

アメリカの高等教育におけるカリキュラム 改革の動向

バーン・ステッドマン
大塚 豊 訳

目 次

〔訳者まえがき〕

はじめに

- I カリキュラムの歴史的発展
- II カリキュラムの規定要因
- III 大学の使命の再検討
- IV 一般教育の現状と課題

アメリカの高等教育におけるカリキュラム 改革の動向

バーン・ステッドマン*
大塚 豊 訳**

〔 訳者まえがき 〕

この論文は、カーネギー高等教育政策研究所副所長 (Associate Director, Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education) である Verne A. Stadtman 氏が、1978年3月に広島大学の招きを受けて、大学教育研究センターの Guest Scholar として来日された際に行われた講演 “The College Curriculum in American Higher Education” の翻訳である。

周知の通り、カーネギー高等教育審議会および1973年12月に活動を終えた同審議会に代ってカーネギー教育振興財団 (The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching) の永続的な研究施設として1974年1月から活動を開始したカーネギー高等教育政策研究所は、100点余にのぼる龐大な量の正式報告書、委託研究報告、テクニカル・レポートなどを刊行している。そして、こうした驚異的なプロダクティビティをあげたことについては、総括編集者として、また各研究プロジェクトの運営者、調整者としてのステッドマン氏の存在を見逃すことはできない。

本論文では、高等教育政策研究所の報告書のひとつである *Missions of the College Curriculum* の内容を中心に、アメリカ大学のカリキュラム構成要素の歴史的発展やカリキュラムを規定する種々の要因などについての議論が展開され、一般教育の問題にはとくに多くのスペースがさかれ、一般教育が直面している「使命喪失」の危機を脱するために行われている多様なカリキュラム改革の試みの現状や問題点が明らかにされている。大学のカリキュラム、とくに一般教育カリキュラムの問題は、わが国でもきわめて関心をもたれていることでもあり、ステッドマン氏の了解を得て、ここに講演の内容を訳出することとした。

*カーネギー高等教育政策研究所副所長、1978年度大学教育研究センター招へい研究員

**大学教育研究センター助手

はじめに

1977年12月、カーネギー教育振興財団 (The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching) は、合衆国における大学の学部課程のカリキュラムに関する全国的、総合的評価の結果を発表した。この報告書はカーネギー高等教育政策研究所がカーネギー教育振興財団のために準備したものであり、完了までに2年半を要した調査の成果であった。この調査は主として、学生および教員の体験や意見に関する全国調査、数百におよぶ大学便覧の分析、スタッフによる多くの大学の訪門、および国内のあらゆる層の大学を代表する5つの顧問団の助言を利用したものである。

この報告書は植民地時代から現在までのカリキュラムの歴史的発展を全般的に跡づけ、開設されたコースやプログラムの種類を決定した大学内外の諸要因を分析し、学部課程のカリキュラムの主要な構成要素をかなり詳細に記述している。報告書はさらに、(私が後ほどもっと詳しく議論しようと思っている)一般教育の改善の必要性、教育と労働界とのより密接な関係の必要性、基本技能にもっと注意を払う必要性、およびカリキュラム開発に際して価値や道徳といったことにもっと関心を持つ必要性に対して、特別な注意を喚起している。ここでは、この報告書の内容を手がかりにしながら話を進めたい。

I カリキュラムの歴史的発展

われわれが大学教育に関して一般に考える多くのことの根底には、過去のアメリカの大学に対してわれわれが抱いているイメージに付いてまわる、神話と現実の混り合ったものが存在する。過去の大学でのカリキュラムの構成は、ひとつには、教育のある者なら知っているべきであるとされることにに関して十分に確立された見解が存在したことによって、またひとつには、教育を担当する教授の数が限られていたということによって決っていた。例えば、1640年にハーバードのダンスター学長は、全ての学生を学士号取得までのまる4年間教えていたが、そのカリキュラムは10科目から成っていた。教授陣の増大によって、啓蒙時代と科学の開花期には、授業科目数が相当に増加したけれども、19世紀の半ばには、ほとんどの大学生はまだ完全に予め決められたカリキュラムに従って勉強することを義務づけられていた。当時、ほとんどの大学は各宗派が後循になっており、はっきりとした価値体系や道徳体系、および人間生活の目的に関する明確な理念をもっていた。そのカリキュラムは有力な学長と学部長の掌中に収められ、彼らはカリキュラムについて事実上自律的な決定を下し、学科間あるいは個々の教員間の競合的な利害関係にはほとんどあるいはまったく注意を払わなかった。大学には必然的にまとまりがあった。しかし、この状態は、いくつかの小規模なアメリカの大学を除いて、長続きはしなかった。

1869年、つまり、わがカリフォルニア大学が創設された1年後に、ハーバード大学長に就

任したチャールズ・ウィリアム・エリオット (Charles William Eliot) が、選択制のカリキュラムを完全に承認した。それは17, 18, および19世紀初頭に利用可能になった新知識をもっと採り入れ、学生のより多様な関心に対処するための努力の一環として導入されたのである。当時、1年次の学生のみが完全に予め決められたコースを履習していたのであり、2年次以降の学生は、彼らの授業の少なくとも半分を広範な選択科目の中から選んでいたのである。しかしながら、ハーバードで行われた選択制というのは、自由学芸科目と職業ないし実業科目との間の選択ではなかったとエリオットは強調している。全てのコースは、自由学芸科目と見なされ、狭い特殊なものとは考えられていなかった。

こうしたハーバードの選択制は広く模倣された。しかし、ほとんどの大学で一定の枠がはめられた。これらの枠とは、学生にある特定科目を深く履習させる集中科目 (concentration) ないし主専攻 (major) が導入されたことであり、また、主要な科学の領域、典型的には人文、自然、社会科学、および(時には)芸術を学生に手ほどきするための配分履習要件 (distribution requirements) が導入されたことである。

一般的なパターン内で、数多くの変形があったというものの、この時期までに、大学のカリキュラムの主要構成要素はほとんど登場した。第1に、ほとんどの大学では、全ての学生が国語、数学、外国語を学ばなければならないという要件があった。カーネギー教育振興財団の報告書では、これらの科目は高等学習技能 (advanced learning skills) と表現されている。それは学生が大学レベルの勉学を行うのに必要な科目である。

第2に、いくつかの大学では、教育のある男性あるいは女性が必ず身につけておくべきものと考えられた特定の科目が必修とされた。これらの科目はしばしば後循となっている宗派や政府によって決められた。その中には、聖書研究、アメリカの習慣に関するコース、連邦および州憲法のコース、および体育が含まれていた。また、大学は西洋文明を学ぶ上で予備知識を提供するため、あるいは自由学芸科目の概論として、「入門」(introductory) ないし「中核」(core) コースを自らすすんで開設した。われわれの報告書の中では、こうした種類の科目は一般的理解 (general understanding) のためのカリキュラムの構成要素であると定義されている。

大学カリキュラムの第3の構成要素は広がり (breadth) ないし配分 (distribution) 履習要件である。すでに述べたように、この履習要件に相当するコースというのは、主専攻領域の内容や方法について学生に紹介することをねらったものである。それはまた、学生が専門とする1科目を選択するための基礎を与えるものである。

第4の構成要素は集中科目 (concentration) ないし主専攻科目 (major) である。それは、教育のある人間は誰もが1つ科目について深い造詣をもつ必要があるという原則に基づいている。主専攻科目はまた、学生が個々の職業に対して準備する上で役立つ、カリキュラムの構成要素でもある。

最後に、選択科目 (electives) がある。それらは理論的には、大学が提供する広範な授業から学生が選び出し、彼らの教育経験を豊富にし、拡大するために利用されるものである。

以上、これらの構成要素について整然と説明してきたのであるが、ここで、アメリカの大学のカリキュラムが実際にはまったく整然としていないと言わしていただきたい。「大学のカリキュラム」、そんなものはどこにもないのである。例えば、特別なコースの履習をまったく卒業のための要件としていない大学があることをわれわれは知っている。また、あらゆるコースが予め決められている大学があることも知っている。主専攻に関する必修科目を設けていない大学もある。配分履習要件のない大学もある。そして、ほとんどの学生は、新しいことをやってみたり、経験を豊富にするために選択科目を履習するのではなく、むしろ彼らの主専攻や専門科目を強化するために履習している。カリキュラムの三大構成要素である主専攻科目、一般教育科目（この中では配分履習要件が通常最大の部分である）、および選択科目がいずれもそろっているような場合でさえ、大学が各学生に卒業要件として課している各部分での平均履習単位数は、大学によりまちまちである。例えば、1974年には、カリフォルニア大学のような公立の研究重視の大学 (research universities) は、履習単位の平均41%を一般教育に、31%を主専攻科目に、そして28%を選択科目にふりわけている。実質的な専門的および職業的教育を実施している総合制の州立大学は、履習単位の36%を一般教育に、36%を主専攻科目に、そして28%を選択科目にふりわけている。最も厳しい入学条件を採っている私立の自由学芸大学 (liberal arts colleges) は対照的に、履習単位のわずか23%を一般教育に、28%を主専攻科目に、そして50%を選択科目にふりわけている。しかし、これらは全国的な平均であり、各グループの中でもそれぞれ多様であることを強調しておきたい。

II カリキュラムの規定要因

なぜこのように多様であるのか。それを理解するためには、われわれは多くの要因を見なければならぬ。外面的には、こうした要因には次のようなものが含まれる。

- ① 社会の関心や需要
- ② 社会の関心を育て、解釈するコミュニケーション・メディア
- ③ 大学を創設し援助する教会
- ④ 特定の職業への加入を規制する要件
- ⑤ 教育のある男女に対する雇用機会の時間的制約
- ⑥ 学習され教授さるべき知識の継続的増大
- ⑦ 大学教員が会員の多くなっている学会や専門職の組織
- ⑧ 教科書
- ⑨ 大学に対して学生を送り込む高校
- ⑩ いかなる方法で決定されるにせよ大学の予算
- ⑪ (連邦、州、地方など)あらゆるレベルの政府の規則
- ⑫ 地域的および専門的な基準認定機関 (accrediting agencies)

- ⑬ 教員の団体交渉によって増大する裁判
- ⑭ わが国の学生層の途方もない移動性から生じる転学学生を収容する必要性
- ⑮ 他の大学との競争

これらの外的要因はすべて、大学のカリキュラムに対して、認知しうる影響力をもっている。しかしながら、最も重要なものはおそらく知識の増大、基準認定機関、財源、学外の官庁や機関による規制、転学学生の受容であろう。しかし、これらのものが個々の大学に及ぼす影響は均等ではない。スタンフォード大学に影響するものは、ミルズ大学やカリフォルニア大学デービス校に同じ仕方で影響しないかもしれない。

この他にもカリキュラムに働く内的要因がある。それらには、学科、大学、大規模な大学複合組織体 (multi-unit institution) の構成単位、学長や学部長、個々の教員、学生および課外活動が含まれる。これらの要因もまた大学ごとに異った影響を与えている。

カリキュラムに対する最も重要なインパクトのうちで、大学の内部（ある程度は外部にも関わるが）から生じるものは在籍者数である。公立の大学は、サービスを与えている学生の数に基づいて、財政援助の正当性を立証する。もちろん、私立の大学では、財政基盤はかなり授業料収入に依存している。カリキュラムに関してこのことが何を意味するのかといえば、あるコースや学科が存続するためには、学生を引きつけ、確保しなければならないということである。教授が失業しないためには、教えるべき学生がいなくてはならない。それ故、学生自身は、使いうる選択権を行使して、大学や学科や教員が提供するものの中から適当なものを選ぶという、このことだけでもカリキュラムに対して多大な影響力をもっているのである。

学生による選択は、授業科目に対する彼ら自身の関心ばかりでなく、彼らの教員が授業に対して持つ関心によっても影響されるであろう。しかしながら、このことについてさらに検討する前に、私は、アメリカの高等教育全体を通じて、学生の満足度が著しく高いことを強調しておきたい。すなわち、72パーセントの者が、自己の大学に「満足」ないし「きわめて満足」していると答えているのである。さらに、私は全国的な平均について述べているということも強調しておきたい。例えば、私は、カリフォルニア大学の学生の満足度が、この種の大学について全国的に見たものよりずっと高いことを示すデータを見たことがある。しかしながら、私が指摘しておきたいことは、全国的な基準では、学生の満足度と教員が学部段階の授業に費やす時間や学部段階の教育にかかわる割合との間には、正の相関関係があるということである。また、学生の満足度と教員の中で博士号をもっている者の割合との間には負の相関関係が見られる。例えば、かなり入学条件の厳しい自由学芸大学では、教員のうち博士号をもっているのは57%であるが、一方、学生の80%が満足ないしきわめて満足している。これに対して、研究の方に大きな比重のおかれる総合大学では、より高い割合（66%）の教員が博士号をもっているが、前述の80%に対して71%と、低い割合の学生しか自らの教育に対して満足ないしきわめて満足していない。このデータに促がされて、われわれは、独

創的な研究ということさをさほど重視しない特別な学位を大学教員のために新設することに対して、もっと注意を払う必要がありはしないかという問題を再び提起したのである。

彼らの資格がどのようなものであれ、教員のカリキュラムに対する影響力は決定的なものである。まず第1に、教員の数が事実上カリキュラムの規模を決定する。1人の新しい教員が大学の教授陣に加わるごとに、5つものコースが同時にカリキュラムの中に入るのである。教員1人当りの担当コース数は3～8コースである。従って、50人の教員を擁する小規模の自由学芸大学のカリキュラムは、およそ300コースから構成されるであろう。カリフォルニア州以外に所在するある大規模な公立大学では、1976年度のカリキュラムには7,000のコースがあった。教授陣が増えればカリキュラムの範囲が広がるという、この関係に注目して、われわれの報告書は、大学が新しい教員を採用する時には、人事に関する政策や慣行に払われるのと同じほどの注意が、その人事によって起こるカリキュラム面での変化にも払われるよう主張している。

われわれの報告書はまた、カリキュラムや授業面の改革や変更において教員が先駆的に行う貢献—それはしばしば過少評価されるのだが—にも注意を喚起している。高等教育における最善で、新しいアイデアのほとんどは、献身的で想像力に富んだ教員の頭の中で生まれるのである。しかし、こうした努力はキャンパス内では必ずしも十分に報いられていない。実際、こうした努力は、所属する教員が自己の授業や研究のプログラムに直接関係のない事項に費やす時間をもたないかと考えている学科によって、しばしば不利な扱いを受けている。

Ⅲ 大学の使命の再検討

次に、われわれの報告書の中心点に話を移すこととする。それは、過去341年間に多くの変化が高等教育に起ったために、また、現在も高等教育には、時として対立しあう多くの外的、内的な力が働いているために、われわれの大学のほとんどが、受けもった使命観から遊離し、あてどもなく漂っているということである。われわれの大学は、基本的考え方や能力といった点から教育の結果について語る代わりに、余りにしばしば履習単位とか学位といった点から教育の結果について語るのである。従って、学生は、彼らの受けている教育が何を為し遂げようとしているかについて、一貫した指針を大学から与えられていない。それ故、われわれの報告書は、各大学によって決定され、また、小は学科から大はより大規模な学内組織、さらには大学それ自体まで、あらゆるレベルで明確にされるべき「使命」というものの重要性を強調しているのである。われわれはそうした使命を規定しようとしたのではなく、それが2つの基本的概念、すなわち、個人の欲求と社会の需要とに基づくものであることを示唆したのである。

個人が身につけることを欲するものの中で、われわれは以下のものの重要性を指摘した。すなわち、①社会およびその中で個人の位置に関する一般的理解、②それまで検証されたことのない仮

説に挑戦し、吟味する能力をもった批判精神, ③個人が適切な職を得るのに役立つような訓練, ④人種問題や、人がいかに価値観や人生の目標を形成するかということについての理解、である。これらは非常に龐大なリストの中から選ばれたサンプルである。

われわれはまた、社会の利益が以下の5つの基本的方法によって守られうるということを示した。

1. 社会は、その政治的安寧のために、賢明で有能な指導者と見識の高い市民を必要とする。
2. 社会は、その経済的安寧のために、(広義の)諸機関の管理や運営上、商品やサービスの生産上、また財務の運営上、有能かつ想像力に富む男性および女性を必要とする。社会はまた注意深く見識の高い消費者を必要とする。
3. 社会は、その文化的発展のために、創造的人材や鑑賞眼や識別力のある読者や視聴者を必要とする。社会はまた、共通の文化を理解し、世界の他の地域に見られる、自らの文化の源流や類似物を理解する人々を必要とする。
4. 社会は、その存続のために、自然環境が提供する資源に人間がいかに依存しているかについて、あるいはその逆の関係について理解する構成員を必要とする。
5. 社会は、その道徳的、倫理的保全のために、社会の風紀を整える模範を必要とし、親として、教員として、またその他の資格をもって、国家の理想や財産を将来の世代に伝えることのできる人物を必要とする。

IV 一般教育の現状と課題

われわれは大学の使命に関する処方箋を書こうとしたのではない。そうではなくて、ただ大学がなくてはならないものだということを議論しようとしたのであり、大学が独自のものを形成する上で利用しうる若干のモデルを示唆しようとしたのである。大学の使命が最も明確に現われるとわれわれが考えるのは、カリキュラムの中でわれわれが一般教育と呼ぶ部分である。そして、ここでは次の両者は峻別される必要がある。すなわち、われわれが「自由学芸教育」(liberal education)と呼ぶものと、「一般教育」(general education)と呼ぶものとのである。前者は、おおよそその全体性において、文明の文化的遺産を中心に組織され、従って、主として人文科学に重点を置いたカリキュラムとして定義される。一方、後者は、大学が開設しうる多くのコースやプログラムの中から、大学全体としての履習要件を通じて、かつては自由学芸大学全体の主題であった理念や文化に関するいくらかの知識を全ての学生が確実に身につけるようにするものである。別の言い方をすれば、一般教育は、いかなる専攻を学生が選ぼうと、また彼らが自ら選択したものをどのように生かそうとも、長年にわたって大学教育の一部となってきた自由主義的、人文主義的伝統に結びつくような部分が、彼らの教育の中に存在することを保証するものである。

われわれの報告書の中では、今日の一般教育を厄介な分野 (disaster area) と呼んでいる。一般教育は、まさにそれが使命観を喪失しているが故に、また自由主義的、人文主義的伝統を現代の諸条件に合致させるために、いかに再定義すべきであるかが分っていないが故に、ほとんどの大学において厄介なものになっているのである。それはまた、教員や学科あるいは大学内の他の組織が、学生、財源および社会的評価を得ようと競う際に生じる、他者を侵犯したり、無視したりすることに対して脆弱であるが故に、厄介なものなのである。

一般教育の一部には、高度な研究や生涯学習のための技能が含まれる。また別の部分では、人文科学、自然科学、社会科学および芸術の分野での主要な思想や解釈が学生に提示される。この部分の教育が、私が先に述べた配分履習要件であることがお分かりいただけるであろう。

どの大学に通っているかにもよるが、学生は多くの異なる方法で配分履習要件を履習することができる。第1の方法は、網羅されるべき科目のそれぞれに関して、特にデザインされた一連の入門コースを履習することである。第2の方法は、それぞれの科目に対する指定リストの中からコースを選ぶことである。そして、これは時々「限定つきスモークボード・アプローチ」と呼ばれる。第3の方法は、網羅されるべき科目について開設されているどんなコースないしコースの組み合わせも取ることができるというものである。これは「完全スモークボード・アプローチ」である。第4の方法は、各科目についてひとつの入門コースを取り、それから各科目の中でひとつの選択コースを取ることである。第5の方法は、知識の諸領域(すべての科目を含む)に対する入門コースを取り、それから各科目でひとつの選択コースを取ることである。いくつかの大学では、全ての配分履習要件を前期2年間で履習することを要求しているが、若干の科目については、後期2年間の履習を認めている大学もある。

次に、配分履習要件全般に関して、4つの点を明らかにしたい。

1. 全ての科目は別個なものに見なされる傾向がある。学生が各科目で学んだ知識をいかに統合するかについて学ぶことを要求している大学はほとんどない。
2. 配分履習要件に見合うコースの多くは、しばしば主専攻となるある学問への入門にすぎなかったり、あるいは、専門的関心をもった学生のためにデザインされた独立したコースであったりする。こうしたコースがほんとうに、ある科目やその方法論に関する一般的理解を学生が得るのに役立つかどうかは疑問である。
3. もし大学が種々の科目のための特別な入門コースを開設することに投資(われわれの報告書の中で勧告したことであるが)しないならば、配分履習要件に見合う授業を行う上での大学全体としての投資は事実上ないことになる。学生はそれをまったく独力で行うことになるのである。大学が最大限行うべきことは、定期的に学生の成績表を検査して、履習要件がきちんと守られていることを確かめ、勉強の遅れた学生には彼らの欠陥を知らせてやることである。

4. 配分履習要件を満たすものとして認められたコースのリストが準備されている大学では、相互に足りないところを補い合うような機会が多く存在する。自力で履習学生数を維持できないかもしれないコースは、出席者を生み出すために、こうしたリストに含まれてもよい。

われわれの報告書は、われわれが総合的な学習経験 (integrative learning experiences) と呼ぶものも一般教育に包含されるべきであることを示唆している。こうした経験は、現在、一般教育という項目の枠外で、ある程度提供されている。ひとつの顕著な例は、学問研究上の諸関心が集まり、長年かかって創造された新しい学問領域の中に見い出される。生化学、生物物理、化学工学、社会心理学などはその例である。別な例は集中科目や主専攻科目の形をとるもので、それらは複数の学問領域での研究の蓄積を必要とする。アジア研究とかアフリカ研究といった「地域研究」の多くは、こうした形態をとっている。学生がイニシアティブをとって主専攻を設けることが認められている場合には、そうした主専攻もまた、このような特色をもつ傾向がある。しかし、総合化のひとつの拠り所としての「学生によって企画された主専攻」(student designed majors) にあまり感心しすぎてはこまる。というのは、全国の学生の5パーセントたらずの者しかそうしたものに関係していないのであるから。

一般教育の枠内での総合的な学習経験ということは、いくつかの形態をとりうると思われる。以下、それらの若干を挙げてみると、

1. 特別必修科目 (special requirements) ……世界史、西洋文明、アメリカ文学といったコース—これらはすべて、その内容と方向において複数の学問に依拠するものである—は、大学カリキュラムの一般教育構成要素の一部として必修にされてもよい。
2. 中心科目 (central subjects) ……ダニエル・ベル、アーネスト・ボイヤー、マーチン・カプランらはいずれも、大学カリキュラムを総合化する科目として、歴史の効用を強く主張している。哲学もこのような機能を果たすかもしれない。
3. 中核コース (core courses) ……純粋な形態において、中核コースはあらゆる学生にとって心修となる。例えば、インディアナ州のセント・ジョセフ大学では、次のような中核コースを設けている。1年生は「現代情勢」および「ギリシャ・ローマの文化遺産」のコースを履習し、2年生は「中世」および「近代世界」、3年生は「宇宙の中の人間」(自然科学に重点を置いたもの)および「非西洋世界の研究」、4年生は「キリスト教ヒューマニズムに向けて」というコースを履習する。こうしたコースは複数の学問分野からなる教授によって教えられている。
4. 調査研究コース (survey courses) ……これは多くの学問分野の視点から幅広い科目を概説するものである。(コロンビア大学の「現代文明」のコースは、その一例かもしれない。)
5. 学際的プログラム (interdisciplinary programs) ……これは、しばしば「環境訴訟と法律文化」、「不確実性への対応」、「男女両性の役割分担の個人および社会への影響」、

「分析者としての芸術家」, 「アメリカの黒人と白人」(これらの例は全てウィスコンシン大学グリーンベイ校のものである)といった特定のテーマに関連した, 比較的適度に総合化されたパッケージである。

6. 普遍的なるものの強調 (*emphasizing the perennial*) ………この方法は, 一般教育を受けた結果として万人が知るべきものを提示することを目指すものであり, とくにアナポリスおよびサンタフェのセント・ジョンズ大学 といった有名な「名著」大学 (*great books colleges*) で行われている。こうしたプログラムでは, 大学のカリキュラム全体が学際的な性格をもっている。
7. 最後に, 総合テーマ (*integrating themes*) がある……………これは歴史上の諸時代, 諸文明の特色, 種々な世界観といった幅広いテーマに取り組むために, 歴史, 哲学, 芸術, 経済学あるいは政治学, または多くの場合, 自然科学に依拠するものである。

厳密に描こうとすれば, これらの形態のいくつかは相互に重複し, 重なり合うであろう。いくつかはきわめて広範囲にわたっているため, 大規模な大学の学部全体のテーマとなりうるものである。また, 特別セミナーやその他のコースの開設に役立つものもある。

総合コースや学際コースに関してわれわれが学んだことは, そうしたコースの中には, 調査してみると, 非常に外見を飾っただけのものもあるということであった。それらは大学便覧の全てのコースを, ひとつないしそれ以上の「総合的に見える」カテゴリーの中に再編成したことにすぎないものである。もし学生が複数の学科名の下に設けられたコースをとるとすれば, 彼らは学際的かつ総合的な経験をするであろうというのが仮説である。しかしながら, もちろん卒業までのある時点において, 周到かつ十分に組織された総合セミナーや講義コースによってカリキュラムの配列が仕上げられていないなら, 学生は(学際的ではなく)せいぜい多くの学問領域を寄せ集めた (*multi-disciplinary*) 経験を獲得して卒業することになるであろう。

今日の大学において総合的で学際的な授業を開設する上で明らかに最も困難な点は, スタッフに関するものである。非常にしばしばこうした授業は, 経験豊富で熱心な幹部教員の庇護を受けて始められるが, やがて余り頼りにならない大学院生による授業へと変質していく。この問題を克服するためには, 一般教育のプログラムを運営する特別な組織を設置する必要がある。こうした手段こそ, 長期的に見れば, 一般教育のプログラムに実質的な貢献をしている有能な教員が, 昇格の際に見落されたり, 過少評価されたりしないように保護する唯一の方法かもしれない。それはまた, いかなる小さなグループもそうした活動の中で消耗しきってしまうことのないように, 特別に困難な授業に関する重荷を多くの教員の間で分担する唯一の方法かもしれない。それはまた, 教員の間で危惧されているかもしれない恥かしい思い—ある教授はそれを, 教室で不慣れた科目について「知ったふりをして話した」あげく, しっばをつかまれるようなものだと呼んでいる—をさせないように, 訓練のための特別な機会を設ける唯一の方法かもしれない。完全な一般教育のプログラム, とりわけ学際的な学

習を目指したプログラムの開発には、このような配慮が本当になされているのである。

確かに、アメリカの高等教育は一般教育に対する理想的な解決策をまだ見い出してはいない。もし見い出していたとすれば、われわれはおそらくこのテーマに関する多様な案をこれほど幅広く実験しつづけることはないであろう。この問題はとうてい解決しえないもののように思われる時もある。こうした時には、大学が一般教育という理念を一度きっぱりと放棄してしまって、大学が学生や社会にとって必要と信じるものという見地よりもむしろ、おそらくは専攻分野に焦点をあわせて、学科が提供することを決め、また学生が学習することを決めたものという見地から、大学の使命を再定義することを勧告しようとする動きが見られる。もしわれわれがこうした道を選択するとすれば、学士号取得に要する時間を1年ないしそれ以上容易に短縮しうるかもしれない。しかし、この方向に進めば、われわれは、自らの社会や将来の発展に関して、単に受動的でなく創造的役割を賦与されてきたアメリカ大学の伝統から遊離することになる。長い目で見れば、そうした損失が許されるはずがないのである。

The College Curriculum in American Higher Education

Verne A. STADTMAN*

The basic components of the undergraduate education in the United States were all introduced in the college curriculum before 1870. They included *advanced learning skills*, for example English language, mathematics, and foreign languages; *general understanding* components, for example courses on the federal and state constitutions, the Bible, and American institutions; *breadth and distribution requirements*, which introduced students to the main subject fields; a *concentration or major*, and, finally, *electives*.

In practice, there has been great variation in the curriculum from institution to institution, however. In fact, there is no such thing as *the* American college curriculum. Some colleges have no specific requirements for graduation. Some have no major programs. Some require no distribution. And most students use electives – which are now abundant – to intensify their specialization in a major.

The great variation in the American college curriculum is the result of an uneven response of individual institutions to a large number of influences found both inside and outside the college. Of the many that could be mentioned, the influences of students and faculty members are given the greatest attention in this discussion.

Students have an enormous impact on the curriculum simply by exercising the many choices of subjects and teachers that are available to them.

The influence of faculty members is crucial. Their number alone, for instance, really determines the size of the curriculum. Every time a faculty member is hired, as many as five courses may be introduced into the curriculum. Faculty interests, research commitments, and other such matters also may affect the nature of the curriculum.

Because there have been many changes in American higher education in the past 343 years, and because of sometimes conflicting external and internal forces, most of our colleges and universities are now cast adrift from a sense of mission. Stress is therefore placed on the importance of missions that are determined by each institution and made explicit at all levels, from the departments to larger divisions, to the colleges and universities themselves. In the work of the Carnegie Council and the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, we did not prescribe missions. But we suggested that they be based on two concepts: the needs of individuals and the needs of society.

* Associate Director and Editor, Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education / 1978 RIHE Guest Scholar

Much is said about general education, which we consider a disaster area. We say that it should include more than breadth or distribution requirements. It should also include integrative learning experiences of the sort that might be provided by area studies or other types of interdisciplinary programs.

There are times when the problems of general education seem insurmountable. At such times it is tempting to recommend that it be given up once and for all. Colleges could then define their missions in terms of what academic departments choose to offer and students choose to study and not what they believe is needed by students and society. We might reduce the time required to earn a bachelor's degree by a year or more if we pursued that option. But along the way, we might also lose touch with the tradition of American colleges and universities that assigns to them a creative, and not just a responsive role in the development of our society and our future.