プロフェッショナル・スクールと第一専門職学位

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2012-05-09 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 梅田, 哲彦 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/5371

プロフェッショナル・スクールと第一専門職学位

梅 田 哲 彦

生 物 学 教 室

(平成3年10月22日受理)

はじめに

大学設置基準の一部が改正され、平成3年7月1日付けで施行された⁽¹⁾。今回の改訂は、大学基準が戦後の新制大学発足に先立って大学基準協会により立案・決定され、その内容を継承して大学設置基準が昭和31年に文部省の省令として制定されて以来、最大規模のものであるといわれる。とりわけそのソフト面において、一般教育科目、外国語科目、保健体育科目、基礎教育科目、および専門科目と明示されていた教育内容上の科目区分が削除されたことに、大きな特色がある。

改訂の趣旨は、これまで我が国の大学の学部課程（アンダーグラデュエート）における大きな柱とされてきた広義の一般教育と専門教育が、ややもすれば対立関係におかれ、学部課程段階での教育の統一性実現の障害となっているとの認識に基づき、これらの法規上の区分を撤廃することにより、各大学・学部の創意工夫で特色ある教育課程の編成を可能にし、大学教育の活性化を図ることにあるとされている⁽²⁾。

新制大学の制度上の理念は、アメリカのそれをモデルとして、早期の専門化の弊害を排し、リベラルアーツ・アンド・サイエンスを学部課程カリキュラムの中心とし、学問研究や高度の専門教育は大学院またはプロフェッショナル・スクールに任せるといったものであった⁽³⁾。これは、戦前の複線型学校体系が6・3・3という単線型のそれに切り換えられた時点で、それに髄伴して半ば自動的に決まった理念であったといっても過言ではない。機会の均等を重視し、高等教育へのアクセスを国民に保障した民主的学校体系の確立は、今日的視点からも成功であったと評価する人は多い。

しかしながら、大学改革に関しては、それが性急にしかも財政的保障を伴わずに進められたこと、また、多くの教員が新制度の理念を十分に理解して意識変革を図ることに消極的で旧制度に固執したこと等の要因が重なり、新制大学発足以来半世紀近くになる現在も、当初の理念の実現には程遠い状態が続いている。むしろ、その理念は形骸化され、幾多の変容が重ねられ

たというのが正しい。

ここで旧制度への固執とは、大学は専門教育を行う機関であり、その教育は戦前からの系譜である「学部」というものを中心に据えて、そこで行われるとするものである。それは、総合大学といえども分科大学の集合体にすぎないといえなくもない。

このような大学観が依然として残っている中、今回の大学設置基準の改定は、専門分野別に縦割りに設置されている各学部の教育目標に従い、戦前の専門学校の復活に繋がるようなカリキュラム改革がなされることをも、あらかじめ予測しているといってもよい。その意味では一般教育が危機に頻しているという見方が可能である。

この場合、学部という旧制度以来の組織が、今日の社会状況を勘案して、妥当なものかどうかの検討を再び不問に付すことになりかねない。それというのも、戦後の教育改革に際し、学部段階（アンダーグラデュエート）における教育内容がどんな水準のものか、そして我が国のタテ・イエ的な性格を強く備えた「学部」という組織がその実施に適うものかどうかの検討こそ、最も重要な課題だったのである。そして、これらに対する真剣な取り組みを欠いてきたことが、大学のカリキュラム改革といえば、一般教育と専門教育との壁をいかに下げるかといった程度の認識に終始してきた大きな要因なのである。

本稿では、医学教育を中心に、早期専門化の是非について考察を試みる。

学校教育法と大学の目的

戦後の学制を規定した学校教育法は、昭和21年3月31日に公布制定された。同法第五十二条の「大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする」という規定は、1月17日に閣議に請議された段階では、「大学は、高等の学術技芸を教授研究することを目的とする」という簡単なものであった。それが、3月7日に閣議決定された時、上記のような表現に改められていた。これは、原案作成に関与した文部省関係者の間に、新制大学の性格が具体的なものとして描かれておらず、GHQの民間情報教育局から提示された案を翻訳し採用したためとされる⁽⁴⁾。

この目的規定を旧制大学を念頭におきつつ読む場合と、アメリカのカレッジ、グラデュエート・スクール、そしてプロフェッショナル・スクールからなる三位一体の組織形態を念頭におきつつ読む場合とでは、その解釈が大きく異なってくる。つまり、上記目的規定が、学部課程（アンダーグラデュエート）に関してのものか、それとも大学システム全体に関してのものかということである。大学院の目的を規定した条文が別にあるので、アメリカの大学システムと対比しつつ読むのは論理的ではないとすることも可能である。しかしながら、GHQ資料中の同規定の英語表現は、"The university, as a center of learning, shall aim at teaching and studying higher learning and technical arts as well as giving broad general culture …"となっていた⁽⁵⁾。寺崎昌男によれば、この規定は「アメリカ教育使節団報告書の大学論をほ

とんどそのまま法文化したものであるとされる⁽⁶⁾。もしそうであるなら、学校教育法第六十五条の「大学院は、学術の理論及び応用を教授研究し、その深奥を究めて、文化の進展に寄与することを目的とする」という規定が、法律条文の構成に関する詳細は別として、第五十二条の一部を再規定する結果となっているとみなすこともできる。なぜなら、アメリカ教育使節団報告書の高等教育に関する記載は、学部課程と大学院の区別をしておらず、両者を包括したものであるからである⁽⁷⁾。しかも、第五十二条には、「大学は、学術の中心として」と謳われている。従って、同条の規定は、学部課程に限定されず大学システム全体に関するものとみなし得る。これは、“university”という表現をどのように理解するかに関わる。

ただし同法は、「大学の修業年限は、四年とする」とか、「大学には、大学院をおくことができる」とかいう表現を用いており、「大学」の定義が極めて曖昧である。このことが、新制大学の学部課程の教育は、旧制大学における教育課程に一般教育が加わり、旧制の高校と大学における6年間の内容が4年間に短縮されたものとする一般的認識を、容認することになってしまった。アメリカの大学システムに関する知識の欠如が、種々の誤解や曲解を生んだといわれるゆえんである。

新制高等学校の概念

大学は、それ自体ひとつの完成教育機関ではあるものの、入学生の学力水準によってその教育効果が左右されるという点で、下級学校との接続を無視できない。

新制高等学校に関し、学校教育法立案の時点で、その性格が行政担当者に明確に理解されていたわけではなく、法律施行後に既存の学校の再編成が進行し、旧制中等学校がその中核となっていく過程で、ようやく鮮明なものになったという事情がある⁽⁸⁾。とりわけ、6・3・3学校制度の採用を建議した教育刷新委員会が、同法の成立が間近に迫った3月28日になってなお、「新制高等学校の内容が新時代の要求に適合するものであることはいうまでもないが、その程度はおよそ現在の高等専門学校の程度を基準とすること」という建議を採択し、混乱に拍車をかけた⁽⁹⁾。

新制高等学校は、希望するもの全員を受入れることを理想とし、将来は授業料を徴収しない準義務的な「高等普通教育及び専門教育」を施す教育機関として発足した。そしてこの理想を実現すべく、総合制、小学区制、男女共学の三つの原則が立てられたのである。それは学校間格差の発生を防止する意図をも含んでいた⁽¹⁰⁾。

太田和彦は、『アメリカ教育使節団報告書要解』（1950）において、新制高等学校発足当時の状況を、つぎのように記している⁽¹¹⁾。

「大学への進学準備としてのアカデミック課程と職業教育の課程との両方を含ませようという報告書の意図は、諸科目を二つの課程に分類して並列させよという趣旨とは受け取れない。この点については、かなりの誤解が行われてきたようであって、はじめ『進学課程と実業課

程』、『普通科と実業科』、『普通課程と職業課程』などの分類対立的な言葉が通牒等に用いられてきたが、昭和廿四年になってようやく農業、工業、商業等がそれぞれ一つの教科として国語や社会や体育等とならび、課程を二大別することは廃止されたのである。」

このような柔軟なカリキュラム編成を可能にするために総合制、さらには単位選択制が導入されたのである。太田は同書で、昭和24年度の全国高校長協会の総合部会（全国四百校参加）での印象を、「残念なことにこのさかんな高校統合の気運は、関係者が単位選択制を掘り下げた研究した結果として現れたのではなく、彼らの理解力がついていけない程の速度をもって、性急に進められたものであった。指導が余りにも性急強力である場合は、子供も大人も同じことで、反発心の方がまず表面に出るものらしく、総合部会発会式における人々の発言は、大部分が苦情、泣言であった。むしろおたがいに慰め合い、場合によっては集会の決議や要望のかたちで、復旧の気運があがってくれることを期待して集ってきたような総合部会であった」と記している。

太田の心配が、その後、現実となったことは周知の通りである。すなわち、男女共学の精神こそ今日まで遵守されているものの、総合制、小学区制は、学校間格差や学校種別化を是認しそれを「多様化」と理解する風潮の前に、定着するいとまもないまま形骸化されてしまったのである。そして、初期にはガイドライン程度の意味しか持たなかった学習指導要領も、初等・中等教育のカリキュラムを法的に拘束するものに変容している。

高等学校普通科における選択履修

現行の高等学校学習指導要領は、昭和57年度入学生から適用されるようになったものである。今日、大学進学志望者の多数が学んでいる高等学校普通科では、入学後の秋、つまり1年生の2学期にはもう、生徒を文科系志望と理科系志望とに分ける作業が始まる⁽¹²⁾。これは2年生に進級すると、文科系志望か理科系志望かで社会および理科の選択履修形態が異なるためである。一般に、文科系学部に進学を希望するものは、社会（日本史、世界史、地理、倫理・政治経済）2科目と理科（物理、化学、生物、地学）1科目、そして理科系学部に進学を希望するものは社会1科目と理科2科目を2年次と3年次の2年間に学習する⁽¹³⁾。

しかも、理科系志望者の理科選択に関しては、「常識では生物が必要だろうと思われる医学・薬学・農学部などでも、物理・化学中心の入試になっていることは否め」ず、したがって「理化学部の生物学科や地学等を目指す人以外は【物理・化学】型が無難で」といった指導が多くの高等学校でなされている。さらに、「文科系の理科、理科系の社会については、国公立大学センター試験以外は大学入試には原則として要求されず」、「センター試験はマークシート方式で行われ」るので、「基礎的なことがらをきちんと学習しておけば十分で」といった方針のもとに日々の教育が行われている。つまり、受験科目の学習を最重要視し、その反動として受験科目以外の学習を軽視することが公然と行われているのである。これは大学での学習に

備えるというよりも、入学試験対策に著しく偏った準備学習である。そして生徒達は、大学に入れば存分に遊ぶことができるのだからと、禁欲の生活を強いられる。

豊かな今日の社会で甘やかされて育った15・6才の生徒に、上記のような選択を強いることが、発達という観点からどのように正当化されるのであろうか。おそらく彼らは、文科系か理科系かの選択に際し、数学の得意・不得意、特定の職業への少年少女的憧れ・理想等、極めて限定された判断材料に依拠せざるを得ないものと思われる。それでも、多くの文科系学部のように、職業選択を大学在学後期の社会化が一段と進んだ時点まで先送りできる分野はまだましである。問題は、特定の職業資格の取得に繋がる進路選択まで、心理的そして社会的に未発達段階で行う、あるいは行わせることの是非である。

高校の教員とて、生徒が各自の適性を十分考慮して進路選択ができるとは考えていないであろう。それにもかかわらず、大学入学者選抜試験という現実を前にして、こうでもしない限り生徒や父兄の要望に応えることはできないということである。そこで、進路指導に際しては、保護者懇談会等を開催し、保護者の了解を求めざるを得ない事態となる。この過程で、保護者の希望や理想が大きく入りこんでくることになるのである。

第14期中央教育審議会答申は、高校教育のあり方について教師自身の意識変革の重要性を求め、つぎのように述べている⁽¹⁴⁾。

「生徒の能力・適性・進路等の多様な実態や学校を取り巻く社会的・文化的状況の大きな変化に先生方は積極的に対応しているだろうか。学校という内部の価値観と実社会という外側の価値観との間の整合性を常に求めているだろうか。また、生徒の指導にあたっては、自分の考え方にとらわれた既成の価値観を押し付けているようなことはないであろうか。あるいは、生徒が自発的に意欲的に学習に取り組もうとしているときに、昔ながらの知識伝達型の授業を繰り返してはいないだろうか——等々」。

また、同答申は家庭に対しても、「子どもの進路選択にあたっては、親は子どもの個性と適性をよく理解し、その希望を尊重して選択を決めるようにすべきで、親の希望や理想を子どもに押し付け、子どもを追い詰めるようなことだけはくれぐれもしないように」と要望している。

しかしながら、上述のような現実を前にして、これらの要望が何と空しく聞こえることか。なぜなら、高校教師こそ理想と現実の乖離に苦しんでいるはずだからである。

一体なぜこのような事態が生じるのであろうか。答えは明らかである。大学が学部別あるいは学科別、場合によっては学科内の細分化された専攻別に入学定員を厳密に定めて、入学者の選抜を行うためである。このことがいかに大きな問題を引き起こしているかについて、行政および大学関係者は真剣に考えてみる必要がある。

かつてスノーは、その著書『二つの文化と科学革命』(1964)において、文科系出身者と理科系出身者の間にコミュニケーションが成立し難くなっているイギリスの状況を嘆いた⁽¹⁵⁾。これは大学教育に対する批判であった。しかしいまや我が国では、高校生の中に、「二つの文

化」、つまり「文化常識 (Cultural literacy)⁽¹⁶⁾」の大きな格差が生じているのである。

今日の大学生と一般教育

大学生となった若者が、今日、一般教育科目等にコミットしない、あるいはできないでいる。これは一般に偏差値が高く、優秀であるとされている学生についても決して例外ではない。それは、入学時点で極めて偏った基礎学力しか持ち合せておらず、高校で履修しなかった教科等の理解が困難なことにも一因がある。したがって、学生の一般教育に対する「高校教育の繰り返し」という批評・非難は、大学紛争以前のそれとは質的に異なっている可能性があるのである。この点に関しては、松尾欣治が興味深い分析を行っている⁽¹⁷⁾。すなわち、一般教育全体あるいは個々の教科の授業内容が高校の繰り返しというわけでは必ずしもなく、語学クラスや体育実技のように、約50人の学生を一クラスとし、そのメンバーが固定され、毎時間出欠が調べられ、さらに語学クラスのように学生の予習に基づいて順番に指名されたりといった授業形態が、彼らにとって高校教育の延長と感じられる大きな理由であるというのである。また、「高校教育の繰り返し」が事実だとしても、それは個々の学生が最も得意とする科目についていえることにすぎず、同じ学生が他の多くの科目について難しすぎると感じているといわれる。もしそうであるなら、学生の一般教育批判は、大学というものに抱いた一種の「空想的な期待感」に由来するということになる。高校における普通教育と大学における一般教育に本質的な違いはないはずである。そこには水準の違いがあるのみである⁽¹⁸⁾。

もちろん、一般教育自体、あるいは一般教育担当教師に問題が無いというのでは決してない。しかしながら、特定の専門分野の学習を目的に大学に進学したのに、興味も無い科目の学習を強いられるといった学生の不満に対しては、はたしてそれを言葉通りに受け取ってよいかどうか、慎重であるべきである。なぜなら、高校教育が先述のような状況にあり、高校での学習科目の得意・不得意または未履修に基づいて、不得意な分野の学習を避けたいという心理がそこに働いている可能性が大きいからである。かてて加えて、未だ接していない専門科目というもののへの「空想的な期待感」が、上述のような不満発生の原因となっていることも否めない⁽¹⁹⁾。

これは、学生に全て責任があるということを決して意味しない。飯島宗一が指摘するように、新制大学がスタートし、「さまざまな矛盾にかかわらず、それらを主観的（戦前からの大学レベルの教育を維持するという観念）につじつまを合わせて、当初それほど問題が深刻化しないままに経過し得た一つの原因は、大学に学ぶ学生数が、戦後しばらくから昭和30年代の前半に至るまではなお少数であり、選ばれた学生がある限られた数だけ大学に入り、戦前の大学教育のあり方がなお遺残しておいて、それはそれなりにやりくりがついたため」だということである⁽²⁰⁾。つまり、豊かな社会と大学の大衆化が、大学の体制に変革を迫っているのである。

このような現実を直視する時、今回の大学設置基準一部改定の趣旨とされる「一貫性を備えた教育課程」とは、新制大学発足以来常に問題とされ続けてきた一般教育と専門教育との壁を

どの程度下げるかといった類のものではなく、高校・大学間の接続関係、さらには大学院のあり方を再検討しつつ、一般教育を一層充実発展させる方向で議論を進めることではないかと思われる。つまりそれは、学部段階（アンダーグラデュエート）における専門教育の内容・水準、そしてこれとの関連で、旧制度の惰性的延長である「学部」という組織の妥当性を再検討することである。

教養部の学部化の動き

大学設置基準の一部改定に伴い、教養部改組とその学部化が現実の課題となってきたと一部ではいわれている。新聞の報道によれば、京都大学では、かねてより教養部を廃止してこれを専門課程・大学院を備えた総合人間学部にするという計画が進行中であったが、この度文部省の承認を得て、平成5年度にこの計画が実現すると伝えられている⁽²¹⁾。また、その他の総合大学でも同様の計画が進行中であるとされる。

教養部という組織が多くの問題を抱えている部門であることは事実で、それが早晩なんらかの改革を要することは、多くの人々の認めるところである。しかしながら、この学部化というものはたして時代の要求に合致したものであるかどうかには、慎重な検討を必要とする。

今回の京都大学の教養部の学部化計画は、すでに実現されている広島大学の総合科学部や、岩手大学の人文社会科学部等の場合と、どんな点で異なるのであろうか。それというのも、広島大学の総合科学部では、当初の崇高な改革理念にもかかわらず、大学教育の質的向上という点で、疑問なしとしないとの批判も一部にはある。つまり、教養部という組織形態のままでは、教官の研究条件が大学設置基準の講座・学科目という区分に起因する格差等のために極めて劣悪なものにとどまるため、これを改善することが第一義的な目標であったのではないかということである。もちろんこのような教官の研究条件の改善が必要なことはいうまでもない。しかし翻って、この種の改革が、学生の教育という面でどれほどの改善につながったかということになると、それほど高い評価は与えられないのではないだろうか。

戦後の教育改革に伴う国立大学再編成の過程で、文理学部というものが多数設置された。これは旧制高等学校を母体にして誕生したものであり、アメリカのカレッジ・オブ・リベラル・アーツ・アンド・サイエンスの理念を具現化するものと期待された。しかし、発足当初から性格のあいまいな学部という批判を各方面から受け続けた。そして、実用的人材の養成という産業界からの要請や、大学進学希望者の増加に対する大学拡充政策等により、国立大学に関する限り全て改組され、今日残存してはいない⁽²²⁾。

現在高まりつつある教養部の学部化構想は、全学の一般教育を担当するとともに自身の専門課程を有するという点で、かつての文理学部の復活を想起させる。しかしながら、既存の学部を温存したまま、同一学問分野の専門家を複数学部に分散配置したままでは、従来の形態となら異なるところがない。それはあたかも、同一大学内にもう一つ分科大学を設置するような

ものである。新学部の特設課程に進む学生に対しては、4年一貫カリキュラムを提供できるであろう。しかしそれは、全学から見ればほんのわずかの学生にすぎない。既存学部を温存しての教養部改革には、自ずと限界がある。してみれば、教養部の学部化というのは、予算措置の改善、つまり物的条件の整備により教官の研究志向を満たすためだといえなくもない。このような危惧は、「最近は何年々、管理がきつくなり、若い専門家集団ばかりになってしまった」といった教養部教官の嘆きに示されている。

教養部の学部化が、大学全体の大学院大学化に向けての一步であるとすれば、はなしは違ってくる。つまり、教養部を学部化することにより、将来はこの部門を学生組織としての比較的小規模なアンダーグラデュエイト教育の場として残し、従来の「学部」は全て大学院に昇格するというものである。我が国の大学院の充実は重要な課題である。そして、高度な研究のための組織については、一定程度の集中化が不可避であろう。もしこのような構想のもとに教養部の学部化が行われるのであれば、その該当校は、すでに全体が「研究大学」としての実績と伝統を有する少数の総合大学に限定されることになる。したがって、学部段階の教育の活性化という課題からは、区別して考えなければならない。

学位制度の改定

今回の大学設置基準の一部改定では、学部名称の例示が削除された。これは「教育研究の多様化、学際領域への展開等の趨勢に対応して、各大学の教育研究の柔軟な設計を可能にするため」であるとされる。これを受けて、従来「学士の上に冠してその種別を示す名称は原則としてその出身学部名によるもの」とされていた方針が変更され、「学士の種類は廃止し、単に『学士』とする」とともに、これまで称号にすぎなかった学士号が、今後は「学位」の列に加えられることとなった。さらにこの改定との整合性を図るため、大学院設置基準と学位規則も改定され、修士および博士の学位についても、同様にその種類が廃止されることとなった⁽²²⁾。

学士の種類を廃止するというのが、学部課程での学習内容において一定程度の共通性を備えている、あるいは備えているべきであるといった認識に基づいて導き出されたものかどうかは、定かでない。むしろ、従来の学部の種類では対応しきれない多様な分野であっても学部としての組織編成を可能とし、学部等の多様化によって学士の上に冠する専攻分野の名称が煩雑化するのを回避するのを狙いとしたとみるのが順当であろう。なぜなら、学生が履修した専攻分野名を明示することは有用であるとの理由から、今後もそれを付記するべく配慮することになっているからである。ここには他にも複雑な事情が絡んでいるとみられる。それというのも、履修内容の相違をひとまずおくとしても、学士取得までに要する就学年限が一律でなく、医学・歯学・獣医学のように他の分野より2年も長い特殊なものまで、同じように学部課程の教育とされているからである。

ところで、学士号を学位の列に加えることとしたこの度の措置は、学部課程卒業資格の国際

的互換性を配慮したためでもあるとされている。ここでは、アングロ・サクソン系の大学の卒業資格であるバチェラー (Bachelor) が多分に意識されていると思われる。それでは、バチェラーとはどのような資格を意味するのであろうか。

今日の大学の原初のモデルは、中世ヨーロッパに起源をもつユニヴェルシタットであるとされる。そこでは、学生は自由七科で構成される下級学部での準備教育を経て、神学、法学、医学に代表される専門職養成を目的とする上級学部に進学した。学部は本来、同じ専門の教師仲間が新しい同僚を養成且つ認定する必要から生まれた一種の同業組合であった。しかも、大学教師として認定されるには長い年月を要するのが普通であったため、学生と大学教師の間、つまり学びつつ大学教師の補助的役割を担った人々の身分を示すものとして、バカロレア (baccalaureus) という呼称が用いられた。したがってその意味するところは一律でないが、上級学部の学生が下級学部の教師の補助的役割を務めることもあったし、下級学部の教師を目指すものはその課程の修了が前提であったことから、バカロレアが下級学部修了者をさすこともあったようである⁽²⁴⁾。

その後、ヨーロッパ大陸の大学は専門化・研究重視の傾向を強め、特にかったの下級学部は哲学部として他の上級学部と同列のものに昇格し、これらの学部への進学準備教育は特定の中等教育機関へ移された。今日でもフランスにおける大学進学資格、つまりリセの卒業資格が、バカロレアと呼ばれるゆえんである。これはドイツにおけるギムナジウムの卒業資格であるアビトゥーアと同等のものである。しかしながら、ヨーロッパの学校教育機構は複線型であり、機会均等の思想が徹底している社会のそれと同じレベルで比較することはできない。つまり前者では、大学進学を希望する生徒の数や出身階層が限られており、彼らには家庭教育等諸々の影響によりすでにエリートとしての要件、自覚が備っていた。それゆえに中等教育機関で徹底した大学進学のための準備教育が可能だったのである。それは戦前の我が国における高等学校や大学予科での準備教育に類比される。その意味で、今日の我が国の教育問題を考える際、単線型の学校体系、教育の機会均等、後期中等教育の普及等、類似点の多いアメリカのケースが比較の対象とされることには、それなりの合理性があるといえる。学校教育制度上の理念の相違を無視して、単に年齢や就学年数のみで教育の国際比較をしても、建設的な議論には発展しない。たとえば小林哲也は、フランスのリセやドイツのギムナジウムについて、「これを中世以来の伝統的な呼称に従ってカレッジと総称することができる」としており、注目される⁽²⁵⁾。また潮木守一は、20世紀初頭におけるアメリカの大学卒業生のヨーロッパ大学への留学事情に関連し、「1904年、ドイツにあるベルリン大学の哲学部は、アメリカ大学協会に対して、アメリカ大学協会のメンバー校の卒業生に限り、その学士号 (バチェラー) 取得者をドイツのギムナジウムの卒業資格であるアビトゥーアと同等とみなすという通告を送ってきた」事実を紹介している⁽²⁶⁾。

さて、アメリカの大学におけるカレッジ卒業資格、つまりバッチェラーは、歴史的に幾多の

変遷を経た今日、メジャー（主専攻）・マイナー（副専攻）により「深さ」の追究の制度化がなされているものの、特定職業の訓練に特化されない教養教育ないしは自由教育を中核とする教育課程の修了を証するものとされる⁽²⁷⁾。

とりわけ、多様性を重視し、そのために国家が教育内容を法的に規定することのないアメリカにおいて、多様な大学の設置形態・教育課程が許容され、事実それらが存在するにもかかわらず、圧倒的多数の大学にあって、学部課程（アンダーグラデュエートないしはカレッジ）がリベラルアーツ・アンド・サイエンスを中心とする教育課程から成り立っていることは注目値する⁽²⁸⁾。つまりアメリカにあっては、アンダーグラデュエートないしはカレッジの教育の内容・水準に関して、国民の間に一定程度の合意が成立しているということである。たとえば、モリル法施行後に普及した技術系カレッジといえども、その授与する学位が「学士号であるかぎりリベラルアーツの習得を意味」し、したがって「そのカリキュラムには一般教育が含まなければならないし、どんな専攻であってもただのスキルの習得に終わってはならないとされる」⁽²⁹⁾。それゆえに、学問の専門化・細分化が進行してアンダーグラデュエート教育が大学院によって攪乱されたり、学生の職業志向が顕著になって実用的な教科を選択履修する度合いが増してきたりすると、アンダーグラデュエート教育の再検討ということが大きな課題として浮上してくることになるのである。近年のアメリカにおける一般教育リバイバル運動は、まさしくこのような慣性の現れとみることができる⁽³⁰⁾。もちろん、法的規制に代って大学人の職業倫理に基盤をおくところのアクレディテーションが、カレッジ教育の水準維持・向上に一定の効果を発揮していることを無視することはできない⁽³¹⁾。

ところで、一般教育という言葉には、幾つかの異なったレベルでの用法と概念があるといわれ、小林哲也はこれをつぎの三つに分類している⁽³²⁾。すなわち、「①教育理念としての一般教育、②改革原理としての一般教育、③教育制度としての一般教育」である。アメリカの大学における①および③は、単科または総合大学内のリベラル・アーツ・カレッジにおいて行われる自由教育に包括され、上述した近年の一般教育リバイバル運動はまさに②に相当する。

もっとも、カレッジの教育が自由教育を主体にしているとはいえ、近年はそこに職業系の専攻が置かれることも普通になっている。つまり、柔軟なカリキュラム編成が可能となっているのである。これは、我が国の学部というものが教官組織であると同時に学生組織であり、しかも専門分野別にタテ割的であるのとは異なり、教官組織と学生組織が区別されていることと無関係ではない⁽³³⁾。それゆえに、選択履修を学生の自由に任せると、上述のように実用的教科の履修の度合いが増すとといった事態も生じるのである。選択履修制は、目的が明確で優秀な学生にとっては益するところが大きい。しかし半面、そうでない学生に対して適切なガイダンスを欠くと、安易な単位集めに陥るというデメリットを有しており、ここにカリキュラム編成の難しさがある。

さて我が国でも最近は、「学部段階における専門教育の目標は、基礎的な論理・考え方をしっか

りと理解できるようにすることであり、本来の専門教育は大学院においてなされるべきだ」という、従来の専門教育の内容を再検討する動きが強まりつつある。これは、自由教育の概念であるところの、必ずしも「特定の職業準備と結びつかない、人間にとってより基礎的ないし本質的な形成にかかわる教育⁽³⁴⁾」という認識に通ずるものである。してみればこの動きは、リベラル・アーツないしは教養教育の拡充と理解することもできる。そしてこれは、大衆化された今日の大学に適うものでもある。

プロフェッショナル・スクール

学部課程教育の内容・水準をリベラル・アーツを中核として再編成しようとする際、我が国の現状ではそこに一括して含めることのできない特殊な専門職養成の課程すらが存在し、問題を複雑にしている。それは、医師や歯科医師の養成等、特化された職業資格の取得を目的とする教育である。

これらの教育は、中世ヨーロッパの大学の伝統からすれば、自由教育を修了してからスタートするものであった。アメリカの大学においてもこの伝統は継承されており、それがバチェラー取得者、つまりカレッジ卒業者を対象に大学院レベルで行われていることは周知の事実である。ただし、それは大学院レベルの教育課程ではあるが、学術大学院とは組織上区別された専門職大学院（プロフェッショナル・スクール）で行われる⁽³⁵⁾。

そして、アメリカにあっては、この課程を修了した者に与えられる資格が、第一専門職学位（First professional degree）であり、学術研究者養成コースである学術大学院の修了者に授与される博士（Philosophy of Degree : Ph. D.）と社会的威信の点では同格でありながら、区別されたものである⁽³⁶⁾。それは、中世大学の姿をとどめているかのごとく、医学系（歯学、薬学等を含む）、法学、そして神学の3分野で授与される。

今回の学位制度の改訂は、国際的互換性を考慮した措置であるとされる。それが多分に英米を中心とした英語圏での事情を意識してのものであることは否めない。アメリカの大学制度が世界各国から注目されているという現実からすれば、それは決して非難されるべきことではない。そうであるならばなおのこと、第一職業学位というものの位置付けを軽視すべきではないであろう。

我が国では、最近でこそ大学院の修士課程に関する限り、専門職養成コースという位置付けが承認されているが、大学院は研究者養成であるとする意識が依然として強い。これはドイツ大学の影響を強く受けた旧制大学以来の習慣であり、研究というものを最も崇高なものとみなそうとする事による。しかし、研究者といえども、大学教師であったり企業等の研究担当者であったりと、一つの専門職である。それというのも、もし研究がひと握りの選ばれた人々に課せられた神聖な使命（パンのために非らず）であるならば、オーバードクターの問題などは生じないはずである。したがって、専門職学位が博士を低俗なものにしかねないといった認識は、

合理的とはいいかねる。博士もまた一つの資格にすぎないのである。

専門職の自律性

ではなにゆえに高度専門職の資格取得に長期の教育が求められるのであろうか。また、いかなる理由でそれが正当化されるのであろうか。医師の場合を中心にこの問題を検討してみよう。

医師の資格が法律によって規定され保護されるようになったのは、歴史的にみて決して古いことではない。かつて医療は、今日的意味ではいかがわしいとされる呪術的な営為を含め、医療従事者のもとでの徒弟的技術修練を経れば、誰にでも可能な営みであった。したがって、その治療効果に対する期待もまた、決して高いものではなかった。このような医療習慣の中で、師を同じくする同窓が、今日いうところの職業倫理要綱に相当する自主的な規律を設け、これを社会に向けて宣言・公示（プロフェス）することで、他との競争に打ち勝ち、その社会的威信を高めることを試みた。これがプロフェッションの先駆けである⁽³⁷⁾。

中世に至ると、ヨーロッパにおいてギルド、つまり同業者組合形成の気運が高まり、その一つの形態としてユニヴェルシタットと呼ばれる今日の大学の原型が誕生する。そして、医師・聖職者・法曹の各プロフェッションは、後継者養成の職能をこの組織内に確立することによって、高い社会的威信を入手することができたのである。それは同時に、一種のライセンス制度による職業上の特権の確立を意味した。

ベン＝ディビッドは、大学と専門職養成の関係をその著書「学問の府」において、つぎのように説明している⁽³⁸⁾。すなわち、「専門職の地位の権威と、そのために高等教育が要求されることは、専門職の機能の難しさと特殊性に理由があるというよりも、専門職の仕事が潜在的に重大な結果をもたらす可能性に対する不安に起因する。専門職の取り扱う事柄は、害にしる善にしる、非常に大きな影響力をもつものである。医者は、そして時には弁護士は、生、死にかかわる問題を取り扱う」からである。そして、「専門職を雇用する人たちや専門職を利用する人たちは、難しい状況にある。彼らは、だいたい専門職の人たちの能力を判断するのに必要な知識をもっていない。しかも、法律、一般医学、上級行政職などの専門的な仕事の結果は、およそ明白に評価することが困難である」。したがって、「患者や依頼人は、専門職の学位ないし類似の資格を、危険を避け、ある程度の保証を求める根拠にするのである。これらの上級の資格は、我慢強さと責任ある行動のしるしであるから、医師や弁護士が、その仕事を効果的に責任をもって遂行するのに必要な知的能力、実力および道徳的性格をもつことを証明するからである。……彼らは、個人の自主性と尊厳を尊重する社会において、微妙な人間の問題を取り扱うので、社会的な条件が高等教育の資格を要求する」のである。

近代国家にあっては、国民の権利ならびに国家の経済振興の見地から、国民の保健・医療を保障する制度の確立が、政策として重要視される。その結果、医療従事者の資格が法律によって明確化され、その知識・技術の水準維持に一定の保障がなされている。このように資格が法

制化されていることが、逆に、本来最も重視されるべき職業専門家集団内における自律的な品質管理という面に、暗い影を落としかねない。ここでいう品質管理とは、実務上の知識・技能はいうに及ばず、患者が上級の資格に求める「我慢強さと責任ある行動のしるし」を含んでいる。専門職の愛他的倫理綱領（プロフェッショナル・エシックス）とは、コリンズによればつぎのように説明される⁽³⁸⁾。すなわち、「重要技能を独占し、その適用の成功・失敗を保留する職業は、それに依存せざるを得ない人々の大きな反感を誘発する。医師や弁護士を依頼する時、顧客は通常無力であり、とり乱している。その上最高の熟練技能をもってしても、その結果はしばしば疑わしいものなのである。つまり、病気は回復せず、事件は勝訴できないかもしれない。不満足な顧客（または残された家族）の怒りから身を守るために、職業集団は厳格な基準を公にし、集団全体を悪評に陥れる同業者に、その基準を強制する」と。

医学教育の改善

大学教育審議会がカリキュラムの重要性を強調し、「4年間一貫した、調和のとれた、かつ効果的なカリキュラムの編成」を謳っていることを受け、医学部にあってもこれを6年間と読み換える気運が一部で高まりつつある。そして、「進学課程で行われている一般教育の内容が、専門課程教員や学生のニーズに必ずしも応えていない」とか、「医学校に入学した学生は、ほとんど全員が医師になることを熱望している人たちである、したがって、医学校の教育目標に合致しないカリキュラムに対しては、当然のことながら勉学意欲を起こさない」といった一般教育批判がこれまでしきりになされてきたことから考えると、一般教育の縮小もあり得ないことではない。

しかしながら先にも触れたように、一般教育における学習意欲の喪失が一般教育自体によるものか、あるいは一般教育をとりまく諸条件によるものかに関して、断定的なことはいえない。翻って、今日、大学入学者選抜の段階で受験者に将来の専攻を決めさせることが、学生の発達、高等学校と大学の接続関係等諸々の観点から、多くの矛盾を生み出している。

静田裕を代表者とする新設医科大学の基礎医学系（生化学）教員が、医学教育の改善策を探る目的で行ったアンケート調査によれば、4年制大学の卒業者を対象に医学教育が施されるアメリカ制度の導入の是非について、これに賛成する教員は一般教育担当、基礎医学教育担当、臨床医学教育担当の順に少なくなるといわれる⁽⁴⁰⁾。これは、回答者が基礎学術にかかわっているか、応用学術にかかわっているかによって学問観が異なること、つまり理想主義と現実主義のいずれを重視するかという価値観の相違を反映しているのかもしれない。さらにこの結果は、日頃接する学生層の違いを反映しているのかもしれない。すなわち、学生は一般教育、基礎医学、臨床医学という順に年齢が高くなるのであり、臨床医学を学ぶ頃にはそれなりの成長をはたしている。したがって、臨床医学系の教員が現行制度にさして疑問を抱かない理由は、ここにあるのかもしれない。それは翻って、一般教育や基礎医学系の教員が、学生の心理上の

発達、学習態度、適性等に疑問を抱いているということでもある。

ここで注目されるべきは、専門教育担当である基礎医学系の教員が、医学生の学習態度等に少なからず疑問を抱いているということである。すなわち、学生の専門志向とは実用的内容に偏っている可能性が大なのである。静田らがこの種のアンケート調査を実施するに至った動機もまた、このことと決して無関係ではない。静田自らつぎのような苦言を呈しているのが、そのことを如実に示している。すなわち、「今後医学教育関係者の一層の検討と努力が必要であるが、筆者が考える唯一に近い抜本的改革は、今まで幾度も指摘されながら実現しえなかった『大学の門戸は広げ、卒業の出口は限定する』方式である。米国などでは常識化して実施されているこの方式が、日本でなぜ導入されえないかは数多くの理由がある。まず日本人に特有の信義に篤い、人情的要素がこの制度導入を受け入れぬ基盤となっているように思われる。すなわち『大学に入学したからには卒業させてもらえる』という極めて安易かつ非合理的な見解が現代日本の社会の通念となっているのである。これはまさしく現代社会の甘えの構造を如実に反映するものではないだろうか。そしてそれに気が付いていながら、我が国の国立大学はこの制度を採用しようとしない。これは大学自身がその方法導入に消極的であるために他ならない」。そしてこのような方法の導入による落伍者救済等を考慮すると、「医学部の場合米国のように一旦4年制で他学部を卒業したもののみが、医科大学ないし医学部に入学する資格をもつとした方が、我が国にとっても望ましい方向性ができるのではないだろうか」という次第である。

東京大学にあっても、極めて選抜度の高い理科Ⅲ類に入学した学生が、「進学振り分け（進振り）」を経ずに医学部専門課程に進級が可能であるために、教養学部在籍中、勉強をしないというのは有名ななしである⁽⁴¹⁾。彼らもまた「時代の子」の例外ではないといわねばならない。

選抜の機会が増えることは無意味な受験対策的学習を強いることになり、精神衛生上も好ましくないとする意見は多い。しかしながら先に触れたように、社会が上級の資格に対して、「我慢強さと責任ある行動のしるし」を期待していることも軽視されてはならない。早期の選抜とそれに続く庇護的進級の制度は、組織人の養成には適っているかもしれない⁽⁴²⁾。しかし、真のプロフェッションを育成するという点では疑問なしとしない。今日の医療がチーム医療であることは事実であるが、だからといってサラリード・プロフェッションが正当化されるわけではない。「民主社会における自由人のための教育」が、上級の資格に通じる基礎教育とされる理由はそこにある。

この点に関し、アメリカ医科大学協会から1984年に出された報告書『21世紀の医師』、通称『GPEPレポート』の中の「バカロレア教育（医学校入学前）」に関する勧告は、極めて示唆的である。それはつぎのように述べている⁽⁴³⁾。

「勧告1・広範囲な学習

カレッジおよび大学の教員は、学生の専攻学科や目標とする将来の職業にかかわらず、自然

科学、社会科学、人文系学問の広い勉強をふくむバカロレア教育の目的を達成することを学生にもとめるべきである。」

「勧告2・入学資格の改善

医学校への入学基準を決めるにあたって、教員は必須科目のみを要求すべきである。これらは、できる限り、カレッジのすべての学生が履修しなければならないコアとなるコースの一部であるべきである。入試必須科目以外の他の科目の履修を入学のためにすすめる医学校入学選考委員会の習慣は、廃止されなければならない。若干の教育機関では、実験的にとくに決められた科目を、いっさい要求しない試みも考えてみてよいであろう。」

「勧告3・学究的な努力の必要性

カレッジの教員は、学究的な努力を求めると、効果的な作文能力の開発を、バカロレア教育の必要不可欠な主要素とすべきである。」

「勧告4・選考の決定

医学校の入学選考委員会は、最終選考の際、学生の自立して学習する能力、批判的な分析力を習得する能力、ケアをする専門職の人々にとって不可欠な価値観及び態度を開発する能力、そして、みずからもその一員である社会に貢献する能力を評価する基準を使用して決定すべきである。」（以下省略）

この報告書は、おりしもカレッジにおけるリベラルアーツ復権運動と軌を一にして作成、公表されたものである。ここには、おたがいに内部に問題を抱えているが、協力することによって双方が補強し合える点も少なくないという、「分化と共生」による大学システムの質的向上への真摯な取り組みの姿勢が示されている。この点、我が国の大学システムは、戦前の帝国大学の制度を受け継いだ専門志向の強い「学部」を中心に、分科大学の集合体的性格が強く、相互依存への指向性が希薄であるといわざるをえない。

アメリカにおける医師養成教育は、見習い訓練から医師によって私設された専門学校でのそれを経て、19世紀後半から20世紀初頭にかけて、ことごとく大学という教育機関に吸収・合併された。これについて田中義郎は、大学がこの時期に経営の安定と発展を図るために、「公共の福祉に貢献する重要な機関としての社会的地位を獲得する」必要に迫られたことが大きな要因だったと説明している⁽⁴⁴⁾。すなわち、優れた医師の養成、教育病院での医師の臨床卒後教育、最新の医療に関わる研究、患者診療等は、いずれも広い地域社会に貢献することが期待される領域であり、これらを大学システムの一部として取り込むことが目指されたのである。医師界にとってもこのことは、自らの地位と威信を向上させるために願ってもないことであった。

医師養成の教育が総合大学内のプロフェッショナル・スクールで行われることの合理性は、これに尽きるものではない。この点に関し高城和義は、パーソンズの大学論に依拠しつつ、つぎのように解説する⁽⁴⁵⁾。

「前世紀まで医師の能力は、現代的意味での応用科学ではなく、臨床に基づくものであ

た。……だが、具体的・実践的目標の有効なる達成のためには、たえず専門的能力の向上が求められる。したがって、大学が科学の制度化の主たる領域となるにつれて、基礎科学と応用的・臨床的側面とのあいだの、より密接な関係が要請されることとなった。このような変動が、応用専門職 applied profession に不可欠とされる知的水準の上昇過程と平行していたことは、明らかである。医学教育における基礎科学の強調は、そのことを端的に示している。だが同時にこれは、妥当な認識的分野を拡大する変動過程でもあった。たとえばかつて、医学は、生物学の特殊な応用と考えられていた。だが最近では、心理学や社会学も、医療の基礎科学と認められるにいたっている。こうした状況は、学問的専門人と応用的専門職業人が、認知志向を共有する傾向へと導き、両者の相互依存関係をつくりだしている。応用専門職人は、彼らの役割と責任とを、あまりにも狭く規定しているのではないか、また反対に、学問的専門人は、みずからの役割と責任とを、意味をもたないほどあまりにも抽象的に、考えているのではないかという疑問が、たえず提示される。このような相互批判に示されるような、純粋科学と応用専門職とのあいだの相互依存こそは、リベラル・アーツ・カレッジと専門職学校との共生の根拠と考えられる。」

専門職集団とは本来、このように自律的なものであるべきである。ところが我が国にあっては、自律的専門職集団が形成される以前に、すべてが明治政府の手によって決められてしまった。そのために、専門職集団が自らその威信の維持と向上に務めるという姿勢に乏しい。それがまた、高級な資格としての「プロフェッションの学位」が発達しなかった理由でもある。文部省医学教育課長の職を勤めた事のある佐藤国雄が、「文部省の見解ではなく」私見であると断りつつも、「大学受験時の十八歳や十九歳で医師になることを決めてしまうことは難しいのではないのでしょうか。また、医の倫理なども、社会人の立場から考えることが大切であり、医師になることを前提とした教育の中では偏ったものになることが心配されます」と述べているのは、医学界の奮起を期待してのことであると思われる⁽⁴⁶⁾。

註

1. 文部省高等教育局学生課・編、「特集・大学設置基準等及び学位規則の改正」、『大学と学生』、第310号、1991.
2. 『大学審議会答申』、平成3年2月8日。
3. 天野郁夫、『日本的大学像を求めて』、玉川大学出版部、1991.
4. 安嶋彌、『戦後教育立法覚書』、第一法規、1986.
5. 国立教育研究所・編、『日本近代教育百年史 6・学校教育4』、国立教育研究所、1974.
6. 海後宗臣・寺崎昌男、『戦後日本の教育改革 9・大学教育』、東京大学出版会、1969.
7. 教科教育百年史編集委員会・編、『原典対訳・米国教育使節団報告書』、建帛社、1985.

8. 山内太郎・編、『戦後日本の教育改革 5・学校制度』、東京大学出版会、1972.
9. 前掲、『戦後日本の教育改革 9・大学教育』参照。
10. 佐々木享、『高校教育論』、大月書店、1976./同、『高校教育の展開』、大月書店、1979.
11. 周郷博ほか・編、『アメリカ教育使節団報告書要解』、国民図書刊行会、1950.
12. 福井県立高志高等学校第1学年会・編、『平成3年度・第1学年保護者研修会』、同高等学校、1991.
13. 天城勲・編、『相互にみた日米教育の課題』、第一法規、1987./一般教育研究委員会・編、『新制度の入学者を迎える大学—昭和57年度高校学習指導要領改訂と大学の一般教育—』(J.U.A.A. 内外大学関係情報資料 14)、大学基準協会、1984.
14. 文部省・編、『新しい時代に対応する教育の諸制度の改革—第14期中央教育審議会答申—』、大蔵省印刷局、1991.
15. スノー、C.P. (松井卷乃助・訳)、『二つの文化と科学革命』、みすず書房、1967.
16. ハーシュ、E.D. (中村保男・訳)、『教養が国をつくる』、TBSブリタニカ、1989.
17. 松尾欣治、『大学って、どんなところ?』、龍溪書舎、1985./同、『Cook the 教育 Wash the 教育論議』、霞出版社、1988.
18. 小林哲也、「一般教育概念の国際比較」、『一般教育学会誌』、第2巻、第1・2号、1980.
19. 寛田知義、「一般教育とその実施組織改革の方向をさぐる」、『IDE・現代の高等教育』、第309号、1989./同、『一般教育の現状と課題』、『大学進学研究』、第8巻、第3号(通巻74号)、1991.
20. 飯島宗一、「大学院問題雑感」、『大学研究』、第3号、1988.
21. 「京大教養部廃止・学内外へ波紋」、1991年(平成3年)9月27日付『朝日新聞』。
22. 拙著、「国立大学の文理学部・学芸部の変遷について」、『福井医科大学一般教育紀要』、第10号、1990.
23. 前掲、「特集・大学設置基準等及び学位規則の改正」参照。
24. 横尾壮英、『ヨーロッパ大学都市への旅』、リクルート、1985./島田雄次郎、『ヨーロッパの大学』、至文堂、1964.
25. 前掲、「一般教育概念の国際比較」参照。
26. 潮木守一、「学位の歴史的考察」、『IDE・現代の高等教育』、第326号、1991.
27. 金子忠史、『変革期のアメリカ教育—大学編—』、有信堂、1984.
28. 「日米教育協力研究報告書・アメリカの高等教育」、『高等教育研究紀要』、第7号、1987.
29. 館昭、「アメリカの学位における『中世』と『現代』」、『IDE・現代の高等教育』、第326号、1991.
30. 現代アメリカ教育研究会・編、『特色を求めるアメリカ教育の挑戦』、教育開発研究所、1990.
31. 飯島宗一、戸田修三、西原春夫・編、『大学設置・評価の研究』、東信堂、1990.
32. 前掲、「一般教育概念の国際比較」参照。
33. 井門富士夫、『大学のカリキュラム』、玉川大学出版部、1985./同、『大学のカリキュラムと学際化』、玉川大学出版部、1991.
34. 前掲、「一般教育概念の国際比較」参照。

梅田 哲彦

35. 中山茂、『アメリカの大学』、リクルート出版、1988.／風間繁、『アメリカ・カナダの医学教育』、篠原出版、1985.
36. 文部省・編、『平成2年度・我が国の教育政策－新しい大学の構築を目指して－』、大蔵省印刷局、1990.／前掲、「アメリカの学位における『中世』と『現代』」参照。
37. 唄孝一・編、『医の倫理－講座・21世紀へ向けての医学と医療1－』、日本評論社、1987.
38. ベン＝ディビット、J. (天城勲・訳)、『学問の府』、サイマル出版会、1982.
39. コリンズ、R. (新堀通也・監訳)、『資格社会』、有信堂、1984.
40. 静田裕・編、『医学教育の改善を探る』、篠原出版、1986.
41. 花山猷、『東大ウオッチング』、共栄書房、1988.
42. 丸山文裕、「社会構造と大学生の教育観」、『現代のエスプリ』、第213号、1985.
43. 医学教育振興財団・監訳、『21世紀の医師 (THE GPEP REPORT)』、広英社、1987.
44. 田中義郎、「アメリカの大学における伝統型専門職教育機関の形成および発展に関する一考察」、『大学史研究』、第5号、1989.
45. 高城和義、『アメリカの大学とパーソンズ』、日本評論社、1989.
46. 佐藤国雄、「大学医学部における一般教育」、(医の統合を語る会・編)『医の統合－医の教育①一般教養課程－』、日本医事新報社、1989.