



諸理念の自己展開：副専門5年目のカリキュラム改革

メタデータ	言語: jpn 出版者: 室蘭工業大学 公開日: 2007-06-21 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 二宮, 公太郎 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10258/185

諸理念の自己展開 —副専門5年日のカリキュラム改革—

二宮 公太郎

Self-Developments of 'Ideen' —A Reformation of an Educational System—

Kohtaroh NINOMIYA

(論文受理日 平成9年8月20日)

Abstract

We would rather be human-beings having two eyes than become 'Cyclopes'. We adopted this thought four years ago as the primary 'Idee' of our educational system. This system is led by several sub-'Ideen' which consist of both ones 'Wissenschaften' themselves postulate and ones postulated properly within the education. In order to be genuine 'Ideen' must 'Begriffe' find themselves in the real world. Thus a reformation of an educational system is exactly a process of self-developments of the educational 'Ideen', in which they, some of them experiencing and endeavouring to resolve their contradictions to each other, aim at their perfect self-realizations.

カントに倣って「キルクロープス」を引き合いに出せば、我々は、単眼の巨人であるよりは、むしろ普通の背丈でよいから双眼を有っていたい。一つの眼は、ものごとをただ一つの側面からしか見ない。もう一つの眼も、することは確かに同じである。しかし、これら二つの見かたが関係し合って初めて、ものごとをその在るがままの姿において見ることができる。我々の「副専門」は、まさにこのような人間像を基本理念とする教育体系である。

諸学そのものの体系は、それらの対象領域・方法態度等に従って、ことがらの本質が規定する。教育の体系は、諸学の体系を基礎とはするが、諸学そのものにとっては外的な諸要請が、これを基本的に規定する。このことに従って、この体系を指導し構成する様々な理念は、諸学の本質から要請される諸理念と、教育そのものの内部において固有に要請される諸理念とを、

共に含むことになる。

何れにせよ、「理念」が真に理念となるのは、それが現実の内へ生きて働いて初めてである。そうでない限りは、それは単なる〈概念〉に過ぎない。そして概念は、現実の内へ現われる際に、他の諸々の概念——ここでは「理念」として表現され、それらもまた、現実の内へ現われることを望んでいる——と共に、様々な関係の内へと置かれることになる。それらのうち幾つかが互いに矛盾するという局面の存在は、むしろことがらの本質であり、こここそが、単なる概念が理念となるための「ロドス島」である。

こうして、或る特定の教育体系(カリキュラム)の改革は、〈それを指導・構成している教育上の諸理念の、相互矛盾とその克服とを含みつつ己れの完成を目指す、自己展開・自己実現の過程〉に他ならない。

次頁以降、上段が本文、下段が註。

1 〈特殊〉と〈普遍〉 (註1)

副専門の形式と内容

「専門」教育としての教育体系は、諸学の体系に関して、或る一つの特殊に特別の地位を与え、これに他の諸々の特殊を対置する。これら対置された諸特殊は、専門に対してその下(した)に置かれれば、まず「教養」として機能する。教養とは、専門のための基礎の「形成」でもある。他方、本学が採用した「副専門」において、これら諸特殊は、一定の普遍性ごとに互いに限界付けられ、新しい諸特殊として再編成された上で、その各々が、もう一つの特殊として、固有の専門に対してこれに並べて置かれることになる。

教育体系の〈形式〉に関する諸理念を規定するのは諸学の本性であり、他方、教育体系の〈内容〉に関する諸理念を規定するのは、教育そのものに内在する固有の諸要請である。

① 〈特殊〉の〈特殊〉としての評価 (註1-1)

「副専門」は、その理念において対立する「教養」を、実質的に含んでいる。ここでは、実質に対して形式が区別されなければならない。

諸特殊を具体化する個別諸科目は、諸特殊が諸特殊として際立たせられた体系の内では、形式に関して、〈抽象的普遍〉ないし単なる一般性においてのみ評価されるのは不当であり、諸学の個性が尊重された上で、在るがままの特殊性において正当に評価されなければならない。

このことはしかし、「副専門」という形式の純粋化にのみ関わることであり、それが含む「教養」の実質は、そのまま保存される必要がある。

② 諸〈特殊〉間の相互連関性 (註1-2)

諸〈コース〉としての諸特殊は、相互に孤立してい

註1 1 今回の改革の基本構造

註1-1 ① コース制の鮮明化

旧カリキュラムのシステムは、学問の上で専門性において評価すべきものを、いまだ評価していなかった。専門性の形式的整備が、実は未完成だったのである。

「共通科目B」に並列されていた諸科目は、科目の性格や担当教官の専攻領域等に従って、5コース各々の系統ないし「専門」に潜在的には属しながら、「共通科目」として性格付けられていたために、その専門性の面からは評価されていなかった。このことによつて、卒業要件としては、コース別科目から10単位に対して、共通科目Bから16単位という、形式上総合性に偏した——専門性の比重の低い——構成を採ることになっていた。この構成に従った副専門の制度は、形式の上では「専門」の名に値しないシステムである。選択可能な科目による単位の少なくとも半数をコース別科目から取得するという形式が、是非とも整備される必要が在ったのである。

共通科目Bを5コースに分割するという改革の構想は、ここから生ずる。しかし、コース制は鮮明にされる必要は在るが、それは専門性の「強化」を意味する訳では決してない。この「分割」は、共通科目Bの共通科目としての実質的な役割を変えず、それを保存しながら、為されなければならない。このことは、これらの科目を何れのコースの学生にも時間割上保証する

という原則を維持することによつて、可能となる。

「分割」は、各コースから要求される卒業要件単位に関して、各科目の専門性を評価する、ということに留まる。コース制の鮮明化は、副専門制度の基本的な枠組みの整備であり、あくまでも形式の問題である。

註1-2 ② コースの学際化

コース別科目C類(指定科目)の創設は、もう一つの学問内在的な——学問の本質に従った——改革である。何れの領域の学問も、学問そのものの本質として、他の諸々の領域の学問との間で、つねに連関を有している。教育体系をして学問のこの性格を反映せしめることは、一つの重要な要請である。

副専門は、二つの「理科系」コースと三つの「文科系」コースとを含んでいる。各々のジャンル内での諸コース間の相互関係については、特に更めて言及する必要はない。重要なことは、これら二つのジャンルにまたがる相互関係——理科系諸科学と文科系諸科学との協働——である。

環境科学は、総合科学としてこそ成立し得る。環境破壊を惹き起こす要因は、社会の構造——なかんづく経済のそれ——の内に在る。生命環境科学コースは、基本的には、化学・生物学・地学から成っている。これに社会科学の観点を導入することの必要は、当然のことである。

言語学・認知科学・心理学・哲学・論理学といった、人間の思惟形式に関わる文科系の学問諸領域は、その

るべきではない。諸学がその本質において相互に連関しているものである以上、教育へのこの性格の反映は、諸学そのものの本性が要請することがらである。

③〈抽象的普遍〉と〈具体的普遍〉(註1-3)

「副専門」は、形式に関する限り、こうして整備される。その上で内容に関して、〈普遍〉が指導する「教養」の理念を、〈特殊〉に定位する副専門における「専門」性の理念に対して、どの程度に対置するかは、教育体系上の一つの「量」的な選択の問題である。

「教養」も「副専門」も、各々に固有の〈普遍〉を携えている。これらをヘーゲル流に、各々〈抽象的普遍〉と〈具体的普遍〉と呼んでもよいかも知れない。

「教養」が目指す「基礎」は、それだけで、或る抽

象的な意味における〈普遍〉を含意する。そして「教養」は同時に、本来在るべき人間の理想像を表現するものでもある。

「副専門」は、専門一般の本性に従って、〈特殊〉に定位する。「〈哲学〉を教えることはできない。教えることのできるのは〈哲学する〉ことだけである。」というのは、カントの言葉である。特殊は、知識に関する限り、抽象的普遍に対置されるだけの単なる特殊である。特殊が、教育体系の内でも機能する際に普遍的な意味を有つのは、他の諸々の特殊に通底する学の方法態度に関してである。この意味での〈具体的普遍〉は、如何なる特殊の内にも生きて働いている。

主専門も、当然にこの意味での〈普遍〉を有する。しかし、主専門と副専門とが各々に含む二様の〈普遍〉

限りで、数学ないし数理科学と親縁性を有っている。両者の間に協働の基礎は在る。しかし、今回の改革では、それが充分に実現されたとは言えない。今後の課題とすべきであろう。

註1-3 ③ 総合的履修の保証と専門性要請との間

共通科目Bの5コースへの分割と各コースからの関連他コース科目の指定とは、学問の本質からする学問に内在的な要請に従っていた。それらは、あくまでもコース制の形式に関わる整備である。これに対して、旧制度における一般教育ないし総合教育の理念と現行制度における副専門教育の理念との関係の問題は、学問の本質よりは、現実的な教育制度の問題であり、コース制の形式よりは、教育の実質的な内容の問題、その内容を決定する理念の現実的な選択の問題、である。

旧制度の一般教育と新制度の副専門教育とは、各々それなりの理念を有っている。

副専門制度の導入によっても、従来的一般教育が有っていた総合教育の理念は、決して失われた訳ではない。専門とは別に学問上の広い視野を得るということは、「教養」としての意味を有つと同時に、それによって学問全体の内に専門を位置付けるという重要な役割を有っている。

副専門教育の理念は、本来の専門とは別のもう一つの「眼」を有つということに在る。〈広い視野〉ということではなく、一定の領域における〈深い洞察〉が、その指導理念となる。二つの「眼」を有つという副専門教育の理念はよいとしても、これら「両眼」は、右目と左目のように互いに対等の役割を有するという関係に在ることはできない。小さい方の「眼」が大き

い方の「眼」に対して有するはずの存在理由は、実はそう単純に規定されるようなものではない。「副」ではあっても「専門」が目指す「深い洞察」が、何らかの〈普遍〉的な意味を有つのでなければ、小さい方の「眼」の独自の価値は、殆ど無いことになるだろう。

諸々の領域における学問は、実は深いところで通底しているものである。一つの領域の学問に或る程度熟達することが、実は他の領域の学問の理解を容易にするということは、いつでも経験し得る真理である。副専門が「深い洞察」を追求することの意味は、実はここに在る。何かを「学ぶ」ということの意味は、一定の領域の学問に或る程度熟達しなければ「学ぶ」ことはできない。固有の専門に関わってくる諸々の領域の学問は、生涯の中でその都度〈学ん〉で行くことになる。その際の方法や態度を〈学ぶ〉こと——〈学ぶことを学ぶ〉ということ——、副専門における専門の〈普遍〉性とは、ここに在るはずである。

この意味での普遍性は、主専門の方でも当然に有っている。しかし、単科大学としての本学における副専門の特徴は、〈固有の専門に近接した、この専門に直接に役立つような、補充的な専門〉ではなく、〈固有の専門とは全く別の、それに直接に役立つのではないような、もう一つの専門〉ということに在る。このことに規定されて、両者の〈普遍〉性は、相互に異質なものとなる。そして、この異質性こそが、小さい方の「眼」に独自の価値を与えるのである。

他方、一般教育と副専門教育とは、主専門への関係に関する限り、全く異質だというものでは決してない。一般的にものを見るのも、実は一つの「眼」なのである。副専門制度に踏み出した現在でも、その内に盛る

は、これらはこれらで、諸学の体系全体の方から、今度は特殊と特殊との関係の内へと規定し返される。

④〈特殊〉の肯定性 (註1-4)

特殊は、概念においては〈否定〉を携えているが、理念としては本性上〈肯定〉的である。副専門は、専

門一般の性格がそう在るべきであるように、教育体系の内では〈ネガティブ〉にではなく〈ポジティブ〉に機能するものでなければならない。このことは、一般的注に属することがらである。

べき内容に関して、総合性を重視するか専門性を重視するかは、一つの選択の問題である。この両理念の対立は、コースごとの決定に従って、諸コース間の多様性の内へと表現される、という構造が、今回の改革では採られている。それは、具体的には、コースごとに設定される要件単位に現われることになる。

註1-4 ④ 全科目の要件単位化

平成5年の副専門制度導入の当時には、他コースのコース別科目については、履修および単位取得が、一切禁じられていた。これには、二つの要請が在るように考えられてきた。

一つは、少人数教育の「理念」の強調であり、コース別講義科目の履修者をも130名程度に抑えようとする考え方である。この「少人数教育の理念」は、学生の履修希望を排除するように機能することが、ままた在る。他コース科目の履修禁止は、まさにその一場面である。人数を制限して教育の実を図るのも、一つの価値選択である。しかし、少人数教育の理念が学生の履修希望の尊重というもう一つの要請と矛盾しないように、可能な限り学生の勉学意欲には応えるべきであろう。過大な人数に対しては、担当教官の許可を履修条件とすることによって、基本的に解決が付く。

もう一つは、専門性からの「要請」である。他コースからの履修・単位取得を許せば専門性が薄れる、という考え方である。私も含めて後になって気が付いたことだが、この考え方は全くの勘違いであった。議論の混乱は、共通科目Bの要件単位への充当をコース別科目の単位から認めるという制度を検討した際に、それを自コースのコース別科目の単位からに限る、とした時に始まっていた。卒業要件の10単位は、自コースから取ることが定まっている。それを超える他コース科目による単位は、共通科目Bと同性質のものなのだから、これへの単位充当を認めても「専門性が薄れる」ということは全く無かったのである。

平成7年度からは、卒業要件36単位に加えることはできないが、履修と単位取得そのものは、他コース科目について認められるようになった。しかし、これ

も実は妥協の産物でしかない。

問題は、副専門の「専門」という意味の根幹に関わることである。およそ単位を、或いは要件単位を、

「他コースから取るな」という専門性は、ネガティブな意味での専門性でしかない。このようなシステムは、必要な単位を自コースで揃えた上で、更に他コースに開講されている高度の諸科目を履修したいと望んでいる学生の勉学意欲を、大きく削いでしまう。必要な単位を「自コースから取れ」というのが、すなわち、ポジティブな意味での専門性が、副専門の制度趣旨のはずである。これを満たした上でなら、開講されている何れの科目についても問題関心に従って履修・単位取得し得るとというのが、大学の当然の姿である。そして、時間割上で実質的に保証されているのではないとしても、開講されている何れの科目の単位もが原理上要件単位となり得るというシステムこそが、完全なシステムなのである。

新カリキュラムにおける他コースのB類科目は、旧カリキュラムのコース別科目と同様、時間割上で自コースの科目と重なることが多い。しかし、低年次開講で時間割上孤立した（重なっていない）B類科目は、履修が殺到して実質的に共通科目化する恐れも在る。このことは、全ての開講科目の単位が要件単位となり得るとしたことの、言わば副作用である。この事態の問題は、改革の議論の過程でもあまり充分には意識されていない。そこでこれについて一言すれば、「担当教官の許可」としての対応の仕方は、次のように様々な様態を採り得るであろう。——すべて受け容れる／3年次以降になってからの低年次履修のみを認める／夜間主に同一科目を開講している場合、これへの出席のみを認める／試験・レポート・面接その他により選抜を行なう／一切拒否する、等である。各々の担当教官の教育方針に従って、態度を決定するべきであろう。

2 未展開の諸理念 (註2)

—「少人数教育」を巡って—

教育体系を指導する諸理念は、それらのうち幾つかにおいて、習慣からの要請によって、或いは教育体系にとって外的な諸要請によって、それらの自由な展開を妨げられることが在る。この場合には、それら諸理念は、これら諸要請に対抗し得る力を有さない限り、差し当たっては未展開のままに挫折する。このことは、「少人数教育」の理念——それを集中的に表現するのがプレゼミナールである——の周辺で起こった。

① 理念と政策 (註2-1)

副専門が含意する特殊性は、教育システムの上では〈コース〉として具体化される。コースに定員を定めることは、教育そのものにとっては本質的なものではないが、副専門のシステムにとっては内在的な制約である。この制約の中で、学生のコース選択を尊重する

ことが、今度は一つの重要な「理念」となる。

この理念は、一つには、選択のための十分な情報の提供と考慮時間の保証として現われる。他方、プレゼミナールの教育目的は、可能な限り入学時に近い時期を要請する。これもまた、一つの「理念」である。これらに対して、プレゼミナールをコース内での入門科目として性格付けることは、教育政策上の選択の問題である。

従来は〈情報提供・考慮時間〉の理念の犠牲の下に〈低年次教育〉の理念と〈コース内入門科目〉としての性格付けとは統一されていた。改革による第一の理念の実現は、第二の理念と「性格付け」とを対立させる。そして、政策が第二の理念をミスリードした。しかし、政策が理念に従属するべきであった。

② 二つの理念の矛盾 (註2-2)

学生のコース選択を尊重すべしという理念は、もう一つには、特定のコースへの希望そのものの尊重とし

註2 2 プレゼミナールを巡る未解決の諸問題

註2-1 ① 時期——2年前期か1年後期か

コースに分かれる時期を1年後期から2年前期へと遅らせることとしたのは、運用上の重要な改革であった。学生に十分な情報と考慮の時間が与えられるべきである、という配慮からである。しかし、これに連動させてプレゼミナールの時期をも2年前期としたことには、問題が残る。

プレゼミナールの教育理念は、少人数教育の実現ということと共に、なるべく低年次において学生の問題関心を啓発し勉学意欲を刺激する、ということに在る。しかしこれに加えて、コース教育における入門科目としての位置付けが、従来プレゼミナールには与えられてきた。今回の時期の変更は、実はこれに引きずられたのである。教育効果という面からすれば、1年後期の方が遙かに望ましい。これに対する配慮が不足していたことは、私を含めて改革に携わった者が率直に認め反省しなければならない点である。

プレゼミナールの性格付けは、いわゆるフレッシュマンゼミに類するものを含めて、幾つかのオルターナティブが可能である。これに対して低年次教育の必要は絶対的なものであり、これを優先させるべきであったと、いまは私は思う。

註2-2 ② 選択か必修か

——人間科学コースが提起した問題

少人数教育という目標は、副専門制度の導入と共に企図された一つの理念である。この理念は、それ自体として見れば正当なものである。しかし、この理念が学生の履修希望を実際には排除するように機能するという局面が、この制度の導入の当初から、実は幾つも存在していた。先に触れた、他コース科目からの単位取得の禁止も、その一つなのである。

コースに定員を定めること自体は、この制度に内在的な方策であり、誤りではないだろう。しかし、定員の厳格な遵守は、却って学生の勉学意欲を削ぐ。学生のコース選択の希望は、或る程度までは優先せざるを得ない。実際、仮にコース別科目（新カリキュラムではB類）が講義科目のみから成るとすれば、原理的に200名程度までは、一つのコースに受け容れることが可能なのである。

これに対してプレゼミナールは、少人数教育の理念が最も確実に具現されるべき場である。しかし、或る局面においては、学生のコース希望を優先させれば、この理念を後退させなければならず、この理念を優先させれば、学生のコース希望のかなりの部分を犠牲にせざるを得ない。人間科学コースが提起したのは、この問題であった。人間科学コースは、社会科学コースと共に、一つの講座を二つに割って形成されているコ

て現われる。他方、プレゼミナールは少人数教育の理念の集中的な表現である。しかし、プレゼミナールがコースに緊縛されている限りは、これら両理念は、或る場面で必ず矛盾する。

③ 矛盾の克服——政策の更改 (註2-3)

コース希望尊重の理念と少人数教育の理念との対立は、確かに理念と理念の対立であるが、しかしただ部分的局面における対立である。解決すべきは、本質的には、少人数教育の理念がコース希望の多寡という偶

然に晒される、ということの問題性である。現実の偶然に実現の可否が掛かるような「理念」は、その名に値しない。理念は、その本性として、必然的な実現を要求する。この偶然性を廃棄すること、すなわち少人数教育の理念の必然的な実現は、コースへのプレゼミナールの緊縛を解く、ということによって可能となる。

他方、時期に関する理念と性格付けに関する政策との対立は、理念の優先ということによってしか決着し得ない。このこともまた、コースへの関係におけるプレゼミナールの位置について、更改を要求している。

ースである。他方、プレゼミナールは、専任教官が第一義的に責任を負うべき科目であり、非常勤に多くを頼るのは好ましくない。教官数の不足は、このコースへの学生の希望が膨れ上がった場合に、これの尊重と少人数教育の理念との間の矛盾を、一機に顕在化させるのである。

人間科学コースの改革案は、プレゼミナールの〈選択〉科目化という表現を採った。これは、プレゼミナールがコースに緊縛された科目であるという前提を受け容れた上で、コース希望の尊重と少人数教育の理念との間の矛盾を、一つのコースの内部で解消しようとした方策であった。しかし、人間科学コースが提起していたのは、本質的には、この矛盾そのものの解消なのである。プレゼミナールの〈必修〉を維持するのであれば、この目的を達成するためには、プレゼミナールをコースの枠から外す必要が在る。しかしまた、これはこれで、コース内での入門科目という、これまでのプレゼミナールの位置付けと抵触する。実は、先の「時期」の面からのみならず、この面からも、プレゼミナールの性格そのものを見直すことが、必要なのである。

註2-3 ③ 見直し課題

①の問題について私の結論を明示すれば、プレゼミナールは1年後期が適当であり、2年前期では遅すぎる。コースが決定した後のコース内での入門科目としての性格付けは、断念されるべきである。②の問題について言えば、少人数教育の理念の最も忠実な実現の場としてのプレゼミナールの意味が、最大限に尊重されるべきである。コースごとに異なる学生の希望者の数やコースを担当する教官の数のアンバランスに左右され、コースによっては学生のコース希望の尊重というもう一つの理念との間で矛盾を惹き起こすようなシステムは、やはり不完全なシステムであろう。いずれ

の結論も、現在のようにコースに緊縛されたプレゼミナールの在り方を見直す必要が在ることを指示している。

プレゼミナールをコース決定の前に設定する場合、今度はそれは、学生がコースを決定するための情報提供の一環として、コース選択の過程に有機的に組み込まれる必要がある。プレゼミナールは、コースごとに「……科学プレゼミナール」という科目名を以って開講されている。従来1年前期に行われていたコース決定の手続きは、今度は、科目決定の手続きとして、より緩い形ではあるが為される必要が在るだろう。2単位分の科目決定の手続きは、10単位分以上に関わるコース決定の手続きよりは遙かにスムーズに進む。しかも、この科目決定によって、学生はそのコースの性格を体験してこれに馴染むことができるから、コースそのものの決定も、実は八割かたは済むのである。プレゼミナールは、コースが決定した後の入門科目ではなく、コースを学生に紹介して学生のコース選択に資するためのガイダンス科目としての性格を有たされることになるだろう。

プレゼミナールをこのように位置付けることは同時に、コースごとに科目名の区別された「……科学プレゼミナール」を、そのコースの必修科目としないのが自然である、ということの意味する。しかしそのことは、プレゼミナールそのものを選択科目化することを直ちに意味するという訳ではない。プレゼミナールは、5科目中の選択必修とされることが可能であり、それはただ、コースの必修科目としてコースに緊縛されていた枠からプレゼミナールを解放するだけのことである。そして、このような意味でのコースの枠からの解放ということこそ、人間科学コースが提起していたことの本質なのである。

④ 一理念の下における二理念の対立 (註2-4)

生命環境科学コースは、副専門における一つの特例である。しかしそれはまた、語の普通の意味での特殊な問題を含む。この問題は、少人数教育という一つの理念の内部で生じる。

低年次教育の必要は一つの「理念」である。しかしそれは、もう一つの「理念」すなわち高年次における教育の完成ということの、一つ的手段に他ならない。後者を欠くとき、前者は目的を失う。これが、生命環境科学コースで起こってきた事態である。これに対して、両理念からの二者択一という前提の下で、後者を優先させようとしたのが、生命環境科学コースにおけ

る今回の改革の試みである。

「あれかこれか」という前提を受け容れることが、両理念を対立させる。解決は、この前提そのものの廃棄の内に在る。

註2-4 ① 生命環境科学コースでの改革の試み

意味付けに関して問題の在ったプレゼミナールを廃止し、高年次の演習を設ける、というのが、生命環境科学コースでの改革の試みであった。プレゼミナールだけ在って高年次の演習が無い——これは、他の4コースに比して極めて不自然な形態である。生命環境科学コースのシステムは、平成5年度の副専門制度導入の当初から、未完成のシステムなのである。背景には、分属先の主専門学科内部での事情——主専門科目と副専門科目との間での負担分担・担当年次分担の問題等——が在る。「教育水準の確保という目的のためには、高年次の演習は必要である。負担の面から見ていずれか一方しか担当し得ないのであれば、高年次の演習を優先させるべきである。」——生命環境科学コースのこの考え方は、全く自然であり、私にはよく理解できる。

これに対して、「5コースで統一してプレゼミナールを維持すべし」というのが、全学的な要請であった。これは、それ自体として見れば正当な主張である。しかし、それを主張するのであれば、「5コースで統一して高年次の演習を開設すべし」ということが、併せて主張されなければならないだろう。低年次において学生の問題関心を啓発することのみを重視し、高年次におけるコース教育の完成を無視するのは、誤った考え方である。コース教育の完成なくしては、関心啓発も、その意味が半減するであろう。

二者択一という発想そのものを考え直す必要がある。負担等の面で限られた条件の下にはあっても、両者を追求するのが最良の施策であろう。「時期」の問題と同様に、ここでも我々は、充分に知恵を出し尽くしてはいない。生命環境科学コースが、共通講座の担う

他の4コースとは異なる事情を背後に有つのであれば、解決も特殊なものにならざるを得ない。例えば、低年次においては、初めの9回ほどを一人の教官によるガイダンス講義、後の6回ほどを教官ごとにクラスに分かれたプレゼミナールとし、高年次においては逆に、初めの9回ほどを各教官が担当する演習、後の6回ほどを一人の教官によるまとめの講義とする、といった類いの工夫が必要となる。今後の検討課題とするべきであろう。

3 二つの〈特殊〉 (註3)

—— 副専門の更なる展開 ——

副専門の教育体系を構成する諸理念は、その内部でのみならず、主専門との関係の内においても、また機能する。主専門と副専門との関係は、特殊と特殊との関係である。この関係は、将来の展開を待っている。

① 〈普遍〉としての一方の〈特殊〉 による、他方の〈特殊〉の補完 (註3-1)

これら二つの特殊は、本質的には、一方が他方を補

完するという関係に在るのではなく、互いに独立した関係に在る。しかし、或る特定の局面において、一方の特殊(副専門)が他方の特殊(主専門)を補完する、という関係が現われる。「卒業研究」を巡る副専門の問題は、差し当たって、このレベルにおける問題である。この場合には、補完する方の特殊(副専門)は、形式的には〈普遍〉として機能する。

ところが更に、一方の特殊(副専門)が他方の特殊(主専門)に対して本来の独立の存在を主張するという関係が、この問題に関して、実は潜在している。

註3 3 主専門に対する副専門の関係の将来

註3-1 ① 卒業論文に相当する教育

副専門担当の教官が主専門の卒業研究の指導に参画するということに関する問題は、拙稿執筆時現在、教務委員会のワーキング・グループ(筆者もその一員)において検討されている。この問題は、主専門の科目としての卒業研究の問題に留まらず、副専門における科目の開設に関わり得る問題であり、従って副専門のカリキュラム改革の問題でもあり得る。

卒業研究は、主専門の必修科目である。この「必修」という性格は、学生に対する指導の義務を含意する。しかし、現在までに非公式に行われてきた副専門担当教官による卒業研究の指導は、副専門教官の純粋なボランティアと単純な負担増によって担われている。このことは、この指導が公式に認知されるようになった場合でも、当分の間、基本的には変わらないだろう。このことに加えて、副専門による卒業研究に相当する研究を学生が希望する場合、副専門を担当する教官は、学生の関心・知識・能力がこれに足りるものであることを判定した上でなければ、指導を承諾することはできない。また、副専門担当教官のうちには、36という少単位の上に卒業研究に相当する高度の教育を行うことに対して、良心において疑問を有つ者が、少なからずいる。このような教育上の信念は、正面から認められる必要が在る。これらの事情から、副専門の側における義務化を含んだシステム——学生が希望しさえすれば副専門担当の教官が必ずこれに応じなければならないというシステム——は、回避されなければならない。すなわち、卒業研究の「必修」という性格が、副専門担当教官との関係においては、除かれる必要が在るのである。

この義務化の回避ということは、卒業研究という科目名の下において、主専門学科から副専門担当教官団への依頼と、後者から前者への承諾、という形式において処理されることも可能である。しかし、それを最も明確にする方策は、主専門の卒業研究からはカテゴリ的に区別された科目を、副専門の課程の内に、しかも卒業要件36単位の外(そと)に、設置することである。この科目による単位は、主専門の卒業研究の単位に充当されることになる。この単位充当に関しては、ケースごとに、その可否について主専門学科に一定の裁量権が保証されるのが、現時点においては適当であろうと、私は思う。ただ、学生を不安定な状態に置かないために、この単位充当の許諾は、事前に——副専門による履修に入る前に——為される必要が在る。

卒業研究の問題が、副専門における科目の新設とそれからの単位充当という形態へと発展せざるを得ない、ということの理由は、もう一つ在る。現在、副専門による卒業研究相当の研究を希望する学生の動機には、幾つかの段階が在る。第一に、主専門からの問題関心の発展として、である。現在教務委員会で議論の射程に入っているのは、このレベルにおいてである。この場合、卒業研究相当科目の履修は、工学教育の〈発展的完成〉の内に位置付けられ、副専門教育は、主専門教育を補完するという役割を担うことになる。しかし、第二に、学生の問題関心は多様化しており、社会の側でも、単なる技術者を越えて、例えば経済の成り行きを見透せるといったような「マルチ人間」を求めている。第三に、この傾向がもっと進んで、卒業後に、例えばジャーナリストを希望したり、工学以外の分野における大学院進学や教育職を希望するといった、卒業後に進路変更を予定している学生が、確実に現われている。これらの場合には、副専門による卒業研究相当の研究は、実は「工学教育の発展的完成」というレベ

② 主従の逆転 (註3-2)

この傾向が更に進めば、一方の特殊と他方の特殊との間で、その主従を逆転させる、ということが起こる

ルでは直接には扱えられないものである。副専門は、形式的には「副」としてではあるが、実質的には固有の意味での「専門」として機能している。事態を直視すれば、固有に工学教育の完成を目指す主専門の卒業研究の科目名による単位取得ではなく、これに相当する高度の研究による単位取得を副専門の科目名によって認めた上で、これを卒業研究に準ずるものとして、単位充当という形式において処理することが、実は自然なのである。

この進路変更という方向がもっと進んだ場合には、第四に、若年次において既にこれを決意し、卒業研究相当の研究を含む多くの科目の履修を副専門に求めながらも、これに対応するシステムが本学に備わっていないがゆえに退学して行かざるを得ない、というケースが在る。この段階の問題は、卒業研究という一つの科目に関わる問題を越えており、副専門を「主」専門とする特別のコースの設置という、全く新たな方策を必要とする問題である。

註3-2 ② 今後の改革と将来構想への関連 ——副専門「特別コース」の設置

今後副専門制度の大きな改革が在るとすれば、入学後在学中の進路変更等に対応し得るような、副専門「総合コース」ないし「特別コース」の設置であろう。それは、長期計画C案の先行的・試験的実施でもあり、これに直結して行くという本質を具えている。この構想は、共通講座のフリー・トークの中で初めて出され、長計委員長私案にも現われ、教務委員会ワーキング・グループでも語られた、構想である。それは、副専門からの要件単位を大幅に(80~90単位程度に)増やしたコース(1学年につき10名程度)を設置しようとする構想であり、副専門を逆に「主」専門とし、主専門を今度は「副」専門とする、という内容を含むものである。

しかしそのためには、副専門の現在のカリキュラムそのままでは不整備である。一定の専門性を要求するためには、選択可能な開講科目数において、現在の5コースのうち二つのコースを複合した程度の規模を有つ、幾つかの系統が必要となる。理科系と文科系との協働ということが、この場合にも重要である。副専門

(この逆転は、〈質〉に関する限りであり、もちろん教育の「量」に関してではない)。同時に、5〈コース〉として具体化された諸特殊は、3系統程度の新しい諸特殊へと再編成されることが、新たに要請される。

は、開講科目のジャンルにおいて、ということはまた担当する教官の専攻領域においても、理科系と文科系の両者を含む。このことの利点は最大限に活かされなければならない。今回の改革におけるコース別科目C類(指定科目)の発想の延長上に、更にこれを発展させ、理科系と文科系を融合したような幾つかの系統を、カリキュラムの上で創設する必要が在る。ここに、共通講座等の将来構想に関連した、副専門のカリキュラム改革の問題地平が開かれてくる。

今回の改革で打ち出された、生命環境科学コースへの社会科学的観点の導入という方向は、そのまま維持されるべきであり、これは更に、生命環境科学コースと社会科学コースとの二つのコースの協働ということへと発展させられるべきであろう。また、自然環境と人間の身体との関係ということを考えてすれば、これに体育学の諸科目が加えられるべきであろう。

数学は、自然科学ではなく、人間の思惟の形式そのものの一領域に関わる、形式的な学である。それは、それ自体としては「学の学」であり、他の諸々の学を媒介するものとしては、すなわち数理科学としては、「学の方法」である。この性格は、論理学がそのまま有っている。これら二つの学は、人間の形式的思惟をそれとして実行する。他方、人間の思惟の形式を〈対象〉として扱う学は、その対象領域・方法態度等に従って、教育学・心理学・認知科学等の内における各々特定の諸領域へと分化し、哲学的認識論は意識そのものを巡ってこれらに関与する。また、言語学は、人間の言語機能に特化した限りでの思惟形式を対象として扱う学である。近代的理性の限界が叫ばれて久しい。いま人間の思惟の構造を解明し理解し直すことは、それ自体で一つの重要な価値を有つ。また、これら諸学は、コンピュータ・プログラミングのためのアルゴリズム形成に欠かせない諸学として、総合の具体的な場を実は既に有っている。これら諸学を教育の上で融合することは、この意味での社会的要請に応えるという意味をも、併せ有つことになるだろう。

ここ十年来、持続的な〈心理学〉人気を背景としつつ、超能力ブームないし「オカルト」ブーム⇒宗教ブーム⇒「ソフィー」ブームと形を変えながら続いてきた一連の現象に、注目する必要が在る。底を流れ

そして、新しい教育体系が導入される際には何時でも
 そう在るべきであるように、それは、諸学の諸連関と
 体系とによって指導されなければならない。

(にのみや こうたろう ・ 哲学)

ているのは、文明の豊かさに比して満たされない「こ
 ころ」を満たそうとする、本来的な自己自身への憧れ
 である。日本人もまた「こころ」の在り処を求めている。
 これに応えるための教育系統は、国際文化という
 要素との融合の中で、外国文学系を中核として形成さ
 れる必要がある。人間の「こころ」は民族を越えた普
 遍的なものであり、しかも人間の情緒や人生の真理を
 それ自体として扱うことのできるのは文学だからであ
 る。また、広い意味での「こころ」は、人間の知的な
 側面をも含んでいる。国際文化との融合という意味か
 らも、言語学は当然にこの教育系統の内在する。更に、
 教育学・心理学・哲学といった人文諸科学——これら
 は人間の知的側面のみならず情緒的な側面をもその対
 象領域に含んでいる——も、これに参画する必要が在
 る。

以上三つの教育系統を、いわゆる「キーワード」と
 共にまとめて示せば、次のようになるだろう。

{	環境・社会科学系	{ 生命環境科学 社会科学 体育学 }	「環境」
	数理・思惟科学系	{ 数理科学 人文諸科学 言語学 }	「情報」
	国際文化・文学系	{ 外国文学 言語学 人文諸科学 }	「こころ」

これら三つの系統は、現在の副専門において開講され
 ているコース別科目を基礎に算定すれば、ほぼ40の
 開講科目を各々が有することができる。これらの系統
 の何れかに属した学生は、その内で30科目60単
 位程度を容易に選択履修・取得することができ、他の
 単位は他の系統からも取得することができるであろう。