

一般教育はなぜ問題とされるのか

——『一般教育研究委員会報告』（1951）をめぐる考察——

喜多村 和 之

目 次

- 1 問題 — 現代の大学教育の原点としての一般教育
- 2 大学基準協会の一般教育研究委員会の活動
- 3 『大学における一般教育』（1951）における大学教育の転換
- 4 一般教育の問題点
 - (1) 理念上の問題 — モデルとしての旧制大学
 - (2) 制度的自己矛盾
 - (3) マス化への移行の立遅れ
 - (4) 統合的な教育システムとしての破綻
 - (5) 「教授本位」から「学生中心」へ
- 5 残された問題

一般教育はなぜ問題とされるのか

——『一般教育研究委員会』（1951）をめぐる考察——

喜多村 和 之*

1 問題 — 現代の大学教育の原点としての一般教育

一般教育は第二次大戦後の学制改革において、アメリカの大学の一般教育をモデルとして新制大学に導入されていらい、学部課程教育において専門教育とならぶ重要な要素とされてきた。新制大学が戦前の旧制大学や大学・短大以外の高等教育機関と教育課程上区別される点は、まさにこの一般教育と専門教育との併存と結合の理念にあると言ってよい。

しかしながら、新制大学発足後今日にいたるまで、一般教育はその理念の明確さ、専門教育との関係、授業の内容や方法の有効性、学生の評価、高等学校教育との接続、さらには一般教育を担当する教授団や関連部局（教養部）の運営等々の点において、たえず問題とされてきた。一般教育の必要性や存在意義が強調される一方で、一般教育無用論も根づよく主張されているのである。一般教育無用論をつきつめていけば、それは戦後の新制大学制度の否定、すなわち戦後の高等教育改革は完全な失敗であったということと認めるところまでゆきつくことになる。一般教育の導入こそは新制大学の「根本的性格」を特徴づける制度的変革だったからである。

1986年の臨時教育審議会第2次答申も一般教育の実態が理念においても内容においても現状では十分でないとの批判的立場に立ってはいるが、あくまでも一般教育の存在意義を支持しており、「一般教育は、理解力、分析力、思考力、構想力、表現力等を培い、知的活動の基盤をなす自覚的な探求心を鍛え、学問や文化を創造する基礎的資質を養うなどの見地から、大学教育において重要な要素である」としている。

一般教育の充実・改善をすすめるために、臨教審は一般教育は①各大学の教育理念に基づいて、自由かつ柔軟に進められるべきだ②一般教育と専門教育を相対立するものととらえるのではなく、両者を密接に結び付けて、学部教育としての整合性を図る③高等学校教育との関連や接続に配慮する④人文・社会・自然の3分野の均等な履修にこだわらず、学際的学習等も加えた積極的なカリキュラムを構成する⑤教員組織や教養部等の見直しや適切な措置を講ずる、などを提唱している。

これらの改革提言はいずれも方向としては適切な勧告と言えようが、これまでもくりかえし各方面から指摘されてきたことばかりである。問題は、こうした批判が戦後35年有余もくりかえし指摘されてきたにもかかわらず、なぜ一般教育はいぜんとして問題をかかえたままなのか、という点にある。¹⁾

歴史的にも短いとはいえない時間の経過を経ながら、なおかつその意義がくりかえし問題とされなければならないというのは、いったいどういうことなのであろうか。すくなくとも、そこには何か重大な理由が存在するにちがいない。たとえば、よく指摘されるように、戦後新制大学発足時の一般教育の導入にさいして、その理念や内容・方法が充分大学人に理解されず、制度的にも財政的にも一般教育を有

* 広島大学・大学教育研究センター教授

効化するための措置が講ぜられなかった、ということがある。これは或る意味で歴史的な事実であったといえよう。しかし仮りにその通りであったとしても、新制大学発足後37年目の今日までには、一般教育を更に改善・改革する方途は存在した筈であるし、また事実、そのための多彩な努力が各所でおこなわれてきたこともたしかである。それにもかかわらず、いぜんとして一般教育がいまなお問題とされつづけているとしたら、それはどうしてなのであろうか。

一般教育が問題とされるということは、決して専門教育に問題がないということの意味しない。じつは一般教育に問題があるということは、専門教育とのかかわりに問題がある、ということであり、ひいては一般教育と専門教育との統合を理念とする新制大学の学部課程の教育構造に問題がある、ということでもある。したがって、一般教育の問題は、戦後の新制大学として形成された今日の日本の大学教育の基本にかかわる問題なのである。一般教育は教養部の問題であって、専門学部には関係がないといった認識では決して解決できない、大学教育の全体にかかわる問題なのである。

ここで筆者は、新制大学成立時の歴史的・原初に、いまいちど帰り、虚心な眼でその原点を再検討してみたいと思う。問題の本質は、まずその原点をみなおしてみることによって、その結果を解明することができるかも知れないからである。そのために小稿ではまず大学基準協会が1948年から1951年にかけて作成した報告書『大学における一般教育』をとりあげて、この問題を考察するてがかりとしたい。のちに明らかになるように、この報告書は新制大学発足当時の日本の大学関係者の大学論を集大成したものであり、とりわけ新制大学の理念論と一般教育の原理と方法の提示において当時の新制大学の成立に大きな役割を果たしたのみならず、今日に於てもいまだに価値をうしなわない文書と考えるからである。さらに言えば、この報告書のなかには、すでに今日の一般教育をめぐる問題点が、ことごとく指摘されており、或る意味で、今日の事態を予言したものともみることができると信ずるからである。

2 大学基準協会の一般教育研究委員会の活動

1947年、46大学の発起によって創立された大学基準協会は、新制大学の基準を制定し、その基準の適用や精神の徹底のための精力的な努力をおこなってきたが、同協会は新制大学の目的使命を達成するために、「新旧大学の性格の相違を明らかにし、新制大学の根本性格を基礎付ける一般教育の何たるかを闡明し、且つその在り方の周知徹底をはかる」ために、翌1948年に「一般教育研究委員会」なる組織を設置した。これは「一般教育の目的・方法及び組織等に関する一般事項を研究すると共に、この趣旨を周知徹底させる方策を研究する」ことを目的とするものであった。ついでこの委員会はその下部機構として48年5月に人文科学・社会科学・自然科学の3部門委員会を東京および京都に開設した。この部門委員会は「東西呼応して各部門別に一般教育の目的及び方法を検討して各コースプランの作成に努め」、委員は総数百十余名、参加校も数十校の多きに達したという。²⁾

1951年9月に出された『一般教育研究委員会報告』（大学基準協会資料第10号、昭和26年9月）は、その最終報告である。「まえがき」によれば、第1次（1949）及び第2次（1950）の報告書に盛られたコースプランは「大部分机上プランの域を出ないもの」であったが、1950年9月から51年3月まで文部省主催、CIE後援の下に開かれたIFEL（Institute for Educational Leadership 教育指導者講習会）に、一般教育研究委員会の有力委員や米国側からの講師等が出席し、「長期間に亙り、全国各大学の一般教育担当者達と親しく研究討議」し、これによって昭和23年発足以来の我国の新制大学に於ける一般

教育の実状、理解、実施、問題などがつぶさに明らかとなり、かつアメリカの大学の一般教育についてもいっそう明確となった。そこで本委員会では今回の報告書は「新たな構想の下に編集することに決定し」、あらたに報告書編纂委員会を設けたとしている。

この「一般教育研究委員会報告書編纂委員会」は、橋本孝委員長（大学基準協会副会長、慶応義塾大学教授）、佐々木吉郎副委員長（大学基準協会理事、明治大学教授）をはじめとして、総数41名から成るものであった。委員はすべて東京地区の国立・私立大学の教授・助教授で占められ、15人の小委員会、10人の人文科学部門委員、5人の社会科学部門委員、11人の自然科学部門委員から成っていた。

こうして報告書編纂委員会が「徹底的に吟味検討して」分担執筆したものに「吟味検討を加えて意見の調整をはかって」出来上がったものが最終報告であった。

3 『大学に於ける一般教育』（1951）における大学教育の転換

大学基準協会の一般教育研究委員会は、これまでに述べてきたような経過を経て、昭和26年9月に最終報告にまとめた次第であるが、つぎにこの最終報告を基本資料として、その内容を紹介しよう。

まず第1に、「緒論」において新制大学の使命、一般教育の原理、専門教育との関係、新制大学の管理組織、カリキュラム、授業方法にまで詳細な議論が展開されている。

「新制大学の使命」を論ずるにあたって、報告書はその諸言で、つぎのように述べている。

「……在来の大学は、専門学術の研究と教授に重点を置き、最初から専門領域に分化して、いわば狭く深く進まんことのみ主力を注ぎ、個人の自由と尊厳に根ざす豊かな教養と生きた知性を身につけ、自主独立の識見ある人物の養成には余り意を用いなかった。つまり在来の大学は、教育の面ではもっぱら専門教育乃至は職業教育を重視して、いわゆる一般教育の部面を閑却したのである」（3頁）

報告書によれば、1945年当時の敗戦直後の日本は、「国家社会のあらゆる機構が変革され、価値は顛倒し、新たな見地から一切を判断評価し直さなければならない社会」であり、このような社会に於ては、「専門家であると同時に、各方面の理解があり、いろいろな事柄について正しい判断と評価をなし得る自主的人物を必要とする」（4頁）のである。ところで日本の旧制大学においても、「学術の蘊奥をきわめ」「人格を陶冶すること」は2大目的とされていた。しかるに実態は前者の方向のみに走って、大学はもっぱら「専門の学問に専心する所」「学問のための学問を為す場所」となり、教授は「専門の学者」でさえあればよく、学生も「専門家」になることしか考えていなかった。

しかしながら報告書によれば、本来大学教育とは「人間としての完成、即ち如何なる条件の下にあっても常にその場に適當した正しい認識判断及び行為をなし得る人間を養成すること」を主眼とすべきものであって、「その基礎の上に立って専門の学術を修めるといのが正当な教育の在り方」なのである（7頁）。にもかかわらず、従来の日本の大学は専門教育偏重で、「大学本来の目的である人間の陶冶」が閑却されてきた。そこで、このような「従来の大学教育の欠陥が大いに反省され、学術の研究や職業教育の必要と同時に人間完成を目指す人間教育の重要性が強調されるに至り、ここに新制大学の誕生を見るに至った」（9頁）というわけである。

報告書はここで新制大学と旧制大学との区別と一般教育の意味を、つぎのようにのべている。

「新制大学は専門の知識技能を教える専門教育と同時に、人間の完成を目的とする人間教育を実施して、文化人であると同時に職業人を養成する所である。この点旧制大学と大いに異なっており、人間教育は人間である限り誰にも必要なもので、人間一般に共通する問題であるところから、一般教育と名づけられ、新制大学における一大特質をなすものとなったのである」(9～10頁)

報告書はつぎに教育指導(ガイダンス)の重要性について強調している。なぜ新制大学でガイダンスが重視されるかという点、「新制大学の目的が旧制大学のそれと異なるから、その方法もおのずから異なる」からである。

それでは新制大学ではいかなる方法によるべきか。報告書は、従来の大学における「講義中心の授業」を批判し、これに代る授業方法の必要性を強調する。講義中心の授業方法では、「教授はもっぱら講義のための研究活動に没頭しておればよい」と考えられ、教授の学問のプロセスの開陳に終りがちであった。講義では学生数が多く、一方的に「教えることのみが中心」で、学生の反応は無視されがちという欠陥をもっている。したがって教授は、正規の授業以外にも学生と「個人的にも、もっと親密に接触して学習面、生活厚生面、自治団体活動等の学生生活の全般にわたって指導」すると共に、教授は「研究者であると共に教育者であることを認識」すべきである、としているのである(56頁)。

教授法の重要性を強調したうえで、報告書は一般教育の教授法の基本的な原則として、「学生本位、学生中心の教授法への転換」を第1に挙げ、旧来の大学教育の「教授本位の教育になりがちな弊」を批判し、「学生本位の親切な教育」への転換をすすめている。学生本位の教育とは、「学生自身の自発的の自学に重点を置いた授業方法」(傍点原文)である。それは単に教授から一方的に教えられるという「受身の態度」ではなく、「進んで自学するという積極的態度」をさすのだという。いうまでもなく、この「自発的自学主義の教授法」は「大学教育の性格から当然のこと」だが、一般教育においてはいっそうこのことが重視されなければならないというのが、この報告書の趣旨である。具体的には、この原則は単位規定に表現されている。すなわち、講義科目は1週間における3時間の学生の自学活動(15週)を標準としたものである。つまり大学の1時間の講義にたいして、その倍の2時間が学生の自修自学の時間に配当されているのである。「従ってこの2時間の学生の自発的自学意欲を刺戟し、実際にそれを進んで実行せしめるような授業方法でないならば、それは新制大学の主旨にそわぬものであり、又新しき理念に基いた教育の効果を挙げ得ないものである」(65頁)と報告書はつよく指摘している。

教授中心の教授法から学生中心の教授法への転換にあたって、報告書は「従来の大学において殆んど万能的な授業法として採用されてきた」講義法(レクチュア・システム)を批判し、その改善を提唱している。

講義法の欠陥とは、教授が一方的に「独演」して、「学生を全く受動的状態におく点」にあるとする。そこで教授は「さながら神託を受けるかの如く講述し、学生は黙々としてそれをひたすらノートに書きとめるに忙しい」講義方式から、「学生自身頭を働かして之を要括してノートするようにさせ」、「学生の自修自学に連絡する」ような講義をすべきである。そのためには教師は一方的な講述を警戒し、その講義をできるだけ「暗示的なもの」とし、「講義そのものは、学生に問題を提供し、学生の興味を喚起

し、自発的研究の意欲を刺戟する手段くらいに考えてゆく」べきであり、「講義の最中も質問を許し、又逆に教授の方からも質問を發」する必要がある、としている(66頁)。

そこで学生中心の授業法の1つとして重視すべきは「討議的方法」(ディスカッション・システム)であり、「之を講義法と併用することによって、講義によって授けられた理論や知識をほんとうに理解させ、又身についたものとせしめることが可能となる」(66頁)としている。この討議法について、報告書は実行はきわめて困難だということもみとめてはいるが、さらにつぎのようにその重要性を強調している。「この討議法は種々の点からみて、我国の一般教育に於ても今後は是非大いに実行したい授業法であるが、目下の我国の多くの大学の事情としては、収容学生数が多いこと、教室の不足、図書館の不充実等、いろいろ実施上の困難に直面するが、簡単に駄目だときめてしまわず、施設への努力、時間組み上の工夫、小部数図書の利用法等色々の面からの研究努力が肝要である」(67頁)と。

報告書はさらに、一般教育は授業の結果に対しても、従来より一層懇切に吟味し、評価して、授業の改善に役立てるべきこと、評価の具体的な方法、一般教育の教師の条件、コース編成とその方法について、きわめて具体的かつ懇切な説明を加えている。

以上のような原理上の解説のうえに、報告書は第2部として、人文科学、社会科学、自然科学のそれぞれのコースプラン試案を提示している。ここには、特定の授業科目について、授業時間、学習時間、単位、授業を受ける学生の性格(学年)、授業の目的、授業方法、教授内容、成績評価の方法、指導上の注意、関連参考文献、コースプラン全体の批評など、いわば実際の教授=学習活動の具体的かつ詳細なガイドラインとでもいうべきものが示されている。

この報告書の注目すべき点は、新制大学の理念や一般教育の原理、組織制度からはじまって、カリキュラム、ガイダンス、授業方法に至り、さらに各授業科目のコースプラン案の提示にまでわたるといふ、総括的な原理論から具体的な方法論までを周到に提示していることである。

4 一般教育の問題点

この『大学に於ける一般教育』に展開されている新制大学の理念及び一般教育論は、36年を経た今日の時点においても、いまなおきわめて新鮮な示唆に充ちている。同時に、これだけの長期間を経ながら、日本の大学教育は基本的には1951年当時の実態と殆ど変わっていないのではないかという痛切な印象を禁じえないのは、筆者ひとりだけであろうか。

ここではつぎに、報告書が指摘している問題点を、理念、制度、機能、方法などの面から考察してみたい。

(1) 理念上の問題 — モデルとしての旧制大学

まず第一に、新制大学は、報告書によればすくなくとも理念的には、旧制大学のそれとは明らかに異なる目的を志向する新しい高等教育機関として発足する筈であった。報告書は、新制大学が或る意味で旧制大学の狭い専門教育中心主義に対する批判から出発し、一般教育と専門教育との結合のうえに「人間完成教育」をめざすことを新制大学の理念としてかかげている。

しかしながら、報告書が、旧制大学は「専門教育万能」であり「大学本来の目的である人間の陶冶」を閑却したとして、「人間完成教育」を新制大学の理念として強調したことは、基本的方向ないし目標としては妥当であっても、その内実が具体的でなく、一般教育の目的を或る意味であいまいなものにした

のではなからうか。専門教育が専門主義にとらわれて「いわば狭く深く進まんことにのみ主力を注」ぎ、視野のせまい人間をつくり、そのことが戦争という悲劇をもたらす一因となったという反省から、「人間完成を目指す人間教育の重要性」が強調されている。しかし、一般教育が行なわれるならば、それによって「人間完成教育」が成就されるという論理は、必ずしも自明のことではない。一般教育は専門以外の領域の知識を与えるかも知れないが、それはかつて一般教育論の指導的提唱者であった上原専祿がいみじくも指摘した通りに、一般教育は「個々の学生が3つの学問領域のいずれについても、若干の知識を獲得し、少しばかり《物知り》になるように配慮されているだけのこと」にしかすぎないというのが、むしろ実態となってしまうのではなからうか。³⁾

上原によれば、日本の大学は科学的体系論的考察を行うことなしにアメリカの大学の一般教育の制度を外面的に模倣したにすぎず、その結果学生は自然と社会に関する統一的で有機的な認識形成がほとんど不可能にされ、「学問の自由」の名のもとに実は無秩序で断片的な知識を獲得することに終っている。そして専門教育は、一般教育との有機的関連なしに、戦前の旧制大学における実務家養成の場合とほとんどかわらない理念と内容と方法のもとに行われているのである。³⁾

このように旧制制度から新制制度への移行の過程において、大学関係者を現実支配していたのは、高専や師範などにおいては「変革の主体的意志ではなく、昇格への欲求」であり、旧制の大学においては「現状の存続への信仰」であった。⁴⁾そして「新制度の大学を少しでも旧制度の大学に近づきたい」というのが当時の大学関係者の共通的な意識であった。⁵⁾

財政的裏づけも乏しく、新しい大学の理念や方法の理解もなく、「実際の学年の進度は研究や討議の熟するのを待ってはいなかった」状態のなかでの急激な制度変革の下では、一般教育は「旧制高等学校における教育と同質のものであると解」され、専門教育は「旧制大学からそのままに受けつ」がれるものと考えられた。⁶⁾そのような状況においては、新しい新制大学の理念は殆んど受け入れられる余地がなかったのであろう。

したがって、新制大学は形のうえでは一般教育との専門教育と併存・結合という制度に移行しながら、実態上では、旧制大学志向としての専門教育と、旧制高校や旧制専門学校からひきついだ教育としての一般教育が、これを教える教授団の意識変革をとまなわないうまにひきつがれたにすぎないのではなからうか。もしそうだとしたら、戦後の新制大学の理念は、その教育理念を具体化する尖兵としての教授団の意識において、最初から裏切られていたことになる。新制大学の理念なるものは、空洞化されてしまったというよりも、そもそもの当初から日本の多数の大学教授団によって受け入れられていなかったのではなからうか。

ここで指摘しておきたいのは、こうした旧制大学志向的な意識が、じつは1980年代の今日でも、殆どかわらずに今日の多くの大学の教授団のなかにいぜんとして存続しているのではないか、ということである。すなわち、報告書が指摘しているような大学とは「専門の学問に専心する所」「学問のための学問を為す所」であり、専門教育は一般教育よりも高度な大学本来の教育であり、教授は「専門の学者」でさえあればよく、学生も「専門家」になることしか考えなかった、という意識は、実態的には殆どかわらず、そのまま今日の大学にもひき継がれているのではなからうか。

(2) 制度的自己矛盾

第2次大戦後の学制改革により、日本の学校教育体系に六三三四制が導入され、戦前期の複線型の教

育制度にかわって、単線型で4年制の新制大学制度が発足した。つまり、帝国大学、官公私立大学、高等学校、専門学校、高等師範学校等、多彩な学校類型から成る戦前期の高等教育は、タテマエとしてはすべてが同一のレベルで共通の目的と機能をもつ、「大学」という単一の機関モデルに統合されてしまったのである。

そこで戦前期には49校にすぎなかった旧制「大学」(帝国大学7校、官公立大学14校、私立大学28校)は、新制大学発足時の昭和24年には一挙に178校(国立68校、公立8校、私立92校)へと激増したのである。学位授与権を有する最高学府のみを「大学」とみなすヨーロッパ的観念からすれば、このような「大学」の急激な新設はとうてい考えられないことであり、ここで日本は制度的には従来のヨーロッパ型のエリート高等教育からアメリカ型の大衆高等教育の方向に転換したのである。

この戦後改革の結果、日本の大学教育は制度的にも実態的にも大きな変貌を遂げるに至った。まず旧制「大学」の側からみれば、高等学校という大学予備教育を経て選ばれてきた少数者に3年間の専門教育をほどこすヨーロッパ型の旧制大学は、戦後は、普通教育としての後期中等教育(新制高校)を終えてくる大量の学生に一般市民教育と専門教育の両方を4年間でほどこさなければならない、アメリカ型の新制大学に、いわば“格下げ”されてしまったわけである。

ヨーロッパ型の大学制度は、基本的には高等専門教育の機関であり、複線型の学校体系のなかであらかじめ大学入学予定者を選別し、この選ばれた少数エリート学生に大学予備教育をほどこすことを前提として成り立っている。したがってヨーロッパ型の大学は、大学入学者はすでに大学教育のための準備ができているという前提にたった専門教育体制をとっている。

これに対してアメリカの単線型の学校体系は、すべての者がなるべく多くの高等教育の機会に与るべきであるという理念から、中等教育の段階で大学進学者と非進学者を選別する方式をとらず、すべてのハイスクール卒業生は、望むならばその能力に応じて、何らかの形の高等教育に接近できるという、開放的な制度になっている。それゆえ中等教育では大学入学の準備教育にそれほど重点が注がれず、一般教育は大学(学部課程)に入学してから学ばせるというタテマエになっている。そして一般教育とゆるい専門化の過程を4年間の学部課程で修了したあとに、本格的な専門教育は、そのつぎの段階の学術系の大学院や専門職系プロフェッショナル・スクールで修めさせることになる。つまりヨーロッパ型に対してアメリカ型では、大学準備教育や一般教育は大学入学以前に修了してはいないので、これを学部課程で行い、専門教育は大学院から始まるという構造になっているわけである。

ヨーロッパ型とアメリカ型の大学教育からみると、日本の新制大学は両者のちょうど中間体ないしは折衷とでもいうべきものとなっている。戦前期の複線型の学校体系のなかで、入念に選抜かれ、十分な大学予備教育をほどこされて入学してくる旧制大学生は、同一年齢層の5%にもたっしない少数のエリートであり、かれらを受け入れる大学も、まぎれもなく専門教育の場であった。ところが戦後の学制改革によって生まれた新制大学制度においては、戦前期の教育の特徴であった早期の専門化の弊害と階層的閉鎖性を打破するために、教育の民主化と開放化を促進し、健全な市民の育成をはかるという理念がうちだされ、大学教育のなかに、従来の専門教育と同等のウエイトをもって、一般教育が導入された。そして新制大学の多くは、主として当時の経済事情から一般教育2年(ないし1.5年)プラス専門教育2年という新しい教育体制で出発することになった。

この改革はその後の大学教育の展開にきわめて重大な影響を及ぼした。新制大学はあらたに一般教育

の機能をひきうけるばかりでなく、旧制大学より1年少ない期間（2年間）で専門教育をほどこさなくてはならなくなったのである。日本の新制大学は、ヨーロッパ型のようにもっぱら専門教育に徹するのでもなく、アメリカ型のように学部課程を一般教育の場とし専門教育は大学院で担当するというわけでもない、或る意味でいずれも中途半端な存在となったのである。そしてこれまでの日本の高等教育機関にとっては、水準も目的も異質であった「一般教育」と「専門教育」の強制的な結合・併存は、当然のこととして、教養部対専門学部との対立・抗争をもたらしたのである。かくして一般教養と専門的訓練との統合としての学部課程教育の成立という理想は、新制大学制度発足後35年余を経た今日、大学内外からの努力の傾注にもかかわらず、依然として未だ到達されざる課題として残されているのである。

アメリカの大学における一般教育は、制度的には専門化に到達する以前の段階の教養教育という要素ももっている。それは学生をまだ専攻を決定していない（又は決定できない）段階の者として扱うということにはかならない。あるいは、いったん自分の専攻を決定していても、学生は在学中にその専攻を変える可能性もあることを前提とした考え方である。したがって学部課程（undergraduate program）とは、原則的にはまだ専攻を決定しておらず、その選択のために多彩な学問分野を知る必要のある時期なのである。

日本の新制大学においては、こうした前提に立ったアメリカ的一般教育を導入しながら、制度的にも実態的にも、学生はすべて大学入学の段階で専門を決定すべき者とみなしている。事実、わずかな例外をのぞいて、新制大学では学生は大学入学段階で特定の学部には所属しなければならないし、また原則としてその専攻を変更することは許されない。学生は制度的にはすでに自分の専攻を決定した者であり、いったんその専攻に入学したあとは、もはやその決定を変更することのない者として扱われているのである。

日本の大学における一般教育が、すでに専攻を決定してしまった者に対してほどこされるということは、アメリカ的な制度的たてまえからすれば全く自己矛盾であった。何を選ぶかを決めていない（決めることができない、あるいは決めていても、変更する可能性がある）とみなす）からこそ、ひろい分野にわたって多彩な学問をあさっておく必要があるのであって、すでに自分の方向を決定した者にとっては、一般教育は自分の専門とはかかわりのない余分な学科目として意識される可能性がたかい。

したがって、4年間という限定された制度的タイムリミットのなかで、すでに自分の専攻を決定した（決定せざるをえなかった、あるいは、その決定の変更はないものとみなされる）学生に対して、自己の専門的関心とは遠い分野の一般教育科目の履修を強制するという方式は、制度的にも矛盾しているのである。

新制大学において、一般教育がつねに専門教育とのかかわりにおいて論ぜられ、かつ一般教育と専門教育との対立・葛藤との関係で問題にされる理由は、タテワリの専門学部の連合体である日本の大学の制度的特質と、そのなかでの一般教育と専門教育の並存という内在的な矛盾から来ているのである。専門教育と一般教育は、それゆえ、日本の大学においては、宿命的に矛盾と対立の関係にあるものだったのである。

(3) マス化への移行の立遅れ

学校教育法は大学を「学術の中心」と規定したうえで、「広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させること」を目的として挙げている。具体的には大学の教育機能は、「広く知識を授ける」一般教育、「深く専門の学芸を教授研究」する専門教育を教育課程の2つの柱として、たんに知的な能力のみならず道徳的・応用的能力を展開することが目的とさ

れているのである。

このように大学は、一般教育と専門教育、教養教育と職業教育、あるいは個人の知的成長と情緒的発達というように、きわめて多彩な教育機能の遂行を志向する教育システムとして構想されている。

今世紀のはじめから1970年代後半の今日に至る歴史的スパンからみて、現代の大学が当面している問題や葛藤の多くは、いわゆる「大学の大衆化」という現象から派生していると考えられる。大学大衆化の端的なあらわれは、学生数の増加とか、大学の組織の巨大化、大学の数や種類の増大といった量的な膨張にみとめることができる。しかしながら、大学が拡大されるということは、たんに量的な変化だけではなくて、大学の目的・機能・制度・構造の諸側面に、質的な変化が生ずることをも意味する。たとえば学生数の増加という量的な問題に対応するためには、たんに多数の学生を収容できるだけの校舎や教職員を数量的に整備すれば万事解決できるわけではない。学生数の大量化には、学生集団の出身階層、進学の動機や目的、学力、態度や意志の変化・多様化が伴っているものであり、そうした変化に対応するためには、とうぜん大学の入学選抜方式、カリキュラムや教育方法、教員の養成、アカデミック・スタンダード等における改革や革新が必要となる。このように大学の大衆化は、大学の量的拡大とともに質的変容をも要求する。

旧制大学から新制大学への移行と、それにとともなる大学の理念の変化と一般教育の導入は、トロウの用語を以てすれば、日本の大学がエリート型からマス型の高等教育機関へと転換する方向を、制度的にも歩みだしたことを意味した。教育の民主化、市民教育の強調、早期の専門化への警戒は、まさに日本の大学が大衆化の方向にすすむうえでの条件の変更を意味したのである。

だからこそ、教師中心主義から学生中心主義への転換、大学教育におけるカリキュラム編成の重要性、教授法の必要性、学生指導やダイダンス、コースプランの作成の必要性など、具体的な方法や手段の創造が強調されたのである。それは高等教育がよりひろい層の人びとに拡大されるためには、いずれも必要不可欠の条件なのであった。

そして、この大学の大衆化の波に真先に直面したのが、ほかならぬ一般教育であった。大量の、多様化した学生たち—進学動機や学習目的が多彩又はあいまいで、学力もばらつきがあり、必ずしも何をいかに学ぶかを身につけていない、それゆえ学習指導や進路ガイダンスや学力の補習をも必要としている学生たち—を前にして、大学当局、教授団は、かれらにどのようなカリキュラムを用意しいかに教えたらいかが、という問題に、否応なしに直面せざるをえなかった筈である。

こうした事態の進展にもかかわらず、日本の大学の多くは、大学の大量化という量的拡大と質的多様化の問題に、真正面から対応することを避けてきた。すくなくとも大学の最も基本的な機能である教育の面においては、いかにして多数の多様な学生に適合したカリキュラムを開発し、新しい教育方法を用意したらよいかということよりも、原則として従来の講義中心の教育方法やディシプリン中心のカリキュラム編成は変更せずに、教室のマンモス化と大人数講義という一時的かつ量的対応でこれをしのいできたというのが実態であろう。旧制大学から新制大学への移行は、エリート高等教育体制から、マス型高等教育体制への機能的転換を遂げなければならない事態を不可欠としていた。そして一般教育こそは、専門教育に先駆けてマス化に質的に適応しなければならない第一の要素であったにもかかわらず、それをなしえないままに今日に至っているのである。

(4) 統合的な教育システムとしての破綻

大学の大量化現象，すなわち規模の量的拡大と機能の多様化の傾向に対する立遅れをもたらしたのは、教授団の意識であった。この報告書が強調しているように、マス化しつつある新制大学においては、教授はたんなる学問の研究者であるばかりでなく、同時に教育者でもあるという二重の役割を期待されざるをえない。旧制大学が新制大学に転換するということは、教授がたんに自己の研究の成果ないしプロセスを「さながら神託を授けるがごとく講述」していけばよいのではなく、学生の学習面のみならず「学生生活面全般にわたって指導」する教育者にかわらなければならない、ということの意味した。しかし現実には、そのような意識の転換は殆ど実現されなかった。

その最も端的なあらわれは、教授団一般における教授法やカリキュラムに対する関心の低さである。報告書は「大部分の大学教授達は教授法などということには無関心で、それは中等学校以下の教師の扱うべき事柄であって大学教育に教授法を云為するが如きは大学の権威に関するかの如くさえ、漫然と見做した風があった」と当時の教授団の意識を批判している。そして1980年代の今日、新制大学発足時よりはるかに大量化現象が進行しているのにもかかわらず、こうした意識は依然として多数の教授団を支配しているように思われる。

一般教育が長年にわたる試行錯誤や経験にもかかわらず、今日なお問題として残されている理由の一つは、一般教育の内容もさることながら、その方法上の問題にある。つまり一般教育はいかなる理念のもとづくものであり、何を教えるべきかについては多大の議論や試行がなされてきたが、これを教師がいかに教えたらいのか、学生はどうしたら有効な学習が可能になるのか、大学教師、学生が一般教育に現実にかかわらねばならぬか、という点についての具体的な方法論が欠如していたことにある。

いかに一般教育の理念や目的がよく理解され、その目的を遂行するためのカリキュラムがいかにみごとに組まれても、その精神を具体的に学生に伝えていく教授の教育方法が適切でなければ、当初の目的を達成しえないことは明らかである。

報告書は「旧制、新制の大学にてはその教育目的がそれぞれ異なるから、その方法もおのずから異なるのであって、それが適切妥当でなければ、『仏作って魂入れず』の結果になり、崇高なる目標も空想化されることになろう」と述べ、「一般教育の本質や目的、又はその重要性が充分理解されたとしても、これを実施するに当って最も効果的な方法がとられなかったならば、なんにもならない」とし、しかるに大部分の大学教授は教授法には無関心であると批判している。そして「特に一般教育は、旧制大学には見られなかった新しい大学教育の場面であるから、それに適合した革新的方法が研究され工夫されなければならぬことは明らかであり、新しき酒を新しき革袋に盛る努力を怠って、旧態依然たる無反省的態度で漫然とこれにのぞめば、失敗は自明のように思われる」と、あたかも今日の事態を予言しているかのごとくである。

また、旧制大学において最も一般的に行われてきた「教授者本意」の「講義中心の授業」は報告書がきびしく批判するところであったが、にもかかわらずこの方式は今日でも支配的である。講義中心の授業方法は、その短所・欠点が、ごく例外的な場合をのぞいては、殆ど修正されることなく、いぜんとして一般教育の最も普遍的な教授方法として、今日でもひろく行われているのである。

報告書は、大学教育の指導には「教授間の緊密な協力」が必要であり、教授団は委員会等の組織を設けて、教授方法を討議し、学生の指導が「各科目の担当教授の個々ばらばらの手にまかされるのではな

く、個々の教授の指導は全学的指導体系の中からおのずから滲み出るものでなければならず、実施された指導方法の成果は常に評価され、反省され、研究され、新しく改善されなければならない」と論じている。

一般教育を全体として学生にとって有効なシステムとして機能させるためには、カリキュラムの全体や個々の教員の教授指導方法は、何らかの形で全体的調整や統合性がはかられていなければならない。とりわけ一般教育のように、多彩な科目を提供しつつ、全体としての統合化された教育目的の達成をねらいとする教育システムの場合には、個々の教員がばらばらに自分勝手な授業をおこなうならば、一般教育全体としての統合性を達成することが不可能になる。

上原専禄はすでにいまから20年ちかく前につきのように述べている。³⁾

日本の多くの大学においては、毎学年度「レーアプラン (Lehrplan)」をきめるための教授会が開かれるが、それは、たかだか専門教育および一般教育のどの講座またはどの教科をどの教官が担当するかを決定する教授会であるにすぎず、各教科の内容と方法をどう決定するかは、各教官の判断に一任されている。この慣習は、教官の「教授の自由 (Lehrfreiheit)」を尊重している美風のようにみえるが、実は一般教育の目的を追求する正しい制度であるかどうか、はなはだ疑問である。なぜなら、「一般教育」のある教科を担当する1人の教官は、「一般教育」を「専門教育のための予備教育」と誤解して、単なる「概論講義」を行い、他の教官は「一般教育」を「一般教養」と誤解して、単に好家的興味を満足させるだけの「スピーチ」を行い、第3の教官は新しい時代への問題意識を呼びさますかわりに、古い時代の、あるいは諸外国の学問成果を単に受け売りするにすぎないような現象が、しばしば存在しているのである。³⁾

一般教育の理念、目的、方法がいかにもごとくに説かれていても、これを実現に移すべき個々の教師が自己の恣意によって授業を行うならば、一般教育は全体の統合されたシステムとして機能するに至らないであろう。いかにもごとくな一般教育論が展開されようとも、具体的にその理念が実施に移されるのは個々の教授が担当する授業を通じてなのであり、そこでこの理念が生かされないのならば、それは何にもならないのである。言うまでもなく、日本の大学の一般教育の現場において、個々の教授が単独としては立派な一般教育の講義やセミナーを行い、多くの学生をひきつけている事例は決してすくなくない。しかし問題は、いかに個々にはすぐれた授業が存在しても、一般教育の全体としては、統合的な教育システムとなっていない、という点にある。一般教育担当の教授団が、一般教育全体の目的や目標、カリキュラムの構造、自己が担当する科目と全体のカリキュラムや他の教授の科目との関連性を調整し、教育方法を比較し、適合性をはかり、さらには学生の学力、学習意欲、学習方法等について、相互の意見を交換し、評価し、改善し合うという作業を欠いては、一般教育が全体として実効的な教育システムになりうる筈がない。この点において、日本の大学では、一般教育の発足の時点において、すでに教育システムとしての一般教育は破綻していた、と言えるのではなかろうか。

(5) 「教授本位」から「学生中心」へ

報告書がこれからの方向として強調しているのは、「教授本位」教育から「学生中心」の教育への転換である。それは大学の権威をアカデミズムにあり、それゆえ研究の生産者としての教授が中心となる

「教授本位」の研究大学から、高等教育機関としての大学、学生の教育を重視し、学生を中心として学生の必要性に適合した教育システムの成立を重視する「学生本位」の教育大学への転換を意味する⁷⁾。具体的には、教授が「講義中心」で「教授本位の教育になりがちな弊」を否定して、「学生自身の自発的研究に重点を置いた授業方法」をとるべきことが強調されている。

学生中心の授業とは、学生を受動的状態から能動的な状態へ、すなわち学生がたんに教授の授業を一方向的に受けるだけでなく、学生自身が自ら考え、自ら学び、質疑応答や対話を通して自主的に授業に参加していく授業のことである。

教師中心の授業は、教授が一方向的に「独演」して、「学生を全く受動的状態におく」欠点をもつものであるから、学生中心の授業、学生の「自発的研究」を刺激する授業方法とはなりにくい。その端的なあらわれが、具体的には単位の計算のしかたにあらわれている。大学の1時間の講義にたいして、その2倍の時間の準備を学生に要求するという単位の考えかたは、学生に進んで勉強させるという学生中心の授業の考え方から来ているものである。にもかかわらず、一般教育の殆どの講義において、学生は教授から必ずしも2倍の準備を要求されることはないし、また学生もそれに応じた準備を実際に行うことはない、というのが今日の実態であろう。かくしてこうした前提にもとづく単位の計算のしかたは、今日の日本の大学ではおよそ実態とはかけはなれたものになってしまっているのである。

こうした実態が日常化していれば、討議的方法（ディスカッション・システム）の併用とか、講義の最中にも質問を許し、教授の方からも質問するといったような、学生の興味を喚起し、自発的な学習を刺激するような、学生中心の授業方法は行われることが少なくなるであろう。

新制大学では、学生のための教育指導（ガイダンス）が重視される。それは大学に入学してくる学生には、大学教育の目的や方法について、懇切な指導助言やオリエンテーションが必要だという前提にたっているからである。とくにアメリカの大学のように、学生はまだ専攻すべき分野も決定しておらず、ひろい一般教育の「基礎の上に立って専門の学術を修めるといのが正当な教育の在り方」だとする考え方にたつならば、大学教育の全般にわたって学生にガイダンスをほどこすのは当然必要になるであろう。しかしながら、日本の大学では、あたかも旧制大学のように、学生は自己が学ぶべき目的をはっきりもっており、したがって自己の専攻をすでに決定している、という前提に立っている。それゆえ、そのような目的を定めている学生にあらためてガイダンスを行う必要などはない、という考え方で入学選抜がなされ、カリキュラムが設定されているのである。⁸⁾

日本の大学においては、「学問の自由」の観念は、教授者にとっては、何をどう教えるかは各教授の恣意に任せられ、学生にとっては、何をどれだけ学習するかは各学生の恣意に任せられる、という意味に解されてきた。こうした観念は、互いに自学自習の能力を身につけた学徒が、研究と教育の統合をめざす学問の共同体を形成しえた時代には通用したかも知れない。しかし、大学と名づける高等教育機関が千校をこえ、青年の10人に3人以上が進学してくるような時代には、教育の不在をもたらす要因となりるのである。

5 残された問題

これまでに、新制大学の特徴として導入された一般教育を中心として、戦後日本の高等教育改革における問題点を考察してきた。

ここでまず指摘されるべきなのは、一般教育研究委員会が打出した理念、制度、方法上の諸提言は、その基本的方向としては36年以後の今日の大規模化し多様化した高等教育制度に適合しうるような内容をそなえていたということである。旧制大学における過度の専門化を排し、一般教育を導入することの意義と必要性、新しい理念にもとづくカリキュラムの編成、教授方法やガイダンスの重要性、教師中心の講義方式から学生中心の授業方法への移行、総じてエリート教育から大衆教育への転換などは、その後の歴史の経過からみて、すでに戦後日本の高等教育の進展方向の先取りとみることができる。とりわけ、大学教育における教授方法の重視と詳細なコースプランの提示は、いままさに日本の大学教育が求められている緊急課題なのである。それは或る意味でヨーロッパ的志向を多分にもった旧制大学が、アメリカの影響を強くうけた新制大学へと移行する方向でもあった。

もしこうした見方が正しいとしたならば、日本の大学は、そのような適切なガイドラインが存在したにもかかわらず、なぜ今日もまた、当時と全く同じような問題をかかえたままなのか。言いかえれば、ヨーロッパの大学理念と制度に影響をうけた旧制大学が、なぜアメリカの大学の影響の強い新制大学へと転換しえなかったのか、という問題である。

日本の新制大学は、アメリカ化をめざして出発したが、その当初の理念が空洞化されて失敗に終わったと嘆くべきなのか、いや新制大学はアメリカ化の過程でみごとに換骨奪胎して日本独自の大学をつくりだしたのだとみるべきなのか、それとも、戦後改革を経たにもかかわらず日本の大学は本質的にはなにひとつ変わらず、じつは旧制の大学や高等教育機関の伝統をそのままひきついでにすぎなかったのだ、とみるべきなのか。この問題の追及は戦後日本の大学史研究上の興味ぶかいテーマであろう。

このようなテーマを解明するためには、さらに戦後の大学の展開過程についての歴史的・比較的考察が必要となる。小論はこの問題にアプローチするための最初の作業である。

注

- 1) 臨時教育審議会の第2次答申の全体に関しては、筆者はつぎの論稿で私見を展開した。
「現代日本の高等教育改革の方向—歴史と比較の視点からの提言」喜多村和之『高等教育の比較的考察』（玉川大学出版部，1986年）p. 204-263.
- 2) 大学基準協会編『大学基準協会十年史』1957年. p. 153-163.
- 3) 上原専祿「社会科学諸科学の教育」（田中美・沢植秀臣編『現代の科学・技術教育』（明治図書，1963年）p. 126-131.
海後宗臣・寺崎昌男『大学教育—戦後日本の教育改革』（東大出版会，1969）p. 466-467.
- 4) 寺崎昌男編集・解説『戦後の大学論』評論社，1970，p. 308.
- 5) 市川純彦「新制大学の一般教育に対する論議」大学基準協会編『新制大学の諸問題』1957. p. 347-361.
- 6) 玉虫文一「一般教育をめぐる大学の問題」前掲『新制大学の諸問題』p. 362-372.
- 7) このへんの詳細な論議については、拙稿「『教師の大学』から『学生の大学』へ」前掲『高等教育の比較的考察』（p. 181-203）および拙著『学生消費者の時代』（リクルート，1986）参照。
- 8) この問題については、拙著『大学教育の国際化—外からみた日本の大学』（玉川大学出版部，1984）参照。

Why General Education is a “Problem” in the Japanese University?

Kazuyuki KITAMURA*

The ineffectiveness of the teaching function in Japanese Universities has frequently been under severe criticism since just after the start of the New University System (Shinsei Daigaku Seido) in 1947. In particular, the quality of general education and its relationship to specialized education has continually been a subject for debate even to the present. Recently the Prime Minister’s Ad Hoc Council for Educational Reform (established 1984) has proposed reform in general education. Why has general education continuously been a focus of controversy during the past 40 years since undergraduate general education programs were introduced to the New University System by the strong initiative of the U.S. Occupation?

In order to seek a solution to this question, one document “The General Education in the University—Report of the General Education Study Committee of the Japanese University Accreditation Association”, published in 1951 for the promotion of the idea of general education, was analyzed. This report was chosen since it was one of the first comprehensive introduction of general education as a symbol of the New University System, and because it was compiled by a number of leading educators who were related with the Japanese University Accrediting Association.

It is surprising to find that most of the basic proposals for the reform of general education currently being discussed can be found in this document published 35 years ago. Thus, it seems that most of the basic principles of general education had been neither understood nor accepted by many of the universities in Japan. Seen from the present perspective, the basic reform proposals of the General Education Study Committee have proved to be appropriate ones in terms of the current massified and diversified system of higher education after World War II. The emphases on general education rather than over-specialization at the undergraduate level, the importance of guidance and teaching methods, the change from teacher-centered lecture courses to student-centered discussion programs, the transition from elite to mass higher education system as a whole, are, in some ways, well-predicted changes in the current direction of present-day Japanese higher education.

Why didn’t Japanese universities react to move towards the directions the Committee suggested? Did the Japanese university try to move to Americanization, but in vain? Or, was the university successful in creating an original Japanese university fundamentally different from the American model? Or, has the Japanese university, in spite of their efforts, simply carried over the traditional pre-war University system without any fundamental change?

These are some of the most interesting problems related to interpreting the history of the Japanese university after WWII. This theme demands historical and comparative analysis of the development of higher education during the post-war period. The present essay is the first step in such an inquiry.

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