

一般教育は必要か？

その制度とカリキュラムに関する小史 (北大を中心として)

小笠原 正明

北海道大学高等教育機能開発総合センター

Is General Education Necessary?

A Short History of General Education in Japan
with Special Reference to Hokkaido University

Masaaki Ogasawara

Hokkaido University

Abstract After the Meiji Restoration, modern institutions of higher education in Japan were founded in the middle of the 19th century. The first university was established in Tokyo approximately one hundred and twenty years ago. It was subsequently renamed the Imperial University in 1886. Thereafter, a new Imperial University was established about every ten years until the end of 1930s. Hokkaido University traces its origins back to 1876 when it was founded as Sapporo Agricultural College; it was one of the first institutions of higher education in Japan to award bachelor's degrees. The agricultural college was later reorganized as one of the colleges of the newly established Tohoku Imperial University. It then became the independent Hokkaido Imperial University in 1918. When the higher education systems were started in our country, the universities in Europe, especially those of Germany, were at their peak; thus the universities in Japan were strongly influenced by their European counterparts.

Because of this strong European influence, general education has long been neglected in universities and colleges in Japan, except for the early Sapporo Agricultural College, in which liberal arts education was reasonably well developed. In pre-war times, general education was established in high schools in important cities such as Kyoto and Sendai. Although many of these high schools enjoyed good reputations as preparatory schools for universities, their curricula for liberal arts were rather fragmented and unsystematic.

After World War II, all of the higher education systems in Japan were abolished. In their place, diverse institutions have been started since the late 1940s: 70 national universities comprising the former Imperial Universities; colleges; high schools; professional high schools; and teacher training schools. In the reorganized national universities, undergraduate course work was divided into two parts. During the first two years, general education, foreign languages and physical education are studied in a separate school or department of general education; during the final two years (or four years in some professional schools), students specialize in a program of study in their major field under the guidance of a specialized faculty. The general education component has had experienced numerous problems from the beginning, declined during the 1960's student movement, and eventually lost most of its power by the end of 1980s. The reform of higher education during Japan in the early 1990s was motivated by the following three objectives: (1) strengthening the research capacity of universities; (2) improving general education programs; and (3) internationalizing undergraduate and

graduate courses. The reform of general education, in particular, became an urgent issue, and most of the national universities have already made some changes during the last several years. However, much work still remains before a coherent new concept of general education is fully established. The reformed general education will play a major role in supporting the continued development of modern society. This article concludes that, for most universities, further reform of general education is inevitable to survive into the next century.

1. はじめに

一般教育とは、ここでは大学における専門教育の基礎の部分と、いわゆる「教養教育」の部分を目指す。専門教育のシステムと内容がより普遍的で国による違いが少ないのに対し、一般教育のそれは、その国の歴史と風土に密接に関係して違いが大きい。この小文の目的は、わが国の高等教育において一般教育がどのように行われてきたかを北海道大学の歴史を中心に概観するとともに、それが必要であるか否かというレベルまで立ち戻って、今後のあり方を考えることである。

2. フンボルト型とリベラルアーツ型

19世紀後半から20世紀前半にかけて日本でつくられた大学の多くが、当時西欧世界でもっとも高い評価を受けていたドイツのフンボルト型の大学をモデルとしていたことはよく知られている。フンボルト型の大学は、理念としてはベルリン大学を創設したフォン・フンボルトの「学問をつねにまだ完全に解決されていない『問題』として、たえず研究されつつあるものとして扱う」(潮木1992)という研究第一主義をかかげ、現実には強固な専門主義にもとづいた自由競争を原動力として発展した。このタイプの大学では、教師はまず第一に独創的なすぐれた研究者でなければならず、また教育課程の多くは研究者養成コースにほかならなかった。大学においてこのような教育を可能にするためには、入学してくる学生はそれに耐えるだけの基礎的な訓練を受けている必要が

あった。ドイツではギムナジウムがその役割を果たしており、そこでは古典語を中心とするリベラルアーツ教育が厳格な人格教育をともなって行われていた。戦前の日本では高等学校(正確には高等学校大学予科)がこの部分にあたる。西洋的な教養主義は、このようなギムナジウムにおける一般教育がもとになっている。このようなヨーロッパ型の高等教育においては、一般教育は大学入学の前に終わっているはずであり、したがって基本的には大学の問題ではない。

しかし、日本における最初の近代的な高等教育機関の一つとして1876年に設立された札幌農学校は、これとは違って創設期にアメリカのリベラルアーツ・カレッジの影響を強く受けた。アメリカでは、それまでに歴史的経緯の違いからヨーロッパとは別のかたちの高等教育システムができていた。19世紀中頃のアメリカには、イギリスの古典大学をモデルにした寺小屋式のジェントルマン養成のためのリベラルアーツ・カレッジやユニバーシティが数多く存在した。その一部が19世紀中頃からプロフェッショナル・スクールを持つ総合大学へ、さらに産業に密着した研究大学へと変身をとげていった(潮木1993)。札幌農学校のモデルとなったのは、そのような変革期の中で新構想大学として設立された土地贈与大学(Land-Grant College)の一つであるマサチューセッツ農科大学であった。

土地贈与大学は、1862年に連邦議会において可決されたモリル法の施行により各州にくつくりされた(Maki 1996)。連邦政府の所有する土地が、農学および機械技術関係の州立大学を設置する州ある

いは準州に対して無償であたえられた。土地の売却代金は連邦政府の公債や他の利潤の高い債権の購入資金にあてて永続基金とし、その利息は大学の設立と維持に使用された。設立する大学は、他の科学および古典の学科を除外することなく、軍事訓練を必ず実施しながら農学と機械技術に関連する学問分野を教授するものとされていた^(注1)。後に主要な州立大学へと成長したこのような大学は、ヨーロッパの大学およびアメリカの既存の大学と比べて、科学によって産業を興し、近代化に貢献しようとする志、自然未開の地に学びこれを拓こうとするフロンティア精神、などの特色を持っていた(永井 1992)。

初期の札幌農学校は一般教育について表1に示すような特色あるカリキュラムを持っていた(外山 1992)。同時代に存在していた東京大学の前身である工部大学校や駒場農学校では専門教育のみでほとんど一般教育が行われなかったことと対照的である。

この一般教育カリキュラムは、新しい理念をもったニューイングランドの土地贈与大学のカリキュラムを、黎明期の北海道に移植しようとしたものであった。このようにして、札幌農学校は日本の高等教育においてユニークな存在になった。初期の札幌農学校が近代日本を形づくる多くの人物を輩出した背景には、このような構造化された教養教育のカリキュラムがあった。創設期の札幌農学校の教師の中ではウィリアム・クラークが名高いが、彼は始業者であって、彼の敷いた路線に

従って実際に教育を行ったのは、マサチューセッツ農科大学の出身者を中心とするペン・ハロー、ウィリアム・ホイラー、ウィリアム・ブルックス、セシル・ピーボディー、ジェームス・サマーズなどのアメリカ人教師たちであった。これらの教師たちは、自分自身が受けた当時のニューイングランド風の高等教育を、当時未開の日本の北辺の地で誠実に実行した。現在残されているさまざまな資料により、農業指導者でかつジェントルマンたるべき人物を養成するための教育とはどのようなものであったかを知ることができる(北大 a 1981)。

しかし、このようなユニークな札幌農学校の教育は長くは続かなかった。全寮式で生徒の多くが官費生であり、外国人を中心とする一流の教師団を持つこの学校は、北辺の地には過ぎたるものとして、その後何度も廃校の危機にさらされた。管轄が開拓史から農商務省、さらに北海道庁へと移るにつれて予算が縮小され、1895年に文部省の管轄下に入る際には実業学校への格下げが条件とされた。このような危機に際して、佐藤昌介、大島正健、新渡戸稲造、広井勇、南鷹次郎、宮部金吾などの札幌農学校1、2期生の果たした役割は大きかった。プリンストン大学での留学から帰ったばかりの佐藤昌介は、日本の高等教育の拡大と発展を見越した「札幌農学校拡張意見書」を上申したのをはじめ、さまざまな運動を行って札幌農学校の維持と発展をはかった(北大 b 1981)。このような関係者の努力と文部省の高等教育の拡大方

表1 初期の札幌農学校の一般教育

1年：代数学(6)、幾何学及解析幾何学(6)、英学(前期2, 後期2)、日本語(4)、演説法(2)
2年：英学(2)、演説法(2)、英文和訳・和文英訳(2)
3年：英学(1)、日本語(5)、英文学史(4)、英語・日本語作文及翻訳(3)
4年：臨機英語討論(2)、物理学(6)、心理学(4)、政治経済学(4)、英語演説(1)

(括弧内は毎週の授業時間を示す)

針により,1897年には実業教育機関としての土木工学科が設立され,98年にはそれまで2年間廃止されていた予科に代わって予修科の設置が認められた。制度の上では,この予修科の設置がとくに重要であった。これにより,大学レベルで行われていた本科のカリキュラムを引き続き維持することができたし,本科修了までの在学年限を帝国大学とほぼ同じにすることができた。

明治中期の札幌農学校の校風は後世までよく伝えられているが,新渡戸稲造はそれを作る上で重要な役割を果たした。新渡戸稲造はアメリカとドイツの大学で7年間留学したあと1887年に母校の教授となり,農政学,農業経済学などの専門の科目のほかに英文学とドイツ語,倫理を教え,また舎監として学生を指導した。そのかたわら聖書研究会を開き,文筆・評論活動を活発に行い,遠友夜学校を創立するなど獅子奮迅の活躍をして学生に強烈な影響を与えた。健康を害して札幌を離れるまで,札幌農学校に「新渡戸時代」ともいふべきものを現出させたという。

この時期に日本の各地に設立された専門学校は,その量と質において戦前の日本の高等教育のもっとも重要な要素であり,急速に進む産業や経済の近代化の原動力となった。専門学校の特徴は,明治中期の札幌農学校が上述のように教養的な科目に力を入れていたことをほとんど唯一の例外として,農業,工業,商業,などの専門教育に徹していたことである(関1988)。例えば,高等工業学校では,一般教育的科目としては倫理と外国語の2科目のみである。このことが,その後の日本の高等教育全体にも影響を及ぼすことになる。

3. 旧制の高等学校の性格

一方,これより先の1886年には,帝国大学令によって日本で最初の総合大学である帝国大学が設置された。帝国大学は,法,医,工,文,理科の5分科大学および大学院によって構成されてい

た。総合大学の一部として,工,農学系学部を設置したことは他の先進諸国に見られないユニークな点であった。また,1897年京都帝国大学が設置され,それまでの「帝国大学」は東京帝国大学と改称された。1907年には既存の札幌農学校を昇格させた農科大学と仙台に新設された理科大学を合わせて東北帝国大学ができた。のちに札幌の農科大学は,1918年に新設の医学部を合わせて北海道帝国大学として独立する。

北海道帝国大学が設立された年は「大学令」が公布された年でもある。このあと官立の専門学校が次々に昇格し,東京商科,東京工業,東京文理科などの大学が設置された。さらに,明治の中ごろから大学昇格運動を行っていた慶応,早稲田,同志社,立命館などの関東と関西の私学が「大学令」により正式に大学として認可された。

東京帝大を頂点とする帝国大学は最初に述べたようにフンボルト型の大学であったから,それへの入学準備のための教育機関が必要であった。それが戦前の高等学校である。高等学校はもともと医,法,工の専門部を中核とするそれ自身で完結する教育機関としてつくられたが,帝国大学への進学希望者が増えたため,はじめは高等学校の一部にすぎなかった大学予科への志願者が圧倒的に多くなり,大学予備教育機関としての性格が強くなった。高等学校は,東京,京都のほか仙台,金沢,熊本などの旧城下町に第一高等学校から第八高等学校までが明治期に設立され,ナンバースクールと呼ばれた。その後,大正,昭和期に他に高等教育機関をもたない県庁所在地に多く設立された。札幌農学校の予科の伝統を持つ札幌では,東北帝国大学農科大学また北海道帝国大学に併設されていた「予科」が高等学校に相当した。発足当時の予科の学生定員は,各学年100名,3学年合計300名で,教師は外国人教師1名を含む16名であった。1909年のカリキュラムは表2の通りである(北大教養1979)。

札幌農学校の予科のカリキュラムは,明治の中ごろまで英文学,漢学,歴史,地文学,和学など

表2 1909年の農科大学予科のカリキュラム

- 1年：倫理(1), 国語(3), 独語(9), 英語(6), 数学(5), 化学(3), 図画(2), 兵式体操(3)
 2年：倫理(1), 独語(8), 英語(3), 数学(3), 測量(2), 物理学(3), 化学(3), 植物学(1),
 図画(3), 兵式体操(3)
 3年：倫理(1), 独語(5), 英語(4), 数学(3), 物理学(3), 化学実験(2), 植物学(2), 同実験(2),
 動物学(3), 同実験(3), 地質及鉱物学(2), 兵式体操(3)

(括弧内は毎週の授業時間を示す)

の科目を含んでいて教養主義的な色彩が強かった。それに比して,表2のカリキュラムは全体が大学における専門教育の基礎分野でかためられている。文部省の官制下では札幌農学校が実業学校と位置づけられたことに関係しているのであろう。しかし,1914年からは歴史,論理,ラテン語が加えられ,1年生は歴史を2時間,3年生は論理かラテン語を1時間受講するようになり,ギムナジウムにより近い形に改められた。

旧制の高等学校はとくに外国語に力を注ぎ,これが日本における一般教育の1つの型にまでなった。進学先の大学における教材のほとんどが英語またはドイツ語であったのでこれに備える意味が強かったが,結果的に一種の教養教育ともなった。表2に見られるように,1年生の外国語の授業時間は全授業時間の50パーセントを超えている。入学定員そのものが語学の種類で決められていた。1920年の北大予科は,農学部進入希望者を英語を第一外国語とする80名と,ドイツ語を第一外国語とする40名とに分けて入学させている。医学部進入希望者80人はドイツ語を,工学部進入希望者120名は英語を第一外国語とした。これより英語の組は5組,ドイツ語の組は3組となった。このような外国語によるクラス分けは,戦後の新制大学に引き継がれ,ごく最近まで行われていた(北大教養1979)。

旧制の高等学校の第2の特徴は,寄宿舎を中心として課外活動が盛んであったことである。北大

予科では札幌農学校時代から引き継がれた弁論と啓蒙の開識社,予科生全員が会員となっていた桜星会,絵画の黒百合会,文芸批評のサークル,そのほか音楽や各種の運動部が活発に活動していた。寮には先輩にあたる若い教師が寄宿舎係として住込みで寮生を指導した。これはイギリスおよびアメリカの「住込み型キャンパス」(residential campus)の形式になったものであろう。北大予科の恵迪(けいてき)寮の寄宿舎係の中でも有島武郎はとくに有名で,熱心に絵画や文学の活動を行い,予科生の間から絶大な人気を得た。このように,高等学校では寮生活や課外活動を通じて教師と学生との関係はきわめて親密であり,学生は教室の外においても教師から人格的な影響を受けた。

高等学校の第3の特徴は,地方的な色彩が強かったことである。ナンバースクールの多くは,旧藩時代の藩校の伝統のある町に作られた。他のすべての官立機関と同様,高等学校と旧藩とは制度的に何の関係もないが,ところによって江戸より盛んだったという旧藩時代の学問の伝統が,各地方の高等学校の教育的・学問的雰囲気背景になっていた。藩校の伝統のない札幌では,創設期の札幌農学校の教育的雰囲気が繰り返り語られた。また,例えば戦前の札幌には,巖鷲(南部),秋田,仙台,庄内,会津など旧藩の名を冠した私設寮が存在し,地方ごとに学生の生活を応援した。フロンティアの前線都市に旧藩が藩邸を進出

させて、それぞれの文化を誇示したようなものであろう。東京に向かって多くの若者が第一高等学校を目指して集まったが、一方では東京からも多くが地方の高等学校に散っていった。高校の卒業生の多くが各地の大学に進むために再び移動したから、これらの地方色は相互に混ざり合った。戦前の高等教育においてはこのように、わが国にはまれな「開かれた地方主義」が現出した。

要するに旧制の高等学校は、語学を重視し、教師と学生が密接な関係にあり、それぞれ地方色があった。旧制へのノスタルジーを考慮したとしても、この制度は一定の成功をおさめたと言える。

4. 新制大学の特徴

第2次大戦後の混乱の中で、良くも悪くもでき上がりつつあった日本の高等教育は振り出しにもどった。1946年3日、アメリカの第1次教育使節団が来日し、その報告書において一般教育の重要性を指摘した。これを基本的な考え方とし、多様化した旧高等教育制度を再編成し、1県1大学主義によって1949年に新制度の国立大学を出発させた。その結果、各都道府県において、帝大系大学、官立単科系大学、旧制高校系大学、師範系大学などを母体として制度的には均一の70もの新制大学が出現した。

1949年7月に行われた新制北大第1期生の入学式で、伊藤誠哉学長は新制大学の特質としておおむね次の4点をあげた(北大教養1979)。

(1) 従来の大学と異なって一般教育に重点を置く。すなわち、専門学科を学ぶ前に人文科学、社会科学及び自然科学のすべてにわたって基本的な知識を得させる。これによって、広い視野に立っての人生観、世界観を確立し、また人格を完成し社会人としての資格を得るとともに、専門的研究の基礎とする。従来はこの点をほとんど度外視して高等学校にまかせていた。旧制の高等学校はもちろんこれに貢献したが、ややもすれば大学の準備のみにかたより、その分野もせまかった。さら

に旧制専門学校ではこの点はほとんど無視されていた。

(2) 高等専門技術教育に学問研究の準備教育と同様の重点をおく。従来の大学においては多くの学生が専門技術を得て実社会に出るべきであったにもかかわらず、むしろ学者養成に近いものであった。これを改めて「狭義の大学」を高等専門教育機関でありかつ研究機関に進む準備教育機関と位置づけ、研究および研究者養成機関として大学院をおく。

(3) 従来のつめこみ主義を排し、学生の自発的自習に重きをおく。

(4) 従来と異なった性格の大学院をおく。大学院は「学術の理論及び応用を教授研究しその深奥をきわめて文化の進展に寄与する」ことを目的とするが、これは従来の大学の目的として規定されたものと同じで、大学院は研究機関であり研究者養成機関である。広義の大学は大学と大学院との両者があって始めてその使命をまっとうすることになる。

伊藤誠哉学長のいう「狭義の大学」は、このように高等専門教育機関および大学院への準備教育機関と位置づけられた。「本邦の現状よりすれば総合大学に於いてのみ大学院を置き得る状態」であり、北大はその条件を満たすがゆえに大学院への準備機関としての性格が強く、論理的には一般教育を学部教育の中心にすえるべきである。このような考え方を背景に、新制1期の入学とともに「教養学科」が発足し、全学責任体制という大原則を立ててこれを維持することになった。具体的には、教養課程担当教官がそれぞれの専門に応じて関連の学部に分属し、それを「本籍」として、教養学科あるいは一般教養学科を「住民登録先」とする「北大方式」の始まりである。学部への所属のしかたとしては、学部の中で表3のような分類で講座制をとる方式も構想されたという(北大教養1979)。

この講座化構想は実現せず、教養課程教官は結局官制では学科目教官となり、教官数も発足当初

表3 北海道大学の「一般教養科」の構想

<p>【人文科学】: 哲学(1), 心理学(1), 歴史学(1), 人文地理(1), 文学(1), 外国語(1)</p> <p>【人文科学】: 法学(1), 経済学(1), 社会学(1), 統計学(1)</p> <p>【自然科学】: 科学概論(1), 数学(1), 図学(1), 物理学(1), 気象学(1), 化学(1), 地学(1), 生物学(1), 人類学(1)</p> <p>【 体育 】: 学科</p>	<p>(括弧のなかの数字は講座数を示す)</p>
--	--------------------------

はこの構想(定員134人)の半分にもおよばなかった。しかし、表3にはそのころ一般教育をどう組み立てようとしていたかがうかがわれるし、じっさいに基本的には表3のような科目構成で最近まで教育が行われていた。

予科から教養課程への切り替えは、終戦後の混乱も重なって非常な困難をともなった。とくに予科の定員が1学年400名であったのに対し、新制大学ではそれが一挙に1,020人に増えたことによる教官陣容の不足、教室の不足、暖房などの設備の不足は深刻であった。さらに、伊藤誠哉学長の述べたような新制大学の理念と現実との乖離には、はなはだしいものがあった。旧制では予科(高校)3年、大学3年計6年で高等教育が完了した。しかし、新制では理念上は大学に相当する大学院がカリキュラムや設備の点で整備されていなかったから、旧制の大学と予科の課程を大学4年間でまとめて行わざるをえなかった。教養課程ははじめ学部の前期2年とされたが、実質的には前期の1年半で行われた。このように学部4年の課程は前期と後期に分断され、そのいずれも旧制よりも短縮された形で行われた。このような欠陥をもつ制度は、大学設置基準によって固定され、ごく最近までじつに40年間も続いたのである。

新制大学の制度は、1940年代のアメリカで生まれた高等教育における新しい「一般教育」の概念に強く影響されてつくられた。その導入は、占領軍によって強制的に行われたという見方もある

が、同じ敗戦国のドイツが高等教育の制度に指一本触れさせなかったことを考えれば、必ずしもそうとは言えない。結果的に、戦前の多様な高等教育機関を終戦直後に一挙に破壊して画一的な新制大学に切り替えたのは大きな間違いであった。とくに地方色豊かで人間教育に成果をあげていた各地の高等学校(予科)と、特色と実力とを合わせ持つ多くの専門学校を失ったことは、惜しんでも余りあるものがある。しかし、仮に学制改革がなかったとしても、高等教育の大衆化のために旧制度はせいぜい1960年代までしか生き残れなかっただろうと推測される。敗戦による思想的な混乱や55年体制下のイデオロギー対立を考えると、(旧制の)高等学校が生き残ったとしてもその内容は戦前と全く違っていただろう。新制大学は、一方では高等教育の大衆化の波を受け止めることにおいて成功をおさめた。ヨーロッパの大学に比べて、この点において30年は先行したといえる。しかし新制大学の考え方の基礎にあった一般教育は、制度においても内容においても完成しなかった。これは戦後の日本の大学における致命的な欠陥であった。

5. 教養教育は必要か?

一般教育を先に述べたように専門の基礎と教養科目に分けると、わが国においては後者が常に問題であり続けた。専門基礎の問題は、専門主義が

健在である限りなんとかなるものであり、じっさいそのようになった。一方、教養的分野については、北大の歴史を大ざっぱにふりかえっても、揺れ方が激しく安定性を欠いていることが分かる。初期の札幌農学校のリベラルアーツ教育はユニークで徹底していた。しかし、日本の高等教育全体で考えるとエピソード的なものと言わざるを得なく、戦前の昭和期には単にエキゾティズムとみなされた可能性さえある。旧制高等学校の教養カリキュラムは部分的・断片的で、それ自体が完結的な教養の形成を目指したものではなかった。この時期の日本には(そしてそれ以降も)、社会の他の集団や階層と結びついた確固とした「教養像」は存在せず、「わずかに学生身分を与えられた若者たちの間にのみ、『教養主義』の形で影響力をもちえたにすぎなかった」(天野 1995)という指摘は正しい。

1991年に大学設置基準が大綱化され、一般教育のしぼりがはずれるやいなや、全国的に教養部組織の解体が一挙に進んだ。専門基礎の部分は、とりわけ理系学部では体系的に専門カリキュラムの中に取り込まれつつある。これは自然なことである。一方教養分野では、分野名の変更や科目群のテーマ化が行われているが、その実態は大綱化前の授業内容を踏襲したものである場合が多く、ある種の慣性力でカリキュラムが保たれているにすぎないという見方をする人さえいる。教養教育を先へと進める考え方が示されていない。要するに、現在の一般教育の問題(したがって高等教育の問題)は、「広い視野に立っての人生観、世界観を確立し、また人格を完成し社会人としての資格を得る」(北大教養 1979)ための教養教育の問題に集れんする。

フンボルト型の大学では先に述べたように一般教育は大学の問題ではなく、それゆえ教養教育も大学の問題ではなかった。現在ヨーロッパの大学は、画一的なフンボルト主義を脱してしだいに大衆化しつつあるが、それでも教養教育はほとんど問題にされていない。日本の総合大学は、伝統的

にヨーロッパの大学の影響を受けているせいか、設置基準の大綱化以来、各専門学部は教養教育を等閑視する傾向が出ている。しかし、この傾向はきわめて危険である。なぜなら、ヨーロッパ型の専門主義は、西洋文化が絶対的に優位な地域において、それを基盤としてのみ可能だからである。

ヨーロッパの専門主義は、古代ユダヤからギリシャ、ローマ、キリスト教からイタリア・ルネッサンスを経て現代に至る連綿と連なる人文主義の伝統の上に立っている。あの愛国者チャーチルをして、「大英帝国の歴史はカエサルブリタニア上陸に始まる」といわしめた普遍的な西洋文明を前提にして、ヨーロッパ型の専門教育は成り立っている。具体的に言えば、イギリス人は中等教育においてディベートの訓練を受けるが、これはデモステネスやキケロなど、古代ギリシャやローマの雄弁家から学ぶ古典教育の長い伝統の一部として行われている。世界史のほんの一部として、これらの人名を教えるだけの(あるいはそれさえ教えない)現在の日本の高等学校教育とは教育の質が違っているのである。そして、イギリスの学生は、ほぼ例外なくこのような古典の素養を身につけて大学に入学してくる。

一方アメリカは、もちろん西洋文化の国ではあるが、フロンティアを長く維持した経験から「あるべき文明の形とは何か」を常に明示する必要があった。その役割の主要な部分を、19世紀始めの群小のカレッジから始まった多くの大学が担ってきた。19世紀日本のフロンティア札幌におけるクラークの成功は、このような使命感によるものといえよう。東部の名門大学のみならず、各州にある州立大学がその地域の住民の誇りであるのは、このような伝統による。したがって、競争的な大学院を目玉としつつも、学部における一般教育こそがアメリカの大学の中核であると信じられており、それは今後も変わらないであろう。

日本の大学、あるいは北大の、決して短くはない120年の歴史をふりかえって感じられることは、「普遍的な文化へのあこがれ」と「専門主義

への傾斜」という2つの傾向が存在することである。専門主義はこの島国の人間にとって身についたものだから、どこでもいつでも容易にでき上がる。しかし普遍的な文化へのあこがれは、あこがれにすぎない以上、つねに自分の外にあってなかなか骨肉化しない。一方、「文明のあるべき姿」や「教養像」がはっきりしていないと、必須の教養科目が何であるかがわからない。これが現在の日本の高等教育がかかえている難しい問題である。

非常にはっきりしていることは、普遍的な文化の基盤を持たない専門主義は早晚行き詰まるということである。現実の大学の専門分野は、学問の体系から分化したものと社会の必要性から付け加えられたものの2種類からなっている。とくに戦後の大学では後者が著しく増加したので、全体として非常に細分化されてしまっている。現在の縦割社会が永遠に続くのであれば、このように細分化された専門主義は命脈を保つことができるだろうが、その可能性はほとんどない。

あるべき「文明の姿」を示すことはこの小文の目的ではないし著者の力に余る。しかし、とりあえず次のような提案をしておきたい。大学にはさまざまな分野が存在するが、それぞれにある程度共通の部分がなければ全体として大学の形をなさない。共通の部分があるかどうかは、お互いにコミュニケーションできるかどうかで判断される。言い方を代えれば、互いにコミュニケーションできなければ、そこには共通する文化が無いということである。したがって、大学のさまざまな分野の人たちは、なるべく言葉のバリア、つまり専門用語のバリアをはずして共通の言葉でコミュニケーションをはかる必要がある。その上で、同じ土俵に学生を引き上げてそのコミュニティーの中で教育することが、結果的に教養教育になる。総合大学において教養カリキュラムを作るというこ

とは、このような共通の基盤を一步一步作り上げて行くことに他ならない。その作業の先に、「あるべき文明の姿」が浮かんでくるかもしれない。教養教育の問題は、その意味で、単に学生をどう教育するかという問題ではなく、大学そのものの存在理由を問うものであろう。

注

1. この部分の記述に関しては、北海道大学農学部付属雨竜地方演習林の秋林幸男助教授、同和歌山地方演習林の門松昌彦助手からいろいろご教示いただいた。

参考文献

- 天野郁夫(1995),「大学と教養 - 何が問題とされるか」,『IDE 現代の高等教育』, 370, 5-14
- John M. Maki (1996), *William S. Clark - A Yankee in Hokkaido*. Hokkaido University Press
- 北海道大学a(1981),『北大100年史 通史』
- 北海道大学b(1981),『北大100年史 札幌農学校史料(2)』
- 北海道大学教養部30年史編集出版委員会(1979),『北海道大学教養部30年史』,北海道大学図書刊行会
- 永井秀夫(1992),「農学校の伝統と遺産」,『農学校物語』,北海道新聞社, 116-128
- 外山敏雄(1992),「農学校と英学」,『農学校物語』,北海道新聞社, 150-170
- 関 正夫(1988),『日本の大学教育改革 歴史・現状・展望』,玉川大学出版部
- 潮木守一(1992),『ドイツの大学 文化史的考察』,講談社
- 潮木守一(1993),『アメリカの大学』,講談社