

H.J.ラスキの大学教育論

H.J.Laski's Thinking about University Education

楯沢 栄一

GUMISAWA Eiichi

要旨：最近、日本を含む欧米諸国では大学論が盛んである。そこには共通する要因もあるがその国に独自のものもある。わが国では何と言っても18歳人口の減少や大学教育の質の問題が挙げられるであろう。本稿では、この18歳人口減少には直接関係ないが、ラスキの大学教育論を取り上げ、彼の時代との時間的隔たりは当然にも考慮しつつ、大学教育として今日でも正鵠を得ている核心的なものを取り上げてみたい。国を問わず、大学の規模を問わず、教育研究の現場として何が重要なのかを、あまり残されていないラスキの文献から探り、今日的意義を述べてみる。

キーワード：ラスキ、教育論、大学論

1. はじめに

今日世界の先進各国では大学論が様々な形で沸騰している。それは先進国が共通した障壁に突き当たっているということでもある。詳細な議論はおくとして、共通する問題は、社会・産業基盤の変化に大学が追いついてないこと。大学生の数が著しく増加したこと。それに伴う大学生の学力低下が著しいこと。そして大学の財政的基盤の弱体化などである。

わが国においても昨今大学論がかまびすしい。それにはもちろんわが国特有の事情が存在することはいうまでもないのだが、先進国のそれと似たような感もある。18歳人口の減少、50%以上が大学進学をするというユニバーサル・アクセス化現象、それに伴う大学生の学力低下、第4次産業革命（Industrie40）へ突入した時代の教育ニーズに対するミスマッチ、さまざまな原因が考えられるところである。

ここ半世紀ぐらいいさかのぼってみると、自らの体験を合わせて、大学論、特に教育課程の論議

は三つぐらいの変節期があったように思われる。一つは1970年前後の大学紛争たけなわのころである。この紛争が大学教育の在り方の問題を問い、それが大きなきっかけになったことは紛れもない事実である。戦後の第一次ベビーブーム世代が大学に大量に入り、箱物も満足に整っていない状況で教育課程改革の進行はいわずもがなであった。特に一般教育と専門教育の在り方は当時大きな問題となっていた。戦後アメリカの大学教育制度の見本をもってスタートした日本の教育制度であったが、本家本元に到底及ばない教育課程の根本的問題があった。型としての教育制度と中身としての教育制度のズレが明らかになってきた時期でもある。自らの体験をふりかえっても、何のための一般教育なのか、専門科目とは何なのか、それらはどのように関連しているのか、大学側の説明を受けることもままならず、自らの問題意識もなくやり過ごしてきたのが事実である。「パンキョウ」という言葉が揶揄をこめて長い間使われてきた時代である。

二つは1991年に「大学設置基準の一部を改正する省令の施行等について」が通知され、いわゆる「大綱化問題」として大きく大学の教育課程の変革がスタートした時期である。一般教育の人文、社会、科学などの仕切りを取っ払い、また一般教育と専門教育の境界もあいまいになりそれぞれの単位数も枠をはめない設定になった。一般教養科目が教養科目と名前を変えてきたのもこの時期である。科目名も今までにないような新しいものが次々に設置されていった。この改革も今一つ分らないことが多い。教育課程を柔軟にすることと教育効果を向上させることは違うのではないか。70年代の一般教育と専門教育の関連性の議論を深めないままに遂行された結果ではなからうか。

三つには、2012年に中教審答申で「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて－生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ－」というものが出され、その後の大学教育改革のスタートとなったことが挙げられる。このタイトルからすると今まで大学ではこのような教育をやってこなかったという証拠だという皮肉めいたものになるが、実態がそうであったからこそあえて恥ずかしいようなタイトルをつけ、教育内容の質的転換に舵を切ったものと思われる。確かにその後、現実と将来を考えた教育政策が次々と打ち出され今日に至っている。多くは大学教育の時代にマッチした根本的在り方、それにとりなう教育課程の質的転換をどう図るかという趣旨のものが通底しているように思われる。

ここで述べた大学教育改革のエポックが約20年周期をもって現れていることは偶然であろうか、それとも教育の変革はそれぐらいの時間を経過することにより結論が見えてくるという必然なものかわどうか知らない。しかし、ことわが国においては、そのような現象が20年を周期に起こっていることが私には思えてくるのである。

このような教育課程改革に並行して大学組織の改革の政策も次々に打ち出されてくる。これも1970年代ぐらいから大きな変化が表れている。1971年にいわゆる「四六答申」と言われる「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本施策について」が出て、大学の「種別化」が取り上げられた。そこでは多様な資質を持つ学生の様々な要求に即応するための教育内容と方法を備えた高等教育機関の整備が求められたのである。1988年にはさらに「21世紀答申」と言われる「21世紀の大学像と今後の改革方策について」が出て、「種別化」に代わり「大学の多様化」という言葉が使われ始める。そこでは高等教育機関が社会の多様な期待や要請にこたえるための方策として、大学の多様化や個性化を求めたのである。2004年になると「将来像答申」と言われる「我が国の高等教育の将来像」が出て、大学の機能分化がテーマとなってきたのである。要するに、大学を世界的研究・教育拠点、高度専門職業人養成、幅広い職業人養成、総合教養教育、特定の専門分野の教育・研究、地域の生涯学習機会の拠点、社会貢献機能というように分け、その機能を明確にして大学の特色を引き出すというものであった。この流れは今日、大学がグローバル人材を育てる「G型」とローカル人材を育てる「L型」に分け、大多数の「L型」大学は職業訓練校化すべきだとの意見にまでつながっているように思われる⁽¹⁾。賛否両論の中、最近では、文科省は「文系学部廃止・見直し論」まで打ち出し、教育界、産業界を巻き込んだ大議論に発展している⁽²⁾。このような流れに対し、絹川正吉氏は行政指導の「受動的改革」に翻弄されるのではなく、すべての大学人が今一度本来の教養教育を重視した「自立的改革」を心掛けるべきだと主張している⁽³⁾。

さて本稿のH.J. ラスキの大学論について小稿があることはあまり知られていない。ラスキの政治学は古典に入ったと評される昨今であるが、彼の教育論はその本質において今でも我々に感銘を与えるものがある。誰の政治学であれ教育論であっても秀でたものは、その本質において時代を超えたものがある。今日J.S. ミルの『大学教育について』(Inaugural Address delivered to the University of St. Andrews, Feb. 1st 1867年)という古典が改めて注目を集めているのもその例である。彼はこの中で大学教育の任務や一般教養教育の重要性を語っている。また、大学は職業教育の場では決してないということも述べている⁽⁴⁾。まさに今日の大学教育の流れに抗するかのよう。これはまた、150年前の大学教育の危機と同じことに遭遇している今日があるという歴史の反復の証なのかもしれない。さて若干のラスキの経歴に触れておこう。彼は1893年マンチェスターに生まれ、地元のグラマースクールからオックスフォード大学に進み、F.W. メートランド、H.A.L. フィッシャー、E. バーカーなどから刺激的影響を受ける。1914年カナダのマックギル大学の講師となり、1916年にはハーバード大学に移り、O.W. ホームズやW. リップマンとも

親交が深まる。1920年イギリスに戻り、ロンドン・スクール・オブ・エコノミクス（LSE）の教授として活躍するが、1950年に生涯を閉じることになる。彼は若くして、実際の政治活動に興味を持ち、33歳には大学の教授を兼ねて、フェビアン協会の会員になり、労働党に入党もしている。またその幹部として活躍する時代もあった。この生き方は理論と実践の間の緊張を生み、政治理論にも、著作にも影響を与えてくる。したがって、ラスキには明らかに政治理論に変節があり、それは従来から賛否両論をもって指摘されるところである。

このような彼の思想的変節の評価はさまざまであるが、一貫して彼の思想を通底するものは「自由」への飽くなき追求であり、それをいかに守り抜くか、実現するための政治理論構築に生涯をかけたのである。間違いなく20世紀初頭において彼の政治理論および政治哲学は一世を風靡し、その博覧強記にも近い学識に裏打ちされた理論は欧米の学者たちを圧倒するものがあつた。大正時代の教養主義者・自由主義者として活躍した河合栄次郎は、イギリス留学中にラスキと会っている。彼いわく、学説や進歩的態度にこそ敬意をもったが、その人間的感触からするとあまり好きになれなかったと回顧している。ラスキは大勢の前では熱気あふれる演説をした。討論の場では彼の舌鋒は有名であつた。そのせいで彼はその周囲に緊張感を巻き起こす人物だとの評判もあつた。しかしこれはまた彼の一面であつて、誠実極まりない教育者でもあつたのである。これらについての論評は欧米においてもそれほど論じられてはいないし、冊子の中で語られているのもわずかである。本稿はこのラスキの教育者としての大学論に焦点を当て論考してみたい。

2. 教育者としてのラスキ像

ラスキはマンチェスターの裕福なユダヤ人の家に生まれ、何不自由のない少年時代を過ごしている。父はまた後に首相となるW.チャーチルとも交友があつたと言われている。彼は幼少期から体力は強健とはいえなかつたが知力は抜群に優れていた。そして、優秀な教師に恵まれてその才能を開花したとも言われている。それは若干17歳にしてオックスフォード大学に入学を許されことにも表れている。ここでの教員たちは公私にわたるのだが、その教育方法や人格的交流は後の彼の教員像に何らかの影響を及ぼしているものと思われる。また、ハーバード大学ではチューターであり学生でもあつた。このような経験が彼の教育者像に影を落としているともいえるのではないだろうか。いずれにせよ、今日ラスキの教育者像について論究されたものはほとんど見受けられないのだが、K.マーチンが著した伝記である『ハロルド・ラスキー—社会主義者の

歩み-』(Harold Laski A Biographical Memoir, 1953.) からその一端を探ってみたいと思う⁽⁵⁾。

彼は若干21歳で大学の職を得てから、57歳という若さで他界するまで大学という教育の現場を離れることはなかった。労働党のブレンとしてトップまで登りつめたキャリアの持ち主には政治家や閣僚への勧誘も当然にあった。しかし彼は迷うことなく断固としてその道を断り、学者として、教育者としての道を歩んだのである。第二次大戦中は、その戦況悪化により余儀なく大学のケンブリッジ疎開の時期もあったが、彼はこの戦時中の主要な仕事は講義をすることだと割り切り、彼に託された講義はどんなに人数が少ないものであっても休むことはなかった。彼はロンドンでは労働党の仕事があり、戻ってきては大学の講義と、体力を消耗する日々であったが、どんなに疲れていても、要望があれば学生との対話や議論の機会を決して閉ざすことはしなかったと言われている。講義へ情熱はもちろんだが、その後で研究室にもどってからの学生の質問に答えるために、一人ひとりを順番に部屋に入れて彼らの質問に奮闘するというありようであった。この誠実な態度は、当時においても誰もができることではなく、ラスキをして秀でる者はいなかった。彼の学生であった人たちは緊密な関係ができ、少人数であったこともありお互いがよく知り合うことができた。暗い時代での見通しとその希望を彼が語る時、学生たちはまたさらに深い愛情をもって接してきた。この時期には戦場に赴く学生もでてきた。その学生の中には自分が戦死したら、自分の妻に「頼りになってもらえるのはラスキ教授以外にいない」といって憚らない者もいたという。これほどの賛辞はラスキにとって何にも代えがたい教師冥利につきるものであった。

またこのようなこともあった。彼は青年労働連盟運動の会合で座長を務めた優秀な若者に対してLSEへの進学を薦めたことがあった。しかし彼女は経済的余裕もなく大学どころではなかった。それに対して資格試験を取るための方法や、LSEの夜学に入るための財政上の手配までしている。また、健康に優れない学生を見つけると、そのハンディキャップをくみとり、自ら一流の専門医に診断を無料で施してもらえるように世話をしている。また、学生が必要としている書物を古本屋などで見つけたときは、自ら買って学生に与えたというエピソードまである。ここまでくると彼の寛大さが大学の間で笑い種になるぐらいであった。また、手紙などで相談を持ちかける学生もいた。研究に行き詰まり途方に暮れているその彼に、チューターなどに相談せずに自分のところに来るように手紙を書いている。そしてこんなことをも付け加えている。孤独の学者こそ良いのだと。間違を経験することが良いのだと。就職を希望する学生と面接が終わった後、その学生の両親がさぞ心配しているだろうとのことで、今だかつて会ったことのない両親に電話までして

気遣いまでしている。ラスキが若者を扱うときの特色がでている。つまり、一人ひとりを全く違う人格として扱い、その最善の方策を与えるということであった。

彼の弟子のひとりのL.ミリバンドという学者がいるが、彼の講師時代のラスキのゼミナール授業でのエピソードがある。ラスキはゼミナールでは、気短でもなく、気を腐らすこともなく、またそこに集まる学生も歓喜あふれるような雰囲気場ではなかったと。ゼミナールはぶつかり合う場所だったのである。ラスキもその渦中に入り、議論の一部となり、時には怒り出すことも、時には公正を失うこともあったという。しかし、彼は複雑な思想を簡単にし、事実を訂正し、表現できないでいる思想をまとめ上げる手伝いをしてくれた。彼のゼミナールは、寛容の精神や、反対であっても人のいうことに耳を傾けること、対立する思想の価値などを教える場であったと。学生たちにとっては、この場こそ思想の「篩」であり、気力をもって、優れた技能をもって目立たぬように導かれる精神の運動であったと言っている。

このようなことから見えてくるラスキの教育者像は一言でいえば「あまねく誠実な教育者像」である。誠実の意味も様々であるが、彼の場合は、偽りや見せかけがなかったこと、公平な扱いを心掛けたこと、心がこもっていること、さらに尊大ぶらない教育者であったように思われる。LSEの評論誌がラスキの特集をした時に彼は「若い人々と友好を結ぶ天才」とまで評している。とにかく若い学生や若い労働者に対して一人ひとりに深く愛情を注いだということである。学生は国籍を問わなかった。アジア人、アフリカ人、ヨーロッパ人を区別することなく扱った。大学を卒業し本国に帰って政治的指導者になった者もいる。ラスキが亡くなったとき本国はもちろん海外からの教え子たちの哀悼の手紙が殺到したと伝えられている。国籍を問わず彼らへの愛情は慈悲に近いものでもあった。それはラスキが優しい信条と暖かい心遣いの持ち主で、自らの手の及ぶ限りで、自らの信条を実践していった教育者であったからである。

3. ラスキの大学教育論

ラスキの大学教育論を論じるにあたり、考慮しておかなければならないことがある。それは国も違うし年代も違い、まして大学そのものがごく少数のエリートの教育機関であったことなどを考えると、必ずしも即今日の教育現場に当てはまらないかもしれない。これは日本での欧米でも同じかもしれない。しかし、86年前に著されたラスキの大学教育論は、今日でも訴えるものがあることは間違いない。それは教育の原理・原則は時代の変遷があろうともそんなに多く揺らぐも

のではないことの証でもある。

彼の大学教育論は1930年に書かれたThe Dangers of Obedience and Other Essays という著書にTeacher and Studentという一章があり、そこにエッセンスが述べられているので、それを中心に論じてみたい⁽⁶⁾。彼はこの章の最後に、断りをいれて、ここで問題としているのはあくまでも大学と学部生のことで、大学院などの専門教育の分野に及ぶものではないと言っている。しかし、大学院に入ることを可能にしている基本的条件に、つまり、学部教育に大いに懸念を抱いていると言っているのである。

(1) 大学教育の目的について

まず彼は①大学教育の目的について明確に述べている。

大学という教育事業は、学部生を情報の泉に浴させることに目的があるのではなく、また人をその人生のキャリアにおける専門家に仕立てることを追求するものでもない。大学という教育事業はそれとは非常に違った仕事、すなわち事実がいかにして真理に転化されるかを学生に教える仕事なのである。この仕事が成就される限り、歴史学であろうと化学であろうと工学であろうと全く選ぶところがない。大学という教育事業が探求しようとしているのは、知識のいかなる部門においても、経験が宇宙の構造と結びあわされるその仕方、方法なのである。この目的に至る小径でとりわけ重要なのは懐疑の習慣を養うことである。学生は疑うことを身につけるまで物事を知ることができない。学生は知的伝統の中で到達する真理の道へと自らを駆り立てなければならない⁽⁷⁾。

彼の謂わんとしていることは、大学が、情報提供や専門家を養成することを目的としているところではないということである。大学は事実がいかに真理となるかを教え、「懐疑の習慣」(habit of skepticism)と「思考の様式」(art of thought)を身につけさせ、学生が自ら真理の道に進むことを駆り立てるところだということである。最初から、今日の我々の大学環境からすると現実と理想のギャップを感じさせる問題提起であるが、真摯に留意すべきことでもあろう。「懐疑の習慣」が大事であることは、思想を偏らせないこと、ドグマに陥らないこと、知を受け入れ易くすること、新しいものを受け入れることを柔軟にするのである。逆に、広大な知のフィールドに学生を放り出し、それを良いとするなら、彼らはその洪水の中で、溺れてしまうのが関の山である。それ以外に何が残るであろうか。「懐疑の習慣」と「思考の様式」を身につけるべき時にその機を逸した場合は、本人の損失はもとより、時代の不幸にもつながり得るのである。教員というものは一歩教室に入ると、まず自ら話しだし、知の提供を始めるのが一般的の姿

ではなかろうか、また、真理として教員自身が想定したものを学生に強要していないだろうか。真理とは、出来上がっているもの、教えられるべきもの、宣伝されるべきもの、したがって、強制されるべきもの、記憶されるべきものとして、遵奉や服従を強いるものであるという考えにラスキはことごとく反駁した。これはまた、彼の学問的姿勢の信念でもあり、生涯社会運動にかかわり続けた精神でもあったのである。

これらの大学の教育の技法に加えて、②大学という知の環境についても触れている。

大学環境というのはその存在法則として、知の全領域を網羅しようとする故に直接的な価値がある。それというのも、どの学科も他の学科に影響を及ぼすからである。それら多くの学科が並置されることによって、もしそうでなかった場合に生じてしまうだろう誤った視角を補正し平衡を保つのである。たとえば、法学は経済学から切り離されてはならないし、神学は歴史的背景を省いてしまうと意味をもたない。学生は、知とは詰まるところ、切れ目のないクモの巣状の連なりであって、我々の学問分野とは基本的には、単に得たさまざまな事実を便利に配置する仕方に過ぎないことを学ぶ。このような雰囲気の中での探求は、ほとんど常に、限られた地平を是正しようとする傾向を帯び、また、専門家や実際的な人々が歩むコースである。ある学科を他の学科から切り離すことの永続的な欠陥は、学科の境界を越えて思考しなくなることに由来する、偏狭なところを生じさせることである。そのような人の学びは叡智なき学びである⁽⁸⁾。

知の環境は広ければ広いほど良いとされている。学問分野を超えた知の交わりは、それが単に事実を便宜的に配置したに過ぎないことを学び、それに捕らわれることなく、知の探究に道を開くものである。昨今は、わが国においても従来の学問分野にとらわれることなくインターデシプリな学問分野も盛んになってきたが、それに対する反発もある。しかし、ラスキに言わせればこのような学問分野の縄張りはどうでもよく、知の提供と相まって、真理の追究がどこまでできるのかが問題なのである。大学教育が専門教育にどのくらいかかわっているのかわが国でも大きな問題となっている。そのかわりが拡大しているように見える。昨今専門教育に代わって基礎学術教育とのかかわりの方が大事だという人もいる。いずれにせよ、そのインターデシプリのラスキの提言は耳を傾けるものがあるだろう。

このような大学の環境を考えると、ラスキは③教員という職業の難しさを謙虚に独白している。

教えるというのは大変な仕事であり、大学で15年間教えていても、私は教えることの難しさをなお一層意識せざるを得ない。教員という職業、とりわけ大学教員は、

私には人生のあれこれと同じように難しく複雑な技法の実践であるように思える。それというのも、人はユニークさと個性を本質とするところの共通の尺度を求めようとするからである。人は、限界と危険を部分的にのみ意識して学生に一般化の技法を教授するのである。人は誤りの無限の可能性を確信しつつも、青年の熱望に対して印象を刻印しようとする。人は、人格の陶冶を伴わない知性の陶冶などあり得ないということを学ぶ。そして十分早い段階で、人が陶冶しなければならぬ人格について無知だったという惨めな感覚を覚え、学生が歩むべき大いなる前進の道についても一知半解だった、あるいはほんやりとしか分かっていなかったということを知るのである。教員は時間と関心の面で先取的特権を有する、といってもそれは部分的なものでしかない。教員が学生の誰かと接触するとしてもそれは奇妙なほどわずかな接触あるいは部分的な接触でしかない。考え、願望、確信、偏見がそれぞれの教員の内部に形成されるが、彼はそれらに無自覚である。教員には全てを探求している時間は決してないし、どれかを探求する時間もほとんどない⁽⁹⁾。

毎年何百人の学生が我々の前を通り過ぎていく。共通の物差しで学生を見てはいなかっただろうか。ただ単に物事を一般化する方法だけを教えてこなかっただろうか。教員ならはっとさせられる指摘である。あまりにも短い時間の接触であり、中身としても大したことのない接触ではなかっただろうか。深く考えさせられるところである。そして、ラスキも指摘しているごとく、教員自身が自らに年々蓄積される考え、確信、願望、偏見などに無頓着である。それを反省する機会も時間も自覚しない教員というものは自分も含めて大多数なのではないだろうか。

(2) 教材について

ラスキは教材について語るにあたって、断りを入れている。それは、彼が一定の分野でしか教えた経験がないことや、またいろいろ彼の同僚からの意見を聞いた結果からしても、この教材に対する考えは、科学の分野には不適合だと言ってそれをあえて除外していることである。それは人文と科学とが今日ほど融合していない時代であったという証でもある。さて人文分野に限って言えば、まず①学習範囲を適度に限定することが大事だとしている。

ここで私は「学問分野とは学科の境界を示すのに十分な広がりをもっているべきこと、そして同時にその分野の一部において若干の深さが許容されるだけの十分な狭さをもっていることが本質的に重要だ」と言いたい⁽¹⁰⁾。

彼の微妙な言い回しをわかりやすく整理すれば、研究対象は、境界があるということを知らしめる広さと、その分野に限っては、ある程度の深さを期待しうる狭さがなくてはならないと言う

のである。例えば、学生が歴史を学ぼうとするなら、彼に、経済学と哲学を学ばせること。また、哲学を学びたいなら、科学的方法に関する知識と、少なくとも主要な科学分野の原則に対する洞察を哲学の中に組み入れるやり方である。だが、多くの大学はこのようにことより、知の全領域を学生に提供することに努め、学生がその中を当てもなく彷徨っている状態になっているのである。最悪な事態は、大学はさまざまな科目を学生に提供するが、学生はその成績において優秀点を取ることに専念し、何の目的もなく複雑な学科の広大な表面を彷徨い歩き、ごくわずかの上澄みの知識しか修得しないことになってしまう。そしてこのような大学が多数存在することだとしている。これは我々にとっても一般的に見られる陥穽である。できるだけ豊富なカリキュラム設定の意図や、成績がおしなべて全体的良いという学生を優秀な学生として扱ってしまう傾向がまかり通っていることでもある。

次に、ラスキは②原典購読こそが教材提供には大事だと言っている。

どの学科においても根源的なのは、学生がまず必須事項を本人自らが学ぶことである。例えば学生がシェークスピアを学んでいるのなら、彼はシェークスピアを読まなければならない。ブラッドリーやキトリッジがシェークスピアを読んで何を学んだのかを知るだけでは十分ではない。もし学生が政治思想史を学んでいるのなら、彼はプラトンやアリストテレス、ジョン・ロック、ホッブス、ルソーらと直に格闘しなければならない。彼らについて知れば学生はもはや教科書が挙げる人名の集積を際限なく繰り返すようなことはできなくなる。こうして学生はそうひどいことにならずに済む。もし学生が経済学を専攻しているのなら、アダム・スミスとリカードを読むことが必須となる。彼らと格闘することで、学生は第一級の専門的マニュアルに盛り込まれているリード付きの定義を繰り返す能力以上の、はるかに優れた特性を精神のうちに形成することになろう。素材の扱いにおいて学生は文明の伝統を形成した偉大な精神と遭遇することが基本的に重要である。学生がそのような精神と格闘することは決して容易なことではないが、しかし優れた書物の中に立ちただかる困難を乗り越えることによって、優れた書物に何が書かれているかを要約しただけの二流の書物を消化するよりもはるかに多くのことを得るだろう⁽¹¹⁾。

今日大学での授業で原典講読がどのくらいの位置を占めているかは定かではない。しかし自らの経験からしても学部の教育課程では皆無に近かった。昨今は幅広く解説本があふれ、困難な格闘をしなくてもあらすじはいつも簡単に情報として受け入れることができる。これは、学生にとって幸か不幸かはっきりしている。原典講読による困難と格闘は単なるうわべだけの知識ではなく、原著者の思想の機微にまでふれ、読む者にとっては無限により多くのものを得るのである。この原典講読の効果を拒むのが、教科書であるといって憚らない。

大学教育の害悪の元凶は決まって教科書である。この種の著作物は大学1年生のほとんど全てが読む。そして、それこそが学生から、W.ジェームス言うところの「有効な現実に対するぴりっとした感覚」、すなわち強靱な精神の涵養に必要なものをほとんど奪い去るのである。まれな天才は別だが、思想に至る大道には偉大な思想家を通じてしか到達できないのである。しかし、教科書というのはそれがどれほど優れていたとしても、偉大な思想家たちとの遭遇を「むなしい期待だ」と思わせてしまい、妨げてしまうものなのである⁽¹²⁾。

この教科書諸悪説には、大いに異論もあろう。また、教科書の効率性も無視できないところであるが、それにだけに頼りきりになったとき、教員の手抜きと学生の手抜きが同時に起こり、大学教育の本質である「懐疑の習慣」や「思考の技法」は全くかけ離れたものになってしまう。

ラスキはさらに教材を考慮するにあたり、③時間的要素を考えなければならないと言っている。つまり、無駄なものを省くことも必要だと言っているのである。

学部の学生が学ぶ期間は3～4年である。このような短い期間に学べるのは基本的な学問分野だけである。すなわち、専門的な準備を行うために企図されたもの、あるいは精神に装飾を施すべく意図されたものはあえて除外することが重要だと私には思われるのである⁽¹³⁾。

彼は、大学の学部という限られた時間の教育の中では、専門といわれる各種技能の習得や趣味娯楽の部類ははぶくべきだと言っている。例えばコースというような将来の職業に結び付いた各種技能を習得することにより、その関連する職業についてとしても、大学が目指す基本的目的ではないと言っているのである。そのようなことを習得するために、大学に期待された精神の発揚は何らかの犠牲をしいられ、貴重な時間が費やされたことになると言っている。

これらのコースを習得することによって得られる知識への付加物は、精神を照らすものではないからである。それらのコースは、大学教育の本質的な目的である学生の信念を形成するというこのために、諸原理を整序する力を養うことには役立たないのである。演劇手法のコースを取った学生は、アマチュア俳優として成功するかもしれないし、もっとまれなケースながら、ブロードウェイの脚本家として成功するかもしれない。しかし、そのようにして技法を習得するとなれば、もっと大事なものを犠牲にしなくてはならない。そのようなことの習得には別の時間を充てられるであろう。学問としてそのようなコースを学ぼうとする学生の大半は、社会的な理由から大学のキャリアをきめ細かに逍遙することよりも、大学が後に学生に金

銭的な価値をもたらしてくれるだろうという、単にそのような理由で学位を得ようとするのである⁽¹⁴⁾。

ラスキは「芸は身を助ける」的意識で学位を取得することを望めば上記のような成功にありつけるかもしれないが、それは金銭的価値を優先がするために大学教育を利用したままであって、大学の理想ではない。本当の意味での大学生活というものはこのような知識を身に着ける暇などないはずだといっているのである。わが国の大学教育を垣間見るとき、就職のための大学教育は周知の事実であり、ほとんどの大学において実践されていると言ってよい。このことが大学存続の第一要因になっていると言っても過言ではない。大学教育が今日変遷して来た結果である。ラスキの時代とは時代が違い、彼の言うことはあまりにも理想主義的だと言ってしまえばおしまいである。しかし、彼の謂わんとしていることは、大学の教育目的は職業専門人を養成することではないのである。わが国の「学校教育法」にも大学の目的に職業教育という言葉は一切ない。したがって今の大学では法律と実態とがかけ離れているのである。しかしそれに比べ短期大学の教育目的には職業という言葉がはいっており、それがまた短期大学の特色でもある。したがって短期大学は、堂々と職業教育を行うべきであり、その教育課程に教養教育と職業教育を含みうることになる⁽¹⁵⁾。本学はこれに従い大学という学校種の一つとして教養教育を実施しながら、コース制を採用し、職業に結びつける教育課程を設置し、一定の成果を上げていると言ってもよい。ただ現在の大学が、法律の条文にない職業教育を重視し、それを売りにする現実を見るにつけ、ラスキの謂わんとしていることを、理想主義の一言で一蹴してしまってよいものか、複雑な心境でもある。

(3) 教授法について

この教授法については時代を超えて、ラスキの考えは我々に示唆を与え、今日でも参考にすべき内容が数多くあるように思われる。まず①講義の在り方についてである。一般的には講義形式の授業は、教員が科目の内容を説明し、学生がノートをとる。また教員が講義の内容に即した図書を指定して宿題として出す。さらに、助手が学生に質問したり、学生が抱える問題点を指摘したりすることもある。さらに小論文なるものを提出させて、批評をして学生に返却することもある。しかしこれだけでは講義としては不十分だと言っている。本来の講義の内容について以下に述べている。

第一に、教育はそのテーマが第一級の重要性を有していると学生を誠実に説得しなければならない。それは言い換えると学生をしてその内容の個人的な調査研究に赴かせるということではなければならない。第二に、通り一遍の書物では得ることがかなわない純然たる新知識もしくは新視点を含むものでなければならない。この場合、古い事実に新しい視角、ないしはオリジナルな力点を与えるものでなければならない。第三に、学生に自分で答えの出し方あるいは問いの性質について考え抜かせるような、古くからある素材から問題を掘り起こすのでなければならない。こうしたことを目指さない講義は純然たる教育課程において何ら占めるべき場所をもたない

(16)。

ここでの指摘は、講義の内容というのは、知識を羅列して学生にそれを強要するようなものではあってはならないこと。逆に学生の知識欲を引き出すようなものでなければならないとの指摘である。今日、広く一般的に多くの大学で行われている講義形式の授業と比較するとその落差は歴然としたものがある。これはまた、講義をする側の教員の資質がとことん問われているということでもある。

次にラスキが重視しているのが、②ディスカッション授業である。彼に言わせれば、講義から多くを得るような学生は例外にすぎないと。平均的な学生は、大変洗練された講義であっても生涯に渡る価値あるものを学び取ることは少ない。むしろ、話し言葉や、書き言葉によってそれが得られるものだと言っている。それは十人以上の教員に学ぶより多くのものを得ることができるとしているのである。

ディスカッションが行われるクラスは小規模でなければならず、教員は第一級の性質を持つ者でなければならないということである。教授が講義の仕事をしたり、通例博士号の取得を目指す大学院生の助手がディスカッションのクラスを仕切ったりするだけでは十分よい教育とは言えない。学生は、十余人の教員から学ぶことよりも、一人のコーエン、一人のハスキンス、一人のターナーとの30分程度の個人的な話し合いから一層多くのことを学ぶことができる。学生が知らなかった、あるいは知ろうとするのを避けた困難に目を向け、連続的な質問を通じて学生の試みを根底からひっくり返すためには、あるいは再びそれに向き合わせるには個人的な話し合いこそが知の領域における本筋である⁽¹⁷⁾。

ディスカッション授業は、アメリカやイギリスの大学では当たり前のこととして、重要視されてきた歴史がある。それは学生を一人の人格者として育て上げるということを教育の根幹としてきたからである。それは自ら学ぶということにより、発現するものであり、相手がいることに

よってさらなる極みに到達することができる。教員や仲間は格好のツールといってもよいかもしれない。そこにこそ大学の使命があり、目的があるのである。

到達可能な最高レベルのディスカッションを伴わない授業は私には単に非生産的なものとしか映らない。学生に考えることを学ばせる主たる方法は、教員の精神に照らして学生の精神を試すことである。学生は意義のある質問を発することを学ばなければならないし、また、意義のある答えを自分自身に説いて聴かせることを学ばなければならない。学生は明白だとされていることが実は疑わしいということを見なければならぬし、信じられないことだが実は真実だ、ということを見なければならぬ。学生は精神のジャングルに誘われなければならない。そこで学生は自ら知の危険と対峙することによって出口へと導かれなければならない。私はあえて主張するが、それこそが大学が果たすべきベスト・マインドのための仕事である⁽¹⁸⁾。

しかし、わが国に至ってはこの重要な教育方法が最近になってアクティブラーニングの一環として、盛んに喧伝されるようになって来た。確かに大学教育の中では少なからず実践はされてきた。しかし、それはどのような効果や成果をもたらしてきたのか、そのまた短所はないのか等の議論はまだ深まってははいない。とにかくやってみての精神でスタートしたディスカッション授業であるが、その方法や成果についての検証はまだ先延ばしになっている。

さらに③小論文の執筆の大切さを言っている。これこそが、学生がいくつもの事実の中から、あるものを整序し、それが正しいと結論に至るまでの苦しみを味わうもので、決して機械的作業ではなく、ある意味では危険とスリルの隣り合わせの状態を持続しなければならないのである。そして、それを扱う教員は一流でなければならないと言っている。

学生が提出した小論文は、その学生のことを念頭に置いてフレーズ単位で詳細に読んでやらなければならない。学生は自らのスタイルの欠点、論理のギャップ、そして用いたソースが不十分なことを学ばなければならない。教員は学生の主張を口頭試問するにあたって、学生が取っている立場にわざと反対する役割を演じなければならないし、学生が行う一つひとつの議論に彼が「正当化を施している」と指摘しなければならないし、学生の詭弁の集積をことごとく論破しなければならない⁽¹⁹⁾。

ラスキに言わせれば、ハーバード大学やプリンストン大学にはそのような指導教員はいると。また、イギリスでは、オックスフォード大学やケンブリッジ大学は別として、そのほかの大学ではこの点に関して問題を抱えていると言っている。⁽²⁰⁾ また、彼が、小論文に比し小テストの無駄について言及しているところはおもしろい。

事実に関する短い答えを要求する小テストについて私に言えるのは、そういうものは時間の無駄だ、ということだけである。それについては大衆小説家のO.ウイスターが『哲学Ⅳ』の中で見事に皮肉っている。試験する側がそれで試そうとしているのはこの上なく乏しい記憶にすぎないのである。それは流行であって、精神の資質を測るものなどでは決してない。そのような教員は学生の精神を拡張させることなど決してない。そのような教員は学生を、自分自身と議論し、仮説を立て、あるいは一つの立場を擁護するということまで駆り立てるといったことなど決してない。そのような教員は疑いもなく、さながら昆虫学者が展翅板に標本をピンでとめるように学生をカード型のインデックスにピンで留めようとする管理者の精神を発揮することに大なる安楽を得るのである。しかし、学生に事実としての答えを求め、答案を採点する教員は単に学生に害を与えているにすぎないのである。彼らが学生に損害を与えている、というのは、彼らは学生に思考に替えて記憶力を求めているからである。彼らは情報をそれ自体で貴重なものとして扱い、問題の重要性を無視するのである⁽²¹⁾。

ラスキの教育論の立場からすれば、このような記憶力を試す試験こそは、精神の資質を図るものではなく、「懐疑の習慣」や「思考の技法」から程遠いものであり、むしろこれらを妨げるものなのだ。しかし、教育はその発達に応じた教育機関ごとに、知育という機能もある。これらのことを考えるとある時期やある機関では、小テストの効果も無視できないのではないか。本学もこの小テストを取り入れ数年になるが、知育という意味での教育の実践は不可欠である。ラスキが謂わんとする教育の本質とはあまりにも距離がありすぎるのであるが、教育の陶冶という意味では距離をあまり意識しなくともよいのかもしれない。

最後に、④学生の知的雰囲気場の提供について触れておこう。ここでは教室を離れても知的興奮を保てるような時間や場所が必要だといっている。具体的には、ディスカッションを楽しむような時と場所である。社会について、歴史について、経済社会について生産的なディベートをするところが必ず必要だとしている。それに一番ふさわしいのが学生寮だといっている。

オックスフォード大学やケンブリッジ大学という古典的な例にみられるような、人々が食卓を共にし、互いに語り合い、いっしょに考える学寮が差し迫って必要である。通信教育課程が決して真の大学へと成長し得ないように、夜間に学生が一千の家庭に散在しているような場合には、大学の本質の相当部分がすでに失われている⁽²²⁾。

確かにわが国においても、大きな大学や女子大学などは学生寮の伝統もあり、そこでは寮文化なるものが存在するかもしれない。しかし必ずしも知的文化なるものではなく、幼稚な文化や習

慣もあるようである。それよりも今日大きな問題は、一人で部屋にこもり、寮の同僚とあまりコミュニケーションを取りたがらない学生が増えているとも聞く。ラスキの弁を待つまでもなくもったいない話である。もう一つは、学生が偉大な書物に接し、さらに読書欲を発展・維持したくなるような雰囲気を作り出してやることである。大学で使う概説的知識や情報集めだけをして卒業する学生は、心を閉ざしたまま大学を通り過ぎていただけだと言っている。しかし、現実に戻って今日の大学生の実態を見れば、このような学習行為をして卒業にまでこぎつける学生はよいのではないか。これすらできない学生や、あまりにも自主学習時間が少ない学生が日本の場合多いといわれるが、大学教育論以前の話のように聞こえなくもない。ここでもラスキは、教科書については批判的である。良い教科書の存在はまれで、それに代わるのが古典の書だとまで言っている。それによって、各人は探求の習慣を身に着けることができるし、教員に挑む知識も身につけることができると言っている。

各テーマの光の部分と影の部分を盛り込んだ教科書や、批判的で、懐疑的で、学生の能力を試すような教科書はまれだからである。そのような経験こそ学生が必要としているものにほかならず、古典のみがそれを与えることができるのである。他方でそれは個人的な探求の習慣を意味する。学生は教員に挑むことを学ばなければならない。教員が教育課程の一部分だ、などということは考慮するに及ばない。学生は興味のあること、重要なことを自分自身で見つけ出さなければならない。それはそういったことの知識が試験の点数をよくするからではない。私は『高慢と偏見』を読んだことのない3年生に遭遇したことがある。「自分の学科は文学ではなく、歴史だからだ」と彼は言っていた。私は大学の適格性を最終的に問うものとして、学生に効果的に書物への幅広い好奇心を起こさせること以上のことはない考える⁽²³⁾

ラスキは、大学の適か不適かを問うものは、この書物への関心と好奇心をどう起こさせるかにかかっているのだと言う。また彼が、知識の量より、古典の読書を強調することには大変興味あるところである。「懐疑の習慣」や「思考の技術」は後者によって修得されるものであり、それを実践することが大学の使命だということになる。本を読まなくなった大学生、古典を紐解くこともなくなった大学生を日常散見するにあたり、学生の質の問題なのか、大学の機能の問題なのか、あるいは高等教育全般の問題なのか、問題があまりにも広く深すぎるように思われ、実際どこから手をつけたらよいのかわからないのが実態ではあるまいか。

(4) 大学教員について

ラスキの①教員の質に対する考えは厳しいものがある。次のように言っている。

基本的に、大学の質は教員の質に常に正比例する。この際われわれは「偉大な教員はあまたいる人間の中で最もまれな部類に属する人間だ」と認めるところから出発しなければならない。教員はある科目を、自らの個性でいっばいに膨れあがらせなければならない。真実に対しては慎重に向き合わなければならないが、同時に詭弁家でもなければならない。教員はたえず新しい知識の発見に努めなければならないが、歩き古された小道を常に活力と新鮮さの感覚をもって歩むことができなければならない。教員はとりわけ友情に関して天賦の才能をもつ者でなければならない。教員は自分が扱うテーマを、自分が教える相手に対して、じかの親密な知識へと確実にたどり着ける道としなければならない。そのような教員を確保できる大学は、謙虚に感謝する機会を持つのみである。教員がもっているかもしれない危険な思想をあえて無視し、社会的な優雅さに欠けていることに目をつぶり、衣服やふるまい、あるいは外見に奇矯な点があることも見て見ぬふりをするのが大学の果たすべき仕事であり、いかなる代償を支払ってでも彼を雇い続けることは大学にとって難しいことではない⁽²⁴⁾。

これはなんと教訓的であり、挑発的であり、刺激的な発言ではなからうか。そしてこのことは今日の大学の教育機関にも当てはまるのではなからうか。ラスキの大学教育の本質論からすれば当然の事柄だが、実際に実現しようとすればなかなか困難なことでもある。よい教員をどこで探すか、どこから引き抜くかも問題になる。大学の全般的質の向上をめざすなら、その良き教員の絶対数を上げなければならない。そうすれば、時間も金もかかる教員養成の問題にもなってくる。また、後半にある教員のパーソナリティーの問題については大いに異論があるだろう。今日これを正当化することは難しいかもしれない。だがこれも、大学の特色や個性に帰結するところもあり全くの否定はできないのではないか。

次に②教員の処遇について述べている。

大学教員は他の専門職の構成員同様、たいいてい崇高な人たらんと努める凡人である。彼らの崇高さが最大となるよう計らうことが大学の仕事である。そうするためにわれわれが特に気をつけなければならないのは本質的な危険についてである。我々は合理的な尺度の快適さを生み出さないような金銭的報酬を教員に与えてはならない……次に、我々は資格認定と昇進に関して寛大な区分をもたなければならない。適性試験として学位を重んじるやり方は、ほとんど常に一定の手順に従って物事の本質を見抜くのに取って代わるやり方となっている。哲学博士の学位はその人物が細かいことを学んだであろうことを示すが、それは知の精髓を学んだことの証明には全くなっていない。力量と熱意が明らかに本物である若い教員を採用したら、大学としてやるべきことは彼が35歳になる前に学科の責任者の地位を与えることである。

……三つ目の危険は、行政職への昇進である。(教員は)ルーティンを守ることに力を尽くしたためにフレキシビリティを奪われると、教えることが決まって苦痛になってしまう。カード・インデックスの作成、レポートの提出、試験、きちんと整えられたカリキュラムの作成、委員会出席の増加——こういったものはどれもうんざりするほど退屈な仕事である。彼らは、秩序と整然たる様子を愛し、忙しそうに働き、自分の上司を満足させる。彼らは自らを、その権力欲を助長することによって独裁者に仕立てかねない。実力ある教員はほとんど決まって、放っておかれることほど望ましいことはないと思うものである。そして、大学の管理者はあれこれと際限なく規則や規制、方式をこしらえて教員と学生を習慣的活動の枠内に閉じ込めておくこと以上に好きなことはない。そのような行為は知的自由を好む人々をいらだたせ、知的自由の発現を阻害する。しかし、大学の存在理由は何にも増して知的自由の発現にある。したがって、その大学の教育が適切かどうかを問うには大学行政が多分に権力的で押しつけがましいか、それとも単に教員や学生の活動を見守り、助力するものであるかどうかを見るのが一番である⁽²⁵⁾。

一つ目は、金銭的報酬についてあまり節約しすぎないことを忠告として挙げている。教員を崇高な存在として扱い、またそれを十分に発揮してもらうのが教育の実践であるなら、大学は報酬について十分かつ合理的配慮しなければならないと言っている。さもなければ教員はそこを去るまでである。二つ目は、適正試験として学位を重んじるやり方の失敗である。博士であることでその人が細かいことを学んだということを示すとしても、知の精髓を学んだことを証明するものではないからだ。そして、力量や熱意があれば若い教員であっても責任ある地位につけるべきだと言っている。三つ目は、教員をアドミニストレーションの虜にさせてはならないことを言っている。これは教員とすれば、ルーティン化した仕事に慣れる反面、教えることが苦痛になってしまい、知的自由の発言を阻害してしまう危険がある。そして上司は忙しく働く教員を見て満足感に浸るという本来の大学の在り方から遠のいてしまう両方の危険があると言っている。これらのことは、今日の大学にも大事な示唆となっているように思える。そして、最後に大学の教育が適切かどうか見分ける基準を述べているが全く同感するところである。

この大学教員についての論考の最後に、ラスキは③教師の三大責務を述べている。まず第一は言うまでもなく、絶えず研究を行い、学生を集団として見るより、友人と接する個人として見るのだとしている。研究は単なる書物を書くことではない。もし書物を書くなら、ほかの学者に批判されるという試練が必要な時だとまで言っている。それは、そのことにより、知の集積が新たに付加されるからだ。その例としてアクトン卿やD.ターナーを挙げている。

人を印刷されたアウトプットの量で判断する現代の傾向を私は不十分な教育基準の少なからぬ原因となっているとみている。忙しい管理者にとっては、容易に手に入る試験問題で昇進を判定するのは当然ながら歓迎すべきことである。そのことは知的な不十分さをほんのわずか証明するどころものではない。人に著作物の刊行を求めるのは、他の学者の批判という試練が必要な場合のみである。そうすることによって知の集積に新たな付加がなされるからである。ここで私が一つ言っておきたいのは、研究を継続することによって教員は主題の究極的な原理の再検証に没頭する必要があると同時に、教員が提起する問題に対する答えの境界を拡張するという努力も必要だということである⁽²⁶⁾。

第二は若さと新鮮な気持ちを維持し続けることを挙げている。それには、サバティカル・イヤーの制度の必要性、科目の範囲内での探求の不可欠性、学年・学期や必修科目制度の柔軟性など提案している。今日にあっても多くの大学で、少なくとも日本の大学では実現に困難をきたしているサバティカル・イヤー制度や必修科目の柔軟性の必要性を、80余年の歳月をさかのぼってラスキが主張している点は注目に値することではないか。

第一に、もちろんサバティカル・イヤーなどの制度が不可欠である。来る年も来る年も教えてばかりで、余暇のたっぷりある自己研修の期間をもつことができない人はやがて新鮮みを失ってしまう。彼の授業には活気がなくなる。……第二に、私は、生きのいい精神にとっては教員が彼の主題の領域内で絶えず探求を続けることが不可欠だと考える。教員は過度の専門化の危険を避けるために常に骨を折らなければならない。彼は自らの宇宙を巨視的に、かつ時には微視的に眺めることを学ばなければならない。知の習慣というのは人によってまちまちなので、この目的を達成するためのたった一つのやり方というものは存在しない。M. コーエンは彼の哲学を、常に法律を研究することによってより深いものにしていく。G. ウォーラスはロンドン州議会での（教育）行政実務の経験を活かして政治学の洞察を急速に深めた。L. ホブハウスは政治ジャーナリズムと組合活動での交渉の実務経験から英国社会学の基礎を築いた。精神の生きのよさは、一言で言えば、さまざまな分野の教養から生まれるのである。それなしでも博學な授業というものはあり得るだろうが、賢明な授業というのは決してあり得ない。生きのよい精神が成立する第三の条件は、言葉にするのがもっと難しい。教員は自分が扱う題材だけでなく、時間帯も時々変える事が重要である。来る年も来る年も同じテーマで講義に臨むのは芳しくない。……我々の大学の学年が学期に分かれていることから、往々にして我々は、科目という時間区分に同調させて主題を展開させようという誘惑に駆られる。大学における教授法に関して言えば、この領域ほど実験が差し迫って必要な分野はほかにない。ここにおいて我々はほとんど、必修科目という大学の伝統によって不利な立場に置かれていると言ってよい。一定の単位数を学生が取得すれば学位を得られる、という

信条もまた、我々を不利な立場に置いている。これらは至る所で我々の信条を裏切る悪しきドグマである。オックスフォード大学とケンブリッジ大学は必修科目を課さないという智慧を発揮してきた。ハーバード大学とスウォースモア大学もこの方向へ大きく踏み出している。我々はもっと歩を進める必要がある⁽²⁷⁾。

教師の責務の第三は、学生と友達になることを挙げている。正規の勤務時間内で学生と接しているような教員は教えるということに成功してはいない。学生の本当の考えや根本的意欲はうわべだけの交わりでは引き出せない。それではどうしたらよいか。彼は自分の家を開放すればよいと言っている。現代でもこのようなことを実践している教員は存在するであろう。少なくとも私が大学時代の1960年代から1970年にはある程度は存在していた。そして、私もそれを体験させてもらった世代である。確かにそこでの会話は今でもはっきりと思い出すことができる。

学生から最高のものを引き出すことができる教員は、自分の家を大学の付属施設として扱う教員である。彼としては自分の生活を部分に分け、その一部には学生を立ち入らせないなどということをするつもりはない。むしろ彼は学生たちとの会話を通じて彼らを楽しませ、あるいは助言をしたいと申し出るのである。もちろん、それは骨の折れる仕事である。それには自分の時間を相当使う必要もあろう⁽²⁸⁾。

ここでのラスキは、学生と友達になることを強調しているが、これは同格な関係になることや甘やかす関係になることを主張しているのではないことはいうまでもない。かといって、古い大学制度に見られた徒弟制度のような上下関係を築き絶対的な服従を強いるような関係も否定している。むしろそのようなことは、学生の学問に対する意欲をそぎ取ってしまい、柔軟な発想の芽を摘み取ってしまうものだということになる。彼は学生と友達になり、学生を愛することは、ただ学生が知への愛を追求し、真実を強く求める精神を保持することだと最後に述べている。

私が学生たちに求めるのは何にも増して知への愛をそれ自体として追求する能力であり、真実を強く求める精神について飽くなき好奇心を保つことであり、それ以外にはあり得ないのである。しかし、翻って考えれば結局のところ、愛と知は普通の文明生活において最も貴重なものにほかならない⁽²⁹⁾。

この信仰にも近い純粋な教員としての姿勢には、時を超え、国を超えて敬服するものがある。

4. むすびにかえて

ラスキの大学教育論は、先にも述べたように86年も前に書かれたものである。全体的には時代を超えて正鵠を得るところもあるかもしれないが、現代的視点からすれば時代に合わない点もあるであろう。そのような部分とはどのようなものか、いくつか取り上げ、その克服にはどのような視点を持ち込んだらよいのか、二人の哲学者の大学教育論からヒントを得てみたいと思う。その前に、ラスキの大学教育論の根底にある哲学的・思想的バックグラウンドについて見ておきたい。

彼がアメリカ留学を通して学んだ思想の一つにプラグマティズムがある。これはアメリカを代表する哲学者W.ジェームスが確立したものであるが、元をたどれば、G.パークリーやD.ヒュームなどのイギリス経験主義哲学にまでさかのぼることができる。彼は、異国の地で、本国よりも洗練されたイギリス哲学に出会うのである。この出会いは彼においては全く違和感のない出会いであった。このプラグマティズムの特色は、多元的思考や動態的思考のうちに真理にたどり着くという考えであり、その真理とは検証過程をあらゆる集合名詞にすぎないのであり、経験を経過するうちに作られるものであるという考えである。これを教育に生かしたのがJ.デューイである。多くの子供が持つ依存性や可塑性は社会的交流や経験を高めるための能力で、この能力を学校が継続して高めてやるのがその使命だとしているのである。わが国においても第二次大戦後に導入され、教育改革に大きく影響を与えた思想でもある。

ラスキの大学論は、19世紀ドイツのベルリン大学の創設にかかわったフンボルトのような大学の理念（孤独と自由の同居、研究と教授の一致、学問探求と人格形成の一致など）をことさら強調するような大学論ではない。プラグマティックな大学論教育なのである。ラスキは大学の目的について、情報の過剰な提供でも専門家を育てることでもないと言っている。そうではなく彼が「懐疑の習慣」や「思考の技法」を教える所だと言い切っている点などは、まさにプラグマティズムそのものであり、経験の積み重ねの重視をその教育の根源といていることが分かる。したがって大学教員たるものは、困難な仕事に立ち向かっているのである。一つの尺度を教えるが、それが必ずしも正しいと言えるだろうかという学生が自問自答する気づきを同時に教えなければならない。両方を同時に教えるという難しい仕事である。また、原典講読の薦めや教科書批判なども、プラグマティズムから来ている。原書を読むことにより、様々な疑問が生じ真理が一つではないことが分かるのであり、書物を通してだけでも経験値を高めることができるのである。それに引き換え教科書というものはすべてが整理され、網羅され、場合によっては答えまで用意されているという思考停止を促すものといっても過言ではない。同じ経験値でも前者とは全く違う

経験値になる。真理にたどり着く経験という観点からすればどちらが優れているか一目瞭然である。教授法にあっても、ラスキにとっては、知識やドクトリンの提供だけでは全く話にならないのである。学生が自ら進んで研究に向かいたくなるようなもの、新しい見解の提供により学生が問題にパースペクティブを得られるようなもの、解決方法を学生が自ら考え出せるようになるもの、このような内容を持ったものが大学の講義ということになる。経験を経過しての真理への到達を教育過程の実践を通して実現しようという試みである。ディスカッションや論文指導の重要性も、真理に到達するための教育的経験の一つに過ぎないものである。人との議論により自らの考えが整理されたり、修正されたりして抜け出せないような迷路にはまり込む。論文指導により、学生は自分の文体の欠陥、論理の飛躍、資料がいかに不足か知り得る。この過程が教育であり、真理といわれるものが含まれる検証過程ということになる。彼がまた大学教員としての役割で、学生との親密な友好関係を構築することを挙げているのはまさにこの延長上にあるのであり、プラグマティズム教育の実践の過程としてとらえることができる。

さて、ラスキの大学教育論が時代の変化に耐えられなくなり、それが今日あまり現実味を持たないのではとされている部分に触れておきたい。まず先に述べた大学教育の目的に、専門家つまり職業人を育てることではないと彼は明言している。つまり、大学は一般教養教育の機関であり、それ以外のものではないのである。彼の謂わんとしていることは分かるが、しかしこれは現代における先進国の大学に通用するであろうか。先にも述べたが、わが国の実態を見てもほとんどの四年制大学で職業教育が実施され、就職の良し悪しが入学者確保の要因になっていることも確かである。「学校教育法」という法律と実態が合わなくなっているのが現実である。またラスキは一般教養教育から職業教育の除くという大学教育論に続き、彼の大学教育論の教材論においてあえて科学分野について触れることを避けているが、この点も今日の教育論からすると問題がある。ラスキも科学分野を軽視したわけではないが、彼の教材論ではあえてそれを除外している。それは、彼が人文系とは違う教育論を持っていたとの想定も可能であるが、また今日とは違って人文という学問と科学という学問の間に境界線が比較的鮮明であった時代ということにもなるだろう。しかし科学技術の進展は、20世紀に大いに躍進し、それは機械による生産技術、経済学や社会学における支配の技術、心理学、教育学、意識調査のような人間の内面へ分析技術などに表れている。科学的・数学的手法によるこれらの学問の成果は驚異的な進展がある。今日のあらゆる学問への科学的思考の導入を無視するわけにはいかないのである。

さて、このような問題の克服にあたり、一人の思想家の見解をみてヒントにしたいと思う。ラスキより10年早くスペインに生まれたJ.オルテガ・イ・ガセットである。彼が著したMisión de

Universidad,1930.という著作に自らの大学論を展開している。これはラスキの著作、The Dangers of Obedience and Other Essaysと偶然にも同じ年に出版されたものである。少しく見てみたい。

オルテガは、一般教養の必要性を力説し、それを中心に大学全体を構想している。ラスキには一般教養の重要性は認められるが、大学全体の構想は彼の大学教育論の中には見えてこない。そして、オルテガは教育（教養と専門教育）を大学の使命としながらも、「科学は大学の魂である」とまでいって科学・研究を軽視はしていない。さらに、オルテガは、大学の機能をⅠ教養（文化）教育、Ⅱ専門教育、Ⅲ研究および研究者の養成の三つをあげ、特にⅠを中核とするものとしている。したがって、教養学部の提唱と重視をうたっている。これは19世紀ドイツ大学の哲学部重視や研究と教授の統一という考えに代わるものである。そして、大衆の出現を予感し、多くの数の青年が大学に入ってくるので、これからの大学は、平均人が受けるべき高等教育を提供する場として存立することが必要であるとしている。それには「教養ある人間」と「よき職業人」の育成が統一され、これが大学の第一の使命だという結論になる。これにはオルテガが、「一般教養」の概念を生・理念の技術性に求めているからであり、「教養知」は、この生・理念の技術性（生きることと同一である理念に立脚するという哲学的立場）に基礎を持ち、「職業知」の実際技術性は、「教養知」の特殊化や具体化であるとしている。このことにより職業知の全体は一般教養体系の中に包含されるという考えである。大学の機能の基幹となるものは、一般教養を重視することにより、「教養知」と「職業知」をあわせ持つ人材の育成ということになる⁽³⁰⁾。

オルテガの教育論にラスキの教育論にない部分を幾分見ることができるが、オルテガを超えて今日はさらに大きな問題に直面しているとも言える。それは、J.ハバーマスに言わせれば、あまりにも学問の専門分野が拡大し、細分化された多様性は、結束という機能を見失い拡散の一途を辿っているということである。彼に言わせれば、それは職業準備教育を超えたところになければならない。つまり、学問的思考方法の修練や、事実と規範の仮説的考えの修練によって実現される。つまり学問の学習過程の問題であると言うのである⁽³¹⁾。結局ラスキの大学教育の目的に返ってくるところである。

ラスキは、大学教育の難題解決について次のような含蓄のある言葉を述べている。それを引用しこの稿を結びたい。

（大学教育の困難事情を解決することは）、J.H.ニューマンが自らの大学の理想に

ついて語ったように「忍耐力、着実さ、決められた方式、それに根気強さの、ゆったりした、静かな、浸透力のある、圧倒的な効果」に依存する。このような状態はまた、学生たちの成功が教員の教職への純然たるプライドをもって存在すること、そして学生が単に大学の与える学位の物質的な利益を得ることだけに熱心だというわけではないこと、そういう二つの仮定に依存する⁽³²⁾。

注

1. 富山和彦は「大学で職業訓練せよ」のタイトルで、国内の大学をグローバル人材を育てる「G型」とローカル人材を育てる「L型」に分け、大多数のL型大学は職業訓練化すべきだとの主張をしている。（「日本経済新聞」2015年5月27日）尚この主張の元になっているのが、同著『なぜローカル経済から日本は甦るのか-GとLの経済成長戦略-』（PHP新書、2014年）である。
2. これは、2015年6月に当時の文部科学大臣下村博文名で全国の国立大学に対して「国立大学法人等の組織及び業務全般の見直しについて」という通達が出され、その中の、文科系学部・学科の縮小や廃止を要請している部分が大きな話題になった。室井 尚著『文系学部解体』角川新書、2016年を参照のこと。
3. 絹川正吉著『「大学の死」、そして復活』東信堂、2015年、132～3頁。
4. J.S.Mill, *Inaugural Address delivered to the University of St. Andrews, Feb. 1st 1867*, by J.S. Mill, *Rector of the University*, London Longman, Green, Reader, and Dyer, MDCCCLXVII [竹内一誠訳 『大学教育について』岩波文庫, 2011年, 12頁.]
5. K.Martin, *Harold Laski (1893-1950), A Biographical Memoir*, Victor Gollancz, 1953. [山田文雄訳『ハロルド・ラスキー—社会主義者の歩み—』社会思想研究会出版部, 1995年] が一番古いが、以下のものもある。I. Kramnick and B. Sheerman, *Harold Laski, A Life on The Lift*, Hamish Hamilton, 1993. M. Newman, *Harold Laski, A Political Biography*, Macmilan, 1993.
6. H.Laski, *The Dangers of Obedience and Other Essays*, Harper&Row Pub., 1930. Reprinted by Johnson Reprint Co., 1968.
7. *ibid.*, p.91.
8. *ibid.*, pp.92～3.
9. *ibid.*, pp.93～4.
10. *ibid.*, pp.95～6.
11. *ibid.*, p.97.
12. *ibid.*, pp.97～8.

13. *ibid.*, p.98.
14. *ibid.*, p.99.
15. 「学校教育法」（平成28年改正）では大学の目的については第83条に「大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的および応用能力を展開させることを目的とする」とある。また短期大学に関しては第108条に「大学は、第83条第一項に規定する目的に代えて、深く専門の学芸を教授研究し、職業又は實際生活に必要な能力を育成することを主な目的とすることができる。」とある。大学の目的についてこのような法律と現実の乖離から、今日職業専門大学構想が持ち上がり、平成31年から開学が予定されている。
16. *opcit.*, p.101.
17. *ibid.*, p.102.
18. *ibid.*, pp.105～6.
19. *ibid.*, p.103.
20. 現在のイギリスでは、大学としての分類があつて次のように分かれている。①伝統型大学－オックスフォード大学を筆頭とした伝統的でイギリスの王道的大学、②反伝統型大学－伝統的の大学に反旗を翻す形で設立された大学、③新大学－アメリカの影響を強く受けた新しい大学、④ポリテク昇格型－ポリテクと呼ばれる専門学校だったのが1990年初頭に大学に昇格した形の大学がある。オックスフォード大学とケンブリッジ大学については以下に詳しい。V. H. H. Green, *The Universities (British Institutions Series)*, Pelican Books, 1969. [安原義人 成定薫訳『イギリスの大学－その歴史と生態－』法政大学出版局, 1994年3～82頁.]
21. *opcit.*, pp.104～5.
22. *ibid.*, pp.107～8.
23. *ibid.*, pp.108～9.
24. *ibid.*, pp.109～10.
25. *ibid.*, pp.110～12.
26. *ibid.*, p.113.
27. *ibid.*, pp.114～17.
28. *ibid.*, p.118.
29. *ibid.*, p.120.
30. O.y Gasset, *Misión de la Universidad*, 1930. [井上正訳『大学の使命』玉川大学出版部, 1996年, 43～64頁.]
31. M.Eigen, H.G.Gadermer, J.Habermas, W.Lepencies, H.Lübber, K.M.Meyer-Abich, *Die Idee der Universität*,

Springer Verlag, 1988. [赤丸弘也訳, 『大学の理念』 玉川大学出版部, 1993年所収, ハバーマス著「大学の理念-学習過程」171~2頁.]

32. opcit., pp.119~20.