

ハーバード学則改正 (1825) と イエールリポート (1828)

——アメリカにおける選択科目制度をめぐる論争の端緒——

教育哲学・教育史研究室

宮 澤 康 人

First Experiments with The Elective System and The Yale Report of 1828
—Some Notes on the Development of College Curriculum
Administration in the United States—

Yasuto Miyazawa

This paper will trace some early steps in transition of college curriculum administration in the United States from prescribed system of liberal arts to elective one of practical subjects under the following sections, and make clear that there is less difference between Ticknor and his opponents, the authors of Yale Report concerning the ultimate aim of college education than as has been widely believed.

- I Introduction
- II Chronology of Development of Elective system
- III Methods of College Instruction in The Early Nineteenth Century
- IV Thomas Jefferson and Eight Schools in the University of Virginia
- V The Statutes of 1825 at Harvard and George Ticknor's *Remarks* on College Education
- VI The Yale Report of 1828
- VII Conclusion

I 問題と対象

アメリカの高等教育史は、ふつう19世紀の後半を境にして二分される。その区分は、カレッジの時代からユニバーシティの時代への移行をあらわすともいわれるが、この移行の過程で、高等教育のカリキュラムは、伝統的なリベラルアーツの必修制から近代の実用科目の選択制へ、とでもいうべき根本的変貌をとげた。小論は、この過程の最初の山にあたる1820年代を代表するハーバード大学の学則改正(1825年)とそれへの対抗の所産である、アメリカの高等教育史上もっとも高名な文書の一つ、イェール大学リポート(1828年)を、アメリカ高等教育カリキュラム史、とりわけ履修科目制度史の中に位置づけようとする試みである。それはいいかえれば、選択科目制が、誰のどういう必要と思想に支えられて成立するのかをたしかめ、その教育史的意義をあきらかにする試みである。

アメリカにおいて高等教育のカリキュラム史と履修科目制度史の通史は必ずしも少なくないが、ハーバード学則改正とイェールリポートを単独の対象としてとりあげた研究論文は、私の知る限り、アメリカでも、ウルフスキーの1965年の論文⁽¹⁾一篇だけであり、日本ではまだ一つもない。

一般に、わが国のアメリカ教育史の研究は、わが国の教育におけるアメリカの圧倒的な影響とそれと表裏の関係にあるアメリカに対する旺盛な関心とにみあうだけの十分な蓄積をもっていないように思われる。そのなかでも、高等教育の内容史と方法史の分野で、ことのほか研究が不十分のようにみえる。しかし、小論がその分野をとりあげるのには、これまで手薄であった領域の単なる穴うめをしようという意識からではない。それをとりあげるのには、第一に、一般的な理由として、高等教育をとりあげるときにも、「教育的価値の実現過程」の中核に迫ろうとするのは教育史として至極当然のことだからである。勿論、高等教育史は大学史の一部にすぎないが、逆にいうと、大学を対象にした歴史が必ずしもすべて教育史であるとはいえないということである。第二に、特殊的な理由として、アメリカ高等教育史上で、後述のように激しい論議のまとなった履修制度の問題が、いまわが国でとりあげられている教育課程のあり方、さらに国民の共通教養のあり方を考える上でなんらかの貴重な示唆を与えてくれるにちがいないと信じるからである。

選択制の問題は、カリキュラム問題の中の単なる部分的な、技術的な事柄にとどまりえない、実に広い裾野を

もつ。あるアメリカ高等教育史の著者は、選択制の基底と周辺には次のような多様な論点がひそんでいた、と指摘する。即ち「アメリカの高等教育は、ドイツのユニバーシティの理想に従うべきか、イギリスのカレッジの理想に従うべきか。学習の他律的強制に対する自律的動機づけの価値は何か。旧来の“能力心理学”と新しい実験心理学のどちらが有効か。“知性の訓練”一般といえる事が存在するか、そしてそれを保障するようなカレッジのカリキュラムを考案することはできるか。高等教育は“実用的”(practical)であるべきか、それとも“人文的”(liberal)であるべきか、即ち、ある目的のための手段か、それともそれ自体として目的か。自然科学のような“新しい”教科は古典学習のような“古い”教科より重要なのか。カレッジの基本的方針は非宗教的であるべきか宗教的であるべきか。カレッジは貴族的でエリートの養成をめざすべきか、それとも民主的な全人的性格(all inclusiveness)の達成を追求すべきか⁽²⁾。」という論点である。

こういうわけだから、「まことに、19世紀アメリカの主要な教育論争は、選択制をめぐるとりかわされたのであった⁽³⁾。」といわれるほどである。選択制の是非を論ずることは、単に個々の教科の教育的価値ではなく、教科となったカルチャーとしての、カリキュラムの全体構造をきわめて具体的に問題にせざるをえないということであった。あるいは現代的に言えば、共通教養をどう構想するかということと関連して、学校教育が全体として提示すべき固有の教養は何かという課題がここでは追求されていたと解してもいいであろう。いずれにしても、選択科目制の是非に関する論議が、このアメリカ高等教育史の場合以上に長期かつ活潑に行なわれた例をほかに知らない。勿論、小論ではそのうちの1820年代の二つのできごとだけに焦点をしばることになるが、選択科目制の展開の全体の概略をあらかじめ記しておくことは、1820年代の位置を知るために有効であろう。

II 選択科目制度発達史の年代記

アメリカにおける選択制の一世紀余におよぶ年代記の概略は次のように描きだすことができる。

まず、自然科学をはじめとする新しい実際の知識の飛躍的拡大を背景にして、従前の伝統的なリベラルアーツの必修制カリキュラムの狭さと現実ばなれを批判する運動が、アメリカの場合、18世紀のB. フランクリン、B. ラッシュ等を代表としてあらわれる。これは、新しい教科を加え、教育課程全般を拡大する働きの一部として

当然に、選択科目制導入のための一般的条件をつくりだしたが、そこではまだ、選択制そのものが直接の課題となつたのではなかった。

アメリカにおいて直接に選択科目制にふれる最初の出来事は、1735年にハーバードが、学生に古典語だけでなくフランス語の学習も事情によって認めたことであるといわれている。しかしこれは、正式なカリキュラムの中では承認されなかった上に、学問的にみて好ましくないというのでまもなくとりやめになる。これをバッツは「選択制のかすかな前兆⁽⁴⁾」と呼んでいる。

18世紀の末から19世紀にかけて、プリンストンやユニオンカレッジなどにおいて、正規の課程以外に、フランス語などの学習の機会を提供して履修者に成績証明などを発行したり、科学を専攻する学生を受け入れる試みがみられた。しかしいずれの場合も、それは、学士号授与の対象の外で考えられていた⁽⁵⁾。ということは、カレッジが必修と指定したリベラルアーツ以外の科目は、例外としての副次的な地位しか与えられていなかったこと、選択制が原則的には認められていなかったことを意味する。

選択制がカレッジの教育にとって望ましい要素であると主張した初期の重要な人物は、Th. ジェファスンと G. テックナーの二人とされている⁽⁶⁾。

ジェファスンは、1779年にかれの母校であるウィリアム・エンド・メアリーカレッジのカリキュラム拡大を建言している。このときすでにかれは、履修科目の分化は必要であると考えていた。多分それと関係があると解釈されているが、後述のように、1789年ころのウィリアム・エンド・メアリーでは選択制導入の形跡がある。しかし、その改革も到底ジェファスンの意に満たないものであったため、かれは新しいカリキュラムをもった新しい大学を設立しようと思ひ、それはようやく1825年にヴァージニア州立大学として実現する。この大学の一つのきわだった特徴は、のちにふれるように、選択制を採用したことであった。

それと前後して、ジェファスンの畢生の友であり、ドイツ留学がえりのテックナーが、ハーバードにおいて、ドイツ大学を手本としたといわれる改革に努力していたが、その中心に選択制の実施があった。この努力は、ヴァージニア大学の創立と同年の1825年に、ハーバードの学則改正となって、後述するように、ごく部分的にはあったが成果をおさめたのである。

選択制の是非が表だって議論されたのは高等教育の場面においてであったが、中等教育の段階においてもすでに科目の選択は事実上行なわれていたとみななければなら

ない。1751年にフィラデルフィアに設立されたフランクリンのアカデミーに続いて数多くあらわれたアカデミーは、当初からそのカリキュラムの多様性を誇っていたが、世紀の変わりめには一層その度をまし、100 をこえる科目を無差別に提供し選択させるところも珍しくなく⁽⁷⁾ 一種の知識のスーパーマーケットの様相を呈していた。このように多数の科目があるところでは、たとえ原理的にそれを是認しないとしても、選択制は不可避であった。こういう中等段階での履修科目の多様化が、高等教育の選択制の実施にどのような影響を及ぼしたかは、機会をあらためて究明しなければならない。

いずれにしても、選択制の是非をめぐる論議が、はっきりした形で取り交された記録にわれわれが接することができるのは、テックナーのハーバードにおけるカリキュラム改革を頂点とする1820年代の後半以降である、といつてよい。選択制は、当時の学生の実情にも、時代の要請にも応ずる要素をもっていたので、少なからぬカレッジがこれに関心を示し、テックナーにならおうとするカレッジもあらわれた。しかしその反面、伝統的な必修制への執着は根づよく、選択制に対する批判も激しくなった。この立場を鮮明に主張したのが、1828年のいわゆるイェールレポートであった。この文書は、わずかながら動きだしていた選択制へ向う流れを一時おしとどめるほどの威力を発揮したといわれる。これまでが選択制の歴史の第一期と時代区分することができよう。

イェールレポートの威力にもかかわらず、選択制に向う動きは、ブラウン大学の学長 F. ウエイランド、ミシガン大学の学長 H. タッペン等の強力な担い手を得て、さまざまな障害と抵抗を排除しながら、次第に自らの地歩を固めていく。そしてそこへ、ハーバードの名学長とうたわれる Ch. W. エリオットの1870年代以降の精力的な選択制実施の活動が続くことになる。エリオットの登場の前までを選択制の歴史の第二期とみてよいであろう。

エリオットは、選択制実現の立役者に見立てられている。選択制がかれの名前とだけ結びついて言及されることも少なくない。しかし、言うまでもなく、エリオットは選択制の着想者でないことはもちろん、最初の導入者でもないことはすでにみたことから明らかである。エリオットの功績は、選択制をその名に値するように徹底させたこと、そしてその施行後の欠陥を調べて修正することによって選択制を定着させた点にある。さらに、ハーバードという威信の高い大学を背景にしてそれを他の大学に普及させるのに大きな役割を果たした点にある。ハーバードにおける選択制の全面的実施から、その後に露呈

したさまざまな欠陥への対応は、選択制の実験史を代表しているといっている。その結果、1910年にハーバードの有名な“集中と分散”と呼ばれる科目履修制が考案される。こういう修正を条件にして、選択制は一応の定着と普及をみるにいたるのである。ここまでを選択制の歴史の第三期とすることができる。そしてこれとともに、バッツによれば、「選択制の歴史の決定的な局面は終了したようにみえた⁽⁸⁾」のである。

しかし、これによって、選択制に関する原理的問題が解消したわけではない。もともと定着し普及した選択制は、一方の極における全科必修制と他方の極における完全自由選択制との折衷の産物であり、制限選択制とでも称すべきものである。それゆえ折衷の仕方は両者の中間にさまざまありえたため、どちらの側に立つ論者からみてもつねに不備をのこしていた。そして第一次大戦後に、知識人の共通教養の喪失に警鐘をならしたいいわゆる一般教育運動にはじまるカリキュラム改革は再び選択制のあり方を論議の俎上にのせた。その論議は、1930年代にシカゴ大学の学長R. M. ハッチンズを代表とする伝統的リベラルアーツの修正的復活論者たちが登場するにおよんでピークをむかえる。そしてこの種の論議は形を変えつつも今日まで続いているとみることができる。この選択制の後史を一括して第四期と呼ぶことができる。もちろん、この第四期は、第一次大戦、大恐慌、第二次大戦、1960年代をそれぞれ境にしてさらに細かく区分することができるし、区分すべきである。しかしここでは、そのことに深く立ち入る必要はないであろう。

小論が対象とする時期は、上述の時期区分のうちの第一期である。それもとくに、ハーバード学則改正とイエールレポートを中心とする1820年代ということになるだろう。

これまであたかも自明のこのようにして、選択制の年代記を記述してきたが、実は、それをどこから説きおこすかということは、選択制の思想的起源を何にみるかという、従ってまた選択制の歴史的本質を何と考えるかという評価の問題ときりはなすことはできない。現在の私にはまだ、史料的にも、理論的にも、これについて確信をもった解答を下す用意がない。解答は、今後の個別の歴史研究をつみ重ねるうちにあらわれることになるだろう。

ただし、アメリカの高等教育における選択制が、それ以前の、内容におけるリベラルアーツと履修制における必修制に対立して出現したという事実は、見あやまりようがない。しかし、選択制がどのような意味で必修制に対立したか、あるいは選択制を出現させた歴史的要因は

何か、ということになると、答えは必ずしもそれほど単純ではない。

伝統的なリベラルアーツの必修制を支えていたのは、ヨーロッパ世界の共通語であるラテン語と存在の普遍的論理を体現していると信じられた数学の二つを中心とする万人に普遍的な学問の存在に対する確信、およびその学問の教育を通して知識人に必須の共通教養は形成できるというヨーロッパの信念とであった。それに対立する選択制は、果して普遍的な思考の存在と、さらに共通な言語の必要性とを原理的に否定したところに成り立ったのか、それとも単に、近代以降の知識の増大と多様化によって事実上、普遍的思考や共通言語が結果として成り立たなくなったことに対応しただけなのか、ということは歴史的過程において確かめてみるに値する。

しかしいずれにしても、選択制出現の一般的条件をつくったのは、あのヨーロッパ文明史上最大の出来事の一つともいえるべき、17世紀を中心とする科学革命とそれにつづく実用学の普及であったという判断はまちがいはない。従って、選択制の年代記の端緒を、前述のとおりカリキュラムへの科学の導入と結びつけて記述することには、巨視的にみて十分に根拠がある。とはいえ、実際にどの時点で、科学的知識のどれだけの拡大を契機にして、実学への要求と結びついた選択制の思想が生まれたか、その具体的な経過をあきらかにする仕事はまた別に用意されなくてはならない。そこで本稿では、ジェファソンとテックナーの選択制の試みを検討することから出発したい。何故なら、この二人は、アメリカの選択科目制の起源とその思想的背景をどこに求めるかという論点に関して、恰好の緒口を与えてくれるからである。ただそれに先立って、彼等の改革の対象であった当時のカレッジのカリキュラムと学習の実情に簡単にもせよふれておくことは、彼等の改革の動機や意図をよりよく理解するのに役立つと思われる。

III 19世紀初期における大学教育の方法と履修制度

選択制が導入される以前のアメリカの高等教育において、その内容と方法を規定していたのは、クラスと呼ばれた入学年度別に編成された学習集団の存在である。この集団は4年間を通じて継続し、全く同一のカリキュラムを履修し、しかもチューターと称する担任の教師の下に、毎日同じ教室で同じ学科の授業を受けることになっていた。即ち、選択の余地のない科目が画一的に課されていた。ここで結ばれた同期のよしみは終生つづくことが多かったといわれる⁽⁹⁾。

チューターは、自分が担当するクラスに、一年を通して全科目を教えるのがふつうになっていた。経験をつんだ教師の場合は、一つのクラスを3年ないし4年にわたって持ちあがりて担当することもあった。こういう全科担当制は、言うまでもなく、有能で学問的関心の幅の広い教師にとってさえ苛酷な知的負担を強いるものであり、ましてある特定の学問分野に没頭している者には教職は近づきがたかった。18世紀ニューイングランドにおける最高の神学者といわれたJ. エドワード (Edward, J.) が、プリンストンから招請をうけたとき、彼は、高等数学とギリシア語に自信がないという理由で、それを断っている。

もちろんこういう事情に対して、一人の教師が受けもつ範囲を狭めようとする企てがすでに18世紀にはじまっていた。限定は最初、特定の学年だけを教えるという形をとることが多かったが、のちには次第に特定の科目に教師が専門化する方が、教育の効果をたしかめるために望ましいという意見がつよくなってきた。ハーバードが開学以来最大のカリキュラム改革を1767年に行ったときに、理事会は、得來の全科担当制にかわって限定された教科の担当制を提案している。それによると、たとえばラテン語とギリシア語のチューターが分化し、また、論理学、形而上学、倫理学の三科と自然哲学、地理学、天文学、初等数学の四科ごとに独立したチューターも必要であるとされている⁽¹⁰⁾。ここには、ようやく新興の知識分野への関心をカレッジも示しはじめたということと、それを導入するには新しい専門の担当者がいなくてはならず、そのこととからんで教科担任制への移行がはじまる様子があらわれている。これはまだ完全な専門分化ではないが、この程度の担当の専門化でさえも、容易には普及していかなかった。とりわけイエールのように保守的なカレッジでは、依然として、一人のチューターが自分の担任するクラスに全科目を教える方式を頑固に守りとおそうとし、それだけまた新しい教科をとりいれることに消極的でもあった。後年カリキュラム改革をめぐって、はげしく対立することになるハーバードとイエールの対照的な性格はすでにここにあらわれている。

当時のカレッジの日課は、殆んど夜あけとともに始まり終日学生の生活を拘束していた。早朝の聖書講義をさいしょに、つづいて朝食までの一時限、朝食から昼までの数時限、そして昼食後の暫くの休養のあと自習をはさんで、夕刻まで課業が続く。自習の間もチューターの見廻りの目はきびしい。

このように間断なく続けられる学習において主として行なわれたことは、暗唱であった。18世紀の末までは、

この暗唱練習が殆んど専ら教室の課業を独占していたといってもよい。チューターが唱える章句を学生はそのまま声をだしてくりかえす練習を通して、教科書やチューターによる講義の内容を丸暗記させることがねらいであった。暗唱を強いる教育方法と科目履修の必修制はひと組みになっていて、それは同じ思想に支えられていた。その思想は、次の二つの前提に立っていた。ひとつは、身につけるべき知識はすでに完成して存在している、ということであり、いまひとつは、言語化されている知識命題をそらんじることが思考力を育てる確実な方法であるということである。これは、言いかえると、一方は、ヨーロッパの精神的源流である古代文化とキリスト教への信頼であり、他方は、当時の支配的心理学であったいわゆる「能力心理学」への依存である。この二つは、のちのイエールレポートにもあらわれ、その必修制と暗唱練習擁護の根拠となったのである。

暗唱練習はたしかに、ラテン語の習熟などには効力を発揮したが、カレッジの高学年になって知的成長をとげた学生にとっては、全く我慢のできない愚かしい作業とうつた。そこで、学生の間から、チューターは、学生の暗唱をただ「聞く」だけで、何も「教え」ないではないかという不満の声もあがるほどであった。チューターの多くは、教職を、将来の教会関係の職につくまでの腰かけと考える若い人たちであったため、もっとも安易な教育方法を歓迎したといわれる。しかし、なかには、単なる復唱でなく、テキストの内容理解のために質疑応答を学生に「許す」チューターもあり、テキストの内容について説明することが次第に一般的になっていった。

17、18世紀を通じて、暗唱練習は代表的な教授方法であったが、これと並んで、中世以来の伝統をもつ講義方式が行なわれていた。しかし、かつての、書物が極端に乏しく貴重だった時代のような、講義を筆記してそれを書物代りにするという一種の書写作业の性格は失われ、講義は暗唱用教科書の解説をはじめとして、一般に、暗唱の補助的手段として副次的地位におかれていた。ところが19世紀に入ると、さきに述べたような、暗唱練習に対する不満に対処するためにも、教員が学習したことをまとめた独自な内容をもつ講義の意義が見なおされてくる。そして1820年代以降、ドイツ留学がえりの若い学者が、ドイツでは、研究の最先端の成果を学生の前に披露する、水準の高い講義が、大学においては教育的にも非常に効果をあげていると紹介し、自らもそれにならった講義を試みるにおよんで、カレッジにおける講義の重要性はそれまでになく注目をあびるようになっていく。しかし、新しい講義形式が大勢を占めるには1870年代以降

をまたなければならない。

こうして、われわれが焦点を合わせようとする時期には、暗唱練習とテキスト解説的な講義が二大教育方法となっていたが、それに加えてやはり中世大学以来の伝統的な方法である、討論法 (Disputation) も行なわれていた。これの原型は、たとえば神学上の重要な争点をテーマにして、賛否両方の論者をして、三段論法の規則を厳格に適用しながらラテン語で討論する技術を修練するものであった。しかしあまりにも形式的な三段論法が、真理の発見には勿論、人を説得するにもさほど有効でないことが知れわたり、他方、ラテン語での討論が実際上できにくくなるにつれ、この方法はすたれていく。そしてそれに代って、やはり討論の練習ではあるが、三段論法にとらわれず、しかも英語で行なり、法廷討論をモデルにした forensics がとりいれられる。しかしこれすらも、19世紀半ばによく課外活動に組み入れられたにすぎない。

このほかに、実験と作業教育の二つにふれておくことは、当時のカレッジの教育の雰囲気を知るのに役立つであろう。アメリカのカレッジに導入された実験は、自然哲学の講義の中で理論の理解を助けるために教師が教壇でやってみせるのを学生がみるという形にとどまり、リービッヒの学生実験室の成功以来、とくに科学・工学の分野ではもっとも重要な要素となった、学生自らが実験に携るという方法とは異なっていた⁽¹¹⁾。もう一方の作業教育は限定された範囲で導入された。例えばそれは、カレッジの建物が新築される際などに、その作業に学生の参加を求めるもので、中等段階以下の学校で注目をあびつつあった労作教育の実践から大きな影響を受けているが、技術の教育ではなく、勤労精神を学ぶという道德教育的性格が濃厚であった。この運動は1820年代に一時もてはやされたが、すぐに衰退し、1860年代にモリル法に象徴される、産業教育への関心が増したときに、限られた場面で再び注目されるまで、かえりみられないというのが実情であった。いずれにしても、実験と作業教育は、伝統的なカレッジのカリキュラムの中に位置を占めたというにはほど遠かった。

いままで簡単に紹介したいいくつかの学習形態が、全体としてどのような組にみ合わされて時間割が成り立っていたかという点、18世紀末のイエールの例では、一週に暗唱が15時間、講義が10時間、disputation が4時間、forensics が3時間で合計して32時間、という記録がある。こういう構成には1820年代になっても大きな変化はなかったといわれる。これをみると分るように、カレッジの教育において暗唱が圧倒的な部分を占めていた。そ

してそこで暗唱された主な内容は、言うまでもなくギリシア・ラテンの古典作品の中の章句であった。まさに言語中心の教育だったのである。

18世紀から19世紀にかけて、いままでとおり、カレッジの教育の内容と方法には、わずかながらも変化のきざしはあったが、それはまだいずれも局部的なものにとどまっていた。ところが同じころ、カレッジの教育の内容と方法が、学生の実情に適合しない事態は一層進行しつつあった。すでに18世紀末には、スコットランドから招かれて、ディキンソンカレッジの学長に就任したニスベットが、アメリカのカレッジの教育の問題性と学生の学習意欲の喪失を指摘した手紙を友人に書き送っている。彼はまず、天候と道路の悪さがあるにせよ、休暇があけて一週間たっても、学生が学校へ戻ってこないありさまを述べ、この志気の低さにもかかわらず、この国のカレッジは全く不可能なことを企てている、「このセミナリーに出席している者の殆んどは、ふつうなら誰でも、最上の指導をうけても、5年かかることを一年でやってしまうとしている⁽¹²⁾。」と皮肉っている。これは古典語の習得のことをさしている。さらに「私のところの学生は、一般に書物を読むことと思考することをひどくいやがり、何事も短期間で習いおえてしまいたいと考えている⁽¹³⁾。」と述べ、そういう学生の足もとをみて、巷には、学生に「楽しみながら短期間で」教えるとうたった看板をかかげる塾のようなものが簇生している。しかし学問の習得には、徒弟制に劣らぬ長期の苦行が本来ついてまわるのに、それを甘受しようという気風は全くと嘆いている。ニスベットによれば、アメリカの学生は、ただ学歴がほしくてカレッジに出席しているのであって、学問をしたくてきているのではない。

ニスベットには、学生の安易な態度への非難とカレッジの教育方法の不十分さへの批判はあるが、実はここで認識されなければならなかったのは、伝統的な教育内容と当時のアメリカの学生の要求ならびにその背後にある学生に対する社会の要求との決定的なくいちがいの事実ではなかっただろうか。そうだとすれば、前に紹介したきびしい暗唱訓練はもとより、巷の塾が考案した楽しく学ぶあれこれの方法でさえも、学生の主体的な学習意欲を喚起することはできなかったであろう。こういう事態は、ディキンソンカレッジに限らず、一流と目されたカレッジにおいてもみられた。しかし、この事態を改善するためのカリキュラム改革は容易にすすまないまま1820年代にいたる。以上が、高等教育のカリキュラム改革を志したジェファソンとテックナーの眼前にあった事態である。

IV ジェファスンとヴァージニア大学に おける専攻学部選択制

前述のとおり、ジェファスンは、1770年代に、母校であるヴァージニアのウィリアム・エンド・メアリーカレッジ（以下 W.&M. と略記する）の改革に肩入れするが、所期の成果をあげることができないままに終る。そこで彼は、自分の抱く理念を新しい州立の大学の創設によって実現しようと考えはじめる。彼が思い描いたのは非宗派的なばかりか、基本的に世俗的で、共和制にふさわしく身分的差別のない大学であり、近代的カリキュラムをもち、しかも程度の高い学問を授ける大学であった⁽¹⁴⁾。ジェファスンはさいしょから、合衆国における伝統的カレッジの観念をぬけで、「科学のあらゆる分野を教授する真正の大学」と称するものを創出することを夢みていた。1779年に彼が提案した W. & M. の改革案には、①古典語 ②近代語 ③数学 ④自然哲学・博物 ⑤解剖学・医学 ⑥歴史 ⑦法律・政治 ⑧道徳哲学の八つの学習領域を用意することが示されている。④の自然科学と⑤の医学を独立させて重視したことで近代語、歴史、法律を含むこと、そしてとりわけ宗教が、宗教史として歴史の一部にわずかに残っただけで除外されたことがそれまでのカレッジにみられない新しい傾向であった。この発想をジェファスンは、彼自身の政治や法律の実務経験から得たであろうが、また W. & M. に在学中に親密に接触したスコットランド出身の科学者、W. スモールと法律家 G. ワイトの影響もあると推測されている。いずれにしてもこの考えは、ジェファスンがヨーロッパに渡り、コンドルセ、タレイラン、ケネー・ド・ボールペール、デュボン・ド・ヌムールに会って意見を交換する前に獲得していたものとみられている⁽¹⁵⁾。

この1779年の提案においても、また同じ時期のどの文書、手紙においてもジェファスンは選択制のことには言及していない。しかし、この時期の W. & M. のカリキュラム改革に際して、選択制が導入されていたことを示す傍証がある。当時の学長 J. マディソンは、イェールの学長あての手紙の中で、「当大学の門戸はすべての人に開かれていますので、古典語の知識ですら、入学資格として要求していません。学生たちは各人が欲する教師のクラスに、自分の欲する履修順序に従って、もしくは、自分が適当と考えれば、ある学期の異ったクラス全部に出席する自由をもっています⁽¹⁶⁾。」と書いている。ただし手紙のあとの方で、学位をとるには指定された科目の履修が要求されると、必修制が残っていることも示唆されている。これだけでは、この履修制度の実態はつかめ

ないが、この限りでも、これは、アメリカにおける非常に早い時期の大幅な選択制の実施とみなすことができる。この選択制の実施が、果してジェファスンの提案の直接の結果であるのかどうかを決定する証拠は見出しがたいが、学位取得の場合を除いて科目履修を自由にする方針は、46年後にジェファスン自身が定めたヴァージニア大学の履修制度そのものである。

W. & M. がこの時期に選択制を取り入れたことは、バツツもいうように、第一に、カリキュラムが新しい科目を加えられてかなり拡大したこと、第二に、聖職者養成を目標とするカレッジが一般に受ける職業資格上の制肘から解放されたことと緊密に結びついている⁽¹⁷⁾。言ってみれば、第一の事情は選択制を必要とし、第二の事情はそれを可能にした。これによって W. & M. は聖職者のカレッジから市民のカレッジへと性格をかえたのである。

ジェファスンは機会あるごとに彼の理念を実現しようと努力した。しかし、財政上の困難をはじめさまざまな障害にであって、1800年ころまでには改革への望みはたれてしまう。そこで彼は、新しい大学の設立を思い立つのである⁽¹⁸⁾。アメリカにおけるヨーロッパ的な意味でののはじめてのユニヴァーシティと評されるヴァージニア大学が実際に開学するのは1825年のことだが、ジェファスンはそれに先立つかなり前から新しい大学の構想を固めつつあり、W. & M. の改革の見通しがなくなった1800年にははやくもジョセフ・プリーストリーあての書簡において次のようなカリキュラムへの言及がある。

「私は、有用で実際的と思われる諸学問を、いまペンを取りながら思いついたかぎりで列挙してみます。それは、植物学、化学、動物学、解剖学、外科医学、自然哲学、農学、数学、天文学、地学、地理学、政治学、商業、歴史、倫理学、法律、技芸 (Arts)、美術です⁽¹⁹⁾。」これはたしかに世俗化された広いカリキュラムである。そしてジェファスンは、これだけ広がった学問領域は到底一人の教師ではカバーできないから、専門化して分担しなければならないといっている。このころアメリカのカレッジの教師は、一般に、カリキュラムにあらわれる全科目を担当するたてまえだったことは前にみたとおりである。

1818年には、ジェファスンを筆頭とするヴァージニア大学の設立に関する調査委員会の報告書がだされる⁽²⁰⁾。そこに描きだされた大学の輪郭はジェファスンの1779年の W. & M. の改革案および1800年の書簡にあらわれたそれと基本的には同一で、多くの科目の開講とその分担の専門化を提唱しているが、ここにおいてもまだ選択制についての明確な言及はない。選択制への言及がはじめて

みられるのは、1823年のジェファソンの、ハーバードのテックナーにあてた、書簡においてである。ここで彼は、創設の準備がすすんでいるヴァージニア大学の概略を説明しているが、その中に、

「私たちは、(いまアメリカ合衆国のカレッジで行なわれている必修制とは) 反対に、学生が出席したいと望むクラスを自由に選択することを許し、また入学資格としては単に初歩的な学力と一定の年齢に達していることを要求するだけです⁽²¹⁾。」とある。また、

「カレッジの青年たちの反抗が、目下のところ、彼らの教育の最大の障害になっています。私たちはこの困難を、青年たちに対する行きすぎた干渉をやめることによって、軽減することができるでしょう⁽²²⁾。」

とも言っている。即ち、ジェファソンにおいては、学生を成熟した大人とみなすことと学習の自由選択を彼らに許すことが一組になっていて、この点が、学生を人間的にも学問的にも未熟者とみなしていた同時代の他のカレッジの教育方針とははっきり区別されるものであった。

こういう基本的方針に沿って創設されたヴァージニア大学であったが、そこでは、たしかに専攻分野の選択の自由はあったが、一たん選んだ専攻分野の中での科目履修の選択の自由は許されていなかった。即ち、1825年当初のヴァージニア大学は、school と称する独立した八つの単位——古典語、近代語、数学、自然哲学、博物(まもなく化学に変る)、医学、道德哲学、法律のそれ(これらは1800年にジェファソンが列挙した科目と部分的に重なる)——から成り立っていて、学生はこの中から専攻の school を選ぶことはできたが、学位取得を欲するかぎり、それぞれの school が指定する必修科目を履修しなければならなかった⁽²³⁾。ただし重要なことは、学生には、その必修科目を自分が好む順序で都合のよい時に履修する自由は与えられていて、これは伝統的な、学年別のクラス制がくずれたことを意味していた。このことをバッツは、「厳格なクラス制度の崩壊」と呼び、それが、のちの選択制の導入に不可欠の「準備的段階」をきづいたと言いついてあらわしている⁽²⁴⁾。この着想を、ジェファソンは、母校 W. & M. の教師であったスコットランド出身の学者たちに負っているといわれる⁽²⁵⁾。

このように、のちの自由選択制からみると限られた範囲ではあったが、従前の学年制クラス集団の存在と結合したリベラルアーツの一律の必修制とは全く異った原理に立つ履修制度が、ジェファソンのヴァージニア大学とともに始まったのである。

ヴァージニア大学は、当然のこととして、広汎な注目をあつめ、大学のカリキュラムの内容とその履修の方法

についての熱心な議論をよびおこした。この大学の理念は、「自由についての民主的哲学、個人主義、実用性」と要約されていることから分るように、一方では、新興の市民国家アメリカ合衆国の理想の反映であったが、まさにこのことが、保守的な大学関係者に危機感を与えたものでもあった。したがって、ヴァージニア大学の新しい試みは、ジェファソンという強力な先導者と彼に共鳴するすぐれた知識人の支持者の存在にもかかわらず、他のカレッジに選択制の導入を促す直接的な効果を及ぼすことは少なかった。影響の範囲は、主として南部の少数のカレッジに限られ、しかもきわめて中途半端なカリキュラム改訂をひきおこしたにとどまった、といわれる⁽²⁶⁾。やはり、当時の合衆国を思想的にリードしていた「権威のある」カレッジの内部に改革の気運が生まれることが必要であった。次にとりあげるハーバードのジョージ・テックナーはその課題に最初にとりくんだ人物である。

V ハーバードの学則改正と G. テックナーの選択制の思想

テックナーは、「ヴァージニアの実験と北部における大学改革の運動との間の連結をつくりだした⁽²⁷⁾」と評されている。たしかに彼は、1815年にジェファソンと知り合ってから以来くりかえし大学改革について意見を交換している。そのためのちに、フォスターは、選択制の着想はジェファソンがテックナーに与えたといい、その根拠としてジェファソンが48歳も年長であり、テックナーと知り合うかなり以前から、選択制を試みた形跡のある W. & M. カレッジに関係していたことをあげる⁽²⁸⁾。ところがそれに対してバッツは、ジェファソンがテックナー以前に選択制の原理を明確につくりあげていたという証拠も、あるいはまた、ジェファソンがテックナーに選択制の考えを伝えたという明白な証拠もないことを理由に、テックナーは選択制のアイデアを自分自身で、そのドイツ留学中の見聞とハーバードで教鞭をとった経験からつくりだしたと推測する。そればかりか、残存史料から判断すると、むしろジェファソンが選択制の考えを具体化するのに影響を与えたのはテックナーではないかと想像している⁽²⁹⁾。

しかし、私のみるところでは、このバッツの推測も十分な裏づけを欠いている。以下に紹介するテックナーのドイツ留学記には、選択制についての直接の言及がない。テックナー自身は、たしかに自分のハーバードにおけるカリキュラム改革はドイツ大学をモデルにしたと信じていた。ただし、どの側面をモデルにしていたのかは、ふつう言われているほど明瞭ではない。一般にアメ

リカの選択制の思想的系譜は、二つあるとされる。一つはテックナーを通してドイツの学習の自由の思想と学問研究の水準向上の理念へとさかのぼるそれであり、もう一つは、ジェファソンを通してスコットランドの学問分野の専攻化のアイデアと青年への寛大な態度にさかのぼる系譜とされているが、ここでは起源がドイツかスコットランドかという問題以上に、学習の思想に根拠を置いているか、それとも学問水準の向上が目的とされているのか、という問題の方が重要のように思われる。テックナーのハーバード改革の動機は何であったのか。

テックナーは、1815年、24歳のときにヨーロッパに渡り、ゲッティンゲンを中心にドイツの大学で3年余り修学に励んだ。その体験が彼にのちの選択制に導く新しい高等教育のあり方を「発見」する機会を与えたことは容易に想像できる。彼は同年秋にジェファソンにあてた手紙の中で、ドイツの大学における自由について讃嘆している。

「どのような思想をもとうとも、ひとはそれを、政府からの干渉がないだけでなく、しばしば権力の意向よりも圧制的である公衆の意見からの干渉もなしに、教え、公刊することができます。私は、このようなことが、どこか他の国にある例を知りません⁽³⁰⁾」

こういう学問の自由があるからドイツの学問水準のめざましい向上がある、といってテックナーは、古典学の例をあげる。

「ドイツは古典学の研究において他の国をはるかにひきはなしている、とイギリスで最高の、しかも非常に自尊心のつよい古典学者パー博士も語っていたし、私自身もそのとおりだと思います⁽³¹⁾」

このころ、たしかにドイツ古典学は隆盛期にあり、J. M. ゲスナー、C. G. ハイネの学統をつぐゲッティンゲンはその先頭をきっていた。テックナーは文学を専攻していたのでとくに古典学に注目したという事情もあるが、ドイツにおける学問の進歩はもちろん古典学に限られていたのではなかった⁽³²⁾。

テックナーと並んでもっとも早い時期のアメリカ人ドイツ留学生として、のちにハーバードの古典学の教授になる E. イヴリットがいた。同じころコグズウェル、バンクロフトなどいずれものちのアメリカの学問と高等教育組織の改革に重要な役割を果たす人たちのドイツ遊学がつづく。彼等に共通してみられるのは、ドイツの学問に対する畏敬の念であった。なかには、ドイツの学者が18年間1日16時間以上もギリシア語を勉強しつづけてきたのに、まだギリシア悲劇を辞書なしで正確に読めない、と嘆くのをみて、ギリシア研究を断念したと告白するコグズウェルのような人もあった⁽³³⁾。彼らは、ドイツの学

問水準の高さに比べてアメリカのその低さを恥じ、その原因はアメリカの中等・高等教育の欠陥にあると考えた。テックナーも後年、ハーバードのカリキュラム改革に関連して、「いったい誰が、アメリカで授けられているような教育によってよいギリシア学者になることができるだろうか⁽³⁴⁾」と絶望している。

テックナーをはじめとするアメリカ人ドイツ留学生がドイツの大学に認めた長所は、学問の水準の高さとそれを支える、教師と学生が享受する自由および彼らの学問に対する献身的熱意であった、というルドルフの要約はほぼ正確であろう⁽³⁵⁾。しかし、彼等の手記の中には、選択制という言葉はみあたらない。また、とくにドイツにおける学習の自由 (Lernfreiheit) に着目した文言もみられないことは事実である⁽³⁶⁾。

彼らにはドイツの大学を美化してとらえていた点もあるが、いずれにしても、いったんこのような大学を知ってしまった人間がアメリカのカレッジの実情に満足できるはずはなかった。

テックナーは、1819年にハーバードの新設のフランス語、スペイン語および純文学 (Belles Lettres) 講座に迎えられるが、まもなく、そこでの教育に批判的になる。以下、テックナーの伝記とモリスンのハーバード大学史を主な拠りどころとして、科目履修制度改革に対するテックナーの努力のあとをたどってみよう。

テックナーも、就任当初は、従来の履修制度に批判的ではなかったことを友人あての手紙の中で認めている。

「私はハーバードの教育を受けたことはなかったし、いつもそれには敬意をいただいていたので、ヨーロッパから帰国した当初は、この大学の組織と運営について少しも疑念をもたなかった。そこで私は、張り切って、自信をもって仕事にとりかかったが、勿論、のちに私が文書で提案した方式に従ってではなく、既存の規則に従ってである⁽³⁷⁾。」

これで見ると、テックナーは、ドイツの大学で行われていた自由な科目履修の制度をハーバードへ持ちこもうとあらかじめ考えていたわけではないことが分る。フォスターは、これをもって、テックナーの選択制の思想は、ドイツからの影響でなくジェファソンの影響によって形づくられたのであるという彼の仮説の傍証としている⁽³⁸⁾。しかし私のみるところでは、これは、テックナーに対するドイツの履修制度の影響の有無ではなく、その影響の質を物語る傍証である。即ちこれは、彼が、ドイツの履修制度を学習の自由の思想と結びつけて、それが正しいからアメリカでも実現されなければならない、という風に原則的にはとらえていなかったことを示して

いるのである。

そこでテックナーは従来の制度に従いながら、その枠の中で、ドイツ大学式の講義を試みる。その講義自体は充実したもので、その講義ノートから生まれたスペイン文学史は、ニューイングランド学問史上に残る不朽の業績であると評価されているが、彼は、教科書を暗唱する沢山の必修の授業の合間に挿入された講義では学生にとって殆んど意味がないことを発見する⁽³⁹⁾。

さらに、キャンパスには、怠惰と放縦がゆきわたっていること、しかもそれを専任の教員たちも余り自覚していないことに驚いたテックナーは、学長に面会して、自分がかかえている困難と大学教育の実情を訴えた。1821年の春、彼が就任して1年半後のことである。

彼は学長と数回にわたって話をしたが、「それは何の結果も生まずに終わった⁽⁴⁰⁾。」それ以後テックナーは何人かの大学関係者と会って自分の意見を伝える。その人たちは、大きな改革が必要であろうとは感じていたが、自ら何事かをしようと考えているわけではなかった。そのときにハーバードの法人(Corporation)の役員の一人名プレスコットに出会う。プレスコットはテックナーの意見にたいへん共鳴して、それを文書にすることをすすめた。テックナーは、プレスコットへの手紙の形で自分の意見を書き下したが、それが、のちに「ハーバードの選択制の初期の歴史においてもっとも重要な文献⁽⁴¹⁾」といわれる1825年の「論評⁽⁴²⁾」の内容の骨ぐみとなったという。

この手紙のコピーをテックナーは学長をはじめ多くの人に配る。これに刺激されて、評議会(the Fellows)は、回状を作成して、全教員の意見を求めたところ、「大多数の教員が重大な変化には反対であることが分った⁽⁴³⁾。」これに対してある人は、テックナーに彼の回答を印刷して理事(overseer)全員に送ったらどうかと勧めたが、彼はそれは少し行き過ぎだと判断してそうしなかった。そして1年半後の学生騒動まで何事も行われずに過ぎていく。

1823年の5月に起った騒動は、それまでのハーバードの歴史で5度目の大きな学生の反乱(rebellion)といわれている。19世紀に入ってからでは1805年に、学生たちが、共同食堂の食事の悪さに抗議してストライキをしたことがあり、1818年には、学生同士の悪ふざけが原因で停学処分が行われたことに対する抗議のストライキがあった。このときの様子は、それに参加した学生によって長篇叙事詩に描きだされたことでよく知られている。学生はそのなかで自分たちを、圧政に抗する自由の戦士に擬している⁽⁴⁴⁾。この学生の中にはエマソン(Emerson, R. W.)もまじっていた。このほかにも小さな騒動はしばしば起ったらしいが、これらは、青年期にある学生の

一種の自己表現の機会でもあったとみることができる。

1823年の「反乱」は、それまでのものと勿論共通する面もあるが、かなり異質な面をもっていた。

この年の4年生は日ごろからとりわけ粗暴で反抗的な傾向が強かったらしく、クラスの回想記の記述によると、禁止されている宴会やボンファイアを催すことから始まって、教会や礼拝堂でチューターの声が聞えないほどの騒音を一齐にたてたり、インクをとかした水をみんなで頭からかぶってみせたり、あるときは、階上の窓から砲弾(Cannon ball)を投げ落したりしたとある⁽⁴⁵⁾。それに反発したある学生が首謀者の一人を密告し、首謀者は退学となったが、それに対する抗議運動がもちあがった。反乱者たちは、首謀者の復学と密告者の卒業式出席拒否を要求して同盟休校に入った。そこで教授会は、その学年の70人の学生のうち43人を、卒業を目の前にして、退学処分にしてしまった。父兄がとりけしを求めたが、学長と評議員(fellows)はそれをうけつけなかった⁽⁴⁶⁾。

強硬な態度をとったものの、この「大反乱」によって「大学当局者は、大学の規律および授業に何か決定的な欠陥があるということを自覚させられた⁽⁴⁷⁾。」という。たしかに学生の要求項目の中には、授業の改善といった事柄はなかったが、異常ともいえる反抗的な行動は、大学生活に対するつもりつもった不満のあらわれだったにちがいない。それに対する当局側の対応が前例のないような苛酷な処分だったということは、それだけ学生と大学教育の間の矛盾が激しかったことを物語るものであり、その点でこの騒動は、それまでのものとは同列にあつかえない性格をもっていた。

この矛盾の背景にはさらに次のような事態もあったであろう。それは、この頃、弁論部や科学部をはじめとする学生のクラブ活動が盛んになりつつある一方で、教員や理事の殆んどがユニテリアン派で占められていたハーバードは、無神論の苗床だと見なされて、ハーバードへは子弟を就学させるな、という他宗派のキャンペーンにさらされてもいた⁽⁴⁸⁾ということである。

この反乱の後、一部には、理事会のメンバーを中心に、教育と管理運営のあり方について真摯な検討がはじまり、勿論、テックナーはそれに積極的に参加した。しかし、改革は遅々として進まず、各種の委員会や会合ばかりがくりかえし開かれた。テックナーによれば、「今度もまた、専任の教員たち(resident teachers)は、些細な変更のほかは全てに反対であることを表明した⁽⁴⁹⁾」(傍点はイタリック、以下同じ)。ようやく1825年の1月になって、立場のちがう二つの改革案ができあがって討議されることになったが、結局、理事会はこのうちよ

り大きな変更を提案している改革案を採用した。即ち、カリキュラムと教育方法の改革に関して、教員側は守旧的であったのに対して、管理者側は積極的な対応をしようとしたのである。

うとしたのである。

そしてこの年の6月には、153ヶ条におよぶ長文の学則（正式名は、Statutes and Laws of the University in

第1表 ハーバードのカリキュラム (1823)
(出典 Morison, S.E. Three Centuries of Harvard p.235)

第1学年	必修科目	選択科目
第一学期	1 Collectanea Graeca Majora 2 キケロ第5巻 (ラテン語) 3 キリスト教 (ラテン語) 4 平面幾何 (Legendre 著) 5 ローマ古代文化 (Adam 著)	
第二学期	1と5は継続 2, 3, 4は終了 6 ホラチウス (ラテン語) 7 代数 (Lacroix 著)	
第三学期	1と5は継続 6と7は終了 8 ギリシア語練習 (Griesbach 著) 9 ラテン語読本 (Wells 編) 10 英文法 (Lowth 著)	
第二学年	必修科目	選択科目
第一学期	1は継続 8と9は終了 11 平面および立体幾何 (Legendre 著) 12 歴史 (Tytler 著)	
第二学期	1と12は継続 13 キケロあるいは同程度のラテン語古典 14 解析幾何 15 修辭法 (Blair 著)	
第三学期	1と12と13は継続 16 地誌	
第三学年	必修科目	選択科目
第一学期	17 論理学 (Hedge 著) 18 道德哲学 (Paley 著) 19 → 20 化学	ヘブライ語あるいは代替科目 (数学か古典語か現代外国語)
第二学期	16 継続 21 タキッスあるいは同程度のラテン語古典 22 ホメロスのイリアッドあるいは他のギリシア語古典 23 → 24 力学	微分あるいは現代外国語
第三学期	24 終了 25 電気および磁気	

第四学年	必修科目	選択科目
第一学期	26 理性哲学 [Intellectual philosophy] (Stewart・Brown 著) 27 光学 28 天文学	
第二学期	27 継続 29 証驗論 [Evidences] (Paley 著) 30 類推論 [Analogy] (Butler 著) 31 政治経済学 (Say 著) 32 ー	26 継続あるいは博物原理 (Smellie 著) 化学, 鉱物学, 地質学あるいは代替科目 (古典語か現代外国語)
第三学期	33 博物原理 (Smelle 著) [作文と話し方は全課程を通して行なわれる]	

第2表 ハーバードのカリキュラム (1841)
(出典 Foster, W. T. Administration of the College Curriculum pp. 362—363)

	必修科目	選択科目
第1学年	数学, ギリシア語, ラテン語, 歴史	なし
第2学年	英文法および作文, 修辭法および朗読法, 現代外国語 (1ヶ国), 歴史	数学, ギリシア語, ラテン語, 博物, 市民史, 化学, 地学, 地理学, 地球儀操作, 現代外国語, (但し以上のうち大学が提供できる科目に限り)
第3学年	英作文, 現代外国語 (1ヶ国), 論理学, 朗読法, 物理学, 心理学, 倫理学, 討論練習 (forensics), 歴史	第2学年と同じ, その他心理学と倫理学の上級
第4学年	修辭法, 英作文, 政治経済学, 憲法, 討論練習, 神学, 歴史, 朗読法	政治倫理学, 物理学上級, その他上記の科目中より選択

Cambridge Massachusetts) が公布された。

この学則によって変った主な点は、ハーバード大学史によれば、

- (1) 休曜日の変更 (これには、暑い季節には暴動が起きやすいからという理由がつけられている。)
- (2) 学長の、理事会への年次報告書の提出を義務づけたこと
- (3) 学生への罰の方法の一つとして行われていた罰金制の廃止
- (4) 学生に対する監督を一層きびしくすること
- (5) 教員を6つの学科 (Department) に分属させたこと
- (6) 上級学年にわずかながら科目選択の自由を認めたこと
- (7) 学生の学習進度に応じて、クラスの中をグループに分けること、であった⁽⁵⁰⁾

フォスターとバッツは、そのほかに、「特別学生」という、学位をとらない学生の就学を認めたことを重要な変化の一つに掲げている⁽⁵¹⁾。この「特別学生」には、従前

のような必修科目制は適用されなかった。

上記の要点のうち、履修制度に直接関係しているのは、(5), (6), (7)である。それぞれの詳しい内容は、モリスンの大学史には説明がないし、「学則」を入手していないので分らないが、まず、(5)の6つの学科については、バッツは「ギリシア語, ラテン語, 数学, 現代外国語などのような」学科に分けたと、4つの名称をあげている⁽⁵²⁾。もしこの4つがそれぞれの学科にあたるとすると、あとの2つは、1823年と1841年の科目表から推測して、歴史 (政治学などを含む) と、哲学 (自然哲学を含む) であろうか。ここからはみだした分野の科目は、専任の教授がいなか、他の科目の教員の兼担で、独立した学科を構成していなかったと思われる。各学科には、責任者である一人の教授 (professor) とその下に数人の教員 (tutor, instructor) がいるが、学生は学科ごとに分属するのではなかったらしい⁽⁵³⁾。

つぎに(6)の科目選択の自由については、学則改正前にも多少それが認められていた。1823年の科目表によると3年生の1学期にヘブライ語の代りに、数学か古典語か

近代語をとることが認められている。また3年の2学期には、数学の代りに近代語、4年の2学期には、哲学の代りに博物を、化学、鉱物学、地学の代りに古典語か近代語をそれぞれ履修することが認められている。したがって1825年の学則改正以前に、科目選択の自由が全くなかったわけではなく、さらに前述のように、すでに18世紀に、選択制への萌芽はあらわれている。しかし、18世紀においては、選択科目は、学位取得・卒業に必要な必修科目の外側に、いわば付けたさされていて、しかも、自然科学のように、それを履修するには、親か保護者の承認が必要の場合さえあった⁽⁵⁴⁾。それとはちがひ、卒業に必要な科目の代替としての選択科目が正規のカリキュラムの内部に入りこんできたのは、それほど古いことではない。1823年時点の選択科目は、あきらかに、枠外の付加科目ではなく、枠内の代替科目である。その代替科目として近代外国語が目立つが、フォスターによれば、一般に「選択制原理への最初の譲歩をかちとったのは近代外国語であった⁽⁵⁵⁾」ということである。1823年に比べると、1841年における科目選択の自由はかなり大幅である。しかし1825年学則改正直後の科目選択には、実際はそれほど自由はなかったと推測できる。何所ならば、第一に、1841年のカリキュラムは、一時的に履修の自由を大幅に許した例外的なものであって、それはすぐに修正されている、というからである⁽⁵⁶⁾（そうだとすれば、フォスターは、1841年の科目表の他に1826年の科目表を紹介すべきであったと思われる。またモリスンが1823年の科目表だけで、1826年の科目表を紹介していないのも片手落である。）第二に、1841年の科目表には、「それらの選択科目の授業は、大学の事情が許す範囲で」と註記されているが、開講されないままに一応選択科目として名称だけ掲げられているものがあったからである⁽⁵⁷⁾。

最後に、(7)の、学生の能力と学習進度に応じてグループを編成することは、それ以前の、学年ごとに一律に姓名のアルファベット順に編成するクラス制を解体することであり、「革命的な」改革であったとモリスンは評しているが、その実態については、のちに、テックナーの解説および実践と関連づけて触れることにする。

いまみたように、1825年の改正学則は、一面では学生の実情に即そうとする柔軟さを示していたが、全体としては、教授の効率をたかめるためのさまざまな工夫の集成といった性格がつよい。このことは、テックナーの言動を追うことによって一層あきらかになる。

1825年の改正学則には、もちろん、テックナーの意見が一部反映している。しかし彼はおおいに不満であり、その不満を「論評」に盛りこんだ。その「論評」は、「そ

れまでに合衆国において表明された選択制の理論のもっとも行きとどいた表現⁽⁵⁸⁾」とバッツに評価されているが、その基本的な考え方の骨ぐみは、1823年の騒動直後の熱心な討論のなかですでに作りあげられていた。テックナーはそれを、騒動後2ヶ月後の7月には、討論資料の形で文章化している。その論旨はおよそ次のとおりである。

かつてのハーバードのように、教員と学生の数がきわめて限られていた時代には、全教員が全学生を対象に全部の科目を担当することはやむをえなかったし、可能であった。ところがいまや事態は全く変った。教員が20数人、学生が300人となった現在でも、昔どおりの方式に従っていたのでは、

「暗唱は当然のことながら単なる（記憶の結果の）テストになり、非常に重要な科目についてもごく表面的な知識を与える以上のことを試みようとしても不可能である。これは、その科目を進んで掘りさげて学ぼうとする学生にとってさえそうである⁽⁵⁹⁾。」

何故ならば、その学生も自分が所属するクラスの時間割にしばられて次から次へと学習科目を変えなければならないからである。

しかし勿論、「ある点では、（伝統的な必修制にも）それなりの独自の長所があることをなお認めなくてはならない。ハーバードへ進学してくる青年の大多数はまだ、何が彼等にとって最も重要となるかを判断できないのだから、学習する科目の選択を完全に彼等に任せるべきではない。また親も、子どもの将来にとって役に立つ筈のない知識の分野の学習に子どもを従わせることは望まないだろう⁽⁶⁰⁾。」

それゆえに、「現行の古いシステムと、ヨーロッパの自由な、哲学を重視する大学が要請するような、もっとも寛大な許容（のシステム）との間の妥協が良い結果をもたらすように思われる⁽⁶¹⁾。」

このようにテックナーはきわめて現実的である。そのテックナーがこの改革によって目指すハーバード大学のあるべき姿は、彼の言葉を借りると、「立派な水準の高い高等学校（respectable high school）⁽⁶²⁾」である。この内容は次のように説明されている。

「われわれのハーバードは、自ら称しているような、University ではない。また立派な水準の高い高等学校——それにならなければいけないのだが——でもない。」

「もしハーバードに、将来、合衆国の知性を導く University が成立するとするなら、それは、私のみるところでは、現在の College が、徹底した、知的訓練のゆきとどいた高等学校になり、そこでは青年が、将来専門職を

学ぶのに十分なだけの準備を与えられ、さらにまた、卒業生を、少なくとも2年、もしくは3年そこにひきとめられるように、医学、法律学、神学の分野について、十分な学問的誘因を、Collegeの周辺と内部に集めたときにのみ可能になるだろう⁽⁶³⁾。」

これによると、テックナーは、のちの大学院レベルの専門職養成機関 (professional schools) のようなものを考え、それとの関係で、学部段階を基礎教育の場として特徴づけようとしている。テックナーが、ハーバードの改革の模範としたのは、ドイツの大学ではなく、ギムナジウムであったというフォスターの解釈⁽⁶⁴⁾もこの限りでは肯ける。そしてテックナーは、この高等学校と大学院を包含したものを University と呼んでいるのである。これは、19世紀末に成立したといわれるアメリカ的 University のイメージのかなり早い時期の表明のように思われる。

テックナーは、当面、ハーバードを「立派な高等学校」にするために「訓練と授業の面での大規模な徹底した変革がすすめられなければならない」と言う。そしてたとえば、「ハーバード法廷 (tribunal of three) が、ある学生が大学に来ている目的を果さないとい十分な根拠をもって認めたときには、学生は、彼自身のため、彼の同輩たちのため、大学のため、直ちに退学させられるべきである⁽⁶⁵⁾」という提案をしている。また「もっとも長い休暇は、反抗や非行がいちばん頻繁な暑中に設定されるべきである」といった、改正学則にそのまま反映しているような意見もある。さらに、この改革が行なわれれば、自分はこれまで以上の余分な課業を喜んで受けもつつもりだが、他の教員もすべて超過勤務をひきうける覚悟がほしいと述べている⁽⁶⁶⁾。

このように、テックナーの改革意見は、学生と教員の双方にとってきびしいものであったが、しかし、改正学則に盛りこまれた変更と根本的に矛盾するような内容は少しもみられない。彼は、改正学則の方向に対立していたのではなく、むしろそれが不徹底であることに批判的だったとみるべきであろう。その点を確認するためには、改正学則の公布後に発表された「論評」の内容を検討する必要がある。

「論評」の論旨は、1823年の論文の殆んどくりかえしとみてもいい。ただ、改正学則に即して、その解説をしながら、より具体的に意見を展開している。たとえば、学科に分けることについて三つの利点をあげている。

第一に、学科の長である教授が比較的小さい範囲の管理に責任をもつことになるので、教育の進行状態などに細かい配慮をすることができる。

第二に、多くの知識分野にまたがる内容をもつ古典をテキストにした学習、研究とはちがって、特定の対象領域に焦点を合わせて、学習、研究をすることができるので、実質的な知識を身につけるのに適している。

第三に、「学科への編成が含意しているような、学習の選択は、学生の勉学の興味を増大させ、学生が習得する知識も、将来の生活の目標にとってより価値あるものにすることになるだろう⁽⁶⁷⁾。」したがって、「本来なら、選択は制限なしに任せられ、それによって大学で過す期間が、のちの人生に密接に結びつけられ、それに直接に役立つようになることが望ましかったのだが、しかし、これはたとえ、ヴァージニア大学では現に実施され、また近い将来、わが国の進んだカレッジすべてにおいて不可欠なこととみなされるようになるとしても、現在のところハーバードでは多分まだ可能ではない」という。要するに、学生による科目選択は学生の主体的学習関心をよびさますから本来望ましいというのである。ここにヴァージニア大学が、制限なしの選択制の例として言及されているが、われわれがすでにみた限りでは、ヴァージニア大学の場合、専攻学科は自由に選べたが、学科の中の科目は必修制であった。テックナーのヴァージニア大学についての理解は誤っていたのかもしれない。

学科の編成と並んでテックナーが期待をかけている改革点は、「学業進度に応じた」グループ分けをすることである。これが重要なわけは、「高い能力と積極的な勤勉さをもった青年が、六〇人から七〇人のクラスの中でもっとも怠惰な、鈍い青年に与えられるのと同じ進歩の手段しか与えられないとしたら、……それは明らかに正義に反するからである。すべての学生は、彼の才能と勤勉さに応じて、いかなる制限も妨げもなしに、早く先へ進んで学習する権利をもつ……。これは、カレッジに進学する前には、すべての学生がよい中等学校で享受していた権利である⁽⁶⁸⁾。」

これによって、それぞれの学生の時間は有効に用いられ、また授業の能率も著しく増進することは明らかである、とテックナーはいう。さらに、これ以上に重要な利点として彼があげているのは、グループわけによって「これまで学生が大きなクラスに編成されていたことによって専ら起ったような、広範な団結ないしは反乱を組織することがずっと困難になるだろう⁽⁶⁹⁾。」ということである。ここには、23年の騒動が明瞭に影を落している。

以上のように、テックナーの教育改革のねらいは、学習および教授の効率をあげることに置かれていた。彼は「論評」の中でしばしば、「徹底した教授 (thorough

teaching)」とか「徹底した学習 (thorough learning)」ということにくちにする。そして、その徹底した教授と学習がめざすものは、彼がドイツ留学以来熱望しつづけてきた、アメリカの学問的教養の水準をドイツに劣らぬ高さにひき上げることであった。

勿論、テックナーも、産業的に発展しつつあるアメリカ社会が多数の専門家、実際の知識人を求めていることを知らなかったわけではない、事実、まえにみたとおり、彼は専門職のための高等教育機関をハーバードにも設けるべきだという意見をもっていた。しかし、彼は、新しい諸科学をハーバードのカレッジの教育課程の中にもちこむことに積極的であったとは思われない。「論評」においても、新たに導入すべき学問分野についての言及がみられない。テックナーにとっては、社会の実際的要求に応えることより、学問水準をたかめることが専らの関心事であり、それは、同時代のニューイングランドの学者たちに共通してみられた傾向である、と評する人もある⁽⁷⁰⁾。そしてその場合の「学問」とは、彼等が携わっていた学問分野と関連して、やはり人文学のことであった。テックナーは、アメリカの教育のやり方では、真の古典学者は育たないと言っている。そしてこの1820年代は、「アメリカ・ルネッサンス」と呼ばれる、文学上の新しい時代が、まさしくニューイングランドにおいて、とりわけハーバードの出身者を中心にして開花するときでもあった。

このようにして、テックナーが選択制によって育てようと考えた人間像は、専門的職業人ではなく、また逆に知的大衆でもなく、やや奇妙にひびくかもしれないが、専門的教養人ということになるのではないだろうか。これは、一つの学問分野に精通することが即ち立派な教養人になる道であるという考え方、学問研究に参加することがそのまま教養人の教育になるという、ドイツ大学の哲学と人文学の分野にみられる考え方と共通している。しかし、テックナーには、ドイツの大学人がもつもう一つの面である研究成果をあげてを至上目的とする考え方はみられない。彼はむしろ、アメリカの高等教育の伝統でもある、イギリス風ジェントルマンの形成という理想をドイツ流の学問的訓練によって達成できると考えていたように思われる。この意味では、テックナーは、いわば古い目標を新しい方法によって実現しようとしたのである。その点で、南北戦争後に支持を集めていく、専門職業人養成をはっきり念頭においた選択制の思想とは異なった性格をもっていた。

テックナーの解説によって明らかなように、ハーバードの1825年改正学則の意図は、ひとことでいえば、教育

効率をたかめることにあった。ところがこの改正学則は、多くの教員たちから歓迎されなかった。とりわけ、学業進度に応じたグループわけは迷惑がられた。これをしぶしぶ実施してかえって学生の反感を買う教員もあり、教授たちは、この「上から強制された」教育方法に消極的抵抗を示しはじめた。そしてやがて、テックナーの近代外国語の学科を除いては、グループわけを実施するところはなくなってしまった⁽⁷¹⁾。

そのような孤立にもかかわらず、テックナーは、自分の学科の内部において、自己の信念に従った教育を続けようとする。たとえば、新入生のうちフランス語を選択した学生を2ヶ月後には能力に応じて五つのグループに分けたが、二学期の終りまでには、上と下のグループの間には、進度にして150頁ほどの差ができたという。しかも、これに対して学生側からは少しも苦情がでなかったばかりか、自己のペースで語学をマスターしていけるのですべての学生は満足したようだとは彼は報告している。それを裏付けるように、現代外国語の学科の教室では、彼の在任期間のあいだに、授業中の騒動らしいものは一度も起らず、しかも外国語の学力水準には、きわだった向上がみられたという⁽⁷²⁾。

テックナーの考え方に対しては、各地の新聞からの支持もあり⁽⁷³⁾、彼があげた実績を他の同僚たちも全く無視するというわけにはいかなかったが、それにもかかわらず彼が退職した「1835年においても、外国語の分野を除いては、科目履修制度は、1825年の学則が採用される以前と、実質的には同じであった⁽⁷⁴⁾」といわれる。

VI イェールレポートとりベラルアーツの必修制の思想

前節でみたように、ハーバードの新しい試みは、テックナーが望んだような成果をあげないままに終わった。しかしそれにもかかわらず、その試みは、法人の主導の下に行われ、25年の改正学則という制度的基礎ももったという点では、高等教育界の保守派を刺激するに足る改革であった。保守派の指導者をもって任じるイェール大学がそれに対抗する動きを示すことは当然であった⁽⁷⁵⁾。

イェール大学の教授団と法人は、1827年の9月に、カレッジの目的とカリキュラムのあり方を検討する委員会を発足させたが、その背景には、1825年のヴァージニア大学の開設やハーバードでの動向があったといわれる⁽⁷⁶⁾。さらにそのような状況に触発されて、イェール大学が所在するコネチカット州では、「死語」の画一的必修制の教育に対する批判が盛んになり、イェール大学はそれに応える必要を感じていた⁽⁷⁷⁾。

この委員会は翌1828年4月に教授団に対して、この問題に関する意見を表明するように要請し、教授団は同年8月に報告書を発表した。この報告書作成の中心メンバーは、神学者であるとともに数学の教科書の著者としても知られた学長のデイ (Day, J.)、古典学の教授であるとともに数学とニューイングランド史の分野でも著名であったキングスリー (Kingsley, J. L.)、有名な『アメリカ科学・技術雑誌』 (American Journal of Science and Arts) の主幹であり、鉱物学の教授であったシリマン (Silliman, B.) の三人であった。報告書は委員会によって承認され、公刊されたが、同文のものが、『アメリカ科学・技術雑誌』の1829年1月号にも掲載された。以下は、この雑誌掲載のテキストに拠っている。

報告書は、デイによって書かれた第一部「カレッジにおける教育のプランについての全般的見解」とキングスリーによって書かれた、古典語学習の意義に関する第二部とから成り、それに委員会の添え書がついて全体で細かい活字の雑誌で55ページにわたるかなり長文の文書である。まず第一部の論旨は次のとおりである。

報告書は、最初に、「われわれの現在の教育プランには改善の余地があること」をはっきり認め、カレッジの教育内容が「社会の多様な要請に応ずるように」変革されることにも賛成する。そして事実、これまでも化学、鉱物学、地学、政治経済学などの導入によってカリキュラムが変化してきたことを指摘する。しかし、現今の問題は、従来のような「漸進的改革」(傍点は原文ではイタリック。以下同じ) を続けるだけでいいのか、もっと全面的な改革が必要なのか、ということになっている。それで、いたるところで次のような意見がもちあがっている。「わが国のカレッジは新しい型につくりなおされなければならない。」「もしそれらが、国の実業的性格 (business character) によりよく適応しないならば、まもなく見捨てられるであろう⁽⁷⁶⁾」と。

これに対して報告書は、カレッジの真の教育目的をまずあきらかにすることこそが先決であると主張する。カレッジの目的は、「より上位の教育 (superior education) のための基礎をきづくこと」にある。「そしてこのことは、両親の監督を代行するものがまだ必要である人生の一時期においてなされるべきことである。」ところで、「知的修養 (intellectual culture) において達成されるべき二つの主要な目的は、精神を訓練することと知識で豊かにすること (the discipline and the furniture of the mind) である。」このうち前者がより重要であるから、「カレッジの課程の中心的目標は、学生の諸能力を毎日、積極的に鍛練することである⁽⁷⁷⁾。」「思考する習慣

が、長期にわたる継続した集中的な精励によって形成されなければならない。」そして「徹底した完全な教育の基礎をきづくためには、精神の重要な諸能力のすべてを働かせることが不可欠である。」したがって、「カレッジの教育課程においては、学生に適切な調和のとれた性格を育てるために、文学と科学の種々の分野の適切な配分を維持することが目ざされている⁽⁸⁰⁾。」

以上のような目的のためには、「講義と、暗唱という名で親しまれている練習——即ち教科書の試験——との間に適切な配分が保たれるように心がけるべきである⁽⁸¹⁾」講義の長所は、ある科目について学生の関心と熱意をよびさます示唆を与えることにあり、暗唱の利点は、学生が自分自身で自己の思考を操作する機会をもつことにある。そこでカレッジには、講義をする者 (professors) と暗唱訓練者 (tutors) の両方が必要である。

ところで、カレッジの課程に専門職業に関する科目が含まれないのは、「われわれの目的が、ある特定の職業に固有なことを教えるのではなく、すべての職業に共通する基礎をきづくこと」にあるからである。医学、法律、神学の専門教育の機関はカレッジとは別である。しかし、あるいは、何故学生が「将来の職業に直接結びつかない学習に時間を費すのか」という疑問も起るかもしれない。化学は法律家にどう役に立つのか。天文学が医療の実地にどう生かされるのかと問う人がいるかもしれない。それに対する答えは、「専門職の熟達に寄与しない科学はないということ」である。「ある職業の習得に先立つ準備をなすカレッジの教育の主要な目標は、精神的諸能力の拡大と調和、リベラルで総合的な物の見方、見事に均斉のとれた性格を与えることである。これらは、特殊な領域にいつも考えがとじこめられている人には見られない素養である⁽⁸²⁾。」ただし、「われわれは、理論だけをとりだしてカレッジで教えるべきだと信じているのでは毛頭ない。理論は実例と結びついてでなければ、効果的に教えることができないのである⁽⁸³⁾。」

つぎに、「カレッジのすべての学生が、同一の階梯を踏むことを要求されるべきなのは何故か」、学生は自己の好みや将来の職業に関連して科目を選択できないのは何故か、という点について、「われわれの必修制の課程は、完全な教育を望むすべての人が身につけるべきであるとわれわれが考える科目しか含んでいない⁽⁸⁴⁾。」と答えている。そして「科学の諸原則は、すべての高度な知的達成にとって共通の基礎である。」ところが、ある人たちによれば、「学生は、好みや素質のない事柄を学習するように強いられるべきではないと考えられている。しかし、ある科学に好みや素質をもつかどうかは、その基礎的事

実を学ぶことなしに、どうして知ることができようか⁽⁸⁵⁾。」いくつかの科学の一般的な基礎に通じたときにはじめて、各自が気に入った科目を学ぶことが当を得ている。そして事実、イェールでは3年生になると、そのことがある程度実施されている。しかも、将来もし、カレッジへの入学を許可する年令と条件の基準が高くなれば、選択の時期を早め、選択を許す範囲を広げることも可能である、と言っている。

要するに、「このカレッジの教育体系の目標は、いくつかの分野の知識しか学ばない部分的な教育を与えることではなく、かといって、殆んどあらゆることについて生かじりをする皮相な教育を与えることでもなく、また職業的なあるいは実際的な教育を細部にわたって完成することでもなく、完全な課程を開始すること、そしてそれを、ここでの在学期間が許すかぎり長く続行することである⁽⁸⁶⁾。」

なお報告書は、「われわれの機関は、ヨーロッパの大学のタイプを文字どおり模範として作られたのではない。環境の違いのため（アメリカでは）違った制度が好都合だったからである⁽⁸⁷⁾。」ともいっている。高度な教育の便宜を少数の特権的な場所に集中させることは、君主的な政府がとる政策であったが、共和制のアメリカでは学問の独占は許されない。少なくとも各州に一つくらいのカレッジは設けられるべきである。

現今では教育の門戸がすべての人に開放されるべきだといわれている。商人や製造主や農場主になる人々にも、それぞれの職業に応じた教育を与えるべきだという意見もある。たしかに、「あらゆる階級の青年が利用できる教育の適当なコースが必要であるという意味でなら、それは疑問の余地なく正しい。われわれは、アカデミーの改善や、商業ハイスクール、ギムナジウム、ライセウム、農業セミナリー等々の設立によって、そのような意図に沿う施設がととのう見通しがあることを喜んでい⁽⁸⁸⁾。」しかし、もし世論が、カレッジはすべて、ハイスクール、ギムナジウム等々になるべきだと主張するなら、それはまちがっている。カレッジにはそれ固有の目的があり、その他の学校にもそれぞれ固有の目的があるのである。たとえばアカデミーとカレッジとのちがいはどこにあるか。それは、アカデミーよりカレッジの方が科目数が多いということにあるのではない。科目の種類ではカレッジをしのぐアカデミーはいくちもある。しかしアカデミーは「あらゆる事柄について少しづつ教える」のに対して、カレッジは、「統一されている教育課程に努力を集中して、その教育をずっと綿密に行うことを目ざしている⁽⁸⁹⁾。」

あらゆる種類の人々にカレッジを近づきやすくするためと、授業料収入をふやすために、カレッジの学生数を増員してはどうかという声もある。しかし、規模の拡大は、教育水準の低下を招くので好ましくない。教育水準が低くなれば、カレッジはその固有の機能を果たことができず、社会の信頼を失う。

教育の水準をたかめるためには、教育方法を必ずしも同じくしないカレッジ相互の競争が必要である。「カレッジ間の競争は、もしそれが、学生の数ではなく卓越性をめぐる競争であれば、また、人目をひく見せかけではなく、その教育の実質的価値において他のカレッジを越えようとする競争であれば、それは、学問の利益をたかめるであろう⁽⁹⁰⁾。」

アメリカのような共和政体のもとでは、力量さえあれば、どんな人でも公務につくことができる。だから、高度な教育を特定の階級に限ることは望ましくない。「専門職に携わる紳士だけでなく、商人、工場主、農場主も公務に参画するのだから、完全な教育は、これらの階級にもおしひろめられなければならない⁽⁹¹⁾。」そうならば、彼等の手を通して、諸科学の原理が實際活動に適用される機会は増すし、また、彼等自身の活動も、学問の素養によって節度をもつことにもなる。

以上が第一部のおおよその論旨である。つづく第二部では、「イェールの学科課程が文学と科学の現状に十分適合しているかどうか、とりわけ、課程からギリシアとローマの古典の学習をはずし、古典文学の知識をリベラルアーツの学位の要件にしないといった変更が求められているか⁽⁹²⁾」どうかを検討される。

もちろん報告書は、古典学習を擁護する立場をとっている。その論拠はおよそ次のとおりである。

古典の教養は学問の仕事に携わる者にとって不可欠であることはいうまでもないが、そればかりでなく、精神を鍛練し、高尚な趣味を培い、心を豊かにする。「古典は、青年の知性の最初の開花から最高の成熟にいたるまで、あらゆる段階の才能を鍛練する素材を提供する。…精神のあらゆる能力がここでは活動させられる。記憶力、判断力、推理力をはじめ、趣味や想像力までも働らかされ、向上する⁽⁹³⁾。」このことは、すでにこれまでに証明されていることであるから、くどくどと論じる必要はない、という。

さらに、「古典による鍛練は、専門職の科目を学ぶための最上の準備ともなる。言葉の解釈と言葉の正しい使用が、神学や法律の専門職におけるほど重要な分野は他にない⁽⁹⁴⁾。」医学の分野では、以前に比べると、ギリシア語、ラテン語の重要性は少なくなっているが、それ

でも、科学上の用語やとくに医学の専門用語を理解するのに古典語の知識は非常に有用である。

また古典語の学習は、現代外国語の習得を非常に容易にするという利点をもっている。さらに、現代語は現在の世界で話されているという理由で、多くの学生にとって古典語よりも実用的であると想定するなら、それは明らかになまちがいである。正しい問題の立て方は、「どのような訓練の課程が、精神の最上の陶冶を提供するか、われわれ自身の文学についての最も完全な知識へと導くか、そして、専門職の習得のための最上の基礎をきづくか⁽⁹⁵⁾」ということ でなければならない。

古典文学は、ヨーロッパの現代文学と文化の中に深く浸透している。古典文学をとりさったヨーロッパの精神は考えられないほどである。したがって、古典の教養を身につけることを要求しない完全な教育はありえないし、古典の素養を要件としない、リベラルアーツの学位もありえない、というのが結論である。

以上で古典学習の擁護論は終り、そのあとに4頁ほどの文章が付加されている。これは、「ある著者」によって「最近なされた」、カレッジ教育への批判に対する反論である、と書かれている。その氏名は明示されていないが、テックナーの「論評」から引用されているところからみて、この「ある著者」がテックナーであることはまちがいない。報告者の執筆者は、「ある著者」の批判の論点は多岐にわたるが、次の二点についてだけは、黙っていると同意したとみられるといけないからここで反論すると書いている。

その第一点は、テックナーが、わが国の学校の公開試験は、ウェストポイント国立士官学校の場合を除いて、「惨たんたる茶番」、であると言っているのに対して、イエールの場合はきちんとした試験をしていることを事実をあげて反駁している。第二の点は、「わが国のカレッジには徹底した完全な教授 (thorough teaching) がない」というテックナーの批判に関してである。彼が、学生は指定された課業を受身に果すだけで、それ以上すすんで自発的にするということがない。だからアメリカでは、たとえばよいギリシア学者が育ちようがないのだ、というのに対して、報告書の論者は、イエールでは、実力がつく徹底した教授を実行しており、古典語の学力水準も向上しつつある、と反論している⁽⁹⁶⁾。

このあとに、法人の委員会としての見解が9ページにわたって添えられている。それは、いうまでもなく、教授団報告書の考え方を全面的に支持する。そしてイエールは、リベラルアーツの必修制という従来の教育方針を堅持すべきことを勧告している⁽⁹⁷⁾。ただし、入学資格要

件(年齢と学力)は徐々にひきあげることが望ましいという見解も同時に示されているので、それが実現すれば、一定の範囲で科目選択の自由の幅がひろがることが示唆されているとみていいであろう。

以上、かなり詳しく紹介してきたイエールレポートの全体を貫くものは、リベラルアーツの必修制の思想と要約することができると思うが、この必修制の思想を支えている主な論拠ないしは前提はおよそ次の四点に集約されるであろう。

第一に、カレッジの教育の目標を、より上位の教育のための一般的基礎をきづくところにおいているということである。

第二に、人間の精神は、知的能力、感情能力、意志能力といった実体的能力からなりたち、その能力を陶冶するのに、古典語と数学の学習訓練こそが有効であるということである。この形式陶冶論は、当時支配的な心理学説であった「能力心理学」の考え方に依拠していたが、他方においては、ヨーロッパの精神史が、長い間にリベラルアーツの陶冶的価値を立証してきたという自信にも支えられている。

第三に、リベラルアーツはヨーロッパ知識人を内的に結びつける唯一の普遍的教養であり、バックボーンである。アメリカがヨーロッパと精神の根を共通にしているかぎり、それはアメリカのすべての知識人に必須の共通教養である、ということである。

第四に、カレッジに入学してくる学生の年齢が低いので、自己に適した学問内容を自分で決定するには早すぎることである。当時のイエールの学生の年齢は、ほぼ14歳から18歳にわたっていたといわれるが、そのころまだ中等学校が不備であったアメリカでは、カレッジの学生の年齢は一般にかなり低かった。

この四つの根拠がひとつみになった必修制の主張は、当時においては抗しがたい説得力をもっていたにちがいない。そればかりか、現在の視点からみても、これは、それなりに筋の通った一つの見識を示していることは否定できないであろう。たしかに、報告書は、さきの論旨の紹介だけからでもうかがえるように、さまざまなゆきとどいた考察をしているし、リベラルアーツに含ませるべき科目の範囲についても、選択制論者が想像するほど偏狭ではないのである。

ところが、現在の教育史の評価によると、イエールレポートは、一般に、「教育上の反動主義、エリート主義、権威主義の最後のとりで⁽⁹⁸⁾」として、もっぱら否定の対象にみだてられている。アメリカ高等教育史の代表的通史の著者であるルドルフも、「この報告書は、カレッジが

いままで通りであって欲しいと考えた人々に対して、納得のいく防禦の武器を提供した⁽⁹⁹⁾。」と書いている。イエールレポートについての唯一の個別論文の著者ウロフスキーも同様の評価を下している⁽¹⁰⁰⁾。

このような一般的傾向に対して、スローンは疑問をさしはさむ。彼によると、「この報告書は、本当は、アメリカの教育的状況全体の中でのカレッジの役割についての、思慮にみちた、責任ある考察の努力であり、当時の大学改革の第一級の闘士たちの大部分が抱いていた考え方と基本的な点では少しも異なっていた⁽¹⁰¹⁾。」というのである。スローンはさらに、一般に19世紀カリキュラム史およびカレッジ史は、19世紀末以降に台頭した新しい型の大学の支持者の観点だけから叙述されている、といって二つの点を指摘する。一つは、史料がカレッジ批判者の側の証言にかたよりすぎていることである。いわばカレッジのイメージは、その敵対者の眼を通して構成されているのである。もう一つは、伝統的なカレッジの擁護者を悪玉、その対立者を善玉とみて後者の活躍を礼讃する、単純な勧善懲悪史観があることである。このため、アメリカ高等教育の変貌の中にひそむ複雑な問題構造の認識が妨げられているというのである。

要するにスローンは、従来の19世紀高等教育史研究は、非歴史学的であったことを批判し、イエールレポートの評価も、当時の歴史的状況全体の中で行うべきことを主張しているのである。だからたとえば、イエールレポートを支える主要な柱の一つである形式陶冶論を、現代の心理学理論の水準によって断罪するのではなく、当時の能力心理学の地平との関連で歴史内在的に理解しなくてはならないと主張する。彼は、「精神鍛練理論のこの変種を受け入れない人を、当時の主だった教育理論家の間に見いだすことは、きわめてむずかしいであろう⁽¹⁰²⁾。」と言っている。

イエールレポートを、その作成者の意図に沿って理解し、さらにそれを当時の歴史的状況の中で評価すべきだというスローンの提言は全く正当であると思う。私がここでイエールレポートの内容をかなり詳しく紹介したのもその提言に沿うためである。またこの小論全体の課題もレポートをより広い歴史的文脈の中でとらえることをめざしている。そのようにしてみれば、ある意味では当然のことながら、互いに敵対者とみられたイエールレポートの執筆者とハーバードのテックナーとの間には、意外に多くの共通点があることを見出すのである。この点でも、スローンのいう、イエールレポートの思想は、当時のカレッジ批判者の思想と、その本質においてそれほど違っていないかった、という解釈に同意することがで

きる。とりわけ、カレッジの教育をより上位の専門職業教育の下位にある一般的基礎教育と位置づけている点、徹底した教授と知的訓練を重視する点、カレッジの人文的学問レベルの向上をめざす点では、テックナーとイエールの論者たちは少しも対立していない。テックナーは、思いのほか伝統的なカレッジ教育信奉者に近いところにいたのである。

しかしそれにもかかわらず、テックナーの選択制の理論は、ラテン、ギリシア語の必修を免除するという一点において、伝統的カリキュラムの思想と決定的に対立するのである。ハーバード改革やイエールレポートにおける真の論争点は、科目必修制と選択制のどちらが教育的にすぐれているかという方法の問題であるよりも、古典的教養が知識人にとって必須でなくてもいいかどうかという内容の問題であった。古典語の習得なしの学位を認めることは、その一角から伝統的教育課程全体が崩壊していくことを意味する。もし古典語がいったんその他の科目と同列に並ぶことになれば、おびただしく増大する近代的諸学問の成果を加えて著しく多様化した科目の中から、しかも社会構造の複雑化に伴ってこれまた同様に多様化した学生が、自分の将来にそれぞれ必要であると予測したごく一部の科目を選びとるという自由選択制が実施されることは殆んど必然のいきおいである。テックナーは、多分それと自覚せずに、後世の科目履修制度における自由放任主義と教養におけるアメリカ的個人主義への通路を切り開いていたのであった。

そうであればこそ一層、伝統主義者にとっては、リベラルアーツの必修制に固執する理由はあった。勿論、イエールレポートの執筆者が、自由選択制の実施後にあらわになる選択制の欠陥をどこまで正確に見通していたのかは、あらためて検討する必要がある。しかし、イエールレポートには彼等なりの危機意識に裏うちされた鋭い直感が働いていたにちがいない。だから一世紀後のリベラルアーツの雄弁な擁護論者が、これに共通する思想を表明しても少しも不思議ではなかった。バッツは、1930年代のリベラルアーツ論者ハッチンズの言説とイエールレポートとの間に「思想ばかりでなく用語法についても著しい類似性があること」に注意を促している⁽¹⁰³⁾。

このようにして、イエールレポートは大きな影響力をもつことになった。「レポートが、カレッジ教育の方針を導く目的と機能についてこれほどゆきとどいた陳述をしていたのだから、イエールが、長いこと、自由教育についての言語中心のかつ貴族的観念を保持し、カレッジのカリキュラムに、……実用的科目を導入するような、“根本的な”変更」に反対しつづけたのは当然のことであ

る⁽¹⁰⁴⁾。」

その影響力はもちろん、イエールの内部にとどまりはしなかった。「この報告書はいたるところで共感をもって迎えられた。これに守られて、アメリカのカレッジのカリキュラムは、南北戦争ののち（1860年代の後半）まで、殆んど変化しないままであった⁽¹⁰⁵⁾。」

勿論、これ以後、選択科目制への動きが全く途絶えてしまったわけではない。1830年には、ジェファスンやテックナーの目ざす方向を支持し、イエールレポートの考え方に批判的な人々の会議がニューロークにおいて開かれ、その会議の報告書⁽¹⁰⁶⁾が発表された。またいくつかのカレッジでは、履修制度を柔軟にしようとする努力が試みられもした。とりわけ50年代に入ると、ブラウン大学の学長ウエイランドはカリキュラム改革のために精力的な論陣を張るとともに先駆的な実験を試み、ミシガン大学の学長タッパンも大胆な改革への努力をみせる。しかし、それらはまだ孤立していて、全体としては、先の引用が言うとおりの、履修制度改革は停滞してしまう。先頭を切ったはずのハーバード自身が、一時的には、エマースン等のアメリカの教育と学問への手きびしい批判に影響されて、かなり大幅な科目選択の自由を認める措置をしたことを除いて、履修制度改革には消極的になってしまう。ハーバードが再び、カリキュラム改革の先頭に立ち、それとともに、アメリカのカレッジ全体が選択科目制へと活発に動きだすのは、エリオットがハーバードの学長に就任する1869年以降のことである。

VII いくつかの論点の整理

さいごに、まとめをかねて、いくつかの論点を整理しておきたい。

(1) ジェファスンのヴァージニア大学の構想とテックナーのカリキュラム改革の思想は、先行研究においては、密接に関連するものとして、時には同一の内容をもっているかのように扱われているが、両者の間には、科目選択制の問題に関しても位相の違いが認められる。即ち、ある専門分野を選択することと、さらにその専門分野の中での個々の科目を選択することは、レベルの違う問題なのではないかということである。あるいは、一般教養のための科目選択と、専門教育の中での科目選択との間には、違った問題が含まれているということである。ジェファスンやテックナーは、こうした位相の違いをどこまで認識していたかは分らないが、表面にあらわれた言説の限りでは、必修制一般と選択制一般とを対立させて考えていたようにみえる。しかし実際には、ヴァ

ージニア大学における8つの学部の選択とテックナーが「論評」で示唆している個々の科目の選択および、のちに出現してくる自由選択制とは非常に異った履修制度上の問題を含意しているのである。

(2) アメリカにおける選択制の思想的起源をどこに求めるべきかは、この小論の範囲ではもちろん確定することができなかったが、ただそれは、ドイツやスコットランドからの影響があったにせよ、少くともテックナーに関する限り、すでにアメリカ的性格を強く帯びていたといえるのではないかと。彼の選択制の論拠は、ドイツ大学的な学習の自由の思想であるよりも、アメリカ的な自由放任と効率の思想であったことは本論において言及したとおりである。

(3) テックナーの科目履修制度についての思想とイエールレポートのそれとの間には、しばしば指摘されるような対立面ばかりでなく、共通面もあることは見のがしてはならないと思う。とりわけ、カレッジの教育を専門職教育の前段階にある基礎的教育と位置づけた点、人文的学問による知的訓練を重視する点などでは両者は共通していることはすでに指摘しておいた。これは逆にいうと、両者が、ある程度まで一致した教養論や理想的人物像を、暗黙のうちに前提にしていたことを意味するのかもしれない。そのためか、両者ともに、前提となる教養論や理想的人物像を正面切って問いなおすという論議の仕方をしていない。この点は、南北戦争後の、履修制度をめぐる論議とは著しく異っている。したがってここでは、逆説的なようだが、テックナーのカリキュラム改革への主張が、カレッジ関係者にかえって伝統的カリキュラムの価値を再認識させるという風に働いた面もあったと考えられる。少くとも、テックナーの中にある、アカデミズムの向上による教育の充実、それに向っての学習と教育の管理の効率化という発想は、イエールレポートの論者に、アカデミックな教育の効果をあげるには、伝統的なリベラルアーツの必修制を強化することこそが、むしろ本筋であるという自信を与えたのではないか。

(4) ただし、リベラルアーツの外延は、すでに事実上変化しつつあった。必修と指定されている科目の中にも、中世の七自由科にはなかった国語、歴史、物理学などが加わっていることが端的に示しているように、リベラルアーツの内容は漸次変化してきたし、これ以後も変化する可能性を示唆していた。しかし、伝統的リベラルアーツ論者としてどうしてもゆずれない一線があり、それは古典語の必修ということであった。この古典語とそれに数学がリベラルアーツの根幹科目であるという考え方の前提には、形式陶冶論という学習理論が存在してい

た。当時においては、この形式陶冶論が自覚的に吟味されることがなく、後世では形式陶冶論と古典重視論が対になって批判の対象にされているが、実は、古典語が形式陶冶の素材として最適であるかどうかという問題と形式陶冶論そのものが正しいかどうかという問題とは一応区別して考えられなければならない。何故ならば、自由選択制の採用による混乱を体験したのちに、20世紀の30年代になってあらわれる、伝統的リベラルアーツの復活論とそれに対立した一般教育論のいずれもが、一種の形式陶冶論の新しい可能性を追求しているように思われるからである。

(5) 一般に、アメリカにおける履修制度史の研究は、選択科目制の思想の普及を、自発性を尊重する近代教育思想の勝利の過程という一面だけで描きだす傾向があり、その過程が反面では、ヨーロッパの共通教養の崩壊の過程でもあるととらえる精神的視野に欠けている。そうになった一つの理由は、スローンの指摘にもあるように、履修制度史が専ら選択制を実現するために苦闘してきた人々の立場から書かれているためであろう。だから、たとえばテックナーに、共通教養の崩壊過程の意識がなくても当然である。しかし奇妙なことに、イエールレポートの側にも、形式陶冶論はあれほど強調しながら、リベラルアーツが、内容的にいって、ヨーロッパ知識人全体を相互に結びつける教養であるという点の強調がそれほど十分ではない。しかしそうかといって、ヨーロッパとは別のアメリカの知識人に共通する教養という発想は、イエールレポートにはない。リベラルアーツの支持者は、普遍的教養の信奉者であるから、アメリカの教養といった個別国民性を帯びた教養を尊重するはずがない。ところがまた、個別性を重視しているテックナーにも、アメリカの教養を前面に押し出す様子はみられない。テックナーにとっての個別とは、国民性よりもっと下位の個々人のことであったからであろう。その個々人が自らの欲する教養を求めていけば、そこにおのずから、アメリカ的教養ばかりか、ヨーロッパに共通する教養が生みだされるという予定調和をテックナーは信じていたかのようである。つまり、この時期において、選択制の推進者の側からも、反対者の側からも、アメリカの共通教養という問題は提出されなかったのである。ところが、前にもふれたように、この時期こそまさしく、アメリカの教養への自覚的探求が始まり、アメリカの国民文学が生みだされる準備がととのいつつある時代であった。このくいちがいともみえる現象の解明にはまた別の論文が必要であろう。

(6) カレッジでは専門職業教育はするべきではないと

主張したイエールレポートばかりでなく、それと対立的立場にあるテックナーも、4年制のカレッジの教育を高等職業教育の前段階と位置づけたことによって、この時期の大学教育論は、のちのアメリカの学校教育全体の年限延長に影響を及ぼしているように思われる。つまり、主要な専門教育と高等職業教育をすべてカレッジ卒業後の大学院レベルへと押しあげるための重要な思想史的要因になったのではないか、ということである。この問題は勿論、当時の大学院で実施された教育水準の高さが、実際にどれだけの基礎教育を事前に要求したのかということ、逆に、当時の中等段階の学校の教育水準の低さが、専門教育と中等教育との間に落差を生み、それをうめるためにどれだけの専門基礎教育を必要としたのかということが現実のカリキュラムの連係と関連づけて検討されなければならない。しかし、逆に考えると、カレッジを高等普通教育の場としてとらえるイメージがあり、それに支えられて定着したカレッジ教育が存在したことが却って、一方では、その上にある大学院レベルの専門教育の実施を可能にし、他方では、アメリカの中等学校レベルの普通教育の水準の低さを許容する要因になっていたかもしれない。この問題は、アメリカのカレッジのカリキュラムの形成史を、中等学校および大学院のカリキュラム形成史と関連づけて検討すべきこと、しかも、それをヨーロッパとの対比において検討すべきことを示唆している。

【註】

- (1) Urofsky, M. I. Reforms and Response: The Yale Report of 1828 (History of Education Quarterly V—1 (1965))
- (2) Brubacher, J.S. & Rudy, W. Higher Education in Transition: An American History 1636—1956 (1958) pp. 96—7
- (3) *ibid* p. 96
- (4) Butts, R.F. The College Charts its Course (1939) p. 62
- (5) Rudolph, F. The American College and University: A History (1962) pp. 112—3
- (6) Butts, *op. cit.* pp. 88以下
- (7) 世界教育史大系 アメリカ教育史 I (1975), p. 163
- (8) Butts, *op. cit.* p. 247
- (9) 以下カレッジの教育についての叙述は、ことわらない限り、Brubacher & Rudy *op. cit.* pp. 80—95
- (10) Butts, *op. cit.* p. 63
- (11) 中山 茂『歴史としての学問』(1974) p. 175
- (12) Hofstadter, R. & Smith, W. (eds.) American Higher Education: A Documentary History (1961) vol. 1 p. 254
- (13) *ibid.* p. 255
- (14) Conant, J.B. Thomas Jefferson and The Develop-

- ment of American Public Education (1963) pp. 21—29
- (15) Butts op. cit. p. 89
- (16) Snow, L.F. The College Curriculum in the United States (1907) pp. 74—75
- (17) Butts op. cit. p. 90
- (18) ibid. p. 92
- (19) Hofstadter & Smith (eds.) op. cit. p. 176
- (20) idid. p. 199 そこには、21人の委員名が列記されている
- (21) ibid. p. 267
- (22) ibid. p. 267
- (23) Butts p. 93
- (24) ibid. p. 96
- (25) ibid. p. 92
- (26) ibid. pp. 96—7
- (27) ibid. p. 98
- (28) Foster, W.T. Administrarion of the college Curriculum (1911) pp. 65—81
- (29) Butts op. cit. p. 107n1.
- (30) Hofstadter & Smith (eds.) op. cit. p.258
- (31) ibid. p. 259
- (32) ただしドイツ古典学は、ゼミナールという、研究と教育の一体化の形式をつくりだしたことで、大学教育方法史上重要な位置を占めている。(Paulsen, F. Geschichte des gel-ehnten Unterrichts (1921) Ⅱ S. 25ff)
- (33) Hofstadter & Smith (eds.) op. cit. p.262
- (34) Crane, Th. R. (ed.) The College and the Public, 1787—1862 (1963) p. 81
- (35) Rudolph op. cit p.118
- (36) メッツガーが論じているように、アメリカではドイツに比べて、市民的自由は保障されているのに学問的自由は保障されていなかった(Metzger, W. Academic Freedom in the Age of the University (1955) chap. Ⅲ)。しかし、アメリカ人留学生は、ドイツ大学内部の、教授の権力にもとづく学問の統制については全く認識を欠いていたという(ペン＝デーヴィッド著、潮木・天野訳『科学の社会学』(1974) 191—2頁
- (37) Hillard, G.S. (ed.) Life, Letters, and Journals of George Ticknor (1876) vol.1 p. 354
- (38) Foster op. cit. p. 72 ff
- (39) Morison, S.E. Three Centuries of Harvard 1636—1936 (1936) p. 230
- (40) Hillard op. cit. p. 355
- (41) Foster op. cit. p. 82
- (42) 正式名は Remarks on Changes Lately Proposed or Adopted in Harvard University (1825)
- (43) Foster op. cit. p. 356
- (44) Morison op. cit. pp. 208—210
- (45) ibid. pp. 230—231
- (46) ibid. p. 231 (のちになって、このうち25人が卒業を認められたが、但し、なかには死後39年後になってようやくという場合もあった。)
- (47) ibid. p. 230
- (48) ibid. p. 202 ff
- (49) Hillard op. cit. p. 360
- (50) Morison op. cit. p. 232
- (51) Butts op. cit. p. 104 Foster op. cit. p. 113
- (52) Butts op. cit. p. 104
- (53) テックナーは実は学生をタテ割りにする分属を欲していたという記述がある (Morison op. cit. p. 232)
- (54) Foster op. cit. p. 18
- (55) ibid. p. 98
- (56) ibid. pp. 119—120
- (57) ibid. p. 119
- (58) Butts op. cit. p. 103
- (59) Hofstadter & Smith op. cit. p. 270
- (60) ibid. p. 270
- (61) ibid. p. 270
- (62) ibid. p. 270
- (63) ibid. p. 271
- (64) Foster op. cit. p. 67
- (65) Hofstadter & Smith op. cit. pp. 270—271
- (66) ibid. p. 271
- (67) Cohen, S. (ed.) Education in the United States: A Documentary History (1974) Vol. 3 p. 1493
- (68) ibid. p. 1493
- (69) ibid. p. 1494
- (70) Butts op. cit. p.99
- (71) Morison op. cit. pp. 233—234
- (72) 以上は、Hillard op. cit. pp. 366—368 および Foster op. cit. pp. 115—116 による。
- (73) Hillard op. cit. p. 364
- (74) Foster op. cit. p. 117
- (75) 当時のイエールの状況については Dexter, F.B. Sketch of the History of Yale University (1887) と Kingsley, W.L. (ed.) Yale College: A Sketch of Its History (1879)
- (76) Rudolph op. cit. p.132
- (77) Hofstadter & Smith op. cit. p. 275
- (78) American Journal of Science and Arts (以下 A.J. S.A. と略記する) vol. XV (1829) January pp. 299—300
- (79) ibid. p. 300
- (80) ibid. p. 301
- (81) ibid. p. 304
- (82) ibid. pp. 308—9
- (83) ibid. p. 311
- (84) ibid. p. 312
- (85) ibid. p. 313
- (86) ibid. p. 313
- (87) ibid. p. 314
- (88) ibid. p. 318
- (89) ibid. p. 319
- (90) ibid. p. 321
- (91) ibid. p. 323
- (92) ibid. p. 325
- (93) ibid. p. 330
- (94) ibid. p. 330
- (95) ibid. p. 333
- (96) ibid. pp. 340—343
- (97) ibid. pp. 343—351
- (98) Sloan, D. Harmony, Chaos, and Consesus: The American College Curriculum (Teachers College Record Vol. 73 No 2 (1971)) p. 243
- (99) Rudolph op. cit. pp. 134—135
- (100) Urofsky op. cit.
- (101) Sloan op. cit. p. 243
- (102) ibid. p. 244
- (103) Butts p. 292 n 3
- (104) ibid. p. 124
- (105) Rudolph op. cit. p. 135
- (106) Journal of the Proceedings of a Convention of Literary and Scientific Gentlemen, Held in the Common Council Chamber of the City of New York, October, 1830(1831)