目になるか、教養であることをあきらめて、ただの知識の羅列となるかしかなかったという点にある。

結局、教養教育で成功したのは、もともと教養を高めようという意欲の高い学生が多い大学で、本当の意味で教養を身につけた教員が背中の教育をできた時だけであったとって良いであろう。そのような理想的な状況でない場合には、教養教育は、ただの知識の切り売りに墮してしまっただけである。

ただ、「専門家を育てる教育」と「教養人を育てる教育」がまったく対立するものであると考える必要はない。それをディシプリンという言葉でキーワードにして考察してみよう。

ディシプリンというのは、学問の世界では、その分野で必ず身につけなければならない基礎知識や基礎技術を意味する。その意味では、専門家を育てる教育においては、ディシプリンの習得は必須条件である。問題は、学問の世界における教養人である。学問的な意味における教養を身につけるためには、やはり何らかの専門分野におけるディシプリンの習得が必要であって、それがなければ、彼の知識はただ単なるデータの寄せ集めにしか過ぎない。そのような知識の体系化によって、知識は単なる知識から知恵となってくる。その体系化にあたって、何らかの学問のディシプリンが必要なのである。

もちろん、過去には、学問の専門的な教育を受けず、そのような形のディシプリンを自学自習のような形で身につけた人もいるであろう。しかし、それはディシプリンが必要ないということではなく、ディシプリンを得るためには、誰かから講義をしてもらうことが必要だということではないというに過ぎない。

むしろ、教養教育とは、そのような知識を知恵に変えるための能力を生み出すものという風にとらえることも出来よう。そのためには、実はディシプリンのはっきりした学問を体系的に勉強することがもっとも近道かもしれない。英会話を教えるにあたって、会話するトピックなしに練習は出来ない。それと同じように、教養教育は、何らかの専門教育を通じてしかできないということも言い得よう。

ただ、それでもやはり、大学における教育を考える場合に、「専門家を育成する教育」と「教養人を育てる教育」に違いがあること、その教員に異なった資質が求められるということも事実である。

それをここでは音楽の世界における指揮者を例に説明してみたい。音楽の世界には、指揮者は

演奏家になれなかったから音を出さなくてもいい指揮者になったのだという、よく知られた悪口があるが、しかし、現実には、ただ前で棒を振っているだけのはずの指揮者の違いで、同じ合唱団やオーケストラから違う音が出てくることもまた事実である。

指揮者には2つのタイプがある。すなわち、すばらしいオーケストラからは、すばらしい音楽を引き出すことが出来るが、質の良くないオーケストラを前にしたら何も出来ない音楽家と、あまり質の良くないオーケストラをあるレベルにまで持ってゆくことは非常にうまいが、そのような訓練を必要としないオーケストラからいい音楽を引き出すことはできないトレーナーである。

もちろん、これは極端な言い方で、どちらもうまい指揮者も存在する。ただ、現実には、この2つのタイプの指揮者が、どのようなオーケストラを前にするかで、その指揮者の持ついい資質が生きるか否かが決まってくることを理解して欲しい。

意欲も能力も高く、積極的な学生を前にして、そのような学生を伸ばすことでその資質が生きる教員と、そもそも学問のおもしろさから教え、意欲を引き出すことがまず必要な学生を教えることに才能を持った教員とは、どちらも大学にとっては非常に重要な資産である。

そのような教員が適材適所で配置され、初年次教育から博士課程における研究までうまく体系化されてゆくことによって、はじめて大学における教育と研究の両面において良い成果が期待できるのである。しかし、現実の大学において、そのような協力関係が可能であろうか。

高い教養を持ち、その教師の持っている教養を学ぼうと意欲を持ってみずから研鑽する学生のみを相手にしたいと思っている教員と、まだ若く自分が何をしたいのかもよくわかっていない学生の意欲を引き出し、学問の初歩的な歩みへとうまく導くことを生き甲斐にしている教員とが、お互いを尊敬しながら役割分担することができるような体制を作り上げることが、現在の大学のもっとも大きな課題であり、また、もっとも難しい課題でもあると言えよう。

この点に関して、ある老舗の和菓子屋の社長の例を挙げたい。旧い伝統があり、1つの文化でもある和菓子も、時代の変化の波からは免れていない。今の若い人達は、好みが変わってきて、その店も売れる和菓子と売りたい和菓子がだんだんと違ってきているらしい。和菓子の伝統文化を守るために、売れる和菓子で儲けて、その利益で、売れない、しかし伝統文化を守るためには作らなければならない和菓子を作っているという。

この和菓子屋は、個人の所有であるから、これが出来る。大学において、いわば売れる学部と売れない学部があると考えたときに、売れる学部で儲けて、売れない学部を維持するということができるであろうか。あまり学生に求められない、しかし大学において、これまで守ってきた知の伝統を守るためには必要な学部を存続させることの意味が問われている。

最初に述べたように、大学は、さまざまな異なったものが含まれているサラダ・ボウルのようなものである。それを一律のルールで律し、それにあわないものを切り捨てていくような流れが生まれている。危機の時代であるからこそ、そのような流れに対して、もう一度、大学における意見の相違が何から生じているのか冷静に議論することが求められている。

おわりに

大学はサラダ・ボウルである。異なった素材が組み合わせられて、そのそれぞれ良い点を生かしてゆくことによるのみ、おいしいサラダが生まれる。しかし、現在の大学において、そのよう

な相違を考えず、非常に短絡的な議論が大学危機の時代という名の下になされている。

本稿においては、そのような大学問題を考えるにあたって忘れてはならない大学の多様性の中から相互に関連した3つの論点を取り上げて、改革の議論の対立がどこから生じるか明らかにし、そのような論点に関する徹底した議論が必要であることを示唆した。

筆者が勤務している大学において、学部の入門科目として、「総合政策入門」という科目を担当し、大学において、どのような姿勢で勉学に取り組むか講義するようになって、もうかなりの年数がたつ。その授業において、大学に対する思いとして、最後に必ず引用する文章で、本稿を締めくりたい。もちろん、筆者の思いは、その後半部分にある。

大学が生き残ること自体、易しい仕事であるとは思わない。しかし、ただ生き残るのではなく、生き残る意味のある大学として生き残るというさらに難しい問題に、私達は取り組まなければならないのだということは忘れられてはならないことである。

If I wasn't hard, I wouldn't be alive.

If I couldn't ever be gentle, I wouldn't deserve to be alive.

タフでなければ生きて行けない。

優しくなければ生きている値打ちはない。

(レイモンド・チャンドラー『プレイバック』1958年。)

参考文献

- 天野郁夫 (1986) 『高等教育の日本的構造』 玉川大学出版部。
- 天野郁夫 (2009a) 『大学の誕生 (上) —帝国大学の時代—』 中公新書。
- 天野郁夫 (2009b) 『大学の誕生 (下) —大学への挑戦—』 中公新書。
- Bloom, A. (1987), *The Closing of the American Mind*, Simon and Schuster.
- Bok, D. (2005), *Our Underachieving Colleges*, Princeton U.P.
- Charle, Christophe, and Jacques Verger (2007), *Historie des Universites*, (1st ed. 1994), Collection Que Sais-Je? No. 391. (岡山茂、谷口清彦訳『大学の歴史』白水社、文庫クセジュ、2009年。)
- Clark, B.R., ed. (1993), *The Research Foundations of Graduate Education: Germany, Britain, France, United States, and Japan*, The University of California Press, Berkeley. (潮木守一訳『大学院教育の研究』東信堂、1999。)
- Haskins, C.H. (1957), *The Rise of Universities*, Originally published as the Colver Lectures in 1923 in Brown University, Cornell University Press. (青木靖三・三浦常司訳『大学の起源』八坂書房、2009。)
- 金子元久 (2007) 『大学の教育力—何を教え、学ぶか—』 ちくま新書。
- Keller, M., and P. Keller (2001), *Making Harvard Modern: The Rise of America's University*, Oxford U.P.
- Kerr, C. (1963), *The Uses of the University*, Harvard U.P.
- Kerr, C. (1991), *The Great Transformation in Higher Education, 1960-1980*, State University of New York Press. (小原芳明・高橋靖直・加澤恒雄・今尾佳生訳『アメリカ高等教育の大変貌、1960年-1980年』玉川大学出版部、1996年。)
- Kimball, B.A. (1995), *Orators and Philosophers: A History of the Liberal Idea of Liberal Education*, New York: College Entrance Examination Board.
- 絹川正吉 (2006) 『大学教育の思想—学士課程教育のデザイン—』 東信堂。
- 喜多村和之 (1990) 『大学淘汰の時代』 中公新書。

- 喜多村和之 (1999) 『現代の大学・高等教育—教育の制度と機能—』玉川大学出版部。
- 喜多村和之 (2002) 『大学は生まれ変わるか—国際化する大学評価の中で—』中公新書。
- Neumann, K. (2003), *Universitaere Bildung: Perspektiven ihrer Reform und Paedagogik*, Lectures in Japan (小笠原道雄・坂越正樹監訳『大学教育の改革と教育学』東信堂、2005。)
- OECD (2009), *OECD Reviews of the Tertiary Education: Japan*, OECD. (森利枝訳『日本の大学改革—OECD 高等教育改革レビュー：日本—』明石書店、2009年。)
- Prahl, H. W. (1978), *Sozialgeschichte des Hochschulwesens*, Koesel-Verlag (山本尤訳『大学制度の社会史』法政大学出版局、1988。)
- Rothblatt, S. (1999), *The Battles for Liberal Education in the United States History* (吉田文・杉谷祐美子訳『教養教育の系譜』玉川大学出版部、1999。)
- Rudolph, F. (1962), *The American College and University*, University of Georgia Press. (阿部美哉・阿部温子訳『アメリカ大学史』玉川大学出版部、2003。)
- Rashdall, H. (1936), *The Universities of Europe in Middle Ages*, rev. ed. 3 vols., Originally Published, Oxford, 1895, Oxford. (横尾壮英訳『大学の起源—ヨーロッパ中世大学史—』東洋館出版社、1966-68年。)
- 斎藤里美・杉山憲司編著 (2009) 『大学教育と質保証—多様な視点から高等教育の未来を考える—』明石書店。
- 潮木守一 (1986) 『キャンパスの生態誌』中公新書。
- 潮木守一 (1997) 『京都帝国大学の挑戦』講談社学術文庫。
- 潮木守一 (2008) 『フンボルト理念の終焉?—現代大学の新理念—』東信堂
- 山本七平 (1979) 『日本資本主義の精神—なぜ、一生懸命働くのか—』光文社。
- 横尾壮英 (1999) 『大学の誕生と変貌—ヨーロッパ大学史断章—』東信堂。