

---



---

# 國學院大學

## 教育開発推進機構紀要

---



---

### 第1号

#### ＜目次＞

『國學院大學教育開発推進機構紀要』発刊の辞 .....	赤井 益久 (1)
○ 論文	
エンロールメント・マネジメントに基づく大学の教学経営 ―「学士課程教育の構築に向けて」答申の具体化に向けて― .....	赤井 益久 (3)
中世の『日本書紀』講釈にみる古典教授の知恵と実践 .....	新井 大祐 (19)
宗教系大学と「建学の精神」覚書 .....	中山 郁 (31)
大学の理念と「3つのポリシー」 ―学外への「発信」という視点から― .....	小濱 歩 (49)
○ 研究ノート	
國學院の漢文教育概観 ―草創期から大学昇格まで― .....	鈴木 崇義 (67)
○ 講演録	
初年次教育をどのようにおこなうか ―全国調査からみえる実態と課題― .....	山田 礼子 (79)
教員の能力開発と大学教育開発の課題 ―大学の担い手をどう育てるか― .....	羽田 貴史 (97)
○ 彙報 .....	(125)
○ 編集後記 .....	(129)

## 『國學院大學教育開発推進機構紀要』発刊の辞

機構長 赤井 益久

平成21年4月に、國學院大學教育開発推進機構が発足した。現在、高等教育とりわけ大学が置かれている状況を鑑みれば直ちに了解されるように、大学を取り巻く環境の変化はまことに激しいものがある。大学教育に対する社会からの要請は、より具体的になり、その質的な保証を求めてきている。一方、大学の門戸をたたく入学者は従前の比率から言えば大幅に減じながら、進学率は18歳人口の約半数に及ぼうとしている。初等教育・中等教育の学習の結果としての履修の履歴が、多様化のなかで従前ほどの効果を果たさず、入学試験も必ずしも大学の学修を前提としたものではなく、なってきた状況がある。

そうした激しい変化の波が大学に押し寄せてきていることを、大学の構成員は日に日に認識を新たに、研究活動に限らず、大学の本来の役割である教育機能に求められる役割が従前に増して大きくなってきていることを痛感している。

学生の資質が変化している以上、それを受け入れ、教育に当たる教職員が従来のものであった認識やスキルではなかなか対応できにくい。教育の方法や、体制、制度を大学全体で研究開発し推進していかなければならないとの合意に基づき「教育開発推進機構」が発足したのである。とりわけ、全学共通教育に責任を持って開発研究し、運営に当たる機関として位置づけられていることは、学士力や社会人基礎力といった社会の求める力を、いかに大学の教育課程に反映させていくことができるかが問われている。その対応を、全学的に発信して行くことが共通理解には不可欠であろう。

F D活動の今後、教育支援・学修支援のあり方や機能、教職員の職能開発につき、これまでの経験や蓄積を活かしながら、更なる発展を続けるためには、大学に集う学生、教職員が協力してことに当たらねばならない。

本機構紀要は、その成果の情報発信の機関誌としてさまざまな声を拾い上げ、経験と知恵の集積として位置づけたいと考えている。國學院大學の教育開発、高等教育における調査分析、研究報告など幅広い成果を公刊し、日本における高等教育の発展にいささかでも貢献できればと考えている。



# エンロールメント・マネジメントに基づく大学の教学経営

## — 「学士課程教育の構築に向けて」 答申の具体化に向けて —

赤井 益久

### 【要 旨】

「学士課程教育の構築に向けて」答申は、現在大学の置かれているさまざまな課題に対して具体的な対応策の大枠を示している。その枠組みは、これからの大学にとって多くの示唆を与えるとともに、歴史的背景や異なる建学の理念を有する大学からの臨床教育学的な検証を経て、はじめて有意義な提案となる。各大学にとっては、これまでの改革と突き合わせ、いかなる課題が横たわっているかを洗い出し、検討する必要があるだろう。答申の具体化に必要な大学経営の指標について考察する。

### 【キーワード】

エンロールメント・マネジメント、学士力答申、教学経営、データ分析、具体化指標

## 1. はじめに

大学を取り巻く環境が大きく変化してきている。変化を促す理由は、大別して三つ考えられる。大学進学人口いわゆる18歳人口の減少、大学進学が多様化と進学率の増加、そして社会の大学に求める需要の変化である。大学は、志願者確保に腐心することなく入学試験で一定の学力を持った学生を選抜できた時代から「全入時代」へと推移し、志願者を確保できない大学は、その存在が危ぶまれ、淘汰される時代が到来したのである。大学が入学者を選抜した時代から、志願者が大学を選別する時代に立ち至ったのである。

人口動態や志願者確保の課題から、このことはつとに予知され、文部科学省の施策・答申や私立大学連盟の種々の調査・答申は、各大学における自己努力による改革に警鐘を鳴らしてきている。大学の危機を社会の

危機ととらえた「我が国の高等教育の将来像」答申（2005年1月28日）、これからの大学院教育の在り方を示した「新時代の大学院教育—国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて—」答申（2005年9月5日）、そして、平成20年12月に出された中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」（2008、12、24。以下「答申」というのは、これを指す。）は、「大学院」答申と相俟って、その集大成ともいえるものであろう。

この答申を貫く主張は、各大学の個性を尊重しつつ、大学を取り巻く様々な課題を総体として把握し、それに対して具体的な対応策を提言していることである。また、各施策が計画的かつ可視化をめざし、PDCAサイクルを前提に立案されていることであろう。この答申が示唆する考えや政策は、大学における個々の事情や歴史的な経緯を捨象して、なお大学の改革を考える上

で貴重である。同時に、これまでに各大学が独自に取り組んできた教育改革の施策と、いかに切り結んでいくかは、容易なことではない。また、教育改革の大きな枠組みを示すのが主眼であって、各課題においてはそれぞれの大学の主体性を尊重しており、答申に対しての今後の大学における教学経営を考える上では、各大学の取り組み事例を検証し、答申が目指す各施策における指標策定に具体的かつ臨床的な提言をすることも必要であるだろう。

答申が標榜する教育改革はきわめて幅広い。本論では、とくに大学に求められる施策が、いかに大学全体の意志決定を必要とし、経営判断と密接に関わるかを、数値的に検証することにより、あるべき姿や指標をいかにしたら析出できるかを論じてゆくこととしたい。

そもそも、エンrollment・マネジメント(Enrollment Management)とは、大学の様々な局面でのデータの蓄積を分析して動向をつぶさに把握し、本来のあるべき施策を案出する管理運営を意味し、教学面での施策を経営的に支える要素と、経営的な判断が教学面での施策に反映する要素とがある。従来は、この点に関してデータの把握や管理が部分的認識で処理され、大学全体の意識的かつ有機的連携が必ずしも十分ではなかった。近年、大学を取り巻く状況の激しい変化から、データの集積と分析、そしてそれをマネジメントに活かし、教学改革の提言に結びつける必要性が高まっている。【指標1＝経営責任者・教学責任者が大学の置かれた状況を世界規模で認識でき、当該大学の課題を析出できるか。】

## 2. 自己改革努力への促し

### —さまざまな提言—

入学者確保に腐心することなく安定的に推移していれば、大学は学問の府として本来的に保守的であり、自己改革の必要性に迫られることはなかったと思われる。いわゆる危機感というものを、学長や経営者が声高に唱えることもなかったろう。志願者確保に苦勞しない大学においても、教場で目にする学生たちの資質や志向性の変化に気がつくことがなければ、大学における教育改革の必要性に教員たちも気がつかなかったに違いない。講義をしていても理解が十分でない学生や、演習自体が成立しなくなつたという実感が増加し、学生の資質の変化に直面せざるをえなくなつたのである。しかし、それでもなお自立的・積極的な教育改革は、従来は教員の個人レベルでの努力に終始してきた。

高等教育におけるユニバーサル化をわが国より早く招来したアメリカにおいては、こうした社会問題化した課題に対してさまざまな改革の方途や指針がいち早く提言されてきた。こうした動向は、教育をある種の産業として認識させることが定着し、教育におけるグローバル化やスタンダード化を促してきた経緯がある。いわばこれは、アメリカによる教育の標準化を新たな産業として輸出し、アジアやヨーロッパを巻き込むことで市場を拡大しようとする戦略的な枠組みを忘れてはならないであろう。ヨーロッパは、この動きに「ボローニャ・プロセス」などを策定して対抗した。わが国における教育改革の動きは、こうした世界的な潮流の中にあるということを深く認

識する必要がある。

平成3年の大学設置基準の大綱化以降、自己点検・自己評価活動を促す認証評価制度、教育改善に大学が全体で取り組むFD活動の努力目標から義務化への推移などは、行政側からの教育改革の枠組みと具体的な施策決定を促す提言で、一定の指標ともいうべき役割を担っている。今回の答申は、そのもっとも整理された具体的な提案といえるものである。

今般の答申は、一名「学士力」答申といわれるように、現在の社会に求められる大学教育は、高度な専門教育ではなく、知識基盤社会を押し広げていくことのできる自立的かつ継続的な力の養成である。また、経済産業省が主唱する「社会人基礎力」は、「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」などが求められている。これらに端的に看取できることは、大学に求められる力は人間として社会に生きる基礎力ともいうべきもので、教育課程においていかにその力を涵養させるかは、題目が与える印象ほど容易ではない。

これを全体的な計画やグランドデザイン設計に基盤として意識させ、活かすことができるかが、改革全体の成否に大きく関わるといえるだろう。

教育は、世界的な位置づけを持つと同時に、自国の文化形成や伝統等と不可分の関係性を有している。アメリカやヨーロッパの標準化を参考としつつも、それと共生し、かつまた独自の存在意義と大学の質保障システムの指標を策定しない限り、わが国独自の高等教育改革の実を上げることはできにくいのではあるまいか。とりわけ、私立大学におけるそれぞれの建学の精神や設置

の趣旨を保持しつつ、答申に対していかに自らの立場を主張するかが問われているのである。とくに理事長・学長の経営者および教学の最高責任者としてのリーダーシップや先見性がつよく求められ、その教学に関する施策や方向性がそれぞれの大学の構成員に明確に示されなければならない。

### 3. 求められる計画性と改革のデザイン

答申を貫く姿勢は、大学の基本的な方針や計画性がまず問われていることに思いを致すべきであろう。いわゆる3ポリシーに典型的に看取される、改革全体を計画性とそれを支える具体的な施策をもってマネジメントできるかが問われているのである。大学全体において、何がどのように改革されなければならないか、それぞれに指摘される課題の検証と克服が必要なのである。大学改革の拠って立つ基盤の策定があり、それに基づいて改革の方向性を示すことが求められていると考えられる。

こうした改革の方向性を判断する意志決定は、独立法人や学校法人全体の帰趨をも決めていくことになるので、当然のことながら理事会（もしくは経営委員会）などの意志決定機関によるものでなくてはならない。従来の学部や学科に相当する教育課程は、その意志を踏まえ、改革全体を理解した上での部分を構成する意識が必須である。

基本方針の策定がなされると、それを具現化する施策の担当者あるいは部署（部局・委員会）が、その恒常的な責任主体となってデータの集積および分析を担当し、改革に向けての施策を提言してゆくことが求め

られる。ここで最も重要なことは、改革計画を全体で理解し、統御できる責任体制を構築できるか否かに係っている。これがなければ改革はかけ声倒れに終わり、画餅に帰すことになる。まさにマネジメントがここに介在しなければならない。【指標2＝指標1で析出された課題に対して、具体的な中長期的計画を内外に示しているか】【教育改革の基本方針・グランドデザインの有無】【その計画を担保する組織が構築できているか】

(國學院大學での取り組み) 本学においては、平成19年度に、これまで個別集中的な事業を策定してきた常務理事会のもとにある「國學院大學21世紀研究教育計画委員会」の在り方を抜本的に見直し、1年の討議を経て規程を改訂し、大学を中心に据えた学校法人としての計画を立案することとした。同時に、さらにそれを支える基本的な方針として「研究教育開発推進に関する宣言」と「教職員の倫理と行動の綱領」からなる「國學院大學における研究教育開発推進に関する指針」(平成20年4月1日)を策定宣言した。

上記の指針は、教育と研究の基本方針を「伝統と創造」「個性と共生」「地域性と国際性」の調和と定め、これを「3つの慮(おも)い」とし、それを支える具体的な施策として教育基盤整備・研究基盤整備・人材育成基盤整備・国際交流基盤整備・施設設備基盤整備を「5つの基(もと)い」とする計画を新たに策定(平成21年7月)した。

とくに、教育基盤整備では、大学における教育を学士課程教育と大学院教育との役割を明確に位置づけ、前者においては教養教育と専門基礎教育とし、専門教育は大学

院において行うとした。従来は学部教育として、学部ごとの縦割り教育による発想がつかったが、これを「学位」を教育の基準に措定することによって、教養教育と専門教育の教育課程全体を視野に入れ、学ぶ主体としての学生個人を中心とした制度設計へと発想を転換できるようになった。またこれにより、従来は課題となる現象の出現に対して行ってきた局所的かつ限定的な対応から、教育改革全体を見通した教育課程をイメージしやすくなった。とくに教育支援・学習支援を全学的に推進する組織として、「教育開発推進機構」を発足させたことは、教員の能力開発・授業改善を組織的に取り組み、学修支援を恒常的に行ううえで重要であり、組織的強化を不断に行うことで教育力の向上と組織的な担保を保証できる体制を整えた。

また、研究基盤整備では、建学の理念に基づく研究を基軸に選択と集中を行い、平成19年度にそれまでの組織を糾合して発足した研究開発推進機構と、改革を進める大学院を中心に事業を進めることとした。教育基盤整備は学士課程教育を主管し、研究基盤整備が大学院教育を主管することとした。研究テーマは、これまでの研究実績や伝統を踏まえて、「共生学」「渋谷学」を中心に展望しており、研究組織の有機的連携や学士課程教育との接続をも視野に入れることで、大学の個性を旗幟鮮明にすることができた。

人材育成基盤整備は、大学の果たす人材養成を正課に止まらない、課外活動やキャンパスアメニティーといった広い視野でとらえ、学生を包む大学の雰囲気、卒業後の大学との関わりにまで在学中から意識でき

るような環境を整備し、キャリアデザインをできるだけ早期に持つことによって、人生設計を自らができる人材を育成する体制を整えることとした。狭い意味での就職支援ではなく、自らの志向性に沿った学びの履歴を重ね、自らの特性を見極め、徳性の涵養を図ることこそ教育機関としては重要であると考えている。学びのポートフォリオにつながる「自分史作成支援事業」などがそれを支えるシステムとしてある。国際交流および施設整備基盤整備は、割愛する。

こうした大学の基本方針や計画は、独立法人や学校法人の各年度における事業計画の基本となり、中長期的な展望を与えるとともに、そこに働く教職員の労働意欲や将来展望にも大いに資するものであることは留意されなくてはならない。これを公表し、説明することで全学的な意志の徹底を図り、各局面での理解と協力が計画推進には不可欠である。

#### 4. 3ポリシーと学生動向・実態の把握と分析

3ポリシーの基本的考えは、大学として、どのような人材育成ができるか、どのような人材を社会に送り出せるか、といった「学位授与方針」(ディプロマ・ポリシー)があって、そのためにはそれを保証する「教育課程編成方針」(カリキュラム・ポリシー)が用意され、その教育には一定の条件や志向性・能力を有する人材を受け入れるといった「入学者受け入れ方針」(アドミッション・ポリシー)が示される必要がある、ということである。いわば、「入り口」「中身」「出口」を大学の責任のもとに管理し、

大学の教育の内容を可視化して示す必要がある。

ここでいう学位授与の方針とは、その大学の個性に基づく教育の明示とその質を保証することと理解すべきであろう。つまり、その大学における人材育成の目標と教育の達成目標を掲げ、その実質化を教育課程において保証することになっているかが問われているのである。まず大学全体での人材育成の目標は、学校法人の寄附行為や学則・規程によって定められているのが通例であり、それを受けて教育方針・達成目標を掲げ、そのために教育課程が編成されているかが示されなければならないのである。

とりわけ教育におけるラーニングアウトカムの保証は、国際競争力のもとでのものも喫緊の課題といえよう。従来大学の教育の結果の総体として卒業すなわち学位授与があった。その成果の質については問われることはほとんどなかった。しかし、答申はそういった結果主義的な教育を否定し、到達目標を掲げて、それに至る教育の過程を重視すべきであると主張しているのである。このことは理の当然であると同時に、従来大学の在り方に抜本的な意識改革を求めているのであり、その実現に際しては、大学ごとの改革の程度や特性を把握し、現状の数値的分析の裏付けなしには進めることはできない。エンrollment・マネジメントが求められるゆえんである。

多くの大学では、現状を追認する形で3ポリシーを策定することでこの求めに応じているが、もっとも留意すべきは「入り口」「出口」は、志願者動向や就職率などに左右されるように、いわば外部要因に多く依存するのに対して、その中間にある教育課

程の編成や実施方針は、その大学のありのままの姿を反映している事実である。その批判的分析を通して、「入り口」「出口」の課題を考えることが、答申の現実的な対応とって良いだろう。

大学経営の立場から見ると、大学設置基準に定める学部学科の教員定数や学生収容定員などは、その背景に一定の規模を有する教育課程には、これだけの教員スタッフが必要であるとの枠組みが示されている。しかし、設置基準の大綱化以降、教育課程の編成にはそれ以上の制約はない。それは大学の経営上の判断がその具現化には必須であることを示している。一方、さまざまな答申に一定の指標が不可欠であるとの指摘がなされることは、その間の施策を採用するうえで大学ごとの任意の判断に抛らざるを得ない事情をものがたっている。

端的に言えば、設置基準上の必要教員定数に基づく教育課程の編成・規模、設置クラス数、1教員の授業負担、カリキュラム編成の基本的考え方が教育課程の編成や運営には不可欠であるにもかかわらず、それは示されていない。それは、大学の自主運営や個性を制約するおそれがあることも事実であるが、一定の指標としての提示が求められる事情は、それが各大学にとってもっとも留意すべき経営上の観点でもあるからだ。すべての大学に対応できる指標策定は困難であろうが、条件を付しての提案は、他大学にとっても参考となるはずである。

こういった教育課程を編成するうえで、現状を批判的に検証することがなされているかが問われる。つまり、これまでに入学から卒業までの間に、どのような学生動向

の実態調査が行われ、それをいかに把握・分析し、課題として認識されているかが、問われているのである。もし、それがなければ、当該大学にとって実りある教育課程の編成を考えることはできないであろう。この点において有用なのは、大学においてさまざまに実施される調査やアンケートの活用である。たとえば、入学時の学力把握（プレースメントテスト・学力診断など）、「授業評価アンケート」「教員評価」などの調査と分析である。また、現今の大学は情報化が進んでおり、各局面での情報分析・各種レベルでのデータ集積および調査分析により、入学者の学力の把握、必要な初年次教育、クラス規模による教育効果の測定、体系履修の実際、カリキュラム編成の実態、教員の努力や工夫が浮かび出てくることになる。すでに、「授業評価アンケート」の実施率は大学のほぼ7割が実施しているものの、さらに進んでこれを分析して現状を把握し、改善の指標として政策提言までのレベルに引き上げている大学は多くはない。【指標3＝カリキュラムポリシーを中心に据えた教学の管理運営】【GPA、キャップ制、などの改革指標の提示】【情報分析の担当部署の有無】【エンロールメント・マネジメントの意識と活用】【IR養成の発想】【指標4＝情報の分析による教育課程の検証】【開講授業数の効果的な配分と制御】

（國學院大学の取り組み）設置基準の改定に伴う、各学部・学科の人材養成の目的の提示はなされているものの、明確な形での3ポリシーの策定を急いでいる。また、各学部・学科個別の専門教育と、横断的な教養教育との関係が必ずしも補完的ではな

い。それぞれの学部が広く専門教育を他学部に開放している共通領域などの優れた点があるにもかかわらず、その教育の充実への意識が、専門教育に比して薄弱である。教育課程編成においても、カリキュラム編成に一定の基本原則が示されていない点は、横断的な良さをまだ十分に発揮できていない恨みがある。

これには教員組織における課題があり、教学経営の責任者はこれを十分に認識し、課題の推移に注意すべきである。この点に改革のメスが入らない以上、従来の専門・教養という枠組みに縛られて、必要な教育課程・教育内容を提供できないことになる。教養教育が学士課程教育の重要なファクターであると認めるのであるならば、その組織的な担保を考えざるをえない。人的な保証ができて始めて教育課程が生きるのである。この間の矛盾を克服することこそ、教学経営のもっとも腐心すべき課題である。

また、教育課程編成において求められるのは、制度や概念の標準化である。たとえば、カリキュラムマップでの位置づけや学習程度を示す基準を科目コード（番号）に付し、それを体系的に置くだけで、科目間の位置づけや求められる準備性が受講者には理解できるし、管理もしやすい。同じ大学にあっても「概論」「概説」「演習」「基礎演習」などの科目の性質を表す概念が一樣ではなく、したがって横断的な科目認識に齟齬が出来ることになる。これは従前に比して平均化されつつあるが、さらにいえば教育課程編成の基本的な構造をも基準に沿って平均化することが求められよう。分かりやすい例を挙げれば、すでにセメ

スター化が前提で種々の制度設計なされているにもかかわらず、学部・学科によってまだ通年科目の残存を許しており、制度設計の不備を助長し、学修支援や留学制度などの円滑な運用に支障を来している。4年4サイクルから4年8サイクルへと大学の基本的設計を移行すべきである。こうすることで、学生は自らの学びの履歴をできるだけ早く確認し、小幅な修正を繰り返すことで、大きなつまづきを避け、やり直しの機会を増やすことになる。

あわせて、横断的な教育から見た教育編成でのこれまでの試みを挙げておく。教学経営上開講授業科目数とその規模、および科目内容のバランスはもっとも重要である。つまり、専任教員の人数、教員一人のノルマ、授業規模の適性維持管理、ここにマネジメントが介入しない大学はガバナンスがないといっても過言ではない。とりわけ私立大学にあつては、この運営管理こそがこれからの大学経営の帰趨を決するといつてよい。いわば有限な人的資源の限界効用を考えなければならないのである。

その意味で、クラス数の適正化、少人数クラスの定義と維持、大クラスの抑制を図ることは、その限界効用を具現するに必要な措置である。教育効果を左右するクラス規模については、後に検証するとして、少人数クラスの扱いについては、従来はほとんど把握すらされていない状況であった。とくに外国語の状況については、2外国語必修であったときには、開講授業数も多く、応用発展科目には多く認められていた。外国語の履修規定を改定することで、学生の志向に沿った履修を促すと同時に、大学としてのミニマムリクワイアメントを策定

し、基本的に25名を原則とした。一方で、10人に満たない少人数科目は次年度開講しない申し合わせを取り決め、全体的な開講授業数の抑制をした。これにより一人の教員が担当する授業の内容を勘案することが求められることになった。すなわち、人文系の中クラス規模が多い学部・学科と、比較的大きなクラスが多い社会系の学部では、クラス規模に偏りがあると同時に、このバランスを上手に取らなければ、現在求められる学生と教員の双方向授業の実施や、できるだけ学生に接する機会を多く設けたい初年次教育などに人的資源を振り分けることができなくなる。必要な教育に必要な人的資源を効率的に配置することこそマネジメントの本来の役割である。

## 5. 教育課程編成方針に照らしてみた受け入れ方針

入学してくる学生の資質や意識も大きく変化している。そのこと自体は、過去に振り返れば、これまでもずっとそうであった。いや、若い人々の志向や意識が、変わらないほうが不思議である。しかし、ここに特記し、注意しなければならないのは、その変化の振幅が従前になく大きく、短い間に激しく変わりつつあるからだ。そして、その変化が、従来の授業形態や授業内容といった教育の根本に大きな影響を与えるようになった点が重要なのである。

その変化のもっとも著しいものが、大学進学率と学生の資質であろう。すでに大学進学年齢の5割の人々が大学の門を叩く時代になった。選ばれたエリートのものだけではなくなったのである。ユニバーサルア

ksesといわれたのも、すでに一昔前のことである。また、大学に至る各学校において、定められた履修上の教育内容が必ずしも十分に達成されず、その達成率は小学校において7割、中学校において5割、高等学校において3割という調査報告がなされている。その不足した部分は順次、進学する学校における当該の教育課程阻害要因として現出し、最終的に大学教育に持ち越されてくることになる。

従前の学校教育法が定めていた「初等普通教育」「中等普通教育」「高等普通教育」の定義に認められる単一の線状型教育がなくなり、各学校段階での多様化が一段と進んできている。各学校段階における入学者の志向に沿った多様化といえば聞こえは良いが、反面、高等学校教育までを見据えた義務教育や指導要領に基づく教育の徹底を欠くという指摘もある。必修科目の未履修問題などに端的に看取できるように、本来の中等教育が大学入試のために歪められていることは、大学にとって看過できない。入学時の質保証については、従来の高等学校教育の均質性によって保持されてきた側面が強い。一方、全入時代を受けて大学入試はいわゆる非教科型入試（推薦系入試）が入学者のほぼ半分近くを占める私立大学にあっては、その前提がすでに崩壊しているといつて過言ではない。入試制度の抜本的な改革と入学受け入れ方針の背景に存在する問題点を把握し、教育課程への政策提言を行う必要がある。

入学者の基礎的な学力を把握することが、教育課程をいかに編成するかの基本的数据をもたらすことは言うまでもない。すなわち、専門教育を受ける準備性、

ミニマムリクワイアメント策定、教養教育に何が求められるかを考える際にも、重要な指標となる。学位授与方針に基づく入学者受け入れ方針が、前述したごとく、現在の教育環境を前提にそれを機軸として改革を進めることが、答申の具体化には捷徑であろう。同様に、教育課程の改革を進めながら、いかに「出口」管理と「入り口」管理を行うかを考えてみたい。その際に、準備できる「中身」となる教育課程の編成と実施を前提に入学者の志向性や学力を大学として把握する必要がある。志向性は、学部・学科の選択や推薦系入試における面接などである程度確認することができる。学力については、習熟度別クラス編成などが求められる英語、それぞれの専門性において基礎となる学力、たとえば理系にあつては数学や物理あるいは数的処理、文系にあつては国語や外国語などの理解力を通して、中等教育までの学習を確認することが必要であろう。ここで留意すべきは、こうした学力の診断は入試と異なること、学習者の入学以後の学びの履歴を確認する手だてとなること、を周知させていなければならない。成績の可否を問うものではなく、入学時における履修の方向性を決定することを十分に理解させることが肝要である。また、学びの履歴を積み重ねていく「学習ポートフォリオ」の基礎となるものである。すなわち、初年次における、入学者の補うべき学習や強化すべき学習を主体的に把握し、必要な学習を自らが設計できる力をつける第一歩として位置づけたい。【指標5＝学位授与方針・教育課程編成方針に基づく入学者受け入れ方針の検証、入学時学力診断の必要性】【入学者の学力診断】【学習

ポートフォリオの有無】【入学試験制度の抜本的検討】【初年次教育プログラム】【高大接続】

(國學院大學の取り組み) 入学時の学力の把握が、入試や導入教育の制度設計に必要なであるとの指摘を受け、学長のもとで検討され、導入を決定した。学部としては実施しにくかった全学的な施策として、平成19年度入学者から「入学時学力診断」が実施された。基礎学力を知るための国語と英語の学力診断がなされてきている。年度ごとのデータの分析がなされ、教育課程の編成やカリキュラム改革の方向性を示唆するに効果を上げている。

この診断を通して得られた結果でもっとも留意すべきは、学力の二極化である。得点分布は正規分布を示さず、ふたこぶ型を示した。成績の上位層と下位層とが大きく二分し、入学者層の二極化がこの診断によって証明されたのである。詳細な分析は、別に譲るとして、教学の基本設計に大きな影響を与えることとなった。

成績の下位層へのできるだけ早い手当と、そのための処方箋を用意する必要性に迫られた。たとえば、国語についてはより充実させるべきであるとの判断から、教養教育の中で、従来外国語教育といった限定的なものをより広範に「言語」という枠組みを設けて日本語を加えて発想し、「日本語基礎」科目を設置することとした。これをさらに拡大させて大学の特色を有する科目として置くべきであるとの指摘もされている。また、英語については、外国語教育を見直す契機となり、基礎学力の涵養を目的として標準科目を補完するリテラシー科目を置くべきである、発展学習を保証する

科目配置をすべきであるなどの施策提言を行ない、具体化された。

一方で、この結果は、とくに入試に関わる課題をも映し出すことになった。すなわち、現今指摘される教科型入試と推薦系入試との学力分布の相関が指摘されている。有試験入試の一つとしてみなされるAO入試なども、実態は推薦系入試に近接しており、入学者の学力保障といった観点からの検証が求められるゆえんである。

また、全体的な教育課程編成については、高大接続の関係より、初年次教育の必要性が叫ばれて導入教育の項目を検討した。導入教育の教科書『はじめの一步』を編集して、専門基礎教育の中での基礎演習などを通して実施されることとなった。本来、初年次教育は、専門教育の導入とは分けて、教養教育の一環として位置づけるべきであるとの指摘もこの議論の中から指摘された。また、FD研修などを通して、4年間のうちの2年次の意味合いが重要であり、従来看過されがちであった二年目の空白に注視すべきであるという提言なども得られた。

初等教育・中等教育を十分認識して大学教育の教育を考えなければならないのは、大学教育を実りあるものとしていくためには不可欠である。その意味で、入学時における学力の診断は、入学者受け入れ方針(アドミッション・ポリシー)をかけ声倒れに終わらせないためにも必要な施策である。

## 6. 教育課程方針を支えるFD活動

データの集積と分析、これを基盤に据えた施策の策定提案がなされなければ、エン

rollment・マネジメントに基づく教学経営は成立しない。その意味で、その分析に当たるIRなどの専門家は、アメリカなどでは専門の職員がそれに当たることが多いが、わが国では、教育の内実や大学の制度に通じた教員や職員がそれに当たる必要がある。大学アドミニストレーターの職域自体が十分に開拓されておらず、むしろ教職一体の制度として立ち上げた方が、日本の大学文化になじみやすいと思う。

結局、教育課程の編成を実りあるものにしていくことは、教育に当たる教員の一人ひとりの資質を高め、大学総体の組織を強化し、教学経営がそれを支えていくことに尽きると思う。いわば、三層の構図を考えてみたい。その意味での教員個人の取り組みについては、ティーチングポートフォリオやアカデミックポートフォリオを最終的に視野に入れながら、研究活動だけを重視するのではなく、教育活動における教員評価をも適切に評価するシステムの完備が求められる。つぎに、学部・学科のFDこそが本来であるべきだが、その主体的な取り組みは大学ごとの歴史的経緯や背景によって異なるが、専門教育の視点にたった独自の取り組みが必要である。いわば、FD活動はこれまでの一般的な第一次的な展開は、多くの大学ですすでに行われてきている。これからは答申の具現化に向けた第二次的なFDが求められている。中層までのFD活動については、詳細は別稿にゆずるとして、本稿ではその一環のデータを考察することで、マクロ的な教学経営の重要な指標が浮かび出てくることを指摘したい。【指標6＝FD活動(アンケート、授業公開レビュー、研修、FD関連

の情報誌の公刊、統一テキストの編集、アンケートの分析報告集の公刊、FDハンドブック、シラバスの改訂)【教員評価の有無—とくに教育活動における評価】【TP、APの有無】(國學院大學の取り組み)新学部を除く既存4学部の卒業に必要な単位は、124単位であり、専門教育と教養科目との比率は、64単位:60単位で可能であり、学生にとってはその志向性に従って、教養総合科目および共通領域科目に重点を置き履修する場合に、最大60単位を履修することができる。この制度上の保証を学生がどの様に活用しているかは、学生の実態を調査してみることで検証できる。平成20年度卒業生の過去4年間の履修総体に占める割合は、全学平均履修総単位132.72のうち、専門科目76.34単位に対して、教養総合・共通領域科目56.39単位であり、その比率は57.6%対42.4%であり、その教養総合科目や共通領域科目の占める比重は軽くない。

國學院大學の教養教育を担う「教養総合カリキュラム」は、平成7年度に発足し、専門と教養との垣根を取り払い、学問の総合化を企図して発足した。現在に至るまでに数次にわたる改編を経て今日に至っている。とくに、従来学部のカリキュラムに近接する他学部科目を「関連教育科目」として若干編入していたものを、できるだけ広く開放して設計した「共通領域」は國學院大學が誇る教育課程の編成とあってよい。専門と教養の垣根を低くしたことによって懸念される体系履修の補完は、同時に「副専攻」を制度設計することで緩和した。

ただし、学士課程教育の構築にあたって、考慮すべきは、以上のデータによって判明

するように、教養教育の教育課程に占める意味はきわめて大きい、その質保証がどの様に機能しているかは、重大な問題である。学部のカリキュラム編成権は、それぞれの学部に属し、教養総合のカリキュラム編成権は教務部に属してきた。しかし、その人事権は教務部にはなく、カリキュラムと実際の運用との間に齟齬が生じてきた。一方、学部は専門のカリキュラム編成に際して熱心であるが、教養教育との兼ね合いは看過されがちであった。このことは、教養教育への無責任・無関心を呼ぶことになり、結果として学生が学ぶ教育課程での約半数に近い教育が看過されることにもなってしまうのである。こうした危機を回避すべく、その担保を全学的に保証していこうと構想されたのが共通教育を横断的に研究調査し、運営にまで責任を持つとする教育開発推進機構であった。しかし、学内的にはいまだ従来の慣習としての人事や教員組織があり、これを早急に制度的に整備する必要がある。

設置基準の学部学科の教員定数は、旧来の学部を主体とした運営組織の発想を基盤としており、教育課程編成における専門教育と教養教育との相対化は、大学の主体性にゆだねられている。したがって、早急にこれを大学全体における組織的取り組みとして認識する必要がある。とくに学部を横断する教育を行おうとしている大学においてはなおさらである。

授業アンケートからうかがえるクラス規模について、以下に述べる。現在、本学におけるクラス規模については、教務部において10人未満の少人数科目を次年度開講しない申し合わせ(一部保全科目を指定し

ている)をしているが、同時に大クラスの抑制をも目標に掲げ、その具体的な方策を検討してきた。しかしながら、大クラスには、時間割上の年度ごとの予測できない要素、人気科目講師に集中する傾向（これはクラスを細分しても効果が期待できない）、学部の編成方針などの要素が背景として考えられ、その抑制には、抽選制・事前登録制の導入、時間割の自動生成、などが考えられる。しかし、こうした施策には学生の志向性や融通性を一方で制限することにもなり、こうした施策に移行することは時間割編成方針とあわせて考えられなければならない。

こうした状況下、各種クラス規模にあって、教育効果をもっとも期待できるものはどの程度かの指標は、アンケート分析により一定の規模を示すことができる。原則的に、少人数クラスのほうが教育効果を期待できる。その一つの目安が、50名以下のクラスと200名以下とのクラスで、出席率および回収率の相関と満足度が数値的な相関を示している。しかし、前提として人文系学部はクラス規模が比較的小さく、社会系学部においては比較的大クラスが多いことを勘案しなければならない。導入教育において、一定の枠とした30名（従来も語学教育・教養演習は25～30名を基準としてきた）を少人数クラスの一応の基準とすれば、各学部の導入教育科目もしくは基礎教育科目の適正規模を考えることができるだろう。

しかし、いずれの分析結果からも、200名を超え、300名以上、400名に及ぶクラスは、出席率・満足度の数値が100名以下のクラスに及ばず、ほぼ到達値は半分ほど

であることからすれば、専門教育における数値的目標は、導入時期に当たる初年次は、できるだけ少人数教育を行い、講義であっても100名から200名までのクラスを維持してゆくように努めることで教育効果が期待できる。また、教養総合科目（とくに主要な位置を占める講義系科目）にあつては、クラス規模が概して大きく、100名以下は全体の3割に過ぎない。しかしながら、講義形式の授業形態は、必ずしもクラス規模が小さければ満足度が高いとはいえない数値結果もあり、講義内容や授業形態を工夫しながら、キャンパスごとに異なる開講平均受講者数（平成18年度：渋谷181名、たま202名）を実際にも維持し、300名～400名のクラスを抑制することで、教育効果の向上が期待できる。

次に、アンケートの回収率と出席率から見た成績との関係について述べる。

出席率と単位取得・GPAポイントとの相関があつて、正比例することは明らかである。同時に、いわゆる保険履修・履修放棄の問題をも指摘し（いわゆる「R」評価問題）、その改善を企図して新成績評価基準の導入、GPA制度の試行・本格導入（単位の取得数による成績評価ではない、1単位ごとの加重平均を算出する評価方法）、キャップ制（年次別履修制限単位の上限修正）を導入してきた。これを、アンケート分析においても検証することができるようだ。

評価される教員側からすれば、出席率が悪い学生の評価に信憑性があるのか、出席率の自己評価が出席率の三分の二に満たない者は除外すべきだとの意見もあつた。しかし、日常の授業は、そうした受講者も混

在しているのであって、評価の母胎としてまずは算入しておくべきだろうとの考えがあり、その時の総体を見ようということになった。

授業評価アンケートの分析によって、予測し得たことであったが、クラス規模に応じて回収率、すなわち通常の出席率と判断してよいと思われる数値が、クラス規模が大きくなるにつれて悪くなる。これは、何を意味しているか。クラス規模が大きくなると、見せかけの履修者の数が増え、結果として履修登録に比して単位を修得できない者が増える傾向にある。したがって、受講者側からすれば、選択科目や共通領域科目群には保険履修的な履修の仕方が多くなる傾向にある。出席率の低率傾向は、同時に授業に対する正しい評価も下されにくく、項目ごとの数値平均も先に挙げたクラス規模を境界として、大きく別れる傾向にある。年次別履修制限単位の抑制は、適正な履修を促し、適正なクラス規模の確保といった観点からは、検討を加えていく必要がある。また、保険履修といったが、これは一面の理解であって、年次別履修制限単位の適正数を検証しながら、教員の授業への工夫や受講生の関心を惹起する方法の改善などで、あきらめや途中放棄をやめさせることが期待できるだろう。

次に、教員の意欲と優秀事例を通して何が言えるかを考えてみたい。

アンケート項目の「授業について」項目11「教員は、意欲的に授業を進めていますか。」については、すべての項目の中で、もっとも高い数値を平均で示している。これは学部学科、また専門・教養科目といった分野に関わらない。受講生の目には、教

壇に立つ教員は、熱意をもって、意欲的に授業をしていると映っている。しかしながら、その評価が、教員の授業の進め方（アンケート項目7「教員の講義は、聞き取りやすかったですか。」、8「板書などは、理解の助けになりましたか。」）、あるいは履修後の評価（12「この授業のレベルは適切でしたか。」、13「この授業を履修してよかったですか。」）と必ずしもむすびつかない。

これは何を意味しているのだろうか。教師は意欲的に熱弁を振るってはいても、受講生にはそれが自分の理解を助け、興味関心を引き起こすことに直接関わらないように受け取られている傾向にある。あるいは、教師の熱意が空回りしていて、教師と受講者の間に授業の共有ができていないことを示している。これは、きわめて留意すべき事柄であり、教場における授業改善の必要性がどこにあるのかも示唆している。

学生参加型授業あるいは双方向授業の重要性が、つとに指摘されているが、学生の授業に関する関心興味、知識・学力、動機づけなどに配慮しながら、かつ毎回の授業の流れを意識して授業全体を組み立て、前回の復習、今回のテーマを明確に示して、その授業では何を学ぶかを簡潔に説明し、一定の作業を課すようにすると、興味が湧きやすくなる。そのためには、学力間格差を埋めるための工夫ややむを得ず欠席した学生のためのフォローに配慮することなどが求められる。また、授業展開にはメリハリをつけ、学生の関心のあるトピックスを選んで授業の導入部とするなどの「遊び」も不可欠である。これは、授業評価アンケートの分析を通じて、協力いただいた優秀事

例における工夫の実際である。いずれも、受講生である学生の実態をつぶさに視野に入れ、いかにしたら学生の参加意識を高め、学ぶべきことがらに関心を持たせ、興味を持続させつつ、自ら進んで知識や経験を積んでいくかに配慮され、工夫されている。今後は、各学部学科で、相互に同僚評価をして、具体的な試みや工夫・実験などを広く紹介し、共有してゆくことが求められるであろう。

國學院大學におけるFD活動の取り組みは、自己点検・自己評価の必要性から出発した。その議論の過程でもっとも早急に取り組むべきこととして学生たちが、いかに授業に臨み、いかに感じ、そしてその結果として満足しているか否かを把握する必要があるという点であった。その具体的な取り組みとして、「授業アンケート」の実施がある。各教員が自分の授業のデータを理解するだけでなく、全体の教育課程における各科目の位置づけや、全体の動向に対する分析報告がなされなければならないとの指摘がつとにあった。

また、せつかくの時間と労力をかけて実施しているのだから、これからのあるべき授業のすがた、クラス規模、授業運営などのモデルを、アンケートの分析を通して描くことができればとの要請もあった。こうして、平成17年度のFD委員会において、「分析報告集」を作成する方向性を確認して、平成18年度中に、平成17年度実施データの集計を待って、分析報告集の各委員による執筆にかかった。この間、委員会の中には、分析に際して統計学の専門家ではないので、分析による正しい判断ができるか不安であるとの思いも寄せられた。数

値の統計分析の客観的な扱いも一方では必要ではあろうが、教育の現場を知悉し、カリキュラムを理解し、各教員の特性を勘案できるのは、やはり専任教員であり、数値的な背後を読み取らねばならぬ要素も少なくない、との指摘もあって、まずは試行的にも始めようと、各委員の意見が集約された。

今後、これを発展的かつ批判的に継承し、アンケートシートの見直し、分析報告の方法的検証を継続的に行う必要がある。

FD活動は、授業アンケートの実施・分析報告集の刊行などの他に、ピアレビューを促進する公開授業、FD活動を研究開発している研究者を招いて行うFD研修会、「FDニューズレター」・FDハンドブックの編集などをこれまでに実施してきた。出発した当初は、まず全学的な委員会からトップダウンで行った結果、全学的には前述した相当に有効なデータを集積することができたが、授業改善の当事者である学部の活動に十分な効果が見られず、学部の専門を生かした独自の取り組みが行わなければならない。

## 7. まとめ

以上、答申はこれからの目指すべき大学の学士課程教育の構築に向けさまざまな提案をしているが、それぞれの大学にはそれぞれの建学の理念や使命があり、その間に矛盾なく克服できる施策があつて答申の言う指摘は生きるように思われる。また、経営的にも戦略的な判断や意思決定が必要である。その選択を支えるのは、正しい現状の認識と、その正確な分析と対応である。そのために答申を具体化するための指標が

求められる。それぞれの大学は、いかにしたら答申の求める課題に対して、回答を用意できるか。その指標ともなるべきものを大学の実情に合わせて相互に検討すべきであろう。【指標7＝大学アドミニストレー

ター、IRもしくはIR部門の有無】【各種データの一元管理】【データ分析に基づく政策提言機関もしくはそれに当たる職掌の有無】

### 答申の具現化に向けた指標案

- 【指標1】＝【経営責任者・教学責任者が大学の置かれた状況を世界規模で認識でき、当該大学の課題を析出できるか】
- 【指標2】＝【指標1で析出された課題に対して、具体的な中長期的計画を内外に示しているか】  
【教育改革の基本方針・グランドデザインの有無】  
【その計画を担保する組織が構築できているか】
- 【指標3】＝【カリキュラムポリシーを中心に据えた教学の管理運営】  
【GPA、キャップ制、などの改革指標の提示】  
【情報分析の担当部署の有無】  
【エンロールマネジメントの意識と活用】  
【IR養成の発想】
- 【指標4】＝【情報の分析による教育課程の検証】  
【開講授業数の効果的な配分と制御】
- 【指標5】＝【学位授与方針・教育課程編成方針に基づく入学者受け入れ方針の検証、入学時学力診断の必要性】  
【入学者の学力診断】  
【学習ポートフォリオの有無】  
【入学試験制度の抜本的検討】  
【初年次教育プログラム】  
【高大接続】
- 【指標6】＝【FD活動（アンケート、授業公開レビュー、研修、FD関連の情報誌の公刊、統一テキストの編集、アンケートの分析報告集の公刊、FDハンドブック、シラバスの改訂）】  
【教員評価の有無－とくに教育活動における評価】  
【TP、APの有無】
- 【指標7】＝【大学アドミニストレーター、IRもしくはIR部門の有無】  
【各種データの一元管理】  
【データ分析に基づく政策提言機関もしくはそれに当たる職掌の有無】



## 中世の『日本書紀』講釈にみる古典教授の知恵と実践

新井 大祐

### 【要 旨】

時事性や現実性の希薄さ、あるいはその難解さから、学生が苦手意識を持ちやすい「古典」の講義を行うにあたっては、その内容や背景を分かりやすく教え、ひいてはその面白さをいかに伝えるかが苦手意識を払拭することにつながると考えられる。

そこで、小論では、自身の専門研究分野である中世神道思想史、就中、中世後期に盛んに行われた『日本書紀』に対する講釈（講義）の様子を今に伝える「抄物」を中心に、そこに垣間見える当時の人々の古典教授にあたっての工夫や努力などを見出し、それらを通して古典教授のあり方について若干の考察を加えた。

### 【キーワード】

古典教授、中世、『日本書紀』講釈、抄物

### はじめに

筆者はこれまで、中世から近世初頭における神道思想史、とりわけ、同時代の神祇書や縁起説話等から看取される人々の神祇への信仰について研究を進めてきた。そして、それらの根底には、中世期における『日本書紀』をはじめとする古典研究・注釈等に見えつつも、実際はそれらの原典には還元し得ない言説が存在することについて、なぜ、当時の人々はこのような物語を考え出したのか、という素朴な疑問があった。

そのような中、この4月より、本学別科神道専修（Ⅱ類）において、筆写自身が実際に神道の古典についての講義を担当することとなり、大方が神社への奉職を目指す学生達へ、1年を通じて『延喜式』の祝詞を中心に据えつつ、『古事記』『日本書紀』あるいは『古語拾遺』などをも織り交ぜながら講義を進めてきた。そして、毎回の授

業の中で、筆者がとくに口酸っぱく言っていたのが「古典に学ぶ」という意識を持つてほしい、ということである。すなわち、「古典を学ぶ」ということが、本文を読んで意味を理解し、その中の要語の読み書きができ、かつその梗概や成立背景などの概要を知るといった姿勢を指すとすれば、さらにそこから一歩進んで、古典の中の様々な記述から様々な先人の知恵を読み取り、修得し、ひいてはそうして得た知恵や知識・教養を日々の生活へ役立てられるようになれば、との謂いである。

しかしながら、いざ実際にそれを伝え、教えるとなると、なかなかスムーズにはいかないというのが実情であった。

それらの理由の一つとして—無論、最大の理由が自身の経験不足にあることは承知しているが—古典というものが、現代的な問題と結びつく要素が少ないこと、あるいはほとんど“外国語”としか思えないような古

語の羅列などによって、学生にとってはそれらを身近なものとして捉えることが困難であり、それ故に苦手意識が先行し、前段階である「古典を学ぶ」という時点において躓いてしまうという理由が挙げられる。しかるに、神道・神社の世界においては、記紀を中心とする古典を起源とする事象・事物が多くを占め、そうした世界への奉職を目指す学生が学ぶ、専門職業人としての神職養成を旨とする我が別科等においては、古典に関する教育は、世の一般的な人文系学生に比して、その修了後に置かれる社会的環境すなわち日々の就業において必要欠くべからざる実践的教養教育と言えよう。そして、その修学にあたっては、前述の通り、単に古典「を」学び、古典について知<sup>ち</sup>っ<sup>て</sup>い<sup>る</sup>だけ<sup>で</sup>は<sup>な</sup>く、「に」学<sup>ぶ</sup>、あるいは「から」学<sup>ぶ</sup>という意識が必須なのである。従って、そのような古典を教授する一教員としては、まずはその重要性和難解な内容を分かりやすく教えることによってかかる苦手意識を払拭するとともに修学意識のステップアップを図り、その上で必要な教養・知識を身につけさせることが大きな使命となろう。

そこで、小論では、こうした古典教授の問題について、自身の専門分野である中世神道の文献、就中、中世期に盛んに行われた『日本書紀』講釈の講義録であり、当時の講釈のリアルな姿を今に伝える「抄物」から先人の「古典教授」における姿勢や手法を見出し、まずは筆者自身が「古典に学ぶ」ということを身をもって実践してみたいと思う。

## 1. 『書紀』受容史粗描

まずはじめに、中世の『日本書紀』（以下『書紀』と略す）講釈及び抄物を成立せしめた背景となる『書紀』受容の歴史について、若干の確認をしておきたい。言うまでもなく、『書紀』編纂は第44代元正天皇の発意によるものであり、舎人親王らがその編纂にあたり、養老4（720）年に完成した日本初の官撰の史書である。構成としては、神代の物語を記した神代上・下にはじまり、その後、初代天皇である神武天皇から持統天皇までの事績を記す全30巻からなる。

このように、国家的事業として編纂が行われた我が国史の嚆矢であるが故に、『書紀』はその成立後も重視され、研究され続けていくこととなる。

そのような『書紀』研究の濫觴として、平安期に朝廷において盛んに行われた、当代一流の学者（＝博士）が貴族らに対し、自身の研究とその成果に基づいて行った『書紀』講義である「日本紀講筵<sup>にほんぎこうえん</sup>」が掲げられよう。平安期を通じて都合6回が開催されたとされ、主として漢文体で記された同書の訓詁・訓読について講じられ、その内容は講筵が行われた年号を冠した「私記」として伝えられている<sup>(1)</sup>。

しかし、これら「日本紀講筵」は、康保2（965）年に行われた第6回を最後に、その記録は見えなくなる。そして、その後、『書紀』に対する研究はしばらく空白の時代が続き、およそ300年を経た鎌倉時代の正応6（1293）年に、卜部兼文・兼方親子によって、従前の「私記」の内容を集成した『釈日本紀』が成立する<sup>(2)</sup>。この『釈日本紀』

は、古代からの『書紀』研究の集大成と賞すべきもので、後世の『書紀』研究に対しても大きな影響を与えることとなり、以降、中世には『書紀』研究は活発化していくとともに、兼文・兼方を輩出した卜部氏がその中心を占めることとなるのである。

かかる卜部氏の古典研究については、その一流である吉田家における家学家流の神道である「唯一宗源神道」の発生と展開の問題から、早く神道学の泰斗・宮地直一が着目し、その後も、西田長男や久保田取、あるいはそれらの研究を引き継いだ岡田莊司氏などによる多くの研究があり<sup>(3)</sup>、また、最近では、吉田神道創唱者である吉田兼俱以降の中世期における『書紀』の進講・講釈の実態を描き出した原克明氏による一連の精緻な研究がある<sup>(4)</sup>。よって、詳細はそれら諸先学の研究に譲ることとするが、簡略に述べれば、同流は、古代律令制下の神祇氏族の一であった卜部氏、とりわけ伊豆国を拠点としていた一族の一人で京都の平野神社預（神職）となった卜部平麻呂から始まり、それより5代後の兼親・兼国より、平野流（兼国）と吉田流（兼親・吉田神社預）へと別れ、前者は中世には『書紀』を中心とする神書の研究をよくしたことで知られていた。それは、前述の『新日本紀』を編んだ兼文・兼方もこの平野流の卜部氏であり、また、『太平記』巻25「自伊勢進宝剣事」には、源平合戦の際、壇ノ浦で海中へ没した三種の神器の内の剣と思しきものを伊勢の僧侶が見出し、公卿の日野資明の下に持ち込まれるという物語が記されているが、その際、「日本記ノ家<sup>(ママ)</sup>」としての「平野ノ社ノ神主」で兼方より2代後の卜部兼員に下問がなされたとの記述が看取される

ことから理解されよう。

しかし、14世紀末に到ると、吉田流の兼熙の尽力によって同流の力が強まり、15世紀中頃には卜部（吉田）兼俱が出て、ついに、近世を通じて諸国神社を支配するに到る吉田家の基盤が固まり、両流の優劣が決することとなったのであった。

そして、この吉田兼俱以降の吉田家に属する人びとがよく行ったのが、小論の中心となる『書紀』講釈である。

ところで、かかる中世の『書紀』受容の問題については、数十年前まで、歴史学界などにおいては等閑視されていたというのが実情であった。

そうした状況を如実に物語るのが、家永三郎氏による評価であろう。

すなわち、氏は中世期において『書紀』が、「神典として尊重されることにより、かえって学問的研究から遠ざけられるという不幸な運命に陥」り、その原因として「書記を神典化した中世神道が思想的にも、日本の民衆の生きた信仰から遊離した、現実的意義の乏しい、一部社家またはそれにつらなる公家貴族の机上の観念論であり、その結果、「書紀の学問的研究のために今日読むには値するものは一つもないと言っても、言い過ぎではないようである」と述べている。つまり、中世期においては、『書記』は、それ以前の博士達による厳密な訓詁を中心とした学問的考証に重きが置かれた時代とは異なり、一部の社家や貴族などが恣に様々な注釈を施すとともに、それをもととした神道論が形成されていたといい、そのため、それらは『書紀』の受容の歴史的有り様を見る上では必要ないというのである<sup>(5)</sup>。

他方、神道研究においては、前述の通り、宮地や西田、あるいは久保田らが、前述の『釈日本紀』をはじめ、中世における神祇書を中心とする『書紀』注釈の問題についての研究を進めている。

さらに、こうした研究を受けて、中世文学・芸能研究者の伊藤正義氏は、中世期の歌論書などに「日本紀（記）に曰く」として述べられながらも、『書紀』には還元し得ない説話などに注目し、中世の学問的営みの中に「日本記」とは、日本書紀原典の謂ではなく、日本紀にも見える神代上代の物語という位の曖昧な用法だともいえるのであるが、しかし、それを「日本紀」と記し、それが誤りであるにもせよ、「日本紀」だと考えた当時の理解があり、「日本書紀原典から大きくはずれた中世日本紀が、ひとつには、中世の思想と文芸の各分野にひろく沁みわたって、いわば通説化して行き、常識化していった」という現象の見出されることを示し、こうした視点を「中世日本紀」と名付け、中世期の学問や文芸を考える上で、同時代の人々の『書紀』への関心が重要となることを提起したのであった<sup>(6)</sup>。

以降、伊藤氏に続く中世期の和歌、芸能、軍記物、本地物語などといった学芸・文芸の研究者の間にも広く「中世日本紀」という視点が浸透し<sup>(7)</sup>、その結果、我が国最古の国史である『書紀』、就中、神代巻は、中世期においては、国の成り立ちをはじめとするあらゆる文物の起源が記される、依って立つべき根源の書として捉えられていたことが解明され、中世神道研究にとどまらず、中世の知・学に関する様々な研究分野においては、今や『書紀』受容の

問題を抜きにしては語り難いという状況にいたっているのである。

## 2. 『書紀』講釈における教授者の工夫

それでは、以下、中世に行われた『書紀』講釈の実態と、そこに看取される教授者の姿勢について見ていくこととしよう。

そもそも、中世期の『書紀』教授に関する有り様がいかなるものであったかについては、原氏が的確にまとめておられるので、それを要するに、『書紀』教授等においては一対一で行う師資相承の「伝授」といった形態と、複数の人々の前で行われる「講釈」の形態があり、前者が秘説や家学の形成をうながし、後者はそれら秘説の披露と家学公認の場として両者は密接不可分の表裏関係にあった。

かかる講釈の実態を伝えるものとして、『書紀』などのテキストをもとに、教授者が講釈に備えてテキストを抄録し、かつ、種々の説をまとめ、注釈を加えた講釈手控え、あるいは講釈を受けた人間がその内容を筆記したノートたる「聞書」等の、「現場で生成された」資料である「抄物」が作成され伝来している。

そして、このような「抄物」を考える上でとくに注意すべきは、その講釈における教授者の口述を出来る限り忠実に筆録しようとした姿勢が看取される点であり、従って、口語脈で記されているものも少なくないことから「現場」の雰囲気や様子を知ることができ、加えて、これらの資料は、後人によって書写が繰り返され、あるいはさらなる注釈が施されるとともに、かつての受講者が、自身が受けた講釈の「聞書」をもとに、今度は教授者として講釈を行う

ための手控えを作成し、講釈を行うという営為が繰り返されることによって、複合的に再生し続けていったということである。すなわち、文献資料のみならず、先人による講釈をもとに、そこで得た知識をも盛り込みながら、新たな講釈がなされ、新たな抄物が作成されていくのであった<sup>(8)</sup>。

以上より、『書紀』講釈に係る「抄物」類には、中世という時代における古典教授の現場とその具体的内容が窺えるのであり、中世の教育の有り様を考える上でも価値ある資料と考えることができよう。

こうした『書紀』講釈関連資料の中でも、筆者はとくに建仁寺両足院に伝来する、上下2冊からなる『書紀』神代巻注釈書である『神代上下抄』に着目したい。

本書については、すでに小林千草氏の詳細な研究があるので小論も概ねそれを参考としながら進めることとするが<sup>(9)</sup>、それによれば、同本はその2冊目の奥に、

于時弘治丁巳六月廿六日<sup>於</sup>京城三条烏丸拳白齋書写了

遁雲子誌之と記されており、ここから、「遁雲子」すなわち和仲東靖が弘治3（1557）年に書写したものであることが知られ、さらに内部徴証より、その原本が清原宣賢の『書紀』講釈の聞書にあたる物であると考えられている。

この清原宣賢（文明7（1475）年～天文19（1550）年）は、吉田兼俱の実子で、専ら明経道（儒学）を家学とする公家であった清原（船橋）宗賢の養子となった人物で、その兄は、兼俱の教えを受け継ぎ、唯一神道の教線拡大に功をなした吉田兼右である。

かかる環境にあった宣賢は、兄兼右とともに出自たる吉田家の家学である神道・神書研究に尽力した事で知られ、さらに、『書紀』講釈も良く行い、その講釈に係る抄物も数多く残されている。

以上より、本書からは、室町期後半の古典講釈において主要な位置を占めた人物である清原宣賢の『書紀』研究の足跡と、その講釈の実態が窺知されるのであり、ひいては中世期の古典教授の有り様を知る上で適当な資料なのである<sup>(10)</sup>。

それでは、以下、具体的にその内容を見ながら、『書紀』講釈がいかに行われていたかを探ってみたい。

なお、各引用本文末（ ）の数字は、本書の翻刻を掲載した小林氏著作<sup>(11)</sup>における当該頁であり、下線はすべて私に付したものである。

## ①講釈の準備

－調査研究と講釈用ノート（手控え）の作成－  
小林氏の研究によれば<sup>(12)</sup>、本書の本文の徴証より、宣賢が作成した「手控え」が看取されるという。

そして氏は、その「手控え」を「先抄本」と「後抄本」に分類し、精緻な考証を加えておられる。

その説に従えば、まず「先抄本」とは天理大学附属天理図書館所蔵『日本書紀神代巻抄』にあたり、同書には、主に以下の先行する諸書からの引用・転載が見受けられるという<sup>(13)</sup>。

- (1) 吉田兼致抄出『日本紀和注』（天理図書館所蔵）
- (2) 吉田兼俱抄出『纂和抄』（同上）
- (3) 文亀2（1502）年頃吉田兼俱講月舟

寿桂聞書・兼俱補訂『日本書紀神代卷抄』(同上)

- (4) 文龜2年頃吉田兼俱講月舟寿桂聞書『日本紀聞書』(建仁寺兩足院蔵)
- (5) 文明9 (1477) 年4月28日吉田兼俱講景徐周鱗聞書(天理図書館蔵『日本書紀神代聞書』)
- (6) 文明9年4月28日吉田兼俱講横川景三聞書<sup>(14)</sup>
- (7) 文明13 (1481) 年5月27日吉田兼俱講景徐周鱗聞書第1種本<sup>(15)</sup>・同二種本<sup>(16)</sup>
- (8) 明応9 (1500) 年以降吉田兼俱講円満寺聞書(天理図書館蔵『日本紀聞書并神宮社家神事』)
- (9) 吉田兼俱講桃源瑞仙聞書等『桃源抄』所収抄物群

このうち、(1) は兼俱の実子で宣賢の兄の兼致、(2) は実父兼俱の手になり、さらに(3) は実父が自身の講釈の受講者の聞書へ手を加えたものとなる。また、(4) ~ (9) はすべて実父の講釈を受けた者の聞書である。

さらに、この他、室町中期の当代きつての碩学と称され、吉田家との関係も深かった一条兼良(応永9 (1402) 年~文明13 (1481) 年)の手になる『日本書紀纂疏』も数多く引かれている。

次いで「後抄本」とは、前記「先抄本」の補訂版であり、これは天理図書館蔵『日本書紀抄』がそれに当たる。

この先・後の関係や編纂経緯の詳細については、これもまた小林氏の研究に詳しいため、それに譲るが、簡潔に述べれば、兄であり兼俱の跡を継いだ兼致の子・兼満が子を残さずに出奔したため、急ぎよ宣賢

の実子である兼右が、従弟の兼満の養子となる形で幼くして吉田家を継ぐこととなった。宣賢はこうした形で自身の出自である吉田家を継ぐ我が子へ「先抄本」を譲り渡し、自身は改訂補訂版たる「後抄本」を作成したという。

さて、話を元に戻すが、以上のごとく、宣賢は、実父であり師でもあった兼俱の著作やその講釈の聞書などを博搜するとともに、内容の精査・比較検討を行って「手控え」たる講義ノートを纏め上げ、それらをもとに講釈を行っていたということが知られるのである。

そこには、先行研究や師の講義録を調査・集成しようとする「研究者」としての宣賢の姿と、その成果に基づいて講釈を行うという「教育者」としての宣賢の姿が看取されるのであり、自身の研究の成果に基づく教育を提供するという、現在の高等教育の場で求められる理想的なあり方が浮かび上がるのである。

## ②講釈の現場から (1)

—難しい事柄を自分の言葉で簡単に教える—  
まず、第1冊の冒頭を見てみよう。

先ツ述人ノ時代ハ人王四十四代元正天皇養老年中ソ 作者ハ一品舍人ノ親王ト太朝臣安丸トソ 此兩人勅ヲウケテ撰之 サテ舍人ハ官ノ時コソトネリトヨメ名ノ時ハイエビト、ヨモウスト云義アリ トチヤラ決セヌソ (6)

これは、『書紀』という書物の有する歴史について述べたいわば「概説」部分である。すなわち、『書紀』が養老年中に選録されたこと、その選者は「舍人ノ親王」「太朝臣安丸」(安麻呂)であることが記される。

なお、「舎人」という語について、現在では、『書紀』選者を「とねりしんのう」と称しているが、かつてはこれを、官職名としての場合は「とねり」と訓み、人名の場合は「いえびと」と訓むとも言う説が行われ、これをいかに読むかが定まっていなかったと記す点は興味深い。

それはさておき、上記の文を試みに文語体とすれば、

先ツ述人ノ時代ハ、人王四十四代元正天皇養老年中也、作者ハ舎人ノ親王・太朝臣安丸ト云ヘリ、此兩人勅ヲウケテ撰之、舎人ハ官ノ時コソトネリトヨメリ、名ノ時ハイエビト、ヨムト申ト云義アリ、イズレトモ決セズ

程度となろうか。特に最後の「トチヤラ決セヌ」は平仮名で記せば「どっちやら決せぬ(ん)」となろう。

今ひとつ、「海幸山幸」といった昔話などとしても有名な第2冊の第10「兄弟易幸段」を見てみよう。

命ト尊トカ、チカウテ候 弟ナレトモ、君ニ御ナリ有タルホトニ、尊ヲカクソ兄ハ君ニ御ナリナイ、臣下テアルホトニ、命ト云チヤソ (198)

すなわち、弟の彦火火出見尊(山幸)に「尊」字が、兄の火闌降命(海幸)に「命」の字が使用されていることについての説明部分であるが、末部の「命ト云チヤソ」は「命と云うじゃ(ぞ)」となる。

こうした用例は本書の随所に見られ、このような教授者の口述がそのまま口語脈で記されているところに講義録としての「抄物」の意義があり、そこから我々は多くの人々の前でしたり顔で講釈を行っている宣賢の姿を想像することが出来るのである。

このような点に対し、小林氏は、例えば祇園信仰(蘇民将来伝承)の根本資料となる『積日本紀』の「備後国風土記」引用部分について講じた、

兄ノ蘇民将来ハ貧テ仁ノ心カ有ルソ  
弟ノ巨旦将来ハ、弟ナレトモ、富貴シテ慳貪ニアツタ 巨旦ニ宿ヲ御借リアツタレハ惜シマラセナンタソ 蘇民一カ、アワレミマラシテ、宿ヲ借シテ粟カラヲシキテ、脱粟ノ飯ト云テ粟飯ヲマラシタヨ 進雄御悦有リテ、此恩ヲ報セウスト有テ、此里ニ疫痢ノハヤラウ時、此一家ノ中ニ茅ノ輪ヲ帯ヨ 除<sub>レ</sub>蘇民家<sub>ニ</sub>巨旦ソノ外国中、皆死タソ 蘇民カ家ハカリ何事モナイソ、皆、殃亡ニアウタソ (114)

という部分の「抄物くさい言い回し」である「ゾ」などを省き、平仮名に直すと、

兄の蘇民将来は貧で仁の心<sup>ある</sup>が有、弟の巨旦将来は弟なれども富貴して慳貪にあつた。巨旦に宿を借りあつたれば借しまらせなんだ、蘇民があわれみまらして宿を借<sup>か</sup>して粟からをしきて脱粟の飯と云て粟飯をまらしたよ。進雄御悦<sup>あつ</sup>有て此恩を報ぜうずと有て此里に疫痢のはやらう時、此一家の中に茅の輪を帯よ。蘇民の家を除き、巨旦その外国中皆死だ。蘇民が家ばかり何事もない。皆殃亡にあうた。

となる例、あるいは、『書紀』神代巻の会話文を含んだ部分について、例えば伊奘諾尊の黄泉来訪譚(神代上・第5段・一書10)の、

時に泉守道者曰して云さく、「言有り。曰はく、『吾、汝と已に国を生みてき。奈何ぞ生かむことを求めむ。吾は此の

国に留まりて、共に去ぬべからず』とのたまふ」とまうす<sup>(18)</sup>。

が、本書では、

纂疏ノ義ナラハ《ステニ同心申テ此国ヲ生タヨ。一人ハ死タニナセニ生キタカツテハヲリヤアルソ。此国ニ御座有テ去ライテ御座アレ》ソ (79)

(纂疏の義ならば《すでに同心<sup>もうし</sup>申て此国<sup>うん</sup>を生だよ。一人は死だに、なぜに生きたがってはおりやあるぞ。此国に御座<sup>あつ</sup>有て去らいで御座あれ》ぞ)

とされる点などを掲げ、同種の表現が多分に見出されることから、「纂疏や日本書紀神代巻本文を世話の言葉に和らげて弟子衆に語った清原宣賢の存在、そして、それをそのまま文字に固定した聞書者の存在が考えられる」と述べている<sup>(19)</sup>。

以上より、講釈において宣賢は、難解な『書紀』本文をはじめとする典籍の記述を、「世話の言葉」すなわち、世間で用いる日常の話し言葉をもって説いたのであり、そこには、難解なことを難解なまま伝えることでは済ませず、受講者が出来る限り理解しやすいようにとの、教授者としての努力と配慮が見て取れよう。

また、前述の通り、「抄物」には、教授者の口述をなるべく忠実に筆録しようとする態度が看取され、そこから、受講者として講釈の場へと臨んだ当時の人々の、勉強に対する真摯で真剣な眼差しと姿勢が知られよう。

### ③講釈の現場から (2)

—身近な事物の例示—

『書紀』第5段・第5の一書に、伊弉冉尊が火の神を生んだ後に亡くなり、紀伊国の

熊野の有馬村に葬られた、という記述がある。

これについて本書では、

熊野権現ハ天竺カラ影向ト云説アリ

サリトテハ神書ニ有ホトニコノ説ハ悪ソ (64)

との注釈が述べられている。この「熊野権現ハ天竺カラ影向ト云説」は、南北朝期の成立とされる『神道集』などに見える、天竺の摩訶陀国の善財王の後である五衰殿とその子（王子）が艱難辛苦を乗り越えて日本に渡り、熊野権現として鎮まったとの縁起説を指すものであろう。南北朝期以降、このような、神がいったんこの世に生を受けて衆生に交わり、苦しみを味わった後に神と顕れて衆生を救うという「和光同塵説」が隆盛していたのであり、この熊野権現縁起は、そうした中世の神観を伝える代表例として知られるところであるが、講釈において宣賢は、かかる「当時」の世間の説は「悪」すなわち取るべきに値せずと指摘している。

このような、講釈の行われている「当時」すなわち「今」を物語る箇所は随所に散見し、より具体的には、

○又、備後ノ国風土記ニ (中略) 武塔神ハ進雄尊ノ別号ソ 其祠、今、彼国ニ有ソ 疫隅ノ社ト云ソ (114)

○イソノカミハ、ソノカミト云心ソ イハ付字ソ 草薙ノ劔キヨリモマヘノツルキチヤアルホトニ (中略) 今ノ布留ノ社ソ (131)

などの例があり、それらは枚挙に暇がない。

このような、講釈がなされている「現在」において、なかば一般化していると思しき知識あるいは事物へと結びつけて古典テキ

ストの講釈を行っている点は重要である。

すなわち、あくまでもその主眼を遙か神代という「過去」の理解へ起きつつも、そうした受講者の理解を助けんがために身近な「現在」の問題を引き合いに出そうという意識が見受けられるのであり、そこに、古典を教授する者としての工夫が看取されよう。

#### ④講釈の現場から (3)

##### ーメリハリのある進行ー

本書を見る限り、宣賢の講釈は、原則として、『書紀』神代第1段より本文及び一書について、順を追いながら、およそその上・下全編の解説が行われているが、随所に「前ニ申タソ」あるいは「前ニチカウタソ」などといった、既述部分を示唆する表現が散見する。こうした中でもとくに注目すべき事例として、『書紀』第4段・第6の一書を講ずるにあたり、その冒頭に見える、

コ、カ干要ソ 前へ取テ帰リテソ 大八嶋ハ前ニ申シタソ (64)

という表現がある。この「前」とは、1段前の第3段「八洲起原段」を指すと思いが、まず「コ、カ干要ソ」と、この段が殊更に重要であることを述べていること、さらにその後、「前へ取テ帰リテソ」すなわち第3段へいったん戻って同段の既読内容の確認をするよう受講者へ促していることなどより、同箇所についてはかなり力点を置いて講釈を行ったことが知られよう。ちなみに、このような、既読部分に立ち返るような例はさほど多くない。

ところが、反対に、これに続く第7の一書について述べる際には、

前ニ申タ異説チヤホトニ、ココニ申ニ

及ハヌソ、コ、ノ段ノカワリハ、前ニハ三段トハカリアツテ神ニナラレタトハナイ、コ、ハ雷神ニナレタカチカイソ 一段ハ山神、一段ハ竜神ソ (73)

との前置きが見られ、つまり、本段は概ね前段の異説であるから、とくに前段との「カワリ」(相違点)である、第6一書では伊弉諾が軻遇突智を剣で単に「三段」に斬り殺したと記すのみであるところを、本段では、その「三段」に斬られた軻遇突智の身がそれぞれ神となったという説が見られる点などについて詳述し、他は概ね割愛する(「ココニ申ニ及ハヌソ」という姿勢である。

以上のように、「前ニ申タソ」などというような謂いには、このような割愛の場合と、前の「大八嶋ハ前ニ申シタソ」のように既読内容に対する反芻・反復の注意喚起の場合とがあることが注意されよう。

このような事例より、宣賢は、随所で既述部分に対して示唆はするものの、記述内容に遡及することは出来る限り最重要と考えられる部分に限って行い、それに比して重要度が軽い場合は反芻・反復の注意喚起にとどめ、さらに、他と概ね同様の場合は割愛するというように、内容の軽重を勘案しながらそれに合わせた「程度意識」をもって講義を進めていたことが窺い知れるのである。

また、『書紀』第8段に見える出雲国での素尊と稲田姫との婚姻譚「乃ち相与にすなわともみとのまぐわいみこ合して、児大己貴神を生む」<sup>(20)</sup>という部分については、

コヲ生ムマイラセタソ 大己貴ト申スハ三輪ソ チトチカイカ候 後ニ申フソ (128)

と述べ、紙数にすればこれより3丁ほど後に、同段に係る第4の一書について述べた部分で三輪明神に関して詳述している。このように、ここでは前の例とは反対に、後述（「後ニ申フソ」）という態度を取っている点が留意されよう。

以上のような、遡及と後述という表現や、内容の軽重判断（程度意識）に係る態度などから、宣賢が、一連の流れの中で自身の講義を正確に記憶・把握し、既述したことでも重要な点については的確に反芻・反復を促し、また、本来的には現時点で解説すべき内容であっても、後に講ずる関連部分で合わせて詳述する方が効果的であることを判断するというような、現読箇所以外にも目を配ったメリハリのある講義設計を心がけていたことが看取されるのである。

## むすび

以上、はなはだ雑駁ながら、清原宣賢が行ったと目される講義の抄物である両足院蔵『神代上下抄』を中心に、中世における『書紀』講釈にあたっての姿勢や手法について概観してきた。いまそれらを簡潔にまとめると、

- ①膨大な資料や先行研究を博捜し、精緻に選別・抄録・注釈等を行った上で、その研究成果をもとに講釈を行う。
- ②古典の難解な内容をそのまま受講者へ伝えるのではなく、一般的な言い回しあるいは自分自身の言葉へ置き換え、平易に語る。
- ③自分たちにとってなかなか卑近に感じられない「過去」の時代の事柄に対し、「今」という視点を織り混ぜ、それらに引きつけながら述べる。

④単調に原文を読み進め、解説するばかりではなく、今読んでいる箇所以外にも気を配り、要所で既述内容の復習や反芻を促したり、既述ゆえに割愛したり、あるいは、後に詳しく述べる箇所の訪れること想定して後述を示唆したりしつつ、メリハリをつけながら講じている。

となろう。

かかる宣賢の講釈に対する姿には、自身の調査研究によるこれまでの成果や講義経験などに基づいた研究者としての誇りや自信と、そのような自己の蓄積するところの知識を—出自の家学隆昌・教線拡大との意図もあろうが—可能な限り披瀝して懇切丁寧に教授・伝達しようとする受講者に対する教育者としての熱意と配慮を看取することが出来るのであり、また、そのような宣賢の姿勢の中には、古典の研究・教育に携わる者にとって大いに学ぶ知恵と工夫がある。

例えば、筆者自身、これまで行ってきた講義を省察すれば、①のように先行研究に基づきつつ研究や授業準備・設計に努めているし、あるいは実際の授業にあたっては②の如く、古典の内容を現代の言葉に訳し、また、より一層くだけた若者言葉や流行語をもって表現することもあった。

しかし、③や④のような姿勢に接し、自分の行ってきた講義と較べてみると、時に、伝達することが困難な内容や事柄に対して「そこにそう書いてあるからそうなのだ」と片付けてしまったこと、また、同様の意識から、テキストに記された原文及び現代語訳・補注を機械的に単調に読み進め、また、反対に、とくに重要であることを伝え

ようと逸るあまりテキストを行きつ戻りつするような回も少なくなかったことなど、努力が足りなかった部分や思い違いをしていた部分などの反省点が見出されるとともに、改善の糸口ともなったのであった。

以上、授業において常日頃学生へ求めてきた「古典に学ぶ」という営みを自身で実践してみた。そこから、今より500年を遡るにもかかわらず、中世期の古典教授の場においては、すでに受講者の理解を助け、深めるための様々な工夫が存在していたことが理解された。

そして、そこには現代における古典教授に臨んで十分に参考となる多くの知恵が示されていることが理解されると同時に、自身の授業を省察するよい機会ともなった。

無論、これらの姿勢や工夫は、宣賢が意

識的に行っていたものかどうかはにわかには判断し難い。しかし、それでも、500年を経た今も彼と同じテキストを使用して講義を行っている筆者の目から見て一随所の秘説や珍説はともかくも一その講義姿勢や工夫は納得の行くものであったことに違いはなく、いま自身がなすべきことに対して十分に「古典に学ぶ」ことが出来たのではないかと思う。

本年度と同様の次年度授業の担当が決まったいま、これまでの自身の研究とは少し違った角度から多くの先人達の古典注釈書や抄物を読み返し、より多くの古典教授のための知恵や工夫を探るとともに、今回の自分の経験を通して、改めて「古典に学ぶ」ということを学生達に伝えてみたいと考えている。

## 註

- (1) これら日本紀講義及び私記については、太田晶二郎「上代に於ける日本書紀講究」(『太田晶二郎著作集』3、1992、吉川弘文館)や、日本古典文学大系 67『日本書紀 上』(坂本太郎ほか校注、1965、岩波書店)解説4「研究・受容の沿革」(家永三郎)が詳しいが、神野志隆光『変奏される日本書紀』(2009、東京大学出版会)は最新の成果として注目される。また私記テキストについては、黒板勝美編 国史大系『日本書紀私記・釈日本紀・日本逸史』(新訂増補、1999、吉川弘文館)に所収。
- (2) 『釈日本紀』は註1掲『国史大系』や、神道大系古典註釈編 5(小野田光雄校注、1986、神道大系編纂会)に所収。その研究には、同書小野田解題ほか、太田晶二郎「前田育徳会所蔵釈日本紀 解説附引書索引」(『太田晶二郎著作集』5、1993、吉川弘文館)、西田長男「卜部家に於ける古典の研究」上・下(『國學院雑誌』45巻3号・4号、1939)がある。
- (3) 宮地直一遺稿集6『神道史』下(1)(宮地直一先生遺著刊行会編、1963、理想社)、西田『日本神道史研究』5中世編下(1979、講談社)、久保田『中世神道の研究』(1959、神道史学会)及び『神道史の研究 遺芳編』(2006、皇學館大学出版部)所収の各種関係論文や、岡田解題校訂 吉田叢書5『日本書紀神代卷抄』(1984、吉田神社)及び「卜部氏の日本紀研究一兼文から兼俱まで」(『国文学 解釈と鑑賞』64巻3号、1999、至文堂)、天理図書館善本叢書和書之部 27『日本書紀纂疏・日本書紀抄』(1977、天理大学出版部)解題(中村啓信)など。
- (4) 原克昭「室町期吉田家の『日本書紀』進講史・断章(兼俱・兼右講二題)一附・兼満と日本紀一確執と出奔のあわいより」(『むろまち』9、2005)、「室町期吉田家の『日本書紀』進講史・続稿一講釈史ならびに進講前史・後史一」(『むろまち』10、2006)、「『日本書紀』進講史・断章一「日本紀の家」盛衰記一」(『文学』隔月刊9巻3号、2008、岩波書店)。
- (5) 註1掲、家永解説。

- (6) 伊藤正義「中世日本紀の輪郭—太平記における卜部兼員説をめぐって—」(『文学』40、1972、岩波書店)。
- (7) 例えば、阿部泰郎「中世王権と中世日本紀—即位法—と三種神器説をめぐりて—」(『日本文学』34巻5号、1985、日本文学協会)、阪口光太郎「中世神代紀管見—中世日本紀の一側面について—」(『伝承文学研究』40号、1991、伝承文学研究会)、小川豊生「中世日本紀の胎動—生成の〈場〉をめぐって—」(『日本文学』42号3号、1993、日本文学協会)、黒田彰「源平盛衰記と中世日本紀—三種宝剣をめぐって—」(『国語と国文学』71巻11号、1994)、桜井好朗「神話テキストとしての“中世日本紀”」(『国文学 解釈と教材の研究』39巻6号、1994、學燈社)などが代表的なものであろう。また、『国文学 解釈と鑑賞』(註3掲)では「日本紀の享受」との特集を組んでいる。
- (8) 原克昭「思想史文献としての《神代卷抄》—生成と再生—」(名古屋大学 GCOE「テキスト布置の解釈学的研究と教育」第4回国際研究集会報告書『日本における宗教テキストの諸位相と統辞法』、2008、阿部泰郎)。なお、抄物の性格等については、柳田征司「抄物の世界」(本田義憲ほか編説話の講座3『説話の場—唱導・注釈』、1993、勉誠社)に詳しい
- (9) 小林千草『日本書紀抄の国語学的研究』(1992、清文堂出版)及び『清原宣賢講「日本書紀抄」本文と研究』(2003、勉誠出版)。
- (10) 大戸安弘氏「清原宣賢の神道講義と朝倉政権」(鈴木博雄編著『日本教育史研究』、1993、第一法規)は、「教育」という観点から中世の宣賢講を論じており、大変参考となる。
- (11) 註9掲、小林(2003)。
- (12) 上掲、解説・研究篇全般。
- (13) 同上、229～249頁。
- (14) 京都大学文学部所蔵『神代抄』、天理図書館吉田文庫蔵『日本書紀講義』、上賀茂神社三手文庫蔵『桃源抄』、國學院大學図書館蔵『神代卷桃源抄』。
- (15) 天理図書館蔵『神書聞塵』。
- (16) 京都大学附属図書館蔵『日本紀神代抄』、内閣文庫蔵『日本紀神代抄』。
- (17) 註12に同。
- (18) 氏の『書紀』本文の掲出は、註1掲、日本古典文学大系本による。
- (19) 註9掲、小林(1992)、56～59頁。
- (20) 『書紀』本文は、註1掲、日本古典文学大系本による。

## 宗教系大学と「建学の精神」覚書

中山 郁

### 【要 旨】

現在、日本の各大学においては「建学の精神」と、それを活かした教育への模索が行われている。本稿では、宗教的信仰を背景とした「建学の精神」を掲げ、主に宗教教育を通じた人材育成に努めてきた宗教系大学の事例に着目しながら、近代から現代にかけて「建学の精神」とそれに基づく教育が直面してきた問題点の整理を試みる。そのうえで、平成期に急速に展開してきた大学教育改革のなかで、なぜ再び「建学の精神」が注目をうけ、問い直されるようになったのかについて若干の考察を行いたい。

### 【キーワード】

建学の精神・宗教教育・キリスト者条項（クリスチャン・コード）・公共性・大衆化

### はじめに

現在、日本の国公立大学においては、あらためて各大学の「建学の精神」「建学の理念」（以下、「建学の精神」と表記）の再認識と、それに基づく教育の整備が試みられつつある。こうした動向を促した直接の契機は、平成17年1月28日の中央教育審議会（以下、「中教審」と略記）による答申「我が国の高等教育の将来像(答申)」[中央教育審議会 平成17年]にあるといえよう。この答申は私立大学を「各大学の建学の精神を生かした独自の校風による教育・研究の実施は、多様性に富んだ個性豊かな人材の育成や、多様な知的価値の創造等を通して、我が国のあらゆる面での発展を支え」るものとして、国公立大学とともに我が国の高等教育の重要な一翼を担う、高い公共性と社会的責任を持つ存在と位置付けている。そのうえで、今後各大学が競争的

環境の中で、建学の精神に則った「個性輝く大学づくり」を行う必要性が強調されている。

「建学の精神」に関しては、上記の答申が出される以前からも高等教育の世界では関心もたれており、主に大学関係者を対象とした雑誌においてしばしばとり上げられてきた。しかし、これらの記事、論述の多くは、例えば各大学の理念について経営者が述べたものや、大学の教員が自校の教育理念について探求したものが多く、日本の大学教育史のなかにおける「建学の精神」のありようの変遷や、現在進められつつある大学改革の流れのなかでの位置づけ、さらにこれをどのように各大学の教育、ことにカリキュラムのなかで生かすことができるかなど、広く高等教育全体を見渡した枠組みでの研究は、まだそれほどなされていないように思われる。このことは、国公立大学などの一般大学が掲げる「建学の精神」

が、しばしば抽象的であり、具体的なイメージを持たせにくいという性格を有していることとも関係しよう。

これに対して、私立大学の中でも、「宗教系」と呼ばれる、神道、仏教、キリスト教、新宗教の各教団が母体となって設立された大学の場合、非宗教系の大学に比べて、「建学の精神」に基づいた明確な教育理念を打ち出し、それを主に、「宗教教育」としてカリキュラムや学校運営の中に生かしてきたという事が出来る。さらに、近年では宗教教育を「自校教育」と関連付けたり、自己点検・評価報告書や大学教育改革プログラム（GP）に代表される競争的資金の獲得に際して、積極的に宗教的な「建学の精神」を前面に打ち出していく傾向が看取される。つまり、宗教系大学における「建学の精神」と、それに基づいた教育活動は、平成に入ってから大学教育改革やファカルティ・ディベロップメント（Faculty Development、以下FDと略記）活動と連動し、活性化しつつあるということができよう。

それでは宗教系大学における、宗教的な「建学の精神」と、それに基づく教育は、近代の私学史のなかで、どのような経緯を辿ってきた末に、現在各大学において見直されつつあるのだろうか。そこで、拙稿では、先ず宗教系大学、とくにキリスト教系の大学を中心に、「建学の精神」とそれに基づく教育の変遷をたどりつつ、それが直面してきた問題点を整理する。そのうえで、平成期に急速に展開してきた大学教育改革のなかで、なぜ再び注目をうけ、問い直されるようになったのか、そして今後の大学教育の中でどのように生かし、展開される

べきか、その方向性について若干の考察を試みたい。

## 1. 宗教系大学と宗教教育—直面してきた課題—

平成5年（1993）における日本の宗教系大学は、大学総数534校中91校、短期大学595校中136校を数える。このうち、宗教別でいうと、キリスト教系は144校、神道系4校、新宗教系4校、仏教系75校となり、日本の全大学・短大数の約五分の一を宗教系が占めていることになる[井上 平成9年 215、223]。大正末年までの大学令下の私立大学22校のうち、宗教系大学は國學院、同志社、立教、大谷、龍谷、立正、駒澤、高野山、大正の9校であったから、その後、80余年の間に宗教系の高等教育機関は、大学の場合10倍、短期大学を含めると20倍以上に増加したことになる。宗教系大学は、日本の高等教育において、質・量ともに、極めて重要な一翼を担い続けてきたと言えよう。

しかし、ひとくちに「宗教系大学」と言っても、その創立目的や教育体制には、背景となる宗教によって大きな相違がみられる。すなわち、キリスト教系の大学の場合、多くが「ミッションスクール」という言葉に示されるように、キリスト教主義教育を通じた伝道を目的として創立されたのに対して、仏教系大学の場合、駒澤大学や大正大学に代表されるように、各宗派の僧侶養成機関として発足した例が多くみられる。また、神道系の國學院や皇學館の場合、神職の養成は確かに重要な役割のひとつであった。しかし、國學院およびその設立母体たる皇典講究所は、「國體ヲ講明」する

学問としての国史、国文、国法、すなわち国学に基づき日本の伝統文化を明らかにする機関として、当初から一般家庭の子弟を迎え入れている。以上のように、宗教系大学は、多様な創立経緯と教育目的を有しており、一律に捉えることはできない。しかし、各大学の共通項としては、先ず第一に、主に宗教教団を背景に創立されていること、第二に、設立団体の信仰を反映させた「建学の精神」を持つこと、そして第三に、程度の差はあれ、そうした「建学の精神」を具現化するための教育が実践されている点が挙げられる。ゆえに、本稿においては、「宗教系大学」を、上記の要素を有した、本質的に宗教的信仰や理想に基づいた教育、すなわち「宗教教育」を中核に据えた高等教育機関としてとらえたい。

ところで、宗教系大学も含めた日本の私立大学は、明治期以降、国家が主導して設立されたのではなく、「民による「下から」の自生的なシステム」[天野 平成9年163]として形成され、近代国家における教育システムの中に位置づけられつつ量的拡大を果たし、現在に至るまで「高等教育学歴人材」と言われる若者たちを恒常的にかつ大量に生み出してきた[天野 平成9年325]。その意味において、私立大学は「私立」との表記とはうらはらに、近代日本社会を担う人材と研究者とを多量に供給するという「公共性」を有し続けてきたといえる。宗教系大学もそのなかにあって、特定の宗教信仰に立脚する教育機関であるとともに、私立高等教育機関の重要な一翼として、国民の教育と学術的研究を担うという社会的公共性をも有してきたのである。

以上のように考える場合、ふたつの疑問

点が浮かび上がってくる。そのひとつは、宗教系大学がおのおのの宗教的理念に基づいた教育を行う機関であるとともに、公共性を持つ存在であるとするならば、その宗教教育は国の高等教育政策とどのように関わってきたのか？ふたつ目は、宗教系大学の公共性は、具体的には、信者など特定の教団の関係者以外に教育の門戸が開かれることによって担保されるとするならば、社会に対する公共性をもつ教育機関として成長していくということは、多数の非信者層を学内に迎え入れるということに他ならない。そうした過程の中で、各大学の「建学の精神」に基づいた宗教教育や教育組織の性格はどのような変容を遂げていったのか？という点である。そこで、以下宗教系大学が社会の中で担う公共性の問題を意識しながら、これらの大学が直面した、国の高等教育政策との関係、非信者層の受け入れによる変容という、ふたつの課題について考えてみたい。

## A、戦前における宗教教育の課題

### 一 対学外の問題一

日本の私立大学史は、ある意味において、「国家有用の人材」を供給するために国家が創設した官立大学に対して、私立大学が徐々に自己を主張し、その立場を国家に対して認めさせていく道程とも言える。しかし、こと大東亜戦争敗戦前においては、それは国家が策定した高等教育の制度的枠組みに、自身を適応・順応させていく一大学によっては、それを余儀なくされる一あゆみでもあった。むろん、これを「近代天皇制国家」による「教育統制」として捉える見方も可能であろう。しかし、たとえ官

立大学の機能を補完するという目的から始まったにしろ、国による高等教育政策のなかでの位置づけを獲得することによって、私立大学の水準が高められ、社会的により公的な地位を獲得していったという点を看過してはなるまい。その一方で私立大学が国の高等教育行政の中で一定の立場を得るということは、自らの建学の精神と、それに基づく教育を、国家的な教育方針にすり合わせていくことを促すものであった。とくに宗教系大学にとって、それは、単にカリキュラムの問題のみならず、学内における宗教教育そのものに、大きな影響を与えるものであった。

宗教系大学の発生は明治初年にさかのぼるが、その中心となったのは、キリスト教系、ことにプロテスタント系の私学群であった。これらの学校は明治21年には神学校12校のほか、男子校14校、女子校36校を数え、5000名を超える在学学生を擁し、このなかから明治学院、立教学院、青山学院、同志社、東北学院、関西学院など、のちにキリスト教系大学の雄となる大学が輩出し、また、女性に対する高等教育にも大きな足跡を残している。これらの学校における教育の力点は、聖職者の養成よりも、むしろ「キリスト教主義」に基づく世俗的な教育におかれていたとされている[天野

平成9年 280,281]。一方、仏教系は浄土宗、真宗、真言宗などの各宗派が、近世における学林・檀林・学寮などの僧侶養成機関を基幹に創立した学校として展開していった。しかし、これらの学校が在俗者教育に積極的に関与していくのは、大正期に入ってからのことである。また、神道系では明治15年に東京に皇典講究所、そして

伊勢に皇學館が創立され、同23年には皇典講究所を設立母体として國學院が開校され、神道人や一般家庭の子弟に対する教育を本格化させている。國學院では、国史、国文、国法を学ぶこと自体が、すなわち神道を学ぶことであると考えられていたのである。[藤田 平成21年]

以上のように宗教系大学は、キリスト教系や神道系を中心に、いわば非信仰者を受け入れながら生成を始めたといえるのだが、その教育は、とくにキリスト教系の場合、「キリスト教主義教育」の言葉に示されるように、極めて宗教的な教育が、熱意ある宣教師や日本人教員のもとで行われていたことは各大学の校史によってつとに知られるところである。

一方、周知のように明治政府は、政教分離の立場から、基本的に学校教育上の宗教教育を抑制する方針を取っていた。すなわち、明治5年（1872）年に文部省より発布された「学制二篇」では、神官・僧侶の教育への関与が認められていたものの、翌6年には神官・僧侶学校は認められられなくなっている。さらに明治12年、学制に代わって制定された教育令においても、宗教系学校は「各種学校」の立場に甘んじざるを得ない立場に置かれていた。そのうえ、明治32年の私立学校令と、同時に出示された文部省訓令第12号において、官公立学校及び中学校令に準拠する私立学校では「課程外タリトモ、宗教上ノ教育ヲ施シ、又ハ宗教上ノ儀式」を行ってはならないとされた。この結果、教団立の学校での宗教教育は基本的に不可能とされ、このため、ミッション系の学校はキリスト教教育を廃止するか、各種学校に戻ってそれを継

続するかを選択を迫られた[井上 平成9年 7-8]。そして明治37年の専門学校令、大正7年(1918)の大学令に至るまでの、国による高等教育整備政策は、教育機関としての公的な位置づけや、学生募集のうえで重要な徴兵免除や中等学校教員免許の無試験検定の特典の付与とひきかえに、私学に対して国の基準を満たす教育内容を求めていったのである。それゆえに宗教系私学、ことにキリスト教系の諸学校では、建学の精神に従った教育と、学校としての存続、維持・発展との間でしばしば苦悩を強いられたのである[寺崎 平成18年 339]<sup>(1)</sup>。

以上のように、宗教系大学およびその前身となる各学校における宗教教育の在り方は、基本的に明治期には概ねの方向性が確定し、こうした基本線が昭和20年(1945)の終戦に至るまで、宗教系大学における宗教教育を抑制する、外的な要因であり続けたのである。

## B、戦後における宗教教育の課題

### 一学内体制の問題一

高等教育における宗教教育の規制は、昭和20年の敗戦と、新しく公布された日本国憲法の「信教の自由」および「政教分離」の原則に沿って実施された教育改革によって一応の解消がなされた。一般に、宗教教育は①宗教の知識教育(各宗教の由来、歴史的展開、教義の基本などを学術的に理解させるもの)、②宗教情操教育(宗教的な情操を養い、宗教的な感情への理解を育てるもの)、③宗派教育(特定の宗教・宗派の立場に基づいた教育)に分類されるが、戦後は国公立大学においては①の宗教の知識教育のみが、宗教系大学においては①か

ら③の全てが可能とされるようになったのである[井上 平成10年 215]。さらに戦後、宗教団体による学校教育事業が活性化し、昭和24年以降、龍谷、大谷、大正、立正、駒澤、高野山といった仏教系、立教、同志社、関西学院、上智などのキリスト教系、さらに神道系の國學院といった旧制大学令下の大学が、あらたに新制大学に移行した<sup>(2)</sup>。これに加えて明治学院、東京神学、東北学院、青山学院、関東学院、花園、京都女子、光華女子、佛教、天理など、それまで専門学校として存続してきたキリスト教、仏教、新宗教系の学校も新たに大学として認可されている。さらに、国際基督教大学や創価大学に代表されるように、戦後、新設された宗教系大学は枚挙にいとまがない。

以上のような戦後の教育改革を通じて宗教系大学は、建学の精神に基づいた宗教教育を行う環境を確保することを得たものの、日本が主権を回復し、本格的な経済成長期にさしかかるとともにあらたな問題に直面しはじめる。

周知のように戦後日本における大学進学率は、日本社会の経済的発展と歩調を合わせて向上していった。先ず、学生数は昭和25年には224,923名であったのが、昭和45年には1,406,521名、平成2年には2,133,362名、平成16年は2,809,295名にまで伸びている。日本の大学は1960年代から「大衆化」の段階に入ったとされているが、こうした急激な進学者の増加は、主に私立大学の拡張によって支えられてきたといってよい。日本の大学数は昭和25年には201校であったが、同45年には382校、平成2年には507校、同16年には709校にまで増加している<sup>(3)</sup>。こうした流れ

の中で、多くの私立大学では、進学者急増に対応して学部を増設し、総合大学化を志向するようになっていった。また、その結果としての入学者の増加と授業料収入の増加は、大学経営上、設立教団や伝道団による財政からの独立を促し、宗教的な建学の精神の希薄化と、世俗化の傾向が、大学のみならず宗教立の私学全体にみられるようになっていった[鈴木 昭和60年 116・117]

先ず、キリスト教系大学を巡る状況としては、昭和34年(1959)に刊行された『日本におけるキリスト教学校教育の展望と課題』において、既に、キリスト教教師の少なさ、学生・生徒数の増加、宣教の熱意の低下など、教員不足と世俗化の懸念が示されている[基督教学校教育同盟 昭和35年 85]。さらに昭和50年代に日本宗教学会の「宗教と教育に関する委員会」が実施した宗教教育に関する調査成果をまとめた『宗教教育の理論と実際』には、当時の神道、仏教、キリスト教、新宗教などの宗教系学校における宗教教育の実情が報告され、大学内部における「世俗化」と、宗教教育の不振が明らかにされている。例えば、久保田圭吾氏は、昭和40年代のキリスト教系教育について、「その方向としては、教育の世俗化とマスプロ化の中で、建学の理念としてのキリスト教精神を活かしながら、知育に偏らない人間教育を指向することのなかに、活路を見出している傾向が窺われる。」[久保田 昭和60年 97]とし、学園の拡大によるマスプロ化と非信仰者の増大による、キリスト教系学校の変容について指摘している。同様の事例は新宗教系の大学にも見られ、飯田照明氏は天理

大学における宗教教育の現状について、「よふぼく会」「成人会」「海外布教伝道同志会」「雅楽部」など学生による自主的な求道活動がある一方で、「学生のほぼ半数を占める未信者の学生は、概して宗教や信仰にたいして無関心である。しかし学校を包む信仰的な雰囲気には有形無形の影響をうけ信仰に興味を持ち、行事には比較的よく参加するが、教学の講義にはあまり関心を持たない。」[飯田 昭和60年、364] ことを明らかにしている。

以上の報告は、進学率の上昇に伴う大学の規模拡大による非信仰者学生の増大に、学内における「世俗化」すなわち、宗教系大学としての宗教性の希薄化の原因を求めていると言えよう。また、大学の「大衆化」は、旧態依然たる大学教育に対する学生の不満を呼び起こし、それを契機として、60年代以降の激しい学生運動を引き起こした。その過程でキリスト教系大学の中には、青山学院や関東学院のように、神学部の廃部や、キリスト教科目の必修からの消滅、全学礼拝時間の廃止に至った例も看過してはならないだろう。

以上、明治期から昭和末期にかけての宗教系大学が直面した課題について述べてきた。宗教系大学は、信仰者以外の学生の受け入れにより、その経営と規模を拡大し、それによって国の高等教育政策の中における公的な位置付けを獲得していった。反面、いわゆる戦前期には「建学の精神」に基づく宗教教育について、国からの強い規制下に置かれていた。いうなれば、戦前の大学における宗教教育は、国という学外からの規制と対峙しなければならなかったといえる。反面、敗戦以降は、宗教教育の自由が

一応担保されながらも、大学進学率の上昇にあわせた大学の規模拡大にともない、学内の「世俗化」と宗教教育の形骸化が進行するなど、いわば、大衆化時代の大学として、内部からの問題をはらむようになっていったということができよう。それでは、こうした大学の規模拡大に伴う質の変容は、宗教的な「建学の精神」に基づく大学組織に、具体的にどのような影響を与えたのであろうか。以下、明治学院大学と四国学院大学という、ふたつのキリスト教系大学の事例から考えてみたい。

## 2. 「建学の精神」の危機—キリスト者条項の問題から—

大学の「大衆化」に伴う経営規模の拡大は、各大学の建学の精神や、その背後にある宗教への信仰、または親近感を持たない学生の増加をもたらしたが、それだけが、とくにキリスト教系大学において言われる「世俗化」の主な原因とはいえない。経営の規模拡大は、学生のみならず、非信仰者の教職員が学内に増加することを意味する。学生と違い、教職員は大学のカリキュラムや運営の担い手であることから、その中で非信者の増加は、宗教的な建学の精神に従って運営されている大学の教育方針自体に大きな影響を及ぼすものといえる。この問題は、他の宗教系大学、ことに神道系のように明確な「信者」概念を持たない大学ではあまり問題とされることはない。しかし、キリスト教系大学の場合、教育の共同体としての教職員組織が、同時に、教団の信仰共同体を兼ねるかたちで組織が運営され、「建学の精神」を体現した教育を支えてきたのである。しかし、非信者の教

職員の増加は、そうした宗教共同体としての教職員組織の質の変容をもたらすものであった。このような流れの中で浮かび上がってきたのが、大学の役職者をキリスト者に限る、いわゆるキリスト者条項（クリスチャンコード）の問題である。『キリスト教学校教育』（2003年3月号2面）に掲載された、キリスト教学校教育同盟が加盟校に対して実施したクリスチャン・コードに関するアンケート調査の結果によると、アンケート回答時点でクリスチャンコードを有する学校は、101法人中77法人（83%）に及び、多くの法人が理事長、院長をキリスト者と定めているうえ、理事会構成員にコードが適用されている法人は95%にのぼるとされている。しかし、一方で、理事会でのキリスト者の率は66%と下落しているという。また、初等・中等教育に比して、大学の場合、キリスト者教員の率は低下し、キリスト者教員の率が30%を越える大学は15校、それも全て短期大学か女子大学であり、学生数2000人以上の規模の大学で3割以上のキリスト者教員を有する大学は1校だけとなっている。そして、学長、副学長、学部長をクリスチャンコードから除外する事例が増えてきていると報告されている。

以上の調査事例からは、まず、キリスト教系大学においては、全体的にクリスチャンコードの維持への志向が非常に高いことが伺われる。これは、学校の「建学の精神」や教育目的とキリスト教が密接に関連するという、キリスト教系大学の性格からすれば、当然のことかも知れない。しかし、一方で理事会及び教員ともに、クリスチャンコードを解除し、非キリスト者の参加に頼

らざるを得ない面が伺われる。とくに、教員については主要な学部長、副学長はもとより、後述する明治学院のように、学長のコードを解除している例も見られるが、これは、キリスト者の人員が経営陣、教員ともに不足していることを表している。キリスト教信者が日本の中で全人口の1%の枠を超えられないでいる状況が、教職員の補充に決定的に影響を及ぼしているのである。さらに調査によると、短期大医学、女子大学など比較的小規模校ほどキリスト者の比率が高くなり、学校規模の拡大と比率とが比例していることが伺われる。さらに、「キリスト者」といっても、学校の設立母体となるミッションの関係から、具体的に「福音主義キリスト教会の信者」「プロテスタント教会の会員」さらには、特定の教派の「信仰告白をしている者」との細かい制約を設けている法人も存在しているが、それだと学校経営、教育に必要な人材を集めることが不可能になってきている状況であるという。こうした中でおこったのが、キリスト者条項の撤廃に踏み切る大学の出現である。その事例として、明治学院の事例を紹介してみたい。

明治学院は文久3年(1863) J. C. ヘボン夫妻が横浜に起したヘボン塾に起源を持ち、明治19年、(1886)、ミッション系の神学校や各学校が合併して「明治学院」を称し、翌年、東京府から私立明治学院の設置が認可された。さらに大正6年(1917)高等学部としていたが、昭和24年、新学制下で明治学院大学となった。当初は文経学部第一部(英文学科・社会学科・経済学科)と文経学部第二部(同)からスタートしたが、昭和40年(1965)、第一部・二部社会

学部と文学部フランス文学科を設置。翌41年に法学部法律学科及び法学部第二部法律学科を設置。さらに昭和60年以降には事業拡大路線をとり、61年には国際学部国際学科、平成2年(1990)に文学部芸術学科、心理学科、法学部政治学科を設置。そして同12年には法学部に消費情報環境法学科を新設して五学部体制をとるなど、経営の拡大を果たしてきた。このため、昭和28年には137名であった専任教員が、平成20年には286名にまでふくれあがっている。そうしたなかで、昭和50年代より、学内において学長職の非クリスチャン化の要望が教員の間で浮かびあがってきた。その背景には、全教員のうち五分の四を非クリスチャンが占めるのに対し、学長選挙における被選挙者は、五分の一しか存在しないクリスチャン教員にしかない、という教員組織の変容があったという。その結果、学長職のクリスチャンコードが撤廃された上、平成8年には非クリスチャンの学長が、チャペルでキリスト教主義教育の推進に努力するとの宣誓のもと、就任している。

一方、こうした状況の中で、明治学院においては、キリスト教主義を維持していくため、①五名の新任人事のうち、少なくとも一名を極力キリスト者から採用する(五・一コード)、②職員、附属中高でも五・一コードを守る、③大学内にキリスト者副学長を置き、キリスト教主義教育推進委員会を主催する、④大高中におけるキリスト教教育科目の充実、⑤チャペルアワー等、入学式、卒業式の礼拝形式の維持、⑥学長就任式での誓約、⑦新任勤務員の〈建学精神〉研修⑧学院牧師、学院教会の設置、法人宗教課設置による全学院的宗教活動の実施、⑨キ

リスト教研究所の活発化、⑩キリスト教主義に基づき西暦を使用し、「日の丸」「君が代」を実施しない⑪学部（会議）の開会の際に祈祷のないところでの聖句・黙祷の実践、が進められた[中山 平成17年 38・39及び中山 平成8年 22-31]<sup>(4)</sup>。

以上のように、明治学院の場合、経営規模の拡大が非キリスト教員教員の増加をもたらし、学長のキリスト者条項撤廃にまで進んだものといえるが、同様の事例として、四国学院が挙げられる。

四国学院大学は、昭和24年（1949）に米国南長老教会L.W.モア宣教師を学園長として設立された四国基督教学園を母体として、昭和34年に基督教科、英語科から成る四国学院短期大学として発足し、さらに同37年には四年制の四国学院大学を設立した。当初は文学部（英文学科、基督教学科）のみであったものの、同41年に社会福祉学科を、翌年には基督教学科を改組して人文学科を設置、さらに同48年に教育学科、同57年に社会学科を設置した。さらに平成4年にこれまでの単科大学を文学部（英文学科、人文学科、教育学科）および社会学部（社会福祉学科、応用社会学科）の二学部で改組し、総合大学への移行を開始している。

四国学院の場合、母体となる米国南部長老派の宣教師によって創設されたことから、平成2年（1990）まで学院の定款によって、有神的世界観に立ち、無神論的観念、人本主義的観念、迷信的観念の排除が教育目標に掲げられ、理事長はウエストミンスター小教理問答を受け入れた者、監事、評議員、教員は福音主義で受洗したキリスト者で、両者とも、神道儀式、祖先崇拜を含

む一切の偶像崇拜から完全に分離した人物が求められ<sup>(5)</sup>、1980年前半には教員全員がクリスチャンであったという。

しかし、四国学院に於いても、昭和63年に大学・短大将来構想検討委員会によって、キリスト者条項が教員採用と教育充実を妨げるものされたうえで、大学の発展のために一般から優れた人材を求める必要が提言されている。その結果、平成4年の社会学部設立による学院の拡大の前提として、平成2年にはキリスト者条項は廃止される一方、その後進行が予測される、急速な世俗化に対抗するため、新たに建学憲章を制定し、さらに学院のキリスト教教育を担うキリスト教教育研究所が設立された。しかし、キリスト者条項の撤廃後、学院の世俗化が急速に進み、キリスト教員の比率は以後10年で56%、職員は10%に落ち込んでいるという。また、学生の中におけるクリスチャン比率も、日本のキリスト教人口と同じく1%程度、学生数も一学年の定員585名（学部、短大、大学院合わせて）、全学で多い時に約2500名在学していたが現在は約2000名で、一部の学部学科で定員割れをおこしているという。[山崎 平成17年 228-231]

以上、明治学院と四国学院の事例についてみてきた。これらの大学は、戦後に大学となり、日本における高等教育の伸長にあわせて学部、学科を増設し、大学として発展を図ろうとした。それは単に経営規模の問題と言うのみならず、競争的環境の中で、常に社会のニーズに合致した教育サービスを提供することによって財務状況を好転させなければならない私学としての宿命的なものともいえよう。競争に打ち勝ち、大学

が生き残っていくためには、規模の拡充は野心的な大学にとって必須の選択肢であったのである。しかし、明治学院や四国学院の場合、クリスチャン条項—それも、単にクリスチャンというだけではなく、さらに教派的な制約を伴った—に準拠している限り、大学の規模拡充に見合った教職員の補充を果たすことが出来ないと考えられるようになったのである。そのため、キリスト者条項は、規模拡充を目指す大学の戦略上の障害として撤廃されたが、それはクリスチャン教員が案じていた通り、非キリスト者の教職員の増大に伴う「世俗化」に直結するものとなったのである。これに対して明治学院や四国学院では、教学研究機関や宗教教育の充実を図ったが、その有効性はまだ限定的なものに留まっているといえよう [森 平成20年]。つまり、キリスト者条項の撤廃と、それによる大学「世俗化」の危機とは、単に宗教上の問題には留まらず、私学としての経営戦略や、その根幹となる財務の問題とも、密接な関連を有していることがうかがえるのである。

一般に、私立大学は帰属収入の根幹を学生納付金、(授業料その他)に頼っている。その平均は55パーセント、なかには70パーセントの例も存在しているとされている [寺崎 平成18年 323]。なかでも宗教系私立大学において設立に関わった宗教教団の存在は、財政支援、入学者の問題ともに極めて重要なバックボーンとなってきた。たとえば、大正・昭和期におけるキリスト教系大学は、海外宣教団からの多額の補助金を受け入れることにより、質の高い、少人数教育を実現してきた。その遺産は、例えば立教大学の英語教育のように、現在の

大学ブランドに直結している例も存在している。しかし、キリスト教系の場合、この半世紀の間にミッションなどからの補助金が減退する一方、大学の大衆化に伴う学部増加や学生数増加により、学納金収入に財務の重心が移転し、その結果、「ノン・クリスチャン学生の学納金で支えられ、ノン・クリスチャンの教員の献身的努力でキリスト教大学は支えられているという現実。」 [小川 平成17年 70・71]が一般化している。同様のことは、他の宗教系大学にも指摘することができ、例えば大正大学の場合、平成21年度の全予算106億余円のうち、設立四宗教教団(真言宗豊山派、智山派、天台宗、浄土宗)からの経常費が1億6千万円、90周年記念事業費が4千万円となっている<sup>(6)</sup>。約2億円というのは極めて重い、大口の寄付と言うことができる。しかし、年間予算全体の中で、大学の設立教団側からの費用は、全体の1.9%をカバーしているにすぎない、と捉えることも可能なのである。もちろん、宗教教団の存在は、単年度の経常費ではかることのできるものではなく、その宗派から子弟の入学や、大学の記念事業等への協力など、その効果は長期的かつ、多面的なものである。さらにいえば、小規模校ほど設立母体である宗教法人などの寄付金に財務状況を依存している傾向があり、大学が募集停止になった場合に、宗教教団が多額の寄付金を提供し、退職職金などの支払い支援を行われた事例も存在している<sup>(7)</sup>。しかし、このことは、裏を返せば経営規模の拡大と設立母体の宗教教団の影響力減退が比例するという、ひとつの証左といえよう。

井上順孝氏は、宗教系学校では経営や受

験ランキングがあがると宗教色を薄めたり、宗教系であることを隠す傾向が観察され、全般的に見て、戦後は昭和30年（1955）までは宗教教育に熱心な事例も少なくなかったが、以後はそれほど比重が置かれなくなる傾向があることを指摘している[井上 平成9年 18]。このことは、昭和30年代以降の高度経済成長期の財務状況が、大学の宗教教育に与えた少なからぬインパクトを示唆しているように思われる。つまり、宗教系大学における設立教団の影響力と、その信仰に基づく「建学の精神」は、戦後における高等教育の大衆化を背景とした大学の規模拡大の流れのなかで、次第に埋没しつつあったというのが、平成初めころの状況であったといえよう。それでは、なぜ近年、ふたたび「建学の精神」がクローズアップされるようになったのだろうか？

### 3. 大学教育改革と「建学の精神」の「再登場」

冒頭に記したように、現在、各大学がもつ「建学の精神」が再び脚光を浴びつつある。こうした動向には、日本の大学が置かれた環境の変化と、それに適応しようとする教育改革の流れが関連しているといえよう。日本における4年制大学進学率は、昭和44年には15.4%であったが、平成元年には24.7%、同11年には38.2%、さらに平成20年には49.1%に伸長し、21年には50.2%に達し、18歳人口（121万人）の半数を超えるようになった[文部科学省 平成21年]。そうした状況の中で、大学は、平成3年の「大学設置基準の大綱化（＝規制緩和）」以降、既成の概念にとらわれな

い大学や学部が相次いで新設・昇格され、少子化のなかでの生き残りをかけた競争が開始された。また、同時に大学審議会答申「大学教育の改善について」（平成3年2月）は、「各大学が自由で多様な発展を遂げ得るよう大学設置基準を大綱化するとともに、自らの責任において教育研究の普段の改善を図ることを促すための自己点検・評価のシステムを導入する必要がある〔大学審議会、平成3年〕とし、大学評価・学位授与機構による外部評価が、平成13年度から試行的に実施され、平成15年度からは全ての国立大学を対象に行われ、本格的な外部評価の時代が到来した。さらに大学審議会による「21世紀の大学像答申（平成10年）」の「各大学は、個々の教員の教育内容・方法の改善のため、全学的あるいは学部・学科全体で、それぞれの大学等の理念・目標や教育内容・方法についての組織的な研究・研修（ファカルティ・ディベロップメント）の実施に努めるものとする旨を大学設置基準において明確にすることが必要である」との提言に基づき、平成11年、大学設置基準にFD実施の努力義務が盛り込まれた<sup>(8)</sup>。これによって大学においてFDが焦眉の急とされるようになっていったのである。

以上の状況の中で、とくに宗教系大学にとって重要であったのは、競争的環境の中で輝かせるべき「個性」として、「建学の精神」が再認識されたということである。とくに、その契機としての自己点検・評価が果たした影響は大きなものであったと考えられる。例えば、関東学院の小川圭治氏は、次のように述べている。

(関東学院に移ってから) 関東学院はもう一步先へ進んでおり、自己点検評価委員会の年次報告書を提出しました。そうしましたら、その前年にある仏教系大学も提出しました。すると、その年次報告書の第一項に対して、建学の精神とか創立の志が問われなければならないのに、あなたの大学は仏教の素晴らしい伝統に立っているはずなのに、報告書にそれが少しも見られないというコメントがついているのです。これは大学基準協会から出ております年次報告書に印刷されておりますので、(中略) 関東学院はそれを見ておりますので、その委員会が提出しました答申書には、建学の精神とかキリスト教という言葉が出ておりました。この報告書に対して基準協会から返ってきたコメントの中に、キリスト教の伝統に立って、建学の精神や校訓を重んじていらっしゃるのは高く評価するが、それがカリキュラムなどにはあまり十分出てこないのは、いかがなものでしょうかと書かれてありました。私共キリストチャン・スタッフは、大変喜んだのですが、ノン・クリスチャンの先生方でも、この問題を積極的に取り上げようとしている方もあります。ともかく大学基準協会などで、キリスト教の建学の精神をしっかりとやいなさいということが、コメントに出てくるようなことは、今まで余りなかったことではないかと思うのです。ですからそういう意味で、今は建学の精神とか、キリスト教信仰をしっかりと考え直すよい時期ではないかと思うのです。

[小川 平成17年 66—67]

ここでは、自己点検・評価による評価が

クリスチャン教員に力を与えたということもさりながら、むしろ、「ノン・クリスチャン」の教員が、積極的にキリスト教主義に基づく「建学の精神」を自己点検・評価報告書に盛り込んでいったことが注目される。この際、仏教系大学としての特色が盛り込まれていないとされた、他大学の評価結果を参考していることから、あるいは自己点検・評価をクリアするための戦略という側面もあったかもしれない。しかし、それ以上に、自身の大学の教育における個性を問われたとき、非クリスチャン教員は、あらためて「建学の精神」に向き合い、自校の価値としてそれを学外に問う必要に迫られたのである。さらに加えて言えば、大学基準協会からの「建学の精神」のカリキュラムへの反映が不十分であるという評価結果は、以後、キリスト教色を盛り込んだカリキュラム編成を学内に迫るものともなるのである[小川 平成17年 68・69]<sup>(9)</sup>。

大学が危機の時代を迎えた時代、自らの教育体制を問い直し、危機の克服をはかろうとするために導入されたのが自己点検・評価である。そのなかで、大学の生き残りをかけるために柱となるものを問いかけた時、そこで出てくるのが、「建学の精神」であったというわけである。四国学院大学の土井省吾氏は、「キリスト教主義大学で「建学の精神」が問題にされるのは、なんらかの点で当該大学が「危ない」と感じられる時である。」とし、「大学経営(財務)の危機と人的資源の危機が、「建学の精神」を今問題にして行く現実的な基礎であると思われる。」[土井 平成17年 142—145]と述べている。これに従って言うならば、クリスチャン教員が認識する「人的資源の

危機」—非クリスチャン教員の増加による学内の世俗化—とは別に、「大学経営」の危機が非クリスチャン教員に共有されたときに、それまで埋没していた「建学の精神」と、それに基づく教育が、改めて再認識されていったと言えるのではないだろうか。他大学との差異化を図るものとして。そして、大学基準協会や文部科学省が望む大学の「個性」を示すものとして。

小川氏は、中教審や文部科学省による「個性の輝く教育」の強調について、「画一化とは正反対の多様性の中で、自由選択を大幅に認める教育の在り方に転換」してきたことを示すものであり、キリスト教学校・大学としては、「建学の精神としてのキリスト教を、もう一度振り返って考え直してみるチャンスを与えられたのだと思います。」と、前向きにとらえている[小川 平成17年 66・67]。このことは、クリスチャン教員の問題のみならず、非信者の教員も含んだ、大学全体としていえることであろう。ともあれ、キリスト教系大学にとって、近年の大学の危機観のもとにはじめられた自己点検・評価と、それに続く大学教育改革の流れが、「建学の精神」に対する再認識を促したと考えてよからう。

同様の事例は神道系の國學院大學にも見られる。國學院大學では、平成9年から、自己点検・評価に本格的に着手するとともに、國學院大學の建学の精神・理念のより一層の闡明・明確化を目的として、本学の研究教育上における「個性・独自性と普遍性」を将来にわたって強固なものとするための構想「國學院大學21世紀研究教育計画」を、平成14年に策定している。ここでは、神道精神を「主体性を持った寛容さ

と謙虚さ」と改めて位置づけしたうえで、神道を基層とする日本文化を国際的レベルで研究・発信し、日本が「国際的競争力（主体性）」を保持しつつ国際社会での「協調・共生（寛容性と謙虚さ）の体制」を創出・構築するために必要な文化的学問的貢献をなすうる世界最高水準の「日本文化の総合的研究と発信のための世界的研究教育センター」としての大学の形成・構築が目指されている。そのうえで、その具体化のための基本方針として、研究教育の場の整備を目的とした、渋谷キャンパスの再開発と文学部、法学部、経済学部および神道文化学部の渋谷再集中や、国際・地域社会とのネットワーク形成、社会の進展と高等教育政策ないしは制度の変更に対応するための的確な措置および教育課程の柔軟な運用を定めている。

國學院の場合、改めて建学の精神としての神道を中心概念として再規定したうえで、そのもとに、21世紀の大学間競争の中で、個性的な大学として生き延びるための研究方針を策定し、さらに、そのための準備としてキャンパス再開発を行ったところに特色があるというよう。

以上の例に見るように、宗教系大学の「建学の精神」は、二十世紀末及び二十一世紀初頭の、大学の危機意識のなかで、再び脚光を浴びはじめたのである。

## おわりに

以上、宗教系大学における「建学の精神」をめぐる状況を概観してきた。宗教系大学は、日本の高等教育を支える私立大学の重要な一翼として、近代日本を支える「高等教育的人材」を世に輩出し、高等教育拡大

の下支えをしてきた。さらに個性的な研究によって、日本の学問に大きな貢献を果たしてきた。そうした宗教系大学の個性は、各大学の建学の精神と、それに基づく教育によって支えられてきたと言える。しかし、本稿で触れたように、それは、必ずしも一貫して、等質的な教育を提供してきたわけではなかった。とくに、建学の理念に基づく教育は、しばしば宗教教育という形で表れるが、それに対する困難は、戦前と戦後で大きな相違がみられる。

戦前に於いては、国によって公教育の中での宗教教育が禁止されていた。これは、高等教育システム整備の過程で、官立大学の補助として私学整備が行われる過程で、徴兵や教員免許に関する特典と、それによる学生募集による存続のため、私学が専門学校、大学化していく課程、つまり、近代教育のなかで「私」がより公共性を認められ、国家の高等教育システムの中に組み込まれることによって発生した。このことはとくに、政府の警戒感を呼び起こしたキリスト教系学校に顕著にみられた。さらにキリスト教系学校の場合、昭和十年代の日本社会が超国家主義、戦時体制下に入る過程に於いて更に苦難を経験している。但し、大学教育の中で宗教教育が困難であったことは、神道系、仏教系にとっても同様であった。それらの大学に於いて、宗教者としての教育は、正課とは別の専門課程で行われたのである。その意味において、戦前の宗教系大学における「建学の精神」と、それに基づく教育は、主に国、社会との摩擦のなかにその困難があったと言えよう。

反面、大東亜戦争敗戦後から現代にいたっては、むしろ大学内部の問題として起

こってくる。即ち、戦後の教育改革により多くの宗教系私立大学が誕生し、さらに新憲法のもとでの信教の自由から、私学における宗教教育は自由化された。反面、高度経済成長とともに歩調を合わせた大学大衆化による進学率増加のなかで、各大学は新学部増設、定員増加などの対策をとり、多くの大学で総合大学化が進められた。このことは大学の雰囲気、担い手、入学者に顕著な変化をもたらした。ことに信仰者としてのメンバーシップが顕著な、キリスト教系大学に於いては、神学部の解散や、学内クリスチャンコードの廃止、礼拝の自由化による宗教教育の後退など「世俗化」現象を引き起こした。高度経済成長期の宗教系大学に於いては、学生確保のための規模拡大の背後に「建学の精神」はかすんでいたのである。

そうした状況に変化をもたらしたのは、1990年代以降の大学改革の動きだった。少子化と進学率の上昇によるユニバーサル化は、大学により個性ある教育研究を要求し、それが学生確保を約束する一步であると考えられてきた。ことに重要であったのは、自己点検・評価であった。こうした動きの中で、各大学は危機の中で、再び「建学の精神」を見直していくようになったのである。

それでは、各大学はそうした「建学の精神」をどのように教育上に生かしているのであろうか。例えば先に挙げた関東学院の場合、かつてほとんど途絶えかけていたキリスト教活動のうち、各学部一名の宗教主事が置かれ、礼拝堂が建設され、キリスト教学の必修化またはキリスト教関連科目が設置されるなど、宗教教育が復活してきて

いる。また、各大学に於いても宗教教育は続けられているが、但し、先出の森の指摘によれば、必ずしもそれが信者獲得には反映されず、ルーティンとして終始し、効果を上げていないとの指摘もある。宗教教育については、大学生がそれを基本的に関心を示していないとの井上氏の指摘もあり、今後一層の工夫が望まれよう。但し、それも含めた宗教的な雰囲気、大学の広報上の大きなポイントとなっていることは、特にキリスト教系学校に於いては云う事が出来よう。

むしろ、宗教的なメッセージは、文部科学省などが公募する「競争的資金」獲得のなかで用いられることがみられる。たとえば、國學院大學が平成14年に採択されたCOEプログラム「神道と日本文化の国学的研究発信の拠点形成」や、平成19年度文部科学省オープンリサーチセンター整備事業「モノと心に学ぶ伝統の知恵と実践」は、神道文化を前面に示したものであり、また、佛教大学が平成20年度文部科学省「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム（学生支援GP）」に採択された、ソーシャル・ネットワーキング・サービス（SNS）縁（えにし）は、仏教的な建学の精神を、いわば学生支援の理念に押し出したものであった。このよう中で、教育及び学修支援などの競争的資金を用いた研究、教育事業の中で、建学の理念が反映された事業は今後増える可能性があるだろう。

さらに、正面切った宗教教育のほかに、自校史教育という媒体が考えられる。現在、多くの大学が自らの大学名を冠した自校史教育を行っているが、そのなかで「建学の精神」の背景となる宗教の問題が触れ

られている。さらに、関西学院のように、キリスト教主義精神をボランティアと読み替え、そのカリキュラムを充実させている事例もみられる。このように、今後、宗教的メッセージを、いわば一段世俗に落とした上で提供するカリキュラムの開発は、更に進められていくと思われる。また、各学部の専門課程の中でいかにそれがなされるかも、今後の課題となってこよう。そして、なによりも重要なのは、やはり、人の問題である。キリスト教系学校の事例にみるように、純粋な信仰者で教職員を固めることは非常に困難になってきている。それだけに、各大学とも「建学の精神」を良く知り、それに賛同する教員の育成が必須となるが、これは同時にFDとも重なる問題なのでもある。

総じていうならば、「建学の精神」の問題は、今後、共通教育、自校史教育、FDの問題として考えていかなければならないといえよう。シフトしたうえで行っていく必要も考えられるが、それについては別稿を期したい。

## 参考文献

- 天野郁夫『大学の誕生. 上 帝国大学の時代』中公新書、平成21年
- 有本章「高等教育研究30年—高等教育研究の制度化の実現—」(『広島大学高等教育研究開発センター 大学論集』36集、平成18年)
- 飯田照明「天理教」前掲『宗教教育の理論と実際』(日本宗教学会「宗教と教育に関する委員会」編、『宗教教育の理論と実際』、昭和60年、鈴木出版)
- 小川圭治「キリスト教大学の現況と将来への展望」(四国学院キリスト教教育研究所『大学とキリスト教教育』新教出版社、平成17年)
- キリスト教学校教育同盟『キリスト教学校教育』平成15年(2003)3月号2面)
- 基督教教育同盟会『日本におけるキリスト教学校教育の展望と課題』昭和35年
- 久保田圭伍「大正以降(現在まで)」(前掲『宗教教育の理論と実際』)
- 國學院大學日本文化研究所編、井上順孝責任編集『宗教と教育 日本の宗教教育の歴史と現状』弘文堂、平成9年
- 国際宗教研究所編、井上順孝責任編集『教育のなかの宗教』平成10年、新書館
- 鈴木康之「近代日本における宗教教育の歩み」(前掲『宗教教育の理論と実際』所収)
- 大学審議会答申「大学教育の改善について」平成3年
- 大学審議会答申「21世紀の大学像」平成10年
- 中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像(答申)」平成17年
- 寺崎昌男『大学は歴史の思想で変わる—FD・評価・私学』東信堂、平成18年
- 土居省吾「建学の精神—「風」そして「足場」」(前掲『大学とキリスト教教育』所収)
- 中山弘正『学院の鐘はひびきて ある戦後史』ヨルダン社、平成8年
- 中山弘正「最近の明治学院におけるキリスト教主義」(前掲『大学とキリスト教教育』所収)
- 藤田大誠「明治後期の皇典研究所・國學院の研究教育と出版活動」『國學院大學 校史・学術資産研究』第1号、國學院大學研究開発推進機構校史・学術資産研究センター、平成21年
- 松本昌子「関東学院の闘い方」(『キリスト教学校教育』平成18年1月号)
- 森千草「大学の建学の理念に基づく教育の実践—明治学院大学におけるキリスト教主義教育の歴史と課題—」(桜美林大学大学院国際学研究所 研究成果報告要旨 平成20年) [http://www.obirin.ac.jp/pdf/gs\\_master2007/20641739.pdf#search='森千草 明治学院'](http://www.obirin.ac.jp/pdf/gs_master2007/20641739.pdf#search='森千草 明治学院')
- 文部科学省「平成21年度学校基本調査速報」
- [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/21/08/1282655.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/08/1282655.htm)
- 山崎和明「地方のキリスト教(主義)大学の場合—愚かさとの戦い」(前掲『大学とキリスト教教育』所収)

## 註

- (1) これらの規制は具体的には、キリスト教の伸長に対する政府の警戒感の表れが反映された結果といえるが、それは同時に、キリスト教主義教育を行うミッション系私学の成功を意味するものでもあるといえる。宗教系大学、ことにキリスト教系の学校は、世俗教育機関としての成功を果たせば果たすほど、その宗教教育が国など外部の圧力・警戒感を呼び起こし、宗教教育上の規制を呼び込むという状況にあったといえよう。
- (2) 但し、神道系大学2校のうち、神宮皇學館大学は占領軍による神道指令のため廃学となった。同大学が再興されるのは昭和37年になってからである。
- (3) 以上の学生数及び大学数については、有本章「高等教育研究30年—高等教育研究の制度化の実現—」(『広島大学高等教育研究開発センター 大学論集』36集、平成18年) 所収のデータを引用させて頂いた。
- (4) しかし、現状においては「五・一コード」自体が現場では難しく、現状ではクリスチャンスタッフは十分の一位であるとのことである。[中山 平成17年 52]

- (5) これは、他宗教はもちろん、キリスト教においてもカトリックや無教会派を排する、福音派的信仰に限定されたコードであったといえる。
- (6) 以上については、大正大学ホームページに公開されている平成21年度の「予算概要説明書」を引用させて頂いた。
- (7) カトリック系の聖トマス大学（旧、英知大学）は平成21年6月に翌年以降の募集停止を決定した。これに対してカトリック中央協議会は、教職員の退職金支払に充当するため、6億円の資金援助を行ったという。（「大学淘汰の時代、加速化 5 私大が募集停止、廃校へ2009年12月28日」2009年12月28日asahi.com）
- (8) 「(教育内容等の改善のための組織的な研修) 第二十五条の三：大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究の実施に努めなければならない。」と定められている。
- (9) 関東学院の学院長、松本昌子氏も、大学基準協会による自己点検をきっかけに、心ある教職員の間には建学の精神を考える気運が芽生えたと語っている [松本 平成18年]



# 大学の理念と「3つのポリシー」

—学外への「発信」という視点から—

小濱 歩

## 【要 旨】

中教審が明確化を求める、ディプロマ・カリキュラム・アドミッションの3つのポリシーについては、既に教育目標分類学に基づく策定法が提案されており、ポリシー策定がFD活動に直結することも指摘されている。これに対して本稿は教育方針を学外へ発信する媒体としてのポリシーの意義に着目し、その視点から策定上の課題を論じた。まず大学全体の教育方針を示す全学のポリシーの重要性と、そこにおいて建学の精神の理念的要素をどう扱うかが問題となることを指摘し、次いで事例分析を通して、特に伝統的理念や宗教的価値観を拠り所とする大学では、掲げる価値を広く社会に訴え得る普遍的言語に再解釈する試みが肝要となることを明らかにした。

## 【キーワード】

ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシー、建学の精神、宗教系大学

## はじめに

平成20年の中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」は、大学が「社会からの信頼に応え、国際通用性を備えた学士課程教育」の構築を実現するため、「明確な「三つの方針」に貫かれた教学経営を行うことが肝要」であり、これらの方針を明示し、「それらを統合的に運用し、共通理解の下に教職員が日常の実践に携わること、さらに計画・実践・評価・改善（PDCA）のサイクルを確立することが重要である」と述べている<sup>(1)</sup>。

この「三つの方針」（3つのポリシー）とは、アドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーのことである。まず、アドミッション・ポリシーは、平成11年中教審答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」

において、「大学は、受験生に求める能力、適性等についての考え方をまとめた入学者受入方針（アドミッション・ポリシー）を明確に持ち、これを対外的に明示するとともに、実際の選抜方法や出題内容等に反映させることが重要である」として確立が求められた<sup>(2)</sup>。この方針は平成17年中教審答申「我が国の高等教育の将来像」でも確認され<sup>(3)</sup>、同時に「教育の実施や卒業認定・学位授与に関する基本的な方針（カリキュラム・ポリシーやディプロマ・ポリシー）についても、各高等教育機関が（必要に応じて分野ごとに）明確にすることで、教育課程の改善やいわゆる「出口管理」の強化を図っていくことが求められる」として、3ポリシー策定の必要性が示された。平成20年の答申はこれを踏まえたものである。

## 1. 大学評価と3ポリシー

ところで、平成17年答申では、「18歳人口が約120万人規模で推移する時期にあって、各大学は教育・研究組織としての経営戦略を明確化していく必要がある」として、個々の大学がそれぞれの個性・特色を一層明確化しつつ機能的分化を推し進め、学習者の様々な需要に対応するとともに、カリキュラムの策定や教育の質保証を行ってゆくことが求められている。また、それぞれの大学が重点を置く機能については、①世界的研究・教育拠点、②高度専門職業人養成、③幅広い職業人養成、④総合的教養教育、⑤特定の専門的分野(芸術、体育等)の教育・研究、⑥地域の生涯学習機会の拠点、⑦社会貢献機能(地域貢献、産学官連携、国際交流等)」の7類型が挙げられている。

このように、大学の特色化・個性化・機能別分化が進められてゆく今後においては、大学がそれぞれの理念と戦略に即して活動する上で、人材養成目的やカリキュラムの編成方針、受入を望む学生像等を、進学に際し具体的な選択肢を欲する学生に対して、ひいては社会に対して明確に説明することが一層必要となるはずである。上に掲げられた7つの機能による類型化は、大学が自らの個性化・特色化を自覚的に推し進めるための足がかりとなる。そして、こうして方向づけられた大学の教育理念・教育方針を内外に向けて明確化し、示してゆくという試みが、3ポリシーの策定であると考えられることでもできよう<sup>(4)</sup>。

同時に重要なのは、目的や方針を単に提示するだけでなく、それらを大学評価との関わりにおいて見なければならぬとい

うことである。「大学評価基準（機関別認証評価）」<sup>(5)</sup>は、「基準1・大学の目的」において、各大学が今日教育研究活動に関する「目的」を設定し、それを大学の構成員及び社会に周知することを求めるとともに、その「目的」を踏まえて評価を実施することを明記している。また「基準4・学生の受入」ではアドミッション・ポリシーが設定・周知されているか、またそれに沿って「適正な学生の受入が実施され、機能している」かが挙げられるとともに、これを検証するための取組が行われており、その結果を入学者選抜の改善に役立てているかが基本的な観点として挙げられている。更に、「基準5・教育内容及び方法」では、「教育の目的や授与される学位に照らして、授業科目が適切に配置され、教育課程が体系的に編成されており、授業科目の内容が、全体として教育課程の編成の趣旨に沿ったものになっているか」「教育の目的に応じた成績評価基準や卒業認定基準が組織として策定され、学生に周知されており、これらの基準に従って、成績評価、単位認定、卒業認定が適切に実施されているか」との項目が見られる。

これを要するに、大学は、学位授与、教育課程編成、入学者受入について明確な目標と方針を設定するとともに、直接には大学評価に際して、より広くは社会に大学の方針を説明するに際して、これらの目的・方針が適切に機能していること、目的・方針の妥当性や有効性について検証を行っていること、またその検証の結果が教育や入試体制の改善に活かされていることを、挙証できることが求められているのである。

## 2. 具体的な策定の方法論

以上のことから、3ポリシーの策定に際しては、その文言が明確かつ体系的であるとともに、目的や内容に妥当性・適切性を有し、またこれらの方針が適切かつ有効に機能していることを、根拠に基づいて説明・検証し得るように構築することが望ましいと言える。その具体的な方法について考察・実践した例は必ずしも多くはないが、有力なモデルとしては、沖裕貴氏による教育目標分類学の視点を導入した方法が挙げられよう<sup>(6)</sup>。

沖氏は、まずディプロマ・ポリシー(DP)においては「学部・学科が教育活動の成果として学生に保証する最低限の基本的な資質」「養成する人材像」を示す必要があり、カリキュラム・ポリシーでは「DP(養成する人材像)を保証する体系性と整合性が担保されたカリキュラム」を、またアドミッション・ポリシーでは「DPに沿った学生受入方針と入学者選択の方法」を示す必要があるとする。同時に「大学評価基準」からも理解できるように、これらのポリシーに関して体系性、整合性、適切性、妥当性、有効性を挙証できることが重要だと指摘する<sup>(7)</sup>。

その上で、具体的に大学の理念を学部学科のディプロマ・ポリシーに落とし込むに際して、教育目標分類学の方法を導入する。この方法は、教育目標をまず「認知的領域・情意的領域・技能表現領域」の3つの領域に分け、更にそれぞれの領域の目標について「達成目標・向上目標・体験目標」の3つの類型に分けて考えることにより(項目の立て方や数については柔軟性を持たせる

余地がある)、教育目標について個々の観点ごとに設定された具体的なレベルでの記述を可能にしようというものである。

こうして設定された観点別教育目標に基づいてディプロマ・ポリシーは記述される。その上で、それらの目標とカリキュラム内における個々の授業の達成目標とが結びついて「DP(養成する人材像)を保証する体系性と整合性が担保されたカリキュラム」が編成されていることを示すのがカリキュラム・ポリシーということになる。沖氏は更に、この「体系性・整合性」を検証し、必要に応じてカリキュラムを改善してゆくためのツールとして、ディプロマ・ポリシーに示された目標と、各授業の到達目標との整合性を示す対応表「カリキュラム・マップ」や、カリキュラムの体系性を図示する「カリキュラム・ツリー」を紹介している<sup>(8)</sup>。

加えて、アドミッション・ポリシーについても、高等学校の学習指導要領が教育目標分類学の視点を取り入れていることを踏まえつつ、受入方針や入試制度の審査基準を観点別に記述することで明確化が図れると指摘している<sup>(9)</sup>。

以上、沖氏の示した観点別教育目標に基づく策定方法について略述したが、この方法論の優れている点としては以下のことが挙げられよう。第一に、それだけでは抽象的かつ漠然とした内容になりがちな「教育目標」について、観点別に分類することを通して、いかなる点で、何が目指されるべきであるのかを明確に規定し得ること。第二に、具体的なレベルでの達成目標が設定されることによって、その達成方法と評価方法についても明確な形で設定しやすくな

るということ。目標の提示だけでなく、その達成に向けてのカリキュラム編成、及びその有効性・適切性の挙証が求められている認証評価に対応する上で、このことは大きな利点であろう。第三に、アドミッション・ポリシーについては受入基準や入試制度の妥当性についてより明確な説明が可能になるということ。そして第四に、教育目標の具体化・明確化作業や、カリキュラム・マップを用いたカリキュラムの点検・改善作業に見られるように、教育現場において、到達目標・カリキュラム編成・授業方法・成績評価・入試制度等の妥当性と適切性を検証するとともに、その結果を教育体制の整備・改善へとフィードバックしてゆくサイクルを不断に継続することによって、PDCAサイクルに基づいたFD活動の活性化が見込まれる点が挙げられよう。

このような策定の方法論は、特に、学部学科相互の独立性が比較的強く、それぞれが明確なディシプリンを有している大学で、各々の学部学科がその内部において3ポリシーを策定・活用しようとする際には非常に有効だと考えられる。ただ、例えば教育体制やカリキュラム編成に全学共通的・学部横断的な要素を多く持たせることによって学生の様々な関心・志向に応え、複数の専攻を取るなど多様な学修の在り方を可能にしようとするような大学においては、やや異なる対応が必要となる可能性はあろう。

また、現在3ポリシーを学外に公表している大学の中には、学部学科の3ポリシーとは別に、全学レベルでの3ポリシーを提示するケースが少なからず見られるが、特に伝統的な教育理念や宗教的な理念など、

特色のあるミッションを有する大学は、それを反映した全学のポリシーを明確にした上で、これに基づきつつ各学部学科の教育方針を展開してゆく方式を採る場合が少なくないと考えられる。この場合全学のポリシーは、学部学科が分野の違いを超えて共有する大学全体の「理念」「精神」に重点を置きつつ、文言においては、それをより明確かつ具体的なレベルで示してゆく工夫が問われることになろう。観点別教育目標の記述を通した策定方法はこの場合にも一定の参考にはなるが、具体的な学部学科のディシプリンや教育方針に踏み込まず、むしろそれらが共有し前提とするところの全体的な目標・方針を示そうとする全学のポリシーの策定に際しては、十分な効果が発揮できるかどうか、やや留保がつくところではなかろうか。

### 3. 3ポリシーの対内的意義と対外的意義

前節で紹介した方法論は、どちらかと言えば、大学が自らの目的と教育方法を自覚化し、見直してゆくためのツールとして3ポリシーを位置づける傾向が強いように思われる。しかし、他方では、大学が外部に向けて、自らの目的や教育方法、そしてその背後にある理念を判りやすく訴えてゆくツールとしての側面も3ポリシーにはあると言えよう。

例えば「大学評価基準」における「大学の目的」「学生の受入」「教育内容及び方法」のそれぞれにおいて、目的・入学者受入方針・成績評価基準の明確化と「公表・周知」が求められており、また「大学設置基準」においても「大学は、学部、学科又は課程ごとに、人材の養成に関する目的その他の

教育研究上の目的を学則等に定め、公表するものとする」と定められていること<sup>(10)</sup>、そしてこうした大学の方針の明確化が「社会からの信頼に応え、国際通用性を備えた学士課程教育」を構築する教学経営の一環として——即ち社会と大学の研究教育活動との健全で有益な結びつきを求めるという視点からなされていることを考えるとき、3ポリシーは、ただ学内の教育改善活動の活性化のみならず、学外に向けて大学の特色・個性・理念・方針を明確に説明し、社会に対してその存在意義と貢献の在り方を訴える役割をも担うことが判る。従来、それは大学の「憲章」や「建学の精神」によって担われてきたが、3ポリシーはその内容を、より具体的で判りやすいものとして人々に訴える新たな媒体としての性格をも有すると言えよう。諸大学がインターネット上に公式ウェブサイトを開設し、そこで大学の紹介を行うことが常識化している今日においてはなおさらのことである。

要するに3ポリシーには二つの側面がある。大学の教育体制の改善の指針となり、FD活動を活性化するツールとして働く、対内的意義を担う側面と、学外に大学の理念と方針を具体的に提示し、社会との望ましい結びつきを実現するための発信媒体としての対外的意義を担う側面である。無論、両者は、3ポリシーを通して大学が自らの理念と方針を自覚的に捉え直すという根本的な営みの上に初めて成り立つものである点において、別々に切り離して捉えるべき性格のものではない。しかし、今後諸大学が3ポリシーの策定を進めてゆくに連れ、ポリシーをいかに学外に「発信」してゆくか、そのためにどのようなことが求められ

るかということは、当然課題として浮かび上がってくるはずであろう。対内的意義・対外的意義と分けて捉えたのは、このポリシーの「発信」的性格について改めて注意を向けてゆくための便宜的措置であることをお断りしておきたい。

#### 4. 3ポリシー「発信」に必要とされる要素

それでは、3ポリシーの対外的意義、即ち発信媒体としての側面を改めて考えるとき、そこにおいてどのようなことが求められるであろうか。また、それは対内的な意義において求められることに、何を付け加えるのであろうか。

まずは3ポリシーの構成要素と、3ポリシー相互の連関について考える必要がある。沖氏が指摘しているように、ディプロマ・ポリシーは大学が4年間の学士課程教育を通じて学生に保証する最低限の資質・人材養成の目的を示すものである。「大学評価基準」は「大学の目的」において「大学の目的とは、大学の使命、教育研究活動を実施する上での基本方針、及び、養成しようとする人材像を含めた、達成しようとしている基本的な成果等を言います」と述べ、「各大学は、それぞれが持つ設立の理念、歴史、環境条件等を踏まえた上で、その大学の機関としての目的を明確に定めていることが必要です」としているが、この内容は、ほぼディプロマ・ポリシーに相当すると言って良からう。

次に、カリキュラム・ポリシーは、このディプロマ・ポリシーにおいて定められた目標を達成するために、体系的・整合的にカリキュラムを編成する、その方針を示す

ものである。それ故、カリキュラム・ポリシーは単に学部学科の授業の達成目標や教育課程を記すのみならず、大学の目的にそれが整合的・体系的に繋がっていることを示す点において、ディプロマ・ポリシーの確立を前提として初めて十全に策定可能なものである。この点はアドミッション・ポリシーも同様であり、上のカリキュラムを受講し学修を進めてゆくための前提として必要とされる能力・資質を示すものである以上、「DPに沿った学生受入方針と入学者選択の方法」と沖氏が表現した通り、やはりディプロマ・ポリシーの確立は必須であることになる。

このように、3ポリシーは相互に体系的・有機的に結びついている必要がある。差し当たり、ディプロマ・ポリシーを起点として、カリキュラム・ポリシーとアドミッション・ポリシーがそれを実現する階梯として設定されてゆくという関係が最も順当であろう<sup>(11)</sup>。そして、それぞれのポリシーの内容は、明確かつ具体的に達成目標・達成方法・評価基準を記述しなければならず、そのための方法論として観点別教育目標に基づく記述方式が提案されていることも述べた通りである。ここまでは、対内的と対外的とを問わず、ポリシーを策定する上で共通して求められることであろう。

即ち、ポリシーの策定に際してはその明確性・体系性・挙証性を確保しなければならないのだが、更にその前提となる要素として、理念性ということを挙げておかなければならない。

大学の目的は「大学の使命」を含むものであり、より詳しくは「それぞれが持つ設立の理念、歴史、環境条件等を踏まえ

た上で」の「大学の機関としての目的」である<sup>(12)</sup>。ここに理念や歴史といった項目が挙げられていることは重要である。各大学が、それぞれの特色・個性に基づいて研究教育活動とその質保証を行うとき、その全体に通底するのが大学の歴史等を踏まえた理念、即ち建学の精神であり、ディプロマ・ポリシーはその理念を、具体的な実践のレベルにおける方針・目標として表現するものである。3ポリシー策定の前提となり、またその軸となるのは、建学の精神や養成する人物像という、その大学のアイデンティティを形成し、研究教育活動に特色と個性を与える理念的要素に他ならない。

3ポリシーの軸として理念的要素を考えることは、大学が自らの使命と目的を自覚化することを促すという点において、大学の教育改善に対しても意義を有することは言うまでもない。しかし他方で、3ポリシーの対外的意義としての「発信」の側面を考える上でも、この理念性の要素——大学のアイデンティティとしての理念というものを、公表・周知されるべきポリシーにおいてどのように表現し、説明してゆくかということは、殊に重要な課題となろう。大学が有し、社会に向けて発するメッセージとしての建学の精神において、大学が全体として何を目指しているのか、いかなる価値を実現しようとしているのかを明示するとともに、3ポリシーがまさにその理念を実現するための具体的方針として策定されたものであることが理解されねばならない。建学の精神・人材養成の方針は、ディプロマ・ポリシーそのものと内容的に重複する必要はないが（両者はその抽象性においてレベルが異なるのであるから）、しかし後

者は前者に基づき、前者の実現を可能とする達成目標を示すものでなければならないだろう。

3ポリシーそれ自体の体系性・整合性・挙証性を確保することは、学内の教育改善の営みにおいては無論のこと、学外への「発信」においても力を発揮することは当然予想されることだが、この点は、特に学部学科のポリシーで顕著であろう。しかし、その一方で、学外からの参照に応じて大学の全体としての教育方針を明示し、説明する「顔」の役割を果たす存在としては、抽象的性格の強い「建学の精神」「人材養成の方針」を、具体的な各学部・学科のポリシーに流し込もうとする上での橋渡しとなる、全学レベルでのポリシー（特に全学のディプロマ・ポリシー）がその役割を担うことになる。

筆者は第2節において、伝統的教育理念や宗教的な理念を有する大学においては、その理念的要素をどのようにポリシーで扱うかが問題となること、かつ、そこで特に問題となるのが全学のポリシーであることを指摘したが、3ポリシーの発信的役割を考える上でも、同様に、理念的要素を全学のポリシーにどのように反映させてゆくかということが重要な問題として浮かび上がってくる。即ち全学のポリシー（特にディプロマ・ポリシー）は、「建学の精神」と学部学科の教育方針とを橋渡しし、その策定を通して大学が自らの使命と目的を自覚化するという対内的意義を有すると共に、大学の教育理念を学外に向けてより明確化・具体化しつつ「発信」という対外的意義をも担い得るものであることが望ましいと言えよう。

既に述べたように、とりわけこの手続きが必要となるのは、伝統や宗教、あるいは創立者の思想に大学の教育活動の拠り所を求める私立大学だと考えられる。そこで次節において、それらの大学で現在実際に策定・公開されている3ポリシーの事例を幾つか採り上げて検討し、それを通して、建学の理念・精神・人材養成の目的という理念的要素が3ポリシーにどのように流し込まれているか、またその際に、どのような工夫が見られ、どのような事柄が課題として浮かび上がってくるかを抽出・提示してみたい。

## 5. 事例分析（嘉悦大学・武蔵大学・東京女子大学・淑徳大学）

筆者は平成21年12月に国公立諸大学のウェブサイトを通覧し、その時点で3ポリシーを提示している大学をリストアップすると共に、それらのポリシーに各々どのような要素・傾向が見られるかを調査した。以下ではその中から、全学の3ポリシーを策定して公開しており、かつ大学独自の建学の精神・理念を3ポリシーに流し込む上で注目すべき工夫が見られるものを取り上げて分析の対象とする。非宗教系大学として嘉悦大学と武蔵大学、次いで宗教系の大学として東京女子大学と淑徳大学の四例を採り上げる<sup>(13)</sup>。無論、これらの事例は全体の一部でしかなく、策定方法についても大学が独自の方法で行っている例が多いが、紙数の都合もあり、本稿では理念的要素と「発信」的役割との関わりに集中して述べる。策定方法や構成要素に関わる詳細な分析・考察はまた別の機会に行いたい。

## (1) 嘉悦大学

嘉悦大学は経営経済系の単科大学である。3ポリシーは、構成上、ディプロマ・ポリシーを頂点に置いて他の2ポリシーを有機的に結びつける形は必ずしも取っていないが、にも拘わらず3ポリシー間にある統一が見られる。その中心をなすのは「創造的な実学」教育によって「公を支える精神」を備えた「自立自尊」の人材を育成するという建学の理念・教育目標である。3ポリシーの叙述は全て、これら建学の理念と、大学の教育活動・人材育成とが一体となっていることを確認するものとなっている。

まず、アドミッション・ポリシーでは、「1. 本学の実学教育により「自立自尊」を実現したい人」「2. 「公（おおやけ）」を支える精神をもった人」「3. 楽しく学びながら、同時に着実に地道な努力をする意欲をもった人」の三項目が立てられて解説されている。1と2が建学の理念をキーワードとしたものであることは言うまでもないが、3もまた、内容的には、語学・コンピュータ・会計等の実学的教育を徹底して行うことを確認する点において、やはり建学の理念の具体化であることが理解できる。

また、例えば1の解説では「現代社会では、他者に依存することなく、自らの道を切り拓くことのできる「自立自尊」の人材が求められています」とあり、2では、「経営学・経済学・法学・政策学・ビジネスコミュニケーション学など、社会科学を学ぶ根底にあるべき思想が、「学問を通じて社会を変革する」という「社会的情熱」であり、これは本学の校訓である「怒るな働け」に

も通ずる精神だからです」と述べられ、3では上述の目標のため「着実に地道な努力」を求めることの意味を述べている。

これを要するに、嘉悦大学のアドミッション・ポリシーは、単に大学として望ましい学生の人物像を提示するばかりでなく、大学の教育理念とその人物像とがどのように結びついているのかを述べながら、更にその大学の教育理念もまた、1においては現代社会の要請を背景とすること、2においては社会科学という学問の「学問を通じて社会を変革する」思想と結びつくこと、3においては「グローバル化する社会で生きるために、世界のどこでも対応できる高いスキル」の獲得を目指すものであること、を提示しているものである。即ち、世界情勢や現代社会の要求を背景として、学生に求められること・必要とされることは何かを記し、大学の役割を、その求められる能力の育成にあると位置づけるという仕方で、ひとつには〈社会と大学との結びつき〉を、今ひとつはその大学において〈学生と社会との結びつき〉をどのように実現してゆくかということについて、大学としての方針を示そうとしているものと考えて良いだろう。

このような、〈社会と大学〉〈社会と学生〉の関係性を強く意識した叙述は、カリキュラム・ポリシーと、ディプロマ・ポリシーにおいても一貫している。前者においては、建学の理念・5つの教育目標・各学科、共通教育科目の教育課程編成方針がそれぞれ記載されており、後者においては、大学での履修を通じてどのような能力を身につけることを望むかについて、「自立自尊」と「公を支える精神」という建学理念に基づいた

項目のもと説明を行っている。

嘉悦大学の事例は、3ポリシーというものが、単に学生の受け入れや、カリキュラムの編成等についての大学の基本方針を定める役割を果たすのみにとどまらず、建学の精神や教育目的を明示しつつ、これらと有機的に結びついたポリシーを策定し、具体的叙述を行うことで、その大学の教育に対する姿勢や社会との関わり方についてのメッセージを外部へ積極的に発信する媒体としても活用可能であることを示している。無論、嘉悦大学の場合は経済経営系の単科大学であることから、複数の異なる領域をその教育内容に含む総合大学に比して、理念や教育目的を明確に定めやすく、従ってポリシーも構成しやすいという面はあるにせよ、大学における3ポリシーの「発信」的役割を示すひとつの例として注目に値しよう。

## (2) 武蔵大学

武蔵大学は、平成20年11月に「武蔵大学人材養成の目的等に関する基本方針」を制定し、PDFファイルで公開している。全体は①基本方針の趣旨、②建学の精神、③人材養成の目的等、④アドミッションポリシー、⑤ディプロマポリシー、⑥カリキュラムポリシー、の6章からなり、人材養成方針と3ポリシーは全学部学科について詳細に記載されている。ただ、ここで武蔵大学のケースを参照するのは、3ポリシーそれ自体よりも、むしろ①②章に掲げられた建学の精神及び及び人材養成の目的について、3ポリシーにおける理念的要素の扱いを考察する上で注意すべき要素が現れると考えたからである。

武蔵大学は②章「建学の精神」において、大学の前身である大正11年創立の旧制武蔵高等学校の「三理想」を掲げる。「一、東西文化融合のわが民族理想を遂行し得べき人物」「二、世界に雄飛するにたえる人物」「三、自ら調べ自ら考える力ある人物」がそれであるが、大学はこれについて次のように述べる。

三理想が成立した1920年前後は、東西の国民国家（民族国家）の競争と対立の時代であり、世界各国の教育機関は国民（民族）の未来を担う人材の養成を託されていた。三理想にいう「東西文化融合」「世界雄飛」という言葉には、東洋の諸民族が西洋世界の力に圧倒される状況のなかで日本文化ならびに東洋文化の国際的発信に取り組み、世界を舞台として新しい文化をつくりだす人材を育てたいという、その時代を生きた教育者たちの願いがこめられている。「自ら調べ自ら考える」という表現は、旧制高校の生徒たちに対して勉学における自主性の大切さを説いたものであるが、新制大学にとっても学業の基本姿勢を示す言葉として現代的な意義を保っている。武蔵大学は、新しい民主主義の理念と国際理解の原則に従いながら三理想を発展的に継承している。

歴史のある大学が、建学の理念や理想を示すものとして、創立時に制定された文書や創立者の訓辞を掲げるケースは珍しくないが、こうしたテキストや言説は、言うまでもなくその時代背景等の制約を受けるも

のであるから、今日からすればその意図するところがやや不明瞭となることがある。それ故これを現在の大学教育の理念や教育目的に繋げる際には、その内容の解釈と適用の手続きが必要となろう。上記の叙述はその手続きに該当するものであり、「東西文化融合」「世界雄飛」「自ら調べ自ら考える」は、制定された時代背景について簡潔な解説を加えて「その時代を生きた教育者たちの願いがこめられている」ことを確認しつつ、同時にこれを「現代的な意義」を保つものとして解釈し直し、今日的教育理念へと接続している。「新しい民主主義の理念と国際理解の原則に従いながら三理想を発展的に継承している」というのはそのことであるが、その試みは③章「人材養成の目的等」にも見ることができる。

「人材養成の目的等」は、「建学の精神」の次に、3ポリシーとは別個に掲げられたもので、学部学科ごとに定められているが、経済学部・人文学部・社会学部それぞれにおいて、建学の精神の内容を今日的な教育理念へと捉え直したと解し得る記述が見られる。例えば経済学部では「自立的な個人として主体的に思考し、進むべき道を自ら切り開き、かつ社会的責任を自覚して適切な判断や意思決定を行いうる能力の涵養を図っている」とあるが、これは「自ら調べ自ら考える」ことをより具体的な形で言い直したものと考えられる。同学部の経済学科では「能動的に働く人材」「国際人として力を発揮しうる人材」とある。経営学科においても「主体的思考と実践的な課題解決能力」とある。また人文学部では「世界の諸文化の間に存在する差異を認識して他者を尊重する精神を養い、かつ自立を重

んじて主体的に行動する姿勢を身につけさせている。また、地球市民としての創造力を豊かにもち、高い言語能力と国際感覚をもって各種の課題解決に取り組む人材の養成をめざしている」とあり、同学部英米比較文化学科では「自国の文化と英語圏の文化を比較する目を養う」「異文化間の平和的な共存に貢献しうる有為の人材を育成する」とある。社会学部にも「文化の多様性の認識と他者の自己決定権を尊重する精神を涵養し、対話力と共感力を育てている」「地球市民の育成」等とある。これらは学部学科がそれぞれの目的として独自に立てたものでありつつ、しかし当然全学的理念としての「三理想」とも通底するものとして提示されていると考えられよう。

このように、「東西文化融合」「世界雄飛」は、国際性の涵養や国際貢献できる人材の育成、あるいは異文化に対する理解へと置き換えられ、「自ら調べ自ら考える」は主体的・能動的に学び働く人材の養成へと置き換えられるのであるが、武蔵大学の事例に限らず、およそ「建学の精神」として定められたものは多くの場合理念的・抽象的な性格が強いため、これを各々その担う領域の異なる学部学科において、どのように捉え直し、自らの教育理念や教育目的に引き受けてゆくかということは、独自色の強いミッションを有するほとんどの大学で問題となろう。

3ポリシーの策定に際して、殊にこの点が課題となり得るのは宗教系の私立大学である。キリスト教・仏教・神道等々、宗教的精神に基づく建学の精神や教育理念を有する大学は、例えば法学部や経済学部等、宗教的な領域とさほど関わりのない学部

において、その教育目的や方針をどのように全学的な理念と結びつけてゆかが課題となろう。武蔵大学のケースでは、国際性と主体性という二点において、経済学部・文学部・社会学部のいずれにおいても十分に関わらせてゆくことが可能であったが、例えば神道系大学が法学部や経済学部をもつ場合、全学的な建学理念と学部学科の教育理念とをリンクさせることが果たしてどのように可能か、今後検討すべきところだと考えられる。参考事例として、以下に宗教系の二大学を採り上げよう。

### (3) 東京女子大学

東京女子大学はアドミッション・ポリシーにおいて「教育理念」と「求める学生像」を提示している。「教育理念」では、まず大学が「キリスト教を教育の根本方針となし、学問研究及び教育の機関として、女子に高度の教養を授け、専門の学術を教授研究し、もって真理と平和を愛し人類の福祉に寄与する人物を養成することを目的」とするとした上で、「本学のキリスト教を基盤としたリベラル・アーツ教育は、揺るぎない世界観、歴史観、死生観に基づいて、自己の存在を位置づけ、社会、国家、世界のなかで自己確立して生きる人格を育てる教育です」と述べる。ここでは明確に大学が「キリスト教を基盤としたリベラル・アーツ教育」を行うこと、及びその内容について確認をしている。「揺るぎない世界観、歴史観、死生観」もまた、本文を読む限りにおいては基盤としての「キリスト教」と結びつけて考えられているものであろう。

ただし、「求める学生像」においてはそのトーンはやや下がり、「本学が求める学

生は、上記教育理念を理解し、本学での学習を通して、広い識見と創造性を育み、現代社会のさまざまな課題を解決するために、自ら考え行動する意欲を持った女性」とされている。言うまでもなくキリスト教的な理念に基づく教育方針に対して、入学を検討する学生に対し自主的な判断を求め、意味も含むが、一方で、キリスト教的教育理念への積極的な賛同や参与を求めるといったニュアンスもまた注意深く排されており、むしろ重点は後半の「広い識見と創造性」を育むため「自ら考え行動する意欲」に置かれた感が強い。つまり、殊更に宗教的理念との結びつきを強調するのではなく、そうした理念を背景とした大学の教育方針への「理解」を求めながらも、「広い識見と創造性を育む」「現代社会のさまざまな問題を解決する」ための意欲を持つ女性に向けて、広く開かれた教育内容を提供する大学であることがアピールされていると言って良い。それ故、アドミッション・ポリシー末尾では「さまざまな学習歴や社会経験を積んだ学習意欲の高い女性に広く門戸を開いています」と宣言されるのである。

こうした姿勢は、カリキュラム・ポリシー及びディプロマ・ポリシーについても同様に見られる。カリキュラム・ポリシーにおいては、大学が「キリスト教を基盤としたリベラル・アーツ教育」を「教育の根幹」とすることが冒頭で確認されているが、それとともに「目まぐるしく変化し、複雑化する現代の多様な課題を解決しうる広い識見と創造性を有する「専門性をもつ教養人」の育成という教育目標を実現するために」カリキュラムを編成していることを述

べている。その編成方針は6項目に分かれているが、その第1項においては、「全人的成長の基礎」を築くため、全学共通カリキュラムにおいて全学生を対象に「共通科目」「外国語科目」「情報処理科目」「健康・運動科学科目」「キリスト教学科目」を設置していることを述べ、これらを通して大学での学習に必要な基礎学力を身につけるとともに、「多角的な視点から専門領域を超えて問題を探求する姿勢を育成する」としている。ここでは「全人的成長の基礎」を築くための課程の一部が「キリスト教学科目」によって担われていることを示す点が宗教的要素のカリキュラムにおける反映とみなして良からうが、同時に、他の共通教育科目も併せて履修することで、多角的視点からの問題探求への姿勢を育むことが目指されている。以降、第2項では所属学科・専攻の体系的学びを通して「有用な問題解決の方法や問題の本質を見抜く洞察力と判断力」の獲得を目指すこと、第3項では「学生の主体的力を養える少人数の参加型授業」の実施、第4項では学生が「学際的視点」を養えるように「学科横断型の学び」を奨励すること、第5項では「女性学・ジェンダー的視点に立つ教育」による「女性の自己確立とキャリア探求の基礎をつくる高度の現代的教養教育」の展開、第6項では、これらの勉学の集大成としての卒業論文・卒業研究等を課すことと、そのための個別指導の実施が挙げられている。

通覧して直ちに了解できるように、これらの項目で強調されているのは、キリスト教的理念や思想を背景とした人間観・学問観であるよりは、現代社会の課題に向き合い、それに対する思考能力と対処能力を主

体的に発揮するという、現代社会で普遍的に望まれる人間像である。即ちこれらは、大学の教育活動が現代社会の諸問題の解決に向けて普遍的に必要とされる態度・能力を涵養することを目指すものであること、そのために意欲の高い女性に（必ずしもキリスト教的理念への強い参与を求めることなく）広く門戸を開放していることを宣言するものと言えよう。

ディプロマ・ポリシーもまた同様で、ここでも「キリスト教を基盤としたリベラル・アーツ教育」を教育の根幹とすることを宣言した上で、「広い識見と創造性を有する「専門ある教養人」の育成」という教育目標のもと、卒業までに身につけるべきこととして「豊かな人格形成の基本と基礎的な学力を養い、専門領域を超えて問題を探求する姿勢」「物事の本質を見抜き、現代の多様な問題を解決しうる判断力」「高度の現代的教養」といった事柄が挙げられている。

以上を要するに東京女子大学は、宗教的理念を教育活動の根幹に有することを明確に宣言しつつも、そのカリキュラムの編成方針が「さまざまな学習歴や社会経験」を有する多くの女性に開かれ、かつ現代社会の諸問題について多角的かつ主体的に対峙するという、社会人に要請される普遍的能力の育成という目標へ繋がれていることを確認・強調する姿勢を取っていることが判る。

無論、「キリスト教を基盤としたリベラル・アーツ教育」を3ポリシーのいずれにおいても最初に提示する点はキリスト教的要素の反映と言って良からうが、その「リベラル・アーツ」が目指すものが、現代社

会の諸課題に主体的に向き合い、多角的な視点からその解決を目指すという今日のテーマへと再解釈され、「キリスト教」という一宗教の枠を超えて、一般化・普遍化されていることが重要である。

このように、宗教的精神をその根幹に有する建学の理念を3ポリシーに落とし込む際、当該宗教の掲げる価値を、現代社会において特定宗教の枠組みを超えて普遍的に認められる価値や問題意識と接続可能な形で捉え直しつつ文言を策定してゆく仕方は、同じ宗教系の大学において多かれ少なかれ見られる傾向である。今ひとつの事例として、今度は仏教系の大学を採り上げてみよう。

#### (4) 淑徳大学

淑徳大学は総合福祉学部・コミュニティ政策学部・看護学部・国際コミュニケーション学部からなる仏教系大学であるが、公式ウェブサイトの各学部学科に「教育目的」のページを設けて各々の3ポリシーを公開している。学部学科によって、建学の精神としての仏教的要素の現れ方にはやや違いがある。例えば、コミュニティ政策学部のポリシーにおいては大乘仏教との関わりは直接言及されていないが、看護学部においてはアドミッション・ポリシーのひとつとして「共生の心を持った看護職者を目指す方」を挙げ、カリキュラム・ポリシーでも「共生の思想に基づき、生・老・病・死のあらゆる場面で、対象となる人の尊厳と人権を擁護できる倫理的態度を養う」、ディプロマ・ポリシーにも「共生社会の実現を目指すための「建学の精神」を理解し実践できる」との叙述が見られる。他にも、各ポ

リシーには地域社会との交流、医師及び福祉職相互の連携、適切な人間関係の構築など、コミュニティの形成と人々との「共生」を中心とした内容が随所に見て取れる。ここで言う「共生」とは、淑徳大学が依拠する大乘仏教の理念の今日的表現であり、他に総合福祉学部の各学科と、国際コミュニケーション学部のポリシーにおいても「共生」の精神に基づく「建学の精神」の理解についての項目が設けられている。

淑徳大学は昭和40年に社会福祉学部社会福祉学科の単学部単学科の大学として開学し、その目的は「社会福祉の実践を通じて『ひとりひとりの自立と社会の連帯』の実現に貢献しうる人材の育成」にあったとしており、その上で建学の精神についてウェブサイトにおいて次の如く述べる。

淑徳大学は、大乘仏教の理念を建学の精神としております。“together with him”の実践を通じての理想社会の建設と真実な人間の育成」を目指すものです。つまり、仏教でいう自利利他の精神であり、今日の「共生」の思想といえるでしょう。この共生とは、人間と人間の共生にとどまるのではなく、人間と自然との、およそ「いのち」あるものすべてとの共生という意味です。

続けて、「自利利他」精神の説明、及び創設者が「福祉を宗教および教育と一体なものとして」実現しようとしたことを述べ、「淑徳大学の共生の思想の原点は、社会福祉の教育とその実践のなかに置かれています」「福祉」は、幼な子や高齢者、障がい

者をはじめとしたさまざまな人びととの連帯と、すべての「いのち」あるものとの共生によってはじめて実現される、という思いは開学以来、連綿と続いています」としている。

以上から判るように、建学の精神と教育理念において、淑徳大学は大乗仏教の理念を建学の理念とすることを示した上で、その理念が「福祉」「教育」と一体のものであることを強調し、それを一般化し、現代的な指針へ読み替えるキーワードとして「共生」を掲げているのである。

既に述べたように、こうした再解釈と一般化は、宗教系大学がその理念を教育活動の中で展開してゆく上で多かれ少なかれ行われることであるが、淑徳大学の場合、3ポリシーの文面それ自体には殊更強く宗教色を押し出していないものの、福祉・教育・宗教の一体性を予め宣言していること、ポリシーの内容もまた「共生」の思想と結びついたものを掲げてゆくことにおいて、宗教的要素を3ポリシーの中に、より一般化・普遍化された形で溶かし込む方針を取っていると見て良からう。このことは、この大学が基本的に福祉系の大学であり、その教育目的・教育内容が大学の依拠する「大乗仏教の精神」と親和性が高かったこと、また後に増設されたコミュニティ政策学部及び国際コミュニケーション学部においても、社会と国際に関する理解と積極的関与を促すポリシーの内容が「共生」の精神というキーワードを通じて建学の精神と結びつけられていることによって可能となっているものと思われる。

ポリシーそれ自体においては、例えば「大乗仏教の精神に基づき」というような文言

は見られないが、地域社会・国際社会との関わりや、人間と文化に関する理解等々、各ポリシーの内容は「共生」思想とソフトにリンクしたものとなっており、特に仏教的理念への志向性を持たない学生にとっても抵抗のないものとなっている。宗教系大学が3ポリシーにおいて、その理念を、特に宗教的なものへの志向性を持たない学生に対しても理解しやすく訴えてゆく上で、ひとつの在り方を示すものと言えよう。

## 6. 3ポリシーにおける理念的要素の扱い

以上四大学について、3ポリシーの概要と、そこでの理念的要素の扱い方を通覧した。これらの事例において、大学独自の理念や精神を3ポリシーを通して社会へ「発信」しようとするとき、どのような工夫がなされていたか、共通する点をまとめてみたい。

第一に、嘉悦大学の例に典型的に見られるように、3ポリシーの文言においては具体的な達成目標や養成する人物像を叙述する姿勢を取りつつ、それらを常に、建学の精神において示された理念的要素の展開として位置づけようとする姿勢が見られた。

第二に、その3ポリシーにおいて示された達成目標や養成する人物像を、〈大学と社会〉〈学生と社会〉の結びつきをどのように実現するかという視点から叙述することによって、大学の掲げる理念が今日の社会において広く通用し、意義を持つものであることを判りやすく示そうとする姿勢が見られた。

これらの姿勢は、単に実学系の学問領域を担う大学や学部に限るものではない。例えば東京女子大学において、教育方針にお

いてキリスト教精神を根幹としつつも、その大学教育の内容が「複雑化する現代の多様な課題を解決しうる広い識見と創造性を有する」人間の育成や、女性の自立、学際的視点といった、宗教的枠組みを超えて広く社会一般においてテーマとなる課題や価値観に結びつけられていることを見ても、同じことが言えよう。

従って、3ポリシーの構築と「発信」に際しては、まず、大学として達成したい目標、実現したい価値、養成したい人物像を明らかにするとともに、常にそれらが建学の精神や人材養成方針に示された理念の具体的なあらわれであることを示す姿勢が必要となる。実際に文言の上でそれをどのように可能とするかについては様々な工夫が考えられようが、例えばひとつの手だてとしては、〈大学と社会〉〈学生と社会〉との繋がりを大学がどのように実現しようとしているか、というように、大学の理念と社会における実践とがそこにおいて交差するような視点を見出した上で、それに即して記述を進めてゆくということが考えられよう。

第三に、特に宗教系の大学において、その宗教的な理念や価値観を、どのように3ポリシーに反映するかという課題が浮かび上がってきた。多くの宗教系大学はその理念を「建学の精神」と題した文書や、大学の沿革、また「学則」や「憲章」等において述べてはいるが、3ポリシーでは、より具体的なレベルで大学の目的・方針を明確化することが求められており、文言をどうするかが問題となろう。ひとつの姿勢としては、例えば東京女子大学のように、キリスト教を教育の根幹とすることを宣言しつ

つも、ポリシーにおいては宗教的価値観への参与を殊更に強く求めず、それに対する「理解」を求めるにとどめて、先に述べた〈大学と社会〉〈学生と社会〉の結びつきに配慮しつつ教育方針を述べるケースがあり、他方では、より積極的に宗教的価値観を教育方針に反映させ、それを3ポリシーの文言にも及ぼしてゆく立場があろう<sup>(14)</sup>。

ただし、その場合でも、それが一特定宗教の教義や価値観にとどまるものではなく、社会において普遍的に認められる価値を実現しようとするものであることが明らかにされなければならない。ここにおいて、例えば淑徳大学の事例で、大乘仏教の思想と、福祉の充実や環境への配慮という現代社会の課題とを橋渡しする「共生」というキーワードが提示されていたように、宗教的な価値観や理念を、一般的・普遍的な価値観や理念に接続する形で捉え直し、判りやすく表現してゆく手順が必要となろう。

このことは、宗教系大学のみならず、武蔵大学の事例のように、長い伝統を有する大学において、その建学の理念や精神が時代を超える普遍的なものであり、今日の当該大学の教育活動においても変わらぬ意義を有し続けていることを示そうとする場合にも、同様に言えることであろう。

## 結び

本稿で筆者は、3つのポリシーの策定は、学内の教育体制整備やFD活動を活性化させる点において有用であるが、同時に、大学のメッセージを学外へと「発信」してゆく上でも有益な役割を果たしうることを述べた。後者の観点から3ポリシーの策定を考える際には、その大学の教育に対する理

念や態度を全体的に示すものとして、特に全学のポリシーにおいて、理念性の要素をどのように判りやすく明確に示すかが課題となろう。その際には、第6節において述べたように、伝統的、あるいは宗教的な理念内容について、今日の社会においても時代を超えた普遍的価値を有することが理解されるような形で文言を策定することが重要と考えられる。また、大学の理念が社会への具体的な貢献に結びつき得るものであることを示すことを可能とするような、理念と実践とが交差する視点をそれぞれの大学が設定し、これに即してポリシーを記述してゆくこともひとつの方法であろう。

とはいえ、大学はひとつひとつが異なる条件のもとに研究教育活動を行っているの

であるから、その工夫の在り方も自ずから多様なものとならざるを得ない。3ポリシーの策定に際しては、諸大学がそれぞれの立場から工夫を行ってゆくこととなろうが、そのための足がかりになるものとして、具体的な策定法の研究や事例報告が積極的に出されてゆくことが今後一層望まれるところである。勿論、自校の歴史や立地によく即したポリシーを作りあげてゆくためには、他校の事例を参照にしつつも、まずは自校が掲げる教育理念は具体的には何を指しているのか、この社会においていかなる価値を実現しようとしているのかということに改めて問い直し、自覚化してゆくことが不可欠であろう。

## 註

- (1) 中央教育審議会・大学分科会「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」中央教育審議会、平成20年
- (2) 中央教育審議会・大学分科会「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」中央教育審議会、平成11年
- (3) 中央教育審議会・大学分科会「我が国の高等教育の将来像（答申）」中央教育審議会、平成17年
- (4) 大学の機能の7類型と3ポリシーについて、瀧澤博三私学高等教育研究所主幹は次の様に述べている。「抽象的な言葉で示され、他者との違いの分からない「個性・特色」では、進学希望者に具体的な選択肢を示すことはできない。7つに類型化された機能のどれを選択したかで、大学がある程度類型化されるならば、大学市場は伝統的学生のための単一市場から、多様な学習者の需要に応える複数の市場に構造化される。そして、このような個性・特色を明確にし、これを教育計画の基本軸とすることによって、「3つの方針」についても、一貫し、かつ具体性を持ったものとする、というのがこの答申の趣旨であろう。」「〔引用者註・7つの機能別による大学の個性の明確化が実現すれば〕それに沿って学生の受入方針を具体的に明示でき、受験生の大学選択も適切に行われるようになり、大学と学生のミスマッチも改善されるだろう。同様に、教育課程の編成や学位授与についても明確な方針を立てやすくなるとともに、「3つの方針」全体も相互に一貫性を保ちやすくなるにちがいない。」「大学の個性・特色と「3つの方針」のかかわり」『Between』2008年春号、Benesse教育開発研究センター
- (5) 「大学評価基準（機関別認証評価）」独立行政法人大学評価・学位授与機構、平成16年（平成20年改訂）
- (6) 本稿における3ポリシーの概念と、その策定方法に対する基本的な理解は氏の研究に負うところが大きい。以下に参照した論文を挙げる。①沖裕貴・田中均「山口大学におけるグラデュエーション・ポリシーとアドミッション・ポリシー策定の基本的な考え方について」『大学教育』第3号、平成18

年、(月)沖裕貴「観点別教育目標から考えるカリキュラム・ポリシーの構造－理念・目標、ディプロマ・ポリシー、シラバスとの関連において－」『立命館高等教育研究』第7号、平成19年、(火)沖裕貴「教育目標から考える学士課程教育の構造～3つのポリシー（DP、CP、AP）をどう明確化するか～」『高知大学教育研究論集』第13巻、平成21年、④沖裕貴「山口大学と立命館大学におけるカリキュラムポリシーの構造化」『大学教育研究年報』第13号、平成21年。また、同じく教育目標分類学の視点を取り入れた方法論を実践した事例報告として、高瀬恵次「愛媛大学の全学的挑戦－ディプロマポリシー／カリキュラムポリシー／アドミッションポリシーの策定と一貫性の構築－」『2008年度龍谷大学第4回FDフォーラム報告書』、平成21年、がある。

- (7) 沖前掲論文（註6③）
- (8) 沖前掲論文（註6③、④）
- (9) 沖前掲論文（註6①、④）
- (10) 「大学設置基準」第一章総則・第二条の二（平成21年11月最終改正）
- (11) 例えば濱口哲新潟大学副学長は次のように述べる。「学士課程教育を、学問分野を基盤として整理されたものではなく、学習成果に基盤を置いたもの、つまり、人材育成の観点から構築される教育プログラムであると定義すると、プログラムの到達度としての学位授与ポリシー、そこに至る学習方策を明示するカリキュラム・ポリシー、そしてプログラムの学習に必要な能力を示すアドミッション・ポリシーの明示が必要になるのは当然である。「到達目標の明確化によるポリシーの可視化の試み」『Between』2008年春号、Benesse教育開発研究センター
- (12) 「大学評価基準」
- (13) 3ポリシーからの引用は、大学の公式ウェブサイト公開されたものを参照させていただいた。公式ウェブサイトURLは以下の通り（平成22年1月現在）。  
 嘉悦大学 <http://www.kaetsu.ac.jp/>  
 武蔵大学 <http://www.musashi.ac.jp/>  
 東京女子大学 <http://www.musashi.ac.jp/>  
 淑徳大学 <http://www.shukutoku.ac.jp/>
- (14) 本稿では参照しなかったが、その典型的な例としては、例えば創価大学の3ポリシーが挙げられる。同大学においては、創立者の言葉や「人間主義」の理念を示した上で、各学部ポリシーの文言においても、これを積極的に活かしてゆこうとする姿勢が見て取れる。とはいえ、このようなケースは管見の限り決して多くはない。



# 國學院の漢文教育概観

## —草創期から大学昇格まで—

鈴木 崇義

### 【要 旨】

國學院における漢文教育の歴史をうかがうため、草創期から大学令による大学昇格までを区切りとして学課表と講師陣を俯瞰した。草創期においては教材となった漢籍の種類が少なく、経学の書物を中心とした授業内容であったが、一方で漢文の専攻以外でも漢籍を講読する授業があり、それは明治時代という背景によるものであった。やがて講師陣が充実するに伴い、経学のみならず老荘思想や文学史にも触れ、教材も『文章規範』等の科挙のための参考書ではなく、『史記』や諸子百家の本格的な漢籍を扱うようになった。そして、大学に昇格した際の学課程を見てみると漢詩文の授業が増えており、現在の文学部中国文学科のカリキュラムに近づいていることが分かった。

### 【キーワード】

漢文教育・漢学者・漢籍・学課表・國學院

## はじめに

本稿では、國學院の漢文教育の歴史を通覧することにより、漢文教育の位置づけが国学、また国文学研究において那邊にあったのかを明らかにし、國學院の教育体制の一端をうかがう手助けとしたい。漢文は、明治維新における「文明開化」の波の中で旧時代の学問として、時には排撃を承け、また教育面においては削除、削減を求める声が多くあがる等、次第にそれまでの学問としての権威を失っていくようになった。一方、國學院の建学の精神も、明治政府による欧化政策の中、日本古来の思想や文化が顧みられなくなっていく最中に、単なる欧風の模倣ではない、我が国の歴史、民族性に基づくものであるべしとの気運の高まりによるものであった。このように、時代の波にのまれ、ともすれば旧時代の遺物と

して見捨てられてしまったかもしれない学問に再び光を当てる使命を帯びた、國學院の学問と明治の漢学には、教育理念として相通ずるものがあつたと考えられる。

また、國學院はその歴史を通じて多くの国語・地歴の教員を養成してきた。国語教員に関していえば、國學院の卒業生は徹底的な作品の読解と厳しい文献批判に裏打ちされた、非常に質の高い教員として世間から評価を受けてきた。そういった我々の先輩はどのように漢文教育を受けてきたのだろうか。本稿においては、時代を通じて授業科目、講師陣を俯瞰することによりその歴史を見てみたい。漢文教育に特化して考察するのは、まず明治維新の波にのまれてしまったという共通性もさることながら、漢文は日本の歴史、思想、文学を学ぶ上で欠かすことの出来ない学問分野だと考えるからである。漢文、または中国古典は、奈

良時代に遣唐使が漢籍をもたらして以来、日本の歴史を通じて学問の基礎であり、学問そのものでもあった。また文学においても多大な影響を与え、さらには日本人自身も多くの漢文の文章や漢詩を作っており、自分たちの血肉として漢文を操っていたのである。以上のような歴史を見れば、国史国文を学ぼうとする者にとって漢文は欠くべからざる学問であるといわざるを得ないだろう。現在の國學院大學におけるカリキュラムを見ても、文学部日本文学科においては「漢文学概説」の授業を必修の学科基幹科目とし、日本文学を学ぶ学生の基礎教育に漢文を位置づけている。

これらを踏まえて、まず國學院における漢文教育が、國學院のカリキュラムの中で、どんな講師陣によってどのように行われてきたのかを見ていき、併せて明治時代の漢学・漢文教育も概観することにより、國學院の教育史の一端を漢文教育の面から見てみたい。ただし、本稿における考察範囲は國學院草創期から大學令大學昇格までとする。

## 國學院の漢文教育の歴史

### (1) 國學院草創期の漢文教育

國學院の漢文教育の歴史を通覧するに当たり、その課目を順番に追っていくことにする。それに当たっては、『國學院大學七十年史』、『國學院大學百年史』等を参考に見ていくことにしよう。國學院大學の設立母体である皇典講究所は、明治15(1882)年に設立され、修業年限は予科2年、本科3年の計5年であった。皇典講究所は同年9月1日に開校されることになったが、

生徒募集の要項に次の一条がある。「一、入学試験ノ科目ハ体操（種痘天然痘有無、眼耳等身体普通ノ検査）読書大日本史（本紀講義・続日本紀宣命白文訓点、唐宋八家文白文読法）作文（和文漢訳・漢文和訳）ノ三科トス」皇典講究所の生徒たるには、まず漢文が読め、また漢文が作れることが必須であると考えられていたと言えよう。そして9月1日の授業開始に当たっては【表1】のような時間割が組まれていた。

ここでの漢文課目は『春秋左氏傳』の輪講と『孝經』の講義である。現在の漢文教育カリキュラムから見ると非常に素朴ではあるが、『春秋左氏傳』の輪講などは、中国の伝統的な歴史観を基礎にしなければ容易に行えないであろうから、当時の生徒は非常に時間をかけて授業準備をしていたと推測される。これらの授業を担当していた秋月胤永(1824～1900)は、字は子錫。韋軒と号す。会津藩士で、会津藩の日新館に学んだ。その後、天保13(1842)年に江戸に遊学し、弘化3(1864)年には昌平黌に佐藤一齋に学んだ。その後、会津に帰ったが文久2(1862)年に藩主松平容保が京都守護職となって上京するに従い機密に参画した。明治元(1868)年戊辰戦争に転戦して禁錮の厄にあったが、明治5(1872)年に特赦され、左院少議生、五等議官、太政官に出仕、明治17(1884)年東京大学予備門・第一高等学校を歴任し、明治24(1891)年に第五校等学校に赴任した。程朱の学を宗とし詩文を善くし、また書にも長じた。著に『観光集』八巻がある。

『國學院大學百年史』によれば、「既述の如く第一期生の募集は、草創当初の事で十分な宣伝も行われず、予期した生徒数

に達しなかった。ここにおいて第二期生の募集を決定し、同十五年十一月次の生徒募集を公告した。」として、第二期生の募集がすぐに行われたとしている。第二期のカリキュラムは第一期に比べて格段に整備され、漢文の教科も幅広い内容となった。漢文の教科のみを記すと【表2】【表3】のようになる。

まず、どの教科においても漢籍が授業で取り上げられている点が特徴としてあげられよう。修身科は、予科において『孝經』、『論語』と経学の基礎になる漢籍を学び、本科にて『大學』、『中庸』とすすみ、五経の中でも聖人の言行録である『尚書』と古代中国における宇宙哲学の大系である『周易』を読んでいる。歴史科は、予科にて『春秋左氏傳』を読んで古代中国の歴史観である「春秋の筆法」を学び、本科で『史記』、『漢書』といった正史に進んでいる。また、法令科においては本科にて『唐六典』、『唐律疏議』といった律令の基礎資料を読み、『明律』まで進んでいる。『明律』を読むのは、明治3年に頒布された「新律綱領」が『大明律』に基づくからであると考えられる。村山吉廣氏は『漢学者はいかに生きたか』(大修館書店1999年)において明治時代の漢文流行の空気を述べて、

世を挙げての漢文愛好に拍車をかけたのは、明治三年に頒布された「新律綱領」であった。この法令は中国の「大明律」を基にして作られていた。その内容は「刑法」であるが、そこには西洋刑法の影響はほとんどない。罪名なども「大明律」のなかの用語をそのまま採用していた。このため裁判官は必

要に迫られて漢學を学ばなくてはならなかった。そのころ、司法官試験には無点本の『通鑑綱目』に訓点をつける問題が必ず課せられていた。この書は宋の司馬光の『資治通鑑』を朱熹が節略して刊行したものである。当時のやはり言葉の一つに、

可愛い書生さんにやりたいものは  
通鑑綱目・史記・左伝

とあるのはこうした背景があったからである。

備中松山の藩鬻有終館学頭であった三島中洲が維新後に法官となり、新治裁判長・大審院中判事などを歴任しているのも、こうした時代背景があればこそである。

としている。法令科において『明律』が講読されたのも、このような事情によるものであろう。文章科においては、『文章軌範』から始まり、頼山陽編『謝選拾遺』が講読されている。前者は、科挙受験のための模範文例集ともいべき書であるが、古文の代表的な作品を収めており、中国では元明時代に流行し、日本では室町時代に伝来したが江戸時代中期に昌平黌で和刻本が出版され、諸藩の藩校で教科書として採用したため、それ以降たいへんよく読まれた漢籍であり、後者はそれを頼山陽が補ったものである。これら、漢文の入門書を読んだ上で、本科では唐宋八大家の文章を韓愈、柳宗元、歐陽脩、三蘇、王安石、曾鞏という順番で読み進めている。八大家の文章をどんなテキストで読んでいたのかの詳細は不明であるが、たとえ別集が揃わなかったとしても『唐宋八大家文讀本』等の選集で補

うことが出来たと考えられる。このようにしてみると、修身科においては経学の伝統を踏まえた漢文教育が、法令科では律令の基礎となるテキストを用いた漢文教育が、そして文章科では達意を主眼とした古文を学ぶための教材が用いられていたことがわかる。この段階においては、当初は輪講されていた『春秋左氏傳』が抜け、また、漢詩を学ぶ授業も行われていなかったようである。以上が皇典講究所における漢文教育の初期の様相である。

## (2) 明治20年の皇典講究所規則の改正

明治20年には皇典講究所の学則が整備され、これまでの文学部、作業部の二部制をやめ、予備科、本科の課程を確立し、正科では皇典を、副科では漢籍や洋書を課した。また数学や理科等の自然科学の学問も科目に取り入れ、幅広い教養を身につけることを目的としたカリキュラムに変更された。この時の漢文科は第一年で史類。史論・作文。第二年で文集經子類・作文のみであり本科には授業を設けていなかったようである。

## (3) 國學院の設立

明治22年、山田顕義所長により「私立国文学堂設立趣意書」が頒布され、翌23年には「國學院設立趣意書」が同所長より公示、皇典講究所に國學院が設置された。当時の本科においては、漢文は本科、研究科ともに各学年で「解釈」として2時限ずつ割り当てられている。一週間の授業時間が25～6時限。国史・国文がそれぞれ5時限ずつとられていたことからしても、さほど多くの時間を漢文に取ってはいなかった

ようである。そして、この2時限の授業を担当していた講師は川田剛、島田重禮、三島毅、楠文蔚、内田耻叟といった講師陣である。

明治26年の学科目を見てみると、漢文科においては1年級で『唐宋八大家文』を三島毅が、2年級では『史記』を内藤耻叟、左傳を楠文蔚が、3年級では『詩經』と『拙堂文話』を三島毅が担当している。この『拙堂文話』は三島の師である齋藤拙堂の著で、古今日中の古文に評して唐宋八大家の古文から秦漢の古文に遡って学ぶべしという主張を展開したものである。また、漢文科以外にも道義科では1年級と2年級で『中庸』を三島毅が担当し、外国史料の支那史の授業では1年級と3年級を市村瓊次郎が、2年級を楠文蔚が担当している。ここで、当時の漢文担当の講師に目を向けてみよう。

川田剛(1830～1896)字は毅卿、甕江と号す。備中の人。初めは山田方谷に学び、江戸に出て佐藤一齋門下の大橋訥庵に經史を学び、安井息軒や塩谷宕陰と交流があった。維新後は文部省・宮内省に出仕し図書寮博物館・華族女学校・東宮侍講・宮中顧問官・東京大学教授等を歴任した。学問は程朱を宗として明清の諸家に涉って広く通じていた。著に『講史余談』一卷、『近世名家文評』一卷等がある。島田重禮(1838～1898)、東京大崎の人。篁村と号す。初め海保漁村・安積良齋に学び、後に昌平黌に入り、塩谷宕陰の推挙によって昌平黌助教となった。明治14(1881)年東京大学教授となり明治考証学の大家とされる。著に『篁村遺稿』三卷がある。三島毅(1830～1919)備中の人。字は遠叔、中洲と号す。初め、山田方谷に学び、ついで齋藤拙堂に

学んだ。安政4(1857)年、昌平黌に入り佐藤一齋、安積良齋に学んだ。明治5(1872)年に法官となり、新治裁判長・大審院中判事などを歴任したが明治10(1877)年に退官し、麴町一丁目に漢学塾を設けた。その後、高等師範学校教授・東京帝国大学文科大學教授となり東宮侍講・宮中顧問官を歴任した。初めは朱子学を宗としていたが後に陽明学に転じて実用の学を重んじた。著に『中洲詩稿』二卷、『中洲文稿』十二卷、『論語私録』四卷等がある。市村瓚次郎(1864～1947)茨城県の人。字は圭卿。器堂・筑波山人・月波山人と号す。東京帝国大学古典科漢書課を卒業。学習院教授、東京帝国大学教授を歴任し國學院大學学長も務めた。他にも斯文会・史学会・東方文化学院等の理事や評議員となった。著に『東洋史統』四卷、『支那史統』五卷等がある。このように、明治20年代以降の講師陣は東京帝国大学との関係が深い講師が多いように見られる。

#### (4) 明治三十年代の学科目

明治29年に佐々木高行伯爵を皇典講究所所長として招いた。佐々木所長は就任と同時に人事を刷新した。その翌年の明治30年の学科表に基づいて漢文科目と担当講師を【表4】に示す。

道義科では3年間を通じて『論語』を学ぶのは、漢文によって儒教的道德観を学ぶねらいがあったと考えられ、同時にそれは当時の漢文教育の役割に対する一般的な見解だったといえよう。(石毛慎一『日本近代漢文教育の系譜』(湘南社)) 漢文科においては、1年では唐宋八大家の古文のような漢文法の基礎を学ぶことの出来、かつ漢

文の入門となるような文章や、『史記』の列伝のような話柄として面白く、興味深いものが教材となっている。2年に進級すれば『孟子』や『春秋左氏傳』といった経学の基本的書物により儒教的倫理観や思想体系を学ばせるというねらいが見られる。3年になると『周易』や『詩經』といった難解な漢籍を講読することになっている。漢籍の数は多いとは言えないが、厳選したものをじっくり読んでいこうとする課程を組んでいると言えるだろう。

その後、明治32年には、政府が中学校令を交付し、実業学校令・高等女学校令等をも公布して学校制度を整えた。そして、近代的な教員養成の必要から公私立学校・外国大学校卒業生の教員免許規定を定め、卒業生に対して中学校・高等女学校・師範学校の教員資格を付与することとなった。これを受けて、皇典講究所は、國學院の卒業生に対して日本歴史と国語科の免許資格を取得させるため、認可を文部省に申請し、認可を得た。以来、國學院の教育は中学校・師範学校等の教員養成に傾くように見えたが、明治35年に学科課程に改訂を加え、翌36年には新たな講師を招く等の教学の充実を図った。明治36年の学科表に基づき漢文科の学課表を【表5】に示す。

以前では道義科にて読まれていた『論語』や『大學』、『中庸』が漢文科に入っていること、支那文学史が新たに科目名として入っていることが、まずこの学科表の特徴として看取される。また、経書だけではなく、『莊子』のような諸子百家も授業が行われ、漢文教育の幅に広がりが見えている。講師に目を向けると、新たな科目である支那文学史を塩谷温に囑託していること

に注意したい。塩谷温(1878～1962)は、東京の人。節山と号す。塩谷家は塩谷宕陰(温の大伯父に当たる)以来の漢学の名門であり、温もその家学を継承している。明治35(1902)年東京帝国大学文科大学漢学科を卒業。さらに大学院に学んで学習院教授東京帝国大学助教授となり、明治39(1906)年にはドイツや清国に留学し、清国では葉徳輝に師事した。中国の白話小説や戯曲、特に元曲の研究に先鞭をつけた。著に『支那文学概論講話』や『国訳元曲選』等がある。また、内田周平(1858～1945)、静岡県浜松の人。遠湖と号す。東京帝国大学医学部に学んだが、後に漢文に転じた。著に『遠湖文髓』等がある。林泰輔(1854～1922)茨城県の人。名は直養、字は浩卿。進齋と号す。明治20(1887)年東京帝国大学古典講習科漢書科を卒業。市村瓚次郎、また瀧川亀太郎と同学である。山口高等学校教授・東京帝国大学文科大学助教授・東京高等師範学校教授を歴任した。著に『論語年譜』、『周公とその時代』等がある。宮内黙蔵(1846～1925)、字は子淵。鹿川、磊磊山人、孤琴獨調齋と号す。三重県亀山の藩士。齋藤拙堂に經史を学び、帰藩してから藩校句読師となり補助講官を兼ねた。廃藩後は内務省に出仕し、國學院や二松学舎等の教員を歴任した。陽明学を最も信奉し、著に『陽明学講話』一冊、『王学指掌』一冊等がある。このような、いわゆる漢学の大家を講師として招いたことから、教学の充実をはかった跡がうかがわれるのである。

また、1年に『論語』や『孟子』、唐宋八大家や『史記』といった基礎科目を置き、2年で『莊子』のような諸子百家と3年の

經書講読に向けての準備をして、3年において五經からテキストを採用し、本格的な漢学に接するよう段階を踏んだ学課程であり、明治30年の学課程を継承しているといえよう。このように、少しずつではあるが各授業後とのつながりが明確になってきている。

#### (5) 専門学校昇格から大学令大学昇格まで

文部省は明治36年に専門学校令を公布し、公立私立専門学校規程を定めた。國學院も専門学校令の認可申請に当たって学則に改革を加え予科2年、本科3年の大学部を設け、従来の本科を師範部として修業年限を3年に定め、国語漢文科、歴史地理科、国語漢文歴史科の中等教員を養成するものとし、同年文科省の認可を受け専門学校に昇格した。

大学部の予科一年は明治38年9月に募集され、授業が開講された。漢文科は詩文を島田鈞一、八家文を内田周平、史記を山田倉太郎がそれぞれ担当した。その2年後の明治40年には予科2年の修了者が大学部本科に入学した。それにとまって新たに設けられた科目と担当講師を漢文科目のみ【表6】に示す。

また、明治42年度の開講科目と担当講師の予定表によると、漢文の授業科目及び担当講師は【表7】のようであった。

ここにいたって「文法」、「講読」、「文学史」等の課目名が明記され、それぞれの教材を用いてなにを主眼として学ぶかを明確に示す試みがなされている。そして、教材に目を向けると、現在の高校教育の漢文でも扱われるような漢籍、たとえば『唐詩選』や『戦國策』、『白氏文集』等が散見するよ

うになった。この表からは、明治42年の体制から漢詩が漢文の教材として明確化したことが伺える。『唐詩選』は江戸時代に広く読まれ、『白氏文集』は平安時代に『文選』とともにたいへん愛好された。また、史書を『十八史略』をもって代えていることも注目したい。講読する漢籍の分量を増やしたため、簡便化できるものはなるべく簡便化したと推察される。をただし、ここで特に注目したいのは42年度の開講予定科目に時文が入っていることである。時文とはその時代に行われた文体を指すが、特に科挙の答案に用いられた八股文を指していることがある。しかし、三浦叶氏は『明治の漢学』（汲古書院1998年）において、

まず初めに気がつくのは、第三学年から上には明清の文を、第四・五学年にはシナ時文を採るようになっていくことである。これは現在の漢文教科書と最も違いの大きな点である。そしてこの二点は当時と今日と時勢の相違が然らしめるところである。即ち明治六年副島種臣が特命全権大使として清国に行き、通商条約の批准を終え対等の国交を開き、翌七年柳原前光が初代公私使として北京に駐さつた。シナは九年に何如璋を初代駐日公使に任命し、これより日支両国間に国交が開かれ両国人の往来が繁くなった。

駐日公使の随員には学者文人がいて、わが国の文人との交遊が盛んになり詩運の隆盛をきたした。この交遊は二十七年に日清戦争が起こるまで続いた。当時のようすを神田喜一郎氏は「江戸時代の末期から明治大正に至る百年

間における清詩の流行は、じつにすさまじいものがあった」と述べている。

と述べ、さらに明治39年には明治書院から『清國時文類纂』・『支那近體文讀本』という時文を集めた教科書が出版されていることを指摘している。このことから、國學院で行われた時文の講義も、おそらく明清の文章を指し、八股文を学んだわけではないと思われる。

続いて大正元年には学則改正がなされると、それにともなつて学科目と担当講師に【表8】に示すような異動が生じた。

学科目についてはさほど変更点は無いが、作詩、作文が新たな科目として加わっている。また、講師に何人かの異動が見られる。鈴木虎雄（1878～1963）、新潟県の人。彪軒と号す。明治35（1902）年東京帝国大学漢文科卒業。東京大学講師、東京高等師範学校教授、京都大学教授を歴任した。中国文学研究に多大な業績を残し、また漢詩人、歌人としても名がある。著に、『支那詩論史』、『賦史大要』、『陸放翁詩解』、『彪軒退休集』等がある。桂五十郎（1868～1938）、越後新津の人。湖村と号す。東京専門学校を卒業して日本新聞社の記者となり、早稲田大学・東洋大学・國學院大学で教鞭を執った。著に『漢籍解題』がある。黒木安雄（1866～1923）、高松の人。字は飛卿。欽堂と号す。明治18（1885）年に東京帝国大学古典科に入学。明治40（1907）年には東京帝国大学講師となり、また日本大学・二松学舎・國學院で教えた。詩文書画に巧みで書道の普及に努めた。著に『欽堂詩文集』、『欽堂雜著』がある。兒島獻吉郎（1866～1931）、星江、一枝巢

と号す。岡山県の人。漢学者の父に持ち、早くから漢学の家学を受けた。初め二松学舎で三島毅に学んだが、その後東京大学古典講習科漢書課の補欠試験を受けて入学した。卒業後は上野博物館や東京府立第一中学校に勤務した。その後、熊本の第五高等学校教授・二松学舎学長・京城帝国大学教授を歴任した。著に『支那文学史綱』、『漢文典』等がある。

大正7年に文部省が大学令を公布したのに伴い、國學院においても大学昇格に向けての運動が行われた。そして、大正9年には大学令の認可があり、大学に昇格した。それに伴い、専門学校令における大学部は9年度に募集を停止し、12年度には廃止となった。さらに、従来置かれていた師範部を高等師範科に改め、教学体制を充実させていった。大正13年の学科課程と授業担当講師を示すと【表9】のようになる。

このようにしてみると、講師の数も増員され、科目数もそれ以前に比べて多くなり、豊富な内容を持つようになった。まず、1年では唐宋の古文、『日本政記』、『十八史略』による日中両国の歴史の通覧、『唐詩選』により漢詩の基礎を学ぶ。ついで2年では『論語』や『孟子』、『大學』、『中庸』といわゆる四書を読み、併せて『春秋左氏傳』を学ぶことで従来の漢学の伝統的な教育内容を持ち、3年においては老莊思想への漢文学の範囲の展開や、『詩經』、『書經』の講読による經学への深化が見られる。また、『文選』を教材として1年で学んだ漢詩をさらに時代を追って学ぶように組まれており、四部分類の集部に相当する漢籍の占める割合が増えている。現在の國學院大學文学部中国文学科においても、2年次に唐宋

の詩を読む演習、3年次には『文選』を読む演習の授業が用意されている。この、唐詩を学び、その後『文選』を学ぶという教科の位置づけは、現在のカリキュラムにも通じる学課程だと考えられる。また、3年間を通じて漢作文の授業が行われていることについても、漢文を作る訓練はそのまま漢文読解力を高める訓練に繋がるため、國學院の伝統的な学問のあり方の、文献を丁寧に読み込むという学問態度を教授したいという意気込みをこの学課表に見ることもできるだろう。

講師陣もこれまで講師として教鞭をとっていた講師に加えて新たな講師が見られる。池田四郎次郎(1864～1933)、名は胤。字は公承。大阪の人。蘆洲と号す。幼少期から学問を好み、河野葵園、近藤南洲に学んだ。その後、上京して二松学舎にて三島毅に師事した。詩文を善くして清朝考証学者の著作を好み、また『史記』を好んだ。著に『史記読本』、『故事熟語辞典』、『蘆洲遺稿』等がある。小柳司氣太(1870～1940)、新潟県の人。もとは熊倉姓であったが、叔父の養子となり小柳姓となった。叔父は神官で漢籍を好み、幼少期から『論語』や『大學』を習った。24歳の時に東京大学に入学し、明治27(1894)年漢学科選科を卒業。その後、新聞記者または雑誌記者になろうとして東亞学校を起すも資金難で失敗。広島や京都の中学校の教員をして山口高等学校教授となり、ついで学習院教授・大東文化学院学長を歴任した。著に『老莊の思想と道教』、『東洋思想の研究』等がある。

## おわりに

本稿においては、草創期から大學昇格までを区切りとして考察の対象としたが、学課表と歴代講師陣を俯瞰するに留まった。今後は、明治時代における漢学の趨勢と國

學院の関わりや、國學院と他の大学、特に東京帝国大学との関わりも視野に入れ、実際に授業で用いられていたテキスト等も併せ見ることによって國學院の漢文教育の一端を明らかにしていきたい。

【表1】

	10時～12時		1時～2時	
月	春秋左氏傳（輪講）	秋月胤永	童蒙求入学（講義）	木野戸勝隆
火	靖献遺言（輪講）	木野戸勝隆	萬葉集新採百首（講義）	日下部成徴
水	神皇正統記（会読）	日下部成徴	孝經（講義）	秋月胤永
木	靖献遺言（輪講）	秋月胤永	歷朝大綱（講義）	井上頼圀
金	春秋左氏傳（輪講）	秋月胤永	萬葉集新採百首（講義）	日下部成徴
土	神皇正統記（会読）	日下部成徴	童蒙求入学（講義）	木野戸勝隆

【表2】

文学部（予科）

学年	第一年		第二年	
学級	第四級	第三級	第二級	第一級
修身	孝經	忠經	論語	論語
歴史	春秋左氏傳	春秋左氏傳	春秋左氏傳	春秋左氏傳
法令	—	—	—	—
文章	文章軌範	謝選拾遺	謝選拾遺	謝選拾遺

【表3】

文学部（本科）

学年	第三年		第四年		第五年	
学級	第六級	第五級	第四級	第三級	第二級	第一級
修身	大學	中庸	尚書	尚書	周易	周易
歴史	史記	史記	史記	漢書	漢書	漢書
法令	唐六典	唐六典	唐律疏議	唐律疏議	明律	明律
文章	韓文	韓文	柳文	歐陽文	三蘇文	王曾文

【表4】

	1年級	担当講師	2年級	担当講師	3年級	担当講師
道義	論語	四屋恒之	論語	四屋恒之	論語	四屋恒之
漢文	八家文	福永得三	孟子	林泰輔	周易	根本通明
漢文	史記列伝	林泰輔	春秋左氏傳	福永得三	詩經	林泰輔
外国史	支那史	林泰輔	支那史	林泰輔	支那史	林泰輔

【表5】

	一年級	2年級	3年級			
漢文科	学科目	担当講師	学科目	担当講師	学科目	担当講師
漢文科	論語	市村瓚次郎	支那文学史	塩谷温	支那文学史	塩谷温
漢文科	孟子	宮内黙藏	大學・中庸	宮内黙藏	尚書	内田周平
漢文科	八大家文	内田周平	莊子	宮内黙藏	易經	九鬼盛隆
漢文科	史記	橋口兼之	左傳	内田周平	詩經	林泰輔

【表6】

大学部本科

1年級（明治40年開講）		2年級（明治41年開講）	
科目	担当講師	科目	担当講師
左傳	内田周平	『詩經』・『書經』	林泰輔
大學・中庸	林泰輔	『荀子』	西村豊
白氏文集	桂五十郎	支那文学史	黒木安雄
支那文学史（口述）	鈴木虎雄	—	—

【表7】

課目名	内容	担当講師
文法・講読	論語	山田倉太郎
文法・講読	孟子・時文	島田鈞一
文法・講読	八家文・書經・易經・戰國策	内田周平
文法・講読	大學・中庸・詩經	林泰輔
講読	唐詩選・文選・聖武記・白氏文集	桂五十郎
講読	左傳	西村豊
講読	十八史略・小學・荀子・韓非子・老子・莊子	宮内黙藏
文学史・講読	近世文	黒木安雄

【表8】

学科目	担当講師
漢文法・論語・漢作文	山田倉太郎
作詩・近世文	黒木安雄
十八史略・荀子・老子・莊子	宮内黙藏
左傳	西村豊
八家文・漢作文・戰國策・書經・易經	内田周平
支那文学史	兒島獻吉郎
唐詩選・白氏文集・文選	桂五十郎
大學・詩經	林泰輔
孟子・時文	齋藤坦藏

【表9】

1年		2年		3年	
内容	担当教員	内容	担当教員	内容	担当教員
唐宋八家文	永井重義	支那俗文	松井等	支那俗文	松井等
日本政記	小柳司氣太	論語・孟子	永井重義	詩經・書經	池田四郎次郎
十八史略	頼成一	左傳	宮内黙藏	老子・莊子	宮内黙藏
唐詩選	宮内黙藏	大學・中庸	小柳司氣太	文選	池田四郎次郎
漢作文	高於菟三	漢文学史	小柳司氣太	漢文学史	塩谷温
—	—	漢作文	宮内黙藏	漢文演習	頼成一
—	—	—	—	漢作文	宮内黙藏

※科目名等は当時のまま表記した。



平成20年度FD講演会 講演録  
初年次教育をどのようにおこなうか  
—全国調査からみえる実態と課題—

山田 礼子 (同志社大学)

日時 平成21 (2009) 年2月10日16:00 ~

場所 國學院大學渋谷キャンパス

(司 会) ただいまより平成20年度FD講演会を開催いたします。本日もお招きした講師は、同志社大学社会学部教授の山田礼子先生です。山田先生は高等教育を専門に研究・実践しておられまして、同志社大学卒業後、カリフォルニア大学でPh-Dを取得され、特に日本の初年次教育に関しては第一人者でいらっしゃいます。昨今、日本の大学における初年次教育の重要性が指摘されておりますので、本学においても是非講演をお願いいたしたく、本日はお忙しい中無理を申し上げてお越しいただきました。皆さんも本学の初年次教育はどうあるべきかについて考えていただきたいと思います。それでは山田先生、お願いいたします。

## 1. 初年次教育の普及とその背景

ただいま御紹介いただきました山田でございます。今日のタイトルは、初年次教育をどう行うかということで、全国調査からみえる実態と課題についてお話をしたいと思います。

初年次教育は、アメリカで1970年代からFirst Year Experienceとして広まってきたものです。國學院大學さんのほうでも既に導入されているかと思いますが、実際、日本でも急速に普及しつつあります。先日も初年次教育学会、これは2008年3月に同志社大学で設立大会が開かれまして、11月に第1回大会を玉川大学で開催いたしました。そのときに判ったことは、本当にアメリカを凌駕する勢いで広がってきているということです。その結果、初年次教育の内容も非常に多様化しておりまして、学部によっては導入教育であったり、あるいは

は理系ですと若干リメディアル的要素を含んでいたりもします。このように、多様化が進んでいるということもひとつの特徴であると言えます。

では、なぜこのように急速に広がってきているのかといいますと、ひとつはやはりご存知のように、学生の変容です。高等教育への進学率が2008年には55%を超えましたが、それに伴い非常に大きな変化が起こって来ている。単なる学力低下といった問題ばかりではなくて、もっと基本的な問題、すなわちモチベーションの低下ですとか、あるいは学生の自分の将来を決める時期が非常に遅くなってしまいうるということがあります。

そういう状況の中で、政策的な側面につきましても、より教育を重視する場へと大学を変革させる方向に変わってきております。ご存知のように、教育GPなど様々な

競争的資金を獲得して、それを元に改革を進めて行くというような仕掛けが、文科省から行われているわけです。また、初年次教育においては2008年審議のまとめで言及されているだけでなく、先日の2008年12月に出されました答申の中でも、初年次教育プログラムについて特に考えてゆくべきだという文言が入っております。

もうひとつは、社会から求められる教育効果の提示ということで、いわゆるアウトカム評価の導入というものも、例えばOECDのAHELO（Assessment of Higher Education Learning Outcomes・高等教育における学習成果の評価）のように、大学における学習成果の評価を分野別に行うというような動きさえも始まっております。

そうした中で初年次教育の現状はどうかといいますと、既に初年次教育の概念につきましても私どもの初年次教育学会においてかなり定義されて来ておりますが、ただ、急速に広がってゆく中で、初年次教育そのものが多様化しつつある。そういう意味では、定義はされているものの、その定義のあり方が、もっともっと多様化して来ている。従って、恐らく教員の認識も様々で、私などは初年次教育については、学生を、高校生という「生徒」の状態から、大学の学問・学習というところへスムーズに適応させるための支援の教育と認識しておりますけれども、先生方によりましては、大学に入ってきて、満足に高校の学習もできていない学生たちのための教育と認識されていたり、あるいは礼儀やマナーを教えるというような認識をお持ちの先生方もおられます。大学の、あるいは専門分野へ

の導入という認識をお持ちの先生もおられます。このように認識も様々でありますために、実際には導入教育あるいは初年次教育の認識も、科目の内容も、大学もしくは学部によっては、補習教育というような内容も含んでいるかと思われまます。

次に、これは後でも申しますが、実際にどのような内容で初年次教育を提供するかということについては、様々な調査で大体まとまってきておりますけれども、その中で何が教育上効果的かということについては、まだまだ研究して行くべき要素があるのではないかと考えております。

## 2. 初年次教育の意味と意義

それでは、初年次教育の意味と意義についてですが、まず、初年次教育はある意味で、学士課程教育の一環として位置づける必要性があります。これは中教審の答申においても、初年次教育を1年次の不可欠な教育として位置づけるということが文言に触れられております。それは大切なことではありますが、ただ、学士課程教育の一環であるということは、初年次教育で学んだこと、あるいは身についたことが、実際2年次、3年次、4年次へと継続して行かなければならないということ、これは簡単なようでいて、結構難しいところがございます。と申しますのは、あとでデータなどを見ていただきますが、初年次教育で学んだことについて、2年次にそれがつながらない。つまり、2年次が意外とブラックボックス状態になっておりますので、せっかく1年次で身につけたものが、2年次でまた元に戻ってしまいます。非常に熱心に初年次教育を実施しておられる大学の方か

ら、その大学の状況を聞くことがあるのですが、せっかく初年次教育で、文献の探し方や図書館の使い方などを懇切丁寧に教えて、学生も身についたと答えていたのに、2年次でそれがまた元に戻ってしまう。3年次にゼミに入って来て、またやり直さなければいけないということをおっしゃる所がございませう。そうしてみますと、日本の大学の大きな問題点としまして、カリキュラムの設計上、1年次、2年次、3年次、4年次というのが、いかにつながって行くかというところについて、なかなか整理されていないという問題があるかと思ひます。このあたりは、今後私どもの研究グループでも、1年次から4年次へと、どのように継続がなされているかということについて、測定を続けてゆきたいと思ひているところでございませう。

次に大事なものは、日本の大学の特性にあった初年次教育ということだす。私どもが初年次教育を研究し始めた頃には、やはりこれは日本には無かつたものでございませうから、アメリカの初年次教育、First Year Experienceというものを調査して、それを日本にも応用して行こうということだ進めてまいりました。それはそれで普遍的なモデルというふうにつながるわけだすですが、一方で日本とアメリカの制度上の大きな違ひがございませう。それは、日本のほうがEarly decisionなのだすね。つまり、多くの学生たちはあらかじめ志望を決めて大学に入学して来て、大学側はその志望学部の中で責任を持って教育して行くということが、一部を除いて一般的になつていませう。従つて日本の場合は、早くから専門性を教えることができます。またある意味で

は、早くからそうした専門への動機付けを行うことが可能になるわけだす。一方アメリカは、一言で言へばLate decision。1・2年次は一般教育・教養教育部門に配属されまして、そこから3年、4年で専門を決めてゆきませう。そうしますと、帰属場所が非常に広がつてしまひませう。日本の場合は学部には帰属して、語学を中心にしたたり、あるいは専門の必修科目を中心としたたりしてクラスが振り分けられる場合があるわけだすので、そこが自分の帰属場所になる。アメリカの学生たちにとって不安なのは、帰属場所が無いということだす。それで無理やり、Learning Communityというものを初年次教育の中で作つて帰属場所を用意したり、寮の中で初年次教育を行つたりする。そうしますと、日本の大学では帰属場所があるという大きな特徴がありますので、それを活かしたような初年次教育・導入教育という考え方も、ここから生まれてくることになりませう。

更に、もう少しミクロに見てゆきませうと、自分の大学に合つた、オリジナルな初年次教育というものを提供できるということがあります。つまり、建学の精神や、学生の特性・文化に合つた教育ということだすけれども、例えば國學院大學さんだすと、建学の精神が非常にはっきりしているかと思ひませうし、それをひとつの大学史、またはそういう科目として、あるいは初年次教育の一領域として教えることで、学生の帰属をはっきりと確認できるということがあります。私どもの大学はミッション系の大学だす、それを前面に出して教育をしていませうというわけではありませうませんが、かなりはっきりした建学の精神は持つておりませう。それ

やはり、校祖新島襄が設立して以来の同志社の建学の精神として、キリスト教主義・自由主義・国際主義というのがあります。そういうものをもとにしまして、いわゆる同志社科目というものを一連、共通科目として設置しております。その一部を初年次教育として使うことができます。学生にとって、自分の所属している大学を好きになるといいでしょうか、そういう精神を養うことが出来ますので、このように、オリジナルな初年次教育として、建学の精神といったものを活かすことも、ひとつの大事な点かと思われまます。

また、学生の特性や文化ということになりますと、これは本当に大学によって違います。例えばA大学に合う初年次教育がB大学に合うかといえば、そういうわけではない。これが本当に難しいところでありまして、例えばある国立大学は、早くから研究者を養成するような初年次教育に特化したいという目的で初年次セミナーを提供する。いわゆる大学院への円滑な移行ということを視野に入れておられるわけですね。もちろんそういう初年次教育があってもいい。一方では、礼儀・マナーが全くできていない学生が多いので、そういう学生たちに全員、マナーから教えるような初年次教育を提供されているところもあるかと思えます。そのようなA大学やB大学の例を、自大学にすぐに取り入れて、それで合うかといえばそうはいかないわけですから、やはり自大学の学生の特性や文化を、データを使って把握してゆくということは、大切な視点だと思います。

### 3. 日米比較から見た初年次教育

ここで少し話を変えます。先ほどアメリカの初年次教育のことを少し話しました。本日は時間がありませんので、アメリカの初年次教育について詳しいことは申し上げませんけれども、日米の初年次教育を見るとすれば、どういうふうに見るかということについて、少し触れておかなければならないと思います。

例えば、先ほど申し上げましたように、日米の文化的社会的背景の差というのがありますが、共通点も非常に多いかと思えます。とりわけ、アメリカの方が先に色々な学生たちの変容、あるいは学生たちの大衆化を経験して来ましたので、そこから学ぶこともあり、あるいは共通点なども認識できるわけでございます。もちろん、アメリカの高等教育と日本のそれとでは構造が違いますから、そこから起こってくる初年次教育の違いということも理解しておく必要はあります。しかし一方で、直面している問題などは、やはりよく似たものがあります。アメリカでも学生たちの変容というのは非常に大きなテーマになってきておりますので、それが少し遅れて日本に入ってくるという面があります。

そこで、例えばどんなことが今、アメリカで言われているかということなのですが、日本でアメリカの大学といえば、ハーバード、エール、ノースウェスタン等々、いわゆるトップの大学がよく紹介されます。しかし、例えば卒業率などを見たときに、日本はまだ4年卒業率ですし、その卒業率にしても高いのですが、アメリカは一部のトップクラスの大学を除けば、5年卒

業率で標準的な年限を見るようになっていく。つまり、それだけ学生が卒業するのに時間がかかってきている—まあ、いろいろな背景があるのですけれども。

そうした中で、いわゆる研究大学であったUCバークレー(カリフォルニア大学バークレー校)を見てみましょう。一般的な私どもの印象では研究大学ですから、学士課程教育よりも大学院教育に力を入れているというイメージがあると思いますが、実はそこにおいて、学士課程教育の再認証に至ってかなりの意見が出されたわけです。WASC (Western Association of Schools and Colleges・西部地区基準協会)からの評価なのですけれども、かなり厳しい意見も出されました。まず、評価された点は、いわゆる学生の質が高いということです。また、UCバークレーでもフレッシュマン・セミナーを導入しましたところ、これが高く評価されております。それから、学部段階での研究プロジェクトの導入、サービ斯拉ーニングの導入、大規模教室での教授法改善の試みについても評価されています。

ところが一方で、改善すべき点として、かなり厳しいコメントが付与されていたのです。どのようなものかといいますと、大学の核となるべき学士課程教育に注目し、最優先課題とすること。つまり、大学院教育を最優先としてきたバークレーに対して、学士課程について—もちろん全く力を入れなかったということではありませんけれども、大学院教育に比べるとそれほど力を入れて来なかったのですね—それを最優先課題とすること、という風につけられました。それから、学生の学習成果の評価についても、実際に測定されてゆくことを期

待する。具体的にはベンチマークを設定し、教養教育の成果や、学習のプロセスを測定することなどが期待されている。また、それを外に見えるよう可視化するように、ということもいわれております。これを要するに、アメリカの研究型大学においても、学士課程教育の重要性が指摘されていること、学習成果を意識した教育目標の設定が求められていること、学習成果の測定と結果の公表が求められるようになってきていること、そして、初年次教育・体験型学習の導入もより普遍的になってきたことが言えるわけでございます。

これは言い換えれば、知識基盤型社会といわれる現在において、多くの先進国から開発国を含めて、学習成果をきちんと身につけさせたいという学生を卒業させてゆくということが、グローバル化のひとつの流れとなっているということです。ですからこれは、日本にも大きな影響を及ぼすのではないかと考えるわけでございます。

#### 4. 初年次教育の実態 (2001年度調査より)

それでは、実際のデータから初年次教育の状況を見てゆこうと思います。やや古いですが、2001年の調査を最初に取り上げます。これを2007年12月に再調査したものがございまして、それと比較してゆきたいと思います。

これは2001年度全国私立大学学部長調査でございまして、初年次教育の必要性について訊いたものです【図1】。なぜ2001年に全国の私立大学・学部を対象としたかといいますと—2007年は国公立全大学の学部を対象です—実は、この時点で学力低

下ということがマスメディアを通じて話題になっていたのですが、それが私立大学から先に来た状況だったのですね。そういう意味で、私立大学が直面している問題が緊急性があるということで、私立大学を対象といたしました。そうしてみますと、この時点で、初年次教育を必要と認識している学部長は93.7%。必要とする理由は、ここに挙げているようなことが出ております。学力低下は既に言われておりましたが、学力格差の拡大ということは、現在2007年、2008年ではもっと広がって来ております。従って、先ほど申し上げましたようにひとつの大学の中でも、実は、初年次教育はもうワンパターンでは出来ないのではないかと私は考えております。つまり、学力格差・モチベーション格差が、同一大学の中でも思ったより進んできている。ですから、トップに対しての初年次教育をどうするか、中間層に対しての初年次教育はどうか。それ以上に、学力やモチベーションの低い学生に対してはどうかということも考えてゆかねばなりません。かつては、それは大学別で考えればよかったですのですが、現在ではそれを、ひとつの大学の中においても考えてゆかねばならない状況ではないかと考えるわけでございます。

それで、教育プログラムの実際なのですけれども【図2】、授業として実施しているのが84.3%。授業以外としての実施は73%くらいありました。もうひとつは、入学前の指導・課題ということを35%程度やっておりましたが、これは理系にやや多いということで、やはり体系的なカリキュラムで行ってゆかねばならないので、入学前にきちっと、補習的な要素として学習さ

せるというような指導を行っていたのではないかと考えられます。

さて、授業として実施している8割の実態はどのようになっているのか、初年次教育の科目名称から見てみましょう。最も多かったのが、ゼミナール型、基礎・概論型、情報リテラシー型が中心となっているもの。言い換えれば、2001年の時点では、基礎・概論型—これは例えば、経済学概論、社会学概論、法学概論というような科目があるかと思いますが—それを初年次教育として考えておられたということがあります。ただし、これらは実際には初年次教育にはあたりません。初年次教育の大きな特徴は少人数教育ということにありまして、せいぜい1クラス20名まで、そうでなければなかなか効果が見えませんが、適切な授業運営が出来ないということになります。オリエンテーション型—これはアメリカ型の、円滑な移行を支援するような教育ですが、これは少数である。まとめてみますと、専門的な要素が強いというのが日本の特徴であったということになります。

科目類型の分布をグラフで見ますと【図3】、これは偏差値で分けたものですが、40未満、フリーランク型を見ていただければ、ゼミナール型が48%を占めています。逆に、偏差値が高いところ、つまり難易度の高い学部では、基礎・概論型。大教室で行われるようなものが多いことが特徴として挙げられます。共通要素といたしましては、情報リテラシー型、あるいはスキル・方法論型というのは、比較的、偏差値に関係なく普遍的に導入されているのかなという感じがいたしました。

そうした中での、2001年度時点での初

年次教育の評価を見てみますと、実施されている大学のうち、85%が教育効果を実感されているということがわかりました。そして、88%近くが増強すべきと回答しており、45%が既に大学教育に不可欠な正規の教育と考えていることもわかりました。

## 5. 初年次教育の実態 (2007年度調査より)

それでは、これが2007年ではどのように広がっているかを見てゆきたいと思えます。2007年度初年次教育調査（国立教育政策研究所＋私学高等教育研究所導入教育研究グループ「大学における初年次教育に関する調査」、2007年12月実施）では、国公立全1980学部に対して調査を行い、1378学部が回答して下さいました。2001年度の調査と比較してみますと【図4】、2001年では理系や社会系の学部でやや導入率が高かったことがわかります。これはどうしてかといいますと、理系はやはり、必要なことを高校時代までに十分学んできていない、あるいは履修しないまま入学試験で入ってきた学生がいるために、補習的要素で行っていたということもありますし、実際、体系的なカリキュラムでは、ひとつひとつこなしてゆかなければ次に進めませんので、初年次教育で手厚く、という特徴があります。一方で、社会系がなぜ多かったかといいますと—社会系というのは経済学部・商学部・法学部・政策学部・社会学部系、こういうところですが—これは別の調査でわかったのですが、実はここには、進路がミスマッチしている学生が結構いるということでした。これはどうしてかと申しますと、高校の進路指導において、

進路が決まっていない生徒に対して、就職がしやすいであろうということで、社会系の学部を先生方が勧めるということが多し。とりあえず就職を考えるのだったら経済学部や商学部に入学しておいたほうがいいよというようなこともある。そうしますと、実際に経済学部に入ったものの、今の経済学部はご存知のように昔と変わっていますので、数学を学んでいないと次に進めないということで、ミスマッチが起こってくる場合がある。一方で、人文学系は比較的進路のミスマッチが少ないという特徴があります。

それからもうひとつ、2007年になると、初年次教育はもうほとんど学部系列に関係なく導入されておりますので、平均で97%というように、拡大普遍化している点が特徴として見えてくるわけでございます。

では、2007年度では初年次教育の領域はどのようにまとめられるかといいますと、大体以下の8つに分かれます。

- ①スタディ・スキル系（レポートの書き方、図書館の利用法、プレゼンテーション等）
- ②スチューデント・スキル系（学生生活における時間管理や学習習慣、健康、社会生活等）
- ③オリエンテーションやガイダンス（フレッシュマンセミナー、履修案内、大学での学び等）
- ④専門教育への導入（初歩の化学、法学入門、物理学通論、専門の基礎演習等）
- ⑤教養ゼミや総合演習など、学びへの導入を目的とするもの
- ⑥情報リテラシー（コンピュタリテラ

シー、情報処理等)

⑦自校教育（自大学の歴史や沿革、社会的役割、著名な卒業生の事績など）

⑧キャリア・デザイン（将来の職業生活や進路選択への動機づけ、自己分析等）

①スタディ・スキル系、④専門教育への導入、⑥情報リテラシー、③オリエンテーションは2001年と同様に実施されております。新たに加わったものとしましては、⑤教養ゼミや総合演習など、学びへの導入を目的とするもの。これは、全学共通科目として開講しているところが多いですね。それから⑦自校教育。おそらくこれは國學院大學さんでは簡単に設置できるところですし、既に実施されているかと思いますが。それから新たに⑧キャリアデザインなども入っております。

これらが実施されているのを見ますと【図5】、やはり、スタディ・スキル系や情報リテラシー、オリエンテーション、専門教育へのガイダンスは実施されているところが多い。一方でキャリア・デザインや、教養ゼミや総合演習など学びへの導入も、実施はされつつありますが、まだそこまで増えてはいない。また、スチューデント・スキル系、これはいわゆるソーシャル・スキルですが、ソーシャル・スキルや自校教育はまだ実施されているところは少ないということになります。

これをまた別の観点から、正課内外での実施状況を見ますと【図6】、やはりスタディ・スキル系や専門教育への導入、教養ゼミや総合演習、情報リテラシーは、基本的に正課内で行われております。一方でオリエンテーションやガイダンスは正課外が多い。キャリア・デザインは比較的どちら

でも行っています。まだまだこれからというのが、ソーシャル・スキルです。ただ、これはおそらく、今後必要となってくる分野であろうと考えられまして、学生の心理学的な問題でありますとか、やはり薬物の問題でありますとか、マナーの問題、人間関係の構築ですとか、そういうのが難しい学生もどんどん増えてきておりますので、ソーシャル・スキルや時間管理は、これから大事になってゆくことだろうと予想しているところです。

今まで申し上げましたところをまとめますと、このようになります。

- ・ オリエンテーションやガイダンス、スタディ・スキル系、情報リテラシー、専門への導入は初年次教育の内容として定番である
- ・ 学びへの導入、スチューデント・スキル系、自校教育を初年次教育として位置づけている比率は下がる
- ・ スタディ・スキル系、情報リテラシー、専門への導入、学びへの導入に加えてキャリア・デザインも正課内での初年次教育として位置づけられている

## 6. 初年次教育の検証

それでは次に、初年次教育の効果を検証した結果を見てみたいと思います。2003年7月に実施された調査と、私どもの同志社大学で行っているものをご紹介します。

最初の調査は全国8大学で行ったもので、特徴的な初年次教育プログラムを実施している授業の受講生が、4月に入学して7月の前期最終授業までの約4ヶ月間で、

どのように変わったかということを出しております。授業担当者に配布回収を依頼するという方法を取り、有効回答数は1632名でございました。

それを見ますと、改善された項目、つまり受講前には学生が出来ていなかったもので、伸びたと回答があったものは、「形式的レポート作成」と「プレゼンテーション技能」。学生は、スタディ・スキル系については、3ヶ月くらいである程度の形式は身につけられるようです。受講前に評価が低くなかったもので、それでも伸びたと回答があったものは「図書館活用」と「PC操作」、やはり技能系の項目では達成感が高い。私どもが学生の頃にはPCはまだありませんでしたから、あれは教えるものではない、自分たちでという認識でしたが、逆に考えて、3年生でゼミに入って来てから手間をかける学生が多いことを考えますと、1年生のときに覚えておくと教員にとっては後が楽なのです。そういう発想からすれば、スタディ・スキルを教えることは、その後のコストがかからなくて済むという利点があると思います。

一方で、改善されないのが「根拠ある批判力」、これは冒頭で申し上げましたように、2年次、3年次、4年次と継続してゆかなければならない部分です。「課題解決力」も同様です。「講義のポイントの要約」「粘り強さ」といったところは、ここまでに比較的身につけてきている部分が多いので、やはり伸びが低い。ただし、これらの能力がない場合はやはりうまく行かないのでありまして、このあたりは高校までに身につけておかなければ厳しいものです。言い換えれば、論理的スキルの獲得では達成

感が低いですし、初年次教育で成果を期待するのは難しい項目と考えてよいと思います。

次に、学生たちがどういう資質を修得したかということなのですが【図7】、大体このような項目を身につけることを目的とした授業を提供している大学を対象として調査しましたところ、学生たちが役に立ったというようなところが高いのはこのあたりですね、「多様なものの見方にふれる」。高校まではやはり、そういう経験が少ないのだと思います。初年次教育でディスカッションさせたりすることによって、多様なものの見方が出来るようになる。それから、「大学生であるという自覚を持つ」とか、「一般常識を身につける」という点でも役に立ったと。「社会問題への関心を持つ」ということ、また「探究心を持つ」ということもそうですね。ただ、「リーダーシップを発揮する」というのは難しいですし、この時点では「愛校精神をもつ」というようなことは、なかなか初年次教育の中では提供されていなかったということになるようです。

さて、指導法についてですが、ここから何が見えてくるか【図8】。学生たちからは、定期的に課題を提出させて、それを返却してくれることが望ましいとの回答が多く寄せられています。つまり、レポートなどを添削して返して欲しいということなのでしょうけれども、これは教員にとってはなかなか厳しいので、私どもの大学では少人数セミナーでは院生のTAをつけておりますけれども、あるいは、上級生のSAを使って行うということも出来るかと思えます。それからもちろん、教員の提供する講

義も役に立つとっておりますが、学生によるプレゼンテーション、グループ・ディスカッションも、いわゆる従来の座学ではない方法というのを、学生が高く評価していることがわかります。

## 7. アウトカム・アセスメントの方法

ここでまた、観点を換えさせていただきまして、アウトカム・アセスメントということについて考えてみたいと思います。今私が紹介したのは、初年次生の自己評価を主体としたアウトカム・アセスメントでした。それを、理論的にどのように考えるかということの説明させていただきたいと思います。

アウトカム・アセスメントの方法のひとつは直接評価（ダイレクト・エビデンス）、学習成果の評価です。これは、先生方が一般に行っておられるようなことです。科目試験やレポート、プロジェクト、ポートフォリオ、卒業試験、卒業研究や卒業論文、また学部によっては標準試験を行なう場合もあるでしょう。分野としては一般教育、専門分野として行われます。授業の中でどういうものを達成すべきか目標を立てて、それをテストやレポート等で測るのがダイレクト的な評価となります。

もうひとつ、先ほど私が紹介したのは、学生による自己評価です。間接評価（インダイレクト・エビデンス）。これが直接評価と違うのは、学習の成果を直接見るものではありませんが、学習のプロセスが非常によく判ります。例えば、学習行動であるとか生活行動であるとか、自己認識、大学の教育プログラムへの満足度等、成果に至るまでの過程が見えてきます。これは学

生調査、新入生調査で行い、うまくいけば卒業した後も見ることが出来るわけでございます。このように、学習成果の評価すなわちラーニング・アウトカムの測定には、二つの方法があるわけです。

そこで、この二つは互いに独立しているのかということを考えなければなりません【図9】、左は、こういう評価がばらばらに行われている場合。もっとも、間接評価だけを行っているというところはありませんので、ただ直接評価のみ常時行っている場合。右は、直接評価と間接評価、そしてもうひとつ、プログラム評価—これは例えば、教育カリキュラムなどを評価することですから、ある意味で外部評価委員、第三者評価などもここに入るといいます—実は、これらが連携することによってこそ効果が現れてくるわけです。つまり、この重なった部分の面積が広ければ効果が現れやすいということですから、直接評価に加えて、間接評価を組み合わせる。プログラム評価もあればよいですね、このように評価をいろいろな側面で組み合わせることが、おそらく大事であろうと考えて、私は今現在、そうしたことを行っているところでございます。

総合的な教育力のためには、教育目標を明確化して教職員と学生とが共有すること、教育内容を改善し、また教育の意味の認識と、教育方法の改善をするということが大切になってくる。それに先ほどの直接評価と間接評価を組み合わせるといいうことになります。最後の教育方法の改善に関わって、様々なペダゴジーの応用について考えて見ますと、まず知識主体の講義形式。いわゆるTraditional Learning Style。

これも必要です、分野によっては絶対に要りますし、Active Learningという、いわゆる学生が参加する体験やサービ斯拉ーニング等だけではだめです。ただし、こうした講義だけでは今は成り立ちませんので、そこにActive Learning方式を組み入れるということが、おそらく求められているところであろうかと考えます。

さて、初年次教育の評価について、ダイレクト・アセスメントの方法にはどのようなものがあるか考えてみますと、テスト、レポート、ポートフォリオなど色々あります。インダイレクト・アセスメントは、いわゆる学生調査。私どもが大学として行っている方法はこちらです。もちろん、ひとつひとつのファーストイヤーセミナーでは、レポートや課題やプロジェクトなどを勘案して先生方が評価をつけておられると思いますけれども、大学としてどう見るかという、この学生調査を使います。それから、授業評価を実施して、教員のFDを行い学生へ効果を及ぼしてゆくこと。これらを組み合わせるなどの工夫をするのが大切だということになります。

それでは初年次教育を評価するにあたって、具体的にどのようなことを訊いているかといいますと、アウトカム評価の一部としての学生調査を利用しているのですが、このような項目を訊いております。

- ・ 初年次教育を通じて身についたことは？
- ・ 初年次教育のコンテンツで役にたったことは？
- ・ 初年次教育のペダゴジーで効果的なものは？
- ・ 学生の学習習慣は？

- ・ 学生の大学生活への適応度は？

これを見て、一つご紹介させていただきたいのは、身についたことについて、これは2006年度生が1年次を終了したとき、つまり昨年度行った調査の結果ですけれども【図10】、やはり先ほど2003年に8大学で行った調査とよく似た結果となっております。「レポートを書く力」「図書館の利用方法」「パソコンを使つての資料作成力」「文献や資料の読解力」の4つが、1年を通じて伸びた。一方で「批判する力」「課題の解決力」「問題点の発見力」などは1年通じてもそれほど伸びていない。全国調査と同じ結果で、2、3、4年次への継続を考えてゆかなければならないことが判ります。

しかし、これだけでは不十分なのでして、初年次と上級学年の接続をチェックして行かなければなりません。初年次プログラムは適切であったか、学生の学習習慣は改善されたか、初年次教育と上級学年での教育課程（プログラムに連続性があるのか・全体のカリキュラムマップと初年次教育の関係性）、また、教員は初年次の学生の特徴を把握しているのか、学生の大学への適応は進んでいるのか、こうした事柄について追跡を行わなければなりません。

この上級学年への接続ということに関して大学が陥りやすいワナ、これはよくあることです、私どもの大学でも、初年次教育を提供した2004年の頃はこれが当たり前でした。初年次教育で完結し、あとは学生の自学自習に任せる。しかし、実際には自学自習を日常化するのは少数の学生だけです。ですから、大多数の学生は続かないのだという前提に立って考えてゆくことも必

要かと思えます。学習習慣、生活適応については、2年次も重要であることを認識しつつ、初年次教育を提供することが大切なのです。

2006年から私どもは、3年次修了生にも、初年次教育の効果、そして、その後の上級学年での学びというのをどう継続してゆけるかということをお訊くようにして参りました【図11】。これから見ますと、「専攻分野や学科の知識」は伸びており、それ以外の分野、「問題点の発見力」とか、「批判的に考える力」「分析的問題解決力」なども比較的上がってはいます。その一方で、私どもの大学で大きな課題として見えてきたのは、「外国語能力」が伸びていない。数字によれば、1年次のときより下がっているという学部もあります。あと「異文化協力能力」もあまり上がっていませんので、こういう点が、グローバル化した社会の中で大きな課題なのかなと考えております。

こうした調査を全学として行っているのですけれども、そこで、これをどのように変えて行くべきかということが大事になります。データの結果は必ず、各専攻、学科、学部ごとに集計、分析し、フィードバックすることが必要になります。必要であれば、学科、学部を対象に説明をすることも行います。その上で、データを学科・学部を提供し、独自に分析してもらうことにより、IR (Institutional Research・機関研究調査)の発展につながります。つまり、大学として分析を行うだけでなく、日本のような専門分野別の学部構造になっていますと、その中で独自に自分の学生たちの成果や特徴を分析してカリキュラムの改善、あるいは教授法の改善やFDにつなげてゆくとい

うことになりますので、そうしたIRを行っていただく。そして、全体のデータは必ず公表する。私どものほうでもこういうのはあるのですが、ホームページ上ではこれは入学志願者に影響しますので一公表しておりません。しかし、学部・学科には結果を返しております。ですから、皆さんは他の学部と自分の学部とを比べることができますので、いい意味での競争心につながって、改善につながってくるということがあります。

学生がアクセスできるのは全体のデータなのですが、これがやはり重要です。といいますのは、2004年に初めてこういう学生調査を始めたときには、学生の、自由記述での不平不満がものすごく多かったので。こんなことをして、こんな時間をとって、一体何になるのかとか、大学は我々のために何も教育改善をする気は無いんじゃないとか、否定的な意見が多かったのですが、データを公表するとともに、カリキュラム改革や初年次セミナーの充実などもしてゆくことになり、また学生たちもそのデータにホームページからアクセスすることが多くなりました。それによって、学生たちの間にも、自分たちもまた評価主体のひとつであるという、いわばアクターとしての認識が高まってきて、信頼性というものが出来上がってまいります。そうしますと、昨年2008年3月に行ったキャンパスライフアンケート調査では、否定的な意見は存在したものの、数は激減いたしました。やはり、学生たちに評価の文化というのが浸透するようになって来たのだと思います。これは大事なことで、日本ではこれがないのですね。アメリカの学生たちは

こうした評価を当たり前に行っておりますが、日本の学生たちは、自分たちも評価のアクターとして、それを真剣にするという文化がないのです。2004年の調査では批判的な意見が多かったと同時に、いい加減な答え方も多かったですね。大いに満足というところにぎーっとつけていたり、不満足というところにぎーっとつけていたり、この子はいい加減につけているなというのが一目瞭然で判ったのですが、だんだんとそういうのが減少して参ります。ということで、やはり学生も成長するなというのを感じているところです。そして、出来れば2年次、3年次と継続性があるように、カリキュラム、教育方法、学生調査の見直しを行うこと、いわゆるPDCAを常態化することが出来ればいいなと考えております。

## 8. PDCAサイクル常態化のために

では、そうしたサイクルの改善に向けて具体的に何をやるかということですが、先生方個人で見るときには、最小単位は、教室内での学生の成長過程の確認です。おそらくこれは直接評価ともつながってまいります。昔でしたら、私が学生時代だったら、最後に一回だけテストでOKという科目が多かったですし、それで単位が取れたと思います。出席はあまり関係なかったですね。そうしますと、例えば、うちの大学の近くにはノート屋さんがまだあるのですが、ノートを買ってそれを適当に試験前に読んで、試験を受けたらAで通る学生がいる。一生懸命勉強してCを取る学生からすれば「何だ！」ということもあるのですが、それはやはり教室内で学生の成長過程を見ていないということなのです。

ある意味ではここが最小単位で大事なところで、大教室では難しいかも知れませんが、出来れば小教室、あるいは中規模なところでは、何回もプロセスを見て行くということが大切になってきますので、課題などを複数回数出すというような方法をとることになります。

より大きな単位では、プログラム評価があります。外部評価委員や、あるいは教務担当、教務主任などが、定期的にかリキュラムやプログラムを評価することが必要になります。

それから学生評価。これは個別の部局で行うこともあるし、大学全体で行うこともあります。それと欠かせないのが、教員によるFD研修会です。どこの大学でも、FDの研修会を多く開催されておりますし、実際に私どもの大学でFD研修会をしますと、内部での研修会は本当に少なく、ほとんど外部の先生方ばかりという状況です。今回こんなに國學院大學の方々が参加して下さっているのに私はびっくりしているのですけれども。しかし、やはり内部でFD活動をしつかりと育成して行くことが大切だと思います。

そして、やはりそうしたものを全部フィードバックして、実際に教育プログラムの改善につなげて行くことが必要です。それが出来れば、大学全体でのPDCAサイクルへつながるのではないかと思います。

最後に、もしよろしければ、来年は9月に第2回初年次教育学会を開きますので、ご参加いただければと思います。ご清聴ありがとうございました。

【図 1】

## 2001年度全国私立大学学部長調査： 初年次教育の必要性

- 93.7%が必要と認識  
(やや必要である 11.4%)
- 必要とする理由
  - 学力低下・学力格差の拡大
  - 進学目的意識・動機づけの欠如
    - ・ 上2つは回答数はほぼ同じ
  - 大学生活への不適應(不登校・留年・中退)

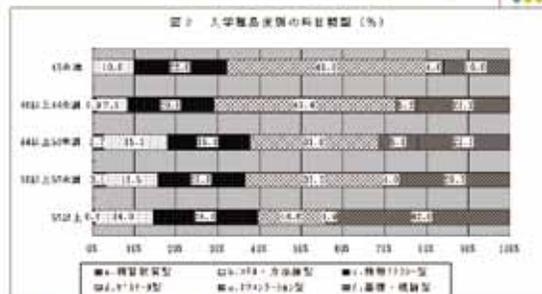
【図 2】

## 教育プログラムの実際

- 授業として実施 84.3%
- 授業以外として実施 73.6%
  - オリエンテーションやガイダンスなどの学内での説明会 81.2%
  - 合宿やオリエンテーションキャンプ 42.3%  
人文系にやや多い
  - チュートリアルやアドバイザー制度などの担任制度 39.1%
  - 入学前の指導・課題 34.6%  
理系にやや多い
- 両方実施 66.7%

【図 3】

## 科目類型の分布(入学難易度別)



- 難易度の低い学部はゼミナール型が多い
- 難易度の高い学部は基礎・概論型が多い

【図4】

### 2001年度と2007年度の比較

- 2001年は理系・社会系学部でやや多い
- 2007年は学部系統に関係なく、さらに拡大普遍化

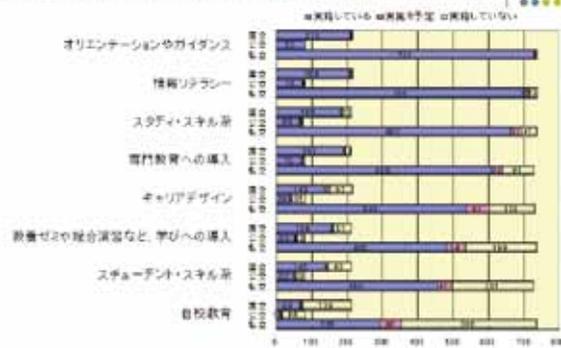
表1 初年次教育の実施率(%)

	人文系	社会系	理系	その他	計
2001年	76.1	84.9	86.7	73.2	80.9 *
2007年	96.7	96.3	98.0	96.2	97.0

\*.<05

【図5】

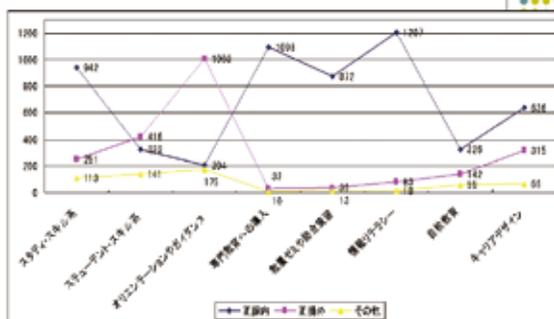
### 初年次教育の実施状況(領域別)



出典: 国立教育政策研究所「大学における初年次教育に関する調査」集計結果

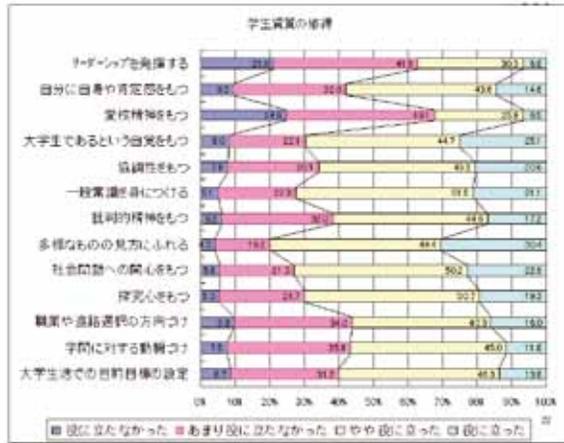
【図6】

### 正課内外での実施状況(領域別)

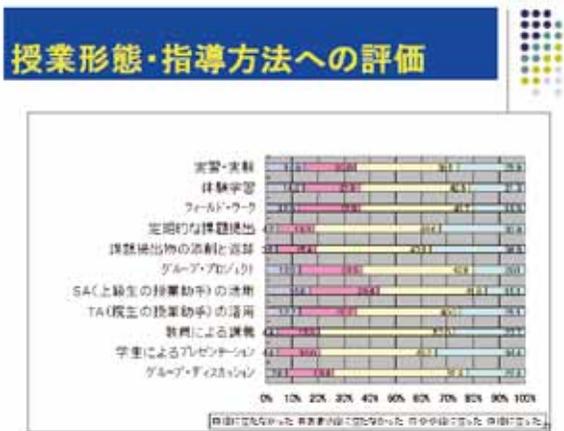


出典: 国立教育政策研究所「大学における初年次教育に関する調査」集計結果(4月30日現在)

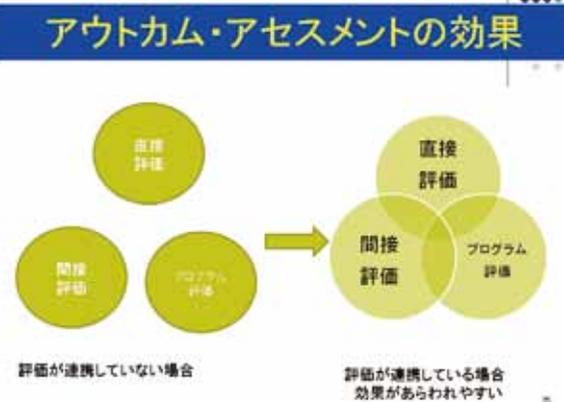
【図7】



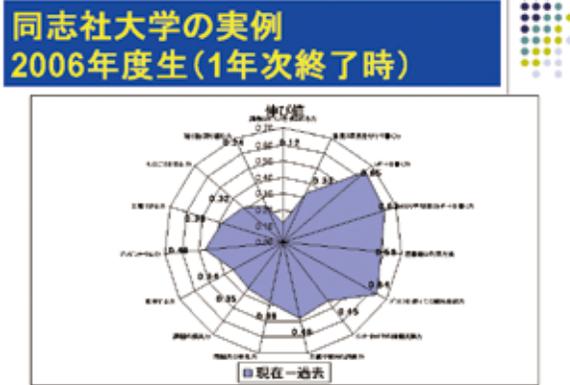
【図8】



【図9】



【図 10】



【図 11】





平成21年度前期FD講演会 講演録  
教員の能力開発と大学教育開発の課題  
—大学の担い手をどう育てるか—

羽田 貴史 (東北大学)

日時 平成21 (2009) 年7月1日15:30～  
場所 國學院大學渋谷キャンパス

(司 会) 先生方こんにちは。平成21年度前期FD講演会ということで、本日、教員の能力開発と大学教育開発の課題という、大学の担い手をどう育てるかということで東北大学の高等教育開発推進センター教授の羽田貴史先生をご紹介します。羽田先生にこの標題でご講演していただきますが、貴重なデータが聞けるとしますので、時間があれば講演後の質疑応答等を行いたいと思いますので、ご静聴いただければと思います。それでは、羽田先生よろしくお願いたします。

## 1. はじめに

ご紹介いただきました東北大学の羽田でございます。教育開発推進機構というのは今年できたのですよね。できて間もないところで機構の最初の講演会になるのでしょうか。お招きいただきまして大変光栄に思っております。それから、國學院についてはお礼を申し上げなければいけないことがいくつかございまして、一つは私の属しております日本高等教育学会が、今年で11年になるのですけれども、まだよちよち歩きの平成15年でしたか、ここで大会を開いていただきました。阿部先生が理事でいらっしやって、お一人しか学会員がない大学で無理をお願いしてやりました。そのせいではないかとは思いますが、阿部先生はご不幸にあわれてしまわれましたが、大変すばらしい大会でございました。それから二つ目は、私は

業務としてFDをやってはおりますけれども—それが研究テーマの一つですが—近代日本の大学財政制度政策史をずっとライフワークにしております。國學院には井上毅文書『梧陰文庫』がございまして、大変これにはお世話になって、貴重な、まさに日本の近代史の一級史料を使わせていただいて、大変に國學院に感謝申し上げます。それから三つ目は、私は北海道の帯広柏葉高校、先生方はご存じないかと思いますが、中島みゆきの卒業した高校とっていただければ記憶にとどめていただけるかも知れません。中島みゆきは僕の一期上なのです。その卒業生なのですけれども、生意気盛りではありましたが高校で尊敬できる先生がごく何人かおられて、その一人が小川—これも井上毅と同じ名前なのですが—小川毅(つよし)とおっしゃる先生なのですけれども、今でも覚えております。一年生の最初の時の自己紹介ですね、「井

上毅と同じ字で小川毅（つよし）と読むんだ」とおっしゃって。国語の先生でしたが大変すばらしい先生でして、新聞局を三年間ずっとやっておりましたけれども、先生はその顧問でして、私は1968年からの高校生ですから、ちょうど学園紛争に高校がまみれた時期なのですが、そういう中で本当にお互い信頼しあって一新聞局というのはそういう点でいうと学生運動のターゲットになりやすいところなのですね—大変な苦労もしましたけれども、先生は私たちを信頼してくださって、今でも年賀状を交換して、十年にいっぺんくらいは集まって飲んでおります。こういうすばらしい先生を育ててくださって、本当に國學院には感謝もうしあげます。私もああいう先生になりたいなと思っているところであります。

さっきお部屋で赤井先生にもいろいろお聞きしていたら、國學院はいろんな活動をされているので、私の話はもう先生方にとっては既知のこと、もう分かり切ったことかもしれませんが、FDの考え方をもう少し見直してみたいというのがその趣旨です。授業だけではなく、研究と教育もしっかりやる。それから、大学運営の担い手、そして学生を育てる。そういう大学教員を育てることが本来のFD活動の中心だし、いろんな制度だけではなくて大学全体の仕組みを変えながらやることが重要ではないか。単純に言えばこういうお話であります。

## 2. FD活動として何が行われているか

まずFDとして何が行われているかざっと見てみます。【図1】今、FD活動に一番熱心なのは関西地区の連絡協議会です。文

科省からお金がどっとでましたので、いろんな調査や活動しております。内容を見ますと、私のように外部講師を招いて講演会をやる、それからFD関係の研修派遣、多いのが授業評価とそのフィードバック、応用です。授業公開も最近増えています。単純に言えば講演と授業評価、これがFD活動の二本立てになっております。実際にはもっとたくさん活動がされています。大学で発行されているFD報告書をざっと30ほど読んでみましたけれども、結構いろんなこと、講演会をやったり、意見交換をやったりしています。最近増えているのは公開授業なんですね。國學院は—（やっております）—あ、そうですか。これは、ちょっと東北大学は遅れましたね。東北大学も見に行くのは自由ということでやっていますけれども、それだと誰も見に行かないんですよ。だから公開になっていない。公開授業というのは、その後でピアレビューで集まって、先生方の授業に関して懇談をするというやり方をとっているのがものすごく多い。これは京都大学のセンターがずっとやり続けていたのです。最初の方はもう京都の公開授業というのは誰も来ない。関係者しか来ない。というような状況でしたけれども。しかし最近やはりその効果がわかってきて、全大学丸ごと公開授業をやるということになっております。そのうち飽きてやめるんじゃないかなあとも思いますけれども、これが最近広まってきた。それから、最近増えているのは教育表彰です。東北大学でも全学教育で優秀な授業をやっている方を推薦して総長が表彰する制度を設けています。あるいは、学生参加もFDの大きな柱です。それから、

新しい授業開発を行う。これは東北大学としてはかなり力を入れているところで、東北大学では、一般教育を全学的な体制で実施するところから、全学教育と呼んでいますが、全学教育で理系には理科実験の授業を理系には必修でやらせ、理科実験の建物を作って理科実験の授業を開発し、また一年生の基礎ゼミを行う。この2つに力をいれてやってきております。目指すのは大学で主体的に学ぶ学習の転換です。特色GPをいただいて報告書も作っています。ここに報告書を持って行きました。これらの資料は全部置いていきますので、何かの役に立てばと思います。

そういう風な、いろんな取り組みがFD活動では広がっているけれども、授業改善としてどんなことを考えているかという、結構単純なモデルになっていると思うのです。

授業評価でいけば、その結果を分析公表して教育改善努力につなげていく。公開授業でいけば、公開授業だって自己研究会だってお互いに披露しあって課題を明確にして教員が改善するというので、これはもう、小中高でやっている校内研修モデルですよ。単純に言えば。この校内研修モデルは日本独自のもので、OECDの国際比較の中でも小中高の校内研修は、日本の制度はとても優れているという風に国際的な評価が高まっているのです。ですから、大学でもこのモデルを使ってかなりやれるということだと思います。

あるいは実践交流モデルと言ってもよいものがあります。これは、公開授業はしないけれども、いろんな研究会あるいは学会で、授業の実践を発表したり、実践記録を

公表して、そこに含まれた授業改善のノウハウを教員が利用し改善するものです。あるいはIRモデルというものもあります。これはいろんな調査研究をして—これは日本の大学では昔からやられてきたことです。僕らはかなりやっているのですけれども—一学生調査をやったり、教員調査をやったりして課題を明確にして教育改革をやる。いろんなことをやりながら、最後は教員の改善努力という所に行くのがミソだと思うのです。

### 3. FD活動は成果を上げているのか？

では、そうやっていろんな活動をやりながら成果が上がっているのかどうか、というのが一番の問題になるのです。ここが今の最大の問題になっています。一番大きい問題は、どうやって成果を測定するか、その方法が未確立だということなのです。アメリカで一番FDが広まっているので、そこで標準的に共通ガイドブックになっているのが、A Guide to faculty development: Practical advice, examples, and resourcesです。これは、POD (The Professional Organizational Development Network in Higher Education) というアメリカのディベロップ関係者の連合組織が作ったハンドブックです。私たちは文科省から大きな金をいただいて国際連携によるFDプロジェクトをやったのですが、スタンフォード大学に何人も派遣してだんだん情報が集まってくると、これが一番よいということで、翻訳したのです。翻訳原稿はあるのですが、翻訳し終わったとたん改訂版を出す予定があるという話を聞いて、これは出版するかど

うか……迷っています。ただ、中身はともわかりやすくよいです。

この中には、評価測定の方法としては3つ挙げております。1つは参加者の満足度。たぶん今日の講演会も満足度調査などアンケートして講師がよかったかどうかとかやるのでしょうか。「良い」とつけてくれると私はまた来られそうな気がいたしますけれども。その満足度調査をやる。これは多くのところでやっていることです。2つ目が教員の行動がFD活動によって変わったかどうか。これはあまりやられていないと思います。もちろんこの場ではわからないから、一年間なら一年間のうちどこかで教員全体に、今年やったFD活動の結果、「あなたは自分の行動を変えましたか?」とか、「授業評価の結果、何か変えましたか?」こういうのを聞くことだと思うのですね。3つ目が、その結果、学生の学習成果が上がったかどうか。こう3段階でどうやって測定するかというメカニズムをとっている。彼らはかなりシビアですよ。なぜならば、そういう風なものを絶えず示していないとFDプログラムに教員が参加しませんし、効果があればいくけれども効果がなければいけないという状態ですので、効果を測定し説明することで、大学の執行部に対していろんなことを要求していくときのAccountabilityの根源になる。だからFD活動をやったらそれで終わりではなくて、絶えずそれを証明しながら学長・副学長からお金をもらっていくためにも必要だというわけです。

日本では、そんなに構造化されていないですね。よくやるのがアンケート調査を一括してやって、いろんな方にFD活動を

どうやっていますか? その結果質が変わりましたか? ということを知ることが多いです。私が前に勤めていました広島大学の高等教育研究開発センターは、こういう調査を何年間か繰り返しておりました、2003年にやった調査ですが、学長に聞くと教育能力・資質が「高まった」、「ある程度高まった」というのを合計すると、76%が「効果があった」と回答しています。つまり、さっき言った第1段階のところはオッケーだということになるのです。あまり高まっていないというのは2割弱ですが、じつはこの数字を私はあまり信用していません。なぜならば、学長がどうやって能力が高まったか、ということを知ることができるのだろうか? と思うからです。

大体、学長調査と言うのは代表者として学長あてにしていますから、実際に学長が書くわけではありません。おそらく教育担当副学長とか、全学に設置されているFDセンターやFD委員会の長が書くことになると思います。しかし、この人たちも部局でやっているいろんな活動を全部知っているわけではありません。だいたいはその全学のセンターの活動とイコールで回答しているのです。この種のセンターは大学執行部の肝いりでもって作りますから、自分たちが肝いりで作ったものについて、あまり活動していないとか、効果がないとか、そういうことは書けないというのがこの数字だろうと思うのです。実際、広島大学の調査は、教員調査もやってみている。教員調査で見ていくと、「授業が改善された」と「ある程度改善された」というのが合計して47.6%で、「どちらともいえない」というのと「改善されていない」というのが

52.3%。どちらかというと効果がないというのが多数なのですね。教員の方が実感に近いので、この調査から言うと、まだFD活動の効果はそんなにはあげているという状態にはなっていないのではないかなと思うのです。

#### 4. 東北大学全学教育の評価

東北大学の例で紹介します。東北大学は結構まじめに全学教育、つまり一般教育・全学共通教育についても評価システムをおいておりまして、教員がシラバスを作って実際に授業をやって、その授業の結果については Semester ごとに授業評価を行います。この授業評価は学生が回収率75%というくらいまじめに答えてくれているのです。僕はこれが不思議でしょうがない。何でこんなに、あんな同じようなものを20項目もあるのに回答するのかと思いますが、とにかく回収率は高い。その授業評価の結果が Semester ごとに集計されて、教員個人に送られます。で、送った結果について、教員がそれを見て自分でどういう風に改善するかという授業実践記録、改善案を書くことになっているのです。僕も書きました。「数値はあまりよくないけれども、自分としては満足している」とかそういうことを書いたり、場合によってはもう少し具体的に書きます。この授業実践、改善は教員の50%が書くのです。このデータは全部、全学教育の運営に責任を持つ学務審議会が、そこでデータもチェックしていろいろと改善策を検討する。もう一つは成績分布図というのがあります。これは各先生のつけた成績も全部科目群ごとにAA,A,Bと言った分布を出して、これも各

教員に送ってやはりウェブで評価が見られるようになっております。この2つのデータを元にチェックしながら、学生との懇談会をふまえて教員個人と組織で改善に取り組むというサイクルができあがっている【図2】。私は今評価改善委員長と教員研修委員会の委員長、FDと評価と、両方兼ねてやっているのですけれども、こういうシステムをずっと動かしてきて、東北大学は教育改革に成功しているとはいえるのです。授業評価の結果を紹介します。【図3】

授業評価の項目はおおむね3つのパーツに分かれておりまして、A群というのは学生の主体的な授業参加に関する項目です。A1は、「あなたはこの授業によくできましたか？」を5段階で聞いています。5は80%以上の出席、4は60%以上、3は50%以上という、こんな数値なのですけれども、だいたい高い数値をこの5年間示してきている。それから、「意欲的にこの授業に参加しましたか？」という設問にはやや下がる。「質問や関連学習をしましたか？」というとこれは低いのです。いまいちなのです。ずーっと変わらない。「あなたはこの授業に参加する資格がありますか？」という設問も変わらないので、あまり意欲的に関連学習はしていないけれども、一応資格があるという風に考えているということが分かる。つまり、学生の学習態度はこの4年間ほとんど変わらない。今度はB群ですが、ここでは教員の活動というのをチェックしています。「授業の内容はよかったですか？」「準備は十分でしたか？」「説明はわかりやすいですか？」「講義の声はよく聞きとれますか？」こういった設問です。おもしろいんですね。東北大の調査をやり

ますと必ず前期の方が低いんですね。そして後期になると上がります。で、また下がる、とジグザグしている【図4】。数値は0.1ですからたいした差ではありませんけれども、毎年繰り返していくのは何でなのだろうかという、解釈としては、1年生は入った時に大学の授業に慣れていないということです。もっとも厳しく見ているということです。後期になると、「こんなものだ」と慣れる、甘くなるということではないかと思えます。翌年新しい学生が入ってくると、また厳しく見る。この繰り返いで、表のようになっていないのだろうかと思うのです。

さて、これらのデータから言えることは、4年間で見ますと、学生の学習成果に関するいろんな項目がプラス方面にあがっていることです【図5】。

その結果はというと、たとえば「この授業に熱意を持って参加しましたか?」とか、「満足しましたか?」、「理解度はどうですか?」—まあ、これは最近いれたので中途半端なのですが、「総合評価はどうですか?」。これは総合評価ですね。全体としてあがっているのです。この授業評価のデータだけをとって東北大の全学を評価すれば教員の努力で改善させられているという図式は説明できるのです。

## 5. 授業評価だけでは教育改善はできない

ところが、教員の方はそう思っているかという、実はこの授業評価の数値だけ上がっているのを見ますと、なぜあがっているのか教員自身がよくわからないのです。いろんな要素があがっていると言われても、全部をひっくるめた二千何百もの科目

の総計ですから、自分の科目がどうかかわからないと、あまりその結果がいいかどうかわからない。それから、満足度や総合評価は上がっていても、理解度があまり高くない。教員とするとやはりわかってほしい訳なので、理解度が高くなっていかないということについては、そんなにこれでよい授業だとはあまり思えない。さらに、授業評価はひっくるめてやりますと、ほとんど差異性がなくなっていますが、実際に科目群や個別科目をずっと見ていきますと、ものすごくでこぼこになっているわけですね。したがって各科目で問題があるにもかかわらず、科目全体で見ると、改善課題というのが見えてこないということになる。さらに、授業評価の数値だけ上げると言うことが、教員のパーソナリティから言っても、必ずしも目標にならないということがあって、授業評価を使ってあげようとしても、そのことによって授業改善をしようとしても、なかなかその数値だけでは教員は動きにくい。教育活動全体の実証的研究が実は必要なんだろうということです。教育条件、カリキュラムといったいろんな要素が関わって教育の質が上がっているのです。これは具体的に言えばこんなところですよ。

## 6. 教育メカニズムは解明されていない

インプットとして学生がいて教員がいて、クラスあるいはカリキュラム体系がある。施設も整っている。そういう中でいろんな授業を提供して実験授業をする。学生も教員の活動に引きずられて講義やゼミで学習をするけれども、それ以外に大学内で学習したり先輩や同僚と学んでいる。そういう学生の活動の結果、学生が学んだアウ

トカムが生まれる。【図6】このアウトカムもいろんな要素で測るというときに、現状で言うところのアウトカムの学生の活動とアウトカムの一部について授業評価や成績評価というところだけで測るので、この要素が関連しているかがわかりにくくて、改善の方法というのが見えないというのが実情だと思います。この点は、日本で一番高等教育研究は遅れている部分だと思います。たとえばクラスサイズと教育効果。これは初等中等教育で言いますと、グラス・スミス曲線というのがありますけれども、とにかくクラスサイズが小さいほど教育効果はいい。学生数が1では困りますけれども、15～20人くらいの範囲が一番効果がいいということで、どれだけクラスサイズを小さくするかが教育効果にとって大事だということが、研究でも教育でも結論づけられている。日本でも当然これは考えられるべきことなのです。しかし、外国の研究ではかなり蓄積されてきて、相関があるとかないとか言われていますが、一方、だいたいクラスサイズが大きければ効果が逆相関、つまり成績が下がると言われております。

日本でも、名古屋大学の中井俊樹さんのような研究がありますが、ここで紹介するのは、アメリカの2002年に出た中西部の中規模大学のものですけれども、こんなに綺麗にデータがでるかという位の綺麗さです【図7】。アメリカの研究というのは学生の個人情報丸ごと使えるんです。僕らは研究するときにはある授業の中で成績分布がどうかということと、授業評価の結果がどうかという。そのクラスにどの程度の、どういう専攻の学生がいるかということ

を相関的にしか使えませんけれども、彼らの研究を見てみると、ある個人がどういう入試で入って、どの授業でどういう成績をとっているかというデータまで使って研究をしているみたいなのです。その結果、クラスサイズが大きければ大きいほどGPAの数値が下がってくるということがはっきり出る。クラスサイズをどこで切るかによってGPAの平均値が上がって卒業生の質の保証になってくるというわけです。

ただ、その場合入学生の学力も大きな要因で、EOP (Educational opportunity program) の学生データも別に比較されています。教育の機会均等のために、あまり難しい入試をしないで入れている学生もいるのです。このグループの成績は普通の入試で入った学生よりも悪い。だから、学生のレベルが低ければクラスサイズが大きく効いているという結論になるわけです。こういう風なデータが積み重なってくれば大学の中でどの程度のクラスサイズをコントロールするかと言うことが政策としてできるわけです。これを前提に、授業改善のメカニズムを作り上げる。ちなみに、東北大学で同じことが言えるかどうか調べてみました。2008年の前期のデータですが、そうしたらおもしろいことに語学は少人数なのでそれを除いて相関をみたら、266科目の成績の、これは成績を加重平均で点数化してやってみたのですが、相関係数0.05でして、つまり東北大学の全学教育では授業の成績とクラスサイズは相関が無い、という結論にはなるのですね。本当かな？

と思ひまして授業評価を見てみたら、マイナス0.132でしてやや弱い逆相関、つまり授業評価で見ると、これは総合評価なので

すが、学生の満足度ないし評価については、規模が大きいと悪いという結果が出る。なぜなのか。もう少し調べてみる必要があるかと思えます。こうした点から、成績の付け方をどうするかが、東北大学の全学教育のFDの大きなテーマだという風に考えています。成績が信頼性のあるものでないと、FDを進めても効果があるのかどうかは、わかりません。というわけで、こういう研究が非常に重要です。ただ、数少ない名古屋の中井さんの研究は、クラスサイズ、これは国立大学では大人数授業というのは100人以上ということになっております。たぶん、國學院の先生方から言わせると何を甘いことを言っているんだという風にせせら笑われると思うのですが、とりあえず100人以上の授業は我々が大人数だということでプレッシャーがかかる。しかし、中井さんの研究でも、いくつかの項目では人数の多いところの方が逆にいいところもあるんですね。なぜか、理解度などは100人以上の方がいいということがあるのです。しかし、おしなべて学習意欲とかいろんな要素についてみると成績は、学生の評価は下がっていく。ここに細かい数値がありますけれども、ここが名古屋のケースでいくとやはり学生の授業規模がせいぜい60人くらいに押さえるとか、こういう政策が出てということになるわけです。こういうようなことが、FD活動として日本の中ではあまり根付いていないのです。

教員の側から見ますと、教員個人に特化したFDというのはあまり教育改善では有力ではないと思っていることがはっきりしています【図8】。広島大学で10年前にやった調査があります。教育活動の改善の

有効策を質問しましたら、広島大学教員の一番は講義負担の減少、それから、支援体制を強化する、講義準備時間の確保が上位で、次に入試を改善—ちょっとこれは虫がいい感じがしますが、学生がしっかりと勉強すること—これも虫がいいかもしれないがそういう回答が上位で、FD活動というのは7%くらいしかなかったのです。東北大学に移ってまた調査してみました。10年たってもやっぱり変わらないですね。東北大学で一番授業改善にとって、教育改善にとって有効なのはカリキュラムの体系化、次は施設設備の改善、その次が講義負担の減少くらいですね。FD活動は少し高いですが17%です。同じ時期に広島大学の研究グループが私立大学教員を対象に調査をしてみましたところ、ここでも一番多いのは講義負担の減少で、FD活動は15%いかない。徳島大学が同時期に自分の大学教員対象にやった調査も入れてみましたがやはり低い。

## 7. FD概念の誤解と個人化傾向

実は、FDの集会でこんなことを言っちゃあいけませんけれども、狭い意味でのFD、教員が授業改善をどうするかという、スキルの問題に特化したところにFDは位置づけられているのですけれども、このFD活動が教育活動全体を改善するという風に、教員はあまり考えていないということなのです。というのは、アメリカのFDという概念は教員の個人的な授業改善だけではなくて、ここに挙げたもの全部を含めてファカルティディベロップメントと叫んでいるのです。これがアメリカの定義です【図9】。ファカルティディベロップメントの

中にファカルティディベロップメントとインストラクショナルディベロップメント、つまり、狭義の専門性開発と組織的な改善があって、今挙げたのはほとんど組織的な開発なのです。これもFDという風にアメリカでは言っていて、最初はその概念を入れたはずなのに、いつのまにかFDという狭い意味でのFD、教員の個人的な授業だけになってしまった。ここに大きなズレがある。これは誰が悪いかと言えば、一つには最初に「答申」でもって明確に書いた「98答申」が「授業改善」という風にしてしまった。ですので、組織的な取り組みについてやると言うことは、FDではないように思われてきてしまった。

ということで、その点については東北大学でアメリカ、イギリス、カナダ、オーストラリアのFDに行つて国際比較研究をして、その結果を、『ファカルティ・デベロップメントを超えて』（2009年、東北大学出版会）という本にまとめて今年の3月に出したのですが、僕はカナダに行つてびっくりしたのですがカナダでもFDという言葉を使っていないんですね。FDと使うと、これはダルハウジー大学の学習支援センターの、FDの専門家のリン・テイラーさんという人が言っていたのですが、FDという言葉を使うと教育改革の問題が、個人の問題になってしまう。僕らもそうなのですが、FDというついでに授業がうまくいかない、うまくいかないのをどうするか、そこで集まって相談する。平たく言ってしまうとだめな教員の集まり、という風になりがちなのです。そうすると、FDの場に行くこと自体が、教員が行きたくないし、教員を

強制するというイメージがあるのでよくない。だから、物理的環境を含めた大学政策全体の中で教育改善が行われにくくなる。そこで、カナダではFDという言葉なるべく使わないようにしている。じつはアメリカでもFDという言葉はなるべく使わないでTeaching Excellenceという言葉を使い始めているんですね。今年7月に筑波大学と北海道大学が共同でFD関係者を集めた国際シンポジウムをやっていますけれども、この中でも実はFDという言葉を使わないで専門性開発と呼ぶようにしているのです。簡単に言えば、よその国でもこういう活動全体は、オーストラリアではAcademic Development、カナダではEducational Development、イギリスではStaff and Educational Developmentと呼んでいて、FDと呼んでいるのはアメリカだけなのですね。だから、誤用の可能性のあるFDという概念を使っているのは、10年後はひょっとしたら日本だけになるかもしれない。ということなのです。せめてFDといった時には、教育・研究を含む教員の全面的な能力開発という風にするべきなのだろうと思います。要するにFDというのは、教員の授業改善だけでは無いということ、もっと僕らは強調しなくてはいけない。

ということで、いまFDで扱っているのは教授＝学習だけですね。だけど、教員の活動というのは、研究もあるし社会活動もある。大学教員の能力開発とすれば、こういう活動全体を大学としてどう発展させるか、という風にFDは考えなくてはいけません。さらに、大学の責任で行うプログラムや教員の組織の編成、雇用、こういった

ものも含めて大学教育開発という二つを押さえるべきではないか。本当は大学教育開発というのをEducational Developmentと言いたいのですが、EDという別なEDのことだと先生方は連想されるので使いにくくて……、何かいい用語はないかなあと思っているのですが。とりあえず日本語では大学教育開発ということですね。しかし、そうはいつでも大学教育の中で、大学の教員の教育能力というのはものすごく大事な要素ですね。我々としても、そうじゃなかったらやっていられない、という部分もあるかと思っています。私もかなりの大学を訪問調査したり、文科省のお仕事で行ったり、いろいろチェックしたりということも含めて、調査に行った時に感じるの、大学の質というのはやはり教員の質だということです。教員の、個人もそうだし組織が持っている文化の強さが大学の質だ、ということは本当に痛感します。そこが曖昧だと、経営的な問題だけで大学が動いてしまって、非常に質の低い教育を提供したりする。やはり我々自身教員の能力開発ということもFDの中で決して落としてはいけないことだと思います。その時に大事なのは、大学教員自身が力をつけることが、FDの基本にならなければいけないということです。

## 8. 教員の能力開発の問題

しかし、本当にFDが教員の能力開発になっているかという、いろいろ大きな疑問がある。一番は、よく考えてみると大学教員の教育能力とは何か、ということです。これが定義された文章、文献を先生方読んだことがありますか？ これについて私は

意外だと思うのですが、大学教員の教育能力の定義が明確ではありません。しかし、皆どうやったら授業が良くなるかというスキルだけに焦点化した調査研究や言説を発せられているのです。これは重要なことだと思います。

私も、大学教員30年がたちました。27歳で就職して、今思えば恥ずかしきことのみ多かりき、という寅さんみたいな気分になるのですが。もう、失敗の連続ですよ。一番の失敗を申し上げますと、2年目で300人の大授業、「道德教育の研究」を担当いたしました。300人の授業って容易じゃない。容易じゃなかったのは採点なんです。へとへとになって授業を終えて試験問題を作りました。どうしても、若いときは観念的ですから、選択式、穴埋め式ではなく、考えた力を見てみたいということで、文章問題を作って「あなたが道德教育の諸問題について学んだことを述べなさい」なんて問題を出して、暗記詰め込みみたいなのはいやだから、持ち込みは自由！ という風にしたわけです。……想像がつくと思います。こんな試験をしたらどんな解答になるか。

最初のうちは、「なかなかよく書いているな」という風に思うのですが、採点をしていくうちに10枚もやっていると「あれ？

さっきと同じ解答を見た。なんだ、これは！」と思う。また見たらまた同じような解答出てくる。だんだんと自分の評価のボーダーが厳しくなってきましたね、結果的に半分くらいが落ちる採点をしてしまったのです。300枚も採点したらもうへとへとで、2日、3日かかるわけですから、見直す勇気もなくてそのまま教務に提出をし

ました。出してからよく考えてみると150人落ちたら、この授業は僕しかやっていないから、来年また僕の所に来るわけですよ。450人の講義室なんて無いんですよ。本当にそんなにひどい答案だったのかというと、これはさつき良をあげた答案なのに、何でこっちは不可にしたのだろうか？

という自分の採点基準の乱れを再発見した。当たり前ですよ。同じといたって、人間の頭の構造なんてそう変わらないのだから、持ち込み自由でやってほしいと同じように書いて、ほしい同じ答えが出てくるわけです。そうすると、そういう要因を排除した問題を作らなければいけない。もともと、どうやって評価するかという知識も無しに試験問題を作ったのが大失敗で、あの時はもう教務に頭を下げて「成績をつけ直します」、ということを出して直しました。勤めて5年くらいの学生には本当に申し訳ない。返せるものなら授業料を返してあげたいくらいです。こういう点について、大学院では誰も何も教えてくれなかった。

先生方もおそらくそうではないでしょうか。最初、どうやって試験をするのか、採点をするのか、授業ってどうやってするのか。ほとんど知識無しでいきなり教壇に立たせられる。これはまあアメリカも実は同じなんですよ。だからスキルは大事なんだけれども、5年たったらスキルというのはほしい身についちゃう。その後、どうやって教育能力を発達させるか、という時の教育能力が問題なのですが、いろんな教員調査では、よく読むと教育能力とは何かを定義していません。カーネギー大学教授職国際調査というのには、日本も2回参加して

いてきわめて大きなもので、これはこれで意義がありますが、ここで問題なのは、「教育と研究についてどちらに関心がありますか」という設問になっており、教育能力と研究能力が別のものだ、という暗黙のメッセージになっているんですね。ほかの調査もそうですが、教育能力を明確にせず、どのような要素が授業改善を進めるかと問い、授業改善ができる力が教育能力だという、逆規定の関係になっているのです。しかし、研究で得た知識や技能が教育を支えているわけで、本当に、教育能力だけで議論していいかという問題があります。というのは、いま大きな問題は、教育能力と研究能力が別だという議論がちよこちよこ出始めているからです。

これは教育専任教員とか研究専任教員というような言い方になるわけです。我々の知らないところでそういう傾向が進んでいます。たとえば、これは中教審の答申ですけども、2005年に「新時代の大学院教育」という答申が出ました。この中では、個々の教員の教育研究指導能力の向上とその他の組織的体制という風に教員の能力を書いているので、大学院教員は、教育と研究の両方を持っているということになっているわけです。ところが、昨年出た学士課程の答申ではこれは非常に回りくどいのですが、「より高度な専門職である大学教員について共通して求められる専門性が存在する一方、多様なあり方の尊重が無ければならない。……個々の教員も教育、研究、社会貢献、管理運営などに関して、所属する大学で期待される役割の比重には違いが生じてくる」。これだと何となく研究と教育で分かれるということが言いたいのかな

あ、と思う一方、「ただし、大学は、いかに機能別分化が進んでも、教育と研究との相乗効果が発揮される教育内容・方法を模索し……」となっているけれども、両方必要とは言わないんですね。言えば問題になるので言いたいけれども言えないけれども言ってみたい。というような回りくどい文章になっているわけです。この果てには研究能力と教育能力は違うというメッセージが暗喩されていることは間違いありません。

ところが、国際的にどの文献や高等教育の教員能力に関するものを読んでも、やはり大学教員の能力の中核は研究と教育であり、両者は相関しているということが明らかです。ユネスコの高等教育の教育職員の地位に関する勧告の中でも、学習と教育を通じて維持される—「獲得され維持される」ですからね。維持される専門家としての特別な知識と機能を有する教員、あるいは教育内容等の相関性を有する研究活動をおこなうものとして教員が定義されています。ですから、国際的に見たら、研究能力のない教員は大学の教員ではない。なぜなら、大学は教育と研究をやるからだ。これは明確なんですね。研究をしない教育機関としての高等教育機関は、それはTertiary educationであって、専門学校やその他の職業機関なんです。大学であるからには研究と教育が必要であるということです。広島大学の教員調査、これは回収率80%近いものなのですが、これで見た時には大学教員の教育能力についてですね、最先端の研究能力と専門分野に関する広い知識、専門を越えた幅広い教養、いろんな要素でやってみたら教養教育だからといって講義

技術だと教員は考えていない。これらの要素を相関しながら教育能力というふうに教員は考えている。おそらく、國學院の先生方も同じではないかと思います。教養教育の内容について言えば最先端の研究は必要ないけれども、専門分野の知識や幅広い教養はいる。これは教授も准教授も講師も助手も職階に関係なくほとんど同じ構図をとります。ただ、面白いのはこの教養のところが、若い職階の方は60%程度が重要とみているが、教授になると、「教養はやっぱり必要だな」と思う人は増えるのです。この点だけが違うのです。専門的能力についても、専門教育の能力はやはり幅広い知識や最先端の研究能力も含めてある。大学院教育も、ここは当然最先端の研究能力になるわけですが。必ず教育能力の中に研究能力は含まれていて、教員はそう理解しているということなのです。これが、今国際的にも明確なのだけれども揺れている部分なのです。

## 9. 教育と研究の関係を問うイギリスでの論争

教育と研究については、イギリスで論争があります。やはり、研究と教育の関係はどういうものか、調べ始めますと海外はすごいなあと思うのは、ちゃんと研究能力と教育能力の相関についての膨大な研究蓄積があるということです。これについてはいうまでもなくイギリスですね。イギリスで63年に「ロビンズ報告」というのが出ました。イギリスの大学はエリート的な大学像ですけれども、高等教育の大衆化に道を開いたのが、この「ロビンズ年報告」なんです。この中でも大学教育は何かという

と、独創的な知を生み出せる人間が学生を導くのが大学だとある。それが40年近くたって日本でいう国大協、ユニバーシティオブUKという学長団体が声明を出しました。研究と教育は相互依存性がある。切り離すことで取り返しのつかないダメージを受ける。ヨーロッパ高等教育圏構築のためにも我々は二流の大学は作らない、という宣言をしているのです。ところが、翌年出たThe Future of high Educationというイギリスの『高等教育白書』は「よい教育のためには分野の最近の研究に考え通じた学識が不可欠だが、卓越した教師であるためには最先端の研究を行う必要はない。」と書いてティーチングオリティユニバーシティ、つまり教育だけの大学も作っていいということを示唆しているのです。

この結果、イギリスでは、教育と研究を結びつけてどうするかということが大きな論点となっているのです。皮肉なことにイギリスで教育中心大学がいいと言ったのは、根拠としてはHattie, John & Marsh, H.W.(1996). "The Relationship Between Research and Teaching: A Meta-Analysis." Review of Educational Research, vol.66-4. の、研究と教育に関する研究成果をもとにしているのです。

HattieとMarshは研究と教育の関係について、3つのモデルに整理しています。Negative relationship、つまり研究と教育は関係がない。根拠はいくつかあって、時間的にも否定的な関係になるというモデルから、異なるパーソナリティモデルというものもあります。これも面白いのですが、教育というのは人にたいして向かい合っていくから、人間に対して開かれた開放的な人

間が向いている。研究というのは人間と関係なく、一人でこそそやるから閉鎖的な人間が向いている。では、パーソナリティからしても、教育と研究は相関がないという研究もあるようなのですが、で、HattieとMarshの研究はZero relationshipで、教育と研究は同じ基盤を持たず、むしろ無関係であるという結論なのです。無関係である理由は、本来は積極的な関係があるけれども、研究から来る報償があるのでそれに引っ張られて研究時間に力を注ぐので、教育能力の方に注ぐ時間が無くなる。だから、教育の方に報償を求めていくと行動すると時間が増えてしまってできない。だから、教育の有効性とこっちの有効性が弱い積極的関係ないしは無関係だというモデルでZero relationship、お互いに関係がない状態になっているという結論なのです。

これをもとにイギリスの文部省は、単独の教育中心大学を作っていいとしたのですが、そういう報告をしたら、HattieとMarshは翌年政策を批判したのです。教育と研究に関係はないけれども、根本的には大学として何を望むかが重要である。その希望を実現する政策を考案することが大事である。こういう主張なんですね。Zero relationshipになるのは、さっき申し上げたような状況がある。しかし、そういう状況だからいいというのではなく、本来なら結びつける努力をすべきであって、というのが彼らの主張の根本なのです。確かに、我々の社会の中にはZero relationshipというのはいくらでもあるわけです。たとえば、家庭平和と仕事での出世。これは奥さんが「ちゃんと晩飯を家で食べてね」、「6時半には家に帰ってきてね」というのを聞

いていたらとても会社での出世は望めない。夜8時9時まで仕事中心でいったら、家庭不和になること間違いなし。家庭と仕事、これはZero relationshipでしょう。むしろマイナスかもしれない。だけど我々はそれを一生懸命それを両立しようと努力するわけです。

## 10. 教員の能力開発とステージ

結局、教育と研究も同じことだと思のです。イギリスのHigher Education Academyなのですが、どうやったら大学が戦術的戦略的に研究と教育を結びつけていくかという研究も発表しています。大学に入ってきた教員個人について言えば、研究計画との教育をどういう風にバランスをとりながら発達させるかということが課題であり、能力開発をすすめるのがFDということになるかと思うのです。そこで大事なのは、やはり能力開発のステージではないかと思うのですね。今みたいに、確かに新任教員として授業をこなす力がない。5年間ぐらい必死でやって改善に取り組んでいく。さあ、授業がうまくいくようになった。これから研究だ。となるのかどうかです。5年も研究せずに教育に没頭したら後の教員生活が持たない。そこで、アメリカの方で教員のキャリアステージに関する研究があるのではないかと調べてみました。日本ではほとんどキャリアステージ論がないのですが、アメリカのFD関連の文献等を集めて読んでみますと、きちんとステージを3つにわけてFDのプログラムを組んでいるわけです。これも大したものだと思います。

最初はEarly Career Faculty、就職して

からテニユアをとるための期間。この期間に良い教育をするためと研究成果を出すことのプレッシャーからどう耐えて教員を支援するかということについて様々なプログラムがある。これはテニユアをとることが最終目標となる。

テニユアをとったらMid Career Faculty。テニユアをとった教員の大きな問題はとるためにがんばったので目標が無くなり、燃え尽き症候群になってしまう。私は何をしたらいいのでしょうか？ という課題があるので、たとえば学部長や学科長はテニユアをとった教員には適切な目標を与えよとか、そういうことも課題になっている。

最後に、Late Career Faculty。退職5年前から10年前のファカルティです。私も退職まであと7年です。このステージの教員は何かといいますと、すごくバラバラなのですが、大きな問題としては若い教員との関係がうまく構築できない。加齢により学生との距離が離れていく。退職前なため本当は仕事がしたいのだけれども仕事を当ててくれない。そこですっかり悩んでしまう。たくさんの課題があり、読んでみると涙が出てくるのでもう読むのをやめました。まあこういうステージがある。私は、日本ではキャリアステージ論はほとんど無いけれども、実際にはあるだろうと思うのです。自分自身が30年選手で来ていますので、Mid Careerの時にアイデンティティ・クライシスがありました。広島大学に移るときも自分自身でマンネリだったので、場を変えたいと言うことで広島に移ったのですけれども、そういう経験や自覚は誰でもお持ちではないかと思ひます。

一番の問題は、初期キャリアの時に一人前の教員になるために何をするかということがFDのポイントだと思うのですね。実はこの研究を去年あたりから始めて少しまとめてみました。日本の大学教員にもおそらくキャリアステージはあるだろう、という話なのです。ネタは10年前にやった広島大学での大学教員調査です。広島大学の教員に「あなたは大学教員としての十分な教員能力があると思いますか？」という質問をしてみましたら、教授の66%、准教授の48%、講師の41%が十分、だいたい備えているという風に答えている。そこで、能力を獲得したのは、「教員経験何年目頃ですか？」という風に聞いたら、平均して37.3歳。教員経験8年目です。このときに一人前になったというお答えがありました。まあ40歳くらいですよ。思わず、不惑の年ですよ。昔はコマーシャルで大正製薬のサモンだったか、「40にして思わず50にして立つ」といううたい文句がありましたね。よく考えたら精力剤のコマーシャルだったので、別な意味があったような気がいたしますが。とにかく、この時期までにどういう風に後援できるか。いろんな属性で見てみたのですが、面白いことに、助手の方でも何%かは、私は一人前という方がいらっしゃるのです。助手の方が一人前と思っただけは平均して32.5歳で就職して3年ちょっとで私は教員能力を獲得したという方もいるという意味で、すべての助手はこのときになったというわけではありません。それから、講師の方は35歳で5年。助教授で6年目、教授の方は39歳何ヶ月で10年目ということです。教授の方で一人前ではないから努力しているという方

も何%かはいらっしゃるかもしれませんが【図10】。

## 11. 属性別に見た教育能力獲得時期

教育能力獲得の時期は、キャリアや分野によってどう違うか見てみますと、あんまり学問分野の差は関係がなくて、ほぼこのあたりに集中しているのです。外部から来た方と、多少違うのは内部から来た方で外部から来た方は平均して38歳を超えて、経験年数6年ちょっとです。内部からの方は36歳ちょっとで経験年数8年目です。考えてみますと、外部から来たの方が、早く一人前になった感があるのです。本来、アメリカのようにテニユアをとるために努力して一人前になったらテニユアという構造の中では、こんな風に曲線にはならないで、ドンとここに集中するはずなのですが、そうっていないのはなぜなのか？ ということを考えてみますと、一人前になる要因を聞いてみましたら、一番多いのが、日々の講義の積み重ね、研究の積み重ねでして、これを見ますとFD活動なんてこんなものですね。ほとんど効いていない【図11】。ようするに、だんだんやっていくうちに一人前になったという自然成長的というのか、メリハリがないというのか。考えてみますと38歳というのは世間で見たときに、一人前に見られるときなのです。だから、本当は一人前ではないのに、世間がそう見るからそう思っているだけかもしれない。ということがある。

いくつかのポイントで大事なところを見ますと、実は早くに教育能力を獲得したと答えている教員は結構学部大学院で受けた指導、これは29歳以下で一人前、30代前

半で一人前なつた方なのですが、わりと早く一人前になつたと思つている方は学部大学院で受けた指導を結構ふまえているのですね。つまり、自分の先生のあり方を見て、それをモデルにしてやつているという可能性が有る。ということですね。それから、遅く教育能力を獲得したという方は外国留学等が多いのです。つまり、外国留学や内地留学はそういう点で大きなポイントとなつているというわけです。そういう点でいうと、日常的な教育研究活動によって漸進的に教育能力を獲得している。そして、ステージ以降の節目が不明確なんです。ですから、これをもっと意識的にやるのがFDの課題になるのではないかと思います。

今度はそのことを東北大学の調査でやってみました。東北大学の調査では、キャリアステージ別に見てどういふFDに参加したかということと、どういふものを希望するかということなのですが、まあこれを見て面白いのは、年齢が下がるに従つてFD活動への参加率は上がるはずなのです。年がたてばいろいろなものに参加しますから。ところが講演については60%でほとんどかわらない。これはどういふことかということと参加する人は参加するが、参加しない人は参加しないということを実は示しているのです。

## 12. 大学教員の能力開発

教員のFDニーズで見ますと、じつはこの講演の参加は高いのですが、あまり有効性や必要性について認めていない【図12】。参加している率が高いのに、「必要である」と「有効である」という回答が低いのは、必要性を認めていないということ

です。右肩上がりなのは参加しているものが少ない、つまり実施されてはいないけれども、実際には必要性や有効性が高いというものなので、その点では「研修参加」と「サバティカル」、よその研究会への参加というのは学内で開かれていふ講演やワークショップよりもニーズが高いと言つてわかります。これをキャリア・ステージの年代別でわけてみると、かなり経験年数によつて異なる。一番意外だったのは5年以下の方で指導助言について34.1%が必要と答えていることです。これは、調査するまでは、指導助言を受けるなんていうのは、教員にとつていやなものじゃないですか。「ああせい、こうせい」といわれるのは。だけど、意外に3人に1人の先生は指導助言を求めている。そして、年をとるとどんどん減つている【図13】。

それから、ベテランの先生で一番高くなつているのはTAもそうなんですけれども、サバティカルなんです。これは、若い人でも40%くらいほしいという人はいますが、むしろ10年目あたりの方がピークとなつています。単純に言へば、授業評価等は有効なものとして誰でもあげているけれど、若い人には適切なメンターといひますかコンサルテーションですね。指導助言での形が求められているということです。

これは相談窓口とも違ふんですね。自分から行くのはいやなんです。行くと言ふことは自分がもうできないという証拠ですから、相談窓口よりも、指導助言に来てもらった方がいい。それと、10年たつたらサバティカル。これは、単純にいへばこの2つを軸にいろいろな研修や機会を設定するというのがすごく大事だということです。

困りました、まだ三分の二しかしゃべっていないのに……。1時間たってしまいました。いかに授業が下手かがわかると思います。

教員の教育能力開発に関するまとめに入りますけれども、FDに限らず大学で重要なことは、教員層と管理者層の考えが違うということです。どちら目線で行くかで、内容は違ってくる。東北大学調査で、東北大学の専攻長、学科長以上と教員とに同じ設問でやってみたのですが、部局長、専攻長は授業評価と教員評価を過大評価しすぎです【図14】。教員はそれほど大事だとは思っていない。教員は、サバティカルや研修参加やTAあるいは授業負担軽減を有効と見ます。こっちの方が大事だと思っている。部局長その他は授業評価や教員評価が大事だと思っている。ここら辺のギャップを埋めることも大きな課題です。

### 13. 教育と研究だけが大学教員の能力か

特に、就職後間もない新任教員の研究教育能力を育てるところが、大学の長期的ポテンシャルを左右するので、若い層が意外に求めている指導助言ですね。これをどういうふうにやるか。これは、厳しい教員関係の中では指導助言なんてできませんよね。求めているも、実際には求めているものはこない。すると困りますから、これもどういう風に作るかが課題になるのだろうと思います。

……もう10分くらい続けてもいいでしょうか？ 教育と研究だけが、大学教員の能力かと考えますと、これは私は違うと思うんですね。ドナルド・ケネディというスタンフォードの学長を長くやった方が

Academic Duty (翻訳『大学の責務』東信堂) という本を書いて、これが3年くらい前に翻訳されました。これはすごくいい本です。もう一つハーバード大学の学長のデレク・ボックがUniversities in the Marketplace(翻訳『商業化する大学』玉川大学出版部)という本を書いていてこれも翻訳されました。この2冊はアメリカの学長の目から見た、大学教育のあり方をよく説明してとても有意義な本です。ケネディが指摘していることですが、大学教員は研究者や教育者ではない。個人として彼らの成長を助けてくれる教員との出会いを学生たちは求めている。だけど、多くの教授たちは教育と研究をティーチングだけで、個人として学生を成長させると言うことについての心の準備さえないままに大学に着任している。ここをどういう風にするかということですね。つまり、メンターを含めて青年、学生の指導者である。僕も最近、ようやく恥ずかしながらこういうことを言える歳になったのですけれども、しかし、僕なんか考えてみますと、大学教員に同僚の、あるいは大学院時代に教わった先生は、研究者として力があれば立派だけれども「あの先生はね」と思ったり、授業が上手でも「口先だけだな」と思ったりしたのではないのでしょうか。尊敬できる大学教員というのは教育能力よりも研究能力よりも何か持っている。それは人格であったり、幅ひろい視野であり、社会人としての力、そういう部分だと思ふのです。大学というのは学問の自由と自治を含んでいる。ですから、大学の教員のモラルと能力で一番わかるのは、卒業研究等の学生指導の時にどういう風に学生に対して接する

か。それから、教員人事の時に、どの程度公平かつ識見ある教員評価を行うか。僕はこの2つが教員の能力の中心ではないかと思うんですね。もちろん、教授会でいろいろ決めるときにですね。論理的に正しいけれども自説に固執して自分の正しさを証明するためだけに論じる方も見かけますし、バランスよく全体のことを考えて議論される方もいる。これは僕らにとっては、そういう人が同僚にいるかどうかでもものすごく違いますよね。だから、FDというのは決して教育や研究だけではなくて、大学の担い手としての大学教員を育てるということだと思ふのです。

実際に、「ユネスコ高等教育世界宣言」ですとか、「高等教員の教育職員の地位に関する勧告」の中で、大学教員というのは研究と教育だけではなくて管理的業務に関わる権利と機会を持つ専門家とされています。管理的業務に関わるのは権利でもあり、且つ義務でもあるのです。管理運営はいやだと思っている方もいるかもしれませんが、しかし、そういう機会から排除されたらどんなに惨めな存在になるかという大学もたくさんあるのだということを、我々は思い浮かべるべきだと思うのです。主体的に管理機会への参加をすることは、自分たちの地位や身分を保障し、その高い教育と研究を行う保証だということなのです。実際に多くの大学を見てきた中で言うとそういう教員集団がInbreeding一同僚、同じ大学の出身の中で支配されていくと、同じ大学の中の先輩後輩、師弟関係が存続するので、とても住みにくい世界になる。そうすると、自治と自由といっても、じつは私的な利益が覆い尽くすだけの

集団となってしまっている。そういう教員集団はハラスメントが起きてもチェックできないんですね。お互いにかばい合うから。ですから、仮に同じ大学出身者であっても、良いことは良い、悪いことは悪いといえる、そういう主体的な教員集団を作ることが必要である。そうした行動様式は、学生時代からそういう問題は引き継ぐわけですから、大学院教育と教員集団のあり方に関するFDというのも重要なテーマになると思います。

#### 14. Academic Ethicは最重要課題

アカデミック・ハラスメントはどこでも大きな問題で、密室の研究指導がしばしば温床になります。そのために、集団指導体制をおくのですが、教員同士のもたれ合いの中で、なかなか批判し合わない。ましてや、教授、准教授の関係であれば、准教授が教授のそういう問題点を指摘できない。結局は、いくらシステムを作っても、教員自身がこういう問題についてきちんと前向きに向かい合うという人間ではなかったら、こういう問題は防げない。Academic Ethicの問題はそういう点ですと、これからとても大きな問題になると思います。全米科学アカデミーでは、Academic Ethicの問題は3つのカテゴリーに分けられています。偽造・剽窃を含む研究における不正。これは、いろんな分野でいえば特にお金がたくさん入ってくるので業績を出す圧力からも生じています。2つめは著作権の帰属問題。共同研究でありながら実は私がほとんど研究したのに、主任教授がFirst authorになって、私は4番目。こういう問題がある。それから、さっきのハラスメン

トの問題です。この問題は、簡単に一つの結論がでない、大学人の中にもこの問題についてルールが揺れているんですね。ケネディはこういう例を紹介しています。心理学のある教授が視力を失った猿の聴覚中の局所限定能力についての研究をおこなった。脳ではいろんな能力が特定の部位に分布して特定の細胞が能力を持っているわけですよね。ですから、どこにどういう聴覚中の能力があるかということチェックしている研究をすると、院生の方がいい結果を示した。院生はなかなか論文を書かない。そうすると2人の名前で論文を書くといって、院生が承知しないうちに自分でデータを使って論文を書いてしまった。ファーストファンディングは教授の論文の中で使われてしまった。院生はこれにこうしたわけです。ケネディは自分でAcademic Ethicの講座を開いて、若い研究者、院生を含めた議論の中で、このケースを紹介した。ケネディはびっくりして書いているのですけれども、これはルール違反だという風に考えているのは四分の一だけだったと。多くの院生は、この院生は騒ぎすぎだと言い、ポストドク研究員はもっと教授の行為は問題ないという風に答えている。ケネディはびっくりしたわけですね。生物医学の分野においてはある研究室から出てくるすべての研究成果に対して、その主任教授が管理権あるいはそういうものを持つという伝統が驚くほど浸透していることも知った。ケネディは、倫理的に問題があると考えたわけですが、彼の予測が外れたということです。では、なぜそういう風に思うのかと聞いたら、ある学生が「それが流儀というものではないかと思った」と答えたのだそう

です。「今は学生だから私が研究成果を上げれば教授の帰属となる。私が自分の実験室を持てば私の番になるでしょう」と。先生方はこの話を聞いてどう思われるでしょうか。僕は相撲部屋で兄弟子がげんこつで鍛えて、くやしいと思ったら今度は出世して、兄弟子になったらげんこつをやるというような、体育会と研究室は似ている、と思いました。体育会の方には失礼な話ですけども。率直に言えば、僕は情けないと感じました。文系の人たちは、こういう共同研究は少ないので独立性が高いから同じように思うのではないかと思います。1993年にアンダーソンとレイビスという研究者が倫理問題を調査をしたところ、大量に不正問題が出てきたのです【図15】。ただし、これは一つの事例について複数答えている可能性があるのですが、これが必ずしも正しい答えではないということはケネディは注釈付きで説明しております。

一つには剽窃ですね。これは、教員と学生に分かれています。教員によって行われた剽窃を知っているか、学生によって行われた剽窃を知っているかということを経験と学生に聞いているのです。そうしましたら、工学の分野では教員によってやられた剽窃というのが、どのくらいあるかというところ18%くらいの教員が知っているというところと答えている。そして、圧倒的に学生によるミス・コンダクト、レポートや論文で他の所から引っ張ってきてやる。これはもう圧倒的に学生の方が多いのでこういう結果になっている。不適切な著作権は、工学では40%くらいそういうのを知っている。セクシャルハラスメント。セクハラというのは社会学が多いですね。学問的な特性と関

係しているのでしょうか？しかし、40%の教員が教員によるセクハラがあることを知っている。研究搾取についても学生は6割が教員によってやられたことを知っている。実際にいくつかの大学でハラスメントの調査をすると膨大な数が上がってきます。大学院におけるAcademic Ethic、研究搾取、ハラスメントこれはあまりないのですが研究搾取、著作権の問題、それから最近是指導放棄がすごく多い。ものすごく大きな問題となっています。Ethicsの中身というのは、能力だけでなく、価値観を備えた専門家としての大学教員を育てることが何よりも重要です。なぜこういう問題が起こるかという、優秀な大学ほどこういう問題は起きるのです。これは、ケネディが書いていますけれども不正に関わった多くの研究機関は全米ランキングでも一流とされたところ。忙しい研究グループが不正の圧倒的多数である、と風に指摘しています。東北大学でも、ハラスメント関係の専門家がおられるのですが、ある時、いろんな機会話をしていると優秀な教員が来ると、周りが荒れるといいます。研究成果を挙げるために、なりふり構わずいろんなことをする。その結果指導放棄とかいろんなトラブルが起きると。これはどこでもそうではないかと思えます。とくに大量に研究資金が流れ込んできますから、その結果起きる問題はすさまじい。もし、國學院に資金が流れ込んできたら気をつけなければいけないのかもしれないね。

## 15. 誰がディベロップメントに責任を負うのか

さて、こういうディベロップに誰が責任を負うのか。これはやはり、まず教員自身ですね。アメリカの大学の中でも、こういう言葉があります。「大学というのは彼ら自身のディベロップメントに対して独立した専門的責任を持っている。病院は医者ディベロップしないし大学は教授をディベロップしない。手助けはするけれども、機会と手段を提供し、時には手当も提供するが究極的には専門職それ自身が彼らの開発計画を練り、実行するのだ。」自分たち自身で、やる気になって開発しない限り、どんなにいいプログラムを作ってもだめなのである。その結果、モチベーションが保てません。しかし、これはあえて言うまでもないことですよ。僕らは自分自身で専門性を高めて仕事することに喜びを感じているので、これは自己責任です。それから、こういうものの責任を負うのは、FDセンターではないのです。なぜなら、アメリカの文献をみてもディベロップの責任者というのは、もう学科長講座主任、学部長なんですね。FDセンターの組織は、手助けをするだけであって、責任はこういう人たちが持っている。なぜならば最初の方で述べたように、大学全体のカリキュラムに責任を持ったり、人事に責任を持っている人がいろいろやらなければ、たとえば人事にしても、研究センターでもって、研究にしか関心が持てないという人を採用して、それをFDセンターがいかにかプログラムを作ったところでそれは責任を持てない。東北大学の全学教育も、全学出動ですから、

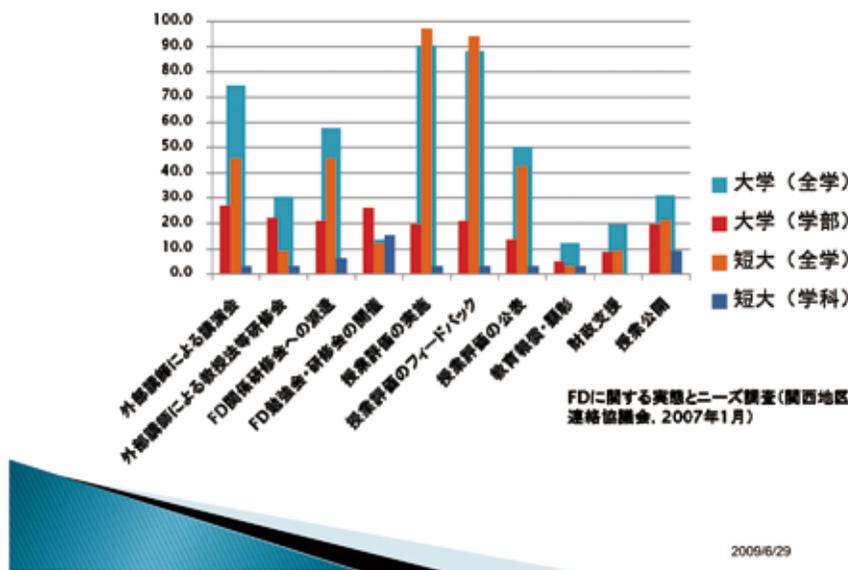
学部や大学院で採用した教員が全学教育を担当します。その時点で、一般教育、全学教育を担当できます。しなくてははいけません。ということをちゃんと公募の要件なり人事採用の際にいつてくれば、「え？

そんなこと僕がやるのか？」という人では、これははじめから成り立たないので、それも含めてこういう人たちが責任を持つということははっきり理解する必要があります。実際にアメリカでは学部長や学科

長はFDデベロッパーとして位置づけられています。それから、いま赤井先生が責任者になっているような教育改善のためのセンター。これが重要な役目を果たしますが、問題は、個人と、マネージメントの責任者と、FDセンターの三者が連結してやるということが一番大事なのだろうということをまとめにして、15分ほど延びてしまいました。誠に申し訳ございませんでした。以上で私の話を終わらせていただきます。

【図 1】

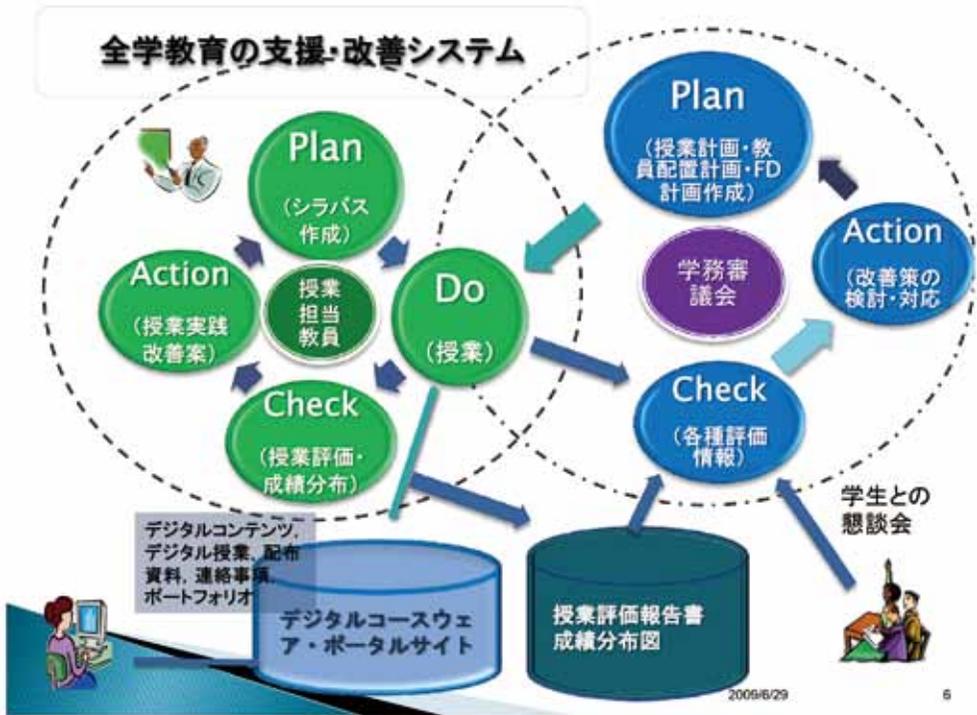
## FD活動として何が行われているか



2009/6/29

2

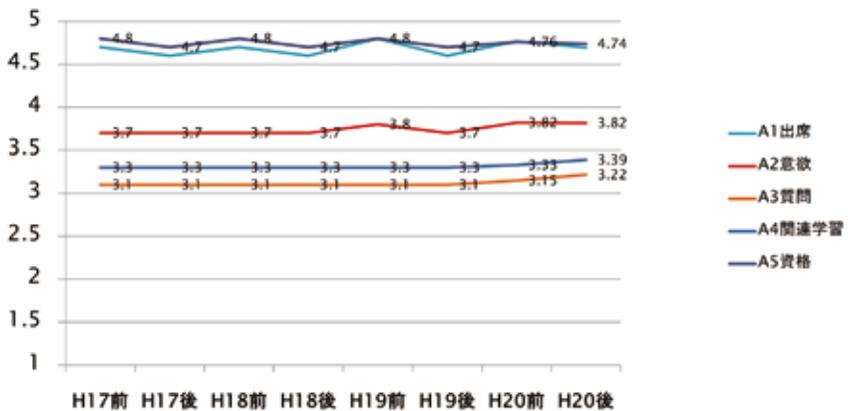
【図 2】



【図 3】

## 東北大学の全学教育の評価 (学生による授業評価の年次変化から)

学生の学習態度は4年間ほとんど変化していない

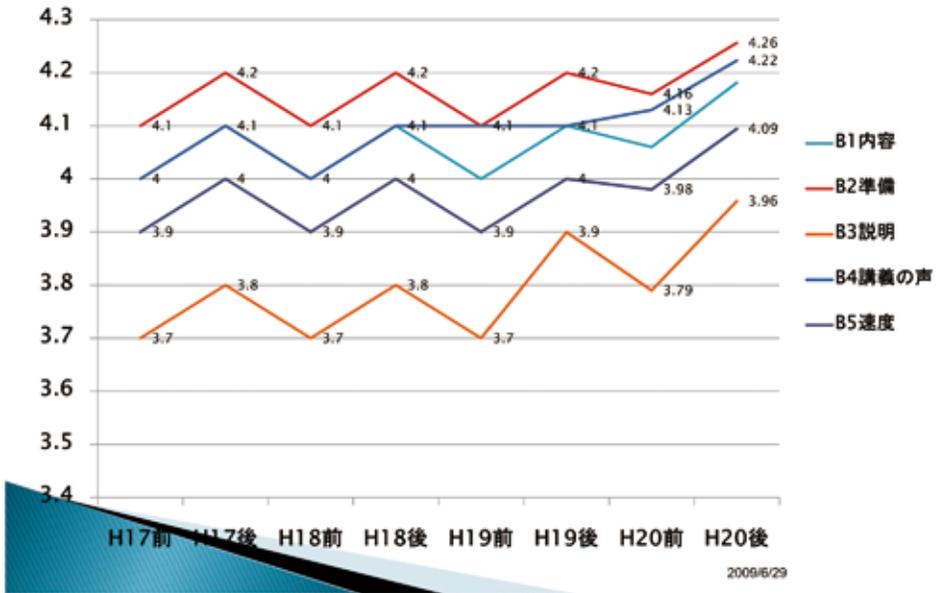


2009/6/29

7

【図 4】

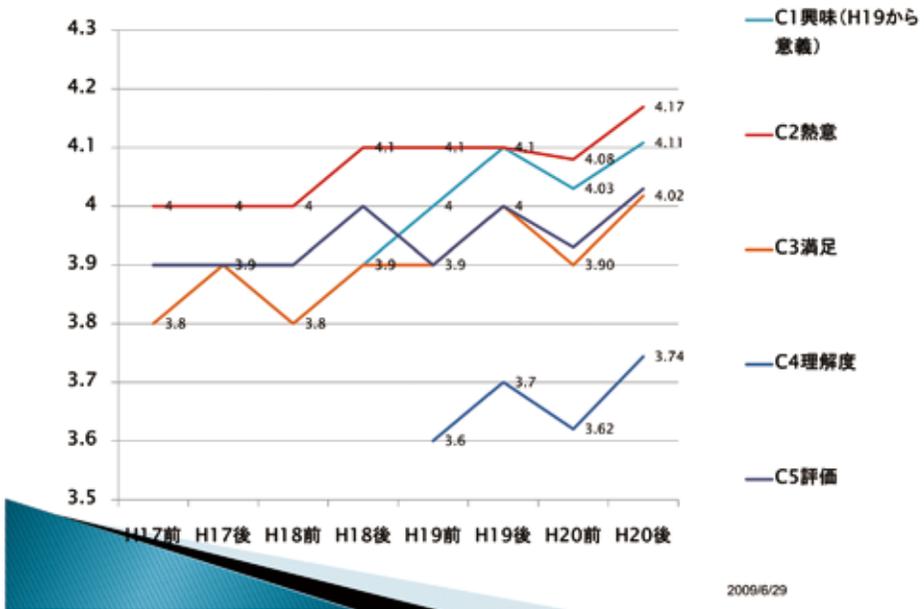
前・後期でジグザグしながら、教育活動はすべての項目で上昇



8

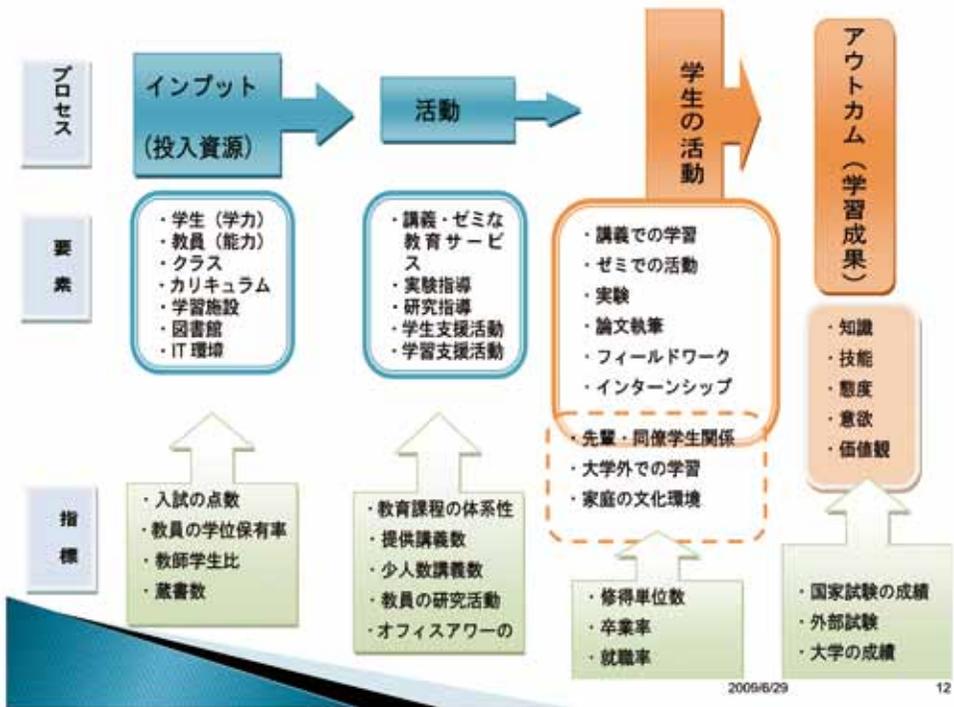
【図 5】

学生の満足度や科目の意義の理解, 全体としての評価など, 教育効果がすべての項目で上昇



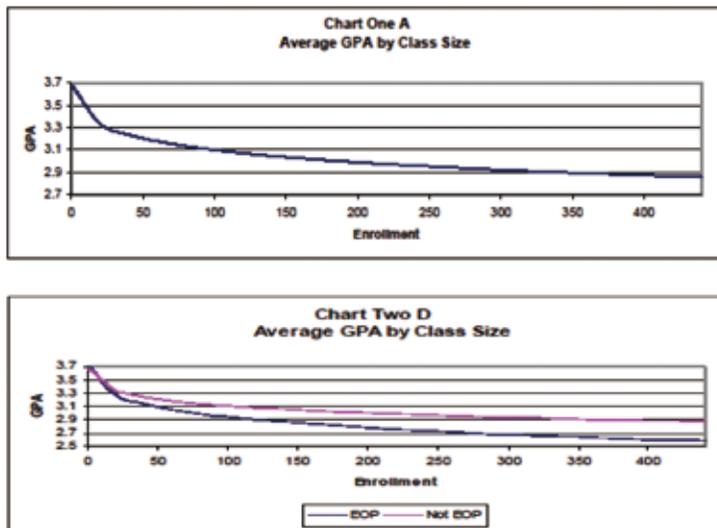
9

【図 6】

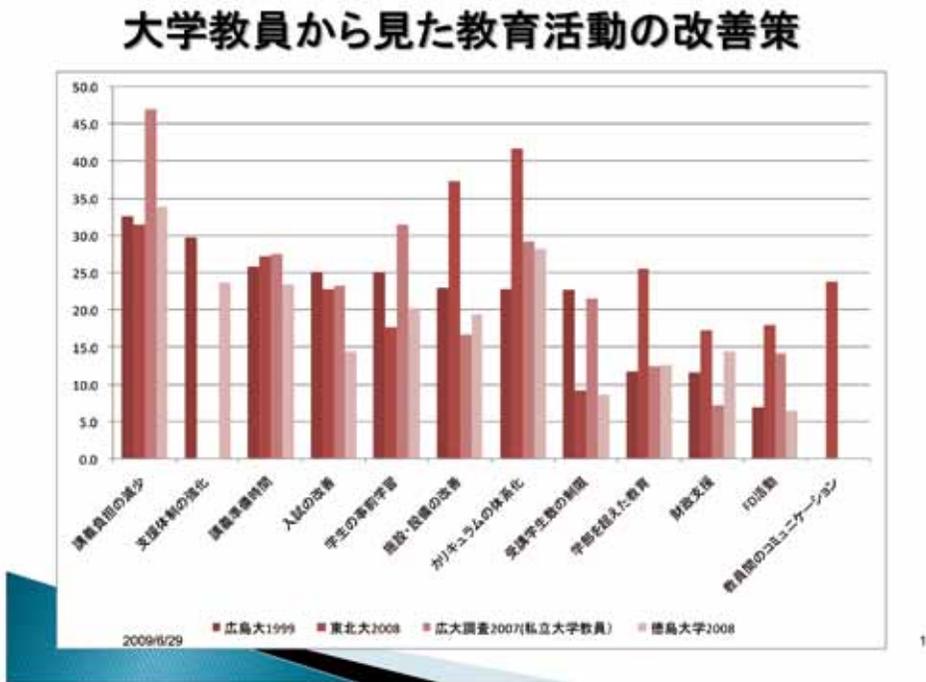


【図 7】

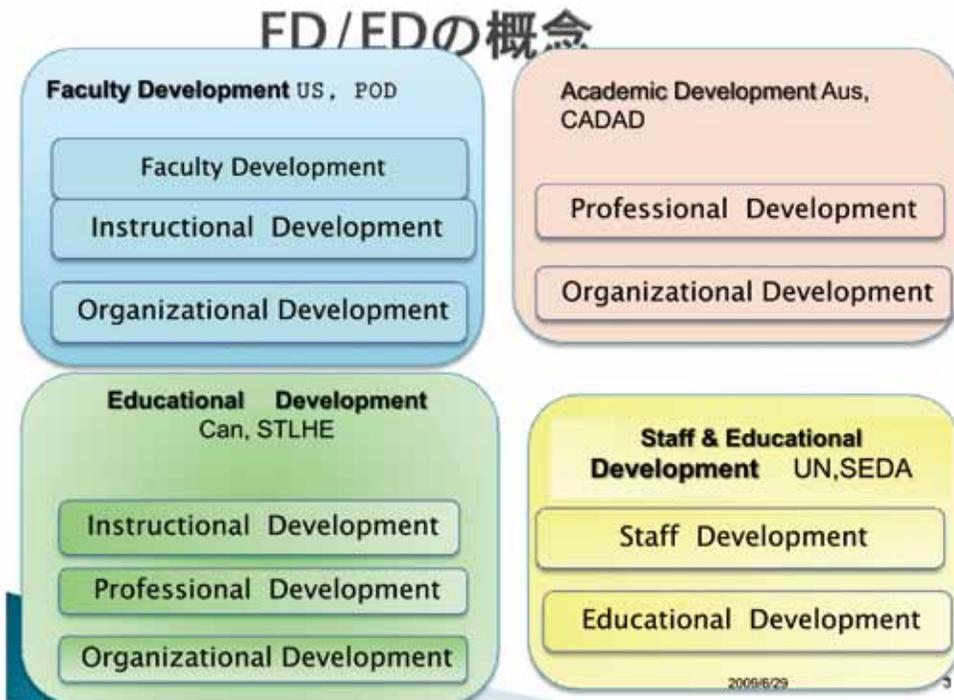
Michael Dillon & E.C.Kokkelenberg,2002, The Effects of Class on Student Achievement in Higher Education: Applying an Earnings Function, The 42thAnnual AIR Forum in Toronto Canada



【図 8】

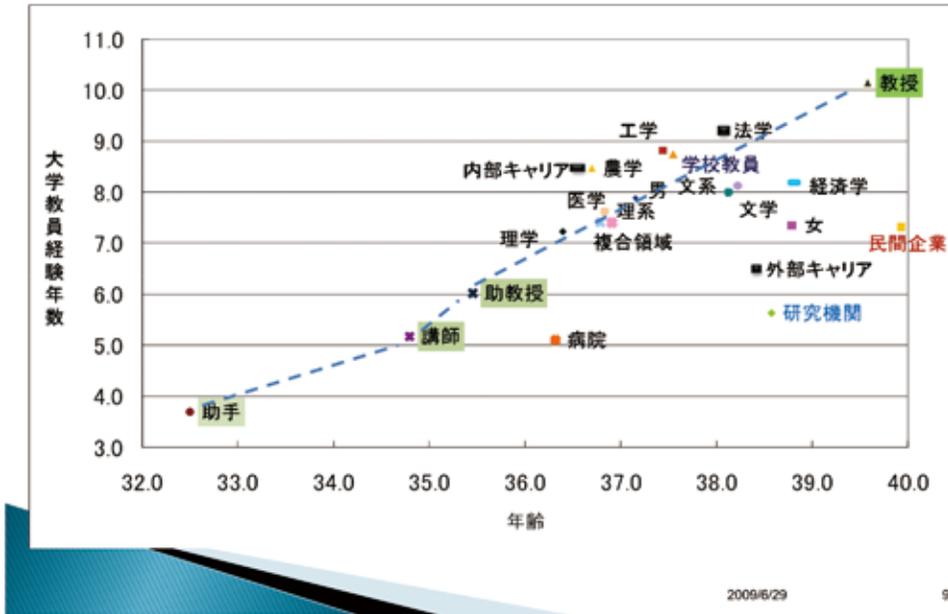


【図 9】



【図 10】

## 属性別に見た教育能力獲得時期

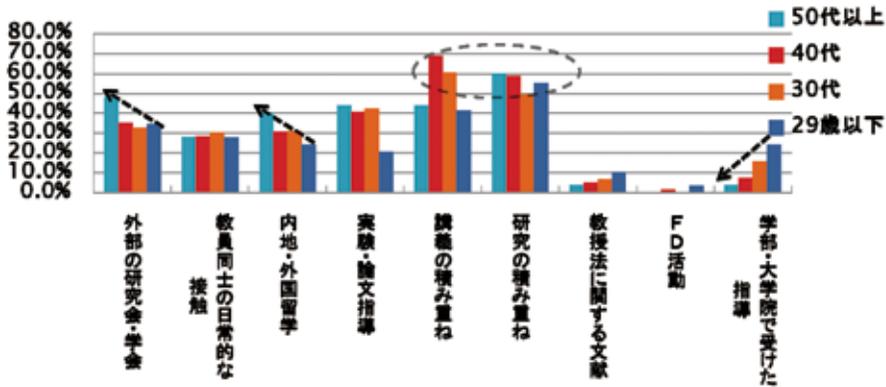


2009/6/29

9

【図 11】

## 教育能力の獲得要因と獲得時期



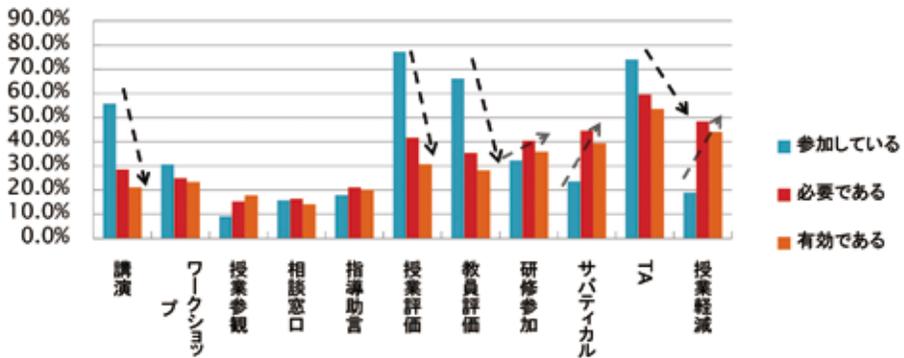
- ▶ 共通する要因は講義, 研究の積み重ね
- ▶ 早く教育能力を獲得した教員は学部・大学院での指導を評価
- ▶ 遅く教育能力を獲得した教員は内地・外国留学等外部の経験を評価

2009/6/29

10

【図 12】

## 教員のFDニーズ



- ▶ 講演、授業評価、教員評価の参加が高いが、評価は低い
- ▶ TAは参加、評価ともに高い
- ▶ 参加経験率よりも必要性・有効性が高い授業参観・指導助言・研修参加・サバティカル・授業軽減は新しいニーズであり、特にサバティカル、授業軽減への期待が高い

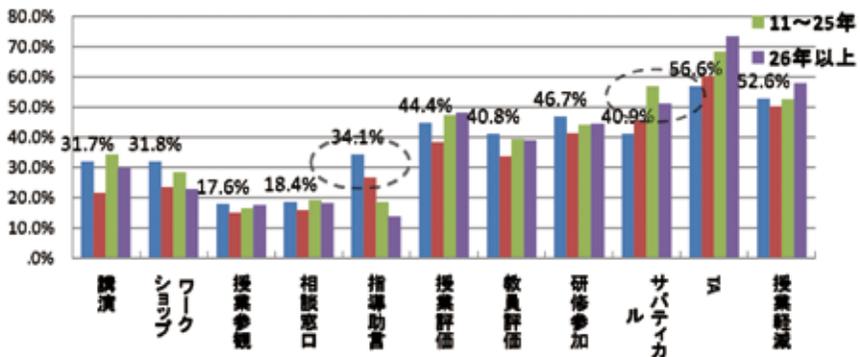
2009/6/29

15

【図 13】

## キャリア・ステージ別FDニーズ

### 教員経験年数別FDの必要性



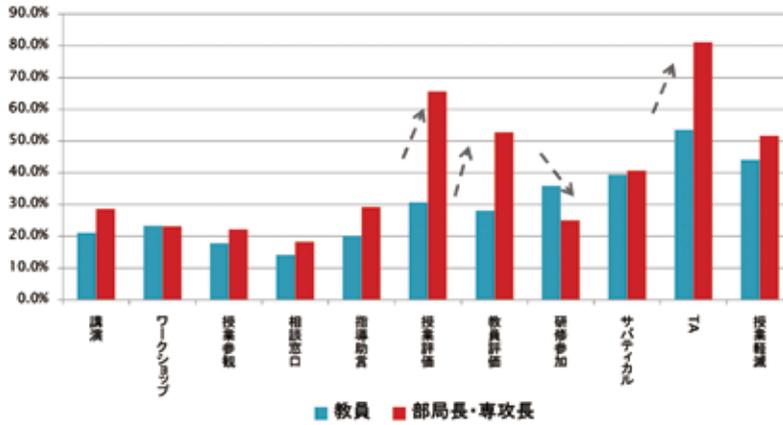
- ▶ ニーズは経験年数によって異なり、5年以下の教員では指導助言が34%に達する
- ▶ サバティカルは11~25年の中堅の教員に必要

2009/6/29

1

【図 14】

## 有効性に対する部局長層と教員層の違い



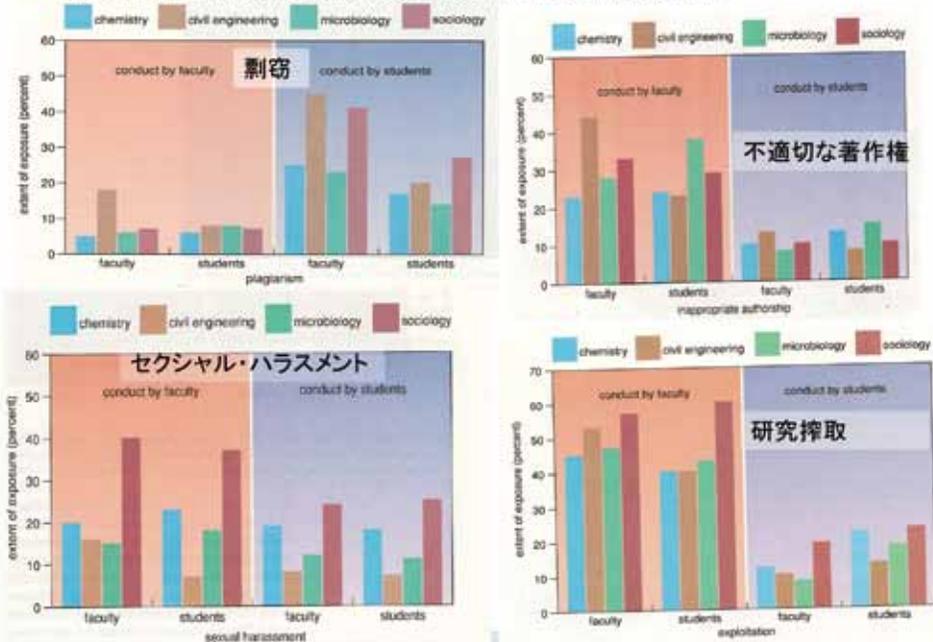
- ▶ 部局長・専攻長は、授業評価・教員評価・TAの有効性を教員より過大に評価する
- ▶ TA・授業軽減・研修への参加・サバティカルは共通して有効とされている

2009/6/29

14

【図 15】

アメリカの大学における倫理問題 Swazey Anderson & Lewis, 1993, "Ethical Problems in Academic Research", *American Scientist*, Vol.81.



## 彙報

(平成21年4月1日～平成22年1月31日)

### 【会議】

#### ○運営委員会

第1回：4月22日 第2回：7月15日 第3回：9月29日

#### ○國學院大學FD推進委員会

第1回：6月24日 第2回：10月7日 第3回：12月9日 第4回：1月20日

#### ○教育開発センター委員会

第1回：4月15日 第2回：5月20日 第3回：6月24日 第4回：7月22日  
第5回：10月7日 第6回：11月11日 第7回：12月9日 第8回：1月20日

#### ○共通教育センター委員会

第1回：4月22日 第2回：5月20日 第3回：6月17日 第4回：7月15日  
第5回：10月7日 第6回：11月11日 第7回：1月13日

#### ○学修支援センター委員会

第1回：4月22日 第2回：5月20日 第3回：6月17日 第4回：7月15日  
第5回：10月7日 第6回：11月11日 第7回：12月9日 第8回：1月20日

### 【行事】

#### ○講演会・シンポジウム

- ・7月1日 平成21年度 前期FD講演会（國學院大學FD推進委員会・教育開発センター主催）  
講 師：羽田貴史氏（東北大学高等教育開発推進センター教授）  
題 目：「教員の能力開発と大学教育開発の課題—大学の担い手をどう育てるか—」
- ・11月14日 國學院大學人間開発学会設立記念公開講演会・シンポジウム  
「人間開発学研究の胎動—大学の行方を見据えて—」（人間開発学会主催・本機構共催）
  - ①公開講演会「これからの大学のあり方と課題」  
講 師：天野郁夫氏（東京大学名誉教授）
  - ②公開シンポジウム「人間開発学の樹立に向けて—展望と課題—」  
発 題：田沼茂紀・柴崎和夫・安野 功・一 正孝・原 英喜（いずれも人間開発学部教授）  
コメンテーター：奈須正裕氏（上智大学総合人間科学部教授）
- ・12月2日 平成21年度 後期FD講演会（國學院大學FD推進委員会・教育開発センター主催）  
講 師：沖 裕貴氏（立命館大学教育開発推進機構教授）  
題 目：「学士課程教育の構築に向けて—3つのポリシーの実現方策とシラバス—」

○教育開発懇話会（教育開発センター主催）

・第1回 6月26日

「FD10年史と教育開発センターの役割」

報告者：白川博一（教育開発センター副センター長・総務部次長）

・第2回 7月30日

「新任教員対談会」

参加者：

赤井益久（本機構長・文学部教授） 新井大祐（本機構助教・神道文化学部兼任講師）

佐野あつ子（文学部兼任講師） 鈴木崇義（本機構助教・文学部兼任講師）

高屋景一（文学部助教）

森 悟朗（研究開発推進機構助教・神道文化学部兼任講師）

司 会：中山 郁（本機構助教・神道文化学部兼任講師）

・第3回 11月12日

「経済学部におけるFD活動の現状と課題」

報告者：橋元秀一（経済学部教授） 田原裕子（経済学部教授）

○研修会

10月7日 学修支援センター研修会

**【FD活動・教育支援】**

○授業公開（専任教員対象）5月25日～6月6日

○学生による授業評価アンケート実施 前期：6月22日～7月18日  
後期：12月10日～1月21日

○平成20年度の教育活動における教員評価アンケート実施 12月2日～1月15日

○SA（スチューデント・アシスタント）制度トライアル実施（第1期）10月～3月

**【出張等】**

・6月6日、7日 小濱助教・中山助教、大学教育学会第31回大会に出席（首都大学東京南大沢キャンパス）

・7月21日 新井助教・中山助教、地域科学研究会高等教育情報センターセミナー「教員評価・人事制度の進化と運用Ⅱ」に出席

・8月3日 赤井機構長、大学評価・学位授与機構主催「内部質保証システムの充実をめざしたアカデミックリソースの活用—個性ある大学作りのために—」に出席（学術総合センター（旧一橋講堂））

・9月1日、2日 小濱助教・鈴木助教、日本リメディアル教育学会第5回全国大会に出席（千歳科学技術大学）

- ・9月10日～12日 赤井機構長、私立大学連盟主催教学担当理事者会議「国際的通用性を備えた“学士”の育成—「学位授与の方針（ディプロマポリシー）」の観点から教学経営を考える—」に出席（アルカディア市ヶ谷 私学会館）
- ・11月21日 新井助教・中山助教、大学セミナーハウスFD研究会「FD組織化の現状と課題」に参加（日本大学会館）
- ・12月11日、12日 柴崎学修支援センター長・鈴木助教・松本教務課主任、富山大学の学修支援体制ヒアリング調査実施
- ・1月7日、8日 中山助教、文部科学省・文教協会主催「大学教育改革プログラム合同フォーラム」に参加（晴海ビッグサイト）
- ・1月29日 鈴木助教、第9回障害学生学修支援セミナーに参加（東京国際交流館）

### 【申請支援】

- 平成21年度 文部科学省大学教育・学生支援推進事業【テーマA】大学教育推進プログラム（大学における教育の質保障の取組の高度化）への申請支援（2件）
  1. 伸ばせ人間力！全学で育てる4つの力（教務部）
  2. 初年次における「学士力」養成の基盤整備（経済学部）
- ・5月6日～29日 申請作業
- ・8月19日 ヒアリング対応支援

### 【情報発信】

- 教育開発推進機構Webサイト（<http://www.kokugakuin.ac.jp/iatl/index.html>）開設（6月19日）
- 教育開発推進機構NEWSLETTER『教育開発ニュース！』第1号発行（11月4日）
- 学修支援センター相談室パンフレット（平成21年度後期版）発行



## 《編集後記》

ここに『國學院大學 教育開発推進機構紀要』第1号をお届けする。

記念すべき創刊号は、論文4点、研究ノート1点、講演録2点の計7点を取めた。

とくに論文・研究ノートは、機構長はじめ、本機構の所属教員が日々の業務や自身の担当授業、あるいはこれまでの研究の中で得た知見によるものである。

巻頭には赤井機構長の論考を掲げた。一昨年末に提出された中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」に対し、各大学において自校の歴史的背景や建学の理念などの個性、あるいは現状を十分に吟味・検討し、その上で教学・経営の両立を図りながらエンrollment・マネジメントを進める必要があることを、本学における具体例を示しながら論じている。

新井論文は、古典に関する講義を担当する教員としての立場から、自身の授業運営を省察しつつ、中世期に盛んに行われた『日本書紀』に対する講釈のリアルな様子を伝える記録である「抄物」から古典教授にあたっての知恵や工夫を学び取ろうという試みに基づくもの。

中山論文は、宗教系大学における「建学の精神」と、それを体現した教育の変容について歴史的に概観し、そのうえで1990年代まで大学の「世俗化」に埋没していた「建学の精神」が、近年なぜ再度注目されるようになったのかについて考察を試みる。主にキリスト教、とくにプロテスタント系大学の事例を中心に論じているが、今後、神道・仏教・新宗教などの宗教系大学全体を見渡した考察が課題となる。

小濱論文は、現在、大学がその明確化を強く求められている「3つの方針」が、教学経営やFD活動の場のみならず、大学の理念や方針を学外に発信するツールとしても有益であることを指摘した上で、特に伝統的教育理念や宗教的理念を抛り所とする大学においては、その掲げる価値や目的を、

社会に広く共有されている価値へと普遍化しつつ接続してゆけるような文言へ置き換えることが重要であることを掲げ、その工夫の在り方を考察している。

鈴木氏は、本学の漢文教育の歴史について、とくに草創期から大学令による大学昇格までを区切りとして考察を加えたもの。当時の学課表や漢文担当の講師陣などを丹念に読み込むことによって、草創期は経書を中心とした授業が行われていたが、時代を降るにつれて教材として扱う漢籍の種類や内容が豊富になっていくという変遷過程を明らかにしている。

また、講演録2点は、昨年度まで本学のFD活動を進めてきたFD委員会が平成21年2月に開催した山田礼子氏による講演と、本機構発足と同時に前記委員会を前身として新たに組織された國學院大學FD推進委員会が平成21年7月に開催した羽田貴史氏の講演記録である。

初年時教育の重要性とPDCAサイクルの常態化の必要性を強調する山田氏、教員個人・マネジメント責任者・FDセンター等の三者が連携してFD活動へ取り組むことが重要と説く羽田氏、いずれもこれからの本学の教育力向上のための施策の検討・推進において、重要なヒントを与えてくれるものである。

以上、学問史から現代的課題まで、幅広い論考・講演録を取り揃えることが出来た。

なお、今回は創刊号ということもあり本機構の教員による論考が主となったが、今後は本学のすべての教職員の、個々の視点や研究分野からの論考、あるいは実際の教育活動における取組レポートなど、「教育」に関する様々な研究成果を積極的に掲載し、本紀要が本学教職員の教育に対する情熱を学内外へ発信するための“なかだち”となってゆけば、と考えている。

全教職員の皆様の投稿を切に希望する次第である。(新井)

////////////////////////////////////  
**< 執筆者一覧 > ※ 掲載順**

赤井 益久 國學院大學教育開発推進機構長 教授  
新井 大祐 國學院大學教育開発推進機構助教  
中山 郁 國學院大學教育開発推進機構助教  
小濱 歩 國學院大學教育開発推進機構助教  
鈴木 崇義 國學院大學教育開発推進機構助教  
山田 礼子 同志社大学教授  
羽田 貴史 東北大学高等教育開発推進センター教授

////////////////////////////////////

國學院大學  
**教育開発推進機構紀要**  
第1号

-----  
平成22年3月10日 発行  
編集・発行者：國學院大學教育開発推進機構  
〒150-8440 東京都渋谷区東四丁目10番28号  
TEL/FAX：03-5466-6742  
URL： <http://www.kokugakuin.ac.jp/iatl/index.html>  
印刷：株式会社エヌ・ワイ・ピー

---



---

Bulletin  
of  
The Institute for the Advancement of Teaching and Learning  
**KOKUGAKUIN UNIVERSITY**

---



---

Vol.1

**CONTENTS**

Prefatory remarks ----- AKAI Masuhisa (1)

**Articles**

How to Develop an Approach to Reforms in Undergraduate Programs based on  
Enrollment Managements ----- AKAI Masuhisa (3)

Wisdoms and Practices for Teaching Classic Literatures learnt from lectures of the  
NIHON-SHOKI in the Middle Ages ----- ARAI Daisuke (19)

A Note about "University Philosophy" of the Ones managed by Religious  
Organizations ----- NAKAYAMA Kaoru (31)

The Spirit of University and "Three Policies"  
—To send messages to the society— ----- KOHAMA Ayumu (49)

**Research note**

Chinese Classics Education at Kokugakuin in its Early Years  
----- SUZUKI Takayoshi (67)

**Presentations**

How to Perform First Year Education in University ----- YAMADA Reiko (79)

Faculty Development and Advancement of Teaching and Learning at Universities  
----- HATA Takashi (97)

**Miscellaneous news** ----- (125)

**Editor's notes** ----- (129)