

カリキュラムにおける一般教育¹の位置づけとその役割

— 本学「教養演習」の在り方への一視座 —

Position and Role of Liberal Arts in Junior College Curriculum
— A Perspective of Hokurikugakuin Junior College “*Kyoyo Enshuu*” —

海 口 浩 芳
Hiroyoshi UMIGUCHI

Abstract

The purpose of this paper is to review of the position and role of liberal arts (general education) in university and college curricula, and applying them for “*kyoyo enshuu*” at Hokurikugakuin junior college. First, it examines that arts for liberal arts. Second, it considers that positioning of liberal arts on curricula by pioneer reforming cases. Based on these considerations, it presents one proposal for ‘*kyoyo enshuu*’ and the scholastic evaluation system for Hokurikugakuin junior college.

1. 問題の設定

現在、高卒者のおよそ半数は大学等への進学を果たしている²。その彼／彼女らが、入学後すぐさま履修し、その後に学ぶ専門教育の基盤となるのが一般教育であり、そこには教養教育も含まれる³。大学の一般教育に関しては、周知のように1991年の大学設置基準の大綱化で新たな段階に入ったといえる。それは、外国語会話クラスや文章表現法の開設、情報処理科目の必修といった「カリキュラムの実用化の方向性」である。この実用化の方向性の背景には、大学進学率の上昇を受け、従来の実用から離れた学者養成のための一般教育ではなく、社会に出て役立つ・使える知識を提供するための、いわば社会人養成のための一般教育が求められたことによる（今井1998）。

また、大学の大量化に伴って、学士課程教育は基本的に完成教育をめざすものとなり、そこでは単なる知識の修得にとどまらず、社会人として必要となる人間関係における礼儀作法、感情の自己統制、強い意志力等知識以外の人間としての資質の育成も求められる。この人間形成の営みこそが、かつてのリベラル・エデュケーションの理念でもあった（今井1997）。

さらにいえば、完成教育としての学士課程教育における一般教育では、社会人として生きるうえでものの見方や考え方といった基本的な洞察力や理解力の修得が求められる。なぜなら、これらが備わらなければ、選挙において候補者の中から適任者を選ぶといった日常的事務さえ不可能となり、そこでは民主主義が維持されない社会を誕生させる危険性を孕むからである。

このような問題意識から、本稿では大学のカリキュラムにおける一般教育の位置づけと役割について検討し、そこから得られた知見を本学「教養演習」へ還元することを目的とする。まず、一般教育に包含される教養教育の意義を検討する前提として、現在、明らかに「知の断片化」が進むなかで、大学の一般教育に求められる「教養」とはどのようなものなのかを検討する。そして、大学教育における一般教育の位置づけを検討したうえで、本学における「教養演習」改善のための素案を提示し、最後に本学における新たな成績評価制度導入のための提言を行う。これにより、カリキュラムのみ、あるいは成績評価制度のみの改善といったものではなく、双方がリンクした本来めざされるべきホリスティックなカリキュラムの新設計が可能となる。

2. 一般教育に求められる「教養」とは

昨今、教養の復活を唱える声が喧しいが、大学という場において、現在、学生に提供できる（裏返せば、限界としての）「教養」とは何かの定義づけをまずはしておきたい。

通常、「教養のある人」といった場合、一般的には多くの書物を読み、外国語にも通じて、普段の言動バランスが良い人を指し、そこには風貌や品格なども含まれる。すなわち、教養には単に知識だけでなく人格も含まれており、高い品位を備えた人ということになる（阿部 1997：3-4, 55）。しかしながら、そうした部類に入ると思われる教師といった、かつては聖職者としての視線を浴びた者ばかりでなく、高い知性に基づき真実を追究することを使命とするジャーナリストや社会正義を貫く人格を保持する者と期待される警官による不祥事などが、最近では枚挙に暇がないほど生じている。これらの現代的事情から推察されるように、教養に付随する人格とは、ただ単に知識を身につける、あるいはそれらとは独立して高貴な人格が形成されるのではなく、知識を修得する過程において、それを与えてくれた書物や人物から、その伝えんとすることの片鱗を吸収することによって、その品格が備わると思われる⁴。それはいうなれば、アイデアへの憧れとしてのエロスのようなものである。しかしながら、これは各人が自覚する、あるいはその時に無意識であっても感じ取ることであり、そこでは教員の役割は、学生に自覚を促すファシリテーターでしかない。よって、大学において教養を学生に与えるうえでの、第一の要件は教員の人格的資質であり、第二にカリキュラムの中身となる。第一の要件については、本稿の趣旨から逸れるのでここでは触れず、第二の要件について以下検討を加えたい。

周知のように、若者の教養レヴェルの衰退を憂う声は、わが国に先行して高等教育の大衆化が進行していたアメリカにおいて1980年代にはすでに唱えられていた。その代表例が、ブルームによる『アメリカン・マインドの終焉』であり、ハーシュによる『教養が国をつくる』である⁵。

そこでの要旨は、いまや大学は社会からの要求をそのまま受容し、専門化した科目が増える一方で、一般教養科目を衰退させ、結果として人々の精神の空洞化を招いたという。そして、その事態打開のために一般教養教育の復権の手立てとして、グレート・ブックス（The Great Books）⁶を徹底的に読み込むといった古典教育の充実を唱えている（Bloom 訳書 1988）。これよりブルームに従えば、教養とは古典に勤しみ、究極的には「人間とは何か」という「問いを自分で立てられるようにする」（Bloom 訳書 1988：13）条件といえる。

だが、大衆化した大学においては、かつての大学では可能であったカリキュラムの復活を実施

したところで、その成立基盤が築けないだけでなく、時代に即応した新たな社会貢献は果たせない⁷。だからこそ、社会人養成のための一般教育が求められたのである。それでは、社会人養成に必要な教養とは如何なるものなのか。その手がかりを阿部勤世の教養論から探ることにしよう。

阿部は、歴史的に俯瞰しても読書に基づく教養とは「個人の教養」に過ぎず、教養概念の一部でしかないことを指摘し、文字に頼らず身体で「いかに生きるか」を知っていた名も無き多くの人々の存在から、「自分が社会の中でどのような位置にあり、社会のためになにができるかを知っている状態、あるいはそれを知ろうと努力している状況」を「教養」と定義づけ、それを「集団の教養」と呼んでいる（阿部 1997:55-56）。これに従えば、教養があるということは『世間』の中で『世間』を変えてゆく位置にたち、何らかの制度や権威によることなく、自らの生き方を通じて周囲の人に自然に働きかけてゆくことができる」状態をさす（阿部 1997:180）。ただ、阿部の教養論については「ポピュリズムの危険と紙一重」（竹内 2001:174）との批判もあることを付言しておく。

ところで、本論から若干軌道が逸れるが、一般教育における語学教育へもいずれ影響を与えるであろう「小学校での英語必修化」について、しばし考察を行いたい。周知のように中教審外国語専門部会は、全国一律に「小学校での英語必修化」を提言する審議経過（2006.3.27）をまとめた。これを受けより上級の教育課程部会での審議を経て中教審の最終決定後、文科省は2006年度にも改訂する小学校の学習指導要領に必修化を盛り込み、早ければ2008年度にも実施予定である。その要旨は、成績化は行わず、高学年（5・6年生）は週1時間程度、共通の教育内容を設定し、コミュニケーション能力の育成を重視するというものである。こうした「英語必修化」の背景には、韓国や中国といったアジア諸国が小学校での英語必修化を実施しており、国際競争力の維持のために日本も国家戦略として検討するよう求める動きによる。また、現在全国の小学校で総合的な学習の時間を利用し、国際理解教育の一環として英語教育が実施されているが⁸、活動や時間数にばらつきがみられるため「中学入学時に共通の基盤が持てるよう、必要な教育内容を提供することが求められる」と機会均等の重要性の観点からの意見もある⁹。

英語必修化の背後に見え隠れする「英語公用語化論」は、これまでも明治初頭の森有礼、敗戦後の志賀直哉の例にみられるが、現在の「英語必修化」路線の直接の源流は、小渕恵三首相（当時）の委嘱による「21世紀日本の構想」懇談会（座長：河合隼雄）での最終報告書（2000.1.18）といえる。そこでの要旨は、グローバル・リテラシー確立のための手段として英語を身につけるために、「社会人になるまでに日本人全員が実用英語を使いこなせるようにする」¹⁰ため、無学年の修得レベル別クラス編成等の積極的な導入を行い「長期的には英語を第二公用語とする」というものである（「21世紀日本の構想」懇談会 2000:43-44）。

これに対しては、当然、各界から多くの反響・批判が寄せられたが、本稿の趣旨に照らして重要な意義を持つものを取り出せば、次の2点が挙げられよう。一つは、個の確立のために英語公用語化を推進論者は主張するが、個＝アイデンティティ確立の根源は、母語の基盤の上に高度文化を形成できるか否かの問題であること¹¹、第二に、現状の受験英語偏重の英語教育批判からの短絡的な発想による英語公用語化への批判である。すなわち、前者では、欧米の個人主義の背景にある文化を捨象し、文化の一面でしかない言語（英語）からの視点しかなく、シンガポール

の英語力の高さがそうならざるを得なかった複雑な文化背景に基づいていることを見落として視野狭窄に陥っていることへの批判であり、後者では、せっかく修得した受験英語を実際に活用できるようにしていくための英語教育を大学が何ら行ってこなかった点を指摘し、従来の受信型の英語教育から発信型の英語教育への転換、つまり、必要に応じた発信型英語を発信型対応の学習法で学ぶことで、受験英語もそれに対応したものにすればよいという指摘である（茂木2000）。

これらから与えられる示唆は、母語により自らの意思を的確な文章表現によって、他者に伝えられるように訓練することで「個＝アイデンティティの確立」が促されるのであり¹²、また、実用英語の学習とは、そのみ独立して行われるものではなく、これまでに培った受験英語を有効活用（下地と）した双方向コミュニケーション対応型の英語教育によって活かされるというものである。一般教育における語学教育および教養教育には、この視点が重要といえる。

さて、本論に戻り、一般教育における「教養」とは何かを小括しておきたい。すでに現在のよように大衆化した大学においては、ブルームがいうような古典教育の必要性を訴えても時代錯誤と捉えられるだけである。そこで重要になってくるのが、阿部がいうように社会の中で自分に何ができるかを考え、その実行のために努力することである。通常、大学教育の出口としての就職を念頭に置き大学教員や大学生が「社会」といった場合、それは非常に限定的ではあるが、「産業界を中心とした実業社会」を意味する。そこが大学に対して求める教養とは、主として「知的活動スキルとしての論理的思考・課題設定力・課題解決能力」である（大学教育学会編2004：364-373）。そのため、実用的な「教養」を育成するため、文章表現法やプレゼンテーション演習などといったより具体的な内容の科目が多く開講されるといった状況がある。だが、こうした実用化した新たな「教養」だけでは、課題に直面した時に問題となる「自分のすべきこと、自分ができること」の解決の糸口を与えてくれるとは思えない。よって、いま大学に求められる「教養」とは、実社会において役立つ知識・技能とともに、多くの体験から得ること、多くの人とのコミュニケーションから学ぶものの総体と位置づけるのが妥当といえるだろう。

3. 先行事例における一般教育の位置づけとその役割

周知のように、中央教育審議会大学分科会「我が国の高等教育の将来像」の審議概要（2004.9.6）では、新たに構築されるべき教養教育について言及されている。そこでは、「かつての一般教育のような従来型の縦割りの学問分野による知識伝達型の教育や単なる入門教育」でなく、「専門分野の枠を超えて共通に求められる知識や思考方法等の知的な技法の獲得や、人間としての在り方や生き方に関する深い洞察、現実を正しく理解する力の涵養に努める」ことが求められ、そうした「教養教育に携わる教員には高い力量が求められる」。こうした動向も踏まえて、今日、多くの大学において一般教育のカリキュラム改革が実施されている。そこで、ここでは先駆的な事例として、立教大学と国際基督教大学（以下、ICUと略）を手がかりに大学教育カリキュラムにおける一般教育の位置づけとその役割について検討したい。

立教大学では、1991年の大学設置基準の大綱化を受け、すぐさま学内に全学カリキュラム検討委員会が組織され、そこで全学共通カリキュラムを支える組織と内容についての議論を経て、1994年12月に発足した全学共通カリキュラム運営センターの周到な準備の下、1997年4月に

全学共通カリキュラム（以下、全カリと略）が全面実施された。そこでめざされたのは、「学生に専門的知識や技術を教えるだけではなく、自由人としての主体的、かつ統合的な人格の形成をはかろうとする」ことであり、それはいうなれば、従来のリベラル・アーツがめざした「教養ある専門人の育成」ではなく、「専門性に立つ教養人の育成」にある（全カリ記録編集委編 2001：24-25）。

ところで、全カリの特色を列挙すれば、(1) 教育研究室体制の確立、(2) 学生教育重視の姿勢、(3) 言語教育における先進的な取り組み、(4) 総合教育科目の設定、(5) 専門教育との有機的な関係、があげられる（全カリ記録編集委 2001：25-32）。(1) は、教員の所属組織や委員会といった枠を越え、全学部で教養教育を支えていこうとする教員の意識改革を伴った組織再編である。例えば、英語教育研究室には、英語教育を重視する立教らしく言語教育担当教員だけでなく、文学部英米文学科教員や社会学部、理学部の専門科目教員も参加するなど多彩な構成で先進的なプログラムの提言や革新的な活動の発信源となっている。(2) は、「研究をいかに教育の現場に生かすか」との関心から、授業改善のための取り組みが盛んになされている。このことはFDの視点からも大いに参考になるといえるだろう。(3) は、全カリ中最も先進的な部分であり、必修の言語科目に関して「どの学生も同じレベルと内容の教育が受けられるようなカリキュラムが生み出され、全学生の学力の底上げと平準化」をめざすため「統一シラバス、統一テキスト、統一テストを基本とした統一カリキュラム」が実施されている。(4) は、「思想・文化」「歴史・社会」「芸術・文学」「環境・人間」「生命・物質・宇宙」「数理」の6カテゴリからなる総合A群、学際的で複合的な授業をめざす総合B群、コンピュータを扱う「情報」、そして「スポーツ実習」の4つの領域から構成される。そして履修年次は在学中の4年間を通して履修するものとし、とくに総合A群科目は学期ごとに登録単位数の上限が定められている。最後に(5) は、全カリがかつての一般教育とは異なり、各学部の教育課程の一部に組み込まれることで、教員は専門性を咀嚼しながら専門外の学生にも理解できるよう教える努力をすることで、他専攻の学生に専門領域外への興味関心を喚起するとともに、専門外の学生にもうまく教授するために教育者としての力量向上が求められる。

これらから、立教大学における一般教育を担う全カリの位置づけを読み解けば、総合教育科目によるバランスのとれた教養を学生に身につけさせるとともに、従来のように1、2年次に教養科目を履修し、3、4年次で専門科目の履修というような無機的な連続性のない履修方式を改め、専門科目を学びつつ、その都度その専門科目と関連する教養科目を学ぶという有機的連関を持つことで学生の学びが深まり、知識・理解力が定着することが企図されていることが理解できる。

一方、ICUの一般教育は、創立以来のリベラル・アーツ教育の特色を反映するものとして位置づけられ、それは他大学での概論的な一般教育とは明らかに異なり、狭い専門の枠にとらわれない学際的な内容を盛り込むなどの工夫が施されるとともに、専門科目と有機的に連動させることが可能なように、学生は4年間の任意の時期に履修するよう設定されている（絹川編 2002：117）。

また、カリキュラム構成をみると、人文科学・社会科学・自然科学といった三系列を骨格にして、非常に多岐に渡る「総合科目」が用意されていることが第一の特徴としてあげられ、第二の

特徴としては、全教員が一般教育を担当する義務を負う点があげられる。これらの特徴から総合科目は学際的内容のテーマ別科目であるとともに、各教員が自主的に開講できるため、教員の一般教育へのインセンティブを高めることに効果をあげているという（絹川編 2002：61-66）。

したがって、ICUにおける一般教育の位置づけは、「専門科目と有機的に連動させながら学生は4年間の任意の時期に履修する」（絹川編 2002：117）ということから読み取れるように、基礎科目としての位置を確保しつつも、それだけに終始しない発展的要素を包含していることが理解できる。そして、そこで学生に修得が求められるのは、文章や会話等で相手が表現したい内容を客観的に理解したうえで、その主張の論理性や一貫性などを常に批判的に分析できる能力としての「批判的分析思考能力」である（絹川編 2002：13-14）。この能力をベースとして、後の大学教育カリキュラムの修得がめざされるわけである。それゆえ、一般教育は大学教育カリキュラムのコアとしての役割を担っているといえる。

最後に、双方のカリキュラムについて小括すれば、立教大学の全カリは、総合教育科目が在学4年間を通じての履修であることや専門教育との有機的な関係に重点を置いていることから、ICUの一般教育と類似する部分が多い。一方、ICUでは早い段階から他学とは異なった一般教育を行っていることや、多くの大学における一般教育カリキュラム改革のモデルとなっていることから、ICUの一般教育カリキュラムは優れて先進的であり、いまだに学ぶべき点が多いといえる。

4. 本学「教養演習」におけるカリキュラムの改善

既述したように、一般教育のカリキュラム改革を先行して実施した大学の多くは、全学共通科目を一般教育のコアに位置づけている。その理由は、コアとなる科目群を履修することで、所属(卒業後は出身)学科に関わりなく、一定水準の基礎的能力・技能と社会人として求められる知識と教養を備えることで、社会から一定の評価を得ることを目的としているからである。

翻って、現在の本学の一般教育カリキュラムをみれば、各学科ともカリキュラム名では統一されているが、教育内容については全学的に系統立てて組織されているとは言い難い。とりわけ「教養演習」の内容をみると、それは学科ごとに異なり統一性に欠けているのが現状である。本来ならば、先行大学の例を参考に一般教育カリキュラムの全面改訂が望ましいが、まずはそのための布石として「教養演習」をどう再構成し、新生「教養演習」とすべきかの一案を以降で検討する。

短大の場合、4年制大学のようにカリキュラムにゆとりを持たせることが困難なため、立教大学やICUのように就学期間中に学生の任意の時期に履修するといった一般教育の扱いは事実上できない。そして、幼稚園教諭免許・保育士資格・介護福祉士資格・栄養士免許といったように免許資格取得に関わる専門科目の履修単位数の関係もあり、多くの一般教育に科目履修の負担を学生に強いることも現実的には難しい。そこで考えられる一案を示せば、教養演習のカリキュラム(教育内容)を原則幾つかのタームに分けて、そのタームごとに先の項で既述した大学で教授すべきカリキュラム(教育内容)を取り扱う形式が一つの可能性として考えられる。ここで原則タームごとと表現したのは、後に詳述するが、カリキュラム的に一つのタームだけでは不十分な内容が存在するためである。それでは、教養演習カリキュラム案の内容について詳述しよう。年

カリキュラムにおける一般教育の位置づけとその役割

間カリキュラムの概要を簡潔に図示したのが表1である。

表1 教養演習カリキュラム年間スケジュール概要

前期				後期				
4月	5月	6月	7月	10月	11月	12月	1月	2月
アグリ・プログラム				→				
マナー・プログラム				マナー・プログラム				
レクチャー・プログラム				→				
								総括レポート

* 夏季休暇・春期休暇中はスケジュールより除外

まず、アグリ・プログラムとは、本学所有の農園を利用した農業・園芸カリキュラムである。保育系の短大・専門学校では園芸をカリキュラムに入れているところが幾つか全国的にもみられるが、本学でも保育学科だけでなく、すべての学科において導入することが望ましい。それは、形式陶冶カリキュラムにある「訓練の転移」仮説の観点等から導入の意義があるといえる。「訓練の転移」仮説とは、「特定の領域の、特定の内容が他の場面にも役立つような一般的な能力に『転移』する」（浅沼 1999：43）という仮説である。すなわち、園芸をするのは実際にそうした職業に就くからするのではなく、現在では実践する機会が少ないことを体験することでバランスのとれた人間としての感覚を取り戻すという別の教育目的のためにある。アグリ・プログラムは、4月中旬から5月中旬までに集中して1タームとして取り組むのが基本型であるが、栽培する花卉や野菜等の種まきや植え付け等から始まり、生育過程を学びつつ収穫までが視野に入るため、11月頃まで必要に応じて取り組むことも一つの方法であろう。

マナー・プログラムとは、現在も全学科ですでに実施されているマナー講座をベースにさらにリファインしたプログラムをめざす。現在は実施時期が1カ月の集中講義型、あるいは通年での開講などと学科ごとにばらつきがあるが、これも実施時期を学科ごとに設定するとしても前期1ターム、後期1タームを開講するのが望ましい。その理由は、初等中等教育段階でもみられる懸念事項同様、夏季休暇中に学生の意識の緩みが生じることを勘案し、前期のみでなく後期においても社会人としてのマナーを学生が自覚するよう設定する必要がある。

レクチャー・プログラムとは、各学科の全教員参加によるオムニバス形式の授業である。授業は、基本型を講義とディスカッションで1セットとする。すなわち、ある月の1週目のある教員が自ら設定したテーマに基づき講義を行うとともに、それに関連した資料や文献等を提示し、学生は翌週までにそれを手がかりにしながら自分なりの課題意識を整理する。翌週にはアドバイザー・グループごとに分かれ、そこで各自の課題意識のもとディスカッションを主体とした授業を行う。1週目のテーマ講義は全教員も聴講するため、翌週のディスカッションでは議論が横道に逸れないよう教員が適宜アドバイスをすることが可能となる。ここで、教員ごとのテーマ講義を全教員が聴講することのメリットは、第一にレクチャー・プログラムのアウトラインとして各学科の教育目標が当然設定されるわけだが、この教育目標を全教員が共通認識として再確認すること、第二にFDの観点から他教員の授業を参観することで自らの授業にフィードバックする

ことがあげられる。

レクチャー・プログラムでは、アドバイザー・グループごとでの時間に各教員がディスカッションだけでなくレポート作成上の注意点についての指導を実施することも可能である。すなわち、レポート記述の注意点の指導やディスカッション指導を受けるなかで、大学教育を受けるうえで必要となる基礎的技能的修得もめざされるのである¹³。このことは、新入生の学習面・対人関係における適応・不適応の分化は入学直後に始まるが、学習面では大学での新たな学習スタイルに戸惑う学生が早い時期に円滑に学習技術の修得がなされた場合には、その後の適応度が大幅に改善される（濱名 2005）との指摘があるように、こうした取り組みは今後必要性が高まるといえよう。

最後に、教養演習の年間カリキュラムの総括として、年度末に総括レポートを学生に課す。これにより年間を通してのさまざまなプログラムでの学びから、相手に対して的確に自分の意思を伝えられる文章表現が可能となっているかを評価するのである。すなわち、ディスカッションを通して自らの考えをまとめること、およびレポート記述の作法を学ぶことでの的確な文章表現が修得されているかを確認するわけである。

このようなプログラム、とりわけレクチャー・プログラムに対しては、現在の短大入学生の学力レベルでは実施の困難が予想されるとの意見が当然寄せられよう。しかしながら、それは指導する教員の怠慢に他ならない。その根拠は、「どの教科でも、知的性格をそのままにたもって、発達のどの段階のどの子どもにも効果的に教えることができる」（Bruner 訳書 1963：42）とする仮説で有名なブルーナーの「らせん型カリキュラム」である。ブルーナーは、学習者の思考方法を考慮し教材や提供方法を学習者の持っている論理形式に翻案し、学習者の向学心を促すよう積極的に働きかける熱意が教員にあれば伝えたいことの本質を失うことなく伝達は可能であり、それは自然科学だけでなく社会科学や文学においても実現可能であるという（Bruner 訳書 1963：66-69）。つまり、学生に教えようとする事柄を教員が良く理解し、学生に「分かる言葉」に翻案し、それに適した教育方法をとることで如何なる内容も伝達可能ということである。

また、学力の形成に関していえば、学力とは基礎から上に積み上げられて形成されるものではなく、逆に上から引き上げられて形成されるものであることは、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」を想起すれば理解できることである。つまり、学びとは分からない時に分かる段階まで戻るものではなく、分からない段階の事柄を教員や仲間とのコミュニケーションを通して自らのものとする事柄である。例えば、佐藤は、都市部の底辺高校の生徒たちの学校に対する最大の不満が「授業が易しすぎる」ことをあげ、「もっと難しい授業をして欲しい」との要望が寄せられることを指摘している（佐藤 2001：45-46）。教員が日夜「分かる授業」のための努力をしているのに反してである。

これらから理解できるように、「分かる授業」とは教授すべき内容を易化するのではなく、教育方法（教え方）等を工夫することであり、そこで重要なのは、学生の学力レベルの問題云々ではなく、我々教員の力量の問題ということになる。さらにいえば、教員にとっては学生の能力をどこまで見通して伸ばさせられるかが課題であり、そこにおいては白楽天の名言「この世に名馬ありといえども、名伯楽なし」が我々教員一人ひとりに向けられた箴言といえるだろう。

5. 新たな成績評価制度導入の必要性

一般教育科目の再編成を実施した場合、それを契機として新たな「成績評価制度」を導入することが望ましい。そのねらいは、既述したような全学共通科目としての新たな一般教育を受けた学生の教育の質の保証のベンチマークとするのである。換言すれば、「北陸学院の卒業生であれば、どの学科の卒業生であろうと、一定水準の技能・能力と一定範囲の教養と知識を備えていることを外部に対して保証する」ための制度とするのである。むろん、専門教育科目における成績評価にも導入するわけだが、そのことは一般教育の基盤のうえに成立している点を踏まえれば矛盾は生じない。

本学では、成績評価は、学則第 20 条において「成績評価は、優、良、可及び不可とし、可以上の科目を合格とする」と規定されている。さらに内容を精査すれば、可は 60～69 点、良は 70～79 点、優は 80 点以上となっている。多くの大学で同様の基準で成績評価が実施されていることを考えれば、妥当な成績評価基準ともいえる。しかし、大学間競争が厳しさを増すことになる今後を見通し、社会からの本学に対する評価を高めるには「教育の質の保証」は欠かせない鍵概念となる。そのために新たな成績評価基準として、現行の「優 80 点以上」を良以下の基準と同様に 10 点刻みにし、より適正な評価とすることが望ましい。すなわち、以下の表 2 のように改正するのである。

表 2 成績評価基準概要

項目/点数	100～90	89～80	79～70	69～60	59～0
成績表	S 又は AA	A	B	C	D
QPI *	4	3	2	1	0
評価内容	特に優れた成績	優れた成績	妥当と認める成績	合格と認められる最低限の成績	合格と認められない成績

* QPI (Quality Point Index) = 各科目の評価に与えられる点数

このような 5 段階の成績評価や GPA 制度は、近年、卒業生の教育水準を一定程度確保し社会からの評価につなげようとするねらいから、多くの大学で検討され導入されている。GPA とは Grade Point Average の略で、科目ごとに成績を S (AA)、A、B、C、D と段階評価し、それぞれの評価に対して与える 4、3、2、1、0 などの点数のことをいう。そして GPA は、一定期間の GP の単位当たりの平均値であり、各科目の GP にその科目の単位数を乗じたものの合計を履修登録した科目の総単位数で除して算出する。つまり、 $GPA = \frac{\text{履修した科目の単位数} \times \text{QPI の合計}}{\text{履修した科目の単位数の合計}}$ 、という計算式によって算出される。

ここで重要になってくるのは、GPA が機能するためには一定の環境・条件が必要になるということである。それは、第一に大学が完全なセメスター制かクォーター制を採用していること、第二にアドバイザー制である。前者は、各学期の GPA を用いて次学期以降の履修指導を行うためであり、後者は教員が学生の学習活動を監督・助言するためである（大学教育学会編 2004：223-227）。

この GPA 制度を導入しようとした場合、前提条件の二つをすでに本学は実施しているため導入に際しての制度的な変更はなくスムーズに導入可能である¹⁴。そしてそれは、先に触れた本学卒業生の能力を対外的に保証することをめざすうえで、道標となる取り組みになる。さらにいえば、より適正な成績評価制度を導入することで、学生にはより高次の学習努力を要求する一方¹⁵、その前提として、教員にはより明確な授業方針と密度の濃い授業を提供することが求められる。これらから了解できるように、新たな成績評価制度の導入は、現在実施中の授業評価の授業への還元と車の両輪をなす取り組みになるといえよう。

6. 結語

本稿では、大学教育カリキュラムにおける一般教育の位置づけについて先行事例を手がかりに検証し、そこでの知見から本学における「教養演習」の再構成を検討しつつ、新たな成績評価制度導入の可能性を探ることを目的とした。本稿での結論を整理すれば以下のようになる。

まず、大学において学生に教授すべき「教養」とは、実社会において役立つ知識・技能とともに多くの体験や人とのコミュニケーション活動から学ぶことの総体といえる。そして、カリキュラム改革で先行する大学の事例からは、一般教育を単なる基礎科目群と捉えるのではなく、大学教育カリキュラムのコアとして位置づけるとともに、一般教育と専門教育というように二元論的に分けて考えるのではなく、相互に有機的に連動する構成としていることを学んだ。

翻って、本学での「教養演習」を省察すると、教育内容が学科ごとに不統一であるため、教育目的としてめざすべき方向性が曖昧な点を拭えない。よって、全学科共通の教育内容（学科により細部の差異はあったとしても、原則アウトラインは統一）による新たな「教養演習」の取り組みが早急に求められよう。そして、そのとき最も重要となるのは指導する教員の力量である。従って、サポート体制として積極的な FD 活動による教員の資質向上も重点課題である。

また、学生の学習活動を正当に評価するためにも GPA 制度に基づく新たな成績評価基準の導入は必須となろう。これは、学生による授業評価を各教員が自分の授業にフィードバックすることの合わせ鏡として、教員から学生の理解度を正当な形で学生にフィードバックされることを意味する。

これら一連のカリキュラム改革によって、新たな枠組みでの「教養演習」が取り組まれることで、本学がめざす教育目標の実現に向けて、学生への明確で具体的な教育指導が可能となる。

<注>

- ¹ 大学設置基準の大綱化で、「一般教育」という呼称は事実上消滅したが、本稿では、引用する先行研究の関係から、「基礎科目」ではなく「一般教育」の用語を用いる。
- ² 学校基本調査によれば、05年度には高卒者の大学等進学率は47.3%を示している。
- ³ 本来、教養教育 (liberal education) とは専門職業教育や職業準備教育と対置され、特定の職業と直結しない学士課程教育全般を意味する。一方、日本のモデルとなったアメリカの一般教育 (general education) は専門教育の前段階に行う幅広い教育をさす。従って、一般教育は教養教育とは別物であるが、カリキュラムとしての幅広さと統一性・一貫性を重視する点で教養教育の理念を継承しており、そこから両者はしばしば混同され

カリキュラムにおける一般教育の位置づけとその役割

互換的に用いられることも多い（大学教育学会編 2004：338-339）。現在、日本においては両者を互換的に捉えることが恒常化しているため、本稿では一般教育といった場合、そこには教養教育も含まれることとする。

- ⁴ 福澤諭吉は、個人が見識や品行を高めるために必要なことは「事物の有様を比較して上流に向かい、自ら満足することなきの一事に在り。但し有様を比較するとはただ一事一物を比較するに非ず」（福澤 1942:109）という。詳しくは、『学問のすゝめ 十二編』「人の品行は高尚ならざるべからざるの論」を参照のこと。
- ⁵ もっとも、ハーシュの指摘は、初等・中等教育における基礎基本の修得の重要性を訴えることにあるが、大学の一般教育における「教養」を考えるうえでも大いに参考になる。
- ⁶ 古典普及のためにアドラーによって編纂された叢書だが、その起源はシカゴ大学学長のハッチンスがアドラーをシカゴ大学に招きグレート・ブックス・セミナーを開講したことによる。かつてのアメリカの大学における一般教養はすべてグレート・ブックス・セミナーを取り入れていた。
- ⁷ とはいうものの、首肯すべき指摘もある。それは「海外留学を折り込んだ選択科目、主専攻の個性化など」、「既存のものをさまざまな意匠で飾り立て、一般教養教育の空虚を埋めようとする」（Bloom 訳書 1988：378）現在の大学教育への批判である。
- ⁸ 文科省の調査によれば、05年度に公立小学校のいずれかの学年で英語を教えているのは、全体の93.6%に当たる20,803校であったという。6年生での実施率は90.3%を示し、年間時間数は4～11時間が42.0%で最多。内容は歌やゲーム活動などが97.1%、挨拶や自己紹介など簡単な英会話が94.8%、発音練習が73.0%であった（複数回答）。
- ⁹ 格差社会の是非が議論される現状では、塾など学校外教育により多く費用をかけられる層とそうでない層との学力差の是正の意味があるとの立場に立てば、この論理も一理あるともいえる。
- ¹⁰ この提言について、茂木（2000）は、実用英語修得のための一つの例としてTOEICを取り上げ、中学レベルの200点前後の人が海外駐在員レベルの730点に到達するには、ネイティブについて2000時間ものトレーニングが必要であることを指摘している。
- ¹¹ ハーシュは、当時のアメリカにおける二言語主義に対して、自国語である英語をこなせるようになってから二つの言語を習得すれば良いとの立場から、「（二言語習得の）方向への第一歩は、私たちすべての国民が私たち自身の国語と文化において文化常識を身につけることにほかならない」（Hirsch 訳書 1989：151）と述べている。
- ¹² 母語による論理的思考能力の育成という観点から興味深い調査結果がある。国立教育政策研究所は2006年7月、全国の小学4年から中学3年の約37,000人を対象に実施した国語と算数・数学の「特定課題調査」の結果を公表したが、そこで浮かび上がった問題点として「論理的に考えたり、筋道を立てて考えを表現したりする力の欠如や「答えは出せてもそこに至る過程を説明できない」傾向が強いことが指摘されている。
- ¹³ 学生への「手厚い指導」や「面倒見が良い」というのは、教員が学生を手取り足取り指導することでは決してない。そうではなく、学生のやる気を奮起させ、サポートすることをいうのである。
- ¹⁴ アドバイザー制を有益に活用させるため、オフィス・アワーを設定するのが望ましい。本学保育学科の場合、アドバイザー教員が学生指導に当てる時間は1年次が教養演習、2年次は総合演習が設定されている。しかし、アドバイザー制の本来の趣旨からいえば独立した時間を設け、教養演習・総合演習も、本来めざされるべき教育目的に沿った内容に改められるべきだろう。そのことは2005年度学生生活調査（本学実施）において、「本学アドバイザーシステムについて満足したか」との問いに、「少し不満、大いに不満」と回答した者のうち「予定や内容がはつきりしていない」をその理由に挙げた者が全学的（うち保育学科7.3%）に多いことからもうか

がえる。

¹⁵ ここで肝要なことは、「適正な」成績評価を行うということである。筆者も含めて自戒しなければならないこととして、人間はとかく到達点からものをいう傾向がある。すなわち、自分が学生の年代の時、本当に自分が課した課題を当時クリアできたのか自省する必要がある。20歳そここの学生に対して、30代ならば10年の差、50代ならば30年の差が人生経験の上であるのであり、その経験分を上積みして学生に要求することが往々にしてある。つまり、自分がその当時どの程度であったのかという視点が欠落しているのである。人間とは過去の経験、とりわけ自分に関することについては甘く曖昧になる傾向があるため、注意が必要である。

<引用・参考文献>

- 浅沼茂 1999 「カリキュラム研究とその理論的前提」安彦忠彦編『新版 カリキュラム研究入門』勁草書房 pp.29-64。
阿部謹也 1997 『「教養」とは何か』講談社現代新書。
今井重孝 1997 「大学カリキュラムと人間形成」『東京工芸大学工学部紀要』第19巻第2号。
今井重孝 1998 「教員養成カリキュラムと一般教育」『早稲田教育評論』第12巻第1号。
絹川正吉編 2002 『ICU <リベラル・アーツ>のすべて』東信堂。
佐藤学 2001 『学力を問い直す：学びのカリキュラムへ』岩波ブックレット No.548。
大学教育学会 25年史編纂委員会編 2004 『新しい教養教育をめざして』東信堂。
竹内洋 2001 『大衆モダニズムの夢の跡：彷徨する「教養」と大学』新曜社。
「21世紀日本の構想」懇談会 2000 『日本のフロンティアは日本の中にある』講談社。
濱名篤 2005 「新入生の適応と不適応はどのような経験から生まれるか：学習面と対人関係を中心に」『大学教育学会誌』第27巻第1号 pp.31-36。
福澤諭吉 1942 『学問のすゝめ』岩波書店。
茂木弘道 2000 「英語公用語化論とは何だったのか」『中央公論』2000年11月号 pp.236-243。
立教大学全カリの記録編集委員会編 2001 『立教大学<全カリ>のすべて：リベラル・アーツの再構築』東信堂。
Bloom, A. 1987 *THE CLOSING OF THE AMERICAN MIND*, Simon & Schuster Inc. (= 1988, 菅野盾樹訳『アメリカン・マインドの終焉』みすず書房)。
Bruner, J. 1961 *THE PROCESS OF EDUCATION*, Harvard University Press. (= 1963, 鈴木祥蔵・佐藤三郎訳『教育の過程』岩波書店)。
Hirsch, E. D. 1987 *CULTURAL LITERACY*, Houghton Mifflin Company. (= 1989, 中村保男訳『教養が国をつくる：アメリカ建て直し教育論』TBSブリタニカ)。