

岡山大学の場合

The Case of Okayama University

成田 常雄

NARITA Tsuneo

1. はじめに	37
2. 評価のとらえ方	37
3. 評価の内容	39
3.1 実施体制.....	39
3.2 教育課程の編成.....	40
3.3 教育方法.....	41
3.4 教育の効果.....	42
4. 評価以後	47
5. おわりに	47
ABSTRACT	49

岡山大学の場合

成田 常雄*

1. はじめに

「根拠資料・データ不足により分析不能」という指摘に愕然となり、倉皇として資料収集に取りかかった。「書面調査（ヒアリング）段階での評価案」が示された時のことである。指摘を受けた箇所は10ヶ所余りに及んでいたため、以来、休日返上の作業が続いた。どうにかヒアリングを終えて、評価結果を危惧しつつ待つうちに受け取ったのが、すべての項目について「4」という評価結果であった。この、「おおむね貢献している（効果が上がっている）が、改善の余地もある」という評価結果は、本学の実情に照らして、得心のいくものであった。

その後、すべての大学の評価結果が公表される段になり、オール4の大学がごくわずかである中に本学が含まれていたのは、意外であった。さらに意外であったのは、かねてよりこの評価は各大学の自主性・主体性を尊重し、大学間の比較を意図するものではないとうたわれていたにもかかわらず、現実にはこれが摩り替わって、多分に相対評価としての受けとめ方がなされていたことである。あるいは、これは、評価に巣くう本性というべきであるのかも知れない。ここには大学評価の本質に関わる問題が伏在している。

2. 評価のとらえ方

大学評価・学位授与機構（以下、機構と呼ぶ）が実施した評価は、各大学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みを支援・促進することを目的とするものであり、そのためにまず各大学が自己評価を行い、この自己評価の結果をさらに機構が評価するという方式が取られた。自己評価とは、本来、評価者と被評価者が同一の主体（組織体）であることの謂であるとすれば、

今回の評価は、いささかこれとは性格を異にする。評価に際してその全体的な枠組みが、あらかじめ機構の側から指示されていたからである。つまり、通常は、自己評価の企画・実施は同一の主体の所掌であり、自己目的的な能動的な活動としてなされるところを、機構が実施する評価のための、いわば手段とされていたのである。

これはしかし、評価を受けさせられた側から見たときにいえることであり、もともと機構の実施する評価の目的が、当該大学の個性化や質的充実に向けた主体的な取組みを支援・促進することにあったとすれば、手段と目的の間に齟齬が生ずることはないはずであろう。

けれども、評価を受けさせられたという事実は、わだかまりを残すものであった。間もなく始まる第三者評価を目前にして、そのようなわだかまりを引きずるのは有害無益以外の何ものでもないといわれるであろうか。わだかまりの源をなすのは、大学にとって、質的向上に向けて、そして社会への説明責任を果たすために、自ら自己点検・評価を行うのは当然のことであり、これを自らの責務として果たしうるのでなければならない、という強い思いがあるからである。そうであるならば、むしろ、そのわだかまりにこだわるべきではないのか。

このような視点から見ると、機構の実施した評価は、実は鋭い反問となって跳ね返ってくる。すなわち、なるほど、自己評価は自ら行うべきものであり、行わさせられるものではないかも知れないが、だがしかし、それでは自前でこれだけのことができますか、と。

評価は、機構の示した枠にしたがって実施され、評価作業全体が評価項目、要素、観点の順に流れるように仕組まれていた。この枠組みは、内容的に、大学設置基準に明記されている教養教育

* 岡山大学教育開発センター教授

(「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」ための教育)の原義を踏まえて、これから演繹的に導かれる体系的な構造を有していたことがわかる。当該大学には、教養教育を大学全体としてどのようにとらえているかを明示し、評価を実施する上での目的・目標を自ら設定することが求められる。これが設定されると、当該大学の教育活動が目的・目標の実現に貢献するものであるか、また当該活動の結果がそれを達成しているかなどの視点から、評価項目、要素が定まり、評価の観点も決まってくる。評価項目、要素は、全大学の共通事項として機構があらかじめ定めるが、評価の観点は、設定された目的・目標に応じて自ずから変わってくるので、各大学が適切に設定できるように自由裁量の余地が残されている。同時にまた、機構の考えた観点例が参考資料として添えられており、おびただしい数の「根拠となる資料・データ例」が列挙されている。(『自己評価実施要項 平成14年1月』)

ここには、評価にかかる機構の自負と意気込みが見て取れよう。機構は、事前に、すべての国立大学における教養教育の取組みの現状を調査し、報告書をまとめ上げており、膨大な資料と精緻な分析に裏付けられて策定された『実施要項』は、容易に議論の介入を許さない磐石の構えを見せていた。評価の観点の設定は各大学に任されたが、本学は参考例をそのまま踏襲し、新たな設定は行わなかった。そのための体力も余裕もなかったのだが、それにも増して機構から示された観点例が説得的であったことによる。完全にとまではいなくとも、ほぼ「根拠となる資料・データ例」に対応できるという判断があったが、その反面、自己評価の厳しさに圧倒されたというのも、率直な感想であった。

機構の実施した今回の評価は、その評価の要求水準において、既成の一般化した自己評価を遥かに凌駕しており、大学評価としての一つの範例を示しているといえる。評価をめぐる議論は今後も続き、今回の評価が新たな議論を呼び起こすことによって、評価システムのさらなる進化が期待される。今回の評価は、そうした議論が今後、どの方向に向けて、どれほど進んでいるのか(或は退いているのか)を計る指標としての役割を担うことになるであろう。

ところで、本学において自己評価書の実際の作成作業にとりかかったとき、まず戸惑い、躊躇したのは、目的・目標の設定に関してである。もともと評価は各大学の定めた目的・目標に則して行われるのであるから、目的・目標が、評価を行う上での基準となる重要なものであることは、改めて言うまでもない。『実施要項』では、この設定が適切な仕方になされるように、明確かつ具体的に、項目を立てたり、箇条書きにして、工夫をこらすように繰り返し指示されている。評価対象期間(原則5年間)における活動状況を分析すれば目的・目標を整理することができる、とまで示唆されている。

これらは皆、もっともなことである。評価が客観的になされるためには、評価基準が明確であることは必須条件である。その通りなのであるが、ここで評価されるのは「教養教育」である。教養教育は、大学設置基準にうたわれているように、全人的教育であり、専門的な知識・技能を習得するための専門教育とは性格を異にする。確かに全人的教育といっても、高等教育機関としての大学に相応しい専門性に裏付けられたものでなければならぬが、両者の性格の違いを取り逃がしたのでは、そもそも教養教育の問題は生じてこないのである。そのようなことは言わずもがなの前提であって、性格が異なるからこそ、どの大学も教養教育の理念をどのようにして大学教育の中に生かすかに知恵を絞っているのである、といわれよう。機構が求めているのは、教養教育の理念を具体化しようとするそうした努力の中身を明らかにすることであり、それが取りも直さず、ここでいう目的・目標にほかならない、と。

問題はその先である。『実施要項』では、目的・目標を、機構の評価の枠組みに合わせて改めて整理した上、明確かつ具体的に記述し直す必要がある、と指示している。教養教育として人間性の涵養を掲げ、全人的教育を目差したとしても、これだけでは何を評価してよいのかわからない、ということはあるだろう。しかし、そうかといって、項目立てされた目的・目標を基準にしてなされた評価が、教養教育を真に評価したことになるのか。教養教育の理念と、具体的に項目立てされた目的・目標との間には、理念をいかにして具体化し、実現するかについての各大学の固有の思想・思念が

働いているのであって、これこそが最も肝心な部分である。いったん目的・目標が設定され、これを基準にして評価が始まってしまうと、目的・目標の設定を導いていた思想・思念が背景に退き、項目としての目的・目標が指標として独立し、理念との結びつきは失われ、考慮の対象から外されてしまうことになりかねない。それは単なる杞憂であり、もしそうした懸念があれば、それは評価を受ける側の工夫次第で回避できるし、また回避すべきであると判断されていたのかもしれないが、それについての方策が見いだせぬまま、評価する側の論理だけが先行しているように見えたのは、偏見であろうか。

哲学者デカルトは、真理の基準として「明晰・判明」性を挙げ、「認識は判明でなくても明晰であるが、逆に明晰でなければいかなる認識も判明ではありえない」と言った。これを筆者流にごく簡略に言えば、説明できなくともわかっていることがあるが、逆にわかっていなければ何も説明できない、となる。つまり、人間性の涵養を理念として掲げたとき、まず、このことがわかるかどうか肝心なのであって、その説明、つまり項目立てた目的・目標の設定は、その次にくるのである。うまく説明できなくとも、何かわかるものがあるということ、それは誠にあやういわかり方かもしれないが、各自において内面化されたそのようなわかり方こそが、教養教育を支える原動力であり、生命であるだろう。『実施要項』ではこのあたりの関係が不明であり、目的・目標の設定について整理する必要がある。

以上のような理由で、戸惑いと躊躇があったものの、結局のところ、本学では、

「自らの専門分野に偏ることなく、幅広い学問領域から総合的に選択して学習することにより豊かな人間性の涵養を図ると共に、専門教育を理解する上で必要な基礎的知識の習得と問題解決能力を育成すること」

を目的として設定した。そして、目標としては、当時本学の教育目標として掲げられていたもの（現在は全面的に書き改められている）を、一部文言を修正した上で、そのまま当てた。つまり、

- イ) 学術研究に必要な基礎的学力及び論理的思考力と判断力の育成
- ロ) 豊かな感性、個性と独創的想像力の育成

ハ) 人間性への深い洞察と倫理観の涵養

ニ) それぞれの分野、領域で指導的役割を果たす高度専門的職業人の基礎養成

ホ) 多様化、複雑化、情報化時代において、

国内及び国際社会に貢献できる人材の育成
このような目的・目標の設定の仕方は『実施要項』の指示に適っているとはいいい難いが、再提出を求められることはなかった。おそらく、『手引書（機構評価者用）』の、目的・目標だけで確認を行うのではなく、自己評価書に目を通した上で、評価が可能と認められる場合には、再提出を求めるには及ばない、という条項が働いたものと推測している。

3. 評価の内容

岡山大学は、中国・四国地方の交通の要衝をしめる岡山市の中心部にありながら自然環境に恵まれた広大なキャンパスを有している。

本学は、昭和24年5月に開学した。その源は、明治3年及び同7年に開かれた岡山藩医学館及び温知学校に遡る。前者は、第3高等学校医学部等を経て大正11年に岡山医科大学に、後者は、岡山県師範学校等を経て昭和18年に岡山師範学校となる。これに、第六高等学校、岡山青年師範学校、岡山農業専門学校を加えて、戦後法文学部、教育学部、理学部、医学部、農学部の5学部体制で、新制大学として発足した。

現在は11の学部を擁し、学部生、大学院生合わせて約13,000人の大規模な総合大学へ発展している。48ヶ国からの留学生約500人も勉学に励んでいる。

平成3年の大学設置基準の大綱化を受け、教養部を平成6年に廃止し、4（6）年一貫の教育体制を取った。学生と教員の対話、議論を重視した人間的触れ合いの中で信頼関係を築く教育に努めている。

3.1 実施体制

豊かな人間性の涵養と専門の基礎・基本の習得を目的とする教養教育は、学部段階の教育にとって、専門教育と共に欠かすことのできない役割を担っている。教養教育と専門教育の有機的関連に配慮し、また、総合大学としての特徴を生かして教育の効果を高めるために、学部横断的な全学体

制で教養教育を実施することとし、そのために設置された「教育実施機構」と「教育開発センター」「外国語教育センター」を中心にして不断の改善に努めている。

教養教育の全学出動体制に関して、その実施と責任体制を示す根拠資料の提出がヒアリングに際して求められた。これについて、全学的に定められた「申し合わせ」に基づいて、次のような説明を行った。すなわち、必要なコマ数を確保するための原則が二つあり、①本学の全教員について一人当たりの年間担当コマ数 n (当面 $n=0.5$)、②旧教養部から学部に移籍した定員一人当たりの担当コマ数 a (分野により $a=3\sim5$)、この n と a は教員個人の責任ではなく、学部としての責任において担当することとし、その担当状況は、授業の履修者数等とともに、毎年累計の統計値を公開し、不断の是正と公正化を図っている。実際の担当状況は、学部によってばらつきがあるものの、平均して責任担当コマ数を上回るコマ数が提供されている。学部に分属した旧教養部教員ポストの後任補充に際して、分野変更を希望するときには、教育実施機構の承認を必要とし、教養教育の担当コマ数が減少しないように配慮している。

また、学生による授業評価に関して、それがどのように改善に結びついているかを確認できる根拠資料(教員へのフィードバック状況など)が求められたが、本学においては、平成10年後期から全学規模でこれを実施している。担当教員に対しては、回答者数、質問毎の評点分布、平均評点、標準偏差値を集計した「個人集計表」および教養教育科目については学科目部会毎、専門教育科目については学部毎に各質問の評点の平均、標準偏差値を集計した「全体集計表」として、フィードバックしている。さらに、教員に伝えたいことなどを自由に記入できる自由記入アンケート用紙についても担当教員に届けている。加えて、教養教育科目グループ及び専門教育科目グループの各責任者に対して、上記の内容を含む「授業科目別集計一覧」としてフィードバックしているとともに、各責任者は各グループに属する教員に対する自由記述アンケートを閲覧できることとしている。評価が低かった項目については、個別に善後策が検討されている。さらに平成14年度には教員個人評価を導入して、各教員が授業アンケートの分析と

その検討に基づく改善計画を提出するシステムを採用し、これを部局長が評価するシステムを導入して、改善のためのシステムが機能し始めている。現在までに約1000名の教員が、様々な改善策を具体的に示している。

3.2 教育課程の編成

教養教育における科目区分は、「ガイダンス科目」、「一般教養科目」、「外国語科目」、「総合科目」、「専門基礎科目」の5つの科目群からなる。ガイダンス科目は、大学の教育・研究への導入科目であり、大学での学び方、研究への基本姿勢と方法、文章表現能力や自己表現能力向上のための基礎演習などをテーマとして、大学教育への動機づけと学習意欲の喚起を図る。一般教養科目は、人文、社会、自然、情報処理、健康・スポーツの5小区分からなり、非専門分野の学問領域を幅広く選択して学習し、自らの人間的・学問的教養の基礎とする。その後、下記のように、一般教養科目を総合科目と合わせて、再編成を行い、主題科目と個別科目に再区分している。外国語は、英語及び初修外国語(ドイツ語、フランス語、中国語、朝鮮語、ロシア語、スペイン語、イタリア語及び日本語)の運用能力を養う科目であり、英語では国際化社会に必須のツールを身につける。総合科目は、設定されたテーマを複数の個別学問分野から論及することにより、総合的な知識・判断力・技術を身につける。専門基礎科目は、異なる専門分野の基礎を学習することにより視野を拡大し、副専攻への展開のための能力を獲得する。

4(6)年一貫教育体制のもとで、教養教育と専門基礎科目教育・専門教育をくさび型で編成し、有機的な連携がなされるように配慮している。

平成11年度より実施されたカリキュラムでは、上述の科目編成のもとで、一般教養科目を全科目自由選択制としたが、学生の履修に偏りが見られることから、これを、総合科目も含めて、6つの主要主題のもとに再編成し、そのうち3ないし4の主題から1授業科目の履修を義務づける「カリキュラムの構造化」を、平成14年度から実施した。6つの主要主題としては、人間と学問との関連を中心にして、人間にとっての普遍的な問題を扱うもの(「自己と他者」、「文化と制度」)、現代社会に固有の、人類の未来に関わる問題を扱うもの

(「いのち」, 「国際化社会への展望」, 「自然との共生」), 学問としての知のあり方を問うもの (「知の構造」), を設定している。

ヒアリングに際して, 科目区分毎の教育意図が, 各授業区分の教育意図と教育内容に対してどの程度一貫性を有しているかを示すための根拠資料の不備が指摘された。この指摘の意味が必ずしも判明ではなく, 言うところの各授業区分が, 上述のガイダンス科目, 一般教養科目などの科目区分の下位区分に該当するのか, それとも夫々の個別授業毎の区別に該当するのか, 両様に解釈できるところから, 後者の意味に解釈することとした。そして, 代表的なシラバスを直接提示して, 説明を行ったが, この解釈でよかったのか, いまもって定かではない。個々の授業の教育内容が, その授業を含む科目区分の教育意図にどの程度合致しているか, その授業が, カリキュラム上期待される内容をもった授業であるかどうか, これを判定する基準および方法を確立することは容易ではない。担当する教員が, カリキュラム上の教育意図を理解し, それに合った授業を自己の責任において展開する一方, 受講する学生による授業評価と担当教員による成績評価によって, 教育の質の保証に努めている, というのが現状である。これに同僚教員によるピア・レビューを加えることを, いま検討している。

特に優れた点として, 「教養特別講義」が特色ある取組みとして取り上げられた。これは, 学長のリーダーシップのもとに, 教養教育の理念を直接的に体现する独自の授業として, 平成14年度から開設されている。本学のすべての教授が, 自らの長年にわたる教育研究活動において培った経験に基づいて, 「学問との出会いと, 私の人生観」というテーマで講義を行う。毎回一人ずつ, 交代で担当し, 1 セメスター当たり15回, 2 単位の授業として開講されるが, これまでに, 学長, 副学長を含めて延べ120名の教授が担当した。学生にとって新鮮な興味を引き, 熱心に受講する姿勢が, 担当する教授にとって好感を呼んでいる。

3.3 教育方法

授業形態としては, 1 クラス当たりの受講者数は100名程度 (外国語科目にあつては40名程度) を基本にしているが, 人文・社会科学系科目およ

び総合科目は, 100名をやや下回るものから150名をやや上回るものの間に収まっている。一方, ガイダンス科目, 自然科学系科目, 情報処理, 健康・スポーツ科学, 外国語科目は50名以下のものが多い。これは, 講義中心か, 実験・実習中心かという授業形態を反映したものである。

教授法や授業運営上の工夫については, 留学生とのディベートや共同作業を通して異文化間コミュニケーションへの理解を深める工夫や, 合宿研修や早期見学実習などを取り入れて, 問題発見・解決能力の養成を図る工夫もなされている。

学力に則した対応に関して, 高校でその科目を選択した学生と選択しなかった学生のための授業が別個に開講されていることが, 特に優れた点として評価されている。教育開発センターでは, 平成13年1月, 1 年次生を対象に, 「大学入学後における学習上の問題に関するアンケート調査」を行い, 高校での科目選択によって大学での学習に困難があったかどうかについて調べた (対象学生総数2,383名, 回答率70.9%)。これによれば, 理系科目で約60~50%の学生が, 授業レベルが高いと回答し, このうちの約 $1/3 \sim 1/4$ の学生は授業理解困難で困っていると回答している。困った理由として, 高校で未履修であったことを挙げた学生は, 地学関連と生物関連で際立っている (約70%と50%)。数学・物理・化学に関しては, 大学で困っている学生の大部分 (約80~60%) は, 高校で履修済みであることがわかった。また, 自然科学系科目, 特に地学・生物については補習授業の希望者が多く, その中には未履修者ばかりではなく履修済みの者も多く含まれている。以上のことから, 自然科学系科目においては, 高校でその科目を選択した学生と選択しなかった学生のための授業を個別に開講することとした。後者では特に手厚い指導を行い, 学生が学習上の困難を克服できるように支援している。

シラバスに関しては, 様式を全学的に統一し, 学生代表の意見も取り入れながら, つねにわかりやすさを目差して改善している。様式はすべての科目において同一であるが, 授業計画などについては科目ごとの特性に沿った記述ができるようになっている。授業時間外の準備学習について, 学生に取組みを促す記述が含まれている。1 授業当たりのページ数は, すべて1 ページと定められて

おり、様式の統一とあいまって、授業の検索・選択上便利であり、学生にもおおむね好評である。

ヒアリングに際して、成績評価の一貫性に関連して、評価の方法や基準、評価のプロセスが客観的なものとして整備されていることを示すための根拠資料の不備が指摘された。これに対して、すべての教員に配布した文書「成績評価基準の指針」(平成12年9月評議会決定)および、学生向けの掲示文書「成績評価基準の見直しについて」(同年9月)を示して、この中で、成績評価を期末試験のみならず、小テスト、レポート、出席点等の多面的で多様な方法で行い、その組み合わせや比率をシラバスによって予め明示することを明らかにし、そして実際のシラバスにおいてこの方針がほぼ守られていることを示した。優・良・可・不可の成績段階については、評点との関係を各学部 of 規則において定めているので、評点の信頼性を確保することによって、成績段階の信頼性も確保されるものと考えている。成績評価基準の科目区分間での調和については、「授業評価の方法と配点の参考例」において科目区分毎に評価の方法・評価の配点例を想定して、例示しており、教員が自分の担当する授業での成績評価基準を定める上での参考になるようにしている。現実には、科目間の成績評価になおばらつきがあり、今後の解決すべき課題である。

3.4 教育の効果

学生の履修状況を科目区分別成績調査表(1999年前期～2001年後期)によって見るならば、学期途中で履修を断念した学生は、ガイダンス科目では僅少であるが、一般教養科目、外国語科目および総合科目では平均約10%である。単位を取得した学生の全体の平均点は70点前後であり、その内訳は、ガイダンス科目では優が80%を占めて際立っており、次に優の割合が多いのは健康・スポーツ科学(実習)である。その他の科目は平均して、優が50%、良が20%、可が10%、不可が5%であった。個々の学生の履修状況を把握して、個別に適切な助言・指導を与えるための全学的な学習支援システムの確立はまだ不十分であり、今後の課題である。

平成10年度後期から毎学期実施している「学生による授業調査アンケート」(平成13年度から

「授業評価アンケート」に改正)における学生の評価(5点満点)によれば、教養教育科目に関して、受講した授業に対する興味は、全学部平均で3.5点、最低の学部でも3.3点を下ることはなく、授業内容の理解度については、全学部平均で3.5点、最低の学部でも3.0点に達していた。また、教養教育の授業を受けたことへの意義については、全学部平均で3.8点、最低の学部でも3.5点を超えていた。ちなみに、最新のデータ(平成15年度前期、教養教育の全履修者数26,704名、回答枚数16,667枚、回答率62.4%)によれば、教養教育の授業を受けたことへの意義については、評価が3点未満の授業は全体の2.1%にとどまり、4点上の授業は56.7%であった。さらに、人文・社会・自然分野の授業内容のレベル(難易度)に関して、約70%の学生が、「少し高い」から「適当である」の範囲に収まると判断している。

次に、専門教育実施担当者が教養教育をどのように評価しているかを知るために、各学部平均10名の教員を無作為に抽出してアンケート調査を行った(配布数110、回収率93.6%)(表1)。これによれば、90%の教員が本学の教養教育の目的を知っており、かつこの目的が自分の抱えている教養教育の目的と「一致する」ないし「ある程度一致する」と回答している。また、自分の担当した教養教育科目をこの目的に照らして評価したときの達成度を70%と判断する教員は全体の40%、そして70～50%と判断する教員も40%を占めた。

他方、「人間性の涵養」という目的については、「ある程度達成されている」とする教員が35%、「一部を除きあまり達成されていない」とする教員が45%であり、幾分後者の方の割合が高い。これに対して「専門の基礎」については、前者が60%、後者が25%であり、前者の方が勝っている。

さらに、全体として本学の教養教育が「ある程度うまくいっている」とする教員は35%、「一部を除きあまりうまくいっていない」とする教員は40%であり、若干後者の方の割合が高い。

以上のことから、各教員は、全学協力体制のもとで高度の達成感をもって教養教育の授業を担当しており、「人間性の涵養」に関しては改善の必要があるものの、「専門の基礎」に関しては順当な効果があったと判断していることがわかる。そこで、全体として「普通」であると自己評価した

表1 専門教育実施担当者向けアンケート アンケート項目一覧

1. あなたの所属学部又は研究科（学系）及び学科又は専攻等（ご記入ください）：

2. 教養教育科目を担当しておられますか。
①担当している。 ②担当したことがある。 ③担当したことがない。

3. (2)で①又は②と答えられた方の担当授業科目をお教えてください。（ご記入下さい）

4. 本学では、教養教育の目的を、自らの専門分野に偏ることなく、幅広い学問領域から総合的に選択して学習することにより「人間性の涵養を図ること」及び「専門の基礎」としていますが、この目的を、
①知っている。 ②知らない。

5. (4)で示した目的とあなた自身が教養教育に対して抱いている目的とは一致しますか。
①一致する。 ②ある程度一致する。 ③一致しない。

6. (2)で①又は②と答えられた方に伺います。あなたの担当した教養教育科目について、大学が設定した「教養教育」の目的達成度はどの程度と判断されますか。
①9割以上 ②7割から9割の間 ③7割から5割の間 ④5割から3割の間

7. あなたが専門教育を担当されている立場、あるいは一般的に見て、教養教育の目的とされている「人間性の涵養」と「専門の基礎」について、本学の場合、「人間性の涵養」という面で目的を達成していると感じますか。
①十分達成されている。 ②ある程度達成されている。 ③一部を除きあまり達成されていない。
④全く達成されていない。 ⑤判断できない。

8. (7)で③又は④と答えた場合、その原因はどこにあると考えますか。最大三つまで選んでください。（二つ以上は括弧内に順位の番号を入れる）
①教員の熱意・力量が不足（ ） ②「人間性の涵養」という教育目的について教員のコンセンサスがない（ ）
③責任をもって教育する組織がないことが問題（ ） ④学生に教養の勉学に対する熱意がない（ ）
⑤学生が教養教育の目的、大切さを理解していない（ ） ⑥学生の実力不足（ ）
⑦そもそも授業によって人間性を涵養することは無理（ ）
⑧講義の内容が学生・社会のニーズに合っていない（ ）
⑨授業のコマ数が絶対的に不足している（ ） ⑩その他（ ）（内容：_____）

9. もう一方の目的、「専門の基礎」についてはどうですか。
①十分達成されている。 ②ある程度達成されている。 ③一部を除きあまり達成されていない。
④全く達成されていない。 ⑤判断できない。

10. (9)で③又は④と答えた場合、その原因はどこにあると考えますか。最大三つまで選んでください。（二つ以上は括弧内に順位の番号を入れる）
①教員の熱意・力量が不足（ ） ②「専門の基礎」という教育目的について教員のコンセンサスがない（ ）
③責任をもって教育する組織がないことが問題（ ） ④学生に教養の勉学に対する熱意がない（ ）
⑤学生が教養教育の目的、大切さを理解していない（ ） ⑥学生の実力不足（ ）
⑦専門の基礎は、そもそも教養教育の範疇外であるため（ ）
⑧講義の内容が学生・社会のニーズに合っていない（ ）
⑨授業のコマ数が絶対的に不足している（ ） ⑩その他（ ）（内容：_____）

11. あなたが専門教育を担当されている立場、あるいは一般的に見て、特に教養教育の「外国語」について、その運用力を養う観点から見て、その目的を達成していると感じますか。
①十分達成されている。 ②ある程度達成されている。 ③一部を除きあまり達成されていない。
④全く達成されていない。 ⑤判断できない。

12. 本学の教養教育は全体として、うまく機能していると思いますか。
①十分うまくいっている。 ②ある程度うまくいっている。 ③一部を除きあまりうまくいっていない。
④全くうまくいっていない。 ⑤判断できない。

13. (12)で③又は④と答えた場合、問題の解決法があれば書いてください。

14. 卒業に必要な総単位数に対する教養教育科目の単位数の比率は適切であると思いますか。
【外国語科目】
①少なすぎる。 ②適切である。 ③多すぎる。
【その他の教養教育科目】
①少なすぎる。 ②適切である。 ③多すぎる。

15. ご自身の大学生活を振り返って、教養教育から得られたものについてご意見があればお書きください。

が、ヒアリングに際して、「一部問題がある」という指摘を受けた。その理由として、学生の教養教育の達成度に関する教員の判断が、肯定的と否

定的とに分かれて、拮抗していることが挙げられた。

この指摘に対して、次のような意見を申し述べ

た。すなわち、学生の教養教育の達成度に関する教員の判断が、肯定的判断と否定的判断の相半ばする結果になったのは、「人間性の涵養」の面で否定的判断が肯定的判断を上回ったことによる。もともと「人間性の涵養」は、そのための定まった教育方法があるわけではなく、その成果を見極めることも容易ではないが、それにもかかわらず、この「人間性の涵養」こそが教養教育の根幹をなすことに変わりはない。この目的を実現するには、教員個々人の熱意と意欲、創意と工夫によるところがきわめて大きい。それだけにまた、自らこれを達成できたと実感しうるのは、むしろ稀であろう。肝心なことは、不断の努力の積み重ねである。この点で、本学の教員が非常に熱心に教養教育に取り組んでいることは、資料から見て明らかであり、このことを積極的に評価して欲しい。

さらに、専門教育履修段階の学生が教養教育についてどのように評価しているかを知るために、すべての学部にもわたって、3、4年次生を対象にしたアンケート調査を行った（3年次生配布数550、回収率82.3%、4年次生配布数552、回収率80.1%）（表2）。これによれば、約30%の学生が、教養教育の目的・目標とその必要性を「よく知っている」か「だいたい知っている」と回答し、そこで学習する科目の目的・必要性も「よく知っている」とし、さらに「人間性の涵養」という目的も「十分達成されている」か「ある程度達成されている」と回答している。

他方、約50%の学生が、教養教育の目的と必要性について「何となく知っている程度」であり、学習する科目の目的と必要性については「よくわからない」と回答している。とはいえ、彼らも、教養教育の役割が幅広い教養を身につけ、専門にとらわれない多角的視点の育成にあると認めていることは、これらの項目の肯定的な回答が70%前後に上がっていることからわかる。ただ彼らは、これを「人間性の涵養」という目的に結び付けて捉えるところまでは至っておらず、「人間性の涵養」について、「全く達成されていない」を含めて、否定的な見方をしている者が半数を占めている。その理由としては、教養教育の目的・大切さを十分に理解せずに、ただ単位のためにのみ授業を受ける傾向のあることが挙げられている。

一方、「専門の基礎」を教養教育の役割として

挙げて、これが「十分に達成されている」か「ある程度達成されている」と回答している学生が、全体の半数を超えている。

教養教育を履修した効果として、幅広い教養、多角的視野、専門の基礎知識を身につけることを挙げている学生が、それぞれの項目について20%前後を占めるが、「役に立たず、時間の無駄だった」とする学生も10%あった。とはいえ、教養教育の授業の中で自分にとって有益なものがあったとする学生は70%に上り、総合的に見て、教養教育があった方が良いとする学生は60%を超えている。

したがって、今後は、教養教育の目的・目標についての学生の理解を深めるための指導をガイダンス科目等を通して行うことが必要であるものの、過半数の学生が教養教育の意義を肯定的に評価していることがわかる。そこで、全体としては「優れている」と自己評価したが、ヒアリングに際して、「普通であり、一部問題がある」と指摘された。その理由として、「専門教育の基礎」については達成されているとする判断が過半数であるとしても、「人間性の涵養」という目的については達成されていないとする判断の方が多いことなどが挙げられた。

この指摘に対して、次のような意見を申し述べた。すなわち、学部を中心とする専門教育履修段階の学生にとって、学門ディシプリンの体系に基づいて学習する「専門教育の基礎」と、もともと概念化することの難しい「人間性」について、その涵養を目的とする学習とを比較すれば、達成度に関して前者の方が高く評価されるのはむしろ自然である。人間性の涵養を目差す場合には、学ぶ者を、知識の獲得にとどまらず、これを自己の経験において内面化して、その底にある「人間性」の自覚に至るように導き、促すことが必要である。このような動機づけがすべての学生に一般的に妥当するわけではない。仮にうまくいったとしても、その効果が現れてきて、達成感をもつことができるようになるには、時間がかかる。そうした事情を考慮すれば、学生の30%が、「人間性の涵養」という目的は「十分に達成されている」か「ある程度達成されている」と判断していることは特筆されるべきである。このような学生の存在が授業を担当する教員の励みとなり、教室の雰囲気を盛

表2 専門教育履修段階の学生向けアンケート アンケート項目一覧

1. あなたの所属学部、学科（記入ください）： 2. 「教養教育」の目的・目標やその必要性について知っていますか。 ①よく知っている。 ②だいたい知っている。 ③何となく知っている程度。 ④全く知らない。 3. 「教養教育」や「教養科目」について、あなたはどのように実感していますか。 ①教養教育も、そこで習う科目も、その目的、必要性はよく知っている。 ②教養教育は必要であると思うが、習う科目の目的、必要性はわからない。 ③教養教育、そこで習う科目ともに、自分にとっての必要性がよくわからない。 ④教養教育、習う科目ともに、大学で勉強する必要はないと思う。 4. あなたが考える「教養教育」の役割に一致するものがあれば、その項目の番号に丸を付け、その役割を達成するために現在の「教養教育」が十分機能している場合は○を、機能していないと思う場合は×を（ ）内に記入してください。 ①幅広い教養を身につけること（ ）。 ②専門にとらわれない多角的な視点の育成（ ）。 ③専門への動機付け（ ）。 ④専門分野に必要な基礎知識の獲得（ ）。 ⑤世界に情報を発信し、交流するための外国語能力の獲得（ ）。 5. 教養教育の目的は、大きく分けて「人間性の涵養」と「専門の基礎」とであるとされています。岡山大学の場合、「人間性の涵養」という面で教養教育は目的を達成していると感じますか。 ①十分達成されている。 ②ある程度達成されている。 ③一部を除きあまり達成されていない。 ④全く達成されていない。 ⑤判断できない。 6. (5)で③又は④と答えた場合、その理由は何ですか。最大三つまで選んでください（二つ以上は括弧内に順位の番号を入れる）。 ①教員の熱意・力量が不足（ ）。 ②講義の内容が学生のニーズにあっていない（ ）。 ③必要と思っても、講義内容に興味がわからない（ ）。 ④授業のコマ数が絶対的に不足している（ ）。 ⑤そもそも授業によって人間性を涵養することは無理（ ）。 ⑥学生に勉強意欲がない（ ）。 ⑦学生が教養教育の目的、大切さを理解しておらず、多くは単位のためだけに授業を受けている（ ）。 ⑧学生の能力不足（ ）。 ⑨その他（ ）（内容： ） 7. もう一方の目的、「専門の基礎」についてはどうですか。 ①十分達成されている。 ②ある程度達成されている。 ③一部を除きあまり達成されていない。 ④全く達成されていない。 ⑤判断できない。 8. (7)で③又は④と答えた場合、その理由は何ですか。最大三つまで選んでください（二つ以上は括弧内に順位の番号を入れる）。 ①教員の熱意・力量が不足（ ）。 ②講義の内容が学生のニーズにあっていない（ ）。 ③必要と思っても、講義内容に興味がわからない（ ）。 ④授業のコマ数が絶対的に不足している（ ）。 ⑤専門の基礎は、専門教育で行う方がよい（ ）。 ⑥学生に勉強意欲がない（ ）。 ⑦学生が教養教育の目的、大切さを理解しておらず、多くは単位のためだけに授業を受けている（ ）。 ⑧学生の能力不足（ ）。 ⑨その他（ ）（内容： ） 9. あなたが、教養教育科目を履修した効果を次の項目の中から選ぶとすれば、どれですか。該当するものを選んでください。（複数回答可） ①幅広い教養が身に付き、豊かな人間性が培われた。 ②専門にとらわれず、多角的な視点で物事を判断することができるようになった。 ③専門への動機づけになった。 ④専門分野に必要な基礎知識が付いた。 ⑤世界に情報を発信し、交流するための外国語能力が培われた。⑦役に立たず、時間の無駄だった。 ⑧勉強をする習慣がなくなり、後々の勉強の妨げになった。 10. これまで習った教養教育科目の中で、自分にとって有益であったと思うものを挙げてください。 ①有益であったもの：（ ） ②有益なものはなかった。 11. 総合的に見て、「教養教育」は、 ①有った方がよい。 ②あまり必要性を感じない。 ③無い方がよい。
--

り上げて、他の学生に好影響を与えているということ積極的に評価して欲しい。

最後に、卒業生が教養教育についてどのように評価しているかを知るために、すべての学部に対しても卒業後10年程度以上を経過した卒業生を対

象にアンケート調査を行った（配布数550、回収率46.8%）（表3）。これによれば、卒業生の60%は、教養教育の目的・目標を「何となく認識していた」か「ほとんど認識していなかった」と回答しており、「よく認識していた」か「だいたい認

表3 卒業生向けアンケート アンケート項目一覧

1. あなたの卒業学部及び学科, 課程 (記入ください) : 卒業年 : 2. 教養教育が, 大学において何を目的・目標として行なわれるか, いかなる必要性の下に行われるかを, 十分認識していましたか。 ①よく認識していた。 ②だいたい認識していた。 ③何となく認識していた程度であった。 ④ほとんど意識になかった。 3. 教養教育の目的は, 大きく分けて「人間性の涵養」と「専門の基礎」とであるとされています。岡山大学の場合, 「人間性の涵養」という面で教養教育は目的を達成していたと感じますか。 ①十分達成されていた。 ②ある程度達成されていた。 ③一部を除きあまり達成されていなかった。 ④全く達成されていなかった。 ⑤判断できない。 4. (3)で③又は④と答えた場合, その理由は何ですか。最大三つまで選んでください (二つ以上は括弧内に順位の番号を入れる)。 ①教員の熱意・力量が不足していた ()。 ②講義の内容が学生のニーズにあっていなかった ()。 ③必要と思っても, 講義内容に興味がわかなかった ()。 ④授業のコマ数が絶対的に不足して, 必要な授業をとろうとしても取れなかった ()。 ⑤そもそも授業によって人間性を涵養することは無理 ()。 ⑥教養教育に対して自分に勉強意欲がなかった ()。 ⑦自分が教養教育の目的, 大切さを理解しておらず, 多くは単位のためだけに授業を受けた ()。 ⑧自分の能力が不足していた ()。 ⑨その他 () (内容 : 5. もう一方の目的, 「専門の基礎」についてはどうですか。 ①十分達成されていた。 ②ある程度達成されていた。 ③一部を除きあまり達成されていなかった。 ④全く達成されていなかった。 ⑤判断できない。 6. (5)で③又は④と答えられた場合, その理由は何ですか。最大三つまで選んでください (二つ以上は括弧内に順位の番号を入れる)。 ①教員の熱意・力量が不足していた ()。 ②講義の内容が学生のニーズにあっていなかった ()。 ③必要と思っても, 講義内容に興味がわかなかった ()。 ④授業のコマ数が絶対的に不足して, 必要な授業をとろうとしても取れなかった ()。 ⑤専門の基礎は, 教養教育ではなく専門教育で行う方が良いから ()。 ⑥専門基礎科目に対して自分に勉強意欲がなかった ()。 ⑦自分が教養教育の目的, 大切さを理解しておらず, 多くは単位のためだけに授業を受けた ()。 ⑧自分の能力が不足していた ()。 ⑨その他 () (内容 : 7. 大学での「教養教育」や「教養科目」について, いま現在, 自己の人間形成そして職業人となる上で必要なものであると実感しておられますか。 ①人間形成でも職業人となる上でも, 必要なものであると実感している。 ②人間形成には必要であると実感しているが, 職業人となる上では, それはない。 ③職業人となる上では必要であると実感しているが, 人間形成については実感がない。 ④人間形成でも職業人となる上でも, 必要なものであるとの実感はない。 8. 在学中に習った教養教育科目の中で, 自分にとって有益であったと思うものを挙げてください。 ①有益であったもの : ()。 ②有益なものはなかった。 9. 総合的に見て, 「教養教育」は, ①有った方がよい。 ②あまり必要性を感じない。 ③無い方がよい。

識していた」とする者は, 30%であった。しかし, 今では, 卒業生の50%が, 人間形成および職業人となる上で教養教育が必要であると実感している, と回答している。

教養教育における「人間性の涵養」という目的の達成度について, 「十分に達成されていた」を含めて肯定的に判断する者は30%であり, 「一部を除きあまり達成されていなかった」か「全く達成されていなかった」と判断する者は60%であるが, 「専門の基礎」については, 前者が50%で, 後者は40%である。

在学中に学習した教養教育科目の中で自分にとって有益なものがあったとする者は70%を超え, 総合的に見て教養教育があった方がよいとする者も, 70%に達する。アンケートの回収率が予想を超えてかなり高かったこととあわせて, 卒業生が教養教育に大きな期待を寄せていることが窺える。

以上のことから, 卒業生にとっては, 「人間性の涵養」に関しては問題を含んでいたものの, 教養教育は意義のあるものであったことがわかる。そこで, 全体としては「優れている」と自己評価したが, ヒアリングに際しての評価は「普通」で

あった。

4. 評価以後

今回、自己評価書を作成するに当たり、学内外にアンケートを実施するなどして、多くの声を集めることができた結果、教養教育に関する課題がより一層明確になり、改革の道筋が少し見えてきたことは有益であった。ここでは、『評価報告書』の中で言及されていた二つのことがらに関して、その後の展開を述べておきたい。

その一つは、「学生・教員 FD 検討会」の活動である。『評価報告書』の中で、シラバスの改善が学生の意見を反映する形でなされていることが言及されていたが、これは本検討会の活動の一例であり、その後も活発な活動がなされている。従来は教員が主体となって FD が行われており、その一環としての全学シンポジウムに学生がパネリストとして登壇したことが契機となり、これを発展的に継承する常設的組織として公的に設置された（平成13年7月）のが、本検討会である。組織構成は、学生委員（約30名）と教員委員（約15名）から成り、学生委員の大半は全学部からの正式推薦という形を取り代表性を確保すると同時に、学生の自主的参加を促すために立候補制も加味している。学生が、自分達の受けている教育に対して積極的に関心を寄せて、その改善に向けて教員・職員と協働・協力することは重要であり、全学的な支援体制をとっている。発足以来の主な活動実績としては、学生の視点からのシラバスの改善のほか、「学生による授業評価アンケート」の実施方法・内容の改善、学生提案による新授業科目の立ち上げ、入学生に対する学生の視点からのオリエンテーション（履修相談会）の実施、等がある。

もう一つは、教養特別講義の充実である。本学のすべての教授が、「学問との出会いと、私の人生観」というテーマのもとで交代で担当するこの講義は、学生に対して、学問と人生について思索し、勉学に主体的に取り組むための示唆と動機付けを与えることを目差している。講義の内容は実際に担当する教授にすべて任されており、そこが担当者の苦心し、悩むところであると同時に、学生にとっては、普段の講義では聞くことのできない多くの教授の生の声に接する貴重な場となり、そこで話される内容とともに、言葉を超えて伝え

られるメッセージが、大きな教育効果を上げている。学生による授業評価アンケートの評価結果がそのことを示しているのみならず、講義を担当した全教授に対するアンケート調査でも、話をする前までは困惑していたが、話を終えてみると予想外の手応えがあって良かったという回答が多く寄せられている。今後は、この講義の担当者を、本学の教授に限らず、著名な卒業生や地域のリーダー等にまで拡大するとともに、企画段階で学生の参画を図り、学生・教職員・同窓生および地域を巻き込んだ活動へと発展させることを目差している。その一環として、既に本年『先輩に学ぶ』という記念事業を開催した。これには学生が企画参加している。

5. おわりに

教育の目的が人材の育成にあることは論を待たない。そして、人材の育成とは、一人ひとりの可能性を育み、これを顕在化するのに力を貸すことにほかならないであろう。一方、大学には、それ相応の教育の達成度が要求されている。これに加えて、これからは個性化が求められる。どの分野の、或はどのような観点からの人材の育成に力を注ぐのか、各大学が得意とする守備範囲の選択が迫られているのである。

来るべき第三者による大学評価が、あくまでも、各大学の教育研究水準の向上に資することを目的としてなされるものである以上、その評価は、当該大学を選んだ自らの本領とするところでなされるべきである。つまり、今回の評価における目的・目標の設定が、それであった。大学は当然の責務として、自ら設定した目的・目標に則した自己評価を行わねばならない。改正された学校教育法にも、まずそのことがうたわれている。

そしてその次に、認証評価機関による評価を受けることが義務化されている。しかもこの評価は認証評価機関が自ら定める評価基準にしたがって行う、と規定されている。すると、目的・目標に則した自己評価と、評価機関の定める評価基準との関係はどうなるのか。ここは、大学の主体的な自己点検・評価が最大限に生かされることを強く期待したい。その点で、今回実施された大学評価・学位授与機構による教養教育の評価は、自己評価の一つの範例として受けとめることができること

を前に述べた。

合わせて、可能なかぎり定性的評価を重視するものであって欲しい。今回の自己評価書作成においては、根拠データを踏まえて、これを解釈し、その意味するところを記述するという作業を積み重ねた。そして、この意味をさらに機構側が解釈して、判断を下したのが、最終的な評価結果であったと理解している。つまり、「意味」を介して、評価者と被評価者が関わる構図であったのである。これに対して、数値化されたデータに基づく定量的評価においては、評価者が、いわば直接、デー

タに向い、解釈し、判断を下すことになる。このやり方はなるほど、明解ではあろうが、適切であるとはいえないであろう。数値化されたデータが示すのは、いわば現在高であり、これも一つの指標であることは間違いないが、より重要であるのは、これに含まれた可能性、つまり「意味」を読み取ることである。教育とは可能性を切り開くことであるならば、「意味」のやりとりが評価者と被評価者の間にあって然るべきであろう。教育改革を志すとき、学生は未来を生きる者であることを決して忘れてはならない。

[ABSTRACT]

The Case of Okayama University

NARITA Tsuneo*

The university evaluation of general education recently conducted by NIAD-UE surpasses ordinary self-evaluation at this level, and sets a model for university self-evaluation. The NIAD-UE evaluation is based on the objectives set by the university, and so our university was instructed to describe the objectives clearly and concretely, item by item. This approach is essential for an objective evaluation. However, if too much attention is given to organizing items, the overall concept of general education might be missed, and so a prudent approach is required.

During the survey, NIAD-UE pointed out that there was insufficient evidence for some items in our report. We gave additional explanation of the items including our responses. Especially for the item “Effect of Education,” we reported on our measures by showing the results of inquiries. As for newer development, we explained the Student and Staff FD Council, and also the Special Lectures.

From this April, evaluation by an accreditation organization will become mandatory for all universities. We strongly hope that the self-evaluations by each university will be respected and that emphasis will be placed on qualitative evaluations.

* Professor, Center For Faculty Development, Okayama University