

フンボルト理念をどう受け継ぐか

森 邦 昭

1990年代以降、日本の大学は困難な時代を迎えている。大学設置基準の大綱化、その結果生じた教養教育の問題、大学院重点化、国公立大学の法人化、少子化による全入化傾向、学生の学力低下傾向、若手研究者ポストの不安定化、グローバル化、留学生30万人計画など、数多くの難題が噴出している。このような状況のなかで、今、日本の大学は教育力や研究力や社会貢献力を問われている。「大学はなぜ必要か」が議論され⁽¹⁾、「大学とは何か」という大学概念そのものの再定義が試みられている⁽²⁾。本稿では、いわゆる「フンボルト理念」というものに着目して、今後の大学像の一端を明らかにしたい。

1 フンボルト理念とは何か

日本の主に大学受験生を対象にして、ブランド力や偏差値、何が学べるかなどで受験する大学を選ぶのではなく、「教養教育で大学を選べ」と説いている本がある。この本では、国立大学の教養教育を調査するにあたり、次の3つの前提を立てている⁽³⁾。

- ① 教育というのは、受けている間は、どんなメリットがあるかは本人にはわからない。
- ② 大学教員は、できれば研究や専門の教育に専念したいと考えている。
- ③ 学生は、できれば自分の得意分野を多く勉強し、それ以外ではできるだけ努力しないでも良い成績で単位が取れる楽勝科目を取りたいと考えている。

真偽のほどはともかく、いずれも興味深い論点だが、私見では問題は「なぜ、そうなったのか」にあると思われる。特に②に関しては、大学教員が研

究をすることは今日の日本では当然の職務だと思われるが、少なくともかつてのドイツの大学ではそうではなかった。大学教員の職務は、学生を教育することだった。研究をすることは、必ずしも大学教員の職務ではなかった。大学教員は研究をしなくても、職務怠慢で非難されることはなかった。しかし、1810年にベルリン大学が創設された頃から、学生を教育することだけではなく、研究をすることが大学教員の職務となった。この頃から、大学教員の職務は教育と研究だとされ、大学教員の能力や資格の判定は研究成果で行われるようになった⁽⁴⁾。

ベルリン大学の構想を練ったのは、フンボルト兄弟だとされる。兄のヴィルヘルム・フォン・フンボルト (Wilhelm von Humboldt, 1767-1835) は哲学者、言語学者、政治家、行政官で、弟のアレキサンダー・フォン・フンボルト (Alexander von Humboldt, 1769-1859) は自然科学者、博物学者、探検家だった⁽⁵⁾。ベルリン大学は、「フンボルト理念」に基づいて創設されたと伝えられている。通常、大学史では、ベルリン大学の創設から「近代大学」が始まるとされる。それ以前の「中世大学」や「近世大学」は、18世紀末には沈滞の極致に達していた。ベルリン大学は、従来型の大学とはまったく異なった原理で創設された。その原理が「フンボルト理念」という言葉でさまざまに語られている。たとえば、今日の日本では次のような整理がある⁽⁶⁾。

- ① 大学教員は、まず研究者であり、その心身を真理の探究に捧げる。それはつねに知的・創造的過程であると同時に、その価値がつねに客観的な真偽によって裁断されるので、人間に高度の道徳性を与える。こうした意味で、研究者であることにより教員は学生に人格的な影響を与える。
- ② 講義において、教員は乾燥した知識の集積を教え込むのではなく、自らの研究体験から真理を探究する知的興奮を再現しながら学生に訴える。学生は、それを追体験することにより、疑似的に積極的に知的探求を行い、その成果を体得する。
- ③ 学生も一人の真理探究者として書物に向かい、そこに盛られた知識体系と格闘する。それによって思考や論理の枠組みが形成されるが、この活動は孤独でなければならないから、そこから高い道徳性が獲得される。学習過程をこのように捉えると、学生の学習は自主的でなければならない、強要されてはならない。ここから、「学問の自由」(Lehrfreiheit)

の対概念としての「学習の自由」(Lernfreiheit)という概念が生まれる。

たとえばこのように整理される「フンボルト理念」が、19世紀末から20世紀初頭にかけて世界各地の大学に大きな影響を与えたと言われてきた。ところが、2001年にドイツの歴史学者のシルヴィア・パレチェックが、一つの説を提起した。19世紀を通じてフンボルトの存在は知られておらず、フンボルトがどんな大学構想を描いたかは後年に至るまで誰も知らなかったことから、「フンボルト理念」と言われるものは後世の人々が創作した神話だとする説である。執筆日時もなく、未完成のまま中断されているが、1809年頃にフンボルト(兄、以下同様)が執筆したと現在では推定される大学構想の草案は、その後およそ100年の間、誰にも知られることなく、倉庫のなかで眠っていた。この草案が発見されて公表されたのは、1903年(明治36年)のことだった。パレチェックの説では、次のようなことが主張されている⁽⁷⁾。

- ① 「フンボルト理念」や「ベルリン・モデル」といった言説は、少なくとも19世紀に刊行された著書や論文には一度も登場していない。こうした言説が頻繁に使われるようになったのは、1910年以降である。
- ② したがって、帝政ドイツ期(1871-1920)にドイツの学問と大学を世界の頂点に引き上げたのは「フンボルト理念」や「ベルリン・モデル」といった言説だったとする考え方は、歴史的な事実によって証拠づけられない。
- ③ 1910年はベルリン大学の創立100周年記念に当たり、ベルリン大学の栄光を正統化するためにフンボルトが発見され、そのときに「フンボルト理念」が創作されて神話となった。
- ④ 当時、自然科学や技術が発展したのに対し、精神科学の地盤沈下が著しかった。「フンボルト理念」は、フンボルトという精神科学の先駆者の功績を称賛することによって、精神科学の復権を図ろうとする試みから生まれた神話である。
- ⑤ それ以降、高等教育政策に携わる知的指導者の間で、大学擁護や学術振興政策を正統化する論拠として「フンボルト理念」が頻用されるようになった。

パレチェックが検討した結果によれば、1816年に起草された「ベルリン大学学則」は当時のドイツのその他の大学の学則とほとんど同じで、「研究を通じての教育」や「大学教員の職務としての教育と研究」といった条文はそこに

はなかった。「フンボルト理念」や「ベルリン・モデル」といった言葉については、19世紀に刊行された法律学の教科書や百科事典のなかに、シュライアーマッヒャー、フィヒテ、シュテッフェンスなどの人名は登場するもののフンボルトの名前はなく、大学改革の重要事例としてはゲッティンゲン大学やハレ大学が挙げられるもののベルリン大学はなかった。

では、いつ、誰が「フンボルト神話」を創作したのか。パレチェックの結論では、1910年（明治43年）に⁽⁸⁾、当時28歳だった哲学者・教育学者のエドゥアルト・シュプランガーが神話を創作したとされる⁽⁹⁾。1903年に刊行された『フンボルト全集』に依拠して、ベルリン大学の私講師だったシュプランガーが1910年に『ヴィルヘルム・フォン・フンボルトと教育改革』を出版し、そのなかでフンボルトの業績を高く評価した。シュプランガーのこの著作以降、ドイツでは「大学の本質」を論じた著作が出版されるようになった。たとえば、カール・ハインリヒ・ベッカー（1919年、1925年）、ルネ・ケーニヒ（1935年）、ヤスパース（1946年）、シェルスキー（1963年）などの著作において、「フンボルト理念」が正面に掲げられ、「ベルリン・モデル」がドイツの学問と大学を栄光に導いたと説かれた。しかし、ベッカーは東洋学者・文部大臣、ケーニヒとシェルスキーは社会学者、ヤスパースは哲学者・精神医学者で、いずれも高等教育政策に関係した精神科学者だった。そこには歴史学者はいなかった。したがって、パレチェックの見方では、「フンボルト理念」や「ベルリン・モデル」といった言説の使用者は高等教育政策の形成者であり、そこでの課題はあらゆる抵抗勢力と抗争しながら学問や大学の存在意義を主張し、学術予算や大学予算を獲得することだった。

現代の日本においても、たとえば2004年（平成16年）の中央教育審議会大学分科会での議論に見られるように、「フンボルト理念」について賛否両論の意見がある⁽¹⁰⁾。

- ① 「フンボルト理念」は、教授会による独善的な大学支配を正統化し、大学改革に抵抗するための錦の御旗として悪用されている。（ある中教審委員の意見）
- ② 「フンボルト理念」は、大学教員を研究者として規定し、学生教育よりも自分自身の研究を上位に置き、教育を疎かにする口実として使われている。（ある中教審委員の意見）
- ③ 大学全入のこの時代に「研究を通じての教育」という「フンボルト理

念」に固執することは、かえって大学改革を阻害し、学部教育を危機に陥れることになる。「フンボルト理念」という幻想を直ちに払拭し、日本の大学の現実に即した改革が必要である。(ある中教審委員の意見)

- ④ ドイツ経由かアメリカ経由かは別として、「研究を通じての教育」という構想は、日本では大学院教育に取り入れられ、学問後継者と大学教員の養成方式として今後も継承されていく必要がある。(中教審に対して異論を提起した団体代表の意見)
- ⑤ 「研究を通じての教育」という理想は、学問後継者の育成方式としても、大学教員の養成方式としてもさまざまな欠陥を抱えており、学部段階の教育から「フンボルト理念」を放棄するだけでなく、大学院教育でも再検討する必要がある。(ある大学院教授の意見)
- ⑥ 「フンボルト理念」などという今から200年も前の古ぼけた言説を取り上げることは、時代錯誤であり、老人世代のかつて良き時代に対するノスタルジーにすぎない。(ある若手教員の意見)

もちろん日本だけでなく、海外でも、これまでにたとえば次のような賛否両論の説が提起されてきた⁽¹¹⁾。

- ① 「フンボルト理念」のような観念的な哲学がドイツの大学の近代化や近代科学の発展の原動力となったことはなく、反対に「フンボルト理念」に対する反逆」がドイツの大学と科学の近代化の原動力になった。(ベン・ダヴィッドの説)
- ② 「フンボルト理念」は、19世紀初頭に主張されたときから、すでに達成不可能な非現実的理念だった。それは、あまりにも理想主義的な学生像を前提にしており、学生はまだ教育が必要な年齢段階にあるという常識を無視していた。いずれは何らかの修正が必要であり、現に19世紀全般にかけて理念と現実の乖離が進行した。(パートン・クラークなどの説)
- ③ 「フンボルト理念」は、たまたま1910年代に創作された「神話」であり、当時のドイツの大学に忍び寄る内外からの危機に対抗し、ドイツの学問と大学を擁護するためのスローガンとして活用され、特に精神科学の起死回生を図るための言説として利用された。(パレチェックの説)
- ④ 「フンボルト理念」は、1910年代のドイツの学問と大学が直面する危機的状況のなかで、特に「理念」よりも「現実」、「精神」よりも「物質」を重視する社会的思想的傾向に対抗して、あらためて「理念」や「精神」

の必要性を人々に訴える役割を果たした。(シュプランガーの説)

- ⑤ 世界各国が「大学の大衆化傾向」に襲われた。その出発点は1870年代だとする説、1920年代だとする説、1950年代だとする説、1970年代だとする説などがあるにしても、「フンボルト理念」はもはや時代遅れとなり、現実的な有効性を失った。今や、丁重な惜別の儀式を執り行い、長年の労苦に報いるのがわれわれの責任である。(フォン・ブルッフの説)

これまで見てきたように、「フンボルト理念」については賛否両論がある。賛成するにしても、不賛成ないし反対するにしても、それぞれの主張者は自分の立場の正当性を証明するために「フンボルト理念」というものを引き合いに出してきた。しかし、その「フンボルト理念」の内実は完全に明らかになっているわけではない。にもかかわらず、あるいは、そうだからこそ、「フンボルト理念」という言葉のもとでどんなことが考えられて実行に移されていったのかについてももう少し追究していく必要がある。

2 フンボルト理念の特徴

「フンボルト理念」には、どんな特徴があるのか。スウェーデンの高等教育研究者であるニボーンは5つの特徴(次の①～⑤)を挙げているが、潮木守一はそれに加えてさらに2つの特徴(次の⑥～⑦)が挙げられるとしている⁽¹²⁾。

- ① 研究と教育を統一する。
- ② さまざまな学問を統合する。
- ③ 研究を重視する。
- ④ 高度な教育を人格の陶冶につなげる。
- ⑤ 学術、科学、人間形成を政府の責任事項として強調する。
- ⑥ 大学運営に要する経費を国庫から直接に支出する「国営大学」方式が、ベルリン大学とともに登場した。
- ⑦ 教授の選考を学部教授会に任せずに、国家行政機構のもとに置いた。

こうした特徴について若干の説明を加えるなら、およそ次のようになる⁽¹³⁾。「フンボルト理念」以前においては、大学教員の職務は学生を教育することで、研究することは必ずしも大学教員の職務ではなかった。しかし、「フンボルト理念」以後においては、大学教員は学生を教育するだけでなく、

研究もしなければならなくなかった。それが「研究と教育の統一」だと言われることもある。つまり、大学教員の職務は、自分が研究した成果に基づいて学生を教育することだと捉える考え方である。しかし、この点での「フンボルト理念」の特徴は、研究するということを大学教員だけではなく学生にも課したことにある。その結果、学生を研究過程に参加させ、このことを通じて学生を教育するというまったく新しい教育方式が生み出された。「研究と教育の統一」という構想は、そのような方式での「研究を通じての教育」という構想だった。

そうすると、学生は大学教員の講義を聴いているだけではすまなくなる。学生自身も何らかのテーマを決めて、自分で資料を調べ、実験を行い、その結果を他の学生や大学教員に報告し、お互いに討論しながら、知識を確定していかなければならない。そのようにしながら学生は、それまで自分が知らなかった知識を自力で獲得しつつ、新しい知識の発見の仕方を学ぶ。このことが「研究を通じての教育」の目標だった。こうした教育を推進していく具体的な仕組が、「ゼミナール」と「実験室」だった。このことについては、次節で取り上げることにしたい。

フンボルトは、1809年頃に執筆されたと推定される大学構想の草案「ベルリンにおける高等教育施設の内的・外的構造」（アカデミー版全集で10頁あまりしかない未完の断片）において、大学の特色は、学校と違って大学では、学問が未だ完全には解決されていない問題として、つまり絶えず研究されつつある問題として扱われる点にあると考えていた。フンボルトの知識観によれば、知識とはすでに出来上がって完成したものではなく、まだ研究の余地があるものだということになる。このような考え方から、研究するということが大学教員の職務のなかに入れられ、大学教員と学生が研究を通じて教育を成り立たせていく「ベルリン・モデル」が出来上がってきたと捉えることができる。そして、ここにおいて、「研究する大学教員」のみならず、「研究する学生」という独自の構想が登場した。この構想がやがてアメリカの大学院に受け継がれていった。アメリカでは、こうした研究活動に重点を置く大学が「研究大学」（Research University）と呼ばれるようになった。

また、たしかにフンボルトは、国家は大学に介入するべきではないと考えていた。このことから、学問研究への国家の介入を批判すべき際に「フンボルト理念」が持ち出されるようになっていった。こうして、フンボルトは「大

学の自治」の守護者として位置づけられていった。しかし、フンボルトは教授の選考を学部教授会に任せず、その権限を大学管理機関、つまり政府に留保した。ベルリン大学が創設された頃、ドイツの大学は沈滞しきっていた。ドイツにかぎらずイギリスなどにおいても、教授職には古くから伝わる収入源があった。教授職に就くと、仕事をしなくても、必ず決まった収入があった。

そのようなことから、教授の選考基準が学識の有無ではなく、情実や縁故になりがちになった。教授職は、売買の対象にもなった。教授会が教授を選考すると、そうしたことになるかえなかった。それゆえに、フンボルトは教授会がもっていた教授選考権を中央政府に吸い上げようとした。実際、創設当時のベルリン大学では、教授人事は学部教授会と無関係に実施された。現在のドイツの大学法でも、教授人事の最終決定権は文部省にある。教授選考権を教授会に渡さず国家の手に留保したうえで、大学の日常的な管理運営については大学側に任せて国家はあまり干渉しないというのがフンボルトの大学構想だった。

こうした大学構想は、大学の財政基盤の問題とも関連している。18世紀末まで、ほとんどの大学では、土地や森林や荘園などを教会や王家から与えられ、そこから生じる収入で大学運営を行っていた。当時、大学は土地所有者だった。その土地から生み出される収益によって、大学は教職員の給与や建物の維持費などの諸経費を支払っていた。この方式は大学だけにきられたものではなかった。18世紀頃までは、教会も所領を有し、そこからの収益で教会を維持していた。中世・近世の社会では、特定の土地や所領を与えて、特定の身分や立場を保障する方式はごく一般的だった。しかし、ベルリン大学には固有資産や不動産はまったく与えられなかった。その代わり、ベルリン大学では毎年国庫から支出される予算で大学運営が行われる方式が採用された。そのようにして、財政的独立性を有さず、毎年为国家予算に依存しなければ存続できない「国営大学」が出現した。

中世以来、独立した財産を有している大学には、その大学が独自財源で経営されているために、外部からの規制や点検が入りにくかった。大学教育の質が低下しようとも、不正が行われようとも、外部からのチェック機能や矯正機能が働きにくかった。大学独自の財源が続くかぎり、教員には給与が支払われ続けた。18世紀末の大学が沈滞しきったのは、大学に対して外部から

のチェックが働かず、自己浄化もできず、大学が自己防衛的制度になってしまったからだとされた。大学が沈滞した原因は、「大学の自治」の腐敗にあるとされた。今日でも、「フンボルト理念」が引き合いに出されて「大学の自治」の重要性が語られることがあるが、こうした点から見れば、フンボルトが考えた「大学の自治」は無条件の「大学の自治」ではなかった。

ペーター・モーラフという現代の大学史研究者は、1800年当時のドイツの大学の特徴を「秩禄大学」(Pfründeuniversität)と「親族大学」(Familienuniversität)という2つのキーワードで説明している⁽¹⁴⁾。およそ18世紀までの大学には、領主や教会などのパトロンから土地や所領や荘園などが秩禄というかたちで与えられ、そこから得られる収益で教授一族の生活が維持されていた。こうした「秩禄大学」や「親族大学」をフンボルトは克服しようとした。そこから、地縁や血縁を断ち切るために、教授になるための資格試験が導入され、研究業績に基づく教授選考が行われるようになった。「教授資格試験」(Habilitation)という制度の導入である。

その結果、教授を目指す者は、教授資格請求論文を提出しなくてはならなくなった。さらに、大学教員としての教育能力を証明するために、公開の場で実際に講義をして見せなければならなくなった。まず博士号を取得し、その水準を超える教授資格請求論文を作成するには、長い年月を要するようになった。博士号を取得するまでに大学入学後4～5年、その後で教授資格請求論文の完成までにはそれよりももっと長い年月を要したとされる。ちなみに、現在のドイツでは平均で、学部教育を修了するのが28歳、博士号取得が34歳、教授資格取得が40歳前後とされている。

ドイツでは18世紀末から教授資格試験が導入されるようになったが、教授資格とは単なる資格であって、その資格を取得したら直ちに教授ポストが与えられるというものではなかった。ここから「私講師」という制度が用意された。つまり、教授資格試験の合格者に、私講師という身分で大学において自由に講義を開く権利が認められた。教授や助教授は国家に任用され、国家官吏の身分を有していたが、私講師は国家に任用されているわけではなく、まったくの私人だった。

しかし、フンボルト型の大学では、学生は自由に大学教員の授業を選ぶことができた。必修科目や科目指定や学年指定などは、一切なかった。学生には「学習の自由」や「学生の自由」が認められ、聴講する学生の方が大学教

員の力量のバロメーターとなった。私講師の期間は、教員としての力量が試される試用期間となった。しかし、私講師の生活は、聴講生が納める僅かな聴講料とさまざまなアルバイトで支えるしかなく、総じて惨めだったとされる。学問的業績を上げればいずれどこかの大学から教授招聘の声がかかるのではないかと待っていたにもかかわらず、一生涯、私講師のままで終わった者も多くいたと言われている。

19世紀の中頃から、ドイツでは、教授を新たに採用する場合、その学部教授会が順位をつけて3人の候補者を文部省に推薦するという方式が出来上がった。その際、文部省はその順位に拘束されなかった。場合によっては、学部推薦の3人以外の者を教授に任命することもできた。たとえば、1817年から1895年にかけての法学部教授の採用人事を統計的に調査した研究によれば、学部からの推薦どおりの採用が約7割で、学部との協議なしの採用や学部からの推薦に反した採用が約3割だった⁽¹⁵⁾。とはいえ、教授選考では文部省が大きな権限を有していた。たしかに文部省の官僚も一様ではなく、大学との対立を避け、黙って大学の推薦名簿に従って発令する官僚もいた。しかし、フリートリヒ・アルトホーフのような官僚もいた。

アルトホーフは、1882年から1907年まで、25年にわたってプロイセン文部省においてドイツの学界全体を支配した強力な文部官僚だった。アルトホーフは、懷にピストルを忍ばせながら大蔵大臣と交渉し、多額の研究予算を引き出し、ドイツの科学を世界最高の水準に引き上げた功績者と言われることもある。彼は、優れた人物を発見すると、文部省が有している教授選考権を用いて、大学の意向に反してでもその人物を教授ポストに据えた。大学人の多くはこの強引な手法に怒りの声を上げたとされるが、彼に救われた人物がその後次々とノーベル賞を受賞した。そうしたことから、アルトホーフは「ノーベル賞受賞者のゴットファーザー」とか「大学界のビスマルク」とかと呼ばれた。

3 ゼミナールと実験室

大学教員も学生とともに研究をしなければならないとした「ベルリン・モデル」は、それまでの大学教育の方式を一変させた。「研究を通じての教育」という新しい教育方式は、具体的には、文科系の場合は主として「ゼミナー

ル」において、理科系の場合は主として「実験室」において推進されていった⁽¹⁶⁾。

試みに『広辞苑』で「ゼミナール」を引くと、「【Seminar（ドイツ）】①大学の教育方法の一。教員の指導の下に少数の学生が集まって研究し、発表・討論などを行うもの。演習。ゼミ。セミナー。②一般に、講習会。」と説明されている。ついでに『独和大辞典』で „Seminar“ を引くと、この単語の語源はラテン語の *seminarium* で、その直訳のドイツ語は *Pflanzschule*（養樹園）だと書かれている。たしかに「学校」という意味のドイツ語の *Schule*、英語の *school* はギリシア語の *scholē*（暇な時間）から由来しているが、*Schule* にはそれだけで *Baumschule*（種苗栽培園、養樹園）という意味もある。こうしたことから、ゼミナールという言葉には、苗木をじっくりと大切に育てていこうとしているような語感が伴っている。

ベルリン大学では、創設の2年後の1812年に、最初のゼミナールが設けられた。その一つが「古典学ゼミナール」だった⁽¹⁷⁾。古典学とは、ギリシア語やラテン語で書かれた古典を学ぶ学問で、それは当時の知識人にとって基礎的な素養だった。古典学は、単に知識を広げるためだけではなく、人格を磨くためにも重要だとみなされていた。このゼミナールには定員が定められていて、そこに入ろうと思った学生は選抜試験を受けなければならなかった。合格してゼミナール生に選ばれると、奨学金がもらえた。定員は後に10人に増やされたものの当時は8人で、ベルリン大学哲学部の学生は180人ほどいた。

このゼミナールで学生は、ギリシア語やラテン語の古典が読めるようになる訓練を受けた。さらに学生は、自分自身がラテン語で書いた論文について報告しなければならなかった。論文は事前にゼミナール構成員全員に配付され、全員があらかじめ論文を読んでおかなければならなかった。当時の規定では、論文作成の準備期間は8週間で、ゼミナールでの報告も、それについての討論もラテン語で行われることになっていた。このようにして、ラテン語の読解能力と会話能力が集中的に訓練されていった。

特筆されるべきは、膨大な文献に取り巻かれたゼミナール専用の部屋で学生たちの研究が行われたという点である。ゼミナールを主宰する教授たちは、政府と直接交渉して特別の部屋を確保し、文献資料を購入する予算を獲得し、これらを管理する助手の定員を手に入れていった。著名教授になるほ

ど政府との交渉力が高まり、より充実したゼミナール室を用意することができた。万卷の資料に囲まれたゼミナール室で研究報告が行われ、途中で疑問が出てくると、その場で資料に当たることによって疑問が解決されていた。ゼミナール室において、「研究」が「教育」になった。「研究を通じての教育」というスタイルは、このようなゼミナール方式によって開始された。要するに、ゼミナールとは、学生に研究をさせながら学生を教育するために設計された特別の空間だった。

しかし、ゼミナールは、選拔されたごく少数の学生を対象にした特別な教育だった。その他の大部分の学生たちは、どんな生活をしていただろうか。ドイツの社会学者のシェルスキーは、17～18世紀の大学生は与太者の集団だったと考えている⁽¹⁸⁾。当時の大学では、喧嘩や騒擾、さまざまな学生結社のテロ行為などが横行した。当時は早ければ16歳で大学に入学することができ、16歳から22歳の学生が多かった。学生たちは青年同盟や同郷組合や貴族学生団などの組織に守られ、市民的義務や勤労の義務に縛られず、勝手気ままな生活を送っていた。大学当局の裁判権は弱く、特に学生のテロ行為に対してはまったく無力だった。学生たちは学生独自の裁判権を主張し、貴族の風習をまねて決闘を行い、居酒屋で豪飲し、サーベルを佩き、群れてわめき散らしながら我が物顔で街をのし歩いた。大学の講義には2～3人の出席者しかいないという情景も珍しくなかった。大多数の学生は、愚にもつかぬことに打ち興じていた。

このような状況を改革しようとしたのが「ベルリン・モデル」だったとも言える。ゼミナールはやがてさまざまな専門分野に取り入れられ、講義と並ぶ大学の教育方式になっていき、大学の教育活動の3～4割を占めるようになった。こうして少人数教育が普及していったが、理科系ではたとえばギーセン大学のリービヒ教授の化学実験室が有名になった。リービヒ教授は、ほとんど講義をしなかった。学生に基礎的な実験手法を教えると、後は学生を実験室に送り込み、学生に実験を行わせた。実験室のなかでは、教授とか学生とかの区別はなかった。リービヒ教授自身が新しい発見を目指して実験に没頭していた。その姿を見て学生たちも実験に没頭した。このようにして、リービヒ教授の化学実験室からは次々と新発見が生み出されていった。

たしかに、初めのうちは、ゼミナールや実験室は「研究を通じての教育」を行う場だった。しかし、その後次第に各学問分野の専門化が進むにつれて、

教育の場から研究の場への変化が生じた。そのようにしてやがて、一人の教授が多数の弟子たちを抱える「研究工房」が現れてきた。教授は研究室の予算獲得のために政府と直接交渉し、政府は多額の予算を投入して著名教授の確保を目指した。たとえば、化学者のエミール・フィッシャーがアルトホーフによってエアランゲン大学から引き抜かれてベルリン大学に招聘された際、プロイセン政府がフィッシャー教授に提供した化学研究室には158万マルク（現在の価格で約13億円）の経費が当てられた。その規模は、敷地14,000㎡、建物3,060㎡、500人のための座席つき講義室、110人収容の講義室、34人収容の講義室、144人収容の化学分析室、96人収容の有機化学分析室、50人分の個人実験室、フィッシャー一家のための官舎だった。それはまさに「フィッシャー帝国」だった。ドイツ内外からの訪問者は、その充実ぶりに驚嘆した。後にフィッシャーはノーベル化学賞を受賞したが、それはこうした研究環境の賜物だったとも言える。

19世紀末から20世紀初頭にかけて、ドイツはさまざまな学問分野で世界のトップに躍進した。1901年にノーベル賞が創設されると、ドイツの大学の研究工房で行われた研究が評価されて受賞の対象となった⁽¹⁹⁾。1901年から1930年までのノーベル賞自然科学3賞の国別の受賞者数を見れば、ドイツは強かった。この間、ノーベル賞の約三分の一はドイツ人が手にした。特に1918年から1921年の間、ドイツは最大の成果を上げた。マックス・プランク、フリッツ・ハーバー、ヨハネス・シュタルク、アルベルト・アインシュタインなどが受賞し、ドイツによる独占が印象づけられた。しかも、この時期は、ドイツが第一次世界大戦に敗北し、極度に混乱していた時期だった。

しかし、それ以後、ドイツの地位は急速に下降していった。第二次世界大戦後は、アメリカ独占とも言える時代になった。なぜ、そうなったのか。一つには、ナチス・ドイツのユダヤ人絶滅計画がある。このために、数多くのユダヤ人学者がドイツを脱出し、アメリカへ亡命した。もう一つには、アメリカにおける「大学院」の創設がある。19世紀のドイツで成立した「研究を通じて教育する」という方式が、20世紀前後になってアメリカで導入され、ドイツにもイギリスにもフランスにもない「大学院」という制度が作り出された。この大学院というドイツ・モデルの制度を用いて、アメリカは学問を発達させ、世界の知的センターになっていった。

4 学びの空間の設計

19世紀のアメリカの大学では、学生の学問的な関心を満足させるような教育はほとんど行われていなかった。それゆえに、学問的な関心を抱いた学生は、当時はヨーロッパに留学するしかなかった。とりわけ、ドイツへの留学が多かった⁽²⁰⁾。そのような状況において、ドイツに渡ったアメリカ人留学生が発見したのは、アメリカとはまったく違った大学だった。ドイツの大学では、教員と学生が研究に没頭していた。その姿を見たアメリカ人留学生も研究の虜になった。ドイツの大学は、すでに研究の場になっていた。研究の場をアメリカの従来の学部教育のなかに新たに持ち込むことは不可能だったため、それを実現させるには「学部の上にくる大学院」を作り出すしか方法がなかった。

こうして、1876年にジョンズ・ホプキンス大学が創設され、学部コースと並んで、大学院コースというのが初めて登場した。この大学の初代教授のうちの多くの者がドイツ留学の経験者だった。彼らはアメリカで退屈な学部教育を受け、ドイツで「大学とは研究するところだ」という強烈な体験をし、教育よりも研究を重視するようになっていた。発足当時のジョンズ・ホプキンス大学では、時間割ははっきりせず、教員は勝手なときに授業を行い、大学院学生の出席簿をつけることも嫌がった。物理学のローランド教授は、自分のクラスの学生数さえ知らなかった。その代わり、ドイツ帰りの教授たちは、大学院学生に猛烈な研究を課した。たとえば歴史学ゼミナールでは、大学院学生に何千ページもの歴史資料を読ませ、そこからどんな結論が導き出されるのかを報告させようとした。ハイデルベルク大学のブルンチュリー教授のゼミナールで鍛えられたハーバート・バクスター・アダムズ教授は、アメリカの植民地時代の古文書や統計、議会資料や大統領文書など、さまざまな歴史資料を収集し、ほどなくジョンズ・ホプキンス大学の歴史学ゼミナールは、ドイツの大学の歴史学ゼミナールに匹敵する規模に達した。

1900年には、アメリカ大学協会（The Association of American Universities: AAU）という組織が結成された。当時のアメリカでは大学院教育に統一性や共通性がまだなかったため、ハーバード、コロンビア、ジョンズ・ホプキンス、シカゴ、カリフォルニアの5大学長の連名で、AAU 設立会議への招待状が、カトリック、クラーク、コーネル、ミシガン、ペンシルバニア、プリン

ストン、スタンフォード、ウィスコンシン、イエールの9大学へ送られた。この14大学がAAU発足当初のメンバーとなった。こうして、①大学院への入学資格の統一、②海外でのアメリカの博士号の通用性の向上、③水準の低い他の大学院の質の向上への取組が進められ、アメリカの大学院制度が発展していった。

とはいえ、アメリカの学部教育の方は、伝統的に取られてきた「学生に教え込む」という手法からなかなか離れられなかった。たとえば「主体的学習」(Active Learning)や「学習への参加」(Engagement in Learning)といった概念が学部教育の改善のための中心的概念として頻繁に取り上げられるようになったのは、1980年代からだと言われる⁽²¹⁾。こうした概念が中心的概念になったのには、当然それなりの理由がある。たとえば成績評価などの外形的な強制手段だけでは、教育上のより高いインパクトは必ずしももたらされないからである。あらためて言うまでもなく、学生が学習に興味を持って主体的に学習しなければ、教育の成果は期待できない。したがって、教員は学生の学習への興味と参加を引き出していかなければならない。

そのための最終手段は、教員と学生の間に双方向的コミュニケーションを確立することだと考えられる。ソクラテスやプラトンの時代から、優れた教育は対話から成り立っていた。たとえばイギリスのカレッジ(学寮)における教育は、そのような対話型教育を復活させたものとも言える。講義形式の教育が主流になったのは、学生数の増加に経済的に効率よく対処するための非常手段だったはずである。とはいえ、アメリカのビジネス・スクールやロー・スクールなどでは、受講者数が50～100人くらいの中規模の授業においても、教員と学生の間できわめて緊密な対話が行われている。それどころか、「白熱教室」で知られるハーバード大学のマイケル・サンデル教授の政治哲学の授業では、およそ1,000人の学生を相手に文字どおり白熱した対話式の授業が展開されている⁽²²⁾。

しかし、このような双方向的コミュニケーションに基づく効果的な授業を実施するためには、受講者数の多寡にかかわらず、大学教員には高い授業技術が要求される。そうした授業技術の開発と蓄積が重要な課題になっているが、課題はそれだけではない。特に自然科学系の分野では、近年は学術的知識が爆発的に拡大しているために、基礎的な学習において習得されるべき知識と最先端で研究されている知識との間の乖離が激しくなった。「フンボル

ト理念」に基づいて研究と教育を統一させることが目指されていた時代とは、根本的に状況が変化してしまっている。そのような状況においては、大学教員が研究をして見せるだけでは学生教育は成り立たなくなっている。そこで、現代の学問や研究の全体的状況やそれに対する大学教育の内容や方法を俯瞰的に学生に伝えていく必要がある。この課題が現代の教養教育の重要課題の一つに加えられる必要がある。

また、「フンボルト理念」や「ドイツ・モデル」から生じた大学教育の方式では、結果的には教育よりも研究が重視されるようになり、学習の具体的な到達目標が不明確になってしまった。たとえば、従来のドイツの大学では、学生が「単位」を修得するという考え方は採用されてこなかった。というのも、学生が自らの計画に従って学習するという「自由な学習」が重視されたからである。およそ4～5年の標準的学習期間(Regelstudienzeit)は定められているものの、124単位を修得したから「卒業」といった概念はドイツには存在しないとされてきた。学生は自由に学習し、大学を変えることも自由である。問題なのは、修学した学期数と、最終的には、いずれも国家試験である医師や教師の試験、ディプローム試験、マギスター試験などに合格するかどうかだとされてきた。つまり、ドイツの大学では、いずれかの国家試験に合格して大学を「退学」することが「卒業」に相当するとされてきた⁽²³⁾。しかし、現在、このような従来の大学システムは、「ボローニャ・プロセス」に基づく大学改革が進行して一変してきている⁽²⁴⁾。

本稿の冒頭で言及したように、日本においても、教育というのは、受けている間は、どんなメリットがあるかは本人にはわかりにくく、学生は、できれば自分の得意分野を多く勉強し、それ以外はできるだけ努力しないでも良い成績で単位が取れる楽勝科目を取りたいと考えているにしても、あるいは、そうだとしたらそれゆえに、今日ではますます、学生が自らの将来との関係で目の前の学習の具体的な目標や意義を理解できるようにすることが、大学教育の重要な課題になってきている。この課題を達成するためには、「俯瞰的授業」だけではなく、大学での学習と卒業後の生活の関連について一定の見通しが得られるような企業での就業体験を行う「インターン学習」や、そもそも自分自身の生き方自体やそれに基づく職業生活について考えを深める「キャリア教育」などの導入が必至である。

さらに、個々の授業でも、学生にあらかじめ授業の意義を明示しておく必

要がある。シラバスは、授業の予定を知らせるだけのものではなく、学習の到達目標を明確にするためのものである。言うまでもなく、学習の到達目標は、学問の俯瞰に基づき、学生のキャリア形成に資するかたちで設定されなければならない。学習の到達目標が設定されると、学生の到達度を確認する作業も必要になる。そのためには、たとえば「学習ポートフォリオ」の活用などが考えられる。こうした記録は、教員が学生の指導を行う際にも役立つが、本来的には学生が自分自身の学習の意義を自分自身で自覚するための道具である。

その他の工夫としては、カリキュラムの改革では特に初年次教育における「テーマ型授業」（特定の学問分野の授業ではなく、人間や社会や自然のアクチュアルな問題についてさまざまな学問分野の教員が分担して行う授業）の充実、授業形態の改革では「参加型授業」や「グループ学習」の推進などが考えられる。あるいは、今日のグローバル社会の状況からは、外国への短期の語学研修のみならず、ある程度の期間の正規留学も避け難いテーマになってきている。いずれにしても、学生が学問に興味を抱き、学習に主体的に参加するようになり、結果として学生が自由に学習して、研究能力を身に付けていくことができるような大学教育を実現させなければならない。そうすることによって、「卒業論文」や「卒業研究」や「卒業実験」などが「フンボルト理念」や「ベルリン・モデル」に即したかたちで行えるようになると期待される。

日本の大学は、今、大きな曲がり角に立ち、教育組織としては危機的状況に直面していると言われる。課題解決ができる優れた能力を有する人材の養成が社会から求められているが、学生の学習意欲は総じて低く、教員は研究以外に労力を割こうとしないとされる。およそ200年前、ヨーロッパの中世型の大学も深刻な問題を抱え、危機的状況に直面していた。学問が多様化したために教育内容が専門領域に対応できず、社会から求められる人材養成に対応できなかった。印刷技術の普及などにより教育メディアも進化したのが、それに対応した教育方法を生み出せず、授業の空洞化を招いた。

このような危機的状況のなかで近代型の大学を構想したのがフンボルトだとされる。フンボルトが直面した状況と今日の状況は同一でないにしても、インターネットの普及による情報革命などをはじめとして、大学を取り巻く環境に劇的な変化が生じているという点では共通しているようにも思われ

る。「フンボルト理念」や「ベルリン・モデル」は、総じて言えば、新しい大学教育のモデルを実現させるための推進装置だった。この推進装置によって、教育研究の方法が改善され、教員や学生の組織が刷新され、学習空間が再設計され、情報環境が充実させられていった。

奇しくも今日の日本の大学でも、新しい学びの空間が設計されつつある。大学に新しい学びの空間が作り出されれば新しい大学教育が実現されるという単純な関係ではないにしても、新しい学びの空間設計を積極的に推し進めていくことによって、新しい大学教育への改革を少しでも後押しすることができるのではないだろうか。たとえば、主体的学習を支援する新しい教室としての「ラーニングスタジオ」、図書館を情報活用による学びの場に変えるための「ラーニングコモンズ」、対話による学びを誘発するための「コミュニケーションスペース」などが学習空間の新しいデザインとしてすでに出現している⁽²⁵⁾。

大学の起源には謎が多く、いつから、どこで、誰が始めたのかはよくわかっていないが、12世紀頃にパリとボローニャで「教師と学生の組合」という言葉で、大学に関する最初にして最良の定義が与えられたとされる⁽²⁶⁾。ということは、あらためて言うまでもないが、大学では教員と学生がいかに協同するかが重要である。「フンボルト理念」や「ベルリン・モデル」のもとでも、教員と学生の新しいかたちでの協同のあり方が追求されていった。今日の日本の大学でも、その精神を継承しつつ、大きく言えば世界のために、小さく言えば学生のために、教員と職員と学生が新しいかたちで協同して、ソフト・ハードの両面にわたって新しい学びの空間を設計していかなければならないと思われる⁽²⁷⁾。

註

- (1) 学術研究フォーラム編『大学はなぜ必要か』NTT 出版、2008年参照。
- (2) 吉見俊哉『大学とは何か』岩波新書、2011年参照。
- (3) 友野伸一郎『対決！大学の教育力』朝日新聞出版、2010年、50頁参照。
- (4) 潮木守一『世界の大学危機』中公新書、2004年、55頁参照。
- (5) ヴィルヘルム・フォン・フンボルトの波瀾に富んだ生涯については、亀山健吉『フンボルト』中公新書、1978年参照。
- (6) 金子元久『大学の教育力』ちくま新書、2007年、63-64頁参照。
- (7) 潮木守一『フンボルト理念の終焉？』東信堂、2008年、194頁参照。パレチェクの説

が主張されているのは、次の論文においてである。Sylvia Paletschek: Verbreitete sich 'ein Humboldt'sches Modell' an den deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert? in: *Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert*, hrsg. von Rainer Christoph Schwinges, Basel 2001, S. 75-104. パレツェクの主張については、次の論文でも言及されている。齊藤渉「フンボルトにおける大学と教養」、西山雄二編『哲学と大学』未来社、2009年、50-77頁。

- (8) 日本で2番目の帝国大学として京都帝国大学が1897年(明治30年)に開設され、1899年(明治32年)に法科大学が設置された。京大法科の初代教授陣12人のうち10人が東京帝国大学の出身で、12人全員がドイツ留学経験者だった。ベルリン大学に留学した教授も多く、「ベルリン党」と称されたグループもあった。東京帝国大学で教育を受け(当時の東大法科では、「筆記学問」「帳合式試験」「師説への盲従」が特徴とされた)、その後ベルリン大学に留学した教授たちは、両方の教育方式の格差に驚き、それが京大法科の教育実験の原動力になったとされる。ところが、初代教授陣の誰一人として「フンボルト理念」という言葉を使っていない。1910年(明治43年)以前の日本においても「フンボルト理念」という言葉は存在しなかったようである。フンボルトの名前が日本で最初に登場したのは、1913年(大正2年)9月22日の『万朝報』の「言説」(社説)においてではないかとされている。潮木守一『フンボルト理念の終焉?』199頁参照。
- (9) シュプランガーの『ヴィルヘルム・フォン・フンボルトと教育改革』(Eduard Spranger: *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens*, Berlin 1910)が「フンボルト神話」を創作したという点については、別の見解もある。フンボルトの大学構想の草案「ベルリンにおける高等教育施設の内的・外的構造」(アカデミー版全集で10頁あまりしかない未完の断片)(Wilhelm von Humboldt: *Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*, in: *Werke in fünf Bänden*, hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Darmstadt 1960-1981, Bd. IV, S. 255-266)は、シュプランガーよりも以前に、フリードリヒ・パウルゼン、マックス・レンツ、アドルフ・ハーナックなどによって引用されている。このうち、ドイツ皇帝の学術顧問でベルリン大学神学部教授のハーナックが1909年11月21日付けの皇帝宛ての「建議案」において「プロイセンでの学術と高等教育の組織は、ヴィルヘルム・フォン・フンボルトの思想と原理に基づいている」と書いているところから、ハーナックが「フンボルト神話」の創作者だった可能性が高いとされる。潮木守一『フンボルト理念の終焉?』200-201頁参照。
- (10) 潮木守一『フンボルト理念の終焉?』233-234頁参照。
- (11) 潮木守一『フンボルト理念の終焉?』234-235頁参照。
- (12) 潮木守一『世界の大学危機』54頁参照。
- (13) 潮木守一『世界の大学危機』54-60頁参照。
- (14) 潮木守一『フンボルト理念の終焉?』65-101頁参照。
- (15) 潮木守一『フンボルト理念の終焉?』85頁参照。統計の出典は、次の書物である。Charles E. McClelland: *States, Society, and University in Germany 1700-1914*, Cambridge

University Press 1980.

- (16) 潮木守一『世界の大学危機』60-66頁参照。
- (17) 1812年にベルリン大学に設けられたゼミナールは、古典学ゼミナールと神学ゼミナールだったとされている。潮木守一『フンボルト理念の終焉?』22頁参照。
- (18) 潮木守一『世界の大学危機』71-72頁参照。
- (19) 潮木守一『世界の大学危機』69-71頁参照。
- (20) 潮木守一『世界の大学危機』151-154頁参照。たとえば、イギリスでは19世紀半ばまで、大学はオックスフォードとケンブリッジだけしかなかった。しかも、この2つの大学は、ごく限られた人にしか門戸を開いていなかった。全寮制で少人数教育というコスト高の教育を行っているかぎり、広く門戸を開くには限界があった。経済的障壁や文化的障壁のうえに、さらに宗教的障壁もあった。当時までは、オックスブリッジにはイギリス国教徒でなければ入学ができなかった。同書21-22頁参照。
- (21) 金子元久『大学の教育力』169-173頁参照。
- (22) マイケル・サンデル『これからの「正義」の話をしよう』鬼澤忍訳、早川書房、2010年参照。
- (23) 木戸裕「ヨーロッパの高等教育改革——ボローニャ・プロセスを中心にして——」国立国会図書館及び立法考査局『レファレンス』2005. 11、74-98頁、84頁参照。
- (24) 現在、ドイツの大学は変革期にある。ヨーロッパの国際競争力を高めるために、1999年に29の国がイタリアのボローニャに集まり、2010年までに統一された大学圏を作ることで合意した。学修課程と学位構造を共通化して、互換性をもたせることが目指されている。これにより学生の移動性を高め、外国で取得した学位の認定を容易にし、優秀な学生を獲得するための大学間の競争を促すことが期待されている。ボローニャ・プロセスの中心的要素は、学修プロセスを Bachelor（学士）課程と Master（修士）課程の2段階にして、ヨーロッパ全体で同一基準の学位を授与する点である。Bachelor 課程では専門分野の基礎を学び、Master 課程では知識をさらに深めたり、複数の専門分野にわたる知識を獲得したりする。現在、このプロセスには46の国が取り組んでいる。Diplom や Magister といったドイツの従来の学位は、Bachelor と Master に置き換わる予定である。新しい学位構造により、大学での修学が労働市場の要求により適合できるようになる。研究職や大学教員などを目指さない学生は、3年または4年の Bachelor 課程を修了して就職することもできる。新課程における学修単位は、モジュールと呼ばれる。1つのモジュールは、テーマを同じくする講義、ゼミナール、演習から構成され、最大で2学期になる。基礎課程と専門課程という従来の分け方はなくなる。1つのモジュールを修了すると、欧州履修単位相互認定システム（ECTS: European Credit Transfer System）に基づいて成績評定が行われる。大学の学修課程を修了すると、学位授与書と Diploma Supplement が発行される。Diploma Supplement には、取得学位と履修科目の成績が、統一された書式で記載されている。そのために、マスターコースやドクターコースに進んだり、就職したりする場合に、取得学位の評価が容易になる。ドイツ学術交流会（DAAD）東京事務所ホームページ http://tokyo.daad.de/japanese/jp_sid_bologna_

prozess.htm (2011年10月10日閲覧)

- (25) 山内祐平編著『学びの空間が大学を変える』ポイックス、2010年参照。
- (26) チャールズ・ホーマー・ハスキンス『大学の起源』青木靖三、三浦常司訳、八坂書房、2009年、19-23頁参照。
- (27) 金子元久『大学の教育力』12頁では、次のような記述がなされている。「大学教育が何をなすべきなのかについて、社会と大学の双方が明確なイメージを形成し、そうしたイメージを具体的に実現することが、いま求められている。実は大学教育の質的変革は、アメリカやヨーロッパなどでもいま切実な課題になっている。近代大学の理念、組織、慣行のあり方自体が、急速な大衆化、ユニバーサル化によって、大胆な再編を迫られているのである。」