

大学をめぐる環境条件の変化と 研究・教育について

糸 山 東 一

はじめに

敗戦後の日本にあって、国土狹隘、人口過剰、資源乏しいという日本の置かれている状況を克服するために、教育により国民の頭脳と技術力をフル開発し、高度経済産業社会への移行は1つの有力な国の進路として選択され、実現したかに見られる。また、占領軍の教育政策に沿った敗戦後の教育改革は、単線型の学校制度への変更、ならびに、高等教育機関の大増設により高等教育修了者の数の増加をもたらし、各種産業の基幹要員となり、敗戦後の日本の奇跡的な経済繁栄の要因となったといっても過言でない。

戦後の日本の大学は高等教育機関の大増設によって質より量の時代となり、教育ならびに研究面で変貌を余儀なくされた。すなわち、少数のエリートの為の教育から大衆のための高等教育、また、時間と経費にめぐまれた研究条件から不自由がちな条件への変化である。くわえて、大学は象牙の塔に閉じこもらず、地域社会へ開かれた大学へのイメージも求められているようである。

このような大学およびその置かれている環境条件の変化のなかでの大学の拡充・発展は、国民がもつべき未来への展望につながり、大学のあり方に深い注意を払うことは必要不可欠と考える。よって、次の次第で論考を加え、話題としたい。

1. 大学の変貌をどうとらえるか
2. 教育と研究をめぐる話題
3. 地域社会と大学

1. 大学の変貌をどうとらえるか

戦前の日本の大学は明治維新後の学校制度をめぐるいろいろな曲折の後、明治19年「帝国大学令」が公布されスタートした。明治26年、大学の教育・研究上の単位として講座制がおかれた。この利点は、大学教官の研究専攻責任の明確化と講座に属する職務給の導入による教官俸給の適正化であった。また明治30年以降、京都、東北、九州の順に帝国大学が増設されていった。そして明治40年までに、帝国大学2大学、文部省直轄学校は31校に達した。

第1次大戦後、わが国の高等教育は大きな変革期に入った。その第1の原因は、中等教育機関卒業者の増加と高等教育進学者が年間2万人にも達するようになったからである。第2は、明治末年にわが国の総生産額の半分を占めていた農業生産が $\frac{1}{4}$ と重みを減少させ、それに代って工業生産の優位が確立した結果、産業界からの経営人材や技術人材の需要が著しく高くなったことである。この解決のために、大正7年に公布された「大学令」によって基本方向が決った。すなわち、大学制度を帝国大学の独占から開放し、私立大学をも含め多様な大学が設立され展開されていく制度的基盤をつくった。

いろいろな種類の大学が設立されることによって、高等教育の機能も多様化されるようになった。中央の大学や地方的大学が種々に分化すると共に、従前の中学校→高等学校→帝国大学といういわゆるエリート養成ルートの外に、種々の官公立大学への多様なルートが開かれるようになった。このことは中学校→高等学校ルート以外に、大学予科や実業学校、師範学校、専門学校などの卒業者に官公立の大学教育機会を拡大することとなった。このように、大正7年の「大学令」公布に伴う私立大学を含めた官公立大学の設置及びそれに見合う旧制高等学校の増設によって、わが国の敗戦前までの高等教育の大系が決まり、これを母体として敗戦後の学制改革により戦後の高等教育の体系ができ上った。

敗戦後の学制改革後の大学の教育課程上の一大変革は一般教育の導入である。この一般教育導入時期では、旧制大学、旧制高等学校、旧制専門学校、師範学校等がそれぞれ併合されて新制大学となったため、一般教育についての理

解度ならびに併合された旧制諸学校の人的構成もあり、一般教育実施はいろいろな解釈、その構成のもとになされたと思われる。一般教育導入の理由に挙げられている狭い専門教育の枠を拡げて「広く学問を理解する」、「学ぶ意味を把握する」、「学び方を会得する」ためとは、正鵠を得ているであろう。

一般教育のみなおし、すなわち教養部改組をめぐり昭和40年代はじめの動き、また昭和44～45年の大学紛争時の一般教育をめぐる種々の問題提起、すなわち一般教育実施の理由、その実効、評価等は、未だ鮮烈にわれわれの記憶にのこっている。一般教育の実効また評価は戦後の大学の評価につながるであろうし、それは定着したと考えたい。

大学の変化の第2は、入学する学生層の実像にみられる。すなわち、質より量の時代になっている。同一世代の高等教育への進学率は約31%（1982）となり、1940年の約4%からみて隔世の感がある。質より量の時代の高等教育にあたり留意せねばならぬ点は、学生像の正確な把握であろう。また、学生像の変化をもたらした彼等の成長期の環境条件の理解であろう。

大学の変化を余儀なくした第3の理由に、大学入試競争の熾烈化が挙げられる。試験地獄は戦前から語りつがれ、現在に至っている。しかし戦前と戦後の高等教育入学時の競争を考えると、戦後のすさまじさは疑いないことである。受験競争の激化にともない入学者が習得した膨大な知識量と、一方では何らかの「欠落部分」の存在も疑いない。この「欠落部分」が何であるかはみる人の個性によって変わるかもしれないし、またこの「欠落部分」は時代の変遷に原因する当然の帰結としてクリアーせねばならぬことかもしれない。しかし、これは高等教育実施にあたり、留意せねばならない一つのことと思われる。

戦後の大学にみられる変化は、一般教育の導入と学生層の変化以外に、高等教育での専門分科を担当する教官数と開講授業科目単位数にみられるであろう。このことは講座制、学科目制、課程制という大学の構造にも関わるので一概に律し得ないが、課程制をとる大学では教官1人当りの開講授業科目単位数の過重が明らかとなる。高等教育に携わるさいの必要不可欠なことは、十分な研究時間の確保ならびに教官の間での研究交流、討議の機会の保証である。課程制の大学では関連専攻分野の教官が少ないこともあって、大学内での研究交

流、討議の機会をとりにくいことは事実であるも、その必要性を否定する理由はありえない。経済大国という“虚構”のレッテルを貼られた日本のおかれている国際社会でのむずかしい立場を想うとき、戦前の大学から戦後の大学への変化のなかにあつて、国民のもつべき未来の展望を左右しうる高等教育のあり方を、教育と研究の側面から考究することも必要であろう。

2. 教育と研究をめぐる話題

大学での教育と研究は車の両輪にもたとえられ、研究抜きでの教育は真の教育になり難いし、また教育なしの研究は戦後の大学ではなじまない。

大学での教育にあたり、現在第一に求められていることは学生像の正確な把握であろう。小学校、中学校、高等学校での12年間におよぶ熾烈な受験戦争を耐えて高等教育機関へ入学してきた学生は、優秀であることは間違いない。しかしその優秀さは、高等教育を受けるにさいし必要とされる優秀さと一致するか否かは疑問である。一致する者もいればそうでない者もおるのは当然のことであり、またこのことは戦前の大学でもあつたであろうことは疑いない。また現在、その一致しない者の割合が増えている事実も疑いないであろう。

熾烈な受験戦争を経てきた学生層のなかに、“思考能力”、“思索”の充実よりむしろ“ドリル”に重点をおいてきた者がないとはいえないであろう。高等教育修了者の特徴は優秀な“思考能力”、“判断力”にある筈である。“ドリル”重視からは、一般に“思考能力”、“判断力”は発達しにくいであろう。すなわち、現在のかんりの大学において求められていることの一つは、その教育課程のなかで“思考能力”、“判断力”を如何に育て、高等教育機関としての責務を果すかである。“思考能力”、“判断力”の育成など出来がたいとの考えもあり、その方法論も明確でないであろう。“思考能力”、“判断力”の育成は、ひとえに高等教育に携わる者の責務であると考えられるが、その方法論はそれに携わる者が独自に開発することではなからうか。

高等教育に携わる者にとり、“研究”の必要性は自明のことである。初等・中等教育に携わる場合での研究は、“授業実践”に関する研究が主体である。しかし高等教育に携わる者の研究は、自己の研究課題に関し学会での口頭報告およ

び学術雑誌への投稿である。学会での口頭報告では一定時間に最大の情報量を伝達することが必要であり、したがってこのことは大学での授業実践にフィードバックしうるものでもある。

課程制の大学の最大の弱点は、同じ分野の研究者が少ないかあるいは見当たらないことである。したがって研究交流は学外での学会の場が主体となり、部内での研究討議の機会が得難くなることである。学外での学会口頭報告の場があるから、部内での研究討議は不必要であるとの考えも否定し得ない。しかし、部内の研究交流の場は教官相互間の真の理解につながり、くわえて必しも専攻を同じくしない研究者を対象にして自己の研究内容を話すことは、学会での口頭報告以上に意義あることと考えられる。とくに諸科学の総合を教員養成のさいの教育課程編成の方針とする教育学部において、専攻分野を同じくする者がいないという理由で研究交流の場を設けないことは、真の教員養成の途から逸脱することをおそれる。

最近の教員養成学部において、専門学部と同等のレベルにある修士課程の設置、あるいは、それと同等と目しうる専攻コースを設ける試みが新しい動きである。専門学部において研究の最小単位は講座であり、講座が研究分野の拠点となって、その分野の学問水準を高めている。学外に対し専門学部と同等の内容をもつ専攻分野であることを示す必要条件是、それを示しうる客観的データの存在であろう。高等教育機関が学外の評価をうるためには、学部を構成する単位となる専攻分野での学会活動等でこたえねばならないだろう。すなわち高等教育機関の評価は、自明のことであるが、構成メンバーの研究活動によっても過言でない。

3. 地域社会と大学

戦前の大学のイメージは“象牙の塔”であり、大学者が都塵を離れ奥深い静かな場所で“思索”にふけるといった姿である。しかし大正7年以降の高等教育機関の拡張を土台にした敗戦後の大学の増設は、時代の進展に即応しうる教育システムとなり、敗戦後の日本の奇跡の因子となりえたことは前に述べた通りである。

戦後の大学の特徴は「質より量」の言葉に具現されるように、高等教育の大衆化であり、また「生涯教育」の掛け声が指し示すところの地域社会へ大学からの働きかけの要望だと考えられる。地方都市にある大学と地域との結びつきとは、大学の機能を学生の高等教育のみに向けるだけでなく、その機能を地域社会の発展に寄与せしめることに外ならない。この大学と地域社会の結びつきは、大学の構成員である教師が地域社会のいとなみに積極的に参加することである。つまり、技術系の教師にあっては企業・現業部門とのかかわり合いであり、教員養成学部の教師にとっては初等・中等教育現場とのかかわり合いであろう。

大学教師の評価は自己の研究テーマについての学会活動で決まり、地域社会への奉仕で決まらないとは自明のことである。戦前の大学の教師は自己の研究業績を挙げればそれで良しとする風潮が強かったと思われるが、戦後の大学の教師にあっては、自己の研究業績を土台にして何らかの地域社会への還元を迫まられているようである。大学の本来の評価とは違う側面をもってはいるも、地域社会の大学に対する評価には、このようなことも1つの因子となっているかもしれない。

あとがき

本稿は一般教育研究31号特集（Faculty Development）の原稿募集により執筆した話題である。筆者が本学に赴任したのは昭和34年4月であるので、今日まで早や27年経ったことになる。赴任以来大学教師としてどのような成果を挙げ得たかを自答するとき、得心いく答えが出来ないことはこれまでの努力不足と反省している次第である。

これまで、学生に対する授業体験から得られたことは、入学してくる学生像の変化である。非常に優秀な側面がみられると共に、“何か”も併存させる学生が増えつつあることである。優秀な学生を受け入れ、より優秀になるように働きかけるのが高等教育機関の責務であり、大学教師一同日夜奮闘している次第である。この働きかけ方は教師の個性によって決まり、その方法論は一律に律し得ない。

個人の能力の進歩・発展には、自己を客観化することがそのステップとなるであろう。自己を客観化しうる機会は、多数の人々とあらゆる機会を通じて意見交換、研究交流の場にあると考えている。大学の内外を問わず有意義な意見交換、研究交流の場を設定し、それにのぞむことは大学教師の自己研修にとり有効となるであろう。

大学での一般教育については既に一般教育研究^{(1), (2)}で、また教員養成における教科教育の位置づけは教科教育学研究第4集⁽³⁾で既に論考を重ねてきた。よって本稿では、大学をめぐる環境条件の変化のなかでの研究、教育を軸にして記した次第である。

参 考 文 献

- (1) 糸山東一(1981); 一般化学の授業内容についての一試論, 香川大学一般教育研究 19, 49~63.
- (2) 糸山東一(1981); 総合科目に関する考察, 香川大学一般教育研究 20, 1~12。(論説資料保存会「教育学論説資料第1号」に採録)
- (3) 糸山東一(1986); 初等・中等教育における理科(化学)教材について, 教育大学協会研究促進委員会, 教科教育学研究第4集, 39~56.