

# 短期大学における自己評価の可能性

—教育理念と方法の妥当性をめぐって—

櫻井義秀

## 目次

### 一 はじめに

一〇一 大学審議会答申の影響

一〇二 自己評価と大学の自治

一〇三 本稿の射程

### 二 現代日本の教育体制における高等教育の位置

二〇一 教育の社会的機能 —平等な社会は実現したか—

二〇二 学歴社会の構造

二〇三 社会の変容と教育

二〇四 大学教育論の登場

二〇五 女子短期大学の存立基盤

三〇一 短大教育への期待

三〇二 学生による教育評価

三〇二一 調査概要

三〇二二 被調査者の属性

三〇二三 短期大学観

三〇二四 北星学園女子短期大学の将来像

三〇二五 キリスト教主義教育

三〇二六 一般教育

三〇二七 出席と私語の関係

三〇二八 講義方法

三〇二九 教師観

三〇三〇 学生生活

### 三 北星学園女子短期大学における教育の評価

四 教育方法と効果(一) 講義

— 学生関心の個人化と社会学の役割 —

四一 現代の学生気質

四二 意識の社会化過程

四三 講義の展開例「クルド難民」

四四 学生の反応の分析

四五 反省と課題

六 結びにかえて

七 文 献

八 調査票「学生意識調査」

— 短期大学の教育に関して! —

五 教育方法と効果(二) ゼミナール

— 教育(education)の原型と開発教育の視点 —

五一 「気づかせる教育」

五二 専門課程のゼミナール(一) — ライフコース研究 —

五三 専門課程のゼミナール(二) — 開発教育 —

五四 一般教育・課外教育のゼミナール

# 一 はじめに

## 一 一 大学審議会答申の影響

平成三年、大学審議会の答申に基づいた大学制度の改革が行われ、全国の大学・短期大学は新制度への対応を模索している。大学教育改善の具体的方策として掲げられた「設置基準の大綱化」の意図は、大学教育に関わる諸機関での部署、立場によって読み取り方が異なるであろう。一般教養と専門の科目区分を外したことにより、四年制一貫・二年制一貫の各大学の創意・工夫に基づいた教育ができるようになったとみるのも可能であるし、他方、一般教育の制度的根拠をなくすことで「教養つぶし」が今後公然と行われると危機感をつのらせる一般教育担当教官の声もある。とりわけ、わずか二年間に一般教育と専門を詰込まざるをえない短期大学では、「売り」の専門性を高める教科の比重を増やすことが当然考えられる。一般教育は必修科目という制度的存在理由を失い、今後は自らの教育的「必要性」を別の論拠で主張していかざるをえない。

筆者はこの事態を基本的に肯定したい。大学審議会が中曽根臨教審のきもいりで設置されたという経緯を考慮しつつも、激動する現代社会に対応しきれない旧態依然の大学組織を活性化させるために、今回出された答申を一つの提案として吟味する必要がある。答申内容を虚心坦懐に読めば、大学に対する人材育成の期待が寄せられていることが分る。「流動的で複雑な社会や学術の新たな展開、さらには国際化・情報化の進展に適切に対応し得る知的・身体的能力の育成が重視される」という文言には、社会人としての素養はもとより、産業界が期待する基礎研究・技術革新に耐える人材の育成までも含めて、大学の教育機関としての役割が明確にうたわれ、その教育目標の効果的実現の為に教育内容を改善する旨記されている。「設置基準の大綱化」は、「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し得るようになる必要」があつてなされたも

のであり、教育内容・組織を自前で改善していきなさいと各大学は手綱を渡されたのである。

もちろん、答申のなされた時期が、十八才人口の激減期にともなう「私学冬の時代」の開幕時であるのは偶然ではない。戦後一貫して進学者の安定供給に依存した大学経営、見方を変えれば、国民の熱烈な大学進学アスピレーションに応えるべく、文部省指導の下、学校開設・臨時定員増を行ってきた私立大学の将来に、行政は責任を持たないと言いきった。「教育内容の自由化」といえば聞えはよいが、教育機関の存「もまた自由化されたのである。高等教育機関の公共性は、義務教育の小中学校となかば義務教育化している高校までの教育機関の公共性とレベルの違いはあるが、戦後日本の高等教育の七割を私学が担ってきたという貢献度は否定されない。しかし、それをもって私学存続の保証を文部行政に迫ることはできない。畢竟、私学の自主独立性は財政的基盤の独立性に基づいており、教育的市場価値を世に問いながら、教育機関として存続するしかないのである。ここでは、教育内容のみならず組織の改革も自己責任で任されたという事実のみ確認しておきたい。

私学においては、教育経営体の全面的見直しが迫られている。そのガイドラインも、基本的に各大学の創意と責任に任された。これが、「自己評価」の意味であろうと考えられる。

### 一―二 自己評価と大学の自治

従来、大学組織は、学校開設や学科の改組転換の際、大学設置・学校法人審議会（文部省）が行う、或いは、世間的評価等の外部機関による評価に甘んじてきた。これは大学関係者が、自らのギルドで評価システムを確立しなかったことの帰結である。答申にもあるが、「アメリカ合衆国におけるアクレディテーション・システムのように、大学団体等が、各大学が実施した自己点検・評価の検証を行い、客観性を担保すること」ができれば、予備校の数量化（偏差値ランキング）システムに依存することなく、各大学が独自の方法で自らの教育内容と程度を示しえたはずである。もっとも、アメリカの場合、大学の名に値しない低レベルの大学が少なくないので、

業界内で品質管理せざるをえなかった面もある。それにしても、現在、日本の大学の教育内容・教育施設・教授団の評価が、受験生の偏差値に依拠している事実は、偏差値主義教育の弊害とは別に扱われるべき問題である（喜多村、一九九〇、一四七—一五七頁）。

「自己評価」しなさいと行政命令（努力義務としても）を出されて、初めて、自己評価を大学が行うというごとく自体おかし。大学は、学問の自由の塔として、伝統的に自治が認められている。実際、設置基準さえクリアしていれば、何をやろうと自由なのである。これは、自由を与えられてしかるべき、自己決定能力・自己反省能力が大学には備っているはずという、蓋然性の高い前提があるからである。大学の教授団にも、高度の自己評価能力があると期待され、他の教育機関の教員と比較しても、かなりの自由裁量権が認められており、学習指導要領も検定済み教科書もない。しかしながら、大学外からの干渉・評価を拒絶できるという自治の意味は、大学が評価の対象にならないということではない。教育行政・教育内容ともに、組織内の評価が求められているだけなのである。教育行政職員・教授団が、大学の自治を盾に評価対象になるのを拒絶したり、教育・研究に業績主義や競争主義は馴染まないといわけることはできない。特に、後者に問題ありとするのであれば、学生の評価方法を一新するのではなく、教育効果の評価方法、単位認定の教育制度そのものに矛盾をきたす。教育が、学生と教授団・教育行政組織の相互作用であるならば、一方だけの評価では教育内容の進歩がない。要するに、大学組織における「自己評価」とは、大学が評価主体であり、評価客体でもあるという大学の自治論を言い換えているに過ぎない。

ところで、これまで「評価」に明確な定義を与えずにきたが、教育における評価とは価値踏みではない。学生に対する教育評価は、学生その時点での学習能力を算定し、学生集団内での位置を知らせるにとどまらない。今後の改善目標や方向づけを与える段階にまで至らなくては意味がない。実際にそうならない教育の病理に關しては後述する。教授団・教育行政職が行う教育評価も、個々の教職員の勤務評定が目標ではなく、教育内容の

改善に、過去の教育実践を反省しフィードバックすることが目的である。そのフィードバック・システムを確立する前に、個々の教育現場とその責任者の反省だけ求めても、依然、自己満足の世界か非難の応酬に陥る。評価内容の客観性の保証、改善のための効果的な組織形成は、今後の課題として検討されねばならない。

### 一―三 本稿の射程

本稿で扱う自己評価の射程は、私立女子短期大学における教育活動の現状把握に限定される。その意味では自己評価活動の第一歩をしるすにとどまる。また、全学的な自己評価システムの構想や改善のための教育行政組織案作成は、筆者の能力を超えている。大学審議会の答申で例として上げる、教育理念・目標、教育活動（カリキュラムの編成、教育指導のあり方、教授方法の工夫・研究）に評価項目を絞り、教育職員の立場で、勤務校の教育状況把握に努めたい。その前段として、高等教育界が直面している問題、とりわけ女子短期大学に入学してくる学生が経験してきた学歴社会に代表される教育問題の概観を行いたい。これは、女子短大生を教育するという営みが、日本の教育制度・状況の中でどう位置付けられるのかという問題に繋がる。さらに、女子大学の存在意義に関しても考察したい。そして、本学の教育活動の評価を総括した後、筆者が関わる「一般教育」において、いかに教養教育がなされるか、教育方法としての講義とゼミナールの実践例を通して考えていきたい。

## 二 現代日本の教育体制における高等教育の位置

### 二―一 教育の社会的機能―平等な社会は達成されたか―

教育の社会的機能をめぐる議論には、およそ二つの方向がある。一つは既成社会の文化的伝統・社会規範等の価値の内在化、広い意味での社会化であり、もう一つは、個人の可能性を開き、伸す、いわゆる教育の「育てる」

側面である。実際には両者の重なり合う部分が多いが、教育問題をめぐる議論では決定的に対立する。

社会システム論では、教育を社会体制維持の機能を果す文化的下位システムと考える。今日、日本の学校には、伝統的に家族が果してきた躰や、地域社会で行事や年齢集団を通して修得された集団規律をも教えることが期待され、学習とならんで生活指導が教育の柱になっている。また、学習も既存の知識体系をそのまま暗記し、試験で好成绩をあげることが奨励され、中学以降は学力に応じて将来の進路選択の幅が決定されるメリトクラシーの原理を、子供たちはいやがおうでも納得させられていく(藤田、一九九一年、六〇―六一頁)。試験による選抜が、個人の能力を客観的に評価する正当なものであったことを信じ込ませられた学生は、学歴社会に適応し、社会の様々な領域で職業社会に配分されていくことを甘受し、それなりの人生を始めるのである。その意味では、教育は社会の必要に応じて個人を振分ける(適材適所?) フィルターの役割を果しているといえる。この選抜過程の熾烈さが、非行・中途退学・登校拒否等の教育問題の一因になっている。

このような教育の機能を教育本来の姿の歪みと捉らえる人が少なくない。古典的教育者の書物、現代の教育業に従事する殆どの「先生」が、教育とは「子供の無限の可能性を伸すものである」という信条を持っている。確かに、人生上の選択を積み重ねる以前の子供の機会費用はゼロに等しいから、いかなる可能性も捨ててはいない。何にでもなれる可能性を秘めている。しかし、何にでもなれるということとは、何ものにもなっていない、換言すれば、自己実現以前の段階ではない。結局のところ、人は一つの可能性を追及し、残りの可能性を捨てていくことでしか、人生を送れないのである。問題は、どの可能性を選ぶかが、本人に任されているか、他の人間が決定するのか、選択の自由、人権に関わってくる。教育の現場では、学ぶものの学習権、教育を受ける権利の問題である。

ある生徒は大学に進学して学びたいことがある。ところが、成績がふるわず、職業高校を勧められた。進路指導の教師はこの学力では実業の世界に早く入って、手に職をつけて食べていった方が賢明であると説得するが、

本人はもとより親も納得しがたいだろう。これに類した説得は、障害児が普通学級に入る時、学力別クラス編成をする時、子供のためということでもよく使われる。子供が自らいろいろと自分の可能性を試しながら、最終的に決断した選択肢であれば、どのような選択であろうと問題はない。現代の子供の不幸は、一見無限の可能性があるように見えながら、自分で何度も試行錯誤しながら自分の方向性を決めていく時間的余裕が与えられていないことではないか（堀尾、一九七九年、一七三—一七五頁）。

このような「可能性を伸す」教育の側面に注目した研究が、教育投資論（人的投資論）及び社会的地位達成に對する教育の効果を測定した、階層構造の分析を中心とする社会変動の研究であった。可能性を伸すという言葉は、明治期には、教育を受けることで金の取れる仕事に就けて、やりたい仕事ができ、社会的「地位」を獲得できる立身出世と同義であったが、現在も教育の個人的効果としては、職業上の地位達成が考えられている。近代化論によれば、属性主義から業績主義への変化が近代化の尺度であり、先進工業国ではメリトクラシーが原理としてある。アメリカでは、メリットを追及するための手段として教育が考えられ、社会政策の一環として人種問題を内包した階層間格差の解消に教育政策がとられたのである。社会的平等を実現するための切札に教育があるのかどうか、研究と前後して政策が進められていった。その結果、学校教育は社会的平等の対策にはなっていないこと、むしろ、社会的不平等の再生産過程に加担していることが明らかにされた（ジェンクス、一九七八年、ハルゼー、一九八〇年）。

教育機会の均等では結果の平等が保証されないと認識されてから、補償教育という教育理念・政策が登場する。教育の機会均等を実質化するために、教育機会に恵まれていない階層・地域に教育サービスの予算を傾斜配分すること、シビルミニマムの保証をメリトクラシーの埒外におくことが政策としてとられた。そして、アメリカ社会のレゾンデートルでもある自由競争社会の自由（結果の評価としてのメリトクラシー）と市民の社会的平等双方の折り合いをつけるために、ロールズの格差原理を援用し、社会的に恵まれた地位にある者の「能力」は個人



に属するものでもあるが、共同の目的に用いられるべき社会的資産でもあり、補償政策の正当性を擁護する議論も現れた(黒崎、一九八九年、二五頁、七五頁、一〇二頁、一七〇頁、一八八頁)。

しかし、事態はより深刻なもので、奨学金の支給、人種別大学入学者定員の割当て、企業における人種・性差・障害者等の社会的不利な条件におかれているものの優先的採用等(affirmative-action)によっても、社会的平等は容易に解決されていない。その根本的な原因が、教育の潜在的機能である社会階層の再生産過程である。教育機会は学力に応じて配分されるが、学力は生徒の先天的な能力(①)によりも、生徒の生活環境によって決定されることが多い。教育アスピレーション、勤勉にこつこつと勉強を積み重ねる生活態度、家庭内で交わされる会話の質、両親の人生観等、子供が知的能力を開発していく環境は、子供の学習能力に大きく影響する。先進国においても、社会階層の底辺に生れた子供たちが教育機会を得がたいのは、高等教育を受けるために教育投資できる経済的基盤を欠いている以上に、義務教育においてすら落ちこぼれている状態が先行しているからである。親の規則的な就労がもたらす安定した家庭生活があつてこそ、子供は学業に専念できる精神的安定と勤勉な生活態度を、親を役割モデルとして身につけることができる。不安定な就労とその日暮しの生活態度では、持続した努力を子供が価値として身につけることが難しいのである(久富、一九九〇年、宮武、一九九〇年)。この程度のこととは常識であつたが、言語・生活習慣の階層文化の差異性は根深いものがある。

学校では検定済みの公平な(?)知識が教えられるので、知識の内容それ自体が特定の階層の利益となるようなことはない。それらの知識の多くは、子供たちの具体的な日常生活を離れた抽象的な言葉で語られ、概念の区別・整理をしながら抽象的な思考力を身につけさせることが教育目標になる。実際、子供の言語の修得過程はごっこ遊び等の模倣から始まり、徐々に具体的な状況を離れたおはなしに発達してくるのであるが、概念上の区別という思考も、具体的な日常生活における様々な状況・登場人物・物の区別を通して発達する(バーンスタイン、上、二四三―二四九頁)。生活空間・生活時間の分化と規則性、家族成員の地位と役割の分化が明確な家庭の方が、

子供の抽象的思考力形成には有利である。しかも、子供の会話、そこで用いられる言葉を使つての思考は、親の会話の模倣であるから、高学歴の親の子供の方が、学校で用いられる言葉に馴染みやすい。地方であれば、日常語の方言と学校語のギャップにより、言語学習の面で中心部より不利である。学校教育は子供たちの出身背景による差異を取り除くために画一的なカリキュラムを組むが、親の文化的遺産を相続したものとギャップを背負っているものとの間の差は拡大していく。この差が、能力差かつ努力の差でもある学力差として、学校の公平な測定により正当化され、メリトクラシーの原理に従つて社会的なライフコースの選別過程に用いられる。現在では学校外教育投資も試験対策に有利に働くので、親の経済的遺産も関わってくる。子供の教育環境を考へて住む場所を考慮できる階層と公共住宅しか選べない低所得層では、学力の差が生じても不思議ではない。親は文化的・経済的遺産を子供の学校教育を通して、学歴・職業上の地位達成という形で伝え、社会階層は再生産されることになる（ブルデュー、一九九一年、一四六頁、一七〇頁、一九二頁、二二九頁）。

日本において、教育は社会階層の再生産に機能したのか、それとも平等な社会の実現に力があつたのであろうか。学歴社会における成功、或いは人並の地位を確保するための手段として、学歴メリットの獲得は有効であるが、それによって世代間において階層移動がどの程度生じたのであろうか。これまでの階層研究では、職業上の地位（収入、威信）を階層の指標として考察してきた。戦後七割近くを占めていた農民層は、第二次・三次産業への構造変動に伴い、被雇用労働者層に流入し、職業分類においてこの層が大半を占めるようになった。ブルーカラー・ホワイトカラー共に、子弟を学校に入れ、学歴をつけて就職させるのが一般になり、高等教育機関への進学率は高度成長期以降増加し、一九七〇年半ばで、高校進学は同世代の九割、大学・短大・高等専門学校への進学者は三割を越している。この時点では、親世代の学歴・職業と子世代の学歴・職業は異なるのが普通であり、職業威信からいえば、学歴不用で手に汗して働いていた親の子が、スーツを着て通勤する俸給生活者になり、世代間で社会的地位を上げた。実際、戦後日本人は職業上の大変動と、生活水準の大幅な向上によって、消費生活

の面ではどの家庭も殆ど差がなくなり、一億総中流の幻想すら抱いたのである。このような状況の中で、学歴メリトクラシー社会に誰でもが参加することができ、実際参加せざるをえない社会状況が生じ、受験戦争は子供たち共通の体験になる。この時代のすり込み体験は強烈であり、学歴メリットを獲得した層も、獲得できずにくやしい思いをした層も、子供たちの教育に無関心では到底いれなくなっているが、親たちが見てきた光景は、実は社会全体の底上げではなかったのか。階層社会は、学歴メリットへの接近可能性の増大により、平準化されはしなかった(直井、一九八九年)。

明治以来、固定的な階層社会では、苦学して立身出世という例外的事例で若者を眩惑し、階層間葛藤のガス抜きとした(天沼、一九八七年、一五三―一七二頁)。それと同じことが、学歴メリトクラシーによる平等社会が階層研究の「準拠枠組み」として、まさに学歴メリットを獲得して社会的地位を達成した研究者にあったのではないか。これが職業上の地位達成を社会的地位の達成に代替した心理的背景であると思われる。近年の社会階層研究の成果では、学歴メリトクラシーを十分確認した上で、当の学歴獲得は、親世代の出身背景(学歴、経済階層、職業)に影響を受けていることを認めている(菊池、一九九〇年、一七―一九頁、二〇―二五頁)。このような事態に気づく契機となったのが、一九八五年以降の資産革命とも呼ばれるストック型社会への移行である(吉田、一九九〇年、六七―八七頁)。急激な地価と金融資産の高騰は、資産を持つものと持たないものの格差を広げ、職業による社会的地位は生活の豊かさを何ら示していないことが明らかになっていく。大都市圏のサラリーマンは、かすかな持家の夢をつないで長時間労働に従事し、痛(通)勤に耐えている。専門職であろうと管理職であろうと資産を持たない限り、過労死しても家族の生活補償すらないのである。華やかな消費生活、みせかけのフローにより中流階級を自任しても、その足許は危うい。階層間格差は厳然として続いてきたのである(盛山、一九九〇年、四四―四八頁)。

## 二二二 学歴社会の構造

一九九一年の中教審答申は、学歴社会を現代の教育諸問題の元凶として批判し、いきすぎた受験本位の教育の改善を学校に、企業に指定校制度の見直しを求めているが、根本的な解決策を提示するには至っていない。学歴社会とは、学歴がいったん獲得されれば、個人の實力や人格とは別に本人の属性（固有の能力）として、職業獲得・昇進・結婚その他多方面にわたり、一生涯有利に働く社会と定義されよう。いい学校に入っ、いい会社に入れば、幸せな未来が開けてくるという思い込みが、学歴社会の俗化された表現である。これはどの程度確からしい命題なのであろうか。いい学校に入れば、大卒でしかも名柄大学卒であれば、大企業に入社し、将来役員になる確率は高い。平均収益率が高学歴であるほど高いし、もしかしたら出世の可能性も、という意識を竹内は「宝くじ付き定期預金」と呼ぶ（竹内洋、一九八一年、七一―七三頁、九三―一二六頁）。しかし、学歴メリットの蓋然性が高い業種は、官僚（公務員）と大学（教員）等の安穩としていられる一部に過ぎず、奇跡の経済成長を牽引してきた日本企業では、人物本位の人事をやっているし、実社会で使い物にならない大学の知識（学歴）を信用していないという説明もそれなりに説得力がある（竹内宏、一九八一年、六〇―六一頁）。学歴実像論も虚像論も学歴のそれなりの効用を認めているが、それで世の中渡っているほど甘くはないというのが折合うところであらう。それではなぜ、厳しい実社会にどっぷりつかっているはずの大人が、学歴に甘い幻想を抱くのであろうか。

学歴社会形成の初期には、確かに学歴が万能に近い効力を發揮した。明治から戦前にかけて、国家は官立の高等教育機関で人材養成を行い、教育を受ける階層も限られていた時代であったため、小数の学卒者はエリートたりにえた。しかも、大学が当時の先進的な知識を独占的に供給していたので、学歴が学力・資格を兼ねていたといえる。しかし、戦後、庶民が高等教育を志し、受け皿の私立大学・短大が激増する中で、学卒者の供給はエリー

トの需要量から溢れ、学歴インフレを招いた。実際、社会の知識・技術水準の上昇にともない、大学が有用な情報を手引き受けられる状況は去り、むしろ、社会の進歩に追いつくべく努力することが奨励されている時代である。学歴は、実質を伴わない本当の学歴のみとなっている。もちろん、教育システムが本質的に選抜機能を社会から依託されている限り、横の学歴主義（大学の偏差値ランキング）がエリート予備軍と、実働部隊を選別する。しかし、縦の学歴主義はもはやかつての説得性を失っている。

現在、学歴の消費・顕示的効用が経済的効用を上回っている。教育投資論で用いられた収益性を大卒と高卒で比較してみると、大卒男子（私大・下宿）の生涯獲得賃金が教育投資金額を回収し、さらに高卒男子のそれを上回るためには、平均二〇数年かかる。しかし、高卒で共働き世帯には追いつけない。そもそも、女子の場合、日本の労働慣行から教育投資の収益を考察すること自体意味がない。大卒の効用とは、「大学に行った」というそのことしかない。大学時代は十分モラトリアムを享受したという満足感、結婚式を始め様々な場面で肩身の狭い思いをせずにすむ安堵感、親にとっては子供に対してしてやれることはしてやったという自己満足でしかない。もちろん、心理的な安定がその後の人生にもたらす効用も大きい。しかし、ころおきなく自由な期間を過ごせたということが「人間の幅」として語られたりすると、学歴とは効用を測りがたいがために「ありがたく」なっているのではないかと思わざるを得ない。

学歴のメリット機能が低下しているにも拘らず、学歴（学校歴）獲得のための受験競争が激化しているパラドックスを、親子の「学歴」幻想、学校社会の「能力」幻想、企業の「実力」幻想が融合した共同幻想の実体化という観点から説明したい。中流意識がいきわたった社会では、人より劣ること、遅れること、人と変わっていることへの不安が大きい。今の受験競争は、エリートを目指している親子は数パーセントで、残りは遅れないため、皆と同じであるために競争に参加しているだけである。塾に行かないと友達ができないから、皆行っているようだから、私だけ、うちの子だけ行かない理由がないのである。「学歴社会」の弊害は十分知っていても、皆いっせ

いにゲームを終了しなければ、自分たちだけ「降りる」ことになるので、止められないのである。かつての宝くじ付き定期預金積み立ての学歴アスピレーションから始められたゲームが、自己運動を始め、還元なしのゲームのためのゲームになっているとは言えないか。

学校社会では、学業成績の優秀さが人物の評価・将来性の尺度として通用している。偏差値による輪切り前の中学校、進学率の上昇と共にミニ進学校化した殆どの高校では、生徒管理の方法として「受験指導」は有効であるし、学校の業績として進学者の数が対外的評価（特に親）を受ける。つまり、生徒の優秀さの証明は、教師集団の優秀さの証明でもある。教師個人個人の力量は、勤務校の業績とは別物だが、それも学校のランクにより評価される。これはサラリーマンが会社名で判断されるのと同じである。こうして企業間競争同様の学校間競争が展開され、進学者数の実績アップに学校組織が方向づけられ、受験指導で業績を上げた教師が管理職の階段に足をかけるシステムが成立する。このような学校組織の論理が、生徒指導、生徒の評価に反映され、成績の優秀な子は、本人はもちろん、学校にとっても将来性に富んだ子、いい子に思われるのは当然である。大学はその極致をいく。偏差値ランキングに大学間の格付けを委ねている以上、教授団の優秀さは学生の学力水準に担保されている。学校社会は、自らが生み出した生徒の学力測定論理によって、組織能力の評価を受けることになったのである。学力が一元的尺度で測定された一面的な「能力」であったとしても、学校社会では大いに意味がある。このような社会に長らく身を置けば、できる子がいい子、勉強さえしておけば社会に出てもなんとかなるといふ幻想を、いつの間にか教員が抱いてしまふのではないか。実社会では、人間関係の調整能力が個人の實力以上ものをいう場面は往々にしてあり、文系学生の将来の職種に最も要求される能力でもある。これを能力として評価しているのは、現在体育会系の学生を優遇する企業だけであり、学校社会では切捨てられている。クラブ活動でさえ、ベンチウォーマー等の下積み選手の能力は評価される場面がない。

人間の能力は個性に依じて多方面に発達しうる。その意味で、子供は有限ではあるが多様な可能性を秘めた存

在なのである。それを一元的能力尺度で個人の能力を測定できるといふ発想自体問題があるし、一時点での測定が将来の伸びをも予測できるほど蓋然性が高いものであろうか。しかも、暗記力・正確性・効率性のみ異常に強調される受験勉強では、思考力・判断力が養われない。後者は試験勉強で身につくものではなく、個人の内面的な成長・経験の蓄積により徐々にできあがってくる。子供の成長は長い目で見ないと見誤るばかりであるが、あまりにも短期の結果を重視する傾向がある。教育効果の測定というものは本質的に無理を含んでおり、次善の策として試験が用いられているだけである。もちろん、試験を選抜の道具として駆使するのであれば、十分その機能を果している。子供の能力を厳密に評価し、その将来性を見越して進路指導するという教育活動は、社会的選抜の機能を学校が果しているに過ぎない。教師集団が望まなかった結果にせよ、学歴社会幻想を子供たちが内在化すればするほど学校社会は安定し、学校の権威は高められる。現実の社会には耐えられない一元的「能力観」、楽観的「世界観」が実現する学校社会が生成・再生産されていくのである。

このような閉鎖的學校社會の自己運動にモメントを与えてきたのが、企業社會である。新規採用者の選考は各企業独自になされるべきであるが、学生の能力・適正の評価を目前でやる手間暇を惜しんで、第一次の選考は大学入試試験に求めたのである。一般企業が、学生の学んだ内容よりも、どこの学校を卒業したかに比重を置いて採用している事実は周知されて久しい。会社訪問しても学校名で対応が天と地ほど差があることは学生であれば常識の範囲である。指定校制度を取る企業は、学生の修得した学業には興味がない。所詮机上の勉強は実社会では役に立たないので、早く忘れた方がいくらいなのである。そこまで学校の勉強を見下した（見抜いた）企業が、受験勉強の成果である偏差値にこだわるのは、学校の選抜機能に敬意を表しているからである。選抜されたからにはそれなりの頭脳があるのだらうから、今後社内教育で優秀な企業人に育てていくには十分である。大学教育は選抜後の余分な教育課程であるから意味なしとされる。せいぜい、受験勉強時代のガス抜きと企業社会へ入る前の充電期と認識される程度である。青田がりにしろ、内定決定後の研修と称して、学生をその実労働

者として使用する企業は、卒業年は大学教育の総括の時期である、という正論を歯牙にもかけない。

企業社会の選抜重視・教育軽視の風潮が出現したのは、高度成長期以降の終身雇用制・年功序列制の定着時であるという見方がある（乾、一九九〇年、一二五—一三六頁）。企業法人が長期間存続するためには、景気の動向・産業構造の変動に対応して、企業内で改組転換を不断に行わざるを得ない。それに加えて、人事の滞留を防ぐために常に人事移動が必要になる。企業人は一部技術者を除いて、つぶしのきく人間であることが望ましい。しかも、どの部署に配属されても、それなりに能力を発揮することが期待されるので、一方面だけに実力を持っていても困る。むしろ、潜在能力の高い人間の方が本人も企業も都合がよい。企業社会は潜在能力の証明を学歴・学校歴に求めたわけである。

岩田は、日本型学歴主義の発展要因を、上述した日本の経営、日本人の能力観に求め、とりわけ、後者が人物評価と容易に結びついて、学歴メリットが社会的地位達成だけでなく、個人のアイデンティティにまで及んでいることに触れている（岩田、一九八一年、一一七—一四五頁）。習熟度別学級編成の際、できない子供が劣等感をもってしまわないかと親と教師は心配してしまうが、これは英語や数学の能力を個人の人物評価に結びつけて考えてしまう傾向を示している。人間は本来、特定の能力に差があるのは当然である。ところが、日本人の能力観には、能力は本来平等に配分されているが、その開発努力において差が生じるという思い込みがある。そうすると、「成せば成る。成さねば成らぬ何事も。成して成らぬは成さぬなりけり。」といわれるように、できないのは努力しない怠慢とみなされ、その人の人格的問題に置き換えられるのである。できる人は努力の人ということに賞賛される。確かに、能力の開発に努力は不可欠であるが、能力の多様性を認めた場合、特定の能力のあるなしは嗜好の問題に過ぎず、何ら倫理的問題を含まない。努力主義の偏重が、できる人は何でもできる、できない奴は何もできない、という精神主義になり、能力の二元的理解につながっていった可能性は十分にある。学校管理・企業経営には格好のイデオロギーであったが、現在、限界を露呈しつつある。第一に、多様化・国際化の



トレンドに合致していない。日本流の能力観は、測定可能な資格・特定領域での実力を能力として認める欧米の能力観に馴染まない。目に見えない力量や人物の幅といった概念は、国を超えて、或いは、企業間をこえて通用する概念ではないのかもしれない。また、終身雇用・年功序列賃金体系の見直しが進められるにつれ、転職・能力給が日常茶飯化すると、企業人は専門化し、個人の技量を会社で売るといふ発想に変わってこよう。企業側も育てて元を取る前に出られるのであれば、学卒者の潜在能力重視の社内教育にこれまで通り投資するわけにはいかならう。若い人たちにとって「つぶしがきく」は、個人能力をつぶすことに受け取られかねない。第二に、活性化を図る企業（例えば、学校名のない履歴書）が学校歴を無視して採用を始めている。学生は自らの能力証明を偏差値に頼らず行わなければならないので、大学での実質が問われることになる。入社後はどの企業も実力主義であったが、入社そのものも個性化された実力が重視されれば、偏差値は個人の能力を担保するものではなくなる。学校にしる、企業にしる、自前で能力評価を行う限り、そして、各学校・各企業が多様な発展の道を辿る時、一元的な能力評価に依存する体質を変えることができるのである。

## 二一三 社会の変容と教育

学歴社会の変革は、企業社会まで含めた日本社会の再検討を旨さない限り不可能である。一九八〇年代後半は、日本中が地価と株価高騰の追風にのり、世界中の土地を買いあさり、株を買いまくる投機の時代であった。その牽引車である証券・金融業界は損失補填と暴力団との癒着、不正融資等のスキャンダルを起こし、バブル経済の舞台裏を覗かせた。その間、土地高騰による資産格差の増大と、労働強化・合理化による長時間・過密労働の結果として過労死が社会問題化し、法人栄えて市民貧しい法人資本主義国家日本の矛盾が至る所に露呈し始めている（奥村、一九九一年）。企業人に地域生活・家庭生活が欠如してきたことはつとにいわれていたが、会社中毒は病氣から死に至る病にエスカレートし、社会生活を送る人権に抵触していることを指摘されるまで悪化し

ている。業務の効率化・合理化は、労働が人間的な仕事のありようと葛藤を起すまで進められ、ストレスはサラリーマンの持病として自明視される。また、売上至上主義・業績主義は、ノルマ証券を出すまでもなく、成長企業に蔓延し、際限のない目標額更新を前に、倒れるまで走り続けるか、降りるかしかなくなっている。若者は見切りをつけられるが、中間管理職は一番のわりをくう（佐高、一九九一年）。

経済活動の物象化は、儲けるために儲け、成長のために成長する企業活動に象徴される。実業は、人間が生活していくために効率良く生産財を分配するための営みであったが、今は生活を脅かしかねない存在である。一九七〇年代初め、公害反対の市民運動により企業の反社会的行為、高度経済成長の陰の部分の問題にされたが、十分な論議を経ずに、オイルショック以降の経営合理化・労働強化の路線を労使強調で歩み、一九八〇年代中盤の円高不況も経営合理化で乗り切った。企業活動の問題点を持越して今日に至ったが、再び考え直す機会が到来している。同時に、学校社会のあり方、社会的機能を再検討する時期でもある。

初等教育・中等教育の選抜の機能は、そこから生じる競争主義・一元的能力主義と共に克服されねばならないが、その方策は既に述べた通り、企業が個人の「実力」を評価する思想とシステムを開発することにかかっている。これは少しずつ実現される兆しがあるが、学校の教育の実質化も進めなければならない。教えること・育てることが教育の顕在的機能であり、選抜はメリトクラシー社会が学校に与えた潜在的機能である。近代では、後者が顕在化し過ぎてきているが、日本においてその傾向が顕著なのは、教育が学校の占有物となってきたことと教育期間が青年期の一時期に限定されてきたことによる。中等教育のすぐ後に高等教育が始り、その後ですぐ労働社会に入るような、それぞれの期間に間を挟まない制度の連続過程では、前の過程が後の過程の準備過程になり、各過程が自己完結性を持たなくなる。そうすると、高等教育は産業社会の影響をもろに受け、労働社会に人員を振分ける選抜機能と企業社会に役立つ実学がなされるはずであるが、実際は両者とも大学にはない。それは、競争主義が初等教育から浸透している日本では、中等教育終了時まで選抜が終了しているからであり、その結

果が大学入学試験である。しかも、企業は理科系を除いて文科系学生に学業の実質を期待しないから、高踏な学問の伝授機関であり続けられる。かくして、大学は教師も学生も何をやっても構わない、世間的評価も入口で済んでしまう社会生活の避暑地、人生のモラトリアム機関と自他共に認められるに至っている。

しかし、このような教育のあり方は、生涯学習・リカレント型学習が一般的になれば変更を迫られる。高齢化社会の進行、現代社会の多様化・複雑化にともない、青年期の学習で事足りるとせずに、必要に応じて、教養・実益のために学校教育を含めた教育機会を多くの人が求めている。大学審議会の答申でも、カルチャーセンターや通信教育に生涯学習を任せっきりにせず、短大等も夜間開講を含めた教育ニーズへの対応を奨励している。これには、若年人口の減少期を社会人学生の導入で切り抜けたアメリカの経験を生かそうという意図もあるが、教育機会がどの世代からも期待されていることは事実である。また、情報化社会では、知識は高等教育機関の占有物ではなくなり、様々なメディア・通信ネットワークにより、その気にさえなれば普通の人でもアクセス可能になっている。学習する場所は、学校だけではないし、先生も随所にいるのである。学校社会の知識のレベル・内容は大人の目で評価されるようになる。社会人学生が授業を活性化させ、教師に相応の準備をさせ、若い学生に厳しい学習態度を示している効用はよく知られている。複数世代が大学に入り、実学・生きた教養を求めることで、大学教育のレベルは上がる。再教育の世代に昔と同じノードで講義はできないし、世間を知っている大人に生半可な後知恵だけの理論も語れまい。こうして大学の教育が、企業の採用者も注目する程度に実質化していけば、入学して終わりの学生生活はなくなり、文系学生も相応の実力をつけていかなければならなくなるだろう。この時点で、大学は初めて教育を取戻し、選抜過程も高等教育終了時まで長期化し、中等教育の熾烈な競争主義は緩和されるのではないか。

中等教育を完全に選抜から解放するには、大学入試を筆頭に、大学の教育改革が進められなければならない。各大学が偏差値の評価に甘んじている限り、高校生の学校選択は偏差値を唯一の基準にする。それ以外の選択肢

を各大学が自前で創造し、富士山型の大学ピラミッドを崩していかない限り、高校教育は偏差値を上げるための教育を学生に施すしかないのである。日本では初等教育から企業社会まで連続したライフコースイベントになっているため、上位の社会過程が変らなければ、下位の過程は変わりようがない。企業社会の教育支配を打破するには、大学が変り、それ以前の教育過程の自己完結性を確保してやるのが一番確実なのではないか。

教育を学校社会から解放し、人生の諸段階、様々な場面に求めていくことで、選抜の機能は低下し、学校社会は逆に教育の実質を取戻せるかもしれない。藤田は、近代の社会的機能が分節した諸機能に与えられる時代から、機能が複数の機能に代替されたり、特定の機能が特定の機能に占有されていることを相対化するような動きが生じている、クロスオーバー型社会の到来を説く(藤田、一九九一年、一九九一—二〇頁)。教育と学校社会の対応、家事と女性の対応、社会生活と企業の対応等、従来の固定化された役割観念を相対化して、制度・人間の活動の自由度を増やす方法は、今後の有効な戦略かもしれない。

## 二一四 大学教育論の登場

大学は研究と教育を行うところである。しかし、大学教員には研究者を自認しても、教育者の自覚がある人は多くない。大学教員養成機関である大学院では、大学教育に関する専門科目の履修はもちろん、教員になることを前提とした教育は一切行われていない。教員としての無資格者が大学教育に携わるわけである。そこには、研究成果を披瀝し、学問に対する態度を示すことで、学生に自学自習を促すという古典的大学教育観がある。立派な研究者たれば、立派な教育者たる。この教育方法に耐える学生は、同世代の進学者が数パーセントに満たない。選りすぐりの学生だけであり、学問・その伝達者である教師・大学に相当な権威を認められていた時代の話である。現在、大学・短期大学合せて同世代の三分の一が高等教育機関に進学する。進学を希望する学生は、能力以上に経済力が必要であるから、進学機会に恵まれかつ希望するものの学業能力は、中位クラスの普通高校の下位

レベルを下限としているといっても言い過ぎではない。それほどに高等教育は大衆化したのである。

中等教育では、中教審から始まり、先生の自主的な勉強サークルまで、教育方法論の議論が盛んになされている。勉強について行けない(落ちこぼれ)、学校に行きたくない(登校拒否)、生活態度の乱れと対策(非行と管理教育)等の学校の問題が山積しているからである。進学という動機づけのない普通高校の底辺校では、授業そのものが成立しない(田中、一九九一年)。それでは、大学においてこのような教育問題はないのだろうか。大学が学生のモラトリウム享受に寛容である間は、基本的に問題は生じない。学生の教育効果がどこからも問われない以上、学生に対して無関心でいられるからである。一部学生相談室員とか心ある大学人が学生の勉強態度に憂慮するくらいである。

しかし、大学偏差値ランキングの中以下の大学において、真面目に学生を教育しようとしたら、中等教育が直面する同じ問題に教師はぶつかるといえる。大学は勉強意欲と能力を持った学生が来る所であるという建前はあっても、入ってくる学生が中等教育の時そのままである。校則が緩い分だけ問題学生がいないだけで、教育課程の問題はそっくり持ち越される。学生に問題意識がない、理解力不足等の学生の能力への失望、私語・無礼等の幼児的ふるまいへの驚きは、学校エリートであった教師が自分の学生生活と比較するから起こるのである。進学校では学生の動機づけは明確で、教師が力量不足でも学生が勝手に勉強するし、形だけの受験指導でも生徒は実績を作ってくれる。これが昔の大学である。今の大半の大学は、教師が生徒の関心を集める授業案を作り、熟練の教師が生徒を叱咤激励しようやく勉強させるレベルの高校卒業者を相手にしている。教育技術のない大学教師が、数百名のマスプロ授業で私語に悩まされずに、聞かせる講義ができる方が不思議である。高名な国立大学教授でも、かましい女子短大生を教えきれないのが現状である。非常勤の授業であれば、手に終えない、或いは、来るところを間違ったと止めればよいが、勤務校の学生がこのレベルであれば、どうしても教育方法を考えざるを得ない。どうしたら、授業を成立させられるかと中位レベルの大学教員が、大学教育方法論を模索するようになって

きている（東海高等教育研究所編、一九九一年、四一―四五頁）。

もっとも、大学の進学校である名柄大学においても、一般教育課程では質的に異なる原因により、現象としては似たような、学生の動機づけのなさ・私語等の問題がある。これは新制大学発足以来の教育制度に由来する問題である。高等教育の大衆化現象はひとまずおいて、旧制大学が専門教育に専念できたのは、五年制の中等教育の後に、三年間の旧制高等学校をおき、一般教養の教育を大学教育の前に行っていたからである。この期間に語学、専攻にとられない幅広い教養を身に付けることができたので、大学は「学生」を教育できた。しかし、戦後の学制改革で生れた新制大学は、大学で旧制高等学校の一般教育、専門課程で旧制大学の専門教育を結合して行うことにした。新制大学になった旧制の高等学校は大学に昇格したと認識したのである。その結果、新制大学教員の意識はおしなべて旧制大学教員のものであったから、一般教育も旧制大学教育の方法で行い、中等教育と高等教育のつなぎとしての一般教育が効果を上げてこなかった。このような大学教員の制度と意識のギャップが、高等学校を出たての生徒を戸惑わせ、基礎教育の実績もあげないまま、受験勉強の慰安期として、一般教育が制度化されたのである。全ての大学において、一般教育課程には大なり小なり教育の困難さが存在する。しかし、それは教育すべきところで教育が理論・方法共に議論されてこなかったつけとでも言うべき問題である。（大学セミナーハウス、一九八九年、二四二―二五三頁。喜多村、一九八八年、二二四―二二七頁。）

大学教育論が登場した第二の要因としては、大学教育の困難さの他に、高等教育期間に進学する若年人口の減少という純粹に人口学的な問題がある。一九九二年度をピークに一八才人口が西暦二〇〇〇年には現在の二〇五万人から一五〇万人程度に急減し、その後も出生率の低下等からさらに減少を続けるだろうといわれる。受験生にとっては大学に入りやすくなるという朗報であるが、大学関係者、特に私学では死活問題につながる。昭和六二年までのデータでは、戦後、短大が四五校廃止されているだけで、大学は発展的解消を除き潰れていない（大膳、一九八九年、一九一―二四頁）。その廃止された短大は殆どが地方短大であり、後背地の人口減少（過疎化）

と若者の都市指向によって定員割れを起こしたものである。一八才人口減少は地方では一〇数年前から進行しており、学校の廃止が生じていたのである。また、学科の種類によって定員充足率も異なり、学生に人気のない学科から、社会的ニーズを先取りするような学生を呼べる学科への改組転換も盛んに行われ、私大業界のサブバイブルレースはマスコミを賑わすまでになっている。学生を入れてやる殿さま商売から学生に来ていただく本来のサービスマン業に、私大が初めて気がついたのである。

学生を消費者、大学教育を商品としてとらえるのであれば、既存の商品の質を高めて競争力を付けるのはもちろん、消費者動向を調査し、新規のマーケットを開拓していくのが商売のならいである。皆が行くから私も行くというファッション的進学動機が半分を占める学生に大学の本道を説くより、ライフステージの一コマとして学生生活をエンジョイしてもらう。そのためのアメニティ・グッズ（レストラン、フィットネスクラブ、自動車教習所、ワープロ教室、ゴルフ練習場等）を設け、本物指向のレジャーランドを目指す女子短大も目につく。これとは逆に、大学を教育の場とわりきり、学生本位の休講なし、学生による教育の質の評価システムを取り入れ、教育の質で勝負する新制の大学も現れている（中村、一九九一年）。大学側が学生に積極的に情報を発信し、およそ大学として考えられる限りのセールスポイントを創造していかないと業界で生き残れない状況になってきたのである。

一八才人口減少期の大学淘汰の時代を「冬の時代」と考えるより、「大学春の時代」ととらえ、旧弊にとらわれない新しい大学像を模索していく方がよい（野田、一九九一年、同、一九九一年一月、一九二頁）。学生にとっては、今後偏差値以外に大学を選ぶ魅力の基準ができるし、しかも入りやすくなるのだから、全くの朗報である。日本も生産者本位から消費者本位の社会へ転換していつている時代に、教育機関のみ「聖域」である必然性がない。質の悪い大学の名に値しない大学が消え、本物の大学で学生が教育を受けられるようになるのであれば、社会にとってプラスとなるのは言うまでもない。

最後に、大学教育論登場の第三の要因として大学審議会の答申の波紋があるが、これは一章で述べてある。

## 二一五 女子短期大学の存立基盤

日本における近代の女子教育は、私学が担ってきたといっても言い過ぎではない。明治二十六年に出された文部省訓令八号「女子教育ニ関スル件」には、普通教育において「男女ニ差別アルコトナク」と謳われているが、女子の教育内容は実学、特に裁縫に力点が置かれ、学校制度においては戦後まで原則として男女別学であった。明治初期には、未だ女子の中等教育機関がなく、ミッシヨン系、仏教系、実科系の女学校が各種学校として、女子教育に当った。男子の尋常中学に相当する高等女学校が制度化されたのは明治三十二年と遅れたが、私立の女学校は着実に増加し、明治四十三年には全国で高等女学校が一二九校、数では男子の中学校数七二七校を抜いている。しかしながら、高等教育の門は閉ざされたままで、女子高等師範学校と公立・私立の専門学校（医専、英語、家政）を除いて、帝國大学への入学は原則として女子には認められなかった。戦後の学制改革、昭和二五年の短大制度発足後、これまでの高等女学校は短大、女子専門学校・女子高等師範学校は女子大学への移行を図り、名実共に女子の高等教育機関が誕生したのである。

女子教育の内容は、教養としてはリベラルアーツ、実学としては家政学（調理・裁縫）が中心で、いわゆる良妻賢母型の教育が多かった。一つには、昭和の半ばまで女性の職場が極めて限られており、職業を持って自活して生活する女性は例外であり、卒業後家事手伝い期間を経て結婚し家庭にはいるのが、女学生の一般的なライフスタイルであった。そのため、教養のための教養、家庭生活での素養を教育内容とするしかなかったのである。また、義務教育終了後、すぐにでも働いて家族を助けたり、自活しなければならぬような階層の子女は入学しないので、仕事のための実学はやる必要もなかったといえる。このような女子学生の階層性は、名門女子大・女子短大に学ぶ良家のお嬢さんという半ばイメージで保持されている。「花嫁学校」の擲喩が家政系の女子大・短



大に向けられたが、伝統校ではいささかもステイタスを下げることなく、むしろ、新制の共学大学にない「呂碧格」を差異化し、偏差値以上の評価を受けている。親の中には、伝統的価値観もあって、いまだに女子大に子女を入れたいと考えている人が少なくない。男女共学が一般化した今、女子大の存在自体、かつての女子教育の開拓者が志した学問による女性の地位の向上とは異なり、保守的な女子教育、それがゆえの世間的評価に安住している傾向がないでもない。隅谷は、前衛的女子大の後衛化としてこの傾向をとらえ、女子大のレゾンデイトルを問うている（隅谷、一九八八年、一五一—一五四頁）。

しかし、全国の女子大・女子短期大学中、伝統的な女子教育を墨守し続けられる学校は都市圏の伝統校だけであり、新設校、地方の学校は社会の動きに大きく左右される。大学の大衆化に伴い、一部の女子大を除き、殆どの女子大・女子短大の学生層は中流化し、卒業後働く。また、雇用機会均等法を施行させた女性の社会進出というトレンドと労働力不足により、産業界は女性労働力の活用を真剣に考え始め、従来、卒業後数年間の職場の花として、補助業務しか任せられなかった女子学生に仕事を与えるようになった。女子学生は、男子学生のように一生の仕事を選ぶとまでいかないが、とりあえず結婚まで、場合によってはずっと働き続ける。その結果、かつて女子学生向けの学問としてどの女子大・短大にもあった英文・国文学科、或いは家政学科に学生が集らない現象が見られる。事実、このような学科に所属していても、就職のために現代の読み・書き・算盤、すなわち、英会話・ワープロ・パソコン（表計算）を習いにダブルスクーリングを行うのが普通である。それなら、専門学校でやっている実学や、会社向けの教養（経営学・経済学）を大学の教育内容に入れたらよかろうと改組転換が行われた。さらに、国際・情報を冠した科名変更等、学生獲得の手段が講ぜられたが、教育の本身はそのままラッピングだけ変えたところも少なくない。このレベルにいたっては、女子教育を志した先人の意気込みは建学の精神として額に飾られ、学校の生き残りしか眼中にないように思われる。

女子教育の歴史、女子大・女子短大の現状を概観すると、現代の女子教育の担い手を自認する女子大・女子短

大には、その存立意義に疑問が投げかけられていることに気づく。まず、教育の上では男女差別がなくなり、男女共学が一般化したのに、あえて女性だけの教育機関を維持する積極的意義はあるのか、あるとしたらそれは何か。現実問題として、学生が女子大を意識的に指向することはあまりない。今の高等教育機関は大学・短期大学、共学校・女子校をひとまとめに偏差値で輪切りにされ、学生は自分の偏差値に見合ったところを複数受験し、合格したところに入学する。女子学生の場合、たまたまそこが女子大・女子短大であったということである。もちろん、学資出資者の経済状況、親の意見から短大進学に限定された場合、女子短大しか選択肢は残らない。

大学側がとるべき女子大の積極的意義は、第一に上述した女子教育の伝統（女子大の伝統）である。第二に、現実社会には男女差別、性別役割分担意識が今もって濃厚であり、男女を一緒に教育すると、女性の自主性・才能を十分に引き出せないというものである。実際、共学校ではマネージャー役の女子学生が、女子大では自治会からクラブの主宰までやりこなすのである。しかしながら、第一の理由は女性をめぐる社会状況の変化から、教育内容を男女別にやる必要がなくなったこと、むしろ、男子学生の分野に女子学生が参入することの方が、学生にとっても、社会にとっても望ましいことから、説得力を失っている。また、第二の理由も、いずれにしろ、女子学生は社会の荒波に揉まれながら自己主張していかなければならないのであるから、学生時代から男性に伍していったほうがよいともいえる。今どきの女子学生は、ひ弱な男子学生よりはるかにバイタリティがある。このように考えれば、共学化は女子大の発展的解消となる。しかし、この選択をした場合、女子大の効能を失い、普通の大学として偏差値ランキングしか評価尺度を持たなくなる恐れもあり、学校経営にプラスとなる保証はない。短期大学の存在もまた問い直される。従来の女子教育であれば二年間で十分であろうが、男子学生並みの職業を意識した教育になれば、教養と専門性を二年間で身につけるのはきつい。実際、短期大学の教育は高校からの移行期半年、就職活動の二年生後半を除いて実質一年しかないのである。学生も教師も短大は短いと感じている。また、一般教養のない専門的な実学だけやるのなら、専門学校の方が有利である。

大学と専門学校から挾撃される短期大学の積極的セールスポイントは、二年間の短い教育期間である。第一に、経済的理由で短大進学なら可能である学生はまだいる。地方学生にとって、四年間自宅外で学生生活を送るのはかなりの経済的負担を親にけることになる。第二に、教養にしる専門にしる、これで十分というものはありえないし、時間をかけたから修得が保証されるものでもない。二年間を十分とみなすか、短いとみなすかは人による。第三に、二年間勉強してみても足りないと思うのであれば、大学に編入する道を選べばよい。系列大学に編入の推薦枠が確保されていれば申し分ないが、なくても相応の実力があれば編入可能である。一般に、目的意識のない学生には四年間は長過ぎるモラトリアムであり、早目に人生の方向を決断した方がたいの場合、本人・親双方にとっていい結果を生む。短期大学の存在意義は、女子の大学よりも大きいと思われる。しかし、これも今の現状を条件としたもので、学生に勉学に対する目的意識があり、奨学金その他の財政的援助で四年制大学進学機会が平等に保証されるのであれば、意義を失う。

女子大・女子短大は、高等教育制度の歴史的存在形態なのである。百年を遡る開学から近年まで、女子教育に多大な貢献をなした。そして、男女の教育上の差別がなくなり、職業選択においても男女の領域が重複する時代に至って、設立当初の目的を完全に果したのである。今後、このままの形態で存続するのであれば、女子教育を女子の大学で、或いは二年間の短期で行う現代的な意義を打ち出していかなければならない。その意義づけいかんが、女子大・女子短大の個性化につながり、偏差値主義の突破口になるのではないか。

女子教育の場を女子大に求めるか、共学校に求めるかに関しては意見が分れようが、女子教育の意義は今後もますます高まるだろうと思われる。その意義は教育内容そのものであるが、伝統的な女子教育ではない。また、今日的な職業の準備教育でもない。伝統校の建学の精神にひそむリベラルアーツの精神である。女子教育の先達は、どの学校史をひもといても、単に処世の術を女性に教えようとしたのではなく、文化的遺産の学習を通して生きていく力を与えようとした。

筆者の勤務校の初代学長エバンスの言葉を借りれば、「知識ではなく、知恵を」教えることが教育目標とされた。女性はその性質上、子育てが仕事とされた。この役割に関する疑義はこの際において、大方の女性は子育てに従事する。近代の女性であれば、よき母親になること、つまり、子供の教育ができることが必要であった。これには知恵がいる。現代の女性は、手のかかる子育て期を三十五才から四十才までに終え、それ以降平均寿命八十才まで倍の人生を生きることになる。子育てに終始して人生を終えた戦前世代の女性よりも、自分の人生を長く生きられる、生きなければならなくなったのである。パート、再就職したとしても半分が残る。どう子育て後の人生をおくるか、選択の幅は広い。この時代をよりよく生きるためには知恵がいる。言い換えれば、若い時代に蓄えた教養、何かをしていくための原動力、方向づけの能力、新しいものを学ぶ力がものをいう。家庭生活をよりよく過ごすための知識、就職のための知識・技能は、それなりに役にたつであろうが、実際その場で身に付けることが可能であるし、人生においてはワンステージでしかない。知識は現代的であればあるほど陳腐化が早いものである。国際・情報と名のつく知識はその典型である。その意味で、女子教育のベースとなる教養教育から、短期的効果をねらった実学偏重の雰囲気は大いに問題がある。現代こそ女子教育の基は、人生をよりよく生きるための知恵、教養を磨くりペラルアーツに置かなければならない(留岡、一九七七年、一四九―一五三頁。隅谷、一九八八年、四三―四八頁)。

### 三 北星学園女子短期大学における教育の評価

#### 三―一 短大教育への期待

学校創設当時の教育理念は継承されたとしても、それを効果的に実現するための教育方法は、その時代その時代で開発していくべきものである。北星学園女子短期大学の創設の理念には、キリスト教主義教育、ペラルア―

ツ、専門教育の三つの柱があり、それぞれの理念を実現するために、種々のカリキュラムの工夫、設備がある。それらの教育効果を次節で評価していく前に、短大教育の現状を「世俗化」の視点でまとめておきたい。

北星学園女子短期大学は、一九九一年、創立四十周年を迎えた。「教育理念と窮乏的かつ健全な財務計画の狭間にあつての教育展開の歴史」を経て、近代的学校建築、充実した教育設備、情報化・国際化社会へ対応したカリキュラム等を備えた「地域に根ざした都市型短大」として完成の域に達している。福山は『北星学園百年史』の中で、「世俗化の中でのキリスト教教育」の節を設け、北星女学校の開学者サラ・スミスの実践的キリスト教精神が短大教育に受け継がれ、教育現場の活力になっていると述べている。(福山、一九九〇年、五七七―六〇七頁)ここでいう世俗化とは、「現状希薄化しているキリスト教主義教育」を指すが、本学のみ大半のキリスト教主義学校が抱える問題と無縁であるとはいえない。ことはキリスト教主義教育だけにかかわらず、伝統校であればあるほど、創立当時の教育理念の世俗化が進行している。その一番の表れが、教育論議の欠如である。高等教育機関において、制度・組織論を除いた教育方法論が展開されない異常さは指摘済みであるが、キリスト教主義大学・短大いづれにおいても、設立目的はキリスト教主義に基づいた人間教育にある。しかしながら、制度化された研修会以外に、普段の会議や話の中でどれだけ教育の話題が出てくるのであろうか。話されるのは、学校経営についてではないか。おりしも「私学冬の時代」に生き残るため、私学においては経営戦略が盛んになされている。経営は組織の目的を効果的に実現し、かつ組織体の存続・発展を図る。教育機関においては、何のために、どのような教育をするのが目的であり、建学の精神といわれる。この理念が揺らぎ、組織と組織員の生活維持が自己目的化すると、教育機関は第二章で述べた社会的機能だけを果し、学生の可能性を伸す意味での教育は失われる。本稿では、教授団が教育論議をしない事態をもって、世俗化ととらえたい。なお、ここでいう教育論議とは、カリキュラム構成の工夫や今どきの学生に関する所感を交換することではなく、学生教育の目的・方法を公の場で議論・相互批判することをいう。教師は一國一城の主人であるから、お互いの担当科目内容・講義の

やり方には口を挟まない、という旧弊を破らない限り、高等教育の質は向上しない。

世俗化は急激に進行するものではない。一九六五年に発表された「北星学園 懸賞論文入選作品集」と一九六六年発行の教育研究論文「北星学園女子短期大学における教育のあり方」には、学園全体を巻き込んだ教育論議を起こし、教育の世俗化に抗していこうとする気迫が読み取れる。後者において、寺岡は短大が「学問の場」であること、それを学生に自覚させる教育、身をもってしめず教師の研究態度の重要性を指摘した。その学問を女子短大でやる意義を、大山は「女子学生の自主独立性を高める」ために、共学校は十分な環境を女子学生に提供しきれないことからの、機能的要請ととらえた。次いで、三枝がキリスト教主義の人間像を自己の絶対化を排し、隣人と共に生きる自由な人間として提示した上で、福音の宣教・証言をしていく場所の確保を論じている。この具体的な場が、礼拝・アッセンブリーである。学問の場としては、教師の専門的研究発表の機会、シンポジウムを積極的に設け、教師間・学生間の相互批判・創造を活性化する提案もなされている。

学生論文集において、短大生吉田が教師に投げかけた「教師への期待」は、四半世紀を過ぎた今も新鮮であり、教師論はこれに尽きている。

「(学生は)積極的に先生の人格に触れ、それらに感動し、その感動を高めていこうとすることに、あまりにも不慣れなのです。そして満足な勉強もせず、授業の内容の貧しさにぶつぶつと不平をこぼし、大学なんて何とつまらないところかと嘆息するのです。自己を発展させるための準備や、可能性や能力をどんどん開発させていくための基礎的な心構えが少しもできていかなかったために、大学においてさえ、先生に何かを教えてもらおうとし、先生は私たちに必要な知識を与えてくれるためなのだと期待し、それが少しでも裏切られると、行き場を失って、何もせずに貴重な若さを浪費してしまうのです。」

学生は学問の方法を知らずに入学してくる。教師による導きが必要であり、教師の人格への出会いがきっかけを作る。

「先生が生徒へ働きかけた時に示す生徒のエネルギーな反応というものを、先生方がもっと大切にすることを期待します。特に、それは初期の教育において重要視されるべきだと思います。ソクラテスの産婆術とまではいなくても、教師には、生徒の一人一人をよく観察し、そのうちに潜められているであろう個々の能力を見つけ出す洞察力と、それを生徒たちの心にうまく *impart* する能力が要求されるであろうことは言うまでもないでしょう。しかし同時に大切なことは、教師そのものの人間性と、その人間性を出し惜しみしない寛容さであるかと思えます。教師が、型どおりのいわゆる先生として学校に君臨するのではなく、一人の人間として存在することが重要だと思うのです。生徒をあらゆる時に、あらゆる場所で感動させるであろうそれぞれの個性を教師は出し惜しみしてはいけないのです。」

教育は人格と人格の出会いである、ぶつかりであると、初等教育・中等教育ではいわれる。高等教育においては、知識を超えた学問のあり方、方法を伝えようとするのであれば、教師の人格を通じた問いが学生に発せられるべきであろう。その結果、

「既に判断する能力を備えている優れた生徒たちは、自分なりの判断で先生の投げかけてくれる光をつかみ、先生が問いかけてくれる様々な問題に心を開き、自己の本質と可能性を眺める機会を与えられ、自己の中に何かしら暖かい人間性を形成していくことができるようになるでしょう。」

このような教師と学生間の「教育」的相互作用を、リベラルアーツと専門性を高める高等教育の場で保証するものが、教師の研究能力、カリキュラム構成である。その上に人格がくるのであろう。教えるにたる学生に教えればよいとする従来の大学教育観は、本来的に傲慢である。いかなる大学教師といえども、自学自習でここまできたという人はいないのではないか。やはり、自分の専門とする学問へ導いてくれた人、恩師として語られる教師の人格に触れて、やってみようと思ひ立ったのではないだろうか。現代の大衆化した大学・短大でも、学生にとって生涯無二の学生生活であり、「学問」との出会いの場である。その期待は今でも基本的には変わっていない

い。但し、今の学生は横を向いて聞き、変化球を返す。教育方法には工夫がある。教育理念の世俗化は断固排し、方法の現代化を探るべきである。そのために、今どきの学生が、どのような教育を求めているのか、学生の教育評価を通して考察していきたい。

### 三二二 学生による教育評価

#### 三二二一 調査概要

北星学園女子短期大学の対外的な評価は、まず卒業生の活躍（就職先も含めて）に対する社会的評価であろう。卒業生の資質は通常、学校教育の賜物であるが、学生が優秀であればあるほど教育効果を介在させずに、学生が元々持っていた資質がそのまま開花したものとみなすことが可能である。また、受験生による偏差値主義的な評価が、学校の教育レベルの高さを正確に反映したものでないことは周知の通りである。学校教育そのものの評価は外部からの評価をもって客観性を得るのではない。評価主体は教育活動に直接関わる学校教職員・学生であり、両者の相互主観的な評価こそ当該の教育現場において客観性を持ち得る。しかし、学生が学校サービスの受益者である点を考慮し、消費者による評価を生産者（教職員）による評価に優先させたい。学生が評価主体足り得るかという問題は、消費者が商品を購入する能力と権利を持っているかという議論に置き換えれば、容易に解決するであろう。

今回の調査では、調査対象者を二年生、調査時点は後期授業終了一カ月前に設定したので、二年間の短大生活を振り返って回答してもらうことになった。そのため、学生の回答は、短大生活の経験と自分なりの短期大学観をベースにした解釈的回答になっているので、質問項目が問うその時点ごとの考え方、感じ方とは違っている。一年生に同様の調査をしても違う結果が得られるだろう。このような回答を学生の短大に対する総合的な評価と考える。



被調査者の属性

表01-1 学科

生活教養学科	70人	(67.3%)
英文学科	33人	(31.7%)
無記入	1人	(1.0%)
計	104人	(100.0%)

回答形式は、無記名の自由回答とした。非調査者の属性のみ、回答の選択肢を用意したが、それ以外は、学生が質問に自由に答えたものである。質問項目が多岐にわたるので、プレテストでも記入に一時間半はかかった。そのため、筆者の一般教育科目「倫理学」を受講する学生と、経済教養演習を受講したゼミ生を中心に、学生会やクラブのリーダー等、「熱心に書いてくれそうな人」に依頼し、調査の主旨を十分説明した上で、回答してもらった。学生の中には三時間かけて書いたというものもある。質問に対する回答の分類は、筆者のゼミ生との討議を経て類型化したものであり、殆どの意識調査が持つ強制的に回答を選択させる欠点を避けた。その分、学生の平均的な意識というより、問題意識を持つ学生が多く含まれる母集団の偏りがある。しかし、教育改善のための自己評価という調査の主旨にそえば、この偏りはむしろ歓迎されるのではないか。

三二二二 被調査者の属性

学生の学科・コース別内訳は、筆者が生活教養学科に所属していることから、学科の人数比以上に生活教養学科が多いが、学科内では各コースに分散している。学生の出身地及び住まい方は、札幌市と地方学生が半々で、全学生の実態に合致している。主たる家計支持者の職業からは、学生は一般サラリーマン家庭の子女が半数を占めることが分る。しかし、学生のもらう小遣い、自宅外生への仕送り額から、出身階層としては北海道においては中流家庭であることが推測される。学生は、これらの収入に加えてアルバイトで稼ぎ、趣味の項目で伺えるような学生生活を享受しているのであろう。学生の家族構成では、一人っ子が意外に少なく、二人ないし三人の兄弟姉妹であることが分る。本学の学生は、募集人員の増加と大学教育の大衆化により、かつてほど良家の子女が集る学園ではなくしたが、それでも出身階層・学力共に平均以上の階層性を保っているといえる。

表04-2 兄弟姉妹数（自分を除く）

0	人	10人	( 9.6%)
1	人	63人	( 60.6%)
2	人	27人	( 26.0%)
3	人	2人	( 1.9%)
5	人	1人	( 1.0%)
無	記	入	( 1.0%)
計		104人	(100.0%)

表05-1 住まい

目	宅	55人	( 52.9%)
目	宅外（一人暮らし）	49人	( 47.1%)
計		104人	(100.0%)

表05-2 こづかいまたは仕送りの月額

目	宅生	こづかい平均	15,327円
目	一人暮らし	生活費平均	89,224円

表06 趣味（複数解答）

スポーツ（散歩・ドライブ含む）	46人	( 44.2%)
音楽鑑賞・映画鑑賞・スポーツ観戦	34人	(32.7%)
読書	26人	( 25.0%)
料理・手芸	21人	( 20.2%)
芸術（楽器演奏・絵画）	19人	( 18.3%)
ショッピング・食べ歩き	6人	( 5.8%)
寝るこ	5人	( 4.8%)
カラオケ（歌う）	3人	( 2.9%)
旅行	3人	( 2.9%)
その他	13人	( 12.5%)
特になし	5人	( 4.8%)
不明	4人	( 3.8%)
計		185人 (100.0%)

表01-2 コース

食文化コース	15人	( 14.4%)	
デザイン文化コース	12人	( 11.5%)	
生活情報コース	16人	( 15.4%)	
経済教養コース	25人	( 24.0%)	
英米文化コース	10人	( 9.6%)	
実践英語コース	8人	( 7.7%)	
英米文化コース	12人	( 11.5%)	
英語秘書コース	5人	( 4.8%)	
無	記	入	( 1.0%)
計		104人 (100.0%)	

表02 出身地

札幌市内	43人	( 41.3%)	
通学圏内にある市町村	9人	( 8.7%)	
通学圏外の市町村（一人暮らし）	50人	( 48.1%)	
道外	1人	( 1.0%)	
無	記	入	( 1.0%)
計		104人 (100.0%)	

表03 主たる家計支持者の職業

会社員	46人	( 44.2%)	
公務員	18人	( 17.3%)	
自営業（会社など経営）	17人	( 16.3%)	
教員	9人	( 8.7%)	
自営業（商店）	5人	( 4.8%)	
自営業（農業・漁業・林業）	5人	( 4.8%)	
その他	3人	( 2.9%)	
無	記	入	( 1.0%)
計		104人 (100.0%)	

表04-1 家族構成

核家族（両親とも揃っている）	78人	( 75.0%)	
三世代家族	19人	( 18.3%)	
片親	6人	( 5.8%)	
無	記	入	( 1.0%)
計		104人 (100.0%)	

北星学園女子短期大学への入学動機を、一九七五年から隔年で実施されている学生実態調査からみると、「自分の学力にあっている」「世間的評価」を動機に挙げるものが増加し、他大学・短大を落ちて入った者や、何となく入ってきた者が減ってきたことが分る(表1)。これは、一九八〇年代後半に入ってから受験生の世代人口が増加したため、入学の難易度が相対的に上がり、入学学生の学力が上がってきている事実を反映している。しかし、これは北星を第一志望とする学生が増えてきたということを意味しない。現在の学生が高校三年生の時に考えていた進路の内、北星を希望していたものは、志望学科が叶わなかったものも含めて三割に満たないのである(表2)。北星大学を入れて四年制大学を希望していたもの、北星以外の別の短大を希望していたものがそれぞれ約四分の一ずついる。入学試験のふりわけにより、不本意ながら入学してきた者が半数近くいることは予想外であった。なお、この質問では、学校卒業後の進路も併せて尋ねているが、短大を最初から志望していたものは、一般的に事務職を予想しているのに対して、大学を志望していたものは、福祉関係の専門職、教師、通訳、エンジニア、獣医

表1 北星学園女子短期大学への入学動機

	1975	1981	1989
自分の学力にあっている	18.5%(1977)	21.7%	25.3%
世間的評価	17.0%	13.6%	24.9%
他に入学できず仕方なく	16.0%	25.0%	13.5%
先生・先輩・親の勧めで	13.0%	20.9%	9.8%
漠然と何となく	12.0%	16.5%	7.7%
キリスト教主義に惹かれて	2.0%	2.3%	2.8%

資料：1975、1981、1989年度実施の学生実態調査

表2 高校三年生時に予定していた進路

北星短大を希望し、学科も希望通に進めた	23人 (22.1%)
北星短大の違う学科を希望していた	6人 (5.8%)
方向の異なる他の短大を希望していた	25人 (24.0%)
他の短大を希望していたが、結果的に北星でよかった	12人 (11.5%)
北星の四年制大学を希望していた	11人 (10.6%)
北星以外の四年制大学を希望していた	14人 (13.5%)
就職を希望していた	4人 (3.8%)
考えていなかった	8人 (7.7%)
無記入	1人 (1.0%)
計	104人 (100.0%)

等の専門職を予想していたようである。

高校生時代の短大観は、短大そのもののプラスイメージ、四大や専門学校と比較したプラスイメージが、マイナスイメージを少し上回っている(表3-1)。プラスイメージとしては、就職のために丁度よい教養・学歴・期間である、学生生活が楽しそうというものが多い。マイナスイメージは、二年間では十分勉強できない、短大は遊ぶところ、花嫁学校をあげるものが多い。どちらのイメージも、いわゆる短大に対する世間的評価である。しかしながら、北星短大に対するイメージはよい(表3-2)。校風がよく、明るく活発な学生が多いというイメージを持たれている。このイメージは卒業生が就職先で与えられる評価に近いが、漠然とした校風がイメージを構成し、北星の伝統や教育内容があまり考慮されていないのが気にかかる。

このような短大入学前の短大観が、二年間の教育期間を経て、卒業する前にどのように変化したのであるか。北星短大に入ってからよくなったと思える点を、学習・就職・キャンパスライフの三つの領域ごとに挙げてもらった(表4-1、4-2、4-3)。学習面では、英文科の外国人教師を多用する実践的英語教育に高い評価があり、生活教養学科ではコースごとの専門教育に学生は満足しているようである。就職に関しては、おおむね評価されているようである。就職の決定率は学生の選好や就職指導における学生の自由度と関連し

表3-1 短大入学前に抱いていた短期大学に対するイメージ

短大そのもののプラスのイメージ	22人 (21.2%)
4年制大学や専門学校と比較してプラスのイメージ	25人 (24.0%)
短大そのもののマイナスのイメージ	18人 (17.3%)
4年生大学や専門学校と比較してマイナスのイメージ	18人 (17.3%)
どちらでもない・評価	16人 (15.4%)
無記入	5人 (4.8%)
計	104人 (100.0%)

表3-2 入学前の北星短期大学のイメージ

校風がよい(親しみやすい)	39人 (37.5%)
世間的ランクがよい	11人 (10.6%)
学校施設が充実している	3人 (2.9%)
学力・勉強内容がしっかりしている	8人 (7.7%)
学生が明るく活発	33人 (31.7%)
考えてなかった	3人 (2.9%)
その他	2人 (1.9%)
・北星高校から入りやすい	
・藤女子短大よりランクが下	
無記入	5人 (4.8%)
計	104人 (100.0%)

ているので、数値のみで他大学と比較することはできない。かつては就職指導の不十分さを指摘する学生が多かったが、改善をみたようである。就職状況をプラスイメージで捉らえているものは、既に内定を得ているものにも多く、マイナスイメージは未定の学生に多い傾向がある。学生生活は、楽しかったと答えるものが多い。北星のイメージが明るいと感じられるのも、新校舎と充実した教育施設の環境要因が大きい。

表4-1 卒業にあたって、北星短大に入ってよかったと思える学習の内容

英語の授業に力を入れている・外人の先生と実践的な 生きた学習ができた	18人	( 17.3%)
教育理念がしっかりしている・アセンブリーがある	11人	( 10.6%)
コンピューターを学べる・資格がとれる	9人	( 8.7%)
知識や教養が深まる(コース別の学習)面白い講義や 教科をとれた	33人	( 31.7%)
厳しく、充実した	14人	(13.5%)
国際交流ができた(留学など)	2人	( 1.9%)
その他	1人	( 1.0%)
・2年間では短すぎる		
・出席重視のため、休まなくせをつけた		
無記入	6人	( 5.8%)
計	104人	(100.0%)

表4-2 卒業にあたって、北星短大に入ってよかったと思える就職状況

求人数など状況はよい	23人	( 22.1%)
北星短大の名前が効いている	15人	( 14.4%)
短大での就職指導がよい	7人	( 6.7%)
短大での就職指導がわるい	8人	( 7.7%)
特にない・他の大学と変わらない	12人	(11.5%)
その他	14人	(13.5%)
・自分の夢を貫き通せずに妥協している点が気になる		
・進学予定		
・目次次第なので関係ない		
無記入	25人	(24.1%)
計	104人	(100.0%)

表4-3 卒業にあたって 北星短大に入ってよかったと思えるキャンパスライフ

友人、サークル活動が充実	26人	( 25.6%)
学校の設備がよく、きれい	23人	( 22.1%)
雰囲気明るく、自由	22人	( 21.2%)
クラブ活動や学生会の活動が充実	7人	( 6.7%)
学校行事や勉強面が充実	3人	( 2.9%)
よい思い出ができた	1人	( 1.0%)
学校がつまらなく全然楽しくない	2人	( 1.9%)
その他	3人	( 2.9%)
・自分の世界が大きく広がった		
・奨学金を借ることができて助かった		
・物事を柔軟に考えられるようになった		
・アセンブリーは大変すばらしい		
無記入	17人	( 16.4%)
計	104人	(100.0%)

北星短大における学生生活に満足した学生は多いものの、短期大学という進路を現時点でどう評価しているかは、短大関係者の注目すべきところである(表5)。二年間の教育期間は実際に短くあわただしい。特に、就職

課程を履修した場合、必要単位数は八十単位を超える。しかも、北星は出欠が他大学に比べて厳しいとの定評がある。手抜きできない。学生らしくなった時には就職活動が始まるわけで、落ち着いてじっくり何かするには、目標を最初から明確に持っていない学生にとっては、短か過ぎるといえよう。勉強内容が、「広く、浅い知識しか身につかない。勉強する範囲が広過ぎ、興味のある勉強も中途半端に終わってしまう。興味のない勉強もしなければならぬ。」という指摘は、カリキュラム構成に原因がある。一部実習・演習系の科目は通年で時間数も多いが、殆どの開講科目が二単位であり、〇〇学への導入で終わってしまう。また、英文科はコース制をとっても英語が基本的なベースとしてあるために、学習の積み上げがしやすいのに対して、生活教養学科は調理・デザイン・経済・情報の各コースがそれぞれ独立の分野を形成している。専門に移行する前に、生活教養の基礎科目として各コースの入門講義・実習を履修しなければならぬので、勉強の範囲がかなり広く、それらを満遍なくこなせば、学習深度は中途半端にならざるを得ない。

短大教育の結果として、就職先での仕事がある。「企業は短大卒に重要な仕事をさせてくれない。思っていた職種・業種に就けない。世間は所詮短大という目で見る。」という学生の見方はむしろ、職業社会の厳しさを知らない学生の自己過大評価と受け取れる。勉強している学生ほど、自分の実力を知っており、目標に向けて進学した

表5 短大という進路のデメリット

2年間は短く構いたい	16人	(15.4%)
短大卒では、希望職種や重要な仕事をさせてもらえない	11人	(10.6%)
広く、浅く、中途半端な勉強	7人	(6.7%)
講義がたいへん	3人	(2.9%)
出欠、出席指定が厳しい	6人	(5.7%)
あき時間、休みが多い	3人	(2.9%)
資格がとれない	5人	(4.8%)
希望コースに進めない・選択授業がとれない	3人	(2.9%)
キャンパスが狭い	2人	(1.9%)
私語が多く、学生の目的意識がない・先生のやる気がない	4人	(3.8%)
高卒で働いたほうがよかった	3人	(2.9%)
その他	11人	(10.6%)
・お金がかかる		
・自分の行きたかったところに行けば良かった		
・勉強がやさしすぎる		
・学士が欲しかった		
思っていた通り、損していない	15人	(14.4%)
無記入	13人	(12.5%)
計	104人	(100.0%)

表6 北星短大の女子大への改組をどう思うか

賛成	48人	(46.2%)
反対	41人	(39.4%)
どちらでも良い	13人	(12.5%)
無記入	2人	(1.9%)
計	104人	(100.0%)

り、将来の方向性を見定めている。しかも、学生は大企業指向であるから、なおさら補助業務に甘んじる可能性が高くなる。それにしても、短大進学のリミットを「思っていた通り、損していない」と否定する人は、無記入の人も加えて、三割に満たない。これは北星の抱える問題というより、四大を志望していた学生もかなり入学していることから、短期大学全体の本質的問題といえよう。

### 三二二四 北星学園女子短期大学の将来像

北星女子短期大学が四年制の女子大になることで、学生の挙げた「短大のリミット」が解決するのである。五年後に女子大になると仮定して、学生の考えをきいてみた。賛成・反対相半ばしている(表6)。賛成理由として主なものは、「二年間では、勉強するにもキャンパスライフを楽しむにも、将来を考えるにも短い。四年制の方が専門的に深く勉強できるし、広い知識をゆっくり身につけることができるから。」  
 「女性が社会に進出していく時代なので、そのような場で活躍できるように、知識・教養を身につけるべきであるから。」  
 「四年制に進学する女子が増えているので、女性にとって進学しやすくなったらい。現在札幌に女子大が一つしかなく、もう少しレベルの低い女子大があった方がよいから。」である。反対理由としては、女子大を疑問視するもの、「四年制なら北星大学が既にあり、その学部を増やせば済むこと。編入制度を広く設ければよい。四年制に行きたければ他にたくさんあるのだから、女子大にこだわることはない。」  
 「四年間も女子だけの学校に行くのは息苦しい。つまらなそう」が半分。残りは、短大の積極的意義を認めるもの、「短大には短大のよいところがあり(就職、経済的な面、二年間充実)、そこに魅力を感じて入学する人が多い。」  
 「歴史ある北星短大は残してほしい。今のままのイメージをかえてほしくない。母校はずっと残っていてほしい。」  
 「札幌市内の短大が減ると困る人が多い。」

表7-1 女子大学の意義（前問で賛成の人）

男子と対等になれる知識や精神	1人	( 1.0%)
女性としての知識・教養	6人	( 6.8%)
社会進出の足掛かり	8人	( 7.7%)
女性が主体的にやれる	5人	( 4.8%)
その他	11人	(10.6%)
・女子校にある「伝統」にひかれて入ってくる場所		
・ただのモータリウム大学にはいけない		
意義なし	5人	( 4.8%)
無記入(表6で反対した人含む)	68人	(65.4%)
計	104人	(100.0%)

表7-2 希望する学科・コース

史学科	3 (人)
情報学科	2
国文科	2
コミュニケーション学科	2
英語学科	2
国際学科(語学・政経)	2
人文学科	1
比較文化学科	1
美術科	1
工学科	1
文学科	1
国際語科(朝鮮語・タイ語)	1
バイオ関係の学科	1
教員養成学科	1
秘書科	1

表7-3 編入について

1 編入枠の増加に賛成	59人	( 56.7%)
2 編入枠の増加は必要ない	6人	( 5.8%)
3 その他	2人	( 1.9%)
枠の増加は必要だと思うが、あまりにも簡単に編入できるとなると最初からそれを狙って入学する人が増える		
短大が4大への通りみちになることに反対		
4 無記入	37人	(35.5%)
計	104人	(100.0%)

というものである。賛否良論それぞれに正当性をもっている。

しかし、学生の回答にも見られるように、四年制大学と女子大学の意義を分けて考えた方がよさそうである。北星短大が四年制大学に改組転換するということは、北星大学との役割分担から女子大にならざるを得ない。女子大の積極的なメリットがないのであれば、従来通り、北星学園では女子短大教育と大学教育を機能分担すればいいだけの話である。前章で指摘したように、女子大学のアイデンティティが問われている時代に、女子大学への移行を自明のものとして語るわけにはいかない。学生が考える女子大学の意義は、教育の場という機能的理由が主であり、女性が社会進出を果すために、どのような教育環境が適切なのかという問題が問われているのだといえる(表7-1)。因みに、四年制大学になるとして学生が望む学科・コースを挙げてもらったところ(表7-2)、人文系の多彩なコースを期待している。これは、学生たちが学びたかった学科・コースと考えられる。



北星短期大学将来の方向性を学生は、「伝統の現代化」ととらえている(表8)。四つの選択肢の順序に着目し、第一位から第四位まで四点から一点をそれぞれ与え、各選択肢の位置を順序尺度としてスコア化し、その平均値によって並べてみた。学生は、時代の要請に応える進歩的な大学を指向し、伝統的な女子短大像からの脱皮を高く評価している。次いで、キリスト教主義と教養主義の伝統を評価し、実学そのものや学校施設そのものは北星の将来像に本質的な問題ではないという判断を下している。これは北星の進むべき道として実に適切な現状認識であり、学校側の見解とも合致している。学生は、北星の建学の精神を理解しており、その実践を期待しているのである。教職員は、教育理念の具体化の方法に論議を尽くして、学生の期待に応えねばならない。

### 三一二一五 キリスト教主義教育

筆者にはキリスト教主義教育そのものを論じる能力も資格もないので、学生が北星のキリスト教主義教育をどう評価しているか、データを示しながら叙述するに留めたい。しかし、キリスト教主義教育が勤務校の教育理念の要である以上、ノンクリスチャンであってもキリスト教主義の人間観、教育観、その実践の方法に無関心であったり、チャペル、クリスチャン任せにしておけばたれりとする態度には問題があろう。

キリスト教主義教育の目的は、宣教そのものではなく、福音による人格教育にある(宮本、一九九二年、四七一―五二頁)。その実践は学校における教育活動の全面にわたるべきではあるが、実際は、礼拝、キリスト教学、学生の自発的活動である。北星では、アッセンブリー委員による活動が、学生の自発性に基づいたキリスト教教育

表8 北星短大の将来像

	順序スコア
1) スミス先生以来のキリスト教的伝統と教養主義を守る女子の短期大学として存続する。	2.57
2) 国際化・情報化などの時代の要請に応える進歩的な大学を目指して、女子短大を脱皮する。	2.67
3) 教養主義も結構だが、就職・将来の仕事に役立つ実用的知識を教える。	2.33
4) キャンパスの拡大、クラブ室や学生のラウンジの整備等、快適な学生生活をエンジョイできるよう、短大の施設にお金をかける	2.06

の一環になっている。

学校礼拝が自由教会の伝統に立ち、キリスト教信者の教職員・学生だけのものではなく、それ以外の教職員・学生にも「開かれた礼拝」でなければならぬという考えと（赤城、一九九一年、一四六頁）、「出席することの義務」付けという教育的配慮は同じものであろうかと、筆者はノンクリスチャンの立場で考えている。高校までは義務化している学校が殆どで、大学になると自由出席が殆どである。短期大学はその中間にあり、どちらの方向で学生の意志を尊重し、人格的成長に配慮したらいいのか、微妙な位置にある。学生は、北星における礼拝出席の回数義務化を賛成・反対、同じ割合でとらえている（表9）。賛成意見では、「キリスト教に触れる機会が与えられていると考える。」「北星短大に入った以上、キリスト教の精神に触れることが必要。」「心を落ち着け自ら

表9 礼拝出席回数の義務について

義務付けでもよい	48人 (46.2%)
自由にすべき	51人 (49.0%)
どちらともいえない	3人 (2.9%)
その他	2人 (1.9%)
・選択科目にすれば良い	
・単位、または卒業に響くのはおかしい	
・キリスト教に勧誘しているようだ	
計	104人 (100.0%)

を振り返る場になる。」「年八回は多くない。」「反対意見では、「礼拝は自主的に参加するべきもので、義務付けでも意味がない。」「回数を決めるのと、礼拝終了後のカード配りは興ざめする。」「単位または卒業に響くのはおかしい。」「等が代表的意見であった。

キリスト教学は「キリスト教主義」の精神と「キリスト教」の正しい理解を持たせることが目的である。世俗化社会に生きるキリスト教とは無縁の学生に、オリエンテーションすることの意義は大きい。教授することは非常に難しいのではないかと思われる（西垣、一九九一年、二二二―二二七頁）。学生の反応をみても、「キリスト教学」の困難さは、担当者が個人的に苦慮する次元を超えて、キリスト教主義の伝達の困難さと学校全体で受けとめる問題であると思われる（表10-1、10-2）。大方の学生は、教会での結婚式やクリスマススイブを楽しむといったファッションとしてのキリスト教文化を受容している。どこまで、本来の精神を伝えられるか、これは明治以来のキリスト教の受容と土着化の問題まで遡るのかもしれない。

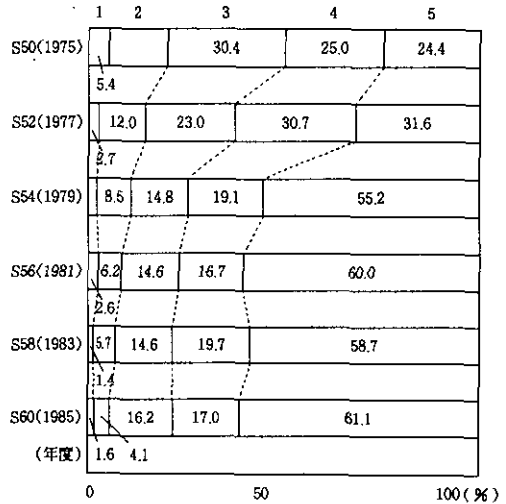
表10-1 キリスト教とキリスト教に対する理解（信仰）

面白い、ためになる	30人	( 28.8%)
面白くない、ためにならない	57人	( 54.8%)
どちらとも言えない	9人	( 8.7%)
その他	7人	( 6.7%)
・眠くなる授業だ		
・先生が信仰に熱心だ		
・矛盾が多い		
・単位取得のために座っているだけ		
無記入	1人	( 1.0%)
計	104人	(100.0%)

表10-2 世俗化

— 思想・信仰の問題 —

1. 大変気になる
2. やや気になる
3. どちらでもない
4. あまり気にならない
5. 全く気にならない



（資料：北星学園女子短期大学 学生生活実態調査）

アッセンブリーアワーは北星の一大特色である。学校社会の限られた世界で生きる教師以外の人から、幅広い教養と知恵を学び、そこで得たものを学生がノートにまとめ、教師がコメントをつけることで、普段得られないコミュニケーションをしていく理想的な教育活動である。学生は、「広い世界に目を向けるきっかけとなる」「見たこと、聞いたことが少しでも自分の糧になっている」とアッセンブリーアワーを評価している（表11）。しかしながら、アッセンブリーノートの活用に関しては、意義を認める学生と疑問を持つ学生が同数いる。ノートをまとめることで、講演内容を注意深く聞いたたり、文章力を付けたり、講演の内容を思い出すことに役立てたりと効用は多い。しかし、ノート提出をノルマとしてとらえ、講演中は寝ても、提出前にまとめ書きする学生

が少なくない。これが面倒という意見は黙殺して構わない。

表11 アッセンブリー

ためになる、続けたほうがよい	70人 (67.3%)
ためにならない	12人 (11.5%)
どちらとも言えない	20人 (19.2%)
その他	2人 (1.9%)
・教育方針は良い	
・讃美歌はやめた方がよい	
計	104人 (100.0%)

しかし、ノートを教師に提出し、しかも、単位が関わってくるとなると、学生は「よい子」の感想を書いてくる傾向がある。毎回、「YES 青年の主張」にまがうばかりの所信表明や反省ばかりで、読む方もたまったものではない。学生の中には「無理して書いているので読む方も気の毒だ」と気遣うものもある。筆者は一九九一年九月に一回だけアッセンブリーアワーを担当し、タイ研修の報告も兼ねて、スライド・タイ音楽を駆使して、第三世界の現状を見る視点を提供したつもりであったが、後日学生に感想を求めたところ、「暑くて寝苦しかった」らしい。暗幕を引いたため換気が不十分だったようである。それ以上に、筆者の講演が分りづらいため、学生は寝ようとしたのであろう。このような話は、決してアッセンブリーノートには書かれない。ノートには押し並べて勉強になったとある。しかし、「感動しない日の分もかかせるのはひどい」し、「書きようのないテーマの時は困る」わけで、「聞いて自分で納得し、自分を高めるものを、なぜ、他人に報告する必要があるのか」という疑問も生じよう(表12-1)。

表12-1 アッセンブリーノートの提出

意味がある	35人 (33.7%)
意味がない	32人 (30.8%)
どちらとも言えない	15人 (14.4%)
その他	9人 (8.7%)
・子どもじみている	
・めんどうさい	
・教師によってノートの思入れが違う	
・ノートの内容で生徒を判断しないで欲しい	
無記入	13人 (12.5%)
計	104人 (100.0%)

表12-2 アッセンブリーノートへの教師のコメント

期待する	37人 (35.6%)
期待していない	25人 (24.0%)
コメントが書かれていない	18人 (17.3%)
その他	13人 (12.5%)
・将来アッセンブリーノートを見て考え方が変わっていたら面白い	
・コメントは無くても気にならない	
・自分の好きなこと書いてコメントをもらうほうがうれしい	
・ちゃんと読んでいるか分からない	
無記入	11人 (10.6%)
計	104人 (100.0%)

それにもまして、学生がノート提出に疑問を呈するのは、教師のコメントの質にある(表12-2)。教師のコメントに期待しないものが、「コメントが書かれていない」学生と合せて四割にのぼる。「もらったことがない」

「そういう制度だったのか」「期待していたのにない」「期待してもその数%応えがあればいいほうだ」「自分の考えを訴えたくて書くのだから、聞いてもらえたという証が欲しい」「はんこ一つだとノートの書きがいが無い」という学生の不満はもっともである。大学教師には稀ではないが、怠慢の誇りは免れない。学生をアッセンブリーアワーに動機付けるものは、優れた講師による話の内容もさることながら、教師の対応が重要である。「ノートを書く励みになる。やる気を与える。勇気付ける。」「一生懸命書いたものにコメントが長々となっていると嬉しい。」「違う方面からの見方を教えられると自分の考えを見直すことができ、柔軟な考えを持つことができる。」「字をチェックされている時、読まれているなど思った。」とあるように、学生は教師との対話を望んでいるのである。

最後に、北星短大におけるキリスト教主義教育の効果であるが、キリスト教に触れて、自分の考え方や生き方になんらかの影響を与えられたかどうかを尋ねたところ、半数のものが影響ありと答えている(表13)。全くないというものも三分の一に達するが、一応の成果は認められる。学生がどの場面で影響されたかを見ると、アッセンブリーを挙げるものが多い。アッセンブリーアワーの益々の充実が望まれると同時に、影響力の深さについても今後関心を払うべきであろう。

### 三―二―一六 一般教育

一般教養科目と専門科目の枠が取り払われた結果、従来の必修(体育・語学)、選択必修(人文・社会・自然領域の科目)は、全て選択科目でも構わなくなった。学生は一般教育の意義をどう受けとめているのだろうか(表14)。幅広い教養を身につけるために一般教育科目は必要と答えている学生が半数いるが、専門科目の増加を

表13 キリスト教主義教育の人生観への影響

影響あり	37人	( 35.6%)
少しはある	20人	( 19.2%)
ない	38人	( 36.5%)
どちらとも	5人	( 4.8%)
その他	2人	( 1.9%)
・立派 讃美歌はすばらしい		
・どこまでも受け身なので自分から進んでいきそうになる		
無記入	2人	( 2.0%)
計	104人	(100.0%)

求める声もある。「専門科目だけ学びたいなら専門学校に行くべき」と短大の教養教育を評価する学生が少なくない。実際に、これらの科目を履修することで、人生や社会への知識を広め、思

考力を養えたと答える学生は、三分の程度である(表15)。教育効果は教師と学生の相互作用の結果である。学生自身、効果がなかったのは自分の受講態度に問題があったと反省するものもあるが、学生本位でない講義をなす教師の責任もこの数字に表れている。

学生が選択科目を決める基準は、第一に講義内容である(表16)。選択科目に関しては、充実した講義要綱の作成が望まれる。学生は時間割と鬼仏表で科目を選ぶという常識は、学生の向学心を頭から否定した非常識でしかない。もちろん、その傾向はあるし、学生もまともに勉強していると見られたくないの、安易に流れる風

表14 一般教育科目・体育・キリスト教学は必修か選択か

1	必要である	55人	( 52.9%)
2	必要ではない	23人	( 22.1%)
3	どちらでもない	7人	( 6.7%)
4	教養になる講義があればよい	6人	( 5.8%)
5	キリスト教学以外は選択	3人	( 2.9%)
6	体育は選択	4人	( 3.8%)
7	その他	4人	( 3.8%)
8	無記入	2人	( 2.0%)
計		104人	(100.0%)

表15 一般教育の目標(人生や社会への知識を広め、思考力を養う)実現されたか

1	実現された	37人	( 36.6%)
	・知識・教養が身についた		
	・社会へ関心を持つようになった		
2	実現されていない	19人	( 18.3%)
	・自分の講義態度に問題		
	・テーマの講義では短い		
	・テーマがはっきりしていない		
3	どちらともいえない	12人	( 11.5%)
4	その他	11人	( 10.6%)
	・講義が終われば忘れてしまう		
	・講義がむずかしくてわからない		
計		104人	(100.0%)

表16 選択科目を決める基準

	(第1)	(第2)
1) 科目名や講義要項に書かれてある講義内容に関心がある	69人 ( 66.3%)	16人 ( 15.4%)
2) 資格がとれたり、技能が身についた利する。実用的である。	6人 ( 5.8%)	18人 ( 17.3%)
3) 評価が試験でなく、レポートである。	6人 ( 5.8%)	12人 (11.5%)
4) 先生の講義の進め方がおもしろいと定評がある。	7人 ( 6.7%)	21人 (20.2%)
5) 友人や先輩の情報(鬼と仏)により、とりやすいと定評がある。	8人 ( 7.7%)	9人 ( 8.7%)
6) 時間割りで都合のいい場所にある。	7人 ( 6.7%)	23人 (22.1%)
7) 特に基準はなく、たまたま取ったということである。	0人 ( 0.0%)	1人 ( 1.0%)
8) その他	1人 ( 1.0%)	3人 ( 2.9%)
計	104人 (100.0%)	104人 (100.0%)

を装う。しかし、それは実態の一部でしかない。

筆者の担当する社会学は例年、英文・生活教養合せて二五〇名近くの受講者がいる。学科毎に講義しているが、今年度は生活教養学科の受講生が例年の一五〇名程度から五〇名弱に激減した。英文科は例年通り。この原因は時間割にあった。例年社会学は、全学生必修のアクセスプリーの前、火曜日の一時間目に開講していた。今年は、火曜日の五時間目に変更したのである。この時間の一つ前は教職課程の科目で履修学生は少ない。三時間目もクラス毎の科目で一部のクラスしか履修しない。そうすると、半分以上の学生にとって、アクセスプリー終了後、社会学まで二時間の空き時間が生じる。学生は空き時間なるべく選択必修で埋めて、学校にいる時間の前後にアルバイト・用事をたしたがる習性があるので、二時間の空きはもったいない。しかし、この空き時間にも拘らず受講する学生が三〇名以上いたということは、筆者にとって嬉しい驚き・発見でもあった。このような学生相手に講義すれば、後述する講義環境の劣悪化の問題は霧散する。

また、今年度担当した倫理学は、二年生が月曜日の一講目に受講することになっていた。この時間帯は、学生にとって日曜の遊び疲れから取りたくない時間帯である。教師にとっても、学生に週末の出来事をお喋りされ私語がひどい、やりたくない時間でもある。今回、履修届けが出ているのに、後期開講前になって履修取消しを申し出る学生が少なからずいた。この日の三時間目からは必修科目が詰っているので、学生は一講目から通して履修すれば効率よい。しかし、二時間目の科目が厳しい、難し過ぎると定評のある先生の講義だったので、学生はこの科目を敬遠し、空き時間を作るのもなんなので、ついでに一時間目の倫理学もキャンセルしたという次第。これまた、講義本位で受講しない学生が減ってくれて、講義環境は好転した。

次に、講義の一方通行の授業形式では得られない、教師と学生のコミュニケーションを可能にするゼミナール形式の授業を学生はどの程度期待しているか尋ねたところ、大半の学生が望んでいることが分る（表17）。教養ゼミの試みは、一般教育改善の有効な手段として大学の教養部でだいぶ活用されている。もちろん、ゼミナール

表17 教養ゼミの開講

1	必要である	79人	( 76.0%)
	理由		
	・教師とのコミュニケーション		
	・自分の意見・考えがいえ		
	・大学らしいゼミの気分が味わえる		
2	必要ない	13人	( 12.5%)
	理由		
	・もともと小規模のクラスだから		
	・1年では一般教養を学ぶべき		
3	どちらでもない	6人	( 5.8%)
4	その他	6人	( 5.8%)
	・ゼミがどういふものかわからない		
	・マスプロ授業がよい		
	計	104人	(100.0%)

表18 マスプロ授業

1	大学らしくてよい	17人	( 16.3%)
2	少人数が良い(私語が多くなるから)	48人	( 46.2%)
3	黒板が見えにくい	28人	( 25.0%)
4	学生の自覚次第	12人	( 11.5%)
5	その他	1人	( 1.0%)
	計	104人	(100.0%)

の授業に大学一年生が耐えられるのかという疑問も出ているが、むしろ、大学教育のオリエンテーションと位置付けて、学生に勉強の仕方を教える機会と考えれば、学生の学習態度や能力に幻滅せずとも済むのではないか。大学では、高校までと比べて教師と学生の交流が少なくなる。交流の機会を求める学生もいるし、そのような関係に煩わせられることなく、匿名の学生生活を送る方が学生らしい、大人であるという考えもある。しかし、自分の意見・質問を百名を超す大講義で言える学生は稀である。ゼミナールで基礎的な自己表現のトレーニングをしてあげるのが、学生本位の教育であろうと思う。

### 三一二一七 出席と私語の関係

一般教育科目は、通常百人以上の学生を対象に大教室で行われ、連続講演会の体をなしている。講演会であれば、聴衆は聞きたくて、或いは聞かなければならない理由があって出席しているから、話は聴いてもらえる。講演者も一期一会の聴衆を相手に十分なネタとユーモアを用意できる。しかし、半期十五回、通年三十回の一時間半の連続講演をやりぬけるのは、新米の教師にとって苦痛以外の何ものでもない。できた学生でなければ、面白い話には居眠り・私語・脱出・自習等で応える。専門分化以前の学生の興味は千差万別であり、話題一つについても理解の深さに雲泥の差がある。講義の水準をどのレベルに保つか、教師が理解する学問レベルか、学生



に望む理解度か、眼前の学生の顔を見てか、これによっても学生の反応が變つてくる。名講義必ずしも学生の聴くところではない。高名な先生の講義が喧嘩の中で行われ、次回から非常勤講師を辞退されるという例もある。今の大衆化した学生相手に、教師自身が聴いた頃の講義をしても、学校のレベルにもよるが、聴かせる講義にはならない。偏差値のランクが低い学校の教師ほど悩みは深刻である。これは高校教育のひずみをいわゆる底辺校が一手に引き受けている構図に似ている。全国の大学に蔓延する「私語」は、大学教育の矛盾が凝縮された現象である。

講義の困難さ・憂鬱さを語るのは教師の恥、或いは学校の恥であるとする風潮は時代遅れである。もはや、個人の努力では解決できない程度に、大学の授業（特に講義）をめぐる状況は悪化している。大学教師が講義等の授業にかける熱意・時間はよくて研究と同等、できれば研究に割きたいと誰しも念願している状態では、ある程度以上に教育改善に費やす時間は増えない（須田、一九八九年、五七一―六一頁）。かなり本腰を入れて取り組まなければ改善されないような講義状況は放置される。その時間我慢すればよい。学生は、そうした講義状況を標準化するので、一教師の奮闘程度では容易に改善されないのである。講義環境・カリキュラムを制度論に留めず、実質まで踏み込んだ議論が展開されるべきである。本節はそのための素材提供に努めたい。

学生の受講態度は出席率と負の相関関係にある。出席率が悪ければ受講態度はよく、出席率が良くなるにつれて受講態度は悪くなる。昔の学生は熱心に講義に耳を傾けていたという回顧談は、単位は欲しいが講義内容に興味ない学生が試験だけ受けられた、或いは大学（図書館・教師）を施設として利用し勉強は自分でやるような学生がいた時代の話である。講義を聴きたい学生だけ聴くものだから、受講態度がよいのは当然である。今の教室には、聴きたい学生も聴きたくない学生も座っている。出席を取るからである。出席を取らなかつたらどうなるか。今どきの学生は誰も講義にでなくなるのではないかとという心配は無用である。出席を取らなくとも学生は講義に出る。学生は講義に出て、教師が板書した語句をノートに書き写し、それを暗記して答案用紙に書くことを勉強

と心得ている。とりあえず出席するのが学問の第一歩である。

明治大学法学部で債券法を講じ、四単位のために数十名の学生を留年させるような先生はこの大学にもいるものではない。再履修させれば、できの悪い学生が自分の講義にたまり、マスプロ講義の環境が悪くなる。ろくな答案やレポートも書けないような学生に単位を出すためには、出席していたことをもって、確かに勉強したことはしたと、努力をかってやるしかないのである。特に、短期大学において留年はよほどのことがない限り、学生の将来を考えるとさせられない。出席を重視する一つの要因がこれである。学生はこの事情をよく知っており、出席しておけば単位は何とかなるという考えがある。かつて、筆者に一回も休まず出席したのになぜ落とすのかと詰め寄った学生がいた。本試験と再試験の結果が悪かったからだと思えたが、学生を十分納得させるには至らなかった。北星では、出席は試験を受けるための必要条件になっているが、単位取得の十分条件ではない。もっとも、その時そう言いきれたのは、社会学が選択科目であり、必要条件になっているが、単位取得の十分条件ではない。もったからである。卒業にかかるとなれば、筆者は重大な決断を迫られたことだろう。

学生を誤解させるような雰囲気がある。出席を厳しく取ると、出席が大きな意味を持っているような誤解を与えてしまう。出席しても私語や内職に興じ、講義を聴かなかつたら無意味であるが、これも一回の出席にカウントされる。学校によってはクラブの対外試合や研修旅行まで公欠扱いにして、学生にわざわざ欠席する事由を説明させる。学校側にも、学生を一定時間講義室に留めておくことで教育しているような錯覚がある。勉強・教育を学校社会に閉じ込め、独占してきたのがメリトクラシー社会の特徴であるが、教育に関係する人々の意識も学校に収斂している。勉強は学校である、講義に出たら勉強したことになると学生が思い込む原因は学生の甘えだけではない。

北星短大では学生の半数が出席の評価が厳しいと考えている(表19)。厳しいと答えているも

表19 出席

1	厳しい	49人	(47.1%)
2	厳しくない	44人	(42.3%)
3	その他	11人	(10.6%)
	計	104人	(100.0%)

の中に、「出席を厳しくしないと自分は講義に出なくなるので、このままの制度でよい」とする学生が多い。筆者は上述の通り、学生の講義に対する考え方を改めさせるには、出席の評価を止めるしかないと考えている。学生に、「そもそも、出席を取る理由は、学生は出席を取らないと講義にも出ないし、勉強もしないからだという、学生への評価がある。しかし、勉強意欲のある学生はくだらない講義に出る暇を惜しんで自学自習するかもしれない。また、出席点を加味することで、学生は出席することが勉強であると誤解し、私語・睡眠まで講義に持ち込む。講義が終わったらそれで勉強は終わりとなり、その繰返しが短大の学習とされるが、これでは自分で学ぶ意欲と力に身につかない。出席は全廃すべきである。」と極論を提示し、反応をみた(表20)。半数の学生の賛意を得たが、出席せずにノートを借りて単位を取る人が出てくるので問題があるという学生もいる。それはそれで一つの能力だと思いが。

次に、私語対策である。教師が学生を選ばず、学生も教師を選ばず講義室に対峙する時、私語は自然発生する。私語を抑えられる力量は教師による。五十人のクラスでも私語に悩まされている人もいれば、五百人のクラスを把握できる講義の達人もいるのである。筆者は教師一年目に一年生百五十人の必修授業を持った。私語で寿命を半期分縮めたと思うほど、凄じい私語に悩まされた。次の年、出席カード配付後、講義の流れを板書している最中、十数名の学生が脱走した。講義終了時、前回のレポートを渡し、出席しているのにレポートを取りにこない学生に対して不正行為による落第を告げた(結局、周囲の穏便な処置を望む声に従い、再試験扱いにした)。それ以降、私語は小康を得た。翌年、何度注意しても私語を止めない二名の学生がいたので、講義終了後、以後講義出席の必要ないことを申し渡した。このうわさが著功したのか、筆者の試験は落ちる学生が出るという鬼仏表が出

表20 出席全廃論

1	自主性を尊重し賛成	56人	( 53.8%)
2	出席がなければなくなるので反対	21人	( 20.2%)
3	バランスの問題である、全廃は?	17人	( 16.3%)
4	その他	9人	
全廃すると学生は来なくなるので出席はとった方がいい 出席のとり方に問題がある。(融通がきかないなど)			
5	無解答	1人	( 1.0%)
計		104人	(100.0%)

回ったためか、その後、私語に悩まされることは殆どなくなった。但し、第一回目の講義では、「学生は授業料を払って出席しているのだから、寝ようが、内職しようが勝手にやってももらって構わないし、その権利がある。しかし、一人分の聴講料しか払ってないのだから、他人の講義を聴く権利を侵害することは許されない。教師は全員の権利を平等に扱う義務があるので、私語をする者はただちに出ていってもらおう。」と宣言することにして

いる。

私語は友人が近くにいる場合、講義内容に興味がわかない、難し過ぎて分らない場合に多発する(表21)。席が自由であれば、学生は友人同士で座るから、私語はいつでも起きる。学生が講義室を友人との社交場に使うのは、講義の前後に話をする場所・時間がないという事情もある。バイトで忙しい学生は講義中でも用事を済ませておかなければならないし、食堂やラウンジも学生に快適なお喋りの場を提供するには狭過ぎる。教師が学生をひきつけるか、十分監視の目を光らせていない限り、私語は常に起きる。

表21 私語の発生状況

【時】	
1 友人が近くにいる	21人 (20.2%)
2 つまらない、わからない	27人 (26.0%)
3 どんな時も	10人 (9.6%)
4 皆が話す	4人 (3.8%)
5 その他	5人 (4.8%)
話す話題がある 週のはじめ	
6 無解答	11人 (10.6%)
計	104人 (100.0%)
【教師】	
1 ひとりで行っている、何をやっているかわからない	34人 (32.7%)
2 怒らない	18人 (17.3%)
3 どの先生も	8人 (7.7%)
4 その他	16人 (15.4%)
若い先生、さらいな先生	
5 無解答	9人 (8.7%)
計	104人 (100.0%)
【講義内容】	
1 おもしろくない	38人 (36.5%)
2 むずかしい、わからない	14人 (13.5%)
3 講義に関係なく	8人 (7.7%)
4 テストに関係ない、困らない	7人 (6.7%)
5 その他	12人 (11.5%)
学生との交流がない全くない講義 黒板に書かない講義	
6 無解答	10人 (9.6%)
計	104人 (100.0%)

根本的な要因は教育の不在である。講義内容が学生の興味をひくよう工夫されたり、学生の理解度を確認したりしないモノログであれば、学生は私語で時間を潰すしかない。十年同じノートを同じやり方で読み上げるだけの講義でも拝聴された時代とは異なり、学生は面白くない話でも我慢してきくという忍耐精神をどこでも臆らねていない。教養番組・娯楽番組に事欠かないメディア世代は、楽しませてもらって当然、面白くなければチャンネルをかえる、或いは、テレビをつけっぱなしでお喋りする。エンターティナーになりきれない場合の策は、受験勉強と同じ論理で試験に出るぞと威すしかない。もちろん、教師が本当にいい講義をしているのだが、学生が聴く耳をもたないという場合もあろう。しかし、聴く耳をもっていないなら持たせてやるのが教育であらう。大衆化した高等教育はその役割も担わなければ、そもそも大学が成立しないのではないか。

教師が平常心で講義に集中するために、私語対策が必要である。他大学の学生のデータからも、講義の内容を聴かせるものにするのが一番の私語対策になると学生は考えている。講義内容・進め方・聴かせるテクニック、これらは高校以下の学校教師がプロとして訓練を受け、研究を積み重ねている領域である。次いで、私語が教室に蔓延する前に、注意を与えることである(表22、島田、一九八九年、六八一七〇頁、七三二七六頁)。理想を言えば、学生相互がマナーを守り、私語のひどい学生には自分たちで警告するくらいであればいいが、今の学生は感情の軋轢を起すくらいなら我慢する方を選ぶ。

北星短大では、私語対策として座席指定が一般化している。学生は友人同士くっついて座るからついつい話してしまう。それなら、学生間に

表22 私語対策

1	講義をおもしろくする	19人	( 18.3%)
2	座席指定	18人	( 17.3%)
3	出席をとらない	4人	( 3.8%)
4	注意・退席させる、単位を出さない	9人	( 8.7%)
5	少人数にする	8人	( 7.7%)
6	それぞれの自覚	13人	(12.5%)
7	教師が授業の進め方を改める	11人	(10.6%)
8	方法なし	9人	( 8.6%)
9	その他	4人	( 3.8%)
	・放っておく		
	・講義の最後に講義内容を書いて提出させる		
10	無回答	3人	( 2.9%)
	計	104人	(100.0%)

物理的距離と心理的距離をおけば、私語を防げるのではないかという発想である。心理的距離とは、女子学生は入学当初からグループ化し、グループ単位で行動し、違うグループの人とはあまり親しくならないという習性を利用して、出席番号をランダムに組み合せて座らせることをいう。非常勤の先生にはこの手当をしている。最初は効果があるが、座席が固定されている分、毎回顔を合せる人と親しくなり、最後は心理的距離が縮まり、効果が薄れる。学生は、座席指定の効果と不自由さを比べながら、私語対策として仕方なく思っている(表23-1)。筆者は、座席指定は学生不信と教育改善の怠慢から生み出された管理の一種と考え、これまで実施したことはない。この批判はおおげさすぎようか。学生に「座席指定とは、学生をお喋りするものと前提し、学生への黙と教師自身の私語による煩わしさを避けるために考案されたものである。仮に、私が学生なら、これを学生(自主的に学ぶ人は黒板の見えやすいところ、聴きやすいところに座るのが当然の権利)への侮辱、子供扱いするんじゃない、と怒り、この科目を放棄する。」と極論をぶつけ、反応をみた(表23-2)。同意するのは三分の一の学生である。教育は育てることか、それとも飼慣らすことか。方法は理念を体現している。

### 三二一八 講義方法

早治大学文学部唯野教授は、講義を十二分遅く始め、十二分早く終えることで大学教授としての面目

表23-1 座席指定

1	子供じみているがしかたがない	40人	(38.5%)
2	無意味(私語は減らない)	28人	(26.9%)
3	好きな所に座れない	20人	(19.2%)
4	その他	11人	(10.6%)
	・座席指定でもかまわない		
	・先に席の希望をとってそれを指定にしたら良い		
5	無回答	2人	(2.3%)
	計	104人	(100.0%)

表23-2 座席指定の廃止

1	私語対策として有効	25人	(24.0%)
2	学生は自由に座る権利がある	36人	(34.6%)
3	その他	32人	(30.8%)
	・学生の数によって考慮すべきだ		
	・自主的に学ぶ人ではないからなんともいえない		
	・私語をする人は座席の位置など関係なく話す		
	・取りたい科目や、単位があるので放棄などできない		
	・小・中・高とずっと座席指定だったので慣れてしまっている		
	・現実には学生は怒れる立場にはいない		
4	無回答	3人	(2.9%)
	計	104人	(100.0%)

筆者は、座席指定は学生不信と教育改善の怠慢から生み出された管理の一種と考え、これまで実施したことはない。この批判はおおげさすぎようか。学生に「座席指定とは、学生をお喋りするものと前提し、学生への黙と教師自身の私語による煩わしさを避けるために考案されたものである。仮に、私が学生なら、これを学生(自主的に学ぶ人は黒板の見えやすいところ、聴きやすいところに座るのが当然の権利)への侮辱、子供扱いするんじゃない、と怒り、この科目を放棄する。」と極論をぶつけ、反応をみた(表23-2)。同意するのは三分の一の学生である。教育は育てることか、それとも飼慣らすことか。方法は理念を体現している。

を保っていると筒井康隆に皮肉られたが、一講九十分を時間一杯やる人はそういない。演習や実習を除き、学生の講義集中時間が、高校生までの四十五分から大学入學と同時に倍化することはない。実際、学生は平均で五十分弱が集中できる時間であると答えている。五コマ目、体育の後、昼食の後では、さらに短くなる。理想的な講義時間は、集中できる時間に近く、六十分である(表24)。これらの実態を踏まえて、講義本論は六〇分に、前後は理解の確認や質疑応答に当てるのが適当かもしれない。

しかし、何といっても学生を講義に集中させる一番の決め手は講義のやり方にある。一般教養の内容等は、学界に新説が登場したとしても、従来の理論体系がゼロになるようなことはまずない。そうそう変るようでは確固とした理論体系ではないので、変らないことで権威を保つ場合もある。しかし、今の学生はそのようなノート読み上げの講義には耐えきれない。学生は、耳で聞いたことの要点をまとめて書くという訓練を高校までにしていない。学生が望む講義スタイルは、人格的に魅力ある教師が、視聴覚器材を用いて学生に分りやすく講義すること、しかも、教科書よりもオリジナルな教材を好む傾向にある(表26)。学生が教科書を嫌う理由の一つは、教科書代がかかるからであるが、教師が講義内容とはさほど関係ない自分の著作を教科書として使用することにもある。教科書として使用に耐えるものは、そう批判はでない。

視聴覚教材の活用は今後活発になると思われるが、中途半端な施設は黒板に劣る。

表24 講義に集中できる時間

平均	48.3分
最短時間	15 分
最長時間	90 分
30分	14人
40分	11人
45分	14人
50分	12人
60分	36人

理想的な講義時間

平均	60.6分
最短時間	30 分
最長時間	100 分
50分	10人
60分	63人
90分	10人

表25 講義を欠席、遅刻する理由

1 寝坊	53人	( 51.0%)
2 面白くない	14人	( 13.5%)
3 出席が足りている	10人	( 9.6%)
4 病氣・用事	15人	( 14.4%)
5 その他	9人	( 8.6%)
6 無記入	3人	( 2.9%)
その他：就職活動のため。		
よほどのことがないかぎり休まない		
計	104人	(100.0%)

表26 講義のやり方

	(第1)	(第2)	(第3)
1 公刊された教科書を用いる	2人 (1.9%)	7人 (6.7%)	8人 (7.7%)
2 教員独自のプリント(図・表、レジュメ、参考文献の切りぬき)を用いる	15人 (14.4%)	19人 (18.3%)	26人 (25.0%)
3 教師が口頭で話したことをノートにまとめる	5人 (4.8%)	8人 (7.7%)	11人 (10.6%)
4 黒板に整理した形で、板書してくれる。	18人 (17.3%)	13人 (12.5%)	12人 (11.5%)
5 OHP、スライド、ビデオ等、視覚・聴覚にうったえるものを利用する。	19人 (18.3%)	35人 (33.7%)	15人 (14.4%)
6 とにかく、人をひきこむ話芸、ユーモアがある。人柄がいい。	39人 (37.5%)	16人 (15.4%)	20人 (19.2%)
7 学生に質問を差発、小テスト、厳しい雰囲気がある	2人 (1.9%)	3人 (2.9%)	1人 (1.0%)
8 その他	3人 (2.9%)	1人 (1.0%)	5人 (4.8%)
9 無記入	1人 (1.0%)	2人 (2.0%)	6人 (5.8%)
その他：教師自身の教科書を使うのは望ましくない。 学生全員で自主的に学べる自由課題的な授業。 レポート発表			
計	104人 (100.0%)	104人 (100.0%)	104人 (100.0%)

○OHPの使用は五〇人程度の中教室、しかも、かなり大きく字を印刷していないと見えなくなる。スライドプロジェクトはその欠点を補い、大教室でも学会の発表でも使用可能であるが、スライド作成のコストと、暗幕を引くため学生がノートをとれないという欠点が生じる。ビデオ教材もディスプレイ使用であればOHP、スクリーン使用であればスライドと同様の欠点を持つ。それでは、板書内容・資料等を全てプリントして配付すればいいのではないかと思われるが、実際は、ノートすべきことが既に手に入っていることに学生は安心して私語に耽り、集中力を欠く。大教室にも使える視聴覚教材の開発と教育技術の開発を求めたい。

さて、学生が求める話の面白さには、様々なレベルがある。教師自身の素質に由来するユーモアのセンス、熟練の話芸があった方がいい。しかし、これは講義のスパイスのようなもので、料理自体は素材と料理法でままる。教師が自前で揃えた教材を独自の観点から構成し、学生の口にも合せながら、料理の深みをも味合せるようなものを学生は望んでいる(表27-1)。いかに高級な中身であっても、学生の関心の方向や理解のレベルから離れていけば、聴かせる講義にはならない。学習者は教授する者が語る内容をそのまま受け入れるわけではない。自己の認



識の枠組を経て、取捨選択された内容が理解されるべきものとして受容される。教授された内容が、学生の認識枠組に全く収まらないようなものであれば、理解しようとする意志が働かなくなる。教授するものは、まず、学生が自己の認識の枠組を変えるように動機付け、受け入れられる体制ができあがってから、目的とする教授内容を講義するべきなのである。「何をしているのか分らないと評される」のは、学生の理解力の低さゆえではなく、相手もみずに講義する教師としての力量のなさである。「教師が横暴、いいかげん、熱意がない」と言われるようでは対策もたてようがない(表27-1・2)。

表27-1 好きな講義の特徴

1	人柄がいい	8人	( 7.7%)
2	話が面白い	29人	( 27.9%)
3	テキストに頼らない	1人	( 1.0%)
4	内容が濃い	27人	( 26.0%)
5	実用的	16人	( 15.4%)
6	緊張感がある	4人	( 3.8%)
7	現代的な話題をする	3人	( 2.9%)
8	その他	9人	( 8.7%)
9	無記入	7人	( 6.7%)
その他：講義名からは想像できない講義をするところ。 自分なりに考えさせ、その考え方を補助するアフターケアがあるところ。			
計		104人	(100.0%)

表27-2 嫌いな講義

1	先生が横暴、いいかげん、熱意がない	20人	( 19.2%)
2	何をしているかわからない	38人	( 36.5%)
3	自分の考えを押し付ける	2人	( 1.9%)
4	人柄が嫌	8人	( 7.7%)
5	時間を守らない、遅刻	1人	( 1.0%)
6	その他	7人	( 6.7%)
7	無記入	28人	( 27.0%)
その他：プリントを読ませるだけ。 話術の不足 人を引き込む魅力に欠ける。			
計		104人	(100.0%)

学生が講義を理解できない場合、そのまま済ませずに、教師に質問してくれば、学生の理解度をチェックできるのであるが、通常「質問は？」と問うても返答はない。質問する勇気もさることながら、大部分の学生にはどこが分って、どこを理解が未だ不十分なのかすら見当がつかないのである。それははっきりと自覚するのは、試験を受けてみてからである。質問をさせるためには、学生の理解度を上げる必要がある。また、学生に教師を利用する術とそのような雰囲気や全学的につくることが肝要である

表28 講義で分からないことの解決法

1	友人にきく	62人	( 59.6%)
2	先生にきく	10人	( 9.6%)
3	図書館・自分で調べる	13人	(12.5%)
4	そのまま	17人	(16.3%)
5	無記入	2人	( 1.9%)
	計	104人	(100.0%)

表29 成績の評価

1	レポート	37人	( 35.6%)
2	レポート+平常点	13人	(12.5%)
3	レポート+試験	9人	( 8.7%)
4	試験	6人	( 5.8%)
5	試験+平常点	8人	( 7.7%)
6	平常点	10人	(9.6%)
7	トータル	3人	( 2.9%)
8	どれでもよい	12人	(11.5%)
9	成績は知らない	2人	( 1.9%)
10	無回答	2人	( 1.9%)
	計	104人	(100.0%)

表30 講義その他の短大生活において、教師に自分の名前を知っていてもらいたい(顔と名前が一致)と思うか。

1	思う	62人	( 59.6%)
2	担任は思う	6人	( 5.8%)
3	好きな先生は思う	11人	(10.6%)
4	思わない	17人	(16.3%)
5	どちらでもない	5人	( 4.8%)
6	その他	1人	( 1.0%)
7	無回答	1人	( 1.0%)
	計	104人	(100.0%)

短大では、学生が教師に関して無関心ではない。日常、教室でしか接触することがなくとも、自分が全く匿名の存在でいることは不安であり、ある程度の関心を払ってもらいたいと考えている(表30)。学生生活の学習面、進路等で相談のってほしいと思っ  
ているが、プライベートな問題は学校以外の場で解決したいと考えているようである(表32)。学生

成績の評価はレポートを望む学生が多い(表29)。これは多分に、レポートは出せば通るという誤解に基づいている。試験は評価のために行うが、レポートさせるねらいは、課題に基づいて自分で調べた内容を的確に表現しているかどうか、チェックするところにある。チェックされた内容は、評点としてではなく、コメントとして学生にフィードバックされ、レポート作成の要点を学習してもらおう。書きっぱなし、書かっぱなしのレポートでは、いつまでたっても、楯目をうめるだけ、感想文の域を出ない。「自分の意見や考えを自分なりに表現できる」レポートの利点を生かせるテクニックを身につけさせるレポートの出し方、講評の工夫が望まれる。

### 三二一九 教師観

と教師は、基本的に利害関係（単位の授受、教育サービスの受益者と販売者）にあるので、よほど心を許さない限り、本音の交流はない。学生に慕われているという思い込みは、おうおうにして学生におもひされていただけである。よいしよするくらいの機転はきく。短大の場合は、学生を完全に大人扱いできない面があり、その点教育的指導をどこまでするか一般化できないが、人格教育の主体を学校が意識するのは高校までであろう。高等教育においては、教育の主体は学生であり、教職員はあくまで援助者として、要請があった場合に手伝うくらいのほうが、学生・教師双方の思い込みによる失望の度合いも少なくなるのではないか。教師は学生と関わる範囲を限定し、その中で学生の要求に応えるようにしたほうがよい。出番が来た時に、学生にとって魅力ある教師として振る舞えばいい（表31）。その出番は、少なくとも授業という形で毎回ある。学生が期待する教師像は、教えを説くものではなく、自分たちのレベルに降りて講義し、アドバイスをくれる、もちろん、楽しませてくれればもっと良い、教育サービスの提供者である。

### 三一―二十 学生生活

学生生活の充実度は、学生を取り巻く友人関係に大きく依存している。半数の学生が、短大生活に求めているものが得られたと答えており、そのうちわけは友人関係が多い。教養・知識が得られたと答えるものは一割足らずで、短大教育の理念の実現の度合いが心配される（表33―1、33―2、33―3）。学内のクラブ活動、学外で

表31 よい（魅力的）教師

1	人生経験が豊富	18人	( 17.3%)
2	熱意がある	17人	( 16.3%)
3	学生を理解しようとする	28人	( 26.9%)
4	ユーモアがある	21人	( 20.2%)
5	自主性を尊重する	8人	( 7.7%)
6	無記入	12人	( 11.6%)
計		104人	(100.0%)

表32 あなたは、自分に悩み事があった場合、どういふ問題であれば教師に相談しようと思えますか。或いは、エルミラールの学生相談の活用でも結構ですか、具体例をあげてください。

1	相談する	19人	( 18.3%)
2	相談する（遠路）	54人	( 51.9%)
3	相談しない	20人	( 19.2%)
4	無記入	11人	( 10.6%)
計		104人	(100.0%)

表33-1 あなたは、短大を卒業するにあたって、短大生活で求めていたものを得られましたか

1 得られた	50人	(48.1%)
2 得られない	35人	(33.1%)
3 どちらともいえない	5人	(4.8%)
4 無記入	14人	(13.4%)
計	104人	(100.0%)

表33-2 求めていたものが得られた人は、何を得たのですか

1 友人	24人	(23.1%)
2 教養・知識	11人	(10.6%)
3 責任感	1人	(1.0%)
4 無記入	68人	(65.3%)
計	104人	(100.0%)

表33-3 得られなかった人は、なぜ得られなかったのですか

1 中途半端だった	12人	(11.5%)
2 遅んでいただけだった	2人	(1.9%)
3 2年間は短すぎた	7人	(6.7%)
4 求めていなかった	13人	(12.5%)
5 無記入	70人	(67.3%)
計	104人	(100.0%)

表34-1 (サークル・クラブ等の経験があれば)、そこから何を得たか

1 人間関係	44人	(12.3%)
2 充実感	11人	(10.6%)
3 技能面	4人	(3.8%)
4 特になし	9人	(8.7%)
5 無記入	36人	(34.6%)
計	104人	(100.0%)

表34-2 (サークル・クラブの経験がない)なぜ、しなかったのか

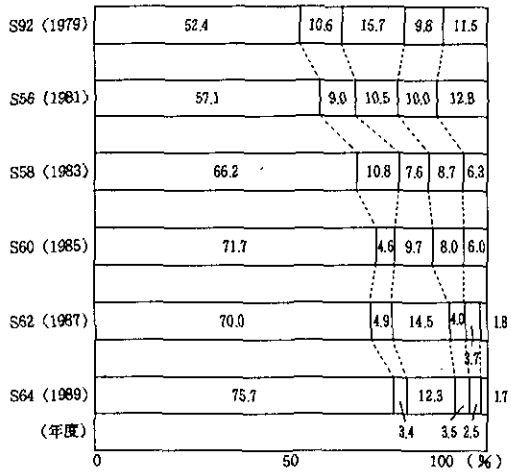
1 忙しい	12人	(11.5%)
2 入りたいものがない	7人	(6.7%)
3 自分の時間が欲しい	8人	(7.7%)
4 お金がかかる	2人	(1.9%)
5 バカ騒ぎが嫌	1人	(1.0%)
6 入る機会を逃した	4人	(3.8%)
7 興味なし	7人	(6.7%)
8 無記入	63人	(60.6%)
計	104人	(100.0%)

のサークル活動等の課外活動や、友人同士の交流が、学生の主な関心事になったのは、学生が大衆化し、短大をモラトリアム期間(機関)とみなしているからであろうか。学生の意識を時系列で見ると、この十年の間にその傾向が増大している(表34-1、3)。これは北星に限らず、殆どの大学で見られる現象であろう。しかし、これが学生の積極的な選択によるものなのか、大学教育に得るものがないために、それ以外の部分に学生生活の充実を求めざるを得なかったのか、学校側は自問してみる必要がある。学生の自分たる勉強において、学生を満足させられないのであれば、学生の変質を嘆く以前に、学習環境の改善を進めるべきなのである(山崎、一九八九年、一〇六頁)。

勉強を続けていくために、課外活動や普段の友人との交流でえられる人間関係は、短大では重要である。学生

表34-3 学生生活を充実させるために

- 1 学生同志の豊かな人間関係
- 2 学生と教師の交流
- 3 充実した講義・実習
- 4 クラブなどの課外活動
- 5 充実した設備・施設



(資料：北星学園女子短期大学 学生生活実態調査)

性がないのである。内向的な学生や、生真面目な学生は、これを非常に気にして、学校に来ることが苦痛になる。特に、初めての定期試験は、誰しも科目数多きに驚き、無事通れるかどうか不安になるのだが、クラブに入っていたら二年生のアドバイザーやアングラ情報を得ることができたり、このような学生と友人関係にあるものは二次的情報を入手したりして、とりこし苦労をせずに済む。孤立した学生には試験が関門である。これを突破し、ひと夏を過ぎると短大生は落ち着くのである。

北星では、学生のクラブ加入率は三割を超える程度である。四年制大学の本格的なクラブに比べれば、活動日数やコミットメントのレベルは低い。あくまでも学生生活の一コマであるが、そこで得られる友人関係は貴重で

相談で担当する学生の悩みは、多くは学習に関したものであるが、本人が周りの学生から孤立している不安から、勉強に身が入らないというケースが少なくない。入学当初、学生は友人探しで必死である。学校側が用意したフレッシュマンキャンプや、出席番号の前後、席が隣同士等で、授業時間の空きをつぶすグループができる。偶然に恵まれなかった学生は、グループが固定化してしまいう時期に、心理的に不安定になる。クラブやサークルへ入会する契機も、友人から誘われて、或いは、友人と一緒にというケースが多い。単独では学生生活に発展

表35 後輩から北星短大への進学を相談されたとき、勧めるか

- 1 強くすすめる
- 2 まあすすめる
- 3 何とも言えない
- 4 あまりすすめない
- 5 はっきりやめるよう言う

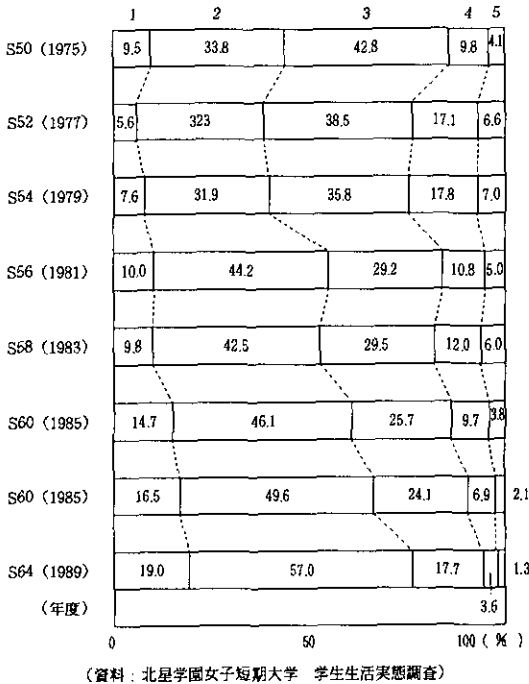


表36 あなたは、自分が母親になったとき、北星短大を子供にすすめますか

1 すすめる	39人	( 37.5%)
2 子供次第	35人	( 33.7%)
3 4大に入れる	13人	( 12.5%)
4 無記入	5人	( 11.5%)
その他：もっとレベルの高い学校に入れる 子供は共学にすすめる		
計	104人	(100.0%)

ある(表34-1)。  
最後に、北星女子短期大学に対する総合的な評価をみたい。自分が母親になった時に、娘にこの学校を勧めるかという問いに、四割弱の学生が勧めるると答えている。子供次第という者も含めると、七割に達する(表36)。一応の評価とみたい。一九七五年から、「後輩に勧めるか」という質問に対する回答の時系列で見ると増加している。これは受験者の増加とも対応しており、教育施設・内容の現代化に対する評価がなされてきたと言えるよう。

#### 四 教育方法と効果(一) 講義

— 学生関心の個人化と社会学の役割 —

##### 四一 現代の学生気質

現代の若者は決められた枠内で、現実的に生きる、夢をみないといわれる。教育システムが選抜の機能を強化し、中等教育段階においてそれぞれの進める範囲を限定してしまつた以上、先見えしている若者が増えても不思議ではない。学校は将来の職業選択との関係、すなわち、社会的地位・経済力獲得のためのメリットとして価値付けられる。このような大人の功利主義的世界観が幼少時から内在化された若者は、無駄なことをしない。進学する目的は、学校歴獲得と割り切っており、教育に教養主義の幻想を持たない。かつてのインテリ予備軍を自認する学生の痩せ我慢をしない。よくも悪くも自分の枠からはみでることを嫌い、自分に関係する範囲で他者、他の世界との交渉を考える。一般に、学生は社会的関心が乏しいといわれるゆえんである。

とりわけ、女子短大生が社会的関心に乏しいのは常識とされる。親の潤沢な仕送りによりワンルームマンションに住居し、伸びやかにキャンパスライフを謳歌する彼女たちに生活の陰はない。世の中の事情に疎く天真爛漫にフレッシュでいられること自体、親にとって、同世代の若者にとって、企業にとって価値である。「暗さ」は嫌われる。彼女たちは自分たちへの役割期待を敏感に感じ取り、それを逆手にとって「若さ」を享受し、枠の中の自由を楽しんでいるのである。

ところで、このような学生気質をどう思うかと学生に問いかけたところ、弁解・反論された。「学生はそれなりに考えているが、自分の本音で話す場と社交の場を分けている。」「たとえ、社会的関心を持っていても話し合う場がない。浮いてしまうのを恐れる。」大人は他人との葛藤を避けるために本音と建前を分けるし、正論を押

し通すことが子供じみることさえある。しかし、子供や青年は違ふというのは、思い込みである。年中一緒にいる仲よしグループでも、お互いの就職に関しては聞かないと気を回す。女子学生の就職は、本人の努力とは別縁故・容姿等の不可抗力的要素で決定されることが多いからである。また、これまで社会的関心を持てなかった理由を「高校まではためにする勉強だったし、何のため勉強するかとか、将来とか考える暇がなかった」し、「短大でもいろんなことに『気づく』授業がない。」「短大の評価システムは高校までと同じで、成績順に就職先・編入大学の推薦が振り分けられていくので、また、ためにする勉強になる。」と、メリットの学習に終始している学校教育システムの責任も挙げている。学生に一方的に責任を転嫁するわけにはいかない。しかし、何でも社会の責任にしてしまつては悪循環が切れない。教師・学生、「気づいた」ものが、意識の変革に取り組むしかないのである。

このような学生たちに「一般教育科目」である社会学は何を与えられるのか？「単位」以外に、社会的関心を持つ人になつてもらふ。これが、社会学二単位の目標である。大学人にとっては、学生であることの必要条件であろうが、現実には即していきたい。社会的関心とは、自分と他人の間にも関係性を認めることである。ひとごとがどこで自分と繋がっているか、切れているかを自覚できることも言えよう。このような自己の認識は、自分と直接関わる社会集団（家族・学校・地域）で経験されているはずであるが、昨今は疑わしい。仮に、直接的な経験が乏しくとも、よその社会、他の時代の間接的な情報により、自己を座標軸に位置付けられるが、学生は情報の洪水にのまれ、岸に上がれず川が見えないでいる。程度の差はあれ、基本的に学生は自己の客観化ができてないうちに、入学してくると言える。学生の自己認識・世界認識は自分の周りのわずかな世界で閉じている。これを開き、拡大していくための援助を社会学で試みている。再言になるが、学生の自助努力に期待し、「今どきの学生は云々」はないものねだりでしかない。



#### 四一 意識の社会化過程

社会学とは、自己の対象化、つまり、自分の生きている世界を他との関係性の中に位置付ける試みである。言い換えれば、学生の自己・世界認識に別の世界認識の提示することによって、自己充足的な学生の社会意識を社会化することである。それには、異文化や特殊な社会的事実を提示して従来の学生の認識にゆさぶりをかける特殊のアプローチ、社会認識の普遍的基準・価値（科学でも宗教でもよい）により、学生の自己・世界認識組みの訂正を促す、普遍的アプローチの二つの方向がある。これにより、学生は自己及び世界の認識枠組みを強化したり、改めたりして、また新たに社会事象を見ていく。そして、以前とは異なる社会認識を得る。

この社会認識の過程を学生にスムーズに促すには、いかなる方法が適当か。第一は、社会学理論による、関係性の把握への補助である。第二は、社会的事実の提示による気づきを学生に促すやり方である。前者は一般学生には向かない。高度に抽象化された理論（基礎理論）は、具体的な事象間の関連・法則性を知る問題解決の試みとして提示されたものである。これは、何が問題だったのか、どの事象の抽象化なのかを理解可能な人には有効である。具体的には、社会経験豊富な社会人学生であろう。しかし、実際の学生の社会的経験は、出生した家族と学校しかない。多様な社会経験がそもそもない。読書・メディアを通じた二次的社会経験も少ない。そのため、彼らにとって基礎論は基礎ではなく、言葉や法則と事象が結びつかない全くの抽象論になる。理論がリアリティを持たない。北星の学生はこの種の議論に権威を認めないので、異世界の物語りに耐えきれず私語になる。そうすると、まずは二次的などできるだけリアルな社会的経験をさせることが先決である。これにより、学生の認知構造に刺激を与え、変化をうながすやり方が、単純ではあるが有効である。最初に、事実を提示し、後に、その様々な解釈枠組みを提示する順が妥当である。この二段構えの社会学がどの程度達成されているか、自己評価してみたい。

#### 四一三 講義の展開例「クルド難民」

筆者は、一九九〇年湾岸戦争勃発時から停戦まで、たまたまタイに滞在し、異国の目で湾岸戦争に対する日本の関わり方を考える機会を持った。帰国後、半年分の新聞を読み返し、戦後日本の初めての参戦（国連軍の戦費を負担し、経済制裁や掃海艇の派遣等で協力した以上、事実上の戦争参加であった）をどうとらえ、学生に伝えるか考えてみた。おりしも、北星学園百年記念講演以来、北星と縁の深い犬養道子氏が、クルド難民救済のキャンペーンに來道される話を聞き、この講演会を中心に講義を組み立てることにした。三回の講義を一つのシリーズとし、第一回は、事実の提示としての湾岸戦争とクルド人難民問題の概要を講義した。「タイで感じた湾岸戦争」と題し、日本では、あたかも全ての情報が入手でき、公平・客観的判断をしているという意識があるが、実は日本という国家の目を通して国際情勢を見ていること、別の国ではイラクに対しても全く異なる感情、例えば、アメリカは自己利益のために弱いものいじめしているのではないか等の共感が生じたり、国連軍の正義が必ずしも妥当とみなされていないことを話した。

第二回目は、湾岸戦争の一つの帰結としてのクルド難民の問題を扱った。NHKのビデオ教材を用いて、なぜ、クルド人は民族国家を持たなかったのか、周辺国の利害関係の犠牲となったクルド人難民化の歴史を辿り、イラクのクルド人迫害と今回の難民化の原因を考察した。次いで、これまでの東南アジアにおける難民問題と日本の対応も概観し、これらを犬養道子氏の講演会の準備とした。

一九九一年五月二十二日、北海道教育文化会館にて犬養氏は講演された。これを第三回目の講義に充当する。犬養氏は、このたびのクルド難民問題の視点を話され、同行された国連高等難民弁務官駐日代表のギイ・プリム氏は、クルド難民救済活動の現況を報告された。講演の概要は、まず、犬養氏が開口一番「皆さんは、今これから、着のみ着たまま北海道を追われて逃げなければいけないという体験を想像できるだろうか。」と、難民と

いう事実に対する想像力を研ぎ澄ますことを述べ、キリスト教史において「(北星短期大学がキリスト教主義大学であるということ)キリスト教の伝道は弟子たちが難民となり各地に広めていったものである。」と、難民の歴史的働きを説いた。次いで、「今回のクルド難民に対しては、日本のあらゆる地域・階層から募金が集まった。ベトナムのポートビープルやカンボジア難民の救済活動ではなかったこと。」の日本史上のターニングポイントを指摘した。(この理由として、クルド難民は日本にくることがないからだという見方もあるが)「日本にある変容(transformation)が生じているのではないかと思う。」と述べ、司馬遼太郎氏の日本の文化観を援用した。すなわち、日本は外来文化を吸収し、鎖国期間に咀嚼して、外へ出ていく文化を作る。例えば、江戸の文化である。明治以降、西欧文化を吸収・咀嚼の時代を経て、外へ文化を発信していく時代が来ているのではないか、という氏の説を受け、「日本は受けるだけの文化から、人道的な方向で何を返していけるだろうか。」「援助、金銭的な援助にせよ、それを支える基盤が出来つつあるのではないか。ここに、日本の変容を予感したい。」「生まれた時のままではなく、成長の過程で人間は変わらなければならない。」と、人間と社会の変容を力説された。

講演後の「難民は自国を捨て、自活できないまま、他国へ出ていく。自分勝手では?」という質問には、「クルーエル(erue)だ。難民が自活できないと誰がきめたのか。」と厳しく応え、「難民・貧困の問題は、人口抑制によりだいぶ緩和されるのでは?」には、「迫害は政治だ。」と難民問題の社会構成説を述べられた。そして、「日本では、ODAに始まり、いつでも援助援助だが、日々の生活に汲々としている平凡な主婦には、疲れがたまってきた。」という嘆息には、「日本の困ったと難民のそれはレベルが違う。生命の危険に脅かされる難民を想像してほしい。援助そのものが尊いのではないか。」と激励された(聴く人によっては、考え違いを叱っているかのようにとられたろうが、筆者は、人間の隣人愛に期待する犬養氏の激励と受け取った)。

犬養氏の講演は、クルド難民問題に対する一つの見方である。上記の様な認識に対して学生はどう反応したか。講演後に、学生に課した「難民問題に対する自分の考え方」から、学生の反応を分析したい。学生は講義・講演・

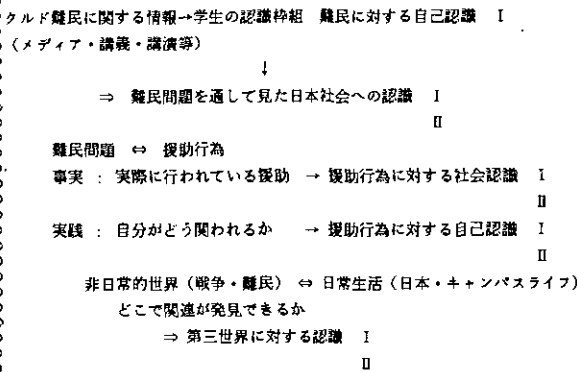
自分の勉強の結果をレポートしたが、自己・世界認識の枠組みに変容が生じたであろうか。

#### 四一四 学生の反応の分析

学生の問題認識はかなりのばらつきがあり、個人の認識を総合して、学生の問題認識の枠組みを一般化することは難しい。しかし、問題を直感的にとらえる学生にしろ、ステツプを踏んで理解していく学生にしろ、問題認識を文章化する過程で、思考の流れを論理的に展開する必要がある。ここでいう学生の問題認識の構造化とは、学生が意識するかもしれないかかわらず、クルド難民問題を自己と日本社会に関わらせて考える際に用いた、思考のプロセスである(表37参照)。

最初に、学生は事実をどう受け止めたのかを、「難民に対する自己認識」「難民問題を通して見た日本社会への認識」とした。次に、このような事実認識に基づいて、援助という行為をどう考えるかを「援助に対する社会認識」、援助に自分がどう関われるかの実践的問いを「援助行為に対する自己認識」とした。そして、自己を取り巻く日常世界と異なる世界への想像力の飛躍を「第三世界に対する認識」として、学生のレポートを分類整理した。各項目の末尾にあるⅠ・Ⅱは認識の変容の方向を示す。学生は、講義・講演等で得た情報を用いて、それまで難民問題に持っていた自己・世界認識の枠組み

表37 学生の問題認識の構造化



#### 認識の変容

- Ⅰ 未知の事実、それに対する解釈を受け入れ、自己の問題認識の枠組みを問い直す
- Ⅱ 未知の事実、それに対する解釈は、既知の事実、自己の問題認識の枠組みの強化になる

を変化させていった。Ⅰは未知の事実、それに対する解釈を受け入れ、自己の認識枠組みを問い直す方向であり、Ⅱは未知の事実、それに対する解釈は、既知の事実や自己の認識枠組みの強化になる方向である。以下は、この図式にしたがって、それぞれの項目毎に学生の問題認識を列挙したものである。採用したレポートは、紋切型の感想ではない、学生の本音に近い考えである。

### \* 難民に対する自己認識Ⅰ

「私には、彼らの立場や生活状態・心情が実感として分からないのです。」

「赤いカミヤ黒い顔を見るとつい指差してしまう。こうした自分とは違った人種に対する偏見の目が差別を生み、難民を生むのだと思う。」

「夕食の時、難民救済の番組がかかっていた。私の弟は『食欲をなくす。気持ち悪い。』とチャンネルを変えてしまった。夕食後、弟の皿には、嫌いだといって残した魚があった。いつもは別に何とも感じなかった食べ残しに、ぞっとするほど存在感があった。」

「各国の民間団体から送られた物資を奪い合う難民の姿を、私はテレビのニュースなどで何度も見ました。私は、この姿を見た時、なぜこの人たちは物をまわりの人たちと分け合わないのかと不思議に思いました。普通、人間は困っている時にはお互いに助け合うものです。それなのに、困っている同志が奪い合いをする姿が信じられませんでした。しかし、この分け合うという考えは、豊かな日本で生活している私達の考え方だと、講演を聞いて分かりました。」

「難民は最近の問題ではなく、旧約聖書にも、中世の時代にもあった。私達の良心を難民を通して正直にみなければなりません。」

「迫害を受ける人々がいるならば、当然迫害を与える人々がいるわけです。私は、この人たちの頭をかち割って中身を見てみたいと思いました。」

## \* 難民に対する自己認識Ⅱ

「私が保護してあげたいのは、国を離れなければ生命の危険があった人たちであり、偽装難民ではない。後者は自分の意志で国を出るわけだし、わがままと思われても仕方ないと思う。」

「日本人が難民について無知なのは仕方がないことです。他国と土地を共有していない日本という国には、船を使わなければ難民が来られるところではないし、また、そのような人は施設に収容され、町中にあふれるというところありません。そのような国に住んでいる一応単一民族である日本人が、難民と聞いただけで何が想像できるのでしょうか。」

## \* 難民問題を通してみた日本社会への認識Ⅰ

「物に恵まれ、温室育ちで生活してきた私たちは、他人のことを考えられないくらい、神経が鈍っているように思われる。また、自分の都合のよいようにしか考えられなくなってしまったように思われる。自分たちに都合のよい経済面・技術面では目覚ましい発展を遂げながら、福祉面・難民救助の面でのびていないのは、ここに原

因があると思われる。」

「日本は今、国際化、国際化と騒いでいますが、異質なものの存在を認めず、いじめぬいて排除しようとする日本社会の悪習は少しも直っていない。国民一人一人が、日常生活のなかで難民保護の意識を養わないかぎり、難民にとっては生活しづらい国でしかない。」

「日本人の傾向として話題にならないと関心がないというところがあるかと思えます。例えば、同じ募金でも「火傷で札幌医大病院に運ばれた」コンスタンチン君の時は億というお金が集まっても、セルゲイ君はそれほど集まっていないし、ニュースでもそれほど取り上げられません。」

「いくら寄付金や援助をしたところで他国が入りこんでその国を建てなおし落ち着かせることはできません。どこまで、援助し、介入してよいのかはとても難しいし、特に、平和憲法を持つ日本としては苦しい立場であり、憲法自体を国全体でもう一度考え直してみるべきだと思います。」

「人間関係となるとなると貧困なんでしょう。私を含めて、自分の知人以外にはなんて無関心なのでしょう。外見は満たされていても、中身は乾いています。ドライという言葉が流行したくらいです。」

#### \* 難民問題を通してみた日本社会への認識Ⅱ

「援助疲れという言葉が出てきたけれど、その言葉にも私は納得できると思った。税金・インフレ、それにどこを歩いても、なんらかの形で募金活動をしている。いくらこの、物の豊かな国と、難民の住む国で状況が違う

からといっても、豊かな国の人はその国のなかでの生活で、いろいろとお金をかけている。コーヒー一杯で難民数人分の一日の食費になると言われても、やっぱり自分のコーヒーを優先してしまうと思う。世界に目を向ける暇などなく、自分のことで精一杯の人が殆どである。」

### \* 援助行為に対する自己認識Ⅰ

「難民キャンプを訪れたテレビのレポーターは、凄まじい現実を前にして、考えれば考えるほど混乱し、パニックに陥ったそうだ。そして、長い間現地で救済活動を行なっている女性に、何のためにこういう活動をしているのかと尋ねたところ、『自己満足のためよ。』と明るく返されたのだそうだ。私は、この一言に途方もない重さを感じた。」

「私は最初、極限の精神状態にあるであろう難民に、一日の命分を援助して生き延びさせて、本当にそれが難民のためになるのだろうかと思っていた。しかし、生きていなければ、何十年先になるか分からないが、安全な暮らしをうることは出来ないのだ。何事もまずは生きることである。」

### \* 援助行為に対する自己認識Ⅱ

「どちらにせよ、生きのびる人もいれば死んでしまう人もいるだろう。要するに、何をしたらって難民を全員救おうなんて絶対無理なのだ。自分より他人の生活を心配する人なんてそう多いとも思えないし、もし思っている行動に表せる人がいるだろうか。国の政策や国際組織が努力すればどういかなるというわけでもない。これから難民を出さないようにするしかないのだ。残酷なようだけど、今の難民にあれこれ構わずに、それらを取りまく様々な問題の解決を急いだ方がいいと思うし、本当に日本人に生まれてきてよかったと思う。」



「日本という国は、国民が金持ちなのではなく、企業が金持ちな国です。国民一人一人はつまらない小金持ちの集団にすぎません。教育費も高いし、異常ともいえる住宅難。これらできゅうきゅうとしている私達がこの先も援助できると思うのでしょうか。確かに、私達には明日どうなるかわからないという不安もなければ、食料の心配も無用です。けれど、難民と呼ばれる人たちと私達を比べるのは間違いだと思います。あまりにも差がありすぎる。「コーヒー一杯でも我慢すればそれで助かる人々もいる。」と大養氏は言いましたが、そうすると私達にはコーヒー一杯のゆとりすらないわけですか。援助疲れという言葉はありえないといっていました。実際あるのだから仕方がありません。」

「お金を出せばいいというわけではありませんが、私にできることといえば、その程度なのです。私は小銭を握りしめ募金箱に入れました。その時、内心ホッとしました。それで役目が終わったという安心感が、正直言って私を満足させました。」

「難民がいる地域はかならずとっていいほど、トラックがない、ガソリンがない、人手がない、燃料も水も食器もない、という状態でしょう。何十年、何百年経てば、今一分に何人死んでいくとも言われている人が自活できるようになるのでしょうか。気の遠くなるような話です。」

#### \* 援助行為に対する社会的提言Ⅰ

「彼女は現実主義者だと思う。道徳と倫理感と良心を持ち、かつ現実を正確に把握している。難民問題を考えるとき必要なのは、女史のような優しい現実主義ではないだろうか。」

「かつての日本はアジアの貧しい国を侵略した歴史がある。その償いの意味でもアジア各国の難民救済に力を注ぐことが、私は今の日本の大切な役割の一つであると思っている。」

「もし日本が経済的に行き詰まった時に、どこかの国が援助、または前に援助した国から日本へ援助してくれると思います。国単位で考えたら大きなことですが、私たち一人一人も困っているとき、助けてもらったらうれしいし、その助けてくれた人が困っているのが分かったら自分にも余裕がなくともどうにかしてあげたいと思うはずです。」

#### \* 援助行為に対する社会的提言Ⅱ

「日本人に「人を助ける」というボランティア精神が宿っていないというのは、そのようなところを育てる情報が少ないからだろう。」

「強制的な募金は無意味である。私は、道徳をもっと身につけさせるべきだと思う。いままでのような、単に悲惨な部分を見せて教育するのではなく、人種間差別が起らないような、他人をおもいやる心を持つような教育をするべきだと思う。」

#### \* 発展途上国という外国認識Ⅰ

「同じ「生きる権利」をもった人間なのに、なぜここまで貧富の差が出てしまうのだろう。」

「(南の国の人たちは能力がないから、経済発展しないのだと思ってきたが)食物が十分でないと脳が発達し

ない、思考力と集中力が発達しないということすら考えられない私達は恥じなければならぬと思う。」

#### \* 発展途上国という外国認識Ⅱ

「難民を減らすために人口を抑制してはどうかという提案に、一つの方法として賛成する。今以上にクルド人の人口が増えなければ、2メートル四方のビニールの下に5家族が生活するといった悲惨な状態が緩和されると思う。」

「犬養女史も、私達は外の世界で何か起きた時、どうするべきかを知るべきだと述べていたが、どうするべきかの前に、他国は他人に日本人に、もっと難民というものを、より詳しく、いろいろな形で伝え理解させるべきである。」

「日本は第二次世界大戦で原爆を落とされた。そして、ぼろぼろになったが、一人一人の努力で国を建てなおし、このような立派な国になった。もちろん、他の国に援助してもらっているかもしれないが、今ではすっかり自立した国になっている。そのように多くの難民を抱える国も努力してほしい。そのために、他国からの援助も必要かもしれないが、それにばかり頼らずにしっかりと生きてほしいと思う。」

#### 四一五 反省と課題

以上、学生の問題認識を見てくると、認識の変容について評価を下してしまいがちである。従来、自己の認識を改め、反省して新たな認識枠組みを持つ方が肯定的に評価されてきた。特に、キリスト教倫理においては、援助できることが素晴らしいし、そういう能力を与えられていること自体恵みと解釈される。教師の指向性として、

このような変容を見せる学生を高く評価する傾向がある。これに対して、援助の限界や現実社会の動きを冷徹に見る学生は、現状追認、保守的、利己的と考えられやすい。もちろん、後者に誤解（人口政策）がないわけではないが、自分がこの問題にどれだけ関われるのかと真剣に考えた時に、より本音が出てくるような気がする。今言うところの自分に忠実であれば、学生のライフスタイルからしてこうなるのではないか。

学生には、学生気質にあつたように保守的・利己的・御都合主義な面と、理想主義、正義感、豊かな情感・感性、愛情等を同時に持つ二面性がある。どちらも、同じ学生に備っている。どちらにしろ、一方だけが極端に強い学生は、かなり無理をしているか、相手の御機嫌を伺っているかである。この時期の学生心理はかなり流動的であり、真正保守でも革新でもない。どの面がでて、それだけでこの学生はこういう志向を持つと速断しないようにするべきである。保守的・利己的な見方の方が難民問題を深刻にとりあげていることもある。要するに、教師の役割は、学生に特定の価値観・認識枠組みを与えることではない。社会問題に答えはないし、実際に与えられない、また与えるべきではない。学生が自己の認識を変化させるにせよ、強化するにせよ、より強固な、豊かな思考の上に、自己認識・世界認識を築けるよう、その手がかりを提示するのみである。

最後に、授業実施段階で反省を述べておきたい。レポートに対する講評は授業期間内に行えたが、個別のフォローは間に合わなかった。レポート内容の分析をレベルアップしたのも、一九九一年九月に弘前で北海道・東北地区大学一般教育研究会に発表する直前であり、一部学生を除いて、研究成果のフィードバックが十分なされなかった。実際に、講義内容を学生のレポートを元に点検し、充実させることを日常的な営みとするには、一般教育における百名以上の一斉授業では難しい。ゼミナールは、そのような欠点をカバーし、普段の教師と学生の意志の交流、授業評価のフィードバックをスムーズにさせる形態である。ディスカッションを活発にやることで、個人のレベルからなかなか抜け出られない自己の意識を、他者のそれとぶつけることで拡大、解放していきける。但し、参加者が自己表現の技術を身につけていなければ、効果は期待できなし、指導教官のリードが必要である。

この点を含めて、次章でゼミナールの授業展開を論じてみたい。

## 五 教育方法と効果(2) ゼミナール

— 教育(education)の原型と開発教育の視点 —

### 五—「気づかせる」教育

師弟間の討議・問答による教育は、洋の東西を問わず「知恵」の教育の原型であった。ソクラテスの産婆術が教育界では膾炙しているが、様々な側面から問いかけることで、弟子自身に気づかせることが要点である。彼は教師であるから親切である。禪の公案では、弟子はひたすら座って考え、理解を超えた「分る」瞬間を待つ。師は「知恵」に至る街道の基点を示すだけで、同行せず先で待っているだけである。本当に大切なことは教えることができない、自分で気づくしかないという考えは、古来からある。学校で教えられたのは、身過ぎ世過ぎの術、ここまでである。

近代に入り、国家が中央集権化のために公教育によりイデオロギー操作を行うようになる。ここから、学校で教えられる内容が拡大し、教育は人格形成にまで及ぶことになる。現代においても、この種の教育観が根強い。「道徳」教育に文部省が力を入れ出すとすぐに反動化への抗議がなされるが、国家によらない教師個人、或いは教師集団の道徳教育は、人格教育として賞賛される。方向は違うにせよ、人格を形成できる、生きることに力となることを教えられる、という思い込みがあるならば、同じである。社会が学校に教育の機能を収斂させた結果、この思い込みはますますひどくなった。身過ぎの術が塾や予備校等の学校外教育に文飾化しても、個人の成長に関わる教育が学校に依託されている状態は当分変わりそうにもない。学校教育の限界は、学校社会が病んでいるか、

健康であるかにかかわらず、存在する。教師は、子供たちが学ぶのを手助けするだけである。「教育の主体は子供である」、一種のスローガンとなっているこのフレーズは意味深長である。

ここでソクラテスの産婆術に戻る。教育の主体たることを学生に自覚させるには、学ばされている講義では不十分である。学生が自分で調べ、考えた内容を学生間で議論させ、思考をより洗練させるゼミナールの方が適している。学生がついてこない、そもそも、問題意識が希薄で、消極的な勉強しかしない学生にゼミ方式は適していない、甲斐がないという教師の不満・忿懣は、教師が未だ教師たらんとしている意識からきている。学生が主体なのだから、学生のレベルから始めるべきであるし、学ぶ術を知らないのだから、それを教えなければならぬ。その意味では、専門課程の学生以上に教養課程の学生がゼミに参加することは意義がある。現在、四年制大学の教養課程、短期大学の一年時に教養演習（プレゼミ）を開講しているところは、大学のオリエンテーションと位置付けている。

教養演習のねらいは二つある。第一は、専門課程の紹介・準備教育。第二は、一般教育の効果を高める、教官と学生の交流の場を作る、である。後者はマスプロ授業でえられない教育効果を期待している。北星短大の英文学科では、二十名程度の少人数のクラスを会話の授業に多用しているし、生活教養学科では、家政系科目の実験・実習で密度の濃い授業を行っている。しかし、一年生の時期に、勉強の仕方（本を読む、レポートを書く、発言・議論する）を教え、トレーニングする機会がない。筆者は教養ゼミナールの開設を要望し、その準備として一般教育科目でのゼミ形式の授業展開や、自主ゼミでの学生の反応を見ながら、どのようなゼミナールの形があるのか試行錯誤してきた。

ところで、教養演習を開設する場合にいくつかの問題が生じる。その第一は、対象とする学生の範囲である。一年生全員を対象とするためには、教員全員の動員が必要である。市立名寄短期大学は基礎科学演習として、人文・社会・自然の分野で一年生に演習の参加を義務付けている。この学校は専任教員が全て一般教育を担当する

という利点があり、一般教育に対する理解が得られやすい。通常は、一般教育担当者に任せられるであろうから、部分開講にならざるを得ない。

第二に、人文・社会科学系の勉強は演習に馴染みやすいが、自然科学系では無理ではないかというものである。基礎知識や実験技術の修得なしに、まともな議論が交わせるわけではない。これは演習のねらいを自然科学そのものの理解から、自然科学の見方をオリエンテーションするという方向に変えることで解決可能である。例えば、自然保護・環境破壊、原子力発電、生命倫理の諸問題等、自然科学者が専門的な知見を生かして社会的発言を行っている例は多数ある。また、人文社会科学系においても、原書講読(テキスト読解)といういかめしい題目から、学生の視野を拡大するような一般的なテーマで行うことも必要である。

第三の問題は、より教育の方針に関わる。一部の学生しか対象にしない演習を教育目的とどう折り合いをつけるかという問題である。現実問題として、演習を誰もが取りたがるとは考えられないので、不公平という声は上がらないと思うが、大学教育のオリエンテーションという開講目的に照せば、全員の履修が好ましい。通常の講義形態では教育効果が不十分なために、わざわざゼミナールを開くのであるから、講義でつまづくようなもの、十分な学力が身につけていないものほど参加した方がよい。しかし、実際は逆で、積極的に参加する学生は、学習意欲・能力共に上位の学生である。演習は学生の底上げよりも、意欲ある学生をより伸ばすという方向に機能する。意欲ある学生に育てるためにゼミをやるのか、意欲ある学生をさらに伸ばすためにゼミをやるのか。実際は、両者を兼ねて開講されるのであろう。学生が取るか取らないかは自由であるが、ともかくできるだけの教育サービスを提供するのが高等教育機関である。教養演習は一部であっても、開講した方がいいというのが筆者の持論である。

## 五―二 専門課程のゼミナール(1)―ライフコース研究―

北星短期大学生活教養学科では、二年時に専門課程に分離する。筆者の担当する経済・教養コースでは創設以来、学生がコースの教官のゼミに所属し、学習指導を受ける形態をとってきた。通年四単位の演習では、初年度から、「現代家族の諸問題」「ライフコース研究」(二年連続)、「アジア社会と日本」「豊かさとは何か」のテーマで行い、学期末に四百字詰め原稿用紙三十枚程度の卒業レポートを書かせている。前半の家族・ライフコース研究の目的は、現代家族が抱える問題を社会評論的に取り上げるのではなく、身近な人の一生を通して教育・家族・社会の諸問題をリアルなものとして感じることにあった。以下は、学生の卒業レポート「ライフヒストリー研究―ある樺太引揚者の人生―」に付した、筆者の前書きの一部である。

「学生に卒業研究として課したのは、自分の身近な人物のライフヒストリーを口述資料(聞き取り)をもとに作ることである。その際、ライフコースの視点から、当人がどの時点で、どのようなタイミングで人生上のイベントを経験していったのか、教育歴・家族歴・職業歴と関わらせながら記述することを注意した。そして、それぞれの時点でどのような決断のもとにそうしたのか、現在回想している時点でそのことをどう思うかを質問させた。

学生が対象者とした多くは、家族、父、母、祖父などである。日常的に接触していながら、子が親世代について知っていることは断片的である。親自身も照れがあつて、人生そのものをストレートに話せないことも多い。親子の対話などというふれてしまいが、家族を一個人とみてその人の人生を聞かせてもらうのは、学生自身が親を個人として、ひとりの人間として受けいれるよい機会になるかもしれない。また、それが可能な年代であるからこそ、このような課題を与えているのである。家族でなくとも、異世代の話を通して歴史(生活の史実)



を知ることの意味があらう。

この卒論に対して学生が積極的にとりくみ、多くのものをえたと感想で語るのは、単に体を動かして苦勞して作り上げたとか、本の継ぎ接ぎの評論ではなく、生の声に触れたからだけではない。学生に感動を与えたのは、まさに話者自身の語りの力である。言い換えれば、人生の半ば、後半に達して得た人間としての成熟を感じたのである。

大人になること、年をとっていくことは、単なる加齢の現象ではない。また、社会的役割の増大、変化だけで捉えられるものでもない。人間としての成長が期待されているのである。もちろん、これは社会・文化的成熟のモデルとの関わりにおいてである。経済的合理主義の現代では、老化は生産性の低下、扶養される存在への移行としてみられ、年をとるのはマイナスのイメージでとらえられる。高齢化社会が人間の成熟とは無関係に、社会問題として語られるのも、成長のシンボルである若者文化が幅をきかせるのも無理からぬことではある。しかし、成熟を欠いた人間・社会はライフコースの最後は何をもたらずのさうか。自分の人生をどう解釈し、死という一切の欠如をどう迎えていくのか。この問題は別の機会に論じたい。」(櫻井、一九九〇年、一〇三頁)

### 五—三 専門課程のゼミナール(2) — 開発教育 —

国連合同情報委員会は、一九七五年に開発教育の目標を「人々を自分が属する社会、国家そして世界全体の開発に参加できるようにすることである。この参加のためには、社会的、経済的、政治的諸問題の理解に基づく、地域的、国家的、国際的な状況についての徹しい自覚が必要である」と定義している。開発とは経済的開発に留まらず、個人の自己実現の障害になるものを取り除き、人間らしく生活するための環境を整えることである。その最も大きな障害が、社会科教育で取り上げられる南北問題である。現在の国際社会には、中心国家群(工業先進国)と周辺国家群(開発途上国)の間に経済的支配—従属の関係がある。この関係は経済レベルを超えて、政

治・文化レベルの階層差となり、日本に典型的な西欧崇拜・アジア蔑視の意識を構成する。実際、「中心—周辺」の構造は国家間だけでなく、国内にも階層間格差・地域間格差として存在する。発展途上国においては、中間階層の発達が遅れ、富裕層と大多数の下層階級で構成されていることが、様々な経済開発、富の配分の平等化の障害になっている。また、先進国においても、都市と地域の経済格差、それに伴う人口移動が地域の荒廃をもたらしている。今、日本の地域で盛んなマチ起こし・ムラ起こしは、世界レベルでの発展途上国起こしと同じ構造を持つ。このように、開発問題はどこにでもありうるし、複雑な構造を持っている。

筆者は自分自身の開発教育も含めて、ここ二年は演習のテーマを日本と他のアジア諸国の関係、豊かさと言しさの関係を認識することにおいた。昨年度はアジアの開発に焦点を絞り、筆者のタイ滞在中は隔週毎に通信レポートを短大宛に送り、タイ社会の現状を学生に伝えた。しかし、学生の反応は、好奇・同情の域からなかなか発展しなかった。結局はひとごと、よその貧しさだからである。今度は、日本の豊かさに潜む問題点を取り上げることで、自分に関わる「開発」の問題を学生に投げかけることにした。近年、「現代日本の豊かさの質を問う」書籍が多数出版されている。そのうち数冊をとりあげ、テキストとして学生と読み、議論し、各自に日本の豊かさを問う課題を出し、レポートさせた。これらをまとめて共同研究とし、『学生教育研究発表 第二号』に提出した。以下は、その巻頭に付した筆者の前書きの一部であり、目次を表38にしてある。

「今どきの学生生活を観察して、リッチになったなと思う。一人暮らしの学生の殆どが、専用電話を持ち、バス・トイレ付きのワンルームに住んでいる。私の学生時代、このような部屋に住んでいる人は例外なく金持ちの子供であり、普通の学生は間借りして銭湯に行き、冬は髪の毛を凍らせて北海道の厳しい自然を感じたのである。また、北星学園女子短期大学においても、アメリカ・ヨーロッパでの語学研修・研修旅行があり、少なからぬ普通の学生が外国を経験する。誤解を恐れずに言えば、富裕な家庭の子女というわけでもなく、能力も人並の学生が

留学する、外遊して行くというのは、先進諸国の中でも際立っているのではないか。或いは、彼女たちが就職しOLとなり、潤沢な可処分所得にものをいわせて、グルメ・高級品志向・海外旅行のブームをひっぱっている現実も壮観である。

もちろん、教育のためであれば金を借しまない親の献身と、就職してから親の家に起居し、月三万の食事代を渡してあとは全て自由に使おうという親子関係を抜きに、日本の若者の富裕化現象は語れない。これらの条件がなければ比較的つましい生活を強いられることも事実である。しかしながら、これほどに若者がリッチになり、それを可能にするほど親もまた余裕が出てきた時代はなかったし、この国の若者ほど物質的に恵まれている国もないのではないか。豊かさとは、相対的な感覚であるから、全体が底上げされた日本で自分がとりわけ豊かであるとは感じにくいのが、歴史上、或いは他の国との比較でいっても豊

表38 共同研究レポート「今、豊かさを問直す」

北星学園女子短期大学  
生活教養学科経済・教養コース  
櫻井ゼミ

目次

1 豊かさの質を問う時代では(ゼミ指導教官前書)	櫻井 義秀
2 現代日本の豊かさを考える	
2-1 教育に関する豊かさについて	伊藤 菜佳
2-2 地価高騰と住宅の貧しさ	櫻井 義秀
2-3 シングルウーマンと家庭	藤田 真理子
2-4 都会の豊かさと田舎の豊かさ	松浦 めぐみ
2-5 豊かさと食生活	森 原美
2-6 現代日本の豊かさを衣服から考える	高田 真樹
2-7 充実した余暇活動のために	櫻井 津夜子
2-8 職業別・階級ごとの豊かさの意識	高垣 尚美
2-9 世代ごとの豊かさへの実感	藤本 壽枝
3 書評	
3-1 碑峻淑子『豊かさとは何か』岩波新書、1989年	寺島 はるか
3-2 岩波書店編集部編『ほんとうの豊かさとは』岩波書店、1991年	鈴木 理恵
3-3 岩佐隆光『豊かさのゆくえ』岩波ジュニア新書、1990年	佐藤 美奈子
3-4 大平健『豊かさの精神病理』岩波新書、1990年	橋本 孝子
3-5 斎藤茂夫『飽食窮民』共同通信社、1991年	児島 晴美

かであることは確かである。

「衣食足りて礼節を知る」というのも事実であるし、「人はパンのみにて生きるものにあらず」ということもある。問題はそのバランスである。現代はこのバランスが崩れてきている。我々が物質的豊かさを急速に求めたあまり、豊かさがモノを通じて表現されることに慣れ親しみ過ぎたのである。消費の仕方、モノのあるなしは目に見える客観的な豊かさの基準である。衣服・学歴・職業など身にまとうブランドは誰の目にも明らかであるし、それが当人の個性を示すものであるなら、これもまたモノで豊かさを表現しているのである。モノで表現する豊かさは数量的把握が可能である。つまり、金銭で置き換えられる。

このような豊かさが人間の豊かさの全てでないことは古人の知恵に学ぶところである。人間の欲望は決して満足はしないし、万人が同じようにモノの豊かさを享受することは不可能である。だからというわけでもないだろうが、個人的な豊かさの基準も残しておいたであろう。ごちそうはないが家族団欒で満足する豊かさも、グランドホテルでディナーをとる豊かさも人それぞれである。何かにつけ金銭的換算をする人、損得勘定の早い人を疎んだり、成金趣味を軽蔑し、「品」を保とうとする世界があった。この品性は金で買えないために尊ばれもした。「人のよさ」「育ちのよさ」もまた、得がたい資質として認められていた。これらは、人と比べて数量的換算したり、高いの低いのと自慢したり、不満・卑屈になったりする豊かさとは無縁でありえたために、保ちえた豊かさである。

日本は、偏差値教育と功利主義的経済により、人を測ることに慣れてしまっている。測られる人は、測りやすいものを身に付けたがるのは当然だし、それによって豊かさを考えてしまう。自分も含めてモノを獲得する競争社会に生き残るために奔走する人は決して満足できない。人と較べることで常に不満を持つ。いい顔が少なくなるゆえんである。豊かさを問うとは、最終的に自分なりの豊かさの基準を探すことで、よその国との比較であるかないとか足りないといったりするのはその前の段階であろう。しかし、こう言いきってしまうと社会的問題を

扱う研究にならないので、まずは目に見えるところで豊かさを問うことにした。

豊かに生きている学生が、「豊かさとは何か」と自問自答することに意味がある。それは自分の認識を改める結果になっても、持論を強化する結果になっても構わない。一度は自分の生活する社会・時代を疑ってかかることで、自分を見つめ直したり、強くしたりできるものである。

このテーマで共同レポートを作成しようと思ったのは、一九九一年夏に登別オロフレ山荘で、ゼミ合宿をやったことがきっかけである。温泉につかりながら豊かさを問うのも不思議な気がしたが、ともあれ、書評でとりあげる『ほんとうの豊かさとは』を素材に議論(?)し、その余勢をかって九月いっぱいかけてまとめることができた。学生が自分なりに、日本の豊かさの諸側面をどうとらえたか読んでいただきたい。具体的なデータや統計資料を提示することで、これを話し合いの素材に使ったり、読物としても耐えうるように学生に配慮させた。書評で紹介する五冊の本は廉価で手に入り、学生が今読んでおく必要のあるものを選んだ。このレポートは、北星短大の学生に読んでもらい、「豊かさとは」を問い直すことに役立ててもらうことを想定して書いた。なるべく多くの学生の目にふれることを願いたい。」(櫻井、一九九一年、一二四—一二五頁)

#### 五―四 一般教育・課外教育のゼミナール

四年前から二年間、社会学二単位と倫理学二単位を講義形式とゼミ形式に分け、概略をやりたい人は講義、つっこんだ議論をしたい人はゼミに出席してもらった。社会学では「学歴社会論」、倫理学では「現代の新宗教現象」を扱い、学生の好評を得てゼミクラスを設けたこともあった。一コマで済むところを三コマに増やしてやったこともあり、負担ではあったが、学生との活発な議論が交わせ、爽快な疲れであった。通常の講義では、学科・コースの学生がコマ割りで特定化され、他学科・他コースの学生同士話し合う機会がない。学年の枠も取り払って、多様な学生がそれぞれの意見を交わすことが有益である。この授業は選択でなかつ積極的にゼミに参加す

る学生を求めたので、授業のレベルも上がった。

昨年度は国外研究のためゼミを中止していたが、今年度から自主ゼミに切り替えることにした。社会学・倫理学の講義は月曜や土曜の一講目になることが多く、学生の中には時間割の都合だけでゼミを選択するものが増え、後半は低調になってきたためである。また、二年生に勉学意欲のある学生がおり、筆者に自主ゼミの開講を相談してきたからでもある。

単位に関係なく学びたい学生だけと勉強できるのだから、こんなに楽しいことはない。隔週で水曜の放課後二時間程度、数名の学生と勉強の機会を持つ。テーマは持ち寄りで、会のアナウンスは学生が自主的に行った。

今年度は、計一二回開催し、前半は時事問題、後半は教育問題が中心になった(表39)。学生は自分のやりたいテーマと日時を決定した後、資料検索の相談にくる。新聞・雑誌の切抜き、テレビ番組の録画を自前で用意、或いは、筆者が適当な文献を与える。ゼミにおいて、レポーターは自分が理解したレベルで、他の学生に分ってもらえるように発表し、質問を受けて、それに答える過程で理解を深める。聴く学生は、自分がレポーターの発表をどう受け止めたのかを話す。授業ではないから、評価を気にせず率直な意見の交換が可能である。筆者の役割は、学生の話が煮詰まった時に新しい視点を提供することである。意見を求められれば発言するが、最初は聞き役に徹する。自分と学生の現実認識のギャップを楽しみつつ、教師の役割を脱ぎ捨て、好きなことをざっくばらんに話す。

学生にゼミへの感想を言ってもらったら、「お互いの知識・視点を交換しながら、世界の出来事を『知る』ことができた。」「人の考えに触れた時、自分自身が何を考えているかが見えてくる。」とゼミの効用を述べ、「学生

表39 自主ゼミナールのテーマ

	担当者	テーマ
1回	櫻井 義秀	「高岸戦争と日本の対応—タイで考えたこと」
2回	岩崎久美子	「ゴルバチョフ訪日—日ソ関係を考える」
3回	立花 千明	「難民問題と日本の対応」
4回	参加 学生	「犬養遼子氏の講演会感想」
5回	立花 千明	「日本人の特性と対外政策」
6回	武田 康子	「環境問題 — ごみ処理について」
7回	立花 千明	「豊かさの底辺を生きる — 教育と社会階層」
8回	櫻井 義秀	「短期大学における教養の意義」
9回	岩崎久美子	「シュタイナー教育について」
10回	阿部かおり	「若者とコミュニケーション」
11回	立花 千明	「若者が年をとるといふこと」
12回	立花 千明	「日本の集団主義と競争」

は『気づく』場を求めている。」と今どきの女子大生に陥りがちな学生氣質論にくぎをさしている。確かに、学生には学ぶ力と意志がある。それを引き出す適当な場所・方法論を議論する熱意が大学には欠けている。ものを考え始める小学校高学年から高校まで、その先の学校に入るための「ためにする」勉強に学生は忙しく、ゆっくり自分を見つめたり、友人と語り合ったりする時間がなかったのかもしれない。学生自身が自分で学んでいける力をつける手助けと、その過程の面白さを味わわせること、この二つの事をできる場として、自主ゼミを活用している。

## 六 結びにかえて

筆者は社会学教師であるが、教育社会学を専攻するものではない。短期大学教育に携わって五年目と目も浅く、短期大学を論じるにしても経験と識見が不足している。このような立場で、あえて大学教育論をなす理由は表向きの理由が三つ、私的理由が二つほどある。

今年度、一九九一年に大学審議会の答申が提出され、それに基づいて大学制度の改革が進められ、いやがおうでも「大学教育論」を目にする、耳にする、口にする機会に恵まれたことが第一の理由である。とりわけ、一般教育科目を担当する教員としては、他校の教養改革に揺れる教員の処遇に関して無関心ではいらなかった。もともと、筆者は学科所属の身分に甘えて、真剣に「設置基準の大綱化」の意味するところを考えていたとはいえない。ところが、昨年の東北・北海道地区大学一般教育研究会に本学から研修に派遣されることになり、どうせ行くのであれば、短期大学の一般教育の現状を報告して諸先生の感想を伺ってこようと思ひ立ち、分科会発表者として参加することになった。ひと夏を準備に当て、九月の弘前大学で、「実利志向の短期大学における教養の意味——学生関心の個人化と社会学の役割——」という題目で、教養教育の理念を具体的に担当科目の中でどう実現するか、という授業方法論を発表した。これが第二の理由である。

第三の理由は、これにさかのぼる。一九九一年六月、北海学園北見大学の北海道社会学会において、「教育と社会」をめぐるシンポジウムが開催された。筆者は非礼をもちえりみず、北海道教育学部の小林甫教授と北海道教育大学の小内透助教授の発表を批判した（文句をつけたという方が正確である）。「イタリアの教育事情にせよ、中学生の生活構造分析にせよ、現状の分析に終始し、何ら今の教育界を明るくするような提言がない、暗い発表だ。教育学に携わる先生方には、展望を開く研究をしてもらわないと困る。」筆者は学習意欲の見えない学生の私語を叱りつつ講義し、学生の就職先開拓に企業訪問して回ったり、学内各種委員会や授業の準備で忙殺される生活を送っていた。その中で短期大学教育にすら矛盾や問題を感じているのに、なぜ教育学者が最も身近な高等教育機関の教育問題を取り上げないのか、もどかしく感じたのである。よくよく考えれば、直接研究の対象とするにはデリケートすぎる問題でもあるし、対案の用意もない筆者の批判こそ、実のない非難である。このような経緯で、筆者自身の大学教育論を準備しておく必要性を感じた。

また、私立女子短期大学という立場からの大学教育論があつてしかるべきだとも考えた。本学に着任して最初に受けたカルチャーショックにより、筆者の大学観は一新された。初めてのゼミ生で、筆者を（短大の）何も知らない若造とふんでのことであろうが、研究室で文献を読んでいたのを見て、「暇そうだね」と評した。どうして、暇そうに見えるのか尋ねると、授業もせずに本なんか読んでいるからだという。今日は講義がないと答えると、それじゃどうして学校に来るんだといわれた。確かに、学生の生活からすれば、勉強とは授業に出ることであり、授業がなければ学校に来る必要がないのである。教師も仕事とは授業をすることだから、他の学務事務もなければ仕事はない。学生の率直な社会常識に目から鱗が落ちた思いであった。筆者の研究者としての自己認識は、この学生に対してリアリティ（信憑性構造）を持たなかったわけである。

高等教育機関の教師には、三つの役割期待があろう。第一に、教育専門職集団の成員としての自覚・責任から生じる教育者としての役割。第二に、教育共同体の成員としての自覚・責任から生じる教育行政に関わる役割



(私学であれば生き残りを含めた経営、端的な表現では校務分掌)。第三に、學術団体の成員としての自覚・責任から生じる研究者としての役割である。大学が短期大学か、国公立か私学か、それぞれの学校の社会的地位・役割、学風の違いによって、一教員に期待される役割のバランスが異なる。筆者は第一の役割から順になし、余力で第三の研究にたどりついていた。大学教師は研究者か教育者かという今更の問い直しや、校務は雑務かという問いは、筆者にはある意味で贅沢な、本質的には無意味な問題の立て方である。このような問題設定がなされること自体、特殊な高等教育機関からしか、大学教育論が出されてこなかった証である。本稿は私立短期大学教師という立場を意識した大学教育論であり、そこに意味があると思っている。これが第四の私的理由である。

第五の理由も私的なもので、教育業五年目のくぎりをも、教師としての自己教育でつけたいというものである。自分の仕事に自覚的に取り組む時期に入ってきたと個人的に感じている。現行教育の自己評価が本稿の目的であるが、それはとりもなおさず筆者個人の教師業の自己評価でもあった。どれだけ達成されたかこころもくないが、これが今後の短期大学教育を見直す資料になってもらえれば幸いである。

## 付記

本稿は昨春秋より準備、文献資料の読解や学生意識調査を十一月までに終えて、十二月から執筆に入った。ところが、昨年末、急に筆者の他大学転出が決定し、本稿の自己評価は実践から資料的意味を持つことになった。北星における最後の仕事として、少なからぬ思い入れをこめて教育論を展開しているので、読みづらい点があるかもしれない。筆者は職業としての教師業のスタートを北星できり、様々なトレーニングを受けて、教師としての自覚を持つに至った。筆者の唐突で自由奔放な発言・活動を忍耐強く見守っていただいた北星学園女子短期大学の教職員の方々に深く感謝したい。とりわけ、生活教養学科長の寺岡教授、経済・教養コースの山本教授、蓮池教授には、教育研究活動を進める上でひとかたならぬ尽力をいただいた。また、率直でユーモア精神溢れる学

生諸君と学校生活を共に送れたのは、筆者にとって得がたい経験であった。今回、調査の設定・分析には、経済・教養コース櫻井ゼミのゼミ生（伊藤美佳・藤田真理子・松浦めぐみ・森直美・高田真樹・碓井津夜子・高垣尚美・藤本寿枝・寺島はるか・鈴木理恵・佐藤美奈子・橋本孝子・児島晴美）の協力を得ている。併せて、感謝の意を表明したい。

## 参考文献

- 赤城 泰 一九九一年、「キリスト教主義学校と礼拝」キリスト教学校教師養成事業委員会『キリスト教主義学校教育の理念と課題』キリスト教学校教育同盟。
- 麻生 誠 一九八三年、『学歴社会の読み方』筑摩書房。
- 雨目 行磨 一九八九年、『キリスト教教育の使命』ヨルダン社。
- 天沼 香 一九八七年、『頑張り』の構造』吉川弘文館。
- 天野正子編 一九八六年、『女子高等教育の座標』垣内出版。
- 天野 郁夫 一九八六年、『高等教育の日本の構造』玉川大学出版部
- 伊藤 順啓 一九九〇年、『短期大学の社会学』国際書院。
- 乾 彰夫 一九九〇年、『日本の教育と企業社会——元的能力主義と現代の教育Ⅱ社会構造——』大月書店。
- 岩田 龍子 一九八一年、『学歴主義の発展構造』日本評論社。
- 奥村宏、佐高信 一九九一年、『揺れる銀行揺れる証券——腐食する法人資本主義』社会思想社。
- 開発教育協議会編 一九八九年、『開発教育基本文献集』開発教育協議会。
- 久富 善之 一九九〇年、『豊かさ』の底辺を生きる』『教育』五一八号、国土社

黒崎 勲 一九八九年、『教育と不平等—現代アメリカ教育制度研究』、新曜社

菊池 城司 一九九〇年、『序論 現代日本における教育と社会変動』菊池城司編『現代日本の階層構造3 教育と社会変動』東京大学出版会。

喜多村和之 一九八八年、『大学教育再考—一般教育と専門教育の原点』『大学教育とは何か』（編著）、玉川大学出版部。

一九九〇年、『大学淘汰の時代』、中央公論社

近藤 博之 一九九〇年、『学歴メリトクラシー』の構造』菊池城司編『現代日本の階層構造3 教育と社会変動』東京大学出版会。

櫻井 義秀 一九九〇年、『ライフ・ヒストリー研究の視点—ライフコース研究と生活史研究の動向に基いて—』『北星学園女子短期大学学生教育研究発表』一号、北星学園女子短期大学。

櫻井 義秀 一九九一年、『豊かさの質を問う時代』『北星学園女子短期大学学生教育研究発表』二号、北星学園女子短期大学。

佐高信・内橋克人 一九九一年、『日本株式会社』批判』社会思想社。

ジェンクス 一九七八年、『不平等—学業成績を左右するものは何か』橋爪貞雄他訳、黎明書房。Jenks, Christopher, et al. Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. New York: Basic Books, 1972

柴野昌山・麻生 誠・池田秀男編 一九八六年、『リーディング 日本の社会学16 教育』東京大学出版会

島田 博司 一九八九年、『授業中の私語』片岡徳雄・喜多村和之編『大学授業の研究』玉川大学出版部。

須田 康之 一九八九年、『大学教員の研究・教育観』片岡徳雄・喜多村和之編『大学授業の研究』玉川大学出版部。

隅谷三喜男 一九八八年、『女子大学はどこに立つか』新地書房。

盛山和夫・直井優・佐藤嘉倫・都築一治・小島秀夫 一九九〇年、「現代日本の階層構造とその趨勢」

直井・盛山編『現代日本の階層構造Ⅰ 社会階層の構造と過程』東京大学出版会。

竹内 洋 一九八一年、『競争の社会学—学歴と昇進』世界思想社。

一九八八年、『選抜社会—試験・昇進をめぐる加熱と冷却』リクルート出版。

竹内 宏 一九八一年「学歴は就職機会を決めているか」竹内宏・麻生誠編『日本の学歴社会は変わる—産業

社会の変革期に向けて』有斐閣。

大学セミナーハウス編 一九八九年、『大学は変わる—大学教育懇談会—五年の軌跡』国際書院。

大善 司 一九八九年、「現代日本の高等教育機関の消長」喜多村和之編『学校淘汰の研究—大学不死幻想の

終焉—』東信堂。

田中 恒雄 一九九一年、「管理主義を批判しつつ、なぜ管理主義に陥るのか」『教育』五三六号から五四〇号、

国土社。

寺岡宏・大山綱夫・三枝禮三 一九六六年、「北星学園女子短期大学における教育のあり方」北星学園女子短期

大学。

東海高等教育研究所編 一九九一年、『大学再生の条件—大学教育に新しい風を—』大月書店。

留岡 清男 一九七七年、「入学式告辞」『北星学園女子短期大学二五年に歩み』北星学園女子短期大学。

中村秀一郎 一九九一年、『わが大学改革への挑戦』東洋経済新報社。

中内 敏夫 一九九一年、『女学校と日本資本主義』

原ひろ子・阿部謹世編『叢書 産む・育てる・教える 2 家族—自立と転生—』藤原書店

西垣 二一 一九九一年、「キリスト教学校におけるキリスト教教育のあり方を求めて」キリスト教学校教師養

成事業委員会『キリスト教主義学校教育の理念と課題』キリスト教学校教育同盟。

日本教育社会学会編 一九八三年、『教育社会学研究 38集 学歴の社会学』

一九八五年、『教育社会学研究 40集 女性と教育』

野田 一夫 一九九一年、『新しい大学設置こそ春の時代への道』『中央公論』十一月号、中央公論社。

一九九一年、『大学を創るー多摩大学の一〇〇〇日』紀伊國屋書店。

バーンスタイン 一九八〇年、『階級と教育方法』『教育と社会変動 上』潮木守一他 訳、東京大学出版会。

Basil Bernstein, "Class and Pedagogies: Visible and Invisible," in *Studies in the Learning Sciences*, 1975 by O.E.C.D.

ハルゼー 一九八〇年、『メリトクラシーの幻想』『教育と社会変動 上』潮木守一他 訳、東京大学出版会。

A.H.Halsey, "Towards Meritocracy? The Case of Britain," Jerome Karabel and A.H. Halsey ed. *Power and Ideology in Education*, New York: Oxford University Press, 1977

福山 和子 一九九〇年、『北星学園女子短期大学(学校史)』『北星学園百年史 通史編』学校法人北星学園。

藤田 英典 一九九一年、『子供・学校・社会』、東京大学出版会

ブルデュール・バスロン 一九九一年、『再生産』宮島喬訳、藤原書店。Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron,

*La Reproduction: elements pour une theorie du systeme d'enseignement*, Editions de Minuit, 1970

北星学園 一九六五年、『北星学園懸賞論文入選集』学校法人北星学園。

堀尾 輝久 一九七九年、『現代日本の教育思想』、青木書店

宮武 正明 一九九〇年、『貧困を克服する教育』『教育』五一八号、国土社

宮本武之助 一九九一年、『キリスト教学校の教育』キリスト教学校教師養成事業委員会『キリスト教主義学校

教育の理念と課題』キリスト教学校教育同盟。

山崎 博敏 一九八九年、「エクストラ・カリキュラムの効果」片岡徳雄・喜多村和之編 『大学授業の研究』玉

川大学出版部。

吉田 勝次 一九九〇年、『金満ニッポンの階層化社会』社会評論社。

吉田千秋也 一九八八年、『競争の教育から共同の教育へ』青木書店

ロンドン大学教育研究所大学教授法研究部 一九八二年、『大学教授法入門』、喜多村和之他訳、玉川大学出版部。

学生意識調査 —短期大学の教育に関して— 1991,11

櫻井 義秀

短期大学生としての生活もわずかです。2年間の学生生活を振り返ってみて、いろいろと考えたこと、感じたことがあるかと思います。以下の質問項目を通して、短大での勉強、課外活動などを総括してみてください。この結果は、今後の短大教育のなかに生かし、教育環境をよりよきものにするため、活用していきます。なお、黒のボールペンか、インクペンではっきりと書いてください。

- 問01 学科 ( ) コース ( )
- 問02 出身地 ( ) 例：札幌市の人は平岡とか北野とか地名を
- 問03 主たる家計支持者の職業
- 1 会社員
  - 2 公務員
  - 3 教員
  - 4 自営業(商店)
  - 5 自営業(農業・漁業・林業)
  - 6 自営業(その他の会社等経営)
  - 7 その他( )
- 問04 家族構成 次のように書いてください。例(父と母と兄1人、妹2人)
- ( )
- 問05 自宅通学の人 ひと月どのくらいこづかいをもらいますか。( )円
- 一人暮らしの人 ひと月どのくらい仕送りをもらっていますか。( )円
- 問06 あなたの趣味は何ですか。( )

以下の質問は、あなたの短期大学に対する考え方をうかがいます。

- 問1 あなたは高校三年生の時どのような進路を考えていましたか。具体的に。  
例(北星大学の社会福祉学科を希望し、将来福祉関係の仕事に就きたいと考えていた。)
- ( )
- 問2 あなたは短大入学前に、一般的にいって、短期大学に対してどのようなイメージを持っていましたか。4年制大学や専門学校と比較してどうでしたか。
- ( )
- 問3 あなたは、実際に入学する前、北星短期大学をどのようなイメージでとらえていましたか。
- ( )

問4 卒業するにあたって、北星短大に入ってよかったと思える点を次の項目であつたらあげてください。

学習の内容 ( )

就職状況 ( )

キャンパスライフ ( )

問5 短大に入って他の進路より、損をしたなどか、思っていたことと違っていた点等あつたら、具体的にあげてください。

( )

問6 もし、北星女子短大が5年後に、4年制の女子大学になる方針をとるとしたら、あなたはごう思いますか。賛成ですか、反対ですか。その理由をあげてください。

( )

問7 前の質問に賛成した人で、女子大学の意義について考えのある人は答えてください。また、具体的にどのような学科(国際情報学科等)があればいいと思いますか。

( )

問8 北星短大の教育の方向性として、あなたが高く評価する順に並べてください。

1)スミス先生以来のキリスト教的伝統と教養主義を守る女子の短期大学として存続する

2)国際化・情報化等の時代の要請に応える進歩的な大学を目指して、女子短大を脱皮する

3)教養主義も結構だが、就職・将来の仕事に役立つ実用的知識を教える

4)キャンパスの拡大、クラブ室や学生ラウンジの整備等、快適な学生生活をエンジョイできるよう、短大の施設にお金をかける

例 ( 1)-3)-2)-4) ) 順序 ( - - - )

以下の質問は、キリスト教主義教育に関するものです。

問9 北星短大では、礼拝出席の回数を義務付けていますが、あなたはごういますか。

( )

問10 キリスト教学を勉強して、あなたのキリスト教に対する理解(信仰)は深まりましたか。もし、深まっていないならば、どうしてでしょうか。

( )

問11 アssenブリーの講演は、あなたのためになっていますか。今後も続けていったほうがいいでしょうか。

( )

問12 アssenブリーノートの提出と、それへの教師のコメントは、あなたにとってごういう意味があるでしょうか。教師のコメントに期待するものがあります



- か。
- ( )
- 問13 北星短大のキリスト教に触れてみて、あなたの生き方や考え方にプラスの影響を受けたと思いますか。
- ( )

以下の質問は、講義の内容等、学習面に関するものです。

- 問14 一般教育科目(社会学等)は、通常大教室で多人数で行なわれます。これをマスプロ授業といい、騒がしい・黒板が見えない・教師は一方的にしゃべりまくる、といったマイナス面が指摘されています。あなたは、100人以上のこうした講義をどう思いますか。
- ( )
- 問15 一般教育科目や、体育、キリスト教学は(選択)必修で結構とらなければならないのですが、あなたはこうした科目が必要だと思いますか。それとも、減らして、専門の科目を増やしたほうが良いと思いますか。
- ( )
- 問16 大学によっては、教養ゼミと称して、1年生の授業に10名程度のゼミナールを複数開講し、教師が直接学生の指導にあたっているところがあります。北星短大にも、このようなゼミナールがあったほうが良いと思いますか。その理由も教えてください。
- ( )
- 問17 一般教育の目標は、人生や社会への知識を広め、思考力を養うことにあると言われていますが、あなたの場合、どの程度実現されましたか。仮に、そうっていないとしたら、講義科目や、あなた自身の態度のどこが問題だったのでしょうか。
- ( )
- 問18 選択科目を決める際、あなたは何を基準にしていますか。第1、第2まで選んでください。
- 1)科目名や講義要項に書かれてある講義内容に関心がある。
  - 2)資格をとれたり、技能が身についたりする。実用的である。
  - 3)評価が試験でなく、レポートである。
  - 4)先生の講義の進め方が面白いと定評がある。
  - 5)友人や先輩の情報(鬼と伝)により、とりやすいと定評がある。
  - 6)時間割りで都合のいい場所にある。講義と講義の空き時間がなくて済む。
  - 7)特に基準はなく、たまたま取ったということである。
  - 8)その他
- ( )
- 第一( ) 第二( )

問19 北星短大は、他大学と比較しても、出席が厳しく評価されます。あなたはど  
う思いますか。

( )

問20 社会学・倫理学の櫻井講師は、出席を取る弊害についてこう述べています。  
「そもそも、出席を取る理由は、学生は出席を取らないと講義にも出ないし、勉  
強もしないからだという、学生への評価がある。しかし、勉強意欲のある学生  
はくだらない講義に出る暇を惜しんで自学自習するかもしれない。また、出席  
点を加味することで、学生は出席することが勉強であると誤解し、私語・睡眠  
まで講義に持ち込む。講義が終わったら、それで勉強は終わりとなり、その繰  
り返しが短大の学習とされるが、これでは、自分で学ぶ意欲と力が身につか  
ない。出席は全廃すべきである。」この極論をどう思いますか。

( )

問21 授業中の私語はわが北星短大のみならず、全国的な大学の現象と言われます。  
あなたは、どのような時、どのような先生、どのような講義に私語をしますか。

時 ( )

先 生 ( )

講義内容 ( )

問22 私語対策として、あなたはどんな方法がよいと思いますか。

( )

問23-1 北星短大は私語対策として、学生間の物理的距離をあける座席指定が行な  
われていますが、あなたはどう思いますか。

( )

問23-2 櫻井講師は、「座席指定とは、学生をおしゃべりするものと前提し、学生へ  
の寝と教師自身の私語による煩わしさを避けるために考案されたものである。  
仮に、私が学生ならこれを学生（自主的に学ぶ人は、黒板の見えやすいところ、  
聞きやすいところに座るのが当然の権利）への侮辱、子供扱いするんでないと  
怒り、この科目を放棄する。」と、またまた極論を述べてますが、あなたはこれ  
に対してどう考えますか。

( )

問24 あなたは、自分が講義に集中できる時間をどのくらいであると考えますか。  
また、どのくらいの講義時間であれば、長く感じなくて済む、適当な長さでしょ  
うか。

集中できる時間 ( )分 講義時間 ( )分

問25 あなたは、講義その他の短大生活において、先生に自分の名前を知ってい  
てもらいたい（顔と名前が一致）と思いますか。

( )

問26 成績の評価は、一般的に、試験がいいですか、レポートがいいですか、それ  
とも、平常点（出席点や、真面目度）がいいですか。その理由も答えてくださ

い。  
( )  
問27 あなたが、講義を欠席、遅刻する理由をあげてください。

( )  
問28 あなたは、講義のやり方としてどのようなものが望ましいですか。

- 1) 公刊された教科書を用いる。
- 2) 教員独自のプリント (図・表、レジュメ、参考文献の切りぬき) を用いる。
- 3) 教師が口頭で話したことをノートにまとめる。
- 4) 黒板に整理した形で、板書してくれる。
- 5) OHP、スライド、ビデオ等、視覚・聴覚にうったえるものを利用する。
- 6) とにかく、人を話にひきこむ話芸、ユーモアがある。人柄がいい。
- 7) 学生に質問を連発、小テスト、厳しい雰囲気がある。
- 8) その他、具体的な提案があれば、以下に書いてください。

( )  
第一 ( ) 第二 ( ) 第三 ( )

問29-1 あなたの好きな講義は何ですか。その理由も教えてください。  
( )

問29-2 あなたの嫌いな講義は何ですか。その理由も教えてください。  
( )

問30 講義で分からないことがあった時、どのようにして解決していますか。または、何もませんか。

( )  
問31 あなたはどのような教師が学生にとって、よい (魅力的) 教師なのだと思いますか。

( )  
問32 あなたは、自分に悩み事があった場合、どういう問題であれば教師に相談しようと思いますか。或いは、エルミラルームの学生相談の活用でも結構ですが、具体例をあげてください。

( )

以下の質問は、学生生活に関するものです。

問33 (サークル・クラブ等の経験があれば)、そこから何を学ぶことができましたか。

( )  
問34 (サークル・クラブ等の経験がない) なぜ、そういう活動をしなかったのですか。

( )  
問35 今まで見聞きして知っているサークル・クラブ等の活動で、止めた方がよい

と思われるものがあったら、詳しく書いてください。

- ( )
- 問36 あなたは、短大を卒業するにあたって、短大生活で求めていたものを得られましたか。得られた人は、どのようにして得たか。得られなかった人は、なぜかを書いてください。
- ( )
- 問37 あなたは、自分が母親になったとき、北星短大を子供にすすめますか。すすめる人もすすめない人も、それぞれ理由を書いてください。
- ( )
- 問38 あなたは、北星大学その他の大学への編入の枠をもっと増やした方がいいと思いますか。
- ( )

長らく、調査にご協力くださり、ありがとうございました。調査結果は、今後の短大教育に生かしたいと思います。最後に、北星に関して言い残したこと、後輩や今後進学してくる人たちにメッセージ、また、現在いる教師に一言いっておきたいこと等ありましたら、何でも結構ですから、自由に書いてください。

( )