

# アメリカにおける一般教育の構造

—— 幅広さと一貫性のパラドックス ——

吉田 文\*

## 1. 問題の設定

本稿は、アメリカの4年制大学における一般教育のカリキュラムの構造を検討し、大学の組織との関連においてその内在的な問題点を、ケーススタディによって明らかにすることを目的とする。

アメリカの大学の多くは学士課程に一般教育を置いているが、それは、大学において最も問題をはらんだ部分だとされ、改善のためのさまざまな処方箋が書かれてきたという歴史をもっている。一般教育は、各種の学問分野を幅広く学習することに目的があるが、他方、多くの学問領域から多数の科目が提供され科目間の関連が希薄になるために、一般教育総体として一貫性が欠けていると批判されてきた。なぜ、幅広さと一貫性とをともに満たす一般教育カリキュラムを編成することが困難なのだろうか。その原因は、カリキュラムの編成方法にあるのではなく、その背後の大学の組織構造にあるのではないだろうか。一般教育カリキュラムに一貫性を与えることを阻んでいる構造的な原因をさぐるというのが、本稿を貫く問題意識である。

アメリカの一般教育に関する研究のなかで、それを大学の組織構造との関連で分析した数少ない優れた研究として、ロスブラットの研究をあげることができる (Rothblatt, 1985)。彼は、一般教育に歴史的に先立つリベラル・エデュケーションが変容し専門領域の学問に対し従の地位に位置づけられていく様相を、カレッジが大学院をもつ大学へと組織的に発展していく歴史的過程を分析している。それは、多くの示唆を与えてくれるものの、分析の焦点は、組織を支える理念の歴史的な変容や葛藤にあるため、本稿が課題とする組織とカリキュラム編成との具体的関係については、十分に描かれているとはいいがたい。以下では、第1に、一般教育カリキュラムの近年の改革動向を概観し、第2に、ケーススタディから、一般教育カリキュラムの構造的特質を明らかにする。第3に、一般教育カリキュラムの科目の提供方法を分析し、第4に、一般教育の担当組織や責任について検討する。第5に、学科の存在が、なぜ一般教育改革にとって障壁となるのかを考察し、第6に、一般教育カリキュラムのもたらす問題を検討する。ケーススタディとしてカリフォルニア州にあるカリフォルニア大学バークレイ校、スタンフォード大学、カリフォルニア州立大学ハイワード校、セントメリーズ・カレッジ4校を対象とする。

## 2. 一般教育カリキュラムの改革動向

典型的なアメリカの4年制大学の学士課程カリキュラムは、各種の学問領域を幅広く学習する一

\*広島大学大学教育研究センター学外研究員／メディア教育開発センター助教授

一般教育、特定の学問領域を深く学習する専攻、一般教育と専攻以外の自由選択の3つを構成要素としている。4年制大学のうち95%までがその形態をとっており(ACE, 1992)、また86%の大学が一般教育を全学生の必修としている(ACE, 1996)。

その一般教育の近年の動向を概観しよう。アメリカの高等教育の歴史をひもとけば、学士課程カリキュラムがこれら3つの要素から構成されるようになった20世紀初頭以来、一般教育に関心が高まる時期と専攻に関心が高まる時期とが周期的に繰り返されているというが(Kellams, 1985)、1980年前後からは、一般教育に対する関心が高まっている(Gaff, 1989, p. 11)。

1988年の調査によれば、80年代に一般教育カリキュラムを改革したと回答している4年制大学は約75%(ACE, 1988)、1996年の調査によれば85年から95年の10年間に、一般教育必修の改革を行った大学は89%にのぼっている(ACE, 1996)。

85年から95年の10年間に行われた学士課程における改革のうち、多くの大学が力を入れたとする項目は、「一般教育の一貫性を高める努力をした」(76%)、「一般教育の作文を強化した」(86%)、「第1学年の教育に力を入れた」(86%)などであり(ACE, 1996)、一般教育を強化する方向での改革であることがわかる。

それはまた、一般教育の必修単位数の増加となってあらわれてもいる。学士課程の卒業単位数に占める一般教育必修の比率は、1974年の33.5%から、88年には37.9%、91年は39.5%と上昇を続けており、平均して40%が一般教育に充てられるようになっている(吉田, 1998, p.34)。

こうした改革と併行するように、80年前後から、一般教育に対する大学の外側からの関心も高まっている。全米規模での委員会や審議会がつくられ、多くの報告書や答申が出されているが(Carnegie Foundation:1977, NIE:1984, AAC:1985, 喜多村:1994)、それらは、一般教育が拡散していることが、大学教育の質の低下を招くことになるという危惧や批判を共通の論調としている。

では、一貫性が欠けたと批判される一般教育のカリキュラムとは、どのようなものなのだろうか。次に、ケーススタディ校のカリキュラムをもとにして検討しよう。

### 3. 学士課程カリキュラムの構造—配分必修制の問題—

一般教育のカリキュラムの典型的な編成方法は、配分必修制であり、その編成をとる大学は90%を超える。配分必修制とは、人文科学・自然科学・社会科学などの領域からそれぞれ数科目を履修するものである。アメリカでは、作文2科目、数学1科目、人文科学4科目、芸術1科目、自然科学2科目、社会科学3科目が平均の必修科目数である(Gaff, 1991, p.72)。

一般教育における一貫性の欠如が問題とされるのは、1つには、各領域の必修科目数に対する選択可能な科目数が膨大になることをさしている。突出した事例がパークレイ校であり、7領域におけるそれぞれ1科目の必修に対して、多い場合には1000以上もの開講科目から選択せねばならない(吉田, 1998)。選択肢が比較的少ないスタンフォード大学やセントメリーズ・カレッジでも、1~2科目の必修に対して30から100程度の選択可能な科目が開講されている(表1~表4)。

これだけ多くの選択肢があれば、配分必修の領域間や各科目の関連は無きに等しく、一般教育が

全体として何を意味するのかは不明確である。学生にとっても、興味関心を系統的に広げていくというよりは、単発的な興味でつまみ食いをするだけで終わってしまうことになりかねない。こうした状態をさして、カフェテリアだ、パイキングだと揶揄されるのである<sup>1)</sup>。

開講科目数の多寡は、1つには配分必修の領域数と関係している。領域が細分化すれば、各領域での選択科目数は制限され、選択肢はおのずから少なくなるからである。ハイワード校では、5つの大分類の領域のなかにそれぞれ3～5の下位領域を設けて領域あたりの選択肢を少なくし、関連を見えやすくする工夫をしているという<sup>2)</sup>。

もう1つには、大学の規模が関係している。バークレイ校の場合、学士課程で20,000人を超える学生を擁しており、ハイワード校の約10,000人、スタンフォード大学の約6,500人、セントメリーズ・カレッジの約2,000人と比較して、その規模の大きさは別格である。フルタイムとパートタイムとを合わせた教員数は、バークレイ校では約1,800人にのぼり、ハイワード校の約700人、スタンフォード大学の約1,400人、セントメリーズ・カレッジの約200人と比較してやはり大規模である。規模が大きいほど開講科目が増大するわけである。

それ以外に、配分必修の領域と大学の規模とをつなぐ、もう1つの要因を考慮する必要がある。それは、科目を開講する主体である学科の存在である。各領域において科目を提供している学科数と開講科目数とは必ずしも直線的な関連にない。人文科学領域の1学科あたりの開講科目数は、セントメリーズ・カレッジ19科目、バークレイ校10科目、スタンフォード大学12科目、ハイワード校12科目である。他方、自然科学の領域では、バークレイ校13科目、スタンフォード大学5科目、ハイワード校7科目、セントメリーズ・カレッジが9科目である。おおむね、人文科学系の学科は自然科学系よりも1学科あたりの開講科目数が多い傾向がみられる。

#### 4. 科目開設の仕組み—学科支配の問題—

そこで、科目の開設の仕組みを、ケーススタディ校の例をもとに詳細にみることにしよう。

教育の組織は、カレッジないしスクールと呼ばれる、日本の大学の学部に対応する組織から構成されている。もっとも少ないハイワード校で4学部、もっとも多いバークレイ校で14学部である。どの大学でも、リベラル・アーツ系の学部が規模において最大であり、学士課程の中心にある。

これら学部は、学科に分化している。ただし、学部は学生の所属組織であり、学科は専門領域を同じくする教員の所属の組織単位である。この点についてもう少し詳しく述べよう。学生は、入学時に学部を選択し、そこで1～2年間一般教育必修を履修する。その後、専攻を決めると、3～4年生の間は主に専攻で必修とされた科目を履修し、その専攻の名称を冠した学士号を取得する。したがって、アメリカの学士号の名称は日本のそれと比較して非常に細分化している。

教員の所属組織である学科は、その専門領域の教育の担当部局であり、学生の専攻の修了を証明する学士号の発行母体である。学士号が細分化している理由はここにある。それはまた、各学科の独立性がきわめて高いことをも意味する。1学科に対して1専攻という場合が多いが、学科規模によっては、複数の専攻をもつ場合もある。

さて、この学科と一般教育との関係であるが、基本的には学科が提供した専門領域の科目が、一般教育の必修を満たす科目としても認定される仕組みになっている。一般教育用としてのみ開講される科目は、作文や基礎数学などごくわずかの科目を除いては無い。リベラル・アーツ系の学部が擁する文系、理系の学科の多様な科目が、一般教育科目として認定される場合が多いため、リベラル・アーツ系学部が一般教育を担っているように思われがちであるが、決してそうではない。各学科の開講する専攻用の科目の多くが、一般教育必修を満たす科目としても履修できるのである。また、学士課程に専攻をもたない学科——その多くは大学院課程のみもっている学科であるが——からも学士課程用に科目が提供され、それが一般教育必修を満たす科目である場合も多い。

学科は専攻に向けてカリキュラムを編成するわけだが、そのどの部分が一般教育の配分必修を満たす科目として認定されるのだろうか。歴史学科を例にとりて、表1～表4からみよう。各表の〈歴史学科カリキュラム〉という欄が、歴史学科のカリキュラム編成と開講科目数である。こうした科目編成のもとで歴史を専攻する学生は、各表の〈学士号取得の履修要件〉の欄にある段階別、領域別の最低履修科目の細かい規定にしたがって学習を進め、学士号を取得する。歴史学科の開講科目数は多いが、学士号取得の履修要件が詳細に規定されているため、科目の選択肢は必ずしも多くはない。一般教育の配分必修の膨大な選択肢と比較すると、専攻段階の選択肢はかなり少ない。

表1 パークレイ校の一般教育と歴史学科カリキュラム

〈一般教育の配分必修と開講科目〉			〈歴史学科科目〉		〈学士号取得の履修要件〉			
配分必修の領域	必修 科目数	領域数	開講 科目数	歴史学科 科目番号	開講 科目数	分類	最低履修 科目数	選択可能科目数
合計	7							
1. 芸術・文学	1	65	977			<志願者> lower division 1 ・西欧文明化-1400年 1 ・ルネッサンス以降の西欧 1 ・アメリカ合衆国 1 ・ラテンアメリカ、アジア、アフリカ 小計4		6
2. 生物科学	1	20	270				7	
3. 歴史科学	1	61	475				5	
4. 国際研究	1	31	177	すべて可	135		7	
5. 哲学・価値	1	39	231	160, 161	2			
6. 物理化学	1	27	341					
7. 社会科学・行動科学	1	92	1241	すべて可	135			
〈歴史学科カリキュラム〉								
分類	科目 番号	開講 科目数						
lower division	~99	25				upper division	4	8
upper division	100~199	110						34
合計		135						5
								24
								4
								11
								2
								4
								3
								3
								4
								12
								1
								114
								139

出典：General Catalog (1995-97), Course Catalog(1997)など

この歴史学科の開講科目は一般教育用に認定されている科目と、どのような関係があるのだろうか。〈一般教育の配分必修と開講科目〉という欄の右の歴史学科科目番号と開講科目数の欄がそれを示している。これをみると、部分的には科目番号によって履修可能な科目が規定されている場合もあるものの、歴史学科の開講科目の大多数が、一般教育の配分必修を満たす科目として認定されていることがわかる。また、それらが、配分必修の異なる領域で同時に必修を満たす科目とされていること

にも注目すべきである。たとえば、バークレイ校の場合、歴史学科が開講しているすべての科目が、一般教育の配分必修の「国際研究」でも、「社会科学・行動科学」の領域でも、履修可能となっている。学生の幅広い興味関心に応じるとい一般教育のミッションを考えれば、なるべく多くの科目を一般教育で履修可能にしておかねばならないのである。

表2 セント・メリーズ・カレッジの一般教育と歴史学科カリキュラム

＜一般教育の配分必修と開講科目＞				＜歴史学科科目＞		＜学士号取得の履修要件＞		
配分必修の領域	必修科目数	領域数	開講科目数	歴史学科科目番号	開講科目数	分類	最低履修科目数	選択可能科目数
合計	6	18	241			lower division	4	4
A分野：人文科学	2	7	130			upper division	1	1
B分野：数学・科学	2	5	47				1	2
C分野：社会科学 ・文化人類学 ・経済学 ・政治学 ・歴史 ・心理学 ・社会学	2	6	64	全て可	44		2 (7地域から)	13 5
							1 (アジア, アフリカ, ラテン・アメリカ)	3 5 8 3 3
						小計	5	
						自由選択	1	41
						合計	16	88

＜歴史学科カリキュラム＞		
分類	科目番号	開講科目数
lower division	1~20	4
upper division	100~	41
合計		44

出典：General Catalog (1995-97), Course Catalog(1997)など

表3 ハイワード校の一般教育と歴史学科カリキュラム

＜一般教育の配分必修と開講科目＞				＜歴史学科科目＞		＜歴史学科カリキュラム＞			
配分必修の領域	必修科目数	学科数	開講科目数	歴史学科科目番号	開講科目数	分類	科目番号	開講科目数	(領域)
合計	18					lower division	1000~	6	
Lower Division	15					upper division	3000~	73	・アメリカ 22 ・ヨーロッパ 23 ・ラテンアメリカ 8 ・アジア 7
A分野：英語によるコミュニケーション	3	6	12				4000~	7	・一般(他学科と共通) 8
A1. オラ・コミュニケーション	1	1	4			合計		86	
A2. 文字によるコミュニケーション	1	1	1	1000	1				
A3. 批判的思考	1	4	7						
B分野：自然科学・数学	4	22	148						
B1. 物理学	1	5	20						
B2. 生命科学	1	4	33						
B3. 実験	1	4	26						
B4. 数学	1	2	11						
(B5. 自然科学選択)	1	7	58						
C分野：人文学	3	53	628						
C1. 芸術	1	10	64						
C2. 人文学	1	20	272	1000以外	85				
(C3. 人文学選択)	1	23	292						
D分野：社会科学	3	14	33						
D1~3. 基礎必修	3	14	33						
F分野：パーフォーミング・アーツ	1	11	113						
G分野：選択(1年作文第2コース)	1	1	1						
*転入者は他のコースを履修	1								
(文化集団・女性に関する必修)	3	15	57						
*A~Gの必修を同時に満たす									
Upper Division	3	45	422						
C4. 人文学+ライティング	1	14	214	3000~	52				
				4000~	2				
D4. 社会科学上級コース	1	12	168						
E分野：キャブストーン	1	19	40						
(文化集団・女性に関する必修)	1	15	57						
(Lower Division未履修者)									
*C4, D4, Eの必修を同時に満たす									

＜学士号取得の履修要件＞			
	最低履修科目数	科目番号	選択可能科目数
lower division	4	1000~	4
upper division	2	3000~	22
	2	"	23
	2	"	8or7
小計	11		
自由選択	2	4000~	3
合計	15		98

出典：General Catalog (1995-97), Course Catalog(1997)など

表4 スタンフォード大学の一般教育と歴史学科カリキュラム

<一般教育の配分必修と開講科目>

配分必修の領域	必修 科目数	領域数	開講 科目数	歴史学科 科目番号	開講 科目数
合計	11	38			
分野1: 諸文化・諸理念・諸価値	3	9	9	1-2-3	1
分野2: 自然科学・応用技術・数学 科学・数学・工学コア	3	18	95		
2A: 自然科学		1	3		
2B: 応用技術科学		8	52		
2C: 数学		6	22		
分野3: 人文科学・社会科学	3	28	340		
3A: 人文科学		19	223	100~	2
3B: 社会科学		14	117	24A, 80 100~ 200~	2 24 4
分野4: 世界/アメリカ文化・ジェンダー	2	20	111		
4A: 世界の文化		14	46	24A	2
4B: アメリカ文化		14	33	100~	15
4C: ジェンダー研究		21	32	100~	3

<歴史学科カリキュラム>

分類	科目 番号	開講 科目数	(領域)
初級科目	~99	5	
セミナー	~99	23	
上級講義	100-199	67	・技術史 1 ・東欧・ロシア 5 ・中世・ルネッサンス 2 ・西欧 6 ・科学史・科学哲学 12 ・英国 4 ・アフリカ 4 ・合衆国 14 ・ラテンアメリカ 3 ・中東 8 ・東アジア 8
707A・研究セミナー (3・4年生中心)	200-299	177	
合計		103	

<学士号取得の履修要件>

分類	最低履修 科目数	選択可能 科目数
<志願者>		
講義	12	
少人数 1. 導入科目	1	5
2. コロキアム	2	67
3. 研究セミナー	1	110
<専攻>		
歴史学科科目	8	
前近代 1. アフリカ, アジア, 中東	2	12
2. 南北アメリカ	2	7
3. 東西ヨーロッパ	2	14
集中 (アフリカ, アジア, 東欧, ~1700年西欧, 1700年~西欧, ラテンアメリカ, 合衆国, 中東, テーマ別のうち1領域)	4	

出典: General Catalog (1996), Course Catalog (1997) など

さらに、バークレイ校やスタンフォード大学の場合、専攻の段階の学生だけでなく、その志願者についても履修すべき科目が規定されている。これは、たとえば歴史学を専攻することを希望する学生は、1, 2年の一般教育の期間中に表にある規定の専攻の科目を履修しておかないと、3年次になって歴史学科専攻に入れられない仕組みを示す。こうしてみると、一般教育は、専攻と全く無関係に存在しているわけではなく、専攻の準備段階としても位置づけられていることがわかる。そのため、専攻で必要な専門領域の科目を一般教育の段階でも履修可能にしておく必要があり、一般教育の配分必修の選択肢は多くならざるを得ない。

このように、学科がそれぞれの専攻の教育用に体系的に編成した科目の多くが、一般教育必修を満たす科目としてさまざまに履修できる仕組みがあることが、配分必修の選択肢が増大する大きな原因なのである。

### 5. 一般教育の担当組織—責任不在の問題—

こうしてみると、大学の学科は、一般教育に対してなんら責任を担っている組織ではない。では、

一般教育に対する監督責任は学内のどの組織がもつのだろうか。

通常、一般教育の日常的な監督や改革に関するイニシアチブをとるのは、カリキュラム委員会などよばれる学内委員会である。全国調査によれば (S. Kanter, et. al., 1997, p.47, 62), 委員会は常任である場合と臨時である場合とが、ほぼ相半ばしており、委員会の構成人数は、7～10名である場合が40%でもっとも多い。しかし、15名以上の場合が23%, 他方3～6名の場合が19%あり、大学の規模との関係で、構成人数にばらつきがあるのだろう。委員長には、教員が就任する場合が63%, 事務局長・副学長・学部長などの教務に関する管理運営者が就任している場合が37%であり、カリキュラムは教員のリーダーシップと責任のもとに置かれていることがわかる。そして、一般教育の監督権限は、常任の委員会にある場合が47%ともっとも多いが、それとは別の一般教育委員会という特定の委員会である場合も19%ある。その他、事務局長・副学長・学部長などの教務に関する管理運営者が権限を握っている機関(19%)や、一般教育のプログラムの指導者をおいている機関(9%)も少数ながらある。

こうした全国的状況に照らして、ケーススタディ校の状況を表5からみると、4校いずれも常任のカリキュラム関連の委員会をおいている。しかし、一般教育のみを担当する常任の委員会はなく、学士課程全般を対象としたカリキュラムに関する委員会である。ハイワード校とセントメリーズ・カレッジの2校は、そうした常任委員会の下部に一般教育委員会を置いて、一般教育の配分必修のみを扱う委員会組織があるが、セントメリーズ・カレッジでは、それは臨時の委員会である。他の2校においては、一般教育についてとくに審議する委員会は臨時にせよ置かれていない。一般教育は学士課程教育の一部としてしか位置づけられていないことを示しているといえよう。バークレイ校やスタンフォード大学は、全米でも有数の研究大学であり、大学としての比重は大学院にあり、その優越性を高めることが最も重要な使命とされている。それに対し、ハイワード校は修士課程までの総合大学、セントメリーズ・カレッジは修士課程はもっているものの、カソリック系のリベラル・アーツ・カレッジであり、どちらも学士課程の比重の方が重く、一般教育は独立して扱われる領域となるのであろう。

委員会は、学科の代表の教員10名前後で構成されているが、どの機関でも学生の代表が1～2名入っていることを特徴とする。全学の教員数は少なくとも数百名、多い場合には1,000名を超えており、そのなかで、たかだか10名前後からなる委員会だけで学士課程教育や一般教育全般の監督責

表5 カリキュラム委員会の特徴

大学名	委員会の名称	タイプ	対象領域	委員の構成	委員長	構成員(教員:学生代表)
スタンフォード大学	学士課程教育委員会	常任	学士課程教育全般	学科代表	教員	10名前後:1~2名
バークレイ校	科目委員会	常任	学士課程教育全般	学科代表	教員	10名前後:2~3名
ハイワード校	一般教育下部委員会 (教育カリキュラム委員会)	常任	一般教育配分必修	学科代表	教員	10名弱:1~2名
セントメリーズ・カレッジ	一般教育下部委員会 (カリキュラム委員会)	臨時 常任	一般教育配分必修	学科代表	教員	10名弱:1~2名

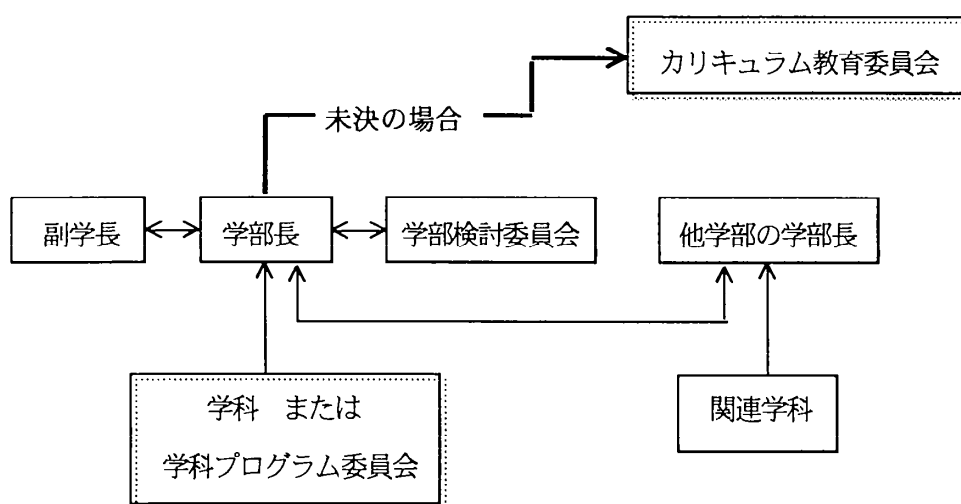
出典:各大学内部資料

任を負うことは困難である。

その教員側の委員は、常任委員会の場合、通常、大学評議会のなかにある学内委員会のための親委員会が選出する。委員会は、評議会から付託された事項を審議し、評決をし、評議会に答申する。その答申をもとに、評議会が最終決定権を下す仕組みとなっている<sup>3)</sup>。したがって、評議会が、委員会での審議が必要だとする大きな問題、たとえば、機関をあげて大幅なカリキュラム改革を必要とするような問題が生じた場合に、このシステムは実質的に機能しよう。

しかし、全学をあげて審議しなければならないような大きな問題でない場合、たとえば、学科から提供される開講科目の改訂などの場合は、ここまでの手続きを必要としない。図1はハイワード校のカリキュラムの改訂に関わるフローチャートである。まず、学科からの提案が第一段階に位置している。その、学科からの提案は、学部長レベルにあげられ、教務担当の副学長や学部内の他の委員会との間で審議を経る。場合によっては、他学部や他学部の関連学科とのすり合わせも必要である。そこで、異論がなければ学科からの提案事項は決定され、実施に移される。

そこで結論が出ずに未決の場合のみ、全学レベルのカリキュラム教育委員会の議事となる。これが表5でみた学士課程教育に関する委員会である。そして、その委員会にあがってきた問題が一般教育に関連する場合、一般教育下部委員会で議論されるのである。



出典： California State University, Hayward, *Curricular Procedures Manual*, 1994, p. 5.

図1 カリキュラム改訂のフローチャート

また、図1では省略しているが、カリキュラム教育委員会の上には、評議会、評議会の実行委員会、学長、カリフォルニア州立大学21校の総長、さらにカリフォルニア州中等後教育委員会が位置づけられている。問題の程度によっては、1大学を超えて議論する場がつけられているのであり、それは、場合によっては、大学を超えるところから議論すべき問題が降りてくるルートにもなりうることを意味している。



こうした仕組みの要にカリキュラム教育委員会は位置しているのだが、新規のプログラム、改廃、改訂などに関わる大半の問題は、委員会の議事にはあがってこないという<sup>4)</sup>。こうした委員会組織が、カリキュラムに対する日常的な監督責任を果たすことは、学科の利害を代表する教員から構成されているという委員会の性格や、たかだか10人程度という規模からいっても無理であり、各方面の利害を調整するという役割が主になっているのである<sup>5)</sup>。

委員会は、学科からの提案が学部レベルで決定せず上にあがってくる場合など限られた場面でその力を発揮するが、専門領域の教育責任を負う学科の力をコントロールし、かつ一般教育全体に教育責任を負うような機構は充分には組織化されていないといえることができる。これが、「誰も、一般教育カリキュラム全体に対して責任を負ったり、権限を行使したりしないことが、一般教育問題の本質である」(Gaff, 1983, p.135)といわれるゆえんなのである。そして、規模の大きい大学ほど、大学院に比重がかかっている大学ほどそれは顕著になる。たとえば、バークレイ校の文理学部学士課程教育担当部長は、「これだけ大きな組織においては、どのような一般教育が望ましいかは人によって意見が異なり一致した見解を導くことはできない。また、20,000人からの学生の興味や関心は多様である。われわれは、州立大学として市民へのサービスを使命としており、多様性を維持することはサービスの一環である。学士課程の教育、一般教育が拡散しているといえばそうだが、系統的な学習は学生が自分で選択する問題なのだ」と、体系的かつ一貫性のある一般教育を提供することの困難を語っている<sup>6)</sup>。

## 6. 配分必修という妥協—学科の生存戦略

一般教育が専門領域の科目の羅列になる傾向があるのは、専門領域の教育を担当する学科の開講科目の多くが一般教育にあてられていること、一般教育に対して強力なリーダーシップをとれる組織が学内にないことによるものであった。これらを踏まえてもさらに、もう1つの問いが残されている。それは、一般教育への科目の開講の決定権をもつ学科は、なぜ一般教育の配分必修に多くの科目を提供するのか、というものである。

配分必修における選択肢を少なくすることが、一貫性の欠如という一般教育問題の1つの解決方法であるならば、学科が開講している科目のごく一部を提供する、あるいは学科によっては一般教育に科目を提供しないという方法は有効であるように思われる。しかし、実際にそうならないのは、学科にとって一般教育に多くの科目を提供することは、何らかのメリットもたらすからに違いない。

この問題をとく鍵は、先にふれたように、学士課程に専攻をもたない学科も一般教育に科目を提供していること、また、表1～4で歴史学科を志願する要件として一般教育で履修すべき科目があることを示したが、ある学科の希望者は、一般教育の段階で専攻に関する要件を満たしておかねばならない場合があることに隠されている。

これら2つの事象の直接の理由は、それぞれ独立している。前者の理由は、一般教育の目的である幅広さを確保するために、専攻の有無に関わらず多様な科目を開設しておくことが学生の興味関心の幅を広げるために必要だからということにある。後者の理由は、専門領域の学問を体系的に学

習するためには、すでに一般教育の段階から準備が必要だからというものである。しかし、その学科の専門領域を一般教育の段階で学生に触れさせることで関心を喚起し、専攻あるいは大学院の段階で、少しでも多くの学生を自分の学科に引きつけようという期待が背後にあるという点で、これら2つの理由は交叉するのである。

専攻の学生が減少すれば、学科の統合や廃止は容易に行われるアメリカの大学では、学科は生き残りのためにその専門領域の学生を確保することが重要なのである。一般教育への科目の提供は、学生の興味関心を喚起する重要な生き残り戦略でもある。学科支配の構造とともに、学科の生き残り戦略が働いて、一般教育の選択肢は増大する。こうした状況については「一般教育を担当したがない教員は容易に見いだせるが、科目の提供を望まない学科はきわめてまれにしか見いだせない。・・・一般教育が議題にのぼるとき、どの学科もそこでの場を確保したがる。それは、一般教育にその学科の提供する科目が含まれることは、それは重要な科目だという威信を示すからなのである」(Arnold and Civian, 1997, p.21)といわれている。

一般教育における配分必修という方法は、成り立ちにさかのぼれば全くの自由選択制の收拾がつかない状況に、一定の枠をはめてカリキュラムに一貫性をもたせようとする試みとして、20世紀初頭に生まれたものである (Brubacher and Rudy, 1976, p.115)。すべての学生に共通な必修科目を課す古典的な方法では時代に対応できず、かといって全くの自由選択制のなかで系統だった学習ができるほど学生は知的に成長していなかった。どちらの方法も機能しないため、妥協の産物として生まれたのが、枠をはめることで系統だった学習をさせ、しかし、枠の中での選択を許可することで多様な興味関心に応えようとした配分必修制であった。そして、現在は、学科の利害を侵害しないための妥協の産物となっているといえるのかもしれない。

ところで、新たな科目を自由に一般教育に提供するためには、それぞれの科目が1人の教員の責任のもとで教えられ、その教員によって評価され、また、他の科目と互換可能な単位が設定され、現在のアメリカのカリキュラムの構成ができることが前提として必要である。これについては、ロスブラットによって詳細に論じられている (Rothblatt, 1991)。ここでは論旨からはずれるためこれ以上ふれないが、こうした仕組みが20世紀初頭にできたことが、現在の一般教育カリキュラムの問題に大きな影響を与えていることは確かである。

一般教育をめぐる問題が、学科という組織に起因しているならば、一般教育に主たる責任をもつ学科をつくれればよいという意見もある。一般教育学科には、他の学科と同様に独自の予算と人事権を与え、教員は学科の枠にとらわれない一般教育用のカリキュラムを編成すれば、学士課程において一般教育は専攻と同様の地位を得てカリキュラムに一貫性が欠如した状態を克服できるとする論がある (Irvin, 1989, p.8)。

だが、たとえ、こうした提案が実現して一般教育学科が専門領域の学科と別につくられたとしても、それが筋書き通りに機能しないであろうことは、日本の過去半世紀の歴史をみれば明らかである。学士課程教育が一般教育と専攻の2つの部分から構成され、大学の組織が専門領域を同じくする教員の所属組織である学科を中心に構成されているかぎり、専門領域の教育と同等以上に一般教育が重視されるとは考えられないからである。一般教育の配分必修が抱える問題の根本的な解決策

を見いだすことが不可能に近いことは、一般教育の改革の歴史がよく示している。

## 7. もう一つの問題—まとめにかえて

ここまでの議論を要約すれば、一般教育の配分必修制の選択肢が限りなく幅広くなり、一貫性に欠けるという問題は、学科がその学問の体系的な学習を目的としてカリキュラムを編成し、かつ、一般教育全体に対する責任が不在という組織構造に起因しているというものであった。

一般教育カリキュラムにおける一貫性の欠如が、なぜ問題になるのかといえ、結果として、個々人の学生の学習が拡散し、系統だった学習ができないからであるが、一貫性についてはもう1つ別な問題を考慮せねばならない。配分必修制や自由選択制が導入される以前の時代には、共通必修コアという、すべてが必修科目から構成されたカリキュラムを全学生が学習する形態がとられていた。それはリベラル・エデュケーションとよばれ、全学生が共通の知識をもつことを目的としていたのであった。すなわち、一般教育における目的には、その個人が体系的に学習するという意味での一貫性ととともに、高等教育を受けた学生として共通な知識をもつという意味での一貫性もある。

学習の共通性の問題については、一般教育との関わりでその重要性が指摘されているが (Boyer and Levine, 1981), 近年その問題は多文化主義の文脈のなかで多分に政治性を帯びて語られるきらいがある。しかし、専攻がますます細分化しているなか、一般教育が唯一学生が共通の学習体験をもつ機会であることも確かであり、決して否定されるべきものではないだろう。現在の学生の間には、はたして、どの程度一般教育の段階で学習の共通性があるのかについては、1972年から84年の間の学士号取得者の科目履修状況に関する全国調査がある (Adelman, 1994, p.195)。それによれば、一般教育で履修すべきとされてきた科目を履修しなかった者の比率は、外国語で58.4%ともっとも高く、ついで英米文学39.6%、数学30.4%、歴史26.2%となっている。専攻にかかわらず、これまで一般教育での履修が当然のように思われてきた科目であるが、それが誰にでも履修されるとは限らなくなっていることをこの結果は示している。これらを一般教育の段階で履修しなければ、卒業までに履修することはまずない。一般教育において、学生が共通の学習体験をもち共通の知識をもつということは危うくなっているという現実がある。

このように個人の学習の結果としてだけでなく、共通の学習経験としても一貫性に欠けるという事実は、個人の興味関心の点を面にひろげるような学習ができないという点で、また、高等教育を受けた者の間に知識の共通性が少ないという点で、逆説的ではあるが、一般教育のもう一つの目的である幅広さも得ることができなくなると考えられる。一貫性と幅広さとはカリキュラムの点で決して容易に両立はしないが、一貫性を欠くと幅広さをも欠くことになるのである。こうしたパラドックスを抱えた一般教育は、その原因が大学という組織の構造的問題により多く起因するために、カリキュラム編成の改革は繰り返されても、解決に至る道を見いだすことは容易ではないといえよう。それは、また戦後のわが国がたどってきた一般教育の歴史と、きわめてよく似ている。

**【注】**

- 1) アーネスト・ボイヤー (喜多村和之・館 昭・伊藤彰浩 訳) 『アメリカの大学・カレッジ』リクルート出版, とくに106-127頁.
- 2) メアリー・クリナン (カリフォルニア大学ハイワード校 FD 室長, 英文学科教授) へのヒアリング (1996.6).
- 3) シェルダン・ロスブラット (カリフォルニア大学バークレイ校高等教育研究所所長, 歴史学科教授) へのヒアリング (1997.1).
- 4) レイ・ミンツ (カリフォルニア大学ハイワード校カリキュラム・教育プログラム室長, 地理学科教授) へのヒアリング (1996.6).
- 5) 同上.
- 6) キャロライン・ポーター (カリフォルニア大学バークレイ校文理学部学士課程教育担当部長, 英文学科教授) へのヒアリング (1997.2).

**【引用・参考文献】**

- 喜多村和之「一九八〇年代の大学教育改革提言」『現代アメリカ高等教育論－1960年代から1990年代へー』東信堂, 1994年, 151-166頁.
- 吉田 文「教養教育のカリキュラムとは何か－アメリカの場合－」『高等教育研究叢書』48, 広島大学大学教育研究センター, 1998年, 28-39頁.
- Adelman, Clifford, *Lessons of a Generation: Education and Work in the Lives of High School Class of 1972*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1994.
- American Association of College, *Integrity in College Curriculum*, Washington D. C.: American Association of College, 1985.
- Arnold, Gordon and Civian Janet T., "The Ecology of General Education Reform", *Change*, Vol. 29, No. 4, 1997, pp.19-23.
- Boyer, Eneat L. and Levine, Arthur, *A Quest for Common Learning*, Washington D. C.: Carnegie Foundation for the Improvement of Teaching, 1981.
- Brubacher, John S. and Rudy, William, *Higher Education in Transition: A History of American Colleges and Universities 1636-1976*, New York: Harper & Row, 1976.
- El-Khawas, Elaine, *Campus Trends 1988*, Washington D. C.: American Council on Education, 1988.
- El-Khawas, Elaine, *Campus Trends 1992*, Washington D. C.: American Council on Education, 1992.
- El-Khawas, Elaine, *Campus Trends 1996*, Washington D. C.: American Council on Education, 1996.
- Carnegie Foundation, *Missions of the College Curriculum: A Contemporary Review with Suggestions*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1977.

- Gaff, Jerry G., *General Education Today: A Critical Analysis of Controversies, Practices, and Reforms*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1983.
- Gaff, Jerry G., "General Education at Decade's End: A Need for a Second Wave of Reform", *Change*, Vol.21, No.4, 1989, pp.11-19.
- Gaff, Jerry G., *New Life for the College Curriculum*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991.
- Irvin, Glenn, "Pros and Cons: A Separate Piece for general Education", *Change*, Vol.21, No.4, 1989, pp.6-9.
- Kanter, Sandra L., Gamson, Zelda F., and London, Howard B., *Revitalizing General Education in a Time of Scarcity*, Boston: Allyn and Bacon, 1997.
- National Center for Education Statistics, *A Descriptive Report of Academic Departments in Higher Education Institutions*, Washington D.C.: National Center for Education Statistics, 1990.
- National Institute of Education, *Involvement in Learning: Realizing the Potential of American Higher Education*, Report of study group on the conditions of excellence in American higher education, Washington D.C.: National Institute of Education, 1984.
- Osterlind, Steven J., "A National Review of Scholastic Achievement in General Education: How Are We Doing and Why Should We Care?", *ASHE-ERIC Higher Education Report*, Vol. 25, No. 8, 1997.
- Ratcliff, James L., "Quality and Coherence in General Education" in Gaff, Jerry G., Ratcliff James L. and Associates, *Handbook of the Undergraduate Curriculum*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1997, pp.141-169.
- Rothblatt, Sheldon, "Standing Antagonisms: The Relationship of Undergraduate to Graduate Education" in Koepplin, L. W. and Wilson, D.A., *State Universities: Issues in Teaching, Research, and Public Service*, N. J.: Rutgers University Press, 1985, pp.39-65. (訳書. 吉田文・杉谷祐美子『教養教育の系譜』玉川大学出版部, 1999年, 第II章)
- Rothblatt, Sheldon, "The American Modular System" in Bergahl, Robert O., Moodie, Graeme C., and Spitzberg, Jr, Irving J., *Quality and Access in Higher Education: Comparing Britain and the United States*, Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1991. (訳書. 吉田文・杉谷祐美子『教養教育の系譜』玉川大学出版部, 1999年, 第IV章)
- Stark, Joan S., *Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Action*, Boston: Allyn & Bacon, 1997.
- The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University, *Reinventing Undergraduate Education: A Blue Print for America's Research Universities*, N. Y.: State University of New York at Stony Brook, 1998. (抄訳, 相原総一郎「アメリカ研究大学における学士課程教育-ボイヤ-委員会報告書『学士課程教育の再発見』の抄訳-」『大阪薫英女子短期大学』研究紀要第33号, 1998年, 125-139頁.)

# The Structure of General Education Curricula in the U.S. Universities — The Paradox between Breadth and Coherence —

Aya YOSHIDA\*

The aim of this paper is to examine the structure of general education curricula in U.S. universities in terms of the organizational structure which has an influence on curricula. Most universities in the U.S. have a general education requirement in their undergraduate education, which has been long criticized because of the lack of coherence. Why has general education been so lacking in coherence? The reason may be not the way itself of programming general education curricula, but in the universities' organization, which causes general education to lose the compatibility between breadth and coherence. Thus, general education may have not achieved its purpose to give students a broad, coherent view of the world, although many curriculum reforms have been conducted.

In order to examine the hypothesis, four universities were selected as case study institutions: 1) University of California, Berkeley, 2) Stanford University, 3) California State University, Hayward, and 4) Saint Mary's College.

The following six points were examined: 1) an overview of the movement of general education curricula in 1980's and 90's, 2) the structural feature of general education in four case study institutions, 3) analysis how to provide courses of general education, 4) the responsible organization over general education, 5) the reason why departments prevent general education from achieving its purpose, and 6) results from the lack of coherence in general education curricula.

The findings yielded by the analysis based on case studies of four universities.

- 1) In 1980's to 90's, general education has been considered to be in crisis, because of the lack of coherence. Most universities have reformed their general education curricula.
- 2) The main reason of the lack of coherence in general education curricula is the huge range of choice of courses that can be satisfied with general education requirement. For example, there are at least twenty or thirty courses which can be satisfied with one course requirement. That means students have to choose one course from twenty or thirty courses.
- 3) Universities are divided into a number of departments to which faculty members in the same discipline belong. Each department provides courses for students' majors in its field of study and the courses in one department are well organized to make students pursue the discipline.

---

\*Associate Professor, National Institute of Multimedia Education

Those same courses are offered for the general education requirement. In many cases, the applicants who want to enter some specific majors have to take courses in preparation for majors. Therefore the options of courses in general education necessarily increase.

- 4) A clear organization which takes responsibility for supervising general education curricula does not usually exist in the U.S. universities. Instead a committee, e.g. Curriculum committee or Committee on undergraduate education or general education, discusses curriculum matters in universities. It is composed of around ten faculty members who are selected as department representatives. It is almost impossible for the committee to totally supervise and control the general education curriculum. Therefore nobody in universities can or does take responsibility for general education.
- 5) The departments are not concerned about the coherence of the general education curriculum. However they are interested in providing their courses for general education. Because if students have an interest in their courses, they may gain those students as future majors or graduate students. It is a survival strategy for departments to offer their courses for general education.
- 6) As a result of these situations, two things may occur in the U.S. universities. One is the lack of coherence in general education curricula, as pointed out above. The other is the lack of common learning experience among university graduates. One of the purposes of general education is to make students acquire common knowledge as future educated citizen. General education is expected to contribute to this. However a survey result shows many university's graduates had not taken basic courses, e.g. English literature, history, mathematics, as general education.

It seems that there is a paradox between breadth and coherence in general education. If universities turn students into educated citizens who have common knowledge, the range of choices of courses should be reduced. It is almost impossible to reduce the number of courses because of the organizational structure in universities. It is also impossible because of the other purpose of general education, which is to keep breadth in its curricula. General education is the first but last opportunity for students to acquire a common and broadly-based education.

