

今日の「大学改革」の可能性

—潮木守一『フンボルト理念の終焉？ 現代大学の新次元』を読んで—

千葉 昭彦

I はじめに

今日に至るわが国の「大学改革」は、バブル経済末期の“教養課程の大綱化”によって、教養部所属教員の困惑と専門学部所属教員の勝利宣言にも似た熱気を伴って本格化したように思われる。それから約20年。その後の「大学改革」を思いつくままに記すならば、教員免許取得諸要件の変更や大学設置基準の緩和、中教審答申（『学士課程教育の構築に向けて』2008年12月）、FD推進、大学基準協会による大学評価、自己点検・評価、等々、同時多発的かつ加速度的に改革・見直しなどが進行してきている。

今日その対象範囲の一端は、文部科学省の調査結果である『大学における教育内容等の改革状況について（平成20年度）』（2010年5月）に掲載されている項目が、「入学受入れ方針を定めている大学」、「カリキュラム改革の実施」、「Semester制の採用状況」、「初年次教育を導入している大学」、「GPA制度を導入している大学」、「学生による授業評価の実施状況」、「早期卒業の状況」、「長期履修修学制度を置く大学」、「高校生が大学教育に触れる機会の提供」、「全学的な自己点検・評価の実施状況」、「ホームページの具体的掲載内容」など、全部で61項目に及んでいることから、多岐にわたることを窺い知ることができる。これまで東北学院大学でもこれらのほとんどに対応してきている。そして、現在ではすべてではないものの、「アドミッションポリシー」、「カリキュラムポリシー」を定めて、ホームページ上で公開しているし、大学評価（「認証評価・大学評価」、「外部評価」、「自己点検・評価」）も公表している。

この「大学改革」の動向それ自体の経緯や変遷を整理することも興味深いテーマである。けれども、時として個々の教員がそれぞれの仕事の中で、本来の業務である研究や教育以上の重みを持つことになる「大学改革」の嵐を理解するためには、何らかの視点（進路図?）が必要になる。ここでは、潮木守一著『フンボルト理念の終焉？ 現代大学の新次元』（東信堂 2008年、以下「本書」と略す）の紹介と検討を通じて、昨今の「大学改革」のとらえ方、見方を考えてみたい。

II 『フンボルト理念の終焉？ 現代大学の新次元』の概要

著者の潮木守一は教育社会学者で、ドイツやアメリカなどの大学、大学教授に関する研究やわが国の大学改革に関する数多くの著作がある。現在は桜美林大学招聘教授で、名古屋大学名

誉教授。これまで中央教育審議会委員や大学基準協会基準委員などを務めている。

本書は、わが国を含めて世界各地で行われている大学・高等教育に関する主要な議論の対象の一つとなっているフンボルト型大学を取り上げて、検討している。様々な議論の中で、このフンボルト型大学は、理想的な大学教育モデルとして取り上げられることもあれば、今日の大学の諸問題の元凶であると指摘されることもある。そこで、著者は①そもそも「フンボルト理念」とは何か、②その「フンボルト理念」はどのように実現されたのか、あるいはされなかったのか、③「フンボルト理念」は19世紀末から20世紀初頭の日本とアメリカにどのような影響を与えたのか、④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するのは誤りであると言うパレチェック仮説の検証と言った4つを本書の課題として掲げている。

本書は次のような構成になっている。

はじめに

- 1章 学長フィヒテの運命
- 2章 フンボルト型大学とは？
- 3章 学生は何を体験したのか
- 4章 教師はどうして選ばれたのか
- 5章 アメリカへのドイツ・モデルの移植
- 6章 日本へのドイツ・モデルの移植
- 7章 なぜドイツの大学は凋落したのか
- 8章 フンボルト理念の終焉？

あとがき

ここでは、著者が掲げた課題のうち、①と②を中心に検討するので、本章では上記の構成中の1章～3章、および7章と8章を中心にその内容の大枠を整理する。

1 「フンボルト理念」

さて、「フンボルト理念」を体現したと言われているベルリン大学の学生は、19世紀はじめの設立当初には傍若無人な振る舞いが多くみられ、街の中で喧嘩や暴飲暴食などを繰り返していたと言う。そのような状況の中で学長フィヒテは自らの就任演説で「大学の自由」に言及している。ここでの「大学の自由」には、今日で言う学問の自由と言った意味のほかに、学生が講義に出る自由と出ない自由、さらには街中でどのような振る舞いをするのかも自由と言った意味も含まれている。ただ、この学生の「大学の自由」がきっかけとなって、具体的には学生

の決闘の取り扱いをめぐって、フィヒテは就任演説から半年で学長を辞任するに至ったとのことである。

以上のように「本書」の1章で紹介された大学を取り巻く状況の中で、研究主義あるいは研究と教育の統一が推し進められていった。この点は2章で詳しく扱われている。まず、その土台となったのが「フンボルト理念」であるが、これは言語学者ヴェルヘルム・フォン・フンボルトが大学に関して論じた『ベルリンにおける高等教育施設の内的・外的構造』と言う文書の中で言及している。すなわち、それ以前の教育機関とは異なり、大学では、教師も、学生も、いまだ解決されていない問題を学問として取り扱い、絶えず研究する。つまり、教師が研究し、それに基づいて学生を教育するのではなく、教師も学生もともに研究するところが大学であるとしている。換言するならば、学ぶのではなく、教師とともに研究するのが学生の任であるとしている。

このように、大学は教師と学生の共同体であるとする「フンボルト理念」にはいくつかの時代の特異な背景があるとしている。まず、この時代には近代科学成立によりコペルニクスの地動説やケプラーの法則、ニュートン力学などの自然科学上の発見が続き、アメリカ独立戦争やフランス革命などに代表されるような社会の変化も顕著であった。そのため、人類の知識は進歩の過程にあると考えられていて、今後とも知識はまだまだ進歩すると認識されていた。そのため、当時の既存の知識を確立したもの、完成したものとして学生に対して権威に基づいて授ける意義が見出されなかった。また、安価な書籍が大量に出回るようになったために学生の独学が可能になった。つまり、学生にとって、大学で教師から伝えられる知識が唯一の情報源ではなくなっていた。ただ、こう言った時代背景があればすべての学生が自主的に、独学、研究に励むということになるわけではない。そして、このことは当時のベルリン大学のみならず、インターネットなどを通じて知識や情報が容易に取得できるようになった日本を含む今日の多くの大学においても当てはまることであろう。そのため、「フンボルト理念」では、学生は自由の中で自らの意思で自らの行動を決定できる一人前の大人であるという前提を設け、その中で教師とともに研究に取り組む学生となったのは選ばれたごく少数に限定されていた。

こう言ったことを前提として成立する「フンボルト理念」は、具体的には人文系分野ではゼミナールにおいて、自然科学系分野では実験室において、実現が図られていた。ベルリン大学ではゼミナールは図書室・資料室とセットになっていて、ラテン語やギリシャ語などの語学を習得したうえで古典文献を解読し、その背景となる社会経済状態や個々の史料解釈をめぐって、討論を通じて理解の深化と知識の確立を試みていた。このようなゼミナールはごく少数の学生（1812年の古典ゼミナールの学生定員は規定で8名）で構成されていて、参加する学生には厳格な選抜試験が課されていた。その少数精鋭のエリートコース（古典ゼミナールが置かれていた

当時の哲学部の学生総数は180名)での研究によって学問的な野心を充足した学生もいたかもしれないが、むしろその多くはゼミナールに参加することによって獲得される奨学金が魅力だったのではないかと指摘されている。実験室が最初に試みられたのはベルリン大学ではなく、ギーセン大学での化学実験教育から始められたと記されている。これらのゼミナールと実験室を通じて研究と教育の一体化が試みられていたが、その成果に関しては今日では「かなり懐疑的な目でみている」(P.32)とされている。

他方では講義については、卒業時に国家試験が課されていた法学部、医学部、神学部の学生は淡々と講義に出席していたと言われているが、それ以外の学生、特に文科系の学生は目標設定ができずに「学習しない自由」や「講義に出ない自由」を謳歌していた。また、教師の側も一人前の大人は文献を用いて独学できるはずであるとして、必ずしも講義に重きを置いていなかった。いずれにしても、「フンボルト理念」の下では、ゼミナールや実験室に参加しても、それには参加せずに講義を自主的に聴くのであっても、さらには聴かないのであっても、学生は最終的に必要なことを習得すればよい。つまり、最終的には提出論文や試験に合格するのであるならば、その途中経過は全く問わないということである。

2 フンボルト型大学の実態

とは言え、多くの学生は大学入学以前にはギムナジウムにおいて、基本的に定められたコースの中で、時間割に従った生活をしてきた。そのような生活から大学入学と同時に突然大人扱いされるので、学習目標や学習計画を持つことができず、多くの学生は「自由のすき間」「フンボルトのすき間」に落ち込むことになった。最終的に就職のための国家試験が目標となる学部部の学生にも少なからずそのような傾向がみられ、試験直前に家庭教師に頼っていたと言う記録が残っているとのことである。であるならば、その他の学部部の学生にとってはこのような傾向はさらに顕著であったとみられる。その結果として「豪華絢爛たる学生文化が開いた。そして、大学史上、特異な学生生活が出現した。まさにそれはレジャーランドのさきがけであった」(P.45)

このように自由放任の中で一人前の大人である学生が自ら学び、卒業(学位認定)に相当する成果を出せばよいという考え方を成果主義と呼ぶ。これに対して、講義への出欠を毎回確認し、こまめに確認試験を行い、課題を出して、修得状況を確認しながらそれらを成績評価に反映させる考え方を過程主義と呼んでいる。この二つの考え方は「大学のなかで連綿と対立し合ってきた。」(P.47-48)今日の日本の大学では出席をとること(平常点)やレポートを課すことなどが求められ、それらをシラバスの成績評価方法の項目に明示しなければならない。明らかにここで言う過程主義にシフトしつつあるが、しかし、これが極端になれば講義に出席して

居眠りをしていたり、内職をしていたりしていてもそれ自体咎められることではないし、レポートも提出すればコピー・ペーストでも良いことになる。けれども、他方では少数のエリート学生に対しては対応していたが、自由放任の中で「豪華絢爛たる学生文化」の担い手となっていた多数を生み出していた成果主義は、全体としてみた場合には多数に対する教育軽視となってしまう。もっとも、フンボルト型の大学では、講義は教師が自らの研究成果を発表し、自説を披瀝する場であったので、聴講している学生がそれを理解するかどうかは問題にならなかった。つまり、フンボルト型大学では学生は一人前の大人であると前提されていたので、少なくとも現在日本で言われているような、学生に対する教育は想定されておらず、そういった意味では教育軽視との批判は、批判にならなかったとも言うことができる。

いずれにしても、フンボルト型大学は二重構造化せざるをえない。けれども、この「フンボルト理念」の核であったゼミナールも、前述のようなその実態はさておいても、その後大きく変わらざるをえなかった。まず、無秩序な大学生活を送る学生にきちんとした学習生活を送らせるためにはゼミナールへの参加を義務付けるしかなく、そうするとゼミナールでの少人数教育は諦めざるをえない。さらに、ドイツでは1897年に司法試験が変更になって、3つのゼミナールに参加して、論文作成の訓練を受けることが義務付けられたので、ゼミナールの人数制限は不可能になった。以上のようにフンボルト型大学はその始まりから1世紀を経ないうちに大きな困難に直面していたと3章では結論付けている。

ちなみに、わが国で「フンボルト理念」の導入を最初に試みたのは京都帝国大学である。京都帝国大学法科大学が設立された当時の教授陣には圧倒的にドイツ留学経験者が多く、その中でもベルリン大学への留学者が多かった。彼らのほとんどが東京帝国大学卒業生で、日本ではドイツとは全く異なり教育方式を経験していた。すなわち、東京帝国大学法科大学は国家官僚養成が第一の任務であったので、そこでの教育は教授が教壇で自らのノートを読み上げて、学生はそれを筆記し、暗記し、答案用紙にそれを記すといったことが中心になっていた。京都帝国大学の「フンボルト理念」の導入は、こういった教育体制への挑戦であったが、結果は文官高等試験の合格者があまりにも少ないということから挫折と言う結果にならざるをえなかった。京都帝国大学で新しい試みを始めたのが1900年で、それを廃止したのが1907年であるが、この試みはその後のわが国の大学に今日に至るまで影響を及ぼしていることは多くのところで知られていることである。

3 「フンボルト理念」の限界と現代的意義

「フンボルト理念」はドイツにおいても限界に陥っていた。ドイツの大学を取り巻く様々な学外の環境変化は7章で詳しく述べられているが、さらに大学の中の変化としては二つのこと

が指摘されている。まず、そのひとつが「アルバイト学生」の登場である。第一次世界大戦後のドイツではかつてのようなレジヤラントの中で暮らす「豪華絢爛たる学生文化」の担い手はほとんどみられなくなった。1923年には休暇期間中には94%の学生が、授業期間中でも46%の学生がアルバイトをしていた。このことは、学生の暮らしの中で大学が占める割合が低下したことを意味する。つまり、学生を構成員とする大学共同体の基盤が揺らいできていた。また、もうひとつは学生数の増加であった。その結果は、「大教室に押しかけた学生大衆を前にする講義、演習は『学生も教師もともに協同して、未解明の知識を解明する場』ではまったくなかった。それは『学ぶ者と教える者との共同体』ではなく、人間味の失せた『マンモス教育工場』にすぎなかった。『フンボルト理念』からの乖離は、あまりにも明らかであった。」(PP.225-226)

さて、このようにドイツでも現実に限界に突き当たった「フンボルト理念」をどのように評価するのか。8章では、まずわが国でみられる「フンボルト理念」への評価として次の6つが挙げられている。①教授会による大学支配を正当化して、大学改革に抵抗する根拠として用いられている。②研究至上主義で、学生教育をおろそかにする口実。③大学全入時代に「研究を通じて教育」は学部教育を危機に陥れることになる。④大学院においては「フンボルト理念」に基づく大学教員（研究者？）養成方式として今後も継続する必要がある。⑤これとは逆に、学部同様、今日の大学院教育においても、「フンボルト理念」は実現困難である。⑥今から200年も前のノスタルジーに過ぎない。

海外でも肯定的な評価と否定的な評価がみられ、5つほど紹介されている。①「フンボルト理念」がドイツの大学を発展させた事実はなく、むしろ「フンボルト理念に対する反逆」がドイツの大学を近代化させた。②あまりにも理想主義的な学生像を想定していて、学生が教育が必要な年齢であると言う常識を無視している。③「フンボルト理念」は1910年代にドイツの大学と学問を守るために創作された「神話」である。④「フンボルト理念」は1910年代に大学における「理念」の重要性を訴えていた。⑤大学の大量化のなかでその現実的な有効性は失われた。

こういった「フンボルト理念」に対する評価に対して、著者はまず「フンボルト理念」はその時々状況のなかで様々な使われ方をしている。しかし、問題なのはフンボルトの言説がいかなる文脈なのかで主張されているのかを問うことにあるとしている。つまり、「フンボルトの期待がどこまで達成され、何が達成されなかったか、それを問うこと」(P.249)が必要だとしている。今日、研究活動は大学の範囲を超えて社会の様々な分野に及んでいる。そのため、そのような活動の担い手を養成することが大学に求められているにもかかわらず、大学は必ずしもそれには充分応えていない。はなはだしい場合には、現実社会とは隔絶したアカデミズムの世界に埋没してその中だけで自己完結している。このことも不必要ではないが、異なる分野

との交流や大学の外との情報交換を通じて、新しい分野、課題に取り組み、そういった問題を発見し、課題を解決する人材を育成することは、現代でも求められている「フンボルト理念」であろう。これはエリート大学だけではなく、様々な大学に今日求められる役割であるとしている。

また、大学の大衆化は今日では大学進学率だけで表現されなくなりつつある。大学進学率が上昇して、学力が低い大学生が増えたことは事実である。けれども、同時に、現代日本では若者を中心に、その働き方が変わりつつある。そのため、経済的な自立ができていない若者に、経済的自立への橋渡しをする場が必要となる。さらには、今日では現役の職業人、高齢者を含めた幅広い年齢層、多様な市民を対象とした学習の場が求められている。こういった傾向は日本に限ったことではなく、そのため国際機関では高等教育に対して、第一段階（初等教育）、第二段階（中等教育）に続く、第三段階教育と言う名称を与えている。つまり、大学が担うことを期待されている「現代の第三段階教育に求められるのは、幅広い年齢層、多様な背景をもった市民のための学習の場である。」(P.257)

「21世紀社会とは、次々とおきるさまざまな問題をいかに解決するか、幅広い人々の知的な活動に依存する度合いがますます高まる時代である。それは言い換えれば研究活動が大学の内部だけに限られるのではなく、行政、企業、市民活動様々な分野に拡大してゆく時代である。時代はこうした知的な活動の担い手が多数育つことを求めている。『だれでも、どこでも、なにでも』学習することできる知的センター。21世紀社会はそれを求めている。」(P.258)「フンボルト理念」に関するならば、フンボルトの時代とは研究の内容も領域も異なるし、その担い手も異なるのだから、現代の「フンボルト理念」が求められるし、それを担う現代の大学が求められているということになるのであろうか。

Ⅲ 昨今の「大学改革」のとらえ方と可能性

以上が「本書」の内容の一部である。4章で論じられている教授採用基準や大学の自治などに関しては、ここでのテーマからは少々離れているので割愛したが、重要な問題であろう。また、5章で述べられているアメリカへのフンボルト型大学の移植は様々な軋轢を引き起こしながらも、京都帝国大学の挫折とは異なり、大学院を生み出すと言った結末に至ったので、それ自体興味深いことである。しかし、ここでは昨今のわが国の「大学改革」との関係で問題を整理する。

著者が最後に言及しているように「フンボルト型大学」を下敷きに今日のわが国での大学改革を見るならば、その論点は数限りなく挙げられるし、検討すべき領域は相当広い範囲に渡ることになる。そのため、このテーマを体系的、総合的に検討することは、現段階では諦めざ

るをえない。したがって、この章では「本書」で述べられていること、あるいは「フンボルト理念」を踏まえた「大学改革」の整理をいくつか絞って述べることにしたい。

まず、著者の大学への今後の期待は、現代版フンボルト型大学の構築と言っても良いと思われる。けれども、それはかなり実現困難な要求であろう。確かに、アカデミズムの枠に限定されない、今日的な研究能力の育成も必要であろう。また、企業が社内教育を通じて職業訓練を行う余裕がなくなっている中では職業訓練的な教育要請も高まっている。これには、失業者や非正規雇用の人々のキャリアアップも含まれるのかもしれない。さらには社会人や高齢者などフルタイム学生以外への対応など、大学への期待は相当膨らんでいる。著者は21世紀の知的センターとしての大学を期待しているが、これらの役割を一つの大学で担うことは現実的に可能なのだろうか。不可能だとするならば、いくつかの大学間でその役割を分担し、分業化せざるをえなくなる。そうすると、それらは同じ「大学」の名称で括ることは実態として難しくなるだろうし、そもそもそのように分業化された大学は現代版フンボルト型大学とは言えないであろう。

たとえアカデミズムに限定されなくても、研究能力を養成するにはその前提となる基礎的な資質が不可欠である。これに関して多くのところで指摘される学力低下は別にしても、近年の大学のカリキュラムがそのようなことを保障するようになってはいない。1991年の大学設置基準の改正（大綱化）を契機として一般教育科目が多く大学の大幅に縮小したこともあるが、その中でも特にいわゆる第二外国語の必修がはずれたことは「フンボルト理念」からは大きくはずれることになる。つまり、文系においては「フンボルト理念」の核心であるゼミナールの前提となる外国文献の読解のツールが保障されないことになり、そういった意味では古典的な「フンボルト理念」の再現は不可能である。それにもまして、現代社会の中で現実直面する様々な問題に取り組むためには、情報処理に関する能力と外国語能力は不可欠であろう。しかしながら、これらの研究・読解のツールに関する近年のわが国のカリキュラム編成を省みるならば、著者の現代版フンボルト型大学に対する期待はその前提が成立していない。

そもそも、フンボルト型大学では学生が一人前の大人であることを前提としているし、このことは現代版フンボルト型大学を構想するにあたって同じであろう。けれども、フィヒテの時代のベルリン大学でも、多くの学生は「フンボルトのすき間」に陥っていた。200年前のドイツでもゼミや実験室で研究できたのはごく少数に限られたので、それと比べて大学進学率が大幅に高い現代の日本では、大学生の圧倒的多数が「フンボルトのすき間」に陥ることになる。この背景には自由放任の中で自立した一人前の大人として行動することができない学生の存在があり、このことは200年前のドイツも、現代のわが国も、変わりがないと考えられる。ただ、大学や大学生の数が200年前のドイツとは比べものにならないほど多い現代の日本では、こち

らの学生の問題を取り上げることがより重要であろう。つまり、一人前の自立した大人になっていない学生を一人前の大人にする教育が求められることになる。

大学の役割は研究と教育であり、それが大学の存在意義の二つの柱であることには変わりがない。ただ、今日のわが国では、研究を通じた教育と言った「フンボルト理念」よりも、むしろ教育の中で学生を自立した大人にするための教育、社会への橋渡しのプログラムがより強く求められている。このことは実はフィヒテの時代でも同じであったのかもしれない。そして、ここで求められることは狭義の就職対策に限定されることのない、広い意味でのキャリア教育に相当するのかもしれない。しかしながら、もしそうであるとするならば別の問題が浮上することになる。つまり、そういった教育の担い手である教員の採用および評価は研究業績のみで良いのかといった問題である。既述のようにこの問題は「本書」の4章で論じられているが、これまでわが国では基本的に研究業績がその基準になり、教育能力や教育業績が問われることは原則としてなかった。もっとも、採用に当たって新任教員であるならば教育能力を検証することは実質的に困難であろう。となると、採用後・着任後に教育能力を高めることが求められることとなるが、それが今日各大学等で推し進められているFD活動なのかどうかは、別途検討する必要があるだろう。

大学の中で学生を自立した一人前の大人にする教育が必要であるとしても、礼儀やビジネスマナーの修得に終始していたのでは大学である必然性は消えてしまう。大学としては専門教育の中で学生を自立した一人前の大人にすることが求められている。とは言え、この側面が強くなると既述のように過程主義に陥ることになりかねない。これでは高等教育（第三段階教育）ではなく、中等教育（第二段階教育）になりかねない。このような困難な課題の解決が現代の大学、あるいは現在進行している「大学改革」には求められている。となると、今、日本で求められている大学は、フンボルト型大学や現代版フンボルト型大学ではなく、著者が「本書」の中で当時のベルリン大学との対比として描き出しているオックスフォードやケンブリッジのカレッジ（学寮）教育（3章）やアメリカのカレッジや大学院（5章）なのかもしれない。ただし、それらを単純に模倣、移植するのではないことは自明であり、時代背景の違いや社会の違いを踏まえた日本の大学の姿を探求することが必要であろう。

IV むすび

20年以上続くわが国の「大学改革」も、その方向性は必ずしも一貫していないように思われる。それは社会の変化や大学側の予想外(?)の反応などもあって、試行錯誤があるようにも思われる。「大学改革」に反論を唱えて、抵抗することも理解することはできる。けれども、研究活動それ自体は時代の中で普遍であるとしても、大学が社会の中で求められる役割は社会

の変化とともに変化する。とりわけ、青年期が圧倒的多数を占める学生の教育といった役割においては、時代が大学に求めることは変化するのが当然であろう。ここで、研究活動の普遍性を口実にして、大学が変化する社会的役割に適応しないのであるならば、それは白亜紀末期の恐竜と同じ末路を辿ることにもなりかねない。

「フンボルト理念」が200年前の夢物語なのか、現代において大学のあるべき姿を提示しているのかは、判断が難しい。けれども、いずれであったとしても現代では（たとえ著者が言うような現代版フンボルト型大学であったとしても）実現が難しいことだけは明らかである。であるならば、何故その理想の姿が実現できないのかを考えることは大切であろう。そういった意味でも、「本書」のサブタイトルに「現代大学の新次元」と記されていることは意味深長である。

【参考文献】

- 天野郁夫（2009）：『大学の誕生』（上・下） 中公新書
潮木守一（2009）：『職業としての大学教授』 中公叢書
金子元久（2007）：『大学の教育力』 ちくま新書
武田 徹（2012）：「実用教育の場から若者の承認欲求を満たす場へ」（『中央公論』2012年2月号PP. 34-41.）
舘 昭（2006）：『原点に立ち返っての大学改革』 東信堂
諸星 裕（2010）：『大学破綻』 角川oneテーマ21
矢田俊文（2010）：『北九州市立大学改革物語』 九州大学出版会
吉見俊哉（2010）：「爆発の時代に大学の再定義は可能か」（『中央公論』2010年2月号PP. 66-77.）
吉見俊哉（2011）：『大学とは何か』 岩波新書