福井大学リポジトリ
UNIVERSITY OF FUKUI
REPOSITORY

国立大学の文理学部・学芸学部の変遷について

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2012-05-09 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 梅田, 哲彦 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/5365

福井医科大学一般教育紀要　第10号（1990）

国立大学の文理学部・学芸学部の変遷について

梅　田　哲　彦

生物学教室

（平成2年10月29日受理）

はじめに

戦後の学制改革により、旧制官立高等教育機関の大規模な再編成が行われた。国立大学は一県に一大学を設置するという基本方針により、北海道、東京、愛知、京都、大阪、福岡の人口三百万を超える六都道府県と奈良県を除き、その地域の全ての官立高等教育機関が、一部で公立のそれを含み、一つの大学として組織編成されたのである。

この計画実行により、文理学部、学芸学部という、旧制大学には存在しなかった名称の学部が、前者については十四、そして後者については二十六（学芸大学七校を含む）、新しい理念を背負って出現した。しかしながら現在、これらの名称を冠した学部は各大学の沿革史にその跡を留めるのみである。

新学制は、新たに制定された教育基本法の精神に則り、歪められた教育の姿が泥沼の戦争と敗戦という悲劇をもたらしたことを深く反省し、平和で民主的な国家と社会の再建を教育の力に託してスタートした。新制大学もまた、旧制度下の高等教育への反省を込め、それからの脱皮新生を図るべく、一般教育を導入することによって新しい理念の実現を目指したのである。一般教育の使命は、「人生の如何なる問題に直面しても常にその場合場合に応じて調和適合した正しい認識判断を為し得て民主社会に積極的に貢献し得る人間」を養成することにあった(1)。

国土計画的配置を考慮して設置された地方の新制国立大学の多くにあって、この一般教育を担うのが文理学部または学芸学部であった。これらの学部は、一般教育のみならず、専門教育を同時に担当することを使命とし、両者を有機的に統合された一体のものとして実施するのに理想の形態であった。そしてこれらの学部は、発足当初、各大学の「中核体」となることを期待されていたのである。

小稿は、新制国立大学の文理学部、学芸学部の成立事情とその推移を跡づけることにより、学部段階の教育（アンダーグラデュエート・エデュケーション）における一般教育と専門教育の有機的関係を考察する際の一助たらんことを期するものである。

教育刷新委員会と学芸大学案

戦後の教育改革に大きな影響を与えたのは昭和21年３月に来日したアメリカ対日教育使節団の作成した報告書であったといわれる。しかし報告書は、学校体系のうちの高等教育機関の組織編成に関し、何も具体的な提言を行ってはいなかった。ただ、教員養成の問題に関連し、その教育は、十二年間の初等中等教育を修了したものを対象に、高等教育レベルで四年間行われるべきであると述べられていた(2)。

この報告書の勧告内容の妥当性を検討し、さらに我が国の教育の今後のあり方に関して審議をし、それを内閣総理大臣に建議すべく設置（昭和21年８月10日官制公布）されたのが、教育刷新委員会であった(3)。この委員会は当初、文部省の管轄下に置かれる予定であったといわれる。ところが、日本側教育家委員会の委員長を務めた南原繁（東京帝国大学総長）らが、ＣＩＥ（民間情報教育局：連合国最高司令官総司令部の一部局）の協力を得て、文部省と協議した結果、総理大臣直属の委員会とされ、その自主性が尊重されることとなった(4)。日本側教育家委員会とは、アメリカ対日教育使節団に奉仕すべく設置されたもので、これが改組拡充されて教育刷新委員会となったのである。

昭和21年５月に田中耕太郎（前文部省学校教育局長）が安倍能成に代わって文部大臣となった頃、文部省は田中文相の意向を反映し、教育の根本に関する法律の制定には積極的であったが、学校体系の抜本的改革に取り組む姿勢を欠いていたようである。しかしながら、世論の動向と、これを支持するＣＩＥの働きかけにより、同年７月頃より学制改革の研究に着手したとされる。この作業過程で形成された学校体系に関する文部省の構想は、昭和21年８月22日の日付けを有する「学校教育法要綱案」という文章中に見ることができる(5)。これは、戦後の教育改革立法案関係で、今日確認され得る最も初期の法案の一つであるといわれ、のちに成立することになる教育基本法と学校教育法の両方の内容を包括する形式を取っていた。

「学校教育法要綱案」中の学制改革に関する構想は、初等中等教育制度こそアメリカ対日教育使節団の勧告と同じく六三三制を採用しているが、これに続く高等教育機関を、教育専門学校（四カ年）、専門学校（三カ年以上）、高等学校（三カ年）、予科（三カ年）のいずれかとし、そのうち専門学校、高等学校、予科を修了した者が、さらに上級に位置する大学（三カ年以上）に進学可能となっている。つまり高等教育制度に関しては、旧制度がその大綱において継承されており、両者の相違点は、専門学校卒業生に大学進学の機会が開かれていることと、師範系諸学校が一元化されていることである。これは、アメリカ対日教育使節団報告書に忠実に従えば、自ら導き出されてくる帰結であったと見ることも可能である。同報告書の主旨は、高等教育機関の平純化を伴った改編よりも、むしろ、各教育機関における一般教育の強化とカリキュラムの自由化にあったと思われるからである(6)。

文部省は、教育刷新委員会設置に絡み、同委員会の自主性の尊重について協議がなされていたにもかかわらず、同省主導による教育制度改革を期待したようである。ところが、教育刷新

委員会の審議開始（第一回総会は９月７日）をひかえた８月26日、「学区庁案」を含む「教育行政刷新要綱案」（昭和21年８月20日付）が、ジャーナリズムのスクープによってＣＩＥの知るところとなり、ＣＩＥの強い牽制を受けることとなった(7)。「学区庁案」とは、全国を九つ程度の学区に分けてこれに学区庁を置き、その監督下に都道府県単位で学区支庁を置くことにより、これらを中心にその下で都道府県、市町村にそれぞれの設置する学校その他の教育施設の運営を行なわせるというものであった(8)。つまり「教育行政刷新要綱案」の構想は、田中文相の思想を強く反映し、教育行政の機構を内務省系統から切り放すことにより教育権の独立を図りながら、学校制度そのものは、文部省（中央）――学区庁（地方）――学区支庁（都道府県）というラインで結ばれた中央集権的な性格を強く持っていたのである。

教育刷新委員会が発足し、審議が開始されると、教育の理念を明確化することが大きな課題として浮かび上がった。そしてこの問題を集中的に審議するために、第一特別委員会が設置された。この時文部省は、「学校教育法要綱案」の立案等を通して検討を進めてきた事項を「教育基本法要綱案」として取りまとめ、これを同特別委員会での審議の参考資料として提出した。しかしながら、第一特別委員会において大筋の合意が得られたこの原案も、総会では、文部省が作成した原案の単なる承認機関たることを潔しとせず、委員会の自主性を主張する南原繁副委員長等による執拗な抵抗に遭遇することとなった(9)。

学校体系に関する文部省の初期構想は、このような教育刷新委員会の雰囲気を反映してか、同委員会の審議の参考に供された形跡がない。そして、同委員会における学制改革に関する審議は、日本側教育家委員会が独自に作成したといわれる報告書に示された改革案を中心に進められたのである。同報告書の高等教育制度に関する改革構想は、戦前から幾度となく提案されながら実現化されることのなかった高等学校・大学予科制度の廃止、専門学校と大学の一元化、そして師範学校の廃止と大学における教員養成等を含んでいた(10)。

さて、高等教育機関の大学一元化を図る場合、そこでの教育内容と既存の教育機関の処遇が大きな課題となる。だが、教育内容に関しては、旧来の大学のそれの水準低下への危惧が抱かれはしても、当初からその性格の抜本的な改革が意図されていたわけではなかった。したがって論議は、大学にとって従来副次的でしかなかった教員養成の職能をどのように行なうか、そしてこのこととの関連で既存の師範系諸学校をどのように転換するかをめぐって展開されることになったのである。教員養成に関する問題は、教育刷新委員会の幾多の審議課題の中で、最も多くの時間を費やしたものの一つであったといわれる(11)。

戦前の師範学校における教員養成制度については、その閉鎖性、「師範型」と呼ばれる画一的教師の形成等、種々の点からその弊害が批判された。そして、新しい教育制度の樹立における教員の任務の重要性に鑑み、その抜本的改革が急務のこととされたのである。もちろんこれは、敗戦を契機として突如噴出したのではなく、戦前からの師範教育に対する批判の延長線上にあるものであった。そこで、大学において義務教育学校の教員を養成するとして、一般の大

学で特定の学問分野を専攻しただけで教員としての条件を満たしうるか、それとも教員になるために特別の教育課程が必要か、さらに、特別の教育課程が必要だとすれば教員養成を目的とする単科大学の設置を認めるべきかどうかをめぐり、激論が交わされることとなった。

教員養成のための特別な教育課程に関しては、師範諸学校が何らかの形で存続されることを願うこれらの学校の代表者から、その必要性が当然のことながら強調された。これらの委員はもちろん、師範系諸学校の安易な大学昇格を期待したのではなく、師範系諸学校の抜本的改革を前提に意見を陳述したのであった。一方帝国大学系の委員は、大学で特定の専攻分野について深く学ぶことが一義的な問題で、そのことを通じて教養が深められ、それが同時に教師に求められる教養ともなるとの見地より、教育技術のようなものは現場における経験を通して体得可能であり、またそうあるべきだといった意見を述べた。後者の主張には「『一芸に達せる者は百芸に通ずる』という類の東洋的思想に関連する」楽観的見解が比較的濃く表れていたといえるかもしれない(12)。

かかる論議を経たのち、教員養成における教職教養の重要性が大筋において認められ、これが昭和21年12月27日の第一回建議に盛り込まれることとなった。すなわち、新制高等学校に続く教育機関は四年制の大学を原則とし、教員養成は総合大学または単科大学に教育学科を置き、これの提供する教育課程を兼修したものに教員の資格を与えるとするものであった。それはいい換えれば、大学における教員養成の「開放制」を謳ったものであった。ただ、ここにいう単科大学は、商科、工科等のそれを指していたのであり、教員養成を目的とする単科大学、つまり「教育大学」もしくは「師範大学」といったものの設置を許容していたわけではなかった。むしろ、この点について意見の対立があり、これを保留にするといった形での決議であった(13)。それというのも、師範系諸学校の多くは、昭和18年に至って「専門学校程度」の学校と法制上位置付けられながら、戦中戦後の財政緊迫の折から、施設設備はいうに及ばず、教官の能力等も法改定以前のレベルにとどまっていたのであり、これらの学校の大学昇格が、従来の大学の教育水準並びに威信の継承にとって、大きな脅威と映ったからである(14)。ここで注目すべきことは、委員の多くが、旧来の大学観に立脚して大学制度を論じていたということである。つまり、新たに採用される六三三制の上の三の学校に続くところの大学が、いかにあるべきかということに関し、的確な認識を欠いていたのではないかということである。これは、新制高等学校の理念が明確にされていなかったことと、不可分の関係にあったというべきであろう。新制高等学校は、学校体系の三段階区分による「中等教育」の上位部分に位置するものである。事実、アメリカ対日教育使節団報告書には「上級中等学校」、そして日本教育家委員会報告書には「上級中学校」という表現が用いられていた。しかもそれは義務教育に続く、国民に広くその門戸が開かれた、一元化された学校である。したがって、終戦直後に今日の進学率を予想することが不可能であったとしても、戦前からの国民の上級学校進学志望動向等から推して、ヨーロッパ型の中等学校とは性格を異にしたものへと発展するであろうことは、十分

予測可能であったと思われる。そうだとすれば、新制高等学校に続く新制大学のあり方は、旧制のそれとは異なった観点より検討されてしかるべきであった。ところが教育刷新委員会の大勢は、中等教育の上位半分を担う学校に「高等学校」という名称を付すことで、旧制の同名の学校の良き伝統がそこに継承されることを期待したようである(15)。このような見地からすれば、医学の専門教育が新制高等学校卒業後三年間の大学レベルの準備教育を要するとした医学教育審議会の要望などは、理解の域をはるかに超えていたというべきであろう(16)。まして従来は専門学校で行なわれていた歯科医の養成においてをや、と意識されるのもむべなるかなである(17)。

そうはいいながら、委員全員が「自由な発想」を欠いていたわけではなかった。務台理作委員（東京文理科大学長）が、大学での教員養成について、つぎのようなケースも考えられると発言していたことに注目しよう(18)。

「文科理科的な学科を持っておりまして、そうしてリベラル・アーツと申しますか人間の教養に関する学科を豊富に持っておる。そうして選択制度が非常に自由になっておりまして、理科をやるが同時に文科の方もやる。或いは文科をやるが、理科の方もやるというような自由なコースを選択でとり、そうして教養の豊かなこだわりのないのびのびとした人間を作るような、これは教師として必要なばかりではなくて、一般に世の中の人間として非常に望ましい人間、つまり大勢の人に愛される人間を作るようなそういう単科大学も必要だと思う。……そういう大学において教師を志望する者が多く出ていく。しかも教師だけでなく他の方面へ出る人も相当出るわけです。ただ師範学校を名前だけ変えて教育大学にしたというような、そういう種類のものでなく、もっと 自由な構想で大学を考えて見ることが出来て、それは総合大学の中にあっても、一つの単科大学としてでも、そういうような目的は相当達し得られると思うのであります。」

さて、教員養成教育に関する問題は、先の第一回建議の内容を盛り込んだ学校教育法案の成立が間近に迫った昭和22年３月に至り、再び議論の対象とされることとなった。ここでは、教育大学もしくは師範大学、つまり教員養成を「目的とする」単科大学の設置を認めるかどうかをめぐって、激しい意見の交換がなされたのである。その発端は、新しい学校体系の円滑なる運営を図るためには、毎年多数の教員の供給が必要であり、先の建議にあるような漠然とした内容では計画的な人材養成ができないであろうということにあった。開放制に基づいた教員養成策だけでは、景気などの要因によって教員志望者数が大きく左右されかねず、余程の教員待遇の改善でも図らなければ、多数の優秀な人材を確保するのは難しい状況が予測されたのである。この背景には、教育界を中心とした世論の動向があった。つまり、師範系諸学校の大学昇格を願う活発な運動が展開されていたのである(19)。

かくして教育大学もしくは師範大学設置の必要性が再度強調された。しかし一方、教員需給計画の必要性は十分承知しつつ、師範系諸学校の生徒が、従来、教員志望の青年のみの同一集

団からなり、これにより「師範型」と称される好ましからぬタイプの教員が多数養成されてきたことを問題とし、教育大学が例え新しい大学設置基準の適用によって従来の教員養成諸学校とはその理念並びに教育水準を異にしようとも、そのような大学類型の存在はやはり特定の型や閥といったものの形成に繋りかねず、そこに画一性と閉鎖性の払拭を期待することはできないといった批判的意見が述べられた。従来のこの種の欠陥を克服するには、学生が、多様な進路を希求する多様な性格の仲間とともに、互いに切磋琢磨することが肝要だというわけである。いずれの言い分にも理はあった。

これらの議論をふまえ、いわば両者の折衷案とでもいうべき「学芸大学」構想がその後浮上し、次第に多くの委員の賛同を得ることになっていく[20]。それは先述の務台委員の意見を引き継ぐ内容のものであった。教員養成の問題を集中的に審議した第八特別委員会の務台主査は、第三十一回総会（昭和22年4月11日）において、この構想をつぎのように説明した[21]。

「師範学校と高等専門学校と一緒になる、或は高等学校と専門学校が一緒になる、或は三つが一緒になる。そういうことが土地の事情に応じまして、施設と、比較的優秀なる先生とを持寄りまして、その大学はどんな大学が一番適当であろうかと考えると、大体文科理科を内容とした一般教養を主とするような大学になることが一番自然でもありまた実際の需要にも合うのではないだろうか。それでそういうような内容をもった大学をここに学芸大学と呼んだのでありまして、今迄の高等専門学校が主として非常に専門的なる面を教えたというのと少し違いまして、一般的教養のみを内容にしたつもりであります。」

「学芸大学というものは色々な内容に変化も出来ると思うのでありますが、そういうすべての学芸大学が、教員の養成に主として当るという意味ではないのでありまして、教員養成諸学校が転換する、これは何かに転換しなければならんのであります。転換する場合に、一番これが良いと考えたのであります。教員養成を主とするという意味は、養成だけをやるという意味じゃないのでありまして、教員にならないものも、そこに加わるが、しかしより多くの教員になるようなそういう学芸大学というような意味であります。」

みられるように、ここには、やがて問題になる師範学校の転換に関する方途と共に、教員養成のみを目的とする単科大学の設置、つまり師範学校単独での大学昇格を回避しつつ、教員需給の計画性を追求したあとが示されている。ただ、この段階ではまだ「一県一大学」という国立大学再編成の方針は示されておらず、そのために学芸「大学」とされていたのである。つまり、後に現実となるところの旧制高等学校と師範系諸学校とが同一大学に統合される場合には文理学部と教育学部の二学部を、また高等学校を含まない場合には学芸学部を設置するといった区別はなされてはいなかった。したがって、同一大学の他学部の学生の一般教育を担当する部局という課題も、この時点では意識されていなかったのである。

いずれにしても、既存の師範系諸学校の大学昇格に関し、一定の歯止めの必要性が多くの委員に痛感されていたことは事実である。そして、従来の師範系諸学校にみられた画一性と閉鎖

性を払拭するために、リベラルアーツを主体とする大学が、個々の学生のカリキュラム編成の自由を保障しつつ、教員養成を「あわせ行う」ことで、大方の委員の合意が得られるに至った。一般大学において教員を志望する学生にその途を保障することは、第一回建議に述べられた通りである。

かくして教育刷新委員会は、昭和22年５月９日の第三十四回総会において、つぎの内容を含む教員養成の具体的改革方針を決議した（第六回建議、同年11月６日）[22]。すなわち、小、中学校の教員は①「教育者の育成を主とする学芸大学を修了、又は卒業したる者」、②「総合大学又は単科大学の卒業者で教員として必要な課程を修了した者」、③「音楽、美術、体育、家政、職業等に関する高等専門教育機関の卒業者で、教員として必要な課程を兼修した者」から、そして「高等学校の教員は、主として大学を卒業した者」から採用するというものであった。この時、「現在の教員養成諸学校中、適当と認められるものは、学芸大学に改める」という方針も決定された。

国立高等教育機関の再編成計画

文部省は、教育刷新委員会の方針が決まると、同年７月に「教員養成諸学校整備要綱案」を作成するなど、師範学校の切り替え準備に取りかかった。この要綱案には、第一学芸大学案と第二学芸大学案とが掲げられていた。ここで前者は、小、中学校の教員養成を目的とし、師範学校の大学への転換を前提に、都道府県単位で設置されるものとされていた。そして後者は、中学校、高等学校の教員養成を目的に全国数カ所に設置されるもので、文理科大学、高等師範学校、女子高等師範学校がこれらの母体として検討されていた[23]。このように文部省は、教育刷新委員会の思惑とは幾分ニュアンスを異にし、旧制師範系諸学校の内部改革を主体とした大学昇格を計画していたのである。それは、教員需給という課題により重きを置いた師範学校強化策であったと思われる。かかる方針は、同年12月15日付けの「教員養成制度刷新要綱案」でも踏襲されていた[24]。ここでは学芸大学という名称が消え、「幼稚園、小学校、中学校の教員養成を主とする大学、又は学部は少なくとも都道府県に一校は設ける」、「高等学校の教員養成を主とする大学又は学部は原則として広地域別に各一校を設ける」と表現されていた。二種の大学の養成の対象である教員が７月案と多少異なっているのは、この時期に中学校と高等学校の性格がより鮮明になったのを受けてのことであろう。またこの時期、四年制の大学として相応しくないものは三年制にするとか、全国を幾つかの地域ブロックに分けてそれぞれに四年制の大学を設け、これを次第に他に拡大するといった案が有力視されたこともあったとされる[25]。

一方、教育刷新委員会の学芸大学構想において、師範系諸学校とともに再編成の対象として挙げられていた旧制高等学校については、どうであっただろう。こちらは、師範系諸学校との合併には反対だが、単独での四年制大学昇格も時期尚早であるとの判断から、天野貞祐第一高

等学校長の提唱する「前期大学案」が、全国高等学校長会議において検討されていた[26]。そしてこの案が最終的に断念されるのは、昭和22年末に至ってからのことであった。またこれと前後して、高等学校の総合大学への合併統合の交渉も、一部で進められていた[27]。

ところで、この年の11月、大学の「地方移譲」計画が文部省とＣＩＥの間で協議されているというニュースが新聞に掲載され、教育刷新委員会はこの件の審議に忙殺されることとなった。この構想は、総合大学十校を国立として残す以外、従来の官立高等教育機関をすべて地方自治体の管轄下に置くというものであった。同委員会は、日本の高等教育機関が「全国的視野に立ち全国的な需要に基づいて配置されてきた」こと、現在の地方財政が新学制における小学校、中学校、高等学校の整備にすら困難を来しており、その上に大学を維持することは極めて困難であること、また地方教育委員会が「地方政治的権益本位的事情に動かされ易く大学の自由とその自治を保障することが困難である」こと等の理由をあげ、この計画の実施に慎重を期すべきことを要求した（第52回総会決議：昭和22年12月26日）[28]。大学基準協会、全国大学教授連合、専門学校長会議、官立大学学生有志なども、こぞってこの案に反対の意志を表明した。かくして当局は、昭和23年１月下旬までにこの計画の実施を断念したとされる。

さて、新制大学に内的性格を付与する大学設置のための基準は、教育刷新委員会とは独立に、昭和21年10月以来大学設立基準設定協議会を中心に検討されていた[29]。この協議会が同22年７月に大学の連合体である大学基準協会に発展し、「大学基準」を決定したのを受け、文部省は同年12月、学校教育法の規定に従って大学設置委員会を発足させた。なお、同委員会の官制上の設置は同23年１月15日となっている。同委員会は、「大学基準」を「大学設置基準」として採用することを決定し、設置認可に関する業務を開始した。文部省は当初、新制大学を昭和24年度から発足させる予定であったが、ＣＩＥの意向と一部私学の熱心な運動により、設置審査が速められることとなった。その結果、十二の公私立大学が同23年度に発足したのである。その際同委員会は、「現在の大学、高等専門学校の全国的配置状況に留意し転換によらない大学の新設についてはできるだけ地方分布の精神に合致するようにする」、「我が国の現状に鑑み校舎、設備等の諸施設はその大学の現有のもの及び他に学校に利用し得るものなどを基礎として計画しなるべく新設をさける」などの措置要項を含む「新制大学設置認可に関する基本要項（案）」や「大学基準運用要項」、「大学設置認可申請書記載様式」、「新制大学審査内規」を決定し、審査に当たったとされる。しかしながら実際の認可基準は、準備不足もあり、相当低い水準におかざるを得なかったとされる。しかも、この時の低い認可基準が、その後の設置審査における既成事実の役割を果たし、低水準の大学・学部の乱立を招いたともいわれる[30]。

大学設置委員会は引き続き、同23年４月20日の第四回総会において、申請書類の提出期限を「昭和二十四年度より開設希望のものは一応本年七月末日としたい」との決議を行った。文部省はこれと前後して、『日本における高等教育の再編成』、「国立新制大学切替措置要項案」等を関係方面に配布し、大学設置の計画作成を指示した。かくして、国立大学再編成計画が急

ピッチで進められることとなったのである。この時点で文部省は、国立新制大学切替措置として、①総合大学、②複合大学、③地域ごとの複合大学（連合型）、④国立とその他の協定大学、⑤単科大学の五つのタイプを想定していたといわれる[31]。

その後文部省は、各学校の初期計画案の聴取結果を踏まえ、5月末の時点で「新制大学の切替えに当たっては、特別の場合を除き同一地域の官立学校はなるべく合併して一大学とし一地区一大学の実現を図り、経費の膨張を防ぐと共に大学の基礎確立に努める」、「新制大学の組織、施設等については、差当たり原則として現在の組織、施設などを基礎として編成し逐年これが充実を図る。尚大学の国土計画的地方分布の趣旨に基づき地方の協力に依って整備する場合がある」、「新制大学の教員は現在の学校の教員及びその他の教員として適切な者の中から大学設置委員会の審議を経て選定される」など六項目の基本方針（「国立新制大学の実施について」）に従い、編成計画の一層の推進に当たったとされる。この段階で一県一大学の方針が確定したようである。そして六月末までに、二百七十八あった官立学校をおよそ七十程度に再編成するという計画を盛り込んだ「新制大学案」が作成された[32]。これには、当初の方針通りにまとめるには余りにも複雑な要素がありすぎて当事者との合意が得られず、計画を保留としていたものがいくつか含まれていた。

ところで、国立新制大学の再編成問題に絡み、教育刷新委員会が、「大学の国土計画的配置について」検討すべく、第十四特別委員会を発足させていたことが注目される（昭和23年5月7日）。佐野利器委員（東大名誉教授）はその第六回会合（同年6月25日）において、その方針の一つとして「各県複合大学には必ず文理学部又は学芸学部、これは私の前持っておった思想からいうと文理学部ですが、今学芸学部という言葉で師範学校の変形に唱えられているから私はここに二つの言葉を使ったが、これはどっちでもいい、各府県複合大学には必ず文理学部又は学芸学部を置いて、教員養成を兼ね行なわしめることを図る、専ら行なわしめるのではありませんがね」という提案をしていた[33]。そしてこの提案は、山崎匡輔主査（前文部次官）より第七十二回総会（同年7月9日）に報告され、つぎの第七十三回総会（同年7月23日）で、大学の国土計画に関する七項目の決議の一つとして採択された。このように6月末頃より、教員養成を主として行なう「学芸大学」設置の方針が、一県一大学設置へと変更されたのを受けて、「文理学部又は学芸学部」と呼ばれるようになったようである。ただし、総会の決議文では、「学芸学部若しくは文理学部」と学芸学部が先に記されていた。ここからは、二つの学部の性格上の違いをうかがうことができない。多分両者は表現上の違いだけだったと思われる。

さて7月に入り、文部省とＣＩＥの間で先の「新制大学案」の妥当性についての協議が開始されると、ＣＩＥはこれに難色を示し、計画の再考を求めてきた。それをまとめたものが、イールズW.C.より提示されたといわれる「日本の国立大学編成の（再考せられたる）原則」と翻訳された文書である（原文は Recommended Guiding Principles of National Universities in Japan)。これには十一項目の再編成原則が示されていた[34]。それらのなかには既に文部省

が採用していた方針と同じものも含まれていたが、再編成計画の根本方針に抵触し、計画変更を要するものがあった。それは第二項、第三項として記されていたつぎの原則であった。

「二　少くとも各都道府県の一つの大学に於ては文理科（リベラルアーツ）と教育科（エデュケーション）の学部が別個に組織されるべきこと。

三　人文科（ヒューマニティーズ）、社会科（ソーシャルサイエンスィーズ）、文科（リテラチュア）、理科（ナチュラルサイエンス）等についての単独の学部は認めてはならない。右は文理学部（リベラルアーツ）なる一個の学部に統合せらるべきこと。他の特殊な学部は主として医学とか法律とか工学とか教育とか歯科とか薬学とか農学とかいった職能的専門分野に於て考えられるべきこと。」

上記引用中の原則（二）は、「教職の専門性」がもっと重視されてしかるべきであるとする勧告である。これは、教育刷新委員会が、リベラル・アーツを主体にした大学、学部において教員養成を兼ね行なうことで、師範系諸学校の安易な大学昇格に歯止めをかけることを期したのに対し、重大な転換を迫るものであった。だが、教育刷新委員会においても、師範系諸学校の刷新の要はこれを十分認識しつつ、義務教育学校の教員を暫定的に二年課程で養成する必要性等に鑑み、教員養成を「目的とする」特別なカリキュラムの設定が重視されるべきだとする意見が、再三再四述べられていたことは指摘しておくべきであろう[35]。

ところで原則（二）には、もう一つの意味が込められていた。それは、旧制帝国大学の所在地に、北海道学芸、宮城学芸、東京学芸、名古屋学芸、京都学芸、大阪学芸、福岡学芸の各単科大学の設置が計画されていた「新制大学案」に対し、旧制帝国大学が義務教育学校の教員養成に関与すべきであるとするＣＩＥの異義申し立てであった。ＣＩＥ側は、旧制帝国大学が地域の師範系諸学校をその中に合併吸収し、従来の高い教育水準によって優秀な教員の養成に関与し、もって日本の教員養成のモデルとなることを期待したようである[36]。ただこのことは、ＣＩＥ教育課の統一見解であったかどうか、定かではない。

そこで、急遽旧制七帝国大学総長会議（同年７月17、19日）が開かれ、この点に関する協議がなされた。この会議では、従来の大学と師範諸学校の教育水準に大きな隔たりがあり、それらを合併吸収することにより、総合大学の学部間で学生に大きな学力格差が生ずることになる等の否定的意見が、いずれの総長からも述べられた。かくして、帝国大学総長が従来の大学の水準維持に執着し、教員養成教育の改善に向けて直接的責任に応じる積極的姿勢に欠けることが明らかにされ、ＣＩＥ関係者を落胆させる結果となった[36]。しかしながらこれらの大学の総長も、最終的には各大学に教育学部または教育学科を新設することに合意した。ただ、これらの大学に設置された教育学部または教育学科は、東北大学を除き、師範系諸学校を吸収合併することなく、教育学の専門家養成を主たる職能とするものであった[37]。東北大学については、人口三百万以下の県に複数の大学設置を認めないという原則の適用により、師範系諸学校を合併吸収した教育学部、つまり義務教育教員の養成を担当する学部が設置された[38]。また、

大阪大学は独立の教育学部の設置を見合わせ、文学部に教育学科を置き、これが上記の使命を担うこととなった。

原則（三）については、上記の教育学部に関する問題の解決に最大のウエイトが置かれたために、不徹底なものとなってしまった。これには、ＣＩＥ側に原則の強要を断念せざるを得ない事情があった。それというのも、ＣＩＥは大学基準協会における大学基準の策定に内面指導という形で深く関与し、その大学基準が、先に触れたように大学設置委員会の新制大学設置審査の際の基準としてすでに採用されていたからである。そしてそこには、「大学に於ける学部の基準は左の基準に依る」として、「大学の学部の種類は、法学、文学、経済学、商学、医学、理学、工学、農学、その他学部として適当な規模内容があると認められたものとする。なお実質および規模が一学部を構成するのに適当なときは、必要に応じてこれを分合して一学部とすることができる」、「学部は専攻により学科に分けることができる。学科の種類は別にこれを定める」と明記されていたのである(39)。ここに掲げられた学部名は、いずれも旧制大学の既存のそれであった。つまり、学部が何たるかについて、新たな視点より検討が加えられた形跡はうかがえない。これは大学基準策定の経緯からくる一つの限界ではなかったかと推察される。

大学基準については、当初、関東地方の旧制十大学の学長らによって構成された大学設立基準設定協議会が、文部省の相談に応ずる形で、旧制大学を対象にその設置基準を検討することからスタートした。ところが、その大綱がまとまった段階で、新学校体系を六三三四制とすべきことが教育刷新委員会により建議された。そしてこの時点で、旧制大学の水準に基づいて検討されてきた設置基準の大綱が、さしたる審議を経ずしてそのまま新制大学のそれへと受け継がれたのである(40)。これは、大学設立基準設定協議会のメンバーが、従来の帝国大学と他の大学との間に歴然として存在した格差の是正に意欲を燃やし、後者を前者により接近させようと努めていたことと無関係ではなかったであろう。帝国大学総長は、この協議会メンバーに加わっていなかったのである。また、「学部」の英語訳である「Faculty」に抱くイメージの点で、ＣＩＥメンバーと日本側関係者との間に、大きな食い違いがあった可能性も否めない(41)。

いずれにせよ、ＣＩＥの協力指導のもとに策定された大学基準の規定事項は、文部省がＣＩＥより提示された原則（三）の適用を拒否する強い根拠とされた。これにより、旧制帝国大学に代表される旧制大学の既存学部、例えば文学部、経済学部、理学部などは、統合再編成を免れたのである。これは逆の立場からすれば、従来の「学部」の概念並びに大学の組織編成機構というものを再検討する絶好のチャンスを逸したのであり、国立複合大学に設置された文理学部や学芸学部の変遷といった観点からは、軽視できない事件であったというべきであろう。つまり、原則（三）適用の不徹底が、旧来の学部割拠主義を温存することになり、このことがひいては新制大学の理念の実現化に阻害的に作用したのではないかということである(42)。

さて、ＣＩＥによる十一原則の提示は、国立高等教育機関の再編成計画にどのような影響を与えたのであろうか。文部省は７月中旬以降、十一原則に沿うように編成の原則を練り直し、

各学校から続々提出されてくる申請書を検討し、書き換えの指導をしつつ、全体計画の調整を行なった。そしてこの時の実施方針と計画をまとめたものが、「国立新制大学実施要領（案）」であろうと推定されている。そこには、ＣＩＥ文書の原則（二）に対応する事項がつぎのように記されていた[43]。なお、原則（三）については、前述の経緯により何も触れられていない。

「三、各都道府県には、必ず教養及び教職に関する学部若しくは部を置く。

（註）1　教養に関する学部、部は、大学の組織、規模に応じて教養学部若しくは文理学部、文学部及び理学部とするもの、学芸学部の教養部とするものとする。

2　教職に関する学部、部は、その組織、規模に応じ教育学部とするもの、または学芸学部の教育部とするものとする。

3　教育学部または教育部は他の大学の学生にもこれを利用できるようにする。」

剱木亨弘学校教育局次長は、ＣＩＥの提示した十一原則の一部が変更された理由について、教育刷新委員会第八十回総会（昭和23年10月15日）で、「各県がリベラルアートの学部と教育学部を有するものとして、各県に必ずその複合大学には教育学部と学芸学部と申しますか、それを持たねばならんということになっておりますが、それは各県の現在の状況で、全部両学部として持つことは非常に困難でありますので、学芸学部を作る場合に学芸学部の下に教育部と教養部というような組織で認めていただきたいということを色々話し合いました」と説明している[44]。この場合の認めていただきたい」相手は、いうまでもなく、ＣＩＥである。

ところで、「教養」、「文理」、「学芸」の三つの用語が、この時期に明確に区別された上で使用されていたかどうかは、先に少し触れたように定かではない。この点は、文部省が同年12月16日付けで各大学宛に送付した「教員養成を主とする大学の学科及び講座組織について」の中で、つぎのように指示されたことにより明確化された[45]。

「一、学芸大学又は学芸学部は学芸部と教育部とに分け、文理学部をもつ場合は教育学部とする。

二、文理学部又は学芸学部の学芸部は、人文、社会、自然の諸科学について一般教養及び専門教育を担当する。

三、音楽、美術、家政、職業、体育の諸科は当分の間、教職教養を中心として教育学部又は教育部にまとめ、将来においてはこれらの諸学科の一般教養及び専門教養の担当講座は、文理学部又は学芸学部に設けることを希望している。（以下略）」

新制大学の発足

以上のような経緯により、昭和24年５月31日に「国立学校設置法」が交付され、新制国立大学69校が一斉に設置認可を受けて発足した。旧制の七帝国大学は、その地方の高等学校（北海道大学の場合には旧制北大予科）を合併吸収し、主としてこれらの学校の教官が一般教育を担当した（東京大学は独立学部である教養学部を設立したが、その他は学内措置により教養部を

置いた）。その他の旧制高等学校の内のナンバー・スクールは、七高が鹿児島大学の文理学部の母体となったのを除き、法文学部と理学部の二学科の母体となった（金沢、岡山、熊本）。また、広島高校は広島大学の教養部、新潟高校は新潟大学の人文学部と理学部の母体となった。これら十二の大学は、いずれも戦前設置の官立大学を中心に編成された伝統校である(46)。

第七高等学校を含むその他の官立高等学校は、それぞれの地域の大学に統合されて文理学部の母体となった。ただ長崎と徳島の二大学の場合、戦後設置の特設高等学校が統合されたためか、学芸学部が置かれた。特設高等学校とは、新学制施行前に、医学教育審議会の勧告を受けて一部の医学専門学校が廃校となり、これらの学校の在校生の救済措置として設置されたものである(47)。このようにして、新たに設置された国立大学の文理学部は十四を数えた。そして、これら文理学部が置かれた大学には、先に触れた方針により、教職科目を担当する教育学部が同時に置かれたのである。これらの教育学部は、旧制帝国大学等のそれと、性格を異にする。

一方、旧制高等学校が存在しなかった地域の複合大学の場合、例外なく師範系諸学校を母体として学芸学部が設置され、これが文理学部と教育学部の両職能を担うこととなった（19校）。また、同一地域に複数の国立大学が設置された北海道、東京、愛知、京都、大阪、奈良、福岡の七都道府県では、その内一校が師範系諸学校を母体とした学芸大学、つまり学芸学部のみの単科大学であった。奈良県については、先の「国立新制大学実施要領（案）」において「女子教育振興の為に、特に国立新制女子大学を東西二箇所に設置する」と記されていたことを受け、奈良女子大学が置かれることとなり、他の六都道府県に二つ以上の大学が置かれたのとは事情を異にして、奈良学芸大学が設置された。この特例はＣＩＥが示した十一原則には無かった事項であり、その陰に、両校の間で合併に関する協議が調わなかったことと、女子教育振興に積極的なＣＩＥ職員の好意的計らいがあったとされる(48)。後者の見解を裏付けることとして、昭和23年度に一足早く発足した大学の多くが、女子大学であったことを指摘できる。なお、大学設置委員会が昭和23年９月17日に採択した「教員養成を主とする学芸大学基準（案）」には、「学芸大学は、人文科学、社会科学、自然科学等の各分野にわたり専門的知識を授けると共に高い教養を与え特に教員を志望する学生には教育に関する理論及び実際の研究に当たらせなければならない」とあり、大学基準協会が昭和26年６月12日に制定した「学芸学部基準」でも、「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ことを目的とする」となっていた(49)。この目的規定は、教職科目の開設義務の有無を除き、文理学部のそれと実質上異なるところがなかった。

ところで千葉大学の場合、官立千葉医科大学を中心に、これに同付属薬学専門、東京工業専門、千葉農業専門、千葉師範、そして千葉青年師範の各学校が加わって、医、薬、工芸、園芸及び学芸の五学部でスタートした。戦前に設置された官立大学を中心にその他の高等教育機関が統合再編成されて成立した複合大学で、そこに高等学校が統合されていなかったために学芸学部が置かれたのは、千葉と長崎の二大学のみであり、この二校は、学芸学部の置かれた他の

大学と若干性格を異にしていたとみることもできる。その千葉大学は、発足翌年の昭和25年度に、旧制度のもとで同21年８月に大学に昇格していた官立東京医科歯科大学の予科を合併吸収し、これが旧制高等学校と同等の学校と見なされたためか、戦前設置の官立大学が中心となって設置された大学であったためか、学部数が多く総合大学的性格を備えていたためか、あるいはこれらの総合判定の結果としてか、学芸学部を改組して文理学部と教育学部の二学部を設置することが認められた。これは、新制国立大学における学部改組の初めてのケースとなった(50)。なお、長崎大学も五学部編成で発足したが、学芸学部の分離改組は行われなかった(51)。

千葉大学の小池敬事初代学長は、旧制官立千葉医科大学長として大学設立基準設定協議会の最初からのメンバーで、大学設置委員会等の要職にあり、新制大学の理念に精通する数少ない一人であった。したがって、小池学長を頂点とする新制千葉大学の創設期の理念は、既存の総合大学とは幾分異なった観点より、興味の持たれるところである。

『千葉大学三十年史』は、「当時はまだ敗戦の混乱が残り、教育制度の刷新に対する社会の認識がなお深められて」おらず、「ことに高等教育機関の新制大学への転換に当たって、旧制大学と新制大学の学問水準の相違をあげつらい、『旧制大学にも反省すべき幾多の欠陥があることを認識しないで、新制大学の誕生を軽視する傾向』があった」ことを指摘し、同大学の昭和25年度入学案内に、学校教育法の抜粋に続いて、つぎのような新制大学の理念に関する説明のあったことを紹介している(52)。

「千葉大学の教育内容も、この学校教育法第52条（大学の目的を示したもの）の精神、目的に従って行なわれている。特にこの際我々の考慮しなければならないことは、新制大学が、旧制の大学といかなる点において相違するか、いかなる特色を有するかということである。先ず在来の大学の特質について述べて見よう。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にのみ主力を注ぎ、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あまり意を用いなかった。つまり在来の大学は、教育の面では専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面を閑却したのである。しかしながら、あらゆる困難を克服して、自由な民主社会を建設し、平和な文化日本を再建するためには、かくの如き偏った専門家、職業家では十分指導的役割を果すことは出来ないのである。即ち、専門家であると同時に、各方面の理解があり、色々な事柄について正しい判断と評価をなし得るような自主的人物でなければならない。否、豊かな教養と知性を具えているに止らず、更に自由なる民主社会の建設に挺身協力する勇気と実戦的能力を把握していなければならない。しかも、このような条件を具えた人物は、現在の日本の如く激動期にのみ必要であるばかりでなく、われわれの理想である真に平和な自由人の社会の実現には欠くべからざるものであって、このような人物の養成こそ、まさに新４年制大学の教育目標である。」

ここにみられる新制大学の理念は、小池学長の第一回入学式（昭和24年７月22日）および開

学式（同年11月５日）における式辞に基づいたもので、同時に大学基準協会一般教育研究委員会報告書『大学に於ける一般教育』に示されているそれと、完全に符合するものである。つまりここに示されている大学の理念は、典型的な新制大学のそれであった。

現代版リベラル・アーツの不振

戦後の混乱期に、否、混乱期だからこそ高い理想を掲げて断行された教育改革は、人々の無理解も作用して、その出発点から幾多の困難に遭遇せざるを得なかった。高等教育改革は、この段階のみで実現可能なものではない。特に戦後の教育改革は学制全般に及ぶものであった。したがって上級学校の成否は、下級学校の刷新の成果に多くを負うはずのものであった。

ところで、戦前の複線型学校体系に対して多くの不満を抱いていた国民大衆は、従来選ばれた一部の生徒のみの進学していた中等学校が、六三義務制の学校制度によって子供たち全員に開放されることを知り、その実施に歓声を送った。そして新制中学校の校舎建設等には、次代を担う子供たちのためにと、援助の手を惜しまなかった。ところが新制中学校の教育内容が、人々が期待した旧制中等学校のそれとは格段に差のあることを知るにつれ、初期の熱意は冷めていかざるをえなかったのである。もしこのようなことが当初より理解されていたならば、中学校校舎建設等に対する民衆の支援も危ぶまれたのではないかという指摘すらある[53]。

また、新制高等学校については、それが中等教育の後半部分を担う学校であるにもかかわらず、「高等学校という名称をとっただけで生徒が旧制高等学校生徒の姿を模倣して、帽子を破り、腰にタオルを下げ、下駄ばきで、マントを頸からさげて歩くように一変し」、「生徒がこのようになると教師も旧制高等学校の如く考となり、半分専門学者の風格をして、自分の専門科目以外のことには手を触れようとしなかったりしている」といった有様であった[54]。

さて、新制大学の文理学部、学芸学部についてであるが、これらもまたそのスタートから幾多の混乱と矛盾を抱えることとなった。これら二つの学部は、先に触れたように、新制大学発足の際の母体を異にするものではあったが、当該大学の一般教育の担当、学術の基本的諸部門の専門教育等、多くの点で共通性を備えた学部であった。以降は、主として文理学部の推移について眺めてみることにする。

昭和26年５月26日公布の「文理学部運営要項」は、つぎのような内容となっていた[55]。

「文理学部は、その大学のため、一般教育課程を担当するとともに、それ自身の専門課程を有する４年制の学部であって学術の基本的諸部門に亘る構成により、その大学の基盤としての役目をもち、尚教育学部と協力して教育職員の養成の責に任ずるものである。この学部を了えたものは、社会生活の各分野に於て将来性に豊む清新な文化人として民主的社会の要望する有能な市民となるであろう。

また大学院に進学する場合には広い教養と研究能力とを持っているから、その特色を生かすことができよう。

① 目的　文理学部は、人文科学、社会科学、自然科学、の各分野に亘る総合的な教授及び研究に重きを置き広い基盤に立つ専門教育を与えることを目的とする。

② 組織　文理学部は、人文科学、社会科学、自然科学の３系列の間に均等を得た組織をもつものとする。

③ 課程（別表１）イ、一般教育については、大学基準による。ロ、専攻科目については、それぞれの系列において総合的に履修させる。ハ、教員を志望する者には、自由選択科目の単位の全部又は一部を教職科目にあて履修させることができる。

④ 単位（別表２）イ、一般教育科目については、大学基準による。ロ、一般教育科目以外の科目については84単位以上履修することを必要とする。

⑤ 教員　文理学部のある大学においては、人文科学、社会科学、自然科学系列に関する教員は、⑦の場合を除き、文理学部の所属とする。

⑥ 施設設備　イ、本運営要領を完全に実施するについては、文理学部は、特に教育学部に出来る限り近接せしめ、これに総合的な施設を整備しなければならない。ロ、当分の間は現在の施設を使用することは止むを得ないが、将来施設の設備を行う場合は、文理学部と教育学部がそれぞれの目的にそうようにしなければならない。ハ、同一大学で文理学部以外の学部において文理学部と同様な施設を必要とするときは、特別の必要の外は文理学部の施設を拡充して利用するものとする。

⑦ 他学部との関連　イ、同一大学に文理学部と並んで教育学部があるときは、美術（工作を含む）、音楽、職業、家政、体育に関する科目は、教育学部の所属とする。ロ、同一大学に文理学部の外に法学、経済学の学部があるときは文理学部としては、社会科学の専攻はこれを欠くことができるが、人文科学、自然科学を専攻する者が関連科目又は自由選択科目として履修するように準備しなければならない。ハ、同一大学に文理学部の外に農学、工学の学部があるときは、自然科学系列の一般教育は文理学部の所属とする。」（別表省略）

長い引用になったが、この「運営要項」は、昭和25年の文理学部長等の会議において文部省から「文理学部基準（案）」として提出され、この会議で承認され、翌年各大学に通達されたものであった。みられるように、文理学部が「大学の基盤としての役目をも」つべきことが明示され、しかも文理学部と教育学部の不離不即の関係が強調されていた。ここには学部の新しいあり方が示唆されていたと理解することもできる。このように文部省は、新教育制度発足の初期において、その理念の確立に積極的に取り組んでいたのである。文部省のこのような姿勢については、入学者選抜や新制高等学校教育課程の問題等に関連し、すでに指摘されている(56)。ところがそれが、時の経過とともに次第に変化していくのである。これは、教育行政が政党政治の方針等に大きく左右されることと無関係ではない。初期の方針の転換は、つぎにみるように、講和前後から次第に活発化の様相を呈してくる。

吉田茂総理大臣の私的諮問機関として発足した「政令改正諮問委員会」（昭和26年５月14日）

は、講和条約締結を直前にし、戦後の占領行政下の諸制度の再検討を使命とした。同委員会は教育問題についても審議し、同年10月16日、「教育制度の改革に関する答申」を発表した[57]。この答申の内容は、画一的教育制度を打破し、普通教育の偏重を改め、職業教育の充実強化を目指すものであった。そして同答申は、大学に関し、「二年又は三年の専修大学と四年以上の普通大学」とに区分し、専修大学はさらに、工学、商学、農学等の専門的職業教育を主とするものと教員養成を主とするもの（教育専修大学）の二種類型に、また普通大学は、学術研究を主とするもの、専門的職業教育を主とするもの、教員養成を主とするものの三類型に、それぞれ整理統合することを提案していた。特に国立大学については、つぎのように述べていた。

「現存の国立大学は、その規模能力に応じ且つ地方的事情を考慮して普通大学と専修大学とに区別すること。普通大学となるものについても、施設、スタッフ等の充実の期待しがたい学部学科については、五年制又は六年制の専修大学に再編成すること、また、遠隔の地に分散している学部学科についても右と同様に措置すること。

（備考）　例えば、学芸大学はこれを教育専修大学（高等学校を併せて五年又は六年）とし、文理学部、学芸学部、教育学部等についても適宜整理を考えること。

なお、わが国の現在の財政状況に鑑み、国立大学の増設又は公立大学の国立移管は、これを行わないこと。」

みられるように、ここには、四年制大学の縮小化、職業教育の強化、そして教員養成系大学並びに学部の改編といった考え方が強く示されている。しかもこれらの論点がいずれも、戦後大学改革の理念と正面から対立するものであったことに注目しよう。これらの提案が直ちに実施に移されたわけではないが、その後の大学政策に重大な影響を及ぼしたことは否めない。特に、大学・学部の種別化と職業教育の強化という観点から文理学部の存在意義が問われるならば、その目的が不明確なものと映り、上記提案のようにこの学部が整理統合のターゲットとされるのは不可避であった。そもそもリベラル・アーツは、特定分野の職業人の養成を前提にしてはいないのである。しかも、このような批判が、未だ新制大学の卒業生（二年制教員養成課程修了者を除く）が誕生しておらず、その評価が不確定な段階で示されていたことに注目しよう。そこには、アメリカの占領諸政策に対する否定的評価があった。ただ、後に触れるように、医学部進学の問題等に絡み、文理学部内に矛盾が顕在化しつつあったことは事実である。

さて、地方新制大学の多くの学部は、その設立母体の貧弱な基盤をそのまま継承し、人的構成のみならず、施設設備の面でも、極めて劣悪な条件下でスタートしなければならなかった。文理学部は、先の「文理学部運営要領」に示されているように、「人文科学、社会科学、自然科学の３系列の間に均等の組織をもつ」ことが理想とされながら、旧制高等学校の教員構成を反映し、特に社会科学系スタッフの貧困が顕著であったとされる[58]。しかも、このような状態を改善するための財政上の見通しは、非常に暗いものであった[59]。

かてて加えて、新制大学の学年進行に伴い、新制大学院が昭和28年度より開設されることに

なり、これが旧制帝国大学を中心として進められ、しかも大学院が学部から独立したものでなかったため、大学院を持つに至らない地方の新制大学・学部は、財政面で不利な状況に置かれるのは不可避であった。このことは、同29年6月7日に交付された「国立大学の講座に関する省令」において、とりあえず講座は、「大学院における研究科の基礎になるもの」と定義されていたが、同31年10月22日に「大学設置基準」が省令化され、講座と学科目がそれぞれ明確に規定されるにおよんで、決定的なものとなった(60)。

講座・学科目制の制定は「大学院教育まで実施している帝大系大学と学部教育あるいは一般教育だけを実施している旧制高等諸学校を母体とする学部では、教官定員や予算積算基準を制度的に区別して、各学部がその機能に応じて実効性を上げるべきだとする意見が主要大学関係者の中に、根強く存在していた」こと等に鑑み、これらの意見、要望を汲んだ結果だといわれる(61)が、高等教育予算の絶対額の不足のもとでは、如何ともし難いことであった。その結果、国立大学間の「再分化」が一段と進んだのである。そして、大学院と学部が不可分であったことは、大学院の存否により学部段階に大きな格差を生み、他大学卒業生の大学院進学を不利なものとし、地方大学の教官の長期の国内または国外研究留学をスタッフ不足のために困難なものとした。ちなみに積算校費に関しては、「新制国立大学発足当初、講座制を1として学科目制のそれは『実験系』で0.86、『非実験系』では0.92とほとんど差がなかった」が、大学院の発足以降、「その差は急激に大きなものとなり、昭和四十年には『実験系』で1対0.34、『非実験系』では1対0.39と、三倍近い開きを示すに至っ」たとされる(62)。

一方、昭和31年3月に、「国立大学組織運営に関する改善要領」（大学組織等研究委員会）なる文書が配布され、そこには「文理学部は‥‥ともすれば、専門教育に重点をおきすぎ、一般教育と教育学部のための教科に関する専門教育が軽視されている傾向がある。すなわち、文理学部を文、法、経、理の四学部の如く考え、多くの専攻課程を設けるものもあって文理学部全体の運営をより困難にしている場合も少なくない」という批判とともに、その改善策としてつぎのような四案が提示されていた(63)。すなわち、「①専門教育には学科専攻は設けず人文、社会、自然の三課程とする、②学科専攻をおくにしても一学科二専攻（社会科学科は一専攻）にしぼり、他の専門教育科目は関連科目とする、③教育学部と合併して一学部（学芸学部）とする、④三系列のうちの一系列に属する専門学部に改編し、残余は教育学部と合併して学芸学部とする」というものであった。

かかる批判と整理統合案は、文理学部それ自身の抱える内部矛盾を突いたものではあるが、先の政令改正諮問委員会答申で示された職業教育重視、教員養成制度改編等の提案にその端を発していたこともまた、明らかであろう。その後、産業界・財界はこの答申内容に加え、国公私立大学の学生全体の専攻分野別分布が社会科学系に大きく偏っていることを遺憾とし、大学はこの傾向を是正して、理工系技術者の養成に重点を移行すべきであると提言していた。かかる要望は、日経連の発表した一連の文書に鮮明に示されていた。すなわち、「新教育制度再検

討に関する要望書」（昭和27年10月16日）、「当面の教育制度改善に関する要望」（同29年12月23日）、および「新時代の要請に対応する技術教育に関する意見」（同31年11月９日）である(64)。

ところで、文理学部の全部又は一部が教育学部と合併して学芸学部となるとする③または④の提案は、旧制度以来の両学部間の階層性、つまり旧制高校と師範系諸学校の格差に由来する威信等が根強く残っており、教員スタッフの合意を得ることが極めて困難であったとされる。そこで文部省は、昭和33年頃より、①または②のいずれかの方針により改組案を提示することを各大学に求めた。しかもその際、学部、定員、予算の三つについて、いずれの増加も認められないとされていた。つまりこれは実質上の学部縮小勧告であった。このような要請は、スタッフの疑心暗鬼を誘い、一部で進められていた内発的改善に向けての模索の芽さえも摘むことになったといわれる(65)。

さて、学部内での意見の調整がつかないまま時が過ぎる一方、社会情勢は経済発展等めまぐるしい変化を遂げつつあり、大学卒業生に旧制大学卒・高専卒と同水準の即戦力を期待する産業界・財界の声は、ますます大きくなるばかりであった。そして、理工系技術者の養成を重点課題とすることは、一方で科学技術研究の振興を必然のものとした。したがって、経済の高度成長により国家予算にゆとりが生じ、大学進学志望者の急増に伴って入学定員の拡大と施設設備の拡充強化が政策課題に上がってくると、それが理学部の分離独立へと繋るのは当然の帰結であった。そこには中学・高校の理科教員の養成という問題も関与していたと思われる。ただ実際問題として、「理学関係学部設置基準要項」（昭和35年９月25日）の規定上、文理学部の理学科が、その組織形態を保持したまま理学部と同程度にまで改善拡充される可能性はなく、教育研究条件の向上を期すには、その分離独立が最も現実的な道だったのである(66)。

以上のような動向は一方で、一般教育の縮小を伴わずにはおかなかった。つまり、技術者に求められる知識技能は増加の一途をたどり、一定就学限内にそれらを教授するのに一般教育の履修が障害と意識されたのである。そして、一般教育中の自然科学系の特定科目が必須科目に指定され、学生は一般教養課程在籍中に専門教育のための基礎を修得しておくことを期待されるようになった。この傾向は、昭和31年に大学設置基準が省令化された際、一般教育三系列均等履修の原則が変更となり、36単位中８単位までを基礎教育科目として各学部の性格に応じて指定可能となったことで、一層助長された。したがって、基礎教育科目の法制化は、新制大学発足時に期待された一般教育の理念の形骸化を促したと言い換えることが可能である。

それではつぎに、文理学部の重要な任務とされていた一般教育が、それ自身の専任教官を持つ独立部局となるには、どのような外的要因があったかを探ってみることにしよう。

新制大学発足に際し、教養学部（東京大学）、文理学部、または学芸学部の設置された大学では、これらの学部が一般教養を担当する部局とされた。しかし、京都大学をはじめその他の総合大学では、学内措置により学部とは別に教養部を設け、ここに各大学に吸収された旧制高等学校の教官を所属させ、一般教養諸科目を担当させていた。これは一般に「分校方式」と呼

ばれるものである[67]。また、教養部教官の官制上の所属は文学部、理学部等としながら、実質において上記同様の形態を取っているところ（北海道大学等）や、教養部を設けず、全学レベルの一般教育委員会の運営の下に、法文学部や理学部等に所属する教官が一般教育を兼担するところもあった。何れの形態を取ったにしても、一般教育は、主として旧制高等学校関係者によって担当され、その管理運営に関する法制上の整備を欠いたまま、前期課程において集中的に実施された。その結果、総合大学を中心として、一般教育と専門教育とを上下の関係で理解する傾向が顕著であった。そして、先に触れた基礎教育科目の導入もまた、この傾向を助長するものであった。かてて加えて、昭和30年代後半からの大学進学志望者の増加と入学定員の拡大は、一般教育履修段階、つまり前期課程における多数の学生の教育、補導その他身分上の管理に関する責任体制の確立を必然のものとしたのである。これは一方で、専門学部教授会の責任転嫁でもあるのだが。

この問題に関しては、昭和37年３月、国立大学協会の出した「大学教育における一般教育について」の中で、相当程度に自主性を備えた教養部またはこれに準ずる組織の法制化の必要が強調された[68]。また、同38年１月に中央教育審議会が公表した「大学教育の改善について」の答申でも、同様の趣旨の勧告がなされた[69]。これらを受けて、同38年３月、「国立学校設置法」の一部改正が行われた。その結果、「文部省令で定める数個の学部を置く国立大学に共通する一般教養に関する教育を一括して行なうための組織として教養部を置く」（同法第３条第２項）という規定により、総合大学より順次教養部の法制化が進められた[70]。この措置はやがて、文理学部や学芸学部を置く大学にも適用されていくことになる。

中央教育審議会答申はまた、つぎに示すように、文理学部改組の問題にも言及していた[71]。

「二　組織編成　（一）学部の分離統合

イ　学部は、学術、職業の専門による分化に従って専門的な教育研究を行う組織と考えられる。

しかるに、学部のうちには、学術、職業の発展に対応して従来の種類と異なって新たに設置されたものと、もっぱら成立過程における特殊事情から特殊な種類の学部になるにいたったものとがある。前者についてはその必要は認められるが、後者については、教育研究上または運営上、学部としての機能をじゅうぶん果たしがたいと思われる。したがって、後者のような学部は、実情に即し、これを専攻分野別に再編成し、それぞれ充実した学部とするなど、その改善を図ることが望ましく、また、今後は、このような学部の新設を認めないようにすべきである。

ウ　文理学部は、人文科学、社会科学、自然科学にわたる教育研究の組織によって専門教育を行なうとともに、全学の一般教育を担当することを目的として発足した。しかるに、その目的が多様であるため、さらに教員組織および施設設備もじゅうぶんでないことなども加わって、文理学部は、所期の教育効果をあげることが困難な実情にある。このような現状に

かんがみ、文理学部は、それぞれの実情をしんしゃくして改組されることが必要である。すなわち、教員養成を目的とする学部、または人文科学系、社会科学系もしくは自然科学系の学部等に再編成すべきである。この場合、他の学部あるいは他の学部あるいは他の大学との分合を行なうことによってその目的を果すことができることを考慮する必要がある」（ア、エ～カ省略）。

ここにみられる「学部」の定義は、明らかに戦前のそれの復活強化であり、政令改正諮問委員会答申以来の一連の流れを汲むものである。かくして文理学部の分離改組が、昭和40年代前半に至って順次進められることとなった。全国の改組の状況は、昭和40年度に弘前、埼玉、静岡、鹿児島の四校、同41年度に信州、佐賀の二校、同42年度に山形、茨城の二校、そして同43年度に千葉、愛媛の二校という順であった。その結果、これらの大学では、教養部の独立とともに、理学部プラス人文学部もしくは法文学部の二つの学部が設置されたのであった（埼玉は教養学部、経済学部、理工学部、教養部を、佐賀は経済学部、理工学部、教養部を設置した。なお、神戸大学文理学部は、昭和29年にすでに文学部と理学部に分離改組されていた）。しかも人文学部と法文学部は、その実質において大きな差異をもつものではなく、依然として人文科学系と社会科学系の複合学部であった[72]。つまり、各大学の内部事情の偶然の一致もあったであろうが、上記答申は、必ずしも文言通りではなく、自然科学系の分離独立と充実にその主眼があったようである。なおこの時期、富山と山口は教養部の独立のみ、島根と高知は内部の学科改組と充実整備を行なうに留まった。これら四大学の文理学部は昭和52年（富山、高知）と同53年（島根、山口）に分離改組された。

ではつぎに、文理学部が解体されるに至った内的要因について眺めてみることにしよう。

先ず、新制大学発足当時、医学部の入学者選抜制度が今日のそれとは異なっていた。医・歯学部は専門課程の学生のみを有し、当該大学の他学部または他大学に２年間在籍し、所定の一般教育科目（64単位）を修得していることが、医・歯学部進学者選抜試験の受験資格要件とされていた[73]。したがって、一般教育担当部局である文理学部や学芸学部の学芸部は、医・歯学部進学志望学生の資格獲得のためのターゲットとされたのである。その結果、これらの学部または部では、その定員の大部分がこれらの学生によって占められるといったケースすら生じたとされる。『千葉大学三十年史』は、この点についてつぎのように述べている[74]。

「昭和24年度の学芸学部も、また文理学部の昭和25年度以降同29年度までの入学者もその大部分が将来、医学または歯学を修めんとする学生であった。特に、同26年度入学者までは、このような進学希望者が圧倒的多数を占めていた。……医学部乃至歯学部へ進学を希望する者は、文理学部に入学しても、また受験準備に追われねばならなかった。従って一般教育科目を履修する場合、医・歯受験に関係のない科目では、単位取得の容易な科目を選ぶ傾向を生じた。また、文理学部入学後３年目に、志望の医学部乃至歯学部に入学できなかった者は、方向を転換して本学又は他大学の専門学部に入るか、或いは、文理学部にとどまって、

いわゆる学内浪人となるかの道を選ばざるを得なかった。以上の如き事情は、文理学部の本来の教育には、好ましくない影響を与え、同学部学生に対する一般教育の効果を減ずる作用をなした。……昭和29年度以前の文理学部初期においては学部入学者の大多数が医学部乃至歯学部への入学を希望していたので、同26年度入学までは80名、同27年度から29年度までは120名という文理学部の専門課程の学生定員は、一応あったものの、実際にこの課程を卒業したものの数は、定員をはるかに下回り、しかも学科及び年次によっては、履修者の数にバラツキが大きかった。」

同様のことが文理学部や学芸学部を設置した大学に限らず、理学部や農学部を持つ大学でも起きていた。そして、上の引用からもわかる通り、専門課程の学生定員を決めても、いいかえればプレメディカル・コースの定員を別枠で設定しても、前者の中に医学部進学志望者が紛れ込むのを防ぐことはできず、各大学はその対策に苦慮したのである。

この問題は、昭和29年３月の学校教育法の一部改訂により、昭和30年度から各大学の医・歯学部にそれぞれ独自の進学課程が備えられ、専門課程進級時の選抜試験が無くなったたことで解決をみた(75)。ただし一部の大学では、その後数年間浪人救済措置として、定員の一部についてこの選抜試験（専門課程進級時の編入試験）が続けられた。

しかし皮肉なことに、各学部専門課程の学生定員確保が保障され、「専門課程の充実に力を入れ易くなった」ことが、「次第に相対的に一般教育への力を減じさせる結果となった」ともいわれる(76)。各大学が医・歯学部進学者選抜試験の合格率を競ったということであろうか。

つぎに、卒業生の就職面での不合理が指摘される。人文科学、社会科学、自然科学を総合した文理学部の新しい理念に対する社会の理解と評価が確立しておらず、卒業生に対し、旧来の専門による学力や能力の判定がなされがちだったのである。そのために、雇われる立場にある学生は、否応なしに雇う側の意向に対処していかざるをえなかった。そしてそのことが、学生の特定専攻分野への集中傾向を生みだすとともに、細分化された専攻を際立たせる誘因ともなったのである(77)。特に自然科学系では、卒業生を理学部の各学科卒に準ずるとした方が社会に受け入れられやすい事情を反映し、当初の理念とは裏腹に、理学部的性格を有するものに傾斜しがちであったとされる。昭和30年代前半は、産業界の景気は上昇傾向にありながら、大学卒業生の就職戦線は極めて深刻な状況にあり、とりわけ戦後に新設された大学の卒業生には、就職受難の時代であった。このような状況が好転するのは、昭和40年前後からである。

一方教官の側では、年月の経過とともに「①教育研究予算が劣勢で、大学院設置の望みがなく、文科系理科系ともに十分な研究ができない、②教育学部の教科専門の全面的負担は重荷である、③一般教育の運営のための責任体制が組織的に確立していない」、といったような問題点が顕わになるにつれ、文理学部という組織のあり方に疑問や不満を抱く者が増加した。

先に触れたように、文部省は大学問題に関する種々の答申を参考に、昭和30年代前半、文理学部が組織、設備、教育等の面で甚だしく不経済、非効率的であるという意見を取り入れ、こ

れを拡充、発展させる方針を転換し、予算の増額や大学院設置の道を閉ざしたまま、自主的改革を求めたのである。このため各大学にあっては、種々の改組案が委員会や有志教官から発表されては消えていったといわれる[78]。このような状況の中で、一般教育の必要性・理念は唱えられながら、その実施形態に多くの困難が潜んでいた。一般教育の理念の実現化には、単なる教科課目の羅列とそれらの入門概論的講義に留まることなく、学際的指向性を伴ったintegrationを無視することができない。ところが、「個別科学のきわめて限られた分野の専門研究者として育成されてきた教員にとって、また、そうであることによって教員として存続し得ている教員にとって[79]」、これを良心的に行うには、多大の準備と努力が払われなければならない。しかるに、これらが学問的評価の対象とされない現実に直面し、消極的であれ積極的であれ、専門教育への傾斜を強めることになりがちである。そしてこのような傾向が、トカゲの尻尾切りの如く、一般教育担当部局の分離という構想を内部から支援する力となっていく。このような傾向は、とりわけ実験系において顕著である。望月衛（千葉大学・元文理学部長）は学部改組当時を回想し、教養部の分離独立については特に医学部サイドから「一般教育の責任体制」という声が強かったことを挙げたあと、専門課程の問題についてつぎのように述べている[80]。

「文理改組への内部の力のもうひとつは、理学系の体制が強化されないことであった。文理学部の中の自然科学専攻の学科目のなかにいることは、屈託することであったらしい。少くとも研究らしい研究に打ち込んでいる人は、理学部内の学科で研究をするのとの違いが目に見え過ぎていたし、……大学そのものの運営にも問題があったかも知れないが、文部省が文理学部である限りは予算上の措置でかなり不利になるということが我々の耳に入って、それが有能の士をクサらせた。」

制度化された科学界にある科学者は、既存の研究規範、つまりクーン言うところのパラダイム[81]に依拠し、それに何程か新しい事実を加えることによってしか、そのパラダイム信奉者で構成される学界の賞賛を受けることはできない。しかもそのことによってしか、自身の現在の地位の安泰、さらには報償としての昇進や研究費の増加を期待し得ない。これが現代の制度化された科学界の仕組である。そのためには、「something new」を目指し、極めて狭く限定された目標に向かって猪突猛進することが科学者に求められるのである。それはしばしば一点豪華主義を伴う。大学という機関に所属するが故に教師でもある科学者にとって、教育とは、主として自身の価値観に共鳴する研究協力者、つまり実際に実験に携わり、データを集めてくれる学生との間の師弟関係として観念される。したがって彼らの行動様式は、一種の籠城主義を伴いやすく、「学際」という問題が近隣の学問分野との間で考慮の対象となる場合はあっても、異質な学問分野との間の統合など一般に眼中にないのである。つまり、文理学部が志向するような理念は、彼らの日常性とは無縁なものである[82]。とりわけ、理学部等のより好条件のもとにある学外の競争者を意識する時、ルサンチマンとなりやすい。そして、彼らの大学院

設置への願望が、研究費の増加や研究施設設備の充実等とともに、労働力としての大学院生の確保にあることは明白である。研究者の行動がこのようなものであってみれば、大衆化した大学の学士課程教育、とりわけ一般教育等は、時間の浪費を伴う重荷でしかなくなってしまう。自然科学のように体系化の進んだ分野では、これは宿命といってもよいほどのものである。真理探究は、細分化を不可避なものとし、それは他方で学士課程段階での研究と教育の乖離をますます深化させる。だからこそ文理学部のような学部の存在意義が有るのだということは、一般論としては理解可能でも、自分自身の直接関与する対象とはなり難い。ここにこの問題の深い根が存在する。東京大学の教養学部は、戦後に新設された同種の学部として唯一の成功例といわれるが、それでも内部に問題がないわけではない[83]。

さてこれまでは、主として文理学部の理念の衰退に焦点を当ててきた。では学芸学部についてはどうであったのか。リベラル・アーツをその理念として発足した文理学部が、リベラル・アーツを主体としたが故に解体の運命をたどらざるを得なかったのであるから、同様の理念を担って発足した学芸学部もまた、所期の目的の形骸化とともに、転換を余儀なくされるのは必然のことであった。ただ学芸学部は、教員養成というもう一つの使命を未分化のまま担って発足した。したがって、すでに触れたように、「学部は、学術、職業の専門による分化に従って専門的な教育研究を行う組織」という考え方が強化されるにつれ、教員養成を「主とする」学部が、それを「専らとする」学部へと転換されるのは不可避であった[84]。文理学部の縮小方針は、教育学部の自足自立政策と表裏一体のものだったのであり、前者の後者への移行こそ当局の期待通りには進行しなかったが、後者が充足されるにつれ、発足期における教育学部と学芸学部の相違は、実質面で解消したのである。その結果、昭和41年から42年にかけて、国立大学のすべての学芸学部が、教育学部と呼称されることとなった。そして、学芸大学も教育大学と改められた。ただ、東京学芸大学のみは、当時東京教育大学が実在していた関係で、学部名は教育学部に変更されたものの、大学名は従前通りとされたのである[85]。なお、新制大学発足期に学芸学部を設置した地方複合大学（千葉大学を除く18校）のうち、昭和40年代の学部名称変更期に教養部を設置したのは、岩手、宇都宮、群馬、岐阜、鳥取、徳島、長崎の七大学に留まり、その他の大学の教育学部は、当該大学の全学生の一般教育を従来通り担当することとされた。そして、教養部を設置した大学の場合、未設置の大学・学部よりも教官数等の点で有利であったといわれる[86]。

大学教員の養成——まとめにかえて——

新制大学発足当時、大学基準協会設立に参加した大学人を中心に、新しい大学の理念の普及啓蒙が精力的に行なわれていた。その一端は、昭和24年、同25年そして同26年と、三次にわたってまとめられた『大学に於ける一般教育』に示されている。新しい大学理念の確立は、一般教育の意義を正しく認識するところから出発するというのが、彼らのモチーフであった。そこで

は、旧来の大学教育に対する厳しい批判がなされ、大学人の自己反省と意識変革が求められていた。このラディカルな内容が、ある意味では、この活動の持っていた限界であったかもしれない。つまり、多くの大学人は、戦争は一部の人々の仕掛けたことで、自分たちはむしろその犠牲者であり、敗戦によって自分たちはその狂気から開放され、元の状態に復帰できるのだと。たとえば篠原兵庫が、自著『茶の間の生命科学』の冒頭で、つぎのように述べていることに、当時の状況がしのばれる[87]。「第二次世界大戦後に日本の大学に教養部ができた。私はその第一回生、つまり、日本で最初の教養部修了生となった。医学部に進んだとき、新制度に批判的な教授たちから『諸君は教養だけは積んできているはずだ』と、何度もからかわれたことを思い出す。それ以来、教養という言葉は、私の行動を測る物差しの座から滑り落ちた。」

では当時、一般教育とは、どのようなものとして理解されていたのであろうか。先の『大学に於ける一般教育』や『大学基準協会十年史』等によれば、それは、西欧に起源をもつリベラル・アーツの現代版ということになろうか。そこで、リベラル・アーツと一般教育の違いが問われる。彼らの言に従えば、リベラル・アーツには、少数の選ばれた人達を対象とした上流社会における個人的なたしなみとしての教養観が拭い難く付着しているが、現代社会における一般教育は、「いわば伝統的自由教育のアリストクラティックな色彩を払拭し、すべての者にまで押し広げた非常に広範な現代的民主化教育」ということになろう[88]。

人民のため（for the people）のみを唱える民主主義ならば、それが少数の権力者によって支配されていた封建社会においても、部分的には存在した。例えば、慈悲深い封建領主の行なった善政等がそれである。しかし、戦後の民主主義の理念は、人民のためのみならず、「人民による（by the people）」という点に一大特色があるとみなされる[89]。

かかる民主主義は、社会の機構等についての深い理解と幅広い教養に支えられた、自立した人格をもって初めて実現可能となる。このような社会の形成者としての人間性の開発こそが、一般教育の目的であるとされる。したがって、一般教育は、特定の職業のための予備教育または基礎教育とは区分される。さらに、旧制高等学校や大学予科における支配者階級への階梯としての「学寮型」教養教育[90]もまた、否定されるべき性格のものであった。

さて、新制大学発足の時点で、各大学が用意すべきであるとされた一般教育諸学科目は、旧来の高等教育機関において実施されていたものと、その名称において何等異なるものではなかった。このことが、一般教育と旧制高等学校や大学予科における準備教育とが混同された大きな原因であるといわれる。しかしながらこれは、より高度な一般教育の目的実現を目指すには、まずは各学問領域を修めた多数の人材の確保が先決であったことによる[91]。新制大学の発足に当たり、一般教育担当の人材不足、わけても社会科学系のそれが顕著であった。したがって、とりあえず多様な学科目の開設を義務付けることにより担当スタッフを確保したうえで、これらの人々の相互協力による多種多様な教授形態の開発と試行が期待されたのである。そこには当然のことながら、学際領域の開拓への期待も含まれていた。『大学に於ける一般教育』には、

今後の課題として、つぎのような記載のあったことに注目しよう[92]。

「殊にスタッフの問題は、現下我が日本のみならず、アメリカの如き国に於てすら重大な問題として識者の論議の的になっている有様で、近く設置される大学院の編成及び運営等も、性格の一変した新制大学の教員養成の観点からも、十分検討される必要があろう。」

我が国では、近年ようやく、ファカルティ・ディヴェロップメント（faculty development）ということが、一部で唱えられるようになったが、大学教員の教育（teaching）面でのプロフェッション性という課題は、従来とかく閑却されがちであった。だが、このことの罪責は、決して小さいものではない。

先に触れた教員養成の問題に関する教育刷新委員会の議論でも、大学関係者の多くに、義務教育教員の教職の専門性についてすら、その重要性の認識が希薄であった。それは、大学教員の教職の専門性に関する楽観的態度と、表裏一体の関係にあったとみることも可能であろう。そこには、西欧的、特にドイツ的大学観に基づく「研究教育予定調和」への無批判な信仰ともいえるようなものがあった。「教師と学生の共同体を理念として掲げるフンボルト理念は当時ですら、理想であったかもしれない」のであり、むしろ「フンボルトやヘルムホルツの理念は、実は研究と教育の乖離が進む現実のなかで、危機意識に駆られて高唱された」との指摘もあるのである[93]。天野郁夫によれば、「大学教授の養成は基本的に、研究機能の強い『研究大学』の大学院で行なわれるようになっているが、そこは研究と教育の統合が制度的に保証された唯一の場所である。しかし、その大学院を卒業した彼らの前に開かれた市場は、その大部分が研究機能の弱い、あるいはそれを期待されない高等教育機関であ」り、これが「現在の大衆化した大学・高等教育システムのもと」での、「教育と研究、教師と研究者の間の役割葛藤」の原因であるとされる[94]。関正夫もまた、「今日の一般教育担当教員は専門分化した既存の専攻領域の研究者養成を目標とした大学院の出身者であ」り、「特定の専攻領域の深化に最大の価値をおく研究者が、一般教育や学部段階の専門教育について十分な理解をもち、それに対応する力量があることを果たして期待できるであろうか」と、従来の大学教員の供給システムに疑問を投じ、大学院における大学教員養成機能の整備拡充の必要性を訴えている[95]。

学術研究の高度化が専門分化の傾向を強めるのは不可避である。そのために、研究志向の強いステージにある若い研究者の行動様式が擁護肯定され、老練の大学教授の一般教育担当が推奨されたりする。そこに合理性がないわけではない。だが、それだけで良いのだろうか。そこには、単純な啓蒙史観（進歩史観もしくはウイッグ史観といってもよい）に基づく学問観が漂ってはいないだろうか[96]。そこに、「専門化の趨勢から自由であろうとする教育の姿勢」を見いだし得るであろうか[97]。

アメリカには、Doctor of Arts（D. A.）という学位がある。これは、「Ph. D. の独創的な理論研究中心の論文に対して、カレッジ教師のための解釈学的な論文に基づく自由学芸（liberal arts）の修了を認める学位プログラムの称号」であり、「カレッジにおける効果的な教

育、知識の普及および教育の改善を図ることを目的とし、Ph. D. のように、新しいデータや真理の発見および独創的な研究に重点をおくというよりも、広いデータや情報知識を統合し、総合し、かつ比較する能力、知識を普及し、かつ応用する能力を強調する」もので、「二年制および四年制の一般教養のカレッジ・レベルの教師を養成する学位であるとみな」されている[98]。

合衆国大学院協議会 (The Council of Graduate Schools in the United States)が、1968年12月6日に発表した「大学院協議会のドクター・オブ・アーツ学位に関する声明」は、この学位に至るコースについて、「性格こそ異るが、標準的な研究を主とするPh. D. コースと匹敵する質をもっていなければなら」ず、「学生は、教育心理学、高等教育史、高等教育社会学、大学における教授の責任などの、正式分野での講座とセミナーを十分な単位」数まで履修し、さらに「Ph. D. の伝統的な研究訓練に匹敵するものとして、（普通には1年間の）適当な教育実習」等の訓練を受けるべきであると述べている。そしてこの学位は、「決してPh. D. をもらえなかった代りの学位とか、Ph. D. に次ぐ、第2位の学位であってはなら」ず、「目的が違うので、そのコースの条件も自然異なってくるが、……Ph. D. と質と厳重さとにおいて同じようなコースを終了して始めて授与される」ものとされている[99]。

関は、先に引用した我が国の大学教員の養成システムへの批判に続けて、つぎのようにいう。

「今日、日本の経済的水準の高さを背景に、日本独自の教育のあり方を強調する動向がみられる。このような動向に流されて、大学教育改革の国際化を通じて、諸外国の大学の反省的教訓や意欲的な試みから学ぶという謙虚な姿勢が大学人の中からも喪失しつつあることは危険な兆候のように思われてならない[100]。」

かってのエリート型「学寮教育」が果たした「人間教育」の機能を、今日の大学に期待するが如き時代錯誤の一般教育観、そしてそれと一体となった一般教育担当教師へのカウンセラー的期待が、今なお根強く残っている。そして他方には、業績主義の潮流がある。

我が国の大学における一般教育の低迷や文理学部・学芸学部の理念の解体は、大学教員養成への反省の欠落と決して無関係ではないと思われる。

註

1．大学基準協会一般教育研究委員会・編、『大学に於ける一般教育』、大学基準協会、1951. 11頁。

2．村井　実・訳、『アメリカ教育使節団報告書』、講談社学術文庫、1977. ／教育科学百年史編集委員会・編、『原典対訳・米国教育使節団報告書』、建帛社、1985.

3．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. ／鈴木英一、『教育行政』（戦後日本の教育改革3）、東京大学出版会、1970. ／同、『日本占領と教育改革』、勁草書房、1983. ／読売新聞戦後史班・編、『教育のあゆみ』、読売新聞社、1982.

4．ハリー・レイ、「占領期における教育改革」、（レイ・ムーア・編）、『天皇がバイブルを読んだ日』、講談社、1982. ／上記3．文献中の『日本占領と教育改革』も参照。

5．大橋基博、佐々木享、「学校教育法の制定過程」、『教育学研究』、第50巻、第４号、1983．／佐々木享ほか、「学校教育法の成立過程の総合的研究（その２）」、『名古屋大学教育学部紀要（教育学科）』、第30巻、1983．／同、「学校教育法の成立」、『講座・日本教育史４、現代Ⅰ・現代Ⅱ』、第一法規、1984．／古野博明、「田中文政の成立と教育法の立案準備－昭和21年８月22日付学校教育法要綱案成立までの概況」、『特別研究・戦後教育改革資料の調査研究・報告書』、国立教育研究所、1985．

6．拙著、「学部教育（アンダーグラデュエート・エデュケーション）の展望」、『福井医科大学一般教育紀要』、第８号、1988．

7．古野博明、「教育刷新委員会の発足と教育基本法の立案開始－昭和21年８月末～９月の教育立法過程概況」、『北海道教育大学紀要（第一部Ｃ）』、第36巻、第２号、1986．／前掲４．も参照。

8．前掲５．諸文献参照。

9．古野博明、「教育理念の形成と教育刷新委員会第三回総会」、『北海道教育大学紀要（第一部Ｃ）』、第32巻、第２号、1982．／同、「田中文政下『教育基本法制』構想の形成」（その１および２）、『同紀要』、第37巻、第１、２号、1986-1987．／同、「昭和21年(1946)年11月～12月下旬の教育基本法立法過程」、『教育研究報告及資料１』、北海道教育大学旭川分校・教育学研究室、1987．

10．『戦後日本教育史料集成』（第一巻）、三一書房、1982．／前掲３．中の『日本占領と教育改革』。

11．海後宗臣・編、『教員養成』（戦後日本の教育改革８）、東京大学出版会、1971．／山田 昇、「教育刷新委員会におけるアカデミシャンズとエデュケーショニスト」、『和歌山大学教育学部紀要－教育科学』、第20集、1970．／同、「教育刷新委員会における教育学科の構想」、『同紀要』、第21集、1971．／同、「戦後日本における教員養成制度の改革（１－５）」、『同紀要』、第26、27、29、30、32集、1977-1983．／国立教育研究所・編、『日本近代教育百年史６　学校教育(4)』、国立教育研究所、1974．／土屋基規、『戦後教育と教員養成』、新日本出版社、1984．

12．前掲１．『大学に置ける一般教育』。本報告書の「一般教育と専門教育との関係」（山口論助・執筆）の末尾（註）に、つぎのような記載がある。「次の如き見地に立脚しての一般教育無用論も、まま見受けられる。即ち専門研究に徹底するとき、おのずから一般教育の目的も達し得るという主張である。これは『一芸に達せる者は百芸に通ずる』という類の東洋的思想に関連する見解と為し得るが、かかる主張が今日の学問的知識の領域にもそのまま当てはまるかどうかは問題であり、かりにそのようなことの可能を認めるとしても、それは一般能力の学生のわずか三、四年の大学教育に期待され得るものでないことは明白であろう」(28-9頁)。

13．前掲11．諸文献参照。

14．青年師範学校は、昭和19年に、青年学校の教員養成を目的として制度化された。

15．拙著、「戦後の教育改革におけるアメリカ高等教育モデルの日本的変容」、『福井医科大学一般教育紀要』、第９号、1989．

16．大学基準協会・編、『大学基準協会十年史』、大学基準協会、1953．／サムス Ｃ．Ｆ．(竹前栄治・編訳)、『ＤＤＴ革命』、岩波書店、1986．／日高第四郎、『教育改革への道』、洋々社、 1954．

17．長尾優、『一筋の歯学への道普請－東京医科歯科大学のあゆみ－』、医歯薬出版、1966．

18．前掲11．文献中の山田論文、「戦後日本における教員養成制度の改革(2)」、第27集、1978、40頁。

19．前掲11．文献中の『教員養成』および『日本近代教育百年史６』参照。

20．山田昇、「学芸大学の理念について」、『和歌山大学教育学部紀要－教育科学』、第19集、1969．／『東京学芸大学二十年史－創基九十六年史』、1970．／前掲11．の諸文献も参照。

21．前掲11．文献中の山田論文、「戦後日本における教員養成制度の改革(5)」、第32集、1983、39頁。

22. 前掲11. 文献中の『日本近代教育百年史６』、534-535頁。／前掲11.の他の文献も参照。
23. 同上、546-547頁。／前掲11.文献中の『教員養成』も参照。
24. 羽田貴史、「戦後教育改革と大学の国土計画」（上・下）、『大学基準協会会報』、第61、62号、1989.
25. 前掲20. 文献中の『東京学芸大学二十年史』、８-９頁。
26. 高橋左門、『旧制高等学校全史』、時潮社、1986. ／天野貞祐、『教育論』（天野貞祐全集・第五巻）、栗田出版会、1970. ／『東京大学百年史　通史Ⅲ』、東京大学出版会、1986.
27. 同上諸文献。／前掲24. 羽田論文も参照。
28. 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. ／田中征男、「大学基準協会の形成と『大学基準』の成立」（上・中・下）、『大学基準協会会報』、第44-46号、1981-1982. ／大崎仁・編、『戦後大学史』、第一法規、1988. ／寺崎昌男・編、『戦後の大学論』、評論社、1970. ／前掲16. 文献中の『大学基準協会十年史』および『教育改革への道』。／前掲24. 羽田論文。／前掲26. 文献中の『東京大学百年史 通史Ⅲ』も参照。
29. 同上諸文献参照。
30. 前掲24. 羽田論文（下）、113-114頁。／前掲11. 文献中の『教員養成』。／前掲16. 文献中の『大学基準協会十年史』及び『教育改革への道』。／前掲28. 諸文献。／木田宏・監修、『証言・戦後の文教政策』、第一法規、1987. ／剱木亨弘、『戦後文教風雲録』、小学館、1977.
31. 同上羽田論文（下）、120頁。
32. 同上羽田論文（下）、135-137頁。／仲新、『日本現代教育史』、第一法規、1969.
33. 前掲11. 文献中の『日本近代教育百年史６』、549頁。／前掲11. 文献中の『教育養成』も参照。
34. 前掲24. 羽田論文（下）、144-146頁。／前掲11. 文献中の『日本近代教育百年史６』。／前掲16. 文献中の『大学基準協会十年史』。／前掲28. 文献中の『大学教育』も参照。
35. 前掲11. 諸文献参照。
36. 前掲24. 羽田論文（下）、153-159頁。
37. 同上羽田論文。／前掲11. 文献中の『教員養成』。／小川利夫、「教育学部（博士課程）の将来計画」、小川利夫、江藤恭二・編、『現代学制改革の展望』、福村出版、1982.
38. 前掲11. 文献中の『教員養成』参照。
39. 前掲28. 諸文献参照。田中論文が特にこの点に詳しい。
40. 同上田中論文参照。
41. 井門富士夫、『大学のカリキュラム』、玉川大学出版部、1985.
42. 寺崎昌男、「大学の内部組織を考える－『学部』と『講座制』－」、『講座・日本の学力、別巻１、大学教育』、日本標準、1979. ／同、「学部　それは何か」（１、２）、『ＵＰ』、東京大学出版会、202、203号、1989. ／同、「『講座制』の歴史的研究序説」（１、２）、『大学論集』、第１、２集、1972-1973.
43. 前掲24. 羽田論文（下）、166-168頁。／前掲28. 諸文献も参照。
44. 前掲11.文献中の『日本近代教育百年史６』、552～553頁。
45. 同上『日本近代教育百年史６』、553頁。／前掲11. 文献中の『教員養成』も参照。
46. 前掲32.『日本現代教育史』。／天野郁夫、『高等教育の日本的構造』、玉川大学出版部、1986.
47. 中島太郎、「旧制高等学校の変遷（Ⅲ）」、『東北大学教育学部研究年報』、第13集、1965. ／前掲26. 文献中の『旧制高等学校全史』参照。
48. 前掲11.『教員養成』。／前掲15. 文献中の『教育改革への道』も参照。
49. 前掲11.『教員養成』、229-231頁。

50. 『千葉大学三十年史』、1980. ／『東京医科歯科大学創立五十年記念誌』、1978. ／前掲17. 『一筋の歯学への道普請』も参照。
51. 長崎大学は昭和40年代に至り、教養部を独立させた。
52. 前掲50. 『千葉大学三十年史』、158頁。
53. 市川昭午、林健久、『教育財政』（戦後日本の教育改革４）、東京大学出版会、1972. ／前掲32. 『日本現代教育史』。／山内太郎・編、『学校制度』（戦後日本の教育改革５）、東京大学出版会、1972.
54. 海後宗臣、『戦後教育改革』（海後宗臣著作集・第九巻）、東京書籍、1981、39頁。
55. 前掲50. 『千葉大学三十年史』、448-449頁より再引用。
56. 佐々木享、『高校教育の展開』、大月書店、1979. ／同、『大学入試制度』、大月書店、1984.
57. 神田修、寺崎昌男、平原春好・共編、『資料・教育法』、学陽書房、1973、360-363頁。
58. 木村健康ほか（共同討議）、『大学－その理念と実際』、国元書房、1950.
59. 前掲53. 文献中の『教育財政』。／文部省・編、『わが国の高等教育』、大蔵省印刷局、1963.
60. 同上、『わが国の高等教育』。／天城勲、慶伊富長・編、『大学設置基準の研究』、東京大学出版会、1977. ／飯島宗一、戸田修三、西原春夫・編、『大学設置・評価の研究』、東信堂、1990.
61. 天城勲、「新制大学の変遷と展望－行政の立場から」、『大学研究ノート』（広島大学・大学教育研究センター）、第63号、1985.
62. 前掲46. 文献中の『高等教育の日本的構造』。／前掲59. 文献中の『わが国の高等教育』も参照。
63. 『高知大学の三十年』、1979、8-9頁。／前掲50. 『千葉大学三十年史』も参照。
64. 前掲57. 『資料・教育法』、364-369頁。／前掲28. 文献中の『大学教育』も参照。
65. 大室貞一郎、「地方大学の言い分－国立大学『文理学部』問題について」、『世界』、６月号、1960. ／「日本の潮１、危機に立つ大学文理学部」、『世界』、３月号、1960. ／前掲50. 『千葉大学三十年史』。／前掲63. 『高知大学の三十年』も参照。
66. 関正夫、『日本の大学教育改革－歴史・現状・展望』、玉川大学出版部、1988、148頁。
67. 黒羽亮一、「揺れ動く教養課程」、（天城勲・編）、『新しい大学観の創造』（大学から高等教育へ１）、サイマル出版会、1978. ／前掲28. 文献中の『大学教育』。／前掲60. 諸文献参照。
68. 前掲28. 文献中の『大学教育』。／前掲66. 『日本の大学教育改革』も参照。
69. 田畑茂二郎、山下肇、徳永清、兼子仁・編、『戦後の歴史と基本法規』（大学問題総資料集Ⅰ）、有信堂、1970. ／野村平爾ほか・編、『大学政策・大学問題－その資料と解説』、労働旬報社、1969.
70. 前掲66. 『日本の大学教育改革』参照。／前掲67. 諸文献も参照。
71. 前掲69. 『戦後の歴史と基本法規』（大学問題総資料集Ⅰ）参照。
72. 「特集・人文学部・人間科学部をめぐって」、『大学基準協会会報』、第30号、1975.
73. 前掲16. 文献中の『大学基準協会十年史』。／前掲28. 文献中の『大学教育』も参照。
74. 前掲50. 『千葉大学三十年史』、304-307頁。
75. 同上『千葉大学三十年史』。／前掲16. 文献中の『大学基準協会十年史』も参照。
76. 同上『千葉大学三十年史』、309頁。
77. 前掲65. の諸文献。
78. 前掲50. 『千葉大学三十年史』、155頁。／前掲63. 文献中の『高知大学の三十年』も参照。
79. 石躍胤央、「一般教育理念の再検討」、『講座・日本の学力、別巻１、大学教育』、日本標準、1979.
80. 望月衛、「人文学部のあり方－個人的経験に基づいて」、『大学基準協会会報』、第30号、1975.
81. クーン T.（中山茂・訳）、『科学革命の構造』、みすず書房、1971／中山茂・編、『パラダイム再考』、

ミネルヴァ書房、1983.／成定薫ほか・編、『制度としての科学』、木鐸社、1989.
82. 村上陽一郎、「医の倫理と科学者の倫理」、(唄孝一・編)、『医の倫理』(講座・21世紀へ向けての医学と医療　第1巻)、日本評論社、1987.／山崎博敏、「大学におけるティーチングの組織論」、(喜多村和之・編)、『大学教育とは何か』、玉川大学出版部、1988.
83. 本間長世、「東京大学教養学部の軌跡」、『大学研究』(筑波大学・大学研究センター)、第1号、1988.
84. 前掲11. 諸文献参照。
85. 前掲20. 文献中の『東京学芸大学二十年史』参照。
86. 前掲66.『日本の大学教育改革』参照。
87. 篠原兵庫、『茶の間の生命科学』、明日香出版社、1983.／次の文献も参考となる。タロウ D. J.、『戦後の教育に対する学識経験者の批判』(IDE教育資料、第4集)、民主教育協会、1958. 及び喜多村和之・編、『大学教育とは何か』、玉川大学出版部、1988.
88. 大学基準協会一般教育研究委員会・編、『大学に於ける一般教育』(中間報告)、同協会、1949、3頁。
89. 田村栄一郎、『日本の教育とナショナリズム』、明石書店、1988.
90. 内田忠夫、衛藤瀋吉・編著、『新しい大学像をもとめて』、日本評論社、1969.
91. 寺崎昌男、「日本の大学一般教育－その戦後史と課題」、『立教大学教育学科研究紀要』、21号、1977.／玉虫文一、『科学・教育・随想』、岩波書店、1970.
92. 前掲88.『大学に於ける一般教育』(中間報告)、22-23頁。
93. 天野郁夫、「教師と研究者」、前掲82. 文献中の『大学教育とは何か』所収。／中山茂、『帝国大学の誕生』、中央公論社、1978.／潮木守一、『キャンパスの生態誌』、中央公論社、1986.／同、『大学と社会』(教育学大全集6)、第一法規、1982.
94. 同上文献中の天野論文参照。
95. 関正夫、「新しい大学教員の養成機能の整備－大学教育改革と大学院改革を結ぶ一つの視点－」、『一般教育学会誌』、第12巻、第1号、1990、12-15頁。
96. 村上陽一郎、『科学史の逆遠近法』、中央公論社、1982.／同、「科学史の哲学」、(同編)、『科学史の哲学』(知の革命史1)、朝倉書店、1980.
97. 前掲90.『新しい大学像をもとめて』。／金子忠史ほか、『アメリカ教育の挑戦』、教育開発研究所、1990.
98. 金子忠史、『変革期のアメリカ教育(大学編)』、有信堂、1984.
99. 上野直蔵・訳、『時間の短縮、選択範囲の拡大－高等学校以降の教育－(カーネギー高等教育委員会の提出する特別報告および勧告)』(J. U. A. A. 内外大学関係情報資料1)、大学基準協会、1972.
100. 前掲95. 関論文、14頁。