

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（メディア教育開発センター）

1. 問題の設定

本発表は、アメリカの高等教育機関における一般教育カリキュラム構造とその内在的な問題点を、大学の組織と関らせて明らかにすることを目的とする。4年制高等教育機関の多くは学士課程に一般教育を置いているが、それは最も問題をはらんだ部分として、繰り返し議論され改革の対象とされてきた。

さまざまな学問分野を幅広く学習することを目的とする一般教育が、その幅広さのために、一貫性を欠き、一般教育総体としての意味が不明確になるということに問題は収斂するのだが、この幅広さと一貫性の関係は、時代によってそのニュアンスを変えてきてる。

様々な学問分野を学ぶことが高等教育を受けた教養人の証という意味での幅広さには、大きな変化はない。しかし、一貫性を高めるといったとき、教養人として共通の知識を身につけることが重要だとして、全員が必修する教科目の増加を意図する方向から、次第に、個人が系統だって学習することを重視する方向へとシフトしている。

とはいえ、常に、幅広さと一貫性との関係で議論されることの背後には、カリキュラム編制をこえたところに、すなわち、大学の組織構造に、内在する問題をみいだすことができるのではないだろうか。ここでは、そうした仮説にたって、第1に、近年のアメリカにおける一般教育カリキュラムに関する改革動向とその背景を概観し、第2に、ケース・スタディにもとづき、まず、一般教育が、どの程度、幅広くなっているのかを示す。第3に、教員の所属組織であるデパートメントに着目し、教科目提供の仕組みを明らかにする。第4に、一般教育の担当組織の責任の問題について指摘する。

2. 一般教育カリキュラムの改革動向

アメリカでは、1980年代に4年制高等教育機関の約75%が、一般教育カリキュラムの改革を実施した（ACE、1988）。その動きは、90年代に入っても続いており、一般教育に対する高等教育機関の関心は依然として高い（ACE、1992）。

具体的には、学士課程教育において一般教育を強化する

方向ですすめられており、それを卒業単位数に占める一般教育の比率の推移でみると、1974年 33.5%、1988年 37.9%、1991年 39.5%と、必修の比率は増加傾向にある（吉田、1998）。

また、一般教育カリキュラムに一貫性を高めることを改革の柱とした機関は76%に上る（ACE、1996）。

カリキュラムに一貫性をもたせることが重視されるようになった背景には、一貫性を欠いた学習が、教育効果を高めないということが確認され、それに対する警鐘が発せられるようになったことがある（Carnegie Foundation：1977、NIE：1984、AAC：1985）。

3. 学士課程カリキュラムの構造—配分必修制の問題—

学士課程カリキュラムの多くは、一般教育、専攻（メジャー）、自由選択の3つの要素から構成され、それぞれ約3分の1を占めるが、近年、一般教育の比率が40%に上昇している。何らかの一般教育をもつ機関は95%、ほぼすべての機関が各種の学問領域の履修を義務づけていることがわかる（ACE、1992）。

一般教育の典型的な形態である配分必修制は、平均して作文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科目で編成されている（Gaff 1991）。これが、なぜ一貫性を欠くと問題になるかといえ、各カテゴリーにおける選択肢の多さによるのであり、たとえば、ある巨大公立研究大学では、7科目の必修に対して、選択肢は3700科目にものぼっている（吉田、1998）これは決して極端な例ではなく、通常、卒業要件である35~45科目に対して、3000~5000科目の選択肢があるとさえいわれている（Ratcliff、1997）。

こうした状況の打開策として、全員必修のコア・コース（76%）、フレッシュマン・セミナー（41%）、上級学年での一般教育必修（52%）、キャップストーン・コース（33%）などを設ける機関もそれなりにあるが、それらが画期的な試みというわけではない（ACE、1992）。

こうしてみると、配分必修制とは一貫性という点で問題を生じやすいにもかかわらず、学内的には最もコンフリクトを引き起こさないやりかたなのかもしれない。

4. 教科目開設の仕組み—デパートメント支配の問題—

一般教育の教科目が開講される仕組みを高等教育機関の組織構造からみよう。アメリカの4年制高等教育機関は、通常、カレッジないしスクールという組織に分化しており、さらにそれらは、いくつかのデパートメントに分化している。デパートメントとは学問領域を同じくする教員の所属組織であり、1つのデパートメントは、平均してフルタイムの教員が12人、非常勤や客員をいれて18人の教員で構成されている(NCES, 1990)。このデパートメントは、学士課程の専攻(メジャー)の教育を担当する組織であり、通常は1、大きなデパートメントでは2~3の専攻をもつこともある。この専攻にもとづいて学士号は発行される。さらに、デパートメントは大学院教育も担当する。すなわち、これは、大学における専門教育の実施主体であり、その専門分野の初歩から大学院レベルまで、すべての教科目を提供する組織なのである。

学生は、各デパートメントが学士課程用に開講している科目から、比較的に初歩的なレベルの教科を履修して一般教育の必修要件を満たしていくのである。

1つのデパートメントが開講する教科目数についての概数を計算してみると、フルタイム教員は年間平均して7科目を担当しており(ACE, 1992)、12人のフルタイム教員で84科目が開講されることになる。そのうち3分の1程度が初級コースの科目だとして28科目が、一般教育として履習可能な科目ということになる。ある一つの専門分野でさえ、これだけの選択肢があるのだから、各デパートメントからの教科目があつまれば、それがいかに膨大になるかはいうまでもない。

配分必修制のもとで、学生にとって選択肢が多くなるのは、こうした仕組みによるのである。さらに、一般教育という点から問題になるのは、これらの教科目は、すべて専門教育の観点から提供されるのであって、一般教育という範疇で、他のデパートメントの開講科目との関係を考慮したものでは全くないということである。すなわち、一般教育における一貫性の欠如の問題は、教科目の選択肢の多さに加えて、教科目間の相互の関連が考慮されないままに提供されていることにもある。

5. 一般教育の担当—責任不在の問題—

教員の所属するデパートメントは専門教育の担当組織であるから、一般教育それだけを担当する教員は存在しない。ただし、一般教育に対する日常的な監督、改革の手続きなどのために委員会がおかれている場合は多い。一般教

育カリキュラムの責任を負う組織に関する調査によれば、常任のカリキュラム委員会をおく機関が47%、一般教育のみのカリキュラム委員会をもつ機関が19%であり、アメリカの高等教育機関の3分の2は、こうした委員会組織でもって一般教育カリキュラムの問題を担当しているのである。さらにこれらの委員会は、各デパートメントの代表としての教員と、管理運営の立場にある事務局長、学事担当の副学長、関係各部局長などと構成される場合が最も多く52%、教員だけの場合が27%となっている(Kanter, Gamson, and London, 1997)。委員会のメンバーに、管理運営の立場にある者をいれていることを特徴とする。

しかし、こうした委員会は形式的な責任部局でしかなく、個々の教科目の開設、その内容などの権限はすべてデパートメントにある。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い、また権限を行使しないことが、一般教育問題の本質である」(Gaff, 1983)といわれるゆえんである。一般教育について、日常的に監督責任を負う恒常的な組織や人をもつことはきわめて例外である。ちなみに、一般教育のプログラム・ダイレクターをおいている機関は全体の9%にすぎない。

6. 要約ともう一つの問題

要約すれば、デパートメントが支配的、かつ、一般教育の責任が不在という組織構造が、幅広くに一貫性を与えるという一般教育のミッションの実現可能性を阻んでいるのだといえよう。

ところで、ここまでの議論は、一貫性の確保が困難な原因を組織構造から明らかにすることに主眼をおいてきたが、もう一つの目的である幅広い学習にも支障が生じていることを指摘しておこう。たとえば、1972年から1984年の間の学士号取得者に対する調査では、一般教育において外国語を履修しなかった者58%、英米文学未履習者40%、歴史未履習者26%となっている(Adelman, 1994)。教科目の選択肢が多いうえに、学生が何を学習したらよいのかをアドバイスする仕組みがなく、従来、基礎的な共通教科とみなされてきたものすら履習しないままに卒業する者が決して少数ではないことが明らかにされたのである。選択肢における幅広さは、必ずしも学習における幅広さを保証するものではないという、もう一つの問題が生じていることも指摘しておこう。

(ケーススタディの分析結果、図表、参考文献等は当日資料として配布する)