

総合大学における教育学部の理念

—東北大学教育学部に可能な「理念」の一試案—

沼田 裕之

(一) はじめに—研究と教育

(二) 「総合大学」の「理念」

1. 理念を追い求めるヨーロッパ文化
2. ヨーロッパにおける大学の理念
3. 日本の大学の理念

(三) 「教育学部」の「理念」

1. 東北大学教育学部の歴史
2. 総合大学における教育学部の理念

(四) おわりに—大学改革の困難

(一) はじめに — 研究と教育

1995年9月17日付の週刊ニューヨーク・タイムズ(日曜・朝日新聞発行版)はハーヴァード大学のウインシップ教授とノースウェスタン大学のラートナー教授の「教育者に力を」という論説を載せている。両氏は、U. S. ニュース・アンド・レポートが最近、大学の格付けに関して、「優れた教師」を項目に加え始めた点を取り上げ、アメリカの大学は、これまで市場原理を基に、優れた研究者、優秀な学生、優れた野球選手などを集めて順位を競ってきたが、ようやく、遅滞きながら、「教師」の質を問題にし始めたとして、その点を評価しているのである。この評論について早速、1週間後には(9月24日)、読者がよき教師とは教授の仕方がうまいだけでなく、大学、学生、同窓生などの間に永続的な関係を作ることができる教師なのだ、というような意見を述べている。

こういった論争を読みながら、日本に比べてはるかに「教育」を重視しているように見えるアメリカの大学が、今や、これまでも増して「教育」に重点を懸け始めている姿を思い、改めて、日本の大学で論議されている「改革」を考えさせられた。日本の「大学改革」もこの点を巡って論議されているからである。

このニューヨークタイムズの記事と同じ頃、天野郁夫は新聞で「大学の教育革命」について論じ、大学が研究と教育の機関であることを認めつつ、「研究重視に偏った大学教員たち自身の意識や価値観の変革と転換を迫るもの」にならざるを得ないであろう、としている(朝日新聞、1995年9月3日、仙台版)。大学・短大進学率が45%を越えた現在、大学を学問研究だけの場とすることは

きるはずもないのだし、学問自体が急速に変化し新しい研究分野が相次いで登場している状況、さらに、専門教育と職業との対応関係が薄れているような状態の下で、これまでのように研究第一を標榜することは大学には許されず、4年間の学部教育を考え直さなければならない、と天野は説くのである。

日本でも、特に4年間の学部教育に関して、「研究」もさることながら「教育」を重視すべきである、という声は、今、非常に強くなってきている。実際、進学率がこれだけ高くなっている状況の下で、大半の学生は研究のために大学に来ているのではないのである。

いま、時代の要請とでも呼ぶしかないある大きな力が大学に加わっている。大学は「教育」を真剣に考えよ、という声である。しかも同時に基礎的な科学研究も行え、という要請も強いのである。

こういう状況の下で、大学人はどうしたらよいのであろうか。現代の大学教師は多かれ少なかれ、さまざまに個別化された専門領域の専門家である。専門領域は絶えず細分化され、新しい専門領域が生み出される。学際領域が新たに独立した領域になることによって、統合も行われるが、全体としてみれば、専門領域は限りなく狭い専門性を深めて行く。それぞれの分野の専門家が集まって組織している「総合大学」は今や個別的専門領域の集合体ではあっても、その全体を有機的・調和的な一つの全体にまとめて行くべき頭脳を持っていない。行政機関としてはそれぞれの「総合大学」が評議会のような全体に関する最高機関を持っているだろうが、それは「総合大学」というものがそもそも何を「研究」すべきか、いかなる「教育」をすべきか「研究」する機関ではあり得ない。

それぞれの学部・学科・研究所などがそれぞれの専門領域に関心を向けることしかできない現状で、では一体どの機関が、教育を重視せよというような時代の要請を真っ正面から受けとめて、それに答えるべく「研究」するのか。教育学部において他にあるまい。教育学部は、幼稚園から、小学校、中学校、高等学校を経て大学に至る学校教育、さらには生涯教育をも含めた教育、人間形成、に関する全体的な現象を学問として研究するという使命と同時に、特に緊急の課題として、その教育学部が含まれている大学そのものの「研究」と「教育」の在り方を「研究」する責任を持っているのではないだろうか。少なくとも、現代の「総合大学」における「教育学部」についてはそういうことが言えるのではないだろうか。

このように現状を理解するとき現代の教育学部の役割は困難を究める。なぜか。本来絶えず狭い領域に分かれていくことを本領とする大学という研究・教育機関での「専門化」が、ここでは反対に「より広い視野」に向かう「専門化」であるように要請されるからである。総合大学の全体を通して行われている「専門的研究」を見通しつつ、「総合的全体」について「専門的な研究」をするという一見矛盾した「研究」を行うよう要請されているからである。しかし、学部の単位で見ると、このような「研究」を行い得る学部は「教育学部」を除いて他にあるだろうか。教員養成に関する専門的研究・教育機関は教育大学であろうが、総合大学の教育学部には、長期的な人間形成に関する理論的研究の他に、現代という時代が要請している、総合大学の教育学部でしかできない、新たな「研究」と「教育」の課題が現れ始めているように思えるのである。

間もなく(1999)東北大学教育学部は新制東北大学の一学部として発足してから丁度50年を迎える。この機に、改めて、自分が所属する学部の歴史をひもときながら、戦後の大学改革の中で、教員養成課程を有する総合国立大学の教育学部として特異な歴史を持った我が学部の存在意義を改めて考えてみた。

「理念」の面から、総合大学としての東北大学の教育学部のこれからの在り方について考えてみたいのである。

(二)「総合大学」の「理念」

1. 理念を追い求めるヨーロッパ文化

「大学」も「理念 (Idea)」も現代日本でごく普通に用いられる言葉になっているとはいえ、両者は共にヨーロッパ文化が産み出した制度であり、概念である。この事実は現在日本の大学を巡る問題を考えるとき重い意味を持っている。「理念」は哲学上はプラトン以来「感覚的な事物の永遠で純粋に知的な本質」を意味し、さらに広くはさまざまに用いられるが「感情、行動などから区別された知的表象」⁽¹⁾を意味している。「理念」は基本的に、存在しているもの、関係、などについて、精神が創り出した抽象的な概念であり、経験的には触知することができず、潜在的なもので、提案とか、展望などを示すのである。

「大学」という研究・教育機関を考える際に、「理念」が多かれ少なかれ現象的事物の超感性的な原型、完全な理想型と捉えられており、しかも、その「理念」が「現実」を動かす形而上学的な原理、理想と理解されている点は銘記すべきである。なぜかという、わが国では「理念」というと、単なる言葉だけで作られた空疎な絵空事で、立派ではあっても、「現実」とはあまり関係のないものと理解される傾向があるからである。「理念」だけなら何とでも言えるが、「現実」はそんな「理念」通りには動かない、といった理解が一般的だからである。

ヨーロッパ文化の中でもそういった傾向がないとは言えないが、しかし、本来、プラトン以来、むしろこのような「理念」に従って生きることこそ人間の人間たる存在理由である、という理解が深く根付いているのであり、特に大学のような本質的に、精神文化を生業とする機関では、このような伝統は深くしみこんでいる。大学人が「理念」を語る時、それを空理空論として退ける伝統は存在しないのである。

ところが、日本文化の中では、基本的に、形而上学的・理想的な原理は目の前に展開する現象的な事態を動かす原動力になっていない⁽²⁾。現象の背後にある理念のようなものを見出そう、という意識が私たちの中にはあまり強くないし、仮に、そのような原理が存在することを認めるとしても、その原理との関係で現実を動かそうという力は強く働かないのである。これは善いか悪いかは別にして、日本文化が長い歴史の中で作り上げた文化の一つの特徴である。私たちは昔から、自分たちの周りに感覚的に存在する事物、展開する現象などをそのまま受け入れる傾向があり、その事物や現象の背後に形而上学的な原理を求めようとはしないのである。

例えば人間について、現に自分たちの周りにいる人間をそのまま人間として受け取ってしまうのであり、理想的な人間の在り方などを徹底的に問う、ということとはしなかった。現にある人間とあるべきよき存在としての人間の関係を問うことをあまりしてこなかったのである。ところがヨーロッパでは、ソクラテス、プラトンの時代から、現に目の前で行動し生きている人間の背後にあるべき人間の姿を、現にある社会の彼方にあるべき社会を描こうとしてきた。プラトンの『国家』などは、人間や国家社会（ポリス）のあるべき姿を追求した作品である。

「理念」は現象の背後に形而上学的に存在すると同時に、時間軸でいえば、未来に主として関わる。特に、或る事態、現象、などのあるべき姿を描くとき、「理念」は時間上「未来」に描かれる。たとえば18世紀を取ってみよう。ニュートンが天文学革命を完成して以来、この中心的観念の一つは「引力（attraction）」であり、無数の散在する事実の背後に、それら全体を動かしている力と法則を見出そうとする大きな力がヨーロッパの知的世界に広がっていた。寄せ集めの歴史の背後、一見不合理な生成の彼方に「抽象的規範」、「一般的原理」を見出したのは18世紀であり、従来の形而上学を批判しつつ発生的認識論を産み出したのもこの世紀なのである⁽³⁾。ルソーは不平等の起源を歴史の中で辿りつつ、現代の社会を告発し、近代市民社会の原理である『社会契約論』を執筆する。

そのルソーは「抽象的な一般的な真理はあらゆる有益なものなかでもっとも貴重なものである。それをもたなければ人間は無にひとしい。それは理性の眼目である」⁽⁴⁾、と考える。寄せ集めの現象の背後に力を持った法則を見出したヨーロッパの思想家たちは、自然現象のみならず、社会現象に、さらには、人間の精神のなかにも法則を認めるようになる。法則は、単に理性にのみ関わるのではない。ヘーゲルは「歴史」に関する哲学を書き、ルソーの影響も強いフーリエはやがて、「情念」にも引力を求める。現象の背後に抽象的、一般的な法則を求める彼らは、「社会」を法則に基づいて組織しようとするのである。「理念」はこのような抽象的、一般的真理の次元に見出されるものであり、「理念」はついにフランス革命のような現実的大革命を導く原理ともなるのである。「理念」はまさに現実の中に見出され、「未来」に向けて現実を動かす力なのである。

ひるがえって、日本文化を見るに、私たちは昔から、現在のこの瞬間のなかで生きる傾向が強く、時間の経過のなかに、その時間を組織して行く「引力」のような力を感じはしなかった。この瞬間を生きる文化は発達したが、法則的な力が働くものとして「時間」を感じることは少なかった。

大森荘蔵は過去の実在性なるものに疑問を呈し「過去の実在性の意味を経験できる場所は想起の経験において他にはなく」⁽⁵⁾「想起とは知覚の想起であって知覚の再生ではない」⁽⁶⁾とし、「実在する過去」ということは無意味で、もし過去の非実在も無意味であるとすれば、結局、「過去は空無である」としか言えない、と述べている⁽⁷⁾。これは日本人の心の中に染み着いた時間感の論理的な表現である。おそらく、ヨーロッパ人たちはギリシャ以来、特にユダヤ・キリスト教の影響の下で「時間」を、人間を超越する宇宙とか神が組織するある現実的な力、と感じたにちがいない。アウグスティヌスは『告白』の第10巻で延々と「記憶」について考察し、記憶のなかに過去から未

来に至る持続する力、さらに神に出会う場さえ認めている⁽⁸⁾。私は時間について、結局、大森荘蔵のいうように考えざるを得ない、と思うが、それは私自身の中の日本の伝統に由来する感性であり、ヨーロッパ人は普通にはむしろ、時間を「流れる」もの、法則に従って、前後関係を持ちつつ過去・現在・未来と続いて行くある何物か、と一般には捉えるのだらうと思う。だから、ヨーロッパ人にとって歴史は大事なのであり、たとえば、古い物を絶えず残しつつ、それを基に現在を捉え、その延長上に未来を建設しようとする。それはごく当たり前のヨーロッパ人の感性であり、習性（エートス）である。私たちには、よくも悪くも、その感覚がない。

良い点は例えば一期一会の精神に見られるような、この瞬間を大事にして生きる態度である。あるいは過去の罪を、他人の物であれ、自分の物であれ、綺麗さっぱり忘れる。「水に流す」、という言い方があるが、「流す」のではない。「流れてしまう」のである。この性質は、他人の罪を許すように見えるから、一見長所に見えるが、個人的になら別に問題もないであろうが、50年前に近隣の国々に対して行った侵略戦争を忘れることにもなり、ことは面倒になってくる。

さらに、大学の「理念」といった事柄が問題になるとき、未来に描く「理念」がさっぱり「現在」を動かす力にならない、ということになるから日本人の古くからの感性のしからしむる所、といって澄ましてはいられなくなる。

日本人は感性としてヨーロッパ人のように「歴史的」ではない。歴史書ブームで過去の事柄に大変な興味を持っているように見えながら、その「過去」を「現在」との関係で、現在の行動、さらに「未来」の在り方との関係で捉える力は弱い。「過去」は講談以上のものではないのである。

要するに、「理念」という抽象的・一般的な概念を人間が人間であるために持たねばならない必要条件と捉える伝統は日本にないこと。時間の観点からいえば、日本人は「現在」を中心に時間を感じ過去・現在・未来の時間軸を通じて働く力を、現在を規定する原理として捉える感性が弱い。つまり、大学に関してどんなに「理念」を語っても、なかなかそれが実際にいまここにある「大学」を変えて行くような力にはなりにくいのである。

2. ヨーロッパにおける大学の理念⁽⁹⁾

近代のヨーロッパ文化は神から相対的に独立し始めた「人間」の生をいかにして調和的に営むか、という問題を中心にして展開する。近代が始まる直前、中世の末期に生まれた「大学」は、あたかもこれから始まる「人間」の領域に現れるさまざまな困難を予感しつつそれに備え始めたかのように、「人間」の統一性を求めるヨーロッパの「知」が結集された一つの明確な姿である。大学は創設以来、歴史的、文化的条件の相違に応じて、ヨーロッパのそれぞれの地方で異なった展開の様相を示すが、全体として眺めてみるかぎり、人間性の統一と発展と回復を求め続けたヨーロッパ知識人たちの営みの中心的な場であったし、今もあり続けている。「統一的な人間性の追求」こそヨーロッパの大学の根本的理念である。たとえ、当事者が明確にそう自覚していないにしても、である。

一つの文化がそれまで存在していなかった新しい制度、機関を産み出すには何かしら文化としての一つの熱気のようなものがあるのであり、その雰囲気との関係でこそ生きた「理念」の姿を認め

ることができるのである。大学に相当する教育機関はすでに中世初期から存在していた。しかし、12世紀に至って大学を産み出す経済的、社会的、政治的、文化的条件が熟したのである。そうして11世紀末から12世紀初頭にかけてボローニャに、最初の大学が作られたのであった。このボローニャ大学は、最初できた法学部、続いてできた学芸学部、医学部、神学部の中に利害の対立があって絶えず分裂の危機にさらされていたのだが、「中世のボローニャ大学は、矛盾と葛藤を内にはらんだ共同体であって、理念の力や共通の物質的利害によってというよりは、むしろ大学の周囲の世界がはるかに矛盾に満ち、地方分権的であったことによって、結束したのであった…」⁽¹⁰⁾つまり、大学は、12-13世紀の歴史的社会的文化的な条件の中で、ヨーロッパの知が止むに止まれず教師と学生の知的集団として「自然発生的に」⁽¹¹⁾結集した学術教育機関であって、それを当時の最高権威であるローマ法王庁が追認したに過ぎないのである。

大学 (University) はラテン語のウニヴェルシタス (Universitas) から来ているが、現代語としてのユニヴァーサル (universal) が示しているような、全体的、総体的、調和的、統一の人間性のための研究・教育機関をこのウニヴェルシタスという語が初めから意味していたわけではない。この語は12-13世紀頃には、中世ヨーロッパ社会を特徴づける「同業組合」を意味していた。知識人の集団は自分たちの活動の場を「同業組合」として団結して維持発展させることになるのである。ボローニャより少し遅れてできたパリ大学の場合、最初の名称は Universitas studii, Universitas Magistrorum atque Scholarium Parisiensiumつまり「研究共同体、パリの教師と学生の同業組合」であった。1212年、法王庁によって自治権を持ち、教科課程、試験、教授の義務特権などを持った制度として公認される頃から「ウニヴェルシタス」だけで教育の協同組合を意味するようになり、やがて現代の「大学」に近い意味になったのである⁽¹²⁾。

ウニヴェルシタスは、基本的に、学芸学部、神学部、法学部、医学部の四つからなっていたが、このような構造そのものの中に、現代の大学が抱えている教養教育と専門教育の関係に関する困難な問題がすでに含まれていたように見えないこともない。というのも学芸学部 (Faculté des arts) はギリシア以来のバイディアを教える学部であり、パリ大学では、下級学部 (Faculté inférieure) と呼ばれ、現在でいえば小学生に相当するような年端も行かぬ子どもが大学に入学してくる状況の下で、まず、この学芸学部で基礎的な教養を身につけた上で、上級学部 (Facultés supérieures) と呼ばれた専門学部としての、神学、法学、医学を学ぶのが普通であって、一般教養と専門教育という二つの異なった方向がすでに大学草創期から、同じ一つの大学という共同体の中に、見出されたからである。

さて、長い大学の歴史を端折って17-18世紀頃に焦点を合わせてみよう。この頃哲学部は非常に大きな変化を被る。教育制度が普及するにつれて、学芸学部は上級専門学部への予備教育をする必要がなくなってくるのである。プラールによると、「哲学部のカリキュラムの前面に置かれたのは、もはや一般教養科目ではなく、実際に役立つ学科…であった。…こうした二重の機能のために、やがて、「パンのための学問」と「一般教養」とが両立しないことについて激しい論争が起こってい

る」⁽¹³⁾のである。

この時代、1734年に創設されたゲッティンゲン大学が興味を引く。ギュスドルフによると、「ゲッティンゲン大学のゼミナールと研究所は、いわゆる高等文学研究の出現に寄与した。中世的な公式にしたがえば、初級学部であるところの学芸学部は、一つの予備課程にすぎず、その学寮は現代の中等教育にあたるものであった。上級学部は、神学、法学、医学の専門技術学校であった。ゲッティンゲン大学では、文献学・歴史学・政治学の学生たちは、高い水準の教育、しかもそれ自体で充足した教育を受けたのである。つまり今度は、哲学部が上級学部となったわけである。」⁽¹⁴⁾

18世紀のドイツでは、大学と並んで、職業上の実務に役立つ技能を教える専門学校やアカデミーが創設され、こういった施設で実際的な知識が教えられる一方、総合大学は「理論」が伝授される場と見られた。そして、既存の総合大学が貴族化したのに対して、当時、台頭しつづつあった市民層は、工科大学、医科大学などの単科大学で実際的な知識を学んだのである⁽¹⁵⁾。一方に実際的な知識を身につけようとする市民層があり、他方で、伝統的な総合大学に依拠しつ「教養」を大学に求める貴族たちが存在する、という構図は中世には見出されなかった状況であり、ヨーロッパの大学はそれぞれの地方がそれぞれの歴史的・社会的・文化的条件のもとで大学の「理念」を追求してゆくことになるのである。

フンボルト（1769－1859）は専門教育と教養の教育に根本的相違を認めて次のように述べた、「人生の要求するものと個々の職業の要求するものは、切り離して、完成された一般的な授業に従って獲得されねばならない。この両者を混同するならば、教育は不純なものになり、完全な人間も得られなければ、個々の階級の完全な市民も得られない。…一般教育によっては、力が、つまり人間自身が、強められ、純化され、規制されるのに対し、特殊教育によっては、人間はただ、実用の能力を獲得するだけである。」⁽¹⁶⁾ 19世紀のドイツの大学には、結局二つの相反する傾向が見出されることになる。つまり「一つは、新人文主義の教育原理であって、人間は、教育によって自己を形成し、自己実現と自己倫理の確立に至るとするもの、もう一つは、社会で高い地位につくための道具として役立つ規範的準備教育である。新人文主義の一般教育と職業準備としての専門教育との間の争いは、十九世紀の経過する中で、次第に強く直接職業に役立つ知識の方に軍配が上げられるようになる。…十九世紀前半までは一般であった「教養のための勉強」は、資格をもつ人材と学問的技術革新への経済的需要が高まるにつれて、後退していった。」⁽¹⁷⁾

第一次世界大戦後、ワイマール共和国の下で、大学関係者は大学の戦争に対する責任を反省し、再びフンボルトの理念から出発しなければならないと考えられるようになる。例えば、プロイセンの文部大臣H. ベッカーは大学で就職のための準備教育ではなく一般教養の育成こそ大事なのだ、と説くのである。「改革はどこから始めねばならないか。総合への意志が再び目覚まされねばならない。…個別のエゴに立つわれわれの思考と感情を、一般的なもの、普遍的なものへと教育するために、われわれに必要なのは、総合である。すべての専門分野での総合、われわれのすべての学問の総合である。…ここで言いたいのは、素材を支配し、各自の狭い専門の仕切り壁を破って外を見、

より大きな関連をつかむことによって初めて本当の意味で創造的に働くより高度の精神的活動、ただこれだけである」⁽¹⁸⁾。ベッカーはこのような信念に立って、哲学を中心に大学の授業を見直し、一般教養によって総合に導こうとした。しかし彼の提案した総合教育学部、あるいは学芸学部、つまり、職業教育課程が修了し専門的研究課程の始まる前に置かれる一種の哲学部、は大学教授たちの反対にあって結局実現しなかったのである⁽¹⁹⁾。

ヤスパースは第二次世界大戦直後『大学の理念』(1946)を出版したが、この中にヨーロッパ的な大学の理念が良く示されている。既に、日本人にとって「理念」は馴染みの少ないものであることについては述べたが、ヤスパースに言わせれば、「理念 (Idee) はわれわれ…のなかで、…推進力として作用するもので、客観的には決して完結することのない目標である。理念は研究活動のなかで諸企画〔着想や想像や仮説の構成〕によって、〔研究活動に〕統一をあたえる。それらの企画は決して理念そのものではないけれども、しかし“理念の図式”であって、理念が実現されて行く道程における理念実現の方策、手段である。精神は〔理念の能力であり、したがって〕観 Vision の力である。」⁽²⁰⁾ われわれを押し進め、しかも客観的には完結しない目標。手でつかむこともできず、外からも見えない。しかも個人の中にも集団の中にも絶えず燃え続けるものとしての理念。しかも、だれも「理念を自分の内に秘めていないものに対しては、理念を伝えることができない」⁽²¹⁾、とヤスパースは言う。プラトン以来ヨーロッパの知識人が命を賭けて守ろうとしてきたのはこのような「理念」の伝統なのであり、しかも、それを理解することは、日本人には非常に難しい。われわれは、世の中を無常と悟るか、あるいは、目に見え、手で触れることができるような具体的な「もの」しか信じないか、どちらかの一方向に向かってしまう。その目に見えぬ「理念」を導きの糸として実際目の前にある制度を改革しよう、というような気にはなかなかならないのである⁽²²⁾。ギュスドルフがいう「認識の総体化という理念」とか、「大学は、人間性の学校という根本的性格をあらわしている」⁽²³⁾ というような表現はいずれもそのような大学の「理念」の姿である。

学問が極度に専門化され、全体への展望が不可能になっているからこそ総合大学は再び、あの中世以来の、調和的、普遍的な全体的知を求め、そのことによって、現代人が陥っている人間性喪失の状況を解決する道を求めなければならない、という信念はヨーロッパの大学人の中で非常に強い。ヤスパースは第二次世界大戦直後に述べている、「総合大学は…一つの全体としてのみ成立する…。大学が専門学校の寄集めになり、それに、どうしてもよい飾物として一八番の所謂一般教養と、無地盤な一般的な冗舌とを、附加えたものになるとき、大学は顛落する。いきた学問的生気は、一つの全体への関係 *Beziehung auf ein Ganzes* のなかに実存するのである。だからこそ、学生を、彼の特殊科学にひそむこの全体の理念によって、また認識作用の全体の理念によって充たすことが、大学の意味なのである」⁽²⁴⁾、と。1968年大学紛争が起こる直前に、フランスの哲学者ギュスドルフもヤスパースと全く同じ信念を表明している。

「大学は、構造そのものによって、一般研究 *studium generale* とか総合研究 *universitas scientiarum* とかの中世的理想を永続させている。しかしたぶん、今日われわれは専門化を避けられない時代に

生きているのだといって反対されるであろう。…専門学科相互にまたがるという要求は、大学の時代おくれの側面であるどころか、進み行く知識の膨張においても、もろもろの野蛮な専門家の増大する脅威を前にしても、まさにしだいに決定的な物となりつつある意味を帯びてくるようにおもわれる。…」⁽²⁵⁾

日本人は、こういうふうには考えない傾向がある。現実にはまさに専門化の方向に展開しているので、それに「現実対応」しかできないではないか、と考えてしまうのである。科学技術の面では世界の最先端を行く分野も日本にはある。しかし、ヤスパースやギュスドルフが求めているもの、つまり、断片としての、「専門化された」知識、技術ではなく、一つの全体としての知的宇宙を人間の力で作る上げようとする激しい情熱は日本の大学人の存在しなかった⁽²⁶⁾、あるいはそう言って悪ければ非常に弱かったし今も弱い。

ギュスドルフは「大学人は学問人であり、同時に文化人でなければならない。…あらゆる学問は、最も抽象的なものでさえも、人間のための学問である限り、人間の諸科学…である。…大学の唯一の課題は、全体的人間 ensembles humaines の理論を追求することである。この課題の設定そのものが、専門化をさげがたいとする教育学にたいして、統一性と普遍性の教育学という、解毒剤の意味を持つのである」⁽²⁷⁾、と述べている。

1968年フランスで大学紛争が始まった頃私はパリと共に紛争の一つの拠点であったストラスブール大学にいた。当時ストラスブール大学の図書館は、手狭になって分館が作られ、本館から理科系の書物が分館に移されていた。この措置に対してギュスドルフは激しく反対していた。大学で学ぶ者は、図書館で、自分が探している本の隣に、全く違った分野の本を見つけてたまたま手に取ってみる、といったことが全体的な人間の知識を身につけるために大事なので、狭い専門分野だけの個別図書館を作ることは総合大学の自殺行為である、というのである。12世紀に生まれた普遍的、全体的人間の知を求める大学の理念はこのような声として未だに20世紀末のヨーロッパに生き続けているのである。

3. 日本の大学の理念

リースマンは日本の大学について、一般教育課程のがあることを認めながらも、「日本の大学は、世界のほとんどの大学のように、学部別に専門化されていて、大学が全体として追求している各種の専門分化した知識を結びつけ統合しようという努力がほとんど行われていないのである。大学以前の段階の教育に対しては教授方法に多大の関心が払われているのに、これとは対照的に高等教育段階では教育方法の改善といったことには、あまり熱意が注がれていないように思われる。私の印象では、たいていの日本の大学教授は…教育にすべての精力と時間を注ぎ込むということはまれである」、と述べている⁽²⁸⁾。耳の痛い指摘だがその通りである。後半で述べられている、大学での「教育」の問題は、現在多少の関心を引き始めている問題であるが、前半で述べられている「専門分化した知識を結びつけ統合しようという努力がほとんど行われていない」、という点については、現在でもほとんど改善されていないように見える。この辺の事情を先ず歴史的に調べてみよう。

日本の大学は、近代以後についていえば、自然発生的なものではなく、明治維新时期に上から作られた官製の大学として出発したのである。明治政府は1886年(明治19年)の諸学校令によって終戦に至るまでの学校教育制度の基礎を据え、帝国大学令によって、国立大学の基礎ができた。既に1858年(安政5年)福沢諭吉によって洋学塾として始まっていた慶應義塾大学が、大学として認められるのは1918年(大正7年)になってからであった。明治19年の段階では帝国大学しか大学として認められず、その目的は「国家ニ須要ナル學術ノ理論及應用ヲ教授シ並ニソノ蘊奥ヲ攻究スル」とされて、まさに欧米諸国に追いつけ追い越せという、明治維新の精神が示されていた。国家にとって大事な學術の研究教授という目的の他に「兼テ人格ノ陶冶及国家思想ノ涵養ニ留意スヘキモノトス」という字句が加わり、「人格の陶冶」が大学教育の目的として浮かび上がってくるのは1918年(大正7年)になってからである。総合大学の他に単科大学、私立大学も認められるようになり大学、大学生の数も飛躍的に伸びた。

戦後1947年(昭和22年)には学校教育法が制定され、アメリカの制度を模範とした新しい大学が出現することになる。この法律第五二条で大学の目的は「大学は、學術の中心として、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、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする」とされている。「広く知識を授ける」と「深く専門の学芸を研究する」とを実際の大学という機構の中でどのように結びつけるかが問題なのだけれども、この点に関してはほとんど何の進展も見られぬまま、戦後50年経って、結局国立大学から「教養部」が無くなるという結果になってしまった。「広く知識を授ける」方は、ほとんど十分な議論もなされぬままにいつの間にか消えつつあるのである。法律には立派に作文として「理念」や「目的」が描かれるのだが、わが国ではそれは絵に書いた餅のようなもので、ただ飾っておくだけのものでしかないのである。³²⁾

ヨーロッパの場合には、自然発生的に生まれた大学の歴史の中に、「人間性の統一」というヨーロッパ的理念を追い求める伝統が根強く生き続けているのだが、日本の場合には、日本文化に根ざした価値や理念を近代的な大学という制度の基礎に据えることができなかった。東京帝国大学創設にさいして、儒学、国学に基づいた大学を作るべきだという意見が出されても、結局は西欧に追いつけという近代化の要請が優先し、それまでの日本の文化的風土とは異質な大学が明治政府の至上命令でできあがったのである。しかも、ヨーロッパの大学を支えている「大学の理念を絶えず追求する」という伝統は全くといっていいほど学ばなかったのである。

寺崎昌男は「大学改革をめぐる状況と課題—大学史を顧みて—」という論文の中で、現代の大学には次の3つの機能がある、という。即ち(1)現代科学技術の再生産と創造、(2)専門技能および理論の継承と開発、および専門職業従事者(プロフェッション)の継続的養成、(3)教養の教育を通じての国民の教養と市民性の形成、である³³⁾。そして、このような大学の理念、特に大学改革の理念について寺崎は、「国家への研究」ではなく「人間の権利の実現のための科学研究」という方向を示している³⁴⁾。これは旧来の、とくに日本の場合、明治以来の富国強兵型国立大学を批判的に捉

え新しい方向を寺崎なりに示したもので、一つのかなり説得力を持った議論である。

確かに分析的に見れば日本の大学には寺崎が述べているような3つの機能はある。教養部はなくなっても総合科目といった名称で一般教養的な教育は行われているし、もちろん専門家の養成も、科学研究も行われているのである。だが、この寺崎の議論からは、日本の大学が模範としてきた欧米の大学が伝統的に求めてきた「理念」へのヨーロッパ知識人の思い入れは十分には浮かび上がっていない。寺崎とほとんど同じような仕方、大学の機能を捉え、しかも寺崎と違う点を強調しているヤスパースの考え方を見ると、両者の違いがはっきりする。ヤスパースは次のように述べているのである。「大学は三つのことを要求する。特殊な職業のための授業、教養（教育）、研究がこれである。大学は〔この三者に対応して〕専門の学校 Fachschule であり、教養の世界 Bildungswelt であり、研究の場所 Forschungsanstalt である。〔ところで〕人々は、これら三つの可能性を「あれか・これか」で考えて、大学はそれらの全てを実行できないのだから、一つの目標を決めるほかはないとおもい、そして、“ではいったい大学に何を求めるべきか” というふうに問を設定した。〔そこで〕人々は総合大学の解体を要求し、専門単科大学 Fachhochschule と、教養単科大学 Bildungshochschule —これは総合大学において単に教養だけを任務とする特殊な学部である—、および研究所 Forschungsanstalt を別個に設置することを要求した。しかし、大学の理念においては、それらの目的は不可分の統一をかたちづくる〔べきものな〕のである。一つの目的を他から引放せば、大学の精神的〔全体的〕実体は滅却され片輪にされるのである。それら三つの目的は、一つの生きた全体の契機なのである。それらの目的が孤立化されれば、そこに精神性の死滅が始まるのである。」¹³²⁾

大学には専門家養成、教養教育、研究の機能があるという点では、寺崎もヤスパースも基本的に同じである。問題は、ヤスパースが一番言いたい点、つまり、大学というものは「一つの全体」なのであり、それをばらばらにすることは大学を死滅させること、精神性を死滅させることにつながるとさえ捉えている点の重みである。しかも、この理解はヤスパースだけのものではなくヨーロッパの長い大学史を通して現在に至るまで通奏低音のように持続し続けているのである。

このような「理念」がヨーロッパの人間主義を支える根本原理であることは既に述べた。ヨーロッパの大学、少なくとも総合大学、は、実際は必ずしもそうではないとしても、理念としては、統一的な全体としての知を人間が人間であり得るために追求する場である。寺崎の「人間的権利の実現のための科学研究」という「理念」には未だ日本の大学人の多くから認められた歴史が無い。これからの課題としてならばいざしらず、これまでほとんど、「理念」は問題になってこなかったのである。文化系は私学にまかせ、金のかかる理科系だけを国立大学が行えばよい、というような考え方は、ヨーロッパの伝統と日本文化の悲劇的な関係を基に「大学の理念」を一度も深く考えとことのない者の言である。

「現実対応」と称する奇妙な大学改革がまかり通っている。喜多村和之は「大学とは何かということ、日本の大学人としても本当は新制大学の発足のときに、何らかの自分なりの解答を考えな

ければいけなかった問題、あるいはそれなりのものを見つけなければいけなかった問題でした。それが意味で不徹底のまま、1970年代の紛争に来てしまった。そこでまた大学とは何かということ突きつけられて、途中で解答を出せないままに、90年代に来てしまったのではないのでしょうか。…大学教育とは何かということをお問わなかったツケがいま来ているので、ある意味で混乱するのは当然のことだと思います⁽³⁹⁾、と述べているが、喜多村が言うとおりである。明治以来、心有る大学人は、大学の「理念」を問おうとしてきたのだろうが、それは大勢とならず、結局、未だに20世紀の末に至ってもそれを真剣に考える風潮は見出されないのである。現代は、欧米の大学人にとっても大学が目指すべき方向、理念を確信することが困難な時代である。しかし、にもかかわらず、その理念を欧米では絶えず求め続け、その理念の下で、何とか大学の現状を必要があれば変えようとしている。我々はただ右往左往し、「現実対応」しているだけである⁽⁴⁰⁾。木田宏は「一番問題なのは、高等教育というものをトータルにつかまえて論議する研究体制がないことです」⁽⁴¹⁾、と述べているが、確かに、大学全体を「理念」を中心に論議しよう、という研究体制どころか雰囲気さえ現在大学の中にあまり感じられない。

「理念」に関して日本の大学が置かれている状況は容易ではない。そもそも大学のあり方を考える際に「理念」を問う必要があるのか、といった基本的問いから始めなければならないのである。ヨーロッパに発した近代文明の功罪が問題になり始めている以上、その知の中心であった大学の「理念」も当然問題にしなければならない。しかし、ヨーロッパの伝統を研究吟味してみて、もし大学というものは洋の東西を問わず「理念」を持たねばならない、という結論に達したならば、謙虚に今からでもそれを問い始めなければならない。またもしその必要がないという結論に達したならば、「理念」なしの大学のあり方を示してみなければならないのである。もし何らかの意味での「理念」をたてねばならないとしたら、それは欧米的な人間中心、統一的人間の実現、知識の総体的統一化といったものでよいのか否か、もっと別の「理念」があり得るのか、日本文化に適した「理念」、しかも普遍性をもった「理念」が可能なのか否か、といった問いを追求しなければならない。

(三)「教育学部」の「理念」

1. 東北大学教育学部の歴史

さて、以上のように、ごく大雑把にはあるが、ヨーロッパに発した大学の歴史と、日本の大学の現状について眺めた後で、その文脈の中に東北大学教育学部をおいてみると、どのような姿が見えてくるだろうか。その「理念」はどうあるべきであろうか。東北大学教育学部の歴史の概略を先ず見ておきたい。

小冊子『東北大学教育学部30年のあゆみ』（1979）の巻頭で、当時の学部長荒井武教授は30年を振り返りつつ「顧みますと、わが学部が歩んできました30年のこの道は、決して平坦ではなく、むしろ茨にみちたものでありました。とくに、創設期における教官、職員、学生の方々のご努力は、

『東北大学五十年史』が示すように、盤根を砕き錯節を除いて未踏の道を切り拓くものでありました。また教員養成過程の分離決定にいたる苦悩と苦渋にみちた日々を忘れることができません。…」と述べている。実際、半世紀に満たぬとはいえ、教育学部の歴史は、自分たちの力ではどうしようもない社会や時代の大きな力への対応に追われながら、学問と教育を両立させようとした学部関係者たちの情熱の歴史であり、この努力を生かしつつ新たな課題に立ち向かうことが現在のわれわれの課題であろう。

『東北大学教育学部30年のあゆみ』に従いつつ、大体以下のような大まかな区分を考えて、教育学部の歴史を振り返ってみようと思う。1. 教育学部前史：1922（大正11年）－1949（昭和24年）／2. 教育学部創設期：1949（昭和24年）－1953（昭和28年）／3. 教育学部整備期：1953（昭和28年）－1965（昭和40年）／4. 教育学部充実期：1965（昭和40年）－1993（平成05年）／5. 教育学部転換期／1993（平成05年）－

(1)教育学部前史 1922（大正11年）－1949（昭和24年）（約27年間） 東北帝国大学（創立1907年）に法文学部が創設された（1922）翌年1923年（大正12年）に、その法文学部に教育学講座が増設され篠原助市が教授に就任した。1935年（昭和10年）には細谷恒夫が赴任してきた。篠原も細谷も専攻は教育哲学であり、旧制度の下では教育学は哲学の一部と考えられていたのである。当時帝国大学では義務教育の教員を養成していなかったが、法文、理学部の卒業生には中学校、高等学校、専門学校の教員になる者も多かった。しかし、そのための資格は極めて緩やかで、専任は教授一名でも何とかやってゆけたのである。

戦後1949年（昭和24年）の学制改革で東北大学は新制大学となり、旧宮城師範学校（青年師範学校を含む）を包摂して義務教育の教員養成を行うことになった。従来帝国大学の教育研究は哲学的思想史的研究に偏っていて、実際に役立つ教員養成のための研究などは殆どしていなかったのである。他方、この時期、絶対的な力を持っていたC I E（アメリカ民間情報教育局）はアメリカ流に総合大学で教員を養成させようとした。日本の総合大学関係者は反対した。旧制大学には問題を含みつつも師範学校と違った教員養成の仕方があり、それはそれで評価される面を持っていたし、教育学関係者は、それまでの思弁的研究だけでは不十分であることを認めた上で、それに実証的な社会学心理学などの研究を加えて教育学をより充実した実証科学的なものにして行けばよい、と考えたからである。C I Eは1948年、国立大学に教育学部を作り教員養成に当たるよう強く要請した。そこで示された改革の原則に則れば、宮城県には一大学しか認められなかったのである。

東北大学は苦しい選択をせざるを得なかった。本来東北大学は全国、否、世界的次元での学問研究教育を目指していたのに、教員養成とは宮城県の義務教育教員を養成することであり、両者は実際上なかなかうまく結びつかない。非常に性質の異なった二つの機関を合併させることは困難であった。ただし、当時の教育学部には、この合併によってむしろ従来の師範教育の型を破る新しい教員、専門職としての教養と誇りを持った教員を産み出すことができるはずだ、理論的研究のためにも教員養成をした方がよいのだ、と主張した人々もあり、いくつかの条件付きで合併すべく準備が始め

られた。

合併に当たっての基本方針の中には、宮城師範学校の設備人員は、差し当たり教育学部の前期二年の教育に当て、後期の二年は片平丁で行う、といったことの他に、教職専門以外の専門科目は当分の間他学部の授業に教育学部の学生を参加できるようにするといった措置も見られ、今では懐かしい風景になってしまったが、全学を上げて教育学部の誕生に支援協力しようとした姿が偲ばれるのである。

文部省は、第二高等学校その他の専門学校と共に宮城師範学校も含めて合併を考えていたが、合併には困難が伴うことを認めており、交渉は東北大学と師範学校とに任せられ、直接交渉が続いた。交渉は難航した。師範側にしてみれば、前期2年の教育だけに限定されていることに対する不満、感情的な不満などがあつたし、東北大学にしてみれば、ほんの数年前まで（1943）県立の中学校に過ぎなかった師範学校を一挙に学部にするへの不快感はあり、合併の話は難航した。もし師範側の案で合併すれば、教育学部全体が東北大学の中で特殊な目で見られることになり、学生が誇りを持って学ぶことはできないであろう、とも考えられた。結局、紆余曲折を経て1949年（昭和24年）4月の評議会において宮城師範学校との合併は承認された。ここに全国でも類例のない教員養成課程を持った国立総合大学の教育学部が誕生したのである。

あれから50年経とうとしている今、敗戦直後のC I Eが決定的な力を持っていた情況を思うとき、しかも東北大学全体が宮城師範学校との合併に積極的でなかった状況の下で、山積する難問にめげず、本来異質の二つの機関を合併させ、教育諸科学の専門的研究を総合大学の中で存続させようとした人々の熱意に打たれる。当時の学部関係者は、教育の学問的専門的研究という現在の方向性を貫徹させるために、好むと好まざるとに関わらず、教員養成という実際的な要請を受け入れざるを得なかったのである。じっくりと総合大学の中での教育学部の「理念」など考える余裕はあらずもなかった。

教育学部の誕生（1949）から宮城教育大学創設（1965）までの16年間は苦難の時代ではあつた。しかし、皮肉なことに、この期間は、日本の教育史上初めて教員養成を総合大学の中で行うという理想が実現された時期でもあつたのである。「専門職としての教養と誇りを持った教員の育成」は当時の関係者が語らずして共有していた情熱であり理念であつたかに見える。この理念は教育学部が教員養成をしている限り説得力があつた。各教科の指導法だけではなく、その教育法の意味そのものを教育諸科学の立場から理解し、しかもたとえば国語を文学部の国語学の知見を得ながらあるいは他学部の学生との交流の中で身につけることができるとすれば、まさに教養豊かな教師が生まれるに違いないからである。

(2)教育学部創設期 1949（昭和24年）－1953（昭和28年）（約4年） 1949年5月、国立学校設置法により新制東北大学の一学部として教育学部が誕生した。だが、教育学部の前には難問が山積していた。学部自体の体制を整えなければならないばかりでなく、教育職員免許法により、他学部学生にも教職に関する教科を講義する必要が生じ、さらに、教育学部の学生には他学部の講義演習

実習などに参加させる必要も生じてきた。1950年（昭和25年）には東北大学教育職員養成審議会が置かれた。新しい教員養成の方式を他学部関係者に知ってもらうためにもこの種の審議会は必要だったのである。

ともかく、1949年の創設から学部学生受け入れまでの間は技術的問題を処理するために苦闘の日々が続いた。しかも、新しい教育職員免許法の施行に伴って教育関係者の再教育をする必要が生じ、会場も設備も十分ではないのに「教育指導者講習」などを行わざるを得なかった。教育学部関係者には大変な苦労であった。しかし、講師も受講者も新しい精神に飢えていた時代ではあり、今でもこの講習会は懐かしく思い出されているようである。現在は有名無実になってしまった「東北教育学会」はこの受講生たちが作り出したものなのである（1949）。このほかにも校長講習、認定講習など様々な講習会を催さざるを得ず、教育学部の前途は多難であった。

当初1951年（昭和26年）教育学部講座としては、教育哲学、教育心理学、教育社会学、発達心理学の4講座しかなかった。翌年には4講座が増設され、さらに、その後、1953年（昭和28年）に修士課程と博士課程を持つ教育学研究科が成立することになる。1952年（昭和27年）11月には初めて正式教授会が置かれ、ようやく学部としての体裁が整うことになる。

なお、学部創設に尽力した細谷恒夫教授は疲れはて、病を得て1952年（昭和27年）学部長職を辞し、1955年、文学部に戻り、哲学第一講座を担当することになった。自らの教育学部創設の任務を終わったものと判断したのであろう。同教授は後に、1962年『教育の哲学』を著し、自らの「教育学」を体系的な学問としてまとめた。教育学の可能性を万感の思いをこめて世に問うた名著である。教育学部の創設者には、人間形成に関する深く幅広い知見を持った細谷恒夫があったのである。但し、今から思えば、当然のことながら、細谷には彼が受けた古い時代の教育と時代から来る制約があり、彼の教育哲学をもってしては、20世紀末の東北大学教育学部の理念を考えるには不十分である。それを引き継ぎ発展させることが我々の課題であろう。⁽³⁰⁾

(3)教育学部整備期 1953（昭和28年）－1965（昭和40年）（約12年） 1953年には社会教育学、翌年には教育内容講座が増設された。1954年には名物教授であった田辺寿利によって学内措置として産業教育調査室が設けられた。この調査室は、東北地方の発展に対して東北大学が寄与しなければならない、とする同教授の考えから生まれたものである。

さて、ここまで一応の体制が整い始めたところで新たな難問が生じてきた。教育学部は教育科学科と学校教育学科に分かれていた。教育科学科は当初予定していた講座が全部実現された。ところが学校教育学科は、学校管理と教育内容の講座が設置されたにとどまり、以後、増設の見込みは薄かった。とすると、教員養成の見地から、いかにして全学の協力を得つつ、教育の計画性、合目的性を可能にする方式を見出すことができるか、という問題が浮かび上がってきたのである。ここまで新学部創設や、講習会、社会奉仕に追われて余裕がなかった教育学部は、いよいよ1953年あたりから教員養成を現実的条件の下で解決せざるを得なくなってきた。1955年（昭和30年）、学部長に就任した中島太郎教授は「二年課程再編委員会」などを作って教員養成の問題の根本的な解決に乗

り出したのである。

折しも、1958年（昭和33年）中央教育審議会で、教員養成大学の特設が決まり、1965年（昭和40年）には宮城教育大学が創設された。ついに東北大学教育学部から教員養成課程は分離されることになるのである。それは、この分離を支持する者にとっても、反対する者にとっても、苦渋に満ちたものであったのであり、制度の問題であると同時に人と人との葛藤の歴史でもあった。この教員養成課程分離が東北大学教育学部に何をもたらし、何を失わせたか判断することは、30年経った1995年の現在でもなかなか難しい。何れにせよ、この年から、教育学科三専攻(1)教育哲学・教育史、(2)教育社会学・社会教育学、(3)教育行政学・学校管理・教育内容、教育心理学科三専攻(1)教育心理学、(2)聴覚言語欠陥学、(3)視覚欠陥学の2学科体制で教員養成課程分離後の拡充が計られることになったのである。

(4)教育学部充実期 1965（昭和40年）－1993（平成05年）（約28年） 教員養成課程分離後、大学紛争を1960年代後半に経験した後、約30年の間、教育学部は、相変わらず、社会教育主事講習その他の社会奉仕を続け多忙ではあったが、比較的变化の少ない時期であった。70年代、80年代はむしろ地味に内容を充実させた時代であった。この間に目立った出来事として、1973年（昭和48年）に、時の学部長岩下新太郎教授の努力で大学教育開放センターが設置され、第1回主催事業として「環境と人間」講座を開講、この事業はこれ以後発展の一途をたどり、現在はテレビジョン、ラジオの講座もすっかり定着した観がある。さらに、1992年（平成4年）には久々に臨床心理学講座が増設されることになった。

1990年代、全国の国立大学で、教養部の改組問題が起こり、東北大学も、1993年（平成5年）教養部は廃止され、新たな体制ができた。教育学部との関係でいえば、旧教養部から、5人の教官を迎え、教育思潮講座、スポーツ科学講座が新しく加えられることになった。

(5)教育学部転換期 1993（平成05年）－ 1993年以後、全国の国立総合大学で、大学院重点化を中心とする大学改革、学部再編成が大きな問題となってきた。教育学部に関して主として問われているのは、総合大学の中での教育学部（教育学研究科）のあり方であり、学問としての教育学の独自性が今問われているのである。

2. 総合大学における教育学部の理念

以上ごく簡単に教育学部の歴史を辿ってみた。現在の地点から眺めてみると、丁度我々は今大きな転換期にさしかかっていることに気づく。これまでの戦後約50年の歴史は、特に宮城教育大学創立（1965）以前は学問としての教育学と実際的な教員養成との板挟みの歴史であった。教育学という学問そのものが哲学、医学、法学などに比べると新しい学問である上に、現代の日本で教育学部に多くの人が期待しているのは教員の養成や講習といった実際的な役割であって、教員養成課程の分離以来、学問としての教育学を主として研究することになったとはいえ、社会教育主事講習、指導者講習、開放センターの諸事業など、実際的な教育に別の形で関わり続けているのである。教育学は本来実践と切り離され得ない面がある。理科系でいえば、医学部、歯学部などの研究部門に比

較し得る位置である。

しかしながら、大学の歴史、あるいは「総合大学」というものが本来持つべき「理念」、さらに、現代の大衆化され、商業化された時代の要請、大学でもっと「教育」に力を入れよ、というような要請などを加味して考えてみると、実は、総合大学の中での研究・教育機関としての教育学部には、まさに今この時期に新たな非常に積極的な存在理由が生まれはじめていることに気づくかされるのである。その点について最後に検討してみよう。

(1)総合大学の在り方自体を問う「研究機関」としての教育学部 ヨーロッパの総合大学は絶えず、統一的な人間性を求め続けてきた。その大前提は、神でも動物でもない人間の使命は、地上に自分たちの場を建設すべきだという信念であり、近代では「個人」や「市民社会」が生まれる。ヨーロッパ人は、最近では少々様子が変わってきたとはいえ、人間の力によって、自分を含めた一切を知り抜き、自分を取り巻く一切の現象を自分たちの能力で把握できるはずであると信じてきた。ギリシャのパイディア、ルネサンスのフマニタス、ごく最近に至るまでのリセの哲学教育など何れもその伝統の中で育まれた、神の似姿としての万能の普遍人を形成しようという理念を持った教育である。

ローレンは日本には万能の普遍人という理想がない⁽¹⁷⁾と言ったが至言である。幼稚園から大学に至る教育の過程で、ルネサンス的万能の教養人を育成しようという理想はほとんど見当たらない。無常や人間のはかなさを悟る文化の中では万能人の理念は生まれにくい。和魂洋才というが、明治以来、日本人は、洋才の側面つまり、欧米の近代科学を学ぶには熱心だったが、洋魂とでもいうべきヨーロッパのこの統一的人間像追求の理念はほとんど学ばなかった。戦後、日本の大学にできた教養部は、このヨーロッパの人間主義を大学教育の場で生かそうとすはずの制度だったが、その教養部もめでたくつぶれてしまった。日本文化の風土には一般的な教養を身につけた普遍的万能人は合わないかのようである。

こういう文化の下では、形だけは複数の学部や研究所から成り立っている総合大学に、その個別の学問の全体を一つの統一的全体として見通し、その万分之一でも身につけた教養のある若者を育てようというような雰囲気もほとんどない。「専門家」だけが幅を利かせている。学生の側からいえば、勉強ができるということが最高の善であり、正義感をもって、スポーツを良くし、芸術への感受性が豊かで、社会の中で生きる良識を身につけたような人物は育たないようにできている。教師の側から見ても、総合大学といい、学際、学際と騒ぎはするが、学部や研究所の枠組みを越えて、一つの総合大学の中で、研究者としての教師が社交を楽しみ、議論し合って、狭い専門を越えた「統一的な人間性」を目指した人文・社会・自然諸科学を産み出さなければならない、という雰囲気はほとんど存在していない。多くの大学でキャンパスの統合が問題になっても、総合大学は基本的に異質な専門を追求しつつ、全体で、ある理念を求めているのだから、本来一つのキャンパスでなければならないという「理念」はいつでもか弱く、全体の計画を決定する主要因にはならない。「現実の要因」がいつでも勝ってしまう。一言でいえば、日本の大学は一般的にいうと「統一的な人間性」という理念を、研究の面でも教育の面でも第一位には置かないのである。

だとすると、現代の日本の「総合大学」は何よりも先ず次の点を問わなければならない。すなわち、ヨーロッパ的な「統一的人間性実現のための知的営みの場」としての大学、ヤスパースに言わせれば、研究と教養（教育）と専門が不可分の一体をなしていなければならない場としての大学、という「理念」を本当に日本の大学の「理念」とする気があるのかないのか、と。あるいは、もしこういった理念は非ヨーロッパの文化には合わないのだとしたら、それに代わる別の「理念」があるのか。あるいは、そもそも「理念」などというものを持つ必要があるのか。こういう基本的な問いを追求しなければならないのである。

今この点について詳しく論じる余裕はないが、簡単に私の考えを述べておけば、日本の大学は、もしも、国際化された現代社会の中で、研究教育機関として存続して行かなければならぬとしたら、何らかの「理念」を持たない訳には行かないと思う。但し、ヨーロッパの「統一的人間性実現のための研究教育」という理念は古代ギリシャ文化や、キリスト教の伝統を基にしたヨーロッパ人間主義に根ざすもので、この内容をそのまま世界中の文化圏に普遍的「理念」として適用するのは無理である。日本文化の特徴の一つは、むしろ、「人間」の場を積極的に組み立てようとせず、自ずからなる「自然」の中に埋没しようとする点にある。これまで、この特徴を自覚的に取り上げて、近代科学の「自然」観と対決させ、伝統的なものを生かしつつ、近代化を行う努力をあまりしなかったために、日本の伝統的な生き方の良い面は打ち捨てられ、他方で、ヨーロッパの伝統的な「統一的人間性追求」という伝統の相対的価値を学ぶこともできなかった。だから、これから日本の総合大学が全体として追求しなければならないのは、ヨーロッパ的な「統一的人間性という理念」そのものを外側から眺め、その長所と短所を十分に見極めて、日本のみならず、世界の他の文化圏の「人間」観と付き合わせて、これからの人類が目指すべき「人間性」は一体何なのかを追求することである。もし、仮にそのような「人間性」が見つかったとしたら、それはヨーロッパ型の「統一的人間」とは少し異なったものになるに違いない。

たとえば、キャンパスについて考えてみよう。欧米の伝統的な大学は、オックスフォード、ケンブリッジ、アメリカ東部の名門大学のように、キャンパス自体を美しい調和的な学問教育の場として作り上げてきた。美しい芝生、その中に点在する美しい建物群、音楽会場、美術館、広々とした運動場、そして壮麗な図書館、気持ちのいいレストラン、教会等々は、そういったものがなければ統一的人間性は実現され得ない、という信念の現れに他ならない。

大学のキャンパスというものは文化の象徴である。日本の大学には自ずから欧米の大学とは異なった研究・教育の場を作るべきであろう。私たちの伝統的感受性の中には、結局、欧米的な「構成されたものとしての人間の統一的な生の場」を受け入れないものがあるからである。人為的で快適で調和的に美しい建物ではなく、廃屋や破れ寺の中に心のやすらぎをおぼえる伝統を無視することはできないのである。だから、あり得べきキャンパスは、たとえば西洋風庭園の中に散在する建物群ばかりでなく、日本庭園の真髄を知った庭師の設計になる空間を持たなければならない。そういうことが可能か否か実験をすることから始めなければならないのである。大学人が共に全体の問題を

いつでも議論できる気持ちのいい食堂や、会議場と同時に、私たちの感性の中にある、人里離れた「自然」の中に分け入って行きたい気持ちをも満足させる場を作らなければならない。

つまり、「統一的な人間性実現の場」の意味をヨーロッパの伝統を十分に研究し取り入れ、しかも非ヨーロッパの伝統と突き合わせ、日本の伝統の中で生かして行かなければならない。

こういった大学の理念や人間主義、大学全体の統一的構成などの問題を追求するのに総合大学の「教育学部」ほど相応しいところはない。教員養成をしない教育学部に存在理由がないところではない。特に欧米の大学を模範としてできたわが国の大学も既に1世紀以上の歴史を持つに至った現在、この辺で日本の大学が掲げるべき「理念」を大学自身が研究すべきであり、それこそこれからの教育学部の重要な課題ではないだろうか。従来教育学部がしてきた伝統的な研究、つまり「人間形成」に関する哲学的実証的研究は、これまでもまして行われるべきであろうが、このような「大学」の在り方自体を研究することが現在の教育学部には課せられていると思うのである。

(2)教育機関としての教育学部 大学が研究もさることながら、もっと「教育」に力を注がねばならない、という要請が強いことについては既に述べた。現代社会の中でこの要請はますます強くなってくだろう。

「総合大学」とは名ばかりで、独立した学部、研究所の寄せ集め、といった現状ではどうしようもないのだが、もし一つの「総合大学」が全体として「教育」を重視しなければならないのだとしたら、当然のことながら、全学部、全研究所、全組織が「教育」の機関とならなければならない。

しかし、現代の大学生はどのような資質を持っているのか、何をどのように教えるべきか、専門的知識だけでよいのか否か、という点になると問題は簡単ではない。特に、もしも、総合大学の総合大学たる所以は、単に専門的知識を細切りに教えるのではなく、「統一的人間性実現」のための教養をも身につけた若者を「教育」する点にあるとすれば、(ここでもやはりこのような「理念」を日本の総合大学の理念として良いのか否かの議論が緊急の課題であることが分かるであろう。もしそんな「理念」は必要がない、ということならば、あえて統一的教養を持った人間の育成など目指さず、現状維持で、各学部が勝手に「専門家」を産み出して行けばよいのである)、その「教育」の内容や仕方を研究しなければならない。実際にその教育に携わるか否かは研究の余地があるし、学部が単位となって組み立てられている現状で、学部の垣根を越えた「教育」が可能か否か検討する必要があるが、少なくともそのような問題を「研究」するのに教育学部以上に適切な学部はないし、これだけ大学での「教育」が期待されている以上、その研究にあたる教育学部は大学の中の重要な学部として位置づけられるべきである。

(3)「人間性回復」学部としての教育学部 ヨーロッパの伝統の中で豊かな内容を持つに至ったユマニテとしての「人間性」は近代の世界を導く理念ではあったが、その文字どおりの普遍性には問題がある。地球上のあらゆる文化に普遍的な人間性があるのだ、という主張は美しい信仰だが、今まさにその「普遍性」が問題になっているのである。ヨーロッパ文化で前提されている「人間」の内容が他の文化でも同じように考えられているという保障はないのである。

しかし、ともかく、今地球が一つの全体になりつつある時代、地球上の多くの「人間」が「人間であること」の意味を見失いつつある時代に我々が生きていることは一つの事実であろう。現代の大学は洋の東西を問わず、「人間性」（ヨーロッパ人のみか地球上のあらゆる人間全体を包括する「人間性」という意味でこの言葉を使うとして）を回復するために研究・教育を行わなければならない。

そのために総合大学の各部門は、理科室文化系を問わず総力を挙げなければならないが、そのことを特に明示的に行う学部として「教育学部」が登場しても良いのではないか。仮に人間性が全く回復された理想郷のような状態が人類に訪れたなら「教育学部」は廃止されればよいのであり、総合大学の中に「教育学部」など不要であるどころか、しばらくの間、教育学部こそ大学が真に人間のための研究・教育を行う中心となるべきである。

東北大学教育学部には現在、大学の理念という観点から人間性回復の原理的な問題を研究する教育哲学専攻がある上に、好都合なことに、全体としての人間性を回復させる一つの課題に取り組む心身障害学の専攻がある。全体としての人間を研究するには、スポーツや余暇の面から人間の問題に迫る必要もあるが、そのためのスポーツ科学の専攻もある。もちろんこれだけでは、人間性回復を研究するには不十分で、教育社会学、教育行政学、教育心理学、といった伝統的な教育学の各部門を総動員し、さらに芸術教育、そして現代の課題である生涯教育、あるいは地球上のあらゆる文化的伝統の中での「人間形成」を比較研究する部門などを加えて、「人間性の回復」を大きな主題に掲げる学部が必要とされているのであり、「教育学部」こそそれに相応しいと思うのである。

教育学部の逆説、それは、専門性を深める、ということが他の分野では多くの場合細分化に向かうのに、教育学部の場合、ますます包括的にならなければならない、ということである。これは大変な事態である。しかし、現代の大学人は教育学者であろうとなかろうと「教育」を重視する限り、この事態を直視しなければならないのである。

（四）おわりに — 大学改革の困難

「大学改革」という言葉はいかにも新しい大学が出現するようで魅力的だが、ほとんど実現不可能な事柄である。アルトバックはこう述べている、「改革の立案と実施は、いかなる学術機関でも困難である。その理由はいくつかある。大学は歴史的に言って、常に保守的な勢力であった。…大学は伝統的に、既存の知識の伝達に向いており、研究を通じて新しい知識を創造することに関心がなかった。…大学の組織を支配しているのは、教授団である。大学の典型的な委員会組織の議論は慎重に行われるので、なかなか先に進まない。」さらに日本の大学紛争も視野に入れながら「一九六〇年代における大学紛争を契機として多くの改革調査や数え切れないほどの改革案が作成されたものの、結局、ほとんど改革は行われなかった…」と。¹⁰⁰ さらに「日本の教授陣は、近い将来いくつかの困難に直面することになろう。…日本の「教育の奇跡」に大学は含まれていない。これまでのところ、特にトップの大学の教授が改革を拒否している。教授職には、高い威信と強力な終身

雇用制と大学自治を基盤とする大学構造が保障されているからである」、とも述べている。耳の痛い批判だが、多分に真実が含まれている。

日本の大学改革ばかりが問題を含んでいるわけではない。ヨーロッパの知的伝統の中では「理念」が生きた力になっている、と述べたが、その伝統を色濃く受け継いでいるアメリカの学者にとっても大学改革への見通しは暗いのである。日本のような文化的土壌の中で教育学部の「理念」を語ることにどれだけの意味があるだろうか。

しかし、もし私たちが曲がりなりに、明治以来、欧米の文化から何物かを学ぼうとしたのなら、その地に花開いた「統一の人間の探求」という「理念」についてももっと真剣に学ばなければならないのではないだろうか。欧米文化の枠組みを越えた「統一の人間性」を現代の私たちが探し求めなければならないとしたら、私たちは欧米の伝統に謙虚に耳を傾け、その探求を続行すべきではないだろうか。アナトール・フランスは、妖精の口を借りて古文書学者をこう批判している。「シルヴェストル・ボナール（＝古文書学者）さん、あなたはくだらない偽学者です。…空想こそはすべてです。空想したもののほか何もありません。私（＝妖精）は空想が生んだもの。それこそあるということではありませんか。人が私の夢を見る、すると私は姿を現します。すべてはただ夢ばかりです。ところがシルヴェストル・ボナールさん、誰もあなたの夢など見るものはないのですから、あなたこそこの世にありはしないのですよ…」⁽³⁶⁾。夢に見られたもののみが出現するのである。誰も夢に見てくれもしない学者、大学教授こそ実はこの世に存在しないものなのである。

前史を含めれば70余年の教育学部の歴史は今こそ私たちに夢を語り始めなさいと呼びかけているように思えるのである。(1995、11、27)

註

- (1) *Le Petit Robert, Le Robert*, Paris, 1981
- (2) 沼田裕之著『教育目的の比較文化的考察』、玉川大学出版部、1995、参照。
- (3) G.Gusdorf, *Les sciences humaines et la pensée occidentale IV, Les Principes de la Pensée au Siècle des Lumières*, Paris, 1971, p.210-参照。
- (4) ルソー『孤独な散歩者の夢想』、岩波文庫、58頁。
- (5) 大森荘蔵『時間と存在』、青土社、1994、200頁。
- (6) 大森荘蔵『時間と自我』、青土社、1992、41頁。
- (7) 大森荘蔵『時間と存在』、200頁。
- (8) Saint Augustin, *Confessions*, Tome II, pp.248-272: アウグスティヌス、山田晶訳『告白』（世界の名著16）、中央公論社、338-370頁。
- (9) 安西和博、加藤守通、沼田裕之、増淵幸男『教養の復権』、東信堂、1996（予定）、の第4章「大学の理念と教養教育」参照。

- (10) ハンス＝ヴェルナー・ブラール著、山本尤訳『大学制度の社会史』、法政大学出版局（叢書・ユニヴェルシタス256）、1988、53頁。ヨーロッパの大学成立に関する叙述は、この書と、G・ギュスドルフ著、片山寿昭・郡定也訳、『問われている大学』、法律文化社、1971、及び同じ著者の G.Gusdorf, *Les sciences humaines et la pensée occidentale II, Les origines des sciences humaines*, Payot,1967に負っている。
- (11) 中世の大学には(1)「自然発生的」な大学、の他に(2)「移住」によってできた大学、さらに「(3)創設された」大学がある。(ジャック・ヴェルジェ著、大高順雄訳、『中世の大学』、みすず書房、1979、39-44頁。
- (12) ギュスドルフ、前掲二書、参照。
- (13) ブラール、前掲書、149頁。
- (14) ギュスドルフ、『問われている大学』、71頁。
- (15) ブラール、前掲書、163頁。
- (16) ブラール、同、183頁。
- (17) ブラール、同、256頁。
- (18) ブラール、同、281頁。
- (19) ブラール、同、282-283頁。
- (20) ヤスバース、森昭訳、『大学の理念』、理想社、1975、69頁。
- (21) ヤスバース、同、258-259頁。同、144頁参照。
- (22) この点については、沼田裕之著前掲書（注2）を参照されたい。
- (23) ギュスドルフ、『問われている大学』、86頁。
- (24) ヤスバース、前掲書、95頁。
- (25) ギュスドルフ、『問われている大学』、97-98頁。
- (26) 例外的には以下のような主張もある。佐々木力「比較学問エートス論」、『思想』（岩波書店）、811号、1992年1月。山脇直司、「現代の歴史的・学問的状况と哲学概念の革新」、『哲学』（法政大学出版局）、43号、1993年4月。
- (27) ギュスドルフ、『問われている大学』、181-182頁。
- (28) D. リースマン、喜多村和之、江原武一、福島咲江、塩崎千枝子、玉岡賀津雄訳、『高等教育論-学生消費者主義時代の大学-』、玉川大学出版部、1986年、15頁。
- (29) 沼田、前掲書、参照。
- (30) 寺崎昌男・大沢勝編『現代社会と大学』（講座「日本の大学改革」第一巻）、青木書店、1982年、3頁。
- (31) 寺崎昌男、同上、8頁。
- (32) ヤスバース、前掲書、86頁。
- (33) 永井道雄監修、『大学はどこから来たか どこへ行くのか』、玉川大学出版部、1995年、83頁。
- (34) 例、H-G・ガダマー他著、赤兎弘也訳『大学の理念』、玉川大学出版部、1993年。
- (35) 永井道雄、前掲書、138頁。

- (36) 細谷恒夫への筆者の批判については「教育哲学への序章－細谷恒夫『教育の哲学』批判－」、東北大学教育学部研究年報第42集、1994、1-29頁参照。
- (37) トーマス・ローレン著、友田泰正訳「日本の高校－成功と代償－」、サイマル出版会、1983、64頁。
- (38) P. G. アルトバック著、馬越徹監訳、「比較高等教育論－「知」の世界システムと大学」、玉川大学出版部、1994、80-88頁。
- (39) アナトール・フランス著、伊吹武彦訳「シルヴェストル・ボナールの罪」、岩波文庫、1993、101-102頁。

Ideal of the Faculty of Education in a University

Hiroyuki NUMATA

Résumé

What *raison d'être* does a faculty of education have in the framework of a Japanese university, especially as a faculty which does not train teachers like that of Tohoku University? People question the necessity of having the Faculty of Education in Tohoku University when we have Miyagi Teacher Training College in Sendai. We are now living in the age of restructuring. The university system is not an exception. My argument is against this opinion.

Traditional universities in the West since the medieval ages seem to have aimed at bringing up well-educated students of unified humanity. This educational ideal is opposed to specialist training and is still alive in the modern world in the English old universities and in the private elite universities in the United States, even though they are sometimes criticized for their anachronism. The critics say we do not need students with general education but the specialists who are useful in the commercialized business world.

In the case of the Japanese modern universities which started from the Meiji Restoration, universities brought up specialists in every field, especially in the natural science sections, technology and bureaucracy, in order to learn Western civilization as quickly as possible. It has always been and still is almost impossible in the system of the Japanese state universities to find any ideal of bringing up well-educated young gentlemen.

Japanese universities which have plural faculties and several institutes like Tohoku University are, to tell the truth, no more than an conglomerate of different and independent faculties. They lack any unified ideal either of their research or of the students they teach.

Under these conditions, is it not the duty of the faculty of education in a university to seek for the ideal of the whole university and try to find out good ways to bring up well-educated young Japanese in the internationalized modern world? We need exactly today a faculty which seeks for a trans-faculty ideal of a university which can be accepted not only in Japan but also in the whole world.