

国際基督大学教育研究所創立35周年記念

シンポジウム

「現代日本の高等教育 ―その現状と課題―」

記 録

開催日時 1989年2月18日（土）午後1時―5時15分

会 場 I C U本部棟206号室

内 容

シンポジウム

開会のことば：星野 命 ICU教育研究所長，心理学教授

司 会：讃岐和家 35周年記念行事实行委員長，教育哲学教授

第一部 基調講演 午後1時30分～午後3時00分

「現代日本の高等教育 ―その現状と課題―」

関 正 夫 氏 広島大学大学教育研究センター長

第二部 パネル討議 午後3時15分～午後5時15分

生 田 孝 至 氏 新潟大学教育学部助教授，教育メディア論

近 藤 邦 夫 氏 東京大学教育学部助教授，臨床心理学

立 川 明 氏 I C U教養学部準教授，教育学・大学史

上 野 田鶴子 氏 国立国語研究所日本語教育センター

日本語教育指導普及部長，日本語教育

INTERNATIONAL CHRISTIAN UNIVERSITY

The 35th Anniversary of Institute for Educational Research and Service

The Records of the Symposium

“Japanese Higher Education Today

— Its Reality and Ideals —”

Place : Room 206 Administration Building, ICU

Date & Time : February 18, 1989, 1:00—5:15p.m.

Contents

Symposium

Opening Greeting:

Prof. Akira Hoshino (Director, IERS, Professor, Psychology)

Presider:

Prof. Kazuie Sanuki (Professor, Philosophy of Education)

1. Keynote Address: 1:30 — 3:00 p.m.

“Japanese Higher Education Today —Its Reality and Ideals—”

Prof. Masao Seki (Director, Research Institute for Higher
Education, Hiroshima University)

2. Panel Discussion: 3:15 — 5:15 p.m.

Panelists:

Prof. Takashi Ikuta (Associate Professor, Faculty of Education,
Niigata University)

Prof. Kunio Kondo (Associate Professor, Faculty of Educa-
tion, The University of Tokyo)

Prof. Akira Tachikawa (Associate Professor, Division of
Education, ICU)

Prof. Tazuko Uyeno (Director, Department of External
Service, Center for Teaching of Japanese as a Foreign
Language, The National Language Research Institute)

シンポジウムの光景



発言しているのは、東京大学教育学部助教授 近藤邦夫氏（左から3人目）



発言しているのは、国立国語研究所長 野元菊雄氏

シンポジウム

開会のことば（ICU教育研究所長 星野 命）

大変お待たせいたしました。今日は、土曜日にもかかわらず、またあいにくの雨のなかを、みなさまキャンパスにお運び下さいまして、ありがとうございます。

国際基督教大学教育研究所の創立35周年を記念いたしまして、これからシンポジウム『現代日本の高等教育～その現状と課題～』と題しまして、日本の高等教育の問題についてご一緒に考えて参りたいと存じます。このシンポジウムのために、関正夫先生には、遠いところ、広島からわざわざおいで頂いております。関先生につきましての御紹介、並びに引き続いて行われますパネルの司会は、この記念行事の実行委員長の讃岐和家教授にお願いしてあります。私は開会にあたり、教育研究所を代表いたしまして、みなさまを心から歓迎いたしますとともに、一言このシンポジウムを催すに至りました経緯と意図を、お話して御挨拶といたしたいと思ひます。

第二次大戦後まもない1947年に、新生日本の新しい学校制度が始まりました、様々な教育改革が行なわれましたが、1949年、いわゆる新制大学が各地に設置されまして、それまでの旧制大学が、いわば国家の期待に答え、国民社会の発展のために尽くすエリートの養成を中心に行なわれていたのに対して、第二次大戦後は民主主義の社会、文化国家、とりわけ平和と平等をめざす社会に尽くす働き手を送り出すということになりました。この国際基督教大学 International Christian University（略して“ICU”）も、これからの国際社会に高度の教養と学識をもって奉仕する人間を送り出すために、キリスト教の諸原理を基盤といたしまして4年制の教育学部を1953年4月に発足させ、以来正確な数字ではありませんけれども、8,000人を超

える教養学部卒業生，900名を超える大学院修了者が国の内外で活躍するに至っております。その教養学部の第一回生が，新入生として迎え入れられる直前にICU教育研究所が創立されました。今から35年と11か月前のことです。初代所長はその後ICU大学院部長を兼任されました，故日高第四郎教授でありまして，強力なリーダー・シップを発揮されましたことは今回みなさまのお手元に配布いたしましたこの国際基督教大学学報1-A教育研究31号にも記録されているとおりでございます。当時所員は，記録によりますと8名の所員の方と助手の方，非常勤の講師の方，と比較的少数で出発したそうでありまして，讃岐教授はその頃から講師としてこの研究所の活動に加わっておられます。当初の研究課題は6つございまして，いずれも新生日本の民主主義，国際主義，学術性，そして新しい大学のあり方を探る物でございました。一つは民主主義の教育哲学の研究，二はアジアにおけるキリスト教の原理に立つ教育の研究，三，国際理解教育の調査及び研究，四，教育科学の基礎としての教育心理学及び教育社会学の研究，五に視聴覚教育の研究，六に大学生の指導問題，当時補導といっておりましたが，学生指導問題の調査と研究，こうした6つの課題にたいしまして，その後次々にこの研究所に結集しました所員の研究成果が，いくつかの刊行物となって刊行されました。これらの刊行物の題名その他につきましても，このICU教育研究31号に記載しております。またこのICU「教育研究」は定期刊行物として毎年一冊，個人研究の発表の場としても昨年までで30号を重ねまして，今回31号として記念号を発行するに至りました。研究所の初期の歩みは規模は小さかったのですが，はっきりとした目的のある，充実した活動が営まれておりました。それ以後は所員の幅広い関心に基づく研究，また教育実験が重ねられてきました。最近は大学の入試問題，また高等教育におけるファカルティ・デヴェロプメント，F．D．といっておりますが，こうした問題に取り組んでおります。しかし研究所の研究室体制は初期のままでございまして，大学教育，現代日本の高等教育の新しい課題の解明を自らの手で展望しうる体制を未だ十分に作り上げるに至ってはおりま

せん。このときに当たりまして、日本の高等教育の現状と課題について、以前から考究され、発言してこられました先生、また I C U 卒業の時期は、それぞれ違っておりますが、その後、いわば高等教育、またはポスト中等教育の現場にありまして、国際化時代の要請に答えうる人に成長しておられます、私共よりはかなり若いジェネレーションの方たちが、今日発表者になって下さる。こういう機会が得られましたことは、この研究所の創立35周年にふさわしいことだと思っております。必ずや私ども所員、あるいは研究員の、これからの研究を啓発するところも多いと思いますし、また大かれ少なかれ大学教育に関わっておられます学外者の方々にも得るところが多いと存じます。以上をもちまして開会の御挨拶といたします。

それでは今度の行事の実行委員長の讃岐教授から今日の基調講演の講師の御紹介をお願いいたします。

関 正夫教授の御紹介（司会 I C U 教授 讃岐和家）

本日の基調講演の講師、関正夫先生を御紹介させていただきます。

関先生は、1957年に九州大学理学部の物理学科をご卒業になりました。ご専門は原子核物理学でございます。1965年に広島大学工学部の助教授になられ、応用原子物理学等の講座を担当してこられました。1973年に、広島大学に新しく創設されました大学教育研究センターの所員になられて、科学技術教育論の研究・調査を進めてこられました。その後、関先生は工学教育の研究をさらに発展させて日本における大学教育一般および、外国の大学教育のご研究も進めてこられました。一昨年、1987年には大学教育研究センターの所長になられ、所員の方々の研究を指導されております。広島大学において、先生はまた、広島大学の長期教学計画検討の委員会の委員として新しい広島大学の構想の樹立のために努力をしておられます。広島大学の大学院には比較制度論の課程がありますが、先生はこの課程の大学院生の指導もしておられます。

一言個人的な関係を述べさせていただきますと、10年前に一般教育学会が創られました折りに、私は初めて関先生にお会いして以来、先生とのご交誼頂いてきました。関先生の学会でのご発表・ご講演をしばしばうかがっていますが、私がいつも感銘深く感じておりますことは、大変広い視野に立ち、また深く掘り下げて大変良い発表を力づよくして下さっていることにございます。これは先生の原子核物理学のご研究と関係があるのだろうかと思うくらいですが、ちょうど原子力エネルギーのように小粒ではあっても、莫大なエネルギーを秘めたご発表をなさる、というのが関先生についての私の印象です。本日は大変お忙しい中、時間を割いて大変周到なレジュメを用意して下さい、それに基づいて現代日本の大学教育、高等教育が直面する現状と課題について先生からお話を伺えることは大変幸いなことであると思っております。

関先生には約1時間にわたってご講演を頂き、その後20分ほど皆様からの質疑とご討議の時間をとって頂くこととなりました。その後の2時間のパネル討議におきましては、パネリストの一人として討議に参加して頂くことになっております。

それでは関先生、よろしく願いいたします。

第一部 基調講演

現代日本の高等教育——その現状と課題

関 正 夫（広島大学）

はじめに

この度、国際基督教大学教育研究所が創立35周年を迎えられましたことを心よりお祝い申し上げます。開学と同時に教育研究所を設立され、新憲法および教育基本法に基づく教育学の構築を志向し、初等・中等教育および新制大学教育の理論的・実践的研究にいち早く着手され、数多くの優れた研究成果を挙げられたことを高く評価いたしますとともに、私にとりましては伝統ある本研究所の創立35周年の記念講演の大役をおおせつかりましたことは身に余る光栄であります。

さて本講演テーマの視点と対象に関して若干の説明をさせていただきます。世界的に見て産業社会の高等教育の課題は量的な拡大に対応して質の維持・向上にいかんして取り組むかということであります。わが国の場合、質の向上の課題を単に大学院の充実というように狭義にとらえるべきではなく、まさに量的に拡大した学部段階教育の質の向上こそが中心的課題であると私は考えるものであります。したがって、本講演では、学部段階教育を中心に扱うことにします。そのため学問研究や大学院教育等については学部段階教育の質的向上の観点から言及するにとどまることになろうかと思えます。

また本講演ではテーマに対して次のようなアプローチを試みる予定です。先ず、日本の大学は第2次大戦後以降どのような環境の変化に直面してきたのか。次に、その環境の変化を大学社会はどのように認知し、それにどのように対応してきたのか。さらに、今われわれが当面しつつある環境の変化を

どのようにとらえ、どのようにそれに対応すべきか。そのとき環境の変化にもかかわらず、大学が維持すべきものはなにか、ということであります。イギリスの大学史家E. アシュビー卿が『科学革命と大学』という著書のなかで、大学を生物体と対比させ「環境の変化」への「適応と持続」という観点から大学の歴史的考察を行っていますが、そのアプローチを戦後の日本の大学の展開過程に応用してみようというわけであります。

I 日本の高等教育をめぐる環境の変化

第2次大戦後以降、今日までの約半世紀の間に、日本の大学は3つの大きな環境の変化に相遇してきたといえるでしょう。第一は戦後の政治改革・教育改革です。第二は60年代の高度経済成長です。第三は現在、進行中の新しい時代・社会の変化動向であります。この第I部では、以上の3つの環境の変化が大学にいかなるインパクトを与えたのかについて復習・整理しておくことにします。

(1) 戦後改革の高等教育へのインパクト

先ず指摘しておくべきことは、戦後の政治・教育改革により、帝国憲法・教育勅語体制から日本国憲法・教育基本法・学校教育体制への根本的な転換が行われたということです。表現を代えれば勅令主義から法令主義に改められ、旧制度下では大学・高等教育機関でさえも類型別に勅令によって規定されていたのが、新制度では学校教育法によって、小学校から大学まですべての学校に関する法律が法体系として一本化したのです。さらに「大学の自由」・「学問の自由」が憲法上保障されることになり、さらに重要なことは「大学の自治」を支えるべき「学問の自由」と「教育を受ける権利」が、単に大学において保障されるだけでなく、基本的人権つまり市民的自由として、それぞれ日本国憲法、第23条と第26条に規定されたということであります。

次に指摘したいことは、帝国大学・官立（単科）大学・公私立大学・官公私立高等学校・高等専門学校等によって構成される戦前期の多元的階層的な

高等教育の構造が、一元的な新制大学制度に改革されたということです。つまり戦後に新制大学に昇格した大学も、法制上は、旧制大学系大学と同等の位置づけがなされたということでもあります。これに類する制度改革論は昭和前期においてなされたことがあり、それが占領政策下に設置された教育刷新委員会によって継承され、実現したという見方も可能だとされています。また、新憲法に男女同権がうたわれ、新制大学の入学資格は男女平等化しました。1948年に私立大学の一部が新制大学として発足しましたが、国立の新制大学をはじめ多くの新制大学が発足したのは、1949年のことでもあります。新制大学とはいかなる性格の機関であるかについては、Ⅱ部で述べることにします。

(2) 60年代の高度経済成長の大学へのインパクト

1950年代後半以降の科学技術革新を基盤とする高度経済成長政策を実現しようとする産業社会の要請に呼応して、全国的にみますと、理工系大学・学部が飛躍的に増大・拡大し、さらに肥大化しました。例えば工学部は新制大学出発期（1950年）に52学部であったのが、大学紛争期（1970年）には93学部と約倍増です。その間に、工学部の学科数は275学科から762学科への倍増以上であります。このような動向のなかで、一般教育は軽視され、専門教育重視というよりも専門偏重の風潮が強まったことは周知の通りであります。

大学・学部の量的拡大の過程で、大学の「大衆化」状況が現出しました。学生の学力・適性の多様化により、帝大系大学においてもカリキュラムが積み上げ型の理工系学部を中心に教養部留年学生の増大が社会的に話題とされました。国立大学医学部学生の中にも臨床講義・実習の過程で、教室から抜け出す学生が登場するなど、学生の適性の有無も問題化されたのも60年代以降のことだと思います。1960年代の大学の量的拡大により、大学の内部に問題が蓄積され、68-69年に大学紛争が起こったわけですが、この大学紛争が大学社会に何を問うていたのかについては、Ⅱ部で触れることにします。

(3) 新しい時代・社会の大学へのインパクト

今後の環境の変化の第一は、90年代には大学進学者が減少すると予測されていることです。今日、大学数が短期大学を含めて約一千校を越えているのですから、各大学は「学生を選ぶ時代」から「学生に選ばれる時代」へと変化していくことになると思われます。このような新しい事態に対応するには、各大学のアイデンティティーが問われることになるわけです。

第二の環境の変化は、近年強調されている、大学の国際化の動向であります。国際基督教大学は、本来、大学の国際化を大学の基本方針としているので、今後日本の大学のモデル・ケースとして大きな役割が期待されているのだと考えます。

第三の環境の変化は生涯学習化・情報化・成熟化社会の動向が、今後一層進展し、それが大学にどのようなインパクトを与えるか、ということであります。

第四は、臨時教育審議会答申の具体化・実現に向けて、大学審議会が発足し、活動を開始しております。大学審議会の性格・役割の重要性・重大性を考えたとき、われわれ大学関係者は何をなすべきかが問われていると考えます。

以上に指摘いたしました環境の変化をどのようにとらえたらよいのか、また臨教審答申・大学審議会のことを視野に入れながら、環境の変化にどのように対応すべきなのかについては、Ⅲ部で、今後の課題と関連させてお話しさせていただきます。

Ⅱ 環境の変化への大学の対応とその現実

(1) 新制大学とは何か

戦後教育改革によって成立した新制大学の性格・特徴について整理しておくことにします。

第一は、旧制大学は、国・公・私立の別を問わず「国家ノ須要ナル」、しかも「選ばれた少数者のための」大学であったのが、新制度下においては

「広く青年に開かれた」大学へと大学の理念の原理的転換が求められたということです。表現を代えればエリート養成のヨーロッパ大学モデルの旧制大学像を転換し、高等教育の機会均等化の原則を世界で最初に採択し、それを具現化しているアメリカ大学をモデルとして指向することが新制大学には、創設当初より期待されていたのであります。

第二は、大学の理念の転換にともない、新制大学における教育では、「良き市民」つまり「文化人であると同時に職業人としての市民」を育成することの重要性が強調されました。特に戦前期の視野の狭い大学教育の反省から一般教育の重要性が唱導されたのであります。教育史研究の成果の教えるところによりますと、新制大学教育のなかに一般教育を導入するというアイディアは、当時の進歩的な教育刷新委員会の中にもなく、第一次米国教育使節団の勧告に基づくものだということです。教育刷新委員会やその後設立された大学基準協会で活躍した大学関係者の一般教育論にはみるべきものがありますけれども、上に述べた事情を顧みますと、本来日本の大学関係者は、一般教育重視の発想が乏しいのではないかと考えられるのであります。

一般教育を重視した学部段階教育を実施する大学・学部として、C I E（連合軍情報教育局）関係者が提案したのは文理学部（リベラル・アーツ）を中心として、この他に職能的な工・農・医学分野の学部を配置した総合大学です。文学・理学・経済学等がそれぞれ独立した学部として設置されるのではなく、文理学部として一本化して設置されることを、アメリカの関係者は期待したのであります。この提案は帝国大学の学部構成論や学部教育論と相いれないところが極めて多いのであります。というよりも帝国大学の大学観は、アメリカ的な大学観と根本的な差異があるというべきでしょう。ですから新制大学発足期に帝大系大学には文理学部は設置されていません。ただ例外は東京大学であり、同大学では包括した旧制高校（一高、東京高）を母体としてリベラル・アーツ的な教養学部を設置しました。それは初代総長・南原繁、初代学部長・矢内原忠雄等の識見によるところが大きいと評価されています。しかし東京大学も他の帝大系大学と同様に、伝統的な文学、理学

等の学部はあいかわらず、分離独立して、専門教育のみを実施しているのですから、旧制大学の学部構成は、本質的には温存されており、変化していません。各県に設置された国立新制大学にはリベラル・アーツ的な学部が数多く設置されました。例えば、旧制高校を母体にして文理学部が14大学に、また師範学校等を母体にして学芸学部が17大学に設置されました。これらの新制大学はC I E関係者が提言したような新しい学部構成の大学として出発することになったといえます。

ところが、新制大学発足期に行われた文部省の各大学将来計画に関するアンケート調査によると、文理学部を設置した大学の大部分は、将来、同学部を文学部と理学部等に分離独立する計画であると回答しています。当該大学・学部の関係者も、帝大関係者と同様にリベラル・アーツ的な学部の重要性については、ほとんど理解できていなかったのであります。1960年代の高度経済成長期の大学の量的拡大の時代に至り、当該大学関係者は将来計画を実現しやすい時代を迎え、各大学の文理学部は人文系学部と理科系学部さらに教養部に機能を分離し、それぞれ独立しました。学芸学部は教員養成を目的とする教育学部に転換したのであります。文理学部・学芸学部はリベラル・アーツ系の学部として発展する方向ではなく、このように既成の学部へ転換した要因の一つとして、われわれ大学関係者は旧制大学的な大学観・学部構成観を改めることのないまま、新制大学の建設に取り組んだということができるでしょう。

後に省令として制定された大学設置基準だけでなく、新制大学創設期の設置基準として適用された大学基準協会が制定した大学基準でさえも、文学部・理学部などの伝統的な学部の設置が前面に打ち出されており、リベラル・アーツ系の学部は複合学部等とみなされています。複合学部というのは、端的に言えばそれぞれ独立するには諸条件が整っていないので、複合することによって条件の不足を補うことを指向して設置された学部です。この意味で、複合学部はもともと複数の学部へ、それぞれ分離独立することを内在的な要因として持っている学部なのです。戦前期においては京都帝大の理工科

大学、東北帝大や九州帝大の法文学部等がありますが、それらの学部が後に分離独立したことはご存知の通りであります。このような事情が作用して文理学部・学芸学部はリベラル・アーツ的な新しいタイプの学部発展させるような教育政策が実施されず、教育研究条件の悪い状態が継続し、文学部・理学部等に分離することが教育・研究条件の改善への確実な、しかも早道であろうと関係者は考えざるをえなかったと思われるのであります。

しかし、上で述べましたように文部省の高等教育政策に助言する立場にある大学関係者のみならず、一般教育重視を強調した大学基準協会の関係者、さらには当該大学・学部関係者でさえも、リベラル・アーツ的な学部の重要性を唱導する人々はきわめて乏しかったのであります。端的に言えば旧制大学の学部概念や学部構成論の問題点やリベラル・アーツ的学部の積極面を論じた大学関係者はほとんど存在していなかったことを、われわれ大学関係者は歴史的反省として再確認しておく必要があると思います。一般教育の重要性を唱導する大学関係者は少なくなかったのですが、それを大きく育て発展させるための「枠組み」ともいうべき「学部」概念の見直し、新しい学部の創出への努力と支援がきわめて不十分であったといわざるを得ません。

第三に、新制大学においては職能的学部が重要視されたことの一環として、また初等・中等教育の重要性に鑑み、教育学部の設置がC I E関係者によって強く勧告されました。当時、東京大学内部では文学部の教育学系5講座を基礎に教育学科を設置する予定であったとされています。京都大学や東北大学では文学部に教育学講座（教授定員1）が1講座しかなかったのですが、周知のように帝大系大学のみならず各県の国立新制大学には教育学部または学芸学部（後年、教育学部に改組）が設置されたのであります。また、C I E関係者が、日本の教育学研究は思想・哲学研究に傾斜しており、実証的研究を軽視していると批判していたことも重要なことです。今日、わが国の初等・中等教育は、われわれ日本人の眼からみれば問題は少なくないのですが、世界的に高く評価される水準を維持しえております。そのような背景には全国的に教育学部を設置し、初等・中等教育に関する理論的・実践的研究の場

を保障し、その成果に基づき、初等・中等教育の教員養成を行う制度を整備したことが重要であるのだと思います。そのなかで、特に教育学の構築と展開という戦後教育の課題に関して国際基督教大学教育研究所の果たしてきた役割はきわめて大きいものがあったと考えるのであります。

第四に、新制大学教育において、特に一般教育は旧制高校教育と異なり、未経験に属するところも多いため、全国レベルのみならず各大学においても一般教育に関する研究や協議を行い、その成果に基づき、責任体制を整備しながら一般教育を実施すべきことを大学基準協会関係者（例えば、当時の会長和田小六東工大学長のブレインと評価された佐々木重雄）も唱導しています。また一般教育を中心とする学部段階教育において、教育方針の面では、「教授中心の教育」から「学生中心の教育」への転換が、大学基準協会関係者（例えば同協会が公表した『大学における一般教育—一般教育研究委員会報告』昭和26年、参照）によって強調され、単位制度の重視や学生の学習方法の改善が論じられました。

以上に述べたような性格・特徴および問題点をはらんだ新制大学が、1960年代の高度経済成長期にどのような展開をしたのかについての議論は、割愛させて頂くことにして、次に経済成長期の60年代の終わりに起こった大学紛争で問われた問題を整理することを通して、大学紛争・前後期における新制大学の理想と現実が乖離していた側面をみておくことにします。

(2) 大学紛争で問われたものは何か

1968—9年、東大紛争、日大紛争をはじめ全国的に巻き起こった大学紛争において、きわめて素朴な形であったのですが、学生や若手研究者等が提起した問題を大別すれば、次の3つに整理できると考えます。

第一は、大学と社会の関係であり、そのなかの一つは大学が「象牙の塔」であることへの批判です。大学教授会の閉鎖性および教育研究組織（特に講座制）の硬直性が批判されました。もう一つは「産学協同」批判であります。人文系や教育系分野では社会に対する大学の批判的機能を重視する傾向が強

いのに対して、理工系や経済系分野では、産業社会の要求に呼応して、学生の量的拡大に奔走し、教育の質の維持への配慮を怠ってきた。また研究の面でも産業分野との人的交流・協同研究が進展していることなど、大学は「社会に開放され過ぎ」ではないのかという批判であります。

第二は、新制大学が出発期から取り組むことが期待されながら、残されていた課題が提起されたということです。具体的にいえば、今だに新制大学の理念が未定着であり、そのため、最も重視すべきとされた一般教育は空洞化している。また大学院は学部組織と同様に整備されるべきであるにもかかわらず、ほとんど整備されていないとする批判であります。大学紛争の主要な担い手が一般教育課程の学生と大学院学生であったことは上述のことと無関係ではないと思われます。

一般教育・大学院問題に加えて批判されたのは「教授会自治」の閉鎖性に象徴される大学の管理運営の問題と大学における学生の権利・役割を軽視してきたことへの批判でありました。管理運営の問題というのは、現代の大学は学問の自由・大学の自治を国民・社会から担保されており、さらに公的資源からの多くの支援を受けているのであり、このような環境的条件下で大学は、社会的責任をどのように考え、それをどのようにして果すのかという問題につながるものであります。

第三は、大学の量的拡大により、学生が多様化しているにもかかわらず大学はそれに対応する努力が不足しているという批判であります。多様な学生の登場にもかかわらず、入学者選抜方法、カリキュラム、教授方法等は画一的であり、授業科目の単位認定や卒業認定は形式的であるとする批判は、紛争を契機に発足した各大学の改革委員会が異口同音に批判し、数多くの改革提案を提出したことはまだ記憶に新しいことであります。各大学の大学改革委員会等は数々の改革文書を公表し、改革の実施を期待・努力したのだと思いますが、その多くは実現に至らなかったとされています。さて今日、大学教育はいかなる状況にあるのか、現状および問題点について考えてみることにします。

(3) 大学教育の現状と問題点

先ず、大学教育の外的条件として、大学間には格差構造が今日も存在しており、そのような高等教育政策が実施されてきたということが指摘できます。この大学間の格差は、天野郁夫教授の著書『日本の高等教育の構造』（玉川大学出版部）にも論じられていますように、明治期から近年まで、私立大学に対する国家・政府の支援の著しい不足、国立大学にあっては歴史・伝統ある大学を優遇するという「年功性」重視の観点から公的資源の「傾斜配分」の政策が実施されていたことに起因しているとみてよいでしょう。1971年の中教審答申で高等教育政策の「計画性」の必要性が強調され、それは実現しつつありますが、しかし現在もなお文部省は計画機能を十分に整備しているとはいえません。計画的機能が不十分な場合には、わが国の伝統的文化に立脚した「年功性」重視の観点からの従来の高等教育政策を転換するということとは困難であり、それを期待することはできないと思われます。その意味では臨教審答申のなかで、今後文部省は計画官庁を指向すべきだとする提言が示されていることはかなり重要な意味があることだと考えられます。

第二は、大学の自律性の外的条件に関することであります。国立大学の行財政というのは、国家の一般行財政の枠組みのなかにあり、それから相対的に独立しているとは言い難い側面が大きいということでもあります。そのため、大学の財政的・物質的基盤も弱体化していて、改革プランを作成しても、その実現を図ることが困難なケースが少なくありません。

第三は、大学の自律性の内的条件であり、上の物質的基盤との対比でいえば、精神的基盤に関することであります。自律的な組織というのは、大学・企業等の区別をとわず、自己点検機能を整備しており、問題点等を自力で解明します。もしも問題があれば、それを計画的に解決する方策を検討する、つまり改革計画機能も整備していなければなりません。ですから、今日自律的な企業で自己評価・改革計画機能を整えていないところはほとんどないわけです。アメリカの大学や中国の大学においても自己研究部門（Unit of Institutional Research）または高等教育研究所・室などを設置して、大

学の自己評価や改革計画の基礎的活動を支えています。このことは世界各国の大学においても一般化しつつあります。ところが、日本の大学の場合、委員会レベルの組織は設置しているのですが、研究者ないし大学行政専門職員を配置した恒常的な大学自体を調査研究する、いわば自己研究・評価機能や改革計画立案の基礎的機能をもった部門を整備しているところはきわめて少ないように思われます。端的に言えば、自己省察を行い、改善の筋道を考えるという知的・精神的活動を支える基盤が、日本ではきわめて弱体化しているといわざるを得ません。

第四は、大学それ自体を対象とした学問研究がわが国では未成立の状況にあるということであります。大学における研究機能は、学部・学科・講座又は学科目に規定された専攻分野の研究に関心を集中させるという構造のなかで作動しています。総合大学では、学部・学科・講座等の種類も多いので、森羅万象を研究の対象としているようですが、考えてみますと大学それ自体を対象とする学問研究は成立しておりません。

第五は、以上述べたような諸要因が作用して、今日においても大学の理念や教育目標を明確にしえていない大学が、特に国立大学にはきわめて多いのであります。また、新制大学発足以来、約40年になりますが、アンダーグラデュエイト・エデュケーションの正式訳語がありません。このことは日本の大学では、一般教育と専門教育が組織的に分離しているケースが多く、両者を有機的に統合して、学部段階のカリキュラムをデザインすることの必要性が大学関係者に共通認識されていないことを示唆しているのかも知れません。しかも、多くの大学・学部は教育目標（入学者像や卒業者像を含む）が不明確なままで、入学者選抜を行ったり、教育課程を運営したり、卒業者を出していたりしているのであります。教育目標なしに行われる教育的諸活動は、しばしば画一的になったり、形式化してしまう危険性があります。

第六は、教育研究組織に関する問題であります。新制大学の「光源」と期待される一般教育を発展させるべき学部ともいうべき文理学部・学芸学部は、少なくとも国立大学のなかからは今日すべてその姿を消し、現在も19世紀的

学問分類論に立脚した伝統的な学部が優勢であります。大学紛争後、総合科学部や国際関係学部等がいくつか設置されましたが、それらが新しい時代の一般教育を中核とした学部段階教育を創出し、発展させることが可能であるのかどうか、現状では日が浅く、判断を保留せざるを得ません。

第七は、入学者選抜の非教育性であります。教育目標未確定のまま入試が行われることに、その非教育性は象徴されていますが、やや具体的にいいますと、学生のリクルート（募集）・セレクション（選抜）・クラシフィケーション（専攻決定）の3つの機能のそれぞれの教育論的な意味を検討することなく、3つの機能を未分化のまま、同時に実施している大学が大多数を占めているように思われます。入試の前段階で学生に将来の学部・学科さらには専攻領域まで決めさせた上で入学者選抜を行っている多くの大学は、専攻学部・学科の教育の論理あるいは学生定員管理の論理を優先させており、学生の発達性の観点をほとんど配慮していないといえるでしょう。このような大学入学者選抜は目的未確定の一般学生や大器晩成型学生にきわめて不都合であります。彼等がそのような大学に入学したとしても、そこで果たして彼等の能力を開花しうるような教育が展開可能かどうか、疑問はつきません。アメリカの大学では、「人間的資質」や「成熟性」に深い影響を与える課外活動への参加の有無も入学者選抜にとって重要な情報として用いられています。日本では一部の私立大学がスポーツ面での配慮をしているにとどまっています。

第八は、学部段階カリキュラムの非教育性であります。カリキュラムを構成する一般教育と専門教育の間に乖離状況があること、一般教育および専門教育のそれぞれに関しても教育目標を確定していない大学・学部が多く、大学設置基準に規定された類の授業科目群は存在するが、カリキュラム論が不在に等しいことは周知の通りです。また課外活動をカリキュラム論の枠外においており、その教育的価値を尊重しない傾向がみられるようです。そのため、上に述べたように入学者選抜で課外活動を評価対象に含める発想が出にくいのかも知れません。

第九は、教授・学習課程の非教育性であります。それは単位制の空洞化、単位認定の形式化の一般的状況であることに象徴されています。学生の授業科目の履修時間割表を見ると、単位制度に立脚した自学自習を無視した授業科目の履修構造となっています。カリキュラムは過密であり、授業の多くは講義方式であり、学期末の一時間程度の最終試験による成績評価、といった教育風景が一般的であります。「学ぶ方法を学ぶ」教育から程遠いだけでなく「知識集積」型教育の域にも達しない「講習会」型教育とでも呼ぶべき現状であります。

第十は、教育活動等に関する管理運営が非合理的、非近代的であるということです。先程述べましたように自己点検・改革計画機能も未整備のまま、学内各レベル（理事会・評議会・学部教授会等）の意志決定は、長年の経験・慣行等に依拠した方式でなされていますが、それは自律的組織のものとしてはどう見ても前時代的な方式だと考えざるをえません。

以上、個別的に現状や問題点を述べましたが、総合的に現状を評価すれば次のようにいうことができるかと思います。

新制大学発足後、約40年経た今日も、旧制大学的な文化・風土と組織が温存されているといえましょう。具体的にいえば、今日も多くの大学では、①研究至上主義的な大学観が根強い。②そのため、大学教育観は研究教育予定調和論が支配的。③教育・研究組織－学部・学科・講座は研究と教育の一体化を原理とした組織。（大学教育と研究の組織上の乖離はドイツの大学においてさえも、今世紀初めに大学史家F. パウルゼンが指摘しているが、今日においても改められていない）④教員採用・昇任基準は研究業績偏重。⑤講義中心の過密カリキュラムと期末試験による評価方式は学生の発達性や学習の質的改善を軽視。⑥管理運営組織の非近代性－自己評価・改革計画機能の未整備－大学の自治、自律性の精神的基盤の弱体化の6点に整理できるでしょう。

Ⅲ 日本の高等教育の今後の課題

(1) 今後の環境の変化と対応すべき課題

大学史家エリック・アシュビー卿が著書“Technology and the Academics”（邦訳『科学革命と大学』，中央公論社）の中で論じていますように，大学がその生命ともいうべき大学の自治を維持していくためには，大学は，ちょうど生物体のように環境の変化にうまく適応し，そのことによって社会的責任を果すことが重要であるといえるでしょう。勿論，彼が指摘しているように，大学には環境の変化にもかかわらず，変えることなく保持すべきものがあることはいうまでもありません。それは大学の自治であり，教育機能と研究機能の重視であることは近代大学以降の歴史的な教訓であるといってよいでしょう。しかし大学の大衆化時代における研究機能の性格・役割は，後に述べますように，伝統的な学問研究観に依拠したものではなく，それを変革することが必要であります。

大学教育の今後の課題を検討する前提として，先ず，Ⅰ部で簡単にふれた環境の変化のそれぞれを大学教育との関連でどのようにとらえるのか，またそれに対応すべき課題は何か，について考えて見たいと思います。

環境の変化の第一は，90年代以降の青年人口の急激な減少により，大学進学希望者も減り，各大学は優秀な学生を求めて，淘汰の時代いわゆるサバイバル時代に突入することが予想されていることです。この時代を乗り切るには大学における学生の学習・生活の質の向上が重要な改革課題だといえるでしょう。今後青年人口は減少するとはいえ，70年代以降加速された大学教育の大衆化は一層進展すると思われます。このような状況に対応するには，既存の専門分化した研究領域の学問研究業績にのみ力点をおいた旧制度的大学教師像を根本的に改める必要があります。学生の教育・学習の質的发展に学問的関心をもち，教育改革の力量をもつ新しい大学教師像を創出し，そのような大学教員養成等を可能とする試みを促進することが，全国的視野からだけではなく各大学・学部にとっても今後の重要な改革課題だと考えられます。

環境の変化の第二は、大学の国際化の動向であり、諸外国大学との教育研究交流の増大と関連することです。この変化動向に対応するためには教育・研究の水準を国際的に「通用性」をもちうるものに改めることが強く求められています（喜多村和之『大学教育の国際化』玉川大学出版部）。外国大学と日本の各大学との単位互換が可能となるように努めなければ、外国大学へ留学する日本の大学生にとっても、またわれわれの大学で学ぼうとする外国人留学生にとっても修学期間が長期化するなど不都合が少なくありません。

そのうえ、初等・中等教育の国際的評価の高さとは対照的に、日本の大学教育の国際的な評価はきわめて低い（例えば、日米教育協力研究・米国側研究報告書『日本教育の現状』：天野勲編『日米教育協力研究報告書－相互にみた日米教育の課題』第一法規 1987年所収）のであります。わが国で教育研究の条件が最も良いとみられている東京大学の教育研究の水準が世界の大学のランキングで100位以下と評価したアメリカの学者の報告が公表されています。これらの国際的評価には検討の余地はあるとしても日本の大学は教育研究水準が低下し、危機的状态にあることは否定できないように思われます。このような日本の大学の現状が国際的に知られているからでしょうか。東アジア諸国からの優秀な留学生は、日本の大学よりも欧米の大学を志願する傾向があるといわれています。経済的に豊かなわが国の大学は、肝心の日本の青年に対して、現在もなお国際的にみて質の高い教育は提供しえていない状況にあると見るべきかも知れません。明日の社会・時代を担う人材養成の重要性を考えたとき、国際的「通用性」をもつように日本の大学教育の質的向上を志向することは、われわれ大学教授団にとって不可避の課題だと思われます。

環境の変化の第三は、生涯学習化・情報化・成熟化といった社会の変化動向が今後さらに進展するであろうということです。生涯教育・学習社会化の動向は科学技術の急速な進展に伴う知識爆発により、既存知識の寿命の短縮化の事態が進行してきたことに呼応して、生涯にわたる教育・学習の必要性が、国民の側からも産業社会の側からも要請されている動向を指して

います。それは1965年ユネスコの会議でポール・ラングランが生涯教育の必
良性を強調したことに端を発しているとされています。生涯教育論では、世
界各地で実施されている職業訓練においても、知識寿命の短縮化等の動向に
より、一般教育の重要性が強く主張されています。そのなかで教育方法に関
しては、知識爆発・情報過多時代に対応すべく「知識集積型」教育から「学
ぶ方法を学ぶ」観点を重視した教育への転換が強調されています。われわれ
は生涯教育・学習論の教育的意味の重要性を再確認する必要があると思いま
す。他方、すでに生涯教育・学習社会の動向は進展しつつあり、各大学にお
いて社会人学生等の増加現象がみられます。社会人学生の登場は、彼らの高
等教育を受ける権利の拡大といった観点からも支持されねばならないでしょ
う。それと同時に彼等は、学習意欲が高く社会的経験も豊富であるため、大
学教師や若い学生に対して教育研究上好ましい刺激を与えているケースが多
く、またそのことがわれわれ大学教師にとって教授内容・方法の改善を考え
させ、促進させる一つの契機となる可能性をもっていると考えられるのであ
ります。

情報化社会の動向は情報科学・技術の革新、急速な進展によってもたらさ
れつつあるものです。講義中心主義で、多数学生に対する「一斉授業」によ
り、個々の学生の能力・進度を軽視していた、従来の大学教育や学校教育を
原理的に改革しうる可能性を、今日の情報科学・技術に基づく教育工学等は
潜めています。他方、情報化の動向の中で疑似体験等の過大化により、学生
の自然認識や社会認識の形成に悪影響がもたらされる可能性があります。こ
のような消極的側面を十分配慮しながら、世界各国においては資本主義・社
会主義の体制を超えて、情報技術等による教育改革の実現への努力がなされ
ています。諸外国の大学におけるこの種の試みのなかには学ぶべきものは少な
くないと考えます。

成熟社会の概念は、1960年代にイギリスのノーベル賞受賞物理学者D. ガ
ボールが最初に提唱したとされています。成熟社会とは、社会が豊かになり、
物質的価値よりもむしろ精神的価値が重視される時代・社会を指しています。

先にも述べましたが、専門教育重視傾向の強いとされるヨーロッパの大学においてさえも、職業的目標や専攻分野の目標が確定しえていない、いわゆる一般学生（general student）の登場を、イスラエルの学者J. ベン＝デービットが著書“Center of Learning”（邦訳『学問の府』サイマル出版会）の中で指摘したのは1970年代のことです。これは社会の成熟化動向と無関係ではないと思われます。ベン＝デービットは、同書のなかでヨーロッパの大学においても、従来のような専門教育重視主義は限界があり、今後、価値形成の一般教育が重要であると強調しています。現実には、1960年代後半以降、イギリスの大学においては一般教養教育重視の観点からの教育改革を実施しているところが少なくありません（新堀通也監訳『イギリスの新大学』東京大学出版会）。前述のベン＝デービットの主張は、成熟化社会の動向を強めつつあり、しかも今もって一般教育軽視傾向の強いわが国においても十分に配慮すべき内容を含んでいます。日本の大学における現状の一般教育が、新制大学発足以降、40年間の歩みの中で、今だに成功しているとはいえない状況にあることは、残念ながら否定しがたいのですが、しかしながら上にみた日本社会の変化の動向の中で、今後一般教育の重要性が一層強まり、むしろ専門教育の一般教育化への試みさえも必要であることを示唆しているように思われます。

（2）大学教育改革の課題—環境の変化への自己適応のための条件づくり—

次に、環境の変化や大学審議会の動向も想定しながら、大学教育改革の課題およびそのための自己改革の条件について考えてみます。

第一は、各大学・学部教育・学習の質的向上への取り組みということです。この課題に対応するには、教育目標を再検討・明確化する努力が必要であり、この新しい目標に基づいて入学者選抜からカリキュラム・教授・学習方法・単位認定、課外活動、卒業資格認定等の全ての教育的諸活動のあり方を見直していくことが求められているということです。高等教育研究がかなり進展し、一般教育や学部段階教育に関して豊富な経験をもつ、諸外

国大学の事例に学ぶところも少なくありません。当然のことですが国内大学の経験から学ぶところも多いだろうと思います。この意味で、国際基督教大学は高等教育研究の面でも教育実践等の面でも日本の多くの大学にとって一つの重要なモデルとしての役割が期待されているのであります。

教育・学習の質的向上をはかる上で、同様に重要だと思われる課題に、教育（機能）と研究（機能）のそれぞれと両者の関係を検討することがあります。専門分野が細分化・高度化している現代において一般教育や学部段階の教育内容と教授団の研究内容との乖離状況は否定しがたいと思われます。教育目標（卒業者像等）に基づくカリキュラムを設計しようとするとき、既存の研究領域でカバーしえない学際的・境界領域的な学問研究が必要であると思われます。また教育、学習方法の改善方策を指向した研究も不可欠になると考えられます。このように教育の内実を豊かにする観点からの研究が奨励され、教育と研究の乖離状況の解決に資することが期待されています。その際、教育それ自体をどう考えるかについての研究が重要であることはいうまでもありません。このような新しいタイプの研究—大学論・学問論・大学教育論・教育方法論等々—を進展させることによって、その成果を大学院教育に反映し、大学教員養成機能等の整備を行い、明日の大学教育の発展に資することへの布石とすることがつよく期待されていると考えます。

第二は、大学の自律性の内的条件に関連するもので各大学の意志決定の質的向上の必要性であります。端的に言えば、管理運営システムの近代化ということです。具体的にはⅡ部に述べましたように自律的組織として不可欠な自己評価機能と改革計画機能を整備し、それらの成果に基づいて大学の組織運営を行うということです。自己評価機能等のあり方については、諸外国大学の経験および日本の大学の先見的試みから学ぶところも多いと考えられます。つまり大学の研究機能の一部を管理運営の近代化・活性化に向けて作動する必要があるのではないかということです。

第三は、大学の自律性の外的条件づくりであります。大学基準協会・私立大学連盟等々の大学連合体において、各大学は知的エネルギーを結集して、

高等教育政策，例えば公的資源の拡大，配分原理の変革などの諸問題に関して積極的な検討を行い，それに基づき意見反映ができる方途を確立することが必要であります。また大学連合体は各大学の自己評価を理論・実践的に支援し，かつ大学間の相互評価方法を開発しながら，各大学の自己評価に公正性を付与する役割などが期待されます。公正な自己評価は，大学が社会的責任を遂行すること，ひいては大学に対する国民・社会からの信頼を回復させ，大学の発展に資する点からも検討すべき課題ではないでしょうか。

第四は，旧制大学的な文化・風土の変革を視野に入れた大学・学部内部の組織構造等の改革・改善の必要性であります。例えば，教員の採用・昇任基準における研究業績偏重主義を改める。講座・学科目に規定された領域の研究成果のみならず，一般教育の内容を豊かにする上での学際的領域の研究や教育方法に関する研究，教育改善の新しい試み，さらには教育改革計画の立案・実施などの委員会活動などを積極的に支援し，それらの諸活動を評価するような方式を組織運営の中に構造化していく必要があります。長期的には伝統的な学部・学科の構造や組織運営の構造をこのように変革することが重要であります。このような大学の組織・運営等の構造改革を通して，超長期的に大学の文化，風土が変化するであろうことに期待しようというわけです。

以上のべました改革の課題の順番は，重要性の順序や着手の順序というわけではありません。各大学は，それぞれ固有の事情があると思いますので，その事情に応じて可能性のある課題から検討されることが望ましいと思うのであります。

おわりに

戦後日本の大学がどのような環境の変化に直面し，それにどのように対応したのか，また現在，われわれはどのような課題に当面しつつあるのか，今後の大学の課題は何かについて，E. アシュビーにアプローチのアイディアを借りて，また大学史・教育史・比較教育・教育社会学等の分野のこれまでの研究成果に学びながらお話しをさせて頂きました。余りにも多くの事項にふ

れましたので内容が散漫になったかと思います。それで最後に、戦後日本の大学教育の展開過程をふりかえって、われわれ大学関係者が本来重視すべきことでありながら、軽視してきた問題を確認し、まとめとさせて頂くことにいたします。

第一は、環境の変化にもかかわらず維持すべき大学の自治にかかわることです。日本の大学は大学の自治を支える物質的基盤が脆弱であることも作用して、今日、知的・精神的基盤さえもきわめて弱体化しているということです。このような状況下においては、「知性の府」としての大学の復権を志向して、その精神的基盤を確立させ、国民・社会からの信頼を回復させる。そのことが結果として大学の物質的基盤の強化に結びつくのではないかということでもあります。

第二は、環境の変化にもかかわらず大学が維持すべき教育機能と研究機能に関することです。日本の伝統的な大学は、学部・学科あるいは講座という組織に限定された領域の学問研究を推進することを目標として、大学の研究機能を作動させてきました。しかし、現代においては、世界各国の大学が萌芽的な形態で行っていますように、量的に拡大した大学の教育機能の質的向上の課題、学問研究が専門分化・高度化した現代における社会と大学における研究機能のあり方と両者の分担、大学における教育機能・研究機能を活性化していくための組織運営のあり方、大学における教育・研究改革の阻害要因の解決方策等に関する、いわば大学自体の諸活動そのものを研究対象として、それに大学の研究機能の一部を作動、展開させることが、日本の大学においても強く求められていることです。このことは、大学の自治の精神的基盤の強化のための方策の一つであることは、いうまでもありません。

第三は、各大学において、以上に述べた2つの種類の新しい試み・活動が展開することを支援しうるような高等教育政策が実施されるべく、各大学は知的エネルギーを大学連合体に結集して国民・社会に働きかけることが強く求められているのではないのでしょうか。

少なくとも以上の3点は、われわれ大学関係者にとって不可避の課題ではないかと考えております。

皆様、ご静聴どうもありがとうございました。

司 会： 関先生どうもありがとうございました。しばしば世の中には「熱」というニック・ネームを奉られる先生がいらっしゃるものですが、多分関先生も大学では「熱」というニック・ネームを頂いているのではないかなと思いました。いつも感銘を受けるのですけれども、熱を込めて私達の大学が当面している問題と課題を、総合的にまた深い視点からお話しいただいたことをあらためて感謝したいと思います。

関先生は昨年十月の十日にこの御本をまとめられましたけれども、『日本の教育改革・歴史・現状・展望』と題する書物でございまして、多摩川大学出版部から出ております。長年に渡る関先生の大学教育研究の成果を大学教育改革という視点からここに込められておりますけれども、この本にまとめられた考え、そして大学院で講義をなさるとしますと少なくとも1年以上講義なさる内容を、1時間にまとめて解りやすく、またたくさん情報を含めてお話しいただきました。

質疑応答

司 会： 最初にお約束いたしましたように、質疑に応じてくださることになっております。ご所属とお名前をおっしゃった上でご質問をしていただきたいと思います。

質 問（司会者）： 私から一つ。先生は新制大学がヨーロッパ大学モデルからアメリカ大学モデルへ移行したというふうにおっしゃられましたけれども、私はどうもそうではないような、形だけがそのようになったので、中

身はヨーロッパ的なモデルが残っているんじゃないかと、それが現在の大学の問題の非常に大きなものの一つなのではないか、というようなこと思うのですけれども、いかがでしょうか。

答： 私が申し上げたのは、現在の新制大学のなかに——先生がおっしゃる旧制大学というものがもしヨーロッパ大学をモデルにしたものだったとすれば、それが今も温存されていることに関しましては同意いたします——ただ新制大学といったときに、当時の大学基準協会の方々が目標とされたのはそうではなかった、ということを申し上げたのでございます。

質 問： ICUの人文科学で神学を教えている古屋ですが、国立の広島大学にも——っていうと失礼ですが——先生みたいな方がいらっしゃるのに、なぜ日本の大学がいつも改革、改革と叫ばれながら変わらないんですか。その関連で、文部省をどういうふうに評価なさるのかお聞かせください。

答： 何か私が申し上げる話が仮に正当性があったとしてもですね、正当性ある議論を誰かがすれば大学が改まるかっていうと、僕は大学っていうのは、大学であれ組織体っていうのはそんなに変わるものであるというふうに考えておりません。今日ここには文化人類学の先生もおいでですから、その先生方に補助していただければ一番有難いんですが、私最近書いた論文のなかで教育組織変革論の観点から大学教育を見直すというのを書いたんですが、それは組織心理学の知見を若干私なりに勉強したんですが、その知見を一番フルに活用しているのは大学ではなくて企業体なんですね。で、企業体も一番苦勞しているのは組織の従来からのもっている文化を、新しい時代の文化に切り替えるにはどうしたらいいのかという問題に苦勞しているわけです。その問題が、僕は大学の場合にも根底にあって、その問題を解決する課題を、大学紛争期には多くの大学では大学教員の意識

改革が必要であると言うふうに語ったんだと思います。それを僕は人類学ないしは組織心理学者の言葉を使えば組織体の文化とか風土を変えんという問題だろうと考えるわけです。そうだとすると、何か理論だとか提言があったって変りっこないわけです、ある運動がなければ。その運動っていうのは、一人か二人がやったんでは恐らく不十分でしょう。それをやっぱり全学的なものに展開していく必要がある。そのためには恐らく、企業体で既に努力しているように、やっぱり意志決定機構というのが極めて重要な意味を持っているだろうと僕は考えている。そのためには、学長とか学部長とか、リーダー・シップをとられる方の役割が非常に大きい。それだけではもちろんうまく行きませんが、その役割が非常に大きい。日本においては、やはり民主化ということで学長とか学部長とかを選んでも、彼の持っている良識をフルに活用するように制度のほうは動いていないのですね。そのために問題の一つはあると思っています。文部省にしましては、私は政策論としましては文部省は独自にあの政策を考え、決定したと思っています。然るべき審議会があって、それによっているわけです。審議会の構成メンバーが、従来国立大学ですとT大系の先生方なんですね。そうすると資源の配分構造はセニョリティー重視っていうのが変わらない。当初におきましては文部省、つまり文部官僚のほうが大学の先生方より先進性があったというふうに評価されております。現在でも、実は広島大学の場合が一番良く分るんですけども、各学部がいろんな改革案を持ってきまして、文部省の方のほうが見識があるわけです、残念ながら。大学人のほうが見識があれば持っていったプランを説得できるんですけども、向こうのほうが見識があるもんだから困ったもんだと僕は思っているわけです。そのあたり、僕はやっぱり大学側がもっとしっかりしないと困ると思っています。政策問題、いろいろと問題があると思っています。しかし、僕は大学のほうが、まだだらしないと思う。

質 問： 恵泉女学園の村井でございます。私は前、大きな大学をやってお

りまして、私立の大きい大学の大きい改革は非常に困難だ、だけれどもいつも言われるのは、お金さえあれば出来るんじゃないかということです。ところが、お金をかけている国立大学が一向に改革されない。そうするとお金だけでは解決されない。結局、先生の問題だと思うんですね。その場合に1990年以降、日本にある大学がもっと淘汰されないといけない。私はよく私立大学は3分の1になればよいというようなことをよく言ったんですけれども、先生は今日本の人材構成から言って、東大を含めた学校からどのくらい減れば、それでやっていける先生があるとお思いになるでしょうか。

答　：　村井先生は早稲田大学で非常に重要なお仕事をしておられたうえで、私にお聞きくださっているんですが、あえて、お答えしますと、私は、減ればすむ問題だというふうには思っておりません。お金の問題というのは端的に申し上げますと、教育研究条件を改善するための措置だと考えております。教育研究条件改善というのは、確かに教育の研究の面で改善のための重要な手段ではありますが、それは十分条件ではないと思うんですね。必要条件かも知れませんが十分条件ではないと考えております。特に教育の面での改革とか改善ということを申しますと、現在、この国際基督教大学の先生方の有志の方々を中心に始めておられるファカルティ・デヴェロプメントの活動というのがございます。これは一般教育学会を中心に、全国的な広がりを見せておりますが、端的に申しますと、先生方の教育をしていくうえでの能力を向上していくということです。これはある意味で運動なんですね。そういう運動が平行になれば、条件だけ良くして、教育とか、研究の質が高まるというふうに、私は考えておりません。そういう教育面で見ますと、ファカルティ・デヴェロプメント活動に対応する研究面の活動もあろうかと思われませんが、そういう運動みたいなことが日本のなかでどれくらい今後発展するのか。そのためには、大学における意志決定機構とか、あるいは計画機能とか、自己評価機能というものを一方で整備しないとうまくいかないんだろうと思うんです。そういう話が全然無いだけで、た

だどの程度大学がつぶれればうまくいくのかという議論は私はしたことがございません。私は全部がつぶれなくて、全部が発展することを願っております。

村 井： ありがとうございます。別につぶれないことを願ってはおりますけれども。

関（続けて）： 今の状況ではどうにもならない。私はいくつか提案しているなかで、まず国立大学を、学校法人化して、それから今の私立学校法のやり方も解決しなければいけないと考えております。アメリカの州立大学もご承知のように、かなり一般の人の意見が入っております。ですから、根本的に国立大学が文部省の支配で動いている、これがもう根本的に悪いのではないか。また私立に対しては学生に対して学費ローンですか、まあ親が持つのもよいでしょうが、本人が持つこと。それから、それにたいして学校側がよい学生なら保証できるはずですから、学校に保証させればですね、私学を改善しようと思ったらお金をかけられるんじゃないかとそんなことを思っております。

質 問： 本学の卒業生で、ただいまお隣の農工大学の工学部におります。関先生のお話は、日頃自分達も非常に悩んでいた問題を見事に整理して下さって、非常に胸の晴れる思いがいたしたわけでございます。それで一つだけ教えて頂きたいのですが、新しい学問分野を学部組織や大学院組織で確立いたします場合に旧来どうしても、大陸法的な発想で、要するに哲学から今日のお話にございましたように分化した形で、学問分野を整理して新しい学部を作って、そういうレポートを文部省に持っていきますと、関連部会などで理解を得られやすいんでございます。が、新しい国際科とか、情報科とか、環境対応の学問分野で対応いたしますときには、どうしても学部とか大学院の構成が Problem solving , 問題解決型のサイエンスに仕立て

上げることも時によって必要なわけでございます。また、その必要性が、むしろ、経済界とか産業界から非常に強い要請であるわけでございます。これは、いわば大陸法的な発想に対して、英米法的なケース解決的な発想に分類できるのではないかと思うんですが、そういうものがなかなか本省や関連機関において理解され難い。そしてその卑近な例を申しますと、例えば、先年話題になりました不動産学部というものがアメリカにあって、日本にも作ろうとした先生方がいらしたわけですが、そういうのは各種学校の領域であって大学教育の領域じゃないと、まあ最終的には否定されたわけです。不動産学部に限らず、そういう問題解決型、環境対応型、条件適応型の新組織を改革の一環として作ろうとするときにどういうふうに今後対応したらいいか、という点についてぜひお知恵をこの機会に授かりたいと思います。

答： 今のご質問に答えられるような立場の人間ではないですし、また答えるだけの力量がないものですから何とも申し上げようございません、率直に申しまして。そう申し上げるのは、例えば国立大学のなかで東京工業大学というのがございまして、あそこは戦後工学部だけで出発したんですが後に理学部をつくったんです。国立大学のなかで理学部を持っている唯一の大学です。永井道雄さんがあその大学におられたときに、社会科学系の学部を創られる努力をなさったんです。これは、東京工業大学というのはアメリカのMITをモデルにいたしておりますし、MITは御存じのように工業大学でございしますが、経済学のノーベル賞の学者が去年も2人目が出たわけです。つまり経済学の分野でも世界で最高峰なわけでありまして。人文系でも非常に重要なメンバーがいます。例えば言語学のほうではチョムスキーがいるわけです。チョムスキーは第五世代のコンピューターの原理に深く関わるような仕事をやっているわけです。ところが日本では永井道雄さんがいた時代の東京工業大学では社会科学系の学部を作ろうとして、もちろん東京工業大学の頭の固い教授団が反対したのはさることながら、文部省でも認めてないんですね。で、そのために東京工業大学は社会

科学系の学部を創ることを断念して、社会工学科というのを創ったわけです。そういう形で広い視野から人材を養成することに関して、日本の、これは文部省だけでないんです、大学人そのものがいまだ弱い。最近では中部工業大学というのがありましたけれども、あそこが国際関係の学部を作りまして中部工業大学という名称をやめざるをえなくなったわけです。あそこ関係者は英語では従来の中部工業大学の原訳を使いたいってということすら言っているわけです。そういうことが、頭の片隅をよぎりまして、それにはたいしてどうしたらいいかっていうと、一言で答えられるようなことではないわけです。御了承ください。

司 会： ありがとうございます。文部省の見識のある方の御意見を聞きたいという御要望も多いようですので、文部省の留学生課課長の三村さんが、個人の資格でいらっしゃっていますので、何か一言助言と申しますか、頂けるとよろしいと思います。それから国立国語研究所の野元先生がいらっしゃいます。これはチョムスキーとの関係ということではありませんけれども、人文科学などの関連でこの問題についてちょっとお聞かせ頂けるとうれしいと思います。

三 村： 私個人の、今日の先生のお話をうかがっての感想の一つを述べさせてもらいたいと思います。ご指摘になった問題点というのは、私自身全くそのとおりだということを感じまして、本当にどうして我が国の高等教育というのは問題だらけなのであろうかと、今更ながら思います。かつて自分自身が高等教育を受けたわけでございますが、その個人的な体験から致しましても、私は文科系だったわけでございますけれども、一体あそこに大学教育というものがあつたのであろうかと、いまだにそう思っておるわけです。そういうものと現実には日本の経済力がこれほど拡大し、非常にグローバルな展開が行なわれ、科学技術に致しましても、それは一部の分野ではトップ・レベルを成している。この全体の、我が国が現実には達成してきたこ

の間の戦後の達成というものは、やはり国際的に見ても極めて驚異的出来事ではないかというふうに思うわけです。そういうものを支えてきたのは日本人が基本的に支えてきたのであらうと思います。その場合に高等教育を受けた人達ってというのが、これは膨大な人口に上るわけですが、社会のあらゆる分野でいろんな形で活動してきて、このような事態を達成できた。問題というのは高等教育だけでなく、社会のあらゆる分野に、問題ばかりあるわけですが、それは一応置いて、そういう大きな達成物というものと、大学、今日ここで示されたような戦後の日本の大学のあらゆる欠陥というものとを、どのように整合的に説明しうるのであらうかという点が非常に問題なのであります。そのところをどう繋げていいのかというのが、一つの私自身の疑問としてあります。それからもう一つは、やはりこういう問題点がどうして生じなければならなかったのか。そのいろんな根拠というのがあるわけですが、それは大学教育内部だけでなく日本全体で非常に深い、歴史的な問題もあるでしょうし、その克服の道というのは非常に大きな研究の対象であらうということでございます。

野 元： 国立国語研究所の野元でございます。私は、教育については全くの素人であります。しかし今日の関先生は理論物理学をやっておられて教育の方を、ここにおられる都留春夫君は、君と付けるのは私の小学校のときの同級生だからでありますけれども、都留君は農学であったのがこういうやはり教育のほうに首を突っ込み、むしろそちらが専門になったということ、やはりそれぞれ専門教育をされている間に、高等教育はこれでは駄目だということをお感じになって、それぞれ教育の方に入ってこられたのだらうと思います。教育というものは非常に崇高なものだらうと私は知らないながら思うわけですが、このことは例えば文部省の国家公務員の給与の表を見ますと、研究職よりも教育職の方が少し良いということは、やはり教育の方がより高いという評価を下しておられるんだらうと思って、これは私かねがね不満なんですけれども、そういうふうに判定されていれば

しょうがないと思っております。ところがその崇高な教育に従事されているはずの方々が研究指向的であるということは、どうも私には納得できないところがあります。もっと教育をやらないかと、もっとよい教育をしろというのが私達の研究の現場からの発言でございます。

司 会： どうもありがとうございました。

第二部 パネル討議

讃 岐（司 会）： 今日このパネルに参加して下さった方々を紹介いたします。まず生田孝至氏は本学大学院教育学研究科視聴覚教育法を専修し修士号を得た後、1973年から新潟大学教育学部で助教授として教育方法学の講座を担当しておられます。

近藤邦夫氏は、本学の教養学部社会科学科を卒業の後、東京大学大学院教育学研究科で教育心理学を専攻されました。東京大学学生相談所の助手、順天堂大学の講師を経て1985年から東京大学教育学部助教授として、臨床心理学、カウンセリング、学生相談を担当しておられます。

立川明氏は本学教養学部教育学科を卒業後、修士課程を本学大学院教育学研究科で済まされ、アメリカのウィスコンシン大学でアメリカ大学史研究でPh.D.を授与されました。現在、ICU教養学部教育学科教育学、及び教育史学、特に大学史に関する部門を担当しています。教養学部副部長も兼任しています。

上野田鶴子氏は本学語学科を卒業された後、大学院教育学研究科で修士課程を終えて、1971年にミシガン大学からPh.D.を授与されました。ICUで専任助手、ミシガン大学極東言語文学科コース、東京大学医学部音声言語医学研究施設専任講師等を経て1977年国立国語研究所日本語教育センターの室長、1985年からは国立国語研究所の日本語教育指導普及部長です。

まず、立川さんから全般的な指摘をしていただき、次いで近藤さんから現在の大学生像を中心として御発言いただき、そしてその次に生田さんから教育の方法に焦点をあわせて御発言いただきます。そして上野さんからは日本語教育との関連で留学生の問題、国際化にどう対応するかというふう

なことにつきまして御発言いただきます。

キー・メッセージ、あるいはキー・メッセージズを先に、そして次に具体的な問題提起をしていただきます。

それでは立川さんからお願いします。

立 川： 立川です。最初にいくつかお断わりがあります。関先生もおっしゃられておられましたけれども、自分の分野による物の見方の範囲というものが決まっております、私はどちらかというと歴史に近いようなことをやっておりましたので、他の分野のことについては直接の知識というものは極めて限られております。それから本来は重要な提案もすべきだと思うのですが、私は主として、問題を出すことに限らせていただきます。最後に、実は関先生には先ほど30分ほど前に、手品についての種明しをすでにしていただいてしまって、大変困っています。かなり重要な問題がここで出てしまったと…。それで、最初に、私が自分のサマリーに掲げましたことについてお断りを申し上げます。一応四つのことをお話ししようと思ったんですが、私としては主として一番の問題に限って、その問題から派生するかぎりにおいて二番・三番・四番をごくわずか述べさせていただきたいと思います。実はこのほかの部分は上野先生をはじめ、後でお話をさせていただくことになっております。

どうぞ最初に私が配りました2枚綴りの大きな紙を御覧になっていただきたいと思います。左のほうは日本の文献から採りました。多くの方にはもう良く知られている資料ですが、日本の自然科学の研究の量が現在、あるいは近過去とっていいのでしょうか、近未来があるのなら近過去があっても良いと思うんですけれども、どの程度の規模のものかというのを数字で示したものです。その数字というのは実は日本の化学の論文が毎年どのくらいの数、アメリカのオハイオ州のコロンバスというところで毎年世界中の化学の論文の要約を集めている、そこに登録されているかを示した数です。そこに大学の名前がずっと出ています。これは全部ではありませんが、

世界の主要な大学について調査をしたものです。みなさんご信じになるかどうかは別として、世界の大学に関するかぎり、実は最も多く、そのアメリカのコロンバスのケミカル・アブストラクトに論文が収録されている大学は、日本の三大学、すなわち東京大学・京都大学・大阪大学なのです。それに続いてようやく、二、三のアメリカの大学が出てきまして、そのあと東北や名古屋・北海道といった旧帝国大学の顔が見られます。これはある意味では驚くべきことで、日本の大学が、研究を非常に重要視しているということが、単に掛け声だけではなくて、具体的な数字になって表われている決定的な例ではないかと思います。

実は、先ほど良く耳を済ませて聞いておりましたら、実は関先生も「研究中心」とは言っておられませんでした。「研究至上主義」と言っておられまして、同じように野元先生もその言葉を使われまして、「研究中心」と言っておられないのは注意深いご発言で、感心いたしました。私の疑問はこういうことです。こういうことから見ると、日本の大学は研究を中心にし、研究に極めて力を入れている、そういう大学であるのか、大学はそのように運営されているのか、これがまず疑問です。

この表を見るかぎり、そういう疑問はまず出てこない、と考えられます。しかし、次に揚げましたBは全く違った結果を示しております。これは既に関先生に種明しをされてしまった部分なんです。実はアメリカのある研究者が、そしてその人はある組織的な背景を持っているわけなんです、アメリカの大学の質を調査し、その結果を公表しております。グールマンという人です。この人は同時に世界の大学のランクを付けるという仕事をしております。ここにある表は、実はアメリカ合衆国を除いた世界の大学のランクを、どのくらいレベルの高い大学かということを、付けた表なのです。上からパリ大学をはじめとして、モスクワやオクスフォード、ケンブリッジという大学がずっと並んでおります。アジアの大学は上位に名前を出していません。ようやく67番目に東京大学が姿を現わします。先ほど申し上げましたように、これはアメリカ国内の大学を含んでおりません。もし合衆国内の大

学、例えばハーバードやスタンフォードやミシガンというような大学がこのなかに名を連ねることになりますと、下位の大学はさらに下がって行くでしょう。先ほど関先生もおっしゃったように、ここに唯一顔を出している東京大学は、もしかすると100番から滑り落ちてしまう可能性もあるということです。

一体これはどういうことなのか。日本が非常に高度成長を遂げているという事実と、大学がかくも混迷を極めているという事実を、整合的に説明するにはどうしたらいいか、という問題が先程出されました。実はこの問題は、大学内部にも存在しています。日本の大学は、一方では非常にプロダクティブであり、世界のどの大学に伍してもやっていける、負けることはないというデータが示されています。しかし、他方では、質の面から見ると、別に東大で自分が勉強したとか教えているという立場にないものにとってさえも歯がゆいような、極めて低い評価を、与えられているのです。この二つの間の矛盾はどうして起こるのか、というのが、私の問題提起というか、素朴な疑問であるわけです。

これについては、説明はもちろん様々ありうると思います。例えば、明らかに欧米の人間が評価をしている以上、どんなスケールを用いて、どんなに客観的にものを計ろうとしても、そこには当然欧米中心の偏見というものが入る。ましてや質を計るときに、偏見が入り込まないはずはない。そこまで言わなくても、多くの日本人学者が物を発表するときに、自分の言葉ではない、外国語を使って発表すれば、相当、水で薄められた内容になってしまう。そういうギャップもあり、その結果として、恐らくこういう評価が下されたのだらう、というのは一つの解釈ではあると思います。

しかし、そういう解釈だけでこのギャップを埋め尽くすことはできないのではないのでしょうか。かなりの部分はそうした理由があるとは個人的に思いながらも、私個人も、やはりこれには、それだけでは説明できない別な原因があるのではないかと思います。

そのなかで、私も多少外国で大学院の留学の経験をしたので、学問の

水準というものにたいしての考え方が、例えば日本と欧米では多少違うと感じます。どういう研究を優れた研究とするか、どういう研究をすれば学位を取ることができるかと回りの人が認めるか、認めないか、ということについての基準がかなり違うということは、別に留学をなさらなくても、多くの方はどこかで必ず考えられている問題だと思います。しかし、そういう問題は、中にはいっていきますとかなり複雑ですし、分野によって違うということもあるかもしれません。最後には水掛け論に終わってしまうこともあります。そこで、我々が誰でも認めざるをえない事実在即してみるとどういふことが言えるか、少し考えてみたい。

次のCというのをみて下さい。これはどういう資料か、ちょっと説明させていただきます。これは、実は私に近い分野で、日本では研究者がどういう種類の雑誌に、自分の論文を実際に発表しているか、を一方で見ました。すなわち、教育史学会は、二年ごとに会員が書いた論文を、申告にもとづいて、全部掲載しております。そのリストから、会員が書いた論文のうちどのくらいの数の論文が学会の雑誌に載っており、どのくらいの数のものが大学やあるいは研究所の紀要に載っているか、が分ります。それを一番新しいデータに即して整理しましたところ、300点余りのうち、約80点ほどが実はいわゆる学会の雑誌というものに載っておりました。それから約230点、すなわち六割六分程度のものは実は各大学が出しています紀要、例えば国際基督教大学教育研究所紀要に載っておりました。これと何を比べたらよいか。難しいんですが、その次に選びましたのは、私の専門に近いあるアメリカ人が、アメリカ大学史の分野についてアメリカ人の著した著書・論文の文献目録を作りました。その文献目録の中から、あまり古いものは除き、1970年より後に出た論文だけ選んでみました。この中、約50点、63のうちの50ですから約80%は、全て学会の雑誌に載っております。つまり全米、あるいはもう少し広い範囲の人達によって投稿され、審査され、そして掲載される。そういう雑誌に載っております。それから更に、約20%にあたる13点が、名前だけで見れば日本における大学紀要に近いようなもの、例えば、

“Harvard Educational Review” とか “Teacher’s College Record” などの名前が付いた雑誌に載っております。しかし、これは実体はかなり違います。経験のある方はお解りになると思うのですが、“Harvard Educational Review” は、あらゆる点から見て、日本の大学の紀要ではありません。完全に外に向かってオープンになっていまして、編集こそ自分達でやっておりますけれども、日本の学会の雑誌とほぼ同じ性格のものです。これは、“Teacher’s College Record” についても同様です。そうしますと、アメリカではこの分野の論文の実に 9 割は学会の雑誌に載っていることになります。

これは何を意味するのでしょうか。もちろん日本にも、各分野分野における研究者の共同体というのがあります。私もいくつかの末席をけがしております。はっきりとした共同体があります。他方には、しかし、日本には強固に、大学単位の共同体というものがあります。具体的に物を発表し、批判しあうという場面では、数で言えば、ここの大学、ここの研究所における発表のほうがチャンスが多い。それにたいして、アメリカの大学では、ここの大学で研究を発表する、という機会は現在では少なくなっております。大学院生は、学会の雑誌に投稿せざるをえない状態になっています。そういう違いがあるのではないか。これをもう少し違う見方から言えば、学問活動において、比較的公平な、客観的な立場で批判の行なわれるケースが、相対的にはアメリカのほうに多い、日本では相対的には少ないのではないか、と思うのです。

実はこの問題は、もう少し根が深いようです。なぜかという、我々 I C U も含めて、大学を具体的に見ていきますと、日米にはまだまだ大きな違いがある。一番最後の表に行きますが、これは実は日本とアメリカの大学の教員の出身校を比べたら、どう違うかというのを見たものです。ここにはオレゴン大学とコロンビア大学のティーチャーズ・カレッジがたまたま手近にありましたので利用しましたが、一番下には京都大学の工学部と東京大学の工学部の教員の出身校を、それぞれ挙げてみました。いろいろ違うことが

あります。一つは、もちろんそれぞれの大学に奉職している者の背景のバリエティという点で、アメリカは極めて大きい。日本は、良い大学に関して言えば、相対的に少ない。ティーチャーズ・カレッジはかなり良い大学です。ここから、もう一つ、しかし、より重要なことがわかります。アメリカでは、学部出身を見ると、非常にたくさんの者がいろんな大学から来ていて、殆ど見分けが付かないほど多様性がある。ところが大学院、それもDr.のレベルに行くと、大学の数も限られてきて、比較的規模も大きく、集中的に勉強・研究のできる大学に収斂していく。日本の場合は、驚くべき傾向を見せます。京都大学工学部をみても、東京大学工学部をみても、学部の背景に関して自校出身者が圧倒的に多い。逆に、どこの大学院でDr.をとったかということになる、多少ですが拡散して行きます。

これは日本では、学部に入る時点での条件が、教育全般をおわったあとに、その人のキャリアを決めている、そして大学の中に入ったあとでの教育・研究のあり方を決定している、ということを示しているんじゃないかと思います。外国から来た学者が、もしこういう日本の社会で生きようとしたら、極めて難しい。アメリカに来る外国人の大学院生の多くは、自分の国で学部を終わり、アメリカに来てDr.をとりますが、そのときに一緒に勉強する仲間は、それぞれ一様に異質な背景を持っていることが多いのです。その意味では、互いに平等です。日本の大学院に行きましたら、殆ど90%を越えるその大学の学部の出身者と一緒に、勉強しなければいけない。それが内部の者にも、外からの者にも、どういう阻害的な効果をもたらすかは、私には個人的にも想像できるような気がします。

もう最後ですが、こういう意味で、実は日本の大学が国際化をする、留学生に学位を出す、あるいは教育の質を高めるという時、実は教育と研究の基本的な特質を抜きにして、問題を考えることは殆ど不可能ではないか、と思います。単に学位が難しい、といった問題ではない。日本の大学の研究の体制が、極めて重要ではないか、ということをおの問題提起にさせていただいて、少し長くなりましたけれども、これで終わりにしたいと思います。どう

もありがとうございました。

司 会： どうもありがとうございました。それでは近藤さん、お願いいたします。

近 藤： 先ほどからいろいろ厳しい非難を浴びている国立大学に身を置くものとして非常に肩身の狭い思いをしております。心理学という、人間の心のなかを見つめる、非常に狭い領域に限定された領域を専門にしてきた人間として、今日のテーマのような問題を考えるのは、やはりかなりしんどいというか、昨日から関先生の本をいろいろ読んだりして予習してきましたが、例えば今日問題として取り上げられた教育機能の質的向上とか、自己評価機能とかいう問題になってみると、私自身が私自身の授業のなかで、つたない努力をしたことはあっても、この問題を正面きって真剣に考えたことは、私はやっぱり無かったと思うんですね。そういう意味で昨日から非常に辛い、一日、二日を送っています。

どうしてなんだろうと、私自身の気持ちというか心のなかを考えてみると、やはり3つぐらい思い当たる節があるんですが、その一つはやり私が例えば大学の教員として採用されたのは研究者の業績を評価してもらって、研究者として雇用されたのであって、教育者としてではない。その、選考の事情ってというか、まあ、私が大学の教員になった場合にもまず、第一にあるのは研究であって、極端に言えば授業はやむをえず果たさなければならぬ義務のような感じ、つまり研究が第一義で教育は二義的というか、いわば本業ではないという感覚がやはりあるんですね。いろいろ考えたり迷ったり、良い授業ができなかったり苦しんだりっていうことはあるんですが、しかし、そういう授業とか教育に力を注いでいると研究自体が立ち遅れるという恐怖感がやはり私の心のなかに湧いてくる。そういう気持ちのなかで暮していると、恐らくこういう問題に真剣にぶつかるっていうことはなかなか大変な事柄で、そういう意味では恐らく関先生が理系の研究者から、大

学教育を専門とする領域に入ってきたときにはもう信じられないくらい大きな決心というか、清水の舞台から飛び降りるような辛い決心があったんだろうなあという、そういう感じが一つあります。

それから、第二の障壁というか、こういう教育という問題を考えるときの心理的障壁はやはり大学という、私が過ごしてきた大学ですけれども、大学のなかで例えば教育養成大学の教科教育の学科においても、例えば数学科教育という学科においても、数学研究者のほうが数学教育の専門家よりも優れているという暗々裏の評価があるんですね。そちらのほうが立派なんだ、数学教育の専門家のほうが下位なんだ。そういう、暗黙の基準ていうものがあったり、あるいは大学全体で言えば教養学部の教員よりもやはり専門課程の教員のほうが高い、優れた位置を占めているんだ、そういう考え方がある。そういう考え方があるかぎり、優れた人が教育という問題に本当に真剣に入っていくっていうことが、なかなかできずらくなるんではあるまいか、そういう感じがあります。

それから、第三は、自分のことなんですが、冷静に振り返ってみると大学の教員というのは、教員としての研修を受けないで教員になっている唯一の教員なわけですね。研究者としてやっていきながら、教育もやらされるという感じで、先ほどからファカルティ・デヴェロプメントということがしばしば話題になっていましたが、ああいうことを考えようとするときに、何か自分は教員としての研修を受けていないので、良く教えるためにそういう研修を受けるという気持ちにすぐなれるかという、私自身やはりある抵抗感があるんですね。ある奢りってというか、あるいはそういう二義的なものに労力を割かれる不安て言いますか、あるいは今更誰かの下で、研修を受けさせられるというような、従属的な状況に入らされるということに対する抵抗感みたいなもので、そういう奢りがあってそういう研修を受けて、もうちょっと教育というものを考えてみようというような謙虚な姿勢をとっても取りづらくなっている。

心理的な側面だけから、3点、私の気持ちの中を振り返りながら何がある

だろうなってことを考えてみると、そういう三つの障壁がある。教育という問題にまともにチャレンジしていくことが、今の体制のなかでは、大学の教員にとって非常に難しい様々な障壁があるような気がしました。

この壁を突破していく現実的な原動力は何だろうということをタベからしばしば考えているんです。恐らく個人の努力ということで、この関先生のなかにもいろいろな刺激的な、大学での実践が載っていて感動的な部分もあるんですが、恐らくそれを支えていたある非常に優秀なリーダーを支えにした実践というのは、やはり単発的に終わったり、そのあとすぐ終わってしまったりということがあるので、やはり何らかの意味で、ある制度的な保証ということとそのシステムのなかで考えていかないと、ということを考えています。

私のメイン・メッセージはそれが一つと、もう一つは大学教育で何をしたらいいのか、あるいは、一般教育でなにをしたらいいのかということを考えてときに、やはり学生の質というか、学生の変化、主なポイントは高校までに、ある教育を受けてきた人達が大学でどういう状況にさらされるのかということを考えたい。そのときに私がいつも社会とそのなかで生きる個人の適応とか不適応を考えるときに、私にとってはエリック・エリクソンの儀式化 "ritualization" がいろんな示唆を与えてくれている。ちょっと耳馴染みがないので説明しますが、ある社会の大人達はその社会の子供や若者、つまり成長しつつある若者や子供の行動様式や思考様式をその社会の価値観とか理想とかいわばエートスに添うような形に方向付けていたり推論付けていたりする、そういう働きかけをエリクソンは "ritualization" と呼んでいるわけですが、そのことは別に文化とか社会とか言うマクロなレベルでなくても、例えば家族のなかとか学校のなかとか、あるいは僕が今主に研究しているのは、学級の中なんです、そういうミクロな社会体系のなかでもいつも生じていることだっていう気がするんですね。個人がある社会のなかで生きるということは、その人が属する社会の独自の儀式化にいつもさらされているということで、心理的な不適応というのは何かといえ、

その個人が所属する社会体系がその成員にむかって行う独自の儀式化、あるいはその儀式化に基づいて成員に要請されるある独自のあり方、それは要請特性 "demand quality" というふうに言われますが、その "demand quality" と個人の持っている特性とのマッチングの問題というか、その社会で要求される要請特性にマッチした行動特性を持っている個人は適応できるけれども、ミス・マッチの状態にある個人はやはり不適応になっている。私が会っている人達で言えば登校拒否になったりいろいろな不適応な行動を起こすというようなことがしばしば。私はいつも個人のなかの問題というよりはそういうふうに考えている。そんな観点から大学生の問題とか適応の問題とかを考えてみると、これは実際に大学生に会っていてしばしば彼らの口から聞かれることなのですが、やはり一番大きな問題は、しばしば言われることではありますけれど、彼らが高校までの学校社会のなかでの独自の儀式化のなかで形成してきた行動様式と大学という社会の独自の儀式化のなかで養成される行動様式のあいだのミス・マッチにとっても苦しんでいる。そのギャップを埋めることができなくてブレイク・ダウンすることがしばしばあるわけですね。受験体制を主軸にした高校までの教育が非常に歪んでいる現在の日本の状況では、大学は知的な学習の面でも、あるいは基本的な人格的な生き方の面でも、やはりその学生が高校までの儀式化のなかで形成してきた行動様式をいったん壊して、新しい行動様式を作り直すという役割をやはり担わざるをえない、というふうに考えられます。そのことをちょっと格好を付けてエリクソン風に言えばそれまでの儀式化を解体し "re-ritualize" とエリクソンは言うわけですが新しい儀式化の仕直しをする。"re-ritualize" をしなければならない、ということはやはり今の状況では日本の大学教育に、とても要請されていると考えます。関先生のお話を聞いていたり、ご著書を読ませていただいたりしたときに私のなかにあった視点はいつもその視点だったような気がするんですが、そのときにとりあえず2つのことを考えました。

一つは関先生の著書のなか、あるいは一般的になんですが、大学教育にあ

る程度普遍的に要請されるものというふうに書かれているんですが、しかし現在の大学生が持つ特性との関係のなかで大学が何をしなくてはならないかという、そういうスペシフィックな問題がやはりあるのではないか。恐らく関先生は、学習者の発達性という言葉で何かそんなようなことをおっしゃっていたかもしれないんですが、例えば非常に受動的な学習をしてきた学生達にたいして、自発的な学習へと再儀式化する、あるいは乾燥した知識の伝達になれてきた彼らにむかって生きた探求課程への導入という再儀式化を行う。恐らくそういう一般教育の理想というのは単に普遍的な一般教育の理想じゃなくて、自分を様々な教育の受け手とだけ見なすような受動的スタイルとか、与えられた問題を与えられた方法で受け身的に接近しているだけという姿勢とか、あるいはなんかの問題には必ず一つの正解があるというような固定した観念とか、というふうに今までの儀式化のなかで作られたあるスタイルを壊していくという部分が教育を考えていくときにとても大事になるのではあるまいか。それが知的な学習態度の問題です。

第二に、人格的な側面に関する問題で何があるかといえ、やはり非常に競争的な人間関係、あるいは非常に浅い人間関係、成績第一主義といった、そういうこれまでの生活のなかで培われてきたものをやはり大学のなかでもいったん壊す。そして、横の深い人間関係とか、幅広い生き方とか視点とか、自分自身の個性の探索・確立・発見といった新しいやりかたへの再儀式化を、やはり大学教育というのは担っているんだらう。そういう意味から行くと、今までなされてきたのは、恐らく大学の大人たちが学生たちにどうしたらいいかという大人から若者への儀式化なんです。そういう今述べたような再儀式化を担っているのは何かと実際に考えてみると、やはり大学の先生が教育のなかでそういう再儀式化を担っているとはやっぱり思えないんですね。現実的には。じゃなにかっていえば、やはり日本の場合には、非常に独特なことなのかもしれませんが、やはり非常に自由な世界、空間っていうか、社会が大学あるいは大学生活にたいして与えている独特な定義と意味が、彼らのそういう再儀式化を助けているんです。もう大学生になっ

たら大人で、自分でやりなさい。学校をさぼるのも休むのもお前の自由だ。家を離れて下宿することもできるし。夜遅くなっても外泊してもよいし、異性との交際もおおっぴらに許される。そういう状況のなかで、恐らく先ほどもちょっとふれられましたが、サークル活動というふうな課外活動にいわば積極的に前進的に参加して、恐らく昔の世代の人達に若者宿とか若衆宿っていうものが持っていた人格形成的な意味を、そういう自由な友人同志の空間が今の学生たちに与えている。そういう意味では文科系の大学生活、特に文科系ですが、暇が多くて欠席が多くて、あんまり先生も一生懸命やらないし、学生を放置しているような今の大学生活というのは、逆説的に言えば、非常に再儀式化に成功しているんではあるまいか。大人からの儀式化というものを、真剣に考えていると、どうしても入っていったり、介入していったり、過密なカリキュラムを作ったりというふうなことになるまい、彼らが彼らの空間だけで行なう、そういう再儀式化を、ある意味で妨げてしまうという逆効果もおこりうる。何かこんな視点も含みながら大学教育というものを僕は考えたい。

司 会： ありがとうございます。それでは生田さんお願いいたします。

生 田： 私は、教員養成のなかで教育方法学に関わっておりますので、主として今日のテーマであります大学の改革あるいは高等教育の課題というものを、私の講座の関連からお話をさせていただきます。

一番目に、戦後教員養成の課題ということで今日のお話にもありましたように、新制大学が発足したときに、いろんな形でインテグレートされた形で、一本化で、教員養成大学あるいは教員養成学科というものが発足したわけですが、そのなかにここに羅列いたしましたようなものが、指摘されているわけです。このところは十分時間をかけて説明できないわけですが、ここに揚げられている問題殆どが実は今そのまま課題である。この辺のところが、なぜなかなか長期にわたっても大学の改善あるいは発展というのが難

しいのか、特に教員養成という領域にかかわる固有の問題であるのかもしれませんが。この辺を少し念頭に置きながら、主に、二番目の、教育開化と教育イノベーションというタイトルを付けさせていただいておりますが、教育学部を中心にして、教育の改革あるいは教育のイノベーションという視点で今の高等教育、私の立場で言いますと教育学部、教員養成がどう改革されうるのか、その可能性、あるいは失敗、あるいは成功への見通し、そういうものについて少しふれてみたい。

御存じのように、教育を改革しよう、これはどのシステムの場合もそうですが、あるシステムを変えていこうという場合には、そのシステムの外部からの要請によって変えられる。大きくは革命というような場合には、大きく外から変えられるのでありまして、こういう外からのファクターで変えられる場合、これは特殊というか大きな力によるわけであります。国家的な要請によって新しい大学が作られていく、というふうな場合には、例えば、新構想の3大学がございます。京都教育大学、上越教育大学、鳴門教育大学、この3つが新構想による大学、そして、どちらかといいますと現職教員を取り込んできまして、その人達に大学院で教育を与える大学院大学。御存じのように数年前から発足しておりまして現実的にはもちろん費用の問題、送り込む現職都道府県からの大学に送り込んでくる人材の費用がうまく行かないという問題がありまして、上の3大学の規定の定員に満たない状況が数年続いておりました。しかし、今回御存じのように教職員免許法が改定になりまして、免許証が変わってまいります。多分、この辺を見込んだ上で、新構想のいわゆる大学院を中心とした構想があるのだらうと思っております。新潟県のなかにも、わが新潟大学と上越教育大学が存在しておりますが、上越教育大学もあんにもれず定員を欠いておりましたが、まもなくこの改革で大きく流れが変わってくるということが想定されます。

これとはもう一つ違いまして、教育のシステム自身の内部からの要請によって、自分自ら自己変革と申しまししょうか、そういう形で変えていこうというスタイルもあると思います。新構想の大学に比べますと、他の既に設置

されております教員養成型の大学、あるいは学部は、システム自身の自己変革によって教育の改革を行なっていきたい、ということがあろうかと思われる。この2つのなかでも、どちらかという大変難しいと思われるのは、教育のシステムの内部からの改革というものが既に指摘されておりますような形で、非常に難しいような気が致します。

一つの事例といたしまして、既にあるシステム自身に手を加えるか、あるいはシステムにいわゆるイノベーションとして今までにないものを附加して、それをてこにしながら変えていきたいという趣向がございます。いわゆる教員養成型の学部、あるいは大学には教員工学センターとか、最近では教育実践指導センターというようなものが設置されております。これは現在で43か4ぐらいでどんどん増えておりまして、殆どの戦後作られました教員養成型の大学あるいは学部これが現在設置されております。これは私の専門でもございますが、教育工学的な方法を大学、特に教員養成型、のなかに導入することによって、従来の教員養成型のなかに、教授法にかかわる新たなイノベーションを導入して、そして教育学部のなかのシステムを変えていきたいというのが一つの狙いであったかと思えます。しかし、これ自身も実は教育学部のなかから出たというよりも、時の教員養成型の試作のなかから出てきているというのが事実で、そういう意味では国家的な要請というのが大きいかな少ないか、いずれにしても、たとえば教育実践センターとういうふうな従来のシステムにはない新しいイノベーションを付加することによって、従来のシステムは一体変わるかわからないかということであります。殆どの国立系の大学にこのセンターなるものが設置されて、実は昨日一昨日とこのセンター協議会がありまして、全国から担当者毎年120名の人が集まって協議会を催しているわけですが、実際には、ものとしては普及しましたし、人間そのものも付いている。このことによって教育の養成そのものが改善され改革されるかということになりますとなかなか難しい問題があります。うまく行っているところとうまくいっていないところがあります。

一つ、うまくいくかいかないかのポイントは、ここに配置されて参ります教官でございます。今日はあまり人の問題が出てこなかったような気も致しますが、人間そのものが基本的に動かすわけでございますので、その人的な要件ていいでしょうか、それが大きいような気が致します。例えば教育工学センターというものが、あるいは教育実践センターという一つのイノベーションが入ったときに、そこに配置される人間を考えますと、二通りあります。一つは私のようにもともと教育をやって多少テクノロジー的な学問を勉強したあと、こういう教員養成系に入りまして、多少ニュー・メディアあるいはニュー・テクノロジーを教員養成のなかに導入しようという背景をもって働く人間と、もともとは工学、つまり教育とは全く関係のない工学部——極端に言えばですね——工学部を中心にしてテクノロジーをマスターされたかたが、極端に言えばあまり自分の御専門にされたところに就職がないためにこういうところに入る。例えば一人、人を取る公募をいたしますと、20名からがまいります。そのうちの7割は工学部系でございます。そういう形で大きく2つに分けますと、工学をもともと大学あるいは大学院の頃マスターされたかたで、そのあと教育という形でこのセンターを媒介に教育という問題にアプローチされているのと2通りあろうかと思えます。

うまく行った例は何かといいまると、教育からのアプローチは数は少ないんですが、なかなかうまく行くわけです。ところが人間が少ないんですね。ところが工学系をバックにしてきた場合どうやるかというと出来るだけ早く過去のアイデンティティを絶つ、こういうふうに言うと怒られるんですがこれは御本人がそうおっしゃっているわけですから、絶って教育の問題にインヴォルヴしていくそれが早ければ早いほど良い。

ところが教育学部がなぜ改革が難しいかというと、例えば、数学科教育法となりますと数学をバックにした方がたくさんいます。大変優秀な成績でアメリカでDr.をとったようなかたも採用されます。そういう方は、やはりさっき言ったようにあくまでも教育ではなくて、数学にアイデンティティ

をもっておりますので、教育に関してはあまり関心がない。で、実践とか教育とかいうことになりますと、ますます私とは関係ないと。このところが実は教育学部というところはいろいろな学部がごった煮だと言われればそうなんでしょう。けれども、そういう問題がありまして、中に入っている人達が教育というものを離れたところのいわゆるアカデミックなバックグラウンドが中心なんです、それに対してどれだけ教育という問題を取り入れてこられるか、御自身のなかのイノベーションこそが私は問題になるのではないかと思うわけです。大学の改革もそうですけれども、教育の工学センターあるいは実践センターを媒介にしまして従来のものを改革していこうという場合に、そのそこに配属されている人的な要件こそが私は基本になってくるのではないか、特に教育学部を中心にした場合にはそういうふうに思うわけであります。

どの場合も改革というもにはトップ・ダウン方式で上からかなり決めてくるストーリーがあらうかと思われます。一方ではボトム・アップといいまして、自分たちの持っている問題を解決する形で進めていこうとする。トップ・ダウンよりもボトム・アップのほうが良いんだという議論がありましようが、ある過渡期にはトップ・ダウン方式でないとうまく行かない。それが落ち着いてまいりますと、ボトム・アップのほうが良いかもしれません。しかし、今がどの時期であるかというのは大変難しいわけです。例えば宣伝するわけではありませんが、これから教職員免許法が変わりまして、実は私の専門の教育工学の領域が必修単位になります。教員免許をお持ちの方は御存じのように教育原理・道德教育というのは必修だと思えますが、これに変わって教育の方法・技術という領域が必須になります。これを取らないと教員免許がもらえない。これを担う教員がこれからはもう大変少ないんです。ところがかつて西本三十二先生がこちらの大学で視聴覚教育という講座を作られた時に、全国の先生をお集めになって、視聴覚の協議会をお作りになった。そこで学ばれたかたがたがそれぞれ入りました現在、教育学部系の大学あるいは学部では視聴覚教育あるいは教育法の担当者は

その頃の薫陶というと怒られますが、流れを組んだ方々であります。これは主としてボトム・アップ的に作られた流れであります。今度はむしろ教職免許法という形でトップ・ダウン的に来るわけですが、これがもしうまく行くとすれば、まさにここでの流れがかなり20年30年経った流れでしょうが、それがそのまま受皿になっていて、私はうまく改革が、少なくとも私の分野では行くのではないかと、そういう気が致します。

いずれに致しましても、改革がどう行くか行かないかというのはもちろん制度上の問題もありますが、それと同時に、それにかかわる人的な要件というものが最も重要になってくるのではないか。私が出させていただきましたICUのオーディオというのはそういう意味では歴史から言いますと、まさにこの教職免許法が変わり、大きく教育方法が改善されようとする30年前あるいは40年前の私の研究室の撒いた種と言いましょうか、その頃の流れが今ボトム・アップをまさにうまく支え、トップ・ダウン方式の流れに、もしうまく行けばなるのかなと思っております。全て人的な要件になっておるような気がいたします。本当は今後の課題というふうなことで今どうなっていくのか、大学教員のアカデミック・サイクルというのがあります、例えば広島大学の教養学部というのは広島大学の卒業生が74%を占めている、というその系列の問題が、もう一方にはあるわけです。これは実はシステム内要員の構成課題というところで大学教員のアカデミック・サイクルのところでふれようと思っていたのです。そういう問題も一方にあります。これも人的要因と言え言えるかもしれません。

司 会： ありがとうございます。言い残したことは後で討議のおりにおっしゃっていただけると有難いと思います。それでは上野先生お願いいたします。

上 野： 関先生及びそれに続くパネリストの方々の非常にスコープの広いお話に続きまして、私がどこに接点を求めようかと言うことで用意い

たしましたものは日本の高等教育における国際化、またその一部分における接点ですが、その底辺にある日本語教育というところに焦点をあわせていくつかの点について御一緒に考えてみたいと思います。

今日は教育研究所の35周年ですけれども、I C Uの日本語教育は大学が発足しました最初の年から日本語教育をやっております、ですから35周年を過ぎているんだと思います。実際に日本語教育に関わっている方たち、私を含めてですけれどもそういう卒業生が国内・国外非常にたくさんおられます。そういうような35年にわたって日本語教育に大きく貢献されたI C Uの功績を今あらためて考えているわけですが、しかしI C Uが発足した当時と現状では大変事情が変わってきておりますし、私も日本語教育に携わろうとしたときに、語学科にりましたが、教えるなら英語を教えなさいよと、アドバイスをしてくださった先生もいらっしゃいました。しかし、日本語教育の面白さにひかれてそれを続けてまいりましたけれども、かつてI C Uが発足した当時には考えられなかった多様な学習者をもつ時代になって参りました。最初に簡単にですが国内でどういう人達が日本語を学んでいるか、また国外で学んでいるかということをお話いたしまして、とくに高等教育にかかわるところに戻って参りたいと思います。

日本語教育を受けている人達にどういう人達がいるかという調査を、国内の場合は文化庁の国語科というところが毎年やっております。それから国外の場合は国際交流基金がこれは毎年ではございませんが、何年かに一度学習者をまとめております。学習者ばかりではなく、どういう機関があるかというようなことをまとめております。そのようなデータに基づいたお話ですが、国内の学習者は1987年の調査に基づく—これが一番新しい、—というか去年のはまだ表になっておりませんが—データでは、4万5千人近い学習者がいまして、その前年度に比べますと7千人以上の増加を見せたという記録がございます。これは10年前と比較いたしますと、約3倍になっておりまして、その学習者の目的別に数を見えますと、大学教育、これは大学院進学をする人達、大学留学を希望する人達それから大学入学を

前提として予備教育を受けている人達です。それから学術研究者等を入れますとこれが1万5千人以上おまして、これが全体の10分の4の40%近くになっております。これが一番大きい割合を示しております。その次に大きい割合を示しておりますのが約3分の1の学習人口なんですが、外国人子弟です。これは日本には米国のベースがございまして、米軍の基地にいる子弟、それからいわゆる文部省の管轄外にあるインターナショナル・スクール等に学んでいる外国人子弟、で日本語を学んでいる人達が日本にいる学習人口の3分の1。その他、残りが技術研修を目的とした人達。これは割合としてはまだ非常に低く3%程度です。それからそのあとはビジネス・マンであるとか宣教師であるとか、それから米国国務省関係の人達であり、これが約30%弱を占めます。大幅に増加しておりますのが大学入学を志望する人達で、予備教育、つまり予備教育といいますのは大学の入学試験を受けるための教育、これは日本語はもちろんですけども、他の科目も試験に出ますのでその科目も日本語で学ぶというようなそういう課程をふまなければならない人達です。その予備教育に従事している人達とビジネス・マンがこのところ急増しています。

出身地、どういう出身地、地域の人達が学んでいるかといいますと、一番新しいデータによりますとアジアからの人達が60%以上を占めておりまして、北米、先ほどの外国人子弟ですね、の中の北米関係が全体の4分の1というような割合で、後はいろんな人が入っています。日本で教えられている外国語教育というのは日本人を対象にしました場合には日本語を母語とする、単一母語の人への外国語教育ですが、これが日本語教育の最も日本における外国語教育と異なる点です。学習者の出身地域というのはいろいろありまして、日本にいる人達だけでも131か国に上っていますし、そのなかのトップは中華人民共和国と台湾を合わせた7千人以上、その次が韓国の4千人あまりですね、そのあと北米が続きます。日本語教育の場合には母語を無視した教育はできないわけでありまして、母語というのはその母語が違うというだけではなくてその母語の背景となる文化的な要素、物の見方、価

値観等も異なってきますので、そういう母語の背景となる文化も考慮した点を言語教育に取り入れなければならないということがあります。その131か国に及ぶというものを言語にしますと79の異なる母語が数え上げられまして、最も順位の多い言語を10取っていきますと、中国語、英語、韓国語、それから帰国子女等を入れますと日本語ですね、それからピリピノ語、フランス語、マレー語、タイ語、ドイツ語、インドネシア語、スペイン語といったような順位になっております。これが学習者の背景の情報なんですけれども、今度は国外を見てもこれは少し古いデータしかまだ出ておりません。これは84年の調査ですが一応58万人以上の学習者が海外にいと記録されております。地域別に学習者をみますと、アジアが80%以上、そして北米がその次に多くて7%余り、それから中南米が5%強ですね、それから大洋州、これはオーストラリア、ニュージーランドが主ですがそれが5%余り、あと、欧州とか中近東というふうに非常に僅かな人口になります。日本の場合には学習人口の配分なんです、海外の場合では学習機関別に見ますと中等学習機関の学習者が最も多く70%近く占めております。その次が大学もしくは研究機関の学習者ということでこれが20%あまりということになっております。海外になぜ中等教育機関の学習者が多くなったかと言いますと、もう御存じでしょうけれども先ほど申しましたとおり、オーストラリアとかニュージーランドでは中学校の選択外国語の一つに日本語が挙げられておりますし、韓国でも非常に多く学ばれております。それからアジアのいろいろな国でも日本語を中等教育レベルでの選択外国語にしております。このように中等教育のレベルで日本語が取り上げられているということは、日本語が国際化した言語の一つとして考えられてきたという証拠だろうというふうに見られておりますが、海外では中等教育における日本語教育が盛んになって来ているということは、それを用いたさらに進んだ段階での教育に日本語を使うという可能性も強くなってきているということでもあります。

ざっと国内、国外の学習者の様子を御紹介いたしました、国内の日本語

教育の学習者、特に高等教育を受ける人達の関係する部分について申し上げますと、先ほども述べましたが、高等教育の場合には専門学校レベル、それから学部レベル、それから大学院レベルということになります。専門学校レベルに進学する人もかなり最近増えております。特に学習人口のなかでアジアからの留学生が増えていまして、アジアの場合には私費留学というのが多いわけですが、やはり日本に私費留学するというのは大変なことでありまして、短い期間で専門的な技術を身に付けようという、そういう希望をもった人が多いわけですが、やはり専門学校へ行く留学生それから4年間の学部生活を送る留学生、それから学部の教育は既に本国で受けて大学院へ進学したいという人。これは初め研究生として入りまして、そして修士の試験を受けて進んでいくわけですが、こういうレベルの学習者たち、そしてわずかでありまして、海外からの技術研修者というのがあります。一般に技術研修者の場合には配属されるのが会社とか工場とか農村とかでありまして、そのまえに非常に短い期間、3か月ばかりのサバイバルの日本語ですね、日本語生活に耐えうるだけの日本語を学んで、そして現場に入ります。もちろんこの場合にも学習者のニーズといいますか、見合った日本語教育が適切に与えられることは望ましいわけですが、何分与えられた期間が非常に短い。もっと短い場合もございます。多くの場合は専門学校、学部、それから大学院というようなレベルに進む学生ですが、日本の場合は最近新聞をにぎわしておりますけれども、日本語学校というのが最近乱立しております、ここで日本語教育を受けて進学を望むという人が増えているわけです。こういう町にある日本語学校の質が良くないということが、大変話題に上っているところであります。もともとICUは既に大学に留学生を受け入れておりますけれども、国立大学が留学生受け入れにたいして手当をし始めたのはこの10年ばかりであります。私は国立の日本語教育センターというところに今、属しておりますけれども、このセンターが出来ましたのも約12年ばかり前のことでありまして、つまり受け入れの対応、国レベルの対応というのが非常に遅く始まってい

るということが全体に言えます。問題といたしましては、学生がどんどん増えているのにたいしまして、学習者の進路に見合った、つまり必要に見合った日本語というのは、ただ話すというのではなくて、学習の根底にある、どうしても必要な能力、やはり運用能力を中心とした日本語能力が付いていないと、生活はもちろんのこと専門学校までいけないわけです。まずは日本の生活になれる日本語、それからキャンパスの生活に耐えうる日本語、それから専門教育に進みうる日本語というふうにいろいろな段階の日本語がありうるわけですが、しかし専門も多岐に渡っておりまして、学習者のどの専門に進むか、またどのくらい日本語教育にかけられるか、学習に許される時間というのがありますね、その時間に見合った教育の方法というのが十分に備えられていないというのが一方にあります。それから、先ほど申しましたように、言語の背景がばらばら、非常に多岐に渡っておりますので、日本人相手の外国語教育、これはどちらかというと知識教育に偏っておりますけれども、運用能力をつけなければならない日本語教育の場合にはもっとその学習者が持っている母語との関連というのを考えた教育方法を工夫しなければいけないのですが、そういうことへのまだ工夫の時間が十分にかかれていないということ。それから教育機関もですね、国費留学生は東京外国語大学の付属日本語学校というところがございますが、ここは一年の教育をちょうどICUがインテンシヴ・ジャパニーズというのを1年最初致しまして1年生を終えさせるわけですが、そのような1年間をかけた教育をして大学に送り出しますが、ここで教育を受けられるのは40名ばかりの非常に選ばれた人です。そのほか民間のものといましては国際学友会という機関が、これは非常に長く歴史をもった機関ですが、ここで私費留学生を1年間教育して大学の入試に臨ませております。他には、大学のなかで、留学生別科というところを設けて、ちょうどICUのように日本語教育を受けていない人を大学のなかに受け入れてそこで教育をして送り出すというところも増えてはおりますが、但しこの留学生別科というのは、主としてその大学の上に行く人達を受け入れている場合が多いわけで、国

立の場合には過去には大阪外語大学が院生を対象とした日本語教育を6か月の期間で受けさせ送り出していましたが、それがいまでは九州、広島、それから大阪外大、名古屋大学、筑波、東北大学、北海道大学というふうにそれぞれの地域に訓練の機関をもった大学を置いてそこで訓練をして院に送っています。

こういうように教育機関も広がっていますが、留学生の数の増大に比べては非常に受け入れの器が貧しいということ、それが一方にあります。それから担当する教師の教育、これが十分にできていない教師が、実際には担当しているケースが多いわけです。それが摘発された民間の日本語学校の死角の一部にもなっていると思いますが、つまり学習者が多様であるが故に多様な学習者に対応できる多様な教師というその人材の教育に、かなり時間もお金もかかると思います。私がここで望みたいのはこういう教育の施設を作ること、それから教員の養成というのは私学、私立の機関のほうが対応がいい訳ですけども、やはり国の、政府のレベルでもっとどんどんお金と場所を設けて教育の人材の養成をしてほしいということがあります。それから学位職という問題が最後に残りましたけれども、これは特に院のレベルに進む学習者たちは国に学位を取ってかえってリーダーとなるべき人達なんです、特に文学部の人文関係の分野では学位が取りにくい分野が未だ非常に多くあります。これは日本人にとってもそうですけれども、とくに外国人の場合は国に帰ってということがありますので、目下学術博士ということで学位が出やすい、出しやすいという方向にいろいろ工夫がなされてはおりますけれども、この問題も現在まだ抱えている問題であります。

司 会： どうもありがとうございました。関先生の御講演に続きましてたくさんのお問題を出示していただきました。

私なりにまとめさせていただきますと、研究と教育とそれから場合によれば人間形成という課題が大学にあると思いますけれども、それを新しい

現代の大学教育においてそれらの機能をどのようにバランスを取って統合するかが一つの問題かと思います。

それから第二番目といたしましては現代の学生がかならずしも40年前の学生と同じとは言えない。それはいろいろな側面がありますけれども、そうした学生たちにいわば価値観の転換と申しますか、エリクソンの言う“de-ritualization”と“re-ritualization”それをどのようにして支えるかという問題。

それから教授法の改善、教員になろうとする人達に対する教授法の教え方の問題もありますけれども、大学自体の教授法の改善というふうなことも問題とされたかと思います。そのためにはシステムを変えるということが必要という考え方があると同時に人間の意識、教員の意識の変革が大切、そういう考え方もある。それをどのように調和させるかということが一つ課題であるかと思われます。

それから最近の国際化への対応、という社会の要請にどのように答えるかという問題との関連では、留学生の受け入れの体制と、留学生の教育、日本語教育を手引きとして発話して頂きました。しかし国際化につきましては迎え入れるだけでなく、学生、教員を海外に送り出すという側面もあるように思います。

それから最後にこれはみな関連しておりますけれども、ちょっと山積している日本の大学教育の課題を改革していくための方策についていくつか御提起頂きました。

こうした問題の幾つかにつきまして、御質問あるいは御質問を越えて御意見を御提起いただきたいと思います。いかがでしょうか。

絹川学部長が発言を求めていましたので、絹川さんから続けていただけますでしょうか。

絹 川： パネラーの先生方のお話に関連して、また関先生のお話のなかにも出てきたことなんですが、いわゆる“general students”というものをど

のように考えていくかという問題です。関先生は成熟社会の一つの特徴であるというお話でしたが、ということはポジティブなことなのかネガティブなことなのか。ちょっと漠然といたしますが、実は学生さんといろいろお話をしていましたときに、ショッキングだったことは、どこの大学でも専攻ということが一つの核となっております。専門です。ある学生がなぜ専門を選ばなければならないのですか、という問を出したわけです。私ども（ICU）では大学に入ったときにあまりはっきりとした専門を分けていないわけです。リベラル・アーツということで、広く大きなカテゴリーのなかで学生さんを取りあえずお招きしているわけです。やがて学年が進みますと専門を選ばなくてはいけないということになるわけです。専門を選ぶということはどう言うことなのかということがはっきりしていない。私どもの頭で行くとそれは自明の前提であって、やがてどこかで専門を選ばなくてはならないということであったわけですが、今の“general students”は専門を選ぶということの意味をはっきり持っていない。そういう学生が出始めているということが私にはショッキングであったわけです。そうしますとそれはネガティブな反応のわけですね。専門を選ばないということがネガティブなわけですが、専門を選ぶということは、現代において、非常に大きく分化している時代において、一体どういうふうにポジティブに位置付けられるのか。この問題は今度は“general students”はなぜ出てきたかという、成熟社会の特徴という文化的な基盤のなかでとらえられると同時に、もう一つは、先ほど何人かの先生がふれていますように、日本の大学に来るまでのいわゆる初等・中等教育の問題ですね。初等・中等教育の問題が成功しているのか、失敗しているのか、大学へ来ていきなり——先ほど新しい場面に転換することへの不適應の問題ということが問題になっていましたけれども——大学の方の価値観が正しくて、初等・中等教育の方の何かが間違っているんだから改めなさいと言うのがですね、大学のほうが改めるべきなのか。中等教育の問題と大学高等教育の問題のアーティキュレーションの問題を“general students”の登場という場面でどうとらえるかという

ことを、申し上げましたけれども、要するに困っているわけであります。皆さんどうお考えになりますか。

司 会： さしあたって近藤さんと関先生、お考えを伺えないでしょうか。

近 藤： どうして専門を選ばなくちゃいけないんでしょうという問は、私にとっては非常に新鮮です。こちらの先生も言われたように、こちらの先入観を、専門ていうのを選ぶものだという先入観を、見事に根底から覆すような質問で、恐らく、そういう質問ができる学生っていうのは、その子なりものをきっとそういう形で表現しているんだろなあという気がします。それから、もう一方で非常に否定的にとらえれば、自分自身はある形やある方向やある専攻といわれる、あるプロフェッションにコミットさせていくというアイデンティティの形成がまだ不十分だということの現われだというふうにもとらえるかもしれません。けれども、学生は見ておりませんので、私、解りませんが、ただそういう質問をできるぐらい自分の疑問がはっきりしている学生は、きつとなかなか面白いというか、私にとっては刺激的ですね。それから、中等教育の問題なんですけれど、それもいろいろ考えられて、さっきは非常に単純化して話しましたけれども、やはり、私達が、大学という場面であるかぎりには、非常に受動的に自分を単なる受けてとした教育を受けてきて、自分の足で、自分の素手で、生きた問題に、自分の工夫で取り組んでいくという、そういう自主的な姿勢とか自発的な姿勢ということの教育というのはかなり、遅れてきているんではあるまいかという印象を持っていて、すごく焦っています。私は今出会うのは東大生ですけど、その学生を見ていると、もう、生きたものにふれるのをとても恐がるし、教科書的な知識だけで処理できるものを選択しようとするし、そういう意味で自分の活動の幅をすごく狭めていく傾向が伺われて、すごく苦勞する。それを僕達が理想とするような、生きた問題に生きた形で自分の素手で取り組んでいくという方向に再儀式化したいわけですね。変えたいと思う

ときに、先ほど言い忘れたんですが、そういうことは小学校から中学校、中学校から高校と、いろんな段階であると思うんですが、やっぱり緩やかな転換ていうのがとても大事なような気がします。新しく方向づけをすぐさま開始すると、ついてこれない学生が非常にたくさん出てきて、ドロップ・アウトしてしまうので、緩やかに転換していくということが私にとってとても非常に大きな問題です。緩やかな転換を計るっていう時には、やはり大学教育の目標とか方向とか考えるときに、入ってきた学生がどういうレベルにいるのかとか、どういうスタイルの教育を受けてきて、どういう思考様式・学習様式・行動様式をもっているのか、ということについてのきちんとした評価というものを毎年毎年きめ細かくやっていかないと、こちらが彼らに差し向ける教育的な介入と彼らが持っている何かとのマッチングがうまく行かない。恐らく100%ぐらいの子供達が高校に進学し始めたときに高校の先生が出会ったのと同じ様な戸惑い、今迄の選ばれた人達だけが高校にやって来たというものとは非常に違う、もう中学校と同じような問題に高校の先生が取り組まざるをえない。そういう感じの戸惑い、あれと同じ戸惑いを今大学の教員が高校生や中学生と同じような感じで、やはり適応して、少し向こうのレベルに近づいていくということが必要なんじゃないかなという思いを私は一人の大学の教員として持っています。

関　：　絹川先生から御質問あった点に関しては、的確に、私答えるだけの能力はないんですが、私が初めに "general students" という言葉を使ったことがございますので、現時点で私が感じていることを申し上げます。"general students" ていうのを積極的にとらえるかどうかというのはまさにそれぞれの先生方の学生観とか、大学観に依存するだろうと僕は考えます。例えばハーバード大学の先生であれば、早く専攻を決めようとする学生に対して、専攻決めるっていうことは人生選択のなかで極めて重要だから、そんなに急いで決めるなと、ゆっくり考えなさいというふうに言うでしょう。そして上級の学年になったらゆっくり考えればいいんだよと。ところが日

本の大学では、恐らくICUでは違うでしょうが、国立大学の多くではですね、先ほど申し上げた広島大学の文学部などの場合だと、大学を受けるときに既に文学部の哲学科を志望するならばインド哲学か、倫理学か、何にするか決めてから来いと、でなかったらおかしいという考え方があるわけですね。それで何十年間か試験をやっているわけであります。もちろん、私は徹底的に批判をやっております。しかし彼らはこの教育で成功していると自負を持っている。だからそういう教授者にたいしてはそういう教育でやっていけるかどうか、これから何十年か先どちらかの考えが正しいかぶつけあうしかない。私自身はハーバードの教授者と近い立場を取っております。どちらが正しいかというのは、教授団がどういうふうに学生を見ているのか、あるいは大学教育観がどういう大学教育観であるのかということに依存するであろうと考えます。それから、中等教育と大学教育の関係に関して、私ふれませんでしたけれども、先ほど一部の先生からその問題を忘れて理工科系の教育などは考えられないという話があって、まさにそのとおりであります。新制大学出発の当時、大学基準協会の先生方が非常に声を大きくしていったのもその問題であります。単に入学者選抜の入口の問題ではなくて、学生の発達性との関わりで、教育内容論に関しても相当の議論があったということです。そのことをICUの先生方は、心理学者もたくさんおられてそういう配慮をしておられるのかもしれませんが、国立大学においては殆どしていない。少なくとも今後はフレッシュマン・プログラム、かなり長期にわたってなされて、その期間に、先ほど儀式化のキー・タームを使いながら御説明頂いたような問題に、やはり大学として対応していかななくてはならないのではなかろうかと私自身は考えております。

司 会： 絹川先生よろしいでしょうか。何か近藤先生、関先生のお答えというのが、絹川先生にとってまたフレッシュな感じだったのではないのでしょうか。

立 川： 私は先生がおっしゃったような意味で、現在の中高等教育がまさに目指しているものが、典型的な形で表われたのが先生の学生じゃないかと思います。なぜかという、僕らの親の時代からもう既に一部はそうだと思うんですけれども、およそ人間の長い歴史のなかで、ここ2、30年で初めて、子供を教育するときに小学校から高等学校まで、何か特別な仕事に付かないための教育を徹底してやったのではないのでしょうか。そういう教育を受けた人が大学には行って、私はこれをやりたいといったら、むしろおかしいと思うんです。私は何をやっていいか解らないという。そもそも学校教育が、あなたは大工さんになれとか、商人になれとか、全く言ってないわけです。したがって、そういう人が出てくるのは当たり前である。ただそれが望ましいかどうか。私個人としては、望ましくないと思っています。一つだけ例を挙げますと、この間、日本教育史の中で江戸時代の商売往来というのを読みました。学生の何人かが驚いたのです。江戸時代の人、商人になることを当たり前と思って、商人のための教育を受けたんですね、と。私は、その答えはまさに、さっき近藤先生が言ったような意味でフレッシュでしたけれども、僕らの無言のアサンプションは、学生が何にも特殊なものにコミットしないように育てることですから、まさに中高等教育が成功した例が、今の絹川先生の答えであって、後は実はこれまでみんな失敗していた、と言えるのではないのでしょうか。皮肉にもです。

司 会： 原さんどうぞ。

原： 本学は、いわゆる "university ^{for} tomorrow"、明日の大学ということで、実験大学を目指し、はたしてリベラル・アーツ・エデュケーションというものが日本の土壌に育つかどうかをためす、その一環に私達この35年勤めてきた同僚たちじゃないかと思うわけです。ここの大学のことでちょっとお尋ねしたいのですが、最初に星野教授がここの教育研究所の開設に当たって、初代所長の日高先生のおっしゃられた4つの基本問題と2

つの緊急課題ということで6つの柱を私達の研究課題に設定なされた。私は古い人間ですから、使う言葉は違いますが、今でもそこで挙げられた問題を今日の問題として受けとめ、どうそれを実践に活かすべきかを研究しなくちゃならないんだらうか、そういう姿勢できておりました。ところが今日は35周年記念ということなんですね。率直に申しますとなぜ30周年にこういうことをせず、40周年を待たずに今なぜ35周年かといいますと、私あと4年で定年退職でございます。多くのここにおける私達の先輩たちもこの5年間で次のバトン・タッチを次の世代にシなくちゃならない、その危機感が35周年ということを作ったのではないだらうか、少なくとも私はそういうつもりでこのシンポジウムに望ませていただいております。そこで一体、後の4年間私の場合は、いかに、私はまだ意気込みを、情熱を燃やすつもりでおりますけれども、どこへ焦点を置いて、ここにあります "Japanese higher education today" ではなくて "ICU education today—its reality and ideals" と申しましょうか私達の使命を確認したらいいのか、関先生並びに4人の先生方から何かお知恵をいただければ後の4年間頑張りたいと考える所存でございます。

司 会： これはパネリストの間の討議ということにもなろうかと思われましますので、一つのケース・スタディとして、新しい時代に直面しようとしているICUが、取り組むべき課題を考えてみたらどういうふうだらうか。そのような問いとして伺いたいと思います。今度は上野さんのほうから始めてみて下さいますか。一言、どういうことを期待するか。

上 野： 先ほど私の話の後にどなたかおっしゃって下さったように、国際化というのは受け入れるだけでなく、こちらからも出かけていくんだということでした。それについてはICUは随分貢献していると思いますし、これから貢献なさると思いますが、やはり先ほど申しましたように、学習者が多様化していることで、特にICUの日本語教育というのは

英語を媒介とした日本語教育で続けられてきたのではないかと思います。これからアジアの方々が非常に多勢になってきますと、かならずしも英語を媒介にした日本語教育ですまされないと思いますので、その点も考慮され、これから特色をもった日本語教育、これまでも特色を持ってこられましたけれども、さらにこれから発展されるという点で特色を持たせた日本語教育ということをお考えになっていかれること、それから、やはりICUが日本人には英語教育を、外国人には日本語教育をしてきた点というのは非常に特色があったと思いますし、卒業してみまして、非常に日本人としては受けた英語教育が大変厳しい教育でありましたけれども、あれで十分だったとも思わない状況に多く直面してまいりました。ですから英語教育のほうも続けて特色を持たせた教育をなさるようにしていただきたいと思いますし、言語教育というのは国際化の基本でありますので、続けて新しい工夫をなさっていただきたいと思います。

生 田： 私は視聴覚あるいは教育工学の研究室を出ましたので、その点から言いますと、先ほどこちょっとお話いたしました但し視聴覚教育に関しては西本、古野、大変日本あるいは世界に有名な先生がいて、日本の今までの基盤を作られた。そういう意味ではイノベーションとしてはずっと普及してしまっただけで、普及してしまえばイノベーションはイノベーションではなくなるわけですし、今、次の段階にさしかかる一つの転機かと思っています。そういう意味で、新しい時代にむけてのイノベーションが多分あるだろうと思うわけですが、それがまたかつてと同じようにここを基盤に、大学院基盤にきちんとでていくであろうことを私は疑っておりませんので、ICUに何を求めるかもそうですが、私達あるいは既に巣立った人達がICUに何ができるかを私は自分自身として問うて見たい、と思っております。

近 藤： 私は今のICUのリアリティーを殆ど何も知らないのですが、何の

提言も実はできないんですね。が、たまたま去年、一昨年の心理学研究室の30周年の文集のなかに私自身のICU体験を書かせていただきましたが、今気懸かりになることというふうに考えると、あの頃、私は9期ですけど、人間的でパワフルな友人たちがいたなっていう気がするんです。しかしパワフルで魅力的であればあるほどICUの生活からドロップ・アウトしていったなあということがとても気になっていることで、今のICUであんな感じのパワフルな若者が、そもそも入学してきているのかという思いと、入学したあとそういう人達がどんなふうにここでの生活を送っているのかなという、その辺のことが私のなかで気懸りになっている。

司 会： 立川さんはきっとまた後でとおっしゃるに違いないと思いますので、関先生何か一言ございますでしょうか。

関： ICUに関しましてあまり知らない人間が何か提言するなんておこがましくてできないんですが、国立大学のなかにいる人間からみてですね、特に国立大学というのは私、話のなかで申し上げましたように、新制大学発足期に多くの外国の学者などから期待されて作ったリベラル・アーツ・カレッジが殆ど解体してしまった、そういう苦い経験を、持っておりますので、ICUではリベラル・アーツの教育を単に実験校というよりも、それを日本にその概念を広げていっていただけるような試みをまずはやっていただきたい、続けていっていただきたいということをお願いしたいということがまず第一点。第二点はですね、恐らく今日のパネラーの先生方もそうなんだろうがICUはいろいろな試みをされて教育工学の面、あるいは日本語教育の面、他にも恐らくいろいろあるでしょうが、新しい試みをされたというふうに伺っているわけなんです、今後さらにそれに付け加えて、新しい試みとして、これは私ども広島でも現在考えていることでございますが、新しいタイプの大学教員を作っていただきたいということでもあります。彼らにとっては大学論も、現代の大学論も現代の大学教育論も常識であ

るような教員であります。かつ変革のエネルギーをもった教員であります。そういう新しいタイプの教員作りを教育研究所の方々と、ここはドクター・コースの大学院があるわけですので、それをぜひお考えいただければ幸いに思っております。それは国立大学にとっても非常に重要な問題であると認識いたしております。

司 会： 原先生よろしいでしょうか。もう時間がございませぬけれども、短く、なにか御意見をお述べになるかたがいらっしゃいましたらお一人だけお願いしようと思っております。いかがでございましょうか。どうぞ。

(氏名不詳)：私は「教育改革を見守る市民の会」という市民団体を主催しております。大学自体は成城でICUのほうには今日来るのが初めてなんですけれども、大学で学生さんを育てていくのに新しいやりかたでの再儀式化をしなければならない、そのときには緩やかな転換が必要だというふうに近藤先生がおっしゃいました。その緩やかな転換ていう場合には、もちろん大学だけの改革では可能ではないと思っておられると思うんです。私自身は小学校から高校までの学校の中身を変えて、大学の中身を変えて、小学校から大学までの教育関係者が手をたづさえて新しいやりかたの再儀式化のために緩やかな転換を手をたづさえてやっていくべきではないかと思っております。高校のときに受験を控えた3年生にゼミナール形式の指導を受けました。輪読やって、課題図書を決められて、何か出すと、それだけじゃ足りないよっていわれて、むりやり研究室に引っ張り込まれて、レポートを書くっていう儀式を受けたんです。小学校のときもやっぱりそういった会議で小グループで模造紙で張るってというようなレベルの発表方法やっていましたけれども、緩やかな転換ていう場合に、やはり小学校や高校の先生とも手を携えてやっていくっていう考え方なんではないでしょうか。

近 藤： 先ほど言ったときにはそこまで考えておりませんでした。大学

の教員が個性をもった学生たちを新しい方向に変えていくときに、私の場合にはドロップ・アウトした学生に会うことが多いものですから、それが急激に求められて、ついていけなくて、自分の中でじっくりそれについていけるような体制を作り直してやっとなついていけるっていうふうなことを踏む場合が多い。そこで、教師自体があるいは私自体が学生にそういうことを求めるときに、できるだけ緩やかな転換、つまりそういうふうに方向を変えたときに彼らがどんな苦痛を味わうかっていうか、彼らがどんなに辛いかっていうことを、どこかで感じながら変えていくというか、方向喪失の状態になってしまう可能性というのを十分に感じながら変えていくというふうなことを、緩やかという言葉で表現したかったのだと思います。高校、中学の先生との関係というもっとスケールの大きい考え方は私の思案のなかに入っておりませんでした。

司 会： ありがとうございます。その緩やかな変換につきましては、さっき、村井先生とお話をしましたとき、村井先生が何か新しい大学のアイデアを考えていらっしゃるというふうなことでした。村井先生、何かありましたら、伺うことができますでしょうか。

村 井： 私は、この間、文部省のなにかに書いたんですけれども、中等教育と高等教育の断絶ということで、今これはどうしようもない。10年や20年待っても仕方がない。日本人のお母さんや社会が変わらなければどうにもならないだろう。その場合にどうやってそれを脱出するかという場合に、やはりこの入学試験が断絶に持っていつているわけですから、入学試験の方法なんですね。折角これだけ勉強したのに、これからゆっくりしようと思ってたらすぐまたやれやれってやられて、どれだけついてこられるか心配なんです。そのためにはやはり中等教育でゆっくりして、偏差値が余り高くなくても、大学で初めて教えるんじゃないか、そんなような私の感想でございます。

司 会： どうもありがとうございました。1時半から4時間にわたりまして、現代日本の高等教育と課題について御講演頂き、またパネリストの方達から大変貴重な御意見と問題提起を頂きました。提出されました問題は非常に多岐に渡っていますし、非常に深いものがありまして、これだけの討議では到底カバーしきれないことは皆様がお分りになります通りでございます。臨時教育審議会が3年間にわたりまして約700回ぐらい会議をしたということが記録されていますし、またお金も国費を30億円ほど使ったと思います。その討議に劣らない程の御意見の表明がこの4時間になされたとは私と思うのでございます。それだけに問題は深いけれども、身近に皆さんが考えていらっしゃることだと思えます。私の考えもありますけれども、何人かの先生がお話いただいたことがどれも傾聴に価するということを思いながら私は伺っておりました。この問題のまとめは多分皆様方にさせていただくほうがよろしいのじゃないかというふうに思いますので、そのような宿題としてお持ち帰りになりまして、日本の教育改革、殊に高等教育、それを改善するためにそれぞれの方がそれぞれのところでお考えになり、それを進めていっていただきたいと思えます。

2年前になりますけれども、アメリカの文部省に当たります、"U. S. Department of Education" が日本教育の現状 "Japanese education today" という報告書を書きまして、日本の教育の紹介を致しました。"Japanese higher education" という題は実はこの "Japanese education today" に "higher" を加えたものというふうなこともあるのです。初等、中等教育レベルにおいては格段に優れている、ことに塾通いと言うふうなことが。塾の問題からこれは書き始めているんですね。しかし、高等教育は恐るべき貧困だというのがこのアメリカ側の研究の結果なんです。そのことに耳を傾けることも必要かと思えます。実はもう一言だけ言わせていただきますと、日本研究という授業がありまして、先々週、日本の教育を勉強する、その日本の教育で最も良いのは塾だというふうな理解の下で塾を見に

行くからということで私も付いて行きました。小金井にある塾でございます。で、小金井にどのくらいありますかと聞きましたら100あるというんです。人口10万で100ですから、三鷹で言うると多分150、160あるということなんです。そして子供達は小・中学生、夜の9時迄勉強しているというんです。そしてお金も大分かかるという。子供達はそれで本当に価値というものを与えられて独創性、個性が伸びるんだらうか。それに加えて、大学に一生懸命試験の準備をして入ってくる、その人達の平均の勉強時間は関先生から伺いましたが、1時間という平均データが出ているということ伺いましてショッキングでございました。こうしたことも一つの課題ではないかと思えます。大変たくさんの方々から貴重な御意見を頂きましたことを感謝しております。星野所長から最後に一言だけ御挨拶があるとおっしゃっております。

星 野： 皆様、長時間この部屋で御精聴していただきまして、またお話し合いをしていただきまして、本当にありがとうございました。今日の課題である現代日本の高等教育を巡っては実はまだ触れられていない問題もございます。それは例えば、臨教審の勧告にもございました大学における「卒後教育」といいますでしょうか、一般社会人を受け入れての教育、これについては今日は触れられる機会はありませんでした。これからの社会が学習社会となり生涯教育がそれぞれの市民の課題となってきた場合に、大学はどういう役割とどういう対応をすべきかという問題は残されております。先ほど、関先生、新しいタイプの教員作りをおっしゃいましたが、これからの大学教員は先ほどのような“general students”だけでなく、一般社会人で既に人生をいろいろと体験されてこられた方が自分のクラスにいて堂々と議論を吹っかけてくる、それにも対応できるような、また場合によっては少し時代遅れな技術を持った人に、新しい技能訓練をしなければならない、そういう教員が求められているのではないかというふうに思います。文化人類学の青柳先生に確かめたいことが一つあったんですが、それはマーガレッ

ト・ミードが社会のあり方を3つに分けてですね、"co-figural","post-figural","pre-figural"というふうに先輩が、あるいは大人が子供を教える社会と、あるいは若い人達がお互いに学ぶ、先ほどの近藤さんのお話のように、仲間で教えあう社会と、それから若い人達に人生の先輩ではありますけれども新しい知識や技能については遅れがちなものが学ぶというのが、世界には次々に現われては消えているらしいのですが、日本の社会がこれからはどうなるんだろうか。今日は出席されておられませんでしたでしたが、この3月で御退職になります、都留春夫教授、教育研究所の先輩教授ですが、この方が先日チャペルでお話になったときは、私はICUで学生から多くのことを学んだと。学生指導、あるいはカウンセリングということを専門としながら、実は学生諸君から多くのことを学んだと言うことをおっしゃっておられて、私は、ああ、ここでは"pre-figural"なソサイエティがあったんだなあと言うことを印象付けられました。ICUでは昨年、学長及び学務副部長が中心となられて絹川教養学部長も加わっての、長中期計画という構想が進んでおります。先程上野さんがおっしゃった新しい時代を迎えての日本語教育についても今ICUのなかに日本語教育センターというようなものを設けて、そうした対応ができはしないかと言うことを研究しておりますし、それから卒後教育として既に社会に出ておられる卒業生、また学外の方々をお招きして、日本語教師の訓練、あるいはカウンセリングの訓練等々がこのキャンパスでできないだろうかということですね、これは生涯教育にも連なることでございまして、こうした新しい課題のまえて、もう私達は残り少ない日を数えるわけですが、しかし次のこうした世代の方々が、また真剣に取り上げていただけるのではないかと。今日は実はICUの初期の教育を受けられた、いわばICUプロダクツのサンプルを実はお目にかけたようなわけです。ちょっと失礼ですが、私達といたしましては、これが、極一部でございまして、このほかにまだまだ多くの学者あるいは教育者が育っております。そして先ほど私は夢を見たんですが、それはですね、この次のこういうシンポジウムのときには世界の各地からIC

Uの卒業生がそのそれぞれの国、あるいは文化のなかでの教育に携わっている真剣なワーカー達をここへ集められたらいいなあと言うようなこともちょっと考えました。これは下手をするとICUの逆宣伝になりますので、謹んで夢に留めておくべきかとも思いますが、しかし私は、こういう開かれた大学、あるいは明日の大学ということを標榜している大学にあっては、こうした時代から時代へ、また異なった社会の変化に応じた対応ができる力を持っていなきゃいけないんじゃないかなということを痛感しているわけです。長くなりましたが、今日は私、本当に良い時間を持つことができた。これは関先生始め、パネルの先生方だけでなく、熱心な聴衆であられた皆様のおかげだと思っております。今日は本当にありがとうございました。