

Ⅱ アメリカ高等教育における教養教育の伝統とその現状

吉田 文 (メディア教育開発センター)

1. 問題の所在

現代アメリカの高等教育における教養教育をその平均値でもって論じれば、それは専攻の前段階におかれている一般教育だといってよいであろう。一般教育は、人文科学、社会科学、自然科学の学問領域にわたって幅広く学習することを目的とするもので、日本においても1991年以前の大学設置基準で規定されていた一般教育とほぼ同型のものである。というより、戦前期には専門教育しか行っていなかった日本の大学は、戦後改革時にアメリカの一般教育をモデルとして、専門教育に対置させる形で導入したという経緯をもつ。

しかし、それでは、アメリカの伝統的な教養教育は日本の一般教育と同じかといえば、答えは否である。アメリカの教養教育に相当する言葉であるリベラル・エデュケーションは、一般教育に相当する言葉であるジェネラル・エデュケーションとは、ニュアンスの点においてだけでなく、歴史的な経緯を含めた実態として異なるものなのである。

そこで、本稿では、リベラル・エデュケーションという言葉が包含する実態がどのようなものかを提示することを第1の課題とするが、それとともに、では、なぜ、実態としてリベラル・エデュケーションとジェネラル・エデュケーションとが、ままた互換的に用いられるのか、その点を明らかにすることも課題とする。こうした作業を通じて、日本において戦後導入された一般教育が、なぜ、十分に根付くことなく設置基準上の文言から消滅したのか、それについて考察することが、本稿の隠れたねらいであることを付記したい。

以下、まず、第1に、現代においてリベラル・エデュケーションのもっとも原初的な形態をとどめている、セント・ジョンズ・カレッジのカリキュラムを概観し、リベラル・エデュケーションに基盤にある理念を考察する。第2に、カリフォルニア大学バークレイ校における実験カレッジの試みを紹介し、それがなぜ失敗したのかその経験について検討する。第3に、ジェネラル・エデュケーションと呼びながら、そこにリベラル・エデュケーションの理念を具現化したカリキュラムをコアとして置いている事例として、スタンフォード大学を検討し、そのコアをめぐる議論の意味について検討する。最後に、現代のアメリカ高等教育におけるリベラル・エデュケーションが可能な存在形態を考察し、そこから日本の高等教育に対するインプリケーションを得ることを目的とする。

2. セント・ジョンズ・カレッジのグレート・ブックス—古典的なリベラル・エデュケーション

(1) 教育改革としてのグレート・ブックス

セント・ジョンズ・カレッジは、メリーランド州アナポリスとニュー・メキシコ州のサンタフェ

にキャンパスをもつリベラル・アーツ・カレッジである。どちらも、男女共学であり、在学者総数450人と小規模である。グレート・ブックス方式で著名なリベラル・エデュケーションを行うために、学生規模を限定しているのである。西欧の著名な古典を学習するグレート・ブックス方式によるカリキュラムは、コロンビア・カレッジ、シカゴ大学、バージニア大学などにおいて行われた方式に端を発し、現在でも、その方式を取り入れている機関は決して珍しくはない。しかし、ことセント・ジョンズ・カレッジが有名なのは、4年間の学士課程カリキュラムにおいて学生の選択の余地がまったくない、すべて必修の規定されたカリキュラム (prescribed curriculum) であるからで、その点において植民地時代のカレッジにおけるリベラル・エデュケーションの理念をもっともよく体现しているといわれる。

アナポリスのキャンパスは、1696年に設立されているが、現行のグレート・ブックス方式は1937年に導入された。それ以前は、当時のごく一般的な自由選択を含んだカリキュラムであった。それが、なぜ、グレート・ブックス方式を取り入れたかといえば、必ずしも崇高な教育目的にしたがったからではない。大恐慌のあおりを受けて財政危機に陥り、閉校しかけていたカレッジを再建するために実施された改革の1つであり、いわば最後の賭けだったのである。その任をうけて招聘されたのは、ストリングフェロー・バーとスコット・ブキャナンの2人の学者であった。

バーは学長として、ブキャナンは学部長として、伝統的なリベラル・アーツを教育の柱に据えることにした。それが、グレート・ブックス方式による4年間必修のカリキュラムであり、さらにユニークなのは、学問分野別の教員組織であるデパートメントと学生の専攻を廃止したことである。この賭けは見事に成功して、近隣住民の子弟のためのカレッジにすぎなかったカレッジは、全国から入学者を集めるようになった。

(2) グレート・ブックスによる教育プログラム

4年間に扱うグレート・ブックスは、表1のリーディング・リストにみられるように膨大な数である。第1学年では古代ギリシア、第2学年では古代ローマ、西洋中世、ルネサンスまでを、第3学年では17世紀、18世紀を、第4学年で19世紀、20世紀を対象としている。

表1. セント・ジョンズ・カレッジのリーディング・リスト

	著者の人数	著作の冊数	その他*
1年	15 (10) **	41	15
2年	31 (15)	52	1
3年	25 (15)	33	5
4年	27 (18)	36	27

* . . . 「その他」は、著作と特定せず著者名だけを指定してあるもの。

** . . . () 内は、セミナーで読むもの。

出典：セントジョンズカレッジのホームページ [http://www.sjca.edu]

このようにして 2000 年を超える西洋の英知を学ぶわけだが、すべてが西洋人による著作に限られている。それは、たとえば、哲学、科学、民主主義、自由主義といったリベラル・エデュケーションを構成する中心的な概念はすべて西洋の産物であり、そうした概念を生み出した西洋の古典こそを、原典で学ぶべきだと考えられているからである。

これらのグレート・ブックスを学習する方法が、プログラムの中心をなすセミナーである。毎週月曜日と木曜日の午後 8 時から 10 時まで、2 人のチューターと 18~20 人の学生とが、指定された著作について討論するものである。ちなみに、チューターとは、教員のことである。ここでは、教員をプロフェッサーではなくチューターと呼ぶ。なぜなら、教員は、原典の解釈を教えるのではなく、学生中心の討論を側面からリードし、学生が問題を自分で把握し、思考を深められるよう支援する役割を課された者だからである。また、学生は西欧の古典を理解するのではなく、古典を通じて人間と自然や社会の問題を考察する力を身につけることが求められる。討論を通じて、リベラル・エデュケーションの目的である「全人で自由な人間」(whole and free human beings)の養成が可能になると考えられているのである (Nelson and Associates (2000)、p. 68)。

セミナーを補完する位置付けにあるのが、語学、数学、音楽のチュートリアルと実験である。語学のチュートリアルでは、第 1、2 学年が古代ギリシア語、第 3、4 学年がフランス語、それに英語の散文と詩作が行われている。いずれも、グレート・ブックスを原典で読むためには欠かせないものであるが、必ずしも外国語を完全に習得することが目的ではなく、むしろ、外国語を自国語に翻訳する作業を通じて言語というものについての論理性や芸術性を体得することが重要だとされている。

4 年間必修の数学では、数学の問題を解くのではなく、たとえば、ユークリッドやニュートンの著作を読み進めて、その数学的な原理の成り立ちを理解し、コペルニクスやプトレマイオスに拠って天文学を知り、アインシュタインの論文から相対性原理を学ぶ。

音楽は、文法、レトリック、詩といった言語体系と数、比率といった数学の体系とを統合する役割を果たすものとされて、鑑賞から歌うことまでが課されている。また、リーディング・リストにあるバッハ、ハイドン、モーツァルト、ベートーベン、シューベルト、ストラビンスキーなどの著作を読むことと密接なつながりをもっている。

実験は 3 年間必修であるが、生物、物理、化学の領域にわたって観察、実験、測定、記録といった作業を行い、また、アリストテレス、ガリレオ、パスカル、ニュートンなどの著作を読み討論する時間も含まれている。

これら以外に、週 1 回金曜日の夜に、学生が一同に会して行われる講義と、第 3、4 学年に対してセミナーの代替として選択可能な学生のテーマ選択による少人数指導とがある。

このようにグレート・ブックスによるセミナーとチュートリアル、実験とが相互有機的に連携したカリキュラムであり、天文学や音楽が取り入れられている点には、西欧中世の自由七科の考え方が色濃く反映していることがみてとれる。1937 年に導入されて以来、グレート・ブックスのリーディング・リストにはほとんど変更がないことも驚異的である。

また、語学や音楽のチュートリアルでは、ある特定の領域の専門家になるのではなく、アマチュアとして広い領域を知ることが目的とされているが、ここに全人となるためには、幅広く習得しなければならないが、熟達してはならないという古代ギリシアの格言にさかのぼることができるリベラル・エデュケーションの理念があらわれているのである（ロスブラット（1999）、pp. 148-149）。

(3) 教育プログラムの環境

多くの高等教育機関がカレッジからユニバーシティに転換していくときに、役割を縮小させたリベラル・エデュケーションの理念が、なぜ、現在でも保持できるのだろうか。

それは、学生と教員の双方がおかれたカレッジの環境にあると考えられる。教員1人あたりの学生数は8人、セミナーもチュートリアルも1クラス20人を超えることはないという少人数教育や寄宿舎生活は、教員と学生との頻繁な接触を生み出す土壌となっている。SAT得点などを要件としない入学者選抜においては、何よりもその教育プログラムを求めて志願する学生を入念に選抜するが、実際には志願者の自由意志で提出されたSAT得点は高く、全国平均を上回る者が83%にのぼる。また、授業料が24,570ドル、寄宿舎の費用が6,576ドルと高価であり、その支出が可能な階層はおのずから限られる¹⁾。

ところで、教員の大半は、研究大学において特定の領域で学位を取得した者である。しかし、デパートメントはなく専門分野という概念が通用しないこのカレッジにおいては、どの教員もプログラム全体を担当することになっており、研究論文の発表によって評価される研究者としての生活よりも、教育に比重がかかった生活にならざるを得ない。そうした条件を前提に教員は雇用されるものの、学内における学生の教育に対する評価と学会を基盤にした研究論文の生産に対する評価との間にジレンマを感じてキャンパスを去る者もいるという²⁾。

4年間必修の伝統的なリベラル・エデュケーションは、少人数教育、寄宿舎といったキャンパス、専門性をもたせない教員組織、優れた学生などの装置があってはじめて実現するものであることがわかる。それは裏返せば、マス化したユニバーシティにおいて、伝統的なリベラル・エデュケーションを実施していくことが困難であることを意味するのだが、それについては、次の2つ事例からも明白である。

3. カリフォルニア大学バークレイ校の実験カレッジ—研究大学の失敗

(1) リベラル・エデュケーション再興計画

カリフォルニア大学バークレイ校は、州立の著名な研究大学である。大学院での研究者養成、専門職養成に比重がかかっており、学士課程の教育も専攻に力点がおかれている。前期2年間の一般教育は、アメリカの大学の約90%が採用している配分必修制によっているが、その学生数約2万人という規模もあって、一般教育として選択可能な科目数は限りなく多い（吉田（1998）、（2000））。提供されるプログラムにおいても学生の履修においても、一貫性の欠如が問題とされている³⁾。

そうした状況において、リベラル・エデュケーションの理念を体現した一般教育の2年間に実

施しようとする実験カレッジ (experimental college) と命名された試みが 1965 年から 1969 年までの 4 年間実施された。それを計画したのは、バークレイ校の哲学の教授であったジョセフ・トゥスマンである。トゥスマンは、アレクサンダー・マイケルジョンを創始者とするウィスコンシン大学の実験カレッジをモデルにした 2 年間の必修教育プログラムを編成し、それでもって民主主義社会のリーダー層としての役割を果たす市民を養成しようとした。彼は、入学後 2 年間の一般教育の期間が、その後 2 年間の専攻の準備期間としての位置付けしかもたず、それ自身のミッションをもたない状況、また、そのために提供されるコースが相互に関連をもたずに羅列されている状況を憂い、それを教育機会の浪費といった (Nelson and Associates (2000)、p. 156)。そこで、専攻にとらわれない 2 年間は社会における権利と責任を身に付ける期間として、それを統合プログラムによって可能にしようとしたのであった。実験カレッジの名のとおり、巨大なバークレイ校キャンパスの片隅の、もとフラタニティ用の建物において行われた小さな試みであった。

(2) 教育プログラムの特徴

その教育プログラムはグレート・ブックス方式であり、10 週を 1 学期とし 2 年間で完結する。ただし、実験カレッジの 2 年間で修了すると専攻に入り 4 年間で卒業となるため、この実験カレッジでの履修にも単位が付与されねばならなかった。各学期には 12 単位、2 年間の実験カレッジのプログラムによって 48 単位、それ以外のコースから 12 単位、合計 60 単位が履修要件であった。表 2 は、各学期に読むリーディング・リストの冊数であるが、セント・ジョンズ・カレッジのリーディング・リストと比較するとやや少ないが、ギリシア、ヨーロッパ、アメリカと年代別に学習する構造はほぼ同様である。

表 2. 実験カレッジのリーディング・リスト

		著作数
第 1 学年 ギリシア、17 世紀イ ギリス	秋学期	10
	冬学期	10
	春学期	10
第 2 学年 アメリカ	秋学期	6
	冬学期	3
	春学期	6

出典：Tussman (1969)

このプログラムは、全学生と教員とが参加する講義に週 2~4 時間、10~15 人程度のセミナーが 4 時間、2 週間ごとに提出するレポートやその他の課題についての個別のチュートリアルが 1 時間といった配分で遂行される。カレッジの教育は、学生間の競争ではなく討議による協同を目的とするため、クラス編成も試験も成績評価もなかった。そして、このプログラムは、ハウスと呼ばれる、もとフラタニティ用の建物の中で行われた。そこに居住することはできなかったもの

の、学生も教員もそこで一日を過ごし、授業以外の、たとえば演奏会、簡単な食事会などは頻繁に催されたという。

こうした環境設定は、あたかもセント・ジョンズ・カレッジのそれに近づけようとするかのようであり、リベラル・エデュケーションを実施するには、教育プログラムにとどまらずその環境の設定が重要であるとみなされていることがみてとれる。だが、こうした環境は、すべての下級学年に適用されたわけではなく、実験カレッジへの入学者は150人、約3,300人におよぶ入学者のわずか5%である。入学者すべてに実験カレッジへの入学勧誘の手紙が出されたが、実際の志願者は300人余、そこからランダムに、だが男女を同数にして150人が選抜された。1965-6年度の第1期生、1967-8年度の第2期生で合計約300人が、この実験カレッジの修了者であった。このプログラムは、全学生の75%が所属する文理学部におかれており、また理工系の学部の専攻は、一般教育を専攻の準備期間とみなして多くの履修要件を課していることなどから、プログラムへの参加者は、おのずから人文科学や社会科学の専攻を希望する者が中心になったという。

短期間のきわめて小さな試みだったが、学生たちにもたらした影響は大きかった。そのプログラムを経験した学生たちに対する調査では、原典を読んで少人数で徹底的に討議して、それをレポートに作成する生活が、知的刺激に満ちたものであり、原点の理解を超えて各方面に問題関心を拡大する契機となったかが語られている。大規模大学の個別化した生活ではなく、教員や学生とのコミュニティを経験したことの、その後の社会生活への効用をあげる者も多い (Trow (1999))。

(3) 失敗の原因

それだけの評価がなされたプログラムであるのに、なぜ、4年間で終了したのだろうか。その原因は、プログラムそのものにあるのではなかった。

トゥスマンの提案に反対はしないまでも、自分の専門領域を離れてまでこのプログラムに積極的に参加しようという教員を見出すことが最大の困難であった。初年度の参加教員は5人、それにTAが6人であった。TAの採用は、参加教員たちによるトゥスマンの反対を押し切った決定であったが、実のところ教員と学生との間の潤滑油とはなりえず、むしろ、TAは教員と同等の地位に立とうとして、教員と対立することが多く、次年度からはTAの採用は取りやめとなった。教員は、担当期間はフルタイムで、給与の加算もないというのが条件であった。ともあれ、参加した5人の教員を研究や大学院教育から一時手を引かせ、実験カレッジの教育に専念させることは容易ではない。TAの採用も、教員の研究時間確保のための措置だったのである。ちなみに、トゥスマンがモデルとしたウイスコンシン大学の実験カレッジでは、担当教員は、授業時間の3分の2を実験カレッジの授業に、3分の1を通常のコースの授業に当て、実験カレッジの担当教員には特別手当が支給された。研究を第一と考える教員層に対しては、教育負担への補償やプログラム担当のインセンティブが必要なのである。

学内から参加教員を見込めないと思ったトゥスマンは、第2期生の学生に対しては、以前の自分の学生や同僚など外部の大学から5人採用した。これらの教員との関係は、第1期生の担当教員と異なり、きわめて良好な協同関係が築けたとトゥスマンは語っている (Tussman (1997))。

しかし、それは、第3期に引き継がれることはなかった。というのは、これらの外部の教員は、所属機関を2年以上離れることは許されず、このままパークレイ校にとどまってもテニユア・トラックにはのれないため、2年間のプログラムの修了後は自校に戻るしかなかったのである。なぜ、パークレイ校にとどまってもテニユアがとれないのだろうか。それは、この実験カレッジが、通常のデパートメント制とは離れたところにあったからである。デパートメントに所属する教員だけがテニユアを獲得できたのである。

もちろん、トゥスマンは新たな担当教員を探して奔走したが、実験カレッジにおいて下級学年の教育だけに専念し、しかもテニユアが獲得できない地位に誰が参加しようか。学長からも文理学部教授会においてもプログラムの継続は承認されていたが、担当教員がいないということでトゥスマンは第3期生の募集を断念したのであった。

デパートメント制をベースにして教員組織と研究にもとづく教員評価という大学の構造、これがトゥスマンのリベラル・エデュケーションに終止符を打たせる原因だったのである。実験カレッジのプログラムは、グレート・ブックス方式による統合カリキュラムであり、デパートメント制をおかないシステムで運用されていた。それはまた、セント・ジョンズ・カレッジの例にみられたように、リベラル・エデュケーションはそうした形態で実施されるものとみなされていたのである。しかし、カレッジの伝統的な方法は、デパートメント制と並立することはできなかったのだといってよい。

それでは、デパートメント制にもとづく現代の大学では、伝統的なリベラル・エデュケーションを実施することは不可能なのだろうか。あるいは、現代の大学の構造のもとでも実施可能なリベラル・エデュケーションとはどのようなものだろうか。こうした問題を検討するにあたって、次に、スタンフォード大学の例をみることにしよう。

4. スタンフォード大学におけるコア・マルチ・カルチャリズム論争

(1) 「西洋文明」(Western Culture)の伝統

スタンフォード大学は、カリフォルニア州に所在する著名な私立の研究大学であり、学士課程で約6,500人を擁している。州立大学のパークレイ校が、現在20,000人を超える大規模大学であったことに比較すれば小さいが、セント・ジョンズ・カレッジの450人と比較すればやはり大規模大学である。

スタンフォード大学がグレート・ブックス方式の必修科目を導入したのは、1920年にまでさかのぼることができる。コロンビア・カレッジなどと同時期であり、第一次世界大戦後の一般教育運動のなかでの登場である。その後、何回かの改革を経て、1935年には「西洋文明」というコースとして定着する。この「西洋文明」は、一般教育必修の1コースであり、第1学年生全員に必修とされ、スタンフォード大学のリベラル・エデュケーションとして知られていた。全員が必修のグレート・ブックス方式という点にリベラル・エデュケーションの名残をとどめているものの、一般教育のうちの1コース、それも1年であるという点に、セント・ジョンズ・カレッジや実験カレッジのリベラル・エデュケーションと比較して、大学におけるリベラル・エデュケー

ションがいかに小さな部分しか占めていないかをみることができよう。しかし、これは、現在のアメリカにおいて実施されているリベラル・エデュケーションのごく典型的な例なのであり、逆に、配分必修を主たる形態とする一般教育や専門教育なしには大学は存立しえないことを知ることができる。

この「西洋文明」は、1967年に廃止される。それは、1960年代の公民権運動における白人に対する異議申し立てが、白人文化の源泉である西洋に対する批判となり、さらには「西洋文明」というカリキュラムに対する攻撃となっていったからである（カーノカン訳書（1996）、紀伊（1998））。

しかし、1980年には「西洋文化」（Western Culture）と名をかえて、再度、一般教育必修の1つとして登場する。これも、第1学年全員が必修の通年のコースであり、15冊のグレート・ブックスより構成されていた。内訳は、表3にみるように、古代、中世・ルネサンス、近・現代について、必読図書と推薦図書より構成されている。

表3. 西洋文化のリーディング・リスト

	必読図書	推薦図書
古代	5	5
中世・ルネサンス	6	7
近・現代	4	6

出典：Pratt (1992)

ここで、必読図書とされた15冊がコアと呼ばれた。この「西洋文化」の復活には、「西洋文明」の廃止によって学生の一般教育における履修が一貫性を喪失したことに対する教員の危惧があったからだという（Lindenberger (1989)）。

(2) 「西洋文化」から「文化・理念・価値」（Culture, Ideas, and Values）へ

この「西洋文化」は1986年、今度はマルチカルチュラリズムの攻撃にさらされることになる。15冊のリーディング・リストが西洋に限定されたものであることが、アメリカ社会を構成する白人以外の民族や女性を無視したものであると批難され、学生を中心としたグループからは、コースの廃止要求が提出される。これは、学内のみならず全米を巻き込んだ議論を引き起こし、教員や理事を含む委員会での協議は2年にも及んだ。それは、単に教育内容の変更をめぐる議論でなく、それ以外の、たとえば、入学者選抜時のアファーマティブ・アクションや社会生活のあらゆる場面でもちだされる政治的正当性（Political Correctness）と関連して、多分に政治性を帯びたためである。学内を二分する論争の影響力は学外にも及び、その成り行きは注視された。

そして、1988年に新たに導入されたのは、「文化・理念・価値」（略称、CIV）というコースであった。第1学年全員は必修の通年コースである点、グレート・ブックス方式（「グレート・ワークス」という名称が付与された）をとる点は、以前の「西洋文化」と同様であるが、アメリカ社会を構成する白人以外の他民族と女性による著作を含んだマルチカルチュラルな内容になっ

た点と、提供される8コース（「トラック」と命名された）のうちから1コースを選択する点が改訂された点である。新たなプログラムの導入に対して、ニューズウィーク紙は「ソクラテスにおやすみをいう。スタンフォード大学と西洋の没落」と題する見出しをつけて報じているほどであり（Newsweek (1988)）、2年間の議論の大きさがうかがわれる。しかし、新たな8トラックのリーディング・リストを分析すれば、聖書、フロイト、マルクス・エンゲルス、シェークスピア、アリストテレスはすべてのトラックで、アウグスティヌス、ルソーは7トラックで、デカルト、マキャベリ、トマス・アキナス、プラトンは6トラックで共通しているという。また、ギリシア・ローマ、中世・ルネサンス、啓蒙期・近現代がほぼ3分の1ずつで構成されており、「西洋文明」や「西洋文化」の時代と大きな変化はなく、やはり西洋中心の内容になっているという（Steiner-Khamsi(1994)）。政治的な論争が長く続いた割には、西洋中心の構造は容易には変化しなかったのであるが、それは、必ずしも西洋文化の固守といったイデオロギーによるのではなく、西洋にルーツをもつ民族以外の古典を原典で読むことが言語の点で困難なこと、訳書が少ないこと、デパートメント制のもとで、それを専門とする教員が多くはないことなど、実際的な問題による⁴⁾。

授業は、50分の講義を週2回、小グループによる討議が週3時間で構成されていた。受身になりがちな講義を補完するのが、グループ討議である。このグループ討議によって原典の理解とともに、論理力、分析力を身につけることができるとされ、さらに、これらのプロセスを経て、1学期あたり2回のレポート作成が義務付けられている。1学期5単位、通年で15単位となるこの必修は、卒業要件である180単位のうち、わずか8%を占めるに過ぎず、リベラル・エデュケーションの伝統は、量的にはごくわずかではない。しかし、それをめぐる議論が2年も続いたこと、それもこの必修そのものの廃止か否かではなく、必修の存続を前提とした上で、その内容をめぐる議論であったことに、リベラル・エデュケーションの伝統の重さが窺い知れるのである。

(3) CIV から IHUM へ

CIV と略称されたプログラムは、1997年から「人文学への導入」（Introduction to Humanities）へと改訂される。これは、単位数、履修要件、また、マルチカルチュラルな内容についての基本方針は変わらず、その教授方法についての改訂である。それは、1996年に、第4学年生を対象にCIVに対する評価を行ったところ、CIVはそれ以外のコースの学習や社会生活に役立っていると回答した学生は、わずか40%でしなかったことに端を発する（Stanford University Committee on Undergraduate Studies (1997), p.2）。それまでも、CIVは短期間であまりにも多くの著作を扱うため、表面的な理解しか得られず、その目的であるところの深く考察するところとはならないという批判はしばしばなされていた。多くの学生は原典に目を通すことができず、要約本や解説本を読むのが実際のところであった。

こうした状況から、少数でも原典を深く読み、かつ、その学習が他の学習や社会生活との関連をもって捉えられるようにするための改革が目標に掲げられた。その結果、リーディング・リストは1学期あたり3~5冊に制限され、そのうちの少なくとも1冊は伝統的な西洋のカノン以外から選択することとされた。リーディング・リストの著作を繰り返し読むことを目的として毎週

短いレポートを提出させることにした。50分の講義2回と3時間の討論に加えて、毎週のレポートによって学生は、必然的に再読する結果となって分析力は上昇したという。

他の学習との関連性を高めるための工夫は、履修要件の変化とチーム・ティーチングの導入である。以前は通年のコースであったためにトラックの変更ができなかったが、今回の改革では、秋学期と冬・春学期との間でコースの変更が可能となった。秋学期は人文学研究への導入として学際的なコースが、冬・春学期は人文学の主要なテーマをその時間軸にそって学習するコースが提供される。これによって、学生の選択の機会は一挙に増加したが、それはまた、小さなデパートメントでも冬・春学期にコースを提供できる可能性を高めたのであった。さらに、現代の社会生活との関連を高めるために、コースは異なるデパートメントからの参加によるチーム・ティーチングによって、書籍に加えて、絵画、ドラマ、映画、音楽、建築などの多様な媒体を取り入れることが推奨された。

こうした教授方法の改革に対する学生からの評価は、少なくとも現在は肯定的である。そして興味深いことに、教員からの評価もおおむね肯定的なことである。チーム・ティーチングは授業計画に時間がかかりその点は負担であっても、その経験は、他のコースを担当する場合に役立つと回答されているのである（Nelson and Associates (2000)）。その背後には、担当教員には特別手当が支給されていること、小規模のデパートメントからのコースの提供が可能になったために、デパートメントにとってみれば、その専攻を志願する学生の増加が見込めるようになったことなどのメリット・システムが働いていることを忘れてはならない。

(4) 一般教育のなかのリベラル・エデュケーション

スタンフォード大学のリベラル・エデュケーションの伝統は、時代の影響を大きく受けて改訂されてきた。グレート・ブックス方式を維持しつつも、その内容やその教授法に変化があることがみてとれるが、その変化の傾向は、変化する学生層の興味関心に沿ったものであり、それは伝統的なリベラル・エデュケーションからは徐々に離れていっているように見える。マルチカルチュラルな内容を導入すること、リーディング・リストを減らしたこと、書籍以外に絵画、映画など多様な媒体を用いることなどの変化がそれである。

論争と改革の波に飲み込まれながらも存続しているリベラル・エデュケーションの伝統は、表4にみるように一般教育必修においては、4領域のうちわずか1つを占めるに過ぎない。

表4. 一般教育必修の構造

領域と内容	必修コース数
領域1：人文学への導入	3コース
1a：第1学期コース	必修
1b：第2学期コース	必修
1c：第3学期コース	必修
領域2：自然科学・応用科学と科学技術・数学	3コース
2：通年の自然科学・数学・工学	2の通年コース、あるいは、2a, 2b, 2cから各1コース
2a：自然科学下位領域	
2b：応用科学と科学技術下位領域	
2c：数学下位領域	
領域3：人文科学・社会科学	3コース
3a：人文科学下位領域	3a, 3bから各1コース以上、合計3コース
3b：社会科学下位領域	
領域4：世界の文化・アメリカ文化・ジェンダー研究	1コース
4a：世界の文化下位領域	3つの下位領域から最低1コース
4b：アメリカ文化下位領域	
4c：ジェンダー研究下位領域	

出典：スタンフォード大学のホームページ [http://www.stanford.edu/dept/undergrad/is/]

それは、教員のデパートメント制、学生の専攻、授業科目のコース制・単位制などから構成されている現代の大学のなかで、カレッジの伝統を存続させるための妥協策、あるいは、苦肉の策なのかもしれない。セント・ジョンズ・カレッジのような形態でリベラル・エデュケーションを実施しようと思えば、数々の装置が必要であった。現代の大学の構造を前提として、その一部においてそうした装置を据えようとすれば、パークレイ校の実験カレッジのように実験の域をでることはなかった。こうしてみると、スタンフォード大学の事例は、デパートメント制やコース制をとる現代の大学システムのなかで、リベラル・エデュケーションを実験の範囲を超えて実施する方法の1つなのだといえよう。

5. まとめにかえて—精神の真髄としての教養教育

これら3つの事例によるリベラル・エデュケーションから、われわれは何をみることができるのだろうか。それは、第1に、伝統的なりベラル・エデュケーションとはどのようなものかということであろう。2000年におよぶ西洋の英知を学習することであり、学問領域でいえば歴史や文学を中心とした人文学である。討論や授業以外のコミュニケーションの重視は、知識の理解だけでなく全人にむけての人格形成が目的とされているからである。

第2に、このようリベラル・エデュケーションは、現代の大学のなかでは容易には存続しえないということである。実験として、あるいは、一般教育の一部としてのみ伝統は存続できるのだろう。

第3に、現代の大学システムになじまないリベラル・エデュケーションを、なぜ、工夫して存続させようとするか、そこにリベラル・エデュケーションを精神の真髄とみなしているアメリカの心性をみることができるのである。ここで、伝統的としたリベラル・エデュケーションは、内容からいえば植民地カレッジのそれとは大きく異なるものであり⁵⁾、グレート・ブックス方式も第一次大戦後に生まれた方式である。しかし、全人、すなわち民主主義社会における市民の養成という目的は、リベラル・エデュケーションを貫徹している。そして、それなしには教育を受けた（教養を身につけた）人間になれないという、暗黙のうちの了解がリベラル・エデュケーションを維持しようとする推進力となっているのだろう。

第4に、こうしたリベラル・エデュケーションは、さまざま学問領域から幅広く学習するという一般教育の目的とは、まったく異なる理念が内容されていることがわかる。しかし、リベラル・エデュケーションは一般教育と専攻とからなる大学においては、より一般教育と親和性が強く、その一部として位置づくのである。そのために、リベラル・エデュケーションは一般教育と互換的に用いられるのである。

第5に、本稿ではほとんど触れることができなかったが、西洋では、リベラル・エデュケーションは後期中等教育段階の教育であり、大学は専門教育の場に特化している。なぜ、アメリカにおいては、リベラル・エデュケーションが大学段階にあるのかは、後期中等教育機関であるハイ・スクールの未成熟さによるのである。大学の専門教育とハイ・スクールとをつなぐ役割が、リベラル・エデュケーション（この場合は、一般教育といってもよいかもしれない）に課されているのであり、したがって、その維持が困難でも、リベラル・エデュケーションは必要なのである。

このようにリベラル・エデュケーションは、アメリカ社会の起源である西洋の高級文化のエッセンスを体現したものである。いわばエリート教育であり、そのための環境は高価なものである。したがって、デパートメント制という組織構造をもつようになった大学においては、伝統的なエリート教育の形態で存在することは困難なのである。しかし、他方でハイ・スクールと大学の接続上、それは一般教育と形態を変えても存在することが要請されるのである。なんとも皮肉な宿命である。

リベラル・エデュケーションの歴史的・社会的文脈をこのように考えれば、それがわが国の大学に、容易に根付くものではないことは、あらためていうまでもないだろう。ところで、わが国には、どのようリベラル・エデュケーションの理念の歴史があるのだろうか。近代教育や近代大学の、130年の歴史の検討が必要とされる。

1) セント・ジョーンズ・カレッジのデータについては、ホームページ参照 [http://www.sjca.edu]

2) Nelson (2000) pp. 64-66、および、カレッジの学長に対するヒアリング (2001年3月)

- 3) 一貫性の欠如は、大規模大学における一般教育の共通した問題であり、その実態については、ボイヤー訳書（1996）を参照。
- 4) トロウ、マーチン（カリフォルニア大学バークレイ校教授）、ロスブラット、シェルダン（カリフォルニア大学バークレイ校教授）などへのインタビュー（1996年10月）
- 5) 植民地カレッジのカリキュラムは、4年間のすべて必修のカリキュラムだが、ギリシア語・ラテン語、教理問答、論理学、修辞学、哲学、数学などで構成されており、その教授法も暗誦を中心としたものだった。その詳細については、Rhodolph (1977) 参照。

<参考文献>

- Allardyce, Gilbert 1982 "The Rise and Fall of the Western Civilization Course," *The American Historical Review*, Vol. 87, No. 3, pp.695-743.
- ボイヤ、E. L.著、喜多村和之、館昭、伊藤彰浩訳 1996 「アメリカの大学・カレッジ—大学教育改革への提言」玉川大学出版部（原著、Boyer, Earnest L. 1987 *College: The Undergraduate Experience in America*, Haper and Row: New York.）
- カーノカン、W. B.著、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」（原著、Carnochan, W. B. 1993 *The Battleground of American Mind: Liberal Education and American Experience*, Stanford University Press: Stanford.）
- 金子忠志 1994 「新版・変革期のアメリカ教育〔大学編〕」東進堂。
- 紀伊美香子 1998 「現代アメリカ高等教育におけるカリキュラム改革」現代アメリカ教育研究会編「カリキュラム開発をめざすアメリカの挑戦」教育開発研究所、145-168頁。
- 桑原雅子 1994 「先端科学技術と高等教育」学陽書房。
- Levine, Lawrence W. 1996 *The Opening of the American Mind: Canons, Culture, and History*, Beacon Press: Boston.
- Lindenberger, Herbert 1989 "The Western Culture debate at Stanford University," *Comparative Criticism* II, pp.225-234.
- Mowatt, Raoul V. 1992 "What Revolution at Stanford?" Aufderheide, Patricia, *Beyond PC: Toward a Politics of Understanding*, Graywolf Press: Saint Paul, pp. 129-132.
- Nelson, Michael and Associates 2000 *Alive at the Core: exemplary approaches to general education in the humanities*, Jossey-Bass Publishers: San Francisco.
- Newsweek, February 1, 1988, p.46.
- Pratt, Mary Louise 1992 "Humanities for the Future: Reflections on the Western Culture Debate at Stanford," Gless, Darryl J. & Hernstein Smith, Barbara, *The Politics of Liberal Education*, Duke University Press: Durham, pp. 13-31.
- ロスブラット、シェルダン著、吉田文・杉谷祐美子訳「教養教育の系譜—アメリカ高騰期養育にみる専門主義との葛藤」玉川大学出版部（原著、Rothblatt, Sheldon, *The Battle for Liberal Education in the United States History*）

- Rhldolph, Frederick 1977 *Curriculum: A History of the American Undergraduate Course of Study Since 1636*, Jossey-Bass Publishers: San Francisco
- Stanford University Committee on Undergraduate Studies 1997 *Proposal Concerning the Area One Requirement: Introduction to the Humanities*, Stanford University: Stanford
- Steiner-Khamisi, Gita 1994 "The American Multicultural Debate: Mainstreaming the Intercultural Factor," *European Journal of Intercultural Studies* Vol. 5, No. 2, pp1-12.
- Trow, Katherine 1988 *Habits of Mind: The Experimental College Program at Berkeley*, Institute of Governmental Studies Press, University of California, Berkeley: Berkeley.
- Tussman, Joseph 1969 *Experiment at Berkeley*, Oxford University Press: Oxford.
- Tussman, Joseph 1997 *The Beleaguered College*, Institute of Governmental Studies Press, University of California, Berkeley: Berkeley.
- 横田啓子 1995 「アメリカの多文化教育」明石書店。
- 吉田 文 1998 「教養教育のカリキュラムとは何か」【高等教育研究叢書】48、広島大学大学教育研究センター、28-38頁。
- 吉田 文 2000 「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—」【大学論集】第30集、広島大学大学教育研究センター、1-15頁。