

広島大学 高等教育研究開発センター 大学論集
第 33 集 (2002年度) 2003年 3 月発行 : 75-91

アメリカにおける一般教育改革の歴史に関する一考察
—シカゴ大学およびハーバード大学を中心に—

土持ゲーリー法一

アメリカにおける一般教育改革の歴史に関する一考察

—シカゴ大学およびハーバード大学を中心に—

土持ゲーリー法一*

はじめに

C I & E教育課の実質的責任者トレーナー (Joseph C. Trainor) は、占領下日本の高等教育改革が「最大の崩壊」¹⁾であったと位置づけ、「挫折」したことを暗示した。その端的なものが一般教育の改革であった。新制大学における一般教育カリキュラム編成はハーバード大学において第二次世界大戦中に開発された一般教育課程がモデルとなり、その移入に占領軍当局者が果たした専門的助言の影響が大きかった。しかし、ハーバード委員会の報告書『自由社会における一般教育』は、必ずしも大学教育だけに限定されたものでなく、一般教育の領域には中等教育も含まれるものであった。当時、ハーバード大学の三系列の一般教育カリキュラム編成を直輸入したとの批判もあったが、結果的には、C I & E教育課高等教育班の指導という美名のもとで大学基準として採用された。

戦前の教育審議会の議論では、むしろ、シカゴ大学総長ハッチンス (Robert M. Hutchins) の改革が俎上に載り、ハーバード大学における一般教育の改革が議論されたという形跡はなかった。戦後教育改革のバイブル的な存在である『アメリカ教育使節団報告書』も高等教育改革に関しては理念的なものが強調され、具体的な提言を避けていた。高等教育改革の草案を作成したのはハッチンス総長の下で教授職を歴任し、来日当時、ロックフェラー財団人文科学部長のステーブンス (David H. Stevens) 団員であった。教育使節団の団員には他にカウンツ (George Counts)、スミス (T. V. Smith)、カルノフスキー (Leon Carnovsky) などシカゴ大学関係者が名を連ねていた。

戦後日本の大学が、なぜ、ハーバード大学のカリキュラムをモデルとして移入したのか詳らかでないが、少なくとも、改革を実施したC I & E教育課高等教育班の関与を抜きには考えられない。

戦後日本の高等教育改革が「挫折」したことの象徴は、その骨格である一般教育が解体されたことから明らかである。その原因は複雑であるが、少なくともハーバード大学のカリキュラム編成をもって、それがアメリカを代表するかのような誤謬があったことも事実である。戦前の教育審議会ではシカゴ大学の改革が議論の俎上に載っていたことから、ハーバード大学をモデルとした一般教育のカリキュラムの理念は、C I & E教育課高等教育班の啓蒙活動にもかかわらず、当時の関係者に十分に理解されることなく、不消化のまま「見切り発車」した。

本稿では、シカゴ大学およびハーバード大学における一般教育改革の動向に焦点を当て、日本との関連から、両大学でどのような改革が議論されたかを考察する。

*広島大学高等教育研究開発センター学外研究員／元東洋英和女学院大学教授

1. シカゴ大学における一般教育の理念と実践

(1) 歴史のおよび社会的背景

シカゴ大学は関係者に「ハッチンス大学」と呼ばれる高等教育機関で、「ハッチンス文書」のなかにはシカゴ大学の改革に関する記録および大学のカリキュラムの理念・実践などの貴重な史料が所蔵されている²⁾。ここでは、創設者ハーパー (William R. Harper) および改革者ハッチンスの理念と実践に焦点を当てる。当時、どのようなカリキュラムが編成されていたかは1940~41年版『シカゴ大学学報』にもとづいて具体的に後述する。

アメリカにおける19世紀の「カレッジ」から20世紀の「大学」への移行は複雑であった。それは牧師や紳士を中心とした教育から研究、科学発明、そして職業訓練の場へと変革を余儀なくされた。当時、ドイツを範とした大学の概念はアメリカの伝統的なカレッジにおける古典および神学に自然科学の影響を与え、選択制の考えを生み出した。歴史的にみれば、選択制は教育機会を拡大する「道具」であった。大学に移行される過程で人間および市民教育という本来のカレッジの機能が看過された。

アメリカの大学の専門教育は成功した。とくに、ロー・スクール、メディカル・スクールなどのプロフェッショナル・スクール、そして学部でも多くの専門家を排出した。アメリカでは「高等普通教育 (Higher General Education)」の効果的なプログラムが必要であるとの認識から、シカゴ・カレッジでも高等普通教育の発展に尽力した。

カレッジで高等普通教育が重視されたことは旧制高校とも共通するものであった。日本がシカゴ・カレッジの直接的影響を受けたかどうか詳らかではないが、少なくとも、当時の関係者の共通理念であったことは間違いない³⁾。

シカゴ大学では選択制を採用しなかった。当然のことながら、単位制の考えもなかった。バッチュラー・オブ・アーツ (文学士)に必要なものは基礎的な知識、専門の知識と方法、人文科学、社会科学、自然科学、そして数学における知識、自己を表現できる能力を測る「総合試験」に合格することで、クラスの授業への出席や宿題も自由であった。

シカゴ・カレッジの一般教育はアメリカ他の大学における伝統的な学部教育とは異彩を放った。それは他の大学よりも2年も早く授業を始める点においてであった。4年制高校を修了してからではなく、2年を修了した時点でカレッジへの入学が許可された。カリキュラムは選択科目の単位の累積ではなく、専門分野の知識を網羅したかどうかを測る総合試験制度が採用された。バッチュラー・オブ・アーツに値するかどうかは大学が実施する「総合試験 (“Comprehensive Examinations”)」の結果で決まった。総合試験は年に数回実施され、学生は準備が整えばいつでも受験ができた。ここでは、カレッジの一般科目に関する知識が測られた。たとえば、社会科学の場合、学生は3つの領域について6時間の総合試験を課せられるというものであった。到達度が重視され、授業に出席したかどうかは考慮されなかった。総合試験は学生の総合力を測るもので、大学試験官による総合試験が実施された。このような制度だけで学位を授与しているところは外国では見られたが、アメリカでは一般的でなかった。

カレッジにおける一般教育は専門家としてではなく、人間として必要な教育を行うことに重点が置かれた。すなわち、専門家としての知識のすべてを授けることは不可能であるとの認識から、何を考えるかではなく、どのように考えるかに重点が置かれた。このために文学や美術、社会科学、自然科学の偉大なる作品や優れた書物を教材とした。これらを注意深く、綿密に調査分析することを最良の方法とした。そのため、授業は講義形式ではなく、討論方式が採用された。講義形式は学生を受動的にした。講義は印刷されていない情報を伝達したり、感動を与えたり、学問への刺激を与える点では効果的であったが、判断力を養うためには討論の方が優れていると考えられた。

(2) 創設者ハーパーの理念と実践

シカゴ大学の創設者はハーパーである。彼は四年制大学を二つに分け、フレッシュマンとソフモアー（1・2学年）をアカデミック・カレッジ（Academic Colleges）と呼び、「ジュニア・カレッジ」と位置づけた。すなわち、彼がジュニア・カレッジの「産みの親」の一人であった。さらに、ジュニアとシニア（3・4学年）をユニバーシティ・カレッジ（University Colleges）と呼び、「シニア・カレッジ」とした。最後の2年間、すなわち3・4学年の学部教育を「大学院との関連で行う」として、両者の関係を明瞭にすることで学部教育の特徴を打ち出した。

ハーパーは1898年、ジュニア・カレッジの修了者に准学士（Associate in Arts）を授与することを決めた。さらに、①中等学校でもフレッシュマンとソフモアーの1・2学年と同じような、少なくとも、それに相当する教育を行うことができる。②もし、高校やアカデミーがフレッシュマンとソフモアーの教育を行うことができるならば、地方でも実施することが可能である。③多くのカレッジで資金に乏しく、3・4年の学年が維持できないものは、1・2年に限定して教育を行うことができるなどとして、アメリカのジュニア・カレッジの「原型」を作った。

ドイツの大学をモデルとした専門教育の成功は、同時に、リベラル・エデュケーションの発展を阻止することに繋がった。当時は八・四・四制（8年の初等教育、4年の中等教育、そして4年の大学教育）であった。ハーパーのオリジナルの計画では、大学に初等学校、高校、そしてカレッジを「実験（Laboratories）」として置くことであった。シカゴでは六・四・四制の学校体系は1937年まで実現されなかったが、これはカレッジを受ける年齢を早めた。「シカゴ・カレッジ・プラン」によれば、第一次世界大戦後、大学の学部教育は厳しく非難され、カレッジ「不要論」まで飛び交った。カレッジを断念するか、新たに展開させるかの決断を迫られ、1922年、シカゴ大学評議会は大学は大学院およびプロフェッショナル・スクールを通して特色ある教育を行う政策を打ち出し、学部教育を限定すべきであると決めた。

(3) 改革者ハッチンスの理念と実践

1929年4月17日、シカゴ大学の第五代学長にエール大学ロースクールの学部長であったハッチンスが就任した。それから20年、学部教育および大学院教育、そして研究の顕著な発展が見られた。当時、大学は学部教育から撤退するか、あるいは少なくとも大学の最初の2年から撤退することが強いられた。彼はジュニア・カレッジの教育目的を「一般教育」と決めた。カレッジを修了したも

のは、専門を学ぶために大学の4つの学部に入ることができるとした。4つの学部とは生物諸科学部、人文学部、自然諸科学部、そして社会諸科学部である。学部 (Division) がバッチュラー、マスター、ドクターの学位候補者の推薦に責任を持った。カレッジからの学生は学部への入学だけでなく、ビジネス、神学校、ロースクール、図書館学、医学、社会事業行政学のプロフェッショナル・スクールにも入学できた。

1931年3月の「ニュー・プラン」のなかでハッチンスは高校の最後の2年と大学の最初の2年の関係を明瞭にし、高校の最後の2年をカレッジに組み入れ、「4年制カレッジ」とした。ハッチンスの考えは、カレッジの管轄下で一般教育を高校の最後の2年にまで広げて4年間にすることであった。

シカゴの一般教育のコースおよびコースの単位に代わる総合試験は他のカレッジや大学に強い影響を与えた。1935年、ハッチンスは更なるカリキュラムの推進を目指し、翌年4月にエール大学での高等教育に関する講義を『アメリカにおける高等教育』として刊行した。彼は「グレート・ブックス (大著述)」でカレッジの一般教育のカリキュラムは十分と考えていた。「4年制カレッジ」の授業が1937年秋に始まった。

1941年12月7日、真珠湾攻撃の後、大学は学生が軍への入隊前までに、大学教育を終えさせるという点で貢献した。戦争の勃発が大学の期間を短縮するというハッチンスの構想が現実化した。ハッチンスは1942年1月7日、カレッジの一般教育課程を修了したものにバッチュラー・ディグリーを授与すべきであると主張した。これによって軍隊に入る前に大学教育を完了することができるからであった。そして、学部における3年間の研究においてマスター・ディグリーを授与することは専門教育の質の向上に繋がると主張した。

シカゴ大学のユニークな制度は他の大学とは異彩を放った。アメリカのカレッジおよび大学でのバッチュラー・ディグリーは、一般的には、中等学校での4年課程を基礎とし、さらに大学の4年課程で学び、ここでは専攻する専門分野も含まれていた。

1942年1月、一般教育を修了の学生にバッチュラー・ディグリーを授与することが決まった。「4年制カレッジ」では、高校を2年で終えたもの、4年終えて卒業したものの履修コースが区分された。いずれのコースでもバッチュラー・ディグリーを取得することができた。

1945年～46年、試験で「4年制カレッジ」に入学させることにしたので、高校で2年、3年、4年、5年過ぎそうが、他のカレッジで1年あるいは2年、さらには軍隊で訓練を受けたか否かは考慮されなくなった。

ハッチンスは1945年7月1日にシカゴ大学総長に就任した。

(4) ハッチンスの大学改革論「大学を救う道」

ハッチンスは自らの大学改革論を「大学を救う道」⁴⁾と題する論文で明らかにした。ハッチンスの提言はアメリカの高等教育制度への挑戦であった。彼が「シカゴ大学は大学制度を破壊している。」と罵倒されたことに対して、「シカゴ大学は、大学制度の唯一の希望である。」と反駁したことに触れて、南原はハッチンスは単なる大学制度の批判者にとどまらず、新しい教育理念と方法を自

ら提唱し、実践した改革者であったとハッチンスの著書（日本語版）の「序」のなかで評している。ハッチンスは、アメリカの教育制度は他国に比べて長すぎるとして、硬直化した大学におけるバチェラー・オブ・アーツの学位を批判し、遅くとも20歳（徴兵適齢期）までに大学を完了することを提唱した。彼は学位は学業に付随すべきであって、学業が学位に付随すべきではないという考えをもっていた。学位は八カ年の小学校、四カ年の高校、四カ年の大学の課程を終了した者に授与される「認定書」に過ぎないもので、制度のなかで何が教えられたかが重視されていないと形骸化した学校制度を批判した。教育界の著しい発展によって、高校が大学のカリキュラムを「接收」するようになった現状を分析して、大学の学位の一部が高校の科目に含まれ、伝統的な学位の考え方が崩壊したと述べた。ハッチンスは学校制度の歴史に触れ、アメリカの八年制は優れた叡知にもとづいたというよりも歴史の副産物として導入されたに過ぎないと述べ、その根拠に学校制度を編成したホーレス・マン（Horace Mann）はドイツの八年制国民学校を礼讃したが、それは完結教育の制度であって、それ以上に進学できない「袋小路」であり、それを誰もが上級に進学するアメリカの学校制度に採用したと批判した。ヨーロッパやイギリスでは中等教育を受ける年齢が11歳か12歳であるのに比べて、アメリカの14歳は遅すぎると反論した。そして、1910年のジュニア・ハイスクールの出現で、六・三・三制に分割されるに至ったと述べた。

また、50年前のジュニア・カレッジ運動が徹底されるまで、四年制大学は旧態依然のままで残存されたが、ジュニア・カレッジは迅速に発展し、大学の1年、2年の学生を収容するまでになった。すなわち、アメリカの大学制度はジュニア・カレッジの普及によって再編を余儀なくされた。さらに、大学の2年と3年の間に区切りを設け、1・2年をジュニア・カレッジあるいは初級学部とし、3・4年をシニア・カレッジまたは上級学部として区別した。北・中部高校大学協会は1909年に、「アメリカの標準の大学は四年制の課程をもち、最初の二カ年は高校で行われる中等教育を補い、またそれを継続し、あとの二カ年は次第にはっきりと、専門的、職業的な大学教育方面に向かうというふうに区別される傾向がある。」と定義づけた。ハッチンスは、これは従来の伝統的な大学の四年制課程の崩壊を意味するもので、大学にはそれ自体の目的は存在せず、一方では高校の、他方では専門学校の補充に過ぎないと形骸化した四年制大学を批判した。そして、大学とは高等教育、専門教育、そして研究の教育機関であり、教養教育（Liberal Education）と独自で知的作業に従事しうるだけの能力を前提条件とすると定義づけた。

ハッチンスの批判は大学の一般教育、そしてジュニア・カレッジのあり方に強い影響を与えた。ハッチンスのシカゴ大学では、六・四・四制の進歩的な学校制度を採用し、この制度のもとで伝統的なバチェラー・オブ・アーツの学位を授与した。これは六・三・三・四制に比べて2年も早く、バチェラー・オブ・アーツの学位を授与することができた。

(5) カリキュラム編成の特徴—1940～41年版『シカゴ大学学報』

「ハッチンス文書」のなかには1940～41年版『シカゴ大学学報』が含まれている⁵⁾。これについては、上原専祿が「大学教育の人文化」⁶⁾のなかで紹介している。シカゴ大学の学部（Divisions）および学科（Departments）は以下の4つの学部と各々の学科で構成されていた。

生物諸科学部…解剖学科，細菌学及び寄生虫学科，生化学科，植物学科，ゾラー (Walter G. Zoller) 記念歯科診療所，家庭経済及び家政学科，医学科，養護教育，産科及び婦人科学科，病理学科，小児科学科，薬学科，生理学科，数学的生物学，心理学科，スプレーグ (Otho S. A. Sprague) 記念研究所 (精神病学)，外科学科，動物学科

人文学部…芸術学科，古典学科 (ギリシャ言語及び文学科，ラテン言語及び文学科)，比較宗教学科，イギリス言語及び文学科，ゲルマン言語及び文学科，歴史学科，言語学科，音楽学科，新約聖書及び初期キリスト教文献学科，東洋言語及び文学科，ロマン言語及び文学科

自然諸科学部…天文学及び天体物理学科，化学科，地理学科，地質学及び古生物学科，数学科，物理学科

社会諸科学部…人類学科，経済学科，教育学科，地理学科，歴史学科，政治学科，心理学科，社会学科，国際関係

上原はシカゴ大学のような自然，生物，人文，社会の四主要科学領域の観念に準拠した大学はアメリカにおいては稀少であると述べている⁷⁾。

シカゴ大学の特徴は，学部教育だけでなく，カレッジにおける一般教育も，この4つの主要領域別の考えにもとづいていた点であった。すなわち，カレッジでは学部の4つの領域毎にそれぞれの科目で構成された「入門一般コース」が置かれ，全体としてカレッジにおける一般教育の内容を形成していた。カレッジの構成は以下の通りである。

生物諸科学…植物学，生理学，動物学

人文学…芸術，英語，ドイツ語，ギリシャ語，ラテン語，音楽，哲学，ロマン言語及び文学 (フランス語，イタリア語，スペイン語)

自然諸科学…科学，地理，地質学，数学，物理学

社会諸科学…ここでは他の三領域のように学科目区分を取らず，いわゆる「サーベイ・コース」の方法によって，産業革命を中心に経済，社会および政治諸制度を考察するというものであった。

学生は四領域の各々で最小限の知識を修得し，また，各々の思考ならびに作業方法への入門コースを学び，所定の進学諸要件を具備しているかどうかの試験を受けて，4つの学部の一つ，あるいはプロフェッショナル・スクールの一つに進学した。とくに，注目すべきは社会諸科学のサーベイ・コース「現代社会の研究への入門」の導入であった。このようなサーベイ・コースは大学基準協会の一般教育研究委員会およびその部会の社会科学部門委員会でも注目された。シカゴ大学が科学および調査に重点を置いていたことは，4つの学部に並列して「統計学」を置くという独自のカリキュラム編成からも明らかであった。

シカゴ大学の6つのプロフェッショナル・スクールでは学士号のみならず，修士号，博士号も授与された。このように，シカゴ大学は独自の建学精神にもとづき，高校とのアーティキュレーションを重視しつつ，「4年制カレッジ」で一般教育を行い，学部を通しての3年間で大学院の修士号，さ

らには博士号まで繋げるといふ、まさしく、学部を中心として、専門性が強く打ち出せる組織となっていた。

(6) 日本の高等教育との関連

シカゴ大学の「実験」は戦前の日本でも注目された。たとえば、教育審議会の1939年10月13日の第41回特別委員会の席上で、小泉信三が「シカゴ大学総長の『ハッチェンス』により、大学の課程を自然科学・社会科学・哲学の三領域に分割し、学生にすべての領域の課目の履修をさせるという仕組みが作られている。日本でも高等学校で自然科学に進む学生に人文科学を、人文科学に進む学生に自然科学をもっと履修させるようにすべきではないか。西洋でも学問の専門化が進んでいるが、日本の方が深刻である。」⁸⁾と示唆に富む提言をしていた。これは戦後の一般教育論に繋がる考えであるばかりでなく、専門化に偏った当時の学問を批判していた点でも注目に値する。

シカゴ大学の一般教育改革の動向に注目したのは上原専祿であった。彼は後年、占領下では大学の科学の領域を自然・人文・社会の三系列に分けるといふアメリカの一つの考え方を直線的に導入したものであると批判した⁹⁾。彼は現代における学問の発達に則して、「より精密に、少なくとも自然・生物・人文・社会の四主要科学領域にわたることを要求しなければならない」¹⁰⁾と提言して、1940～41年の『シカゴ大学学報』に掲載されたシカゴ大学のカリキュラム編成を紹介した。

戦前からの高等教育の発展を顧みれば、一般教育の問題は、むしろ、ハーバード大学ではなく、シカゴ大学との関連が深かったといえる。教育刷新委員会でも旧制高校を温存するために「ジュニア・カレッジ」論が議論された経緯があるが、しかし、それがシカゴ・カレッジのように高等普通教育を意図したものであったかどうか詳らかではない。結果的には、戦後の短期大学はシカゴ・カレッジとは全く異なる展開を遂げた。

2. ハーバード委員会『自由社会における一般教育』報告書

(1) 歴史のおよび社会的背景

戦後日本の一般教育を考えるうえで、ハーバード委員会の『自由社会における一般教育』報告書は重要である。この報告書が発表されたとき、タイムスその他の雑誌は「曾て原子爆弾の発明に指導的役割をしたハーヴァードのコナント総長は、更に文化の世界においても、新しい原子爆弾をつくった」と評した¹¹⁾。実は、C I & E教育課のホール (Robert K. Hall) は教育使節団の団長にコナント (James B. Conant) を推挙した。しかし、コナントが原爆に関与し、さらに、アメリカの大統領候補と目されたことから、密かに、大統領出馬をもくろんでいたマッカーサーの逆鱗に触れ、候補者リストが差し戻された。マッカーサーの内心を察せなかったホールは、コナントを高等教育部門の候補者に差し替えたが認められるはずもなかった。アメリカ教育使節団の最初の候補者にはシカゴ大学総長ハッチェンスも高等教育部門に名を連ねた。最終的には両者とも候補者から外れた¹²⁾。歴史には「もし」は禁句であるが、コナントおよびハッチェンスが団長あるいは団員として来日していたら、高等教育改革、とくに一般教育に何らかの変化が見られたことは確かであったろう。ドイツへ

の教育使節団には、アメリカを代表する一般教育の権威者のマッグラス (Earl McGrath) が団員に加わり、特色ある一般教育の理念を勧告した。

この報告書はハーバード大学の一般教育のあり方について、学内の12名の優れた学者で構成された委員会にコナントが諮問したもので、その期間は2年にわたり、6万ドルの調査研究費を要する一大プロジェクトであった。すなわち、委員会は1943年(太平洋戦争の最中)の1月に結成され、その報告書が発表されたのは2年後の1945年6月であった。ハーバード大学でも一般教育の改革が「戦争」を契機としたものであった。

報告書の「緒言」で、ハーバード委員会が関係者に謝辞を表しているが、そのなかには、後に、ドイツ教育使節団で高等教育について勧告したニーバー (Reinhold Niebuhr, Union Theological Seminary) やアメリカ教育使節団団長となるストッダード (George D. Stoddard, Commissioner of Education, State of New York) の名前も含まれていた。アメリカ教育使節団は帰国に際して、図書委員を組織して寄付を募り、良書を精選して日本に寄贈したが、そのなかにハーバード委員会の『報告書』も含まれていた。

アメリカの大学の歴史的発展をカリキュラム構成上から考察すると、第1期が固定的必修制(19世紀半まで)、第2期が無制限な選択制(ハーバード大学のエリオット (C. W. Eliot) 総長時代)、第3期が必修制と選択制の折衷(ハーバード大学のロウエル (A. L. Lowell) 総長時代)、そして第4期が総合制(コナント総長の時代)に分けられる¹³⁾。

アメリカは19世紀の後半まで、ほとんど英国のカレッジの伝統に根ざしていた。そこでは多くの時間をラテン・ギリシャ等の必修科目に費やし、選択の自由は全く認められず、すべての学生が画一的なカリキュラムに従っていた。このようにカリキュラムが狭い範囲の必修制の科目に偏ったのに対して、エリオット総長が1869年、イレクティブ・システム (Elective System)、すなわち、選択制を採用して中世期的な必修科目制度を改め、学科の近代化を図り、学生の自由選択に全てを委ねた。

20世紀初頭から選択制に対する批判が活発に展開され、新しい内容と形式とを有する一種の必修制度 (Prescribed System) が復活した。エリオットに次いで総長となったロウエルは、就任後、直ちにエリオットの歴史的な選択制に修正を加えた。彼はすべての学部教育の科目を四つのグループ、すなわち、1) 言語・文学・美術および音楽、2) 自然科学、3) 社会科学、4) 数学および哲学の分類に分け、このグループから学生が大体毎年1科目を選ぶことを許した。このグループ・システムはコントロール・イレクティブ・システムと呼ばれた。

ハッチンスのインテレクチュアリズムは学問教養の基礎を培うべき人文の古典の習得を必須なものとして強力に押し進めたもので、プリスクライブド・システムの強化であった。アメリカの大学はイレクティブ・システムとプリスクライブド・システムとの調和により、カリキュラムに有機性と弾力性を与える様々な工夫が行われてきた。すなわち、学生の全生活を通して、スペシャリゼーションとゼネラル・エデュケーションの調和を図った。この調和が大学教育の最も本質的な意義を有するもので、旧来の寄宿舎制での学生生活もカリキュラムおよび単位制のなかに統合されたものとみることができる。アメリカの大学は、その成立過程で「訓育機関」として、英国のカレッジの

一般的訓育 (General Education) の特色を生かし、研究機関としてはドイツの大学の影響を受けて専門的研究 (Specialization) の強化を図るというものであった¹⁴⁾。

ハーバードに限らず、アメリカの大学の共通課題は一般教育と専門教育との関連および調和にあった。この委員会の『報告書』は人文、社会、自然の三つの系列の科学の「総合」の基底を求め、その究極でヒューマンなものに見出した。これは“Civic”あるいは“Citizenship”の基底を追求したものであった。一般教育と専門教育との差異に関して、一般教育はヒューマンなもの、シティズンに関するもので、専門教育は、結局、職業的なものに関連した。両者のコースの相違は科目の名称によるものではなく、方法と目的又は観方の相違によるものであった。たとえば、歴史の科目でも、教育の目的と方法によっては一般教養科目ともなり、また専門教育科目ともなり得た。従って、コースの目的と方法の省察が根本であった¹⁵⁾。これはC I & E教育課高等教育班のマッグレールの主張とも符号するものであった¹⁶⁾。

人文、社会、自然の必修科目はカレッジの最初の2年間で履修することが提言された。学生はフレッシュマンのときに、これらの2つを、そして3つ目を2年次に履修することが望ましいとされた。このような広い視点に立った科目は、学生が専門の準備を目指すうえで特に役立つと考えられていた。残りの一般教育はいつという限定はなく、多くの科目を、学生がより成熟し、多くの語彙や学習が理解できる3年次もしくは4年次に履修することを奨励した。一般教育は初級レベルの教育 (Elementary Education) のことではない。これはC I & E教育課高等教育班のウィグルスワース (Edwin Wigglesworth) の指摘とも軌を一にするものであった¹⁷⁾。

一般教育の目的は四つの能力の培養にある。それらは、1) 効果的な思考の方法 (Effective Thinking)、2) 意志、感情、情意等の伝達、発表の作用の習熟 (Communication)、3) 総合的相対的な思考による判断 (Making of Relevant Judgment)、4) 価値判断の決定 (Discrimination among Values) であり、互いに依存した。

『報告書』は、驚くことに、専門教育が一般教育を強めることも認めていた。しかし、このような側面は全く看過された。ハーバードの特色は両者の有機的な相関関係を活かした点にあった。それは大学の組織機構からも、University Collegeとして、ハーバードの有機的な特質が発揮できる仕組みになっていた。

(2) 大学基準との関連

大学基準協会が設定した一般教育の基準は人文、社会、自然の三系列による分類で、各系列から各々同数の単位を履修することを原則とした。これはハーバード大学・ロウエルの「分散」、コナントの「均衡」の理論の影響を受けたもので、ハーバード委員会の『報告書』の「総合」の理念が欠落していた¹⁸⁾。「分散」「均衡」の原理だけでは、結局、伝統的な科目中心主義から脱却できないという制約があった。委員会の一般教育の骨格である「総合」という理念からみれば、大学基準協会の基準は不十分であった。この「総合」の理念が反映されない限り、一般教育は旧態依然として大学予科又は旧制高校の予備的、入門的、専門科目の手ほどきに過ぎないとの警鐘を鳴らすものもいた¹⁹⁾。

三系列を提言したマッグレールのニュー・ハンプシャー大学で、ハーバード委員会の『報告書』の影響があったかどうか詳らかではないが、ここでも抜本的な一般教育の改革が行われていた。マッグレールが戦後日本の大学のリベラル・アーツに熱心であった背景には、彼のニュー・ハンプシャー大学の学部での専攻がリベラル・アーツであったこととも関連していた。マッグレールは1931年に学士号を取得した後、コーネル大学で修士号（1931年）そして博士号（1937年か38年に）を授与された²⁰⁾。

(3) 社会科と一般教育との関連

ハーバード委員会が『報告書』を教養教育とはせず、あえて一般教育と題した背景には、それが大学のみならず中等学校における一般教育も検討していたからであった。そのことは第4章に「一般教育の領域—中等教育」と題していること、さらに、大学のみならずハイスクールの具体的なカリキュラムまで提示していたことから明らかである。とくに、カリキュラムのなかには「社会科」も含まれていた。委員会が謝辞を述べた関係者のなかには、大学関係者以外にボーディング・スクールなどの中等学校関係者が多く含まれていた。すなわち、カレッジにおける一般教育を中等学校との関連から捉えているところに特色があったといえる。一般教育といえば、新制大学に限定された教養教育だと誤解される傾向にあったが、日本でも社会科のカリキュラムと大学の一般教育との関連を興味深く論じたものもあった²¹⁾。

周知のように、日本では1989年の改訂で高校における社会科という名称が消滅し、「解体」された。そして、1991年には一般教育が解体された。これは社会科の育たない土壤では一般教育も実らないという証でもある。

ドイツでは、アメリカ対独教育使節団の勧告を踏まえて、アメリカ対独社会科委員会が派遣された²²⁾。マッグラスはドイツの大学教育は、世界最高の水準を遂げながら、社会と遊離したところに欠陥があったと分析し、その弊害を打破するために「すべての大学や高等教育機関が各々のカリキュラムの中に、責任ある市民にとっての、また現代世界についての理解のための、本質的に重要な一般教育の諸要素を含めること」を勧告した²³⁾。しかも、そのような素養は大学だけで培われるものではなく、中等学校の教育においても培われるべきものであるとして、民主的な市民資質 (Citizenship) の育成のために「すべてのドイツの学校で必要とされる最も重要な改革は、内容と形式の両方に関わる、社会科学の全体概念における変革である。」²⁴⁾と勧告して、社会科の導入を示唆した。この勧告を受けて、アメリカ対独社会科委員会が派遣されるに至った。同委員会も大学における一般教育の重要性を指摘して、歴史の社会科学の分野、人文地理学、社会学、社会人類学、経済学、政治学、そして社会心理学を提言した²⁵⁾。すなわち、一般教育と社会科とは密接な繋がりがあった。

ドイツと日本の大学を単純に比較することはできない。なぜなら、ドイツの大学には一般教養科目なるものが存在していたからである²⁶⁾。アメリカの教育改革に最後まで徹底抗戦したドイツの大学でさえ、部分的であったにせよ、一般教育を積極的に受け入れた。ドイツ占領軍政部のテーラー (John W. Taylor) はドイツの高等教育改革で一般教育が、唯一、真剣に検討されたと述べている²⁷⁾。

おわりに

戦後日本の高等教育改革が「挫折」したのは一般教育の混迷に原因があった。それは一般教育の理念が外国から直輸入されたもので、他律的に導入されたことにも起因した。シカゴ大学およびハーバード大学の経験が示すように、アメリカでは個々の大学が自らのカリキュラムを模索して独自のものを生み出し、その伝統を継承している。ハーバード委員会の『報告書』は第5章で「ハーバード・カレッジにおける一般教育」について論じているが、そこでは伝統が受け継がれている。たとえば、ハーバード・カレッジのロソフスキー (Henry Rosovsky) の教養教育の目標は以下の6つに要約できる²⁸⁾。すなわち、

- 1) 謙虚さ 偉大な思想を学んだ者は、これらの思想を背景としてもつことによって、自分自身や自分の仕事を過大評価しないという姿勢を保つことができる。
- 2) 人間性 教養教育を通じて人間の本質に対するより深い理解を得ることができる。
- 3) 柔軟性 急速に進歩する現代社会においては人生のあらゆる段階で全く新しいアイデアや技術を吸収する必要に迫られる。これらの新しいアイデアや技術を身に付けるためには柔軟性が必要である。教養教育を通じてこれを体得することができる。
- 4) 批判精神 教養教育において、様々な事象に対して多様なアプローチがあることを学びかつ理解することによって、様々な事象について自らが得た知識や自らの理解に対して、批判的に再考する能力が養われる。
- 5) 広い視野 幅広い分野にわたり詳細な知識をもつことができなくとも、幅広い分野を学ぶことによって、自らの経験をより広い視野に置くことができる。
- 6) 倫理的・道徳的問題の理解 これらの問題は世代を超えた古典的・普遍的な問題であり、あらゆる世代の人々は様々な場面で倫理的・道徳的問題について自らの行動ないし思想を決定しなければならない事態に直面する。教養教育を受け、これらの問題についての古典を学ぶとともに自ら思考した経験を有する者は様々な場面において、知識および経験に基づく判断力を活用することができる。

戦後日本の大学改革は占領下という特殊事情もあり、一般教育が大学基準として画一的に採用されたところにも欠陥があった。本来、一般教育のような人間教育および市民の形成を目的とする教養教育が画一的に規制されるようでは、社会のニーズに柔軟に対応できない。2001年1月の中央省庁再編で文部科学省のもとで、新たに発足をした中央教育審議会は、旧文部省時代の7つの審議会を整理統合し、従来のように、教養教育を大学審議会だけが論じるという「縦割り」の機構から、学校全体あるいは社会全体で教養教育を考え直す総合的かつ体系的な試みをはじめた。

【注】

- 1) Joseph C. Trainor, *Educational Reform in Occupied Japan: Trainor's Memoir*, Meisei University Press, Tokyo, 1983, p. 227.

- 2) シカゴ大学およびカレッジの一般教育の理念と実践の足跡を記録したものに、Present and Former Members of the Faculty, *The Idea and Practice of General Education: An Account of the College of the University of Chicago*, The University of Chicago Press, Chicago, 1959 と題する書物がある。これはカリキュラム史の「定版」と評され、シカゴ大学およびカレッジにおける一般教育カリキュラムに関する歴史の変遷を網羅したもので他に類を見ない。その内容は、まさしく、シカゴ・カレッジにおける一般教育の理念と実践の克明な記録といえる。本稿もこの書物にもとづいている。「ハッチンス文書」に関しては、シカゴ大学東アジア図書館日本部長の奥泉栄三郎氏のご教示をいただいた。
- 3) 日本の「高等普通教育」に関する発生および展開の過程は複雑で、1918年の「高等学校令」は一つの帰結であった。そこでは「高等学校ハ男子ノ高等普通教育ヲ完成スルヲ以テ目的トシ」（第1条）と規定された。詳細は米田俊彦『教育審議会の研究 中等教育改革』（野間教育研究所，1994年）および『教育審議会の研究 高等教育改革』（野間教育研究所，2000年）を参照。高等普通教育の論議をめぐるのはヨーロッパのギムナジウムなどがモデルになったとの考えもあるが、この分野の先行研究者によれば、日本の戦前の中学校や高等学校の「高等普通教育」はヨーロッパのモデルを採用したのではなく、むしろ日本的あるいは強いて言えば、アメリカに近い発想の制度であった。とくに、「高等中学校令」や1918年の「高等学校令」をめぐる議論のなかではアメリカの制度がかなり意識されていたという。この点に関しては米田俊彦氏からご教示をいただいた。当時、アメリカでも日本でもカレッジにおける「高等普通教育」が議論されていたことは重要である。
- 4) Robert M. Hutchins, *Education for Freedom*, Louisiana State University Press, Louisiana, 1943 「大学を救う道」の論文は R. M. ハッチンス・田中久子訳『偉大なる会話』（岩波書店，1956年）のなかに「自由のための教育」と題して所収されている。この著書の「序」を南原繁が書いている。
- 5) *Announcements: The University of Chicago, The College and the Divisions, For the Fiftieth Anniversary Sessions of 1940-1941*, Volume XL, April 25, 1940, Number 10.
- 6) 上原専祿「大学教育の人文化」寺崎昌男編・解説『戦後の大学論』評論社，1970年，167～168頁。
- 7) 同上，167頁。C I & E 教育課高等教育班で大学の一般教育に従事したマッグレール (Thomas H. McGrail) のニューハンプシャー大学の教養学部 (College of Liberal Arts) でもシカゴ大学と同じ4つの分類に準拠していた (*Bulletin of the University of New Hampshire*, Vol. XXXII, February 15, 1943, No. 12)。
- 8) 米田『教育審議会の研究 高等教育改革』86頁。この議論は旧制高校をアメリカのカレッジと位置づけていたことを裏づけるものである。
- 9) 海後宗臣・寺崎昌男『大学教育・戦後日本の教育改革 第9巻』東京大学出版会，1969年，421頁。
- 10) 上原「大学教育の人文化」167～168頁。
- 11) 山本敏夫「ハーヴァード大学報告」一般教育研究会編『大学—その理念と実際—』國元書房，

- 1950年, 243~244頁(富山県立図書館所蔵)。このなかで山本は報告書を解説し, 大学基準協会が採用した一般教育のあり方を批判した。
- 12) 詳細については, 拙著『米国教育使節団の研究』玉川大学出版部, 1991年を参照。
 - 13) 山本「ハーヴァード大学報告」252頁。
 - 14) 山本敏夫「アメリカの大学の本質」『世界』1947年3月。
 - 15) *The Committee on the Objectives of a General Education in a Free Society, General Education in a Free Society: Report of the Harvard Committee*, Harvard University Press, Massachusetts, 1945, p.190. (米国議会図書館所蔵)
 - 16) トーマス・エッチ・マツグレル「新制大学と一般教育」『会報』(大学基準協会)第2号, 1947年5月, 2頁。
 - 17) 大学基準協会編『大学に於ける一般教育—一般教育研究委員会報告(最終)—』大学基準協会資料第10号, 1951年9月, 44頁。
 - 18) 山本「ハーヴァード大学報告」
 - 19) 同上。
 - 20) 「マツグレル文書」(ニュー・ハンプシャー大学ダイヤモンド図書館公文書館所蔵)。同公文書館には「リベラル・アーツ政策委員会」の文書が保存されている。この委員会の1945~47年の議事録にはリベラル・アーツのカリキュラムに関連して抜本的な改革の審議記録が保存されている。それはハーバード委員会の『報告書』に言及したものではないが, 戦後の「復員兵援護法」にもとづき, 復員兵を対象としたもので, ここでも「戦争」を契機に一般教育カリキュラムの改革が議論されていた。
 - 21) 山本敏夫「一般教育の本質と問題点—新制大学のカリキュラムと方法」『教育公論』第4巻8号, 1949年8月号を参照。
 - 22) 拙著『占領下ドイツの教育改革—アメリカ対独教育使節団とアメリカ対独社会科委員会—』明星大学出版部, 1989年を参照。
 - 23) 対独アメリカ教育使節団報告書翻訳検討委員会編『対独アメリカ教育使節団報告書』明星大学出版部, 1990年, 53~54頁。
 - 24) 同上, 44頁。
 - 25) 拙著『占領下ドイツの教育改革』185頁。
 - 26) Masako Shibata, “The Education Reform in Japan and Germany under the American Military Occupation after World War Two: A Comparative Study,” Ph. D. dissertation, University of London, 2001, p.204.
 - 27) *Ibid.*, p.205.
 - 28) 柳田幸男『法科大学院構想の理想と現実』有斐閣, 2001年, 47~48頁。詳細は, Henry Rosovsky, *The University: An Owner's Manual*, W. W. Norton & Company, New York, 1990, Chapter 6 “The Purposes of Liberal Education” を参照。

〔備考〕

ハッチンスのシカゴ・カレッジにおける一般教育改革については、松浦良充「リベラル・エデュケーションと『一般教育』—アメリカ大学・高等教育史の事例から—」『教育学研究』第66巻第4号（1999年12月）および「アメリカの学士課程カリキュラムと大学組織—シカゴ大学1999年度カリキュラム改革を事例として—」有本章編『学部教育改革の展開』（高等教育研究叢書60）（2000年1月）に詳しい。

A Study of History of the General Education in the United States: the Cases of the University of Chicago and Harvard University

Gary H. Tsuchimochi*

This article discusses the history of the “General Education” at the University of Chicago and Harvard University, which significantly influenced prewar and postwar Japanese university curriculum.

As Joseph C. Trainor, a deputy chief of the Education Division, Civil Information and Education Section / General Headquarters (hereafter, CI&E/GHQ), suggested, he stated in his memoir that “the maximum disruption to Japanese education occurred in higher education.” It occurred, particularly, in the field of the general education. As suggested by the CI&E/GHQ, the curriculum of the Japanese general education had been stated as referring to a model from the Report of the Harvard Committee’s published in 1945. This Report was compiled during the World War II under James B. Conant, president of Harvard University. The Report included the model not only for the universities but also for the secondary schools. However, the Japanese and the CI&E/GHQ had adopted the Report only for the university curriculum.

The prewar Japanese higher education was strongly influenced by Robert M. Hutchins, president of the University of Chicago, which was quite different from that of the Harvard University. The Japanese educators at the time were more familiar with the general education of the University of Chicago and thus, did not fully understand the concept of the general education of the Harvard University. In other words, the Japanese educators misintepreted the new concept of the postwar higher education reform.

This article focuses on the differences between the theories and practices of the general education at the University of Chicago and Harvard University.

*The former professor, Toyo Eiwa Women’s University