

教育評価の原理と方法に関する一考察

－日本の大学教育の自己改革を志向する観点から－

関 正 夫

目 次

はじめに

I 大学評価の概念

1 大学評価・教育評価の定義

2 評価の分類・類義語

II 教育評価の目的と対象

1 教育評価の必要性・目的

2 教育評価の対象・項目

3 教育評価対象の重要度順位

III 大学教育の自己評価の視点と方法

1 教育評価の構造と評価観の再検討の視点

2 大学観・教育観と組織・制度的構造の
再検討の視点

3 教育目標の明確化の原理・方法

おわりに

教育評価の原理と方法に関する一考察

－日本の大学教育の自己改革を志向する観点から－

関 正 夫*

はじめに

今日、日本に限らず諸外国の大学においても大学評価の必要性が強調されている。その背景には大学に対する①社会的責任の遂行、②財政的困難、③規制の緩和、④国際化への対応を求める社会的要請が存在する(OECD 1990)。わが国の大学の場合、自己評価や相互評価のシステムを形成するという課題は、社会的要請に対応するにとどまらず、大学の自律性を確立する基盤づくりとしての積極的意義をもつものであると論じられている(文部省 1990)。

本稿は、わが国では大学教育評価に関する研究が近年はじまったばかりだという事情を配慮して、評価システム形成という当面する課題の前提的テーマである教育評価の原理・方法について試論的な考察を行うことを目的としている。教育評価の対象である大学教育に関しては、新制大学発足以来、長年の課題とされている一般教育と専門教育によって構成されるUndergraduate Education(本稿では学士課程教育と訳す)を主たる検討の対象としている。本論では、日本の大学が諸環境の変化に適応するとともに、諸変化にもかかわらず維持すべきものを見定めつつ、自主的に大学教育の改革を志向するという観点から評価の原理・方法を論じることを意図している。

また本論文では、テーマを論及するに際して、次の3つの側面から考察を加えることを試みた。第1は、教育評価研究が進展している初等・中等教育においては、今日においても評価を通して教育を改善し発展させる状況ではなく、むしろ教育が評価に従属した構造がある(東ほか 1988, pp177-178, 梶田 1983, pp44-52)。今後、大学において教育評価活動の活発化により、このように教育と評価の本末転倒な状況を現出させることなく、教育評価の所期の目的を実現するには、大学教育に関連してどのような配慮が必要であるのかということである。第2は、教育評価観はそれを支える教育観とともに、その社会の文化・風土と深く関連している。そのため高等教育研究が盛んな欧米大学の教育評価の経験や研究成果が日本の大学に適用し難いところも少なくないと思われる。むしろ、わが国の初等・中等教育レベルの評価研究の成果に学ぶところが少なくないといえるかもしれない。ところが初等・中等教育機関と大学の性格・役割の差異が大きく、これにも適用限界があろう。そのため基本的には日本の大学教育や教育評価の現状に関する比較的考察等を通して、これらの適用限界の克服を志向する必要があるのではないかということである。第3は、大学の自己評価という概念そのものが大学制度や組織運営の近代化・合理化に関連した考え方である。そのため現代日本の大学教育の諸問題を近代化・合理化に基づく方式で解決するのは限界があるであろう。しかしその限界を克服するには評価の原理・方法に関して如何なる配慮が必要であるのかということである。

* 広島大学 大学教育研究センター教授

I 大学評価の概念－教育評価を中心に

1 大学評価・教育評価の定義

P.L.Dresselは大著“*Handbook of Academic Evaluation*”の中で、「評価というのはプログラムや行為（procedure）あるいは個人のもつ価値やそれらのインパクトに関する判断（judgment）と、判断を行うプロセスに関する判断の両方を含んでいる。その判断は多くの方法によって達成できる」と論じている（Dressel 1976, p 1）。この文言は具体的に次のように表現できる。大学評価というのは教育・研究計画、その実施方法、それに関与する管理者・教員・職員・学生のもつ、それぞれの価値やそれらの成果・効果などを判断することである。その際、そのような評価を行うシステムやプロセスそれ自体も評価の対象となる。また評価は一つの方法ではなく多様な方法で行われる必要がある。換言すれば一次元的方法ではなく、多次元的方法でなされることが必要である。これを本稿では大学評価の仮設的定義として採択することにする。

さらにP.L.Dresselは大学教育の評価に関連して「ある活動、目的（object）、または実施計画（program）の価値を決定するプロセスである。これは目標の明確化（identification）、必要な情報の収集とそれに基づく意志決定の3つの段階にわけることができる。」と論じている（Dressel 1977, p2184）。大学教育の評価は、教育的活動とその目的・目標、あるいはそれに基づいてなされる教育の実施計画がどのような価値をもっているのかを決定する過程であると表現できる。これを教育評価の仮設的定義とする。また、大学教育の評価を行うプロセスには3つの段階がある。第1段階は評価の指針として大学の教育目的・目標の確認・明確化すること。第2段階は教育目的・目標を達成するのに必要な情報をどのようにして収集するのかということ。第3段階は教育目的・目標が達成されているのかどうか、収集・分析された情報を判断し結果を意志決定に反映することである。これを大学教育評価の方法に関する仮設的定義と解してよいであろう。

2 評価の分類・類義語

(1) 評価の類義語について

Evaluationの類義語としてappraisal, assessment, judgment, review, rating, valueなどの用語がある。わが国では評価（evaluation）の類義語・同意語として、点検、査定、評定、見直し、判断などの用語がある。このことから予想されるように評価という概念は、多様な意味内容を含んでいる。評価の概念は評価の目的・性格・主体・対象等の変数によって規定される関数的概念といえるだろう。それを評価の分類論として次に考察する。

(2) 評価の分類

①性格・類型による分類

教育評価論によれば、評価を性格により類型化すれば、実態把握、測定、目標到達性の把握、査定（資格認定等）に分類できる（梶田 1983, pp 4-6）とされている。

②時期・性格等による分類

授業等における教授・学習過程で形成された用語として、診断的 (diagnostic) 評価, 形成的 (formative) 評価, 総括的 (summative) 評価がある。診断的評価の類義語として事前的評価, 準備的評価がある。授業開始に当り, 学生の学力・関心や現状把握等の意図で行われる評価等を指している。興味・関心・学力等に応じて学生を適切に配置する「クラス分け」など事前配置的评价もこの概念に含まれる。授業過程の中途段階において学生がどの程度学力を形成しているのかを判断するための中間試験等が形成的評価である。総括的評価は教育・学習成果を判断し, 単位の認定とか卒業資格認定等の場合のように最終段階における評価である (梶田 1983, 東ほか 1988)。欧米大学では, 以上の評価用語は, 単に授業過程のみならず, 大学・学部・学科等の各レベルにおける教育計画の企画・実施過程で適用する試みが行われている (例えば, Dressel 1976, Chapter 3, 日本医学教育学会 1978, 1982)。

本稿では各レベルの教育計画・活動において Plan (目標の設定と計画立案) → Do (実施) → See (評価) → 次の Plan (目標の再検討・計画) の過程で, 最初の Plan の段階における評価が診断的あるいは事前的評価と関連していると解する。Do (実施) の段階においても, 実施終了までの実施過程で, 目標に向かって計画された活動が進行しているかどうかを絶えず評価し, その情報をフィード・バックして活動内容・方法を調整していると考えられる。したがってこの過程でなされる評価を形成的評価と解する。計画実施後の See (評価) は, 一般論としては, 計画を継続するか, 修正するか, あるいは廃止するかを判断するための評価であり, 総括的評価とみることができる。しかし, Dressel は大学における教育活動・計画においては一般的に廃止というケースはあまりないので, この See (評価) も形成的評価と解するという立場をとっている。確かに教育活動・計画を企画実施する管理職・教授団の観点からすれば See は次の Plan (目標の再検討・計画) のための形成的評価とみなされる。他方, See (単位認定や卒業資格認定等の評価) により大学・学部等における学習活動を修了する学生の立場からすれば, 上記の See は総括的評価と位置づけられる。形成的評価とみるか, 総括的評価と解するかは意志決定の性格や結論の差異に関連しているのである (Dressel 1976, pp16-17)。

上述の Plan → Do → See → 次の Plan という一連の過程は大学・学部・学科等の各レベルにおける教育改革・改善の過程とみることができる。この場合には See は形成的評価と解される。この意味で, Dressel が指摘するように, 大学教育の改革・改善を志向する場合には, 形成的 (formative) 評価という概念とその機能はきわめて重要である。

③過程・対象による分類

Input 評価, Process 評価, 環境評価, Output 評価という一連の用語がある。Input 評価は, 上記の事前的評価・準備的評価と関連性を有している。また Process 評価は形成的評価と関連するところがあり, Output 評価は総括的評価と対応関係があるが, 同意語ではない。診断・形成・総括というのは評価の性格を指しているのに対して, Input・Process・Output というのは評価の対象を意味しているからである。Dressel は具体的に次のように示している。Input 評価は大学の目的・教育目標, 社会的需要・目的, 学生の入学, 教員の採用選考, 予算・資源等に関する評価。Process 評価は教育や運営のプロセスに関する評価。環境評価は土地・建物・設備等の教育研究条

件、精神的・社会的風土、大学の構成員（学生・教員・職員・その他）の性向等に関する評価。Output評価は卒業生、研究成果、大学のサービス活動の成果等に関する評価、と分類している(Dressel 1976, pp15-19)。

④主体による分類

a)行政的評価

政府・文部省が大学全体または各大学の活動等を、あるいは理事長・学長等が当該大学または各学部の成果等を査定する（行財政的施策の企画・実施等の前提として）場合の評価活動を指している。

b)自己評価

大学・学部・学科・個人の各レベルにおける活動・目標・計画等を実行する場合がこれに当る。評価の主体に関していえば大学や学部レベルでは学長や学部長など執行機関の権限・責任のもとで行う場合と全学評議会または学部教授会など審議機関の権限・責任のもとで行う場合、さらには両者の折衷方式などが想定される。いずれの方式が望ましいのかは評価の目的・対象とともに当該大学の管理運営（意志決定）システムにおける権限構造と関連している。高等教育政策や学術行財政に関していえば政府・文部省がそれらの評価を行う場合には自己評価と解される。学生団体や卒業生・同窓会が当該大学・学部の諸活動等に対して行う評価も自己評価の一環と解してよいであろう。

c)相互評価

大学連合体（大学基準協会・国立大学協会・私立大学連盟等）が加盟大学の諸活動等を実行する場合がこの代表例である。1つの大学の中で理事会・教員・職員・学生の4者がそれぞれの活動を相互に評価する場合もある。また教員相互間で授業内容・方法や研究成果等を実行する場合も含まれる。この場合には一般的には同僚評価（peer evaluation）と呼ばれている。後の二者の相互評価事例は機関内部の評価なので、自己評価のカテゴリーに含めることができる。

d)社会的評価

企業や受験産業が、入学者の成績や卒業生の進路等に対して、現在行っている評価は社会的評価のカテゴリーに含まれる。現在わが国では、大学の自己評価・相互評価機能が未整備で大学教育等に関する適切な評価が欠落しているため、この種の社会的評価や政府・文部省の行う行政的評価の大学へのインパクトが優越しており、大学の自律性の確立と大学の発展の観点からみて、きわめて由々しき状況にあるといえる。

⑤機能による分類

社会的要請や行政上の必要からなされる大学のランキング等を示す序列的評価がある。これに対して、一般教育学会では大学における教育改革・改善の継続性を重視する観点からフィードバック評価という概念を提示している（堀地 1989a, 1989b）。このフィードバック評価は形成的評価と関連したものである。それは形成的評価のフィードバック的機能に焦点を当てた表現と解される。

⑥方法による分類

一般的に言えば①量的評価と②非量的評価に分れる。前者には学生当り教員数・職員数、予算、施設種類・面積等の教育研究条件に関する数量的情報のほか、留年率、卒業率、各種国家試験等の

合格率等の教育活動に関する数量的評価が考えられる。今後の評価研究・論議等の進展により項目種類 (Inventory) は豊富になるであろう。後者は、大学の理念・教育目標、教育・研究組織・制度、教育的活動・施設、研究活動・施設、教育研究の管理運営組織・制度等に関する、(イ) 教育学的方法、(ロ) 歴史・比較的方法、(ハ) 文化人類学的方法、(ニ) 組織心理学的方法、(ホ) 経営学的方法等による評価方法が存在するであろう。これまで日本の大学において企画された当該大学に関する評価の試みは上記(イ)、(ロ)の方法のほか(ホ)の観点を加味してなされたものが多いように思われる(関 1989a)。

⑦その他

例えば、学力試験結果の判定や単位認定においては絶対評価、相対評価という概念がある。これらの限界を克服するため到達度目標に基づく評価という概念が提出された。到達度目標の概念は、さらに目標到達性の基本的な性格の差異や時間的展望の違いにより達成目標、向上目標、体験目標に区分するなどの試みが展開され、初等・中等教育の改革に貢献している(東ほか 1988, p456, pp565-566, 梶田 1983, pp143-145)。

別の例として、事前予測的評価と事後予測的評価という概念がある。技術開発等において、1960-70年代における公害による環境破壊等の反省に立ち、形成・確立した事前予測評価(アセスメント)の概念を教育計画等においても導入し、開発することは重要な意味がある(東ほか 1988, p6)。大学入試改革(例えば共通1次導入など)において、この種の評価がなされなかったことは反省すべき問題点の1つであろう。評価システムを形成・確立しようとするとき、それが評価の目的に即して機能するのか、予期せぬ問題が生じることはないのか、この場合にも事前予測的評価の必要がある。

さらに評価の評価という概念がある。この概念やその機能の重要性は、それが大学評価の仮設的定義内容の構成要素であることから明らかであろう。具体的な例でいえば、自己評価の場合、評価結果の客観性に関する評価が極めて重要である。これは自己評価の評価の1例である。

II 教育評価の目的と対象

1 教育評価の必要性和目的

教育評価を論じる際には、①誰が(評価主体・who)、②何を(対象・what)、③何のために(目的・why)、④どのように(方法・how)、⑤どのような時期(時間間隔・what time period)の諸側面を考慮して評価することが必要である(関 1989a)。本章では評価の諸側面のうち特に重要な教育評価の目的と対象に関して論じることとする。評価主体の問題も重要であるが、その性格上、評価の目的・対象と関連させて論じることが望ましいであろう。

教育評価の目的を論ずるに先立ち、教育評価の必要性や背景について若干考察しておこう。今日、大学教育の評価がわが国のみならず世界各国において社会的問題とされる背景には、第1に社会や国民から物心両面から支援されている大学が社会的責任(Accountability)を果たす必要性。第2に財政難による財政制約・削減(Crucial Economic Resource)。第3に大学に対する規制

の緩和 (Deregulation), わが国では大学設置基準の大綱化などがこれに当る。第4に国際化 (Internationalization) による諸外国大学との教育の「交流性」「通用性」が必要になる。以上4つの要因がある (OECD 1990, pp 5-51)。

このような社会的背景の中で, 大学審議会は次に述べる目的から, 各大学が大学評価システムを確立する必要を強調した。目的の第1は, 大学の自律性の確立を指向し, 大学の活性化, 大学の教育研究水準の向上を図る。第2に社会的責任を明らかにするとともに国民・社会の期待に応えるということである (文部省 1990)。

初等・中等教育機関では, 教育評価の目的を大別すると①管理運営目的, ②教育学習目的, ③調査研究目的の3つの側面があるという (東ほか 1988, pp134-5)。高等教育レベルでは, この3側面の評価目的を, 次のように表現することができるであろう。勿論, 評価目的の分類方法や各目的の内容も, 今後検討すべき余地が残されていることはいうまでもない。

①管理・運営目的の評価は, 政府・文部省, 大学, 学部・学科等各レベルにおける教育計画 (教育研究条件, 資源配分, 学生の入学や教員の採用・昇任, 大学設置基準や学則等の行政的・管理運営的対応など) に関する意志決定を目的とした評価であり, 主として事前的評価・総括的评价である。但し, 教育計画の継続を考慮すれば, 総括的评价は長期的には形成的評価と解される。

②教育・学習目的の評価は, 2種類ある。第1は, 教授団または教員が教育計画・活動 (カリキュラム, 教授学習過程等) を教育目標の実現に向けて教育改善の観点から, 集団または教員個人が意志決定のために行う評価であり, 主として診断的 (事前的) 評価・形成的評価である。第2は, 学生が, 自己の学習目標との関連で, 自己の能力・行動に関する到達性等の評価であり, 事前的・形成的・総括的评价が行われる。

③調査研究目的の評価は, 政府・文部省, 大学・学部, または高等教育研究者等が, 教育計画・活動の改善を直接の目的とするのではなく, 次の段階の教育計画・活動の企画のための基礎的資料を得ることを目的とした, いわば調査研究目的で行う評価活動を指している。

上では3種の目的を別々に説明したが, 現実には2つの目的が分離し難い場合もある。例えば, カリキュラム改革を指向して教育内容を検討することと資源配分や採用教員の専攻分野構成を検討することは①管理・運営目的と②教育・学習目的の双方に密接に関連している。この場合には, 双方の目的を総合した評価を行うことがカリキュラムの改革計画の意志決定を行う際には効果的であろう。また, 評価の対象・種類によっては, ある評価がそれぞれの目的で別々に実施されるケースがある。例えば, 学生による授業評価に関していえば, それは①教員評価の目的, ②個々の教員の教育改善の参考にすることを目的, あるいは③評価方法の客観性やその効果等の研究調査目的として行われる場合がある。さらには複数の目的をもって行う場合もあるだろう。学生による授業評価は, いずれの目的で行うかによって, 評価の主体や情報収集の方法にも異なる配慮が必要であろう。そのみならず, 収集した情報の質, 評価結果の妥当性や客観性にも影響が生じる可能性がある。したがって評価の企画・実施に際して評価目的を明確にしておくことは重要不可欠である。

2 教育評価の対象・項目

先に大学評価の概念を対象・過程の観点からInput・Process・環境・Outputの4領域に分類して説明する考え方があることを説明した。しかし、それぞれの領域・内容が広範であるので、ここでは学士課程教育の各領域・対象を若干細分化して考察することにする。

(1) 教育目標 (objectives)

教育理念・目的 (goals) および目標 (objectives) は、後に詳論するように、評価の対象というよりも、教育評価の指針・基準として機能することが期待される概念である。そのような教育目標というのはどのように明確化すればよいのか、その中に次の時代・社会で青年たちに期待される能力は十分配慮されているのか等々、教育目標の内容・表現の妥当性等や教育目標の再定義が検討される必要がある。

(2) Input : 入学

教育過程における入口の問題は入学である。入学に関連した活動・計画としては学生募集 (recruitment), 選抜 (selection), 専攻分野の決定 (classification) 及びクラス分け・配置 (placement), オリエンテーション等がある。したがって入学に関する諸活動・計画・支援体制・実施成果等が評価の対象となる。入学者の能力・適性像をどのように設定し、上述の諸活動の教育的作用をどのように配慮しながら入学に関する諸計画を大学・学科の各レベルでどのように企画・実施しているのか等々が、大学・学部の教育目標に照して評価される必要がある。

(3) Process : 教育過程

ここでは、教育過程の入口、出口の問題を除く、すべての教育諸活動・計画が評価の対象となる。評価すべき対象事項は多岐に分れるので、以下に分類整理して示しておこう。

①教育課程

学士課程教育の主要構成要素である一般教育と専門教育の内容・方法の相互関連やコア科目あるいは必須科目群の編成原理・方法と選択科目群の関連、さらに各レベルの教育課程の運営方法などは評価の対象とされる必要がある。

②教授・学習過程

一般教育および専門教育における、あるいは各学年における教授・学習過程の全体構造および各授業における教授・学習過程を評価の対象とする。したがって教授形態・方法にとどまらず、学生の学習構造を規定している諸要素、例えば時間割、教室外の学習内容・方法・時間やキャンパス内外における学習プログラム・海外研修プログラム等、教育過程の諸要素とその相互関連性などが評価の対象となる。

③授業科目

各授業科目の目標、授業形態、クラス規模、授業カリキュラム (内容の範囲・順序性・程度) ・教材・教授法・学力に関する形成的評価の有無、学期末試験 (内容・方法・程度) や単位認定方法

(基準の妥当性、到達度目標評価の可能性)等が評価の対象となる。

④課外活動等

教育全過程における課外活動の位置づけ、授業・学習過程と課外活動の両立性、課外活動の実施状況、課外活動の施設設備・支援体制等々は、少なくとも評価の対象となる。

(4) 学生団体等

学生の大学生生活の質の向上や条件整備に関してのみならず、大学・学部の各レベルで展開されている大学教育の改善において教育の受け手であり、学習の主体である学生及びその団体の果す役割は極めて大きい。これらの観点から学生団体の自治的活動の実情や大学側のそれへの支援的体制等が評価される必要がある。

(5) 教授団

大学における教育評価の成否を握っている教授団のInput（採用・昇任の選考における教育に関する能力関連基準など）やOutput（教育的成果）の評価のほか、教育活動や教育評価活動に関する事前的評価及び形成的評価が必要である。例えば、教授団は果たして教育評価の意義や目的を容認し・理解しているのかどうか事前的評価の対象とされる必要がある。教授団は教育・学習の改善に関する教育評価の方法を知っているのか、学生の学習促進上の教員の役割・責任についてどのように理解しているのか。また大学では、教授団に対して教育に関する研究が奨励され、実施されているのかどうか評価される必要がある。なお教育に関する非教授的側面の評価も必要であろう。さらに、明日の教授団の教育的力量を高める一方策として大学院教育で大学教員志望者には大学教育に関する経験や学習機会が準備されているのかも、教育改善の観点から重要な評価項目であると、アメリカの大学の場合には指摘されている(Dressel 1976, pp331-375)。わが国の場合もアメリカの大学の経験を参考にして評価項目を検討する必要がある。

(6) 組織運営

教育・学習組織（一般教育・専門教育における教員・学生の組織編成や学部・学科構成等）、一般教育・専門教育をはじめ入試方法等、教育的諸活動・計画に関する大学・学部・学科レベルの意志決定システムにおける権限分担関係、および意志決定の支援システム（関連情報収集・調査分析・企画等）の整備・活動状況、また学長・学部長の権限・役割と選出方法・実態などが評価の対象となる。また、評価の成果を次の段階の意志決定にフィードバックするシステムを整備しているのかも評価の対象となる。特に教員採用・昇任人事の選考基準と運用や教員の教育研究活動等に関する評価の内容・方法などが重要な評価の対象となる。さらに事務系及び技術系職員の役割・任務・権限および規模・構成の妥当性やその諸活動の成果も評価される必要がある。

(7) 環 境

学習環境に関していえば、キャンパスの快適性（緑・静かな空間、イベントを行う空間、学生の

住宅環境の快適性など), 図書館・教室・学生用研究室・実験室など教育施設・設備の整備状況および利用状況などが評価の対象とされる。教育支援体制として, 例えば教育助手・補助員・教材開発センターや教授・学習方法開発センターなどの整備状況などを評価する必要がある。

(8) Output : 卒業

教育全過程の出口, つまり卒業資格認定の方法と実態, 総括的 (summative) 試験の有無とその内容 (範囲・程度) ・方法などが教育目標に呼応したものであるかが評価される必要がある。さらに卒業生の社会における活動状況の評価することも重要な意味がある。

(9) マクロな教育システム

以上は主として大学内部のいわゆるミクロシステムに関するものであった。マクロシステムの評価の対象に関していえば, 各大学の教育研究活動に影響を与える政府・文部省等の大学行財政システムや政策の計画・実施状況等, あるいは大学連合体 (大学基準協会, 国大協, 私学連等) の役割・権限・活動・計画などが評価の対象として考えられる。さらに, 社会における大学教育の位置づけや機能, 大学の社会的効果などはアカウントビリティの観点から不可欠な評価対象というべきであろう。

3 教育評価対象の重要度順位

評価対象の重要度は, 評価主体者の評価対象への関心度に関連している。例えば, 政府・文部省など高等教育政策担当者が, その役割・性格上, 大学の社会的効果や政策的課題に最大の関心をおく場合と, 各大学の内部関係者が大学教育の改善 (究極的には学生の学習・生活の質的向上) を目的としている場合とでは, 評価対象の重要度が異なるのは自明というべきであろう。また, 内部関係者の場合も, 学長・学部長・学科主任・教員個人のそれぞれの立場や問題関心の差異により, 評価対象の重要度は異なるであろう。

本稿では, 大学教育の自己改革・改善を志向するという観点から, 評価対象重要度の順位を考えてみる。初等・中等教育における評価論において, 教育目標は評価の指針・基準であるため, 評価対象には含めず, 教育目標論として独自に扱っている。このことは教育目標の重要性からみて意味がある。また, 初等・中等教育においては, 文部省学習指導要領が各教科・科目のそれぞれの目標までも提示しており, 各学校でそれを評価の対象とすることの是非は議論のあるところであろう。これに対して大学においては, 大学の自治の重要性に鑑み, 一般教育および専門教育の各目標もそれを総合した学士課程教育全体の目標も大学・学部の管理機関が決定すべき事項である。したがって大学教育の評価の指針・基準として機能することが期待される教育目標は評価重要度第1位に位置すべきと考えられる。このことは, 前述の大学教育評価の仮設的定義に見られるように当然のことであろう。また大学評価に関する学術書では, 目標 (goals・objectives) 論及び目標の評価論が最初に扱われている (Dressel 1976, Miller 1979) ことも, そのことと関連しているであろう。

わが国における初等・中等教育レベルの評価論では, 第1水準の評価対象に属するものは生徒の

能力等。第2水準の評価対象は教育活動。第3の水準に属するものは(イ)カリキュラム, (ロ)教師。第4の水準に属するものは(イ)生徒集団, (ロ)ホーム・ルーム(教師を含めた学級), (ハ)教師集団, (ホ)学校全体。第5の水準に属するものは環境的条件であり, (イ)基本的施設, (ロ)校地および校舎, (ハ)地域的環境。第6の水準として重要な評価対象はマクロレベルの教育システムであり, (イ)教育行政システム, (ロ)社会全体における学校教育の位置・機能と説明されている(梶田 1983, pp 7-11)。

評価の指針である教育目標は, 大学・学部の決定すべき重要項目であるので, 評価の対象項目に含める。さらに上述の評価の重要度順位を参考にして, 大学教育の関連用語で表現すれば, 次のように整理できるであろう。①教育目標, ②学生の能力等, ③教育過程(教授・学習過程, カリキュラム), ④教授団, ⑤学生集団, ⑥組織・運営, ⑦環境条件, ⑧マクロレベルの教育システム。

実際に, 大学教育の改善の観点から評価対象の重要度の順位を検討する場合には, 評価主体がマクロレベルの大学行財政・政策の変化動向とか社会の変動など外的変化への大学の対応を考慮する度合い, 評価対象への関心度や評価目的によって, 上述の評価対象の重要度順位は変化することはいうまでもない。

Ⅲ 大学教育の自己評価の視点と方法

大学教育の自己改革を志向する観点から自己評価の原理・方法について検討を行う際には, 現状における教育評価の構造や評価観及びそれを支える大学観・大学教育観等の再検討は必要不可欠の課題だと思われる。したがって本章では, 先ず, 教育評価観, 大学観や大学教育観及びそれらと相互作用的關係にある評価や教育・研究の諸活動・組織・制度等に関する検討の視点についても考察を行う。つづいて次の時代・社会にも適応できる大学観や大学教育観の構築を視野に入れて教育目標論を展開することにした。本論は, わが国における大学教育の評価研究(慶伊 1984, 市川 1985, 飯島他 1990等)とは, 観点が異なるため, 独自の考察を展開することにした。

1 教育評価の構造と評価観の再検討の視点

大学評価の構造に関しては喜多村和之がすでに論じている(喜多村 1989)が, 本節では教育評価の構造とそれを支配している教育評価観の問題性やそれらを検討する視点等について論じる。現在全国レベルまたは各大学において, 次のような教育評価に関連した諸活動が展開されている。①教育活動に関しては, 入試・学期末試験・単位認定・卒業資格認定など。②教員に関しては, 採用・昇任に際しての人事選考。③行財政に関しては, 専門分野別の定員・予算配分基準, 私学財政・予算配分における各大学の実績評価。④その他, 例えば卒業予定者を対象とする就職試験・資格試験などが実施されている。⑤しかし教育計画の意志決定に必要な実態把握や点検など診断的評価や形成的評価を行っている大学は, 筑波大学など極く一部の大学を除いて(筑波大学 1988), ほとんど見当たらない。

現状における教育評価の構造を分析すると, そこには次のような特徴が認められる。

第1は、評価の対象が著しく限定されており、InputやOutputの一部を対象とした評価活動がなされているに過ぎない。また、入学者選抜や教員採用のための選考というInputに関する評価的活動が、Outputに関する事項に比べて著しく偏重されている。Output評価、つまり授業科目における単位認定や学士課程修了時における卒業資格認定など、これらの総括的評価は形式的である。教育目標が不明確なため、総括的評価は恣意的になりやすい。しかも一般に合格率が欧米大学に比べて著しく高い傾向が認められる。

第2に、Process・教育過程（全学・学部・学科・授業科目レベルのカリキュラム、教授・学習過程）や教育環境等に関する各種の評価を定期的に行って、次の教育計画や教育の改善に役立てるといふ、計画的な評価活動（一般的に形成的評価といってよい）はほとんどの大学においてなされていない。そのため、日本の大学には、形成的評価の試みは著しく欠如しており、自己評価機能が整備されていないと評される状況がある。換言すれば、日本の大学においては教育過程（カリキュラム、教授・学習過程等）の計画的な改善を志向して評価を行う制度的構造も活動も形成・展開されていない。否そのような発想さえも十分には形成されていないように思われる。

第3は、多次元的方法による評価を行うことが望ましいことが教育評価研究の成果として明らかにされているにもかかわらず、一次元的な方法に力点をおいた評価、つまり一次元的評価観が支配的であるように考えられる。具体的にいえば、①学生の能力等に関していえば、例えば入試・学期試験等では一般的に知識等の記憶と再生能力の評価に偏重していると思われる。②教員採用・昇任の選考においては、研究至上主義あるいは研究業績主義の傾向が今日においても根強く、教育能力に関しては、精々、教員経験年数が若干考慮される程度であろう。

第4は、大学教育の評価主体は、学部・学科等の機関や教授団・教員個人など教育管理者・集団と考えられている。教育評価は教育学習目的の評価というよりも管理運営目的に基づく評価の傾向が強い。そのため事前評価や総括的評価に力点がおかれ、形成的評価の軽視が生じていると見ることができる。学生は教育管理の対象とされているため、彼等が大学・学部の講義等を評価するという観念は、今日においても日本の大学では成立しているとは言い難い。次に述べる理由から、学生を教育・学習評価の主体者と位置づける考え方を容認し、彼等の評価主体としての力量形成の条件整備が必要である。

今後日本の大学においては、社会の変動に適應する学士課程教育として、「学ぶ方法を学ぶ」能力あるいは自己学習能力の育成を目標とし、自己実現を支援する教育が期待されるであろう。今後、そのような教育・学習の展開を志向するとすれば、教育・学習評価の主体は、そのプロセスを通して自己実現を求める学習者自身である。しかし、大学教授団は座していただだけでは、学生が大学教育の評価主体としての力量を形成することはあり得ない。したがって、今後学生が大学教育や自己の学習・生活の評価主体者として力量形成できる条件づくりが重要な課題となる。この意味で学生たちの能力開発の一環として、彼等の自治的活動が奨励される必要がある。例えば学生集団が学生生活や大学の授業の実態調査等を実施し、報告書の作成・公表等の活動が奨励・支援される必要がある。さわめてささやかではあるが、この種の自治的活動の積み重ねが学生たちの自己開発能力のみならず、大学批判・変革能力の形成に、さらには現代もとめられている共生・共存の思想・実

践的経験の形成に、寄与すると思われるからである。ハーバード、MIT等アメリカの有力大学では学生自治会が学生の科目選択の資料として授業評価を企画・実施し、その結果の公表に際しては大学が支援している。このような学生集団と大学教授団の協力的関係を形成する試みは、極めて多くの困難が予想されるが、成熟期を迎えつつある日本社会の大学では、本格的に取り組むべき課題として検討する必要がある。

以上、仮設的に論じた Input 重視の評価観、一次元的評価観や管理運営目的重視の教育評価観が現代日本の大学に支配的であり、教育改善を志向した計画的な評価観が欠如しているとすれば、それは単に大学社会に固有の現象ではなく、大学社会を育んだ日本社会の伝統的文化・風土と関連しているととらえるべきかも知れない。しかし、大学の教育機関性を重視すれば、現状の評価観や教育評価の構造そのものを再検討し、改めるべき努力をせずに、大学教育を展開したり、自己改革を図ることは「故障した羅針盤を頼りに航海する」ようなものであろう。

教育心理学者、東 洋も指摘しているように、評価と教育の間には密接不可分の関係がある。教育のための評価とはいえ、評価が教育に及ぼす影響は大きい（東 1979, pp 1 - 7）。教育と評価は円環相互関係にある（梶田 1983, p 47）。教育観と評価観は密接不可分の関係にあり、評価観に大きな問題が存在するとすれば、それを支えている大学観・教育観や教育・研究の活動・組織・制度等を再吟味しないわけにはいかない。

2 大学観・教育観と組織・制度的構造の再検討の視点

(1) 現状における大学観と教育・研究の活動・組織・制度の再検討の視点

第1に、現代日本の大学は当該年齢人口の約40%の青年を学生として受入れており、大学数は1年制以上の大学に限定しても500校を越える。これらの大学は、設置学部・大学院等の種類・構成による区別、例えば総合大学・複合大学・単科大学の区別や大学院最重視の研究型大学か、それとも学士課程教育重視の教育型大学かなどの区別も考えられる程に多様化している。このように現実には多様な大学像が成立しており、それぞれの大学像が社会的に支持されている。しかし、われわれ大学関係者の多くが支持する大学像は伝統的な大学観に基づいている可能性がありはしないか。それを改める必要はないのかどうか、検討する必要があるということである。

従来より国家・政府からの財政的支援の格差構造が存在していたことが作用して、われわれ大学関係者は大学像の多様化を大学間の格差構造と解する傾向が強い。このことは見方を代えればわれわれ大学・学部教授団の理想とする大学像が1次元的大学観=伝統的の大学観に基づいているからであろう。実際に、伝統的の大学観・学問観・教育観及びそれと相互作用的關係にある研究・教育活動、組織・制度等は、戦後教育改革期及び大学紛争期以降の大学改革論議の過程で根本的に改めることが期待されたが、ほとんど改められていない（例えば 関 1988）。この伝統的の大学観は、近代ドイツ大学の影響のもと旧制大学で形成された大学観である。大学はすべて博士学位の授与権を有し、学部・講座に限定された専門領域の高度な研究にもとづき専門分化した高度な教育を行う機関であるという観念に基づいたものである。しかし世界的視野で見たとき、高等教育が量的に拡大した高学歴社会においては、国民や学習者の多様な要請に呼応して大学像の多様化は避け難い方向である。

そのことを社会や国民は容認しているのであろう。だが、多くの大学関係者が支持しているのは旧制大学的な大学観であるというギャップがある。しかし、今後、各大学の基本理念が尊重される方向への大学行財政の改革が必要不可欠であり、そのことを前提として大学像の多様化が期待されているのであろう。確かに、今日においても伝統的・大学観が成立する機関がないわけではない。例えば、特定専門領域の研究所などを基礎にして設置された、いわゆる大学院大学の教授団は旧制大学的な研究最重視の大学観を有していたとしても、大きな矛盾はないであろう。だが多くの大学・学部においては、学生の変化・社会の変動、人類・地球的課題への対応の必要性に鑑み現状の大学観などを再検討し、大学の多様化・個性化を志向することが強く求められているのではなかろうか。

第2は、上述の問題と深く関連するが、今後の大学においては大学の教育機能としては学際的教育や一般教育の機能が従来の専門教育機能と同等またはそれ以上に重要になると予想されている（例えば、関 1989, 広島大学 1988）。その方向を志向するとすれば、学士課程教育の内容構造を規定する大学の構成要素として学部の概念あるいは学部構成の原理の再吟味が必要ではないのか、ということである。

日本の大学は、新制大学発足期に一般教育を導入したが、アメリカのリベラル・アーツ系学部（例えば文理学部や学芸学部）に相当する学部の発展を軽視し、専門分化した伝統的学部概念を重視してきた。そのため新制大学発足期に数多く設置された文理学部は後年、人文系学部と理学部に分離独立し、学芸学部は旧制度の教員養成機関に回帰した（関 1988, pp131-137）。

また単科系大学は、工業大学に象徴されるように、大多数は工学部1学部構成であり、専門学校が昇格したときの構造を色濃く残している。アメリカのMITやCALTEC、中国の有力工業系大学が自然科学系分野のみならず、人文・社会科学系の教育・研究を重視した総合的・大学に変貌しているのとは比べると日本の工業大学は、前時代的構造のままである（関 1984）。今後、大学を構成する学部の概念をどのように改めるのか、それとも維持するのか。また専門学校的単科大学観をどのように改めるのかについても十分な検討がなされることが必要である。現実には学部概念や組織・制度等を直ちに改めることは困難であろう。だが、学部概念やその概念に基づいて行われる学部教育の閉鎖的構造の再検討の作業を通して、総合大学や単科大学においては学部自治の閉鎖性を克服し、諸学部間あるいは学部教授団と一般教育教授団の担当する教育の相互交流を進めるなどを試みる。このようにして学士課程教育を、従来に比べて学生の能力・関心に応じた、よりフレキシブルな教育へと改める手がかりを獲得できる可能性がある。

第3は、大学・学部において教授団が行っている学問研究の対象・性格等に関する検討の必要性である。今日、企業は開発研究のみならず基礎研究もきわめて重視している。理工系の分野では大学の研究機能よりも、企業等の研究機能の方が質・量ともに強化された領域は多い。この点に関して学術行政上再検討を要する問題は少なくない。だが、今後学術行政上いかなる改革が行われるとしても、企業活動に基礎的・応用的研究の実施が不可欠であるとするれば、大学が学術研究を独占するといった戦前的な構造に回帰することはありえないと思われる。したがって今後大学において行う学術的研究とは如何なるものであるのか、その固有性・独自性の検討が必要である。

また、これまで日本の大学においては学部・学科・講座等によって規定された専門領域の研究が

最重視されてきた。講座は専攻責任を明確化させ、当該領域の研究教育を実施する人的・物的保障を行う組織的な単位として設置された。それは専門領域以外には禁欲であることを美德とする学問研究観の形成とともに専門分化した学問の深化に貢献した（関 1988, pp33-35）。大学関係者の学問観と学部・学科・講座制度は密接不可分の関係にある。ところが、学問の深化に成功した専門分野においては、教員たちの研究関心や研究内容・水準と学士課程教育の内容・水準との乖離は著しい。高度な研究の担当者が学部レベルのすぐれた教育の実践者であることを期待することが困難な状況が現出している。このことは今、始まったことではない。近代ドイツではすでに20世紀初めに、大学史家 F. Paulsen が研究と教育の乖離を問題とし、その解決策として、大学と中等教育の間にアメリカのカレッジに類する高等教育機関の整備の必要性を指摘しているのである（Paulsen 1906）。このような問題はあるが、伝統的な学問観は、長期的にみれば、専門教育内容の質的向上には寄与するところはある。ところが、伝統的な学問観は、大学教育それ自体、特にカレッジ教育や一般教育を学問研究の対象にしていなかったため、新制大学発足期に導入された一般教育の発展に寄与するところは極めて乏しい。このことは、次のように表現することもできる。専門教育に関しては、それを支える知識・技術体系に関連した学問研究がなされている側面があることは否定できない。だが、一般教育に関しては、それを支える学問的研究が根本的に欠如していたといえる。まさに、そのことが今日の一般教育が理念としても不明確であり、その内実も不十分であるとされる根本的な要因の一つだと思われる。

今後は、以上のように専門教育や一般教育を支える知識・技術などの教育内容に関する学問的研究が必要であるだけでなく、それぞれの領域における教育の原理・方法に関する学問的研究も不可欠である。前述のように一般学生、不本意入学者を多量に受け入ざるを得ない多くの大学・学部において、彼等に自己の教育・学習目標を形成させ、それに向けて彼等の自己実現を支援する教育を実施することは容易なことではない。欧米の有力大学（ハーバート大学、MIT、スタンフォード大学、ロンドン大学、ドイツのハンブルグ大学、オランダのライデン大学等）でさえも、教授・学習センター等を設置して、大学教育や教授・学習方法等に関する研究を実施し（喜多村他 1982, pp32-58, 関 1988, pp223-225）、その成果を大学教育の改善に反映しなければ、各大学は所期の教育目標を達成しえない時代を迎えているのである。

以上、大学観とそれを支える学問観及びそれらと相互作用関係にある研究教育の活動・組織・制度を再点検する視点等について論じてきた。これらの大学観・学問観は「専門分化した学問の深化」という西欧の学問観に根差した合理的なものであり（藤沢 1990, pp2-9）、日本の大学の学部・学科・講座等の組織制度はその培養基の役割を果たしてきたのだと考えられる。このような大学の研究機関性を最重視した大学観・学問観を、教育研究機関としての大学はどのように改めるのか。かかる視点から、われわれに深く内面化した大学観・学問観と研究教育活動・組織・制度及びそれらの構造連関を再吟味し、新しい時代社会に適應できる大学観・学問観の構築を志向するとともに、あるべき諸活動の展開が可能な方向へ組織制度的構造の改革を行うことが求められている。

(2) 現状における大学教育観と諸活動・組織・制度の再検討の視点

第1は、大学観の再検討の視点について論じたことと関連するが、現代においても研究・教育の一体化あるいは研究教育予定調和論が、わが国では主要大学を中心に支配的ではないのかどうか。今後それを改める必要がないのかどうか、再検討する必要があるということである。

旧制大学では、近代ドイツ大学の研究・教育の統合の理念を継承するとともに研究至上主義的な大学観及び研究教育予定調和説の形成とそれに呼応した教育研究組織制度（学部・学科・講座制：学部には講座を設ける。講座は専攻分野の確定とその分野の研究教育を保障する制度、複数の講座を編成して学科を開設）を確立した。研究教育予定調和説は、優れた研究を行ない、その成果をプロフェスすれば優れた教育が予定調和的に成立するという考え方であり、研究至上主義的の大学観や教育観に基づいている。このような背景的構造の中で、学術研究に従属した教育の構造が形成されたのであろう。さらに教育・学習の原理・方法に関する学問研究を行わずとも大学教育は成立するというイデオロギーを生み出したのだと考えられる。旧制大学のみならず、現代日本の多くの大学は、研究教育予定調和説や上述のイデオロギーによって支配されている可能性はないであろうか。

国民に広く開かれた高等教育の実現を志向して出発した新制大学においては、理想的にも現実的にも、上述の研究教育予定調和説に基づく大学教育観は改められねばならなかったのではなかろうか。また教育・学習の原理・方法に関する学問研究なしに教育が成立するという上述のイデオロギーは新制大学においては、当初から克服すべき課題としてとらえる必要があったのではなかろうか。このイデオロギーが破産していることは、もともと学問的基盤が脆弱であった一般教育が今日においても最も問題が多いことに象徴的に現れているといえるのではなかろうか。いな、閉鎖的な学部・学科の枠組みのなかで、このイデオロギーに基づいて行われている専門教育も新しい時代・社会への適応性を失いつつあるとみるべきかも知れない。

第2は、新制大学発足期に一般教育を導入し、新しい大学教育の創造が期待された。だが、今日の大学には旧制大学と類似の専門教育至上主義的な教育観と教育的活動・組織・制度の連関的構造が温存されてはいるか。この点に関して、新しい時代・社会の要請に対応するという観点から、再検討する必要があるということである。例えば一般教育と専門教育によって構成される Undergraduate Education（本稿では学士課程教育と訳語をあてた）は今日においてもその正式の訳語がない。このことは一般教育と専門教育を総合した教育の概念が未成立の段階にあることを意味するが、その背景には次の様な構造的要因があると考えられる。経験の乏しい一般教育はその後の大学基準協会関係者の努力にもかかわらず、旧制高校が果たしていた大学予備教育と類似の観点からとらえる傾向が強かった。それは、専門教育が旧制大学の学部専門教育の延長上でとらえられる傾向があったことと関連している。一般教育が教養部（学部でない）教授団に担当され、専門教育が専門学部教授団によって担当されるという、国立大学を中心に日本の大学にみられる組織的構造は専門教育と一般教育を上・下関係として解する意識構造を固定化する上で重要な役割を果たしたと思われる。大学1～2年次の教育は主として教養部教授団が担当するにもかかわらず、ほとんど全ての大学では入学者選抜は、学部・学科別に専門学部教授団によって専門教育の観点を最重視した方式で実施されている。ここには、一般教育を軽視した、あるいは専門教育と一般教育の

上下関係を前提した大学教育観が存在しているのではなかろうか。大学の大量化、学生の多様化、さらには学問の変化、学際的領域の教育研究の重要性が看過しえない現代日本の大学において、一般教育のみならず学士課程レベルの専門教育全般について、それらを規定している大学教育観や教育組織制度の構造の再検討は不可欠の課題である。

第3に、現代日本の大学は、旧制大学と同様に、1次元的価値観に基づく学生像（例えば、学生は職業目的が明確で、学習意欲があり、大学においてできるだけ多くの講義を受講する者が勤勉な学生である）を前提として、画一的な教育を行うという大学教育観及び教育・学習の構造が、現在も温存されてはいないか。今後学生の多様化に呼応して教育の多様化・個性化の方向を検討する必要があるのかということである。

今日、有力大学においても、大学の大量化や社会の変動を反映して、職業目的が不明確な一般学生や不本意進学者など多様な学生が登場しつつあることが指摘されている。しかし、多くの大学・学部教授団は、今日においてさえも、学科・専攻別に入学者選抜を行い、それに対応したカリキュラムを実施している。また現在、学士課程の学生は、1-3年間の各1学期間に15-20種類の講義中心の授業を受講し、他方日常的な自学自習の時間は極めて少なく平均1時間前後という、欧米大学とは比較すべくもない程の、個別的な知的学習の欠落状況がある（例えば、広島大学 1988）。日本では多くの大学・学部では学生たちは、特定の学科に所属して限定された専門領域の教育・学習に専念することになる。また専門課程において全ての学生は卒業研究・論文の提出が卒業要件とされている。しかも卒業研究においては、一般教育と専門教育で構成される学士課程教育の総合という観点や専門教育の総合という観点は軽視されている。それは、旧制大学において学生たちが特定の講座に所属して細分化したテーマの卒業研究を狭い視角から取組んだのと、ほとんど類似の状況がある。しかも指導方法は教授たちの恣意性に委ねられている傾向が見られるのである。

上述した状況は日本の大学だけではない。中国・韓国など儒教圏の大学にも、日本と類似な知識伝達に最大の価値をおき、教育管理的な観点からの画一的な教育・学習の構造が存在するとみられている。他方アメリカでは有力大学でも卒業研究制度は優等学生のための選択科目である場合が多い。大部分の普通の学生の場合には、自己の関心と関連させて専攻及び選択科目のなかから各学期に数種類の科目をとり、講義・演習・討論や図書館等での学習課題の実施を通して基礎的な学力の形成に力点が置かれた教育がなされる。また優等学生にはDouble Majors（機械工学と情報科学、工学と経済学、物理学と歴史学など2種類を専攻）が奨励され、視野の広い教育が行われるなど、学生の関心・能力に応じた教育に力点が置かれている。つまり、既存の学部・学科等の制度的枠組の中で、多様な学生の自己実現への欲求に対応することを重視する観点から、弾力的な組織・運営を行い、教育の多様化・個別化への実現に努力している（関 1990b）。このように欧米大学の教育観と日本や中国の大学を現在も支配している教育・学習観や制度の組織運営の原理が基本的に異なっているといえるのかもしれない。しかし、問題は、日本の大学の場合、この状況を改めなくともよいのかどうか、検討する必要があるということである。

第4は、上述の管理的・画一的な教育の本質的な問題というべきものだが、近代市民社会的な観念として「個人の尊厳」「個性の尊重」「自由・自律・自己責任」などがある。現代においては近

代社会的観念を克服し、人類・地球社会の維持の必要性から共生・共存の思想が重視されている。しかし、日本の大学では、学生に対して彼等の「個人の自由」等に立脚した自己実現や共存の観念形成を重視した教育・学習の過程を準備する必要性について検討することが強く期待されているのではないかと、いうことである。

近代ドイツの大学では、学生は、内外の教授たちが開設する多くの講義の中から自己の関心に応じて講義を選択するという「学修の自由」が保障されてきた。これは上記の近代市民的観念に裏付けられた、学生の自己実現を重視した教育観に基づいていると見ることができる。高等教育機会均等の原則の実現に世界で最も意欲的に取り組んできたアメリカの大学においても、上記の近代市民社会の観念は高等教育においても尊重されている（喜多村 1986）。しかし、ここで指摘した点は、現在もなお、日本の大学は学び得ていないように思われる。例えば、大学教育を規定している学部・学科という教育研究の組織的制度は、伝統的な学問領域や知識・技術体系あるいは過去の産業・職業分類に対応して制度化された組織である。しかも先述のように、日本の大学は、人間の価値形成にかかわる一般教育を重視した学士課程教育を実施する学部の概念の形成に関して、きわめて消極的であった。このことに象徴的に見られるように、わが国の大学の学部・学科制度は、多くの場合、職業分野あるいは学問研究等の「生産者」側の、過去の生産的構造の論理の上に構築された組織的制度であり、過去の制度的理念を本質的には改めることなく、それに基づく教育・学習を組織化し展開してきたといえるであろう。今後長期的には、学生の自己実現への多様な要請と社会からの要請の双方に調和的に対応できる教育制度理念の構築とそれに基づく教育・学習組織の編成・運営が求められているといつてよい。しかし、当面、われわれは、上述の伝統的な制度的枠組みのなかで、大学教育の組織・運営に関して「生産者」の論理優先の観点からでなく自己実現を志向する「消費者」の論理を優先することが強く求められている。そのみならず、人類・地球的な課題への対応にとって必要な共生・共存の思想を体得できるような教育・学習の組織化を試みるのが期待されているが、それはどのようにすれば可能なか。その時直面する問題は何か。それにどのように対応すればよいのか、問われているのであろう。

以上のように日本の大学を支配している大学観・学問観・教育観と研究教育活動・組織・制度およびこれらの構造連関を再検討し、学生の変化・社会の変動や新しい時代の要請に対応できるように、その改めるべき方向を見定めることが、教育評価観や評価制度の構造を変革すべき視点・方法を構築する上でも必要な手続きだと思われる。

3 教育目標の明確化の原理と方法

－大学教育観・教育評価観及び組織制度構造等の改革の視点から

(1) 教育目標の役割・機能

初等・中等教育の評価論によれば「教育目標は教育計画・カリキュラム開発・授業プランの設計・教育の評価等に際して基本的な目安や基準となるものである。また教育目標は、それが定義される明確さの程度に応じて教育計画や教育評価など最初に意図した計画の実現の度合いに影響を与える」と教育目標の役割・機能について説明されている（東ほか 1988, p179）。この説明は高等

教育の教育目標に関しても適用できるであろう。

(2) 教育目標の不明確化の要因

教育目標の明確化の重要性は、高等教育においても強調されている。例えば P.L.Dressel は、大学における目的の明確化 (indentification) は、学生の行動を形成する諸経験が無数にあり、そのなかから或る種の選択を行うことが必要なため、不可欠であると述べている。さらに、目標設定の必要性や目標達成のためのプログラムの効果を明らかにすることが、社会的責任の遂行という今日的社会的要請として求められている、と論じている。しかし、アメリカの大学は、教育目標を明確化することは必要であるにもかかわらず、大きな困難に遭遇していると、彼は指摘している。その要因として、(イ)用語が混乱していること、(ロ)教育の性格と役割に関する哲学上の根本的な見解の差異、(ハ)グローバルな関心を現実の目標に翻訳することの困難性、(ニ)表現された目標の有用性への疑問等があると、彼は分析している (Dressel 1976, Chapter 3)。

日本の大学の場合、私立大学においては建学の精神等に基づき学部の教育目標を明確化すべく試みているところが散見されるが、伝統的 университет を中心に多くの大学・学部は教育目標の明確化への努力が著しく欠如しているように思われる。それは次の理由によると考えられる。わが国の場合、戦前期において旧制大学の性格・役割は「大学令」(勅令)により規定されていた。また教育研究に関する組織単位である講座は勅令により設置され、諸講座を編成して学部・学科の教育を実施していたのである。新制大学発足以降は、「大学設置基準」(文部省令)及び関連規則等に規定・例示された授業科目群の開設を行えば大学教育の実施が可能であった。かかる事情により、「官制的基準」への依存体質が形成され、近年まで教育目標の明確化の必要性は、多くの大学・学部の管理職や教授団に十分認識されていなかったと解される (関 1988, pp212-222)。

(3) 教育目標の明確化の原理・方法

①教育理念・目的の規定要因

日本の大学の場合、初等・中等教育と同様に教育基本法第1条(教育の目的)に応じた教育を行うことが法律上定められている。ところが「学生便覧」等に教育基本法に規定された教育の目的を記載している大学・学部の数はきわめて少ない。今後、日本社会の国際的役割の重要性や人類・地球が当面している課題の重大性をを配慮すると教育基本法第1条に規定される教育の目的の意義を再確認し、さらに発展的に検討される必要がある。

また、全国すべての大学においては、学校教育法第52条(大学の目的)に応じて「広い知識」を授け、「深い専門の学芸」を教授研究し、「知的、道徳的及び応用的能力を展開」させなければならない。その際、専門教育と一般教育の双方を重視するとともに両者の関係性の検討が必要であることはいうまでもない。高等教育の大衆化・学生の変化・社会の変動を配慮すれば、今後一般教育の重要性は増大し、専門教育の一般教育の試みも必要とされている (関 1988, 広島大学 1989)。したがって専門教育を「深い専門の学芸」を教授研究するという旧制度的大学教育・研究観からの克服を志向しながら展開することは、前節で論じたように、今後の検討すべき課題であろう。

以上、教育基本法及び学校教育法に規定される教育の目的・大学の目的は、全国すべての大学が教育理念・目標を検討するに際して、まず最初に、その意義を再確認し再検討すべきことであり、その成果は各大学・学部の「学生便覧」に明示されることが望まれる。

このほか、教育理念・目的を検討するに際して各大学には考慮すべき固有の課題がある。建学の精神の再検討とそれとの関連性、現代学問の変化や社会の変動さらには学生の変化をどのように把握し、それを教育理念・目的の再検討の際にどのように生かすのかが問われている。1千校を越えるわが国の大学は、画一的ではなく、それぞれが固有な教育理念・目的を再構築すべく現状の教育理念・目標を検討することが必要である。

さらに、教育の理念・目的の再検討に際して、最大の論点となるのは一般教育と専門教育の関係性ではないかと思われる。したがって、ここでは、この点について若干触れておきたい。新制大学発足以来、大学基準協会関係者によって一般教育と専門教育の有機的关系性の必要性が強調されてきた。しかし一般教育と専門教育の区分とその関連性についての学問的研究の成果が公表されたのは近年に至ってからのことである(例えば藤沢 1990, 扇谷 1977)。これらの学問研究は、ギリシャ以降の西歐的学問論の歴史的反省、現代科学技術論や現代文明論批判等の広いパースペクティブからなされたものである。しかし、現在のところ、大学関係者の間では、それらの成果を批判的に継承すべく十分な論議をなし得ているとは言い難い段階にある。今後、各大学・学部ではこの種の学問研究を奨励・推進し、それらの成果から学ぶ努力を重ねながら教育理念・目的の明確化の課題に取り組むことが強く期待される。

②評価の指針・基準としての教育目標

各大学・学部レベルで再検討されるべき教育理念・目的 (goals) は、教育目標論に即していえば、目標 (objectives) より広い概念であり、抽象的な一般的目標 (general objectives) に相当するものである。大学教育の評価活動が盛んなアメリカの大学においても「各機関が表明している教育目標は、一般に当該機関として教育評価の指針としては極めて不十分である。・・・教育目標というのは、将来学習者がどのように行動できるのかを表明し、教育の成果に含まれる知識・技能・態度を示すものである」と、Dresselは大学関係者が教育目標の役割・機能を認識していないことを批判している (Dressel 1976, pp46-51)。

③教育目標の分類等

教育評価論の観点から教育目標はどのように考えればよいのであろうか。ここでは教育心理学者 B.S.Bloomらの教育目標分類論を紹介する。彼らは教育目標の構成領域 (domain) を、(イ) 認知的領域 (cognitive), (ロ) 情意的領域 (affective), (ハ) 精神運動領域 (psychomotor) の3領域で構成されると考えた。Bloomら教育心理学者は認知領域の目標は知識・理解・応用・分析・総合に関する能力内容によって構成される。情意領域は受容 (注意) ・反応・価値づけ・組織化・個性化に関する行動・能力等の内容を含む。精神運動領域は模倣・巧妙化・精密化・分散化・自然化などの行動等に関する内容を含むと定義している (Bloom et al 1971, 梶田 1983, pp112-132)。

また大学教育の専門的研究者である P.L.Dressel は、教育目標というのは社会的目標と学生に対

する目標によって構成されると述べ (Dressel 1977), 後者の教育目標との関連で Bloom らの教育目標分類論を説明している (Dressel 1976, pp85-41) 。

さらに, イリノイ大学の医学教育センターのグループは, Bloom らの教育目標分類論を医学教育に適用する実践的試みを行っている。彼等は教育目標分類論における認知領域を 1 想起・2 解釈・3 問題解決の能力等と関連させ, 情意領域は 4 態度・習慣と, 精神運動領域は 5 技能と, 全体を 5 種類の行動・能力等によって分類・構成する立場をとり, それに基づきカリキュラム開発を行った。なお, WHO (世界保健機構) および日米の医学教育関係者は上述のような教育目標分類論を再検討しながら, 教育目標の検討およびカリキュラムの開発を行っているのである (日本医学教育学会 1978, pp28-32, 1983) 。

上記の教育心理学者の教育目標分類論に対して, 大学教育の専門研究者から批判的見解が提示されていることも看過すべきことではない。例えば, Dressel は「目標を考察したり, 分析する上で目標分類論は有効な道具である。しかし, 人間の行動は目標分類論で考えられる以上に複雑である。したがって目標分類論を目的の開発や分類に用いる試みは適用する目標に厳しい制約をもたらしたり, あるいは行動をかなり単純化して説明する危険がある」と批判している (Dressel 1976, p44) 。

表 アメリカの高等教育の目標*

I 学生個人に対する目標

A 知的学習

(1)言語操作能力, (2)数量操作能力, (3)知識, (4)合理性, (5)知的寛容, (6)審美的感受性, (7)創造力, (8)知的誠実, (9)英知, (10)生涯を通じた学習能力

B 情緒的・道徳的発達

(1)個人の自己発見, (2)心理的安定, (3)人間理解, (4)価値観・道徳, (5)宗教的関心, (6)嗜好・行動・態度の洗練性

C 実用的能力

(1)実生活上の一般的な諸価値を実行する能力〔(a)率先実行力, (b)未来志向性, (c)順応性・適応力, (d)指導性〕, (2)公民性, (3)経済的生産性, (4)健全な家庭生活, (5)消費者としての生活能力, (6)余暇の活用, (7)健康の保持

D 大学教育から得られる直接的な満足やよろこび

E 学生個人にとってマイナス結果の回避能力

II 社会に対する目標

A 知識の増進

(1)文化的遺産の保存と普及, (2)新しい知識や思想の発見と普及, (3)知識, 技術, 思想, 芸術の増進によって国民が得る直接的な満足感やよろこび

B 才能の発見と奨励

C 社会的幸福の増進

(1)経済の効率化と成長, (2)国家の威信及び力の向上, (3)社会問題の提示と解決への進歩, (4)一般国民の動機, 価値, アスピレーション, 態度, 行動の“改善”, (5)長期的視野からの社会進歩への貢献

D 社会にとってマイナスの結果となるものの回避

*出典：喜多村和之『高等教育の比較的考察』玉川大学出版会, 1986年, pp93-4, (原典：H. R. Bowen: *Investment in Learning*, Jossey Bass Publishers, 1977, pp55-59)

また、H.R.Bowenはアメリカの大学の教育理念・目標に関する膨大な文献・資料を整理し、アメリカの大学が公的に掲げている最大公約数的な目標を提示した（Bowen 1977, pp55-59, 喜多村 1986, pp93-94）。表に示したように、教育目標は社会に対する目標に関するものと学生個人に対する目標に分類されている。ここで学生の行動・能力等に関する目標に限定したとしても、上記の教育目標分類論では包括しえない目標も現実には少なくないのである。

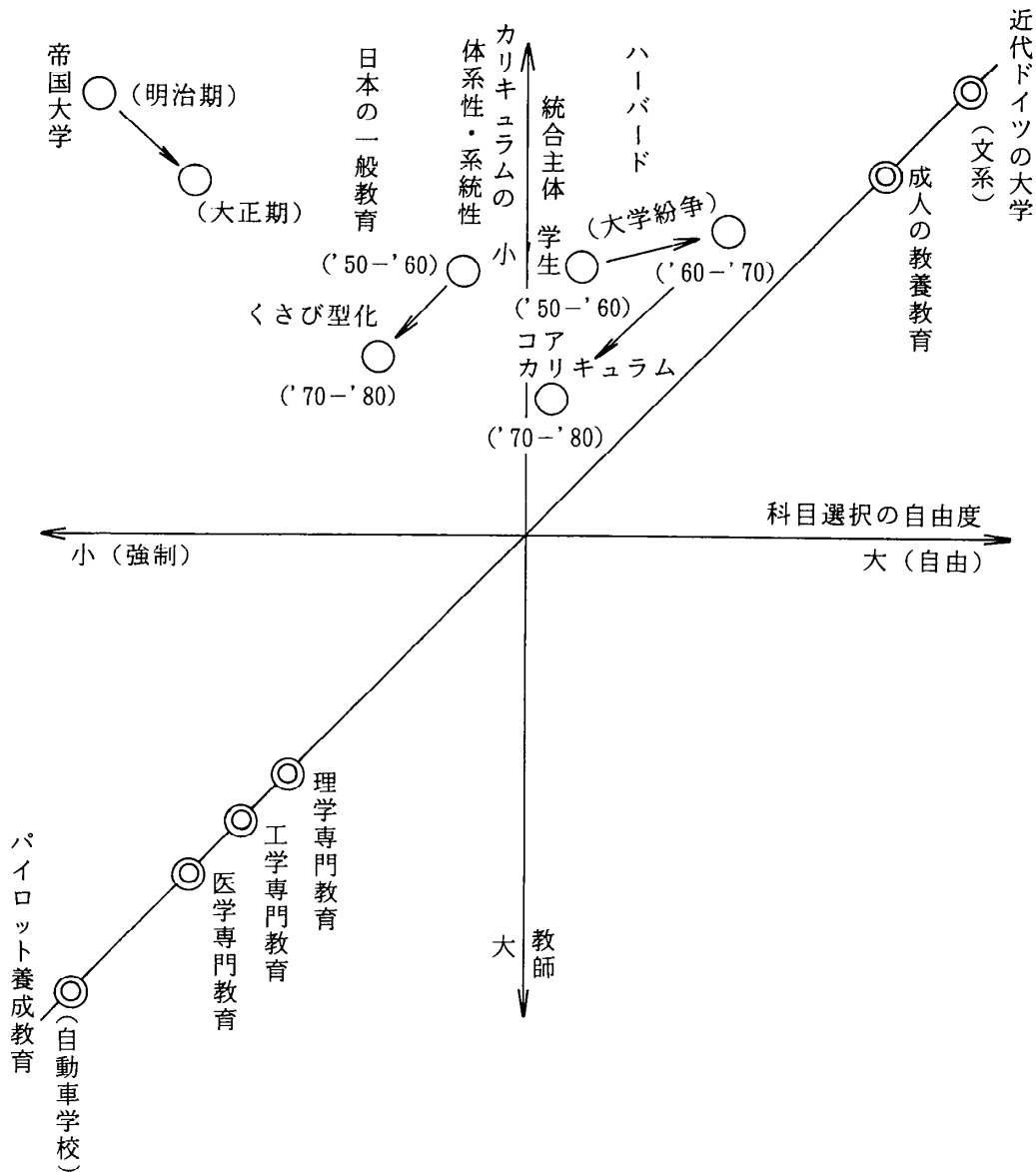
(4) 教育目標論とカリキュラム開発の関係

近年の教育心理学的な教育評価研究の成果によれば、教育目標は行動目標の形で記述することが必要とされる（梶田 1983, p140）。この考え方や方法は、WHOをはじめ日米の医学教育関係者にも支持され、展開されている。彼等は、学部・学科レベルの一般的目標に関連させて、各授業科目においても一般的教授目標（General Instructional Objectives:GIO）を設定し、かつ学生が体得すべき行動・能力を行動目標（Specific Behavioral Objectives:SBO）群で表現する。SBOは現実的（Real）で、理解しやすく（Understandable）、観測可能で（Measurable）、達成可能な（Achievable）行動（Behavioral）を示す動詞（各形容詞等のイニシャルを並べるとRUMBAとなる）で表現することが必要とされている（日本医学教育学会 1978, pp36-40, 1983）。このように行動目標レベルにまで目標を細分化し、観測可能な基準を設定し、それに基づきカリキュラムを開発し、実施する。その成果等を上述の基準で評価する方法は「教育工学的的方法」と呼ばれる。この方法による評価結果は客観性がかなり高い面はあるが、観測困難な情意領域等の教育目標やそれに関連した領域の教育が軽視される傾向を有するとされている（東ほか 1988, pp108-109）。

行動目標論に基づく教育工学的なカリキュラム開発や教育評価の限界性克服を志向した方法として「羅生門的方法」がある（文部省 1975, pp49-55）。これは1つの事実も立場の相違によって異なってみえるという、認識の相対性をモチーフにした芥川龍之介の作品『羅生門』に依拠したものである。さらに、経済成長のみを追求し、その結果、多くの環境問題を生み出した工学的的方法の「合理性」への反省が背景にあるとされている（東ほか 1988, pp6-7）。「羅生門的方法」というのは、一般目標のレベルの指針に従ってカリキュラムを開発し、それを評価する方法である。観測困難な教育目標にも対応しようとする試みと解されている。以上の2つの方法をどのように相補的あるいは統合的に用いるのかは今後の検討課題とされている（東ほか 1988, p109）。

図に示したようにカリキュラムの体系性・系統性の度合いが極めて高く、必修科目の比重がきわめて大きい「職業訓練機関型＝自動車学校型」に近い分野の専門教育においては、例えば上記の医学専門教育の場合のように、教育工学的的方法つまり一般目標および行動目標に基づくカリキュラム開発、教育活動・計画等の評価方法の有効性が大きいと思われる。これに対して、カリキュラムの体系性や系統性が乏しく、その体系化や総合化は個々の学生の能力と関心に委ねられ、そのため科目選択の自由度が極めて大きい、近代ドイツの大学（学生の「学修の自由」が重視され、他大学の講義等を受ける機会も保障された）や社会人・成人を対象とした教養的教育などの場合には、「教育工学的的方法」よりも「羅生門的方法」が望ましいかもしれない。つまり行動目標にまで細分化せずに一般的目標の基づくカリキュラム開発、教育計画や教育の評価を試みる方法が有効ではないの

図 大学教育の多様性 (仮説的概念図)
 -教育目標・カリキュラム検討のてがかりとして-



[注]

- ①カリキュラムの体系性・系統性 (Y) と科目選択の自由度 (X) は教育理論上は相互に関係している。その関係は明らかではないが、XとYをそれぞれ適当に選べば直線的関係が成立し、教育論的検討がされた場合には大学教育・専門教育・一般教育は図◎印のように直線上に配列させることは可能であろう。
- ②しかし真実の大学教育○印においては、数多くの場合教育理論的な検討が不十分なため、この直線上に位置することは無いと思われる。この直線から遠くに位置する実際の大学教育は教育理論的な考察の欠如性が反映していると見ることができる。

かということである。だが、このような場合に「教育工学的的方法」は適用限界に達していると判断することは現時点では留保しておくべきである。大学教育レベルにおけるカリキュラム開発論やその評価論は検討すべき残された課題が多いからである。この意味で前掲の図は専門分野等による教育目標論、カリキュラム開発論・評価論等の多様化の可能性を問題提起すべく提示したものである。

学士課程教育において、職業訓練的性格の強い専門教育の場合も、学習者の教育・学習過程の充実を重視するとすれば、一般教育と職業的専門教育との有機的関連性の検討が必要である。その際われわれはアメリカにモデルを求めることは困難である。アメリカの大学の場合、職業教育や専門職教育が、学士課程段階で行われず、大学院レベルで実施されている専門分野が多く、日本の場合と事情が異なっているからである。したがって上述の問題は日本の大学で独自に研究開発すべき課題の一つである。職業的専門教育に限らず専門教育と一般教育とを総合した学士課程教育全体の一般的目標論やカリキュラム論などは、検討すべき残された課題が多い。否、それらは未開拓の領域というべきであろう。

日本医学教育学会では、医学分野の学士課程教育を調査研究し、次に述べる一般目標を提案した。それは、①将来医学関係のいずれかの領域に進むうえにも必要な、基礎的知識と基本的技能を修得する（前記の知識・技能についてそれぞれ9項目の例示がある）。②生涯にわたって発展させるべき保健・医療の専門職に必要な基本的態度・習慣を身につける（前記の態度・習慣について9項目が例示されている）。③医学的問題を正しくとらえ、自然科学的のみならず、社会学的・心理学的方法を統合して解決するための基本的能力を修得する。④知識・技能・態度を自ら評価し、かつ自発的学習と修練によって、それらを向上し続ける習慣をつける（日本医学教育学会 1978, p19）。

日本医学教育学会は、この一般目標を医学分野の学士課程教育の目標として多くの医学部における教育目標の検討に役立てることを期待しているのであろう。しかし、上記の一般目標は、新しい医学専門教育の目標であり、理念的に同等な一般教育と専門教育とを統合した学士課程の教育目標と見るべきではないとする、それに対立する考え方もある。後者は一般教育と専門教育を理念的には同等と位置づけて両者を総合する教育観であるとすれば、前者は一般教育をわい小化し、専門教育に従属的な形で総合する教育観であると見ることができる。

ここで、理念的には後者に近い教育観に基づいていると思われる事例として、産業医科大学における一般教育と専門教育の総合化の試みを見ておこう。同大学は創設に際して、理念・教育目標（建学の使命）を明示した。それは次の4点に要約できる。①人間愛に徹し生涯にわたって哲学する医師を養成する。②産業環境を中心とする環境科学とライフサイエンスとの融合発展に努力する。③経済学を含む新しい生態学を発展せしめる。④産業化社会における先駆者として、人類のより良い生存をかちとるための新しい福祉社会を樹立することを建学の使命とする。

この独創的な教育理念・目標に基づき、産業医科大学はカリキュラム開発を行った。特に目標①人間愛に徹し生涯にわたって哲学する医師の養成の観点から、一般教育の哲学教育を重視するとともに、一般教育担当教授団と専門教育教授団が協力して総合科目「総合人間学－医学概論（医師の哲学）」22単位を企画・構想し、学士課程6年間にわたって履修する必修科目として開設・実施している。しかし、目標②～④の観点からの一般教育・基礎科学教育と医学専門教育の総合化に

については今後の課題として残されている（関 1988, pp200-206）。

上に論じた産業医科大学の教育理念・目標とカリキュラム開発の関係を見ても明らかなように、職業的性格のつよい医学教育の場合においても、一般教育を重視した学士課程の教育目標の明確化という課題に対応するには、現代文明論・学問論のパースペクティブが不可欠だといえるであろう。

他方、大学関係者のなかには、医・歯学分野では教育目標の設定は容易だが、人文系や社会科学系学部の場合には極めて困難であるという「俗論」が支配しているように思われる。彼等は「俗論」を論拠に、各大学・学部の教育目標が不明確な現状を弁明するのである。上記の見解を「俗論」と評したのは以下の理由からである。理由の第1は、この見解が、学士課程教育における一般教育の意義を軽視して、専門教育に関心を集中させているからである。第2は、この見解は、一般教育を軽視していないとすれば、医学分野における学士課程の教育目標の明確化は容易な課題ではないことをほとんど認識していないからである。現実には、産業医科大学において、一般教育と専門教育によって構成される学士課程教育の目標の明確化の作業が可能であったのは、一つには戦前期からの澤瀉久敬の「医学概論（医学の哲学）」の試みがあり、それを同大学関係者は継承・発展させたのである。また1969年日本医学教育学会が創設され、同学会の教育研究活動の活発化、成果の蓄積があり、それが同大学の教育改革計画に活用できた。以上のような背景を抜きにしては産業医科大学の教育目標及び教育計画は成立しえなかったのである。これに対して「俗論」支持者の属する専門分野においては医学教育分野のように教育の質的改善に向けて学会・大学レベルで本格的な組織的活動は果たしてなされているといえるのであろうか。かかる努力なしに「俗論」を主張しているのではないのか、ということである。第3は、近年新設された人文・社会系学部は教育目標を明確化していること、さらには人文系学部や社会科学系学部以上に教育目標の設定が困難だと予想されるアメリカのカレッジ・オブ・アーツ・アンド・サイエンス（人文・社会・自然系諸分野で構成される学部）が教育理念・目標を不十分ながらも明確化している（前掲 表 参照）ことを「俗論」では説明することが困難だと思われるからである。

日本大学には、伝統的大学・学部を中心として、今日も教育目標を明示していない一般的な状況がある。われわれ大学関係者は、大学の自治の根幹にかかわる教育目標の設定という課題に対して、たとえ困難であるとはいえ、それへの努力を惜しんではいるのではないのか、果たして大学の自治の重要性を十分認識しているのか、と国民や社会からの批判が起こった時に返す言葉があるだろうか。新制大学発足以来、約40年の長年にわたり、教育理念・目標の明確化の課題に本格的に取り組んでこなかったことは、われわれ大学関係者の大学観・教育観が問われているだけでなく、それと相互作用の関係にある学問研究・教育の組織・制度的構造を問い直さなければならないことを示唆しているのである。まさに、この点こそ大学教育の自己改革を志向した自己評価の原理・方法の構築の基本的視点として定位されねばならないのではなからうか。

おわりに

本稿では、①大学教育が今後展開される評価活動に従属することなく所期の目的を達する、②文

化・風土の差異や機関の性格の差異を配慮しながら欧米大学の経験や初等・中等教育機関における教育評価の経験を学ぶ、③自己評価という大学の組織運営等の近代化・合理化に関連する限界性をどのようにすれば克服できるのか、以上の諸側面を配慮しながら教育評価の原理・方法に関して若干の考察を行い、次の諸点を明らかにした。

第1は、大学教育評価の一般的定義は可能であるが、評価の概念は多様であるということである。そのため評価の問題を論じる時、可能な限り評価の概念や目的等を明確に規定しながら論じる必要がある。さもないと大学・学部において自己評価のシステムを確立するための論議をする際に構成員間で意志の疎通を図ることは困難であろう。

第2は、現在実施されている教育的評価において、教育活動や計画のInput（入口）の評価が偏重され、形成的評価は欠落しており、総括的評価は形式化している可能性がある。しかも評価が一次元的評価観（学力評価では知識の記憶・再性力の評価、教員に対しては研究至上主義的評価）に基づいてなされている可能性が強い。また大学でなされている教育評価は管理目的の評価の傾向が強く、学習者を評価主体とみる評価観や評価の構造は未形成の段階にあると思われる。現在大学の教授団が暗黙に支持している評価観を点検しそれを改めるべき努力が必要である。

第3は、今日大学像が多様化しているが、多くの大学・学部教授団を支配している大学観は、研究至上主義的な旧制度的大学観の可能性がある。この大学観は一般教育を包摂し難い伝統的な専門学部・学科等の組織的制度を基盤として成立している。しかも、旧制大学観は学部・学科・講座に限定された専門領域の学問研究に専念し、問題関心を他の領域に拡大することに禁欲的であることを美德とする学問観に支えられていると思われる。

第4は、大学教育観も旧制大学のものと類似であり、研究教育予定調和論が支配的である可能性が強いことである。学部・学科構成からも明らかのように専門教育重視主義であり、Undergraduate Educationの正式訳語が確定していないことに見られるように、学士課程教育の概念は未形成の段階にある。また学部・講座等に限定された専門領域以外の学問研究を軽視した結果として、学問的基盤を欠如した一般教育は形骸化したとみてよい。伝統的学部・学科の制度的理念の下で行われる専門教育は、過去の「生産者」の論理を優先し「消費者＝学習者」の論理を軽視していると思われる。明確な職業目的をもち学習意欲があるとする伝統的入学者・学生像や旧制度的な枠組みに規定されている現在の専門教育も、学生の多様化・社会の変動の中で根本的に問われていると見てよい。

第5は、以上のように、現在、われわれ大学関係者が暗黙裡に支持している大学観・教育観、それらと相互作用的関係にある教育・研究の活動・組織・制度及びそれらの構造的連関を再吟味し、新しい時代・社会が求める学問の形成や人材の育成を志向する方向を見定めるとともに、それに応じる教育評価観の構築や自己評価に関する諸活動や制度等の改革が必要である。

第6は、大学観や大学教育観等を改めるという課題を、評価の指針である教育目標の明確化の作業として取組むことの重要性を強調した。そのため、本稿では教育目標の明確化の原理と方法について論じた。わが国の大学では、職業教育的性格の強い専門教育以外において、教育目標論がこれまでほとんど検討されていない事情を配慮して、具体的な事例を示すとともに、教育目標とカリ

キュラム構造との関連性についても論及した。

ここで大学教育の自己評価の本質的な問題の一つである、大学制度や組織運営の近代化・合理化に関連した限界性の克服を視野に入れて、どのような配慮をおこなったのか整理しておこう。第1は、評価の指針としての教育目標論に関して、学問の変化・社会変動・学生の変化を包摂した現代文明論・学問論・教育論的考察の必要性を強調するとともに、観測可能情報に基づく教育工学的な評価方法を克服する可能性として「羅生門的方法」に関しても言及を試みた。第2は、今日われわれが暗黙裡に支持している教育評価観及びそれと円環関係にある大学観・教育観、これらと相互作用関係にある教育研究の活動・組織・制度及び諸要素の構造連関を再検討する必要性を強調した。それは、この検討作業を通して現在実施されている非近代的あるいは近代的合理性に基づく教育評価の問題状況の改革を志向しているからに他ならない。

以上を要約すれば、自己評価の原理・方法の構築においては、過去の制度的枠組みに規定された大学観・学問観・教育観を改め、学生の自己実現を重視した方向で明日の時代・社会の求める課題や人類・地球的な課題に、その根底において結びついた学問・教育・学習が創造され、展開できるような大学観・学問観・教育観の模索や組織制度的構造の変革を視野に入れておくことが必要である。これが本稿の基本的な主張である。

しかし、本稿には残された課題は少なくない。例えば、教育評価方法の仮設的定義に即していえば、3つの段階のうち第1段階の「教育目標の明確化」に関する論及は行ったが、第2段階の「評価の目的等に関連する情報収集の方法」及び第3段階の「評価結果を次の教育計画の意思決定に反映する方法」に関する考察は残されている。このほかにも残された課題はある。だが、その多くは自己評価のシステム形成の問題と関連させて論じた方が効果的だと思われるので別の機会に併せて考察することにする。

参考文献

- 東 洋 他編集 1988;『現代教育評価事典』金子書房。
 東 洋 1979;『子供の能力と教育評価』東京大学出版会。
 Bloom, B.S. et al 1971; *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, McGraw-Hill (第1部: 梶田・渋谷・藤田訳『教育評価ハンドブック』第一法規, 1973年, 第2部: 梶田ほか訳『学習評価ハンドブック』上・下巻, 第一法規, 1974年)
 Bowen, H. 1977 ; *Investment in Learning* , Jossey-Bass, Publishers.
 Dressel, P.L. 1977; "Evaluation" in Knowles A.S., ed., *International Encyclopedia of Higher Education*, vol. 4, Jossey-Bass Publishers.
 Dressel, P.L. 1976 ; *Handbook of Academic Evaluation*, Jossey-Bass, Publishers.
 広島大学将来構想検討委員会 1989;『将来構想委員会答申-21世紀に向けての広島大学のあり方』
 広島大学将来構想検討委員会 1988;『将来構想委員会中間答申』
 堀地 武 1989a;「<大学の自己評価>をめぐる経緯と展望」『香川大学一般教育研究』

第35号。

- 堀地 武他 1989b; 「<大学の自己評価の方法>を司会して」『一般教育学会誌』第11巻 第1号。
- 藤沢令夫 1990; 「学問の原方向性—一般教育と専門教育の区別をめぐって」『一般教育学会誌』第12巻第2号。
- 飯島宗一・戸田修三・西原春夫編 1990; 『大学設置・評価の研究』東信堂。
- 市川照午編 1985; 『教育の効果』東信堂。
- 梶田叡一 1983; 『教育評価』有斐閣。
- 慶伊富長編 1984; 『大学評価の研究』東京大学出版会。
- 喜多村和之 1988; 「大学評価についての考察」『大学論集』第18集。
- 喜多村和之 1986; 『高等教育の比較的考察』玉川大学出版部。
- 喜多村和之・馬越 徹編 1982; 『大学教授法入門』玉川大学出版部。
- 日本医学教育学会監修 1982; 『医学教育マニュアル 4: 評価と試験』篠原出版。
- 日本医学教育学会監修 1978; 『医学教育マニュアル 1: 医学教育の原理と進め方』篠原出版。
- Miller, R. I. 1979; *The Assessment on College Performance—A Handbook of Techniques and Measures for Institutional Self-Evaluation*, Jossey-Bass, Publishers.
- 文部省・大学審議会・大学教育部会 1990; 『審議の概要』(1990年7月30日)。
- 文部省 1975; 『カリキュラムの開発の課題—カリキュラムの開発に関する国際セミナー報告書』
- OECD, 1990; *Report of the IMHE Study Group Evaluation in Higher Education—10th General Conference of Member Institutions*.
- 扇谷 尚 1977; 「一般教育と専門教育の内面的関連性の研究」『大学論集』第5集。
- Paulsen, Friedrich 1906; *The German University and University Study*, New York, Charles Scribner's Sons.
- 関 正夫 1990a; 「<大学の自己評価の方法>第6 課題研究について」『一般教育学会誌』第12巻第2号。
- 関 正夫 1990b; 「日本の大学における教育と研究に関する一考察」『大学論集』第19集。
- 関 正夫 1989a; 「大学の自己評価の方法を考える」『一般教育学会誌』第11巻第1号。
- 関 正夫 1989b; 「新しい大学教員の養成機能の整備—大学教育改革と大学院改革を結ぶ一つの視点」『一般教育学会誌』第11巻第2号(1989年11月)。
- 関 正夫 1988; 『日本の大学教育改革—歴史・現状・展望』玉川大学出版部。
- 関 正夫 1984; 「工業大学の改革課題を考える—日米比較の視点から」『大学論集』第13集。
- 筑波大学企画調査室 1988; 『筑波大学の自己評価と改革の指標』。

【付記】本論文は平成2年度文部省科学研究費補助金(一般研究A, 代表者・関 正夫)「大学評価の原理・方法に関する国際比較的研究」の研究成果の一部である。

Principles and Methods of Educational Evaluation : From the Perspective of Self-Reformation of Japanese Universities

Masao SEKI*

The purpose of this study was to consider the principles and methods behind educational evaluation necessary for executing self initiated reformation toward the current two component undergraduate education system (general education plus specialized education), an issue which has long been debated since the onset of the new university system in Japan.

The composition of this report is as follows: the concept of university/educational evaluation; the goals and objects of educational evaluation; and perspectives and methods of self-evaluation of university education.

The conclusions reached in this study are the following.

First, there are many concepts involved in the evaluation of university education. For this reason, whenever this issue is raised, it is necessary to clearly define the goals and objects of evaluation.

Second, evaluation as it exists now in the Japanese universities tend to be limited to one dimension, that of input. Furthermore, formative evaluation intended on inducing planned reformation toward matters involving education is hardly carried out at all.

Third, in conjunction with the structural considerations and insights concerning educational evaluation raised above, there can be seen many problems with the university/academic perspectives of those involved with universities, as well as with the organizational system pertaining to education and research. The central problem with these is that they attempt to realize the ideal of integrating both research and education without giving due consideration to the fact that universities and their students nowadays are becoming more and more varied in their characteristics.

Fourth, another major problem with university education perspective and organizational systems is that they still carry on with it the remnants of the old university system in that they overly emphasize specialized education. The focus of the emphasis should instead be on the relationship between general education and specialized education, but such a reform is yet to be executed.

Fifth, as seen above, the current states of educational evaluation, perspectives regarding universities and university education, educational/research organization and other education oriented matters all are rooted within the old educational system. Therefore, the principles and method of self-evaluation should be geared toward reformation of such problem areas.

Sixth, the task of reforming perspectives on university education and educational evaluation should be done through clarification or reconsideration of the goals of university education. In view of this,

* Director and Professor, R. I. H. E., Hiroshima University

this study reflects on the principles and methods behind educational objectives through contemplation of examples in American undergraduate education, as well as Japanese medical college education.

Seventh, as an attempt to overcome the limits of modern rationalism, this study proposes a “Rashomon method” to outline educational objectives as an index of self-evaluation. This method was proposed through consideration of the problems regarding the popular educational technology method. Furthermore, any attempt at clarifying educational goals and objectives should carefully reflect upon following: changes in the traits of students; changes in society; reconsideration of Western academic perspectives; criticism of modern scientific technology, etc. This study emphasized the significance of approaching the problem with a wide perspective, as outlined above, through use of illustrative examples.

