

大学教育の今日的課題

— 共通教育の必要性 —

国際基督教大学名誉教授・元学長
絹川 正吉

学生の特徴

今日いただいた課題は大学教育の今日的課題、共通教育のことについて、なるべく詳しく話してほしいということでした。私ども、教育問題を考えるということは、学生のことを考えるわけでありますから、いま私どもが抱えている学生がどういう学生であるか、それについて一応の認識を持っていないとは思いません。

2000年のことで、少し古いデータですが、日本私立大学連盟が約8000名の全国の学生を対象に満足度調査をした結果があります。縦軸に人間関係の満足度、横軸に学問への満足度ととり、それぞれの学生の満足度で平面上にプロットしますと、学生はほぼ全平面にバラバラに分布しました。もちろん、学問にも人間関係にも両方に満足している学生もいますが、その割合はそれほど高くありません。私の直感ですと、3割ぐらいでしょうか。学問にも人間関係にも全く満足していない学生がそれと対照的にいます。統計上の手法によりますと、原点のまわりに、そこそこに満足している学生層が抽出されます。このような学生の状況の中で、私どもは大学教育ということを考えているわけです。

もう一つ最近のデータであります、帝国大学系のA大学の学生の意識調査の結果が報告されています。A大学は、私が実施委員長を務めました文部科学省の“特色ある大学教育支援プログラム”、特色GPに採択されるすぐれた教育プログラムを持っています。そのプログラムのある科目に対する学生の反応を見てみると、魅力がない、と六割の学生が答えています。いわば、教員が最善と考えるプログラムについて、六割の学生は不満である。にもかかわらず、授業への出席については、九割の学生が八割以上出席するというのですから、ほとんどの学生は授業に出ています。しかし、教室外での一日の学習時間は、七割の学生が一時間以下というのですから、ほとんどの学生は自習していないわけですね。これはよく言われているように、単位制度の崩壊を示しています。単位制度というのは、一時間の教室での授業に対して、二時間の教室外の活動を課してその全体で一単位ということ認定する、学習量から単位を規定しているわけです。大学設置基準という法令で定められていますが、その規定を全く満たしていない。大学設置基準で定められてい

る基準以下で、学生に単位を与えて卒業させているということになるわけです。A大学ですら、七割の学生が一時間以下しか勉強していない、ほとんど勉強していないという学生が多いということです。日本の大学は、そういう学生を相手にしているのです。

教育社会学者の河地和子さんがいろいろと調査をしています（『自信力が学生を変える』平凡社新書、2005年）。この10年間で学生の意識というのはだいぶ変わってきたといえます。1992年と2002年を比較対照しています。さきほどのA大の場合と同様に、ほとんどの学生がちゃんと授業に出るというわけです。かつては大学生活の重点は豊かな人間関係であった。ところが今の学生は、大学生活の重点は、学業だと言うのです。このことはよいことなのでしょうか。学生は非常に真面目になって勉強するようになった、といえるのでしょうか。その実態をよく調べてみると、いろいろ問題が出てくるわけです。

A大学では、「大学教育倫理綱領」というのを提示しました。大学教員はこの倫理綱領に基づいて教育をせよ、ということです。その一項にこういう箇条がある。「教員は、高邁なる大志を抱くすべての学生を大人として遇し、敬意を持って接する。」学生を一人前に扱うということは、日本の大学の教員がよく言うことですね。それに対して、A大学の教員が猛反発している記事が出ていました。「高邁なる大志を抱かない学生は大人として遇しないし、敬意を持って接することもない？」そんなのか？というわけですね。「北大生の実態を無視した、観念的な「強弁」で、現実を無視している、と反対している。その徴が、先ほど言いましたように、学生はほとんど勉強していないということですね。自分で勉強しない学生を相手にしない、というのであれば、ほとんどの学生は相手にされないことになります。

そういう大学生の自主性を前提とするものの考え方は、今裏目に出ている。河地さんは墮落の始まりだと言っています。「学生は、遊んでばかりいるのではない、遊ばされていると感じている」。「遊ばされていると感じている」、受け身なのですね。「宿題や課題を与えられていない」、「一方的な講義を受け身に聞かされ、授業に参加する意欲が持てない」、「授業はやる気を失わせる」、とまあこういうような学生の意識が調査の結果出てきて

いるというわけです。「多くの授業で課題や宿題義務与えていない」、「大学の授業の楽しさ加減に拍子抜け」、「勉強しなくても困らない、試験は通る」、「過去問の答えを暗記すれば試験にパスする」、そこで、学生は勉強する意欲がなくなってくる。にもかかわらず、「どの学生も勉強しないことを後ろめたく思っている」のです。非常にデリケートですね。そういう学生を私どもは対象としているということをきちんと認識しなければいけないということです。

私は「Liberal Arts Education」ということをいろいろと説いているわけですが、そういう私の話に対してある席で、お前の言っていることは極めて高踏的だと批判されたことがあります。「いま自分の抱えている学生は漢字も書けないし、論理的に考えることもできない。そういう学生にどう対処すればいいのかということを教えてほしい。」という批判をいただいたことがあります。

日本私立大学連盟の機関誌『大学時報』に出ていた記事ですが、東北学院大学の教養学部長が、今の学生がどう感じるかということを書いています。学生は何事にも「無関心、無表情」で、「奇妙な諦念がある」。「深い驚嘆の念が見られない」。何に対してもしらけちゃっているわけです。「素朴でありながら、かつ同時に年増（これ差別用語じゃないですか？）のごとく飽き飽きしたそぶりを示す。」「生き抜く意志が薄弱」である。そして「大学を厳しい社会へ出る前の最後の楽園としている」と書いています。私どもが考える学問ということを中心とした生活ではない、ということで、大学の役割は、随分変わってきているのではないかと佐々木さんは言っています。そして、「教育は社会の変容の速度に追いついていない」、「教育が社会を変容させ得た過去とは異なり、社会のほうが、教育のあり方を混乱させている」と述べています。

この言葉を読んで、私がすぐに思いついたのは、私どもが若い頃、終戦後間もなくすが、東京大学の総長であった南原繁先生とか、矢内原忠雄先生の卒業式あるいは入学式の告示が、新聞ダネになったのです。すなわち、東大の総長が言っていることが、社会の一つの指針、道しるべであった、そういう性格を持っていた。すなわち、大学が社会をリードしていた。ところがいまは逆だということです。「社会のほうが教育のあり方を混乱させている。」これはいみじくも言ったものですね。社会が大学を混乱させている。私どもも混乱していますね。いろんなことで右往左往している。文科省も右往左往しているわけですが、大学が社会をリードするのではなくて、社会の方が、教育のあり方を問題としている。すなわち、中央教育審議会の答申等々は、財界、政界の意

見が濃厚に反映しているわけです。大学人の意見というよりは、日本の社会の要求が、中教審の答申等に反映している。「大学とは自立した教養人を育てる機関ではなく、学生を社会に参入させるための準備教育、基礎教育にその使命を変えた。」と佐々木さんは言うわけです。そういうことに、いわゆる基礎教育の問題というのは関連しているわけです。

金子元久さん（東京大学の教育学部長）は「ユニバーサル化の衝撃」と言っています。高等教育がユニバーサル化して、どういうことが起こったかということ、「高校以下の学校で一定の学力を達成させるインセンティブが喪失した」。すなわち「入試のバリアが崩壊した」というのです。入試のバリアが崩壊するとどういうことになるか。日本では、入試があることが、大学に入学することの意味なのですね。大学に入学して何をやったかが問題なのではない。大学に在籍して、社会に出て行ったということに、意味がある。その意味付けをしているのが、入試というバリアだ。入試というバリアがなくなってしまうと、大学に行くということの意味、社会的な意味ということがなにかわからなくなってきた。そこで、最近しきりに言われていることは、大学教育のアウトカムということです。一体大学というところはどういう付加価値を与えてくれるのか。そういうことを大学は考えなければならない。そういう付加価値というものを、はっきりさせないと、大学というものが、意味を持ってなくなってきた。これは「ユニバーサル化」ということのひとつの現実であるわけです。

ご承知のように、トロウというパークレーの教授が、大学の発展段階説、というのを言っておりまして、随分古い話ですが。そこで、大学はエリートからマス型、ユニバーサル型に、そして数年前に日本に来られたときには、ユニバーサル型からさらに、次のユニバーサルアクセス型に変わってきている、と述べておりました。こういうふうに変化していくと、大学の構造なり内容がどういう風に変化していくのかということ进行分析している。例えば、一つ挙げると、教育課程というのはエリート時代には高度に構造化していた。マス型になりますと、ある弾力性を持たせるようになってきた。そして、ユニバーサル化になりますと、教育課程というのは非構造的だ、というんですね。構造がくずれちゃっている、ということです。あるいは構造がない。それに裏腹なことなのですが、学生の特色というのは、エリート型では「同質性」、ホモジーニアスですね。それからマス型になると「多様性」になって、ユニバーサル型では「極度の多様性」という言葉を使っています。この「極度の多様性」という言葉を私は、そんなにかっこいい言葉は使えな

いわけであって、むしろバラバラと言ったほうがよいと思っています。バラバラの学生です。バラバラの学生に対して私どもは、一つのフォーマットでもって何かをしようとしている。学生が、それに対応できないというのも当たり前と言えは当たり前です。こういうような大学の変貌というものを考えなければいけない。

社会が求める能力、これは企業を調査した結果ですが、企業が求めている能力、というのは言ってみれば、教育に対する期待の表現であります。ほとんどの企業が、学生にコミュニケーション能力をつけてくれといっているわけですね。そういうことが、中教審の答申の中にも、出てきて、コミュニケーション能力の育成ということが答申で謳われることとなります。チャレンジ精神、主体性、協調性、誠実性、責任感、潜在的可能性、等々を企業はもとめている。他方、専門性ということについては、企業はほとんど期待していません。学業成績なんか全然見てない。

このようなユニバーサル化状況というものを見据えて、大学教育、あるいは共通教育というものを考える。大学のユニバーサル化が大学教育の理論を必要とすることになった。かつての大学では、大学教育の理論というようなことは不要でありました。必要なのはディシプリンの教育の論理ですね。専門の教育論理です。したがって、それはあたりまえのことでした。今は、そういうディシプリンの教育の論理では対応できない。ユニバーサル化の視点で、大学教育というものを理論的に構築する必要があるから、「大学教育の理論」ということが問題になります。

今週の土曜日に「大学教育の理論」というテーマで東大で講義をする予定なのですが、大学教育の理論とは何か。理論というものはある視点に立つということだと思います。視点を定めなければ理論はできないわけですが、現在の大学教育の理論の視点と言うか枠組みというものは、当然、学生の学習支援となります。ユニバーサル化の現実を視点において、大学教育の理論構成する話をしようと思っています。大学教育の目標というものを再考しなくてはいけない。これまで私どもには、ディシプリンに法った教育というものが中核である、というかそれしかなかったわけですが、それがだんだんと無意味になってきている。学生にとって無意味になっている。大衆化した学生に対して、ディシプリンに法った教育はなかなか機能しない。にもかかわらず、・・・こういうところが私の高踏的な言い方なのですが・・・大学からディシプリンというものを放逐したらどうということになるかということですね。ディシプリンということが新しい意味を持たなければなりません。ディシプリン

に新しい意味を持たせる、ということで私が作った言葉ですが、「学術基礎教育」ということに焦点を置くことが必要ではないか。ただし、学術基礎教育というのはディシプリンそのものの基礎教育ではありません。しかし、ディシプリンを無視しては大学教育というものがあり得ないわけですから、なにか新しいコンセプトで対応しないと、大学教育というものは成り立たないのではないか。

共通教育

それで、共通教育のことが問題になる訳です。共通教育ということはどういうことを私どもがイメージしているか。日本の大学で行われている共通教育の内容には、いろいろあります。外国語、保健体育。そして必ずあるのが基礎教育科目ですね。共通教育センターにおいて、基礎教育科目を開講している。この基礎教育科目のほとんどは、理系の基礎科目です。数学とか物理とか化学とかの入門的基礎。文系の基礎科目というのはあまり見たことがありません。おかしな話ですね。共通基礎ですから、文系も理系もないはずですから、それを越えた、あるいはトータルに含み込んだ基礎教育っていうのはないのでね。

これには、いわゆる共通教育の実施組織の問題が関係しているわけです。全学共通教育機構というものを作って、教養部解体への混乱に対応しようとしたのですが、なかなかうまくいかない。ある大学では、その大学の科目のすべてが学生に開放されている。すなわち、共通教育だ、というのです。そうすると、大きな大学ですから科目数が何千とあるわけです。学生の面前に何千という科目を放り出して、さあ勉強しろ、と言ったわけですね。そういう大学が現れてきました。

いずれにしてもこの教養部解体に対する対応として、全学共通教育ということが言われ始めました。教養部を解体して、教養教育は全学の教員の責任とするということにした。機構が構成され、あるいは委員会方式が作られました。そういう教養部解体という歴史的経緯が、共通教育の内容にも影響を与えています。

日本の大学の教養教育ということで、どういうことが目標とされているのかということ、飯吉弘子さんが調べています（『戦後日本産業界の大学教育要求』東信堂2008）。日本の大学が教育の目標として掲げていることの一覧です。最近国立大学等では、中期計画、中期目標を立てますから、その中にこういう文言をずらりと並べています。

体でコンピテンシーを表現すると、氷山の表に出てくる部分、顕在部分が、ハードスキルの領域で、知識とか技能とか、いわゆる教育で対応できるような領域です。そして、水面上下のところでは、自己形成、自己形成に関する支援に対応する。この領域はあるレベルで教育が関与できる領域になります。態度とか自己概念とか価値観の領域です。教育が及ばないような領域、及びかねると言いますか、生得的な事柄として、自己イメージ、性格、動機、こういったところは氷山の底辺部分に対応します。コンピテンスっていうものはこのように表現されている。だいたい、大学で扱っているものというのは、この顕在的な部分、ここだけで大学ではコンピテンス教育をしている。しかしそれが、だんだん下に下がって、領域を広げて行かざるを得なくなっている。水面下に下がったところまで、大学教育は期待されるようになってきているのです。

東京大学の金子元久教授はコンピテンスを「論理系の諸能力」、「伝達系の諸能力」、「意欲系の諸能力」に分類して、「大学教育は直接的には専門の学術分野での知識の伝達を目標にしている」が、「その過程において、コンピテンスの形成を重要な課題として位置づけることは可能」としています。そうすると、いわゆる専門教育・教養教育の中で、どういうふうコンピテンスを育成するかということが問われてくることになります。教養教育にコンピテンスの育成課題を織り込まなければなりません。「基礎能力とは、一つの人格としての個人の機能的な特性の一部を取り上げたものに過ぎない」「それらが個人の人格の中に一貫性を持って位置づけられていないならば、それぞれの特性が力あるものにはならない」。学生の主体があって、学生主体が持つ自己認識、あるいは社会認識というものと、論理系のコンピテンス、あるいは伝達系のコンピテンス、意欲系のコンピテンスがダイナミックに関係して、統合される中でコンピテンスが意味を持ってくるのである、ということを経験しているわけですね。そして、古典的リベラルアーツというのは、実はコンピテンスの教育であった、ということを行っています。「古典的論理構造と学生が対峙することによって、論理系能力が育成されている」。その教育の過程での対話を通して、伝達系コンピテンス、いわゆるコミュニケーション能力が育成されていく。それらを通じて、知的意欲や興味の導出、意欲系のコンピテンスが育成される。すなわち、リベラルアーツ教育は、コンピテンスを育成している。しかし、そう言ってしまうと、私どもがこれまで行ってきた学術教育、ディシプリンの教育はすべてコンピテンシーの教育を含む、ということになってしまっていて、焦点がぼけてきてしまいま

す。問題は、私どもの過去の教育が、本当にコンピテンスの育成に役立ったかどうか、ということが問われます。

それで思い出したのですが、久保正彰という古典学の学者がおられますが、この方が講演の中で、こんなことをいっています。彼は若いときにハーバード・カレッジで勉強したのですが、そのときの彼の経験をこう語っている。「ただ、完全に「読め、読め」といって読まされた。「書け、書け」といって書かされた。耳と目と手をくたくたになるまで使うというのが教養課程だった」と振り返っているのです。「教養課程というのは、教養というありがたい教養を耳で聞いて覚え込む、というのではない」と述べています。教養教育というのは、徹底的に聞き、徹底的に読み、徹底的に書く。それだけだ。それがハーバードのカレッジにおける古典教育。先ほど紹介があった西沢学長のお言葉の中にありましたけれども、日本の大学が見失っているものは何であるかと言いますと、訓練ですね。ディシプリン。徹底的に書かせる、ということをやっているかということですね。教室で一方的に教員がただしゃべっているだけで、学生は何も書かされていない。そうではなくて、具体的に聞き、読み、書くことを実践する。そういう具体的な知的活動を実際にさせるということがいちばん重要なのです。そういうことによって、実はコンピテンスというものが育成されているわけでありますから、ことさらコンピテンスということを行う必要は、本来なかったはずですね。

話が少し飛躍しますが、AstinというUCLAの教授がI-E-Oモデルというのを作って、Institutional Researchといいますが、大学教育というものがどういうふう機能しているかということ調査する枠組みを作りました。アウトカムを問題にするわけですが、彼のアウトカムの分類というのがあります。この分類を、先ほどの氷山モデルに重ねて私が書き直してみました。縦軸は情緒的といいますが、アフェクティブから認知的、コグニティブ、そういう方向への軸をとる。それから横軸を内面的あるいは心理的から行動的へという方向に定める。この二次元空間に大学教育のアウトカムは表現される。いわゆる伝統的な教育というのは、第二象限（認知的・内面的）でしたが、それが第一象限（認知的・行動的）にまで広がりを持ち始めた。横軸は水面で、水面下にアフェクティブで内面的（第三象限）、アフェクティブで行動的（第四象限）という領域があります。今、日本の大学の課題は、横軸から上の認知的なところにとどまってはならないということなのです。これは非常に問題ですが、だんだん大学への期待は氷山の水面下に入っている部分に広がってきました。すなわちアフェクティブな領域に、大学教育は関与してほしいと、そういう社会的

I. 能力・適性

(1) 言語能力

- 語学力（英語のよって読む、書く、話す）
- 表現力（自分の考えを文章で表現できる）
- 読解力・国語（文章を読みこなすことができる）
- コミュニケーション能力（相手と議論ができる）

(2) 思考に関する能力

- 論理的思考力（筋道立てて論理的に考察できる）
- 問題解決能力（直面する問題を自ら考え、解決）
- 理解力（未知の事柄に対して理解する力）
- 情報収集力（情報を収集し、分析できる力）
- 総合分析力（問題を総合的に分析し、判断）
- 柔軟な思考（柔軟に物事を考える力）
- 幅広い視野（幅広い見地から物事を見る力）
- 独創性・創造性（物事を創造的に考える力）

(3) 行動に関する能力

- リーダーシップ（先頭に立って課題を推進）
- 持続力・持久力（実験等を地道に推し進める）
- 実行力・実践力（積極的に取り組む）
- 企画力・計画力（計画的に物事を推し進める）
- 集中力（課題に集中して取り組む）

II. 態度・意欲

- チャレンジ精神（自主・自立の態度、自ら課題を設定していく力、探究心や好奇心をもつ）
- 批判的精神（建設的な批判精神をもって取り組む）
- 固有の価値観（時流に迎合せず自らの価値観を持つ。既存の知識を鵜呑みにしない）

III. 人材像

- 国際性（国際的に通用する人材）
- 社会への貢献（地域や社会に貢献できる）
- 幅広い教養（幅広い教養を身につけた人材を養成）
- 専門性（専門的に優れた人材を育成）

以上のようなことが、教養教育の目標として掲げられているわけです。このような高邁な目標を掲げているのですが、その教育の実態というのは、このような高邁なスローガンとは裏腹ではないでしょうか。

そういう問題状況の中で、最近の中教審の答申の中にも出てきますが、コンピテンスという考え方が現れました。以下は神戸大学の川嶋太津夫教授が書いていることの引用です（IDE No.498(2008.2-3)。「学習成果に関する種々の提言の特性」が「知識の習得から知識の活用力を含む様々な「能力」の習得を重視する」ことになってきたということです。ディシプリンを中心とするこれまで

の日本の大学の教育というのは、ほとんどが知識の伝授です。知識の発展というところまではなかなか行かない。これまでは、何を知っているか、ということが問題だったわけですが、これからは「何を知っているか」ではなくて「何ができるか」へ教育観、学習観が転換する必要がある、というように変わってきた。そういうことでコンピテンシ重視ということがいわれるのです。コンピテンシーという言葉とコンピテンシという言葉が入り交じっていますが、Competencyは米国流、Competenceは英国流であるとのこと。CompetenceはCompetencyより狭いようであります。

大学教育の文脈で考えますと、コンピテンシというのは、学位課程を修了した結果、卒業生ができること、すなわちアウトカムですね。こういってしまうと何の意味もないですが。「そもそも大学教育というのは、神職、医師、法律家に必要なコンピテンシの教育であった。」「大学の役割が「真理への探求」へシフトするにつれて、大学教育は「知の伝達」へと向かい、コンピテンシが軽視されるか、学問分野に特定のコンピテンシに限定する傾向が出た。」さらに、期待されるコンピテンシーは変化してきているのです。ということで、これからは、コンピテンシが大学教育の中心的コンセプトになるのだ、というわけです。

コンピテンシーが学術的から社会的へのベクトルの方向に変貌している。それから特定のから一般的というベクトルの方向にも、変貌している。最も古典的なコンピテンシの教育というのは、工学部や医学部といういわゆる実学教育です。それから学問分野固有のコンピテンシに広がってきた。さらに、現在、大学に期待されるコンピテンシーが変化してきました。「第1の変化は学術的から社会的へのベクトルに沿うもので、学問の論理から労働市場とのレリバンス、適合性」が問われるようになった。そして、「第2の変化は、特定のから一般的へのベクトルに従うもので、大学で育成された従来のコンピテンシーが直接には社会的効用が薄くなるにつれて、一般的コンピテンシーが大学教育の内容として期待され始めた（川嶋）」のです。特定の学問分野のコンピテンシから、学問分野に共通のコンピテンシへ、さらに実社会に必要な汎用的なコンピテンシの方向に向かってきた。コンピテンシの内容が、学術的から社会的に、特定のから一般的への方向に動きつつある。あるいは動かざるを得ない。ですから現在の大学教育では、この汎用的なコンピテンシというものを、アウトカムとして考えるべきであろうという考え方で。

このコンピテンシーについては、氷山モデルというものがああります。企業の方で言っていることです。氷山全

な要求が非常に強く出てきているというわけであり
ます。

そういうことから、「新しい教養」ということが主張
されはじめました。飯吉さん（前出）が、従来の「教養
概念の類型」を次のように整理しています。

- ① 全人的教養・人間性－倫理観（旧制高校）
- ② 教養主義的教養（古典の読書、大正教養）
- ③ 専門基礎教育
- ④ 幅広い分野の知識（一般教育）
- ⑤ リテラシー（英語力、IT活用能力）
- ⑥ 米国型リベラルアーツ

それに対して、いま新しい教養が求められている。そ
れは「自発的知的拡張性を性格にもつもので、自発的課
題発見・解決力、論理的・批判的思考力等知的活動基本
スキル、自立的に学び探究しつづける（生涯学習）能力、
単なる知識に止まらない自律的探求能力、」等の専門分
野を越えた能力側面に関わるものです。それらは、「近
時、産業界が圧倒的に大学に要求している」ものである
わけです。そして「新しい教養」は行動（アクション）
を導かなければなりません。そして、「新しい教養」と
行動が結びつく一連の思考プロセスは、クリティカル・
シンキングの思考サイクルとほぼ重なり合う、といいま
す。クリティカル・シンキングは「与えられた情報や知
識を鵜呑みにせず、複数の視点から注意深く、論理的に
分析する能力や態度」ですが、そういうことが教養であ
る。そういう教養形成は、クリティカル・シンキングの
思考サイクルとほぼ重なり合うから、大学教育というも
のは、クリティカル・シンキングを中核とした内容であ
るべきだ、ということになります。

飯吉さんは、クリティカル・シンキングの構成要素を
つぎのように示しています。

- ① 目的を設定し
- ② 問いを立て
- ③ 情報を使用し
- ④ 概念を利用し
- ⑤ 仮定・想定を認識し
- ⑥ 議論の枠組み・総体的展望・観点を盛り込み
- ⑦ 帰結・含意（implication）を生み出し
- ⑧ 結論・結果・解決策（inference）を導きだす

これは当たり前のことですね。普通、私どもがやって
いるのですが、そういうことを教育の場面でもって鮮明
に出さなくてはいけない、というわけでありましょ
う。

さきほど私は、今の日本の大学教育に欠けているのは、
ディシプリンだといいました。訓練をしなきゃいけない。
ICUの英語教育というのは、クリティカル・シンキング
を中核に置いた内容です。詳しくは、ICUの英語担当の

富山さんが研究社から出している『ICUの英語教育』を
ご覧ください。ICUでは一年次に、英語教育を通して、
クリティカル・シンキングを徹底的に叩き込む。手取り
足取り、といっても大袈裟ではありません。小グループ
ディスカッション等々を通して、教員がつきっきりで指
導をするわけですね。ちょうどハーバードで行っている
ことを、英語教育という形でICUでは行っているわけ
です。結局ICUというものを意味付けているのは、この英
語教育だけだ、と思うのです。あとの専門教育というの
は、あってもなくても構わない。そんなことを言うとな
怒られちゃいますけれども、結局、専門教育、ディシプ
リンの教育を受け止め得る能力をどこでつけているかとい
うと、ディシプリンの教育ではなくて、英語教育でつけ
ているのです。英語教育で非常にきちっとした教育をし
ますから、専門の教育は非常に楽だ、というのです。し
たがって専門教員はさぼっている。旧態依然たるディシ
プリンの教育をやっている。それでもICUが独自性を
保っているのは、唯一この英語教育だと私は見ていま
した。ですから、学長時代に教職員のリストラをやりま
したけれども、そのときに私は、英語教育教員のリストラ
はやらなかったのです。むしろそこは、重点的項目とし
て充実させる努力をしたおぼえがあります。

さて、飯吉さんは、いわゆるキャリア教育に関連して、
つぎのことを紹介しています。

「大学におけるリベラルアーツ教育の目標は、想像力
豊かで、学問に裏打ちされた問題解決力の持ち主を訓練
することである。こうした人物が備えるべき知的技能や、
知識の幅と深み、さらに心の習慣は、彼/彼女らが有意
義かつ豊かな人生を送り、かつ日本と世界とに貢献する
のに役立つものである。（コンラッド）」キャリアを主体
的にデザインする能力も共通教育の内容であるべきなの
ですが、リベラルアーツ教育そのものがキャリア教育な
のだ、というわけでありま

「学士課程答申」

以上のような社会の要求に応える政策課題が問題に
なって、中教審の大学分科会の制度・教育部会の中の学
士課程小委員会という非常に長い名前の委員会が、昨年
の九月に、「学士課程教育の再構築に向けて」という審
議経過報告を発表しました。ちょっと自己宣伝めきま
すが、「学士課程教育の再構築に向けて」というタイトル
で出してきましたから、私はこれを批判しました。日本
に「学士課程教育」というものがあつたならば、その
再構築が問題だけれども、「学士課程教育」など存在し
ないのに、「再構築」するというのはおかしいのではな
いか、と。そうしましたら、この3月25日に審議のま

めが発表され（これがだいたい最終答申になる予定であります）、その答申のタイトルから「再構築」の「再」を取り除いて、「学士課程教育の構築にむけて」と書き直したのです。私の友人の中に委員会のメンバーが何人かいましたので、彼らが私の意見を委員会に取り次いだわけです。再構築の「再」を取ってしまった。いずれにしてもこの答申の中に、私の主張がいくつか取り入れられています。

今回の「学士課程答申」の問題意識は、第一に「グローバルな知識基盤社会を築くための教育」、第二に「明確な学習成果」、「アウトカム」を明確にするということ。第三に「大学全入時代における質保証」、この三つの柱で学士課程教育というものを考えなければいけない、ということです。

そのための改革の方策として、三つの方針ということを立てています。まず「学位授与の方針」をはっきりさせよ。すなわちアウトカムを明確にすることをいっています。そして第二に、教育課程編成・実施の方針をたてること。そして第三に入学者の受け入れの方針を明確にせよと。この順序が大事ですね。第一があって第二があり、第二があって第三があるわけです。しかし、入学者の受け入れというのは非常に問題ですね。私どもは本当にその大学の教育の目標に基づいて学生を受け入れているかということですが、そういうことをほとんど考えていません。特に、私立大学は学生を確保することに汲々としていて、学生が集まればそれでよいとせざるを得ません。いずれにせよ、この答申では、学位授与の方針を明確にすることが先頭にきている。

そこでアウトカムということを「学士力」という言葉で総括しています（「教育課程の編成・実施」という章）。それを読みますと、共通教育のテーマパークのような感じがします。「学士力」の一番目は「知識・理解」である。ここは当たり前のことが書いてありますね。そして「学士力」の2、というところに先ほどから問題になっている「汎用的技能」ということを取り上げています。「知的活動でも職業生活や社会活動でも必要な技能」、いわゆるジェネリックスキルということをとりあげ、その内容として、コミュニケーションスキル、数量的スキル、情報リテラシー、問題解決、等々を掲げています。それからさきほどの問題にしたアフェクティブな領域についても、「態度・志向性」ということで示されています。一つ注意しますが、「態度・志向性」という学士力の内容として、「倫理観」というのを取り上げています。今回の答申で倫理観を出しているのを私は評価しているわけですが、結局日本の大学教育、あるいは日本の教育全体が直面している問題というのは、本当は倫理観の問題

ではないでしょうか。社会をいかに構成するか、という根本的なことについて、私どもの共有する認識が非常に希薄になっています。問題は倫理です。

私がこの大学セミナーハウスの館長を務めていたとき、東大総長から文部大臣になられ、そして参議院議員になった有馬朗人さんを招いて、大学セミナーハウスで講演をお願いしたことがありました。それより以前、有馬さんが東大総長の時代だったかと思いますが、立教大学のシンポジウムの席で、有馬さんが「倫理」の問題に言及しました。「日本には、倫理教育の可能性がかすかにある」と言ったのです。そのかすかにある可能性の根拠が「儒教だ」といわれた。若い方はわかりますか？私にはピンときた。私は、後から考えますと家庭で儒教の教育を受けた、という感じがするのです。儒教が日本の倫理を立ち上げる一つの根拠になっている、ということの有馬さんが主張された。私は、あんまり納得はしませんでした。そこで、大学セミナーハウスにいらしたときに、私が聞いたわけです。「あのとき、立教で先生はそうおっしゃったけれど、今はどうお考えですか？」彼いわく「倫理的根拠は今は何にもない」というのです。「倫理教育の根拠が全然ない」。彼も絶望しているわけですね。いうまでもなく、この問題は大学教育だけの問題ではありません。生まれたときからの問題ですから、家庭教育が崩壊する中で、この問題をどうやって学校教育という外側の場面でできるか、いろいろ問題になります。「学士力」の次の項目に、「市民社会の責任」とありますが、こういう問題もみんな関係しています。こういう領域は、実は一般教育のアウトカムであったはずですが、その一般教育も崩壊してしまったわけです。そういう困難な問題も「学士力」として挙げています。

答申はさらに従来から問題になっていた項目を取り上げています。教育方法の章で、単位制度の実質化の問題も注意しています。これは自己点検評価の項目にも挙げています。A大学の事例でも触れましたが、単位制度というものが壊れている、それを立て直せということは何度も中教審は繰り返しているわけです。

つぎにシラバスのことを取り上げています。シラバスは国際的に通用するものとなるために、各科目の到達目標や学生の学習内容を明確に記述すること、準備学習の内容を具体的に指示すること、成績評価の方法・基準を明示すること、などが述べられています。シラバスの実態が、コース・カタログと同等のものに止まらないようにすること、などを改めて注意しています。すなわち、シラバス問題を、グローバルスタンダードの視点でとりあげています。シラバスというのは国際的に通用するシラバスでなければならない。シラバスがその教育の実態

の表現になるわけですから、シラバスがどう書けているかということが問題なのですね。日本の大学のシラバスについては、よくシラバス集という電話帳のような大きなものを作って学生に配っていますね。あのようなシラバスを一番最初に作ったのは帝大系のB大学ではないかと思います。そのシラバス集が出来たころ、B大学で行われた一般教育学会の講演で、私は批判したのです。「こんなグロテスクなものは世界じゃここだけだ」といったのです。「グロテスク」という言葉を私は使いました。シラバス集、というのはグロテスクですよ。こんな厚いもの。最近ではCDにしちゃって、手軽にもって歩けるようになりましたけれども、それはコンピュータにかけなければ見られません。私のアメリカでの経験からいうと、シラバス集なんてものはありません。シラバスというのは、それぞれの教員が自分のクラス運営をどうするか、ということのために作るもので、それぞれの教員が自分のクラスで配るだけですね。(教員評価資料として、また大学の自己点検資料として用いることもあります。) 内容が問題ですね。日本のシラバスの内容は教員がやること書いてある。なにを教えるかという内容が書いてある。アメリカのシラバスは、学生が何をしなければいけないか、ということが書いてある。全然違う。シラバスに対する認識が随分ずれているわけです。

開講科目数の適正化と取得単位数の適正化、いわゆるキャップ制の問題も、取り上げている。さらに学習の動機付けのために、アクティブ・ラーニングとかPBL (Problem Based Learning) を推奨しています。いわゆる学生参加型授業などです。特色GPでもこのPBLに関連する取り組みが、医学部系が中心ですが、いくつか採用されています。それからサービス・ラーニングについても、学習の動機付けプログラムとして紹介があります。

このようなプログラムはすべて、いわゆる共通教育に関連があります。共通教育をどういうふうに構成するか、ということをお考えするときの材料になります。

成績評価の問題は、中教審の答申で何度も取り上げられました。今回も出ています。成績評価が厳格に行われていないから、GPA制度を導入せよ、というように読めますが、そういうことはありません。GPA制度を導入すれば厳格な成績評価になる、というのは誤解です。成績評価を厳格に行うということと、GPA制度の導入ということは、直接に関係ありません。GPA制度を導入すれば、成績評価が厳格になるかっていうと、そんなことないですね。関係ないです、そのことにいつまでもこだわっているところが、中教審答申の変なところですね。

GPA制度を導入している大学はいまだに35%程度で

す。大学教員にはそうとうに抵抗があるようですが、それは誤解に基づいているのではないかと推測しています。先日、帝大系のC大学に呼ばれて、GPA制度の紹介をさせられました。C大学は中期目標にGPA制度を導入すると書いてしまった。けれども、土壇場になるまでGPA制度が導入できないので困っているから、助けてくれということで、お話しに行きました。すると、先生方から、私は叱られました。余計なことをいふなといわんばかりでした。成績というのは教員の権威によってつけるものであって、平均してどうこうというものではないということです。猛反発を食らいました。GPA制度は大学教員の自尊心を損なうようです。結局教員の意識というのが関与しているのでしょう。

それからもう一つ最近よくいわれている学習ポートフォリオのことを今回の答申でも取り上げています。「学習成果を学生自身が管理、点検するとともに大学としてこれを多面的に評価する手法として学習ポートフォリオを導入、活用」したらどうか、という提言です。ここでは省略しますが、いずれにしても学習記録を学生に書かせる。私はここにきてですね、なんだか逆さまのような気がするのです。学習記録、というよりも、教員に授業記録を書かせる。自分の授業をどういうふうに行ったかということをお毎回記録する、ということが大事だと、私は前々から主張しているわけですが、中教審の答申はそこまでいってない。学習ポートフォリオについては、特色GPで採択された事例がいくつかあります。一つは金沢工業大学ですが、金沢工業大学は、ウェブ上に学習ポートフォリオを書く仕組みを導入している。調べてみたら、アメリカではそれはあたりまえなのですね。日本ではなかなか広まらない。B大学ではウェブCTを使っていますが、推測するところ、学内に浸透していないようです。

あとは、高等学校との接続の問題をとりあげている。先ほどの「三つの方針」の三番目の問題です。そして大学と高校の接続の問題として、「初年次における教育上の配慮」ということを今回の答申では明確に打ち出しています。いわゆる「初年次教育」です。現代における大学の共通教育の一番始めは、初年次教育です。初年次教育でなにをするのか、ということが一番問題です。現在行われている初年時教育の傾向は、入学前教育、補習教育、転換教育、スタディスキル、専門ガイダンス、キャリア支援というようなことです。ここで問題なのは、転換教育です。高校から大学への接続を円滑にするための教育活動です。この辺のところは、古い教育を受けた私には非常に抵抗があるところですね。この転換教育の一つの実践として、とりあげられているのが一年次セミナー

です。この大学でも一年次セミナーをやっていますね。問題は、一年次セミナーの仕方です。一年次セミナーというタイトルをつけることは簡単ですが、そこで何をやっているか。東京大学で一年次セミナーというのが比較的早く始まったようです。駒場の一年次セミナーのシラバスができています。ある先生の一年次セミナーは、その時間に教員と学生がグラウンドに集まって、一時間以上走るというのです。マラソンやっている。それでおしまい。これが一年次セミナーであると。わかったような、わからないような感じですね。そういうことでいいのか。一年次セミナーというのは実施の仕方が非常に問題になります。一年次セミナーというのは、先ほどの久保さんのお話にあったハーバードの教養教育のような質のものでなければ意味がありません。

それからスタディスキルです。これはジェネリックスキルの範疇です。また、文章表現の訓練にも言及しています。

入学前教育は、私立大学の場合ですと、学生を確保するための一つの手法になっているわけです。なんとかして自分の大学に入学してもらって、卒業まで在学して欲しいということで、入学前教育というのをやっている。アメリカの入学前教育というので私が驚いたことがあります。アメリカの大学で、一番始めに学生に対して注意することが、カンニングをするなっていうことなのですね。そういうあからさまな言葉では言いません。オーナーシステムというのです。カンニングをしないということは、大学共同体にとって名誉なことなのです。大学共同体を本当に意味づけることなのだといいます。そういう教育を入学前教育に、行っている大学がありました。アメリカのある大学では、入学してくる学生の親に対して、オーナーシステムに関する案内書を事前に配って、オーナーシステムということについて、あなたの娘さん・息子さんと、入学前に十分に話し合ってほしいという要請をしています。

日本の入学前教育は、父母も含めて、入学前に学生を集めて、ごちそうして、近所を散歩するというようなことがあるようです。

いずれにしても、このような内容の初年次教育が日本でも流行っているのですが、こういうことをする必要はあるのか、というのが私の率直な感想です。もっと根本のところをきちんとすべきではないか、と思います。ICUでいえば、英語教育というのが初年度教育です。それから、ジェネリックスキルの強調、ということですが、一年次教育の内容としてこれが非常に盛んになっている。具体的な内容は、ノート・テーキングだとかリーディングスキルだとか、こういういわゆるノウハウの習

得を目的にしているものです。ジェネリックスキルは、説教されて身に付くはずはありません。本を読んだって身に付くはずないのです。実際にやってみることが大事なはずなので。久保さんがいうように、ハーバードのようなやり方で、ジェネリックスキルというのは養うべきだろうと思います。

それからもう一つは、これも中教審の答申に登場したアクティブ・ラーニングということが、初年次教育の一つの手法として流行しているようです。一つの事例ですが、山口大学の松井範惇さんが書いておられます（『リベラル教育とアメリカの大学』ふくろう出版2008）。松井さんの授業では、出席点をつけます。出席することが原則である、としています。これはアクティブ・ラーニングのイントロダクションですね。出てこなきゃ話にならないわけですから。それから、隔週で小試験をする。私は、一週おきではありません。毎回の授業で小試験をしました。それはアメリカでいうクイズですが、5分間か10分間で、全体の授業内容を総括するような問題を毎回出して学生に考えさせた。松井さんは、成績の50%は、・・・ここが面白いのですが・・・次の4種類の中から、各学生が自主的に選択した学習成果で評価する。一つは、共同研究論文を執筆させる。あるいは個人で書評を作成する。インタビュー報告、ボランティア活動の参加記録を書かせる。そういうクラス運営によって、いわゆるアクティブ・ラーニングを実践しています。

教養教育

さて、共通教育の内容として、教養教育をどうするか考えなければなりません。共通教育というのはなんなのか。松井さんはもうひとつ言っています。「リベラルアーツ教育を教養教育と言ってもびったりしない。専門教育に対する一般教育とか普通教育などという言葉では、全くうまく表されていない」。リベラルアーツ=教養だという誤解があります。これは私の持論ですが、教養という言葉は実は英語にないのです。そう私は思います。なぜかといいますと、アメリカ人が書いた本の翻訳で、「教養」あるいは「教養教育」と書いてあるところを原語で見ますと、「CULTURE」と書いてあるんですね。あるいは「EDUCATION」と書いてある。ですから、日本の「教養」にストレートに対応するような英語はない。なぜかというと、日本の教養の源は修養ということなのです。日本の教養主義の伝統というのは、修養主義から始まるわけであって、その修養主義のもととどこに何があるかということ、儒教があるわけですね。さかのぼりますと、教養というのは江戸時代までさかのぼるわけです。そういう系譜の中で日本の教養というもの

は考えられてきた、と私は思います。ですからそれは、アメリカでいうところのリベラルアーツ教育とは全然違うのです。したがって、リベラルアーツを教養と訳するのはとんでもない話です。いずれにしましても、松井さんは「民主主義社会における市民とは、確立された個としての市民が、社会の中でその責務と権利を民主的に遂行して行く際に生じるあらゆる摩擦と紛糾を解決してゆく姿勢を持った人」であり、そういう人を育てるのがリベラル教育の目的だと、そう彼は言っています。

ここで私には非常に感慨深い言葉は、「摩擦と紛糾」という言葉ですね。ICUは1953年に開学したのですが、そのころICUを築いた人たちは、半数はアメリカ人で、半数は日本人という構成でした。しかし、どちらかという、アメリカ人の考え方が非常に色濃く出ていました。そのときに書かれた大学の設立趣旨書の中に、こういうことがあるのです。「国際的であるということは、葛藤がある、相剋があるということである。その葛藤は、ネガティブなことではない」と書いてあるのです。葛藤があるから、その葛藤の解決のためのいろんな知恵が出てくるのだ、と。私は学長時代につくづく感じたことは、国際的であるということ、葛藤を背負い込むことだ、ということでした。とにかく論争が多いのです。学長がひと言いって、それに対して100の言葉が返ってくるのです。その「葛藤」ということをもっと教育的に捉える必要があると思います。葛藤をむしろ経験させることの方が大事だ。きれいごとではない、ということですね。

もうひとつ私が考えたいことは、寺崎昌男氏（元東大の教育部長、立教大学、桜美林大学を経て、現在立教大学の調査役）がいう「専門ある教養人」という考え方です。これまでの教養の考え方は、「教養ある専門人」でした。教養と専門の位置関係が逆転しています。学士課程教育というのは、専門ある教養人の育成なのである、とっています。そういわれても意味がはっきり取れないこともあるのですが、なんとなく納得はできる。先ほど学術基礎教育というようなコンセプトを主張しました。学術基礎教育というのは、ディシプリンを無視しているのではなくて、むしろディシプリンが中核です。しかし、ディシプリンが中核だけれども、ディシプリンの教育をするのではないのです。ディシプリンを教養的に位置づけるということです。専門性のある「教養人」の育成という発想と重なっています。専門ある教養人教育の具体性が、共通教育の中核であるべきだと思います。例えば「専門教養」ということを提唱し、あるいは「ディシプリンの作品化」ということを提唱し、またはこれはボイヤーの言ったことの日本語版ですが、「統合専攻科目」というようなことを主張しています。ボイ

ヤーの言っていることを要約すると、「統合専攻科目」は次の問いに答えるカリキュラムであるということになります。「①その分野の検討されるべき歴史と伝統は何か。②理解すべき社会的、経済的意味は何か。③対決すべき倫理的、道徳的課題は何か。各学科が専門性をより広い文脈の中におく。経験を拡張できるようにする。」ということで、「統合専攻科目」という考え方で、これからの大学教育の中核である共通教育というものを考えたらいかがだろうというわけであります。

能力開発カリキュラム

川嶋さんや、あるいは中教審の答申は、「学士力の育成というのは、それぞれのディシプリンの教育の中で行われるべきだろう」ということを言っています。ディシプリンの教育をやっているならば、学士力がつくかということ、どうもそういうことでもない。にもかかわらず、大学の基盤というのは、学術、ディシプリンでありますから、ディシプリンの教育の中で、学士力がつくような、そういう教育のあり方が、求められることになります。ここで紹介するアルバーノ・カレッジというのは、小さなカレッジで、女子大です。ウィスコンシンにあります。アルバーノ・カレッジのカリキュラムはABILITY BASED CURRICULUMと言われて、非常に有名になった。このアルバーノ・カレッジの方法というのは、私は一つの典型的な「専門ある教養人」育成カリキュラム、そして共通教育のあり方ではないかと思うのです。

アルバーノ・カレッジでは、アウトカム・・・いわばベンチマークですね・・・を8つ挙げています。すなわち、コミュニケーション力、分析力、課題解決力、価値判断、社会相互作用力、グローバルな視野、優れた市民性、美的理解力、です。ここで美的理解力というのが入るのは、アメリカのリベラルアーツエデュケーションの特徴ですね。ICUでは一般教育の中に、美術、音楽が入っています。音楽、美術の専門の教員がいます。メジャーとしてそれを専攻することもできます。しかし、いわゆる美術学校、音楽学校等の教育ではありません。

脱線しましたが、いずれにしてもこの8つのアビリティというものをテーマに掲げて、すべての科目がどれかのアビリティを育成する要素を持つべきだと考えるわけです。これは面白いですね。この先が非常に大事なところですが、学生の自己評価ということがあります。「それぞれの能力を6段階に・・・コミュニケーション能力ならコミュニケーション能力がついたかついていないかに、6段階の評価基準を設けている。そして、評価表に照らしながら、自分がどこまで達成できたかということを自己評価する。」自己評価することが非常に大

事なのです。それで、自己評価することを支援するシステムができています。評価センターという部署をおいていますが、評価センターに学生が出かけて行って、そのスタッフあるいは教員と、討論しながら、自分の自己評価の妥当性をチェックする。チェックして、自分が納得し、センターのスタッフも同意してですね、「あなたは、この6段階の評価のなかの3段階にある」ということを確認し、そして次の学年あるいは学期において、それを一段上げるためにどうするか、ということを考えるわけですね。

教員組織のほうで言いますと、各教員には、いうまでもありませんが、それぞれの専門のディシプリンがあるわけですね、専門があるわけです。各教員は、従来の学問分野・・・すなわち数学とか、哲学とか、文学とかです。・・・それぞれの分野毎のデパートメントに所属する。と同時に、8つの能力の内容、教授方法、査定方法の開発に責任を持つ8つの「能力デパートメント」のいずれかにも属している。私は数学の専攻だったわけですが、私は、アビリティ・デパートメントのどこに所属するのかということは、私の主張あるいは大学との協議で決める。例えば、数学でしたら「分析力」というところに自分のアビリティ・デパートメントを決める。そうすると、私のやっている解析学や微積分といった授業で、どういうふうにそのアビリティ能力を身につけさせたかということが評価されることになるのです。そういうふうに、教員の専門組織とアビリティ育成の組織というものを総合している。数学の開講科目を見ると、普通の数学の開講科目と同じです。

ただ、これはリベラルアーツ教育の限界と言うか、一つの特徴ですが、知識レベルは、理学部数学専攻の知識レベルから見ると、二年次か三年次程度ですね。日本の理学部の知識レベルは、アメリカの大学院のマスターレベルにまで及んでいます。ある意味ではやりすぎですね。知識レベル、知識量はそんなに多くない。ほどほどのレベルの通常の科目の中で、アビリティ育成をするわけです。一般教育科目にも特に変わったことはありません。

このカリキュラムをモデル化すると、専門科目の縦軸とアビリティの横軸でできるマトリックスになります。カリキュラム・マトリックスができます。

ジェネリックスキルの育成、汎用力の育成、アビリティの育成ということは、こういうマトリックス・カリキュラムで行われる。学術基礎教育、学術教育というものを活かしながら、まさに学術基礎教育であるからこそ、こういうアビリティの育成ができるのだということです。

このプログラムは非常に有名になりまして、多くの大学から見学者が絶えない、あるいは紹介が絶えない。そうしましたら、この大学もなかなかクレバーだと思いますが、文献をちゃんと売るので。数学でのアビリティ育成はこう、というような説明書がいっぱいあるわけですが、それぞれに値段がついています。そうして肝心のノウハウはウェブ上では出さない。直接教えてくれというのならば、講師料をとって教えに行きます、ということのようです。これはアメリカ式ですね。日本ではこういう大学教育の手法というものは、サービスするものであるというふうに考えられているようです。私はいろんなところでサービスを要求されている。先日もあるところでインタビューを受けました。いろんなノウハウを私から聞き出した。聞き出して、ありがとうございました、で帰っちゃったんですね。私に何の報酬も用意していない。おかしいですね。やはりこういう独特のアイデアというものは、価値を持つわけですから、その価値評価というものが社会的に行われないといけない。そういうことがないから、日本の大学教育の改革というのはボランティア活動になるのです。ボランティア活動では当然限界が出てくる。もちろんボランティア活動がなければ、教育改革は実現しませんが、それにしてもちょっと行き過ぎて、あつかましいと感じます。

教員の機能

アルバーノ・カレッジのプログラムでは、「教師は、担当する授業科目において学生に取り組んでほしいパフォーマンスを明確にすることを迫られ、結局は、そのようなパフォーマンスをさせる学習課題を設定せざるを得なくなる」のです。必然的にアビリティ育成というファクターを自分の授業の中で設定せざるを得なくなります。そういう仕組みになっている。それに伴い、教員の機能も変わってきます。

そうしますと、アルバーノ・カレッジのような大学での教員評価は・・・この問題は今日の主題ではありませんが・・・、研究評価ではありえなくなってきました。いま日本の大学の教員は、研究と教育の両面の圧力で、結果として研究も中途半端、教育も中途半端ではないでしょうか。大学の種別化ということの中教審が言いました。たとえば極端に言いますと、専門大学院をおいている大学と、教養教育の大学とに機能的に分化するということを主張している。どちらのタイプの大学になるかを自分で選べ、と答申に書いてあったのですが、実は自分では選べない。そこで、強制的に選ばされる可能性が出てきました。どういう可能性かといいますと、文科省は大学に補助金を出していますね。補助金の仕組みが、た

たとえばこの大学は教育で評価を上げようというわけであれば、教育で評価を上げるような項目にしか助成金の申請ができないようにするわけです。そういう大学で例えば研究で評価させるような項目に助成金を申請すると、当然研究レベルは低いわけですから、助成金は少なくなってしまう。だから、教育に特徴のあるところは教育で助成金申請しないと損するということになります。そういう仕組みをどうも考え始めたらしい。助成金の項目がものすごく細分化されてきました。細分化されてそれに合わせて、それぞれの大学の個性に基づいて助成金申請をしなくてはならない。これは国立大学も同じです。だいたいそうってきている。そういうことを考える知恵者が文科省の中にいるわけですが。

そこで、大学の種別化ということを考えるのなら、当然にも、教員の種別化を考えるべきであると思います。そういうと皆さんすぐ反発するのですね。教育に自分は種別化されたくない。そういう考えを克服するような考えなりコンセプトというものを作らなければなりません。これは松井さんの本の中に書いてありましたが、ハーバード・カレッジには、キャンパスの真ん中にヤードというところがあって、そこがカレッジなのです。大学の教員は大学院も教えるし、カレッジも教えるわけですが、カレッジで教えることができる教員のステータスは、大学の中で高いのだそうです。教養教育ができるということは、その教員にとってステータスが高いことを意味するというのです。ステータスが高いということは、・・・ハーバードがどうかわかりませんが・・・私はその表現として、月給を上げるべきだと言っています。すなわち、教養教育ができる教員の処遇は、研究に専念

する教員の処遇よりも高くすべきである。なぜか。研究は好きでやっているのですから、給料は安くてもいい、と冗談をいっています。いずれにしても、今のような状況で、どっちつかずでやっていたら、みんなだめになります。国立大学は、中期目標等々で、書類作りに追われている。自己評価が恒常的業務になってきました。自己評価部門という組織を置かないと書面ができない。その書面に基づいて評価されて資金が出るわけですから、そういうことに追われています。いずれにしても教員の機能というものをもう一度考え直す必要がある。そこで、作品化ということを私は言っているわけですが、大学教員の学術性というものを活かした教育のあり方というものを創り出す必要がある。今までのありきたりのものをやっているのではダメですね。創り出す、そういう期待が現在の大学、あるいは大学教員に求められているわけです。「教師が何かを教えるというよりもむしろ教師も学生も評価を介して新たな学びを評価し、次なる学びを創り出すという評価と学びの連動、が重要な鍵と見なされている」。これはアルバーノ・カレッジについての表現です。評価としての学び、と日本語に訳していますが、”ASSESSMENT AS LEARNING” というのです。私はこれは「学びとしての評価」ではないかと思いますが。評価としての学び、あるいは、学びとしての評価ということが問われているわけです。

話がいろいろと飛んでしまって、わかりにくかったと思いますが、一応時間ということですので、これで終わりにさせていただきます。ご静聴ありがとうございました。