

大学教育とカリキュラム

— カレッジ・レベルを中心として —

井 門 富二夫

目 次

はじめに

1. 大学の組織・課程の歴史
2. カリキュラムに関する諸課題
3. カレッジ教育の基本的理念

おわりに

大学教育とカリキュラム

—— カレッジ・レベルを中心として ——

井 門 富二夫*

はじめに

カリキュラムという用語の理念や原則については、既に書いたことがある¹⁾。この小論を始めるに当っては、そのいみで、カリキュラムそのものの理念などを詳しく論じることはやめにしたい。手短くその理念を、しかも具体的に——しかし仮説的に設定するとすれば、カリキュラムとは、学習者の精神的・身体的発展にあわせ（世代々々の段階毎に）、彼に社会化²⁾を順調に行わせるために、知識の学習と技術習得を可能とさせる教育・研究上の計画構成ということになる。理念の定義を簡単に行おうとするのは、およそ大それたことで、この設定にも異論が多いことと思う。紙数の制約を考えカリキュラムという用語の設定は、一応、以上でやめることにして、次には小論であつかう「カレッジ・レベル」という段階について、少々、考えておくことにしたい。

カレッジすなわち学部レベルのカリキュラムとは、どのような内容をもつべきか。以下の各章で説明するように、カリキュラムもしくは課程の目的は多様に分かれ、その多様に分かれた各種のカリキュラムを通じて「カレッジ・レベル」の特徴を論じることは、まことに困難である。しかし前述したように、カリキュラムが学習者の精神的・身体的発展などの条件を考慮して作成されるものであれば、その内容がどのように多様に分岐していても、カレッジ・レベルの共通要素が観察されるはずである。ともあれ、「大学」では、まず学問の何たるかを、換言すれば教養人のミニマムの条件を、教えるものと伝承されてきた。

カレッジ・レベルの世代的特徴についてエリクソンがこれまで詳しく精神医学の立場で論じてきた。主体性もしくは同一性模索を特徴とする段階のことである³⁾。彼の精密な理論をごく簡単にイメージのかたちで伝達する手段として、冒険ではあるが、ここに一つの詩を紹介してみよう。谷川俊太郎の「成長」である。

「三歳

私に過去はなかった

五歳

私の過去は昨日まで

七歳

私の過去はちゃんまげまで

* 筑波大学教授 大学院博士課程哲学思想研究科長

十一歳

私の過去は恐竜まで

十四歳

私の過去は教科書どおり

十六歳

私は過去の無限をこわごわみつめ

十八歳

私は時の何かを知らない」⁴⁾

教育の各過程で学習者はその年齢なりの世界観を育ててゆくが、カレッジ・レベルでは無限に広がる意味領域の中で、まるで舞台上の俳優が役柄をこなすために必死になって筋書の読みとりや自分なりの解釈を模索するように、人間としての同一性（その確立は、彼に自律的行動と、独立した人格としてのある程度の自由を保障する）の取得に熱中するとエリクソンは語っている⁵⁾。

すなわち、同一性の取得とは、宇宙観的な統合感を、—— 隅谷三喜男⁶⁾に言わせるならば、社会変動と共に分化し複雑化する知識・情報を、ある程度、自分なりに構造化し、ばらばらに広がる概念それぞれを、一定の意味の場にまとめる世界観を育てることである。隅谷によれば、学説そのものをとれば様々に異論の出てくるマルクスやアダム・スミスを、世界的な教養人としてわれわれに受けとらせるその理由は、彼らの学説の背景にその時代なりの宇宙観的哲学が存在していたからであるといひ、それが青年に畏敬の念を生じさせるという。

広がる意味の場に自分なりに構造的テリトリーを読みとらないと、すなわち、機能主義社会学者の例示をかりれば、いかなるサイバネティクスにもプログラムが設定されないと、目的のある、またそれなりに特色をもった、かつ自律性をもつ、行動をとることはできないという。前記の詩にあるように、青年期に提示される人生の広がりに対して、エリクソンは青年期がこの「総合感」の学習の時期であることを明示している。

すなわち、生涯教育体制の中で、カレッジ・レベルは、知識・技術教育分野を通じて、役割（広い意味では同一性）取得の—— 換言すればソクラテス以来語り継がれてきた自律的判断のできる教養人教育の、最初のかつ年齢的に最も有効な段階として共通性格をもつものではなかろうか。小論で論じる予定の、ハーバード大学のロソフスキー改革でも、結果をみればこの共通性格の枠組の中に納まるものであった。

以上、「カリキュラム」と「カレッジ・レベル」という二つの用語を仮説的に設定して、議論に入ることになるが、大学カリキュラム論自体、一つの専門分野として発達したのはアメリカであることもあって、小論ではアメリカもしくはアングロ・サクソン系統の古典的かつ伝統的なカリキュラム論をベースにして、現在のわが国の大学カリキュラムを語ることになる。最後まで小論にはこの制約がついてまわることを前提におきたい。

1. 大学の組織・課程の歴史

小論では、最後に大学カリキュラム論が、一般的にみればアメリカ式の多様な高等普通教育（個々

人の学習意欲の多様性を前提とした市民教育)における質と量のバランスをとるうえでの、教育計画の一種であることを結論づける予定であるが、議論の出発に当っては、それが知識伝達におけるミニマムの枠組の提供を目的としているというところから話を始める必要がある。

ベン・デビットの『学問の府』(サイマル出版会)によると、今日の世界の近代的大学制度の源流は、英・仏・独・米の四国の大学制度にあるという。とはいえ各国は各国なりの大学制度を展開させており、その多様さには目をみはるべきものがあり、尋常一様には——すなわち単純な比較研究からは——大学カリキュラムにかかわるミニマムの共通枠組を探り出すのも困難になっている。しかし、仮に英・仏・独・米の大学が諸国の制度の源流であったとするならば、学部=大学のカリキュラムの原型あるいは共通性格は、以上のような西欧諸国の大学の文化的起源であるはずのギリシャ以来の、いわゆるリベラル・アーツ七学にもどって、その基本理念を考え直してもよいのではなかろうか⁷⁾。

大学の原型をギリシャ以来のアカデミアに求めてゆけば、大学カリキュラムの理念が当初から「思考のあり方」「人間学・宇宙学としての思念の統合のあり方」の教育をめざしていたことがわかる。リベラル・アーツ七学として後に中世になってまとめられたカリキュラムの大枠をたどってみると、それはセミオテイクス三学(論理学・文法学・修辞学)とマセマテイクス四学(幾何・算術・天文・音楽)から成り立っていた。そのそれぞれの分野は、神経科学者ブレインが経験の二つ本質的機能とする了解(apprehension)と理解(comprehension)の、そしてまた人類学者ピーコックが思考の二つの型として分類する論理統合様式(logic-meaningful system)と現象認識の因果的展開様式(causal-meaningful system)の、その双方に、大体一致する思考様式の展開を目的として仕組まれているようである⁸⁾。ブレインやピーコックの概念をここまで簡略化するのはゆきすぎであるかもしれないが、前者の分野は宗教・芸術・哲学などの多くの領域が代表する意味統合の役割をもち、この宇宙・世界あるいは思考様式を「閉じて、意味ある構造にする」役割をもち、後者は、科学・認識論などが代表するように、どこまでも「開かれ、かつ現象認識を追求し、その認識を一般化してゆく」歸納的思考様式を目的としていると考えられてきた。

要するに、言語中枢をもつ、それゆえ文化を場にして生きる人間が、この世界にどう対応して、そして自己の存在に意味を見出してゆくかの、「知恵学」の二分野ということになる。

このリベラル・アーツは、中世の大学(パリ大学などの例は有名)で基礎学術の学部すなわちファカルティとなり、専門(応用学)や技術を教える法・神・医学部などがそれから分化していった事実は周知のことである⁹⁾。詳細な歴史的展開にまで入れば、以上のように簡単に述べることは許されないが、ここでも制度展開の大筋のみをたどるとすれば、この基礎学術学部が近世以降で、ドイツでは哲学部(Faculty of Philosophy or Faculty of Arts and Sciences)、フランスでは文・理学部、そして英米の主要大学では各カレッジや基礎学術大学院に教師を派遣する全学一つのファカルティ・オブ・アーツ・アンド・サイエンスに、それぞれ展開していったことは、よく知られている。これに対する応用学術もしくは専門分野学部としての、法・神・医の高次レベルのファカルティは、(後に単独に独立してインスティテュートの形で出発する工学部系統と共に)、ドイツではそのまま独立ファカルティを形成し、フランスではむしろグラン・ゼコールの形で専門家養成の形をとり、イギリスでは

法律インや大学外の病院での職業教育となり、そしてアメリカでは、後に基礎学術大学院に対抗するプロフェッショナル・スクールの方向に、それぞれ展開していったことが知られている。

中世の教師すなわちマイスター、マエストロ、マスター（Master）も、それにしたがって一般学芸の教師と法・神・医学などの専門教師とに分解していったが、基礎学術の分野も学問の発展と共にその内容も複雑に分岐し、それぞれなりに専門化してゆき、基礎学術の学部も典型的にはアメリカのアーツ・アンド・サイエンスズのファカルティのように、その中に専門家がそれぞれの分野毎に集るデパートメントを数多く構成するようになった。こうして基礎学術の領域の中ですら専門分化が進むと共に、リベラル・アーツの基礎に当る部分は、欧州では、ギムナジウム、リセ、パブリック・スクールなどにおろされ、大学は主として基礎学術内の各専門領域を教えるところとされ、わが国の大学もこの形態を旧制高校・旧制大学に（誤訳・誤解¹⁰もあるにはあったが）移入したものであった。

アメリカでは、基礎学術分野はそのままカレッジの形で大学の中にとり入れられ、その基礎（すなわち七学）は一般教養の形で、また深化分岐した基礎学術分野の専門領域はそれぞれのデパートメントが提供する専門領域カリキュラムの形で、学生が自主的に学習意欲にあわせ選択してゆくカレッジの「課程」となって今日に至っている。西欧の大方の制度では、基礎学術分野での研究にPhD, MA, BAが与えられ、専門学術（職業課程）の分野では、代表的にはアメリカのプロフェッショナル・スクールの職業学位（BD, MBA, MIAなど）、あるいはドイツや英国でのライセンス的学位（たとえばMDのようなもの）などが、伝統的に授与の対象となってきた。またフランスではグラン・ゼコール系のエリート職業課程がそれぞれの資格と直結した教育を行ってきた。

わが国で以上の伝統がどこでどう誤訳されたのか、本来なら基礎学術と応用学術（もしくは職業課程）に分化すべき課程が全く分化せず、法・医・工・農の各応用学術領域も、そのまま基礎学術として大学に受け入れられて今日に至っている。そのため、技術に関する「ライセンス＝資格」をいみずる職業教育は、（教師免許を除外例として）、わが国の大学では行われぬものとして、たとえば司法研修のように企業や官庁が独自に大学外で行うものとなってきた。しかし逆に、学問の対象となるあらゆる分野が、その基礎性・応用性にかかわらず、すべて大学教育内に当初からとり入れられるという、わが国大学制度の長所とみなすべき点も育ってきている。

しかしわが国では本来なら基礎学術ファカルティの中のデパートメントに当る分野が、法・医・神・工などの応用学術ファカルティの大学内での独立併存という状況にひっぱられ、たとえば経済学部や社会学部のように本来なら基礎学術領域の中で相互に関連してカリキュラムをくむべき分野が、それぞれ独立を主張して独自の学部＝ファカルティ（すなわち学部の細分化）をたててしまい、相互に学問領域の壁をたてて、カリキュラムにおける横のつながりをたち切ってしまうことになった。代表的には英米の総合大学のファカルティ・オブ・アーツ・アンド・サイエンスズ（最近ではこのファカルティの巨大化が問題になって、文・理二系統ファカルティに分化した大学もある）のように、その中の各デパートメントが、カレッジ・大学院に教員と科目を提供する形をとっておれば、カレッジや大学院はその独自の教育目的にあわせ、それらの教員や科目を編成することができる。カレッジと大学院は、それぞれの教育レベルにあわせたカリキュラム単位を指すのであって、専門家・教師の集合体もしくは研究単位としてのデパートメントとは、機能上、別個の存在である。

ところがわが国では、細分化された各学部ファカルティが、各自の領域内に閉じこもって、煙突式にカレッジと大学院のカリキュラムをたてているので、カレッジと大学院の課程上の区別もつけにくい。各学部間に奇妙な専門別断絶が生じ、いわゆる教育のレベル（年齢別の教育内容）そして教育目的にそって、科目を組みあわせ提供するという、「カリキュラム」自体の理念が消滅してしまうことになった。わが国でカリキュラムというと、既成の設置基準枠か、もしくは教師各自の独自の専門領域観をいみしており、欧米でいう専攻（スペシャリゼーション、もしくは学生が選択する科目群）の本来のいみは、忘れ去られて今日に至っている。

そのためわが国では、欧米のPhD, MA, BAの伝統は伝わらず、学位も細分化された各学部毎に提供するものとなり、本来の博士・修士などがいみする、「一定の研究水準に到達した証明」という共通性格がすっぽぬけてしまった。欧米では各国なりに学位制度には微妙な差異はあるものの、その審査基準は——基礎学術の分野では——マスターすなわち教師もしくは専門家の一定レベルに達した点を証明することにある。「学位」もあるいみでカリキュラムの到達レベルの証明であって、分野毎に「異った」権威を示す奇妙なまでに細分化した学位を、わが国の大学のようにとりたてて与える必要を認めていない。あるとすれば、それぞれに特有の「技術」「資格」をいみする職業・応用学術分野の学位もしくはライセンスであろう。それなのに基礎学術・応用学術の伝統的分化がひきつがれなかったわが国では、職業学位を独立してみとめようとする傾向は現在でも全くない。PhDとMDの区分すら理解されないわが国で、本来ならMDであるべき医学博士の授与基準と、それと全く性格を異にする基礎学術分野の博士（たとえば、代表的には文学・理学博士）とを、同一水準で扱おうとするとところに無理が出てきているようである。

以上のような、「七学」から広く伸展・分化した基礎学術分野の複雑な科目群を、教育目的にあわせ、「組合せる」ことをいみするアメリカ的なカリキュラムの理念は、そしてまた、その理念にそってそれぞれの年齢・教育レベルにあわせて組上げられたカリキュラム単位としての「カレッジ」と「大学院」のいみは、いまの日本人にはとうてい理解されないのではないか¹¹⁾。

以上のいみで、大学カリキュラムの代表的な研究書、たとえば、P. Dressel: “College and University Curriculum” や A. Levine: “Handbook on Undergraduate Curriculum” などが「基礎学術」分野のカリキュラムを中心に、その組み方を考えている事実が、日本人には理解できないようである。

欧米のリベラル・アーツ七学すなわち「知識の基礎」と「教養人の倫理と論理」の原型を徹底的にたたきこめば、そこにすべての分野の学問に応用のきく基礎ができ上がるとする考え方が、どの程度までわが国に伝わったか疑問である。そしてまた教師は、ソクラテス以来、学習の手助けをする師であって、当然、学生の側に「学習の自由」もあり、かつ学問の選択を行う主体性（ソクラテス以来の疑問をもつ自由）は学生にあるという、「カリキュラムの理念」の基底にひそむ学習意欲を尊重する教育計画性が、どのくらいわが国に伝わったかも疑問である。欧米の学生の自己主張のつよさには、（そしてある程度までわが国の旧制高校・高専に伝えられた青春の自己主張には）、この伝統本来の基礎の上にとって自由な思索を追求する者の、「青春＝カレッジ・レベル世代」に生きる自信がこめられていたのではないか。

第二次大戦後に、欧州的学制（旧制）からアメリカ的学制（新制）への移行に当って、かんじんか

なめのアメリカ式のカリキュラムの柔軟性——いわゆる専攻選択——を取り入れるのにわが国が失敗した理由には、ごく大まかに考えても幾つかの事情をあげることができる。

最も大きい理由は、(1)パーキンスのいう大学の三大機能¹²⁾のうち、研究と教育の機能的分化の失敗である。当然のことであるが、教師の研究はそのまま学生の教育の質的向上につながるものであるが、また教師の人格的指導がそのまま学生の人格的育成の大きな条件となることも否定しないが、中世以来伝統的に(中世から教師組合と学生組合の機能上の分化が大学の中に存在し、かつそのいずれかが大学構成の上で指導性を発揮したものであるが)、研究と教育の機能上の分化を欧米の大学はその制度の中にそれぞれなりに実現していたようである。ドイツの大学は、ギムナジウムに教育の機能の中心をゆずり、大学は今日の状況から考えれば大学院に当る基礎学術分野の専門教育と研究機能に中心においてきたようである。イギリスのオックス・ブリッジなどでは、教育機能は全人教育としてのパブリック・スクールとカレッジに、研究機能は近世以降、ユニバーシティ(全カレッジの教員が集まる研究組織)の基礎学術ファカルティの中に設けられたデシプリン別のデパートメントにあずけられた。イギリスの伝統をひくアメリカでは、イギリス流の基礎教育中心のカレッジと、のちにドイツ大学の伝統を移入して専門教育機能・職業教育をあずけた大学院に教育機能をわけ、そのうえ教師の組織としてのファカルティならびにその中に設定されたデパートメントに研究機能をあずけている。わが国ではドイツ系統の旧制高校・高専(教育機能)と旧制大学(専門教育と研究機能)が存在したが、アメリカ的学制への移行に当って、①新制大学の中に、カレッジ、大学院、ファカルティというそれぞれに異なった三組織の機能を全部とりまぜてとりこみ、②しかも我が国特有の細分化「学部」をのこして、以上の研究と教育(専門・基礎)の両機能を混乱させたまま、わが国のみの固定した科目編成を設定してしまった。それが今日の権威主義的な「設置基準枠(教師の側のみから見た存在論的構成)=デシプリン別のエゴイズム」を生み出し、カリキュラムのアメリカ的理念がもつ柔軟性を見失ってしまった。③ドイツの大学でも教師の研究機能が優先されているようにみえるが、それでも原則的には大学間の学生の移動が許され、かつ大学も州毎にまた大学毎にその教育上の特性を異にしている、ドイツなりの課程の選択性を残しているが、わが国の中央集権的な画一主義(その一例としての設置基準)は、あるいみで外部からの圧力として、カリキュラム編成上の、デシプリン枠を越えた編成の自由を弱めてしまった様子である。こうしてわが国特有の「研究・教育両機能の統一」を重視する、教師優先のパターナリズムが成立してしまった。アメリカ的観点からすれば教育機能の軽視といえよう。

さらに、(2)新制高校が受験予備機関となってしまっ、旧制高校からある程度ゆずりうけるべきであった「七学」の初歩すなわち基礎学術のための教育の機能が彼らに忘れられてしまった。しかも「七学」を本格的な形でその中に設定するはずであった一般教育のいがみが全く大学教員に理解されず、そのうえ基礎学術分野の中の「七学」すなわち一般教育と、その七学が展開・深化・複雑化した基礎学術の中の専門教育の連絡が——前述の学部細分化制度のために——全くとれないという、とんでもない弱点が生まれてしまった。筆者が何度も引用してきたオーテス・ケーリ教授の嘆き、「日本では専攻＝スペシャリゼーションは成立しない」¹³⁾という批判は、基礎学術＝カレッジ教育という広い分野の中で選びとられる学習目的としての専攻が、細分化学部の固定メニューとしての専攻

とは、全く意味が異なるものである事実を示している。すなわち、教育機能をあずかるカレッジ（カリキュラム単位で、研究単位としてのデパートメントとは異なる）の意味が全く理解されず、このカレッジ・レベル特有の基礎学術の広い空間の中でこそ、カリキュラムが自由に組めるという考え方は全く輸入されなかったということである¹⁴⁾。

(3)そのために、わが国では細分化学部の学部長が研究・教育・社会奉仕の三機能の管理をすべてにぎり、カリキュラム＝教育を専門にあずかる専門家としての管理職・管理機関もわが国には移入されないで終わってしまった。これが第三の理由である。それぞれの大学がそれぞれに特有の組織をもつアメリカの大学を、一律に説明するのは困難であるが、その組織を通観すれば（主要総合大学中心に通観すれば）、基礎学術ファカルティのディーンもしくはプローボストの下に、教師組織には各デパートメント・チェアマンが、教育組織側にはカレッジ・ディーンや大学院ディーンおよび研究科長（各プログラム・ディレクター）らがいる。カリキュラムをあずかるのはこのカレッジ・ディーンや研究科長たちであり、彼らの要請にしたがってデパートメント・チェアマンは教師と科目を提供する。学生の受入れ、ガイダンスなど、学生の学習の自由権を世話する業務と、学生に対してそれぞれの教育目的を設定してやるカリキュラム編成業務を専門とするのがカレッジの教師である。

本来なら、設置基準や大学院設置基準は、学問の水準を維持する目安としての、スタンダード・カリキュラム程度に考えられ、学生の学習目的や社会の教育需要の内容が変動するに従い、それぞれの大学のカリキュラムは自由に組みかえられるべきである。それがわが国でできそうにないのは、細分化学部という、デパートメントでもファカルティでもない、またカレッジでも大学院でもない（その両者を混合したような）存在が、新制度カレッジへの移行に当って誤訳として出来上ってしまったためではなからうか。これが筆者の誤解であれば幸いである。

2. カリキュラムに関する諸課題

わが国の大学（新制大学）の特異性を原因とするカリキュラム上の問題は、われわれが日常に体験していることであるので、また紙数の制約もあるので、詳細には論じないこととする。一応、考え方としては、カリキュラムは「教養人の基礎教育」（一般教育と基礎学術専門分野をふくむ）の学部と、専門教育・研究・職業教育を主とする大学院の二つの「課程」にわけて編成してゆかねばならないことを前提にしておきたい。そのうえで、ここでは現在の大学全般にわたって観察されるカリキュラム上の課題を論じてみたいと思う。

(1) 情報化社会の生涯教育体制

第二次大戦後、全米カレッジ学長会議が、大学を孤高の象牙の塔とみなしてきたヨーロッパ的大学の教育組織とカリキュラムを、中世紀的学者エゴイズムとキリスト教文化によるアナクロニズムと、笑いとばした事実は有名である。そしてまた、ヨーロッパ文明の優秀さを主張するのあまり（あるいは帝国主義的独善性のあまり）、各文化の相対性と複雑な国際関係の広がり、換言すれば社会の情報流動化や国際化に直面することにヨーロッパの大学の中には失敗したものもあった。他方では、国家為政者と教会をだけ相手にすればよかったというエリート大学（彼らが真に奉仕すべき社会や一般国民を忘れていた時代鎖誤的大学）は、学問の自由が一般市民とのコンセンサスの上に成立する基

本的人権のその一つの側面にすぎない事実にも気付かず、ただひたすらに無限の自由を獲得しようとする独善主義におち入っていた。そのみならず、現代の市民社会（すべての国民が学習の権利をもつ社会）では、大学は、初等・中等教育体制につづく高等教育体制の一部であるだけで、それ自体、生涯教育体系の中の一つの教育段階を構成するにすぎない事実も、まだまだ彼らには自覚されていなかった。アメリカ的教育体制をうけいれたはずのわが国の新制大学も、1960年代後半の学生騒動まで、まさに以上の批判の対象となる存在であった。批判的に換言すれば、わが国の大学に対するアメリカの影響は表面をおおうのみで、一皮むけば旧制大学の形骸化した構成がそのまま残っていたようであった。

研究・教育両機能の「学部」における一致を学問の「学者独占」の観点から過度に主張してみたり、また、社会の他の研究機関に対する大学の学問上の優先性を主張したり、およそ時代錯誤的な言動をくり返してきたようである。しかし、情報も教育ももはや大学のみが独占するものでなくなった。研究に至っては、（基礎的研究もふくめて）企業や官庁の研究機関の方が先端性を誇っているという状況になってきた。とすれば、大学も、たとえば生涯教育上の「課程」としては、カリキュラム上の一つの教育レベルを示すにすぎず、学ぶ者の必要性に対応しつつ、社会人や職業人もうけいねばならず、また、「社会」に奉仕するいみの上でも社会の需要に応じてカリキュラムの多様化もはからねばならなかった。

このような情報流動社会、市民社会の大学における①カリキュラムの「目的」とは、どのようなものであるのか。

第一に、大学のレベルに到達した学習者の学習意欲を援助する、すなわち学生の欲求に対応する（学生の選択に対応する）、枠組・プログラムである必要がある。第二に、無限に広がる情報・知識に、柔軟に対応できるプログラムでなければならず、この第一（学習者の意欲）と第二（知識・研究そのものの要求）の二つの目的を、「状況」に応じてシステム化してゆく必要がでてきた。第三に、カリキュラムは、学習レベルや各人の才能に対応して、発展段階的に構成されるものでなければならず、そのいみで「選抜」的要素も持たなければならなかった。この三目的を、それぞれ専門分野の目標にそって、自由にシステム化してゆくことになるが、後述するように、この複雑なシステム化（プログラム化）も、大別すれば「七学」の時代以来、その基礎的な考え方は、それほど変わっていない¹⁵⁾。

つづいて現代社会の②カリキュラムの「内容」については、最低どのようなことを考えておく必要があるのか。まず第一に、生涯教育体系内の高等教育においては、エリクソンのいう、青年期の主体性育成に対応するカリキュラムの他に、社会人のそれぞれの世代に対応するカリキュラムも含まざるをえず、基礎学術分野のカリキュラムとはいえ、たとえば放送大学の教育でみられるように、科目の多様化と授業方法の多様化が考慮されなければならなくなっている。第二に、大学内のカリキュラムの多様化（第一の方針）に対して、大学自体の種別の多様化、すなわち教育組織自体の多様化が考えられねばならない。研究センター型と教育センター型、あるいは全国型と地方型などなどというように、大学の種類の多様化も、生涯教育体系の中では、カリキュラムの多様化をいみすることになる。第三は、カリキュラムの目的のところでも前述したように、学生・社会の要求・需要と複雑・多様化する研究上

の要求を、どこで妥協もしくは調整するかという、カリキュラム編成方法それ自体の学問化（専門家養成）が、カリキュラム内容の向上のために、緊急の課題となっている。大学の内外で多様化するカリキュラムや教育組織は、専門家によって調整される必要があるまでに、複雑になりつつある。時代の変動と共にカリキュラムも編成され直される必要性は自明のことであるが、その分野が広がれば広がるほど専門家の出現がまたれるようになってきている。

(2) カリキュラム編成の現況と問題点

大学毎に教育目的とその内容の大枠が設定されると、次に問題となるのは、その目的・内容をいかに有効かつ具体的に学生に伝えるか、その方法、すなわちカリキュラム編成と授業形態のあり様が課題となってくる。

編成上の形態は、実際にはまことに多様であるが、その多様さも教師の目的意識からみれば、大体次の三つの編成上の問題点から眺めることにより、大まかに分類しなおすことができる。

その第一は、大学内部のカリキュラム編成における「固定メニュー重視か、選択メニュー重視か」の、編成方針の相違にもとづく分類である。第二は、カレッジとか大学院などという教育・研究段階の相違にもとづくカリキュラムの分類から生じる問題点であり、第一が編成上の「横」の問題点といわれるのに対し、第二の分類は「縦」の分類に関するものとよばれることが多い。第三には、各大学自体の教育機能上の分化（総合大学とか単科大学などという分化）によるカリキュラムの形態の相違が問題になってこよう。最後に、個々の大学をこえて、大学間連合あるいは協力といういみでの、カリキュラム・ネットの利用の拡大が考慮される必要がある。

さて、第一のカリキュラムにかかわる問題点は、カリキュラム編成方針にもとづくものである。

Essentialism（a logico-meaningful system）と Experimentalism（a causal-meaningful system）の組み方に、応用学術分野としての Professionalism（disciplinary system）の、三つの併列するカリキュラムの型を編成の基本とする考え方は、今日のカリキュラムの多様化にかかわらず、「七学」の時代から原則的に伝えられてきた思考様式の三類型（思考のあり方の、いずれに重点をおいてカリキュラムを組むかの三類型）である。すなわち、教育目的にあわせた科目のくみあわせについての三つの方法であり、それは授業方法にも大きな影響を与えるものである。

エッセンシャルイズムとは、19世紀初期のイエール大学のリベラル・アーツ中心主義、あるいはハッチンスのシカゴ大学のグレート・ブックス中心主義のように、「七学」の基礎枠を徹底的に（かつ固定して）教えこむ方式や、あるいは現在の筑波大学第一学群の人文・社会・自然の三学類のように、伝統的な基礎学術の専門学科目（デンプリン科目）を固定して教えるやり方、あるいは現在の日本の大学の大半のように、細分化学部毎に固定された科目を上からおろす教育様式などがこの分類に入る。要するに存在論的思考様式とでも言おうか、学生に自由な科目選択は許さず、むしろ基礎知識を徹底的に叩きこむ方法である。

エクスペリメンタリズムは、19世紀のハーバード大学のエリオット学長の改革に発するとはいわれているが、基礎的教育（一般教育もその一つ）を土台にして、それ以後、学生の課題意識に沿って専門科目をとらせ、いわゆる主専攻・副専攻を当人の課題にそうて構成させるやり方で、簡略化すれば認識論的発想とかヒューマニスティックな発想などとよばれることもある。わが国では、東大の教養学

部、広島大学の総合科学部、筑波大学第二学群比較文化学類、あるいは新潟大学人文学部などに代表的にみられる組み方で、往々にしていわゆる学際課程にもなり易い。主専攻は、学生本人の課題発想にそうて選択されるゼミ学習（もしくはチューターによる学習）とそれにつらなる科目群をいみし、副専攻は、前者を支持する関連・補助科目群を意味している。エッセンシャルリズムとエクスペリメンタリズムの、それぞれのカリキュラム枠組としての長所・短所については、これまた別に書いたことがあるので、ここで詳しく論じることは省略する。

プロフェッショナルリズムは、本来なら大学院レベルの職業課程において行われるべきものであるが、基礎分野の教養教育を重視するカレッジ段階でも、パラ・プロフェッショナル・エデュケーションの程度で技術・職業教育は可能である。しかし、カレッジでは教養人としての基礎の養成も重要であり、完全な職業課程とはなりにくい。技術教育や応用学術教育が本来の目的である課程（たとえば、医・工・体育・芸術・法学など）であるが、基礎学術科目と技術教育科目をどのように有機的に関連づけて配置するかが課題となる分野である。典型的にはMITの学際的カリキュラムや、わが国では東工大が実施している三角型（人文・社会系基礎科目）プラス逆三角型（技術教育系科目）の組み合わせによる、相互乗り入れカリキュラムなどが、この分野の解決をめざすカリキュラムとして評判をとってきた。

以上の三つの編成基準に従って、多様なカリキュラムの編成目的・内容を分類し直すことも可能になってこよう。そして、そのうえで各大学の教育目的に対して当のカリキュラムの教育上の有効性を問い直してみることもできる。

さて第二の「縦」のカリキュラム分類方法にかかわる問題点であるが、これはごく常識的に、一般教養レベル、カレッジ専門課程レベル、大学院レベル、職業大学院レベル、ポスト大学院レベルの、各教育段階の教育目的・内容を、「それぞれに対象となる学生の年齢・世代」「あるいはカリキュラムそのものがもつ教授上の手順、またその学問がもつ論理的展開過程」と関連づけて編成しようとする努力から生じてくるものと考えてほしい。

いわゆる単位制をとるアメリカの主要大学では、（教育経費の測定などの関心もふくめて）、各科目は、教育段階別・専攻別・学問分類別・登録に関する制約関係などを表示するコンピューター番号によって整理されることになっている。この番号をチェックすれば、たとえば、「大学院科目でもカレッジ学生が利用できる、あるいはその逆の可能性の有無」「専攻別の基礎科目・関連科目の区分」「専攻によって科目の性格が、たとえば、一般教育科目であったり専門科目であったりする、変更の内容」「教員ライセンスのような資格との関係度」などなどが判明するようになっているので、学生が専攻選択をするのに役立つうえ、教師や事務当局者にとっても、学生の登録状況や教育経費測定、成績の整理、ガイダンスなどにそのまま役立つことになってくる。わが国でもこの制度を導入している大学も多くなってきたが、教師に「カリキュラム編成にかかわる関心」あるいは「ガイダンスにかかわる関心」が低いいためか、登録状況のチェックなどはほとんど行われていない様子である。今後、この科目番号にかかわる内容が、全国的に統一されれば、公私立をこえての単位互換や転学なども可能になってくるのではないか。放送大学のような大学外教育が行われる今日、この教育段階毎の、いわゆるカリキュラムの縦の分類にかかわる問題点の解決が、緊急の課題となってきていることを理解

してほしいものである。教育が学ぶ者誰にとっても普遍的な基本権であるかぎり、その自由な選択の可能性を広げてやろうとする理念にもとづけば、このコンピュータ番号の整理なども些細なこととして無視してしまふことができない問題をふくんでいる。

身近なところから例示をひろってみよう。従来の上積み式大学院では、修士は博士の前段階・予備段階とみられてきた。ところが今日では筑波大学のアメリカ式の独立修士課程（プロフェッショナル・スクール）のように、博士課程とは別個にそれと併列する、すなわち課程内容を異にする職業修士課程ができてきている。しかし今のわが国には職業学位・資格が独立して認められていない事情もあり、かつ旧来の制度に慣れた保守的な（すなわちカリキュラムの理念そのものが理解できない）教師も多いせいもあって、新しい職業課程を大学院の短大とけなす者もいる仕末である。博士・修士の課程も本来ならカリキュラム上の教育段階をいうだけで、序列として優劣をあらわすものでないのに、こういうカリキュラムの本来の理念を理解しない教師は、課程としての前・後の関係を序列の上・下に誤訳してしまうことが多い。職業課程についても、コンピュータ番号上で、博士＝修士積み上げ制の方ではDとMのような記号が採用されているならば、職業課程では（DやMと教育水準は同じでも課程が異なるというみで）Pマークを利用してよい。このようにコンピュータ番号一つにしても、学業の発展段階から課程の差異、その独立性の程度、学位の内容まで指示する能力もっている。それはまた教師にカリキュラムの内容そのものに反省をせまるものでもあり、また学生のプライドの内容を示す記号でもある。単に「縦の分類」にかかわるのみならず、それは大学の教育目的全般にもかかわる内容もっている。この場合、縦の意味が学業の発展段階、もしくは学業の手順のみを指すものであって序列を示すものではないことを、ここで再び明示しておきたい。

さて、次のカリキュラム編成上の第三の問題点は、大学自体の「機能上、教育目的上」の種別、あるいは大学の個性としてのカリキュラム形態全体にかかわるものである。ここでこのようなことを繰返さねばならない現状を筆者は憂えるものであるが、（換言すれば偏差値輪切りという、受験産業の行う偏見的评价を憂えつつ）、ここにいう種別とは、カリキュラム枠にかかわる種別であって、あるいは大学そのものの社会における機能上の種別であって、それ以外の何物でもない。むしろ多様なカリキュラムを社会の要請に従って提供するみでの種別である。代表的にはカーネギー・レポートが採用する大学分類が、現状では小論の意図を伝えるのには有効な分類かと考えられる¹⁶⁾。①総合大学A（アメリカ的観点からいえば、基礎学術分野すべてをカバーするドクタープログラムをもつ、大学院中心もしくはリサーチ中心の大学で、それにプラスして職業大学院を幾つか持つもの。しかしその個性はむしろ研究者養成という機能にある）、②総合大学B（もしくは複合大学 comprehensive universityともいわれ、大学院では修士課程やプロフェッショナル・スクールが中心となり、博士課程すなわちリサーチ分野は、その大学の個性である特定の分野のみに存在する。Aと異なり、大学院・学部を通じて社会での就職、とくに専門家養成を、その大学の個性とすることが多い）、③単科大学＝カレッジ（いわゆるリベラル・アーツ・カレッジで、ケニヨン、プリンマー、オベリン、リーズ、ヴァッサー、ベニングトンなどの超名門から一般の地方カレッジまでをふくむもので、わが国にはこの種に当るものは少なく、強いて言えば、東京女子大、津田塾、聖心、ICUなどは、②というよりもこの③に近いが、いわゆる教養学部、学芸学部、文理学部をもつ名門校がこのグループに入る

ものと思う。わが国ではユニバーシティという用語を使ったがるが、カレッジを名乗るのが本来と思われる)、④専門大学(必ずしも単科の形をとるものではなく、むしろ①と同様にリサーチ中心の大学が多い。わが国では、東工大、一ツ橋、芸大、各医大などがこれに入るが、②か③の分類に入る大学の中にもこの種類に属するものがあり、工科系、外語系など、一般社会で卒業生の需要の高い分野に見られる)、という四つの種別は、ある程度、わが国にもあてはまるのではないか。

以上の教育目的による種別の他に、学生志願の状況、学生・研究者の就職・移動の状況などから、「全国型か地方型か」などの種別基準もつけ加えることができるが、カリキュラムによる大学の種別という理念も薄く、また、学生・教師の競合移動の可能性も少ないわが国では、この第三の分類にもとづくある種の危険性(換言すれば、分類を序列のための評価基準と誤訳してしまう危険性)が大きいので、この分類にかかわる問題点の詳述は、小論では、むしろ現状を考慮して省略することにした。しかし、このカリキュラムにかかわる第三の分類のわが国における利用についてほんの1、2点ふれてみるとすれば、次のようなことが考えられる。今日のように研究分野が広がり、専門分化が強化される時代には、たとえば、④専門大学の課程では、大半の工科系の大学でみられるようにカレッジ・レベルの専門課程と、プロフェッショナル・スクール・レベルの修士課程がドッキングするようなことがないと、現代の技術者養成の目的が達成されないことになってしまう。このように、大学の機能上の分類は、社会変動にともなうカリキュラム内容の変動をフォローアップするのに有効な手段を提供するし、また一般社会の側でもそうしたカリキュラムの変動に対応して、就職受け入れの条件を改善してゆかねばならない。総合大学すなわち、広く基礎学術分野をカバーする大学では、教育目的をきびしく个性的に制約している専門大学とは(学部・デパート間の教育協力や調整の問題もあり)、その組織構成も異っているので、専門大学ほどカリキュラムの柔軟なかつ全面的な再調整は困難であると思われる。この点で、本来なら、特殊な分野での就職は、東京大学などの卒業生より専門大学の卒業生の方に有利であって当然と思われるのであるが……。

また仮に、以上のような大学の種別分類をカリキュラム中心に考えてみるとするならば、共通一次入試のあり方なども再考慮する必要がある。大学の個性にあわせて、特定教科のみを選んで、各大学が得点を合否の判定に利用するというような(例としてニューヨーク・リジェント・テストの採点様式のように)、教育目的にあわせた共通一次利用方法が開発されれば、まず第一にみながみな東大型の類型の方にむくこともなくなろうし、また受験産業の偏差値輪切りという、世界最大の「誤解」も緩和されてくるのではなかろうか。

(この際、いずれの教師も自分の弟子をもちたがるという教師本来のエゴイズムを無視して議論をすすめてみよう)。たとえば、全国の教師が注目する東大法学部の就職状況を例にとってみてもこの学部は、もともと官吏養成、エリート養成のための、フランス式に言えばグラン・ゼコールのエリート組織としての機能を持たされて展開してきたのであるから、法学部出身者の公務員試験合格率の高さも、東大法学部の機能上の伝統的特殊性とみなしてよい。もし仮に大学種別上の地方型複合大学がこれに対抗しようとするれば、今日の市民社会の教育形態に適しない東大型はすっぱり忘れて、プロフェッショナル・スクールとしての修士課程を活用し、大量の修士学生を公務員試験にさしむけることもできる。フランスのグラン・ゼコール型ばかりでなく、アメリカ式の大衆的なプロフェッ

ショナル・スクールの方向に、大学の個性としてカリキュラム組織を組み上げることは、新しい大学院設置基準も認めるところである。これはほんの一例をあげたにすぎないが、大学そのものをカリキュラム単位として見直すことこそ、アメリカ型新制大学のこれからの進むべき道ではなからうか。

それにはまず、日本の学部を、「教師の研究単位」としてのデパートメントと、カレッジと大学院＝研究科という「カリキュラム単位」に、機能的に分化して運営する慣行を拡大させることが必要であろう。この際、いわゆる「細分化学部」の具体的な再分割（たとえば筑波大学にみられるような、旧来の学部を、学系＝デパートメント、学類＝カレッジに分割する試み）は行わないにしても、少なくとも全般的管理を行う学部長（faculty dean）の下に、研究組織管理者としての学科主任（dept. chairman）や、それに対応する教育上の諸単位の責任者としての、カレッジ・ディーンもしくは学部カリキュラム委員長（college dean）、および大学院研究科長（program director）などの責任者をおくことも一案であろう。この役職は、いわゆる序列上のもではなく、あくまで機能上の責任をいみしており、たとえば各学部のカリキュラム責任者は相互に学部をこえて、教育上・ガイダンス上の連絡をとる役割を果たすことになる。総合大学①②のタイプのような巨大大学ともなれば、こういうカリキュラム責任者の話し合いの中から、無数の新しい学際的プログラムを生み出すことも可能となってこよう。このような試みがなければ、総合大学はタテ割り細分化の課程において、身体が大きくなりすぎた恐竜のように、血行を悪くして、教育機能上は死にむかうこととなってしまふ。但し再再度断っておくが、前記の役職は管理体系上の役職というよりも、むしろ「世話役」的ポストであってほしいものである。ともあれ、巨大な各学部において、学部長が大学院研究科長を兼任していたり、また学部カリキュラム責任を置こうとしない大学が多いのは、わが国特有のタテ割り学部がもつカリキュラム無視の慣習から生じたものではないかと考えさせられる。

さて、カリキュラム編成上の第四の問題点とは、各個にそれぞれ特殊な個性と教育目的をもつ大学を越えて、いかにカリキュラムを「広くかつ豊かに」学生の学習欲求に適合させるか、あるいは大学のカリキュラムの幅を広げてゆくかの問題である。換言すれば、大学間の連合・協力によるカリキュラムの拡大化・有効利用化の問題である。この問題も詳しく例示しつつ論じれば、際限なく展開するものであるので、小論では次のように四問題点を列挙しておくだけにとどめたい。

(a) 巨大大学内の独立カレッジ間の協力

これはサンディエゴ（加州大学）分校のクラスター・システムのように、各自に個性をもつカリキュラム単位としてのカレッジを、カリキュラムの相互利用を考慮して群に組む方式である。カレッジを独立の大学と考えれば、クラスター・システムの基本的構想もわかろうというものであるが、このシステムをもつ筑波大学で現実に生じているように、各自の特殊な専攻に学生を留めておきたがる教師エゴイズムや、また逆に学生数が増える事実を嫌う教師のエリート主義などに対抗するため、各校のカリキュラム委員会やガイダンス委員会に相当の調整権限を与えないと、クラスターは無意味な連合組織におち入り易い。

(b) 学部間もしくは大学間共同大学院の設立

日本的な細分化学部（各学部を独立のカレッジと考える）では、提供できる教師の数にも制約があり、かつカリキュラムそのものにも制約がありすぎて、分野によっては大学院、とくに博士課程が組

めない場合が多い。以上の困難は地方大学にしばしばみられる例であるが、このような例では各学部が共同して、共通の大学院カリキュラムを構成することが重要である。アメリカのクレアモントの連合大学院がこの例である。

なお、この考え方は、各自に独立した大学間の——たとえば、計画として存在する、わが国の農工系地方大学の連合大学院プランなど——協力構想にも充当できるものである。

(c) 大学間連合制度

マサチューセッツの五大学連合、あるいは五大湖カレッジ連合などのように各自の大学をこえて、学生が単位履修を行えるシステムで、とくに学際カリキュラムを設置するために、小規模大学の間で今日広く組織されている制度であり、カリキュラムのみではなく、図書館などの施設の共同利用もすすんでいる。地域的にかつ距離的に離れていても、アメリカの場合、一定期間、自己の所属する大学を離れて他校に在学して単位が取得できることになっている場合が多い。この場合、単位取得や登録にかかわる、あるいは施設利用にかかわる費用計算が、コンピューター・システムを利用して広く調整され、自動的に協力校同士の間で収支にかかわる報告が交換されることになっている。

わが国の場合、このシステムに類似している制度として、協力校間の単位互換制度があるが、相手校の教師を自校の講師として任命しなければ学生の単位を認定できないという時代錯誤的制限が残っていたり、また各科目の種類・教育水準などが完全に（コンピューター・ナンバーの形で）調整され各大学間で共通利用できる形にまで調整されていない事情などもあって、前記の制度も有名無実となってしまう。大学基準協会で認定されている大学や学部に所属する教師は、すべて共通に利用できる資格をもつ者であるはずであり、その意味で単位取得にかかわる費用計算の方法や、科目内容・水準にかかわる談合さえ成立していれば、自由に単位互換が行える方向に、この制度を展開させたいものである。大学基準協会のアクレディテーションを、このようなカリキュラム協力などの一つの目安に使用することも考えられるのではないか。

(d) 放送大学などキャンパス外教育の利用

前項(c)で論じたような、単位互換にかかわる制度が可能であるならば、放送大学や各大学の通信教育学部で取得される単位を、一般の大学である程度受入れる可能性を考慮する必要がある。とくに一般教育を担当する教師の少ない小規模大学や特殊な専門大学などでは、このようなキャンパス外教育のカリキュラム利用が積極的に考慮されるべきであろう。とくに生涯教育体系の中の高等教育組織という、大学の新しい性格を考慮する時、以上のような柔軟なカリキュラム利用が取り入れられるべきであると考えられる。

3. カレッジ教育の基本的理念

最後に、「カリキュラム」「カレッジ・レベル」という、小論が扱ったキー・タームに関連して、いかに専門分野（わが国ではいわゆる学部）が細分化しようとも、学部＝カレッジの段階で現在でも守らねばならない理念を、最近のハーバード大学のロソフスキーによるカリキュラム改革をベースにして、再び論じてみたいと思う。小論の「はじめに」で詳述したように、前記の二つのキー・タームには、年齢的に意味統合すなわち世界観構成が可能となった青年世代、もしくはそれを必要とするリ

カーレントの人々に、多様化する知識・情報を自主的に選択し学習させる過程を通じて、「教養」（自分で意味追求・統合を可能とする意志の設定）を展開させるカレッジ教育の機能を典型的に表現するものである。

文化哲学の権威C・A・ヴァン・ペールセンは、「人間の生活においては、彼が周囲世界にたえず新しい意味、新たな意義の様相を与えて行く果てしない学習過程に彼の本能的な存在が同化される。（中略）学習が情報収集の過程以上のものであることは明らかである。もっと詳しくいえば、学習は遠い将来を見渡したときに、はじめのうちは慣れていなかった現象を慣れたパターンに組み入れることを可能にするような情報獲得の方法である」¹⁷⁾と述べ、かつその後、学習は、またそれにもとづく創造性は、「現にある体系〔あるいは世界観ともいえる — 筆者〕をいかにしてのり越えるか、また既存の固定的パターンに凝り固まっている諸規則や堅固な展望の外に出ていかに〔思考を〕操作するかを人間が習得するという点」にまで及んでゆく事実を述べている。こうして学習は、のり越えの結果としてより一層に広汎な世界観構成すなわち規範を生み出してゆくことになる。谷川俊太郎の詩は、そして隅谷三喜男の大学論は、カレッジ・レベルの学習がこのような基本的な世界観を学習させ、いずれの専門に進もうが人間的視野の下にその専門的知識を自律させる方法を、提供することを、あるいみで示唆するものであった。

以上の事情については、「七学」の昔から今日のロソフスキー改革に至るまで——とくにアメリカのカレッジ教育においては——カリキュラム論争は、原則的な路線からはずれていないようである。東京の国際文化会館における彼の講演後の質問にも、追求する理念に変化はないと、ロソフスキーは断言していた。この時の講演¹⁸⁾を利用して、ごく最近の、ハーバード・カレッジにおけるカリキュラム改革の基本的方針を検討してみよう。

まずロソフスキーは、（新制大学の中にわれわれがとりこむのに失敗したアメリカ大学教育の特徴として）、学生自身も平準化されることを嫌うが、カレッジの学習はindividuationの完成、すなわちソクラテス以来の自分で疑惑に怖え、自分で思索する基礎を与えることにあることを強調する。そのいみで欧州や日本の大学が基礎学術分野の専門（デンプリン）教育や職業教育を強調するのに対し、アメリカのカレッジはむしろ基礎学術（一般・専門を通じて）全般において、知識の自己選択と思考能力を養成する、いわゆるgeneral educationを主目的にしていると述べている。

専門教育のタテ割り実施を特徴とするわが国の大学にも、そういう学部間の区分を超えるカレッジ段階の共通理念としてアメリカ的なこの理念を採用することは可能であろう。ロソフスキー自身も、大学毎に教育目的が異なり、カーネギー委員会の分類のように大学の種類も多様であって、学生のタイプにも多様性が存在することが望ましいと断言しつつ、しかしカレッジ教育には共通の理念が存在しても当然であると考えているようであった。わが国においても、いかに変則的な細分化学部であろうとも、まず学部と大学院のカリキュラムをはっきりと機能分化させ、いわゆるカレッジの段階では経済学とか法学とか文学などという専門にかかわらず、その専門分野カリキュラムについては「基礎的」なものの配置のみにとどめ、むしろ学部をこえてある程度まで学生が関連科目をとりあえるよう全学的な交流の工夫をこらすべきであろう。

以上のいみで、ハーバード大学のFaculty Arts and Sciencesがカレッジのgeneral educationのために

考えたカリキュラムには、次の六つの編成原則が設けられた。そしてこの原則は(1)カレッジ教育の生涯教育体系への連絡と、(2)知的能力の個性的発揮への基礎構築という二つの教育目的に沿うものであるという。カリキュラム六原則とは、(1)文書・口答の両面でのコミュニケーションの能力、(2)人間と彼のすむ宇宙に関する基礎知識とそれにもとづく批判能力、(3)倫理・規範的問題へのアプローチ能力、(4)現代の文化すなわち世界文化との出会いを可能させる、いわゆる地方主義(provincialism)からの脱出能力、(5)深く考える、思想に沈潜できる能力(learning in depth)、(6)翻訳しかねる用語であるが、いわゆる good manners 意識すれば人間として自律のある行動ができる能力、もしくは統合された世界観にうらづけられた自律的行動能力、などの養育をめざすものである。

この原則は、どのような専攻(基礎学術分野の専門科目)に学生が進もうとも、4年間を通じて学生に学習させられねばならないコアである。

この4年の general education のカリキュラムは、次のような四つの主要素に区分できよう。

第一に、(わが国でも筑波大学やICUなどでも行われているが)、① expository writing すなわち自分の思考を表現できる作文能力・国語駆使能力養成科目、② foreign language および ③ quantitative reasoning すなわち基礎数学やコンピューター計測をふくむ数理能力養成科目の、三教科を骨子とする「基礎教育科目」が、1年次から設定される。第二は、2・3年次に行われるハーバード特有の core education もしくは common curriculum で、従来の一般教育のような固定的かつデシプリン別入門に当る科目群に代わる、思索能力刺戟のための「基礎学術科目」である。その内容には、④ literature and arts (three semesters)、⑤ historical studies (two semesters)、⑥ social analysis and moral reasoning (社会問題毎の課題的アプローチ, two semesters)、⑦ sciences (two semesters)、⑧ foreign cultures (語学とむすびつけて行われる、一種の地域研究, one semester)、の5コースが含まれている。第三には、2年間の「主専攻」(concentration)すなわち学生が選択した分野において learning in depth が行われるが、このかわり、第四の要素である、約1年間の「副専攻もしくは関連科目」(elective)の提供が行われる。

このハーバードのカリキュラムには、七学以来の教養人としての自律的思考養成の理念が色濃く伝えられているようであるが、その特徴は、基礎から専攻へと段階的に、一貫して(学生が選択に依存しつつ)、積み上げられた「思考能力発展様式」に沿った構成である。基礎教育科目で、学問を行うための基本的操作の「道具」を与え、コア教育で教養人に対する思索の基礎的「資料」を与え、その二つの礎石の上に選ばれた主・副専攻の思想的展開を築こうという考え方である。

以上のような考え方に類似するカリキュラムの組み方としては、——単に構想上の類似を示唆するにすぎないが——、わが国にも、古くはICU、東大教養学部教養学科、そして新しくは広島大学総合科学部、筑波大学比較文化学類、新潟大学人文学部、津田塾大学国際関係学科、上智大学比較文化学科などなどのカリキュラムが生まれてきた。その理念については、「大学院基準申し合せ集」(文部省)の教養学部などの項に多少とも述べられている。

しかし、このような例示に共通してもらわれている、換言すれば「人文・社会・自然三科学を通じて、基礎学術分野においていかに専攻を学生に選択・構築させるか」という課題意識の、その基礎をなす「知識の現代的構成」といったものを、ここに提示しておくのも無駄ではないと思う。この構成

図の中には、ロソフスキーのいうカリキュラムの六原則ももられているし、図のタテ・ヨコ・ラインをそれぞれに組みあわせることにより、様々なディシプリン科目（専門科目）が浮き出てくるようになっている。しかし、このカレッジ・カリキュラムの基本となる構成図を生かすには、まずそれを操作するために必要なロソフスキー・プランに示された基礎教育科目と基礎学術科目の提供が必要となってくる。要するに欧米の大学に長く伝えられてきた、Arts and Sciences 中の「基礎（もしくは一般教育）と専門両科目」の組合せは、今も必要であることにはかわりはない。

この構成図は、Goldberg, Mayhew のようなカリキュラムの専門家、あるいは Parsons のような行動科学的思考の導入に熱心であった社会学者、などなどの示唆をあわせて利用したものである。説明するまでもなく、哲・史・文の三学により構成される哲学的人間学、人類学・社会学・心理学などにより構成される行動科学、物理・化学・生物・地学などに構成される環境科学という、①「人間自体のイメージ、世界観」（機械でいえばプログラムに当る）、②「人間の行為すなわち実践のあり方」（実際の作動・行動のあり方）、③「人間をめぐる環境・資源」（人間を人間として存在させる自然的環境）の人間の宇宙の三側面をカバーした学習分野の大枠である。図のタテ・ラインは、分析のための諸視角・諸方法であり、ヨコ・ラインは分析の対象となる、研究対象を表現している。

なお、図について繰返しになるが念の為にもう一言つけ加えると、ヨコ・ラインにある研究対象が、今日の主なるディシプリン別の各学問分野を表現し、タテ・ラインはむしろそうした各学問分野の研究手法（「学」とつけてあるのは、方法論のいみ）をあらわしている。たとえば、社会科学の箇所では、「宗教」欄は社会科学としての宗教学というディシプリンをあらわし、そのタテ行はそれぞれに宗教人類学・宗教社会学・宗教心理学などの方法分類による宗教学内の諸分野をあらわすことになる。また、ヨコ・ラインの「文化」欄は文化研究を対象とする人類学というディシプリンをあらわし、それぞれにそのタテ行は、上から文化人類学、社会人類学、心理（認識）人類学、形態人類学という人類学内の諸専攻をあらわすことになる。ゆえに、通常、宗教学、政治学、教育学、物理学（生物物理や物理化学などもふくむ）、経済学などというディシプリンは、その大方が、人文・社会・自然科学の三研究方法にまたがって成立するものである。

また、ヨコ・ラインの対象別学問すなわち「ディシプリン」別の学問に対して、対象が「地域」とか「国際関係」のような複合対象であり、かつそのような複合対象に対して方法＝タテ・ラインにおいてもさまざまな視角を課題的に複合して設定する学問を、学際分野の研究とよんでいる。そのそれぞれの長所・短所については、すでに語ったことがある¹⁹⁾。

以上のようにして、この圖はいわゆる七学とそれが展開した Arts and Sciences の内容を表現したもので、一応、カレッジ段階のカリキュラムの基礎的構成要素を表現したものである。但し、図そのものはまだまだ未完成である。この図により筆者が表現しようとした意図、すなわち、大学院レベルの専門教育や職業教育、あるいは社会における職業教育の「以前」に、身をつけておくべき知識のアウトラインをなんとか表現しようとした意図のみをくんでいただきたいものである。

おわりに

カリキュラムそのものは、カリキュラム構築に伴って生じてくるさまざまな問題を解決して、はじめて本来の目的どおりに生かされるものである。たとえば、議論はこの後、①学生に対するカリキュラム・オリエンテーションの方法や時期、②登録方法の改革、③学部・大学をこえての教師の教育協力の方法、④カリキュラム研究上の協力、とくにカリキュラム研究のため学会・研究会の展開、⑤学部・大学院間のカリキュラム上のタテの連絡方法、⑥テキストのあり方や図書館の利用方法改善、⑦高校と大学の連絡——入試改革もふくめて——⑧社会の要請のカリキュラムの導入、⑨学位の整理、などなどを論じる方向に発展してゆく必要がある。

小論では紙数の制約のためこのような議論を展開させることができない。残念ながら他日にゆずることとしたい。

【本論のための主なる参考文献】

- 大学基準協会基準集 1982/6
 大学設置審査要覧 文部省 1973/1
 「大学設置基準の研究」 東大出版会
 『IDE』 専門領域と教育 — 大学カリキュラムを考える 1982/6 №231
 『IDE』 講師と教師 1981/1 №216
 Brown, J. & Thornton, J. "College teaching; a systematic approach" McGraw-Hill 1971
 Dressel, P. "College & University Curriculum" McCutchan 1971
 Dressel, P. "Handbook of Academic Education" Jossey-Bass, 1976
 Anderson, V. "Principles & Procedures of Curriculum Improvement" Ronald, 1956
 Goldberg, M. "Design in Liberal Learning" Jossey-Bass 1971
 Mayhew, L. "Graduate and Professional Education" McGraw-Hill, 1970
 Mayhew, L. & Ford, P. "Changing the Curriculum" Jossey-Bass 1971
 Levine, A. "Handbook on Undergraduate Curriculum" Jossey-Bass 1978
 ホフスタッター&メッガー 『学問の自由の歴史(上)(下)』 東大出版会 1981
 日本経済調査会『新しい産業社会における人間形成』東洋経済新報社 1973
 Brain, P. "The Nature of Experience" Oxford, 1959
 Polanyi, M. & Prosch, H. "Meaning" U. of Chicago, 1975
 "Innovations in Higher Education" Hiroshima Univ.'s Research Institute for Higher Education, 1981

【注】

- 1) 井門富二夫「大学カリキュラムの理念」『IDE』1982年6月231号)。
- 2) 社会学的にはsocialization, 心理学的にはindividuationとする。
- 3) エリクソン『主体性』北望社, およびエリクソン『玩具と理性』みすず書房。
- 4) 『谷川俊太郎詩集』角川文庫。
- 5) S.M. Lyman and M. Scott: "The Drama of Social Reality" (Oxford Univ., 1975)も, エリクソン以外に参照されるべきである。
- 6) 隅谷三喜男『大学はバビロンの塔か』(東大出版会UP選書)
- 7) このあたりの参考になる文献としては, 天城勲「高等教育における一般教育」(『一般教育学会誌』1982年12月4巻2号)
 潮木守一『大学と社会』(第一法規)
 ホフスタッター『学問の自由の歴史』上巻第1章(東大出版会)など。

- 8) ラッセル・ブレイン『経験の本性』（みすず書房）あるいはこの考え方を言語哲学的方向からアプローチした Jeff Coulter : *The Social Construction of Mind* (Macmillan, 1979) もある。
James L. Peacock : *Consciousness and Change* (Basil Blackwell, 1975)
- 9) ホフスタッター, 前記第 1 章。
- 10) デパートメントとファカルティの区別もつかず, その両者を混同して使用した誤解など。
- 11) B.R. Chark : 'Faculty Organization and Authority', in Lunsford, T. (ed.) : "The Study of Academic Administration" (WICHE, 1963)
- 12) J・パーキンス『大学の未来像』（東大UP選書）のいう研究, 教育, 社会奉仕の三機能。
- 13) オーテス・ケリー「国際化と私立大学の役割」(『大学時報』 1976年 5 月 128号)
- 14) カレッジ教育そのもののあり方については, L.B. Mayhew : *Contemporary College Students and the Curriculum* (Southern Regional Education Board, 1969) が, 最も明確に, かつ簡素に定義してくれている。
- 15) L.B. Mayhew, *ibid.*
- 16) これについては, 大学評価の研究委員会 (I D E 内における慶伊富長教授を中心とする科学研究費による研究) の, 天野郁夫による詳細な研究がある。その内容については『大学評価の研究』（東大出版会, 1983年 4 月出版予定）を参照のこと。
- 17) C・A・ヴァン・ペールセン『文化の動態』（紀伊国屋）140 - 141 頁。
- 18) H. Rosovsky : 'Higher Education in the United States', in International House of Japan "Bulletin", (Vol. 2 No. 4, 1982)
- 19) 井門富二夫「学際課程と授業方法」(『 I D E 』 261 号, 1981年 1 月)
井門富二夫「学際研究 — その展開と課題」(『 A N I 』 90号, 1980年 9 月)

Principles of Curriculum Innovations
— mainly at college levels —

Fujio IKADO*

A Popular principle of American college curriculum always expects any curriculum program to respond to those two purposes of college education, apparently conflicting each other, ----- namely, both to academic integration of all the disciplines in teaching and to the diversity of learners' needs. We, also, observe that those conflicting purposes of college teaching in the United States have long been fructified into that popular, student-oriented teaching system in terms of the major-minor optional system now well-established among Anglo-Saxon college programs.

In this essay, we make a sincere endeavor in examining to what extent the present system of higher education in Japan have been influenced by this well-known American principle of college curriculum and how much it has been frustrated in its plans of applying this principle to some experimental attempts of reconstructing and reorganizing its own traditional curriculum programs in the historical course of the development of the Shinsei-daigaku, the new American-oriented system of higher education at college levels in the post-war Japan.

* Professor, University of Tsukuba

