The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

| | |
|---|---|
| Title | アメリカの大学における一般教育思想の展開に関する一考察 : カリキュラム統合を中心として |
| Author(s) | 扇谷, 尚 |
| Citation | 大阪大学人間科学部紀要. 1975, 1, p. 151-186 |
| Version Type | VoR |
| URL | https://doi.org/10.18910/10954 |
| rights | |
| Note | |

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

# アメリカの大学における
# 一般教育思想の展開に関する一考察

## ——カリキュラム統合を中心として——

扇　谷　　尚

目　次

序 …… 153
第1章　自由教育カレッジにおける知識の統合化 —— 一般教育の発生 ——…… 155
第2章　ハーバード報告書「自由社会における一般教育」にみられる思想とその検討…… 158
第3章　ダニエル・ベル「一般教育の改造」にみられる思想とその検討…… 167
第4章　1970年代の一般教育の状況と思想…… 175

# アメリカの大学における一般教育思想の展開に関する一考察

## ——カリキュラム統合を中心として——

## 序

わが国における戦前の高等教育が，ヒューマニズムと自由探究の確乎たる精神的基調の欠如のために，偏狭な専門化に陥ったことに対する反省から，新制大学においては，専門教育のほかに新たに一般教育がおかれ，これが高等教育における共通基盤となり，カリキュラムに統一をもたらすものとして，特別に重視され，そのため一般教育は，新制大学が新しい性格をもつといわれる有力な根拠のひとつとなった[1)]。そして1947年（昭和22年）大学基準協会制定の「大学基準」では，人間教養に片寄りがないようにとの配慮から，学生の専攻領域のいかんにかかわらず，一律に「一般教養科目」(1950年，一般教育科目と改められる）を人文，社会，自然の各系列にわたって12単位ずつ均等に履修することを求めた。1965年，（昭和31年）「大学設置基準」（省令）もそれを受け継いだが，1970年，大学設置基準の改定によって，3系列均等履修主義が破られ，「人文，社会および自然の3分野にわたって開設するもの」とされて，総合科目がおきやすくなると同時に，学生の専攻分野の種類に応じて，人文，社会，自然のいずれに重点をおいて履修させるかが，大学の自主的判断にまかされた。

さらに1973年11月の改定によって，大学設置基準の弾力化がいちだんと進められて，「授業科目の区分に関する履修上の特例」としてではあるが，同一の授業科目でもそれを履修する学生の専攻との関連で，異なる区分の授業科目として履修させることができるようになったため，自己の学習のみならず，他学部の専門教育科目や基礎教育科目を一般教育科目として履修したり，またその逆も可能になった。これによって，専攻を軸に知識としての総合性を合理的に構成しやすくなるけれど，授業科目の区分が絶対的なものでなく，学生の専攻に応じて変更しうるという相対的なものへと，考えが変更したために，一般教育科目と専門教育科目との区分が曖昧になって，新制大学の理念そのものの廃止になりはしないかと懸念されてきている[2)]。いまこそ一般教育とは何かを，専門教育との関連で問い直し，出直す必要性が

1）拙稿「高等教育（第2次大戦後)」および「一般教育」(海後宗臣監行，日本近代教育史事典，昭和46年 P. 138—142)

2）慈道祐治「築波大学と一般教育」，一般教育研究 第12号，立命大学一般教育センター発行 1974. P. 13

あるように思われる。

一般教育は，前述のように，わが国の戦前の高等教育に対する反省の立場から特にとり入れられたものではあったが，その採用の直接の契機となった有力な要因が，訪日アメリカ教育使節報告(第1次)(1946年)にあり，かつ，一般教育の理論は，主として，当時アメリカで出版された，ハーバード大学報告書「自由社会における一般教育」(1945年)から学びとったものであるが，このように，わが国の一般教育のモデルとなったアメリカの大学での一般教育思想の源泉は何か，そしてどのような展開をたどって今日に至っているのかを明らかにすることは，わが国での一般教育を問い直し，出直すさいに，示唆しうるものがあると思う。

ところで，わが国が模範としたアメリカの高等教育における一般教育は，どの学生にも履修が要求されていて，形式的には安定性をもった存在ではあったが，内容的には決して安定したものではなかった。専門化時代に，専門そのもののもつ分解作用に対抗して，全体性を追求しようとする一般教育は，たえず時代の圧迫をうけつづけ，かつ，60年代後半の学園紛争を契機として明確になった現代学生の性格・特徴上から，従来の一般教育は批判をうけ，それらのために一般教育死滅論も出されるが，70年代の人間化（humanization）時代にはいると，新しい視点から，一般教育復活論の擡頭する前兆がみえてきている。

この経過の中で，一般教育は専門教育と関連して，カリキュラムの中に，どのように位置づけられ，その機能として何を果たすことが求められていたのか，これを本論で明らかにしたい。

そのさい，私は，1940年代の代表として，既出のハーバード大学報告書，「自由社会における一般教育」(1945年)と，60年代の代表としてダニエル・ベル Daniel Bell の著わした「一般教育の改造――全米的状況におけるコロンビア・カレッジの経験」(1966年)をかなり詳細に検討するつもりである。前者は第2次大戦後の工業化社会における専門時代に対処する一般教育理論であり，一般教育のバイブルともいわれるほど広く読まれ，かつ実際上に影響をあたえた。後者は，脱工業化社会における大学および学部教育のあり方を見透して，一般教育の新しいあり方を提唱するもので，広く大学人に読まれ，一般教育の概念変革上，重要な位置を占めるものである。

この二書はアメリカの一般教育思想を知る上に不可欠なものであるが，ハロルド・テーラーが，「一般教育の哲学的基礎」を論ずるさいに使用した3つの分類（本文165～6ページ参照）にしたがえば，いずれも一般教育思想の系譜からは，新人文主義派に属する。このほかに，理性主義と，プログラマティズム的な道具主義とがあるのだが，そのうち理論と実践に最も広く影響を与えた新人文主義派を本論でとりあげることになる。この限られた一つの系譜に光をあてた点で，それがいくら主流であるといっても，一面的であることはまぬかれない。ことに道具主義の立場は，大学の大衆化現象とかかわって，今後も日本の一般教育を考

えるさいに参考となるものだが，これは別の機会に譲りたい。標題に「一考察」とした理由はここにある。なお，大学（学部）のカリキュラムに統一をもたらす一般教育の統合機能の側面に重点をおいて考察することも「一考察」の理由である。

## 第1章　自由教育カレッジにおける知識の統合化
## ―― 一般教育の発生 ――

### 1．一般教育の発達段階

高等教育における一般教育は，後述するように，第1次大戦直後に発生したものであるがそれはアメリカ合衆国の高等教育カリキュラムの歩みと決して別個ではありえない。20世紀におけるアメリカの高等教育カリキュラムの発達には，3つの時期があるとみてよいだろう。第1期は20世紀の最初の4半期を中心として，30年代におよぶ期間であって，アメリカ独自のリベラル・アーツ・カレッジが，共通文化の保存と拡大に貢献するため，自由な教育をうけたジェントルマンの育成を課題とする脈絡のなかで，19世紀後半以来の専門分化にともなう知識の断片化に対処して，知識の総合化をひきうける一般教育が発生し，しだいに重視されてくる。

第2期は，第2次大戦前に顕著となった近代工業化の状況に適応するため，生産性の度合が，高等教育カリキュラムのパターンの判断基準になった時期である。生産と達成能力が支配的な教育目標である状況のもとで，近代的な全体的人間の育成をめざす一般教育思想が確立してくる。1960年代の中頃には，工業化も頂点に近づき，脱工業化社会が問題とされだして，未来志向の観点から，一般教育思想の再検討がなされてくる。前者は1946年のハーバード大学報告書に，後者は1966年のダニエル・ベルの「一般教育の改造」に代表される。

第3期は，従来とちがった社会が生起しつつあることは確実であるが，未だ明確でない70年代の現在の時点である。ショーベンが指摘するように[1]，現在の文化は，2つの主要な変革の谷間にある。ひとつは，生産性，自己訓練および競争を強調する産業革命，他は喜びの経験，個人意識の伸長，および自我の自由な表現に力点をおく脱産業革命（postindustrial revolution）である。後者は現在発生したばかりであるが，現在が変革の谷間にあることを認識して，高等教育カリキュラムの精密検査が必要であり，現在のカリキュラムのつぎはぎ的思考によるのでなく，全く新鮮な出発のみが建設的な活性力を回復する。このため，アメリカの一般教育は新しい思想の模索を継続中である。

---

1) Shoben, E.J. Jr. The Liberal Arts and Contemporary Society—the 1970s. (Liberal Education. Vol. 56, 1970. p. 28–38)

2. リベラル・アーツ・カレッジと一般教育の発生

第1期，すなわち，20世紀最初の4半期を中心とした期間に，アメリカの高等教育機関として支配的であったのが，liberal arts college であった。すでに植民地時代に創設され（1636年ハーバード・カレッジが全米で最古のもの），独立戦争後に急速に発達をとげて，カレッジが標準的なアメリカの大学となった。[3] 単独のカレッジのみでなく，19世紀後半から新しく発達してきた総合大学内のカレッジも含めて，カレッジのカリキュラムは，自由教育（liberal education）のためのものであって，社会における未来の指導者，ないし世論形成者として，自由な精神をもつ「紳士」の育成をねらいとしていた。今日と比較すると，社会的諸制度が弱体であったし，コミュニケーションの機構も未熟であったので，共通文化の普及と拡大が，高等教育機関の重要な仕事であった。学生は権力ないし権威の座につくために教育をうける少数者であった。この時代にもっとも適切な，そして成功をかちえた試みは次の事項を含むものであった。

(1) 共通の社会的政治的理想の基礎をつくることをめざして，学生に観念上の同意を得ることに努める（同意の理念）。

(2) 西欧文明の遺産の保持と拡大，とくに西欧文明中心の歴史を通じて，文化の意味を自覚させること（伝統文化の理念）。

(3) 人間の理念を追及する人文諸学（the humanities）を強調する（人文主義の理念）。

(4) 知識の増大と複雑化がすすむにつれて，この細分化された知識の諸分野を相互に関連づけて統合するために，総合的に取扱う（統合化の理念）。

以上の4つがこの期のカレッジにおける自由教育カリキュラムの特徴であるが，とくに(4)の「知識の統合化」は，一般教育思想に属するものである。このことは一般教育の起源を以下に知ることによって明かにされる。

元来，アメリカのカレッジは，イギリスのカレッジの影響をうけて，実用主義的でなく教養的で均衡のとれた教育というジェントルマン向きの自由教育に重点をおき，統一された人格の育成がカレッジの第一義的な仕事であった。ところが，19世紀の後半に，学術研究を中心とする大学というドイツ的概念がとり入れられ，それが大学院（graduate school）を生んだが，学部教育（カレッジ教育）もこの影響をうけて，人格教育よりも研究に重点を移行する傾向が生じてきた。この傾向は，20世紀にはいって人類のもつ知識が急速に拡大し，学問の専門分化が進行するにつれて，さらに強化した。教授者は学術の進歩にのみ目をそそぎそのため学生の人格の全体性よりも，学科の内容と理論により関心をもつにいたった。同時に開設科目も激増して，自由選択制の採用が必要となったが，科目の過度の増殖は，学生が

3) Schmidt, G.P.: The Liberal Arts College: A Chapter in American Cultural History. (Rutges University Press. 1957.)

カリキュラムの主要部分からサンプルを選びだすことを困難ならしめた。特殊な関心の追及と，自由に教育された人間が所有すべき伝統的な教養の達成との間に不均衡が生じたのである。こうして自由選択制も欠陥が明確になったとき，ハーバード大学のローウェル（A.L. Lowell）総長は，1910年に集中・配分履修方式を採用した。集中履修（concentration）によって，知識のある分野を専攻することから生じる深さと習熟の状態に到達させ，配分履修（distribution）によって，集中履修とは別の他の諸分野から科目を選択させ，均斉のとれた学習プログラムをもつように，学生に要求した。この集中・配分方式が多くのカレッジに広まったが，ハーバード大学では配分履修が，35年後のハーバード報告書によって厳密な意味での一般教育に改められることになるのだから，配分履修は一般教育への過渡的形態とみることができよう。

伝統的な学科の境界線を無視して，諸学科の相互の関連づけをはかった一般教育の最初のプログラムは，コロンビア大学のカレッジで1919年に開設された「現代文明」（Contemporary Civilization）である。第1次大戦のあいだに，アメリカの戦争目的について広く考察するコースにたいして必要性が承認されたが，経済・政治・歴史における伝統的な入門科目は，その要求に不充分であるとして，これらに修正を行なった。この戦時のコースの成功が平和時代においても，それと似たコースの必要性と価値とを暗示したのである。そして，文化遺産の創造者とその創造物の知的・社会的・歴史的考察に強調をおく「現代文明」に，まずもってその場所を見いだした。この一般的学習（general studies）は社会科学の基礎として，1926年には2カ年継続のコース（第1・2学年必修）に拡大した。人文学に関係した諸学科――英語，哲学，現代外国語および古代言語――の境界線を無視した第一学年必修の一般コース「人文学」Humanities がうまれたのは，その翌年である。[4)]

アメリカの大学の一般教育の原型は，このようにして成立したのであるが，それは，知識の断片化，科目の増殖化，および自由選択制の欠陥にたいする抗議として生起したものであり，自由教育のねらいとしている統一された人格の産出を妨害する専門分化にたいする異議申立てであり，またカリキュラムの断片化にたいする抗議であった。要するに一般教育は，知識の融合と全体性をもとめるものなのである。

このように一般教育という概念は，その起源において，専門的学習から一般的学習を区別するのに用いられたものであって，知識の諸分野の総合を企てる教育である。これに対して自由教育は，知識の統一体よりも，統一された人格の育成を目的とするものであるから，両者は区別されるべきである。しかし，一般教育が，カレッジ教育に位置するものである限り究極の目的が，自由に教育された，統一ある人格性の育成にあるのであるから，自由教育を

4) 拙著「アメリカの諸大学における一般教育」民主教育協会 1962, P. 11—13

捨象した一般教育のみの存在を考えるのは抽象的である。そのため，両者は混同されることも屢々あるが，正しくは相互補完的関係にあるものとみるべきであり，切り離しては考えられない。

## 第2章　ハーバード報告書「自由社会における一般教育」にみられる思想とその検討

高等教育カリキュラムの発達の第2期は，第2次大戦前に顕著になり，今日は完成に近づいた近代工業化の時代である。この期は専門分化の時代であり，生産性と結んだ達成能力の時代である。全米教育審議会は，1944年に「一般教育プログラムの基本的要素は，知識の諸領域についてではなく，教育をうけた人間が期待されている行動の仕方として，すなわち達成能力（performance）に関して述べられるべきである」とするマッコンネル（McConnell T.R.）の立場を採用している。[1)]

この期に，専門化の進展に応じて個々の学科が孤立的に機能することから生ずる断片的影響を克服する方法として，専門家（specialist）になるすべての者の共通に所有すべき一般教育の性質に関する研究がおこなわれた。その先導的役割を果たしたのが，ハーバード大学の「一般教育の目的に関する委員会」による報告書「自由社会における一般教育」（1945年）[2)]である。

### 1．一般教育の目的と性格

ハーバード委員会が勧告した解決策は，次の信念にもとづくものである。現代は専門（specialism）の時代であって，ひとは専門から逃れられない。学生が成功する大道は，専門家としての職を選ぶことであり，専門化は現代社会の進歩のための主要な手段である。しかしながら専門家によって統制された社会は，賢明に秩序立った社会ではない。専門家は専門用語のために相互の交流に欠け，市民的義務の履行ができない。生活の全体性の把握とその複雑化の理解が必要なのである。経済的成功の観点からも，技術が急速に変化する状況に自己適応する能力や，複雑な人間の諸制度を管理することのできる精神が要求される。これらの要求に答えるのが一般教育である。

この報告書で一般教育というのは，知識一般といった空気のような漠然とした教育とか，

1) American Council on Education; A deszgn for general education: For members of the armed forces. Washington, D.C.: 1944. p. 7
2) Report of the Harvard Committee: General Education in a Free Society. Harverd University Press. 1945.

すべての者のための普通教育 (universal educalion) を意味していない。それは責任をとる人間ならびに市民になる，学生ひとりひとりの生活に，第一に注目するところの教育である。そしてこの一般教育と，学生のある職業上の能力に注目する専門教育 (special education) とで，全体の教育が構成される。なお，一般教育と自由教育との関係については，自由人をつくるという自由の根本的意味を厳守するかぎり，両者は同一の目標をもつ。労働を不名誉なものと考え，奴隷ないし従者をもつかぎりにおいて自由であるような，貴族主義的構造にともなう自由教育には反対する。職業教育に反感をいだかず，仕事に従事するように紳士に期待するところの近代民主社会の自由教育が一般教育である (p.51～52)。つまり一般教育は，自由教育を近代産業社会に適応させるもので，自由人—全体的人間を育てることをねらいにすることには伝統的に変りはない。

さて，高等教育において専門教育と並んでおかれる一般教育の目的と性格について，報告書はどういう考えをもっているのだろうか。まず，教育力としての専門に限界があることを問題とする。専門は，素材を具体的な脈絡から抽象し，それを完全な孤立において処理する方法に特徴があって，精密さと正確さを誇るが，しかし一般的関係 (general relationships) への洞察をあたえない。これが専門教育のほかに一般教育を特設する有力な根拠のひとつである。しかし，一般教育が専門教育から区別されるのは，どの領域であれ題材 (subject matter) によるのではなくて，方法 (method) と展望 (out look) についてである (p.56)。

とりあげる題材によってではなく，方法と展望によって区別されるという指摘は重要である。たとえば，専門教育としての文学入門は，言語学への特殊部門への高まりをねらったり描写に対する高度に専門化した歴史的接近法をとることもできるように，専門家の訓練として，より高度のコースへ進んでいくことに，まずねらいをおく。しかし一般教育としての文学は，文学にあらわれる芸術一般の基礎的理解をあたえ，さらに文学と人間ならびに社会との関係，文学と科学との関係の諸問題について理解を広げていく。こうした一般的関係の理解と洞察を人文のみでなく自然，社会の3分野（これらはそれぞれ独自な知識の方法をもつ領域である。自然科学は抽象的，直線的な理論的思考面，社会科学は脈絡上の関連的思考面，人文学は曲線的，感覚的な想像的思考面）にわたって研究することから，他との比較・対照を通して，自己専門の採用する方法の意味と特質にめざめ，かつ自己専門の前提および可能性の限界について批判的に自覚してきて，自己専門の克服を学び，自由な発展を自分が生みだす，すなわち真の知識を獲得するようになる (p.64)。

こうした一般的関係の理解をあたえる一般教育は，諸学科間の相互関係にかかわる素材と技術を利用する。したがって interdepartmental な性格のものである。たとえば報告書の提案する社会科学分野での一般教育科目「西欧の思想と制度」は政治学，経済学，社会学，お

よび道徳科学の根本問題を例示するために，主要な歴史的事件を，社会理論のたすけをかりて検討する。そのさい，ロック，ホップス，ルソー，ミルなどの著書を読む。これを通して西欧文明の遺産における主要な要素についての理解に比較的固定した統一的な背景が形成されると同時に，関連諸学科のそれぞれの機能が把握される。

以上のように，一般教育科目は諸学科を横切る素材を用いて，一般的関係の理解をあたえる総合的性格のものであるが，要するに一般教育は有機体（organism）としての性格をもっていて器官（organ）としての専門学科に意味（目的と必要）および位置（方法的特質）をあたえる諸関係の複合体なのである（p.58およびp.195）。

2. カリキュラム統合としての一般教育

したがってこうした一般教育が，3分野にわたってすべての学生に履修されて知的訓練の共通経験を築くことになると，専門分化に伴うカリキュラムの拡大によって破壊された統一（学問の全体性）の回復に役立つであろう。この点で，一般教育はカリキュラムの統合（integr-ation）のためのものである。

ところで以上でみてきたカリキュラムの統合としての一般教育は，主として種々な専門学科が提供する知識内容を相互に関連づける次元の問題であった。しかし，カリキュラム統合の問題には，その知識内容の，社会と文化にたいする妥当性の次元，および個々の学習者の意味構造にたいする妥当性の次元の問題がある。まず，ハーバード報告書の一般教育は，社会ないし文化にたいして，どういう統合を考えるのであろうか。

一般教育の内容は，自由社会の依存するところの共通の知識と価値を代表するようなものでなければならない（p.58）。自由社会が承認し教えねばならない共通基準（common standards）は，現在知られている最もよい充実した真理である。（自由は，未知の真理の存在を承認するけれども，既存のうちの最もよい真理に従うことを必要とする。p.105）その真理は過去から蒸溜されたものであると同時に，過去を克服するものとしての判断基準になるところの，文化遺産としての，人間と社会の理念である。特定の職業面での熟達者をつくり変化へ導く新しい洞察を育てる専門教育が，社会における遠心力となるのに対して，真理の共通の領域をあつかう一般教育は，社会における求心力となる。そしてこの2つの相互補足的力が文化の根源なのである（p.55）。

こうした理解のもとで，ハーバード報告書は，専門教育が同時に進行する一般教育と均衡を保つ必要性のあることを勧告したが，その一般教育科目として，とくに人文および社会科学の分野には，西欧文化伝統の研究入門と同様に，指定科目があって，全学生の共通経験（common experiences）となる知識や観念の一群，つまり共通の核心（common core）を身につけるように期待されている（p.196）。

3．人格的統合としての一般教育

そのさい，注意すべきことは，一般教育のねらいが，知識の性質についての理解にとどまることなく，むしろ，青年の精神のなかにある程度の特性と態度とを啓発することにおかれていることである（p.64)。すなわち，一般教育の内容を個々の学生の精神構造ないし意味構造に統合する人格的統合が意図されている°一般教育によって促進する精神の特性（traits of mind) は，以下のものである。

(1) 論理的，関連的，および想像的思考によって，個々の特殊を全体に結びつけて考える，全体把握のための思考力が，実際的生活場面を切り開いていく基本的能力である（効果的思考力)。

(2) 効果的思考がなされたうえで，人間として，市民としての共通関心事について，他人と意見交換や討論をおこなうことができる（思考伝達能力)。

(3) 観念を経験へ関係づけ，事実へ適用するには，賢明な判断をくだす技能が必要である。学生が理論内容を人生や生活に関連づけて，実践行動に移すことのできる判断態度の育成が重要である（適切な判断をくだす能力)。

(4) 諸価値の種類とその相互関係にめざめ，また理想についての知的把握をすることによって，特定の価値や理想を選択し，その価値に対して責任をとる行為や，理想を行動，感情，思想に含ませることは，思考活動と性格形成（たとえば知的正直さ）を不可分なものにする（価値間識別能力)。

以上の4つの精神特性が適切に結実するところに，よい人間（good man）としての個人人格の内的統合（personal integration）すなわち自由教育のめざす全体的人間（wholeman）が形成される。一般教育は自覚的にこれらの能力をねらうものであって（p.73)，これによって自由社会が存続するよい生活の構造とその達成条件についての展望を育てるのである（p.56)。

以上のことから，報告書の一般教育は一般的関係の理解と洞察に基づく知識の諸分野の統合を通して，「共通コーア」による文化的社会的統合と，「価値判断と識別力」の育成による人格的統合とをねらい，これによって，カレッジ・カリキュラム全体の統合を企図するのであるとみてよいと思う。一般教育によってカリキュラム全体の統合をねらいとするものであることは，報告書が，一般教育コースの特設を主張するけれど，そのため一定の期間を設けて，その時期に一般教育のすべてをあたえるべきだとの提案は行なわず，逆にそれを否定していることからも推察できよう。一般教育がある時期に終わり，その後の教育が非一般的な性格のものであって，一般教育と無関係でよいとみるのは誤りである。報告書は，両者がなんら共通なものをもたないように，一般教育が専門教育から分離するようなシステムは避けるべきだと願っている(p.195)。その理由は，第1には，有機体としての一般教育は，器官と

しての専門教育すべてにゆきわたっているからである。ハーバード・カレッジで与えるコースはすべて，たとい専門的なものであっても，一般教育としてある程度認められる貢献をすべきである。それぞれのコースはこれに失敗する程度に応じて，専門自体に貢献をすることにも失敗する。第2の理由は一般教育は専攻を選定したり，方法論的位置を明らかにするための十分な基礎づくりだけでなく，専門がその充実した可能性を展開できる条件をあたえるもの，すなわち，「専門は，それが有機的に結合しているので，切り離すことの許されない，比較的大きな一般的脈絡の内部で，その主要な目的を実現できるにすぎない。(p.196)」からである。

そこでハーバード報告書は，下級レベルの一般教育3分野からそれぞれ1科目，計3科目のほかに，上級レベルの一般教育（3・4学年用）を3科目，すでに専門教育で準備をうけた者が受講することにしている。後者の一般教育は，もちろん一般教育としての目的と性格を保持するものであるが，専門教育と不可分な関係にあるもので，専門学科で開設の場合もある（p.196)。このように上級レベルの一般教育を設けることは，一般教育が専門教育と同時に進行して均衡を保つ必要があることを主張しているのだが，これは一般教育の一群のコースが必修であると同時に，滲透した継続的な影響力をも及ぼすための企画であって，一般教育によってカリキュラム全体の統合をめざしていることにほかならない。

要するに，ハーバード報告書の内容を統合という観点から把握してみると，(1)知識への自然科学的，社会科学的，人文学的なさまざまな取組み方になじむなかで，事象を一般的全体的関連性において考え（知識の統合)，(2)文化遺産としての真理の共通の領域を「コモン・コア」で探究させ（文化的社会的統合)，同時に(3)価値の判断力と分別力にも十分に注意をはらって，善良な人間としての個人を育てること（人格的統合）をねらいとして，諸学科を横切る総合的性格をもつ教育が，一般教育なのである。こうした一般教育は，遇然的にでなく，専らその目的の遂行にあたるコースを特設する必要があるが，その特設した一般教育コースが専門教育から分離するようなシステムには，専門がその主要な目的を発揮する場が一般的脈絡のなかであるので，専門そのもののためにも反対する。これらの背後には，一般教育によるカレッジ・カリキュラムの統合がねらいとされていたものとみてよい。専門教育をも含めた4か年の全課程に一般教育を滲透させることによって，カレッジのもつ自由教育の伝統としての全体的人間の育成思想を，過度の専門分化による相互理解の欠如のみならず個人人格の分裂をも招く恐れのある工業化社会のもつ欠陥の克服に役立つように適応させようとしたのである。

## 4. 報告書の影響とその後の変化

専門の時代に陥りがちな知識領域の分断化とそれにともなうカリキュラムの断片化にたい

する抗議として，知識の融合と全体性をもとめ，これを通して社会的文化的人格的統合を企図した，ハーバード報告書の提案する一般教育は，知識の専門分化の脅威にさらされて形式化していた自由教育から脱皮を願う多数のカレッジに大きな影響をあたえて，一般教育運動のひとつの有力な原動力となった。

当時，一般にカレッジは，既述のように，集中・配分履修方式がとられていて，集中履修によって深さと，配分履修による幅とを身につけることを通して，均衡のとれた人格を形式しようとした。しかしこの配分履修の諸コースが特殊分化へ進む性格のものであったり，特定学科への入門であったりしたので，自由教育のねらいとする統一された人格の形成が不可能であった。人格の統合という非専門的要求が，専門家のための集中履修の要求によって犠牲にされていたのである。こうした状況のさい，ハーバード報告書の提案する新しいタイプのコース，すなわち専門教育のためよりも，むしろ一般教育そのもののために明確に企画されるべきであるということが，専門化時代における自由教育の復活原理として，広く歓迎され，従来の配分履修が一般教育に改められるにいたったのである。

こうして配分履修にかわって一般教育が広くカレッジに実施されたのであるが，しかし，ハーバード報告書の一般教育の基本的原理が正しく実施されたかというと，必ずしもそうではなかった。まずカレッジの全体カリキュラムの統合として一般教育を考える報告書の立場は，正しくはうけ入れられなかった。すでに報告書が危懼していた状態，すなわち特設された一般教育が特定期間内で終了して，他の部分は一般教育とは全く無縁な専門教育であるという体制を広く採用したのである。その理由は，専門分化ないし専門教育の要請が高まるにつれて，カレッジも次第に職業専門的な要素を多く含むことになったことと，他方ではハーバード報告書が，一般教育はまず第1に責任をとる人間，および市民の生活に注目するとのべていることを，皮相的に把握して，職業教育，ないし専門教育とは別箇なものとみなすことになり，ここに専門教育と一般教育とを峻別する傾向が生じたのである。

そこから一般教育というと，1・2学年で履修するもので，あとにつづく専門教育の入門的性格のものとのみ考えられ，上級学年用の一般教育は顧みられなかった。

しかし，3分野をほぼ均等に履修することや，一般教育科目がいくつかの学科にかかわる総合的性格のものであることなどは踏襲された。そして次第に，一般教育ということばが使用される場合，カレッジが，学部学生の教育的経験にとって共通の知的枠組を与える一つの手段として共通に開設している（あるいは必修させている）ところの，カリキュラムの主要な分野への包括的な入門コースを意味することが，通概念になっていた。

一般教育の包括的な総合的性格については，1950年代に広く論ぜられ，実践も数多くなされて，一般教育は総合コース（integrated course または interdisciplinary course）でなければならないとさえいわれ，一般教育のあり方に影響するところきわめて大きいものがあっ

た。総合コースの主張の根拠は，統合する過程のなかでこそ，諸学科の原理とその関連性がわかるということにある。過度の専門化による知識の断片化の弊害を救うには，知識の総合的獲得法が必要であり，全般を一望のもとに収める集中的努力がその救済を可能とする。統合の契機は，学生にとって有意義な，国民にとって解決を迫られている，社会全体の直面する問題がよい（問題中心研究法 problem approach)。教えるにさいしては，関連づけられた全体的知識を伝達することは避け，新しい関係を発見する知的統合過程が重要であって統合をめざす精神または統合しつづける精神（integrative or integrating mind）の育成こそ大切である。問題はこの統合の精神が，個別学科の知的訓練を経ない下級学年に開設される場合，皮相的で浅薄なものになるから，育たないのではないか，むしろ最高学年に置くべきであるとする立場と，はじめから全体的なみ方や考え方にめざすために初学者にとって必要だとする立場の対立があった。なお，社会的問題への適用の意味における統合か，諸学科の統一という観念論的立場に立って知識全体の基礎に存在する基本的関係を問題にするか，などの論争がなされた。[3)]

しかし，1950年代のはなばなしい実践と論争にもかかわらず，60年代にはいると，総合コースは急速に衰微し，60年代の中頃には，総合コースがほとんど姿を消してしまい，一般教育は専ら単一科目で実施されるようになった。

一見はなばなしかった総合コースのこの失敗は，部分的には，専門学科中心の制度的要因による。つまり専門学科が学問分野の系列に焦点をおくことを好み，自分らの領域の特定研究問題へ学生を方向づけることに努めて，総合コースのねらいとするところの，いくつかの分野に共通の概念上の言語を見つけだすという比較的困難な仕事を試みようとしなかった（たとえば，人類学者と社会学者が「文化」ということばの範囲に関して，いまだ同意がない)。総合コースに内在する知的な困難さは，このほかにも存在する。ある学者には総合コースが，さまざまな学科を融合する（たとえば「文化と人格」の研究や「国民的性格」の研究が，人類学と心理学，あるいは心理学と歴史を結合する）新しい神聖な接近法を意味した。しかしこの熱意は，継続的仕事として具体化しなかった。他の者にとっては，総合コースは論争点に関して種々な学科から源泉を必要とする政策問題の研究を意味した。しかし，学生は，この論争についての知的判断に必要な学科のいずれについても訓練をうけていないときには，複雑なトピックと考えるようになった。そしてこれらのトピックが，本来的に価値問題ないし道徳上の論争点であるという議論で終わってしまって，目標達成上の技術や知識については全然要求がなされなかった。[4)]

---

3) Dressel., P.L., The Undergraduate Curriculum in Higer Education 1963. p. 35.
4) Bell, Daniel. The Reforming of Gerral Education—the Columbia College experience in its national setting, Colrumlia University Press. 1966.

総合コースがこのような理由で成功せず，教師の補給にも困難なため，一般教育は，学生が自分の専攻学科の外部にある沢山の単一科目を自由に選択する配分履修方式に戻っていった。

1940年代の中頃に，配分履修に代わるものとして，ハーバード報告書が一般教育を勧告しこれが広く採用されたものの，その一般教育の総合的性格を総合コースとして広く実施に移すうちに，けっきょくは，20年前の配分履修方式にもどってしまったということは，まことに歴史の皮肉であると同時に，歴史は繰り返えされることを痛感する次第である。

## 5. 一般教育思想の3つの立場

なお，ハーバード報告書が，一般教育のバイブルといわれるほどに，広くよまれ，この一般教育思想が全アメリカ合衆国に広まったのであるが，ハロルド・テーラーが「一般教育の哲学的基礎」(1952年)[5] を論ずるさいに使用した3つのカテゴリーによると，ハーバード・カレッジの一般教育は，コロンビア・カレッジと同じく，新人文主義の立場であるとみられる。これは，他のふたつの立場——理性主義とプラグマテズム的道具主義との折衷派であるとみられる。これらの3つの立場がいかなるものかを，テーラーに依拠しつつ，私がミネソタ大学で指導をうけた故モース博士 (H.T. Morse) の修正意見も加えて，解説的に明かにしておこう。

理性主義 (rationalism) ：この立場の一般教育の主目的は，理性にしたがう習慣を育成することである。この習慣が，人間に自由な心を獲得させ，一般的原理を把握させる。理性的人間は，西欧の伝統である自由学芸 (liberal arts) によって形成される。客観的な原理と普遍的な価値は，古典ないし名著のなかにあると信じ，これを学生に教えるべきだとしている。古典による知的訓練と基本的統一をもつ知識が重んじられ，知識それ自体を研究する真理探究の態度が重んじられる。この立場の知識論は，心身一元論であって，理性と情緒，思考と経験を分割させずに考えるから，真理性にしたがえば，ただちに市民としての責任を履行できるとみている。この立場は，現存の社会秩序を批判して，あたらしい秩序を建設するという教育哲学でなく，永遠の問題にささげられた偉大な理念 (great ideas) を重視する。なお，合理主義者は職業主義に反対する (anti-vocationalism)。理性の教育が完成すれば，そのあとにつづく職業技術の習得も容易であるとみなしている。この立場は，ロバート・ハッチン

5) Jayler, Harold. "The Philosophical Foundations of General Education", in General Education, Part 1 of the Fifty-first yearhook of the National Society for the Study of Education. (University of Clicago Pcess. 1952.) P. 26.

ス(Robert Hutchins) の指導によるシカゴ大学やセント・ジョーンズ・カレッジ(St. John's college) にみられる。

道具主義 (instrumentalism) : この立場の一般教育では, 知識の実際的活用が強調される。真理は, 発達途上のものであって, 社会において個人が知識を活用するさいの独自な脈絡に依存するから, 個人の性質や成熟度に応じてちがってくる, とする相対主義の立場をとる。デューイの探究理論に基礎をおき, 知識は個人が知的・道徳的行為の決定とその実践によって検証されるときに妥当性をもつと考え, よりゆたかな個人生活にみちびき, より自由な社会的秩序に到達する道具としての知識を重んじる。ここでは, 変化する生活条件に適応することを目的とするから, 文化伝統からではなく, 生活経験にとって重大な社会的問題をめぐって教材が構成され, 問題解決の実践的行動としてのプロジェクトが, 教育方法としえ重んじられる。この立場は適切な職業選択をさせることを積極的に教育目標のひとつにとりあげている (pro-vocatinalism)。なお, この立場の教育システムは, 個々の学生と彼の経験の質に強調をおいて, 合理主義や新人文主義の固定した目的と教材の代りに, 個人が充実した発達にむかう自分自身の道を発見できるような教育環境を整えるように努める。テーラー自らが学長をしていたサラローレンス・カレッジ Sarah Lowrence College やアンティオーク・カレッジ Antioch College がこの立場の実践校である。なお, ミネソタ大学内部のジュネラル・カレッジ (1932年創立) や各地域のコミュニティ・カレッジなどの短期大学は, この哲学に密接に関係している。

新人文主義 (neo-humanism) : 西欧文化の人文主義的伝統を重んじる一般教育の立場。文化の歴史を, 社会史としてでなく, 知的発展史としてうけいれ, 社会変化をうみだした人間の理念の役割を強調する。精神訓練のために適切な学科が文化伝統のなかに存在することを認める点は, 理性主義の立場と同様だが, 理性主義者のもつ特有な哲学は存在しない。すなわち, 真理ないし価値にたいしては, 相対主義的傾向にある。心を身体から分かち, 理性を情緒から区別し, 思考を経験から分離する二元論にたち, 双方に関心を払うことによって, 全体的人間の育成につとめる。特定の職業目的を避け, 専門家のたまごの養成でなく, ひとつとして共通にもつべき人格的, 知的, 社会的, 道徳的自己発達にたいする要求に応じる教育である (non-vacationalism) と同時に, 個々の学生にとって有意義な, 達成すべき目標と手段を取扱う。したがって, この立場は, 理性主義と道具主義との折衷派ともみられる。この代表的なプログラムは, ハーバード・カレッジとコロンビア・カレッジにみられる。

## 第3章　ダニエル・ベル「一般教育の改造」にみられる思想とその検討

1960年代の中頃は，前述のように，一般教育の特徴としての総合コースがほとんど姿を消して，単一科目の配分履修方式にもどってしまったが，配分履修は秩序づけられた科目の系列が欠けているので，専攻以外に若干の科目を広げるとはいえ，自由放任に近い。

「配分履修にもどることは，知的放棄の入口であると私は信ずる[1]」との立場から，知的秩序の欠けた無政府的制度のゆきわたることに反対し，一般教育のための新しい知的構造をつくりあげることに努めたのが，ダニエル・ベル（Daniel Bell）である。彼はその構造を「一般教育の改造――全米的背景におけるコロンビア・カレッジの経験――」（1966年）で提案した。ベルは社会学者であり，科学的未来研究の有力な推進者であって，脱工業化社会（post-industorial society）の概念は，彼が最初に使いだしたといわれている。現在のハーバード大学に移る前のコロンビア大学に在職中，同大学カレッジの改造案について私案を発表したのが本書である。コロンビア・カレッジの伝統をふまえたうえでの改造案であると同時に，アメリカの社会や文化に結びつけて考察し，かつ脱工業化社会への展望に立って改革案を示した。一般教育思想の発展段階からは，第2期の後期に属するものとみなすことができる。以下にベルの提案するカレッジ全体のカリキュラムとそのなかに占める一般教育の位置と機能について，とくに統合の観点から検討してみよう。

### 1．一般教育と専門教育の区別の撤廃

ベルの主要な意図は，一般教育と専門教育との間の区別を取りさることにある。ハーバード報告書では，一般教育が，まずもって学生を，責任をとりうる人間および市民としてみる教育であり，専門教育を技術の獲得を通しての職業上の訓練とみる。この定義は特徴が広すぎて，区別を現実に保持することができないとベルは考える（p.157）。専門から分離した一般的な人間を育てることはできない。人間は彼自身の職業を追求するときに生じる道徳的選択のさいに，最も直接的に人間にとって意味ある問題と取組むことができるのであり，これによってのみ人間的な技能を使うことを学んだかどうかがわかるからである。一方，専門教育は，単に特殊な科目や仕事の強調であってはならない。同時に，それを一般的な知的領域へ関係づけて，その知的脈絡にめざめるようになるのでなければ，その技術はすぐ流行遅れになる。要するに一般教育は諸学科を通して具体化し例示せねばならない。そして専門教育は知識の基礎が明確であるように，専門の脈絡を拡大せねばならない。

---

1) Bell, Daniel: The Reforming of General Education.—the Columbia College experience in its national setting. p. 284.

いままでは，人文主義の伝統を熟知しない，訓練をうけた技術者をうみだすという，専門教育にたいする正当な恐れが，人文学ないし，一般教育の必要性を強化し，その実施にあたってきているけれど，ベルは，これは専門そのものの性格をそのままにしておいて，外側に専門から遊離した一般教育という「めっき」をぬりつけるようなものであって，失敗しているとみる。そこで両者を接着させる共通のものが必要となる。ベルはこれを概念上の探究に強調をおくことに求めている。概念的探究とは，知識そのものの基礎を取扱うこと，すなわち，特定の学科（discipline）がその概念をいかに設定するのか，いかにこれらの概念が，探究を柔軟におこなっていく上で，新しい問題に遭遇しやすいように改訂される必要があるのか，いかにして探究の選択的な類型のなかから，他よりも一方を選ぶ基準をたてるのか，つまり「探究自体の行為の戦略における教育」(p.157) である。一般教育が一般的な背景をあたえるものであるとしても，決して知的に浅薄なものでなく，専門教育と同様に上述の概念的探究を中心に据えるものでなければならない。ベルはこれを方法の中心性（centrality of method）とよんでいる。

2．'方法の中心性' の理論的根拠

この方法の中心性をカレッジで確立させる理論的根拠は3つある（p.158)。第1は現在における知識の組織では，ひとつの専門（specialization）を獲得するということが，学科をを通して題材の小さな断片についての固定した知識を獲得することになるので，正しい意味での職業訓練をあたえていない。こうした専門教育が，すぐに古くさくなることが明かである。とくに脱工業化社会においては，知的変動のため特殊技能の化石化現象が激しくなる。そこでは生涯に2～3回の再教育が必要となる。その継続教育の手段をあたえねばならない。これは概念による探究の諸様式を基礎づけることによってのみ可能となる。

第2の根拠は，この社会的要因を超えて，科学的思考構造における転換である。物理科学では，単に実験的検証のために事象を取扱うのみでなく，複雑な理論が示す方向性の必要上から，概念的構造ないし探究的諸原理の改訂が取扱われている。社会科学では，観察される直接的な現象の記述的概念の使用から，より大きな全体社会を比較するための分析的概念が創造されてきている。このような科学一般にみられる，思考と分析の方法における大きな変化は，教育において方法の中心性を確立せねばならぬ有力な根拠なのである。

第3の根拠は，概念的探究におけるこれらの変化の結果，科学的知識における改訂段階の期間がきわめて短縮してきていることである。そのため教育の上では，既存知識の限界の発見や未解決問題ないし現在の未知領域を明らかにして，概念改訂の選択的な可能性を発見し探究するように学生に奨励せねばならない。

以上のようなこれからの社会の要求と学問・知識の性格的変化に照して，方法の中心性を

一般教育のみならず，カレッジ教育全体の性格的特徴とすべきであるとベルは主張する。これが,第2次大戦後の高度産業化の進展に伴う技術革新と,国際的緊張の脅威，ならびに上述の学問・知識の性格の変化から，総合大学の機能のみならず，中等教育の性格に変化が生じてカレッジとその自由教育の存在意義が問われていたことに対するベルの解答なのである。教育よりも研究に重点を移行してきて，大学院の権威がつよまり，カレッジを大学院への橋渡しと考える風潮があり，カレッジ自体も，カリキュラムを短縮して大学院に媚び，学生も早期専門化の傾向を示してきていた。中等学校も1950年代の中頃から，カリキュラム改造，早期進学制度の奨励，教授法の改善が進行して，カレッジの最初の入門的機能である一般教育が中等学校に奪われつつあった。もはや青年に人間的な学問の広い世界へつれていく移行経験は存在しない。ただ単に高等学校と大学院との間の中間駅にすぎないのがカレッジであるとも論ぜられ，カレッジの死滅論も生じていた。これに対してベルは，学問的知識の獲得され，利用される方法上の変化から，カレッジが今日の時代において，さらに来るべき時代においても，その明確な機能が概念化作用（conceptalization）の様式，説明，および知識の検証を教えることにあるとする。初歩的な技能と事実的データに強調点をもつ中等学校と専門化作用（specialization）や技術に関心をもつ大学院との間にあるものとして，カレッジの区別される機能は，知識の基盤（the grounds of knowledge）を取扱う，すなわち人の知るべきものが何かをいかに知るか，および諸事実の妥当な選択原理についての知識の根拠はなにかの上に重点がおかれる（p. 165)。これによってカレッジは学生が自己意識，歴史的意識および方法論的意識を身につける独自な場所になることができる。

### 3. 自由教育カレッジの新生

したがって，ベルにとっては，カレッジの自由教育は，人文学の啓培を含むけれども，それ以上のものである。それは知識の基盤に強調点をおく。この理由から，一般教育が広い関係を取扱い，他方，専門教育（specialized instruction）がひとつの組織づけられた学科内部の詳細な素材を提出するものとする両者間の広く行なわれる区別を排斥する。適切な区別は，学科目を導入する仕方にある。学科目が承認されたドグマまたは事実として提出されるときは，その学科目が専門化作用と技術の一側面となる。学科目が，今後起こるかもしれないことや，学科目の組織を指導する概念枠について目ざますことをともなって導入されるとき，学生は自分の心を可能性と再組織にむかって自由に開きつづけるのに必要な自己意識をうみだすことができる。こうして，すべての知識が，探究しつづけられる状態におかれるときは，自由な知識となって，心を広げ，開放するものとなる（p.8)。

従来，カレッジは，すでにみてきたように，人文学を重視することによって自由教育を行なってきたが，ベルは，人文学によるよりも，人文学もその一部となる知識の基盤を強調し

方法を中心課題とすることによって，心の自由を獲得するものに変更しようとする。そしてベルは，自由教育の内容を次の6つの目的をもつものとして定義づけている。すなわち 1) 知的偏狭性を克服するためのもの，2) 方法の中心性（たとえば概念革新の役割）を十分に会得するためのもの，3) 歴史についての自覚を得るためのもの，4) 諸価値がすべての探究に影響をおよぼす仕方を理解するためのもの，5) 理念がどのようにして社会構造と関係しているかを示すためのもの，および 6) 人文学の精神開化的役割を例示するためのものである（p.152)。これらの6つがカレッジの全学年を通しての教育機能であって，カレッジで専攻するディンプリンは，特に方法の中心性に重点をおくけれども，これに終始するのではなく，上述のように多面的な人間形成的内容をもつ自由教育としてのものであることは留意せねばならない。

4. カレッジ・カリキュラムの全体構造

以上において，ベルは，カレッジが概念化作用を中心に据えて，その上で，一方では，知識の広い幅と狭い深さに基づいて行なっていた，いままでの一般教育と専門教育との区別を撤廃し，他方では，狭い専門教育を大学院におしやることによって，心を開放する真正の自由教育の実現をはかり，学士号取得のためのカリキュラムの精神と内容を実質的に変革しようとするものであることをみてきた。では，そうしたカリキュラムは，どのような全体構造をもつのであろうか。改造された一般教育はそのカリキュラムのなかで，どこに位置を占め，どういう内容をもち，どのような機能を果たすことが期待されているのであろうか。ベルのリキュラム構造を明らかにしよう。

概念化作用を中核とするカレッジ教育の目的を実現させるには，第1に，一般的な背景の獲得，第2は，ある学科（a discipline）についての訓練，第3は，その学科を適切な一連の主題ないし科目に適用する，そして第4に，共通問題を取扱うことによって，諸学科を連絡する努力，という論理的な段階を追って，一貫性（coherence）をもったカリキュラムを編成することである。なお各段階には，概念革新と方法との自覚を含むことが重要である(p.166)。そこでカリキュラムは次の4段階から構成されるが，思考と分析の方法の一貫性をもたせるため，1・2年課程と，3・4年課程の区分は廃止される（p.257)。

第1段階は歴史と伝統を学ぶ。そのために「現代文明と人文学」コースを設ける。これは，いままでは別箇であった「現代文明」コースを再編成し，人文学のコースと関連させたプログラムである。西欧文明における道徳的想像力と科学との偉大な業績や名著についてめざめさせると同時に，社会変化の基本的過程における人間の理念の役割を理解させる。これを通して，学生は西欧文明の伝統を発見することができる。

第2段階はある学科（discipline）への入門期である。ディシプリンへの入門は，いわゆる

specialization の開始とはちがう。スペシャリゼイションは，ディシプリン内部のある題材（subject matter）である。ディシプリンというのは，類似の現象に適用される諸概念の，相互に関係づけられた結合集団であり，題材は特定のディシプリンによって分析される諸現象についての分類をさす（p.165)。社会学はディシプリンであり，人種集団関係は題材である。経済学はディシプリンであり，国際貿易は題材である。ベルが，題材に関する知識の獲得でなく，あるディシプリンのマスターを，今日におけるカレッジの中心的課題とすることは既にみてきたところであるが，ディシプリンのマスターがなんであるかを要約すれば，なにを知るべきかをいかに知ることができるか，諸事実の選択を妥当ならしめる諸原理はなにか，つまり知識の基盤が明瞭になるようにすると同時に，それを生々発展の相でとらえ，概念革新の過程へ導き，探究方法の基礎づくりをすることであり，この両者の修得によって，知識獲得ないし概念探究の原理をマスターすることである。

ところで，ベルは，一般に基本的な知識のパターンに3種類があり，それは科学・社会・人文の各領域においてそれぞれの知識獲得を支配する原理の違いによるとみている。自然科学においては，パターンは系列的なもの（sequencial）であって，先行条件の規定するレベルが，次のレベルへ進んでいくのに必要な知識の種類をきめる。社会科学では，諸領域間の連結（linkages）がパターンである。たとえば経済政策の諸要素は政治的脈絡においてのみ理解される。人文学では，知識が同心円的（concentric）である。さまざまな意味をもつ円環の範囲内をゆききしながら，人間の経験についての一貫性のセンスをえてくる。（ハーバード報告書が同じ3分野をたてたが，思考類型の視点にとどまっていてたのに対して，ベルは概念探究を支配する原理の視点からとらえ直している。)

したがって，第2段階でひとつのディシプリンへの導入ということは，知識探究パターンを異にする3分野のいずれかに属するものであるので，そのディシプリンの属する分野の知識探究パターンの訓練はおこなわれても，該当しない分野の訓練が欠けることになる。ベルはとくに自然科学と社会科学の概念化過程を重視して，自然科学を志望しない者には，数理コース（math-science course）によって，特定の科学が，どのようにしてその基本的諸概念を獲得し，利用し，修正してきたかについての詳細な理解と感覚を身につける機会をあたえる。社会科学系の選択科目で，すべての学生が，少くとも1科目を学習する機会をもつ。第3段階では，学習した専攻ディシプリンをその分野のさまざまな科目に応用することであって，これが第3学年およびカレジ上級コースの中核となる。

第4段階は，第3層（the Third Tier）とよばれる概念的プログラム（第1段階の歴史と人文学の総合コースが第1層，第2，第3段階の専攻学科の研究が第2層)。人文・社会・自然科学分野別の，4学年対象の総合コースであって，2重の目的をもつ。1つは，ある分野の方法論的および哲学的（そして社会科学の場合は歴史的）諸前提を取扱うため。いま1つ

は，ディシプリンの操作をより広い脈絡で検証するために，複合学科的（マルティディシプリナリ・アプローチ）を必要とする一般的問題ないし論争問題へ，専攻ディシプリンを適用することを示すためである。そして学科を検証する脈絡とは，価値または道徳的選択の論争問題が，社会科学ではほとんど必然的に，そして生物科学でもますます多く含まれてくる。この価値問題の解明が，第3層コースの目標として追加される。

5．カリキュラム統合としての一般教育

以上がベルの提案するカレッジにおける自由教育のカリキュラムの輪郭であるが，このうち第1段階と第4段階（第3層コース）が一般教育である。「一般教育ということばで私の意味するのは，“現代文明と人文学”におけるように，西欧文明の歴史，伝統および名著を取扱うために，学科の境界線をたち切るコースと，数ケ学科にわたる共通な題材，ないし統合的問題を取扱うコースである」(p.181)。そして第1段階から第4段階までの論理的な構成において，カリキュラム統一の努力は，ベルみずからが指摘するように，2つの段階ないし層がある。「歴史と人文学の系列を，ひとつの学科（ディシプリン）の訓練と結びつける努力，および自分の学科を同じ分野の他の科目や主題にのみでなく，より広く知的諸問題へ関連づける努力から，組織の統一が生じる。」(p.290)。すなわち，第1段階の想像力に重点をおく「歴史と人文学」の総合した一般教育が，第2段階において学生が選ぶさまざまの専攻学科の概念化作用に対して一般的背景をきづき，専攻を異にする人々にとって共通の基盤となる。そして専攻学科が第3段階で他の多数の科目と関連づけられたのちに，第4段階における第4学年生を対象とした一般教育で，人文，社会，自然科学の分野別に，方法論的，哲学的，歴史的諸前提を扱いながら，学習の結果を総合的な問題に応用する。要するに最初に与えられる歴史と人文学の総合コースとしての下級一般教育が，学生のその後の経験に対して一般的背景となり，最後に課せられる総合一般教育が，学生の4年間の経験をまとめる冠石となっている。ベルのカリキュラム論には，このように一般教育に一般的背景と冠石との2重の面で統合機能を果すことが期待されている。

6．共通学習としての一般教育の問題

このように一般教育は，従来と同様に，カリキュラムの統合機能を果すけれども，知的活用（概念化）の深さが要求される点で，非常に異なることを，すでに明かにしたところだが，ベルの考え方で従来とちがういまひとつの事柄は，共通学習についてである。

いままでは，たとえ画一的でないにしても，共通の知的内容を与えることが，一般教育と考えられていた。そこでは共通の言語をつくる努力のために，共通学習が特定の名著から成立するとするドグマに固定してしまったり，あるいは人文主義的な目標から，過去の作品の

読書によって伝統を成立させることになるとの主張がなされる。しかし，数箇の作品が，人間の論争問題や諸経験の中心的範囲をきめるという考えや，討論のための共通基盤を達成するのに，偉大な情緒的，想像的テーマを探究する必要があるから，同じ作品を読まねばならないという考え方には問題がある。ベルによると，単一の伝統と単一の過去よりも，もっと重要なのは，多くの伝統と異った様々な過去が現実にあるのだから，学生がそれらの伝統の理念をうけいれて，その連続的部分となり，かつ過去の理念をうけいれて，それと自分を関係づけるようになることである。知的共同体というものは，必ずしも類似の読物とか，言及についての共通の貯えで定義づけられるものではなく，むしろさまざまな経験事象についての判断と意見の相互交換を許す共通な諸基準と諸価値によってあきらかにされる (p.283)。重要なのはさまざまな伝統や過去の理念をうけいれることから生じる異った判断や意見を相互交換することのできる基準と，それに価値を認める民主主義の伝統の再確認である。そこではハーバード報告書におけるような，共通の内容，ないし「共通コーア」は否定される。しかし，さまざまな伝統や過去の学習を通して，文化理念の把握を奨励するために，下級生に「西欧文明と人文学」コースがおかれ，これには学生の要求に応じて選択の可能な多軌道方式 (multi-track system) がとられる。すなわち「現代文明」は3学期コースであって，第1学期（人文学の名著に歴史的脈絡を与えるように工夫されたギリシャ・ローマ史）は，全学生の共通履行であるが，第2・3学期（中世から現代まで）は，主として経済的なものに重点をおいたもの，政治的なものを強調したもの，および社会的知的トピックに重点をおたいもの，の3つの軌道に沿って組織される。学生はこれら3系列のうちから1つを選択する。なお，西欧以外の文化との比較研究をするコースが，第3層の一般教育の一部としておかれている。

要するに，ベルの共通学習は，内容の画一的な学習をできるだけ避けているけれども，伝統と過去の文化理念を身につけるための一揃の共通経験が，一般的背景をつくりあげ，それが合意を築く基礎となるものとして，カレッジ・カリキュラムのなかに明確な位置を占めているのであって，この点では一般教育の伝統的な立場が受けつがれている。

## 7. 価値と実践のための一般教育の問題

次に伝統的な一般教育が究極のねらいとしていた価値と実践との関係について，ベルの考えを検討してみよう。

価値とその実践との関係についての教育は，ハーバード報告書において一般教育の重要な機能であったが，ベルも価値問題解明を第3コースの目的のひとつとして重視している。ただし，価値選択の問題が，前者の場合はよい生活，よい市民といった一般的抽象的な倫理的価値が関心の川対象であったが，後者の場合は，科学の力の増大にともなって表面化してき

た価値選択の問題である。現象制御の可能性（天候から発生学まで）を拡大することにもなって，ますます問題が生じてきている。たとえば人体実験はよいのか，人工授精で給精者の選定をどういう要因できめるのか，公権力はそれをきめることができるのか，等である。

価値を実践へ移すことが，カレッジの自由教育の目的であるとすると，価値に関する科目に重要な役割が与えられるべきなのか。すなわち価値の性質を説明するさい，社会科学と哲学がその中心的位置を占めねばならないのか。こうした問題を処理するさい，抽象的な目的の次元では，すべての者が同意するが，具体的な手段の次元では優先順位について，尖鋭的に分裂することが明かである。

こうした問題は該当科目のなかで取扱うべきか，あるいは様々な考え方の調停様式や合理的根拠の意味を示す科目があるべきか。ベルは一例として，「理性と決定」に関する問題を取扱うさい，特別に「理性と決定」の科目を設けるよりも，形式的，抽象的でなく，米国憲法史に関する科目で，判令研究を通して行うほうがよいと一応考えている。しかしこうした単一科目が，論争問題をよりよく処理できるかどうか，あるいは特別な科目が必要とされるか。ベルはこれを未解決問題とすると述べている（p.271）。

ベルは価値問題の説明が，すでにみてきたように第3層の一般教育の目標のひとつであるとしているけれども，価値問題の取扱いを，該当する単一科目で行うべきか，あるいはそのために特別の科目を設けるべきかをきめかねているのは，総合科目の一般教育であっても，方法論的，哲学的，歴史的諸前提や，概念間の関連づけを取扱うものであって，この探究そのものの行為が，価値の多元化のために，イデオロギー論争を尖鋭化して，分裂と対立に陥いり，そのため，探究行為のエネルギーがそがれて不徹底になること，そして結局徳の教え込みに陥いることを避けるためであろうと思われる。しかし知識の実践性が学習する者の主体から離れて産業技術的メカニズムにはめこまれて評価される現代社会の状況においては，本来の知識の主体が，その結果に対して無力となり，責任意識を喪失しがちであることを考えると，学問の本質に真理性と同時に実践性を含めた学問観をとる必要性があるはずである。

またベルが指摘するように，異なる判断や意見の相互交換をなしうる基準づくりが，一般教育のひとつの仕事であるのだから，第3層の一般教育こそ，価値を実践に結びつける問題として，その基準を探究の対象にし，対立の調停様式も探究の対象にする場とすべきでなかろうか。これらの2点から，ベルの価値と実践の関係問題の取扱い方には疑問があるように思われる。

## 8. 履修方式をめぐる問題

価値と実践との関係問題のほかに，ベルがいまひとつの未解決問題として指摘するもの

は，学生の関心が，大学側でのプランニングの仕方によって最もよくサービスをうけるものなのか，あるいは学生がより好みできるように全く自由であるべきなのかという論争である（p.272）。ベルは，学生の自由選択にまかす配分履修方式を知的無政府として反対し，論理的に整然とした一貫性カリキュラムを構想したのだから，秩序立ったコースのほうが，学生の自由意志にまかさせておくよりもよいと信じているものと思われる。しかし，コロンビア大学カレッジの第4学年は，大学院へ通じるスペシャリゼイションをめざして，科目を自由に選択できる制度をとっていたので，それよりもベルの第3層コース（一般教育）が望ましいかどうかが問題になったとき，彼はどちらがよいかは，教育学上の論争問題だと指摘している(p.272)。

ベルは知識や学問の全体性，または文化や社会の全体性の理解のために，カリキュラムの統合を考慮し，かつ人間性の総体にも着眼して学生に自己意識，方法論的意識，および歴史的意識の育成をねらう自由教育を重視している。その限り，学生がひとつの焦点になり，青年への貢献度も視野に入っていて，人格的総合への配慮もあるけれども，学生ひとりひとりの思考の独立性を承認するカリキュラム（開放的カリキュラム一次章参照）への展望には欠けている。それにはカレッジを“開いたシステム”としてとらえる見方を必要とするのであって，70年代を待たねばならなかったのである。

## 第4章　1970年代の一般教育の状況と思想

### 1.1970年代当初の高等教育の動向——一般教育に厳しい諸条件

現代およびすでに来つつある次の時代におけるカレッジ——高等学校と大学院との中間に位置する——の独自の機能が，概念化作用を取扱う一般・自由教育であらねばならないとして，一貫性を特徴とするカリキュラムを提案したベルの著書は，広く読まれて，一般教育がしばしば大学教師の論議の焦点になった。しかしながら，専門分化と専門職，および多元的文化の圧力のために，一般教育の斗いは，まことに厳しいものがあった。一般教育が困難な理由は，アイケンベリー（Stanley Q. Ikenberry）の指摘するところによれば，現代社会の主要な潮流に逆い，アメリカの大学やカレッジの主要な諸勢力に抵抗して上昇しようとする勇敢な企てから生じたものである。そして彼は，一般教育の未来の方向を思索するさいに役立ち，かつ意義あると思われる主要な動向として，1971年の時点で以下の4つをあげている。[1)]

1) Ikenbery, Stanly Q. The Academy and General Educations. (Jonrnal of General Education, Vol. 23, 1971. p. 175–189)

1) カレッジ進学青年の比率の拡大

1945年にカレッジおよび総合大学に進学した者が200万を下回っていた。それが1960年に500万になり，1970年には700万と推定されている。1955年に高校卒業者の62%が進学していたが，今日は同年齢の80%が高校を卒業し，高校卒業者の55%がカレッジへ進学してきている。今やカレッジ進学が少数者ではなくなって，多数者になり，さらに拡大しつづけていて，中等教育以後のユニバーサルな教育として論ぜられてきている。

今日，学生は比較的賢明で，都市化されている。自分の住む社会環境にめざめてきているが，伝統的な価値やイデオロギーで結びつけられていない。カレッジの学園は，社会において標準的な権威の一般的な弱体化と，価値体系の多様化・異質化が存在すると同様に，多元的文化になってきている。さまざまな背景からやってきてさまざまな価値感をもつ多様な教授者の存在も，この多元化の一因となっている。

2) 大学の使命の多元化

現代は学問的教授がさまざまな機関で行われてきているため，大学は外部の公共機関や専門職業の研究活動と競わねばならなくなり，内部では基礎研究と応用研究，およびカレッジ教育と大学院教育が競い合っている。そのため学園には合意の成立がえにくくなった。専門職中心（プロヘッショナリズム）と学科（ディシプリン）の強調の増大は，人間発達の機関としての自由教育に対する関心の衰退をひきおこしてきている。教員は新しい知識の創造に力をいれて，その伝達を軽んじ，自分の発見と出版に多くの価値をおくので，他人の作業の総合に努力をはらわなくなった。教室は，人間として発達することを援ける場所としてよりも，未来の学者にスポットをあてて，彼らを奨励する場所になった。その結果，最も高度な資格づけられた大学は，学部教育（カレッジ教育）の領域では，どんな賞賛もうけることができないという矛盾が生じている。

3) 学科組織のたえざる成長

専門職中心が大学で力をえるにつれて，学科（アカデミック・デパートメント）がまず第一の受益者になった。さらに大学の規模の拡大につれて，学科が大学の作用単位として委任され，分権化し，自律性が与えられてきた。学科組織は専門職中心主義の成長と大学規模の拡大化との関連で，その成長しつづける強さを獲得している。

4) 高等教育における目的と手段についての意見の不一致

カレッジや大学が，過去において成功したのは，新しい知識をうみだし，学問の進歩と専門職の利益とを進める能力において競争相手がなく，社会も大学に力の源泉として委せきっていたからである。今日は事情が変って，既述の通り，大学の使命と機能が多元化してきており，その結果，学部レベルで人間発達の機能に対する関心が衰退している。ところが高等教育の民主化という観点から，カレッジ進学者の増大化現象に対処するため，競争相手がな

かったよき時代の伝統的な学問的社会的関連で知識をつくるということには関心をおかなくなり，学生をひとりひとり人間として理解することにとりつかれてしまう傾向もみられてきている。

こうした情況のもとにあるので，学生・教員・管理者，および社会が，高等教育の目的と手段についてひとつの共通基盤を発見するのも間近いという証拠はなく，成長しつつあるのではないにしても，不一致の可能性が存在する。

以上が一般教育の未来の方向を考えるさいに特別な意味をもつと思われる主要な動向として，アイケンベリーが指摘するものであるが，1970年代当初のアメリカ高等教育の動向が簡潔にわかると同時に，一般教育がベルの改造案で，必ずしもその蘇生の道があたえられたのではなく，ますます苦境にあることが察知される。

なお，アイゲンベリーによると，1965年，バークレイ事件に端を発した学園紛争の騒しい時代を経ても，もとのままでとどまっていたものが，学部カリキュラムであって，ほんのわずかな変化がみられたとしても，それは専門職上の基準の強化にとどまった。一般教育のプログラムは，カリキュラムの他の部分と同様に，本質的な変化がみられず，維然として同じ事であった。

カレッジの教授方法も大きな変化はなく，学期の区分（3学期制，4学期制），進級制度（基準の明確化），本質的要素としての長時間実験室授業などがみられるにとどまる。ドレッセル（1968年）の行った学部教育の検討によると，独立学習，オーナズ・プログラム，総合セミナー（社会科学セミナーなど）進級試験と学生作業の検証，海外研究旅行，作業研究プログラム，および社会奉仕体験などの制度的接近法が，若干の学園で試みられていたことを報告している。しかし，1957年と67年の10年間の学部カリキュラム（322のカレッジ）の比較研究（Dressel and DeLisle, 1969年）は，この期間に一般教育プログラムが，その本質的な枠組や根本的前提においてほとんど変化がみられなかったことを明らかにしている。なお，学部卒業要件のうち一般教育の占める比率は，約37％を保持しつづけている。そのうち人文学に17％，社会科学と自然科学にそれぞれ10％であった。

根本的な前提において伝統的なものとほとんど変化のない一般教育の実施がどのように受けとめられていたのだろうか。モリソン（R. S. Morison, 1970年[2]）の観察によると，一般教育は衰退しつづけている。その原因は，学生にとって非現実的であり，制限的であり，そしてあまりにも現状肯定的な社会観をあたえているからである。彼は，一般教育が，現存の社会秩序をいかに変化させ改造するかについての学習を学生に思いとどまらせることに能動的に働いているとみている。また，一般教育プログラムのなかに，特定の職業上ないし専門職

2) Morison, R.S., Some Aspects of Policy-making in American University. Daedalus. 1970. Vol. 99. p. 609–644.

上の適切に関連したものを学生がみつけることができない。また，学生と個人的価値ないし意味についての感覚があたえるような経験を一般教育のなかにみつけられないことも指摘されている。

このようにモリソンは，学生の立場から一般教育の現状を批判して，一般教育が苦境の時代に当面しているとみるのである。学生の要求と関連づけて，一般教育を考察するという視点は，ベルの改造案の構想においても脱落したところである。学園紛争を契機として，一般教育の衰退の原因を，現代の学生の特徴と関係づけて考察してくる機運が，次第に高まり，その視点からのすぐれた研究がケラムス（S. E. Kellams, 1973年[3]）によって発表されるのだが，ケラムスの研究結果の考察に入る前に，1970年代当初において，モリソンが把握するような，苦境に立ち，行詰っている一般教育を，どう打開するかについて，アイケンベリーが提案した現実的な改造案（1971年）をみておくことは，当時の一般教育の状況を理解する上からも好都合である。

アイケンベリーによると，現在は，専門職中心主義がカレッジや大学を占領してしまったので，一般教育は，そのための単独の管理組織（ゼネラル・カレッジ，ベイシック・カレッジ等——日本の教養部にほぼ該当する。）に閉じ込もり，そのために専門主義（スペシャリズム）と闘う機会をもっていない。一方，ディシプリンおよび専門職における専門主義は，彼らがカリキュラムを独占することを本当に欲しているのかを最終的にきめねばならない時に到っている。もし独占を欲しないならば，一般教育の定義し直しと復活を支援するように動かねばならない。そこで一般教育と専門学科，学部がひきうけて，これを学生に自由に選択させるようにすべきである。一般教育の閉鎖市場は，競い合う，魅力的な選択の範囲を拡大することで，うち破らねばならない。学生にとっては，いくつかの対比できる一般教育をもつことになると同時に，各学部の低学年部門を自由に受講することになるので，現状とは著しく違った興味あるものとなるであろう。今後の一般教育のプログラムは，組織上，多数の供給源をもつ選択可能なものにすべきである。

一般教育の閉鎖市場を廃止して，専門学科からも提供する多数の供給源をもった一般教育相互間の競い合いから，一般教育の定義し直しと復活をはかろうとするアイケンベリーの提案は，一般教育概念の検討を専門学科・学部の側にも要請するものとして注目すべきものである。しかし新しい一般教育のプログラムがいかなるものかについては，アイケンベリーは，〈誰の利益に役立つのか〉の問いに答えるものでなければならないとし，その答は，次の世代の青年へ貢献することと，彼らが，大学と同様に，その一部である社会に貢献することの両者の一致が望ましいとのみ述べているにとどまる。青年への貢献と，社会への貢献の両者

3) Kellams, Samuel, E., Students and the Decline of General Education. (Journal of General Education. Vol. 25, 1973. p. 217–230)

の一致をどのように関連させたら，実現が可能となるのか，それこそ，カリキュラム統合の根本問題であるのだが，それには言及していない。しかし高等教育が，専門中心主義の圧倒的勢力下におかれたために，次代の青年への貢献度を忘れがちな時代に，一般教育が誰のためなのかを，問い直すこと自体が大きな意味をもっていることを認めねばならない。

さて一般教育は誰の利益のためなのかの問いかけが，現時点では重要な意味をもっており，それがまずもって青年への貢献度を問題とするものであるとすれば，現代青年の要求に一般教育が適切であったかどうかが検討されねばならなくなる。一般教育の衰退の原因が，単に専門主義の強大な圧力に求められるだけでなく，実は現代学生の要求に対する不適切さに求められることは，すでにモリソンの一般教育に対する批判からもうかがわれるのであるが，現代学生のいだく要求の性格と関係づけて，一般教育の衰退の原因を明らかにしつつ，一般教育の蘇生の道をさぐるものに，ケラムスの研究があることは，すでに指摘しておいた。次に彼の研究結果を考察してみよう。

## 2. 現代青年の要求と一般教育の衰退

ケラムスはウスコンシン大学における一般教育の伝統的なプログラムに参加した学生の経験について研究した結果を報告している。その伝統的プログラムというのは，文理カレッジの一部門として1948年に組織された統合自由研究（Integrated Liberal Studies=ILS）であり，人文・社会・科学の3分野がそれぞれ統合されたプログラムを形成する。学生は毎年300名に限定され，2ケ年間の共通コース修了後に，文理学部に移る。ケラムスの研究で，一般教育の衰退は，ILSプログラムに従事する学生の持続する割合の減少として定義される。1967～68年の2年間にILS退学者240名にその理由を問うことから得たデータの分析は，現代学生の関心・態度・スタイルのあるものが，伝統的な一般教育と一致しないことを示した。以下にケラムスの分析結果を要約しよう。

退学理由の第1位は「焦点の強さ」にかかわる事項で，半数以上（53%）が退学の重要原因と指摘する。多くの学生が，個人的または専門職業的関心による限定された領域に早期から，かつもっと強く従事したがっている。これは一般教育の概念的接近法に批判的であって，これを好まないことを意味している。彼らの求めるものは，きわめて個人的レベルにおいて限定されたトピックまたは問題に，もっと強くかつ直接的に熱中し献身することである。ケラムスは分析をさらに進めて，「学生は,新しい種類の一般教育が，鎖としてつなぎとめるのに役立つトピックに焦点をおくことによって得られる，ということを感覚的にとらえているようである」とみている。もし学生がこれらのトピックで，個人的熱中が長びくならば，他のトピック，問題，および思想の体系へと多くの結合を彼らが発見できるであろう。彼らは，一見限定されたトピックの集中的研究が，幅に導き，広い理解にいたると感じてい

る。ここから，学生が一般教育の概観的な接近法に感じるフラストレイションと，焦点づけられた熱中に対する彼らの嘆願が生れるのである。

退学理由の第2にあげられる事項は，「関心の不一致」のもとに括られるもの（35%）である。ある学生は，学習の一般的焦点として，西欧文明の発達についての教材に関心をもたない。同時に共通必修を嫌い，選択の自由に魅力を感じる。彼らの関心と，20年来ほとんど変化のないILS のプログラムとが矛盾していると彼らがみている点は4つある。第1は，現現代的な焦点に対する欲求である。歴史的伝統的素材を現代の問題で出発させたがっている。第2は，最新の行動科学の展望を求めている。現代心理学・社会学および人類学で使用するモデル，概念，理論は，ILS プログラムに欠けていた。第3は，個人的発達に対する要求である。学問的作業を個人の発達に関係づけることに対する要求は，伝統的な一般教育と相容れないものと学生は思っている。知識構造よりも学生に焦点をおく教育に関心をもつ。行動科学についての関心も，彼らは究極的には，自分が情況にいかにヒットするかにある。いかにヒットするかは，理解のみでなく，感情と行動をも含んでいる。ILS はむしろこうした全レベルを体系的に啓培することをねらっているのだが，学生は，統合プログラムを去って，自分らの注意ぶかい選択によって，個人的表現，理解の感情的レベル，あるいは積極的参加に対する彼らの関心と均衡のとれた単一科目（美術・音楽・演劇・マスメデイアなど）を履習する。第4は，ひどく限定された専門的関心である。医師・経営者・ジャーナリストなどの進路を明確にきめている学生は，それぞれの専門職に対する早期からの基礎づくりに関心がたかまって，自己のスケジュールのなかにILS を適応させることができない。以上の4点は，要するに学生の進路要求と個人的関心が，伝統的一般教育ではみたされないのである。

第3の退学理由は，「学生の選択要求」に関係している。以上のことから推察できるように，学生は規定された一揃のコースをうけ入れるよりも，自分自身のコースが選べる柔軟性を好む（約34%）。彼らは自分の関心に応じて自分の科目を選びたい欲求がつよい。ILS プログラムは柔軟性に欠き，各学期に1つの選択のみであった。一般にスプートニック・ショックは選択コースの抹殺に役立ったが，非柔軟性のプログラムは，個人の学生のためよりも，彼らを共通に利用するために工夫されたものと考えられた。経験の共通の一揃えという考えは，たとえそれが学生集団によって選定されたにせよ，教員によるにせよ，拒否される。学生は，明確に差異ある者として自分らを受けいれることにもとづく，個人化された学習経験を求めている。さらに多くの学生は，合意のための基礎は，どんな文化理念をもってこようとも，ほとんどないものとみている。ある学生は，著しい一致がみられた時代に成立した制度を拒否する。諸制度自体が問われてきている社会では，ILS ならびに伝統的な一般教育の主要目的のひとつであった，合意のため，あるいは共有の価値のための基礎をつくる

ということは，ひどく困難になっている。

退学理由は以上の3つが主なものであって，そのほかに「コース内容と教授法」(23%)，「社会的組織」(13%)などである。後者は，ILS が大きな総合大学の機構の内部で，緊密な集団関係の環境を提供するためのものであることに対して，強制的，閉鎖的，抑圧的な組織だとみる。もっと広い社会的接触を欲求するのである。教育的観点から，緊密な人間関係の回復をめざした組織が，学生には制限とみなされるのである。

ケラムスは，以上のように現代学生の要求を分析した結論として，次のように述べている。彼らの関心と一般教育の伝統的な傾向の構造や前提条件との間に矛盾が成長しつづけている。そしてこの矛盾の特定の側面は，改革がとられる方向がどこにあるかを示すように思われる。一般教育の新しい形式は，決して伝統的な一般教育と似たものではないであろう。

たしかに伝統的な一般教育は行詰っている。伝統の理念や価値を共有し，一般的背景をつくって，一致を築く基礎とするために，一揃の共通経験が存在し，これを一定の系列で，（たとえ，ベルの構想におけるように数箇の軌道が準備されたにせよ）共通学習させるという伝統的一般教育の実施は，一方では諸制度自体が問われていて，標準的権威が弱体化し，価値体系が多元化した現代社会においては，学生に社会秩序の変化を思いとどまらせるように能動的に働くことになり，他方では明確に差異ある人間として自分らを受けいれてもらえず，したがって個人的な意味ないし価値についての感覚を与えてくれる経験をみつけることができないものとして，学生に承認されがたいものになっている。

ところで，一般教育の新しい形式がどのいうものかについては，ケラムスは提案していないけれども，彼の分析叙述のなかから明らかにうかがえる方向としては，次の2点があるように思われる。第1は，共通内容の必修学習を廃止して，学生の選択要求にかなうように，カリキュラムが一般に柔軟性をもつことである。第2は，概観的接近法をとる一般教育では，学習の焦点が弱いため，学生の関心をつなぎとめることを困難にしている。個人的要求や進路要求から生じる諸関心の中心領域で，早期から掘りさげ学習を開始できるようにし，この個人的関心を深く掘りさげるさいに，歴史的背景，知識構造，理論へと次第に幅をつけるプログラムを工夫することである。要するに，現代の学生の要求に焦点をおくことが今後の一般教育の方向であるとの主張を読みとることができる。

一般教育のみならず，高等教育において，学生が焦点になるべきことは，1970年前後から広まってきた。たとえば，チッカーリング（A.W. Chickering 1969年[4]）は，人間としての学生の発達に及ぼす高等教育への効果を確認すべきことを強調し，今後の高等教育の重視すべき目標として，1)資質の開発，2)情緒の制御，3)自律性の開発，4)自己同一性体験（アイデ

4) Chickering, A.W., Education and Identity, San Francisco. Jossey Ban, Inc. 1969.

ンティティ）の樹立，5)人間間関係の自由化，6)目的の開発，7)全き姿（インティグリティー）に対するセンスの開発をあげ，特に4)のアイデンティティの樹立を最重視している。

このように学生に焦点づけて人間発達を高等教育で重視しだしたのは，プロフェショナリズムおよびディシプリンの過度の強調に対して，カレッジ本来の機能への関心を喚起するためであったが，この関心の復活はそう時間を必要としないようである。

3．一般教育復活論の兆候

1972年3月，高等教育全米協会第27回全国大会で，ライス（James G. Rice）が行った発表“一般教育：その時代は再来するか”[5]のなかで「私が非常に勇気づけられているのは，学部教育のなかで一般教育とよばれる“共通コーア”が，共通の内容，題材，ないし一群の知識を意味するものではなくて，現実の社会が，共通に当面している共通の経験，共通の問題に求められていることである。ディシプリン中心プログラムから，経験中心プログラムへの変化は，知識と思考から活動と相互作用への変化とともに，到るところにみられる」と述べている。

ライスは，しかし，この変化が，初期の一般教育が陥った反知性的皮相性の繰返しにならないように，学園に知識の価値が認められ，真理探究を尊重する雰囲気が成立して，そのなかで真理の探究のために学習し，それを知的ならびに感覚的に経験する場となることを重視している。

これを大前提とした上で，カレッジは，学生の個人的関心を追及する機会を提供するのみでなく，学生の人間としての発達的要求と，同輩の相互激励・鼓舞に対する要求とが満たされる場所とならねばならない。それには，従来の一般教育運動が強調してきた方向性のある部分を拡大させながら，社会変革のために学生を教育するプログラムと実践の出現が必要であるとする。

ライスが拡大しようとする一般教育の方向は，全人思想の伝統である。彼は，学生の発達の知的，情緒的，職業的，創造的な全面を包含する「人格性の全体観」がカリキュラムと学園計画の一切の中心に位置づけられることを主張する。そして青年のハートと感受性にタッチする教育を重視する。現代青年を熱中させるのに失敗するのは現在を規制するために過去へ向う教育である。現在を避けて未来へ向う教育も，学生が現在の流れに感受性をもって参加するのでなく，彼らを直線的行動に駆りたてることになる。学生が未来社会で充実した生き方をするために，準備できる唯一の方法は，リアリティーとの対話を自分が経験することである。現実に対する疑問を反省的に掘りさげるさいに現われる未来の契機に対して，学生

5) Rice, James G., General Education: Has Its Time Come Again? (Journal of Higher Education. XLIII. 1972. p. 531–543).

が示す反応に，教師が親切に適応し，創造的に問いかけることによって，未来は何かについての自由な創造的な態度を学生に育てると同時に，学生が喜びと価値を経験するように援助する。このように対話的方法による現実世界への参加を可能ならしめるプログラムが重要である。そしてこのプログラムの制度的構造と形式は，変化がうけいれられるためにきわめて柔軟性をもつものでなければならない。

ライスはこうした性格をもつプログラムのもとで，学生が現実との対話によって，変革をめざして現実世界へ参加する経験，それは同時に彼らが喜びと価値を感じる経験であるが，こういう経験をカレッジの学生の共通経験にすることがふたたび一般教育の時代をもたらす基本的条件であると考えるのである。

むろん，この共通経験のプランは，学生を画一的に取扱う“一揃えの共通経験”ではない。対話法によって各個人が喜びと価値を経験するように個別的に援助することを本質とするのだから，個人化された学習経験をもたらすことに焦点がおかれるプランであることは明かである。

要するにライスは，伝統的な一般教育の全人教育思想を復活させ，これに現実との対話法を結合させて，学生に焦点をおく，柔軟性に豊んだプログラムが，今後の一般教育の性格であるとみている。

## 4. 開いたシステムとしての人格統合的一般教育

70年代にはいってからは，学生に焦点をおいて，人間としての発達要求に関心がはらわれてきている。60年代の過度の専門主義やディシプリン中心に対する反省にたって，一般教育は，個人化された共通経験をあたえるものとして，対話的方法によって現実世界への参加を可能ならしめるプログラムを重視してきたのである。このことは，統合の視点からみると，次のふたつのことを意味している。第1は，知識ないし学問の全体性を理解するために統合されたカリキュラム（たとえばベルの改造案にみられる一貫性カリキュラム）よりも，人間性の総体に着眼して，ひとりひとりの学生の意味構造に対する知識の妥当性を重視し，知識を個人人格のなかに統合する過程を奨励し，そのためのプランをたてることに重点がおかれてきたことである。学生ひとりひとりの思考の独立性を承認して，過程を重視する人格統合思想の重視である。

第2は，対話の重視が，システムとしてのカレッジの機能における統合にむかっての教師の努力をあらわしていることである。教師が学生の発達に関心をもつならば，学生がカレッジという全体の社会的システムの一部分として理解されるから，システムの方向付与としての統合のために，教師は学生との間に行われるコミュニケイションの目標とチャンネルへ注意をはらわねばならない。そのチャンネルとして対話が重視されるのである。したがって，

学生の要求と，カレッジ機能の遂行上教師の考える問題との接点が，対話において真剣に追求されているとみることができる。対話によって現実との客観的な取り組みをおこなうさい，客観的規範を人間の原点に立って，自分の問題として認識させ，認識の客観的体系性と主体的関連性を把握させて，自己実現の欲求や願望の昇華として，文化への新しい可能性にむけられた開放的態度を育てる。ここにカレッジ機能としての統合と一体化した人格的統合が現出することになる。

この人格的統合は，いわゆる統合によって意味されてきた静的な統一ではない。動的かつ多元的な現代社会において，個人はたえず分裂した経験をもちつづけ，自己経験の統合を探究しつづけねばならないであろう。求められている統合は，激しい変化のメカニズムをとらえて動的均衡を維持する過程としての統合である。学生を統合されたカリキュラムのなかに閉じこめるのではなく，創造的人間として，文化への新たな可能性にむけられた学生の主体的開放を意味する，人格統合的な開放的カリキュラムでなければならない。

これからの一般教育は，以上のように，カレッジのシステム（それは開かれたシステムである）機能としての統合と一致した動的な人格統合をねらいとする開放的カリキュラムをもつことになるであろう。それは70年代の一般教育再建思想[6]のなかから読みとることができるものである。しかし，こうした一般教育が専門教育とどのような関連性をもつものかについての新しい思索は，まだ現われていない。一般教育死滅論から再建論に移ったばかりの現状では，やむをえないことであろう。しかし，一般教育の人格統合的開放カリキュラムの思想はカレッジ・レベルの専門教育に大きな影響を及ぼすことになるであろうが，そのためにどのような理論が提出されてくるかは，まだ予測できないけれど，その明確化もそれほど長い年月を待つには及ばないと思われる。

---

6) ライスのほかに有力な一般教育再建思想として次のものがある。Little, D. Richard,. Beyond Careerism : The Revival of General Education (Journal of General Education, Vol. 26, 1974, p.83—110)

# A STUDY ON THE DEVELOPMENT OF GENERAL EDUCATION THOUGHT AS CURRICULUM INTEGRATION IN AMERICAN HIGHER EDUCATION

SHO OGIYA

I might suggest that there have been three major periods in the twentieth-century evolution of higher education curricula in U.S.A.. During the first quarter of the century, many college curricula aimed at developing the liberally educated gentleman. The attemps of general education to strive for an ideological consensus, to concentrate on Western civilization, to emphasize the humanities, and to integrated and synthesize knowledge were perhaps most appriate and sucessful in this era.

A second priods, emerged with the growth of the modern industrial state, certainly in evidence prior to World War II, but overwhelwing present since that time. This period was, and is, an era of production and performance. The fundamental elements of general education programs was expressed not as fields of knowledge, but as the way in which educated men might properly be expected to behave, or in terms of performance. General education sought to provide the standardization and interchangeability that has proved so immensely functional in the modern industrial state. Through the examination on the thoughts in two great books; Harvard Repart: General Education in a Free Society (1945), and Daniel Bell: The Reforming of General Education (1966), I knew that these general education programs are the curriculum integiation in the functioning of the college as a closed system.

The outline of a third period, presently emerging, are not clear to most observers. What does seem evident is that it is emerging. It is in a different dimension from the perpormance. This dimension is that of developing autonomy, managing emotions, and estabhishing identity. So the undergraduate curriculum—especially the general education portion—must change. The assumptions on which general education programs sest must be reexammed and tested. Can general education programs resonably be expected to achieve an idealogical consensus in a period of growing societal pluralism? Can general education continue to emphasize the tradions of Western civilization? Can the humanities keep balance with the technological culture and its scientists?

Speculation about the general education programs of the future might begin with pointing up certain qualities that should not be present. It is clear that the rigid self-righteousness of inflexible course requirements of the past is not of high priority for the general education model of the future. New organizational alternatives have been deviced in the general education programs of the future. The common view-point among them is that programs of general education must ask the question: Whose interests are to be served? I suggest that general education curriculuin must strive toward stndent's personal integration in the func-

tioning of the college as an open system, paying particular attention to goals and channels of communication (especially dialogue) among the parts.