

大学教育改革と大学における教育評価

橋 本 伸 也

1. はじめに

近年の大学教育改革をめぐる世論の沸騰と、大学内部における様々の試みの進展には目を見張るものがある。従来、大学教育にさほど目を向けなかった新聞・雑誌等のマスコミがこぞって大学教育に関する連載や特集記事を掲載し、あるいは書店の教育関係書の棚で大学関連図書の占める比重も格段に増加した。1991年7月の大学設置基準等の改訂は、それ以前からの大学・学部・学科の新增設ブームのなかで見られた新しい学際的部門の発足とも一体化して、新制大学発足以降基本的に維持されてきた一般教育と専門教育からなる大学教育の枠組みを大きく変えることに成功した。自己点検・評価についても、実質はともかく外見的整備はほぼ完了し、大学基準協会による相互評価マニュアルもすでに完成して¹⁾、日本型アクレディテーションのための準備もある程度進展してきた模様である。これらは、文部省当局者の予想をはるかに上回るスピードと規模で進展しているとも言われるほどである²⁾。

これらの改革の進展のきっかけは言うまでもなく、臨時教育審議会から大学審議会へいたる各種審議会答申、大学設置基準等の改訂とそれに連なる一連の政策的誘導であった。しかも、かつての大学管理法案や筑波大学発足時のように露骨な国家的、権威的介入の手法が取られたわけではなく、文部省大学改革推進室が毎年行うアンケート「大学改革の進捗状況について」に見られるとおり、大学側の自主性を尊重する形で、いわば下からの運動を喚起して国家的目標を追究するネオ・コーポラティズム的手法を採用しているところに特徴がある。また、国家による誘導策に加えて、経済界などからの一連の提言に見られる社会的圧力も大学改革の推進にとって大きな意味を有している。大学審議会の審議に並行して、経済同友会、関西経済同友会、経済団体連合会、東京商工会議所などが相次いで大学教育に関する提言を発表したが、これらはその証左である³⁾。しかし、これら外在的要因のみをもっては今日の事態を説明できないところに、今日の状況の特徴がある。すなわち、これら二要因に加えて、1992年を境とした人口動態上の変化が学生確保をめざす大学間競争を激化させ、あるいは高等教育進学率が「マス段階のほぼ上限の水準」⁴⁾に達したことにともなう様々の問題が噴出するなかで、いわば大学側の経営上の事情とし

でも教育改革を考えざるを得ない環境となってきたのである。いわば、大学側の「自発的」な改革としての側面も今時の大学教育改革は有している⁵⁾。

ところで、こうしたなかで進展している一連の改革動向が、現状から要請される課題との関連でどの程度の有効性を有するかはなお不明なままであると言わねばならない。むろん、大学教員の教員的関心の低さや「怠惰」についてはすでに多くが語られ、大学教育改革の先輩格のアメリカの経験についての紹介も多方面になされてきた。また、大学教育実践改革のための個別的事例の紹介も次第になされている。だが、大学教育改革を言うときに、本来その中核となるはずの教授＝学習過程それ自体の検討が理論的に十分に深められたとは言えないのが実情であろう。シラバスやティーチング・アシスタント制度の導入など外枠的改変はともかくとして、またいくつかの個別大学での意欲的な取組を除いては、授業の質を改善するための具体的方策として注目されているのはもっぱら「学生による授業評価」ばかりというのが現況なのである。

そこで本稿では、大学改革全般ではなく大学「教育」改革に焦点を絞ったうえで、まず、今日改革を展望するときに想定されるべき問題の所在を改めて確認した上で、大学教育改革において「学生による授業評価」が果たしうる可能性について批判的検討を試み、その上で、大学教育改革の課題を教育評価論的な視角から提示することを試みたい。ここで、教育評価論的視角を強調するのは、昨今、大学の組織改革と並んで進展している自己点検・評価活動が、大学教育改革にとっていかなる役割を果たしうるかが未解明なままに、本来的な教育評価とは異なる外在的評価に変質する可能性をもっていると考えからであり、教育活動それ自体の評価の方法はなお未開発だと思われるからである。

2. 大学の教育活動が問われることの意味

大学が古来「教育」機関であったことはまず間違いのないところであるから、いつの時代も大学は教育に精力を傾けてきたはずである。そして今日においても、大学教員が研究にばかり力点を置いて、教育活動への関心は皆無あるいはごく希薄であるかのように考えるならば、それは事柄をあまりに単純化したものと言わねばならない。悪意に基づく謬見、と言ってもよいような場合さえある。むろん、昨今流行りの学生アンケートでは教員が教育的関心を持たないことへの不満が多く語られているし⁶⁾、教員個人のレベルで見れば、必ずしも教育的関心の高くない例がみられるのも事実である。さらに制度的にも、採用・昇進時の業績審査に明示されるように、教育上の業績を教員の資格として取り上げることがなく、本来的業務としての教育活動の位置づけの低さは否定し得ない。森有礼以来の研究と教育を分断し、大学とそれ以外の教育機関とを峻別する発想がいまなお大学の制度と教員の心性に深く根を下ろしていることは、否定しようがない。

しかし、しばしば教員の口から語られる学生の質の変化や教育上の困難についての指摘などは、とりもなおさず、みずからの教育活動の不首尾や失敗の表明とも解しうるのであって、これらは教育的関心を一切抜きには生まれえない。もっともこれは、本人はそうとは自覚していないとい

う悲喜劇を織りまぜてのことである。また、講述一辺倒であった教員がレジメを配布し、学問的厳密さは多少犠牲にしても、学生の関心と噛み合う講義をするにはどうすればよいのかと悩んだり、人知れずささやかな努力を重ねてきた事実も看過されるべきではない。大学教育改善の模索や試行は、近年の大学「教育論」ブーム以前から多様に存在したとみるほうがよい。ただ、そうした現実認識と改善のための努力が個人の秘事にとどまって組織化されず、大学教育方法学とでもいったものを生み出すに至らないまま、単発的で経験主義の次元を超えることがなかっただけなのである⁷⁾。ただしこの点については、大学教育の有する高度の専門性とそれに由来する「教授の自由」原則のゆえに不可避な面がある。小・中・高のように教師集団が共同して教材開発や教育方法の考案にとりくむにいたらなかったのには大学教育に固有の理由があったのである。また、仮にそうした集団的努力が可能だとしても、多数の教員スタッフを有した一部大学を除いて、個別大学には単独で取り組むだけの条件がなかったことも配慮されるべきである。むしろ専門分野毎の学会レベルではじめて、内容に立ち入った成果を得ることができるのであって、経済学教育学会の活動などは、そうした一例であろう。実は、今では死語と化したかに思われる「研究と教育の統一」という理念も、こうした大学教育に固有の本質的特性から編み出された教育方法論上の反映であったことにもっと注意が払われるべきであろう。「研究と教育の統一」という理念から教育軽視の態度が導き出されることは、論理的にはありえない。そうした態度が見られるとしたら、それはこの理念の歪曲や一面的理解によるものと見なされるべきである。むしろ、実態的には「研究と教育の統一」が一面化されて両者の同一視を強化し、その結果、教育活動の相対的独自性について考量する妨げとなってきた点も否定できないが、この理念を生かしつつ教育活動の独自性を明らかにする必要性はずいぶん以前から指摘されてきたところなのである⁸⁾。

何より問題なのは、改めてマーティン・トロウを持ち出すまでもなく、また再三論じられているので、ここで繰り返すまでもないが、「高等教育の大衆化」のもとで、大学教員の念頭において大学のイメージと対象とする学生とのあいだに明白かつ大幅なミスマッチが生じているということなのである。そして、大学教員たちのささやかな授業改善のための試みも、そうした溝を埋めるものではなく、基本的に事柄に変化を及ぼすことがなかったのである。教育のための努力をしていないのではなく、その努力もミスマッチであり続けている、ということである。

そして、大学教員が範型視する大学「教育」が、自身の受けてきた旧態依然たる旧制帝大型のそれであるという事情が背景にあることを指摘するのは容易であろう。したがって、現在主題化している問題の焦点は、「教育的関心の喚起」というよりむしろ、制度発足時に職業教育と「指導的市民」の一般教育を目標として以来、その枠組みのなかで推移してきた日本の大学教育全般にわたる再定義であり、それに伴うシステム全般の再編であるとみなされるべきである⁹⁾。

だが、こうした「大衆化」論による説明のみでは、日本の大学に固有の今日の事態を説明するには不十分なように思われる。

たとえば、高校以前の各階梯の教育を通じて学習指導要領によって緊縛され、学問体系とは必ずしも関係なくつくられた教科・科目のなかで学んできた学生たちを相手に、いわば「学ぶ」こ

との第一歩からの再教育が大学教員に課せられている点にも留意しなければならない。大学側も一部手を貸してきた偏差値教育の弊害は以前から指摘されているが、国家統制により教育の画一化と没個性化、没創造性をすすめる元凶ともいえるべき「学習指導要領—検定教科書—官製研修」体制が、大学教育論の文脈において本格的批判の俎上にのせられることは稀であった。高校以前の教育が研究的契機を欠落させ、創造性を奪われていることこそが、そこに貫くヒドゥン・カリキュラムとともに、生徒たちの受動性や指示待ちの態度、あるいは学習への忌避感情を昂進させ、大学教育とそれ以前の教育との乖離や学生とのミスマッチを惹起する要因の一つであることに、もっと目が向けられてしかるべきである。ところが実際には、今日高校以下の各段階の学校で進められているのは、「新学力観」に基づく皮相な個性化であって、上の乖離を克服するようなものではなく、かえって大学での創造的な学習のための土台や前提を解体したり曖昧にしたりして、両者の溝をよりいっそう深めかねない。そうした点を等閑に付して、大学教員にもっと創造性の教育をと求めるとしたら、それは責任転嫁でしかない。しばらく以前から、多くの大学で「導入期教育」という名の一回生を対象とした矯正教育が行われ、大学教育に耐えうるだけの能力や技能の形成に力を割かざるをえなくなっているのは、こうした実情に対する大学側のせめてもの努力なのである。したがって、これら構造的問題の打開には、大学教育論を超えた、より広い射程からの検討が要請されるはずである。

あるいは、大学で学んだことが教養という点でも、専門性という点でも内容を伴っては評価されることの少なかったこの国の「知育軽視」（長田新に倣って、「知育偏重」という俗説に抗してあえてこう言おう¹⁰⁾）の風土のなかで、はじめから学問的関心をもち意欲的に授業に向かう学生が少数にとどまり、学問的モチベーションの枯渇が所与の条件と化しているという状況もある。しかもそれは、高校以前の教育と受験競争の弊害、大学側の無策という以上に、高度成長期の日本の企業社会の成立のなかで大量生産型の産業構造の展開と相即して形成された雇用慣行や労働力再配分システム、あるいは企業内教育・訓練のあり方と一体化して生じてきた事象であることも、最近では多方面からつとに指摘されるどころである¹¹⁾。そうであれば、大学教員の教育上の努力とは別の次元で、大学教育の空洞化の条件が整えられたと見ることもできよう。

そして最後に、大学教員が教育者であり同時に研究者であって、しかも研究の急速な高度化に対応しながら絶えず研究業績を産出し続けることを求められ、仮に立ち遅れて業績産出に失敗するならば、たちまち研究費獲得や研究者としての地位に跳ね返るという過酷な競争の場に置かれており、そうした環境のなかで教育についてじっくり考える余裕を失っているという事実も確かであろう。こうした状況について、優れた研究者であり同時に優秀な教育者でもあれというのはいささか過酷に過ぎる要求であるとして、研究費の資源配分上の判断からも、大学の種別化に対応して「研究者」と「教育者」とを人的に区別する案も最近では提示されている。しかもこの提案は、大学外からの効率化を狙った提言にとどまらず、大学人内部からさえ語られるにいたっているのである。しかし、上述の大学教育の本質的特性からして研究的契機を欠いた大学教育が成立するとは思われない。また、日本の大学の風土からすれば、学内あるいは学界での地位とも関

連して、教員間のいっそうの競争の激化を惹起することはあっても、大学の「教育者」が専門職として相応の社会的地位を得て、誇りを持って職務に専念するとみるのはあまりに楽観的である。昨今の一般教育の解体状況をもたらした内部的要因が教養担当教員への劣等処遇にあったことの教訓が想起されるべきであろう。その意味では、アメリカ高等教育研究の専門家も提言するように、教育と研究の制度的分離に力点を置くアメリカとは異なり、「日本の場合には、研究をしながら教育をより充実させる方向で、教育と研究のバランスを考えた方が望ましい」¹²⁾ のであるが、そうしたバランスの取り方を可能とする制度的、実践論的研究はほとんど未解明なままに残されているのが実情である。

以上、書きつらねてきたように、今日、大学における教育のあり方が問題にされるにいたった背景は、単に大学教員が教育に無関心で、その内容や方法に無頓着であるということにとどまらず、むしろかれらがそうせざるをえない研究体制上の問題、あるいは日本の教育システムや雇用システム全体のきしみと関連して進行している高等教育そのものの再定義にこそあると見るのが妥当である。その意味で、大学と社会とのつながりの構造的変動のなかで生じてきた大学教育への関心の高まりなのであり、個々の教員のあり方や態度を超えた次元でのことなのである。

3. 「学生による授業評価」とは何か

さて、このように大学の内外で近年顕著に見られる大学教育への関心の高まりは、今日までにすでに、その改善のための方策を解明し開発するさまざまな努力を生み出してきた。大学教育に関する研究機関（なかには、「教授法開発」を銘打った研究センターも含まれる）が近年多数設けられたのは、そうしたことの証左の一つであろう。あるいは、関連学会や研究会でファカルティ・ディヴェロップメントについて頻繁に論じられ、大学関係雑誌や多くの出版物のなかでさまざまな教育実践の経験が多彩に語られるのも、そうした文脈でのことである。個別大学での教授法セミナーなどの開催も次第に見られるようになってきた。しかし、これら多様な試みはいまなお試行段階に過ぎず、本格的成果を生み出すところには到底達していないというのが実情であろう。

そうしたなかであって、今日、大学教員の教育への関心を喚起し、かれらを啓発して大学教育を改善するためのもっとも簡便な方策として多くの大学で採用されているのが、いわゆる「学生による授業評価」である。その形態や利用のされ方は大学によってかなり異なるが、ここ数年の「授業評価」の広まりには顕著なものがある。四年制大学を対象に文部省大学改革推進室が行った調査結果を見ると、「学生による授業評価」実施大学は、平成4年度38大学、平成6年度138大学、平成7年度242大学と¹³⁾、全大学の4割以上にまで達する飛躍的の伸びを見せているのである。他の方策が部分的なものにとどまっているなかで、「授業評価」が書式を整え、データを集め、集計すればそれで済むという簡便さを特徴とすることから、もっとも広く活用され普及するにいたっているのである。

言うまでもなく、「学生による授業評価」はアメリカ生まれのアメリカ育ちという外来のものであって、それが日本の風土に定着しうるかどうかは今のところ定かではない。アメリカで主要

な機能とされている人事考課の素材とはしないという表向きの原則がある上に、学期制・シラバス・TA等の制度、あるいは大学図書館のあり方から学術書の出版事情にいたるまで、この制度が成立する基盤となるインフラストラクチャの整備やシステム全体の変更を伴わずに、いわばコンテキストを抜きにした形式だけのつまみ食いの的摂取を行っていることの問題点を指摘する声もある¹⁴⁾。また、この方式がいかほどの教育上の判断や根拠を持ち、どれほどの可能性を有するかについて教員間の合意のないままに、政策的誘導もあって、個別大学の当局サイドから実施をなかば強制されていて、実際にはすでにその空洞化が生じているのではないかとの懸念もある。単一のフォーマットによる一斉の実施に加えて、実施結果への「反省文」の提出を求める例もすでに登場しており、任期制問題とも関連して、人事考課の素材としないという原則が空手形と化し、なし崩し的に利用されるのではないかとの危惧を払拭できないというのが正直なところであろう。学生サイドから、「毎時間、毎時間同じように、授業の満足度を書かされて面倒臭い」との声が挙がっていることもいい添えておこう。

なにか授業改善のための「伝家の宝刀」の如き装いをもって普及しつつある「学生による授業評価」については、このようにさまざまな問題を指摘できるのだが、ここでは、それが教育の改善にとって果たして本当に有意義でありうるのかどうか、それが授業改善を担保しうるには、いかなる条件が必要かを考えることとしたい。

現在実施されている「学生による授業評価」の最大の特徴は、授業のあり方を評価するための尺度がもっぱら「学生の満足度」に還元され、しかも集計のための簡便さを求めるため「満足(5)」「どちらかといえば満足(4)」「どちらでもない(3)」「どちらかといえば不満(2)」「不満(1)」という5点法の評定方式を採用している点にあらう。下位の評価項目をみても、説明の巧拙、声の大きさや視聴覚教材の活用の仕方、資料配布など、授業のプレゼンテーションのあり方について満足度を問うことに限定されがちである。むろん、個別事例を丁寧に見ていけば、それ以外の評価基準や尺度を導入している場合もあるが、全般的な傾向としてそう見てさして問題はなかりう。

もう一つの特徴は、おおむねこの「授業評価」が大講義室での講義科目を念頭において作成されており、大学教育上たいへん大きな意味を持つ演習や卒論・卒研指導等をほとんど想定していない点である。そのことは、点数法を採用して統計処理を行っていることが雄弁に物語っているのであって、統計的に意味を持ちえない少人数の授業形式には不適當な方法なのである。このことは、実は、最近の「授業改善」が主として講義科目に収斂して考えられ、大学教育全体のあり方を考えるだけの視野の広がりを持っていないことと関連するが、このことの問題点は後述することとしよう。

こうした特徴づけから得られる印象の一つは、「学生による授業評価」が教育評価と言うよりもむしろ、マスを対象とした授業というサービス商品のあり方について「顧客満足」を測るマーケティング的関心から生み出されたものであり、消費者ニーズを測って、供給すべきサービスや商品の内容や質を知ろうとする市場調査の一種に他ならないということである。そのことは、日

本においてアメリカ・モデルの紹介につとめ、「学生による授業評価」の導入にもなみなみならぬ精力を傾けて論陣を張ってきた喜多村和之の基本的主張が学生消費者主義と消費者主権の論理にあり、「授業評価」もそうした文脈から説明されていることを想起すれば充分であろう¹⁵⁾。

さて、ここでこう言ったからといって、もとより、大学教育についてマーケティング論的見方を排除しようとするものではない。大学の授業といえども、純「経済的」発想に立てば、大学という教育産業によって提供され学生とその父母によって購入・消費されるサービス商品であることは紛れもない事実である。そして、大学側の日常のふるまいもそうした枠組みに依拠したものになっている。たとえば、最近どの大学でも重視されている入試制度の多様化等々の「優秀な学生を確保するための努力」なるものは、市場におけるシェア確保競争のなかで繰り広げられる広告・宣伝合戦や顧客確保のための販路拡張上の工夫にほかならない。大学自身がすでにそうした準拠枠のなかで行動し競争している以上、マーケティング論的発想に立った「授業評価」の手法が導入されるのは、いわば必然的なりゆきといえよう。その意味で、喜多村が、学生消費者主義を初めて紹介してからの10年間に、かつてあれほど大学教育の商品視を嫌悪した日本の大学が遂げた変貌ぶりについて、「いささかの感慨を覚えないわけにはいかない」¹⁶⁾とするのもむべなるかな、と言えよう。

さらに、旧来、学生は教師の教えを正確かつ忠実に理解すべきものであり、またそれは可能であるという暗黙の前提が存在し、そうした思いこみが今に至るも払拭されないままに牢乎として存続しているという事実がある。教えたことはそのまま学ばれているはずであり、それをなしえないのは学生の怠惰ないし無能によるものだという論理である（その怠惰で無能な学生に入学を許可し、教授—学習の契約を締結したのが自分たちであるということは、なぜか想起されない）。かかる勝手な思いこみを当然のものとする大学教員文化に風穴をあけるという点で、学生のニーズを知るための手だてとしてマーケティング的手法が導入されることに一定の意味を見いだすことはあながち不当と断定することはできない。

だがそのことを確認した上でなお、筆者は、「学生による授業評価」、少なくともその一人歩きには否定的である。所期の目的である授業改善に資するとは思えないからである。事態の改善への展望を持ちえない評定が単なる序列化や格付けの道具となることは、日本の教育界がいやというほど味わってきた教訓であるが、その点に関わった疑問である。

そもそも「学生による授業評価」はあくまで学生を対象とした主観調査であるから、主観調査一般が有する偏りを免れえない。すなわち、測られるのが「事実」ではなく学生の「主観」であることから、評価の基準の曖昧さや意識的・無意識的なバイアスによる評価値の揺れなどが生じざるを得ないなど、結果の客観性にかかわる欠陥があるのである。加えて、学生の評判を気にする教授たちが「学生の機嫌をとる」ことになり、大学教育の質的低下と学生の安易な履修をもたらす危険性があることも、リースマンの指摘をまつまでもなくしばしば言われてきた。この点については、喜多村和之も自覚的である¹⁷⁾。しかし、そうした問題点だけでなく、大学における授業の質の改善が本当に担保されるのかという点にかかわって、「学生による授業評価」、とりわけ

組織だった評価の実施とその数量化・標準化には以下のような問題点があろう。

一般教育学会第17回大会（1995年）において『授業評価』から授業の改善へ」と題して報告した二杉孝司は、各大学で取り組まれている「授業評価」には、①『点数至上主義』とでも言うべき傾向の存在」、②『授業評価』が授業改善にどのように結びつくのか。つまり授業改善に向けての『授業評価』の戦略的な位置づけが不明確」、という2点の疑問があると述べて、そうした疑問を克服する手だてを提案し、自身の勤務校での経験を紹介している¹⁸⁾。そのなかで、二杉が強調しているのは、「学生による授業評価」があくまで教員による自身の教育活動に対する「自己」評価活動であらねばならないということであって、そのための条件として第一に、「評価項目の決定など、教員がアンケート調査に主体的に取り組めるように配慮すること」、第二に「アンケート調査の解釈権が、第一義的には担当教師に与えられること」に留意されねばならないと言う。二杉にとって、「学生による授業評価」とは、個々の教員が自身の授業改善のための素材を得ることを本来的目的とするものであり、改善すべき点を具体的に知るには一律の定型化された評価項目にしたがってアンケートが実施され、それが機械的に統計的評定にかけられるのでは不十分なのであって、個々の教員が自身の授業のあり方を勘案して作成し解釈するのが望ましいとする認識があるものと思われる。

同じ講義科目であっても、それが専門教育科目なのか、それとも教養科目なのかによって授業の目標や形態は異なる。確立された知識の確実な伝達を目標とした科目もあれば、研究的スキルの形成に重点を置いた科目もあろう。また、ディベートなどの手法を用いて、学生の問題関心や自発的な思考の結果を巧みに表現させて、さらに展開させることに主眼を置いた授業もありうる。しかもそうした多様性は、単に大学のカリキュラム上の位置づけだけでなく、それぞれの学問分野の特質とも深く関わったものである。すなわち、大学教育上の位置づけ、目標、形態、手法等は多様であり、その多様性にみあった授業改善戦略が構築されるべきなのである。「学生による授業評価」なるものはそうした多様性を許容してはじめて意味を持つ可能性があるという点から、筆者もまた、評価項目の決定と結果の第一義的解釈権を個々の教員が持つべきだとする二杉の視点におおいに賛同したいと思う。

また、一律に定型化された書式による「授業評価」をもって事足りるかのような立場は、結局、書式に盛られた項目に即した授業の定型化を容認するものでもある。たとえば、挙げられた項目そのままに、「丁寧なレジュメを準備して視聴覚教材、特にビデオ教材を頻繁に活用し、事前によく考えられた板書計画にしたがって学生がノート筆記しやすい板書を行う、熱弁型で声の通りのいい、はきはきとしたしゃべり方の教師」の授業こそが「期待される授業」ということになりかねない¹⁹⁾。現行の「学生による授業評価」の行われ方や評価項目の設定のされ方の背後には、意図的かどうかはともかく、こうした画一化された授業イメージが埋め込まれているのである。そしてそうした定型化のもとで、実は、個々の教員の授業実践のメリット・デメリットが具体的には掌握されず、結局、何を改善すべきかが目に見えて解明されないという問題さえ付随しているのである。

先述したように、現在普及している書式は、5点法にしる10点法にしる、所定の項目および授業全般に対する学生の「満足度」等を評点化するものとなっている。そして、多くの大学では事務方で用意した調査用紙を配布して学生の記入を求め、回収後は教員全体について一括して集計し、全体の平均点その他の統計的指標と各人の「成績」を添付して教員に提示し、そうして得られた結果を参照しながら、各教員が個人的に自身の授業のあり方の改善にとりくむよう要請するという手法が取られているようである。そこで問題なのだが、そうして提示された結果において、「使用した視聴覚教材は有益だったか」という設問で全体の平均が2.7であるなかで1.6という評点を得た教員は、では視聴覚教材の活用にあたっていったい何をどう改善したらよいのだろうか。また、総合的評価の平均が3.2の学部にあつて2.2しか得られなかった教員は、一体何を反省し、この1点の差を埋めるためにどんな努力をほらえばよいというのだろうか。内容をなんら具体的に提示することのない抽象化された数値に意味があるかのような錯覚に陥るのは、学校という装置のなかで長年にわたって慣れ親しんできた「5段階相対評価」によるヒドゥン・カリキュラムのしからしむところであろう。改善すべき点を開示できない評点は、単なる序列化の手段としてしか機能しない。必要なことは、それぞれの科目の目標や特質に適合したかたちでそれぞれの授業のメリット・デメリットを明らかにしうる書式と調査結果解釈のための方法が、創造的に開発されることであろう。その点で、長年にわたる授業研究の蓄積を持つ和光大学授業研究会が、授業者・参観者・学生の三者が同一の書式を用いて「授業評価」を行って、それを相互につき合わせて検討することで授業の構造を解明し、そこから授業改善のための方途を導きだそうとしていることは示唆的である²⁰⁾。

さらに、先にも若干触れたが、「学生による授業評価」が主として講義科目を想定して考案されているところにも、大学教育全体のあり方から見て、重大な問題が潜まされているとみなければならぬ。すなわち、日本の大学の悪習である「マス・プロ教育」に関連した問題である。

言うまでもなく、授業規模の問題は授業の成否を左右するきわめて大きな要因であつて、その点については、多くの大学教員が経験的に感じているところであろう。ところが、昨今の大学教育改革のなかでは適正授業規模が本格的に論じられていない。むしろ、一部の私立大学などにおいて、400人を超えた授業規模ではどんなに巧みに授業をしても満足度が著しく低くなることが明らかになったとして、教室定員の上限をその程度に設定した例は見られる。しかし、全般的に見て授業適正規模問題は後景に退いている。政策的にこのことと関連する措置として想起されるのは、設置基準上、収容定員に即して一定の教員数が規定されている点と、いわゆる「水増し」入学率の高い大学へのペナルティくらいであつて、先述の文部省の調査でも、授業改善の方途として授業規模はゼミ、外国語を除いては取り上げられていない。

率直に言って、本来「教育」など成立し得ない大規模授業が当然のこととされる貧困な大学文化を背景としながら、そのこと自体を改善する努力をさして行わず、もっぱら教員の授業の腕前の向上によって、現在深刻化している「私語」その他の困難を乗り越えようとする路線があり、そのための手段として活用されているのが「学生による授業評価」ではないのか、という疑念を拭

えない。従来の大学教員が教育の形態や効果についてことさらには関心を示さなかったのを逆手にとって（同じ内容の講義を二回するくらいなら、巨大教室で一度にやるほうがましだと思っている教員は決して少なくないし、10数人を相手にした講義でも、1000人を前にした場合でもまったく同じような内容と方法でよいと考えている例がないわけではない）、構造的問題の原因を教員の個人的技量に還元し、その解決の責任を個々の教員に負わせる手法が採用されているような印象を受けるのである。そしてそれは、単に授業規模の問題にとどまらず、前節で述べてきた今日の「大学教育の再定義」という構造的問題のかかなりの部分の解決を、もっぱら教員の授業のあり方の改善（これがたいへん安価な方法であることに注意）によって果たそうとしているのではないかとの見方とも通底してくるのである。なお、付言すれば、適正授業規模の問題は、講義にばかり関連するものではない。大学教育において演習形式の授業がきわめて重要であることは再論するまでもないが、演習の規模についても、日本の大学の貧しさには目を覆うばかりのものがある。ゼミ定員が40名などという例が珍しくないというのがこの国の「高等教育」の実情であるが、果たしてこれがゼミの適正人数であるかどうか、もっと真剣に論じられるべきである。

そしてこの節の最後に、「学生による授業評価」が前提とする学生観について論じておこう。先に「学生による授業評価」をマーケティング論でいう「顧客満足」調査とアナロジカルに捉えた際に述べた、「学生消費者主義」における学生のとらえ方の問題であり、さらには、教師と学生とのあいだに成立する「授業」とはそもそもいかなるものか、という問題である。

日本における「学生消費者主義」の主唱者、喜多村和之の議論はこの点で必ずしも単純ではない。「学生による授業評価」を根拠づける際にかれば、一方では、「消費者からの権利主張」というレトリックを用いつつも、他方では学生側のアカデミック・フリーダム、すなわち「学習の自由」にも言及して、そのうえでこの両者を「アナロジー」とことわりつつ慎重な言い回しで同一視しているからである²¹⁾。また、喜多村は別の文脈でリースマンの議論を意識しつつ、「大学が学生の受動的な消費者的性格を、いかにして能動的な生産者的な学習者へと変えていくか、ということが今日の大学教育の直面する最も基本的な課題の一つ」²²⁾とも言うのである。しかしそれにもかかわらず、ここで問題なのは、学生の「学習の自由」と「消費者の権利主張」とは同一視しうるものかどうかであり、学生とは、教師によって提供される授業の「消費者」に過ぎないのか、学習者としての学生の自由は、消費者が商品やサービスを購入する際の「選択の自由」に比定してすむものなのかという問題である。

ここでは詳述するだけの余裕がないのでかなり単純化した荒っぽい議論にならざるをえないのだが、「授業」というものは、教師が教え学生がそれを聴講することにおいて成立するかのように見えるにしても、ことはさほど単純ではない。現象的に見ればそのようであるし、多くの大学教員が、授業とはそうしたものだとの観念してきたのも事実である。「教えたことは学ばれているはずだ」とする大学教員の先入見を成立させる授業観もそこにある。しかし実際には、授業という形態において進行している事象は、一方での「教授」と他方での「学習」という二つの活動が、相互に接近したり離反したりしながら相互に作用しあう地点において成立するものと考えらるほう

が妥当であろう。「授業」とは教師が生産したものを学生が消費するプロセスなのではなく、むしろ教師と学生がともに関与して成立させるものなのであり、学生もまた「授業の生産者」である。したがって、一見教師による一方的な講義であるかに見えても、また実際、ある種の学生たちにとっては退屈な一方通行の「ひとり語り」にすぎないものであっても、ある学生たちにとっては、思考が喚起され積極的な学習活動が展開されて、立派に「授業」が成立している場合もある。「外的原因（外的作用）は内的条件に媒介されてしか作用しない」²⁹⁾ という一般命題がここにも貫徹しているのであり、しかもその内的条件とはそれ自体が主体的な活動者のそれであって、授業の場面を通じて力動的に変化しつつあるものである。さらに、教師と学生の関係は、両者間で働きかけ、働きかけられるという相互の位置が交互に交替する相互作用的なものである。ところが、「学生消費者主義」や「学生による授業評価」論によってモデル化される授業イメージは、こうした教授・学習過程のダイナミズムを捉えず、授業をきわめて平板に捉えているとの印象がある。そしてそこでは学生は、教師の与えるものの「消費者」ではあっても、教師とともに授業を生み出す能動的性格をもった存在としては必ずしも十分に捉えられない。リースマンが、消費者としての学生の「受動性」を問題とし、彼らを「セルフ・スターター」とする手だてについて論ずるのは、まさしくこうした判断からのことである。また、浅野誠が講義科目でも学生を活動状態におくために様々の仕掛けを駆使した授業創造を提唱するのも、この点と関係がある³⁰⁾。むろん喜多村も上述のとおり、学生との相互作用や交流のない授業のあり方を問題とし、能動的・生産的な学習者としての学生について論ずる点で、授業への学生の参加を重視してはいるのだが、しかし結局は、そうした旧態依然たる授業の改革を要求する学生の主張は、選択の自由に拠る授業の忌避か、あるいは大学側がお膳立てした「授業評価」への回答というかたちでのみ表明される消極的な存在でしかない。授業論レベルにおいて、学生自身の能動的参加という契機がいかにして成立しうるか、そのことの展望は見いだせないのである。その点、リースマンらと対照的である。

こうした学生観は、「学生による授業評価」において学生が、授業がみずからのニーズに合致したかどうかを評定する「他者への評価者」として登場することはあっても、みずからが授業創造者としてしかるべき努力を果たしたかどうか自己評価する主体としては希薄なものにとどめられている点にも反映する。この点に、マーケティング論的土台を持った「授業評価」の弱点が集約的に表現されている。「顧客満足」調査は、消費者ニーズを捉える点では有効でも、消費者に受苦的なプロセスを経た自己変革を迫ることはそもそも予定していないからである。

この点に関わって、いくつかの個別的経験において、単に教師の「教授」だけでなく自らの「学習」のありようについても同じ比重で評価させる事例が見られる点は重要であろう。たとえば、京都府立大学では、「学生意見調査は設問等のされ方次第では、学生に対して自らの受けている教育のあり方や自分自身の大学教育への関与の仕方について対自的あるいは反省的に問い直すことを要求し、そのことを通じて本学の教育・研究活動の主体的な関与者へと成長することをも期待して行われるものとなる可能性があり、……『授業に関する学生意見調査』それ自体に

教育的な意味あいや効果を認めたいと考える」²⁶⁾との態度を取っている。また、二木立が自身の経験を紹介して、「学生諸君の努力面」を調査書式に含ませることで無責任回答が減少した点に特に言及し²⁶⁾、杉江修治がこの経験も踏まえて、教員の自主性において作成される評価項目のなかにそうした項目を含めるよう提言するのも同様の観点からのことであろう²⁷⁾。学生を教師の教育活動に対して積極的に判断するとともに、自己の学習のあり方についても自己評価する主体として位置づけることを通して、リースマンのいうセルフ・スターター、積極的・能動的な学習主体へと自己変革を迫ることが目指されるべきなのである。

このように、「学生による授業評価」には、その性格をめぐって原理的な疑念を呈せざるをえないのであるが、なお、もし仮に授業改善への展望や戦略を明らかにするものとしてそれを位置づけようとするのであれば、二杉や杉江も言うように、評価項目の決定とその解釈の第一義的権限が授業者本人にあることを確認しつつ、評価結果を解釈し授業改善に役立てていくための方法を開発する努力を、他の方策も交えて強めていくこと、さらに授業を成立させる一方の当事者であり活動者である学生に対しても自己評価を迫る必要があるというのが、ここでの筆者の主張である。

4. 大学における教育評価

以上、縷々述べてきたように、筆者は、現在通用している「学生による授業評価」に必ずしも肯定的な見方をとっているわけではない。むしろ、それが当初語られた意図とは別ものに転成してしまうことへの危惧も大いに感じている。しかしその一方で、学生を対象とした授業に関する調査や教育内容・方法への学生の意見表明を否定する意図はなく、むしろ自身でもそうした試みを行ったこともある²⁸⁾。あえてそうした試みを行っているのは、大学における教育評価のあり方を展望するなかで、「学生による授業評価（授業意見調査）」をその一部を構成する限定的な意味を持つものとして、自分なりに位置づけ直したいと考えたからであり、そうすることこそが現在流布している「学生による授業評価」への本質的批判となりうるからである。以下、その点を含めて、大学における教育評価について手短かに論じてみたい。それはまた、大学の教育活動と自己評価との関係を問うことでもある。

まず、大学における教育活動が自己評価の対象となるという場合に、その「自己評価」がいかなる射程で構想されているかが問題になる。

教育活動の自己評価が、自己点検・評価項目としてはしばしば多岐にわたる論点を提示しながら、実際には主として、学部段階の講義科目を中心とした授業を対象に、「学生による授業評価」という形態で行われていることについては、そのことがはらむ問題点ともども、前節において詳述したところである。だが、私見によれば、今日急務となっているのは、個々の教員への授業評価などではなく、むしろ、大学としての教育活動全体への自己評価、すなわち、大学教育課程評価とでも称するべきもののように思われる。

筆者がそのように考える根拠の一つは、最近、大学・学部・学科等の新設や改編が進行し、ま

た大学設置基準の大綱化のもとで、一般教育の扱いを中心にカリキュラム全般の見直しが進んでいるなかで、「特色ある教育課程」が強調されて従来の伝統的学問体系にのっとったカリキュラムが放棄される傾向にあり、教育目標の不明確なカリキュラムや、新奇さを競った、教育的には疑問のある教育課程を生む危険性が增大しているという判断にある。また、そうした危険をことさらに強調しないにしても、新たに開発されたカリキュラムの効果や問題点を正確に捉える必要があることは、改めて論ずるまでもない。ファカルティ・ディヴェロップメントを単に大学教師の資質向上とするのではなく、広義に捉えて「大学教育の内部的な改革課題の解決を志向する教授団の力量形成の活動」²⁹⁾と定義するのであれば、その中核はどのような教育目的に基づいていかなる目標を設定し、何をどう教えるのか、すなわち教育課程編成のあり方とそれをめぐる大学の組織的力量にあると解されるべきであり、そのなかに自己評価活動を有機的に組み入れていく必要がある。

そのことと同時に、もう一点銘記されるべきは、教育活動を自己評価活動の評価項目の一つとして位置づけるのではなく、教育活動の成功のために要請された、教育活動それ自体に内在するものとして評価活動を捉える立場を堅持する点である。前者が優勢になった場合には、教育活動の自己評価は、組織としての大学にとっては「自己」評価ではあっても、個々の教員にとって他律的・管理的性格をもつ可能性がある。他方、後者の場合は、組織としての大学全体にとっても、個々の教員にとっても、教育的・自律的なものとして評価活動を捉えることが可能になる。その意味で、教育活動の自己評価とは、教育課程評価を中核とした教育評価の活動として理解されねばならない。その意味で、理事会や管理職を中心とした自己評価委員会が教育活動の評価を行う組織形態を見直し、教育活動に責任を負う単位に即して重層的に実施すべきである。

次に、ここでいう「教育評価」とは何か、が問われなければならない。この点を教育学でいうところの教育評価論の議論を紹介しながら、それを大学教育の場合に適用するかたちで整理してみよう。

日本社会の一般的通念としても、大学教員に根深く浸透した信念としても、大学における教育評価とは、学生に「優・良・可・不可」と成績をつけ単位認定をすることを指すとの見方が強固に存在している。それは、小学校から高校にいたるまで、教師が児童・生徒に5段階相対評価の手法にしたがって1から5までの評点をつけることをもって評価と見なしてきたのと一体のものであろう。しかしここには、教育評価をめぐる定義上の、また実際上の混乱があると見なければならぬ。

日本でいう「評価」に該当する英語にはアセスメントとエヴァリュエーションがあるとされるが、そのうちの前者は、一応次のように定義される。すなわち、「アセスメントとは、学習者が、教授・学習経験から学習した結果について証拠を集め(……)、判断をなし、伝達することをさす」のである。それに対して後者は、「教育計画、カリキュラム、教材、教育方法、教育組織などの改善のための情報(……)を系統的に収集し、解釈し、価値判断し、教育上の決定を導くこと」とされる³⁰⁾。すなわち、通念的に「評価」と見なされているものは、実はここでいうアセス

メントであって、大学の教育活動の評価として要請されるのは、アセスメントを一契機として含み込んだエヴァリュエーションであることになる。

そして、このエヴァリュエーションの仕事は、教育活動それ自体にたいして独立してあるのではなく、教育活動の計画化と実施のプロセス、すなわち教育課程編成と教育実践のなかに一体的に組み入れられたものである。そこのところの事情を天野正輝は以下のように説明する。「教育課程の構成と評価は連続的に行われねばならない。編成された教育課程は教育活動のプログラムであり、実践を導く仮説であるから、それは具体的実践に移されて（実施）その有効性が検証、点検（評価）されねばならない。教育課程の編成の過程は、実践にもとづく絶えざる改善・再編成の過程である。再編成のためには的確な評価が必要である。そのために、教育課程の編成の段階ですでに改善・再編のための評価の計画がふくまれていなければならない。」³¹⁾ この意味において、教育評価の営みは、すぐれて構成的な営みでもある。

さて、この教育課程評価には大きく三つの対象とレベルがあるとされている。すなわち、①教育内容レベルの評価活動、②教材レベルの評価活動、③教授行為レベルの評価活動、の三つである³²⁾。

このうち第一のレベルは、言うまでもなく、それぞれの大学・学部・学科がいかなる教育目的のもとに、どのような知識や技能の体系を学生に修得させるのかという教育目標・教育内容に関わる評価であり、教育課程の編成（教育課程を構成する科目の配置やその履修の形態）という全体の枠組みと、各科目における教育内容という個別的な次元とを貫いて検討されねばならない。したがって、このレベルの評価のあり方や基準を確定することは、大学における教育課程編成の基本や原則と各科目における教育内容を選定・決定していく手法とを、ともに確定することにもつながろう。

大学教育は一般的には、教養教育と専門教育との有機的な連関と融合のもとに編成された教育課程にしたがって教育活動を進めていくなかで、その理念・目的の実現を図ろうとするものであるが、これら大学教育の目標や内容を確定し、教育課程を編成しようとする場合、以下の諸要因が規定的に作用しているように思われる。すなわち、①当該大学において研究・教育される学問諸分野の特質や体系性、②当該大学において養成することを期待される人材の資質や能力と、それを構成すると思われる知識や技能の水準・内容、③学生の知識や能力の現下の到達水準とこれらの必要・要求である。大学の教育課程は、こうした諸要因を自覚的に考慮しながら、講義、実験・実習、演習、外書講読などの多様な授業形態がバランスよく配置され、教養科目と専門教育科目の関連と区別、あるいは必修科目と選択科目との配分などに留意して、編成されるものである。教育課程評価の中核をなす教育内容レベルの評価の観点や基準もまた、これらの要因や留意点に即したものでなければならない。

ところで、この点でとりわけ留意すべきなのは、学問的体系性の問題であろう。

「研究と教育との統一」といった古典的理念を持ち出すまでもなく、研究機関としての性格と教育機関としての性格とを併せもった大学においては、他の教育機関の場合以上に、研究上の成

果が一早く教育に反映される可能性と条件がある。時代と社会の要請の変化に対応して、あるいは学問それ自体の論理にしたがって日々進展していく研究活動を通じて得られた知識の拡大や、その結果もたらされる学問的体系の変動が、ただちに教育活動にも影響を及ぼす可能性があるのである。この点に無頓着にカリキュラムや教育内容が旧来のままに放置された場合、教員サイドからは、研究と教育との著しい乖離が生じるか、あるいは個別科目の内容のみが担当教員の判断で変更され、その結果、教育課程全体としての体系性を欠くこととなろう。確定され正統化された権威的な知識ではなく、日々変転しつつある知識内容を扱う大学にあっては、そうした変化が教育課程や教育内容に敏感に反映されるようにする必要があるのであって、不断のカリキュラムの見直しが求められることになる。しかし、単に学問の進展が教育のあり方を決定するという一方的関係のみが存在するのではない。それとは逆の関係もありうるのである。すなわち、細分化し高度化した知識内容を取捨選択し加工して系統的な教育課程へと編成していくプロセスとは、とりもなおさず当該分野の目的や基本的課題、その分野で要求される基礎的な知識や技能の内容と発展的なそれ等々を解明していくプロセスでもあり、学問の体系性を自覚化していくプロセスでもある。そのなかで、当該学問分野が解体され、あるいは新たな分野が創出される可能性もあることになる。その意味で、教育課程編成と教育課程・教育内容レベルの評価の活動は、それ自体が学問論的契機を含んだ活動でもある。

この点で、先述したことでもあるが、最近の大学改革、とりわけ学部・学科の新設や改編のなかで簇生している「学際的」な学部・学科において、このレベルでの評価活動がとりわけ重要であることを指摘しておきたい。最近設けられている学際的学部は、一方では社会的要請や学問のあり方の変化を反映して、既成の旧帝大型学部編成では対応できない新たな学問分野が誕生してきたことを背景に誕生してきたはずのものなのだが、しかし現状では、特に学部再編によって設けられた場合に、現有スタッフなどの要因に制約されて当該学部や学科に固有の課題や対象が明確にされないまま、「学際的」ということが多分野の羅列に置き換えられる事例が多々見られるからである。こうした場合、当該学部・学科の教育課程を編成し、その内容を確定して授業を実践していくこと自体をつうじて、新たな学問分野を生み出し成熟させることが急務であって、それに失敗するなら、結局のところ、雑多な知識の伝授以上をなしえないことになりかねない。その意味で、学問的出自を異にする教員間で共同研究を組織し、あるいは教材や教育方法の開発にあたるのは著しく困難ではあるが、さしあたり当該学部・学科の基幹科目用教科書等の編纂とその評価の活動などを展開しながら教育内容の編成と評価をすすめる、学問的自立を図っていくことが重要な意味を持つこととなろう。

他方、教育課程・教育内容のレベルを考える場合、こうした学問論レベルで問われる問題に加えて、上で言う②と③の要因、つまり学生のあり方に関連した点も重要な評価基準になる。そしてそのことは、従来大学教育論において等閑視されることの多かった「学習者論」を自覚的に追求することを求めるものでもある。

先に見たように、今日の大学教育への関心の高まりは大学教育の大衆化を現象形態とする大学

教育の再定義の進展を背景とするものであるが、大学教員レベルで見た場合、そのことに気づかせる最大の要因となっているのは、「最近の学生はいったいどうなっているんだ」という問題意識である。不本意入学者の増大、いわゆる「一流大学」でさえ顕著に見られるにいたった「低学力」に反映される受験知の剥落現象と知のゲーム化、あるいは大学入学者選抜制度の多様化と称する学生獲得競争の激化に伴って、選抜方式・基準と入学時に要求される知識・技能とのミスマッチが深刻化するなかで、これまで自明視してきた学生像が急速に解体しつつあるのを目にして、そうした実情に対応して大学教育のあり方を問い直さざるを得なくなってきたのである。そしてそのなかで、自分たちはいったいどういう学生を相手にして教育しているのかを見直す必要も自覚されてしかるべきである。

前節で論じた「学生による授業評価」を限定つきながら有意義なものと考えたとすれば、その際の論点の一つは、まさにこの点にある。一般的には「学生による授業評価」は後述する教材や教授行為レベルの評価活動のための素材を提供するものと捉えるべきものであるが、それに加えて、教師の授業をどのように「評価」するかを見ることで、学生たちの資質や水準、関心の方向などを明らかにする可能性があると考えられるのである。学生が教師を評価するかのようなかたちを取りながら、その実、学生のあり方を知る、というわけである。むろん、「授業評価」のみをもって学生の実情を知ることができるわけではなく、入試データ、教員の行う定期試験の結果、教育課程や大学生活のあり方に関する各種のアンケート調査、日常の接触のなかでの観察等、多様な回路を通じて学生の現況とニーズを知る必要があるのだが、そうしたなかであって、到達度評価論で言うところの「診断的評価」に似た機能を果たすものとして「授業評価」を位置づけることが可能であるように思われる。そしてこれらの回路を通じて、学生の現下の知識や技能、あるいは学問への志向や「ニーズ」を不断に把握しながら、得られたデータに基づきつつ教育目標の達成に至る道のりを教育課程として編成することが必要なのである。ただしその場合、現在用いられている書式がこれらのデータを得るのに適したものかどうかには疑問があり、例えば記述中心の書式の開発などが前提として求められよう。

また学生の「ニーズ」の把握に関わって、教育課程編成及びその評価への学生参加も考慮されてしかるべきである。かつて、いわゆる「全構成員自治」が追求された時期に、学生・院生の運動として「カリキュラム討論」が行われ、一部の大学でカリキュラム編成への学生参加が実現されたこともあった。そうした試みを再度大学教育論の見地から見直す必要があるように思われるのである。その点では、一橋大学で四年一貫教育課程への移行に際して、学生自治会・院生自治会の行ったアンケート調査や教員とのシンポジウムといった一連の取り組みが参照されるべきであろう。これらの取り組みを総括して光本滋は、「一橋大学のシンポジウムは、個々の講義内容の改善に先立って、新しいカリキュラムの制度的枠組みの議論に参加させることにより、学生が教育制度を主体的に捉える契機となっている。そして、制度に対して主体的にかかわろうとする姿勢が、大学の理念そのものについても吟味し、認識を深めることにつながっていく」³⁹⁾と総括しているが、そこで追求されているのは「単なる教育サービスの消費者ではなく、大学自治の担

い手」³⁰)として学生を捉えることである。筆者はうえで、授業と自らの学習に関する(自己)評価主体として学生を位置づけることの教育的意義を強調したが、教育課程の編成と評価というもう一步踏み込んだレベルで、学生の主体性の形成を目指したものとしてこの試みを位置づけることができるのであり、それ自体が学生に対して学問論的レベルの判断も含めた高度の能力を要求する優れた教育的な事例である。なお、この試みが、学生・院生自治会の主導により、当局(四年一貫教育専門委員会)との連携のなかで行われたことに注目しておきたい。

むろん、これらの回路を通じて得られたデータや学生のニーズに基づいて、大学の教育課程が直線的・線形的に改変されるわけではないし、まして教育目的・目標が安易に変更されてはならないことは言うまでもない。あくまで、教育課程編成ならびに教育課程評価の第一義的決定権は大学教育、とりわけ当該分野に関する専門家集団である教授団に属するものであって、以上述べてきたような試みは、教授団がより適切な判断を下していくための「素材」として位置づけられるべきものである。たとえば、短期大学の場合、アンケート調査などを行うと専門性の形成よりもむしろ幅広い教養と実務的技能(職業的技能と言うより英会話やワープロ操作といった程度のもの)の修得への要求が強いのだが、そうしたニーズにそのまま応えてカルチャー・センター化することが高等教育機関としてふさわしいかどうかは議論の分かれるところである。そして、なお高等教育としての専門性を重視する立場もありうるのだが、その場合、専門性重視を根拠に学生の教養志向を断罪して旧帝大や大学院に類似した授業の進め方を行うのではなく、そうした志向をもった学生に専門性への関心を喚起し、必要な知識・技能を修得させるための教育課程編成ならびに教育方法上の戦略を解明するためにこれらのデータは活用されるべきなのである。

次に、教材レベルおよび教授行為レベルの評価活動について簡単に触れておこう。

実は、これらのレベルの評価活動は、高等学校以下の段階の教育機関の場合と異なり、大学においてもっとも開発の遅れているのが教材や教授方法であることから、その方法化を展望するのは現状では著しく困難である。しかも、教材レベルをみても、とりわけ文系の場合、教材選択と学問的立場が直結するだけに、どの教材を用いるべきかはそれ自体が論争的なものとならざるを得ない。加えて、同じ教員においても、その時点での研究上の関心との関連で、教材がときどきに変化するという事情も大学教育においては当然あり得ることである。その意味で、これら教材の選択と授業の実施、さらにその評価が、第一義的にはあくまで個々の教員によって担われるべきことは、学問の自由及び教授の自由からの直接の要請とも言える。

しかし他方で、例えば理科系の下級学年で実施される初級・中級の実験・実習系の科目の場合であれば、当該分野で必要とされる具体的なスキルの伝達という明確かつ合意可能な目標があり、また必要とされるスキルの内容の分節化も比較的容易であろうから、こうした授業科目の場合には教材の選択及びその妥当性の評価についての教員間の不一致は少なくてすむ可能性がある。そうであれば、こうした科目においてまずは経験を積むのも有効かもしれない。

またこの点でも有意義な視点を提起しているのが、先述の和光大学授業研究会の授業研究である。同研究会は、早い時期から教員の相互参観および参観者と授業者の間の「往復書簡」、それ

らを踏まえた研究会といったかたちで授業研究を実施しているが、その場合、自分の専門とは異なる分野の授業の参観が中心である。そうすることによって、教材選択の妥当性をめぐる評価が学問上の論争点にすり替えられることなく、教育目標・教育内容との関連での教材としての妥当性をめぐる評価として論ずることが可能になっているように思われる。授業という聖域の開放が急務であることは多くの場面で語られているが、このレベルの評価手法の開発にとっても、このことは重要な指摘といえる。

また、「学生による授業評価」はこれら教材レベルや教授活動レベルの評価に関わって、その効果を測る点ではかなりの有効性を持つものといえる。ただし、それは年に一度か二度の形式的実施によってではなくて、より日常化された評価活動として実施された場合のことである。例えば、ビデオ教材の有効性については、全体としての漠然とした印象を数値で捉えるよりも、個々の教材についてその適否を問い、またそこで学生が学んだと考えていることと教員がその教材を通じて教授することを意図した内容との適合の度合いやズレを具体的に解明していくことによってこそ明らかになるであろう。そうして得られたデータは、よりよい教材開発の前提である。

また、これは少なくない数の教員がささやかな授業改善の試みとして行っていることではあるが、毎回の授業の感想と質問をメモ程度に記させて回収し、それをフィードバックしていくことも、教材・教授行為レベルの評価の手法として有効である。そうした試みを紹介した本多昭一は「寿司屋のおやじが『並一人前』を作るよりも、カウンターの客の注文に応じて握る方が面白いという心境」³⁰というレトリックで、学生の知識や関心の現況を測りながら、教育内容の微調整を試みることの意義を強調し、さらにそうした試みが教育内容の学問的体系性と矛盾しないことを報告している。到達度評価論で言う「形成的評価」（授業過程での学習到達度を確認し、また学習困難やつまずきの診断・治療・克服の方策のための評価活動を指す）に類する機能をこうした試みは果たしているのである。

最後に、今日、いわゆる講義形式の授業の教育上の効果への疑念が広がりつつあるなかで、実に多様な授業形態や教材が導入されつつある。情報機器やAV機器の発展を背景としたCAIその他の新しい教授方法、おそらくは接待や「阿吽の呼吸」には長けていてもプレゼンテーションとネゴシエーションは不得手とする日本の企業人の実情を危惧して、緊急の課題として外部社会から持ち込まれたディベート方式の導入、ネイティブ・スピーカーを多数スタッフに加えた外国語による専門科目の教授等々はそうした事例である。しかし、これら多彩な方法が大学の教育目的・目標との関連でいかなる意味と効果を持つかを判定し、その改善を図っていくための手法はなお未開発である。おそらくそうした点は、個々の授業に即した授業研究によってはじめて解明されるのであって、そのための組織体制の整備も大学教育改革にとって不可欠である。同時にそのなかでは、今日、悪評ばかり語られがちの「講義」形式の授業についても、その意義や効果を確認することを怠ってはなるまい。ビデオ教材などを通じて得られる直観形式の認識を大学教育の土台にある概念的思考を前提とした学問的認識にどう転成させるかといった点からも、講義形式の授業に固有の役割は認められるはずであり、その点の解明と講義技術の開発も、ほとんど手

つかずのままに残された課題なのである。なお、先述の授業規模の問題も、これら多様な授業形式のそれぞれについて、教授行為を成立させる前提条件として、当然のことながら評価活動の対象となる。

5. おわりに

仮に、「人間の観念と行動は、つねに評価というアイデアにつきまといわれる。人間はこのアイデアにつきまといわれることによって始めて、自己の観念と行動を、それを貫くイメージを、自覚的に蓄積できる」⁶⁾ということを確認するのであれば、大学教育という人間の行動もまた、本来的に評価という活動を含みこんでいるはずである。そして、その評価の仕事の自覚化と客観化のなかでこそ、自身の行っている活動のより上首尾な遂行を展望しうるはずである。ところが、これまでこの点について日本の大学はきわめて無頓着であった。経験的世界の闕外にある理念的世界を活動場裡としているはずの大学教員が、こと自らの行っている教育活動とその評価については経験主義者に留まり、自己の教育的体験と主観的判断にばかり根拠を求めてきたのであり、またそれでことが済むかのように観念してきたのである。またある時点までは、それでことが済んだというのも事実であろう。ところが、そのもとで進行した一連の事態はいまや、外在的圧力として大学に変化を強いるとともに、それに導かれてのことではあるが、大学教育の機能不全への対応というかたちで内部的な改革意志を惹起させることともなってきた。その中では、本来人事考課のための手法として用いられるべく開発され、教育評価としてはいささかその効果の程が疑わしい「学生による授業評価」ばかりが幅を利かせるという事態さえ生じてきている。

だが、もし仮に、大学が本気で教育機関としての自己規定をしようとするのであれば、教師としての適否の確認を学生の主観調査に委ね、それをもってすませるかのような手法でことにあたるべきではない。あるいはそうした手法で、「教育者」としての自覚を無理矢理に抱かせて、後は個々の教師の自覚にまかせるかのような態度は退けられるべきである。そうではなく、上述のような意味で教育という仕事に組み込まれているはずの評価活動を、大学全体の教育目的から個別授業のあり方にいたるまで組織化し方法化してとり入れ、それまで無自覚的に行われてきた様々の営みを自覚化することこそが必要なのである。大学において教育評価を教育評価として正當に位置づけるとは、とりもなおさず、教育機関としての大学の自覚化であり、経験主義的次元を超え出たレベルでの大学の再定義のプロセスなのである。そして、こうした意味での大学教育改革のころみは、萌芽的事例は一部で見られるにしても、まだほとんど未開拓な分野であるというのが実態である。だが一連の政策的誘導と多くの大学での経営的判断の優位のもとで、大学という空間にいかなる変容がもたらされるかが、こうした開拓の成否次第で決められるということは比較的に見やすいと言わねばならない。このことにどれだけ自覚的になりうるか、現在、焦点はそこに至っているように思われる。

注

- 1) 大学基準協会『大学評価マニュアル』、1995年。
- 2) 寺崎昌男「大学教員任期制は真の大学教育を励ますか」(講演記録)、『大学創造』第4号、1996年、5頁参照。
- 3) 最近の主だったものだけで、次のような多くの提言が出されていることに注意。経済団体連合会「新しい人間尊重の時代における構造改革と教育のあり方について」(1993年7月)、経済同友会「大衆化時代の新しい大学像を求めて—学ぶ意欲と能力に応える改革を—」(1994年4月)、関西経済同友会「地球時代の新世紀を拓く人づくりを目指して—教育改革への提言(そのⅡ 大学教育の改革を中心として)—」(1994年4月)、東京商工会議所「新しい高等教育のあり方についての提言—自主開発型人材の育成と複線型高等教育の構築に向けて—」(1994年9月)、日本経営者団体連合会教育特別部会「新時代に挑戦する大学教育と企業の対応」(1995年4月)。またこれら高等教育を対象とした提言に続いて、初等・中等段階にも触れた二つの提言、すなわち経済同友会「学校から『校合』へ」(1995年4月)、経済団体連合会「創造的な人材の育成に向けて—求められる教育改革と企業の行動—」(1996年3月)が出されていることにも注目すべきであろう。
- 4) 江原武一『大学のアメリカ・モデル』玉川大学出版部、1994年、11頁。
- 5) 最近の大学改革の動向とその背景については、すでに別稿で論じたことがある。『京都府立大学百年誌』京都府立大学、1995年所収の拙稿「第二部第十五章 『飛翔』—新たな発展をめざして」を参照のこと。
- 6) さしあたり、『飛翔なからぎ 京都府立大学自己点検・評価年次報告書 1995』京都府立大学、1996年に掲載されたいくつかの学生アンケート調査結果を参照のこと。
- 7) 1970年代末から1980年代前半にかけて大学教育のあり方を集団的に見直そうとする機運が見られ、例えば日本科学者会議教育問題委員会・原正敏・浅野誠編『大学における教育実践』(全3巻)、水曜社、1983年のような成果も出されたが、そうした動きが日本の大学全体に広がることはなかった。最近の急速な関心の高まりはその唱導者や主体、あるいは根拠となる理論的背景といった点から見ても、10数年以前のこれらの経験とは別の文脈から出ていると見るほうが至当と言えよう。
- 8) すでにいわゆる大学紛争期に出された大学教育論のなかで、1961年以降の大学増設と学生数の増大を背景として、高等教育機関としての大学において「教授法の改善、カリキュラムの改造、学生指導の方法などについての積極的な研究と実践が必要である」と言い、また研究と教育の有機的な連関を強調しつつも、「従来、大学教官の研究成果の伝達がそのまま学生の学問的精神の形成につらなると考えられてきた。しかし、今後の大学では、創造的な知性を養うためには、何が、いかに教えられるべきかについて真剣な研究と実践が行われる必要がある」と指摘されていた。(海後宗臣・寺崎昌男『戦後日本の教育改革9 大学教育』東京大学出版会、1969年、169-170頁)。
- 9) この点にかかわって寺崎昌男は前掲講演記録のなかで、「結局50年前に一般教育を日本に導入したときの人間像をもう一度新しく作り直す以外にない」とし、「教養ある専門人」から「専門性ある新しい教養人」への教育目標の転換を主張している(前掲誌、7-8頁)。
- 10) 長田新『新知育論』、岩波書店、1929年、4-5頁、参照。
- 11) 広松毅監修、21世紀人材フォーラム編『企業・大学・人材』朝倉書店、1995年に所収のいくつかの論考では、高度成長期以降の企業の人事政策、新卒労働力の確保という雇用慣行と大学教育の空洞化とのあいだに多大な連関のあることを指摘しており、大学教育の改善は企業サイドの人材活用のあり方とセットになって初めて効をもたらしうるものであることを再三にわたって指摘している。こうした見方は、経済同友会の提言「大衆化時代の新しい大学像を求めて」や経団連「創造的な人材の育成に

大学教育改革と大学における教育評価

向けて」でも強く打ち出されたものであった。

- 12) 江原前掲書、260頁。
- 13) 文部省大学改革推進室「大学改革の進捗状況について」、平成8年4月、8頁。
- 14) 荻谷剛彦「シラバスと大学の授業、授業評価」、同『アメリカの大学・ニッポンの大学—TA・シラバス・授業評価—』玉川大学出版部、1992年所収、参照。
- 15) そうした考え方を端的に述べたものとして、喜多村和之「学生による授業評価」を参照のこと。初出は、『IDE』1992年2月号、荻谷剛彦編『シリーズ現代の高等教育② キャンパスは変わる』玉川大学出版部、1995年、に再録。
- 16) 喜多村和之『〈新版〉学生消費者の時代』玉川大学出版部、1996年、4頁、「新版にあたって」参照。
- 17) D・リースマン（喜多村和之他訳）『高等教育論』玉川大学出版部、1986年、214頁、喜多村前掲書、5頁、などを参照。
- 18) 二杉孝司「『授業評価』から授業の改善へ—金城学院大学の事例に即して—」、『一般教育学会誌』第17巻第2号（通巻第32号）、1995年11月、74-77頁。
- 19) この点は、リースマンが、カレッジ・マーケティングと学生消費者主義の蔓延によってもたらされる弊害の一つとして危惧しているところでもある。リースマン前掲書、218頁参照。なお、紹介者である喜多村の巧みな戦略もあって、学生消費者主義という語は日本では、今日的な大学改革のための規範的意味を与えられているかのような印象があるが、元来、リースマンがこの語を用いた際には、この語はより社会学的な記述のための術語としての性格を強くもっており、かつ学生消費者主義の横行に対してリースマンは否定的である。
- 20) 和光大学授業研究会『語りあい 見せあい 大学授業』大月書店、1996年、第9章「三つ巴作戦 ちょっと変わった授業評価法」参照。ちなみにこのなかで、「これを精細にし改良して（例えば継続参観を前提としないやり方へ）数量化標準化し、個々の授業の良否判定に使えるようにする気は、全くない」（188頁）と断言されている点も重要である。なお、和光大学においてこうした試みが可能になっていること条件として、開学者梅根悟以来の「実験」大学としての自己認識がある。この点について、石原静子「実験大学における『実験』の意味 その1～その15」、『和光大学人文学部紀要』第15号～第30号、1981～1995年、を参照のこと。
- 21) 喜多村前掲論文「学生による授業評価」、参照。
- 22) 喜多村前掲書、3頁。
- 23) エス・エル・ルビンシュテイン、内藤耕次郎・木村正一訳『心理学』青木書店、1981年（新装版）、165頁。
- 24) 浅野誠『大学の授業を変える16章』大月書店、1994年、参照。
- 25) 京都府立大学自己評価委員会「『授業に関する学生意見調査』の試験的实施について」、同編『飛翔なからぎ 京都府立大学自己点検・評価年次報告書 1994』所収、8頁。
- 26) 二本立「学生の声を講義改善に」、『大学と教育』第3号、1992年、4-12頁、所収。
- 27) 杉江修治「大学の教育実践と自己点検・評価」、東海高等教育研究所編『何のための大学評価か』大月書店、1995年、91頁。
- 28) 抽稿「『学生による授業意見調査』予備調査の結果についての断章」、前掲『飛翔なからぎ 1994』所収、22-26頁。
- 29) 関正夫『21世紀の大学像』玉川大学出版部、1995年、131頁。
- 30) 鋒山泰弘「教育評価と授業・カリキュラム」、天野正輝・窪島務・橋本伸也編『現代学校論—いま学校に問われているもの—』晃洋書房、1993年、101-102頁。
- 31) 天野正輝「教育課程づくりの理論と方法」、天野他編前掲書、94頁。

- 32) 鋒山前掲論文、同前111-112頁。
- 33) 光本滋「カリキュラム改革への学生参加——橋大学『四年一貫教育シンポジウム』の可能性——」『大学と教育』第15号、1995年、77頁。
- 34) 同前、74頁。
- 35) 本多昭一「学生の意見を参考に授業を改善」、前掲『飛翔なからぎ 1994』、29頁。なお、同「授業改善の試み(続報)」、同『飛翔なからぎ 1995』所収、も参照のこと。
- 36) 中内敏夫『増補・学力と評価の理論』国土社、1976年、136頁。

(1996年6月28日受理)

(はしもと のぶや 女子短期大学部助教授)