
國學院大學

教育開発推進機構紀要

第3号

＜目 次＞

○論文

- 第2ステージを迎えた認証評価と教学経営 ……………赤井 益久 (1)
- 情報処理教育における対話方式導入の効果 ……………近藤 良彦 (23)

○取り組みレポート

- 南開大学の校訓について ……………佐川 繭子 (37)

○講演録

- 駒澤大学建学の理念成立背景と展望 ……………池田 魯參 (45)
- 教養教育における学生参加型授業の開発と改善 ……………小田 隆治 (57)

○特集——シンポジウム「『建学の精神』の過去・現在・未来」

- 開会の挨拶 ……………安蘇谷正彦 (93)
- 開会の挨拶 ……………阪本 是丸 (94)
- 基調講演「私立大学の個性と『建学の精神』—過去から未来へ—」…………天野 郁夫 (96)
- 報告「『建学の精神と大学改革』—日本大学のケースにもふれて—」…………牧野 富夫 (110)
- 報告「『駒澤大学建学の理念考』—学統は古い器に現今の構想を盛ることか—」
…………池田 魯參 (114)
- 報告「『主体性を保持した寛容性と謙虚さ』—國學院大學建学の精神の過去・現在・未来—」
…………赤井 益久 (120)
- 報告「『上智 (Sophia) とキリスト教人間学』—他者のために、他者とともに—」
…………大橋容一郎 (126)
- コメント・討議 …………… (133)
- 閉会の挨拶 ……………加藤 季夫 (156)

○編集後記 …………… (180)

第2ステージを迎えた認証評価と教学経営

—内部質保証の観点から—

赤井 益久

【要 旨】

平成16年に導入された「認証評価制度」は、事前規制から事後チェックの機能を果たすべき役割を与えられて、7年の第1期が終わった。大学にとって認証評価は、大きな負担とともに今後の大学改革の基本方針を示す指針とならなければならない。一方、教育に還元されていないなどの批判もある。自らを見つめて、改善に資するにはどうすべきか。認証評価機関が改訂した評価基準を一つの拠り所として、そこに強調される教育者の視点から学習者の視点への移行、学習成果の達成度などにつき証拠を挙げて論証することが求められている。同時に評価基準の普遍化と大学の個性化との調和をいかに図るか、各大学がその答え（指標化）を求められている。本稿は、その指標化を試みるものである。

【キーワード】

自己点検・評価活動 認証評価制度 質保証の3区分 評価基準の改定 エビデンス
大学のパラダイム変換

1. はじめに

大学設置基準の大綱化以降、大学における教育内容の保証と規制は、それまでの事前規制から事後チェックへと大きく変わった。すなわち、従来の監督官庁の許認可および規制に従う運営から大学自身による自己点検・自己評価に基づく「自己規制」へと変わったとあってよい。監督官庁の許認可や規制が緩和し自己規制へ転換したからと言って、人口増大期にあっては規制基準を満たすことに主眼があり、現在の人口減少期、またグローバル化、ユニバーサル化、大学間競争などが激化する時期における内容とは同日の論ではない。

とりわけ自己点検・自己評価作業の結果として、平成16年（2004年）、事後チェックの最たるものとして認証評価機関による「認証評価」を受審することが義務化された⁽¹⁾。大学運営にとって、認証評価を受けることは、大学の内外における自発的点検や評価という観点からも、大学の自己改革にとって大いに資するものであることは言うまでもない。それ以前はあまりにも惰性的かつ経験的運営がなされてきたからである。同時に、この作業は事務的にも教学的にも負担が大きく、その割に結果を教育の改善に結びつけられているか、どのような改善項目をいかにどの程度改善したかは、必ずしも各方面にフィードバックされていない嫌いがある。労多くして功少なしの感慨を惹起させることも否めない。

大学運営にとって、各方面の細部に至る調査と検証は、自己を知るものとして貴重であるばかりでなく、組織体としての大学が構成員相互の理解を促し、これからの大学の在り

方を考え、構築する上でも不可欠であること言うまでもない。大学挙げて取り組んでいる以上、せつかくの自己点検・自己評価の成果を無駄にはしたくない思いがつよい。

本稿は、第2ステージを迎えた認証評価をいかに大学教育の質保証に活かしていくかを、臨床教育学的に考察し、教学経営の政策提言とすべくまとめたものである。同様な観点から執筆した「大学教育の質保証と教学監査」（以下、前稿と称する。平成23年3月。國學院大學教育開発推進機構紀要第2号）の続稿であり、併せてご覧いただければ幸甚である。

2. 何のための認証評価か

学校教育法は、政令で定める期間ごとに、認証評価機関による受審を義務づけ（第69条の3）、大学設置基準には、認証評価の必要性を以下のように説いている。「大学は第1項の点検及び評価の結果について、当該大学の職員以外の者による検証を行うように努めなければならない。」（大学設置基準第2条第3項）これを受けて、認証評価機関は各機関の定める指標である「大学評価基準」にしたがって大学から提出された報告書を検証するのである。認証評価機関には、大学基準協会、大学評価学・位授与機構、日本高等教育評価機構、短期大学基準協会などがある。認証評価機関は、これを審査・検証し、実地調査を踏まえてその適合・不適合を判断する。項目にしたがって、改善に向けての意見や注意事項が付される場合もある。これら認証評価機関の定める指標は多岐にわたり、いわゆる教育研究活動以外にも、施設設備、管理運営、財政面までも包括するものである。言うまでもなく、大学運営は幅広く、大学内にとどまらず、内外の関係機関や地域連携、産学官協働といった種々の要素から成り立つ。

しかしながら、前稿でもふれたように、教育の質保証は大きく3区分される。「法令や省令に基づく保証」を外部質保証、大学間連携や分野別質保証・評価など「学協会との連携による保証」を中間質保証、そして「大学内部の自律的保証」すなわち自己点検・評価活動、FD活動、情報公開や説明責任などを内部質保証と区分できる。とりわけ、現今大学が直面する喫緊の課題は、内部質保証であると考えられる。本稿では、幅広い自己点検・評価活動から内部質保証に焦点を当て、認証評価を考えていくことにする。

認証評価は、大学が社会から負託されている責務と使命を果たしているか否かを自らが検証することに意義を認めている。それは同時に、その活動を通して自らの教育活動を点検評価し、改善していくことが期待されているからである。たしかに大学にとって大きな労力と時間をかけて分析報告書を作成している割には、その分析評価を通して、次なる改善点を示し得ているかには疑問がある。点検項目を消化するだけで持てる力を使い果たしてしまい、徒労感だけが残ったという指摘もある。

「何のための認証評価か」という問いは、筆者だけのものではないだろう。大学にとって自己点検・自己評価を行う以上、自らの大学を率直に見つめ、指標に照らしてどうであるかを客観的に把握し、認証評価機関が定める指標に対して自ら点検評価作業を通して得た

指標を批判的に提示して、教育研究活動の展開を促すものでなければならぬだろう。そうでなければ、事後チェックの機能とそれを改善に活かす効果はないと言えよう。大学のためになる、教育改善に資する有益なツールであるという意識を持たなければ長続きはせず、期待される効果も半減する。7年ごとの認証評価は、その意味で前回の調査分析からどれだけの深化と進化をしているかを問うものでなければならぬ。

自己点検・評価作業は、もっぱら現在の教育研究を全体像として調査把握することに主眼が置かれ、補助金との関係で基本調査として行われる財政・管理部門だけではなく、それまで経験のなかった教学運営全般に及ぶことであったことからすれば、やむを得ない側面を有するものの、いかにも点検評価後の教学への還元がなされてこなかった。認証評価を受審し、適合の評価を受けることに目的があり、教学への還元の意識は薄弱であったと言わざるを得ない。

繰り返すが、筆者は認証評価に向けての大学の自己点検・評価作業を軽視するものではない。むしろ貴重なデータや調査分析が、その後の教育改善に活かされていないことを憂慮するものであって、日々の各部門・部署におけるデータの蓄積、分析・評価こそがこれからの大学の在り方を規定する大事な仕事であると思っている。また、自己点検・評価作業での経験は、直接その作業に関わった人々だけのものではなく、間接的にも大学構成員全体の問題でもある。そして、課題はひとしく大学構成員一人ひとりに大きな影響を与えるものである。だからこそ、こうした地道な作業を無駄にしたいくない、ぜひともこれからの教育改善に反映させて活かしたいとの思いがつよいのである。

3. 反証としての認証評価

認証評価を受審するための調査分析作業は、当然のことながら認証評価機関の定める指標を軸に行われるが、調査検証は同時に指標との距離や差違を顕現させることになる。指標にどれだけ忠実であるか、またどれだけ齟齬するかを映す鏡となる。また、各指標はそれぞれ大学に求める基本要素項目である。つまり例示すれば、大学には建学の精神や理念があり、教育目標があって、その達成のために教育研究に関わる組織を置く。また、その実現のために教育課程を編成し、一定の課程を修了した者に学位を授与する、といった具合である。ここに示された基本要素項目は理念的に正しく、かくあるべきであることは間違いない。

しかしながら、歴史の長い大学、あるいは規模の大きい総合大学ほど、歴史の中で培われ形成されてきた経緯があって、現在それを担当する者が直接の当事者でないことが多い。つまり、建学の理念と言って、現在の責任者が必ずしも制定したのではなく、学部や学科という枠組みも半ば慣習化している、という点においてである。すなわち眼前にすでに構築されている既成の枠組みがあり、それを批判的に検証していく作業が課されている。そこに後発の認証機関が理念の勝った枠組みにそれを当てはめようとする時の齟齬が生じ、

一種違和感を生むのである。この違和感は、どこに由来するのであろうか。認証評価機関の定める指標に沿うには、理想とする大学の枠組みがあり、現実の大学にはこれまでの慣習によって培われてきた枠組みがあって、それとの間の齟齬が違和感を生むのである。

現実を理想に近づける努力が求められながら、自己点検・評価作業がなかなか現実の教育改善に活かされない、還元されない一つの理由がこの周辺にあるような気がしてならない。理屈は簡単である。現実を理想に近づければよい。しかし、事はそう容易ではない。大学という研究教育機関は、真理の探究と人材の育成を自らの使命とし、それぞれが歴史的経緯と建学の精神を独自に有している。理念の普遍化と現実の個性化との間に、折り合いを付けにくい部分があり、認証評価機関の定める指標は、最大公約数的な性格を帯びざるを得ないのである。一方大学は、とりわけ私立大学は個性の発揮に将来的な活路を見出さざるを得ず、普遍化と個性化との調和が求められる。

もう一つ、認証評価が大学の教育改善に直接的に還元されにくい原因は、現状の検証とその評価に重点が置かれ、将来的な見通しが示されにくい点にある。これは、認証評価にその制度的欠陥があるわけではなく、むしろ審査を受ける方に積極的且つ主体的な対応が不足しているというのが実情であろう。つまり、認証評価自体事後チェックの機能を果たすべく設置された制度であり、現状の検証・確認を主とするからである。一方、大学にとっては、とりわけ歴史を有する大学、あるいは規模の大きい総合大学は過去の営為に対する清算的な作業、つまり現状の確認を経て、新たな大学像を描く努力がなければ、自己点検・評価活動は指標に沿った現状の確認作業という後ろ向きの営為となり、主体的自律的な活動とはなりにくい。認証評価は、けっしてそのような性格のものではないことは自明である。事の成否は、大学側に認証評価受審後の体制を積極的に構築する意志があるか否かに関わってくる。この間の自覚の不足が、せっきくの認証評価を通過儀礼的な性格に貶めているのではないだろうか。

大学側にとっても、審査を受けるまでの負担が大きく、適合の判断を受けることが最終目標であるような風潮があるからだ。これは認証評価機関や大学にとって不幸なことである。こうした風潮を改めるためには、認証評価を活用し、それぞれの大学が自己点検・自己評価を通して、認証評価機関が定める指標を実際の教育を通して「反証的」に批判原理として提出することが求められるのではないだろうか。いや、そうすべきであろうと思う。こうした意識を持って自律的に行う活動こそ、認証評価を向後に活かすものであり、継続的かつ循環的に自己点検・評価作業を行う意味も出てくる。本稿執筆の動機は、まさにここにある。

4. 質保証における3区分

本稿は、もっぱら学士課程教育に関する質保証を当面の話題とするので、以下の論述には大学院教育・専門職大学院教育については含まない。また、前稿で述べたように、外部

質保証、中間質保証に比較して、内部質保証が現今の大学にとって最も必要な点検項目であり、主体的かつ自律的作業が求められるものであるので、本稿では内部質保証を中心に論述することとする。とはいえ、外部質保証と中間質保証については、内部質保証を考える上でも、一瞥をしておく必要があるので、簡潔に指摘しておくことにする。

前稿において指摘した「質保証における3区分」について、若干の補足説明をする必要があるだろう。というのは、現今言われる「質保証」には、広義の意味と狭義の意味が混在し、しばしば混同され曖昧に使用される嫌いがあるからだ。前稿ではこれを指摘し、3区分を示した経緯がある。今一度確認すれば、大学を取り巻く環境は従前に比較して拡大しており、地域連携・大学間連携、学協会との関係、また社会的な責務と使命、社会に対する説明責任、情報公開など多岐にわたる。これらを俯瞰的に視野に入れて大学内部に目を向けていかなければならない。したがって、単に大学内部の教育の質向上といった点だけでは済まない要素が増加していることを念頭に置かなければならない。大学は社会的な存在であり、社会的な検証と評価を受ける対象でなければならない。

そういった観点からの3区分である。大学教育の外部質保証の代表とも言える、教育関連法規遵守、大学設置基準に基づく許認可・届出、認証評価制度に基づく認証評価は、いわば「法令・省令に基づく保証」という側面を有し、外的な要因として外部質保証と分類した。しかし、よく考えれば分かるように、外部の機関や法令などの規制によるとは言え、認証評価は内部質保証に分類した自己点検・評価作業と密接に関わる。また、中間質保証に分類した学術の領域による連携、すなわち大学関連携による外部評価、分野別質保証（評価）など「学協会との連携による保証」は、それぞれの大学のもつ教育研究部署・機関との関係も深い。また、内部の自己努力、自律的取り組みという意味で挙げた情報公開や説明責任は、大学の自己責任とともに外部質保証の要件と関係するものである。

要するに3区分は、それぞれが有機的に呼応して大学を総体的にとらえ、教育の質を保証するものであり、個別に独立した項目ではない。大学教育の質保証を考える上で、大学が果たすべき役割を自覚するために、理解を得やすい形で示した。したがって、狭義の質保証である内部質保証を考えていく際にも、外部質保証と中間質保証を視野に入れておく必要があるのである。

近年、高等教育で関心を呼んでいるのが、学協会との連携による「中間質保証」である。これは分野別質保証（評価）を見るのがわかりやすいであろう^②。特定学術分野における教育の内容・水準、到達目標、各指標などが細部にわたって規定され、日本学術会議が当面30余りの学術分野を選んで試行的に指標を示しつつある。とくに教育課程における教育内容がある程度系統的に設定しやすい分野、たとえば理工系・医薬学系・健康体育系などが挙げられている。こうした学協会の連携による中間質保証は、大学が設置する関係学術分野の教育課程編成や教育内容に深く影響を与えることは言うまでもない。各大学の独自性を維持しつつも、その水準や内容を超えるものでなくてはならない。その意味でも、質保証における3区分は、相互に連携するものであること言うまでもない。

5. 評価基準項目の改定

大学基準協会は、平成22年3月に評価基準項目の改訂を行った（平成23年4月1日施行）。その改正の主な点は、15あった評価基準項目が整理統合され10になったこと、また、基準4「教育内容・方法・成果について」が、従来「教育内容・方法」（教育課程等、教育方法等、学位授与・課程修了の認定）とあったものに新たに「成果」の項目を加え、その解説には「大学は、学習成果を的確に評価するために、その評価方法や評価指標の開発に努めなければならない。」としていること、基準10に「内部質保証」が新たに加わったことなどである。内部質保証については、基準の説明として「大学は、その理念・目的を実現するために、教育の質を保証する制度を整備し、定期的に点検・評価を行い、大学の現況を公表しなければならない」と規定している。

大学評価・学位授与機構は、評価基準項目を平成23年（平成24年度より適応）に改訂した。その主な改正点は、基準項目が整理統合されて若干減少したこと（11項目から10項目へ）、従来基準6「教育の成果」とあったものが基準6「学習成果」となり、説明には「6-1 教育の目的や養成しようとする人材像に照らして、学生が身に付けるべき知識・技能・態度について、学習成果が上がっていること。」「6-2 卒業（修了）後の進路状況等から判断して、学習成果が上がっていること。」、従来基準9「教育の質向上及び改善のシステム」とあったものが、基準8「教育の内部質保証システム」となったことなどである。また、基準6の趣旨説明に、この項目は大学教育を通して学生が身に付けた学習成果（ラーニング・アウトカム）を評価するとあり、大学の行う種々の取り組みは最終享受者である学生の学習成果によって把握し、評価すべきであることを説いている。同時に、教育の目的である養成しようとする人材像に照らして、学生が身に付けるべき知識・技能・態度などについて、学修履歴や卒業（修了）などの状況を学生への意見聴取、卒業後の調査を踏まえて学習成果の向上を求めている。

日本高等教育評価機構は、平成22年に評価基準項目を改訂し、試行の後、平成24年より適用する。その主な改正点は、全般におよぶ。評価基準項目が11あったものを大きく「基準1 使命・目的等」「基準2 学修と教授」「基準3 経営・管理と財務」に区分し、その中での各要素を細分化し示している。とくに基準2以下で、従来「教育研究組織」「教育課程」「学生」「教員」などとあったものが、大区分「学修と教授」に包括され、9項目に細分される。以下、基準項目を挙げる。「2-1 学生の受け入れ」（旧基準4に該当）「2-2 教育課程及び教授方法」（旧基準3に該当）「2-3 学修及び授業の支援」（旧基準4などに該当）「2-4 単位認定、卒業・修了認定等」（旧基準3および新規）「2-5 キャリアガイダンス」（旧基準4に該当）「2-6 教育目的の達成状況の評価とフィードバック」（新規）「2-7 学生サービス」（旧基準4に該当）「2-8 教員の配置・職能開発等」（旧基準5に該当）「2-9 学修環境の整備」（旧基準4・9に該当）などである。とくに、新規項目である「2-6 教育目的の達成状況の評価とフィードバック」には、評価の

視点として、「①教育目的の達成状況を点検・評価するための工夫」「②評価結果の教育内容・方法及び学修指導等の改善へのフィードバック」などが新たに設けられた。

くわえて、「エビデンスの例示（評価の根拠となる事実）」が示された。基準2-6についてのみ挙げれば、「教室内外の学修状況に関する学生アンケート調査等を分析した資料」と「教育目的の達成状況の評価に関する研究又はその評価結果の分析及び教育改善へのフィードバックを示す資料」とが挙例されている。

以上のような認証評価機関の評価基準項目の改訂を見れば明らかなように、第2ラウンドを迎えた認証評価が、出発時の理念的な評価基準を現実の自己点検・評価作業を通して、教授者の「教育」といった視点から学習者の「学修」といった視点に推移し、また学習成果の可視化がよくなるよう求められていることを読み取ることができる⁽³⁾。

とくに大学基準協会による改訂は、学習成果の指標化を求めていることは、これからの自己点検・評価作業の進むべき道を示唆している。

大学評価・学位授与機構による改訂は、自己点検・自己評価においても、「評価の4つの次元」⁽⁴⁾で言う、インプット評価、アウトプット評価などの定量的特性に依存する傾向が強い中であって、達成成果を指標とする定性的評価のプロセス評価を踏まえた「アウトカム評価」が標榜されていることに注意したい。

日本高等教育評価機構による改訂には、第1ラウンドで得た経験値を無駄にしたいくない思いが強く感じられる。また、各基準項目にはエビデンスの提示を求めていることは、大学における実際の作業を進める際の有効な指標となっている。

認証評価機関による改訂作業は、大学における自己点検・評価作業に求める基準が、定量的評価だけではない、定性的評価を重視し、それを可視化して示すことに変更されていることを意味している。こうした改訂作業から窺える評価基準項目は、学修を通してみた学生の達成度や学習成果を評価する方針に大きくシフトしたと言えるだろう。大学教育の質保証を考える際に、第一に考慮すべき事柄である。

以上を勘案すれば、認証評価機関の大学に対する要求は、そうした点検評価を心がけなければならないことを意味している。前稿で指摘したように、内部質保証は外部質保証や中間質保証に比較して、点検項目が多岐にわたり、その調査分析は質量ともに増加する一方である。くわえて上述の点検項目の変更は、教学運営上も大きな方針の変更を伴うものであることを自覚しなければならない。すでに第二ステージを迎える認証評価を支える自己点検・評価作業は、この指標に向けた対策あるいは批判的検討をこれまでの点検評価作業から析出しなければならないのである。

とはいえ、学習成果の達成・成果は、他の基準項目との相関上現出するのであり、これだけが単独で現れることはない。学生の学習成果を上げるためには、他の基準項目との関係上、どのような内部質保証をしていくかが問われるのである。評価基準項目の改訂の主眼である「学習者の立場に立った学習成果の検証と評価」には、学習者と教授者との双方向的な関係だけでなく、教育課程を支える教員組織、教育課程編成、FD活動などの教

育内容と教育方法の改善が必須であることは論を俟たない。学習者の学習成果（Learning Outcomes）を考察する前に、こうしたこれまでの認証評価で示された点検項目を検証する必要があるだろう。

では、内部質保証について検証することにしよう。質保証の3区分では、自己点検・自己評価活動、教育の内容改善（FD活動）、情報公開・説明責任などを挙げ、「大学内部の自律的保証」と区分した。また、認証評価機関の指標提示は、基本的に大学基準協会、大学評価・学位授与機構、日本高等教育評価機構によるものとする。（表1～3参照、但し紙幅の関係で評価基準項目表記については簡潔に示した部分がある。）

6. 内部質保証を検証する

いずれの認証機関がまず第1に挙げる基準は、大学の使命や建学の精神、人材育成の目的などであり、これは自己点検・自己評価作業が始まって以来、大学がその意義づけをしてきた。前述したごとく、とりわけ歴史を有する大学、あるいは規模の大きい総合大学は当初の建学の理念を現在に活かす工夫が求められ、その懸隔を理念だけではなく実際の教育に反映させる努力と工夫が求められた。建学の理念や人材育成の目標は、実際の教育課程の編成や教育（教員）組織の構成に影響を与えるものでなければならない。

しかしながら、学部・学科の組織的位置づけは、なお大学教育を考える際には、決定的である。変わらなければならない教育課程の編成は、同時に教員の組織改革を伴う場合が多く、教員組織の意識改革と大学教育が大きく変わらなければならないという認識と理解がなければならないだろう。

建学の精神の教育への具現化は、「言うは易く行は難し」である。全学的な共通教育として位置づけられているか否かが問われる。ミニマムリクワイアメントとして課す以上、教育内容の質は一定の均質かつ共通性が保たれていなければならない。そうになっているか。教育全体が、従来の「学部教育」であって、「学士課程教育」になっていないのではないか。教員組織が、従来の縦割りで、専門教育に沿った配置であり、教養教育が蔑ろにされていないか。教養教育全体の理念とそれを支える組織的担保が維持されているか、などが内部質保証を考える前提として考慮されなければならない。

学部・学科が独自の学術上の専門性を有することを否定しない。だが、大学教育はすでにユニバーサル化しており、学士課程教育は教養教育と専門基礎教育と定義され、従前のまま専門教育を中心とした教育課程を編成すること、また教員組織を従前のままの学部・学科縦割りの態勢維持は、学生および社会の需要と大きく乖離することとなる。したがって、大学教育の内部質保証を考える際には、まずもってこうした認識を大学全体でもつ必要がある。大学設置基準の大綱化以降、専門教育と教養教育との総合化が図られ、教員組織上も糾合してきた。専門が教養を吸収してきた観のある推移だが、むしろ専門教育が教養化しなければならない事態に立ち至っているというのが実情ではなかろうか。ここに大

学教員のFDが必要なのであり、いずれの専門であれ、その専門を通した学士課程教育のいわゆる「学士力」を培う努力が求められるのである。

日本の大学教員の意識は、「研究者」「教育者」のいずれの思いがつかよいかという問いに、7割対3割であると指摘される。米国はこの逆であるという。こうした潜在的かつ牢固とした意識はなかなか抜き差しがたく、教育課程編成にもさまざまな軋轢を生む。

教育目標・人材育成の目的に沿った教育（教員）組織でなければならない理由は、従来の学術の専門領域における方法や内容（いわゆるディシプリン）に配属される人員構成を、教育目的・人材育成目的に合致した構成に編成し直さなければ、依然として教育目標・人材育成の目的の前に教員組織や教育課程が「まず有りき」という旧態依然とした態勢となり、改善は望まれない。しかし、現にあり、それまでの大学の態勢がそうであった以上、突然急にそれを変更することも容易ではない。そこに、自己点検・自己評価作業が大きな役割を果たす意味がある。ここに、大学が変わるべき姿を示し、そこに導く教学経営が機能しなければならない。

これからの大学は、従来の研究機関として、とりわけ教育機関としてどう機能していくかが問われるのであり、その役割を明確に変えていかなければならないのである。その方向を示す作業でなければならないのである。それは時に大きな軋轢や抵抗を生むとしても、教学経営上、経営責任者はその全体像を示さなければならない。

大学が担う機能の変化、いわゆる大学のパラダイム変換の意識が大学構成員にとって不可欠であり、それを周知せしめる役割が教学経営の指導者には問われているのである。

7. エビデンス（個別大学の指標化）—國學院大學の挑戦—

認証評価機関の評価基準の改定にあって、いずれもが第1ラウンドを経て、「大学は、学習成果を的確に評価するために、その評価方法や評価指標の開発に努めなければならない。」（大学基準協会評価基準4-(4)）、「教育の目的や学問分野の特性に応じて、上に記載した方法以外にも適切な方法により学習成果を把握し、自己評価することが望まれます。」（大学評価・学位授与機構評価基準6「学習成果」趣旨）、「教育目的の達成状況を点検・評価するための工夫」（日本高等教育機構評価基準2-6-①）などの指摘があり、大学の個性や学問領域の特殊性を勘案して、大学独自の指標を開発し、それに基づく点検・評価を推奨している。自己点検・評価作業を実質化し、現状の確認と報告だけに終わらない真の改善を促進するためにも、大学の普遍と個性を調和させるためには、個別大学の個性を大学一般に照らし合わせて指標化することが建設的な作業になると思う。

前稿における「質保証における3区分の指標」は、内部質保証の指標として以下を挙げた。いま、それに沿って、國學院大學の例を挙げ検証することとしたい。また、第1ラウンドでの検証を踏まえて、新たに追加項目がある場合には、併せて検討することとする。「國學院大學の挑戦」と題するのは、前項で言及した「反証」としての意味を込めたつもり

であり、成功例を示すことに意味があるのではなく、むしろ頓挫や挫折をいかに克服すべきかを、認証評価機関の評価基準に照らし合わせて検証し、個別大学の指標化を心がけ、普遍化と個性化の調和を追求することに目的がある。エビデンス（evidence＝証拠・根拠）を「個別大学の指標化」として掲げたのも、その意識に出る。（表4参照）

内部指標（内部質保証における3区分のうち）は、以下の通りである。

【内部指標1：志願者選抜方法の見直し 統一入学試験の導入】

【内部指標2：教育課程編成のパラダイム変換—学士課程教育は教養教育・汎用的能力の涵養と専門基礎教育とする規範の共有 3ポリシーによる教育の計画性 目的の明確化】

【内部指標3：教育課程の体系化・構造化（科目コード化の有無 初年次教育 導入教育 プログラムの有無 自校教育の有無）】

【内部指標4：単位制度の実質化（授業時数の確保 キャップ制 準備学習の位置づけ GPAの成績評価の水準化）】

【内部指標5：教育内容の改善（大学全体及び学部学科ごとのFD活動 FDの組織的運用 カリキュラムの原則理解）】

【内部指標6：教育組織の弾力化（副専攻の有無 教員組織の弾力化 全学的な教育体制の組織的担保）】

【内部指標7：出口管理（卒業認定 キャリア教育 進学・就職率 卒業生の達成度・満足度）】

【内部指標8：評価4次元によるプロセス評価とアウトカム評価の検討】

【内部指標9：質保証システムの構築】

【内部指標10：内部監査室による教学監査】

内部質保証の指標1について、入学者に対する「入学時学力診断」の結果、基礎学力（国語・英語・数的処理）において正規分布を示さず、ふたこぶ型あるいは台形型を示す結果になった。これは入学試験における教科型入試と推薦型（非教科型）入試との相関が指摘される。いわゆる推薦型入試はAO型入試を含めて、教科型入学試験入学者との間に基礎学力上の差があり、入学後の円滑な学修を阻害する要因となりうる。試験制度の改編は、志願者確保といった点からすれば、財政と深く結びつくので慎重さを求められるが、志願者選抜方法は入学後の学修や志向性といった点からも重要な点検項目である。

【エビデンス1＝入学試験制度と入学時学力診断の相関／入学後の学修成果との相関／その調査に基づく入試制度の改革／基礎学力か志向性かの指標】

指標2について、教育課程のパラダイム変換は、平成22年度の教員組織の改革を経て、原則すべての教員は学部学科に所属することとなったが、全学的な教員組織の認識がなお

不十分であり、共通教育や教養教育の組織的担保の整備が継続的に必要である。平成21年に発足した「教育開発推進機構」はそのための役割を果たすべきであるが、学部・学科を中心とする教員組織との関係性において、まだ十全な機能を果たしているとは言えない。教員組織と教育内容とが十分な連携をもって運営されていないからだ。教育目的に沿った教員配置と負担の公平性原則が周知を欠く。全学必修で課すミニマムリクワイアメントについての検証をすれば明らかなように、シラバスの統一性・共通教科書・教育内容の均質性維持の努力などが問われるが、一部の科目でしかそれが達成されていない。現在の大学が、教養教育（学士力や社会人基礎力などに窺われる汎用的能力の涵養が核心部分であり、従来の幅広い教養はその外延部分である）と専門基礎の養成に当たるという認識が組織的に担保されていなければその証明はできない。一部科目のアウトソーシングを踏まえて考慮する必要がある。

【エビデンス2＝全学必修科目のシラバス（目的の共通意識・教育内容）、均質性（共通教科書・講師会・統一試験などの有無）維持の点検評価／教養（共通）教育の組織的担保の保証と運営】

指標3については、大学教育のパラダイム変換と密接に関わる。指標1でふれたように、入学者の多様化は入学後の円滑な学修を阻害する要因となるので、とりわけ初年次教育が求められる。体系履修を促すために全学的な科目のコード化と初年次教育・自校教育は、入学者が大学教育になじみ、「居場所の確認」をするために必要である。前稿には自明のこととして指標には加えなかったが、「シラバス管理」を追加すべきであると考えている。その理由は、3年前にシラバスの執筆には到達目標として「観点別到達目標」を導入したにもかかわらず、その徹底を欠く憾みがあるからだ。

本来、「～を理解し、解釈できる（知識・理解）。～を鑑賞でき、自分の言葉で説明できる（思考・判断）、～を使用し、レジメ作成を通して高度に表現できる（技能・表現）」とあるべきところを、いまだに「…を考察する」「…の能力を身に付ける」のような概説的記述が多い。シラバスの重要性は言うまでもないが、実質化のツールは一つひとつが相互の連関をつよめているのであり（たとえば、キャップ制は無責任な履修を制限して、履修した科目の学習を徹底させる仕組みであり、学生にとってその履修計画の基礎となるシラバスはコースデザインにとってもきわめて重要性を増している）、学生の授業に対する意見を反映する「授業評価アンケート」に占める割合も大きい。

【エビデンス3＝体系履修の理解度／初年次教育の有無とその学生による満足度／自校教育の有無と満足度／シラバスの記載（観点別到達目標（評価基準の明示）統一】

指標4については、内部質保証の中核を占める要素といえるだろう。単位制の実質化を構成する要素として、授業時数の確保・キャップ制・準備学修の位置づけ・GPAの水準化を挙げた。学年暦編成上前期・後期ともに15回に近づけたものの、まだ達成できていない。

また、補講の達成も全体の一部に過ぎない。その制度的補完もない。学期における履修制限単位は、学修の実質化を図るためには不可欠である。学修の根幹をなす単位は45時間の学修を基本に置いているのであり、絶対数を超えて履修を認めることは、水増し学修を助長することになり、計画的な学習を促す上での障害となる。また、成績優秀者への追加的履修優遇措置（オプション）も移行期に限り、もはや必要ない。従来から見れば改善したとはいえ、前後期とも20単位、1年で40単位を上限とすべきであろう。

準備学習の位置づけは、シラバス管理の徹底が行われない限り、それを前提とする指導も成立し得ない。GPAの機能は、修学相談や奨学金授与などの指標として定着を見ているが、水準化にはまだ及ばない。第1に、各学年および累積の対象科目に例外を認めている点にある。第2に、共通教育および専門教育におけるコア科目、つまり均質化や共通化が問われる教育においては、成績分布を絶対評価から相対評価へと移行する必要がある。GPAの成績評価については、教員間での成績分布傾向に差があり矛盾を指摘する向きもあるが、GPA制度自体はこうした前提に立って設計されているので、むしろ制度自体を厳密に適用することを考えることが先であろう。

【エビデンス4＝授業時数の確保と開講コマ数に占める休講：補講割合／キャップ制の適用（例外の有無）／シラバスの観点別到達目標（評価基準）の徹底と連携する準備学習の提示有無／GPAの平均と学部・学科・科目ごと成績分布割合および厳格適用の年次計画提示】

指標5も指標4と並んで、内部質保証の中核を占める要素である。FDの組織的運用とカリキュラムの原則理解を中心とする指標5は、ともに今後の見通しとして語るべきであろう。平成13年よりFD活動は実質化し、これまでに「授業評価アンケート」・授業公開・FD研修・ワークショップ開催・『FDハンドブック』『授業評価アンケート分析報告集』の刊行、および「教育活動における教員評価」など種々の活動を展開してきた実績があるが、基本となる主体はすべて全学的な役割を担う委員会組織であり、本来求められる学部・学科が主体となって展開する活動がきわめて限定的である。これは、教育の主体を担う教員組織が、自己点検・評価作業においてなお主人公になり得ていないことを端的に示している。このことは後述する教員組織の面からも指摘しておくこととする。

カリキュラムの原則理解については、教員に大きな誤解がある。教員は、カリキュラムを自分で作ることができると思っている。また、個別の授業の担当者としての意識が強く、教育課程全体に対する認識が薄弱である。カリキュラムの編成権は、通常学部・学科にある。ところが、前述したように教育目標や養成すべき人材像は、大学全体で規定する部分と、学部・学科で規定する部分との相互連関で決められなければならない。大学の3ポリシーを理解し、教養教育との連携、当該部門のカリキュラム自体の構造が「カリキュラムマップ」などを意識して構成されているかが問われているのである。全体に占める部分の意識が必要不可欠であって、学問領域の個別認識でカリキュラムを作る時代はすでに去ったのである。異なる学科目における類似授業、体系履修を欠いた教育課程編成があっては

ならないのである。そのうえ、学問領域により中間質保証としての分野別質保証と連携しなければならない。

【エビデンス5＝学部・学科・課程が主人公となるFD活動／3ポリシーを理解した上で
のカリキュラム編成と各教科目／カリキュラムマップを適応する運用と改編／カリキュラム全体と部分の連関を学ぶ研修の有無】

指標6の教育組織の弾力化については、指標4および指標5と連携する。指標2で示した教育課程編成におけるパラダイム変換をどの程度実質化できているかのメルクマールになる。学部・学科が教員組織として、主体的な意志決定と方針を下せる単位として有効であれば、それを軸に展開することも一概に否定できない。しかしながら、すでにそれだけでは済まなくなっていることは前述したとおりである。ここでは、むしろ横断的な教育を教育組織（教員組織）として提供できるかに関わってくる。人事を主体とする教員組織としての学部・学科は単位として「Faculty」として位置づけ、教育組織としての部門は「School」として有機性を持たせられるかが問われる。副専攻は、導入以降学生の支持を得ており、教育内容をさらに充実させて学問領域的にも横断的・学際的な学修が可能になるように配慮すべきである。

【エビデンス6＝教養教育と専門基礎教育との連携を示す資料（全学生の履修割合）／教養教育を担う教員組織の組織的担保の証明／副専攻ごとの履修者数】

指標7については、指標6までの成果によるところ大であるので、それまでの成果が上らなければ、それを示すことはできないが、キャリア教育では、専門課程に「キャリア・デザイン」科目を置く学部も出て、共通教育との連携は図られている。また、認証評価第1ラウンドと比較して、社会情勢の影響を受けやすい側面があり、また同時に就業（就職率）への関心が格段と高くなったことは事実である。卒業生への達成度・満足度については、臨時的に実施した経緯はあるが、恒常的な調査時期および調査方法などの検討がいまだ緒についておらず、就職状況がきわめて困難な現況にあって、容易ではない。なお、学習成果調査と併せて卒業生満足度調査の実施については、引き続き検討していかなければならない。

【エビデンス7＝キャリア教育・キャリアデザインを含めての就業力の養成方法／卒業生の達成度・満足度調査の実施／進級率・卒業率】

指標8については、プロセス評価とアウトカム評価の内容分析をすでに済ませているので、その調査方法と調査時期を指標7とともに検討する必要がある。なお、こうした調査は、コスト上も幾度にわたることは得策でなく、学生在学中および卒業後の調査はできるだけ実施時期と回数を吟味して実施することが重要である。その意味で、國學院大學が学生支援GPに採択された「自分史作成支援プログラム」の後継事業である学生カルテ（学

生ポートフォリオ)を利用することも検討すべきである。

【エビデンス8＝各担当部局によるプロセス評価のデータ蓄積と分析／アウトカム評価の項目析出および指標化／調査方法・時期の検討および実施／学生カルテの推進】

指標9および10については、一体のものである。内部質保証システムの構築は、各認証機関が認証評価第2ラウンドに向けての評価基準改定において、もっとも強調している事柄である。認証評価が、現状の確認や報告に終わらず、大学改革の真の推進役になるには、この指標の成否いかに関わると言っても過言ではない。組織体の透明性・公正性などを担保する役割を期待される内部監査は、大学にあっては従来財務や管理業務に関して行われることが多く、その本質的な部分についてはほとんど触れてこなかった。しかし、教育研究を中心とする大学の営為を勘案するならば、教学経営上、教学に関する監査がなされてこなかったこと自体を改善しなければならない。

指標9と10について、新たに組織を構築できる国公立大学は限られるであろう。そこで、指摘したいのは自己点検・評価作業を展開してきた組織を機軸として、別に置かれている内部監査室との連携を考えるべきであろうということである。組織の肥大化を避け、屋上屋を重ねると指摘される批判をかわすには、できるだけ既存の組織を統廃合して、活性化させることだろう。國學院大學には、自己点検・自己評価委員会、教務事項を扱う教務部、FD活動・共通教育・学修支援を主管する教育開発推進機構、各学部教務委員会などがすでにあり、これを支える事務組織も用意されている。ただし、これを有機的につなげる考えが不十分であり、大学執行部の元にこれを連携させていくことが求められる。学内にその役割を担う各部署のIRを養成することにより連携強化を図る。

【エビデンス9・10＝(質保証システムの構築、内部監査室による教学監査) 内部質保証システムの構築—既存組織の有機的連携／内部監査と連携を仲介するIRの養成】

8. まとめ

教育の内部質保証とは、要するに大学とってただちにイメージできる内容、つまり学生生活の大部分を占める授業そのものであり、その事前の計画や準備がその大部分を占めるということである。ただし、従前と大きく異なるのは、そのすべてが大学全体および学士課程教育として、どのような教育課程を通してどのような人材を育成するかが、計画されてすべてが連携し、各授業が全体のいかなる部分を担い、それぞれの授業がどれだけの達成を果たしているかを基準や指標を拠り所として可視的に示し、学ぶ者がそれを自覚満足し、当初の目的が達成されていること、それを保証するということである。

言うは易いが行うはかなり困難を伴う。しかし、大学はそれに向かって努力を積み重ねなければならない。理想を明確に描きながら、自己を見つめ直し、その差違を見極め、どのようにしたら改善に向かうか、その営為の繰り返しに他ならない。

自己点検・評価作業やそれを根拠とする認証評価を無駄にせず、実質化して将来に活かしていくにはその道しかないように思われる。

注記

- (1) 自己点検・評価は、平成3年大学設置基準を改正し、大学の自己点検・自己評価を努力義務化した。その後、平成11年自己点検・評価の実施と公表を義務化し、その結果の学外者による検証を努力義務化した。そして、平成14年学校教育法を改正し、自己点検・評価の実施と結果の公表を法律上明示した。また、認証評価制度については、平成14年学校教育法（第69条の3）を改正し、認証評価機関による認証を義務づけた（実施は平成16年から）。
- (2) 分野別質保証については、中央教育審議会大学分科会の「学士課程教育の構築」に関わる審議を踏まえて、平成20年5月に文部科学省から中央教育審議会に「大学教育の分野別質保証の在り方について」の審議依頼がなされた。平成22年7月22日、中央教育審議会から同依頼に対する回答がなされた。
- (3) 認証評価が第2周期を迎えるに際し、これまでの成果を第2周期に活かすべく提言するものに、大学基準協会での経験を踏まえて、山田勉「大学認証評価の現状と課題—大学基準協会での3年間の経緯から」（大学行政研究5号）があり、10月26日に東京大学で行われた大学評価・学位授与機構のフォーラム「グローバル化時代における新しい質保証」の成果報告、日本高等教育評価機構を中心に論ずる、高倉翔「第二期の認証評価—自己点検評価の実質化を一」（IED現代の高等教育、第528、2011年2—3月号）、また、認証評価全体を見渡す、羽田積男「認証評価第二サイクルの課題（上下）」（教育学術新聞「アルカディア学報」432・433、2011年2月2日、同9日）などがある。
- (4) 「評価の4つの次元」については、『私立大学における教育の質向上～わが国を支える多様な人材育成のために～』（平成21年7月22日、日本私立大学団体連合会）において言及されている。

【表1 大学基準協会評価基準新旧対照表】

(平成22年3月12日改訂、平成23年4月1日施行) 下線部は、新たな評価基準項目。以下同。

	新	旧
基準1	[理念・目的] 大学は、その理念に基づき、人材育成の目的、その他の教育研究上目的を適切に設置し、公表しなければならない。	[学士課程の使命及び目的・教育目標] 学士課程の使命及び目的、教育目標
基準2	[教育研究組織] 大学は、その理念・目的を踏まえて、適切な教育研究組織を整備しなければならない。	[教育組織] 教育目標達成のための組織、教育目標達成のための組織形態
基準3	[教員・教員組織] 大学は、その理念・目的を実現するために、求める教員像や教員組織の編成方針を明確にし、それに基づく教員組織を整備しなければならない。	[教育内容・方法等] 教育課程等、教育方法等、学位授与・課程修了の認定
基準4	[教育内容・方法・成果] 大学は、その理念・目的を実現するために、教育目標を定め、それに基づき学位授与方針および教育課程の編成・実施方針を明示しなければならない。また、こうした方針に則して、十分な教育上の成果を上げるための教育内容と方法を整備・充実させ、学位授与を適切に行わなければならない。	[学生の受け入れ] 学生の受け入れ方法、学生の受け入れ時期、定員並びに在籍学生数の適正化
基準5	[学生の受け入れ] 大学は、その理念・目的を実現するために、学生の受け入れ方針を明示し、その方針に沿って公正な受け入れを行わなければならない。	[学生生活] 学生生活への配慮、奨学金、日常生活、相談業務、保健衛生、課外活動
基準6	[学生支援] 大学は、学生が学修に専念できるよう、修学支援、生活支援および進路支援を適切に行わなければならない。	[教員の教育研究環境] 研究教育活動における人的・物的・時間的環境整備、TA・SA等の研究教育補助支援、研修
基準7	[教育研究等環境] 大学は、学生の学修ならびに教員による教育研究活動を必要かつ十分に行えるよう、学習環境や教育研究環境を整備し、これを適切に管理運営しなければならない。	[社会貢献] 研究教育上の成果発信、社会貢献に配慮した教育課程編成、公開講座設置
基準8	[社会連携・社会貢献] 大学は、社会との連携と協力を配慮し、教育研究の成果を広く社会に還元しなければならない。	[教員組織] 教員組織、教員の資格と責務、教員の任免・昇任等と身分保障、教育活動評価

	新	旧
基準9	[管理運営・財務] 大学は、その機能を円滑かつ十分に発揮するために、明文化された規定に基づき適切な管理運営を行わなければならない。また、教育研究を支援しそれを維持向上させるために、適切な事務組織を設置するとともに、必要かつ十分な財政的基盤を確立し、財務を適切に行わなければならない。	[事務組織]
基準10	[内部質保証] 大学は、その理念・目的を実現するために、教育の質を保証する制度を整備し、定期的に点検・評価を行い、大学の現況を公表しなければならない。	[施設・設備]
11		[図書館等]
12		[管理運営]
13		[財務]
14		[点検・評価] 自己点検・評価、第三者評価
15		[情報公開・説明責任]

【表2 大学評価・学位授与機構評価基準新旧対照表】

(平成23年3月改訂、24年度適用)

	新	旧
基準1	[大学の目的] 1-1 大学の目的の明確性、その内容が学校教育法に規定されている目的に適合すること	[大学の目的] 目的の明確性・適合性、目的の構成員への周知、社会への公表
基準2	[教育研究組織] 2-1 教育研究の組織構成が大学の目的に照らして適切であること 2-2 教育活動の運営体制が整備され機能していること	[教育研究組織] 教育研究に係る基本的な組織構成、教育活動を展開する上で必要な運営体制
基準3	[教員及び教育支援者] 3-1 教育活動における教員の適切な配置 3-2 教員の採用・昇任の基準の明確化、教員の教育・研究活動への評価 3-3 教育支援者の配置・教育補助者の活用	[教員及び教育支援者] 教員の配置、教員の採用及び昇格等、教育の目的を達成するための基礎となる研究活動、教育支援者の配置・教育補助者の活用

	新	旧
基準4	<p>[学生の受入]</p> <p>4-1 入学者受入方針の明確性・適切な受入</p> <p>4-2 実入学者数の入学定員における適性な数となっていること</p>	<p>[学生の受入]</p> <p>入学者受入方針の明確性・公表・周知、入学者受入方針に沿った受入、実入学者数と入学定員</p>
基準5	<p>[教育内容及び方法] *大学院は割愛</p> <p>5-1 教育課程編成方針の明確性、教育課程編成の体系的編成、授与学位から見て水準の適正性</p> <p>5-2 授業形態・学習指導法等の整備</p> <p>5-3 学位授与方針の制定、それに基づく成績評価・単位認定・卒業認定</p>	<p>[教育内容及び方法] (学士課程のみ)</p> <p>教育課程、授業形態、学習指導法等、成績評価・単位認定、卒業認定</p>
基準6	<p>[学習成果]</p> <p>6-1 教育目的・養成しようとする人材像に学生が知識・技能・態度等学習成果が上がっていること</p> <p>6-2 卒業(修了)後の進路状況から見て学習成果が上がっていること</p>	<p>[教育の成果]</p> <p>目的に照らした教育成果や効果</p>
基準7	<p>[施設・設備及び学生支援]</p> <p>7-1 教育研究組織に対応する施設・設備の整備と活用</p> <p>7-2 履修指導・学習や課外活動に支援、生活・就職・経済支援などの相談助言の適切性</p>	<p>[学生支援等]</p> <p>履修指導・学習支援、自主的学習支援の環境、学生の活動に対する支援、学生の生活・就職等に関する支援等</p>
基準8	<p>[教育の内部質保証システム]</p> <p>8-1 教育状況を点検・評価し、結果に基づく教育質保証の改善・向上を図る体制の整備と機能促進</p> <p>8-2 教員等に対する研修等、教育の質改善を図る適切な取り組みと機能化</p>	<p>[施設・設備]</p> <p>教育研究組織・教育課程に対応した施設・設備、図書等資料の系統的整備</p>
基準9	<p>[財務基盤及び管理運営]</p> <p>9-1 適切かつ安定した財務基盤、収支に係る計画の適切な履行、監査の適正性</p> <p>9-2 管理運営のための事務組織の整備と機能化</p> <p>9-3 大学活動の総合的状況への点検・評価</p>	<p>[教育の質向上及び改善のためのシステム]</p> <p>教育の状況を点検評価し、それに基づき改善・向上を図る体制整備、教員・教育支援者等の資質向上を図るための取り組み</p>
基準10	<p>[教育情報等の公表]</p> <p>10-1 教育研究活動等の情報の公表、説明責任</p>	<p>[財務]</p> <p>財務基盤、収支計画等、財務監査等</p>

	新	旧
基準11		[管理運営] 管理運営体制及び事務組織、方針の明確性、構成員の責務と権限の明確性、自己点検・評価、結果の公表

【表3 日本高等教育評価機構】

(平成22年改訂、試行後平成24年適用)

	新	旧
基準1	1-1 [使命・目的及び教育目的の明確化] 1-1-①意味・内容の具体性と明確性 1-1-②簡潔な文章化	基準1 [建学の精神・基本理念及び使命・目的] 建学の精神・大学の基本理念の学内への提示、使命・目的の明確化と学内外への周知
	1-2 [使命・目的及び教育目的の適切性] 1-2-①個性・特色の明示 1-2-②法令への適合 1-2-③変化への対応	基準2 [教育研究組織] 教育研究の基本的な組織の適切な構成と関連性、教養教育のための組織上の措置、教育方針等を決定する組織と意志決定過程の整備と機能性
	1-3 [使命・目的及び教育目的の有効性] 1-3-①役員、教職員の理解と支持 1-3-②学内外への周知 1-3-③中期的な計画及び3つの方針等への使命・目的及び教育目的の反映	基準3 [教育課程] 教育課程や教育方法等への教育目的の反映、編成方針に即した体系的かつ適切な教育課程の認定、教育目的の達成状況を点検整備するための努力
	1-3-④使命・目的及び教育目的と教育研究組織の構成との整合性	基準4 [学生] アドミッションポリシーの明確化と適切な運用、学習支援態勢の整備と適切な運用、学習支援体制の整備と適切な運用、就職・進学支援体制の整備と適切な運営
基準2	2-1 [学生の受け入れ] 2-1-①入学者受入れの方針の明確化と周知 2-1-②入学者の受入れ方針に沿った学生受入れ方法の工夫 2-1-③入学者定員に沿った適切な学生受入れ数の確保	基準5 [教員] 教育課程遂行のための必要な教員の適切な配置、教員の採用・昇任の方針の明確化と適切な運用、教員の適切な教育担当時間と教育研究活動支援体制の整備、教員の教育研究活動の活性化のための取り組み
	2-2 [教育課程及び教授方法] 2-2-①教育目標を踏まえた教育課程編成方針の明確化 2-2-②教育課程編成方針に沿った教育課程の体系的編成及び教授方法の工夫	基準6 [職員] 職員の組織編成の基本視点及び採用・昇任・異動方針の明確化と適切な運営、職員の資質・能力向上のための取り組み(SD等)、大学の教育研究支援のための事務体制の構築

新		旧	
基準2	2-3 [学修及び授業の支援] 2-3-①教員と職員の協働並びにTA等の活用による学修支援及び授業支援の充実	基準7	[管理運営] 大学の目的達成のための管理運営体制の整備と機能性、管理部門と教学部門の適切な連携、自己点検・評価のための恒常的な体制確立と改善・向上につなげるシステムの構築
	2-4 [単位認定、卒業・修了認定等] 2-4-①単位認定、進級及び卒業・修了認定等の基準の明確化とその厳正な適用		基準8
	2-5 [キャリアガイダンス] 2-5-①教育課程内外を通じての社会的・職業的自立に関する指導のための体制の整備	基準9	
	2-6 [教育目的の達成状況の評価とフィードバック] 2-6-①教育目的の達成状況を点検・評価するための工夫 2-6-②評価結果の教育内容・方法及び学修指導等の改善へのフィードバック		基準10
	2-7 [学生サービス] 2-7-①学生生活の安定のための支援 2-7-②学生生活全般に関する学生の意見・要望の把握と分析・検討結果の活用	基準11	
	2-8 [教員の配置・職能開発等] 2-8-①教育目的及び教育課程に即した教員の確保と配置 2-8-②教員の採用・昇任等、教員評価・研修・FDをはじめとする教員の資質・能力向上への取り組み 2-8-③教養教育実施のための体制の整備		
	2-9 [学修環境の整備] 2-9-①校地・校舎・学修設備・実習施設・図書館等の学修環境の整備と適切な運営・管理 2-9-②授業を行う学生数の適切な管理		

新		旧	
基準 3	3-1 [経営の規律と誠実性]		
	3-1-①経営の規律と誠実性の維持の表明		
	3-1-②使命・目的の実現への継続的努力		
	3-1-③学校教育法・私立学校法・大学設置基準をはじめとする大学の設置・運営に関する法令の遵守		
	3-1-④環境・人権・安全への配慮		
	3-1-⑤教育情報・財務情報の公表		
	3-2 [理事会の機能]		
	3-2-①目的・使命の達成に向けて戦略的意志決定ができる体制整備とその機能性		
	3-3 [大学の意志決定の仕組み及び学長のリーダーシップ]		
	3-3-①大学の意志決定組織の整備・権限と責任の明確性及びその機能性		
	3-4 [コミュニケーションとガバナンス]		
	3-4-①法人及び大学の各管理運営機関並びに各部門間のコミュニケーションによる意志決定の円滑化		
	3-4-②法人及び大学の各管理運営機関の相互チェックによるガバナンスの機能性		
	3-4-③トップのリーダーシップとボトムアップのバランスのとれた運営		
	3-5 [業務執行体制の機能性]		
	3-5-①権限の適切な分散と責任の明確化に配慮した組織編成及び職員の配置による業務の効果的な執行体制の確保		
	3-5-②業務執行の管理体制の構築とその機能性		
	3-5-③職員の資質・能力向上の機会の用意		
	3-6 [財政基盤と収支]		
	3-6-①中期的な計画に基づく適性綱財務運営の確立		
	3-6-②安定した財務基盤の確立と収支バランスの確保		

【表4 内部質保証におけるエビデンス（個別大学の指標）】

内部 指標	内部質保証におけるエビデンス（個別大学の指標）
1	入学試験制度と入学時学力診断の相関／入学後の学修成果との相関／その調査に基づく入試制度の改革／基礎学力か志向性かの指標
2	全学必修科目のシラバス（目的の共通意識・教育内容）、均質性（共通教科書・講師会・統一試験などの有無）維持の点検評価／教養（共通）教育の組織的担保の保証と運営
3	体系履修の理解度／初年次教育の有無とその学生による満足度／自校教育の有無と満足度／シラバスの記載（観点別到達目標（評価基準の明示）統一
4	授業時数の確保と開講コマ数に占める休講：補講割合／キャップ制の適用（例外的の有無）／シラバスの観点別到達目標（評価基準）の徹底と連携する準備学習の提示有無／GPAの平均と学部・学科・科目ごと成績分布割合および厳格適用の年次計画提示
5	学部・学科・課程が主人公となるFD活動／3ポリシーを理解した上でのカリキュラム編成と各教科目／カリキュラムマップを適応する運用と改編／カリキュラム全体と部分の連関を学ぶ研修の有無
6	教養教育と専門基礎教育との連携を示す資料（全学生の履修割合）／教養教育を担う教員組織の組織的担保の証明／副専攻ごとの履修者数
7	キャリア教育・キャリアデザインを含めての就業力の養成方法／卒業生の達成度・満足度調査の実施／進級率・卒業率
8	各担当部局によるプロセス評価のデータ蓄積と分析／アウトカム評価の項目析出および指標化／調査方法・時期の検討および実施／学生カルテの推進
9 10	質保証システムの構築、内部監査室による教学監査、内部質保証システムの構築—既存組織の有機的連携／内部監査と連携を仲介するIRの養成

情報処理教育における対話方式導入の効果

近藤 良彦

【要 旨】

情報処理科目であるコンピュータ技術演習において質問書方式と学内ネットワークを利用した対話方式を導入することによる効果を調べた。授業アンケートの結果では半数を超える受講生がこの方式を役に立ったと回答している。また、アンケートの分析からレベルの高い科目ほどよりよい効果が得られることが明らかになった。これらの成果を基に双方向型授業の可能性について考察した。

【キーワード】

コンピュータ教育 双方向型授業 質問書方式 大学のユニバーサル化

1. はじめに

情報処理科目の特徴の一つはコンピュータ操作が伴う実習的な要素の強い授業内容にある。そのような授業では、時々、受講生一人ひとりに対して教員が質問等に受け答える双方向のやり取りが行われる。しかしながら、受講者数が増えれば授業の進行の必要性からそのような授業展開は制限されざるを得ない。実際、國學院大學の情報処理科目であるコンピュータ技術演習では60名または70名を定員としている⁽¹⁾。今までの授業の経験から、対話を通して指導ができるのはせいぜい20名までである。それを超えるとこのような双方向的な授業の展開は人数の増加に伴って急激に困難になる。

受講者数の多い授業において個々の疑問に答える方法はいくつか考えられる。その一つに質問書方式がある。質問書方式という言葉自体は田中一氏らによって使われているが、その基本的な方法は古くから用いられている。例えば、小テストに書かれていた質問に対して次の講義において口頭で答えたりすることは常日頃行われている。田中氏は受講者が作成した質問書から回答を要するものを選び出し、それらの質問と回答を編集印刷して次の授業で全員に配布するという方法を用いて成果をあげた^[1, 2]。この質問書方式については多くの実践や研究が行われている^[3, 4, 5, 6]。著者はそれに触発されて、主題講座の授業で実践してみた。しかし、その負担は膨大なものであった。人数の多さもさることながら、質問の内容も多岐にわたり、またその質問にどの程度まで答えるかを考えることは思いの外負担であった。さらに、質問をワープロに打ち込んだり回答に図を利用したりすることは並大抵の作業ではなかった。そのため、わずか半期の講義でこの方法は断念せざるを得なかった。

双方向型授業を行う別な方法として学内ネットワークを利用する方法がある。國學院大

學のK-SMAPYにはフォーラムと呼ばれる受講者だけが利用できる電子掲示板がある。ここに寄せられた質問にはその都度答えるだけでよいので、上述の質問書方式に比べるとはるかに少ない負担である。このシステムの開設当初から著者は授業にフォーラムを取り入れている^[7]が、質問を投稿することは学生にとって敷居が高いようで、数はとても少ないのが現状である。さらに、質問の内容も授業の内容と無関係のものもあり、その効果は限られた者にしかないようである。^[8]

そのような中、質問書方式とフォーラムの利点を活かした方法に思い至った。それは、質問は小テストなどの提出物で集め、返事はフォーラムを通して行うものである。この対話方式は2007年度に著者が担当する主題講座とコンピュータ技術演習で行われた。そして、主題講座よりもコンピュータ技術演習でよりよい効果を得ることができた。その主な理由は、コンピュータを常時使用する授業の方がフォーラムを閲覧する機会が多いためであろう。さらに、コンピュータ技術演習の中でも科目によって効果に違いがあることが授業アンケートのデータに現れていた。それは、「コンピュータ技術演習（データ処理）」（以下、データ処理と呼ぶ）と「コンピュータ技術演習（シミュレーション）」（以下、シミュレーションと呼ぶ）における相違である。本論文ではこの相違の要因を明らかにすることにより、対話方式の有効性と双方向型授業の可能性を考察する。

第2節では対話方式の概要についてデータ処理とシミュレーションの授業内容と照らし合わせながら述べる。そして、この対話方式の新たな点と情報処理教育における利点を述べる。第3節では授業アンケートを分析してこの方式がどの程度有効であるかを明らかにする。得られた結果はある意味で予想されうるものであるが、同等なことを明確に指摘した研究はなかなか見つけられない。少なくとも、情報処理科目を題材にした研究において明確にされた例は調べた限りでは見つけられなかった。第4節では、有効性と問題点をまとめ、双方向型授業の可能性について考察する。

2. 対話方式の概要

コンピュータ技術演習には4種類の科目があり、前節で触れたフォーラムを利用した対話方式はその内の2種類の科目であるデータ処理とシミュレーションに取り入れられた。どちらも半期2単位の科目であり、2007年度には3コマずつが開講された。受講者数は3クラスの合計でデータ処理が182名、シミュレーションが131名である。また、次節で考察する授業アンケートの回答者数はデータ処理が114名でシミュレーションが88名である。

データ処理はExcelによる表計算をテーマとした科目である。最初の2回の授業では日本語入力も含むキー入力の基本を確認し、3回目以降で表計算の基礎から文字列操作などの応用までを学習する。シミュレーションはVisual Basicによるカオスとフラクタルのグラフィックス化をテーマにした科目である。プログラミングとグラフィックスを基礎から学び、2次元カオスやフラクタルの生成を行う^[9]。このように、データ処理に比べてシミ

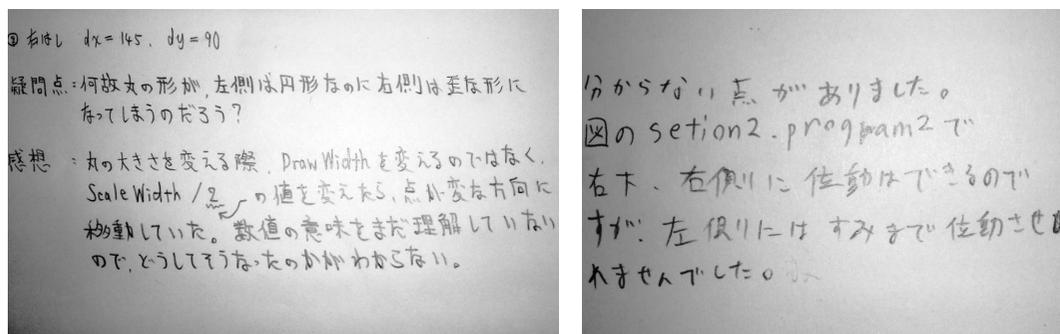


図1. 感想をデジタルカメラで記録した様子。

ュレーションの方が高度な内容となっている。

これらの授業に導入された対話方式の手順は次のようである。まず、データ処理とシミュレーションのどちらでも毎回コンピュータを操作しながら演習の内容をこなしていく。そして、1回ごとの授業の終わりまでに出来たところをプリンタで印刷して提出する。その提出物に氏名とともに授業の感想等を書かせる。集められた感想の中には質問が含まれており、それらを中心にいくつかを選び出してどのように返事をするか考える。感想とともにこの返事をフォーラムに投稿する。受講生はフォーラムを閲覧することで学生からの質問や意見と教員からの回答やコメントを確認することができる。そして、場合によっては、自分の質問とその回答に出会うことになる。

最初の内は提出された印刷物を採点した後、主だった感想を抜き出し、返事を考えて投稿していた。あるときから主だった感想をデジタルカメラで撮影して記録するようになった。図1はその記録の一部である。こうするとパソコンのスクリーン上で全ての作業ができるだけでなく、印刷物を取りだしては元に戻したり持ち歩いたりする必要がなくなるので作業の軽減になる⁽²⁾。

資料1に感想と返事の一部が収められている。これらからわかるように、感想の選定は質問事項だけに限られていない。そして、返事は単に質問に答えるだけでなく、受講者を応援するようなメッセージであったり努力を促すようなコメントだったりもする。このように質問だけでなく感想に対しても返事をするので、この新しい方式を質問書方式ではなく対話方式と呼んでいる。質問書方式では考えて書く時間が必要になるため実習の時間を減らさなくてはならない^[3, 4]が、感想を書くように指示するだけであれば学生は短時間で気軽に書くことができる。その中に書かれている質問には重複しない限り全て答えるようにしている。そうすることによって質問には答えてもらえるという信頼が生まれ、積極的に質問しようという雰囲気ができることがある。もちろん、対話方式では質問書方式の持つ思考力を高める効果はあまり期待できない^[5]。しかし、情報処理教育の授業ではコンピュータに触れる時間を十分にとる必要があるため、質問書の作成とその回答に数十分を費やすことは考えられない^[3]。一方、資料1の感想には質問が比較的多く書かれておりフォ

ーラムを利用している様子も窺える。これらは対話方式が学生の積極性を引き出す可能性があることを示唆している。また、授業を面白いと感じたり積極的に取り組んだりしている姿勢を取り上げることは、より主体的な参加を促すことにつながると考えている。

前述したように、資料1のような感想と返事はK-SMAPYのフォーラムに投稿される。K-SMAPYはインターネットに接続できれば利用できるもので、次回の授業が始まる前に受講生はそれらを閲覧することができる。そのため授業中に感想と返事を紹介する時間を設けていない。実際、授業が始まる少し前や課題をやり終えた残りの時間にフォーラムを閲覧する姿を見かけたりする。さらに、必要に応じてフォーラムをスクリーンに映して説明することは、コンピュータ教室を使用する授業では簡単に行える。これらは情報処理科目の利点を生かしたものであるが、コンピュータを使用しない授業でもK-SMAPYの利用を促すような工夫をすることによってある程度の効果を上げることができる^[10]。また、フォーラムには受講生からも投稿できるようになっており、1年に1件ぐらいの頻度であるが感想と返事に対するコメントなどが寄せられる。このような対話を活性化する方法が見つければ双方向型授業に新たな展開をもたらすであろう^[8]。

3. 授業アンケートの結果と考察

國學院大學では授業が終わる最後の数週間に受講者全員を対象に授業に関する無記名のアンケートを行っている。表1と表2はそれぞれ2007年度に実施されたデータ処理とシミュレーションの授業アンケートの結果である。設問1から12まではアンケートに既定されている項目で、設問13は対話方式の効果を調べるために自由設問欄に設けた項目である。表3はその設問文である。最初に平均点を比べてみると、データ処理とシミュレーションで共に目立って低い設問がある。それは、設問11の「この授業のレベルは、適切でしたか。」である。この項目を詳しく見てみると約30%の受講者が授業のレベルに疑問を感じていることがわかる。ただし、この設問だけからレベルが高いと感じているのか低いと感じているのかは判断できない。

次に、データ処理とシミュレーションの結果を比べてみよう。多くの設問で両者の平均点は同程度であるが、全体的にはシミュレーションの平均点が若干高い。中でも、設問3、9、13はそれぞれ0.20点、0.23点、0.39点と差が大きくなっている。設問3は「あなたから見て他の学生は、まじめに授業を受けていましたか。」であり、シミュレーションの方がまじめに授業を受けていたように見えたらしい。設問9は「質問等を含めて教員と連絡をとれる環境にありましたか。」であり、シミュレーションの方が連絡を取りやすかったと感じているようである。設問13は「フォーラムは役に立ちましたか。」であり、これはもっとも差が大きく注目すべき結果である。

表1. データ処理の授業アンケートの結果。A、B、C、D列の数値はそれぞれ各設問に対して「かなりそう思う」、「そう思う」、「あまりそう思わない」、「思わない」の回答率（%）である。設問文については表3を参照。平均点はA、B、C、Dの得点をそれぞれ4、3、2、1として平均したものである。全体平均点はアンケートが行われた授業全体の平均点を意味する。

設問	平均点	A	B	C	D	全体平均点
1	3.36	46.9	45.1	5.3	2.7	3.12
2	3.42	46.0	49.5	4.5	0.0	3.14
3	3.33	36.3	60.1	3.6	0.0	3.08
4	3.41	43.9	53.5	2.6	0.0	3.23
5	3.28	36.8	54.4	8.8	0.0	3.12
6	3.43	50.9	41.2	7.9	0.0	3.21
7	3.33	45.6	44.7	7.0	2.6	3.09
8	3.51	55.3	40.4	4.4	0.0	3.18
9	3.34	41.6	50.5	7.9	0.0	3.11
10	3.56	57.0	42.1	0.9	0.0	3.42
11	2.83	19.3	49.1	27.2	4.4	3.13
12	3.32	40.4	52.6	5.3	1.8	3.22
13	2.81	13.5	59.6	21.5	5.4	—

表2. シミュレーションの授業アンケートの結果。

設問	平均点	A	B	C	D	全体平均点
1	3.47	49.5	48.2	2.3	0.0	3.19
2	3.43	44.8	52.9	2.3	0.0	3.15
3	3.53	54.0	44.8	1.1	0.0	3.11
4	3.52	56.8	38.6	4.5	0.0	3.26
5	3.19	35.2	52.3	9.1	3.4	3.17
6	3.58	61.4	35.2	3.4	0.0	3.26
7	3.47	51.1	45.5	2.3	1.1	3.15
8	3.64	67.0	29.5	3.4	0.0	3.22
9	3.57	61.4	35.2	2.3	1.1	3.16
10	3.70	71.6	27.3	1.1	0.0	3.44
11	2.83	19.3	51.1	22.7	6.8	3.17
12	3.36	48.9	42.0	5.7	3.4	3.26
13	3.20	38.1	46.4	13.1	2.4	—

提出物に書かれた感想とその返事はまとめてフォーラムに投稿された。ゆえに、設問13の結果はこの対話方式がどの程度役に立ったかを表している。図2はこの設問に対するデータ処理とシミュレーションの回答率をグラフ化したものである。両者ともB（そう思う）の回答率が最も高く、対話方式が役に立っていることが窺える。一方で、A（かなりそう思う）ではシミュレーションの回答率がかなり高く、C（あまりそう思わない）とD（そう思わない）ではデータ処理の方が高くなっている。表1と表2の数値で比較してみるとCとDの合計はデータ処理の方が10ポイント以上も高く、科目によって対話方式の効果が大きく異なっていることがわかる。

このような効果の違いを生む要因は何であろうか。2番目に大きな差のあるのは設問9であるが、設問13と平均点を比べるとその差は半分程度に減少している。また、対話方式が「質問等を含めて教員と連絡をとれる環境」にプラスに働いたと考えるのが自然である。ゆえに、設問9と13に相関はあるものの、例えば設問9が全体平均点より高い理由の一つに対話方式の導入があると考えられるべきである。3番目に大きな差があるのは設問3の「他の学生はまじめに授業を受けていましたか」であるが、これは主観的な判断を問うているので、数値の違いにどれほどの意味があるのか疑問である。ただし、同じ教員の授業であるので、この差が授業の内容に起因していると考えて間違えないであろう。その他の設問には大きな差がなく、授業アンケートの数値結果から要因を探ることは難しい。

表3. 授業アンケートの設問文。

設問	設 問 文
1	あなたは、シラバスをよく読んでこの授業を履修しましたか。
2	あなたは、この授業に意欲的に取り組みましたか。
3	あなたから見て他の学生は、まじめに授業を受けていましたか。
4	授業内容は、シラバスに沿っていましたか。
5	自分の関心・課題と授業内容が合致していましたか。
6	教員の講義は、聞き取りやすかったですか。
7	板書（文字、図、パソコン等）は、理解の助けになりましたか。
8	教材（テキスト、プリント、視聴覚教材）および教材ツール（K-SMAPY）の使用は、適切でしたか。
9	質問等を含めて教員と連絡をとれる環境にありましたか。
10	教員は、意欲的に授業を進めていましたか。
11	この授業のレベルは、適切でしたか。
12	この授業を履修してよかったですか。
13	フォーラムは役に立ちましたか。

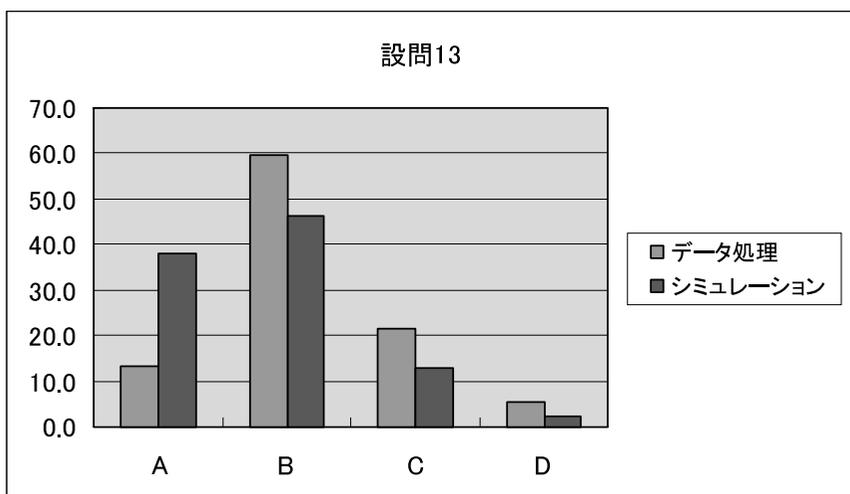


図2. 設問13「フォーラムは役に立ちましたか。」の回答率。

ここで、授業アンケートの自由記述を見てみよう。資料2には、データ処理とシミュレーションにおける受講者数が同程度のクラスの記述が全て収められている。これを見ると、データ処理には「ゆっくり」や「分かりやすい」などの言葉が見られるのに対して、シミュレーションには「難しい」という言葉が散見される。これらの記述は授業の内容からして当然と言える。ところで、設問11では授業のレベルを問うているが、図3からわかるように回答率で比べても数値的にはほとんど同じである⁽³⁾。設問文からして当然であるがこの数値の大小は授業のレベルの高低に対応していない。データ処理の記述の中に「いろいろなレベルの人がいるので仕方ないのですが、進み方が少し遅いと感じることがありました。」とあり、授業のレベルの低さに不満を持っているように思われる。さらに、「ビスタの研修をして欲しい。」のように授業内容を超越する要求もある。これらのことから、データ処理の授業レベルを不適切と思う3割にはレベルが高すぎると思うものと低すぎると思うものが混在していると考えられる。一方、より高度な内容であるシミュレーションではレベルを不適切と思う3割のほとんどが高すぎると思っていると考えてよいであろう。

このように考えると設問3の差も説明がつく。シミュレーションの自由記述「休むとついていけない授業でしたのでほとんど出席せざるを得なかったです。」からもわかるように、レベルの高い授業ではまじめに取り組まなければついていけない。ゆえに、データ処理に比べてレベルの高いシミュレーションではよりまじめに取り組む必要があったことは想像に難くない。

以上から、対話方式の効果が授業の内容、特に授業のレベルによって変わることがわかる。これは当然予想されうる結果である。なぜなら、レベルの高い授業ほどわからないことが多くなり疑問も増え、それに答える仕組みが授業を活性化するからである。しかしながら、その差は有意と言っても高々10%程度である。さらに、このような仕組みは普通好意的に受け入れられると考えられるにも関わらず、データ処理では26.9%が、シミュレ

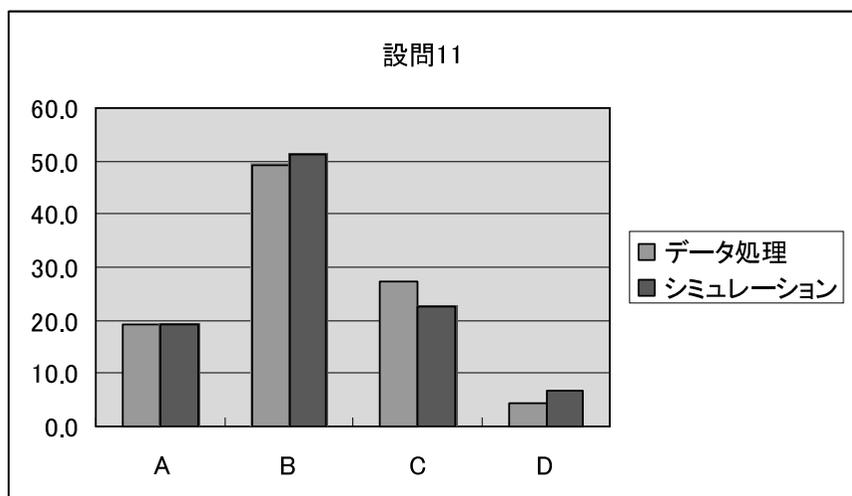


図3. 設問11「この授業のレベルは、適切でしたか。」の回答率。

ションでも15.5%が役に立たなかった方に答えている。ここで、データ処理でDと答えている5.4%の中にはレベルが低すぎて利用しなかったものも含まれているであろう。シミュレーションでDと答えた2.4%はそもそもこのような方式になじめないのかもしれない。これらは小さな値のようにも見えるが、他の設問ではDの回答率が0%のものもあることを考えると、決して無視することはできない。いずれにしてもこのフォーラムを利用した対話方式が全てを満足させるものではないことは確かであろう。当然のことながら改善の余地がまだまだ残されている。

ここまでの分析から、授業のレベルが高いほど対話方式の効果が高いという結果が得られた。これは意外なものでなく、むしろ期待されうる結果である。他方、この効果を明らかにするにはいくつかの条件が必要となる。データ処理とシミュレーションはどちらも共通領域に属する情報処理科目であり、経済学部を除く全学年全学科の学生が自由に履修することができる。2007年度はどちらの科目でも担当教員が同じであり3クラスずつが開講された。受講者数には差があるがそれでも30%以内に収まっている。ゆえに、授業の内容以外はほぼ同じ条件であると言ってよく、表1と表2の授業アンケートにおいて多くの設問で似たような結果になっていることはそれを裏付けている。したがって、対話方式の効果の違いは授業内容、すなわち授業のレベルにあると考えて間違いない。このような関係が全く知られていないということはないであろうが、情報処理教育の領域でこれほどまでに明らかにできたことは重要な成果であると信じている。また、効果の違いの要因が明らかにできたことは、今後の双方向的な授業の展開に役立つと言える。

4. おわりに

本論文では、情報処理教育における質問書方式とフォーラムを利用した対話方式の効果について検証した。当該の授業科目はコンピュータ技術演習（データ処理）とコンピュータ技術演習（シミュレーション）である。授業アンケートの結果、半数を超える受講者がこの方式が役に立ったと答えている⁽⁴⁾。さらに、よりレベルの高いシミュレーションの方がより効果が高いという結果が得られた。

対話方式のような双方向型授業がよい効果を与えることは古くから知られているが、本論文では授業内容によって効果に有意な差が現れることを明らかにできた。さらに、コンピュータ科目に的を絞ることでこの有意な差が授業の難易度と深く関係していることを示すことができた。

対話方式が多くの授業にもっと取り入れられてもよいのであるが、最大の難点の一つは教員の負担が極端に大きいことにある。特に、受講者数が多いと負担はうなぎのぼりに増大し、教員一人が多くの授業を持つ現状では極限られた授業にしか適用できないであろう。実際、著者が担当している授業でこの方式を続けているのは最も効果の大きいシミュレーションだけである⁽⁵⁾。データ処理でもかなり効果はあるが、アンケートで4分の1強が役

に立たないと回答している状況では、負担を考えるととても続けられない。しかしながら、学生の質問やコメントを含む感想には答えた方が良いものが少なくなく、とても悩ましい状況であることに間違いはない。

最後に、大学教育における双方向型授業の可能性について言及したい。

学生の学力レベルの低下が言われるようになって久しく、多くの大学では授業の内容を大幅に見直さざるを得なくなっている。その中で、「学生のレベルに合わせて」というまことしやかな理由で、大学としてカリキュラムを見直す中で授業のレベルを下げようとする動きすら見られる。このような動きは大学における学問の崩壊につながるのではなからうか。それを連想させる例として、ゆとり教育の実施がある。この政策のもと多くの公立校ではレベルを下げ、レベルを下げなかった私立校との学力格差がわずか数年で大きくひらいた。はたして、この格差を元に戻すにはどれだけの年月がかかるだろうか。レベルを下げるのは簡単である。しかし、一旦下がったレベルを元に戻すのは困難である。

シミュレーションの授業アンケートの結果である表2を見てほしい。ここで、設問11の「この授業のレベルは、適切でしたか。」の平均点は全体平均点より0.34点低くなっている。これは授業の内容が他の科目と比べて難しいことを意味している。一方で、設問12の「この授業を履修してよかったですか。」は全体平均点と比べて0.1点高くなっている。これは授業の満足度が他の科目と比べて比較的高いことを意味している。このことは、双方向型授業によってレベルを下げることなく満足な学習ができる可能性を意味しているのではないだろうか。

以上のように、双方向型授業には大きな可能性がある。ただし、それをよりよく展開していくためには全学的な支援が必要である。田中氏の著書によると、質問書方式で大きな成果を得ることができたが、それを実行するに当たり大学から人的なサポートを受けており、それなしでは成し得なかったことが書かれている^[1]。大学への進学率が上昇しユニバーサル化に突入した現状では、教員個人の力に委ねる今までの授業展開も見直す時期に来ているのかもしれない。

謝辞

小倉勝男先生には原稿を丁寧に読んでいただき貴重な意見をいただきました。堀江紀子さんには有意義な感想を聞かせていただきました。さらに、とても役に立った自由記述のデータを入力していただきました。また、授業アンケートの分析には主に電子媒体のデータを用いましたが、この扱いやすい有用なデータは教務課の方々に用意していただきました。ここに感謝の意を表します。

資料1.

受講生の感想とそれに対する返事は下記のようにまとめてフォーラムに投稿した。本論文ではデータ処理とシミュレーションのおののに対して2回分の授業のものを収録することとする。

◆ データ処理のある1回の授業で選定された5つの感想とその返事：

感想：前回よりは演習の意味が理解できました。今まで全く分からなかった記号が分かるようになってとても面白く感じます。

返事：「習うより慣れよ」ということでしょうか。

感想：平均値を出すには、全体の合計値÷全体の個数 という式を立てる必要があると思い、sumif関数を使い、F (or M) という条件の値の合計を出し、それをcountif関数を使い、F (or M) の個数で割ればいいと思った。やり方がひらめいて勢いそのまま計算したらそれらしい数値が出てきました。やり方はあっているのでしょうか。

返事：あっています。

感想：よければ、countifとsumifの違いを、フォーラムに載せていただけたら幸いです。

返事：=countif (a3 : a14,"m") の場合、a3からa14のセルがmとなっている個数を計算します。=sumif (a3 : a14,"m", b3 : b14) の場合、b3からb14のセルでA列のセルがmとなっている行だけの合計を計算します。

感想：エクセルって何でこんなに難しいんですか？もっと優しくしてください。もっと簡単にしてください。むしろエクセル以外にしてください。お願いします・・・。

返事：初心者が難しく感じるのは当然ですね。エクセルは今や必須のソフトになってきました。だから、この授業があるのです。優しくしているつもりですが厳しいですか。残念ながら、この願いはきけませんね。社会で役に立つためには。

感想：引数とはどういう意味ですか。

返事：引数（ひきすう）とは、関数のカッコ内に入る変数などのことです。=average (a2 : a5) の場合a2 : a5が引数です。

◆ データ処理のある1回の授業で選定された7つの感想とその返事：

感想：はじめてマクロを使ったが、意外に簡単なものだと思います。ショートカットキーとして、自分の思い通りのコマンドを登録できることに驚きました。

返事：操作を記録するだけなら簡単ですが、マクロにおいてプログラムを組もうとすると更なる知識と技術が必要です。

感想：いろいろな操作を行えばとコメントボックスみたいなのが出るのですか？

返事：内容を見ないと詳しいことはわかりませんが、マクロに記録するときプログラムとして記録されるので、その一連の操作がプログラム上許されないものである可能性があります。

感想：非表示セルを数えない方法があればできると思ったのですが、見つけれませんでした。もしくは、2つのマクロを作っていいならA11以降は「下の行に複写」マクロを実行後、空白セルを削除、とか？

返事：2つのマクロの操作を1つにまとめられるとよいですね。

感想：非表示のセルを読み込んでしまうので、70～75行を非表示にするマクロを組み込むことで解決できました。

返事：よくできました。表現の問題ですが、「セルを読み込んでしまう」というよりは「複写されたところでは余分なセルが非表示になっていない」の方が適切かな。

感想：プリントは困ったときでも、対処法が書かれていて、分かりやすかった。

返事：プリントをしっかりと読んでくれると、作ったほうはうれしいものです。

感想：絶対、相対参照はよくわからなかった。

返事：演習のようにコピーをする場合を例にとると、絶対参照では実際にコピーしたセル意外には適用されませんが、相対参照ではコピー元とコピー先のセルの間隔と同じ間隔で相対的にできます。

感想：マクロ使用中のトラブルに、[ESC] キーを押しましたが何も起こりませんでした。どうしてなのでしょう。

返事：単純なトラブルは[ESC] キーを押すと解決できることがあります。複雑なトラブルでは役に立たないことがあります。

◆ シミュレーションのある1回の授業で選定された5つの感想とその返事：

感想：点の色は、明るい白はキレイな白でするのに、普通の白はどうして緑っぽい色になってしまうんですか？

返事：どうしてでしょうか？昔のVBでは白はフォームと同じ色で点を描いても見えませんでした。それに見える色に変えたからかな？

感想：「実行時エラー‘5’プロシージャの呼び出し、または引数が不正です。」と表示された。点は一応16コ横に並んだ。何故このようなエラーが出たのかわからなかった。

返事：プログラムを見ていないのでなんともいえませんが、color=16, QBColor (color) と引数に16という入るべきでない数字が入った可能性があります。

感想：「- dx, - dy」としたら 「X」 ←こうなるんですか？

返事：まず「x0=9*ScaleWidth/10、y0=ScaleHeight/10」として、最初の点が右上になるようにします。次に、「x=x0-n*dx、y=y0+n*dy」とします。

感想：こうしたらこうなるんじゃないかっていう試行錯誤が面白いです。

返事：なかなかいいセンスを持っているようですね。そのようにやっていると、プログラミングが上達します。

感想：「dx」のdとはどういう意味ですか。

返事：数学的にはdはdeviation (差) というような意味です。ここでは、distanceのdと思っていいでしょう。

◆ シミュレーションのある1回の授業で選定された5つの感想とその返事：

感想：この章の練習問題のⅡはできるようにしておいた方がよろしいでしょうか。

返事：出来なくても今後の授業にはそれほど差し支えありません。もし出来たら、それを印刷して提出しましょう。評価に加えられることがあります。

感想：CurrentYってどういった意味があるのですか？

返事：文字を書き出すy座標を意味しています。テキスト32ページの最初の文を読んでみましょう。

感想：パソコンを新しく買おうと思うのですが買う際に気をつける点やどのような物がよいか良かったら教えてください。

返事：これから買うのであればWindows Vistaのパソコンがいいと思います。1ギガ以上2ギガぐらいのメモリのものがよいでしょう。ノート型にするかデスクトップ型にするかは、どういう使い方をするかによりますね。情報センターに尋ねてみるのも良いでしょう。

感想：このプログラムは1はx回、2はy回・・・と出してくれるが、1番目はaが、2番目はbが・・・と応用するにはどのようにプログラムを組めばよいのだろうか？

返事：30ページの①のコードで「Print "n="；n；Tab；"Rv="；Rv」と変更すれば何回目（n）に何の目（Rv）が出ているかわかります。

感想：教科書代がどうにも捻出できないのですが、必ずしも購入の必要はあるのでしょうか。

返事：強制はしませんので最終的にはあなたの判断になります。ただ、この先教科書を使うことが多くなります。特に、課題の作成は教科書を見ながら自分自身でやるのが原則となりますので、教科書がないと難しいですね。

資料2.

授業アンケートには自由記述欄があり、書かれていた内容をワープロに打ち込んだ。データ処理とシミュレーションにはおのおの3つのクラスがあったが、ここでは受講者数がほぼ同じおのおの1クラスの自由記述をすべて収めておく。

◆ データ処理のある1クラスの自由記述の全部：

- ・Excelのことを詳しく学べてよかった。
- ・スクリーンは見づらい。Kスマの更新をメールで知らせて欲しい。パスワードを変更できるようにして欲しい。
- ・レベルに合わせてゆっくりとすすめてくださったのでとても楽しかったです。
- ・今までのPCの授業と違い、本当に役立つ実践的なものでした。ありがとうございます。
- ・近いうちにピスタの研修をして欲しい。
- ・丁寧な講義で1つのことが終わるたびに確認していただけるので大変分かりやすい講義だと思いました。
- ・質問したり手を挙げて聞きやすかった点が特に良かったです。
- ・丁寧に説明していたと思う。
- ・いろいろなレベルの人がいるので仕方ないのですが、進み方が少し遅いと感じるときがありました。
- ・欲しかった知識が得られたのでよかったです。

◆ シミュレーションのある1クラスの自由記述の全部：

- ・休むとついていけない授業でしたのでほとんど出席せざるを得なかったです。自主的にテキストを読まなければ正しい理解は得られない。→復習が必要
- ・課題が難しかったです。課題に対しての詳しい説明が欲しかったです。
- ・なかなかできないことや今までやったことがないことができる授業。先生も授業開始10分前には来ているので質問しやすかった。金曜1限はつらかったけど来た甲斐があった。①ここまでK-SMAPYを

活用している授業はないと思いました。とても役にたった。②役にたった。授業を休んだとき見てチェックできた。

- ・宿題が学校でしかできないので大変でした。できれば2週間に1度のペースで宿題を出して欲しかったです。
- ・最初のうちはわからないことも多く戸惑いもありましたが、次第に理解していくにつれて授業が面白くなってきました。
- ・内容が難しく大変でしたがプログラムが正常に起動した時の嬉しさといったらなかったです。
- ・授業中に先生に質問したい機会が多々あったのですがとても質問しやすい雰囲気でしたし、先生もどんなに簡単なことでも丁寧に教えてくださったので、とてもやりやすかったです。
- ・難しいけど興味を持てば楽しいと思います。

注釈

- (1) 現在はコンピュータ技術演習の定員は60名に統一されている。
- (2) 現在は、印刷して提出するのではなく、K-SMAPYのレポートにファイルを投稿させ、感想はその際にコメント欄に入力させている。こうするとワープロに打ち込まなくてもよい分だけ負担の軽減となる。
- (3) 明らかにレベルの違いのある2科目の間にほとんど違いが見られないことは、この設問の結果は多角的な視点で判断しなければならないことを意味している。
- (4) アンケートの未回答者もいるため受講者全体では役に立つと答えた者の割合は50%となる。ただし、未回答者の中には履修を最初から放棄した者も含まれているので、それを考慮すると50%を超える。
- (5) 昨年度から担当することになった物理学概説ではK-SMAPYのアンケート機能を利用して質問を集めて対話方式を試みている^[10]。

参考文献

- [1] 「さよなら古い講義—質問書方式による会話型教育への招待」、田中一、北海道大学図書刊行会（1999年1月10日）
- [2] 「質問書方式による講義—会話型多人数講義」、田中一、社会情報 6巻1号（1996年11月22日）
- [3] 「ファカルティ・ディベロップメントとして効果的に授業改善を行うためのリアルタイム授業評価実施の提案」、坂本健成、流通科学研究 4巻2号（2005年3月31日）
- [4] 「「質問書方式」による幼児教育心理学の講義：学生との対話の冒険」、滝澤真毅、釧路短期大学紀要 第27号（2000年2月29日）
- [5] 「問いのある教育」、道田泰司、琉球大学教育学部紀要 第71号（2007年8月）
- [6] 「講義支援を目的とした質問データベースの機能設計と基本機能の開発」、住友千紗・岡田顕・上林彌彦、情報処理学会研究報告、コンピュータと教育研究会報告 2002巻39号、（2002年5月17日）
- [7] 「コンピュータシミュレーションによる教材開発と教育手法の研究」、近藤良彦、平成16年度 國學院大學特色ある研究教育 研究成果報告書（2005年3月）
- [8] 「K-SMAPYにおけるフォーラムの投稿状況の変化と要因—自然の見方03と04を例として—」、近藤良彦・坂本正徳・堀江紀子、國學院大學人間開発学研究 第1号（2010年2月28日）
- [9] 「カオスのグラフィックシミュレーション—Visual Basic 基礎演習—」、近藤良彦・坂本正徳、ムイスリ出版（2003年9月24日）

- [10] 「実験用てこを利用した力のベクトルの授業に関する一考察」、近藤良彦、國學院大學人間開発学研究 第2号（2011年2月28日）

南開大学の校訓について

—張伯苓の建学の理念—

佐川 繭子

【要 旨】

本学の協定校の一つである南開大学の校訓について紹介するとともに、若干の考察を行う。

南開大学の創立者の一人であり初代校長である張伯苓は、日清戦争以降の外国の勢力と清政府の無力さを目の当たりにし、救国のために人材を育成することを決意し、教育に身を捧げた。1904年に巖修とともに中学校を創立し、1919年にはその大学部として南開大学を設立した。私立大学として運営されていた南開大学であるが、1937年には教育部の指示によって北京大学・清華大学とともに戦禍を逃れて連合大学を組織している。反日救国を掲げていたために日本軍に攻撃されたことを承け、終戦後の南開大学復校時には国立大学となった。

1934年に南開大学の校訓「公」「能」が定められたが、その意味は私心を捨てて公衆に奉仕し、救国建国に貢献する能力を有することである。国難を背景にして生まれた南開大学は救国の人材を育成することを目的としており、「公」「能」にはその理念が現れている。「公」「能」から現行の「允公允能 日新月异」に展開した経緯は明確ではないが、この二句も張伯苓の言説に見えているものであり、彼の理念を伝えるものである。

【キーワード】

南開大学 校訓 張伯苓 允公允能 日新月异

はじめに

本学の協定校の一つである南開大学は、現在は中国教育部直属の高等教育機関であるが、創立時には私立大学であった。学内等では「允公允能 日新月异」という校訓を目にすることがあり⁽¹⁾、南開大学がこの校訓を顕彰していることが窺えるが、この校訓は、創立者の一人であり初代校長でもある張伯苓（1876—1951）の理念に深く関わっている。

本稿は南開大学の校訓について紹介するとともに、若干の考察を行うものである。

1. 中国の大学と校訓

最初に、中国の大学と校訓について簡単に述べておく。

教育部の2009年の統計によれば、普通高等学校中の本科院校（university）1090校のうち、教育部直属校は73校である⁽²⁾。これらの大学には校訓を有しているものが多い⁽³⁾。

日本では、校訓は主として小中高等学校が有する傾向にあり、校訓を有する大学は少ない印象を受ける⁽⁴⁾。校訓を掲げない大学では、それに類するものとして建学の理念や精神

といったものを有しているが、それらは長文で表現されることが多く、校訓とは異なるものである。

日本と比較すると、中国において多くの大学が校訓を有しているのは興味深い現象である。中には、創立は古いながらも近年になって校訓を制定している例もある⁽⁵⁾。張立新・呉紹春は中国の大学の校訓について、開学時に校訓を定めた後に一貫してその校訓を保持するか、当初あった校訓を再び使用している例、学校の沿革に応じて変化している例、開学時には校訓がなく現在に至って校訓を制定している例、を挙げており、校訓の成り立ちは多様であることがわかる⁽⁶⁾。

総じて、中国においては大学に校訓があるのは自明のことに近いと言えるが⁽⁷⁾、この点は我が国とは大きく異なっている。

そして、似通った校訓が多い中で、南開大学の校訓の独創性は際立っている⁽⁸⁾。

2. 南開大学と張伯苓 —その創立と国立化—

南開大学は、1919年（民国8年）に張伯苓と嚴修（1860—1920）によって創設された⁽⁹⁾。文・理・商の三科から成り、文科の第一期生に、周恩来（1898—1976）がいる。

張伯苓は威海衛（今の山東省威海市）の北洋水師学堂を卒業した後、通済号の船員として「国旗が三回変わるのを目にし」（「四十年南開学校之回顧」）⁽¹⁰⁾、外国勢の威力と清政府の無力さを実感した。そして国を強くするためには人材を育てるしかなく、人材を育てるには教育によるしかないと決意し、1898年（光緒24年）に海軍を離れ、嚴修の招きに応じて嚴氏の家塾で西学を教授した。

嚴修（字は范孫）はかつて貴州学院長であり、科挙の廃止を提言していたが、戊戌の政変後、官を辞して故郷の天津に帰った。国難を目の当たりにし、中国自らが強くなるには変法維新を行わなければならないが、それには教育の刷新から行わなければならないと考えた。

張伯苓と嚴修はともに教育によって国を救う考えを固め、1904年（光緒30年）に日本の教育機関を視察し、「彼の国の富強は、実に教育の振興によることを知り、中国を救うには教育から着手すべしとの思いを益々強くした」（「四十年南開学校之回顧」）。そして、まず中学を開学した後に発展させることにし、帰国後に私立中学堂を創設した。張伯苓は上述の嚴氏の家塾の他に、地元の名士である王奎章の家塾でも教えており、この嚴館・王館が中学堂の基礎となっている。この学校は1907年（光緒33年）に南開窪と呼ばれていた土地に移転するにあたって、南開中学堂と改名した。1912年には南開学校に改名したが、その大学部として作られたのが、南開大学である。その後、学科や研究所・学院の増設を行っていったが、私立であるためか規模は小さいままであった。

1937年（民国26年）には南京政府教育部の命令によって、国立である北京大学・清華大学とともに戦禍を逃れるために湖南長沙において臨時大学を組織した。数ヶ月後に臨時大

学は昆明に遷り、西南聯合大学と改称した。

この経緯について少しく述べると、同年の盧溝橋事件後、7月29日30日と二日に涉って南開大学と中学は日本軍に攻撃されている。これに先立つ1927年（民国16年）に張伯苓等は東北を視察し、南開大学東北研究会を組織しているが、これは日本の東北侵略に反対するためである。張伯苓自身、「このため南開学校は日本人に深く恨まれた」（「四十年南開学校之回顧」）と述べている。また、満州事変が起こると、南開の学生は様々な方法で反日救国の意を示したが⁽¹¹⁾、これも張伯苓の救国愛国教育が浸透していたからであろう。こういったことから、南開学校は日本軍に敵視されていたと言われる。

北京大学・清華大学とともに私学である南開大学が連合大学を組織したことは、当時の南開大学の評価を表していよう。

1945年（民国34年）に抗日戦争に勝利（中国における表現）すると、その翌年、南開大学は天津で復校し、西南聯合大学は解散した。聯合大学時代は三校の校長がともに公務を執ったが、南開大学の復校により、張伯苓は南開大学の校長に復帰した。そして南開大学は復校と共に国立大学となった。この国立化について、張伯苓は以下のように述べている。

南開大学は現在国立となったが、期限は十年であり、期間満了となれば私立に戻る。わたしが学校を運営するのは、何よりも国家のためである。南開の天津校舎は盧溝橋事件の後、敵機によって全部破壊された、当時本人は南京におり、蒋介石先生にお目にかかって学校の被害状況を報告したところ、蔣先生は「南開は国のために犠牲となった、中国があれば南開がある」と言われた。いま抗日戦争に勝利し、南開は暫時国立となったが、これは国家の南開への責任を表明しているのである。（「世界、中国、南開」1947年7月24日、原載『南開週刊』復刊第5号）⁽¹²⁾

この後、1948年（民国37年）に張伯苓は南京政府考試院の院長となり、南開大学の校長職は何廉が担当することになった。張伯苓が国立化を十年の暫定措置としているのは、戦後の復校に関わる政府からの援助金を毎年十分の一ずつ減額し、十年後には南開大学が自力で運営を行うという考えを踏まえているのであろう⁽¹³⁾。張伯苓は、あくまでも自由に学校運営ができる私立を維持したかったが、資金面で国立化を受け容れざるを得なかったものと考えられる。しかし、張伯苓が校長職を離れ、1949年に中国共産党による中華人民共和国が成立したことによって、十年間の期限は消滅し、南開大学の国立化が確定したものと見られる。

3. 張伯苓と校訓

では、南開大学の校訓「允公允能 日新月异」はいかなる意味を持っているのであろうか。本節では張伯苓自身の言説に基づき、その内容を考察する⁽¹⁴⁾。

南開大学の校史によれば、1934年（民国23年）に「公」「能」の二字（二義）が校訓として制定された⁽¹⁵⁾。張伯苓が1939年（民国28年）に語った言葉には、

南開の校訓は「公」「能」の二字である。「能」の意味は、すなわち身体の鍛錬と知識の培養である。「公」の意味は、すなわち公衆のためにすることであり、私利私欲を取り除くことである。（「南開校友与中国前途—在昆明校友分会歡迎会上的講話」1939年3月25日、原載『南開校友』第4卷第6期）⁽¹⁶⁾

とある。「公」とは公共心、公德心であり、「能」とは身体と知識の両面においての能力、有能さである。

1944年（民国33年）に南開学校は中学の開設から四十年を迎えているが、張伯苓ではそこでも「公」「能」について述べている。

上述の五種の訓練（筆者注・体育の重視、科学の奨励、団結・組織、道德教育、救国力の育成）は、ひとえに「公」「能」の二字に集約される。目的は学生の国を愛し群衆を愛する公德と、社会に奉仕する能力の育成にある。本校成立当初、ただちに「公」「能」の二義を掲げて校訓とした。「公」であるが故に「私」を溶解し、「散」を変化させ団体を愛護し、公のために犠牲になる精神を有することができる。「能」であるが故に「愚」を去り、「弱」を去り、団結協力して、公のために奉仕する能力を有することができる。……まことの公でありまことの能であれば、民族の大病を治し、建国の人材を育むに足る。（「四十年南開学校之回顧」1944年10月17日、原載『南開四十年紀念校慶特刊』）⁽¹⁷⁾

「公」「能」とは、国を愛し群衆を愛する「公」徳であり、社会に奉仕する「能」力である。ここで取り上げられている「私」「散」「愚」「弱」は、同じ講話の前半「辦学目的」に語られている中華民族の大病のことである。長くなるが、「辦学目的」を引用しておこう。

南開学校系列は国難に応じて生まれたために、その学校運営の目的は時弊を矯正し、救国の人材を育てることにある。思うに我が中華民族の大病は、五つある。最初は「愚」。千年来、国民は八股文の余毒にあたっており、国民性は保守的で、進歩を求めない。教育も普及しておらず、人民の多くは愚昧で無知であり、科学的知識に欠け、迷信が充満している。次は「弱」。文を重んじ武を軽んじ、労働をさげすんでいる。阿片の毒が流行し、早婚の害は除かれていない。そのために民族の心身は衰弱し、民族の志気は消沈している。三は「貧」。……四は「散」。二千来、国民は専制的暴威のもとに蟄居して、組織をよくせず、団結をよくしない。このため個人主義が変形して発展し、団体観念が極めて薄弱である。全ての中華民族が皿の上の砂のようであり、「集まる者は力が強く、散る者は力が弱い」「分かれば折れやすく、合わされば砕きにくい」という道理を悟らない。五は「私」。これは中華民族の最大の病根である。国民は私心が大切すぎて、公德心が弱すぎる。見るもの考えるもの、短小浅薄である。目先のことだけを考へて、将来をないがしろにし、個人を理解して団体を理解しない。その弊害はついに民族意識の欠如と国家観念の薄弱さに及び、まことに嘆かわしいことである。上述の五病は、実に我が民族が衰退して侮りを招いた主因である。私はこの認識に至って、国家には積極的に奮闘し有為の人材を振興することが欠けていることを深

く感じたために、嚴范孫先生に追随し、教育による救国を提唱し、南開学校を創立した。その消極的目的は、上述の民族の五つの病を矯正することである。積極的目的は、救国建国の人材を育成し、国辱を雪ぎ、強国化をはかることである。(同上)

「公」が解決する対象である「私」とは私心・個人であり、「散」とはバラバラで団結できないことである。「能」が解決する対象である「愚」とは古い思想にとどまっていること、学ぼうとしないことであり、「弱」とは心身の弱さである。張伯苓はこれらを当時中華民族が危機を迎えることになった原因とみており、彼の唱えた「公」「能」とは、こういった時代を背景とした救国・建国のための理念であったことが理解できる。

「公」「能」の二字二義を校訓として掲げた張伯苓であるが、現行の校訓も張伯苓の言説に見えている。1940年代の重慶南開中学には、グラウンド脇に冬青草によって「日新月異」「允公允能」の句が作られていた⁽¹⁸⁾。張伯苓の息子である張錫祚はこの二句八字について張先生はかつて強く指摘した。「允公とは、大公であって小公ではない。小公は自分本位に過ぎず、何ら公であるとは言えない。允公のみが、大所高所からものを見て、己を正し人を救い、集団の愛国思想を発揚し、利己的な自分本位を消し去ることができる。」「允能とは、能う限りのことを成し遂げ、近代的国家を建設し、近代化の才能を持たねばならないのであり、南開大学の教育目的は、つまり近代化の才能を備えた学生を育成することにあるが、近代化の理論才能を持つことを要求するだけでなく、実務能力を備えなければならない。」これがすなわち南開の校訓「允公允能」の実際の含意である。

先生はかつて学生たちを教育して言った。「日新月異とは、皆が新しい事物を受け容れられるだけでなく、新しい事物の創造者になりうることであり、新時代に追いつくだけでなく、時代の最前線を進まなければならない。」これが南開精神である⁽¹⁹⁾。

と述べている。「允公允能」は校訓の「公」「能」を四字句に発展させるにあたって『詩経』魯頌・泮水篇「允文允武」に倣って作られた句と考えられるが⁽²⁰⁾、「日新月異」は南開大学の校歌に「月異日新」の形で見えている。梁吉生によれば校歌は大学の創立前後には出来ていたが、歌詞は学生・教職員らの意見を教員が整理したものとされる⁽²¹⁾。つまり張伯苓の造句とは言いがたいが、歌いつがれるうちに、前後は入れ替わったが南開精神を表現するものとして「允公允能」と結合して二句八字の形になったと考えられる。

「公」「能」の二字の校訓が八字に展開した経緯は明かではないが⁽²²⁾、いずれも張伯苓が口にしており⁽²³⁾、彼の南開学校建学の理念を伝えるものであることが理解できる。「允公允能 日新月異」の意味するところとは、私利私欲を去って公のためにし、近代国家建設のための能力を有し、かつ発揮し、時代の最前線をゆく、ということになる。

おわりに

以上に述べたごとく、南開大学の校訓「允公允能 日新月異」は、張伯苓という愛国教

育家という呼び名にふさわしい、清末民国期を生きた一人の人物の建学の理念を表したものである。それは確かに特定の時代を背景としているが、その理念が現代でも通用するからこそ、南開大学のみならず南開系列校はこの校訓を掲げているのであろう。

本稿は南開大学の校訓についての初歩的な考察に止まり、如何なる教育をもって「公」であり「能」である救国のための人材を育成したかを論じるには至らなかった。また、国立化以降の南開大学における校訓の在り方も考察に値するものであるが、これらの課題は今後改めて取り上げたい。

注

- (1) 筆者が確認したものとして、化学楼入り口上部、幼稚園外壁、教学二主楼南側記念碑、学内の一部案内板、および南開大学ホームページ（トップページ）、校名校訓入り紙袋がある。
- (2) <http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s4960/201012/113595.html> 及び <http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s4959/201012/113478.html> 参照。
- (3) 2011年11月現在、各大学ホームページ上では73校中50校以上の校訓が確認できる。
- (4) 例えば、文部科学省ホームページのサイト内検索では、「校訓」に関する96件の記事のうち、大学に関するものは、10件（3校）であり、その他は小中高等学校に関するものである（2011年12月14日現在）。また、管見では各国立大学ホームページ上では校訓の存在を確認できなかった。校訓（スクールモットー）のある大学としては、大分県立農業大学校「進取研鑽 実践創造 友愛協調」、大妻女子大学「恥を知れ」、関西学院大学「Mastery for Service」、関東学院大学「人になれ 奉仕せよ」、京都光華女子大学「真実心」、秀明大学「知・技・心の調和のとれた人材を育成する」等がある。
- (5) 北京師範大学は、1902年にその前身である京師大学堂師範館が設立されたが、校訓「学為人師、行為世範」は同大学中文系教授の啓功（1921—2005）が1996年に提案したものである。徐梓（南條克巳訳）「北京師範大学の校訓—『学為人師、行為世範』の史的解釈」（『桜美林大学紀要・日中言語文化』第5集、2007年）参照。
- (6) 「中国大学校訓之研究」（『民辦教育研究（双月刊）』、2006年第4期第5巻）。ただし、調査対象及び範囲が明確ではない。
- (7) 姚徳義主編『大中学校校訓集錦』（気象出版社、1997年）には「大学部分」として101校の校訓が収録されている。中国では大学の校訓への関心は高いようであり、例えば2004年には中国青年報社会調査センターと新浪網校園頻道による共同調査「我最欣賞的十大校訓」が行われているが、これは27の大学の校訓を対象としたものである。<http://news.sina.com.cn/c/2004-10-27/15344054926s.shtml>
- (8) 劉陽「勤奮・求实・創新・団結・嚴謹—大学校訓、為何似曾相識？」（『人民日報』2007年7月25日）参照。
- (9) 以下、本節の記述は主として張伯苓「四十年南開学校之回顧」（1944年10月17日、原載「南開四十年紀念校慶特刊」、王文俊等編『張伯苓教育言論選集』〔南開大学出版社、1984年〕所収）、「張伯苓教育活動紀事」（『張伯苓教育言論選集』附録）および南開大学ホームページ http://www.nankai.edu.cn/index.php?content=history_1&type=1 の記載を参照した。
- (10) 日清戦争後、威海衛は日本に占領されていたが、1897年（光緒23年）にはイギリスの租借地となった。「四十年南開学校之回顧」の按語には、通済号がイギリスに接収されるにあたり、まず日本国

旗を降ろして清国旗を揚げ、一日おいてイギリス国旗が掲揚されたと言う。

- (11) 日本租界の海光寺軍營は、南開中学と南開大学の間に位置していたが、南開の学生は反日救国デモを行い、校門には「毋忘国恥」「収復失地」の標語が掲げられた。梁吉生・楊珣「愛国的教育家張伯苓」（梁吉生主編『張伯苓的大学理念』〔北京大学出版社、2006年〕所収）参照。また、重慶南開中学では学内の鐘を鳴らす際には九回叩いた後に、十八回叩き、満州事変を想起させた。楊洛侯「從南開校訓看張伯苓先生的訓練方針」（李群林・丁群生主編『張伯苓与重慶南開』〔香港天馬圖書有限公司、2001年〕所収）参照。
- (12) 前掲『張伯苓教育言論選集』所収。
- (13) 梁吉生『允公允能 日新月異—南開大学校長張伯苓』（山東教育出版社、2003年）95頁
- (14) 張伯苓や校訓については、前掲『張伯苓教育言論選集』・前掲『允公允能 日新月異—南開大学校長張伯苓』・梁吉生主編『張伯苓的大学理念』（北京大学出版社、2006年）・沈衛星主編『重説張伯苓』（光明日報出版社、2006年）・梁吉生『仰望南開』（南開大学出版社、2009年）等を参照した。
- (15) 南開大学校長辦公室編『張伯苓紀念文集』（南開大学出版社、1986年）の「張伯苓大事年表」の1934年10月17日の項、南開大学校史編写組編『南開大学校史 一九一九—一九四九』（南開大学出版社、1989年）の「南開大学大事記（1919—1949）」の1934年の項。
- (16) 前掲『張伯苓教育言論選集』所収。
- (17) 同前。なお、「まことの公でありまことの能であれば」と訳した箇所の内容は「允公允能」である。注（20）参照。
- (18) 前掲『重説張伯苓』35頁に、「20世紀40年代重慶南開中学団体操及由灌木冬青組成『日新月異 允公允能』」と説明された写真が掲載されている。また同書所収の李凡「中国需要更多的張伯苓」には、1942年の重慶南開中学入学後に、グラウンド脇の「允公允能 日新月異」を見たとの記述がある。
- (19) 「張伯苓与南開大学」（前掲『張伯苓紀念文集』所収）
- (20) 前掲『允公允能 日新月異—南開大学校長張伯苓』（136—137頁）は「允」を助字と解釈しているが、張伯苓は鄭箋や孔疏の解釈である「まこと」の意味の実字として使用していると考えられる。
- (21) 「話説南開校歌」（前掲『仰望南開』所収）
- (22) 梁吉生や楊洛侯は現行の校訓「允公允能 日新月異」が1934年に張伯苓によって正式に提示されたと述べているが（前掲『允公允能 日新月異—南開大学校長張伯苓』136頁、梁吉生「漫話南開校訓」（前掲『仰望南開』所収）等、前掲楊洛侯「從南開校訓看張伯苓先生的訓練方針」）、根拠は挙げていない。
- (23) その遺言にも「以允公允能、日新月異」と見える。「張伯苓遺囑」（1951年2月23日、原載『天津日報』1951年2月26日、前掲『張伯苓教育言論選集』所収）

平成22年 第5回教育開発懇話会
「駒澤大学建学の理念成立背景と展望」

池田 魯參（駒澤大学仏教学部教授・曹洞宗総合研究センター所長）

日時：平成22（2010）年11月24日（水）16：00～17：30

場所：渋谷キャンパス 3号館5階 3503教室

主催：教育開発推進機構（教育開発センター）

参加人数：21名

（司会） ただいまより、第5回教育開発懇話会を開催いたします。本日は駒澤大学仏教学部教授・曹洞宗総合研究センター所長でいらっしゃいます池田魯參先生に、「駒澤大学建学の理念成立背景と展望」と題してお話をさせていただきます。

近年、日本の各大学におきましては、「建学の理念・精神」の存在というものが改めて注目されております。これについては、教育系の雑誌などで扱われることもございます。しかし、そういう理念を、大学教育において、具体的にどのように活かしてゆくことができるのかというようなことにつきましては、あまり議論されておられません。

特に、宗教的な建学の理念を有する大学の場合、その大学に存在している多様な——必ずしも宗教とは直接結びつきを持たない部分もある——専門教育等において、どう活かすかという課題があり、これは多くの宗教系大学が抱えている問題でありますし、駒澤大学においても、そのような点について議論が続けられているということ承っております。そこで本日は、駒澤大学の建学の理念等に関するワーキンググループに加わって議論をリードされました池田先生に、お話をお伺いしようという次第です。先生、よろしく願いいたします。

はじめに

ただいま司会の中山郁先生から、私がこの場に立ってお話をするに至りました経緯についてお話いただきました。実は、宗教系大学の建学の理念につきましては、2月18日に國學院大學さんのほうでシンポジウムを開催されるということで、私もそこ

でお話をさせていただく予定でございます。このようなお話をいただきましたが、私としてもあまりこういうことを集中的に考えたことはございませんでした。ですから今回は、この際2月18日に向けて、私どもの大学のなかで上がっております声を多少なりと拾い上げながら、駒澤大学の建学の理念をどういうふうに構築していったらよい

かというようなことについて、少し集中して考えてみる機会をいただいたものと思っております。こういう貴い機会をいただきましたことを、心から感謝いたします。

1. 駒澤大学の建学

まずお手元に差し上げてございます資料を御覧いただきたいのですが、『大学時報』5月号に、駒澤大学総長の田中良昭先生が——実は今日のお話も、総長先生から直接「池田君、話してきてくれ」とお話をいただいて、「わかりました」と言って参ったわけですが——こういう文章をまとめたということで、コピーをお配りしてございます。あらまし資料に作ってございますので、田中先生の御文章を御覧いただきながら、御確認いただきたいと思っております⁽¹⁾。

最初に「駒澤大学のルーツ」とありまして、入学式のときに毎年学長がオウム返しのように言うことでございますが、文禄元（1592）年、江戸の水道橋のたもとにありました吉祥寺という——今は駒込のほうにあります、とても美しい庭園を持った立派な禅刹でございますが、その吉祥寺のなかに、学寮があったわけでございます。江戸で学寮と言いますと、あとは芝の青松寺ですね、それから高輪の泉岳寺の、併せて三学寮が有名でございます、駒澤大学の前身になりましたのは、この吉祥寺のなかにあった旃檀林という学寮であったということでございます。旃檀林というのは、私ども駒澤大学の校歌のなかに「旃檀林、旃檀林」と詠み込まれておるものがございます。その学寮が、伝統的には江戸時代から明治の終わり頃にかけて、今日でも形を

変えて存続しています。

曹洞宗の宗務庁と大学は、いつも重大な問題が起きてくると対立するようなかたちになります。つまり、宗務庁から理事長が派遣されてくる。そしてその理事長は、常に、宗門の要職にあるひとが兼職のようなかたちで務めている、そういう理事長のありかたが、大学サイド、教学サイドからすると面白くないということです。今度の理事長さんは、就任されたばかりですが、学生寮と一緒に寝起きいたしまして、朝は学生さんと一緒にお粥を食べて、朝のお勤めをやって大学に出て来られますので、学内でも評判がよいようです。

少しわき道にそれましたが、田中先生の御文章によりますと、来馬琢道さんが『和融誌』という雑誌のなかに寄せた文章に「維新以前には禅門内二派の別ありき、一を叢林派とし、一を旃檀林派となす」とあります⁽²⁾。旃檀林が学林派です。それから叢林派が、いわゆる認可僧堂派です。すなわち、学問を重んじるのは学寮である。それから叢林というのは、禅宗では僧堂と言ひ、永平寺や總持寺の大きな修行道場に行きますと、この僧堂のなかで寝起きをします。そこでご飯を食べ、晝一晝のスペースに布団を敷いて寝るわけです。柏布団なんて悪口を言うわけですが、この柏布団にくるまって就寝をしたり、朝起きて坐禅をしたりと、晝一晝のところで生活をするわけです。それが叢林、いわゆる僧堂です。

そういうわけで「一は学林派となり一は認可僧堂派となり」、このふたつの派があったわけです。叢林派は坐禅を重んじます。いわゆる仏道修行ですね。お経を読んだり、坐禅を組んだり、こまごまとした坐作進退

を重んずる。一方、学林派のほうは学業を重んずるわけですから、四書五経のような外典から始まって、仏典の様々な講義を受け、そしてまた研究を深めてゆくということでございます。

こういうふたつの流れが明治時代までずっとありまして——今日はもう、がらっと変わっておりますが——叢林派が主流を占めていました。学問を馬鹿にするわけではないですけども、学問などで頭でっかちの人間を作っても意味がないというような意識ですね。坐禅で鍛えられた、いわゆる禅僧らしい禅僧を出すのが、宗門教育のあるべき姿だという考え方が主流を占めておりまして、常に叢林派のほうが優位に立っていたわけです。

それが、駒澤大学がだんだんと大きくなってゆく過程のなかで、特に人権問題のような社会問題が起きました。要するに古い因襲にとらわれた、人権に関わる様々な問題が——たとえば被差別部落のひとたちに特別な戒名をつけたり、またそれを前世の因果のようなかたちで、因果応報の理論で塗り固めるような説教をしたりしていた事例がいっぱい出てきたわけです。そして今日では、特に人権問題などのことを考えれば、やはり広く一般の学問をしなければ、無教養な、社会に出たときに全然話にならないようなことを言ったりしたりする坊さんが出てくるのではないかという危機意識が強く出て参りました。ですから、説教本なども人権の立場から洗い直して、どういう表現が具合が悪いのか点検作業をやっているところなんです。

そういうことで今日では、駒澤大学、また同じ曹洞宗系の愛知学院大学や東北福祉

大学のような、宗門学校の存在意義というものが、改めて見直されているところです。ただし、曹洞宗のお坊さんになるには、駒澤大学の仏教学部を卒業いたしましても、すぐにはなれません。必ず、永平寺か總持寺などの専門僧堂のなかで、1年、2年と修行生活をしなければ、お坊さんの資格はもらえないということで、これを専門用語で安居あんごと申します。安居、すなわち一定期間の修行生活が義務づけられ、それを終えた者だけが僧籍を持てるというかたちになっています。

2. 建学の理念

さて、学林派と叢林派との間に長らく対立があったということを申し上げましたが、田中先生の御文章の続きで「明治以後の学制改革」とあります。駒澤大学は初め、吉祥寺のなかにあったのですが、明治15(1882)年、麻布の日ヶ窪の地に大きな土地を確保いたしまして「曹洞宗大学林専門(のちに「学」が加わる)本校」に改まりました。10月15日に開校式を行ったので、この日が駒澤大学の開校記念日と指定されています。この時点で、今日の駒澤大学のベースのようなものが形成されたわけです。明治38年には「曹洞宗大学」と改称いたしました。

更に大正2(1913)年には現在の駒澤に移転いたしまして——荏原郡駒澤村とその当時は称したそうですが——大正7年の「大学令」の公布を踏まえて、大正14年に大学に昇格し「駒澤大学」という名前になったということです。

そして、あとで御覧いただきますが、こ

の時点で新制大学の学長に就任された^{ぬかり}忽滑谷^{やかいてん}快天先生が、今日の駒澤大学の建学の理念と言われている綱格をお作りになられるわけです。大学令に基づく大学に昇格した時点で、ミッションスクールはコモンスクールに転向するわけです。すなわち、ミッション性を削ぎ落として、いわゆる一般的な公教育の大学として位置づけられることになったわけです。ここにおいて、私立大学の独自性というものが薄められたという批判が、当然出てくるわけでございます。ですから、大正14年の「大学令」に基づく昇格において、駒澤大学は、文部省の、国の政策に則った公教育の大学、すなわちコモンスクールとしての性格を余儀なくされた、そうでなければ、大学として認可されることはなかったという背景がございます。

そして戦後になりますと、昭和22（1947）年に「学校教育法」が公布され、昭和24年には「私立学校法」の公布がなされて、新制駒澤大学が認可された。その際、仏教学部、文学部、商経学部の3学部が開設されたわけです。

さて、いわゆる建学の精神、四大綱領と称するものを掲げ、校歌に歌われている重要な四文字の成句を掲げましたのは、先ほど出ました第8代学長、忽滑谷快天先生です。そもそも、大学令による駒澤大学として発足します以前は、大学は「宗門徒弟の育成機関」として自明のことでしたから、この時点では特に建学の理念などはいらなかったのです。それが、公教育の大学となった時点で、忽滑谷快天学長が「学風の建設」と題しまして一文を草し、そこにおいて、本学の建学の理念「行学一如」、そして「信誠敬愛」という実践綱目が展開する

わけです。

この「行学一如」「信誠敬愛」なる標語が、いずれも陽明学の標語だという批判が上がって——もっとも、これは陽明学の言葉ではございませんが、今日、大きな問題になっています。

また、「学校法人駒澤大学寄附行為」の第3条では、学校設置の目的として「この法人は、教育基本法、学校教育法及び私立学校法に基づき学校を設置し、仏教の教義並びに曹洞宗立宗の精神に則り、学校教育を行うことを目的とする」と規定してあります（傍点は田中先生）。これが建学の理念の大前提ということです。これをどういうふうに方向づけるかということで、田中先生が中心となってまとめられたのが、今皆様にご覧でお見せしているパンフレットです。田中総長の御文章に『「駒澤大学の沿革と建学の理念」と題する冊子の刊行を見た」と書かれてありますのがこのパンフレットです。

実は「行学一如」「信誠敬愛」はこのパンフレットの本文のなかには書かれていません。裏表紙の、校歌を載せているところに、「行学一如」「信誠敬愛」は忽滑谷先生のものである、ということが書かれてある。しかし、本文中には書かれていません。本文のほうでは「身心学道^{しんじんがくどう}」という道元禅師の言葉——これは道元禅師が書かれた『正法眼蔵』「身心学道」巻という書物がありまして、「身心学道」と明記されています。その「身心学道」で建学の理念を謳っています。道元禅師の言葉ではありませんけれど、道元禅師の言葉を使えばいいものじゃないと私は考えます。道元禅師の使われる言葉でなくとも、新しい大学の教育目標として掲げ

る、そういう標語として適切なものであれば、道元禪師が書かれた言葉でなくとも私はよいと思うのです。

ちなみに、もう1冊別のパンフレットを回覧していますが、こちらのほうは前の総長が書いたものです。新しいパンフレットはすっきりしていますが、「身心学道」だけでまとめたのは、いかがなものかと思う次第です。

3. 建学の理念についての議論 (1) 関口雅夫氏による批判

次に、この顔写真入りの資料を御覧下さい。これは法学部の関口雅夫先生が書かれた、「建学の精神」と題する論文です⁽³⁾。

駒澤大学には祝祷音楽法要という行事があります。毎月15日に、いわゆる三帰礼文（自ら仏に帰依し奉る・自ら法に帰依し奉る・自ら僧に帰依し奉る）を五線譜にのせた仏教音楽があるのですが、これを歌いまして、そして総長先生が真ん中に立って、導師というのですが、肅々と、いろいろと作法をするわけです。法要が終わったあと講演があるわけですが、そこで関口先生がなさった「建学の精神」と題する御講演（平成4年6月）を文章にしたものがこの論文です。

論文では、まず明治元（1868）年の神仏分離令から始まりまして、明治5年に寺院は皇道思想の善導機関と位置づけられた。そして駒澤大学の規程集も整備され、「ここではミッションも明文化され、生徒心得第一条は、『諸仏諸祖の心身を学得し、行解相^{ぎょうげ}応して、一大事因縁^{ぐうじん}を究尽する』』——古風な、お経のなかに出てくるような言葉です

が、そういう言葉で学生心得の第一条が記されていたと。関口先生は、これが本来の、ミッションスクールとして出発した本学の建学の理念である、ここを外してはならないと、かなり保守的なことを仰っているのですが、それに対して最近の三代の総長が書いた文章はいかがなものかと、そう述べておられるわけです。

最初の頃——明治8年設立の曹洞宗専門（学）本校に翌年旃檀林が吸収され、明治15年には曹洞宗大学林専門学本校と改まった、そういう時代には、はっきりとミッション性が強調されていた。ところが、大正2（1913）年に曹洞宗大学は駒澤村に移転し、大正7年に政府は大学令を公布し、そしてこの大学令に基づいて、大正14年、いわゆる大学令大学の駒澤大学が誕生する。この時点で、関口先生の御理論に従えば、ミッションスクールがコモンスクールへ変わった。先生は、大学令大学へ昇格したことにより何を得たのか、また対価として何を失ったのかということを考えなければいけない、と問いかけられます。そして、大学令の第一条は「国家に須要なる學術の理論及び応用を教授し並びにその蘊奥^{あわせ}を攻究することを目的とし兼て人格の陶冶及び国家思想の涵養に留意すること」と、このように規定されている。これに合わせて、ミッション性を完全に否定したかたちで、新しい駒澤大学が出発したのだと、そう関口先生は跡づけます。

つまり、学則からミッション性の完全な削除が求められた。「曹洞宗教育令にのっとり」という言葉を削除しろと言われて、「本学は大学令に依り」とし、寄附行為も改めたということ。そしてもっと重要なこ

とですが、仏教学部の存続が否定されたというのです。この時点で、文学部を新たに設け、そのなかに一学科として仏教学科を置くという、変則的な便法を取らなければならなかった。これは、事実です。校名変更が強制されたということで、日蓮宗大学は立正大学に改まったし、浄土宗大学は大正大学に改まったし、そして本学は地名を採って駒澤大学に改まったということですね。

すなわち、昇格の意義はミッションスクールのコモンスクール化に求められるというのが、関口先生の、忽滑谷学長の建学の理念に対する反論の柱であるわけです。「時の学長、忽滑谷快天学長が提言したものは、コモンスクールの教育理念に相応の『信誠敬愛』というものでした」と書いていらっしゃる。「信誠敬愛」というのはコモンスクールのものであって、仏教の特色が全くないと仰るのですが、しかしですね、言葉が同じとあって、そこに盛られている内容、理念も、同じものであるわけではないのでして、それは、やはり忽滑谷快天学長が、どういう思いでこういう「行学一如」の建学の理念、「信誠敬愛」という実践綱領を掲げるに至ったかということ、を考えてみなければいけないと考えるのです。

関口先生は、法学部の先生で、航空法の大家でございます。よく国会に招かれて、専門委員会で発言なさった、その道で知られた先生ですが——「規範学を専攻する者からみると、そこに新しく建設された学風は、一般行為規範と分析されるものです」といいます。つまり、特別に駒澤大学の建学の理念でなくともよいものだといわれます。第二次大戦後、衛藤即応という方が初代の総長になります。その就任にあたり全学に

示された「駒澤大学の教育理念について」と題する訓示（昭和28年6月）は教授会で承認を得たものですが、衛藤先生は「色即是空・空即是色」「修証一如」を教育理念とされた。「行学一如」も「信誠敬愛」も採られていないのに、この考えはなぜか継承されることなく変更されてしまった、と述べています。

関口先生のこのような議論が、従来の「行学一如」「信誠敬愛」を以て駒澤大学の建学の理念とする考え方に対する批判として現れてくるわけでございます。この前には、^{はかまやけんしやう}袴谷憲昭先生の論文が、またこのあとには^{いししいこうせい}石井公成先生の論文がありまして、駒澤大学の建学の理念に対する批判点は、大体この三つの論文で足りります。

関口先生の論文で最後に3点、建学の精神を言うときは、どういうところに注意しなければいけないかということが書かれています。まず『「建学の精神」は、何人が何人に宛てたメッセージなのかを確定すべき必要があろう』ということ。また『「建学の精神」は、固定したものとみるべきか、それとも時代とともに生長するものとみるべきかも究明する必要があろう』。何が何でもこれではなくてはならないという立場に立つか、あるいは、時代相応の、新しい装いをとったほうがいいかというような問題です。それから『「建学の精神」は、具体的にどのようなスローガンで乃至は端的な解り易い語句で表現すべきかも確定する必要があります』とあります。「行学一如」は、私の見るところ「身心学道」よりよくできていると思いますが、それはお配りしましたレジュメに、私の考え方をまとめてあります。

4. 建学の理念についての議論 (2) 石井公成氏による批判

この関口先生の論文が出ましたあと、石井公成先生が——また別の資料ですが、これは石井先生から、印仏学会（日本印度学仏教学会）で発表される前に「こういう発表します。面白いですよ」と、原稿の段階でいただいたものを、皆様方に差し上げました。印仏学会の紀要のほうは、もう少し圧縮したかたちで文章がまとめられています⁽⁴⁾。

石井先生によりますと、「行学一如」を校訓としている例としては、富山県立桜井高校、山形県立酒田北高等学校があります。学校法人石川高等学校は、戦時中の文部行政に深く関わった、『国体の本義』を書いた先生が関わった高等学校であるということです。次に「行学一体」は、臨済宗妙心寺派管長の梶浦逸外禪師が昭和30（1955）年に創設した、正眼短期大学の建学の精神です。室蘭大谷高等学校は真宗の学校ですが、やはり「行学一体」という言葉が使われています。それから愛知学院大学、私どもの姉妹校ですが、ここでも「行学一体」という言葉が使われています。

また「学行一如」と、神宮皇學館でそういう建学の理念を掲げている。それから京都大学においては、久松真一先生が、「学行一如」を掲げた「京都大学学道道場」という参禅団体を、昭和19年4月に発足させている。これらは石井先生が書いておられる通りでございます。それから、昭和51年に神社本庁が作成した『神職手帳』では、神職になるひとの平素の心得が書いてありますが、その内容が大谷高校の、真宗の学校

の校訓とよく似ているということも指摘されています。

こうした中で、特に、森嘉種という方が戦時中、「行学一如」を建学の精神として石川義塾を創設したことに注目しています。『学校法人石川高等学校100年史』のなかにそういうことが書いてあるとあります。また、当時の文部大臣であった河原田稼吉という方が、石川義塾の後身である石川中学に建てた石碑に「行学一如」の四文字を刻んだことも述べられています。

そして橋田邦彦さん——道元禪師の『正法眼蔵』の研究に深く関わった方で、ご存じのように、敗戦後の9月に戦犯とされて服毒自殺を遂げた、悲劇の文部大臣ですが——この橋田邦彦さんが、特に陽明学の『伝習録』（王陽明著）を第一の愛読書として、その後『正法眼蔵』に打ち込んで、駒澤大学にもいらっしゃって講演なさったということが書かれてあります。そして、そこで「一如」という語句を強調されたというのですが、この語句は仏典のなかにやたらと出てくるので、何も橋田先生が初めて言ったわけではありません。たとえば「仏如、衆生如、一如にして二如なし」などという言葉は、大乘経典のなかに出てきます。ですから、一如という言葉が流行させたのは橋田邦彦さんだというふうな論調はいかかなものかと私は思います。

ただ、こういう「行学一如」という言葉は、「皇民錬成」（天皇の人民を錬成する）というような時局風の言葉からは、縁遠い言葉であったために、一般用語とみなされて生きつづけたのではないかと、最後のほうでは同情的な説を述べています。

このように、時代背景のなかで捉えてい

るのですが——これは太平洋戦争の頃ですから、忽滑谷快天先生が大正14年に唱えられた頃からずっと後のことですね。時代背景が違いますから、これを同列に論じては、やはり思想を語るときには具合が悪いのではないかと思うわけです。

5. 建学の理念についての議論 (3) 山内舜雄氏の諸指摘

あれこれ資料を皆様方のお手元に差し上げていますが、「忽滑谷禅学の思想とその信念」の章題がありますコピーを御覧下さい。これは山内舜雄先生の御著書からの抜粋です⁽⁵⁾。この方は去年88歳になられ、私どもの恩師に相当する方ですが、当時の駒澤大学の学長方が、どういう姿かたちをしておられたかというところから説き起こして、大正14年に学長を務められた忽滑谷快天先生の思想とその信念、建学の精神と「行学一如」の意味するものについて、この文章をまとめていらっしゃいます。この抜粋しました部分を含めかなりの分量を、忽滑谷快天について書いていますので、関心のある方は本書をお読み下さい。

忽滑谷先生は実は、駒澤大学の卒業生ではないのです。慶応大学の卒業生で、当時ドイツやアメリカに留学して、世界の新しい潮流に触れて、鈴木大拙先生などと並び称される方です。そういう時代を先取りしていた、時代の一小節先を歩いていた方を、大森禅戒という骨太の友人が、駒澤大学の学長に据えたわけです。そこで学長になったときに打ち出したのが、「行学一如」という理念と、駒澤大学の校歌のなかで3番目に歌い込まれている「信誠敬愛」という4

文字の綱領であったというのです。

忽滑谷先生は、学生と一緒に学寮に寝泊まりし、毎朝便所掃除をして、学校に行かれたといひます。ですから「行学一如」が御自分のバックボーンになっているわけです。単なるスローガンではないと、山内先生は仰っています。言葉尻を捕まえて「この言葉は陽明学の言葉だ」と言うひとがいますが、陽明学全集を全部繰ってみても、「信誠敬愛」という言葉は出て来ないそうです。これは中村璋八という、中国の讖緯思想をやっていたらっしゃる先生が、山内先生の質問を受けて回答なさったということが書いてありますが、陽明学全集のなかに「信誠敬愛」という成語は出て来ない。「信」であり、「誠」であり、「敬」であり、「愛」であるのは、これは忽滑谷快天先生の日常生活のなかで編み出された、忽滑谷仏教学であったということ、駒澤大学の近代化の過程を縷々叙述するなかで明らかにしています。これはひとつの見識です。

従来袴谷憲昭論文、関口雅夫論文、石井公成論文は、いずれも、駒澤大学の建学の理念は陽明学の言葉であって、陽明学から借りたものであるから、仏教の独自性には出ていない、駒澤大学の建学の理念とするにはふさわしくないという論調です。しかし、山内論文を読みますと、必ずしもそういうことにはならないということが、わかるわけです。

6. 「行学一如」「信誠敬愛」の意義

そういう観点から、皆様方のお手元に、私が駒澤大学の建学の理念について、感ずるところをレジュメにまとめてお渡しして

ありますので、それにそってお話させていただきます。これは、私の率直な感想・意見で、委員会等が出された公の見解というものではありませんが、私の立場から、こういう定義ができるのではないかと考えているところです。

まず「行学一如」というこの言葉ですが、お釈迦様の十種類の名号——より正確には十一種類ですが——お釈迦様に呼び掛ける十一種類の呼び方があり、これを如来の十号と言います。これは仏教式の点眼供養をやるときに、神道でやるとまた違うのでしようが、たとえばお仏壇を買いましたというようなときに誦むお経が、この如来の十号というお経です。その如来の十号のなかに、「明行足」というフレーズがございます。「明」は智慧のことです。「行」は慈悲行のことです。「足」は足りる、十分だということ、具備しているということです。すなわち、お釈迦様に呼び掛けるときに、お釈迦様のお姿を、「明」と「行」とを具足されている方、といういい方で拝むわけです。

そして、「仏格」というもの——これは少し変な言い方に聞こえるかも知れませんが、折口信夫先生が『民族史観における他界観念』という文章を書かれているそうですね。まだ私読んでいないのですが、つい先だって、東京大学の黒住真先生がそれについてコラムを書かれているのを新聞で読みまして、「全く我々の他界観念と同じだな」と感じました⁽⁶⁾。仏教徒の他界観念もこれです。「完成した靈魂ばかりが、此土^{しど}の人のためを思ふものとなつて、他界にゐる」とお書きになっているそうです。そして完成していない靈魂はどうなるかということ、みんなの供養が必要である。「お盆や念仏、芸能など

宗教的な踊りも、靈魂の完成に向けての信仰の形態である」と折口信夫先生が仰っているそうです。『魂の完成』は、人の『生前における修練』でもあった」。そして黒住先生がこういわれる。「しかし近代以前の多くの人々は、いわば人格のみならず、仏格や神格をも感じ、またその完成や未完成をも捉えていた」。いい言葉ですね。講義のとき学生に聞かせてあげなければと思いましたが、早速折口先生の著書を精読してみようと思っておりますが、つまり人格、人間性だけを我々は言うけれど、いわゆる仏様や神様の資格というものと、いつも合わせ鏡のようにして向き合う。そういう生活をもう一度取り戻さなければいけないのではないかと。「現在でもその意味は決して消えはしないと私は思う」と黒住先生は仰っていますが、私もその通りだと思います。

そこで仏格ですね、仏様と呼ばれる資格は何かというと、「悲智円満」です。慈悲と智慧ですよ。慈悲と智慧を、十分に欠けることなく具えているもの、満たしているもの。それを「仏」と定義します。従いまして、仏教の教育というのは、最終的に人格形成、人間形成ですが、その人間形成は、仏格を目標とする。すなわち、慈悲と智慧を具えた、そういう人格を形成してゆくことを目標とする。これは仏教的全人教育を象徴する句です。「身心学道」には、こういう概念は含まれていません。「身心学道」では弱すぎます。新しい時代に適應できる、そういう遠大な構想を打ち上げようとするのであれば、私はむしろ、伝統的な「行学一如」のほうがふさわしいのではないかとと思うのです。これが私の考えです。

それから「信誠敬愛」も、皆、典拠はお

経のなかにあります。王陽明の言葉などではありません。「信」は自らを信じ、他を信じる。「誠」は自らに正直に、他に誠心誠意尽くす。「敬」は自らを敬い、他を敬う。「愛」は自らを愛し、他を愛する、という意味です。

「信」は信頼・信義の意で、これは「一念信解しんげ」と『法華経』にも出てございます。また「誠」は誠実で、「至誠心しじょうしん」と出てきます。「敬」は尊敬の意で、「敬慎」、慎むことや、「慎独しんどく」、独りを慎むということを儒教でも説きますが、尊敬、敬仰の意です。「敬礼法きょうらいほう」という仏教儀礼があります。仏菩薩を礼拝するのです。それから国つ神や山つ神など、その土地を守っている神様を祀る、そういう儀礼もあります。そして「愛」については、「愛敬あいきょう」という言葉が、『法華経』のなかに熟した言葉として使われています。顧愛・慈愛と道元禅師の言葉のなかにあります。「信誠敬愛」は、それくらいの意味に取れば十分ですね。いろいろな問題が噴出している現代社会の指針として、十分意義があると考えます。

それから「身心学道」は道元禅師の言葉です。これは典拠のある、由緒正しい言葉です。仏教は身・口・意の三業を説きます。身体でやる行為と言語でやる行為、それから心の行為の、三つの業を三業といいます。坐禅のときは、調身すなわち姿勢を整える、調息すなわち呼吸を整える、そして調心すなわち心を整える、この調身・調息・調心をひとつにして、坐禅の指導をいたします。従いまして「身心学道」と言えば、身・口・意の三業や、調身・調息・調心という、坐禅の注意点がそこに含まれていることになります。

そして——次は皆さん方は見慣れない文章とします、駒澤大学向けですが、「兀兀坐定、思量箇不思量底、不思量底如何思量、非思量、此乃坐禅之要術也」。これは道元禅師の『普勧坐禅儀』で明記される文章です。「兀兀ごつごつと坐定して」というのは、山のごとくどっしりと、口をへの字に結んで坐禅している。これは「祇管打坐しかんたざ」、ただ坐するという語感です。その坐禅は、「箇の不思量底を思量する」。思量できないものを思量する。これは矛盾した表現ですが、見えないものを見る、眼を凝らす。聞こえないものに耳を傾けるといふ、そんなニュアンスです。要するにこれは学ぶということです。頑なになっている自分の心を開放して、より高く広く久しいものを思量するわけです。そして、「不思量底如何思量」。これは問うわけですね。思い量ることのできないそのものを、お前は一体何ものだ、と問う。お前は何か、それでいいのか、それで大丈夫か、もっとどうにかならないのか、と問いかける。これが「如何思量」です。不思量底を如何と問うことです。そして「非思量」。仏道のことです。仏様の道に適うことになるのだと。これが、坐禅の肝心要の、外してはならない要点であるというのが、道元禅師の普く坐禅の作法を勧めた書物のなかに書いてあるわけです。

これが「身心学道」というフレーズの背景にある。すなわち、現代語訳しますと「心から信解したところを身をもって行うことができる、そういう仏道の学び方」という意味になります。従って「行学一如」のほうが広義の語であることがわかります。もっと意味が広いですし、応用範囲が広い。「身心学道」は道元禅師の言葉ですけれど、

何度も言いますが道元禅師の言葉を使えばいいというものでもない、現代の若い人たちがぱっと食いつくような表現にするほうがいいのではないかと考えます。

それから「慈悲」だとか「智慧」だとかを、もっとわかりやすい言葉で表現すべきだという人もいますが、考えものです。智慧とか慈悲とかが出てくるから、智慧とは何ぞや、慈悲とは何ぞや、と考える場合もあるわけです。智慧や慈悲を、他の耳触りのいい表現、現代語に置き直したほうがいいという意見もありますが、そうとばかりいえないのではないかと私は考えます。

これは皆様方も、たとえば「敬神」、神を敬うという言葉などをお考えいただければおわかりいただけると思います。

言葉を現代風にわかりやすくすればよいというものでもないだろうと考えます。ですから由緒正しい言葉を大事にする。「慈悲」については、「上からの目線だ」と批判するひとがいるのですが、そんなことはありません。慈悲は「同悲同苦」なんです。上からの目線だと、慈悲にはならないんです。子供に接するのであれば、子供と同じ目線で接するからこそ慈悲になるのですね。それを上から見下すようなものと解するのは、それは慈悲ではありません。慈悲ということを取り違えた考え方です。

おわりに

駒澤大学の建学の理念が、時代背景のなかで形成されたものであるという点は確かです。しかし、それを唱えた忽滑谷快天というひとが、仏教の精神やその実践から乖離した、浮ついたスローガンのようなもの

を作った掲げたわけではなかったのです。また、陽明学の言葉で禅の教理を解釈しようとしたなどという、そんな表面的な批判も当たりません。忽滑谷快天というひとは、新しい時代のなかにあって、新しい大学として駒澤大学が出発するときに、一般の大学と肩を並べて行けるような、曹洞宗の伝統にそった大学経営を目指そうとしていたのではないかと、私は好意的にこの「行学一如」「信誠敬愛」を捉えるのです。

特に「信誠敬愛」は校歌のなかに歌い込まれていますから、これを変えらるとなると——たとえば、国歌を変えろというような意見と同じです。「君が代」を変えよう、ということになれば大変なことです。もっとハイカラな、中国やアメリカみたいな国歌にしたらいいじゃないか、というひともいますけれど——私はやはり、校歌のなかに歌い込まれている「信誠敬愛」を、そう簡単に抹消することはできないと考えています。

そういうことで、2月18日に予定されておりますシンポジウムでは、もう少し具体的なお話、建学の理念に基づいて、駒澤大学がどんなカリキュラムを行っているかお話させていただこうと考えております。今日の話は、非常に雑駁で皆様方には物足りないのではないかと思います。このくらいにさせていただきます。どうもありがとうございました（拍手）。

注

- (1) 田中良昭「わが大学史の一場面——日本の近代化と大学の歴史 修行か学問か、それは一つ——「行学一如」の由来」、『大学時報』59巻332号所収、平成22年5月刊
- (2) 『和融誌』第2巻、明治32年2月刊
- (3) 『祝禱文化講演集』第7輯所収、駒澤大学、平成6年11月刊
- (4) 石井公成「「行学一如」の歴史的背景：橋田邦彦の主張を中心にして」、『印度學佛教學研究』55巻1号所収、平成18年12月刊
- (5) 山内舜雄著『続道元禪の近代化過程——忽滑谷快天の禪学とその思想〈駒澤大学建学史〉——』慶友社・平成21年5月刊
- (6) 平成22年11月22日付『読売新聞』東京朝刊「今に問う言葉」

平成23年度 FD講演会
「教養教育における学生参加型授業の開発と改善」

小田 隆治

(山形大学地域教育文化学部教授／教育開発連携支援センターFD支援部門長)

日時：平成23年 6月29日（水） 16：00～17：30

場所：渋谷キャンパス 若木タワー地下1階 02会議室

主催：教育開発推進機構（國學院大學FD推進委員会・教育開発センター）

参加人数：37名

(加藤) 本日はお集まりいただき、有り難うございます。教育開発推進機構長の加藤季夫でございます。今日のFD講演会には、FDをかなり強力的に推進されている山形大学から小田隆治先生においでいただきました。かなり強引にうちの大学でお話下さいとお願いしたところ、大変快く引き受けていただきまして、非常に感謝している次第です。

小田先生は、山形大学地域教育文化学部教授をなさっており、さらに山形大学の教育開発連携支援センターのFD支援部門の部門長も務めていらっしゃいます。先生は平成16年から、山形県の国公立の大学連携組織の「地域ネットワークFD“樹氷”」の議長を、また平成20年からは、東日本国公立36大学からなる「FDネットワーク“つばさ”」の議長を務めておられ、FDの世界では小田先生を知らない人はいないというくらい有名な方です。専門は私と同じ生物学でもあり、私が以前勤めていた大学の大学院を出られていることなど、意外な繋がりがあるということで、先ほどは少し盛り上がっていました。生物学が専門の私もまた本学ではFD関係の仕事をやっていますので、小田先生には非常に親近感を持たせていただいております。

今日の講演会に出席されている皆さん方は、ご自分の授業で様々な工夫をされているかと思いますが、今回は本学ではあまり行われていない学生参加型授業というテーマで小田先生にお話をいただきます。皆さんが授業を実施してゆく上でもかなり参考になるかと思いますが、また、本日会場にいらっしゃる先生方はFDに熱心な方々ですので、非常に良い刺激になるのではないかと考えております。それでは、小田先生、よろしくお願い致します。

はじめに

御紹介にあずかりました山形大学の小田です。伝統のある國學院大學に声をお掛けいただきまして大変光栄に思っております。また、FD（ファカルティ・ディベロップメント）についても着実に丁寧におやりになっているということで、そのようなところでお話できることも大変嬉しく思っております。時間が限られておりますので、早速話に入りたいと思います。國學院大學さんから与えられたテーマは「教養教育における学生参加型授業の開発と改善」ということでしたので、その筋に沿って話してゆきたいと思います。

1. 教養教育の柱としての多様性

最初に、教養教育とすることについて少し触れたいと思います。まず、大学設置基準を見ますと、教養課程というのは一体何かと言いますと「幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養する」というふうになっております。ですから、教養教育の目的は、各大学でそれぞれ違うとは思いますが、大体においてはこのような内容に則っており、あとはちょっと言葉を変えたくらいになっているのではないかと思います。

では、この「幅広い教養」とは何かという、それは多様性だということが言えます。この多様性がどういうことによって構成され、成立しているのかと言いますと、学問の多様性ですね。いろいろな分野の学問から成り立っている、ほとんどこれに尽きます。

私はかつて教養部にいました。そこで教養とは何かという問題を考えたときにですね、学問の多様性から成り立つ「幅広く深い」ところをどのように処理しているのかという、と、「学生が自分のなかで統一しなさい」というかたちで放り投げられているのではないのでしょうか。教員ひとりずつが「幅広い」ものを持っているかどうかは別問題なのであって、専門性を有しているからこそ、学生に色々なものを与えられているのだということです。

しかしながら、私から見て、教育面は何をやっているのかという、ティーチングマシンが教えているわけではないのであって、個性的な教員たちからなる多様性ということがあるのだと思っております。この、個性的な教員が教育に与っているということ抜きにして、教えることの効率化だけを追求するのだとすれば、教員はいつか、ティーチングマシンに取って変わられてしまう恐れがあるのだということ、私たちは考えておかなければいけないのではないのでしょうか。

個性を抹殺するような——世の中をすべて定量化しろとかですね、何かすごく客観性ばかり追い求めているようなところにおいては、私は、個性や多様性ということがなくなったら、それはもう人間の社会じゃないんだ、と言っています。そのような教育機関から出た学生は、リアルな社会には適応できないだろう、社会を創造的に作れないだろう、と私は思っています。ですから、この個性的な教員というものを、私は今や、非常に強調するようになって来ました。個性的な教員からなる多様性というのが、まず教養教育の大きな柱であるとい

うことです。

それと同時に、学問の多様性、学問が違
うのだから口出しをするなという世界が一
方にあります。たとえば同じ経済学でも、
教員によってそれぞれ違うんです。100人い
たら100違う。学位論文が違うんですから。

そういう学問の多様性は確かにあるのだ
けれども、しかしその一方で、授業方法の
多様性ということ、はっきり言って、こ
れまで大学では問い詰められては来なかつ
た。大体のひとは、今まで習ってきた先生
の授業しか見ていないわけですから。最近
NHKで放送された、ハーバード大学のサン
デル先生の授業風景を見たくらいですね。
それ以外はほとんど見ていない。学会発表
くらいしか見ていない。それで、授業法は
これでいいと思いついでいるわけです。そ
うではないでしょう、と申し上げたい。

やはり、授業法の多様性ということ、問
わなければ、教員の個性というものはな
かなか発揮できません。学問の違いだけ
ではなくて、方法にもまた、個性という
ものが宿るのだろうと、私は考えるよう
になって来ました。

2. 高等教育界が問われていること

また、急激に社会が変容するなかでの
大学教育改革、これは日本だけではなくて、
世界的な課題なのですね。

最近こうした仕事に従事するようにな
りまして、海外の大学——オーストラリア
ですとか、つい最近ではシンガポール、フ
ィンランド、エストニア、アメリカ、カナ
ダなど、いろいろなところに行かせてい
ただけるようになりました。それで見に行き

すと、今、日本がFDということ、強迫観
念のようにやらされていますけれども、こ
れは世界同時進行していることなのですね。

もちろん、多少バランスは異なります。
たとえば、アメリカが10年程度先行して
いるというようなことはありますけれども、
率直に言って、アメリカにも遅れている部
分はあります。

それから、グローバル・スタンダードと
いうことが言われておりますが、ただグ
ローバル・スタンダードだけを追い求める
ようなことはしたくない。世界をモノト
ーンにはしたくないと私は思っております。
各国に、いろいろな背景があるわけであ
って、日本の高等教育においても、いま
まで培ってきた百数十年の教育の基盤が
ありますが、そういうものも大事にしな
がら、多様性を有しつつ、世界は教育改
革を進めているのだということです。そ
れは同時に、世界が今、苦悩している
ということです。

フィンランドは最近OECDの調査で1番
をとりましたが、ヘルシンキ大学に行き
ますと、まさに、本日これからお話し
するような学生参加型授業（アクティ
ヴ・ラーニング）を大学の重要な問題
として捉えているんです。ですから、日
本人の学生はおとなしいから特にアク
ティヴ・ラーニングをテーマにするとい
うことではないのであって、今やアク
ティヴ・ラーニングというものをど
ういうふうに構築してゆくかという
ことが、世界において問われているの
だというふうに考えて下さい。

特に先進国では、日本もそうですけ
れども、成熟社会における若者たちの
意欲の減退ということが問題になって
います。学習についてだけではなく、
また大学の偏差値

が低いからでもなくて、勉強することから逃避している。また、勉強だけではなくて、いろいろなこと、そもそも生きることから逃避しているような、意欲の減退という現象は、今や世界的なものとして捉えられています。それにどういうふうに対処してゆくか。これが、高等教育界で問われていることなのです。

つい最近のことですが、ある大学の事務職員の方々の前で話をいたしました。SD（スタッフ・ディベロップメント）ということについて——たとえば、事務職員の研修のSDというのが大学設置基準に高々と掲げられている。それについて、はた思っていたときに、本当に必要なのか、どうか。

私もSDには深く関わっています。本まで出しております。では、なぜそれが必要なのだろうかという素朴な疑問を、その大学の職員さんに訊いてみました。すると彼らが言ってきたのは「社会が変わってきたからです」と。すごく変わってきていて、大学が、今まで通りには行かなくなったのだと。そこで、職員の能力を開発して行かなくちゃいけないのだと、そのように仰いました。

まさに、社会が変わらなければ——これが20年、30年前の日本のように、大学間での学生確保の競争的なものがなければ、そして学生の変容ということがなかったとしたら、我々は、こういうところを問い詰めてゆくことはなかっただろうと思います。

進学率が50%を超え、ユニバーサル化の時代を迎えた現在の日本の大学において、全ての学生が強い学習意欲を持っていると考えるのは幻想である、と私は思っております。「それなら、大衆化した大学のできな

い学生、学習意欲もないような学生なんか、落としたらいいじゃないか」と、そういうひともある。落としたらいいですよ、そういうふうに断言できるひとは——それでその大学がやって行けるならば。しかし、経営的な面から言っても、やって行けないんです。

皆さんは学会から給料をもらっているわけではありません。私もそうです。我々は、それぞれが所属するところの大学から給料をもらっているんです。大学の繁栄を築きあげ、それを維持して行くのは、あくまでその構成員なんです。私は國學院に全然関与しておりません、ここから給料をもらっているわけではありません。私は、自分の大学からもらっています。自分の属する組織というものを、どう発展させるかということは、こういうかたちでそれぞれのひとが問い詰められているのです。

それを、特に教員はええかっこして、「駄目だったらよその大学に行くさ」とか言うひといるでしょう。けれども、そこにいる間は、きちんとやるのが誠実だと私は思っております。移ることが悪いことだというのでは決してありません。もっと流動的な社会であって欲しいと私は思うけれども、ただそこにいる間は、その組織を発展させることに忠実であることが人間としての誠実さだと、私は思っております。

それからもうひとつ、現在のユニバーサル化について、すなわち18歳人口の50%が高等教育機関に行くような——短大を入れたらもっと前から50%に達していましたけれども——そうした状況を、私は非常に肯定的に捉えております。なぜか。何百年も前、あるいは千年も前には、恐らくヨーロ

ッパであれどこであれ、世界中が、いつか望めば大学に行けるような社会というものを夢見ていただろうと思います。そんな時代がまさに到来しているわけです。

もちろん、その一方で、そこに歪みがあるということも、今や我々が直面していることです。けれども、教育というものは、引き算になることはほとんどありません。ゼロだと言ってもいいくらいです。モノと違って、得たものを盗まれることもない。少しでも賢くなるということはいいことです。しかし、そこでは歪みにも我々は直面していて、それをさてどうするかというチャレンジをしてゆくことが、我々に問われていることなのだろうと、私はそう思っております。

3. 「学生主体」へのパラダイム転換

我々は、学生に学問の知識や知恵を身に付けさせると同時に、学問を好きにさせるために心血を注がなければならないのではないかと考えております。

どういうことかと言いますと、かつての大学には、その学問をやりようと思っているひと、学問が好きなひとが来ていたのですね。しかし今の現実を見ると、必ずしも学問が好きで来ているわけではないのです。

びっくりすることは、僕なんか、難しくて太刀打ちできないと思っている理学部の数学科にですね、数学ができない学生が来ていたりするんですよ。学生から直接そう言われるんです。「数学は好きなの」と尋ねると「いいえ、好きじゃないです」と。数学なんて一番純粋な、ピュアな学問だと思っていたのに、「ええっ？」と思うわけですよ。

少なくとも、本人は好きであるとか、あるいは高校のとき得意であったくらいは言うて欲しいのに、本人は「それでもなかった」と。そういうふうなひとたちが大学にやって来る。それに先生たちは困っているし、学生は学生で、まあ、入学したからには頑張らなくちゃいけないな、という状況に立たされている。

つまり、我々がこれまで前提としていたような、学問が「好きである」ということ、あるいは「得意である」ということが無くなって来ている。とすれば、我々は眼の前の学生に対して、学問を「好き」にさせなければいけないだろう、と思うわけです。

それは専門に関してのみ言えることではありません。将来的に職業とするひとたちだけではなく、教養教育のなかで多様な学問に触れてもらうというときに、せっかくですから、その学問を好きにさせなくちゃいけない。そうしたときに——私がこの頃書いたりしていることなのですが——我々がどういうことに直面するか。

たとえば私が生物学を、経済学部 of 将来サラリーマンになるようなひとに教えたとしても、何もそのひとが生物学者になるわけではありませんね。けれども、たとえば政府の事業仕分けのときにですね、科学者たちですとか、いろいろな人たちが、あれだけ厳しい立場に立たされた。蓮舫さんのがんがんやられたりもした。今の自然科学やいろいろな学問は多額の税金が投与されているし、実際研究には多額の資金を必要としています。ひと昔前のアインシュタインの時代とは大違いです。そういうときに大学は、社会性ということからは逃れきれないんですよ。もしも納税者たちの、学問

に対する崇拜、尊敬、そしてそれに対する色々な想い、いい意味での想いがなかったら、一挙に学問に対する税金投与はなくなりますよ。

ですから今や、我々は気高いんだという暗黙の了解はもうなくなったと思ったほうがいいだろうと。我々が今、教養教育で教えているひとたちは、自分の学問の将来的なサポーターになってくれるかも知れないんです。市民というものは、私はそういうものだと思っています。市民がこれから権限を持ったほうがいいと私は思っています。原発の事故などの問題もいろいろあって、「市民がどれだけ賢くなれるか」ということを考えるとき、それは、教養教育のなかでそれぞれの学問を教えることと深く関わっているのだろうと思っています。まさに philosophy というものは〈愛知〉ですからね、その〈愛知〉ということ、どうやって教えてゆくのかということが問われているのだと思います。

しかしながら、「学問を身につけさせる、好きにさせる」という言説は、次のようなことが前提となっているわけです。ひとつには「教員の使命感と能動性」。ここまではいいですね。しかし、もうひとつ「学生の受動性」ということがある。学生というのは受動的なんです。「学問を身につけさせる、好きにさせる」という言説は、学生に学問を「好きにさせてやる」というような——何やら学生を受け身の存在として理解しています。しかし、学生が受動的なままでは、教育は成立しないのですね。学生の主体性なくして教育は成立しないわけです。まさに「知を愛する」そして「知を活用する」主体的な市民の育成が大学に問われて

いるのだろうと思っています。

日本の場合、特に自然科学について、よく小中高で「理科嫌い」「理科離れ」という言葉があります。理科離れという問題は——たとえば、小学校で理科離れというのは少ないんですよ、日本の統計では。中学校で多くなるんです。このことを考えるときに、「理科離れ」については基本的には問題にならないだろうと私は思っています。どういふことかと言いますと、学問の分野はいっぱいあるのですから、志向性として全部好きになるわけがない。皆さんがそれぞれの学問を好きになったようにですね、何かに特化して好きになってゆくものなんです。

けれども、「嫌いになる」ということはそれとは別です。嫌いになる、否定的な態度を抱くというのは別で、その点、中学生になると、結構否定的な「理科嫌い」が増えてくるのですね。ここにおいて「理科嫌い」というのが問題になってくるのだろうと私は思っております。

ところが面白いことに、アメリカで大学生や中学生、高校生を対象に統計を取ってみたら、日本と比べて「理科嫌い」は意外と少ないんです。ぐっと少ないです。しかし、試験をさせると——ペーパー試験については、平均点では日本人の学生のほうがずっとできるんですよ。つまり日本人は、知識・理解の度合いは高いのに、「嫌い」になっているんです。

この「嫌い」というのは、これから市民社会のなかで、科学技術でやってゆかなければならない日本にとって、非常な損失になっていると思います。ですから、やはりこれからは、いろいろな学問をそれぞれ「好きにさせる」ことというのが、我々大学

教員の仕事に深く関わっているのだらうと思うのです。

また、近年よく言われることは高等教育のパラダイム転換ということです。今まで我々教員が中心だったteachingから、学生を中心とするlearningへということが、はっきり言って世界的な標語となっています。つまり「我々が何を教えたか」ではなくて「学生が何を身につけたのか」、そういうことが非常に重要なんだと。これは、この頃「3つの方針・3つのポリシー」と言われるもの、ディプロマ・ポリシーとか、カリキュラム・ポリシーとか言われているものがまさにそうです。ポリシーの主語を「我々が」何を教えたということではなく、「学生が」何を身につけたかという観点で書きなさいということです。

これは一見イメージが湧きにくいでしょうけれども、単純に言えば自動車学校をイメージされると良いかと思います。自動車学校では、教員がブレーキの踏み方とかS字カーブとかをいくら教えたとしても、当の本人ができなければ、絶対に卒業できないんですよ。

しかしながら、大学は今までどうだったかと言いますと、ただ教えれば良かったんです。私もそうです——皆さんと私は同じです。むしろ私のほうが、意識の低い人間です、はっきり言えば。「今日はこれだけ教えたから良かった」と。それで、今日それだけ教えられなかったら「ああ、教えられなかったなあ」と言って「今度はもっと早く話そう」と思ってしまうんです、私は。今日もちょっと早口でごめんなさい。学生の授業でも早いと言われます。今日は1コマ目の授業を終えてからこちらに飛んで来

たんですけれども、「今日は10分くらい早く終わるよ」と言っていましたから、普通よりも1割増しくらいで早く話しました(会場笑)。

他所の、あるクリスチャンの大学で、30年、もっと長いかな、50年くらい神父さんが学長さんをおやりになっているところで話をさせていただいたことがあったのですが、そのとき僕の話をお聴いていると、始めは何をしゃべっているかわからない。どこの言葉なんだろうと。しばらく喋っているうちに、やっと日本語だというのがわかりだした、というくらい(会場笑)、あのときから速かったです。反省はいつもしているのだけれど直らない。ひどい教員で「いっぱい話したい」という典型です。

しかし、そういうことではなくして、誰がどれだけ身についたかということこそが大事なのだと、私も頭ではわかっている。そう思って下さい。偉そうに言うから授業は上手なのかというと、上手じゃありません。そこらあたりは、理解しておいて下さい。

4. 新しい授業法の試みに向けて

では、学生の主体性の確保のためには、どういうことを見るべきか。ひとつは、カリキュラムがあります。やはり、カリキュラムをきちんと見直さなければいけない。これは個人レベルだけでできることではありません。授業で言うと、自分がこういう制約のなかで、こういうことをやっている、そのカリキュラムというものをどうしたらいいのだろうか、カリキュラムを組織的に考えなければいけないのです。カリキュ

ラムのことは話し出すと長くなりますし、今回のテーマからは外れますので詳しくはお話できませんが、そういうことを個々の授業でも精一杯、置かれている状況のなかでやらなければならない。

それから、学生の主体性を育てるものとして、課外活動など、いろいろなものが大学の場で結びついてくるといことがあります。つまり、学生の主体性のようなものは、我々が思っている以上に、学生同士のコミュニケーションのなかで培われているという面があるのです。この頃ちょっと悲しいのは、アルバイトの経験を通して培われているというようなことを学生たちが言ったりするので——私はすぐ頭に来るし、そこは残念だと思っていますけれども。そういうものは、やはり、学生のアルバイト程度で培われるものではなく、大学のなかで、いろいろな装置を設けて育ててゆかなければならぬだろうと思っております。

以上のようなことを前置きとした上で、我々が反省すべきことは、新しい授業へ挑戦してゆかなければならないのだということです、多様性のために。

実際、授業の方法ひとつにしても、それぞれの学問には、本当にいろいろな授業方法があるんだということがわかってきました。私は医学部に勤めていたことがありますが、医学教育というのは教育のなかでも、思った以上にすごく活発なんですね。医者の特権意識が鼻につく——ここにいらっしやったら悪いですけども(会場笑)——頭に来るようなエリート意識という話がありますけれども、それとは別に、大学の医学教育は他の分野と違ってすごく熱心です。それはやはりすごいなと思いますよ。素直

に認めなくちゃいけない。そして、その医学教育のなかでも、それぞれに教育方法が開発されているわけです。

他には、たとえば数学の授業を見ますとびっくりしますね。数学者と話をしますと「教室は全面黒板がいい」って言うわけですよ。ひたすら書き続けるんです。だーっとひたすら書き続けて「書き続けることが授業なんだ」と言うわけですよ。そして例題を与えて、また解いてゆく、ひたすらそれをやるんだと。そしたら大体、数学の人たちはうんうんとうなずくわけです。それがトラディショナルな方法だということですよ。こういうことは、他の学問分野ではそんなに見られませんよね。それが大学の現状に適應しているかどうかはまた別の話ですよ。しかし、数学者に共通で、他の分野では知らないということが実際にあるわけです。

我々は、基本的に講義や実習しか知らなかった。他の分野のことなんて全然知りませんでした。しかし、既成の授業法が完成した授業法であるわけではないという、このことだけは、ちょっと冷静に考えればわかるわけですよ。授業をしようというとき、目の前の学生に合った授業法があるかも知れない。

私は山形大学の学生を教えています、このFDの授業法の話をするとき「いや、目の前の学生がわからなくても、いい授業法はあるだろう」と言うひとがいました。私ははっきりと「ありませんよ、そんな馬鹿なことなど」と。それは、研究の世界でならありますよ、「目の前の研究者にはわからなくたって、いつか私の時代が来る」と、そういうことはあり得るんだと思います。それはそれでいいんです、研究はそうです。し

かし教育で「私は立派な授業をしているんだから、ここの学生にはわからなくて、東大の学生だったらわかるんだ」と——そりゃ、コンテンツはいいかも知れないが、それは教育とは言わないだろうと、そういうことです。

ですから、あくまでも眼の前の学生が対象なのです、どこまで行っても。たとえば、よその大学に移ると、最初は困りますよね、学生が変わりますから。すごく困る。そこで、授業を初めから練り直さなければいけないと、そういうことなんです。そのときに、コンテンツや内容だけでなく、「眼の前の学生に合った授業法」があるかも知れない。そして、「自分自身（教員）に合った授業法」があるかも知れない——これを忘れないで下さい。ひとの授業が良いからといって、ただ真似たのでは大失敗します。成功するには、自分流に加工しなければいけないのです。

私は、教員の個性というものを大事にしたいと言いました。多様性が大事だと、そこにおいて、個人個人に合った授業というものがあるんだと言いました。ですから、少しの勇気を持てばいいのです。「あんな授業はできない」と思うかも知れない。なるほど「あんな授業」はできないかも知れないけれども、その授業を改良して、少しは活用できるかもしれない。あるいは、あのひとの授業は真似られないかも知れないけれども、次のひとの授業なら真似られるかも知れない。自分流に改変できるかも知れない。ですから、もっと失敗を恐れずに、新しい授業にチャレンジしてもいいだろうと、そう私は思っております。

そこで、新しい授業法には、具体的にど

のようなものがあるか。今、世の中で行われているものとしては、アクティヴ・ラーニング、学生参加型授業、そしてPBLが挙げられます。そのPBLにも大きく2種類があって、ひとつはProgram Based Learning（問題提示・解決型授業）。これは医学教育のなかから発展してきたものです。もうひとつは、Project Based Learning（プロジェクト参加型授業）。これは何かと言いますと、プロジェクトを与えて、たとえば市民のお祭りなどに参画して、さまざまなプロジェクトを達成しながら学修して行く。たとえば、ケーススタディのような場合もPBLと言うことができますね。それから、学生主体型授業。これからお話しする授業というのは、こういうふうなものです。こういう授業が世界的に展開されているんですよ、ということです。

実は、今日電車でこちらにくるときに、こういうものを読みました——『週刊東洋経済』（2011年7月2日号）の特集記事ですが、「グローバルエリートを育成せよ」と題して、世界のハーバード大学など、大学が苦悩している世界的な状況をいろいろと紹介しております。そのなかで、オックスフォード大学のチュートリアル制度についても書かれてありました。これは、教員が数人の学生に、ひたすらレポートを課して教えるというものです。講義なんてほとんどしない。講義は別にある、学生は勝手に参加してゆけばいいんです。最後は試験をやります。

ひたすらレポートを書かせて、チェックして、議論する。大学の4年間で、考える力をひたすら養うわけです。ちなみに、これは文系のお話なのですが——理系という

のは実験したりするので、世界的にもわりとよく似ています。ですから、大学の授業に関して世界でよく語られ、問題にされているようなことは、おおむね文系についての話だと思って下さい。

私は去年の秋にちょっとイギリスに行つて、オックスフォード大学を見てきました。まさに、チュートリアル教育というのがオックスフォードの最大の特徴なんですね。向こうでも、文系はかなり緩いと言いますか、必ずしも出席する必要はないような感じですが。しかし、びっくりするのは、先ほど説明しましたように、講義というのはなく、ひたすらレポートを課す。そしてレポートを書く際には、ただ知識をまとめればよいというのではなく、本を読んで、それをまとめて、さらに自分の考えを出すこと、これをひたすら鍛え上げてゆくわけです。

そうやって鍛え上げた上で、最終的に試験はどうやるのかというと、チューター以外のひとが出題するんです。いいですか、これは恐ろしいことですよ。私は怖くて自分の大学ではできない。客観的に見て、全員落ちてしまうかも知れませんから。おそらく、日本の大学はこういうやり方を非常に恐れると思います。けれども、こういうやり方があるんだということは、私は頭のなかに入れております。そもそも試験というのは、基本的には客観的なもので、第三者が課すものなんです、言われてみれば。そういうことなのだろうと思います。

その試験のことですが、ただ知識のことを羅列して書けばよいかと言えば、恐らくそんなことはないのだろうと思います。私をいろいろと案内してくれたひとが、試験問題作成委員にはどういうひとたちが入っ

ているのかということについて向こうでも訊いてみたということですが、なかなかきちんとは教えてくれないそうです。試験委員は、チュートリアルに携わる以外のひとたちがやっている、という。試験委員のなかにひとりくらい入っているのかと訊いたら、入っているかも知れない、とか口を濁されたらしいです。確かに試験委員について、そんなに詳しいことなんて、話せませんからね。

ですが、まさに、考えるということ——自分で考えて表現する能力というものが、徹底して鍛えられているのだということは間違いありません。現在、世界が大学生に求めていることは、まさにそれでしょう。それは決して、『東洋経済』の特集記事がいうような「グローバルエリート」だけに求められているわけではありません。私がターゲットとしておりますような市民層についても、まさにこのように、自分で考えて、社会というものに批判的に対峙してもらいたい。いい時代を創って行って欲しい。そういうふうに、私は若者たちに願っております。

5. 山形大学の場合 —— 教養教育の現況

これから具体的な事例をお話してゆきますけれども、その前に、山形大学の教養教育について簡単に説明しておきたいと思えます。

山形大学は6学部（人文・地教文・理・医・工・農）あります。地域分散型と偉そうに言っていますが、基本的にはタコ足大学です。まず、人文学部、地域教育文化学部、理学部の3学部が山形市の小白

川というところにありまして、ここに本部があります。そして、医学部が、本部から5キロほど離れたところにあります。まあ同じ市内ですし、たいいてい病院や医学部は離れていますから普通です。工学部は米沢にあり、山形から50キロ離れています。農学部は、山形から90キロ離れた鶴岡にあります。『おくりびと』の世界ですよ、おかげで私も話しやすくなりました。昔は鶴岡と言ってもわからなかったんだけど（会場笑）、あの映画がアカデミー賞も取りましたから、わかりやすくなった。米沢もNHKの大河ドラマ『天地人』の世界ですから、説明がしやすくなりました。

学生数は1学年約1,800人です。大学院まで入れますと、山形大学は約1万人の学生数です。タコ足大学になっていますけれども、全学共通の教養教育を実施しており——昨年から「基盤教育」という名称を使うようになりましたが——全学部の1年次生1,800人を対象に、小白川の本部で1年間教育することになっております。

クラス分けについては、医学部であろうと何であろうとハイブリッドになっておりまして、ヘテロジーニアスな集団を対象に教えています。そして1年経ったら、学生たちはまた引っ越しをして、移ってゆくんです。山形なんてすごいですよ。学校と生活がすごく接近していますので、たとえば医学部の学生なんて、医学部はせいぜい5キロくらいしか離れていないのに、2年生になったときに引っ越しをするひとが結構いますからね。地方の大学というのは、こういう感じです。

担当するのは6学部の先生たちです。教養部が解体したときに誰も行かなかった医

学部の先生たちも教えることになっております。遠方にある工学部や農学部の先生も教えに来ます——さすがに大変で、非現実的だというので、この頃は遠隔で授業ができる装置を使ったりするようになりましたけれども。

それから、一般教育科目は自由市場です。たとえば、各学期に全部で300科目以上ある一般教育科目は、学生たちが自分でシラバスを見て、好きなところに行けばいいんです。ですから、中にはもしかしたらゼロ人になる科目もあるかも知れません。山形大学で一番大きな教室は定員が306名なのですが、昔はそこに700人を入れて、大学の幹部から無茶苦茶怒られた先生もいましたけれども、今は絶対そんなことをしちゃいけないということになりました（会場笑）。

そして、先ほども申し上げましたが、ひとつの授業に様々な学部の学生が混在している、ヘテロジーニアスな集団を教える、そういう形態なわけですね。

6. 実践例『自分を創る（教養セミナー）』

そこで、2001年度からチャレンジした、新しい授業プログラムについてこれからお話ししようと思いますが、21世紀になりましたその前の年から、私はFDをやるようになりました。以後、ずっとやっているのですけれども、そのときに北大の先生と話をしますとですね、「やっぱり学生の質が変わってきているのだから、既設の授業だけではなくて、新しい授業に取り組みなくちゃいけないよ」と。医学部の先生なのですけれども、もう自分たちで色々なことをやっているのです。1年生の頃から、話し合

って、外に連れ出したり、病院などに行かせるような、プロジェクト型、PBL型の授業をおやりになっている。あるいは劇をやらせたりもしたそうです。

私も、そのときははっきり言って、なぜそのようなことをやらせるのかよくわからなかった。いったい何を考えているんだこの先生は、と思いました。けれども、そこから得たことは何であるかという「ああ、自由度の高さというのは、やっぱり学生の立場からすれば魅力なんだな」ということです。私も自由な世界がいいですから、自由度が高いということは魅力なのだ、と思うようになりました。また、京都大学でも、教養教育でかなり実験的な、面白い試みをしていることを知りました。

そういうのを見ていて、どうせなら私もですね、学生の主体性を上げるため——これは人に協力してくれと言ったって誰も協力してくれませんから、自分でやったほうが早いということで、『自分を創る（教養セミナー）』という授業をやるようになったわけです。

これはどういう授業かと言いますと、まず学生には「何でも好きにしていよ」と。学生自身が、たとえば音楽をやりたいとか、劇をやりたいとかいうことがある。それをやっていいよと。けれども、途中の授業時間を使ってその練習をやるということはありませんので、授業はそれまでの中間発表に充てて、みんなで批評会をすると、そういうかたちにします。そして、最終的には、県のホールを借りて有料で発表会をする。とんでもないことに聞こえるでしょうが「その準備もきみたちがしろ」とそう言って、実際にやりました。

教育目標としては色々あります。ありきたりと言えばそうですが「個人の能力を尊重し、それを伸ばす」ですとか、「考える力」「問題発見・解決能力の育成」などが挙げられます。これをもう少し要約しますと、学生の意欲を、主体性・積極性を引き出して、自己学習能力を身につけさせるんだと言うことです。

2001年、最初に開講したときには朝日新聞が取り上げてくれまして、学生もまた自由市場のなかで、どういう授業になるかわからないのに来てくれました。新聞記者さんがいいタイトルをつけてくれて、「学生による、学生のための授業スタート 創造力養成がねらい」と題して地域版に載せてくれました。

授業のスタイルはグループ学習で、個人でやってはいけないよと、そういうかたちでやりました。そして発表会をやったときに、地元の新聞が偶然に扱ってくれて——スライドでお見せしていますが、これは演劇のグループですね。演劇のグループや、他にも色々なグループで発表する。会場に、このときは一番多かったから150人くらい集めました。他にも授業でいろいろと文章を書かせるのですが、授業が終わってから学生たちが大体何と言っているか見ますと「この授業は大変だった。何で2単位なんだ、10単位くらい寄越せ」と、そんなことを言われましたけれども（会場笑）。まあ、後の祭りですよね。そういうかたちで、みんないろいろと——すごく苦しいんですよ、苦しいんですけども、やってくれた。

そして、学生がこの授業で受けていて気付いたことは何かというと、自由と責任のあり方なんですね。シラバスには、一見い

いことが書いてある。「勝手に自由にやりなさい、思ったものを実現したらいいよ」と。ところが授業を取ってみると、「こっちには金も何もないから、専門家は自分たちで探して来い」「本も自分で買って、やって来なさい、機材も何もありませんよ」と言われる。ほとんど無責任な言い方ですが、しかし学生からすれば、これまで自由に憧れてきたけれども、「自由には責任が伴うんだ」ということが痛切にわかるんですね。なにしろ、発表会に間に合わなかったり、ドタキャンしたりすると、成り立たなくなってしまいますから。そこは私がすごく厳しく言っています。

それから、授業を終えて気付いた教育効果ということでは、今言いましたように、主体性や課題発見力など、いろいろと力がつくのですけれども、それ以外にこちらが予想しなかったことは、達成感が得られたということがあります。自分たちでは想定しないようなハードルに向き合うことになりますから。学生たちは、放って置くと通常低いハードル、ほとんどまたぐようなハードルしか作りません。それが、授業ではこっち側が、だんだんだんだんハードルを高くして、しまいにはとんでもない高さになるわけです。それを学生たちは必死になってやり通す。それも、発表というかたちで、はっきり眼に見えるかたちでやり遂げた、そのとき達成感が得られるんですね。今のほとんどの大学のなかで、このような意義が認められているのは、恐らく卒業論文くらいだろうと思っていますけれども。

このように、ひとりじゃできないことを協力しながら大変な思いをして授業を終えて、達成感を得る。それが、これだけのハ

ードルは越えたという自信に繋がってゆく。これは明らかなことだろうと思います。こうした達成感と自信ということは、教育にとってとても大事なことなのに、大学のなかでは、これまで計画的に仕組まれてこなかった。これをどういうかたちでやるか。ひとつの授業、2単位ではちょっと難しいと思いますね。大変な作業を要するので、他の授業にも迷惑がかかります。大学のなかで、卒業論文以外に、カリキュラムの面等でもうちょっと考えてゆく必要があるのだろうなと思っております。

更に、授業の公開と検討も行いました。これは授業をやった頃、2001年にやったときに、すぐに公開したわけですが、あとから見てびっくりしました。15人くらい来ていたのかな、学内から。50km離れた工学部からも見に来ていました。誰が来たかということは私も決して覚えているわけではなくて、ただ、それが記録してある報告書を時々見返す機会がありますのでそれを見ますと、へえ、こんなひとが当時興味をもって来てくれたのかと。ポストアンケートも取ったのですが、よく設計して授業をやっているのだということを知っていただけたようです。

あと、学内で教員の合宿セミナーなんかもやってきました。そのセミナー自体が、こういう講演会型ではなくて、まさに学生主体型、グループ学習型になっていますので、先生たちの間でも、見よう見まねで多様な授業が試みられるようになってきました。これは、教養教育だけではなくて、専門においてもそうです。決して競争しているわけではないのですから、学び合って広げて行けばいいのです。

7. 大人数授業での双方向型授業の試み

また、同時に、これは公開授業ではないのですが、発表と討論による『生命を考える』という授業も行ってきました。これは2000年より前、教養部が潰れる平成8年の頃に行ったものです。これは、「生命」というキーワードから、何でも思いついたことを自分で考え、準備して、発表しろという授業です。それから議論をしようじゃないかと。

当時、学生は1学年1,800人くらいいましたけれども、このなかの精鋭陣がやって来ました。議論する授業がなかったからです。とんでもなく元気のいい奴らが来てですね、私はその議論に加わるのが非常に楽しみだった。こうして、学生の興味関心に基づいたきわめて自由度の高い研究授業、実験的な授業を試みてきました。十年くらい前のことです。

それ以外にも、こういう大人数での学生との双方向型授業の試みを行ってきました。そもそも教養教育は、大人数授業から逃れられません。これは世界的にそうです。UCバークレーも大人数の授業を理科系でやっています。そこにはきちんとTA（ティーチング・アシスタント）が付くのです。そこで実験までやって見せます。そういう有名な授業が、化学の授業ですが、あります。

このように、色々あるけれども、まさに「大人数授業では講義だけやる」という、この既成概念をどう変えて行くかということを課題として、2001年くらいから、双方向型授業は何とかしてできないかと試みて来ました。

どのようなことをやって来たのか。たと

えば、マイクを使って質疑応答をやる。学生の間に入って行って、マイクを使って質問をするんです。私もやりますけれども、基本的には〈知識〉を問いません。そうではなくて、「これを見て、考えはどうなの?」とかですね。「どのように見えるの?」とかいうことを訊けばいいんです。〈知識〉を訊いたら、それは「知っているか、知らないか」だけですからね。かなりギミックのようにはなってきましたけれども、しかし、こういう少しの工夫をただけでも、学生たちは「ああ、教員というのは、学生のなかに入って来るんだ」ということで、意識が変わるんですね。

それから、質疑応答に際しては、たとえば挙手をさせるだけでいいんです。今頃はクリッカーのような道具があって、クイズ形式でやるというような工夫もありますけれども、なかなかあれは——1台の機器につき1万円くらい取られますからね。ちょっと見ると1万円には見えない、100円ショップで買えそうにも見えますけれども、実は1万円くらいします。うちでも50台くらい買ったけれども、本当は何百人という大人数教育で使うものなのですね。しかし、そういうものが無くたって、たとえば「この問題について3つ選択肢を挙げるけれども、どれかひとつに手を挙げて」と言ったらですね、私の授業は200人くらいおりますけれども、ちゃんと手を挙げてくれます。手を挙げてくれたら、ぱっぱと数えてですね、「よし、135。次、23。次、17」と言ってみたらですね、「先生、すごいですね。野鳥観察ですか」と言われたりしますが、「いや、適当にやってるだけです」と（会場笑）。適当です、多いか少ないかだけの。し

かし、そういうかたちで、双方向というのは充分できるのです。

あとは、ミニツツペーパーを書かせることもやりました。私の授業では1学期間で5回出してですね、授業の終わりに15分から20分くらい書く時間を与えて、そして、授業のテーマに関していろいろと、たとえば「生命の起源について、自分の考えるところを記せ」と出題する。ここで「感想を書け」と言うと、「面白かった」とか「楽しかった」という答えしか返ってきませんからね。「考えたことを記せ」というふうに、指示を変えればちょっと違ってきます。

また、学生は10行分くらい書くスペースがあっても、特に注意しなければ、せいぜい2行くらいしか書きません。そこで「フルに書け」と言います。「フルに書かなければ評価はゼロ点どころか、マイナスですよ」と、そう言ったら、山形大学の学生さんは素直ですから、皆、最後の行まできちんと書きます。なかに例外がひとりくらいいたら、その次の授業で厳しく言います。そういうことのちょっとした積み重ねで、きちんと学生は反応してくれます。

学生が考えて書いてくれたことで、こちらが興味を引かれたものがあれば、5つほど、たいてい5つ以上になってしまうのですけれども、授業の始めに読んで、質問などがあれば私から回答したり、自分の考え方を述べたりもします。こういうかたちで、ミニツツペーパーを活用してゆくわけです。

あとは先ほども言いました、クリッカーですね。1個1万円の機器で、質疑応答をコンピュータで、ぱぱぱっとグラフにして、いろいろな表示をしてくれるものがあります。アメリカなんかでは結構流行っている

ものですが、日本でも使われているひとはいますよ。

8. 山形大学のFD

こうしてやって来ましたが、我々、山形大学では、先ほどのご説明にありましたように、FDをすごく活発にやっております。山形大学のFDがどうして有名かということ、各学部でもFDはやっているんですが、しかしはっきり申し上げて、全学共通教育の教養教育のFDが、おそらく全国で鳴り響いているものです。

では、どのようなことをやって来たのか。まず、FDワークショップ。私に加わってくるのは2000年からです。それから、学生による授業評価・公開授業と検討会・FD合宿セミナー・ベストティーチャー賞などがありますけれども、大体は全国でも行われているような、スタンダードなことをやっています。決して個性的なことをやっているわけではありません。時折『あっとおどろく大学授業NG集』のようなものを作って世間を騒がせたりしていますけれども、全体としては、かなりスタンダードなことをやっております。

それでは、なぜスタンダードかということですね、よその大学に行って、びっくりすることがあるんですよ。ある私学さんに呼ばれて話を聞いてみると「FDは一切やっていない」と言う。ただ正確には「それを担当する委員会がない」と言ったほうがいいですね。FD自体は今や義務化されていますので、「やらない」というわけにはいきませんから。ではどのようにやっているかということ、総長・理事長さんがひとりで

やっている。ひとりでやっているというのは、どういうことをやっているかという、すごいですよ、授業を全部見て回っているんですから。

非常に小さな大学なのですが、そこで授業を全部見て回って、教室に入って行って先生に注意をするんですよ。「なぜあなたは黒板のほうばかり向いて、学生のほうを向かないんだ」とか、「書くときにはこうやって書きなさい」と。何ヶ月かで講師を育てる大手の有名な予備校などは、こうやって指導することがあるとも聞きますけれどもね、そういうことを言っていました。「決して学生から眼を離すな」と指導する。それからプリントを渡していると「何だこれは」と注意をする。「プリントに全部書いてあったら誰も何もやらないじゃないか、穴埋め問題にしなさい」とかですね。そういう細かいところまで、全部理事長がリードしているわけですよ。

とても独裁的なFDですが、では果たしてそれが悪いのかということ考えたときに、私ははっとしました。はっとしたというのは、ひとつには、我々のやっていることは何と凡庸なんだろうと思いました。もうひとつはですね、これでいいのかと思ったと同時に、翻って、これもいいんだな、これでいいんだな、とも思いました。

独裁国家を脱出したらですね、死刑になるか、重労働を課せられるでしょう。でも日本の大学では、嫌だったら辞めてゆけばいいんですよ。

選択の自由があるならば、それを受け入れるのであれば、それはそれでいいじゃないですか、はっきり言えば。実のところ、それくらいリーダーシップがなければ、

もしかするとその大学はFDを遂行するのは難しいのではないかと、率直に言って、私も思っていました。その私大の人たちにしても、そういうやり方を良しとしているわけじゃないですか。先生方も大学に入るときには、恐らくそういう情報は入っているはずなんですよ。そこが私は、独裁国家とは絶対違うところだと思いますし、「給料もらっておいてぶつぶつ言うのならば、辞めて他所に行きなさいよ」とも思うわけです。

もっとも、私ははっきり言えば行きたくないですね、そういう大学には。行きたくないけれど、行くひとがいても不思議じゃない。ただ、ここで本当に大事なことは何か。

仮に理事長ひとりがそういう方針でやっていたとして、それに対して我々が常に従順な存在であるかと言えば、それはもちろん別です。そこに行っても、改革をする、ポジティブに働きかける、改善するとか改革を起こすとかいうことは、人間だったらあり得ると私は思っています。文句を言いながらもいろいろとやる——決してサボタージュを決めたりするようなことではなくて、積極的に手を打ってゆく、ということはあるでしょう。

しかしながら、その一方で、FDのやり方にもいろいろな多様性があって、私は然るべきだと思います。大学にはそれぞれの事情があります。パターン化したもの、形式化したものを、どこでも同じようにやることでは決してないと思っています。大学の置かれている状況はすごく厳しい、学生が来ないようなところもありますからね。そういうところでは、やっぱりリーダーシ

ップを発揮して推し進めてゆかなければ駄目だということは、私はあると思います。

そういうふうにはいろいろなやり方が考えられるなかで、我々としては凡庸なものをやっております。凡庸なものを、基本としてはどういうふうに行っているかといいますと、まず、このFDワークショップ。これは1日中——午前10時から始めますが、午前中は講演会をしています。毎年、日本のFDの先端にいるひとを呼んできて、話をさせていただきます。2時間ですから、かなりの内容ですよね。そして午後から、ワークショップ、グループで話し合う分科会を、3つくらい設けております。こういうことを、1999年以降毎年やっています。次に2000年に始めた学生による授業評価、これも毎年続けております。公開授業と検討会も毎年やっております。初めの年に設計したものを、わずかに改善しながらやって来ているわけですね。

なぜこんなにたくさんの方ができるといって、私は今FDのセンターというところにはいますが、専任ではありません、兼任です。本籍は地域教育文化学部で、授業を淡々とやっていて、委員会にも出され、迷惑なことに今年は総務委員にもなっています。非常に迷惑なのにそういうことをやって、その上FDもやっております。10年はやっていますけれども、決して手当をもらった覚えはありません。ですから堂々としていられるのですけれども。

こういうふうな私たちでやっておりますと、何と言いますか、決して、すごい力をFDに注ぎ込めないんです、我々は。なんだかんだ言って、1日は24時間、それ以上増えはしません。そのなかで教育をやった

り、研究をやったり、学内の色々なことをやったりするだけなんです。ただそれだけなんです。

ですから、非常に効率よく、費用対効果をだいにし、時間を有効に使いたいと思うのです。特に、FDという活動は皆さんを巻き込みますので、皆さんの時間をそんなに取りたくないんです。限られた時間のなかで有効であって欲しいというのが、私の個人的な願いです。

また、FDの委員会とか、講演会とか、ワークショップのような、そういうところに出たくないという気持ちも、私は教員ですから、よく理解できます。しかし、組織的に教育改善をやらなくてはならないということも、これもまた、誰にも否定できない。これをどうやって進めて行くのかということだけが、問われているのだと思います。

9. 「相互研鑽」と「公開性」「共有化」

山形大学のFDの理念は「相互研鑽」としてあります。どういうことかと言いますと、開始した当時、2000年頃のイメージでは、FDはトップダウンで遂行するものだというイメージだったんですよ。そうではなくて、下から行くんだと。ボトムアップなんだ、というイメージで「相互研鑽」としました。

この言葉の大きな意味は二通り自覚されます。それは何かといいますと、まずその頃のFDのイメージとして「授業の下手なひとだけ伸ばしたらいいじゃないか」と言われたことがあります。「俺たちは関係ない」「俺は普通だから」とか、あるいは「あいつを何とかしたらいいじゃないか」と言

うひとつも出てくる。大体ターゲットになるひとは決まっていますが。しかし、そういうことではないんです。この組織のなかで、いい授業を、お互いに公開し合うこと。いい授業じゃなくてもお互いに見せ合うこと、それが「相互研鑽」です。ですから、よい授業をしているひとは、それを公開することを通して、この組織のなかにリソースを提供しているのだという、そのこともまた「相互研鑽」という言葉のなかに現れているのです。

もうひとつの山形大学のFDの大きな特徴は、「公開性」と「共有化」です。我々の基本線は、今言ったように、このなかでいいものを持っているひとにはリソースを提供してもらって、それをお互いにいいところ取りをして共有して行こうじゃないかと。そのようにして授業改善を進めようということです。リソースを公開し、他所の大学からもいいところを取ったりして、そして共有化しようと、ひたすらそういうかたちになっています。どこかのお偉い先生が来て「何かをしなさい」というような、そんな押しつけでやることではないのだと、基本的にそういう立場を取っているわけです。

そうしたなかで我々の事業は、ひとつには既存の授業の改善を進めてゆく。たとえば物理の先生は物理の授業を上手にする、そういうところを目指しているのであって、この目標は過去・現在・未来とずっと変わりません。けれども、その一方で大学は、新規授業の開設も組織的に、かつ丁寧に設計してゆく必要がある。やっぱり、新しい授業にトライしなければならぬということも、我々はFDをやっていて、考えています。

ところが、最近によく初年次教育とか、色々新しい教育ということが言われておりますので、それぞれの大学さんに呼ばれてこういう話をしますと、「もう3年前からやっています。そして失敗しています」と答えが返ってくる。どういうことかといひますと、「新しい授業をやらなくちゃいけない」とトップから言われてですね、「じゃあ学部学科から1名ずつ、お前出ろよ」と言われてですね、教科書ひとつ渡されてやる。すると学生は、この授業はどういうことを目的としているのかさっぱりわからない。先生もわからないんですから、学生にだってわからないんですよ。

確かに、こんなやりかたでは破綻します。けれども、破綻するからといって、もともとのアクティヴ・ラーニングとか、学生主体型の授業までが否定されてしまうのかと言うと、そんなことはありません。

我々は、新しい授業を組織的にやるならば、新規授業を丁寧に開発することが必要だろうと思います。「教員なんだから、優秀なんだから、ぼんと与えられたらできるだろう」というのは、それは神話だろうと思います。もう少し組織として、丁寧にやってゆかなければならないと思います。

更に言えば、学生主体型授業は「スーパーマンだけがやれる」ということではありません。確かにスーパーマンのような先生がいて、大変オリジナルなことをおやりになっています。しかし、組織に対しては汎用性の高さが問われているのであって、どういうものを作ってゆくかについては、組織としてきちんと考える必要があるだろうと思っています。

そして常に、持続的な授業改善をやって

ゆかなければならない。一度できたものを、ただずっと続けてゆくということではないのであって、常に、見直しをしてゆくことが必要なのだと思います。

10. 実践例『学生主体型授業開発共有化FDプロジェクト』

そういうふうな認識のもとで、平成20年度教育GP『学生主体型授業開発共有化FDプロジェクト』を、私が採択されたGPで3つめになりますが、3年間、こういうかたちで実施いたしました。

初めの年は——後期くらいからお金が出ますので——第一期として、全国の、また世界の新規授業の調査研究。そして第二期に、パイロット授業の実施。前期・後期に、他の教員3人くらいを東ねて授業をやるんですね。この授業は常に公開してもらいます。そして、学生を交えて色々反省をします。これが授業の開発であり、また公開していますから、共有化ということにもなります。そして第三期、去年のことですけれども、新規授業を大学全体で、普通の教員もやろうじゃないかと、そのように狙ったものです。

パイロット授業としては『未来学へのアプローチⅠ・Ⅱ』というものを実施しました。Ⅰは前期、Ⅱが後期です。建築学の先生、教育学の先生、そして化学の先生の3人に、全15回のうち、それぞれ5回ずつ担当してもらいまして、リレー式で行いました。ただし、担当教員は、その回の担当でないひとも含めて、常に全員授業に出て来てもらいます。

GPですから、お金をもらいましたので、

山形大学にはそれまでなかったような教室（先端学習ラボ）も作りました。赤・白・黒を基調としてですね、電子黒板とか色々なものを買って、そこではグループ学習を中心とした授業をやりました。そして授業が終わったら、ボランティアで残ってくれた学生とか、他所から見に来たひとと一緒に——市民とか大学関係者とかいろいろなひとが見に来てくれましたが——検討会を行って授業の改善をして行く、というかたちになっております。

他所の大学の方が見に来られて、びっくりしておられたのですが、学生に「君は、本当は何年生だ」と訊くんですね。学生は「1年です」とか答えるのですけれども、「1年に見えない」と驚かれます。立派になっています。やっぱりインテンシブですから、学生もすごく立派になっていくわけです。議論をするときにも堂々と話をしますからね。ですから、「君は3年生くらいじゃないか」とか言われるのですけれども、1年生の学生で、はじめはひどかった学生が、見てもびっくりするくらい立派になって来るんですね。このようにしてやってきたわけです。クリッカーも買いました。

そして、去年は第三期ということで、全学で新規の授業をやったわけですが、ここではそのときに私が試した授業についてお話ししたいと思います。

(1) 教養セミナー「生命を考える」

教養セミナー「生命を考える」と題した授業ですが、これは既に1994（平成6）年から開設していたものです。その当時は、山形大学の教養教育にはプレゼンテーションや討論形式の授業がほとんどありません

でしたので、意欲のある個性的な学生が、全学から多数参集して来ました。

毎回極めて活発な全体討論が繰り返されていたのですが、近年は教養セミナーでプレゼンテーションや討論形式の授業も増えてゆき、以前のような個性的な学生ばかりではなく、普通の学生が履修するようになりました。そうなる私はずまらなくなりまして、この授業もしばらくやらなくなっていたんです。

しかし、私がGPで申請したのは、普通の学生を対象として、プレゼンテーションや討論を通して思考力を育成する授業法が求められているということです。誰にでもできるものを開発する必要があるということです。そこで、改めて授業を設計いたしました。

3つの段階を設けまして、第Ⅰ段階が個人発表。私は、学部で持っている専門の授業でグループ学習をやっているのですが、学生たちはグループで発表する実力がついたというんです、自分でもびっくりするくらいに。ところが、これがひとりひとりに解体されたときに、ひとりだけではハッと何もできない自分がいることがわかった。これはまずいと。私は、集団を形成するのは個人だと思っていますから、まずは個人での発表を基調にして、これを義務としました。

次に、第Ⅱ段階でグループ討論をさせるのですが、しかしグループの6～7人では話せても、全体討論で30人もいたら、これができない学生もいるのです。そこで、第Ⅲ段階では全体討論をやる。この3つの段階で、全15回の授業を組み立てて行きました。

(2) 第Ⅰ段階——個人発表

第Ⅰ段階のプレゼンテーションをどうやって行うかと言いますと、まず、グループ内での発表をひとり3分で行ってもらいます。ここにはいろいろな決まりがあります。「3分やりなさい」と言って、学生にひとりずつ話してもらおうのですが、すると学生は3分も話さないで、1分くらいで終わってしまう。しかし1分では許しません。私は携帯電話のキッチンタイマーで時間を計って、必ず3分間話をさせます。

ここでは学生に対するアカウントビリティをきちんと果たすようにしています。何と言うかといえば、「プレゼンテーションをどのようにして評価するか」というと、ひとつには情報の量と質です。ですから、量が少なければ、たとえば3分与えて1分しか喋らなかつたら、これを100点満点で80点にするなどということはありません。3分と指定されたら、3分間話してください」と、そういう説明をします。これだけ言うと、山形大学の学生は素直ですから、ちゃんと3分間話をします。他所で、教員対象のワークショップを行うときも同じことをします。「3分必ずするように」と言われれば、やるんです。

もうひとつの注意事項は、「グループ内で発表を順次してゆくときに、前のひとのいいとこ取りをしなさい」ということです。「我々は、いいとこ取りをして向上するしかないんですよ。ここは競争するところではないんです。本番は社会に出てからです。ここではライバルでも何でもありません。いいとこ取りをしていいんだ」と、そういうふうに言います。「ですから、最後に話すひとはすごく上手になっていますよ」と言ったら、

最後のひとはショックを受けますけれどもね（会場笑）。そういうふうの説明を入れてゆきます。

次に、グループごとに、それぞれのなかで一番支持されたひとに前に出て来てもらって、全員の前で話してもらいます。仮に参加している学生がひとりずつ前に出てきて、全員が話すとなると、すごく時間がかかります。3分×30人で90分かかってしまいますから、ここではグループ単位にします。

そこで、グループ内で一番支持されたひとを選んでもらうということを最初から説明しておいて「それでは、いいと思う人を指して下さい。1、2、3、はい」と言って、ぴっと指してもらおう。そして、一番支持されたひとに前に出てもらって、ひとりずつ話をしてもらいます。

ひと通り話してもらったあとは、前に出て話をしてくれた5人くらいの学生のなかで誰がいいと思うかについて、学生たちに2回手を挙げてもらいます。義理と人情で、自分の班のひとにくらいは手を挙げるだろうと思うのですが、だけど薄情ですね、手を挙げないひともあるんですよ（会場笑）。薄情やなあと思うのですが。

それから、我々や、ティーチングアシスタントが、いろいろなことを具体的にコメントします。また、学生にも「どうしてあなたはこのひとに手を挙げたの」と、評価について説明してもらいます。全員にはありませんが。第Ⅰ段階は、このようなかたちでやっています。

プレゼンテーションのテーマは、初回はオリエンテーションで、第2回以降、まず私から「ふるさと自慢大会」と題して「自

分のふるさとについて3分間きちんとしゃべるように」と指定しました。話をするひとたちには第1週のとくに予告しておき、準備をさせます。

ふるさとというと、何とか町とか、他のひとは知らないようなところがいっぱいあるんですけども、普通は世のなか、そういうことについては誰も聴いてくれることがないんです。それを、皆きちんと聴いてくれるんだから、誠意を示すためにきちんと準備をしてくるんだと、そのようにまた説明します。いちいち説明するんです。

次に「私のスーパースター大会（自分の生き方に刺激を与えた人）」というテーマでもやりました。大体、親と学校の先生が多いですね。それから「10年後の私大会」というのもやりました。まあ「大会」という言葉をつけているのは、そうつけると語感が少し面白いなということだけのことなんです。あとは、自分でテーマを設定する。こういうかたちで、自分で発表できるようにしてゆくわけです。

(3) 第Ⅱ段階——グループ討論

第Ⅱ段階に移ります。グループ討論ということですが、まず全員の前で、話題提供者2名によって、各々10分の発表をしてもらいます。ここではもう、パワーポイントを使って話をさせるようにします。

山形大学の学生ですと、この授業が始まって3回目か4回目くらいになると、大体、パソコンを買うひとは買っています。そろそろ買っただろうと思う頃になったら「じゃあ来週はパワーポイントを使って3分間の発表だ」「3分間だから、3枚以上のスライドを使っちゃいけない、3枚だ」と予告

します。

このときに「パワーポイントを使ったことがあるひとはどれくらいいるか」と訊くと6割ほど手が挙がります。もちろん、使っていないひと、コンピュータ持っていないひとも何割かいます。そのときに私が何と言うか。「使ったことのないひとは、使ったことのあるひとに教えてもらって。パソコン持っていないひとは、パソコンの教室が情報センターにあるから、そこでやって」と。こうしておく、山形大学の学生の場合、1週間後にはやって来ます。

もちろん、全ての大学がそのようにできるかどうかは別問題で、その大学の事情に即してやれば良いと思っていますけれども。山形大学ではこういうかたちでできますが、これは自学自習ということで、それでいいのだろうと思っています。

そうしてグループ討論をやって、その内容を全員の前で発表してもらいます。大事なことはですね、この全体討論をしたあとに、学生に20分くらい与えて、考えたことを書いてもらうんですね。すると、それはもう必死で書いてくれます。

私は、考え方が変容してゆくということが大事なんだと思っています。ですから、いろいろなひとの意見を聞いて、討論したこと、自分で考えたことを必死で書いてもらって、それを集めてコメントをつけて返却するというかたちでやっております。

ちなみに、学生が発表したテーマはいろいろとありますけれども、グループ討論のテーマと内容、個人発表のなかでよくあったのが「脳死と臓器移植」でした。

(4) 第Ⅲ段階——全体討論

第Ⅲ段階の全体討論は、グループではなく、まさに全体での討論を、学生司会のもとでやります。そして討論後に、各自が考えたことを書き、私がコメントするというかたちですね。「自殺について」「地球環境問題」「生きることについて」などのテーマが出ています。

それで、実際に彼等はどのようなふうに行ったのか、ポストアンケートなどいろいろなものを見ますと、やっぱり、非常によく考えていることがわかります。SA（チューデント・アシスタント）として、4年生をふたり配備しておりまして、優秀な学生なんですが、びっくりしています。1年生で、ここまで考えを突き詰めていって、こっち側の発想から出て行くというのは驚きだったと。そうなのだろうと思います。4年生の優秀な学生もびっくりするくらい、彼等は真面目に話をして、深いところまで考えていたのだと思います。

時間の関係であまりたくさんは紹介できないのですが、討論を終えて考えたことを、学生がいろいろと書いてくれています。たとえば「自殺について」というテーマですと——すごいですよ、この農学部の学生は。「本来はもっとしっかり国民を守らなければならない政府や国家という組織はなぜ自殺を議題として取り上げないのだろうか。国を守る存在以上に地方の国立大学の学生の方が内容が濃く、質の良い討論をしていると感じた。危機感があったとしても、その意識を行動に移すことができなければまったく意味がない。『生命を考える』の授業風景をビデオカメラで撮影して国を守るという組織に送り、ぜひ感想を聴いてみたいも

のだ」と、実に偉そうですよね（会場笑）。偉そうだなあ、ちょっと調子に乗りすぎじゃないかと思いましたけれども、ただ、何と言いますか、それだけ自分たちはよく議論しているんだ、というふうに思ったんでしょね。

(5) 学生の感想

授業に対する学生の感想を、ポストアンケートを取って回答してもらいましたが、まず「授業内容の量」については5段階で3、適切であると。「授業中に良く考えましたか」は同じく5段階で4.78、みんなよく考えているんです。「授業の難易度」については、やや難しいんですね、2.39。けれども学生たちは、「やや難しい」くらいが大学の授業だろう、くらいのことはわかっています——学生は、簡単なのはむしろ馬鹿にしますからね。ですから大学は、「適切」よりも、「やや難しい」くらいのほうがちょうどいいのだらうと思います。次に「授業時間外学習に積極的に取り組みましたか」は3.94。ほぼ4ということですから、積極的なんです。「授業外学習の時間」については、3.22とありますが、だいたい1～2時間はやったと、そういう感じになっています。

続いて、どういう能力が身についたかということになると、ポストアンケートによれば「発表の準備がよい訓練となった」「口頭発表などプレゼンテーションの仕方が身についた」。それから多いのはですね、「クラスやグループの友人の考え方がよくわかった」という答えがあります。これについては、学生に議論をさせたときに、こちらが発見して面白いと思うことがあります。

学生にとって、大学教員の考え方なんてものは——國學院さんの場合はどうか、ちょっとよくわかりませんが——我々の大学生時代とは違って、先生というものと自分たちというものの間にはかなり距離があるものと見做している。つまり先生には追いつけないんだ、先生たちが賢いのは当たり前だと考える。ところが、自分たちと同じような学生が、授業などで賢いことを発言したりすると、これを乗り越えたいと思うんですね。

それに学生は、自分以外の若者が何を考えているかというのは、実はよくわかっていないんです。これにはびっくりしました。たとえばある学生が言ったことで、僕にすれば「凡庸だな、普通だな」と思うようなことを、別の学生は「新鮮な意見が出た!」って。馬鹿言ってるじゃねえぞと思うのだけれども（会場笑）。しかし彼等にしてみれば——これは、自分たちで気付く以外ないんだと思います、はっきり言えば。彼等は、同じ年代のひとたちの意見をほとんど聞いたことがないんです、特に真剣な意見というものは。馴れ合いのような会話はあったにしても。ですから、こういう場があるということは、非常に大事なんだということ、私はこの授業をやっていて気付かされました。

あと、獲得した能力、伸びた能力として「プレゼンテーション力」「コミュニケーション力」が出ている。これは、まあ、こちらが狙っていたところをだいたいカバーできていたんだろうと思います。

また、こうした教養教育が、今やっているところだけで完結せずに、専門の授業などに活かしてゆけるかということをおうた

ときに、「専門として、何を学んでいきたいかについてヒントを得ることができた」という回答が3.89という結果が出ている。上のほうにまで繋がってゆくんです。更に「この授業で学んだこと・向上した能力が、他の科目あるいは今後の学業に役に立つと思うか」との問いには、4.78で「役立つ」という答えが出ている。専門や、他の科目との分断はされていないと言っていると思います。更には、「日常生活や人生にとって役に立つ」という回答が4.72と出ています。学生はそう思っているんです。こういうところで、納得してくれている。

授業による行動変容については、「授業を通して積極的になった」というのがほぼ4割いて、「大学が楽しくなった」というのもほぼ3割いる。所詮2単位の授業ひとつで楽しくなってくれたのですから、切っ掛けとしては良かったなと思っています。

なお、学生からの授業の感想も資料に幾つか載せてありますので、また後ほど御覧になっていただければと思います。

11. 評価のあり方と学生の活性化

こうしたことを経てですね、更にGPをもらいまして、学生主体型授業「課題発表コンテスト」として、外部評価をやりました。僕の授業だけでなく、いろいろな授業をやっておりますので、発表してもらおうと考えてそのための場を設けました。

今スライドでお見せしているのは私の授業の風景でして、審査員のひとたちがここにいます。これは学内のひとだけではありません。今問われている大学の積極性を評価しているのは——これは、経産省関係の

ひとたちです。それから大学の、企業の人事課のひとたち。また、高校の進路指導のひとたち。そういう周囲の方々に入ってもらって、評価してもらったんです。

いろいろとコメントもしてもらいましたが、「良かった」ということで——高校の進路指導の先生なんか、偶然に教え子が発表しているのを見まして、「お前、やっぱり俺が勧めたとおり、山形大学に進んで良かっただろう」と言って、「良かったですよ」と。何か出来過ぎのような最後になりましたけれども（会場笑）、本当に嬉しかったです。

このような発表会をなぜやるのかといいますと、こういうことが身についた学生たちだけじゃなくて、発表を見に来た学生たちもですね、頑張っている学生を見ていて「自分たちも頑張らなくちゃ」と思うんです。こういうエコー効果とでもいうべきものが、いい役割を果たしていると思っています。

それから私は、学部の専門の授業でもチャレンジをしています。時間がないのであまり詳しくお話できませんが、大事なこと、気をつけていることがひとつあります。

私は基本的には厳しい、きつい人間なんです。学生にやさしくしようと思っても、恐らく根がそうなので——教員には特にきついのですけれども、特に大学の幹部に対してはきついのですけれども——そういうきつい人間なんです。けれども、こういう仕事をしていて学生に発表させたときに、私がどういうことに気をつけるかというと、A4の用紙に評価を書くときに、真ん中に縦の棒を引いて「Good」と「NG」の割合が1対1になるように、意識的に書いています。そしてそれをもとに講評をするときに

は、まず「Good」のほうから言うようにしています。そのあとで「NG」のほうを言うようにしている。こうした工夫をしながら、その場ですぐに発表に対する評価をしているわけです。

こういう授業の模様について『学生主体型授業の冒険』（ナカニシヤ出版、2010年）という本を出しましたので、良かったら買ってお読みになって下さい。全国の大学、面白いことをおやりになっているいろいろな学問分野の先生方の話も載っています。是非読んで下さい。続編も現在準備中です。

あとは、授業改善のビデオ教材として、『あっとおどろく大学授業NG集』『学生主体型授業へのアプローチ』、これを全国の大学に一部ずつ配っております。

まとめ

それでは、最後のまとめをさせていただきます。まずは「鶴匠と鶴の関係の授業形態から、学生の相互研鑽型授業形態へ」ということがあります。「鶴匠と鶴」と言いましたが、講義形式では私と、学生それぞれひとりずつとの間にしか結びつきがないんですね。そこには学生同士の結びつきがない。あるとしても、せいぜいおしゃべりするときだけです。そうではなくて、学生たちが知恵とか色々なものを出し合ったりして行って、「こいつには負けたくない」とか、色々切磋琢磨してゆく、そんな授業形態というのがあり得るだろうということです。

次に、こうして学生参加型授業など色々なものを試みる時に大事なものは、授業設計ですね。15回の授業設計をどうするか。

確かにリアルな世界では、来た学生たちの反応によって——そのなかに予想外の学生とか、ひとり変な学生がいれば、それはいろいろと変わって来ますから、臨機応変に対応するということがありますけれども、それでも最初の授業設計は大事なんですね。「自由」という授業ほど授業設計が大事です。

そして、事前指導と事後指導をきっちりやるのが大切です。学生たちが活動する前にきちんと説明をして、終わってからは評価を交えた説明をしてゆく。そうやって、自己完結しないようにする。我々は学生を伸ばしてやらなくちゃいけないわけですから。

更に大事なものは、学生との信頼関係です。信頼関係が破綻したらもう無理ですよ。そういうことが結構あるんですね。教員の言っていることとやっていることが違うこと。理不尽ではないこと。たとえば、授業にも遅刻しないこと。すごくシンプルなことを言っていますけれども、授業に遅刻すると信頼は失われます。その後に学生に対して、なんぼ厳しいことを言っても駄目ですよ。信頼関係は本当に、すごく大事だと思っています。

その上で申し上げたいのですが、各教員の専門性・個性を大事にして、自分なりの授業法にチャレンジしてみてもどうでしょうか。挑戦はうまくいくこともあれば、失敗することもあります。それでもいいのではないかと。学生は、頑張っていることは評価してくれますから。

1年目はうまく行きませんよ、すごくいろいろなことを教えたがって盛り込んでしまいますから。しかし、それも3年も続け

れば精選されて来ます。そういうふうなゆとりを持っていただきたい。新しいことに挑戦する姿勢は学生にも理解され、大学全体にダイナミズムが生まれてくるだろうと、私はそれが大事だと思っています。

そして最後に、多様性のなかに、講義の存在意義もまた見えてくるだろうということ。私は、決して講義という形態を否定し

てはしません。講義はすごく大事だと思っております。数百人を巻き込むこの講義のスタイルは——私は今まさに、このような講義スタイルでやっているのですから。同じ空間で、同じ知識を教えるということは、非常に大事だと、そう思っております。

以上、長い時間ありがとうございましたけれども、ご静聴ありがとうございました。(拍手)

國學院大学

教養教育における 学生参加型授業 の開発と改善

2011年6月29日
山形大学
小田隆治

- 幅広い教養の幅広さとは多様性である。
- 教養教育の多様性は何かから成立しているか？
 - ・ 学問の多様性
 - ・ 個性的な教員からなる多様性
 - ・ 授業方法の多様性

大学設置基準

第六章 教育課程
(教育課程の編成方針)

第十九条 大学は、当該大学、学部及び学科又は課程等の教育上の目的を達成するために必要な授業科目を自ら開設し、体系的に教育課程を編成するものとする
2 教育課程の編成に当たっては、大学は、学部等の専攻に係る専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない

○急激に社会が変容する中での大学教育改革（日本だけでなく世界的な問題）

○成熟社会における若者たちの意欲の減退

教養教育の目的

幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養する

進学率が50%を超えてユニバーサル化した日本の大学において、すべての学生が強い学習意欲を持っている、と考えるのは幻想である。

我々は、学生に学問の知識や知恵を身につけさせると同時に、学問を好きにさせることに心血を注がなければならないのではないだろうか。

philosophy: ギリシア語のφιλοσοφία
(*philosophia* < philo- [愛] + sophia [知]、
知を愛し求めること)

高等教育のパラダイム転換

■teachingからlearningへ

■教員が何を教えたかではなく、学生が何を身に付けたかである。

■「学問を身につけさせる、好きにさせる」という言説には、次のようなことが前提となっている。

- ・教員の使命感と能動性
- ・学生の受動性

学生の主体性の育成

- カリキュラム
- 個々の授業
- 課外活動

■しかし、学生が受動的なままでは、教育は成立しない。

■学生の主体性なくして、教育は成立しない。

■「知を愛する」、「知を活用する」、主体的な市民の育成が大学に問われている。

新しい授業法への挑戦

■既成の授業法が完成した授業法であるわけではない。

■眼の前の学生に合った授業法があるかもしれない。

■自分自身(教員)に合った授業法があるかもしれない。

■もっと失敗を恐れずに新しい授業法にチャレンジしてもいいだろう。

新しい授業法

- アクティブ・ラーニング
- 学生参加型授業
- PBL(問題提示・解決型授業)
- PBL(プロジェクト参画型授業)
- 学生主体型授業

『自分を創る(教養セミナー)』の 教育目標

- 個人の能力を尊重し、それを伸ばす
 - 考える力
 - 問題発見・解決能力の育成
 - 企画力
 - 能動的行動力
 - 社会性
 - 責任感
 - リーダーシップ
 - コミュニケーション能力
- など

山形大学の教養教育

- 6学部(人文・地教文・理・医・工・農)
- 一学年約1,800人
- 全学共通教育
- 全学出動態勢
- 一般教育科目は自由市場
- 一つの授業に様々な学部の学生が混在

学生主体型授業とは何か？

**意欲
主体性
自己学習能力**

2001年度から新しい授業プログラムに
チャレンジしていた

- 学生主体型授業の研究と実践

『自分を創る(教養セミナー)』

グループ学習

学生がこの授業で気づいたこと

- 自由と責任のあり方

- 発表と討論による授業『生命を考える』を行ってきた。

- ・学生の興味関心に基づいたきわめて自由度の高い授業

授業を終えて気づいた教育効果

- 達成感
- 自信

両者は、教育にあってとても大事なことなのに、大学教育のなかには、これまで計画的には仕組まれてこなかった。

- 大人数授業での学生との双方向型授業の試みも行ってきた。

- ・質疑応答(マイクを使って)
- ・質疑応答(挙手)
- ・ミニッツ・ペーパー
- ・クリッカー

- この授業の公開と検討を行った。

- 山形大学内に多様な授業が試みられるようになった。

山形大学のFD事業の開設年度

- 1999年
 - ・FDワークショップ
- 2000年
 - ・学生による授業評価
 - ・公開授業と検討会
- 2001年
 - ・FD合宿セミナー
 - ・学生主体型授業の研究
- 2004年
 - ・地域ネットワークFD“樹氷”(現代GP)
- 2006年
 - ・エリアキャンパスもがみ(現代GP)
- 2007年度
 - ・個別支援型FDの開始(FD・授業支援クリニック部門の新設)
 - ・ベストティーチャー賞とベストティーチャー新人賞の創設
- 2008年
 - ・FDネットワーク“つばさ”
 - ・学生主体型授業開発共有化FDプロジェクト(教育GP)

山形大学のFDの理念

相互研鑽

■大学は組織的に、新規授業の開設を丁寧に設計する必要がある。

■汎用性の高い学生主体型授業の開発

■新規授業の持続的な改善活動そのものがFDである。

山形大学のFDの特徴

■公開性

■共有化

平成20年度教育GP

『学生主体型授業開発共有化FDプロジェクト』

FDの新段階という位置付け

山形大学のFDは既存の授業改善を目指している。

この目標は過去・現在・未来と変わらない。

『学生主体型授業開発共有化FDプロジェクト』

第一期
新規授業の調査研究

第二期
パイロット授業の実施（開発・共有化）

第三期
全学で新規授業の実施（共有化・改善）

パイロット授業

山形大学 教養教育の授業 『未来学へのアプローチⅠ・Ⅱ』

- 「未来の持続可能都市を探る」
佐藤慎也（地域教育文化学部）
- 「格差問題をふまえて未来を創る」
杉原真晃（高等教育研究企画センター）
- 「環境問題を考える」
栗山恭直（理学部）

教養セミナー「生命を考える」の経緯

- 1994年（平成6年）から、この授業を開設していた。
- 開設当時は、プレゼンテーションや討論形式の授業は、山形大学の教養教育ではほとんどなかったため、意欲があり個性的な学生が全学から多数参集していた。
- そこで毎回極めて活発な全体討論が繰り返された。
- 近年は、教養セミナーでプレゼンテーションや討論形式の授業が増えていき、以前のような個性的な学生ばかりではなく、普通の学生が履修するようになった。
- 普通の学生のプレゼンテーションや討論を通して思考力を育成する授業法が求められるようになってきた。

■授業開発のためのFD教室の設置

『先端学習ラボ』

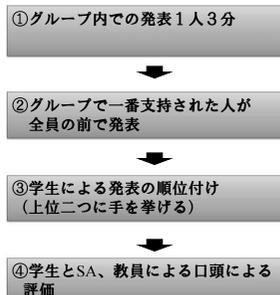
授業の3段階（オリエンテーション後）



『学生主体型授業開発共有化FDプロジェクト』

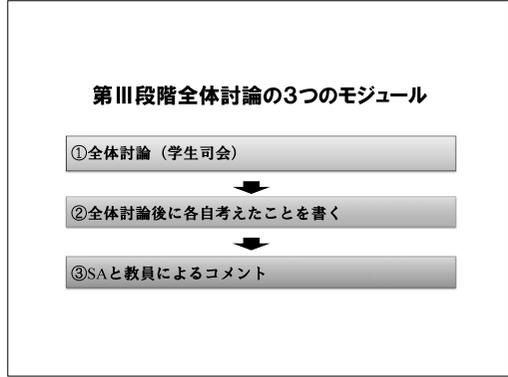
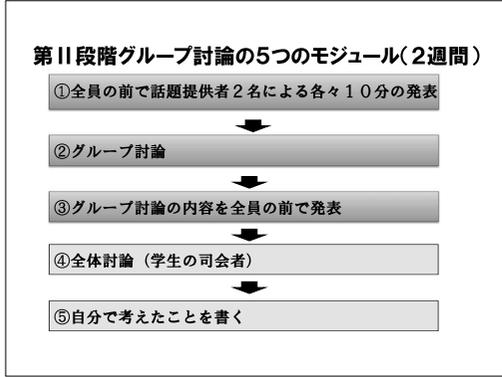
第三期 全学で新規授業の実施（共有化・改善）

第Ⅰ段階プレゼンテーションの4つのモジュール



学年	テーマ	教員の指示・指導	学生の姿容
2	ふるさと自慢大会	<ul style="list-style-type: none"> プレゼンテーションには <ul style="list-style-type: none"> ①趣意を凝らして面白いという特徴を全員の前に出して「おもしろい！」と盛り上げる必要あり ②インパクトのあるポイントをつける ③最後は必ず挨拶を挟む ④最後は感謝の言葉を添えて挨拶をします 	<ul style="list-style-type: none"> ①パワーポイントの資料を制作した学生 ②おもしろいポイントまで全員に紹介した学生
3	私のスーパースター大会 (自分の生き方に刺激を与えた人)	<ul style="list-style-type: none"> プレゼンテーションは時間より少し上回っている。まだ話し足りない人も、素晴らしいポイントがない人は、コメントを出してほめてあげるといいと思う。コメントを出さなくてもいいが、自分から話しかけてほしい。自分から話しかけてほしい。自分から話しかけてほしい。自分から話しかけてほしい。 	<ul style="list-style-type: none"> ①私のスーパースターは、両親、中学校や高校時代の先生が多かった。
4	10年後の私 大会	<ul style="list-style-type: none"> ①時間を決めてきた中で、ずいぶん伸び縮みする学生が多かった。聞く人の話を要領ながら聞き取ることができた。 ②私のすてきなポイントの発表が分かった。グループの発表として聞き取れているが聞き取れていない。つまり、聞いていると聞き取れない人がいる部分が多かった。 	<ul style="list-style-type: none"> ①時間を決めてきた中で、ずいぶん伸び縮みする学生が多かった。聞く人の話を要領ながら聞き取ることができた。 ②私のすてきなポイントの発表が分かった。グループの発表として聞き取れているが聞き取れていない。つまり、聞いていると聞き取れない人がいる部分が多かった。
5	自分でテーマを設定(1)	<ul style="list-style-type: none"> ①今年から全員パワーポイント制作することを義務付ける。一人一人が自分でテーマを設定した。 ②毎年毎回のテーマ設定を行った。 ③今年も毎回のテーマ設定を行った。 ④今年も毎回のテーマ設定を行った。 	<ul style="list-style-type: none"> ①発表に慣れてきたのか、聞き取れなくなっている学生が多かった。最後の頃の話し合いも、たくさん聞き取られていた。
6	自分でテーマを設定(2)	<ul style="list-style-type: none"> ①発表者より「前回より聞き取れてきた人」 	<ul style="list-style-type: none"> ①届内での発表のなか、みんなの声が大きくなり、自分から話しかけてくれる学生が多かった。発表者も、みんなに話しかけてくれる学生が多かった。

学年	テーマ	教員の指示・指導	学生の姿容
7	脳死と臓器移植(1)	<ul style="list-style-type: none"> ①このテーマ <ul style="list-style-type: none"> ・この問題の重要性が人々の関心を集めて発表。 ・自分から話しかけて聞いてくれる。 ・話を聞いてくれる人が多くなった。 ・話を聞いてくれる人が多くなった。 ・話を聞いてくれる人が多くなった。 	<ul style="list-style-type: none"> ①この問題をテーマとして自分から話しかけてくれる人が多くなった。 ②話を聞いてくれる人が多くなった。 ③話を聞いてくれる人が多くなった。
8	脳死と臓器移植(2)	<ul style="list-style-type: none"> ①このテーマ <ul style="list-style-type: none"> ・この問題の重要性が人々の関心を集めて発表。 ・自分から話しかけて聞いてくれる。 ・話を聞いてくれる人が多くなった。 ・話を聞いてくれる人が多くなった。 	<ul style="list-style-type: none"> ①話を聞いてくれる人が多くなった。 ②話を聞いてくれる人が多くなった。 ③話を聞いてくれる人が多くなった。
9	人工妊娠中絶(1)	<ul style="list-style-type: none"> ①このテーマ <ul style="list-style-type: none"> ・この問題の重要性が人々の関心を集めて発表。 ・自分から話しかけて聞いてくれる。 ・話を聞いてくれる人が多くなった。 ・話を聞いてくれる人が多くなった。 	<ul style="list-style-type: none"> ①人工妊娠中絶の重要性が人々の関心を集めて発表。 ②話を聞いてくれる人が多くなった。 ③話を聞いてくれる人が多くなった。
10	人工妊娠中絶(2)	<ul style="list-style-type: none"> ①このテーマ <ul style="list-style-type: none"> ・この問題の重要性が人々の関心を集めて発表。 ・自分から話しかけて聞いてくれる。 ・話を聞いてくれる人が多くなった。 ・話を聞いてくれる人が多くなった。 	<ul style="list-style-type: none"> ①人工妊娠中絶の重要性が人々の関心を集めて発表。 ②話を聞いてくれる人が多くなった。 ③話を聞いてくれる人が多くなった。



学生が発表したテーマ

「脳死について」「臓器移植について」
 「理想の死」「命の尊厳」「生命を考える～死と恐怖～」
 「高齢化と少子化」「人間の生命を考える」「私の祖母」
 「クローン人間」「自分で考える生命」
 「土の中の生命を考える」
 「宗教と生命」「九十九神」「現実と幻想」
 「生命を考えるきっかけ」「生きるとは歌うことなり！」
 「地球外生命体」「地球外生命体について考える」

学年	テーマ	教員の指示・指導	学生の姿容
11	自殺について	<ul style="list-style-type: none"> ①40分間、学生の司会により全体討論をする。 ②各自考えたことを20分間書く。 ③レポートの提出 	<ul style="list-style-type: none"> ①司会役の学生は自分で良く調べてきた。 ②他の学生も自分なりに調べてきた。 ③全員が丁寧に話をしていた。
12	地球環境問題	<ul style="list-style-type: none"> ①40分間、学生の司会により全体討論をする。 ②各自考えたことを20分間書く。 ③レポートの提出 	<ul style="list-style-type: none"> ①司会役の学生は自分で良く調べてきていた。 ②全員が丁寧に話をしていた。
13	生きることについて	<ul style="list-style-type: none"> ①40分間、学生の司会により全体討論をする。 ②投票アンケートをした後、一人ずつ投票の感想を述べてもらった。 ③レポートの提出 	<ul style="list-style-type: none"> ①司会役は議題の進捗を考えてきていた。 ②全員が丁寧に話をしていた。

「脳死と臓器移植」授業で考えたこと

○A女子学生(農学部)

- ・今までこんなに真剣に脳死や臓器移植について考えたことがなかったので、今回自分で考えたり、他の人の意見を聞いたのはとても貴重な経験になった。
- ・私たちのような一般人が「考える」ということも必要だということを強く感じた。
- ・本当にその考えは正しいのか、他の考え方はないのか考え続けていくべきだとも思った。
- ・「考える」ことの大切さと同時に自分の意見を持つことの大切さや他人の意見を尊重することの大切さも考えさせられた。
- ・何かを考えるためには情報をきちんと仕入れることも大切だと思った。様々な情報を仕入れ、それをきちんと整理しなければ、自分の意見は持てないし、誤った決断をしてしまうこともあるだろう。

○B男子学生(人文学部)

- ・賛成と反対の立場に分かれながらも互いの意見を尊重し合い、ハッとする意見がいくつもあり、とても考えさせられる話し合いであった。
- ・自分の立場ではなく相手の立場に立って考えることがとても大事だと思う。
- ・全体的に議論は活発で、おもしろいと思ったことはまず質問が出たし、進行もとてもスムーズだった。学校とかでこんな議論がされるようになればいいのだろうが、難しいだろう。しかし、話し合う機会は増やしてほしい。

学生たちの授業に対する感想(ポストアンケートより)

問「授業内容の量についてどう思いますか」・・・3.00(適切)

問「授業中に良く考えましたか」・・・4.78(とてもよく考えた)

問「あなたにとってこの授業の難易度はどうでしたか」
.....2.39(やや難しい)

問「授業時間外学習に積極的に取り組みましたか」
.....3.94(やや積極的)

問「授業外学習の時間」.....3.22(平均1~2時間)

「人工妊娠中絶」授業で考えたこと

○C男子学生(人文学部)

- ・今回の討論会と発表を通して、人工妊娠中絶について、様々な角度から考えたり、他の人の意見を聞いたりすることができてとても貴重な時間を過ごすことができたと思う。このような形で、この問題について他の人と意見を交わしたことは多分生まれて初めてのことだろうと思う。自分は中・高の保健の授業の中で、性教育は受けてきたはずだったので、むしろこのような場が、実は今まで一度もなかったということに驚いていたりもした。

○D女子学生(人文学部)

- ・地域・家庭・学校などのネットワークについて、性教育だけでなく、子どもが社会の中で成長するためにとても重要であると考え、そのような連携がかなり希薄な社会になっているのは確かだが、このネットワークに期待できると思う。誰も知らないところで何をやっているのかわからない誰かがいるということも誰も知らない地域社会にしてしまえば、性に対する倫理観だけでなく、思いやりや責任感もなくなってしまうと思う。

受講して良かった点と伸びた能力(ポストアンケートより)

問「この授業で良かったこと」(50%以上の学生が挙げた事項)

1. 発表の準備がよい訓練となった(89%)。
2. 口頭発表などプレゼンテーションの仕方が身についた(83%)。
3. クラスやグループの友人の考え方がよくわかった(78%)。
4. 自分が関心を持つ分野について深い知識を得た(50%)。

問「獲得した、あるいは伸びた能力」

1. プレゼンテーション力(4.50)
2. コミュニケーション力(4.28)
3. 問題発見能力(4.06)
4. 積極性・主体性(3.89)、協調性(3.89)
6. リーダーシップ(3.22)

「自殺について」授業で考えたこと

○E男子学生(農学部)

- ・本来はもっとしっかり国民を守らなければならない政府や国家という組織はなぜ自殺を議題として取り上げないのだろうか。国を守る存在以上に地方の国立大学の学生の方が内容が濃く、質の良い討論をしていると感じた。危機感があったとしても、その意識を行動に移すことができなければまったく意味がない。「生命を考える」の授業風景をビデオカメラで撮影して国を守るという組織に送り、ぜひ感想を聴いてみたいものだ。

学生たちの今後の学習や生活に対する効果

問「この授業で学んだこと・向上した能力が、他の科目あるいは今後の学業に役に立つと思いますか」
.....4.78

問「この授業で自分の大学でこれから専門として、何を学んでいきたいかについてヒントを得ることができましたか」
.....3.89

問「この授業で学んだこと・向上した能力が、日常生活や人生にとって役に立つと思いますか」
.....4.72

授業による行動変容

問「授業を通して積極的にになりましたか」
……………39%

問「授業を通して大学は楽しくなりましたか」
……………28%

全体の発表会の効果

■ 参加した学生に対する エコー効果

学生の授業の感想

○F男子学生(農学部)

・最初は本当に緊張してしまい、少人数のグループの前で発表することですらガクガクと震えていました。ですが、回数を重ねることでだんだんと慣れてきて、今ではガクガクだったのがカクカク程度ですむようになりました。ありがとうございました。

○G女子学生(農学部)

・普段できないような重たい話をたくさんの人たちとして、様々な意見を交わせてとても勉強になった。自分の考え方を見直すことができてよかった。プレゼンの仕方やコミュニケーション能力も身についたと思うのでこの授業を受けて良かったと思う。

○H男子学生(人文学部)

・「生命」に対する自分の考えが深まった。特に中絶や臓器移植等の生命に関わってくる問題は自分がこの問題をどれほど軽く考えていたのか、ということを感じた。私は法経政策学科で法律コースを志望していて、今回死刑制度についてレポートを書いたのですが、中絶問題や臓器移植、死刑の問題にしろ、命と法律のバランスが大切だと思うようになったし、こういったことに対する興味がわきました。これから大学でこういった分野について深く学んでいければと思います。

専門の授業『生活環境生物学』に おける学生主体型授業

■6回私の講義+1回試験

■毎回2グループ発表(各班25分発表、10分質疑応答、10分私の講評)×6回

■1回試験

■1回補充(博物館や大学内の植物見学)

学生主体型授業 「課題発表コンテスト」

外部評価

発表の活性化

■発表の評価基準(量と質(時間厳守)、アカデミックさ、発表方法の独創性)の事前公表

■発表方法(パワーポイント、レジュメ、演劇や歌も可、双方向性)の事前の周知

■質問一回1点、質問に答えられなかったら宿題

■私の講評(Good, NG)、点数の公表

■前回の発表と同じレベルだったら10点マイナス

■班の構成員の相互評価(貢献度)



まとめ 2

- 授業設計が大切である。
- 事前・事後指導が大切である。
- 学生との信頼関係が大切である。
- 言ってることとやってることが違わない。理不尽ではない。(例：授業には遅刻しない)

授業改善のビデオ教材開発

- 『あっとおどろく大学授業NG集』
- 『学生主体型授業へのアプローチ』

まとめ 3

- 各教員の専門性・個性を大事にして、自分なりの授業法にチャレンジしてみてもどうか。
- 挑戦はうまくいくこともあれば失敗することもある。それでもいいではないか。
- 新しいことに挑戦する姿勢は学生にも理解され、大学全体にダイナミズムが生まれてくるだろう。
- 多様性の中に、講義の存在意義が見えてくる。

まとめ 1

- 鵜匠と鵜の関係の授業形態から、学生の相互研鑽型授業形態へ

fin

教育開発シンポジウム

「建学の精神」の過去・現在・未来 — 私立大学の個性輝く教育とは —

日時：平成23年2月18日（金）13：00～18：00

場所：渋谷キャンパス 学術メディアセンター（AMC）1階 常磐松ホール

主催：國學院大學教育開発推進機構

共催：國學院大學研究開発推進機構校史・学術資産研究センター

参加人数：153名

【第一部】基調講演

「私立大学の個性と『建学の精神』—過去から未来へ—」 天野 郁夫（東京大学名誉教授）

【第二部】シンポジウム

「建学の精神と大学改革—日本大学のケースにもふれて—」
牧野 富夫（日本大学常務理事・名誉教授）

「駒澤大学建学の理念考—学統は古い器に現今の構想を盛ることか—」
池田 魯參（駒澤大学仏教学部教授）

「主体性を保持した寛容性と謙虚さ—國學院大学建学の精神の過去・現在・未来—」
赤井 益久（國學院大學教育開発推進機構長・文学部教授）

「上智（Sophia）とキリスト教人間学—他者のために、他者とともに—」
大橋容一郎（上智大学文学部教授）

コメンテーター・天野 郁夫

司会・中山 郁（國學院大學教育開発推進機構准教授）

※所属・職名等は開催当時のもの

開会の挨拶 — 安蘇谷正彦（國學院大學学長）

（司会） 本日はご来場くださりまして、まことにありがとうございます。國學院大學教育開発推進機構教育開発シンポジウム「『建学の精神』の過去・現在・未来—私立大学の個性輝く教育とは—」を開催いたします。開会に先立ちまして、國學院大學学長の安蘇谷正彦教授より御挨拶を申し上げます。

皆様、今日は。多数の皆様方が本日のシンポジウムにご参加を下さいまして、誠にありがとうございます。また、御多用の中、天野先生はじめ講師の先生方には、シンポジウムに加わって御発題をいただくということで、まことにありがたく、心から御礼申し上げます。

今の大学は、特に私立大学は大変厳しい状況でございますことは周知の通りかと思えます。そのため大学そのものが、教学の基本的な理念と申しますか、自分たちの大学がどういう理念のもとに出発したのかを改めて見直しますとともに、建学の精神をもう少し、あるいはより一層、現代に適合するように考えよう、創造しよう、という気運になってきているのではないかと存じます。

私事で大変恐縮ですが、私は五十二年前に本学に入りました。その頃の学生運動は、とかく一方的な、偏向した政治活動を行っておりまして、それに対して違和感をもって、学生組織みたいなものを先輩と一緒に結成したのですが、そのときに、戦前の学者で、学長でございました河野省三先生に、建学の精神に関する講演をお願いしたことがございます。ところがそのときに、やはり、われわれに反対する学生たちからは「建学の精神などということをいうのは右翼だ」というようなことを言われた記憶がございます。

その後、大学の基本的な理念である建学の精神については、私に言わせると、通り一遍の御挨拶ですませるといような状況がずっと続いてきたのではなかったかと存じます。しかし、もう十年前になると思いますが、神道文化学部を設立するということに——このあとに挨拶される阪本是丸教授などと一緒にいろいろ考えていただいたことを覚えておりますが——私も建学の精神について少しお話をさせていただいたことがあります。しかし、その頃にも、たとえば「國學院設立趣意書は死語である」などというような教員がまだおりました。ですから、そういう意味では、うちの大学は非常に自由闊達であるという反面、大学の基本理念というものを、もう少し大学全体で、教員・学生がともに考え、浸透させていかなければならないのではないかなというふうに思っている次第でございます。

終わりに、私立大学が厳しい環境のなかで、より一層、自分たちの大学の理念、基本理念を考え、検討するための機会をもつことを企画いたしました赤井益久教育開発推進機構長、並びに協力をいただいた阪本是丸研究開発推進機構長に、心から感謝いたします。本日のシンポジウムが有意義なものとなりますことを祈念申し上げて、御挨拶に代えさせていただきます。ありがとうございました。(拍手)

開会の挨拶——阪本 是丸（國學院大學研究開発推進機構長）

(司会) 続きまして、本シンポジウムを共催する、國學院大學研究開発推進機構長ならびに校史・学術資産研究センター長の阪本是丸教授より御挨拶を申し上げます。

ただいま御紹介いただきました阪本でございます。先ほど学長が御挨拶申し上げましたように、本学も建学の精神というものを、もちろん有しておるわけでございますが、今日はこうして、建学の精神についてのシンポジウムを共催させていただくこととなりました。

学長からもお話がありましたが、建学の精神というものは、ややもすると、ぼやけてなかなかわからないところがあります。今から二十年近く前、大学審議会において、「個性輝く大学」ということで「建学の精神、あるいは建学の理念というものを打ち出すように」ということになりました。それで私が、大学のいろいろな申請ごと等をしておりまして、本学の建学の精神というのはいったい何なのかということを問い直してみただけです。

しかし、一応、本学の寄附行為や学則には「神道精神」ということが謳われておりますけれども、まとまって「これだ」というものがなかなか見つかりにくい。百二十年の長い伝統を持っておりますので、そういう意味では難しいのですが。

そういう経緯もありましたので、ここはやはり、学校の歴史、校史のなかできちんと検証して行こうと考えました。つまり、単なる個人的な主張で「これが建学の精神である」というのではなく、先人がどのようにして、どのような建学の精神のもとで、國學院大學の母体となった皇典講究所、あるいは明治二十三年にできた國學院というものをつくろうとしたのか。これはやはり歴史に学ぶ、自分の学校の歴史に学ぶほかはないだろう、ということになったわけです。

そのためには、きちんとした資料と、それを研究する施設あるいは研究所が必要であるということで、平成十九年、研究開発推進機構とともに、校史・学術資産研究センターを設立いたしました。また、平成二十一年には教育開発推進機構ができて、ここで扱うのは建学の精神だけではありませんけれども、自分の大学の歴史を学んで、それを教育に活かすということを考えております。

そういう意味で、教育開発推進機構と研究開発推進機構が一体となりまして、学生たちに、あるいは卒業生や教職員も含めて、建学の精神とはいったい何なのか、またそれを教育に、あるいは社会への貢献にどうやって活かしてゆくのか考えて行きたいと、こういったことを考えておりました。

そこへ、今般、赤井機構長より、教育開発推進機構において天野先生をはじめ、日本大学、駒澤大学、上智大学と、各大学からそれぞれご専門の先生方をお招きして、教育という視点から建学の精神の大事さというものに関するシンポジウムを開きたいというお話をいただきましたので、このたび、教育開発推進機構と校史・学術資産研究センターの共催で開催することとなった次第でございます。

本日のシンポジウムが、実りあるものとなることを期待しまして、以上、御挨拶に代えさせていただきますと思います。(拍手)

基調講演

私立大学の個性と『建学の精神』—過去から未来へ—

天野 郁夫（東京大学名誉教授）

（司会） 第一部におきましては、東京大学名誉教授の天野郁夫先生より「私立大学の個性と『建学の精神』—過去から未来へ—」と題する基調講演をいただきます。天野先生は昭和十一年神奈川県にご誕生されまして、一橋大学を経て東京大学大学院で教育社会学を専攻し、後に東京大学教育学部で教鞭をとられながら、『近代日本高等教育研究』、サントリー学芸賞受賞作『試験の社会史』、また『大学の誕生』など多数の研究書を世に問われて参りました。さらに、日本教育社会学会、日本高等教育学会の会長をお務めになるなど、日本の近現代教育研究の第一線で活躍し続けて来られた、教育社会学を代表する研究者でいらっしゃいます。それでは天野先生、よろしくお願い致します。

1. はじめに

—なぜ「建学の精神」なのか

御紹介いただきました天野でございます。一時間ほど時間をいただきましたので、ここにありますように、「私立大学の個性と『建学の精神』」と題してお話をさせていただきます。最近、國學院の関係の方から話の依頼を立て続けに受けたのですが、いつも難しいテーマばかりで、困っておりましたところ、今回は特に難しいテーマで、再三お断りしたのですが、断り切れずにここに立つことになってしまいました。

私が最初に出ました一橋大学は、商法講習所という前身をもっております。森有礼が木挽町につくった——校舎ができるまでは鯛味噌屋の二階にあったという、学校です。Captains of Industryという理念を掲げておりましたので、建学の精神があるとい

えばある大学かも知れません。

二度目に出ました大学は、「国家ノ須要ニ応スル」帝国大学のひとつです。官僚養成のためにつくられたということになっておりますので、建学の精神とは縁がないところでは、考えてみますと、建学の精神とはあまり関わりのない大学で学生として、また研究者としての生活をしてきたということになります。それが、困った最大の理由であります。

困ったときにどうするか。私はしばしば、和英辞書を引いてみるのですが、建学の精神という言葉を引きしてみますと、“The spiritual legacy of the school's foundation” となっております。直訳すれば「遺産としての学校創設時の精神」ということになります。精神的な遺産ということになるかと思えます。

この訳語の長さは、恐らく、欧米諸国にはそれに相当するものがないということの意味しているのではないかと思います。大学について言いますと、ヨーロッパ諸国の大学は最近まで全て国立でした。一方、アメリカには私立の大学がたくさんありますが、これらは宗教的なバックグラウンドをもっているところが多いために、改めて建学の精神というようなことを掲げる必要がないのかもしれない。

日本においても、この「建学の精神」という言葉は決して古いものではないように思われます。これまで大学についてしばしば言われてきたのは、校風とか学風——school colorと言えるもの——そういうものだったのではないかと思います。建学の精神は、どちらかと言えば、その大学の創設者や、あるいは理事者側が主張するもの。校風や学風というのは、教員や学生がつくって行くもの。そういう違いがあるのではないか。もちろんこのふたつは切り離されたものではありません。そのことはあとでお話をいたします。

それはともかくとして、どんな学校であれ、創設・設立の際に目的を持たない学校というものは存在しません。国立の大学でも、なにがしかの理念が設立する政府の側にあってつくっているわけです。私学の場合は、私人が設立するのですから、当然です。何のために苦労して学校を、大学をつくるのか。それなりの動機、理念、理想というものがなければ、私立大学はつくることができない。したがって、創設の趣意書を読めば、そこに様々な理念や理想が現れています。

それが、建学の精神に相当するのではな

いかと思うのですが、問題はなぜ、とりわけ今の時点で建学の精神が語られなければならないのか、なぜそれを意識し、自覚化し、明確にしようとするのか、という点にあるのではないかと思います。既に先ほどおふたりの先生方からそういうお話がありました。ひとつの理由は、何よりも、いま大学のあり方が問われている、そのなかで建学の精神もまた問われるようになってきている、ということではないかと思います。

私は大学の歴史に若干の関心をもっていますが、最近は各大学の校史・学園史が数多く出版されるようになりました。以前から、目につくと買っていたのですが、この二十年くらいの間に膨大な量になっています。五十年とか百年、あるいは四十年や八十年という場合もありますが、そうした区切りのときに、大学が大学史をつくるわけです。

大学史をつくるということは、単に大学のこれまでの歴史を書くということだけではなくて、大学の原点はどこにあるのか、ルーツはどこにあるのか、それを問う作業でもあります。我が大学はどこから来て、今どこにあって、これからどこへ行こうとしているのか、それを問うことが、大学史をつくる作業のなかには必ず入ってきます。ですから、二十年、三十年、四十年と経てきますと、次々に大学史がつくられる。そして、そのなかで建学の精神が問われることになるわけです。

私はかなりの数の大学史を所蔵しています。それら全てを見ることはできませんが、本日のシンポジウムに参加されている大学のなかでいえば、たとえば日本大学の百年

史が最近刊行されました。そのなかにも「建学の精神とその意味」と題した一章があります。また、國學院大學の八十年史は、まさに建学の精神から説き起こされています。しかし同時に、こうした大学は必ずしも多くはない。たとえば、慶応や早稲田の百年史を見ましても、「建学の精神」という項目はありません。個性の強い大学でも、建学の精神に必ずしも触れられているわけではないのです。

2. 歴史の区切り・高度成長の終わり

もうひとつの理由は、大学がいま、大きな転換期に立っているということです。これは十年、百年という区切りとは関係なく生じている転換です。ひとことで言ってしまうと、それは、「ユニバーサル化」という言葉で語られている現象です。

第二次大戦後、一貫して続いてきた高等教育あるいは大学の高度成長の時代はどうかや終わって、大学進学率は50%を超えたところで飽和状態になっている。しかも、十八歳人口の減少もあり、高等教育人口そのものが、もうあまり増えない。その一方で、大学の数はどんどん増えて、今や八百校を超えるようになっている——日本の高等教育は、そのような段階を迎えているわけです。

そうしたなかで、この二十年来言われるようになりしたのは「個性化の時代」ということです。もう量の時代ではない、これからは質の時代だ。サバイバル競争を迫られている大学にとって重要なのは、質である、あるいは個性である、ということが言われるようになってきたのです。

量的な拡大の時代は終わり、これからは個性の時代、競争の時代である。そのように言われた場合、国立大学以上に、私立大学にとって重要なのは、改めて自校の大学としての独自性をアピールするということであるわけです。それぞれの私立大学には、創設者の個性もありますし、大学としての個性もあるでしょう。いずれにしても、独自の歴史と伝統をもって創設され、発展してきている、それを確認する。大学の「創業神話」「創設神話」「発展神話」と言ってもいいかも知れませんが、そうしたものが必要とされている、ということです。

そういうものがなければ、historyである大学史をstoryとして紡ぐことができない。それ故に、百年史のような大学史は、建学の精神とは言わぬまでも、それに相当する創設の理念を、まずその始めに説くことになるわけです。それが、建学の精神がいま説かれるひとつの理由になっているのではないかと思うのです。

さらに理由を挙げれば、これはあとで詳しくお話しますが、高等教育政策の転換というのも、この建学の精神の問題に深く関わっていると考えられます。

今申しましたように、ユニバーサル化が進展し、これからは差異化の時代、違いをいかに強調するかが重要になってくる。高等教育政策のキーワードを見ましても、多様化、個性化ということに変わってまいりました。

その高等教育政策のひとつの流れのなかにあるのは、評価システムの問題です。大学は自己点検・評価をもとに、第三者の評価を受けねばならないということで、認証評価の制度が始まりました。これは大学と

しての様々な条件の確認・整理の問題ですが、当の大学にとっては、自分の大学はどのような大学なのかを、反省的に再確認する作業になっているのではないかと思います。つまり、第三者評価というのは、それを大学に否応なく迫るといった側面をもって

3. 多様化と個性化と

それでは、大学の個性というのはいったい何なのかですが、大学の個性はいろいろな要素から成り立っていると考えられます。

ひとつは大学としての形態があるでしょう。たとえば、規模が大きいとか小さいとか、学部の編成が総合大学であるのか、それとも単科大学であるのか。あるいは設置されている学部の種類も、大学の個性の重要な一部をなしているといえるでしょう。国立か私立かといった、設置主体の違いも、個性の一部だろうと思います。また、地方にあるのか、大都市にあるのかでも、大学の性格は大きな違いをもってきます。

もうひとつは、機能です。大学の三大機能ということが、教育と研究に、最近では地域研究を加えて語られるようになりました。研究機能が強い／弱いということも、あるいは地域貢献が大きい／小さいというものも、大学の重要な個性です。

しかし、大学にとってもっとも重要なのは、教育の機能における個性であろうと思います。四年間の学部段階の教育——「学士課程教育」という言い方が今は一般的になりましたが——それは何を目的とした教育なのか。教養教育とか、専門教育、専門基礎教育、職業教育、高度職業教育、専門

職業教育など、様々な言葉が、この四年間の学部教育について語られるようになっていきます。大きく分ければ、人間形成が目的か、職業人養成・人材養成が目的かということになるのかも知れません。

しかし、三つ目に、大学の個性の恐らくもっとも重要な部分は、伝統とか、校風、学風——もっとも今はあまり学風という言葉は用いられませんけれども——と呼べるようなものではないかと思います。教育の理念とか、理想、目的、これが先ほどから言われております建学の精神ということでしょう。

しかし、建学の精神というのは極めて抽象的な言葉です。設立者や理事者の側は絶えずこれを問うことになるのですが、学生の側からは、なかなかそれは見えない。学生に見えているのは具体的なキャンパスライフであり、また、そのキャンパスライフの個性を形作っている校風や学風というものではないかと思います。また、社会の側もそういうものを見て大学を評価し、位置づける面が強いのではないかと思います。

こうした様々な側面を、大学は個性として持っていますが、個性化というのは、言わば大学の自己確認の作業であり、同時に自己主張のためのものでもあると言ってもよいかも知れません。ユニバーサル化が進展すればするほど、大学の個性化も進行し、建学の精神が語られる場面が多くなる状況にあるのではないかと思います。

4. 大学が個性だった時代

大学の個性化が問われている、ということをお話しましたが、私は歴史に関心があ

りますので、少し歴史を振り返ってみますと、確かに大学が個性的だった時代がありました。同時に、それが失われた時代もありました。そして、今それが再び問題になっているとすることができるのではないかと思います。また、それは、高等教育のエリート段階・マス段階・ユニバーサル段階のそれぞれに対応しているのかもしれない、と感じています。

個性というのは、私立大学にとって極めて重要なものです。国立大学は個性がなくても存立し得ますが、私立大学は、個性がなければ私立ではないとすら言えるかも知れません。そして、その私立の個性は、何よりも教育にあります。つまり、建学の精神は教育の体制に現れる。それが、校風や学風と呼ばれるものに具体化されて、はじめて内容を持ってくる、と思うのです。

そこで、これからしばらく歴史の話をさせていただきますのですが、先ほど、大学が個性的であった時代があったと申しました。第二次世界大戦前の日本では、昭和十年の時点で言いますと、私立では大学が25校、高校が4校、専門学校が78校、実業専門学校が17校ございました。他に大学附属の専門部が20校ほどありましたが、これは大学の附設ですから、そのなかに含めて考えることにします。すると、大体120～30の私学が存在していたことになります。

現在からみると数が少ないというだけでなく、ほとんどが小規模であったということが、重要なポイントです。しかも単科の学校が大部分でした。そして、単科で小規模であるということは、それだけで、それぞれの学校が個性的な存在であったということの意味しているといってもよいでしょう。

この問題を取り上げた文章が戦前期にもいくつかありますので、紹介したいと思います。まずひとつは、『往年の学風』という本が朝日新聞社から昭和十五年に出ています。これは新聞連載をまとめたもので、「名士のカレッジ生活の思い出」という題になっており、全部で32校の「往年の学風」が語られています。それを見ますと、当時は官立学校も小規模で個性的でしたから、官立、私立、そして軍の学校も入っています。私立大学を見ますと、宗教系では青山学院・関西学院・同志社。それから当時は法経系の私学と言われていましたが、慶応・早稲田・明治・法政・中央・日本が入っています。それから女子では、東京女子大学・日本女子大・東京女子医専などが入っているわけです。

昭和十五年に出たのですから、『往年の学風』を語っておられる方々はみな名士になっています。従って、本の中では、出版当時から三十年近く前の学校のありかたが語られていることになります。お手元に配布しましたレジュメに、その主なものを引用いたしましたので、後ほどゆっくりお読みいただきたいと思いますが。

重要なのは、明治二十年代から三十年代にかけて、すなわち日本の私学が成立し、発展し始めた最初期の段階は、私学にとって苦難の時代ではありましたが、同時に、非常によい時代であったといえるかも知れない、ということです。それぞれの学校が、明確な教育理念や目標、それぞれ建学の精神を持っておりました。規模が小さいので、非常に緊密な人間関係があったということが、そこに挙げた引用からもわかります。

同時に、それぞれの学校が、極めて個性

的な存在で、強い人間形成力をもっていた。それが学風という言葉で語られているということです。

5. 変化の兆候・明治から大正へ

しかし、この、困難ではあるけれどもよき時代は、まもなく終わりを告げます。明治から大正年間にかけての時期に、日本の私学の世界には大きな変化が起こるわけです。その変化を象徴する事件は、早稲田大学の騒動だと、大学史のなかでは言われています。

尾崎士朗という、当時早稲田大学に在学中の小説家がいて、彼がのちに「早稲田大学について」という文章を書いています。『早稲田大学』という短編小説集に収録されていますが、そこで尾崎は、その学校騒動の渦中であつたひとりとして、こんなことを書いています。

大正初め頃までの学校には「東大、早稲田、慶応、明治、法政、といったような学校形式の上にあられた気質の相違」、「一つの伝統的雰囲気というべきもの」、「早稲田気質とか三田気質とかいう、砕けた言葉によって表現された、特殊な雰囲気と色彩」があつた。しかし、「もし早稲田気質とかいうものに愛着と郷愁を感じる人たちがいるとしたら、早稲田大学は大正六年の学校騒動を限界として滅びたという意見に共感の意を表してくれるであろう」「早稲田大学が学校らしい形式を備えてきたのはそれから以後であろう。それ以前の早稲田大学は教授の個人的魅力によって、それぞれの雰囲気がつくりあげられていた」「新しく形を整えた早稲田大学には、もはや私たちの魅力

の対象となるべきものはなかつた」——と、このようなことを、小説家らしい筆致で書いているわけです。

確かに、明治三十年代、四十年代ころまでの高等教育界には、尾崎の言うような「気質」とか「校風」、あるいは「学風」というものが、鮮明にあつたと言ってよいと思います。国立の学校も、帝国大学を除けば、旧制高等学校は一学年が二百人前後、実業専門学校（工業・商業・農業）も同じように、入学者の数はせいぜい百五十人から二百人くらいでした。

私学の場合にも、あとでお話しますように、早稲田や慶応は例外的に規模の大きい学校になり、設置されている学科も法学、経済、文学、政治学というように分かれています。おおかたの私学は、事実上単科・小規模であつたわけです。それぞれの学校が、たとえば明治・法政・中央・日本・関西・立命館などは、法律系と特徴づけられていましたし、國學院や、東洋大学の前身である哲学館は文学系、キリスト教系では立教・明治学院・青山学院がありましたが、ここは高等普通教育、現在で言えばリベラル・アーツカレッジ的な教育をしていました。仏教系は、今日お見えの駒澤大学の前身校などがありましたが、これは僧職の養成機関であつたわけです。この他に、女子の専門学校が少数ありました。いずれも極めて小規模でした。法経系の私学だけが比較的大きかつたわけです。

小規模の高等教育機関が併存している、このような状態が変わってくるのは、明治末から大正初期にかけてです。まず、私学のなかに複数の学部・学科を置くと学校が増えてきました。経済学・文学の他に商学

部を置くところ、なかには早稲田のように理系の学部を置くところも出てくるようになりました。

このように、大学が整備されてゆく、学部・学科の数を増やしてゆくというのは、先ほどの尾崎士朗の言葉で言えば「学校らしい形式」を整えて行くと言うことです。そして、それとともに彼のいう「気質」のようなものがだんだん曖昧になり、失われてゆくということになります。この頃から、私立の個性喪失の時代が始まったと言ってもよいかも知れません。尾崎はそのことを、学校騒動にかこつけて書いたわけです。建学の精神が問題になり始めたのは、どうもこの頃からではないかと思われます。

早稲田大学は明治四十五年に創立三十年を迎えましたが、そのときに『早稲田大学教旨』というものを定めています。「学問の独立」「学問の活用」「模範国民の造就」の三つですが、これを「建学の主旨とす」ということを、初めて謳ったわけです。

また、日本大学でも卒業生の山岡萬之助が学監に就任して、経営の合理化を図るようになった大正三年に「建学の主旨及綱領」というものを定めています。大学も、大きくなるとともに、自らのアイデンティティーを確認する必要がでてきたことを意味するものといってよいでしょう。

6. 大正から昭和へ

——大学令の公布と専門学校

このようにして大正の前半が過ぎ、大正七年に大学令という法律ができました。それまでの私立大学は、大学と称する専門学校という位置づけだったのですが、大学令

が出たことによって、正規の大学に昇格が認められることになり、尾崎の言う「学校らしい形式」の整備が急激に進んだわけです。

大学への昇格にあたって私立大学は、三年制の専門教育の課程の下に、三年制の予科を置かなければならなくなりました。この予科は、旧制高等学校と同一の水準という要件を備えていなければなりませんでした。それから、予科の学級編成は四十人以上という限定もありました。その学生のために、クラスを、ということは教室を、必ず設けなければならない。また、専任の教員を配置しないとイケない、ということになりました。この大学と大学予科、そのほかに従来の教育課程が専門部のかたちで残りましたので、大規模な私立大学が登場することになったわけです。

私立大学の昇格には、もうひとつ別の意味もありました。それは何かと言いますと、このときに初めて専任の教員集団をもつようになった大学が、かなりの数に上っているわけです。それから、それまでは夜間部主体であったのが、大学になると同時に、昼間授業に切り替えなければならなくなりました。大学予科にも、専任の教員集団ができるようになりました。言い換えれば、フルタイムの教員とフルタイムの学生が初めて出現した、という大学が少なくなかったのです。こうして、私立大学において、学生たちと教員たちが緊密な人間関係をもつことができる「キャンパスライフ」が成立してくるわけです。

そうしたなかで、新しい大学の school culture が生まれ、そして新しい校風、school color が生まれて来る。そのための

基盤が、私立大学に「学校らしい形式」ができてくるとともに生まれてきました。

大学、特に有力私立大学は、大正七年の大学令を期に急速に規模を拡大してゆきます。一部の大学を例として、規模拡大の様子を掲げて置きましたが（数字は学生数を表します）、大正四年から昭和十年までの二十年間に、どこでも学生数が急増していることがわかります。

	大正4 (1915) 年	昭和10 (1935) 年
早稲田	5200	13000
慶応	2700	6900
日本	2300	8700
立命館	500	1400
同志社	400	2300
立教	100	1000
國學院	300	1100
日本女子	400	1200

早稲田大学は昭和十年の時点で一万人を超える学生を有していますし、日本大学も八千七百名となっております。早稲田、慶応、日大の三つが非常に大きな大学で、あとは中規模大学ですが、それでも、千人を超える学生を抱えるようになってきたことがわかります。

こうして大学の規模が拡大してゆく一方で、この時代は、大学教育の中心がサラリーマン養成に大きく偏ってゆく時代でもありました。産業化が進展するなかで、ホワイトカラー・サラリーマンの養成が求められる。それまでは、法律系で法律家や役人の養成が主だったものが、ビジネスマンの養成へと重点を移してゆくわけです。

この当時出た、アメリカのミッション関係者が作成した『日本の基督教々育に就い

て』（昭和七年）という報告書があります。日本基督教聯盟というところが出しているのですが、アメリカから来た調査団と一緒に、英文と日本語の報告書をつくっています。それを見ますと、アメリカ側の関係者が、日本のキリスト教系私学の教育の現状について、極めて批判的であったことがわかります。

配布資料にも引用しておきましたが、それによると男子系の8校が「商業学科」を置いている。「6200名の学生の大部分が、商科のみを追及している8箇のコレッジをもってしては、教会は日本の教育上重要な感化を及ぼすに足る地位を保持していない」「此の如き状況は、教師の選択難の為でなく、まったく財政難に存する」「各学校は他の収入源、すなわち授業料に依存することを余儀なくせられ、適当に教育し得る以上に学生を収容する気持ちに誘われる」と書いています。

これは、キリスト教系の学校ですらそうだということで、大方の大規模化した私立大学は、まさに授業料依存の経営をしていたわけで、たとえば学生に人気の商科の比率が大きくなってゆくというかたちで、大学の性格が変わってゆくのです。

もうひとつ付け加えて言えば、この時期は、専門学校の数が増えた時期でもあります。大学附属の専門部は別にして、独立の専門学校の多くは小規模でしたから、個性が強い学校がたくさんありました。この時期、ひとつは医歯薬系の専門学校がたくさんできました。それから女子専門学校、これも増えました。このほかに、前々からあり、更に数が増えたのが仏教系・キリスト教系の、宗教系の専門学校です。こうい

う専門学校はいずれも小規模で、大規模化した法経系の私学と違って、依然として個性的であり続けていました。

大正から昭和期にかけて起こったのは、言ってみれば、大学・高等教育機関の二極分化です。マス型の大学が出現をする。その一方で小規模の私学が存続し、新設される。昭和十年の時点で、私立専門学校は全部で八十二校ありましたが、そのうち千人以下の在学生数しかないところが五十一校あります。つまり三分の二が千人以下です。二百人以下の学校も二十五校あります。女子専門学校と、仏教系・キリスト教系の私学は、ほとんどがこの規模でしかなかったのです。

当時はそうした時代でした。先ほど学風のことを申しましたが、大正十一年に、青山学院の中等学校から大学まで、教員を歴任した塚本与三郎という先生が書いた『青山の学風』という本があります。その中で校風論ということで、なかなか面白いことを言っています。

「従来、学校教育が二三の校則・訓言等により振ひ、或は単に校長や幹部や、又は少数の熱心なる教員の活動位によりて、興るものと思はれていたのは、大いなる過ちであった。如何なる学校でも、多少の年月を経たる処では、そこに自づと、一種の有形無形の気風、有様が生じているものである。是は夫々の学校の空気であり、風俗であり、気分であり、情調であり、気質であり、更にその精神である……これを広義に解して『学風』と云ふのである。これの善用こそ学校教育の『鬼の首』である」。「学風の本体は飽くまでも流動的活力である……学風は、学校や教職員の側よりも、殊に生徒学生側

の方が、依り多くより強く改善し創造していくものである。学風は、官僚的外的的制度ではなくして、民衆的自発的努力である」と、言っています。この時代の小規模私学における気分、あるいは精神というものをよく伝えている文章ではないかと思います。

7. マス高等教育への歩み

このあと日本は戦時体制期に入り、高等教育の世界も、激動といってよいほど大きく変化することになります。

戦時期のことはあまり取り上げられませんが、昭和十五年くらいから二十一年までの間に様々な変化が起きました。ひとつは、特に法律系の私学が、理工系の学部を次々に新設するようになりました。また、学部・学科編成の総合化が、この戦時期に一挙に進むことになります。経済学部や商学部が組織変更を迫られて、理工学部にさせられるという強圧的政策がとられたこともあって、多くの私学が、否応なく理工系の学部を持つようになるという変化が起こったのです。

そのあとにやってきたのが戦後、昭和二十四年の新制大学の発足です。この出来事が日本の私学にとってどのような意味を持ったのかも、考えてみなければならないことですが、このときに、ご承知のように、これまでありました大学、高等学校、専門学校、実業専門学校、それに師範学校、それらが全て一括して、新制大学に再編・統合されることになったわけですが。これによって、その後のマス高等教育、マス化への制度的基盤がつくられたと言ってよいと思います。

すなわち、全ての高等教育機関を四年制の新制大学に統一する。二年制の短期大学も認められましたが、これは、すぐには四年制大学になれない学校を暫定的に短大として認めようということで、最初短大であったところも次々に四年制大学になってゆきました。そして、大学は六年制だったのが四年制になり、また専門学校も三年制から四年制になって大学に昇格してゆきます。

国立大学の場合もこの時期、一県一大学原則ということが言われて、ひとつの県のなかの国立の高等教育機関は、全部ひとつの大学に再編・統合されることになりました。医科大学があり、高等学校があり、実業系の工業・農業・商業の専門学校があり、師範学校がある県で、これら全部の高等教育機関を統合して新しい大学をつくる。結果として、国立の場合、それぞれが小規模の特色ある学校の個性を、全く喪失させる過程をたどったわけです。同様に、私立大学においても個性の喪失現象が起こってゆくこととなります。

何よりも重要なのは、昭和二十四年に新制大学が発足したときに、四年制の大学は全て同一の基準で縛られるようになったことです。大学設置基準が文部省の省令になったのは昭和三十年代ですが、四年制の大学は全て、同一の基準に基づく、同じ形態の高等教育機関ということになりました。

一方で、中等教育機関も民主化され、それまで高等女学校・中学校・実業学校と分かれていたのが一本化されて、三年制の新制高等学校になり、そこから大量の進学希望者が出てくることとなります。そして大学、特に私立大学は、その重要な受け皿に

なりました。国は財政的に厳しいので、高等教育機関の数をあまり増やそうとしない。そのため、私学が進学希望者の大きな受け皿になってゆくわけです。こうして、あつという間に、私立大学のマンモス化が始まります。

■マンモス大学（一万人～）の急増

戦前期 ～1955	早稲田・日本・慶応・中央 明治・法政・関西・立命館・ 同志社
1956～60	専修・東洋・國學院・関西学院
1965～70	青山・明治学院・立教・駒澤・ 龍谷・神奈川・国士舘・近畿・ 東京理科・東海・大阪工業・ 福岡・名城

マンモス大学という言葉は、昭和三十年代から四十年代に出てきますが、一万人以上の規模の大学をマンモス大学としますと、戦前期からマンモス化していたのは、上にありますとおり、早稲田をはじめとする四大学だけです。それが1955年までに、法学系の私学、そして同志社がマンモス大学入りします。56年から60年には、専修・東洋・國學院・関西学院という、文学系や宗教系の大学もマンモス化してゆきます。さらに、1965年から70年には、青山・明治学院・立教・駒澤・龍谷などといった宗教系の大学がマンモス大学の仲間入りをいたします。そしてそのあとに、神奈川・国士舘など、新生大学もマンモス校になっていくわけです。

もちろん、進学率も急上昇して、1955年には10%だった進学率が、70年には20%を超え、75年には38%にまで上昇するという、急速なマス化現象が起こったわけです。そ

れが大学の規模拡大をもたらしそのなかで大学の個性が急速に失われてゆくことになるのです。

isomorphismという英語があります。同じかたちのものが増えてゆくという程度の意味ですが、要するに同じ設置基準に基づいて、どの大学も似たようなかたちになってゆく。学部編成についても、様々な学部を増やして大規模化してゆく。「大きいことはいいことだ」という言葉がありました、どんどん大きくなります。

同時に、マンモス大学に学生が集中する傾向が強まってゆきます。そして、私立のもっていた人間形成機能がだんだん弱体化し、職業人養成や人材養成に、教育の中心が移ってゆくという事態になったわけです。

大学は非常に画一的になりました。どの大学も、最初の二年間は一般教育をしなければならない。一般教育の科目も、何を教えるかも決められていました。その上で専門教育をやらなければいけない。専門学部の名称も、それぞれの学部の設置基準も、厳しく決められていましたから、どうしても同型にならざるをえないということです。

8. 種別化から個性化へ

先ほどお話ししましたように、日本は戦前期には多様な学校の種類に分かれていました。小規模単科が主流で、昭和十年くらいまでは、総合大学と呼べるのは、理系の学部を持っているという意味では、帝国大学以外では慶応・早稲田・日大くらいしかなかったわけです。そうした戦前期のシステムから見れば、画一化が行き過ぎたものですから、そのリアクションが出てきます。

最初のリアクションは、1951年にできた政令改正諮問委員会が、戦時期につくられた様々な制度の見直しをした際に起こりました。その一環として、大学が四年制一色で塗り潰されているのはおかしい、もう一度、多様な学校の種別を設けるべきだという考えのもとに、やがて「種別化構想」と呼ばれるものが打ち出されます。

ここでは、たとえば大学を普通大学と専修大学と教育専修大学の三種類に分けてはどうかという構想がでてきます。教育年限も、四年だけではなく、二年や三年があってもよいではないか。これは戦前期の、専門学校や師範学校の復活を策した改革案だといってよいと思います。

当時、反動だ、逆コースだと言われて、この改革案はお蔵入りになるのですが、その後、1971年に、中央教育審議会から「四六答申」という有名な答申が出されました。大学問題に大きな比重を掛けた答申ですが、今読んでみますと、まず日本の高等教育がエリート段階からマス段階に移行したことに対応するため、マス段階にふさわしい高等教育のシステムをつくる必要があるという指摘がなされています。マス段階の高等教育では、これまでのように四年制の、ひとつの設置基準で縛られている大学だけでは学生や社会のニーズに対応できない、大学をいくつかの種類に分ける必要がある、そういう考え方です。

たとえば大学を「総合領域型」「専門体系型」「目的専修型」に分けようという、今の「機能別分化論」を先取りしたような案が出されています。短大も「教養」と「職業」のふたつに分けよう。それだけではなく、新たに、高等専門学校の制度を設ける。ま

た、大学院を大学と別個の組織にする。大学院は修士課程だけで、博士課程は、切り離して「研究院」というものにする。そういう構想がでてきたわけです。

この構想は、政府が制度の枠組みをつくり、それにそれぞれの大学を、役割・機能に応じて当てはめる、設置基準もそれぞれ違ったものにするということでしたから、四年制大学の画一的なありかた、平等主義に慣れて来た大学からの猛烈な反対にあり、結局、これも実施されないまま終わりました。その構想に一番近い、新構想の大学として一校だけ、筑波大学が1973年につくられることとなります。

この「種別化構想」はその後もくすぶっていたのですが、さすがに、制度の枠を設けて、法律で大学の種類をいくつかに分ける考え方は、その後次第に影をひそめていきます。

それに代わって1980年代に新たに登場してきたのは、「種別化」ではなく、「個性化」の動きで、1986年に、臨時教育審議会が「個性化構想」を打ち出します。これからの高等教育はマス段階が成熟して、ユニバーサル段階へと移ってゆく。画一的な国の縛りでは、高等教育に対するニーズの多様化に対応してゆけない。臨教審は中曽根内閣のときに設置されましたが、新自由主義的な考え方が登場してきた頃です。新自由主義的な考え方のもとで高等教育の多様化を図ってゆこうという話が出てきたわけです。

その臨教審の議論を受けた高等教育政策のキーワードは、「自由化・個性化・高度化」というものでした。ここで初めて、「個性化」路線が強く打ち出されてきました。その自由化路線・個性化路線のもっとも具

体的な現れが、1991年に大学審議会より出された「大学教育の改善について」という答申です。

お手元の資料に引用がありますように、「個々の大学がそれぞれの理念・目的に基づき、自由かつ多様な形態で教育を実施出来るようにする」「自らの教育理念・目的に基づき、かつ、学術や社会の要請に適切に対応しつつ、特色あるカリキュラムを編成・実施することが、全体としての大学教育を充実させる」ことになるということで、個性化の勧めがされていることがわかります。

裏を返せば、これまでの大学は不自由で、特色あるカリキュラムが組めなかった、ということです。ですから、「大学教育の改善について」答申が、大学設置基準の自由化という言葉で語っていることは、高等教育政策の、大転換を意味したわけです。これからは量の時代ではない、質の時代である。多様化・個性化が重要であるということになったわけです。

此の答申に基づいて大学設置基準の大綱化・自由化がすすめられ、各大学は、4年間の学部教育（学士課程教育）の編成について大幅な自由を手に入れることになりました。このときに、それぞれの大学で個性探し、個性化の努力が始まってよかったわけです。しかし、あとで批判されることになるのですが、この自由化は主として、一般教育課程を廃止する、専門教育を下におろすことに使われました。そして同時に、国際文化とか環境情報とか、国際文化コミュニケーションという、四文字学部とか横文字学部とか呼ばれるような新名称の学部が次々と出てくるようになったのです。

設置基準の大綱化の中で、本来問われる

べきであったのは各大学の、まさに歴史や伝統、建学の精神、あるいは、学風や校風ではなかったかと思うのです。しかしこの時期には、多くの大学はそちらの方向に力が及ばない、あるいは自覚化に至らないままでした。1990年代の改革は、一般教育課程の消滅と専門教育の強化、多様な名称の学部の出現という方向で推移したわけです。

9. むすび——個性化か機能別分化か

その後、文科省の高等教育政策はもう一度大きな転換を迎えることになりました。それは「機能別分化論」の出現です。

「機能別分化論」については最近あちこちで語られていますので、ご承知のことと思いますが、2004年に中教審が「大学の将来像」答申を出しました。そこにこうあります。「各々の大学は、固定的な『種別化』ではなく、保有するいくつかの機能の間の比重の置き方の違いに基づいて、緩やかに機能別に分化していくものと考えられる」「教育・研究・社会貢献という使命・役割を踏まえて、それぞれに応じて具体的にどのような機能に重点を置き、個性・特色の明確化を図っていくか、各大学ごとの自律的な選択に基づく機能別の分化が必要となっている」。そして、多分ご覧になった方も多いかと思いますが、七つの機能別分化の項目があげられているわけです。

ここには非常に重要なことが言われていると思うのですが、これまでの固定的な種別化ではなくて、これからは、言わば流動的な種別化を図るのだ、それを機能別分化というのだという言い方になっているように読めます。個性化路線の時代には、それ

ぞれの大学が主体的に個性化を図るべきだと言ってきたわけですが、今度は政策によって、「上からの個性化」として機能別分化を図ろうというという方向に転換したように見えます。

それぞれの大学の主体的な選択よりも、機能という、個性のなかのひとつの部分——先ほど申しましたように、個性の重要な構成部分ではありますが、その部分をもって大学を分けてゆく。そのどこに重点を置くかを、国立大学の場合にはそれぞれの大学に、中期目標の中で言明させる所まで行っているわけです。

現状はそういう段階にあります。繰り返しになりますが、そうであればこそ、今、建学の精神が改めて問われなければならないと思うのです。

大学が建学の精神を語るということは、大学の個性を探るということではないかと思えます。学生の側から見れば、新しい校風や学風を創造してゆく、そういうことが必要になってきたということではないかと思えます。建学の精神というのは、再三申し上げておりますように、創設者や理事者の側の理念です。学生たちにそれを徹底させるのは難しい。特にマンモス化した大学では難しいわけですが、学生たちが大学の個性をどこに求めるかと言えば、それは、そこでの教育です。教育は、教師と学生との人間関係をベースにしたものですし、そこから生まれてくるものが校風とか学風、あるいは気質とか呼ばれているものではないかと思えます。

マス化が急激に進む時代には、大学の個性や建学の精神、あるいは校風などというものは忘れられていました。しかし、今や

大学の入学者が50%を超えるユニバーサル化の時代となり、もう学生人口は増えないという段階になって、改めてそれぞれの大学がどのようなカルチャーを持っているかが、改めて重要視されるようになったのではないかと思います。

大学の個性は、単に機能だけを取り上げて語ることはできません。となると、改めて、教育機関としての大学の理念を語らなければならない。それが、ユニバーサル化が意味しているひとつの側面ではないかと思えます。

これまで明治以来の歴史を簡単に概観して来ましたが、要は、大規模化・マス化によって失われたものを取り戻す作業が、「建学の精神」という言葉で語られているものかも知れない。そのようにも思えます。私学としてのそれぞれの来歴と、教育の理念・理想・目的を問い直す、そして建学の

精神を再定義していく。繰り返し、繰り返し、その作業はなされなければならないのではないか。それが、今なぜ建学の精神なのか、ということの現代的な意味なのではないかと考えます。

私は国立大学で長らく暮らしてきましたので、国立大学のことしか知りませんが、いま私学だけではなく、国立大学もまた、自分たちのルーツに戻り、改めて何を自分たちの理想とし、目的とするのかを問うようになっています。最終的にどのようなかたちでそれが表明されるのかはわかりませんが、それぞれの大学が個性を競う時代というのが、ユニバーサル化の時代の持っているひとつの重要な側面であることは間違いないと思っています。

雑駁な話になりましたが、これで私の話を終わらせていただきます。どうもありがとうございました。(拍手)

シンポジウム パネリスト報告

「建学の精神と大学改革」—日本大学のケースにもふれて—

牧野 富夫（日本大学常務理事・名誉教授）

（司会） 定刻となりましたので、第二部に移らせていただきます。第二部では、まず各大学における建学の精神とそれに基づく教育の現状、そして、今後の展望などにつきまして、各大学の先生方からご報告をいただいたうえで討議を行って参りたいと思います。はじめに、國學院大學の兄弟校でもございます日本大学常務理事・名誉教授の牧野富夫先生より、「建学の精神と大学改革」と題するご報告をいただきます。牧野先生、よろしくお願ひ致します。

はじめに

先ほどの基調講演で、天野先生が、80年代の中教審で「自由化・個性化・高度化」が強調されたということを仰いました。それが90年代、特に91年の大学設置基準の大綱化・規制緩和以降のいわゆる「大学改革」で、ずうっと強調されていました。

皆さん、果たして大学の「自由化・個性化・高度化」が、このいわゆる「大学改革」を通じて実現できたとお思いですか。私は、大学の「不自由化・没個性化・程度劣化」、それが進んだここ20年ばかりであったと認識しています。

「不自由化」と言いました。自由なように見えて、絶えず国の競争的資金がどこへゆくのかキョロキョロしなければいけないし、認証評価なるものが強制されましたが、いったい何を基準に認証評価をやっているのだと。自己点検・自己評価で忙しい日々をずうっと、この20年間、大学人は味わってきていると思います。不自由化が浸透した

ことは、非常にはっきりしています。

「個性化」、これもずっと強調されているのですけれども、今日のテーマである建学の精神・大学の理念が、この20年間のあいだに、それぞれの大学でクリアになってきたか。そんなことはないと思います。だんだんぼけてきた。もともとあまりはっきりしていなかったのですけれども、それがさらにぼけてきた。やむを得ずに——たとえば21世紀COEや現代GPだとか、そういうのを申請して、首尾よく手にしてゆくためには、建学の精神と結びつけて作文をしななければいけないという限りにおいて——建学の精神や大学の理念を、我々は言葉で書く機会が多くなりました。しかし、どうでしょうね、大学人としての日常の仕事、つまり、教育を、研究を、あるいは校務を、自分の大学の建学の精神、あるいは大学の理念を意識しながらやっている大学があったら教えて下さい。私の日本大学はそんなことしていません。

「没個性化」。金太郎飴というのはどこを

切っても金太郎の顔が出てきますけれども、今の大学はどこを切っても、まあ偏差値あたりが共通して出てくる顔じゃないでしょうか。

そして、「高度化」の反対の「程度劣化」。先ほど、教育ということが大学にとって一番大事だということを天野先生も強調されました。私もそう思います。その教育が、どうなっているのか。全入時代になって、私立大学は、本来大学に来るはずのない若者たちを大学生としてどっさり引き受けて、天野先生ご自身もおわかりになられていると思いますけれども、びっくりするような学生を引き受けて、それで大学が何をやるかといいますと、まず、大学に入ってきたから大学生だというのは錯覚で、そういう若者を「大学生にする」のだと。まず「大学生にする」という基礎教育からやらなければならないというのが、多くの私立大学の現状ではないですか。

教育という一番大事なところまで劣化している。上のほうから「私学の独自性」ということが美化されて言われたりしますが、国立が教育したくない若者を、私学にどっさり任せていると、私学の独自性というのは、そういうところにあるんじゃないですか、まずは。

1. 「大学改革」と大学改革の対抗

なぜこういうことになったのか。私はお配りしたレジュメの最初の項目を「『大学改革』と大学改革の対抗」としました。同じ大学改革という言葉がふたつ続いている、これはミスプリントじゃないかと思うかも知れませんが、そんなことじゃありません。

ひとつめの「大学改革」というのは、つまり、90年代以降進められた大学改革の主要な部分は、経済の論理・政治の論理で、大学を経済界に都合のよいように、どんどん変えていった。先ほど申し上げたような「自由化・個性化・高度化」という、それ自体は素晴らしいスローガンですけれども、それが逆の「不自由化・没個性化・程度劣化」ということになった根源は、そうした括弧付きの「大学改革」、つまり経済・政治の論理に都合のよいように大学を変えたところにあると。

これは、遠山敦子という、小泉政権のときに文部科学大臣をやったひとが、辞めたあとに本を書いていて、そこでこういうことを言っています。遠山プランという非常に有名な提案があって、その下で国立大学の法人化をはじめ、いろいろと変わって来たわけですが、ああいうことをせよという、経済界の意向を体した政府関係の圧力が強くて、あれをやらないと文科省がつぶされちゃうと、持ちこたえられないと思ってやったのだと。

彼女自身が、教育・研究の原理からやったのではないと、辞めたあとにはっきり言っております。『こう変わる学校 こう変わる大学』という本が講談社から出ていますが、そこで振り返って内幕を述べていますよ。私が推測で言うのではなくて、内部にいた彼女もそういうふうには言っているわけです。

もちろんその間にも、教育現場あるいは研究現場において、教育や研究の論理に立って、教育をいかによくするか、研究をいかによくするかという改革の動きがなかったわけではないのですけれども、それは私

のいうところの擬似「大学改革」——というよりも「大学改悪」の力に押しつぶされてきた。全く押しつぶされたとまでは申しませんが、そういうことであったと思います。

2. 建学の精神・大学の理念の意義

誤解のないように申しますけれども、私は建学の精神や大学の理念、こういうものは大学にとって非常に大切だと思っています。そんなの無くてはよいなどは、ちっとも思っていません。先ほど天野先生は、建学の精神というのは理事者たちが主張するもので、校風・スクールカラーといったものは学生諸君から出てくるということを仰いました。まずはそうだろうと思います。しかし、それで終わってしまったのでは——建学の精神や大学の理念などというものが、理事者の思い入れにすぎないものであるならば、そんなものは捨て去ってしまえばよろしいわけですよ。

理念・精神などというものは、非常に目的意識性の高い概念です。それに対して、校風・スクールカラーというのはかなり自然発生性の濃い概念ですね。日常のなかから生まれてくるような色合いであるとかですね。これらは、しかし統一できるというふうに私は考えております。

日本大学では「日本精神」というのが建学の精神だということです。ずっと来ました。今も建学の精神はそのままになっていますけれども、かつて新制大学になりましたときに「日本大学の目的および使命」というのを制定しまして、それ以降現在に至るまで、いろいろなものを検討して参りました

結果、2007年に、教育の理念を「自主創造」と、大学として正式に決めました。——何が言いたいかといいますと、理念というのは、それぞれの大学の歩んできた歴史を再検討、検証してゆくなから探し出してゆくのだということです。それが過去・現在・未来の指針に、日本大学であれば日本大学の指針となる。

私はお配りしたレジュメで「旗印」なんて言葉を使っておりますもので、先ほどこのシンポジウムの打ち合わせの席で、昼飯を食べながら「これは何ですか」と訊かれましたけれども、大学に限らず、企業にしても、およそ組織体というものはどこだって「旗」を立てていますよね。企業であれば、我が社はこういう色で、こっちにゆくのだと、そういう「旗印」つまり方針、指針として役立ってゆく。もちろん、それが、それぞれの大学の固有の文化にならないと、天野先生の仰るように、理事者の一方的な思いに終わってしまいますけれども。

ですから、大学の理念あるいはもっと手前にある建学の精神、それと、それぞれの大学の個性・学風・校風等は、意識的な努力をしなければなりませんけれども、ひとつにすることのできるものである。おそらく今日のシンポジウムの企画もそういうことを狙っていらっしゃるのではないかと思います。——時間の制約がありますからね、あと5分ですよ。 (司会「あと6、7分ございます」) その2分はありがたいですね (会場笑)。

ここで日本大学のことを詳しくお話する余裕はありませんけれども、ようやく「自主創造」という指針・理念・方針みたいなものが全学的に決められて——決められた

からといって、教職員・学生それぞれの心に、胸に常にあるということではないのですけれども、まずそういうことをやって、「四半世紀先くらの日本大学をこうしたい」というグランドデザインをつくっているところです。そうしたグランドデザインをこれから具体化してゆく上で、理念というものはやはり、今のところ、ある程度ですけれども役立つものであるということと言えます。

3. 精神・理念を実質化するために

問題は、理念・精神を現実化するためには、物質的な基礎がないとだめだということです。この国が私学に向けているお金の低さ——OECD加盟国の平均の半分でしょう。私学が学校数、学生数を入れて7割以上なんて国はないですよ。ヨーロッパは天野先生の仰るように、事実上国立です。アメリカだって、私立がばかに多い印象があるようですけれども、7割は公立ですよ。

初等・中等・高等まで入れて、それらの教育の受益者は誰か。国民全体でしょう。だったら国が責任を負うべきところを、この国では一部国立だけには金を出して、その金も削っていますよね。私立に対しては、ひと頃、私学助成の経常費に占める割合が3割くらいまでいったことがあるんですよ。今はどうですか、この「大学改革」と言われる時期を通じて、臨教審から大学審以降を通じて。約1割でしょう。日本大学についていうと、1割を切っていますよ。

たとえば、先ほど私は「大学生をつくる」という話をしました。入ったから大学生だ

というのは錯覚で、大学が「大学生にして」、その学生を本来の大学教育に向けてゆくということを行いましたけれども、これはですね、少人数教育抜きには無理です。断言できます。200名の教室でそんなことができますか。それには金がかかります。教員も増やさなければいけない、教室も要る。お金が必要になるわけです。

時間がないので、これだけは強調しておきたいのですが、今日のテーマは精神・理念の問題ですけれども、そうした精神・理念を実質化するためには、それ自体を磨き上げるということもありますが、それを支える物質的基礎が必要です。国が本当に、教育の大切さを悟る、知る、それを政策化するということがないと具合が悪い。民主党も、政権を取るまではずいぶん大学に金を回すようなことを言っておいて——民主党の個性というのは公約を守らないことのようにですけども——そういうことでは具合が悪いですよ。

むすび

ふたつの「大学改革」があると言いました。ふたつめの「大学改革」、つまり教育・研究の論理から進める大学改革、これは私たち、私立大学の教職員や学生が自分たちの問題として進めてゆく、そしてそれを評価してゆく、そういうことが大事であろうということを申し上げまして、2分プラスしていただいた私の時間を——まだしゃべる機会はあるでしょう(会場笑)——終わらせていただきます。失礼致しました。(拍手)

シンポジウム パネリスト報告

「駒澤大学建学の理念考」

—学統は古い器に現今の構想を盛ることか—

池田 魯參 (駒澤大学仏教学部教授)

(司会) 牧野先生、どうもありがとうございました。続きまして、駒澤大学仏教学部教授の池田魯參先生よりご報告をいただきます。よろしくお願い致します。

はじめに

ただいま、天野先生には大変広汎な、大学の今日における姿がどのような歴史的な背景のもとに成立したのかお話をいただきました。そしてまた、牧野先生の、非常に大きな視野に立った、私立大学の置かれている現状についてのお話がありました。私の発表は、少々大学のなかのみに限定された、非常に狭い問題のように感ぜられると思いますが、お許しいただきまして、駒澤大学における現状と、その現状に対する私の率直な意見を申し述べさせていただきますと思います。

実は今日、控え室でこのシンポジウムの打ち合わせをしているときにですね、先生方のお名刺をちょうだいいたしまして、ちょっと私には荷が重いような感じがしています。それぞれの大学の常任理事の先生であったり、機構長の先生であったり、それぞれの組織で責任ある立場にある先生方ばかりでございまして、そのなかで私は一介の教員としてここの席に参加させていただきました。実を申しますと、駒澤大学の現総長でございます田中良昭先生のほうから、

駒澤大学に長い間勤めているお前が行ってその責任を負えというようなことでお話を賜りましたので、そういう立場から少し、駒澤大学の現状をお話しさせていただくかたちにしたいと思います。みなさまがたのお手元にレジュメがあると思いますので、それをごらんいただきながら、お聞きいただきたいと存じます。

1. 「行学一如」と「信誠敬愛」

駒澤大学の寄附行為は、そこにありますように、「仏教の教義並びに曹洞宗立宗の精神に則り」教育を行うということを目的に掲げております。そして、その目的に沿って、先ほど天野先生のお話にもございました、大正7年に発令されました「大学令」に基づいて、宗門の大学として発足してありました「曹洞宗大学」——その校名を「駒澤大学」と改称したのが大正14年のことです。第8代学長の忽滑谷快天という方が、校名変更に基づき「駒澤大学」の学長になられた。その時点で、忽滑谷学長が、今までずっと踏襲されて参りました駒澤大学の建学の理念の基を表明されたということ

でございます。

そしてそこにありますように、「行学一如」という建学の理念を正面に掲げ、「行学一如」の理念に基づきつつ、「信誠敬愛」を実践項目とする、ということを表明しました。この「信誠敬愛」は、同年の大正14年に作られました、北原白秋作詞の駒澤大学校歌の3番目に詠み込まれているわけでございます。

「行学一如」に基づく「信誠敬愛」の実践項目で、駒澤大学の教育が運営されてきたということでございます。そして、先ほどお話し申し上げた田中良昭現総長が、昨年の『大学時報』5月号（平成22年5月・日本私立大学連盟）において、「修行か学問か、それは一つ —「行学一如」の由来—」という一文を草さされて、そこで、「行学一如」なる成句がどういう背景をもった言葉であるかを明らかにされているわけでございます。

駒澤大学の歴史については、レジュメの末尾に「駒澤大学の歩み」と称する年表を付してございますので、それを御参照いただきたいのですが、明治32年の段階で、ひとつには、坐禅を重視する僧堂派（叢林派）、永平寺や總持寺の雲水（修行僧）たちが毎日朝昼晩の修行を展開している修行道場で仏道修行をする、そういうグループの教育がありました。それから、学問を重視する学林派がありまして、駒澤大学の校歌にその学林の名前が「旃檀林 旃檀林」と詠み込まれております。これは年表にありますように「文禄元（1592）年、江戸駿河台吉祥寺に学林を設け」、この吉祥寺の学林に「旃檀林」という名前をつけたのであって、すなわち、駒澤大学の前身である、学問を

中心とした学問道場と言うことで、これを旃檀林派あるいは学林派と呼ぶ、そういうグループがありました。

すなわち明治32年のこの時点で、いわゆる僧堂派、すなわち修行道場での修行、坐禅を中心とする坊さんたちのグループと、それから学問を中心とする坊さんたちのグループとで、お互いに対抗し合った歴史があったのでございます。それを統合する言葉が「一如」であり、ひとつ、一体という意味でございますが、こうした歴史が「行学一如」という言葉の背景に横たわっているのだということを、田中先生は、明治32年の文章を引用されつつ説明しておられます。まさにその通りで、この伝統は、今日まで宗門で引き継がれ、田中先生の御文章で言いますと、「現在でも曹洞宗の僧籍を取得するには、旃檀林が発展した駒澤大学、あるいは他の大学等を卒業したのち、永平寺か總持寺の本山僧堂、または地方の専門僧堂での安居（一定期間居住して修行生活を送ること）を了じて始めて可能とされているのである」というかたちになっているということでございます。

2. 建学の精神をめぐる近年の議論

ところが、最近駒澤大学のなかから、私の友人たち、あるいはもうお亡くなりになった先生方が、この「行学一如」とか「信誠敬愛」という言葉は、仏教の言葉ではなく、陽明学の言葉である。あるいは、これは太平洋戦争の頃、日本陸軍ないしは軍部のひとたちが、若いひとたちを戦場に駆り立ててゆくときに使った標語であるという例を挙げて、「行学一如」という言葉は建学

の理念としてふさわしくないと批判されるようになったわけです。

そういう批判論に対して、山内舜雄先生が、この方も長い間駒澤大学で教鞭を執られた先生ですが、忽滑谷快天総長の人となりを検証した『続道元禅の近代化過程——忽滑谷快天の禅学とその思想』（平成21年5月・慶友社刊）、副題に「駒澤大学建学史」とありますが、そういう本を出されました。そのなかで、「陽明学にこれらの成句はない」、つまり「行学一如」「信誠敬愛」という成句はどこにも見当たらないと指摘され、そして「行学一如は快天の生き方そのものであった」と結論づけています。忽滑谷快天というひとは、学寮に、学生と一緒に生活し、毎朝便所掃除をしたそうです。そういう忽滑谷快天という総長の人となりというものは、まさに「行学一如」そのものであった。そういうものを大切にしていかなければならないということを検証されたわけです。私もこの本を読み、私の知らなかったそういう過去の歴史を繙きながら、駒澤大学の、たくさんの心ある先人たちの、さまざまな取り組みや工夫の結果として今日の大学があるということ、改めて認識したわけでございます。

そこで、今日は、「行学一如」という言葉を改めて、陽明学の言葉ではないということ、前提を考えてみたいと考えます。もっとも、陽明学の言葉であっても私はいいと思っています。と言いますのも、陽明学は禅宗の思想を摂取して朱子学を再編成した新儒学でございますので、はじめに禅の思想があるわけですから。実際、忽滑谷快天は禅学を講義するときに、陽明学で馴らしをして、それから禅の話に入っていくとい

うようなカリキュラムを組んだそうです。そこまでやっていいかどうかは別問題ですが、とにかく「行学一如」は陽明学の言葉ではなく、仏教の由緒正しい言葉であるということ、今日は改めて検証してみたいと思います。

3. 「行学一如」再考

たとえばですね、「如来十号」という、ちょっと皆様には聞き慣れない言葉かもしれませんが、お釈迦様の、十一種類の呼び方でもって、敬愛の心をこめて呼ぶわけです。「如来」という呼び方があります。「応供」という呼び方があります。さらに「正遍知・明行足・善逝・世間解・無上士・調御丈夫・天人師・仏・世尊」という、十一種類の呼び方があるわけです。それを「如来十号」と言うのですが、このなかのひとつに「明行足」があります。また、「悲智円満」という言い方で、これを仏様の資格とする、そういう教理があるわけですね。この「明」というのは智慧ということです。「行」というのは実践の意味であります。ですから、「行学」は逆立ちしているようですが、実践には必ず学問の裏付けが要る、というような意味で、「行学一如」をお読みいただければいいと思います。そして、「悲智円満」の「悲智」というのは慈悲と智慧の意味でございますが、「明行足」の「明」は智慧の意味、「行」は慈悲ですね、慈悲の心でもって、周りのひとたちに働きかけてゆくという意味になるわけです。

次に『正法眼蔵随聞記』、これは、忽滑谷快天学長が大正14年に「信誠敬愛」を詠み込んだ駒澤大学の校歌をつくった、その少

し前、大正12年頃、東京大学で倫理学を講じておられた和辻哲郎先生が、『沙門道元』という、一般読書人に向けたものとして最初の道元禪師に光を当てた本を出されていますが、その有名な和辻哲郎先生も出しておられる『正法眼蔵随聞記』の卷三に、「行学本より仏法なりと証して」という表現が見えます。「行学」という表現は、それほど突飛な表現ではないと言えます。あるいは、忽滑谷先生も、和辻先生の『沙門道元』という著書に感銘を受けて、この言葉を用いられるようになったのかも知れません。また、「行解相應」という言葉は、道元禪師の著書のなかでも数箇所拾い上げることができます。これも「行学一如」と同じ意味です。

そういうことで、つまり仏教的人間教育とは何であるかということ、その最終目標は、日常実践活動と学問修養の人格的統合ということになり、まさに「行学一如」になるのではないかと考えるわけでございます。

4. 「信誠敬愛」再考

時間がなくなりましたので、次に「信誠敬愛」についてお話いたします。この「信誠敬愛」という成句も、陽明学には見られません。忽滑谷先生が北原白秋先生に、この言葉を詠み込んで校歌を作ってほしいとお願いした、その背景には、そこに込められていたであろう、由緒正しい仏教の言葉としての意味があるのですね。この四文字は、仏教用語として慣熟した言葉です。

まず「信」についてですが、「信は道元、功德の母」「信を能入となす」と仏典のなかにある有名な言葉です。また、深信・正

信・浄信という言葉もあります。三祖僧璨禪師に『信心銘』という有名な禪籍がありますが、その「信心」真心ということ、これは信念ですとか、信義、信頼という現代語に置き直すこともできる言葉であろうと考えるわけです。

「誠」は、じょうしん 誠心・しじょうしん 至誠心・じょうたいのご 誠諦語——誠諦語というのは、『妙法蓮華経』の「如来寿量品」のなかに、繰り返し出てまいります。誠という文字、現代語に直すと誠実とか、誠心誠意という意味になります。

「敬」という文字も、仏教漢文では「キョウ」と発音しますが、くぎょう 恭敬・きょうらい 敬礼・きょうでん 敬田・ろくわぎょう 六和敬というような、有名な熟語がございます。あるいは、道元の著述で見ますと、きょうしん 敬信ですとか、きょうあい 敬愛という言葉も見えています。これも、敬慕ですとか、敬仰、敬愛という現代語に直せるかと思えます。

それから「愛」ですね、愛語、これは有名な「和顔愛語」という言葉もございますね。慈愛、顧愛というような言葉、これらは道元禪師の著書からいくらかでも拾い出すことができる。ですから、「愛」も、仏教以外の教えに由来する用語ではないということです。

こうして見ますと、「信」「誠」「敬」「愛」という語が、仏典のなかにきちんと位置づけられている、確かな、熟した言葉であるということがわかります。

そこで、現代語に読み替えれば、「信」の意味も、己（の命の尊厳）を信じ、他（の命の尊厳）を信ずるというような意味に展開することができます。また「誠」も、己に誠実に、他に誠意をもって行うというような意味になりましょう。「敬」「愛」は、己を敬い他を敬う、そして己を愛し他を愛

すると、そのような意味にもなると思うわけでございます。

5. 「身心学道」再考

ところで、田中良昭先生をはじめ、ご苦心なさって作成し、昨年の4月に新入生向けに配布いたしましたパンフレットのなかに、新しく登場した建学の理念が、「身心学道」という成句です。これは平成22年度に新たに入った理念ということになりますが、言うまでもなく、道元禅師の主著であります『正法眼蔵』の、一卷の名前に採られている有名な言葉です。意味は、身と心で学ぶ仏道ということです。ある思想家は、身と心で学ぶ、すなわち「活学」を提唱しています。これは陽明学者の大家ですが、そういう本も出ていますが、道元禅師は、特に身体で学ぶということを――頭で理解することだけで終わらない、身体が動かないと、本当の理解とは言えないということを強調しておられます。

そういうことで、伝統的な仏教教義を拡大した、そういう意味も出てくるわけですが、この言葉だけで建学の理念を代表させようという意見も、一部にあるのですが、この「身心学道」の成句だけでは、「行」の面が今ひとつ弱い。構想力の面から見ても、「行学一如」のほうが遙かに広汎で、展望が開ける、ということに気付かされます。むしろ伝統の「行学一如」「信誠敬愛」の二句の意味を、今日の禅仏教のあるべき姿に修正し直して、包括的かつ現代相応の建学の理念として、方向づける必要があるのではないかというふうに考えるわけです。

特に現在、私どもが承知しておりますと

ころでは、曹洞宗の教団では「人権の尊重・平和の確立・環境の保全」ということを大きな三つの柱として内外に表明していますが、そのように外に向かって展開してゆくという面から見ると、やはり、従来説かれてきた「行学一如」「信誠敬愛」という建学の理念を大前提にして、それを「身心学道」の理念で焦点をあわせてゆくのがいいのではないかと考えます。

「身心学道」は、確かに由緒正しい理念ですが、狭小的ではないかという感じがしています。もう少し一般的な言葉のほうがいいのではないか。むしろ「行学一如」や「信誠敬愛」の表現のほうが、一般の方々、学生にも理解しやすい成句なのではないかと思うわけです。

むすび

時間がまいりましたので、建学の理念が現在の駒澤大学で、どういったかたちで具現化しているかというようなことに簡単に触れて終わりたいと思います。

まず、学内の建物のなかに、「一仏両祖」といいますが、お釈迦様と、永平寺を開いた道元禅師、そして總持寺を開いた瑩山禅師のおふたりを両脇に据えた三尊仏を奉安しています。一仏両祖が体育館壇上、中央講堂、禅文化歴史博物館に、また、禅研究館（坐禅堂）には文殊菩薩の像が奉安されています。学外の竹友寮にも一仏両祖が祀られ、僧堂（修行道場）に準ずる毎日の日課が行われています。

そして、入学式、祝祷法要、三仏忌、仏教学部主催の成道会などがございます。あるいは禅文化歴史博物館の各種催しや、日

旺講座・公開講座、禅研究所・仏教経済研究所・仏教文学研究所の定例会や講演会、紀要刊行、そして竹友寮の日課の修行や行事などですね。

それから、一年次生は例外なく全学共通科目「仏教と人間」を受講します。これは七学部十七学科七専攻の一年次生に必修科目として受講させることになっています。

さらに、十月十五日が開校記念日。これは休講となっていますが、せっかくの開講記念日ですから、恒例にして記念講演会を

開いたり、色々なセレモニーをやってはどうかというのが私の提案です。

こういった現在行われているものを十分に活かせば、駒澤大学における建学の理念は十分に浸透させうるのではないかと思います。ですから、学生を縛り上げるような宗教教育を改めて行う必要はないのではないかと、そう私は考えています。少々私的な話が長かったかとも思いますが、お許しいただき、これで私の話を終わらせていただきます。ありがとうございました。(拍手)

シンポジウム パネリスト報告

「主体性を保持した寛容性と謙虚さ」

—國學院大學建学の精神の過去・現在・未来—

赤井 益久（國學院大學教育開発推進機構長・文学部教授）

（司会） 池田先生、どうもありがとうございました。次に、國學院大學教育開発推進機構長の赤井益久教授よりご報告をいただきます。よろしくお願ひ致します。

はじめに

赤井でございます。お配りしたレジュメの表紙に、与えられた題である「過去・現在・未来」を、國學院大學の場合について年表形式で示してあります。これが今回させていただく話の、最もわかりやすい結論ということになるかと思ひます。

大学自体が社会的な存在である、また、大学は人材育成の場であると考えた場合に、國學院大學はどうしてできたかということが一点。また、恐らく他の大学にはない存亡の危機に立たされたことがあったということが二点。そして、三点目に、これからどうするかということについて、駆け足で見てまいりたいと思ひます。

1. 皇典講究所の創立

明治維新後の近代化を急ぎましたわが日本は、西洋列強に負けまいと、法律や政治制度をはじめとして、その文物の取り込みに専心をいたしました。なかには、極端な主張としてではありますけれども、日本語から漢字や仮名を捨てて、ローマ字による

表記をすべきであるとの考えもございました。そうした風潮のなかにあつて、我が国固有の文化や伝統を大切に、重視しようとする動きも一部ではございました。

尊皇攘夷・皇国思想が明治維新の推進力になったということは周知のことでございますけれども、その背景に、水戸藩による大日本史の編纂、山崎闇斎学派による大義名分論、国学四大人（荷田春満・賀茂真淵・本居宣長・平田篤胤）による古典研究や、神道説に基づく国体論など、その進展の延長線上に明治維新がございました。しかしながら、明治政府の祭政分離政策や、神仏協調の布教、また、欧化の行き過ぎた傾向から、道徳の退廃を危惧いたしまして、次第に保守主義が興つてまいりましたが、欧化の傾向を食い止めることはできませんでした。

このような状況下で、朝野の一部の有識者に、皇典を講究して国家の在りようを明確にし、徳性を涵養し、国民精神の覚醒に資すべきであるとの気運が高まつてまいりました。その具現化したひとつが、國學院大學の母体であります皇典講究所の設置であります。古典の重視をあらわしたものに、

ほぼこれと軌を一にして、東京大学の古典講習科、伊勢の皇學館等がございました。「皇典」とは、皇国の典籍、国書、日本の古典という意味ですから、「皇典講究所」とは、古典を講習・研究するところの場という意味でございます。

明治15（1882）年11月4日に設立されました皇典講究所の、設立の「告諭」におきまして、有栖川宮幟仁親王は、「凡学問ノ道ハ本ヲ立ツルヨリ大ナルハ莫シ故ニ国体ヲ講明シテ以テ立国ノ基礎ヲ鞏クシ徳性ヲ涵養シテ以テ人生ノ本分ヲ尽クスハ百世易フベカラザル典則ナリ」と、職員・生徒に告げておられます。ここで言う「本ヲ立ツ」とは、論語でございます「君子は本を努む。本立ちて道生ず。孝悌は其れ仁の本たるか」（君子は人間として根本の修養に努力する。何故ならば根本が確立すると生き方、道がわかるからだ）という内容を踏まえていますが、日本人の拠って立つ基盤、存在意義を確立すべきだとしています。國學院大學はこの「告諭」を建学の精神と位置づけ、今日的な意義付けをしています。

皇典講究所の学問のあり方について、また教育の方針について、その根本を究めることが大事であり、そのことを通して日本の国柄を明らかにし、日本人としての徳性を涵養することで、各自が持って生まれた人生の本分を尽くすことがその目的であると宣言しています。

今日から見れば自明な事柄と見えますが、続く「告諭」の後半に、「而シテ世或ハ此ニ暗シ」と指摘していることから見れば、こうした立場が少数意見であり、いかに当時の風潮が欧化に傾いていたかが窺えます。現在叫ばれますグローバル化の社会にあっ

て、グローバル化の真の意義を考える際にも、大いに参考になると言えます。

自らの立場や生き方を考えることなしに、世界基準に追いつくことだけを考えることは、無意味であろうかと思えます。相手の立場や主張を尊重しつつも、主体性を持ちながら折り合いをつけ、相互の調和を図ってゆくところに意義はあるように思われます。

すなわち國學院大學の母体であります皇典講究所の設立の背景には、維新に際して、尊皇皇国思想によりながらも、その後我が国は欧化の傾向が強く、その反発として自国の文化・宗教・歴史を顧みる必要性が増しました。そうした想いが皇典講究所の設立に向かったと思われます。これが、第一の、建学の精神を理解する上での必要な事柄であると考えています。

2. 國學院大學の開学

さて、より教育機関としての必要性を高めてまいりました皇典講究所は、設立から8年後、国史・国文・国法を研究・講習する教育機関としての「國學院」をその内部に設立いたしました。この「國學院」はまだ大学ではございません。こののち財団法人國學院として独立し、14年後に専門学校に昇格します。

大正9（1920）年には、日本の私立大学の嚆矢になります8校、早稲田、慶応、日大、明治等と並んで、國學院が大学令による大学として昇格をいたしました。

教育機関としての國學院は、山田顕義公の「國學院大學設立趣意書」に、「生徒ヲ養ヒ、講筵ヲ開キ、本邦ノ典故文献ヲ講究ス

ル方法ヲ設ケシモ、規模猶未大ナラザル憾アリ、今ヤ機運ノ漸熟スルヲ以テ、生徒教養ノ法ヲ改正拡張シ、茲ニ國學院ヲ設立シテ専国史・国文・国法ヲ攷究シ」云々とございます。皇典講究所設立当時の期待通りにはことが運ばなかったことが窺えます。そこで、神儀祭式の研究、皇典に重点をおいた研究・講習の対象を拡張して、国の歴史である国史、文学である国文、法律である国法に及ぼしてゆきました。

ここで留意して頂きたいのは、「設立趣意書」には、「固有ノ倫理綱常ヲ闡明シ、且、支那・泰西ノ道議説ヲ採択シ、以テ之ヲ補充シ、以テ国民ノ方向ヲ一ニシ」とございますように、日本文化を講究するからと言って、決して、日本文化だけに焦点を当てているのではない、幅の広さを持っているというところにご注意を頂きたいと思えます。広く海外にも眼を向け、ただに我が国の文物を研究対象とするのみならず、中国やヨーロッパの学術・倫理をも批判原理としつつ、研究対象を鮮明にし、我が国がいかにあるべきかを攻究する態度を打ち出していることであります。

この点は、後に引用しました、日本法制史・律令制度の大家であります瀧川政次郎博士の指摘しておられる通りで、山田顕義公には、ヨーロッパにおける見聞に基づく、恐らく近世ナショナリズム思想の影響があったであろうということを指摘しておいででございます。

3. 敗戦と大學存亡の危機

第二次世界大戦の敗戦により、國學院大學は存亡の危機に立ちました。終戦の年、

GHQは所謂「神道指令」を出しまして、軍国主義の精神的支柱として、国家神道に対して、戦争を誘発した要因として指弾したのです。国家神道を政治から引き離し、神道を宗教の枠組みに取り込もうとしたのであります。

厳密な意味においては、宗教の範疇にはなかなか入りにくい日本人の生活規範・習俗・文化などの総合体からなる神道が、宗教の枠内に組み込まれてゆきました。

皇典講究所は解散を余儀なくされ、教育機関としては財団法人國學院大學に、神職養成機関としては神社本庁にと分かれることになったわけであります。昭和26（1951）年学校法人になり、昭和23年3月26日には「國學院大學学則」に、次のように標榜をさせていただきます。「本学は神道精神に基づき人格を陶冶し、諸学の理論ならびに 응용を攻究教授し、有用な人材を育成することを目的とする」。ここに初めて「神道精神」という言葉を明確に使っております。同じように、昭和26年、学校法人になりましたときの「寄附行為」にも、同様な趣旨の条文が設けられております。

こうして見ますと、國學院大學にとりまして、第2の建学の精神を担うステージといえますのは、次のようにまとめられるかと思えます。すなわち、敗戦を機に、存亡の危機を経験した國學院大學は、宗教研究としての神道研究と、所謂これまでの国学の研究対象として講究されてまいりましたものを、広く教育・研究対象として捉え直し、そうした方針や姿勢を、改めて「神道精神」の下に意味づけし、教育研究の基礎、人材育成の基本方針としたものであります。

4. ユニバーサル・アクセスの時代に向けて

新制になりまして以降の大学は、18歳人口の増加、景気の向上などもございまして、恐らく他の大学と同じように、発展期に入ったのではないかと考えます。いわゆる教育のマス化になっていったわけです。

建学の精神を考える三番目の契機は、おそらく、その大学の発展期、先生方が先ほどからご指摘されていますように、拡大することによって個性が失われるというところに、大きな傾向としては、あったのではないかと思います。

今や、18歳人口の減少の時期を迎えまして、いわゆる数の増加から質の保証へと大きく大学を取り巻く環境が変わってきました。すなわち、平成3（1991）年の大学設置基準の大綱化を契機といたしまして、それまでの文部行政の許認可による事前規制から、事後チェックへと、大きな変化がありました。すなわち、大学にとって、その自主性・自立性が問われることになってきたわけです。その後、国公立大学の独立法人化、中期計画における大学の独自性の標榜、全入時代を迎えての大学のメニュー化など、大学を取り巻く環境はその大学の個性を歴史的かつ实际的に捉え直すことが求められてきたのであります。

平成20（2008）年、大学の受け入れる学生数と進学者が均衡する、いわゆる全入時代を迎えて、それを見越した種々の行政あるいは国公私立の大学の団体で、さまざまな報告・提言や答申が出されてまいりました。その注意を喚起してきたわけです。

また、ほぼ歩みを同じようにして、自己

点検・評価活動の義務化、認証評価の受審・FD活動の義務化、情報公開の義務化など、相次いで大学の教育・研究に関する大学自身の計画や、人材育成の方針を策定する必要性を増してまいりました。特に歴史の長い大学にとっては、およそ暗黙裡、不文律に推移してきたことを明文化して示さねばならなくなって来ました。國學院大學におきましても、第三の建学の精神を考える契機になったことと存じます。

エリート教育からマス教育へ、そして、ユニバーサル・アクセスの時代になり、学生たちの意識が大きく変わってゆくなか、教育研究の拠りどころである建学の精神も、新たな時代に向けて解釈し、位置づける必要性を増してきたと言えます。戦時中に軍部にその教えや考えを悪用されたために、一部歴史的な経緯から国粋主義的な色合いを持つのではないかと誤解を受けたり、あるいはその反動からかえってリベラルを装う傾向がないわけではありませんでした。しかし本来は、広く日本人の拠って立つ基盤を明らかにしようとするところに國學院大學の使命はであると存じます。大学人にとって改めてその意義を自らに問いかける必要があるかと思えます。

5. 「神道精神」と「国学」の新たな解釈と意義づけ

國學院大學の学問に貫徹するもの、それはどういうものかということについて、先ほど御挨拶を申し上げました研究開発推進機構長であります阪本是丸教授が『國學院大學研究開発推進機構ニュースNo. 2』において述べておられます。レジュメの6に

その抜粋を掲載してございますが、第一期國學院卒業生である三矢重松先生の言葉を引用された上で、その最後の段落に「この三矢重松に代表される国学的研究による神道精神の闡明・宣揚こそが、今日に至るまでの國學院の学問を貫く不易の学風である。近代的分化としての「神道」学だけに神道精神の講究・闡明・宣揚を任されたとする立場の否定にこそ、國學院の学問、即ち国学の真価は存するのである」という指摘がございませう。学問の方法、ディシプリンを大学名に冠している大学はおよそ少ないと思ひます。本学は、その「国学」を大学名に冠している数少ない大学、そこにその使命の端的な表れもあるというふうにかんがえています。

自己点検・評価活動から、現在の建学の精神、あるいは神道精神をどのように解釈・意義付けしてゆくかは、過去、現在、そして未来を見据えた建学の精神をかんがえていく上では、極めて重要な位置を占めると存じます。神道精神や国学という立場を、こうかんがえています。レジュメの7を御覧下さい。國學院大學の『自己点検・評価報告諸—平成19年度版』において、次のようにまとめてございませう。

「神道精神を端的に言い表すならば、それは「主体性を保持した寛容性と謙虚さの精神」ということにならう。神々や自然、そして祖先と子孫との通時的かつ共時的関係を考慮しつつ、今生きて在る者が自己の主体的責任と判断において、よりよき現在および将来の社会・国家を形成しようと努力してきたのが日本の歴史である。独自の神格を保持しながらも、

相互対立や各種の困難を克服しつつ調和しようとする古典に示された神々の存在、そして全国各地に鎮座する多様な由緒・歴史を有する神社、仏教の仏・菩薩との共存・融合を求める宗教的な心性、異文化や外国の文物を積極的に攝取し、受容しようとする進取の気風。これらはみな「寛容性と謙虚さ」を基盤とする基層信仰に基づくものである。かかる基層信仰およびそれを母胎とするさまざまな宗教・文化や思想などを「神道精神」の表出として学問的に考察しようとしたのが「国学」であり、そして柳田國男・折口信夫が提唱した「新国学」であった」

生活規範・習俗・宗教祭祀・祭礼などの集合としての神道を、古来の典籍を通して講究するとともに、関連諸学の応用や外国文化を批判原理として対照しつつ、自分の国柄を闡明することを、建学の精神や神道精神として新たに位置づけたわけでありませう。

これは、先に申し上げた皇典講究所や國學院の精神と、当然のことながら変わるものではありません。それを新たに解釈し、意義づけしたものでございませう。

6. 「3つの^{おも}慮い」と「5つの^{もと}基い」

建学の精神が、その大学の拠って立つ基盤であるということは、どなたも同意されると思ひますけれども、それを大学全体として、教職員が共有し、認識し、それぞれ実施・実行することが何よりも求められています。

創立120周年を機にできました、21世紀

研究教育計画——その委員会は理事会のもとにございます——所謂大学全体の中期計画と言ってよいかと思いますが、レジュメの8にその概要をあげておきました。これは、学則並びに寄附行為等を踏まえて、研究教育開発推進に関する宣言と題しまして、また教職員の倫理と行動の綱領を併せて「指針」と呼んでおります。そこにも「神道精神」に基づく研究教育を中心におくということを謳っております。また、9のレジュメにございますけれども、その研究教育計画委員会の規程にも同様なことを謳っています。規程の前文としては異例なのですけれども、このように長い文章を載せております。

その、21世紀研究教育計画というのをもう少しわかりやすく説明させていただきますと、レジュメ10にございます。「3つの慮（おも）い」と「5つの基（もと）い」と——韻を踏んでわかりやすいかたちに整えてあるのですが、「慮（おも）い」の「慮」とは配慮の慮でございます。普通は「おもい」とは読みません。しかしながらこの「慮」には「おもんばかり」という訓がございまして、相手の立場や想いを思い量りながら調和をしてゆくという意味を踏まえまして、先ほど申しましたように、「主体性を保持した寛容性と謙虚さ」というのが神道精神であるという意味から、この「慮」を使って説明をしております。

「5つの基い」というのは、実際にその建学の精神を支える計画と具体性がどこにあるのかということですが、それぞれ責任ある立場の理事が、それぞれの基盤整備の小委員会の責任者としてそれを実施しているということでございます。そのよう

なかたちに具体化をしてまいりました。

そこで、先ほど牧野先生からご指摘がございましたけれども、実際にそれを実現し、実施してゆく保証をどこに求めるかということでございます。建学の精神を実践するには、そのための組織的担保を大学が考えなければなりません。ただ精神を謳っているだけでは駄目なわけでありまして。

理事会が、平成19年に、今皆さんがいらっしゃるこの建物、AMC棟——学術メディアセンターといいますけれども——ここに拠点をおく、研究開発推進機構というものを設置いたしました。そこには、校史・学術資産研究センターをおいております。また、平成21年には、研究開発推進機構と並びまして、教育面を充実強化するために教育開発推進機構を設置し、建学の精神をどう教育に活かしてゆくかという制度的な補完をいたしまして、建学の精神を具体的な、教育と研究開発という両面から実施してゆくというふうに考えました。これが将来、未来における國學院大學の建学の精神の三つ目のステージになるのではないかと思います。

むすび

以上、皇典講究所が置かれまして明治維新期の社会背景、また、戦前戦後におきます神道指令などによる神道の危機、また國學院大學の危機、それからこれから21世紀にわたって、この國學院大學はどうあるべきか、どうなければいけないかということ、簡単にご説明させていただきました。ご静聴ありがとうございました。（拍手）

シンポジウム パネリスト報告

「上智 (Sophia) とキリスト教人間学」

—他者のために、他者とともに—

大橋容一郎 (上智大学文学部教授)

(司会) 赤井先生、どうもありがとうございました。それでは最後に、上智大学文学部教授の大橋容一郎先生よりご報告をいただきます。よろしくお願ひ致します。

はじめに

上智大学の大橋でございます。よろしくお願ひいたします。本日は、二点ほどお話し上げたいと思います。ひとつは、キリスト教のミッションスクールにおける建学の理念ないし精神を、どのようにかみ砕いて、アカデミック・ポリシーに活かしているかについて、比較的わかりやすい事例を提示させていただいて、皆様のご意見をうかがえればと考えております。

もう一点といたしましては、組織的・制度的なことに本質的に隠れているはずのこと、すなわち、そもそも建学の精神というものが、実際に教育の場で何の役割を果たすのかという問題について、これは専ら私の個人的な考え方をお話したいと思っております。

1. 建学の理念の明確化に向けて

先ほどからのお話のように、建学の精神・理念がはっきりしていない学校はたくさんあります。とりわけミッションスクールでは、スクールカラーはあっても、建学

の精神が詳細に明示されているケースは多くありませんでした。

私の本務校の上智大学は、英語ないしドイツ語の Sophia University や Sophia Universität という校名のほうが、海外では知られております。そこに入っている Sophia という理念を、「上智」と訳したわけです。赤井先生が仰られたように、理念が表に出ている大学は少ないのですが、それが隠れ蓑にもなっていて、上智大学には詳細な建学の理念はないと言われておりました。予備校の大学紹介でも、この大学には建学の理念というようなものはなく、学校名がそれを表している、というふうに書かれていたのですね。

確かに、「上智 (Sophia)」という名称が建学の理念だと言われればそうなのでもありますが、ではどのような建学の精神、理念を表しているのかを突き詰めて考えると、これは、本学でも従来、さほどきちんとは行われて来なかったように思われます。そこで、実際に Sophia という言葉を、アカデミック・ポリシー、エデュケーション・ポリシーに活かしてゆくにあたっては、基本的な概念を歴史的、体系的に少し整頓し

なくてはいけない、ということになりました。

神学部の教員の助力を得て作成されました、資料1の表にあります幾つかのキーワードは、もともと世界中のカトリック学校の教育、あるいは上智大学の場合ですと、とくにイエズス会の教育理念やシステムのなかで、しばしば使われている言葉から来ております。たとえば、本学の大学案内にかならず出ているメダルには、“UNIVERSITAS SEDIS SAPIENTIAE”と、“SOPHIA”の文字が記されています。また中央の鷲のマークの中心に“LV”と彫ってありますが、これは“lux veritatis”というラテン語の略語です。前者は「上智の座の大学」、後者は「真理の光」という意味ですけれども、そういう言葉が歴史的によく使われていました。それらは、あるいは聖書の言葉であったり、あるいはカトリックの公会議で出た言葉であったり、あるいはローマ教皇やイエズス会総長の言葉であったり、さまざまな出典がありますが、それらをまとめてみたわけです。

2. Sophia (上智) の意義

そうやって諸理念をまとめていく際に、とりわけ配慮したのは、次の点でした。

資料2の漏斗型の図をご覧ください、上のほうから下に向かっての矢印、あるいは下から上に向かっての矢印の両方があり、上の部分から「神学的」、下の部分から「哲学的」と書いてあります。

キリスト教のミッションスクール、また特にカトリック学校の場合には、原理や理念は神から与えられる啓示に基づくという

神学的な見方が基本的にあります。おそらく、多くの宗教系の大学でもそうでしょうが、キリスト教の言葉で言えば、真理は神の恵みとして与えられていると、そういうスタンスになろうかと思えます。

このかたちを失うことは、ミッション系の大学としては、好ましいことではないと思われまます。しかしながら実際上は、上智大学でも学生の95%以上は、洗礼を受けた信者ではありません。教職員の大多数もまた、キリスト者ではありません。ですから、そういう上からの方向性に基づいて「教えなさい」とか「学びなさい」ということを言うだけでは、通じるものではありません。かつては、そういう授業内容への反感が、学生から強く意思表示されたこともありました。今は積極的な意思表示はありませんが、だからといってそのままの仕方では教えてしまえば、悪い意味でのドグマ、独断的な見方を助長する可能性があります。

しかしながら、そもそもの基本的な考え方である、われわれに与えられた恵みとして真理を大事にするという視点は、やはり残さなければならない。そこで、もう一方の視点が大事になります。上から与えられた恵みを、ただ受け取る以外にはないのか、いや、そうではないということです。

たとえばトマス＝アクィナスのような神学者が一所懸命考えたのは、そのような真理や理念に、人間の理性によっていかに近づいていくことができるかという問題でした。それは西洋の哲学思想の歴史的課題と言ってもよいでしょう。われわれ人間の現場から理念や真理へと、つまりは下から上へ向かって行く哲学的な考え方もまた、重視されねばならないということです。

そして、以上のふたつの方向性が出会う場が「上智 (Sophia)」である。それらはきっと出会うはずであり、出会ってほしいものでもある。そこにわれわれの信念や希望がかかっている。大学での学びも、ある意味では与えられるものであるけれども、われわれが下から努力をしてゆくものでもある。そういう、下からの方向性を重視することが、非常に重要ではないのか、というわけです。こう考えると、「上智 (Sophia)」という理念は、両方向の一致点であり、教職員にとっても学生にとっても、信念や希望の置きどころとなります。

上からの方向性は大事ですが、クリスチャンの学生も全部が全部、神学者や修道士になることはないのですから、むしろ、こういう両方向の一致という見方を、大学の具体的なプロジェクトやプログラムの原理として活かして行くことが、ミッションスクールとしては重要ではないかと考えています。

3. 「キリスト教人間学」の実践

次には、こういう理念上の考え方をどう実際に展開するかということです。これも3～4年前から考えはじめまして、具体的には以下のようなかたちになりました。

上智大学は現在、8学部27学科、10研究科21専攻、専任教員500名、学生数12,000名ほどを抱えております。多種多様な学科や分野がありますので、それぞれの専門科目教育でいきなり「さあこれをやりなさい」と、さきほどの理念を言っても、これは無理です。

そこで私どもが考えましたのは、第一に

全学共通教育に焦点を絞ることでした。全学の学生に対して——さらには、これを本来あるべき理念・精神として、また信念や希望の置きどころとして大学が掲げることによって、学生だけでなく、その関係者、保護者や教職員に対しても——メッセージを発するということが、まず大事であろうと考えました。

従来全学共通教育におきましては、キリスト教入門のような講義を、全学の1年生に必修科目として課しておりました。しかし、先ほど申しましたように、特に学生紛争の時期には、キリスト教という科目名で、神父のような立場の教員が上からの方向性で教えることに、拒否反応が非常に強く出ました。その後しばらく、必修科目に「キリスト教」という名前を使うことを躊躇せざるをえない状態が続いたこともあり、ただの「人間学」という名前に変更して、ずっと教えてきたわけです。

しかし今般、この問題をきちんと問い直し、あらたに組織化して、全学のアカデミックな方針に組み込んでゆくことにしました。そこで、資料3の樹形図がございませけれども、資料1で示した「キリスト教ヒューマニズム」という考え方を支柱として、その下に四つほどの基盤を立てることにしました。まず「キリスト教ヒューマニズム」を「基本的方針」「理念的内容」「具体的方法」に三分し、具体的方法として、「キリスト教人間学」という共通名称をもった80コマ以上の科目群を置くこととし、そこに四つの基盤的な方向性を決めました。それが、資料4にあるものです。

思想史の専門家は、「キリスト教ヒューマニズムとはどういう意味だ、ルネサンス的、

近代的なヒューマンズムの考え方とは相容れないのではないか」という議論をされるかもしれません。私どももこれについては研究をしておりますが、最近の『教会の社会教説綱要』では、An integral and solidary humanism、「統合されたヒューマンズム」というような言い方で「キリスト教ヒューマンズム」を表現しております。

「キリスト教人間学」科目群の基本は、樹木の根のところから、先端の方へと向かってゆく構成になっていることです。一番基本的なところは、哲学・倫理・宗教というものを基盤として、まず「思索の基盤を深める」ことをしてもらおう。つぎに、「人間として生きる」、個人として、また、他者と共に社会的存在として生きてゆくことを勉強をしてもらおう。その横に「キリスト教の精神に学ぶ」と書いてあるのは、個人的ケースとしてはまだ、学生の間から拒否反応が起こることもありますから、必ずしもキリスト教の精神の学びを通らなくとも、卒業はできるようになっている。それでもせつかなので、できれば少しはキリスト教精神に触れてもらいたいということで、このようになっているわけです。

そうして両輪の部分を通った上で、最終的には、「よりよい世界をつくる」、つまり実践的・社会的活動の勉強をしてもらいたい。本学の卒業生には、特に環境保護とか、人権擁護とか、平和維持とか、愛とか、いのちを大事にするとか、そういう具体的な社会的活動を志向してもらいたい。このような方針で全学共通教育科目を行ってゆく。それに従って科目区分等も行ってはどうかということで、これに従いまして、2009年度から、全学共通教育の改訂を順次行って

いるところです。

同時にまた、この方向性についての情宣活動をしなければいけませんので、受験生、1年生などに向けたパンフレットを作りました。『叡智を生きる』という本も作り、1年生、それから新任教職員の全員に無料で配布しています。詳しく内容をお知りになりたい方は——1,500円でございます（会場笑）。

こういうものを何年間かは1年生に無料配布いたします。また全学のオリエンテーションでは、かならずこれについて話をする。全学共通教育で1年生は「キリスト教人間学」が選択必修になりますが、担当する先生方は事前に話し合いをして、1時間目には必ず共通のパンフレットを用いて、共通の話をしていただく。そのための共通パンフレットも、別に作ってございます。

大学案内のパンフレットでも、今申し上げました「キリスト教人間学」の具体的な話を掲載しています。そこに、多少文体が変わってはいますが、件の四つの基本区分が挙げられ、「人間性の探求」を中心とするということが書かれてあります。さらに現在、「キリスト教人間学」という科目は、約80コマが開講されていますが、そのタイトルが例示されています。四つの分野に分かれています。基本的にはこれらをまとめて「キリスト教人間学」と呼んでいるわけです。

この科目は選択必修なのですが、いわゆる全学共通、一般教育科目は選択方式になっていて、本学でも従来は人文科学・社会科学・自然科学という区分がなされてきました。これらについても、キリスト教人間学の見方に沿った区分へ改訂し、「建学の

理念]、「思索の基盤」、「人間と文化」、「共生と世界」という、先ほど申し上げた智恵の樹のような形に区分が変更されました。この中でも「建学の理念」分野の科目では、関係者——学長、理事といった方々が担当されるということも含めて、かなり人気がある科目となっています。

4. 建学の理念が担う役割

さて、本日私がお話ししたかった第二の点は、この「建学の理念」ということが、教育の場において何か役割を持つのかということです。

第一に、——先ほど牧野先生が鋭く仰ったことに、賛同するところが多いのですが——、組織的な旗印としての役割は必要だろうと思います。私どものところでは、SOPHIAとは何かということから、グローバルなありかた、国際性、学際性の3つに分けて問うというかたちで方向性が示してあります。こうして区分はやや後付けかも知れませんが、少しはつじつま合わせかも知れませんが（会場笑）、しかしやはり組織体における方向性としては、必要な部分であろうかと思えます。

第二に、全学の学生、教職員、あるいは関係者に、これをアカデミック・ポリシーとして——自分たちの教育の方針が正しいと思うならば、それは正しいのだということ伝えるということがあります。先ほど、大学の没個性化ということが言われまして、私も全くそうだと思うのですが、やはり大学は放って置けばタコツボ化、専門化し、それぞれの学部学科の論理だけがわかるという状況に陥りがちです。しかもその論理

は、経済的に厳しくなってゆけば、必ず没個性的なもの、統計的で合理的なものになってゆかざるを得ないという側面があります。

そういうときにあたって、全学共通教育科目や一般教育、まさにリベラル・アーツ的側面を持っているところは、やはり「それでよいのか」と問うべきでしょう。「本来あるべきコミュニケーションのあり方は何なのか」ということを、批判的に問いかけるという意味合いがあると思います。

たとえば、仏教、神道、キリスト教は、伝統宗教ですから、それぞれ大変に歴史的で古そうな話です。その意味で「保守的なのではないか」と言われることあるでしょう。しかし、現代はもはやそういう時代ではないと私は思っております。むしろ、非常に技術的に合理化された、機械的な、硬直したあり方、そういうものに縛られているほうが、よほど保守的なのではないか。

このように問いかけるなかで、カリキュラムポリシーのなかに、別様な考え方、現在自分たちが見ている見方とは違った見方、そういうやり方があるのではないかということを示す。そして、そちらのほうがむしろ正しいのではないか、あなたたちが今やっているその合理性はどこかおかしいのではないか、ということ突きつける。そういう建学の精神は、保守的とはむしろ逆の側面があるのではないのでしょうか。

私が言うのは口幅ったいのですが、ユダヤ人のなかでイエス・キリストは、まさにそういうことをやった人なのではないか。律法主義に反対して愛を唱えたというのは、そういうことではないかと思うわけです。そういう意味で、伝統的かつ宗教的な建学

の理念をアカデミック・ポリシーのなかに活かしてゆくということは、現代でも十分に意義のあることではないかと考えております。

5. 現場での実践に向けて

実際の、教室の現場に即して申し上げれば、先ほど少人数教育でなければ駄目なのだということを牧野先生が仰いまして、その通りだと思うのですが、なぜそうでなければならないのかといえば、やはり、教員と学生、あるいは学生同士のコミュニケーションの問題なのだと思います。

最近、学生同士の埒もない喧嘩が見られるようになりました。何でこんなことになるのだろうか、考え方がどこかおかしいのではないか。本学では、愛・信頼・共同体ということを行っているわけですが、愛と信頼と共同体を教えていて、喧嘩をさせてはしょうがないので（会場笑）、こちらの何かが間違っているのではないかと考えるわけです。原因としてはやはり、どう考えても、大学を取り巻いている現代社会のあり方、その組織化のあり方というもの、非常に冷たいドライで合理的なものになってきていることがあるでしょう。

私の思いますに、「真理」とか「愛」とか「信」などというミッションスクールの「建学の精神」は、そういう合理性から見れば、要するにおまけと言いますか、余剰ですね。パンフレットや本の類を作って無料で配るのは、大変金がかかるわけです。ですから、ある意味では、直接の経済合理性にも反しているわけですね。ですから「建学の精神」や理念というようなものは、放っておけば

なくなってしまうようなものである。これは先ほどから先生方が何度も仰っている通りでございます、あくまでも悪く言えばですが、無駄で、非合理的なものだと思います。

けれども、ミッションスクールがそれを大事にするというのなら、要するに、損をしても大事にしなければならないわけですね。それならば、損をしても大事にするのだということを、経営側もはっきりと自覚しなければならない。何百万円損をしても、後で元を取ろうと思ってやっているわけではない。損をしても構わない、それでもこれを教えなければ、そもそも教育研究をやっている意味がないのだということを、わかっていただかなければならない、私はそう思っております。そうでなければ、愛と信頼などという理念はスローガンの中でも最もインチキくさいわけで、そんなことを言うくらいならば、金をくれとはっきり言ったほうがよっぽどいいようなものです（会場笑）。

それでも共同体として、こういう金にもならぬような建学の精神や理念を立てているのなら、いつも私が言いますのは、それを「早くやれ、すぐやれ」ということです。待っていれば損になっていくだけです。いろいろなところですぐに実行しなければいけない。特に教場では、今すぐに実践しなければいけない。

近頃の大学改革——むしろ改悪に近いと私は思いますけれども——は、私が申し上げました方向とは、全く逆の方向へむかってどんどん進んでおります。教員数に対する学生数も増えてゆく。そして、職員の方々も大変な苦勞をしておられるのは承知

しておりますので、あまり無茶は言えませんが、教員も、余計な、事務的な、結局これに何の意味があるんだと言いたくなるような、しょうもないアンケートに答えたり、そんな仕事ばかりやっている。

しかしながら、そういうことをしている中で、最も大事なことは何でしょうか。コミュニケーションのあり方として、自分が属している共同体が、愛と信頼が大事だと主張しているのであれば、愛と信頼を育ててゆけるようなコミュニケーションを実践して、それを学生に教えていくことでしょうか。私の大学で言うなら、1+1は普通なら2かも知れないけれども、イエスがやったことは、ひとつのパンや魚を何千人にも分け与えた。そんな馬鹿なことはないというかも知れないけれども、そうでもないんじゃないの、というふうに言うことになるでしょう。そういうコミュニケーションのありようが、硬直化してゆく世界のあり方に対して批判的な吟味を与えてゆくということが、最も大事な現場の仕事ではないかと思います。

むすび

ミッションスクールなどにおいて、建学の理念や精神は、大きな意味でのスローガンとか、あるいはカリキュラム・ポリシーとかいう点でも大事だとは思いますが、しかしもっと大切なのは、学生に、スピリチュアルな生き方といますか、人間関係の持ち方をきちんとわかってもらうこと。自分の大学の建学の精神に則った生活仕方というものを、わかってもらうということ。また、それをわかってくれるような教員や職員を、なるべく早く増やしてゆくということが、最も重要なことなのではないか。いつもこういうことを言うので、お前は短気すぎるなどと言われておりますけれども、しかし、こうしたことが一番重要なのではないかなと、そんな気持ちをいつでも持っているわけでありませう。

雑駁な話でございましたが、詳しくはどうぞ、お配りした資料を御覧になっていただければと思います。どうもありがとうございました。(拍手)

コメント・討議

- 〈パネリスト〉 牧野 富夫（日本大学常務理事・名誉教授）
池田 魯参（駒澤大学仏教学部教授）
赤井 益久（國學院大學教育開発推進機構長・文学部教授）
大橋容一郎（上智大学文学部教授）
- 〈コメンテーター〉 天野 郁夫（東京大学名誉教授）
- 〈司 会〉 中山 郁（國學院大學教育開発推進機構准教授）

（司会・中山）

定刻となりましたので、議論を再開いたします。現在までに、天野先生の基調講演をはじめ、日本大学の牧野先生、駒澤大学の池田先生、國學院大學の赤井先生、上智大学の大橋先生から、それぞれの大学における、「建学の精神」と、それに基づく教育の取り組みを御紹介いただきました。以上の各御報告に対しまして、まずは本日の基調講演者であります天野先生からコメントをいただきたいと思います。それでは天野先生、よろしく願い致します。

コメント

■天野 郁夫

四人の先生方から、それぞれの大学のお話を伺いました。私には、それぞれのお話にコメントする能力がございませんので、まとめた話をさせていただきたいと思えます。

今日ここにご出席の四つの大学は、日本の大学のなかでも個性の強い大学であるということを、まず痛感させられました。校名そのものが極めて個性的です。日本大学

という名前は個性的ではないと言われるかも知れませんが、最初に設立されたときは日本法律学校という名称でした。当時は、中央大学は英吉利法律学校であったり、獨逸学協会学校という名称の、これは獨協大学の前身の学校があり、法政大学は和仏法律学校でしたので、日本法律学校というのは、その時点では極めて個性的な名前であったわけです。

國學院の名称も、唯一の国学の研究教育機関であるということで個性的ですし、駒澤大学は一見個性的でないようですが、最初は曹洞宗大学だったというお話がありました。なぜ駒澤大学になったかと言いますと、戦前期の大学令は、大学の名前に宗教・宗派の名前を謳うのを禁止したんですね。同時に、仏教学部を大学に置くことも禁止しました。そのために、曹洞宗大学は駒澤大学にならなければならなかったわけです。大谷や龍谷など、真宗系の大学もそうした名前にせざるを得なかったといういきさつがあるわけです。ですから、仏教系の大学として極めて個性的であるということです。また、上智大学は先ほどお話にありましたけれども、校名そのものに理念を

掲げています。

そういう四つの大学であります、お話を伺っていて、やはりどの大学も、次第に、創立当初の特色が薄くなっていく。建学の精神が仮にあったとしても、それがだんだん希薄になってゆくわけです。日本大学の場合には法律学校からだんだん大きくなり、大規模化すると個性を喪失してゆく。宗教系の大学は、これは世俗化という言い方がいいのかどうか分かりませんが、その問題があるかと思えます。

仏教系の大学は、長い間僧侶の養成しかしておりませんでした。大正大学も立正大学も皆同様です。宗派のなかで、世俗的な教育の方向に行くのか、僧侶の養成に専念するのかという大きな議論が、創設当時からあったわけです。大学になることで、文学部のなかで仏教を教えるというかたちで、一応の決着がついたわけですが、戦後になって、規模の拡大をはかるなかで、急激に世俗化の道をたどることになりました。

そうなりますと、宗教系の大学も、そうでないところも、大学のなかで問い直しが必要になる。問い直しの契機は、お話ししましたように、幾つもあるわけですが、要は人間形成を重視したカレッジ的な大学が、どんどんユニバーシティ化してゆくということにあります。専門分野が増えて、規模も大きくなってゆくということで、これはここに登壇して下さっている先生方の大学だけでなく、全ての大学がそういう問題に直面することになる。

その問い直しをするときに一番大きな問題は、教育の問い直しです。なぜならば、大方の私立大学にとって、建学の理念は、人材養成にしても人間形成にしても、なに

よりも教育にあるからです。その教育の問い直しが、実は大変難しい問題だと言うことも、四人の先生方のお話でわかってまいりました。

牧野先生が日本大学についてお話になったなかで、非常に適切な表現をしておられたのですが、建学の理念から教育の理念へ——この教育の理念は、さらに、教育の実践にならなければならない。

それでは、教育の実践というのはいったい何なのか。そう考えてゆきますと、それはまずは、授業のカリキュラム、教育課程をどう組むのか。そこに、建学の精神をどう活かすのか。二番目は、教授学習過程とでも呼ぶべきもので、科目が決まったときに、それを先生たちが、学生との間に、どういうかたちの学習を通じて伝達をしてゆくのかという問題があります。そして三つ目に、社会学者は「隠れたカリキュラム」と呼びますが、先ほど言いました校風や大学のカルチャーというものがある。キャンパスライフを学生たちは過ごすわけですが、これもまた人間関係がベースになる。と同時に、キャンパスアメニティという言葉がありますが、どのような生活の場がキャンパスのなかに用意されているのか。こういうものの全体が教育の実践ではないかと思えます。

ここで大学がどう個性を発揮できるかということになりますが、大学には、先ほど来の御指摘がありましたように、まず教員集団があります。学生がおります。大学の理事者側は学生に直接、建学の理念を伝えるというのではなく、その間に教員集団が介在しているわけです。この教員集団は、それぞれが専門分野に所属し、各自の専門

を持っている先生の集まりで、それが学部や学科になっているわけですが、建学の精神をどのように教員集団に伝え、また、その教員集団が学生に伝えるのかというところに、難しい問題があるということが、先生方からの御指摘にあったのではないかと思います。

日本の場合、学部段階の教育で難しいのは専門学部制を取っていることです。アメリカは、学部課程の教育はカレッジ制を取っています。ハーバードで言えば、ハーバードカレッジというリベラル・アーツのカレッジがあって、そこで、大学の理念に沿った教育をすることができる。ところが日本は専門学部制をとっていますから、専門学部の先生たちに、建学の理念をどう浸透させるのかという、問題があるわけです。

大方の場合には、共通教育の部分、教養教育と呼ばれている場合もありますが、そのなかに建学の精神的なものを盛り込む。先ほど上智大学の話もありましたし、私の知っているところでは、立教大学では「自大学史」と言うのでしょうか、自分の大学の歴史を教える科目を置いているということでした。

いずれにしても、日本で建学の精神を教育の目的とし、それを教育課程に組み込む場合に、様々な制約があるということの上に、こうした問題は存在しているのだということ、改めて確認させられました。

しかも、これも牧野先生の御指摘にありましたが、今の大学改革は括弧付きの「大学改革」です。それぞれの大学の教育研究の改革に繋がっていないという問題もあります。なによりも文科省に、改革を推進するためのお金がない。お金を増やせといく

ら言いましても——GDPの0.5%しかない公的支出を倍増しろというのは、大学人全員の願望であります——今の状況では、とてもそういうことは望めない。括弧付きの「大学改革」を本当の意味での大学改革に変えるには、それぞれの大学が自力でやるしかないという話に、最後は帰着すると思います。

この十数年の間に、そういう問題を考えなければならないという機運が高まってきていますが、なかなかそれが実を結ぶところまで行っていない。しかし、本日のお話をうかがってしまして、四つの大学それぞれに、それを問い詰めようとする動きがあるということに、大変強い印象を受けました。

建学の精神は、歴史のなかで繰り返し、また反省的に問い直してゆかなければいけないものです。それを進めていけば、日本大学の「自主創造」にしても、駒澤大学の「身心学道」や「行学一如」にしましても、上智大学もそうですが、だんだん普遍的な人間形成の理念に近づいてゆくのだということも、印象づけられたことです。

コメントというよりも、私自身大変良い勉強をさせていただいたということで、4人の先生方、どうもありがとうございました。

(司会・中山)

天野先生、どうもありがとうございました。シンポジウムの討議が始まった段階で早くも本日の結論が示されたと言って良いほど、総まとめ状態になった感がございまして、重要な視点・ポイントを大変的確にまとめ、示していただいたかと思えます。

通常のシンポジウムでしたら、コメンテーターの方からの様々な質問にパネリストの方々が答えてゆくというかたちで議論を展開してゆくことが多くございますけれども、今回の場合は、せっかくの機会でもございますので、様々な大学の方、職員の方が会場にいらっしゃっておりますので、まずはこちらの壇上で、コメンテーター、パネリストの先生方で様々な質疑応答や討議をしていただいて、その討議をフロアのほうとリンクさせるかたちにできればと考えております。

それで、本日の報告でございますが、司会の私のほうで聴いておりました限りでは、天野先生の仰るとおり、色々な面が各大学共通していると思われれます。

特に、今回のシンポジウムの趣旨でございます、建学の精神の過去・現在・未来という視点から分けて考えるのであれば、まず、過去の問題で言いますならば、天野先生などが御指摘になりましたように、建学の精神に基づく教育の変遷という点についての問題意識が、パネリストの方々のお話で共通していた部分なのではないかと思われれます。

それから、これは現在の課題ということになるかと思いますが、それではなぜ建学の精神というものが注目されるのか。「大学改革」や、自己点検・評価など、上からの改革の存在と、またそれに対応する各大学の状況なども、現在の問題としてパネリストの方々には共有されているかと思えます。

そして何よりも大切なのは、恐らくフロアの皆様方も一番興味を持っておられることだと思いますけれども、未来のことですね。つまり、これから先、建学の精神を教育に

どのように活かしてゆけばよいのかという問題意識についても、かなり共有できるのではないかと思います。

そこで、まずは、建学の精神という、ある意味で、牧野先生も仰いました、抽象的かつ理念的なものを、どのように実現してゆくことができるのか。校風や建学の精神というようなものと教育内容を、どのように一致させてゆくことができるのか。こういう問題について、ひとことで尽くすことはできないと思いますが、まずは各大学から、現在はどのような状況なのか、またこれからの構想というものがあるのか、ということをお伺いできればと考えております。

また、もしよろしければ、報告者の方々から他の大学の発表につきまして、気がついた点や、訊きたい点がございましたら、併せてお話をいただければと思います。それでは、恐縮ですが、牧野先生からお願いできますでしょうか。

■牧野 富夫

先ほど司会者の中山先生から、今なぜ建学の精神、大学の理念が必要なのかということについて答えよということのようですが、どうでしょう、今たくさんの大学がありますけれども、現状でいいなんて満足している大学はひとつもないんじゃないでしょうか。今後どういうふう改善・改革をし、進んでゆくべきか非常に苦労している、迷っている、そういう状況が現実にある以上、目指すべき方向がはっきりしないと非常に不安であると。それ故にこそ、大学の理念、私の言葉で言うと目指すべき旗印が求められているということになると思いま

す。一番困っているところは、天野先生も何度も強調されておりましたが、教育のためということですよ、本当に。

日本大学で言いますと、たびたび申し上げますが、現状で入ってくる学生諸君が、モチベーション、問題意識、基礎学力、色々な点で極めて不十分であるということをはっきりしているわけです。私の言葉で言うと、まず彼らを「大学生にする」基礎工事が必要であると先ほど申しました。ところが、そのことの必要性を本当に感じ取っている教員がどれだけいるかということなんです。「大学でそこまでやるのか、ここは最高学府じゃないか」という考えの方が——言葉としてははっきりとは言えないけれども、最近でも、そう思っている教員は多いのです。

ですから私は、お配りした資料のなかに、FDで教員を作れと言う、かなり乱暴な雑文を今年正月早々の日本大学の出版物に書きました。これもずいぶん反発を食っているようなのですけれども。つまり、先ほど「大学に入ったから大学生と思うなかれ」ということを言いましたが、「教壇に立っているから教員と思うなかれ」と。錯覚だよそれは、ということその雑文で書いたわけです。学生の学力がどうの、問題意識がどうの、モチベーションがどうのと言う前に、問われるべきは教員にあると思います。そのところをどのように、皆が自覚してゆけるようにするのか。

私が経済学部長としてやっておりましたときに、初年次教育のひとつとして、基礎ゼミを作りましてね。これが教室の関係もありますから、1時限目に配置するしかなかったのですが、そうすると、あいつは忙

しくする、とんでもない学部長だということで、大変な——本当に、批判なんてものじゃないですよ、もう。非常な反発を受けました。

そういう状況もありますので、それをどう打開してゆくかということは、やはり大学がかつてのようなエリート時代・マス時代を経て、今や本当に全入時代に入っていると。ユニバーサル化の時代に入っているのだという認識が教員に欠けているというところに、大変な問題があるわけです。FDについても、これは義務化されていますから、やってはいるのですよ、やってはいるのですけれども、しかし正直、日本のFDなんてものは、やれと言うからやっていると。何だか、国に対してアリバイ作りをやっているような状況があります。そのところをどういうふうにして打開してゆくか——あまり長くしゃべっちゃいけないんですよ？（司会「いえ、大丈夫でございます」）——はい、どうも（会場笑）。

私自身、高等学校では長距離の選手で、勉強なんかしたことがなかった人間ですから、できない学生の気持ちがよくわかるんですよ。問題意識もない、学習意欲もない学生諸君を、どうやって学ぶように仕向けてゆくか。これまで勉強というのは面白くないものの代表だったけれども、結構面白いのだなということを、どう気付かせるかということがポイントだと思うのです。

だって、昨日まで知らなかったことを今日知るといのは、大変な喜びなのですよ、本当に。ただ、そういうことに気付くことができる場というのは、講義ではだめです。先ほど申しましたように、対話ということがないと、そういうふうにはなりませんよ

ね。その点、上智大学の橋先生に非常に上手にカバーしていただいたので、まあそういうことになりますけれども、それをどうするか。

日本大学の場合は本当にマンモス大学、マスの大学ですから、講義を一挙になくすることはできない。ですから、マスのなかの少人数教育をどういうふうに広げてゆくかが課題であります。もっとも日本大学とひとくちに言いますが14学部がありまして、なかには100名程度の学生数が少ない学部もありますけれども、私が特に申し上げているのは、文系のところについて、そういう取り組みをしてゆかなければいけないということです。

そうしたことも含めて、四半世紀先くらいを睨んで、どういう日本大学を創るかという、“N. グランド・デザイン”という戦略的目標を立てながら、また、それを実現するには、何を今すべきかということで、やっと具体的な取り組みに入ったところなんです。

私はよく予備校の皆さんに「あなたがた、率直に言ってくれ、日本大学をどう見ているか」と訊くんですが、すると「馬鹿でかくて、さまよっている」って言うんですね。これは、目標のはっきりしていない、これまでの日本大学のことなんです。受験産業の皆さんが言うには、日本大学という大きな潜在力を持っているところが、ひとつの目標に向かって、教職員学生が一緒になって動き出したら、これは脅威だと——脅威というのはつまり、皆さん方の大学から見て、ということですが。今のところ、怖くも何ともないでしょう？（会場笑）

怖い大学になりたい、と思っております。

（司会・中山）

ありがとうございました。それでは、池田先生。もしよろしかったら、今私がお願いしました話題につきまして、とくに「身心学道」に建学の精神を移行したその背景などについても、お話いただければと思います。よろしくお願い致します。

■池田 魯参

ただいまのご質問でございますけれども、実は田中良昭駒澤大学総長がこの場にご臨席でございますので、実際に「身心学道」を表に掲げられた田中先生ご本人に直接お話いただければと——（会場笑）。私が間違ったことを説明してしまうよりもよろしいかと思っております。

（司会・中山）

田中先生、差し支えなければどうぞよろしくお願い致します。

■田中 良昭（駒澤大学総長）

失礼いたします。駒澤大学の現総長職を務めております、田中良昭と申します。池田魯参先生から、駒澤大学の建学の理念についての歴史的な説明のあと、現在、従来の「行学一如」「信誠敬愛」といったものが、「身心学道」に変更になったとの説明があり、そしてそれがなぜかということについて、私からということで御指名をいただきました。

ただ、「身心学道」についてはですね、従来のものを一切やめて、絶対これだと——「身心学道」一本で行こうとしているというふうに、池田先生はご理解されたかも知れませんが、建学の理念の文章のなかでは、

仏教の智慧と慈悲、そして、それに加えて、道元禪師が用いられる「身心学道」、それらを網羅して考えているのであります。

つまり、本学の寄附行為第三条に「仏教の教義並びに曹洞宗立宗の精神に則り」とありますが、その文言を内容的に説明すれば、「仏教」は智慧と慈悲なのであり、「曹洞宗立宗の精神」は道元禪師の「身心学道」であると、こういう説明の文章で現在の建学の理念というものを示しているわけであります。

ですから、もうこれからは「身心学道」に切り替えて、これまでのものは全部捨てると、そういうふうに言われてしまいますと、まったくそれは違うということがございます。

ですから現在は、「身心学道」一本に絞るというのではなく、もう少し広い視野で建学の理念の見直しを行っている最中であると、そうご理解をお願いします。失礼いたしました。

(司会・中山)

田中先生、どうもありがとうございます。司会といたしましては、今の田中先生のお話も踏まえまして、駒澤大学が、今いろいろと、建学の理念について一生懸命検討されている。では、なぜそのような検討を行う状況になっていったのかというような背景を、もう少しご説明いただければと考えた次第です。

■池田 魯参

先の私の話の資料のなかにも出してございますが、近年、私の友人、あるいは先輩の諸先生方が、「行学一如」や「信誠敬愛」

ではいまひとつミッション性が少ない、足りないというような意見を出されました。

大正14年頃というのは、駒澤大学が、図書館を建設したり、校歌を作ったりするなど、いわゆる「大学」としての体裁を整えた草創期に当たるわけでございます。そうしたなかで、当時学長であった忽滑谷快天先生は、「行学一如」「信誠敬愛」という、幾分仏教の用語ではないのではないかと取れるような、一般的な言葉を使って駒澤大学の建学の理念を謳い上げたわけですね。「学風の建設」という文章のなかでそういうことを謳い上げたわけでございます——忽滑谷先生は、先ほども触れましたように大変陽明学に傾倒なさっていた方でございます。またその前に『沙門道元』を発表なさった和辻哲郎先生、東大の倫理学の専門家でございますが、その影響もあり、また、言うなれば新儒教などが非常に盛んになる、そういう時代背景もあってのことと、私は推定しているのですが。

ところが、そうした背景をあまり面白く思わない私の友人たちが、「行学一如」「信誠敬愛」は儒教の、陽明学の考え方ではないか、仏教の考え方ではないではないかというようなことを言い出しまして、そしてこれを受けた法学部の、航空法の専門家で国会などでもよく呼ばれて意見を発表なさった有名な先生でございますが、この先生が改めてご講演でその見解を述べられたわけです。

駒澤大学は、忽滑谷快天学長のとき、大学令の発布に基づいて大正14年に大学に昇格したものでございますが、これは先ほどの天野先生のお話のなかで、きちっと時系列でお話いただきました通り、大学令では

個性をできるだけ払拭して、仏教などという言葉を入れるのは以ての外だというような、そういう方針のもとで、建学の理念として「行学一如」「信誠敬愛」ということが唱えられたという経緯があるわけですね。

その法学部の先生は、そういう時代背景に非常に注目をされまして、この忽滑谷快天学長の時点、大正14年の時点で、駒澤大学がミッション・スクールからコモン・スクールへと転換したと——要するに、駒澤大学が、伝統ある、曹洞宗の僧侶を養成する研究機関であったにもかかわらず、この時点で、コモン・スクール、一般の大学、普通の大学、そういう体制へと舵を切ったのはけしからんと批判されたわけです。

そして、その批判を受けてまた別の方が、太平洋戦争の頃文部大臣を務めた橋田邦彦という方が、この方は道元禅師の研究をなさって、『正法眼蔵』の講義本をたくさん出された方なんですけど、日本が太平洋戦争に突き進んでゆくときに、「行学一如」という言葉を旗印にして青年学徒たちを鼓舞するような、そういう文章を書いているということを証拠にいたしまして、こんな「行学一如」などという言葉がいつまでも大事にしていると、駒澤大学はとんでもないことになる、と批判なさったわけです。

その批判につきましては、建学の精神はことほど左様にとでも重要なものなのだという想いから展開されていることは、私も大変よくわかります。従いまして、その批判論は、そういう面で見れば確かにそうなのだけれど、ただ先ほど私がお話ししましたように、「行学一如」「信誠敬愛」という成語は由緒正しい仏教語として伝統的に使われていた言葉であり考え方であるから、

必ずしも悪い、負の意味だけを背負っているわけではない。むしろ立派な人格者であった忽滑谷快天学長が、駒澤大学の草創期に礎を築いた精神を表すものであると解したいのです。

また、その精神が、校歌にも歌われている以上——山田耕筰作曲、北原白秋作詞の立派な校歌でございしますが、校歌を作り直せというのなら別ですけども、たとえば日本の国歌を、新しい時代相応の国歌に切り替えよというような議論も一時ありましたけれど、なかなかそうなりそうにもありません——そういうことを考えますと、駒澤大学の校歌に歌われている「信誠敬愛」という成句も、やはり削除するわけにはゆかない。むしろこの「信誠敬愛」に込められた、草創期の精神というものを、高い志を、やはり、現在の相応のものに読み替えてゆくべきではないか。駒澤大学のひとつのバックボーンとして、積極的に活かしてゆかなければいけないのではないか、というのが、私の今日の話だったわけです。

端折らせていただきましたが、最後に、先ほど申しましたように、1年次生が履修する「仏教と人間」の科目についてお話しします。

先ほどの大橋先生のお話を聴いておりまして、上智大学では選択必修のようなことをされているということでしたが、私どもの大学では、これは必須科目なんです。これを落としたり卒業できないのですね。そういうかたちで、全学部の1年次生に「仏教と人間」という講座を課しているということで。これで十分に仏教教育、建学の理念を活かした教育体制は整っているのではないかと思います。

実は、私は今日の発表のために書き出してみまして、こんなにも仏教教育が行われ、こんなにも伝統的な法要が大学のなかで営まれ、その都度、総長先生や、両大本山の禪師方をお招きして、仏教の話をお聴く体制ができていたのだと、改めて気付かされた次第です。

もうこれで体制は出来ているわけですから、この体制にいかにか学生たちを参加させ、仏教的な人間教育の一助としてどう活用したらいいかということ、むしろ、熱心に考えるべきではないか。何か、各学部のカリキュラムなどを、建学の理念に沿って再検討しなければならないという、そういう話のほうに行くのではなくて、今あるさまざまな諸行事を十分に活用しきること、駒澤大学の建学の理念は十分に活かしているのではないか、というのが、あくまで私的な意見ではございますが、私の考えでございます。

(司会・中山)

どうもありがとうございました。引き続きまして、國學院大學の赤井益久先生、よろしく願いいたします。

■赤井 益久

本日まで参加いただいた日本大学・駒澤大学・上智大学に比べまして、國學院大學は、おそらく規模としては、学生数が1万名、5学部ですので、中規模大学という位置づけをされるかと思えます。建学の精神をどう教育に活かすかということについては、ひとつは本日のシンポジウムの目的にありますように、建学の精神の過去・現在・未来をパースペクティブに見てゆくということ

が一点ですが、もうひとつは、それをどう教育に活かすか、活かしていくか、またこれからどう活かせるかということが課題であるかと思えます。

先ほど申しましたように、國學院大學におきましては大きく三つの契機があったと思えます。それで、教育の面で現在どういことが行われているかということ、「神道科目」というものが全学共通教育科目にごぞいまして、これは2単位必修ということでございまして。そこで、自校史、自分の大学についての歴史や、あるいは大学の先達の学問的業績ということを勉強いたします。

もうひとつは、全学共通では少人数教育というのはなかなか難しい面がございますけれども、各学部の、いわゆる導入教育に位置づけられる20~30名の、場合によっては35名くらいのクラスもございましてけれども、その演習、「基礎演習」と言われるような科目のなかで、これは各学部の専門に置かれていますけれども、今申しました、大学の歴史ですとか、アカデミック・リテラシーと言えよいのでしょうか、大学に入って何を学ぶか、どう学ぶか、マナーと言えよいのでしょうか、そういうものを勉強いたします。

そのための導入教材として、『はじめの一步』というサブテキストを大学のほうでこしらえておまして、そこで建学の精神、あるいは自校史というものを勉強する。それで自分の勉強に連関させ、活かしていくということをしております。

そのほかに、これはこれから充実してゆかなければならない部分もございましてけれども、ひとつは、日本文化を学ぶことが基本的な建学の精神に結びつく具体的な施策

のひとつであるということで、日本語を特に重視する。現在は外国語としては英語を必修として課しているのですが、それ以外に、言語という枠で日本語教育を充実させていきたい。これは現在でもやっているのですが、それを拡充してゆきたいということがあります。

それから「テーマ別講義」といって、それぞれ先生方のご専門をテーマに沿って学んでゆく授業がございますけれども、ここでも、日本文化を体験する授業、「日本文化体験型授業」と呼んでいますけれども、それを拡充してゆきたいということで、ひとつは必修の枠で、またひとつは選択の枠で、建学の精神を教育に活かしてゆくということを、行っております。

それで、将来的に建学の精神をどう活かしてゆくかということについてですが、先ほど簡単に申し上げましたように、やはり大学全体で、先ほど牧野先生も計画や旗印という言葉をお使いでしたけれども、それぞれ大学がこうあるべきだ、こういう方針で行くのだということをですね、学生、教職員ともに認識して、それに歩み出すという体制を作っていかなければならないだろう、というふうに考えております。

そのためには、平成24年に國學院大學は創立130周年を迎えます。これまで100年、120年というのを契機としていろいろと計画を立ててまいりましたけれども、それに向かって体制を構築してまいりたいというのが、現状でございます。

(司会・中山)

赤井先生、どうもありがとうございます。続きまして大橋先生、先ほど私から、

現状とこれからの構想についてお話をいただきましたとお話ししましたが、よろしければ、そのなかで特に、先生が先ほどお話しされました「キリスト教人間学」という、新しい試みの今後、更には、その後に構想されていることにつきましてもお話をいただければと思います。よろしくお話しいたします。

(司会・中山)

赤井先生、どうもありがとうございます。続きまして大橋先生、先ほど私から、現状とこれからの構想についてお話をいただきましたとお話ししましたが、よろしければ、そのなかで特に、先生が先ほどお話しされました「キリスト教人間学」という、始まったばかりということでございますけれども、その試みの今後、更には、その後に構想されていることにつきましてもお話をいただければと思います。よろしくお話しいたします。

■大橋容一郎

先ほどの私の話ですと「金もないけど突っ走れ」というような言い方に聞こえたかも知れませんが、実はそうでもない経緯を少しお話しておかなければいけないと思います——単に使命感だけでやっているわけではないのであります。

上智大学の場合は、四谷の狭いキャンパスのなかに全学部があるわけでございます。基本的に学部学科単位の入試をしておりますので、タコツボ的なものの典型みたいなものなのですけれども、従来は全学共通科目、つまり一般教育の科目については、非常勤の先生方にたくさんお話しをしてやっ

ておりました。

それが、三代前くらいの学長のときにそれをやめて、原則として専任教員が一般教育の科目を持つとする方針を打ち出しました。これは非常勤の先生方のクビを切ることになるわけですから、当然大きな問題にはなりましたが、結果的にそういう方向になりました。もちろんそこには半ば経済的事情もあったわけです。

その後、現状はどうなっているか。確かに、ほとんどの全学共通科目は専任教員が担当しております。とはいえ、全ての専任教員が担当しているかということ、そういうわけでもありません。たとえば専門性の高いことしかやらない、あるいはやれない先生方もおります。このあたりは大学の考え方次第だと思いますが。

ただ、これまでのお話のなかで、教員組織のなかでどうやって建学の精神を分かち合っただけかという問題が出されておりましたが、非常に乱暴な言い方ですけれども、そうやって専任教員が一般教育を担当することによって、専門のタコツポに入らないような配慮をするということは、かなりドラスティックなやり方ではありますが、ひとつの方法としてありうることだと思います。

それから「キリスト教人間学」についても、前に「人間学」というのがあったという話をいたしました。以前の「人間学」は、学部学科単位で必修科目として開講していたわけですが、それでは「キリスト教人間学」がそれを大規模に発展させたものかと言うと、コマ数で見るとむしろダウンサイズです。経済的に龐大な予算がかかるというようなものではありません。

何が言いたいかといいますと、量から質の転換、あるいはもっと率直に言えば、要は「お金がない中でどうやって質を確保あるいは高めてゆくか」ということですね。お金がなくなってくると、いろいろな引き締めをしてゆくことになるわけですが、その引き締めを利用して——というのは、言いようによってはまずいかも知れませんが——この機会に、建学の精神なり何なりが、より明瞭に出るようなかたちにして行くことは、だまされたような気になるかも知れませんが、やりようによれば実はできるのではないかということです。

私が大学の全学共通教育委員会の取り仕切りをやっていたときは、そのつもりでやっておりました。数量的には発展しているように見えるかも知れないが、どの大学もそんなことはない。全学共通科目も選択科目も、昔に比べればずいぶん減っています。それでも先ほど申し上げましたように、編成をしておし、なおかつ足りない部分については今いる専任の先生に担当してもらおうよう働きかけることを通して、ある程度は建学の精神のことが見えるようなかたちに、もってゆけるのではないかと。

教員、それから職員も含めて、ある程度きちとした方向性がないと、頼るものはお金と合理性だけになって、それは大学として良い方向ではないと思っておりますので、何とかそういう、見えるかたちでの精神のあり方、ミッションが正しいというのであればその正しさが表れるようなあり方で、カリキュラムを構成し、教員に手伝ってもらい、職員に頑張ってもらおうという形しかないと思うのです。

今後本学がどうして行くかということに

については、私個人の手を離れてしまっておりますけれども、全学共通の選択科目について、専任教員が担当しているコマ数を学部別に調べているようです。あまり担当していない学部にはもう少しお願いしなければいけないでしょう。そういうことが、恐らく、先ほど牧野先生が仰ったような「教員を創ってゆく」ことにも関わってゆくのではないかと思うのです。

もちろん、専門的なことをきちんとやってゆく場合と、一般教養的なところでのコミュニケーションの仕方は、やはり多少違う。また、科学的な学部での、法則性とか規則性のありかたと、人文的な学部での愛と信頼のコミュニケーションは、やはりだいぶ異なるわけです。そうすると、場合によっては先生方に対して、ある種の二重性といいますか、広いコミュニケーションのしかた——たとえば1+1は2ではない場合もあると教えることを、科学の先生にもお願いしなければいけない。人文の先生にはその逆もある。そういうことを教員にもわかってもらわなければ話にならないわけですが、正直言ってなかなか難しいところがありますね。

先ほど牧野先生のお話にもありましたが、学生が大学に入った段階では、3割くらいしか第二次反抗期を通過していないようで、とても「大学生」とは言えないような状況です。そうすると、たとえば経済であれば、まずは、100円でこれだけのものを買ったらおつりはこれだけなんだよ、1+1は2なんだよ、ということを教えなければならぬ状況があるわけです。経済の先生から見れば、まずそちらをきちんとしなければいけないのに、愛とか信頼は云々、などと

いうことを教えていられるか、というようなことはあります。そこをどうマネージするかが、一番難しいところだろうと思います。

私が文学部だというせいもあるのですが——文学部の場合などは、どちらかといえば、専門的・規則的なコミュニケーションスタイルではないと思うのですね。建学の理念に沿ったようなあり方があるということをも全学的に示す、そういう位置づけが学部そのものの存在意義としてあるのではないか。上智大学の文学部は、特にファカルティ・オブ・ヒューマニティ、人文学、人文教育の場ですので、まさにそういうヒューマニズム、ヒューマニティを教えるところとして、そういう考え方を学内に広めてゆくしかないと考えております。

抽象的な話になりましたが、そういう複数の、ないしは複層的なコミュニケーションのあり方をどうやって開いてゆくかということが、これからの課題であろうと思っております。

パネリスト討議

■牧野 富夫

ひとつ、これはフロアの皆さんにもぜひ考えていただきたい大きな論点だと思えます。先ほど天野先生が、私の言う物質的基礎ということにからめて、国に頼っても駄目ならば、それぞれの大学でやるしかないということを抑いましたけれども、その点については、私の意見は違います。根拠があります。

この国が、もっと教育に金を使っても、国際競争力上不利になるということはまず

ないですね。と言うのは、天野先生ご自身が仰いましたように、GDP比の教育費で見て先進国の半分しか使っていないわけですから。せめて、そういう国々なみの金の使い方を、国の政策としてやってゆくということ、これはもう判断の問題であります。

もっとも、為政者がそうしたことを判断するためには、世論も盛り上げてゆかなければ、つまり、これをやらないと票が減るといふところまで追い込んでゆかなければできないことですが——考え方としては、やはり、もともと教育というのは初等・中等・高等全てを含めて、国民全体のためである。教育が充実することの直接の受益者は確かに本人ですけれども、全体としては国が富むということですから。これはぜひ、しろということではなくとも、そういうプログラムは国に作らせるようにしなければいけないと思います。

そういう全体の問題に加えて、もうひとつ申し上げておきたいのは、国立と私立との間の差がひどすぎるということです。これは差別ですよ。イコール・フィティングということが問題になっていますけれども、何を以て国立と私立のイコール・フィティングということが難しいかということは、これは天野先生の御本にも御指摘がありますけれども、私学助成が70年代に始まったときに、経常費の5割ということを目標としていて、それが3割までいったのに、今や1割にダウンしていると、こういう現状がありますよね。先ほどは国全体の教育にかかるお金について申し上げましたが、その次に、私学をもう少しお手当するような政策をやるべきだろうと。

だって、この国だけです、大学教育の

7割以上を私学が担っているというのは。それに対して「勝手にやれよ」では——今日この場に参加している大学レベルでなら、ある程度の自助努力ができますけれども、本当に昨今できたような小規模の私立大学などは「来年もつかどうか」といふような状況にあるわけですよ。そういうところに「自助努力しろ」って、そりゃできませんよ。そういう大学を、国が作らせたのですからね、規制緩和で、お作りなさいと。作らせたものについては、きちんと国が責任を取らなきゃいけないと思うんですね、これはね。

そういうふうな、この点について私は——難しいということは百も承知ですよ。しかし、それが我々私学の大学人が目指すべき方向、絶対に譲ってはいけない方向であるということ、ひとつ申し上げておきたいと思います。

それと関わってくるのですが、対話式の授業をする、あるいは、建学の精神をそこに関係させる、そういうきめ細かい教育がやれる教員の雇用形態の問題もあります。

今、一般に正規が減って、非正規がどんどん増えているということが労働市場の特徴ですけれども、大学というのは、そうなる前から非正規におんぶして来たのです。世間で非正規労働者が増えるなんて言い出したのは90年代半ば以降ですよ。それ以前から私立大学は、非正規つまり非常勤の先生方にしわよせしてやって来ているのです。そういう先生方に対してですね、授業のほかに「この大学の理念はこうだ、建学の精神はこうだ、徹底させてくれ」などということが言えますか。

ですから、やはり一定数は正規の教員と

というのが必要なんです。そのためにも、物質的基礎が必要である、まさに教育のためにお金が必要であるということを、申し上げたいわけです。そういう物的基礎の上に、理念や精神というのが実質化してゆくのだと。

そういう基礎がなければ、ラッキョウみたいなものですよね、いくら剥いても種がない。ただ、だから諦めるということではなくて——ラッキョウは皮が美味しいですからね——そこは何とか頑張っただけでゆきたいと。

私は、個別の大学で自助努力をしなければいけないということを否定しているわけではありません。だけど、それ依存では、私たちが目指す教育のレベル、像、ビジョンというものは実現できないということが言いたいわけでありまして。以上です。

(司会・中山)

今の牧野先生のお話につきまして、今回のシンポジウムでは、どちらかといえば理念的な、あるいは宗教的な建学の精神のお話が先行したかも知れませんが、その実現のためには、これを担保する物的な基礎が必要であるということで、大変重要な御指摘かと思っております。基盤の担保ということに関しましては、先ほどの御報告のなかで、たとえば赤井先生もお話されていたと思っておりますが、その点はいかがでございましょうか。

■赤井 益久

おそらく、ご参加の各大学関係者の皆様も、今の牧野先生の発想はどなたも異論のないところだと思います。今、教育の質保証ということが叫ばれておりまして、質保

証というと内部質保証ばかりが取りざたされていますけれども、そこには、中間の質保証、外部の質保証と、大きく三つに分けることができると思うのですが——大学の学協会、答申などではそう呼んでおりますけれども、つまり大学間連携、あるいは私大連などのような大学の集まりが、質の保証全体をしていくと。それから個別の大学が自助努力をすると。そうした二層、三層の構えがないと、おそらくこれからの大学はなかなか厳しいのではないかというふうに思います。

これはどなたも言及されていたことですが、けれども、教員の意識として——教員を創るんだ、というお話もありましたけれども——既に大学というものの全体がパラダイムシフトを、大きな枠組みの変換期を迎えているんだという意識を、大学の構成員全員がもっていないと、建学の精神ひとつとっても、なかなかご理解をいただけない。今までも「最高学府でそこまでやるのか」あるいは「そこまで教員はやらなければいけないのか」と言われることがありましたけれども、今やそういうことを言っている時代ではないと思います。そういうふうに大きな変化が大学を呑み込んでいるんだという意識を共有していかなければならない。そうでなければ、理事会や教授会に行き、今申し上げたような組織的担保をしてくれとお願いをする場合にも、なかなか理解をしていただけないのではないかと思います。

ですから、学士課程教育は教養教育と専門基礎というふうに位置づけて、大学院は専門教育というような、ある程度大きな方向性を打ち出して——國學院大學ではそう

いうことを申し上げて、組織的な担保を行ってゆくとということ。これは理事会にも申し上げてご理解をいただき、教学サイドにもご理解をいただいていた経緯がございます。

具体的には、先ほど研究開発推進機構・教育開発推進機構の両機構の説明をさせていただきましたけれども、まだまだ出発したばかりですので、組織的な問題もありますし、まだまだご理解をいただいているところもありますので、これからだということでございます。

(司会・中山)

ありがとうございました。それでは天野先生、牧野先生と赤井先生からのお話に対して、リプライをいただければと存じます。よろしく願いいたします。

■天野 郁夫

費用の件は難しい問題です。私も牧野先生の言われていることについて、基本的に、理想としては賛成なのですが、ユニバーサル化の話もありましたように、高等教育の機会を誰が保証するかという問題と、その費用を誰が負担するのかという問題があるわけです。

これはどの国も抱えている問題です。ヨーロッパは長い間、国が全額負担して来ました。高等教育の費用は国が全部保証する、進学希望者は全員受け入れるということまでやって来たわけです。しかし、最近の大きな流れは、どこの国も財政負担が大きくなりすぎたために、授業料を徴収する方向にあります。イギリスのオックスフォードやケンブリッジは、3倍に値上げをする。私

立大学に見えますが、実は国が費用を負担しているわけで、大学によってはそこまで認めるということを、イギリスの政府が打ち出したわけです。その結果、ストライキや暴動が起きている。イタリアでも起きている。そういう状態になっているわけです。

アメリカは御案内のように、日本に比べれば2倍近い公的な高等教育費を支出しています。公立が学生数の7割を占めており、高等教育の機会は全面的に保証されていますが、費用負担の仕方には大きな差があります。私立の大学の大部分は、2万ドルから3万ドルの授業料を徴収しています。州立大学も長い間授業料は安かったのですが、今や州財政が厳しくなっており、授業料は年々上がってきている。日本の国立大学並みになってきています。

コミュニティー・カレッジと呼ばれる2年制の公立短期大学は、機会の平等化を保証するため、教育コストは非常に安くなっていて、州政府がほとんどを負担しています。

日本はそのなかで、中途半端な国ということが言えるかも知れません。私立大学がハーバードやスタンフォードのように3万ドル近い授業料を取っているということはありません。100万円前後の授業料に抑えられています。国立も、ヨーロッパのようにただではなくて、50数万円の授業料を取っています。

同時に、私立大学に対しては、国が一応補助をしていますが、3千億円程度です。国立大学に出している運営費交付金も、だんだん減ってきて、1兆円ちょっとになっています。つまり1兆3千億円程度しか出し

ていない。これでは少なすぎるので倍増してほしいという要求が、民主党政権ができる前から、とくに私立大学の関係者の間から、何度も出されてきました。

しかし、今のところ、現実論としては、実現の見込みはほとんどない。国立大学も年々、減額される状況にあるわけです。国立大学も全額を国が負担しているわけではありません。授業料収入と、病院の診療収入がかなり大きな額、1兆円近くになっています。国立大学の付属病院経営は、今や国の補助金はほとんどゼロに近い状況です。病院を建てかえるのも国庫からの借金で、その借金を大学が30年近くかけて、毎年返済していくことになっています。

日本の高等教育全体に対して、国の投資額が低いという状況にあるわけです。もし仮に公的支出を、1兆3千億から倍増するのであれば、私はその大部分は私学に支出すべきだと思います。

ただ、私学に税金を支出するということには、その代償があるわけですね。御指摘にありましたように、私学助成が始まり、5割まで補助しようという法律ができました。実質3割程度まで行ったのですが、今は1割程度まで下がってきていますが、そもそも私学助成を始めるときに文部省が考えたのは、私学に対する規制でした。

たとえば、大都市部の私学は一切新增設を認めないという、70年代後半から90年代初めまで続いた、文部省の政策は、私学助成とセットになって出てきたものです。つまり国が規制をして、進学率が上昇するのを押さえ込んでいた。これからは、量から質への転換の時代だ、質の向上のために国が補助をするんだから、その代償として、

これ以上規模の拡大はしないということであったわけです。しかし、そのどちらも今崩れてしまっているのはご承知の通りです。

牧野先生の御指摘のように、私学が7割も8割も教育機会を供給している国は、世界のなかで、今3つしかないわけです。それはどこかかというと、日本と、韓国と、台湾です。これらの国の私学は、多額の授業料を取らないと運営できないので、学生の納付金に頼って経営をされているという状況にあるわけです。そうした現状を打ち破るために、どういうふうにして私学助成を増やしてゆくのか。私としては増額すべきだと認識していますが、小泉政権にはそんな気持ちはありませんでした。民主党政権の考えていることも全くわかりません。しかし、大幅に増額できるという状況にはないことは、先ほど申し上げたとおりです。

大学を自由に設置できるようにしようという新自由主義的な政策は自民党政権のときから取られてきたものです。もし税金で全額負担することを考えれば、規模の統制をどうしてもせざるをえない。無限に税金をつぎこむわけにはゆかない。教育・福祉・医療、この3つのバランスも考えてゆかなければいけない。

ですから、一方的に大学側が主張しても、なかなか通らない状況にある。増額分は、可能な限り、私学に手厚くゆくようにすることが必要ではないかという議論が起こってきたのも、ここわずか3、4年のことです。ここ数年で状況は変わってきているわけですが、それが政治的な状況に反映されるよう、さらに声を大にしてゆかなければならないというのは、牧野先生の御指摘の通りです。

フロアからの質問

(司会・中山)

どうもありがとうございました。それでは、残り30分を切ってしまいましたけれども、ここでフロアのほうから寄せられた質問等を、少し紹介させていただきたいと思います。かなり長い質問等もございますので、全てにお答えすることは残念ながらできないかもしれませんが、あらかじめ御承知置き願います。

先ほど、財務的な基盤がお話のにぼる前に、大橋先生のお話で、大学の、特に教員の人たちに建学の精神の意識の共有ということをどのようにしてもらうことができるのか、あるいは、専任教員が一般教育など担当することによって、タコツボ型を避けることができるのではないか、というお話がございました。それとも関連してくるのですが、このような質問が寄せられております。

大学の歴史的経緯から、建学の精神という言葉に極度にアレルギーを持つ教員が多く、自校教育などもオリエンテーションのときに動員などをかけても相当な反発があります。

現在の大学の姿になった歴史を学ぶことは、新入生にとって、とても良い機会であるし、これから4年間を学ぶ舞台を知る良い機会になるとも思います。以前に戻るということではなく、過去・現在・未来というかたちで、建学の精神を学生に知らせる機会を徹底したいと思います。

そこで質問なのですけれども、そう

した建学の理念の問題について、反発するひとたちから、どのように同意を得てゆけばよいのでしょうか。

という、私立大学の方からの質問でございます。この質問につきましては、恐縮でございますけれども、牧野先生、池田先生、赤井先生、大橋先生、それぞれよりコメントをいただければと思います。

■牧野 富夫

FD (ファカルティ・ディベロップメント)、教員の組織的な質向上の実質化ということ、私は——これは義務づけられてもいるわけですが、義務づけられているからやるというのではなくして、お上がやれというから、開き直ってやるくらいの気持ちが一番だと思います。また、それは教員だけの問題ではなく、SD (スタッフ・ディベロップメント)、つまり職員側も一緒になって、こういうことに参加することが必要であると思います。

しかし、どうやったら先ほどから皆さんが仰っているような教員にできるかということについては——私はいつもそれで悩んでいるんです。その悩みをネタに、何度も何度も、色々な場所で話をしてゆくことで、どうするのかということ働きかけてゆく、そういうことの繰り返し以外には手はないんじゃないかと思っております。

理念のことについてもですね、これは完成形態なんてものはないのですね。一回できて、よしこれで頑張ろう、などというのではなくて、いつもそういうことを議論してゆくということに、この問題は意味があるのではないかと私は思っています。その

ことに尽きていると思うんですね。

ですから、今のご質問に対しては、私自身がそういうことで、諦めずに、しつこく、とことん（会場笑）——なぜか、なぜかと問いかけて行く。つまり、今置かれている大学の現状を示しつつ、なぜか、なぜか、という議論を巻き起こして行くということだろうと、私は思います。

■池田 魯参

駒澤大学の例で申し上げますと、たとえば入学式のときに、どーんと緞帳が上がりますと大きな仏像がわーっとあってですね、それから私の学生時代には、ごーんと鐘を鳴らしまして、ポクポクと般若心経を上げたのですが、今は音楽法要でハイカラになっています。合唱部の女子学生が献灯・献花をする。美しい儀式ですが、たとえばそうやって緞帳が上がったときにですね、びっくりする——駒澤大学は仏教系の大学だったということを知らないでいる学生もなかにはおります（会場笑）。

けれどもですね、駒澤大学では「仏教と人間」という、1年次4単位の必須科目を通年でやっておりまして、私も担当している経済学部の学生を教えているのですが、担当教員は全て仏教学部の先生です。足りないところは宗教学をやっている先生方にも協力していただいています。

従いまして、担当している先生方は全員仏教のプロです。私、先ほどの大橋先生の「キリスト教人間学」のお話を聞いておりまして、どの学部の先生方が担当なさっているのかちょっと知りたく思ったのですが、私どもの大学では、この講座を担当している教員は全て、仏教を専門にしている方々

ですから、自分が専門にしている仏教っていいものなんだよと、心底、惚れ惚れと講義しています。

ですから、たいがい学生さんを見ておりますと、夏休みまではちょっと「こんな授業を受けたくはなかったのにな」とか「駒澤大学なんかに来なければよかったな」とか言う学生も中にはいますが、たとえば私などは、夏休みの課題レポートで「何でも良いから一冊仏教の本を読んで、感想文を書きなさい」とレポートを課しているのですが、この課題レポートで、一冊仏教の本を読んだことを境にしてですね、今まで仏教嫌いだったのは、食わず嫌いであったというようなことを申しまして、一所懸命講義を聴くようになるという例が多うございます。そして後期の授業ともなりますと、かなりいい反応を示します。

ですから、駒澤大学において仏教の理念、禅の理念を、教育課程のなかで実行するにあたって、さしたる不都合はないというのが、私の率直な感想でございます。

■赤井 益久

先ほど、國學院大學の事情を御紹介いたしましたけれども、本学もそういうことはございました。しかし、やはり学生の教養として——居場所の確認というのでしょうか、自分が今現にるところへの理解というものを、きちんと確認してもらおうということを、何度となく言うしかないとも思っています。

恐らく無理解、あるいは食わず嫌いというのでしょうか——そういうところが、特に高等教育の施策関係では、たびたび私は直面いたしました。建学の精神に限らずで

すが。

たとえば、GPAを導入する。GPAって何なのか。ひとことでいえば、FDもそうですね。「フロッピーディスクじゃないんだよ」というような冗談がまかり通るようなことが言われていました。CAP制もそうです。

お前の言うことはカタカナが多いと、私は教授会で言われたこともあるのですけれども、決して意図的にそうした言葉を用いているのではなくて、高等教育の施策自体、アメリカがひとつのモデルになっているので、そういった考え方はどうしてもアメリカの発想に拠らざるを得ないと、そうした経緯の説明をした覚えがございます。

やはり、必要性を何度も何度も訴えてゆかなければならない、地道な努力が必要ではないかと思えます。特に、建学の精神は大学の存在基盤ですので、それに対して理解がいただけないということは、教育そのものにも支障を来すということになります。ですから、やはりその点は繰り返し地道に説明をし、何度も何度も、場を変え人を変えて説明してゆく必要があるのではないかと思えます。

ですから、私は格段これといった妙案はないのですけれども、牧野先生と同じようにですね、これは繰り返し努力するより他ないと思っています。

■大橋容一郎

先ほど言い忘れておりましたが、「キリスト教人間学」を担当しているのは誰かということですが、かつてはほとんどがカトリックの神父でした。しかし、特に外国人神父の数はだんだん減ってきてしましまして、現在は神学部や哲学科に所属しているカト

リックの教員が担当しております。ですから、中には神学の専門家もいらっしゃいます。ただ、大事な点はですね、先ほどお示したように、学生にアレルギーを持たれる原因となるのは、やはり上から目線で「しなければならない」と教えることでしょう。

現在の「キリスト人間学」科目は80科目あって、かなり入口が広く作ってあります。どこから入っても、もし真理というものがあるのならばそちらへ出て行くだらうという、かなり楽天的な見通しに立っているわけですが、やはりそれくらいのものでなくてはいけないでしょう。学生にとっても教員にとっても、大事なことはやはり「自由」ということだと思うのですね。信仰でも、自由がなければ単なるカルト、悪い意味での原理主義になってしまいます。たとえ神学的に教えるにあたって、やはりその自由は尊重しなければならない。

従って、大学の精神にある種のアレルギーをもつ教員がいるとすれば——それはもちろん、採用するときの問題だとは思うのですね、きちんとそこをわかってもらって採るしかないと思うのですけれども、しかし、その後でアレルギーをもつに至るというならば、それは教員個人の資質に問題があるのか、あるいは理解不足、つまり本学で言うならば「キリスト教的なものをやる」ということは、上から神学的なものを押しつける、ドグマティックな教育をすることなんだ」と思い込んでですね「私はそんなことはできない」と言ってアレルギーを持ったということかも知れない。

そういうことではなくて、教員の自由を認める、けれども、その自由がどこへつながってゆくかということについては、先ほ

どのお話のように、学生と同じように、教員にもだんだんわかってもらわなければいけない。それが教員に対するFDの問題だろうと私は思うのです。もちろん、そういうFDをやるときに、たとえば独断的な押しつけのようなことをしたら、それは学校全体がドグマといただけますか、カルトになってしまいますから、それはやってはならないことですが。

先ほど私は、建学の精神というのは余剰だと悪口のようなことを言いましたけれども、やはりどこかに真実、真理がなくてはならない。その真理というのは、お金の問題とか合理性の問題だけでは追及できないような問題であるからこそ、建学の精神とか理念とかいうものが存在していると思うのですね。「あなたもそういうものに向かってゆくことになるでしょう。あなたがやっていることも、結局そういうことになるのではないですか」というふうに、人間の器を大きくしていただくしかない。

そういうことを、FDを通じて順次やってゆくしかない。あとは入口のところで、はじめから誤解している者とか、どうにも矯正のしようがない者は採らないという、それしかないのではないかと思うのですけれども。

(司会・中山)

建学の精神に関わる教育というものが、改めて考えると当然のことかも知れませんが、FDと密接に関連しているというお話をしていただいたかと思います。それで、大橋先生、続いて恐縮でございますけれども、大橋先生への質問が寄せられております。今のお話とも少し関わるかも知れませ

んが、

キリスト教という文言・表現に、学生から拒否反応が出た時期があったというお話がありましたが、それは年代的に、いつ頃、どういうかたちで出たのでしょうか。

また、その原因となった事柄がありましたら、併せてお話いただければと思います。

とのことでございます。

■大橋容一郎

これは、あくまで私個人の見解として申し上げます。昔のカトリックでは、たとえば式典・儀式・ミサはラテン語で行われました。また、聖職者の言葉は非常に権威のあるもので、たとえばローマ教皇の言葉は無謬であるというような、極端な考え方もありました。

しかし1960年くらいになって、ミサは各国語であげてよいとか、諸宗教との対話が大事であるとか、非常にオープンなかたちになってきたのです。ガリレイの地動説を糾弾したのは誤りであったという話も出てくるようになりました。ですから、近年ではカトリックのほうでも、「上から目線」を修正したと私は思っております。

ただ、やはり、そのころの教員は、昔の教育を受けていたわけですから、すぐに頭を切り換えられたわけではなかった。キリスト教的なものを教えるとき、上から目線で、たとえば自由を抜きにして、これは真理だからこうしろと、そういうふうに教えた、学生には印象づけられた。しかも学

生側としては60年、70年には御承知の学生運動の隆盛があり、反権威主義や権利意識が強かったわけでした、当時のキリスト教科科目は、両者がぶつかる格好の場だったようです。

そういう経緯もありましたので、2009年度から「人間学」という科目名をやめて「キリスト教人間学」という名称にしたときに、おそろおそろ出した面もあるわけです。こういう名前をつけて大丈夫だろうか。しかし、以前のような批判は今のところ全く聞こえてこないですね。

まあ、これは半分困ったことだとも思うのです。——もっと学生のほうから批判してもいいだろうにと。つまり「お前たちは真理だと言っているけれども、本当か」というようなことを、授業で教員に問い詰めるような学生が出て来なければ面白くないわけで、「もう少しそういうことをやったらどうだ」と、私のほうが学生に言いたくなるくらいの状況です。それは、学生に自由の保証を与えていることもあるかも知れません。「キリスト教人間学」の授業の最初で、共通の内容を話すときには、思想信条の自由という権利があるのだということを言うようになっています。

学生には「もっとどんどん反発したら。元気出せよ」、と言いたいくらいの状況なのですが、今の学生は、上からぎゅっとやると、反発するのではなく、引いてしまう。引くか、閉じこもってしまうか、さよならするかだと思います。そこは気をつけなくちゃいけない。軽いもめ事を起こして、何らかの議論を巻き起こしてゆかなければいけない。そうでないと、学生たちは自分の持っている子供っぽい世界観をどうあって

も変えないだろうと思われれます。私の友人に言わせれば「うまくトラブルを起こす」という、やはりそれがリベラル・アーツの教員の一番の資質のひとつで、そのためには自分がそのトラブルのあり方、つまりは多様なコミュニケーションのあり方を理解していなければ駄目だと思うのですが。

(司会・中山)

どうもありがとうございました。それでは、次をもちまして最後の質問とさせていただきます。他にもたくさん質問用紙を頂戴したのですが、時間の都合がございいますので、申し訳ございませんが、このあと開かれます情報交換会で、先生方とお話していただければと思います。

こちらは天野先生にお答えいただくのがよろしいかと思っておりますけれども、大学院生さんからでございます。

建学の精神は変更し得るものでしょうか。女子大学が共学化したり、単科大学が総合大学になるなど、大学にとって根本的な変更を行うときは、建学の精神を変更し得ると考えていますが、どのようにお考えでしょうか。

また、今後少子化が進んでゆくなかで、経営難の大学を他大学が吸収合併することがあると思います。このような場合、異なる建学の精神の大学がひとつになるというのは、理念上問題がないのでしょうか。

というような質問でございます。時間の関係もございいますので、少し短めをお願い致します(会場笑)。

■天野 郁夫

難しいご質問ですが、話のなかで申し上げますように、また4人の先生方のお話からもわかりますように、建学の精神は、時代のなかで読み替え、発展させられてゆくべきものだろうと思います。

たとえば単科大学が総合大学になり、女子大学が共学になる。そのたびに建学の精神は改めて問い直される必要があると思います。それがノーマルなことだろうと思います。「建学の精神がこうだったから」と言って、常にそれにこだわり続ける必要はない。実際に読み替えはたびたび行われていると思います。これは4人の先生方のご発言のなかにもあったのですが、日本大学の「自主創造」にせよ、あるいは上智大学の「キリスト教人間学」における自由の問題にせよ、國學院大學の「3つの慮い」にせよ読み替え、読み替えしてゆくなかで、目的や理念として発展してゆくものだろうと思います。こういうものは、既になりに普遍性の高い段階にあるわけで、建学の精神から出発したものであっても、かなり性格の変わったものになっているのかも知れません。

いずれにせよ問題は、先程より出ておりますように、実際の教育実践にあたる教員がこの問題をどう捉えるかということです。

日本の大学の教員は、国際的にみるとかなり特異な存在で、自分の専門とか研究に固執する先生たちが6割近くで、教育が重要だと考える先生が3割程度しかいない。学部教育は専門科目を中心にできているところが、大きな問題と言えるでしょう。

先生方の意識が変わらなければ、建学の理念とか教育の目的とか言っても、学生に

対する教育そのものはなかなか変わらない。先生方には、自分の専門や自分の研究領域を超えた教育の目的というものはあるのだということを、自覚していただかなければならない。それがなければ、なかなか、学生たちに対する教育のあり方が変わって行かないだろうと思います。

大学は、専門教育や職業教育の場としてだけあるわけではありません。また専門教育や職業教育を通じて、人間形成に寄与する部分もたくさんあるわけで、そのことを先生方に自覚していただく必要があります。建学の精神問題も最終的には教育を大学の先生方がどう考えるかというところに、帰着するのではないかと思ひながら、お話を伺いました。

(司会・中山)

どうもありがとうございました。それでは、時間がまいりましたので、本日の議論をもう一度振り返ってみたいと思います。今回のシンポジウムは、私立大学の建学の精神に関わる問題を、過去・現在・未来という視点から問うてみたいということで企画させていただいた次第です。

まず、過去の部分で言いますと、基本的には、明治以来の大学のサイズ拡大による校風、更には建学の理念の実質化というようなものが変容していったところが、改めて確認されたのではないかと思います。

また、次に現在における問題ですけれども、なぜ建学の精神、建学の理念というようなものが注目されるのかという点について、かいつまんで申すならば、牧野先生のお話にもありましたように、上からの「大学教育改革」の問題と、ユニバーサル化な

ど私立大学が置かれた状況とのあわいのなかで浮上していた面があるのではないかと思います。

そして、未来への指針ということになりますと、さすがにシンポジウムですので、なかなか確実にこうだということは言えませんけれども、敢えて言うとするれば、まずは教養教育の重要性ということが出てきました。建学の精神をカリキュラムのなかで具現化するにはどうすればよいか、やはり教養教育というようなものにひとつの可能性があるのではないか。その一例として、今回は大橋先生より上智大学の「キリスト教人間学」について、かなり詳細に御紹介いただけたと思います。

それと同時に、次に出て来た問題としましては、ではそうした建学の精神に基づいた教育を担保するものはどうなっているのか、という問題が浮かび上がってまいりました。少人数教育を行うための設備や人員の問題、更に、今や非常勤教員を多くしながら実際の大学教育が行われている現状など、そうした私立大学の財務的基盤という問題が、実は建学の精神に基づく教育を進めてゆく上でも非常に重要になってくる、という点が浮かび上がってまいりました。

更に、実際に建学の精神に基づく教育を行うために大切なこととして、やはり、FD

(ファカルティ・ディベロップメント)の努力を連動させる必要があるのではないかとということが見えてきたと思います。

大学教育の世界におきましては、FDの取り組みも今や第二段階に入ったということが言われるようになっております。建学の精神の問題も、「個性輝く大学作り」ということを大学審議会が言ってからだいぶ時間が経つわけでございますけれども、この問題も、今やあるいは第二段階に入っているのかも知れません。

たとえば自己点検など、ある意味では、必要に迫られて書類を書かなくてはいけないような状況に陥っているという問題がありますが、書類上で書かなくてはいけない、そのために仕方なく書くというようなものではなくて、今後、大学自身のために、学生に還元することができる、個性ある教育として、どうしなければいけないか、その模索の必要性ということが、今回のシンポジウムで改めて見出されてきたのではないかと思います。

この模索を行ってゆくなかで、新しい個性を培い、また、学生とともに、まさしく天野先生の仰る「校風」を新しく作りあげてゆくことができるのだ、という理解につながってゆくのではないかなと、そのように考える次第でございます。

閉会の挨拶——加藤 季夫（國學院大學教育開発推進機構副機構長）

（司会） それでは、時間も迫ってまいりましたので、最後に、シンポジウムを閉じるに際しまして、國學院大學教育開発推進機構副機構長の加藤季夫先生より御挨拶をいただきたいと思います。

皆さん今日は、加藤です。本日は午後1時から4時間という長い時間にわたり、天野先生の基調講演から始まり、牧野先生を筆頭に4人の先生方のかなりディープな報告もあったかと思えます。

私は國學院大学の教育開発推進機構の副機構長に加えて、教務部長もやっております。その関係で一応、文科省の大学に対する方針等を詳細に勉強せざるを得ない立場にあります。そこで、わかって来たのは、結局、文科省は国立大学のためにあるのであって、私立大学のことは何も考えていないということですね。考えているとしても、まあ、天下り先くらいにしか考えていないのではないかと、そう私は捉えておりますし、確信しています。

ですから、牧野先生が文科省の前で「金よこせ」のプラカードをもって座り込みをされることがあれば、その際は是非一緒にやらせていただきたいと（会場笑）、心に決めさせていただきました。

ただ、そうは申しましても、現状はそうそう変わるものではありません。本日のシンポジウムの議題である、私立大学の建学の精神というものは、それぞれの大学の人材育成の基本をなすもので、その大学の存在価値に繋がってくるかと思えます。これは非常に大事なことでして、それぞれの大学が良い人材を育成し、社会に送り出してゆくという大学の本来の使命にも不可欠であるといえます。今や自民政権、民主党政権と、平気で公約を破るような政権が連なっておりますけれども、そういった政権にならないよう、深い洞察力と判断力を兼ね備えた人材を作ってゆければ、というふうに思っております。

最後に、改めまして、天野先生、牧野先生、赤井先生、池田先生、大橋先生に心から御礼を申し上げて、閉会の挨拶とさせていただきます。本日は皆様、どうもありがとうございました。（拍手）

【私立大学の個性と『建学の精神』—過去から未来へ—】

国学院大学講演

私立大学の個性と「建学の精神」

2011.02.18

天野郁夫（東京大学名誉教授）

1. はじめに—なぜ「建学の精神」なのか

- ・「建学の精神」とは
- ・ The spiritual legacy of the school's foundation
- ・ 学風・校風 (school color) という同類語
- ・ 学校設立の理念・目的
- ・ なぜいま「建学の精神」なのか
- ・ 問われる大学の在り方

2. 歴史の区切り・高度成長の終わり

- ・ 歴史の区切り
- ・ 百年史と「建学の精神」
- ・ 転換期を迎えた大学
- ・ 高等教育の成熟期・ユニバーサル化
- ・ 「創設神話」の必要性
- ・ 高等教育政策の転換
- ・ 象徴としての評価システム

3. 多様化と個性化と

- ・ 大学の個性とは
- ・ 形態

- ・機能
- ・伝統・校風・学風
- ・大学の自己確認・自己主張
- ・なぜいま「大学の個性」なのか
- ・私立であることの重要性

4. 大学が個性だった時代

- ・第二次大戦前の私立（昭和10年）
- ・『往年の学風』 朝日新聞社編 昭和15年
- ・官立・私立・軍学校
- ・懐古談・明治30年代頃までの大学

慶応（小島政二郎）

「勿れ勿れの中学校と、独立自尊の慶応義塾の学風と、ああ、それはなんといふ驚くべき相違であったろう」[私たちは学問の面白みを、心の髓まで染み込まされた・・・これは一に慶応義塾の学風の賜物だろう・・・大学に於て最も尊重すべきものは、外の何物でもなく、その学風であろう]

法政（石井豊七郎）

「教へる人の熱意と態度と、教へられる我等の心構へと、渾然一体となって同化されたのであった。これこそ講義以外の大きな教へであった」

日本（川崎克）

「今日の完備した組織の中で教育される学生は、その頃に比べれば隔世の感のある恵まれ方であるが、その反面に自力で往くという精神を失って了っていることも事実である。私の学校生活などは殆ど名のみで、実は一種の独学であったが、それだけに自ら努力して境地を拓くといふ気風が、おのずから養はれていたやうに思ふ」（235）

青山（舟橋雄）

「当時は学生が教師を求めて接近を計るといふよりは、教師の方から学生との接触を求めたといってよい」「何しろ小規模の青山は財力のない手合の集まり・・・（教師たちは）独立自学の精神を植え付けようと懸命に努力した」「人格の修養を主眼とした青山

の伝統」

東京女子大学（梅沢時子）

「特色の第一は、先生と生徒の間柄が親密であったことである」「校風は家族的といふ言葉で尽きると思ふ」「而も個性は飽くまでも尊重しつつ」

日本女子大（平塚雷鳥）

「初期の女子大の校風は、いふまでもなく成瀬校長の人格の力で作られ、そして支へられていたもので、これなしには殆ど何も考へられないのだった」

東京女子医専（竹内茂代）

「その頃学校の設備万端不備であったが、家庭的全日教育で遠国から集まった生徒は子供のやうに校長夫妻を両親としてなつかし」んだ。

- ・日本の私学の良き時代

5. 変化の兆候・明治から大正へ

- ・尾崎士朗「早稲田大学」（昭和28年）

大正初めころまでの学校には、「東大、早稲田、慶応、明治、法政、といったような学校形式の上にあられた気質的相違」、「一つの伝統的雰囲気というべきもの」、「早稲田気質とか三田気質とかいう、砕けた言葉によって表現された、特殊な雰囲気と色彩」があった。しかし、「もし早稲田気質とかいうものに愛着と郷愁を感じる人たちがいるとしたら、早稲田大学は大正六年の学校騒動を限界として滅びたという意見に共感の意を表してくれるであろう」「早稲田大学が学校らしい形式を備えてきたのはそれから以後であろう。それ以前の早稲田大学は教授の個人的魅力によって、それぞれの雰囲気がつくりあげられていた」「新しく形を整えた早稲田大学には、もはや私たちの魅力の対象となるべきものはなかった」（「早稲田大学について」199-211）

- ・明治30年代までの高等教育機関
- ・存在自体が個性的でありえた時代
- ・明治から大正へ・大規模私学の出現
- ・教育の理念・建学の精神の問い直し

6. 大正から昭和へ・大学令の公布と専門学校

- ・大正7年の大学令と私立大学の発足
- ・「学校らしい形式」の整備

・専任の教員集団と学生集団

・多機能化する大学

規模拡大の進展

学部・学科の新増設

	大正4 (1915)	昭和10 (1935)
早稲田	5200	13000
慶應	2700	6900
日本	2300	8700
立命	500	1400
同志社	400	2300
立教	100	1000
国学院	300	1100
日本女子	400	1200

・サラリーマン養成所化する大学

『日本の基督教教育について』（昭和7年、日本基督教聯盟）

男子系の8校が「商業学科」を置いている。「6200名の学生の大部分が、商科のみを追及している8個のコレッジをもってしては、境界は日本の教育上重要な感化を及ぼすに足る地位を保持していない」「此の如き情況は、教師の選択難の為でなく、まったく財政難の存する」「各学校は他の収入源、すなわち授業料に依存することを余儀なくせられ、適当に教育し得る以上に学生を収容する気持ちに誘われる」のだと批判。「建学の精神」からの乖離

・新しい専門学校群の登場

・二極分化する私立学校

・学風論の登場

「青山の学風」大正11年 塚本与三郎

「従来、学校教育が二三の校則・訓言等により振日、或は単に校長や幹部や、又は少数の熱心なる教員の活動位によりて、興るものと思はれていたのは、大いなる過ちであった。如何なる学校でも、多少の年月を経たる処では、そこに自づと、一種の有形無形の気風、有様が生じているものである。是は夫々の学校の空気であり、風俗であり、気分であり、情調であり、気質であり、更にその精神である・・・これを広義に解し

て「学風」と云ふのである。これの善用こそ学校教育の「鬼の首」である。
「学風の本体は飽くまでも流動的活力である・・・学風は、学校や教職員の側よりも、殊に生徒学生側の方が、依り多くより強く改善し創造していくものである。学風は、官僚的的外部的制度ではなくして、民衆の自発的努力である」。

7. マス高等教育への歩み

- ・戦時期の新增設ブーム
- ・種別化から一元化へ
- ・新制大学への移行
- ・中等教育の民主化と進学希望者の急増
- ・マンモス大学（一万人～）の急増
 - 戦前期 早稲田・日本・慶応・中央
 - ～1955 明治・法政・関西・立命館・同志社
 - 56～60 専修・東洋・国学院・関西学院
 - 65～70 青山・明治学院・立教・駒澤・竜谷・神奈川・国土館
 - 近畿・東京理科・東海・大阪工業・福岡・名城
- ・進学率の急上昇
 - 55年10%、60年10%、65年17%、70年24%、75年38%
- ・失われる大学の個性

8. 種別化から個性化へ

- ・戦前回帰の構想（1951）
- ・「四六答申」の種別化構想（1971）
 - 大学（総合領域型・専門体系型・目的専修型）
 - 短大（教養・職業）・高専・大学院・研究院
- ・臨教審の個性化構想（1986）
- ・大学審の「大学教育の改善」答申（1991）

「個々の大学がそれぞれの理念・目的に基づき、自由かつ多様な形態で教育を実施出来るようにする」「自らの教育理念・目的に基づき、かつ、学術や社会の要請に適切に対応しつつ、特色あるカリキュラムを編成・実施することが、全体としての大学教育を充実させる」ことになる。

・設置基準の大綱化・自由化

・大学の「個性」への問い

9. むすび——個性化か機能別分化か

・機能別分化論の登場（2005）

中教審の「大学の将来像」答申

「各々の大学は、固定的な「種別化」ではなく、保有するいくつかの機能の間の比重の置き方の違いに基づいて、緩やかに機能別に分化していくものと考えられる」

「教育・研究・社会貢献という使命・役割を踏まえて、それぞれに応じて具体的にどのような機能に重点を置き、個性・特色の明確化を図っていくか、各大学ごとの自律的な選択に基づく機能別の分化が必要となっている」

・「流動的」な種別化としての「機能別分化」か

・主体的な模索の重要性

・誰のための建学の精神か

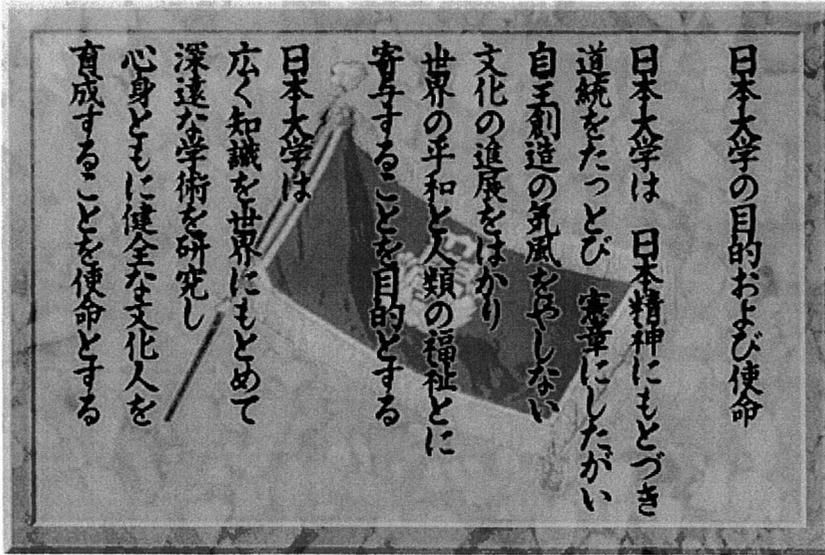
・独自の大学文化

・機能は個性の一部にすぎない

・ユニバーサル化が求めるもの

・新しい個性の創造へ

【「建学の精神と大学改革」—日本大学のケースにもふれて—】



略 年 表

明治22年	日本法律学校(現法学部)創立 学祖は山田顕義(時の司法大臣) 初代校長に金子堅太郎(後の司法大臣)就任	大正14年	専門部医学科(現医学部)設置
26年	第1回卒業式を挙行 第2代校長(後に初代学長・総長)に 松岡康毅(後の農商務大臣)就任 校友会を結成	昭和4年	新校歌を制定(現校歌)
31年	高等専攻科を設置し、卒業生に日本法律学士の称号を授与	8年	第3代総長に山岡萬之助博士就任
34年	高等師範科(現文理学部)設置	18年	農学部(現生物資源科学部)設置
36年	日本大学と改称	21年	第4代総長に呉文炳博士就任
37年	商科(現経済学部ならびに商学部)設置 専門学校令による大学となる	22年	専門部工科(現工学部)を福島県郡山市に移転
39年	初の留学生を欧州に送る 初の創立記念式典を挙行	23年	通信教育部を設置
大正3年	「建学の主旨及綱領」を制定	24年	新学制による大学となる 「目的および使命」を制定
9年	大学令による大学となる 初めて女子の入学許可 校歌を制定 高等工学校(現理工学部)設置	25年	短期大学(現短期大学部)設置
10年	美学科(現芸術学部)設置 東洋歯科医学専門学校を合併(創立は大正5年、現歯学部) 日大新聞を創刊	26年	新学制による大学院を設置
11年	初代総長に松岡康毅就任 大学旗を作製	27年	工業経営学科(現生産工学部)設置 薬学科(現薬学部)設置
12年	第2代総長に平沼騏一郎博士(後の総理大臣)就任	33年	第5代総長に永田菊四郎博士就任
		34年	「目的および使命」を改定
		44年	第6代総長に鈴木勝博士就任
		46年	松戸歯科大学(現松戸歯学部)設置
		53年	国際関係学部を設置
		59年	第7代総長に高梨公之博士就任
		平成元年	創立100周年記念式典を挙行
		2年	第8代総長に木下茂徳博士就任
		5年	第9代総長に瀬在良男博士就任
		8年	第10代総長に瀬在幸安博士就任
		17年	第11代総長に小嶋勝衛博士就任
		20年	第12代総長に酒井健夫博士就任

2011/02/14 資料 <日本大学>

日本大学 教育理念「ロゴ」「キャッチフレーズ」



自主創造
日本大学

あなたとともに
100万人の仲間とともに

自主創造 日本大学の教育理念・目的は「自主創造」です。

- (1) 学則の「目的及び使命」に「自主創造」が記されており、大学の文書、資料等にも繰り返し「自主創造」が謳われています。
- (2) 「自主創造」は大学教育の「普遍的な理念と目的」を端的に示しています。
- (3) 日本がキャッチアップの段階から成熟期を迎え、「自主創造」の気風に満ちた人材の育成が求められており、21世紀が知の世紀と強調され、その知は「積極的な知」、つまり「自主創造の知」であり、グローバル化に対応できる人材の要諦が「自主創造」であることから、それぞれが学ぶ領域や活動体験を生かし「自主創造」のできる人材の育成を目指します。以上の理由により、日本大学の教育理念・目的を「自主創造」と定めました。



ロゴは「NFット」と呼びます。
日本大学カラーの「緋」色(DIC157番)を使用し、頭文字「N」を力強く躍動感のある書体で表しています。「N」の横の●は建学の精神である「日本精神」「日本の伝統・文化の尊重」「個の尊重」とともに「輝く太陽」を意識しています。この色をNICHIDAI REDとします。

あなたとともに
100万人の仲間とともに

キャッチフレーズの「あなたとともに」と「100万人の仲間とともに」は、愛情を込めた連帯感を表現しています。日大人100万の絆とパワーを表し、他の大学にはない日本大学の特色を打ち出したものです。

桜色

従来から使用されている、桜色は略旗、ユニフォーム等に使用され、親しまれています。校旗・校章・徽章に桜が描かれていることから、桜色をサブカラーとして引き続き使用することになりました。

日本大学

総合企画部企画課

主張

FDで教員をつくれ

常務理事

まきの とみお
牧野 富夫



は、どうするか。「大学全入時代」下で、基礎学力・モチベーション・学習習慣等に欠け、ろくに文章も書けないような「名ばかり学生」も入学させるをええない現実をふま

たための大学の組織的な取り組みこそFDだと正しく理解すべきだ。こまごま小文を読んで、また「読んでない」「よく」とチェックできない」とさせることだ。初年次という趣旨も教育の充実が不可欠で、その役割の第一は「大学みなぎりは、生をこころでにやる。この「やり取り」をどうしてはじめて本来の「大学」をどう願うかをスタートさせる問者にも回答することができる。

「知の世紀」・「知識全入時代」と基礎社会」といわれ、知という認識が欠ける競争がグローバル化する落している。上層の「考え」と私はいいたさせる教育が求められる。定員充足している。問われている。「四苦八苦」は「学生の質」以前に、AOや推薦で「教員の質」だ。

学生をかき集め、いま大学がどのようにしているか、厳しく新しいステージに突入していることを自覚「まじんと文」入学者を大学生に「書きの書」くり変え、さらに「知の」だけ入学させ、時代」に対応できる「自主創造型市民」に育て上げる。教育力と情熱にあふれた教員をFDでつ

な、教員を「ハハハ」た、そのほかめ、で

全入時代に問われる教員の質

「自主創造型市民」育成に教育力と情熱を

教壇に立っているから教員とみるのは錯覚だ。本学の「教員」の大半も、教員たる要件を欠くので、FDで「自身を」が変える「質化で、教員をへらねばならぬ。広辞苑にある「ディパロフメント」とは「大学教員の能力・技能等の向上を目的とする組織的な取り組み・活動」と定義されている。代」とは、むろん私も承知している。だが、こういうFDの理解では困る。この程度

【駒沢大学建学の理念考】—学統は古い器に現今の構想を盛ることか—

駒沢大学建学の理念考

—学統は古い器に現今の構想を盛ることか—

平成二十三年二月十八日

於国学院教育開発シンポジウム

池田 魯参発表レシユメ

○「この法人は、教育基本法、学校教育法及び私立学校法に基づき学校を設置し、仏教の教養並びに曹洞宗立宗の精神に則り、学校教育を行うことを目的とする」（学校法人駒沢大学寄附行為）第三条

「ただし、第三条の趣旨は、いかなる場合にも変更することができない」（第四十二条末文）

○第八代忽滑谷快天学長「学風の建設」（『第二義』五月号・大正十四年）で、「行学一如」の建学の理念が、「信誠敬愛」の実践綱目で展開することを表明。北原白秋作詞「駒沢大学校歌」三番に「信誠敬愛」の語句が入る。

○田中良昭総長「修行か学問か、それは一つ―「行学一如」の由来―」（『大学時報』五月号・第五十九卷三三二号・平成二年五月・日本私立大学連盟）で、来馬琢道説（『和齋誌』三十二号・明治三年二月）を引用。原は、坐禪（行）重視の叢林派（傳堂派）と学解（学）重視の旃檀林派（学林派）統合（一如）の理念であった。現在もこの伝統は、駒沢大学外卒業後、本山又は認可傳堂で一定期間安居し曹洞宗僧籍取得課程で継承。

○近年、学内に「行学一如」「信誠敬愛」の二句は仏教ではなく、陽明学の思想であり、当時の特殊な歴史的影響を受けて創られたものであるから、建学の理念としてふさわしくないという強い批判論が起った。一方、山内舜雄『続道元禪の近代化課程―忽滑谷快天の禪学とその思想（駒沢大学建学史）―』（平成二年五月・慶友社刊）二五五頁に「陽明学にこれらの成句はない」「行学一如は快天の生き方そのものであった」と明記。

○「行学一如」再考

「如来十号」に「明行足」があり、「悲智円満」を仏格とする。

明・智は「学」に、行・悲は「行」に、足・円満は「一如」に通ず。「一如」も禪・仏教語として熟す。

『隨聞記』巻三に『示云、此の見解、語と理と相違せり。外に向つて求むべからずといいて、行をすて、学を放下せば、此の放下の行をもて求むる所有りと聞えたり、求めざるにあらず。只、行学本より仏法なりと証して、無所求にして、世事悪行等は我が心に作したくとも作さず、学道修行の懶きをもいとひかへりなず、此の行を以て果を得きたるとも

我が心より求むること無して行ずるをこそ外に向つて求むること無しと云道理には叶うべけれ。

仏教的人間教育の最終目標は、日常的美実践活動と学問修養の人格的統合（「行学一如」）にあるといえる。

○「信誠敬愛」再考

四文字は禪・仏教用語として慣熟。

「信」：「信は道元功德の母」「信を能人となす」・深信・正信・淨信・『信心銘』→信念・信義・信賴

「誠」：誠心・至誠心・誠諦語（誠信）→誠実・誠心誠意

「敬」：恭敬・敬礼・敬田・六和敬（敬信・敬愛）→敬慕・敬仰・敬愛

「愛」：愛語（和顔愛語）・慈愛・顧愛→友愛・博愛

己（の命の尊嚴）を信じ 他（の命の尊嚴）を信じる

己に誠実に 他に誠意を

己を敬い 他を敬う

己を愛し 他を愛する

「己れ未だ度らざる前に一切衆生（他・やがて草木国土）を度さんと発願し営む」（道元語）菩薩道（行）としてある学問（学）の意義を示す。

○「身心学道」（平成二二年度提唱の新理念）再考

『正法眼蔵』の卷名でもあり典故明瞭。

「身と心で学ぶ仏道」という意。特に道元は「身で学ぶ」ことを強調。

身心（色心）不二（身心脱落）の伝統的仏教思想が背景にある。

身・口・意（三業）、調身・調息・調心（坐禪）。

『普勸坐禪儀』「兀兀坐定（坐禪・只管打坐）、思量箇不思量底（学）、不思量底如何思量（問）、非思量（仏道）」

○「身心学道」句では行の面が弱くいま一つ構想力が狭小。伝統の「行学一如」「信誠敬愛」の二句の意味を、禪・仏教のあるべき姿に修正し、包括的に現代対応の建学の理念として方向付け、現今の曹洞宗が掲げる「人権の尊重・平和の確立・環境の保全」の課題を内外に表明することが望ましい。

○建学の理念具現化の現況

▽体育館壇上・中央講堂・禪研究館（坐禪堂）・禪文化歴史博物館（以上学内）・竹友寮（学

外)に一仏阿祖(聖僧像)を奉安。各種行事を営む。

- ▽入学式(体育館)―式前に駒沢大学建学の由来と仏前音楽法要で合掌礼拝協力願の説明。
(式場ロビーに花御堂(誕生仏)甘茶供養)
- 卒業式(入学式と全同)

- ▽祝禱法要(中央講堂)―毎月一日法要後総長法話・教職員参加
毎月十五日仏教学部(仏教行事運営委員会)主催
祝禱音楽法要と文化講演(各学部輪番)

- ▽三仏忌(四月八日降誕会、十二月八日成道会、二月十五日涅槃会)
達磨忌(十月五日)・阿祖忌(九月二十九日)・太祖降誕会(十一月十九日)・高祖降誕会
(二月二十六日)(各中央講堂)
法要後総長法話(但、高祖・太祖降誕会は阿大本山禪師親修)教職員学生参加

- ▽仏教学部主催成道会(中央講堂)音楽法要後学外招聘講師記念講演
「釈尊の成道を讀める夕べ」講師を囲み教職員学生参加宴会

- ▽禅文化歴史博物館―大学史常設・企画展示・終日阿大本山修行風景、大学史等のビデオ
放映・記念講演会・参禅研修・写経会等

- ▽日旺講座(禅研究館・坐禅堂)―毎日曜九時坐禅・十時講義

- ▽公開講座(深沢校舎)―春季・秋季土曜各八回

- ▽禅研究所―定例研究会・記念講演会・紀要刊行

- ▽仏教経済研究所―定例研究会・記念シンポジウム・紀要刊行

- ▽仏教文学研究所―定例研究会・記念講演会・紀要刊行

- ▽竹友寮(仏教学部学生)日課・行事は僧室に準ず

- ▽一年次生「仏教と人間」(全学共通科目)通年必修―仏教学部全教員外担当
七学部十七学科・七専攻・大学院七研究科のカリキュラムに「建学の理念」をどう反映
させるか―現在教育改革検討委員会各WGで検討中

- ▽開校記念日(十月十五日)休講―再考の余地あり

【「主体性を保持した寛容性と謙虚さ」—國學院大學建学の精神の過去・現在・未来—】

國學院大學教育開発推進機構 教育開発シンポジウム

「建学の精神」の過去・現在・未来

—私立大学の個性輝く教育とは—

主体性を保持した寛容性と謙虚さ

—國學院大學建学の精神の過去・現在・未来—

過 去	(明治15) 皇典講究所創設 (明治23) 皇典講究所に國學院を設立 (明治37) 専門学校令により昇格 (大正9) 大学令により昇格 國學院大學 (昭和20) 敗戦による存続の危機 (昭和21) 財団法人 國學院大學設立	東京大学に古典講習科を設置 (国学・漢学を厚く保護) 慶応・早稲田等8校の一 連合軍総司令部神道指令発令
現 在	(昭和26) 学校法人 國學院大學 (昭和57) 創立100周年を迎える (平成14) 創立120周年を迎える 21世紀研究教育計画 COE採択 (平成20) 21世紀研究教育計画改訂 (平成21) 教育開発推進機構発足	18歳人口の増加 マス教育 (平成3)大学設置基準大綱化 (平成10)21世紀大学像答申 (平成20)学士力答申 (平成21)全入時代の到来 FDの義務化 情報公開促進
未 来	(平成24) 創立130周年 ◎建学の精神、教育・研究の伝統を活かす ◎校風をかもし出すキャンパス作り ◎個性ある戦略的教育計画の策定	

平成23年2月18日

國學院大學教育開発推進機構長・文学部教授 赤井 益久



1 皇典講究所の創立と國學院大學の開学

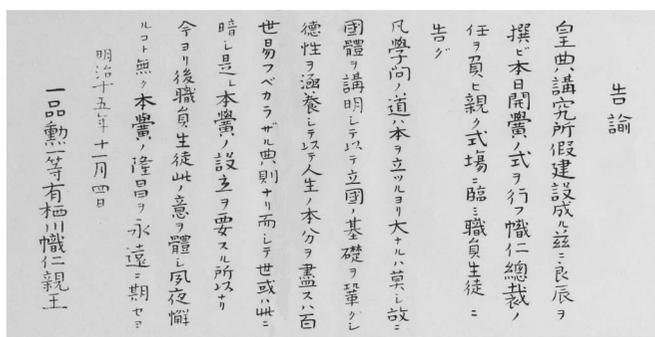
明治維新の際、わが国の急務は、まず、世界の先進国に追いつくことであった。欧米諸国列強の思想、文化、体制の導入を急ぐあまり、欧化万能の風潮が日本全土を覆い、日本古来の思想・文物が顧みられない状態となった。

しかし一方、わが国が独立を全うし、国家の発展を将来に期するためには、思想も文化も体制も、単に欧風の模倣でなく、わが国の歴史・民族性に基づくものでなければならないという気運が興り、國學院大學の母体である皇典講究所は、このような反省の気運を背景として、明治15年に創立された。

さらに明治22年(1889)1月、皇典講究所の初代所長となった司法大臣・山田顕義は、憲法発布・議會開設にともなう立憲政治の運用には、日本の古典や歴史の研究に基づいて国家の基礎を固めることが必要であるとして、皇典講究所の拡張に乗り出した。これが國學院設立の端緒であり、翌23年7月に「國學院設立趣意書」が公示された。そこには、国史・国文・国法を考究し、海外百科の学も網羅・兼修して、国民をして忠愛の精神を發揮せしめ、智育と徳育とを合わせ行うことが設立の趣旨であると謳われている。初代院長には宮内省の御歌所長・高崎正風が就任し、同年11月22日に開院式が催された。

皇典講究所は、明治31年(1898)に財団法人に認可され、37年には國學院が専門学校令による認可を得て、その2年後の39年に「私立國學院大學」と改称した。大正時代になると、拡張事業計画に基づき、國學院は大正9年(1920)に大学令による大学に昇格した。皇典講究所・國學院の発展にともない、従来の飯田町の校地・校舎では狭くなったことから、12年5月に渋谷の現在地に移転し、翌6月より新校舎での授業が開始された。3ヶ月後の9月に起きた関東大震災により校舎が被災したが、復旧に尽くして、翌13年11月25日に久邇宮邦彦王の第4代総裁推戴式と新校舎復旧竣工式が催されるとともに、当日はこの間作成された校旗が掲げられ、学長である芳賀矢一の作詞による校歌も発表された。

(教養総合「神道科目」サブテキスト『建学の精神と國學院大學の歩み—渋谷移転まで—』より)



4 國學院設立趣意書（抄）（明治 23—西暦 1890—年 7 月 山田顕義）

余輩ハ、夙ニ本邦固有ノ學術ヲ研究シ、
 皇室ノ尊嚴ナル所以、国体ノ鞏固ナル所以ヲ講明シ、
 人情ノ基ク所、風俗ノ由ル所ヲ尋繹シ、国民ヲシテ益国家ニ忠愛ナル
 徳義ヲ深厚ナラシメンコトヲ希ヒ、前ニ生徒ヲ養ヒ、
 講筵ヲ開キ、本邦ノ典故文献ヲ講究スル方法ヲ設ケシモ、
 規模猶未大ナラザル憾アリ、今ヤ機運ノ漸熟スルヲ以テ、
 生徒教養ノ法ヲ改正拡張シ、茲ニ國學院ヲ設立シテ專国史・国文・国法ヲ攷究シ、
 我カ国民ノ国家觀念ヲ湧出スル源泉トナシ、
 皇祖皇宗ノ謨訓ニ基キ、固有ノ倫理綱常ヲ闡明シ、
 且、支那・泰西ノ道義説ヲ採択シ、以テ之ヲ補充シ、以テ国民ノ方向ヲ一ニシ、
 古今一貫君民離ルベカラザル情義ヲ維持セントス、固ヨリ此ヲ以テ宗教、
 若クハ政党ノ器用トナスニ非ザルナリ、若夫レ進ミテ人文ノ發達ヲ追ヒ、
 世務ノ必要ニ応ズルニ至リテハ、
 海外百科ノ学モ網羅兼修シテ此学ノ進歩拡張ヲ計ル可シ、

5 建学の精神と律令研究（瀧川政次郎 昭和 47 年 12 月 7 日稿 『國學院法学』第 40 卷

第 4 号 法学部創設 40 周年記念号 平成 15 年 3 月 10 日刊行）抄

「(前略) 彼(山田顕義—以下カッコ内は引用者が補う)の本命はあくまでも軍人であって、
 国学者ではない。故に彼の国本主義、国粹主義は、舶来のものであって(ヨーロッパ近世の
 ナショナリズムの思想に影響を受けた)、国学の伝統から生まれたものではないのである。

荷田(春満)、賀茂(真淵)、本居(宣長)の三大人によって形められた国学は、幕末に至
 って尊皇攘夷の運動の影響を受けて極端化し、尊王は倒幕の手段と化し、皇国尊重の思想
 は、侮外、排外の思想を生んだ。(中略) 空海、最澄、親鸞等の日本が生んだ俊才が、数百
 年の努力を積んで築き上げた神仏融合の日本的な宗教を一朝にして破壊し、今日の道義頹
 廢の原因を作った。また、その極端化せる皇国思想は、(中略) 五・一五の青年将校等の暴
 挙を生み、日本を敗戦の悲運に導いたのである。このような狂信的な国粹主義は、山田の
 採らざるところであった。彼は「旧来ノ陋習ヲ捨テ」、「広く知識ヲ世界ニ求メテ」、「天地
 ノ公道ニ基ツク」五箇条の御誓文の趣旨に順って、仏のボアソナード、独のプスケ等の外
 国人御雇教師を司法省に入れ司法卿、司法大臣としてヨーロッパ大陸法系、英米法系によ
 る数々の法典を立案、制定した。この山田の採長補短の開明主義は、芳賀学長作詞の校歌
 によって表明せられているのであって、校歌第二節には、「外つ国々の長きを採りて、我が
 短きを補ふ世」云々とある。故に「國學院大學」の名に執して我が大学を江戸時代以来の
 国学の思想を墨守することが、建学の精神であるかのごとく考えるのは大なる誤解であっ
 て、皇典講究所、國學院大學の建学の精神なるものは、もっと自由にして且つ進取的な開
 明思想であると思う。(後略)」

6 国学院の学問を貫徹するもの (阪本是丸 國學院大學研究開発推進機構ニュースNo.2

平成20年2月25日 平成19年9月28日講演)抄

「古典」を講じ、「神道」を究め、併せて広く「人文諸学」を研究・教授するための研究・教育機関が皇典講究所・國學院の使命であることを、國學院の第一期生であり、多くの有為な後進を育成し、本学初の文学博士となった三矢重松は「神道とは、かく広らかに云へば、とりとむべき点も無き絶大の者ながら、又、狭めて云へば、我が固有の大道即本教といふ者ともなるべし。先王は、惟神の道を体し給ひて、儒仏はた種々の外国の物事を採用しものから我が国体を峙立せしめむには、代の進むままに、愈深く此の本教を發揮せざるべからず。古にはともありなむ。異邦の事物のかく盛に採用せらるる今の時に当たりて、本教教理の光を顕さず、古典の晦蔵するは、全く学者の罪なり。」(『古事記』を読み思へるひとつふたつ)『國學院雜誌』第4巻第11号、明治31年9月)と明快に喝破している。即ち、三矢は古典(古事記、源氏物語等)の講究によって神道(本教)の精神を「言挙」することの必要性を力説しているのであり、神道の「眼目」を「正直」「物のあはれ」に求め、「今この世界一品の旗幟の鮮明なるあり。之を押し立てて猛進せんは何ぞ躊躇すべき。斯の道にして明なるに至らば滔々たる三千年來の虚偽も希はくは掃蕩するを得むか。(宣長翁の物のあはれの説は実に千古の卓説なり。翁を祖述する者すべからく之を継ぎて本教の美を濟すべきなり)」(『國學院雜誌』第5巻第3号、明治32年1月)と述べている。

この三矢重松に代表される国学的研究による神道精神の闡明・宣揚こそが、今日に至るまでの國學院の学問を貫く不易の学風である。近代的分化としての「神道」学だけに神道精神の講究・闡明・宣揚を任されたとする立場の否定にこそ、國學院の学問、即ち国学の真価は存するのである。

7 神道精神及び「国学」の解釈について

「神道精神を端的に言い表すならば、それは「主体性を保持した寛容性と謙虚さの精神」ということになる。神々や自然、そして祖先と子孫との通時的かつ共時的関係を考慮しつつ、今生きて在る者が自己の主體的責任と判断において、よりよき現在および将来の社会・國家を形成しようと努力してきたのが日本の歴史である。独自の神格を保持しながらも、相互対立や各種の困難を克服しつつ調和しようとする古典に示された神々の存在、そして全国各地に鎮座する多様な由緒・歴史を有する神社、仏教の仏・菩薩との共存・融合を認める宗教的な心性、異文化や外国の文物を積極的に摂取し、受容しようとする進取の気風。これらはみな「寛容性と謙虚さ」を基盤とする基層信仰に基づくものである。かかる基層信仰およびそれを母胎とするさまざまな宗教・文化や思想などを「神道精神」の表出として学問的に考察しようとしたのが「国学」であり、そして柳田國男・折口信夫らが提唱した「新国学」であった。」(『自己点検・評価報告書一平成19年度版』より)

8 研究教育開発推進に関する指針（平成20年4月1日）

〔研究教育開発推進に関する宣言〕

國學院大學は、建学の精神である「神道精神」に基づく研究教育を更に創造的に発展させ、主体性・独自性を保持しつつ、国際社会での協調・共生体制を構築し、学術研究及び教育を通して日本社会の発展と世界の平和に貢献する。

本学は、「伝統と創造」「個性と共生」「地域性と国際性」の調和を研究教育における基本方針と定め、日本人としての自覚と教養を身につけ、自立した個性を有し、より良き日本社会と世界の形成に尽力できる意思と能力を持つ人材を育成することを目標とする。また、研究教育における成果を広く社会に還元するとともに、研究教育の質的向上を不断に図り、具体的施策を立案・実施・検証する体制を構築し、その推進に当たることを宣言する。

〔教職員の倫理と行動の綱領〕

以上の使命を達成するため、本学は21世紀における研究教育の開発推進と人材育成という大学に求められる要請に真摯に向き合い、その負託に応えるべく公正性と信頼性を確保し、社会的責任を自覚し、研究教育活動に携わる者の倫理と行動の綱領を示すこととする。

- 日本の伝統・文化の継承と創造的発展に努める
- 建学の精神と大学の名誉を重んじ、教職員として自覚ある行動をとる
- 人格・人権は相互に尊重する
- 法令及び学内規程等を遵守する
- 常に自己研鑽に努め、校務に最善を尽くす
- 積極的に社会活動に参画するよう努める
- 大学の資産及び公的資金は、適正に取り扱う

9 國學院大學21世紀研究教育計画委員会規程（前文）（制定 平成14年12月12日）

國學院大學は、母体となる皇典講究所の設立以来、日本の国柄・文化を広くかつ精緻に研究教育することにつとめ、神道精神に基づき人格を陶冶し、自己の本文を尽くすべく生きようとする意志と能力を有した人材を育成してきた。

21世紀を迎えて日本と世界、個人と社会のあり方は激変し、さらに大学淘汰の時代と言われる今日、本学が個性輝く大学として真に社会に貢献し続けていくためには、本学の建学の精神を見つめ直し、新しい時代に対応し得る研究教育の方針を定めることが必要である。

ここに國學院大學は、建学の精神、理念・目的をより一層闡明・明確化し、本学が伝統を継承し未来を創造する大学としてさらなる発展を遂げていくため、役教職員、学生が一体となってその実現に邁進することを宣言する。

10 「3つの慮（おも）い」と「5つの基（もと）い」 （改訂版國學院大學「21世紀研究教育計画」）

○「3つの慮（おも）い」

- 1) 「伝統と創造」の調和＝伝統文化を継承し、そこに学び新たな価値を創造します。
- 2) 「個性と共生」の調和＝個性を輝かせると同時に、社会との共生を大切にします。
- 3) 「地域性と国際性」の調和＝自らの生きる地域に貢献し、国際社会での調和をめざします。

○「5つの基（もと）い」

- ①「教育基盤整備」
- ②「研究基盤整備」
- ③「人材育成基盤整備」
- ④「国際交流基盤整備」
- ⑤「施設設備基盤整備」

11 大学教育改革と教育開発推進機構の設置 （平成22年度版初任者研修資料より抜粋）

現在、大学が社会や入学者（志願者）から最も期待されている喫緊の課題は、「大学の個性」を活かした教育力をいかに発揮させるかにあると言えます。

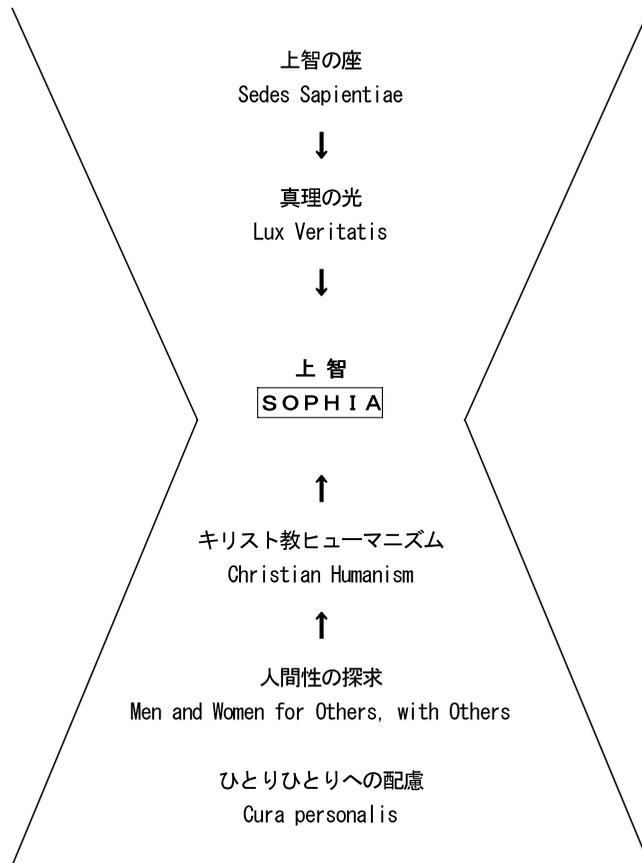
建学の理念をはじめとする大学としてのポリシーに基づいた教育の強化・充実はもとより、多様・多元化した入学者を円滑に大学教育に適応させ、入学者の志向性や需要に即した“付加価値”を提供し、社会人としての基礎力を身につけた有為な人材として社会に送り出すことが求められています。

すなわち、従来、「研究」機関として認識されてきた大学が、改めて「教育」機関であるとの認識を持ち、その力を高めていくことが強く求められているのです。そのためには、各構成員が「教育」に対してそれぞれの持てる力をいかに発揮するか、新たな社会的需要に対応しうる教員の能力をどのように開発するか、ということに対する工夫と努力が問われています。以上の状況に基づき、本学では大学における教育力の向上を企図し、その組織的な取り組み（FD活動）を促すことを目的として、平成21年4月に教育開発推進機構を設置しました。

【上智 (Sophia) とキリスト教人間学】—他者のために、他者とともに—

上智の理念について		資料1	
上智の座 (sedes sapientiae)	【理念】	【出典】	
┆ 真理の光 (lux veritatis)	┆ 上智 (sophia)	┆ 聖マリアの運轉	┆ 聖マリアの運轉
	Ignatian Pedagogy	┆ "Ignatian Pedagogy"	┆ "Ignatian Pedagogy"
	Characteristics of Jesuit Education	┆ "The Characteristics of Jesuit Education"	┆ "The Characteristics of Jesuit Education"
	Catholicism in dialogue with Contemporary World	┆ Vatican II's documents, esp., "Gaudium et Spes"	┆ Vatican II's documents, esp., "Gaudium et Spes"
	┆ キリスト教ヒューマンズム (Christian humanism = An integral and solidary humanism)	┆ Compendium of the Social Doctrine of the Church (『教会の社会教説綱要』)	┆ Compendium of the Social Doctrine of the Church (『教会の社会教説綱要』)
	基本的方針		
	全人教育 (人間性・humanity・人格personの探求)	┆ Fr. Arrupe's "Men for Others" (for others)/Fr. Kolvenbach's "To Friends and Colleagues of the Society of Jesus" (with others)	┆ Fr. Arrupe's "Men for Others" (for others)/Fr. Kolvenbach's "To Friends and Colleagues of the Society of Jesus" (with others)
	persons (men and women) for, with others		
	cura personalis	┆ Fr. Kolvenbach's "The Jesuit University Today"	┆ Fr. Kolvenbach's "The Jesuit University Today"
	理念的内容		
	靈性(超越への開き):キリストのミッション(神との和解、人間同士の和解、被造界との和解)への参加	┆ 第35総会第3教令 "今日のわたしたちのミッションへのチャレンジ" § IV	┆ 第35総会第3教令 "今日のわたしたちのミッションへのチャレンジ" § IV
	自己の人格的陶冶	┆ "The Characteristics of Jesuit Education"	┆ "The Characteristics of Jesuit Education"
	他者と世界への共感と奉仕	┆ Vatican II's documents, esp., "Gaudium et Spes"	┆ Vatican II's documents, esp., "Gaudium et Spes"
	社会正義の促進 (preferential option for the poor)	┆ GC32, D.4./Fr. Kolvenbach's "The Jesuit University Today"	┆ GC32, D.4./Fr. Kolvenbach's "The Jesuit University Today"
	具体的方法		
	【キリスト教人間学】		
	┆ 思索を深める		
	世界を問いつづける哲学の広さ		
	真理の光を見る宗教の深さ		
	自己の成長を求める倫理の高さ		
	┆ キリスト教に学ぶ		
	超越への開きを知る		
	聖書と神学に学ぶ		
	諸文化諸宗教と共生する		
	┆ 人間として生きる		
	自己を陶冶し成長する		
	他者と世界への良心的態度を養う		
	人間存在の根本的な意義と限界を知る		
	┆ 社会にコミットする		
	環境保全、人間開発 (Environmental Sustainability / Human Development)	┆ 世界平和の日メッセージ1990(P. II) & 2010(B.XVI). B. XVI's "Caritas in Veritate"	┆ 世界平和の日メッセージ1990(P. II) & 2010(B.XVI). B. XVI's "Caritas in Veritate"
	人権の尊重、平和の促進 (Respect of Human Rights / Promotion of Peace)	┆ 世界平和の日メッセージ、『教会の社会教説綱要』, etc.	┆ 世界平和の日メッセージ、『教会の社会教説綱要』, etc.
	愛の文明、いのちの文化 (Civilization of Love / Culture of Life)	┆ J. P. II's "Centesimus Annus" / J. P. II's "Evangelium Vitae"	┆ J. P. II's "Centesimus Annus" / J. P. II's "Evangelium Vitae"

【 隠れた知恵 Hidden Wisdom 】 (神学的)



【 現れた知恵 Visible Wisdom 】 (哲学的)

「キリスト教人間学」科目群の基本的原理

- 1) ユニバーシティ・アイデンティティ科目（パンフレット・教科書等の作成、学生・教職員・保護者への周知）
- 2) 初年次教育、導入教育の基礎科目（1年次生全員の選択必修科目とする）
- 3) 全学共通教育の中核となる科目群（全学共通科目の全体区分の骨格とする）
- 4) 「人間性の探求」を基本理念とする
- 5) 「思索の基盤を深める」（入口）・「人間として生きる」「キリスト教の精神に学ぶ」（深化）・「よりよい世界をつくる」（出口）（プロセス化、ディプロマ・ポリシー、出口教育、卒業時までの教育プロセス等を考慮）
- 6) 2009年度より実施（80コマ強、週4－6時間帯に集中して開講）



「キリスト教人間学」科目群の基本的原理

「キリスト教人間学」科目群の共通理念について

「キリスト教人間学」科目群は、個別教養科目の寄せ集めではなく、以下のような共通理念に基づいて開設、運営されます。この共通理念については、従来の必修「人間学」科目同様、各担当教員に事前の了解および学生への説明が求められます。

- I 「キリスト教人間学」は、“人間性の諸次元をあますところなく見つめ、全人類の連帯を倦むことなく追求する現代のキリスト教ヒューマニズム”を支柱とする、本学の建学精神の発露である。
- II 「キリスト教人間学」は、キリスト教的な観点から、人間の超越性に開かれた哲学・倫理学・宗教学を基盤に、諸科学の成果などをも援用しつつ、人間存在の総合的な理解をめざし、「人間とその生き方」を探求することを旨とする。
- III 「キリスト教人間学」は、各自の思想や人間性の発展の基礎であることから、受講者が自ら問い、考え、選び、行動するという自覚的な営みが重視される。
- IV 「キリスト教人間学」は、受講者一人ひとりがそれぞれに見合った仕方ですべて「人間とは何か」、「生きる意味とは何か」等、生の根本問題に主体的に取り組むため、以下の手段によって履修を支援する。
 1. 履修上の目安として、「思索の基盤」「生き方を考える」「社会のあり方を考える」「現代に生きるキリスト教」の4つの基本区分を設ける。
 2. 相互に関連性を有する「A群(春学期開講)」「B群(秋学期開講)」の2つの科目群(各群から1科目ずつ計4単位を選択必修する)を置くことによって、高い選択性を担保する。
 3. 選択必修4単位分を超えて履修した科目は、全学共通教育の選択科目として、「卒業のために必要な単位数」への算定を可能とすることにより、さらなる学びを深める道を開く。

(付) 上智大学の教育理念と「キリスト教人間学」

上智大学は、創立以来、キリスト教ヒューマニズムに基づく人間教育を基本理念の一つとしており、Men and Women for Others, with Others すなわち、他者と共に生き、他者に奉仕し、社会をより良く変革する人間を育成することに努めている。

これは、自己の成長に真摯に取り組み、他者とのかかわりを大切にし、倫理的思考・判断力を備え、超越的価値にも目を開きつつ、地球的な視野に立って、より人間的な世界を築き上げることのできる人間を育成することである。

このような教育目標の具現に必要とされる、固有な学びの視点を培うために、本学では「キリスト教人間学」を設け、選択必修として全学部生に履修を課している。

《編集後記》

『國學院大學 教育開発推進機構紀要』第3号をお届けする。今回は論文2点、取組みレポート1点、教育開発懇話会報告1点、FD講演会講演録1点に加え、特集として、シンポジウム「建学の精神の過去・現在・未来」の講演・討議録を掲載した。

巻頭の赤井論文は、第2ステージを迎えた認証評価制度においては、定性的評価の重視とその可視化、教育者視点の評価から学修者視点の評価への移行、エビデンス（個別大学の指標化）の明示が求められていることを指摘した上で、認証機関の定める普遍的な指標と大学の個性との間の齟齬をどう調和させるか、また、大学の個性をどのように指標化し、教育改善の実質化に繋げて行くかとの問題意識のもと、本学を例に取って実際に指標化を試みつつ提言を行っている。

近藤論文は、学内サーバー上のフォーラムを活用して実施した対話方式授業の事例研究である。担当する情報処理科目の授業における実践から得られたデータを基に、対話方式の導入がいかなる効果を上げたか調査・分析を行い、双方向型授業の可能性について考察している。

佐川レポートは、本学の協定校である中国の南開大学について、大学の歩みと校訓を紹介するとともに、その理念や成立過程について考察したものである。

池田魯参駒澤大学仏教学部教授の教育開発懇話会における報告は、駒澤大学の建学の理念が形成されてゆく過程について、大学の歴史と時代背景の中で解説し、更に「行学一如」「信誠敬愛」という建学の理念がどのような思想に基づくか、また、それらの理念に関して、駒澤大学でこれまでどのような議論がなされてきたかについて詳しく検討を加えている。

小田隆治山形大学地域教育文化学部教授・教育開発連携支援センターFD支援部門長のFD講演会における講演は、教養教育において学問の多様性・教授方法の多様性を確保することの大切さや、学生の主体性を引き出すことの重要性を確認した上で、山形大学における様々なFDの取り組みや、教養教育における学生参加型授業の取り組みについて、具体的に紹介・報告を行っている。

特集「建学の精神の過去・現在・未来」は、平成23年2月18日（金）に本学渋谷キャンパスの学術メディアセンター（AMC）において、本機構と、本学研究開発推進機構の校史・学術資産研究センターが共催したシンポジウムの講演・報告および討議記録である。諸大学が有する創設時の精神や、教育の拠って立つ理念を、具体的にどのように教育活動に活かしてゆくかという視点から、天野郁夫東大名誉教授による基調講演と、今回参加した日本大学・駒澤大学・國學院大學・上智大学のパネリストによる取り組み報告が行われ、更に参加者間での討議やフロアとの質疑応答がなされている。我が国における大学教育の草創期から現代に到るまでの大学史の流れ、現在の高等教育関連政策に対する所見、建学の理念の形成過程やその議論のあり方、宗教的な理念を具体的なカリキュラムにどう活かすか等々、様々な論点が提示された、重厚な内容のものとなった。

本紀要の刊行も3回を数えた。今後も内容の一層の充実を図るとともに、学術論文や講演録のみならず、現場での取組事例についても掲載し、高等教育のあり方について多面的に考えることのできる誌面作りを行ってゆきたい。教職員各位には是非積極的な投稿をお願いする次第である。

（小濱）

〈執筆一覧〉 ※掲載順

- 赤井 益久 國學院大學学長 文学部教授
近藤 良彦 國學院大學人間開発学部教授
佐川 繭子 國學院大學教育開発推進機構准教授
池田 魯参 駒澤大学仏教学部教授
小田 隆治 山形大学地域教育文化学部教授
／教育開発連携支援センターFD支援部門長
天野 郁夫 東京大学名誉教授
牧野 富夫 日本大学常務理事 名誉教授
大橋容一郎 上智大学文学部教授

國學院大學

教育開発推進機構紀要

第3号

平成24年3月10日 発行

編集・発行者：國學院大學教育開発推進機構
〒150-8440 東京都渋谷区東四丁目10番28号
TEL/FAX：03-5466-6742

URL：<http://www.kokugakuin.ac.jp/iatl/index.html>

印刷：株式会社 エイコープリント

Bulletin
of
The Institute for Advancement of Teaching and Learning
KOKUGAKUIN UNIVERSITY

Vol. 3

CONTENTS

Articles:

- Accreditation and academic management which reached a second-stage
..... Akai Masuhisa (1)
- The effect of the interactive method introduced into information processing education
..... Kondo Yoshihiko (23)

Reports:

- School motto of Nankai university Sagawa Mayuko (37)

Lectures:

- The background of the “Founding Spirit” formation in Komazawa University,
and a future view Ikeda Rosan (45)
- Development and improvement of Learner-centered Teachings in the Liberal arts education
..... Oda Takaharu (57)

Special Feature:

- Opening Address Asoya Masahiko (93)
- Opening Address Sakamoto Koremaru (94)
- Keynote speech : The individuality of the private university and the “Founding Spirit”
..... Amano Ikuo (96)
- Report : “Founding Spirit” and university-reform Makino Tomio (110)
- Report : The consideration about the “Founding Spirit” of Komazawa University
..... Ikeda Rosan (114)
- Report : The tolerance and modesty which maintained independence ... Akai Masuhisa (120)
- Report : “Sophia” and Christian humanics Ohashi Yoichiro (126)
- Discussion (133)
- Closing Address Kato Sueo (156)

- Editor’s Note** (180)