

嘉庫 嘉悦大学学術リポジトリ Kaetsu

University Academic Repository

"My ""Academic Training"" : An Undergraduate in a Japanese University (100th Anniversary)"

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2003-10-01 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: Kaetsu, Kohta メールアドレス: 所属:
URL	https://kaetsu.repo.nii.ac.jp/records/87

私の「アカデミック・トレーニング」；学部編

嘉悦 康太

要約

本稿では1990年春に慶應義塾大学が湘南藤沢に開設した総合政策・環境情報という「双子」の新設学部（以下 SFC i.e. Shonan Fujisawa Campus）の第一期生として入学して以来の、私自身の総合政策学部での4年間の SFC における学習・研究活動を振り返る。本稿の記述を通じて明らかにしたいのは、1) 自身の実体験をケースに、SFC という一つの知的環境の中で、当時どのような学問トレーニングが課せられまた消化されたか、2) 多くの選択肢のうちから、自らの学習・研究活動の「柱」ともいうべき指針を形成していく間の過程とはどのようなものであったか、3) その柱に沿った学習活動の過程で、SFC のソフト・ハード両面の資源がどの程度まで有効活用されていたか、以上三点である。そして、これらの観点から自己の受けたアカデミック・トレーニングを評価するケーススタディを行う意図は、a) 一個の学生とある高等教育機関の提供するカリキュラム間の相互作用を明らかにしていく過程で、このいわば「SFC メソッド」ともいうべきものを等身大のスケールでレポートすること、b) 読者各位が、個々の観点から、本学においてもしばしば論じられている大学改革の文脈に落とし込み、ひいては本学におけるカリキュラム改変の議論の示唆となること、c) 記述内容に共感を覚えた教員各位が必要に応じて「援用」できる教育メソッドのプロトタイプの一例を提供することなどである。

キーワード

SFC、ツール教育（自然言語、人工言語）、技法教育（社会調査、データ解析、モデルシミュレーション）、問題発見・解決型教育、「専門」、環境利用

1. 2つのツール

入学1年目（1990年度）は、振り返ってみると「SFCでの洗礼期間」であったと位置づけることができよう。この時期は SFC におけるごく初期の段階で新入生たちに SFC における最も基本的な2つの「ツール」である『コンピュータ（人工言語）』と『語学（自然言語）』の性質を異にした2つのリテラシーに関して、それぞれ前者は週3-4時間、後者は週7-8時

間の講義+実習を各1年と1年半の間を通して集中的に学習することによって、これらのツールを比較的短期の期間限定で、言わば「身体化」していった時期であった²⁾。このSFCにおける2大基本ツールを習得させるトレーニングとは如何なるものであったか、語学とコンピュータそれぞれに分けて振り返ることを通じて、これらSFC1年次の圧倒的な時間割を占める「実習系学習プログラム」の内容について概観してみたい³⁾。

1.1. 「非」英語言語中心のインテンシブコース

まず語学に関してだが、1年生は秋学期よりインテンシブコースが開始される⁴⁾。それに伴い学生たちは月曜日から金曜日までの平日の午前中、ほぼ毎日を語学学習に費やさざるを得ない、圧倒的なコマ数で語学の授業が行われる。(私が選択したフランス語では一回50分×週9回の合計週7.5時間) SFCではそれに先立つ春学期に開講される「総合講座」において、文化的背景を含む選択可能な諸言語に関する初歩的な知識を全学生がいわば座学の形式で一通り学習した上で1つの言語を選択するシステムをとっているが、こうした一見迂回的な措置ともとれるこのような段階を踏まえることで、学生に自らの主体的な意思で大学生活の前半をかけて打ち込んでいく1つの外国語を(半期とはいえある程度の時間をかけて)選択させることを意図している。こうして自ら率先して選んだ語学の学習から一日が始まるという習慣を、秋学期以降身につけることとなる。たとえばフランス語を選択していた私の場合、この時期の同じくフランス語を選択したクラスメートとの毎朝の挨拶は必然的に“Bon jour!”となるのだが、こうしたことに象徴されるように、外国語学習にとって絶対的に効果のある「学習言語の日常化」がSFCでは実現していたということになる。また語学を教える教授陣の熱意も(新設1年目ということもあって特にか?)相当なもので、毎日眠い目をこすって登校してきた僕たちの前に現れるのが、カフェオレを片手にクロワッサンをかじる(同じく「眠そうな目をした?」)先生方であった。この光景は、その後のフランス語学留学の際にも体験したが、まさに現地での朝一番の授業の開始風景と同一で、SFCの語学教育には意識的にしろ、無意識的にしろ、(習得を目指す言語が使われている)「その国の空気」までが流れていた感じがしたものである。しばしば目にしたこのような彼ら教員の遅い朝食の理由が、授業準備のために前日からキャンパスに泊り込んで、準備をしていたことにあることを、やがて程なく知るに至り、私たちもいやがおうにも「絶対しゃべれるようにならねば」とクラス全員が思ったものである⁵⁾。このような言わば「語学漬け」ともいえる集中的なスケジュールは、その後2年の秋学期まで続き、1年春学期の総合講座とあわせて2年間続いたSFCの語学学習はいったんここで終了する。その後は、応用コースである中・上級の各コースが言語ごとに自由選択科目として3,4年次まで設置され、更なるブラッシュアップを望む学生のニーズに答えている⁶⁾。

1.2. 自習ベースのIT教育

コンピュータに関しては、講義と実習の両面で、SFCのコンピュータネットワークであるCNS (Campus Network System) を学習活動の支援ツールとしてのみでなく、キャンパスライフ全般で活用できるようにするためのトレーニング・メニューが、1年春学期から用意されている。内容としては、当初のCNSが採用していたシステムであるUNIXに関する基本的な知識に始まり、その後すぐに同OS上で稼動する各種アプリケーション・ソフト/プログラムの操作・習得に移る。具体的にはe-Mailによる学内外とのコミュニケーション方法(当時黎明期にあった極めて低い国内インターネット普及率を反映して、私たち学生の通信相手は主として学内の同級生あるいは教職員にとどまり、対学外では極めて少数の学生がアメリカを中心とする外国の友人や研究者との通信を行っていた⁷⁾)、UNIXを用いる(主として理系の科学者を中心に利用されていた)文書(および数式)処理プログラムであるLatex(発音は「ラテフ」もしくは「ラテックス」)による文書作成および当時一般向けの簡単なプログラム言語として認知されていたPASCALをもちいたプログラミングなどである⁸⁾。これらはすべて、コンピュータを電子文具として自分たちの学習・研究活動に役立てるという概念の元、徹底した実践主義で行われた。この実習形式主体の授業が、今度は同時並行的に履修していた各種一般教養系科目の課題提出に役立つことが実体験として経験され、各科目の負荷が必ずしも分散せず、むしろ相乗効果をもたらすいわゆる「科目間の正の連鎖関係」が見出される最初の契機となる。実際、早いものは1年目のゴールデンウィーク明けの第一回課題提出時点から早速Latexによるレポート提出を義務づけた(つまり、手書きは不可。当時ワープロは一般家庭にはまだ普及しておらず、必然的に学校のワークステーション(以下、WS)を使った(泊り込みの)作業となる)「政治学a」⁹⁾などの授業の履修者たちは、レポート提出前の「学校とまり込み」の作業を通じて、技能的にはすべての基本となるブラインド・タッチ・タイピングやLatexのプレビュー処理機能を通じたチェック・アンド・エディットといった校正作業のノウハウを、入学後のこの比較的早い段階でいやおうなく習得する一方で、各自思い思いの場所で作業をしている仲間達からの、進捗状況を告げるe-Mailが(おそらく息抜きをかねて)刻一刻と送られてくる体験も、インターネットの持つ利便性の一端とその潜在的可能性を、無意識のなかに私たちに植え付けた副次的効果もあった¹⁰⁾。

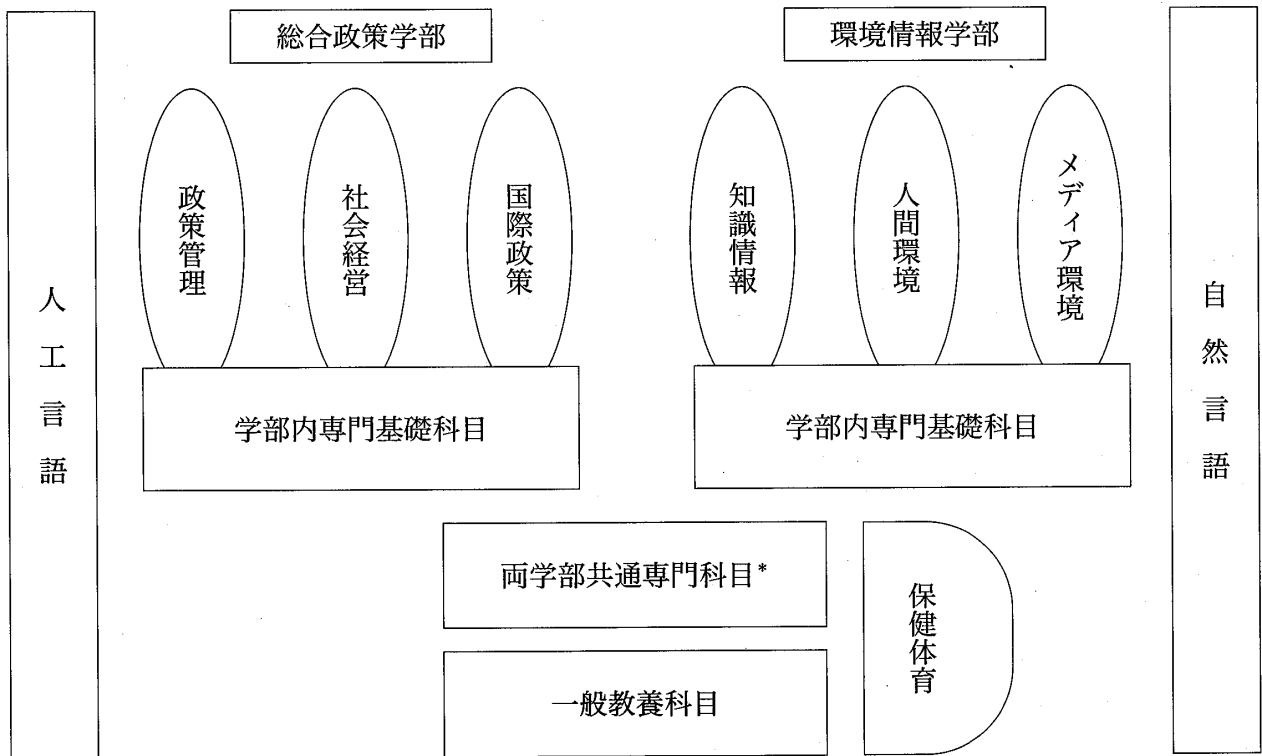
このころにはすでに「道具としてのコンピュータ」というSFCのコンピュータ教育の理念を体現する一方で、共通の「言語」としてこのようなツールを(他の大学や企業に先駆けて)高校を出たばかりの僕たちが共通して使いこなしていたという事実が、アンダーセン(1987)が『想像の共同体』で指摘したのと同じ仕組みで、いわばSFCにおける「ナショナルリズム」のようなものを学生のうちに醸成し、学生同士の一体感を生み出す上で絶大な効果があったと思われる。そして、私たちが大学に入ってから初めての夏が訪れようとしていた。

2. 「般教」；知的好奇心の赴くままに

これらの SFC における 2 大ツール教育と並行して 1 - 2 年次に行われるのが、一般教養系の科目履修である。学際的・横断的な学問体系を謳った SFC では政治・経済・法学などのいわゆる社会科学系の学問から、従来ならば理系レベルのコンピュータサイエンスにいたるまで幅広いラインナップの授業が用意されていた。また教員側の陣容も、生え抜き・純潔重視という慶応の伝統を引き継ぐ三田出身の教員に加え、塾出身者であってもアメリカなどからこれを機会に帰国した“今をときめく”第一線の研究者（たとえば「政治学」は慶応卒業後、留学先のプリンストン大学で学位取得後、そのまま滞在しジョージタウン大学で政治学を教えて助教授までいった梅垣理郎や、理工学部卒業後留学し、カーネギー・メロン大学で当時すでに「人工頭脳」の世界的権威であった冨田勝など）であったり、はたまた初代学部長の加藤寛らがその幅広い人脈を駆使して“一本釣り”した他大学出身の著名研究者（たとえば経済学の竹中平蔵（現・財政金融大臣、2003 年 8 月現在）は一橋大学出身¹¹⁾）を擁し、われわれの知的好奇心の火をつける授業が各教室で展開される。（加藤(1992)によると SFC 立ち上げ当初の専任教員のうち、塾出身者〔三田からの移籍を含む〕は 45.8%にとどまったとのことである。）学問の右も左もわからない僕らにとっては、単に教授のネームバリューや、シラバスに記載された講義内容によって喚起された知的好奇心の赴くままに履修すると、従来の「学問分野の範疇」というモノサシではかったならば、往々にして拡散し、焦点がぼやけそうな履修となりがちであった。但し、SFC では学問的には広範な分野にわたるこれらの科目が、お互いにクロスオーバーしあって、やがてそれらが 2 つの大きな同心円に収斂されていく仕組みがあり、即ち学部はその名を課している「総合政策学」と「環境情報学」がそれであった¹²⁾。これらの SFC における 2 大看板講義が学生の 1 年次の必修科目となっていることによって、一連の履修可能科目が、総合政策、環境情報のいずれかもしくは両方の学問領域に再配置されることとなる。このような仕組みは、学生たちが広大な学問の世界の航海に乗り出す際の、羅針盤もしくは航海図のような役目を果たし、結果学生たちは自らの位置を迷うようなことがないよう周到なカリキュラム構成がなされていた。

このように魅力的な一般教養系カリキュラムの中で、自らの知的好奇心の赴くままに学問を行う僕らであったが、いくら華麗な教授陣により、工夫の凝らされた授業であったとしても、所詮、いつてしまえば従来型の講義科目に位置づけられるこれらの科目をいくらたくさん履修しても、学習効果的には、それらに費やす各勉強時間の総和以上のものが生産されたという実感が得にくいのもまた事実である。この種の日本の大学 1 - 2 年次教養課程に在籍する大学生が一般的に持ちがちなフラストレーションは、当時の SFC でも完全に免除されていた訳ではなく、科目の履修パターンによってはそのような感じを抱いた 1 年生も少なからずいたことであろう。振り返ってみるとこの時期が SFC の数多くの理念のうち、最も人口に膾炙したもののうちの一つで、その後企業を含めた日本社会全体のキーワードともなっていた「問題発見・解決型人材育成」の 4 年間で“公約実現”に、少なからぬ暗い影を落と

図1：1990年当時のSFCのカリキュラム表



*「総合政策学」「環境情報学」はここに入る

した最初の兆候であったといえよう。しかし大学生生活1年目をあつという間に終えようとしていたその頃の私たちがこうした悲観的な観測に流れる理由もなかったし、また学校側は学校側でそのための対策として、2年次に新たな展開を用意していた。

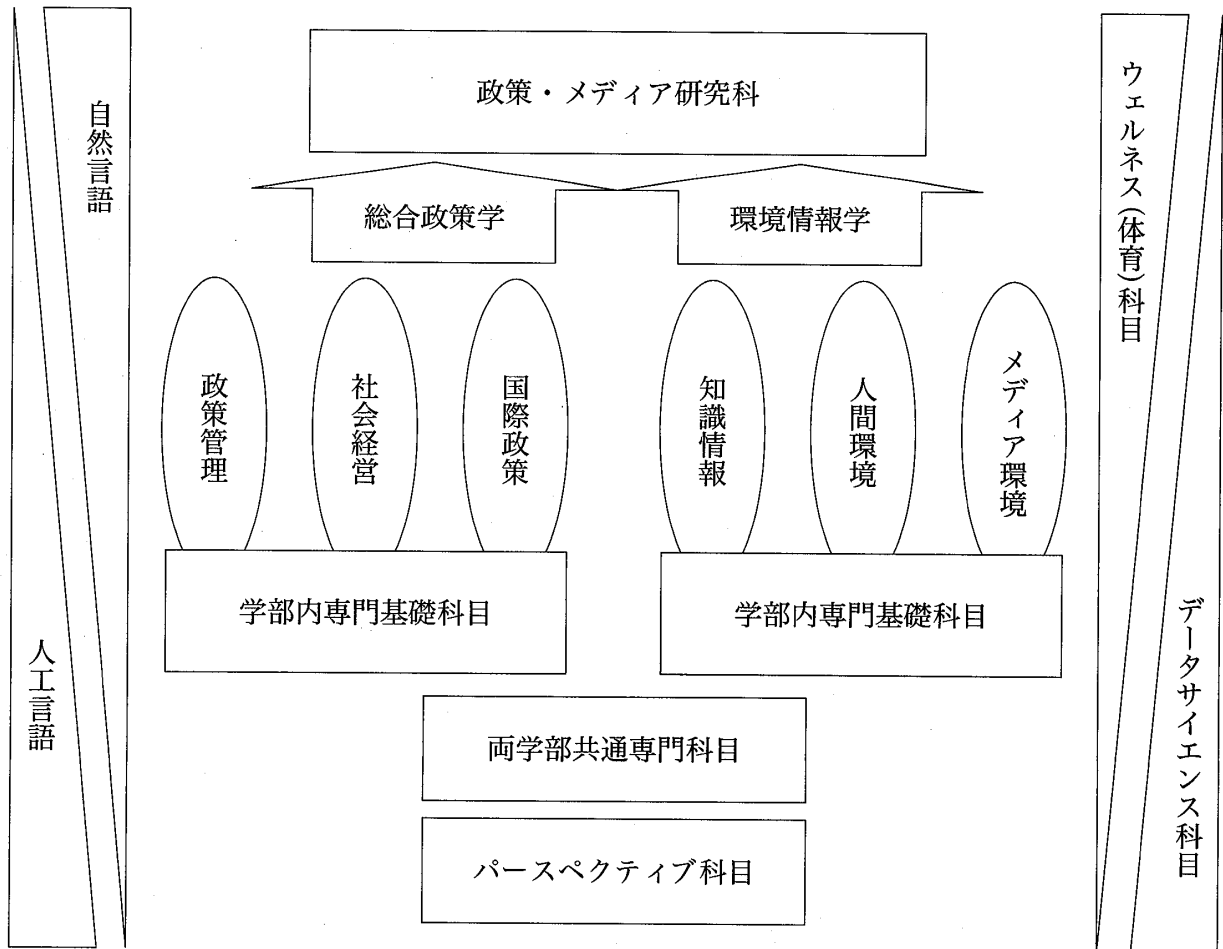
3. 三法；その野心的試み

一般教養系科目の履修を通じて、それらの知識を分析の際の理論的枠組みとして利用する知識を習得する一方、新たに自分で問題を発見し、解決するために直接役立つ、調査・分析のための「技法（ツール）系」の科目が2年次より本格的にスタートする。すなわちこれらは「社会調査法」「データ解析法」「モデル・シミュレーション技法」で、総称して三法とよばれ、3科目ともすべてが総合・環境両学部ともに共通のSFCにおける専門必修科目となっていた。それぞれの位置づけとしては、素材化されていない情報の現場に入り込むための知的装備として、各自の問題意識に即した命題をフィールドワークやアンケート調査を通じて検証する「社会調査法」、集めた情報を加工・解析し、なんらかのアウトプットを形作れるまでに素材化する「データ解析法」、そして素材化された情報を仮説に当てはめて何らかの整合性なりストーリー性なりを持った一つのまとまりにした上で政策提言とする「モデル・シミュレーション技法」である。

目に見える形で進歩し、また即実際に利用してみることができるこれらの技法系の科目は、学生にとって確かに新鮮であった。そこで、「なぜあれほどまでに新鮮であったか」を冷静に

振り返って考えてみることで、いわばツール教育の本質的な意義といったようなものをここで再検討してみたい。当時、私たちをしてあれほどまでにツール習得に血道をあげさせたこれら技法系科目のもつ魅力の第一に、ツール習得がもたらす種々の「逆転現象」が挙げられる。つまり、ツール関係の授業で身に付く技術はその性質上年齢、性別、立場に無関係で、たとえば語学、プログラミング、統計処理ソフト等々の習熟度で、まず最初に学生間で得意不得意の優劣とそれにともなう立場関係の「逆転」がしばしば起こる。(例えばいわゆる“オタク系”の学生の下に、“遊び人系”の学生がコンピュータの操作を聞きに集まって来るといった現象など。)さらにはツールの種類によっては、(特にコンピュータ関連の技術で)教員をも凌駕する学生が当たり前のように発生するという事態すらそこかしこに現れる。大学という教授を頂点とする秩序が、すくなくともこの面においては、いとも簡単にくずれることが実感として学生間で体験され、ここに一種の解放感というべきものが現れた。第二に、ツールの習得がフィールドや現場に学生たちを駆り出させる原動力となったことも大きかったと思われる。フィールドという「社会」へ一歩足を踏み入れることで学生達は「大学」という閉ざされた環境から飛び出し、「現場」において「ツールが我々をさまざまな制約から解放してくれた」との感覚をもったといえよう。いずれの感覚も、やはり高校から受験時代まで、

図 2： 1996 年当時の SFC のカリキュラム表



ずっと教室に閉じ込められていたことから来る「勉強＝閉塞感」の認識を一転させるものであったことだけは確かだ。「大学における学問」を強く意識しはじめたのも又この頃であった。

いわゆる「ツール対コンテンツ」の二分法では先のコンピュータ＋語学の2つのツールとならんで、ツール側に位置するこれらの技法系科目の学習成果が、今後卒論作成の過程でためされるのであるが、“大切なのはむしろコンテンツの方である”と気づき始めるのもこのころである。「自分の現場をもたないままに技法を習得するのはそんなに楽な話ではなかった」（梅垣他 編 1998, p.218）。このような問題意識が教員と学生の間で醸成されつつあったなかで、学生にとっては3年次に向けた専門科目をどのように組み合わせるか、またそしてなによりもゼミナールをどの教員の下で受けるかという選択に悩み始めたのが、入学から丸2年がたったこの頃であった。（当時、「三法」と呼ばれたフィールドワーク／データ関連科目は、今日では「データサイエンス」として一本化され、よりソフィストケートされたパッケージとして学生に提供されている。）

4. 問題発見と解決の間の「ミッシング・リンク」

そもそも「問題発見→解決」のプロセスの中で、我々がより頭を働かせなければならないのはむしろ前者の「発見」の方であって、問題解決云々、そのための技法云々のまえに、解決すべき問題はなんなのか、その問いに対する答えが意外に難しいと切に実感するようになったのが私の場合、大学の3年次であった。それまではツール・技法系の習得科目は（先に述べたように）上達が目に見える形でなされるので純粋に楽しい。またコンテンツ・理論系の一般教養や（総合・環境両学部）共通専門、（総合政策学部）専門基礎などの科目も、国際水準かつ最先端のテキスト使用や、圧倒的な量の文献解題等の課題提出に追われるうちに、これらの科目も「一流のアカデミック・トレーニングを受けている」という満足感・充実感から順調に単位習得がなされる¹³⁾。先に触れた「問題解決型教育」の抱える問題点に、学部生活の折り返しにあたる2年次の終わりまで気づかずにこられたのは、このようなSFCの1-2年次カリキュラムが学生に与える精神的な充足感にあったのは事実であろう。しかし3年次になって、学問に取り組む姿勢の上でのそのような転換期を迎えつつあった当時の学生たちの抱えたジレンマのようなものが次のように表現されている。

特定のパズルなりクイズに解答を出していくことが文字通り問題解決になっているツール関連の授業を通過した後は、特に苦勞しますね。まず、問題解決うんぬんの前に、解決すべき問題はなんなのか検討しなければならない。これが大事な問題なのだヨ、と教授に指摘されても、ハイそうですか、と飲み込んでしまうほどもう素直ではなくなってきた。かといって、自分にとって重要な問題はなんなのかと考えても、その自分自身がつまらないものであると、つまらないものしか「問

題」としてとらえることができない。その結果、結局、世の中ですでに重要だという認知を得ているテーマばかりを追いはじめてしまう。

(ibid, p.220)

大学生活の折り返しという、いまだ本格的に学問に取り組む準備が不十分なにもかかわらず、上辺の知識だけは、スキル・理論両面でいっばし自負を持ちつつあるという、この微妙な時点で訪れたこのようなジレンマを表現したもののうちの1つが、SFCのカリキュラムに再び内包されていたいくつかの同時期履修「講義」科目の間に見られた「『正』の相乗効果」である。前回は1年次の春学期に、(主としてコンピュータ関連の) ツール習得が一般教養科目の課題提出をアシストしていたのに対し、今回は純粋な講義科目間で同じような相乗効果が見られ、それがまずコンテンツのブラッシュアップにつながり、ひいては卒論の潜在的テーマたる、学部学習・研究の柱ともいべきものの形成に着実に繋がっていくこととなる。

5. 「専門」へ； 科目間のダイナミズム

5.1. 集大成としてのゼミナール

このような過程を経て、私のような平均的な学生は3年次の中ごろには自分の専門というものをおぼろげながら意識していくようになる。ちなみに学位的な意味での専門と、このゼミ・卒論テーマに基づく専門は必ずしも一致せず、これは私自身のケースも同様であった¹⁴⁾。以下に述べる通り、総合・環境両学部ともコース制をひき、外見上はコース別に配列された科目群の履修によって各自の専攻が決まる仕組みになっていたが(3コース×2学部=6通り)、実際のところ、学生の専門を担保するものはSFCの場合、ゼミナールであったといえよう。(1992年当時の総合政策学部専任教員44名+同環境情報学部45名=計89種の教養、語学、専門系ゼミ。) 対外的なカリキュラム体系上の専門教育の仕組みであるコース制に関していえば、3年次になると、カリキュラムのうえでは、いわゆる専門が総合政策学部に関しては「国際政策」「政策管理」「社会経営」という3つのコースに、また環境情報の方は「知識情報」「人間環境」「メディア情報」にそれぞれ系列化される。学生は履修申請の際、それぞれの所属する系列コースが明示された時間割表で時間割を組むのであるが、このコース選択はあくまでも便宜上で、学生たちが興味本位で科目を選択・履修する傾向は、一般教養科目や共通専門科目がおわり、学部内基礎科目や学部内専門科目へと移行していくこの段階でも依然として続くことになる。また、いわゆる「後付」(すなわち卒業時)のコース決定の方針が学生間で周知徹底されていたこともこの傾向を後押しすることとなった。(但しこのコース制も「自分は今どのあたりを進行中なのか」を理解する程度には役に立ったのも事実ではあった。)

図3：1993年（3年次）秋学期 時間割（私のケース）

	1 限 9:30-11:00	2 11:25-12:55	3 13:20-14:50	4 15:00-16:30	5 16:40-18:10
月	休み				
火	国際コミュニケーション論	社会環境論*		フランス語 (上級)	ゼミナール
水	休み				
木	地域研究論I	比較体制論	政治経済発展論	体育 (サッカー)	
金		国際紛争論	フランス語 (中級)		ゼミナール (聴講)

網掛け科目は総合政策学部コース系列科目（いわゆる専門。私の場合「国際政策」）
（但し網掛け科目*は環境情報学部コース系列科目）

そこで本当の意味での本人の「専門」を決定する上で大きな役割を果たすのが、ゼミナールということになる。SFCのゼミナールは「学生が研究会を選ぶのであって、教授が学生を選ぶのではない」という、今では一般的になったゼミナールの位置づけを当時から行っていたのは言うに及ばず、学期ごとの研究会移動も可能な、当時としては斬新かつ実験的な試みのゼミナール制度であった。この制度の是非（とくに学生の学期毎のゼミ移動を認めるという点）に関しては、当時からよく議論され、学生側にはメリットが大きい、指導する教官側にしてそう理想通りにはことは運ばないといった否定的な意見も多かった。この問題に関して私のゼミ指導教員である梅垣氏と当時大学院2年の私自身との、学部後半を振り返った議論のスク립トからその具体的な争点を、教員側と学生側それぞれの視点から振り返ってみたい。

嘉悦（以下、K）：…（中略）3年4年の2年間のあいだ、研究会をすくなくとも1度動いた人は全体の3分の1ぐらいではなかったかと思えます。僕は3度研究会を動きました。動きすぎるのではないか、という仲間もいましたけれど。なにしろあちこち動き回ったかったので。内容も現代都市問題から近代化の思想まで、結構ハバ広くやらせていただきました。あれやこれやと自分でえらべるということでは他の専門科目と同じくらいの感覚で研究会を選びました。

梅垣（以下、U）：3年という学部上級に入ってくると一番の課題は「専門」、すくなくとも従来の大学の発想でいえば。それでいうと、いまおっしゃったように研究会を動き回ると、その1つ1つが1学期ご

とで切れてしまい、積み上げていくというのがむずかしくなってしまう。自分の「専門」を育てていくという要請とはなじみにくいのではないかと思いますが。それに1つのテーマを片付けるというのに14週間ぐらい、というのは物足りないという批判もあります。

K: 物足りないということはありませんでした。それでいえば、SFCのように全科目が学期ごとに完結しているわけですから、全科目について同じような不満をもたねばならないはずです。毎学期13週から14週でコンパクトに個々の授業が展開されているというのは、僕は大歓迎でした。(中略) 研究会にとっての13, 14週間というのは輪読発表あり、ディスカッションあり、場合によってはフィールドワークなどもありで、1週1週の作業密度が違うと思います¹⁵⁾。

(梅垣他 編 1998, pp.222-223)

ゼミナール間の学期毎移動の「正当性」もしくは「合理性」といったものの個人的な根拠を述べる上で、自身の卒論テーマを設定するに至る過程を少しここで振り返ってみたい。私の総合政策学部における卒業制作は4年次すなわち1993年秋学期に履修した梅垣ゼミにおける、日本近代の構造の理解を目的としたものであった。そこで私は、幕末期の「公議輿論」と「尊皇攘夷論」、明治期の「自由民権論」と「国権論」、両大戦期の「民本主義者」と「軍国主義者」などのいわば本来「対極」に位置する思想同士間の流動性が日本では極めて高かった現象に着目し、日本近代を思想間の流動性が高かった時代としてとらえ、そのような特徴的構造をもつ日本近代を思想面から概観する論文を作成した(詳細は拙著卒業論文「日本近代の構造の理解」～幕末・明治期にかけての熊本をモデルに～[全A4 16ページ]参照)。このような卒論テーマを選択するに至った直接の動機は、その前学期1993年春学期に選択した伊藤陽一教授のゼミにおいてテキストとして用いた奥井智之氏の『近代的世界の誕生』(弘文社 1988)に出会ったことにある。奥井氏はこの著書の中で近代日本において一見対極にある思想同士を、思想間の流動性に着目することによって結合し、日本近代を貫く、一本の思想的柱を提示した¹⁶⁾。

このように直接のきっかけは直前の学期のゼミ内容であったが、日本近代に関して言うと、それにさかのぼること1年前の、1992年度3年次春学期、すなわち自身の初めてのゼミナール選択までさかのぼる。最初の研究会として私が選択したのはエコノミストであった駒井教授と、当時認知科学の分野で合意形成論という新しい学問領域を開拓していた深谷教授の二名によるジョイントワークショップ「現代日本の都市問題を考える」であった。そこで私は、現代的な(都市)問題のルーツを江戸時代の遺産を踏まえてなされた近代日本の発展そのものに求めるタームペーパーを作成し「現代日本のルーツとしての近代日本」というものへの

関心を強く持つに至った。また、都市問題という現代的な政策課題を追求する過程で、このような歴史的なアプローチという方法論が一定の有効性をもつことを実感する。近代という「歴史」を研究する際の、現代的（言い換えれば政策的）意義をここで自分なりに見出したといえよう。その経験を踏まえて92年の秋学期には近代日本を、それを取り巻く国際環境との接点という視点から検討することを主題とした梅垣研究会を選択する（これが私の梅垣研究会“デビュー”となった）。ここでは日本近代において日本自身が自己を表現した、また諸外国が当時の日本を表現した一連のテキストを分析することを通じて、近代日本についての種々の「ディスコース」に精通することができた¹⁷⁾。

5.2. 各種専門科目履修を通じたテーマの収斂；複数講義科目間の相乗作用

また前述の、従来の日本近代化論に対するカウンターセオリーとしてなわれた奥井氏議論を理解する上で役に立った講義が、学部3年（すなわち1993年）春学期に、伊藤ゼミと並行して履修した、正統派の社会学者・富永健一教授による「社会環境論」と、すでに一年次の「政治学 a/b」や2年次の「国際関係論」で手ほどきを受けていた梅垣教授による「政治経済発展論」であった。前者において、日本の近代化を西洋のそれと比し、日本の近代化＝西洋化と結論づける日本近代化論のオーソドックスな議論を整理するレポートを作成する一方で、後者において、近代において見られた政治や経済の発展に対する絶対的な信仰を「疑って」見る視点を養う講義内容を受けて、学期末の研究ペーパーのトピックとして、1970年におきた作家・三島由紀夫によるいわゆる「三島事件」をとりあげ、近代に対する「日本的なもの」からのプロテストの一例を調べた。富永氏のウェーバーからパーソンズに至る正統派社会学的近代化論と、中江兆民からエドワード・サイードまでを自在に行き来する梅垣氏の独特の政治発展論に触れたこの2科目の同時履修は、まさに2科目以上の学習効果があり、さらに伊藤ゼミナルとリンクしたときのダイナミズムは今思い出しても相当なインパクトがあった¹⁸⁾。

6. 最後に

6.1. SFC 環境の利用状況への反省と院進学

以上のような過程で、近代日本という自身の学習・研究テーマの柱が確立され、先に述べたコンピュータ＋語学の2大基本ツールプラス3法というツール・技法を用いて学習活動を進めた、学部時代であったが、総じて言えば自分の専門と呼べるものはおぼろげながら確立しつつも、コンピュータ利用に関しては文書処理と、必要に迫られたときのみ起動させるSPSSなどの統計処理用パッケージソフトといった、いずれも「テキスト・ベース」の利用にとどまっていたのもまた事実であった。語学に関しても、中・上級コースの履修を経た後も、かといっていまだビジネス等で使える域には達しておらず、このいわば「食い足りなさ」

が根本の動機となって、卒論を完成させつつ、学部卒業後の進路について決定しなければいけなかった当時の私の中に「院進学」と「(フランス)留学」の2つの選択肢が浮上してくることとなった。結果、新たに以下の目標をもって、これら2つの選択肢のうち、前者の「SFCでの院進学」を選択することになる。すなわち、第一にテキスト・ベースにとどまっていた学習・研究活動におけるコンピュータ利用を、当時盛んに宣伝されるようになっていた、画像、音声、動画をふくめたマルチメディアまで発展させること。そして二番目としてその際のコンテンツとして、「近代日本とアジアに関するマルチメディアデータベース」という、日本近代研究の「新たな知のインフラ」の構築を目指したプロジェクトに所属し、学部時代に確立しつつあった(日本)近代という自身のテーマを発展・追求すること。そして三番目としては、これらの過程で、学部時代に読みつくせなかった日本近代に関する古典的著作をもう一度時間をかけて読み直すことなど。こうした一連の動機で結局「院進学」を選択したのであるが、この時期以降に関する本稿と同種の稿は、また別の機会にゆずりたい。

註

- 1) SFCに関しては数々の塾内外の書物・雑誌等ですでに多くのことが語られているのでここでは詳しくは割愛するが、今回は参考までに加藤+中村(1994)の序章から次の言葉を引用する。

1990(平成2)年、慶應義塾大学は湘南藤沢キャンパス(SFC)に、環境情報学部とならんで総合政策学部を開設した。(中略)私たちは、大学の理念として、『学生を未来からの留学生』ととらえた。彼らには未来で生存するための時代認識と自ら課題を発見し解決する技術をみにつけていなければならない。そのため全学生に情報処理を必修とし、日本語はもとより外国語による自己表現能力を養成するため、24時間キャンパス、学生による授業評価、オフィス・アワーなど、次々と新機軸を取り入れることで、大学改革を実現した。学生も教員も一体となって、大学評価など次々とその成果を発表した。

(ibid, p.i)

- 2) 本学における「3つのツール教育」と関連して、示唆的なことは初代学部長加藤寛が「第三の言語として複式簿記を導入する議論が当時からあり、当初は結局実現しなかったがいまは実現しているはず」との趣旨のコメントを初代学部長退任後、ある雑誌に出していた。ちなみにその後学長に就任した千葉商科大学では、就任当初から「3つのリテラシー」として、ITと語学に加え、簿記を入れた形のツール教育が実施されている。
- 3) この圧倒的なコマ割自体にツール教育に対するSFCの価値観が現れていると、創立時からの教員スタッフを代弁して、そのメンバーの一人、梅垣氏はこう語る。

ツールとして使えるものは思い切って、できるだけ使えるところまでいっしょにしまえ。ツールをマスターする段階で、ツールに恐怖感をもたせるな。ツールそのものにあまり意味のない権威をもたせてしまうな。こういったことが、裏の配慮としてあったと思

ますが。

(梅垣他 編 1998, p.213)

- 4) それに先立つ1年次春学期には両学部全新生必修の「総合講座」という、当時選択可能な6種の言語（英独仏中に加え、インド・マレーシア語と朝鮮語）ごとに、当該言語の基本的な紹介と、その背景となる国・地域の文化紹介を講義形式で行うセッションが、各週一コマずつ用意されていた。加えて、その週1週間は「何々語 WEEK」と呼ばれ、講義以外にもその週を通じて、各種関連イベントが開催される（たとえば学食におけるアジア料理の提供など）。この春学期の全期間を利用して開催される総合講座の受講を経た上で、秋からの選択語学を決定するという「春秋2段階選抜方式」や「非英語学の第一外国語選択への意識的な誘導（特にアジア系言語への）」、さらには「単一外国語のみ（すなわち第一外国語のみ）のインテンシブな学習」など、SFCの語学教育理念のベースとなる概念に関しては関口一郎（教授。当時）の1993年の編著書『慶應湘南藤沢キャンパス・外国語教育への挑戦；新しい外国語教育をめざして』に詳しい（例えば「第2章 SFCの外国語教育の基本 第一節 外国語の履修方式と総合講座」など）。それらの基本理念のうち、「非英語への誘導」に関してのみ、同書から引く。

最初の2年間は、総合講座でアジア言語をもり立てようという意図が明確にあった。普通に総合講座を展開したならば、大方の学生は機械的に英語を履修し、我々が信念をもって設置したアジア言語の履修者が定員に満たないことが十分に予想された。

(ibid., pp.45-46)

結果的に総合講座の仕組みを利用し、教員側の意図が彼らの思惑通り成功し、また学生もその真意を十分に理解して履修に臨んだ結果が以下の数字に現れている。

各言語ごとの履修希望者（の割合）の変遷

	英語	独語	仏語	中国語	イン・マレ語	朝鮮語
一期生入学前予備調査	86.6%	4-5%	4-5%	2-3%	0.4-5%	0.4-5%
一期生最終履修状況	50.3%	17.2%	14.0%	9.2%	3.5%	5.8%
(参考) 三期生履修状況	21.3%	20.8%	20.0%	25.0%	4.8%	7.6%

[同書内のデータを元に筆者が表組み]

- 5) SFCでは語学に関してもオリジナルの教材を使うのが一般的であった中で、フランス語は通常の市販テキストを使っていたが、同時に補助教材をオリジナルで作成しており、教員の授業準備の大半は、(まだ1年目で授業の進行と並行して作成されていた) それらの教材作成に費やされていたものを思われる。その教材選択の方向性は、当時のフランス語科主任井上(1993) [所収 関口1993]によるとこのように位置づけられている。「インテンシブコースでは、フランスで開発された優れたビデオ教材 AVEC PLAISIR1を一貫して使っている(中略) AVEC PLAISIR1の日本語補助教材は、各単元ごとに①キーセンテンスと文法事項の解説と練習問題、②単語表現リスト、③ダイアログの和訳、④フランス語によるストーリーの要約を含む本格的なもので、(以下略)」(ibid, p.163)

- 6) 一方、第二外国語は SFC では「教養外国語」と呼ばれ、(設置学年は第一外国語の中・上級コースと同じ) 3 年次以降の必修科目となっている (ちなみに中・上級コースは自由選択)。1 年次にはフランス語やドイツ語などの英語以外のヨーロッパ言語を第一外国語として選択した多くの学生も、この段階ではやはり、英語の当該科目である「スポークン・イングリッシュ」を選択するケースが多い。しかし、大学入学以前に海外生活の経験のあるいわゆる帰国子女ら英語 (準) ネイティブスピーカーたちは、引き続き今度は、スペイン語やインド・マレーシア語などの、彼らにとって言わば第三 (日本語を含めると第四) の語学学習へすすむなどして、幅広い語学学習を行っているものもいた。これらをすべてをあわせると SFC における語学関連の必修総単位数は 16 (インテンシブ・コース 4 単位×3 学期=12 単位 (第一外国語) + 教養外国語 (第二外国語) 4 単位) 単位となる。ちなみに、総合講座の 2 単位は現行では一般教養科目として計算される。
- 7) 今日でこそ企業においては 98% 強、また家庭においても 80% を越える日本におけるインターネットの普及率 (総務省『平成 14 年度 通信利用状況調査』調べによる) は当時はおそらく数% (一桁) にとどまっていたと予想される。ちなみにインターネットの日本への導入者である村井 (1995) によると日本における商用インターネットサービスの本格的な開始は 1993 年とのこと。
- 8) 情報処理言語 Ia の講義と実習の割合は 1 対 2 で、秋学期の Ib になると実習が自習となり、時間割で割り振られた時限と教室で、各々がワークステーションを使う課題を行ったり、その他の (一般教養) 講義科目の課題作成を行ったりした。講義は大教室で理論的なことを専任の教授陣から、一方、全 4 室ある特別教室 (コンピュータルーム。一部屋約 30 - 40 名収容) での実習・自習は NTT などからの企業派遣の若手の (非常勤) 講師陣が各々 1 人 1 クラス (+ TA 1 ~ 2 名) を担当し 4 クラス同時いっせいにいった。講義・実習 (秋学期は自習) セットで情報処理言語 I の単位数は a/b それぞれ 2 単位の合わせて 4 単位であった。
- 9) ちなみに「政治学 a」における課題内容およびスケジュールは以下のようなものであった。

テーマ; 次の一文を検討せよ。

「戦後の中心的な政策的命題の一つは「“将来の豊かさ” に経済的、社会的な自由を求める」ということであった。この命題は戦後すぐ国是とされ、やがて社会的な規範にまで成長するに及んだ。しかし同時に“政治”の役割をこの政策的要請に従属させることとなり、経済その他の目標を冷静かつ批判的に検討するという“政治”の重要な機能の 1 つを鈍化させることともなっている。

スケジュール;

5 月 31 日 第一稿 (2000 字程度) 提出

6 月 21 日 拡大修正稿 (2800 字) 提出

7 月 21 日 最終稿 (2800-4000 字) 提出

[以上、「平成 2 年 前期 政治学 A パッケージ」より抜粋]

- 10) 初期の SFC の WS 端末設置場所は上記の 4 つの特別教室 (各 50 名前後収容) のほか、メディアセンターのオープンスペースに設置されたおよそ 100 台や、Indigo や SGI などのグラフィック用マシンの特設教室 (各 10 - 15 端末) がそのほかに数室。

- 11) ちなみに竹中氏（当時助教授）による経済学 a/b はそれぞれミクロ経済とマクロ経済を講義形式で教授し、その使用教科書は両方に共通で McGrawhill 社の米国大学生向けテキストの日本語版、また前期も後期も課題はいずれも筆記試験（中間・期末）によるもので、それぞれ試験直前に助手による“ポイント”メールが受講生に届く仕組みとなっていた。また教授は当初春学期は本籍（？）をアメリカの研究機関・大学においていた様子で、授業は最初に秋学期に b（ミクロ）、その後春学期に a（マクロ）を行うというやや変則的な授業であった。そのうちの経済学 a の期末試験の中にたとえば「3. 『均衡財政の乗数は 1 となる。』ことを説明せよ」、といった理論的問題と並んで、現在の彼の立場を考えると大変興味深い問題があったのでここに引用する。

5. あなたは、首相の経済アドバイザーに任命された。「日本は今財政支出を拡大すべきか、それとも抑制的な財政政策をとるべきか」について総合的な観点からアドバイスせよ。

[1990 年度「経済学 a 秋学期試験問題」から抜粋]

- 12) 両学部生にとって 1 年次春の必修科目である「総合政策学」（担当 加藤寛 [学部長。当時]）と「環境情報学」（担当 相磯秀雄 [学部長。当時]）の講義シラバスから講義内容を引用し、これらの当時としては「新しい学問」を彼ら自身どのように位置づけていたかを探してみたい。

総合政策の第一の視点は non sectionalism です。特定の科学にはこだわりません。必要に応じて学問の領域は広がります。経済学を発展させた A. Smith や K. Marx の本を読んでみてください。それは政治学であり、社会学であり、物理学であり、生物学の総合なのです。（中略）総合政策学は、このように、既存の学問の限界（他を一定にしている非現実性）を訴えて、feasibility の高い政策判断をしようとする学問です

一方、

環境情報学における『環境』とは“人間・動植物・機械など情報処理能力を持つ講義のシステムが情報を介して、認知または知覚する外界”を総称したものです。（中略）“人間”と人間をとりまく“環境”とそれらに密接な関係のある“情報”の三者の係わり合いを理解し、人間や動植物にとって、より望ましい環境のデザインと創造に役立つ知識を目的としています。

[いずれも 1990 年度春学期講義シラバスより一部抜粋]

- 13) たとえば梅垣教授担当の総合政策学部 2 年次秋学期設置の専門基礎科目「国際関係論」で書評を求められる「原典リーダーリスト」は以下の通りであった。

邦文

1. 石田雄『日本の政治と言葉』1989、東京大学出版会、より
下巻 第 4 章 戦後「国家」観の混迷
2. 石田雄『日本の政治と言葉』1989、東京大学出版会、より
下巻 第 5 章 国民的自負心と国家的意識の登場
3. チャールズ・オズグッド『戦争と平和の心理学』1968、岩波書店
(Charles Osgood, An Alternative to War or Surrender, 1962)
第 2 章 ネアンデルタール人の知性、第 3 章 アメリカの国家態勢

4. 川田 侃『国際政治経済学をめざして』1988、御茶ノ水書房
第4章「経済的覇権の盛衰と政策転換」初出1986
5. 坂本 義和『各時代の国際政治』1982、岩波書店、所収
「力の均衡」の虚構」初出1965
6. 坂本 義和『各時代の国際政治』1982、岩波書店、所収
「日本における国際冷戦と国内冷戦」初出1963
7. 高坂 正堯『海洋国家日本の構想』1965、中央公論社、所収
「二十世紀の平和の条件」
8. 高坂 正堯『海洋国家日本の構想』1965、中央公論社、所収
「二十世紀の権力政治」
9. 永井陽之介『平和の代償』1967、中央公論社、所収
国家目標としての安全と独立 初出1966
10. 馬場 伸也『アイデンティティの国際政治学』1980、東京大学出版、所収
第4章 アイデンティティの国際政治学
11. 最上 敏樹『講座国際政治』第1巻、1989、東京大学出版
第9章 世界秩序論

英文

12. Bull, Hedley "Does Order Exist in World Politics" from The Anarchical Society, 1977
13. Hobbes, Thomas from Leviathan, 1651
14. Keohane and Nye "Realism and Complex Interdependence" from Power and Interdependence, 1977
15. Mead, Margaret "Warfare is Only Human Invention," from Asia, 1940
16. Wallerstein, Immanuel "Patterns and Perspectives of the Capitalist World Economy" from Contemporary Marxism, 1984
17. Waltz, Kenneth, from Man, the State and War, 1959
18. Walzer, Michael "Against Realism," from Just and Unjust Wars, 1977

受講生はこれらのコピーが一冊になった「リーディング・パッケージ」を、学期初めに受け取り、これらのうち複数の作品を組み合わせた「批判的な」書評の提出を学期内に3回から4回ほどとめられた（各2000字程度）。

- 14) SFCにおける「専門」の位置づけは従来の日本（のいわば文部行政）型の一般教養／専門課程の区別方法に一石を投じるものであった。

しかも困ったことに、一般教養過程と専門課程を区別することによって、文部省は専門教育の水準を高めようとしている。一般の教養過程を教える先生たちは、専門教育の過程を教えることが出来ない。これでは、大学というものが一般教養と専門課程に輪切りにされてしまうことになる。（中略）私たちは、慶応義塾はSFCができたことによって、SFCが専門と教養とを同一視するという姿勢をとることによって、慶応義塾全体の中に潜む専門と教養との差別意識がなくなることを望んでいる。

（加藤 1992, pp.127-129）

- 15) このような議論に対して、この制度そのものに根本的かつ致命的な問題があると主張する教授

もいた。代表的なのは故・江藤淳氏によるもので、この制度を補完するものとしてSFCが学生たちに配った「研究会パスポート」という代物について自分は実際に「破って捨てた」と告白し、同制度に強硬な異議を唱えた文章が残っている。(KEIO SFC REVIEW 2001 No.8「江藤淳教授『現代芸術論』最終講義」など)。この議論などは同制度のもつ教員のみならず学生にとっての不利益を鋭く論じたものである。

- 16) これらのそれぞれ「相対する」思想がむしろ「相通ずる」思想であったという指摘は奥井(1988)はじめにより、以下の歴史的事実などを論拠になされている。1) (明治後半から大正にかけての)自由民権のいわば序曲をなす「民選議院設立建白」が、征韓論で下野した同論者によってなされたものであること。2) 明治26, 7年に日清戦争を要求して政府を突き上げた「対外強硬派」の主力が大井憲太郎らを中心とするいわゆる「旧民権派」であったこと。(ibid, pp.147-148)

この他、伊藤ゼミで利用したテキストは以下の通り。

1. 奥井智之『近代的世界の誕生：日本中世から現代へ』(弘文堂 1988)
2. 吉原健一郎『江戸の情報屋』(NHK ブックス 1988)
3. 有吉広介(編)『コミュニケーションと社会』(芦書房 1990)
4. 丸山擁成(編)『日本の近世⑥：情報と交通』(中央公論社 1992)
5. M.B. ジャンセン(編)『日本における近代化の問題』(岩波書店 1968)

- 17) この研究会で輪読したテキストのうち、代表的なものとして記憶に残っているのは以下の通り。

1. 青木保『「日本文化論」の変容』(中央公論社 1999)
2. ルース・ベネディクト『定説 菊と刀—日本文化の型—』(社会思想社 1967)
3. E.H. ノーマン『日本における近代国家の成立』(岩波文庫 1993)
4. 竹内好『近代の超克』(筑摩叢書 1983)
5. M.B. ジャンセン(編)『日本における近代化の問題』(岩波書店 1968)

- 18) 梅垣氏によるこの諸近代化論のいわば「相対化」の作業は以下のステップを踏んでなされた。

STEP1：(正統派) 社会学者らによる近代の定義のおさらい

「近代」社会とは・・・

- 社会は人間でなく、役割が織りなすシステムである。(Structural differentiation)
- 役割を通して基本的なコミュニケーションが存在し、統一のある社会として安定している。(Social integration)
- 役割を通してコミュニケーションが成立するから情実が果たす余地はミニマムである。(Rationalism)
- 人間は彼/彼女の果たす役割から期待される能力によって評価される。(Achievement standard)
- 人間はその役割の相違による違いがあるが、生まれながらの属性(家系、性別、人種な

ど)による差は存在しない。(Equality)

- このような役割は社会が存在してゆくために必要と考えられる仕事の総量から逆算して定義される (Functionalism)

以上、マックス・ウェーバー、タルコット・パーソンズ、ガブリエル・アーモンド・・・

STEP2: さまざまな「近代化 (論?)」の限界への指摘

「近代」への懐疑

- 正当性の危機 legitimacy crisis
- 浸透能力の危機 penetration crisis
- 政治参加の危機 participation crisis
- 帰属／一体感の危機 identity crisis
- 分配機能の危機 distribution crisis

以上、レナード・ビンター他・・・

STEP3: 近代への決別 (現出パターンはさまざま)

虚構としての「近代」

- 危機／問題解決の帰結としての国民国家史・・・“国民が国家をつくるのではなく、国家が国民をつくるのである”

アクトン卿、ドイッチェ、シルズ

書かれたもの／記録されたものへの不信

ツベタン・トドロフ 『もう一つのアメリカ』

エドワード・サイード 『オリエンタリズム』

[以上、氏作成の当時の授業内ハンドアウトから抜粋・再掲]

一方、富永氏の当該授業の参考文献は以下の通り。

1. 富永健一『社会学講義』(中央公論 1995)
2. 同『近代化の理論』(講談社 1993)
3. 清水幾太郎『社会的人間論』([著作集所収] 講談社)
4. 同『社会学講義』(同上)
5. デューイ『人間性と行為』(春秋社 1995)
6. クーリー『社会組織論』(青木書店 1970)
7. ミード『精神・自我・社会』(同 1970)
8. パーソンズ『社会体系論』(同 1974)
9. 同『社会構造とパーソナリティ』(新泉社 2001)

10. 同『家族』（黎明書房 2001）
11. 同『経済と社会』I,II（岩波書店）
12. ルーマン『エコロジーの社会理論』（新泉社 1992）
13. ハバーマース・ルーマン『批判理論と社会システム理論』上下（木鐸社 1992）

最後に伊藤陽一ゼミでの輪読文献は以下の通り。

1. 奥井智之『近代的世界の誕生：日本中世から現代へ』（弘文堂 1988）
2. 吉原健一郎『江戸の情報屋』（NHK ブックス 1988）
3. 有吉広介（編）『コミュニケーションと社会』（葦書房 1990）
4. 丸山擁成（編）『日本の近世⑥：情報と交通』（中央公論社 1992）
5. M.B. ジャンセン（編）『日本における近代化の問題』（岩波書店 1968）

参考文献

[SFC に関するもの]

- 加藤寛『慶應湘南藤沢キャンパスの挑戦』（1992 東洋経済）
関口一郎（編著）『慶應湘南藤沢キャンパス・外国語教育への挑戦』（三修社 1993）
梅垣理郎＋井上輝夫（編）『メディアが変わる 知が変わる；ネットワーク環境と知のコラボレーション』（有斐閣 1998）
加藤 寛＋中村まづる『総合政策学への招待』（有斐閣 1994）
岡部光明『大学教育と SFC』（西田書店 2000）

[以上書籍]

- 「財界」[臨時増刊号 1995.5.1]（財界研究所）
「KEIO SFC REVIEW」- No. 10 [- 2001.7.1]（慶應義塾大学湘南藤沢学会）
「SFC 三田会報」No. 1- [1994 11.1-]（SFC 三田会事務局）

[以上、雑誌・会報など]