

神戸大学 大学教育研究センター 大学教育研究年報
第1号 (1992年度) 1993年3月発行：9-22

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

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

大学教育研究センター研究部主任
森 晴 秀

《 はじめに 》

ハーヴァード大学で一般教養教育の改革の中心となったコア・カリキュラムが実施されたのは、約10年の準備期間のあと、1979年以降のことであった。神戸大学の教養部が発足したのは1964年、その時すでに教養課程、学生生活指導、教官の研究態勢など根本的な多くの問題を抱えていた。1974年度には、研究領域の変化を視野においた「総合科目」が実施された。大学紛争の余波も鎮まりかけた1979年には、教養部将来構想A、Bの2つの委員会が発足し、その後1つにまとめられて名称を変えながら、13年間の準備期間を経て、教養部廃止と同時に2つの新学部が開設された1992年秋まで活動を続けたわけである。

我が国内外に大学改革に関する情報を求めていた教養部では、ハーヴァードの動静をいち早くキャッチしており、コア・カリキュラムの理念と実施方法について研究を重ね、コアを日本の土壌へ移入することの可否、移入するとすればどのような形をとるのが最善かななどの問題について周到な検討が進められた。

その一貫として1984年、教養部は、教育方法等改善プロジェクト（代表、長谷川正知教養部長、当時）の調査報告書として『ハーヴァード大学における一般教育課程の改革とコア・カリキュラム』と題する小冊子（限定300部、24P.）を発刊した。これは筆者がそれまで数回にわたって行った現地調査の一端をまとめたものであり、開講されたコアの全科目一覧表も添付されて便利であったためか、多方面からの需要があって残部はすでにない。新体制が始まった現在でも、ハーヴァード大学のコアと神戸大学の教養原論、あるいは総合科目との関連等についての各種の問い合わせがあり、事務局の要請もあったので、紙面の制約を考え、その骨子をここにまとめておくことにした。

ハーヴァード大学を調査した最終年度は1983年であるが、今回は1988年以降の新しい資料によってそれを補強した。

神戸大学大学教育研究センターが実施の中心となる教養原論については、その詳細は本年報とは別途に公刊された『全学共通授業科目実施の手引』（平成5年3月）に譲り、コアと原論の理念と内容に関する共通点と差異の概略のみを紹介する。（ハーヴァード大学の開講科目の詳細は、毎年頻繁に発行されている講義要項 Courses of Instructionは、ハーヴァードの大学生協書籍部に注文すれば入手できる。）

《ハーヴァード大学のコア・カリキュラム》

1) 成立の背景

1970年代前半は、アメリカの対外政策の挫折とともに、連邦政府による研究助成金を始め、教育予算の削減が強化されていた時代であり、諸科学の新しい学問体系と旧来の専門分野との関連や、一般教育科目のあり方などについても、いわゆるバークレー事件（1964-65）以来、各研究機関が真剣に検討を進めようとしていた時期である。

一方では大学財政の立て直し、他方では学問体系の再検討という、極めて深刻な問題に直面せざるを得なかった時期でもある。

新しい分野の開発とはいっても、限られた予算の枠内では、たとえば文教予算が日本のそれよりはるかに多いアメリカの場合であっても、それは困難な課題である。一つの妥協案として、各既設分野から境界を同じくする研究者たちが、同一学内または他大学間で委員会を作り、一定の予算的裏づけのもとに新しいカリキュラムを策定し、それを実施に移そうという動きが、当時の多くの大学にあった。

新しい学問領域の発生は、逆に存在価値を問い直され始めた既存分野の整理統合という作業を必要とした。このことは、財政上からも必要な条件であり、従って、学際分野の開発と、旧分野の整理統合という当時の状況は、いずれ将来「コア・カリキュラム」として集約されるべき新しい理念を生み出す土壌となった。

第1回目の調査（1974年春）の際には、ハーヴァード大学では「コア」の実施はまだ正式には発表されておらず、その名称も一般

的なものとしては定着していなかった。同時に調査した他の15大学においても、いわゆる「学際領域」を扱ういくつかの科目が開講されつつあるという段階であった。しかし、1983年度の調査によって明らかになったことの中で注目すべきことの一つは、2、3の有力な大学（イェール、プリンストンなど）を除き、ハーヴァードが先鞭をつけた「コア」が、“undergraduate”におけるリベラルエデュケーションの中核をなす理念としてほぼ全米の大学に取り入れられ、何らかの形で実施に移行されつつあるという事実であった。

2) 「総合科目」と「コア・カリキュラム」の理念上の相違

日本においてもアメリカ本国においても、「コア・カリキュラム」が「総合科目」の別名であるかのように誤解されこともあるので、最初にその相違を指摘しておかなければならない。

「はしがき」に触れたように、諸科学が対象とする分野の拡大・進化に伴う方法論の変化によって、新しくいわゆる「境界領域」が多数生じ、それらが教育課程の中でも、すでに一定の位置を占めつつあることは申すまでもない。

新しい領域をカリキュラムに組み込むことにより、学生のみならず教師の側にも、視野の拡大、洞察力の深化を通じ、時代の変化に即応可能な能力と批判力の体得が期待されるわけである。

しかし、一方では、ローマ時代から中世にかけて行われた7つの基礎教科（“Seven liberal arts” - 文法、修辞学、論理学、数学、地理学、天文学、音楽）に端を発し、それらと密接な関わりを保ち続けている「人

文科学系」、「社会科学系」、「自然科学系」の3つの柱を中心とした既存の諸科学は、いぜんとして開講が要求されており、いわゆる「総合科目」はこれら3分野の境界を部分的に埋めるものとして、多くの場合、学生の選択にゆだねられているのが実情である。学生の側から見れば、卒業要件（平均130単位）を満たすために、自分の専攻領域から30～50単位のほかは、膨大な数（ハーヴァード大学では2600以上）の開講科目から選択すればよいということになり、「自由選択」という理念は活かされても、大学側の責任ある履修指導は現実的にはなされていないといっても過言でない状態であった。必要単位を充足するだけの、いわば「偏食メニュー」が行われていたのである。

新しい分野の導入による自由選択枠の拡大という利点とは逆に、時代の要請によって開かれたこれらの新分野を含む多数の旧来の分野を統一すべき新しい学問的理念の開発とその体系化、そこから生じる新しい教育理念とそのカリキュラム面における実践という、より高次元次元での統一原理、ひいては、新しい時代の要請に対応可能な人間像の策定といったような根本的な問題が、次に追求されるべき要件となったのである。

従って、限られた開講数の「総合科目」による限られた境界領域の教育・研究のみでは、未来に向かって拡大しつつある分野の確定、すでに開発され定着しつつある分野と別の分野との関連性の把握などといった問題の解決は困難であり、新しい時代における人間の知的活動の統一原理を見出すことは期待しえない。時代の変化に即応して変化する諸分野をなべて批判的に洞察する能力を要請するためには、特定の時代において統一的視野を確

保せしめるための基礎的教科の再編が必要とされるに至ったものと考えられる。このことは、アメリカに限らず日本の大学にも共通する課題である。

中世までの時代において基礎7教科がその統一原理を与える役割を果たしたように、現代においては、現代に即応することが可能な新たな基礎教科（liberal education）が編成される必要が生じてきた。そのような時代的要請によって着想されたのが、とりも直さず「コア・カリキュラム」であって、「総合科目」の発生に伴って生じたものとはいえ、「コア・カリキュラム」の一般教育における役割は、「総合科目」が単なる選択科目のレベルにあるのとは異なり、より中枢的なものとされる所以である。

さらに、その運用面に関しては、「コア」（核）という名称によっても明らかのように、「コア」は“liberal education”の中核に位置し、複数の柱を必修、あるいは必修選択として、卒業要件の中、大きな比重を占めるのが通例である。ハーヴァードの学部卒業に必要な総単位数、約140の中、専攻科目は1/4、他の専門領域1/4（専攻分野として計1/2）、完全な自由選択1/4、コア1/4である。

3) ハーヴァード大学における“Undergraduate Education”の定義

「コア・カリキュラム」立案に際して確認された“Undergraduate Education”の定義は、「部長報告」（“Dean's Report” 1975-1976, Undergraduate Education: Defining the Issues）によれば次のとおりである。この文書の内容は1991年現在もそのまま通用している。

(1) 教育を受けた人間は、明快で効果的に考え、書くことが可能でなければならない。即ち学士号を有する学生は、正確さと説得力と力強さでもって意思の伝達ができなければならない。

(2) 教育を受けた人間は、宇宙と、社会と、人間自身に関して人間が知識と理解をうる方法を批判的に認識できなければならない。従って、人間は次に述べる諸分野の消息によく通じていることが要求される。即ち、物理学と生物学の数理的、実験的方法；現代社会の構造と発達を調査するのに必要とされる主要な分析的方法と、歴史的、数量的方法；過去の重要な学問的、文学的、芸術学的遺産；そして、人間に関する重要な宗教的、哲学的概念などである。

この野心的な定義は非現実的なものと見えるかも知れない。ハーヴァード大学の構成員として、専門的研究者である我々の殆どは、このような規準に達することが我々自身困難であることを告白しなければならないであろう。だがそれは近視眼的な考え方である。なぜなら、まず第一に、明確に規定された理想をもつこと自体が価値あることであり、第二に、上の一般的な概念こそ、物理学、生物学、数学、歴史学、その他諸々の社会科学と人文科学といった規準的教科そのものを説明するからであろう。

最後に、これらの教科のすべてがあらゆる教育ある人間によって熟達されるべきものであると言おうとしているのではない。強調されるべきことは、「批判的な認識力」を備え、「消息によく通じている」ということであり、それらが理想を現実のものとするのが可能だからである。

(3) 今世紀もあと1/3を残すばかりとなっ

た現在、教育あるアメリカ人は、他の文化、他の時代に関して無知なままに、地方的偏狭性の中に閉じ込めることはできない。より広い世界や、現在と未来を形成する歴史と無関係に生活を営むことは最早不可能なのである。教育ある人間でも十分な幅のある世界観をもつことは恐らく稀であろう。だが、教育の有無の決定的な相違は、自己の人生経験をそれに照らして観る視野の広さであることは明白である。

(4) 教育ある人間は、道徳的、倫理的諸問題を一定の程度まで理解し、それらについて考えた経験を持つことが望ましい。それらの問題は幾世紀も経て殆ど変化することはないが、一方では、選択のディレンマに個人的に直面したとき、どの世代に属する人間にとってもそれは緊要課題となる。教育ある人間の最も重要な資質は、識別力のある道徳的選択を可能ならしめる学識豊かな判断力にあるのであろう。

(5) 教育ある個人は、良識あるマナーと、高度な審美的、道徳的規準を兼備することが期待される。即ち、あらゆる形の虚妄を排除し、自己の見識を効果的、かつ、合理的に説明することによって自己の見解を防衛する能力を備えることを意味する。

(6) 最後に、教育ある人間は、特定分野に関わる一定の深さを持った学識を持たなければならない。それは高度な専門的能力と皮相的な知識との中間のレベルを意味する。ハーヴァードの用語によれば、それは、「集中」

(Concentration, 註「専攻」と訳してもよい) と呼ばれるもので、累積的な学習を意味するものであって、倫理的思考と分析力を養成するのに効果的である。すべての「集中」的コースにおいて学生は、与えられた問題を

処理するための資料、理論、方法等の十分な把握力を修得し、それぞれの問題の諸相に関して論理的に進められるべき証明と議論を展開することが可能となろう。

“Undergraduate Education”が目指す「人間像」は、上記6ヶ條の定義によって明らかであるが、それらを要約すれば次のとおりである。

ア) 論述作文能力の開発、従来のいわゆる

「フレッシュマンズ・コンポジション」。

イ) 人文、社会、自然という従来の分野。

ウ) 国際的視野の確保。これは新しい構想であり、アメリカ人が“provincial”だという批判に答えようとするものと思われる。

エ) 道徳観、倫理観の養成。

オ) ハーヴァード大学設立の理念の一つ「教養ある男女の集まり」を思い出させる項目。

カ) 専門的学識の養成。(学部レベルでは高度な専門的知識よりも、むしろ幅のある教養人の養成を目標とする考えが読み取れることに注目すべきであろう。特に、医学、法学、経営学等は大学院で教育・研究される。)

4) 改革の必要性

“Undergraduate Education”の理念を全体として見たとき、その定義上、何ら問題はないものと思われる。しかし、どの科目をどのように履修するかというカリキュラム運用面で、若干の問題がある。即ち、従来より開講されていたすべての科目は、その目的によって次の3つに分類されるが、その中(2)の(a)と(b)の間には緩やかな区分しかない。

(1) 集中(学部指定必修科目)

(2) 非集中(選択科目)

(a) 各学部共通科目

(b) 一般教育科目

「学部必修科目」は、段階的、組織的に教えられるために、その規準が明確であり、問題となることが少ないが、「非集中」の中、「学部共通科目」は、各学部が決める基準外の領域をカバーするものであり、そのアプローチの方法において革新的、その展望においては「学際的」である可能性があり、前以って履修しておくべき科目は規定されず、段階的学習を要求されるものでもない。一方で、「一般教育科目」は、元来学生が教育ある人間としての知的能力と広い見識を備えることができるように計画されたものである。

問題は、「一般教育科目」が「学部共通科目」の単なる一部として看されたり、専門的、技術的な観点や、時には特殊な職業教育の一環と看されたりすれば、たとえ分野によっては専門教育がある程度は一般教育の目標を達成する可能性もあるとはいうものの、一般教育が本来の機能を喪失する危険もあることだ。我が国の一般教育課程についてもほぼ同様である。

ここにおいて、一般教育の本来の目標である「あらゆる分野を貫く横糸としての一般的な相関関係の把握」と「諸分野に関わる価値観の養成」を、副次的にはなく本来的にそれを可能にするような一般教育課程の再編が急務となった。

ハーヴァード大学において「共通の核」(Common Core)を設置する背景となった事情は以上のとおりであるが、ここで、他大学の改革に関して簡単に触れておかなければならない。これらの大学においては、「コア」は全面的には採用されていないが、それぞれの教育組織が、ハーヴァードとは若干異なるからである。ジョンズ・ホプキンス大学では

カリキュラムの重点が大学院レベルにあるため、Undergraduateにおける一般教育科目の比重は軽く、シカゴ大学、コロンビア大学では、Undergraduateをいくつかの「学部」として独立させたため、その横糸としての一般教育課程は有機的統一を欠く。シカゴ大学では創立75周年を記念して“Liberal Arts Conference”（1965年冬）が開かれ、一般教育の理念を問い直す試みもなされたが大勢に変更はない。エール大学では、専門教育を専ら重視するために、一般教育の理念はハーヴァード大学のそれとは大差はないにしても、ハーヴァードのような「コア」を新たに設置しがたいという背景がある。ハーヴァード大学の場合は一そしてこのことはアメリカの多くの大学に共通することであるが、高度な専門教育は大学院レベルで行われるという慣例から、Undergraduateレベルにおける「学部」は、例えば多くの例に見られるCollege of Arts Sciences（註、「文理学部」という訳語は誤解を生じる。複数の学部を統合し、その上部組織としてあるので、そのDeanは学部長ではなく、いわば副学長的存在である。）の中で行政的に完全に独立したものとはいえず、むしろ“College”の下部組織として位置づけられ、カリキュラム面における一般教育科目と学部共通科目の、専門教育科目に対する比重の差としてとらえられることが一般的であるために、このようなカリキュラムの再編成も、上に触れたいくつかの例や我が国の大学に比べて、比較的容易であったと考えられるのである。

5) 「コア・カリキュラム」の理念と内容

ハーヴァード大学が新入生に配布している“Introduction to the Core Curriculum”

um : A Guide to Freshmen”によれば、「コア」の根本理念として以下の6項目を挙げている。これは上に示した“Undergraduate Education”の理念に基づくものである。

(1) 学生は、自然界、社会、人間に関わる知識の獲得とその適用を可能にする方法を理解しなければならない。

(2) 学生は、現代社会における自己の経験をよりよく識別し把握することが可能となるように、他の文化と時代を知らねばならない。

(3) 道徳的、倫理的な諸問題を批判的に考える訓練を学生に課すためには、学生自身が自己の道徳観を点検し、倫理観とその実践に関わる種々の伝統に対する既成の概念を、一定の客観生をもって理解することが可能となるようなカリキュラムでなければならない。

(4) 特定領域の知識を体得し評価するのに必要な批判的識別力は、それに関わる一定数からなる科目群の一つを学習することによって開発されうる。そのような識別力に必要な手段は、学習可能な一定量の知識を学生に与えるいくつかのコースの学習を通じて修得される。専門家が用いる手段を利用し、専門家の指導によって、特定領域の興味ある諸問題を解決することにより、学生の興味が刺激されることが期待される。

(5) 異なる領域の諸問題を解決することによって開発される分析能力は、後の人生において学生が体得する必要を生じたり、それを望むような諸分野の知識を更に追加して学習するための永続的な価値として認められるであろう。

(6) 基本的な数量的思考方法と論述的文章作成能力は、多くの異なる知識を修めそれを明確に表現するための必須条件である。

これらの6項目にわたる理念に基づいて設置されたのが、以下に示す6つの「コア」と、共通科目的な2つのコース、即ち、「数量的思考」と「論述作文」である。6つのコースにはそれぞれA、B、Cなどの区分があり、総計12コースとなり、その中8~10コースが選択必修である。卒業要件として約130単位中、この8~10コースの「コア」が占める比重は1/4である。(前述のとおり、専門1/4、他の専門1/4、自由選択1/4、コア1/4である。)

ア) 文学と芸術

「教育された目と耳」によって、「人間がこの世で経験したことをどのように芸術的に表現するか」を究める科目群である。このことは、個人の才能と芸術的伝統と、ある歴史的瞬間との相互作用に鋭い識別力を持つことであり、この目標の達成のために学生は、①文学の潮流、②視覚表現、音楽表現の主たるジャンル、例えば「弦楽四重奏の発達」を学ぶ。③ある時代のさまざまな芸術間の関係と、創造性の社会的・知的文脈を探求する科目を履修する。こうして学生は、過去のいくつかの主たる学問、文学、芸術、あるいは宗教、哲学の概念についてより詳しく知ることができる。各グループから1コースの選択が望ましい。一般教育科目の人文科学系基礎科目の単位として、読みかえ可能。

A. 特定ジャンルのテキスト研究

B. 視・聴覚芸術

C. 文芸の各ジャンル間及びそれらを生み出した社会的、精神的背景に関する知識

イ) 科学

教養ある人間は、人類の未来の形成に中心的役割を果たす要因の理解を求める。この理解力こそ、教養ある市民の特性として不可欠

である一方で、科学は純粋に知的な価値そのものために学ぶべきものである。

コアの科学コースは、将来学者にならない学生のために設置されるものであり、共通の目標は、「人間や世の中を観る方法の一つとして、科学の一般的知識を伝える」ことである。そのためには、①単純な要素を数量的に解析することによって、自然現象の予言的・演繹的分析を可能にする科目(物理学、化学、生物学の一部)、②より複雑な科学体系の分析(地質学、組織生物学などがそれであり、開講科目としては「地球の生命の歴史」など)である。一般教育科目の中、自然科学系の基礎科目の単位として読みかえ可能。

A. 数理的処理可能な範囲の生物学、物理学

B. 数理的処理不可能な生物学、物理学の領域で、最も今日的な諸問題を含む

ウ) 歴史

①巨視的観点。時代の流れ、長期的変化の研究としての歴史。②微視的観点。偶然の重視、複雑さの強調、といった2つの観点を教える。1つ目の科目群では現代の社会の主な側面や問題をとり上げる。「開発と低開発一国家間不平等の歴史的原因」がその例。2つ目では「ロシア革命」が一例である。各グループから1コースの選択が望ましい。一般教育科目の中、社会科学系基礎科目の単位として読みかえ可能。

A. アメリカ近・現代史。オリエンテーション的コース

B. 近・現代史以前のすべての国の歴史

エ) 社会分析

コア実施当初は「社会分析と道徳的判断力」というふうに1本にまとめられていたが、現代では2つに分けられ、コアは6本になって

いる。

現代社会の仕組みと発達を探求するのに必要な、分析の主な形式と、歴史的数量的技術のいくつかを教える。典型例が「経済学原論」や「人間性の概念」、「イデオロギー対科学的理論」など。

社会分析に関するすべてのコースは、一般教育科目の中、社会科学系基礎科目の単位として読みかえ可能。

オ) 外国文化

第2次大戦後しばらくの間は、アメリカは世界の中心であり、その繁栄も世界の手本だと思っていたが、世界に対して占める地位が相対的に低くなりつつある現在、外国文化をコアに加えたことには大きな意義がある。アメリカ人は偏狭 (provincial) であってはならないという文言が講義要項に明記されている。

インド、ロシア、中国、中東、ラテンアメリカ、スペイン、フランス、ドイツ、オーストリア、東アジア、イスラム、アフリカなど、実に多種多様な国々の研究者を擁する大学にして始めて開講可能なものであるが、これらに一貫するものは「世界の特定地域の輪郭と精神を説明する独特な思想と行動のパターンを明らかにする」ことである。

「外国文化」の中、いくつかは一般教育科目の中、人文科学系の基礎科目として、また他のいくつかは社会科学系として読みかえ可能。

理念と履修方法は次のとおりである。

①合衆国の国土の巨大さと外国からの地理的孤立から生じるアメリカ人の安易な地方的偏狭主義を打破するのを目的とする。

②扱う領域は、アジア、アフリカ、ヨーロッパ、南北アメリカ、古代文明。

③教育・研究分野は、宗教、倫理、社会、経済、政治、精神風土、文学的・芸術的及びその他の文化遺産。

④履修方法

a. 単一の文化を上記のすべての分野からアプローチしてもよく、

b. すべてではなくても、いくつかの分野からのアプローチでもよい。

c. 2つまたはそれ以上の文化を比較してもよい。

d. 1つの文化圏内での宗教と芸術の相互関係の研究といったように、2つまたはそれ以上の学際的アプローチを組み合わせてもよい。

カ) 道徳的判断力

20世紀のアメリカの異種混交性に基づき、特定の倫理や哲学を教えるのではなく、「人間経験のなかで繰り返し起きる重要な選択と価値の問題を考え」、「正義、義務、公民権、忠誠心、勇気、個人の責任といった事柄について理性的に深く、分析的に考えることが可能である」ことを示すのが目標である。講座「正義」では古典的な理論と現代の理論 (アリストテレス、ロック、カント、ミルズ、ジョン・ローズ) を批評、検討し、「イエスと道徳的生活」では、暴力と非暴力、富と貧困、公衆道徳と個人道徳の関係を学ぶ。人文科学系の基礎単位として読みかえ可能。

上記6コースの他に共通コアとして、論述作文と数理情報処理能力のための科目がある。

6) 面談の記録

E. T. ウイルコックス氏はH. ロソフスキー前学長の後任として、1983年当時はコア委員会委員長をしていたので面談の機会があった。以下、必要と思われる項目に限っ

てその要点を再録しておく。

(1) 「コア」をなぜ6本としたか。

学問研究や教育に関する理念からはほど遠い所で初期の検討がなされたとは否定できない。確かに新しい教育・研究環境を創造しようという熱意は当初からあり、また野放しにされてきた膨大な2600を越える開講科目をそのままに放置すれば、人件費その他の無駄でもあるので、当時の全科目の存在理由を再検討しようという必要もあった。しかし、一旦終身雇用契約 (tenure) を与えた教授の解雇も、また、特定の専門領域の研究者に急に学際領域の研究を求めることもともに困難であるので、問題は、理念と現実を如何にして和解させるかという点に絞られたといつてよい。従って、現実をどう活用するかという「政治的」解決に多くの時間と労力が費やされたという以外には正確な回答ができない。ハーヴァード大学でも、従来から「人文、社会、自然」という「三位一体」があり、この体系を否定することはできない。従って、この三本柱の中間にそれぞれ一本宛柱を作って当初は5本ということになったのであって、大学教育が一般的になぜ5年ではなく4年かという問題と同じだと考えて欲しい。現在は「道徳的判断力」を独立させて6本としている。理論の上からは、例えば「経済学」、「社会学」、「心理学」などが、必ずしも6本の「コア」にスムーズに組み込まれるというわけではない。これを含めて、従来再検討を要する問題は多く残されている。

「コア」そのものに関しては、しかしながら、数年をかけて検討し、全学的投票によって実施を決定したものであるから、当分はこれに代わる案は考えられないであろう。

また、ハーヴァード大学全体として、大学

院の上級学年を中心としたピラミッドの重要な底辺を支える“General Education”全体に「コア」を拡大する予定である。

また、“Dean's Report”以後、各コアにA、B、Cなどの区分をしたのは、「コア」による「理念的な絞めつけと同時に選択の自由」を保証するためであり、これはその後の重要な変更である。

(2) 「コア」の担当数と授業負担

全員が必ずしも毎学期「コア」を担当するわけではない。どの専門領域の教授が何名どの学期に在職するかという正確な数は半年前にならないと分からない。サバティカルや無給休暇で半年～1年職を離れることがあるからである。毎年委員会で検討し、本人の了解を得て委嘱する形をとる。開講予定数だけを決めおき、弾力的に運用する。

各自授業負担は、総時間数の1/2を研究に、1/2を教育にとというのが普通の考え方であり、「コア」によって負担を増やすことはない。コアは1人宛、年間を通じて4クラス、半年2クラスというのが一般的な授業負担である。(註：全米平均は年間5クラス)

自然科学の分野の実験担当者や、語学担当者の負担は重いので、全学を通じて一律に定めることが出来ないのである。

(註：ハーヴァードのようなシステムの「コア」を開講せず、総合科目方式によって複数の教師が1つの科目を担当するいわゆる「モジュール」方式をとる所では、例えば1回50～60分、週2回の科目を2～3週間、総4～6回担当という場合もあり、これはハーヴァードの場合のように「コア」として開かれるコースの1つを1人で1学期間

(半学期間づつ2名で担当の場合もある) 担当するよりも負担は軽い。)

(3) 「コア」の受講者数を制限するか。

制限しない。人気のある「コア」には多数の学生が集まる。すべての「コア」のコースを必修として課すのではなく、定められたグループの中から選択できるからである。年度のノーベル賞を受賞したような教授担当の「コア」には学生が殺到する。

(4) 「コア」に対する教師と学生の反応

目下の所は大変歓迎されている。何でも新しいことをやると当分は熱が冷めないという利点がある。常置の「コア・カリキュラム委員会」があるので、熱が冷めればまた改革をやればよい。それによって大学全体の活力を保つことが出来る。ハーヴァードの場合は、10年毎に何らかの改革をやってきた。

(5) “Expository Writing” (論述作文)

とその成績評価の方法について

これは「コア」の1つではなく、「コア」のどれか1つの分野に関して作文による表現力を養成する科目である。原則的には当該分野の担当者が兼担するが、場合によっては授業負担を減じるため、その分野のレポートの添削によってそれに代えることもあり得る。2人の別の担当者がそれぞれ1つの分野とそれに関わる「作文」を担当することもありうる。また、「コア委員会」が「作文センター」のスポンサーでもあり、そこのスタッフが特別に個人指導する道も開かれている。

成績評価については、元来、いわゆる“Freshman's Composition”が全米の大学で課せられてきた実績もあり、成績評価には定められた規準(例: テーマ、構成、表現、用語、文法など)があるので問題はない。

(6) 「体育」を大学の教科から除いたのはなぜか。

音楽その他、個人の才能を発揮できる分野

はみな同じだが、大学1年生ですでに第一線での活躍可能な学生がおり、一律に体育を課すことは無意味であるとの判断から、課外活動にゆだねている。他の殆どの大学についても、これは同様である。

(7) 「コア」をハーヴァード大学としてはどう評価しているか。

検討には長年月を要し、全学的コンセンサスをうるのにも苦勞はしたが、その成果を評価するのは時期尚早である。但し、宇宙、世界、社会、人間及びその歴史の中で、時間的、空間的パースペクティブに照らして自己をどう位置づけ、人間社会に自分を如何に役立てるかという哲学を根底にもつ「コア」の理念そのものは当分は変わらないだろう。「教育ある男女の集まり」に参加するという理想は過去においてもすでに果たしてきたし今後もこの目標を変更することはない。

しかし、時代の変化によって社会的要請に修正が加わることはありうるので、その場合は、常置委員会の責任において「コア」の内容を再検討することはありうることであり、委員会の設置理由もそこにある。

(8) 人文・社会系と自然科学系のいわゆる“General Specialist”について—その社会的必要性は?

人文・社会系の分野でも、最近はかなり程度の高い自然科学系の知識がなければ仕事ができない場合が多い。例えば、「公害史」といった新しい仕事の場合、歴史的な資料収集・整理に関する基本的知識と技術に加えて、自然科学系の広領域に及ぶ知識がなければならない。文学研究、言語学研究等に関しても、記号論を始め、数学、情報科学等に関する知識なしには最新の文献が読めなくなっている筈である。

同様に、自然科学系の場合でも、例えばやはり公害問題や、都市計画、環境科学などにおいても、かなり高度な人文・社会系の知識を基本的に備えていなければ、広角度からの対応は不可能に近い筈である。

良心的な科学者は、歴史的、哲学的なパースペクティブの中で初めて信頼するに足る仕事が可能になると考えるものである。従って、単に、3～4年間の中に、しかもより低学年で履修されることが通例である一般教育科目を通じてそういったパースペクティブを得るよりは、むしろ“Undergraduate”の全学年を通じて広い視野を確保し、その上で、即ち、大学院レベルになって始めて高度な専門知識を修めるという方式の方が、発達する科学の方向を誤らせなくて済むというふうにも考えられる。ハーヴァード大学の場合、例えば医師の資格をとる場合でも“Undergraduate”で一般的なことを広くやってから初めて医学の専門科目を履修するという方法が多くの場合とられることによっても理解される筈である。進歩の速度の早い科学の軌道修正は常にすべての科学者が自己の研究対象と社会とのフィードバックによって行うという責任があるのは確かであって、その意味からも、科学者がすべて本来の意味での“general specialist”としての資質を備えているべきであると考えられる。

従って、人文・社会系に“general specialist”という考え方が受容され易く、自然科学系に受容され難いという考えをもつ向きもあるかも知れないが、それはまったく誤った考え方ではないかと思われる。

《 神戸大学の教養原論 》

1) 一般教育の理念と教養原論

我が国においても新制大学発足後40年の間に、一般教育の理念についてはさまざまな定義づけが試みられてきた。本学教養部においては、一般教育課程の改善を中心課題とした各種の改革案がこれまでも提出され、第1回目の大学改革等調査報告費が1988年に配分されて以来、改革に関わる調査報告書を毎年出してきた。その中で常に中心課題として検討されたことは一般教育の理念についてであった。

その理念について、大学内外ではほぼ意見の一致を見ている項目を次に掲げておく。ハーヴァードのそれと重なり合う所が多いように思われる。

(1) 国立大学協会の「教養課程の改革」

(1985)の提案に見られる定義。

「特定の専門に偏ることなく、広く学問の知識・方法を授け、普遍的な学究態度を養成し、人間性豊かな社会人の育成を目指す」

「大学における専門教育が知識体系の教育であるのに対し、一般教養は価値判断の能力を養うものである」

「すべての学生に対して、その専門の如何にかかわりなく、人生と学問体系における自己の専門の正しい位置を理解させるとともに、将来かれらが社会人として行動するときに必要なと考えられる教養を与える」

「一般教育は、広い教養を与え、学問の専門化によって起こりうる欠陥を除き、知識の調和を保ち、総合的かつ自主的判断力を養う目的をもつものである」

「諸学の総合的理解、学問的方法の自覚、文化史的な問題や人間観・価値観の把握」

「一般教育は、理解力、分析力、思考力、構想力、表現力等を培い、知的活動の基盤をなす探求力を鍛え、学問や文化を創造する基礎的資質を養う」

(2) 本学教養部が提出した平成元年度の調査報告書においては、上の最後の定義がより具体化されている。

「学生に『人間と社会、人間と自然』に関する幅広い知識と深い洞察力を与え、これに基づいた創造力を涵養し、ますます複雑化していく社会の中で適正な判断力をもって行動しうる知性と能力を育成することにある。」

さて、「幅広い知識と深い洞察力」に基づく「創造力」を涵養し、「適性な批判力と判断力」をもって行動しうる知性と能力を育成するという目標を達成するには、専門学部の下に教養部があるといういわゆる横割り制であっても、学部を中心した縦割り制であっても一般教育が専門教育と課程上分離している限りそれは不可能である。その認識によって、平成4年度の調査報告書は次の2点を強調した。

(1) 一般教育の役割としては、全学的な見地から個々の専門分野が俯瞰できるような能力の養成、あるいは、人格の鍛錬、人間性の陶冶なども勿論重要ではあるが、それだけでは従来の批判に十分にはこたえることはできない。前者については、すでに総合科目の開講により、その役割を果たす努力がなされているし、後者については、道徳教育のようなものになってしまう懸念があるからである。

(2) 大学において行われる一般教育は、現在の我々が獲得してきた世界と人類に関する、もっとも高度な、生きた理念の体系を教えるもの、つまり、人間の存在にとって決定的な

指針となる確信もしくは信念の蓄え、それがあって初めて、より時代に合った生き方ができると期待される、いわば確信の総体を教えるものでなければならない。そしてこの場合、確信の総体とは、特定のイデオロギーを指すのではなく、人類の知的営為の上に積み上げられてきた科学的な「知」の総体のことを言うのである。

「知」の総体としての一般教育を大学教育の中心に位置せしめるためには、就学年限の4年間を通じて有機的に一貫した教育システムを必要とする。そのためには従来の人文、社会、自然にまたがる諸分野の中から相互に関連ある教育・研究領域を抽出し、それを厳選した上で新たな授業科目を設定した。我々が「教養原論」（「コア・核」）と呼ぶ諸科目がそれである。

前述の「全学共通授業科目実施の手引」

(P. 1) に記されているように、「専門教育担当教官と一般教育担当教官という教官組織の二重構造を解消し、一般教育等の授業担当責任を全学に及ぼす」（平成3年6月評議会決定）という基本方針も、上記のような一般教育の理念に基づいて確定されたものである。一般教育と専門教育の整合性を保つために、「全学共通授業科目」として「原論」以外に、「専門基礎科目」を全学部に亘って新たに設置したことは、今回の改革の中でも特に注目されてよい。「専門基礎科目」は従来の教養部のカリキュラムにはなじみ難いということもあったが、4年一貫の専門・教養教育という大綱の中で新たな位置を与えられたわけである。

また外国語（英語）に関しても、「原論」に準じ、内容別に「人文・社会・自然」の3分野に亘って教育されることとしたのがもう

一つの特徴である。

「教養原論」等に関する詳細は前出の「手引」を参照して頂くとして、「原論」を含む全学共通科目の実施方式として新たに着想された「教科集団」は、全国の大学に先がけて神戸大学で本年4月より実現されるものであるので、4年一貫教育との関連において、次にその役割について触れておく。

2) 「教科集団」の役割と4年一貫教育

理念的、総論的に4年一貫教育という考えを提唱した場合、それに対する全学的理解を得ることにさしたる困難はない。だが、実際に現場で誰が全学共通科目を担当するのかという各論となると、事は簡単には運ばないのが、改革を考える場合の障害の一つである。現に我が国の大規模な新制大学で、教養部を部局として独立させた背後には、大学院を含めた高学年と一般教育課程を含む低学年次担当者との間に一いいかえれば旧制大学をベースとする学部と、旧制高等学校をベースとする教養部との間に一ある種の格差を保とうとするムード的なものがあつたことが否定できないのもその障害の一例である。

この事実を踏まえた上で、例えば国立大学協会なども、教養部改革の際には一般教育等担当の責任を既設学部には及ぼさないというガイドラインを考えた時期もあつた。

しかしながら、1990年の大学審議会答申によって、「一般教育科目と専門教育科目との区別を撤廃し、教育内容の編成を各大学の自主性に委ねる」ことが決定され、いわゆる横割制は理論上撤廃が可能となつた。この撤廃を現実の運用面で可能にし、一般教育等担当の責任を事実上全学レベルで負うためにとられた方策が本学における教科集団の結成

である。(詳細は「手引」PP.119～PP.129参照)13分野からなる318名(1993年2月1日現在)が当面原論を含む全学共通科目を分担することになっている。

我が国の大学においては、国公私立を問わず、学部教授会が独立した諸種の権限を与えられていることが多いために、学部間の壁を越えて新しい組織を導入することには根強い抵抗がある。しかし、今回の神戸大学の改革においては、改組・増強を計画していたいくつかの学部と、教養部改組の動きがかみ合う部分が多く、目標の実現に結びついたということがいえる。教科集団は理論上、離合集散が可能である。

本学における一般教育の成否がこの集団の運用と教科内容の充実の如何にかかっていることは指摘するまでもない。その意味からも神戸大学の新しい方式が各方面から注目されているのも当然かと思われる。

このような教科集団の設置が、4年一貫教育という場におけるタテ糸とヨコ糸の役割を果たすことに期待がかけられているのは確かであるとしても、これによって直ちに全学部の全教育課程が有機的連携を保つようになるものとは考え難い。例えば人文科学系の原論担当者は人文科学系の特定の学部にも所属し、その人の人事権はその特定学部がもつからである。

そのために、全学共通科目担当者の選定に関しては特別に定められた細目があり、その運用方法にもなお検討の余地もあろう。

またある場合にある人は、自分は専門科目を担当するために採用されたのであって、一般教育科目の担当は任務の外にあると考えることも当然あるであろう。ここで考えられる問題点は、(1) 比較的低学年次の学生のため

に開講されるいわば総論的科目の担当は、豊富な教育・研究上の蓄積のあるベテランをそれに当てることが望まれること、(2) 学部で新採用する教員は比較的低年齢の経歴の浅い人が多いこと、(3) その結果、全学共通科目の担当は中・高年の教員に集中する可能性も否定できないことなどが考えられる。

これは学問的に累積を要する領域とそうでない領域によっても異なるであろうが、ベテランの研究者が低年次の学生に与える好影響は、学生と年齢的に大差のない少壮研究者が若い学生に与える大きなインパクトと共に重視されてよいものである。これらの点に関する論議が今後全学的に引き起こされることを期待したいのである。

《 おわりに 》

ハーヴァード大学において現在開講中のコアは6分野で約150科目、神戸大学の原論は人文、社会、自然にまたがる3分野、32科目となっている。ハーヴァードの総学生数約9,000名中約6,000名が大学院生ではない学部生であり、神戸大学には約11,000名の学部生が在籍する。これを単純に比較すれば、学生1名当りの原論開講数が神戸の場合には極めて少ないことが分かる。しかし、ハーヴァードには、講師以上の教員が1,000名以上在職しているが(医学部、法学部、経営学部を除く)、本学には技官を含めても900名(医学部を除く)に満たない教員の数しかないことを考えたとき、開講数に余裕をもたせることは不可能である。これは日本の他大学についても同様である。

このため、本学においては過去ほぼ10年の期間が、原論として開講すべき科目を厳選

することに費やされ、たとえ選択の余地がないという批判を受けても、大学側が教育の全責任をとることに一決したわけである。改革に伴って発生するかも知れない各種の問題の再検討は、4年後に行なわれることになっているが、原論の教科内容の改善はあってもその件数には恐らく大幅な変更はないものと思われる。

最後に、大学改革の全国的な機運の高まりに伴ない、学内外において、カリキュラムや学部組織の改変が日本の高等教育の真の改善をもたらすのかという厳しい指摘も聞かれるようになってきている。「教育は人格」であるという指摘である。この点については、かつて本学にも招いてパネルの講師になって頂いたH. ロソフスキー氏が次のような発言をしている。

20年に亘ってハーヴァード大学のカリキュラム改革の中心にあった人物の指摘として傾聴に値する。

「カリキュラムとは一般教養教育の限られた一面にすぎない。……役割モデルとしての教授も、一般教養教育の決定的な因子だと私は思う。高い水準にある愛情豊かな教授に教われば、学生は倫理性について、何年分の必修科目より多くのことを学ぶはずである。

……最も深い意味での教育というものには、いつの時代でも神秘的な要素がつきまとうと今も私は信じている。数量化や科学的説明や生産性の尺度で計られることを拒むような決定的な要素が、いつの時代にもあると信じている。カリキュラムは骨格であり、血と肉と心臓は、教授と学生との間に起きる予測のつかない相互作用から生まれ出るものである。」
—H. Rosovsky, 邦訳、佐藤隆三『大学の未来へ』(TBSブリタニカ、1992)