

バークレーの実験的カレッジ教育課程に関する再考察*

キャサリン・トロー**

カリフォルニア大学バークレー校高等教育センター

Reflexions on the Experimental College Program at Berkeley

Katherine Trow**

Center for Studies in Higher Education, University of California, Berkeley

最初に、念願がかなって日本に來ることができて大変うれしく思っていることをお伝えしたいと思います。マーチン・トローが初めて日本を訪れて、その素晴らしさを語ってくれてから 30 年の年月が経ちました。それ以来、私は長いあいだ自分自身の目でこの国を見るチャンスを待ち続けておりました。この素晴らしい気候の北海道と、いろいろなフェスティバルが楽しめる札幌に住むことができて幸せです。また今日このように北大において、皆様が関心をお持ちのバークレーの実験的カレッジ教育課程についてお話しすることができて大変うれしく思います。この問題は、私が 10 年以上にわたって興味を持ち、考え続けてきたもののなのです。

みなさんの中で何人かは、私が数年前にストックホルムで講演したときの要旨をすでに読んでおられると思います。その内容について質問やコメントをいただければ幸いです。しかしその前に、問題の実験的教育課程の構造について少しお話しをし、それからこの課程の教育と学習に関する私の本「ハビットとマインド：バークレーの実験的カレッジ教育課程」の一部を、みなさまのためにお読みしたいと思います。この本はこの夏バークレーの Governmental Studies Press から出版される予定です。この研究における発見やカリキュラムおよび教育改革の分野における高

等教育の意味については、この本の中にはるかに詳しい記述があります。

この実験的教育課程について議論するときに心に留めておくべき基本的な事項があります。この教育課程は、1965 年にバークレーの当時の哲学部の主任であった Joseph Tussman によって創設されました。それよりも前の 20 年代に Alexander Meiklejohn によってウイスコンシン大学で行われた同様の教育課程に刺激されて始めたものです。この教育課程は、学部課程の最初の 2 年間で行われるものです。入学した学生がこの課程を修了したときには、通常の大学課程の要件を(外国語を除いて)すべて満たしたとみなされていました。2 年間の在籍期間の途中でこの課程を離脱しても、ペナルティーなしに通常の大学課程に移ることができました。

この教育課程は学際的なものではなく、いわば非専門的あるいは準専門的なものでした。この課程はコースでもありませんでした。クラスもなければ試験もなく、学年もありませんでした。そのかわり、総合的で、学科の内容ではなくテーマによって構成されていました。ファカルティーが選んだ共通カリキュラムは、民主教育のテーマ、すなわち、近代民主社会の市民にとって適切なテーマに沿って構成されていました。6 人の教師が 150 人の新入生を教え

*) この記録は、1998 年 7 月 2 日に北海道大学ファカルティーハウスで開かれた昼食会における講演をもとに作られたものである。

**) Correspondence : Graduate School of Public Policy, University of California, 2607 Hearst Avenue #7320, Berkeley, California 94720-7320

した。この150人の学生は、同時に入学したすべての学生を対象とした募集に応募した学生の中から、ランダム抽出の方法で選ばれました。(ここで私は「ファカルティー」という言葉を、アメリカ英語の意味で、すなわち教師または教師集団と同じ意味で使っています。)

この課程の目的の一つは、学生に読むことと書くことと議論をすることを含む批判的思考の習慣、ないしはパターンを教え込むことにありました。教師は皆を集めて講義し、個々のセミナー指導を行い、個人指導では学生と一緒に宿題のレポートを読み、いつでもインフォーマルな討論に応じられるようにしていました。必読書リストにおいては原典までさかのぼることを学生たちにすすめ、二次的資料に頼ることはできるだけ避けるように言いました。学生たちはできるだけ自分で自分の教育に責任をとるよう、またファカルティーメンバーの同席なしに毎週のセミナーが行えるよう指導されました。果たさなければならぬ唯一の義務は、2週に一度の割合で定められたテーマでレポートを書くこと、毎週の講義、セミナー、個人指導に出席することでした。

教育課程を支える2本の幅広い教育的支柱：

最初の柱は、この教育課程が作り上げた学習のための共同体でした。この学者の共同体は、共通の必読書リストに掲載されている本を読んだ学生をも含むものでした。試験も学年も無いこの学習共同体では、いかなる意味での競争も消えて、それに代わって、教師と学生が同じようにものごとを理解しようという共通の姿勢にもとづいた協調の精神が育まれました。この学習のための共同体は、次のような内容を含んでいました。ファカルティーによる講義、ファカルティーが指導するセミナー、あるいはファカルティーの同席なしに学生が主導するセミナー、2週間ごと、あるいはその程度の間隔で書かされるレポート、個々の個人指導で教授とたたかわされる討論、またそれよりももっとインフォーマルなファカルティー同士、ファカルティーと学生、あるいは学生同士の討論などです。「インフォーマル」という言葉をここでは予定されていない自発的なものという意味で使っています。それに加えて、ファカルティーは毎週インフォーマルな食事会を開いてカリキュラムについて議論するとともに、さらに多くの頻度で会

合を持って学生の進歩について話し合いをしました。

学習共同体としての雰囲気強めるために、学生全体を対象とした大きな講義を除いて、すべての授業がキャンパスの端にある古い友愛組合の建物で行われました。この建物は、セミナーが行われるところであり、ファカルティーが個室を持っているところ(友愛組合のメンバーが寝室として使っていた部屋がこれにあてられた)であり、学生がやってきて本を読んだり勉強したり、おしゃべりをしたり(友愛組合の集会のための部屋がそのように使われた)、音楽を演奏したりするところでした。さらに友愛組合の厨房がまだ残っていたので、スパゲッティを調理することさえありました。ここでは、どの場所でもファカルティーと学生がいつでも気楽な議論ができました。

学習のための共同体の2番目に重要な要素として、カリキュラムがありました。歴史上のさまざまな時期における「大きなモラル上の問題」を扱っている文献の中からファカルティーが注意ぶかくえらんだ著作や論文の必読書リストが、カリキュラムの中心に置かれていました。たとえば、ペロポネソス戦争のころのギリシャ、17世紀のイングランド、連邦主義のアメリカ、現代のアメリカなどでした。このリストは、プラトン、ホーマー、ソフォクレスなどの「ギリシャ古典」、聖書、シェークスピア、ミルトン、ホブズ、連邦主義者の文書、ヘンリー・アダムス、エドモンド・バークス、マルクス、フロイド、リンカーン・ステファン、マルコムXなどが含まれていました。この必読書リストは、この教育課程の目的を具体化するものでした。それぞれの時代において歴史的に重要な人間の課題について勉強し、問を発することによって、ふつうの市民が民主社会において有効に働けるよう教育するためのものでした。

実験的カレッジ教育課程を支えるこの2本の主要な柱、すなわち共同体とカリキュラムについて別々に議論することも可能ですが、実際にはこの2本は固く組み合わさっていました。ファカルティーの講義は読書にもとづいていました。講義で示された考え方については、2つのやり方で議論し討論することができました。一つはファカルティーが主導するものであり、もう一つはファカルティーのメンバーが同席しないところで行うものでした。学生は提示されたテーマで論文を書くことを求められ、提出論文はファカルティーとの個人指導において討論の材料となりました。

この研究において面接した40人の元学生は、この教育課程がどのように機能したかを次のように語っています（これはストックホルム論文に記述されています）。ある元学生はその学習プロセスについて「この教育課程は、大グループ（講義）からより深められた小グループ（セミナー）へと進み、それから個々の個人指導に行き、今度は小グループにもどって、再び講義へと戻った。教育プロセスを機能させるための素晴らしい方法だった。」

学生自身がこの課程の大事な主体でした。ある男性は、仲間の学生のことを「学生は……この教育課程を成功させる上で重要な役割を果たした」と言っています。ある女性は、連続性の大切さを強調しています。「このような大議論ができたのは……（誰か特別な）人間がそこにいたからではなく、そのような場が設定されていて連続性があったからであり……。そういった時間を一年間にわたって共有したことが重要だと思う。私たちは共通にあるまとまった量の読書をしたものだが、そういうことは人生では希な経験である。」

ある男性はこのカリキュラムに参加した学生たちの様子について次のように説明しています。「ハウスではときどき金曜日の晩餐会が開かれました。そこでの話題の流れは、その時間中わたしたちの精神を貫いて沸騰しつづけ、私たちはそれについて語り続けた……」。

書類書きや試験評価から解放されて、ファカルティーは学生の知的成長に集中することができました。ある元学生はこのことに感謝の気持ちを述べています。また、この課程を終えるまでそれがどれだけ貴重なものか気づかなかったと言う人もいます。ある女性は、「教授たちとこのような関係を持つことはとても素敵だった……最後に教授たちの精神と私の精神とが一对一の関係を持つまでになり、それは本当にほかにでは得られない経験だと思った」と述べています。もう一人は、「私が思うに、私たち自身は、教育課程に参加している期間中自分の進歩の様子を見守っている人たちがいること、……また、同じ教授と2年にわたってつきあうことがいかに重要かということに気づかなかったと思う。これこそ本当の経験だったと思う。その時期以外の私の人生の中で、同じ人の授業を2度も受けるということは無かったと思う。グループの中で同じ人たちと一緒にいないと、考えのやりとりをし、自分の考えを発展させることは

できないと思う」。

当時、その教育課程で教えるということは、小人数のグループで学生と頻繁に接触を持つこと以上の意味がありました。それは、学生と真剣な対話を交わすことであり、単に情報を伝えるだけではない「双方向」の相互作用を確立することでした。それは、伝達された知識の受動的な受け手としてではなく、自分自身の知的な発展をみちびき励ますものでした。ある1期生は、ファカルティーとのこのような相互作用によって受けた知的教育について、次のように述べています。

「先生は私たちの中に芽生えた考えを本当に尊重しているように見えた。先生は、私たちを一刀両断にするようなことはなかった。これが本当に良かった。先生はわれわれの味方で、われわれの側にいるという感じがした。」

2期生のある男性は、教育課程の中でファカルティーが示した敬意こそがもっとも重要な特徴であると述べています。

「私は、ちょうど家族の中から踏み出そうとしていたあの年齢で、そういう種類の敬意を受けた。私は他の学生から認められた……私は直接名言や名著に関して話しかけられた。」

彼の仲間は、ファカルティーが対等の相手として学生と接してくれたことがいかに楽しかったかについてこう言っています。

「先生たちすべてが好きになったもう一つのことは、先生たちは見せかけで学生に向かってへり下っていたわけではなかったことだ。先生たちは、学生を知的に対等な者として扱ってくれた。実際には、私たちはそんな存在では無かったのだが。」

この教育課程における教師のこのような姿勢は、彼らが確立した学習共同体にとっては欠くことのできないものであった。ある元学生はこのことを次のように表現しています。「それは本当に知的な共同体だった。われわれが一緒になって知的な疑問を解き、一緒に読み、一緒に考えるということがもっとも重

要なことであった。私が感じた共同体の雰囲気は全員が一致しているというようなものではなかった。……私が感じた知的生活とは、問題について本気で議論することだった。」

このような教育課程における教育は、ある意味でふつうの講義よりも手間ひまのかかるものでしたが、しかしそれは見返りの多いものでもありました。この教育課程の教師であったある英国人は、そこでの教育は彼の人生の中でもっとも報いの多い知的経験であったと語っています。彼はロンドン大学経済学部で社会学の学位をとり、いまバンクーバー大学の教育課程の教師をつとめています。彼は研究上の学者ではありません。哲学者であってこの教育課程の研究をしたJoe Tussman は、この教育課程は一生を通して尽きることのない研究材料をもたらしたと私に語りました。

この教育課程にはいつも教師集めの問題がついてまわり、それは最後にはTussmanの手には負えないほどになりました。彼は、パークレーから2年の長きにわたって自分の研究から遠ざかることのできるファカルティーを、必要な数だけ集めることができませんでした。その代わりとして他の大学から連れてきたファカルティーは、パークレーでテニユアを得ることができませんでした。この教育課程は、2年サイクルで2期だけで終わりました。しかし、このような課程を再生させようという試みがアメリカやカナダでいくつか行われてきました。ある場合は、客員教授を参加させたり、ある場合は研究に関心を持たせないようにしてこの教師集めの問題を解決したようです。

この教育課程が終わったからといって、それが成功しなかったということではありません。元学生の多くがその当時には想像もできなかった長期的効果の存在を証言しており、この課程の成功を証明しています。ある人は、「この教育課程にいたことは、考え、反芻する機会を与え、それが習慣になることだ」と言っています。またある人は、「自分自身の中に、対話や開放的な議論、深刻な問題を深刻に話しあうことなどの習慣を作りあげた」と言っています。またある人は、「この課程はわれわれを教育し、どのように本を読むか、どのように自分自身で学び、どのようにして考えるかを教えた」と言っています。いま、それをとりもどしたいと私は思います。どうすべきかを教えるのではなくて、どうするかを身につけさせる

ことです。

この教育課程の長期的効果について、ある元学生は「時間を覆う知的なネット」と言っています。またある人は「この課程は、私にとって近くて親しい問題に私を目覚めさせてくれた……人間の本性や政治的活動に関する疑問、自然法や道徳法に関する疑問……この課程に持ち込まれた問題はきわめて重要であったし、今でも依然として重要であると思う。ここでの勉強は、私の人生を通じて考え続けるべき素材を供給した」と言っています。

最後に次のことを指摘して私の話の終わりとしたいと思います。もし私のこの研究結果がみなさんやその他の方々のお役に立てたとしたら、それは私が高等教育分野における高等な学位（たしかに私の学士課程の学位は、オハイオ大学が教育を科学と考えたいと欲したが故に教育学になっています）を持っているためではありません。それは、私が20年前にこの実験的教育課程を経た学生に何が起こったかを明らかにしたいと思ったからにはかなりません。学部学生として受けた実験心理学の授業、科学的方法に対する好奇心や尊敬の念、さらには多少の研究経験や、（偶然ではなく）社会学の方法と呼ばれているパークレーのマーチン・トロウの授業——私のsenseiであり今は夫ですが——が私のバックグラウンドです。

このような実験的教育課程に着手したいとお考えであれば、その計画（と予算）の中に、その教育課程の出身者はもちろんのこと（さらにつけ加えて）この教育課程に参加したファカルティーにおよぼす長期的効果の判定を含む継続的な評価の余地を含ませしておくことを強くお奨めしたいと思います。このような教育課程として、たとえば人工流産や環境の変化に表われているような倫理的問題を扱う医の倫理の問題に関連した課程を組み立てる、というようなことが容易に想像されます。そのリストは、長いものになるでしょう。

そして、いつの日か、北海道大学におけるそのような実験の結果についてお聞きする楽しみが得られることを願って止みません。

（訳：小笠原正明）

文献

Trow, K. B. (1992), "The experimental college program

at Berkeley; Some of its long term effects and implications for educational practice, " Paper read to the Council for the Renewal of Undergraduate Education, Stockholm, Sweden

Trow, K. B. (1998), "Habits and Mind-The Experimental College Program at Berkeley."Berkeley: Institute of Governmental Studies Press, University of California, Berkeley