

アメリカ合衆国での 人文学の復興と日本の戦後高等教育改革¹⁾

The Rebirth of Humanities in the United States and the Higher Education Reform in Postwar Japan

立川 明 TACHIKAWA, Akira

● 国際基督教大学 International Christian University



戦後日本, 高等教育改革, 人文学, 一般教養, ジュニア・カレッジ
Postwar Japan, Higher Education Reform, Humanities,
General and Liberal Education, Junior College

ABSTRACT

The present essay relates the rebirth of humanism in twenty-century America and the reform of higher education in postwar Japan. Contrary to the assumed predominance of pragmatic educational philosophy in post-war educational reform in Japan, those American scholars with the background of humanities prepared higher-education-reform plans on behalf of the US Education Mission to this country. These members derived from the revival of humanism as against the sway of monistic naturalism characteristic of the university movement in the United States and, as such, they shared the sense of affinity of Christianity and humanism. Thus, the proposed introduction of general education reflected emphasis upon humanities to be taught, hopefully, by those who had faith in the supernatural, vis-a-vis by materialists whose understanding of human beings would be prone to the promotion of communism in higher education. The higher education reform in postwar Japan was simultaneously humanistic as well as political, a complex to be extricated for a better understanding of conditions for successful programs of general and liberal education in this country.

本論ではまず戦後の日本での高等教育改革の一つの前提となる、当時のアメリカ合衆国での教養教育の特色の一端を論じたい。その要点は、20世紀前半のアメリカの教養教育は、主として人文学の立場から構成されていた、という点である。この論点を、できるだけ戦後の教育改革に実際に携った人物の意見を中心として、再構成してみたい。その上で、教養教育についてのアメリカ側からの提起を、日本側がどう受け止めたのかについて、多少とも触れたい。最後に、戦後教育改革において、ウォルター・イールズの果たし(得)た役割について、ジュニア・カレッジと教養教育との関係に焦点をあて、論じたいと考える。

1. アメリカ合衆国教育使節団の高等教育班の構成とその背景

『日本教育史往来』の最新号に掲載された拙稿でも言及したように、最近では佐藤学氏が、日本における「リベラル・アーツ」と「一般教養」との未分化を正当にも指摘している。古代に起源を發し、人文的教養を中核とするエリート向けの「リベラル・アーツ」と、二つの世界大戦を経て提唱され、サイエンスとアーツとを中核として登場したアメリカ合衆国での市民的教養としての「一般教養」(ジェネラル・エデュケーション)とが、明瞭に区別さるべき二つの伝統に立つこと、そして今後の社会において重要なのは、後者の伝統であることを指摘しているのである。²⁾こうした指摘は、佐藤氏のみ独断とはほど遠い。例えば、アメリカ合衆国で、長く高等教育の歴史とその哲学とを論じたジョン・S・ブルーベッカーもその著『高等教育の哲学について』で、リベラル・エデュケーションとジェネラル・エデュケーションとの相違を、歴史に遡って説明している。古代ギリシアでは、人間を理性によって生きる者と、欲望とによって生きる者へと二分化し、支配階級には理性を基にする自由人の教育を与え、生産階級には職業上の訓練で十分とした。しかし、ブルーベッカーによれば、マルクスとフロイト後の世代にとって

は、特定の少数階級の行動を理性的な動機で、また多数の生産階級の行動を欲望という動機で説明しようとするなど、誤謬も甚だしい。今日では、人間の行動は、生物、心理、社会、歴史上の様々な力の合力の結果として、説明されるのが常識である。また、デューイもつとに指摘したように、かつては経験的な勘に依存していた仕事の多くは、科学革命と産業革命を経て、今日では、その内に多くの理論的な要素を内在させ、潜在的に知的な活動となっている。しかも、卒業生の多くが生産に従事する民主社会の大学では、自然科学、社会科学を中核とする教養教育が、職業教育と平行して提供される必然性があるという。³⁾

ところで、教養教育に関する上記の二つの解説を参照すれば、戦後日本の大学改革に関心をもつ者は、その改革の大雑把な性格について予断を抱くのではないだろうか。すなわち、戦後の教養教育についての改革は、リベラル・エデュケーションから、ジェネラル・エデュケーションへの方向転換として、行われたのではないか、という予断である。佐藤氏の表現を借用するならば、人文的教養を中核とする少数エリート向けの教育から、サイエンスとアーツを中心とした近代的市民の育成のための教育への方向転換である。

けれども、アメリカ合衆国教育使節団員のうち、高等教育の改革の提案を討議し、執筆した第四委員会(高等教育班)の5名のメンバーの構成は、上記のような予断をかなり覆してしまう。これら5名のうち、委員長のウィルソン・コンプトン(ワシントン州立大学学長)とミルドレッド・ホートン(ウェルズリー・カレッジ学長)の2名は、使節団員各自に添えられた簡単な経歴からすれば、大学での担当科目は経済学あるいは社会学であったようで、共に社会学者であったといえる。⁴⁾ところが、残りの3名については、同じ経歴を参照する限り、それぞれの専門分野について、あまり具体的なイメージが湧いてこない。ロイ・デフェラリー(ワシントン・カトリック大学事務局長)⁵⁾の「ラテン語ギリシア語教師」はまだよいとして、デイヴィッド・スティーヴンス(ロックフェラー財団人文学部長)の「国語教師」、更にはヴァージニ

ア・ギルダースリーヴ（バーナード・カレッジ学部長）の「バーナード・カレッジ教授」では、その専門が十分に見えて来ないのである。

しかし、結論から先に言えば、これら残りの3名は正真正銘の人文学者といって、誤りではない。しかも、コンプトンとホートンが、後世に残るような著作をものにしなかったのにたいし、人文学者の3名は、少なくともアメリカ合衆国の研究大学の図書館には収蔵されているような研究成果に加えて、それぞれ自叙伝を残している。すなわち、ギルダースリーヴの出版された博士論文 *Government Regulation of the Elizabethan Drama*, (コロンビア大学, 1909年) はその主著の一つであり、彼女はまた1912年にはマクミラン社から、シェイクスピアの『リア王』を校訂し出版している。オーソドックスな英文学者である。1954年には、同じマクミラン社から、*Many a Good Crusade* と題された大部の自叙伝を出版している。スティーヴンスは、前半生の20年間をノースウェスタンとシカゴの両大学で過ごし、後半生をロックフェラー財団で送っているが、その大著 *Types of English Drama, 1660-1780* (Ginn, 1923) およびミルトンに関する二冊の著述が示すように、17世紀イギリス文学の真性の研究者である。戦後には、人文学論もものにしていく (The Changing Humanities. Harper, 1953)。晩年の1975年には、ロックフェラー財団での20年間を語った自伝 *A Time of Humanities*. U. of Wisconsin. を出版している。最後に、カトリック大学のデフェラーイは、3名の中で最も多作である。彼には大学の組織、行政に関わる十数冊の編著があるが、それにも増して、古代ローマのルキアノス、オヴィディウス、プルデンティウス、スタティウス等に関するそれぞれ数百ページから二千ページの用語索引を出版した文献学者である。彼もまた、1962年には *Memoirs of the Catholic University of America*, 1966年には *A Layman in Catholic Education: His Life and Times* と題する二冊の自叙伝を発表している。したがって、教育使節団の高等教育班の中で、学術・著述活動の点でより活発な＝著名な多数派は、その背景からして、人文学者であった。しか

も、この班の報告起草者は、2名の経済学者のいづれでもなく、英文学者のギルダースリーヴだったのである。⁶⁾

戦後日本での高等教育改革にたいし、アメリカ合衆国側から根本指針を提出した者たちの多数が、ジェネラル・エデュケーション（一般教養）から連想されやすい社会学者、自然科学者ではなく、むしろリベラル・エデュケーションを象徴するような人文学者だったことは意外である。土持法一氏も指摘するように、前田多門文相を中心として、日本側は科学技術者、もっと具体的にはマサチューセッツ工科大学のスタッフを中心とする使節団の派遣を希望した。⁷⁾ 日本側の期待と、アメリカ合衆国側の実際とは、大きく隔たっていたのである。

では、使節団の高等教育班の人選の結果は、偶然だったのだろうか。使節団の編成過程で、カトリックの代表の欠如や、女性の団員の少なさに関して強い批判が出され、最終的にはそれに対応した編成がなされた、といった点も無視できないかも知れない。⁸⁾ けれども、高等教育班での人文学者の多さには、やはり必然性があったようである。戦後教育改革の前後の史実や、それに先立つ数十年のアメリカ合衆国の高等教育の歴史の中に、そうした判断を裏付ける事実がいくつか見出されるのである。以下、目につくままに、そうした事実を挙げてみよう。

まず高等教育班の近くから始める。土持氏がシカゴ大学で発掘した資料によれば、上記の5名の他に、ジョージ・カウンツも高等教育の改革案の作成に加わっていたという。⁹⁾

カウンツといえば誰しも、デューイ主義の左派で、アメリカ資本主義を批判した社会学者としての彼を思い起こすであろう。使節団で来日する前年の1945年の3月、カウンツは *Education and the Promise of America* (Macmillan) を著して、第二次大戦の終了を目前にしたアメリカ合衆国に向けて、今後の教育上の課題を提示した。彼によれば、日本、ドイツ、イタリアに生じたファシズムが、近代の諸国家につきつけた問題は根が深く、アメリカ合衆国も、一文明としての自身の根本的

な価値を問い直し、伝達する事を抜きにして、それに応答することはできないという。アメリカは、普通の人がつくる民主社会でなければならない。そのためには、富が全てに行き渡る必要がある。しかし、第二次世界大戦とファシズムとが突き付けたのは、工業化され、比較的豊かな国家における人間の精神の自由のはく奪であった。今日のアメリカ人たちが特に思い出すべきは、ギリシアに源を発し、その後にはルネッサンスや17、18世紀のヨーロッパで生まれた、ヒューマニスティックな精神である。こうした精神こそアメリカ合衆国の建国の父たちを動かしたのであり、運命論や機械的な決定主義に抗して人間の選択の自由を主張するその立場は、大学や教養教育（リベラル・エデュケーション）という思想のなかにも反映している、アメリカ文明の「真正な構成要因の一つである。」¹⁰⁾ アメリカの若者たちは勿論、科学技術を背景にもち、工業文明の中での生産的なメンバーへと育てられるべきである。しかし、豊かさそれ自体は究極の目的とはなりえない。確かに、「豊かな経済を実現する事は素晴らしい、しかし美しく荘厳な文明を実現することは崇高である。実際、こうした経済態勢の最大の目的は、全ての者に豊かな精神生活を可能にする、物質的な基盤を備えることにこそあるのである。」¹¹⁾ かくして、来日直前のカウンツは、経済改革の手段として教育を論ずるところからは大きく隔たっている。彼の論には、選びぬかれた文化遺産を媒介として、人間にふさわしい社会生活を不断に実現しようとする、人文学的な発想が濃厚である。カウンツは、そうした発想を基に、日本での高等教育改革案の起草に加わったと言っても過言でない、と筆者は考える。

使節団員の第一次の候補に名前があがりながら、来日することなく終わったハワード・マムフォード・ジョーンズによれば、第二次世界大戦の終了までのアメリカ合衆国での大学教育改革で、最も頻繁に発言したのは人文学者であったという。これとは対照的に、それまでの学問一般の発展の方向に根本的な影響を与えた自然科学者たちは、発言することが最も少なかったという。そうした自

然科学の理解を欠くことの多かった人文学者たちが、せいぜいカレッジでのレベルとはいえ、事実としては、高等教育の改革論をほぼ独占する勢いであったという。¹²⁾ こうした傾向は、戦後日本での一般教養の普及にあたって力のあった出版物のいくつかにも反映している。確かに、*A General Education in a Free Society* (1945) は、人文、社会、自然の三系列にほぼ等しいウエイトを与えているように見える。¹³⁾ また、アール・J・マックグラスが、カーネギー財団からの援助を得て編集した、第二次大戦の直後の全米の大学・カレッジにおける一般教育に関する報告も、人文学、社会科学、自然科学の三系列の全てを尽くしている。¹⁴⁾ しかし、アメリカ教育評議会が1930年代の終わりから1940年代にかけて、多くの大学・カレッジの参加を得て実施した一般教養の共同研究では、主要な成果は人文学と社会科学のみであり、自然科学を取りあげていない。¹⁵⁾ また、玉虫文一による翻訳も公刊されたマックグラス他の *Toward General Education* (1948) (『現代市民の育成と大学』丸善、1949年) では、自然科学と社会科学との合計の二倍にのぼるスペースを、人文学に割いているのである。¹⁶⁾

アメリカ合衆国が関わった戦後の高等教育改革において、人文学がとりわけ大切であった点を裏付けるもう一つの間接証拠がある。それは同時期におけるドイツでの大学教育改革にたいする、アメリカ合衆国の方針に窺われる。1949年の春、アメリカ学術学会協議会は、ドイツ占領軍政部にたいし、特定の研究者に委託して、ドイツおよびオーストリアでの人文学の現状を調査するよう提案した。調査を担当したのは、ネブラスカ大学の歴史学教授、ユージン・アンダーソンであったが、彼は国務省を代表して、1946年8月に、対ドイツ教育使節にも同行し、¹⁷⁾ 学会とともに、アメリカ合衆国のドイツ占領教育政策にも十分に通じていた人物であった。対ドイツ教育使節団も、日本への使節団の場合と同じく、高等教育での学問上の研究成果については大きな問題点を認めず、むしろ学生たちを責任ある市民に育てることに失敗した点を指摘し、一般教養の導入を提案した。¹⁸⁾

では、具体的には、どのような内容を学生全員に教育すべきであると主張したのか。アンダーソンによる調査の目的は、正しくこうした問いと表裏をなす関係にあった。彼はアメリカ合衆国が占領するドイツの各地で、二百名にのぼる大学関係者にインタビューを試みたが、「大学の改革においては、ドイツでは人文学が中心の位置をしめる」と簡潔に論じている。アンダーソンによれば、ドイツの人文学は19世紀までには世界の学問の模範であり、第二次大戦に至っても、医学、経済、法学、理学ほどは、ナチスに従属しなかった。しかし、その貴族的で現実離れた教育を通して、大学や中等学校の教員、官吏といった権威主義的な階層を養成し、現実感覚からの隔離が原因の一つとなって、独裁主義を批判する力を卒業生に育むことが出来なかった。ドイツの大学での人文学が現実世界との接点を取り戻し、様々な職種に従事する者たちを、自由な討論の中で訓練するようになって初めて、ドイツから全体主義の危険が去るであろう、というのである。¹⁹⁾

II. 20世紀前半のアメリカ合衆国におけるカレッジと人文学との復興

さて、以上のように戦後教育改革期に公刊されたいくつかの講演、報告等を参照するなら、教育使節団の高等教育班において人文学者が多数派を占めていたのには、何か必然性が感ぜられる。この必然性を確認しようとするれば、いくつかの道筋を辿ることができるのであろう。日本やドイツの大学での人文学の実態を、大学卒業生のファシズムとの協力と関係づけて、探究するのも一つの道筋であろう。本論では、主に19世紀後半から20世紀にかけて、アメリカ合衆国での人文学に生じた変化、変容と、大学・カレッジ教育との関係に焦点を合わせて、使節団の高等教育班で人文学者が

多数派をしめた必然性を確認してみたい。まず、19世紀の終わりから、20世紀前半にかけての大学・カレッジの変容を略述する。

アメリカ合衆国の高等教育史は、通常、南北戦争を分水嶺として描き分けられる。リチャード・ホフスタッターとウォルター・メッツガーの共著の題名が表しているように、南北戦争以前のアメリカは、小規模で寮生を中心とするカレッジの時代であったのにたいして、同戦争後には、新設のジョンズ・ホプキンス、シカゴ、スタンフォードといった大学や、既存の主な大学が、高度な研究活動に力点を置くモデルとして、注目を集めたからである。²⁰⁾ 実際、世紀の転換期に大学の創設にまい進した者たちの中には、カレッジは、ハイ・スクールと大学とに挟撃されて程なく消滅し、文字どおり大学の時代が到来するであろう予言する者たちもいた。²¹⁾ けれども歴史は、カレッジの時代から大学の時代へと単純には移行しなかった。例えば、カレッジおよび大学²²⁾と称される現存の機関の設立数を、19世紀の初め頃から20世紀の中途に至るまで、30年ごとに区切って見てみる。その結果は以下ようになる。

こうした数字の示す正確な意義を理解しようとするれば、色々な限定が必要となる。けれども、大きな傾向は無理なく読み取れる。確かに、19世紀には設立カレッジ数は多い。しかし、20世紀に入っても、その数は目立って減っているとまでは言えない。これとは対照的に、設立大学数は設立カレッジ数も多い19世紀の後半にピークを迎え、20世紀の前半には激減しているのである。設立数だけからすれば、19世紀はカレッジの時代で、20世紀は大学の時代である、とは主張しにくい。むしろ、20世紀の前半こそ、大学の設立数の激減との対比において、カレッジの時代である、といってもおかしくないのである。²³⁾

こうした主張には別な根拠もある。第一次大戦の後、特に1920年代、30年代の時期には、ロジ

	1810-1839	1840-1869	1870-1899	1900-1929	1930-1959
設立カレッジ数	56	143	152	107	86
設立大学数	13	33	28	5	3

ヤー・ガイガーが「カレッジ・シンドローム」と名付けた現象が登場する。²⁴⁾ すなわち、「大学の時代」にはドイツの諸大学に釘付けにされていた大学人の目が、この時期には英国、中でもオックスブリッジへと向けられるようになるのである。ドイツ大学の研究所やゼミナールから、学寮やオーナーズ・プログラムへと方向転換するのである。ハーヴァードやイエールはこの時期、膨大な寄付を仰いでハウスやカレッジと称する学寮を次々と建設し、学生を収容して共同生活を体験させた。²⁵⁾ 優れた学生たちを対象に、リーディング・リストを基にして自学を行わしめ、その成果を長時間にわたるテストで判定し、グレードを明示するオーナーズ・プログラムも、コロンビアやシカゴ、スワーズモアやウォバシに代表される、大小数多くの大学、カレッジで導入・展開された。²⁶⁾ こうした英国あるいは伝統指向は、20世紀前半の学生たちの勉学上の関心にも、反映している。例えば、第一次大戦の前と後の時期に、十二の大学の学士課程で、学生たちがどの分野を専攻して卒業したかに関する調査データが残っている。²⁷⁾ それぞれ数百名についての記録ではあるが、1910年から14年に卒業した者たちと、1924年に卒業した者たちの間には、専攻の分布に変化が認められる。

	1910-1914	1924
理学・数学	84 (15.5%)	33 (8.9%)
社会科学	171 (31.5%)	120 (32.5%)
人文学	231 (42.5%)	178 (48.2%)
教育	17 (3.1%)	16 (4.3%)
工学	14 (2.6%)	9 (2.4%)
その他	26 (4.8%)	13 (3.5%)
総数	543 (100%)	369 (100%)

自然科学，社会科学，人文学の主要な三領域について見れば，この間，自然科学の専攻はかなり目

立って減少し，社会科学はほぼ横ばいであったのとは対照的に，人文学の専攻の割合は半分に迫る勢いで増加した。なお，人文学の内訳では，英語学が47パーセントから56パーセントへ増加し，他方古典語が16パーセントから2パーセントへと激減した。また美術も顕著に増加したのである。

さらに，専攻内容の詳細は明らかでないが，しかし学士課程の学生のうち，リベラル・アーツを専攻した者と，専門職業向けの訓練（工学，商学，家政学等）を受けた者との割合は，今世紀の前半，以下のように変化している。²⁸⁾

学士課程において，リベラル・アーツを専攻する者の割合はかなり大きく変動したが，1920年代を通して上昇し，1929-30年には，学士課程学生の4分の3にまで達した。その後，経済恐慌を経て第二次大戦に突入する1930年代末には，その割合は減少した。しかし，第二次大戦の終了後は再び高い水準まで増加したのである。

20世紀前半の大学・カレッジの実態の概略は以上のようなものである。すなわち，相対的には数多くの小規模カレッジが新設され，しかも既存の大学・カレッジも，その教育方針において，ドイツ大学からオックスブリッジ指向へと方向転換した。学生の勉学指向についても，職業に直結する分野より，リベラル・アーツが好まれ，その中でも，知られている限り，人文学の選択される場合が高くなったのである。

では，人文学とは何なのか。それは，どのような特色をもっていて，本論で問題としている時期のアメリカ合衆国では，どのような変容を遂げたのか。なぜ，一般教養の中核の位置を占めるのか。人文学は，常識的には，文学や哲学，美術史などの総称である。しかしまず，もっとユニークで，

学士課程	1899-1900	1909-1910	1919-1920	1929-1930	1939-1940	1947-1948
学生数総数	231,761	346,060	582,268	1,053,482	1,388,455	2,616,262
うち						
専門職専攻	55.1%	49.7%	30.1%	25.6%	53.4%	38.7%
リベラル・アーツ専攻	44.9%	50.3%	69.9%	74.4%	46.6%	61.3%

かつ生々しい答えの一部を、使節団の高等教育班の中心メンバーであったディヴィッド・スティーヴンスから聞いてみよう。彼の答えは、われわれの意表をつく点が多い。後に自伝の中に語っているように、彼にとっては、「人文学は人々の中以外の場所には決して存在しない。」その成果は他人を通して解釈されてはじめて意味をもつので、「人類の記録はあらゆる世代によって解釈され直さなければならぬであろう。」²⁹⁾ こうしたものとして人文学は、いかなる特定の階級や専門家の所有物でもなく、「誰でもが理解可能な形で、学問や、経験、そして人類の表現を具体化したものである。」したがって、大学の学者や、創作室での芸術家と全く同じレベルで、「小学生も、人文学がもち与えてくれる価値を所有しているのである。」³⁰⁾ また、その機能の面に注目すると、科学は主として「いかに」と「いつ」を問うのにたいし、人文学は人間の存在について「なぜ」を問題にする。社会科学は両者の中間であるという。ここからスティーヴンスは、人文学の教員に不可欠な資質を指摘する。それは、人文学者が無神論者であっては困る、という点である。³¹⁾ 「なぜ」を問う人文学は、かならず人間存在の根拠という問題につきあたるからであろう。以上取りあげたスティーヴンスの意見は、すでに一般教養について重大な問題を提起するであろうが、その前に、アメリカ合衆国での人文学の変容について、更に別な研究者の意見に耳を傾けよう。

コロンビア大学のジョン・アースキンは、第一次大戦前後から「グレイト・ブックス」を始め、色々な教育上の革新を導入した指導的な人文学者であるが、1947年の時点で過去を振り返り、五十年を遡ると、アメリカ合衆国でもギリシア・ラテンが教養の中核であったこと、それが約二十五年前から、人文学が復興してきてそれにとって替わったこと、その最大の理由は、研究面では大成功を修めた科学が、教育面では失敗したことではないか、と指摘している。アースキンによれば新しい人文学は、知識よりも、古代人であれ現代人であれ、他人の視点からものを見られるように、学生を訓練する点にあるという。人文学に科学的な

アプローチは不可欠だが、しかし想像力や共感力を育むことこそ目指すべきなのである。彼の創案になる古典の教育では、その担当者は何よりも自分の取り上げる主題に絶大な信頼を寄せており、人間の魂に深い信頼をもった人物であることを要するという。唯物論的な思想の持ち主では、成功しないというのである。³²⁾

ウェズレヤン大学のフレッド・ミレットは、1942年にロックフェラー財団のスティーヴンスの人に依頼されて、アメリカ合衆国での人文学教育にかかわる調査を実施し、その結果を著作として発表している。その一部としてミレットは、人文学の衰退の歴史を述べている。彼によれば、その最大の原因は、自然科学の伸張である。19世紀の後半以降は、カレッジも含めた科学関係の科目が増加し、人文学を中心とする科目を隅に追いやることになった。人文学は、自己防衛のため、科学化できる部分を猪突猛進して科学化したが、科学的研究の導入だけでは、人文学は蘇らなかった。自らの死命を制する、価値の部分を忘れてしまったからである。第一次大戦以前は、学問の手続きばかりが重んじられ、人文学の研究テーマは、例え内容に乏しい場合でも、古い作家に限定されていた。今世紀、特に第一次大戦の以降、それまでのミルトン以前の作家に加えて、18世紀、19世紀、更にはアメリカ合衆国の作家も研究対象として、認知されるようになった。しかしそれでも、人間に固有な価値の問題を取り上げないでは、人文学は特に学士課程の学生たちに、無意味な教育上の犠牲を強いるばかりである。³³⁾ 彼らの教育を教養教育として成立させるための、最も簡便でしかも確実な方法は、人間が著したテキストに立ち戻り、彼らを人間に固有な問題と直面させることである。³⁴⁾ こうしてしっかり組み立てられた人文学を中心の位置に据えない限り、今後の教養教育は内容のない、もぬけのからに成り下がってしまう、とミレットは主張するのである。³⁵⁾

以上の三名の証言だけから判断しても、人文学の再生、新人文の誕生の事情の一部は明らかである。背景には明らかに、19世紀以降のアメリカ合衆国での学問の発展がある。ドイツから導入さ

れた研究至上主義の結果、科学を中心に学問の専門化・細分化が進行した。科学的な手続きに基づくというだけで、実際には皮相でしかない成果が、大量生産されて祭り上げられ、その反面で、より真摯な人間存在の諸問題は足蹴にされた。新人文学は、そうして虐げられた人間の価値に正当な場を確保しようとした。新人文学の一部は同情して、ルイス・マムフォードが述べたように、「人間の社会の存在の方が、ベテルギューズ（＝天文学の対象）の存在よりも、遥かに確かな経験上の事実である・・・物質宇宙の全体は派生的かつ推論的ではない、というのも言語や、数学、測定といった人間に固有の道具を前提にしているからだ。」³⁶⁾ 新人文学は、小学生を含んだ、人間の中にしか存在しない、というスティーヴンスの主張も、そうした物事の順序を確認したものであろう。しかも、アースキンの推論するように、科学研究の大成果は、学生の間人教育においては、失敗でしかなかった。その最大の理由は、人間の教育（少なくとも 20 世紀前半までの合衆国でそう信じられていた教育）は、価値の問題と不可分であるのに関わらず、科学的な研究はこれを回避した点にあった。周知のように、ヨーロッパのかつての歴史においては、人文学は神（学）の支配への抵抗として、主張を展開した。しかし、科学を背景とする一元論的な自然主義が優勢となった 20 世紀においては、人文学は再び宗教の側に立つ理由があった。³⁷⁾ ことに、ヘブライズムの伝統が根強いアメリカ合衆国では、個人としての人間の価値を、究極的には、神への応答に生きる中に見出す傾向が強かったとすれば、人間の存在の理解は神を抜きにしては不可能であった。³⁸⁾ 人文学は無神論とは両立しがたかったのである。スティーヴンスもアースキンも、この点で同意見であった。かつてのカレッジでは、ヘブライズムの伝統に立った学長が、キリスト教道徳の講話でその教育を締めくくっていた。そうした教育は、ドイツの科学研究至上主義の洗礼を受けて、一度は衰退した。しかし、科学研究の教育面での失敗を経た 20 世紀のアメリカ合衆国では、新人文学がかつてのカレッジ教育の一面を、無神論でない教師をえて、受け継ぐこととなった。人文学

こそ一般教養運動の中核となったのである。³⁹⁾

当然ながら、戦後教育改革の前後の時期での人文学にかかわる発言は、明瞭に政治的色彩を帯びていた。冒頭に引いたように、進歩主義の左派カウンツがすでに、全体主義の脅威を将来にわたり克服するには、アメリカ文明の伝統の中核に人間の精神の自由を据えるべきであると述べていた。今日から振り返ればいささか滑稽（「恐るべき」？）にも響くが、1949 年の春には、プリンストンの学長ハロルド・ドッズが、「リベラル・アーツこそ共産主義への対抗手段」と公言した。当然予想されるように、ドッズの共産主義批判は、カウンツの全体主義批判に通底し、その趣旨は、共産主義の問題点は、「文学や芸術、倫理や宗教に表現された人間の諸価値に関して、個人が判断する権利を否定する」という点にあった。したがって、彼の考えでは、「共産主義への正面からの回答を備えているのは人文学」なのであった。⁴⁰⁾ こうした教育を中核とするリベラル・アーツ・カレッジこそ共産主義へのまっとうな対抗手段だと看做されたのである。

アメリカ合衆国教育使節団の高等教育班が、3 名もの人文学者を含んでいたのには、上記のような背景があった。しかも、人文学の復興を、以上のような文脈で捉えるならば、使節団のメンバーたちの宗教的な背景も重要となる、と筆者は考える。実際、高等教育班の一員、カトリック大学のロイ・デフェラリーは、その自伝の中で同じ班の同僚ホートンとギルダースリーヴに特に言及して、「われわれの使節団の内部と周辺には、福音的なプロテスタント伝道の強力なグループの働きがある点を」意識せざるをえなかったと言っている。⁴¹⁾ そのデフェラリーの方はデフェラリーで、日本の高等教育におけるカトリック勢力の伸長に腐心したが、その影響力の限界を理解するや、使節団の滞在中、京都帝大総長に直接談判して同大学に中世哲学の講座（実際上カトリック哲学）の新設を働きかけ、これに成功したのである。⁴²⁾ 彼らの信条と行動とは、個々のエゴイズムを超えて、使節団の提案すべき高等教育の改革の目標を、思いの他忠実に反映していたとも言えるのである。

以上のような高等教育班の実情と、マサチューセッツ工科大学の教員たちを中核とする使節団を期待したという日本の文部省との乖離は実に大きい。アメリカ合衆国での人文学の衰退と復活の中では、科学研究と物質的な生活面での進歩を象徴するMIT等の工科大学は、人文学とは対極的な位置を占めていた。⁴³⁾ 他の種類の使節団はともかく、日本およびドイツへの教育使節団は、いずれも訪問先の大学の科学研究・教育自体については、重大な変更の必要を認めなかった。使節団の高等教育改革面での中心的な使命に照らしてみれば、団員が科学者を含まなかったことは、極く自然だったのである。それを示すかのように、『使節団報告書』は、一般教養の導入の理由として、「専門職向けの訓練が、自由な思考とよりよい基礎の上に据えられるように、その背景として、幅広い人文主義的な態度(a broader humanistic attitude)を涵養すべきだ」と主張する一方で、科学上の成果を過信する態度を諷めている。教育の立場からする限り、そうした成果自体ではなく、証拠を目の前にしての謙遜とか、探究を分担する共同の精神とかいった、科学的な特性(character)の方が、一層重要だと述べたのである。⁴⁴⁾

こうして戦後の教養教育の背景を、人文学を中心に据えた偏りに徹して解釈してくるならば、一般教養科目の三系列や、民主的な市民の育成、はたまた「大学教育の人文化」自身に関する議論も、戦後教育改革期における日米の力関係の中で、果たしてどのような実効性があったのかと、いささか懐疑的にならざるをえない。それとは対照的に、この同じ時期、東京帝国大学・東京大学が、南原繁、矢内原忠雄という、キリスト者の総長を二代続けて選任したという行動には、教養教育の改革という観点からしても、重大な意義を認めざるをえない。しかも南原は教育刷新委員会の委員長として、戦後教育改革の事実上の最高責任者でもあったし、他方、矢内原は東京大学の初代の「教養」学部長に補せられ、戦後の教養教育の発展にも大きく貢献した。南原や矢内原の主観的な真意はともかくとして、こうした人事は、教育使節団の高等教育の改革方針と深く呼応していた。例えば南

原は、1949年の末、アメリカ国務省の後援の下、ワシントンで開催された占領地域に関する会議において講演し、現代世界の非人間化を乗り越えるため、日本に必要な宗教上の変革に言及して、次のように述べている。「日本においては、キリスト教の布教が、1873年の法律によって正式に認められたけれども、以来今日に至るまで、日本の政府も国民もキリスト教に対しては、概して冷淡であり無関心であった。しかし遂に日本人は、固有にして且つ普遍的な価値の所有者である人間、すなわちペルソナとしての人間を認めるところの、この世界的宗教(=キリスト教、筆者)と真剣に対決しなければならない秋(とき)を迎えたのである。」⁴⁵⁾ 教育使節団の教養理念は、これ以上見事に要約されえなかったであろう。教養教育を含む戦後の高等教育改革の主体を論ずる際に、政治や国境という枠と共に、文化・文明・宗教という枠も考慮に入れるべきことを、南原の言明は示している。南原も矢内原もまごうかたなき日本人ではあったが、しかし当時の日本でも圧倒的少数者としてのキリスト者であった。敗戦の三年目に、東京大学法学部の学生たちを対象に行われた思想調査によれば、70パーセントが共産主義、20パーセントがニヒリズムに共感を示した一方で、キリスト教に好意的な学生は3パーセントに過ぎなかったという。⁴⁶⁾ 高等教育の具体的な改革提言を行ったのが、日本人たる南原なのか、キリスト者たる南原なのか、難しくとも、可能な限り慎重に区別して考える必要があるのである。戦後の高等教育改革においてキリスト教は、人文科学との浅からぬ因縁を通して、一つの宗教を遥かに超えた意味合いをもって、その方向を左右しかけたのである。その意味において、小規模ではあるが、教養教育をうたいながら、同時に、キリスト教主義の大学として戦後出発した、国際基督教大学の初期の歴史も、新たな検討課題となるであろう。⁴⁷⁾

III. イールズのジュニア・カレッジ論と一般教養の場

教育学者の宗像誠也が、『使節団報告書』を感激

してむさぼり読んだという話は有名であるが、どのような文書の場合でも、裏の事情は単純ではないようである。高等教育班の一員であったギルダースリーヴの自伝には、デフェラリーの場合と同じく、使節団の内部事情が赤裸々に綴られている。彼女によれば、使節団員の中には二つの原理的な対立が最初から最後まで続いたという。すなわち、団員のうち8名は、ギルダースリーヴの表現によれば、「超アメリカ人たち = *Supra-Americans*」であって、日本人やその文化には一切理解を示さず、アメリカの制度をまるごと日本へ押し付けようとした。別な8名は、「寛容派アメリカ人たち = *Live-and-let-live Americans*」とでも言うべき者たちで、日本の古い文化には賛嘆を惜しまず、教育制度の改革については、日本人たちを手助けすることが役目だと考えていた。原理的な対立はもう一つのあった。8名の「超アメリカ人たち」は、生まれつきの能力や関心とは無関係に、全ての子どもたちに、ジュニア・カレッジまで学ぶ機会を等しく保障してこそ理想だと確信していた。能力を根拠として、教育を受ける機会が左右されてはならない、と信じていたのである。これにたいし、自分たち「寛容派アメリカ人たち」は、初等以降の教育については、テストに基づき、見込みのある子どもたちが選別されて、一向に構わないと看做していた。ただ、経済的ないし社会的な障害のゆえに、見込みのある子どもたちの進学が閉ざされることだけは困る、と考えていたのである。ギルダースリーヴによれば、二つのグループが折り合うことは、絶えてなかった。にもかかわらず、使節団の意見が集約できたのは、ある論点については残余の数名が一方のグループに加担し、別な問題については同じ数名が他方の支持に回ったからだという。⁴⁸⁾

教育改革との関係で筆者がここで注目するのは、対立があったという事実よりも、「超アメリカ人たち」の存在、特にその主張の内容である。ギルダースリーヴによれば、彼らの抱くアメリカ的理想は、全ての子どもたちに、ジュニア・カレッジまでの教育を無差別に与えることであり、彼らはこの方式を有無を言わず日本に押し付けようとした、という。ここでは二三注意すべき点がある。一つ

は、ジュニア・カレッジの性格である。また、もう一つには、ジュニア・カレッジへの全員入学を主張しているように聞こえるが、当時のアメリカ合衆国自体での進学の実態はどうだったかである。まず、後者から検討してみたい。1939-40 学年度の大学・カレッジ在学者総数は150万弱で、これは当時の18-21歳人口の15パーセントにあたる。また同じ学年度のジュニア・カレッジ在学者は15万弱である。⁴⁹⁾ 仮に両者を高等教育機関と看做せば、この時点での在学者の割り合いは、マーティン・トロウのいうマス段階へ突入するレベルとなる。実際、アメリカ合衆国での高等教育進学者の割り合いは、遠からず高校卒業生中の50から75パーセントに達すると推測する意見が、使節団の来日した1946年には出されているのである。⁵⁰⁾

しかし、上の数字を注視すれば、使節団の「超アメリカ人たち」が、日本の子どもたち全員に開放しようとする主張したのが、何故に「ジュニア・カレッジ」までだったのか、疑問を呈したくもなる。というのも、当時の高等教育の在学者総数のうちで、ジュニア・カレッジ在学者の割り合いはわずかに10分の1に過ぎず、学校数にしても5分の1の少数派でしかなかったからである。「超アメリカ人たち」は、母国では傍流でしかなかったジュニア・カレッジを、日本では何故に全ての者に向けて開放しようとする主張したのか。ここでは、教養教育との関連で次の点に特に注目したい。戦後日本の高等教育改革では、ジュニア・カレッジは短期大学とはほぼ同義で、機関での在学年数を最大の根拠として、大学とは区別された。これにたいして、同時期のアメリカ合衆国においては、ジュニア・カレッジの大学・カレッジとの最も重要な違いは、在学年数にはなかった。その端的な証拠として、二年制のジュニア・カレッジと並んで、少数ではあるが、四年制のジュニア・カレッジが存在していた点があげられる。⁵¹⁾ では、ジュニア・カレッジと大学・カレッジとの決定的な相違は何かといえ、それは前者が大学の第二学年までの年齢の学生を教育すること、すなわち在学者の一般的な年齢の上限にあった。当時のアメリカ合衆国では、大多数のジュニア・カレッジは高等学校と連係して大学の第二学年

までにいたる四年間の教育を担当し、相当の数のジュニア・カレッジは（短期大学のように）独立して二年間の教育を行い、そして一部のジュニア・カレッジは高等学校の最後の二年間と大学・カレッジの前半二年間とを結合して、一貫した四年間の教育を実施していたのであり、ジュニア・カレッジはそれらの総称でもあったのである。

ジュニア・カレッジまでを全員に開放する、という使節団内の「超アメリカ人たち」の主張は、こうした事実を照らして見れば、理解しやすくなる。彼らは大学および高等学校とは画然と区別された、ジュニア・カレッジという教育機関にまで全員を進学させたい、と主張したのでは必ずしもない。さしあたっては、高度な中等教育、言い換えれば6-4-4制の最後の四年間、あるいは専門教育に入る前の、大学の前半二年間にあたる訓練については、該当年齢層の全てに受けさせたいと主張したのであろう。こうした段階の総称としてジュニア・カレッジの名称を用いたのだ、と筆者は仮定したい。だとすれば、教育機関数あるいは在学者数の点で、少数派でしかなかったジュニア・カレッジの名称を用いて、これを全員向けに開放しようと主張したとしても、特に矛盾はないからである。

ジュニア・カレッジに関するこうした解釈との関連で取り上げられるべきは、館昭氏が提起した一般教育誤訳論である。戦後の改革期以降においては、ジェネラル・エデュケーションを通常は一般教育と訳したが、これは大学教育内で、専門教育と対比する意味でそう訳された理解された。したがって、高度な専門教育の存在しない中学校や高等学校では、一般教育という表現は、あまり意味を持たなかった。けれども、館氏はジェネラル・エデュケーションには他方普通教育の意味があり、中等教育機関が中等レベルの普通教育を施すのと同じく、高等教育機関が高等な普通教育を担当する、と考えて十分に自然であると主張する。この場合、形容詞の違いはともかく、本体はいずれもジェネラル・エデュケーションと表現されるのである。⁵²⁾

筆者は、館氏の指摘には大きな意義があると考ええる。まず、ジェネラル・エデュケーションを高

等普通教育と理解すれば、「超アメリカ人たち」が固執した、全ての者にジュニア・カレッジを、という主張は理解しやすい。彼らにとっては、ジュニア・カレッジは、普通教育の最終段階を施す場であり、そうだとすれば、ジュニア・カレッジが万人に開かれるのが、当然の理想となるのである。ましてや、高等普通教育としてのジェネラル・エデュケーションが、小学生にさえその本質部分が宿る人文学を中心に据えた教育であるなら、万人に向けられて益々当然であろう。⁵³⁾

館氏の解釈は更に、戦後の教育改革期でのアメリカ合衆国におけるジェネラル・エデュケーション論の見直しを、われわれに迫る。例えば、この時期において、最もひろく読まれ、紹介された理論書は、ハーヴァード大学委員会の著した *General Education in a Free Society*. 1945 であったと言われている。⁵⁴⁾ 大学基準協会の『大学に於ける一般教育』を見ても、同報告から人文、社会科学、自然科学の三系列の均等な一般教育の構成が得られた点は、明らかである。⁵⁵⁾ しかし、同報告に「ジェネラル・エデュケーションの諸領域：中等諸学校」と題された長い一章が含まれる理由を紹介し、十分に説明した文章を、筆者は寡聞にして知らない。わずかに、山本敏夫氏が、自身の社会科学研究や6-3-3制研究での結論との類似性を指摘した一文を認めるのみである。⁵⁶⁾ しかし、館氏の解釈では、大学でのジェネラル・エデュケーションは、中等学校での普通教育と、本質的につながっているはずなのである。そうした事態を指し示すかのように、ハーヴァード大学委員会の報告には、ハーヴァード、プリンストン、イエールの諸大学と、アンドヴァー、エクセター、ローレンスヴィルの諸プレップスクールとの共同になる別な報告書、*General Education in School and College* (1952) が実は続いていた。三つのスクールから三つの大学へ進学した者たちに関する調査と関係者へのインタビューを中心とした本書は、「中等学校の最後の二年間と、カレッジでの最初の二年間との（教育上の）関係」を研究するものであった。⁵⁷⁾

以上から、戦後教育改革におけるジェネラル・エデュケーションは、一般教育をその誤訳、高等

普通教育を正解とする解釈を通して、ジュニア・カレッジと関連させることができる、と筆者は考える。別な言い方をすれば、戦後の高等教育改革において、アメリカ合衆国での教育事情との関連で見落とされているもう一つの点は、高等普通教育を担うべき教育機関についてである。日本ではあまり注目されなかったようであるが、アメリカ合衆国では、「超アメリカ人たち」を含めて、ジュニア・カレッジをこうした機関として想定する勢力が強かった。そこで最後に、イールズのジュニア・カレッジ論と、ジェネラル・エデュケーション教育改革との関係の一端に簡単に触れて、本論を締めくくりたい。

ウォルター・イールズの名は、日本では、戦後改革期の大学において、強力な反共の宣伝を展開した人物として、もっぱら知られている。⁵⁸⁾ 1947年3月にCI&Eの高等教育顧問として来日した彼は、しかし同時に、スタンフォード大学におけるジュニア・カレッジ論担当の教員であり、日本での短期大学の発足にあたり、重要な役割を果たした人物でもあった。⁵⁹⁾ 更に、本論との関係で言えば、彼のジュニア・カレッジ論は、ジェネラル・エデュケーションの提供の場としても、重要な意義をもつはずであった。この点について、1931年に発表された彼の『ジュニア・カレッジ論』から関連の論を紹介したい。

ジュニア・カレッジはもともと、19世紀の終わりにから20世紀の初頭にかけて、アメリカ合衆国に研究センターの大学が出現する際に生まれた。シカゴやスタンフォードのような大学が、教員のエネルギーを本格的な研究と程度の高い訓練とに集中できるように、カレッジの第三年次生以上だけを相手にする目的で、既存のカレッジの前半を切り離した結果として、誕生した、⁶⁰⁾ いわば捨て子だったのである。イールズのジュニア・カレッジ論は、この捨て子に、一人前の意義をあたえようとする努力であった、といえる。

まず第一に、ジュニア・カレッジの置かれたありのままの現実の肯定がある。すなわち、本格的な大学を目指すスタンフォードのような機関にとって、カレッジの第一、第二年次の学生の教育が重荷であり、

その重荷をジュニア・カレッジが首尾良く負えるならば、アメリカ合衆国の大学は、その実体面でも、ヨーロッパの大学に近づくことになる。⁶¹⁾ 第二に、強力な諸大学の存在を前提にして、既存のカレッジが存続を図る場合に、ジュニア・カレッジ化は現実的な一方途であるとの判断がある。1930年前後においては、ボードン、ハヴァフォード、ウィリアムズ等の一部を除き、相当数のカレッジでは、入学者の過半数が卒業の以前に退学するか、他の大学に転出してしまっていた。したがって、多くのカレッジはジュニア・カレッジとして存続した方が効率的であった。他方、ボードン、ハヴァフォード、ウィリアムズに代表される強力なカレッジは、ジュニア・カレッジの卒業生を入学させて三年間の訓練を施し、卒業生には修士号を授与すればよいという。⁶²⁾ ところで、イールズのこれまでの論には、ジュニア・カレッジの積極的な存在理由が見当たらない。彼はそうした理由をどこに求めるのだろうか。第三に、ジュニア・カレッジは、中等教育の締めくくりの部分を担当するのだ、と彼はいう。但し、そこでは、基本的には既知の内容を教えながら、しかも学生たちに批判的で、自立した思考も育む。そういう意味で、中等教育とも、大学教育とも区別された意味での、カレッジ的な教育を担当するというのである。⁶³⁾

しかし、ジュニア・カレッジが職業訓練も大幅に取り入れた完成教育を目指すとしても、これでは既存のカレッジとどこが違うのだろうか。イールズは最後に、アメリカ民主主義と、民衆の教育への願望との関係において、20世紀の前半におけるジュニア・カレッジに、固有の存在意義を主張する。すなわち、第四に、ジュニア・カレッジは、カレッジの名前を持つゆえに、民衆には高等教育を連想させながら、その規模や立地、二年制であることによって、当面、四年制の大学・カレッジよりも、民衆にとって遥かに手の届きやすい教育機関となるのである。すなわち、19世紀においては、中等教育が民衆のものとなり普遍化したように、20世紀においてカレッジ教育を民衆のものとするのは、ジュニア・カレッジに他ならない。それは20世紀におけるカレッジ教育の民衆化と民主化の立て役者であ

る，というのである。⁶⁴⁾

多少とも奇妙な結論であるが，戦後の高等教育改革におけるイールズの意義を二つ取りあげて，本論を締めくくりたい。一つは，彼のジュニア・カレッジ論とその周辺の問題がもう少し真剣に検討されていたなら，高等教育におけるジェネラル・エデュケーションと中等教育以下での普通教育との結びつきが強化されることによって，また一般教養を担う機関のアイデンティティーがより明確となることによって，戦後における一般教養の運命は，かなり違った経過を辿りえたのではないかという点である。もう一つは，悪名高い彼の反共的な言論行動についてである。確かに，イールズは極端な反共主義であったかも知れないが，実は1946年以來，人文学を中心に置くジェネラル・エデュケーションの提案が，反唯物論的な傾向を持つ点では一貫しており，彼は一面で，そうした傾向を目立って象徴した人物に過ぎなかった，という点である。彼自身も，敗戦後の日本における思想的空白が，民主主義とキリスト教を迎えるのか，はたまた共産主義を迎える結果となるのかを，高等教育改革の大前提と看做していたのである。⁶⁵⁾戦後教育改革期の前後も含めて，イールズの残した仕事が詳細な研究に値するかについては疑問も残るけれども，一般教養の導入を中心とする戦後の高等教育改革を，イールズを中心とする視点から改めて捉え直すことは，十分に有意義である，と筆者は考える。

Notes

- 1) 本小論は，2001年7月27日，同志社大学において開催された日本教育史研究会第20回サマーセミナーにおいて，「戦後の一般教養導入のアメリカ側の背景」と題して発表した原稿に，最小限の変更を加えたものである。招待を頂いたセミナー主催者の方々，また指定討論者として特別にコメントを下された竹内洋，橋本伸也のご両人に，紙面を借りて感謝を申し上げたい。
- 2) 佐藤 学「教養の危機」世界思想社『世界思想』28号，2001年春，32-33 および拙稿「戦後の高等教育

改革と教養教育における日米のギャップについて」『日本教育史往来』No. 132 (2001年6月30日)，2-3，参照。

- 3) John S. Brubacher. *On the Philosophy of Higher Education*. Revised Edition. Jossey-Bass, 1982, 第5章参照。もっとも，ブルーベッカーは，1960年代を中心とする対抗文化の登場により，こうしたジェネラル・エデュケーション自体も，時代遅れになったと続けている。
- 4) 海後宗臣編『教育改革 戦後日本の教育改革 1』東京大学出版会，1975年，92-93 ページ参照。
- 5) 事務局長とはカトリック大学で暫定的に採用した旧式な名称であり，その内容は実は学務副学長のそれであって，後には後者へと改称される。Roy J. Deferrari. *Memoirs of the Catholic University of America*. St. Paul Editions, 1962, pp.40ff 参照。
- 6) Virginia C. Gildersleeve. *Many a Good Crusade*. MacMillan, 1954, p.385 参照。
- 7) 土持ゲーリー法 — 『新制大学の誕生』玉川大学出版部，1996年，142 ページ参照。
- 8) 土持ゲーリー法 — 『米国教育使節団の研究』玉川大学出版部，1991年，60-61 ページ参照。ちなみに，ギルダースリーヴは女性で，デフェラリーはカトリックを代表しているのので，当時の現実を背景とすれば，結果的に人文学者が多くなってしまったのではないかと，この解釈も頭から否定は出来ないであろう。ただし，続いて述べるように，偶然を否定するような事実がいくつかある。
- 9) 『同書』189 ページ参照。
- 10) George Counts. *Education and the Promise of America*. Macmillan, 1945, p.82.
- 11) 『同書』p.134-35.
- 12) Howard Mumford Jones. *Education and World Tragedy*. Harvard U. P., 1946, pp.48-49 参照。
- 13) Harvard Committee. *General Education in a Free Society*. Harvard U. P., 1945, V-6 参照。
- 14) Earl J. McGrath, ed. *Social Science in General Education*. Wm C. Brown, 1948; do. *Science in General Education*. Wm C. Brown, 1948; do. *Humanities in General Education*. Wm C. Brown, 1949. 参照。
- 15) The Executive Committee of the Cooperative Study in General Education. *Cooperation in General Education*. American Council on Education, 1947; Harold B. Dunkel. *General Education in the Humanities*. American Council on Education, 1947; Albert W. Levi. *General Education in the Social Studies*. American Council on Education, 1948. 参照。

- 16) Earl J. McGrath et al. *Toward General Education*. Macmillan, 1948; 玉虫文一訳編『現代市民の育成と大学 一般教育はいかにあるべきか』丸善株式会社, 1954年, 参照.
- 17) 土持『新制大学の誕生』283 ページ参照.
- 18) Report of the United States Education Mission to Germany. Washington, 1946, p.30 参照.
- 19) Eugene N. Anderson. *The Humanities in the German and Austrian Universities: A Report submitted to the American Council of Learned Societies*. American Council of Learned Societies, 1950, pp.5-6, 10, 20, 34, 36, 56, 65 参照.
- 20) Richard Hofstadter. *Academic Freedom in the Age of the College; Walter Metzger. Academic Freedom in the Age of the University*. Columbia U.P. 1961 (1955) 参照. 訳書では前者に「カレッジの時代」後者に「ユニバーシティの時代」の副題を, それぞれ与えている. 井門富二夫他訳『学問の自由の歴史』I, II 東京大学出版会, 1980年, 参照.
- 21) シカゴ大学の William R. Harper やスタンフォード大学の David S. Jordan がその代表格で, 彼らは, 本論の後半でも論じるように, 伝統的なカレッジに替えて, 大学前の教育を担当するジュニア・カレッジを構想した.
- 22) ここでは, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. *A Classification of Institutions of Higher Education*. Jossey-Bass, 1976 が研究大学 I, II と分類した機関を大学, リベラル・アーツ・カレッジ I, II と分類した機関をカレッジとして扱う. これらはあくまで各機関の現在の分類であり, 設立時にはカレッジでしかなかったものも, 当然に含まれる.
- 23) 「大学の時代」の初期を, カレッジの立場から叙述した代表的な著作には, George E. Petersen. *The New England College in the Age of the University*. Amherst C. P., 1964; W. Bruce Leslie. *Gentlemen and Scholars: Colleges and Community in the Age of the University, 1865-1917*. Pennsylvania State U.P., 1992 がある.
- 24) Roger Geiger. *To Advance Knowledge: The Growth of American Research Universities, 1900-1940*. Oxford U.P., 1986, pp.115-129 参照.
- 25) Alex Duke. *Importing Oxbridge: English Residential Colleges and American Universities*. Yale U.P., 1996, Chapter 4 参照.
- 26) John J. Coss et al. *Five College Plans*. Columbia U. P., 1931; Akira Tachikawa. “Honors Program on Trial.” *Journal of the Midwest History of Education Society*, XIX, 1991 参照.
- 27) Frederick J. Kelly. *The American Arts College*. Macmillan, 1925, pp.181-182 参照.
- 28) Henry G. Badger. “Higher Education Statistics: 1870 to 1952.” *Higher Education*, XI-1 (September, 1954), p.12 から作成.
- 29) David Stevens. *A Time of Humanities*. Univ. of Wisconsin P., 1975, p.4.
- 30) Stevens. *The Changing Humanities*. Harper, 1953, p.ix.
- 31) 『同書』23 ページ 参照.
- 32) John Erskine. “The Humanities in the New College Program.” *The Journal of Higher Education*, May, 1947, pp.228-230, 233 参照.
- 33) Fred B. Millett. *The Rebirth of Liberal Education*. Harcourt, Brace & Co., 1945, pp.4. 8-10, 15-17, 22 参照.
- 34) 『同書』PP. 88-98 参照.
- 35) 『同書』P. 142 参照.
- 36) Lewis Mumford. “Toward an Organic Humanism.” C. Hartley Grattan ed. *The Critique of Humanism: A Symposium*. Brewer & Warren, 1930, p.352.
- 37) Louis J. A. Mercier. *American Humanism and the New Age*. The Bruce Publishing Co., 1948, p. 3ff 参照.
- 38) Louis J. A. Mercier. *The Challenge of Humanism*. Oxford University Press, 1933, p, 261 参照.
- 39) Jon H. Roberts and James Turner. *The Sacred and the Secular University*. Princeton U.P., 2000, p.106 参照.
- 40) Harold W. Dodds. “The Liberal Arts — A Challenge to Communism.” *Association of American Colleges Bulletin*, XXXV-3 (October, 1949), p.343.
- 41) Deferrari. *A Layman in Catholic Education*. p.278.
- 42) 『同書』pp. 282-283 参照.
- 43) Millett. *The Rebirth of Liberal Education*. p.6 参照.
- 44) Report of the United States Education Mission to Japan. March 30, 1946, p.58 参照. Irving Babbitt を中心とする人文学者たちにとって, 科学と人間の謙遜 (humility) をどう両立させるかが, 一大課題であった.
- 45) 『南原繁著作集』第七巻, 岩波書店, 1973, 303 ページ. Shigeru Nambara. *The Ideals of Educational Reforms in Japan*. (1951), p. 5. 但し, 英語の原文では, キリスト教と対決しなければならないのは, 政府と国民の両方であるように読める.
- 46) Walter Crosby Eells. *Communism in Education in Asia, Africa and the Far Pacific*. American Council on Education, 1954, pp.23-24.
- 47) 武田清子『未来をきり拓く大学: 国際基督教大学五十年の理念と軌跡』国際基督教大学出版局, 2000年, はその最新の試みである.
- 48) Gildersleeve. *Many a Good Crusade*. pp.382-384 参照.

- 49) U.S. Dept. of Health, Education, and Welfare. *Biennial Survey of Education in the United States, 1948-50*. Government P.O., 1954, pp.38, 42 参照.
- 50) Schiller Scroggs. "College for All." *Journal of Higher Education*, XVII-8 (November, 1946), p.429 参照.
- 51) Leonard V. Koos. *Integrating High School and College*. Harper, 1946, p.13 参照.
- 52) 館 昭『大学改革：日本とアメリカ』玉川大学出版部, 1997 年, 51-52 ページ参照. ではジェネラル・エデュケーションとリベラル・エデュケーションの違いは何か, との疑問が当然出よう. これについては, 筆者は内容が異なるのではなく, 前者は中等・高等の場合に等しく適用可能であるが, 後者は高等教育でのジェネラル・エデュケーションを主として意味する, という見方が正当と考える. William F. Cunningham. *General Education and the Liberal College*. B. Herder Book Co., 1953, p.9ff 参照.
- 53) この点, 文言としては, 戦後の教育改革期の文章にこれに近い表現は用いられている. 例えば, 大学基準協会『大学に於ける一般教育』1951 年, 6, 10 ページ参照.
- 54) 海後宗臣・寺崎昌男『大学教育 戦後日本の教育改革 9』東京大学出版会, 1969 年, 429 ページ参照.
- 55) 大学基準協会『前掲書』11 ページ参照.
- 56) 木村健康他『大学 その理念と実際』國元書房 1950 年, 282 ページ参照.
- 57) By Members of the Faculties of Andover, Exeter, Lawrenceville, Harvard, Princeton, and Yale. *General Education in School and College*. Harvard U.P., p.1.
- 58) 文部省『学制百年史』帝国地方行政学会, 1972年, 703, 752 ページ参照.
- 59) 海後・寺崎『大学教育』191-193ページ参照.
- 60) こうした事情については, David Starr Jordan. *The Care and Culture of Men*. Whitaker & Ray, 1896; William Rainey Harper. *The Trend in Higher Education*. U. of Chicago Press, 1905 参照.
- 61) Walter Crosby Eells. *The Junior College*. Houghton Mifflin, 1931, pp.48-52 参照.
- 62) 『同書』pp.773-774, 778 参照.
- 63) 『同書』pp.475, 657-658 参照.
- 64) 『同書』pp. 799-800 参照.
- 65) Eells. *Communism in Education in Asia, Africa and the Far Pacific*. pp. 3-4, 20 参照.