

報告

アメリカの学部教育の現状

江原 武 一

要 旨

この報告では、アメリカの大学における大学教育の歴史の変遷をふまえて、アメリカの学部教育の「現在」を、学部教育の目的、学部教育カリキュラムの構造、授業の形態と内容などを中心に整理する。最後に大規模な研究大学に焦点をあてて、その学部教育改革の方向を探る。

キーワード

学部教育、大学院教育、教養教育、専門職業教育、教養ある人間、研究大学

1. 学部教育とは何か

本報告では日本の大学教育の特徴や改革を視野に収めながら、アメリカの学部教育の現状を整理することをめざしている。そのためややあいまいだが、大学や短期大学等で行われるカリキュラムとして明示された正式の教育を「大学教育」と定義する。また本稿では大学教育を、教育段階をめやすにして大学や短期大学等の学部段階で行われる教育を総称する「学部教育」と、大学院段階の修士課程や博士課程などで行われる教育を総称する「大学院教育」の2つに区分する。学部教育に相当する英語はアンダーグラデュエイト・エデュケーション、大学院教育に相当する英語はグラデュエイト・エデュケーションである。ただしこれらの言葉は日本でもアメリカでも、一筋縄ではいかないほど多種多様な意味を含んでいる。

次に大学教育の内容に注目すると、大学教育は「教養教育」と「専門職業教育」の2つに大きく分かれる。教養教育という言葉も時代や論者によってさまざまな意味をこめて使われてきた。しかしこの報告では、教養教育を高度な専門的人材や広い意味での社会的な指導者として活躍することを期待されている学生に、それにふさわしい基礎的な学力や教養を身につけさせる教育と定義して使うことにしたい。今日の学生はこの教養教育で特定の専門分野や職業にとって不可欠な幅広い学問領域を体系的に学ぶことにより、幅広さと一貫性を備えた知識や技術、考え方、行動様式を身につけ、「教養ある人間」(エデュケイテッド・パーソン)として成長することが期待されている。この日本語の教養教育に相当する英語をあえて探せば、リベラル・エデュケーションということになる。

日本の大学教育で教養教育を構成するのは従来的一般教育や外国語教育の科目、あるいは現在多くの大学で教養科目や全学共通科目として開講されている科目などである。またアメリカ

の歴史と伝統のある教養カレッジや威信の高い研究大学の文理系学部カレッジが提供する4年間の学部教育は、こうした教養教育の色彩が濃い教育である。日本では国際基督教大学をはじめとする教養型大学の学部教育も、この教養教育を中心に行われているとよいだろう。

それに対して専門職業教育は基礎的な学力や教養を身につけた学生に、特定の専門分野や職業と直接関連した知識や技術、考え方、行動様式などを身につけさせる教育である。この専門職業教育を構成するのは学部教育に含まれる職業教育や専門教育、専門の基礎的教養となる教育、あるいは大学院教育で開講される特定の専門分野の研究者を育成するための教育や、ロースクールやメディカルスクールなどの専門職大学院が提供する高度専門職業人を育成するための教育などである。なお専門職業教育（ボケイションナル・プロフェッショナル・エデュケーション）という言葉をややざや使うのは、学部段階の職業教育や専門教育、それに大学院段階の職業教育や専門教育、専門職業人教育などを一括してあらわす必要があるからだ。

この2つの言葉の定義からも分かるように、教養教育という言葉は職業教育や専門教育、専門職業人教育などと区別する意味で使われている。そして現在の大学教育の改革で求められているのは、この教養教育と専門職業教育によって構成される大学教育を学部教育と大学院教育に区分して、どのように再編成するかということである。もっとも大学院教育ではおもに専門職業教育が行われるので、当面の基本的な課題は学部教育における教養教育と専門職業教育の内容や位置づけ、バランスをどのようにすればよいかという問題である。

2. 大学教育の歴史的変遷

(1) 教養教育中心の植民地時代の大学教育

アメリカの大学教育の歴史を、日本を含めた国際比較の観点から簡単にふりかえってみよう。今日では多くの人びとは、教育と研究はどちらも大学の重要な役割だと考えている。しかし大学が生まれたヨーロッパ中世の時代から今日まで、大学の主な役割は学生を教育することだった。近代以降、この教育と研究のバランスを大きく変える契機になったのは、19世紀後半にドイツで研究志向型の大学が出現したことと、第二次大戦後にどの国でも高等教育が大幅に拡大して大衆化したことである。ちなみに日本では明治維新（1867年）を契機に、近代国民国家の建設がはじまり、教育の分野では近代教育制度が導入された。ところがその後、第二次大戦の敗戦（1945年）により、日本の近代化の過程は大幅な軌道修正をせまられ、教育の分野でも抜本的な教育改革が実施された。

アメリカの高等教育の起点は、植民地時代の1636年に創設されたハーバード・カレッジである。このアメリカの植民地時代のカレッジでも教育が重視されていた。しかもその教育は教養教育であり、「教養ある人間」の養成、つまり全人ないし完全無欠な人間の発達をめざして、学生の人格形成と認知的な技能の獲得を促進することを目的にしていた。そのため学生は教室では、異教徒の言語である古典語（ギリシア語、ラテン語など）やギリシア以来の知的遺産を、中世の三学（文法・修辞・論理）四科（算術・幾何・音楽・天文）を踏襲した古典的なカリキュラムで習得した。ただし教科外のキャンパス・ライフでは、学生は全寮制の寄宿舎で生活し、教会への出席を義務づけられるなど、キリスト教精神を重視する環境におかれていた。

このヨーロッパの伝統を反映した自由教育にもとづく教養教育は、特定の職業や職種に秀でたスペシャリストよりもゼネラリストの養成をめざしていた。自由教育はおもに社会的支配層のための教育であり、彼らにとっては公的な生活への準備ができる実用的な教育だとみなされていた。というのは彼らにとって、専門家になることは必ずしも重要なことではなかった。また彼らの多くは聖職者や医師、法律家といった専門職や国家官僚、政治家、企業経営者などになったが、それらの職業は「リベラル」であり、自由教育の範囲内で職業準備教育ができたからだ。リベラルとは「自由人にふさわしい」という意味で、その正反対の位置には奴隷的とか機械的といった言葉がある。自由教育は人間が自由になるための教育であり、奴隷的で機械的な職業教育、つまり特定の職業には役立っても、自己否定的で非人格的、反人間的な教育とは区別されていた（ロスブラット、1999年、54頁、58頁；松浦、1999年、419頁）。

（２）アメリカで発明された大学院

こうした教育中心のアメリカの大学で研究が重視されるようになったのは、大学のドイツ・モデルになって、ジョンズ・ホプキンス大学が1876年に創設され、優秀なカレッジ卒業生を受け入れるようになってからである。この教育と並んで専門的な研究の推進を大学の役割に加えた大学のドイツ・モデルが多大な成功を収め、やがて近隣のヨーロッパ諸国をはじめ、アメリカや日本など世界的な規模で各国に移植されたのはよく知られている。

ただしアメリカで研究志向型の大学建設の標準モデルになったのは、最初に設立されたジョンズ・ホプキンス大学ではなく、後発のハーバード大学のエリオット学長が試みたもので、既存のカレッジを基礎に総合大学化し、研究とともに学部教育も大学院教育も行えるようにした方式である。この方式では教養教育中心の学部教育を行う既存の教養カレッジに加えて、新しく文理系の大学教員や研究者を養成する専門職業教育と研究を行う学術大学院が、同じ大学内に別組織として設けられた。ドイツで発展した大学は同一の組織のなかで教育も研究も行ったが、アメリカの大学はドイツにはなかった大学院を別組織として発明することにより、研究を大学の役割に加えたのである（江原、1994年a、141-143頁）。

この研究志向型の大学の定着と普及はアメリカの科学的研究を飛躍的に発展させ、ドイツに代わって世界の学問センターを形成するのに大きく寄与した。アメリカの活発な研究活動、とくに応用と直接結びつかない基礎的な研究の大部分は、その後続々と生まれた学術大学院を中心に行われてきたからだ。また医師や法律家、企業経営者などを養成する専門職業人教育はそれまで学部教育で行われていたが、そうした職業に必要な知識や技術などの高度化にともない、高度で実学的な専門職業教育を行う専門職大学院（プロフェッショナル・スクール）も次第に設けられるようになった。

ところで研究志向型の大学が19世紀後半に出現すると、アメリカの大学教育は大きく変貌する。それは端的にいえば、伝統的な自由教育にもとづく教養教育と新しく大学教育にくみこまれた近代科学にもとづく専門職業教育を、大学教育としてどのように再編成すればよいかという問題を解決するためであった。

もっとも教育内容の面でおもに専門職業教育を行う大学院教育についてはそれほど深刻な問題はなかった。ここでいう研究はもっぱら近代科学が生み出す専門分化した知識を基盤にして

いるが、医学や法学にせよ、農学や工学にせよ、専門職業教育の教育内容も同じ近代科学の知識を中核にして構成されているからだ。しかしカレッジにおける学部教育の再編成はけっして簡単なことではなかった。というのも研究と専門職業教育はおもに専門分化した近代科学の知識を基盤にしているため、全人的な人格形成を志向する自由教育とは鋭く対立した。また研究では独創的な研究業績をとくに高く評価するが、自由教育にとって独創的な知識は重要ではなく、かえって社会の安定した秩序を脅かすものとみなされていた。自由教育では過去の偉大な伝統にもとづき、由緒正しい正統な書物を用いて、誰もが認める普遍的な真実を、固定的な必修のカリキュラムで学生に教えることが重視されたからである。

(3) 学部教育再編成の課題：選択制と専攻制の導入

そのアメリカにおける唯一の実現可能な解決方法は、学生の科目履修に「選択制」と「専攻制」を導入することによって、伝統的な自由教育にもとづく教養教育のカリキュラムに選択の幅をもたせ、専門職業教育を含んだ学部教育のカリキュラムに改革することだった。

履修科目の選択を学生に認める選択制のうち全米規模で普及したのは、いくつかの科目群のなかから指定された数の科目を選択して履修するグループ選択制である。それは現在アメリカの大部分の大学が一般教育（ジェネラル・エデュケーション）の履修方式として採用している配分必修（ディストリビューション・リクワイアメント）、つまり近代科学としての自然科学、社会科学、人文科学の3分野や総合科目群などから、それぞれ履修科目を選択して必要な単位数をそろえる方式の原型となった。

グループ選択制が従来の教養教育の理念をひきついで、学生が幅広さと一貫性を備えた教養を身につけるための措置だとすれば、専攻制は学生が特定の専門分野を深く学ぶための措置である。この現在の専攻（メジャー）の原型になった専攻制も徐々に全米の大学に普及するが、その教育内容は自由教育の理念をひきついで教養教育が中心のところもあれば、近代科学の成果にもとづく専門職業教育が中心のところもあった。また教養教育も自由教育の伝統をふまえた人文系の科目よりも、近代科学の成果を反映した人文科学や社会科学、自然科学の科目が主流になった。そしてこれらの2つの科目履修方式をくみこんだ大学教育が、現在のアメリカの学部教育で最も一般的で標準的なカリキュラムの形態として定着したのである。

このまとめは歴史的な展開の細部を省略した図式的なものである。いくつか補足しておこう。まず第1に、こうした学部教育カリキュラムの定着は、19世紀後半から20世紀前半まで長い年月をかけて実現したことである。第2に、一般教育は20世紀以降、アメリカの大学教育、とくに学部教育の主要な構成要素として位置づけられるようになった。学部教育における一般教育の重要性は、日本の大学基準協会のモデルになった地域別大学基準協会の「加盟共通要件」にも明記されている（財団法人大学基準協会、1995年、253-255頁）。

第3に、教養教育と専門職業教育との間には常に調和よりも対立や葛藤がみられ、せめぎ合いが続いてきていることである。しかし重要なのは、その対立や葛藤は学部教育の構造的な問題であり、特定のグループの考え方や行動に原因があるわけでもなく、誰か特定の人間の無能力や利己心、悪意の結果でもないことである。つまりアメリカの大学教育の改革では、たとえ困難で成功がおぼつかなくても、この2つの教育の理念や価値をふまえて、その時代にふさわ

しい大学教育を慎重に構想しなければ、どのような改革も事実と違った単なる絵物語になり、定着しないと考えられているのである。

(4) 高等教育の大衆化と大学教育改革の要請

大学の役割を、この研究重視から再び教育重視の方向へゆりもどす契機になったのは、どの国でも第二次大戦後、高等教育が大幅に拡大して大衆化したことである。そのためどの国でも、一方で研究は大学の重要な役割としてますます重視されたが、他方で大量の学生を受け入れるにつれて学生が多様化し、彼らの教育の重要性もあらためて認識されるようになった。

アメリカでも大学進学で有利なのは豊かな家庭に育って、高校の進学課程で学び、学習成績のよい学生であり、その多くは高校卒業後直ちに大学に進学する。しかし高等教育の大衆化にともない、アメリカの大学は基礎学力の面で従来の大学教育についていけない大量の準備不足の学生や、非伝統的學生、別の言葉でいえば「新しい学生」を受け入れるようになった。新しい学生とは、学生の属性でいえば女子学生やマイノリティ学生、成人学生であり、その就学形態でいえば短期教育やパートタイム就学を希望する学生のことである。

こうした学生をおもに受け入れたのは、研究よりも教育を重視する4年制の一般大学と2年制大学、とくにそのほとんどが入学志願者をすべて受け入れる開放入学制の公立のコミュニティ・カレッジだった。これらの大学を中心に、準備不足の学生や新しい学生の学力や興味、関心にみあった大学教育の改革が、大学全体の政策課題として70年代後半以降、組織的にとりくまれた。それだけでなく入学者選考や学生募集の改善とか、大学教授法や施設設備といった学習環境の整備も、各大学の大学管理者主導で全学的に実施された。大学教育を改善するために大学教員を再訓練し、学生にとって分かりやすい教授法や教材の準備、シラバス（講義要項）の作り方などを学んでもらう教員研修（ファカルティ・ディベロプメント）が脚光を浴びたのも、このときからである。

3. アメリカの学部教育の「現在」

(1) 学部教育の目的

アメリカの学部教育は(1)指導的な市民の養成、(2)専門職業教育、(3)大学院進学への準備教育という、3つの機能を果たしている。しかしそれらをひっくるめて学部教育の目的を論じるときには、「教養あるアメリカ人(エデュケイテッド・パーソン)」という言葉がよく用いられる。それは次のような知的能力をもつ人間像である。

能動的なコミュニケーションのための言語的、数学的能力

西欧的、アメリカ的価値観

自然と社会に関する科学的な理解

特定の専門分野に関する深い知識

(これらの)知的技能、知識、価値観を自ら主体的に分析・総合・応用して駆使する能力

これらの知的能力の具体的な内容は、個々の大学や大学のタイプによって異なる。またアメリカの学部教育でも、専門職業教育に対する学生や社会からの期待はきわめて大きい。しかしアメリカの学部教育には教養教育を重視する、植民地時代以来の根強い伝統があり、それは現在でも、学生を教養あるアメリカ人として育成しようとする大学関係者の学部教育観のなかに生きている。

(2) 学部教育カリキュラムの構造

アメリカの現在の典型的な学部教育のカリキュラムは、一般教育、専攻（主専攻、副専攻）、自由選択（フリー・イレクティブ）、教科外活動（ノンクラスルーム・アクティビティ）の4つの要素によって構成されている（Boyer and Levine, 1981, p.32）。

一般教育は幅広さ（ブレドス）を学ぶために人文科学、社会科学、自然科学の3分野にまとめられた専門分野の科目群に加えて、西欧文明や女性研究、第三世界研究といった、一貫性（コヒーレンス）を学んだり総合的な理解力を習得するための総合科目群とか、知的な学習技能（ラーニング・スキル）の習得を目的にした英作文、基礎数学、外国語、それから体育などの科目群によって構成されるのが一般的である。一般教育の科目にはすべての学生または大部分の学生にとって必修の科目が多く、履修の際には専攻や自由選択の科目と区別されている。

専攻は学部卒業後の就職や大学院進学の準備として、特定の専門分野を深く学ぶ（デプス）ための科目群によって構成されている。この専攻には主専攻（メジャー）と副専攻（マイナー）がある。専攻で学ぶ専門分野は多種多様だが、次の2つに大きく区分することができる。1つは近代科学のなかでも基礎的な文理系（リベラル・アーツ・アンド・サイエンス）の専門分野、つまり人文科学や社会科学、自然科学の専門分野であり、複数の専門分野にまたがる学際研究や芸術なども含まれる。もう1つは職業との関連が深い実学的な専門分野であり、法学や経営学、教育学、工学、農学をはじめ、家政学や体育学、図書館学、保健医療科学、コンピュータ・情報科学、神学など多彩な専門分野が含まれる。

特定の職業に就くために要求される学歴や専門分野は時代によって違うが、現在でも準学士や学士の学位はもちろん、学部教育で取得できる資格や免許証があれば就職に非常に有利だ。法学や医学、経営学などの高度な専門職業人教育はおもに大学院教育で行われる。しかし各種の専門職業教育が学部教育でも行われており、就職の際には、基礎的な文理系の専門分野よりも卒業後の職業と直接結びついた実学系の専門分野を専攻した方が有利である。

学生が主体的に選択する自由選択の科目は、内容からみると一般教育の科目にも専攻の科目にもなるが、どちらも学生が主体的な一貫性の獲得をはかるために設けられたものである。4つ目の教科外活動を卒業に必要な履修要件に含めている大学はほとんどない。しかし他方で、スポーツクラブや文化サークルだけでなく、自主研究や経験学習など、さまざまな教科外活動を学部教育のカリキュラムとして正式に位置づけている大学もある。そうした教科外のインフォーマルな経験や「隠れたカリキュラム」の教育効果、つまり大学教員と学生とのインフォーマルな接触や学生の仲間集団での人間関係の教育効果を活かすために、教科外活動と一般教育を有機的に結びつけようとする改革もみられる（Gaff, 1983, pp.193-194）。

(3) 大学によって多様な学部教育カリキュラムの構成

学部教育を構成する4つの要素のなかで、中心に位置するのは一般教育と専攻である。学部教育に占める一般教育の割合を確認すると、学士号取得に必要な120単位に占める割合は2000年の時点では、平均で45%だった。この一般教育の比重は1967年には43%を占めていた。それが卒業要件の緩和をもたらした60年代後半の「学生反乱」以後減少し、74年には34%まで低下したが、88年には再び38%に増加している(Ratcliff et al., 2001, pp.11-13)。

85年に実施された全米規模の大学調査によれば、4年間の学部教育のうち半分が専攻、3分の1強が一般教育にあてられ、残りが自由選択だった。このうち一般教育の履修状況を見ると、学部教育に占める一般教育の割合の中央値は大学類型によってそれほど違わないが、その比重が高い大学は研究を重視する大規模な研究大学よりも、教養カレッジ(学士大学)や総合大学(修士大学)といった教育を重視する一般大学に含まれる大学に多い。

ただし重要なのは、ほとんどすべての大学は学生に一般教育の履修を必修として課していることだ。全学生に対して同一の一般教育を必修にしている大学は72%、専攻や所属するカレッジやスクールなどによって異なる一般教育を必修にしている大学は26%あり、まったく一般教育を必修にしていない大学は2%にすぎない(江原、1994b年、99-105頁)。

大学教育の歴史をふりかえてみると、かつての伝統的な自由教育にもとづく教養教育は、現在の典型的な学部教育のカリキュラムでは、一般教育として定着していることが分かる。ただし大学のタイプをはじめ、学生の専攻や所属するカレッジやスクールなどによって、一般教育の履修要件や科目構成には大きな違いがみられる。教養教育の目的が教養ある人間の育成にあることは同じでも、その具体的な教育内容や学部教育における比重は大学やカレッジ、スクールの使命や目標、学生の基礎学力や専攻、卒業後の進路などによって違うからだ。

たとえば専攻の科目履修では、学部卒業後就職する学生はおもに職業との関連が深い専門分野の科目を履修するが、学術大学院や専門職大学院に進学してより高度な専門職業教育を学ぼうとする学生は基礎的な文理系の専門分野を履修したり、狭い専門を超えてできるだけ幅広く学ぶ傾向がある。つまりアメリカの大多数の学部学生は卒業後社会に出て活躍するが、彼らの場合には、一般教育が教養教育として、また専攻が専門職業教育として位置づけられる。それに対して大学院に進学してより高度な専門職業教育を学ぶ少数派の学部学生の場合、一般教育を教養教育として履修するのは同じだが、専攻でも職業との関連が深い専門分野に加えて、基礎的な文理系の専門分野を中心に幅広く学ぶので、彼らにとって4年間の学部教育はどちらかといえば教養教育の色彩が濃い内容になる。

歴史と伝統のある教養カレッジや威信の高い研究大学の文理系学部カレッジが提供しているのは、そうした教養教育の色彩が濃い学部教育である。その規模を正確にとらえる統計はないが、仮にカーネギーの大学分類(1994年)にもとづいて類推すれば、教養カレッジの上位校(学士大学)は166校あり、アメリカの全学生の1.8%が在籍している。また125校ある研究大学の上位校(研究大学、研究大学)には17.5%の学生が在籍しているから、その比率は全学生の19.3%を占めている。

もちろんそうしたカレッジで学ぶ学生も全員が大学院に進学するわけではないし、他の大学の学部教育を受けた学生も数多く大学院に進学している。またこの統計では、研究大学の学生

には大学院学生も含めて集計しているの、学部学生の数はもっと少なく見積もる必要がある。そのためごく大まかな数字だが、約2割弱の学生がどちらかといえば教養教育の色彩が濃い学部教育を受けていることになる。したがってアメリカの大学全体についてみると、学部教育における教養教育と専門職業教育の内容や位置づけ、バランスは多種多様だが、重要なのは、どの大学の学生も専門職業教育だけでなく、一般教育にせよ専攻まで含めた形にせよ、学部教育の一環として位置づけられた教養教育を学んでいることである。

(4) 授業の形態と内容

次に、学期制や標準型の科目履修をはじめ、アメリカの学部教育の授業と内容の一端を簡単に紹介してみよう。

たいていのアメリカの大学は、セメスター制かクォーター制の学期制を採用している。セメスター制は約15-16週間の秋学期と春学期の2学期制、クォーター制は約11週間の秋学期、冬学期、春学期、夏学期の4学期制である。どちらも1年間は9ヶ月で、夏休みがある。夏休みには多くの学生はレジャーをしたり、学費や生活費のためにアルバイトをするが、夏学期にも正規の授業が開講されるので、これを利用して、卒業に必要な科目を取ることもできる。この他に語学研修プログラムや、働いている人びとのための現職教育用のプログラムも夏休みに開講されるから、アメリカの大学のキャンパスや寮は1年間フルに活用されている。

標準型の科目履修では、学生は各学期に5-6科目のコースを受講する。1コースの単位は3単位のものが多く、この場合は1週間に50分間の授業を3回受けるのが基本である。ただしこれは入門コースの場合で、語学などは1週間に5回の授業が多く、上級の科目や演習では1週間に1-2回のものも少なくない。いずれにしても、この50分間×3回が単位の算出の基本になっている。したがって学期ごとに5科目取るとすると、1学期に $5 \times 3 = 15$ 単位取得できるが、これは50分間の授業を $5 \times 3 = 15$ 時限分受けることを意味するので、各コースの予習・復習を含めると、学期中の学生生活はかなり忙しい。

セメスター制の場合、卒業に必要な履修単位は120単位以上だが、学期ごとに5コースずつ取っていくと、1年間に $15 \times 2 = 30$ 単位、4年間で $30 \times 4 = 120$ 単位取得することができる。それに対してクォーター制では、学期ごとに5コースずつ取ると、(たいていの学生は夏学期には単位を取らないので、1年間に3学期授業を受けると考えれば)1年間に $15 \times 3 = 45$ 単位、4年間で $45 \times 4 = 180$ 単位取得できる。しかしクォーター制の1学期はセメスター制よりも3分の2ほど短いため、卒業に必要な履修単位を180単位以上にしているのが、標準型のカリキュラムである。

アメリカの大学は体系的な教育を重視しているの、カリキュラムの構成は標準化されているし、授業の進め方も計画的である。日本の大学便覧に載っている授業科目表の形式は大学によってまちまちだが、アメリカの多くの大学ではカリキュラムの構成がほぼ標準化され、各科目に一連の講義番号がつけられているから、その番号をみれば授業のレベルが分かる。多くの場合、1年次に学習する入門コースは100番代、入門コース履修後に受ける科目は200番代、さらに上級のレベルの科目は300番代、個別指導や演習、自主研究の科目は400番代の番号がつけられている。このようなカリキュラムの構成は科目間の関係を分かりやすく表示し、学生に専

攻や副専攻の指示を与えたり、転学の際の単位認定や単位数の計算を容易にしている。

授業の最初の時間には、シラバスが配布される。このシラバスには授業の目標や内容、授業時間ごとのテーマの他に、成績評価の方法、教科書、予習すべき文献のリストなどが詳しく記されていて、授業はこのスケジュールにしたがって進められる。授業への出席や成績評価は、日本よりも厳しい。成績は授業の出席状況、ドリルや小テスト、小論文、討論への参加度、中間テストと期末テストなどを総合して評価される。

このうち日本の大学の授業と大きく違うのは、討論が重視されていることだろう。アメリカの大学では、100人以上の大規模な講義でも、学生は授業の途中でよく質問をする。大規模講義では、個人的な質問や討論の場を設けるために、大学教員の行う講義とは別の時間に少人数のクラスを編成して教育助手（TA）が授業を担当する。また少人数のクラスや演習も、あらかじめ決められた文献や資料を読んできた上で、参加学生が活発に討論する形式になっていて、その貢献度が成績評価にも大きく影響するのである。

なお高校の成績と同様に、各科目の成績は平均点（GPA）に換算される。GPAはA（excellent）に4、B（above average）に3、C（average）に2、D（below average）に1、F（failure）に0の点数を与えて求めた各科目の成績に単位数をかけ、その合計を単位数の合計で割った数値である。たとえば英作文（3単位）がB、数学（3単位）がA、西洋文明史（4単位）がAの場合、 $(3 \times 3 + 4 \times 3 + 4 \times 4) \div (3 + 3 + 4) = 3.7$ だから、GPAは3.7点ということになる。このGPAは少なくとも、平均の2点を確保しておかなければならない。そうでないと成績不良で大学側から注意を受け、2点未満の学期が続けば退学につながってしまうからだ。

4．学部教育改革の方向

アメリカの学部教育改革については、さまざまな試みが日本語文献や雑誌でも紹介されてきた（杉谷、2000年；有本、2003年；絹川・館、2004年などを参照）。ここでは日本の大学教育改革の「合わせ鏡」として、大規模な研究大学における学部教育改革の試みを紹介してみよう。というのはそうした大学では、教育よりも研究を重視する大学教員が多いこともあって、学部教育が危機的状況に陥り、その改革が強く求められているからだ。大学経営者にとっても優秀な学部学生を必要な数だけ確保するのは、大学院を含めた大学全体の安定した経営のために不可欠だと考えられている。

大規模な研究大学の学部教育改革で最近日本でも話題になったのは、ハーバード大学が2004年にコア・プログラムの廃止を含む改革案を公表したことである（深野、2005年）。コア・プログラムは知識自体よりも知識の習得方法の探求をめざした配分必修型の一般教育プログラムとして1978年から実施され、他大学の学部教育改革にも大きな影響を与えてきた。現行のプログラムでは、学生は現代社会が必要とする課題別に構成された11領域のうち自分の専攻に近い4領域を除いた7領域の授業科目群から、それぞれ1科目を選択履修し、その学習量は1学年分に相当する。

このコア・プログラムは学内でもおおむね成功した改革として高く評価されているが、その廃止が決定された主な理由は、実施後約30年経過して、大学教員と学生の熱意が冷却したこと

だという。それに代えて設置が提言された「ハーバード・カレッジ・コース」も、知識の習得方法の探求を強調する点では変わりはない。しかし学生は人文科学や社会科学、生命科学、自然科学といった伝統的な近代科学の専門分野の知識で構成された大領域のなかから、授業科目を従来よりも自由に選択履修し、専攻での学習の準備をすることを期待されている。なお必修領域としてとくに重視されているのは、国際分野と自然科学分野である。また専攻の決定時期は現行では1年次だが、それを2年次の中頃までに遅らせることも提言されている。

カーネギー教育振興財団ボイヤー委員会が公表した『学部教育の再編 アメリカの研究大学の青写真』（1998年）も、大規模な研究大学における包括的な学部教育改革を提言した文書である（杉谷、2000年、201-203頁；BCEURU, 1998, pp.14-36）。この報告書では、研究大学の学部学生が全体性を持ち、しかも他者と共有できる優れた学部教育を経験できるようにするために、研究大学がその特性を生かしながら学部教育を改善する方策として、次の10の方法を提言している。

授業では研究中心の学習（学期末のレポートも含まれる）を標準とする。

第1学年を探求中心型に構成する。……経験豊かな大学教員が担当するフレッシュマン・セミナーを必修にする。学生に大量のレポート提出を求める。補習教育（英語、数学）は入学前に終了させ、高校での大学科目履修（AP）で空いた時間を有効利用する。

第1学年の基礎の上に積み重ねる。……探求中心型学習、助言指導（メンターシップ）を高学年でも継続する。

学際的教育を推進する。……低学年の授業科目に学生のニーズを反映した学際的教育を導入する。

コミュニケーション・スキルと授業科目を関連づける。……授業内容の習得と授業内容の伝達能力の両者を反映した成績評価を実施する。どの授業でも論述と口述の練習をくみ入れたコミュニケーション・スキルの強化をはかる。

創造的に情報技術を活用する。

最終学年の経験を頂点にする。……4年次セミナーを学部教育の最後の仕上げ（キャップストーン・コース）として充実し、専攻での経験を広げ、深め、統合する探求中心型学習の頂点として位置づける。

見習い教員として大学院学生を教育する。……大学院学生にとって重要な就職前の見習い教員経験の仕組みや教育助手（TA）に対する報酬などの組織的支援を改善する。

大学教員の報酬体系を変える。……教育活動を含めた評価システムを構築する。大学教員の学内の委員会活動への参加負担を軽減する。

共同体意識を育成する。……アカデミック・コミュニティを再建する。キャンパスにおける多様な人びととの交流経験を重視する。大学寮生活や共同研究活動を活用する。

アメリカだけでなく日本でも、学部教育の改善は緊急に解決すべき重要な改革課題として、どの大学でもとりくまれている。とくに大規模講義が多いためキャンパスにおける大学教員と学生や学生相互の人間関係が希薄になりやすい大規模大学の学部教育は、多くの大学関係者の

想像以上に危機的な状況にあるといつてよいだろう。

とりわけ日本の場合、大学教員にはアメリカと比べて教育よりも研究を重視する傾向があるので、事態はいっそう深刻である。1992年から93年にかけて実施された「カーネギー大学教授職国際調査」は、現時点では、最も大規模で包括的な大学教員の国際意識調査である。その再分析によると、日米の大学教員に占める「研究志向教員の比率」、つまり教育よりも研究に関心がある大学教員の比率は、日米平均では49.6%だが、大学教員を 国別に加え、その所属大学の 設置者別と 大学のタイプ別（研究大学か一般大学か）により8つのグループに分けて、研究志向教員の比率をみると、次のように大きな違いがある（江原、2003年、74-75頁）。

- 【米 国】 公立・研究大学（51.7%）、私立・研究大学（55.6%）
公立・一般大学（18.3%）、私立・一般大学（22.7%）
【日 本】 国立・研究大学（91.7%）、私立・研究大学（84.7%）
国立・一般大学（80.3%）、私立・一般大学（59.6%）

アメリカと比べて日本の大学教員は研究に関心があり、最も研究志向教員が少ない私立一般大学でも、教育志向よりも研究志向の大学教員の方が多いのである。こうした状況は90年代以降大きく変わり、学生の教育に熱心にとりくむ大学教員も増えてきている。しかし今日でも、大学教員の目からみると、一方で自分の専門分野の研究に強い関心をもちながら、それと同時に（同世代の大学進学率が近年大幅に上昇したことを考えれば当然かもしれないが）、自分の学生時代の学生よりも質が低かったり、準備不足のためごく普通の大学の授業にもついていけない学生を数多く受け入れ、そうした学生の教育に真剣にとりくむことを要請されている。しかも日本ではアメリカほど大学間の分業が目に見える形で進んでいないため、どの大学でも大学教員は多かれ少なかれ、目の前にいる学生にどのように対応したらよいのか、とまどっているように思われる。

しかし将来的には18歳人口が減りつづけることもあって、大学教育、とくに学部教育の抜本的な改革はますます必要になる。日本の大学は多様化した学生にふさわしい学部教育のあり方をはじめ、大学教員を養成する大学院教育のあり方、大学教員の教育活動の評価と処遇の問題、FD（教員研修）活動の実質化など、さまざまな解決課題に正面から対処することを求められているといつてよいだろう。

（本稿は、主に江原（2004年）と江原（1994a年）をベースにして執筆した。）

引用文献

- 1) The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1998.
- 2) Boyer, E.L. and Levine, A. *A Quest for Common Learning: The Aims of General Education*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1981.
- 3) Gaff, J.G. *General Education Today: A Critical Analysis of Controversies, Practices, and Reforms*. San Francisco: Jossey-Bass, 1983.

- 4) Ratcliff, J.L., Johnson, D.K., La Nasa, S.M., and Gaff, J.G. *The Status of General Education in the Year 2000: Summary of A National Survey*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2001.
- 5) 有本章編『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部、2003年。とくに 部「アメリカのカリキュラム編成」の1章、3章、4章、5章など。
- 6) 江原武一『現代アメリカの大学 ポスト大衆化をめざして』玉川大学出版部、1994a年。
- 7) 江原武一『大学のアメリカ・モデル アメリカの経験と日本』玉川大学出版部、1994b年。
- 8) 江原武一「大学教員のみた日米の大学 90年代初頭」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第49号、69-91頁、2003年。
- 9) 江原武一「学部教育改革の条件 アメリカ・モデルと日本」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第50号、22-46頁、2004年。
- 10) 絹川正吉・館昭編著『学士課程教育の改革』(講座「21世紀の大学・高等教育を考える」第3巻)東信堂、2004年。とくに1章、4章、10章、11章など。
- 11) 財団法人大学基準協会企画、早田幸政訳『アメリカ北中部地区基準協会の大学・カレッジ評価ハンドブック』紀伊國屋書店、1995年。
- 12) 杉谷祐美子「学士課程教育に対するニーズと近年の教育改革」現代アメリカ教育研究会編『学習者のニーズに対応するアメリカの挑戦』教育開発研究所、195-218頁、2000年。
- 13) 深野政之「ハーバードのカリキュラム改革 コア・プログラムの廃止」『IDE(現代の高等教育)』No.468、2005年3月号、民主教育協会、2005年、74-80頁。
- 14) 松浦良充「リベラル・エデュケーションと『一般教育』 アメリカ大学・高等教育史の事例から」『教育学研究』第66巻第4号、1999年、417-426頁。
- 15) ロスブラット, S.著、吉田文・杉谷祐美子訳『教養教育の系譜 アメリカ高等教育にみる専門主義との葛藤』玉川大学出版部、1999年。

Contemporary Undergraduate Education in the U. S. Higher Education

EHARA, Takekazu (Professor, Center for Higher Education Research and Support)

Abstract

This paper attempts to describe briefly the historical development of academic education in the United States, and summarizes characteristics of contemporary undergraduate education regarding the purpose of undergraduate education, structures and functions of curricula, teaching styles in the classroom and so on. Finally the perspective of undergraduate education reform in the extensive research university is discussed.

Key words

Undergraduate Education, Graduate Education, Liberal Education, Vocational and Professional Education, Educated Person, Research University