

第 2 章

1970 年代後半におけるアメリカ陸軍指揮幕僚大学の教育

——ベトナム戦争直後のミリタリープロフェッショナリズムの影響

木下 幸祐

序論¹

将校の育成は軍にとって重要な課題であるが、どのように将校を育成するかを判断することは簡単ではない。この重要で難解な課題に対するアメリカ陸軍の取り組みでは、いつの時代も指揮幕僚大学（Command and General Staff College）（以下、「CGSC」と表記）が議論の中心であった²。CGSC は、これから先の数年間では陸軍の原動力となり、そして将来には将官となって陸軍を背負って立つことになる、優秀な少佐を教育する高等教育機関である³。このため、長期かつ多岐にわたる将校の育成のなかでも CGSC でどのような能力を身につけさせるべきかという問題が関心を集めてきた。

CGSC の教育を歴史的に振り返ると、1980 年代初頭から現在にいたるまで、教育に関する基本的な理念（以下、「教育理念」と表記）は二つの考え方を中心に構成されていることが確認できる。一つは、政治指導者の定めた戦争目的を達成できるように一連の作戦を計画し、戦闘で得られた成果を政治的目標の達成につなげる能力を養うという考え方である。これは、政治的目的の達成に貢献することが軍の役割であるという前提に基づいている。

¹ 本章は、「将校の育成とミリタリープロフェッショナリズム——1970 年代の米国陸軍指揮幕僚大学における教育哲学の変化」（『安全保障戦略研究』第 3 巻第 1 号、2023 年 2 月）をもとに加筆修正を施したものである。

² CGSC が議論の中心となっていることが窺える代表的な研究は、次のとおり。Department of the Army, “Professional Development of Officers Study Vol. 1,” Washington, D.C.: GPO, 1985; David D. Haught, “Officer Personnel Management in the Army: Past, Present and Future,” Carlisle Barracks, Pa.: U.S. Army War College, 2003; William M. Donnelly, “Professionalism and the Officer Personnel Management System,” *Military Review*, vol. 61, no. 5 (May–June 2013). ベトナム戦争直後の苦境のなかにあっても、CGSC は重視された。国防予算の削減によって学校教育や訓練プログラムのほとんどすべてが縮小、または統廃合されたにも拘わらず、CGSC だけは「アメリカ陸軍の能力の核心」と形容され、その充実が図られた。Headquarters, Department of the Army, “A Review of Education and Training for Officers Vol. 1 An Overview,” Washington, D.C.: GPO, 1978, p. III-13.

³ 将校育成システムにおいて CGSC は、①同年代の少佐のなかから将来を嘱望される人物を選抜する機能、②彼らに必要な教育を授ける機能、③教育修了後にはひととき重要な役職に配分する機能の三つの機能を持つ。また、CGSC の卒業生には他に先駆けて中佐や大佐、そして将官に昇進する見込みがある。たとえば 1970 年代では、36 人の少佐のうち中佐に昇進できる者は 14 人、大佐に昇進する者は 4 人、准将に昇進する者は 1 人であったが、この競争のなかでは教育修了後に重要な役職に就くことが約束された CGSC に入学できるかどうか、その後の昇進を左右した。このため、CGSC に入学することは「改札口の通過 (ticket-punching)」と呼ばれていた。コリン・パウエル、ジョセフ・パーシコ著『マイ・アメリカン・ジャーニー——少年・軍人時代編』鈴木主税訳（角川文庫、2001 年）340-341 頁。

もう一つは、戦争や軍事力行使について理論的かつ学問的に思索する機会を与えることを重視するという考え方である⁴。

ここで注目すべきは、1970年代後半の教育が、1980年代から現代まで続く教育理念が広がっていく流れを生んだ段階として位置付けられる点である。現代まで続く教育理念は、1970年代後半の教育に対する批判への応答として生まれた。ベトナム戦争直後の1970年代後半と1980年代のCGSCにおける教育を比較すると、どちらも軍のプロフェッショナル化を目指すという陸軍改革の方針に沿って教育が行われていたにもかかわらず、その教育方針には大きな違いが見られる⁵。1970年代後半の教育では、政治や経済といった軍事に直接関係しない分野が排除され、戦闘や平時の軍務に直結する実務的な知識と技術を教え込むことが特に重視された。その結果、学問的な思索はほとんど顧みられなかった。1980年代初頭、こうした実務偏重の教育に対して厳しい批判が巻き起こり、この批判が契機となって現代まで続く教育理念が形成され、定着していった⁶。

⁴ 1980年代後半、1990年代および現代におけるCGSCの教育は、それぞれの年代の大学要覧で確認することができる。Department of the Army, U.S. Army Command and General Staff College, “CGSC Circular No. 351-1: United States Army Command and General Staff College Catalog (Academic Year 1987–88),” Ft. Leavenworth: CGSC, 1987; Department of the Army, U.S. Army Command and General Staff College, “CGSC Circular No. 351-1: United States Army Command and General Staff College Catalog (Academic Year 1994–95),” Ft. Leavenworth: CGSC, 1994; U.S. Army Command and General Staff College, “CGSC Circular No. 351-1: United States Army Command and General Staff College Catalog (Academic Year 1998–99),” Ft. Leavenworth: CGSC, 1998; U.S. Army Command and General Staff College, “CGSC Circular 350-1: U.S. Army Command and General Staff College Catalog (2020–2021),” Ft. Leavenworth: CGSC, 2021。1980年代からCGSCに広まった二つの理念が最も具体化された学校は、CGSC内に設置された高等軍事研究校 (School of Advanced Military Studies: SAMS) であった。この学校をモデルとしてアメリカ海兵隊は高等軍事学校 (School of Advanced Warfighting) を、アメリカ空軍は高等航空宇宙研究校 (School of Advanced Air and Aerospace Studies) を、英国陸軍は高等指揮幕僚学校 (Higher Command and Staff School) を新設した。Kevin C. M. Benson, “Educating the Army’s Jedi: The School of Advanced Military Studies and the Introduction of Operational Art into U.S. Army Doctrine 1983–1994,” diss., University of Kansas, 2010, pp. 114, 291。第二次世界大戦後のCGSCの発展を論じたマイケル・ステュワート (Michael D. Stewart) は、1980年代中盤を「大いなる覚醒」の時期と評価した。Michael D. Stewart, “Raising a Pragmatic Army: Officer Education at the US Army Command and General Staff College, 1946–1986,” Ph.D. diss., University of Kansas, 2010, p. 237。アメリカ海兵隊は1980年代後半におけるCGSCの教育について、将校が真の意味での軍事専門家になるうえで重要かつ不可欠の教育と評価した。Michael D. Wyly, “Educating for War,” *Marine Corps Gazette*, vol. 72, no. 4 (April 1988), p. 30; Richard J. Macak, Jr. and Joseph E. Noble, “The U.S. Army’s School of Advanced Military Studies: A Marine Overview and Perspective,” *Marine Corps Gazette*, vol. 73, no. 7 (July 1989), p. 70。その他、1992年には、下院軍事委員会がCGSCの取り組みに対して最高の賛辞を与えた。House Committee on Armed Services, “Advanced Military Studies Programs at the Command and Staff Colleges, Hearings before the Military Education Panel,” 102nd Cong., 2nd sess., H.A.S.C. no. 102-80, May 12, 1992, pp. 1–2。

⁵ ベトナム戦争の末期から陸軍は苦境に直面した。軍紀は荒廃し、国内では軍に対する不信や募集難、国防予算の削減といった逆風が吹き荒れた。同時に陸軍は、戦争形態の変化への対応および戦争遂行要領の刷新を迫られた。予想された次の戦争は、それまで戦ってきた第三世界での非正規戦争 (unconventional war) ではなく、1970年代に入って急速に戦力を増強したワルシャワ条約機構軍を相手とした欧州での在来型戦争 (conventional war) であった。また、兵力と兵器性能の両面において優勢を誇るワルシャワ条約機構軍との戦いでは、陸軍が常套としてきた、物量とテクノロジーの優位に依存した戦争遂行要領を実現できる見込みはなかった。このような苦境のなか、陸軍は次の戦争に備えるために軍の改革を開始した。改革の目標は、構成員の能力の高さによって勝利する、プロフェッショナルな軍に自分たちを作り替えることであった。John L. Romjue, Susan Candy and Anne W. Chapman, *Prepare the Army for War: A Historical Overview of the Army Training and Doctrine Command, 1973–1993* (Honolulu: University Press of the Pacific, 2002), pp. 1–2。

⁶ Benson, “Educating the Army’s Jedi,” pp. 87–90; Thomas E. Ricks, *The Generals: American Military Command from World War II to Today* (New York: Penguin Press, 2013), pp. 354–356, 362。1970年代に行われたCGSC教

では、1970年代後半の教育を主導した人物たちが抱いていたプロフェッショナリズム、とりわけ、軍の果たすべき役割や職業軍人に求められる専門的能力に対する見解は、当時の教育方針とどのような関係があったのだろうか。そこで本章は、教育を通じて修得させようとした能力の範囲、ならびに学問的思索を中心とする教育に対する姿勢の二点に注目し、これらとプロフェッショナリズムとのつながりについて検討する⁷。この検討を通じて、現代まで継続する教育理念の批判的出発点となった1970年代の教育を、より立体的に描き出すことが可能になるだろう。

本章で取り上げる、教育を通じて修得させる能力の範囲、ならびに学問的な教育に対する姿勢は、ミリタリープロフェッショナリズム論においても主要な論点であり、軍事専門職と非軍事専門職を区別する、前者に特有の専門的能力とは何かという議論のなかで繰り返し論じられてきた。専門的能力の範囲について代表的な見解を示したのが、サミュエル・ハンチントン (Samuel P. Huntington) とモリス・ジャンヴィッツ (Morris Janowitz) である。ハンチントンは、将校が備えるべき専門的能力を軍事力の行使に直接関係する領域に限定し、これに対してジャンヴィッツはその範囲を政治や経済、社会といった分野にまで広げて捉えた⁸。

学問的教育の必要性については、これまで多くの軍人や研究者が、表現はそれぞれ異なるが、将校は戦争遂行の技量を磨くだけでなく、戦争という社会現象や軍事力行使そのものについて、学問的な蓄積を学ばなければならないと主張してきた。しかし一方で、学問的教育が必要だという主張は表面的なものにすぎず、実際には必要とされていないという批判的な指摘も繰り返されている⁹。

育に対する批判の代表例は、次のとおり。Guy S. Meloy, "Memorandum thru Deputy Chief of Staff for Operations and Plans for Chief of Staff, United States Army, Subject: Evaluation of CGSC curriculum," dated 1 Feb. 1982; Strategic Study Institute, "Operation Planning: An Analysis of the Education and Development of Effective Army Planners," Carlisle Barracks, Pa.: U.S. Army War College, 1982; Huba Wass de Czege, "Final Report, Army Staff College Level Training Study," Carlisle Barracks, Pa.: U.S. Army War College, 1983.

⁷ 1970年代後半のCGSCに関する代表的な先行研究には、前述のステュワートによる研究のほか、1976年のロバート・ダウティ (Robert A. Doughty) の研究がある。Robert A. Doughty, "The Command and General Staff College in Transition, 1946-1976," Ft. Leavenworth: CGSC, 1976.

⁸ ハンチントンは将校の専門的能力について、戦いを成功させるための「暴力の管理」、つまり①軍事力の編成、装備および訓練、②軍事活動の計画、③軍事作戦の指揮であると説明した。サミュエル・ハンチントン『軍人と国家 (上)』市川良一訳 (原書房、1978年) 12-14、16頁。これに対してジャンヴィッツは、核抑止や対反乱作戦 (counter insurgency) が主流となった現代で求められる専門的能力は、世界大戦の時代とは必然的に異なると考えた。彼は、軍事力の行使が国際政治や地域社会に与える影響を予測できる将校の育成が重要となっており、したがって「暴力の管理」に関する能力を高めさせるのみならず、同時に政治や経済、社会について深く理解させることが重要かつ不可欠だと主張した。Morris Janowitz, *The Professional Soldier: A Social and Political Portrait* (New York: The Free Press, 1964), pp. 417, 426.

⁹ 古くは、18世紀のフランス陸軍元帥モーリス・ド・サックス (Maurice de Saxe) 伯爵が、自分たちの戦法の来歴や思想に関心を持ち、戦争を科学として扱わなければならないと主張した。この発言のねらいは、当時の用兵を支配していた非論理的な方式の一掃および因習に拘束された心情の打破であった。Azar Gat, *The History of Military Thought: From the Enlightenment to the Cold War* (New York: Oxford University Press, 2001), p. 32; 前原透監修、片岡徹也編『戦略思想家事典』(芙蓉書房、2003年) 86頁。ハンチントンとジャンヴィッツも同様の主張を行ったが、特にハンチントンは、将校の専門的能力とは戦争や軍事問題の歴史を中心とした総合的研究によってはじめて獲得し得る、軍事的学識を基礎とする極めて複雑な知的能力であると説明した。ハンチントン『軍人と国家 (上)』14-15頁; Janowitz, *The Professional Soldier*, pp.

第一節では、1970年代後半の教育を主導した人物たちが抱いていた、修得させる能力の範囲に対する考え方を手がかりとして、これと、軍の果たすべき役割や職業軍人に求められる専門的能力に対する彼らの見解との関連性を分析する。とりわけ、当時の軍事的、または政治的文脈がプロフェッショナルリズムに一定の偏りをもたらし、その偏りが教育方針に反映されていた可能性について検討を加える。第二節では、学問的な教育に対する姿勢を視点として、同様の分析を行う。結論では、両節で明らかになったことを重ね合わせ、1970年代後半の教育理念と、ベトナム戦争直後に形成されたミリタリープロフェッショナルリズムとの関係の輪郭を描き出すことを試みる。

1. 修得させる能力の範囲についての考え方

(1) 範囲を狭めたCGSCの教育

1973年6月にジョン・クシュマン (John H. Cushman) 少将がCGSCの学校長に就任すると、その教育内容は軍事力の行使に直接関係する分野に絞り込まれた。同時に、政治学や経済学、社会学 (以下、「社会科学」と表記) はカリキュラムから除外された。1972年の時点でもカリキュラムの中心は軍事力の行使に直接関係する教育であったが、社会科学も一定の割合で含まれていた。しかし、プロフェッショナルな軍への転換を目指す陸軍改革のなか、クシュマンは社会科学を重視せず、教育は戦場での指揮、参謀業務、平時の戦争準備に集中するようになった¹⁰。

クシュマンが就任する以前のCGSCでは、政治や経済、社会に関係する分野まで幅広く教育するという考え方が支持されていた。このことは選択科目制度の変化から確認できる。1967年、それまですべての学生が同じ内容を学んでいたCGSCに選択科目制が導入され、社会科学は選択科目の一部として扱われた。社会科学は、文民の教授が担当するか、近くの民間大学に委託された¹¹。1970年代初めには社会科学の課目数が急増し、選択科目の割合も大きくなった。1970年9月から1971年6月までの学年度 (academic year) (以下、

428-431, 433-435. この他、カール・フォン・クラウゼヴィッツ (Carl von Clausewitz) や前原徹が、軍事理論や兵学の重要性を指摘した。クラウゼヴィッツ『戦争論 (上)』篠田英雄訳 (岩波書店、1968年) 154-174頁; 片岡『戦略思想家事典』378-384頁。これに対してロイド・マシューズ (Lloyd J. Matthews) 元陸軍大佐は、軍の創設から現在まで軍の内部には反知性主義が蔓延しており、思慮深い将校にはいつも侮蔑の眼が向けられ、時には悪口雑言が浴びせられると指摘した。Lloyd J. Matthews, "Anti-Intellectualism and the Army Profession," in *The Future of the Army Profession (Revised and Expanded)*, ed. Lloyd J. Matthews (Boston: McGraw-Hill, 2005), pp. 61, 63-65. 同じ主張を、元イギリス王立空軍将校リチャード・プレストン (Richard A. Preston) や浅野祐吾が行っている。なかでも浅野は日本陸軍を、「本来冷静、かつ合理的なるべき用兵理論に、倫理的な強制を加えて狂信的な用兵に満足するような思考停止」の状態であったと評価した。Richard A. Preston, "Perspectives in the History of Military Education and Professionalism," Colorado Springs: U.S. Air Force Academy, 1980, pp. 5-7; 浅野祐吾『帝国陸軍将校団』(芙蓉書房、1983年) 159-160頁。

¹⁰ Donald B. Vought and John C. Binkley, "Fort Apache or Executive Suite?: The US Army Enters the 1980's," *Parameters*, vol. 8, no. 2 (June 1978), pp. 27-28.

¹¹ Doughty, "CGSC in Transition," pp. 37-38, 40, 46-47; Stewart, "Raising a Pragmatic Army," p. 226.

「1970-71年」の要領で学年度を表記)では教育時間の約8%だった選択科目は、翌年には28%にまで上昇した。また選択科目に含まれる課目数は、それまで20課目程度であったが、76課目に増加した。このうち53課目は、民間大学に委託される社会科学であった。一方で、軍事力の行使に直接関係する教育の時間は減少した¹²。

クシュマンは、教育内容を軍事力の行使に関係する分野に集中させるため、二つの新たな制度を導入した。第一の制度は、軍事力の行使に直接関係する教育に対して、特別に高いインセンティブを与えるものであり、第二の制度は、学生による選択科目の自由な選択を制限するものであった。1975-76年には、学生主体による研究活動が選択科目として新たに追加された。この研究は、陸軍が直面する軍事的問題の解決、あるいは当時のCGSCが担っていた作戦ドクトリンの開発に資する基礎研究であり、すべて軍事力の行使に直接関係するテーマで構成されていた。通常、一課目につき1単位とするのが基本であったにもかかわらず、クシュマンはこの研究に限り、4ないし5単位とすることを認めた¹³。さらに、1974-75年までは、学生が自身の知的関心に基づいて選択科目を自由に選ぶことが可能であった。しかし1975-76年以降は、卒業に必要な選択科目9単位のうち7単位を、所属兵科に関係する課目、あるいは卒業後に就くと思われる参謀職の種別、つまり作戦、情報、人事および兵站に関係する課目で取得することが義務付けられた¹⁴。

CGSCの上位組織であり、その教育を監督する責任を持つ訓練ドクトリンコマンド(Training and Doctrine Command)(以下、「TRADOC」と表記)の主要幹部は、教育内容を軍事力の行使に直接関係する分野に絞り込もうとするクシュマンの方針を支持した。むしろ彼らは、さらに踏み込んで教育内容を限定することを求めている¹⁵。1974年12月、TRADOC司令官ウィリアム・デピュイ(William E. DePuy)大將は、クシュマン宛の書簡のなかで、選択科目の重点を、旅団および師団レベルでの諸兵科協同作戦、ならびにそれに必要な訓練管理法に置くよう求めた。同時期、TRADOC副司令官オーウィン・タルボット(Orwin C. Talbott)中將は、社会科学を残した選択科目制度は陸軍にとって役に立たないと批判し、CGSCの教育に強い不満を示した¹⁶。

(2) 教育内容の選択に影響を与えた思想的背景

政治や経済といった軍事に直接関係しない分野が教育内容から除外され、軍事力の行使

¹² Doughty, "CGSC in Transition," pp. 40-41, 47, 51; Stewart, "Raising a Pragmatic Army," pp. 240, 259.

¹³ Doughty, "CGSC in Transition," pp. 112-114.

¹⁴ Ibid., pp. 98-100.

¹⁵ TRADOCは陸軍改革の推進役となることを期待された組織であり、1973年7月に新設された。設立の目的は、次の戦争で勝利するための準備を陸軍に整えさせることであり、その役割は①作戦ドクトリンの開発、②訓練の改善、③装備の改善や開発であった。また、その設立と同時にTRADOCには、陸軍戦争大学(U.S. Army War College)と陸軍士官学校(U.S. Military Academy)を除くすべての教育機関を監督する責任が与えられた。Romjue, Candy and Chapman, *Prepare the Army for War*, p. 7; U.S. Military History Institute and U.S. Army Center of Military History, *Changing An Army: An Oral History of General William E. DePuy, USA retired*, interviewed by Romie L. Brownlee and William J. Mullen III (Washington, D.C.: GPO, 1986), pp. 185-186.

¹⁶ Doughty, "CGSC in Transition," pp. 97-100; Stewart, "Raising a Pragmatic Army," pp. 245, 248.

に直結する分野に重点が置かれた背景には、陸軍は在来型戦争（conventional war）に専念すべきであるという信条が存在していた。クシュマンとデピュイは、この信条に強く共感していた。

実際、クシュマンとデピュイはともに、在来型戦争に関する教育を特に重視していた。クシュマンは、1974-75年に「軍事の専門職（Profession of Arms）」と題した課目を新設したが、彼は自ら教授計画を作成したうえで教壇に立つほど、この課目に深く関与した。この課目の内容は、陸軍将校が過去の在来型戦争で直面した、指揮や訓練に関する問題を取り上げる事例研究を中心として構成されていた¹⁷。デピュイも同様に、彼自身が監修と執筆に関わった作戦ドクトリン『作戦（FM 100-5 Operations）』の教育を積極的に推進した。このドクトリンでは、欧州でのワルシャワ条約機構軍との在来型戦争のみが想定されており、第三世界での対反乱作戦（counter insurgency）や国家建設（nation building）といった政治的任務は事実上扱われていなかった。さらにデピュイは、このドクトリンを在来型戦争の教科書として活用することを目指しており、戦場での「すべきこと」や「してはならないこと」について、図表やイラストを用いながら分かりやすく、かつ詳細に解説していた¹⁸。

ベトナム戦争後、多くの高級将校が、陸軍の役割を伝統的な任務、すなわち在来型戦争での軍事力の行使に限定すべきであると強く主張した。その代表的な例が、元ベトナム軍事援助コマンド司令官であり、当時は陸軍参謀総長を務めていたフレデリック・ウェイアンド（Frederick C. Weyand）大将であった。1976年に発表した論文においてウェイアンドは、すべての戦争には政治的、経済的および心理的な要素が含まれるものの、軍が担うべきはあくまで軍事的な任務であり、政治や経済、心理に関する任務は、それぞれの分野を所管する連邦政府の機関が担うべきであると主張した¹⁹。

このような主張の背景には、ベトナム戦争で経験した政治的任務への強い嫌悪感が存在していた。これらの任務では、国内外政治や地域社会への影響に配慮しながら慎重に軍事力を使う必要があり、高級将校たちは、そうした政治的な任務に二度と陸軍を関与させてはならないと強く信じていた。彼らは、ベトナム戦争の敗因は、政府が軍事的な必要性よりも政治的な配慮を優先して軍を過剰に管理したこと、そして政府が国民の支持を獲得できなかったことにあると考えていた。彼らは、在来型戦争であれば、ベトナムでは抑制しなければならなかった本来の軍事行動、すなわち敵の後方連絡線を断つことも、敵の領土に戦いを持ち込むことも、圧倒的な軍事力を投入することも制限なく実施できると主張し

¹⁷ U.S. Army Command and General Staff College, “R9005 Training,” Ft. Leavenworth: CGSC, 1974, pp. P1-1 to P1-3; U.S. Army Command and General Staff College, “R9007 The Chain of Command,” Ft. Leavenworth: CGSC, 1974, pp. P1-1 to P1-8-8; Doughty, “CGSC in Transition,” pp. 90-91; Stewart, “Raising a Pragmatic Army,” p. 243.

¹⁸ Headquarters, Department of the Army, *FM100-5 Operations* (Washington, D.C.: GPO, 1976), pp. 1-2, 3-9 to 3-17; Henry G. Gole, *General William E. DePuy: Preparing the Army for Modern War* (Lexington, Ken.: The University Press of Kentucky, 2008), pp. 261-262.

¹⁹ Fred C. Weyand and Harry G. Summers, “Vietnam Myths and American Realities,” *Commanders Call* (July-August 1976), pp. 5-8.

た²⁰。

この他にも、組織防衛的な動機や内向きの理由が、陸軍の役割を在来型戦争に限定すべきだとする主張の背景にあったと指摘されている。具体的には、国防予算の削減から陸軍を守るため、陸軍内部から高級将校に向けられた批判を和らげるため、そして陸軍を改革に向けて団結させるためである。1970年代中盤に行われた研究では、高級将校たちは陸軍の存在意義を示すために、在来型戦争での軍事力の行使に焦点を当てたという見解が多く示されている。ワルシャワ条約機構軍との戦いは、陸軍の必要性とその維持を訴えるために作られたモデルであるという主張も少なくない²¹。さらに、1970年に行われた陸軍将校へのアンケート調査では、ベトナム戦争の長期化の責任は高級将校たちにあるという批判が寄せられた。ひととき高い地位と階級にあるにもかかわらず、それに見合った軍事的な能力を欠いているという批判や、自身の勤務成績が下がらないようにするため、または上司の歡心を買うために虚偽の報告を行うほど倫理観に欠けているといった批判が高級将校たちに向けられた²²。一方、中堅および若年の将校の多くは、ベトナム戦争後においても政治的な任務は重要であると考えており、陸軍の役割を在来型戦争に限定すべきだという高級将校たちの主張には賛同していなかった²³。

クシュマンとデピュイの考え方とアプローチが一致していたため、CGSCにおける教育内容は急速に限定されていった。しかしその一方で、複数の中堅将校がすでに指摘していた、戦闘の成果を戦争全体の勝利や政治的目標の達成につなげる能力を修得させる必要性には、十分な注意が払われなかった²⁴。この点は、近年になっても厳しく批判されている。

²⁰ 松岡完『ベトナム症候群——超大国を苛む「勝利」への強迫観念』（中公新書、2003年）77-79、83-88頁；Vought and Binkley, “Fort Apache or Executive Suite?,” p. 25. 1973年には陸軍参謀総長クレイトン・エイブラムス（Creighton W. Abrams Jr.）大将も、陸軍は未来永劫、対反乱作戦に関与しないと宣言した。Ricks, *The Generals*, p. 337.

²¹ Donald F. Bletz, “The ‘Modern Major General’ (Vintage 1980),” *Parameters*, vol. 4, no. 2 (June 1974), p. 46; Vought and Binkley, “Fort Apache or Executive Suite?,” pp. 26-27.

²² U.S. Army War College, “Study on Military Professionalism,” Carlisle Barracks, Pa.: U.S. Army War College, 1970, pp. iv, 19, 30, B-1-1 to B-1-28, B-3-3; Ricks, *The Generals*, p. 341.

²³ John Moellering, “Future Civil-Military Relations,” *Military Review*, vol. 53, no. 7 (July 1973), pp. 79-80.

²⁴ 戦術の成果を戦争目的や政治的目標の達成につなげる能力を修得させる教育が必要だと主張していた若手および中堅将校たちは、1980年代にCGSCの教育を躍進させる原動力となった。大尉としてベトナム戦争を経験し、のちに、1983年に設立された前述の高等軍事研究校（SAMS）の創設者、兼ねて初代校長となったワス・ド・セーゲ（Wass de Czege）大佐は、ベトナム戦争について、高級将校たちは爆撃目標を選びすぎることや共産ゲリラの遺体を数えることに熱心だったけれども、これらを複雑な戦争を解決するための手がかりに変えていくことはできなかったと評価していた。彼は、高級将校の軍事的能力を問題視しており、諸会戦の成果を戦争目的の達成に繋げる能力を修得させる教育がCGSCでは必要だと主張した。Benson, “Educating the Army’s Jedi,” pp. 15-16; Gole, *Preparing the Army for Modern War*, p. 265. 同様に、セーゲとともにSAMSの設立に貢献し、そして第二代SAMS校長となったリチャード・シンライク（Richard H. Sinnreich）大佐も、ベトナム戦争のような戦術的な成果だけが考慮される地獄のような場所に逆戻りしてはならない、戦争目的の達成に繋げていくという文脈を見失ってはならないと指摘した。U.S. Army Military History Institute, “Senior Officer Oral History Program: Project 2001-12, Colonel (Ret.) Richard Sinnreich” Interviewed by Lieutenant Colonel Steven G. Fox, Carlisle Barracks, Pa.: U.S. Army Military History Institute, 2001, pp. 14-16. この他、陸軍戦争大学（U.S. Army War College）で教鞭を執ったハリー・サマーズ（Harry G. Summers）大佐も、ベトナム戦争において戦場では勝利しながら最終的に敗北した要因の一つとして、政治家が定めた戦争目的と、システム・アナリストが考案した戦術や戦法とを軍人が結びつけることに失敗した点を指摘した。サマーズは、軍人のなかでも戦略家と呼ばれる高級将校たちが、戦争目

陸軍中佐のスザンヌ・ニールセン (Suzanne C. Nielsen) やジャーナリストのトーマス・リックス (Thomas E. Ricks) は、陸軍がベトナム戦争後の混乱から自らを立て直したといくら誇ってみせても、政治指導者を支える、あるいは国家のために奉仕するといった軍が果たすべき本質的な社会的責任を見失っていたことは否定できないと論じている²⁵。

2. 学問的な教育を行うことについての考え方

(1) 学問的な教育をめぐる対立

プロフェッショナルを育成するには学問的な教育が欠かせないという考え方は、TRADOC の主要幹部、特にデピュイによる圧力によって消滅寸前となった。彼らは、卒業後すぐに役に立つ知識と技術だけを教え込む、まるで職業訓練校のような機関に CGSC を作り替えようとした。これに対して、クシュマンと教官たちは抵抗した。

学問的な教育の必要性に関して、CGSC と TRADOC は正反対の立場を取っていた。TRADOC の主要幹部は、そうした教育は理屈ばかりで行動力に欠ける将校を産み出すものであり、プロフェッショナル化を目指している陸軍には不要だと主張した。一方、クシュマンと教官たちは、体系的知識に基づいて深く考える力を養う教育こそが陸軍改革に不可欠だと主張した。まず、戦いに関する知識を体系的に整理させる。次に、体系化された知識をもとに歴史上または現代の軍事的課題を分析し、論拠に支えられた妥当な解決策を導き出させる。これを繰り返すことによってこそ、戦いに関する分析力や洞察力、想像力、判断力が磨かれ、最終的には優れた問題解決能力を備えた卒業生を輩出することができる。クシュマンたちはこのように信じていた。この考え方に基づいて、クシュマンは、①作戦ドクトリンおよび状況に応じたその適用方法に関する討議、②ソ連軍の戦術や第四次中東戦争についての研究、③電子戦の脅威下でも活動を継続できる司令部を創り出すための実験的な兵棋演習を導入した²⁶。

1970 年代初頭、CGSC では、学問的な教育が重要かつ不可欠であるという考え方が広く支持されていた²⁷。これをよく表しているのは、CGSC が 13 年にわたり、民間の大学院と

的を達成するために戦術の成果をいかに活用するかという視点を閑却し、代わりに、物資の配分の決定にのみ努力していたと批判し、高級将校を厳しく批判した。Harry G. Summers, *On Strategy: A Critical Analysis of the Vietnam War* (Novato, Ca.: Presidio Press, 1982), pp. 1-3.

²⁵ Ricks, *The Generals*, pp. 361-362; Suzanne C. Nielsen, "An Army Transformed: The U.S. Army's Post-Vietnam Recovery and the Dynamics of Change in Military Organizations" Carlisle Barracks, Pa.: U.S. Army War College Press, 2010, p. viii.

²⁶ Doughty, "CGSC in Transition," pp. 67-69, 75-78, 91-93, 111-113.

²⁷ 学問的な教育の必要性は 1940 年代の終わりから陸軍内で指摘され始めた。1949 年に初めて、陸軍省教育改革委員会がその必要性を指摘した。その後、委員会は、学問的な教育が必要であるという主張を徐々に強めた。Department of the Army, "A Report of the Department of the Army Board on Education Systems for Officers," Washington, D.C.: GPO, 1949, pp. 4-5; Department of the Army, "A Report of the Department of the Army Board to Review Army Officer Schools," Washington, D.C.: GPO, 1966, pp. 299-314; Department of the Army, "Review of Army Officer Educational System Vol. 1 Summary Report," Washington, D.C.: GPO, 1971, pp. 6-1 to 6-11; Doughty, "CGSC in Transition," pp. 20-21, 126.

同等の高等教育機関として認められるために努力を続けていたという事実である。1961年、CGSCは「軍事学修士（Master of Military Art and Science）」課程を試験的に開始した。これは、希望する学生が通常のカリキュラムに加えて追加で課目を履修する制度であった。しかし、修士課程という呼び名をつけたにもかかわらず、当時のCGSCには修士号を授与する権限が与えられていなかった。このためCGSCは、教育省が認可する地域教育認証機関による査察を毎年受け入れ、教育内容の見直し、博士号を保有する文民教授の雇用、論文審査体制の整備および修学環境の改善を進めた。こうした努力の結果、CGSCは1974年に正式に修士号授与権限を獲得した²⁸。

軍事学修士課程では学問的な教育が実現していたものの、CGSC全体で同様の教育を行うには、教官の能力と人数が不足していた。学問的な教育を成立させるためには、教官が体系的な知識や理論、論理的な研究方法、そして熟慮を促す教育技法を備えている必要がある。しかし、当時そのような能力を持つ教官は少なかった。当時、教官職は、誰にでもできる、二流の将校の指定席と見なされており、昇進にも不利とされていたため、人気は低かった。その結果、優秀な将校が教官職に就くことはほとんど無く、教官の人数不足と頻繁な人事異動が当たり前になっていた²⁹。

CGSCが学問的な教育の実現に向けて取り組んでいた1973年7月、TRADOCは、卒業後すぐに役立つ知識と技術の教育に専念するよう、ほぼ強制的に要求した。デピュイはCGSCから教育に関係する決定権を剥奪することすら辞さない姿勢を示した。その結果、CGSCでは、必修科目では全学生に共通する実務的な内容が増え、選択科目では兵科や職域ごとの専門的な教育が拡充された。TRADOCの主要幹部たちは、現代戦や卒業後の実務を教室のなかで疑似体験させることにより、実践的な知識と技術を身につけさせるのが最も効率的だと主張した³⁰。

さらにデピュイは、教育を任務としてきたCGSCを、新しい技術とその訓練方法を研究する機関へと再編しようとした。この改編は「訓練工場」構想と呼ばれ、1975年10月から実行に移された。その結果、CGSCには①新しい戦術や戦法の研究、②陸軍改革にとって重要な業務とそこで必要な技術の特定、③新しい訓練方法や練度評価要領の開発、④実戦を想定した訓練プログラムの開発、⑤訓練器材やシミュレーターの開発といった新たな任務が加えられた。これにより、教官には教育以外の業務も課されるようになり、授業の準備に使える時間は減少した。しかも、これらの業務は教育とは無関係なものが多く、教育の質の向上や教官としての技量の向上にもつながらなかった³¹。

²⁸ House Committee on Armed Services, "Advanced Military Studies Programs at the Command and Staff Colleges, Hearings before the Military Education Panel," 102nd Cong., 2nd sess., H.A.S.C. no. 102-80, May 12, 1992, pp. 2-3. 北中部大学学校協会高等教育委員会（Commission on Higher Education of North Central Association of Colleges and Schools）が、民間大学院の修士課程相当であると認定した。

²⁹ Doughty, "CGSC in Transition," p. 21; Stewart, "Raising a Pragmatic Army," pp. 115, 251-253, 256, 276-277; Edward B. Bankston, "Boards versus Bureaucracies: Field Grade Officer Education in the United States Army, 1946-1985," Ft. Leavenworth: CGSC, 2013, pp. 18-20.

³⁰ Doughty, "CGSC in Transition," pp. 61-62, 99-100, 103, 119-121; Stewart, "Raising a Pragmatic Army," p. 249.

³¹ Doughty, "CGSC in Transition," pp. 117-119.

デピュイは、自身の方針に強い自信を持ち、異なる考え方や手法を認めようとしなかった。彼は CGSC を監視し、クシュマンに対して再三にわたり、学問的な教育は気に入らないと警告を発した。CGSC を訪問した際には、デピュイはクシュマンを差し置いて、学生に直接、君たちに期待されていることは哲学的な思索ではなく、優れた技術を備えた大隊長になることだと訓示した³²。さらに彼は、人事面から間接的に学問的な教育を排除しようとした。クシュマンは、学問的な教育の実現に向けて、優秀な将校を教官に任命することや、教官の人数を増やすこと、教官の任期を長くすることを陸軍省に求め続けていた。しかし、CGSC の上位組織の司令官であったデピュイが、陸軍省に対して、クシュマンの要望に応えるよう掛け合うことはなかった³³。

クシュマンと教官たちは、学問的な教育をおろそかにする TRADOC の方針に対して強く抵抗した。クシュマンは改革案に繰り返し異議を唱え、TRADOC が推進する施策の実施を意図的に遅らせた。教官たちは、実用的な知識と技術の修得に偏った教育は陸軍の将来を危うくすると警鐘をならし、TRADOC は目先のことに執着するあまり、陸軍の将来を担う優秀な学生から長期的な成長の機会を奪っていると公然と批判した³⁴。

最終的に、CGSC からは学問的な教育は排除された。しかし、陸軍省が CGSC と TRADOC の対立に折り合いをつけるような報告書をまとめたことで、学問的な教育は必要という考え方は辛うじて残された。CGSC と TRADOC の関係が悪化したため、CGSC の改革は、陸軍省内に設置された教育改革委員会の管轄となった。委員会は、中堅将校向けの教育機関では実用的な知識と技術の修得を重視すべきとしながらも、将来を嘱望される少佐を対象とする CGSC では、知的な能力を高めることを目的とした教育と、その目的にかなった特別な教育法も一定程度必要であると結論づけた。さらに、委員会は、優れた判断力を備えた高級将校を育成するには、少佐の時期から知的成長を促す教育を始め、これを継続的に積み重ねていくことが不可欠であると説明した³⁵。

(2) 即応性向上という共通の目標と教育上のアプローチの分岐

クシュマンとデピュイの間に見られる学問的な教育をめぐる対立は、即応性の向上という共通の目標に対する教育上のアプローチの違いに起因するものであった。両者は、平素から臨戦態勢を確立しているか否かが、次なる戦争の勝敗を左右する決定的な要因であると考え、その態勢を整えるための教育を行わなければならないと考えた点において一致し

³² Ibid., p. 56; Stewart, "Raising a Pragmatic Army," p. 245; Ricks, *The Generals*, pp. 343, 346; B. J. C. McKercher and Michael A. Hennessy, eds., *The Operational Art: Developments in the Theories of War* (London: Praeger, 1996), p. 152.

³³ Stewart, "Raising a Pragmatic Army," pp. 254–255; Headquarters, Department of the Army, "A Review of Education and Training for Officers Vol. 2 Career Progression," Washington, D.C.: GPO, 1978, pp. E-4-7 to E-4-8, E-4-13 to E-4-14. 陸軍省は、1980 年代に入ってようやく CGSC の教官職に関する要望に応じた。

³⁴ Doughty, "CGSC in Transition," pp. 103–104, 120–121; Stewart, "Raising a Pragmatic Army," p. 250; Ricks, *The Generals*, pp. 342–343; Matt Schudel, "John H. Cushman, Army general who brought new flexibility to military planning, dies at 96," *Washington Post*, November 11, 2017.

³⁵ Stewart, "Raising a Pragmatic Army," p. 255; Department of the Army, "A Review of Education and Training for Officers Vol. 1," pp. III-13 to III-19.

ていた。ただし、即応性向上のための教育の内容ややり方については、彼らは見解を異にしていた。クシュマンは、即応性向上のためには思考力や判断力を涵養する学問的な教育が欠かせないと考え、その推進に力を注いだ。一方、デピュイは、卒業後の実務に必要な知識や技術を現場で一から学ぶようなことがあってはならないと主張し、役に立つ知識と技術を教え込むことを重視した³⁶。

ベトナム戦争後の陸軍においては、従来と比較にならないほど、危機に即応できる態勢の維持が重視されるようになった³⁷。これは、果たして陸軍は次の戦争に勝利できるのだろうかという、高級将校たちの危機感の表れであった。特にこの危機感を高めた要因としては、志願制への移行と第四次中東戦争が挙げられる。危機が勃発した際には時間をかけて国内で動員と訓練を行い、その後、遅れがちになるものの戦地に大兵力を投入するという従来の基本戦略は、志願制への移行により見直しを迫られた。第四次中東戦争では、兵器の殺傷力が飛躍的に向上した結果、最新兵器を装備した軍同士の戦いでは極めて短時間のうちに甚大な損害が発生することが明らかになった。こうした認識に基づき、次の戦争は短期間で決着がつくと判断した陸軍は、「初戦の勝利 (Win the First Battle)」が戦争全体の勝利に不可欠な条件であると結論づけた。その結果、戦力の前方展開、予備役に対する訓練、服務、軍需品の配置といった平時の軍務のあらゆる分野で臨戦態勢の確立が急務となった³⁸。

クシュマンとデピュイの思想を深く分析するにあたっては、当時の陸軍では学問的な教育と実用的な教育が概念上で明確に区分されていたこと、そして彼らがこの区分に基づいて議論を展開していた点に注目することが、両者の教育観の違いを理解する手がかりとなる。彼らは、学問的な教育を指す語として「education」（以下、「高等教育」と表記）を、実務的な知識と技術の修得を目的とする教育には「training」（以下、「職業訓練」と表記）を用いていた³⁹。

当時の定義によると、概念上、高等教育と職業訓練は、互いに両立しない性質を有している。職業訓練は、既知の業務への熟達を目的とし、その業務に関連する知識と技術を身につけることを目標とする。一方、高等教育では、特定の業務は想定されておらず、知的成長そのものが目的となる。そのため、分析や総合、推理に関係する能力を高めることが教育における中心的な目標となる。教育方法においても両者は対照的である。高等教育では、教官と学生の対話を通じて、学生を主体的な学習へと導く、啓蒙的で思考を促す教育方法が採用される。これに対し、職業訓練では、教官が学習のほとんどすべてを統制し、

³⁶ Doughty, "CGSC in Transition," pp. 102, 121–122.

³⁷ この当時、臨戦態勢の確立が重要であることを端的かつ印象的に示すため、次の戦争を言い表す際には「平素の態勢で戦う戦争 ("Come as you are" War)」という呼び名が一般的に使用された。

³⁸ Doughty, "CGSC in Transition," p. 60; Stewart, "Raising a Pragmatic Army," pp. 237–238; U.S. Military History Institute and U.S. Army Center of Military History, *Changing An Army*, p. 183; Saul Bronfeld, "Fighting Outnumbered: The Impact of the Yom Kippur War on the U.S. Army," *The Journal of Military History*, vol. 71, no. 2 (April 2007), p. 471.

³⁹ Bankston, "Boards versus Bureaucracies," pp. 22–23; Department of the Army, "A Review of Education and Training for Officers Vol. 1," pp. III-13 to III-21, IV-1 to IV-7.

多人数を対象に知識と技能を教え込む、指示型の与える教育方法が中心となる⁴⁰。(表 1 を参照)

このような概念上の区分は、当時のアメリカ陸軍に特有のものではない。英語の語源をまとめた『オクスフォード英英辞典』によれば、「training」という語は 16 世紀半ばから、特定の技術を身につけさせることを目的とした、秩序立った指導という意味で使われてきた。他方、「education」の語は 19 世紀半ば以降、単なる技術を教えるだけでなく、知的能力の涵養や人間性を育成するという意味を含む語として使用されるようになっていく⁴¹。

クシュマンと教官たちは、高等教育が唯一の教育であるとは考えていなかった。彼らが問題視していたのは、教育が職業訓練に偏りすぎることであり、高等教育の重要性が見過ごされてしまうことだった⁴²。彼らは、実務に役に立つ知識と技術の修得だけでは不十分であり、それらを支える体系的な知識、ならびに健全な思考力や判断力を養うことが不可欠だと認識していた。クシュマンは、戦場では同一の状況が繰り返されることはなく、ましてや戦争の形態や戦況が変化するペースが増大している現代においては、状況に応じて自ら判断し、柔軟に対応できる将校を育成する必要があると信じて疑わなかった。彼は、特定の業務に役に立つ知識と技術がまるであらゆる状況に通用するかのようにつまみ食いされ、それらの修得に教育が偏ってしまうことに強い懸念を示した。

彼は、そうした教育に専念すれば、思考力や判断力に乏しい世代を生み出すことになりかねないと警告し、デピュイの教育方針を批判した⁴³。加えて、教官たちは、実務的な教育の実現可能性そのものを疑っていた。彼らは、将校が担う職務の内容が多様化し、変化のペースも加速している現代においては、すべての将校にとって役に立つ知識や技術をあらかじめ特定することは困難であり、たとえ役に立つ技術を特定して学校で教えたとしても、短時間で時代遅れになる可能性が高いと主張した⁴⁴。

一方、デピュイは、高等教育と職業訓練の概念上の境界を取り払い、自身の教育理念にしたがって、高等教育を独立した教育形態としてではなく、職業訓練の延長として捉え直そうとしていた。これは、デピュイが実用的な知識と技術の修得に専念してさえいればおのずから人間の思考力は伸びていくと繰り返し主張していた点に端的に表れている⁴⁵。

⁴⁰ Department of the Army, “Review of Army Officer Educational System Vol. 1 Summary Report,” pp. 9-2 to 9-6; Department of the Army, “A Review of Education and Training for Officers Vol. 1,” pp. III-16 to III-17, III-21. 高等教育と職業訓練の概念区分は、1962年に初めて陸軍の公文書上で定義された。この他、1978年に教育改革委員会が作成した報告書は、1980年代のCGSC改革の基礎となった。

⁴¹ J. A. Simpson and E. S. C. Weiner, *The Oxford English Dictionary Second Edition Vol. V* (Oxford: Clarendon Press, 1989), p. 74; Simpson and Weiner, *The Oxford English Dictionary Second Edition Vol. XVIII* (Oxford: Clarendon Press, 1989), p. 372.

⁴² Doughty, “CGSC in Transition,” pp. 87, 102–103.

⁴³ Doughty, “CGSC in Transition,” pp. 67, 77; Ricks, *The Generals*, pp. 341–343.

⁴⁴ Doughty, “CGSC in Transition,” pp. 5–6, 20–21, 126. 30年間にわたりCGSCで教鞭を執った文民教授のイバン・ビルラー (Ivan J. Birrer) 博士も、技術の修得を目標にしてはならないと指摘した。CGSCの歴史をたどると、同じ指摘が繰り返されていることが分かる。例えば、1956年から1960年までCGSC学校長を務めたりオネル・マクガール (Lionel C. McGarr) 少将も同じ指摘をしている。

⁴⁵ Romjue, Candy and Chapman, *Prepare the Army for War*, p. 23; Robert E. Shea Jr., “An Examination of Credibility in Military Education,” *Military Review*, vol. 55, no. 3 (March 1975), pp. 84–85.

学問的な教育をめぐる対立の根底には、高等教育と職業訓練という、概念上では矛盾対立する二つの教育形態をどのように位置づけるかに関する思想的な違いが存在していた。クシュマンは、両者の違いや緊張関係を認めたいうえで、これらを相互に補い合うものとして捉え、両者を発展的に統合することを目指していた。一方、デピュイは、両者の違いを活かした教育を行おうとはせず、実用的な知識と技術の修得を優先する立場から、高等教育を職業訓練の枠組みに吸収したのである。

結論

軍の果たすべき役割および職業軍人に求められる専門的能力に対する認識は、1970年代後半のCGSCにおいて、教育の重点を軍事に直接関係する分野と技術的領域へと向けさせ、政治や社会に関する教育、ならびに学問的な教育の扱いを次第に縮小させる要因となった。CGSCの教育は、将来を嘱望された少佐を教育する場であると同時に、ベトナム戦争直後に特有のミリタリープロフェッショナリズムが、教育内容や教育への姿勢といったさまざまな側面で表れてくる場でもあった。

ベトナム戦争直後のアメリカ陸軍では、軍の果たすべき役割の再定義が進み、その役割を在来型戦争での軍事力行使に限定すべきだとする信条が支配的になった。この信条は、政治的目的の達成に貢献することが軍の役割であるという前提に立脚するものではなく、むしろ戦争の政治的側面に関わることを避けようとする姿勢や、組織防衛的な動機の表れであった。

こうした役割認識と、実務的な知識と技術の修得を重視するという考え方が重なり、職業軍人は、思考や判断を担う主体というよりも、むしろ技術的任務を遂行するだけの実務的な実行者としてみなされるようになっていった。その結果、CGSCの教育内容は、軍事力の行使に直接関係する実用的な知識と技術に重点を置くようになり、思考力や判断力の涵養を目的とする学問的な教育は、教育の中心的な位置から徐々に後退していった。

最後に、軍事プロフェッショナルに求められる専門的能力とはどのような種類や性質の能力なのかという問いについて、研究や議論を重ねることの意義は、現代においても依然として大きい。もともと西洋において「プロフェッショナル」や「プロフェッション」という語は、高度な学識に裏打ちされた知的能力と技術を、公益のために行使する職業人を指しており、聖職者や弁護士、医師がその代表とされてきた⁴⁶。しかし現代では、この語はより広い意味で用いられ、単に高い技量を有する者も含むようになっていく⁴⁷。日本にお

⁴⁶ J. A. Simpson and E. S. C. Weiner, *The Oxford English Dictionary Second Edition Vol. XII* (Oxford: Clarendon Press, 1989), pp. 572–574.

⁴⁷ 石村善助『現代のプロフェッション』(至誠堂、1969年) i-ii、1-3、17-19頁；野村秀樹「プロフェッションによる教育と自律のありかた」『日本内科学会雑誌』第99巻、第5号(2010年5月) 202–204頁。

いても「軍事のプロ」という言葉が用いられることは少なくないが、その意味と内容を改めて問い直す必要がある。プロフェッショナルな軍を目指すという目標は一貫していたにもかかわらず、プロフェッショナルに対する見解の違いによって、最も重要と位置付けられていた CGSC の教育が揺れ動いた歴史は、現在の日本における安全保障をめぐる議論にも多くの示唆を与えるものである。

表1 高等教育と職業訓練に関する概念上の区分

		高等教育 (education)	職業訓練 (training)
目的 (目標)		○ 特定の業務を想定せず、知的な成長のために抽象化能力、分析力および洞察力の向上を支援するプロセス。	○ 特定の業務の遂行に熟達させるため、技術の修得およびその技術に関連する知識の獲得を支援するプロセス。
教育方法	期間、場所	○ 職業訓練と比べて長期間かつ正式な学校教育が必要。	
	教官の資格要件	○ 高い教養と特別の資格を持った教授が教育する。(修士以上)	
	教官と学生の比率	○ 教官一人が担任する学生の人数は少ない。(通常、6名以下)	○ 教官一人が担任する学生の人数は多い。
	教官の役割	○ 教官は、①学生間で行われる討議の促進、②学生が行う研究に対してそれぞれの能力や関心に応じた誘導を実施する。 ○ 教官には自身の専門分野や担当する教育に関する研究を行う時間が多く与えられる。	○ 教官は、①知識の伝達、②技術面の指導を行う。 ○ 教官が教室にいる時間が多い
	指導法	○ 学生主体であり、教官によるコントロールが少ない。 ○ 個人もしくは少人数のグループにより、それぞれのペースで研究する。 ○ 学生が教室内で授業を受ける時間が少ない。	○ 教官主体であり、教官のコントロールのもとで教育する。 ○ 教官が同一の内容を一律のペースですべての学生に教育する。 ○ 学生が教室内で授業を受ける時間が多い。
	学生評価	○ 教官が研究成果や論文、あるいは教育中の発言や姿勢を通じて、それぞれの学生の知性を主観的に評価する。	○ 主に学科試験による。

(出所) Department of the Army, "Review of Army Officer Educational System Vol. 1 Summary Report," Washington, D.C.: GPO, 1971, pp. 9-2 to 9-6; Department of the Army, "A Review of Education and Training for Officers Vol. 1 An Overview," Washington, D.C.: GPO, 1978, pp. III-16 to III-17, III-21.

