

総合科目の設定について

人文学部 深 沢 助 雄

On Setting Up Integrated Courses

Sukeo FUKASAWA (Faculty of Humanities)

It has been three years since we began to reform our liberal arts education. One of the things we notice when we look at the current courses is the increased emergence of what we call 'sōgōkamoku', which is considered to be a welcome product of the reformation process, reflecting one of the attributes of the University with faculties covering a wide range of research fields.

However, if we take the intended aim of each subject or a course into consideration, we become fully aware of some noticeable discrepancies between the departments or the research fields in understanding the idea of integration.

Such being the case, this article aims at presenting clarification of the following three points for further coordination; to reexamine the characteristics of survey courses and integrated courses, which are supposed to be the two goals of 'sōgōkamoku', to consider the relationship between interdisciplinarity and the integrated course, and to discover the right direction in which the current courses should go so as to be set up as the integrated courses.

This article also makes clear the stances on this problem of the faculty concerned with education of humanities. We are quite hopeful that it will work as the first step towards paving the way for further exploitation of the latent possibilities or the beneficial qualities of our university in terms of its academic totality.

Key words: Survey course, Integrated course, Interdisciplinarity, Transdisciplinarity, Integration

はじめに

教養教育の改革が緒についてから三年たち、実施体制が大学教育開発研究センターを中心に始動してから一年経過した現在、今回の改革が収斂する方向の幾つかがおのづと明らかになってきているように思われるが、その一つに「総合科目」として開設されるものが多くなっていることをあげることができよう。このことは、専門学部が教養教育に対しても応分の努力を傾注している姿勢のあらわれであり、教養部解体の積極的帰結の一つとして評価しうることと思われる。しかし、シラバスにあたって個々の科目をみると、内容的にバラエティに富むことは当然としても、総合科目設定の趣旨についても随分とへだたりがあるように感じられる。総合ということにどのようなイメージをもつかは、それぞれの学部・研究分野の学問性を反映

することでもあり、このこと自体は、或る意味では健全なすがたであると云ってよい。しかし、カリキュラム体系の整合性、乃至は授業という見地からすれば、なお若干の工夫もありうると思われる。というのも、これまでのところ全学的レベルでの検討は十分になされているとは云えないのが実情であり、学部間、研究分野間の意見交換の積み重ね次第では、さらに改善をはかることも可能と思われるからである。

「総合科目」が一般教育科目として登場した経緯についての詳論は控えるが、この科目が一般教育擁護派の拠点の一つであったことは周知の通りである。一般教育課程で開設される科目が専門基礎科目としての性格を濃厚にして行くのに對抗するかたちで、教養教育の主旨を守り抜こうとした人々が、「主題」を設定したり、或いはコア・カリキュラムの長所をとりいれたり

しながら、従来型のディシプリンの枠内では開講できなかった事柄を教授しようとして設定したのが総合科目であった。そしてこの努力は、「学部教育の被災地」としての一般教育の中で、「うすめられた低次の専門科目」を聴かされることの多かった学生達にとって、砂漠に点在するオアシスのようなものとしてよろこばれていたことも一つの事実である。

以上は総合科目を肯定的に見た場合の評価であるが、しかし評価はこのような肯定的なものばかりではない。当然のことながら批判も又存在する。それは、「総合科目」のまやかしの性格に向けられるもので、その最も率直な批判は、単一科目が一年間かけても教えられないことを複数の担当者がバラバラに話すのではあまりにも総花式に過ぎるというものであり、この批判は、総合科目は「公開講座」であるとか、さらに辛辣なものとしては、「バラエティに富んでも所詮はお子さまランチ」といったものまで、総合性のいかわしさを突くものとなっている。

ともあれ、総合科目の賛否両面にわたる評価は、今後なお当分の間は決着することはないだろうと思われる。だが、このような評価のゆれは、この科目が、今なお生成途上にあることを示すものであると考えるならば、批判を正面に見すえながら、この科目のすがたを見さだめることも意義をもつものと思われる。以下、文科系学部の立場から見た総合性についていささか思うところを記してみたい。

1 総合科目の二つの性格

総合科目についての通常理解は、次のようなものであろう。即ち、

「総合科目は、大学教育がもつ専門分化の機能とは反対に総合化の機能を代表するものであり、各学問分野を独立に教えないで互いに緊密な連絡のもとに全体的な知識・理解を与えようとするものである。この場合、一人の担当者が全体にわたって総合的に指導することは容易なことではないので、一般的には複数の教師が各部分を担当することが望ましい。設定の仕方としては、人文・社会・自然の各系列にまたがるものと、各系列別のそれ

とがある。特定の主題に複数の学問分野が協力してとりくみ、諸分野の関連を理解させるもの、或いは歴史的な流れや地域比較といった角度から事柄を総合的に把握できるよう編成する。……」〔1〕

上の要約に対したとき、ただちに生まれる疑問は、複数の教師が担当するとした場合、それは一人の研究者ではカバーすることのできないほどに広範な領域を通観するものであるから、総合的であるのか、それとも単一のディシプリンによるだけでは見えてこない高次にして複雑な領域とか、或いは立体的な全体像をつかむことをめざすから総合的とされるのかという疑問である。これらは、普通、総合科目のもつ二つの性格として指摘されており、前者は通観的なもの(=survey course)として、後者は統合的なもの(=integrated course)として位置づけられている。

この区分には異論もあり得よう。現在、我国の多くの大学で開講されている総合科目の実態は、「混成科目 composite course」と呼ばれるべきだという意見がある。これは幾つかの異なった学部、研究集団に所属する複数の研究者が、共有する社会的関心事に向けて見解を披瀝しあっている状態を指しているものと思われるが、この種の科目設定に対するアカデミズムの側からの批判は、現代の single issue movement とのかかわりで論及されるべきものと思われるので、ここではとりあげない。

総合科目と云った場合、以上のように二つの理解があることは、その語感からしても已むを得ないことであるが、この相違を曖昧なままにして論を進めるならば、やや面倒なことになるので、次に両者の特色をあらかじめ考慮しておかなければならない。

広範な領域を複数の人間で扱うということから、総合を survey (synopsis) として位置づける見解が生じるのは、次のような事態によるものと思われる。それは、学問の細分化が極端に進んだ現状では、よほどの大家でないかぎり、斯学の全領域をおおうことができない以上、複数の担当者によってできるかぎり満遍なく一つの学問領域を案内しようというものである。だ

がこれは、一つの学問領域（ディシプリン）の固有対象を前提としているものであるかぎり、古典的な区分では概論科目とされてきたものに他ならない。ただその概観すべき領域が広きに過ぎるがゆえに、複数の担当者がそれぞれの得意とする分野——つまりサブ・ディシプリン——を分担して遺漏なきを期すということである。

これに対し、後者は次のような考えに立つ。それは、一つのディシプリンだけではつかめない対象があるとき、自己のディシプリンの限界をわきまえた者が集まり、この対象に協同作業によってあたってゆこうとするものである。その際、「ディシプリンの限界」には二つのものが指摘される。一つは、ディシプリンの固有の方法の利点が同時に限界でもあるという方法論的側面から派生するものである（大きなものを切開するのに有効な包丁で爪を切ることはできないといったケース）。他の一つは、対象そのものの複合的性格、或いは対象の巨大さを一つのディシプリンではおおいきれないという攻略範囲の広狭、適・不適から生ずるものである（たとえば、巨大周密都市に環境景観を損なわずに廉価な共同住宅を供給するといった課題）。こうした限界が自覚されるとき、ディシプリンの固有の方法を一つの梯子にたとえるならば、事態は、大小さまざまな梯子を使いわけて一つの高みに上ってゆくこととか、それぞれに異なる利点をそなえた幾つかのメスを使いながら、一つの対象を分析解明することにたとえられるだろうし、攻略対象の複雑巨大さということであれば、巨象の肢体を撫する群盲が個々の見解にこだわっているかぎり、全体が見えてこないことから、それぞれの知見を持ち寄って全体像を復原構築しようとする事になぞえられるかも知れない。

さて総合科目の性格を以上のようにわけた場合、前者（「通観」をねらうもの）については、かつての概論科目のように意義づけるのが適切であり、これは各系列内の単一科目に準じた扱いをするか、専門基礎科目として積極的にとりいれてゆくべきものと思われる。これに対し、後者、即ち integration をめざすものは、複数のディシプリンの協同によってはじめて得られる知の領域があることを前提とするものであり、従ってこれについては、ディシプリン相互の協力関係につい

ての緻密な反省が不可欠であり、こうした準備なくしては科目の編成ができないものと考えざるを得ない。そしてここに所謂学際性の問題がでてくることになるが、この語はさまざまな局面で、やや恣意的に用いられすぎたきらいがある。従って、大まかにでも、この語の用法を一瞥したうえで、果してこの概念がインテグレーションにとって有効な概念となりうるかどうかを点検し直す必要があるだろう。

〔註1〕 国立教育研究所高等教育総合研究委員会；

「わが国高等教育の問題状況—中間報告II—」

（昭和45年6月）

文部省「新しい大学設置基準・解説」

（昭和45年11月）等による。

2 「学問の府」の移動と学際性

学際性は云うまでもなく、interdisciplinarity の訳語であり、この二十年来、大学改革、カリキュラム改編に際しては最もポピュラーな語として人口に膾炙したキーワードの一つである。しかし、この語の用いられる頻度のわりには、その内実の理解があやふやなものであることは否めない。ディシプリナリに冠せられる接頭辞は、interdisciplinary との関連で論及されるものだけでも、multi-、pluri-、cross-、trans-、proto-、等があり、いずれも一つの立場、乃至は或る種の主張を反映して用いられている。従って一つの立場が、クロス・ディシプリナリでも、マルチ・ディシプリナリでも、プルーリ・ディシプリナリでもなく、まさにインターディシプリナリであると云われるには、それにふさわしい内実がある筈であり、そのことの確定が必要となってくるであろう。実際このことをめぐっては、既に幾つもの専著がものされている〔1〕。だがこうした問題に立ち入り、これらを厳密に定義するには、この場は不適切であり、ここではわずかに、何故「インターディシプリナリティ」が主張されるに至ったのかということについて、周辺の事態をおさえながら、ごく概括的に論及してみたい。

まず始めに「ディシプリン」とは何か、が問題になるが、これについては大まかに、「規律を含んだ専門」、乃至は「専門性が求める規律」〔2〕という定義を採って

さしつかえないであろう。

ディシプリンが「規律を含んだ専門」とされることには、「一定の訓練過程を経て習得される知識もしくは技能の体系」という考えが含意されている。到達習得されるべき知識・技能があつて、ここに導くことが知育である。そしてこのように解される discipline は、ディシプリンを授けられる者を、弟子 disciple の立場におき、ディサイプルを導く者としての教師が一分野の知識・技能の体得者として君臨している。ここでは人間関係は、ディシプリンを介した師弟関係として分節されるが、師たる者の条件は、ディシプリンへの通曉度がメルクマールとなっている。専門学部、専門学科は、こうしたかたちでディシプリンへの通曉度を認定された教師集団と、一定領域の知の習得をめざす者たち（ディサイプルとしての学生）の優先的帰属の場として設定される。

知の体系が厳然として存在し、しかもそれが習得されるべき価値あるものとして一般社会に認知されているとき、ディシプリンに根拠をおく専門学部・専門学科は安定的に存在している。そしてここに於いては、ディシプリン固有の方法と、それによって獲得される知への習熟が最優先課題となることは云うまでもない。

ところが今世紀の中葉から後半に入ると、ディシプリンを語るよりも、インターディシプリナリティを語ることの方が多くなってきている。少くとも高等教育の改善・改革を語る時には、ディシプリンの充実を謳うことには何かしらはばかれるものがあるような気がする。ディシプリンには牢固とした昔日の威厳はもはや失われてしまったようにさえ見うけられる。これは何故であろうか。何故ディシプリンではなく、インターディシプリナリティが喧伝されるのであろうか。

今これをわが国の学問状況に於いて問うにあたり、文学部内の事情を例に検証してみよう。

文学部内の学科制・講座制の枠組みが十九世紀のものであり、とりわけ誤解してとりいれられたヨーロッパ型の学問区分に依拠していたことは周知の通りである。ここではヨーロッパ型、それも十九世紀ドイツ型の学問研究のスタイルを反映して、哲・史・文という学科ができあがり、その中に隣接するディシプリンがそれぞれの独立性を保持したまま各講座として組みこ

まれている。これは先進ヨーロッパの学術文化の輸入という至上目的のために組織されたものであり、何よりも当時、世界の「学問の府 Center of Learning」であったドイツの大学が模倣の対象に選ばれた。この体制はドイツ流の学問の成果を輸入移植するという点に於いては適切であり、効率よくその使命を果たしたと云えよう。しかしながら、模倣による整備が我国に於いて進行中であった二十世紀の初頭には、当のドイツ本国に於いては、フンボルト理念にもとづく「学者共和国」としての大学、特にその哲学部は凋落の時期にさしかかっていたと云ってよい。その頃の我々の先人は、このことを知る由もなかったが、少なくとも本国が安泰に見えているかぎりでは、その複製品も疑いをさしはさまれることはなかったのである。事態は、今世紀の中葉に至ってまがうこともなく顕在化する。

人文・社会系の学問は、今世紀のアメリカに於いて、一つは「地域研究」として、一つは社会科学、或いは行動科学の潮流によって新たな相貌を呈する。このアメリカで始まった新しい研究スタイルと、それにとまって確立された研究領域は、それぞれの主導者によってインターディシプリナリなものとして口火をきられる。一例をあげよう。

アメリカの大学で中国史を専攻するとき、この人は十九世紀の区分では史学というディシプリンに組みこまれたであろう。しかし、良きプラグマティストは「学問のための学問」には重きをおかない。中国を知る者が少く、決断に苦慮する要路者が対中関係の施策について助言を彼に求めたとき、「中国問題」に首をつっこむことにしりごみするようならば、折角の学識も生かされることはない。彼は当局者への献策を意義深いこととしてあらゆる知見を総動員して生きた政策をうちたてる努力をするであろう。ここに、当初は「中国史家」としての余技であり、或いは中国史研究で蓄えた知見の応用問題としての中国事情への介入が、次第に中国の経済・外交・民政・法制・文学といったものを包含しつつ、その社会・民族・文化・国民性を総体的にとらえる「中国研究」という研究分野をはぐくんでゆくことになる。これは、中国史、外交史、政治学、法制史、経済学、民族学といった既成のディシプリンからすれば、そのいずれにも専一的には属さないとい

う点では典型的な学際分野である。しかもやがてここで得られた知見の有効性が確認されるに至って、「地域研究」という新たなディシプリンとして認証されることになるのである。

上のケースは「地域研究」というスタイルが確立される過程をごくかいつまんで一瞥したものにすぎないが、ディシプリンとインターディシプリナリティの関係の一面をうかがうことができよう。ここに見られるのは、對中政策という現実的課題への対応に迫られつつ、幾つかのディシプリンが融解してゆく過程が、同時に新しいディシプリンの誕生につながっていることを物語るものである。ともあれ、十九世紀的、乃至はドイツ的ディシプリンがプラグマティズムの風土の中で一旦は解体されてゆく事情が垣間見られるが、これはベン＝ディヴィッドの所謂「学問の府」が十九世紀ドイツから、二十世紀アメリカへと決定的に移動したことを示す象徴的な事態である。学問中心地の移動が行われるには、或る種のパラダイム変換と、云うべくんば「科学革命」が随伴するわけであり、この革命の遂行は、十九世紀的ディシプリンを打破するための戦略的インターディシプリナリティによって可能となったとみることができよう。

このようにディシプリンとインターディシプリナリティの関係には、一般にパラダイム変換に於いて見出される事態とのつながりを指摘できるが、これは新興科学が従来型の学問と一線を画するときには或る程度たどらざるを得ない過程とみなしてさしつかえないであろう。要するに、はじめは既成のディシプリンにとっては「応用問題」としてとりあつかわれていたものが、その問題領域の広範さ、独自性が知られるに及んで余技的な扱いでは対応が追いつかなくなり、本格的攻究の対象としてうちたてられるということはよくあることであるが、この「応用問題」の派生するところが、境界領域・学際領域であるとしてよい。そして学際領域をこのように位置づけるならば、ディシプリンからインターディシプリナリティへと重点が移動するのは、新しい学際領域が攻略の主対象として正面にすえられることであり、正面を占めたことによって、従来のディシプリンと並ぶものとなるか、或いはこれにとって替り、やがて新しいディシプリンとしてかたまつてゆく

かのいずれかになる。このようなケースは、古くは社会心理学や、社会言語学、科学史や科学社会学といったもの、或いは生化学や生物物理学、都市工学や情報科学といったディシプリンの成立に見られることであり、近くはバイオエシックス、医事法学、認知科学、地球科学、環境科学といった新しいディシプリンの成立に於いても指摘できるであろう。

以上のような事情をふまえるならば、インターディシプリナリティというスタイルは、この語が用いられているといまいと、それにはかかわりなく、「応用問題」が出現し、この応用問題が実は一過性のものではないことが自覚されて本腰を入れてとりくまざるを得ないものであることが広く認められるに至ったケースには、共通して認められる手法である。その際、要するに新しく生じた事態を前にして既存のディシプリンが単独で対処してその有効性を疑われ、次に幾つかのディシプリンの協同作業が始まり、この作業がディシプリン間の隔壁をこわす融解過程を経て新しいディシプリンとして鍛造されるまでの過渡期に容認されるスタイルであると云ってよい。

ところで学際性が上述のような過渡期的性格をもつものとして認められるならば、総合科目の設定の主旨に「学際性」を謳うことには、慎重さが求められるべきであろう。このことは、一、二年生向けの総合科目を開設する場合には特に重要な視点となってくる。というのは、境界領域・学際領域が応用領域でもあるならば、「応用」を教えるに先立って基礎を教えるのが順序としては当然だからである。少なくとも「生成過程にある学際性」によって立つ総合科目ということならば、これを、既存のディシプリンの長短、その有効性と限界を或る程度判断できる段階に達した者に、今後の学問の方向を指し示すものとして提供すべきであり、学部の最終学年か、或いはむしろ大学院段階の科目として位置づけてこそ、はじめて意味をもってくるものと思われる。大学院の改組・新設に際しても「学際性」がキーワードとして用いられているが、これまでの記述をふまえるならば、学問の高度の展開に於いてみられる学際性の理念を、学部の初年次向けのカリキュラムにもあてはめるのは本末転倒となることは確かである。

〔註1〕 管見に入ったものの中で有益なものとしては、以下の三冊がある。

○ Center for Educational Research and Innovation (CERI): Interdisciplinarity —Problems of Teaching and Research in Universities. 1970 (1972)

○ J. J. Kockelmans (ed.): Interdisciplinarity and Higher Education. 1979

○ J. Th. Klein: Interdisciplinarity —History, Theory and Practice—. 1990

ほぼ、十年毎の間隔をおいて刊行された上記三著を読み比べると、「学際性」と時代との接点がよく理解される。

〔註2〕 山崎正和「近代の擁護」P.101 (PHP 研究所 1994) による。

3 教養教育とインテグレーションの課題

「学問の府」の移動にもなつて出現し、又、この移動を完遂させる方途でもあった「学際性」は、戦後日本の学制改革に於いてもなお残り残されていた旧制大学的体質、ドイツの学問体系の残滓を除去するための戦略的キーワードとして唱導されたものであった。従つて「学際性」が唱和されるのを耳にすると、少数エリート教育の時代のディシプリンに対するノスタルジアがよみがえってくるのも又避けられず、大衆高等教育の時代のインターディシプリナリティに纏綿する底の浅さ、内容の稀薄さが否が応にも目につくことも已むを得ぬことではあった。だがこのような感傷の時も過ぎ去った。「大学の孤高と自由」がほとんど息の根をとめられたように思われる現在、今世紀中葉に叫ばれ出した「学際性」は既にその歴史的使命を果たし終えたのである。……

小論をここまでお読み下さった方々の中には、上述のような感想を抱かれた方もおるに違いない。人文学部は、昭和五十五年の改組に際して前節で述べた事態認識をふまえて、「地域研究」と「行動科学」という今世紀アメリカの「学際的研究」の成果にならうべく体質改善をはかった。従つて学際性については既に十分にその要所をとり入れ、研究と教育を進めてきたと

云つてよい。しかるにこの数年来の改組にあつても、なお「学際性」という課題が提起され続けた。これは一体どういうことなのであろうか。

このような疑念は、我々の学部多くの者が抱き、等しく苦慮したことがらであつた。改組が制度面では一応結着した現在に至つて、或る程度了解し得たことは、「学際性」という日本語に含意されていること、或いはこの語を用いる人々が漠然と思ひ浮かべていることは、単にアメリカ科学の成立過程に見られるような学際性だけではなく、何かもっと異質な、異次元なものも要請されているということである。それは昭和五十五年段階の学際性がインターディシプリナリティという概念に相応するものであつたとすれば、もはやこういう概念ではとらえられないもの、その限りでは transdisciplinarity とでもいうべきものになるのか、或いはディシプリンそのものの根の部分志向する protodisciplinarity とでもいうしかないようなものが今日求められているのではなからうか、という予想につながる。そしておそらく教養教育の改善充実が進められるとしたら、今後模索すべき方向としては、transdisciplinary と protodisciplinary といった性格のものであろうかと思われる。

話はやや横道にそれた。前節の結びの部分に論及を戻したい。

所謂「学際性」に配慮した総合科目は、高年次、乃至は大学院段階に配当すべきであるということは、ディシプリンの何たるかをまだ全く解さない初年次生に学際的科目を教えてもあまり意味はないだろうということでもある。従つて、少なくとも一、二年向けの総合科目は、せいぜいのところ複数の担当者が各々の得意とするサブ・ディシプリンをもちより、長短相い補うものとしての pluridisciplinary、或いは multidisciplinary 科目とみなすべきものであつて、これは「survey・synopsis としての総合科目」として明確に位置づけるか、或いは一節に於いても述べたように単一科目として扱った方がカリキュラム上の整合性は保たれると考える。繰り返しになるが、概観・通観を旨とする概論科目はまさにディシプリンの本領を知らしむるための科目であり、かつて一人の大家が通観していた分野が、複数の人間の分担にかつたとしても依

然としてディシプリンそのものを教授するというところに於いてはかわりはないからである。こうした事態は学問研究の細分化が進んだ為に已むを得ない対応であるが、ここに interdisciplinarity を認めるのは、むしろディシプリンに対する冒瀆につながろう。

再三述べるように、総合科目の設定にあたって interdisciplinarity のみを主旨とすることには疑念が残り、特に一、二年次向けの科目にこれがふさわしくないとすれば、総合科目がめざす integration の力点は何に置くのが望ましいであろうか。あるいは担当者たちがこのような科目を設定することによってこれまで模索し、追求してきた教授内容の integration という課題はどのようにして具体化を図るべきであろうか。

integrated course がめざしてきたものをどのように実現するかという問は、「統合 integration」とは何を謂うのかということをはっきりとすることなしには進めることができない。これについては「総合」の場合と同様に、何と何を統合するのかを巡っていくつかの見解がありうる。ここでは大学教育におけるもっとも基本的な観念としての統合についてごく概括的にふれることしかできないが、統合の必要性が確認されるとき、単に「設置基準」の形式上の一区分としての総合科目の成否を超えて、より大きな視野が開けてくると思われる。以下、このことについて考察を進めるにあたり、今一度ディシプリンの課題に立ち返ることにしよう。

ディシプリンは、さきに述べたところでは「規律を含んだ専門」ということであつた。ところで規律というニュアンスがこの語につきまとうのは何故かと云えば、そもそもディシプリンという語の古来の含意に濃厚に教育的性格がこめられているからである。もしも純然たる知識の体系としての学問——これを science という語であてるならば——の科学性に力点をおいて学際性を強調するならば、interscience、interscientific という造語が可能であるのみならず、こちらの方がより適切なものとなることはいままでもない。にもかかわらず、interscientific よりも interdisciplinary の方がより多く用いられて来たからには、なにほどかの意義がここに見出されなければならない。

十九世紀型のディシプリンが日本の大学に定着した

経緯については先に一瞥し、その際同時に文学部という体制に見られる時代状況との疎隔についても指摘しておいた。ところでこの疎隔、或いは齟齬が単に文学部だけの問題にとどまるならば、ことはさして深刻にはならないだろう。というのも文学部的体制にくみこまれる学生数はそれほど多くはなく、学部構成員の努力によっては、やがて改善の道も開けるだろうからである。したがって、問題になることはこのことではない。日本の大学制度にとっての最大の問題は、実に十九世紀的ディシプリンの区分が、総合大学の学部制度そのものの根幹になっているということと、これと不可分の関係にあった「教育研究理念」にある。そして、法・文・経……といった総合大学を構成する基本単位としての学部設定の仕方が、今や時代状況との間に大きなズレを生み出すものとなってきていることこそ正視されなければならないのである。

大学の自治の基幹単位として長い間承認されてきた学部という教授・学習の単位のどこが、なぜに問題となるのか、と思われるかも知れない。これこそは我々が自明の大前提としてきた大枠であり、この大枠のもとでしかことは進められないのではないのか、というのが大方の意見であろう。しかし大学制度の最大の難点は、専門学部というシステムが、教育・研究・管理という三つの機能を果すものとして設定されていることにある。このことが何故、今問題となるのか。

専門学部は、研究・教授・学習の基本単位である。このことは、学部が研究者の帰属単位であるとともに、学生にとっての教育単位でもあるということである。つまり一つの組織が研究機関であるとともに、学生が所属する教育機関ともなっていることにみられるように、学部は研究と教育という二重の使命を帯びている。これは「学問研究を通しての人格の陶冶」という十九世紀ドイツの大学の理念にそうものであり、研究と連動した教育のみがよくその使命を果しうるという確信にもとづく。専門学部のカリキュラムは、この理念をよしとして構築され、ディシプリンが安定しているところでは、研究と教育のリズムも合致し、この理念は実効をともなっていた。しかし一世紀を経過する間に、次第に顕著となったことは、研究と教育が相克を繰り返しながら、次第に分離し、ついには有機的連繫が見

失われがちになったということである。研究と教育が両立しない状況が生じつつあるにもかかわらず、この二つのものを制度的にはたしてゆかなければならないということは、現代の学部宿命であり、この宿命を負いながら、正視することを避けてきたのが改革以前の状態であったと云ってよい。

研究者集団の自己規律、使命感は、学問研究の固有の運動法則に忠実な、業績主義というメリトクラシーに貫ぬかれている。他方、学生は、その時々的好尚と社会的状況のうちで比較的好ましいと感じられた分野を選択して入学してくる。しかし多くの者にとって学生時代は、職業選択のためのモラトリアム期間でしかない。社会的身分を獲得するまでの間、「大学丸」という豪華客船に乗り、適当な寄港先を見つけた段階で下船する乗客が、船中で知りあった同乗者と親しくなることはあっても、船員と乗客の間に知己の関係を結ぶことはあり得ない。大学はある時期から、「たまたま乗りあわせた客」を多数かかえこまざるを得なくなったが、こうした状況のもとでは、研究者の「崇高な使命感」が学生との間に接点をもちようがなかったのも当然である。

大学教育に於いてインターディシプリナリティの重要性が言われ出したのは、研究と教育の乖離が歴然とし始めた頃からであった。よき研究者がよき教師でもあり得ることが難しくなったとき、授業は已むを得ぬノルマと感じられてくる。しかし、ディシプリンを教育的側面からとらえている一般社会の目には、このことは義務履行に於ける遅滞としか映らない。ディシプリンの教育的性格が、次代の人材の育成ということにある以上、これは或る程度甘受せざるを得ない評定であろう。しかも多くの場合、教育内容が未来への展望をもたないどころか、現代の時務の要求からしてもあまりにもかけ離れているという感じが抱かれ始めたとき、人は「規律を含んだ専門」に疑念を向けることになった。そしてこの冷たいまなざしへの対応として焦眉の課題となったのが、「研究と教育の統合」であり、次代をにらんだ教育課題にたえられる研究領域の設定をはかるか、研究水準にこたえうるような段階に達しうる教育ステップを準備するか、というかたちで「教育と研究の統合 integration」を具体化する道を模索す

ることになった。ともあれ、研究者が教場に立ったときのすれちがいは、最も尖鋭なかたちでは一般教育課程を直撃したが、これに対する批判は我々がつぶさに経験したことである。そして我々は、統合の実現の方途として、段階的な教育ステップを準備する方向を選択したが、これが「学部一貫教育」といわれるものである。

学部一貫教育をこのように位置づけるならば、インテグレーション＝統合はやがて実現することになる筈である。そうすれば、教養教育は過去から已むを得ずひきずってきているものでいずれ脱ぎ捨ててもさしつかえないものということになろう。学部教育にとって教養教育は古着という考えはここに生まれる。しかし、この考えには実は大きな難点が潜んでいる。それは何か。

一般教育課程の衰微の原因は、よく指摘される制度面での欠点につけるものではない。二重構造という欠陥だけが衰退を招いたのではない。教育内容から見てもこういった事態を招来する已むを得ない事由が伏在していたと思わざるを得ない。そのことは、一般教育課程が、実態は専門学部の出店と化しつつあったことと底辺ではつながっているのである。そしてもしこの事態に対しての反省をふまえずに、学部一貫教育が叫ばれるならば、やがて学部教育の形骸化も避けられないことになろう。それはどうしてか。

一般教育が専門学部の出店、或いは下請け期間へと変質しつつあったことを最も端的に示しているのは、学群、学系の区分である。学群は文科系にかぎってみれば、人文科学と社会科学に分かれているが、これらは伝統的な学部体制にもとづき、文学部と法・経学部のディシプリンというふうに分けられている。しかし、今日、社会科学と人文科学を、何か全く別個のもののように仕切ることができるなどという考えは、思惟の「伝統的支配」様式にとらわれたものでしかなく、少しでも内情に立ち入ってみるならば、区分原則が恣意的なものであることはおおうべくもない。一般教育が災難に見舞われたとき、専門学部の対応は概してひややかであり、対岸の出来事という受けとめ方が支配的であったことは否めない。しかし一般教育の不評は、人・社系に関して云えば、専門学部の研究スタンスとディシプリンをそのまま下写しにした学群、学系を踏

襲し、その枠内で旧套墨守に徹したことも又一因であることを指摘しておくべきだろう。そしてこのように考えるとき、専門的ディシプリンの枠組の見直しも必要となってきたことに思いを寄せなければならない。上層部の疾患は下部組織に病状としてあらわれる。

人文研究 Humanities から、社会認識が Social sciences として離別した経緯については、ここでふれる余裕はないが、この別居・離別が双方の当事者にとって已むを得ぬことであった時期はもはや過去のものとしなければならない。サイエンスの自己運動が、次から次へとスペシャリストを生む一方で、統合への志向があちこちで芽をふきつつあるのを見るとき、単に

Humanities と Social sciences の停戦ラインを引き直すだけでなく、共通の言語を語りうる場を設定する努力に挺身することの方がみどりが多いのではなかろうか。

研究と教育の統合の可能性は、専門学部にとっても避けることのできない追求課題である。しかし、この課題は、一学部でなしうるものでないことも又明らかである。学部間協調を追求する場としても教養教育は意義づけられなければならない。integration=unification とするとき、unification をすすめられてこそ university の名に値いすると云えよう。