

広島大学 高等教育研究開発センター 大学論集
第42集 (2010年度) 2011年3月発行：37-53

1980年代以降の米国における 学士課程カリキュラムを巡る議論

福 留 東 土

1980年代以降の米国における 学士課程カリキュラムを巡る議論

福留東土*

1. 日本における学士課程教育の課題

現在、日本の高等教育においては学士課程教育の構築が大きな課題となっている。その中では、いかにして学生の学習成果をあげるかがひとつの焦点となっている（文部科学省中央教育審議会、2008）。そして、それに伴う形で、学習成果の測定やその質保証のあり方が議論の対象となっている。しばしば紹介されるように、これは1990年代前後からはじまった世界的な動向である（川嶋、2009）。その意味でこうした議論は現代的な色彩を強く帯びている。

同時に、学士課程教育の内実をどう構築するかという課題は、日本では戦後以来、一貫して課題とされてきたテーマでもある。そこでは一般教育を中心として、その内容、編成、方法等をいかに構築していくのかが継続的に議論されてきた。1990年代に入って一般教育という用語は省令上消滅し、その後、それまでの一般教育に相当する教育は教養教育、あるいは共通教育と呼ばれるようになった。そこでは、教養教育そのものに関する議論と同時に、学士課程教育全体の体系的なあり方、教養教育と専門教育のいわゆる有機的統合が議論の俎上に乗せられるようになってきた。

学士課程全体に統合性を持たせ、一貫した課程として編成することは、大学が学生に有効な教育を与える上で重要である。しかし他方、そうした議論は教養教育、専門教育各々の内実に関する考察が積み上げられ、それらに関する何らかの合意を前提として進められているわけではない。すなわち、学士課程教育がどのような要素によって構成され、どのような内実を持つのかについて議論が尽くされているわけではない。教育や学習の成果をあげることが重要であり、そのための取組みが行われなければならないことは、大学が教育機関である以上、自明のことである。しかし、教育や学習の成果は、教育の内容や方法を通じた過程を経て明らかになるものであり、そうであれば、教育の内容と方法を問う視点も同時に必要なはずである。だが、上で述べた「現代的課題」に関わる議論は戦後以来の古典的課題に対する何らかの解に立脚して行われているわけではない。「現代的課題」は、古典的課題を引き継ぎつつ、それを敷衍し、あるいは現代的要請や動向に対応する中で、形を換えて提起され始めた課題であるとみることができる。この意味で、新たな課題が登場する中でも、学士課程の内実をどう構築するかという従来からの問いが意味を失ったわけではない。むしろ、教育の成果に対して多くの関心が集まり、教育の本質に相当するはずの内容論が置き去りにされる傾向さえ見られる中で、教育の内実を問う議論はいっそう必要とされるはずである。教育の成果や質保証は議論の枠組みとしては重要であるものの、それ自体を通して教育過程の

*広島大学高等教育研究開発センター准教授

内実にアプローチできるわけではない。学士課程のあり方をその内実について問おうとすれば、何らかの形で教育の過程にアプローチすることが必要となる。本稿はそのための議論の試みのひとつである。

2. 本稿の関心と考察対象

以上の問題関心を基底に置きつつ、本稿ではアメリカ合衆国における学士課程カリキュラムを巡る議論を取り上げる。アメリカの学士課程はいうまでもなく、戦後日本の改革、とりわけ一般教育導入のモデルとなり、その後も陰に陽に日本の改革に影響を与えてきた。歴史的にみてアメリカの学士課程は、リベラル・エデュケーション (liberal education) の概念にその基盤を置いており (吉田, 2005)、教養教育部分を中等教育が担い、高等教育がほぼ専門教育のみに集中するヨーロッパのあり方とは大きく異なる。それゆえ、戦後導入された一般教育を梃子としつつ、専門教育に偏重した構造の変革を試みてきた日本にとってアメリカのモデルはことさら重要な意味を持っている。

本稿では、学士課程カリキュラムとしてどのような内容が求められるのかに着目しつつ、アメリカでの議論を取り上げる。アメリカの高等教育は全国レベルで一元的な管理の下に置かれているわけではなく、その分権性と多様性は、その全体像を把握することを困難にしている。しかし、アメリカには高等教育に関わる様々な活動を推進・支援する役割をもつ大学団体や高等教育に関する調査研究や財政支援を行う全国レベルの団体や機関が数多く存在している。それら団体や機関は、大学を取り巻く現状や課題を明らかにし、それらを反映させつつ諸々の活動を行う (Bloland, 1985)。それゆえ、これら団体・機関の活動を通して、大学を巡る全体像にアプローチすることが可能となる。これら団体や機関がこうした重要な特質を持つにも関わらず、日本では、諸団体・機関の刊行する報告書や資料等を部分的に取り上げた研究はあっても、これら団体や機関を明示的に考察対象に据える研究はほとんどみられない¹⁾。

本稿が着目するのは、学士課程カリキュラムを形成する内容 (contents) と方法 (methods)、そしてそれらを緩やかに包含する概念の枠組み (framework) である。これらは相互規定的でもあり、明確に区別することが難しい場合もあるが、ここでは操作的に次のように定義しておく。「内容」は教育対象となる領域 (分野, 科目) やその中に存在する知識である。「方法」は内容を伝達し、学生に習得させる際の教育の形態や工夫などを指す。そして、概念の「枠組み」は、内容と方法を織り込みつつ、学士課程のあるべき姿に関する考え方の体系を指す。

ここで、本稿で用いる訳語について述べておく。以下では、「一般教育」を “general education” の訳語として、「学士課程教育」を “undergraduate education” の訳語として用いる。すでに述べたように、日本では以前の一般教育に相当する領域を指す用語として「教養教育」等が用いられている。しかし、英語との対応では、「教養教育」は “liberal education” に対応して用いられる場合が多く、それと峻別する必要上、「一般教育」の用語を充てる。なお、これらの原語に対しては吉田 (2005) が次の定義を与えており、本稿でもこれを踏襲する。“liberal education” は植民地カレッジ以来の伝統的教育であり、人間形成機能を重視する。時代変化の中でその内実は大きく変容してきたもの

の、思考力・判断力・批判力などを涵養し、民主主義社会を担う市民を育成するという理念は一貫してきた。“general education”は20世紀に入って登場した概念であり、研究の重視、技術的・応用的学問の導入、選択制の普及などに伴い、高等教育における共通性を担保することを主目的に、“liberal education”が1-2年の課程に圧縮されたものをさす。“undergraduate education”は、大学の最も基本となる学位課程を指し、その中で“general education”と、専攻(major)や専攻としての専門職教育(vocational/professional education)を含む。

3. アメリカにおける学士課程教育の展開と1980年代の位置付け

アメリカの学士課程教育は多様な考え方が対立や矛盾を孕みつつ混在する「闘争の場」(battleground)であり、そのあり方には多方面にわたる内的・外的要素が影響を及ぼしてきた(カーノカン, 1996)。それゆえ、何を切り口に設定するかによってその展開の見え方は異なってくる。本稿の課題に照らせば、アメリカの学士課程教育の歴史は、多様性と統合性(あるいは共通性)の相克として捉えることができる。例えば、Bastedo(2005)は学士課程教育の歴史の根源を探るに当たって、「必修と選択」、「安定と成長」、「保守と革新」という3つの軸を設定しているが、これらはいずれも多様性と統合性の相克に通じる視点である。主要な相克の例としては以下が挙げられる。19世紀前半に主要なカレッジで古典カリキュラムを脱却しようとする改革が起こったとき、それへの反動としてイエール大学がイエール・レポートを公表し、古典的教育の価値を主張し、多くのカレッジに影響を及ぼした。19世紀後半以降の「ユニバーシティ」成立とそれに続く20世紀前半の専門分野の確立によって引き起こされた大学内部の分裂状況に対して、20世紀前半に人文主義的伝統や知的遺産の継承を唱えて一般教育運動が展開された(Rudolph, 1977)。

こうした観点からみて1980年代はどのような時期と位置付けることができるだろうか。Geiger(2005)は植民地カレッジ成立以降の大学史を10世代に区分して整理しているが、1970年代前半に大学と政治および社会との関係においてそれまでとは異なる転換が起きたとする。ひとつは連邦政府との関係である。1972年の高等教育法改正によって連邦学生奨学金が大量に支給され始めた。そしてそれと同時に政府による高等教育への監視の目が強められるようになった。もうひとつは、大学紛争後世代の学生が大学教育と社会との具体的結びつき(relevance)を求め始めたことである。それは職業主義の傾向として表出化し、リベラルアーツを専攻する学生数が減少し、様々な専門職分野を専攻する学生が急増した。高等教育が労働市場での成功にとって必要であるとみなされるようになり、高等教育の内実と職業との間に乖離が生じているとみなされれば、社会からの批判を浴びるようになった。こうした文脈により、政府と社会に対するアカウンタビリティが求められ始めたのである。

こうした中、1980年代はアメリカにおいて学士課程教育の改革論議がさかんに行われた時期に当たる。それはこの時期、『危機に立つ国家』(*A Nation at Risk*)に端を発する初等・中等教育の質への問題意識の高まりが、高等教育段階にも及んだことが挙げられる(Ewell, 2001)。学士課程教育についてみればアカウンタビリティを求める動きに加え、学生の圧力によって進行したカリキュラ

ムの自由化によって学士課程の共通性と統合性が失われ、教育目的が曖昧化したこと、教員の間に研究至上主義が広がり、教育についても専門化が進行したこと、またそのため教員の関心が学士課程よりも大学院教育に向かう傾向があったことが指摘されている（Study Group on the Conditions of Excellence in American Higher Education, 1984）。さらに、教育内容についてみれば、80年代後半には、大学において教えられるべき知識のあり様を巡って「文化戦争」が起り、多文化主義の進行とそれに対する保守派の巻き返しの中で議論が繰り広げられた（松尾，1999）。こうして、高等教育のあり方が多方面から問われていた時期に出版された学士課程教育に関する主要な報告書としては以下が挙げられる。

刊行主体	著者	報告書名	刊行年
Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching	Boyer, E. L. & Levine, A.	<i>A Quest for Common Learning</i>	1981
National Institute of Education (NIE)	Study Group on the Conditions of Excellence in American Higher Education	<i>Involvement in Learning: Realizing the Potential of American Higher Education</i>	1984
National Endowment for the Humanities (NEH)	Bennett, W. J.	<i>To Reclaim a Legacy: A Report on the Humanities in Higher Education</i>	1984
Association of American Colleges (AAC)	Project on Redefining the Meaning and Purpose of Baccalaureate Degrees	<i>Integrity in the College Curriculum: A Report to the Academic Community</i>	1985
Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching	Boyer, E. L.	<i>College: The Undergraduate Experience in America</i>	1987

これらは、いずれも学士課程教育の質の低下と改善の必要性を訴え、大学教育に対する国民の関心を引き付ける要因となった（清水，1985）。とりわけ、その後、90年代以降の学士課程教育の質に対する論議の高まりの背景をなしたとされる（Ewell, 2001; 伊藤，2000）。日本においてはこれらひとつひとつについて十分な考察が加えられているわけではないが、改めて振り返ると、これらの議論には現在の日本の学士課程改革の論議にも通じる論点を見出すことができる。これら報告書の内容は、「それぞれに力点やニュアンスのちがいはあっても、問題意識、批判、今後の改革の方向において、驚くほどの類似性と共通性を示している」とされている（喜多村，1994）。たしかに、学士課程教育の質の低下、その改善の必要性とそのため大学や教員の担うべき責任等について、これら報告書の指摘には共通点が多い。しかし、ではどのような視点に立ってそれら課題に向き合い、どのような変革を目指すのかについては、以下にみる通り、本質的な相違を見出すことができる。上で定義した教育の内容と方法に着目して考察を進めるために、以下では、上記一連の報告書のうち、これらの観点に関して具体的に論じている NEH 報告書と AAC 報告書を取り上げる。

4. 教育内容としての共通知識の修得：NEH 報告書

はじめに取り上げるのは、一般教育の領域で、全学生に共通のカリキュラムを提供し、それを確実に修得させることで学士課程に共通の基盤を取り戻そうとする提言である。これは、全米人文科学基金（NEH）によって公表された報告書『遺産の再生のために』によって主張されている。1984

年、NEHは「高等教育における人文科学教育の現状に関する研究委員会」の最終報告書を、当時のNEH所長で報告書刊行直後に連邦教育長官となったウィリアム・ベネットの名前で公表した。同委員会は31名の高等教育関係者によって構成され、その中にはそれぞれ大学史家、社会学者として名高いフレデリック・ルドルフ (Frederick Rudolph) とデービッド・リースマン (David Riesman)、歴史家で当時オレゴン大学文理学科長、後にカリフォルニア大学バークレー校の学長を務めるロバート・バーダール (Robert M. Berdahl) が名を連ねている。報告書は委員会の議論を踏まえ、それをベネットがまとめる形がとられている。報告書では、NEHが推進・支援対象とする人文科学の領域の教育に焦点を当て、当時のアメリカの学士課程教育の現状の中でどのような人文科学教育が求められるのかを論じている。ベネットは、報告書の中で人文科学以外の教育に触れていないのは、この研究がNEHによって行われたからであって、他分野の重要性を軽視しているわけではないとしている。とはいえ報告書の内容は、人文科学、とりわけ表題に象徴されている通り、アメリカがその起源とする西洋文明の「遺産」(legacy)の「再生」(reclaim)を強く主張するものとなっている。

報告書は、「現在では高校卒業者の半数以上が大学へ進学しているが、彼らのほとんどは、我々の依って立つ文化と文明に関する教育を受けていない」という直截的な言葉から始まる。大学では科目のカタログが厚くなっていく一方で人文科学の重要性と教育の目的が失われ、西洋文明の学習がカリキュラムの中核としての地位を失っているとして、当時の現状が批判的に述べられている。さまざまな大学の現状に関する調査結果を踏まえて、卒業者の75%がヨーロッパの歴史を学ばず、72%がアメリカの文学と歴史を学ばず、そして86%がギリシャ・ローマ文明を学んでいないなど、人文科学が軽視されている現状が指摘されている。その状況を改善するためには、教育ある人間 (educated person) を形成するものが何であるかを大学が再認識し、歴史・哲学・言語・文学について学ぶことのできるカリキュラムを再構築する必要があるとしている。

人文科学の教育は何故それほどまでに重要であるのか。報告書では以下のように述べられている。NEHは、人文科学を、その下位に位置する特定の諸専門分野から構成される分野として定義しているが、ベネット自身は人文科学をそのように細分化して把握することは人文科学の持つ重要性と学習対象としての価値を見落とす恐れがあるとする。ベネットは人文科学を、これまで人類の経験として語られ、思考され、著され、またさまざまに表現されてきたもののうち最良のものとして定義している。それゆえ、人文科学は、西洋や他の文明が人間の根源的で永続的な問い、すなわち、正義、愛、守るべき価値、勇気、高潔、利己、文明の繁栄と衰退といったものといかに対峙してきたかを伝えるものである。さらに人文科学は、共通の文化への参加者、文明の共有者となることを通じて、学習者に共同体 (community) の感覚を培うことができる。しかし、文化の共有だけが学習の目的ではない。学生は文明の永続的な姿、文明によって共有される至高の理想と向上心、文明の伝統に根差した共通の文化について知る必要がある。こうして、人文科学を通して文明社会は何が最も重要であるかについて自らに語りかけることができるのである。

では、こうした人文科学の価値はどのような教育を通して実現することが可能となるのか。報告書ではカリキュラムについて次のように述べている。まず、一般教育のカリキュラムは学生が目的

を持って学べるよう、何が重要であるか、とりわけ教育ある人間が知っておくべき我々の遺産として何が重要かについて明確な見方を示す必要がある。各大学は学生が何を知らなければならないかについて責任を持って決める必要があるが、すべての大学に当てはまるカリキュラムが一義的に存在するわけではない。多様な種類の機関が存在し、かつ各大学の歴史や理念、学生の特性などが異なる中で高等教育は多様な性格を持つ。しかし、同時に各大学は孤立して存在しているのでもなく、何がより重要であるかについての判断基準は存在する。さまざまな科目や考え方に触れ、批判的・懐疑的に思考するだけでは十分ではない。総合的に学ぶだけでも足りず、学生は判断力を持って思考し、知恵を持って意思決定を行い、基準を持って行動しなければならない。報告書は機関特性にかかわらず、優れたカリキュラムに共通する特徴を以下のように掲げている。優れた人文科学教育のためには教科書や加工された書物ではなく、原書を読むことが最も効果的である。これは委員会の多くのメンバーの間で共有された見解である。文学、歴史、哲学に関する作品を原書として読み、解釈し、議論し合うことにより、さらにはそれらを適度な広さと深さを伴って学ぶことによって、学生は優れた思想の力を理解することができる。最も重要なことは、一般教育において人文科学が中核をなすことを教員が理解し、学生に理解させることである。人文科学は教育上の贅沢品ではなく、専攻の準備のために存在するのでもない。人文科学は知識の集合体であり、重要な真実や擁護すべき判断、意義ある思想の探究の手段である。人文科学が適切に教えられたならば、それは、歴史、文学、哲学、芸術における偉大な作品を、人生における永続的な問いと結び付けるものとなる。

こうした考えに基づき、委員会は人文科学教育として次に挙げる6つの領域が学ばれるべきことを提唱している。①古代から現代に至る西洋文明の起源と発展；歴史、社会、宗教、芸術、文学、政治／②イギリス、アメリカ、ヨーロッパにおける代表作の講読／③哲学の歴史における最も重要な思想と議論／④外国語（古代語または現代語）の熟達と外国語を通じた他文化理解／⑤西洋以外の文化の歴史、文学、宗教、哲学／⑥科学技術の歴史。これらの領域は優れた古典を読むことを通じて学ばれる。もちろん、何を学生に読ませるか各大学が決めるべきことである。アメリカの文化が多様化する中では、学習内容として何がより重要であるかについて合意は不可能であるといった見解もみられるが、学ぶべき一群の書物があることについて多くの人が合意することは可能であるとされる。報告書では古代から現代に至るまで最も重要な書物と著者のリストが掲げられている。

以上みてきたように、NEH 報告書では、当時の学士課程教育における人文科学の軽視に対して警鐘を鳴らし、人文科学が学生の発達に対していかに大きな影響を及ぼさうるか、それゆえ、学士課程教育を充実したものとすることで人文科学を重視することがいかに重要であるかを主張している。その主張の中核には、西洋文明の古典、いわゆるグレートブックス（Great Books）を中心にカリキュラムを編成することの重要性が一貫して位置付けているのである。

5. 教育内容と教育方法の統合の議論：AAC 報告書

NEH 報告書刊行の翌年、アメリカ・カレッジ協会（当時 AAC、1995年に現在の AAC&U に改称）が『学士課程カリキュラムの一貫性』と題する報告書を公表した。これは1982年に AAC 内部に設

置された「学士学位の意義と目的を再考する研究プロジェクト」の最終報告書として刊行されたものである。このプロジェクトは、当時のAAC 会長マーク・カーティス (Mark H. Curtis) を座長とし、19名の委員から構成されていた。先の NEH 委員会のメンバーでもあったルドルフに加え、カーネギー教育振興財団会長で80年代に学士課程教育に関する文献を複数刊行したアーネスト・ボイヤー (Ernest L. Boyer)、カラマズー・カレッジ学長で後にリベラルアーツ・カレッジの現状を分析した文献を刊行したデービッド・ブレネマン (David W. Breneman)、ブラッドフォード・カレッジ学長でこの前後にアメリカの学士課程教育に関する複数の文献を刊行したアーサー・レヴィン (Arthur Levine) などが名を連ねている。

すでに述べたように、この報告書は学士課程教育の現状に対して危機意識を持ち、大学の管理運営者や教員に対してその根本的な改善の必要性を訴えるという点において、NEH 報告書と議論の出発点を共有している。ただし、求められる教育に関する主張には本質的な違いが存在する。まず基本的な相違点として、NEH 報告書が主に一般教育の領域における人文科学教育の重要性を主張しているのに対し、AAC 報告書は学士課程教育全体を検討対象としており、そこには多様な領域の専門職教育も視野に入れられている。この違いはそもそも、各報告書を刊行した機関・団体の性格の違い、それゆえの主眼の置き方の違いを反映している。だがそれは同時に、学士課程教育にアプローチする際の基本的な視座の違いを表しているともいえる。

AAC 報告書は、学士課程が配分履修方式や専攻といったカリキュラムの外枠に関する構造を超えて強固な構造と枠組みを持たなければならないとする。しかしここでは、「我々は学士課程がカバーすべき知識の範囲という視点から議論を始めるべきではなく」、また「必要とされる必修科目や学問分野の構造のみによって一貫した学士課程教育が構築されるわけではない」と述べられている。むしろ報告書の主眼は「あらゆる学習の基盤をなす方法、過程、理解や判断の様式が存在する」ことに置かれている。もちろん学習はその内容や範囲と独立に成立するわけではないが、学習内容やその範囲が「どのように」学ばれるかにより大きな関心が払われているのである。報告書は、人々が責任ある人生を有意義に生き、個人としての将来を実現し、民主主義社会を構成する市民としての義務を果たすことを可能にする教育を構想することを目的としている。そのための枠組みとして報告書は以下に掲げる「9つの経験 (nine experiences)」を掲げている。①探究・論理的思考・批判的分析の方法／②言語的能力：作文・読解・話すこと・聞くこと／③数量的データの理解力／④歴史への意識の醸成／⑤科学／⑥価値／⑦芸術／⑧国際的・他文化的経験／⑨深い学習。

報告書では、カリキュラムに求められるこれらの経験を列挙するだけでなく、その実現のために必要な観点が説明されている。それらは大きく分けて次の3点にまとめられる。

①教育内容と教育方法の統合

この報告書では教育方法の重要性が繰り返し主張されている。知識の内容とそれを教える方法とは切り離して考えることはできない。知識は有効な方法を伴わなくても積み上げられていく。アメリカの学士課程教育の問題は、知識を与えることに失敗していることにあるのではなく、知識がいかに産み出され、どのような探究の方法や過程によってそれら知識が導かれているかといったこと

に十分配慮せずに多くの知識を与えていることにある。知識や共有された文化への導きとなるような方法が存在し、教員はその方法に配慮しつつ、共通の文化として何が相応しく適切であるのかを判断する必要がある。

②カリキュラム全体にわたる取組み

上記の枠組みは何らかの特定の科目を設定することを要求するものではない。例えば、言語的能力の養成や数量的データの理解についていえば、特定の学科（department）のみが責任を持つのではなく、カリキュラム全体にわたって（across the curriculum）さまざまな機会を通して、学生の能力向上に向けた取組みが行われる必要がある。批判的分析や探究方法、歴史や価値についても同様のことが言える。

上記9つの経験の領域は、専門間の配分を意味しているわけではない。学科や部門による組織構造は学術の進展には有効だが、優れたカリキュラムを構築する上では必ずしも適しているとは限らない。一度組織が構築されるとそれを抜きにしてカリキュラムを構想することは難しくなり、現在の配分履修方式はこのことを反映している。そこでは学生の学びよりも配分の政治力学が重要となる。しかし重要なのは構造ではなく内実であり、大学の責任ある対応が求められるとしている。

③具体的教育方法

学生が上記の領域の学習を有効に行うためには、学生の主体的な学習（active learning）や発見と成長のための教員と学生の協働などの具体的な教育方法が必要となる。講義、セミナー、研究、フィールドワーク、チュートリアル、論文執筆などさまざまな手段を取り入れることが可能である。さらには、多様な情報メディアを活用した教育方法や、地域社会との連携、政治への参加機会、市民としての責任を果たす機会などを学士課程カリキュラムに組み込み、それらを相互に融合させることが学士課程教育の充実へとつながる。

6. 2つの報告書にみる学士課程教育へのアプローチの違い

以上、同時期に公表された2つの報告書の内容を具体的に検討してきた。現状の学士課程教育に関する課題の同定や基本的な問題意識を共有しつつも、その改善へ向けた具体策について両者のスタンスは本質的に異なっている。NEH 報告書は、大学間の多様性、各大学の主体的構想を尊重しつつも、人文科学、とりわけ西洋文明の古典という明確な教育内容を最低限共通に求められる知識領域としてできるだけ具体的に示そうとしている。これに対して、AAC 報告書は、学士課程教育のカリキュラムとは、何を教えるかという知識内容だけの問題ではなく、むしろいかに教えるかという方法も合わせてカリキュラムに織り込まれる必要があると主張している。カリキュラムの枠組みこそ示されているものの、それはあくまで学士課程教育に関するアプローチの枠組みであるというスタンスが取られており、教育の方法や組織編成を含めて、各大学に総合的な検討を求めている。また、NEH 報告書が一般教育に主な焦点を当てているのに対し、AAC は専攻を含めた学士課程全

体の統合性を課題として設定している。

こうした違いに各報告書の刊行主体となった機関・団体の性格が反映されていることは間違いないだろう。だが、以上にみたスタンスの相違を、報告書の持つ外的条件のみに昇華させてしまうことは、上でみてきた議論の持つ本質の意味を見失わせてしまうことになるだろう。これらの議論は、各高等教育機関が学士課程教育を構築していこうとする際の重点の置き方の可能性を示しているし、それと同時に、学士課程教育の問題にアプローチする際の視点を提供してくれてもいる。すなわち、こうした議論は、現実の課題に即しつつ、学士課程教育のあり方を考察していく際の枠組みの検討へとつながる可能性を持っているのである。それは主に以下の2点に関連する。ひとつには、学士課程教育の構成要素やそれらの間の関係を概念的にどう把握するかという課題である。いまひとつは、学士課程教育は、現実には多様な姿を取りつつも、同時にその統合性や共通性が求められるという、いわば矛盾した課題を常に背負わされている存在であるという認識である。そして、これら2点は学士課程教育にアプローチしていく上で分ちがたく結びついた視点であるといえる。

7. 学士課程カリキュラムを巡るその後の議論

では、上の2つの課題を念頭に置きつつ、これまでにみてきた議論がその後、現在に至るまでどのように展開されているのかをみることで、以上の議論を広い視野の下に置いてみたい。

NEH 報告書における人文科学と西洋文明を重視するコア・カリキュラムの議論は、その後、1989年に同じ NEH から刊行された報告に引き継がれている (Cheney, 1989)。同書は当時の NEH 議長であったリン・チェイニー (Lynne V. Cheney) の名前で刊行された。書名の“50 hours”とは、一般教育カリキュラムに充てられる時間がどのような内容に配分されるべきかについて具体的な領域や科目名を挙げて提示したものである。もちろん、これはあくまでひとつのモデルであり、何が重要な学習内容であるかを具体性を持たせて提示したものにすぎないとされており、すべての大学のカリキュラムがこのモデルに従うことを求めるものではない。しかし、同時にそれはカリキュラムの規準としての意味合いをも持っており、これによって NEH の主張するコア・カリキュラムはより鮮明な形で示されることとなった。

ベネットやチェイニー (前副大統領の妻) は保守派として知られるが、こうした議論はその後、アメリカの、そしてその基盤であるとされる西洋の文化的伝統を守ることを目的とする保守系団体での議論に引き継がれている。1987年に設立された NAS (National Association of Scholars) は大学教員を中心とする学者個人からなる非営利団体である。1996年に発行された報告書では、一般教育カリキュラムに関する調査結果を元に、いかに時代とともに学士課程のコアが衰退しているかを強く主張している (Balch et al., 1996)。また、1995年に上記チェイニーも尽力して設立された ACTA (American Council of Trustees and Alumni) は、大学の卒業生や理事など個人会員によって運営される非営利団体である。大学外部のステークホルダーの立場から、大学における学問の自由、学術水準の維持、アカウントビリティに関する提言を行っており、中でも教養教育の推進、とりわけその水準の維持・向上をひとつの主要なテーマとして取り組んでいる。“What Will They Learn” プロジェ

クトではアメリカの主要な大学を対象に、ACTA の設定する7分野のコア・カリキュラム²⁾がどの程度学ばれているのかが、各大学のカリキュラムに対する調査を通して明らかにされており、ここでも一般教育の実態がきわめて不十分であることが強く批判されている (ACTA, 2004, 2009)。

これら団体は政治的な保守性を強く帯びており、特に多文化主義の観点から見たときに保守派のスタンスや行動はしばしば批判を含んだ論議を呼んできた (松尾, 1999)。一般教育に関する議論をみても、例えば ACTA の示す7つの分野は、必修としてかつ一定以上の水準を伴って行われなければならないという厳格な条件を満たすことが要求されており、各大学の柔軟な発想や革新的なカリキュラム開発などは視野に入っていない。そのため、その主張は明確さを持つ一方で、大学における現実の取組みとの乖離は小さくないと考えられる。

一方、同じ保守系の団体である AALE (American Academy for Liberal Education) は1992年に設立されたリベラルアーツ教育を対象とするアクレディテーション団体である。AALE は、アクレディテーションを通して実際に大学と対話をしながら評価活動を行う必要もあって、体系性と柔軟性を備えた評価基準が提示されている。そこでは、教養教育 (Liberal Learning) を評価する際の3つの基準として、「論理的思考力」(Effective Reasoning)、「学習の幅広さと深さ」(Broad and Deep Learning)、「探究心の醸成」(Inclination to Inquire) が掲げられており、それぞれについて、カリキュラム、教育方法、学生の学習、学生生活という4つの側面から自己評価することが、評価を受審する大学に求められている。一方、一般教育に関する要件としては、数学・物理学・生物学に関する基本的知識、1つ以上の外国語に関する中級レベルの知識、文学や古典の著作に関する学習、西洋文明の政治・哲学・文化の歴史、アメリカ社会の創設とその原理が具体的学習内容として提示されており、コア・カリキュラムについてはある程度の厳格性をも要求していることが窺える³⁾。ただし、AALE はアクレディテーション団体としては後発であることもあって、基準認定を受けている大学はきわめて少数にとどまっている。これには、さまざまな理由があるが⁴⁾、いずれにしても高等教育に及ぼすそのインパクトは現在のところ限られたものに過ぎない。

一方、AAC 報告書にみられたような内容はその後、同報告書の研究プロジェクトのメンバーでもあったポイヤーによってさらにその議論が拡張されている。ポイヤーは「統合必修科目」(integrated core) と「拡充専攻」(enriched major) という2つの概念を提示して一般教育と専門 (職) 教育の統合を主張した。「統合必修科目」では7つの分野⁵⁾が掲げられ、これら学習を通して各専門分野間の連関を教え、卒業後の人生に知識を応用できるような能力を身に付けさせることが唱えられている。これは、古典を基礎とした共通必修カリキュラムでも分散必修メニューでもなく、一般教育を人間の現在の問題に結びつけることが目的とされている。こうした取組みによって専門学術の狭隘さの克服が目指されているのである。ポイヤーはある学問分野にはカバーすべき内容が存在し、学生はそれを学ぶべきであるが、現実には大学の分裂化と専門主義が一般教育の障害となっている。そうした事情を踏まえれば、こうしたカリキュラム構想は、一般教育の理念と大学教育の実際の運用とをうまく融合させようとする現実性を持った提案であるとみることができるだろう。一方、「拡充専攻」は専門教育の側から知識の全体性へとアプローチすることで学士課程教育の統合性を実現しようとするコンセプトである。ここでは、専攻は単に特定の専門分野の知識を習得するためのもの

ではなく、専攻に関わる分野を正しい視野の下に位置付けることができるような学習でなければならない。専攻がそれぞれの専門分野における歴史と伝統、社会や経済との関係、倫理的・道徳の問題とつながりを持つことができれば、学生は深さから広さへと導かれ、単なる訓練ではなく最善の教養教育が可能となるとされる。こうした視点から専攻の学習を捉え直すことにより、学生に豊かな内容を提供することが可能となり、また結果として実用性を付与することも可能となるとする(ポイヤー, 1988)。

こうした考え方はその後の AAC&U の学士課程教育に関するコンセプトとも共通点を見出すことができる。AAC&U では、2000年から開始された Greater Expectations プロジェクト、および2005年から始まった Liberal Education and America's Promise (LEAP) プロジェクトを通して、21世紀の教養教育に新たな概念が求められていることを主張してきた (AAC&U, 2002, 2008)。そこでは、多様な教育手法の活用を通じて学生の主体的学習参加を促進することが奨励されている。と同時に、固定的な学習内容にとらわれるのではなく、教養教育の概念を専攻の学習にまで敷衍させつつ、拡張性と柔軟性を持った学士課程教育の体系を構築することの重要性が主張されている (福留, 2010)。

8. 学士課程教育に関する議論への示唆

以上の議論を踏まえて、これまでにみてきた内容の示唆と限界とを指摘しておく。まず、NEH 報告書に代表される議論は、必修科目の内容を厳格に設定しており、その主張の中核にある考え方はシンプルかつ明快である。それゆえ、学士課程教育の基盤をなす内容として何が必要であるかについて議論する際のひとつの材料を提供してくれる。こうした明確な枠組みを元にすれば、それに対する賛否を含めて、学士課程における教育内容に関する具体的な論議を導きやすくなると考えられるからである。特に、学士課程教育の古くて新しい課題として、共通性と統合性、およびそれに基づく学習の幅広さが挙げられるが、それらのうち特に学習の内容面に目を向けようとする際に、こうした枠組みが議論に与える示唆は少なくない。例えば、アメリカでの議論を参考に、日本の学生に共通に求められる教育とは何かを議論することもできるだろう。ただし、カリキュラムの内容をあまりに厳格に定めようとすることは、特定の理念や思想の押し付けとなり、あるいは各大学の教育現場における自由かつ豊かな発想を阻害する恐れが強い。特に、これらの議論では、コア領域間の関係にはほとんど言及されておらず、既存のコア領域間にまたがる統合的な能力獲得の可能性などはあまり考慮されていないように見える。また、アメリカ高等教育の多様性の中で現実に営まれているさまざまな現代的取組みには触れておらず、その意味で、多くの大学における現実との距離は相当に大きいと考えられる。また、コア・カリキュラムを厳格に求めることは、教育内容を明確に示す上では有効だが、逆に学生が自らの意思で主体的に科目を選択することの意義やその際の大学による履修指導 (advising) の教育効果などが見落とされているということもできる。

一方、AAC&U に代表される議論は、教育方法にまで視野を広げ、同時に職業分野を含めた専門教育と一般教育の統合という、学士課程教育にとっての現代的課題へと議論の枠組みを拡張してい

る点に特徴がある。これは、多様な種類の大学が加盟する団体として、現実としての大学教育の多様性を踏まえ、幅広い枠組みを設定しつつ、改革の実現を支援・促進することを基本的な目的とする故であろう。その意味でこうした枠組みは、それを参照しつつ、各大学の教育現場で主体的にカリキュラムを構築していこうとする際に思考の出発点としての意義を持つということができようであろう。他方で、これらの議論は、あくまで全般的枠組みや抽象的レベルでの議論であり、具体的な教育として何が与えられるべきかについて踏み込んで論じようとする上では限界がある。

こうしてみると、双方の議論にはそれぞれに利点と限界があることが分かる。これらは学士課程教育に関する異なる立場からのアプローチではあるが、こうした議論から学ぼうとするときに重要なことは、これらを対抗関係として理解するだけでなく、双方を視野に入れた建設的な考察を進めることである。日本においても、学士課程教育の包括的な検討のためにはそうした複眼的なアプローチが求められているといえるのではないだろうか。

【注】

- 1) 例外として、絹川 (2005)、Steele (2006) が、本稿でも触れる AALE のアクレディテーション基準を上げているケースがある。
- 2) ライティング、文学、外国語、アメリカ政治／アメリカ史、経済学、数学、自然科学の7つが必修として一定以上の水準で、かつ幅広い内容を伴って教えられなければならないとされている。
- 3) ただし、「優れた一般教育プログラムが、全体としてこれら基準の優れた実現を担保していれば、この枠組みの変更は可能である」ともされている。
- 4) アクレディテーションはもともと大学相互の自主的な質の保証と向上を目指す活動であったが、現在では連邦奨学金の受給資格の担保としての実質的意味が大きい。AALE は後発の団体であるため、ある大学が、すでに地域アクレディテーション団体で機関全体の基準認定を受けていれば、改めて他の団体の基準認定を受ける実質的メリットは少ない。
- 5) 7つの分野との各分野の趣旨は次のように述べられている。「言語：不可欠な絆、芸術：美的経験、伝統：現在に生きている過去、制度：社会的な網、自然：地球の生態学、仕事：職業の価値、自己認識：意味の探究」。

【参考文献】

- 伊藤彰浩 (2000) 「大学評価と政府—アメリカ高等教育の経験—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』第47巻第1号, 31-44頁。
- W・B・カーノカン (丹治めぐみ訳) (1996) 『カリキュラム論争—アメリカ一般教育の歴史』玉川大学出版部。
- 川嶋太津夫 (2009) 「アウトカム重視の高等教育改革の国際的動向—「学士力」提案の意義と背景—」

- 『比較教育学研究』38号, 114-131頁。
- 喜多村和之 (1994) 『現代アメリカ高等教育論』 東信堂。
- 絹川正吉 (2005) 「リベラルアーツ教育と学士学位プログラム」『高等教育研究』第8集, 7-27頁。
- 清水畏三 (1985) 「米国の最新動向—3報告が Undergraduate 教育の改革を提唱—」『一般教育学会誌』第7巻2号, 14-19頁。
- 福留東土 (2010) 「専門教育の視点からみた学士課程教育の構築」『大学論集』第41集, 109-127頁。
- アーネスト・ボイヤー (喜多村和之他訳) (1988) 『アメリカの大学・カレッジ』リクルート出版。
- 松尾知明 (1999) 「高等教育カリキュラムと多文化主義—スタンフォード大学の事例を中心に—」『比較教育学研究』第25号, 151-169頁。
- 文部科学省中央教育審議会 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて (答申)」。
- 吉田文 (2005) 「アメリカの学士課程カリキュラムの構造と機能—日本との比較分析の視点から—」『高等教育研究』第8集, 71-93頁。
- AAC (1985). *Integrity in the College Curriculum: A Report to the Academic Community*. Project on Redefining the Meaning and Purpose of Baccalaureate Degrees, Association of American Colleges.
- AAC&U (2002). *Greater Expectations: A New Vision for Learning as a Nation Goes to College*.
- AAC&U (2008). *College Learning for the New Global Century (2008 Edition)*. National Leadership Council for Liberal Education & America's Promise.
- AALE (2007). *Standards and Criteria: Institutional Accreditation and Preaccreditation*.
- ACTA (2004). *The Hollow Core: Failure of the General Education Curriculum: A Fifty College Study*.
- ACTA (2009). *What Will They Learn? A Report on General Education Requirement at 100 of the Nation's Leading Colleges and Universities*.
- Balch, S. H. et al. (1996). *The Dissolution of General Education: 1914-1993*. National Association of Scholars.
- Bastedo, M. N. (2005). Curriculum in Higher Education: The Historical Roots of Contemporary Issues. In P. G. Altbach et al. (Eds.), *American Higher Education in the Twenty-First Century* (pp.462-485). Johns Hopkins University Press.
- Bennett, W. J. (1984). *To Reclaim a Legacy: A Report on the Humanities in Higher Education*. National Endowment for the Humanities.
- Bloland, H. G. (1985). *Associations in Action: The Washington D.C. Higher Education Community* (ASHE-ERIC Higher Education Report, No.2).
- Cheney, L. V. (1989). *50 Hours: A Core Curriculum for College Students*. National Endowment for the Humanities.
- Ewell, P. T. (2001). *Accreditation and Student Learning Outcomes: A Proposed Point of Departure*. Council for Higher Education Accreditation.
- Geiger, R. L. (2005). The Ten Generations of American Higher Education, In P. G. Altbach et al. (Eds.), *American Higher Education in the Twenty-First Century* (pp.38-70). Johns Hopkins University Press.

- Rudolph, F. (1977). *Curriculum: A History of the American Undergraduate Course of Study since 1636*. Jossey-Bass Publishers.
- Steele, M. W. (2006). Assessment at ICU: The 2005 Self Study Report and Accreditation from the AALE, 『大学教育学会誌』第28卷2号, 45-53頁。
- Study Group on the Conditions of Excellence in American Higher Education (1984). *Involvement in Learning: Realizing the Potential of American Higher Education*. National Institute of Education.

Some Perspectives toward Reforms of Undergraduate Curriculum: debates after 1980s in the United States

Hideto FUKUDOME *

Undergraduate education is one of the most critical issues in higher education in Japan. However, it is not yet clear for us what kind of curriculum undergraduate education should have; what undergraduate students should learn and how. Though student learning outcomes are currently a big issue, how these are to be accomplished and with what kind of curriculum or contents are not often discussed. Of course, undergraduate education can be diverse according to the missions of institutions, the intensions of stakeholders, and the types of students. At the same time, we need some fundamental thoughts when we consider the issue of the undergraduate curriculum: it is thought to be unproductive to discuss an issue, imprecisely defined. I refer to the debates on American undergraduate education. It is not only because American undergraduate education has had a great impact on that of Japan, but also that we can explore the issue more deeply through reviewing the process of debates on undergraduate curricula in the United States.

The undergraduate curriculum is said to be a battleground of diverse ideas that often brings about confrontations and contradictions. The 1980s was a critical time in the United States when reform of undergraduate education was often discussed. In the 80s, some major (but critically different) ideas on undergraduate curriculum appeared in national reports that turned out to be influential for subsequent debates. Above all, I refer to two national reports, both of which were published in the middle of 80s.

A report named “To Reclaim a Legacy” was published by the National Endowment for the Humanities. This report insisted on the importance of the humanities in higher education. Particularly, the NEH report emphasized the recovery of common knowledge in general education required for all students. At almost the same time, the Association of American Colleges published a report “Integrity in the College Curriculum.” This report shared with the NEH report the sense that the quality of American undergraduate education was at a crisis. However, we find essential differences in the type of education they thought colleges and universities should offer. The AAC report insisted that curriculum contents should be integrated with methods; and also that learning contents should not be limited to prescribed areas. Based upon the AAC’s view, the curriculum should be discussed not only as course contents but also as a curriculum with a comprehensive process of teaching and learning.

These different approaches were inherited by some national organizations even after the 1980s. Each of these perspectives has merits and limitations, but both of them have important implications when we discuss the undergraduate curriculum. I think it is important not just to put them on opposite sides, but to make constructive discussions so as to include both of them in our thinking.

* Associate Professor, R.I.H.E, Hiroshima University