

教育＝研究一体性論の再検討

－大学教員のアイデンティティ－

坂井 昭宏

キーワード：フンボルト理念、機能的分離、ユニバーサル・アクセス、
スカラシップ（学識）、研究（リサーチ）、課題探求

1. フンボルト理念

大学の基本的役割が研究と教育にあることは自明の理である。では、両者の関係をどう捉えるか。伝統的には、研究と教育の一体性が強調されてきた。知識は日々進歩するものであるから、研究に従事している者だけが最良の教育を行うことができる。よい研究者でなければ、よい教育者たりえない。同様に、学生も一方的に知識を教えられる存在ではない。「大学は一種の学校であるが、しかし、独自の学校である。すなわち大学では、生徒は授業を受けるだけでなく、生徒も研究に参加すべきものである」⁽¹⁾。いわゆる「フンボルト理念」を継承して、K・ヤスパースはこのように述べている。

しかし、J・ベン＝デビッドは「研究活動が高等教育の重要な部分である」という考え方に懐疑的である。というのは、「知識として確立し、教えられるようになっている事柄は、もう研究を必要としない事柄であるが、それに対し、研究をさらに必要とする事柄は、まだ教えられない事柄なのである。」教育と研究が相互にその阻害要因になるのは、その両立が時間的に無理だという理由だけによるのではない。「それぞれの目的が異なり、方法論、必要な才能や設備もそれなりに異なるのである。両者が自然に調和するということは考えられない。両者が一つの枠に収まるのは、特別な条件の下でのみ可能である」⁽²⁾。

現在の大学教員は以前に比べて教育熱心になったと言えるが、今なお「論文を公表するか、消え去るか」(publish or perish)が究極的な選択であることに変わりはない。「日本の大学教授職は、全体としては教育志向へのシフトを強めながらも、心理的には依然として強い研究志向を保持している」⁽³⁾。ほとんどの教員は自分の研究に専念するために、学生を遠ざけておきたいと考えている。学術研究の進展が必然的に教育と研究との乖離を生じさせたとも言えるのである。

本稿では、大学という組織ではなく教員個人に焦点を合わせ、また現在のユニバーサル・アクセス状況における平均的學生層の特質、さらに社会のあらゆる分野での研究（リサーチ）に対するニーズの高まりという事態を踏まえて、教育と研究の関係について、いつそ

う正確に言うなら、教育と研究との「古典的葛藤」の克服可能性について考察したい。

ところで、変貌しつつある日本の大学教授職の現状を総括して、有本章は以下のように述べている。「21 世紀の大学ならびに大学教授職の構築にとって最大の課題の一つは、標榜する理念の再構築、とりわけスカラシップ（学識）の再構築である以上、研究と教育のみならず、研究・教育・学習の 3 点セットの統合を見据えた理念の再構築を明瞭に設定しなければならないにもかかわらず、この 15 年間の検証から得られる動向は、統合に基づく理念の再構築よりも、かかる理念を欠如した分断化や断片化の動きを辿っていると解される」⁽⁴⁾。本稿はこうした問題提起に対して、筆者独自の観点から回答を与えようとする試みでもある。

さらに、ここにはもう一つの問題がある。「大学の教育は教員の絶え間のない学術研究に負うところが大きいであるが、多くの教員が遂行している類の学問は大学教育にあまり貢献していない」⁽⁵⁾。これは前世紀後半における K・E・エブルの指摘であるが、その実情は現在でも基本的に変わることはない。したがって、大学教育に貢献する可能性があるのは、どのような種類の学術研究なのかとも同時に問わざるえないのである。

2. 教育と研究の機能的分離

わが国では学校教育法第 53 条の改正（昭和 48 年 9 月 29 日）によって、大学の組織も研究組織（学系）と教育組織（学群）へ分割することが可能になり、大学大衆化の進展とともに、研究と教育の機能的分離が強く主張されるようになった⁽⁶⁾。また、大学設置基準の大綱化以降、さまざまな形で大学改革が進められた結果、現在では教育と研究の機能的分離を是とする意見が一般的である。さらには、大学院重点化政策の結果、この傾向は大学と大学教員の種別化にまで及んでいるように見える。潮木守一はわが国におけるフンボルト理念に対する批判的意見を以下の 6 項目にまとめている⁽⁷⁾。

- (1)「フンボルト理念」は、教授会による独善的な大学支配を正当化し、大学改革に抵抗するための錦の御旗として悪用されている（一中教審委員の意見）。
- (2)「フンボルト理念」は大学教師を研究者として規定し、学生の教育よりも自分自身の研究を上位に置き、教育を疎かにする口実として使われている（一中教審委員の意見）。
- (3)この大学全入時代に「研究を通じた教育」という「フンボルト理念」に固執することは、かえって大学改革を阻害し、学部教育を危機に陥れることになる。「フンボルト理念」という幻想を払拭し、日本の大学の現実に即した改革が必要である（一中教審委員の説）。
- (4)ドイツ経由かアメリカ経由かは別として、「研究を通じての教育」という構想は、日本では大学院教育に取り入れられ、学問後継者と大学教員の養成方式として、今後とも継承されて行く必要がある（中教審に対して異論を提起した団体代表の意見）。
- (5)「研究を通じての教育」という理想は学問後継者の育成方式としても、大学教員の養

成方式としても、さまざまな欠陥を抱えており、学部段階の教育から「フンボルト理念」放棄するだけに留まらず、大学院教育でも再検討する必要がある（ある大学院教授の意見）。

- (6)「フンボルト理念」などという、今から二〇〇年も以前の古ぼけた言説を取り上げることは時代錯誤であり、それは老人世代のかつてのよき時代に対するノスタルジーにすぎない（ある若手教員の意見）。

振り返ってみれば、機能的分離という考え方には一定の意味があった。次のような「ナンバースクール→東京帝大」という経歴の教授たちの言葉は、1982年当時の状況を如実に示している⁽⁸⁾。

（教授 A）講義など研究に疲れて生産性が落ちたときにやるものだ。

（教授 B）私の語る言葉がすなわち学問である。だから心してノートを取るように。

（教授 C）成績評価など非良心的な事務作業で、学問の本質とは無縁である。大学にはあるまじきことだが、つけなければならないので全員「優」をつける。

教育と研究の機能的分離という考え方は、このような大衆化状況における教育不在という現実に対して、教育機能の重要性を認識させたのである⁽⁹⁾。

ところで、「教育と研究の機能的分離」は、しばしば誤解されているように、大学をたんなる研究機関（研究大学）とたんなる教育機関（教育大学）に分離・解消しようというのではない。それは、この方式をとる多くの大学では、同一の教員が研究組織（としての学系）と教育組織（としての学群）に二重に所属するということから明らかなように、大学の持つ教育機能を研究機能からひとまず切り離して、それを充実させようとする試みであった。この考え方の典型的な事例は「研究休暇制度」（sabbatical leave）、すなわち、6年間はもっぱら教育に従事する代わりに、次の半年、あるいは1年間は研究だけに専念してもよいという制度である。

しかし、6年間研究活動から離れて教員が、7年目に一流の研究者として復活を遂げるなどと言うことはありえない。教育と研究は大学教員個人において、日常的な葛藤を引き起こす⁽¹⁰⁾。外見的には、この葛藤を克服することなしに、大学教員のアイデンティティを確保することはできないように見える。しかし、はたしてそうなのか。

同時に、研究と教育の機能的分離という考えと、それに支えられたこの20年間に及ぶ大学改革の進行は、たんに「大学の学校化」を促進したに過ぎないともできる。田中毎実は次のように指摘する。「セメスター制」「単位制の実質化」「カリキュラム整備」「受講制限」「シラバス」「授業法開発」「厳格な授業評価」「授業評価・教育評価」「ファカルティ・ディベロップメント」などは、「大学の教育組織を効率化・システム化し、結局のところ学校化しようとする動きである」⁽¹¹⁾。

ところが、現在のユニバーサル・アクセスの時代を代表する学生層は、大衆化時代の「一般学生」と本質的に異なる。マス型段階の「一般学生」は、狭隘な専門体系的な教育課程と卒業後の社会的進路との乖離の産物であった。言い換えれば、自分の所属する学部の特門教育にそれほどの意欲や熱意を示さなかったが、けっして勉強＝学問自体を嫌悪していたわけではない。むしろ、一般学生は一般に学力も意欲もあった。しかし、ベネッセの調査によれば、現在の平均的学生（偏差値 50-55 未満）は、1990 年代前半の同レベルの学生に比較して半分程度の時間（1 日平均 60.3 分、1990 年では 112.1 分）しか勉強しない。「いい大学を卒業すると幸せになれる」（38.1%）と「日本は、努力すればむくわれる社会だ」（45.4%）に「とてもそう思う」「まあそう思う」と答えた高校生は、ともに 5 割に満たない。反対に、ほとんどの高校生が「日本は、競争の激しい社会だ」（75.8%）と考えている。

他方、彼らの両親の学歴を見るなら、父親の 51.7% が大卒以上（1990 年では 29.0%）、母親も短大卒以上が 46.0%（1990 年では 18.2%）に増えている⁽¹²⁾。「努力して勉強しても報われない。」「学歴と幸福とは別だ。」（親の姿を見ればよくわかる、と言いたそうに見える。）彼らには、もはや高学歴、出世、高収入は行動の動機になっていない。高学歴社会の進行に反比例して、現在の平均的学生の間には学歴と学術研究に対するアパシーが一般化しているのである⁽¹³⁾。

我々が直視しなければならないのは、「大衆化段階に達してから極めて短期間にユニバーサル段階への道のりを駆け抜けた」という現実であり、「今日の大学における学力や意欲に問題のある大量の学生とは、実は、それ以前の初等・中等教育において多大な教育的努力を敷いてきた学生たちにはかならない。この意味では、大学の学校化は「何れ負けることがわかっている戦い」である。」田中毎実はこのように主張する⁽¹⁴⁾。

では、「学校化」への対抗軸としての「脱学校化」という局面では、教育と研究との関係はどのように捉えられるのか。しかしそれ以前に、中世を除いて近代国家成立以降、「最高学府」という呼称が示すように、大学＝学問共同体は国家構造の一部として存続してきた。この事実を踏まえるなら、大学＝学問共同体という基盤なしにどのようにして教育と研究の一体性は成り立つのか、と問うこともできるであろう。

また、エリート型段階での「自学自習」に対して、マス型段階では教師の役割は「発達支援」にあると言われた。では、ユニバーサル型段階では学生に対して教員はどのような役割を果たすべきか。大学教員は教師としてではなく、むしろ研究者として学生に対峙し、学生を大学＝学問共同体へ、知的探求へ導くべきである。以下の考察が成功するか否かは別として、これが筆者の基本的な立場である。

3. スカラシップ論による再統合の試み

この主題は、大学教育学会第 29 回大会（2006 年 6 月）のシンポジウム「教育と研究を考える」で取り上げられた。永宮正治は米国コロンビア大学での物理学教育の経験を基

に、わが国の学校教育全般に見られる知識教育偏重のもつ欠陥を指摘する。「教科書に書かれている「一行の事実」は……研究者の課題設定・その解決・その評価の3段階が何度も何度も繰り返し行われたことの成果である。」たんに研究の結果を知識として詰め込むのではなく、「その結果に如何に至ったかという研究の進め方を教育現場で教え込む。」これが「概念教育」であり、「それこそが求められていると思う。」言うまでもなく、このような授業を行うことができるのは、「研究現場のフロントで日夜悪戦苦闘している研究者である」⁽¹⁵⁾。

また、安岡高志は、東海大学における授業評価と研究実績に関する調査データを基に、「一般的な傾向として専門の研究業績がよい授業を生むことはない」と論ずる。しかし、「この結果は東海大学における講義が知識伝達型の授業であることを示唆している。」たとえば、上述のような「概念教育」が実施されるなら、「研究能力と授業評価が正の相関をもつものと思われる」⁽¹⁶⁾。

館昭は、学校教育法を援用していっそう鮮明に教育＝研究一体性論を支持する。「研究に基づく教育と教育に刺激された研究こそ大学の本領であって、教育と研究の分離の標語化は、大学の自殺宣言に等しい」⁽¹⁷⁾。

- ① 研究者養成の場面で「学生に研究を経験させないで研究者にすることはできない。」
- ② 教員の研究成果は「学位のレベルと分野の教育に応じて加工して提示されなければならない。」
- ③ 「多くの教育の場面では、自分の研究ではなく、これまでの研究を体系化して教える必要がある。そこには研究を知るものが教えるという大学であるからこそその意味がある。」学生についても同様である。
- ④ 「課題探求能力や高い教養にしても、その本来の性質からして、その達成には研究能力の獲得を必要としている。学生が達成した個々の事柄が学会レベルでの発見となっていなくても、そのプロセスは研究である。」

しかし、①は自明の真理にすぎないし、もしそれが博士課程学生の自主性を無視して、学生を半ば強制的に指導教員の研究プロジェクトに参加させることを意味するのであれば、悪い意味での一体性論へ復帰に他ならないであろう。言い換えれば、研究者養成のレベルであっても、機能的分離は維持されなければならない。また、②と③は教育と研究の機能的分離の上に立った教育方法論のように見える。というのは、学生のレベルに合った教育を行うためには、教員個人に固有の研究課題に関わる研究（研究1）とは別個に、教材の開発等の教育のための研究（研究2）が必要であると主張しているように聞こえるからである。

実際、学生のレベルにあった教育という点について言うなら、現在ではどれほど頑強な一体性論者も、同じ教室で同時に博士課程学生と学士課程学生を教えようとはしないであろう。しかし、筆者はまさにそういう授業（演習）で鍛えられたのである。これは1960年代半ばの話であるが、当時に比べるなら、現在の大学教員は遙かに教育熱心であり、そ

れぞれ授業開発に工夫を凝らしている。むしろ、現在ではそれにもまして学生の側の変質が著しいのである。教育と研究との即時的統一を主張する論者には、一般的に言って、ユニバーサル・アクセスの時代の学生の現状に対する認識が根本的に欠けている。

誤解のないように附言するなら、館自身の立場は機能的分離に立った一体性論である。「機能的に分離すべきなのは、学生の組織と教員の組織の分離なのであって、教育と研究の分離ではない。……教育と研究の分離という標語は大学というものが構築すべき教育と研究の関係と基本的に矛盾している……。安易に教育と研究の統一を唱えるべきではないが、大学は上述のような教育と研究の繊細な関係を統合できて初めて大学なのである」⁽¹⁸⁾。したがって、問題は振り出しに戻る。大学において、とくに大学教員個人において「教育と研究の繊細な関係」をどのように再統合するか、である。

さらに、④はある意味では自明の真理であるが、小学生にとっても「学習」（学ぶこと）にはつねに「発見」の要素が伴う。サルトルの言うように、「誰も私の代わりにわかってくれない」のであり、その都度の必死の飛躍が必要である。したがって、たんに学校教育法の規定に基づいて初等中等教育に対する大学の独自性と優越性を主張するのは、じつに的外れと言わざるをえない。むしろ、初等中等教育とは異なった学士課程教育レベルでの「発見の質」を問わなければならないであろう。これは学士課程の各カリキュラムに相対的であるから、改めてその教育目的や到達目標に注目せざるをえないのである。

最後に、飯吉弘子はこの主題を大学教員個人の視点から「古典的葛藤」として捉える。実際、大学教員は誰しも終身教授職への昇進を目指すとき、「研究か教育か」という葛藤に悩まざるえないが、大学教員の研究実践を「発見」「応用」「統合」「教育」に分かつ A・ボイヤーのスカラシップ (scholarship) 論は、「二元的葛藤論から統合論・応用論への広がり」を提示している⁽¹⁹⁾。しかし、この問題を教員評価の問題として再提示するなら、やはり教育と研究の機能的分離に与することになるであろう。というのは、飯吉の主張は、教員の業績を評価する際、たんに狭い意味での「発見」に関わる業績だけではなく、「応用」「統合」と同時に、それと同じ価値をもつものとして「教育」に関わる業績を評価すべきであるということに帰着するからである。

しかし、観点を換えて言うなら、こうした論者はとくに「発見」の基盤とも言うべき「統合」(integration) 機能に注目することによって、研究と教育の統一の可能性に新たな理論的基礎を与えたと見ることもできる⁽²⁰⁾。教員が教室で「自分の研究課題に即して当該研究領域の広がり」を体系的に述べ、そこに自分の成果を位置づけて説明する」ことは、飯吉の指摘するように、たんなる教科書の知識の伝達ではない。これは、自分の研究成果を直接的に教育に反映させることであり、初等中等教育とは決定的に異なる大学教育の重要な側面であるというのである。同時に、これは大学院学生の論文指導に当たって、筆者が繰り返して注意してきたところであり、研究実践の不可欠の要因であることに相違ない。

現在では、この点は多くの教員の共通の認識と見てよいように思われる。「研究のなかで悪戦苦闘しながら自分なりの仕方」で獲得されてきた知識は、多くの場合、学生に分から

せて行くにはどうしたらよいのかというノウハウを含んでいる。研究はこうした形で教育実践に生かされる。この意味では、優れた研究者が優れた教育者でありうる条件がたしかにある。」⁽²¹⁾しかし、大学院教育は別にして、教員が教室で自分の研究成果を教えることは極めて希であり、大半は教科書的な知識の伝達・解説に終始せざるを得ない。この意味で「統合」機能を媒介とした教育と研究の統一は、さし当たり自分自身の研究1（「発見」）とは別個に、教育のための研究2が必要であるという主張に帰着する。

さらに重要な点は、スカラシップ論の「教育」概念には、古典的一体性論の不可欠の契機である「学生も研究を行う」という側面が欠落している。事実、館も「研究に基づく教育と教育に刺激された研究」が大学の本領であると言うが、①から④には「教育に刺激された研究」に関わる論及は見られない。したがって、そこで言う「教育」概念のさらに踏み込んだ分析が必要である。

4. フンボルト理念復興の現代的意義—研究に対する社会的ニーズの拡大

潮木守一は、「研究を通じた教育はもやは時代遅れなのか」と問い、バートン・クラークの批判的見解を紹介して以下のように論じている。たしかに、「学生に研究を求める教育」「研究に没頭する学生」は非現実的である。大学はいつの時代にあってもエネルギー溢れる若者の場であった。すべての青年を図書館、実験室に24時間引き留めておくことはできない。しかし、「すべての学生が「フンボルトの期待」を裏切ったわけではない。人類未知の知の世界を切り開くことに青春をかけた学生はいた。この時代においても、なおそういう学生はいる。そういう学生を無視して、大学を一緒に塗りつぶして、若者をただ一種類の存在として論ずることは間違いである」⁽²²⁾。

さらに、研究活動は現在では大学という枠を超えて、行政、企業、市民社会のさまざまな分野に及んでいる。実際、商品開発、市場開拓、制度設計、あらゆる活動が研究（リサーチ）という活動を基盤として展開されている。このような知的基盤社会の進展に伴って、「大学に託されているのは、次の世代がこうした研究活動を実際にできるように訓練することである」⁽²³⁾。「研究を通じての教育」とは、「学生自身に直接資料、実験材料に手を触れさせ、それに分析を加え、まだ知られていない知識を発見させることにあった。……この現場密着型の教育は、今日の大学教育の基礎となっている」⁽²⁴⁾。この主張には過度の単純化が見受けられるが、たんに広義の理工系の学士課程教育や研究者養成課程だけではなく、ロー・スクールに見られるケーススタディなど専門職教育の多様な場面において実施されている。いわば、教育と研究の即時的一体性である。

しかし、フンボルト理念が成り立っていることを無視することが「一面的である」なら、成り立っていないのを無視することも同様である。ここでの問題は、現在の平均的的学生に蔓延する知的アパシーをどのように克服するかであり、こうした困難を踏まえて、教育と研究の一体性が成立する可能的条件の探求である。潮木は、学術研究の過度の専門化が

大学＝学問共同体を内部から崩壊させてきたことを指摘して、大学教員が他の学問分野の研究者だけでなく、むしろ自分とは異なった経験を持つ人々との交流が必要であると主張する。また、「大学教師も学生もこうした〔心の〕旅（真理の探究）がいかに必要か、外部に向かって説明する必要がある」⁽²⁵⁾と説く。

さらには、大学進学率と若年失業者の増加は「コインの両面」であり、「先進国が先進国であるがゆえに抱え込んだ構造的問題」であることを指摘して、以下のように本書を結んでいる。「21世紀社会とは、次々と起こるさまざまな問題をいかに解決するか、幅の広い人々の知的活動に依存する度合いがますます高まる時代である。……時代はこうした知的活動の担い手が多数育つことを求めている。「だれでも、いつでも、どこでも、なにでも」学習することのできる知的センター。21世紀はそれを求めている」⁽²⁶⁾。

要するに、潮木は「大学の大衆化はフンボルト理念を無効にしたか」と問うのであるが、それに対する回答を与えようとししない。ユニバーサル型段階における平均的学生、「学校には通っているが、それに満足できず、働きたくとも職場がない若者」⁽²⁷⁾は、その存在が認知されるだけで議論は終わるのである。その理由の一端を大学教育そのものの、いっそう正確に言えば、大学で行われる個々の授業に対する考察の欠如に求めることができる。教育と研究の統一可能性が問われる現場は、まさに個々の授業に他ならないからである。

しかし、それにもかかわらず、フンボルト理念、すなわち、本稿の言う教育＝研究一体性の復興は、潮木の指摘するように、まさに現在の大学が対処すべき喫緊の課題であることに間違いはない。

5. 授業の二類型—知識伝達＝修得と課題探求

以下の考察を容易にするために、大学教育をその教育目的に即して「市民育成課程」「専門職養成課程」「研究者養成課程」の3類型に分けることにする。一般的には、「学士課程教育」「修士課程教育」「博士課程教育」という区分が広く使われているが、これは上記3類型に必要な基礎的知識と技能をそれぞれの教育目標達成に必要な時間数に基づく（その結果としての）区分に過ぎない。実際、教員養成は「専門職養成」という類型に属するが、学士課程で行われるのが現在でも主流であり、医師養成を目的とする医学部は6年間の教育課程（修士課程）をもつが、実質的には博士課程に相当する時間数を要しているようである。

すでに見たように、研究者養成課程と専門職養成課程では、教育と研究の一体性は即時的に実現されていると考えることができる。しかし、それがどうして可能であるのか。また、市民育成課程ではどうすれば可能であるのか。さらに、立ち入った考察が必要である。

田中毎実は大学教育、さらには教育一般を「学校化型教育」と「非学校化型教育」に分け、さらに前者を「学校化Ⅰ型」（強制型：学生に伝える授業）と「学校化Ⅱ型」（自発的同調型：学生を参加させる授業／学生が参加する授業）に区分して以下のように論ずる。「学校化

Ⅱ型」でも「教師は正解を保持し、学習者はそれをなぞる。学習は同調的適応行動であり、学習者は操作対象である。」それゆえ、「被教育者が学習する他者として現れ、相互学習の場が開かれる」のは、後者「脱学校化型Ⅲ型」において他にないというのである⁽²⁸⁾。しかし、率直に言うなら、筆者は真理の探究という人類の普遍的価値を支えるのは大学＝学問共同体であり、それ以外にはないと信じるがゆえに、田中の「脱大学」論に与することができないのである。

たしかに、「学生（児童生徒）参画授業」のもつ積極的意義は否定できない⁽²⁹⁾。通常の知識伝達型一斉授業に比較して、この方式ではやる気のない児童生徒にやる気を起こさせ、学ぶことの充実感や達成感を経験させると言われている。しかし、学生の授業への参加の程度を尺度として大学教育を区分することに、どのような意味があるのか。この種の区分は、事態を分析する有効な道具となり得るのか。疑問なしとはしない。実際、知識伝達型の講義で学生の活発な質問など積極的な参加が見られなくとも、試験やレポートに期待される教育効果が認められるなら、その授業は成功である。では、なぜ「参加」が重要な意味を持つと考えられるのか。それは教育＝研究一体性論の成立条件の一つに「学生も研究を行う」ことがあるからに他ならない。言い換えれば、そこでは学生自身による研究＝課題探求が求められているのである。

そこで、大学教育をその授業形態に即して、いっそう正確に言えば、個々の授業の到達目標に即して、「知識伝達」型授業と「課題探求」型授業に区分する⁽³⁰⁾。前者で教育と研究の一体性が成り立つためには、すでに述べたように、スカラシップ論における「統合」機能が重要な役割を果たす。むしろ、その到達目標が一定の知識・技能の習得に置かれているかぎり、学生の側には最低限の「発見」しか期待できない。それだけでは、教育と研究の一体性は成立し得ないのである。

では、田中が「学校化Ⅱ型」について述べたように、課題探求型授業でも「教師は正解を保持し、学生はそれをなぞる」にすぎないのか。極論を言うなら、博士課程学生は学会レベルで未知の真理を探究しようとしているが、そうした学生に対する研究指導においてさえ、熟達した指導教員はすでに「正解」を保持している。学生にとっての課題は、指導教員がそれまでの研究実践に基づいて直観的に把握している「正解」をその詳細にわたって言語で表現することに他ならない。言い換えれば、そうした裏づけなしに研究指導はできない。「正解」（＝真理）は宝探しのように偶然発見されるものではなく、適切な手順に従って到達されるべきものであり、もし到達できなければ、それは手順に誤りがあったからである。これが現在のパラダイム依存的な研究のあり方である。

反対に、初等中等教育における「総合的な学習」は別にして、学士課程教育のレベルで、もし学生が自分自身で研究課題を設定し、それが指導する教員の得意とする研究領域を超えているなら、どうなるであろうか。これは卒論・卒研指導等でしばしば見られる光景であるが、そうした場合にも、「正解」は方法論的な意味に限定されるであろう。学生は「正解」をなぞるのではなく、自らの課題探求能力を行使して独自の結論を導く。教師は学生

がそれぞれの研究領域に固有の方法に基づいて、その結論に達したのか否かを検証するために、自分自身でそのプロセスを追思考することになる。これが可能であるのは、まさに指導教員がその分野の研究者であり、そうするに十分な研究能力を保持しているからにほかならない。このように、課題探求型授業では学生自身が研究を行うと同時に、教師もまたいわば共同研究者として、自らの研究能力を行使せざるを得ないのである。

しかし、これで十分とは言えない。市民育成課程の教育目的は、学士力答申等に示されているように、個々の専門分野に固有の研究能力ではなく、汎用的な課題探求能力に置かれているからである。こうした一般的な資質・能力を到達目標にしてカリキュラムを組むのは容易な業ではない。学士課程教育では、それぞれの教員が研究者として帰属する学問分野に即して行われ、学生は個別学問分野における修練の機会を得て、その成果を受け取るにすぎないからである。どうして特定の学問分野に限定された教育が、汎用的能力の開発に繋がるのか。

この点について、後藤邦夫は昨年秋の大学教育学会課題研究集会シンポジウムで以下のように述べている。「そのさい、研究者としての教員の役割が重要である。自立した研究者にとって、ある分野に精通するだけでは研究という行為は成り立たない。ある学問分野の現状をそのまま受け入れるのではなく、確立した知識や権威に対する疑問や批判から出発し、具体的テーマを見出し、利用可能な様々な知識や手法を動員して解決の道を探り、実行するのである。それには確かに「批判的能力」「課題発見能力」「課題解決能力」などといった一般的な資質・能力に関わる修練が必要である。その意味では、研究者が教育に従事することの意味は大きい。」⁽³¹⁾

簡単に言うなら、教育者が研究者に必要な「課題探求能力」と呼ばれる一般的資質・能力を具備しているからこそ、学生にそうした能力を伝達できるのであり、この意味においてよい研究者でなければ、よい教育者たりえないというのである。

6. 大学教員のアイデンティティ

最後に残された課題は、どのようにして現在の学生の学習意欲を高め、彼らを大学＝学問共同体に参加させるかである。言い換えれば、現在の平均的学生層に顕著な知的アパシーをどのように克服するかである。すでに述べたように、現在では出世や高収入は、こうした学生の有力な動機づけにはなり得ない。また、ここでは中等教育での知識偏重の受験指導体制の持つ欠陥には論及しない。むしろ、現在の大学教員＝研究者が、なぜ研究者（大学教授職）を志望したのかを問うべきであろう。我々大学教員はけっして出世、高収入、世俗的名誉を求めて学問を志したのではない。研究を行うこと自体に喜びを感じ、それに他の何ものにも代え難いと感じたからに他ならない。

それゆえにこそ、一切の欺瞞的な策略は放棄すべきである。むしろ、率直に学術研究（知的探求）を大学＝学問共同体が人類の歴史を保持してきた価値、すなわち一つの（他と交

換不可能な)「内在的価値」(intrinsic value)として、教員自らが学生の面前に提示しなければならない。何よりも、知的探求に伴う喜びや達成感、充足感をありのままに学生に伝えることが重要である。むしろ、それを自ら実践することなしに、その価値の何であるかを示すことはできないであろう。

それゆえ、大学教員は何よりも一人の研究者でなければならない。言い換えれば、つねに自分自身に固有の研究課題(研究1)を保持し、それを追求し続けなければならない。それはまさに教員個人が独自に設定した研究テーマであり、最終的には決定的な解決が与えられるべきで課題であるが、さし当りは自己自身に知的な刺激を与え、それに従事することがそれなりの知的探求心を満足させるに過ぎないのかもしれない。しかも同時に、このような研究課題(研究1)を保持している限り、大学教員は教育と研究の古典的な葛藤に悩まざるを得ない。しかし、この葛藤こそが、大学教員のアイデンティティの基底をなしている。先に、「大学教員は教師としてではなく、むしろ研究者として学生に対峙し、学生を知的探求へと導くべきである」と述べたが、それはこのような意味においてである⁽³²⁾。

ここで、大学=学問共同体に固有の「実践」(practice)としての教育と研究が、どのようにしてそれに従事する者の人柄=性格(character)を形成し陶冶するか⁽³³⁾について論ずる余地はない。それに代えて、K・ヤスパースの次の言葉をもって本稿の結びとしたい。

「大学では、一つの制度のなかで、科学によって真理を探究 suchen し、かつ伝達する überliefern 職業に人々は統一されている。真理は科学によって探求されるべきものであるから、研究が大学の基本的関心事である。ところで、真理は科学以上のものであり、……真理が科学によって掴まれるのであるから、人格の真面目さ Ernst der Persönlichkeit が大学生活の条件である。真理は伝達されるべきものであるから、教授が大学の第二の課題である。たんなる知識と技能の伝達は真理にとって不十分であり、真理の把握はむしろ全人の精神的形成を要求するから、陶冶(教育) Bildung (Eriehung) が教授と研究の意味である。」⁽³⁴⁾

註

- (1) K・ヤスパース『大学の理念』森昭訳、理想社、1955年、13頁
- (2) ジョゼフ・ベン＝デビッド『学問の府』天城勲訳、サイマル出版会、1982年、145-6頁
- (3) 「そのシフトの中味を詳細に見てみると、特定の教員層において教育志向へのシフトが起こっていることが窺われる。……これら教員層に共通する特徴は、改革期以前にはそれほど強い教育志向を示していなかったことである。すなわち、教育活動を中心に据えた大学改革は、相対的に強い教育志向がすでに存在していた教員層にはほとんど影響を及ぼさなかったのに対して、これまで教育志向をもっていなかった教員層の志向を変化させて、結果として教員層の間における教育と研究への志向を平均化させる効果をもたらした。」有本章編著『変貌する日本の大学教授職』玉川大学出版部、2008年、327頁
- (4) 同前、351頁

- (5) K・E・エブル『大学教育の目的』高橋靖直訳、玉川大学出版部、1987年、131頁
- (6) この間の経緯については、館昭『あらためて「大学制度とは何か」を問う』（東信堂、2007年、47-51頁）参照
- (7) 『フンボルト理念の終焉？－現代大学の新次元』東信堂、2008年、233-4頁
- (8) 山内乾史「大学の授業とは何か－改善の系譜－」、京都大学高等教育教授システム開発センター編『大学教育研究の構想』東信堂、2002年、10頁
- (9) 拙稿「学部教育の整合性と一般教育のアイデンティティ」、『千葉大学教養部研究報告』A－22、1990年2月、1-37頁
- (10) 飯吉弘子「教育と研究の「古典的葛藤」を越える道」、『大学教育学会誌』第29巻2号、2007年10月、46-52頁
- (11) 京都大学高等教育開発推進センター編『大学教育学』培風館、2003年、6頁
- (12) 「第4回学習基本調査（国内調査・速報版）」Benesse教育研究開発センター、2007年
- (13) 筆者の言う「知的アパシー」は、かつて喜多村和之が「大学における「教育」からの離脱」と呼んだ現象と軌を一にするように見える。喜多村は教育＝研究一体性論を「予定調和的大学観」と名付けて以下のように論ずる。「研究の深化はおのずから学生の教育になるという“予定調和的”大学観は、高等教育の量的拡大と多様化の進行によって、否応なしに神話と化しつつある。……大学の伝統的な目的と機能と学生の欲求、大学教育における教授者と学習者の乖離はますます広がっている。その結果、授業に喜びを求められない教師は専門化と研究志向を強め、……正規の授業から学ぶ目的や動機を見出しえぬ学生は、課外活動に大学生活の意味を見出そうとする。この双方からの不幸な“教育からの離脱現象”が大学に生じてきたのは決して最近[1982年当時]に始まったことではなかった。」（喜多村和之『現代の大学・高等教育』玉川大学出版部、1999年、131頁）しかし、喜多村がこの「教育からの離脱現象」に対して提案する方策は、「教育と研究の機能的分離」（大学の学校化）であった。
- (14) 前掲『大学教育学』、3頁、7頁
- (15) 永宮正治「教育と研究－外国の事例から学ぶこと」、『大学教育学会誌』第29巻2号、39-40頁
- (16) 安岡高志「教育と研究を考える－授業と研究業績の相関」、同、45頁
- (17) 館昭「学士課程教育と研究の関係性について」、同、54頁
- (18) 館昭、前掲書、56頁、57頁
- (19) 飯吉弘子、前掲論文、49頁。「教育対研究」というあきあきする、古くさい議論を越えて前進し、そして、おなじみの尊重すべき「学識」という用語により包容力のある意味、すなわち全範囲の「学事（アカデミック・ワーク）」に正当性をもたらすような意味を付与すべき時がきていると、われわれは信じる。なるほど学識は独自の研究に従事することを意味しているが、しかし、学者の仕事はまた、調査研究から一歩後退し、関連を迫及し、理論と実践との間に橋渡しをし、知識を効果的に学生に伝達することをも意味する。もっとはっきり言うならば、われわれの結論は、教員の仕事は別々の、だが重なり合う四つの機能を持っていると考えることができるということである。すなわちその四つの機能とは、発見の学識（scholarship of discover）、統合の学識（scholarship of integration）、応用の学識（scholarship of application）、教育の学識（scholarship of teaching）である。」（E・L・ボイヤー『大学教授職の使命』有本章訳、玉川大学出版部、1996年、39頁）
- (20) 「統合の学識を提案するさい、われわれは個々バラバラに孤立している諸々の事実に意味を与え、それらの事実を関連づける学者の必要性を強調する。統合によって意味するのは、諸々の専門分野の間に関連づけをし、それらの専門領域をより大きな脈絡の中に位置づけ、資料を意味深く解釈し、しばしば専門外の人々を教育するということでもある。……統合の学識はまた、説明的解釈を意味し、自己自身の研究あるいは他の人々の研究をより大きな知的類型に適合させる。そのような努力は、専門化がより広い展望を持たなければ銜学の危険を冒すがゆえにますます必要不可欠である。」（ボイヤー、前掲書、43-44頁）
- (21) 田中、前掲書、30頁
- (22) 潮木守一、前掲書、247-8頁

- (23) 同、248 頁
- (24) 同、248-9 頁
- (25) 同、253 頁
- (26) 同、257 頁
- (27) 同、256 頁、
- (28) 前掲『大学教育学』25-6 頁
- (29) 「総合的な学習」については、山内正平・坂井昭宏「「総合的な学習」の時間と大学教育を司会して」(『大学教育学会誌』24 巻 2 号、50-51 頁、平成 14 年 11 月) 参照
- (30) 中央教育審議会答申等では、「総合的な学習」の育成対象である「自ら学び、自ら考える力」と高等教育における「課題探求能力」は、基本的には同じ能力として理解されている。「今後は、生涯の各時期にわたって、いつでも学習できるような環境や条件を整備するとともに、初等中等教育段階にあっては、知識の一方的な教え込みではなく「自ら学び、自ら考える力」の育成、高等教育段階にあっては、初等中等教育段階で身に付けられた「自ら学び、自ら考える力」を基礎として「課題探求能力」の育成を図ることが重要である。」(「初等中等教育と高等教育との接続の改善について(答申)」平成 11 年 12 月 16 日、中央教育審議会)しかし、この点に関していっそう詳細な分析と考察が必要であろう。「課題探求能力」という用語が、中央教育審議会等で使用されるようになったのは、「21 世紀の大学像と今後の改革方策について(答申)」(平成 10 年 10 月)からであろうか。識者のご教示を乞いたい。
- (31) 後藤邦夫「「教養教育」の再定義とカリキュラムの設計、運営、評価」、『大学教育学会誌』第 32 巻 1 号、2010 年 5 月、13-14 頁
- (32) 本稿の基本的主張とは異なって、現在では「よい研究者でなくても、よい教育者でありうる」が一般的かつ公式の理解であるように見える。有本章は 2001 年の大学設置基準改訂によって、教授の資格が「教育研究上の能力」から「教育上の能力を有する者」に変わったことに論及して、以下のように述べている。「そのことは、専門職大学院の誕生によって教育への特化が明確になったこと、「職業主義」の浸透による非アカデミズム・パスが存在するようになったこと、多様な「教育 GP」が導入されたこと、などによって拍車をかけた。こうした一連の政策は、研究と教育の分離を強め、研究を必要としない小学校教員並の大学教員を量産する体制をもたらしたことは否定できない。」(前掲書、327 頁)
- (33) 「実践」という言葉で私が意味するのは、首尾一貫した複雑な形態の、社会的に確立された協力的な人間活動である。それを通してその活動形態に内在的な諸善が実現されるが、それは、その活動形態にふさわしい、またその活動を部分的に規定している、卓越性の基準を達成しようと努めるからなのである。その結果、卓越性を達成する人間の諸力と、関連する諸目的と諸善についての人間の考えは、体系的に拡張される。」(A・マッキンタイア『美德なき時代』篠崎栄訳、みすず書房、1993 年、230 頁)
- (34) K・ヤスパース、前掲書、17-18 頁

付記

本稿は本年 6 月、愛媛大学において開催された大学教育学会第 32 回大会ラウンド・テーブルⅡ「教育＝研究一体性論の再検討－21 世紀型リベラル・アーツの再構築(2)」のために作成された草稿に加筆・修正を施したものである。このラウンドテーブル全体については、同じ主題の拙稿(『大学教育学会誌』第 33 巻 2 号、78-81 頁)を参照されたい。

報告のための草稿を準備する過程で、また当日の討論において、共同企画者であり司会者である後藤邦夫(NOP 法人学術研究ネット)、報告者の田中毎実(京都大学教授)と飯吉弘子(大阪市立大学准教授)の各氏から多くの有益なご教示を得た。衷心より感謝の言

葉を申し上げる。また、本稿を「桜美林大学人文研究」第2号に投稿するに際して、本誌査読者からも貴重なコメントを頂いた。