

# 資 料



大学経営政策研究

第3号（2013年3月発行）：139-152

## 学士課程教育の日米比較に関する覚書

小 方 直 幸



## 学士課程教育の日米比較に関する覚書

小方直幸\*

### Memorandum for the Comparative Understanding of Undergraduate Education between in Japan and in the United States

Naoyuki OGATA

#### Abstract

The purpose of this memorandum is to clarify the difference of undergraduate education between in Japan and in the United States. Through consideration of information based on the essay about undergraduate education in the United States from the real experience by Japanese scholars rather than on the academic research papers, following features are derived; the decision-making power related curriculum design is entitled to department or school rather than each individual faculty and the curriculum orientation gives priority to the demand from society in the United States, on the other hand in Japan, each individual faculty has more power for designing curriculum and the curriculum orientation gives more priority to the academic supply side.

この覚書は数年前に、ある研究プロジェクトに関わる過程で作成したものである。当時に比べ、政策上も大学においても、学士課程教育の改革をめぐる議論は活発化している。その意味で、また依拠している資料群からも、学術性の担保という課題だけでなく、資料の時代遅れ感も否めない。だが例えば中教審答申「予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」が典型的なように、今なお、米国との比較に基づき、わが国の大学生の学修時間の確保の必要性や、学士課程教育の体系的な実施を拒むものとして授業の属人性が問題視されていることを考えるならば、当時覚書として触れたことの意義は、多少なりとも持続していると考え、体裁のみを整え、敢えてそのまま資料として提示することとした。

---

\* 東京大学大学院教育学研究科 准教授

## 1. 分析の課題

### 日米大学教育の相違

「課題図書はものすごい量である。例えば文学のクラスで言えば、1週間に最低でも100ページ以上は読んでおかないといけない。文学のクラス以外のクラスでも50ページぐらいの量は常に出される。1学期に5クラス受講していれば、1週間に300ページぐらいは読んでいかなければならない。読んでおかないと、授業のディスカッションに参加できない…」

「大体1科目につき500-800頁の主教科書が指定され、その他大体1科目2冊の参考書が定められ、これらを16週で読みあげますから、結局1週1科目100頁読まされます。6科目で600頁です。教室ではほとんどがディスカッションで…」

これは何れも、日本人のみた米国の大学教育の紹介で、米国の大学生がいかに勉強するか（させられるか）を綴ったものである。ただし、日本人のみた米国の大学教育観を繰り返して紹介することが目的ではない。重要なのは、最初のもは2004年の、次のもは1958年の書物からの引用という点である（橘 2004、山本 1958）。

「日本の大学生は1週間に履修する科目数が多すぎるのに、それに見合った自主学習が行われていない」（橘 前掲書）

「わが国の学生も、1単位とは、1時間のクラスルームの授業に対して、2時間のホームタスクがあって、15週分の学習を意味する…それでいて実際はこの算定方式と異なることが、一般に行われている」（山本 前掲書）

日本の大学教育に対する課題の指摘も、50年前も今も変わらない。この半世紀、米国の高等教育も日本の高等教育も学生数が大幅に拡大し、その機能や構造は変容を遂げてきている。また日本の大学教育は1990年代以降、シラバス、TA、オフィスアワー、学生による授業評価といった授業の小道具をアメリカから積極的に輸入してきた。しかし根幹において、日本の大学教育は50年前と変わっていないのではないか。逆にいえば、なぜ米国の大学教育は、日本とは異なる教育を行い続けているのか。そこに、授業の小道具の存在だけでは説明できない何かがあるはずである。

### 学習密度への着目

ここでは、米国の大学教育にみられる「よく勉強する（させられる）状況」を学習密度の濃さと呼ぶ。学習密度を構成する要素にはいくつかある。

例えば、必修が多いなど教育課程が構造化されていると、ステップを踏んだ学習が必要となり、ある科目の学習が次の科目の学習の前提となる。この場合、教育課程全体の凝集性が高いという意味で学習の密度は濃くなる。また、最終試験だけでなく、学習のプロセスを頻繁に試験などでチェックしたり、授業時間以外の予習復習を求めたりする場合、1科目あたりの学習の密度が濃くなる。

学習密度の濃さを規定する要因もいくつか想定される。1つは、伝統的あるいは文化的要因であ

る。例えばもともと大学は教育機関として出発し、教員も教育志向が強いという場合である（学生についてはこの限りではない）。もう1つは、制度的要因である。教員についていえば、熱心に教育をしなければならない制度、例えば教育評価が自身のキャリアを左右する制度が存在する場合である。学生についても、一生懸命に勉強しなければならない制度、例えば容易に単位を取得できない仕組みや、成績や学位が就職などの将来を大きく左右する仕組みが存在する場合である。

本資料の目的は、米国の大学教育の特性はどこにあり、なぜそうした特性を持つに至ったのかを、日本との比較から考察することにある。具体的にはまず、米国の学士課程教育の特徴やその背景が日本でどこまで明らかにされているのか、既存文献のレビューを行った後（第2節）、学士課程教育の目標とそれを具現化する教育プログラムがどのような力学で策定されているかを仮説的に提示する（第3節）。そして、なぜ米国では学習密度の濃い教育が可能であるのか、その背景を考察する（第4節）。

## 2. 米国の学士課程教育の語られ方

### 教育重視の伝統—学習を強制するシステム

これまで日本人の研究者が米国の大学教育について紹介したものをみると、大凡次のようにまとめられる。まず教育特に教養を重視する植民地のカレッジとして出発した後、実用的な領域の摂取による実学と、大学院の導入による研究の重視が加わり、やがて研究重視の方向にシフトしていくが、大衆化や学生の多様化によって再び学生重視、教育重視の方向に展開してきた、というものである（天城編 1987、江原 1994a、b）。

この学士課程教育は、「深さ：一定学問分野の体系的学習」「広さ：一般教育の人文・社会・自然科学」「統合性：一般教育の総合科目」「学習技能：英作文、基礎数学、外国語、コンピュータ等の基礎科目」の4要素の育成という、一般的な合意の下に運営されている。こうした合意を背景として、難易度に沿った科目番号の表記や標準的なテキストの使用、シラバスの提示や細かい評価手法など、学部教育の様式にもある程度の統一性がみられる（天城編 前掲書）。

ここでは、カレッジ教育に端を発する教育重視の伝統とその展開を、学習密度の濃さとの関わりで、潮木（1993）を参照しながらもう少し検討してみよう<sup>1)</sup>。19世紀初めのカレッジは、全寮制の寄宿舎学校であり、学生は授業だけでなく生活全般を厳しく監視され、しつけを施される対象だった。潮木はこれをドイツとの対比から「子どもの学校」と呼んでいるが、初期のカレッジは自主的にではなく強制的に学生に学習させる仕組みを備えていた。

また初期のカレッジのカリキュラムは、必修科目がほとんどで復唱を要求されるものが多かったという。復唱という授業形態は、おぼえてきた箇所が授業でチェックされるという意味で、必ず予習を求めるものだった。この点においても、学生が好むと好まざると強制的に学習させる仕組みを伝統的に備えていたといえる。

このように初期のカレッジは、強制的に学習させるシステムであったが、それは個々の教員が熱心に教育を行うことで支えられていたわけではなかった。19世紀後半になると、ハーバード大学のエリオット学長の改革で、従来の必修制に基づくカリキュラムは自由選択制に移行する。必修制と

復唱が支えていた強制的に学習させる仕組みは、この時点で崩れたわけである。

この自由選択制が何を意味したかといえば、個々の授業単位の責任が従来よりも重くなったということである。必修制の下では、教員の熱意に関わりなく、放っておいても学生は受講せざるを得ない。自由選択制によって生じたのは、個々の授業の責任で学生集めをしなければならないという現象だった<sup>2)</sup>。個々の教員の努力で学生を惹きつけ学習をさせることが、強制的な学習に取って代わったのである。

### **教育評価の役割－教育を強制するシステム**

自由選択制の導入は、教育における教員個人の役割や責任を重くすることに寄与したが、その仕組みだけが教員を熱心な教育に駆り立てているわけではない。米国における学習密度の濃さを支える理由として、従来の研究が指摘してきたのは、教師の教育評価を行う大学と教師の授業を評価する学生の存在（喜多村 1986）である。

これは最近の動向だが、テニユアを取得するには研究業績だけでなく教育業績も考慮されるようになってきている。授業評価は、単に自身の教育を見直すための資料ではなく、査定とも関連しているというのである。もちろん鞭だけでなく、優秀な教師を表彰するという飴のシステムもある。カレッジ教育は学習を強制するシステムをビルトインしていたが、教育評価は教育を強制する仕組みをビルトインしている。

「授業への評価が自分の先々の生活にかかわってくる、そういうプレッシャーが、若い大学教師たちを授業の改善に向かわせる強制力となっている」（荻谷 1992a、108頁）。

また、杓子定規に適用されているわけでは必ずしもないようだが、授業はある一定数の受講者を確保しないと開講できない。教育の提供主体である大学からすれば費用対効果を考えるのこともだろうが、個々の教員にしてみれば、自身の教育が評価されていることになる。教員数が一定とすると、授業科目数も必要以上に多くなることはなく、科目のスクラップ&ビルドが生じやすい。日本の場合は、受講者数が少ないからといって閉講となることはあまりない。むしろその科目自体の存在が必要と認識されれば、できるだけ残そうとする。結果として、大量の科目が提供されることとなる。

「大学によってさまざまだが、著者の大学では受講学生数が学部科目では5人、大学院科目では3人以下であると、学科主任の権限でその科目は、その学期中閉講となる。担当教員はその場合、必要人数を駆り集めるか、開講にして他の科目を一部担当するなど、適当な処置を考える。理由は、少人数では不経済と考えられるからである」（渡部 2000、43-44頁）。

このように、従来の研究から類推されるのは、米国の大学における学習させる仕組み、教育させる仕組みが、カレッジの設立以来の教育重視の伝統に加えて、教育評価のシステムによっても支えられているということである。では、例えば教育評価システムを導入しさえすれば、日本の大学教



員も熱心に教育を行うようになるのだろうか。日米の間には、こうした伝統や評価のみでは説明できない、学士課程教育を取り巻く構造上の違いはないのか。わが国には米国の大学教育を紹介、分析した書物は数多く存在する。だがその多くは、米国の学士課程教育がなぜそのようなになっているのか、日米の学士課程教育との相違を生み出すものは何なのかを真正面から取り上げていない。

その作業を進めていく際に次節以降で主に用いるのは、いわゆる米国の大学研究者が綴った学術書ではない。学士課程教育の仕組みが体系的ではないが細かく、しかも日本人の視点から触れられているのは、米国の大学で実際に働いた経験がある、あるいは今なお働いている大学人の手による滞在記や実例の紹介本の類である。もちろん、それらの書物では学士課程教育に対する体系的な分析は行われておらず、事実の羅列が圧倒的に多い。しかし、米国の学士課程教育のことを考える上では、比較的実り多い情報が掲載されていることから、それに基づいて日米の学士課程教育の構造分析を試みてみたい。

### 3. 教育目標の設定と教育課程の運用構造

#### 教育課程の運用システム

イエール大学の学部教育管理を記した石田（1986）によると、常任委員会の下におかれた学科目委員会が、学科目（Course of Study）と学習計画（Program）における学科課程（Curriculum）の新設・変更・廃止やそのための助言などの監督権を有し（構成は管理部門から3名、教師団から7名、学生から3名）、個々の学科が提出する学科目や単位数、プログラムの性格の変更について検討し、学部教師団委員会（Faculty Committee）に提出する役割を担っている。そして、大学の管理者・教員・学生が、カリキュラムを常に監視するシステムを有していること、学科目の変更が非常に容易かつ頻繁であること<sup>3)</sup>、それは学問、学生の関心、大学に対する社会の要請の変化に柔軟に対応した結果であること、を指摘している。

石田の紹介は1970年代のものだが、現在のイエール大学にも学習課程委員会（Course of Study Committee）が存在する。構成員は人文、社会、自然の各部門からの教員、学部長室からの職員、そして学生である。この委員会の主たる責務は、学科やプログラムからあがってくるカリキュラムの追加や変更に関する提案の可否についてまず議論することである。そこでの議を経て、学部の常任委員会（Standing Committee）が最終的に決定する（<http://yalecollege.yale.edu/content/course-study-committee-and-committee-majors>）。

同様の仕組みは、他の大学でも認められる。当時訪問したミシガン大学の場合も、例えばLSA（College of Literature, Science, and the Arts）には、管理部門9名、教員10名、学生4名から構成されるカリキュラム委員会があり、既存科目の変更や新規科目の導入の調整、新たな教育的取組の促進と監督、授業の効果や評価に関わる事項を所掌している。原則的に毎週火曜日開催と頻度が多く<sup>4)</sup>、授業認可作業のための委員会が1学期間で4度も開催されていた。

なぜこうした組織を介して教育課程が運用され、しかも頻繁に授業科目の変更が生じるのだろうか。まず、授業の入れ替わりが頻繁である理由には2つが考えられる。1つは、教員の流動性が高いため、必ずしも新たな教員が前任者と同一の授業科目を担当し得ないからである。もう1つは、

社会の変動が大きくそれに適合させるために、同一授業科目を長年提供し続けることが難しいからである。このことは、以下に示すように、受講者の卒業後の進路を睨みつつ授業を展開していることから了解される。

「経済学部の卒業生はどこに就職するか、私の「日本経済論」の学部生にアンケートしてみた。…金融・企業を合計すると4分の3である。軍を除くと、官庁に入りたいとか、大学院にすすんで教師になりたいという学生は一人もいなかった。…教える側もそれを考えて教えなければなるまい」(佐藤 60頁)。

「外国語指導で一番大切なのは、教師自身の授業観や学習観である。私は企業や国際関係の事業に従事する人間と触れる機会をなるべく作り、日本語がどのような役割を果たすのか、またどのような指導をしなければならないのか、原点に帰って考えてみた。…日本語を使って仕事をする、国際社会に通用する人材を育成するためには、どうすればいいのか。このようなことを考えながら授業・学習方法を模索していった」(橘 52頁)。

### 教育課程の可変性と授業のオーナーシップ

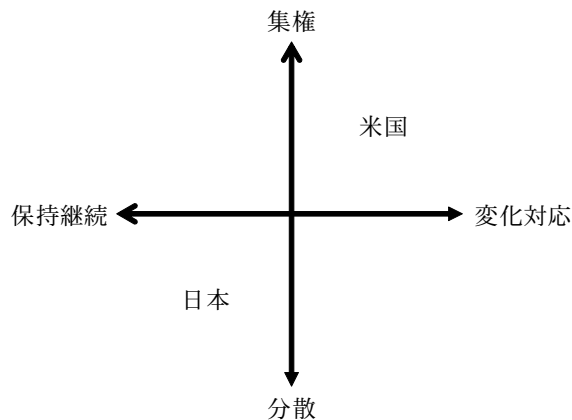
では、学科を越えた組織が、教育課程を調整する意味はどこにあるのか。日本社会とは異なり、米国社会では一般的に、人に職を貼り付けるシステムではなく、職に人を貼り付ける仕組みになっている。先にみたように、米国でも必ずしも決まった授業科目に人を貼り付けているわけではないし、ある授業科目が長期に提供され続けるわけでもない。しかし、学部レベルのより大局的な視点から、教育課程や授業科目の改変が行われていることから推察すると、日本と比較して、相対的に個人を授業科目や教育課程の目標に従わせるシステムが整備されていると考えられる。

教育の決定権を学科や個人に与え過ぎると、個別の専門分野の論理や個人の教育観が強く反映され、体系的な教育課程が組みにくくなり、授業科目の改変も困難となる。そのために米国では、教員の所属組織である学科と教育課程とを切り離し、教育課程の策定にあたって個人を調整するより上位の組織が設けられている。これにより、学部の教育目標に照らした教育課程の評価や、教育課程の容易な改廃が可能となる。その意味で、米国では授業のオーナーシップが、個々の教員に与えられているわけではない。

米国との比較でいうと日本では、授業科目が個人に貼り付く仕組みといえる。厳密に言えば講座制自体は旧来通り残っているわけではない。だが、学部の構成は基本的に講座の集合体であり、講座の権限も弱まっていない。また、講座をベースとする授業科目をより上位の組織が管理して、その改変や評価を行っているわけでもない。なぜそのようなことが可能かといえば、学生や社会の要請よりも、学問の論理に応じて教育課程が組まれているため、教育目標が大学内部で自律的に決定される傾向が強いからである。教育課程と教員の所属組織も一致しており、教育課程や授業科目を上位の組織で調整する必要がないのである。

その意味で、実質的な教育内容の決定権、つまり授業のオーナーシップは講座、もっといえば、個々の教員にあるといえる。教育課程や授業科目の策定には個別専門分野の論理が強く出るし、その授業科目が講座ベースの専門分野を越えて調整されることもあまりない。もっとも、教育目標や教育内容が外部に開かれておらず、内部で完結する傾向にあるため、当該学問の保持という点で

図1 教育の目標とプログラム策定の権限



は安定的なシステムである。

以上を図示すると図1のようになる。縦軸は教育課程の作成と評価の権限の軸（集権化VS分散化）、横軸は教育課程の目的（保持継続VS変化対応）の軸である。米国では、教育課程の作成と評価の権限が、個人よりは学科、あるいは大学レベルにあり、教育課程作成の目的も、外部の需要の変化に応じるといふものである。これに対して日本では、教育課程の作成と評価の権限が、大学・学部よりは講座あるいは個人にあって、教育課程作成の目的は、学問的論理に依拠した保持継続である。

#### 4. 学習密度の濃さを支える構造

##### 短期集中的な学習と到達度の頻繁なチェック

教育重視の伝統や教育評価システムの存在に還元できない日米の大学教育における学習密度の相違には、まず短期集中的な学習システムが挙げられる。米国では、1学期あたりに学ぶ科目数は少ないが、同一の科目を週に短い時間で複数回受講する。米国のシステムも当初は2学期制であったが、短期集中的な学習を可能にしたのは、シカゴ大学に導入されたクォーター制である（潮木 前掲書）。

「日本の大学生の授業に対する満足度、理解度が低い理由として、授業科目数の過剰な現状と学習不足があげられている。アメリカの大学生は1学期あたり、4、5科目の教科を履修しているが、日本の大学生の場合は、15～20近くの科目を履修しているのが現状である。日本の大学生は1週間に履修する科目数が多すぎる」（橘 169頁）。

「アメリカの場合、1週あたり2、3回の授業を行うコースが多く、1学期間に少ない科目を集中して学習することを奨励するカリキュラムを組んでいるのである。これに比べ、日本の大学のカリキュラムは、通常週1回の授業を基礎に構成される。そのため、週あたり十数科目の履修といった、まさに「科目オンパレード」型のカリキュラム展開となる」（荻谷 1998、75頁）。

「授業は50分、1時間50分、2時間50分の3種類あった。…50分なら週3回がふつうで、週5回というのもあった。

1回分は短い、ひとつの科目について、教える方も教わる方も週に3回とか5回も学校に来なければならない。一定期間密度の濃い学習や学生と教員との頻繁なコミュニケーションが欠かせない授業については、週3～5回の短い50分授業は適当のようである」(浦田 24頁)。

また、単に時間的な構造の相違だけでなく、多量なアサイメントを課す一方で学習成果の定期的なチェックも行われる。

「学生は頻繁にエッセイの提出を求められ、クイズと呼ばれる小テストがあり、口頭試問が行われることもある。例えば…のクラスでは、エッセイを6回提出、それに中間の口頭試問、学期末の筆記試験、そして何回かのクイズが課された」(宮田 65頁)。

ではなぜ米国では、ディスカッションを採り入れて学生を授業に参加させる必要や、予習復習を課し学習成果を定期的にチェックするの必要があり、日本では知識伝達型の教育となっているのか。これに対する1つの回答は、文化相違説である。

「人間同士のコミュニケーションができない、学問の知識だけ豊富でも、学生を教えるための教授法を身につけていない教員は、評価でも失格となる。つまりアメリカの大学では教える能力、専門の知識、さらに学生たちに分かりやすく伝達していく教育能力(コミュニケーション能力)がないと仕事は保障されない」(橋 30頁)。

「アメリカの授業は日本のそれと比較して質疑応答が活発だといわれる。これは、モノログ型とダイアログ型という文化の持つコミュニケーション・スタイルの相違…TAやシラバス、授業評価が機能するのも、ダイアログ型のコミュニケーションを基盤にしている」(荻谷 1992、204-210頁)。

この他にもいくつかの理由が想定される。学習成果の定期的なチェックは、復唱を通じて学習成果のチェックを行っていた初期カレッジの伝統に根ざすものかもしれない。また、卒業論文など、最終的な教育成果のチェックができず個々の授業で教育成果を測定する必要があり、しかも個々の授業成績の集積がGPAを通じて卒業や将来に影響するため、より成績評価の透明性を高める必要があるためかもしれない。あるいは、ディスカッションを基本とした授業を行うために、手薄になりがちな知識の理解面を補うために、頻繁な小テストが要求されるのかもしれない。ただし、こうしたシステムがいつ頃から登場したかについては、今回は明らかにできておらず、今後検証が必要とされる。

### 学習者のおかれた文脈

こうした授業が成り立つには、学習者の学習意欲が継続する、あるいは学習意欲を継続させるメカニズムが必要になってくる。その1つが、比較的入学は容易だが卒業が難しいというシステムである。

「5年かけても29%しか卒業できない原因はいろいろある。例えば、入試がなくほとんど自由なので大学教育に向いていない者がかなり入っており途中で淘汰される、アメリカの大学は単位互換制度が発達しているので他の大学へ移る学生の比率が比較的高い、気長に勉強して卒業時を別に気にしていない者もいる、など日本と異なる事情がある。それにしても、入学後はお茶をにごして過ごせば、何とか卒業できる日本の大学に比べると、厳しいことには変わりあるまい…「アメリカの大学生はよく勉強する」という表現よりは、むしろ「よく勉強させられる」と言い換えた方が適切かもしれない」（浦田 28頁、38頁）。

「一流私立大学では入学選考が厳しい。それだけに、入学者のほとんど全て…4年以内に学士号を得て卒業する。…州立大学は難しい一流校でも割に入りやすいのは確かである。それだけに、新入生の90%が4年以内に卒業する大学もあるが、だいたいは一流校でも卒業率は70～80%くらいしかない」（渡部 121頁）。

しかし、単位取得や卒業基準の厳格さだけで学習意欲が継続するわけではない。既に日本でも入学が容易な大学は増えているが、出口を厳しくすれば学生は意欲的に学習するだろうか。そこには、大学教育と職業とのリンクの相違、またそれを補完するものとして、大学での学習は将来への自己投資という構造の相違がある。

まず米国では、学んだ領域や成績が就職とリンクしている<sup>5)</sup>。ここで成績が就職にリンクという意味は、大学が単に選抜機能を果たしているだけでなく、大学で獲得される知識・技能を企業が期待しているということでもある。日米の間では大学の果たす社会的機能、つまり社会の大学教育観が異なっている。このため、米国の学生は将来に役立つものを獲得するために大学に入学する傾向が強い。さらに、授業料等を自身で賄ったり奨学金を利用して調達したりする者が多く、大学教育に対する自己投資という感覚も強い。

「(成績を気にするのは)成績が一定水準以下に下がると停学処分になるからである。またアメリカの大学生の多くは自分で学資を稼いでおり、各種の奨学金に対する学生生活の依存度が高いからでもある。奨学金をもらうためには…大学に入ってからやはり一定水準以上の成績を維持することを求められる…それから大学院への進学、あるいは就職で学業成績が大きく問われる」（浦田 124頁）。

「アメリカの大学生たちは、大学教育は、自分への投資というふうに思っている。…親からの援助はほとんどないし、アルバイト、奨学金、または親から「借金」して授業料にあてる学生がほとんどである。…9割以上の学生は学費等を自分で工面している」（橘 163-164頁）。

「(日本の場合は)カリキュラムを変えても、それで採用が増えるほど、企業は大学の教育内容について、情報も関心ももっていない。そうだとすれば、カリキュラム改革を行うことが、大学の生き残りにつながるということは、簡単にはいえそうにもない」（荻谷 1998、80頁）。

## 教育課程と教員、学習者の関係

### 【組織的教育の優先と個人契約型の教育：米国】

米国では、教員は学士課程の入学者の選抜に直接タッチしない。全てのカレッジやスクールにおいてではないが、専門の決定も入学後である。またゼミ制度がないために教員は出口にもタッチし

ない。授業に來た学生と個別に契約するしかなく、そこでの成果が全てである。受講者が当該専門領域を主専攻としている学生か否かもわかりにくい。その下で授業を成立させるためには、学生の興味関心やわかりやすさを第一とせざるを得ない。「何を教えるか」だけでなく「いかに教えるか」という教授技術も重要になってくる。このように米国は、必修制から自由選択制への移行以外の要素からも、個々の授業のみで責任を持たざるを得ない、教育の責任を個人が負わないといけないシステムになっている。教育の目標は学生や社会の要請に応えるなど外在的に与えられているにもかかわらず、教育の成果については教員個人が負わねばならない、自己責任モデルとなっている。

「日本の大学にあってアメリカの大学にないのはゼミ制度である。したがって、教師と学生のあいだに親密な人間関係は形成されない。これは学生の就職に教師が関与しないことと相関関係にある」（佐藤 63頁）。

「教科書では、「どうしてそうなるか」「偉大な研究者は、どのようなきっかけから大発見に至ったか」といった「過程」の説明に重きがおかれ（アメリカの教科書は、日本の事実羅列、詰め込み型のそれに比べ、一般にその傾向が強いが）、何とか一般の学生に関心を持たせようとする努力が感じられる」（宮田 68-69頁）。

#### 【個人的教育の優先と組織契約型の教育：日本】

これに対して日本では、入学時に専門が決定しており、入学選抜に教員が直接関与する。また個々の授業だけでなくゼミを通じて卒業論文の面倒をみて、時として就職等の斡旋にまで関わる。しかしながら、専門教育については、授業を受講する学生の多くが教員の所属する講座や学科と重なっており、予めその分野に関心があることや、その領域で学位取得を目指していることを前提としている。その意味で、学習者は個々の独立した授業と契約しているとはいえ、むしろ所属する学科などの組織体と契約を行っているといえる。教育の目標は教員個人の裁量で決められる部分が大きいにもかかわらず、教育の成果については教員個人が個々の授業のみで責任を負わなくてよい、自己責任回避モデルとなっている。

## 5. 結論

以上は限られた資料に依拠した推論も含む議論に過ぎないが、最後に、日本の大学でも学習密度が高まる可能性があるのか、あるとすればそれは何を契機とするのかを考えてみたい。

まず、学習を強制するシステムについてである。米国の学生が一生懸命学習する背景には、厳格な成績評価であるとか卒業の厳しさがあることが一般的に指摘される。その流れに従えば、日本にも厳しい出口管理システムを導入すべきだという話になる。しかし、学生の学習動機と連動しない限り、学習の強制は空回りする危険性がある。むしろ重要なのは、米国では少なくとも日本以上に成績や学位の修得が卒業後の就職と連動していることだろう。日本でも大学での学習をより評価するような採用システムへの移行がない限り、学習を強制するシステムは上滑りする可能性が高い。裏を返せば米国の大学生も、よく学んでいるという点でアクティブだが、就職のためという実利を除けばパッシブなのであり、それ故に消費者と呼ばれるのである（リースマン 1986）。

次に、教育を強制するシステムについてである。米国では、昇進への授業評価の加味や受講生の

少ない授業の停止など、教員に対する教育評価は厳しい。その流れに従えば、日本にも厳しい教育評価システムを導入すべきだという話になる。しかし、教育課程の可変性と連動しない限り、教育の強制も空回りする危険性がある。例えば、企業の採用システムが変わったとしても、学生の学習動機を高める教育課程を提供できないからである。むしろ重要なのは、米国には社会の変化に対応する柔軟なプログラムの策定や科目の改廃を可能とする、個々の教員の教育活動を調整するメカニズムが存在していることだろう。鍵を握るのは、教育評価ではなく、個人に授業科目が貼り付くという日本的な教員組織と教育組織の関係の行方なのである。

では現行の企業の採用システム、大学の教育システムが継続する限り、日本の大学教育の学習密度は高まらないのか、大学教育のパフォーマンスは向上しないのか。これまで、米国とは異なる日本の大学教育の強みは、学部ごとの入試制度やゼミ制度を基盤として、入学から卒業まで教員に学生の顔がみえるということだった。つまり、学習の成果を個々の授業における学習密度ではなく、教員と学生の帰属組織を通じて担保する仕組みであった。これは、職種よりも会社に帰属意識を持ち、当該領域の職務を越えた諸活動も行いながら、個人の職務遂行能力や会社のパフォーマンスを高めてきた企業組織と同様のメカニズムである。

こうした帰属意識を媒介とした学習成果の行方は、当該学部や学科に対する教員の帰属感、学生の帰属感の強さの行方に左右される。だが、米国にならって任期制の導入など教員の流動性を高める動きや厳しい教育評価制度を導入する動きは、教員を個別化し組織への帰属感を弱めるように作用する。他方で学生も、教員だけでなく友人とも濃密な関係を求めないし、企業と個人の関係の変化と同様に、特定の組織への帰属を望まない動きも顕著となっている。帰属意識を媒介としてきた日本の大学教育の強みは、授業以外でも教員と学生との関係を強化することにより、今後も引き続き機能する可能性がないわけではない。だが、より大きな動きとしての若者の意識の変化、そして何よりも大学教育を改善するための方策そのものによって、その強みの基盤を急速に失いつつあるのかもしれない<sup>6)</sup>。

## 注

- 1) 喜多村は、旧世界の伝統や文化から断絶した人も資金も不足する新世界で、教育に個人の解放・開発と体制の確保の二重の役割を求めたことに、米国の教育重視の伝統をみている（喜多村 1994）。
- 2) 学生を惹きつけるだけの魅力的な授業のできなかった教員は大学を去らなければならなかった（潮木 1993、136頁）。
- 3) 1975年度の科目数の22%は新設科目だったという（石田 1986、246頁）。
- 4) ミシガン大学の例ほど多くはないが、1975年度のイェール大学の学科目委員会も、年間17回開催されている（石田 1986、238頁）。
- 5) ただし、カレッジの時代には在学中の成績が将来に影響を及ぼすことはほとんどなかった（潮木 1993、125頁）。

6) 教育評価の導入そのものが問題とは必ずしもいえない。しかし、授業評価は米国などの個人契約型の教育評価に馴染むツールであって、日本のような組織契約型の教育には、教育課程全体を対象とするなど組織的な教育力を対象とする評価手法の方がむしろ適切かもしれない。

## 参考文献

- アシュビー (宮田敏近訳) 1999『誰でも何でも学べる大学』玉川大学出版部。  
天城勲編著 1987『相互にみた日米教育の課題』第一法規出版。  
石田剛 1986『イエール大学の教育システム』溪水社。  
潮木守一 1993『アメリカの大学』講談社。  
浦田誠親 1994『アメリカの小さな大学町』玉川大学出版部。  
江原武一 1994a『大学のアメリカ・モデル』玉川大学出版部。  
江原武一 1994b『現代アメリカの大学』玉川大学出版部。  
苅谷剛彦 1992『アメリカの大学・ニッポンの大学』玉川大学出版部。  
苅谷剛彦 1998『変わるニッポンの大学』玉川大学出版部。  
喜多村和之 1986『学生消費者の時代』リクルート。  
喜多村和之 1994『現代アメリカ高等教育論』東信堂。  
佐藤和夫 1989『アメリカの社会と大学』日本評論社。  
橘由加 2004『アメリカの大学教育の現状』三修社。  
中山茂 1994『大学とアメリカ社会』朝日選書。  
宮田敏近 1991『アメリカのリベラルアーツ・カレッジ』玉川大学出版部。  
山本敏夫 1958「日米の大学教育の比較」大学基準協会編『外国における大学教育』大学基準協会、18-35頁。  
リースマン (喜多村他訳) 1986『高等教育論』玉川大学出版部。  
リースマン・ジェンクス (國弘正雄訳) 1969『大学革命』サイマル出版会。  
渡部哲光 2000『アメリカの大学事情』東海大学出版会。