

リベラル・アーツ・カレッジにおける一般教育

——コロンビア・カレッジにおける改革提案をめぐって——

小 林 哲 也

1. 日本における教養教育と一般教育

この論文の標題にいうリベラル・アーツ・カレッジとは、アメリカにおいて今日約 800 を数えるという 4 年制の liberal arts education または liberal education を目的とする単一学部の大学，あるいは総合大学の一部をなす大学を意味する。本論文の目的はこのリベラル・アーツ・カレッジにおける一般教育の意義を，代表的なカレッジの一つであるコロンビア・カレッジの一般教育の改革を提案した Daniel Bell の *The Reforming of General Education: The Columbia College Experience in its National Setting* (Columbia University Press, 1966) によりながら考察するところにある。Bell の説の検討の前に，まづここにリベラル・アーツ・カレッジにおける一般教育の問題をとりあげることとなった日本における問題状況について若干触れておきたい。

日本においてリベラル・アーツ・カレッジに対応するものは，戦後の学制改革後につくられた教養学部ないし教養学部大学であろう。ただしこれに対しては新制大学自体が実はアメリカのリベラル・アーツ・カレッジの構想によったものであるという意見がある。また新制度の文理学部や学芸学部もリベラル・アーツ・カレッジに対応するものではないかとみられる。たしかに新学制の基礎となった昭和21年の米国教育使節団報告書には高等教育における教養教育の強調があるし，またその後昭和23年7月に明らかになった連合軍総司令部民間情報教育部によるいわゆる大学設置の指導原則¹¹

条には「各府県における少くとも一つの大学は別個に形成されたリベラル・アーツ（文理科）学部と教育学部を持つものとする」とある。これにもとづいた文部省の国立大学実施の11原則では「各都道府県には必ず教養及び教職に関する学部または部をおく」とあり、これが昭和24年に行われた旧制高等学校の新制大学の文理学部および教養学部または教養部，師範学校の学芸学部および教育学部への改組の基礎となった⁽¹⁾。

ただし昭和22年7月大学基準協会によって採択された大学基準や，同年12月に大学設置審議会によって決定された大学設置基準によっては上述の文理学部，教養学部，学芸学部について明確な定義づけがされなかった。したがって見方によってはこれらの三つの学部はいずれもリベラル・アーツ・カレッジに対応するものとも考えられるのであるが，結果としては文理学部は文学部と理学部の機械的な合体「複合」学部以上のものになりえず，教養学部も東京大学のみで，他は前期一般教養課程のみをうけもつ教養部となった。また師範学校も大部分が学芸学部となったが，「学芸」の理念と教員養成との機能とが調和がとれないままに実質的には教員養成学部となっていた。ただし学芸学部については大学基準協会が昭和26年6月に学芸学部基準を決定した⁽²⁾。注目すべきことはここでは学芸学部及び同じ趣旨によって設けられた各学部と，教員養成を主とする学芸学部とを区別しており，第一に属する学芸学部は明らかにリベラル・アーツ・カレッジに対応するものであると考えられるのである。国立大学に関する限り学芸学部基準は教員養成学部をリベラル・アーツ・カレッジ化するのには余り役に立たなかったが，昭和28年に単一の教養学部大学として設立された国際基督教大学はこの基準の適用によってつくられた。

こうして二つの大学に教養学部をもつこととなったが，これらは教養と学問の統合を指向する点においては共通な目標をもち，一般教育を重視し，専門課程を基礎科目と専攻科目にわけるとカリキュラム上の類似性があったが，その目的達成のための教養教育プログラムの展開においては，それぞれの教養学部設置の背景や条件，教育観や学問観の違いを反映してか

なり際立った相違を示した。詳細な比較は別にゆづるとして、カリキュラム上のもっとも大きな違いの一つとして専攻分野のたてかたをあげることができる。

まづ東京大学教養学部においては、専攻分野を既存の学問領域にもとづかず、単一の教養学科（1962年よりこれに基礎科学科が加わる）をおき、その中にいくつかの学問領域にまたがるアメリカ、イギリス、フランス、ドイツなどの地域文化研究や、国際関係論、文化人類学、人文地理学、科学史および科学哲学などの境界領域的な分野の分科課程をおき、またそれら全体に共通な基礎科目をおいた。これはこうした分野での教育が従来の分化した専門教育にとらわれず、もっともよく教養と学問の統合をはかりうるという考えによるものであろうが、また既成の強力な専門学部が存在する総合大学における新しい学部の設置という条件が大きく働いていることも否定できない。他方国際基督教大学においては将来大学院レベルで設置される予定の専門教育の基礎となるべき単一の教養学部を構想し、学部の専攻をいちおう既存の基礎的学問分野の分類にしたがい、かつその間の相互関連性を目指し、人文、社会、自然の三科学科と英語学（後に語学）科とし、それぞれの学科内に共通の基礎科目と専攻科目とをおいた。

両者とも一般教育を重んじたのは教養学部が他学部のように前期2年で教養課程をおえるのではなく、むしろ4年にわたって本格的な一般的教養を深めようとすることから当然なことといえる。東京大学ではそのため老練な教授による一般教育を期待し、また国際基督教大学でも老練な教授たちによる総合的な一般教育プログラムを考えた。そしてこれらの一般教育の上に、また国際基督教大学の場合には一部は一般教育と並行して、上述の基礎専攻の諸科目が履修されることとなり、両者間の有機的なつながりが期待された。

しかし両大学ともそれぞれの教養教育プログラムを大学基準の大枠の中でたてなければならなかった。すなわち課程を専門教育と一般教育とにわけ、それぞれに84と36の単位をあてなければならなかったのである。こ

れは一面においては教養学部卒業生を他専門学部卒業生と大学卒業の資格において同等におくことを可能にしたが、他方教養学部においてもっとも有機的に関連づけられるべき専門教育と一般教育との関係に他学部なみの一定の枠をはめることとなり、結果として他の専門学部の一般教育と余り変りのない一般教育プログラムをおくこととなった。これはその一般教育課程が全学の学生に開られている東京大学教養学部においてそうであり、また総合的な一般教育プログラムを用意した国際基督教大学においても、専門教育と一般教育の関係について必ずしも満足すべき答を見出したわけではなかった。

こうした二つの大学の教養教育における専攻分野のたて方の違いや、一般教育プログラムの差は、相互の間にある程度の刺戟を与え、またその他の大学にも何程かの影響を及ぼしたと思われるが、それらに明確な理論づけが行われ、体系化が行われて日本の高等教育の中に一つの教養教育運動ともいうべきものをまきおこすまでにはいたらなかった。すなわち教養教育に関する個々の大学をこえた組織がつくられることはなく、全国的なリーダーシップも生れず、またこれらの二つの大学に続いて教養学部を設立しようという動きもその後10年間みられなかったのである。

日本の高等教育界のこの教養教育に対する関心度の低調さは、当時の同じ高等教育界の一般教育に対する関心の持ち方とも幾分関係がある。すなわち同じく戦後高等教育改革において導入され、これをもって大学を教養と学問の有機的なつながりのある場にすることを狙いとした一般教育は、大学基準協会や地区の研究協議会を通じて一つの運動にたかめられ、また日本工業教育協会のような専門教育団体も専門教育との関わりにおいて一般教育をとりあげた。そしてこうした全国的な運動に呼応して各大学において一般教育プログラムの研究や論議、実験が行われた。

しかしこの一般教育運動において最大の関心は大学基準に定められた36単位の一般教育の処置にあったようであり、より高次のレベルで一般教育の問題をとりあげ、それとの関わりで専門教育自体の再検討に及び、そこ

から4年制の大学の性格そのものにむかうというようなことはなかった。そうした中では教養教育に対しては、「リベラル・エデュケーションは…多くは貴族的臭味の濃厚なものであり、時には有閑階級的虚飾に堕しているものであった⁽³⁾」という程度の理解にとどまったのもやむを得ないことであった。

こうして10数年を経過するのであるが、昭和39年に日本の教養教育の歴史は第二の段階に入る。この年の7月14日大学設置審議会常任委員会の教養学部小委員会は教養学部の基本的なあり方について報告をだし、その線に沿って昭和40年4月より国立埼玉大学に教養学部がおかれ、また41年1月には教養学部大学としての帝塚山大学が発出した⁽⁴⁾。この委員会は13人のメンバーからなり、若干の東大教養学部関係者を含んだが、国際基督教大学関係者は含まれていなかった。審議およびその結論は教養学部の目的・性格、教養学部を基礎とする大学院、教養学部の組織、教育課程と履修単位、教育方法と学生指導、学士号、教員組織、施設設備、審査方法にわたった。

この報告の全体を通じてみられる基本的な態度は既存の他の専門学部との違いをできるだけ明白にしたいというところにあるようである。報告は教養学部の学術研究機関としての性格を「専門的に分化した学問を新しい視点から統合し、人文・社会・自然の諸科学にわたる統合的な認識を可能にするため」、「学部間にまたがる共同研究を推進し、一般教育の理念とその学問的基盤を確立するとともに」、「従来の学部が単独では実施することが困難な境界領域の研究を開拓する」とした。また教育機関としては「在来の特 門家の外に」必要とされる、「人文・社会・自然の諸科学にまたがる広範なそれを基盤とする総合的な判断力を有する generalist」をつくることを目的とするとした。

そして大学院には学部の特性を生かすものをおき、他の学部を基礎とする研究科と同種のものをおいてはならないとし、学部では専攻分野を課程制の場合、(a)人文・社会・自然の2以上の諸科学の総合領域による区分、

(b)総合的な地域研究の対象地域による区分、(c)国際的または国内的な中心課題による区分などにもとづいて組織されるべきであり、専攻分野を人文・社会・自然の3分野に分割することは望ましくない。また学科をおく場合他の学部におくことのできない総合的な学問領域を対象とする場合にのみ認めるとした。

ここで注目すべきことは、この報告が昭和26年大学基準協会によってつくられた学芸学部基準によって述べられた教養教育観を真向から否定していることである。学芸学部基準はその目的を「人文科学，社会科学，自然科学の各分野に亘る総合的研究に重きを置き，一定の領域に於て統一された高い教養を与えること」とし，「人文科学，社会科学，自然科学の三系列にわたって組織するもの」とした。この学芸＝教養教育観はそれ自身十分な論理的根拠をもつし，またそれに基いた国際基督教大学の例もあるわけなのに，全く無視されてしまったのはいかなる理由によるものであろうか。恐らくこれはこの10年におこっている文理学部の文学部理学部への解体，学芸学部の教員養成学部への変質などの動きと無関係ではないと思うが，これらの動きの中でついに教養教育の意義が十分に問われることなく終ったばかりでなく，今また教養学部が論ぜられた段階でも再びこの学芸学部基準にある教養教育観が十分に検討されずに否定されてしまったことは甚だ残念なことであった。

いいかえれば教養学部小委員会報告は東京大学教養学部を範とし，これを教養学部の基準として排他的に採用したところに問題がある。いうまでもなく東京大学という歴史的な総合大学の中につくられた教養学部にはそれ独自の存在理由があるのであって，それをただちに一般化し，基準化するの正しいこととは思われない。

一步ゆづって東京大学型を一つの教養学部の型と認めても，なおそれについても若干の疑念が残る。すなわち学術研究機関として教養学部が「学部間にまたがる共同研究を推進し」一般教育の理念とその学問的基盤を確立することは，例えば東京大学のように既成の専門学部が存在する中では

ある意味をもつとしても、単一の教養学部大学ではそれ自身の中にまづ既成の諸学問を含まなくてはその上にまたがった共同研究は不可能であろう。また境界領域の研究が一面他の分野の総合の上になりたつことは確かであるが、他面それが他の分野なみに、あるいはそれ以上に細分化専門化された分野にならないという保証は何もないのである。

また教育機関として **generalist** をつくることを目的とすることはよいとしても、この「人文・社会・自然の諸科学にまたがる広範な知識とそれを基盤とする総合的な判断を有する **generalist**」が上記のような諸科学の総合領域、地域研究、中心課題によってのみつくられるとするところに問題がある。こうした総合諸領域のマスターは一つの学問分野の修得の後に始めて可能という考えもなりたつのであり、また先に考察したように総合領域の解釈の中に境界領域を含むとするならば、それによって他の学部と変りない専門家をつくる恐れは十分にある。

さらにこれらの教養教育の定義は他の学部が変りなく狭い専門分化した研究教育をすすめてゆくという前提にたつようであるが、それはどうであろうか。学部間の共同研究の体制は学部組織とかかわりなくいろいろな面でみられているし、教育の面でも地域研究や中心課題の導入による総合化が既存の学部の枠の中でもすすめられているのが実情である。すなわち

「諸科学にまたがる広範な知識とそれを基盤とする総合的な判断力」を必要とすることにおいては「在来の専門家」とても変りない時代になってきたのである。そうした場合、既成の少くとも基礎的学問にかかわる、例えば文学部、理学部、社会学部などと教養学部との間に機能上の重複がおこらないとはいえないのである。

ようするに大学設置審議会教養学部小委員会報告は、過去の学問観や教養観の反省にもとづき既成の学部組織の徹底的な批判をした上で新たな教養学部の構成をうちだしたというよりも、既成の枠組には手をつけず、ただそれからはみ出たところに新しい学部を構想したものである。もし教養教育についての根本的な考察がなされ、現代社会における大学教育での教

養の意味、教養と学問の有機的な結びつきなどに考慮が払われたならば、教養学部を排他的な形で定義づけるより、むしろ従来の基礎的諸学部、文学部や理学部の、あるいは法学部や経済学部の機能の一部をすら包摂するような定義の仕方ができたのではなかろうか。（なお筆者は現在の文理両学部と法経両学部の一部は4年制の教養学部と文理の大学院とに再編成されて一つの大学をつくるか、あるいはそれに法医工教育などのいくつかの専門職業学部と研究所とが加わって総合大学がつくられるべきであると考えている。）そしてその場合あらためて一般教育と専門教育、学部教育と大学院教育などの関係が自由に検討されうるであろう。

とくに教養学部における一般教育と専門教育の関係は徹底的に考察されなければならない。そもそも教養教育は一般教育と専門教育を含むものであるか。教養教育と一般教育はどう違うのか。教養教育における専門教育とは一体何で、それと一般教育とはどう結びつくものであるか。こうした質問に対して、日本の現在までの教養教育の実験はまだ十分な解答を与えてくれているはいない。その困難さの一つには教養教育の歴史の浅さに起因するが、他方伝統的な専門教育の壁の厚さの故でもある。とくに後者については、初期の関係者の熱意にもかかわらず今日見られる専門学部内での一般教育の位置の混迷にもうかがえるものであるが、このことはますます教養学部における一般教育の明確な位置づけを求めるものである。この問題は教養教育の歴史の古いアメリカにおいてどのように取り扱われているであろうか。

註（1）大学設置の指導原則、国立大学実施の11原則については、大学基準協会十年史編集委員会編「大学基準協会十年史」（昭和32年）による。

（2）「資料1」を参照。

（3）大学基準協会「大学に於ける一般教育——一般教育研究委員会報告——」（昭和62年）p. 6.

（4）「資料2」を参照。

2. アメリカにおける教養教育と一般教育

今日のアメリカのリベラル・アーツ・カレッジにも問題がないわけではない。それどころかある意味では一つの危機に面しているといっても過言ではない。これについては二人の高等教育研究者の証言がある。Algo D. Henderson はアメリカのリベラル・アーツ・カレッジの現状を概括して、その大部分が伝統的な非職業教育的教養教育から離れ、その主要な目的を教員養成、実業のための職業訓練、牧界への準備教育においているとし、リベラル・アーツ・カレッジの専門職業教育機関化を指摘した⁽¹⁾。Earl J. McGrath も同様な観察を行い、こうした動きに対して、「リベラル・アーツ・カレッジは専門職業機関となりつつあるか」と疑問をなげた⁽²⁾。彼はこうした職業的要求とともに、大学院教育からの要請もまたリベラル・アーツ・カレッジの課程の専門分化をすすめており、その結果「教養教育の衰退」がおこっているとした⁽³⁾。

こうしたリベラル・アーツ・カレッジの危機はもちろん当事者よってもっとも強く意識されているわけで、これは例えば多くのリベラル・アーツ・カレッジを加盟員とする Association of American Colleges の大会や、機関誌 *Liberal Education* からうかがうことができる。また Russell Thomas は1958年から1961年の間に少くとも50のリベラル・アーツ・カレッジと、なお20余のリベラル・アーツ・カレッジを含む大学がそのプログラムについての組織的検討を行っていると報告した⁽⁴⁾。

McGrath が指摘したようにアメリカのリベラル・アーツ・カレッジの危機はそのカリキュラムの専門化、職業教育化にもっとも端的に示されるが、これは別の面からいえば現代の専門分化した産業社会の要請にリベラル・アーツ・カレッジがこたえているともいえるのであって、それ自体をもって危機ということはできないであろう。ただしこうした産業社会の要請は、当然伝統的な広い非職業教育的な教養教育観との間に葛藤をひきおこすものであって、危機とはむしろこうした葛藤に対して十分な理論的な整理が

行われず、混乱した教養教育の観念のままに専門分化、職業教育化が進んでゆくことを指すものである。したがって今日のアメリカのリベラル・アーツ・カレッジにとって何よりも必要なのは、現代社会との関わりにおける教養教育の意味についての理論的省察である。それについては Robert M. Hutchins, Sidney Hook, Mark Van Doren, A. Whitney Griswold らの哲学者・思想家の貢献があり、また高等教育に関する大統領委員会や一般教育に関するハーバード委員会や全国教育学会 N. S. S. E. の仕事がある。

次に必要なのはそれらの教養教育の理念を現実化するカリキュラムの検討である。もちろん理念とカリキュラムはきりはなせないものであるから上述の思想家たちはカリキュラムの問題にも触れている。既述の各カレッジにおける研究はカリキュラムを中心としたものであり、また Earl J. McGrath や Russell Thomas, George P. Schmidt, Lewis B. Mayhew らの仕事はアメリカのリベラル・アーツ・カレッジ全般にわたってそのプログラムに関し歴史的な、あるいは分析的な考察を加えている。それらの考察においてもっとも中心となるものに教養教育における一般教育の問題がある。なぜならば以下に述べるようにリベラル・アーツ・カレッジにおける一般教育は専門化しようとするカレッジの傾向に対してこれをチェックし、カレッジをして本来の教養教育の場とさせる上にもっとも重要な役を果たし、また果たしていると考えられるからである。

1639年に Harvard College がイギリスの ケンブリッジ大学の Emmanuel College を範としてアメリカ初の高等教育機関として設立され、また、それに続いていくつかのカレッジが東海岸につくられて以来19世紀後半まではほぼ3世紀余の間、アメリカの高等教育の主流はこのイギリスのカレッジにならったリベラル・アーツ・カレッジであった。それは本質的には植民地時代および初期アメリカの貴族的社会の選良に対する人文主義的教育機関であった。そこでのカリキュラムは西欧高等教育伝統の七自由学芸と若干の近代的学科からなっていて、すべての学生に必修とされていた。こ

これらの学習によって学生はこの貴族的社会の支配層にふさわしい人格と能力が与えられるとされた。

アメリカが産業社会に成長する19世紀後半にその高等教育も大きな変容をとげる。伝統的リベラル・アーツ・カレッジの外に農工の実際的応用的カレッジや大学がつくられ、またドイツ大学の影響の下に教育より研究に重きをおく大学院が発展し、既存のリベラル・アーツ・カレッジの中にも実際的なカレッジや大学院を含んだ総合大学の文理科カレッジとなってゆくものもできた。そしてこれらの動きの中でリベラル・アーツ・カレッジ自体も大きな変化をうけることとなる。この変化は1870年頃から1920年頃までにおこるが、それらは第一に当時急速に拡大した人間の知識領域と学問の専門分化の進行にうながされたものであり、第二にはこれらの知識を必要とする学生層の拡大とそれに伴う質の変化に対応しようとするものであった。リベラル・アーツ・カレッジの変化をもっとも端的に示したものがハーバードにおいて Charles W. Eliot 学長によって導入されたカリキュラムの選択制度であった。

Eliot は当時拡大し専門分化した基礎的諸学問の間にどれがもっとも人間を自由にするかといった差別をつくることを拒否し、それらが等しく教えられ学ばれるならば、その間に何ら文化的あるいは学問的な差はないと考え、拡大した知識領域や学問分野をカレッジのカリキュラムにとりいれ、かつそれを学生に選択させる制度を正当化した。これは賛否ともに大きな反響をアメリカのカレッジの中におこしたが、これを契機にアメリカのリベラル・アーツ・カレッジはカリキュラムの改革を行い、1910年頃までにはほぼ四つのタイプの選択制度が採用された。第一はハーバード・カレッジその他におけるようなほぼ完全な選択制度である。第二はそのカリキュラムの半分を固定した必修とし、他の半分を選択とするもので、第三は第三学年度より一つの主専門と一つの副専門をきめさせる“major-minor”制である。そして第四は Johns Hopkins その他のカレッジでとられた“group system”，すなわち科学，哲学，歴史といった広がりをもった群を学生が選び、各群

に組織された諸科目を学生がとる制度であった。1909年にいたってハーバードは完全な選択制度を変え、“concentration and distribution” 制度を採用した。これは4年間に必要とする16科目の中6科目を一専攻分野からとり、残りのうち6科目を更に三つの分野にまたがってとるものであるが、これによって当初の撰択制度の陥入りやすい無計画性が避けられると考えられた。

選択制度の導入はリベラル・アーツ・カレッジのカリキュラムを伝統的なそれから遠く離れた。すなわち少数の一定の自由学芸諸科目に代って、カレッジのカタログはAに始ってZに終る百科辞典のように多数の、しかもその中には職業的あるいは準職業訓練的科目を含む、科目を羅列し、人々はおもはやリベラル・アーツ・カレッジのプログラムからある統一をもった姿を期待できなくなった。さらに学生層の拡大、職業的関心の増加、社会の専門的知識の要請とあいまって、学生が選択がおうおうにして職業的動機によってなされ、その結果かえって学生の学習が狭い分野に集中し、リベラル・アーツ・カレッジの専門教育化の傾向をすすめたのである。こうしてかつて西欧の伝統の中で普遍的と考えられた一群の学問を与え、一定の共通な知的な能力をつけ、そしてそれらを学ぶものに等しい問題意識と問題解決の途とを示すと考えられたリベラル・アーツ・カレッジは、それに代って現代社会の要請に応じた各科万般に亘る知識を用意し、その個々についてのエキスパートであっても、それらの間に何らの関連性をみることのできない専門家の教育の場になってしまった。

時代は専門家の時代であった。拡大する産業社会は実際的な専門諸大学や、大学院あるいはこうして変容したリベラル・アーツ・カレッジの訓練した専門家を吸収し、そして更に拡大していった。しかしこれは同時に専門家に対する危惧の時代のはじまりであった。専門家、とくに科学者や技術者のもたらした産業社会の文明が必ずしも人類に明るい希望ばかりを与えていないこと、高度な文明社会の中にかつて人々をむすびつけていた共通の紐帯を失ったこと、そしてその中で民主主義そのものが危機に瀕してい

ることに人々は気づきはじめたことである。

そしてこれは教養教育の意義を改めて問い、リベラル・アーツ・カレッジのプログラムの再検討を求める動きとなっていく。当時もっとも強力な批判者の一人として Amherst College の学長 Alexander Meiklejohn があった。彼はその論文の一つで選択制度とその背後の思想を批判し、それが自身の専門研究の内に自らを見失い、相互の間に有機的な関連があり、また相互を結びつける共通の責務があることを知らない人々によって支持されているといった⁽⁵⁾。彼は1914年にカレッジの一年生のカリキュラムに人間的諸科学への入門を目指す科目を導入した。これは新入の学生に彼らの属する社会の道徳的社会的経済的諸問題について知らしめることを目的とし、人間と人間社会の事実と、それを理解すべき知的な諸方法とを示すべきもので、倫理学、論理学、歴史学、経済学、法学、政治学などへの入門の形をとった。

同様な科目が1911年 Reed College によって既に始められていた。これは“College Life”と“Natural Science”と呼ぶ二つの入門的科目で、共に一年生に対して必修とされた。これらの初期の実験は撰択制度によって強化された専門的分化の欠陥を救う方法として注目をうけ、これより1920年代にかけて他の多くのカレッジにカリキュラムの改造がすすんだ。そしてその中のいくつかは広くその価値が認められ、この種の科目の典型とされた。それらにはコロンビア・カレッジの“Contemporary Civilization”（1919年採用）や、シカゴ大学の“The Nature of the World and Man”（1924年）などがある。これらの科目は専門諸科目に対して、一般的入門的性格をもつことから Survey または Orientation Courses と呼ばれ、あるいはそれに General の形容詞を附して呼ばれた。

これらの新しい科目の導入に伴ったリベラル・アーツ・カリキュラム全般の改革の一つの典型として、1921年に行われたリード・カレッジのそれがある。リードではそれまでの単一の学問分野を基礎にした department 制度を廃止して、いくつかの学問分野を含む division 制度を採用し、文学

と言語，歴史と社会科学，数学と自然科学，哲学・心理学・教育学の四学科にまとめ，各学科ごとにカリキュラムを定めた。学生ははじめの二年は「自然と社会における人間の進化についての一般的分野」について学ぶが，これは均勢のとれた教養教育に基礎を与え，次の二年間に集中的に履習する専攻の知的な選抜を学生に可能にさせるものと考えられた。

大きな総合大学の一部としてのリベラル・アーツ・カレッジの改革として著名なものに，1930年 Hutchins 学長のリーダーシップの下に行われたシカゴ大学のそれがある。この年大学は五つの divisions に再編成され，下級学生の一般教育に責任をもつ College と，生物科学，物理科学，社会科学，人文科学の 4 divisions がつくられた。はじめカレッジの教員は他の 4 divisions から任命されたが，1932年カレッジは独自の教員を任命することとなった。これは一般教育だけを担当するカレッジの創設という劃期的な意義をもつ。一般教育課程は英作文，人文科学，社会科学，物理科学，生物科学の五共通科目と外国語，それに人文，社会，物理，生物のうちの二追加科目からなった。

Hutchins の教養教育観，とくにその“Great Books”の考えはその後 St. John's College においてより徹底した形で導入され，四年制のリベラル・アーツ・カレッジの一つの典型がつけられる。他方シカゴの独立の一般教育カレッジの考えは当時増大の傾向にあった Junior Colleges 運動に大きな影響を与え，また University of Minnesota の General College や Michigan State University の Basic College のような大きな州立大学内の一般教育カレッジの設立となっていった。

こうして1930年代から40年代にかけてのいわゆる一般教育運動となり，全アメリカのカレッジをまきこんでゆくこととなる。この運動は個々のカレッジの主張や実験にもとづいた全く自発的な動きであったが，しかしいくつかの公刊された全国的，ないしいくつかのカレッジにまたがった，あるいは個々のカレッジでの主張が，この全国的な自発的運動を進める上で貢献した。年次順にあげるとそれには次のようなものがある。

General Education: Its Nature, Scope, and Essential Elements, Proceedings of the Institute for Administrative Officers of Higher Institutions, Chicago, 1934.

General Education in the American College, Thirty-eighth Yearbook of the NSSE, Part II, Bloomington, 1939.

General Education in a Free Society, Report of the Harvard Committee, Cambridge, 1946

Cooperation in General Education, A Final Report of the Executive Committee of the Cooperative Study in General Education, Washington, D. C., 1947

Higher Education for American Democracy, A Report of the President's Commission on Higher Education, Washington, D. C., 1947—8.

General Education at Mid-Century: A Critical Analysis, Proceedings of the Conference on General Education, Tallahassee, 1950.

General Education, Fifty-first Yearbook of the NSSE, Part I, Chicago, 1952.

1940代後年以降になるとこれらのインスティテューショナルな報告書に加えて、Earl J. McGrath や Lewis B. Mayhew らを代表とする一群の一般教育の専門家たちによる個人または共同の研究書があらわれ、一般教育運動に貢献した。

Lewis B. Mayhew (ed), *General Education: An Account and Appraisal*, New York, 1960.

Earl J. McGrath and others, *Toward General Education*, New York, 1948.

Bernard T. Rattigan, *A Critical Study of the General Education*, Washington, D. C., 1952.

Russell Thomas, *The Search for a Common Learning: General Education, 1800—1960*, New York, 1962.

これらの報告書や研究書はそれぞれ観点や方法、内容においては異っていたが、そのいずれも個々のカレッジにおいて自発的な運動としておこってきた一般教育のさまざまな考えや形態にある種の理論的な整理を行うことを目指した。すなわち少数のリベラル・アーツ・カレッジにおける general survey course の導入にはじまる運動が多数のカレッジを含み、さらに総合大学や短期大学を包含するようになり広範なものになるにつれて、一般教育は「異ったグループの人々にとって異った意味をもつ言葉」⁽⁶⁾ となったのである。

こうした一般教育についての概念の一種の混乱の中でとくに明確を欠いたのが、この一般教育 general education と教養教育 liberal education との区分であった。1947年の *Cooperation in General Education* は一般教育運動を分析して次の五つの特色があるとした⁽⁷⁾。それらは (1) 専門主義に対する反動、(2) 関連分野における教科間により十分な統合を与えること、(3) すべての学生が履習すべき科目についての関心の増大、(4) 「全人」の発達についての強調、(5) 人間の日常活動についての関心であった。これらの一般教育の特質としてあげられたものは、しかし恐らく教養教育の特質といいかえることのできるものではなからうか。

一般教育と教養教育とを区分するもっともよく用いられる論議は T. R. McConnell によって次のように整理された。すなわち第一は一般教育のプログラムは学習者の現代社会生活への適応に強調をおくのに対し、教養教育は西欧文化の遺産からとり出された学科目の論理的提供に重きをおくことである。第二は一般教育は個人の感情的、社会的、道德的、知的のすべてにわたる広い面での発達をめざすが、教養教育は知的発達にのみ関わる。第三は一般教育は行動に重きをおき、教養教育は思索を重要視する。第四は一般教育は知識の統一をはかり、教養教育は知識の専門細分化をすすめる。そして第五は一般教育はすべてのものに開かれ、それに対して教

養教育は少数の知的エリートに限られる。

これらの区分は McConnell が論証したように、いずれも教養教育の名の下に主張されたある特定の論議にもとづいた比較であり、必ずしも正鵠を得たものではない。一般教育が多様化したと同様に、教養教育の概念もまた「異ったグループの人々にとって異った意味をもつ言葉」となったのである。したがって上述の比較において一般教育の立場とされたものはある種の教養教育観によってそのまま認められるものであった。McConnell はこれらの分析の結論として、一般教育と教養教育の違いといわれるものは両者における違いというよりは、両者の中における違いの存在を示しているものであって、全体としてみるならば一般教育と教養教育とは共通の精神と目的をもつものであるとした。ただ一般教育が高等教育期間中の一定の限定された年限、ないし限定された科目によって行われるのに対し、教養教育は少くとも4年のリベラル・アーツ・カレッジの課程全部を通じて行われるという程度の差が存在するのである。そして McConnell は「それがもし与えるにふさわしいものであるならば、一般教育はまた同時に教養教育である」という Sidney Hook の言葉を引用して結んだ。

このようにして、一般教育は発生的にリベラル・アーツ・カレッジの教養教育の伝統の中に生れたばかりでなく、絶えず教養教育の理念によっても強化されなければならないものと考えられた。しかしこれを別の面からみれば、リベラル・アーツ・カレッジの教養教育の伝統は General survey course とその後の一般教育諸プログラムの採用によって再強化されたともいえるのであり、これはリベラル・アーツ・カレッジの歴史的研究を行った George P. Schmidt の *The Liberal Arts College* (1957) や Willis Rudy の *The Evolving Liberal Arts Curriculum* (1962) などによって示されるところである。Schmidt は今日のアメリカの諸リベラル・アーツ・カレッジが採用しているカリキュラムの型を次のように分類した⁽⁸⁾。すなわち (1) 1909年ハーバード・カレッジによって採用された “distribution and concentration” の制度、(2) コロンビア・カレッジの「現

代文明」に代表される“general survey courses”の型、(3)MinnesotaのGeneral Collegeで行われている個人から始って、家庭、社会へとテーマを拡大してゆく機能的なカリキュラム、(4)“Great Books”に焦点をおくあらかじめ定められたプログラム、(5)個人的なガイダンスと個人を中心としてつくられるカリキュラムの進歩主義カレッジの型、(6)その他の種々の組合せや変容のタイプ。これらはいずれも19世紀末から20世紀初頭にかけて選択制度のゆきすぎによって生じたカリキュラムの専門分化の傾向に対して、(1)のように4年間のプログラムにおける一般教育と専門教育のバランスのとれた組み合わせによるか、(2)のように人間の文化に関りあるテーマに従って学問的に統合された特定の一般教育科目によるか、(3)あるいは(5)のように個人または社会を機能的にとらえてそこに統合の契機をおく一般教育ないし4年の教養教育プログラムをおく、(4)のようにある一定の文明観から撰ばれ組み合された文化遺産の学習を通じてなどの方法により、リベラル・アーツ・カレッジのプログラムに何らかの統合を導入しようとするものである。

以上のプログラムの違いにみられるように、もとより教養教育の概念は多様である。McGrathは一般に一致して受けいれられる教養教育の概念に達することは不可能であると前提し、なお今日のアメリカの教養教育の目的と考えられているものを三点に概括した⁽¹⁰⁾。第一は学問の主要なさまざまな分野について知識を与えることであり、第二はさまざまな知的能力を与えることである。そして第三は望ましい人格および性格の諸特質を開発することである。彼も認めるようにこれらの概括にはなお各種の立場からの解釈や補足が加えられるべきであろう。しかしいづれにしてもこれらの目的がもっともよく達成されるためにはプログラムが統合されなければならない。選択制度の欠陥はこの統合が見失われるところにあった。

McConnellも認めるように統合はそれに先き立つ原理、哲学あるいは思考の枠組みによって影響をうける⁽¹¹⁾。いいかえればどのような哲学的立場に立つかによってその統合の内容や方法が異なる。前述の統合を求める教

養教育プログラムの差はまた教養教育に関する哲学上の差でもある。今日のアメリカのリベラル・アーツ・カレッジのカリキュラムに影響を与えている哲学上の立場としては古典的人文主義，理性論，道具主義があるとみられ，これらのうち第一・二と第三の立場の対立はしばしば Hutchins 対 Dewey あるいは Hook といった言葉で示される。アメリカのリベラル・アーツ・カレッジはこれらの哲学の影響の度に応じて三つのグループに分けられる。すなわち第一は Hutchins のもっとも強い影響下にあるセント・ジョーンズ・カレッジおよび Hutchins 下のシカゴ大学を含む伝統主義のグループ，第二は Sala Lawrence College や Antioch College を代表とする進歩主義グループ，そして第三にはコロンビア・カレッジやハーバード・カレッジその他を含む折衷派のグループである。詳細な説明や分析は別の機会にゆずるが，これを先のカリキュラムの特長による分類と関係づけてみると，第一のグループは（４）の “Great Books”，第二のグループは（３）と（５）の機能的ならびに個人的プログラムを，第三のグループは（１）の “distribution and concentration” によりつつ（２）の “general survey courses” を導入しているといえよう。

以上，今日のアメリカのリベラル・アーツ・カレッジにおける教養教育と一般教育の問題を考察した。次にこの問題を Bell の目を通したコロンビア・カレッジの事例によって更に検討してみよう。

註（１） Algo D. Henderson, *Policies and Practices in Higher Education*, 1960, pp. 29—34.

（２） Earl J. McGrath & Charles H. Russell, *Are Liberal Arts Colleges Becoming Professional Schools?*, 1958.

（３） McGrath, *The Graduate School and the Decline of Liberal Education*, 1959.

（４） Russell Thomas, *The Search for a Common Learning: General Education, 1800—1960*, 1962, pp. 313—317.

（５） Alexander Meiklejohn, *The Liberal College*, 1920, p. 41.

（６） Lewis B. Mayhew (ed), *General Education: An Account and Appraisal*, 1960, p. vii.

- (7) *Cooperation in General Education, A Final Report of the Executive Committee of the Cooperative Study in General Education*, 1947, pp. 202—205.
- (8) T. R. McConnell, "General Education: An Analysis", *General Education, The Fifty-first Yearbook of the NSSE, Part I*, pp. 11—14.
- (9) George P. Schmidt, *The Liberal Arts College*, 1957, pp. 226—227.
- (10) McGrath, *Liberal Education in Profession*, 1959, pp. 18—25.
- (11) McConnell, p. 7.

3. コロンビア・カレッジにおける改革の提案

1

Daniel Bell はコロンビア大学の社会学教授であり，進歩主義的立場をとる社会思想家としても著名な学者である。彼はこの300ページ余の“report of a committee of one”を書くにいたった理由をその第1章「意図」において次のように述べている。すなわち1963年春 Bell はコロンビア・カレッジの新しい学部長 David Truman によってカレッジのカリキュラムについて，とくに一般教育のプログラムを検討するように委嘱をうけた。カレッジには1946年のいわゆる Carman Report 以来この種の検討がされていなかったことが第一の理由と考えられたが，とくにこの時期においてコロンビア・カレッジがそのプログラムの検討を必要としたのにはこのカレッジばかりでなくアメリカのリベラル・アーツ・カレッジ全体が直面している問題状況があるということによる。

この問題状況を Bell はアメリカ社会に明白におこっている，あるいはおこっていると考えられている諸変動，すなわち中等教育の性格の変化，大学の機能の拡大，とくに教育より研究の強調，新しい知識や新しい学問分野の急速な発展，アメリカ社会の社会的階級的構造の変化とみる。そしてこれらの変動がアメリカのカレッジを中等教育から大学院教育に橋渡しをする単なる中間的機関としてしまい，一面において中等教育の発達のカレッジの一般教育の意義を減じ，他面大学院の発展はカレッジを専門教育の入門

機関と考える傾向を生じたのである。こうした一般的背景に加えてコロンビア・カレッジにはその歴史や現在の特異な条件に応じた独自のカリキュラム上の問題がある。

このように考えた Bell は一方ではコロンビア・カレッジの問題をその特異な条件において考察し、それに対する彼の改革の提案をしようとするが、他方これをアメリカのリベラル・アーツ・カレッジ全体が共通に持つ課題として、それらに一般的な条件の分析を試み、また他のカレッジ、とくにコロンビア・カレッジとは共通な性格をもつハーバード・カレッジ、シカゴ大学のカレッジの問題に対しても検討を行い、それによってこのコロンビア・カレッジの考察と提案が広く全カレッジに対して意義のあるものであるようにしようとしたのである。

そこで彼のこの報告書は第2章を研究の「出発点としての諸仮定」と題し、コロンビア、シカゴ、ハーバードにおけるカリキュラム、とくに一般教育の成立と発達についての歴史のおよび比較的考察を行い、また現状についての批判的な分析をする。

1946年の Carman Report も誇らかに指摘しているように、1919年の「現代文明」Contemporary Civilization の導入はひとりコロンビア・カレッジばかりでなく、アメリカ中のカレッジ教育における静かな、そして漸進的な革命の始まりであった。第一次大戦中コロンビア・カレッジが陸軍の委嘱によって学生軍事訓練プログラムのために「戦時問題」War Issuesをつくったが、その際に戦後の民主主義的平和の維持のため「平和問題」Peace Issues をつくってはどうかということからカレッジの有志の教員が1917年につくった「現代文明」にこれは端を発する。1917年にはまた John Erskine が “General Honors” course を導入したが、これは一週に一度ずつ古典を読み討議する、いわゆる “Great Books” の考えに通ずるもので、西欧の伝統を学び、それから現代社会の批判の眼を養うという意味で、「現代文明」とはアプローチの方法を異にする。しかしこれらの二つの試みがその後のコロンビア・カレッジおよび他のシカゴやハーバードにお

ける一般教育の「元祖」となるのである。

コロンビア・カレッジの一般教育プログラムは1919年より第二次大戦後までの間に漸次に発達し、またいくつかの重要な変化を経験した。1919年に一年生に一年間を通して必修とされた「現代文明」は1929年に二年生にもひきつづき必修とさせる二年間継続の科目となった。一年目が現代文明の歴史的な伝統を学ばせるのに対して、二年目は今日の問題を扱う。1937年には一年生に必修の「人文科学」が採用され、これが1947年には二年継続の一般教育科目となり、一年は文学と哲学、二年は音楽と美術を扱った。1934年から1941年の間自然科学専攻生外のための二年継続の「一般自然科学AおよびB」が採用された。これらの一般教育科目の採用は、Bellによれば、当時コロンビア・カレッジばかりでなく他のカレッジが等しく面していた三つの問題に対応しようとしたカレッジの試みの一部をなすものであった。それらの問題とは、(1)専門的職業的な面に強調点をおく大学のドイツ的伝統に対するカレッジの闘争、(2)イギリスのカレッジの伝統に従ってきた「不毛な古典主義」の廃棄、(3)主として新しい移民の子弟が大量に学生として入ってきたことによる学生層の変化への対策である。

これらの問題に対してコロンビア・カレッジの一般教育を含む教養教育のプログラムは次の三つの特長をもって応えようとしたと Bell はみた。第一は「現代文明」「人文科学」「自然科学」の三つの内容の広い科目を全学生にとらせることによって、世界の知的な市民となるに必要な総合的な見解を与えることを期待し、それによって教養教育の伝統を強化しようとしたことである。1936年にはこうして実質的にはすべての学生に共通な三つの一般教育科目からなる二年の前期カレッジ *lower college* の形がつけられたが、二年の後期カレッジ *upper college* ではある一定の単位の枠内で学生が各自の関心に応じてプログラムをつくることとなっていた。

第二の特長は学生の層の多様化に応えようとするもので、それは上記の共通な前期プログラムと個人化した後期プログラムによって示される。とくにこの後期カレッジの課程については1905年以来「専門課程選択」*pro-*

fessional option という制度があり、学生は3年の終りに医学法学等の専門学部 of the 課程に進学し、その一年間の教育をもってカレッジの4年目の課程にかえることができていたが、これが一面ではある種の学生の必要を満たすことになったものの、他面カレッジのプログラムの専門分化をすすめる結果をもたらした。そこで1953年に後期カレッジのプログラムの改革があり、新たに一つの専攻分野 concentration または major から24単位をとり、もう一つの関連専攻分野から12単位をとる制度になった。

第三にはこのコロンビア・カレッジのカリキュラムがとくにある原理ないし教義にもとづいてつくられたものでないこと、いいかえれば折衷主義的なものであることが特長としてあげられる。これはシカゴにおける Hutchins の役割、ハーバードにおける1945年のハーバード委員会の報告書の意義と対照的である。この理由について Bell は次のように説明している。すなわち第一には John Dewey の影響であるという。1916年より1930年まで Columbia University にあった Dewey がカレッジのプログラムにどれ程直接関わったかはわからないが、1946年の Carman 報告には Justus Buchler のように明らかに Dewey の実験主義的な立場に立つものによる章が含まれている。Dewey は学習の過程や経験の継続性に重きをおき、ある永遠的な価値の概念にもとづいたカリキュラムや、何か基礎的な諸理念や偉大な書物などを内容とする科目の考え方をとらなかった。これがコロンビア・カレッジのカリキュラムを学生の特定の必要や、社会の中心問題、学問知識などにおける変動に対して適応性のあるものとしたのである。

折衷主義の第二の理由は、第一と関係があるが、コロンビア・カレッジでは学生が絶えず中心におかれる伝統がある。したがって学生層が多様化されればされる程、カリキュラムはそれらの異った必要に応じて折衷的となるのである。

そして第三にはカレッジの組織と深い関係がある。すなわちカレッジの教育上の責任は各学科 departments にあり、カレッジの行政当局や教授会にない。したがってカレッジのプログラムは中央の、あるいは統一されたものに

よって性格づけられるというよりも、各学科の関心や傾向などによってつくられる。例えば「人文科学」「現代文明」の二コースについてカレッジ当局はある共通の意義づけを行おうとしたが、事実はいずれは互いに異った方向にむかって動いていったのである。

ここで Bell はシカゴ大学のカレッジとハーバード・カレッジのプログラムを検討し、それとコロンビア・カレッジとの間にある共通点および相異点を指摘する。すなわちこれらの三つのカレッジにあって、一般教育のプログラムはカレッジの教養教育の意図を実現するための主要な手段と考えられてきた。それは学生を狭い「地方的気質」から開放し、伝統の認識を通じて自身を発見せしめ、道徳や政治の絶えない諸問題に直面させ、また知識の関連性についての理解を与えることを目指した。Bell はこれらのプログラムに四つの共通点があるとみる。第一に「イデオロギー的」なものとして、これらはアメリカ社会を統一する必要と、学生たちにそこにある共通な任務をわかちあっているという感覚を持たせる必要によって動機づけられている。第二には「伝統」の強調で、いずれも学生の視野を広げ、社会における人間の絶えず再起する道徳的政治的問題を認識せしめるために、西洋文明の歴史の教授を重んずる。第三はアメリカの大学における研究教育の細分化専門化の傾向に対する反専門主義あるいは人文主義的傾向である。そして第四は知識の「統合」の必要で、これには諸学問分野の概観、学問の基礎的原理の説明、方法論の強調、これらの組みあわせなどの方法があるが、いずれも通学問分野的アプローチを重視する。

これらの共通点をもちながら、なおいくつかの相違点も存する。第一にコロンビアとシカゴにおいてはすべての学生が共通の一般教育科目を履修し、共通な知的経験をわかちあうことが期待される。しかしハーバードにおいては個々の分野の中にさらにいくつかの異った、しかし知的な意味で互いに等価であると考えられる科目があり、異った科目をとる学生は互いにその考えを交換しあうことによって共通な経験をわかちあうものと考えられている。第二の違いはクラスのもち方にある。ハーバードでは一般教育科

目は熟達した長老教授による通常 2~300 人の大クラスの講義と，大学院学生による小グループ討論とからなる。シカゴでは一つの一般教育科目は 600人にもものぼる大クラスの一週一回の講義と一週三回の小討論クラスとからなり，科目は一群の教授たちによって分担され，それぞれが同等に講義や討論の責任を分担する。これらに対してコロンビアでは大クラスを一切用いないで，学生は25人を単位とする小クラスに分けられ，共通のシラバスに従い，トピックに応じて交代する教授によって授業がすすめられる。

次に Bell はこれらの三つのカレッジが面している共通の問題点を指摘する。第一は今日の社会における教養教育の範囲，あるいは重点に関する知的な質問である。すなわちすでに見たようにこれらのカレッジの一般教育プログラムは西欧文明の歴史に重点がおかれているのであるが，果して西欧文明のみに限られてよいのかという問題が，今日の世界文明の段階において当然おこってくる。また過去の伝統の強調は，例えば David Riesman のようにカレッジの役割を伝統の保持者であるよりも革新と探索の場とみるものによって批判される。さらにこれらの一般教育科目におけるアプローチの方法としての歴史主義に対して，分析的方法をとるべきであるという見方がある。これらの疑問や見解に対して，カレッジは応えなければならないのである。

第二には大学の構造上から来る諸問題である。それにはまず大学院とカレッジとの関わりの問題がある。ハーバードではカレッジの教員はそのまま大学院でも教え，しかも著名な学者がその大部分の時間をカレッジで教えるという。シカゴでは1950年代にカレッジと他の大学院および上級学部を教える学科とは全く教員を別にしたが，今日では共通となった。コロンビアでは一般に終身任命の教員の場合には大学院とカレッジとの共通の任命になるが，社会科学と英文英語学ではカレッジと大学院と別々の任命となる。このように教員任命の仕方については各カレッジ異ったものがあるが，近年の一つの問題として教員がカレッジより大学院で教えたがるということがある。これは学界における研究の重視，「学者市場」での競走のためであるが，この

結果優れた一般教育担当者を見つけることが困難となり、一般教育がとかく若い教員によって行われがちとなる。これを別の面からみれば大学における研究も教育との間の均衡をどう考えたらよいかということであるが、学問の方法や諸概念が急速に発達している今日、教育を主な任とするリベラル・アーツ・カレッジにおいてもその教育を行う上に研究が伴わなければならないかという問題がある。そしてもしそうでなければならないのならば、カレッジとして何らかの制度的な用意がなければならないであろう。

またカレッジを学問分野ごとの学科 **departments** にわける学科組織の問題がある。すなわちリベラル・アーツ・カレッジの目的とするところは、諸学問間の関連、諸問題間の関連、一つの学科目の他の科目への依存性、諸学問による知識の獲得に共通な探究と論証の手續などを教えるところにある。しかし現存の学科はその専門とする学問分野自体細分化しているばかりでなく、知的にも組織的にも他の学科から孤立している。そして学問の進歩においつくことと「学者市場」に関心の強い若い学者の忠誠は学科にむけられ、おうおうにしてカレッジ全体や、学生の利益に反してまでも自身の学問分野を大事にすることがある。こうした傾向に対して、カレッジとその教育に統一を与える機構的な方法が考えられなければならない。

このような大学またはカレッジにおける機構上の問題は当然第一の知的な問題とも深い関連がある。そこであげられたような諸問題をどのように扱うかによって機構上の改変も必要となるのである。

2

Bell は以上のように **Columbia College** および他の二つのリベラル・アーツ・カレッジの問題点を考察した上で、これらの問題の解決の方法を検討するが、その際三つのアプローチをとった。第一は社会学的アプローチともいうべきもので、カレッジとカレッジを囲む社会的諸条件におこった変動の教養教育ないし一般教育への意義を分析する。第二は哲学的アプローチで、若干の概念について考察する。第三はカリキュラム論であり、第一と第二において検証された諸条件や諸概念によりながらカレッジの教養教育お

よび一般教育のプログラムについて具体的な検討と提案を行う。

第三章の「社会変化の描写——今日と明日」は社会一般と、大学、中等教育における変化を扱う。Bellによれば今日のアメリカ社会は、政治、経済、社会のあらゆる活動が一つの巨大なシステムの中に相互関連的に組み込まれている一つの「全国的社会」*a national society* であるが、それはまた組織化された研究と、学校や出版社、マス・メディアによる大量的伝播によって特長づけられる知識の役割の増大した社会である。知識の役割の増大は知識活動量の増加、知識の新分野の細分化と拡大、コンピューターによって代表される知識の技術化、政府による組織的研究開発の発展などにみられる。これはこれらの知識の生産に従事する人間の大規模なそして計画的な教育訓練を必要とするものである。こうした社会の動きの中で大学の役割も大きく変化した。知識の生産、新しい知識技術者の訓練という機能をもって大学はますます社会の巨大な機構の一部となり、社会への奉仕的役割を演ずることとなるばかりでなく、自身一つの大きな企業となった。これは Clark Kerr のいわゆる *multiversity* によってもっともよく象徴される。これはアメリカの大学の中における地位の変動をもたらした。すなわち40年前アメリカの代表的大学は東部のいわゆるアイビー・リーグと呼ばれる一群のリベラル・アーツ・カレッジであったが、今日のアメリカの大学は *multiversity* の *California University* を含む14程の、いずれもカリフォルニアに劣らない大きな大学によって代表されている。そしてこれらの大学の内部においても力点は大学院や研究所における研究におかれる傾向がある。大学の教授の機能もまた変化している。今日の教授は教師、研究者、研究企画者、行政者、基金募集者などの多面的な働きを期待され、また「学者市場」での競走の激化は教授や若い教員の関心を教育よりも研究に向けさせてしまう。大学は知識の生産によって社会の革新的な力となり、そこにはその知識を身につけることを求める大量の学生が集まる。しかも知識の専門細分化に応じてその教育は専門化してゆく。

こうした大学教育の機能の変化はリベラル・アーツ・カレッジにいくつか

の困難な問題を与える。独立のリベラル・アーツ・カレッジにおいてはまず優れた学生を得る困難がある。大学院における研究をめざす学生は、学部レベルの教育段階で早く大学院の教授との接触ができ、また大学院進学の便があると考えられる大学のカレッジに進むことを望む。また似たような理由で大学院で教えることのできる実力のある教員をカレッジにひきとどめておくことがむずかしい。またカリキュラムの拡張、たとえばアジア研究とかスラブ研究などの導入については教員を得ることがむずかしい。いくつかのカレッジは若干の大学院コースをおくことで優秀な学生や教員を集めることを考えた。またいくつかのカレッジで協力してカリキュラムの弱点を補おうとしている。しかしいずれもリベラル・アーツ・カレッジの特性を損ねることなく行うことはむずかしい。

コロンビアのような大きな大学の一部をなすカレッジには別の困難がある。一面においてこれらのカレッジは大学の優れた学者による協力が得られる便があるが、他面一般にカレッジは大学の「継子」とみられる傾向がある。財政的にもカレッジは他の大学院や専門諸学部のように外部から寄附をもらうことがなく楽ではない。教授たちは大学院の教育や研究により時間をさきたがるし、若い教員たちもまた教育より自分の専門分野での業績をあげることを望む。そして大学の中でカレッジと大学院との間の差別が存在し、あるいは少なくともカレッジの教員たちによって存在すると感じられるのである。

こうした状況の下でカレッジはいかにしてその教員を確保し、いかにその教育、とくに教養教育の特質をなすものを与えるべきであるか。これらは容易に考えられる問題ではない。

カレッジがその教育を行うにおいて無視できないものに中等教育の動向がある。その中でも重要なものにとくに数学、物理、生物にとられたカリキュラム改革や、高等学校でカレッジ水準の教育を行い、Education Testing Service による advanced placement test によって認定を行ってカレッジの単位の一部にすること、教授方法の改善、英文学、歴史、音楽を含むカレッジ型の「人文科学」科目や類似の「社会科学」の採用などがある。

これらはカレッジの教育に異った影響を与える。例えば **advanced placement** は一面においては優秀な学生を早く卒業させる便があるが、他面学生を早くから専門分化させる点に問題がある。ハーバードでは **advanced placement** に通った学生は二年に入学し、ただちに専攻分野 **major** を選ばなければならない。さらにこれらの学生は三つの一般教育科目のうち二つを免除される。これは学生から一般教育の機会を奪うばかりでなく、こうした「免除された」学生が多くいることはカレッジの一般教育プログラム全体にとってマイナスとなる。

こうした **advanced placement test** や、高校のカリキュラムや教育方法の改善、カレッジ型の「人文科学」「社会科学」によって、高校の教育がどれほどカレッジの教育に代ることができるかという疑問に対し、極端な論者はもはやカレッジの一般教育は不必要であるとさえいう。しかしこれは学問の分野に応じて考えなければならない。すなわち数学や自然科学は知識の獲得の方法において連続的 **sequential** であり、一つの学科目と他との関係は直線的である。したがって学生はこれらの分野では自身の歩調で進み、またその進展も測定可能である。それに対して人文科学の場合、知識の獲得ないし「理解」は同心円的 **concentric** であり、若干のテーマ、例えば悲劇性、愛、自我の発見などが、学生の経験の拡大に応じて異った局面から繰り返し学ばれる。また社会科学においては知識の獲得は連鎖的 **linkage** であり、一つの現象の理解は他の現象から切り離して行われることがなく、すべて関連した文脈の中においてのみ可能である。このようにみてくると中等教育において履修のテンポを早めカレッジ・レベルの教授の可能なのは、知識の連続的な獲得のできる数学、自然科学、そして語学のような分野に限られることがわかる。そして人文、社会両科学に属する分野では、例えばカレッジ型の「人文科学」がいかにカレッジのものと類似しても、それによる高校の生徒の学習経験はカレッジにおいて得る経験に代ることはできない。

このようにみればリベラル・アーツ・カレッジの教育は、高校教育の改善

によって、その一部を高校にゆずることはできても、カレッジの主要機能は依然として存在する。このことは学生のカレッジ時代、すなわち18歳から22歳の年齢が人間生長ないし成熟の上にある特別な意義をもつことによって裏づけられるのであり、この時期を加速的に短縮することは必ずしも望ましいことではない。

Bellは第4章の「改革の必要——若干の哲学的前提」において教養教育および一般教育に関わる若干の概念の分析を試みるが、まず教養教育についての彼の考えを述べる。彼によればこれは人間性そのものに関する問題であり、人間性の持つ二重性、すなわち感性と行動が、個人において、また人間文化においてもたらす効果について知らしめることが、教養教育の意義であるという。次により限定された教養教育の問題として「知的地方気質」*intellectual provincialism* をいかに克服するかという問題を論ずる。これに対して通常答えられるものは、専門家に対して人文科学の広い教養、一般教育を与えることである。しかし専門家が従事する知的な仕事自体がますます狭いものとなってゆく状況において、これだけでよいかは疑問である。むしろ専門の教育を「教養化」*liberalize* することが重要ではないか。すなわち専門教育において特定の科目や具体的な仕事についての訓練を強調するのではなく、むしろそれらの専門教育分野の背後にある学問の諸方法の把握が必要である。このようにみると専門教育と一般教育の差は質的なものではなく、ただ程度の問題となる。一般教育はいくつかの学問分野を通して行われるが、専門教育はその専門分野をさらに拡張し、または深化し、知識の獲得をより明確にする。そして両者に通ずるものは学問分野における概念の探究、方法の検討にある。

このように Bell は学問の方法の獲得をもってリベラル・アーツ・カレッジにおける一般教育、専門ないし専攻教育の中核とする。この「方法中心」*centrality of method* 主義は次の理由にもとづく。第一は今日の急激な知識の発展の段階にあって、いかなる具体的な知識内容も急速に旧式化してゆくので、永続性ある教育のためには方法に重きをおかざるを得ないと

いうことである。第二には自然科学はもとより社会科学あるいは人文科学においても新しい方法あるいは概念の導入が行われ、それが人間の知識内容を一新し、拡大したことである。したがってカレッジの役割は知識内容の獲得というよりも、この知識の獲得の方法に学生を習熟せしめることである。そしてカレッジのカリキュラムはこの目的を目指して論理的に次のように構成されなければならない。すなわちまず一般的背景の獲得、ついで一つの学問分野での方法的訓練、さらにこの方法をいくつかの適切な科目でためしてみる、そして共通の問題を扱う上においていくつかの異った学問の間に関連を見出すことである。

このような Bell の方法中心主義は近年の社会学などで見られる分析主義の立場をとっていると思われるが、なお教養教育における歴史の意義について次のように述べている。すなわち歴史は文学や美術とならんで具象性を重んじ、ものごとを複雑な社会的状況の中で見させる、歴史的想像による「引用の語彙」を与える、理念の形成にあたっての文脈の役割を教える、現存のものに対する先行するものを認識させる、比較分析のための材料を与えるなどである。ただし歴史は事件や年代記にとどまらず意味や説明の問題を含む。したがって歴史の教育は概念の考察の方法と結びつかなければならない。

こうした概念の考察の方法の重視は、しかしあらゆる学問分野に一つの方法しかないということではない。すでに引用したように Bell によれば人文、社会、自然の諸科学は知識の獲得に際しそれぞれ異ったアプローチをとる。そしてこのことは教育のプログラムにおいても異った方法をとることとなる。例えば知識の獲得が連鎖的な型をとる社会科学において、大学院で社会学をしようとする学生が学部では必ずしも社会学でなく、歴史と経済とか、心理学と人類学といった専攻を選ぶことが可能である。しかしカレッジの初級や中等学校で社会科学の通学問分野的な、例えば文化と人格とか計画と市場といった科目をおくことは望ましくない。なぜならこうした科目を学ぶには先ず例えば人類学や心理学のような学問分野における

諸概念の理解が先行しなければならないからである。同様に中等教育で総合的な人文科学科目を行うのも望ましくない。中等教育は国語および外国語の読み書き作文の能力に集中すべきで、人文科学的知識の理解はカレッジ教育にまかすべきである。それに対して数学や自然科学は中等教育においてかなり集中的に行うことができ、したがってカレッジにおいて早期の専門化が可能であると思われる。このようにこれら三つの分野の学習において「歩調」の違いがあるということは、共通の一般教育プログラムについての問題を生ずる。

3

このようにして Bell は次第にカリキュラム論に入ってゆくが、第五章の「現代のカリキュラム」において教養教育のカリキュラム論を展開する。はじめに教養教育と一般教育について定義する。教養教育とは「人文科学および歴史についての想像力と、(自然)科学と社会科学における知識の概念的基礎の処理との強調を中核とする」カレッジの教育を意味する。また一般教育とは「こうした教養教育の意図をめざす(「現代文明」や「人文科学」のように)学問分野にまたがって総合的に歴史や伝統、西欧文明の偉大な作品を扱う科目や、いくつかの学問分野に関わる統合的な問題や共通な主題を扱う科目」を意味する。

ここで Bell は最近のハーバードとシカゴ、それにイギリスの新しい大学のカリキュラムについての考察から始める。彼によれば、奇妙な話ではあるが、イギリスにおいて、とくに新しくできた大学においては近年一般教育への関心が著しく高まってきているのに対し、アメリカでは専門教育への関心の増大に伴って、一般教育の考え方に後退があるという。ハーバードにおいては強い緊急感と指向性をもって始められたプログラムが当初の意図からかけ離れてきてしまった。例えば自然科学において当初 James B. Conant によって考案された事例的歴史的アプローチや George Sarton による科学史的方法が廃棄されて、現在の科学の諸原理や諸方法についての分析的アプローチになったような変化が他の分野にもおこり、西欧

文明の伝統に対する歴史的アプローチという特色が薄れてきた。また老練な教授による授業が型にはまり、陳腐化してきた。各学科では専門の入門科目を早くから教えたがり、第二学年度の選択一般教育科目の性格を混乱させる傾向がある。またとくに **advanced placement** によって一般教育科目の大部分を免除される学生の増加に伴い、学生の間一般教育に関する関心の減退がある。それには大クラスの講義から来る心理的影響、すなわち学生が高校の諸科目とカレッジの一般教育科目との間に区分をつけられないということと関係する。

これらの問題を部分的に解決するために1959年より **Freshman seminar** が実験的に導入された。これは一年生を8人から10人のグループに組織し、一人の教師の指導の下に一週一回2ないし4時間のセミナーを行うものである。1963年までに130のセミナーが開かれたが、そのあるものは専攻分野への入門的性格をもち、別のあるものはある代表的なトピックを集中的に扱い、あるいは広い問題を扱い、それぞれ広い一般教育を狙った。今後の問題としてはこれを一般教育プログラムの中にどのように位置づけるかということである。

1964年の **Doty** 委員会はハーバードの一般教育プログラムにおけるギャップを指摘したが、それは音楽が含まれていないこと、視覚的芸術が必修となっていないこと、行動科学がないこと、非西欧社会が必修として扱われていないこと、**College** の半分の学生は4年の間自然科学を一コースしかとらないことなどであった。これらのギャップを補うための改革案は教授会によって拒否されたが、その討議の過程で明らかになったことは、一般に教授たちは特定の定められた一般教育科目において学生にとらせることに対して反対し、各学科によって出される概観的入門的性格の科目を多く出し、そのなかから学生に均衡をとっていくつか選ばせる **distribution** 方法を好んでいるということであった。これはもちろんハーバードの一般教育についての当初の考え方と全く対立するものである。

これに対して1965年の **Ford** 委員会は妥協案を出し、これが教授会によ

って採用された。これは各学生が各自の専攻分野の外の分野で四つの一年間継続の科目をとることをすすめるが、そのうち三つは社会、自然、人文の各分野から一つずつ選ぶ一般教育科目でなければならない。ただしもしはじめに関係の若干の専攻分野の科目をとれば第一年度の一般教育科目をとらなくても第二年度の一般教育科目をとることができる。また自然科学の学生は自然科学の一般教育科目をとらなくてよい。これは一面ではプログラムに柔軟性をもたらしたが、他面「共通の経験」の機会は少くなり、一般教育を学科を超えた総合的なものからさらに一步専門学科単位のものに近づけた。

シカゴにおいても近年大きな変動があった。一般教育のみを四年にわたって履習して学士号を与えたプログラムは、1957年の改革によって共通の一般教育科目を学ぶ二年の前期 *lower college* と社会科学、人文科学、生物科学、物理科学のうちの一つを主専攻とし、もう一つを副専攻とする二年の後期 *upper college* からなる通常のカレッジのそれになった。1966年にはさらに改革があり、カレッジは物理科学、生物学、社会科学、人文科学、それに文明研究 *civilizational studies* の五つの *area colleges* にわかれることとなった。それぞれの *area colleges* は独立してそれぞれの中で統合されたプログラムを用意する。学生は全学共通の一般教育科目を4科目履習するが、さらに各 *area college* ごとに一般教育と専門教育とが定められることになっている。詳細はまだ検討中とのことであるが、いずれにしても当初の全カレッジ共通の一般教育から各専攻分野ごとの一般教育に近づいているわけである。

コロンビアにおいても近年いくつかの変化があった。第一には1954年入学生からすべての学生が一つの専攻分野を選ばなくなってきたが、これは実際には学生が二年次から、場合によっては一年次から専攻に入ることを勧める結果となり、共通な中核的プログラムを強調する前期 *lower college* の統一性を破ることとなった。各学科においてもこうした変化に対応して、専攻学生と非専攻学生とをそれぞれ対象とする別種の科目を用

意するようになった。第二の変化は1959年にとられた「現代文明」の第二年次コースを選択制とする方策であった。これによって学生は第二年次に人類学、経済学、地理学、政治学、社会学、「東洋文明」、あるいは従前通りの「現代文明」などの諸科目を二学期間継続的に、あるいは異った科目を二学期にとることになった。

二年にわたる「現代文明」および「人文科学」はコロンビア・カレッジの一般教育プログラムをもっとも特殊づけるものであるから、上述の第二の変更は Bell のいうように「一般教育の理念からの一歩踏み出し」であり、「たいへんな変化」ということができよう。この変化をもたらした理由として第一にこうした総合的な一般教育プログラムに内在する困難、すなわち例えば「現代文明」において何を内容とし、何が代表的なテキストであるかという内容上の、また個々の学問分野の知識がなくて総合的な問題の理解が可能であるかといった問題についての困難がある。第二には第二学年から専攻分野の訓練を始めたいという各学科からの圧力があり、第三にはこうしたプログラムを担当する十分な数の適当な教員を確保する困難さである。

この新しい制度は3年の実験の後に1963年より恒久化された。これによって二年継続の「現代文明」コースはその一貫性を破られることとなった。もちろん二年目の「現代文明」は各学科から出される学問分野単位の諸科目と並んで残され、また若干の学問分野単位の科目は第一年の「現代文明」と関連をもつようにつくられた。しかし専門分野の入門的性格をもった他の場合にはこの関連性は全くみられなかった。しかし Bell は、カレッジの現状においてこうした改革はやむを得ないことであり、一つの理論的根拠に固執した伝統的な制度を続けるよりはよいことであろうと考えた。ただしこれで満足しているわけではなく、そこで彼自身の改革案を提示するのである。

4

Bell の提案は一般教育プログラムを中心とするが、なお専攻教育を含

みカレジのプログラム全体に及ぶものである。それは二年継続の「現代文明」を再編し、「人文科学」とより密接に間連づけさせ、それによってカレジの前期プログラムに統一性をもたらすことと、前期と後期のプログラムを統合するプログラムを考えて、分析的諸能力と諸概念の統一された発達をはかることを目的とする。彼によればコロンビア・カレジのプログラムは、他のカレジのそれと比べて、まだ統合されたものではあるが、より一層の統合が必要である。

一般教育プログラムの各分野、「現代文明」「人文科学」そして自然科学について Bell は次のように考える。「現代文明」は元来1920年代の Charles Beard らの「新歴史学派」の影響の下に出発し、1930年代以降は経済史観の影響下にあったが、今日ではこうした一元的な歴史解釈はなく、ルーズに年代別に配列された歴史上の原典を読む科目となった。改善すべき点としては、内容をより広い文脈におき、またより総合的な方法論的枠組をおくこと、教材に西洋古典時代のものを取り入れること、他方過重と思われる内容を精選することなどであり、そして第一年目の「現代文明」を第二年目に選ばれる学問分野別の諸科目と関連づけることである。そこで提案として2年間、すなわち4学期にわたる「現代文明」コースを（a）一年生全員に課する西洋古典時代を扱う第一学期コース、（b）第二学期第三学期にわたる西洋史——ただしこれは政治史、経済史、社会思想史の三つのうちの一つを選択する——、（c）経済学、地理学、政治学、人類学、社会学のうち一つを選ぶ第四学期コースに改編することを考えた。

「現代文明」を古典時代から始める根拠は第一にこれが「人文科学」コースの学習に歴史的背景を与えること、第二に一つの社会を提示することにより、その後に学ばれるべき異った宗教観や人間観をもつ西洋社会、あるいは東洋社会の文明についての認識の基礎を与えること、そして第三には西洋古典時代は今日の西欧デモクラシーの基礎となる諸政治的経験を与えることである。また第四には社会移動、階級闘争、帝国主義、政治と軍事といった問題の取り扱いについて比較的見地を与え、第五には比較的统一

されたこの時代は、歴史的解釈に関する諸家の説を検討するに便であり、これによって学生が歴史的解釈について考えることができるからである。第二、第三学期に選択として政治、経済、社会思想の各歴史を学ぶことは、第四学期の各学問分野別科目において現代の問題を分析的に取り扱うことを可能とする。他方これは合計三学期にわたる一学問分野の学習ということであり、早専門分化を進めるのではないかという危惧がある。これに対して Bell もその危険を認めるが、他方これが内容的に広いものであること、また社会学科専攻の学生は自分の専門分野外のものを選ばなければならないことによってその危険を避けることができるとした。

「人文科学」の元来の目的は過去の偉大な著作を現代的なものとして学ぶことで、またこれは作品は外的な文脈から独立させて読まれるべきであるという「新批評主義」の影響下にあったものである。しかしその発展とともにこのコースに対して知的な要求が高くなり、また現代の作品を取り入れることが求められてきた。Bell によれば生の作品にのみ接させるやり方は知的に見て限界がある。「人文科学」の目的を西欧文化の伝統と背景、理念や想像力の展開、それらにおける社会的諸力についての理解を与える知的なものであるとするならば、「人文科学」コースはもっと批評や歴史的な研究を取り入れなければならないし、「現代文明」と関連をもたなければならないであろう。現在の制度では第一学年で文芸思想に関する古典的著作を読むので、Bell はさらに第二学年の第一学期に現代作品を学ぶ必修科目をおくことを提案する。これに関連し現在一年生に必修となっている英作文をこれが高校レベルで行われるべきであるという理由で廃止することをすすめる。また現在第二学年の「人文科学」で一学期ずつ音楽と美術を学ぶが、現在の中等教育での芸術教育の発達、マス・メディアその他における芸術的経験の拡大からみて、これをそれぞれ一年にわたるコースとし、学生にどちらかを選択させる制度を提案した。

一般教育の自然科学のプログラムは、一時総合コースが採用されたが、現在では自然科学の諸分野の中から一年間続く科目を二つ選ぶか、あるい

は二年間継続の科目を一つ選ぶかということになっている。Bell によればこれは全く一般教育としての論理を欠いたやり方であり、また自然科学内の各学科によってまちまちな取り扱いがなされており一般教育プログラムとしての統一性がない。これに対して三つの方法が考えられる。第一は総合的なコーをおくことである。しかしこれは1948年に総合コースが提案されたときに自然科学の教員たちが反対したことで、それは物理学、化学、生物学その他の分野のすべてにまたがって統合したコースをつくることができないこと、かりにできたとしてもそれを教えることのできるものがないということであった。これは Bell によればすでにみたような自然科学の学問的性格からみて肯定できる論拠であった。第二には自然科学史をもって自然科学の一般教育とする方法である。これは自然科学を思想史の一かんとして教えるので確かに一般教育の中に入れる価値はある。しかしこれは自然科学の論理や実質については教えないし、また個々の学問分野の理解がなくては科学史そのものを理解することができないのである。

第三の方法は自然科学をその個々の学問分野において教え、そこでの科学的方法を理解せしめることである。ただし現在のコロンビアの方法は余りに不統一で、何らかの組織化が必要である。そこで Bell は非自然科学専攻の学生に対してそれぞれ二年継続の数学—物理、または数学—生物の二つのコースのうちの一つを選ばさせる方法を提案する。いずれの場合も一年の数学の学習を必修とするが、これは数学が自然科学ばかりでなく他の学問分野にとっても欠くことのできない基礎となるという判断による。物理と生物を選んだのもこれらが自然科学内でもっとも理論的に整合され、方法的に進歩し、また他の科学に対して意義があり、諸概念とその変遷をよく例示しうるものであるという考え方に基づく。科学専攻の学生に対してはいく分漠然と数学と物理を勧めるが、とくに後に述べる「第三部」で一年間科学史、科学哲学、科学方法論、科学社会学を学ぶことを提案する。

専攻課程の改善のために Bell は二つの提案をする。第一は各専攻学科が二重の専攻課程を用意することである。現在各学科はその専攻学生が卒

業後さらに大学院で同じ学科の研究を続けるという前提で、学部の特攻プログラムをたてている。事実近年では卒業生の85パーセントが大学院レベルの教育を受けるために進学している。しかしこの進学の内容を詳細に検討してみると、学部の特攻学科と大学院でのそれとが必ずしも一致しない場合が多い。ある調査によると、進学希望者全体の約60パーセント近くは学部の特攻分野にない法律や医学の大学院レベルの専門職教育を受けることを望んでいる。自然科学、とくに物理と化学では、かなり多くの学生がその分野の大学院教育を受けることを希望しているが、他方社会科学および人文科学、例えば歴史学や英語英文学においてはわずか20から25パーセントのものが同じ分野の大学院教育を受けるに過ぎない。異なった分野の学部特攻教育をもって大学院に進むことは「関連的」な社会科学の性格からみても理解できることである。こうした実情に対して Bell は、一方では従来通り大学院につづく見込のもとに組織される特攻課程を存続させるとともに、他方では大学院では別の分野に進む前提で、ある程度の完結性をもった特攻課程をおくことを勧めるのである。

第二には各特攻学科が他の学科と協力して「関連科目」についてより明確にすることである。現在の制度で学生は12単位の「関連科目」をとることになっているが、何が各特攻課程の「関連科目」かは明確でない。このことは「関連づけ」を必要とする社会科学の分野において殊に重要である。この問題の解決の第一歩は各学科がその特攻科目および関連科目のシラバスと参考文献目録を出すことであろう。関連科目の重視は各学科内に本来の特攻学生のための科目と並んで、他の特攻分野の学生のための「関連的」特攻科目を出さなければならないことがおこるであろう。これは既に自然科学の分野でおこっていることであるが、この適切な解決策が今後の問題として残されるであろう。

Bell は大学学部教育の中核は ある一つの学問分野の知識や 方法の修得にあるとみたが、しかしこの学問分野の修得は適切な理解の順序を経たものでなければならないとし、リベラル・アーツ教育における段階的学習を

強調する。Bell の案によれば学生は一・二年次一般教育プログラムによって学問研究の歴史的背景と概念的な導入が与えられ、三年次と四年次の専攻教育のプログラムによってある特定の学問分野についての知識や方法を各種の専攻科目を通じて修得する。そしてこれらの専門的知識を概括し統合するために、学生は第四年次に「第三部」Third Tier と呼ぶプログラムを履習することとなる。

Bell によればこの「第三部」の目的は二つある。第一は学生が専攻した学問分野の方法的、哲学的（および社会科学においては歴史的な）諸前提を取り扱うことであり、第二はこの学問分野のより広い文脈における適用を試すために、この学問分野の知識や方法を一般的な問題や、いくつかの学問分野の知識や方法を必要とする問題に適用することである。このような「第三部」のプログラムは、学問分野間の関連性を求めたり、学問分野の基礎について哲学的に考察したり、あるいはその学問の応用に際しておこる価値の問題を取り扱うことによって、一般教育的な意義をもつものである。「第三部」の科目は全学部共通ではなく、人文、社会、自然の各学科 Division ごとにそれぞれに適した科目が用意され、その学科の学生に必修とされる。

「第三部」科目には四種類ある。第一は歴史的なもの、第二は哲学的方法論的なもの、第三には応用問題的なもの、そして第四には比較研究である。各分野で考えられるテーマとして Bell は次のようなものをあげている。社会科学では「19世紀における社会科学の歴史的発生」、「社会科学の論理」、「新興国家：開発の問題」、「都市計画：都市の性格」が例とされ、人文科学では批評史、現代文学、言語学にそれぞれ関わる科目、外国語による文学科目などがあげられている。社会科学と人文科学両方にまたがる比較研究としてとくに非西欧世界の研究があげられ、その例として「東洋文明」と「東洋の人文科学」が考えられている。また「価値と権利」といった人生上の諸価値や諸権利についての科目も一つの可能性としてあげられたが、これが果して必要かどうかについて Bell は疑問であるとした。

また自然科学専攻の学生に課する「第三部」科目としては、自然科学史、科学哲学、科学の社会学があげられた。

4. 結 び

以上 Bell によるコロンビア・カレッジのカリキュラム，とくに一般教育のプログラムについての改革提案を考察した。彼によれば，中等教育の改善と大学院教育の専門分化の促進という上下からの圧迫と，教育より研究に第一義的な意義をみるようになった大学の機能の変化とによって，一般教育はその目的やプログラムに関して徹底した再検討を必要とされるにいたった。伝統的な一般教育の目的は過度の専門分化から来る知的な狭さから開放させ，文化の伝統について目を開かせ，また時代の精神的政治的諸論点についての理解を与え，あるいは知識間の相互関連性に気づかしめることにあるとされている。しかしこうした目的はそれ自身として他の教育や社会現象から孤立してあるものではない。したがって一般教育の再検討は時代の知的な，社会的な，そして大学内の実際的な諸問題との関係においてなされなければならない。いいかえれば，一般教育の目的や内容は変動する社会における大学の機能との関わりにおいて考えられるべきである。

Bell によれば，この知識の拡大と社会的技術的革新の時代において，大学に求められるものは新たなものに対決できる能力である。そしてこの意味あいではリベラル・アーツ・カレッジにおける教養教育の目的は「探究の方法」の教育，いいかえれば知識を獲得するというよりも，知識の獲得の方法を獲得するところにある。一般教育はこうした教養教育の目的に沿い，その目的を達成するためのプログラムの第一段階におかれるもので，学問分野に組織された知識を理解する背景となる知識の理解を与えるものと考えられた。学生はさらに各専攻の学問分野においてそれぞれの学問における方法の理解に進み，最後にそれらの統合をめざす「第三部」のプログラムを履修する。

このような Bell の提案およびその背後の考え方は，これを個々にとり

あげてみれば必ずしも全く新奇なものではないかもしれない。アメリカのカレッジにおける類似のプログラムや考え方は種々の機会に日本に紹介されており、また日本においてもそうしたものが、ごく例外的ではあるが、考えられ、行われていることも事実である。（例えば Bell の「第三部」プログラムは国際基督教大学においてすでに 4 年生に対する「総合演習」という型で部分的に実施されている。）したがって、もちろん個々の提案や考え方からまだまだ学ぶべきではあるが、われわれがもっとも学ぶべきことは、この Bell の、あるいは彼によって代表されるアメリカの高等教育関係者の、一般教育ないし教養教育の問題に対するアプローチの方法であろう。これはすでに一般教育に関するハーバード報告書などにもとられた方法ではあるが、Bell はこの問題を歴史的比較の見地、社会学的、哲学的な視点、カリキュラム論的なアプローチなどを用いて構造的にとり扱った。これはとにかく印象的感想や意見、便宜的な法解釈や制度論の枠の中で問題を処理しがちなわれわれにとって警告となり、範となるであろう。

もちろん Bell の方法には「一人委員会報告書」としての限界がある。例えば学習理論からの見方や、学生の実態の把握からのアプローチに欠けるところがあるように思われる。また彼の方法の選択の基礎にある彼の立場そのものに限界があるようにも思われる。彼の立場はカレッジ教育の機能を知的な訓練としてとられ、またそれに限っているようである。これはカレッジ教育についての一つの立場であり、知的訓練にとどまらずより広い人格ないし人間形成を強調する立場や、教育の目的を機能的にとらえる立場からみればかなり限定されたものとなる。さきにアメリカのリベラル・アーツ・カレッジに影響を与えている哲学上の立場として古典的人文主義、理性論、道具主義をあげたが、Bell の考えはこの点でむしろ前二者に近いと言える。少くとも道具主義ないしその影響の下にある実験主義的なカレッジ教育観とは明確に異なる。

このことは彼の属するコロンビア・カレッジのもつ諸条件、あるいはその折衷主義的な性格に関係があるかもしれない。彼はその論を進めるに当っ

てコロンビアの外にはハーバードとシカゴのカレッジにふれたが、その他の数百のアメリカのリベラル・アーツ・カレッジについてはついに一言も言及しなかった。コロンビアおよび他の二つのカレッジはトップ・エリートを教育し、高度な学問水準の大学院、専門学部を含む総合大学の一部をなすものである。そこでは知的な訓練が何より重要なのであるかもしれない。カレッジの折衷主義的な性格は一般教育と専門教育との両者の要求を折衷的に組織した彼のカレッジ・カリキュラム提案に反映している。

こうした限界にもかかわらず、Bell が教養教育における一般教育の位置について一つの明確な解答を与えたことは高く評価されるべきであろう。第二章においてアメリカの教養教育が一般教育によって蘇生し、また逆に一般教育の理念が教養教育の伝統によって支えられ豊かにされているという両者の相互関連性について一般的に述べた。この関連性は Bell の提案によっても証言された。このことは、とにかく一般教育が教養教育から切り離され、また教養教育が一般教育への反省にもとづいて考えられることの少ない日本の高等教育界にとって、十分に考えられるべきことであろう。

(この論文は三島海雲記念財団よりの援助奨励金によって行っている教養教育に関する研究の一部をなすものである。)

〔資料 1〕 学芸学部基準 (大学基準協会, 昭和26年6月12日決定)

1. 適用範囲

本基準は学芸学部及び同じ趣旨によって設けられた各学部、教員養成を主とする学芸学部、その他名称は異ってもその目的に於て異なる学部には適用される。

2. 目的

学芸学部は人文科学、社会科学、自然科学の各分野に亘る総合的研究に重きを置き、一定の領域に於て統一された高い教養を与える事を目的とする。

3. 組織

学芸学部は人文科学、社会科学、自然科学の系列にわたって組織するものとする。

4. 課程

(1) 一般教育科目は大学基準による。

(2) 専門科目に関しては専攻の領域を構成するが如き科目を各系列にわたって総合的に履習させる。或いは、専攻の領域を構成するため、専攻科目の外にその専攻の属しない他の系列から関連科目を選んで、総合的に履習させることもできる。

(3) 教員を志望する者には専門科目単位の中その一部を教職課程にあてることができる。

5. 単 位

(1) 一般教育科目は大学基準による。

(2) 専門科目については84単位以上履習することを必要とする。

〔資料2〕 教養学部小委員会報告 (昭和39年7月14日)

1. 付託された審議事項

教養学部の基本的なあり方について(昭和39年5月28日、大学設置審議会常任委員会決定)

2. 審議経過(略)

3. 審議の結論

(1) 教養学部の目的・性格について

教養学部は、その他の学部と異なり、つぎのような目的・性格を有するものとして積極的な存在理由がある。

イ. 学術研究機関としては、専門的に分化した学問を新しい観点から統合し、人文・社会・自然の諸科学にわたる統合的な認識を可能にするため、学部間にまたがる共同研究を推進し、一般教育の理念とその学問的基盤を確立するとともに、在来の学部が単独では実施することが困難な境界領域の研究を開拓することを目的とする。

ロ. 教育機関としては、近代社会の組織の複雑化、大学卒業者の活動分野の拡大に伴い、在来の専門家の外に、人文・社会・自然の諸科学にまたがる広範な知識とそれを基盤とする総合的な判断力を有する“generalist”が要求されつつあり、この要請にこたえることを目的とする。

(2) 教養学部を基礎とする大学院について

教養学部の目的・性格にかんがみこれを基礎とする大学院の設置については、つぎの方針をとることが適当である。

イ. 研究科の種類としては、教養学部の総合的な研究目的を生かし、その教育目標に合致するものに限るべきであって、他の学部を基礎とする研究科と同種のものを認めることは、学部の性格をそこなうおそれがあり、好ましくない。

ロ. 教養学部の教育目標に即して研究能力の高い社会人を育成するため、

修士課程を設置することは望ましいが、博士課程については、教養学部の中に独自の総合的な学問体系が確立したと認められるまでは、原則として認められない。

(3) 教養学部の組織について

教養学部の組織としては、すでに若干の先例があるが、その教育目標を達成するにふさわしい学部の内部組織としては、つぎの原則により、学科制を採用するのが適当である。

イ. 課程をおく場合の専攻分野の分類概念としては、たとえばつぎのようなものが考えられる。

なお、専攻分野を、人文・社会・自然の3分野に分割することは、教養学部が複合学部に変化するおそれがあり、望ましくない。

a. 人文・社会・自然の2以上の諸科学の総合領域による区分。

b. 総合的な地域研究の対象地域による区分。

c. 国際的または国内的な中心課題による区分。

(注) 課程制とは、すべての講座・学科目は一体的に学部に所属するものとし、それによって学生の専攻に応じた各種の類型の教育課程を編成し、それぞれの課程を履修する学生定員を定めて教育を行なう組織である。

ロ. 教養学部に学科をおくことは、その学科が他の学部ではおくことのできない総合的な学問領域を対象とするものである場合に限り認められる。

ハ. 教養学部に教養学科をおくことがあるのは、その学部が他学部の一般教育を担当する場合に、教養学部固有の専門教育のための教育組織を区分するためである。したがって教養学部以外の学部の中に教養学科をおくことは望ましくない。

(4) 教育課程と履修単位について

教養学部の専門教育科目については、つぎのような特色のあることが望ましい。

イ. 2カ国語以上について、外国語科目の単位数と合わせて20単位以上の外国語を履修させること。

ロ. すべての課程特別の場合には学科に対し、共通科目として、思想史、科学技術史、芸術文化史、政治経済史の各部門にわたって16単位以上を履修させること。

ハ. 各課程の専門科目においても、履修単位の4分の1程度は選択科目の中から取得させるよう科目選択の範囲を広くするとともに他の課程の科

目からも選択できるようにすること。

(5) 教育方法と学生指導について

教養学部の目的・性格にかんがみ、単位の履修が断片的な知識の集積にとどまらず、将来の実験的な判断力の基盤となりうるようにするためには、つぎの点に配慮する必要がある。

イ. 少数グループのセミナー形式による課題研究を重視すること。

ロ. 履修計画の立案について個人指導を徹底すること。

なお、学寮等の生活を通じて教員との人格的接触の機会を豊富にするとともに、課外の教育活動においては、とくに情操の陶やに重きをおくことが望ましい。

(6) 学士号について

教養学士一本とする。

(7) 教員組織について

イ. 入学定員100～150人を標準として、専任教員数は最低38人とする。この数は教養学部の一般教育等の教員数を含むが、もし他学部の一般教育等を担当する場合には、それに相当するものを増加すべきものとする。

(注) 38人とは、大学設置基準別表第三の1学科で組織する文学部、法経関係学部および理学部の専任教員数の合計に相当し、この中には、同別表第一の一般教育等の専任教員数が含まれているとみなす。

ロ. 教養学部の入学定員を増加する場合には、専任教員数が入学定員の5分の1以上となるよう増員すべきものとする。

ハ. 教員の資格審査に当っては、これを一般教育等の担当者と専門教育の担当者に区分し、それぞれの担当授業科目との関連において審査するものとする。

(8) 施設・設備について

校舎の面積の最低基準は、文学部、法経関係学部および理学部のそれらの平均値とし、専門教育科目に関する図書および学術雑誌の冊数および種類数は、それらの学部の所要数の合計とする。

なお、この図書の冊数の中には、一般教育科目に関する図書を含むものとする。

(9) 審査方法について

教養学部の教育課程、教員組織、図書等の専門的事項について総合判定を行なうため、特別の専門分科会をおき、各専門分科会による教員審査の結果を総合する必要がある。

General Education in the Liberal Arts College

Tetsuya Kobayashi

Within the post-war Japanese educational reforms, two measures were proposed to liberalize higher education. One was the introduction of general education into the college curricula, and the other was the establishment of the four-year liberal arts college. The former was uniformly adopted by the University Standard of 1947 which required all four-year college curricula to include a minimum of 36 units of general education. Little progress, however, was made with the liberal arts college. Most of the college preparatory upper secondary schools of the pre-war system were transformed, in 1949, into four-year colleges of arts and science, which, however, failed to develop integrated liberal arts curricula, or into two-year divisions of general education which functioned only as lower colleges of the universities. The pre-war normal schools were also to be restructured into four-year liberal arts colleges, but remained four-year teachers training colleges. Between 1949 and 1953, only two liberal colleges, in the true sense of the word, were established at the College of General Studies of Tokyo University and the Liberal Arts College of the International Christian University.

One of the main reasons for this failure is the absence of a liberal arts tradition in Japanese higher education. This fact is reflected in the tendency within Japanese higher education to separate general education from liberal education. Sometimes they are considered as contradictory. As we observe in the history of American higher education, there has been a close relationship between these two concepts. By the early twentieth

century the liberal arts colleges in America had become overspecialized. General education developed as a reaction against this tendency, and yet it recieved much of the liberal spirit from the liberal arts tradition. Liberal education in turn was revived with the challenge of the general education movement. This close relation between general education and liberal education is well illustrated by Daniel Bell in his *The Reforming of General Education*, which is instructive for Japanese higher education.