アーヴィング・バビットと大学教育

角倉康夫

1　教育理念としてのヒューマニズム

「われわれは教育において何を要望するかということを知るためには、われわれは全般的に何を要望するかということを知らねばならない。つまり、われわれはわれわれの教育理論をめいめいの人生哲学から引き出してこなければならない。」とT・S・エリオット（*Essays Ancient and Modern* 一六一—二頁）は述べている。とすれば、この小論でとりあげようとするアーヴィング・バビットの大学教育論の根底にあつて、それを規定しているのはいつたいいかなる人生哲学であろうか。それはひと口にいえばヒューマニズムの哲学である。ヒューマニズムと簡単にいうものの、その意味するところは必ずしも明確ではない。バビットのヒューマニズムは新ヒューマニズムといわれているが、彼はどのような思想をさしてヒューマニズムと称するのであろうか。バビットには *Literature and the American College*（一九〇八）という著書がある。この小論の材料の大部分の出所をなす書物であるが、その巻頭論文 *What is Humanism?* において彼はヒューマニズムの定義づけをこころみている。なにしろ、学生の計算によれば、五十五分の講義に七十五人の著作家を引用したこともあるという（Hoffman Nickerson: *Irving Babbit, The American Review* 二巻・四号・三八七頁）博覧強記の彼のことである。そのヒューマニズム論議

はそれ自体としても興味深いものであるが、今ここでは、いわば本論に入るための序論として、その要点的な紹介をなすにとどめておきたい。

先ず――バビットはヒューマニズムやヒューマニストという語に「博愛」の概念をむすびつけることを拒否する。「博愛」の概念がむすびつくのは、彼によれば、ヒューマニテーリアニズムやヒューマニテーリアンという語である。

そもそも、ヒューメーン、ヒューマニスティック、ヒューマニテーリアン等の英語はラテン語 *humanus, humanitas* に由来する。ところで、バビットは後期ラテン作家アウルス・ゲッリウス（Aulus Gellius）の説くところを援用するのであるが、ゲッリウスに従えば、*humanitas* という語を「博愛」を意味するために用いるのは誤である、それが真に意味するものは「訓練」と「紀律」であり、また、それは一般大衆ではなく、選ばれた少数者にのみ適用することができる語である。つまり、そのふくみは貴族主義的であつて、民主主義的ではないのである。

バビットはヒューマニストとヒューマニテーリアン、ヒューマニズムとヒューマニテーリアニズムとを区別して言う――「人類全体に同情をよせ、その将来の進歩を確信し、その進歩のために奉仕せんとの願望を抱いている人」はヒューマニストではなく、ヒューマニテーリアンと呼ばれるべきであり、その信条はヒューマニズムではなく、ヒューマニテーリアニズムと名づけられるべきである。ヒューマニテーリアンはもつぱらといつてよいほどに、「知識と同情とのひろさ」を強調する。これにたいし、ヒューマニストは人類全体の向上を目ざす計画よりは個人の完成に関心を抱く。そうして、「同情」を十分に重んじはするものの、それが「判断」によつて制御・調節されなければならないと主張する。つまり、「真のヒューマニストは同情と選択との正しい均衡を保持して失わない。」「『数百万の人を抱擁し、』『全世界の人に接吻』したいと詩人シラーがいうとき、彼はヒューマニストとしてでなく、ヒューマニテーリアンとして語つているのである。ヒューマニストはもつと選択的に抱擁する。」

次に――ヒューマニストは人類全体の向上よりは個人の完成に関心をもつ、とのバビットの考えを上に紹介したが、バビットはいかなる個人を完成された個人と見なすのであろうか。次のような彼の言葉を参考にしていただきたい。「ある一個の人間における優秀性のしるしは……自らの中において相反する美徳を調和させ、その間の全空間を占領する力である。このように自らの中における相反する諸性質を結合する能力によって人間はその人間らしさ、本質的に他の動物よりも優秀である所以を示すのである。」また曰く、「人間とは元来、一面的になる運命をもつている生物であるが、彼は、この人間性の宿命を超克するのに比例して、自己の美徳をその反対のものによって調節することから生じるあの中庸に達するのに比例してのみ、人間的となるのである。目標は、マシュー・アーノルドの述べた如く、'to see life steadily and see it whole' である。」バビッーのいわゆる完成された個人とは、一面的ではない、多面的な人間、いわゆる「全人」、そのあらゆる心的能力が発達せしめられ、調和ある全体的な統一にまで完成された人間である。

右のような二点にしぼってみたバビットのヒューマニズムの定義を大学教育の問題に適用するとどのようなことになるであろうか。

先ず――大学教育は選択的でなければならない。選択的というのは、第一に被教育者についていえるのであるが、それからまた、教育の媒材となる教科目についてもいえるのである。すなわち、大学教育においては、誰に、何を教えるかが問題とされなければならない。大学教育はまた、紀律・訓練を重んじ、微温的ではなく、徹底的でなければならない。

次に――大学教育は一面的に、したがつて非人間的になろうとする宿命から人間をまもり、人間をして全面的な、調和のとれた、人間らしい発達をとげさせることを目標としなければならない。

以下、これら二つの点を、それぞれ、「大学教育と民主主義」および「大学教育と文学」という題目の下に、多少

詳細に説明しよう。その際、機会に応じて、主としてわが国の大学教育と関連して筆者の感ずるところをつけ加えさせてもらいたいと思う。

なお、ここでことわつておきたいが、「アーヴィング・バビットと大学教育」という標題の「大学」とはバビットのいう‘college’の訳語であつて、バチェラー・オヴ・アーツの学位に通じる教育を行なう機関のいいである。

2　大学教育と民主主義

戦後、わが国の教育は米国のそれに範をとつて改革された。改革の理念は、他のすべての分野におけると同様、民主主義であつた。大学教育もこれを一部少数者の特権にとどめず、その恩恵ができるだけ多数の人に及ぶようにしようとの趣旨で、おびただしい数の大学が全国いたる所に設置された。また、そこでは、円満にして民主的な人格識見の涵養を目的として、いわゆる一般教養課程というのが設けられ、学生は大学生活のはじめの一年半か二年を費して、古今東西、多種多様の学問の手ほどきをうける、そういう制度になつている。

それはそれとして結構なことと思われるのであるが、批判の余地もなくはない。教育は百年の大計といわれる。その効果は長い目で測定されなければならない。いたずらに性急な批判や、また己ひとりを高しとする、冷笑的な批判は無視してよい。しかし、百年の大計であればこそ、真面目な批判にはすべて耳を傾け、これを反省の資料とした方がよい。

たとえば、ここに、東京大学で教えた若いドイツ人、ゲルハルト・クナウス氏（「卒業免許状を追う若人」『文芸春秋』一九五七・一〇）がわが国の大学教育を批判した言葉がある。小論との連関において、その一端を紹介しよう。大学と大学生との数の多いことについて――「現在、西ドイツでは本当の大学というのは二十とないのである。学生の数にして全部で十三万くらいのものだろうと思う。日本には現在大学といわれているものが三百五十以上、（原文のまま）全大学生は百万をこすという…

…。簡単にいつてしまえば、日本の大学生は大量生産の産物である。だから、どうしても典型的な群衆本能をもつ。」一般教養課程について――『目的のない学業』にいよいよ拍車をかけているのが、大学での最初の二年間の一般教養課程というものである……。ドイツでは各人があまりに専門に偏した『箱入り』になつてしまうのが心配をされるが、日本では逆に『何んでも屋』になつてしまうことが懸念されるのである。」

われわれにお手本を示した米国にも、大学のいわゆる民主化を手ばなしに喜びはしない人がある。わがアーヴィング・バビットはまさにそういう人である。

バビットは、大学の今昔を比較して、昔の大学は「社会のエリートをつくり出すために教科目の慎重な選択」を行なつたが、今の大学は「あらゆる人に、あらゆるものを、いくらかずつ」教えようとすると言う。今の人は今の教育方針を民主主義精神の勝利として讃美する。あらゆる人に、というのは被教育者を対象にした場合の民主主義であり、あらゆるものを、というのは教科目を対象にした場合の民主主義というわけである。

しかし、バビットの意見では、大学が民主的であるというのは、身分・階級の区別を立てないという意味に限定されるべきであり、大学の必要とする民主主義精神とは公明正大にして、えこひいきなし、ということである。そういう意味での大学の民主化が実現されたら、その後は、大学の要求が峻厳であればあるほど、選択的であればあるほどよろしい、とバビットは考える。

ところが、大学には感傷的なヒューマニテーリアンがいる。彼は「同情」と「判断」との微妙な均衡を失い、学生につらい訓練を課するよりは、むしろ、大学のレベルを低下させる方をえらぶ。大学は、そのような人にとつては、選ばれた少数者に徹底した訓練を施す場所ではなく、多数の人間の向上を目ざす機関である。だから、そのような人は、バチェラーの学位を安売りすることになつてもかまわない、その学位を取得する人の数を多くする計画には常に賛成する。

バビットは大学における民主主義精神についてこう述べている「今日、大学には民主主義精神が浸透すべきであるとの論が盛んに行なわれている。大学はレベルを下げて、凡庸の人間の見解に歩調をあわせるべきであるとの論ならば――そういうことはしばしばある――誤である。」また、こうも言つている。「ある意味では大学の目的は民主主義の精神を奨励することではなく、逆に、純然たる民主主義に向つて押し流されてゆくのを阻止することである。もしわれわれのヒューマニズムの定義に何らかの価値があるとするならば、必要なものは純粋な民主主義でもなければ、はたまた、純然たる貴族主義でもなく、民主主義と貴族主義との融合したもの――貴族的・選択的民主主義である。」

わが国でも新制度の大学が設立されて以来、大学のレベルの低下を云々する人があつたし、今もある。それにたいして、大学の観念が変つたのである、一人の人間に百のことを修得させるよりは、百人の人間ひとりひとりに一のことを修得させることを目ざす方が大切な事ではないか、と反駁する人もある。いずれの考え方にくみするかは、おそらく、各自の人生観とも関係があるのだろう。大内兵衛氏（『朝日新聞』一九五一・七・八・三一夕刊）は新大学制度を今のところ失敗とし、「絵画にしろ、学問にしろ、少数のえらいヤツを作り出すためには、多数の凡愚がギセイになつてもやむを得ない。ところが今は、単なる看板かきや単なる技術屋ばかりウジャウジャいて、真の画家、真の学者はとんと払底のありさまです。」という。バビットも、一人の人間に百を、というよりは、百人の人間のそれぞれに一を、という態度を質よりも量を重んずる態度としてしりぞけ、そういう態度は小学校、中学校では重要な意味をもつているが、大学の機能は質の観念を主張することであるべきである、世界何処へ行つても印象主義の危険にさらされている今日、大学は高雅な標準をますます固守し、量がものをいうこの時代に、すぐれた質の人物の養成を独自の目標とすべきである、と主張する。

強い時流に抗して殆んどただ一人、正しい教育理論を主張したとバビットを評ずる（*After Strange Gods* 三九頁）エリオットも、わ

れもわれもと大学に押し寄せ、その結果、大学がいたずらに膨脹してゆく、そういう情勢にたいして次のように不満をもらしている（*Essays Ancient and Modern* 一六二四、五頁）――今日、教育は、能力とは無関係に、すべての人がうける権利があるものとなつている、大学教育をうける人の数は現在のそれの三分の一に減らすべきである、チャールズ・ウィリアム・エリオットやその同時代の教育家たち以来、米国の大学はますます多くの学生を抱えこまんとて、狂気のような競争をし、出来るだけ膨れ上る努力をしてきた、と。

以上は大学における民主主義の精神を学生との関係において見たのであるが、バビットは大学と民主主義精神との関係のもう一つの面について考察する。それは大学における学科の選択制度によつて助長されたところの学科目の民主主義である。というのは、いずれの学科目もすべて同じ教育的価値をもつている、学生はその興味にまかせて、修得すべき科目をえらべばよい、という考え方である。この考え方に従えば、最少抵抗線に沿つて、のらりくらりとしているうちに、ある朝、目ざめてみれば、卒業していたということもあり得る。バビットはこのような考え方の代表的なものとして、ハーバードのエリオット総長の言葉を引用する。「よく教育された十八歳の少年は、いかなる大学教授団も、あるいは、彼と、彼の先祖と、彼の従前の生活とを知らないいかなる賢明な人も彼のためにえらぶことができないようなすぐれた学科課程を選択することができる……。十八歳の少年は無限に複雑な組織体であつて、それと瓜二つのものは現在、存しないし、将来においても、存することはあるまい。」

こういう考え方が支配的であるところでは、一般に通用する規範、個々の人間が選択する際にのつとるべき人間の法則などありはしない、人間は全く自己の気質に即して、また、その無比の要求（と思われるもの）に即して選択すべきである、あらゆる時代に通用する英知もソフォモァの個人的性向にくらべると三文の価値もない、ということになる。このような傾向をバビットは「教育における印象主義」といつて極力排撃するのである。

バビットは説く。昔の大学のカリキュラムにおいては、教科目の選択が行なわれ、ある教科は他の教科より尊重さ

た。この選択は気まぐれなものでもなければ、迷信的なものでもなかつた。それは人間の陶冶・形成に現実に資する教科目は何かということについての「長年月にわたる、多数の人間の円熟した、枯れた経験」の具現であつた。無数の経験によつて、一時的なものと永遠なるもの、本質的なものと非本質的なものとが篩にかけてえりわけられ、判断の基準が漸次形成されてゆく。印象主義者はこの判断における永遠の要素をその時その時の衝動に隷属させてしまう。国民全体の良心・分別が長い時間のうちには勝利をおさめてゆく――これがリンカーンのいう真の民主主義である。ある特定の時における一般民衆の大多数の意志が最高絶対のものであるべきだというのは似非民主主義である。民主主義というものも、刻々変化し、束の間の印象を内容とするものではなく、冷静な反省を内容とする選択的なものであつてはじめて、安心して信頼できるのである。

大学においては、以上のような意味における民主的な方法で選択された比較的少数の標準的な学科（バビットの場合、ザ・ヒューマニティズということになる）に努力が集中される必要がある。新しい学科や珍しい方法といえば何にでもとびつく人たちは教育における民主主義者というよりは、印象主義者である。この印象主義の結果、大学は価値ありと証明ずみの若干の教科において徹底的な教育を施すことをせず、「百科全書的な生かじりと雑多な実験」に堕落しつつある。このような教育は、プラトンによれば、青少年にとつてとりわけ有害である。

いずれの学科もすべて同等の教育的価値をもつている、したがつて学生はおのれの好む学科を勉強すればそれでよいのだ、という考え方にたいしては既に引用したエリオット（*Essays Ancient and Modern* 一六七頁以下）も反対している。彼は教育にたいする態度を自由主義的態度、過激主義的態度、正統主義的態度の三つに分類している。今問題にしている態度は自由主義的態度である。それについてエリオットは言う。「教育にたいする自由主義的態度はわれわれにもつとも親しい態度である。それは次のような一見もつともらしい見解を主張する。すなわち、教育とは単なる事実の修得ではなく、精神を道具として訓練し、いかなる種類の事実をも取り扱い、推理し、そうして、一つの部門において得られた訓練を

新しい部門を取り扱うさいに適用することができるようにすることである、と。その結論として、どの学科も同じ教育的価値をもつている、学生は自己の性向に従い、自己にもつとも興味のある学科の研究を遂行すべきである、ということになる。」このような態度に反対してエリオットは言う。「自己が全然興味をもたないある学問の研究を遂行してはじめて真に教育されたということができるのである――というのは、われわれが適性をもたない学科に興味を抱くようになるようにしむけるのが教育の一部分であるから。」

バビットは大学においては少数の標準的な学科を選択して、その教授に努力を集中すべきであることを説く。これは教育の中に理想を導入することである。エリオットも教育において理想を抱くこと――それは選択し、除去することでもある――の重要性を強調する。その結果、上述の教育にたいする三つの態度のうち、過激主義的態度をも、その欠陥にかかわらず、よしとする。彼は言う。「過激主義は、しかしながら、何物かを欲するが故に賞賛さるべきである。選択し、且、除去せんと欲するが故に賞賛さるべきである。よしその選択・除去が的外れのことがあるにしてもである。もし人が社会にたいしてある明確な理想をもつているならば、その社会の維持・発展に有益なことを奨励し、無益にして、混乱を生むものを排斥することは正しい。われわれは余りにも長い間、理想というものをもたなかつた。」

ところで、今日のわが国の大学教育はどういうことになつているだろうか。そこには何らかの明確な理想は存しているだろうか。なるほど、真理の探求とか、人類のためとか、古今東西の知識の統一・融合とかいうことが理想としてかかげられるかもしれない。それらは立派な理想である。しかし、余り立派すぎて、かえつて漠然とした理想である。本立つて道生ず、という。真理の探求といい、人類のためといい、あるいは古今東西の知識の統一・融合というも、それはわれわれの本立つてのことである。本が立たなければ空回りするのみ。いつたい、われわれの本とは、そうしてわれわれの理想とは何であり、何であるべきだろうか。すなわち、バビットの言う、若干の選択された学科目

への努力の集中という趣旨をわが国の大学教育に生かすとすれば、具体的には何をどういうふうにすればよいのであろうか。これは筆者ごとき者の手におえぬ問題である。しかし、何とか解決した方がよい問題ではなかろうか。とりわけわが国の大学の一般教養課程はこのような問題を真剣にとりあげてみてもよいのではなかろうか。バビットは教養科目（ファ・コース）は怠けるコースだというが、わが国の大学の一般教養課程を「怠ける」課程、クナウス氏のいう「目的のない学業にいよいよ拍車をかける」課程に終らせないようにするためにも。

3　大学教育と文学

この小論のはじめに紹介したバビットのヒューマニズムの定義の前半を大学教育の実際に適用すればどのようなことになるか、そういう問題を取り扱つたのが前章であつた。同じこころみを、定義の後半――ヒューマニズムは人間のすべての能力の調和・均衡のとれた発達を目ざす。したがつて、専門化はこれをおそれさけようとする――についてなそうとするのが本章である。

A・N・ホワイトヘッド（*Science and the Modern World* メンター版一九七頁）は、「英知（ウィズドム）」とは「つり合いのとれた発達の成果」であり、「個性をしてこのつり合いのとれた発達をとげさせることこそ教育の目的でなければならない。近い将来にとつてもつとも有益な発見は必要な知的専門家的性格を損なわずに、この目的を推進することにかかわるものであろう。」と言つているが、専門化をいとい避け、専門教育と一般教育との調和をはかろうという思想は今日のわれわれにとつては目新しいものではない。わが国の大学においても戦後、それが制度化されている。ドイツの大学でも、先に引用したゲルハルト・クナウス氏によると、専門偏向という声が今度の戦争後ことに強く叫ばれて、「普遍的性格」を目ざして特別の一般教養課程が設けられたとのことである。バビットにおいて注目に価するのは、このような教育目的達成のために文学にかける熱情的な期待である。

彼の語るところを聞こう。

かつて科学は傲慢な姉妹である文学・芸術に奉仕する召使の地位にあつたが、今日、事態は一変し、科学は王座にのぼり、文学・芸術は傲慢であるどころか、科学に奉仕する侍女の地位に甘んじていることがしばしばである。幸福はどこにあるか、それは坩堝の底にある、こう確信している人が多いように思われる。ルナンは、老年にいたり、自然科学ではなく、キリスト教史の研究に生涯を捧げたことを後悔したといわれる。これは象徴的なエピソードである。言語も、それが絶対的な人間的価値をあらわしているからではなく、事実の集積であり、自然と結びついている限りにおいてのみ、われわれの興味・関心をそそるのである。自然の事実を極端に尊重しようとする傾向とともに、古典の研究の如きものすらが、人間的でなくなつてしまつた、とバビットはなげく。

中世においては、人間精神は超自然的なものを夢み、自然界から完全に離脱しようとつとめた。これは一つの極端である。今日、人間精神は自然界と完全に合一しようとつとめている。これまた一つの極端である。人間を自然とひとしなみに見ようとするこの科学的実証主義は教育にとりわけ顕著な結果をもたらし、高等教育機関の一部は「大きな科学の仕事場」に化そうとしている。

ルネッサンスのヒューマニズムは禁欲主義者の行き過ぎにたいする抗議であつた。中世における神学のごとく、絶対者の地位を科学が占めようとしている今日、自己の能力の人間的な均衡を保持しようと欲する人たちは科学的分析を事とする輩の行き過ぎにたいしてルネッサンスのヒューマニズムに似た抗議を発しなければならない。今こそ、十九世紀の自然主義に反動するというのではなく、それを限定し、完全なものにし、とりわけ、それを適切な限界内にとどまらせることを主張すべきときだとバビットは説く。そうしてこのような情勢の下において文学教育のもつ意義を積極的に認めようとする。彼は言う。「教養の道具として古代語あるいは近代語の価値を認める人たちは、彼らの共通の敵である徹底的な功利主義者と科学万能論者とを阻止せんと希望すれば、時を移さず、小さな意見の相違を調

整し、和解すべきである。」

ところで、功利主義者や科学万能論者は文学をどのように見るであろうか。彼らにとつては、科学的分析が人生において第一に必要なことである。これに反して、文学・芸術は遊びにすぎない。せいぜい、われわれの徒然をなぐさめるものにすぎない。文学・芸術は人生の暇な時間をつぶすごとく、教育の暇な時間をつぶすべきものである。文学・芸術を一種の道楽と見なすこのような考え方が全くの自然主義者である人たちの間で行なわれるのは驚くにあたらない。問題は、この同じ考え方が、当然文学の分野であるはずの分野において仕事をしている人たちによつて受け入れられているというところにある、とバビットは言う。それはこういうことである。大学に陣取つている言語学者たちの多くは、言語学的分析という真剣な、奮闘的な仕事にたいする息抜きとして、文学の存在価値を認めるに吝ではない。しかし、それ以上の興味を文学にたいして示すことはない。ディレッタントと考えられることをおそれるからである。文学の教師にしてからが——とりわけ英文学の教師はそうなのだがとバビットはつけ加える——自己の役目は美的慰安の優美な供給者、微妙なことばづかいの鑑定家であることだと考えて、それに安んじているものもいる。

まつたく、現代人が本気になつて精力をそそぐのは自然科学であり、社会学であり、財政学である。純文学は彼にとつては、安眠を誘う催眠剤である。多くの人は暇なときのなぐさめを書物の中に求めず、文学・芸術は婦人・子供にまかせてしまう。大学においも、男子学生は科学のコースに殺到し、文学のコースをえらぶのは女子学生である。文学のコースとは「女々しい」(sissy)コースということになつている。余りに真剣に文学を考える人は軟弱のうたがいをかけられるであろう。真に男らしいことは電気技師になることと考えられている。典型的な文学教師とは女子学生ばかりのクラスにキーツやシェリを講じる年若いディレッタントとなるであろう日はもう目前にせまつている。現状では、元気あふれる、活動的な語学教師は言語に関するリーサーチを行なうことによつて、自己が一人前の男子であ

ることを主張しなければならぬと感じている。そういう語学教師は自然科学者やディレッタントと同じ穴のムジナである。というのは、文学の中に、人生の法則の源泉ではなく、多かれ少なかれ快い個人的印象の源泉を見ているからである。しかし、とバビットは主張する——文学・芸術は人間性全体と生命的(ヴァイタル)な、根源的なつながりをもつている。それは、単に、洗練された享楽でもなければ、美的感受性に刺激をあたえるものでもない。文学が人間にたいしてもつ高貴な意味と効用とを認める伝統が、他の価値ある知識とともに、昔の大学のカリキュラムの中では維持されていた。バチェラー・オヴ・アーツの精神はそこにあつたのである。しかるに今や、その高尚優雅な伝統は勢力を失いつつある。この精神、この伝統を保持するための努力がなされなければならない。それは、ドイツの大学におけるようにリーサーチによつて新しい知識・学問を産み出すことを奨励するよりもはるかに重大な教育問題である。

さて、このような文学教育を有効適切に行なうためには、それにふさわしい教師がなければならない。バビットはそのような教師の資格をどのように考えているのであろうか。

バビットによれば、学者には三つの型がある。それぞれ、receptive, assimilative, productive という形容詞によつてその性格をあらわすことができる。Productive な学者とは知識を発見する学者。Receptive な学者というのは知識を分配する学者。これらにたいし、assimilative な学者というのは、過去および現在におけるもつともよきものを消化吸収して、それを自己および他人の用に立てる学者、ばらばらになつている知識の諸要素を整理統合し、それを知性のみならず、意志や性格にむすびつけようと努力する学者、単なる博識と真の知識との区別をつけることができ、単なる学問を変質させて教養とするあの微妙な錬金術を心得ている学者。

Receptive な学者は小・中学校の教師となるにふさわしく、productive な学者が羽をのばすべき場所は大学院である。これらにたいし、大学(カレッジ)の教師の適格者は assimilative な学者である。大学というところは学問の進歩ではなく、その消化を、また教養の永続を代表する。かくして、真の大学教師の野心は知識を学生に散布・分配すること、学生

を知識の仮の宿とすることではなく、知識をして学生と結婚させ、その精神の一部分たらしめることである。

しかるに、大学教師は熱狂的な専門家であればよい、大学教師の資格は博士の学位であると考える人が世間には多い。大学総長にもそう思いこんでいるのがいる。しかし、productive な学者としてはいかに光つていても、assimilative な学者ではなく、したがつて、大学教師としては適格でないというケースもあり得る。大たい、博士の学位を取得するための勉強は、人間としての成長を専門家としての成長の犠牲にすることへの不断の誘惑である。われわれは昆虫学者たる前に人でなければならない。一つのことに余り深く通じると精神の均衡を失うことになるかもしれない。現代という時代はほとんどすべての人に専門家となることを要求する。それ故、われわれは、一つのことに没頭・集中しすぎて、精神的不具にならぬようにしなければならぬ、とバビットは警告し、少なくとも、古代あるいは近代の文学の教師は単なる専門家以上のものでなければならぬ、と力説する。

そもそも、微にいり細をうがつた語学的あるいは文学史的な研究をなしたからとて、大学における文学教師たるの資格ありと考えるのはおろかなことである。このような研究は研究者が独創的であることと方法を自家薬籠中のものとしていることとを示すのに必要な証拠となるものだという人があれば、知識の同化はその発見と同じくらいの独創性を必要とするものである、博士論文としてパスしている鋏と紙と糊との合成物よりははるかに多くの独創性を必要とするものであると答えようと、バビットはあたるべからざる論鋒の鋭さを見せるのである。

大たい、今日、独創性、独創性とやかましいことだが、その独創性が個人の気まぐれにすぎないというのでなければさいわいである。今日、独創的であるもつとも確実な方法の一つはただ、博覧の人（古風な意味での）となること、過去の文学にふくまれている真に価値あるものを徹底的に知り、想像的に味得することである。博士の学位の取得を志ざして勉強しているものは自己の些々たるリーサーチのために、この一般的な読書と反省とを怠つてもかまわないのだと考える。古典においては、人間的な同化吸収が主となり、リーサーチが従とならなければならないのだが、そ

ういう古典のような学科においても、上述の独創的たらんとする衒学的努力が著しく目立つている。こういう努力は大学の古典教師としての適格者を生まない。「普通一般の大学における古典教師の適格性をしらべるためには、博士の学位の有無よりは、古典をどれほど広く、且、深く読んでいるか、また、その知識を現代の生活と文学とに結びつける能力をどの程度そなえているかをためす試験の方が適切である。」とバビットは述べている。

ここで注意しておきたいのは、バビットが文学を尊重すべきものとして語るとき、彼の念頭にあるのは古典文学ならびにその伝統の中にある文学であるということである。彼は近代文学について、「その多くは単に感傷的な、浪漫的な夢想へと人を向わせ、明白な生活の諸事実と決然と、且、雄々しく格闘するようにしむけはしない。」と言い、また、浪漫主義の文学については、それは「古典の伝統の中にある文学と比較すると、節度と訓練との要素が非常に欠如している。そのため、それが青少年の性格陶冶にたいして持つ価値は疑わしい。」と述べている。そうして、古典文学とその精神とを礼賛、推奨して言う。「もつともすぐれた古典文学は……われわれの高い理性と想像力――われわれに自我を脱する道を与え、われわれが普遍的な生命に参与することを可能ならしめる能力――に訴える。かくして、それは、それを学ぶ者をして自我を脱せしめるという意味で、真に教育的である。もつとも純粋な古典精神は、自己は高い、非個性的な理性に捧げられている、と感じる……。この高い、非個性的理性にわれわれの行為をますます緊密に一致せしむることによつて、古典精神は、道こそ違え、宗教と同じゴールにわれわれを導いてゆくであろう……。この高い理性に指導され、支配されながら、われわれの諸能力を完全に、調和的に発達させることによつて、古典精神はわれわれを高め、われわれが再び堕落する……可能性をなくするであろう。」

以上、大学教育において文学のもつ意味についてのバビットの所信を見てきたのであるが、それに関連して筆者の感想の二・三を書きしるし、この小論を終ることにしたい。

バビットの文学観に接すると、その志や壮なりとの感を深くし、おのずと襟を正さしめられる。だが、同時に、彼

が文学について説く所が文学のすべてであるといえないのではないかとの反省もおこつてくる。バビットは、文学は遊びであると考えることには反対である。しかし、そう考えるところに（「遊び」の概念が問題にはなるが）、わが風雅は夏炉冬扇とあきらめるところに、文学の真面目（めんぼく）があらわになつてくる、そういう趣がまた文学にはあるのではなかろうか。そうして、そういう文学観は、バビットの道徳主義的文学観と同様に、いな、むしろ、それと互に相補うことによつて、青少年の性格陶冶に資するものと思われる。

次に、大学教育において文学が占める位置についてのバビットの議論には、成程と思わせるものがある、特に科学技術教育の必要性の喧伝される今日、考えさせるものがあるが、さてそれをわが身にひきくらべて考えてみると、すなわち、バビットの意見をわが国の大学において応用するとすれば、その方策如何と自問してみると、ハタと当惑してしまう。バビットのいわゆる文学に平行するものはわが国の大学においては何であり、また、何であるべきであろうか、と。同じ戸惑いについては、既に前章においても触れた。

さらに、バビットのヒューマニズムそのものについての疑問がある。三木清（『哲学ノート』（河出書房、一二一頁）は、バビットのヒューマニズムには「本質的に新しいものが認められない。」という。それはこういうことになるであろう。バビットには技術の意味にたいする正しい、積極的な理解がない。今日、技術の発達は人間性を歪曲するものであるとする思想が繰返し主張されている。そういう情勢にかんがみて、技術の意味の正しい理解が特に必要である。技術の概念の正しい把握と拡張とによつてはじめて、従来のヒューマニズムは現代のヒューマニズムへと止揚されるであろう。人間を理性人間（homo sapiens）と工作人間（homo faber）との統一と考える人間観に新しいヒューマニズムの基礎があるのであろう。

技術の正しい意味とは何か、理性人間と工作人間との統一とはどういうことか、と問われれば、具体的な、明晰な返答に苦しむ筆者ではあるが、バビットのヒューマニズムには本質的に新しいものなしとする如上の批評にはうなづ

けるものがあると思うのである。

最後に、大学の文学教師の適格性についてのバビットの見解をきいて、わが国の一大学の一般教養課程における一英語教師としての筆者の感想がある。

バビットは大学の古典教師たるためには、博士の学位よりは、古典を広く、且、深く読んでいること、その知識を現代の生活および文学と結びつける能力をもつていることの方が大切である、彼のいわゆる productive な学者であるよりは、assimilative な学者であることの方が大切であるといつている。わが国の大学の一般教養課程の英語教師も、バビットの適格とする古典教師の如きものとなること——それは生やさしいことではない——を目ざしてよいのではなかろうか。実状は、いわゆる研究業績が、一般教養課程の英語教師となるためにも、また、その昇進のためにも要請されている。そのため、広く、且、深く読むどころか、狭く、且、時には、浅くしか読まないという弊害が見られるおそれなきにしもあらずということになりはしないであろうか。もつとも、勉強というものは、しいられてできることであり、しいられなければ、狭く、浅くしか読まないという程度のことすら行なわぬまま、安楽死してしまうということもあろう。それにしても、研究業績はことさらにつくり上げるべきものではなく、たとえば英文学を広く、且、深く読み、これをわが血肉としようとする過程において、果実が熟して地に落ちるように、うまれくるべきものではなかろうか。

このようなことを口にするのは、まことにおこがましい次第であるが、これもただ、わが身ひとつをかえりみてのことであり、筆者は次のようなバビットの言葉を読んでいると、ふと、「ギリシア・ローマ」が「英米」に、「学位請求論文」が「論文」に、「古典」が「英米文学」にかわつて、面をあげることもできないような気恥しさに襲われるのである——「ギリシア・ローマの傑作をまだ広く読んでいない、いわんや、同化してはいない。それにもかかわらず、学位請求論文を書きにかかる古典研究者をわれわれはどう考えるべきであろうか。」