

大学に対する社会的要請と大学の 理念の変遷に関する研究

篠	原	陽	二 ^{*a)}
高	坂	正	頭 ^{b)}
源		了	円 ^{c)}
岡	本	道	雄 ^{d)}
稲	葉	宏	雄 ^{e)}
和	田	修	二 ^{f)}
大	森	定	光 ^{g)}
谷	川	守	正 ^{h)}
松	井	春	満 ⁱ⁾
岡	田	渥	美 ^{j)}

目 次

序

第1章 19世紀における古典的大学の理念の成立

第1節 ナショナリズムの勃興とフンボルトにおける大学の理念

第2節 産業革命による社会的変動とニューマンにおける大学の理念

第3節 アメリカにおける大学院大学の成立と Land Grant Colleges の誕生

第2章 20世紀における大学の理念の模索

第1節 アメリカにおける社会奉仕の大学の理念の成立とハッチンスの大学の理念（附 コナントの自由主義教育論）

第2節 マッキンヴェーと academic freedom の問題

第3節 大衆社会的状況における大学の理念

(a) リースマンと大学の大衆化の批判

(b) ヤスパースの大学の理念

結 び

序

われわれに与えられたテーマは「大学に対する社会的要請と大学の理念の史的変遷」というのであった。しかし度々の研究会をもった結果、この問題をめぐって古い時代から論ずるのではなく、問題をおうむね19世紀以後に限定することにした。中世以後の大学の問題については欧米においてすでに多くのすぐれた歴史的研究があり、またそれらにもとづいたわが国での多くの紹介

* a) 京都大学教授 b) 東京学芸大学学長 c) 日本女子大学助教授 d) 神戸女学院大学助教授 e) 京都女子大学講師 f) 奈良女子大学講師 g) 大阪学院大学講師 h) 羽衣学園短期大学講師 i) 京都大学助手 j) 大阪大学助手

書があって、ここでこの問題について取上げる必要をあまり感じなかったこともその理由の一つであるが、より積極的な理由は「大学に対する社会的要請」と「大学の理念」との関係が切実な問題となるのは19世紀以後だからである。19世紀は近代以来の自然科学および科学技術の発展の所産として産業革命の結果が社会に浸透し、社会上に大変動が生ずるとともに、その影響が国際社会にも波及した時代であった。このような新しい事態は、従来、「象牙の塔」と目され、もっぱら古典的教養を身につける場所とされていた大学に対しても大きな影響を与えないではおかなかった。大学は、古典的教養ではなく、科学を主にしたカリキュラムによって学生を教育し、社会の要請にこたえるべきだ、という声が聞かれ始めるのもその頃からだし、大学は教育の場か研究の場か、という論議がなされ始めるのも亦その頃からである。他方また、国家権力の強化に伴って、政府の大学に対する干渉がなされるのもこの頃からである。要するに、今日の大学が直面しているさまざまな問題は、局面こそ異なれ、すでに19世紀の大学が直面した問題であった。

こうした事態において19世紀の大学は、大学のあり方を模索し、社会や文化の中における大学の地位と役割を反省し、大学とは何かをみずからに問わねばならなかった。それは一面においては行政的問題であるとともに、何よりもまして学問の問題であり、教育そのものの問題であった。教育の外側からでなく、教育の内側から、学問に対する考え方にもとづいて解決せねばならない問題であった。Wilhelm von Humboldt や Henry Newman の古典的大学論は、こうした19世紀的状况において、大学からなされた最もすぐれた解答であった。われわれはまず、彼らの直面した挑戦と、それに対する彼らの応答を検討し、19世紀の古典的大学の理念を明らかにしよう。これらの大学論は、そのある面はすでに時代とともにすたれたが、その基本的考え方においては、今日、われわれが大学の理念を考えると、絶えず模範とし、これを参照せねばならないという意味において古典なのである。

その後科学技術の進展は小止むことなく、またそれに伴って産業も発展し一般の生活も向上して、大学は一部の特権階級のもものではなくなってきた。とくにこの現象はアメリカで著しい。そしてこのこととともに、大学は地域社会との結びつきを強くするようになった。そして大学は真理追求の場であるとともに、社会奉仕的性格をおびるにいたった。大学はその属する社会や国家の知的活動の中核であるとともに、その社会や国家、とくに産業の、さまざまな要求にこたえねばならないとされる。こうした事態の下に次のような新しい問題が生じた。1)カリキュラムの多岐化に伴う大学教育の統合性の喪失 2) このことに関連して専門研究の必要性の増大に伴う知的不具者の形成の危険の増大 3) 学生数の増加に伴う学生の知的水準の低下、教師と学生、または学生相互間の人間的交流の機会の減少 4) 政府機関、財団、その他種々の形態における後援者の財政援助の必要性の増大とそれに伴う彼らによる大学教育への干渉の危険性の増大。こうした現象は特に産業社会と連関の深い工学部をかかえた大学のもつ大きな悩みである。こうした新しい事態は一個の大学の内部だけの問題にとどまらないで、大学と大学の問題にまで発展し、多くの liberal arts colleges の存立を困難にしている。このような現象は総じてアメリカにおいて著しい

が、それは決してアメリカの大学だけの問題ではなく、産業のある程度進んだ社会——イギリス、ドイツ、フランス、等々の大学が等しく直面している問題であり、わが国もその例外ではない。

われわれはかくして、20世紀の高度に科学技術が発達し、高度の産業社会が出現した社会的状況下における大学の理念のあり方を、主として 1) Vocationalism の批判者としてのハッチンス、及び 2) 大衆社会的状況下の大学の問題をリースマン、ヤスパースの大学論を通じて検討した。また、20世紀の社会における academic freedom の問題を主として、マッキーヴァーを通じて明らかにした。

社会的、文化的背景を異にする国々における、思想的立場を異にする人々による大学の改革の仕方や大学の分析、また彼らによっていだかれた大学の理念は必ずしも一様ではないが、今日の高度に発達した産業社会における社会的要請との対決の下に、大学の理念の問題ととっくんだ彼らの態度から、われわれは日本の大学のあり方についての示唆を受けるであろう。

要するにわれわれのこの研究は、科学技術と産業とが高度に発達した社会における大学の地位と役割についての研究である。われわれの力不足、人員の不足、資料の不足、そしてまだまだ十分に史的研究の対象とはなり得ない〈現代〉の問題を扱わねばならないという对象的制約のために、本研究はまだ「史的変遷」の研究、という段階には到達していない。ここに記述され選択された内容も、ある程度偶然の事情に左右されている。そしてわれわれの情報の不足から、おそらく重要なものが脱けていることであろう。しかしここに選択された記述からも、20世紀後半の大学がこの後とるべき方向についてはある程度予測をもつことは可能であろう。この研究は、われわれの研究の第一歩にすぎない。足りない点はこの後の研究によって補われなければならない。大方の叱正をまつ。

第1章 19世紀における古典的大学の理念の成立

第1節 ナショナリズムの勃興とフンボルトにおける大学の理念

フンボルトにおける大学の理念について述べる前に、まずフンボルトによる大学の改革をひきおこした事情について簡単に触れておく必要がある。

ヨーロッパにおける民族主義の抬頭は、本来普遍的なものをめざし、国家権力を越えていた大学の中にも国家権力の手が忍び入るような事態をひきおこした。たとえば1808年のナポレオン一世による教育改革がそれである。彼によって1808年に設立された帝国大学 universit  imperiale に例をとるならば、それはその一つの機構の中に、大学から初等教育に至るあらゆる種類の学校を含むような形のものであった。大学においては、旧来の学部は新たに専門学校 professional school 的な性格をもった学部改編される。それは学問研究のためというよりは、国家への奉仕のため、という見地からなされた。教育内容に関しても干渉の手がはいる、一定のカリキュラムに従って講義がなされるようになり、そこではただ公の試験に合格することだけがめざされた。⁽¹⁾

(1) F. Paulsen: The German Universities and University Study, p. 51 f.

要するに当時のフランスにおいては、大学は専門学校の寄せ集めであって、学問の統一ということなどおよそ考慮にのぼらなかったのである。

このようなナポレオン体制に影響されて、プロシアにおいても、フンボルトの前任者 von Massow は、旧来の大学制度を解体し、フランスのいき方に類似した高等教育制度を敷こうとする。マッソーは次のように云う。「一方ではギムナジウムと自然科学者や法律家のためのアカデミーが、他方では予備学校と専門学校がありさえすればよい。⁽²⁾」ナポレオン戦争後の荒廃から立上るべく、さまざまな分野で展開された国民運動の有力な指導者の一人であったフンボルトは、マッソーのいき方に敢然と反対し、ドイツの伝統の上に新しい展望をひらく大学構想を提供した。

彼に従えば、大学は「直接、国民の道徳的文化が貢献するいっさいの事柄がそこに集約される頂点⁽³⁾」であって、大学は国民文化に対して深い関係と責任をもつものとされるが、しかしそのことは国家が大学に対してなんらかの干渉を加えることを認めることを意味するのではない。大学の国民文化に対する貢献は、大学がその最大の使命たる学問研究に真剣に従事する時、おのずからなされるものであって、国家や社会の要請に直接応ずることによってなされるのではないとされるのである。彼の大学論・大学観は学問研究の府としての大学に対する尊敬とそれに伴う大学人としての責任感から出発していると云えよう。

彼が1810年（もしくは1809年）ベルリン大学の創設に当って著した未完の覚書「ベルリンにおける高等学問施設の内的ならびに外的組織について」⁽⁴⁾を手掛りとして、彼の大学観を要約整理すれば次のようになる。

(1) 大学の第一義的使命は学問研究にある。その点で大学はいわゆる学校 Schule から区別されねばならない。彼はこう云っている。「高等学問施設の特色は、それが学問をつねに未だ完全には解かれていない問題として扱い、従ってつねに研究 Forschen にとどまることにある。その点学校は完結した決定ずみの知識にのみ関わり、学習する lernen のみである。⁽⁵⁾」

このように、大学においてはいっさいが学問研究を中心として展開すると考えるフンボルトは、大学を構成する本質的な成員である学生にも、単なる受身の学習ではなく、研究への積極的な態度を要求する。そこでは学生はもはや単なる生徒ではない。「教師と学生との関係は学校とは全く異ったものである。大学では教師は学生のためにあるのではなく、両者は共に学問のためである。⁽⁶⁾」と彼は主張するのである。

(2) 大学からはあらゆる一面性 Einseitigkeit が排除されねばならない、とするのが彼の信念

(2) ibid. p. 53.

(3) W. von Humboldt: über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, 1810 (od. 1809) S. 377. — Die Idee der Deutschen Universität, verl. H. Gentner, 1959 所収

(4) op. cit.

(5) ibid. S. 377 f.

(6) ibid. S. 378.

であり、大学は「すべての学問の宇宙」*der Kosmos aller Wissenschaften* の実現するところ
 でなければならない、と彼は考えた。彼は学問が単に一面的な専門領域に分裂することを戒め、学
 問のもつ本来的な統一性、学問に内在する一つの全体的な理念を把握することを大学教育の使命
 とする。彼によれば、学問の統一、云いかえれば、学問の正しい相互作用のうちに「あらゆるす
 ぐれた学問的方法の秘密」が存するのである。

(3) 大学における客観的学問と主観的教養 *Bildung* の結合を、彼は大学教育の本質とした。こ
 の教養とは、単なる知識 *Wissen* や弁舌 *Reden* の問題ではなく、また単なる世間的な道徳の問
 題でもなく、むしろ「精神の深みから創造する」学問的態度の問題である。大学においては、い
 かなる教養も客観的な学問と結合していなければならない。またこのことを逆に云うと、客観的
 学問は自己とまったく無縁なものであってはならず、自己の内面の要求と深い結びつきをもたね
 ばならない。そしてこの「内面から生じ、内面で育成されうる学問のみが、また性格 *Charakter*
 を改良する」⁽⁸⁾ のである。学問と人間形成の関係の秘密はここにあると云ってよからう。

(4) 大学の第一義的使命は学問研究であったが、研究のみに専念する *Akademie* と大学との違
 いは、大学が学問と教育の二つの機能を結合した機関であるところに存する。学問と教育、云い
 かえれば研究 *Forschung* と教授 *Lehre* の統一、ということが、フンボルトやシュライエルマ
 ッヘル等の近代ドイツにおける大学の理念の形成者の中核をなす思想であるといっても敢て過言
 ではないであろう。

(5) 大学が以上のような性格のものであれば、それは必然的に国家の支配から独立し、研究と
 教授の自由が保証されねばならない。彼は云う、「国家はまさに次のことをいつも意識していな
 ければならない。……すなわち国家が干渉するや否や、むしろ国家はつねに妨げになること、ま
 た事態は国家がない方がそれ自身において無限に改善されていくであろうことを。」⁽⁹⁾ と。大学に
 おいては「自由が主要な原理である」と彼はするのである。

以上、主としてフンボルトの短い覚書の中から、彼の大学の理念といわれるものの要点をまと
 めてみたが、最後にシュライエルマッヘルの大学論から二つの点を補足する必要があるであろう。
 いわゆる〈フンボルトの大学の理念〉は、フンボルトの大学の理念だけでなく、フィヒテ、とくに
 シュライエルマッヘル等ベルリン大学の創設に関与した人々のそれをも含めて云うのであるから。

シュライエルマッヘルの大学の理念の中でフンボルトが言い及んでいない重要なことの一つは、
 彼が、大学は学問する人間の共同生活 *Zusammenleben* の場であり、従って大学がその成果を十
 分にあげるためには、研究者相互の間、また教師と学生との間に「対話」*Dialog* の精神が満た
 されることが条件となると述べていることであり、今一つは、研究と教授の自由と並んで、学習
 の自由が存在すること、そしてそのためには大学内の交流の自由が必要と論じていることである。

(7) *ibid.* S. 380.

(8) *ibid.* S. 379.

(9) *ibid.* S. 378.

われわれはこうして〈フンボルト的大学の理念〉を検討するとき、われわれが今日〈大学の理念〉を論ずる際に準拠せざるを得ない大学論の古典であるという思いをいたさざるを得ない。しかしこのような大学の理念は、大学で研究され講義されることの水準の高さ、またそれを受け入れる学生の質の高さ、ならびに大学の成員とくに教師の厳しい職業倫理が相伴わなければ実現は不可能であろう。そしてまた大学が学問する人々の生きた共同体であるためには、〈小さい大学〉であることが望ましいであろう。このような条件は、ある国における大学の数が少く、教師も学生も選ばれた人達であった場合、かつまたこれらの大学が比較的小規模である場合には容易に満たされるであろうが、産業の発展、人口の増加と共に、このような条件を整えることは非常に困難になってきた。産業社会を維持するためには、それに必要な高等教育を受けた相当数の人材が必要である。こうした状況に直面したばあい、(1) 単科大学または高等専門学校を設置、(2) 大学の規模の拡大、のいずれかの道を選ぶほかないであろう。後者は、工学部を総合大学の中に入れることを拒んだドイツのとった道であり、後者はアメリカその他の諸国の選んだ道であった。

実際のところ、フンボルト的大学の理念が生かされるのは、いわゆる〈教養大学〉と呼ばれるドイツの諸大学や、小規模のリベラル・アーツ・カレッジにすぎないであろう。しかし今日科学技術を無視してはわれわれの生活は成り立たない。そこで一方では、〈教養大学〉はフンボルト的大学の理念の歪曲であるとして工学部をも総合大学の中にも含めるべきだとするヤスパースやロスマンのような反省も生ずる。しかしまた他方では、マンモス化した大学において、どうすれば〈フンボルト的大学の理念〉を生かし得るか、という苦悩も存在するのである。アメリカその他の大規模の大学の悩みはそこにあるであろう。

こうした社会的諸原因に由来する大学の理念の再検討の必要のほかに、学問の分化・専門化に由来する問題も生じてきている。あらためていうまでもなく、フンボルト的大学の理念において、大学を生きた共同体として内部から支え、多方面に渉る諸学科の中心となったのは哲学であった。「一切の学問は一つの根源的真理から導かれる」というのがフンボルトその他のベルリン大学の創設に関与した人々の信念であった。ドイツ観念論の支配する時代であれば、そのような信念をいなくすることは比較的容易であったろう。しかしその後学問が分化し、専門的緻密さが何よりも要求されるようになった結果、すぐれた専門家になればなるほど、学問の全体像について一つの見通しをもつことは困難になってきた。また哲学の方からいってもこれほど細分化し専門化した諸科学が学問的にどのような状況にあるかを知り、これを方向づけるということは困難極まる問題となって来た。加うるに、19世紀の後半以後、学問は実証性を重んずる傾向を強くしたので、それはドイツ観念論的哲学の方向に強い反撥を感ずる。多岐化し専門化し、全体の見通しを失った学問に一つの見通しを与える〈生きた理念の体系〉がますます強く要求されるにも拘らず、こうした〈生きた理念の体系〉の建設は決して容易ではない。こうしたところにも、フンボルト的大学の理念の現代的再生の困難な理由があるであろう。

ところで視点を変えてフンボルトの大学の理念をみると、それはいかにも学問を愛し、学者を

尊敬するドイツの精神的風土から生まれた大学の理念といえよう。大学が学問をする場所でなければならないことは万国共通であるが、大学と社会との結びつきという点でやや消極的なフンボルトの大学の理念に対して、社会改新の原動力となる人間の育成ということに重点をおくアングロ・サクソン流の大学の理念も存在するのである。gentleman の育成をめざすとされるイギリスの大学、市民の育成をめざすとされるアメリカの大学、と、そのニュアンスは異なるけれども、ここでは社会に対する大学の責任がより強調されているように思える。しかしこうした大学でも、いやしくも大学である以上は、学問研究ということが第一の眼目とされねばならず、このことと知的・社会的リーダーの育成ということの関連が当然問題になってくる。このことについては節をあらためて論ずることにしよう。

第2節 産業革命による社会的変動とニューマンにおける大学の理念

ニューマン John Henry Newman はある論者によって ‘the arch-defender of liberal education’ の名を与えられているほど、⁽¹⁰⁾ 19世紀のイギリスにおける代表的な自由教育の擁護者であり、オックスフォード運動の有力な指導者であった。その彼が1851年アイルランドのダブリンに新設された Catholic University の学長に就任するにあたってなした一連の講演をもとにしてでき上がったのが、彼の “The Idea of a University — Defined and Illustrated” である。本書における Newman の意図を理解するためには、われわれはまず当時のイギリスの知的・社会的背景を知らねばならない。

周知のように1830年代のイギリスにおいては、Durham (1831), London (1836), Manchester (1880) 等の諸大学が、時代と社会の要請に応じて新設された。これらの大学の新設は、従来の、古典教育を主とし gentleman の育成をめざした Oxbridge の教育伝統に対する一つの挑戦であった。というのは、これらの新設大学は、教科面においては、産業革命に伴って飛躍的にその重要性を高めつつあった自然科学、技術および商業関係の実際的性格の強い教科を中心に編まれ、教育の目的としても gentleman ではなく、専門職業人の養成をめざす等、従来の大学とはまったくその性格を異にするものであった。London 大学の創設に関与した人の一人が Jeremy Bentham であったこと、またこれらの新設大学を思想的にバック・アップしたのが、F. Jeffery, S. Smith, R. L. Edgeworth 等のいわゆる “Edinburgh Reviewers” であったことから知られるように、これらの大学は ‘utility’ の原理に立脚し、当時の科学技術の発展に立脚した産業社会の要請に応じようとするものであった。

こうした新設の大学に示されている教育理念を最も大胆に最も明瞭に表現したのが H. Spencer であった。彼は1859年にかの有名な論文 “What knowledge is of most worth?” を発表し、従来の人文主義的教育の主流に敢然と挑戦状を突きつけている。彼は「実用」ないし「有用」use を価値基準として人間の生活活動を排列し、これに対応する教育の分野と教科との階層的価値序列を決定した上で、「古典的教育は科学に道を譲らねばならぬ」と主張した。もちろん彼も、

(10) R. G. McPherson: Theory of Higher Education in 19th Century England, 1959, p. 52.

古典ないし文芸の価値そのものを否定したのではなく、また教科における人文科の存在意義を認めないほどの偏狂な精神の持ち主ではなかったが、「このような陶冶は副次的でなければならない」としたのである。すなわち彼は「われわれの教育においては装飾的なものが、有用なものを⁽¹⁾甚だしく圧倒している」実情を反省して、「すべてのものを⁽²⁾実際的価値・テストにかけて」その「⁽³⁾相対的価値如何」 its relative worth を決定し、「⁽⁴⁾適当な比率」 a due proportion を保った階層秩序を提案しているわけである。周知のように、スペンサーは「人間生活を構成している主要な活動」を5つ挙げ、それぞれ「その重要さの順に分類」した。彼の分類と価値序列によれば、「生活の余暇の部分を満たして趣味や感情の満足のために捧げられる多方面の活動」は最後の第5番目にランクされる活動であり、これに対応して「生活の多方面に互る洗練のために準備する教育」も教育内容の価値順位の第5位に位置づけられるにすぎなかった。

この Spencer の教育理念と最も対蹠的立場に立つのが Newman の大学教育論に示された教育の理念である。彼の歴大な大学論は次のごとくに要約できる。

- (1) 「大学」 university とは「普遍的知識の教授」 teaching of universal knowledge を行う場所である。
- (2) 大学の目的は、あくまで「知性の教育」 intellectual education にある。即ち「知識の拡大ないし知性の啓発」 enlargement of knowledge, or intellectual illumination こそが、大学の真の目的とするところであって、道徳的改善や学問的進歩向上は、必ずしもこれを本来的目的とするものではない。
- (3) 大学は、教会、国家等、他のあらゆる権威・権力からは自由な自律的存在たるべきであるが、普遍的知識の教授という大学本来の目的を達成するには、神学といえども大学教育から除外することは許されない。
- (4) 大学は、‘culture of the intellect’ すなわち ‘cultivation of mind’ ないし ‘mental culture’ の振興・普及をその使命とする。
- (5) このいわゆる「知性の教育」は、知性の全般的鍛錬を前提とするが故に、‘university’——即ち、各特殊専門学科がそれぞれの独自性を保ちつつ、しかも相互に補佐、矯正し合って、一つの全体的相互連関を構成する ‘universal knowledge’ の府——においてこそ、はじめて達成され得る。
- (6) 学生は、このような大学において、知性の力・鞏固さ・包括性・融通無礙性を、また諸能力を支配し統御する力を、事物の本質を直観する洞察力を、適正な価値判断の能力を、そして更に、これらにもとづく自由・公正・平静・穩健・叡智等、総じて ‘philosophical habit’

(1) H. Spencer: Education; intellectual, moral and physical. — The Thinker's Library, No. 2 所収, pp. 35-7.

(2) ibid. p. 35.

(3) ibid. p. 5.

(4) ibid. p. 10.

とも呼ばるべき恒常的な精神の習慣を獲得する。

(7) 大学の授くべき「知識」 knowledge とは、かかる知性の洗練された状態のことであり、これは断片的知識の単なる蓄積としての博識とは、厳密に区別されねばならない。真の知識とは「それ自体が目的であるところの知識」 knowledge its own end であり、他の目的に奉仕する単なる手段とは決してなり得ないような知識である。それ故にこそ、これは「自由な知識」 liberal knowledge と呼ばれ得る。大学教育が 'liberal education' と云われうるのは、このような自己目的知識の教授を本来的目的となすからであり、専ら知性そのものの陶冶を主たる任務となすからである。従って大学における自由な教育の目標は、畢竟「知性の卓越」 intellectual excellence ないしは「知性の完成」 perfection of the intellect であって、それ以上でも以下でもない。

(8) それ故大学は、正しくは、知識の内容を 'instruct' する場ではなく、知性の完成状態を 'educate' する、すなわちまさしく「引き出し」「発現させる」(educāre, educe) ところではなければならない。「教育」を、かりに「知識の伝達」 communication of knowledge と呼ぶならば、その場合の「知識」とは、「知性の完成状態」 perfect condition of the intellect, あるいは「陶冶された精神」 cultivated mind を意味する。このような知性の完成状態としての知識は、従って言葉の優れた意味で 'philosophical knowledge' と名づけられる。それはまた上述の 'enlargement or illumination of mind' にほかならない。

(9) この真の「精神の拡大ないし啓発」とは云うまでもなく、単なる知識の受動的な獲得を謂うのではない。それは、多くの事柄を同時に、一つの全体として考察し得る力、換言すれば、受容される多くの観念や断片的知識を、全体の体系の中でそれぞれの占むべき位置に従属させる能動的な力ではなければならない。すなわちここに云う「知識」とは、総合的かつ創造的な知性の力である。

(10) 従って、知性が、知性自身のために、知性本来の対象たる真理を把握するために、知性独自の最高の教養のために訓練される過程こそが、自由教育なのであり、そしてこれが大学教育の本来の内容なのである。

(11) かくして大学は純粋な「哲学的精神」を涵養し、その必然的発露として特定の専門分野でも高度の能力を発揮するような——狭隘な専門性の鑄型に嵌め込まれることのない——「自由な」 liberal 精神の持主を錬成するところである。

(12) 大学は、あらゆる特殊科学を包括し、知識の全領域を網羅する教授をおこなうが、特に自由教育の中核を構成する主要学科は、古典文学・文法・数学・歴史・詩である。

このような教科は、職業的・専門的熟達という限られた特殊目的に対しては、直ちに 'useful' とは云いがたいであろう。しかし、これらの諸教科は、基本的な知的能力に訓練を与え、知性そのものを陶冶する。このような知性陶冶はそれ自体において善であるだけでなく、その本質的卓越性の故に、それに比例する実際の利益を、個人ならびに社会にもたらす。それはより高

次の意味で「有用」であり、知性を陶冶した人は、いかなる専門職業に対しても歩を進め、これに熟達しようような基本的な知性の完成状態をすでに準備していると云える。

(13) このような知性そのものの訓練によって導き出される洗練された‘common sense’は、人生に正しく身を処し、社会的義務を最高度に遂行する術(art)を与える。この意味で、大学教育すなわち自由教育は、社会生活の技術を訓練する場であり、そのめざすところは「世間」world への適応である。

(14) ところで、知性の陶冶は、精神を純化し、洗練せしめ、人をして一種の宗教——いわば‘religion of reason’、‘philosophical religion’あるいは‘religion of civilization’——へと導く、即ちそれは、誠実、廉直、正義、公正、慈愛、懇篤等々の諸徳性を生み出す。これらの徳性は、いわば「哲学的宗教」がうみ出した「外的装飾」embellishment of the exterior であり、陶冶された知性に由来する倫理的な性格である。このような倫理的な性格は、「俗世の理想美」beau ideal of the world たるジェントルマンの本質的特徴である。

総じて云うならば、大学における liberal education は、ジェントルマン的美徳の基礎である。

以上の要約によって、ニューマンが大学教育において何をめざそうとしたかが理解されるであろう。彼にとっては大学は、知性そのものの陶冶を通じて、判断力あり品格あるジェントルマンを育成するところであった。

彼の多岐に渉る大学論の中で今日的な角度からみて重要な意義をもつのは、次の諸点であろう。

a) スペンサー、ハックスリー（この両者は科学優位の立場をとる）、アーノルド（文学優位の立場をとる）等の当時の代表的教育思想家たちが、各々その立場を異にするにも拘らず、諸教科の間に価値の階層的序列をおいていたのに対して、彼が「知識は、一つの全体(a whole)である」と、知識の全一性の原理を唱えて、これに立脚して「普遍的知識の教授」こそ大学の任務としていたことである。

彼によれば「相異なる諸々の科学は、この全体としての知識の特殊な局面をそれぞれに代表する⁽¹⁵⁾」ものであり、「これらの如何なる部分であれ、排除したり省いたりすることは無智⁽¹⁶⁾」であった。彼は大学のカリキュラムは「多様な諸科学をすべて、完全に正確にかつ相互の均衡を保って包括」せねばならないとした。けだし彼にとって大学は「知識の完全なサークルを代表する全ての学問によって関連を構成する共同体」でなければならなかったからである。古典を重視しつつも、他の教科を等しく大切なものとした彼の態度は、今日の一般教育の尊重に相通ずるであろう。

b) 前述の三人の教育思想家に対して、ニューマンの位置を特徴づけるものは、彼が大学と社会との関係に注目していることである。彼は人間が「社会的存在」social being であることを重視し、各人が人間社会から「市民」ないし「公民」citizen or public man として背負わされて

(15) J. H. Newman: The Idea of University. — ed. C. F. Harrold 1947— pp. 45-7.

(16) ibid. p. 63f.

いる「世俗的義務」secular duties があることを強調している。そしてこのような義務を十全に完うし得る「社会の良き成員の訓練」training of good members of society こそ、大学教育の「実際的目的」practical end であるとする。この考え方は、今日の「社会奉仕的」大学の理念への展開を可能にする。

しかし今日の社会奉仕的理念の上に立つ諸大学が、知性の陶冶ということを忘れているときに、彼は大学の教育は「知性そのものの完成のために訓練する過程」であることを忘れない。われわれはこのような態度を彼から学ぶべきである。

c) われわれがニューマンから学ぶ第三の、そして最も重要なものは、彼の自由教育についての考え方であろう。彼の「自由な」あるいは「普遍的な」知識とは、他の目的に奉仕する特殊的な、手段的・技術的な知識ではなく、それ自体の完成のために追求さるべき自己目的としての知識であったが、このような自己目的性をもつ知識の追求を通じて、知性の自由な完成、人間本性の自由な展開をなし、自由な人間を形成するのが、本来の自由教育であり、本来の大学教育であった。自由教育とは人間を自由にし (liberalize)、人間を真の人間たらしめ (humanize)、真実の自己自身たらしめる (self-realize) 教育のことであり、この場合の“liberal”とは、自律、自発性、自由意志という意味の自由であり、究極的には「自己自身への自由」Freiheit für Selbstとしての自由であり、自己の完成と主体性の確立をめざす自由であった。かくして彼の自由教育は創造教育であると言うことが出来るのではなかろうか。真の創造性とは、すぐその場に役に立つような知識を獲得することではなく、知性そのものの陶冶を通じて涵養される、というのが、彼の自由教育の云わんとするところであろう。ラッセルは、現代人の特徴として、創造性の欠如、権力や組織への黙従、発見的能力の喪失をあげ、そしてそれらが、現代社会に著しい組織化・機械化・工業化の傾向に由来すると述べているが、こうした時代にこそ、⁽¹⁷⁾ ‘short-sighted’ なる有用性の重視を否定し、真の創造的人間の育成をめざそうとした彼の自由教育論が省みらるべきであろう。

以上、われわれが今日ニューマンから学ぶべき点をあげてきたが、彼の大学論も、個人的・時代的制約からくる欠陥がないではない。たとえば、彼の gentleman の理想があまりに普遍化され美化されすぎているとか、彼の自由教育論の根本動機として神学擁護ということがあったとか、彼の anti-vocationalism の背後に生産労働を蔑視する伝統的観念が腐着している、等々。しかし最も重要なことは、(1) 彼が大学における教育と研究との関係について、少なくとも自覚的には明確な認識をもっていなかったことであり、(2) 彼の ‘liberal education’ が間接には、貴族制的政治理論を擁護し、既存の上流階級のみを対象とする閉鎖的な教育制度を是認し、これに理論的裏づけを与える結果となったことである。

(1)の問題は、イギリスの教育の伝統に由来するもので、イギリス人はこの問題に関してドイツ人ほど真剣に考えないようである。たとえば North Staffordshire 大学の創設者である A. D.

(17) B. Russel: Education and Social Order 1951, pp. 13f, 22

Lindsay においてすら、この問題に関しては明確な認識がなかった。

(2)の問題は、今世紀の Oxbridge の大問題であり、多くの人々の努力の結果、1944年の教育制度の改革をもってはじめて開放的な教育制度がとられたのである。

第3節 アメリカにおける大学院大学の成立と Land Grant Colleges の誕生

アメリカの大学が始まったのは17、8世紀であり、Harvard College (1636)、William and Mary College (1693)、Yale College (1701)等が、イギリスのOxford, Cambridge を模範とし、また宗教的教派 (denomination) を基盤として設立されたことは周知のところである。これらは「イギリスの大学の仕方に従って pro Academiarum in Anglia」, ジェントルマンの形成をめざし、同時に半ば牧師の養成をめざすものであった。そしてこの型の大学は18世紀には東部に次々に設立され、19世紀の当初以来西部にも進出し、アメリカ全土に数多く設立された。

アメリカの大学における宗教的色彩は、時が下るに従って稀薄になり、また他方 Oxbridge の大学の理念もアメリカの全大学を規制する原理ではなくなるが、一般的に言って、宗教的かつイギリス的であるというアメリカ初期の大学の特色は、今日でも全く失われてしまったとは言えないだろう。

しかしこのようなアメリカの大学は、19世紀とくにその後半にいたって重大な変化をこうむることになる。このような変化が生じた理由として、(1) ヨーロッパ、とくにドイツ流の大学の理念の導入と、(2) 産業革命の影響、があげられるであろう。前者を象徴するものは、1876年の Johns Hopkins University の設立であり、後者を象徴するものは1862年、リンカーンによって Morrill Act が採決され、数多くの Land Grant Colleges が誕生することである。

19世紀はドイツの諸大学の開花期であったが、19世紀中葉から後半にかけて、ベルリン、ライプツヒヒ、ゲッティンゲン等の諸大学に留学するアメリカの若い学者の数はかなり多く、後にアメリカの重要な大学の総長になる人々のほとんどがこの時期にドイツに留学した人であったと云われている。彼らがドイツの大学から学び、そして感銘を受けたのは、ドイツの大学にみなぎる〈研究の精神〉と〈大学の自由〉であった。彼らは自分たちの学んだアメリカのカレッジが、ドイツでいえばギムナジウムに近いことを反省し、まず1876年、大学院のみの大学として Johns Hopkins 大学を設立する。以後これを範として、Harvard, Yale, Princeton, Columbia のような、古い伝統をもった小規模のカレッジが、いずれも大学院中心の大学に変貌し、専門的な学術の研究と、高次の専門職養成の機関となっていく、これが今日のアメリカにおける第1のタイプの大学である。

しかしこのような大学院中心の大学とは別に、アメリカの従来からのカレッジの中には、フンボルト的の影響を受けながらも、なお Oxbridge の伝統を守り、学問的な質の高さを保ちながらも、リベラル・アーツによる undergraduate の教育に主眼を置き、また学生数を制限することによって、人格的交渉を通しての陶冶を重視する小規模の liberal arts college がある。これ

がアメリカの大学の第2のタイプである。

しかし産業革命の波がアメリカに押寄せてくるにつれて、M. I. T. のような高度な工業大学が出来るとともに、第3の全く新しいタイプの大学が生ずる。これらの大学は、アメリカにおける農業および工業の専門的職業教育を改善強化するために建てられた。1862年、リンカーン大統領当時に成立した Morrill Act によって誕生した Land Grant Colleges がそれである。

この第3のタイプの大学は、大学の理念という観点からみれば最も注目すべき性格のものであり、従来の Oxbridge の大学の理念、フンボルトの大学の理念とは異なる社会奉仕的大学 (social service station university) の理念に立脚する。その背後には、真理を有用性 (usefulness) の立場で考えるプラグマティズムの哲学があり、真理を真理として追求することに価値をおく真理観の上に立つ従来の大学とは一線が画される。

さきのリベラル・アーツ・カレッジや大学院中心の大学が、学問的および教育的な質の高さを誇り、知的文化の指導者ないしはエリートの形成をめざしているのに対して、この種の大学は、増大する学生数の出来るだけ多くに門戸を開き、「すべての人に対する高等教育」(higher education for all) の機関たんとするところにその特色を有する。したがってこの種の大学は今日学生数が極めて多く、いわゆるマス・プロ教育のかたちを呈しているものが少なくない。

以上の三つのタイプの大学のほかに、南部諸州に見られる小規模の教派的カレッジや、地方の小規模で基盤の弱い教員養成の大学等、第4のタイプに属するいわば落伍したカレッジがあるが、これについては触れる必要はないであろう。

第2章 20世紀における大学の理念の模索

第1節 アメリカにおける社会奉仕的大学の理念の成立とハッチンスの大学の理念

(附 コンナントの自由主義教育論)

アメリカの大学は、一般的には前章でみたような類型化が可能であるけれども、この類型間の距離をヨーロッパの国々における異った類型に属する大学間の距離と比較すれば、その距離はさほど大きいとはいえず、却ってそこには共通面が多く見出される。

アメリカの大学にこのように共通面がみられる理由は、1) アメリカに固有なプラグマティックな傾向が、程度の差こそあれ、どのタイプの大学にも見られること、2) 程度の差こそあれ、大学と社会との結びつきがあり、大学の社会に対する責任が考えられていること、3) 学生にとって大学への進学は、なんらかの意味で職業的成功の機会を増すものと考えられること、4) どのタイプの大学に入るにも、階級的・階層的制限がないこと、にもとづくものであろう。そして全体を通じて大学は社会に奉仕するものだという理念がはたらいっているからであろう。

しかもこのような共通面は、資本主義が高度に発達し、著しく工業化され、技術化された社会が出現した20世紀にいたって、ますます増大してきたように思われる。大学と社会、とくに大学

⑩ このような類型化を考えるにあたっては、高坂正顕著「大学の理念」に負うところが大きい。

と産業界との結びつきは強まり、大学の職業的訓練の場としての性格が非常に強まってきた。そして例えば、かつては純粹に知的、人格的陶冶の機関であったリベラル・アーツ・カレッジにおいても、大学院における高度の専門職教育のための準備機関としての性格が濃厚になってきたのである。

こうした社会奉仕的大学の理念の普及に伴う大学教育の職業教育化と、規模の拡大に伴う大学の大衆化に対してどう対処するか、ということが今日のアメリカで大学の理念について論ずるときの中心問題である。

もちろんこうした事態に対して、楽観的・肯定的な見方がある。教育学者の Brubacher⁽¹⁹⁾ や Henderson⁽²⁰⁾ がそうである。

ブルバッカーによれば、アメリカの高等教育は次のような特色をもつ。1) 高等教育を受けようと思うものに対しては豊かな機会が与えられていること、2) 大学におけるカリキュラムが多様であり、多岐であること、3) アメリカの大学が service station としての大学であること。そして畢竟、アメリカの大学はなお未解決の問題を多くもっているが、その進み行く方向に関しては本質的な誤りは含んでいない、というのが彼の信念である。Henderson も、アメリカの大学のプログラムがあまりに断片化、職業化されているという批評に対して、今日の多様化され、進歩した学問の状況に照らしてみれば、断片化は当然であり、また理論と実践が分離すべきでない以上、職業化も必然であるとする。

しかし教育学者以外には、アメリカの大学教育の現状に対してあき足らない気持ちをいだいている人がかなり多い。とくにスプートニクの競争による敗北以後、量の教育から質の教育への声が非常に強くなってきている。こうしたスプートニク問題とは直接の関係はないが、アメリカの大学教育批判の先駆者とも云うべき人、そしてアメリカの大学教育に対する最も尖鋭で烈しい批判者であるとともに、大学改革の実践家でもあったハッチンスの大学の理念を検討しよう。

ハッチンスの基本的立場は、ブルバッカーやヘンダーソンらと同じように民主主義を肯定し、民主主義的な政治形態こそが唯一最良の政治形態だと認めながらも、このような民主主義が西欧の伝統の中ではぐまれてきたのは、そこにリベラル・アーツへの傾倒があったからだとし、リベラル・アーツ中心の大学教育論を展開するのである。

ハッチンスはその著「アメリカにおける高等教育」(The Higher Learning in America, 1936)において、アメリカにおける高等教育の混乱の原因として、1) 金銭の愛好、2) 民主主義・進歩・有用性についての誤まった観念、3) 反知性主義と職業主義、の三つを指摘し、要は大学側、大学人の心構え、にその責任の大半があると主張する。

1) 金銭の愛好について……アメリカの大学の財政は学生・寄進者（卒業生が中心）・州議会に依存している。大学当局は財源を獲得するため、学生・大衆・州議会の機嫌をとり、学生の知

(19) Brubacher and Kudy: Higher Education in Transition.

(20) A. D. Henderson: Policies and Practices in Higher Education.

性を高めるような本当の教育をしていない。ハード・トレーニングは学生数が減るからといって拒まれ、寄附金の高に応じてその場かぎりの場当りの教育政策が立てられ、学生の機嫌をとるような、また大衆の関心をそそるようなきわもの的講座が開かれる。総じて大学は、安易な性格教育と健康教育を専らにし、知性の場としての性格を失い、青少年の保護施設と化している。これらは大学の金銭愛好に由来するものである。

2) 民主主義・進歩・有用性についての誤まった観念について……教育の機会均等の理念にもとづき、国民はすべて同じ量の、同じ種類の教育を受ける権利があるとする、教育における民主主義の誤まった観念の適用は、大学教育の期間、内容、統制などに悪い影響を与えている。また教育は世論に必ずべきだという見解から、総花的な散漫な自由選択制が設けられている。大学の大きな誤まりは、大学が大衆の気まぐれに反応的でありすぎる点である。大学生活のあらゆる憂慮すべき面の背後にはなにがしかの大衆の圧力がある。その上平然とコミュニティの代表者、評議員、卒業生等の大学教育への不当な干渉がおこなわれている。

アメリカの大学においては、進歩についての誤まった観念から、過去のものは何でも棄てさられる傾向がある。進歩はすべて量ではかられ、質の如何は問われない。

3) 反知性主義と職業主義について……教育から内容を拒否する反知性主義の大学では、大物教授が看板教授として、教育能力や研究能力と関係なく尊重される。教育の重点は専ら曖昧な性格陶冶におかれ、他方では目的のない、がむしやらのハード・ワークが強えられる。

誤まった有用性の観念が支配するために、真理のための真理追求という大学の統一原理が見失われ、誤まった職業主義が横行して、大学はライセンスをとる手段に化している。

こうしたハッチンスのアメリカの大学教育への批判は、戦後の「民主社会における教育の葛藤」(The Conflict in Education in a Democratic Society, 1953)では四つに集約されている。第1は「環境への適合」、第2は「直接の必要に答えること」、第3は「社会改革」、第4は「理論の放棄」である。詳細は同書、ならびに高坂正頭博士の『大学の理念』の紹介に譲るが、その内容は、社会的要請にこたえるということのためや、教育と政治を混同することから、大学がその本質を見失っていることを批判し警告したものであった。

彼の云わんとするところは「われわれの教育の目的は、われわれの共通な人間性の諸要素を引き出すにある。これらの諸要素はいかなる時と所においても同一である。ある特殊の時あるいは所において生きるために人間を教育するとか、ある特殊な環境に適合させるために人間を教育するとかいう考えは、それ故に真の教育の観念とは別のものである。教育は教授を含む。教授は知識を含む。知識は真理である。真理はいかなる場所においても同一である。従って教育はいかなる場所においても同一でなければならない。」と云うところにある。こうした彼の真理観にもとづいて彼の Great Books Curriculum の構想も生じたのであった。即ち彼は、一般教育の教材として、人類の不変の真理を含むごとき古典を選択し、過去からの偉大な人物の魂との交流――

(2) R. M. Hutchins: The Higher Learning in America. p. 66.

「偉大なる会話」the Great Conversation——を成立させることを一般教育の重要な目的としたのであった。⁽²²⁾

(附 コナントの自由主義教育論)⁽²³⁾

ハッチンスの激烈なユートピア主義に対して、コナントの穩健な現実主義は極めて対照的である。彼もまたハッチンスと同じく、アメリカの大学は四年制の liberal arts college にあるとするが、彼のとろうとした道は、アメリカの大学の中にある社会奉仕的理念と正面から闘うのではなく、一方できるだけ多くの人々を高等教育機関の恩恵に浴せしめうることに努力するとともに、しかし他方、大学の質の低下を来さず、むしろその質の向上を計るにはどうすればよいか、という極めて現実的な問題の処理に関する事柄であった。彼は総合制高等学校の原理を支持する。しかしその際才能ある男女に対しては語学および数学に関して特別のアカデミックな訓練を施すべきことを提案する。そして四年制のカレッジの数および規模を拡張しないようにし、その学問的水準を高めるとともに、二年制のカレッジをおくことを勧告する。彼によれば、「学問的才能のある生徒」は、全国的に云って、高校生人口の約15%を占めるにすぎない。四年制の大学への入学者がこうした人々に限られるならば、大学に関する多くの問題は解決できるというのが彼の考えであろう。

第2節 マッキーヴァーと academic freedom の問題

ハッチンスについての節で触れたように、社会奉仕の大学の理念が普及し、大学をして社会的要請にこたえしめようとする姿勢が強く押し出されたアメリカにおいても——それはかつてのナチの場合とはその性格を異にするにも拘らず——academic freedom は侵される危険性を呈しはじめている。この問題について最もはげしく大学の自由を擁護したのはマッキーヴァーやハッチンスであるが、この節はマッキーヴァーを中心に academic freedom の問題について触れることにする。

academic freedom, akademische Freiheit を侵す危険性をもつものは、政治権力と社会的圧力である。前者の最も典型的なのはナチ政権であり、後者のそれはアメリカ社会であろう。ナチ政権の下で<フンボルト的理念>は抑圧され、多くの良心的学者が追放されて、かつての<人文主義的の大学>は<政治的の大学>に変貌した。アメリカはそれらの追放された学者を数多く受け入れた社会であり、アメリカは最も典型的な自由社会であるとされている。しかしそのアメリカにおいても academic freedom の問題が今やかなり深刻な問題となっている。いったいなぜであろうか。そこには何か共通の要素があるのであろうか。かつてのドイツと今日のアメリカにおいて共通するものは、学問の意義は生に奉仕するところにあるとする実用主義的な思想である。

(22) R. M. Hutchins: Great Conversation.

(23) J. B. Conant: Education and Liberty, 1953.

かつてナチの下では、「すべての文化は、民族的生命の地盤の上に花を咲かせる筈であり、それから遊離した場合、実のならぬ徒花であり、無駄である。従って学問も、また学問の府たる大学も国家に奉仕すべき筈のものとされた。」⁽⁹⁴⁾そして国家の利益に反する思想をもつと考えられた教授、もしくは国家の利益に無関心であるとみなされた教授は等しく追放された。アメリカにはそのような偏狭な国家主義・民族主義はない。しかし大学は社会に奉仕すべきものであり、そこにおける学問と教授は社会に奉仕することをめざすものであるという考え方が支配的である以上、ナチの場合とは違ったかたちではあるが、やはり academic freedom が侵される危険性があるのである。

アメリカにおいてまず大学のあり方にいろいろと干渉するのは卒業生の団体であり、community の有力者であろう。しかし最も危険なのは D. A. R. (Daughters of American Revolution) や CASBO (Conference of American Small Business Organization) 等の右翼圧力団体である。彼らは民主社会の擁護という旗印の下に大学の自治に干渉し、理事会に圧迫を加えるのである。すなわちアメリカの大学に対する圧迫は、かつてのナチや日本のばあいのように国家と政府からおこるのではなく、むしろ社会と世論からおこるといえよう。それには大学行政が、理事会・学長によってのみおこなわれ、教授たちは全然それに関与しないというアメリカの特殊事情を併せ考えなくてはならないであろう。しかしそうしたことがなくとも、大学を社会奉仕という側面で見れば社会では常にこうした危険が内在するであろう。そして戦後アメリカが自由陣営のリーダーとして共産陣営に対抗するような姿勢をとり始めたとき、上述のような圧力団体の力は強くなり、そして世論を動かしていった。こうした情勢の下にマッキンヴァーの academic freedom の擁護がおこなわれた。彼はどのような理由で academic freedom を擁護したのか、また彼において academic freedom はどのようなものとして受けとられていたのか。そしてまた academic freedom はどのような仕方を守られると考えられていたのか。

彼は大学の使命を、知識の追求、拡大、伝達というところに求めていた。それは真理への忠実さを貫くことであり、それが大学の至上命令であった。大学においては意見の自由な展開は当然のことであるが、こうした意見の自由は一つ的前提条件であり、意見の自由な論争を通じて意見が知識に構成されていかなければならなかった。しかも重要なことは、とくに大学においては知識はどグマに転化してはならないことである。知識あるいは結論は常に部分性、不完全性を免れえず、それらは新しい探究によって変容を蒙るという認識をもつことが必要なのである。従って大学の機能は、理論がドグマに転落すること、真理が偏見に墮することを阻止することである。大学の使命は批判的精神と独立的探究の精神を生々と保持するところにある。そのために大学は、知識の価値のみならず、知識の自由な探究に生命づけられている固有な精神の価値を考えなければならない。知識は事物の本性についての誤った概念を除去し、多くの有害な偏見と迷信を打破するものである。しかし知識を探究する精神はこれらの悪の根源そのものに迫っていく。こうし

(94) 高坂正顕『大学の理念』114頁

て大学が理性への信頼を貫き、探究の精神に徹することによってのみ、真理は人類に対して開示されるであろう。大学はこのような探究の精神をその本質とするが故に、academic freedom を要求する権利をもつ。そしてこの academic freedom という自由な雰囲気の中でのみ、知識の追求と伝達を使命とする大学は、国家に対する、文明に対する、また人類に対する奉仕をなしうる。従ってなんらかの権威が academic freedom を制限する場合、それは大学の使命を歪曲することであり、文明に対する一つの背任行為を犯すことになる。われわれはこうしたマッキーヴァーの考え方の根底に「一つの教義がいかにも真実であっても、もしそれが恐怖なしに論議されるのでないならば、それは死んだドグマとして保持されるのであって、生きている真理として保持されるのではない。真理が自由であるのでなければ、真理はわれわれを自由にしないであろうし、またわれわれを啓蒙しさえしないであろう」という J. S. Mill の自由観があることを容易に看取することができるであろう。

上述のようなマッキーヴァーの academic freedom の擁護の根拠から、彼の academic freedom の把え方はおのずから明らかである。彼は云う、「academic freedom は、大学の教師として、また研究者として任命された教育者が、なんらかの干渉、妨害、処罰に脅かされることなく、自由に研究するために、彼の発見を説明するために、彼の結論を伝達するために主張される権利である。……与件から推理と科学的構想力をもって導出された結論が、大学内外の権威にとって受容しがたいものであっても、この権利の正当性を主張するところに academic freedom の核心がある」

この academic freedom を侵すものは外部の圧力である。この自由を侵すものに対しては徹底的に抵抗しなければならない。なぜなら Dewey も云うように、「自由は自動的に永続化されるものではなくて永久の目的であり、永久に闘争的に求められるべきものである。」連続的に自由を再獲得する努力が放棄されるならば自由は喪われてしまうであろう。

しかし academic freedom を侵すものは、大学の外部にだけではない。もし教師が内的な厳しい抑制をおこなわなければ、彼は外部の敵に対していい口実を与えるであろう。それだけでなく彼は自己の抑制のない行為を通じて道徳的害悪を侵している。彼にとっては、イデオロギーのインドクトリネーションによって学生の自由な人間的成長の権利を破壊することは決して許されないのである。従って教育を政治的宣伝のために利用すること、あるいは学生に向けてインドクトリネーションをもって臨むということは、弱者に対する強者による物理的攻撃と同様に、道徳的に是認しえないものであることが確認されなければならないということになる。こうした彼の発想の根底には、政治学は「政治的決定を教えるのではなくて、政治的決定への道を準備するものである」という学問観が横わっているといえよう。そしてまた彼のこのような考え方は、

⑤ J. S. Mill: On Liberty, chap. 3.

⑥ MacIver: Academic Freedom in Our Time, p. 6.

⑦ J. Dewey: Intelligence in the Modern World, p. 721.

「教師は民主主義社会においては中樞的役割をもっている。彼は或る党派的利害関係の奉仕者ではなくて、共通の利害関係に奉仕するところの無私的な探究精神の奉仕者たることが期待されるのである。彼はそれによって疑問と新しい発見に対するコミュニケーションの水路をまさに開いた状態に保たねばならない。彼の最初の献身は、技術、思想の学派、主題に対してではなくて、すべての民主主義的制度の最後の源泉に対して、即ち困難で危険な世界の中で成立する勇氣に対してであることが期待されるのである。」⁽⁸⁹⁾ という Sidney Hook の見解と相通ずるであろう。

彼は上述のように、大学の教師に対して、自己に対する厳しい抑制の原理を説くとともに、大学のその他の教師に対して義務を負っていることを説く。これは端的に言うとも、教師が自己の自由のみならず、同僚の自由に対しても関心をもたなければならない、ということである。自らの自由に直接的脅威がないならば、教師は自己満足におちいり、同僚あるいは他の学部を不法に苦しめている自由の侵害が、大学全体、あるいは自分自身の academic freedom と重大な関係をもっており、その場合にはわれわれすべてが同じ苦境におかれているということを見過しがちである。マッキーヴァーは、教師が彼の同僚の自由を守らない場合には、彼は教師としての義務を破壊しているものであり、まして自分の同僚に対する偏見のある攻撃を流布することや、一般聴衆の前で彼の思想の不健全性についての暗示を与えることは、教師あるいは学者の倫理に背反する行為であると云う。

彼はこのように教師に academic freedom を守るための厳しい態度を要求するが、市民としての彼の権利に対しては積極的に擁護する。教師がその市民的立場において、政治的論争に関して一定の立場を取るべきでないという理由は存在しないという見解を彼はいだく。そして「他の市民には課せられていない市民的限定に対して教師を服従せしめるなんらかの試みを、academic profession に対する、またその profession が奉仕する脅迫と見なす」という AAUP (American Associations of University Professors) の宣言に同意を示すのである。

第3節 大衆社会的状況における大学の理念

(a) リースマンと大学の大衆化の批判

リースマンもアメリカの大学の現状に対して批判的な立場に立っているが、彼が批判的なのは、ハッチンスの場合と違って、大学の職業教育化に対してよりも、むしろ大学の大衆化に対してであった。そして彼の大学論は、哲学者や教育学者の大学論とは違って、大学の理念を直接問題にするのではなく、社会学者として、大学の現状に対して社会科学的な分析を導入して、いわば大学の教育社会学といったものを展開する。

リースマンの大学論の基礎にある考え方は、「孤独なる群衆」その他に見られる、大衆社会における人間の社会的性格の分析である。彼に従えば、大衆社会は「他人指向型 other directed

⁽⁸⁹⁾ S. Hook: Heresy, Yes—Conspiracy, No, p. 141.

type」の社会的性格が支配的な社会である。文明化された現代社会においては、近来、「他人指向型」の社会への傾向が都市を中心としてあらわれているが、とくにアメリカにおいてこのことが顕著である。この「他人志向型」の社会における社会的性格は、1) 他人との同調性 (conformity) と、2) 改革に対する冷淡さ (apathy) と無関心さ (indifference) ということに要約できよう。

リースマンがアメリカの大学の現状分析においてまず取出している第一の問題は、他人指向型社会における政治的・改革的無関心ないし冷淡さを反映するような、大学における改革運動の減退であり、大学に対する熱情の欠如である。

リースマンによれば、初期のアメリカのカレッジには極めて強烈な開拓者精神があった。こうしたカレッジは、運河や鉄道と同じように、辺地に一大進歩をもたらすものとして期待され、物質的にも情緒的にも殺伐な環境での生活から人々を救い、また階級や人種の圧迫からの脱出の道を提供するものとして受取られた。このような初期のカレッジの教育者にとって、辺地に文化をもたらすカレッジの活動への参加は、学問的な活動というよりは、むしろ伝道活動に参加するような熱情、使命感、希望を伴ったものであった。

初期のカレッジにおけるこのような熱情は、その後のカレッジの設立において、また19世紀後半の大学院中心大学への改革において、そして更にまた、今世紀の20年代、30年代の使命感や熱情をもつすぐれた総長たちの手による undergraduate の改革の中に受けつがれていた。さきあげたシカゴ大学のハッチンスは、そうした名総長の一人であった。こうした総長たちは等しく職業教育に反対であり、それぞれの仕方で liberal education, ないし liberal arts の教育に関心をもち、大幅な教育課程の改変をおこなったのである。その他いくつかの衰微したカレッジの再興運動、スワスマアに創設され、その後アメリカ中に拡がり、優秀な学生の才能の開発やアメリカの大学の質の向上にかなりの役割を果している honor system, ベニングトン、サラローレンスという二つの実験的な女子大学の設立、等々、20年・30年代には意欲的な教育改革運動がアメリカ全土に澎湃として湧き起こった。しかしリースマンによれば、このような大学に対する熱情や改革は、全体としてみれば1930年代で終り、今日のアメリカには殆んど見うけられない。彼はこう云っている。「わが国の大学は徹底的な改革を必要とするのだが、全体的にいて、諸大学がその改革のあきらかな必要をみだすにつれて、わたしたちの大学生活でかつては非常に顕著な特徴であったあの革新と実験の酵母が今や次第に発酵しなくなっている。」

一般的にいて、今日の大学の状況においては、リベラル・アーツの教育によって高い地位を

(29) このような総長としては、19世紀後半の改革においてはジョンズ・ボブキンス大学のギルマン総長、ハーヴァード大学のエリオット総長、シカゴ大学のハーバー総長、1920年代からの改革においては、ミシガン大学のクラレンス・クック・リトル総長、アーモスト大学及びウイスクンシン大学のアレクサンダー・マイケルジョーン総長、また、アンティオク・カレッジのアーサー・E・モルガン総長、スワスマア・カレッジのフランク・アディロット総長の名があげられる。

(30) D. Riesman: Constraint and Variety in American Education, p. 11.

占めていたカレッジは、次第にユニヴァーシティ（総合大学）によって圧倒されつつある。そしてユニヴァーシティは、その殆んどが大学院をもち、大学院における調査研究に関心をもつことにおいて、かつての改革の焦点であった *undergraduate* の教育にはあまり関心を払わなくなってきた。そしてまた *university* は規模を拡大し、それ自身制度化して、大企業や政府機関との「制度的同質化」 *institutional homogenization* をおこすことによって、これらと類似した存在となってしまった。そして大学と社会、とくに産業界との結びつきが密接になり、大学が社会の責任をもたされて、H. D. Laswell の言う「部分的妥協による制限」 *restriction by partial incorporation* の状況を招来し、改革的側面を大幅に制限されている。

また、リースマンによれば、アメリカの大学における改革的熱情の欠如の他の一因として、アメリカの大学改革の「明確なモデルの喪失」 *the loss of obvious models* があげられる。つまり、かつてのアメリカの *college* はベルリン大学やゲッティンゲン大学をモデルにして改革をおこない、*college* を *university* にし、大学院を強化することに成功した。しかし今日のアメリカの一流の *university* には、もはやこのようなモデルはどこにもない。このような大学、とくに大学院は今日世界の最高水準を行くものであり、今日では、ヨーロッパやアジア等の諸外国がこれらの大学をモデルにし、ここへ留学し、また教授を招いてその方式をとり入れようとしている。このように現在のアメリカの大学は、孤独の険しい道を歩まねばならぬ状況にあり、「成功の手詰り」といった事態に落ちこんでいる。

もちろん今日のアメリカの大学においても改革運動は全くなくなってしまったわけではない。しかし改革は小さな女子大学の中でか、また大きな大学の学部の中で小規模におこなわれている。改革の立役者は、今日ではもはや偉大な総長ではなく、むしろ学部長 (*dean*) である。

リースマンは、これらの学部長の手によってなされた改革の中にも、たとえばハーバードの一般教育の計画、M. I. T. の人文主義教育、またミネソタ大学の教養部においてのように、静かではあるが根本的な改革がなされつつあるのを高く評価する。しかし一般的には、ハッチンスを最後として、「大学が偉大な人物の活躍する場所ではなくなったこと、またアメリカの最も大きな大学においては、改革は制度化され、偉大な革命的人物のあらわれる余地がなくなった」ことを、悲観的な調べをもって語るのである。

今日のアメリカの大学における改革運動に対する無関心さ、冷淡さについてのリースマンの分析はほぼ上に述べたごとくである。彼の大学の分析のもう一つの柱は「同調性」 *conformity* ということであった。彼は「他人指向型」社会における「他人への同調性」を反映する「大学の行列」 *academic procession* ないしは「大学の類質同形化」 *academic isomorphism* を問題にする。大学が独創性、独自性を失って、その格に従って他と同調しようとするさまを「蛇の蛇行運動」 (*snake-like-procession*) にたとえた彼の分析は見事であり、日本の大学の現状に対して極めて示唆的であるが、ここでは遺憾ながら割愛するほかはない。ここではわれわれの主題と関係の深い問題だけを紹介することにする。

この問題は、大学院大学における undergraduate の弱体化の問題である。これらの大学における教授たち、とくに理科系の教授たちは研究教授であることが期待されている。つまり連邦政府や諸財団からの調査研究の要望は近來ますます増加しており、またこのための予算も膨大なものの上っている（たとえば Princeton 大学では、平均して各人が年間12万ドル）。これらの研究費を入手できることは大学の格を上げることになるので、各大学は競ってすぐれた教授を集めようと努力するが、これらの大学の教授の職責は、大学院学生を助手として役立つように強化し、弟子を訓練育成することであり、一般の undergraduate の学生の面倒をみることは第二義的だと考えられるようになってきている。これらの教授たちが undergraduate を教える場合、学生の人格の成長への関心を欠く場合が多く、また学生の能力を十分に展開することのできない事態もおこるのである。かつ学生たちにとって、これらの教授たちはあまりに学者でありすぎて、学生に威圧感を与え、また学生の独立心を失わせる存在だと感じられることが多い。

undergraduate の段階には、こうした教授と違うタイプの教師が必要である。彼は云う。「自分自身の学問に没頭すると同時に、その学問を通して自分の学生を成長させることにも献身する教師であれば、彼の知識がいかに広く、また最新ののものであっても、学生が独立することを妨げないものである。……教育が意味をもつためには、教育は学生のもっている現在の関心と接触しなくてはならないと同時に、教育はさらにまた、たんに方法や主題の新奇さというよりはむしろ新鮮な感覚、新しい見方を伝えなくてはならない。したがって学生を、無感動な事なかれ主義の奴隷に仕立て上げるような教師は真に創造的な教師でなく、現代の文芸や科学の大学院が選抜し育成するような学問上の勝負師に仕立て上げる教師こそ、真に創造的な教師なのである。——少なくとも人文科学や社会科学⁽⁸⁾にあっては。」

しかしこのような教師は、有名な研究教授よりも待遇の点で低い地位におかれるであろう。また研究活動を犠牲にし、全国的な名声を犠牲にし、他大学への移動の自由を失わせるであろう。現状においては有能で誠実な教師にとって余りにも多くの犠牲が強いられている。

他方、学生の方も undergraduate の教育をあまり重視していない。リースマンはこう云っている。「今日アメリカの大学生の大部分にとっての重大な関心は、将来の職業または就職の問題にある。学生たちは、よりよい職業にありつくためのパスポートをとるために在学しているのである。……」彼らにとって大学院の専門課程は就職の好条件をつくるためのものであり、またこれに対しては真剣に立向うが、一方 undergraduate の教育、とくに一般教育はそれほど重要ではなく、却ってそのために専門課目の学習が遅らされる邪魔なものときえ考えられている。

しかし専門化が進めば進むほど、学問に対する広い視野と展望が必要になる。一般教育を通じた「総合教育」はますます重視されねばならない。ここにおいて大きな障害になるのは、それぞれの学問の間や、学科の間の割拠主義 (departmentalism) である。アメリカの大部分の大学では、信仰と科学の対立はすでに解決済みの問題であるが、新興の諸学問や学科に対して、古い諸

(8) ibid. Anchor Edition, 新堀・片岡訳五三～四頁

学問や学科が常に「知的拒否権グループ」intellectual veto groups の役割を果たし、新興勢力を圧迫するために「割拠主義」をよりどころにするというかたちでは、今日まで続いている問題であるといえよう。

(b) ヤスパースの大学の理念

ヤスパースの大学論も、リースマンの場合と同じく、現代の大衆社会的状況の認識から出発する。しかしリースマンのアプローチの仕方が社会科学であったのに対して、彼のそれはあくまで哲学的であるところにヤスパースの大学論の特徴とまたその独自性があるように思われる。

大学問題に対する彼の基本的態度は「精神の貴族主義」Die Aristokratie des Geistes である。しかし彼の「大学の理念」の英訳に Deutsch や Ulich が寄せている序文の言葉は非常に興味深い。彼らは大要次のように云う、「アメリカには1500以上もの college が存在するが、その殆どは創造的な学問に何ら貢献するところがない。高等教育に対する機会の均等と質の低下は深刻な矛盾である。アメリカでは、問題の取り上げ方は極めて教育政策的であり、何でも委員会を作って処理しようとする。しかしそれは屢々単なる妥協に終るだけで、問題が哲学的・理念的に根本から取りあげられることが殆どない。その点、高等教育の本質から説き起すヤスパースの言葉は驚嘆であり、ショックである。ヤスパースの意見はアメリカの大学の実情の多くと矛盾しているが、しかしアメリカの状況を批判的に考察するための刺戟としてこれを傾聴すべきである⁽⁸²⁾」と。ではこのような特質をもつ彼の大学の理念はどのようなものであるか。この問題にはいる前に、彼の大衆社会観と大学の現状認識について一瞥しよう。

ヤスパースは今日の時代の特質を、人間の現存在 Dasein の在り方が集団的現存在 Massendasein となることを余儀なくされていることに見出す。いわゆる大衆 Mass は、技術との相関において作り出されたものである。技術は人間の生活と文化に大きな貢献をした反面、人間のあらゆる活動を合理化し、計算化する作業機構 Leistungsapparat をうんだ。そして大衆は、人間がこの作業機構にはめこまれることによって作り出されたのである。こうして出現した大衆は次の二つの問題を孕んでいる。一つは機構にはめこまれることによって、人間が代理可能な機能に変えられ、「人間が全体の中に、もはや本来の場所をもたなくなる⁽⁸³⁾こと」であり、一つは逆に、このような大衆に認容されるか否かということが、機構内における各人の行動様式を決定するようになることである。

こうした機構化と大衆化の傾向は今日の教育にも反映し、大学もその例外ではない。たとえば、新しい専門分野は必ずしも学問そのものの内部発展に即してではなく、社会の实际的・功利的要求に基づいたものとして生まれ、厳密に sachlich な学問は衰退の傾向を見せている。学問の特

⁽⁸²⁾ K. Jaspers: The Idea of the University, pub. by Beacon Press の中 Editor's Note 及び Preface 参照

⁽⁸³⁾ // : Die Geistige Situation der Zeit — Sammlung Göschen, Band 1000— S. 45.

殊化が一層進むと同時に、研究様式にも構造変化が生じ、特に自然科学部門においては企業化 *Industrieunternehmen* の形さえとり始める。大学は専門学校 *Fachschule* の寄せ集めとなり、学問の統一性、連帯性の意識は消滅する。学生の増加に伴い講義も大衆向きのものに平均化され、しかも教師と学生との共同体は分裂する。人間存在の実体喪失 *Substanzverlust* がひそやかに進行し、学生と教師の人格的水準が低下する。かくして大学の学校化 *Verschulung* が進行しているのである。

中でも大学の危機は、教養 *Bildung* の内実が変質して来たことにある。彼は云う、「集団秩序の現存在の中では、すべての人の教養が平均的な人間の要求に近づく。」⁽⁸⁴⁾そして機構化し大衆化した大学にあっては、まさに大学人の教養もかかるものに変質しはじめたのである。

ヤスパースによれば、教養とは本来「生の形式」*Lebensform* であった。それは「意識の包括的な全体」であり、単なる知識を超えた「人間の生きていく態度 *Haltung*」の次元の問題である。そして大学における教養とは、学問の全体的な見透しと、自己の研究への訓練された思考能力を背骨として、そこに形成された「研究的態度」*forschende Haltung* のことであったのである。しかし実情においては、このような見透しも思考能力の訓練も欠き、熟する *reifen* ということを欲しないで、手早く新しきもの実利的なものを追うか、あるいは単なる特殊な専門性の領域において、一見精密ではあるが実はドグマに陥った、全体的な生の形式と無縁な知識の所有にとどまることが大学の教育となろうとしている。

ヤスパースによれば、大学の改革は二つの側面からなされる必要がある。一つは外的な組織・財政・法規等々の問題であり、一つは内的な理念の力を恢復するという問題である。多くの大学論は、前者の混乱の表面的な整備にのみ捉れて、根本的な解決を見過してきた。しかし彼に従えば、新しい状況における大学の改革が問題であるとき「これら二つの課題は相並ぶものではなく、むしろ大学の理念が指導性をもたねばならない」⁽⁸⁵⁾のである。

ではこの大学の理念とはいかなるものか、彼はこれを学問の本質から解明しようとする。ヤスパースの学問論は彼の哲学思想と不可分の関係に立つ。彼は今日の危機的状況は、人間が「包括者」*Umgreifende* との交わりを失っていることに由来すると考えるが、こうした事態は科学の進歩の必然的結果なのか、とたずねるのである。もしそうであれば、科学が進めば進むほど、大学において生きた理念は成立しないことになる。従って彼において大学の理念の存在を問うことは、科学と哲学との関係において、科学の進歩が哲学の存在を否定することになるのか、あるいは科学的思索を徹底させれば徹底さすほど、それは哲学的思索の存在を保証することになるのか、という問題に帰着する。この点でヤスパースは、基本的にカント認識論の立場に立っている。つまり、科学者が科学の立場を誠実に突きつめれば突きつめるほど、彼は科学の限界を認識し、

(84) // : Die Idee der Universität — Verl. Springer 1961-, Einleitung.

(85) // : Die Geistige Situation der Zeit, S. 115.

(86) // : Die Idee der Universität. S. 38.

そのことを通じて「本来的無知の経験」にいたり、そしてこの「本来的無知の経験が、間接に超越者としての一者 *das Eine als die Transzendenz* を現前せしめる⁶⁷⁾」というのである。すなわち彼によれば、真の科学的物事認識の立場は、その極限において哲学的存在認識(照明)へと転ずるのである。そうであれば、哲学と科学は表裏の関係に立つものであり、「根源的に知らんとする意欲」をもちつづける科学者の誠実な実存的態度は「哲学すること」に一致するといえる。したがって科学する態度が誠実であれば、大学の中に科学研究がいくら盛んであっても、そこには理念が生きてはたらいっていることになる。

彼はこうした手続きをとって、現代においてもなおフンボルト的意味での大学の理念が存在可能であることを肯定し、大学のもつ四つの課題を考察する。

- i) 研究・教授・専門的職業のための授業
- ii) 教養と教育
- iii) 精神的交流の生活
- iv) 学門の宇宙

そして彼は云う、「理念において、このいずれの課題も他と分離されえないものである。そうでなければ大学の実体は崩壊し、同時に、各課題は萎縮するか、さもなければ雑多な有害な形式になってしまう⁶⁸⁾。」

彼が指摘するこの四つの課題は、いずれも学問研究の本質に由来し、相互に分ち難く関連するものであるが、更にこれを二つつ基本的理念に要約することが可能である。それは、一つは「研究と教授の統一と自由」という理念であり、今一つは「すべての学問の宇宙」という理念である。前者は大学という共同体の根本性格、即ち「研究者と学生による共同体 *Gemeinschaft* の中で真理を探究する」という性格に由来するものと考えられる。それ故に、*universitas* という言葉が、もと「教師と学生との共同体」と「すべての学問の統一」を意味したというその歴史的由来からもこのような要約は首肯できるであろう。

ヤスパースはこの「研究と教授の統一と自由」および「学問の宇宙」という二つの観点から、大学の直面するさまざまな問題、たとえば教養と教育のあり方、交流の問題、また人事、大学自治、大学拡充等々の問題について論究する。

(1) 大学的教養——研究と教授の統一の問題——

「大学の放棄すべからざる高い原理は、研究と教授の結合である⁶⁹⁾。」それは大学が研究者と学生を二つの焦点とする共同体であり、しかも共に真理の探究を課題とすることに由来する。そして研究と教授が結合されていることが、大学教育の在り方、とりわけ大学における教養 *Bildung* の内実を決定する。なぜならヤスパースにとって、大学的教養とは研究を離れては存在しないか

67) *ibid.* S. 55.

68) *ibid.* S. 65.

69) *ibid.* S. 68.

らである。大学における教養は学問研究の態度である。そしてこのような意味での教養は、真の学問研究に伴う自然の結果であって、意識的な、諸科学から別個に達成される特殊な目標ではないのである。

大学はこうした学問的教養を培う場である。そのためには「研究と教授の統一」が不可欠の条件である。大学における学生はもはや単なる生徒ではない。そこでは彼も初心の研究者にほかならない。「学生は成人 *reif* であり、親方 *Meister* を必要としない。何故なら彼らは自分自身を引受けたのである。彼らが、学説、着眼点、方向づけ、事実、助言を聞くのは、自分で検討し決断するためである。指導者 *Führer* を求めるものは、大学の理念の世界においては見当違いである。本当の学生は主動性を持ち、みずから課題を立てる能力を有している。⁽⁴⁰⁾」

ヤスパースは、学生に対して上のようなことを要求すると共に、教師の学生に対する授業においても以下のようなことを要求する。即ち、学生に対する教師の授業は、教師自身の研究に裏づけられ、また学生の研究心を喚起する如きものでなければならない。教師が全責任を賭けて、みずからの研究を授業というかたちで披瀝するとき、学生は学問の根源を直観し、学生の中に教師と同じ学問的衝動が呼びさまされる。彼は、ただ教師の印刷された言葉を読むだけでは駄目で、直接に講義を聴き、教師の警咳に接することが学問的・人格的感化を強めるとも云っているが、研究と教授は同時に人間に対する陶冶作用を有するのである。かくて「理念上、最もすぐれた研究者が同時に唯一の良き教師であり、……みずから研究する者のみが、本質的に教授することが出来る。⁽⁴¹⁾」とヤスパースが語る所以はここにある。

(2) 研究・教授・学習の自由

研究と教授は統一されてあると共に、また自由でなければならない。それは真理の本質に由来する。真理のもつ客観性と開放性は、大学がまた国家を超え、国民を超えて、「世界に開かれた性格」たることを要求する。「大学は真理の生成に対してのみ責任を負う。」それ故に大学は、学問に関する限り一切の干渉を排して、真理を「純粹に事柄そのものから」探究し、またそれを教授する必要がある。そこに研究と教授の自由の根拠がある。

ところで研究と教授の自由は、また学生に対しても「学習の自由」 *die Freiheit des Lernens* と、同時に「墮落の自由」 *die Freiheit zu verkommen* をも保証する。大学では学生に、学校的な意味でのいかなる学習指導もなされず、彼もまた自主的に真理を求める学徒であるからである。しかし総じて自由には、それに伴う危険を回避できない。大学が必要とするのは、真に研究せんとする少数者であって、平均者ではない。従ってヤスパースは、大学には「精神の貴族主義」が支配するという。この少数者のための学習の自由の反面に、墮落の自由の危険があっても止むを得ない。すべては学生の自己責任であるというのがヤスパースの主張である。

さて危険は、研究と教授の自由にも伴う。元来、自由な研究とその自由な伝達は、研究者同志

(40) *ibid.* S. 140.

(41) *ibid.* S. 68

の交流 *Kommunikation* の必要条件であった。交流ということはヤスパースの哲学の根本概念の一つであると共に、彼の大学観の基礎にある重要な概念である。すなわち「根源的に知らんとする意欲」に促された研究者が自己の認識の限界に突き当たり、「無知の自覚」にいたるとき、彼は他の研究者との交流を要求するが、彼に従えばこの「交流がはじめて大学を真理の生活たらしめる。なぜなら、大学は計画と意図によって管理される学校ではないからである。」⁽⁴²⁾ このような交流はサロンのな社交ではなく、そこには強い精神的緊張が伴う。研究者は互いに自己を開くために、戦いつつ問い、愛しつつ闘う。そしてこの戦いは「単に科学の事物領域 *das Sachgebiet* の中だけでなく、学問的・人格的生活 *das wissenschaftlich-persönliche Leben* の中に迄」わたる。こうした交流が大学をして真理をうみ出す創造的な生きた共同体たらしめるのであり、この交流を保証するために、前述のように研究と教授の自由が認められたのである。しかし、現実には、逆に、互いに実質的批判を避け、自閉的に他人の干渉から自己を守るという傾向に、この自由が変質する危険性がある。これはまさに自由のもつ宿命といえよう。

このように、大学における自由は、それ自身の中に絶えず頹落する危険性をはらんでいるけれども、それにも拘らず、研究と教授の自由は制度的に保証されねばならない、というのがヤスパースの強い主張である。それは研究と教授の自由が真理の生成の条件だからである。危険を回避することは、どこまでも研究者自身の人間の問題である。

(3) 職業教育

大学は将来専門的職業につくべき学生を教育するが、この職業とは学問性 *Wissenschaftlichkeit* を基礎とする職業である。そのためには専門的教養は必要であるが、特別の職業教育は大学でおこなわれることではない。大学でなすべきことは「未だ特殊の職業教育 *Berufsausbildung*」ではなくして、研究の態度と方法へ導入する教育⁽⁴³⁾である。そこでは知識素材の学習が重要なのではなく、それらを踏まえた上で「問いの方法」「判断力」「創造力」といった基礎的能力を身につけさせることが大切であり、このような能力は生きた研究と直接に接触することによってのみ得られると彼は主張する。つまりヤスパースにとって、研究への教育と実際の職業に関する能力のための教育とは同一なのである。

(4) 研究機関と教育機関の分離の問題

現在ドイツでも、急増化の傾向にある大学の入学生を、近代社会が要求するさまざまな専門領域に合せて教育する需要が増大して来た。そうした事態に直面して、研究機関と教育を分離し、大学を教育中心の機関として、他に純粋な研究所 *Forschungsanstalt* を設置しようという意見が存在する。しかしヤスパースは「研究と教授の統一」および「学問の宇宙」という観点から、この分離に反対する。大学が研究の機関という性格を失うことはもはや大学の死滅である。また研究所にとっても、それが真の成果をあげる条件は、大学とのつながりにある。なぜなら「研究の

⁽⁴²⁾ *ibid.* S. 89.

⁽⁴³⁾ *ibid.* S. 70.

意味と創造的進歩は、研究が認識の全体の中で、その生きた関係を育てる時にのみ保たれうるから」⁽⁴⁴⁾そしてまた教師は、学生と直接接触することによって、研究への刺戟を摂取できるのだからである。

(5) 人事と大学自治

この問題に対して、ヤスパースはさきに述べた「交流」の観点から考える。

彼にしたがえば、まず大学の教官の人事の基準は、ひとえにその人間の「学問的業績と精神的水準」にある。ここでいう精神的水準 *das geistige Niveau* とは、研究的態度・道徳的態度であり、また交流意志 *Kommunikationswille* の問題でもある。

しかし彼は、精神的に高く、実際に学問的業績を示し、学問的に仕事をつづけている人であれば、大学は彼がいかなる世界観をもち、いかなるイデオロギーをもとうとも、彼は大学から排除すべきではないと考える。

ところでヤスパースによれば、大学は法的には、国家との関係において二面性をもっている。即ち国家の支配を受ける面と、国家から自由になる面とである。それ故にヤスパースにとっては、この二面性を見ず、自由の一面のみをとりあげて、大学をば治外法権的に「国家の中の国家」*ein Staat im Staate* であるかの如くみなす考え方は誤りである。かつてフンボルトは、国家は大学に対して無干渉であるべきだと語ったが、それは国家生活と大学生生活が頂点にあるフンボルトの時代には妥当した。しかしそれは現在そのまま当てはまらないとヤスパースは考える。なぜなら時代の進展に伴い、大学をめぐる諸条件に著しい変化があらわれているからである。今日、国家に対する大学の依存性は強まり、また国家は、増大する社会的要請に対して、それを調整し、大学を保護する義務を有しているのである。しかしヤスパースは明言する。「国家の管理が学問の内容に干渉することは許されない。国家が管理するのは、大学の理念自身が要求するものをめざす方向において、監督を通して奨励するという意味からである。」⁽⁴⁵⁾

ヤスパースは、国家が大学の理念を保護するためにとるいくつかの行政的処置に触れているが、中でも注目すべきは大学の人事の問題である。

「大学教授の任用 *Habilitation* は、団体がその成員補充の行為としてこれをおこない、教授の招聘は、団体の提案にもとづき、これに拘束されて国家によっておこなわれる。」⁽⁴⁶⁾これは人事に関する大学自治の主張である。それはヤスパースにとっても、研究と教授の自由を保証する制度的な眼目であった。自治を旨とする大学では、「同僚的な連帯誓約」*ein kollegiales Solidaritätsgelöbnis*によってその成員は結ばれている。彼の国家との関係は、つねに個人としてではなく、その団体を經由して結ばれている。それは当然自治の観点から認められるべきであろう。しかしヤスパースは同時に、その反面にある危険性を指摘する。彼は云う。「団体は、教授の任用や招

(44) *ibid.* S. 68. (傍点筆者補足)

(45) *ibid.* S. 153.

(46) *ibid.* S. 114.

聘に際して、はじめは殆ど気づかれないが、次第に水準が低下するものである。団体はその成員補充において、自己を上昇せしめる代りに、却って下落せしめるのである。⁽⁴⁷⁾

それは、自分よりすぐれた人物を遠ざけようとする狭隘な競争心や嫉妬心のなせる業であり、また派閥人事の弊であって、およそ交流 *Kommunikation* を求める研究的精神に悖るものであるが、それが現実の傾向であるところに、大学自治の凝結が見られるのである。かくてヤスパースは「学部が欠員のある講座に新しい成員を、その理念に反して、精神的貴族主義にもとづいてではなく、教室独占的に、また平均者を求める傾向に立って招聘しようとする危険に対しては、別の機関を統制のために必要とする⁽⁴⁸⁾」と警告するのである。

結 び

われわれはこれまで曲りなりにも19世紀以後今日にいたるまでの、大学に対する社会的要請とそれに対応して形成された大学の理念の変遷の跡をたどってきた。われわれの大学に対する基本的態度は、大学は研究と教育とを両立させ、社会の知的・文化的活動の中心たるべき機関であり、社会の知的文化の指導者を育成すべき場であるというところにあった。19世紀の古典的大学の理念として、フンボルトとニューマンにおける大学の理念を検討したゆえんはそこにあった。

こうした大学の理念は、科学技術の発展に伴って変貌した社会や国家の要求と対決しながらみずから形成したのであるが、その後科学技術の発展はますます進み、当初になかったいろいろの複雑な問題が生じた。これを簡単にまとめると、

1) 科学ならびに科学技術の発展はますます学問の専門化を要求し、そのことは大学における学問と教育の結合を非常に困難にした。具体的にいえば専門的知識を深くもつことは他の関連学科に対する知識や広い教養をもつことを困難にし、そのことは学生を知的不具者にする危険性を生じていること、大学とくに大学院大学における研究業績の重視は、学問と人間形成の内的関連を見失わせていること、等がそれである。

2) 更にこうした専門化の進むところ、学問はますます分化し、哲学によるその統一は従ってますます困難になり、大学における諸学がそれぞれその所を与えられるような学問の統一性が見失われ、大学は<生きた理念の体系>のはたらく場所ではなくなった。そうして現実の必要に応じておかれた多くの教科内容には何の統一もなく、学生は生きた文化の体系を学ぶことができない、という事態がおこっている。

3) 科学技術の発展は、産業社会を興隆させ、人々の生活を向上させて、かつては大学に学ぶことが不可能な人々の就学を可能にし、大学はもはや一部の特権階級のものでなく万人のものとなり、ここに大学の性格に社会奉仕的理念が附加された。そのこと自体はいいことであるが、それと共にかつてなかった問題を生じてきている。それを要約すれば、

⁽⁴⁷⁾ *ibid.* S. 117.

⁽⁴⁸⁾ *ibid.* S. 150 f.

- a) 教育の機会均等と学生の質の向上とは容易に両立しがたいこと。
- b) 大学のマンモス化のために、教師と学生との、また学生相互間の人間的結びつきが稀薄になったこと。
- c) こうした大学では、大学の側は経営の必要上、学生の機嫌をとるような教育をし、学生は大学を就職のための階梯と考えて、真剣に学問する態度が見られない傾向があること。
- d) 社会の大学に対する圧力はまし、その面から academic freedom の侵される危険が増大してきていること。

等々があげられるであろう。

こうした事態は＜フンボルト的大学の理念＞の喪失と云わざるを得ない。われわれは大学において科学技術を学ぶことの必要を認め、そして大学が万人に対して門戸を開いたことを喜ぶ。しかしそれと共に、大学が学問研究の場ではなくなること、また研究と教育とが分離されること、研究を通しての人間形成が稀薄になること、研究が一面に偏し全体との関連が見失われること、研究と教授の自由が侵されること——総じていえばフンボルト的大学の理念が侵されることを承認するわけにはいかないのである。

今世紀にはいつてからの先人たちの大学の理念の形成の努力は、高度に科学技術が発達し、産業が著しく発達した社会において、そうした状況に或る面においては対応せねばならぬことを承認しつつ、しかもその中でフンボルト的大学の理念をいかにして実現するかというところにあるたといえよう。今世紀にはいつてからの大学改革の力点が undergraduate における一般教育におかれたのはそのためである。彼らは一面において大学院における高度の専門教育の必要を認めつつ、undergraduate での一般教育に重点をおいたのである。

たとえば、ハッチェシスの下のシカゴ大学では、附属高校の後期2年と大学の前期2年で4年間の一般教育のプランをつくった。それは、人文科学、社会科学、自然科学の各分野に涉って、入門的段階、集中的段階、批判ないし応用の段階を含み、またそれぞれの分野での諸学問の関連を示す総合的カリキュラムがはじめの3年間において実施されるとともに、最後の1年は、特に人文科学と社会科学を関係づける「総合コース」integration course を設立するものであった。こうした一般教育計画は他の諸大学においても、具体的な方法においていくらか違いがあるにしても実施されたのである。

これらの一般教育計画において二つの注目すべきことがある。第一は「総合コース」である。これはたとえばコロンビア大学の「近代文明」のコースや、ハーヴァード大学に設けられた「西洋思想と制度」というテーマでの一般教育の計画に明らかなように、多角的なアプローチを必要とする共通テーマが、諸科学の協力の下に、はじめから総合的に扱われるものである。これは大学からはあらゆる一面性が排除されねばならない、というフンボルトの主張の実現であるとも云える。高度な専門的知識が要求される今日、とくにこのような多角的視点がその欠点を補うものとして、また専門的知識を与える基盤として必要であろう。

第二に、Hutchins の Great Books Curriculum その他に見られるように、一般教育において哲学、文学、宗教等の原典重視の行き方が考えられていることである。「～について」の概論的講義では、知識は容易に学生の血肉とはならない。苦しみながら原典を消化し、先人たちと対話することによって、Newman の云う「知性の陶冶」もはじめて可能であろう。Schleiermacher が云うように、大学では「学ぶことを学ぶ」Das Lernen des Lernens のが最も大切である。それには原典との接触が極めて重要であり、かくしてはじめて創造性も獲得されるであろう。そしてこのような授業は、講義式ではなく、セミナー方式でなされるであろうから、そのことを通じて生きた人間関係も回復されるであろう。

上に述べたことと関連して、彼らは社会的要請にこたえ、大学において社会奉仕的理念の形成の必要を認めつつ、大学が直接的な仕方では社会の必要に応じることを拒否したのである。もしそうでなかったら大学は真理追求の場所ではなくなるであろう。彼らのある者は实用主義的の学問観を否定した。ある者は制度上の工夫を試みた。またある者は、真理追求の場としての大学の使命を果すために academic freedom を擁護した。そして彼らは等しく、大学が創造的活動にみちた自由な生きた共同体たることを願ったのである。

われわれもまたこのような先人たちと同じく、専門研究の深化を求めつつ、また求めるが故に却って undergraduate の liberal education や liberal arts college の教育が、大学教育の核心をなす部分であり、そしてそれが民主社会実現の拠点であるという見解をいただく。人類の科学技術の発展はとどまることを知らぬであろうが、それ故にこそ科学を方向づける人生の知恵が必要である。この後ますます進むであろう学問の多岐化を深いところで統一し、人間性と文化の解体を防ぐ創造的知性が必要である。人類がこの後実現をめざしていかなければならない真の意味の民主社会は、創造的知性を育成された人々によってのみ支えられるであろうが、このような創造的知性は、知性そのものの陶冶をめざす真の意味のすぐれた自由教育によってのみ実現可能だからである。ウーリッヒが云うように、あらゆる創造性は解放の一形式であるが、あらゆる一面性やドグマからの解放をめざすのが自由教育のねらいなのである。「精神の深みからの創造」それこそまさにわれわれのめざすものでなければならない。

(附記) 本研究は、当時学部在職の高坂正顕教授のもとではじまった。本稿は、それぞれ分担の岡本・稲葉・谷川・松井・岡田の諸君の原稿を用いて、源了円君がまとめたものである。(篠原陽二)