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

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『第1次アメリカ教育使節団報告書』(1946)をめぐって

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2012-05-08 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/10098/5345

福井医科大学一般教育紀要　第８号　(1988)

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
『第１次アメリカ教育使節団報告書』(1946)をめぐって

梅　田　哲　彦

生物学教室

(昭和63年11月１日受理)

はじめに

ウィリアムJ.ベネット米国教育省長官は『日米教育協力研究報告書』(1987)(1)の「後書き」で、日本の初等・中等教育においてアメリカのそれよりも優れている点をいくつか指摘し、アメリカの教育改善のために日本の経験を応用する方途をさぐる一方、「日本の教育のなかで魅力を感じない」もののひとつとして、「高等教育」を挙げている。

第２次大戦後の我が国の教育改革は、1946年(昭和21年)３月に来日した第１次アメリカ教育使節団が残していった報告書(2)に基づいて行なわれたといわれている。そこには、「一般教育に対する機会があまりに少なく、専門化があまりにも早く、あまりにも狭く行なわれ、そして、職業教育にあまりに力を入れすぎている」という高等教育批判が含まれていた。これを受け、一般教育を導入することが、進学機会の均等などと共に、高等教育改革の大きな柱とされた。つまり、一般教育は早期専門化に対するアンチ・テーゼの役割を担っていたのである。これに関しては、当時発表された上原専禄の論文「大学教育の人文化」(3)や、大学基準協会一般教育研究委員会が作成した報告書『大学に於ける一般教育』(1951)(4)などに、はっきりと示されていた。喜多村和之は、最近の論文「一般教育はなぜ問題とされるのか」(5)において、この一般教育研究委員会報告書を取り上げ、「今日の大規模化し多様化した高等教育制度に適合しうるような内容をそなえていた」と高く評価している。この報告書は、臨時教育審議会における大学教育のあり方に関する論議の進展などをふまえ、1987年３月に同協会より復刻刊行された。

新制大学発足当時の大学人……実は一部の人々といわざるをえないのだが……の努力と期待にもかかわらず、一般教育のその後の軌跡は、専門教育との対立・抗争のそれであったといっても、過言ではないであろう。特にそれが、医学・工学などの専門職業人の養成を主な目的とする分野で顕著であったのは、周知のことである。

医学教育分野では、最近も、文部省主催による「医学教育の改善に関する調査研究協力者会

議」(阿部正和主査)が、その『最終まとめ』(1987)[6]において、医師としての人間教育の必要性を重視し、一般教育と専門教育の関連について、つぎのような提案をしている。①6年一貫カリキュラム編成、②低学年での専門教育に属する内容の教授、③一般教育と専門教育が異なる組織で行なわれる場合の前者の課程における医師としての人間形成、④専門担当教員による基礎教育科目の担当、⑤入学後早い時点での医療現場見学、等々。これは、アメリカ医科大学協会から発表された『21世紀の医師』[7]〔Physicians for the Twenty-First Century、1984、別名、GPEP報告(Report of the Panel on the General Professional Education of the Physician and College Preparation for Medicine)〕が、専門教育開始前には自然科学分野に偏らず、カレッジ教育の目的を十分認織し、幅広い学習に努めるように勧告しているのとは対照的である。

このような彼我の相違は、実は制度上の相違に起因しているのである。彼の国の大学制度をモデルにしたといわれる我が国のそれが、いつ、どこで、どのように、そしてなぜ違ってしまったのか。これを問うことは、単に大学史上の興味にとどまらず、今後の一般教育と専門教育との関係改善について考えるうえでも、意味のあることであろう。小論は、新制大学制度成立の原初に立ち返り、この疑問に対する答えを求めようとする、ささやかな、そして手始めの試みである。

戦後の新しい学校教育制度成立の経緯(8. 9. 10)

ポツダム宣言の内容を具体化するために駐留を始めた連合国最高司令官総指令部(GHQ)にとって、日本の教育改革は、戦前の軍国主義・全体主義を一掃し、民主主義を定着させるための重要な政策のひとつであった。これを積極的に推進する具体策を策定するため、国務省を通して派遣されたのが、ジョージD.ストッダード(イリノイ大学名誉総長、ニューヨーク州教育長官)を団長とする第1次アメリカ教育使節団であった。一行27名は二組に別れ、3月5日と6日に来日した。これに先立ってGHQの要請により組織された「日本教育家の委員会」(南原繁委員長)と、GHQの下部組織のひとつである民間情報教育局(Civil Information and Education Section、CIE)の職員が使節団の調査に協力した。使節団は約1ヶ月後の3月31日に報告書をマッカーサー元帥に提出した。そしてこの報告書は、同元帥の声明と共に4月7日に公表され、内閣総理大臣所管の「教育刷新委員会」(安倍能成委員長、後に南原繁が委員長)において審議された。この委員会による建議の主要部分は、「教育基本法」および「学校教育法」としてまとめられ、1947年(昭和22年)3月31日に交付された。これにより、6・3・3・4制を基本とし、小・中学校を義務教育とする単線型学校体系が成立したのである。改革がこのように迅速に進められたのは、1947年度に新しい小・中学校をスタートさせるためであった。なお、新制高等学校は翌年に開校した。

一般教育の導入などにみられる新制大学の内的性格づけは、文部大臣の諮問機関として設けられた「大学設立基準設定協議会」と、この協議会を母体として設立された大学の自主連合体

「大学基準協会」において進められた。この過程で、ＣＩＥの内面指導が発揮されたのである。

1948年(昭和23年)４月には、12の公私立教育機関が、新制大学の設置基準を満たすものとして、ひと足はやく認可された。しかし、国立の大学、高等学校、大学予科、専門学校、ならびに師範系の学校は、再編成という難問をかかえ、新制高等学校の第１回卒業生が誕生した1949年春には認可が間に合わず、７月になって第１期入学生を迎えた。また、多くの公私立大学も、この年に開学した。

第１次アメリカ教育使節団報告書(2)

１．高等教育の改革に関する提案

戦後の教育制度改革は、占領という異常な状況のなかで進められたものであり、それが種々の制約を伴いつつ行なわれたものであったことは、想像に難くない。したがって、その後の教育改革論議は、このことをふまえ、その再検討という性格を色濃くもっていると理解される。これはまた、戦後の改革において中心的役割をはたしたといわれる第１次アメリカ教育使節団報告書の内容を、再検討することを意味している。その際に留意すべきことは、そこにどれほどの教育的普遍性が備えられているかということであろう。これについて、村井実は、「明らかに特異な政治的使命を帯びて作成されたものにもかかわらず、教育を当然にそうした政治的状況を超え出る性質のものとして考える理論的態度を保持して書かれている」(11)と評している。いずれにしても、この報告書の検討を避けて通ることはできない。

使節団メンバーの選考については、占領教育文書の調査研究によってその詳細が明らかにされており、公正が重視されたことを知ることができる(8)。使節団は、ＧＨＱが占領を開始して以来数ヶ月の間に行なってきた禁止的な指令（日本教育制度の管理方針、教職追放、国家神道の禁止、修身・日本歴史・地理の停止)の必要性を認めたうえで、自らの使命を「もっぱら主として積極的提案を行なうこと」(125頁)においたという。これは、「日本人が自国の文化の内部に健全な教育組織の再建への諸条件を自ら整えるよう援助」するのが最善であると判断したためだとされる。そこで、高等教育の改善に関する提案をまとめると、以下のようになる。

①進学機会の均等と拡大。

②一般教育の拡充とカリキュラムの自由化。

③機会の多様性の確保。

④計画的な総合大学の増設推進。

⑤高等教育機関の設立審査およびその基準維持監督機構の民主化。

⑥教育機関の連合体による基準向上の推進。

⑦私学の振興とその財政支援制度の確立。

⑧教授たちの経済的自由の確立。

⑨才能ある学生の進学の自由の保証(学資支弁の困難な学生への財政的援助を含む)。

⑩男女平等を基本とする女性の学ぶ自由の保証。

⑪図書館、調査研究施設、研究所の拡充。

⑫医学、学校管理、ジャーナリズム、労働関係、一般国家行政などの分野の職業教育の改善。

⑬医療、看護、および公衆衛生の全体的機構についての専門家グループによる研究強化。

⑭成人教育のための公開講座の開設促進。

⑮国際関係についての教育・研究と、国際交流の推進。

なお、教師養成教育に関しては、別の章で扱われている。

これらの改革案は、その大部分が新制度において採用されることとなった。ただ、⑬については、当時のアメリカにおいて、健康・福祉・教育が一つの省の管轄であったために、ここに含められたものと思われる。我が国では、これは厚生省の任務とみなされる。こうして概観すると、この報告書が戦後の高等教育改革において、いかに重要視されたかがしのばれる。しかしながら、形式上の採用が実質上の成功を約束するものではない。それゆえに、報告書はその序論において、「われわれは、われわれの制度をただ表面的に模倣されても喜びはしない」(22頁)と警告していた。また、押し付けは自由主義の信条に反するともいうのである。したがって、提案を受け入れる際には、報告書の基層にあるもの、つまり使節団の意図したことをきちんと押さえておく必要があったはずである。いいかえれば、アメリカの大学制度の導入が必ずしも成功したとはいい難い謎を解く鍵は、ここにあるのではないかと考えられる。

上にまとめられた諸提案のうち、高等教育の内容面に深く関係するのは、②、③、および⑫であると思われる。そこで以降は、これらの問題を中心に考察を試みることにする。

2．アメリカ教育使節団の教育観と大学の歴史

報告書の第6章「高等教育」は、「大学はあらゆる教育組織の首位(Crown)に立つものである。自由な社会においては、大学は同等の関係にある三つの機能を果たす」(106頁)という書き出しで始まり、①真理の探究、②民主主義的社会人の育成、および③職業人の養成をあげている。これらの機能は、戦前の我が国の大学における「国家ノ須要ニ応スル」という目的が排除されるべきものと判明した以上、理解が困難ではなかったはずである。しかし、三つの機能が「同等の関係にある」とはどういうことか。「真理の探究」を最高の目的とするドイツ大学の理念に親しんできた我が国の教育家にとって、その意味するところを理解するのは容易なことではなかったようである。それというのも、報告書には、高等教育の組織編成に関する具体的な改革案が含まれておらず、「大学(University) および専門学校 (College)」[12]、「高等学校、専門学校および大学」、あるいは「大学およびその他の高等教育機関」といった表現が用いられていたからである。したがって、大学とは何か、高等教育とは何かという、古くて新しい問題と対決しなければならなかったのである。これは、初等・中等教育制度について、小学校6年、下級中等学校3年、上級中等学校3年、そして初めの9年間は義務制にするという、明確な規定を伴った提案がな

されていたのとは対照的である。なお、師範学校については、他の高等教育機関とは別に、上級中等学校卒業後4年という具体的な指示が与えられていた。

そこで、使節団の高等教育観を示すと思われるものを探すと、つぎのような表現に出会う。

「第一次大戦後の数年間に、自由主義の思潮が日本の主に専門学校や大学で教育された男女によって育くまれた。現在、高等教育は再び自由思想、大胆な研究、および国民の希望を担う活動の基準を打ち立てる機会をもつに至っている。」(133～134頁)

このように大正デモクラシーを評価したあと、「これらの目的を達成するためには、高等教育は多数者のための機会となるべきであり、決して少数者の特権であってはならない」と続く。このように、日本の高等教育に改善すべき点は多々あるとしても、最大の問題は高等教育の機会が少数者に限られ、しかも自由が拘束されていることにあると批判していたのである。また、この文脈からは、自由主義への楽観とさえいえるものが感じられる。金子忠史によれば、アメリカの教育の歴史は「ジェファソン大統領時代(1801～1809年) につちかわれた自由主義的な競争原理に基づく民主主義と、ジャクソン大統領時代(1829～1837年)に理想とされた平等主義的な機会均等の原理に由来する民主主義の二つの類型」が、「時には競い合い、時には補い合い、またいずれかにウエイトが置かれる」という、動的平衡の軌跡であったとされる[13]。使節団メンバーの教育観もまた、このような歴史的背景と無縁ではなかったはずである。

では、アメリカ人にとって大学(University)とはどのようなものであろうか。アメリカの大学もまた、その起源をヨーロッパに持っている。12世紀のヨーロッパに生まれたウニヴェルシタスという組織は、それがパリ大学のように教師中心のものであれ、ボローニア大学のように学生中心のものであれ、いずれもドクター、すなわち大学教師の再生産組織なのであり、ドクター学位の授与権をもっていることで、他のギルドと区別されていたのである[14]。その後、ドクターが大学で教鞭をとらずに、その専門知識を医業や法律業務に利用するようになり、本来の意味が変容を遂げたのであるが、やはりドクター学位の授与権は大学から離れなかった。したがって、ドクターの学位を出さない高等教育機関は、大学ではなかったのである。ただ、イギリスでは、専門職業人の養成は実務経験を通してなされるという伝統があり、この機能は、その基礎教育部門をのぞいて、大学とは切り放されていたとされる。

ところで、イギリスにおいて発達したカレッジは、大学教師養成のための補助施設的な性格を強く持っていたといわれる。つまり、元来は学生の宿泊施設、いわゆる学寮であったものが、寝食をともにし、規則正しい生活を守りながら、ドクターをめざす上級生(フェロー)によって下級生の勉学の指導がなされるという、自由学芸の教育実習の場になったのである。これも初期には、篤志家の寄付を資金として、貧困学生の生活を援助することが主な目的であったとされる。ところが、そこでの教育が次第に自費学生やその親を魅了するところとなり、ついに体

制順応型の知識人養成の場になったといわれる[14]。

アメリカは、このイギリスのカレッジをモデルにし、それを高い教養をもった牧師の養成を主な目的とする独立の高等教育機関にしたのである。したがって、植民地時代以降19世紀の後半まで、ドクターの授与権を備えた本来的な意味の大学はなく、カレッジでは自由学芸と宗教の教育が行なわれていた。ただ、牧師養成を主な目的として掲げてはいたが、牧師志望以外の学生にも門戸を開いていたため、次第に学識と教養のある紳士育成の場に変容したといわれる。この頃、ドクターの学位を望むものは、ヨーロッパへ学問の旅に出るしかなかったのである。

ところが19世紀後半になり、ヨーロッパ、特にドイツで学位をとって帰国した若手の学者や研究者たちが中心となり、ドイツ大学式の新しい理念の導入によって、カレッジにおける教育水準の向上が図られた。だが、この新しい教育研究方式は、カレッジにおいてではなく、1876年のジョンズ・ホプキンス大学創設の頃より、グラデュエート・スクール、すなわち、カレッジに上積みされた大学院において、成功をみるに至った。この組織はドクター学位の授与権をもち、ようやくここに、本来の意味のユニヴァーシティが誕生したのである。しかも、教授資格者という、ドクターの持つ本来の意味が変容を遂げてからその養成教育課程を導入したアメリカでは、大学教師の養成はグラデュエート・スクールで、医師や弁護士などの専門職業人の養成はプロフェッショナル・スクールでというふうに、組織の区別をしたのである。後者はさらに、伝統的な専門職に限定することなく、時代の要請に応じて、多彩な専門職の養成をも担うようになった。このような歴史的背景からして、カレッジとは、別名アンダーグラデュエート(Undergraduate)とも呼ばれ、通常、大学院の下の教育組織を意味する。したがって、カレッジ、グラデュエート・スクール、そしてプロフェッショナル・スクールより成る三位一体の構造が、アメリカ人のいう典型的な大学(ユニヴァーシティ)なのである[15]。このようにして発展を遂げたアメリカの大学は、皮肉なことに、下級学部のうえに専門職業人養成のための上級学部を置くという、中世の大学の形態を再現する結果となった。なお、カレッジ卒業後、グラデュエート・スクールやプロフェッショナル・スクールへ進学する際、ひとつの大学内での直系優先という考え方はあまり強くない。したがって、カレッジ教育のみを目的とし、長い伝統と高い威信を誇る教育機関が存続しうることになる。

さらにアメリカのカレッジには、ヨーロッパの大学がその組織に加えようとしなかった技術系の職業教育課程も導入された。1862年制定の国有地付与法(別名モリル法)によって設立された、農業・機械工業などの学問分野を教えるカレッジ（ランド・グラント・カレッジ、Land Grant College）がそれである。しかしこのコースは、社会生活を営むうえに役立つものと位置づけられており、教養の一部と見なされている。この点については、のちにより詳しく論じることにする。なお、これらランド・グラント・カレッジの多くは、後に大規模なユニヴァーシティに発展した[15]。

使節団が我が国の高等教育について検討をした際、このようなアメリカ高等教育の歴史が、

バックグラウンドとして大きく作用したはずである。

3．一般教育の導入に関する提言

報告書は、「高等教育の機構」-①と、「専門学校および大学のカリキュラム」-②の2節において、高等教育の内的性格の改善について言及している。そこには、以下のように述べられた部分がある。

①「日本では、普通の意味での一般教育は、高等学校あるいは大学予科に入ってそこでさらに三年間勉強を続ける少数の人を除いては、中等学校で終了する。一般教育にいくらか近いものが大学の文学部内にあり、さらに限定された範囲では、現在の高等学校、専門学校のレベルの学校にもある。しかし、これらだけでは、このレベルの一般教育の需要を満たすためにははるかに不足している。

専門学校、高等学校、大学の数を増やすだけでは、多分一般教育拡大の要求を満たすことはできないであろう。これを達成するため、それらのカリキュラムも自由化することを勧める。職業的および技術的教育の計画においても、一般教育の科目は、可能な限りさらに自由に取り入れられるべきである。」(109頁)

②「日本の高等教育機関のカリキュラムについて、われわれが感じていることは、(中略) 大部分は一般教育に対する機会があまりに少なく、専門化があまりにも早く、あまりにも狭く行なわれ、そして、職業教育にあまりに力を入れすぎているということである。自由な考え方へのバックグラウンドと、職業的訓練の下地としてのより良い基礎を与えるために、もっと広い人文主義的態度が養われなければならない。これが、学生の将来の生活をより豊かにするであろうし、また彼をして自分の職業が人間社会全体のなかにどう適合していくかを知らしめることにもなるのである。」(166～117頁)

これら二つの記述より、②の文中の「一般教育に対する機会があまりに少なく、専門化があまりにも早く、あまりにも狭く行なわれ、そして、職業教育にあまりに力を入れすぎている」という批判は、主として専門学校、しかも技術系の実業専門学校に対してなされたものと解釈するのが妥当であろう。このことに関連し、森昭は1950年にすでに、この批判が専門学校や教員養成諸学校に該当することを指摘していたといわれる(16)。いま少し解釈の巾を広げるならば、ここでのカリキュラム改善提案は、高等学校、大学予科、そして専門学校のカレッジ化を示唆するものと受け取られる。つまり、大学におけるカリキュラムの改善もさることながら、それ以上に高等教育の初期段階において幅広い人文主義的態度を養うことが、ひいては大学における専門的な学習の改善につながるということであろう。このことは、「報告書の摘要」における

つぎの表現によって強化される。

「レベルの高い自由教育の機会を増やすために、大学への準備学校(高等学校)のカリキュラムや、より専門化された専門学校のカリキュラムを相当程度自由なものにすることが望ましい。それによって、一般的な専門学校の訓練がより広い範囲に利用できるようになるであろう。このことは、一方では大学での学習に、他方では半専門的な職業訓練、つまり専門学校で行なわれるような、しかし、より広範な文化的、社会的な意義をもった訓練をもって仕上げられる職業訓練につながるであろう。」(134頁)

このように、一般教育を導入すれば、「大学での学習に」も「つながるであろう」と述べられている。これは、高等学校や大学予科からだけでなく、専門学校から大学へ進学するということをも前提にしていたとみなされる。それは機会の均等という立場からは当然のことである。

こうして報告書は、従来の高等教育機関の体系を基本にし、そこでのカリキュラムの改善を提案していたのである。このことはまた、「半専門的な職業訓練」ということにも関係する。そこで、「半専門的な職業訓練」と、それをいいかえた「より広範な文化的、社会的な意義をもった訓練をもって仕上げられる職業訓練」という表現の意味するところを考察してみよう。

アメリカのカレッジ教育の目的は、すでにみてきたように、学識と教養のある紳士の育成にあった。しかしそれは、少数の者がカレッジ教育を享受できた時代には紳士の育成であるが、それが多数者のための機会となれば、当然「社会人の育成」ということであり、基本的には同義である。しかもその教育内容は、時代とともに発展してきたものの、その起源を自由7科にまでたどることができる。中世の大学の下級学部で教えられた自由7科が、論理・文法・修辞学の3科(trivium)と、天文学・幾何学・算術・音楽の4学(quadrivium)よりなっていたことは周知のことである。このtriviumから派生した「trivial」という英語の単語は、「取り立てて言うほどの必要もないほど当り前の」という意味の形容詞であるとされる(17)。それは、大学でどのような分野を専攻しようとも、「大学出のくせに」と人から非難されないための、最低の要件であるとみなされる。村上陽一郎によれば、スコラ学の主張には、3科に属する学問はどれも言葉に関係し、言葉で書かれた神の書物、すなわち聖書を読むための学問類であり、4学に属するものはいずれも自然探究の学問で、これを通じて神の計画・神の意志を、自然のなかにひとつづつ読み取っていくものであるとの意味が込められていたとされる(17)。このように個々の学問が別々なのではなく、たがいに関連性を持っているという前提のもとに、これらが大学教育の基礎に置かれていたのだといわれる。これが欧米人の教養観の基本にあるとみなされる。ただ、この課程を後期中等教育に下ろした国はある。しかしこれらの国では、高等教育の機会が、比較的少数の者に限られていたということが指摘される。

アメリカのカレッジ教育では、自由7科より発展した基礎的学科目を低学年で学び、そのう

ちのいずれかを、高学年でさらに深く追究することが要求されるようになった。それが専攻(major)である[13]。これも、教育を受けた人(educated person)が備えているべき要件とされたのである。そこには、「広さと深さの統合」という理念があるのだといわれる[18]。

ところで、ランド・グラント・カレッジの設立以降、そこに導入された農業・機械工業などの技術的な分野のカリキュラムは、職業人の養成という性格を持っている。そうすると、従来から認められているカレッジ教育の概念と対立することになる。これは、西欧において、技術関係の教育が大学とは別の系統で発展したことと無関係ではない。これはまた、我が国のように技術系の職業人養成教育が、「国家ノ須要ニ応スル」ため、最初から大学教育に導入された国とは異なった発想によるものである。この問題に対しては、ジョン・デューイや、アルフレッドA.ホワイトヘッドの教育論によって、哲学的な基礎づけがなされたといわれている[18]。つまり教養とは、生きて働き実際に社会に役立つものでなければならず、教育とは、知識を活用する技術の獲得にあり、実際生活のすべてに役立つものでなければならないと理解されている。したがって、カレッジ・レベルにおける職業訓練は、高等教育を受けた人が備えているべき教養の一部であり、伝統的なカレッジ教育の「深さ」に相当するものと位置づけられる。報告書における「半専門的な職業訓練」という表現は、このような教育観によるものとみられる。これは「専門的な職業訓練」とは区別されるものである。アメリカ人的な考え方では、後者はプロフェッショナル・スクールで行なわれる職業訓練をさすのである。ちなみに、アメリカでは近年、カレッジにおける半専門的な職業訓練コースを専攻する学生の割合が増加したことが問題とされている。それは、これらのコースを専攻する者の割合が増加すると、半専門的な訓練が専門的な傾向を帯びやすく、それが伝統的な教養観やカレッジ教育の理念と対立するからである。そして1980年前後より、本来のカレッジ教育の理念を回復すべく、一般教育のリバイバルが盛んに論じられ、その強化策が採られているのである[19]。

ともあれ、使節団は、専門学校における職業教育と、大学における職業教育とを同一視していなかったと理解される。ただ、医学教育については、つぎのような指摘がみられる。

> 「医学上の訓練については特別な研究が行なわれるべきである。日本の医学校のなかには、程度の低いものがあるように見受けられる。資格を備えた教授や、適切な設備に欠けている医学校に対しては、合理的な最低基準を満たすことが要求されるべきであり、さもなければ閉校することが要求されなければならないと信ずる。」(120頁)

これは、医学専門学校に対する疑義であり、医師は専門職だということであろう。

なお、カリキュラムの自由化に関する提案は、専門学校のみならず、高等学校や大学予科をも対象としていた。ここでは何が問題とされたのであろうか。ちなみに、戦前の高等学校における授業科目を挙げてみると、以下のようになる[20]。

人文系学科目：修身、国語及漢文、歴史、地理、哲学概論、心理及論理、心理(理系)
社会系学科目：法制及経済
自然系学科目：数学、自然科学(文系)、物理、化学、植物及動物、鉱物及地質
技術系学科目：図学

この他に、外国語の英・独・仏語と、体操があった。これらの開設科目は、今日の小規模大学の一般教育開設科目と比較しても、見劣りしないようにさえ思われる。ただし、文科と理科で履修科目が異なっていた。文科の場合には、心理を除いた人文系全部・法制及経済・数学・自然科学・第一および第二外国語・体操の履修が要求された。一方、理科の場合は、修身・国語及漢文・心理・法制及経済・自然科学を除いた自然系全部・図学・第一および第二外国語・体操であった。これらのことより、使節団は、文科と理科のコース分けが早く、履修科目にアンバランスがあり、しかも自由選択の余地がないことに疑念を抱いたのであろう。また、社会科学系学科目が貧弱であることも問題とされたであろう。なお、各学校の教育内容に関する情報は、ＣＩＥより容易に入手可能であったと思われる(8)。

このように使節団が戦前の我が国の高等教育組織を基本としたのは、アメリカのそれとの間に別段奇異なものを感じなかったためではないだろうか。すなわち、技術系の専門学校がランド・グラント・カレッジに、その他の専門学校、高等学校および大学予科が伝統的な教養カレッジに、そして、帝国大学を含めた大学がグラデュエート・スクールとプロフェッショナル・スクールを両方または単独で持つ大学院レベルの教育機関に、夫々対応させたのではないかということである。各教育機関の修業年限は、国によって違っていてもいっこうに不思議ではない。このように考えれば、使節団が専門学校、高等学校、そして大学予科のカリキュラム改善に重点をおいたことが納得できる。

以上のことより、報告書における「大学(ユニヴァーシティ)」という表現は、広狭二通りの意味を持っていたということになる。つまり、「大学は同等の関係にある三つの機能を果たす」という場合の「大学」は広義の使用で高等教育機関全部を、そして狭義には、「旧制大学」を指していたと理解される。後者は大学院・レベルの教育機関ということである。このことは、調査研究の重要性に関連して述べられている、「大学の最高の責務は真理の探究であり、……」(119頁)という一見矛盾した表現に、妥当な説明を与える。

これら一連の解釈が正しいとすれば、高等教育機関の平準化と再編成を伴ったラディカルな戦後の改革は、使節団報告書の提案によるものではなかったということになる。では、何がそれを推進させたのだろうか。誤解・曲解など、いろいろと考えられる。そこで次章では、我が国の側にそのような改革を促す要因があったのではないかという視点から、この問題にアプローチしてみることにする。

高等教育組織の平準化

戦前の我が国の学校体系は、一般に複線型と呼ばれるものであり、ところどころが袋小路になっていた。袋小路とは、ある学校に入れば更に上級の学校に進学できるが、違うタイプの学校に入った場合には、上級の学校との接続性がなく、いいかえれば受験資格がなく、進学が不可能になるということである。これは、進学希望者が少ないときには、あまり問題とはならない。ところで学校は、明治以来、社会的上昇移動、すなわち立身出世の道として機能していたのであり、都会では進学意欲も高く、受験競争は激しかったのである。そして、学校体系の見直しは、以下にみるように、その時々の政府にとって、大きな課題であった(21)。

1886年(明治19年)、森有礼文相の時期に、帝国大学令と中学校令が制定され、1872年(明治5年)の学制発布以来複雑化していた学校制度が、尋常中学校から高等中学校を経て帝国大学にいたる近代的な体系に整理された。この高等中学校は、帝国大学の予科的性格をもった本科の他に、法科、医科、工科などの専門学部を設けることができるものとされていた。しかし、本科生が時と共にその多くを占めるようになり、当初のねらいであった分科構想が形骸化してきた。これを改革するために井上毅文相は、1894年(明治27年)、高等学校令を制定し、従来の高等中学校を高等専門教育の機関とすることを企てた。井上は、帝国大学を大学院中心の学術教育機関とし、新しい高等学校をさらに地方専科大学にするという未来構想を描いていたのである。だが、この計画は高等中学校が高等学校と改称されただけで、内実は変わらなかった。

その後、菊池大麓文相は、1903年(明治36年)、専門学校令を起案制定し、増加する尋常中学校の卒業生に対する進学ルートを確保した。この計画は成功し、次々と専門学校、実業専門学校が設立された。この時、従来からあった有力な私立の専門学校は、予科をもつことを条件に、大学と私称することを許された。これらが正式の大学になるには、1918年(大正7年)の大学令発布を待たなければならなかったのである。

この間にも、先の井上の改革案と同様のものがいくつも提起された。たとえば、1899年(明治32年)の久保田譲による教育制度改革論や、同年の辻新次らを中心とする学制改革同志会による学制改革要綱が挙げられる。これ以降も、専門学校が増加するにつれ、これらの学校が大学に昇格することを望み、教育改革論議は絶えなかった。特に1914年(大正3年)、文部大臣の諮問機関である教育調査会において、菊池が提案した学芸大学校案が有名である。中等学校に続く学校をすべて大学校とし、現行の高等学校は4年制の学芸大学校に改組する。そして、従来の専門学校は学芸大学校の前期2年を終了したものを入学させ、1～2年程度の就学とする。また帝国大学は、学芸大学校のうえに位置する大学院、もしくは研究部とする。これが菊池案の骨子であった。この案は、菊池が以前に専門学校令を強行したのが、専門学校の大学昇格を封じ込めるための方策であったことからすると、180度の転換であった。しかしこの案も、教育調査会で強硬採決されたにもかかわらず、政局が変転し、実現には至らなかった。

1918年(大正7年)には、大学令が制定され、一部の専門学校が大学に昇格した。ただし、こ

れは従来の路線を継承するもので、予科の付設が義務づけられていた。昭和期に入っても次々と教育改革案が発表されたが、いずれも政局の変転などにより日の目を見ることはなかった。ただそのなかでも、1937年(昭和12年)に近衛文麿を中心とする教育改革同志会によって発表された改革案は、多くの支持者を得たといわれている。これは、高等学校、専門学校、大学を統合して大学校とし、学校体系を小学校、中学校、大学校の3段階にするという内容のものであった。

このように学校制度の見直し論は、現実社会の変化を後追いするように、現われては消えることを繰り返し、なかなか実現には至らなかったのである。そこには常に、財政事情があったことも指摘されなければならない。ただ、高等学校、専門学校、大学の繰上げ論が、すでに戦前に何度も現われていたことは注目に値する。特に1918年の高等学校令には、高等学校を卒業し、専攻科1年の課程を修了したものは、アメリカのカレッジ卒業学位である「バチェラー」に相当する「得業士」を称することができる旨の記載があったとされる(20)。このことがどの程度知られていたかはわからない。自由主義傾向の強かった時代だけに、アメリカ留学の際の学歴の読み替えを考慮したものであったと思われる。これに従うならば、旧制大学の卒業学位である「学士」は、「バチェラー」以上の水準のものであり、旧制大学は、カレッジよりも上位に位置するとの見方があったということである。

戦後になって、日本教育家の委員会が独自にまとめた、教育改革に関する意見書が注目される(22)。この意見書の正確な作成月日は不明確なのだが、アメリカ教育使節団の滞在期間中か、離日後まもなくであったと推測されている。それには、委員会の総会決議ではないけれども、多くの委員の賛同を得たものであるとして、二つの学校体系案が示されている。その第1案は6・3・3・4(または5)制であり、第2案は6・2・4・4(または5)制である。意見書はこの高等教育4年または5年制の提案理由について、これまで専門学校出身者が大学出身者よりも恵まれない地位に置かれやすく、これが前者の向上心、研究心を鈍くしやすいとの声があり、専門学校と大学で同じ職種の専門教育を行なう必要はないからだと述べている。この意見は、アメリカ教育使節団報告書の趣旨とは異なるものである。つまり、後者は卓越性と平等性の両方を兼ね備えているのに対し、前者は平等性を優先させている。敗戦直後という時代背景があるものの、平等性重視は、いいかえれば平準化である。そして、戦前に何度も繰り返された帝国大学繰上げ論も否定されている。

同じ頃、東京帝国大学に設けられた教育制度委員会においても、上の意見書に極めて近い答申案がまとめられていた(9d)。これに関しては、委員長戸田貞三が日本教育家の委員会の委員を兼ね、南原総長は後者の委員長であったので、両者が類似していてもおかしくはないと思われる。ただ、これら2つの改革案が、いずれの委員会において先に着想されたものかは不明である。このことに関連し、南原総長が、使節団報告書発表後まだ日も浅い1946年(昭和21年)4月12日、第69回東京帝国大学創立記念日の演述で、つぎのように述べていたのに興味が持たれる。

「官私立大学の問題や、大学と専門学校との関係、これと関連して、高等学校制度等、複雑不備にして往々誤解と弊害の因をなせるあまりに狭い階級的教育組織は、根本において検討し改革されねばならぬものがあろう。

かようにして制度としての公正と機会の均等が図られて後、各大学がそれぞれの善き伝統と個性に従って、自らの特色と能力を発揮することは必然であり、また望ましいことである。それによって新しく樹てられた平等の上に、新しい不平等―差異―が生れ、もろもろの多様な固体を通じて、文化の全体の発展が可能となるであろう。そのときわれらの大学の位置はますます鞏固にせられ、その真価はいよいよ発揚せられるであろう。」(23)

これは、「制度的に考えて、われわれにかんする特典として見えるものは自ら放棄するの用意があり、あるいは進んで他を高め、他とともにこれを享受することが必要である」からであり、「自己を批判し、改革すべきを自ら改革するのでなければ、自ら理性の府たるに値しない」と考えるからだという。実に崇高な態度である。ここにはまた、平等性と卓越性の追求を時間軸上でとらえようとする姿勢がみられる。しかし、それだけだったのかという疑問が抱かれる。

ＧＨＱは、我が国の中央集権的な体制を改め、地方分権化を促進することを、大きな政策課題としていた。これは、教育制度についても同じであった。これと関連し、官僚養成機関としての帝国大学は、温存維持の対象ではないといった雰囲気が、ＧＨＱやＣＩＥ内部で強かったとされる(24)。これを帝国大学一般ととるか、最古最大の東京帝大と取るかは意見の別れるところであろう。もしそれが後者であったとすれば、どういうことが考えられるだろうか。

南原は東京帝大総長、そして日本教育家の委員会委員長として、すべての事情を知り得る立場にあった。これに関連し、後に公開されたＧＨＱの占領教育文書などを用いた調査研究によって、使節団報告書の作成に当たり、使節団と日本教育家の委員会のメンバーとの間で、密接な連絡が取られていたことや、ストッダード団長が極東委員会の教育特別小委員会で、報告書に盛られた提案の多くが、日本の教育指導者たちによってすでに構想されていたものであると証言したことが、明らかにされている(8)。これは、日本教育家の委員会が作成した意見書の内容が、使節団に伝わっていたことを意味する。さらに、南原とストッダードが使節団滞在の後期に、二人だけの会談をもったことも知られている(9d)。では、使節団は、６・３・３・４制案が日本側で構想されていたことを知りつつ、なぜ４年制大学案だけ報告書に書かなかったのだろうか。それはあまりにラディカルだと判断したためだろうか。もしそうであるなら、なぜ南原はそのラディカルな改革に積極的だったのだろうか。そこには、東京帝大のサヴァイヴァル・ストラテジーという一面が含まれていなかったのだろうか。

ともあれ、使節団報告書が発表されたことにより、これに盛られた諸提案の妥当性に関する審議が、1946年９月以降、教育刷新委員会で行なわれることになった。その第７回総会（1946年10月18日）において、日本教育家の委員会によって作成された先述の意見書が、ＣＩＥの手に

渡っており、6・3・3・4(または5)制案が日本側の合意事項と受け取られ、ＣＩＥより早期建議を迫られていることが問題とされた。そして意見交換の結果、この意見書は当時の委員全員の合意を得たものではないことが確認され、改めて審議することとなった。初等・中等教育制度についてはあまり問題となるところはなかったが、高等教育制度に関しては、つぎのような激しい議論が展開されることになった[25]。

務台理作(東京文理科大学長)、上原専禄(東京商科大学長)、和田小六(東京工業大学長)らは、これまでの複雑な学校制度を、全部一旦御破算にし、新しい大学は学問研究・職業教育・教養教育のすべてを兼ね備えるべきであり、さらに意欲と能力のあるものは、大学院で真理探究に励めばよいという意見であった。なお、この意見における大学院が、明確なヴィジョンに支えられたものであったかどうかは疑わしい。むしろ、将来の発展に備えるといった程度のものであったと思われる。なぜなら、この意見の主張者らは大学基準協会の主要メンバーでもあったのだが、後に大学院基準を審議する段階になって、ＣＩＥの指導に頼らざるをえなかったからである[25]。したがってこの意見における大学は、アメリカ的な見方からすれば、カレッジの課程にユニヴァーシティの3つの機能が詰め込まれたようなものとみなされる。

これに対して天野貞祐(第一高等学校長)らは、戦前に菊池大麓によって提案された学芸大学校案を基礎に、高等学校を前期大学とし、東京、京都の両帝国大学を進学体系から離して研究院にするという構想を主張し、譲らなかったのである。後者の主張は、伝統ある高等学校教育のよいところを残すとともに、研究院を置くことにより学術レベルの維持と向上を計ろうとするものであった。この場合の前期大学は、高等学校の名称変更と温存であり、4年制大学の後期課程への転入学を前提とする傍系教育機関、つまり教養短期大学的なものとして構想されていた[26]。したがって、前期、後期両課程を備えた4年制大学が原則であった。

城戸幡太郎(当時法政大学教授)は、これら2つの意見とは別に、大学は社会人養成を主な目的とするものとし、学術研究や専門職業人養成は大学のうえに位置する研究所または大学院で行なうべきだという意見を述べたといわれる[25]。この城戸の意見は、各教育組織の名称はともかく、高等教育の組織論としては、アメリカのそれに近いとみることができる。しかし、「ダイガク」ということばからイメージされる日本人の大学観は、城戸の高等教育観とはなじみが薄いものだったようである。

上の論争は、務台らの主張、いいかえれば、日本教育家の委員会意見書の第1案が採用されて終結した。では、4年制大学を高等教育の中心にすえるに至った動機には、これまでに触れたこと以外に、どのようなことがあったのだろうか。使節団は、高等学校などを、明らかに高等教育機関とみなしていた。しかしながら、我が国の教育家がこれと同じように考えていたかどうかは疑わしい。ヨーロッパ、特にドイツの教育制度になじみが深いものにとって、高等学校はギムナジウムなどに対応するものとして理解されるのが自然であろう。しかし、ギムナジウムは中等教育機関である。ところが一方で、中等教育制度は新たに整備されつつあった。中等

教育機関とまではいかなくとも、高等教育機関との中間的なものと理解されていた可能性は大きい。しかも、高等学校のエリート主義教育が、専門学校筋から批判されていた。したがって高等学校は、少なくとも組織の上では、廃止されるべきものであった。これは、戦時中からいわれていた大学終了までに要する修業期間の短縮化を進めるには、都合のよいことだったはずである。

一方専門学校は、大学との格差是正、つまり平準化を強調することにより、組織上の昇格に結びつく。これは、多くの私立の専門学校にとって永年の宿願でもあった。また、大学、特に帝国大学に対しては、これまでの専門主義と権威主義への強い批判があり、自己反省が求められていた。つまり「短縮化と平準化」の要求が大勢をしめていたのである。

これらの動機はいずれも、使節団報告書とは別の、我が国の事情によるものであった。この点について、第2次アメリカ教育使節団報告書(1950)には、「第1次訪日アメリカ教育使節団は、高等教育について勧告するに当たって、現在の教育機関の組織のままで望ましい改革をすることに注意の大半を傾けた。しかし、日本人はこれらの諸機関を改革しようとする場合、高等教育の全制度を改組することが必要であると考えた。そして、この改組を外形的な面において急速に成し遂げた」という記載がある[27]。また寺崎昌男は、第1次の使節団報告書について、「発表当時人々の関心は主に6・3・3制の勧告や国字改革の面に向けられ、第六章高等教育(Higher Education)に注目した大学人は少なかった」という[28]。

民主主義における「自由」と「平等」という二つの原理は、二律背反的性格をもつものである。これら二つを高等教育において追求するとき、発展段階的な組織とならざるをえず、階層的構造は不可避なのではなかろうか。これはまた、修業年限延長という問題を伴う。これがアメリカ教育使節団の高等教育観ではなかったのだろうか。

ところで、戦前にも、先の菊池大麓の学芸大学校案のように、アメリカの高等教育制度をモデルにしたと思えるものや、先に触れた「得業士」という考え方があった。松浦鎮次郎もまた、高等学校とカレッジ、大学とグラデュエート・スクールを対応させる見方をしていたといわれる[29]。では、教育刷新委員会のメンバーには、アメリカの高等教育制度に精通した人はいなかったのだろうか。はたして、大学設置基準に関する審議が一段落した1947年の夏、上原専禄は、論文「大学の職能」において、欧米の代表的な大学論を紹介し、大学の機能が「その時々の状況と国々の事情に応じて、様々に考えられ主張せられた」ことを指摘したあと、つぎのように述べていたのである。

> 「少なくとも優秀なるアメリカ大学において、三種の機能は同一大学内の別種の施設によってそれぞれ別個に果たされつつ、しかも同一大学の作業を形作っているという事実が複合的職能意識を極めて自然なものとして裏づけていると考えられる。即ち、一に人文的教養ある社会人の養成はカレッジにおいて行なわれ、二に専門学術の知的探究はグラヂュエ

ート・スクールと研究所とにおいてなされ、三に技術者・職業人の養成はプロフェッショナル・スクールにおいて行なわれているという現実が、複元的職能意識を何らの不安なきものとして成り立たしめているように思う。即ち、三種の機能は同一施設において同時に行われているのではないのである。」(29)

上原は、大学の三つの機能は、相互に区別されるべき「複合物」であり、「混合物」ではないととらえ、「区別せられつつ同等の関心をもって果さるべきもの」であると理解していた。そしてこれらの一体化は、「原理上の統一ではなく、いわば意志的なる結合であり、心的緊張による一括」であるとした。ここには、欧米の大学論を背景とした、極めて鋭い考察があった。それにもかかわらず、修業年限短縮化に同意せざるをえなかったということであろうか。否、それだけでなく、翌年に発表された論文「大学教育の人文化」(3)では、極めて激しい調子で旧制大学の専門主義、権威主義を批判、非難し、平準化の正統性を主張していたのである。これは、M.トロウがエリート高等教育の敵対者のリストに挙げている、ラディカル派平等主義者の行動様式と共通するものだったのだろうか(30)。つまり、「自分の特権的出自や、受けてきたエリート高等教育に罪の意識をもち、その罪をあがなうために批判をする」タイプの人による、「全面的な改革構想となってあらわれる」ものをいう。あるいは、日本の大学人の守旧性を看取したうえで、ラディカルな制度改革でもしない限り意識変革など能わぬと考えたのだろうか。これらのことは、南原についても該当するかもしれない。

いずれにしても、上原が「短縮化と平準化」に賛同したことは事実である。この矛盾はどのように解釈すればよいのだろうか。彼はアメリカの制度について、「もとより寛容なる社会、多面的なる人材需要、豊富なる資金など」がそれを可能にしているとも述べていた。そうであるなら、４年制大学に三つの機能を詰め込んだのは、戦後の混乱期を乗り切るための、過渡的な措置だったということにならないだろうか。あるいは、我が国のその後の経済発展や高等教育の普及は、当初の予想をはるかに越えていたということだろうか。

大学基準協会とＣＩＥ

教育刷新委員会において教育問題全体の審議が進められる一方、新制大学制度の具体的な実施案の審議も開始された。まずは、大学の設置基準の策定であった。これについては、使節団報告書に委員会方式を採るべき旨の提案があり、それに従って大学設立基準設定協義会が組織され、従来の文部省内規的な大学設置基準に検討が加えられた。また、大学はそれぞれの自主性に基づいてその内容を改善充実すべきとの観点より、大学の集団が新しい大学の最低基準を作り、その後各大学の相互協力によって基準以上の内容を備えるように努力するということになった。このような趣旨により、先の協議会を母体に設立されたのが、大学基準協会である(10)。1947年(昭和22年)７月以降、この協会が中心となり、それをＣＩＥが側面援助するという体制

で、大学基準の審議が進められた。ところで、ＣＩＥの職員は、軍隊の位階称号をもっていたが、職業軍人ではなく、占領政策を円滑に進めるために召集され、終戦以前から本国において特別訓練を受けていた人々であった。占領政策における教育改革の重要性にかんがみ、ＣＩＥ職員には、大学教授など、教育関係の前歴をもつ人が多く含まれていたといわれる(8)。

これら一連の過程で、日本人関係者とＣＩＥ職員の間には、異文化コミュケーションの難しさを感じさせるような行き違いが、しばしばみられたのである。これに関連し、占領開始後しばらくは進駐軍に勤務し、1947年以来同志社大学で教鞭をとってきた知日家のオーテス・ケーリ(31)は、当時のことを回顧し、「Specialized」、「Advanced」、そして「Professional」に適当な訳し方がなくて混同されたことや、「Faculty」のアメリカ的な意味が通じなかったことなどを挙げ、「ヨーロッパの大学制度の一番悪いところと、アメリカの大学制度の一番悪いところが重なってできあったのが、日本の新制大学だというふうにうかがえる」と評している(32)。すでにアメリカの大学の歴史に関連して述べられたように、「Specialized」な課程とはカレッジにおいて「深さ」を求めるものに、「Advanced」な課程とはグラデュエート・スクールのそれに、そして「Professional」な課程とはプロフェッショナル・スクールのそれに、それぞれ対応していることは明白である。ところが我が国の新制大学制度では、これら三つが区別されず、「専門教育課程」という単一語で表わされている。いいかえれば、専門教育というものの中に、教養的、学術専門的、半専門職業的、そして専門職業的なものが存在し、それらを学部教育のレベルで統一する理念が欠けているのである。そしてこの統一理念の形成を阻んでいるのが、ドイツ大学的な発想に基盤を置く「faculty」の概念にあるというわけである。アメリカのカレッジでは、「General」と対をなすのが「Specialized」であり、これでワンセットとみなし、これで「広さと深さ」の理念を追究するようになっている。

ＣＩＥは、何度か専門教育概念の明確化を試みたようである。例えば、「日本の国立大学編成の(再考せられたる)原則」(1948年４月)(33)という、ＣＩＥが作成した文書がそのひとつである。そこには、つぎのような記載がある。

「二　少な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である。

三　人文科(ヒューマニティーズ)、社会科(ソシャルサイエンスィズ)、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おいて考えられるべきこと。」

このように、リベラルアーツ・カレッジを中心とした大学が構想されていた。しかし、1948

年６月22日文部省発表の新制国立大学実施要綱[33]（別名、新制国立大学の設置に関する11原則）においては、「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。学部は部に比して規模組織内容の充実せるものをいう。」という記載のみに変わってしまっていた。前者においてリベラルアーツが重視されていたのは、大学院との接続性を考慮したためだと思われる。大学院基準の審議は４年制大学基準のそれとは別に、あとで行なわれたのだが、ＣＩＥの考えでは、これらは不可分なものとして同時に審議されるべきものだったはずである。なぜなら、そうすることによって、広義の「大学」の３つの機能が完備することになるからである。これは、使節団報告書の趣旨でもあったと理解される。そしてＣＩＥは、医師や弁護士などの専門職業人の養成教育はどうするのかという問題を、しばしば提起していたのである。しかし、日本側は、大学院を研究後継者養成の機関と定義し、アメリカ的なプロフェッショナル・スクール組織の導入を拒んだのである。このことは、つぎの史料にも示されている。

『大学基準協会十年史』[10]は、大学基準の専門科目に関する審議経過について、「我が国では従来 university educationとprofessional educationの区別がはっきりしておらず、独特の伝統的考えが支配的であったので、容易にＣＩＥ側との意見の一致が得られず」(109頁)、何度も審議をしたと述べている。また同史は、大学設立基準設定連合協議会（大学基準協会設立のための準備会議：1947年５月）におけるE.ウィグルスワースの講演内容を、のちに大学基準協会会報に掲載する際の出来事について、「具合の悪い個所があるから印刷は文部省でするとのことであったが、その部分を削除することにして掲載を許可されたと伝えられている。速記録と比較すると、新しい大学の例として、学芸・経営・薬学・獣医学・農学・工学等の諸課程、医学課程、法律と歯学の両課程の三つの型についての部分が削除されている」[10]（86頁）とも述べている。

一般教育の導入についてはどうであろう。確かに、人文、社会、自然科学よりなる３系列主義はアメリカの制度をモデルとしたものである。そして、３系列均等履修方式が採用された。これについては、日本側は当初、文科系と理科系の２コース案を予定していたが、ＣＩＥの強い反対によって修正されたのだといわれる[10]。それは、一般教育が特定の専門教育のための準備ではないという考えからきていた。このことは、審議を繰り返すうちに、それに加わった人達には、よく理解されたようである[4]。では、どのような思想がその背景にはあったのだろう。そして、その思想は新制大学において生かされただろうか。

新制大学における履修単位数計算の基準は、教室における１時間の講義と、教室外における２時間の予習や復習などからなる学習活動の、毎週１回15週分をもって１単位としている。演習や実習などでは時間配分が多少異なるものの、いずれも３時間の活動が基本とされている。これは周知のことである。これに関連し、大学基準策定の時点では、１年間を２期に分けた場合、学生の１期(15週)における履修単位は、15単位程度(体育を除く)にすることが推奨されていたといわれる。したがって、１週間の学習活動は45時間程度ということになる[34]。先に取り上げたウィグルスワースの講演内容には、この単位制の趣旨説明が含まれており、そこでは、

「この時間は、1日の労働時間を8時間とする平均的人間の生理的精神的労働負担の可能性を基準に計算されたものである」旨の説明があったといわれる[20]。そうすると、1日の履修科目が講義主体のものばかりであるとすれば、教室での講義は3時間程度ということになる。つまり、講義1時間に対する教室外での2時間の準備などの学習は、家庭で行なうということではなく、キャンパス内で、しかも平常の時間帯内で済ますということである。これを効果的に行なうには、教師が学習課題などに工夫を凝らすことが必須要件となってくる。このような教授法に関するガイド・ブックが『大学に於ける一般教育』[4]だったのである。このことはまた、使節団報告書における図書館の充実に関する提案とも、無関係ではないのである。なお、新制大学制度がスタートしてから2年目の1950年、ＣＩＥから単位制の趣旨が理解されていないのではないかとの指摘を受けた大学基準協会は、カリキュラム委員会を設けてその実態調査を開始したといわれる。ところが、その結果は「悪例ばかり示すことになり、かえって一般に悪影響を与えるおそれがあるので発表されなかった」[10](147～148頁)とされている。

教授法に関連し、W.C.イールズによってのちに行なわれた講演では、我が国における1週間1回・2時間単位の講義形態に対し、週1回の講義では前回の学習内容を忘れてしまい、学習の効果や接続性が損なわれること、また2時間もの連続講義では、若い学生が心理的な負担を感じることなどが指摘され、1回1時間、同一科目の1週間複数回講義、1日の平常時間帯内での講義時間の分散などを盛り込んだ時間割案が提示されたといわれる[20]。これについては、喜多村和之が、外国人教員などを対象として近年行なった我が国の大学教育に関する意見調査に基づき、彼らにもこれと同様の批判があることを指摘している[35]。

これらの発想の基底には、後期中等教育を終えて大学に進学してくる学生は、身体的にはすでに成熟の域に達しているけれども、心理的には未成熟・未完成な状態にあるという見方が存在する。天野郁夫は、これを「学生性悪説」という刺激的な言葉で表現するのだが、そこには否定的な意味ばかりでなく、心理的にまだ未成熟な若者を、成熟したもののごとく扱うことへの批判が含まれていることを看取しなくてはならない[36]。喜多村の表現を借りれば、「学生をまだ専攻を決定していない(又は決定できない)段階の者として扱うことにほかならない」ということになる[5]。このような立場からすれば、かりに入学の段階で専攻を決めたとしても、それは最終決定ではなく、その後変更が可能でなければならない。それを許容するのが自由主義の精神ということでもある。ただし進路変更は、思考錯誤の段階であるという前提に立つ以上、再出発ではなく、水平移行でなければ不公平だということになる。この考え方においては、最初から専攻を決めてその道を邁進することを、決して否定するものではない。それを前提とする教育機関の存在すら否定はしない。だが、すべてがそのような機関である制度は、柔軟性を欠いているとみなされる。むしろ、柔軟性を保持するものが主流を占めているほうが、望ましいとされるのである。

ここで問題となるのは、このような進路選択は、後期中等教育の時期に完了しているはずで

はないかということである。だがこれは、その時代の社会的規範に依存するとみなされる。では、社会的規範とはどういうことだろう。後期中等教育の進学率が上昇するにつれ、生徒や親さらには社会全体の進学に対する意識は変わってくる。進学率が低い時代には、それは特権とみなされる。しかし、進学率が上昇するにつれ、それは権利、さらには義務にまで発展する。後期中等教育機関への進学が、権利や義務とされたならば、その教育機関の当初の機能は、もはや実現不可能となる。なぜなら、仲間が進学するからとか、親が進学しろというからなどという、その教育機関の本来の目的・目標とは無関係な動機で進学してくる生徒の割合が増えてくるからである。このようにして、後期中等教育機関の性格は変容を余儀なくされるのである。つまり、そこは人生のひとつの通過過程とみなされる。これとまったく同じことが高等教育にもあてはまる。このことを指摘したのがトロウである(30)。上級学校への進学機会の均等が保証されている社会では、後期中等教育の進学率が上昇すれば、高等教育の進学率もまた上昇することになる。トロウは、この進学率の上昇によって変化する高等教育機関の類型を、3つに分類した。進学率が15%未満をエリート型、これより50%までをマス型、そして50%以上をユニヴァーサル型とするのがそれである。

アメリカでは、20世紀前半にすでに、高等教育の進学率が15%に達し、高等教育機関はマス型への移行を経験していたのである。マス型高等教育機関とは、大衆大学のことである。ここでは、目標が不確定なまま、とりあえず大学に入り、それから将来のことを考えようという学生の比率が高い。したがってここが、かっての後期中等教育機関の役割りを、肩代りせざるをえないということになる。もし、それにもかかわらず、入学の段階で進路を決めなければならず、しかもその進路の変更が不可能に近いとしたら、どのようなことになるであろうか。これについては、多言を要しない(37)。

モラトリアムとは、元来、戦争や天災などの非常時に、債務債権などの金融市場が混乱するのを防止するため、政府が制令により、返済義務を一定期間猶予することをいうのだが、これが、E.H.エリクソンによって、近代以降の青年・若者の時期を定義する言葉として転用されたものである(38)。すなわち、青年・若者の時期とは、社会人となる前の修業中の身であり、社会的な責任や義務を猶予(=心理社会的モラトリアム)される年代と理解されるのである。潮木守一は、「モラトリアム期の本質的な意味」は、「本来なら自分の選択の結果に対して、責任を負わなければならないのだが、それを免除され、自由にさまざまな価値・行動様式をテストしてみる」という、「能動的・積極的な思考錯誤」にあるとみなす(39)。

この問題に関連し、教育使節団報告書は、「機会の多様性」という項目のなかで、つぎのように述べている。

「専門学校や大学は、一体となって活動するとき、一つの共同体(コミュニティー)となり、そのメンバーに対してその能力を伸ばすに必要なさまざまの経験を与える。それが成功す

れば、それは社会機構の一つの模範になるわけである。だから、日本の高等教育機関は、学生と教授に住居を提供する可能性や、学生機関や学生活動を再組織する可能性についての研究を推進すべきである。これらの卒業生が大学を去るとき、彼らはその経験を、永続的なものとして社会生活に持ち込んでいくに違いない。」(116頁)

ここでは、ヒドゥン・カリキュラム(Hiddon Curriculum)の効用が説かれている[13]。

このようにして、青年期の心理発達を高等教育、特に学部教育課程と関連づける時、一般教育という「エッセンシャリズム」を経て、主専攻・副専攻という「エクスペリメンタリズム」へ至るカリキュラム構成は、互いに不可分なものとして、合理性を持つことになる。そして、そのあとに、「プロフェッショナリズム」が続くというわけである[40]。逆に、大学の入口において将来の専攻が決められており、その変更がないものとされているときには、一般教育の意義や、モラトリアム期の本来の意義は損なわれてしまうということである。ＣＩＥが文科系と理科系のカリキュラムを別にすることにすら反対したのは、このような考え方が背景にあったためだと思われる。また、リベラルアーツを学部教育の中心におこうとしたのも、このことと無関係ではなかったと理解される。

学部課程における専門教育理念の明確化や、モラトリアム概念の導入は、修業年限の延長を伴うことは明白であり、それを戦後の社会的経済情勢が許さなかったであろうことは、想像に難くない。だが、新制大学がスタートして間もなく、大学基準協会の代表としてアメリカの大学における一般教育を視察し、前掲『大学に於ける一般教育』[4]の編集にも深く関わった奥井復太郎[41]や玉虫文一[42]らが、リベラル・アーツ・アンド・サイエンス・カレッジの教育組織形態に驚き、かつ感銘を受け、その紹介の労を取っている一方で、つぎつぎと文理学部が分離改組されていったのは、どのように説明すればよいのだろうか。

なお、モラトリアムに関連し、現代社会において、本来的な心理社会的モラトリアムが成立し難い事情が多々あるという小此木啓吾の指摘には留意する必要があろう[38]。

新制大学と医師養成教育

ここでは、戦後の高等教育改革において、医師養成教育がどのように位置づけられたかを振り返ってみることにする。

ＧＨＱの下部組織のひとつとして、公衆衛生福祉局(Public Health and Welfair Section, PHW)があり、そのなかの医務課(Medical Service Division)が、医学、歯学、薬学などの教育の問題を担当していた。ＰＨＷは、占領開始直後よりその活動を開始した。局長のC.F.サムスらが、しばしば慶応義塾大学医学部教授の草間良男と会談し、我が国の保険、衛生などの実情を聴取したといわれる[10]。草間が選ばれたのは、彼がアメリカの医学教育を受けた数少ない日本人の一人だったためだとされる。サムスは草間を高く評価し、回顧録『ＤＤＴ革命』において、「彼は

将来、新時代の医学教育の父として知られるようになるであろう」とさえいっている(43)。そして1946年(昭和21年)2月末、医学教育審議会(草間委員長)が設けられ、教育刷新委員会やＣＩＥとは独立に、審議が開始された。ここでは、医学教育機関の基準、医師国家試験の実施、インターン制の導入、そして、これらの措置の昭和21年4月からの実施などが決定されたといわれる(10)。これらの決定は、審議会発足後極めて短期間のうちになされていることから、サムスによるアメリカ方式の提案を承認しただけであったと思われる。この決定に基づき、医学専門学校の視察と基準審査が行なわれ、基準に満たない5校が廃校にされた。この改革により、従来の医学専門学校は、旧制度のもとですべて大学へ昇格することになった。そして、3年の準備教育と、4年の専門教育が義務づけられたのである。このように、医学教育の水準向上をめざした改革は、新制大学制度の成立を待たずに、行使されたのである。

ところがその後、医学教育審議会と教育刷新委員会との間で、論争が行なわれたとされる。これについては、教育刷新委員会が、教育問題審議のオートノミーを主張したといわれていることより(9b)、医学専門教育に関しては議論の対象とされなかったであろうが、進学課程については他の分野と足並みを揃えることが求められたものと思われる。また、医学研究者は医学教育課程を修了した者を対象にすべきとの立場から、医学研究者養成までに要する教育期間の長期化を回避するため、進学課程の短縮化が求められたともいわれる(9d)。この問題に関しては、その後、ＰＨＷとＣＩＥとの間で調整のための話し合いがなされたとされる。サムスはこの経緯について、「医学部に入るためにはその前に三年間の教育を大学で受けなければならなかったのが、移行措置として二年間でよいことになった」と述べている(43)。これについて『日本の医学教育に関する白書(進学課程)』(全国医学部長病院長会議：1983)(44)では、「当時の経済事情では父兄・学生が長期の学費負担に応じられないというような状況もあった」ことが、大きな理由として挙げられている。なお、サムスのいう「移行措置」は、そのまま定着してしまったのだが、学校教育法の第五十六条第二項には、医学・歯学部における「修業年限は、六年以上」とし、専門課程と進学課程を分ける場合は、「それぞれ四年の課程及び二年以上の課程とする」という記載が現在もある(45)。この「六年以上」、「二年以上」という表現は、法改訂を経ないで、その切換えを可能にする途が残されていたことを示している。

ＣＩＥが専門職業人養成のためのプロフェッショナル・スクールの制度化に向けて努力したことは、先に触れた。これは、大学基準協会における大学院基準策定の段階で、特に強く示されたものである。日本側が、大学院を研究者・教授者の養成機関と規定する方向に動いていたとき、ＣＩＥのT.H.マグレールは、これに強く反対し、プロフェッショナル・スクール的な基準は、各専門の委員会で別に定める旨を付記しておくべきだと主張したといわれる(10)。そして、1949年(昭和24年)4月12日決定の同基準では、備考欄に「この基準は、学術の研究者及教授者の養成を主たる目的とする大学院について定めたものである。専門の職業に従事する者（例えば医師、弁護士等)の養成を主たる目的とするものについては別に之を定める」、および「医学、歯

学、薬学、獣医学、工学、農学等の大学院においても学術の研究者及び教授者の養成を主たる目的とするものについての規定はこの基準による」などの項目が記載された(9b)。ところが、1955年(昭和30年)6月7日に改定されたものでは、「医学、歯学に関する大学院の基準は別に定める」とだけなっている(10)。なお、後者の備考は、在学期間や履修単位数が他の研究科と異なり、当時は医学修士課程がなかったために付記されたものである。この改定は、修士課程の目的を研究者養成と専門家養成の二つにするためになされたのである。これが主として工学分野の技術者養成を目的になされたことは、周知のことである。つまり、学部教育の不足に対する補習的な性格をもつコースのことである。しかし、マグレールの意図はそこにあったのだろうか。同基準には「(例えば医師、弁護士等)」と記されていたのである。ＣＩＥがリベラルアーツを学部教育課程の中心に置こうとしたことより判断しても、この過程を終えて進学するメディカル・スクールやロー・スクールが予定されていたことは明白である。欧米人にとって専門職業人とは、伝統的に、医師・弁護士・神学者であることが想起される。関正夫は、新制大学の一般教育がコナント報告書などを参考にして導入されたのは、ＣＩＥの関係者がリベラルアーツ・カレッジの出身者であったことと無関係ではないと指摘している(20)。このこともまた、上の推測が妥当であることを支持する。つまりマグレールは、学部課程中心の新制大学を移行措置的なものとみていたということである。

ではなぜ、アメリカにおいて、長期間の普通教育が、医師や弁護士などの専門職業人になるための要件とされるのだろうか。これもまた、社会的規範と無関係ではないとされる。R.H.ターナーはこれを、教育と上昇移動(又は階層移動)との関係で説明している(46)。ターナーによれば、「大衆教育が行き渡り、形式的には開放性をそなえた階級組織では、組織的な慣行的規範が存在し、それが、社会的に公認された上昇移動の様式を規定しており、上昇移動の量よりもむしろこの方がはるかに中心的な要素となって学校制度を形づくっている」とされる。アメリカのこの規範は「競争移動」とよばれる類型のもので、イギリスのそれが「庇護移動」であるのと対比される。前者では、エリートの地位が志願者自身の努力次第で獲得できるものとされ、誰もがそこへ到達できるとする「未来への志向」をできるだけ長期間つなぎとめておくことが基本とされる。こうすることにより、この競争に遅れて参加したものへの公平性も保たれるという。つまり、「恵まれぬ多数の人々の反逆の機先を制する」とともに公平性を保つためには、エリート選抜の「決定的時点」を「できるだけあとにずらさなければならない」ということである。これはまた、エリートも普通の人だという確証・一体感を強める一方で、専門家である前にひとりの人間たれという要求をおのずから満たすことになる。

後者の「庇護移動」のもとでは、既成のエリートやその機関が「選抜と訓練の支配権を確保するため」に、「あらかじめ予想されるエリートの補充に必要な人間だけ」を、「できるだけ人生の早い時期に」選抜しようとする傾向が強いとみなされる。ここでは、「選抜の時期に対象が無垢であればそれだけ、学習の差やテストのうらをかこうとする策謀に真の才能がくもらされる可能性

が少ない」とされ、選抜・訓練をする側は「自分たち以外のものが候補生の才能を誤った方向に導かないようにと気をくばる」といわれる。つまり、選抜・訓練をする側の独自の効率性や価値判断が、エリート地位の基準として優先されるということである。これは、競争移動にあっては、「社会全体がエリート地位の基準を立て、それを解釈する」のと対照的である。

医師候補者の選抜に関連し、新制大学制度がスタートした時点では、医学志望の学生は、医学部以外の他の学部または他の大学に最低２年在学してから、選抜試験を経て医学専門課程に進学することになっていた。つまり、最初の２年間がモラトリアム期的に設定され、エリート地位へ上昇移動する際の「決定的時点」が、現在よりもあとへずらされていたのである。ただ、他学部ではカリキュラムの関係上、医学進学などのための特別コースを設けていたといわれる。ところが、医学専門課程への進学試験に失敗した学生が大学内に残り、翌年の進学試験に備えるようになり、このような「学内浪人」学生の数が無視できないほどに増加したため、その対策が大きな問題となった。また、特別コース以外の特定の学部にも医学志望の学生が腰掛け的に入学したため、その学部本来の入学志願者を締め出す結果となり、さらに２年後の医学専門課程の進学試験に失敗すると、表面上は入学した学部の専門課程に進級しながら、再挑戦に備えるといった事態まで生じたといわれる(10)。これらの問題を解決するため、1954年（昭和29年３月31日）に学校教育法の一部が改定され、新制度で学生募集を始めてから５年にして、高等学校卒業の段階で医学部としての入学選抜が行われることになった。つまり、庇護移動のタイプに近づいたのである。その結果、競争移動様式の制度に適合するように計画された一般教育が、庇護移動様式に近い制度の中に割り込むかたちになったのである。

1970年に来日したＯＥＣＤ教育調査団は、我が国の選抜制度について、「十八才のある一日にどのような成績をとるかによって、彼の残りの人生は決まってしまう」という有名な言葉を残した(47)。この傾向は、その後改善されるどころか、ますます強まり、低年齢化している。

丸山文裕は、日本の大学生が学習に対して消極的な原因のひとつは、庇護移動型選抜制度にあると指摘する(48)。また、このような選抜制度のもとでは、学生や社会のカリキュラムに対する関心が低く、その改革について、高等教育機関が外的圧力を受ける契機は少ないとされる。その結果、カリキュラム問題といえば、精々時間割の工面程度の議論で終始することになる。

むすびにかえて

日本人は「不正直」だと、村上陽一郎はいう(49)。これは、ウソをつくというようなことではなく、「日本人が、過去の歴史を通じて、一度も、(中略)外来思想を基層文化として受け入れたことがない」ということをさしている。明治以降、「和魂洋才」が我が国のスローガンとされてきた。しかし、このような精神は、明治以降に限ったことではなく、大陸文化との接触が始まって以来、決して変わることなく保持されてきたもので、「和魂漢才」が転化したものであるから、「和魂Ｘ才」と呼ぶのが最もふさわしいと、村上はいうのである。

我が国の戦前の帝国大学は、ドイツ大学をモデルにしたものだと一般にいわれる。しかしながら、これを綿密に検討すると、その実態は一般に信じられているほどにドイツ型であったとはいえないとされている。例えば、帝国大学における法学教育の形態は主としてフランス型であり(50)、医学教育も、ドイツ大学というよりはドイツ軍医学校の制度を範としたものであったといわれる(51)。

戦後の新制大学制度もまた、アメリカのそれをモデルにしたといわれながら、実はその基層にある思想をことごとく拒絶して出来上がった、奇妙な制度だとはいえないだろうか。それはまた、たった4分の3世紀の間に人々の脳裏に刷り込まれた、「ダイガク」という言葉への思い込みと、それへのこだわりからくる「既得の権利と野心と利害関係の複雑なからみあい」(52)の中で誕生したものでもあった。

このような状況にあって、事の次第を的確につかんでいた人がいなかったわけではない。上原専禄は、その数少ないひとりであったと思われる。上原には、欧米諸国の大学論の比較検討を通じ、開放性を備えた民主主義国家における高等教育制度の望ましい形態について、ひとつのイメージができていたようである。しかしながら、敗戦後の混迷のなかで、その理想を主張することがはばかれたのではあるまいか。そうであるならば、上原にとって新制大学制度は、過渡的、移行措置的なものであったということになる。だが、制度がひとたびスタートすれば、それはもはや個人の思わくとは無関係に、独り歩きを始めるということである。上原が大学の三つの機能、すなわち真理探究・社会人育成・職業人養成の統一について、「原理上の統一ではなく、いわば意志的なる結合であり、心的緊張による一括なのである」(29)と述べたのは、どういう意味だったのだろうか。これは、互いに矛盾するもの、二律背反的なるものを調和させ、寛容の精神をもってバランスを保つということではないのだろうか。それは、青年期における自我形成の過程のごとくにたとえることができるかもしれない。勝田守一は、「教養が何にとって有効かという問いを、もし、限定された技術化可能性と同じ有効さを探しているものと解するなら、その問を発した途端に教養概念を否定したことになるだろう」(52)と述べている。これは上原と共通する認識ではないだろうか。それにもかかわらず、原理上の統一を求める声は、続いている。これは循環論ではないのだろうか。そしてこれは、高等教育の入口で将来の専攻が決められ、その後に一般教育が行なわれるという、制度上の矛盾と関係がありはしないだろうか。

勝田はまた、「現実の社会が大学に要求しているのは、組織の歯車の中で高度に有効な能力をもつ専門家であって市民ではない」とも指摘している(52)。それに応えることも必要であろう。しかし、それのみが高等教育機関の「社会への貢献」なのだろうか。そうであるなら、「大学の自治」とは何だろうか。そこには、「追いつけ、追い越せ」とは逆に、「急がば廻れ」を標榜するものがあるのではないだろうか。そうだとすれば、それらをたがいに離すに如くはない。

註

1. ベネットW.J.、「日本の教育から読み取るべきもの」、天城勲・編、『相互にみた日米教育の課題』、第一法規、1987、275～283頁。

2a. 村井実・全訳解説、『アメリカ教育使節団報告書』、講談社、1979、引用はこれによる。

b. 『戦後日本教育史料集成』第1巻、三一書房、1982、84～116頁。

3. 上原專禄、「大学教育の人文化」、寺崎昌男・編、『戦後の大学論』、評論社、1970、所収、153～170頁。

4. 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.

5. 喜多村和之、『大学論集』第16集、広島大学・大学教育研究センター、1986、25～40頁。喜多村・編、『大学教育とは何か』、玉川大学出版部、1988.に再収録、215～236頁。

6. 文部省高等教育局医学教育課・編、『医学教育の改善に関する調査研究協力者会議—最終まとめ』、第一法規、1987.

7a. アメリカ医科大学協会・編(医学教育振興財団・監訳)、『21世紀の医師』、広英社、1987.

b. 医学教育振興財団・編、『米国の医学教育改革の動向』、同財団、1987.

8a. 久保義三、『対日占領政策と戦後教育改革』、三省堂、1984.

b. 鈴木英一、『日本占領と教育改革』、勁草書房、1983.

c. 高橋史朗・編集解説、『現代のエスプリー占領下の教育改革』209号、至文堂、1984.

d. 竹前栄治・天川晃・秦郁彦・袖井林三郎、『日本占領秘史』全2巻、早川書房、1986.

e. 竹前栄治、『GHQ』、岩波書店、1983.

9a. 梅根悟・監修、『大学史』Ⅰ・Ⅱ(『世界教育史体系』第26、27巻)、講談社、1974.

b. 海後宗臣・寺崎昌男・編、『大学教育』(『戦後日本の教育改革』第9巻)、東大出版会、1969.

c. 寺崎昌男・成田克也・編、『大学の歴史』(『学校の歴史』第4巻)、第一法規、1979.

d. 東京大学百年史編纂委員会・編、『東京大学百年史・通史3』、東京大学出版会、1986.

e. 清水義弘・編著・『日本の高等教育』(『教育学叢書』第7巻)、第一法規、1968.

f. 大沢勝他・編、『現代社会と大学』(『講座・日本の大学改革』第1巻)、青木書店、1979.

g. 寺崎昌男・田中征男・編、『大学教育』(『日本の学力』別巻1)、日本標準、1979.

h. 皇至道、『大学の歴史と改革』、講談社、1970.

10. 大学基準協会・編、『大学基準協会十年史』、同協会、1957.

11. 村井実、前掲2a.の解説論文、140～155頁。

12. CIE・編(児玉三夫・訳)、『日本の教育』、明星大学出版部、1983. は使節団来日直前の1946年2月に製作されたもので、近年まで「まぼろしの文書」とされてきた。これには、各教育機関について、ローマ字と英語の対照表が付されており、Semmon gakkoはColleges、Koto GakkoはHigher School、DaigakuはUniversityとなっている。

13. 金子忠史、『変革期のアメリカ教育—大学編』、有信堂高文社、1984.

14a. 前掲9a. 9c. 9f. 9h.

b. ハスキンズC.H.(青木靖三・三浦常司・訳)、『大学の起源』、社会思想社、1977.

c. ヴェルジェJ.(大高順雄・訳)、『中世の大学』、みすず書房、1979.

d. 島田雄次郎、『ヨーロッパの大学』、至文堂、1964.

e. 横尾壮英、『ヨーロッパ大学都市への旅』、リクルート、1985.

f. ベン＝デビッドJ.(天城勲・訳)、『学問の府』、サイマル出版会、1982.

15a. 前掲9a. 9c. 9h. 13. 14f.

b. 潮木守一、『大学と社会』、(東洋ほか・編、『教育学大全集』第6巻)、第一法規、1982.
c. 酒井英吉、『学問の自由・大学の自治研究』、評論社、1979.
d. ホフスタッターM.メツガーW.P.(井門冨士夫ほか・訳)、『学問の自由の歴史』全2巻、東京大学出版会、1980.
e. リースマンD.ジェンクスC.(国弘正雄・訳)、『大学革命』、サイマル出版会、1969.
f. Bonner, T. N.,『American Doctors and Germann Universities.』,Nebraska U.P., 1987.
16. 周郷ほか・編、『アメリカ教育使節団報告書要解』、国書刊行会、1950. 前掲9b. 参照。
17. 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世紀に向けての医学と医療』第1巻)、日本評論社、1987、133～153頁。
18. 舘昭、『高等教育研究紀要一アメリカの高等教育』第7号、高等教育研究所、1987、57～69頁。
19a. 前掲1. 13. 18
b. 舘昭・大倉久美子、『大学論集』第13号、1984、143～160頁。
c. 喜多村和之、『大学基準協会会報』54巻、1985、85～99頁。
d. Gaff, J.D., 『General Education Today.』, Jossey-Bass Pub., 1983.
e. Boyer, E., 『College』, Harper and Row, 1987.
20. 関正夫、『日本の大学教育改革』、玉川大学出版部、1988. 前掲9c. も参照。
21a. 前掲9a. 9c. 9e. 9f.
b. 天野郁夫、『旧制専門学校』、日本経済新聞社、1978.
c. 天野郁夫、『試験の社会史』、東京大学出版会、1983.
22. 前掲2b、『戦後日本教育史料集成』第1巻、65～74頁。
23. 南原繁、「大学の理念」、前掲3.、『戦後の大学論』所収、107～117頁。
24. 前掲9d. 10.
25a. 前掲9a.～9g.
b. 高橋左門、『旧制高等学校全史』、時潮社、1986.
26. 天野貞祐、『教育論』(『天野貞祐全集』第5巻)、栗田出版会、1970.
27. 『戦後日本教育史料集成』第3巻、三一書房、1983、171～187頁。
28. 寺崎昌男、前掲3.、『戦後の大学論』の解説論文、291～342頁。
29. 上原専禄、『中央公論』8月号、1947、34～38頁。前掲3.、『戦後の大学論』所収、118～139頁。ただし単行本化(1949)の際に加筆修正されたもの。
30. トロウM.(天野郁夫・潮木守一・訳)、『高学歴社会の大学』、東京大学出版会、1976.
31. 新堀通也・編、『知日家の誕生』、東信堂、1986. にケーリの経歴に関する記載がある。
32. ケーリO.、『大学時報』、25巻128号、私立大学協会、1976、35～39頁。
33. 田畑茂二郎ほか・編、『戦後の歴史と基本法規』(『大学問題総資料集』第1巻)、有信堂、1970. 前掲9b. も参照。
34. 佐々木重雄、「新制度の大学教育と単位制度」、大学基準協会・編、『新制大学の諸問題』、同協会、1957、255～267頁。
35. 喜多村和之、『大学教育の国際化・増補版』、玉川大学出版部、1987.
36a. 天野郁夫、『教育改革を考える』、東京大学出版会、1985.
b. 天野郁夫、『大学一試練の時代』、東京大学出版会、1988.
37. 尾島昭次、「医師に適した学生選抜のあり方」、阿部正和・編、『医師養成』(『21世紀へ向けての医学

と医療』第９巻)、日本評論社、1988、17～45頁。
38. 小此木啓吾、『モラトリアム人間の時代』、中央公論社、1981.
39. 潮木守一、「青年にとって大学進学とは何か」、前掲9g.『大学教育』、69～90頁。
40. 井門冨士夫、『大学のカリキュラム』、玉川大学出版部、1985.
41. 奥井復太郎、『大学基準協会会報』第18号、1953.、前掲9b.『大学教育』参照。
42. 玉虫文一、『科学・教育・随想』、岩波書店、1970.
43. サムスC.F.(竹前栄治・編訳)、『ＤＤＴ革命』、岩波書店、1986.
44. 全国医学部長病院長会議・医学部(医科大学)あり方委員会編、『日本の医学教育に関する白書(進学課程)』、同会議、1983.
45. 六法全書参照。
46. ターナーR.H.、「教育による階層移動の形態」、ハルゼーA.H.・編(清水義弘・監訳)『経済発展と教育』、東京大学出版会、1963.
47. ＯＥＣＤ教育調査団(深代惇郎・訳)『日本の教育政策』、朝日新聞社、1976.
48. 丸山文裕、「社会構造と大学生の教育観」、新堀通也・編、『現代のエスプリ－大学生』、213号、至文堂、1985、117～127頁。
49. 村上陽一郎、『日本人と近代科学』、新曜社、1980.
50a. 潮木守一、『京都帝国大学の挑戦』、名古屋大学出版会、1984.
b. 中山茂、『帝国大学の誕生』、中央公論社、1978.
51a. 石田純郎、『蘭学の背景』、思文閣出版、1988.
b. 石田純郎、『江戸のオランダ医』、三省堂、1988.
52. 勝田守一、『学校論・大学論』(『勝田守一著作集』第５巻)、国土社、1972.

〔付記〕

アメリカの大学に関する以下の参考文献が、原稿完成後に刊行された。

1. ボイヤーE.L.(喜多村和之、舘昭、伊藤彰浩・訳)、『アメリカの大学・カレッジ』、リクルート出版、1988.（前掲19e.の邦訳）
2. 中山茂、『アメリカ大学への旅』、リクルート出版、1988.
3. ブルームA.(菅野盾樹・訳)、『アメリカン・マインドの終焉』、みすず書房、1988.