

一般教育運動試論

関 正 夫*

まえがき

I 戦後における一般教育運動—1945年～53年—

1. 戦後における大学社会の状況
2. 大学基準協会の一般教育運動
3. 各大学における一般教育運動

II 「専門志向型」一般教育

1. 工学教育の場合
2. 自然科学教育の場合

III 一般教育の変容過程

1. 「ハーバード型」一般教育の変容過程
2. 1970年代における一般教育の動向

おわりに

まえがき

1968—69年の大学紛争以降の大学教育改革論における中心課題の一つは一般教育改革であった。それは、戦後、大学に導入された一般教育が本来の期待された方向で発展し、定着しえなかったことに対する批判を意味しているだけではない。

それは、特に1950年代から1960年代にかけての戦後日本における諸学問の進展が、その統一をめざす努力を軽視し、いたずらに極度の専門化、細分化の道を選び、深刻な疎外状況を招来したことに対する批判を含むものであった。

こんにち、われわれは、大学に一般教育を導入した戦後期に比べて、さらに深刻な学問的状況の中にあるといっても過言ではない。

かかる深刻かつ閉塞的学問状況の支配的な大学における、既成の学問・教育への批判を内在し、その根本的改革を促すべき一般教育運動の道は決して平坦なものではない。

しかし、戦後期の一般教育運動も、明治以降の旧制時代に形成された大学観、学問観、教育観に対する根源的な批判を含むものであり、既成のイデオロギー状況下において、新しいイデ

オロギーの注入と形成をその課題としてを担っていたわけで、その困難性は、今日のわれわれの予想以上のものであったであろう。

また、現在、大学でなされている一般教育は、その本来期待された本質が失われ、形のみ存在しているにとどまり、既成の学問・教育への批判的契機の意味を何らもち得ていないという批判の声は強い。

そうとすれば、戦後に導入された一般教育はもともといかなるものであったのか、それを発展させるべきいかなる運動が展開されたのか、そしてこの一般教育はいかなる変容過程をたどつたのかを分析し、さらにそこに潜む問題点が何であつたのかを今日的視点から模索する作業は、われわれにとって意味のないことではあるまい。

I 戦後における一般教育運動—1945年～1953年

1 戦後における大学社会の状況

戦後、新制大学の出発に際して、大学教育の根底をなすものとして導入された一般教育¹⁾が、旧制時代に形成された大学観、学問観、教育観に対するラディカルな批判を含むものであるとすれば、それが運動として成立するためには、それなりの条件が大学社会の中にもあったはずである。

はたして、そのような条件とはどのようなものであったのか。少なくとも、ラジカルな一般教育運動を進展せしめた、戦後における大学社会の状況を整理しておくことが、まずは必要であろう。

(1) 世界史的視野を見た場合、一般教育運動は19世紀以降の産業革命および、科学・技術の進展にともない、19世紀後半以降に進行する大学教育における専門分化の傾向が、総合的な文化形成・健全な社会発展を阻害するのだという危機感に端を発した、近代産業社会における大学

* 広島大学大学教育研究センター

教育改革運動の中核的役割を担ったものとして登場している。²⁾したがって、この近代産業社会の要請は専門教育に対する再編成にも結びつかざるを得ないものであった。

(2) わが国においては、戦前の1935年前後に、多様化した高等教育機関を整理統合し、すべてを大学とする改造案が大勢をしめていたが、第2次大戦下で実現できないまま終戦を迎えたのであった。³⁾

(3) 終戦後、連合国による日本管理のもとで、1945年10月GHQ指令「日本教育制度=対スル管理政策」が出され、軍国主義・極端な国家イデオロギー普及の禁止、基本的人権思想に合致する諸概念の教授および実践の確立、自由主義的教員の復職などが勧告された。^{4,5)}これ以後、各大学で学園の自由回復の動きが昂まり、のちに、一般教育運動において積極的な寄与をした、東京大学の矢内原忠雄、木村健康や京都大学の滝川幸辰らが学園に復帰した。⁴⁾

(4) また終戦後、大学人・知識人の間では、日本の再建の課題と関連して、大学の改造・学園の民主化の必要性が論じられ、大学改革構想が全国レベル、各大学レベルで検討されていた。^{6,7)}

(5) 第1次米国教育使節団(1946年3月来日)の新しい高等教育の制度・理念に関する示唆⁸⁾は、一般教育の強化拡充を軸としたものであっただけでなく、上原専緑によって、その積極的側面が論じられ、わが国の新制大学の制度化・展開の中で重要な意味をもつものであった。²⁾

(6) 新制大学の設立認可に関する基準を作成する作業は、文部省内の諮問機関でなく、民間専門家団体としての「大学設立基準設立に関する協議会」(座長、東京工業大学長和田小六)が行なった。いわゆる大学の官僚行政体制下ではなく、大学人の自主的な団体によって、かかる大学設立基準の作成を行うことが可能になった背景にも、CIE高等教育担当官の示唆が強く作用している。¹⁰⁾後に論じる「大学基準」の一般教育関係条項の形成に上記のCIEの係官の積極的な啓蒙・助言の果たした役割は極めて大きかった。この「協議会」を母胎として、次節に述べる「大学基準協会」が発足し、わが国の一般教育運動史に特筆さるべき活動がはじまるわけで

ある。

2 大学基準協会の一般教育運動¹¹⁾

大学基準協会は1947年7月8日に創立された。この大学基準協会は、前述の「協議会」に引きつづき民間専門家団体として発足し、同協会へ加盟する新制大学の加入資格の判定およびその後の会員資格の相互審査を行なう目的をもつものであった。さらに重要なことは、大学基準協会、つまり大学人の自主的に制定した「大学基準」が、大学の設置認可の基準として、全面的に採択されたことと、文部大臣の諮問機関である「大学設置委員会」の構成員の半数のポストが大学基準協会からの選出委員にあてられており、この委員会の初代委員長としては、大学基準協会の初代会長和田小六が任命されたことである。

したがって、新制大学の設置認可の基準の制定に止まらず、設置認可に関する事項の審議にも大学基準協会は実質的な寄与をなしたのである。こうした、大学人による新制大学の自主的改善を可能ならしめた方式は、少なくとも占領終結前の官僚統制復活がなされるまでは慣行し化つつあったのである。

戦後の出発期において、上述のごとく初代会長、初代委員長の要職にあったのは東京工業大学長和田小六である。彼は、後に詳述するが、終戦の翌年の旧制大学体制下において、すでに新制大学の理念を先取りして、東京工大の教育改革を断行している。^{12,14,15)}

また東京工大の学長に就任(1944年12月)する以前における彼の経歴をみれば、彼が、旧制大学の古きアカデミズムの限界を十分に把握しえていたと思われるような経験を有していたことは明白である。つまり、彼は航空学という当時の先端科学・技術を必要とする専門領域を専攻し、かつ東京帝大助教授時代には、航空学研究のため約2年間、英米独仏の4ヶ国に留学し、後に、航空研究所長、技術院次長、日本航空技術協会会長を歴任していたのである。^{16,17)}

この和田小六の外に大学基準協会の3役ともいべきリーダーとしては、東京商科大学(の

ちに一橋大学)の学園改革の指導者であり、名著「大学論」を著した上原専録、さらには務合理作(東京文理科大学長)、橋本孝(慶応義塾大学教授)があった。このように戦後日本に建設すべき新制大学についての性格を深く認識した思想家ともいふべき有力なメンバーが主要推進力となっていたことに注目しておく必要がある。

また、CIEの高等教育担当官の強力な内面指導があったことは事実であるが、彼等の啓蒙・助言に対して、上に紹介した人々をはじめ、大学基準協会の人々は、他律的・外発的に行動したのではなく、自律的・内発的に活動したのであることは、和田、上原らの展開した諸論などからも推察されることであり、すでに明らかにされていることである。¹¹⁾

占領統治下ではあったが、CIE高等教育担当官の指導・助言のあり方は権力を背景とした「おしつけ」ではなく、その内容面において、学ぶべきものがある。これら担当官の諸論は決して独創的ではなかったが、20世紀のアメリカに進展しつつあった大学教育改革の中核的役割を果たした一般教育に関する諸論をふまえたものであって、科目編成法・教授方法などについてもアメリカの当時の最新の試みをひろく紹介しているのである。敢えていえば、彼等自身がアメリカにおいて今後発展させ、定着させたいと希求する一般教育のモデルをわが国の大学関係者に熱っぽく説いていたのである。この高等教育担当官の中にあるヒューマニズム、また彼等の紹介する一般教育に関する諸理論の根底を流れているヒューマニズムの存在は大きかった。それと同時に自由主義者のこの一般教育の諸論が当時においては、「革新性」をもって迎えられ、そのため大学関係者の心に深くとらえられ、日本の大学関係者をさらに積極的に自律的・内発的活動へとかりたてたのである。

さて、以下には大学基準協会の人々が、支持し推進しようとした一般教育がどのようなものであったのか、また、彼等は具体的にどのような運動を展開したかについて、総括しておくことにする。

(1) 大学基準協会が志向したのは「ハーバード

報告書」を範とし一般教育であった。¹⁸⁾以後、これを「ハーバード型」の一般教育とよぶことにする。これは均衡と総合を基本的原理とし、一般教育科目は人文学・社会科学・自然科学の3系列で編成する。この場合、均衡の原理にしたがって、各系列均等必修を原則とする。同時に総合の原理にしたがって、総合的観点(「新しいヒューマニズム」)から諸科目の再編成・教授方法の工夫が重視されねばならないとする。また一般教育と専門教育は対立的関係ではなく有機的関係にあるとする。したがって専門教育の中にも一般教育の精神それ自体がある程度はみなぎっていなければならないとされたのであった。¹⁹⁾²⁰⁾

(2) 同協会の一般教育研究委員会は、協会の設立準備期から活動し、「大学基準」には、「ハーバード型」一般教育の3系列均等必修の原則を成文化した。しかし総合的視点の重要性は後にいたっても成文化していない(このことの問題点は後述)。大学基準会設立後も同委員会は基準の一般教育関係事項を一般教育の発展に結びつく方向で検討し、1953年の改訂までは、ほぼ毎年改訂の作業を行なってきた。²¹⁾

(3) 一般教育研究委員会にはその下部機構として関東・関西両地区のそれぞれに、人文科学・社会科学・自然科学の各部門別に委員会をおき、一般教育の目的・方法を具体的に検討し、3回にわたって、ハンドブックともいふべき報告書「大学における一般教育」を編纂・刊行し、さらに各大学関係者に配布して、一般教育の推進に寄与している。²²⁻²⁴⁾

(4) 前2回の報告書は、机上プラン的性格が強いとされているが、委員の中には、次節にも紹介するように、各自の所属大学において一般教育の実践を積極的に行ない、その経験を報告書の中に活かそうと努力した人々も少くない。

(5) 上記委員会は上述ハンドブックと一般教育の経験を活かしながら、各大学の一般教育関係者、さらには学長・学部長などとの研究協議会、IFEL(教育指導者講習会)などを開催し、一般教育の科目内容、教育方法の面ばかりでなく管理運営面における指導・助言を行なっ

たのである。

(6) 全国で開催された研究協議会において、各大学の諸経験に基づく意見をとり入れ、前2回の報告書²⁰⁾に対して批判的検討を行ない、最終報告書を作成し、一般教育の質的発展をもめざしたのであった。

(7) 全国各地で開催した I F E L を契機として、1950年代前半には全国各地に一般教育研究協議会を誕生せしめたことも重要な意味をもっている。各地区の協議会は、その地区における諸大学(国・公・私の別なく)の一般教育運動の経験交流の場として1960年代においても一定の機能を果している。各地区の協議会を中心とした運動が今後の大学紛争以降の一般教育改革に果たした役割も小さくはないであろう。

この大学基準協会の一般教育運動が、戦後の混乱、困窮の時期において展開されたものとしてみれば、上にみたごとく、大学内外の諸状況に支えられながらリアリズムをもち、ダイナミズムをも有する運動を展開せしめ得た点は高く評価されてよい。しかし同時に、この大学基準協会の一般教育運動の中に内在していた問題点を、ここで整理しておく必要がある。

(1) 一般教育運動が大学教育の専門化・細分化に対する傾向に対して、再統一化、総合化という課題を担っていることを考えれば、「大学基準」の中において「総合」の観点の重要性を成文化し、その趣旨を徹底し得なかったのは惜しまれることである。ハーバード報告書の場合、「総合」の視点は「良き市民」の育成に結びついたものであるが、「良き市民」の意味するものについての検討、およびそれに代るべき視点を確立する作業が各大学、学部の自主性に委ねられ、個性的というよりも、むしろ恣意的な解釈が成立することになった。

(2) 「ハーバード型」の一般教育が、高度に発達した大学院制度を前提²⁵⁾とし、その学部4年課程において実施されるものであることを大学基準協会のメンバーは十分に把握していたのであろうか。一般教育を重視した4年課程と高度の専門教育課程としての大学院がセットになってはじめて「ハーバード型」の一般教育が現実化されうる。この点の配慮なしに「ハーバード

型」の一般教育を自然科学・技術系学生に適用することは、科学・技術の発達した現代社会からの要請との大きなギャップを無視していて、非現実的だという批判をまぬがれ得ない。

(3) 「ハーバード型」の一般教育では専門教育と一般教育は有機的関連性をもっていて、専門教育といえども一般教育に何らかの寄与をなさねばならないとしていることと、一般教育を人文学・社会科学・自然科学の3系列編成としたこととは矛盾はしないのであろうか。特に大学基準協会の一般教育研究委員会の自然科学系のメンバーは狭義の自然科学、つまり理学系のメンバーのみを構成員としている。3系列構成を主張するとすれば自然科学を広義に解釈して、理学、工学、農学、医学などの分野を包摂すべきではなかったのだろうか。

3 各大学における一般教育運動

一般教育運動が既成の大学観・学問観・教育観へのラジカルな批判を内包したものであるとすれば、大学内部でそれを展開する場合、「軋轢」をひき起さずに済むことはまずない。ただその強力な「軋轢」によって押しつぶされずに運動として成立させるためにはそれなりの条件ないし主体的努力を必要とするであろう。

さて、ここでは一般教育運動に一定の成果を上げたと思われる大学について、その運動の形態を考察し、そこから逆に運動を成功に導いた条件ないし主体的努力の中にみられる共通性を抽出してみようと思う。

やはり、大学基準協会初代会長和田小六の東京工大から考察することにしよう。和田小六の人物像はすでに述べた通りであるが、彼が技術院次長を辞めて東京工大の学長に就任したのは、1944年末のことであった。彼は終戦直後の1945年9月、戦災で食糧・物資窮乏、交通不便の極に達した時期に「新学制委員会」を学内に設置し、数10回におよぶ討議を重ね、翌年4月には新学制を実施した。この教育刷新は戦前の視野の狭い専門家養成を根本的に改めることを目的として人文学・社会科学を重視するとともに、自然科学と工学の本質的な進歩に強力的に対応する教育研究体制(学科制の廃止、全

学教授会など)を再編成したものであった。^{12,14,15)}

新しく導入された人文学・社会科学の講義は、哲学史、心理学、芸術史、社会思想史、経済学および経済史、科学史および技術史、化学史¹²⁾などであった。これを戦前の旧制高校(理科)の法制・経済や旧制大学工学部の工業経済・土木法規などの実用的知識のみを教えていた人文学・社会科学系統の科目とを比較してみると、東京工大の教育刷新は旧制大学体制下において、一般教育と専門教育の統合をめざした新制大学の理念を先取りした文字通り自主的な一般教育の運動であったといえよう。これはわが国の大学史上特筆すべき試みであったといわねばなるまい。

東京工大改革の指導者和田小六は上にみたように実践力において秀いでいたばかりでなく、大学に対する認識の深さ、工学に関する展望の豊かさは全国の工学関係者の中でも抜群のものであった。^{20,26)}その上、東京工大には佐々木重雄²⁷⁾をはじめ、教育改革の支持者は少くなかったが、全学教授会、学園の各所において改革論議を積み重ねるなかで、支持層の形成は一層進展し、戦後の東京工大改革は推進されたのであった。

次に東京大学の場合をみよう。新制東大の初代学長は南原繁であり、初代教養部長、後に南原を継いで学長となったのが、矢内原忠雄である。この両者が自由主義思潮の影響を深く受けた思想家であることはここでのべるまでもあるまい。彼等は、CIE関係者の帝国大学観にわざわざいわれて、大学基準協会には積極的に参加してはいない。しかし、新制大学およびそこにおいて中核的位置を占める一般教育に関して、²⁸⁾南原・矢内原²⁹⁾の期待は大きいものがあつた。^{30,31)}

後年、京都大学教養部関係者が評価しているように、³²⁾東大が、他に例をみない教養学部制度(一般教育担当の旧制高校教官集団に自治的慣行を有する学部制を与え、一応のオートノミーを保障した)を実現しえたことは、一般教育の重要性を深く理解している個性的な南原・矢内原という思想家の存在を抜きにしては考えにくいのである。

一方、教養学部には、大学基準協会の一般教

育運動の中心人物、玉虫文一や木村健康などの顔もあった。伝統的学部群のなかにおいて「異端児」ともよぶべき教養学部が「ひとつの国やひとつの領域を総合的に把握させようという、^{ヒューマニティーズ³³⁾}いわば人間学を目指」そうとする試みをなし得たのは、戦後の革新的潮流のなかで、教養学部に根強く生きていた旧制一高の理想主義が、上記の思想家の期待と結びつくことができたからであろう。

ここで、東大とは対照的な「教養部」方式の先導校、京都大学³²⁾についてのべておかねばなるまい。戦後京大の最初の総長でもあり、新制京大の初代学長となった鳥養利三郎(工学)は滝川幸辰らの学園復帰に努力をした。⁴⁾また大学基準協会においても一般教育の意義について啓蒙を受けた一人であるが、思想家ではなかった。³²⁾

彼の一般教育に関する主張をもってしては、東大以上に専門職業教育機能的性格の強い京大の中で、多くの支持者を形成することは不可能であった。そのため、専門学部の圧力の中では彼の姿勢も、当初の「教養学部」案から「教養部」案へと退歩せざるを得なかったのである。

新制京大は発足したが、この「教養部」は大学設置委員会(初代委員長和田小六³⁴⁾)によって、「予科的性格を有する教養部の設置は不可」とされたのである。そのため、京大では本来は敷地建物に関する用語である「分校」を部局に強引に適用して既定の方針を強化したといわれている。この「分校」には教授会もなく、評議員も出さず、主事の自主選任権さえもなく、その上教育研究施設の貧弱さは眼にあまるものがあり、京大の教養課程に対する徹底した軽視は、文部省においても問題視されるほどであったという。

京大「教養部」改革、つまり「分校」が「教養部」に名称を替え、「教授会」が設けられ、評議員の選出権を獲得したのは、思想家学長滝川幸辰と、分校の期待を一身に背負った4代目分校主事西原利夫が登場した時期(1953年)まで待たねばならなかったのであった。

戦後、いち早く「大学論」²⁾を著し、新制大学の理念の展開に寄与した上原専録の東京商科大

学（のちに一橋大学）の場合はどうであっただろうか。戦後初の学長としての上原専録は東京商大（一橋大）改革の指導的地位にあった。彼の「大学論」それ自体も、社会科学を中核とする新しい総合大学建設などの学内レベルでの実践、さらには全国レベルにおける改革実践とそれへの「絶えざる精神的作業」³⁵⁾を背景として世に出たのである。

それと同時に彼の主張は、大学の構成員を一層勇気づけ、学園民主化を促進せしめ、ある種のダイナミズムが学内に形成されたといつてよい。まさに、それが一橋大学の改革を推進したのだといえよう。

最後に、学科レベルでの一般教育実践、なかでも自然科学の事例をとりあげておきたい。

新制大学出発の年に、現在でも名著のほまれの高い「一般教育としての物理学」の教科書『物理学読本』（学芸社、1949年初版）を編集した朝永振一郎のいた東京教育大学の物理学教室についてのべよう。朝永が、日本における原子物理学研究のメッカ、理化学研究所の仁科研究室から東京文科大学の教授になったのは1941年のことであった。彼は物理学教室の研究教育面の指導者であっただけでなく、そこに仁科研究室の自由な、民主的な雰囲気を持ち込んだのであった。

戦後彼は、大学基準協会の関東地区一般教育委員会（自然科学部門）のメンバーとして全国レベルの一般教育運動にも寄与している。

以上のような背景があったからこそ、彼を中心として物理学教室の教授たちが意志を結集して、新制大学の発足に間に合わすべく名教科書を誕生せしめたのだといえる。

また仁科研究室時代、朝永と共同して電子対発生の研究をした坂田昌一は、1942年名古屋帝大の教授に就任している。この坂田を中心とした戦後の名大物理学教室の民主化運動はあまりにも有名である。ここでも朝永の東京教育大の物理学教室と同様に多くの世界的業績が出ているのである。

以上、各大学における一般教育運動を事例的に考察してきた。1950年代後半にいたっても蠟

山政道の指導したお茶の水女子大学の一般教育運動はあるが、全般的には低調となっている。

これは一つには、戦後の一般教育運動が陰に陽にアメリカの諸理論の影響を受けたものであり、そのため1950年代の対日政策の転換にともない、自由主義の「革新性」に対する疑念の深まりが、一般教育運動を消極化させる役割を果たしたのではないかと考えられる。

また逆に、終戦直後から1950年代初期にかけては、廢墟と食糧・物資窮乏の時期であったとはいえ、日本再建の意気も高く、社会に、大学に満ちつつあった自由主義の潮流は、当時においては「革新的」であり、それが一般教育運動を支える社会的な条件となっていたのであろう。しかも旧制時代の大学観・学問観と闘い一般教育運動を展開していくには思想家の登場を期待せざるを得なかったのであり、さもなくば先端科学・技術の第一級の指導者を必要としたのだといえるのではないだろうか。

第I章 <注>

- 1) 『「大学基準」及びその解説』（「大学基準協会資料」第1号、1947年11月）。
- 2) 上原専録『大学論』（毎日新聞社、1950年）所収論文「大学の職能」参照。
- 3) 海後宗臣・寺崎昌男『大学教育—戦後日本の教育改革9』pp.57—61（東京大学出版会、1969年）。
- 4) 同前書、pp.15—16。
- 5) 『大学基準協会十年史』pp.16—17（大学基準協会、1957年）。
- 6) 寺崎昌男編集・解説『戦後の大学論』（復初文庫10、評論社、1970年）（所収論稿参照）。
- 7) 全国レベルでは「教育刷新委員会」の活動、各大学レベルでは東京工大の「新学制委員会」、東京帝大の「教育制度研究委員会」など。
- 8) 前掲書、海後・寺崎『大学教育』pp.68—73。
- 9) 同前書、p.517。
- 10) 同前書、p.522。
- 11) 前掲書、『大学基準協会十年史』pp.81—84, 153—163, 190—193 参照、前掲書、海後・寺崎『大学教育』pp.398—410, 516—534 参照、の両書に負う点が多い。
- 12) 田中実 編著『科学技術教育—いかに改革すべ

- きか』pp.145—148 (ダイヤモンド社,1965年)。
- 13) 『戦後大学改革を語る—一般教育を中心に』東京大学教養学部一般教育研究センター 1971年12月)
- 14) 同前書, <佐々木重雄先生に聞く>「初期の大学基準協会と一般教育」pp.83-102。
- 15) 佐々木重雄編『和田小六博士追憶のために』pp.17—18,97—98 (工業振興会, 1953年6月10日)。
- 16) 同前書, pp.94—96。
- 17) 「故和田小六先生略歴」(大学基準協会『会報』第13号,1952年8月15日)。
- 18) 前掲書, 海後・寺崎『大学教育』p.430。
- 19) ハーバード大学報告『自由社会における一般教育』(山本敏夫訳)(木村健康ほか「大学—その理念と実際」国元書房版, 1950年所収)。
- 20) 和田小六『一般教育と専門教育—新制大学の性格』pp.10—13, («文部時報」第893号, 1952年1月号)。
- 21) 『大学基準』(「大学基準協会資料」第21号 大学基準協会基準集, 1969年10月)。
- 22) 一般教育委員会中間報告『大学における一般教育』(「大学基準協会資料」第6号1949年7月)。
- 23) 一般教育委員会第2次中間報告『大学における一般教育』(「大学基準協会資料」第9号, 1950年8月)。
- 24) 一般教育委員会報告『大学における一般教育』(「大学基準協会資料」第10号, 1951年9月)。
- 25) 前掲書, 海後・寺崎『大学教育』p.422。
- 26) 和田小六『大学に於ける工業教育』(「科学」第22巻4号, 1952年4月号)。
前掲書, 佐々木編『和田小六博士追悼のために』
- 27) 佐々木重雄『技術教育の立場から新制大学の充実に』p.20—24。
(「文部時報」第893号, 1952年1月号)。
- 28) 南原繁『大学の再建』(1949年7月7日),
(『新しい大学の理念』(1951年4月12日)
「文化と国家」下巻, 東京大学出版会, 1968年所収)。
- 29) 矢内原忠雄『教養学部の生命』(1951年4月),
『新制大学としての東大』(1951年6月)
(「大学について」東京大学出版会, 1952年所収)。
- 30) 前掲書, 『戦後大学改革を語る』(注13) <海後宗臣先生に聞く>『占領下の教育と東大改革について』pp.21—35)
- 31) 同前書, <王虫文一先生に聞く>「東大教養学部の発足と一般教育」pp.37—56。
- 32) 「教養部特別委員会報告書」pp.17—27
(京都大学教養部, 1973年4月)。
- 33) 高階秀爾『東京大学教養学科の15年』

(「中央公論」1966年3月号)。

- 34) 前掲書, 海後・寺崎『大学教育』pp.529—530。
- 35) 前掲書, 寺崎『戦後の大学論』pp.306—307。
- 36) 例えば, 「総集録, 仁科芳雄, 湯川秀樹, 朝永振一郎, 坂田昌一」(『自然』1971年3月増刊号)参照。

Ⅱ 「専門志向型」一般教育

前述のごとく, 戦後の一般教育運動の中核的役割を担った大学基準協会が推進しようとしたのは「ハーバード型」の一般教育であった。

これに対して工学系および理学系の教授たちがどのような一般教育をめざしていたかという問題を, 本章では考察することにする。

1 工学教育の場合

戦後の東京工大改革における人文学・社会科学教育の導入は, すでに述べたごとく, 工学教育関係者の手による, 文字通り自主的な一般教育運動であり, わが国の大学史上, 特筆すべき試みであった。

「ハーバード型」の人文・社会・自然の3系列均等必修の原則からみれば, 東京工大の一般教育は, 人文・社会の2系列必修であり, 自然系列科目は基礎科学(Basic Sciences)つまり専門教育の基礎としての性格のものであったことに注目しておく必要がある。

しかし東京工大の一般教育は, 「ハーバード型」一般教育が, わが国で紹介される以前に実施されたものである。また前述のごとく, 戦前の視野の狭い専門者養成の弊害に対する根本的反省から, すでに述べた内容(哲学史, 芸術史, 社会思想史, 経済学および経済史, 科学史および技術史など)の人文学・社会科学教育を実施し, 一方において工学の本質的な進歩に弾力的に対応しうる教育研究体制をつくるという一般教育と専門教育の統合をめざしてのリアリズムに徹した一般教育運動であったことを見落してはなるまい。したがって東京工大方式の一般教育を, 観念的な「ハーバード型」を基準にとって, 2系列方式(自然系列科目を一般教育科目から除く)だと批判するだけでは一般教育の発展に結びつく批判にはなりえない。

東京工大の場合、専門教育を主軸に選び、そこに欠けたる領域（この場合、人文学・社会科学としている）の教育を一般教育として副軸に選んで、今後の専門教育の変革にも備え、かつまた従来の専門教育の病弊を克服することを目指した。同時に「ハーバード型」では暗黙に前提とされていた大学院制度を前提におかず、4年間で一定水準の科学・技術教育を行おうとしている。ここで筆者は東京工大方式の一般教育を「専門志向型」一般教育とよぶことにする。

工学教育関係者の一般教育観は、「ハーバード型」支持者からは2系列主義であるという批判を受けているが、そのような2系列主義または「専門志向型」の支持者が工学関係者に多いのは、必ずしも産業界の基礎学力重視の要請に即応しようとしたというよりも、次のような背景に由来するのである。

(1) 工学系関係者だけではなく、理学系関係者・社会科学者の場合も、教養課程の一般教育科目のうち専門科目と関連性の強い系列科目（理工系の場合は自然系列科目，社会科学の場合は社会系列科目）を専門教育の基礎科目とみなす傾向が強い。それは、学問体系が一応確立しているこれらの分野では、一定の学問体系を学習させるという観点からすれば、教養課程において専門基礎教育が不可欠であることに起因している。このような事情があるにもかかわらず理工系の場合、ほとんどの大学では教養課程の自然系列科目を、制度的には一般教育科目として開設しただけで、それとは別に基礎教育科目として開設していた大学はなかった。そうすれば理工系の分野では、一般教育科目として開設されている自然系列科目が基礎教育科目化する必然性を、新制大学はその出発期よりはらんでいたといえる。

(2) 特に、工学関係者の場合には、他分野と異なる次のような特殊な事情もあった。

1951年夏、対日工業教育顧問団が来日し、アメリカの工業教育の経験に基づいて「勧告」を行なった。この勧告は、対日工業教育顧問団報告書として公表されているが、一般教育に関して示唆した内容は、ほぼ次のようなものであった。

工学教育を人文・社会系列科目（一般教育）基礎科学科目（Basic Sciences, 基礎教育），基礎工学科目（Basic Engineering, 専門教育）の3つのカテゴリーに分ける。これらの時間的配分を2：3：5の比率で履修させる。一般教育は4年間で履修し、基礎科学科目（数学，物理学，化学など）は大学の前期2年間で履修すべきだとしているのである。教授方法に関しても、わが国におけるように、教授の講義をそのままノートし、それを暗記する方式の授業を批判し、教科書の作成と予習・復習の重視，授業における討論・質問交換の重視など、教授方法の改善を具体的に提案しているのである。興味あることに、東京工大の工学教育の科目編成や詰込主義の否定などの教育方針は、この報告書の内容と共通する部分が少くない。

実は、この顧問団の示唆に基づいて、1952年に産業界と工学界は工業教育の振興を計るために、日本工業教育協会（産業界と工学界メンバーで構成）および全国各地に工業教育協会を発足させている。同年、各地区の工業教育協会は、この顧問団報告書を中心に、研究集会を開催したのであった。したがって、この顧問団およびその後各地区で開催された研究集会（毎年開催）において、工学教育に関する限り、アメリカにおいても、「ハーバード型」ではなくて「専門志向型」一般教育が実施されていることが広く紹介されたのである。

たしかに、「専門志向型」一般教育はもともと「ハーバード型」に対する反対運動として行なわれたものではない。しかし、「専門志向型」は形式的に云えば2系列方式であり、この方式が「ハーバード型」や一般教育そのものに不満をもつ人々に対して、水先案内の役割を果たしたことは否定できない。

工学教育関係者が人文学・社会科学などに期待した、その内容の一例として東京工大のケースを紹介したが、その他にはどのような内容のものを期待したのであろうか。1950年代初期の日本工業教育協会の機関誌や各地区の工業教育協会の資料を考察すればその手掛りはすぐに得られる。例えば、関東地区工業教育協会は、「工業教育制度に関する意見」を公表し、大学

および産業界に協力の要請を行なっている。

この意見書では、新制大学における工業教育の目標を支持し、旧制度に戻ることなく、あくまで新制度が理想とする目標に向って一層の改善を計るべきだと明言している。その上で一般教育に関しては、特に教科内容・教授方法に十分な検討が必要だとして、大学基準協会・一般教育研究委員会第2次中間報告「大学における一般教育」（1950年8月）を添付して、その改善すべき方向を示しているのである。

以上の考察から、ほぼ明白だと思われるが、2系列主義者という汚名を受けながらも、工学教育関係者の中で、一般教育運動の発展を期待していた勢力は必ずしも小さくはなかったのである。

2 自然科学教育の場合

戦後の一般教育の歴史の中で、理学関係者は工学関係者ほど悪者（2系列主義者）としては扱われていない。

【章に登場した玉虫文一、朝永振一郎などの理学関係者の一般教育運動だけを見れば、従来の歴史の審判は正しいように思える。確かに、理学関係者の中には工学関係者の場合とは異なり、「ハーバード型」一般教育の強力な支持者が存在していたのである。ところが、彼等は果して多数派だったのだろうか。ひよっとすると、彼等は少数派であるにもかかわらず、大学基準協会の一般教育研究委員会の主要メンバー（工学系関係者などは参加していない）であったため、その他のメンバーは理学系関係者の多くが支持しているものが「ハーバード型」ではないという実態を、正しく把握できなくて、それを精々、「ハーバード型」一般教育の趣旨を理解していないとして非難するだけに止っていたのではないのだろうか。

上の仮説を完全な形で証明するのは今後の課題として残すことにしても、ここでは少なくとも上の仮設が成立する状況証拠ぐらゐは挙げておかねばなるまい。

先づ、旧制帝大など有力大学の教養課程の自然系列科目の内容を具体的に点検してみよう。

この場合、理科系学生の受けている教育内容が、丁度、東京工大の場合のように、専門教育の基礎的なもの、つまり基礎教育的性格のものであったとすれば、そうした教育を行なっていた理学系関係者は、当人自身は自覚していなかったにせよ、「2系列型」ないしは「専門志向型」一般教育（現に人文学・社会科学教育も行なわれているわけだから）の支持者であったということになる。

それでは、一般教育の自然系列科目および、基礎科学科目（または基礎教育科目）の双方に登場する物理学を例にとって、教養課程の物理学の教科書の内容を検討してみよう。

東京大学では、大学基準協会に玉虫・朝永らと一緒に一般教育研究委員会のメンバーであった小谷正雄が、藤岡由夫、山内恭彦らの協力をえて、1950年（新制大学発足の翌年）に教養課程の理科系学生用の教科書『物理学概説』上・下巻（裳華房、1950年初版）を編纂している。この教科書は序文に書かれているように、当時の物理学の授業を、「一般教養に重点を置いたため、特に自然科学系学部に進む学生に対する素養の点では欠けたところが少ない」と批判し、専門教育の基礎的な性格の強い教育の必要を唱えている。したがって、この教科書は啓蒙書的な朝永の教科書と異なり、数学の苦手な文科の学生などには手ごわい教科書となっている。

九州大学をはじめ東北大学、北海道大学の教養課程で使用されていた教科書に、原島鮮『物理学』上・下巻（学術図書、1952年初版）がある。これも理科系学生用のテキストであり、小谷編の教科書と同じ系譜に属する。

したがって、旧帝大系の大学などでは、理科系学生に対する教養課程の物理学は一般教育科目という名のもとに実質的には基礎教育の授業が行なわれていたとみてよい。上記の教科書を書いた小谷や原島が一般教育の重要性を理解していた人々であることを考え合わせると、学問体系が確立している自然科学系では、学生にその学問体系を学ばせようとする場合には、教養課程における基礎教育は不可欠だということを意味しているのである。したがって、上記の理

学系関係者たちの場合も、人文・社会系列科目のみが一般教科目とみる。つまり東京工大関係者と同じく「専門志向型」一般教育支持者であったことになろう。

また、当時においても小谷や原島の教科書の外にも、理学系関係者の執筆した基礎教育的な教養課程用の教科書が極めて多いことから、理学系関係者の多くが志向していたのは「専門志向型」あるいは「2系列型」一般教育だったと考えられるのである。

後に、玉虫文一¹⁵⁾は新制大学発足期においては、一般教育と共に、基礎教育が不可欠であること、また一般教育と基礎教育との差異についての認識が極めて不足していた状況があったとを述懐している。この玉虫の発言は大学基準協会の人々にもそのまま当てはまるものである。それだからこそ、大学基準協会の「ハーバード型」支持者は教養課程の自然系列科目（数学、物理学など）が一般教育科目としてしか開設されていない状況下で、理工学関係者の基礎教育（数学・物理学）を重視せよという要求を一般教育への軽視としてしか受けとれなかったのである。このことは、「ハーバード型」支持者の中には、基礎教育の代りに一般教育を行ない、その上に専門教育が成立しようと考えていたものが少なかったことを意味するのである。現に1960年代にいたっても、一般教育を教育学部教授団が担当していた大学などでは、理科系学生の教養課程の自然科学の授業にフアラディの『ローソクの科学』¹⁶⁾などの啓蒙書を用いていた例すらある。

上記の玉虫の述懐の言葉の中にあるように、教養課程の自然系列科目を直接（授業）・間接（教科書執筆のみ）に担当することのできた理学系関係者の場合、一般教育と基礎教育の差異の認識が不十分なままで、一般教育科目の名のもとに基礎教育を行なっているケースは極めて多い。中には、その必要性にせまられて自覚的に基礎教育を行なった人もいるであろう。しかしいずれにせよ、理学系関係者は自らの手で、一般教育の名のもとに基礎教育を行なうことができたために、敢えて基礎教育の重視を叫び、「ハーバード型」支持者の反感をかう必要はな

かったのである。

このように現実に基礎教育が行なわれているにもかかわらず、工学関係者が基礎教育重視を要請したのは、第1には、学生の基礎学力の著しい低下に原因している。つまり、数学や物理学などの基礎学力不足を、理学部の教授たちは、グチをこぼしながらも、専門課程で鍛え直すことが可能だが、工学の専門教育課程はこれらの基礎学力なしには成立し難いからであった。第2には、教養課程の自然系列科目が実質的には基礎教育科目であったにせよ、その授業担当者は理学系関係者であり、自然科学教育の観点から教育内容が構成されている。そのため工学系教授団の中には理学系関係者の行なう基礎教育¹⁷⁾は一般教育的性格が強すぎるとし、むしろ工学教育を学ぶための単なる手段としての数学や物理学の知識のみを基礎教育に求める傾向があるため、理学系関係者のひんしゅくをかっている場合も少くない。

本章では、1950年代初期までは、理工学関係の中には、「ハーバード型」の支持者からは批判されながらも、「専門志向型」一般教育を支持していたものがあつたこととその背景についてのべた。しかし現実に、「専門志向型」一般教育（人文学・社会科学教育）の実現に積極的な寄与をした理工系教授団は東京工大以外には残念ながら見当たらない。一般教育の重要性を認めていた人々も多くは、一般教育の創造の作業は、主として旧制高校関係者で構成された教養部教授団の責務であるとして、傍観者の立場を固守していたのであつた。

最後に、本章において積極的な評価を与えて紹介した東京工大の「専門志向型」一般教育の問題点を今日的観点から指摘しておきたい。

第1に、東京工大の一般教育、基礎教育、専門教育の中には、生物諸科学（医学、農学を含む）科目は含まれていないといってよい。これが専門教育あるいは基礎教育の中に含まれないのは従来の学問の性格から止むを得ないとしても、それが一般教育の中で正規の位置づけを与えられていないことは必ずしも肯定しがたい。

学問領域を人文学・社会科学・物理諸科学（工学を含む）・生物諸科学（医学・農学を含

育を出発させたことになる。

む)の4主要領域で構成するという科学体系論¹⁸⁾の観点からすれば、工学教育の一般教育においては、専門教育に欠けたる領域、つまり人文・社会科学・生物諸科学の3領域を含めるべきだということになる。将来、専門教育と一般教育の有機的統一の試みが進行し、専門教育の中に現代の生物諸科学の成果も取り入れられるようになれば、生物諸科学を基礎教育の中で取り扱うことも考えられよう。その場合も基礎教育科目(または基礎科学科目)を、狭義の専門教育の単なる手段、単なる準備的性格のものとしてのみ教授すべきでなく、生物諸科学を例にとれば、基礎教育科目であるとしても、生物諸科学の全体像および、その領域における基本的概念の把握に力点がおかれた授業がなされることが前提となるのである。

いずれにしても、生物諸科学の発展およびその成果を無視した工学技術の開発研究および教育は根本的に再検討すべき時期にあることは明白である。

第2に、東京工大の意欲的な一教教育も、一部の教授団にのみ委ねられ、他の教授団は専門教育にのみ従事する方式であった。そのため科学史、技術史などの授業も、諸学科の専門課程における科学・技術の教育とまったく切り離された形で行なわれ、専門教育と一般教育の有機的統一をめざすべき、教授内容論的・制度論的追求が不十分であったことが惜まれるのである。

第Ⅰ章 <注>

- 1) 第Ⅰ章 注12), 14) および16) 参照。
- 2) 第Ⅰ章 注20)。
- 3) 第Ⅰ章 注25)。
- 4) 大学基準協会編『新制大学の諸問題』(大学基準協会創立十年記念論文集, 1957年)。
- 5) 多田基「一般教育に関する諸問題」p.341 (前記記念論文集 所収)。
- 6) 玉虫文一「一般教育をめぐる大学の問題」p.368 (前記記念論文集 所収)。
- 7) 次節「自然科学教育の場合」参照
- 8) 例えば、大学基準協会が活躍した木村健康 (木村ほか「大学—その理念と実際」p.119 参照, 国光書房, 1950年)なども「専門志向型」

に属する。矢内原忠雄も同系統(第Ⅰ章,注29,前掲書参照)。

- 9) 『対日工業教育顧問団報告書』(文部省大学学術局技術教育課, 1952年)。
- 10) この報告書は、米国工業振興協会(SPEE)「工業教育課程の目標と範囲に関する委員会」(委員長 H. P. Hammond)の報告書、と内容的に共通する点が多い。本来はこの Hammond 教授が顧問団長として来日する予定であったが、都合で来日できなかった。
- 11) 「各地区工業教育協会のうごき」pp.105—115 (『工業教育』第1巻第1号, 1953年4月)。
- 12) 「米国工業教育顧問団報告書を中心とする各地区工業教育研究集会の概要」pp.34—75 (『工業教育』第1巻第1号, 1953年4月)。
- 13) 「工業教育制度に関する意見」(『関東工業教育協会資料』第3号, 1953年6月)。
- 14) 第Ⅰ章 注23), 24) 参照。
- 15) 前掲論文, 玉虫「一教教育をめぐる大学の問題」pp.367—368。
- 16) これは三重大の教養課程における化学の授業の例である(山谷洋二氏からの聞書)。
- 17) この種の批判が生じるのは、一般教育との差異についての認識が一般に極めて不足している(注15, 玉虫の発言)ことの反映である。工学系関係者は理学系関係者の行なう基礎教育を一般教育とみて、専門の基礎教育に対しては、工学教育により近接した内容を求める傾向がある。
- 18) 1950年の時点において、すでに上原専祿(第Ⅰ章, 注2所収論文「大学教育の人文化」, シカゴ大学の例を引用)は、この4領域構成の科学体系論の優位性を指摘している。

■ 一般教育の変容過程

1 「ハーバード型」一般教育の変容過程

前述のごとく「ハーバード型」一般教育は、均衡と総合を基本原理とするものであったが、「大学基準」には均衡の原理に基づく3系列均等必修の原則のみが成文化されたに止まり、総合の観点は欠落している。そのため、新制大学発足当初から、大学基準協会のメンバーは「大学基準」では「ハーバード型」一般教育が現実化しにくいことを危ぶんでいた¹⁾のである。したがって「大学基準」を設置基準に適用して設置された新制大学は発足当初から「ハーバード型」ではなく、その日本版の「教養型」一般教育を出発させたことになる。

ただ大学基準協会の人々が、この「教養型」一般教育を「ハーバード型」に発展させようとして強力な運動を展開したことについてはすでにのべた通りである。

一方において工学教育関係者は、「ハーバード型」が登場する前から東京工大の「専門志向型」一般教育（人文学・社会科学教育）の実践的経験をもっていた。その上、1951年の対日工業教育顧問団来日以降、日本の工学系関係者はアメリカの工学教育の経験に基づく勧告によって勇気づけられ、「専門志向型」ないし「2系列型」の一般教育を主張することになった。

学生の生活条件の困窮、教養課程の教育研究条件の貧困、教授方法改善の不足等々、さらには教育内容の理解の混乱などのため学生の学力不振は著しく、学力低下に対する工学系教授たちの不満はつもの一方であり、教養課程の自然系列科目は基礎教育に徹せよという主張となつてあらわれるのである。この工学教育関係者の基礎教育の重視の主張は、背後にあった新制大学卒業生の就職難（旧制卒業の方が優利）産業界からの基礎学力重視の要請（それを反映しうるメカニズム、つまり工学界と産業界との協力関係の成立、例えば日本工業教育協会の活動はあったが）と無縁ではないが、それよりも当時の工学の学問体系に依拠するものであったと見るべきであろう。

歴史的には、1956年の「大学設置基準」における一般教育への基礎教育科目の導入は、工学教育関係者の強い要請に応じたものとされているが、現実には、前節でのべたように、工学関係者の意図とは独立に、自然科学科目を担当した理学系関係者たちは彼等の学問の論理にしたがつて、教養課程で基礎教育を実践していたのであった。

新制大学の原型を自主的に形成した東京工大をはじめ東大、東北大、北大、九大などでは、理工系学生に対しての教養課程の自然系列科目は基礎教育として行なわれていた。これらの大学の一般教育は人文・社会系列科目である。つまり「専門志向型」ないし「2系列型」一般教育が行なわれていたのである。しかし、東京工大を除けば東大以下の大学で、専門教育との

統一をめざした理工系学生向けの一般教育として、見るべき試みがなされていたとは云い難い。ただ基礎教育のみがいたづらに重視されていたという事実は否定しがたいのである。だが、前にのべた通り基礎教育の重視を直ちに一般教育の軽視と結びつけるわけにはいかないのである。

また理工系大学の場合、アメリカをはじめ、ドイツやソ連などでも「専門志向型」一般教育を行なっているところは多い。これらの大学では初年級の自然科学科目は一般教育としてではなく、基礎科学科目（Basic Sciences）、基礎学修（Basic Studies）つまり専門教育の基礎教育科目として位置づけられている。その比率は工学教育全体の約30%（アメリカとソ連）である。また自然科学（理学）系学部についていえば、アメリカのカリフォルニア大学、MITなど、かなり多くの大学がやはり「専門志向型」一般教育である。これらの場合も多くは、前節でのべたように東京工大の一般教育と同様の問題をもっているとみてよい。

この「専門志向型」一般教育は、新制大学発足期において、大学基準協会で活躍した経済学者木村健康などによっても支持されていたことも注目しておかねばならない。「専門志向型」一般教育は、興味あることに学問体系がそれなりに確立している分野で志向される傾向があるといつてよい。

「ハーバード型」からみれば一般教育の軽視だとされがちな「専門志向型」一般教育は、果して「ハーバード型」に比べて劣るのかどうかの評価は高校以下の教育や大学院教育（進学者が大巾に拡大した場合）との関連においてなされるべきものであろう。

さて、上にみたように、東京工大、東大など多くの大学の教養課程における理工系学生のための自然系列科目は実質的にはほとんどべて基礎教育であった。つまり「大学設置基準」の一般教育科目（自然系列科目12単位）のうち8単位まで基礎教育科目の単位で振り替えるだけでは済まない状態が、1950年代初期においてすでに進行していたとみてよい。1956年の「大学設置基準」の一般教育の原則は、実質的には「教

養型」の原則を「専門志向型」の原則へと接近させたものだが、それは一方で工学系教授たちの意向をある程度認めた「緩和策」と評価されており、これでもほとんどすべての工学系教授たちは満足しなかったと考えられるのである。

また、一般教育科目のうち基礎科目の振り替えをし自然系列分の12単位にまで枠をひろげることを望むものは、上述の議論で明白なように、工学教育関係者だけではなかった。これが1961年6月の日本学術会議の「大学制度の改善について（勧告）」に反映したとみてよいであろう。

この勧告では、「一般教育科目のうち、基礎教育科目単位をもって振替えを認める単位数（現行8単位）をふやすことなどの措置を講ずること、そのために必要ならば大学設置基準を改める」ことを提案したのであった。

工学系学生の場合、一般教育としての自然系列科目の単位をすべて不要とし、数学、物理学、化学などの基礎教育科目のみを履修させるだけで、はたして問題はないのか。これに対して、当時、玉虫文一は「ハーバード型」支持の立場から批判している¹²⁾。筆者は第1には4領域構成の科学体系論の立場から（前節終章参照）、第2には、科学論・技術論などを一般教育の自然系列科目（部分的に人文・社会系列科目でもよい）として履修させるべきであるという観点から、この一般教育の自然系列科目不要論には疑義をもっている。しかし、残念ながら、1950年代、1960年代を通して、理工系関係者の中ではこの種の論議は極めて乏しかったのである。

1960年代の高度経済成長下の重要課題であった「大学教育の改善」に応えるべき構想は中央教育審議会によって出された¹³⁾。一般教育に関しては、一般教育と基礎教育との分界と関連性を明確にすることの必要性が指摘されている。

中教審の中間報告の約半年後、国立大学協会は見解書「大学における一般教育について」（1962年3月）を提出し、その中で、一般教育と基礎教育の関連性を検討する場合の概念的枠組を提示したのである。

この一連の提案のあとに残るのは、これらの「権威」ある提案を具体化に移す作業だけである。この作業は大学基準研究協議会に委ねられ、「大学設置基準改善要綱」（1965年、以下改善要綱と略す）となって登場したのである。

「改善要綱」では、基礎教育科目を一般教育科目の外に別置き、正規の地位を与えた点に特徴がある。また提案された履修基準は次の通りであった。一般教育科目については3系列にわたり24単位（各系列間の単位配分は各大学・学部で自主的に決める）、基礎教育科目12単位、その他外国語・保健・体育、専門教育科目などの履修単位数は従来通りである。また一般教育科目として単一科目のほか総合科目の開設が成文化された。

「改善要綱」は、一般教育科目の自然系列の履修単位12単位のすべてを基礎教育科目で置換したいとする理工学系教授たちの希望を全面的に採用している。しかし、残りの24単位を2系列ではなく、3系列にわたって履修すべきだとしている。これは「専門志向型」一般教育ではない。むしろ従来の「教養型」一般教育の規模を縮小し、従来の3系列均等必修をやめ、総合に重点を移しながら、一般教育の単位数の減少による損失を効率的な教授方法によってカバーしようというものであった。

この「改善要綱」は各界、各団体から一般教育の圧迫につながるとして、反対の意見が強く表明され¹⁵⁾、その省令化は一応見送られた。しかしこれは、大学紛争後に再び脚光をあびることになるのである。

1950年代後半から1960年代にかけての、国立大学の拡充計画の中核をなすものとしての理工系学部・学科の新・増設は他分野のそれに比べるとすさまじいほどであった。1961年から1970年の10年間に新設された工学部の学科は約200、その種類は70を越えている¹⁶⁾。異なる名称の学科がすべて異なる専門教育を行なっているわけではないが、1960年代には工学の専門教育の専門分化、細分化が急速に進行したことは否定できない。それにもかゝらず、基礎工学に関する若干の試みを除いて、専門教育の再編成の努力はほとんどなかった。ましてや、その間、理工

学部関係者による一般教育の発展につながる試みなど皆無に近い状態であったのである。

2 1970年代における一般教育の動向

1968—69年の大学紛争の期間を通して、一般教育の改善に関する議論は極めて活潑であった。それは大学教育の中で、中核的位置を占めるべき一般教育のあまりにも無惨な姿が露呈されていたからであった。いや、そればかりではなく、1960年代の高度経済成長下において、諸学問を統一的に把握する努力を軽視する潮流が形成され、特に科学・技術革新が、極度の専門化・細分化・断片化の方向で進展し、深刻な人間疎外をもたらしつつあることへの不安がそこには胚胎していたのである。

わが国におけるこの問題の深刻さは、今次の大学紛争の中で、一般に保守的傾向の強いといわれる工学系学生が、アメリカでは大学紛争には参加していないが、日本ではむしろ彼等がその中心にあって動運をすすめたといつてよいほどの状況があったことにも反映している。

大学紛争期における一般教育論議の中で、科目編成に関しては、1950年代初期に大学基準協会が推奨していた総合科目が再び脚光をあびることになった。しかし、アメリカの諸思想を背景にした一般教育がわが国に定着しえなかった理由を社会科学的に検討し、かつ、現在のわが国における思想の分裂的・対立的状況、専門のタコソホ的状況およびそれらの状況を促進した社会的・経済的体制への根源的な点検を怠ることなく、一般教育の論議をなし得た大学・学部教授団は決して多くはなかった。

こうした皮相的な大学内部の要求に¹⁸⁾支えられて、国立大学協会は一般教育の試み、特に総合科目の開設を容易にするため、「改善要綱」の一般教育関係部分について早期実現を要望したのであった。この国立大学協会の要望は、大学紛争がほぼ終焉した時点で、「大学設置基準の一部改正」（文部省令第21号、1970年8月31日改正、1971年4月1日より施行、以下には「一部改正」と略す）となって実現した。この「一部改正」は基礎教育科目を一般教育と別置することによって、それに、正規の地位を

与えてはいないが「改善要綱」の趣旨を尊重したものである。したがって、基礎教育・専門教育を教養課程において重視したいと願う、いずれの学部・学科の教授団の要望にも応えられるように、一般教育科目36単位の $\frac{1}{3}$ の12単位までの範囲で、一般教育の代りに基礎教育を実施することを可能としたのである。

また「一部改正」では「改善要綱」と同様に、一般教育科目は3系列¹⁹⁾等ではなく、系列間の単位の配分は各大学の自主性にゆだね、総合的観点に立った科目編成と教授方法などを一方において期待し、その旨を成文化したのである。

戦後の一般教育史的観点からみれば、「一部改正」は総合的視点を重視し、大学初年級における基礎教育を重視しようとした点、大学の自主的な一般教育の編成をより可能とした点など、個別적으로見れば積極的に評価すべきところがないわけではない。特に重要な点は、教育内容の面では大学の自主的な観点からの多様な一般教育の展開が一層可能となったため、むしろ各大学の主体性が問われる傾向が強まったことである。

しかし大学紛争後、一般教育担当教授団の教育研究条件の改善は、その他分野よりは僅かに優先されているが、1、2の大学以外に対しては¹⁹⁾みるべきものはなされていない。

さて、この「一部改正」が現実に各大学の一般教育にどのような影響を及ぼしたのか概観しておこう。第1表は、大学紛争後の、国立大学・教養課程における改善例の推移をまとめたものである。

一般教育の重視という立場からは、総合科目、一般教養ゼミ、その他一般教育科目の開設などの改善がなされている。同時に基礎教育・専門教育を重視する立場からの改善例もほぼ同程度みられる。

国立大学の1973年における理工学系学生の一一般教育としての人文・社会系列科目（総合科目を含む）²⁰⁾の履修単位を調べると次のような結果が見られる。

規模の大きい方から、理学部に関しては21校、工学部（工業大学を含む）は33校選んだ

第1表 国立大学・教養課程における改善事例の推移(注)(大学・学部延べ数)

改 善 事 項	1968年	1969年	1970年	1971年	1972年	1973年	合 計
1. 総合科目の開設	0	3	3	10	5	9	30
2. 一般教養ゼミの開設	0	2	5	5	2	1	15
3. 一般教育科目等の新設	0	2	4	8	1	0	15
4. 基礎教育・専門教育の重視	0	1	8	28	9	10	56
5. 選択制の拡大・尊重	1	2	12	25	10	5	55
6. 履修学年次の変更	0	10	23	15	9	7	64
7. 履修単位の変更	0	4	9	21	6	8	48
8. その他	2	4	9	3	4	1	23
合 計 (件数)	3	28	73	115	46	41	306 ^件

(注) 出典 { 文部省大学学術局大学課『各大学における自主的改革の動き』(昭和45年6月)。
 文部省大学学術局大学課『各大学における諸制度の新設・改廃について』
 (昭和46年6月, 昭和47年6月, 昭和48年6月の3冊)。
 文部省大学学術局大学課『資料一国立大学の教育課程の改善に関する動きについて』
 (「大学資料」45号1973年)。

が、理学部21校のうち人文・社会の合計単位が16単位に減少したものの12校、従来通り24単位のところは9校である。工学部33校のうち、16単位が15校、24単位が18校となっている。興味あることに東京工大をはじめほとんどの工業大学では従来通り24単位を維持している。

「大学設置基準の一部改正」後、一般教育科目(人文・社会系列科目)の単位を8単位減らし、それを自然系列科目(実質は基礎教育科目)や別置した基礎教育科目の単位に振り替えている大学が約半数に達している。これらの大学の中には教養課程における自然系列科目と基礎教育科目(数学・物理学など)を合計すると30単位以上も履修させているところが少ないのである。そして現在もなお自然系列科目を、学生便覧の中では一般教育科目として取り扱っているところも多く、大学によっては、一定単位数を越えた分だけを基礎教育科目として取り扱っているところもある。

このように人文・社会系列の単位を $\frac{1}{2}$ も減少させた大学・学部の教授団は「専門志向型」一般教育の支持集団などではなく、一般教育に対する不満・不要論の強い集団というべきであろう。

紛争後には教養課程の自然系列科目が、数学、物理学、化学といった学科レベルに相当する分類²¹⁾から、物理学を例にとれば力学、電磁気学、熱学、原子物理学または量子物理などと細分化し、全体として統一的な観点を欠落したまままで教育を行なっている大学も散見される²⁰⁾。物理学の授業も理科系と文科系とでその内容に差をもたせるといった単純なものではなく、理工学系(物質科学または物理科学系)、理(生物)・農学系、医学系などそれぞれ専攻分野ごとに教養課程の一年生の段階からその内容に変化^{20, 22)}をもたせようとしているところも少なくない。

総合科目を開設する大学は第1表にみられるように、増加しているが、現実には紛争の時点で、カリキュラムに何か変化をもたせたいといった程度のことには止る場合も少なくない。また、それまで研究交流の経験がほとんどないにもかかわらず、「統一的」なテーマのもとで、それを担当する教授たちが各人各様に、得意な分野の話をするという、いわば一品料理の寄せ集めでしかないという批判も耳にするのである。

紛争後に科学論や技術論など開設した大学も少なくないが、全学的には1~2人の教員で担当²⁰⁾しているのが普通である。それでもそれらの分

野の専任研究者を獲得しているところは大規模な大学だけである。科学論や技術論を科学史などの専門研究者だけに委ねるのでなく、それぞれの専門分野の研究者が統一的な課題のもとに共同研究し、科学論・技術論を単一科目としてではなく、総合科目として開設すべきだという批判もでて²³⁾いる。

第1表を見ると、選択制の拡大・尊重といった方向の「改善」事例もかなり多いが、その中には一般教育が高校教育の繰り返しであるという批判にも応えるべく、文科系学部の専門教育科目までも一般教育科目に充当し、数多く陳列した一般教育科目から、必要単位数だけ学生の自由選択にまかせて履修させる方式を採用した大学も少くない。

このように、一般教育担当教授団も、専門学部教授団も、専門教育と一般教育の有機的統一をめざすべき努力を放棄して、「教育の多様化」、「学生の自主性尊重」の名のもとに、専門教育の内容も明確に把握しえない学生に一般教育科目の大巾な選択の自由を認めることが、はたして教授団としての正しい対応でありうるものであろうか。

確かに「一部改正」後の一般教育の改変の動向を概観すると、総合科目、一般教養ゼミ、科学論、科学史の開設など今後積極的に発展さすべき科目もあるが、現状ではその中には上述のごとき矛盾が胚胎しているのである。

それと同時に、「一部改正」に力を得て、一般教育に対する不満不要論者たちによって一般教育科目の縮少が画策され、自然系列科目・基礎教育科目の単位数が拡大し、教養課程で履修すべき全単位数の40～50%に達する大学は少くない。

以上を概観すると、1960年代に助長された学問の断片化傾向の後遺症が、一般教育の多様化を志向した「一部改正」によって、まさに症状として露われてきたかの感を強く持たざるを得ないのである。

おわりに

戦後期の自由主義が「革新的」潮流でありえた時代は、アメリカの諸思想の流れをくむ一般

教育運動は矛盾をはらみつゝも昂揚しえた。

しかし1970年代は1950年代以降の思想分裂、価値観の多様化の意識状況が継続しており、一方において学問の閉塞的状况の中にある。こうした状況下において、一般教育を運動として展開しようとするとき、確立すべき一般教育の理念はいかなるものであるのか。

1970年代の幕あけの年に、一般教育の多様化を志向した「大学設置基準の一部改正」に誘導されて、露呈しつつある1960年代の学問の細分化・断片化的進展の後遺症から、いかにして立ち直ればよいのか。

今もなお、専門学部の圧力と大学行政面（教育・研究費、人員等）からの圧力の中で教養部教授団が学内で最も阻害されている状況は今もつづいている。はたして全国的には、解決の兆があるといえるのだろうか。

一般教育を特定の部局にのみ依頼しようとする傾向は、現在もなお強くあり、一般教育と専門教育の有機的統合を現実化する作業の道は険しい。専門領域を越えた研究者たちの共同研究を母胎とした総合科目の開設をなしえていず、ここにおいても、またもや専門教育の断片化傾向がそのまま表出し、断片的授業の集合と化している。にもかかわらず、総合科目を創出しようとする共同作業が、その原理において総合すべき視点の確定の作業から出発させざるを得ないことは確かであろう。その作業は総合科目の授業の実践のみならず、新たな研究課題を中心とする研究交流の契機になりうる可能性を潜めているものであり、さらに発展させるべきものではないであろうか。

先にもふれたように、現代社会の人間疎外の状況や諸学問の閉塞的状况はいよいよ現実化している。しかし、逆にそのことがむしろ研究室レベル・学科レベル・学部レベル・大学レベルの教育・研究面における何らかの交流を促進せしめ、その過程で学園にあるいは大学社会に活気が満ちはじめようような状況の回復がうながされ、そこに新しい時代にふさわしい思想家あるいは新しい時代の先端科学・技術の第一級の指導者の登場とが結びついたとき、1950年代後半以降に停滞していた一般教育運動が新たな展開

をみせはじめる可能性があるとするのは楽観的すぎるであろうか。

第Ⅱ章 <注>

- 1) 前掲書, 木村ほか「大学—その理念と実際」pp.23—24。
- 2) 第Ⅱ章 注9)。
- 3) 第Ⅱ章 注12), さらに北海道地区では大学側から労務者としてでも採用して欲しいと要請している (p.39)。
- 4) 第Ⅱ章 注6)。
- 5) 日本経営者団体連盟「新教育制度の再検討に対する要望書」(1952年10月)。
- 6) 第Ⅱ章 注13)。
- 7) 第Ⅱ章 注5)。
- 8) 佐々木吉郎「一般教育の回顧と展望」(大学基準協会『会報』第37号, 1959年3月21日)。
- 9) 玉虫文一「大学の機能としての一般教育」p.174 (共立講座『世界の教育6, 世界の高等教育』共立出版社, 1958年)。
- 10) 同前書, pp.165—166。
- 11) 第Ⅱ章 注8)。
- 12) 自然系科目12単位のうち8単位までしか基礎教育科目への振り替えを認めていないのは, 工学系学生の場合も一般教育としての自然科学科目(4~6単位)が必要だとする玉虫(第Ⅱ章注6)らの主張が反映したのだとみてよい。
- 13) 中央教育審議会「大学教育の改善について(中間報告)」(1961年7月)。
- 14) 文部省「新しい大学設置基準—一般教育」(広報資料56, 1970)。
- 15) 前掲書 海後・寺崎『大学教育』p.461。
- 16) 寺崎昌男「1960年代における日本の大学の学部・学科構成の変貌Ⅰ—中間報告」(日本教育学会, 『大学教育についての研究—中間報告(2)』1972年9月)。
- 17) アメリカ工業教育協会報告書「工学系学生のための教養教育」(関正夫編訳) p.32 (『大学研究ノート』通巻13号, 1974年3月)
- 18) 従来の「大学設置基準」下にあっても総合科目が実施されており, その実施が困難であったのは基準だけの問題ではないことが, 十分に検討されないままに, 国立大学協会「要望書—大学設置基準の改訂について」(1969年11月)が出されている。
- 19) 昭和43年~49年度の学生当積算校費, 教官当積算校費, 設備充実費の一般教育関係の予算の推移を理工系の講座制の予算の推移と比較すれば明白である。(例えば, 『大学資料』No.35, No.43-44, No.47, No.51参照)。
- 20) 各大学・学生便覧類(主として1973年版)参照
- 21) 各大学・学生便覧類(1966~68年)参照。
- 22) 例えば名古屋大学, 広島大学など。
- 23) 大阪大学大学院学生協議会連絡会議「大学の現状とその課題」p.13(1969年1月)。

Post-war Trends in General Education in Japan

Masao Seki*

Preface

I The General Education Movement from 1945 to 1953

1. The Situation in Japanese Colleges and Universities
2. The Movement in the Japanese University Accreditation Association
3. The Movement in Colleges and Universities

II Profession-oriented General Education

1. Engineering Education
2. Natural Science Education

III The Transformation of General Education

1. The Transformation of the Harvard Model
2. Trends in General Education since 1970

Conclusion

The objective of this article is to follow the post-war trends in general education in Japan, and to present some of the problems in it.

At the beginning of the 1950's, people both in the institutions of higher education and society started seeking the radical reform of Japanese higher education. As is often pointed out, one of the most important reforms was to introduce general education into Japanese colleges and universities.

The Japan University Accreditation Association was established in 1947, and many reform-oriented professors in this association decided to introduce the Harvard Model. They passionately tried to diffuse the model far and wide among Japanese colleges and universities.

At some universities such as the Tokyo Institute of Technology, Tokyo University,

and Hitotsubashi University, they elected presidents who understood fully the importance of general education. In these universities, there existed a group of professors who eagerly supported the introduction of general education. Therefore, these reform-minded presidents and professors contributed a great deal to the development of the general education movement in these institutions.

However, it should be pointed out that Harvard Model was not supported in the fields of science and engineering education. Professors in these fields could not regard natural science as a part of general education. They tended to consider natural science as a preparatory education for professional education. Therefore, general education in these fields was confined to the teaching of the humanities and social sciences. Unfortunately, the U.S. Engineering Education Mission to Japan recommended the same kind of general education.

There also existed many among the professors of social sciences who were indifferent to or against the introduction of the Harvard Model. Further more, the industrial world was not sympathetic to the introduction of general education.

As the enthusiasm for university reform disappeared, these counterforces were gradually strengthened, and general education has become more and more professional education oriented. In 1970, this trend was legally confirmed by the 'Partial Revision of the University Accreditation Standard'. This revision has

* RIHE, Hiroshima University.

led to a considerable decrease of the teaching hours in general education. This is especially true in the fields of science and engineering education.

Since 1960, less professors have tried to synthesize various fields of learning, and students have been indoctrinated with

more and more fragmentary knowledge. Now we are in the process of reconsidering the manner of previous economic development to date. Just as the reform-minded professors tried to introduce just after the war, we should try to improve the present system of general education.