

神戸大学 大学教育研究センター 大学教育研究
第 8 号 (1999年度) 2000年 3月発行 : 27-38

学士課程カリキュラムに関する論考 - コア・カリキュラムをめぐって -

川嶋太津夫 (神戸大学大学教育研究センター教授)

学士課程カリキュラムに関する論考 - コア・カリキュラムをめぐる -

川嶋太津夫（神戸大学大学教育研究センター教授）

はじめに

人類の歴史は、当該社会の未来のメンバーをどのような人間に育てるのかという教育の歴史でもある。現在わが国では青年のほぼ二人に一人が4年制大学や短期大学のいわゆる高等教育へ進学する状況が現出しており、これらの高等教育機関で、どのような人間形成を目指すべきであるかについては、個別の教育機関のみならず、日本の社会全体でも早急にかつ真剣に議論すべき課題である。

たとえば1998年10月に出示された大学審議会の答申では、「学問のすそ野を広げ、様々な角度から物事を見ることが出来る能力や、自主的・総合的に考え、的確に判断する能力、豊かな人間性を養い、自分の知識や人生を社会との関係で位置付けることのできる人材」を育てるために、日本の大学の学士課程（学部）段階では、「主体的に変化し、自ら将来の課題を探求し、その課題に対して幅広い視野から柔軟かつ総合的な判断を下すことのできる能力」すなわち「課題探求能力」を身につけた人間の育成を目指すべきであると提言している。¹

また古くはジョン・スチュワート・ミルが、「大学は職業教育の場ではありません。（中略）大学の目的は熟練した法律家、医師、または技術者を養成することではなく、有能で教養ある人間を育成することにある」とも述べている。²そして、これらの「教養ある人間 Educated Person」や「課題探求能力」を有した人間の育成は大学の「カリキュラム」を通じて実現されることとなり、カリキュラムには教養ある人が身に付けておくべき事柄が明示されている。

わが国では、1991年に大学設置基準が大綱化された際に、多くの大学でカリキュラム改革が実施されたことは周知のことであるが、今回の大学審議会の答申を契機に、再びカリキュラムの改革を構想している大学も多い。とりわけ、大綱化に伴うカリキュラム改革は、各大学での教養教育組織（教養部の廃止など）の改変を伴ったため、必ずしも教育の観点から十分なカリキュラム改革が実施されたとはいえないが、今回構想されているカリキュラム改革の多くが、その反省を踏まえて、とくにいわゆる「一般教育」あるいは「教養教育」に重点をおいてカリキュラムの改定を目指していることが注目される。また、大学審議会の答申が、各大学が個性を発揮することを強く求めていることもあって、「コア・カリキュラム」として一般教育カリキュラムの改革を構想する大学も目立つ。たとえば、北海道大学は、「コア・カリキュラムは、全学に共通する教育概念の実現であり、大学の校風をつくるもの」として、その導入を検討中である。³また、目を海外に転じれば、アメリカの大学は言うに及ばず、シンガポール国立大学でも学士課程教育に1999年から段階的にコア・カリキュラムの導入を試みている。⁴

そこで小論は、主にアメリカにおける学士課程カリキュラムをめぐる議論を、コア・カリキュラムに焦点を当てて整理し、今後のわが国の学士課程教育改革に資することを目的とするものである。

1. 「カリキュラム“curriculum”」とは何か

語源的にラテン語で「競走馬あるいは走路currere」を意味するカリキュラムは、「学校の指導のもとに、実際

に生徒がもつところの教育的な諸経験、または諸活動の全体」のことをいう。⁵つまり生徒・学生が規定の在学期間の間に通過（経験）すべく、教育機関が提供する「教育プラン」である。ここで少し説明を加えれば、「経験」という言葉は、伝統的なカリキュラムの考え方に含まれていた「教科内容(知識)」中心主義を批判するものであるが、しかし同時に「学校の指導のもと」という表現は、その「公的な側面」を強調し、意図せざる経験である「ヒドゥン・カリキュラム」の側面を含まないことを意味する。しかし、それはあくまでも提供側の意図や主体性から問題を論じるためであって、ヒドゥン・カリキュラムのもつ生徒・学生の学習や発達への重要性、とくに教育機関がそれをどのように生徒・学生の学習経験へと統合していくかという問題を軽視するものではない⁶。ここで留意すべき点は、カリキュラムの定義には、他の概念同様、誰もが合意する唯一のものは存在しないということである。伝統的な「教科内容」という定義から生徒・学生の「全経験」をそれとするものまで幅広く分布する。

ここでは、「学士課程のカリキュラム」を、「学生が学士号取得にいたるまでに経験すべき公的な学問的経験の編成に関する当該大学の計画」と定義することとする。

2. 目標達成の「手段」としてのカリキュラム

ところで、なぜ陸上競技で「走路」を作るかと言えば、その先のたどり着くべき「ゴール」へ導くためである。全ての計画に共通することであるが、計画は何かの目標を達成するために作成される。たとえば多くの国で策定される「経済5カ年計画」は、5年後にあるレベルの生産力(目標)を達成するために策定される。そこで、「教育計画」としてのカリキュラムも、またその前提である達成すべき「教育の目的(教育理念)」の議論なくしては、存在し得ない。目的-手段関係で言えば、カリキュラムは目的を達成すべき「手段」に過ぎないのである。したがって、「大学の教育理念・目的」、「大学の教育理念・目的」、「××学部(学科)の教育理念・目的」を論ぜずして、カリキュラムの論議は成立し得ない。つまり、「大学教育を受けた人間とはどのような人を言うのか」「大学ではどのような人間形成を目指すのか」の議論なくしては、カリキュラムの議論は空疎なものになってしまう。「ゴール」を決めなくては、走路を設定する意味がないのと同じである。しかし、一旦目標が設定されれば、それを達成するための「計画(手段)」としてどのようなカリキュラムがベストであるかの議論は、極めて重要となる。ゴールは一つであっても、そこにいたる経路は、様々に想定できるからである。そして、言うまでもなく、ベストと思われた「計画」によって、果たして設定された「目的」が達成されたか否かの「評価」は欠かせない。(たとえば、アメリカでは各大学ごとに、それぞれの学士課程教育の理念や目的を達成するために最良と思うカリキュラムを競い合っている。そして、評価の結果、ベスト(ベター)と認識されたカリキュラムが他大学にコピーされる。もちろん、各大学ごとに目的が異なるので、全てが同じモノサシで評価されるわけではない。)

3. 学士課程カリキュラムの編成類型

ゴールが設定されても、そこにたどり着くまでの経路は、多様である。ここでは、一つのタイプの仕方として、カリキュラムの選択権を学生に認めるか、認めないかで、学士課程カリキュラムの編成方式を大きく3つに分類してみよう。⁷

(1) 学生が自分でデザインしたカリキュラム(完全自由選択制) Student-Created Curriculum:

学生にカリキュラムの編成を全てゆだね、個々の学生が、それぞれの関心、能力、進路に応じて独自にカリキュラムを編成する方式である。たとえば、エリオット学長下のハーバード大学はその典型である。その背後にあった理念は、自律した市民を養成する大学で、大学が学生に必修科目を課すのは、その理念に反した仕組みであること。また当時隆盛を極めた社会的ダーウィニズムの影響を受けて、自由選択制の下で教師(開講科

目)が、受講学生を巡って自由な競争を行ない、その結果最良の大学教育が実現できると考えられたからである。⁸

(II)単一統合カリキュラム Single Unified Curriculum:

全ての学生に、同じカリキュラムを履修させる方式。つまり(I)とは全く反対の極に位置するもので、学生にカリキュラムの編成権を一切認めない方式である。この例として、以下の2つがあげられる。

(1) 古典的なリベラル・アーツ教育を学生に与えるため。

たとえば中世大学では、「3学 trivium (<言語> 文法・修辞学・論理学)」と「4科 quadrivium (<科学> 代数学・幾何学・音楽・天文学)」の学習が全ての学生に科せられていた。⁹また設立当初のハーバード大学では、学年ごとに、時間割が固定されていた。¹⁰さらに現代でもSt. John's Collegeでは、その有名な「Great Books」プログラムで全員が西洋の古典を共通テキストとして教育を受けるだけでなく、外国語、数学、実験実習等全科目全員必修となっている。¹¹

(2) 特定のキャリアや職業への準備教育。

たとえば看護学校、医学部などでは、職業や国家試験のために、大学で学ぶべきカリキュラムが、ほぼ全て必修となっている。また、大学間でもあまり差異はみられない。

いずれにしても、教育の目的が極めて明確な場合(職業教育)そして対象学生の規模が小さく(St. John's は1学年100名前後)また同質性が高い場合には、この方式が採用されることが多い。

(III)混合型 Mixed Curriculum:

最後に(I)と(II)の中間的な方式が存在する。つまり、ある部分では学生のカリキュラム選択権を認め、残りの部分では大学側が編成権を持ち学生の選択権を全く認めないか、ある程度の制約を課す方式である。たとえば、アメリカ、そして戦後その方式を取り入れた日本の大学で多く見られる、「専攻・一般(普通)教育(・自由選択科目) Concentration/General Education (/Electives)」方式は、卒業に必要な単位を、大きく3つに分類し、「専攻」要件ではどの分野の学識を「深める」かの選択権を学生に認める一方で、専攻領域の学習による知識の偏在を是正するために、「一般(普通)教育」要件として専攻「以外」からの科目の「幅広い」学習を規定の単位数だけ課すものである。ただし、専攻分野では、学問知識の体系性が高いので、専攻分野の選択権は学生に与えられていても、専攻内で学生がどのようにカリキュラムを編成するかの権利は、かなり制約される。そこで、多くの大学では、専攻・専攻外に関係なく学生の全く自由な選択・編成を認める「自由選択科目」を卒業要件に加えている。

現実にはどの大学のカリキュラムも、学生にカリキュラムの決定権を「全く認めない」か「全て認めるか」の両極の間に分布する、即ち両者の「混合型」となる。つまり、ある程度の科目を「必修」として全員に履修させるとともに、残りの部分は学生の自主的な「選択」に任せるというものである。問題は、その必修と選択のバランス、つまり必修の「範囲(程度)」と、その「内容」であろう。学士課程教育、とりわけ一般(普通)教育の「コア・カリキュラム」の議論は、まさにこの必修の「範囲」と「内容」とをめぐるものである。

4. 「コア・カリキュラム」とは

カリキュラムそれ自体の定義と比べると、コアカリキュラムとは何かについての定義に合意を得ることは、それほど困難なことではない。たとえばGoodladとSuの論文に引用されている定義を1, 2紹介すると、「コア(カリキュラム)」という言葉は、(中略)民主的な社会の一員として効果的に機能していくために不可欠と思われる能力

を発達させるために、全ての学習者に必要とされる経験」。¹²あるいは「コア・カリキュラムは、民主的な共同体において有能な市民として共通に求められる個人的、社会的ニーズであるが故に、全ての学習者にとって基本的な学習経験のこと」¹³と定義される。¹⁴あるいは、コア・カリキュラムとは、「学校のプログラムの中で最も重要視され、そのために全ての学生に教授される要素」のことをいう（下線部は引用者）。¹⁵つまり、ここで重要な点は、ある学習経験が集団のメンバーの生活と人生にとって「不可欠」であり「最も重要な」要素であること（「優先性 Priority」）。そのため「全ての学習者（学生）」に学習が課せられること（「共通性 Commonality」）である。先に、学士課程のカリキュラムの編成方式は、必修の「範囲」と「内容」によって類型化されると述べたが、「内容」とはまさにここでいう「優先性」のことであり、どの経験（知識・スキル）を不可欠・最重要とみなすかの問題である。一方、「範囲」とは「共通性」に関わる問題と考えられる。つまり、「どういう意味」において「共通」とみなすか、の問題である。これらの問題に関しては、改めて後ほど検討することとする。

とまれコア・カリキュラムとは、「ある集団のメンバーにとって不可欠な経験とみなされるが故に、その集団のメンバー全員に学習が課せられる学問的な経験」と定義される。したがって、高い優先度が置かれても集団全員に学習が求められない場合。また専攻や進路等の違いに関わらず共通な履修要件として全員に学習が求められても、その優先度が低い場合。これらいずれの場合も、コア・カリキュラムとは呼べない。

ところで、大学教育に関してコア・カリキュラムの議論が起こるのは、専門教育よりむしろ一般（普通）教育に関してである。なぜならば、「専攻 Major/Concentration」の教育内容には学問の体系性から、ある程度全ての学生に共通に学習させるべき重要な要素が存在するからである。たとえば、経済学部ではマクロ経済学とミクロ経済学は、全ての経済学部生が履修しなければならない領域であろう。しかし、経済学専攻以外の学生全てにマクロ経済学とミクロ経済学を学ばせるべきかどうかは、議論があるところであり、その可否は、大学の教育理念と大きくかかわってくる。つまり、幅広い知識を身に付けさせ、人間性を涵養するという一般（普通）教育のカリキュラムをいかに構成するかに関して、そのひとつの編成方式としてコア・カリキュラム方式の是非が問われるのである。その際、コア・カリキュラムは、専攻にかかわらず全ての学生に履修を課すことから、それは一般（普通）教育のコア（中核）であるだけでなく学士課程全体のコア（中核）でもある。この意味で、学士課程教育の、特に一般教育におけるコア・カリキュラムは非常に大きな意義をもつ。そこで、次には、大学教育、とくに一般（普通）教育におけるコア・カリキュラムをめぐる議論を整理してみよう。

5. コア・カリキュラムをめぐる—Hard Core, or Core Lite—

大学におけるコア・カリキュラムをめぐるのは、これまで様々な議論が行われてきた。それらの議論は、大きく次の3つの論点に集約される。

- (1) コア・カリキュラム自体の是非。
- (2) コア・カリキュラムの「内容」の選択。
- (3) コア・カリキュラムにおける「共通性」の理解。

(1)の問題は重要なテーマなので節を改めて議論することとし、まず(2)のカリキュラムの「内容」の選択をめぐる議論について触れてみたい。この問題は、まさに何十年いや何百年にも渡る論争であり、大学教育の「玉座」をめぐる戦いである。中世の大学設立以来から大きな論争を引き起こしていたとはいえ、知識の拡大（近代科学の発達）とともに急速に激化した。大学教育の4年間で伝達できる知識の量は限られている。そこでどの分野の知識が、誰の教える科目が、そしてどのテキストが大学で教育を受けた人間つまり教養人（Educated person）にとって不可欠なものなのか。近年の具体例で言えば、スタンフォード大学における「西洋文明」をめぐる議論がその典型である。この問題に関しては1冊の本が、いや何冊もの著作が可能であるので、これ以上ここでは触れ

ない。¹⁶ただし、改めて指摘するまでもなく、コア・カリキュラムに取り込むべき「内容」は、各大学の教育理念と大きくかかわって決定されるべき事柄である。

次に、(3)の問題、つまりどういう意味において、あるいはどのレベルでコア・カリキュラムの「共通性」を保証するのかの問題を考えてみよう。JonesとRatcliffは、一般教育の「コア・カリキュラム」方式と「所定の科目区分履修(distribution requirement)」方式の効果を比較した論文で、前者を「全ての学生が同じ組み合わせのコースを受講すること a single set of general education coursework」と定義しているが、¹⁷「同じ組み合わせのコース」といっても、「同じ」の含意の違いによって、コア・カリキュラムという同じ名称は与えられていても、その現実のあり様は大きく異なってくる。たとえば、先にあげたSt John'sの"Great Books"やコロンビア大学のコア・カリキュラム、特にその中の「現代文明 Contemporary Civilization」のように、シラバスや読書リストまでもが共通しているケースもあれば¹⁸、ハーバード大学のコア・カリキュラムのように学生が全て履修すべき「分野(領域)」に共通性はみられるものの、それぞれの分野内では提供コースが複数であるケースもある(全部で350コース以上)¹⁹。前者の例では、全ての学生が同一の知識を経験するが、後者のケースでは、結果として学生の学習経験には共通性ではなく大きな多様性が生じることとなる。

あるいは、一方に一人の教員あるいは数人の教員がチームを編成し、全ての学生に同じテキスト等を用いて教授する方式があり(前者はCowell College、後者はEckerd College, Reed Collegeなどがある)、他方には一般教育のために特別に開講されている授業科目を、あらかじめ決められた分野ごとに履修する方式もある(たとえば、神戸大学の「教養原論」²⁰)。これは、いわば「コア・カリキュラム」方式と「所定の科目区分履修」方式との折衷方式であり、「コア配分」方式とも呼べよう。なぜならば、各学科が提供する入門レベルのコースをあらかじめ決められている分野から所定の単位数だけ履修する「所定の科目区分履修」方式とは異なって、一般教育のために特別に提供される授業科目を履修することになるが、しかし、学生には各分野内で選択が認められるからである。²¹

いわば前者をコア・カリキュラム中のコア・カリキュラム"Hard Core"とすれば、後者はほとんど「所定の科目区分履修」方式と同じであり²²、せいぜい"Core Lite"に過ぎないとも批判されている(ベネット元米国教育長官)。見方を変えれば、前者は教育の「インプット」の共通性を強調し、他方後者は「アウトプット」の共通性を強調し、それを達成する方法には多様性を認めているとも言える。たとえば「批判的思考能力」という分野を設定はするが、その分野に該当するコースは複数設定し、結果としてどのコースでも「批判的思考能力」が獲得されれば良いと考えるもので、様々な制約のもとでは、現実的なオプションと言えるかもしれない。事実ハーバード大学に限らず、コア・カリキュラムと称する多くの大学のカリキュラムは、この方式をとっている。

6. コア・カリキュラム導入の是非

幅広い知識や経験に触れさせるという一般教育の目的に添って両方式を比較すると、「所定の科目区分履修」方式は、確かに幅広い学習が可能になるが、同時にそれが「雑多な知識や経験の寄せ集め」に墮してしまう危険性がある。他方「コア・カリキュラム」方式は、一定の科目(群)を専攻に関わらず全ての学生に履修させるので、学生の多様性や選択の自由を軽視するおそれがあるが、カリキュラムを体系的に構成でき、また学生の学習に一貫性を持たせることが可能になるので、教育目的とその重要性に合意が存在するときには極めて有効な教育プランとなる。

これらに限らず、これまでコア・カリキュラムをめぐるのは、様々な議論が展開されてきた。主な「賛成意見」と「反対意見」を整理すると以下ようになる。

<賛成意見>

- (1) 学士課程教育の目的や目標について、全国的な合意は得られないとしても、同じ大学においては、全ての学生に共通する教育の目的や目標や内容に関して合意が存在するはずであり、また存在すべきである。でなければ、同じ大学である必然性はない。²³
- (2) したがって、どの学生も卒業までに習得すべき知識、操作可能になるべきスキル、体験すべき経験には共通性が想定できる。
- (3) 加えて、大学は特定の技術に長けた技能者を「訓練」する場ではなく、良識ある自律した市民を「教育」する場であり、ともすれば狭い専門知識やスキルの習得に偏りがちな学生に、バランスのとれた、幅広い、かつ統一性のあるものの見方や考え方を習得させることは極めて重要な大学の使命の一つであり、その達成には「所定の科目区分履修」方式よりも「コア・カリキュラム」方式の方が適している。
- (4) さらに、コア・カリキュラムは学生に共通の経験を与えるだけでなく、それによって大学の全ての関係者(学生、教員、職員、そして卒業生)に「共同体Community」の感覚をもたらし、一体感を強める。²⁴
- (5) そして、コア・カリキュラムは教員数などの諸資源に制約がある場合、最も効率的な方式となる。

<反対意見>

- (1) コア・カリキュラムは、学生の多様なニーズを無視している(とくに社会人)。
- (2) 全ての学生に必修として一定の科目を課することは、自律的な市民を教育するという大学教育の目的と自己矛盾する。
- (3) なによりも、何が一番重要であるかについて関係者の間に合意が得られるとは現実的には思えない。²⁵
- (4) コア・カリキュラムの教育効果は、所定の科目区分履修方式と比べて特段優れているとは言えない。²⁶

以上のように、コア・カリキュラムの是非をめぐることは、賛否両論に分かれ、未だ決着は付いていない。しかし、アメリカでは、私立と州立とを問わず多くの大学がコア・カリキュラムを採用している。そこで、次にアメリカの大学におけるコア・カリキュラムに関する新たな動向を整理し、最後にわが国の大学のカリキュラム改革へのインプリケーションを考えてみたい。

7. 知識の学習から知識生産過程の学習へ

先にも触れたように、コア・カリキュラムの内容に関しては、様々な意見があり、合意が成立しているわけではない。しかし、Boyerの*College: The Undergraduate Experience in America*やBloomの*Closing of the American Mind*など、1980年代後半から1990年代にかけて、アメリカの学士課程教育の「コア」をめぐる著作や報告書が相次いで刊行され、アメリカの大学生全てが学習すべきコアに関しての議論が高まった。その背景にはアメリカの大学生が大学で学習している知識が断片化し、基礎学力も低下し、きわめて深刻な状況に陥ったという共通の認識がある。²⁷たとえば、ある調査によると、アメリカの大学生の78パーセントが西洋文明史の授業を受けずに卒業し、また、77パーセントは外国語を学ぶことなく卒業している。さらに数学を学習しない学生が44パーセント、自然科学を学習しない学生が33パーセントいるという。²⁸

このような状況を踏まえて全米人文学基金は、アメリカの全ての大学生が学習すべき「コア」をまとめ、報告書を刊行している。*50 Hours: A Core Curriculum for College Students*と題されたこの報告書は、卒業までに必要な全単位数120単位のうち、50単位を共通の一般教育として以下の諸領域を全ての大学生は学習すべきであ

ると提言している²⁹。

18 単位：文化と文明

I. 諸文明の起源 (3 単位): 各文明の起源

II. 西洋文明 (3 単位): ギリシアから宗教改革まで

III. 西洋文明 (続)(3 単位): 宗教改革後から 20 世紀まで

IV. アメリカ文明 (3 単位) アメリカ社会とその思想

V., VI. 他の文明 (6 単位): アフリカ、東アジア、イスラム、ラテンアメリカ、南アジア

12 単位：外国語

6 単位：数学の概念

8 単位：自然科学の基礎：物理学、生物学の実験実習

6 単位：社会科学と近代世界

しかし、この全米人文学基金の「コア・カリキュラム」案は、学士課程教育により一層の首尾一貫性を与えるものと期待されたが、その是非に関して論争を引き起こした。第一に、同一の知識、とりわけ西洋文明の遺産の学習を重視しているため、その内容の選択をめぐる、その恣意性が批判された。また第二により重要な批判は、科学研究や技術革新の変化が急速に起こる現代社会において、特定の知識を大学生に学習させても、その知識はすぐに陳腐化してしまうのではないかと、いうものである。そこで、むしろ大学生に学習させるべきことは、様々な知識そのものを「知ること」ではなくて、知識の「知り方」や知識の「創られ方」、つまりハーヴァード大学のコア・カリキュラムのカタログに記されている言葉を引用すれば「知識へのアプローチ Approach to Knowledge」を学ばせることの方が重要である、と批判された。³⁰つまり、知識の「内容」ではなくその知識が生産される「過程」の学習が大切だというわけである。しかし、「内容」と「過程」を分離することは不可能であり、「何かを知ることなくして、知り方を理解することは可能なのか」という批判も起きる。³¹

そこで、デューク大学では、この「内容」か「過程」かという二者択一の議論を回避し、両者を同時に考慮したコア・カリキュラム案を策定し、2000 年の新入生から適用することとなった。デューク大学では、これまで一般教育は、ほぼ学生の選択に任せ、6 つの領域から 5 つの領域を選んで、その中から科目を選択すればよかった。そこで、半数以上の学生が、外国語や数学・科学を選択履修することなく卒業していた。この「カリキュラム 2000」と呼ばれるコア・カリキュラム案は、一般教育に体系性と一貫性をもたせるために、次のような履修要件を決定した。³²

(1) 必修コース Required Courses:

「知識の諸分野 Areas of Knowledge」: 全ての学生は以下の各分野から 3 コースを履修。

芸術と文学

諸文明

社会科学

自然科学と数学 (少なくとも 2 コースは自然科学から)

(2) 上記の諸分野内で必修の経験 Required Exposures within courses

「探求の諸様式 Modes of Inquiry」: 全ての学生はそれぞれの探求様式が経験できるコースを、各 2 科目履修。

計量的、帰納的、演繹的推論

解釈的、審美的アプローチ

「焦点化された探求 Focused Inquiries」: 全ての学生は以下の 3 つの焦点化された探求が経験できるコースを、各 2 科目履修。

通文化的探求

科学・技術・社会

倫理的探求

「遂行能力 Competencies」：全ての学生は以下の遂行能力が経験できるコースを履修。

外国語：全ての学生は少なくとも1コースの外国語。3コース以上は必要なし。

文章作成：全ての学生は1年生のときに、文章作成能力を集中的に訓練する科目を3コース履修。

研究：全ての学生は研究活動が経験できるコースを2科目履修し、そのうちの1コースは各自の専攻内のコースでなければならない。

このデューク大学の新しいコア・カリキュラム「カリキュラム2000」は、一見すると従来の他大学のコア・カリキュラムと何ら変わるところがない。しかし、ユニークな性格を持つのは、下の表のように上記の各要件が、(1)を縦軸に、(2)を横軸にした「マトリックス」を構成することである。とりわけ、「カリキュラム2000」では、「知識の探求」の要素が導入されていることが特徴である。したがってこの案のもとでは、学生は「計量的、帰納的、演繹的推論」2コース、「解釈的、審美的アプローチ」2コース、「通文化的探求」2コース、「科学・技術・社会」2コース、「倫理的探求」2コース、「外国語」1-3コース、「文章作成」3コースそして「研究」1コース、合計15コースから最大17コースを一般教育科目として履修しなければならない。

一般教育要件								
	探求の諸様式		焦点化された探求			遂行能力		
	計量的、 帰納的、 演繹的 推論	解釈的、 審美的 アプロ ーチ	通文 化的 探求	科学・ 技術・ 社会	倫理的 探求	外国語	文章作成	研究
知識の諸分野								
芸術・文学(3)								
諸文明(3)								
社会科学(3)								
自然科学・数学 (3)								
その他								
必修の諸経験の 最低コース数	2	2	2	2	2	1 - 3	3	1

さらに、このマトリックス方式の独創的な点は、従来の「コア・カリキュラム」方式や「所定の科目区分履修」方式と同じように、体系的な知識と幅広い知識が得られるだけでなく、それに加えて縦軸と横軸の組み合わせから、様々な「知識内容」と多様な「探求活動」を学生に同時に経験させることが可能などところにある。つまりあるコースが「知識の諸分野」の要件を持たすと同時に「探求の諸様式」や「遂行能力」の要件を満たすことも可能になる。たとえば、「医療経済学」のコースは、「社会科学」の要件を満たすと同時に、「科学・技術・社会」の要件を満たすことになる。さらにそれが計量経済学的手法を用いたコースであれば、「計量的、帰納的、演繹的推論」の要件も満たすことになる。³³実際、研究者の従事している学問的営みは、ある特定の分野あるいは複数の分野にまたがって、多様なアプローチや方法を用いて対象に迫っていることが多い。したがって、このデューク大学の「マトリックス」方式によるコア・カリキュラム案は、いわば学生に研究者の探求活動を擬似的に体験

させることが可能であり、大学審議会が強く提言する「課題探求能力」の育成には、きわめて有効なカリキュラムモデルになるのではないだろうか。

おわりに

21世紀の知識創造時代の到来と、不確実、不透明な社会・経済・政治状況を踏まえて、自律した教養あるわが国のリーダーとして、そして知識創造の主たる担い手としての大学生をいかに教育するのか。大学審議会の答申が重要性を指摘する「課題探求能力」を育成するには、どのようなカリキュラムを構成すべきなのか。日本の各大学が、それぞれ真剣にこの課題に取り組むべき時が到来している。しかし、先にも述べたように、「課題探求能力」の育成というゴールは同じでも、それに至る道＝カリキュラムは多様であってよい。そして、コア・カリキュラムは、教育内容に優先性と共通性を設定するが故に、それぞれの大学がその大学の学生に期待すること、その大学が何を目標しているのか、何を目的としているのか、それらの理念と理想を明確に表明することが可能である。加えて、履修科目数の上限設定が制度的に導入されるという状況もある。限られた単位数の中で、一般教育をより充実させ、有効に諸資源を活用するためにも、一貫性と体系性を重視したコア・カリキュラム方式が現実的な選択肢と考えられる。それぞれの大学の個性化と学士課程教育の充実が強く叫ばれている今日、コア・カリキュラムの意義は強まりこそすれ、弱まることはない。

ただし、より重要なことは、カリキュラムはあくまでも「計画」に過ぎないということの認識である。先に述べたように「計画」は「目標」を達成するために作成されるのであり、その「手段」にすぎない。まず日本の大学は、それぞれの教育理念や教育目標を明確に設定することが重要である。さらに「目標」が設定され「計画」が作成されても、それが「実行」されなければ「目標」は実現されない。たとえば、日本の大学が学士課程において知識そのものの学習ではなく「課題探求能力」を育成することを目指すといっても、従来の多人数を対象とした講義中心の教育方法では、その目的が達成できるとは到底考えられない。課題探求能力を学生に習得させるためには、学生自らが課題探求活動に従事しない限り、その修得は困難である。そしてそのためには少人数によるゼミナールや実験・実習形式の授業が不可欠である。つまり、新しい革袋には新しいワインを必要とするように、新しいカリキュラムには新しい教育方法が必要となる。この意味において、カリキュラム改革は教育方法の改善・改革と表裏一体の関係にあるのであり、そこにいま日本の大学でファカルティ・ディベロップメントが強く求められている本当の理由があるのではないだろうか。

注

- ¹ 大学審議会『21世紀の大学像と今後の改革方策について - 競争的環境の中で個性が輝く大学 - 』、39ページ。
- ² ジョン・スチュワート・ミル(竹内一誠訳)『ミルの大学教育論 - セント・アンドルーズ大学名誉学長就任講演「教育について」 - 』御茶ノ水書房 1983年 3頁。
- ³ 阿部和厚他「全学共通コア・カリキュラムの具体的構築」(『高等教育ジャーナル』第6号 北海道大学高等教育機能開発総合センター 1999年) 78頁。
- ⁴ ハーバード大学のヘンリー・ロソフスキー教授が講演を行っているように、シンガポール国立大学のコア・カリキュラム構想には、ハーバード大学のそれが大きく影響している。
(<http://www.nus.edu.sg/core/coreinfo/index.html>)
- ⁵ 柴田義松『教育課程 - カリキュラム入門 - 』有斐閣 2000年 6頁。
- ⁶ 大学教育研究センター第5回研究集会「キャンパス・ライフ再考 - トータルな人間形成空間としての大学を考える - 」(『大学教育研究』第6号 神戸大学大学教育研究センター 1998年 53 - 105頁)
- ⁷ William H. Bergquist, Ronald A. Gould, and Elinor Miller Greenberg, *Designing Undergraduate Education*, Jossey-Bass, 1981, 102-125.
- ⁸ W. B. カーノカン(丹治めぐみ)訳『カリキュラム論争 - アメリカ一般教育の歴史 - 』玉川大学出版部 1996年 26 - 27頁。なお、本書の副題は、原著では“Liberal Education and American Experience”であり、“Liberal

Education”は、日本でいう「一般教育 General education」と「専門教育 Major/Concentration」も含めた4年間の学士課程教育の性格を指すもので、一般教育よりは、広い概念である。ここにも、日本における「一般教育」概念と「高等普通教育」概念の混乱状況が反映している。(市川昭午「一般教育の滅亡と復活?」 日本高等教育学会編『高等教育研究』 第1集 玉川大学出版会 1998年 123 - 139頁。)

⁹ H・ラシュドール(横尾壮英訳)『大学の起源(上)』 東洋館出版社 1966年 343 - 349頁。

¹⁰ George Gary Bush, *Harvard: First American University*, Cupples, Upman and Company, 1886, 29. たとえば、17世紀中ごろにおけるハーバード大学1年生の1週間の時間割は、次のようになっていて、これを毎週繰り返していた。

月曜日 & 火曜日	午前8時 午前8時45分 午後2時	論理学講義 物理学講義 討論
水曜日	午前8時 午後2時	語源学・統語論 文法個人指導 ギリシア語
木曜日	午前8時 午後2時	ヘブライ語文法 聖書礼拝
金曜日	午前8時 午前9時	修辞学 雄弁術
土曜日	午前8時 午前9時 午後1時	教義問答 集会 歴史(冬学期) 植物学(夏学期)

¹¹ “Great Books”のリストは、次のhttpを参照のこと。http://www.sjca.edu/college/readlist.phtml。

¹² Nelson L. Bossing, *Principles of Secondary Education*, Prentice Hall, 1949.

¹³ Harry L. Kessler, “Why a core curriculum for a democratic community”, *High Points*, 38, 43.

¹⁴ John I. Goodlad and Zhixin Su, “Organization of Curriculum”, in Philip W. Jackson ed., *Handbook of Research on Curriculum*, Macmillan, 1992, 338-339.

¹⁵ R. Tyler, “Core Curriculum” in Arieh Lewy ed., *The International Encyclopedia of Curriculum*, Pergamon Press, 1992, 175-177.

¹⁶ カーノカン前掲書、171 - 189頁。松尾知明「高等教育カリキュラムと多文化主義 - スタンフォード大学を事例に -」 日本比較教育学会編『比較教育学研究』 第25号 東信堂 151 - 169頁。

¹⁷ Elizabeth A. Jones and James L. Ratcliff, “Which General Education Curriculum Is Better: Core Curriculum or the Distributional Requirement?” *The Journal of General Education*, Vol. 40, 1991, 98.

¹⁸ http://www.columbia.edu/cu/college/core参照。

¹⁹ 式部久「アメリカにおける一般教育改革の動向 - ハーヴァード・コア・カリキュラム提案 -」 『大学研究ノート』 NO.37 広島大学大学教育研究センター 1979年 1 - 13頁。森晴秀「ハーヴァード大学のコア・カリキュラムと神戸大学の教養原論」 『大学教育研究年報』 第1号 神戸大学大学教育研究センター 1993年 9 - 22頁。http://www.courses.fas.harvard.edu/~core/参照。

²⁰ 1993年度から開講された神戸大学の教養原論は、人文・社会・自然の3分野で各分野3主題について10から20科目が開講されているが、学生は自分の専攻以外の2分野から、それぞれ4科目8単位、合計16単位を選択して履修することとなっている。

²¹ Arthur Levine, *Reform of Undergraduate Education*, Jossey-Bass, 1973, 20-29.

²² カーノカン前掲書、157頁。

²³ 潮田資勝「全学で共有できる『全学教育の概念』を求めて」 『大学教育研究センター広報(ニュース)』 第7号 東北大学大学教育研究センター 1999年 8 - 10頁。

²⁴ Lynne V. Cheney, *50 Hours: A Core Curriculum for College Students*, National Endowment for the Humanities, 1989, 12.

²⁵ James W. Hall ed., *In Opposition to Core Curriculum: Alternative Models for Undergraduate Education*, Greenwood Press, 1982, xii.

²⁶ Jones and Ratcliff op. cit.

²⁷ E. L. ボイヤー (喜多村和之他訳) 『アメリカの大学・カレッジ<改訂版>』 玉川大学出版部 1996年。アラン・ブルーム 『アメリカン・マインドの終焉』 みすず書房 1988年。 *Integrity in the College Curriculum: A Report to the Academic Community*, Association of American Colleges, 1985. Robert Zemsky, *Structure and Coherence: Measuring the Undergraduate Curriculum*, Association of American Colleges, 1989.

²⁸ *Undergraduate General Education and Humanities Requirements*, Higher Education Surveys, no. 7, Westat Inc., 1989, 5.

²⁹ Cheney op. cit., 17.各コア科目の学年配当は次のような案が推奨されている。

1年生	文化と文明 IとII	数学の概念	外国語		
2年生	文化と文明 IIIとIV	自然科学の基礎	外国語		
3年生	文化と文明 VとVI	社会科学と近代世界			
4年生					

専攻科目と自由選択科目

³⁰ <http://www.courses.fas.harvard.edu/~core/>参照。

³¹ “Further Debate on Core Curricula; A Parable on Upward Mobility”, *The Chronicle of Higher Education*, January 24, 1990, A17.

³² <http://www.aas.duke.edu/admin/curriculum2000/>

³³ Allison Schneider, “When Revising a Curriculum, Strategy May Trump Pedagogy: How Duke pulled off an overhaul while Rice saw its plans collapse”, *The Chronicle of Higher Education*, February 19, 1999, A15.

A Study on Undergraduate Curriculum: Debate on the Core Curriculum

KAWASHIMA, Tatsuo (Professor, R.I.H.E., Kobe University)

In Japan many universities reformed their undergraduate curriculum after the revision of The National Standard for Universities and Colleges in 1991. At the turn of the century, some universities and colleges are planning to revise their undergraduate curriculum, especially their general education curriculum again. At this time, however, they try to establish “core curriculum” in order for their general education to make more coherence and consistency, since core curriculum, rather than distribution requirement, can reflect the mission of the university clearly and give students, faculty and society at large the definite message about what educated person is.

Like Japanese universities and colleges, those of American are also making their effort to improve their general education program by introducing core curriculum for general education. One of them, Duke’s “Curriculum 2000” is very impressive and unique in a sense that it makes possible to give her students more intellectual experiences rather than simply giving students various knowledge by establishing “matrix” scheme. Under this plan, students at Duke University can learn both the modes of inquiry and the substantive knowledge at the same time.

In the 21st century each university and college in Japan has to make more distinctive and competitive to survive. Core Curriculum is very valuable for universities and colleges to be distinctive because, as mentioned early, it can tell the clear idea and mission of the higher education institutions. However, core curriculum should be constructed around the modes of inquiry rather than a specific set of areas of knowledge in order for students to develop their competencies in creativity and imagination. However, we have to remind that curriculum is no more than a plan or a mean to achieve a certain goal. Curriculum would be meaningless unless we establish the firm idea, mission and goal of the institution.