

【論文】

＜行動科学＞の特徴とその意義 —成立の経緯と編成のダイナミズムの考察から—

横井 修一（岩手大学名誉教授）

I はじめに

この小論は、2013年11月に開催された現代行動科学会のシンポジウムにおいて筆者（横井）が述べたことを敷衍したもので、読者として想定しているのは行動科学研究専攻の卒業生である。本稿では、①＜行動科学＞（行動科学の教育システム）¹⁾の存立にはどのような要因があったのか、②それはどのような特徴をもつ教育システムなのか、③それが日本の大学教育において先駆的であるのはどのような点においてか、＜行動科学＞の④現在の大学教育の在り方に対する示唆と、⑤学問の在り方に対する示唆は何か、⑥卒業生の社会人としての生き方にどのように活かされるか、について考えてみたい。

筆者は教師になって以降大学問題・教育問題に関心をもってきたものの、それを専門としたことはなく、問題に関わる議論をサーベイしたり系統的に追究してはいないので「研究」とは言えないが、現代行動科学会発足30周年というこの機会に卒業生の皆さんに伝えておければと思い敢えて「論文」として掲載させてもらった。

なお、卒業生である読者には周知の＜行動科学＞のカリキュラムなどについては注記していないこと、注の大半は補足的な説明なので本文の要旨の理解には不要であることをお断りしておきたい。

II 行動科学の創設理念——心理学・社会学の総合的な専攻

（1）複数の専門領域を総合的に学ぶ学科——なぜ「総合」になったのか

＜行動科学＞の基本は、言うまでもなく心理学と社会学という2つの専門領域を総合的に学ぶというカリキュラム編成であり、それには「心理学と社会学」と「総合的に学ぶ」という2つのポイントがあるが、まず、はじめに「総合的に学ぶ」が理念とされたのはなぜかを考察してみよう。

その「理念」のなかに「総合」があることには、創設時である1970年代の状況が影響している。それは当時、大学と大学教育の在り方が社会的に問題にされるようになり——特に学生たちには既存の学問体系が魅力を失ってきていて——、そうした状況に対応すべく大学界では「総合的視野・学際的研究」が改革の理念として重視されるようになっていた。また一方では、学部創設にはその意義を明らかにする理念が求められるが、人文社会科学部創設の母体となった旧教育学部の教養担当部門のスタッフの専門は人文・社会・自然科学や体育など多様であり、そうしたスタッフから構成される新設学部には「総合学部」という理念が適格的であったのである²⁾。

かくして人文社会科学部は「総合」理念に基づいて創設され、学部のカリキュラムでも

「総合科目」の必修化や他コース科目の選択必修などが柱とされ、各講座も複数の専門領域から編成される形になったのであるが、こうした学部の理念にもかかわらず、複数の専門領域を実際にも総合的に学ぶカリキュラムにしたのは行動科学専攻だけであった³⁾。

もともと複数の学問領域を総合化した編成というのは、大学人・研究者の志向（専門主義・業績主義）から強い抵抗があり、実現するのはきわめて難しいことなのである⁴⁾。心理学・社会学という組み合わせの場合でも、他大学の例を見ると、基礎は共通だが3～4年次には専攻として分離するケースだけであり、＜行動科学＞のように最終段階の卒論まで両方を分けないで学ぶというのは例外なのである。

したがって、心理学・社会学を総合的に学ぶというカリキュラムこそ＜行動科学＞の基本的特徴であるだけでなく、実際に具体化された時点できわめて先駆的であり創設40年を超えた現在でもユニークなのである。

（2）行動科学講座創設の要因——なぜ＜行動科学＞が可能であったのか

以上のような背景が「総合」を理念とした背景になっているが、学部創設に大きく関わるのは「理念」ではなく社会経済的要因である。そこで、本稿の後の議論にも関わるので、ひとまずそうした要因を概観しておこう。

複数領域を総合して学ぶ講座という行動科学の特徴は、当時の社会状況と大学新設の条件から規定されたといえるが、それにはさらにいくつかの要因が加わっている。社会学・社会科学ではある事象に関わる要因のすべてを網羅することはできず、一定の視点・アプローチによって要因の範囲は限定されるが、そうした限定を前提に社会的に考えられる行動科学講座と＜行動科学＞の存立要因——「どうして＜行動科学＞のような教育が可能だったのか」という問いの一環——について考えてみたい⁵⁾。

まず行動科学講座を含む学部新設の背景（要因）を考えてみると、全体社会レベルの要因では、当時の経済社会状況として、高度成長（これは所与の条件としておきその要因は認識図式には入れない）による①労働市場における高学歴労働者への需要増、②生活水準上昇による大学進学増加、③それらに規定された高等教育施策＝大学拡張、等々がある。

地域社会レベルでは、①岩手県の文教事情（例えば岩手県に国公立の文系、特に法学・経済系の専攻がなかったこと）、そして特に＜行動科学＞の在り方に影響がある地域社会レベルの存立要因として、②歴史ある地方都市で県庁所在地でもあり交通の便もよく、大学生が住みやすく「大事にされる」地域性と、③大学が市中心部に立地していて——それでありながら農学部主体のキャンパスで緑が多く広い——学生が研究室に来るのに時間がかからず夜間でも安全ということをはげめることができよう。＜行動科学＞の活発な活動には学生が始終研究室に出入りできるということも大きく影響しており、それには立地条件も関係している。大都市で学生の居住が分散し、郊外のキャンパスで研究室が遠く夜遅くなるとバスなどの便がないといった立地条件では、行動科学の学生のような活動スタイルは難しいはずである。

さらに組織集団（岩手大学）レベルの要因として、①文部省から認可可能性があった新設学部としては一般教養を担当する文系・理系教員を含む学部でなければならないが⁶⁾、しかし、②専門領域をすべて独立の専攻とするような定員増も、また教員1～2名で専攻

とするような雑多な学部構成も認められないという条件があった。③この点でも複数の専門領域を合理的に——「総合」に意味がある——編成（総合）する必要がある、行動科学講座の場合には次の(3)でみるような事情もあって心理学・社会学という編成が適合したのである。

しかも、④心理学・社会学は「実験講座」（文部省の基準で予算配分は一般の文系講座の3倍で研究施設面積の配分も多い）であるため定員が少人数となったことは、＜行動科学＞が可能になった決定的な条件である（一学年定員が40名であったとしたら＜行動科学＞の前提となっている親密な学生集団は成り立たなかったであろう）。

さらに、⑤教養担当を兼ねているため（実際には定員とされている）教員数（7名）が専門課程担当定員より多く教員と学生の比が小さい（20人の定員に7名の教員は当時7対1とされた国立大学文系以上の水準）ことも＜行動科学＞に重要な条件となった。

要因・条件（区別はあるがここでは互換的に用いる）の一部についてしか論じていないし、以上の分析は資料もないラフなものであるが、ここで述べたいことは＜行動科学＞の存立には多くの要因・条件があり、それらが「揃う」ことで行動科学講座が存立したということ、したがって私たちが＜行動科学＞を経験できたことはたいへん恵まれていたということである。

このように考えると、確かに＜行動科学＞は存立条件からしてユニークであり、創設時と違って時代的ないろいろな変化もあるので、まったく同じような方式で大学教育を行うというのは無理と言ってよいであろう。しかし、同時に＜行動科学＞で実践されたことは、大学教育の在り方にいろいろな点で示唆となる点があるはずである。

（3）「行動科学」——なぜ心理学と社会学になったのか

(1)でみたように創設当時の日本社会や大学界の状況などの要因によって、人文社会科学部そして行動科学専攻の理念で「総合」が中心になったのであるが、それでは行動科学専攻が心理学と社会学の2領域の総合となったのはなぜか。

行動科学講座編成の具体的な要因として、スタッフ編成の条件がある。すなわち、旧教育学部の教養担当部門には、行動科学講座を編成することになる心理学・社会学のスタッフが3名いたが、心理学（2名）と社会学（1名）がそれぞれ単独で講座を編成するには、見込まれる定員増（4名）があってもスタッフ不足であった。しかし、合計で7名となる「行動科学」なら可能であったし、しかも両者の総合の妥当性を根拠づける「行動科学」という専門領域があった⁷⁾。

「行動科学」は、当時も現在も日本では一般化していないがアメリカの学問・大学界では確立されていた——文化人類学・社会学・心理学などが中心となる——学問領域で、心理学・社会学の「総合」という講座編成にぴったりの、まさに創設理念にふさわしいものであったのである⁸⁾。

ここでもうひとつ強調しておきたいのは、以上のような創設の経緯における関係者の貢献についてである。人文社会科学部の他の講座が既存の専門領域を「総合的」に学ぶとして編成しながら実際には3年次位から旧来の専門ごとに1～2名の教員で「専攻」を担当する形がほとんどであったことを考えると、行動科学講座のようにあくまで「総合」を徹

底させることにしたのは、創設を担った当時のスタッフ（鬼沢 貞・加藤孝義・山崎達彦の3先生）の英断のはずである⁹⁾。そして、このことが後にみるように、＜行動科学＞が実質的にも総合的な専攻として存立したことに決定的な影響を与えているのである¹⁰⁾。

Ⅲ 行動科学の教育システムの特徴——集団指導体制と「参加型教育」

以上のような岩手大学・人文社会科学部学部内の状況を背景として行動科学講座が編成されたが、①心理学・社会学の専門2領域の教員構成と②二領域を総合的に学ぶという理念に規定されて、①教員の集団的な指導体制と②「参加型教育」が＜行動科学＞の基本的特徴となった。

（1）教員の集団的な指導体制

＜行動科学＞では、創設時には学生定数20名（実際には志望者が多いこともあって24名前後）で、新課程以前は2年次からの専攻所属で3学年で約70名であったが、全学年が参加する発表会（卒論・特殊実験）も研究室の各種行事（合宿研修や予餞会）の参加者も教員と院生を加えても100名弱なので一体感を持った親密集団になりやすく（従って後出の「学問共同体」になる）、大学教育としてはきわめて適正な規模である。

さらに、一学年20数名というゼミ・レベルの人数を7名の教員が指導するので、複数ゼミ所属が一般的となり、卒論指導の場合も含めて1人の教員を中心とするグループとして固定化されることがなく、研究室全体として「開かれた」人間関係になる¹¹⁾。

特殊実験・卒論をはじめ心理学基礎実験・社会調査実習・行動科学方法論・概論など全教員参加の必修科目も多く、基本的に専攻所属の全学生が全教員から指導を受ける関係にある。こうした「集団的指導体制」と次で触れる「参加型教育」は、研究室が「共同体」的になる基盤であり、これらこそが＜行動科学＞の最大の特徴である。教員の多忙化とともに原則通りにゆかなくなったが、7人の——少なくとも4,5人の——の教員が参加して15分にわたって卒論の試問が行われるというのも、大学界では異例のはずである。

通常のゼミ単位の結びつきのように「師」が一人の場合、その教員が不在になれば多くの場合ゼミとしての結びつきも続かなくなる。それに対して行動科学研究室のように「師弟関係」の「師」が教員集団となっている場合には、卒論などで指導を受けた教員が研究室を転任・退職で去っても馴染みの教員がいて研究室の結びつきが残るので、卒業生の人間関係の基盤は強固であり現役学生との繋がりももちやすいのである。

集団指導体制の場合、教員は自分とは専門領域が違う学生ともパーソナルに接することがあるし、専門領域で閉鎖された関係以上に多くの学生と親密な関係ができる。そして、これは学生の側からも同様で、集団指導体制は後でみる「学問共同体」の基盤ともなるなど、＜行動科学＞の制度的な特徴となっているのである¹²⁾。

（2）「参加型教育」

こうした①教員の集団指導体制と②小規模な定員、さらに③心理学実験や社会調査など協働が必要な実習科目が多いこと、それらに加えて④概論・方法論など必修科目が多いこと、⑤特殊実験調査演習と卒論で全員参加の報告会を重視していることなどによって、＜行動科学＞は全体として「参加型教育」方式となっており、それは集団指導体制と並ぶく

行動科学>の基本的特徴となっている。

そうした「参加型教育」の中核であり大学界では類例が少ないと思われるのが、3年次の「特殊実験調査」である。この「特殊実験」については、「総合的参加型授業」〔本稿で言う「参加型教育」〕の試みとして大学教育の研究集会で報告したことがあるので¹³⁾、報告の一部を引用する形で<行動科学>の「参加型教育」の特徴を挙げておきたい。

岩手大学人文社会科学部では、人文・社会・自然の「総合学部」として、学生が「視野の広い」人間になるような教育を学部理念としてきた。その「視野の広さ」は単に多様な学問系列の知識をもつことではなく、種々の認識課題（＝実践的な課題）に対して柔軟・創造的な思考ができることであり、異なる意見にも相応できる能力という意味で「コミュニケーション能力」の養成を含む。それは、今日、社会的にも強く求められ大学教育に——「文系」の学生にはとりわけ——期待されている能力である。

こうした観点から本学部では、研究課題そのものが一つの学問領域に限定されず、違った知識・関心をもつ学生間での発表・報告と質疑を課題とする授業（「総合的参加型授業」）の試みが行われてきた。……

第一の最も重要な点は、前期と後期に「心理系」（……）と「社会系」（……）の2系列から研究課題を設定することが要件となっていることである。

第二の特徴は、学生が希望テーマを申告し、それに基づいて配属される指導教員との相談（指導）の下で研究テーマを設定すること。学問的な意味を勘案して教員がアドバイス（指導）はするが、あくまで学生の希望を尊重して課題（そして指導教員も）が設定される。

第三の特徴は、全教員・全受講生が一同に会して、発表と質疑を行なうこと。発表に対しては、同期生はもとより下級生（2年次学生）・上級生（時には大学院生も）・教員（質問は学生優先にしているが）から素朴な質問から難しい質問（異なる学問領域からの質問もある）、あるいは指導的なアドバイス・意見等々が出される。……

第五の特徴は、学生間での協力・チームワークが不可欠なこと。相互に実験の被験者となることもあればデータ入力・アンケート調査の調査員等の協力、統計分析・プレゼンテーションの方法の教え合い（＝学び合い）、発表の準備（レジュメ集の作成・会場整備など）、取り組み過程でのディスカッションなど。

第六の特徴は、大半が授業時間外に行なわれる取り組みで、学生は課題遂行のプロセスを自ら管理しなければならないこと。他方、教員側ではゼミ的な形態で指導時間をとる場合もあるが、多かれ少なかれマンツーマンの指導が不可欠で、時には実験指導・データ分析指導等で長時間を要することが少なくない。

ここで言う「参加型教育」は、一般には「参加型授業」と言われるが、後者は①ゼミ形式を含む個別の授業改革の方式であり学科全体の教育方式ではない、②学問領域や授業課題は一つであるの2点で前者と異なり、前者の「参加型教育」の方が機能・効果も多様であるので、敢えて区別したものである。

「参加型」はいずれにせよ大学教育の改善策として提起されたが、その背景になっているのは1980年代から目立つようになったと言われる学生の勉学意欲の衰退（大学の「レジャーランド化」）である¹⁴⁾。それは授業の「つまなさ」が大きな要因であると見られるようになり様々な取り組みが行われるようになったが¹⁵⁾、その一方にあったのが「学際的」

「総合的」など従来の学問領域の枠を超えた「新しい」学問を目指すことで、人文社会科学部などの理念もそれにそうものであった¹⁶⁾。

そして、もう一方にあったのが、学生の受講意欲を低下させる一方的講義の改善策としての様々な形式の「参加型授業」で、その模索は現在も続いている¹⁷⁾。

実際に効果を上げている参加型授業の主流は、従来からの高年次の（専門）ゼミに加えて、初年次ゼミなどの導入は学生の集団づくりの意味が主であるが、学生が授業に「参加」することを重視したもので、学生の希望に応じた内容にするという試みも多い。

こうした参加型授業が＜行動科学＞では基本になっていて、二年次の心理学実験・社会調査・臨床実習など学生自らが構成する実習型の授業、三年次の特殊実験調査、四年次の卒論へと進み、高年次になれば自らが“研究”して発表するという参加型の最も発展した授業形態になるので、積極的に学んだ行動科学専攻生であれば、「大学ではほんとうに勉強した」という実感をもつ。

それが大学教育として「普通のこと」と思っていた学生も多いと思われるが、＜行動科学＞では「参加型授業」がクローズアップされる前から（創設時から）具体化しており、「参加型授業」として先駆的で、「参加型教育」としてはおそらく類例はあまりないはずの試みなのである。

IV 「教育方針」としての特徴

以上のような＜行動科学＞の基本的な特徴に加えて、＜行動科学＞には創設以来定着していたが現在に至って大学教育で重視されるようになったこと、あるいは今日でもまだユニークであるような教育方針に関わる諸特徴がある。そうした特徴として具体的なものを3つあげてみよう。これらはいずれも現在では大学教育でポピュラーになっているが、＜行動科学＞では創設の時から教育方針として学生に指導してきたことである。

（1）問題関心・創造性の重視

まず、「積極的な問題関心」「研究計画における自主性」の重視ということで、特殊実験や卒論のテーマ設定も学生がかなり自由にできるようになっている。同じテーマでも、心理学からアプローチするか社会学からアプローチするか選択があり——この点は複数領域専攻でなければありえない——、テーマ選択の幅が広いのである。テーマと指導教員は学生の希望と問題関心を考慮して研究室会議で決めるが、その後試行期間を経て指導教員も含めて変更可能というのはあまり例がないはずである。

また、特殊実験・卒論の成績評価では、学術的なレベルもさることながら、テーマ・課題の取り組みなどに見られる創意工夫も大きな評価点とされ、学生の創造性が重視される。自ら選んだテーマに自らの責任で取り組む自主性の尊重が、＜行動科学＞の伝統的な——現在は多くの大学で重視されるようになっているが——特徴の一つである。

（2）プレゼンテーション力の重視

特殊実験・卒論の報告会では、質問とそれに対する応答があつてこそ活発になるが、知識量の多少による権威関係があるところでは質問・異論は出にくくなる。しかし、＜行動

科学>では心理学・社会学の2領域の専門が並列されているので教員間でも学年間学生間でも学問的ヒエラルヒーが相対的で、自分が志向する「専門」とは違う場合でも質問がしやすい雰囲気がある。その上、教育方針としてできるだけ活発に応答がなされるように推奨しており、司会役を含めて教師はなるべく個別発表については質問やコメントを控える¹⁸⁾。

こうして受動的な聴衆（「なんだか難しいことが語られているな」）が積極的な参加者（「分からないから質問してみよう」）になるが、「素人の質問」はしばしば専門領域では自明視される——報告者が分かっているつもりになる——けれども実は本質的な質問となることがあり、学生間の質疑でも緊張感があって報告会を活発にする。

そして、予備知識がない人にも分かってもらえるように努めることが（「これでは分かってもらえないのではないか」）、学生のプレゼンテーション力を鍛える。創設後10年ほどまではワープロさえ使われていなかったが、その頃でもOHPの使用や報告レジュメ作成など、学生同士が競う形で高いレベルのプレゼンテーションを行ってきた。

また、発表は短い時間を厳守（オーバーすると即中止）するので、2年次の社会調査実習での「2分／3分」、特殊実験・卒論での「5分／7分／12分」など短時間での発表・報告に鍛えられ、その発表の技術は要求する側の——そうしたトレーニングがなかった——教員が密かに感嘆するレベルである。

こうしたレベルの高さには、発表機会が多いことだけでなく、全員参加のため予備知識の少ない学生も含まれる多数の聴衆に「恥ずかしくない報告」をしたいと動機づける点でも「参加型教育」の影響（効果）がある。

ちなみに、このような研究・報告のトレーニングのテキストである東大教養学部『知の技法』シリーズ¹⁹⁾がベストセラーになったのは1994年のことで、<行動科学>はそれに20年近く先立っているだけでなく学科全体のカリキュラムとしての取り組みという点でも先駆的と言えよう。

（3）学問の理念と作法の重視

「コピペ」による論文作成や論文の代作などが、今大学界——日本だけでなく全世界的に——問題になっている²⁰⁾。また、小保方氏のSTAP細胞論文問題と早稲田大学での博士論文における盗用問題を契機として、研究者の倫理についての基礎教育の重要性も強調され取り組まれるようになった。

しかし、<行動科学>においては、卒論・特殊実験の発表や報告書に関して、実験・調査・文献研究を問わず<方法・手続き・論証>を厳密にするよう指導してきたし、特殊実験の講義時間に「引用の作法」も講義するなど「学問の作法」も厳しく指導している。学生は出典のない引用は「盗作」になること、論文は論証を伴い論証には論拠の明示が不可欠であることを知っているし、誤字脱字にすら細心である。

論文の草稿をそのまま提出ということも<行動科学>では例外的な場合（病気・事故など）を除けばありえないし、データ改竄などもあり得ないことである。特殊実験も卒論も担当教員によるマンツウマンの指導があり専攻の仲間内での相互認知があるから、行動科学のシステムではコピペ・盗用・データ改ざんのような問題はありえないし、そもそも学生は考えもしないことであろう。

さらに後のVの「コミュニケーション力」とも関連することとして、特殊実験・卒論の学問的作法として、研究テーマについて概観・文献サーベイ（これは心理学の作法）を半ば報告のパターンとして指導してきたことも重要である。そうした「作法」で養われるのは、ある「問題」について多くの先行研究があり、それらを踏まえて議論しなければならないということである。特に重要なのは、ある主張にはほとんど例外なしに異論・反対論があり、そうした議論にも目配りしなければならないという感覚が養成されることである。一面的独善的な主張にならないように自説を相対化する認識態度ほど、今日重要なことはないであろう²²⁾。

V コミュニケーション力の養成

プレゼンテーションはコミュニケーションの一環であるから両者を一つにして取り上げてもよいのであるが、「プレゼンテーション」は技術として訓練され習得されうる——したがって教育しやすい——のに対して、「コミュニケーション」は複合的な面をもっていて教育することは難しいという違いがある。そして、＜行動科学＞のような「参加型教育」によってこそ、コミュニケーション力が鍛えられるという意味でコミュニケーション力の養成は＜行動科学＞の大きな特徴であり、それは大学教育における先駆的事例の意味をもっているのである²²⁾。

特殊実験・卒論の報告会においては、前述のように報告者は予備知識がない人にも分かってもらえるように努めなければならないのでプレゼンテーション力が鍛えられるのであるが、それと同時に、「分かるように報告すれば聞いてもらえる」というその動機付けによって、他者（聴衆）の了解を志向するコミュニケーション（ハーバマスの「コミュニケーション的行為」）の力が養成される。

ここで重要なのは「予備知識がなくとも聴く意思がある人々」（下級生や主たる関心が他の領域（心理学／社会学）にある学生）も全員参加で聴衆になっていることで、まさにそれが＜行動科学＞の教育方針（参加型教育）なのである。教師として始終強調したことであるが、よい発表・報告は聴衆によって可能になるのである。同じように考えられるかも知れないが、ゼミの場合の聴衆は関心と予備知識が報告者に「保証」されていて、＜行動科学＞の場合ほどコミュニケーションのハードルは高くはない²³⁾。＜行動科学＞における報告会こそ、コミュニケーション力養成の最良の場なのである。

現代日本社会では、特に若者層のコミュニケーション能力とコミュニケーション自体の不足が問題視され、大学教育の大きな課題とされている²⁴⁾。若者論としても大学教育論としてもあまりにも多くの議論がありここでは立ち入らないが、コミュニケーションが単により関係形成の「問題だけでなく、自他の相対化・自己反省・多様性の認識などパーソナリティ形成・社会化の問題としてきわめて重要な課題であること、そうした課題に＜行動科学＞は応える機能をもっているという特徴を指摘しておきたい²⁵⁾。

<注>

- 1) 「行動科学」は学問領域の名称であるとともに講座・学科名あるいは「専攻の構成員・卒業生の総体」の意味でも用いられるが、本稿では＜行動科学＞を「行動科学専攻のカリキュラムに基づく教育過程とそこに

関わる教員・学生院生の活動を含む教育システム」という意味で用いる。

なお、教育システムとしての＜行動科学＞には創設以降何度かカリキュラムなどの変化や大学院創設などの変化があるが、そうした変化は取り上げていない。特に、2000年の新課程編成では教育システムとしても大幅な変動があつて以下で論じることが妥当しない点も多いが、ここでの考察はあくまで新課程以前の＜行動科学＞を対象とするものである。

- 2) 筆者は創設直後に赴任したので教育システムの具体化には関わったものの、創設理念の策定自体には関与していないので論証もなしに論じるのは不適格なのであるが、この機会に書き残しておきたいと思って執筆させてもらった。

なお、本稿で述べていることに関しては、筆者も加わった山崎先生が代表者であるプロジェクト報告書(山崎達彦・代表：1989)を参照していただきたい。

- 3) 人文社会科学部には、卒論発表会・審査を共通にするコース(講座)は他にもあったが、「心理学と社会学」のように専門領域を超えて文字通り「総合」的に学ぶシステムにしたコースはなかった(山崎達彦：1989b)。

人文社会科学部としての「総合」も、人文・社会・自然をいわば「並列的」に学ぶシステムであり、あくまで学生自身が学びの過程で「総合」的な視野をもつことを期待されるものでしかなかった。ただし、「総合科目」を必修としていたことと、後のことではあるが学部必修としての「総合科学論」に全教員が参加し、研究会などである程度専門領域の交流を計っていたことは理念の実質化として評価されてよいであろう。

- 4) 大学教員が過度の業績主義にさらされるようになった背景と実情については、竹内洋(2011；pp.32-45)も具体的に記述している。その後、業績主義の影響もあつて新たに着任する教員が増えるにつれ、「新学部で新たな大学教育の在り方を追求する」という創設期の理念が人文社会科学部においても薄れて行ったのは時代の趨勢というものである。
- 5) これはシンポジウム当日会場での糸田会員からの質問で、参加者にも興味深く重要な疑問であろうと思われたが、時間の制約もあり簡単に論じることはできなかった。筆者としては、本稿全体がそうした疑問に答える内容になっていると考えている。
- 6) この点は当時としての要件であり、定員削減で従来の定員すら確保できなくなった現在では各学部が教養担当定員を廻すよう要求するから(現に岩手大学再編問題では人文社会科学部に対する要求になっている)、創設時の人文社会科学部のような定員配分はありえない。
- 7) 山崎達彦(1989b、1989c)を参照。筆者は前述のように講座編成に関わる具体的な事情を——多少は先輩教授の話としては聞いているが——知らないで、以上のことは学部創設に関わる事実などからの推論である。
- 8) 現時点で展望しても、日本では文字通りの「行動科学」はほとんど根付かなかったと言ってよい。1995年の時点で学科名称などから類似のものが10ほどあったが、実質的に「行動科学」のような統合性をもつものは一つも無かった(山崎達彦、1989c)。

1990年頃までの「行動科学」関連の文献も翻訳が主流で、心理学・経営学に関連した「行動科学」を名称とする文献はあるものの、行動科学を専門領域とする研究者の文献は皆無であった(松岡和生、1989)。

- 9) こうした英断が実現した背景には、3名の先生が東北大学文学部の隣接学科(心理学と社会学はいろいろ交流が深かった)出身で「気心を知っている」関係であったこと、心理学と社会学の「トップ」としての鬼沢・山崎先生に共通の学問的な志向があったことが大きな要因であったように思われる。

そのように考えると、＜行動科学＞は社会的時代的な影響よりも3人の先生の「新しい学問」を創設するというチャレンジ精神の恩恵を受けていて、それを可能にしたのには「人間関係」が重要であったと言えるであろう。

- 10) 行動科学の「理念」とその形成の背景については山崎教授（名誉教授）がさまざまな機会に論じておられる（山崎達彦，1989a、1989b）。2013年度の現代行動科学大会における山崎先生の報告は、そうした意味でも貴重なものである。
- 11) 大学の文系では一般的な指導教員を「師」とするゼミの場合、卒業生の結びつきも教員中心であり、教師を中心とする「素晴らしい結びつきの仲間たち」という絆を作る場合も多く、人間関係が希薄になりがちな大学にあってはゼミ生・卒業生にも幸せなことで、そうしたゼミは推奨されるべきである。
- しかし、私大はもちろん多くの国公立大学でも困難であるが、行動科学講座のように小規模であることで集団全体としての結びつきが可能である場合には、ゼミ単位の「絆」は閉じられた関係を作ることになる。そして、集団指導体制の下で多くの教員からパーソナルにも指導を受ける経験をする、学生にとってパーソナルな指導を受ける教員が一人だけという関係の不自然さが理解されるであろう。
- 旧来のゼミ関係しか知らない教員の場合には「私の教え子」という師弟関係は自己の指導の明白な成果を感じさせるから、それが張り合いともなる。そうした意識は多かれ少なかれ大学以外の教員層にも共有されている意識で、現在でも多くの大学では——特に文系では——こうした方式を改変するのは難しく、新設の時でなければ集団的指導体制にすることは困難であろう。外に向かって革新的で一見リベラルな大学教員も、みずからの環境は伝統的な権威が保たれる方が好ましく敢えて改革したいとは思わないし、経験していない開放的な教育体制を学生が想像することは難しい。
- 12) ただし、本来「堅い結びつき」は開放的な基盤の下でこそ望ましい人間関係であるが、他の選択がない関係として「堅い」場合には閉鎖的拘束的な面もつ。親密度が高い行動科学研究室の場合でも、適応できない学生には研究室が拘束的に感じられるはずで、＜行動科学＞方式にも問題がないわけではない。
- 13) 2007年に授業改革の取り組みをテーマに「第13回国立大学新構想学部教育・研究フォーラム」が人文社会科学部の主催で行われ、主催校から行動科学講座の取り組みを紹介することになり筆者が報告したもので、それが本稿の下地にもなっている。
- 14) そうした中で、研究会を組織して長期にわたって大学における授業改善問題に取り組んできたのが和光大学授業研究会である（和光大学授業研究会：1996）。何冊もの報告書・著作を出版し、示唆に富む提言が出されるなど賞賛されるべき貴重な取り組みであるが、この研究会の発足は1986年なので、＜行動科学＞の実践はそれより早く「危機」が言われる前から授業改革を実践していた。
- 15) 「学生参加型授業」の研究で画期となったと思われるのは清水・橋本・松本編の『学生と変える大学教育』である。文部科学省の補助金を受けた岡山大学の「学生参画型教育改善システム」の取り組みに始まる本格的な（関連文献・情報の収集が行き届き多方面の大学人が執筆）著作が出されたのは2008年であるが、そこにおいては単なるFD（授業改善）だけでなく「学生の力を引き出し、伸ばすための大学」を目指す取り組みであるとして「学生と変える大学教育」という考え方が提起されていた。
- しかし、「学生とともに授業改善を推進する」というのは「授業」ごとの改善であり、＜行動科学＞のような専攻学科全体としての学生参加型システムではない。（清水・橋本・松本（編）：2009）。
- 16) 山崎達彦，1989bを参照。
- 17) 現在でも、旧来型授業の改革は急務とされており、最近でも東大での取り組みが紹介されている。（「大学は変わるか——教育力を高める①くさば一方通行の講義；議論促し主体性引き出す」日本経済新聞2013-11-08）
- 18) 人文社会科学部の他講座でも発表会形式の授業は行われていたが、参加型授業に関するプロジェクトでインタビューしたところ、ある報告会形式の授業では学生の質疑よりも先に教員がコメントして終わることが多く、「いつも先生方だけが話すのでつまらない」という学生の感想があった。活発なゼミにするためのノウハウとして渡部真が指摘していることは、学生が報告する授業形式では鉄則と言える。——「最も大事な

と思うのは、教師がむやみにしゃべらないということです。……教師がしゃべり始めると、何かそれが真理という形になって、議論自体が深まらないことが多い。……教師は、話の交通整理と最後に少し自分の考えを言うくらいでよい」（渡部真： 2001 pp.155-156）。

- 19) 「制度化された領域を超えて、すべての<学>に共通する技術・作法としての<知の技法>」を習得させるという基礎演習のテキストである。当時類書が少なかったので調査研究の作法や論文の書き方などの講義（特殊実験調査の4～5回の講義）際に紹介したりしたが、いささか手前味噌の話をする、研究室では「こんなのは皆行動科学ですでにやっていることですね」と話題になったものである。
- 20) 「主要な大学が論文やリポートの不正対策に本腰を入れている。[<コピペ>によって] 論文などを作成する行為を問題視。コピペ検出ソフトを導入したり、手書きでの論文提出を求めたりする大学が増えている。……学生への啓蒙を含めた対策が求められている。」（日本経済新聞 2014-08-04）
- 21) ちなみに、小保方氏の博士論文の審査は「数日前に提出された論文について30分」というもので、主査教授の変更などの事情があったとは言え、まさに「お手軽審査」であるが、その背景として、「私立大学は教員一人あたりの学生数が多く、指導に限界がある」という私大教授の発言が紹介されている。確かに<行動科学>の手厚い指導体制は、学生―教員比で恵まれていることにもよるのである。（「学位論文審査にも問題；提出、公聴会の数日前；科学誌に掲載で合格」読賣新聞 2014-07-22、「杜撰な審査がまかり通るのか：早大博士論文」読賣新聞 2014-07-22<社説>）
- 22) 本稿では<行動科学>の意義として、「学問共同体」「認識の相対性感覚」「知的交流」、そして「公衆の必要性」などを取り上げる予定であったが、あまりに規定枚数をオーバーしたので、「コミュニケーション力の養成」まで述べて中間的なまとめとしておきたい。
- 23) 「ゼミ」は「昔から」さまざまな「熱い」の事例が伝えられているように、大学教育では最も「コミュニケーション」の実践・鍛錬の場となる授業形式であり、そうしたゼミの意義を否定するものではない。ゼミは教師が一人でも改善に取り組めるので、優れた実践例がいくつも知られている。1980年代早くに実践された武蔵大学岩田龍子の教養ゼミ（岩田龍子：1984）、1990年以来20年にわたる川人博の東京大学教養学部全学自由研究ゼミナールの例（川人博：2010）はいずれも大学教育に示唆を与える。特に「川人ゼミ」は、非常勤講師としての実践でありながらゼミという範疇を超えた学科としての取り組みにも匹敵する成果を上げており、学生参加という点でも大学教育に非常に優れたモデルを提供している。
- 24) コミュニケーション力の養成が教育界産業界からも大学教育に期待されるようになってきている。グローバル化時代に「専門領域を超えた幅広い教養がコミュニケーション力を養う」ということを報じ、日本教育学会会長（藤田英典氏）の参加型の教養教育を重視しているという談話が伝えられている。これは「参加型」と「コミュニケーション」の重視という意味で<行動科学>が推進してきた教育方針と重なる。（「生まれ変わる<パンキョウ>：身体使ってコミュニケーション；国際化で教養に期待」朝日新聞 2014-03-28）
- 25) 行動科学>で学んだこととしては卒業生に必ずしも自覚化されてないかも知れないが、社会人としても大事にして欲しいことである。

<引用・参考文献>

- 岩田龍子，1984，『学生たちが目を輝かすとき』，龍溪書舎
潮木守一，1986，『キャンパスの生態誌』，中公新書
和光大学授業研究会，1996，『語りあい見せあい大学授業』，大月書店
P. J. パーマー；吉永契一郎（訳），2000（原著 1998），『大学教師の自己改善——教える勇気』，
玉川大学出版部

- 島田博司, 2001, 『大学授業の生態誌——「要領よく生きようとする学生」』, 玉川大学出版部
- 佐伯啓思, 2006, 『学問の力』, 第4章1 「リベラリズムの破綻」と「保守主義の困難」
- 新村洋史, 2006, 『大学生が変わる』, 新日本出版社
- 清水・橋本・松本(編), 2009, 『学生と変える大学教育——FDを楽しむという発想』, ナカニシヤ出版
- 川人 博, 2010, 『東大は誰のために』, 連合出版
- 竹内 洋, 2011, 『大学の下流化』, NTT出版
- 村上陽一郎, 2011, 「大学の変貌」, 『現代思想 2011-12 (特集・危機の大学)』 青土社 pp.88-91

(報告書とその所収論文)

- 山崎達彦(代表), 1989, 『人間行動科学の教育の新たな展開をめざして——人間行動に対する学際的アプローチの総合化の試みに関する基礎的研究』, (三分冊)、岩手大学人文社会科学部行動科学研究室
- 山崎達彦, 1989a, 「行動科学方法論」序講——「行動科学方法論」のカリキュラム的位置とその学問的課題」 (第三分冊)
- 山崎達彦, 1989b, 「大学教育の学際化・総合化の動向と人文社会科学部の創設」, I 章
- 山崎達彦, 1989c, 「他大学における人間行動科学関係の教育組織とカリキュラム」, IV章
- 横井修一, 1989a, 「特別研究」, III章 7
- 横井修一, 1989b, 「特殊実験調査」, III章 6
- 松岡和生, 1989, 「「行動科学」関連文献リスト」, 第二分冊