

### 大学における成績評価について：学部教育の意義を問い直す

OGATA, Ken / 尾形, 憲

---

(出版者 / Publisher)

法政大学経済学部学会

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

The Hosei University Economic Review / 経済志林

(巻 / Volume)

58

(号 / Number)

3・4

(開始ページ / Start Page)

147

(終了ページ / End Page)

174

(発行年 / Year)

1991-03-20

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00008523>

# 大学における成績評価について

——学部教育の意義を問い直す——

尾 形 憲

## はじめに

筆者はこの20数年法政大学の経済学部で教育経済論という講義を行っている。毎年受講者に、前期には「今まで受けてきた教育をふりかえって」、後期には「法政大学で何を学んだか」という課題でレポートを提出させている。つぎに紹介するのは、数年前市ヶ谷校舎の経済学部を卒業した筆者のゼミ生の後期のレポートである。

これを書く日がとうとうやって来ました。お世話になっております。  
Tです。

法政大学でなにを学んだかという問いに、多少なりとも答えらしいものが見つかるのは、私の場合、ゼミナールに入ってから2年間だけでした。1年生、2年生の間は、ふり返って見てもなにもありません。人一倍長かった受験生時代とやっとおさらばできたことへの解放感はあったものの、望みの大学はとうとうダメだったという敗北感が、法政での生活を無気力にさせていました。

高校時代とちっとも変らぬ語学の授業、そして学歴欲しさに入学したのに、「法政はマルクス経済学だから就職は不利」という風評です。ちっとも面白くない授業も「進級のため」と重い足を運ぶ生活は、ただただつまらなく、味気のないものでした。

だいたい、こういう状態は多くの学生が経験するのですが、一過性の「はしか」のようで、2～3カ月もすると、それぞれ居場所を見つけ出すものです。だが、私の場合、それが2年も続いたのは、アルバイトが原因でした。

私は大学が休みのほぼ半年、デパートの店員を主にしてアルバイトに入りました。新宿Iデパートの時計売り場と上野Mデパートの人形売り場では、今では季節外でも、顔を出して頼めば使ってくれるほどになっています。休憩時間に社員が語る職場の裏話も面白く、いつしか半年のアルバイトは生き生きと、半年の学生生活はのんびりごろごろ、というパターンができあがりました。私にとって、大学の教養課程は、次のバイトまでの“休養課程”だったのです。

そして、私はこのバイトを怠惰な学生生活の免罪符にしました。学費は稼いでいるんだから、ごろごろしようがフラフラしようが勝手デショ。そんな思い上がりのうえに安住していました。

2年の秋になって、3年からはゼミとやらが履修できることを知りました。取れるものなら取りましょうという、ごくごく軽い気持ちで履修要綱を見て、ちょっと変わっていて面白そう、教育問題を扱うという尾形ゼミに心が動きました。そのことを友達に話したら、「何になる？」「きついらしいぞ」「就職と全然関係ないらしいよ」という助言(?)が返ってきましたが、それはむしろ私を追いやって、尾形ゼミの扉を叩かせたのでした。

ゼミに入っただけの2年間はあっという間でしたが、それは、1、2年生の無為の日々があっという間に過ぎ去ったのとは全然違います。あのときは時間をバサバサ捨てたようなもので、いつ、なにをしたか、まるっきり思い起こせないが、この2年間は、一つ一つのできごとの連続がよく見えます。ちょうど将棋倒しのコマのように、過ぎる速度は速くとも、一日一日があざやかによみがえるのです。

先生が書かれた『学びへの旅立ち』で、57歳の夜間中学生・白井家光

さんのお話を読んだときのおさえきれないような気持ち。はじめてのゼミ合宿で、「障害児」などという、今まで思いもよらなかった問題にかかわる先輩の存在。そして、はじめて八王子養護学校の門をくぐったときの驚きは、生涯忘れられないほどでした。

それからは、驚きの連続でした。例えば、方々に夜間中学をつくらせてまわった高野雅夫さんや、その息子の、15歳で単身アフリカで1年暮らした生君せいくんのことを知ったときの私の驚きを、どう表現したらよいのでしょうか。生まれてはじめて知ることばかりでした。尾形ゼミは、そういう驚きとの出会いを、そのキッカケを、実に数多く用意しているところ です。そのうえ、こういう驚きのあとで、必ず私をおとずれるのは、「お前は どう生きようとしているのだ」という自分自身への問いかけでした。そういう問いに満足に答えようとしない私は、自分自身のひ弱さを知り、情なくはありましたが、その一方で、こんな風にも生きられる、人間はこんなことだってできるのだ、という「人間」への信頼や希望がわいてくるのもまた事実でした。そして、いういった人間全般への信頼は、私自身への信頼ともなりました。夜間中学の記録フィルムをかつぎ、単身全国を行脚する高野さんの姿を思うとき、「障害児」に対する八王子養護学校の小島靖子先生の姿勢を思うとき、あるいは、先生が中心になっている市民講座法政平和大学に長野や大阪などから何時間もかけ、忙しい時間をさいて通う方々の存在を思うとき、うかうかしては おれないという思いが私の胸の内に起こるのです。

3年生の秋から障害児教育の班に入った私は、八王子養護学校にもしげしげ出入りするようになりました。そこでのさまざまな体験のなかから、とくに心に残る二つの思い出を書いてみようと思います。

4年生になっての5月、高等部の移動教室「山の家」に参加したときのことです。私はとくに2年生のA君の世話をしよう言いつかっていましたが、この子は「精薄」プラス「全聾」、それに暴力癖もあります。その彼は、初日のま夜中に、同室の全員をぶんなぐって叩き起こし、部

屋から追い出すということをしてかして、2日目の晩からは私と別室で寝ることになりました。

考えてみれば、音がない、言葉がない世界に住んでいる身のA君、楽しかったり興味を感じたりして興奮したとき、その思いを他人に伝えたくて、ポカリとやるのです。そのため、せっかくの「山の家」で、みんなから離されてよその人間と寝かされるとは、なんと寂しいことか。私はA君にわびるような気持ちで、いつもは要求されても忙しかったり、面倒くさかったりしてはねつけてきた腹部のマッサージをしてやることにしました。こうすると、A君は機嫌よく、おとなしくなるのです。

だが、これがまたいけませんでした。私が小1時間もやって疲れた手を休めると、A君は私の髪の毛をを引っぱって続けることを要求します。こうなると、先ほどのいたわりの気持ちはどこへやら、このクソいまいましいやつめ、調子に乗るな、と腹がたってきました。そして私は、大人のずるさで、ゴロツと横になり、狸寝入りをはじめたのです。

当然のこと、A君は猛然と私を起こしにかかりました。はじめは我慢していた私も、そのエスカレートぶりに、つい笑い出してしまいました。こうなったら、とことんつきあってやろうと、再び腹部へ手をやったところ、A君はその手をふり払うのです。そして、アー、ウーと、一生懸命何か言いながら、目とアゴで部屋の一点を示しています。そのさし示す方向を見た私は、一瞬我を忘れました。そこには私のふとんがのべてあったのです。A君は驚く私の手を引っぱって、ふとんに寝かせたのでした。

はじめ、私は信じられませんでした。そしてすぐに、信じられないと思う私の心を恥じました。私はそれまで彼を本能のままにししか動かない、こちらがなにを思っているかなどでんでおかまいなしの、このうえなく扱いにくいやつと思いきこんでいたのです。その彼が、「そんなところに寝るな。カゼをひくから、ちゃんとふとんに入ってくれ」と、必死に私に言ってくれました。

なにより印象的だったのは、人を思いやることだとか、やさしさとかいったものを、「大事ですよ」と言葉で教えられることなどなかった（できなかつた）彼が、私に見せてくれたやさしさでした。彼は自分の思うがままにふるまう子です。彼が見せた私への思いやりも、彼の心根の深いところから湧き出したものでしょう。こういったことが人間にとってもっとも尊ばれる美德だとしたら、いったい誰が、彼を「障害者」としてさげすんだり哀れんだりできるのでしょうか。翌日から私は、彼と「会話」ができることに気づきました。

もう一つの心に残るできごとは、同じ年の7月、子どもたちと駒ヶ岳へ行ったときのことです。標高2,000メートル以上までロープウェイですから、そのあと稜線までは大人の足で1時間もあれば往復できます。しかし、ふだんは学校の階段でさえ、手すりにしっかりつかまり、泣きだしそうになりながら歩く子どもさえいる彼らです。山道は、まるで地獄絵図を見る思いだったことでしょう。なんとかなりそうな子は母子で、ちょっとたいへんな子には、お母さんのほか私などのボランティアがついて、とにかく行けるところまで行って見ようと、稜線を目ざしたのでした。

3歩歩いては休み、5歩歩いては立ち止まるといった調子で、何倍も時間をかけて登りついたが、さて、下りがまたたいへんです。さらに時間がかかりました。ガスのあい間から、お母さんとやはり尾形ゼミのNさんに手をひかれた一番重度のU君の姿が見えて、一足先に帰りついていた私は出迎えに行きました。U君がとうとう最後の1歩をふみしめたときは、本当に何ともいえぬ感動に、体中が熱くなりました。お母さんも涙をおさえきれないし、U君も今自分が歩いた道をふりかえり、それこそあたりかまわず、男泣きに泣いていました。

さてその翌日、きょうは少し上のお花畑へ行ってみようということになり、NさんはU君のところへ歩みよって手を伸ばしました。ところが、何と、U君はNさんの手をふり払うのです。そして、お母さんには目も

くれず、ただ1人、岩道を歩き出したのでした。それこそ、3歩に1歩は尻餅をつきながら、とにかく1人で歩いています。その場にいた全員が、一瞬の驚きのあと、口ぐちに喝采を叫びました。きのうまでバスのステップを3人がかりで降りた彼。平らな道も、母が手を添えなければこわがって歩かなかった彼。その彼が、いま、こうして転びながら歩いて行く。

私は彼に、人間の能力の無限さを教えてもらいました。障害児だからとか、やっても無駄だとか、簡単に人にレッテルを貼ることが、いかに恐ろしいことか。それを先生たちは知りぬいていたからこそ、危険を承知で歩かせてみたのでしょう。また、Nさんも、U君のお母さんも、1人の人間の確実な成長を生んだキッカケを与えました。あの旅で私自身も、ほんの少しは成長したのです。こんな心楽しく、有意義な旅は、生涯にどれだけあることでしょうか。

「障害児」と呼ばれる彼らが私に教えてくれたものは、代替のきかないものばかりです。頭で知ることの違いを教えてくれたのも彼らでした。また、「暗いところから明るい所はよく見える」という言葉、実に名言だと思います。人を1方向の知識量のみで選別し、切りすてていくという現在の「公教育」がいかに愚劣な罪悪であるか、骨身にしみて理解できたのも、切りすてられた彼らとつきあうことによってでした。こういう子どもたちを切りすてていく現在の「教育」が教育としてまかり通っていることに、この大きな不幸に、たとえどんなにささやかでもよいから、私なりの反旗をひるがえしていきたいと思います。

最後に、八王子養護の先生たちにしろ、お母さんたちにしろ、深い苦悩を持ちながら何か大きなものに地道な闘いを挑み続けている方は、皆一様に明るいですね。深刻ぶった人などいやしない。私は、しかめっつらしかできない人は信じないことにしました。そして私自身、なにかに悩み、深刻な顔をせざるをえないようだったら、まだまだだと思ふことにします。明るく開き直って、悩むよりは建設する姿勢を持ち続ける方

々の存在を、私は知ったのですから。

大学時代の心に残る思い出を語れ、と言われたら、私は間髪をいれず、ゼミで出会ったさまざまなことを語るでしょう。そうして、そのように語ることのできる2年間を送れたことを幸福に思います。私は、2年浪人したけれど、大学に来てよかったと思っているのです。十重二十重に、いつの間にか着こんでしまった心の衣を、1枚1枚はぎとって、裸の自分を見つめる。そのキッカケを、尾形ゼミは与え続けてくれました。

学問とは、学ぶとは、学ぶ本人の、学ばずにはいられないという要求から出発することを肝に銘じて、これから歩いて行きたいと思います。この先なにかがあるかわからない。わからないけれど、どこで、いつ先生に出くわしても、堂々とそのときの自分を語る私でありたいと思いません。

## 1

10年ほど前になるが、民主教育協会の機関誌『IDE』が「大学の学習と評価」という特集を組んだことがあり、筆者もそのなかで「教育評価の意義を問い直す」と題する小論を書いたことがある<sup>1)</sup>。さまざまな専門分野の人たちがそれぞれの立場で書いているから、共通の結論のようなものが出たわけではないが、その中で天野郁夫氏の「教師にとって、学生にとって、また社会にとって、大学の成績評価とはなにか、それはなんのために行うのか、どんな効果をもつのか。それをあらためて根本的に問い直してみることの必要な時にさしかかっているのではないだろうか」<sup>2)</sup>という指摘は、多くの筆者の共感を得たものと思われる。

以前は一般教育と専門教育とのかかわりとか、それぞれの位置づけとかいったことを別にすれば、大学での教育について論議されることはほとんどなかったといってよい。それが、日教組の教研集会とか大学問題の研究

者の集会などで、現在の学生をどう見るかという問題と並んで、重要なテーマとしてとり上げられるようになったのは、1970年代、それもその後半になってではなかろうか。大学における教育の実践や教育改善についての報告や著書・論文がつぎつぎ現われるようになったのも、このころからである<sup>8)</sup>。

それにもかかわらず、大学の入試についてはそれこそ汗牛充棟の論議はあっても、もう一つの重要な評価である内部での成績評価についての論議はほとんどなかった。高校以下では内申書裁判<sup>4)</sup>、立川の中学の音楽オール3問題<sup>5)</sup>、伝習館高校での一律評価<sup>6)</sup>、相対評価（とくに5段階）と絶対評価や心障児の評価<sup>7)</sup>など、さまざまな問題についての検討が深められているのかかわらずである。

こうした落差はどこから来るのだろうか。一つには教育全般について中等教育以下には戦前からの長い歴史をもつ民間教育運動の伝統があることがあげられよう。他の一つは、教育について大学人のもつ関心の低さがある。大学では何よりもまず研究であり、教育はたかだか「そえもの」でしかないというのが、多くの大学教師の偽らざる感覚ではなかったか。

実際、大学設置基準でも、大学の教員に要求されるのは、芸能や体育関係を別とすれば、何よりも研究業績であり、採用のときなどに問題とされるのも同様である。そして教育効果というものはすぐ目に見えるものでないのに対して、研究業績は外部にもわかりやすい実績となる。こうしたことが大学教員の教育への無関心を助長したことは疑いない。

教育全般についてこうであるから、中等教育以前でも比較的問題にされることの少なかった成績評価の問題が大学ではまったくといっていいほどとり上げられなかったのは、怪しむに足りないこととなろう。

ところが、ここ数年、大学評価が大きな問題としてとり上げられ、これとともに教員の研究教育の評価が問題とされるようになった。1984年には慶伊富長編『大学評価の研究』<sup>8)</sup>（東京大学出版会）が出された。これを受ける形で『IDE』は「大学評価の研究」という特集を組み、そのなかで

はたとえば日本私立大学連盟の『私立大学の相互協力と自己点検——教育研究の質的向上をめざして——』（1977年）という報告の紹介などがある。この年発足した臨時教育審議会は87年に最終答申を出したが、そのなかでは、高等教育の改革のうち「大学の評価と大学情報の公開」についてつぎのように言っている。

「大学がその社会的使命や責任を自覚し、絶えず自己の教育、研究および社会的寄与について検証し、評価を明らかにするとともに、教育、研究等の状況についてその情報を広く国の内外に公開することを要請する」<sup>9)</sup>

また教員の業績評価にふれて、

「大学自身が教員の教育研究上の業績評価に積極的に取り組み、また教員相互に自己努力を重ねることが望まれる」<sup>10)</sup>

といている。

この答申はまた日本の高等教育のあり方を基本的に審議し、大学に必要な助言や援助を提供し、文部大臣に対する勸告権をもつ恒常的な機関として「ユニバーシティ・カウンシル」の創設を提唱している。これを受ける形で発足した大学審議会はすでに二度にわたり審議の概要を発表しているが、昨年7月発表の「大学教育部会における審議の概要（その2）」では、専門教育課目、一般教育課目、外国語課目、保健体育といった区分を取り払った大学設置基準の大綱化とともに、大学の自己評価を提唱している。そして自己評価の項目として、例示としながら、具体的に詳細な項目を列挙している<sup>11)</sup>。

このなかで、カリキュラムの編成については、

- カリキュラムの編成方針と教育理念・目標との関係
- 一般教育の内容とカリキュラム全体における位置づけ
- 外国語教育の内容とカリキュラム全体における位置づけ
- 保健体育の内容とカリキュラム全体における位置づけ
- 専門教育の内容とカリキュラム全体における位置づけ
- カリキュラムの編成および見直しの方法・体制 etc.

また、教授方法の工夫・研究については、

- 教授方法の工夫・研究のための取り組み
- 教員の教育活動に対する評価の工夫（学生による授業評価等）etc.

成績評価、単位認定については、

- 成績評価、単位認定の在り方、基準

が挙げられている。

臨教審最終答申が出された直後、日本私立大学連盟の教育研究問題検討部会は『教員人事をめぐる問題点——研究教育の活性化をめざして——』という報告を発表した。このなかでは教育の方法と内容を教育の「内的事項」、それ以外の勤務条件、講義の担当数などを教育の「外的事項」としながら、

「大学における教育は“私”の営みとして行われるのではなく、社会的責任を有する大学という公的機関において、組織的にかつカリキュラムにそって体系的になされるものである以上、『学問的良心と研究教育の自由に基づき個々の教員が自主的に決定する』とされる内的事項も、大学教育という公的性格と、教員集団の意志による自律的な制約を受ける」<sup>12)</sup>

として、たとえば成績評価については、

「内容的には教育の『内的事項』とも関連があるが、登録学生の受講状況、成績分布、単位取得率等の客観的な諸指標も、平均との甚だしい乖離がある場合には、[学部長の]指導・助言等の対象になることもある」<sup>13)</sup>といている。

成績評価は単にA, B, C, Dなどとテストの成績をつけてそれで終わりといったものではない。それはどのような基準で、何のため行うのかを問い返すものであり、個々の教員が大学教育をどのようなものとして考えているかという教育観を問うものである。従って、私たちは大学における成績評価を問題にする前にまず今日の大学教育の現実を検証することにしよう。

## 2

学校教育法第52条では、大学の目的はつぎのように定められている。

「大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開することを目的とする」<sup>14)</sup>

大学審議会の今回の報告も、大学をこのようなものとして前提しており、さまざまな大学改革論や私立大学への国庫助成運動なども、同様な前提に立ってのものである。だが、私たちはあらためて大学の現実を直視する必要があるのではなかろうか。

学校教育法が施行されたのは1947年であり、新制大学が発足したのは1949年だった。その5年後の1954年、大学・短大を含めた高等教育の進学率は10.1%にすぎなかった。マーチン・トロウの高等教育の段階区分に従えば、エリート段階ということになる。それが1990年には36.3%で、大衆化段階に入ってすでに久しい。大学だけの進学率でも24.6%である。それでも大学は学生に「深く専門の学芸を教授」するところなのだろうか。

周知のように、新制大学は旧制の高等学校と旧制の大学を接木する形で発足した。高等学校の3年と大学の3年がどちらも1年ずつ“寸づまり”にされて4年の新制大学となったわけである。旧制の大学が専門中心であったのに対し、新制の大学にはアメリカ流の一般教育が導入され、上記の「広く知識を授ける」という大学の目的の一つとなった。だが、40数年経った今日なお、一般教育が大学に根づいたとはまったくいえない。このため、大学審議会の二度目の報告でも、

「現状では、改善、工夫の努力が行われているが、一般教育の理念、目標と授業の実際の間には、しばしば乖離が見られ、専門教育との関係でも、有機的な関連性が欠如している傾向も見受けられる」<sup>15)</sup>

とあり、この前年出された「審議の概要について」では、「授業内容につ

いても、高等学校教育の繰り返しにすぎないものもあるとの指摘がある」<sup>16)</sup>とされていた。こうしたこともあって、一般教育廃止の声は高く、大学審議会への審議要請にあたって、当時の西岡武夫文部大臣は、

「この際、一般教育の履修義務及び一般教育と専門教育の区分を制度上廃止するなど、思い切った改革を図って……」<sup>17)</sup>と言っている。

だが、一般教育に対して専門教育は問題がないのかといえば、決してそうではない。昔の3年が3、4年次と2年に圧縮されたうえ、4年次には学生は就職に追いまわされてと、せいぜい正味1年か1年半である。「一般教育の形骸化もさることながら、専門教育の危機も深刻である」<sup>18)</sup>ともいわれ、“形骸化”はむしろ専門教育の方が深刻との声もある。

もっとも、専門教育といっても、分野によって様子はまるでちがう。たとえば工学系の場合、4年間の大学教育では不十分として、続く修士課程での2年間があたり前として要求されている。医歯学系は学部が6年とされているが、工学部でも6年制という要求があったし、法学部を5年にという声もあった。日進月歩の科学の進歩のなかで、専門教育は板挟みになり、学部での一般教育の圧縮、基礎課目という名の専門教育の先どりなどがかなり一般的になった。その極に、先に見たような一般教育の廃止論が出てくる。

このように、一般教育も専門教育も中途半端なのが、大学の現状である。学部では、主眼は人間形成なのか、それとも専門教育なのか。まさしく、二兎を追って一兎も得ていないといってよい。

工学系とか医学系のように、いわゆる「目的大学」あるいは「目的学部」、一定水準の知識・技術を身につけることを要求されるような、遠山啓氏のいう「自動車学校型」<sup>19)</sup>大学の場合はまだいい。同じ文科系でも、社会福祉とか、教員養成などは目的がはっきりしている。問題なのは、「劇場型」大学、なかでも筆者が属している経済学部のように、何とも目的が曖昧模糊たる大学・学部である。日本の大学の経済学部の学生数は、学部

別表 学位取得者の専攻分野別構成（学部段階）

国名	年度	人文・芸術	法経等	理科学	教育・教員養成	その他
日本	1987	17.5	39.1	32.5	8.3	2.6
イギリス	1984	24.1	25.3	41.6	5.7	3.4
フランス	1985	36.8	29.8	31.0	—	2.4
西ドイツ	1985	11.0	19.1	37.8	31.1	1.0
アメリカ	1983	18.8	36.4	29.6	9.5	5.9
ソ連	1985	1.0	7.6	61.0	30.4	—
中国	1985	7.5	11.3	54.8	25.6	0.8

注) 文部省調査統計企画課『教育指標の国際比較』(昭和62年度版) p. 34 より算出。

ただしソ連・中国は高等教育在学者(学部・短大段階)の専攻分野構成(同書 p. 30)

単位でいって、工学部に次いで多い。こんなに、日本人は経済学に熱心なのだろうか。あるいは社会が経済学を身につけた人材を必要としているのだろうか。そして、経済学部、経営学部、法学部、社会学部などの社会科学系学部の学生は、全学生のはぼ40%を占める<sup>20)</sup>。

別表を見られたい。世界各国の専門分野別高等教育学生比率を見れば、先進諸國中、日本の社会科学系の比率はとび抜けて高い。比較的この比率の高いように見えるアメリカでは、リベラルアーツに重点がおかれている。この異常な構成はなぜだろうか。

はじめに述べた教育経済論の講義の「法政大学で何を学んだか」というレポートで、学生はいう。

「この論題無茶だ。われわれの実態をご存知なのに、先生はなぜあえてこんな論題を出したのか。一言で言えば、なんにもない。なにも大学で学んだことなどないのに、どうやって400字10枚以上のスペースを埋めようか」

「このレポートを出題されたとき、私は正直、書きたくないと思った。いや、むしろ書けないと言った方が確かだろう。いちばん考えたくない問題をぶつけられたのである」

「はて？——しばらく放心状態を続けた後、正直なところ、なんていやらしいテーマなのだろうと思った。学生いびりもいいとこだ。だが、このテーマは、私の内面に鋭く突き刺さった。しかも、私に赤面を催させるものだ。原稿用紙と腕めっこしているうち、時間だけが過ぎていく」

「なにを学んだのだろう。とっさに頭のなかに浮かぶのはマー جانである。しかし、そんなことを書いてもレポートにはならない」

「私はこの大学で一体何を学んだのだろうか。少なくとも経済学でない事だけは確かだ。先生方が、ある時はひどく熱心に、ある時は半ばさじを投げながら、我々に御教授下さった経済学の知識の、恐らくその総量の百分の一程も私の中には残っていないという気がする、ひどく情ない話だが」

「恥ずかしながら私は、経済学部にも所属しているにもかかわらず、経済のことに關しては胸をはって学んだことというのがありません。しかし、私は高校時代から重量拳をやっていまして、現在も体育会重量拳部に所属しています。そこで私は法政大学で4年間学んだことについてはこのことについて書きたいと思います」

「医者になるために医学部へ、弁護士になるために法学部へと、国家試験など目標の大学なら、専門的に大学生らしい勉強をするが、少なくとも、わが経済学部の学生たちは、そのほとんどが一般企業へ就職か公務員になるため、学んだ経済学が将来絶対必要ということも少ないので、目標というのは大学へ入学するという時点で終わり、大学生になると目標を失ったように勉強をしなくなる。

するとしても、就職試験の時成績Aの多い方がいいからそのためとか、卒業履修単位が必要だからとか、その位しか考えていない」

学生たちの進学動機を見れば、「大卒というパスポートのために」<sup>21)</sup>、「4年間の猶予期間がほしくて」というのが圧倒的である。そうであれば実験や実習でしごかれる理科系はごめん、文科系のなかでも人文系より“つぶし”がきく社会科学系へ学生はおしかけることになる。そして日本で圧倒的な比重を占める私大の経営的観点からは、金のかかる理科系は敬

遠され、大教室とマイクがあればともかく授業の恰好のつく社会科学系が歓迎される。このような需要と供給がマッチして、世界に類のない社会科学系の肥大となったわけである。

喜多村和之氏はかつて自らの自動車学校の体験から、そこには運転技能を与えるに止まらぬ重要な教育機能があるのに対し、果たして大学は高等教育機関といえるかという深刻な疑問を発している<sup>22)</sup>。こうした疑問はとくに社会科学系学部にとっては、きわめて痛烈な指摘といわねばならない。老若男女の不器用者集団に最低限必要な技術と交通社会のモラルは確実に身につけさせる自動車学校と、学生を単にふるい分け、通過させるための学歴交付所になっている大学と、どちらが“教育”を行っているかは、一目瞭然である。

経済学部の学生のなかに、ごくわずかでも経済学を学びたいと思って入学した者もいることは事実である。たとえば、私たちの経済学部のⅡ部で7年前からはじめた社会人入学によって、子どもを抱えながら労働組合の書記をしている女性が、その仕事のためマルクス経済学を学びたいとか、外資系の証券会社に勤めている女性が国際経済論を学びたいとかいう理由で、入学を希望したりしている。筆者のゼミナールにもケースワーカーで社会人入学した者がいるが、現場の体験をふまえた彼の報告は他を圧して実に説得的である。彼らは目標がはっきりしているから、ゼミナールでも積極的に発言し、牽引車の役割を果たしていることは衆目の認めるところである。

だが、おおかたの学生はそうした明確な問題意識や意欲をもって入学して来るのではない。また行く先、エコノミストや研究者になるのでもない。そうした学生たちになぜ原論からはじまって現状分析までワンセットの経済学の体系をあてがわねばならないのだろうか。教師の方はたまたま自分がある特定分野の研究者であり、そこに講義課目があるから講義をしなければならぬのか。そうだとしたら、講義は学生にとって単位かせぎの手段でしかないし、教師にとっても生活と研究を支える給料を得るため

の手段でしかない。

大学の大衆化が日本と同様進んでいるアメリカでは、上で述べたように、学部教育の主眼は人間形成、リベラルアーツである。文字通りの専門教育はロースクール、ビジネススクールなど、大学院レベルに属する。日本でも、今の一般教育がこれでよいとは思わないが、やはり専門・一般といった枠をこえて、学部教育の主眼は一般教育に置かれるべきであろう<sup>23)</sup>。自動車学校型大学でも基本的には同様である。人殺しの兵器をつくるエンジニアや平然として生体実験をする医者が養成されてはならない。

経済学部のような「劇場型」については、その存在意義自体を問い直さねばなるまい。そうしたことは不問のまま、個別学部の枠に固執して学問を学生におしつけるのでは、いかなる「改革」も実りは期待薄であろう。

「いかにして」教育するか以前に、「なぜ」経済学を教育せねばならないかが先決問題なのである。

### 3

さて、大学の学部教育、とくに経済学部のような「劇場型」のそれをこのようなものとしてとらえるならば、そこでの成績評価は何のためであり、どのようなものでなければならないだろうか。

筆者が冒頭に挙げた『IDE』の小論で強調したことは、評価は単なる差別・選別的手段であってはならず、すぐれて教育の一環でなければならないということであった。遠山啓氏はこうした観点から評価と評点を峻別された。一定期間の授業のあと、それが生徒や学生にどのような教育効果を与えたかを評価することは、教師にとってつぎの教育のため必要であるし、学ぶ側にとってもどういう部分で理解が足りなかったかを知るために必要である。たとえば、10文字書取をして、1字書けなかったとしよう。

「風」という字が書けないのと、「雲」という字が書けないのと、「虹」という字が書けないのは、それぞれ異質である。お前はこうこうこういう字

が書けないから、書けるように練習しなさいと指導するためのテストである。それを9点と点数をつけ、さらに序列をつけるというのでは、子どもは9点という点数にだけ目を奪われて、どの字が書けないかが見えなくなってしまふ。教師が子どもを見るときも、子ども同士がお互いを見るときも、あの子は「9点の子」、「できる子」、あの子は「3点の子」、「できない子」と、点眼鏡で見るようになる。教育において評価は必要だが、評点やそれをもとにした序列づけは有害無益というのである<sup>24)</sup>。

大学に限らず、学校というところは本来“学びの場”でなければならない。だが、現実の教育は人間のための教育であるよりも経済のために人材、人的資源を選別する教育となっている。そこでは、教育の一環としての評価よりも、評点と序列づけが重要ということになる。

このような点数が人間自身の評価まできめるような世の中だから、カンニングやら、あの手この手の点数の偽造、書きかえが行われたりする。世人はそれを“不正”というが、実は評点自身が問題にされねばならないのである。

評価は、例えていうなら、医者がカルテをつくる作業である。カルテは病気を治すための内部資料とはなっても、外部に見せるためのものではない。病気を治してもらおうというのに、患者が体温計を操作して自分の体温を意図的に高くカルテに記入してもらおうというようなことはありえない。

こうして、筆者の評価に対する基本的姿勢はこうである。それはあくまでも教育の一環であり、教師も学生もそれによって得るものがあるものでなければならない。入試においてさえ、基本的にそうである。単なるふるいわけの手段でなく、受けてよかったというテストでありたい。また、対外的に差別選別の具になるようなものであってはならない。

だが、問題はこれに止まらない。さきに見たような経済学部の授業のなかで、評価をどのようなものとして考えるべきか。大学を卒業した学生たちを待ちうけている職業は、マル経だろうが近経だろうが、まず講義であ

てがわれる経済学の知識などと、およそ無縁のものが圧倒的に多い。学生の大半を受け入れる企業の側でも、大学での「教育」など一切あてにしていけないという。こういう現実のなかで、〇〇論は必修だから単位がとれないと卒業させないなどと言ってみても、それはどういう意味をもつだろうか<sup>25)</sup>。

筆者の講義にしても同様である。東大を頂点とする教育のピラミッドと中央官庁や大企業を頂点とする経済のピラミッドとの対応を学生が理解しないから単位をやらないとか、卒業させないといっても、およそ意味はない<sup>26)</sup>。

受講生がみんな単位などいらないうってくれれば、いちばん手間が省けるし、気楽である。だが、単位制度があり、卒業制度があるかぎり、そういうものに批判的な筆者も、テストをし、単位認定をしないわけにいかない。それではどういうテストをするのか。さしあたり、講義の内容の理解の有無を問う形からは離れざるをえないことになる。

筆者の講義「教育経済論」は、今日の教育が経済のための、経済に従属した教育であることから教育のさまざまな歪みが生まれるとし、さらに明治以来の教育の歩みと経済の歩みの対応、転じて低成長社会での教育の変貌を跡づけるものである。授業のなかで、年に何度か、教育の現場で悪戦苦闘している人たちに話をしてもらっている。

たとえば夜間中学の現場の教師と生徒である。筆者のゼミ生を中心に、OB、社会人、他大学生なども加わって、5年あまり前から「法政自主夜間中学」を週一度、土曜日の夜大学の空いた教室を借りてやっている。生徒は20数人、圧倒的に60歳から70歳をこえるオモニ、朝鮮人のお母さんである。彼女らは小さいときだまされてや強制的に日本に連れて来られ、働かされた。日本語はいやおうなしに話せるようになっても、仮名も漢字も読めない、書けないままにこの年になった。それが、この年になって、孫に手紙の一つも書いてやりたい、新聞の社会面で今どんなことが起こっているか知りたいと、孫みたいな学生たちに「あいうえお」からはじまって

教わっている。

「この前教えられたおかげで、今まで読めなかった看板が読めるようになった」、「この年になってなんで勉強なんかしてるのかと近所の人に聞かれた。わからなかったことがわかるようになる。こんな嬉しいことはない。土曜日になると、法政に足が向かないわけにいかない」、「市役所に行って今までひとに書いてもらっていた自分の名前を自分で書いてきた。涙が出るほど嬉しかった」

目を輝かせながら語る彼女たち。今まで親と教師に尻を叩かれて勉強させられてきた学生たちは、学ぶとはこういうことなのかということ、学ぶ喜び、を教えられる。

また勉強のあい間のお茶の時間に、彼女たちはポツリポツリ朝鮮からつれてこられた時の苦しい生活の話をしてくれる。「生まれてはじめて覚えた漢字は“貧乏”という字だよ。アハハ……」

日本帝国主義が朝鮮に何をしたか、学生たちは字づらではなく、目の前にいる生き証人から教わる。

教える者が教えられ、教えられる者が教える。互いに学びあうほんものの学びの場がここにある。

90年度Ⅱ部の教育経済論で2人のオモニと3人のスタッフの話を聞いた受講生の感想（すべて無記名）から――

「生き生きとしたオモニの方たち、一緒に学んでいるスタッフの方たち、皆さんいい顔していますね。『生』を実感している気がしました」

「Kさんは現在62歳ということですが、恥ずかしい気持ちを持ちながらも、必死に学ぼうという姿勢は素晴らしいと思います。私はまだまだ気合いの入りが少ないのではと思いました」

「この授業を履修はしていませんが、今夜間中学についての話があるということを知り友人から聞き出席しました。2人の女性の話は、我々日本人にとっては非常に大切に、しかもこれから国際化という時代、学ぶ所が多くありました。歴史をしっかりと学ぶ必要性、アジアに対する日本人の過去

の罪をあらためて認識しました」

「学ばせられる現代の教育制度において自ら学ぶことのすばらしさをオモエたちを通じて感じた」

「こんなに苦勞しながら学んでいる人たちと、こんなに恵まれているのに勉強しない自分……反省させられることばかりであった」

講義に関連した映画を上映することもある。

南京虐殺、奪いつくし焼きつくし殺つくす三光作戦、生体実験の三部作の映画「侵略」を見ての感想から――

「普通の人だったであろう人々が戦場でこれほどまでの残忍な行動をしてしまうことは本当に恐ろしい。特殊な人物でなく我々の身近にいる人たちなのである」

「日本人は広島、長崎のことばかり言っているが、中国や朝鮮でもっとむごいことをしたというのがはじめてわかって驚きました」

「日本の侵略戦争の記録を見せられて胸の痛む思いがしました。私は一朝鮮人であり、日本の行った戦争の責任に対してもっと日本人一人一人が深く考えてほしいと思いました」

「南京大虐殺は今でも中国人にとっては忘れられないものであると中国人が言っていた。その大虐殺のときの日本のシンボルである日の丸の掲揚が現在学校行事で義務づけられている。このことを中国の人々はなんと思うだろうか」

「あまりにもショッキングで、頭の中がパニックを起こしています。私たちが戦争の恐ろしさ、醜さをまた改めて考え直す必要を感じました」

「日本軍によって行われたこのような犯罪は私たちが贖っていかなくてはならない。歴史を担う私たち自身がこのような罪を真剣に見つめ、今私たちに何ができるのかを考えなければならない」

「日本は何とひどいことをしていたのだろう。長崎広島でアメリカに言っていたことは、自分たちにも言えることだったのに」

「話には聞いていたが、実際に映像で見たのは初めてであった。衝撃的

だった。日本はやはり歴史の反省、謝罪の後に中国とつきあっていかなければならないことがよくわかった」

「私は一体この事実を受けて何をすべきなのだろう？ 私はこの事実を一時たりとも忘れることがないようにするため何をすべきなのだろう？ もっと『事実』を知りたい気持でいっぱいです」

「戦争のなかでの人間性の狂気にはとても信じられないものがあった。同じ日本人の血が流れていることに恥づかしいというより恐ろしく思った」

「すごいショックを受けて言葉が出ないのですが、我々の父や祖父がこのような行為をしていたと思うと、ぞっとすると同時に中国の人達に何と行ってよいかわからない」

「私は昼間会社で中国人と机を並べている。知らされなかった歴史を知った今、明日からどんな顔で彼女と会えばいいのか？」

「侵略戦争という言葉を実像で見ることができた。教員をめざす私にとって、貴重なフィルムでありました」

「南京虐殺、細菌部隊、耳にしたことはあったが、これほどまで悲惨かつ残忍なものであったのがはじめてわかった。大変貴重な授業であった。自分の昭和に対する考え方がかなり変わった」

外部から招いたゲストのなかの1人に最近亡くなられた田尻宗昭さんがいる。海上保安庁時代から現場を渡り歩き、公害最前線に立って闘い続けてこられた方だが、筆者にこう言われたことがある。

「今の高校や大学では、現実と向きあうなかで自分の生き方を考える機会が決定的に欠けていますね」

まったく同感である。筆者は学生にできるだけ現場に行って現実を見てこいといっている。現実にあふれて、自分の生き方を考えた学生のレポートの一つが、はじめに見たT君のレポートである。

いうまでもないことだが、受講生のみんながみんな、こうした反応を示してくれるのではない。それどころか、こういう学生はきわめて例外的で

ある。とくに経済学部が都心の市ヶ谷から郊外の多摩に移転してからは、出席率もきわめて悪くなっており、授業は今年も失敗と思わざるをえないことが多かった昨今である。

それでも、少数にせよ、こういう学生に出会うのは嬉しい。「自分が受けてきた教育をふりかえって」、「法政大学で何を学んだか」、どちらもいわば自分史である。ふだんはマイク授業で集合名詞、マスとして相対している学生たちが、実は一人一人、当たり前のことだが、違った名前をもち、違った人生の歩みをしていることを、レポートによって実感させられる。そのなかには、20年ほどの人生だが、実に数奇な、あるいはすさまじい生きざまをしてきた学生もあり、こちらがショックをうけることもしばしばである。山のようなレポートによって提示された学生像は、私にとって貴重な研究資料ともなる<sup>27)</sup>。まさしく「教師もまた教えられる」。

こうした自分史は他人の書いたものを丸写しとか、参考書の抜き書きというわけにはいかない。筆者の大学での評価はA、B、C、Dの4段階で、Dは不合格となっており、このほか受験しなかった者、あるいはレポートを提出しなかった者はEということになっている。筆者はA、D、Eでつけている。単位はとれたかとれなかったか (pass or fail) であり、それ以上の区分はふるいわけのための外部資料にしかない。Dは不合格だから外部に出ないわけである。「中教審路線が……」と何かの本の丸写しのようなものや、教育評論家ぶった一般論だけで、生身の“自分”が出てこないのはDとなる。1990年度(Ⅱ部)の場合、受講者461人のうち、Aは278人(60.3%)、Dは79人(17.1%)、Eは104人(22.6%)であり、1989年度(Ⅰ部)は同じく、1,048人のうちA 810人(77.3%)、D 125人(11.9%)、E 113人(10.8%)となっている。

随時無記名でアンケートをとったり、レポートも授業の感想を書いてもらったりしているから、反応はある程度わかるわけだが、書く以上、そしてこちらも読む以上、レポートは採点したあと屑籠ゆきというお互いの時間のムダにならないものをと学生に言っている。前に述べたように、それ

はあくまで教育の一環として、教師にとっても学生にとっても、プラスになるものであってほしい。何しろ超マスポだから、私のこの願いは、十分とはいかないが、まあまあ叶えられているといっていよい。多くの学生が、自分のこれまでをふりかえり、現在の自分をみつめ直す機会を与えてもらって非常によかったといっている。とくに卒業を間近に控えた4年生に多い。私にとっても、上に見た通りである。

文字通り山のようなレポートを「ほんとに読むのかしら」と学生はいう。だが、読まずにはいられない。筆者を教えてくれるレポートがそこにあるのだから。時には心を打たれ、何度も読みかえすものもある。

## おわりに

昨年11月30日と12月1日の両日、広島大学大学教育研究センター主催の第19回研究員集会在広島大学で行われた。共通テーマは「大学評価——提案と批判——」である。初日はセンター長の関正夫氏による問題提起と民主教育協会中国四国支部との共催での東大総長有馬朗人氏の公開講演「大学評価の諸問題」があった。二日目は午前「教育の評価」、研究の評価、機関の評価の三分科会に分かれて討論し、午後は全体会を行った。

分科会では、筆者は「教育の評価」分科会に参加した。ここでの教育の評価は、これまで問題にした成績の評価のみならず、その他のあらゆる教育諸活動の評価を含むものである。この分科会では関正夫氏と東海大学副学長香取草之助氏の報告のあと討論を行った。教育評価は教育を向上させるためのものというのが、参加者にほぼ共通の認識であった。

初日の公開講演の講師も、2日目のこの分科会の2人の報告者も、すべて理科系の方である。理科系の多くは先に見た自動車学校型であり、研究にしても、教育にしても、その成果は比較的明確で、評価はしやすい。だが、劇場型の大学ないし学部ではそうはいかない。関氏は教育目標不明確

の大学・学部が多いと言われたが、そうした所では、教育目標をどれだけ達成したかという教育評価は不可能である。前に見たように、経済学部というようなところは、その最たるものといってよい。

筆者は分科会で、この点について発言し、おおかたの共感を得た。関氏は「戦後日本の大学はアメリカ型になったはずであり、アメリカの大学はリベラルアーツが主体なのに、日本の大学の学部の構成は戦前のままだったところに問題がある」と言われた。まさしく「仏つくって魂入れず」であり、はじめのボタンのかけ違いが40年以上経過した今日も続いている。午後の全体会でも、自動車学校型と劇場型のちがいが大きな問題としてとり上げられた。その最後で、総括コメンテーター喜多村和之氏は、大学評価は大学の価値、大学のオリジナリティ、大学でなければならないことを世に問うものであると言われた。大学でなければならないことは大卒のパスポートの交付以外何があるのかということ、喜多村氏は前に挙げた本のなかで問われていた。大学設置基準の大綱化により、大学教育の画一的基準を廃して、大学教育を大学の自主性に委ねるという方向がとられようとしている今日、そしてまた、18歳人口の急減期、大学の「冬の時代」を前にして、私たちはあらためてこの問題を深刻に問い直すべきではなかろうか。

#### 注

- 1) 民主教育協会『I D E』No. 224, 1981年10月号。
- 2) 同上 p. 9。
- 3) 枚挙にいとまがないが、手もとにあるものをいくつか挙げれば、日教組・大学問題検討委員会編『日本の大学・その現状と改革への提言』勁草書房, 1979; 尾形憲著『学びへの旅立ち』時事通信社, 1981; 大沢勝ほか編『講座・日本の大学改革〔2〕,〔3〕・大学教育の改革』青木書店, 1982; 日本科学者会議教育問題委員会編『大学における教育実践1~3』水曜社, 1983; 片岡徳雄・喜多村和之編『大学授業の研究』玉川大学出版部, 1989; 和光大学「大学入門教育の実践的研究」グループ編『大学の授業研究のために——和光大学の場合』あゆみ出版, 1990。

- 4) 内申書裁判を支える会編・発行『「内申書裁判」全記録・上・中・下』1989。
- 5) 鈴木晶子「十一年目のはじまり」, 村田栄一編『教育労働研究・2』社会評論社, 1973。
- 6) 伝習館教授会編『伝習館・自立闘争宣言』三一書房, 1971。
- 7) 『ひと』No. 39, 1976年4月号, 太郎次郎社。
- 8) 本書に対する筆者の批判については『IDE』No. 259 (1984.6) 所収の拙稿参照。
- 9) 臨時教育審議会『臨教審だより』No. 39, 昭和62年8月臨時増刊, p. 20。
- 10) 同上, p. 21。
- 11) 文部省『大学審議会ニュース』No. 6, 1990.8, pp. 30, 31。
- 12) 日本私立大学連盟教育研究問題検討部会『教員人事をめぐる問題点——研究教育の活性化をめざして——』p. 1。
- 13) 同上 p. 6。
- 14) 『解説教育六法・1990』三省堂, 1990, p. 56。
- 15) 文部省『大学審議会ニュース』No. 6, 1990.8, p. 5。
- 16) 同上 No. 4, 1989.12, p. 6。
- 17) 同上 No. 3, 1989.6, p. 4。
- 18) 山口正之『専門教育と職業』講座・日本の学力・別巻1・大学教育』日本標準, 1979, p. 195。
- 19) 「学校そのものの性格を検討してみよう。学校のひとつの典型として、いささかとっぴな例をあげてみたい。それは自動車学校である。自動車学校の目的は、一定水準の運転技術を教えることであり、したがって、そこでの評価は、合格か不合格かの二つであり、巧拙のていどは問題にならない。また、在学期間も定まっていない。そして、そこを卒業したところで、社会的に尊敬を受けたりはしない。このような性格の学校は、今後、ますます多くなるだろう。今日の各種学校はおおむねそうである。

これと対照的なのは劇場である。そこではいかなる評価もなされないし、卒業証書もない。人びとは楽しむために劇場にやってくる。芝居がおもしろくなければ、観客がやっこないだけである。観客はそこで演じられる芝居に感銘を受ければ、それをいつまでも記憶しているだろうが、それはテストをパスするために覚えているのではない。だから、芝居の途中でおもしろなくなったら、観客は劇場をでていくが、それは、観客の責任ではなく、劇場側の責任である。劇場は、学校とはいえないが、広い意味でのすぐれた教育施設とはいえるだろう。

自動車学校と劇場は二つの極端なタイプであるが、いまの学校には、この二

つのタイプがあいまいなかたちでまじりあっている。未来の学校はしだいにこの二つのタイプに分極していくかもしれない。いや、現在、すでに大学などはこの二つにわかれつつあるともいえよう。

ある人は、現在の多くの大学はレジャーセンターになってしまったといったが、それはすでに劇場化の方向をとりつつあるということになろう。そのような大学には卒業証書をだす必要はないだろう。そこでは楽しみが学校の目的となるし、楽しくなかったら、さっさとやめるということになるだろう。

大学の一般教養は、本来、そのようなものであるべきであった。ノートなどとらずに文学・哲学などの講義を聞き、おもしろかったら、感銘を受けて記憶に残るだろうし、そうでなかったら、そのまま忘れてしまう。それでいいのである。ところが、実際は、そのような科目でもノートを取り、試験をやり、内容をすべて暗記させようとしている。そのために興味も起こさず、新しいつめこみ教育的となる。すべての科目に試験を課すのがまちがいのなのである。

以上のように、学校が自動車学校と劇場という二つの型に分極してしまったり、もはや序列というものはないくなるだろう。」

遠山啓『競争原理を超えて』太郎次社、1976、pp. 123~125。

- 20) 1989年度の文部省の『学校基本調査報告書』によれば、学部別に見た学生数は、工学部が308,057人とトップで、経済学部が252,063人とこれに次ぐ。経済学部はこれに政経学部とか法経学部とかのなかの経済関係学科の学生数が加わる。また関係学科別学生数の比率で見ると、社会科学がトップで39.4%、工学19.8%がこれに次ぎ、以下人文科学15.1%等々となっている。
- 21) 世界中で大学卒業生の就職の世話をしているのは日本だけというのは、きわめて特徴的である。広島大学大学教育研究センター『大学評価・その必要性と可能性——第18回（1989年度）「研究員集会」の記録——』p. 9 参照。
- 22) 「大学は正規の学校体系の頂点に位置する高等教育機関として、たんに『習いごと』や『特技』をあたえる機関としての各種学校よりは『高度な』教育目的をもつものと考えられている。大学は学術の中心であるとともに、一般教養と高度の専門知識や技術をあたえる高等教育の中心であるから、各種学校のように誰でも入学させたりはせず、また高邁なる使命ゆえに、学問の自由と大学の自治が保障されなければならないとされている。大学は自ら学ぶ意思をもつ『選ばれたもの』を学生としているのだから、学生が勉強を怠け、学則に反し、学内を騒乱におとし入れようと、自動車学校の生徒のように指導員からどなりつけられるようなことはない。

大学が非適格者に毎年大量の卒業証書を乱発し、学生はみずから身にきざんで学びもせず大学卒の資格をかすめとっていこうが、自動車学校のように公安

委員会からニラまれたり、おとりつぶしにあらうようなこともまずないのである。その有難いアカデミック・フリーダムのおかげで、われわれ大学教員は、毎年明確な動機も目的もなしにおし寄せてくる大量の青年男女を受け入れ、漫然と四年間あずかって、たしかな自信も手応えもなしに世に送り出していっても、指導の責任を直接に問われたり、教育上の効果を評定されるということもないのである。

自動車学校生徒としての数カ月の経験で、私はあらためて『大学とはいったい何のための機関なのか』という根本的な問いに迫られる羽目になってしまった。少なくとも個人的な体験からみると、大学はいま教育機関としての名に値するかどうか甚だ疑わしいのである。大学はいくたの高遠な理念をかかげ、数多くの教育機能を果たすと公言している。しかし大学には、たとえば自動車学校の生徒と指導員の一体的な共通目標、知識と実践とが一致した訓練方法、はっきりと動機づけられた生徒と指導員との心の交流、たえざる緊張関係のもとで行われる真剣勝負の個人教習、そして実力に応じた厳しい評価と資格授与といった諸々の教育実践に対して、これこそは『高等』教育だと言い切れる内実を持ち合わせているのか。職業技術機関としての自動車学校と高等教育機関としての大学とのあいだには、もちろん教育上の目的、機能、役割において、さらに具体的な教育の内容・方法において、おのずから相違があるのは当然だろう。

しかし大学が教育機関としての看板を掲げるかぎり、たんに選別と通過のための学歴交付所にとどまることなく、それなりの『高等』教育の内実を学生に提供し、学生にもそれに値するだけの実質的な努力を要求しうるような機関でなければならないであろう。実力なき者に資格を与えれば自動車学校は制裁を受け、資格をもたぬ者が自動車を乗りまわせば無免許運転で罰せられる。それならば、実質なしに大学卒を詐称する者も詐称させている大学も、とうぜんそれなりの応報を受けるのが公平の原則というものである。今日の日本の学歴至上社会においては、この公平のバランスは依然として各種学校には辛く、大学には甘く傾斜していると言わざるを得ない。

しかし、社会がそれにもかかわらず大学の存在を許し、おまけに有難い自治までも寛容に認めているところからすると、誰も大学には高等教育機関としての役割や内実を期待してなどいないのかも知れない。あれほど受験勉強に血眼になっている教育ママの『教育熱』は、子供が大学に入学したとたんにあとかたもなく消滅し、人材確保に必死の企業が要求しているのはどの大学を出たかという品質保証だけであり、受験競争にあきあきした大多数の学生の関心は、四年間の自由な青春と、四年後に確実に入手できる大学卒の学歴にあるとすれ

ば、ことさら大学に高等教育機関としての役割を求めようとする自体ナンセンスだということにもなる。

しかし、そうだとするならば、いったい大学とは何のために存在すると言ったらよいのか。

自動車学校の体験から今日に至るまで数年間、私は自分なりに大学研究に専念してきたつもりだが、この時に私に提起された『大学と自動車学校のあいだ』に介在する基本的な問題、すなわち『現代社会において高等教育とはなにか』、『大学は何をもって自己の存在意義を主張できるのか』という問いは、高等教育の多様化が進行し、従来の伝統的な大学・短大のほかに、放送大学や専修学校のような多彩な教育機関が生まれてきている今日、ますます新たな詰問として私に迫ってくるのである。

喜多村和之『誰のための大学か』日本経済新聞社、1980、pp. 17～19。

- 23) 拙著上掲『学びへの旅立ち』pp. 264～267 参照。

これに対し浜林正夫氏から批判があり（『講座・日本の大学改革〔3〕』青木書店、1982、p. 103）、筆者の反論（『同上〔5〕』青木書店、1983、p. 230）があった。

- 24) 遠山啓『かけがえのない、この自分』太郎次郎社、1978、pp. 36～58。

- 25) いうまでもないことだが、このことは大学教育が卒業後の職業に直結したものでなければならぬということではない。むしろまったくその逆であることは、人間形成重視という筆者の視点から理解できるであろう。

- 26) 「社会の要望が、要するに何年か大学という場所で暮らしてきておれば充分であるという程度の要望であるなら、大学の成績評価は、その程度のもので良いのではあるまいか。……マス化した学生に対して、大学の教育は要するに何を保障しようとしているのか、明言していく必要がある。そこが、定まらないと、慣習的に行っている成績評価はほとんど無意味なことになりかねない。」  
鈴木慎一「マスプロ授業と成績評価」、『IDE』No. 224、p. 20。

- 27) 拙著『素顔の学生たち』（青木書店、1983）はこのようなレポートの所産である。

〔追記〕 本稿の校正段階で大学審議会の最終答申が出された。大学教育について設置基準の大綱化と大学の自己評価が柱となっていることは「審議の概要（その2）」と同様である。