

岩手大学の教養教育の評価と今後の課題

Evaluation of Liberal Arts Education at Iwate University
and Some Related Problems

山崎 達彦
YAMAZAKI Tatsuhiko

1. はじめに—大学設置基準の「大綱化」と教養教育—	21
2. 教養教育改革の経緯とその特質	22
2.1 本学の沿革と組織	22
2.2 「大綱化」前の教養教育改革の「先進」性	22
2.3 「大綱化」後の教養教育改革の「後進」性	22
3. 教養教育に関する基本的な考え方と教育課程の若干の特色	24
3.1 教育目標と教養教育の位置	24
3.2 教養教育の理念・目的と授業科目の編成	26
4. 教養教育の評価のための取り組み	28
4.1 教養教育の評価に対する基本的な見地	28
4.2 「学生による授業評価」調査とその結果の扱い	28
5. 大学評価・学位授与機構による評価への対応	29
5.1 「教養教育に関する実状調査」について	29
5.2 「自己評価書」の作成について	29
5.3 ヒアリングについて	31
5.4 評価結果に基づく今後の課題	31
6. おわりに—大学の教養教育に対する軽視の風潮の問題—	32
ABSTRACT	34

岩手大学の教養教育の評価と今後の課題

山崎 達彦*

1. はじめに

—大学設置基準の「大綱化」と教養教育—

教養教育と専門教育は、しばしば大学教育の「車の両輪」と言われる。このことは、1991年2月の大学設置審議会答申に基づいて同7月に改訂された大学設置基準の第19条第2項の規定（「教育課程の編成に当たっては、大学は、学部等の専攻に係る専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない。」）によってかなり明確になった。すなわち、この規定は、大学教育が教養教育と専門教育との有機的な連携のもとに行われるという点（いわゆる「学部一貫教育」）と、教養教育が「幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養する」ことを理念とするという点を明示し、各大学におけるその後の教育改革の基本的な指針を提示した形になっている。

ところで、大学の教養教育は、かつて「大学問題」の元凶であるとさえ言われたほどであるが、そのイメージは、大学の内外を問わず、久しくけっして好ましいものではなかった。例えば、教養教育が、1949年における新制大学の発足から1991年の大学設置基準の「大綱化」に至るまで「一般教育」と呼称されていたことにちなんで、学生諸君は（時として教員も？）、広く（全国的に？）「パンキョー」という蔑称を伝統的に「愛用」（？）していたものであった。これは、実は単なる呼称の問題ではなく、むしろ大学の教養教育そのものに対する軽視の風潮に根ざす深刻な問題であった。

実際、大学の教養教育は、その内外において、実に長期間にわたり軽視され続けた。このことは、一つには、つとに指摘されていたように、その教養教育の理念が1949年の新制大学の発足当初から

公式に明示されないままであったということとも無縁ではなかったかもしれない。また、「専門教育は幅が狭いけれども深いのに対して、教養教育は幅が広いけれども浅い。」という言い回しが、大学の教養教育に対する大学内外の軽視の風潮を正当化するかのように普及していたことも、やはりそれと無縁でなかったのではなからうか。それだけに、教養教育の理念が大学設置基準の「大綱化」に当たって新たに明示されたことの意義はきわめて大きかったはずである。この意味においても、大学審議会が、1991年2月の答申において、その「大綱化」の趣旨に関連して、わざわざ「本審議会としては、一般教育等の理念・目標はきわめて重要であるとの認識に立ち、それぞれの大学において、授業科目の枠組みにこだわることなく、この理念・目標の実現のための真剣な努力・工夫がなされることを期待するとともに、この点についての大学人の見識を信ずるものである。」と述べ、「大学人の見識」に強く訴えていたことは、ことのほか重く受け止められてよかったであろう。

けれども、その後の大学教育改革は、「授業科目の枠組みにこだわることなく」取り組まれたことに比べて、その前提となるべき教養教育の「理念・目標の実現のための真剣な努力・工夫」の方が不十分であったために、教養教育に対する大学内外の軽視の風潮をかえって助長する結果ともなり、非常に厳しい批判にさらされるに至った。実際、教養教育に対する軽視の風潮そのものが衰退しないかぎり、大学教育の「車の両輪」の一方としての教養教育の意義や理念がいかに制度的に明確になっても、大学における教養教育のための各種の改革の取り組みの成果はおぼつかず、その折角の取り組みそのものも形骸化しかねないであろう。そして、このことは、実は、本学があらためて「大綱化」の趣旨に照らして抜本的な教養教育

* 岩手大学人文社会科学部教授（大学教育センター全学共通教育企画・実施部門長）

改革に着手するに当たっての重要な反省点でもあった。

そこで、私は、以下において、特に大学の教養教育に対する軽視の風潮の問題性にも留意しながら、教養教育に対する本学の取り組みの経緯と主眼にふれ、その延長線上に位置づけられる教養教育の評価の問題について、大学評価・学位授与機構による評価への対応の問題をも含めて述べたいと思う。

2. 教養教育改革の経緯とその特質

2.1 本学の沿革と組織

本学は、盛岡農林専門学校、盛岡工業専門学校、岩手師範学校及び岩手青年師範学校を母体に、1949年5月に農学部、工学部及び学芸学部の3学部で構成される新制大学として設置され（なお、学芸学部の名称は、1966年4月から教育学部に改められた）、その後、1977年5月には人文社会科学部を創設し、同一キャンパスのもとに小規模ながらも総合大学としての体制を整えて現在に至っている。

全学部とも2000年4月から大幅に改組したことに伴って、人文社会科学部（入学定員215名）は人間科学課程、国際文化課程、法学・経済課程及び環境科学課程により、教育学部（入学定員250名）は学校教育教員養成課程、生涯教育課程及び芸術文化課程により、工学部（入学定員460名）は応用化学科、材料物性工学科、電気電子工学科、情報システム工学科及び福祉システム工学科により、そして農学部（入学定員210名）は農業生命科学科、農林環境科学科及び獣医学科により、それぞれ構成されている。

2.2 「大綱化」前の教養教育改革の「先進」性

本学の教養教育の改革の歴史はかなり古く、そしてまた、その変遷も比較的独特であったと言ってもよいであろう。

本学の教養教育（「一般教育」）は、開学当初、学芸学部の中の「一般教育部」によって担当されていたが、本学は、教養教育の充実を図るための実施体制上の改革として、1954年度から独自の学内措置によって一般教育部の独立運営を実現した。このような一般教育部による教養教育の独立運営は、全国的にも例を見ない「先進」的な試みとし

て久しく注目された。次いで本学は、1966年度には、それまでの実績を踏まえて一般教育部を発展的に解消し、教養部の独立を実現するに至った。

さらに本学は、1974年に「本学における学部創設と研究・教育についての基本構想」を打ち出し、これをその後の大学改革の基本方針とした。この基本構想は、「教養人と専門人の育成の調和」や、総合化と専門深化の「調和ある位置づけ」をその趣旨として謳ったものであった〔『岩手大学の研究・教育改革と学部創設についての基本構想』岩手大学学部創設検討委員会、1974年5月〕。そして、本学は、1977年度には、その基本構想に基づく第一歩として教養部を廃止・改組することにより、人文社会科学部を創設し、全学の教養教育の担当学部とした。ちなみに、この人文社会科学部の創設理念は、「一般教育と専門教育との有機的な連携を図ることにより一般教育の充実をめざすとともに、自然科学との密接な連関のもとに人文社会諸科学の総合的な教育・研究を行い、総合的知見と思考力・判断力を持ち、広い国際的視野に立つ人材を育成すること」にあった〔『岩手大学一般教育三十年史——一般教育部から人文社会科学部への歩み——』岩手大学人文社会科学部、1981年3月〕。

このような教養部の廃止・改組に基づく人文社会科学部の創設による教養教育改革も、当時、広島大学における総合科学部の創設による改革とともに、これまた「先進」的な改革の取り組みとして全国的に注目された。本学の教養教育は、この人文社会科学部の創設に伴い、人的ならびに物的な諸条件に関しても、学生のニーズに対応した教育課程に関しても、大幅に改善された。

2.3 「大綱化」後の教養教育改革の「後進」性

(1) 「大綱化」直後の改革とその限界

ところで、本学も、その後、1991年7月の大学設置基準の改訂を受けて、その大学設置基準の「大綱化」に伴う本学としての諸課題を検討するために設置された教養課程運営特別委員会において、新たな大学設置基準への対応の検討に着手した。

その結果、本学は、教育課程に関する対応として、1992年度から1995年度にかけておおむね次のような改革を行った。その一つは、形式的なもの

で、多くの大学の場合と同様に、教養教育（「一般教育」）の授業科目の名称を「全学共通科目」と改めたことである。この改称は、いちおう、教養教育が全学共通教育として実施されていることをあらためて明確にするという意義をもつものであった。このことに関連して、「全学共通科目」の科目区分名称も改められ、従前の「一般教育科目」が「教養科目」に変更され、「外国語科目」及び「保健体育科目」が「共通基礎科目」という新たな区分名称のもとに位置づけられ、さらに各学部の専門教育のための基礎となる（特に理科系の）科目が、「専門基礎科目」という名称で呼ばれることになった。また、内容的には、教養教育の最低取得単位数の縮減、半期2単位制の導入、科目区分による制約を緩和した（一部）自由選択制の導入、履修形態の多様化などにより、学生の履修上の便宜が図られた。けれども、この教育課程に関する改革は、「大綱化」の趣旨に照らして抜本的に取り組まれたわけではなく、けっして前進的なものとは言えなかった。というのも、それは、未だ全学共通教育としての教養教育の理念や教育目標を明確に設定したうえでの改革ではなかったからである。

他方、大学設置基準の改訂後の教養教育の実施体制に関しては、本学は、当面、人文社会科学部を引き続き全学共通教育としての教養教育の責任部局とすることとした。このことの大きな理由は、本学が、上記のとおりすでに大学設置基準の「大綱化」のはるか以前から「先進」的に教養部を廃止・改組した人文社会科学部の創設によって、教養教育の改革に取り組んできているという認識に基づくものであった。ところが、実は、まさしくこの「先進」的な実施体制こそが、全学共通教育としての教養教育に関するかぎり、人文社会科学部に対する他学部の過度の依存体質を温存するなど、下記のとおり、全学実施体制の強化・充実という課題にとっては、皮肉にもかえって大きな障壁になっていたのである。

こうして、本学における「大綱化」直後の教養教育改革が、教育課程に関しても実施体制に関しても、大きな限界を伴っていたということは、やはり否めなかった。

（2）「大綱化」の趣旨に基づく改革の課題

もとより、本学における旧来の実施体制に固有

の意義が、全く認められなかったというわけではない。けれども、その限界が「大綱化」の趣旨に照らして本省から厳しく指摘されることになったために、まずは全学共通教育としての教養教育の実施体制のあり方が、1995年度末から上記の教養課程運営特別委員会による再検討を余儀なくされた。そして、ほぼ2年間の再検討の結論は、要するに、次のような問題点と課題の確認であった。すなわち、それは、人文社会科学部を担当学部とする旧来の実施体制が、「共通教育の責任を明確にするうえでは積極的な役割を果たしてきた」反面、「大学教育における共通教育の位置づけや専門教育と共通教育の関係についての全学的な議論を不活発なものとし、結果として、両者の分離・固定化という消極的な面を助長してきた」という問題点と、「共通教育を特定の学部委ねる体制を見直し、全学の関心と責任・協力のもとに全学共通教育が展開されるような体制を作り上げていく」という課題である（第25回岩手大学教養課程運営特別委員会、1997年2月「『共通教育の見直しについて』『改編2年目以降の全学共通教育のために』岩手大学全学共通教育運営委員会、2000年3月、所収」）。

こうして、本学は、遅ればせながら全学的に確認された上記の問題点の反省のもとに、同じく遅ればせながら全学的に確認された上記の課題に取り組む組織（岩手大学教育協議会及び岩手大学教務委員会）を立ち上げて（1997年7月）、全学共通教育としての教養教育の実施体制と教育課程の両面にわたり、大学設置基準の大綱化の趣旨に照らした抜本的な改革案の策定に着手することになった。そして、この策定作業は、教育協議会が提示した「叩き台」に基づき、しかも「大学の内外に見られる教養教育の軽視の風潮に対する反省に立つて」、上記教務委員会において取り組まれた¹「『全学共通教育の改編案の策定について』『改編2年目以降の全学共通教育のために』岩手大学全学共通教育運営委員会、2000年3月、所収」）。

この作業は、「大綱化」の趣旨にもとづく教養教育改革の取り組みとしては、実施体制の点でも教育課程の点でも、きわめて「後発」のものであったために、かなり高いハードルを前にして進められることとなった。このハードルとは、「大綱化」後に取り組まれたそれまでの各大学の教養教育改

革の問題点が、上記のとおり、すでに厳しく指摘されていたことと、「21世紀の大学像と今後の改革方策について」と銘打たれた大学審議会答申の中間報告が本学の教養教育改革の取り組みの直前に提出され、最終答申もこの取り組みの最中の1998年10月に提出されたことによるものである。

(3) 「大綱化」の趣旨に基づく改革の主眼と全学実施体制

以上のような経緯のもとに「後進」的に取り組まれた教養教育改革の結果、本学における新全学共通教育としての教養教育は、漸く2000年度から再出発した。この改革の主眼は、実施体制に関しては、人文社会科学部を本学の教養教育の担当学部としてきたことを改めて、新たに全学実施体制を立ち上げることであり、教育課程に関しては、教養教育そのものの理念と教育目標の明確な設定を最優先することであった。

まず、本学におけるその新たな全学実施体制は、「全学の共通の関心と責任・協力」による全学共通教育としての教養教育を実施することをめざしたものである。本学は、その運営に関しては、さしあたりいわゆる「委員会方式」を採用して、全学共通教育運営委員会を組織した。これは、その上位組織としての教育協議会のもとに位置づけられているという点でも、全学共通教育としての教養教育の科目区分ごとの分科会を下位組織として擁しているという点でも、すでに「委員会方式」を採用していた他大学の場合と比較して、何ら目新しい体制ではなかった(図1、表1)。

また、その担当に関しては、本学も、新たな全学実施体制のもとでの「全教員担当体制」を理想としたにもかかわらず、当初からそのための「全教員登録制度」のようなものを採用することはあえて見送った。これは、いうまでもなく、従前の教養教育の担当学部としての人文社会科学部の教員の「分属」が行われなかったという本学固有の事情とも深く関連しているばかりではなく、「全学の共通の関心と責任・協力」による全学実施体制そのものが、「全教員担当体制」の形式を整えることを急ぐあまり形骸化してしまい、ひいては教養教育に対する軽視の風潮が存続することを何よりも危惧したところからであった。なお、本学は、特にこの教養教育に対する軽視の風潮を少しでも改めるといふ見地から、2000年度以降の全学

共通教育としての教養教育の授業を充実させるために必要な経費という趣旨で、その各授業担当教員には予算的措置を図った。ちなみに、専門教育の授業に対するそのような措置はない。

次いで、全学共通教育としての教養教育の教育課程も、漸く教養教育そのものの理念と目的を明示して編成されるに至ったが、この教育課程の編成の内実は、以下のように本学の教養教育の基本的な考え方を示すものになっている。

3. 教養教育に関する基本的な考え方と教育課程の若干の特色

3.1 教育目標と教養教育の位置

本学の教育目標は、教養教育と専門教育の調和を基本として、次のように設定されている。すなわち、それは、(1)幅広く深い教養と総合的な判断力を合わせ持つ豊かな人間性、(2)基礎的な学問的素養に裏打ちされた専門的能力、(3)環境問題をはじめとする複合的な人類的諸課題に対する基礎的な理解力、(4)地域に対する理解とグローバル化に見合う国際理解力、及び(5)柔軟な課題探求能力と高い倫理性を兼備した人材の育成をめざすということである。そして、教養教育は(1)に対応し、専門教育は(2)に対応するものとして、それぞれ一貫教育の観点から位置づけられている。また、(3)、(4)及び(5)に関する教育は、教養教育と専門教育の双方において取り組まれている。

本学の教育全体における教養教育の位置づけや専門教育との関連は、「実施責任主体」と「教育目的」の両軸によって整理することができる²。私がある整理のために両軸を採用するのは、特に「教養教育」と「全学共通教育」の用語上の関係がそれによって比較的明確になるように思うからである。すなわち、本学の教育は、実施責任主体別に見ると、全学的な責任により「全学共通教育」として実施される教育と各学部の責任により実施される教育に区分されるのに対して、教育目的別に見ると、「転換教育」、「基礎教育」、「教養教育」及び「専門教育」に区分される。このうち、「教養教育」は全学の責任による「全学共通教育」として実施され、「専門教育」は各学部の責任による教育として実施されている。さらに「基礎教育」は、全学の責任のもとに全学部の学生に向けて実施されるものと各学部の責任のもとにそれぞれの

とになり、その名称も、「専門基礎科目」その他、学部によって異なっている。もとより、この「専門基礎科目」等の移行は、学部一貫教育の観点に見合うものであった。ちなみに、本学は、「転換教育」も実施学部の責任により各学部の開設科目として独自に実施することとしている（表2）。

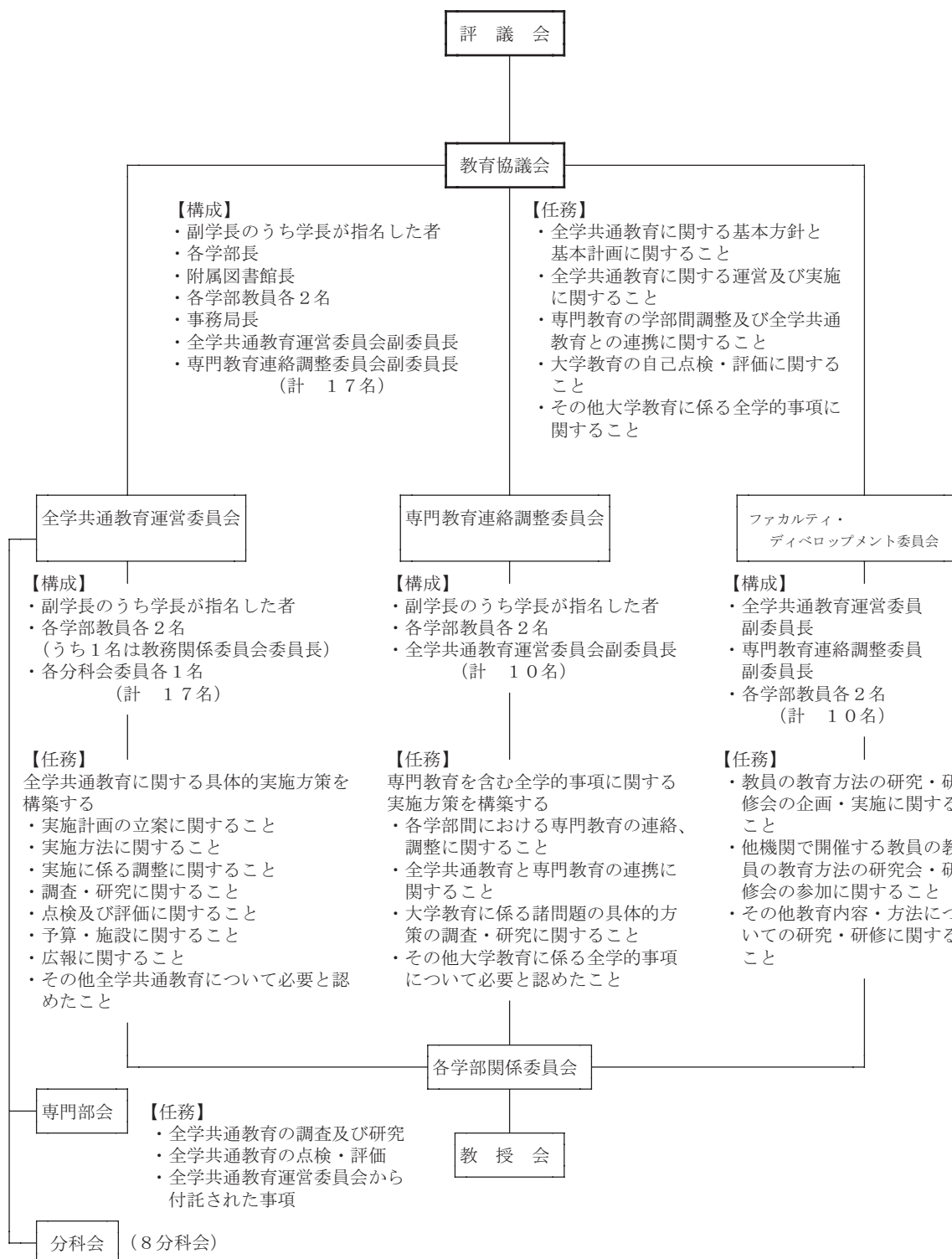


図1 岩手大学教育関係委員会関連図（2000年度～2003年度）

表1 全学共通教育運営委員会分科会の構成と関連部局

分科会名	構成	責任部局	補完部局	協力部局
人間と文化分科会	責任部局教員1名及び各学部教員各1名	人文社会科学部	教育学部	工学部, 農学部
人間と社会分科会	責任部局教員1名及び各学部教員各1名	人文社会科学部	教育学部	工学部, 農学部
人間と自然分科会	責任部局教員1名及び各学部教員各1名	人文社会科学部	教育学部, 工学部, 農学部	
総合科目分科会	責任部局教員1名及び各学部教員各1名	人文社会科学部	教育学部, 工学部, 農学部	
環境教育科目分科会	責任部局教員1名及び各学部教員各1名	農学部	人文社会科学部, 教育学部, 工学部	
外国語科目分科会	責任部局教員1名及び各学部教員各1名	人文社会科学部	教育学部, 工学部, 農学部	
健康・スポーツ科目分科会	責任部局教員1名及び各学部教員各1名	教育学部	人文社会科学部	工学部, 農学部
情報科目分科会	責任部局教員1名及び各学部教員各1名	工学部	人文社会科学部, 教育学部, 農学部	

* 各分科会の下に必要な応じて担当者会議を置くことができる。

3.2 教養教育の理念・目的と授業科目の編成

本学における全学共通教育としての教養教育は、以上のように位置づけられ、理念的には、さしあたり大学設置基準第19条第2項の後半部分（「幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養する」）を糸口にしてとらえられている。このため、本学の教養教育の目的は、学生

が自ら主体的に「幅広く深い教養及び総合的な判断力を培う」ことへの教育的支援にあるとされ、これにより学問的な立場から学生の豊かな人間性の涵養に資することが期待されている。

この場合、本学の教養教育がそのように「教育的支援」としてとらえられているのは、教養教育がもともと基本的には学生自身による自己形成の

¹ 岩手大学教育協議会は、全学共通教育等に関する基本方針と基本計画の審議を主要な任務の一つとするものとして、岩手大学教務委員会は、その教育協議会の諮問に応じて全学共通教育等の具体的実施方策を答申し、また、それを実施することを主要な任務の一つとするものとして、それぞれ設置された。このため、同教務委員会が、教育協議会の「叩き台」に基づき、全学共通教育としての教養教育の改編案の策定に当たった。

ちなみに、教育協議会は、その「叩き台」において、特に次の諸事項を提示した。

- ・大学設置基準第19条第2項（「教育課程の編成に当たっては、大学は、学部等の専攻に係る専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない。」）を大学教育の基本の一つとする。
- ・教養教育と専門教育の二本柱
- ・4年（6年）一貫教育の実施
- ・全学出動体制の確立
- ・移籍制度の廃止

² この両軸の設定は、「教養教育」と「全学共通教育」の用語上の関係の整理を企図した便宜上の試みである。

「教養教育の効果」が大学教育評価の対象になってきたことに伴い、各大学は評価対象である「教養教育」の一義的な定義を要請されているわけであるが、「教養教育」の用語は、一般的にも依然として多義的である。しかも、この状況は、大学設置基準の大綱化後、「全学共通教育」という用語の登場とともに、いっそう拍車をかけられたように思われる。というのも、「全学共通教育」が「教養教育」と同義に用いられがちであるからである。もとより、本学の構成員の場合もその例外ではない。

けれども、「教養教育」はもっぱら「全学共通教育」として実施されるものであるとは限らない。この点に関しては、さしあたり、「教養教育」が教育目的上の区分名称であるのに対して、「全学共通教育」は実施責任主体上の区分名称であるということが、とりあえず確認される必要がある。

表2 教育科目区分

教育目的別 実施責任主体別		転換教育	基礎教育	教養教育	専門教育
		全学共通教育科目		共通基礎科目	教養科目
各学部 開設科目	人文社会科学部	基礎ゼミ	コース基礎科目	(省 略)	
	教育学部	初期ゼミ	専門基礎科目		
	工学部	未開設	専門基礎科目		
	農学部	未開設	専門基礎科目		

主体的な取り組みを前提とするものであると考えられるからである。なお、「豊かな人間性を涵養する」という課題が、学生の場合、「学問的な立場から」行われる大学の教養教育のみに期待されるものではなく、課外活動その他、学生時代における様々な体験にも期待されるものであることは、言うまでもない。

ところで、この教養教育は、科目区分に関しては、大きく「教養科目」と「共通基礎科目」に区分されたうえで、さらに、前者が「人間と文化」、「人間と社会」、「人間と自然」、「総合科目」及び「環境教育科目」に区分され、後者が「外国語科目」、「健康・スポーツ科目」及び「情報科目」に区分されて、上記の目的のために実施されている。そして、特にこの教養教育の目的にかかわる「幅広く深い教養及び総合的な判断力」の部分は、本学の場合、「幅広い教養」、「深い教養」及び「総合的な判断力」に三分して受け止められており、しかも、この受け止め方が授業科目の編成を大きく特色づけている。

例えば、本学が「人間と文化」、「人間と社会」及び「人間と自然」³の授業科目をできるだけ広範に開設することに努めることとしているが、これは「幅広い教養」の観点からである。また、本学は、独自の「深い教養」の観点から、「専門教育は幅が狭いけれども深い」のに対して、教養教育は「幅が広いけれども浅い。」という、従前のステレ

オタイプの通念を排して、教養教育と専門教育のそれぞれの固有の意義を少しでも明確にするために、この「深い教養」という言葉に対しては特別の意味づけをほどこしている。すなわち、「深い教養」は、人間の各種の営みの基盤や前提になっている常識や通念等、一般に自明と見なされて不問に付されがちな事柄を少しでも深く掘り下げて問い直すことのできる「ものの見方・考え方」のこととしてとらえられている。この意味における「深い教養」の観点は、「人間と文化」、「人間と社会」もしくは「人間と自然」の科目区分に位置づけられている各授業科目においてひとしく貫かれることが期待されている。さらに「総合的な判断力」の観点からは、本学は、従前からの「総合科目」という科目区分に、さらに、ほぼ全学必修の「環境教育科目」という科目区分も新規に加えて、学際的な授業科目群を増設している。

こうして、本学は、大学設置基準の第19条第2項の後半部分を教養教育の理念的な糸口にしながらも、多少とも本学独自の解釈に基づく目的設定や科目区分によって教育課程を再編した。なお、本学は、教育課程の改編案の策定作業の段階では、学部一貫教育の観点から、しかも教養教育に対する軽視の風潮の衰退に資することを期待して、「高年次教養教育」の実現も目指したけれども、2000年度の再出発には間に合わせることでなかった。

³ この「人間と文化」、「人間と社会」及び「人間と自然」は、従前の教養科目の科目区分であった「人文科学」、「社会科学」及び「自然科学」に対応する形で、分野別を加味しながらも主題別を基本とした科目区分に改編されたものである。このため、各授業科目の授業目標も、それぞれの科目区分における主題別の教育目標との関連において設定されることになった。

なお、専門教育の基礎となる「専門基礎科目」等の授業科目が専門教育に位置づけられ、いわば「〇〇学入門」的もしくは「〇〇学概論」的な授業内容は専門教育の授業科目に委ねられることになった結果、上記のように主題別を基本とした科目区分の趣旨も、教育課程の上では貫かれやすくなった。

4. 教養教育の評価のための取り組み

4.1 教養教育の評価に対する基本的な見地

本学における全学共通教育としての教養教育は、上記のとおり、実施体制の面でも教育課程の面でも、なお大きな宿題を残しながら「大綱化」の趣旨にそくした条件を形式的にはいちおう整備して、2000年度から再出発した。そして、全学共通教育運営委員会は、その再出発の成否が、この「後進」的な教養教育改革を実質化するための「改編2年目」以降の取り組み如何にかかっているという基本認識のもとに、「改編1年目」における新全学共通教育としての教養教育の運営に取り組んだ。というのも、実施体制及び教育課程の両面において整備された形式的な諸条件が実質的に生かされなければ、この改革も、「たてまえ」化したり「マンネリ」化したりすることにより形骸化の道をたどるほかはないからであり、その結果は、大学の教養教育に対する大学内外の軽視の風潮を拡大再生産することになりかねないからである。もとより、このような実質化のための取り組みの成果は、「全学の共通の関心と責任・協力」に基づく長期の地道な努力を必要とする。

したがって、教養教育の評価の問題も、全学共通教育運営委員会においては、基本的には、上記のような教養教育改革の実質化のための取り組みの一環という見地から受け止められてきている。実際、「学生による授業評価」調査が、同運営委員会のもとで、「改編1年目」の2000年度から新規に実施されてきているが、これも同じ基本的な見地からである。そして、この「学生による授業評価」調査は、いわば段階的に、まずは全学共通教育としての教養教育の教育課程の編成にそくした全体的な履修状況の把握をめざし、そのうえで各授業科目ごとの個別的な履修状況の把握をめざすという形で段階的に進められることとなった。

4.2 「学生による授業評価」調査とその結果の扱い

(1) アンケート調査と学生座談会の実施

「改編1年目」の「学生による授業評価」調査は、全学共通教育としての教養教育の理念や目的との関連における履修状況の全体的な把握と、科目区分（教養科目における「人間と文化」、「人間

と社会」、「人間と自然」、「環境教育科目」および「総合科目」と、共通基礎科目における「外国語科目」、「健康・スポーツ科目」および「情報科目」）ごとの履修状況の全体的な把握をめざして、アンケートによって実施された。（なお、「総合科目」は、2年次履修科目であるため、「改編1年目」の調査においては対象外であった。）

このアンケート票は科目区分ごとに作成されたが、「全学共通教育としての教養教育の理念・教育目標の認知状況」、「授業科目の選択状況」、「授業科目の選択基準」、「教室外の学習状況」、「授業効果」、「授業の満足度」等は、主要調査項目として全科目区分に共通である。もとより、いずれの調査項目も目新しいものではないが、全学共通教育運営委員会がさしあたり最も重視した項目は、当然のことながら「全学共通教育としての教養教育の理念・教育目標の認知状況」であった。ちなみに、この重要項目の調査結果は、けっして芳しいものではなかった。

「改編2年目」の「学生による授業評価」調査は、前年度とほぼ同一の調査項目によるアンケート調査に加えて、新規にそのアンケート項目にそくした座談会形式の「調査」も実施した。これは、アンケート方式による調査の限界を補完するものとして、履修学生たちの意向を少しでも深く汲み取ることにより、本学の教養教育改革の実質化に向けた取り組みに役立てるためのものであった。この座談会形式の「調査」は、各学部のカリキュラム上の違いを勘案することにより人文社会科学部・教育学部学生グループと工学部・農学部学生グループとに分けて、予めその趣旨を説明して依頼しておいた4年次学生（各1名）の司会により教員抜きで、同時並行的に進められた。ちなみに、この座談会は、アンケート項目とは全く関係のない話題に発展した場合でも、それゆえにこそかえって重要な反省点に触れる意見が出されるなど、非常に示唆に富むものであった。

(2) 「学生による授業評価」調査の結果の扱い

これらの「学生による授業評価」調査は、全学共通教育運営委員会のもとに組織された教養教育改善充実特別事業ワーキング・グループによって企画・実施されたものであるが、同ワーキング・グループは、まず「改編1年目」の調査結果については、それぞれの科目区分ごとの問題点を確認

し、各分科会がこの問題点の解消のための課題や具体的な対応・改善策を抽出するうえで役立つと考えられる手がかりとして、その検討結果を報告した[『岩手大学の学全学共通教育の実質化のために—教養教育改善状況等調査報告書—』岩手大学学全学共通教育運営委員会、2001年3月]。そして、学全学共通教育運営委員会は、このワーキング・グループの報告を受ける形で、各分科会に対して、該当する科目区分における履修状況の問題点・検討課題を抽出し、その具体的な対応・改善策を提示するとともに、科目区分ごとの授業の活用に役立てることを要請した。

この要請に応えることが、さしあたり「改編2年目」における各分科会の主要な作業となったが、初年度の履修状況の問題点・検討課題と具体的な対応・改善策は、学全学共通教育運営委員会で取り上げられるとともに、冊子に収録して学全教員の授業改善の参考に供された[『岩手大学の学全学共通教育の実質化のために（その2）—教養教育改善状況等調査報告書—』岩手大学学全学共通教育運営委員会、2002年3月]。

また、「改編2年目」のアンケートによる「学生による授業評価」調査結果は、上記ワーキング・グループによって、「改編1年目」の調査結果との比較に基づき詳細に分析され、座談会形式の「調査」内容とともに学全教員の授業改善の参考に供された[『岩手大学の学全学共通教育の実質化のために（その2）—教養教育改善状況等調査報告書—』岩手大学学全学共通教育運営委員会、2002年3月]。

以上のように、「改編1年目」と「改編2年目」の「学生による授業評価」調査は、まずは学全共通教育としての教養教育の教育課程の編成にそくした全体的な履修状況の把握をめざして科目区分ごとに実施されたが、各教員の授業科目ごとの個別的な履修状況の把握は、「改編3年目」の昨年度と「改編4年目」の今年度の「学生による授業評価」調査によって取り組まれている。

5. 大学評価・学位授与機構による評価への対応

5.1 「教養教育に関する実状調査」について

ところで、「改編1年目」の2000年度に実施された「学生による授業評価」調査の結果は、新学

全学共通教育として再出発したばかりの本学の教養教育の実態について、根本的に反省すべき問題点を幾つか浮き彫りにし、「改編2年目」以降における教養教育改革の実質化に向けた取り組みのためにも、その実態を体系的に自己点検することを早々に迫るものであった。しかし、このように体系的な自己点検の緊要性が明らかになったものの、この自己点検のための段取りも手だても、「後発」の本学においては、未だ必ずしも十分でなかった。

折しも、その2000年度末に、大学評価・学位授与機構が、「学全テーマ別評価『教養教育』」に着手し、各国立大学に対して「教養教育に関する実状調査」を実施することとしたことを受けて、本学も、岩手大学自己評価委員会（現、岩手大学点検評価委員会）のもとに設置された「教養教育」専門委員会を中心に対応することになった。このことは、学全共通教育としての教養教育が再出発したばかりの本学にとってはきわめてタイムリーであった。というのも、大学評価・学位授与機構は、「教養教育に関する実状調査」の実施に当たり、各大学がその実状調査に対応するうえでの体系的な自己点検のための段取りと手だてを提示したからである。したがって、この対応の作業は、そのまま、本学が「改編1年目」の教養教育の実態についての体系的な自己点検という当面の課題に取り組むチャンスとなるものでもあった。

実際、同「教養教育」専門委員会も、そのように積極的に受け止めたうえで、「改編2年目」以降における本学の教養教育改革の実質化のための取り組みに活用するという基本的な見地から「教養教育に関する実状調査」に対応した。そして、このことの意義は、「後発」の本学にとってきわめて大きかった。

5.2 「自己評価書」の作成について

(1) 基本的な見地の再確認

さらに2001年度末には、大学評価・学位授与機構は、前年度の「実状調査」を踏まえ、各国立大学に対して、過去5年間の教養教育の状況を対象とした自己評価を行い、それに基づく「自己評価書」を作成し、2002年度7月までに提出することを要請した。このため、本学は、上記「教養教育」専門委員会が引き続き「自己評価書（案）」の作成にも当たることとした。そして、同専門委員会

がこの作業に取り組むに当たって最初に確認したことは、ほかならぬ本学が大学評価・学位授与機構による「教養教育」の評価を受けることの積極的な意義についてであった。これは、言い換えれば、「自己評価書」の作成のための本学としての基本的な見地の再確認にかかわる問題にほかならない。

このことについて、同専門委員会は、本学の教養教育が上記の歴史的な経緯を反省的に踏まえて再出発したばかりであることに加えて、「改編2年目」からその改革の実質化に向けて取り組まれていることを重視して、前年度の「教養教育に関する実状調査」の場合と同様に、大学評価・学位授与機構から要請された「自己評価書」の作成に当たっても、やはり本学の教養教育改革の実質化のための取り組みの一環としてこのチャンスを積極的に活用するという見地から取り組むこととした。そして、このような方針が確認され得たのも、実は、ほかならぬ大学評価・学位授与機構の評価そのものが、「大学等の個性や特色が十二分に発揮できるよう、大学等の設定する『目的』及び『目標』に即して行」われるものであり、「大学等の教育研究活動の個性化や質的充実に向けた主体的な取組を支援・促進するもので」あるという、同評価の趣旨によるところが非常に大きかった[『自己評価実施要項(全学テーマ別評価「教養教育」)』大学評価・学位授与機構, 2002年1月]。

(2) 教養教育改革の実質化の取り組みとの関連

「教養教育」専門委員会は、2000年度に再出発したばかりの本学の教養教育の状況を自己評価するうえで、いずれの評価項目に関する「目的」及び「目標」を設定する場合も、大学評価・学位授与機構の評価による目先の結果の如何よりも、本学の教養教育改革の実質化にとっての将来的なメリットを重視することとした。例えば、同専門委員会が、新規に本学の教養教育の目的を「履修目的」と「教育的支援目的」に区分する方針を打ち出したうえで、実施体制に関する目的、教育課程に関する目的及び教育方法に関する目的が教育的支援目的を構成するものとして位置づけ、さらに順次、これらにそれぞれの目標を対応させたのも、そのような判断からであった。同様に、各評価項目における要素内に、「観点例」以外の観点が若干ながら独自に設定されることになったのも、実

はそのためであった。

また、同専門委員会は、「自己評価書」の作成のための資料収集の一環として、教育的支援目的及び目標うち、特に教育課程と教育方法の目的及び目標については、教養教育の授業担当者を対象とするアンケート調査を実施したが、この実施も、当面の課題としての「自己評価書」の作成の必要上から着手されたものではあったけれども、特に本学の教養教育改革の実質化に資することを重視して取り組まれた。

こうして、同専門委員会による「自己評価書(案)」は、何よりも教養教育改革の実質化に向けて少しでも改善すべき問題点を浮き彫りにする方向で作成され、全学的な承認を得て本学の「自己評価書」として提出される運びとなった。

(3) 観点設定の問題

1) 教養教育の改善システム等の問題にふれて

ところで、「教養教育」専門委員会が「自己評価書(案)」の作成に当たって非常に苦慮したことは、評価項目1(実施体制)における要素3(教養教育の改善のための取組状況)の観点設定に関してであった。というのも、同専門委員会は、教養教育の改善のための実施体制のあり方としては、第一に、「自己評価実施要項」(全学テーマ別評価「教養教育」)の観点例にある「学生による授業評価」や「ファカルティ・ディベロップメント」などの活動は体系的に連動するシステムによって支えられている必要があるということと、第二に、このシステムが観点例にある「取組状況や問題点を把握するシステム」と「問題点を改善に結びつけるシステム」は切り離されずに、密接に連携している必要があるということの2点をことのほか重視していたために、観点例のような設定には躊躇を禁じ得なかったからである。こうして、この要素3の観点は、本学の場合、結局のところ「観点A: 教養教育の実施状況を点検・評価し、改善に結びつけるシステム」、「観点B: 学生による授業評価」及び「観点C: ファカルティ・ディベロップメント」として設定されることになり、観点例にあった「取組状況や問題点を把握するシステム」と「問題点を改善に結びつけるシステム」は統合されて観点Aを構成することになったわけである。

なお、この問題は、下記のとおり、「書面調査段階での評価案」により「ヒアリングにおける確認事項等」として回答を求められた内容とも絡むことになった。

2) 「専門教育履修段階」という区分の問題にふれて

また、同専門委員会が「自己評価書（案）」の作成に当たって最も困惑したことは、何よりも、評価項目4（教育効果）の要素2（専門教育履修段階や卒業後の状況等から判断した教育の実績や効果の状況）の観点設定に関してであった。その理由は、少なくとも二つあった。その一つは、本学の教養教育が再出発した2000年度の入学生が、その自己評価の時点では3年次に進学して間もなかったという現実的な理由である。そして、もう一つは、本学の「専門基礎科目」等は、上記のとおり、全学共通教育としての教養教育の履修科目ではなく、専門教育の履修科目であり、しかも1年次を主とした低年次段階の履修科目として位置づけられているので、学士課程における「専門教育履修段階」という区分を前提として観点を設定すること自体が、本学の場合にはなじみにくいという現実的かつ理念的な理由である。

これらは、いずれも、本学特有の問題ではなくはるであるが、特に後者は、教養教育の教育効果を評価するうえでの大きな問題にもつながると言えよう。それはさておき、「専門教育履修段階」を前提とした観点設定に関しては、前年度に実施された折角の「教養教育に関する実状調査」の結果等を踏まえ、「専門基礎科目」等が専門教育に位置づけられている大学のケースとそのように位置づけられていない大学のケースを区別したうえで、それぞれの観点例を提示した方がよかったのではなかろうか。

5.3 ヒアリングについて

本学が、「自己評価書」に対する「書面調査段階での評価案」により、「ヒアリングにおける確認事項等」として回答を求められた内容は、かなり多岐にわたるものであった。「教養教育」専門委員会は、この回答に当たっても、本学の教養教育改革の実質化のための取り組みの一環という基本的な見地から対応することとした。

したがって、同専門委員会は、本学に対して提

示された「確認事項等」については、本学の「後進」的な教養教育改革の実質化のための改善点を確認するための有力な手がかりとして受け止めたうえで回答することとした。このような対応は、あるいは奇異に感じられるかもしれないけれども、本学における全学共通教育としての教養教育が上記のような経緯によって再出発したばかりである以上、けっして無理なものではなかった。

それにつけても、「教養教育」専門委員会が、本学の「自己評価書」に対する「書面調査段階での評価案」について回答を求められた事項のうち最も注目したのは、やはり上記の評価項目1（実施体制）における要素3（教養教育の改善のための取組状況）に関してであった。この要素3に関する「書面調査段階での評価案」の観点は、いずれも予め例示されていた観点（観点例）そのままであり、したがって、上記のとおり観点例を参考にしつつも変更を施した本学の観点は不採用となったことになるが、この観点のずれが「評価案」にも反映しているようであった。このため、同専門委員会は、「ヒアリングにおける確認事項等」に関する回答において、本学があえて独自の観点設定を試みた理由についてもあらためて詳細に説明した。

なお、この点に関する質問はヒアリングの際には全く出されなかったもので、その観点設定に関する趣旨は本学の説明内容によって理解されたものと思われる。ちなみに、本学は、大学評価・学位授与機構による教養教育の評価後も、教養教育改革の実質化のために、この趣旨に基づいた統合的なシステムの構築に取り組んでいるところである。

5.4 評価結果に基づく今後の課題

(1) 評価結果について

大学評価・学位授与機構は、その後、各大学に対して、先のヒアリング結果をも踏まえた「『教養教育』評価報告書（案）」への「意見の申し立て」の有無について回答を求めた。本学は、これに対して、「教養教育」専門委員会の検討を経て、点検評価委員会の審議に基づき、「意見の申し立て」を行わないという結論に達した。

もとより、これは、同機構による本学の評価結果が、いずれの評価項目の「貢献の程度（水準）」に関しても、本学の自己評価結果と全く同じであっ

たという理由によるところが大きい。けれども、その結論は、本学の教養教育が上記の歴史的な経緯を反省的に踏まえて再出発したばかりであることに加えて、「改編2年目」からその改革の実質化に向けて取り組まれていることを重視するところから、本学の教養教育改革の実質化のための取り組みの一環として同機構による教養教育の評価に対応するという基本的な見地から導き出されたものである。このことは、本学の自戒のためにも、ここで特に強調しておいてよいであろう。

(2) 今後の課題について

本学は、大学評価・学位授与機構による「教養教育」の評価結果に基づき、各評価項目ごとの今後の課題を確認した。その主なものは、次のとおりである。

まず実施体制については、①教養教育の実施組織に関する改善のために、(a)特に2004年度からの大学教育センターの新設を契機に、「全学の共通の関心・責任・協力」に基づく教養教育にふさわしい全学実施体制の発展をめざして、科目別授業担当登録教員による組織を編成し、その実質化を図ること、(b)「全学の共通の関心・責任・協力」に基づく教養教育の実施のための方途の一つとして、本学の教員の採用時の調書に「教養教育関係の担当科目」を記載すること、②教養教育の目的及び目標の周知・公表に関する改善のために、(a)入学時における教養教育の全体的な説明に加えて、各授業ごとに教養教育の目的・目標とそれぞれの授業目標等との関係を十分に説明すること、(b)大学教育センターの「全学共通教育企画・実施部門」(第1部門)に予定されているセンター専任教員を中心とした「広報誌編集兼HP作成室」(仮称)によって積極的に取り組むこと、③教養教育そのものの改善のために、大学教育センターにおいて、その「全学共通教育企画・実施部門」の活動を「教育評価・改善部門」(第2部門)の活動と密接に連携させて進めることが、それぞれ課題として確認された。

次に教育課程の編成については、①教育課程の編成に関する改善のために、本学における教養教育の高年次履修の意義を再確認したうえで、その意義にふさわしい授業科目を開設し、高年次履修のための開講コマ数の増強を図ること(なお、そのコマ数の増強に当たっては、専門教育の授業科

目の年次配当についての見直しも、並行的に進められる必要があること)、②授業科目の内容に関する改善のために、シラバスの一層の改善のための努力を引き続き重ねることが、それぞれ課題として確認された。

さらに教育方法については、①授業形態及び学習指導法等に関する改善のために、オムニバス方式による授業科目(総合科目、環境教育科目)における授業担当教員間の一層密接な連携を図ること、②成績評価法に関する改善のために、教養教育の科目区分ごとの実際の成績評価状況(評点の分布状況等)について、各教員が何らかの形で共通の現状認識をしたうえで、成績評価の一貫性及び厳格性の実現を図ることが、それぞれ課題として確認された。

最後に教育の効果については、①履修状況や学生による授業評価結果から判断した教育の実績や効果に関する改善のために、実施体制、教育課程の編成及び教育の方法に関する上記の改善のための努力により、教育の効果の一層の向上を図ること、②専門教育履修段階や卒業後の状況から判断した教育の実績や効果に関する改善のために、(a)学生による教養教育関係の授業評価のためのアンケート調査等は、従来のように教養教育履修中の学生だけを対象とするのではなく、卒業年次の学生も含むなど、幅広く実施すること、(b)卒業生を対象とするアンケート調査等の実施の機会に、教養教育に関する調査項目も加えること、(c)大学教育センターの「教育評価・改善部門」による系統的なデータ収集と分析を計画的に実施し、その結果を教養教育の教育効果の向上に結びつけることが、それぞれ課題として確認された。

こうして、本学が大学評価・学位授与機構による評価結果に基づいて今後の課題として確認したものは、いずれも、これまでの教養教育改革の実質化のための取り組みの課題としても、大きな意義をもつと考えられるだけに、その取り組み結果が大いに期待される。

6. おわりに

—大学の教養教育に対する軽視の風潮の問題—

私は、以上において、まず、本学の教養教育改革の経緯の特質として、「大綱化」前の教養教育

改革の「先進」性がかえって「大綱化」後の教養教育改革の「後進」性をもたらしていたという、皮肉な結果をあらためて確認し、次いで、その反省に基づく教養教育改革によって2000年度に再出発した新全学共通教育としての教養教育の基本的な考え方と教育課程の若干の特色にふれ、そのうえで、本学における教養教育の評価の問題を取り上げてきた。これは、一つには、やはり、本学の教養教育の評価が、大学評価・学位授与機構による評価への対応の場合も含めて、上記のとおり、本学の教養教育改革の実質化のための取り組みの一環という基本的な見地から進められてきているからであるが、もう一つには、私が、大学評価・学位授与機構の評価は「大学等の個性や特色が十二分に発揮できるよう、大学等の設定する『目的』及び『目標』に即して行」われるものであり、「大学等の教育研究活動の個性化や質的充実に向けた主体的な取組を支援・促進するもので」とあるという、その基本方針を勘案して本稿を起こしたからである。

ところで、私は、本稿の「はじめに」の部分でも述べたように、大学の教養教育に対する軽視の風潮そのものが衰退しないかぎり、教養教育の意義や理念がいかにか制度的に明確になっても、大学における教養教育のための各種の改革の取り組みの成果はおぼつかず、その折角の取り組みそのものも形骸化しかねないとなれば、そのような風潮への対処こそは何よりも重要な課題であると言わざるを得ない。もとより、この課題が、本学の場合も、教養教育に対する一層の「全学の共通の関心と責任・協力」による努力を要請するものであることはいうまでもない。けれども、それは、各大学における単独の個別的な努力によって取り組

まれなければならない課題であるとともに、「風潮」そのものの性格上、個々の大学を超えた協力によって取り組まなければならない解決しがたい課題でもある。

この意味において、私は、大学の教養教育に対する軽視の風潮への対処の重要性に鑑み、大学審議会が1991年2月の答申に際して「大学人の見識」に強く訴えていたことをあらためて想起する一方、大学評価・学位授与機構が上記の大学評価の基本方針を引き続き堅持することにより、大学の教養教育に対する軽視の風潮の衰退にも寄与することを期待する次第である。

参考文献

- 1) 『岩手大学の研究・教育改革と学部創設についての基本構想』岩手大学学部創設検討委員会、1974年5月
- 2) 『岩手大学一般教育三十年史—一般教育部から人文社会科学部への歩み—』岩手大学人文社会科学部、1981年3月
- 3) 『改編2年目以降の全学共通教育のために—教養教育改善状況等調査報告書—』岩手大学全学共通教育運営委員会、2000年3月
- 4) 『岩手大学の新しい全学共通教育の実質化のために—教養教育改善状況等調査報告書—』岩手大学全学共通教育運営委員会、2001年3月
- 5) 『岩手大学の新しい全学共通教育の実質化のために（その2）—教養教育改善状況等調査報告書—』岩手大学全学共通教育運営委員会、2002年3月
- 6) 『自己評価実施要項（全学テーマ別評価「教養教育」）』大学評価・学位授与機構、2002年1月

[ABSTRACT]

Evaluation of Liberal Arts Education at Iwate University and Some Related Problems

YAMAZAKI Tatsuhiko*

It is unfortunate that in most Japanese universities, liberal arts education has always been given only a minor status for many years. As a result, attempts to reform and improve liberal arts education have been hampered.

However, since the Ministry of Education decided to deregulate the standards for the establishment of universities in 1991, all universities have tried to reform their educational systems. However, their liberal arts education has not necessarily been improved to any degree, and it will remain almost impossible to improve as long as this field is treated lightly. Therefore, we should not attempt to reform and improve it impatiently; rather, the utmost effort should be made to increase general interest in and respect for the liberal arts.

In April 2000, Iwate University drastically reformed its liberal arts education system, including the curriculum and staff. Whether or not the reforms are successful will depend on the entire faculty's understanding of the significance of liberal arts education.

The main issues discussed in this report are:

1. The history and characteristics of attempts to reform liberal arts education at Iwate University
2. The university's approach to liberal arts education and some characteristics of the curriculum
3. Attempts at self-monitoring and self-evaluating the university's liberal arts education
4. The university's stance toward the evaluation by the National Institution for Academic Degrees and University Evaluation

* Professor, Faculty of Humanities and Social Sciences, Iwate University