

## 教養部廃止と今後の「一般教育」のあり方について

武 田 修 志

(平成5年6月18日受理)

鳥取大学教養部は、今回の、平成3年(1991年)初頭に始まり、2年余りを経た現在もお続けている大学改革論議の過程で、まず、改革の1つの大きな方向として、教養部を廃止し新学部を創設する構想を打ち出し、全学の合意を得た。その後、文部省との折衝を重ねる中で、新学部構想は破綻したが、しかし、教養部廃止の方針はそのまま定着した。その結果、未だ部局としての教養部は存続しているものの、既に平成5年4月入学の学生から——これまでのように最初の2年間は教養部に所属するということをせず——1年次よりそれぞれの専門学部の学生として、一般教育科目の単位を大幅に削減した新カリキュラムの下で、学び始めている。

私は昭和50年(1975年)4月から18年間この教養部でドイツ語教師を務めてきた者であるが、大方の同僚諸氏の「研究第1、教育第2」の姿勢とは逆に、終始、「教養部にあっては教育が第一義」との考えでやってきたので、今、教養部「解体」の時を目前にして、感慨なきを得ない。この機会に、自己の体験や見聞をも交えながら、これまでの大学における教養部教育を反省し、同時に、これからの「一般教育」のあり方について考えてみたい。

今回の教養部廃止の方針を打ち出すまでに至った、わが大学における改革論議の中で、印象に残ったことが1つある。それは、「教養部教育はそれなりにうまく行っているのだから、教養部は存続すべきである」という意見が全くどこからも出てこなかったことである。学内の他学部の教師あるいは学生からはもとより、教養部所属の教師の誰1人からも、この方向での強い意見は全く開陳されなかった。このことは、わが大学でも20年余り行われてきた教養部教育が、学生あるいは部外者のみならず、部内でこれを責任を持って遂行してきた者にまで、うまく機能していない、意味がないと認められていた1つの証<sup>あかし</sup>とすることができよう。しかし、ここで更に私にとって印象的、というか、「なるほど」と頷<sup>うなず</sup>かれたことは、教養部教師の大半の者が、教養部教育の終り、「一般教育」の縮小を——大学人としての地位が現在程度あるいはそれ以上に確保されさえすれば(ノ)——いさ<sup>いさ</sup>かも残念に思わないように見受けられたことである。(少なくとも、教授会でそういう主旨の発言

をする人は誰もいなかった。)教養部教育の意義を信じて、これに身を捧げてきた人は、本当のところは誰もいなかったのかもしれない——私にはこのことが確認されたように感じられて印象に残り、これまでの教養部のあり方を思えば、「なるほど」と頷けるものがあったのである。

私自身は——先にも少し触れたように——研究が第1、教育は2の次と考えている大多数の大学教師とは違って、教養部を、大学生になったばかりの青年が、様々の分野の勉学を通して「自己形成」への手がかりを得る大事な場所とみなして、「教育第1」の姿勢で長年自分なりに奮闘もし、楽しんできたので、「一般教育」遂行の責任部局である教養部の廃止を、ある意味でたいへん残念に思っている。(たしかに、教養部がなくなっても、「一般教育」は縮小された形で残るわけである。しかし、そうは言っても、教養部がなくなれば、「一般教育」の意義をどこに求め、そして、それを自分の授業の中でどう実現していくかを真剣に考え続けていく人は、ますます少なくなっていくであろう。)

しかし、そういう私も、今回教養部の存続を主張する気には全くなれなかった。確実な知識を身につけながら、その中で「自己発見」「自己形成」の手がかりを得ることができるような「一般教育」の必要は、初めて教師になった17、8年前よりも、近年ますます強くそれを感じているが、それにもかかわらず、現在の教養部教育は様々な意味で行き詰っていると、認識しているからにほかならない。

今回のわが大学における改革論議を、教養部廃止の決定にまで至らしめた最大の動因は、言うまでもなく、平成3年(1991年)2月及び5月に出された、大学審議会からの文部大臣への一連の答申であり、それに基づく関係法の改正、施行である。この一連の答申の中で、「大学教育の改善について」と題された一文が、「大学設置基準の大綱化」を謳っていて、当時話題を呼んだものだが、この答申は「一般教育」に関して、次のように述べている。

「一般教育の理念・目標は、大学の教育が専門的な知識の修得だけにとどまることのないように、学生に学問を通じ、広い知識を身に付けさせるとともに、ものを見る目や自主的・総合的に考える力を養うことにあり、入学してくる学生や諸科学の発展の現状から見て、このような理念・目標を実現することが一層重視される必要がある。」

平板な言葉によってはあるが、この答申においても、ひとまず、はっきりと「一般教育」の必要は解かれていることを確認しておこう。ここに挙げられている「一般教育」の目標、

- (1) 広い知識を身に付けさせること
- (2) ものを見る目や自主的・総合的に考える力を養うこと

については、あとで検討してみることにして、続けて、この答申の、「一般教育」の問題点への言及部分を見ておきたい。

「(…)一般教育の理念・目標と授業の実際との間には、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。」

つまり「一般教育」の問題点として、

- (1) 一般教育の理念と実際の授業の乖離
- (2) 一般教育と専門教育との間の、有機的関連性の欠如

の2点が指摘されているわけであるが、この指摘は大方の教養部教師も首肯するところのものであろう。しかしながら、これが教養部教育の内に在ったすべての問題でもなければ、また、こういう問題点が常にありながら少しも解決されることのなかった、その<sup>あ</sup>そもそもの原因についても、答申は、少しも言及しようとしていない。昭和24年（1949年）に新制大学が発足して以来、戦後の大学教育の1つの柱ともみなされてきた「一般教育」の行き詰りを招来した真の原因は、いったい何だったのか、もう少し具体的、詳細に検討するところから、本格的な論議を始めてみたい。

## 1

今回の大学審議会の答申は、今見たように、「一般教育」の問題点として、まず、「一般教育の理念・目標と授業の実際との（…）乖離」を指摘するわけだが、この短い表現の中に、既にいくつもの困難な問題が包含されている。

今「一般教育の理念・目標」の方は、ひとまず、<sup>いま</sup>今答申に述べられている内容でよしとしておこう。（これについても、あとで検討されねばならない。）そして、「授業の実際」の方に目を向けてみると、「現場」に長年いる者には具体的にこんな問題がすぐに思い浮かぶのである。つまり、教養部所属の何割かの教師は、自分の担当する授業科目の内容が、それを受講する学生の4年間（あるいは6年間）の勉学生活の中で、どういう位置を占め、どういう意味合を持ち、どういう点で「ものを見る目や自主的、総合的に考える力を養う」ことになるのかといったことを、全く、あるいは、ほとんど考慮しないで、ただ漫然と、自分に都合のよい内容や領域を中心にして講義していたのではないか、ということである。（教師に都合がよいというのは、たとえば、今自分があるテーマについて研究しているので——それが多くの学生にとってどんなに関心のないことでも——そのテーマを講義や実験としてやっておれば「都合がよい」ということであつたり、その内容なら教師としての自分は何も準備したり、新たに勉強したりする必要がない、という意味で都合がよかつたり、ということである。）ある種の、学生から総スカンを喰っているような教師においては、講義や演習の内容を決めるときに、それが、受講学生の知識欲に応えるものであるかどうかとか、彼らの視野の拡大や精神的成長にどのように寄与するものであるかどうか、そんなことを真剣に考えてみないというより、そういう教師においては、学生の存在というものが、そもそも全く念頭になつたのではないかとすら想像される。そうでも考えてみなければ全く理解できないほど、多くの学生から——感

謝されるどころか——ただただ我慢され続けてきた教師が、現実に我々の身近にいるわけである。

それではなぜ、どれほどかの教養部教師は——それは決して1人2人に留まるものではないと思う——自分の責任で行う講義や演習内容決定の際に、それが学生に対して持つ意味合を真剣に検討することをなおざりにしてきたのか、この理由を次に考えてみたい。

まず最も根本的な理由として、教養部教師のみならず大学教師一般に広く見られる「教育者としての資質の欠如」ということが指摘されなければならないと思う。「教育者としての資質」といっても、ここで何かハイ・レベルのことを考えているのでは全くない。つまり、それが欠如しているというのは、学生に厳密な知識を授けるとか、彼らの知的視野の拡大に資するとか、思考力を鍛えるといった、学生のいわば1個の青年としての知的・精神的成長に寄与することに何の関心も持たなければ、そういうことに特別の喜びも感じないといったたちの人間、というくらいの意味である。そして実際、そういうたちの人間がこれまでずっと教養部教師の過半を占めてきたのではなからうか。それだからこそ学生たちは、逆に彼らの知識欲を喚起したり、「自己認識」を深める契機となるような、よく配慮された授業を行う教師に出会うと、「大学にはまれな先生」とか「大学教師としては珍しい」という言い方をして、そういう教師達を称賛してきたのであろう。

今言ったような意味での「教育者としての資質」を欠いた者が、教養部教育を担当したとしたら、「一般教育の理念・目標」など顧慮するはずもなく、彼の講義や演習が、学生を無視した、自分に都合のよい、手軽な、あるいは、独善的な内容になることは自明の理であり、そこに、答申の指摘する「理念と実際の乖離」も出来するわけである。そういうわけで、教養部教育が行き詰ってしまった大きな理由の1つとして、「一般教育」にふさわしい人を得なかった、ということが、まず、言われ得ると私は思うのである。教養部の教師としては、学生の知的視野の拡大、思考力の養成・鍛練といった、青年の知的・精神的成長を、自己の本質的関心、深い心の喜びとする者がふさわしい——。もう少し具体的に言えば、学生の立場に立って授業内容、授業方法を、広く深く勘案することのできる者が適任である——この教養部教師としての「資質」を、大学関係者あるいは教養部の構成員が——嘘のような話であるが——これまで全く無視し続けてきたのである。

そして、このことを最もよく示しているのが、教養部教師の採用時の応募条件である。そこでの主要案件は学歴と研究業績であって、その人が教養部教師として今言ったような「教育者としての資質」を持っているかどうかということが、研究業績と同等あるいはそれ以上の比重を持つ大事な要件として正面から問題にされたことは、少なくとも我々の教養部においては、かつて1度もないのである。(そして、これはおそらく全国の他の大学の教養部においても同様であろう。)

これは誠におかしい事と言わなければならない。しかしながら、教養部教師採用の要件として、この「教育者としての資質」を全く問題にしてこなかったということに対しては、常に持ち出される「弁解」があるのである。つまり、仮にそのような「教育者としての資質」を持つ者の採用が望

ましいとしても、どの応募者がそういう資質の持ち主であるかを見抜くことは極めて難しく、それをまちがいでなく知る具体的手段・方策がない、と。たしかに、提出された論文によって応募者の研究業績を知ることと比べれば、「教育者としての資質」を見抜くことは、何らかの手段・方策を用いたとしても、容易ではないかもしれない。しかし、上の言分は、私には、真の理由を背後に隠した、文字通り表向きの「弁解」であるように思われる。

たとえば、医者になるのにふさわしいのは決して高校における成績優秀者であるとは限らないのに、将来の医師としての資質を全く無視して、成績優秀者の多くが医学部に殺到しているのと似た事態が、実は大学教師採用の場面でも起こっているのである。心ある医学者を擁する医学部が、受験生の学力だけでなく、彼らの将来の医師としての資質を知ろうとして、様々な試みを行っているように——教養部教育行き詰りの1つの原因が、教師に人を得なかつたところにあると認めるならば——大学教師の条件としてこれまであまりに学歴と研究業績だけに重きを置いてきたことを反省して、「教育者としての資質」あるいは教育業績を、採用要件の1つとして、是非とも加味すべきなのである。これが承認されさえすれば、やり方はいろいろに考えられるように思う。

まず何よりも先に、大学教師の応募要項の中に、採用する側としては、学生の立場に立って授業計画を深く勘案することのできるような、「教育者としての資質」を持つ者を求めているのだ、ということを明記すべきであろう。そうするだけでも、現在既に大学内に少なからず存在する、あの、昇進のための研究業績をあげることばかりに熱心で、学生の教育指導を全くなおざりにしている「唯我独尊型」教師の、大学内への更なる侵入を、いくばくか防ぐことができるであろう。その上で、たとえば、応募者の大学教育や授業方法についての見解を問い、これまでの教育実績と採用された場合の授業計画を書面で提出してもらえばよいであろう。あるいは、従来同様の書類審査によって、応募者の中から採用予定者を2、3名にしぼりこみ、そのうち面談を行って、その場で大学教育一般や具体的な授業計画について、考えを疲渥してもらってもよい。それに加えて、学生や教授会構成メンバーの前で実際に1、2度公開講義を行ってもらえば、更にはっきりと応募者の「教育者としての資質」を見定める機会が得られるであろう。(大学受験生には小論文、面談あるいは実技が課せられることがあるのに、その大学受験生を審査する大学教師採用時の審査は、単に書面の上だけで行われるというのも、考えてみれば妙なものである。)

このように、すぐれた研究者であると同時に、立派な「教育者」でもある人を大学教師として採用したいという気持ちさえあれば、研究業績と同様に、教育業績や「教育者としての資質」を見定める手段や方策が全くないとは言えないのである。

それ故、これまで研究業績や学歴だけを重視して、「教育者としての資質」を問題にしてこなかったのは、それを見定めるすべがなかったからだ、というのは、実のところ表向きの言訳であり、その背後に「本根」が隠されている。この「本根」を私はうまく表現することができないが、つまる

ところ、現在の大学教師の過半の者が「そういう〈教育者としての資質〉を持つような者を、自分の仲間内に招き入れたくない」と考えているということである。この心情は一種の防衛機制であるが、それはおそらく、自分自身が教師として格別すぐれた資質を持つ者ではないという、多くの場合漠然とした、時に明確な、自己認識に基づくものであろう。つまり、大学で仕事を始めてみればすぐに、大学教師が研究者であると同時に「教育者」でもあることは、自己の役割にどんなに無自覚な者でも気付かないわけにはいかないのであり、とりわけ教養部においては、実のところ、誰がどんな研究をしていて、どの程度の業績をあげているかなどということは、その人の昇任が審査される時以外、ほとんど問題にされることはなかったのである。そこでの日常の大半の「公的業務」は、「教育者」としての仕事なのであり、それ故、自分が授業に情熱を持てなかったり、学生を内心でうとましく思っていたりすれば、自分が「教育者としての資質」を持ち合わせぬ大学教師であることを、どうしても多少なりと自認せずには済まないのである。しかし、まさに自分が「教育者としての資質」を欠いた大学教師であることをいくぶんでも自覚しているが故に、自分とは異質の、そういう資質を持った者を、自己防衛のために、己れの仲間として迎え入れることを、多くの場合、嫌がるのである。

しかしながら、この、大学教師の多くが、大学教師採用の条件として「教育者としての資質」を問題にしようとしなないことに対しては、もう少し違った、別の要素も作用しているように思われる。それは、端的に言えば、「教育者より研究者の方がエライ」という一種の職業意識であり、価値感である。大方の大学教師は、大学における業績評価がほとんどすべて研究面でなされ、教育面の業績が取り上げられることはまれにしかないことに、さしたる疑問を感じていないが、その理由の1つは、根底に、「研究」の方が「教育」より上、という価値意識を持っているからであろう。この要素も作用して、教育面の比重が最も大きい教養部においてすら、創設以来ずっと、採用条件として「教育者としての資質」を問う項目が全くなかったのではないかと思われる。

「教育者」（あるいは「学校の先生」）より「研究者」（あるいは「学者」）の方が上、という大学教師の多くに見られる職業意識が、いつごろから、どういうふうにして生じてきたのかについて、ここで詳しく論じる用意はないが、この点に関して、私の考えを簡単に述べておくと、私は見方によっては、人間にとって「教育」の方が「研究」よりはるかに根本的な事柄ではないかと思う。それは、「教育」が人間の「生きる」ことに関わるのに対して、「研究」は人間の「知る」ことに関わる行為だとみなしているからである。そして、人間にとって窮極の課題は、言うまでもなく、「知る」ことよりむしろ「生きる」ことである。「知る」ことは所詮「生きる」ことに奉仕すべき事柄である。「研究」は、それがどんなに人間にとって大事なテーマを取り扱っていようとも、最終的には人間の「生きる」ことをサポートするものでなければ無意味である。この考えからすれば、人間にとっては明らかに「教育」の方が第一義的な事柄である。

さらにもう1つ、自分は「研究者」であるとの自負に支えられて、目前の学生の教育を平気でないがしろにしている大学教師というのは、そもそも本人が自認している通りに優れた「研究者」なのであろうか。それと言うのも、もし本当に彼が意味ある研究、重要な研究を行っているとするれば、その内容を、情熱を持って、目前にいる学生たちに伝えたいとは思わないであろうか。常に学生を目前にしなが、ら、「教育」を最小限の労力で片づけて、「研究」に没頭することのできる大学教師に対して、その、彼の自負する「研究者」としての能力にも、時に疑問を呈してみたいのである。

さて、ここまで、教養部教育行き詰りの原因の1つを、「一般教育」にふさわしい人を得なかつたという点に求めて、大学教師採用に関わる問題点をいくつか指摘してきたが、こういうふうに、いわば大学の入口に、大学における「教育」軽視の考え方が表われているとすれば、大学の内部に這入っても——当然のことであるが——同じ「教育」軽視の傾向は見て取れる。それを如実に示しているのは——すでに先に少し触れたが——教師の昇任の際の業績評価の仕方である。そこで問題とされるのは、主に研究業績（論文の数）と勤務年限であって、教育面での働きぶりが評価されることはほとんどないのである。なぜこういうふうになっているかということについては、教育業績は評価しにくいといった、教師採用時と同様の「弁解」があるのだが、根本の理由は、大学における「教育」の重要性の認識がはなはだしく欠如しているからであろう。そして、この昇任人事の際の教育業績の軽視ないし無視も、教養部教育の行き詰りを招来した原因の1つに挙げなければならない。そもそも採用条件からして、大学生の知的・精神的成長といったことに本質的関心を持たぬ者が大学教師になりやすく、その上、大学内では、「教育」を無視して己の「研究」のみに専念すればするほど、昇進に有利であるとすれば、限りなく時間を要求される教育面の仕事に、力を傾注し続ける教師が、少数派になってしまうのは、当然の成り行きであろう。そして実際、この採用制度と昇任制度の下で、「教育」に心からなる情熱を抱き続けている大学教師は、私が見るところ、本当に少ない。

ここで、大学における「教育」の貧困の、直接的ではないかもしれないが、間接的にはその原因となっている事柄を、更に2、3取り上げてみたい。

その1つは、大学教師の採用においても、昇任においても、研究業績が最重要視されるわけだが、その研究業績のレベル、論文の質の問題である。私はドイツ語教師であり、いわゆる文科系の人間なので、理科系の事情はよく分からないのだが、少なくとも哲学、文学、社会学といった人文・社会分野の論文に関して言えば、日本の大学教師が日々執筆し、そして、昇任のための業績とみなされる論文の10篇のうち9篇が、実は学問的にはほとんど無価値なものなのである。その論文が書かれようが書かれまいが、その分野の学問の進展・動向に何の影響も与えないとただだけでなく、そもそも同僚の2、3人、知人の2、3人以外にそれを読む者がいないのである。また、読んでみても、何をテーマとし、何を言おうとしているのか、意味不明の論文も決してまれではないのであ

る。

それではなぜ、こういう論文が倦まず弛まず生産され続けているかと言えば、大部分はこれが昇進に関わるものであるからであり、一部はともかく研究が好きだからである。つまり、これらの10に9の論文は、少し厳しい見方をすれば、純然たる学問的研究の成果というより、いわば実利と趣味の産物、それも未だ素人の域にある産物、にすぎないのである。勿論、どんなすぐれた学問的研究といえども、そのほとんどが大いに実利に駆り立てられ、多分に趣味性を基として行われていることは言うまでもない。しかし、その質、レベルが問題である。その研究が単に趣味の域を出ず、ひたすら昇進に必要な論文の数を揃えるために行われているとしたら、なぜそのような研究業績を、教育面での働きを無視して、大学教師としての唯一の業績としなければならないのか、大いに疑問である。

それでは、こういう研究は全く無駄かと言えば、私はそうは思わない。このような低レベルの研究も、いわば「学問」という山の裾野を形成しているものであり、山は高くあるためには広い裾野を持つ必要があるという意味で、必要なものであると、まず言うことができよう。しかしながら、私は何よりも、大学教師には——それが高い学問的意味合を持つ持たぬは別として——生き生きした教育活動を持続するために、研究は欠かせないと思うのである。私は今、大学教師が教育者であることを力説しているわけだが、それでも大学教師がまた一方で研究者であることも、まぎれもない事実である。その研究者でもある大学教師が研究をまったく放棄してしまっただけは、教育者としてもどこか自信を欠き、余裕を持って学生の前に立てないのではなかろうか。また、どんな低レベルの研究といえども、それなりの問題意識の持続、資料の収集・選択、論文としてまとめる工夫・苦心、そのための意識の集中といったものを伴い、これは、いささかなりと教育者としての視野を広げ、その資質・能力を向上させることに寄与するであろう。そして、実のところ、大学教師の行っている「研究」と称されるものの9割方は、何よりもこの意味においてその価値が認められるのであり、純粋に学問的価値という観点からすれば、それは行われても行われなくてもよいものなのである。

そこで、私の提案したいことは、世界の学問界の動向に影響を与えるといったハイ・レベルの研究成果は格別として、並の研究業績は、教育業績と同等、あるいは、教育活動を背後で支えているものといった観点から評価すべきだ、ということである。それが実情に合った評価の仕方というものであろう。

大学における「教育」の貧困に関係することとして、ここで更に次の点を指摘しておきたい。それは——先にひとこと触れたが——授業の準備・工夫というものはこれと本気で取り組んでみようとすれば、限りなく時間を必要とするものだというのであり、そして、このことを過半の大学教師はほとんど理解していない、ということである。たとえば、日本の大学の中で何割くらいの教師

が、毎年4月に講義や演習を始めるにあたって、年間計画や授業目標(目的)、教授法(授業の進め方)、評価法等を厳密に再検討し、新たな工夫をこらすというようなことをやっているであろうか。大学においても「授業案」を作成せよということが折に触れ言われているけれども、大学教師の過半は相変わらず、授業計画、教育目標、評価法等の何1つも受講者に明示することなく、漫然と講義や演習を行っているのではあるまいか。こういうことのどれ1つを取ってみても、それを本気で立案、計画してみようとする、とても片手間にできることではなく、「研究」と全く同様に、多大の時間を要する難しい仕事になるのである。(私自身、たとえば、未だにその通りに実行できる年間授業計画を立案できずにおり、あるいはまた、学生の勉学意欲をもっと引き出すことができるような評価法(試験のやり方)があるはずだと思うが、自分なりの工夫を加えることができているわけではない。)我々大学教師の多くが、こういう教育面での仕事に本腰を入れて取り組んでみたこともなければ、取り組んでみようと思わないので、いつまでも、「教育業績」を、「研究業績」と同様に評価しようという気運が起こらず、それが、ひいては、大学における「教育の貧困」をもたらしている一因となっているように、私には思われる。

## 2

さてここまで、教養部教育の行き詰りの真の原因を求めて、主に大学教師の採用・昇任制度、そしてまた、その教育姿勢について、反省点をいくつか指摘し、若干の提案を行ってきたが、次に、「一般教育の理念・目標」に関わる問題に、目を移してみたい。

今回の大学審議会の答申は、「大学設置基準の大綱化」を提案し、實際上教養部解体の方向を打ち出したものであるが、しかしながら、答申は「一般教育」そのものを不必要としているのではなく——最初に見ておいたように——簡単ではあるが「一般教育の理念・目標」にも触れて、その必要をいささか強調しさえしているのである。再度引用すれば——

「一般教育の理念・目標は、大学の教育が専門的な知識の修得だけにとどまることのないように、学生に学問を通じ、広い知識を身に付けさせるとともに、ものを見る目や自主的・総合的に考える力を養うことにあり、入学してくる学生や諸科学の発展の現状から見て、このような理念・目標を実現することが一層必要となっている」と。

ここに言われていることを表面の字義通りに受け取れば、だれにでもよく理解でき、特に何か異論をさしはさむ余地はないように思われる。中学・高校時代を通じて、受験勉強という狭い枠の中で、ある意味で極めて現実離れした特殊な知識を詰め込んできた大学入学者に対して、現在の急速に細分化して行く専門学科を教授するのと並行して、「広い知識を身につけさせる」こと、あるいは、「ものを見る目や(…)考える力を養うこと」は、誰にも是非必要なことと考えられるであろう。

しかしながら、「現場」において「一般教育」を真に実りあるものにしようと日々腐心している者には、ここにもまた、1度考えておくべきいくつかの難しい問題があるように思われるのである。

答申が述べているような「一般教育の理念・目標」を実現するためには、実際上のこととしてまず何よりも、すべての大学教師の、授業に対する積極的な取り組みが是非必要であることは既に指摘した通りだが、しかし、ここにはその前に、次のような、更にいっそう根本的な問題が横たわっているのである。即ち、そもそも人は何に促されて「広い知識」や「考える力」を身に付けるべく励もうと努めるのであろうか、また、その「広い知識」の具体的内容はいったいどのようなものであるべきだろうか、という問題である。

専門教育はある意味で易しい。なぜなら、各専門科目をなぜ学ぶのかという動機付けが学生においてすでにできているからであり、大方の場合、各専門科目の具体的内容も、さしたる異論なく決定され得るからである。(教えることがたくさんあって、そのうちから限られた時間に何を教えるかという点で、しばしば、議論の余地があるとしても。)学生は将来の就職のために、あるいは、特定の学問分野に対する知的好奇心を満足させるために、専門科目を学ぶ。つまり、専門教育とは、大多数の学生にとっては実利のための学であり、一部の者にとっては知的欲求を満たすための学である。その教え学ばれる内容は、普通の場合輪郭がはっきりしており、その成果も何らかの形を取って外に現われることが多い——あまりにも単純化した見方ではあるが、ともかく、専門教育はその目的、その内容ともに概して理解しやすいのである。そして、その意味では専門教育は易しいといってもよいであろう。

これに対して、「一般教育」は多くの場合実利から遠く、またそれは、単に特定の分野に対する知的好奇心を満足させればこと足りるとされるべきものでもないであろう。それは人間の知性的側面に関わるだけではなく、感性的側面あるいは情念といったものにも深く関わって行こうとするものでなければならないであろう。別言すれば、「一般教育」は、単に学生の知的視野を拡大するというだけではなく、その背後で、1人の人間としての「魂」の欲求を見だし、癒すものでなければならないであろう。そうでなければ、実利に直接つながらぬ「一般教育」が、真に生きた形で行われることは少ないであろう。しかしながら、すでにこの「魂」の欲求を満たし、癒す」といった言い方が、大学教師の多くにはいぶかしいものであろうし、今回の大学審議会の答申にも欠落している考え方なので、この点について、ここでもう少し言葉を費してみたい。

繰り返すことになるが、答申が「一般教育の理念・目標」として挙げているのは、「広い知識」を身に付けることであり、「自主的・総合的に考える力」を養うことである。しかし、これも、実のところ、大学教育の中心をまず専門教育と見定めてのち、専門教育において不足しているものを補うものが「一般教育」であると理解するところから、主張されているのではあるまいか。大学教育の目指すところは、有り体に言えば、あくまでも将来の有能な職業人・専門家の養成なのである。職

業人・専門家として有能たらんとすれば、狭い専門的知識では不足であり、「広い知識」「考える力」が必要なのだ——こういうふうに言い切るのが多少の言い過ぎだとしても、今回の答申においても、また、大方の大学人にあっても、人間をあまりに社会における役割でのみ捉えたところで、大学教育が考えられているように、私には思われる。

結局、教育を論じるには人間観に触れることなしには済まされないわけだが、私は、人間は社会の中で何らかの「役割」を果たさなければならない「機能的存在」であると同時に、独自の「魂」の欲求を持ち、それを満たそうと努めている「霊的存在」でもあると考えている。そして、大学における講義や演習の多くが——自覚してのことにしろ、無自覚でのことにしろ——あまりにこの「機能的人間」としての欲求に着目する形でのみ行われてきて、「霊的存在」としての人間の「魂」の欲求に応えるものを持たなかったところに、実は、教養部教育の行き詰り、また、広く現在の日本の大学教育の沈滞の原因の1つを、求めることができるように私には思われるのである。

「広い知識を身に付ける」あるいは「自主的に考える力を養う」と言うけれども、それが直接的には実利につながらず、また、何らかの目に見える形としてはすぐに現われてこないとき、そういう勉学への意欲は、いったいどこから生まれて出てくるのであろうか。こういうふうに問うと、まず学ぶ側の学生に問題があるように受け取られそうだが、そうではなく、むしろ、教える側の大学教師にこそ、この点で、重大な問題があるのである。

たとえば、大学教師の中には教授に昇任した途端に、全く、あるいは、ほとんど研究をしなくなる者が少なからず居る。これは、大学関係者なら誰でも知っているまぎれもない事実だが、その理由として、どういうことが考えられるだろうか。この理由は、実のところ、外部の者が推測するほど単純ではないことが多い。大方の場合は、様々なレベルの異なった原因・理由が複合した結果だとみなすことができるのだが、しかしそれでも、その主だった理由の1つが次のことであるのは、誰にも推察できることである。即ち、その大学教師が、主に(大学人としての最高の地位でもあり、社会的にも名誉あるものと見られている)「教授」の称号を手に入れるという実利に励まされて、それまで研究をやってきたので、その目的を達した以上、更に研究を続ける意味があらかたなくなり、研究意欲を失ってしまったのだ、と。こういう大学教師が教養部には少なからず居たわけである。

(勿論、専門学部にも居たであろうし、今も居るであろう。)つまり、実利に直接、あるいは、すぐにつながっていかない「広い知識」や「考える力」を学生に身に付けさせてやるべき教師自身が、多くの場合、実利に励まされなければ、日頃わが本務と言い言いつている研究すら行い得ないのである。この点の深い反省なしには、いかに答申において「一般教育」の必要が言われているとしても、今後、大学において、真に意味ある講義や演習が行われるとは考えられない。問題はどこにあるかと言えば——少なくともその1つは——研究や教育があまりに、社会において有利に生きる手だて・手段として利用されすぎていて、1個の人間としての、心の深い所から発する欲求を満たす

ものとしては、なされていないからであろう。人が教育や研究を、自己の心の深处から発する促しに従って行うとき、そのエネルギーは社会的にエライ地位に就いた、というようなことで枯れ果てるものではないであろう。その「魂」の欲求を満たし、癒す喜びが、おのずから、教育・研究への情熱を持続させるであろう。

それ故、「一般教育の理念・目標」として「広い知識を身につける」「自主的・総合的に考える力を養う」といったことが表向きにはいつも掲げられるわけだが、我々としては、むしろ、そういう「理念・目標」を達成する教育の出発点として、「教える者である自己と学ぶ者である学生の、1個の人間としての、心の深处にある欲求をさぐり、これを学問を通して満たし、癒していく」という基本姿勢がなければならないということを、忘れないようにすることが大切である。要するに、「一般教育」を、学生にとって真に生きた知識・知恵を得るきっかけの場、あるいは、ものごとを自主的・根本的に考える場にしようと思うなら、どうしてもまず、教える者が己れの教育・研究活動のエネルギー源のいずこに存するやを問い、繰り返し、自身の人間としてのありようを問い直さなければならないということである。そこからしか、日々の講義や演習を、絶えず意味あるものにしようとする工夫する意欲は湧いてこないし、他方「学生の〈魂〉を満たす」という方向さえ定まっていれば、おのずから、自分の専門とする学問の範囲内で、「教える内容」は決まってくるであろう。

しかし、この点については、考えておかなければならないことがもう1つあるように思われる。

今、私は、「一般教育」を担当する者には、「教える自己と学ぶ学生の、魂の欲求を満たし、癒す」という基本姿勢がなければならないと言ったが、この「魂の欲求を満たす」ということに直接的に関わる学問分野は、哲学、文学、心理学、社会学といった人文・社会系の諸学科であろう。問題はまさに、こういう「精神科学」を担当する教師の中に、少なからず、研究のみならず教育にも意欲を失って、無気力授業を続けている者がいるということであるが、その原因は、しかしながら、単に個人的な理由にのみ依るものではないのではないかと、ということである。つまり、これらの諸学科がすべてヨーロッパからの「直輸入品」であり、その結果、テーマの選択、研究方法、使用専門用語あるいは論文の書き方すら、一部の優れた例外を除いて、相変らず「擬似西洋流」とでもいうやり方を続けている——この点に、これらの学問が、日本人である我々に、心の深い処で満足感を与えることのできなかつた、その根本的な原因があるのではないかと、ということである。これは、これまで繰り返し指摘されたことであり、また、大問題でもあるので、ここで何が言えるというわけのものでもないが、私なりに少し触れておきたい。

先に、「教授」になった途端に研究意欲をなくしてしまう大学教師のことに触れたが、その理由としては、単に所期の目的としての「教授」の地位を手に入れたから、というふうには言っただけでは済まされない場合が多いのではなからうか。多くの場合、それと並行して、研究してきたテーマや研究の進め方に、次第に、本質的な意味を見い出せなくなったり、違和感を抱いたりして、研究を

続行することが心の喜びとなるより、むしろ、空虚さや苦痛を感じるものになった、ということがあるのではないかと思われる。若い盛りには、その激しい知的好奇心から、自己の生涯のテーマと想ったものも、年を重ねるに従って、日本人としての自己の日常の生活とは縁遠い、心の深処の欲求を満たすに足るものではなくなり、「教授」の地位を得たり、それを維持するというほかには、それを続行するエネルギーを、どこからも汲み取ることができなくなってしまった——そんなケースが案外多いのではなかろうか。

勿論、これは日本における学問の問題として一般化して見る前に、まずは個々人の学者としての素質や勤勉さの問題として理解されるべきことかもしれない。たとえて言えば、少年野球で抜群の選手だったから、プロの選手になろうとしてみたら、最初はそれなりにやれたけれども、ついに一流の選手にはなれなかった、という例と同様のことだと考えられるわけである。これはこの選手が単にプロの選手としては素質や努力が不足してただけの話で、それを、いやどうも野球というものはアメリカ渡来のもので、そもそも日本人の体質にはそぐわないものであろうなどと言ったら、笑止千万であろう。

昨年（平成4年）出版されて評判を呼んだ、産経新聞社会部編「大学を問う」（新潮社）も、冒頭に、早稲田大学政経学部の、無気力授業を続けている教師や、ほとんど研究業績のない古参教授を登場させて、その怠惰、無能ぶりを、大学における「知性の荒廃」の例として批判している。そして、その原因の1つが、早稲田大学の教授陣には、「OBばかりが集まり無競争、無批判の世界をつくっている」（同書、11ページ）ところにあることを示唆している。私はこういう批判が当たっていないというのでもなければ、その原因の求め方がまちがっているというのでもない。むしろ当然の批判であり、言われている原因も首肯できる。しかし、こういう大学における「知性の荒廃」の生じてきた原因を、単に制度面の不備にのみ求めるとしたら、それは事態をあまりに表面的に見ているということになるであろう。ここには1つ、やはり、日本における明治以来の学問が、日本人の発明・発想によるものではなく、その大部分が西欧由来のものである、つまり、他人からの借りものであるという、我々日本人の今後の生き方にも深く関わる大きな問題があることを、見逃してはならないと思う。

それ故——繰り返すことになるが——これからの「一般教育」、その中でも特に人文・社会分野の教育においては、「広い知識を身につける」「ものを見る目や考える力を養う」という、どちらかと言えば人間を外へ拡張する方向での目標の定め方をするより「学ぶ者と教える者の、日本という風土・伝統の中で生きる人間としての心の深処の欲求を満たす」という、人間を内へ深める方向での教育目標の設定が、むしろ必要ではないかと私は考えるのである。換言すれば、「一般教育」の時間においては、教える者と学ぶ者が、1個の人間としての「われに戻る」、1人の日本人としての「われに戻る」——そういう瞬間がいくばくか必ずなければならぬ、ということである。そして、こ

ここで、その具体的実践の1つとして、我々大学教師が、教室において、でき得る限り自分の身に付いた言葉を使う、ということをご提案したい。そもそも、我々の生の核心部分を形造っている言葉が、自分の身に付いていない、人からの借り物では、学生の「魂の欲求を満たす」講義など出来ようはずがない。私自身の大学生としての体験からしても、哲学、文学、歴史といった人文系の学科目は、1、2のゼミナールを除いて、どれも印象の薄い、退屈な講義ばかりだったが、それは何よりも、そこで語られる言葉が、担当教師の「個性」や「持ち味」とは何の関係もない、しかも、真に学問的とも言い難い、単に専門性を装った、無味乾燥なものであったがためであるように思い出される。自分の身に付いていない、他人からの借り物の言葉で講義するという、あるいは、そういうふうにご講義ができるということは、つまるところ、その講義の内容が自分の心の深处の問題を捕えきってはいないということであろうし、また、そういう行為を無自覚に続けているということは、「真の自己」から我知らず次第次第に離れ去っている、ということであろう。それ故、学業を授ける我々教師自身がまず、人間としての、あるいは、日本人としての「真の自己」に立ち返らなければならないのであるが、そのための最も手近かで、最も重要な手掛りこそ、教室ででき得る限り自分の身に付いた言葉を使う、ということだと、私には思われるのである。

そういう方向で「一般教育」の授業の工夫がなされて初めて、西欧由来の諸学問からも、我々日本人の精神生活から遠くかけ離れた空虚な知識だけを受け取るのではなく、日本人として——精神的な意味で——生死に深く関わる独自の問題が引き出され、意味ある知識や生きた知恵が得られるチャンスが生じてくるのではなからうか。また、そういう方向で教育活動を長く続けていくことで、日本人独自の学問の方法や新たな学問分野が生み出されてくるようにも思われるのである。

## 3

次に、ドイツ語とドイツ文学ゼミナール担当者としての私自身の、誠にささやかな授業の工夫と、そこにある問題点について若干述べて、この小論の締め括りとしてたい。

最初に「学生による授業評価」を取り上げてみる。

この件に関して我々の大学では未だ1度の正式な議論もなされていないが、私自身は3年前から実施している。受講者から、自分の授業に対する感想・意見を、中間テストや学期末試験の際に、答案の末尾に書いてもらうというようなことは、教師に成り立ての頃からずっとやってきたが、後に掲げるような(資料1)まがりなりにもアンケートふうにくいつかの問を設けて、試験答案とは別紙に、無署名で行い始めたのは、今言ったように、未だこの3年来のことである。

この「学生による授業評価」ほど、大学教師の多数から(ほとんど蛇蝎のごとく?)嫌悪され、恐れられ、敬遠されているものもほかにないかもしれない。それで、この制度導入に対しては、た

ちどころに百千の反対理由が挙げられるのであろうが、その中に1つ、「学生の評価など当てにならない」というものが必ずあると予想される。まず初めに、これに対して答えておくと、私の（わずかばかりの）経験では、1クラスに例外的に1、2、そういうトンチンカンなものや、ふざけちらしたものが無いとは言いきれないが、全体的には全くそんなことはない、と主張することができる。私の場合、自分でこの「評価表」を作り、自分で実施（いつも学年末の試験の際）、私一人が読むわけであるから、学生の中には、無署名であるとはいえ、あまりに手厳しく教師を批判したら、逆に自分自身に対する教師による評価に、悪影響を与えるのではないかと心配する向きもあるのではないかと予想したが、これは全く的はずれの推測であった。少なくとも、教師に迎合するような内容のものは皆無であった。逆に、敵意や嫌悪感をむき出しにして、どの質問事項にもすべて否定的に答えるといった感情的なものにもまだお目にかかっていない。ほとんどの学生が思ったままに、至極率直に答えているように私には見える。1年間授業を続ける間に、過半の受講生の信頼を得ている、ということが前提かもしれないが、「学生の評価など当てにならない」ので、「学生による授業評価」の導入には反対するというのは、全く根拠のない主張であるということができる。

しかしながら、私が今1人でやっているのとは違って、この「学生による授業評価」を一学部全体、あるいは、一大学全体でいっせいに実施し、その上、その結果を集計し、読み取り、評価する者が、授業を行った本人とは別の、評価委員会といったものだとすると、学生の回答の内容に、多少の変化が出てくるかもしれない。特に、学生の不評を買っている授業の場合である。学生は、当然、もう少し遠慮なく批判を加えてくるであろう。

さて、「学生による授業評価」導入に対する反対理由は今はしばらく脇に置いて、この制度を取り入れる利点はどこに求められるであろうか。

私の場合、第1に言えることは、自分の授業を見る私自身の目がまぢがないなく厳しくなった、ということである。この「学生による授業評価」を取り入れる以前、私は自分の教師としての能力、自分の授業について、ほぼ次のように考えていたと思う。自分がドイツ語教師あるいは文学ゼミナールの担当者として、明らかに実力不足であることはよく知っている、また、自分の授業に十分に豊かな内容のないこと、深い魅力のないことも承知しているつもりだ、しかし、自分も既に十年以上教師としての経験を積んできた、人からも教えを受けようとして語学研修会にも参加してきた、自分なりに工夫もこらしてきた、ともかく常にベストを尽しているつもりだ、と。

言うまでもなく、本当にすぐれた教師なら、自分の授業について、あるいは、自分の教師としての実力について、学生からとやかく言われる前に、誰よりも厳しくこれを批判的に見る目を持っているはずのものである。正直に言って、私もそういう自己批判力なら十分に持っているとうぬぼれていた。しかしながら、この「学生による授業評価」を取り入れてみて、そういう自己認識の、相対に甘いものであることを思い知らねばならなかったのである。

たとえば、私は「ドイツ語初級」1回100分間の授業を、3区分して、「文法の説明、発音練習、ドイツ事情紹介」あるいは「聞き取り、読書案内、ドイツ語の歌」といったふうに、様々な要素を組み合わせて、授業ができるだけ1本調子にならないように配慮しているが、こういうやり方にも長所があるとすれば、初めてドイツ語を学ぶ学生に、ドイツ語の勉強の、単に重苦しいものでないことを知らしめて、ドイツ語やドイツに対して多少なりと興味を湧かせることができるころではないかと思われる。(そして実際、私の授業に対して、非常に多くの学生がそういう評価を下しているわけである。)しかし一方、こういうやり方は、下手をすると、雑然たる情報・知識のごった煮と受け取られ、何をやっているのか分からなくなるという大きな落とし穴のあることは、私自身よく承知していたつもりである。そして確かに、私の授業には、ドイツ語学習に向かう学生の意識の集中を、何かさまたげるものがあつたと思う。しかし、過半の受講者の好意的な評価に支えられて、毎年反省の気持ちは動くものの何となく同じやり方を続けてきたのである。ところが、昨年度末の「学生による授業評価」の中に、この点を鋭く指摘するものが、2、3あつたのである。彼らは「この授業にはどこか詰め甘さがある」というような表現で、それを指摘し、批判していた。そして私は、これに接して、自分の授業の弱点として日頃何となく感じていながら、実際に手を加えて改善を試みるころまでは踏み込むことのできなかつた処を、それと指し示された気がして、多少目の醒める思いがしたのである。(それで、今年度は、各クラスとも、何かはっきりとした1つの「目標」あるいは「テーマ」を定め、これを「核」にして、多様な要素をまとめあげ、1本心の通つた授業にしたいと考えて、既にスタートしたところである。)——このように、「学生による授業評価」導入の第1の利点は、自分の授業を批判的に見る教師自身の目を、より鋭くし、実際の授業の改善へ駆り立てるところにあると思う。(今私は1例しか挙げなかつたけれども、小さいことであれば、この「授業評価」は、極めて多くの点に気付かせてくれる。)

第2の利点としては、半年または1年続いた授業の最後において、まさにこの「学生による授業評価」を行うということで、様々な理由をつけては授業の準備に手を抜くということができにくくなり、半年または1年を通じてより内容の豊かな、工夫のこらされた授業が維持されるようになる、ということがあると思う。

先にも述べたが、授業の準備というものは、これを少しでも本気でやってみようとする、限りなく時間を必要とするものである。たとえば、かつては文献が読めるようになることを教育目標の中心に置いていたドイツ語も、この十年余り(あるいは既に20年来、というべきか)、実践的な会話力の養成ということが盛んに言い続けられて、私なども遅まきながら、近年、そういう方面の工夫にも取り組んでいる。しかし、初めて習う外国語で、それも40人あるいは50人のクラスで、学生同士に対話練習をさせたり、教師と簡単な問答をすることができるためには——私自身の会話能力が不十分なせいも大いにあるが——それ相当の準備が必要である。最初に、その「対話」で使用す

単語を提示し、次に発音練習、聞き取り練習、それから自分たちでやってみる、というような手順をどうしても踏まねばならず、それを教室でスムーズに、多少愉快にやるためには、少なくとも2、3種類のプリント教材は用意しなければならない。カセット・テープやビデオも準備しておかなければならない。こういう教材作りのために、はさみで切ったり、セロテープではりつけたり、ワープロを打ったり、コピーのために複写機の前に立ちつくしたり——そんなことを連日続けていると、会議があるとか、体調が悪いとか何か理由をつけて（情けないことだが）時に手を抜きたくなるものであり、実際、手を抜いてしまう。しかし、この「学生による授業評価」を学期末あるいは学年末に実施すると決めておくと、やはり人間誰しも悪い評価を得るのは嫌であるから、そういう手抜きもおのずからできにくくなるように思われる。そして、教師が万全の準備をして授業に臨んでいるか、そうでないかというようなことには、学生は極めて敏感である。

「学生による授業評価」の利点を2つだけ挙げたが、更に、この制度の導入は、全くの無批判の世界である大学の教室に、1つ風穴を開けるという意味でも、是非必要であると思う。

先日もある学生が痛憤をこめて語っていた、

「先生方は最近の大学生は勉強しないとか本を読まないとか言って、私達を批判されますが、そういうふうにしむけている先生がいらっしゃるんですよ」と。話を聞いてみると、A先生の講義はほとんど聞き取れない。ただ声が小さいというのではなく、ひとりごとのように口の中でボソボソと話すので、何を言っているのかよく分からないのだという。学生達は不満で、当然私語も多い。A先生自身、この事態をいくぶんかは承知していて、最初の講義で、私はマイクなんぞ嫌いだから、使わんのだ、とか何とか嘯いたそうである。「せっかくこの科目を勉強しようと思っていたのに、あんな講義ではヤル気も失せる」と、その学生は憤っていた。

こういう、「単位」という小さい「権力」を背景に、現在の温和しくなった学生の前で、授業改善の努力をするどころか、居丈高な態度を取ることで、自己の無能を糊塗している教師は、どこの大学、どこの学部にも何人かは必ずいるはずである。しかし、どうにもならない。学科主任や同僚が忠告することすらできない場合が多い。その教師の講義態度、授業内容が本当はどういうものであるのかを知る客観的な材料がほとんど何もないからである。「学生による授業評価」は、そういう、学生や同僚の間で絶えず取り沙汰されながら、現実的な対策が取れず、放置されている問題教師の実態をいくぶんか明らかにし、改善への取り組みの手掛りを与えてくれるであろう。

さて、「学生による授業評価」の利点をいくつか挙げて、この制度導入の必要を説いてきたが、それでも、現在の過半の大学教師はこれに反対であろう。今、その理由を私なりに考えてみる。

その第1は、少なからざる大学教師が、大学の教室の、無批判の世界であることに慣れきってしまって、今更この「ぬるま湯」から出たくないという心理が彼らに働いているからだと思われる。「大学の自治」「学問の自由」といった美名のもとに、大学教師の研究室、大学の教室が、教師だけ

が勝手気ままにふるまえる、批判の風の吹かぬ、無風地帯と化して、無責任と怠惰という、ある意味で誠に人間的な「墮落」が発生しているのである。

第2の理由としては、我々大学教師の多くに見られる「人間的未成熟」ということを挙げなければならないと思う。ある人が人間的に成熟していると言うとき、何をもってそう評価するのかという問題があるが、他人のどんな批判もひとまず受け入れて、冷徹に自分を見直してみることができる、という点を1つその「尺度」とすることができるであろう。これが我々大学教師の多くにはかきしできないのである。

大学教師は、例外的な場合を除いて、いつも自分より若輩の者を相手にしているので、日々の生活の中で、全身的に自分の「人間」を賭けて対決、闘論しなければならないという場面に会いにくい。また一方、いわゆる「世間」から1歩離れたところで生きて行けるので、全くの机上の空論を弄もてあそんでいても、現実の波に洗われることがなく、ここでも成熟の機会を逸してしまうことが多い。つまり、大学教師は、1人の大人として精神的に鍛練されるチャンスがほとんどないのである。その上、大学教師になりたがる青年の性格というものを考えてみると、学校では少し「お勉強」ができたかもしれないが、そのあとは世間に出ることをはばかり、いわゆる「お山の大将」気取りが1番好きといったタイプが、案外に多いのではないかと推察される。大学人に「未成熟人間」の多いゆえんである。

さて、こういうことも含めて、私は大学に「学生による授業評価」を導入し、これを教師の教育業績の中へ取り入れていくことが是非必要だと思っている。しかしながら、もしこれのみを大学教師の教育業績の全部とみなすということであれば、反対せざるを得ない。教育業績の一部、それも半分を越えない一部とみなすのが妥当であろう。教育業績の過半は、教師自身が、どんな講義や演習をやっているか、そこでどういう特色を出し、どういう工夫をこらしているか、その結果、どういう成果を挙げているかを、自己申告して、評価委員会とでもいうものが、それを審査するのがよいであろう。「学生による授業評価」をあまり重視すると、今度は、教育の本筋から逸脱した、学生の人気取りを第1とするような教師の、多数出現してくる恐れが、大いにあるからである。

「学生による授業評価」について長々と論じてきたが、今度は、大学生に対する「本の紹介」ということについて、若干述べてみたい。

古典的書物や専門文献の紹介は、明治における近代の大学の創設以来、教師が学生に対して為すべき最も大事な援助の1つであったのではないと思われる。しかし、それが最近では大学教師の間でそれほど重要な仕事とは認識されていない感がある。教養部の学生からだけでなく、専門学部に進級した学生からも「熱心に本の紹介をする教師は少ない」ということを繰り返し聞かされている。ここには、最近、古典的書物を大学教師自身があまり読まなくなったという事情があるであろうし、また、そもそも、万人に価値ありとされる「古典的書物」なるものを指定すること自体ができにく

くなったという現代の精神状況もある。専門文献に関して言えば、いわゆる大学の大量化によって、(大学院生はともかく)学部学生のうちで、専門書の紹介まで求めてくる者は、ごく限られた少数者になってきた、というようなことも考え合わせなければならないであろう。

私自身は、大学1、2年生を相手にする教養部の教師として——専門文献の紹介ということはほとんど問題にならないが——一般的な読書案内を、自分の最も大事な仕事の1つとみなしてきた。それは、高校時代を受験勉強中心に過ごしてきた現代日本の10代後半の青年にとって、広く書物を読むことは、自己の本質を<sup>まぐ</sup>探る、人生の意味を問う、視野を広げるといった目的のために、今も変らぬ、意味ある精神的営為の1つであると確信しているからにほかならない。

この「本の紹介」は、ドイツ語の授業の中で、文法の説明、発音の練習の<sup>あいま</sup>合間を埋めるような形でなら、教師になった当初からやってきたが、これを自分の授業を構成する要素の1つ、それも自分の授業を特色付ける最も重要な要素の1つとはっきり思い定めて、自覚的にやり始めたのは、この7、8年来のことである。そのとき、「自分が感動しなかった本は決して取り上げない、しかし、自分の個人的嗜好にとらわれず、可能な限り古典的で普遍性のあるものを紹介する」という基準で30冊ばかりの本を選び出し、短い内容紹介の言葉を付けて、1枚の「読書案内」を作ったが、これが私には思いのほか難しく、その年の春休みの大半をこの作業に費したものの、全く意に満たぬものしか出来上がらなかった。計らずも自分の読書範囲の狭さ、読書量の少なさを思い知らされる形になったわけだが、それでも、この折作成した「読書案内」は、私のドイツ語演習やゼミナールの受講者に配布してみると、それなりに好評だったので、以後毎年「改訂」して、現在に至っている。(具体的にどんなものか知ってもらうために、末尾に平成5年度版を添付してみる。資料2)

教室における「本の紹介」は、このリストの中から5、6冊、このリストにはないものを4、5冊、年間に10冊余りを選んで、ドイツ語の時間に、1回、2、30分かけて、たいていの場合、紹介する本1冊1冊について、更にリストとは別の資料を作って、行っているわけである。リストにならない本をなぜ取り上げるのかと言えば、たとえば、ドイツ語教師としては、4月に授業を始めると、まず、現代ドイツ人の生活意識といったものを概括的・一般的に知ってもらいたいと考えるが、その方面の書物でリストに載せたいほど内容豊かで「深み」もあるものを、私が未だ発見できないわけである。しかし、それでも、その手の本も是非読んでおいてもらいたいので、リストにはないけれども、自分の知っている範囲ではこれがベストだろうという本を紹介することになるわけである。

さて、それで、この「本の紹介」に対する学生の反応であるが、受講者から直接話を聞いたり、「学生による授業評価」の回答から読み取れる限り——私の読書範囲の極めて偏っていることを考量すれば——相当に好意的に迎えられていると言っていいように思う。2割くらいの無関心層があることは確かだが、例年受講者のおよそ半数が、何らかの意味で「役に立った」という回答を寄せ

ている。その内容を少し見てみると、「読書の手掛りになった」「読書範囲を広げるのに役に立つ」「読書欲を刺激される」「紹介されたために〇〇という本を読むことができたのは、有益であった」といった表現に集約される回答が最も多い。

しかし、「本の紹介」の効用はこれだけに止まらないように思われる。たとえば、これを絶えず行っている中で、私に本を借りに来る学生が少なからずあり、学生と対話する機会が生まれる。これは、そういう場面が少なくなった最近の大学において、貴重なことではなかろうか。また、私がこうして盛んに本を勧めるので、今度は学生の方から私に本を紹介してくることもよくあり、そういうものの中で、深い感銘を受けた書物に出会ったことも何度かある。教師が教えてばかりいるのではなく、我々教師が学生から教えられるということも、青年の教育の場においては、大事なことの1つではあるまいか。

ところで、こういうふうに長年「本の紹介」をやってきて、困惑していることが1つある。それは、学生が、あらゆるジャンルの本の紹介を私一人に要求してくることである。「日本史関係でよい本はありませんか」と問われれば、何とかそのあたりまでは答えられるようになりたいものだと思う。しかし、化学や数学関係の本を尋ねられても、それは専門の先生に聞いて下さい、と答えるしかない。そこで私が近年折にふれ思うことは、この「読書案内」リストを大学の教師全員が作ったら、学生の読書意欲は飛躍的に高まるだろうということである。既にもっと本格的、効果的にやっておられる方もあろうかと思うが、関心は持ちでも、まだそんなふうに組織立ててはやっていなかったという人がもしいらしたら、是非手を染めていただきたいと切にお願いしたい気持ちである。

ただその際に、単にこれはよい本だから、と勧めるのでは、さしたるインパクトはないように思う。そこに教師の「個性」がおのずから出るものでなければならない。しかも、先にも述べたように、それがただ自分の好みによるものではない、普遍性を持っている、ということがなければならないであろう。

私の場合、リストに取り入れた作品で、少なくとも3度読んでいないものは、1冊もない。ほとんどが5回、6回、10回と繰り返し読んだものであり、そして、読み返すたびに自分もおもしろく思い、これは学生に勧めるに値すると確認しつつ、紹介しているわけである。(その結果が、それ相当に偏った「読書案内」になったとしても、それはやむを得ないであろう。)

さて、読書好きの私としては、多くの学生から「熱い」支持を得ていることもあって、意欲的に取り組んできたこの「本の紹介」であるが、この準備のために思いのほか多大の時間を必要とし、また、次第にいわゆるマナー化してきたこともあって、正直に言って、最近この小さな企てにいささか疲労を覚えている。教室で1冊の本を20分間紹介するには、その本を丸ごと読み返すか、少なくとも一部分は読み直さなければならない。これは、明日授業があるとすれば、今日できるというものではないので、前もってある程度の計画を立てておいて、それに従って次々と読んでおこな

ければならない。それから、どんな形で紹介するかを考えて、必要であれば、本の一部をコピーしたり、案内文を考えてワープロで打たなければならない。一方、毎年同じ本を勧めていると、こちらが飽きてくるので、絶えず新しい本を捜さなければならない。これが予想以上に難しい。10冊読んで1冊、これはという本に出会えば僥倖と言った感じである。どうしてそんなに本の選択が難しいかと言えば、それは何よりも学生の読書力が——一部の読書好きを除いて——驚くほど低下しているからである。昔から大学生にとって「古典」と言い継がれてきたような本のみを紹介しては、過半の学生から次第にそっぽを向かれてしまうであろう。それ故、本当に分かりやすく、易しく書いてあって、しかもその内容には深いものを持った、いわば「新しい古典」とでもいべきものを捜し出さなければならないのである。そして、そのためにはこちらの能力がまだまだ十分に「開発」されていないのである。

ここで私が言いたいのは、たかが「本の紹介」ですら、本気でやろうとすれば、長い時間をかけて身に付けるしかない本物の教育技術を必要とするということである。そして、大学教育の現場には、こういう、本当は「プロ」としての技術を持たなければならないはずなのに、ごく素人臭く、やりっ放しにされている事柄・領域が、読書案内以外にも、いろいろあるように思われる。

私自身が自分の問題点でもあると感じていることを2、3挙げてみると、授業中の「話術（話し方）」、覚えたことを筆記するばかりの試験方法・試験内容。更にまた、板書の仕方、(学生)ノートの取り方すら、最近の大学生に対しては、我々の工夫あるいは指導が必要なのではあるまいか。

どれも大方の大学教師がさしたる注目を払っていない事柄である。しかし、大学の教室を、学生にとってもう少し学びがいのある場にするためには、たとえば、5分間の説明に「ええとお」を20回も繰り返す話しぶりでは、文字通りお話にならない。覚えたことを書き込む式の試験ばかりでは、学問する喜びは湧いてこない。これらは大学教師の多くが思うほど取るに足りぬ問題ではなく、しかも、本気で改善に取り組もうと思えば、長く忍耐を要する課題となる事柄なのである。

大学教師は——少数の者を例外として——自分を「研究者」とみなしているから、研究業績がないという批判に対しては、それなりに受け入れる用意があり、神妙である。研究業績を公開するゾと言われて、あわててその「増産」に励み始めた人も多はずである。しかしながら、あなたには教育技術が欠けている、と言われても、何のことも分からないし、全く痛痒を感じないのである。

しかし、大学教師も、教室で教えている限り、小・中学校の先生と同じように、一面、プロの教育者であることには何らかわりはないのである。そして、現在の、決してエリートとは言えない大多数の大学生にとっては、大学教師の「研究者」としての側面より、むしろ「教育者」としての側面の方が、はるかに大事なのである。このことを我々は、大学における今回の教育改革の時に際して、深く肝に銘じなければならない。さもなければ、どれほど制度の面で「改善」がなされようと、大学の教室で、学ぶ喜びを味わう青年は、少なくなっていくばかりであろう。

資料 1 .

学生による授業評価 (木曜・3 時限・ドイツ語読本・農学部クラス)

あなたが受講した「ドイツ語(1)読本(武田担当)」の授業について以下の質問に答えて下さい。( )  
あるいは  で空けてある欄に率直な意見をできるだけたくさん書き込んでもらえたら、有り難く思います。

1. 出席状況について。(該当するものに丸印をつけて下さい。)

1. ほぼ全回出席 2. およそ4回に3回程度 3. 半分 4. およそ3回に1回程度 5. その他

2. どうしてそういう出席状況になったか、簡単に書いて下さい。

3. 教材について。(該当するもの1つ又は2つ丸印をつけて下さい。)

(1) テキスト「ドイツの一年」について。

イ. たいへん使い易かった ロ. まあまあ ハ. 勉強しにくいテキストだった ニ. 簡単すぎておもしろくなかった (もう少し内容の濃いハイレベルのものにすべきだ) ホ. 最後まで終わってほしかった  
ヘ. その他 ( )

(2) テキスト理解あるいはテキストの予習のためのプリント、聞き取りのための穴空け問題、ビデオ教材理解のためのプリントその他のプリント類について。

イ. こういうプリントを使ったのでたいへん勉強しやすかった ロ. まあまあ役に立った (ないよりもあった方がよい) ハ. 役に立たなかった (むしろない方がよい)

ニ. もっと別の工夫をすべきだ ( )

(3) ビデオ教材「ハンブルク」「モモ」「喜びと自由への讃歌」について

イ. 良い教材だと思う ロ. まあまあ ハ. おもしろくなかった

ニ. その他 ( )

4. 本の紹介について。

(1) 次の本を教室で紹介しました。読んだ本があれば丸印をつけて下さい。

「ソクラテスの弁明」 「青春漂流」 「ドイツの憂鬱」 「死を見つめる心」 「ブデンブローク家の  
人々」 「春宵十話」 「森鷗外作品集(大発見)」 その他

(2) 教室での本の紹介について。

イ. たいへん興味深く聞いている ロ. まあまあ ハ. いつも退屈

ニ. もっとたくさんの本を紹介してほしい ホ. このくらいでよい

ト. その他 ( )

(3) 4月に配った「読書案内」について。

イ. たいへん役に立った ロ. これから役に立ちそうだ ハ. 役に立たない

ニ. わからない  
ホ. その他 ( )

(4) 感想文について。

イ. 感想文を書く機会をもててよかったと思う ロ. こんなものを書く必要はない

ハ. 書きたいと

思ったが億劫で書けなかった

ニ. その他 ( )

(5) 感想文の評価について。

イ. おおむね妥当である ロ. 厳しすぎる ハ. もっと丁寧に評価すべきだ

ニ. その他 ( )

5. 教師の態度・言葉遣いについて。

イ. 態度が横柄である ロ. 言葉遣いがぞんざいである ハ. 言葉遣いが丁寧である ニ. 全体的に冷たい ホ. 全般にわたって親切だ ホ. 可もなく不可もなく

ヘ. その他 ( )

6. 授業の進め方について。(該当するものにはすべて丸印をつけて下さい)

イ. 進み方が遅い ロ. ちょうどよい ハ. 進み方が速い ニ. 説明が簡単すぎる ホ. 説明がくどい

ヘ. ちょうどよい ト. 脱線話が多すぎる ト. もっといろいろ話してほしい チ. ちょうどよい リ.

ドイツ語以外の話はしないでほしい

ヌ. その他 ( )

7. 試験について。

イ. ほぼ妥当な問題である ロ. 難しすぎる ハ. 易しすぎる

ニ. その他 ( )

8. この授業を担当した「教師と授業内容」をあなたが評価するとしたら、100点満点の何点を付けますか。

( ) 点

9. なぜそういう評価になったか、簡単に書いて下さい。

10. この授業で是非改善すべきだと思った点があったら書いて下さい。

11. この授業で、こういうやり方、こういう内容は、後輩に対しても続けてほしいというものがあつたら、書いて下さい。

12. 「ドイツ語検定試験」について。

イ. 昨年受けて合格した ロ. 昨年は受験しなかった ハ. 今年受験するつもりだ ニ. 関心なし ホ.

その他 ( )

13. その他、「ドイツ語(1)読本(武田担当)」の授業について、何かありましたら書いて下さい。

## 資料2

## 鳥大生のための読書案内

武田修志（ドイツ語担当）・編

高校を卒業した春三月、大学受験に失敗したその日、十八歳の私は、一つの生活信条として、好きなことを中心にして生きる、とがむしゃらに決心しました。そして、その「好きなこと」の一つが読書でした。以来25年、私は飽きもせず本を読み続けてきました。ここに紹介したのは、その何百冊か読んだ本の中で、私が深く感動し、人間や人生について教えられたものばかり30冊ほどです。選択する際には、しかし、できる限り単なる自分の好みの押しつけにならないように、普遍的価値を持っていると思われるものに限定するよう心掛けました。(例えば、私はこの20年来、折りにふれ、小林秀雄を読んできましたが、これという1冊を選び出すことができず、敢えて、取り入れていません。)また、毎年、この中から10冊前後を選びだして、教室で紹介し、学生諸君の反応を見て、受け入れられないものは捨て、新たにこれかと思うものを補充して、この案内を「改訂」して来ました。それでも、もちろん、極めてかたよった読書案内になっていることは、私自身よく承知しています。それで、既に自己の読書領域を確立しているような本格的な読書家には、さしたる役には立たないかも知れませんが、これまで一流の文学書や学問的な書物をまだあまり読んだことがないという学生諸君は、最初だまされたつもりで、是非試しに2、3冊読んでみてほしいと思います。易しく読めて、深い感動を呼ぶ作品に出会う確率が高いと、一これまでの経験から一少しばかり自信を持って言うことができます。

(★ 最も読み易いもの。★★普通。★★★ 通読するのに多少の読書力を要するもの。)

## \* 鳥大生の愛読書ベストファイブ。

著者名	書名	出版社	内容
星野富弘	愛、深き淵より ★	立風書房	ふとした事故で手足の自由を失ってしまった若き体操教師が、口に筆をくわえ、絵と詩を書くことを覚えて、真の人間として立ち上がってくる一9年間の感動的な闘病記録。
エーリヒ・ケストナー	飛ぶ教室 ★	偕成文庫	ドイツのあるギムナジウムを舞台に、個性あふれる5人の生徒の活躍ぶりを描く。クリスマス祝いの芝居の稽古、そして、他校との大喧嘩を前景として、こどもの生きる悲しみが、友情と将来の夢が、語られる。少年文学の最高傑作。
立花隆	青春漂流 ★	講談社文庫	少年時代は皆「おちこぼれ」だった。しかし、「漂流」の中で己れの天職を発見した彼ら11人は、すべて一流になった。人並意識に捕われた多くの大学生の生ぬるい青春に飽き足らぬものを感じている人、必読の書。
植村直己	青春を山に賭けて ★	文春文庫	人間の可能性の限界に挑戦し続けた冒険家植村直己の最初の旅立を描く。命を百パーセント燃焼させながら生きるとは、こういうことかと改めて教えられる気がします。

高史明	生きることの意味 ★	筑摩文庫	人は、己れの宿命として、2つの国を「祖国」としなくてはならないとき、どのように生きればよいのだろうか。在日韓国人作家高史明が綴る赤裸々の少年時代。絶望の果てに、人生の意味を人間の「やさしさ」に求める。
-----	---------------	------	--

\* 手始めに読んでもらいたいドイツ文学の傑作。

ヘルマン・ヘッセ	데미アン ★★	新潮文庫	真の自己に至り着こうとして苦闘する一人の青年の自己発見の物語。二十世紀ドイツ文学の傑作中の傑作。発表当初（1919年）から今日まで、この作品に深刻な影響を受けたと告白する人は数えきれない。
リルケ	若き詩人への手紙・ 若き女性への手紙 ★★	新潮文庫	詩人リルケの、若者への心をこめた助言。人生を深く、真実に生きる秘訣を、これほど親身になって、懇切丁寧に解き明かしている文章も少ないのではなからうか。孤独について、恋愛について、読書について、生きる勇気について……
ゲーテ	若きウェルテルの悩み ★★	新潮文庫	「恋愛」というものの本当の姿、「原型」を知りたかったら、この本を読んでみなければならない。誰しも、主人公ウェルテルの愛の深さ、激しさに、そして、その心の正直さに胸打たれるであろう。
トーマス・マン	ブデンブローク家の人々 ★★	岩波文庫	19世紀ドイツの一商家四代の歴史。平凡な人間の生き死を、誠にしみじみとした味わいを出して描いている。これこそ、小説らしい小説というべきであらうか。
シュティフター	水晶 ★	岩波文庫	クリスマスの日、幼い兄妹が雪の森で道に迷う……。大自然の厳しさと美しさ、人の心の素朴さと温かさを、この小さな物語で、存分に味わってみて下さい。
ミヒャエル・エンデ	モモ ★	岩波書店	現代人は「忙しい、忙しい」と言って、いったいどこへ向かって急いでいるのであろうか。「時間とは何か」をテーマにした、不思議な少女のファンタジックな物語。

\* 「学問」のおもしろさを教えてくれる本、「学問」の現場に立ち合わせてくれる本。

コンラート・ローレンツ	ソロモンの指環 ★	早川書房	ローレンツの愛情あふれる動物との交わり、忍耐強い観察と記録は、動物についてのみならず、人間についても幾多の貴重な知見を生み出した。学問が本当は感動と愛情とを基にしていることをよく表している動物行動学の古典的入門書。
-------------	--------------	------	---

福沢諭吉	福翁自伝 ★	岩波文庫	ともかくおもしろい。飾り気のない、ユーモアたっぷりな語り口は、この明治の思想界のリーダーの人間像をくっきりと浮かび上がらせています。諭吉の青年時代の気違いじみた勉強の仕方だけからでも多くのことが学べる。
デカルト	方法序説 ★★	中央文庫	デカルトは「近代」の幕開けをした人のひとり。それは徹底的に自己（人間）と世界とを吟味して、本当に確かなものだけから出発するということによってなされたのであった。この「吟味」にはたしかに人の心をワクワクさせるものがある。
大村はま	教えるということ ★	共文社	「百年に一人」と言われた天才的教師が、ここで、先生の卵たちを前にして、静かに己れの体験を語っています。教えることのプロであるとはどういうことか、私はこの本を読んで初めて知り、目からウロコの落ちる思いがしました。
C.G.ユング	ユング自伝 ★★★	みすず書房	今や世界の思想界はユングを抜きにしては何も語れなくなってきた感すらありますが、この本は、この偉大な心理学者の驚嘆すべき内面史。この書に初めて出会った時私はあまりのおもしろさに、一週間何もせず、読みふけりました。

## \* 人生の意味を掘り下げるための10冊。

プラトン	ソクラテスの弁明 ★	新潮文庫	ソクラテスはなぜ死を恐れなかったのか？一誰にでも分かる言葉で、「人間の真の幸福はどこにあるか」「人間いかに生きるべきか」等に触れた哲学書の古典。
竹山道雄	ビルマの竖琴 ★	新潮文庫	戦場に放置された同胞の亡骸を手厚く葬るために、ついに日本への帰還をあきらめた若き兵士の生き様は、我々に何を語りかけてくるか。一戦後の日本人の生きる姿勢を問う秀作。
ドストエフスキー	罪と罰 ★★	新潮文庫	世間を見くだす傲慢な知性と人を愛する優しい心を持った一人の青年が、殺人を犯す。彼の理論によれば、この犯罪には十分の根拠があった。しかし、現実には次々に理論を裏切っていく……。人間の生の素地（きじ）に触れるような、魅惑的な味わいを持つ長編小説。
E・キューブラー・ロス	死ぬ瞬間 ★★	読売新聞社	多数の「死にゆく人々」との対話を通して、末期医療にまつわる諸問題を提起し、同時に、その解決の道を示してみせた古典的名著。ここに示されたロス女史の末期患者に対する理解と共感の深さは、この本を万人にとっての「人生の書」にしている。

吉田満	鎮魂 戦艦大和 ★★	講談社文庫	坦々とした筆致で、大和最後の出撃を見事に描き切る。数ある戦争文学の中でも、白眉。(筆者吉田満は当時二十歳。大和に乗り組んでいたが、奇跡的に助かって、これを書いた。)
フランク	夜と霧 ★★	みすず書房	すぐれた精神医学者の手になる、ドイツ強制収容所における体験記録。極限状況にあっても、人間精神の高貴さこそ最も価値あるものであることが、確かめられている。
森鷗外	森鷗外集 (ちくま日本文学全集) ★	筑摩書房	漱石もおもしろいけれど、鷗外もまた実に味わい深い作品をたくさん書いています。例えば、「じいさんばあさん」「安井夫人」。ここに描かれた「封建時代」の女の生き方は、今から見ても、鮮烈な印象を与えます。
岸本英夫	死を見つめる心 ★	講談社文庫	明晰なる頭脳を持った、一人の近代的知性人が、ここで、ガンによる己れの間近な死を直視して、その心の動きと死生観を澄みきった文章で述べている。「死」は人間にとって「大いなる別れの時」と彼は言う……
河合隼雄	ユング心理学入門 ★	培風館	「コンプレックス」「内向的、外向的」といった言葉を作ったのがユング心理学。そのそもその意味を知ってみようとする、そこから、予想をはるかに越えた深い人間理解の道が開けてくる。
ヴァン・デル・ポスト	影の獄にて ★★	思索社	戦場における外国人の、日本人との出会いを描く。異文化理解ということがしばしば口にされるが、それが本当はどういうことであるのか、この書ほど深く、感動的に教えてくれるものは少ない。映画「戦場のメリークリスマス」の原作。

\* 様々な「青春」を知る。

中島義道	ウィーン愛憎 ★	中央文庫	若き哲学者の四年半のヨーロッパ精神との格闘。ウィーン生活の実感が、ここには、稀にみる「ごまかしのなさ」で生き生きと語られている。日本の知的青年のすばらしい一例。
ゲーテ	ヘルマンとドロテア ★	新潮文庫	動乱の時代を背景に描く、善良な人々のすがすがしい生活図。人間どものイジワルや、世間の騒々しさに気が沈んだとき、読んでみて下さい。人間もまたよし、人生もまた生きるに値すると、思い直されることでしょう。
曾野綾子	太郎物語 ★	新潮文庫	太郎は名古屋「北山大学」で人類学を専攻している。彼の一本筋の通った大学生活は、鳥大生であるあなたの生活ぶりとうどう異なり、また、どの点で類似しているだろうか。この本を読んで、自分のライフ・スタイルを一度点検してみたいかが？

林尹夫 (はやし・ただお)	わがいのち 月明に燃ゆ ★★	筑摩書房	不自由な戦時中に青春時代を送らざるをえなかった林尹夫は、「読書の鬼」と化して精神の自由を失うまいとした。我々は逆に、自由の中で己れを見失っているのではなかろうか。一近い過去、しかし、全く違う時代の青春を知ってみるのは、意味深いことだと思う。
ヘルマン・ヘッセ	郷愁 ★	新潮文庫	田舎者ペーターは都会に出て、学び、愛し、さすらい、「人生の師」になろうと試みるが……。ヘルマン・ヘッセ27歳の出世作。さわやかな青春文学の傑作。