

社会学的大学論の検討

——シェルスキー，ルーマン，リースマンを手がかりにして——

今 井 重 孝

目 次

1. はじめに
2. シェルスキーの大学論
3. ルーマンの大学論
4. リースマンの大学論
5. 社会学的大学論の射程と限界
6. 社会学的大学論を超えて

社会学的大学論の検討

—シェルスキー，ルーマン，リースマンを手がかりにして—

今井重孝*

1. はじめに

19世紀の偉大な大学論であるフンボルトの大学論 (Humboldt, 1979), ニューマンの大学論 (Newman, 1996) は、哲学的、理想主義的な大学論であるといえる。それに対し、20世紀におけるルーマン (Luhmann, 1975 1981 1983 1987) やリースマンの大学論 (Riesman, 1981; リースマン, 1986) は、事実の分析を重視する社会学的な大学論と位置づけることができる。大学論の世界モデルは、19世紀から20世紀前半を通じてフンボルトの大学論であったが、近年はリースマンの社会学的な大学論が、世界モデルになりつつあるように見える。

イギリス、オーストラリア、ドイツ、日本等の大学の市場モデルへの接近は、社会学的（経済学的）な大学論が世界をリードしていることの、顕著な現れと見られる。こうした時期に、現代の高等教育改革をリードしていると思われる社会学的な大学論の原理的検討を行うことは、時宜にかなっていよう。

20世紀において、哲学的な大学論が全く影を潜めたわけではない。ブルームの『アメリカン・マインドの終焉』 (Bloom, 1987; ブルーム, 1988) や、ペリカンの『大学とは何か』 (ペリカン, 1996) はどちらかといえば、理想主義的な大学論といえるであろう。しかし、これらの大学論は、現実を批判し教養の復権を主張したり、ニューマンの大学の理念の再興を主張したりしてはいるが、いずれも現実の力とはなり得ず、実際の高等教育はますます、イギリス、ドイツ、オーストラリア等の例に見られるように、リースマンの主張するような方向に動きつつあるように見える。

そこで、本小稿においては、現代の大学の世界モデルと見られる社会学的大学論の可能性と限界について原理的な考察を行い、社会学的大学論を超えた新しい大学論の可能性を探ることとする。具体的には、まず、フンボルト的な大学論とリースマン的な社会学的大学論の中間に位置するシェルスキーの大学論 (Schelsky, 1971; シェルスキー, 1970) を、取り上げる。次に、シェルスキーがビーレフェルト大学に招聘し今や世界的な社会学者となったニクラス・ルーマンのシステム論的大学論を、最後に、リースマンの大学論を取り上げ、社会学的な大学論の持つ共通の特徴と限界・可能性について論じる。

なぜ、シェルスキー、ルーマン、リースマンを取り上げるか、という点に関して一言述べておく必要がある。リースマンに関しては、既に触れたように彼の大学論が現在の世界の高等教育のモデルと考えられることから、取り上げる価値があるといえよう。シェルスキーに関しては、フンボルトの理念を何とか社会学的に再構成しようとするユニークな試みであるという点で取り上げ、

* 広島大学大学教育研究センター教授

ルーマンに関しては、現代社会学の理論的粋ともいえるシステム論者の大学論は、日本では全く知られていないし、最新の社会的な大学論のひとつの典型ともいえるから取り上げた。

リースマンだけでなくこの三者の大学論を取り上げることにより、社会学的大学論の持つ根元的な特徴がより一層明らかになるはずである。

最後に、大学論という概念について一言述べておきたい。

何をもって「大学論」と呼ぶか。日本語の場合、例えば梅根悟の『私の大学論』（梅根, 1966）とか奥島孝康の『私の大学論』（奥島, 1995）とか上山安敏編訳の『ウェーバーの大学論』（ウェーバー, 1979）といった書名に見られるように、ごく一般的に用いられており、「大学についてのやや体系的な論考」といったニュアンスでとらえられている、と見られる。英語、フランス語、ドイツ語の場合それにぴったりの一語の表現はなさそうである。大学論の典型としてあげられるヤスパースやオルテガのものはそれぞれ、『大学の理念 (Die Idee der Universität)』（ヤスパース, 1995）、『大学の使命 (Mission de la Universidad, die Aufgabe der Universität, Misión of the University)』（オルテガ, 1968）であり、ここで取り上げるリースマン達の書物や論文の表題も「大学論」というものではない。「大学論」を強いて外国語に訳すと、Treatise on University, étude sur université, Abhandlung über Universitätとなるかと思われるが、こうした言い方は目にしない。どうも日本語というのは、学校論、教育論、大学論、学問論等のように、一つ概念を構成する傾向にあるように思われる。日本語の場合には、「理論」ほどには「理論的」でない「論」という伝統的な言葉があるので、西洋的な分析的概念を越えた語法が使える利点があると見られる。ちなみに、「論」を漢和辞典で引くと、「順序を追って述べる言説の意。」（貝塚茂樹他編、漢和中辞典、角川書店、1959年）と述べられている。従って、ここでは、「大学についてのやや体系的な論考」といった意味で、「大学論」という言葉を使用する。

2. シェルスキーの大学論

シェルスキーの大学論は、いうまでもなく、『大学の孤独と自由』にまとめられている。原著の初版は、1963年に出され、増補改訂版が1970年に出されている。増補版には「1970年補論」が付されている。邦訳は、1963年のものに基づいている。従って、「1970年補論」は訳されていない。シェルスキーは単に理論的に大学論を語っているだけでなく、実際にビーレフェルト大学の創設に自ら携わった経験を持っている。

1963年といえば大学紛争の発生する直前であるが、このころから、ドイツの大学は学生数増大への対応としていくつかの新設大学を創設していくことになる。

『大学の孤独と自由』は、マス化に向かい始める60年代に、社会学者の立場からフンボルトの大学理念の再興をはかろうとしたものである。では、その中ではどんな主張が展開されているのだろうか。

彼は、従来のドイツの大学論が、大学の理念にばかり注目し、大学の理念がいかなる機能を果たしているか、大学が社会の中でいかなる機能を果たしているのかを無視してきたために、現実的な

大学論を提起することができなかつた、と主張する。関連部分を一カ所引用しておこう。

「われわれがドイツにおける古典的大学と現代の大学について、その理念の機能をも含め、機能分析を行うとき初めて、大学の理念や現実の基底部分のどこが、いかなる方向をとって変化したか、という判断が可能となる。この分析に基づいて初めて、現代の大学は、大学のいかなる機能的イメージに適合しなければならないかという、今日ほとんどなされることのない理論的問題提起が可能となる。」(Schelsky, 1971: 100; シェルスキー, 1970: 134, 一部訳修正)

この引用からも明らかなおろ、シェルスキーは哲学的大学論、理念的大学論が、大学が現実の社会の中で果たしている機能を見ない点を批判し、大学の理念をもその社会的な機能の観点から眺めようとする。現実を無視して理想を語っても意味がない、というわけである。

ここに哲学的な大学論と社会学的な大学論の違いが明瞭に示されている。哲学的な大学論はまず何よりも理念を重視するのに対し、社会学的な大学論はまず現実を重視するわけである。

その現実とは、時代の進展に応じて変化するわけであり、国家と市民社会がまだ十分分化していなかったフンボルトの時代と、社会が機能的に分化した1960年代のドイツでは、大学の果たす機能もまた基本的に異なったものとなってくる、と主張される。社会における学問の状態、理念と社会との機能的関連が異なってくる、というわけである。従って、現在における学問の状態、大学の理念の社会的機能、大学の社会的機能等を実証的に分析した上で、新しい教養理念、学問理念、大学理念を打ち立てなければならない、といわれる。

この最後の点、つまり実証分析の後で新しい大学理念を打ち立てようとする点が、シェルスキーが社会学者でありながら、社会学者の一線を越えていくユニークな点である。彼は、「理念の社会的機能」を問うことにより、理念の実証研究に道を開くとともに、実証研究から再び理念の設定に回帰しようとするわけで、この姿勢は、いうまでもなくウェーバー的な価値自由要請を越えている。こうした彼の姿勢を端的に示す箇所を引用しておこう。

「こうした社会の圧迫と必要に基づいて学問と教養の真理念を獲得することも、またそれに対して大学の新しい社会的形態をつくって対抗することも、ともに必要である。それをやらなければ、大学のたどってゆく『自然の』道は、一方では老朽化してゆく知識と教養の理念を、他を寄せつせずに硬直化しながら貯蔵し、他方ではたぶん避け難い時代の諸要求にプラグマティックに順応することになる。」

「大学の革新は、人びとが目先の改革に眼を奪われることなく、巨視的に理念の次元でこれを掌握し、またその政治的遂行に際しても、実際の行動や妥協の圧力のなかで理念の働きを絶えず意識しているときにのみ、成功するものであるということを、ベルリン大学成立の歴史は教えている。」(Schelsky, 1971: 42; シェルスキー, 1970: 56)

こうした認識に立った上でシェルスキーは、学問の専門分化の進展、社会の機能的分化に伴う大学の機能の複雑化に対応するためには、大学制度自体のある程度の分化は不可欠であると見る。社会の機能的分化に対して大学が統一を保ちつつ同時に多様な社会的機能を果たしうるためには、あらゆる職業資格試験を廃止し、専門的分業・階層的組織を廃止し、諸科学の理論研究にのみ専念する「理論専攻の大学」を分化させる必要があると考える。そして、大学制度全体について、学問観

や教養理想に関しては共通の原則を維持する必要を訴える。彼は言う。

「かくして現実性のある大学改革は、大学組織の内部に発生する個々の決定的な問題点を永続的に改革してゆく長期的な過程という形に限定されるであろう。したがってその目標は、整然たる統一構造をもった『新しい大学』とはなり得ず、結局は分化した大学構造にたどりつくことになる。そうした大学構造の多様さは、計画的に創案されたいかなる単一大学よりも、大学制度自体が今日の社会において受け持つ多様きわまる機能の実現に適應すべきであろう。尤も、最高学府の制度をこうした形で分化させる場合、個々の改革の重点がどれほど喰い違おうと、また個々の施設の制度や機能がどれほど相違しよう、学問観や学問的な教養理想については、共通の原則を保持してゆくことが重要である。」(Schelsky, 1971: 232; シェルスキー, 1970: 293)

フンボルトの大学理念を社会学を援用することにより現代に再生させようとした最後の試みというべきシェルスキーの構想は、しかしながら、1965年から1970年にかけてのビーレフェルト大学の創設の過程で、次第に実現不可能性が明らかとなり、シェルスキーは、ビーレフェルト大学を去ることになる。「1970年補論」では、フンボルト的の大学は終焉した。もはや現代の大学においては孤独も自由もない。諸学の統一を確保するのは不可能である、との悲観的な見方を開陳している。

フンボルトの大学理念が本当に終焉したかどうか、これについて筆者は、判断を留保したい、というより、現代的に再生させることが可能ではないかと考えている。この点についてはあとでまた触れることにする。シェルスキーが不可能であるとの結論に至ったのは、むしろ社会学的分析そのものに問題があったのではないか、と思われる。

それでは、次に、シェルスキーのもとで学位を得、1968年にシェルスキーによってビーレフェルト大学に招聘され、今や、世界中でビーレフェルトにルーマンありといわれるほどに著名になったニクラス・ルーマンの知られざる大学論を検討することにしよう。

3. ルーマンの大学論

ルーマンの仕事の一般的な説明は別書に譲り¹⁾、ここでは、すぐに、知られざる「大学論」に向かうことにする。ルーマンによる大学論関係の論文としては、「大学におけるバブバブ」(Luhmann, 1975), 「大学官僚化の二つの源泉」(Luhmann, 1981), 「大学政策の展望」(Luhmann, 1983), 「社会と組織の間 大学の状況について」(Luhmann, 1987)がある。1975年といえば、ドイツの最初の「大学大綱法」が実施される直前の年に当たる。ドイツの大学反乱は、日本と異なり、その後大きな大学改革を引き起こすことになり、専門大学の創設、学生参加の法制化、大学での学習規則の整備等が進められていく。こうしたいわばドイツ大学のマス段階への対応を包括的に規定したのが、1976年の大学大綱法であった。つまり、ルーマンの論文は、マス化に対応して設立された新構想大学であるビーレフェルトで、マス感応型への大学の改革議論が一段落しかかったころ及びその後にかかれたものである。

さて、これらの論文で出されている論点を手がかりにして、ルーマンの大学論を整理してみると以下のようなだろう。

自由と組織を対立させて大学問題を考えるのは、フンボルト以来のドイツの伝統である。大学人は、現在もなお、フンボルト以来の自由vs組織の枠組みで大学問題を把握しようとしている。大学人は相変わらず、組織がますます増加する事態に対し、大学の自由を強調することにより対応しようとしている。あるいは又、大学の抱えている問題を、組織改革によって対応しようとしている。一般に連邦文部省などの外部からの干渉によって大学組織の増大が起こっていると見る傾向があるが、それはいずれも正しくなくて、今や大学内部の条件つまり大学内部の民主化と教授と研究のオートノミーこそが、大学の官僚制化、組織増大の原因なのである。大学の自治があるが故にすべてを自ら決定しなければならず、ますます組織が増加し、会議が増えることになる。自由と組織の区別はますます組織に浸食され、組織化されない部分が申し訳程度に自由と呼ばれることになる。どんどん組織化が進んでいくと、もはや、法的制裁を恐れることなく個人的に強情を張るといった程度に自由は矮小化されていく。こうした新しい状況は、組織vs自由の枠組みでは大学の置かれている事態を正しくとらえられなくなっていることを示している。

ルーマンは、組織vs自由という区別から見えてくるこうした事態に対し価値判断を下したり処方箋を出したりはしない。自由と組織という区別を用いて事態を認識する限り、組織によって自由が狭められてゆく事態しか見えなくなるということ、従って組織の増加に対してただ自由を対置することしかまたできないということを指摘するにすぎない。この認識が誤っているというわけでない。自由と組織を対置する限り事態はそう見えるのである。ルーマンにとっての最大の問題は、大学の置かれている状況を見るのにこの区別が最適かどうかということなのである。より事態に適合した観察を！筆者流に表現すればこれがルーマンの標語なのである。価値自由の伝統に忠実にルーマンは価値判断を留保し、ひたすらより適切な区別を用いた観察を追求し続けるのである。

認識を規定する原初的区別について付言しておこう。認識には、認識を成立させるにあたっての原初的な区別というものがあり、この区別によって見えるものは見えるが見えないものは見えない。また、区別自身はその区別を使ってみている者自身には盲点となって見えない。これがよく知られたルーマンの立場である。科学的な認識であれば主観客観といった区別が原初的な区別であろうし、旧マルクス主義にとっては、資本家階級と労働者階級の区別が、フェミニストにとっては男と女の区別が原初的・根元的な区別である。1970年代前半のドイツの大学を巡る議論は、自由と組織の対立を巡ってなされた、というわけである。

さて、自由と組織の区別が不十分であるとすれば、どの区別を採用したらよいのか。これに対しルーマンはいくつかの候補を挙げている。

新しい観点の候補

(1) 威信増機能

大学の威信増機能とは、学問が専門化し研究と教授の統一が破られ、研究内容をそのまま教えることはできなくなり、大学教授学が必要となっているにもかかわらず、大学教育の威信が学問の威信によって支えられている事態をいう。

システム論的に見れば、大学は教育システムであると同時に学問システムでもある。かつては学問的真理の教育的価値によって両システムに調和が保たれていたが、今や学問システムにおける知

識獲得の言語がどんどん教育言語から遠ざかり、教育システムとの乖離が進んでいる。にも関わらず教育と研究の統一が語られるのは、それを支える潜在的な機能があるからである。それが、学問システムによる教育システムの威信増機能にほかならない。すなわち、大学教育は学問研究の威信に参加することによりその威信を確保しているのである。学問の威信こそが、教育と研究、教育システムと学問システムをつなぐ媒体なのだ。

(2) ライフサイクルの脱制度化

結婚年齢、就職年齢、教育年齢が多様化し、今や何でもありの時代となっている。大学教育は個人の経歴から見れば、職業的キャリアとの関係で受けるのが通常であるが、今や、大学生になることは、保険が安価に手に入りアルバイトもできる一時的な地位と考えられている。イタリア人の用語を使えば、大学生は「停車中の失業者」となっている。努力することの意義は失われていないが、努力が報われず何の見返りもなくなるという大きな危険にさらされている。大学での勉強は職業の見通しとの関連でなされるのが普通であるが、職業との関連のないままに学ぶ学生も増えている。現在を意味あるものとするのが第一で、“何かのために”という問いは考えないのである。ここにこそ、知識人が、教育意図・改善意図・未来に拘束されることなく、その精神的に自由な存在を示せる条件がある。

(3) 相互行為における教養の力の減少

読む本が多すぎて、全員がすべてを読めなくなった時点で教養は問題的となった。書かれた本と教養との直接的な関係は失われ、間に主体が介在することになる。つまりは、教養人の成立。しかし、現在においては、そもそもいったいどこで教養を示せる機会があるというのか。誰が感心してくれるというのか。大学の内部には確かに教養を示せる機会はある。しかし外部においてはどうか。電話、テレビ、ラジオ、ファックス、コンピュータなどのコミュニケーションによりますます書物に基づく教養の力は衰えている。

以上の三点の指摘は、新しい事態の断片的叙述であって、新しい認識の区別ではないと感じる向きもあるかもしれない。確かに、ルーマンも認めているようにどれも新しい認識区別指標の決定版というわけではない。しかし、研究vs教育、未来の職業vs現在の充足、活字メディアvs通信メディア (Telekommunikation) という区別もまた大学問題を考える上で組織vs自由と並ぶ重要問題であることは間違いない。筆者は、全体性 (ホリスティック) vs断片性 (フラグメンタリー) の区別が大学問題を観察する上での本質的区別であると考えているが、ここではこれ以上述べるいとまがない。

ともあれ、ルーマンの場合は、新しい事態、つまるところは、彼の言う機能的分化社会の段階にあって、大学についての適切な現実把握が要求されているということである。事態が進展しているのに、それを把握する概念の方が追いついていない、というのがルーマンの見方なのである。事態をまず、事態に即した区別をもって観察すること、これが社会学の理論的課題なのである。そこで現れた事態を改善しようとか、批判しようとか、価値評価しようとかする気持ちはルーマンにはない。これこそ、価値判断を排除して客観科学として成立してきた社会学に忠実な態度にほかならない。

かくて、ルーマンは次のように主張する。

しかし、研究と教育の乖離、ライフスタイルの変化、書物による教養の衰退といった変化は、すべて大学の内部で起こったものではなくて大学の外で起こったものである。である以上、大学内部の組織によって対応することはできないのだ。だからこそ、大学は改革を急ぐことなくじっくりと事態を観察する必要があるのである。改革できるためにはまず事態が正確に認識できなければならない。大学は、社会の発展に抗して改革することはできない。社会の発展に沿って改革できるだけである。全体社会における大学の機能を正確に認識しなくては正しい対応はできないのである。だから、大学は、揺れる世論や、文部省や、政治家の主張から離れて、冷静に自己自身を観察しなければならない。

冷静な自己観察の名の下に、改革がどんどん先送りされ、問題のある現状がそのまま継続してゆく危険を、むしろルーマンが知らないわけではない。その危険よりもさらに、ズレた認識によるズレた対応の方が危険だと、ルーマンは考えるのである。しかし、社会はそれで納得してくれるのだろうか。ルーマンも、社会はこんな悠長な大学の姿勢を許してくれないことを認めている。そこで、現状にあった、以下のような制度的な対応を提言している。

「厳しいコース」と「緩やかなコース」に大学の学習コースを分化する。「厳しいコース」では厳しい他者選抜が行われ、確実に就職につながっていく。「緩やかなコース」では、他人に選抜されるというより自己選抜がなされる。また就職の見込みも定かではない。前者の場合は学問的、教育的な選抜がなされ、後者の場合は、雇用者による独自の基準に基づいた選抜がなされる。しかし、コースを分けた場合には、移行を可能な形にしておく必要がある。これには二つ問題がある。一つはいつまで移行可能にしておくか、という問題。もう一つは奨学金などの点で平等にする必要があるという点である。この二つのコースを、修士コースと学士コースの違いと結びつけることもできる。このコース分化は、大学での勉強と専門の一对一对応から出発しないため、専門分野相互の自由な関係が促進されることになるだろう。「厳しいコース」の学生の場合は卒業時に、才能と学習意欲を証明されることになるが、「緩やかなコース」の学生は、卒業したからといって、才能や学習意欲は保証されない。

結局こうした提案は、問題を解決するのではなく、問題を分化させ、問題の構造化をはかるものである。現代では、教育システムや学問システムを計画化することは不可能である。学問もせいぜい透明度を増すことができるにすぎない。しかし、そこから新しく構造化をはかる限られた可能性が生まれるのである。

概略以上のように、ルーマンは主張している。

現実に勉強が好きでもなく大学に来ている学生が増えているのであるから、そうした学生とまじめに勉強したい学生をコースによって分けるというのは、大学の現状に対応した一つの有力な提言であることは間違いない。しかし、ここには、未来の職業vs現在の充足という区別によって現状をまず観察し、その区別に見合ったシステムの内的分化を提言するという姿勢はあっても、基本的には規範に基づく価値判断は抑制され、問題の構造化をはかろうとしているにすぎない。そこには、理想の表明もなければ、かくあるべきとの指針もなく、現実への事後対応がはかられているだけで

ある。

では次に、現在の世界モデルを提供していると思われるリースマンの大学論を取り上げよう。

4. リースマンの大学論

リースマンの大学論の最大の関心は、意志決定機関として大学を見た場合、教授団が意志決定を握っている段階から、学生の要求を第一に考慮せざるを得ない段階へと変化した、という点にある。そして、リースマンの立場は、「思うに我々の使命は、ふたつの必要性、つまり詐欺まがいの扱いを受けている学生という消費者を保護する必要性と、『悪貨は良貨を駆逐する』というグレシャムの法則が高等教育全体に与える衝撃を最小限に食い止めるべく学生の権力を制限する必要性とのバランスをうまくとっていくことであろう。」(リースマン, 1968: 24; Riesman, 1981: xvi) という言葉に表れている。

学生という消費者を保護するためには、適切な情報が提供される必要があり、高校でのガイダンス、カウンセラーの果たす役割、大学でのアドバイジング、大学基準認定協会による学生向け情報の提供、連邦政府による大学に関する情報センターへの肩入れ、等を改善する必要がある。また、学生の側も能動的に大学教育改革に関わっていかなければならない。そして、彼の書物自身が、福音主義系の大学や、コミュニティ・カレッジ等多様なアメリカの大学の実態を示すことにより、学生に対する情報提供の役割を果たしている。

リースマンの場合は、シェルスキーやルーマンのように大学と社会の関係に注目するというよりは、大学の内部を社会学的に分析していると言える。その理由は、社会分析の基本枠組みをヴェブレンに依拠してしまっているからであろう。ヴェブレンが社会の分析をしてくれているから改めて社会システムの分析をする必要はないというわけだ。

リースマンがヴェブレンを高く評価していることは有名であるが、そのヴェブレンの『有閑階級の理論』についてヴェブレン研究者の高哲男は、「それは何よりもまず、近代科学技術の進歩を基礎に実現しつつあった大衆消費社会の構造機能分析の書であった。」(高, 1991: 160) と評価している。高の研究は、ヴェブレンの理論が、従来の通常的な理解のように二元論的で、矛盾があるという解釈が誤っており、体系的に理解できることを示そうとした労作であるが、リースマンのヴェブレン理解は高の水準に達しておらず、従来の枠組みの範囲にとどまっている。リースマンはいう。「まさしくわれわれもそこからはじめなければならない。現実をはっきりとみることからはじめなければならない。しかし、そこから先は現実を把握するに際しても協同的な支持が必要なのだ。それは人間的な連帯によらなければならないのである。……

……ヴェブレンは、人間の生産性の拡大こそが搾取と浪費の源泉であるという見方をとった。そしてヴェブレンは、労働の結実としての経済的な豊かさを、もっぱら競争と戦争という仕方で人間たちがばらばらにされてゆく過程として考えてしまった。その豊かさが友愛的な連帯のために使われる可能性について、彼はほとんどなにも残してくれていないのである。」(リースマン, 1968: 274-5)

リースマンは大衆消費主義の時代を「その豊かさが友愛的な連帯のために使」われうる肯定的な社会として描いた。ヴェブレンが指摘したメカニズム、最低生活に必要な限度を超えて他人より少しでもよい生活をしようとする動因により大量消費と労働が強いられていくメカニズムへの批判は欠落させて、大学も大衆消費主義、学生消費者主義に適應することが、豊かさを友愛的に使う道につながるというわけである。

5. 社会学的大学論の射程と限界

シェルスキーは社会における大学の機能、理念の機能を問題にした。そして、少なくとも最初の段階ではまだ大学の理念の果たす力を信じていた。ルーマンは、社会の機能的分化が大学にもたらした変化を冷静に分析した上で、その変化に対し大学内部の機能分化によって対応しようとする。ここでは、もはや大学の理念は後景に退き、その代わりに大学を見る際の視点の違い（認識の根元的区別の違い）や視点の違いによる観察の複数性と観察相互の相対的優位性が語られる。ここでは理念は後退し、大学の社会的機能の多元性が問題にされる。「自由」の理念は、認識の区別の一つの枠組みとして矮小化され、しかも時代錯誤の認識枠組みとして却下されてしまう。残されるのは現状追認的な新たな機能分化の道だけである。

リースマンの場合には、大学の理念は消滅し、社会における大学の機能だけになる。しかもその機能は、経済的な機能優位の形で把握される。「学生消費者主義」との標語は、その立脚点を如実に示している。しかも、社会における経済的機能、その大学への応用である大学の疑似経済的機能を、現状追認するのみならず、それをよきものとして肯定してしまう。彼は、「豊かさが、連帯的な友愛のために使われる可能性」を楽天的に信じるのである。ここにおいて、現実が理念にとって変わることになる。現実こそが理念であるということになる。「理性的なるものは現実的であり、現実的なるものは理性的である。」とのヘーゲルの言葉が、絶対精神抜きでまた後半部分のみで首肯されることになる。

ここに、実証科学、客観科学としての社会学の陥穽がある。

確かに、客観的、実証的な学問は、それなりの意味を持ち、それなりの発展を示してきた。しかし、オゾン層の破壊の問題、地球温暖化の問題、森林破壊の問題などが深刻化する現在、学問のための学問、客観性のための学問、認識のための学問、観察のための学問、現状追認のための学問のままでは立ち行かなくなりつつあることもまた確かなように思われる。こうした反省を学問の各分野で真剣に行わなければ、現在の流れは変わらないだろう。こうした問題を社会学が真剣に問うたとき、価値判断とリンクした学問の新しい在り方が生まれるのではないか²⁾。シェルスキーが目指そうとしたのは、そうした一つの可能性であった。

6. 社会学的大学論を超えて

社会学的大学論に、理念欠如と現状追認といった難点があるとすれば、新しい大学論は、いかな

る方向に向かえばよいのだろうか。

19世紀におけるフンボルトの理念は、機能的に分化した現代社会にはもはやあてはまらない、と社会学者は言う。また、理念ばかり語って現実を見ないところに問題があるともいう。通俗的に現実には理想通りにはいかない、とも言われる。確かにその通りであろう。しかし、だからといって、理念を放棄して現実を追認し続けるのもまた問題であろう。では、21世紀の社会現実にふさわしい大学論はいかなる形を取るべきであろうか。

ここで新しい大学論を全面的に展開するのは無理なので、方向性だけを示唆しておきたい。前にも述べたように、筆者は、全体性（ホリスティック）vs断片化（フラグメンタリー）の区別が本質的ではないかと、考えている³⁾。

まず、フンボルトの大学理念を取り上げてみよう。彼の大学論は、研究と教育の統一、教授の自由と学習の自由として（今井, 1993: 26-35）、あるいはルーマンの言うように、自由と組織の対立として特徴づけられる。しかしまた、彼の大学論は、全人的な人間形成論としてもまた学問の統一性の維持の主張としても読むことができる。フンボルトがめざしたのは、ホリスティックな人間形成であり、それを保証するのが、ギリシャに代表される古典研究（=学問）であると考えられた。

しかし、社会学者達が主張するように、社会の機能的分化が進展し、学問は専門科学へと断片化・細分化してゆき、全人的な人間形成もまたそれに応じて解体してゆく。学問はますます実証性、客観性、専門性を強調され、哲学的智恵を喪失し、知識の集合体となってゆく。こうした事態に対し、ドイツは中等教育段階レベルつまりはギムナジウムにおいて、全人的な人間形成をひとまず完了するという方向を取る。イギリスは、後期中等段階であるシックス・フォームまで専門分化しながらも、知識の専門化を、全寮制やチューター制による全人教育で補う道を取る。アメリカの場合には、中等教育段階に新しい完成教育理念が生まれ、大学にはリベラル・エデュケーションの理念が継承されていく⁴⁾。

こうした文脈で見ると、リースマンのいう学生消費者主義というのはどう位置づけられるのであろうか。知識の専門化の文脈で見ると、大学が大衆化するにつれて、専門化された学問の論理についていけないあるいは必ずしも興味を示さない学生が増大する。これは、ルーマンが「厳しいコース」と「緩やかなコース」への分化を提言した事態でもあった。学生消費者主義というのは、こうした学生の関心の増大、言い換えれば学生の専門的知識への関心が減少し全人的な関心が増大する事態、に対し対応をはからねばならないとの主張とも読める。しかし、学生の関心・興味に無制限に迎合したのでは、遊びや無為、不真面目をも許容する危険性がある。消費者のいうがままになったのでは、テレビの番組の低俗化が進むように大学の低俗化が進む危険性がある。そこで必要になるのが、ホリスティックな観点である。学生による知識の消費ではなく、学生の内在的な要求に質高く応えることが要求されているのである。大学もイギリスの寄宿制の伝統が示しているようにまた生活の場でもある。一人一人の人間がそこで一日を送るわけであるから、全人的な配慮が必要になる。体育の施設、音楽を聞く機会、絵を見る機会、ボランティアをする機会なども豊かに設ける必要があるということになる。一言で言えば、かつてアメリカの中等教育で目指された完成教育理念⁵⁾すなわち社会に出ていくための完成された教育の必要性が、大学において必要とされている

のである。つまりは社会生活への準備が必要とされているのである。大学も少なくとも学士課程においては、学者でも職業人でもなく社会人の養成を目指すべき段階に入ったと見られる。最近の日本の大学改革では、語学やコンピュータ、資格など実用的な科目が強化される傾向が見られる（青木・示村, 1996）が、こうした傾向も、完成教育が大学の課題となっていることとの関連で理解できよう。

ただし、多くの選択肢を供給し、学生に自由に選ばせるだけでは、社会人形成のためのミニマムが保証されないと思われる。そこで、コア・カリキュラムなどで、学部教育レベルでのミニマムを新たに構築していく必要があるだろう。その際、学問準備あるいは学問基礎教育と社会人準備教育との連携のありかたが最大のポイントになるように思われる。その際、ホリスティック教育の理念が大きな力を発揮すると思われる⁶⁾。また教授方法に関しても、マルチメディアの利用にとどまらず、瞑想や身体運動、イメージトレーニングなど多様な手法が用いられるべきであろう。

【注】

- 1) ルーマン理論の概説としては、村中知子『ルーマン理論の可能性』（恒星社厚生閣 1996）が、便利である。
- 2) こうした文脈において、教育社会学者の藤田英典が、教育社会学者としての良心に基づいて、教育改革に対し価値的にコミットしようとしているのは注目に値する（藤田, 1997）。
- 3) 筆者は、別稿にて、この観点からリベラル・エデュケーションを位置づけ直す試みを行ったことがある（今井, 1996）。
- 4) 拙稿（今井, 1990）を参照されたい。
- 5) 完成教育理念を提示したものとして有名な、1918年の「中等教育に関する基本原理」では、健康、基礎的方法の習熟、よき家庭人、職業、市民性、余暇の有益な利用、倫理的性格の七つが挙げられていた。こうした理念を現在は大学においても考慮せざるをえなくなっていると考えられる。
- 6) ホリスティック教育を概観するには、ミラー（ミラー, 1994）の著作が便利である。なお、1997年6月1日に日本ホリスティック教育協会が設立された。年四回「季刊・ホリスティック教育」を刊行している。

【参考文献】

- 青木宗也, 示村悦二郎編著 1996 『大学改革を探る：大学改革に関する全国調査の結果から』 大学基準協会
- Bloom, Allan 1987 *The Clothing of the American Mind*, Simon & Schuster Inc.
- ブルーム, A. 『アメリカン・マインドの終焉』 菅野盾樹訳 みすず書房。
- 藤田英典 1997 『教育改革—共生時代の学校づくり』 岩波新書

- Humboldt, Wilhelm von 1979 *Bildung und Sprache*, Besorgt von Clemens Menze, Schoningh, 3. Auflage.
- 今井重孝 1990 「中等教育の類型的把握の試み—日, 米, 英, 西独, 仏—」『教育社会学研究第46集』127-142頁。
- 今井重孝 1993 『中等教育改革研究—ドイツギムナジウム上級段階改革の事例』風間書房。
- 今井重孝 1996 「大学カリキュラムと人間形成」『東京工芸大学工学部紀要』Vol.19 No.2, 1-8頁。
- 高哲男 1991 『ヴェブレン研究—進化論的経済学の世界—』ミネルヴァ書房。
- Luhmann, Niklas 1975 "Wabuwabu in der Universität", *Zeitschrift für Rechtspolitik* 8, S.13-19.
- Luhmann, Niklas 1981 "Zwei Quellen der Bürokratisierung in Hochschulen", in: *Ein Mann von Sechzig Jahren: Festschrift Reinhard Mohn, o.O., o.J.*, S.150-155. Auch in: Luhmann, Niklas *Soziologische Aufklärung* 4 S.212-215.
- Luhmann, Niklas 1983 "Perspektiven für Hochschulpolitik," in: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, Heft 4, S.5-16. Auch in: Luhmann, Niklas *Soziologische Aufklärung* 4 S.216-223.
- Luhmann, Niklas 1987 "Zwischen Gesellschaft und Organisation. Zur Situation der Universitäten," in: ders. *Soziologische Aufklärung* 4, Westdeutscher Verlag, S.202-211.
- ミラー, ジョン・P. 1994 『ホリスティック教育—いのちのつながりを求めて』吉田敦彦・中川吉晴・手塚郁恵訳, 春秋社。
- Newman, John Henry 1996 *The Idea of University*, Edited by Frank M. Turner, Yale University Press.
- 奥島孝康 1995 『私の大学論』早稲田大学出版部。
- オルテガ 1968 『大学の使命』井上正訳, 桂書房。
- ペリカン 1996 『大学とは何か』田口孝夫訳 法政大学出版会。
- Riesman, David 1981 *On Higher Education The Academic Enterprise in an Era of Rising Student Consumerism*, Jossey-Bass Publishers.
- リースマン 1968 『何のための豊かさ』加藤秀俊訳, みすず書房。
- リースマン 1986 『高等教育論』喜多村和之他訳, 玉川大学出版部。
- Schelsky, Helmut 1970 *Einsamkeit und Freiheit Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*, 2., um einen "Nachtrag 1970" erweiterte Auflage, Bertelsmann Universitätsverlag.
- シェルスキー 1970 『大学の孤独と自由—ドイツの大学ならびにその改革の理念と形態』田中昭徳, 阿部謹也, 中川勇治訳, 未来社。
- 梅根悟 1966 『私の大学論』誠文堂新光社。
- ウェーバー 1979 『ウェーバーの大学論』上山安敏編訳, 木鐸社。
- ヤスパース 1955 『大学の理念』森昭訳, 理想社。

Criticism on three Sociological Arguments about Universities

—Schelsky's, Luhmann's and Riesman's—

Shigetaka Imai*

Two different kind of arguments can be distinguished concerning the idea and function of universities. The first argument can be called philosophical and the second sociological. According to our view, the philosophical argument by Wilhelm von Humboldt dominated in the 19th century and in the first half of the 20th century but after the World War II the sociological argument like Riesman's become more and more powerful. The sociological model leads now universities in the world. From this reason this paper examines three representative sociological arguments about universities, so that we may find a right way to reform the universities in the world.

Schelsky tried to combine Humboldt's idea with his sociological analysis. He founded a new German University called Bielefeld University and tried to realize his idea into this new university. But he failed. Luhmann is a world-famous sociologist. He wrote four articles about universities. Summing up his argument, he proposed a new point of view instead of the old one that draws the distinction between freedom and organisation. He always observes and describes but never evaluates. In his argument the idea of the university plays almost no role. Riesman emphasized student consumerism as a principle of university management. In contrast to Schelsky and Luhmann, Riesman abandoned the idea of the university entirely and emphasized the real social function of the university and affirmed the reality. For him reality becomes an ideal.

This danger, namely, the exclusion of the value judgement and adaptation to the reality, is common to almost all sociological arguments.

We are now living in the age of environmental problems such as acid rain and ozone hole on earth. In this historical stage, we cannot stay in objective positivistic scientific sociological viewpoint. We must combine value judgement and objective analysis. In order to establish this new paradigm, wholistic approach is very promising.

*Professor, R. I. H. E., Hiroshima University

