

大 学 評 価

提 案 と 批 判

— 第19回(1990年度)研究員集会の記録 —

広島大学 大学教育研究センター 編



広島大学 大学教育研究センター

保 存 用

は し が き

第19回（平成2年度）研究員集会は、統一テーマを「大学評価—提案と批判」と設定し、それに基づき、企画・実施することにした。前回の研究員集会のテーマが「大学評価—その必要性と可能性」であるから、今回は大学評価PARTIIということである。

大学審議会の大学教育部会及び大学院部会は「審議経過の概要その2」（1990年7月）において大学評価に関する提案を行っており、同提案に関する批判的考察を行うことも、今回の研究員集会の目的の一つであった。だが、われわれが重視したことは、大学の転換期を迎えつつある今、大学自治重視の観点から大学評価の実施を不可欠と考えて、その場合の教育評価・研究評価などの各側面における具体的な諸問題に関する提案を本研究センターの研究者等が行う。それを内外の高等教育の専門家が一堂に会して批判的に検討し学術的な相互討論を行うということである。これが今回の研究員集会の主要な目的であった。

初日のハイライトは東京大学総長有馬朗人先生の「大学評価の諸問題」と題する特別公開講演であった。近年、わが国大学の学術研究の条件は低下の一途をたどっている。かかる深刻な事態を迎えつつある国立大学においては、企業等の研究所でも重視している基礎研究分野の一つである物理学分野でさえも、資源のフローは停滞している。今のところ、主要国立大学は従来からのストックに支えられて世界の主要大学と同一レベルの研究成果を上げている。しかし資源フローの貧困な現状がこれ以上続けば、日本の主要大学は基礎研究の面で世界に貢献することは困難になるが果たしてそれでよいのか。大学の学術研究が軽視されている危機的現状の打開の一環として大学関係者は大学評価に本格的に取り組み大学の有する優れた価値を社会に広く説明する必要があることが強調された。

第二日目は、初めての試みとして分科会方式を採択し、教育評価・研究評価・機関評価の三つに分れて、提案と批判に関する報告及び討論を行った。最後のセッションは全体会であり、そこにおいて各分科会の概要がラポルトウアによって報告され、それを受けて総合討論が行われた。今回の研究員集会の各分科会や全体会の討論を振り返って見ると、きわめて活発な論議が行われたけれども、大学の自己評価に限定しても自己評価のイメージが人によって相違しており、自己評価の必要性に関する共通理解が十分形成されていないことが反映して「大学評価の提案と批判」という研究員集会の意図に沿った討論は十分には展開できなかった。しかしこれは当然のことである。わが国では高等教育専門家の間においても大学評価に関する学問的検討が始まって日が浅く、未だ大学評価の概念についてさえも共通理解されているとは言い難い状況にある。大学評価論はまだ創草期にあるといわざるをえないのである。この意味で、本報告書は、研究員集会の問題提起の記録という性格が強いというべきだが、大学関係者が大学評価の問題を検討する際の一つの素材として活用して頂ければ幸いである。

今回の研究員集会は参加者もきわめて多く、各分科会も全体会も活発な討論がなされ、前回以上に盛会であった。このことは、特別講演された有馬先生、各分科会等の問題提起者や司会者・ラポルトウアの方々（巻末の「研究員集会の概要」参照）をはじめ、参加者の運営面での協力や熱心な討議によるところが大きい。最後となったが、このことについて、主催者を代表してお礼を申し上げたい。

広島大学 大学教育研究センター長

関 正 夫

目 次

は し が き	関 正夫（広島大学・大学教育研究センター長）	
---------------	------------------------	--

問題提起

統一テーマ「大学評価—提案と批判」の検討の枠組みについて	
関 正夫（広島大学・大学教育研究センター）	3

公開講演

大学評価の諸問題	
有馬 朗人（東京大学長）	17

分科会

A 「教育の評価」	
1. 教育の評価	
関 正夫（広島大学・大学教育研究センター）	31
2. 教育の評価	
香取草之助（東海大学）	48
B 「研究の評価」	
1. 研究の評価	
有本 章（広島大学・大学教育研究センター）	52
2. 研究の評価についてのコメント	
山田 圭一（筑波大学）	63
C 「機関の評価」	
1. 機関の評価	
金子 元久（広島大学・大学教育研究センター）	69
2. 組織体としての大学評価	
市川 昭午（国立教育研究所）	76

全体会

1. 各分科会の報告	
分科会A 武内 清（上智大学）	83
分科会B 荒井 克弘（国立教育研究所）	85
分科会C 山本 眞一（埼玉大学）	89
2. 分科会報告へのコメント	
大塚 豊（広島大学・大学教育研究センター）	93
3. 総括コメント	
喜多村和之（放送教育開発センター）	97

研究員集会の概要	101
----------------	-----

問題提起

統一テーマ「大学評価—提案と批判」の検討の枠組みについて

関 正 夫 *

はじめに

大学教育研究センターの関でございます。今、司会の方からご紹介いただきましたように、私の役割は、統一テーマ「大学評価の提案と批判」にもとづき、本日と明日の両日にわたって行われる研究員集会ではどういうふうに議論していただこうと考えているのか、その検討の枠組みについて大学教育研究センターの代表として問題提起をさせていただくことであります。

今日ご参加いただいている先生方の中には昨年の研究員集会においでいただいた方が多数おられますからご存じかと思いますが、前回は「大学の評価—必要性和可能性」というテーマで研究員集会を開催いたしました。先生方には、前回の研究員集会の報告書を御覧いただいたかと思いますが、それに論じられているように大学評価というのは考えてみればみるほど非常に難しい問題を含んでおります。しかし対象を限定し、方法を限定すれば、大学評価の可能性は十分あるのではないかということが、昨年の集会の結論として出たように思います。だが、大学評価の概念については、まだ十分に整理ができていないのではないかと。大学の評価に関しても多くの問題点があり、そのことの論究もまだ不十分である。また大学評価のシステムを今後検討していくことはきわめて重要なことであろうが、そのインセンティブは果たして存在しているのか、あるいはインセンティブを形成するとすればどのような方策があるのか等々、検討すべき多くの課題が残されているのであります。

今回私どもは、統一テーマ「大学評価の提案と批判」で研究員集会を開催することにしましたが、その趣旨はお手元のプログラムに書いてございます。端的に申し上げますと、例えば大学審議会が大学評価に関する、あるいは大学院評価に関する一定の見解を提示しています。それらは「経過の概要のその2」（「参考資料1」及び「参考資料2」参照）に掲載されているので先生方ご存じの通りでございます。それから大学基準協会からも、「参考資料3」に示されたような大学の自己評価の項目案が公表されています。このような形で提案されている大学評価のあり方を検討し、その問題点を少し掘り下げて調べてみる必要があるだろうと考えます。さらに来春には大学審議会答申として大学評価のシステムに関する提言が出されると予想されますので、評価のシステムを作っていくうえでどういう具体的な問題点があるのかに関してもかなり多くの検討が必要であろうと思います。したがって、これらのことに関して大学教育研究センター専任研究者の立場から何らかの提案をさせて頂き、それを参加された先生方に批判して頂こうと考えました。それと同時に大学審議会とか大学基準協会から、大学評価に関する一連の提案がでていきますから、その批判的な検討という意味も含んでおります。それらのことを念頭において今回の研究員集会を企画したのであります。

明日は3つの分科会に分かれて報告・討論が行われます。そして最後に全体会で総合討論を行います。分科会と総合討論を開催するに際して、統一テーマをどういう視点で、さらにはどういう検討の枠組みで論じて頂くことを考えているのか、それを問題提起の形で提出することが必要ではなからうかと考えまして、その役を私が仰せつかったわけでありまして。私は、まず、第一に大学評価の必要性和その背景について、昨年度の研究員集会の復習をかねて述べさせて頂きます。第二に、大学評価の概念整理の問

* 広島大学 大学教育研究センター長

題を大学評価の原理と方法との関連で問題提起したいと思います。第三に大学評価の問題点について、第四に大学評価のシステムの形成の条件とは何かについて、問題提起をさせていただこうと思います。

1. 大学評価の必要性・背景について

まず、大学評価の必要性和背景についてであります。日本の場合、前回の研究員集会においても話題になったことですが、各大学・学部や各学科レベルではすでに評価活動は一定程度行われている。にもかかわらず、それだけではなぜ不十分なのかという疑問が提出されています。確かに大学においては、入学者選抜試験とか単位認定とか卒業認定とか、あるいは教員人事における業績審査等々の一定の評価活動が実施されています。それにとどまらず、各大学は大学紛争期以降、自己点検を行い、大学の改革構想をまとめる作業をし、その実現に向けて努力していたのであります。しかし残念ながら多くの大学・学部の改革構想は実らなかったといわざるをえません。だが、それが実らなかったことも単に大学の責任というよりも行財政的な措置が不十分だったからではないかという指摘もあります。このように大学は一定程度の評価活動を行っている。むしろ問題は他にあったのではないかという見解も成立しないわけではないのであります。

しかし、ここで大学教育に眼を転じてみますと、大学にとってきわめて重要な教育目標を明示している大学・学部は必ずしも多くはないのであります。敢えていえば、教育目標を明確にする努力を欠如したまま、教育活動を行っている大学・学部が大多数のように思われます。またカリキュラムの理論的な検討を行った上で現実に合わせて大学教育を実施しているのかどうかという点に関しても、多くの大学・学部の実情には疑問や問題があります。新制大学発足以降、40年以上経ちますが、一般教育と専門教育によって構成されるアンダーグラデュエイト・エデュケーションというコトバの正式な訳語が現在でさえもまだ成立していないという状況があります。このことは、今日においてさえも日本の大学では一般教育と専門教育を総合した学士課程の教育を企画・実施することの重要性が大学関係者の間に共通理解されていないことを示唆しているのかも知れません。このような問題状況について臨教審の主要メンバーはかなりよく承知しており、臨教審答申の中で第四部会の飯島先生を中心とするグループは大学評価の必要性を強調したのであります。また、それを受けて大学審議会は「審議概要その1」、及び「その2」の中で大学評価の重要性を指摘し、今後評価システムの確立ということを強調しているのだと考えられます。勿論その際、臨教審が第2次臨調（1981年設置）の行政改革方針の枠組みの中で活動したことを考慮すれば、大学評価の問題が登場したのは、わが国の政治・経済的文脈の中で理解すべき側面があることも否定できないと思われれます。

ところで、私立大学連盟は1970年代ごろから大学評価に関する研究を行い、その成果に基づき「参考資料の4」に示される評価項目の案を提出しております。また大学基準協会も1979年に大学自己評価研究委員会を設置し、その2年後に先に述べた大学評価項目案を公表しております。このことは大学の評価が行政改革への対応ということではなく、大学あるいは大学連合体の自律性が大学の発展にとってより重要であり、その自律的基盤としての大学評価の必要性が、大学関係団体において認識されていたことを示しているのではないのでしょうか。さらに、今年の7月に至り、大学審議会も評価項目案を提出したのであります。以上のことから明らかなように、大学評価を臨教審答申や行政改革への対応とする見方はきわめて一面的で消極的な見方であります。このような消極的な観点から大学評価が展開されたとしても大学の発展に資することは期待できないように思われれます。

ここで大学という組織を見ますと、自律的組織体といわれていますが、自己評価機能とか相互評価機能が未整備であります。大学内部の評価機能が未整備な状況と対比して、外部的な評価機能、例えば行政的な評価とか、社会的な評価（受験産業や企業等による）が優勢な状況があります。果してこのよう

な状態で大学の正常な発展が期待できるのでありましょうか。大学に限らず自律的な組織体というのは自己評価システムを整備し、問題を発見し、その問題を解決していく機能を整備する必要があります。これは自律的な組織体の場合の基本的な問題です。しかし、大学の場合には自律性の確立の観点から不可欠な自己評価システム、あるいは大学連合体として相互評価システムを整備しているかどうか、その点が問われるのであります。したがって、今後、大学評価システムを整備して、大学は自主改革していくということが重要だということを大学審議会などでも、強調しているのだと考えられます。

今日、国立大学のみならず私立大学も、国民からの税金等に依存しなくては大学を維持することはできません。そのため、必然的にそれに対する社会的な責任を明らかにすることが国民や社会から求められているのだと考えられます。いま、論議されている大学設置基準の大綱化というのは、単に大学審議会が提案しているのみならず、大学の自律性重視の立場から広く大学関係者が強く求めている問題であります。ところが、大学設置基準の大綱化による教育研究の水準低下を危惧する大学関係者が多いことも否定できないのであります。大学審議会は水準低下を回避するためにも大学評価が必要であるという見解を示しています。

さらに国際化の観点から、大学教育や学問研究の内容・水準を外国の大学にも通用しうるように、あるいは充分交流できるような水準に保っていく必要がある。そういう観点からも大学評価の必要性が強調されているのであります。以上が日本の大学評価の必要性とその背景であろうと思います。また、これらのことが前回には議論されたのであります。

諸外国の場合の大学評価の必要性・背景についてみますと、例えば今夏、OECDの会議が開催されましたが、そこで問題になりましたことも、①アカウンタビリティ、つまり社会的な責任を明らかにしていくということ、②財政難、③規制の緩和、④国際化の観点から、大学評価が重要だということであります。このように大学評価の必要性がヨーロッパ・アメリカ諸国の場合にも強調されているのであります。このような事情は中国や韓国の場合もほぼ同様であります。このように大学評価の問題というのは、ただ単に日本の大学に問われている課題ではなく、世界的な大学の変化動向のなかで一つのうねりとなって現われている対応すべき課題だと思われます。その際、大学及び大学連合体の自律性の重要性を配慮すると、大学評価のなかでも特に大学の自己評価が重要であり、次に大学間の相互評価の形成が重要なのではないのでしょうか。

2. 大学評価の原理・方法について

さて、次に大学評価の原理・方法について、評価概念の整理を中心に申し上げたいと思います。評価とは何か、その目的とは何かということであります。大学教育及び大学評価の専門家P. L. Dresselによれば、大学評価の定義を「教育研究計画あるいはその実施方法、あるいは個人の持つ価値やそれらのインパクトに関する判断、あるいは判断を行うプロセスに関する判断その双方を含むものである。そしてその判断の方法は多様である」と記しています。

現在大学基準協会や大学審議会等が強調している大学評価というのは、大学の自律性の確立を志向し、大学の活性化、あるいは教育研究水準の向上をはかるということを目的にしているように思います。それから社会的責任を明らかにするとともに国民・社会の信頼を回復していく、そして国民・社会からの精神的・物質的支援の拡大をはかるということも評価の目的の一つとして指摘されているように思います。他にも評価の目的はあるかと思いますが、主要な目的を整理すると以上の2つぐらいにまとめられるのではなかろうかと考えられますが、このことも分科会・総合討論において検討していただきたいと思います。

評価の類義語・同意語として、検定とか査定とか評定とか見直しといった言葉があります。この中に

判断という言葉もいれるべきかもしれません。また評価には、実態把握的な面、あるいは測定という側面、あるいは目的達成を把握するといった側面があります。あるいは査定をする（資格認定とか表彰など）といった意味で評価という言葉を使う場合もあります。評価の分類としては、時期による分類、あるいは過程による分類、あるいは主体による分類等々考えられます。主体による分類のなかで行政的な評価、これは政府や文部省が大学を評価する場合に一般にそういうふうに使われているのだと思います。また大学の理事会が各学部の評価を行い、その結果に基づき資源配分を行う、あるいは学長がしかるべき委員会にはかって予算配分上いろいろな配慮をする場合に行うような評価も大学内部における行政的な評価といえるかもしれません。しかし、これは大学の自己評価のカテゴリーに含めるべきものだと思います。相互評価というのは、例えば大学連合体、つまり同業者機関が集まって同業者間で相互評価を行うことを指しています。この他にも相互評価には多くの事例があると思います。例えば、大学における学部間・学科間・教員間で行われる相互評価もありますが、それらは大学の自己評価のカテゴリーに含めることができます。社会的な評価というのは、先生方ご存じのように企業とか受験産業が行う大学に対する評価的活動であります。

評価の主体との関連でいえば国や文部省は各大学等の行政的評価を行うだけでなく、国や文部省の場合も高等教育政策とか学術政策に関しては自己評価や客観的評価を行うことが問われるべき課題かと思っています。この他評価の主体として大学連合体、つまり大学基準協会とか国大協等々があります。さらに学生団体とか卒業生・同窓生等々が評価主体となる場合が考えられると思います。以上、述べた評価の概念や分類、評価主体等についても検討課題に含めて頂きたいと思います。

今回の研究員集会では3つの分科会を設けました。教育評価の分科会では主としてアンダーグラデュエイト・エデュケーションを扱いますが、その教育目標、あるいはインプット、プロセス（教育過程）、アウトプットあるいは環境などが評価の主要な対象になるのではないかと考えています。研究評価の分科会では学術研究、大学院の問題を種々の角度から扱って頂こうと考えております。機関評価の分科会、ここでは大学の組織運営や経営、あるいは大学の行財政、あるいは大学と社会の関係等を検討していただきたいと考えています。そして最後に全体集会で総合討論が行われますが、そこではそれぞれの分科会で検討したことの相互的な関係、あるいは総合的な観点から検討していただきたいと考えております。

3. 大学評価の問題点は何か

次に大学評価の問題点は何かということですが、この点に関しては後で有馬先生がご講演で述べられるので、それを参考にしていただきたいと思います。また、それぞれの教育評価、研究評価、機関評価のそれぞれの分科会でも大学評価の問題点は検討して頂くことになっております。したがって、ここでは、それぞれの分科会で扱われる評価論等との関わりで、私が気がついた若干の点を述べさせて頂くことにいたします。

教育評価に関連していえば、多くの大学・学部においては教育目標が不明確のままであり、それを明確にすることの重要性を意識することもなく、入学から卒業までの教育活動を行っているという教育機関にあるまじき問題状況があります。端的にいえば、評価指針というべき教育目標さえも決めていない一般的な状況があります。恐らく教育目標を決めることは非常に困難だから、多くの大学・学部は教育目標を明示していないのだらうと思われる。また教員評価においても、教育業績の評価はほとんど行われていません。これは非常に困難だから行われていないのだと思われるのであります。このように教育評価における困難性をどのようにして克服したらいいのかという問題を教育評価の分科会では検討して頂きたいと考えます。

研究評価の場合、例えば観測可能性の高い対象を優先する可能性が大きいということでもあります。これは教育の場合にも同様であります。教育や学習の場合も知識の記憶力とか再生力を調べるということは、比較的観測性が高いわけであります。ですから入学者選抜で観測可能なところが評価の対象とされ、観測可能性が小さいところは無視される。そのためにいろんな弊害が生じるのであります。研究分野でいいますと、理工科系分野に比べて人文社会科系分野の研究成果はなかなか観測し難い側面をもっています。そういうことで理工系分野が優勢になる可能性が潜んでいる。しかも現在日本は科学立国あるいは技術立国をめざした政策が重視されているので、人文社会系が一層軽視される可能性がありうる。理工系分野でも学問方法が確立した領域に比べて萌芽的な領域の評価は困難であり、軽視される可能性があります。教育評価に比べて研究評価が優先される可能性も、同様な理由から十分ありうるのです。例えばアメリカでは、1960年代以降、研究評価が重視され、PhDコースの大学院が重点的に整備されました。その結果、アメリカの大学は世界の学術中心として優れた大学院を発達させることに成功したのであります。だがその反面、教育は軽視され、学士課程教育や一般教育が形骸化してしまったという苦い歴史的な教訓があります。ですからアメリカでは1970年代以降、大学院の改革と大学教育改革とを連動して行われなければならないという考え方が大学関係者の中で強調されております。このような諸問題を研究評価の分科会でもご検討頂きたいと思えます。

機関の評価の場合には、機関の成果の評価を例えば資源の配分等と結びつけるということが最終的には求められると思えます。しかし、その場合、過去の資源蓄積が多い機関の方が有利であります。したがって、評価に基づく資源配分によって大学間の格差がむしろ拡大することが予想される。果してそれでいいのかどうかという問題であります。この問題を克服するにはどのような方策があるのかを検討することが必要ではなからうかと考えます。特に移動性の乏しい日本の大学では、アメリカの大学で行われているようなランキング的な評価を行うことによって、大学間の格差がさらに促進される可能性は大きいと思われますが、そのあたりの問題をどのように考えたらよいのでしょうか。

以上述べました大学評価の諸問題、敢えていえば評価に内在する「潜在的な陥穴」を明らかにするとともに、それらをどのように克服するのかという問題を機関評価の分科会のみならず、それぞれの分科会において検討テーマの中に加えて頂きたいと思えます。

4. 大学評価システム形成の条件とは何か

最後に大学評価のシステムの形成の条件とは何かということでもあります。上で申し上げた大学評価の問題点というのは、大学評価そのものについての問題点でしたが、今度はシステムを作り上げていく上での問題点を考えようというわけです。評価システムは大学改革や大学の発展と連動させる必要があると思われれます。ただ単に大学評価だけ実施するということは成立し難いだけでなく、そのような大学評価にどれだけの意義が有るのか疑問であります。大学を発展させる、あるいは大学の自主改革を進めるために評価を行うのでありますから、大学の評価活動を大学の活性化や自己改革活動にどういうふうに連動させるかという問題は重要であります。それらを連動させるとすれば各大学の行う自己評価の成果を、大学基準協会あるいは国大協とか私大連盟など大学連合体が相互評価あるいは客観的評価を行い、国民や社会から信頼される評価システムをつくりあげることが重要であります。また、近い将来において大学自己評価及び大学連合体の客観的評価に基づき構想された各大学の改革計画は行財政的にその実現が可能となるような政策が実施されることが期待されているといえるのではないのでしょうか。その際、自己評価や相互評価と学内外の行政的な評価のそれぞれの位置づけと相互関係をどうするのか、ということも検討課題であります。換言すれば、自己評価や客観的評価に基づく各機関の改革計画と行財政レベルの学術政策や高等教育計画との調整という問題を解決することなしには大学評価を大学改革に結び

つけることは困難であると考えられるからです。

次に自己評価システム形成の条件ですが、大学を発展させるために大学評価を行うのだとしますと、大学とはいかにあるべきか、大学教育はいかにあるべきか、つまり大学教育像や大学像づくりに各大学は本格的に取り組むことが必要であります。各大学では、そのための全学的論議を展開すべく種々の試みを行うことが必要ではなかろうかと思います。大学における諸活動の計画主体とその権限を明確にすることを関連させながら、大学、学部、あるいは学科、個人レベルの評価の役割と機能について共通理解する努力が、自己評価活動の前提として必要だと思われます。また高等教育研究の奨励・促進あるいは自己研究部門の整備ということも自己評価の原理・方法の検討や評価の妥当性とか評価の客観性を確保していくためには、内部的なシステムとして不可欠であろうと考えます。

私は、今年の10月に中国の諸大学に行ってきました。中国では、日本ほど高等教育は大衆化しておりません。まだエリート段階にあるといってもよろしいかと思います。しかし、重点大学を中心に高等教育研究所や高等教育研究室が約700機関に設置されています。高等教育研究に従事している専任研究者は数千人であり、併任教員を含めると数万人に達するといわれております。ところが、大衆化状況にある日本の大学の高等教育研究体制は微々たるものであり、高等教育研究等の成果を各大学・連合体や政府・文部省が現実の諸政策に生かすという社会的環境やシステムの形成を志向することなしに、果たして国民・社会から信頼・支援され大学の発展に結びつくような大学評価や大学の自己改革が可能であるのかどうか危惧されるのであります。

上で述べたことと関連して行政的な評価を大学評価の全体システムの中でどういうふうに位置づけるのかという問題があります。それと同時に、大学理事会とか政府・文部省とはある意味で行政機関であります。行政システムを評価する主体をどう考えるのか。大学の行財政の評価を誰が行うのか、あるいは大学財政を拡大する方法が果たしてあるのかどうかは、大学の自己評価システムの形成にとって重要な問題であります。今後大学財政に関しては非常に厳しい状況が続く可能性があります。今後大学は学生数の減少期を迎えますが、その時代にどうやって大学の財政を拡大していくのか。そのような方策はあるのかどうかは大学の発展にとって極めて重要な課題であります。

また、評価の定義からみても、評価に関する評価というのはどうしても不可欠だということであります。そのことに関連して、大学審議会や大学基準協会等が提案する大学評価の事前的・予備的な評価つまりアセスメント的な評価も必要だと思います。さらに、現状において実施されている行政的评价や社会的評価のプロセス的な評価や事後的な評価を行うことも大学の自己評価システムの形成にとって必要だと考えられます。これらの諸点も各分科会や総合討論においてご検討いただきたいと思います。

お わ り に

以上、ご参考までに今回の研究員集会を運営する際の、検討の枠組みや検討の視点に関して問題提起をさせて頂きました。ここで最後に一言申し上げたいことがあります。それは大学評価を大学の発展あるいは大学の活性化に結びつけようとする時、最も重要なことは何かということであります。

今日、初等・中等教育においては教育評価の研究や実践はかなり進んでおります。しかし初等・中等教育では、現在どのような問題状況があるかということは先生方すでにお気づきの通りであります。今回ご参加いただいておりますが、教育評価研究で著名な専門家である梶田叡一さんは、大阪大学人間科学部の先生で本センターのコリীগですが、彼は著書『教育評価』（有斐閣 1983年）のなかで次のように述べています。「評価を行うとか、あるいは評価の客観性を確保するということは、教育のあり方をより望ましいものへ変えていく。そういう方向に役立つ限りにおいて評価は意味をもちうる」と。確かに初等・中等教育においては評価活動はかなり進展しておりますが、残念ながら、教育は評価によっ

て望ましい方向に向かわずに、むしろ評価に従属した教育に堕していると、彼は教育評価への反省をこめて教育の現状を批判しているのであります。現状における教育と評価の逆転した構造を克服するには、あるいは望ましい教育に役立つ評価を実現するには、志向すべき教育像の構築が最も重要であることを氏は著書のなかで強調しているのであります。彼の文言にある教育という言葉を、大学あるいは大学における教育とか研究というふうに置き換えることができると考えます。彼の表現には、それだけの普遍性があると思います。そういうふうに解釈することが許されるとすれば、各大学において、今後評価の問題あるいは評価の客観性の問題などが検討されるかと思いますが、その際に重要であるのは、評価に先立ち各大学が今後志向すべき大学像あるいは大学教育像を構築する努力が、まず第一に求められているのではないか、と考えられるのであります。表現を代えれば、このことは大学像や大学教育像を明確にするという課題が、基本的には評価の指針の設定という課題に深く関連していることを意味しているからだと思います。この点につきましても各分科会や総合討論において併せてご検討いただければ幸いです。時間が参りましたので問題提起をひとまず終わらせていただきます。

大学の自己点検・評価項目（例）

大学審議会・大学教育部会
「審議概要(2)」：1990. 7.30

◇教育理念・目標等

- 大学（学部）の教育理念・目標の設定
- 教育理念・目標の点検・見直し
- 大学（学部）の将来構想
- 教育研究の活性化・充実のためのこれまでの取り組み etc.

◇教育活動

（学生の受け入れ）

- 学生募集・入学者選抜の方針・方法
- 学生定員充足状況（志願者数，合格者数，入学者数，在学者数等）
- 編入学の方針と状況 etc.
- （学生生活への配慮）
- 奨学金制度（大学独自の奨学金，企業等からの奨学金等），授業料減免の状況
- 学生生活相談
- 課外活動 etc.
- （カリキュラムの編成）
- カリキュラムの編成方針と教育理念・目標との関係
- 一般教育の内容とカリキュラム全体における位置付け
- 外国語教育の内容とカリキュラム全体における位置付け
- 保健体育の内容とカリキュラム全体における位置付け
- 専門教育の内容とカリキュラム全体における位置付け
- カリキュラムの編成及び見直しの方法・体制 etc.
- （教育指導の在り方）

- 各授業科目ごとの授業計画（シラバス）の作成状況
- カリキュラム・ガイダンスの実施状況
- クラスの大きさ，編成方法
- 教員1人当たりの授業時間数
- 各授業科目担当者間での授業内容の調整
- 演習・実験等の実施状況
- 視聴覚教育の実施状況
- 他学科，他学部聴講の方針と状況
- 転学部，転学科の方針と状況
- 他大学との単位互換の方針と状況
- 進級状況（留年，休学，退学） etc.
- （教授方法の工夫・研究）
- 教授方法の工夫・研究のための取り組み
- 教員の教育活動に対する評価の工夫（学生による授業評価等） etc.
- （成績評価，単位認定）
- 成績評価，単位認定の在り方・基準 etc.

（卒業生の進路状況）

- 卒業生の就職状況
- 学部卒業生の大学院への進学状況 etc.

◇研究活動

- 構成員による研究成果の発表状況
- 研究誌の発行状況と編集方針
- 共同研究の実施状況
- 研究費の財源（学外からの資金の導入状況，科学研究費補助金の採択状況等）
- 研究費の配分方法
- 学会活動への参加状況 etc.

◇教員組織

- 専任教員・非常勤講師の配置状況
- 教員補助者，研究補助者の配置状況
- 出身大学の構成
- 年齢構成
- 採用，昇進の手順・基準
- 教員の兼職の方針と状況
- 教員人事についての長期計画 etc.

◇施設設備

- 施設設備の整備・運用状況
- 図書館の利用状況
- 学術情報システムの整備・活用状況 etc.

◇国際交流

- 留学生の受け入れ状況（受け入れ数，奨学金，宿舎等），指導体制
- 在学生の海外留学・研修の方針と状況
- 教員の在外研究の方針と状況
- 海外からの研究者の招致状況
- 海外の大学との交流協定の締結状況と活用状況 etc.

◇社会との連携

- 公開講座の開設状況
- 社会人の受け入れ（特別選抜制度，特別の履修コース等）
- 教員の学外活動状況
- 学外の意見を教育研究に反映させるしくみ etc.

◇管理運営，財政

- 教育研究に関する意志決定の方法・体制
- 事務組織
- 予算の編成と執行の方針と状況
- 学外資金の導入状況 etc.

◇自己評価体制

- 自己評価を行うための学内組織
- 教育研究活動等の公表
- 評価をフィードバックするためのしくみ etc.

〔参考資料 2〕

大学院の自己点検・評価項目（例）

大学審議会・大学院部会
「審議概要(2)」：1990. 7.30

◇教育目的等

- 教育目的の設定（研究科，博士課程・修士課程）
- 教育目的の点検・見直し
- 大学院・研究科の将来構想
- 教育研究の活性化・充実のためのこれまでの取り組み etc.

◇教育活動

- 入学者選抜の方針・方法
- 学生定員充足状況
- 学生の出身大学・学部・構成
- 研究生，受託研究生の受け入れの方針と状況
- 奨学金制度（大学独自の奨学金，企業等からの奨学金等），授業料減免の状況
- ポスト・ドクトラル・フェロー（特別研究員等）
- リサーチ・アソシエイト，ティーチング・アシスタント
- カリキュラムの編成及び見直しの方法・体制
- 研究指導の方針・方法・体制
- 単位互換，研究指導委託の方針と状況
- 学位の授与状況
- 学位論文の審査の方針・方法・体制
- 修了者の進路 etc.

◇研究活動

- 構成員による研究成果の発表状況（レフリー・システムのあつた学術雑誌への論文発表数，学会発表数，被引用文献数等）
- 共同研究の実施状況
- 国際研究プロジェクトへの参加状況
- 研究費の財源（学外からの資金の導入状況，科学研究費補助金の採択状況等）

○研究費の配分方法

- 学会活動への参加状況
- 国内外の学術賞の受賞状況 etc.

◇教員組織

- 大学院担当教員の配置状況
- 大学院担当教員の選考基準
- 教員人事についての長期計画 etc.

◇施設設備

- 大学院専用の施設設備の整備状況
- 研究室の整備状況
- 学術情報システムの整備・活用状況
- 施設設備の整備計画 etc.

◇国際交流

- 留学生の受け入れ状況，教育研究指導の方法・体制
- 在学生の海外留学・研修の方針と状況
- 教員の在外研究の方針と状況
- 海外からの研究者の招致状況 etc.

◇社会との連携

- 社会人の受け入れ状況（特別選抜制度，特別の履修コース等）
- 学外からの受託研究
- 企業等との共同研究 etc.

◇管理運営

- 大学院の教育研究に関する意志決定の方法・体制
- 事務組織 etc.

◇自己評価体制

- 自己評価を行うための組織
- 教育研究活動等の公表
- 評価をフィードバックするためのしくみ etc.

〔参考資料 3〕

大学基準協会・自己評価実施方法委員会（1987年1月）

大学の自己評価の項目

I. 大学のあり方と目標

II. 組織・機構

- (A)大学の組織—教育・研究組織と事務組織
- (B)理事会および評議員会（私立大学の場合）
- (C)学長—選出方法，助言者の機能
- (D)教授会
- (E)事務組織—本部・学部事務組織の機能と責任，職員
の意思反映
- (F)学生組織—自治組織，学生の意思反映，課外活動

III. 人事

- (A)専任教員の任免—長期計画との関連・審査基準等

- (B)専任教員の昇進—昇進審査基準等

IV. 教育活動

- (A)学生の募集・選抜
- (B)カリキュラムと教育システム—教育目標，カリキュ
ラム改革の障害，教授・学習改善等
- (C)授業負担—授業担当時間，教員当り学生数
- (D)講義—年間授業計画，学生の意見反映
- (E)非常勤講師
- (F)単位互換制度
- (G)公開講座
- (H)生涯教育

V. 研究活動

- (A)研究費—教員当り使用研究費等
- (B)研究交流—国内外留学受入れ, 研究交流基金
- (C)学術情報の交流—他大学との情報交流システム, 教員への情報サービス
- (D)学会活動
- (E)研究誌(紀要)
- (F)業績の公表

(A)予算の編成

(B)予算の執行

(C)収支の均衡

(D)収支項目の比率

(E)長期財政計画

(F)教職員の給与

(G)退職金

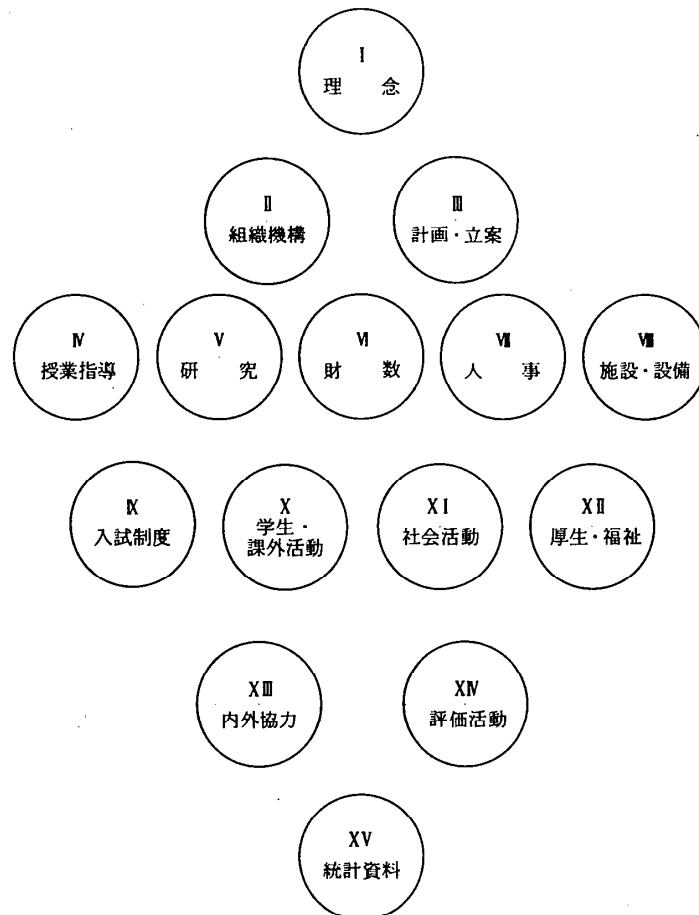
(H)学費—学費算定と経済的負担, 奨学金制度等

VI. 施設・設備

- (A)施設・設備の現況
- (B)施設・設備の有効性
- (C)施設・設備の管理・運営
- (D)施設・設備の改善
- (E)交通の手段
- (F)地域社会への開放

VII. 財政

〔参考資料 4〕



大学における自己点検項目一覧表(日本私立大学連盟 1977)

第19回研究員集会—統一テーマ「大学評価—提案と批判」

—何を論議するのか、その検討の枠組・視点について—

関 正 夫 (広島大学)

はじめに

第18回研究員集会—統一テーマ「大学評価—必要性和可能性」の成果と課題

大学評価概念の整理、大学評価の問題点、大学評価システム形成の条件・方策等

今回の研究員集会の意図

1 大学評価の必要性・背景について

(1) 日本の場合

〈背景〉

○各大学・学部・学科等の各レベルで行っている評価的活動では、なぜ不十分なのか

事例：入学者選抜、学期試験・単位認定、卒業認定、教員人事・業績審査など／大学紛争期以降の大学の自己点検と大学改革構想：行財政的措置の不適切性

問題：教育目標の欠落、カリキュラム論の不在、Undergraduate Ed. 訳語未定着

○臨教審・大学審議会の答申等

○大学審議会・大学基準協会・私立大学連盟等の大学評価項目案〔参考資料1～4〕

○大学の自己評価・相互評価機能の未整備と行政的評価・社会的評価の優勢的状況

〈必要性〉

○大学の自律性の確立の不可欠性／自己評価・相互評価システムの確立を通しての自主的改革の実施

○社会的責任の明確化／評価の実施と結果の公表

○大学設置基準の大綱化による教育研究の水準低下の回避

○国際化／諸外国大学との「通用性」「交流性」

(2) 諸外国の場合

○OECD諸国：①Accountability, ②Crucial Economic Resource, ③Deregulation, ④Internationalization, (OECD報告書, 1990)

○中国・韓国：①②③ (現地調査等, 1990)

2 大学評価の原理・方法について

(1) 評価とは何か、その目的は何か

定義：「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むものである。そのような判断は多くの方法で

行うことができる」 (P. L. Dressel, 1976)

目的：①大学の自律性の確立を志向し大学の活性化、教育研究水準の向上を図る

②社会的責任を明らかにするとともに社会・国民の信頼回復と支援の拡大を図る

(2) 評価の分類・類義語等

①評価の類義語・同意語：点検、査定、評定、見直し等

②評価の性格・類型：実態把握・測定・目標到達性の把握・査定 (資格認定・表彰等)

③評価の分類

○時期等による分類：診断的評価・形成的評価・総括的評価 (継続・修正・廃止等)

○過程による分類：Input評価・Process評価・環境評価・Output評価

○主体等による分類：行政的評価 (政府・文部省／理事会／学長：資源配分等)／自己評価 (大学・学部・個人自体)、相互評価 (同業機関・者)／社会的評価 (企業・受験産業等)

○機能による分類：フィードバック評価・序列的評価 (資源配分・選択上の必要)

○その他：絶対評価／事前 (予測的) 評価・事後 (予測的) 評価

〈問題点〉分類間の用語に類似性・関連性 (例：形成的評価・Process評価・フィードバック評価) がある。また授業における教授・学習過程等で形成された評価概念が大学・学部の教育システム等への適用可能性・有効性は検討課題

(3) 評価の主体

①国・文部省：行政的評価、但し高等教育・学術政策に関しては自己評価

②大学連合体・学会等：加盟機関等の相互的評価—各大学の客観的評価

③大学・学部等 (理事会・学長・学部長・教授会)：自己点検・評価

④学生団体／父兄／卒業生・同窓会：自己評価の一環

⑤高校関係者／社会 (受験産業・企業)：社会的評価

(4) 評価の対象と分科会の構成

①教育分科会 (学士課程教育：Objectives・Input・Process・Output・Circumstances)

- ②研究分科会（学術研究・大学院）
- ③機関分科会（組織運営・経営・大学行財政・大学と社会の関係等）
- ④総合討論：①②③の相互的・総合的關係

3 大学評価の問題点は何か

—それを克服することは可能だろうか—

(1)教育評価の場合

- 教育目標が不明確なまま教育活動（入学～卒業）実施の一般的状況
- 評価指針・基準の設定をはじめ教育評価の困難性を克服する方策はあるのだろうか。

(2)研究評価の場合

- 観測可能性の高い対象・領域が優先される可能性/理工系分野に比べて人文・社会科学分野が軽視される可能性→解決策は？／研究評価が教育評価に優先する可能性の問題
- 例：アメリカの大学院拡充と研究業績主義の台頭→一般教育の衰退（60年代以降）
- 大学教育改革と大学院・学術研究体制の改革の連携の重要性→大学評価に反映

(3)機関評価の場合

- 機関成果の評価を資源配分等に結びつける場合の問題点
- 例：過去の資源蓄積の多い機関が他の機関よりも有利、評価に基づく資源配分で大学格差を拡大する可能性、この問題にどのように対応するのか
- 「移動性の乏しい」日本の大学では、アメリカ的なランキング評価を行うことにより上記の傾向が加速される可能性があることを配慮する必要性

4 大学評価システム形成の条件とは何か

—同システム形成に向けて各機関・組織・個人の役割は何か

(1)評価システムと大学改革を連動する必要性の観点から

- 自己評価・相対（客観）評価と学内外の行政的評価の位置付けと相互関係の重要性
- 自己・客観的評価に基づく各機関の改革計画と行財政計画の調整はどうするのか。

(2)自己評価システム形成の条件について

- 大学とはいかにあるべきか・教育とはいかにあるべきかの全学的論議の必要性
- 大学・学部・学科・個人レベルでの評価の役割と機能についての共通理解の努力
- 高等教育研究の奨励・促進と自己研究部門の整備/自己評価の妥当性・客観性確保への内部的努力/大学の発展への寄与

(3)相互評価・客観評価システム形成の条件について

- 相互評価の主体とされる大学連合体の「権限」をつよめることは可能か、

○客観的評価の方法の代案はあるのか

(4)行政的評価の役割と行政システム等の評価の必要性について

○大学理事会等の場合：役割・権限は何か、内・外的にみて責任体制はどうか

○政府・文部省の場合：大学行財政等の評価は誰が行うのか、大学財政を拡大する方策はあるのか

(5)大学評価に関する評価の必要性について

○評価の性格：事前（準備的・予測的）評価・過程（形成的）評価・事後（総括的）評価

おわりに

公 開 講 演

大 学 評 価 の 諸 問 題

有 馬 朗 人 *

は じ め に

今日はこのシンポジウムにお招き頂きまして、大変ありがとうございます。今日は先ず大学の使命について考えて見たいと思います。このようなことは、いまさら先生方に申し上げるまでもないことなのですが、評価をやる際にどうしても避けて通れないことでありますので、ちょっと私の考えを、ありふれた考えではございますが、申し上げてみたいと思います。その後大学で既にやって来た自己規律について述べ、更に自然科学研究についての自己点検の例について述べてみたいと考えております。

1. 大学の車の両輪—教育と研究

大学はやはり教育と研究というもの、この車の両輪をどうしても育てなければいけないと、こう思います。

(1) 研究から教育へ

ごく最近、大蔵大臣と論争をしたことがあるのですけれど、「一体全体大学の人間は18歳人口の何パーセントを教育すればいいと思っているのか」というのが大臣の質問でした。彼は35パーセントというようなことを言うんですけども、その際に指摘されたことに「一体あなた方大学人は本当に教育の上で、高等教育をやっていると思うんですか」と。そういう論争がありまして、最後には「ああ、わかりました。大学では高等教育の初等部分をやってるんでしょうね」ということでした。彼は、自分の経験を踏まえてと言っていました。しかし、大学は高等教育の、少なくとも高等教育のうち、中等教育ぐらいは充分引き受けていると私は信じております。大学院がまだありますから、そこでさらに上ということはあり得ますけれど。しかしこの大蔵大臣の意見については我々も反省しておくべきであります。いずれにいたしましても大学における教育というものは非常に高度なものである。しかしその高度なものを支えている自信、研究者として同時に教育者としての自信というものは、やはり自分達が第一線の研究をしているという自信があるから持てるものです。これが研究と教育は大学においてどうしてもやらなきゃいけないことだと私が申し上げる理由であって、これは、皆さんもひっきりなしに同じことをおっしゃる。だから私も単に確認をしてるだけです。私自身が世界の中において、自分自身の研究は、狭い分野ではあるけれども、少なくとも世界の中で引けを取らないという、そういう自信を持っていて初めて量子力学なり、原子核物理学なりを充分学生諸君に自信を持って教えることができたと思っています。そういう意味で狭くてもいいから、ある分野において研究者として一流であるという自信があって初めて、私は教育の上で充分、安心して教えることができるんだと思うんです。広い分野で一流であればそれが一番いいんですが、別にそこまでいなくても良い。人間って、とてもそんなにいきませんから。狭い範囲でいいですから、研究の上である種の自信を持つということが、結局大学の教育に跳ね返ってくる、そう思います。それからいい教育をすれば、必ずそれは世の中に学生諸君が出ていたり、研究に残ってくれたりして、後継者を養成してくれるわけですから、やがて自分達の研究に戻ってくるということで、研究と教育の二つはやはり切り離せないと思うのです。なぜ私がこのことを強調するかといいます

* 東京大学長

と、幸いにしてこの風潮が少し批判をあびるようになりましたが、つい最近までは研究と教育を切り離せという傾向に社会が動きつつあった。最近では再び、教育と研究は大学の重要な使命であるという考えが出てきていると思います。

(2) 教育から研究へ

一時は研究所の方がどんどん発達いたしましたから、もう研究なんて大学でやるな、大学は教育に専念せよ、そしていい学生を育ててくれればそれでいいんだ、あとは自分達の研究所で若い人たちを引き受けるから、お前達はもって瞑すべしと、こういった研究所長が何人か居られました。その度に私は歯を喰いしばって来たんですけれど、今はややそういう方向が是正されつつあるのではなかろうかと思っています。そのような風潮が生まれでた経財的理由を後に申し上げようと思っています。

しかし大学の使命の一つである教育に関する私自身の反省は、自分が教育に熱中したのか、研究に熱中したのかということでありまして、私は研究に熱中してきたと思います。教育の上で、本当に充分教育をしたであろうかというのが私の自己反省です。確かに私が一時間の講義をやるのに、一口準備をいたしました。ノートを新しく書く、それからもう一日はそのノートを見直す。最後にそのノートも何にも無しで、新しい紙に、明日講義するのはどんな内容であったかというのを全部、難しい式も全部書いてみるように練習しました。だから逆にいうと、学生諸君の方から、講義が速すぎて困る、黒板の左側から右までざーっと量子力学やなんかの式ばかり書いて、という批判がありました。しかし自分自身は教育に非常に熱心だったと思っていました。そういう意味では。それから授業が終わると必ず30分間位は学生諸君の質問を聞きました。ではなぜ自分が自己反省してるかという、その学生諸君の力というものの測定をしなかった。授業のしっぱなしであった。それから黒板が本当に見えるかどうかというふうなことは自分は検討しなかった。というようなことを考えてみますと、自分自身は熱心にやったつもりだけれども、客観的に本当に自分の教育方法が正しかったかどうかということは、今になると疑わしい。ある時私はアメリカの授業の仕方の詳しい本があって、皆さんも御存知かと思いますが、それを読んでいて愕然としました。黒板のどこからどこまで見えるか、ちゃんと認識してますか、とこの本はいう。言われてみると、私は背があまり高くないものですから、上の方に線を引いて、そこから上は書かない。下の方にちょこちょこっと書くわけです。そんなものは見えっこないなんてことはついに認識いたしました。ただし、授業の技術がいいことだけでいいのかというのは問題だと思うのです。一方が自信と熱意を持ってやると、授業が下手でも学生はついてくる。逆に非常に雄弁だけれども、内容にあんまり熱意がないと学生はついてこない。だから単に授業の技術だけではないと思う。その辺がやはり、学生の意見を聞く、ステューデント・アセスメントの重要なポイントじゃないかと思う。私自身はステューデント・アセスメントをアメリカでさんざん受けました。まず、準備がしてありますか、あるいは内容をちゃんと理解してますか、教える方がですよ。学生ではないんです。先生の方が内容をちゃんと理解してますか。質問にちゃんと答えますか。そういう質問が沢山書いてあるんです。休講はありましたかなど。そのように私は、さんざんアセスメントをやられました。その結果を見ることは自分の授業の仕方を反省する上で役に立ちました。そのような、自己点検という意味で、ステューデント・アセスメントなんて難しいことを言わずに、学生の意見を聞いてみる必要があろうかと思っています。

なお、研究活動についての自己点検というのは、研究者としては当然必要でありましょう。自分自身がどのくらいの研究をしているか、世界的なレベルであるかどうか、その辺については常に自分自身で点検をしていくことが、研究者である以上、必要であらうかと思っています。

2. 大学の自己評価—東京大学の場合

さて、ごく最近になりまして盛んに自己規律あるいは自己評価ということが問題になって参りましたが、けれども、そもそも私自身の経験で申しますと、自己規律という言葉が盛んに言い出したのは、大学紛争の直後であったと思います。東京大学ではどういう風に自己規律を実行に移したかという、まず最初に教官自己規律専門委員会報告第一次修正案、これが1972年に出ております。これがそもそも東大の自己規律の出発点でありまして、臨教でもなければ、大学審議会でもないんです。そこは十分ご理解頂ければ幸いです。ですから、大学人といましては自己規律というのは大学紛争以後に、既に少なくとも東大では始めていたし、他の大学でも同じような検討を進めておられたと思います。特に東大では一早くこれを実行に移しました。どういう風に移したか、例を申し上げたいと思います。

(1) 法学部の自己評価

一つは、東京大学の法学部には研究教育年報というのがございまして、2年おきに出ております。ここには第10回目、すなわち1987年から1988年ごく最近に出ました報告の表紙をもって参りました。この内容はどんなものかという、これは進藤前学部長の時代のものですが、学部の概況として、教職員、予算設備、学部内の動き、学部の講義、学年歴・進学・卒業の状況など、大学院についても同じような分析があります。また、研究施設がどういう活躍をしたか、研究発表機関として法学協会雑誌・国家学会雑誌にどんな論文を出したか、どのような共同研究を行ったか、科研費などを受けたかどうか、海外との交流においてどんなふうに研究集会に出たか、学内・学外・海外出張がどうであったか、外国学者としてどんな人が来たかというところまであります。ここまでは機関としての報告が多いのですが、次に教授・助教授個人の活動というのがあります。これは申告制でありまして、私は、大学教官の自己評価あるいは自己点検というのは、やはり自己申告制によるのが一番良いかと思います。これは私の考えでございますが、無理矢理に評価のために資料を集めるなどということは、避けるべきだと思います。この法学部の場合は、教授・助教授個人の活動というところに、自己申告をさせます。例えばここに一例を持って参りました馬場教授のものです。馬場さんは現在東大の公報委員会の委員長であります、何年に東京大学を出たかなどの略歴、この2年間にどんな論文を書いたか、翻訳はどんなものを発表したかというようなことが詳細に書いてあります。ですからこれがまさに自己申告制による自己点検の典型的な例であろうかと思えます。面白いことは、これは法学部の特徴だと思うんですが、これ以外に学外での政府のいろんな機関で手伝ってるというふうなことが、詳しく報告されています。ですからあと20年経ったり、30年経った将来に東京大学の法学部に関しては詳細なるデータがあるわけでありまして、150年史あるいは200年史を書くなどということは大変やさしいと思うんです。

(2) 経済学部の自己評価

法学部のものが最も詳細な自己点検であります、次は経済学部でありまして、報告を毎年出しております。そこには、教授・助教授の名前が出ております。教授がどれだけいるか、それぞれの教授がどんな略歴を持った人であるか、どんな著書があるか、翻訳書があるかないか、論文はどんなものか、それからこれもさきほどの法学部と同じであると思えますけれども、政府の機関その他でどんな活躍をしているかというようなことが、実に詳細に報告されています。ただ、法学部の場合と違っては、法学部の方は機関としてのアクティビティに対する自己点検があるんですが、経済は研究者としての、あるいは教育者としての個人のアクティビティだけに焦点があわせてあるところです。

(3) 理学部物理学教室の自己評価

こういう例はたくさんございまして、次に私自身が属しておりました東京大学の理学部の物理教室の例を申し上げたいと思います。毎年、年次研究報告というのをを出しております、これには実に詳細にどんな研究室があって、その研究室のアクティビティはどういうものかということを、論文リストを合

わせて報告しております。

こういう風にしてみますと、決して大学というものは自己評価をやっていなかったわけではないのです。只、やっていることを世の中に示していないという点において、われわれは自己反省をしなくてはならないのですが、大学はさぼっていたわけではないということを認識して頂きたいと社会にお願いしたいと思っています。以上、大学紛争から端を発しました自己規律の上での大学の動きについて、東京大学の例を示してお話申し上げたわけです。

3. 大学の教育・研究環境の劣悪化

それでは、このような努力が為されたにもかかわらず、なぜ現在大学が「危機」だと言われているのか、自己評価の点からも少し触れてみたいと思います。それは3番目の「大学教育研究環境の劣悪化」という問題です。この大学の教育研究環境の劣悪化が大変このところ、問題になってきております。どうして問題になったのかということを申し上げます。それは次のような文脈で捉えることが出来るかと思っています。

(1) 研究所の独立

まず、大学紛争というものがあつたために、われわれは自己規律を考えたり、大学の運営をよくするための方法を色々考えたりしました。そういう努力をしなければならなかった。これが1970—80年にかけてのことでした。問題はその10年間に大きな研究所が大学から独立していったということです。あまりピンと来ないかも知れませんが、大学と研究所との注目すべき関係が、1970年—80年にかけて起こっていた。第1は高エネルギー研究所というのが、大学から独立してできたことです。この理由を深く掘り下げると非常に面白い問題がたくさんあるのですが、今日は生臭いことには触れないことにいたします。その次に起こりましたのが、宇宙科学研究所の東京大学からの独立であります。もともと高エネルギー研究所は東京大学の原子核研究所が分かれてできたようなものでありますが、しかしながら初めから独立していました。しかし、宇宙科学研究所というのはもともと東京大学に長年付いていたもので、戦前からあつたものなのです。これがやはり巨大科学だということで独立致しました。この傾向は現在も続いておりまして、2、3年ほど前に、100年以上東京大学に属していた天文台が独立致しました。もう一つは今年の4月、名古屋大学に長年属していたプラズマ研究所が独立し、核融合研究所になりました。なった時に同時に京都大学の核融合研究グループは研究所に移ることになったわけであります。ということは、一連の巨大科学に関係する研究所は大学から離れていった。これは大学紛争からの色々な経緯があつて、お金の問題だけではなくてやはり大学の管理だけでは不十分だということがあつたのでしょう。これは重要なことでありまして、このことによって明らかに大学の力は基礎科学の上で弱くなった、ということ認識しておく必要があると思います。また、1970—80年代、そして現在、産業界が非常に力を伸ばしている。そのために産業界の基礎科学への進出が目立ってきました。これが研究面における、大学の弱まった理由の一つであります。もう一つ重要なことは、いわゆる赤字国債のために、財政再建計画の影響を特に国立大学がもろに受けたということでもあります。その際に注目すべきことは、私立大学であるとか、公立も含めて高等学校、中学校、小学校は大変圧力団体の強いところがあります。地方の代議士とか、県知事といった人々、あるいは私立大学であります、同窓生というようなものが非常に強くて、きわめて厳しい財政再建政策の影響をある程度避けることができたのですが、国立大学はそういう意味では結束しなかった。そのために力が弱くて、どういうことが起こったかということを今一つお見せしたいと思います。具体的にお見せしないと納得して頂けないと思われますので。

(2) 校費の据置

まず、第一にこの10年間当り校費が据置になったことは皆さんご承知かと思います。日本の大学の基礎科学の上で世界的に見て特徴的なことは、校費があるということです。私は、美濃部さんの言葉を利用して校費はシビルミニマムであると言っています。研究及び教育におけるシビルミニマムであります。このシビルミニマムは10年ほど前までは、インフレ手当があって、どんどん伸びていったものです。この10年は全く据置になっています。このことをまず申し上げておきます。もう一つ、56年度から10年経った平成2年、この間どのくらい、文部省の高等教育関係の予算に増減があったかという、全体が7.4%増えています。しかし人件費がなんと31%増えています。その結果、全体がせいぜい7%増であればどこかが減らなければいけないわけですから、物件費が減ってしまう。34%も減っています。それに入るものとして大きなものが2つあって、一つは設備費。もう一つは施設費です。では具体的に施設関係の費用がどうなったかを申し上げます。10年ほど前には1500億ぐらいあったのが、今では800億になっている。800億の中でどういうことを行っているのかを分析してみますと、新設の大学であるとか、移転とか、新設医科大学の病院であるとか、先ほど申し上げた高エネルギー研究所など新設の共同利用研究所に使うお金が800億円の内のなんと90%。今年は92%がそっちへ回っているということに注意して頂きたい。普通のメンテナンスに使えるのは800億円の中の僅かに8%、71億円に過ぎないのです。校費は止まり、シビルミニマムは増えない。インフレは進む。光熱量費は上がる。一方、施設費は上がらない。産業界はどんどんお金を儲けている。これでは大学は息切れがしてしまいます。

(3) 限られた科学研究費

我々の使える科研費は年間600億弱です。全部の大学、私立大学を含めたすべての大学で600億です。文部省を宣伝するわけではありませんが、文部省は本当に努力しているんです。文部省は努力はしているんですけども、先ほど申しましたように人件費が増えてきて、背に腹は代えられない、それでも科研費は伸ばしてくれました。だけど600億。

私が愕然としたことに、この前ある会社の重役が私にいいますには、「はあ、600億ねえ、うちでは基礎科学に3800億使いますよ。」

一つの会社がですよ。勿論、3800億のすべてが研究費になるわけではないですが、半分人件費と見たって、1900億。どこかおかしいと思います。

4. 日本の大学の活力

さて、こういう状況の下で果して世間が言うように大学の活力が落ちてきているであろうかということについて、私なりの報告をしようと思ったのが、方々で既にご報告したことです。繰返しになるかも知れませんが、それをもう少し詳しく申し上げます。

新聞その他を見ますと大学の研究能力が落ちてきたと、色々言うんですけど、本当にそうであろうか。私は物理学者ですから、データーにものをみせて、もし本当に悪くなっていたら、悪くなっていると言おう、良ければよいと言おうと思います。この頃はデーターバンクというのが非常に発達しておりまして、少なくとも自然科学は（この頃は社会科学もあります）、英語で書いてある論文でありさえすれば、非常に詳細なデーターがでてくる。人間のやることですから完全ではありませんが。そのようなデーターバンクの一つにインスペクト（International information services for physics and engineering communications）と呼んでいるものがあります。ここに有馬ならArimaと入れますと、この人はこのような論文を書きましたということがパッと分かるわけです。

これを見ますと、日本の大学がどのくらい活躍していて、どのくらいさぼっているか、なんてことが目に見えるわけでした、それについてお話をしてみようと思います。

表 1 日本の各研究機関の物理分野の発表論文数。

各研究機関に属する研究者数の多少で数値は大きく変わる事に注意。

O r g .	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	Total	Org.
JAP	4702	4465	5127	5170	5914	6773	6509	6971	6405	7334	7886	67256	JAP
東京大学	753	639	765	712	818	985	905	921	939	1011	1015	9463	U001
京都大学	423	439	496	499	552	623	583	633	518	638	665	6069	U002
名古屋大学	311	325	284	302	335	364	344	375	333	392	372	3737	U003
大阪大学	448	409	489	489	578	616	566	655	572	581	659	6062	U004
東北大学	527	484	484	507	621	604	697	659	503	594	664	6344	U005
北海道大学	209	172	192	216	256	304	249	244	256	273	300	2671	U006
九州大学	221	180	208	207	228	245	257	261	290	308	322	2727	U007
東京工業大学	242	210	277	281	318	400	377	429	378	452	460	3824	U008
広島大学	95	95	90	104	135	176	171	169	156	189	209	1589	U009
筑波大学	9	25	46	70	82	114	124	157	152	133	185	1097	U010
岡山大学	25	39	37	43	63	59	54	68	74	69	83	614	U012
神戸大学	57	34	40	45	63	50	73	56	64	68	70	620	U013
静岡大学	42	25	43	48	55	53	59	64	55	90	105	639	U025
金沢大学	42	65	79	66	69	87	75	76	62	67	64	752	U026
名古屋工業大学	59	54	60	50	77	65	58	65	52	59	96	695	U050
東京理科大学	40	39	57	47	50	62	39	72	51	67	58	582	U301
大阪府立大学	48	32	46	51	47	54	47	66	48	58	48	545	U306
大阪府立大学	46	55	59	41	62	65	57	65	71	64	72	657	U315
慶応義塾大学	30	35	47	41	68	83	70	97	75	99	124	769	U500
日本大学	41	43	41	45	33	35	36	50	47	75	72	518	U501
早稲田大学	79	60	51	66	61	49	81	86	81	98	103	815	U502
東京理科大学	34	39	40	42	39	56	55	56	61	50	72	544	U505
高エネルギー研	8	37	16	48	22	78	33	79	62	80	117	580	I002
N T T	75	122	191	243	243	312	306	270	372	356	363	2853	P001
日立	150	147	163	162	180	202	162	205	189	258	275	2093	P002
日電	33	61	53	38	47	49	48	61	59	71	115	635	P003
東芝	36	30	43	51	70	81	83	98	84	115	108	801	P004
三菱	39	38	53	34	47	68	68	67	64	104	99	681	P005
富士通	21	38	46	50	51	76	74	61	54	65	83	619	P006
松下	34	43	55	41	56	36	62	74	51	61	79	592	P007
理化学研	75	52	58	53	77	91	96	102	76	109	102	883	N003
電総研	124	127	138	96	105	150	162	180	151	187	190	1610	N004
原研	139	122	172	171	170	155	212	230	207	266	242	2086	N005
無機材料研究所	47	41	37	64	71	97	55	74	40	47	76	649	N009
金属材料研究所	83	46	95	71	64	98	64	58	70	73	75	797	N010
防衛大学校	29	32	36	36	51	63	66	48	44	42	75	522	N026
国立工業研究所	28	31	46	40	50	68	41	40	44	65	69	522	N028

(1) 各国の論文産出数比較

先ほど関先生は私が研究評価の研究に研究費を使ったとおっしゃいましたが、その科研費の研究報告をここに持って参りました。御興味のある方はどうぞご覧ください。実はこれよりもっと前に東大の中の研究費で既に始めました。1982.3年からだと思います。これから非常に面白いことが分かりました。物理だけを見ても、論文総数ではアメリカが多いんですが、2番目がソビエトでした。この10年ほど日本が善戦しまして、ソビエトを抜いて第2位に進出してきている。これは物理だけではなくて、その後学術情報センターとも協力して、電子・計算機・化学とずいぶんやってみましたところ、日本は確かに論文総数においては世界の2位ないし3位を獲得しております。ところがこれで喜んではいけない。一人当りはどうかといいますと、9位くらいに落ちてしまう。私は愕然としまして、どうしてこのようなことが起こるのだろうと思いましたが、最近面白い事実を発見しました。例えばこのオランダという小さい国がよく頑張っているんです。アメリカの次にカナダ、イギリス、オランダという順番なんです。どうしてこんなにオランダが強いんだろうと思ったら、一人当りの研究費は世界で一番なんです。やっぱり、人間というものは経済的動物なんですね。研究者一人当りの研究費が、オランダが非常に高いということが如実にここに現れてくるんです。イギリスはサッチャーさんの影響で悪くなりましたから、この次の調査では落ちてくると思うんです。サッチャー政策というのも色々問題があるようです。これが、国全体としての活力の評価であります。論文数の上での評価であります。

(2) 各大学・研究機関の論文産出数比較

そういう評価を致しますと、いろいろな大学がどういう風に頑張っているかということが一遍に判ってしまうわけですし、東大を始めとする全ての大学、及び、日立・NTT・日電・東芝などの論文生産数がわかります。で、おもしろいことは、あれだけお金を使っている研究所が、依然として論文の数が少ない。まあ、あんまり言うとも、私もうすぐ定年になりますので、研究所に雇ってもらえなくなるんじゃない困りますから、それ以上申しませんが、事実として少ない(表1)。これは何を意味しているかというと、何も研究所だけが悪いんじゃない。要は研究所の目的と言うのが論文だけじゃあなく、原子核なら原子核、あるいは高エネルギーなら高エネルギーと言ったものの研究のために何か装置を作ることにも目的にはいつているから、そのような活力が論文としては現われないだけの話だと思いますけどね。やはり研究所と大学の目的の違いが如実に現われてきている。

このような調査をすると、例えば日本の大学は世界に比べてどれくらい頑張っているかなんて言うのも一遍に分るわけです。例えば東大の場合9,463の論文をこの11年間にしています。M.I.T.が8,191、ケンブリッジが4,855、あるいは京都大学が今6,069、こうやってみると、決して日本の大学は世界の一流大学に比べて劣っているわけではないことを御認識頂きたい。ここで論文の数だけじゃ評価できない、質はどうだという質問が出されるでしょう。ところで論文を発表する研究誌にはインパクトファクターというものを与えられております。これは各雑誌にX-1年からX-2年の間に発表された全論文のX年に於ける引用回数を全部数え上げます。そしてその数をその間に発表された全論文で割るわけです。だからこの引用回数が非常にいい雑誌があれば、100とか200とかでてるし、殆ど引用されない雑誌は0になる。だから、某国の某雑誌なんていうのは0点なんですね。こういう風に各雑誌に全部点数がつく。まさに雑誌のアセスメント、評価があるわけなんです。で、この評価を使って日本の実力、各大学の実力を計ってみるわけです。このように雑誌の評価を考慮した活力がどういう機関で大きいかというと、東大、京都、阪大、東北大、名古屋、それから東工大、北大、九大、そしてNTTが顔を出しています。ちょっと恥をさらしましょう。総数だけですと東大とM.I.T.は似たようなものでしたけれど、こういう評価を入れますと東大が7800点に降る、一方M.I.T.は10000点と上がるということで、アメリカの大学の方が上に上がります。これはしかし、英語の雑誌を評価しているのですから、アメリカ

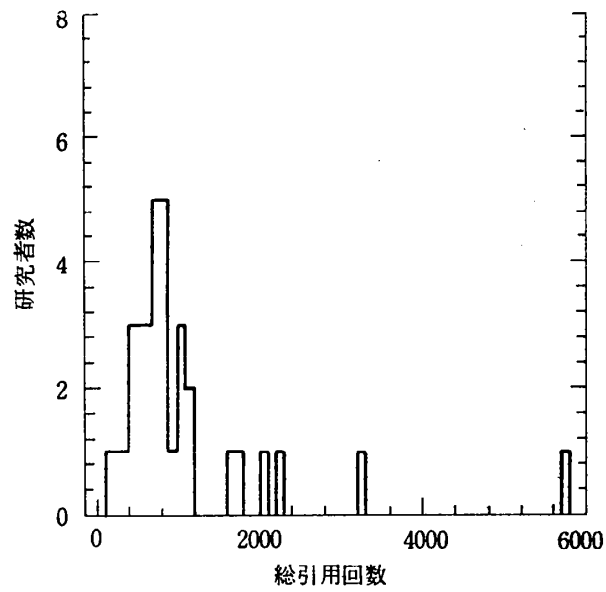


図1：各人が過去に書いた論文全てに渡って引用された回数の総和と人数の分布。

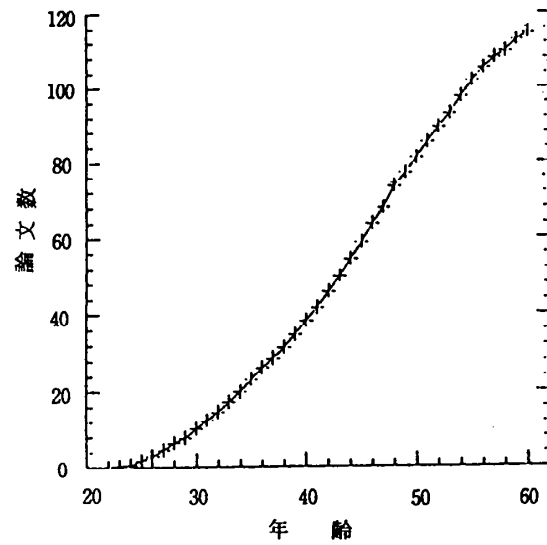


図2：各年齢までの総発表論文数。

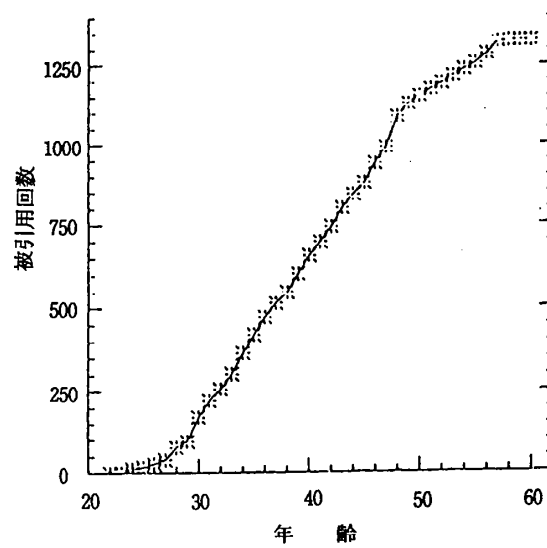


図3：各年齢までの総被引用回数。

人やイギリス人の評価が上がることはもっともだと思います。事実、イギリスのケンブリッジとかオックスフォードが総数ではあんまり上の方に出てこなかったんですが、少し上がってきてますね。だけど依然として日本の大きな大学の方が頑張っている。だから、少なくとも基礎科学においてこのような劣悪なる条件の下でも、日本の大学は非常に頑張っているんだと、これが私の自己点検の一例であります。劣悪な条件の下で大学は最大の寄与をしている。ただこれは残念ながら、先ほど申し上げたように今のままで20年続いたならば、20年後には大学が一番頑張っているとは言えなくなると思います。

(3)研究者個人の論文引用数

同じようにこのやり方で個人の活力の検討ができます。個人の場合には一つはインパクト・ファクターということでワアッとやることもできますけれども、一人一人が出した論文一つ一つに対していったい何回、引用されているかということを詳細に検討することができます。その詳細なるデータはサイテーション・インデックスに入っています。このごろは社会科学にもありますが、このデータ・バンクには自然科学に関して引用度を詳細に、各論文毎に、誰が引用したかというようなことまで書いてあるんです。そういう詳細なデータ・バンクがありまして、私は目で読みましたけれども、既に計算機で読めるようになっていきます。そういうことをすると色々面白いことが分かります。東大の理学部の物理教室のグループで、まず隼より始めよということでやりましたけれども、まず第一はだいたいどれくらい論文が引かれるものかということ、20何人かのうちで一人の人は一生のうちに6,000回引かれています。大体の人は1,000回前後ですね（図1）。ですけど、多い人は、6,000回、3,000回といった引用度です。この中には入れてありませんけれど、かつてメンバーであった久保亮五先生は文化勲章を貰っておられるし、ノーベル賞の声もかかった人ですが、定年の時に6,000回でした。6,000回辺りが一つのピークだと思います。これが（図2）年齢と共にどのくらい論文を書いていくものかということを示した図であります。60を定年として、東大の場合60が定年で、論文を120書けば、まあ標準。そして引用度が大体1,250回、1,000回を超えればまあまあということです（図3）。そしていったい、幾つくらいの時にどんな論文がどういう風に引用されているかという風なことも詳細に見ることができる。あるいはどのくらいの人数の人がどのくらいの数の論文を発表しているかということも、このバンクを調べることによって個々の人に対して詳細に知ることができるわけです。これは一切、自己点検ではない、社会で既に行われている評価なのです。怖いことです。一切、自己点検でもなんでもない、公開された公開原則に従って公開された論文を使って、アメリカなりイギリスの会社が既にこういうデータ・バンクを作っている。そういうデータ・バンクを第3者が使えば、今のような評価が簡単にできてしまう、ということでもあります。そこで私が申し上げたいことは、もう評価は始まっているんだ、だから我々が自己点検をしなかったら、誰かが今のようなことをやって、そして大学人に限らず、産業界の研究所であろうと、研究ということに関しては少なくとも自然科学の研究ということに関しては、バアッと一覧表が出てくる可能性すらあるわけです。特に研究の評価というのはデータ・バンクがもう充実してきたから、それを使って誰でもできるし、公開されている資料だけでできる。こういう評価を用いてイギリスのように、ここの大学にはこれだけお金をあげましょう、なんてことになることを避けるために、やっぱり大学人は自己申告による自己点検をやっただけかなきゃならないだろうと、こう私は思うわけです。

まとめに代えて—大学の情報公開

結論めいて参りましたけれども、大学の弱いところ、特に国立大学の弱いところというのは宣伝が下手なことだと思います。やはり今までは文部省が頑張ってくれて、そして黙っていても10年前まではシビルミニマムの校費が上がってきた。それでなんとかやっていけた。しかしこの10年は校費が上がらなくなってきた、そして一方産業界とか国立研究所の方はどんどん環境が良くなってきた。こういうこと

のために、今我々は大変焦っていて、そしてお金を下さいということを私もみんな一緒になって、いろんなところをお願いをしているわけなんですけれど、つくづく感じたのは、大学というのは如何に困っているかということを皆さん御存知ないということです。御存知ないのは何故かということをお私があるところで怒鳴ったら、おまえそんなことを言って怒鳴るけれども、今までにあなた方は何か困っているということを公の場所で大きな声で言いましたかと言われました。確かにそうなんですね。我々は「武士は喰わねど高楊枝」という格好で少しこり、押えていたところがある。だから世の中の人には知らないのです。だから私はもっと大学は情報公開をしていかなければならないと思うのです。情報公開というのは、最近市町村に対しても、国に対してもそういう情報公開をすべしという声が非常に高まっている、ということをお存知であると思いますけれど、同じように大学も情報公開をしていかなければならない。大学の情報公開というのは、どういう教育が行なわれ、どういう先生達がいる、その人達はどういう研究をしている、どんな論文があるということの情報公開です。自己点検というものを直ちに第3者が使って、そして研究者なり研究機関に対して援助を増やすとか減らすとか、そういう風に使われるんだと思わないで、むしろ大学の力とはこういうものである、こういう風に頑張っているんだということを、やはり世の中に宣伝していく必要があるのではないかと私は思うのです。そういう意味で自己点検としての、そして宣伝のためのものとして自己評価をしていかなきゃならない。それはやはり、あくまでも我々の方から自分で申告するという格好でやっていくべきではないかと思います。

私の恐れていることは、大学側がゆっくりしていると、もうそういうことは外部でどんどんやってしまうことです。そして外部でやると、必ず大学というものはさぼっているという風に言われやしないかと私は心配しております。

もう一つ、お話ししたいことがあります。それはどういうことかということ、ここには私立大学の方もおいでであると思いますので、私が最近、国公私立に拘らず、「大学の財政というのは危機的なものである」と言っていることをお伝えしたい。そういうことはどこで表れてくるかということ、高等教育に対する国の支出、それがGNPに対してどのようなウェイトを占めているかを見ますと、日本は0.8%にすぎない。アメリカは1.5、イギリスは1.6、西ドイツは1.8%、フランスはこれですとちょっとやり方が違うものですから、少なく見えるのですがそれでも日本より多い。これを見ますと、私はやはり日本の教育政策の中で、高等教育に費やす投資が少なすぎると思います。このことを御認識頂きたい。ですから、大学は非常に今非常にさまざまな点で非難を受けてます。我々も確かにさぼった面がないわけじゃないってことは申し上げました。しかし私は不当な量の非難を受けているのだと思っています。やはり、大学は頑張っている、各教官一人一人が頑張っているという風なことをはっきり示す必要がある。そして高等教育全体に対する国の予算を何とか増やして頂くべく努力をする必要があるのではないかと思います。

それからもう一つ私が心配をしていることは、学生の変化についてであります。学生の質が明らかに変わってきています。そうしますと、先ほど最初に申しましたように、各教官は研究者であり、そして同時にいい教育者であるというあの理念は、少し見直さなければならぬ時期にきている、すなわち教官としてまず、研究者として一流であれ、その上で教育はまあまあ一流の研究者としての余力であればいいというような時代はもしかするともう、過ぎてしまったのではないかと。すなわち学生が非常に増えてきたことの影響でもって、そういうやり方ではいけない、私が最初に申し上げましたけれども、やっぱり少し教育の方法を考えていく必要があるだろう。そういう意味で学生の声を聞く必要があるのではないかと、そういう意味ではステューデント・アセスメントというものを利用する必要があるかと思っています。それから、どういう風にステューデント・アセスメントを利用するか、それで給料を上げたり下げたりするアメリカのやり方がいいと私は思いませんけれど、少なくとも学生が授業に対してどう

いう希望を持っているかは、我々は聞く必要がある。それを聞いた上でこういう風に授業をやって欲しいという要望があれば、それに答える必要があろうかと思う。これに関しては私どもは、まあ既にやっておられる大学もございますし、事実最近筑波大学ではそういう試みをやっておられる。あるいは長崎大学で色々この自己評価ということに関して御検討になっている。色々な御努力に関しては様々うかがっておりますけれども、やはり我々大学人として私立も国立も含めて、教育と研究の面で、どういう風に今後自分達がやっていくべきかという点については、自己点検をし、そして少し宣伝をする必要があるだろうと思います。そういう意味で、自己評価は矛盾するとかいろんなご意見はあると思いますが、なんらかの格好で自分達の実力を計っておく必要があろうかと思います。長くなりましたがここで私の話は終わりにさせていただきます。どうも有難うございました。

分 科 会

教育の評価

関 正 夫*

はじめに

本報告では教育の対象を学士課程教育（Undergraduate Education）に限定する。この分科会で検討する問題を大きく分類すれば、①昨年度の研究員集会で残された課題、つまり教育評価の概念や目的に関する検討、②教育評価の具体的な内容や方法、および③教育評価システム形成の条件、以上の3領域だといえるであろう。

本報告では、第1に教育評価の概念について、第2に教育評価の目的・対象について論じるが、これは教育評価の原理・方法の総論といってよい。第3に、大学の自律性重視の立場から、各種の評価のうち最も重要な自己評価に問題を限定し、その評価の視点と方法について一大学教育の現状を改善する観点から提案を試みる。最後に、教育の自己評価システム形成の課題について私見を述べることにする。

I 教育評価の概念について

大学教育の内容・方法に関する研究および大学評価研究で著名なP.L.Dresselは、大学教育評価を次のように定義している。「それは、ある活動、目標またはプログラムの価値を決定するプロセスである。これは目標の明確化、必要な情報の収集とそれに基づく意思決定の3つの段階に分けることができる」（P.L.Dressel 1977）

また評価というコトバは、その類義語・同義語として、点検、査定、評定、見直し、判断などが存在するように、その意味・内容は多様である。

次に評価の分類をみておこう。時期・性格等により、診断（事前）的評価・形成（中間）的評価・総括（最終）的評価というタームがある。これは教授・学習過程の評価概念として形成されたコトバであるが、欧米諸国では今日、大学教育の組織運営や教育改革過程においても使用されている。過程・段階等による分類として、Input評価、Process評価、環境評価、Output評価という表現もよく用いられている。評価主体及びその性格による分類として、行政的评价、自己評価、相互評価、社会的評価という表現がある。本報告において、以上の各種の表現を用いるが、その都度必要に応じて、その意味・内容の説明を加えることにする。

教育活動等における評価の位置づけについてみておこう。大学・学部・学科・授業科目の各レベルにおける教育活動は、Plan（目的・計画）→Do（実施）→See（評価）→次段階のPlanという一連の運営過程のなかで、検討・確認された目的に即して立案された教育計画に基づいて実施されることが、自律的組織の運営論の立場から期待されている。この場合、See（評価）は総括的评价と解することもできるが、教育活動においては評価によって中止・廃止というケースは少なく、多くの場合修正・改善とみなされるので、例えばP.L.Dresselなどは形成的評価と解する立場をとっている。教育改善という観点からすればSeeを形成的評価とみなすことは妥当性がある。大学教育の自己改革活動における形成的評価はフィード・バック的な機能を有しており極めて重要である。この意味で一般教育学会では形成的評価という表現でなくフィードバック評価という表現を用いている研究者もみられる。

* 広島大学 大学教育研究センター教授

ところがPlanの段階においても目的の検討、あるいは確認された目的を実現するための計画立案に先立って既存の資源や環境に関する事前的・診断的評価が必要である。またDo（実施）の過程の中間段階においても形成的・中間的評価を行い、実施過程が目的に沿って展開されているのかどうか診断する必要がある。しかし、教育成果を評価するという立場からみたとき、Seeの段階の総括的又は形成的評価の役割がきわめて重要であることはいうまでもない。

II 教育評価の目的・対象について

大学基準協会、私立大学連盟、大学審議会等の資料、さらにはDresselの著書等に説明されている教育評価の目的・目標を整理すれば、広義の目的、一般的目的、直接的目的（目標）の3種に分類できる。広義の目的は、①大学の社会的責務を果す、②大学教育の質的向上、③大学教育の国際的通用性、④大学卒業生を通しての社会的発展への貢献を志向することにある。一般的目的は、①学生の学習生活の質的向上であり、②教育目標に応じた人材育成を行うためである。教育評価の直接的な目標は、教育計画・活動や教育改革に関する各段階の意思決定のための基礎的情報を整備し提供することにある。表現を代えれば必要な基礎的情報を十分に収集・整理して、各段階において望ましいかつ適切な意志決定を行い、それを通して教育活動・成果の質的向上を志向することである。以上の評価の目的の整理は試論的なものに過ぎないので、本分科会において、後で検討されることを希望する。

次に教育評価の対象について、学生の教育・学習活動等を中心にしてInput, Process, 環境, Outputの4領域論をベースに考えてみる。Input評価の対象として教育の基本方針・目標および入学関連諸活動等を挙げる立場（例えばDresselなど）がある。これに対して、初等・中等レベルの評価論では教育目標を、それが教育評価の指針・基準に関連しているため、評価の対象として扱っていない。むしろ評価の指針等との関連から、評価の対象から独立させて教育目標論として検討する立場をとっている。本報告においても、教育評価論の観点から、教育目標はInput関連事項から独立させた。Process評価の対象は、学生の教育過程の全体である。環境評価の対象は教育的・物理的環境のほか教職員等の人的要素や組織的要素が考えられる。本報告では、環境的要素のうち人的要素は組織的要素とともに管理運営の問題として、環境評価の対象から独立させた。教育計画・実施の主体である教授団を物理的環境等と同列に扱うことは好ましくないという判断からである。さらに、環境評価の対象のなかに大学政策や社会における大学の位置づけ等のマクロな問題もありうるが、これもマクロな教育システムとして分離独立させた。以上により構成される教育評価の対象及び項目は本報告末尾に掲載した「報告要旨」を参照して頂きたい。

ここで教育評価対象の重要度順位についてのべる。一般的には評価主体の関心等により重要度は変化する。学生の教育・学習の質的向上に最大の価値をおく場合には、①教育目標、②学生の能力、③教育活動、④カリキュラム、⑤組織運営、⑥環境、⑦マクロな教育システムの順序と考えられる。これは初等・中等教育評価の研究成果や経験を参照するとかなりの妥当性がある。本報告では、以上の教育評価の原理・方法に関する議論を踏まえ、評価概念に関しては教育活動等の診断的・事前的評価、形成的評価および総括的評価を重点課題とみなした。総括的評価に関連した教育の社会的効果の問題は、大学の社会的責任の遂行という観点からきわめて重要であるが、現在のところ多くの困難が予想される（市川、1985）ので考慮していない。また評価の対象については、重要度の高い評価対象、例えば学生の能力や教育過程などを視野に入れて、以下の諸提案を検討した。

III 教育の自己評価の視点と方法について—大学教育の現状を改善する立場からの提案—

第1に、大学教育の自己評価の視点に関連して、現代大学の教育評価の構造とそれを支える大学教育

観・評価観などを検討することを提案したい。以下にその提案趣旨を説明する。現在、教育評価的活動として、①教育活動においては、入試・学期試験・単位認定・卒業資格認定等がある。②教員に関しては、採用・昇任の際の選考がある。また③行財政に関しては、一般教育、専門教育に対する人員・予算配分、大学設置基準に基づく大学・学部設置認可および私学助成に関連した大学評価などがある。さらに④卒業生に対しては就職試験、資格試験などが行われている。

ここで日本の大学の一般的状況を弊見しておこう。一般教育と専門教育によって構成される Undergraduate Education（ここで学士課程教育と訳す）の正式訳語が存在していないことに象徴されるように、学士課程教育の目標を明確化している大学・学部はきわめて乏しい。多くの大学・学部の教授団は、教育目標が不明確なまま、入試から卒業認定までの教育過程を運営していることになる。教授・学習過程に眼を転じると、一般教育課程を中心に学生は1週間当り15～20種類の授業科目を履修しているが、図書館等における自学自習時間は1日平均1時間以下の学生が大半を占めているという状況がある。4年間の教育過程のなかで、知的学習よりも卒業に必要な単位をそろえることに関心の強い学生たちが存在するという構図が一般化している。

講座・学科目間の不干渉主義が作用したのか、一般教育及び専門教育の構成要素である各授業科目の内容・程度・方法に関する調整さえもほとんど行われていない。したがってカリキュラムの体系化、総合化の責任主体は教授団ではなく、旧制大学にみられたように学生に委ねられているともいえるべき構造が現出する（広島大学、1988、1989）。

不本意進学者や職業目的の不明確な一般学生が多数を占める現代大学において、学生たちは「楽勝科目」に走り、彼等の基礎学力が脆弱化する。このような事態は名門ハーバード大学においてさえも、1970年代に生じ、そのため教授は教育内容・方法の体系化・構造化に向けてコア・カリキュラムの創出を試みたことは周知の通りである。しかし、日本の大学においては、かかる教育・学習の問題状況を改める基本方向さえも定位されていないのではなからうか。

その要因の一つとして、教員選考における研究業績重視主義の傾向が温存され、旧制大学と同様に研究教育予定調和論が教授団のなかに支配的な状況があると解されている（例えば広島大学、1988、1989）。また新制大学発足期に導入された一般教育は、専門教育に比べて行財政支援が乏しく、その教育研究条件も不十分であり、多人数教育を余儀なくされている。そのため、旧制高校におけるような少人数教育を中心とした教授—学生、学生—学生間の人間交流を媒介とした一般教育は、現代大学からは、その姿を消している。さらに、卒業前に学生たちが受ける就職試験等は、売手市場あるいは指定校制度があることも作用し、形式化しており、学生の教育・学習態度にネガティブな影響を与えているとする指摘も多い。

上述した現代の大学教育や教育評価の現状から、大学教育の評価構造の特質やそれを支える大学教育観を抽出し、以下に仮説的に示しておこう。教育活動に関してはInput（入学）評価に最大の力点がおかれ、全教育過程のOutput評価（卒業資格認定）やProcess評価（単位認定等）は形式化している。いや担当教員の恣意的判断に委ねられているというべきかもしれない。しかも教育過程や各授業過程においてフィードバック機能をもつ形成的評価はほとんど制度化していない。敢えていえば、教育過程の評価はInput評価最重視である。しかも入学者選抜や学期試験では知識の記憶力・再生力といった観測可能性の高い領域に評価の関心は集中している。このような一次元的評価観が、今日支配的であると考えられる。教員の評価に関していえば、教育能力や教育成果等に関する評価は欠如し、研究業績主義的评价観が支配的であるといっていよい。このことは、教授団のなかに研究教育予定調和論が支配的なことによるものか。それとも教育の評価が研究評価に比べて観測・測定が困難であるからなのか、その双方によるのかは今後の検討を必要とする。いずれにしても、大学教育を支配している上述の評価観と相互作用

用関係にある大学教育観は、旧制大学における教育観と本質的に変化していないといえるのかも知れない。

第2に、上に論じた大学教育観及び評価観の改革を志向する観点から、教育目標の再検討のあり方について検討することを提案する。以下に教育目標設定の原理・方法について論じる。教育目標は「教育計画・カリキュラム開発・授業プランの設計及び教育の評価等に際して基本的な基準となるものである」（現代教育評価事典，1988）とその機能について定義がなされている。

日本の場合、大学の教育目標の上位概念である教育理念・目的は、教育基本法第1条（教育の目的）、学校教育法第52条（大学の目的）及び各大学に固有な教育理念・目的によって規定される。いずれにしても、各大学においては、法令に規定された教育の目的や建学の精神等の現代的意義を再検討する必要がある。その際、社会の変動・学問の変化・時代社会の要請をどのように把握し、それにどのように対応するのか、また現代の青年たちの能力・関心等の変化をどのようにとらえるのか。それらを前提として各大学ごとに教育理念・目的を検討することが期待されているといえるであろう。

教育評価の指針・基準としての教育目標は上記の教育理念・目的に基づき各大学・学部ごとに規定されるべきものである。大学教育の専門家P. L. Dresselは「教育目標というのは、将来学習者がどのように行動するのかを表明し、教育の成果に含まれる知識・技能・態度を示すものである」と定義している。

教育心理学者B. S. Bloomによれば、教育目標は①認知領域、②情意領域、③精神運動領域に分類されるという。また教育目標は一般目標（GIO:General Instructional Objectives）と具体的な行動目標（SBO:Specific Behavioral Objectives）によって構成されるという。教育目標の多次元性格から明らかなように、現代の教育評価論においては多次元的评价が前提とされていることに注目しておく必要がある。他方、このような行動目標論に基づく教育目標の設定に関しては批判もあり、例えば「羅生門方法」が提案されている〔付属資料1参照〕。参考までに高等教育の専門家H. R. Bowenが整理した「アメリカの高等教育の目標」を〔付属資料3〕に示す。また、行動目標論に立脚して長年にわたり検討を行ってきた日本医学教育学会（1969年設立）の提案する「医学教育の一般目標」（1978年）を〔付属資料4〕に示しておく。それと対比して、世界保健機構（WHO）が提示した医師養成教育の行動目標を〔付属資料5〕に示した。

さらに〔付属資料6〕には、教育目標及びそれを実現するカリキュラムを検討する手がかりとして、大学教育の多様性がカリキュラムの体系性・系統性と科目選択の自由度の2種類の変数によって表現される可能性があることを仮説的に提示した。つまり、カリキュラムの体系性が確立しており、必修科目が多い専門教育の場合には行動目標論が適用できて、それに基づくカリキュラム設計の可能性があると考えられる。これに対して履修科目の選択性が大きく、学生が各自のカリキュラムをデザインし、その教育の統合主体と解されている近代ドイツの大学教育や成人向けの教養教育では、行動目標による教育目標設定は限界があり、例えば羅生門的方法を採択することが望ましいと考えられることを示唆したものである。したがって、一般教育と専門教育によって構成される各大学の学士課程教育の目標やカリキュラム設計においては、授業科目の選択度とカリキュラムの体系性との関連において教育目標設定の方法に差異が生じる可能性があると考えられる。これらの諸点は今後の検討課題であることはいうまでもない。

第3に、Input（入学・教員採用等）評価において、先述の一次元的評価観を改め、多次元的评价基準を導入することを提案したい。以下にこの提案内容を説明しておこう。

まず、入学者選抜の方針・指針としての入学者の能力像を明確化するに際して、①高校教育の目標の多様化、職業目的不明確な一般学生等の増大化、②入学者の認知的能力のほか精神・運動能力等の評価

の必要性の観点から入学者選抜基準の多次元化を図る。それと同時に、多次元の基準による入学方策に対応すべく各大学の学生募集や入学判定の組織的枠組みの再検討が必要だと考えられる。

次に教員採用・昇任選考の基準として、教育能力等の判定方法の一例として、今後大学・学部において大学教育に関する調査研究及び教育改善の試みが奨励される環境やシステムづくりが必要である。そのため、例えば各大学・学部において大学教育に関する調査研究の論文や報告等を公表する場として「学部紀要」等の枠を拡大し、各大学間で大学教育改善の経験や研究成果の交流を促進することが期待される。さらに、教授採用・昇任の判定資料として大学教育に関する研究論文や報告書の提出を求めることが考えられる。

第4に、Output評価が形式化していることを本格的に改善するために、次の提案をしたい。①学生の学部卒業時の能力像（仕上り基準）を、多様性を前提として明確化すべく試みる。②この仕上り基準、換言すれば教育目標との関連において卒業論文のあり方（指導方針、論文内容・程度等）を検討し改める。それと共に、卒論制度の限界を克服するため学士資格判定のための総合的試験の内容・方法を検討し、実施する。③5～10年毎に卒業生の社会および大学院等における活動状況の調査を行い、大学で修得した知識・技術・学問の方法等の適用性・発展可能性を検討し、大学教育の改善に活用する。以上の諸活動に対応できるシステムを大学・学部を整備する。

第5に、教育過程（教育課程、教授・学習方法、学習評価、課外活動等）評価の視点・方法に関して次の提案を行いたい。

①全学・学部・学科・授業科目の各レベルにおいて一般教育・専門教育との関連において教育目標・授業目標を明確化し、「学生便覧」等に明示する。その際、一般教育と専門教育の各目標の相互関連性が検討され、調整されるべきことは前提条件といえるであろう。

②学士課程教育（一般教育・専門教育で構成）及び各授業カリキュラムの内容がいかなる原理・方法によって構成されるのかが検討され、その結果が「学生便覧」に盛り込まれることが必要である。その際、一般教育・専門教育の別を問わず授業科目担当者間の内容・水準に関する調整が不可欠である。その上で各授業科目については授業計画等が検討され、それが学生の科目履修上の資料として「学生便覧」に記載されることが強く望まれる。

③教授・学習過程を評価する視点として、学生の学習生活の質的改善がなされているのかどうかを重視する必要がある。そのため、学生の教室内での学習活動のみならず教室外における、例えば図書館、計算センターあるいは学生実験室、体育館での日常的な学習活動が十分展開されているかどうかについても評価の対象とすることが必要である。

④上の問題と関連して、課外活動の参加状況やその活動の学生の自己形成機能等が評価できるように方法論的な調査・検討が必要である。学生の学習過程や課外活動の評価に関しては、学生自体が実情調査（自己点検）を行い、それに対して教授団等が助言指導（客観的評価）するシステムが検討されることが望ましい。その際、学習過程等の物理的環境の問題等に関しては、学生の実情調査に基づく要求に対して教授団・理事会等は、助言指導の立場ではなく、改善計画の責任主体としての対応が求められることはいうまでもない。

⑤大学の組織運営、教育活動に関する意思決定システム等の評価に先立ち、これらの諸活動の計画責任主体（＝評価主体に対応）を明確化し、大学・学部・学科各レベルにおける意思決定システムの役割・権限を検討することが必要である。

結びに代えて—教育評価システム形成の条件は何か

本報告を終えるに際して、教育評価システム形成の前提条件として、当面する阻害的要因について最

初に指摘しておきたい。

阻害的要因の第1は、社会の変動等の影響である。例えば今後青年人口の減少を反映して大学財源の拡大が困難となる可能性がある。また卒業生の就職は売手市場の動向が当分続き、そのため学生や社会の教育・学習の質的向上への関心が停滞する可能性がある。

第2は大学評価そのものへの疑問と不信が大学内部に存在することである。例えば大学入試や教授選考等においてみられるように観測可能な領域・対象の情報による客観的評価重視主義への疑問がある。また社会や高校関係者の間では、大学教育の質的向上に不可欠な形成的評価よりも、教育成果の総括的評価・ランキング評価に関心が集中し、大学がその動向に流される可能性がある。

第3は、大学審議会が大学設置基準の大綱化により、教育水準の低下が起ることのないように大学の自己評価や客観的評価システム形成の必要性を強調している。ところが大学教育の質的向上にとって必要な大学政策の客観的評価の必要性や大学の活性化に不可欠な大学財源の拡大とそれを有効に活用する弾力的な行政的措置について十分検討されているとは言い難い状況があることである。

第4は、大学と国家・政府等との従来の関係が作用し、大学の自律性を支える精神的・物質的基盤が脆弱であることである。多くの大学は財政的基盤が弱体化しており、そのうえ政府からの財政的支援が拡大する可能性も乏しく、そのため大学内部に自己評価機能や改革計画機能を整備するモチベーションが希薄な状況がみられる〔付属資料2、参照〕。そのことと関連して、大学の精神的基盤が弱体化しているのである。例えば、大学自体を学問の対象とする慣行がないため大学の自己研究体制が未整備である。また大学の諸活動等の意思決定システムが非近代的であり、教育目標を欠如したまま、大学教育の運営を行っていることさえも疑問がもたれない、知性の府にあるまじき危機的な一般的状況がある。

次に、上記の阻害的要因等の克服の必要性を視野に入れて、自己評価システム形成の課題について、以下に要約的に示しておこう。

第1は、大学教職員・学生にとっての課題として、知性の府としての大学がいかなる危機的状況にあるのかを検討し、それらを共通理解する努力が必要である。それと同時に大学の構成員は大学論、教育論、学生論、教員論、組織運営論、大学評価論、大学政策論等を学習する機会を拡大すると共に、彼等が大学教育等への批判や提案を積極的に行うことが奨励される環境づくりが必要である。

第2は、各大学・学部にとっての課題として、組織体としての計画主体（＝評価主体）及びその権限の明確化と呼応して意思決定システムの近代化を行う必要がある。さらに〔付属資料7〕に示したように、自律的組織体には自己評価機能や大学教育の研究機能を整備し、さらにFD（教員開発）やOD（組織開発）の活動を展開させながら、大学教育の計画機能および実施機能の質的向上を図る、そのようなシステムづくりを志向する必要がある。

第3は、大学連合体（大学基準協会・国大協・私大連等）及び学会にとっての課題として各大学・専門学部の自己評価成果の客観性を評価しうるような機能を整備することが強く望まれる。それと同時に各大学で今後実施される自己評価活動や大学教育に関する研究およびFD活動に関する理論的支援を行い、さらに大学政策の改善について積極的な提案をなしうる力量をもつことが期待される。

第4は、政府・文部省・大学審議会にとっての課題として、今後、自己評価・客観的評価に基づく各大学からの教育改革構想の実現を支援する政策形成が不可欠である。したがって、それに対応すべく各大学の要請に応じて大学自己研究部門、教授・学習センター等の教育改善支援体制の整備を行う必要がある。また大学連合体・学会等の相互評価・客観評価機能の確立を志向した政策が必要であろう。同時に大学政策、学術政策等に関する客観的検討をなしうる体制を整備し、特に国立大学の活性化に必要な行政的制度改革の実現する必要がある〔付属資料2参照〕。

以上の課題解決において、各大学では理事会、学長や学部長等の学内行政関係者と各学部教授会の役

割・権限の根本的な検討が必要である。敢えていえば、今日ほど大学管理職者の見識・指導性の重要性が求められている時代はないかもしれない。それは日本の大学がまさに歴史的な転換期にあり、それへの対応が強く要請されているからに他ならない。

なお、本報告の主要参考文献は、「本報告要旨」の末尾に示した。また本報告の詳細については拙稿「教育評価の原理と方法に関する一考察」『大学論集』（第20集，1990年3月）に論じたので、ご参照いただければ幸甚である。

[付属資料 1]

教育目標検討の視点と方法

(1)教育理念・目標の規定要因

○全国大学に共通の教育理念・目的

＊教育基本法第1条（教育の目的），学校教育法第52条（大学の目的），大学設置基準（大幅改正予定）等による共通的目标の設定

○各大学に固有の教育理念・目的（Goals）

＊建学の精神

＊社会の変動・学問の変化・時代社会の要請等への対応（文明論・学問論的検討）

＊現代における高校生等青年たちの能力・適性・関心をどのようにとらえるのか

〔注〕目的（Goals）は目標（Objectives）よりも広い概念，抽象的な一般的目标

(2)評価指針・基準としての教育目標（Objectives）

「高等教育機関が表明している教育目標は，一般に当該機関としての教育の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するのかを表明し，教育の成果に含まれる知識・技能・態度を示すものである」（P.L.Dressel,1976）。

(3)教育目標の分類等（B.S.Bloom）

(イ)教育目標の構成領域（Domain）

A 認知領域〔知識・理解・応用・分析・総合〕（1 想起，2 解釈，3 問題解決）

B 情意領域（4 態度・習慣） C 精神運動領域（5 技能）

〔注〕（ ）内の1～5の概念は：Univ. of Illinoisの医学教育センターが開発

(ロ)教育目標の構成：一般目標（GIO）と行動目標（SBO）

GIO:General Instructional Objectives：学部・学科・教科・授業科目における学習者の到達目標（総論的総括的に表現）のこと

SBO:Specific Behavioral Objectives：各授業科目において学習者が達成すべき具体的な行動目標（観測可能）のこと

(ハ)教育目標の性格（行動目標論の立場から）：RUMBA

R（Real），U（Understandable），M（Measurable），B（Behavioral），A（Achievable）

教育目標は現実的で理解しやすく達成可能で観測可能な行動を示す動詞で表現。

(4)行動目標論への批判—教育工学的方法の問題点と「羅生門」的方法の登場

＜教育工学的方法＞：行動目標（SBO）レベルにまで細分化した観測可能な基準に基づきカリキュラムを開発し，その成果等を評価する方法で評価結果の客観性はかなり高い。但し観測困難な情意領域等の教育目標は軽視される傾向がある。

＜「羅生門」的方法＞：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。観測困難な教育目標にも応じる教育活動を行う試み。

[付属資料 2]

教育評価システム形成の条件

1 教育評価の阻害的要因

(1)社会の変動等の影響

＊大学財政の縮小可能性（青年人口の減少→学生数の減少）

＊企業との関係：卒業生の就職－売手市場（供給の減少／需給のアンバランス）

(2)評価への疑問と不信

＊観測可能な情報による客観評価重視主義（大学入試・教授選考等）への懐疑

＊学内外で形成的評価よりも総括的評価・ランキング評価への関心集中の傾向

＊大学教育の自己評価実施・公表による各教員等の学問の自由への抵触可能性

＊教育評価研究が盛んな初等・中等教育の現状への疑問（外部的影響の方が強力か）

(3)大学審議会の動向への疑問

＊同審議会主導の自己評価・客観的評価等に対する大学関係者の疑念・不信感

＊大学設置基準の大綱化：今後重視されることが期待される一般教育が制度的概念として抹殺される可能性とそれへの政府からの財政的支援削減の可能性

＊大学政策の評価：大学評価と並行的になされるべき大学行財政政策等の評価は進展しているのか（例：大学行財政と一般行財政の相対的関係の検討等）

＊高等教育研究体制：大学評価の確立に不可欠な高等教育研究・大学評価研究や大学経営・政策に関する研究体制さらには自己研究部門さえも未整備

＊大学審議会の自己評価に基づく自主的改革の提案は精神主義的傾向（現時点）

(4)大学自律性の精神的・物質的基盤の脆弱性

＊大学自体を対象とする学問研究の未形成，自己研究体制の未整備

＊大学の意志決定システムの非近代性－教育目標欠如等のまま実施される教育運営／自律的組織体に不可欠な自己評価・計画機能の未整備

＊大学の財政的基盤の弱体化／自主的運用可能財源の貧困→経営的能力の未発達

2 大学教育に関する自己評価システム形成の課題は何か

(1)大学教職員・学生にとっての課題

＊大学の知性の府としての危機的状況の共通理解努力の必要性

＊大学論・教育論・学生論・評価論・政策論等の学習機会への参加

＊教員・職員・学生各集団等の大学教育・学習生活への批判・提案活動の形成

(2)各大学・学部（組織体）にとっての課題

[付属資料7：大学教育・自己評価・FD活動の相互作用的关系]

＊大学・学部の意志決定機構の近代化／大学自治と学部自治の権限関係の検討／学長・学部長と評議会・教授会の役割・権限関係の検討と改革

＊大学教育・学習等に関する学問研究の奨励・支援

＊自己評価体制の整備／改革計画計画体制の整備

＊教育改善支援体制の整備（教授・学習センター・教育助手等制度）

＊管理職・教員・職員に対するFD及びSD（Staff Development）活動の組織化／大学論・教育論・学生論・評価論・政策論等の研修セミナーへの参加

＊大学教員志望の大学院学生に対する教育研修機会の実現

＊大学教授採用・昇任基準の検討（教育改善等に関する研究成果等の提出）

＊大学（現状調査・教育改善計画等）報告書等の出版・公表，

＊教員ハンドブックの出版・配布：教育・研究・管理運営（教員任用基準等も記載）／活動を十全に実施するためのガイドブック

＊学生便覧の検討、学生ハンドブック（大学生生活のガイドブック）の出版・配布

(3)大学連合体・学会にとっての課題

- *各大学・専門学部の自己評価成果の客観性を評価（相互評価）する機能整備
- *各大学・学部における自己研究・自己評価・FD活動の支援
- *大学政策の評価機能と大学の意見等収集・分析機能を整備して高等教育政策の改革に寄与

(4)政府・文部省・大学審議会にとっての課題

- *自己評価・相互評価等に基づく大学教育（一般教育・専門教育）の改革構想の尊重
- *自己・相互評価，財政的措置等の確立を志向する政策Agenda（日程）の明確化
 - ／大学自己研究部門・教授・学習センター等教育改善支援体制整備の施策必要
 - ／大学連合体・学会等の相互評価機能確立に向けての政策の必要
- *国立大学の活性化に必要な大学行財政の一般行財政からの相対的独立性の検討

[付属資料 3]

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，技能，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』玉川大学出版部，1986年，pp93-4，（原典：
H.R.Bowen: *Investment in Learning*, Jossey-Bass Publishers, 1977, pp55-59）

H.R.Bowenはアメリカの大学の理念や教育の目標に関する膨大な文献・資料を整理し，上記の
ように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まとめた。

〔付属資料 4〕

医学教育の一般目標

××大学医学部は、学生が将来それぞれ保健・医療に貢献し、医学の発展に寄与することができるようになるために、卒業時に下記4項目を達成することをねらいとする。

1. 将来医学関係のいずれの領域に進むうえにも必要な、基礎的知識^{注1}と基本的技能^{注2}を修得する。
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^{注3}を身につける。
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身につける。

注1 基礎的知識として下記のものが含まれる。

- (1) 人間の心身の正常な発育・構造・機能
- (2) 発育・構造・機能の高頻度の異常
- (3) 保健・医療における人間と地域・社会・文化・環境との関係
- (4) 人間に有益または有害に作用する物理的・化学的・生物的・心理的・社会的・文化的諸因子
- (5) 高頻度疾患・主要疾患の診断と、それらの治療の概略
- (6) 緊急疾患の診断と応急処置
- (7) 疾病の予防
- (8) リハビリテーション
- (9) 保健・医療システム（保健・福祉資源を含む）

注2 基本的技能として下記のものが含まれる。

- (1) 問診
- (2) 理学的診察法による正常と異常の鑑別
- (3) 一般的装置を用いる診断法
- (4) 基本的臨床検査の実施法・選択・解釈と特殊検査法の選択・解釈
- (5) 臨床データの収集・整理・記録
- (6) 臨床問題の認識と診療計画の設定と評価
- (7) 基本的治療手技
- (8) 患者・家族とのコミュニケーション
- (9) チームの一員として活動する能力

注3 基本的態度・習慣として下記のものが含まれる

- (1) 医学・保健・医療の問題に取り組む積極的態度
- (2) 医学・保健・医療の専門職としての社会への責任感
- (3) 社会・環境の中の複合的存在として人間を把握する態度
- (4) 保健・予防・社会復帰を含む包括的なものとして医療を把握する態度
- (5) 患者およびその家族に対する理解的態度
- (6) 患者およびその家族との信頼関係を醸成する習慣
- (7) 総合的・科学的かつ沈着・冷静な問題解決態度
- (8) 自己の能力限界の認識と適切な専門家に対して助言を依頼する習慣
- (9) チーム医療・チーム研究における協調的ないし指導的態度

出典：日本医学教育学会監修『医学教育マニュアル1』篠原出版，1978年，p19

医学教育の目標—WHOの医師としての資質判定項目

A. 認知領域

1. 知識：基礎的術語、事実、概念、原理、法則、方法などに関するもの、これを、
 - (a) 正確に想起する能力
 - (b) 正確に認識する能力
2. 理解：上記の知識を、
 - (a) 説明すること
 - (b) その内容を認識すること
 - (c) 現象の説明に利用する能力
3. データの分析および解釈力
 - (a) ある形式のものを別のものにたくし転換する
 - (b) データの説明に適切な仮説をつくる
 - (c) 妥当な予言をする
 - (d) データの限界を認識する。
4. 関連問題の解決力
 - (a) 問題解決に必要なデータの認識
 - (b) 必要なデータをうる妥当な資源の利用法
(たとえば適切なX線写真の選択と依頼)
 - (c) 一時的な仮説（または診断）をつくること
 - (d) 仮説（または診断）を再検討するに適切な方法を
知っていること
 - (e) 適切な治療の方針をつくること
5. 問診をとる能力
 - (a) 主訴を引き出すこと
 - (b) 現症を明確に記述すること

—中略—

6. 情報のとりなおしと記録保持の能力
7. 公共資源（community resources、公的機関や公的扶助などの）の利用能力
8. 複雑な状況にさいする判断力、たとえば研究、実験、臨床的または公共問題などについて例をあげると、
 - (a) 複雑な臨床的事例を扱うさいに、
 - ① 状況の緊急性重篤度を認識すること
 - ② 特別な状況に対して問診や理診を適合させること
 - ③ 特別な診断方法を追加する必要性の認識、たとえば、X線撮影の繰り返し、試料の再検査、所見解釈の再検討など

—中略—

B. 精神運動領域

1. 理診の実技、とくに、
 - (a) 精密な全身診察
 - (b) 視診、打診、触診、聴診などで意味のある徴候はすべて正しく発見すること
 - (c) 患者に不必要な苦痛を起こさずに検査すること
2. 各種の検査、および臨床器具、たとえば顕微鏡、眼底鏡の使用技能
3. 静注、腰椎穿刺、カテーテル挿入、挿管、標本作成、生物学的資料の取り扱い法などの実施技能

C. 情意領域

1. 患者やその家族に対する配慮、たとえば、
 - (a) 患者の福祉に関心をもち、責任を引き受けること
 - (b) 患者やその家族を扱うのに思慮深く気転をきかすこと
 - (c) 患者の不安に注意し、元気づけ、支えてやること
 - (c) 患者や家族に、状態や治療法、予後などを説明するのに率直に話しあうこと
2. 自分の職業的能力とその限界を注意すること、とくに、
 - (a) 緊急時または他の専門家の助力のあるとき以外には、自分の能力範囲内で行動すること
 - (b) 知らない領域や過誤のあることを認めること
 - (c) 助力・助言を受けること
3. 同業・同僚の者と効果的な関係を意欲的に確立すること
 - (a) 示唆・批判を受け入れること
 - (b) 意見の相違に思慮深く、気転をきかして対応すること
 - (c) 経験の少ない者を助け指示すること
 - (d) 自分の意志で決定したことに責任をとること
4. 進歩の意欲と疑う心をもつこと
 - (a) 固着した信念を再考する
 - (b) 自発的に新しい知識を求める
5. 自分の専門的知識と技術を個々の患者と同様、公共の役に立てるような組織利用

出典：日本医学教育学会監修『医学教育マニュアル1』篠原出版、1978年、pp31—32

[付属資料 6]

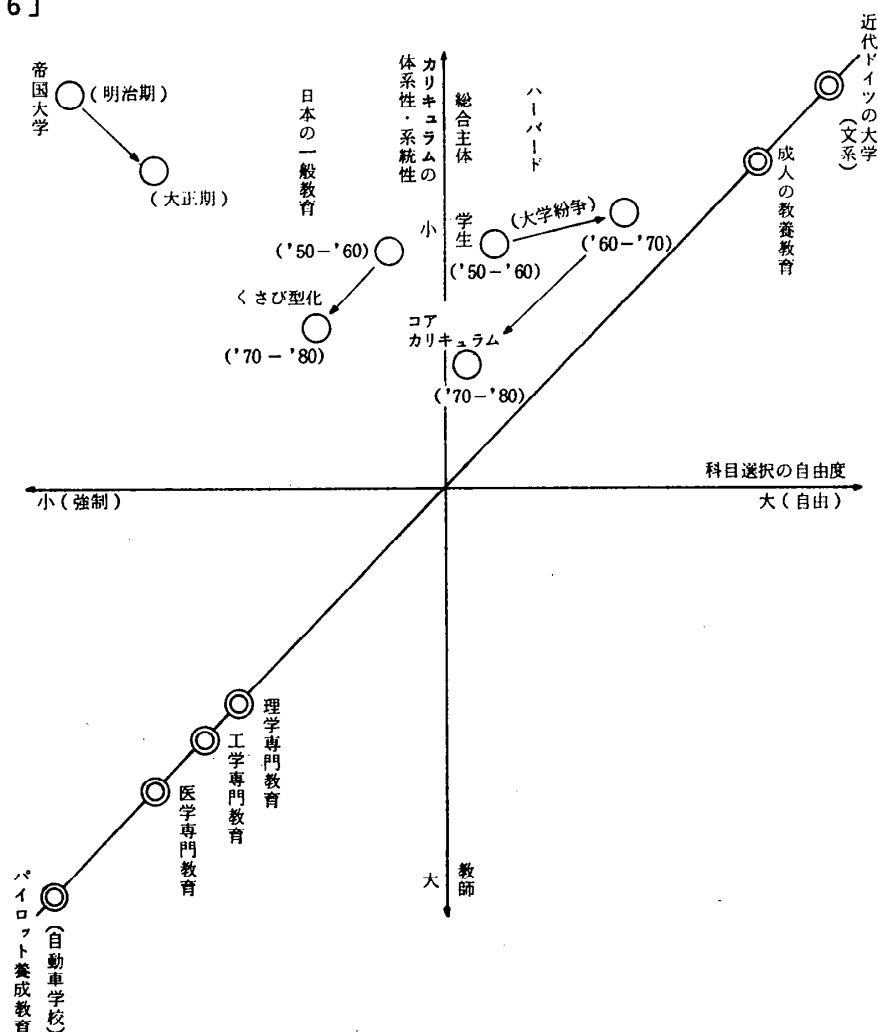


図1 大学教育の多様性(仮説的概念図)

—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の関係が成立し、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しかし現実の大学教育○印においては、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ないと思われる。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を反映しているといえることができる。
- ③直線上でパイロット養成教育に近い領域に属する専門教育の目標やカリキュラムは教育工学的な方法による接近可能性はあるが、近代ドイツ大学や成人教養教育に近い領域に属する大学教育の場合には教育工学的な方法による接近は限界があると思われる。だが、そのような専門教育と一般教育を総合した教育の場合には、どのように接近するのかは検討課題である。
- ④アメリカの大学で実施されている学生による授業評価とその成果に基づく学生の科目選択・科目履修計画立案方式は自由競争のメカニズムを活用した教育評価の方法として注目されている(OECD 1990)。だがこの方法は科目選択の自由度が大きい機関で、しかも良い授業を選択しなければ自分にとって損失であるという「賢明な消費者」としての学生集団の形成を前提として成立するのである。

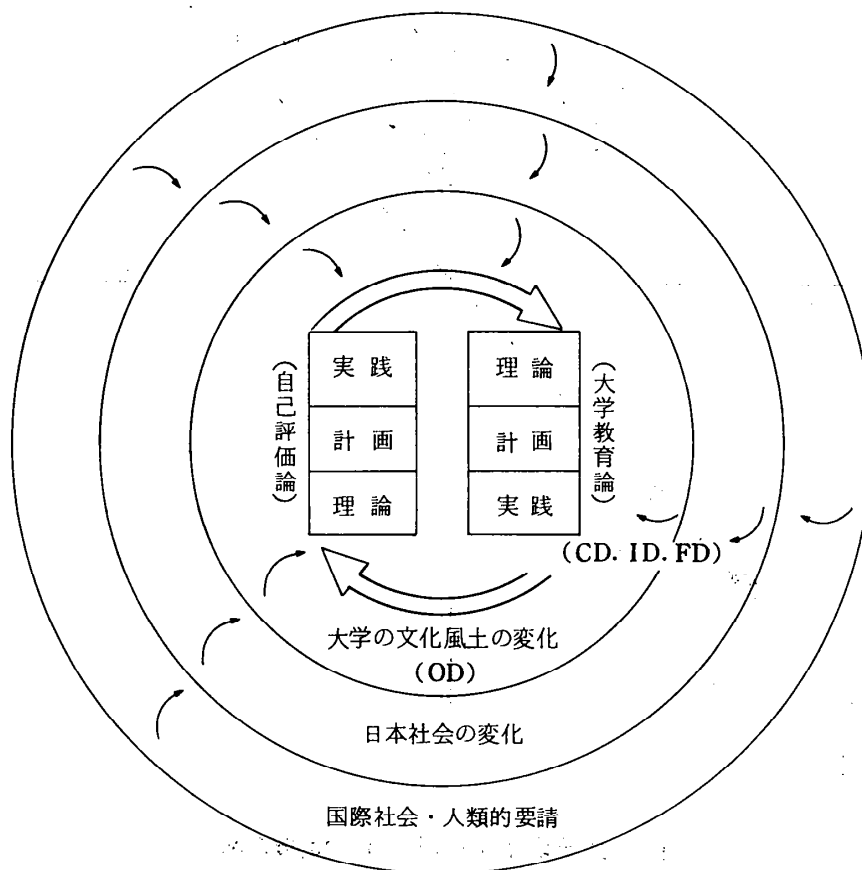


図2 大学教育改革過程における自己評価の位置

—大学教育・自己評価・FD活動の相互作用的關係—

[注] 自己評価の方法論と大学教育論は相互作用しながら循環的上昇過程を進む。その促進的条件となるのがFD活動である。

FD: Faculty Development ID: Instructional Development

CD: Curriculum Development OD: Organizational Development

出典：関 正 夫 1989

教育の評価

関 正 夫 (広島大学)

はじめに

昨年度の研究員集会で残された課題：評価の概念・目的の検討等、

今回検討すべき問題：上記の課題の他、教育評価の具体的内容・方法／教育評価システム形成の条件

I 教育評価の概念について

(1)教育評価の定義

「それは、ある活動、目標またはプログラムの価値を決定するプロセスである。これは目標の明確化、必要な情報の収集とそれに基づく意思決定の3つの段階に分けることができる」(P.L.Dressel 1977)

[注] 評価の類義語・同意語：点検、査定、評定、見直し等

(2)評価の分類

○時期等による分類：診断的評価・形成的評価・総括的评价(継続・修正・廃止)

○過程段階による分類：Input評価・Process評価・環境評価・Output評価

○主体による分類：行政的评价(政府・文部省／理事会／学長：資源配分等)

／自己評価(大学・学部・個人自体)，相互評価(同業機関・者)

／社会的評価(企業・受験産業等)

○機能による分類：フィードバック評価・序列的评价(資源配分・選択上の必要)

[注] 分類間の評価用語には関連性もあり得る(例：形成的評価とProcess評価)

(3)評価の位置づけ—教育活動(大学・学部・学科・授業科目等各レベル)において

Plan(目的・計画)→Do(実施)→See(評価：(診断的評価) (形成的評価) (総括的评价)

継続・修正・廃止)→次のPlan(目的・計画)

[注] 大学教育の組織的活動ではSee(評価)により廃止という場合は少ないので総括的评价のところも形成的評価に含める(Dressel)べきかもしれない。

II 教育評価の目的・対象について

(1)教育評価の目的・目標

①広義の目的：社会的責務／大学教育の質的向上／国際的通用性／社会発展への貢献

②目的：明日の社会を担う学生の学習生活の質的向上／教育目標に応じた人材の育成

③目標：教育プログラム・活動等やそれらの改革に関する意志決定のための基礎的情報の整備・提供

(2)教育評価の対象

①教育目標(Objectives)

②Input：入学(学生募集・選抜・専攻分野の決定・配置等)

③Process：

○教育課程(一般教育・専門教育等の相互関連、必修・選択科目群等の構造)

○教授・学習過程(教授・学習方法／時間割／キャンパス内外の学習経験／単位認定等)

○授業科目(目標／授業形態／クラス規模／教授・学習内容と方法／試験)

○教育・学習組織(一般教育，専門教育における教員・学生の組織編成など)

○課外活動(教育全過程の中での位置づけ／活動状況／学生の参加状況)

④環境：

○学習環境(キャンパスの快適性／図書館・教室・学生用研究室・実験室の整備状況)

○教育支援体制(教育助手・補助員／教授学習センター／教材開発・教育機器整備)

⑤Output：卒業(卒業資格認定方法／総括的試験制度等)

○卒業生の社会における活動状況

⑥組織運営：

○意思決定システム(大学・学部・学科・講座・個人：各レベルの権限と範囲)

○意思決定にも寄与する自己研究システム(大学情報収集・分析・調査等)の整備等

○評価の成果を教育改善にフィードバックする体制

○教育・学習組織の編成／学部・学科等編成の原理・実態

⑦マクロな教育システム：

○大学行政システム・政策等

○社会における大学教育の位置と機能など／大学教育の社会的効果

○各大学の教育改革や高等教育政策形成等における大学連合体の役割と機能

(3)教育評価対象等の重要度順位

①教育目標，②学生の能力，③教育活動，④カリキュラム，⑤組織・運営，⑥環境，⑦マクロな教育システム(梶田毅一，1983 参照)

III 教育の自己評価の視点と方法について（提案）

—日本の大学教育の現状を改善する視点から—

前提：①上記の重要度の高い評価対象、学生の能力、教育過程などの評価方法を検討

②教育活動等の診断的・事前的評価や形成的評価を中心に扱う。Accountabilityの観点からは教育の社会的効果の評価も重要であるが現時点では困難であろう。

(1)現代大学の教育評価の構造とそれを支える大学教育観・評価観などの検討

①現状の大学教育に関する評価的活動の事例

(イ)教育活動：入試・学期試験・単位認定・卒業資格認定、

(ロ)教員：採用・昇任時の選考、

(ハ)行財政：一般教育・専門教育に対する人員・予算配分、大学設置基準認定、私学助成等

(ニ)その他一卒業生：就職試験・採用試験・資格認定試験など、

②日本の大学教育の一般的現状：

（広島大学将来構想検討委員会 1988, 1989）

(イ)学士課程教育（一般教育・専門教育）の教育目標が不明確な大学・学部が多い

○教育目標欠落のまま教育過程（入学から卒業まで）を実施／入試・偏差値の学力

○教授・学習過程（1週当たり履修科目15～20種類／教室外学習の軽視

楽勝科目への集中／試験内容方法・単位認定の恣意性／卒業認定の形式化）

○一般教育及び専門教育のカリキュラムの理論的検討欠如／講座間干渉主義

(ロ)教員選考における研究業績重視・年功主義：根拠—研究教育予定調和説など

(ハ)一般教育は専門教育に比べて行財政的支援が乏しい／本来実施困難な一般教育の発展に向けての政策（一般教育の研究体制の整備等）は何故不十分なのか

(ニ)就職試験：売手市場や指定校制度で形式化：大学教育へのNegative Effects

③現状における大学教育の評価構造の特質

○Input評価（入試・採用）の偏重とOutput・総合的評価（単位・卒業認定）の形式化／形成的・Process評価の欠如

○一次元的評価観（教員：研究至上主義、教育：知識等の記憶と再生）の支配的状況

○上記の評価観と相互作用の関係にある大学教育観は旧制大学のそれと同質か

(2)教育目標の再検討—大学教育観と評価観の改革を志向して

〈教育目標の機能〉：「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」（現代教育評価事典1988）。

①教育理念・目的の規定要因

〔付属資料 1：教育目標検討の視点・方法〕

②評価指針・基準としての教育目標（Objectives）

③教育目標の分類等（B.S.Bloom）—多次元的教育評価の可能性

④教育目標（行動目標）論への批判—「観測性・客観性」の限界への挑戦

〔付属資料 3～5：大学教育目標〕

〔付属資料 6：大学教育の多様性〕

(3)Input（入学・採用）評価における多次元的教育評価基準の導入

①入学者選抜評価の指針としての入学者の能力像等を明確化しているか

○職業目的未確定の一般学生の増大／高校教育の目標／学士課程教育の目標を考慮しているか

○入試では受験生の認知的能力のほか情意・精神運動的能力も評価しているか

○入学者選抜における学生募集・入学判定の組織的枠組み（学部・学科・専攻別等）は教育目標に沿うものか

②教員（採用・昇任）選考基準の検討—教育能力判定に関する基準の一例

○大学・学部では教育に関する調査研究や改善の試みを教員に奨励する。

○大学教育に関連する研究論文・改善の試みに関する報告書を判定資料に加える

(4)Output（卒業認定制度）評価への本格的な対応

○教育目標（当該大学・学部卒業者の能力像等）の明確化への努力

○卒業論文制度の内容方法の現状と教育目標の間のギャップは何か

○学士資格判定のための総合的評価方法の必要性及びその方法の検討

○卒業後の社会・大学院等における活動状況の調査／大学で体得した知識・技術・学問の方法等の適応性・発展性等の検討

(5)教育過程（教育課程・教育方法・学習評価・課外活動）評価の視点・方法

①全学的、学部・学科・授業科目 各レベルの教育目標の明確化への努力

○学士課程教育・一般教育・専門教育の各教育目標の明確化と相互関連性の検討／各大学・学部で大学教育における一般教育の役割と機能の検討は不可欠

○一般教育・専門教育と学部・学科・授業科目の各教育目標の相互関連的調整

②学士課程（一般教育・専門教育）及び各授業カリキュラム内容の検討

- 一般教育と専門教育の教育内容の連関性と各学部・学科間の科目の単位互換性
 - 各授業科目の教育内容・程度等は一般教育・専門教育の目標との関連で調整されてるか
 - 一般教育・専門教育全体および各授業科目の教育・授業計画作成と配布・公表
 - ③教授・学習過程—学生の学習・生活の質的改善がされてるか
 - 一般・専門教育課程及び各授業での学習評価・単位認定は教育目標に沿うものか
 - 授業以外の学習活動（図書館・キャンパス内外での調査活動等）を重視されてるか
 - 各授業の改善方法として学生による授業評価や授業参観などの検討・実施
 - 賢明な消費者、教育批判能力をもつ学生集団形成への支援的試みをしているか
 - ④課外活動—授業・学習の場以外における学生の自己形成活動等を重視しているか
 - 大学・学部・学部の教育目標の中に課外活動の重要性は盛り込まれているか
 - 教授・学習過程と課外活動への参加は両立できるように計画されているか
 - (6)意思決定のシステム及びその他
 - ①大学・学部・学科各レベルにおける意思決定システムの構成・権限内容等の再検討
 - ②意思決定システムを支援する情報収集・分析機能及び改革計画機能の整備など
 - ③教育改革推進のための意思決定システムのあり方の検討はしているか
- 結びにかえて—教育評価システム形成への条件は何か
[付属資料2 参照]
- (1)教育評価の阻害的要因
 - ①社会の変動等の影響
 - ②評価への疑問と不信
 - ③大学審議会の動向への疑問
 - ④大学の自律性の精神的・物質的基盤の脆弱性
 - (2)自己評価システムの形成に向けての課題
[付属資料7 参照]
 - ①教員・職員・学生にとっての課題
 - ②大学・学部（組織体）にとっての課題
 - ③大学連合体・学会にとっての課題
 - ④政府・文部省にとっての課題

主要参考文献

- Bloom, B. S. et al 1971; Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, (渋谷・藤田・梶田訳『教育評価ハンドブック』第一法規, 1973年)
- Bowen, H. 1977; Investment in Learning, Jossey—Bass, Publishers.
- Dahlof, U, et al. 1990; Report of the IMHE Study

- Group Evaluation in Higher Education—10th General Conference of Member Institutions, OECD.
- Dressel, P. L. 1976; Handbook of Academic Evaluation, Jossey—Bass, Publishers.
- Dressel, P. L. 1977; “Evaluation” in Knowles A. S., ed., International Encyclopedia of Higher Education, vol. 4, Jossey—Bass Publishers.
- 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
- 市川昭午編1985; 『教育の効果』東信堂
- 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』
- 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』
- 梶田毅一 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
- 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
- 日本医学教育学会監修 1979; 『医学教育マニュアル 4: 評価と試験』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.
- 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 1989; 「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 1990; 「〈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（印刷中）
- 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』

教育の評価

香 取 草 之 助 *

教育の評価は、通常、講義あるいは授業一般を対象として、教員個人の教育活動に対する評価と解されることが多い。

しかし、個々の教員の日常における教育活動は、その大学における教育環境の整備、施設・設備の充実、学部学科の教育目標の明確化、カリキュラムの整合性等を背景として展開されている。従って教育の評価を行うときは、教員個人だけを対象と考えるのは片手落ちで、上に挙げた諸事項について責任を負う立場にある個人、あるいは機関をも評価の対象とすべきであろう。

とくに私立大学の場合は、理事会の経営姿勢も教育活動に直接の影響を与えるし、事務部門の教育活動に対するサポートも無視できない。

東海大学で実施された教育環境評価の研究の結果を見ても、教室の照明、音声伝達機能、空調、採光、黒板の見やすさ、机の広さ等々の物理的条件が教育効果、授業に対する学生の満足度に密接にかかわっていることがわかる。

教室整備の担当責任者が、このような研究に積極的にかかわることが望まれる。

このように、教育の評価については大学のほぼ全域にわたる機関、個人が、教育活動とどのようなかわりを持つかを明らかにすることからはじめなければならない。

これについては、関教授の報告で詳細に論じられているので、重複をさけることとし、次の点にだけふれておきたい。

結論を先に述べると、現段階で教育の評価を性急に導入、実施するのは極めて危険が多いということである。

第一に、教育の評価に関する研究・実践はわが国ではわずかに緒についたばかりであり、到底実戦に適用できるまでに成熟しているとはいえない。単に教育の評価だけでなく、一般に比較的簡単にできるように言われている研究の評価にしても、学問分野によって価値判断の規準が大幅に異なる実態一つをとってみても、評価される側がほぼ納得のいく研究評価規準を見出すにはかなりの日時をかけなければならないと思われる。

勿論、評価の目的は、研究、教育活動について、個人別にランク付けをすることにあるのではなく、研究・教育の質の向上をはかり、あるいは機関を対象として大学の自己改革を達成することにあるのだから、評価の目標、目的を明らかにすれば、それなりの方法は見出せる可能性は十分にある。

それにしても現状では評価活動を現実に展開するにはそれなりの研究の実践の積み重ねが必要であろう。

第二にわが国の大学で評価活動を行うには、単に組織を作り、規程を整備することで可能になるものではない。何よりも評価の導入は大学の体質を変えることである。

教育活動の公開（シラバスの作製と公開——誰がどんな授業をしているのか誰も知らないのが現状）、教員による相互批判あるいは学生による授業評価を受け入れることによる授業の質的向上、どれをとってみても現状そのまゝの中に早急に評価制度を導入すれば、すぐさま形骸化することは目に見えている。

*東海大学副学長

大学の構成員のできるだけ多くが、従来大学になじまなかった評価、相互批判の導入の目的、必要性の自覚を持つよう、長期的、計画的に段階を追って事を運ぶことが肝要であろう。

考えてみればシラバスの作製による、教授内容の公開、研究・教育情報の共有、教育目標の明確化などは、評価活動とは関係なく、大学の自己改革の一環として当然やるべきことなので、むしろなぜいままでできないでいるのか、自己改革をはばむものは何なのかについての反省なしに、自己評価に対して大学の自己改革の旗振り役への過大な期待をかけることは本末顛倒というべきではあるまいか。以上のようなことを考えて、私どもの大学では研究・教育の情報の公開、共有を目的として4年前から「東海大学教育研究年報」を刊行してきた。自己評価の段階に入るために'91年度年報（'92年12月発行予定）から大幅な編集の改訂を行うことにしている。

また、大学設置規準の改訂にともなう大幅なカリキュラム改訂を行うのを機に、授業科目毎のシラバスを学科の名のもとに作製することを検討している。

今回は数年前から実施している学生による授業評価について、やや詳細に報告したい。

学生による授業評価は冒頭にも述べたように、多様な要因を持つ教育の質的向上のうちの一角を占めるにすぎない。これを教員の教育の評価の重大な要素と重視し過ぎる態度は避けたいと思う。

にもかかわらず、あえて報告をするのは、この実践を通して大学の自己評価全般にあてはまるとと思われる諸相が見えかくれするからである。

また、いままでに述べてきた事柄の裏付けとも言える現象が見てとれるからでもある。

東海大学における「学生による講義評価」の試みは1984年にはじまる。

東海大学のメイン・キャンパスである湘南校舎（神奈川県平塚市、秦野市）は専任教員約800名と略々同数に近い兼任教員、学生26,000名を収容している。また大学の11学部のうちの7学部——文学部、政治経済学部、法学部、体育学部、教養学部、理学部、工学部と8大学院研究科がここに集結している。

中心になってこの運動を推進しているのは数名の教員で、教育研究所を拠点として活動している。

特色は呼び掛けに応じた人々の任意参加形式だということで、大学全体に制度化されたものではないということである。

その成果は大学の教育研究所紀要、一般教育学会などに発表しているが、広島大学大学教育研究センターの高等教育研究叢書2、『大学教育改革の方法に関する研究——Faculty Developmentの観点から——』の第6章、「東海大学の教育改革——学生による講義評価の試みを中心に——」に、それまでの成果が総合報告としてまとめて述べられている。

これによると次のようなことが明かになった。

1. 1989年の参加者は81名（'90～'91年にかけてこの数はほとんど変わっていない）、実施クラス数は380。
2. 評価の信頼性は高い。
3. 受講者数の多寡、学年の高低、学部の違いの評価結果に与える影響は小さい。
4. クラスの学力平均も影響は少ないと考えられる。
5. 講義実施曜日については月曜日、時限については3時限（午後の最初の講義）が条件としては悪い。
6. 学生は他の教員との比較で相対評価をしているらしい。
7. 教歴の長短、研究業績の多寡との相関度は極めて低い。
8. かなり多くの教員は、教員評価の対象として研究業績とほぼ同程度に教育（講義）に対する評価を行うべきだと考えており、またその結果は昇進・給与に反映させるべきだと答えている。

そしてこれら2～8の結果は他の研究結果ともほぼ一致している。

1については自発的参加者は全体の10%ということである。大学全体の制度として取り上げなかったのは、講義評価が理事者側によって勤務評定に利用（悪用？）されるのではないかという警戒心が教員の側に強く、かえって正常な発展を妨げるおそれがあったからである。

このアレルギーの強さは、「評価」全般についてあてはまる。

積極的に「評価」に対する正しい認識が得られるよう働きかけを行なう必要があると思われる。

自発的参加者約80名は固定化しているわけではない。1年だけでやめるものもいる。それは多くの場合、評価が低かった人である。自分にとって厳しい評価を素直に受け入れることは難しい。自分の講義の評価が低いのは学生に講義を評価する能力がない証拠であるとして扉を固く閉じて二度と参加しようとしなない。

勿論、なかには予想外の評価の低さに驚いて発奮し、翌年捲土重来見事に高い評価を勝ち得た例もある。

教育研究所では、このような疑問、悩み、授業の欠陥の発見などへの支援ができるよう、サービスコーナーを設け、文献等を整えるとともに授業をビデオに撮って欠陥の発見の助けとなれるよう整備している。

いろいろな手段を講じて参加人数をどこまで伸ばすことができるか。評価活動の行く末を占う指標か？「FDニュース」を年に4回発行して情報の提供、資料の紹介などもしているが未だその効果らしきものは認められない。

2. で評価の信頼性が高いことがわかったとしても、それは参加の動機づけの強さは持たないようである。

7. の教歴の長短、研究業績の多寡と学生の授業評価との相関度が低いのはもはやよき研究者＝よき教育者の時代ではないこと、教授法研究の重要性などすでに指摘され、常識化していることの再確認である。

4, 5と前に述べた教室環境の授業に対する満足度への影響などを考え合わせると、授業効果をあげるのは広汎な配慮が要求されることがわかるし、3. の受講生の数があまり大きな影響をもたないという結果は、受講生の数が多くても多少少くても、講義のやり方に变りがない——一方通行的講義方式が行なわれていることによるのではあるまいか。小人数教育を取り入れ、画一的教育態勢から脱脚しようと言っても、黒板を背負ったchalk and talk方式でしか授業ができないのでは意味がない。

8. は大学教員に特有のタテマエ論かと首をかしげたくなる。アメリカの某大学でも、アンケート調査の結果では教育と研究の業績は五分五分に評価すべしと出るが、現実にやっているのは研究7分、教育3分だという。

研究大学であればあるほどこのような現実になるのかもしれないし、どちらかと言えば教育業績の評価は研究業績の評価に比べて客観化、数量化しにくいせいかも知れない。評価方法の研究を早急に深める必要がここでも感じられる。

評価結果をどうするかについても、まだ取り上げ論じられることが少いが、結果を昇進はともかく給与に反映させよという勇ましい議論は各論に入ると反対が最も多い話題である。しかし何等かの方法で表彰する制度は考える必要があろう。

学生による講義評価については以上であるが、教員個人の教育活動に対する評価については、①同僚または学科長による評価 ②自己評価 ③実績評価が考えられるが、①の可能性については全くこれからの研究課題である。

本学で、Native Speakerのグループが時期を限って授業の相互参観を実施しているが、奨められても他学部の教員が参観に行く例はないようである。貴方の授業も見せてほしいと言われると困るからという訳ではあるまい。ただ関心がないということであろう。②は可能であろうし、③については各教員がその年次に担当した授業科目、曜日、時限、履修人数、成績評価、大学院修士論文指導、博士論文指導及び審査等主として数量的実績も決して無視してはなるまい。

教育という行為はArtであると言われるように、評価の可能性、妥当性にしばしば疑問をさしはさむ声も聞かれる。少なくとも大学における講義の質の向上の責任を、個々の教員の自己研鑽にのみおしつけるのは不当であろう。はじめに述べたように大学の全構成員、全機関が何らかの形で教育やその質の向上にかかわりを持っている。それらの総合的な総計でその大学の教育の質が決まるのであろう。だとすれば教育の評価もその方向で検討がはじめられるべきである。

研究の評価

有 本 章 *

はじめに

主題である「研究の評価」または「研究評価」は、「大学評価」全体のコローラリーである教育、研究、機関の各評価に位置づけた場合、もっぱら研究に焦点を合わせた評価を意味する。そこで本報告では、①研究評価の問題点、②学界における研究評価、③研究評価を中心とした報賞体系、④大学評価の一環としての研究評価、といった内容について論じることにした。

1. 研究評価の問題点

まず、研究評価がそもそも問題になるのは、大学評価が問題になることと密接に関係があるが、その点は昨年度の報告において必要性や可能性を論議したときにすでに触れられている事柄である。⁽¹⁾したがって、今回の論点は主として研究評価の何が問題点であるかを明確にすることにあると考えられる。研究評価における問題点の所在を問うとき、結局は研究の目的を評価によって十分達成しているか否かという問題に帰結するとみなしてさしつかえあるまい。とすれば、さしあたって、研究とは一体何かという問題から論議を開始しなければならないことになり、第1に、研究の定義、目的、方法、さらに第2に研究評価の主体を論議することを回避できないことになりそうであるが、その点、前者についてはこれも昨年の報告の範囲内にあるので、ここでは触れないことにしたい。ただし、研究目的遂行の有無を評価する場合の「目的」については、ひとまず「専門分野の各領域において科学的知識や上級知識の発明発見や創造的活動によって学術の発展に貢献することである」としておきたい。後者の研究評価の主体については、学界、社会、大学（機関、運営単位）、大学以外の機関、研究者個人などのレベルが類別できるはずであるから、ここでは主題との関係から学界や大学を中心にした考察となる。

第3に、研究評価の実際についての論議が欠かせないはずであり、研究評価のメカニズムに焦点づければ、報賞体系（reward system）が対象に設定されるはずであるから、これは詳論してみたい。そして、これらの考察を通して現在の研究評価の改善を問わなければならない地点に至る。その際、第4に研究評価が学問の発展に十分に寄与するための課題が問題とされるべきであり、その点では①公正な価値基準を採用すること、②レフェリー・システムを整備すること、③研究評価の見直しによる学会、大学、研究単位での学術研究組織の活性化を図ること、などの論議が必要であると考えられる。

2. 学界における研究評価

(1) 科学制度の規範構造

大学の研究評価を問題にするのに先だって、大学の研究機能は広く学界の研究活動に含まれていることから、学界（個別学会を含む）における状態をみてもみる必要がある。科学制度が組み込まれている学界には、科学の規範が存在する。すでに科学社会学においてしばしば論議されてきている科学の規範構造を、普遍主義と特殊主義、あるいは業績主義と属性主義の基軸によって分析した場合、大枠では学界は特殊主義・属性主義志向よりも普遍主義・業績主義志向であると考えられる。もっとも後者の理念的方向にいかん比重がかかるかといえ、その度合は学界や専門分野によって区々である。例えば、マー

* 広島大学 大学教育研究センター教授

トソ (R. K. Merton) によって科学のエトスとして提示されたCUDOSの規範や理念に対して、現実の学界を対置してみると、学界が理論通りの規範や価値を志向しているとは限らず、実際には対抗規範や価値が存在していることが、実証されている【資料6】⁽²⁾。理念と現実には齟齬が存在し、科学者や研究者の価値葛藤が見られるのであり、その点をもう少し詳しくみると、ハケット (E. J. Hackett) が指摘しているように、今日の学界、とりわけマートソンのエトスの描いた理想的構造に比較的近いと思われる大学世界においてすら、アカデミズム科学の価値葛藤が増大しており、ノームレス状態としてのアノミー現象が顕著になっていることが分かる。すなわち、大学の機能をめぐって、学問の自由—アカウンタビリティ／研究—教育／ローカル志向—コスモポリタン志向／質—量／専門化—一般化／競争—共同／効率—効果、といった価値葛藤が回避できない状況が生じているとみなされる。⁽³⁾

したがって、現代の学界では価値の調整が不可欠の課題となる。価値葛藤は、利害集団間の対立葛藤でもあるから、その点に着眼して、クラーク (B. R. Clark) が指摘した官僚制 (国家)、寡頭制 (アカデミック・ギルド)、市場 (消費者) といった価値調整の主体を参考にするならば、学界とその下位体系としての大学ではもともと専門職主導であり、その従来の代表としてのアカデミック・ギルドや寡頭制が優勢な構造を呈していることが分かる。⁽⁴⁾ しかし、ギルドやオリガークスと官僚制との角逐が高まるとき、必然的に市場的調整が必要となり、さらにはそれにとどまらず市民社会の調整機能が必要となっているのが、今日の世界的状況であると言えまいか。⁽⁵⁾ いわゆる学生消費者主義や大学評価が論議される必然性は、まさしくこの文脈から生じるのであり、われわれがここで問題にしている大学評価の一環としての研究評価においても、そのような圧力を無視できない段階に到達しているとみなせる。

(2) 研究評価のメカニズム

学界における研究評価の実際に目を転じて、まず第1に研究評価の過程を総論的に論じるならば論文寄稿 (演技・演奏などの創作活動を含む)、専門分野別の学会におけるピア・レビューによる審査・承認、学術誌における公表、確証された知識、独創性の認定、先取権、エポニミーによる報賞、威信の付与、という一連の評価過程を前提にしなければならない。この過程の中で具体的には、専門分野別学会におけるピア・レビューによる審査、さらには大学機関レベルの研究単位 (学科、講座) におけるピア・レビューによる審査、というレフェリー機構が中心部を構成していることになる。

第2に、そこで用いられる評価指標を見てみると、公表物 (論文、著書、作品、演奏、演技) を対象として、それを測定、数量化し、学問的生産性 (研究生産性・教育生産性) という指標で測定しており、しかも質と量の関係を吟味し、とりわけ質の重視がなされる仕組みになっていることが分かる。

第3に、実はこの評価過程は単純なものではなく、上で学界に価値葛藤が生じているとしたように、種々の要因によって研究評価に作用するバイアスがかかっている点を見落としてはならない。例えば、専門分野には物理学・数学・化学の間、あるいはそれらとその他の専門分野の間には、「科学のコード化」の度合を反映した評価過程や評価方法をはじめ、レフェリーや被評価者の属性が存在し、さらには国家、社会、機関、セクター、セクション、学部、学科、講座など評価場所の属性、思潮・イデオロギーなどの時代的影響、といった要因が複合的に影響を及ぼしていると考えられる。いわゆる機会構造にそれら要因は少なからず影響を及ぼすことは必至である。

(3) 機関 (大学、研究単位) における研究評価の過程

大学評価の一環としての研究評価に焦点をしばらく、第1に大学の中の学界部分ともいえる、学界と大学の交差部分、あるいは科学者と教員の交差部分に焦点を当てなければならない。しかも、第2にそこでの規範構造を扱うことになるが、これは大学が学界の一翼を担うことから学界とほぼ同様の科学のエトスが作用し、同時にアカデミズム科学の価値葛藤が存在するとみなせる。もちろん、学界は普遍主義やコスモポリタン主義の性格を専門分野の論理によって強く志向するのに対して、大学は特殊主義や

ローカル主義の性格を大学組織の論理によって志向する度合いが大きい、という相違は歴然と存在する。そこで、第3に大学における研究評価が実際にいかなる形態をとって実施されているかその実情をみる必要がある【資料3, 4, 5】⁽⁶⁾。その結果、①大学では概ね教育、社会サービス、管理運営の機能との関係を保持しつつ研究パラダイムが優位に機能している実態がみられること、②任用、昇任、テニユア、研究費、名誉称号などにおいて各種の研究評価が実施されていること、③ピア・レビューの評価方式が成立していること、④研究単位やとりわけ専門分野の最先端に研究主体が存在すること、などの特徴が存在する。これは、専門分野、大学種別、設置者、規模などによって、かなりの差異が認められるとしても、研究にかなりの重点がおかれていることを示している。このことは、学界と大学の密接な関係が成立していることにほかならない。

3. 研究評価を中心にした報賞体系—米国の事例

科学の規範を論じた部分で指摘したように、理念と現実の間には乖離がある。しかし、学界や大学が種々の価値葛藤に直面しているとしても、全く一般社会と同様の世俗的価値に支配されているとは言えない。科学制度を組み込んだ大学には、一般社会とは自ずから一線を画した論理と倫理が作用しており、それが研究活動やその評価活動に具現されている。その種の論理や倫理の喪失は研究機能の喪失であるばかりか、大学の存在理由の喪失にもつながる恐れがある。そこで、科学の理念や論理をよりつよく具現している学界なり大学なりをモデルにして、その特徴を国際的な視点から比較考察することは意味があるし、日本の学界や大学の研究評価の改善策を考える上でも意味があるに違いない。ここで米国の事例を取り上げるのは、世界的に大学評価のモデル・ケースとしてすでに注目を集めているからであり、各種調査が示すように現在の学問中心地を形成していること【資料1】から推して、報賞システムの特徴と学界・機関・運営単位における研究評価には有機的関係があるものと推察できると同時に、研究評価の制度化が比較的進展していると考えられるからである。

(1) 学界レベル

まず学界レベルでみると、第1に科学の制度化をいち早く達成することによって、専門分野の分化と発達が見られ、その分、科学の規範における普遍主義的志向がかなり明確に実現していることが分かる。第2に、これと関係して専門分野の結社である専門分野学会がよく発達しており、それら学会のレフェリー・システムによる個人の研究業績の評価と威信の付与とかかわるメカニズムが科学の発展を支えるよう、かなり上首尾に機能している。それと関連して、第3に各種学術賞・奨学金が発達し、独創性やエポニミー重視の慣行が成立していることが認められる。換言すれば、評価の風土が形成されている。第4に、学界と切り離せない大学レベルにおいても、アクレディテーション・システムが今世紀初頭に制度化されたことに伴い、大学の教育および研究の評価が両者の相互関係の中で問題にされはじめ、研究面に限っても大学・学科の格付け評価が定期的あるいは不定期的に実施されることになった。⁽⁸⁾

(2) 機関（大学）レベル

さらに大学の機関レベルに限定してみても、学界レベルと連動した傾向が認められよう。第1に、機関設置は日本と比較して厳格とはいえないが、アクレディテーションとの関係から設置後の研究評価はむしろ厳しさを増し、不断に機関淘汰の可能性を秘めた装置を構築している。したがって第2に、こうした外部評価に耐えるためには、機関内部において教育研究の質を維持し高める自己統制が不可欠となると予想されるが、それはすでに人事等において、明確に内規をもって規定されている事実がある【資料4, 7】⁽⁹⁾。いずれの大学でも、自己評価に関する詳細な手続きが成文化されている点を注目せざるを得ない。例えば、それら内規を読むと、①任用、昇任、テニユア、名誉称号、研究費付与時などの研究評価の制度化が達成されていること、②大学院の人材養成と学位授与過程に自己点検や自己評価を課し

た装置をもっていることは、一目瞭然である。評価がフォーマルな形態で遂行されている。

第3に、機関の研究評価重視がいかに展開されているかを具体的に見ると、さまざまな側面にそれが現われている。例えば①著名研究者をスカウトして優遇する政策があり、常に高給や恵まれた研究条件を提示して有力教授や優秀研究者の引き抜きがなされている現実がある。また②研究への投資が研究パラダイムの優勢な研究大学を中心に顕著であることが、研究大学への研究費の重点配分、あるいは個別大学内での研究重視政策などを通してみられる。③すでに博士過程を制度化した時期から学位論文の公表を行なうための大学出版部が発達した事実も研究志向の事実を裏書している。さらに④現代のFD活動はむしろ教育活動に重点を置くが、従来から研究休暇（研究中心のサバディカル・イヤーズ）が存在するのは、研究志向と切り離せない慣行である。研究評価そのものも発達しており、⑤機関による研究の自己評価＝年次報告書の作成は、社会的責任（アカウンタビリティ）の遂行として行われている。これらの動きに見られるように、自己点検や評価は自ら機関の質を維持して、社会的責任を果たす営みであるから、自分に対してきびしい行動をとらざるを得ない。その点では、⑥すでに研究志向がスタートした19世紀の後半から、まずハーバードやイエールの老舗の大学を革切りとしたアカデミック・ネポティズムを極力抑制する政策が断行された事実がそのような行動の一端を物語っていると見なされる⁽¹⁰⁾。それは専門分野の論理、他系繁殖、複数主義などを顕示する今日の動きを招来しているし、学者の自由な移動の促進策となっていると解されるはずである。

もちろん、このような普遍主義志向の風土のなかにも、「不正科学」が顕在化し、科学の逸脱行動が跳梁する現象を認めざるを得ないが、科学の規範を重視する観点から競争や先取権を組み込んだシステムにおいては、この種の逸脱はある程度回避できないのかもしれない。むしろ、市場原理の下で、自己統制、自己評価、歯止め装置などを組み込んで、科学の逸脱行動に対する抑止機能が効果を発揮している点に注目する必要があるだろう。

(3)運営単位（学科）レベル

米国の大学が研究評価に重きをおく実態は、学界や大学機関レベル全体において貫徹するとともに、研究の拠点である各運営単位もしくは研究単位にあたる学科レベルにおいても、当然見られる。まず人事等における研究評価をみてみると、①任用、昇任、テニユア授与、各種称号授与に研究評価が作用しているし、②その際の評価はピア・レビュー方式であり、同時に外部審査員や外部からの推薦状なども重視されるという形態をとっている。第2に、学科の学問的生産性を問う形の研究評価をみてみると、①学科による自己評価が年次報告、教員の任期制、アカウンタビリティなどの形で遂行されているとともに、②学科の他者評価（10年毎のランキング評価など）、においてみられる。もちろん、これらの事実をみる限り、窒息しかねないほど研究一辺倒の空気が支配しているとの印象を与えるかもしれないが、システム全体を眺めると必ずしもそうではなく、むしろ、システム全体では、③研究評価と教育評価のバランスが研究センター大学と教育センター大学の分化、研究評価と教育評価の調整、といった構造を呈しながら働いている、とみなせる。

(4)研究評価の特質

これら米国の大学にみられる研究評価の特質を整理してみると、つぎのようなものになると思われる。第1に、規範構造の観点では①普遍主義志向、科学のエトスの理念志向を特色とする半面、ややタマエ重視の色彩を持っているという印象を拭えないが、そこに理念志向の強い米国社会の特徴が認められるに違いない。つぎに②実績主義がみられるが、これはグラントは研究実績重視によって配分されること、研究実績を示さなければ任用・昇任されないことなどで裏書されており、いわゆる「出版なきは滅亡」の諺が現実作用している。もちろん、高等教育全体についてみれば、コミュニティ・カレッジでは研究よりも教育が重視され、昇任においても実質的には年功序列になっているという実態があるから、

システム全体が研究一色に塗りつぶされていると考えるのは早計であることは言うまでもない。しかし、③研究大学を中心に作用しているのは、あくまで科学のエトスの前提になっている独創性重視の制度的期待であり、それは発明発見の先取権を尊重した各種報賞やエポニミー付与が活発に展開されている事実如実に反映されている。他面、④熾烈ともいえる競争主義が競争移動、公募、任期制などの形態で組み込まれているのも、一つの特徴として見逃せないし、⑤日本のような集団主義あるいは「間人主義」の風土が大学の風土を形成しているのとは異なり、徹底した個人主義がみられ、個人中心のエポニミー現象がみられるのも、見逃せない。これらの特徴は科学の論理を支え、科学の発展に貢献している半面、その陰にはアカデミズム科学の価値葛藤が深刻になってきていることは再度指摘しておきたい。

第2に、こうした科学の規範構造を実現するには、制度的歯止め装置が組み込まれ、組織的懐疑が装置として機能している側面を注目してみる必要がある。これは一種の「性悪説」が作用している側面であると言えなくはない。それは、選抜・養成・キャリア発達の規制（例えば入試、学位授与、任期制など）、実力の長期証明過程（例えばテニユア取得が38歳前後になっており、それまで長期の観察過程が存在している）、自校閥や自系繁殖の抑制、といった形態として具現しているからである。

さらに、第3に評価方法において、自己評価と他者評価の組合せた特徴が発揮されている点が重要である。例えば、ピア・レビューは学界、大学、学科において機関や学者・科学者・研究者の内部的格付けを基調に機能していると同時に、彼らピアの身内のみの評価によらず、ピアの範囲内の部外者立会いを重視している事実が認められるし、加えて、アクレディテーションとアカウンタビリティの観点からピア・レビューの原則を維持しつつ外部評価を重視する視点がみられる。

第4に、実際の機会構造についてみると、各種のバイアスがかかり理論どおりに評価の目的が達成できないと思われるが、次の特徴があるといえるだろう。つまり、①複数性が専攻、出身校、指導教授、学位、勤務先、大学以外の職業経験、人種民族、外国人教員任用、などの要因に注目するときに、重要な特徴を呈していると言わなければならない。また、②国際性・通用性が頭脳流入、留学生、学位、学問センターなどの要因において認められるし、③公正性がマイノリティへの配慮（affirmative action）において認められる点も見落とせない。さらに、④開放性・競争性が国際的にみて、險阻でも平坦でもない中程度の階層構造を通じて展開され、大学機関や個人学者の地位の新陳代謝が不断に生じており、その過程においていわゆる「敗者復活」が可能であることや、「アカデミック・ドリフト」現象が頻繁に生起する事実が認められる。もちろん、いかなる階層社会にも生じると考えられる、「優位性の累積」や「マタイ効果」の現象が認められないのではなく、その側面も顕著になっていることは否定できない。

第5に、これらの特徴と伍して他の重要な特徴として、専門分野の論理が発達していることを指摘できる。結社の発達とは専門分野の制度化、専門分野意識の発達、専門分野における学問的な質や水準の自己統制を招来し、その過程で専門分野の論理にかなった専門分化、競争、知識の発明発見の強調、研究単位の重視といった動きを活発に推進した。これらの論理や動向は学問発展の促進を少なくとも現在まで大いに可能にしたとみなしてさしつかえあるまい。

最後に、米国の大学では、教育研究の質の改善を大学全体の運動として取り組んできた経緯があることを看過できない。つまりFD活動の促進によってアカデミック・プロフェッションの自らの向上を模索してきた、世界に先駆けてのかなり長期にわたる運動がある。⁽¹¹⁾この動きはFDの一環としての研究評価を捉える視点であって、研究評価において教育、社会サービス、学内運営を考慮すること、とくに教育や教育評価を考慮していることにほかならない。研究と教育が垂離する、水と油の関係になりやすい状態を、いちはやく気づき、それに歯止めをかける取り組みとなっている。パーソンズ（T. Parsons）によってかつて注目された、研究大学での教育と研究の統合力と強力な生産性は、その後も

その威力を遺憾なく発揮しているように見える。アメリカの大学が強力な発展をみた背景には、教育と研究をできるだけ統合する試みを制度的にも機能的にも常に意識してきたことに存在すると解せるのであり、このことは、研究重視はFD的視点からのトータルな活力の達成という目的に位置づけられなければ、十分に効果を発揮できないことを、示唆しているように思われる。

4. 大学評価の一環としての研究評価—何を改善するか（または、改善はなぜ困難か）

以上のアメリカの事例を踏まえて、翻って日本の研究評価の改善の問題を考えようとするのが、この部分のねらいであり、若干の提言を行なってみたいと思う。これまでの考察を基にしてみると、研究評価の改善に際しては、一種の水準を設定してみる必要がありそうである。それをキーワード的に表現してみると、普遍主義、国際性、開放性、複数性、独創性、組織的懐疑、競争力、組織的活力、専門職的資質、といったものになるかもしれない。そして、それら水準をクリアすることを摸索する観点から、一つの集約的な提言をするならば、それはおそらく学界、機関（大学・運営単位）の各レベルでのレフェリー・システムを見直すこと、であると言わなければならないだろう。その前提条件には、われわれの全国大学教員を対象にした調査によって明らかにされたように、国の学術政策、創造力を育成する文化・風土、科学研究費の配分、大学院教育、大学入試、留学・国際交流制度、大学教員の任用・昇任の方法、などの改善がぜひ欠かせない【資料2】⁽¹²⁾。それらを含めて、提言とするならば、条件としては、

- ①学術研究の発展を促進する風土を醸成すること
- ②大学の基礎科学を重視する学術政策を推進すること
- ③ピア・レビュー方式による学者・研究者の資質の向上に力点を入れること
- ④適切な報賞システムを整備すること
- ⑤大学システムの開放性を高め国際競争力をつけること
- ⑥アカウンタビリティを摸索すること
- ⑦グローバルな視点からの研究評価が必要なこと

などが必要であると思われる。そして、さらに一步進んで下記の項目に記した観点に即して具体的な改善案は何かを考えてみる必要がある（特に下記(2)(3)を中心に）。

(1)学界における研究評価においては、特殊主義を極力排除し普遍主義を追求することが、見直される必要があろう。

(2)機関とくに大学院における研究評価は、実質的には研究者養成の側面であるから、①研究者養成における研究評価の充実を図ることが、種々の点から試みられる必要がある。例えば、研究者養成における研究評価の基準を明確にすること、大学院における研究評価の機能を整備拡充し、課程博士数の増加をはかること、博士学位授与における研究業績の基準を明確にすること、学科型の複数教授による指導体制と研究評価を整備すること、などが考えられる。

養成面とは別に研究者としての院生の面に目を転じると、②大学院の研究活動の活性化を促す条件の整備が必要である。これも、アメリカ的風土とは異なる日本の大学には、困難が予想されるが、いくつかの改善策が欠かせない。例えば、同一大学学部からの大学院進学を抑制すること、院生が複数の専攻をもつ制度を推進すること、院生が外国の大学へ留学する機会を開くこと、などが検討に値するだろう。

(3)機関（大学・運営単位）における研究評価は教員の研究キャリアの改善を含めて改善される必要があるものと考えられる。その際、機関レベルでは当面、次の点に関しての研究評価の明確化に取り組む作業がなされる必要があろう。

- ①教員任用において、学位、学術論文、学会活動などにかかわる研究評価の基準を明確にすること、

博士号取得を任用時の資格条件とすること、あるいは教員が母校のみに就職することを抑制し複数の就職経験をもつことを原則とすること、など。

②教員昇任とテニユア授与において、研究評価の基準を明確にすること、任期制を採用すること、テニユア授与時における研究評価の基準を明確にすること、など。

③研究費配分において、研究評価の基準を明確にすること、研究費の配分には研究実績と将来性を重視すること、研究費と研究成果との関係について評価を行なうこと、など。

④任用・昇任人事における研究評価には外部審査員を含めたピア・レビュー方式にすること、特殊主義を排除すること、任用・昇任、各種称号授与、受託研究、等の評価・審査には、必要な委員会を設置すること、など。

⑤研究評価の自己点検を行う装置をもつこと、運営単位は研究成果を自己評価し、その結果を年次報告などにより公表すること、機関連合体や学会などの外部評価委員会が5年に1回程度の研究評価を行なうこと、など。

これら①から⑤までの研究評価自体の改善と同時に、⑥研究条件の整備が必要であり、大学院の位置づけと研究体制を明確化すること、教員の研究活動を促進する条件を種々整備すること、専任教員の留学機会を開くこと、専任教員には一定期間ごとの研究休暇を設けること、任用・昇任には研究とともに教育能力を考慮すること、各種研究費の配分においては研究実績と将来性を踏まえること、研究活動に必要な一定の研究費を確保し教員の研究活動の向上を図ること、研究評価のシステムを整備すること、専門分野間の研究評価の調整を行なうこと、FD活動を推進すること、なども研究評価とかかわって検討される課題となる。

最後に⑦として「研究評価の評価」が考慮されるべきであろう。研究評価が自己点検や自己評価の観点からなされるのを基調としながらも、それをある程度客観性を持たせたり、閉鎖的なものに陥らないために歯止めを掛けるには研究評価自体を評価するシステムが制度化される必要があるに違いない。その場合、研究評価を評価するための調整システムの整備を従来の官僚制や寡頭制に比重のかかったタテ型構造から市場型や市民社会型を含めたヨコ型構造を考慮して改善することは一考に値するだろう。

(4) 大学設置審における研究評価のあり方

専門分野の学会が主導するピア・レビュー方式にすること、大学設置時のみに比重を置いた現行制度からアクレディテーションとの関係を考慮し、それとの関係を明確にすること、などが検討される必要がある。

お わ り に

提言の部分は、米国の学界や大学に見られる研究評価を参考にいわばアト・ランダムにならべてみたものであるが、日本の学界や大学では、すでに実現されているものもあるし、いまだ実現されていないものもあるし、日本の学界や大学の伝統的な制度や風土を考慮すると、なかなか馴染まないものもあるし、これからも実現が困難と思われるものもある。具体的にこれらの実現を摸索する場合にはとくに専門分野、機関類型による実態の差異に注目し、それを踏まえた検討をする必要があるだろう。その点に関する論議や具体策はさらに理論的かつ実証的に追求される必要があるものと考えられる。

【注】

- (1)有本 章「科学社会学の視点からみた大学評価」広島大学・大学教育研究センター編『大学評価—その必要性と可能性』1990年。
- (2)有本 章「専門分野と大学システム—科学社会学と高等教育社会学の統合」『大学論集』第20集，19

91年，参照。

- (3)Hackett, E. J., "Science as a Vocation in the 1990s : The Changing Organizational Culture of Academic Science," *Journal of Higher Education*, Vol. 61, No. 3 (May/June) , 1990.
- (4)Clark, B. R., *Higher Education System : Academic Organization in International Perspective*, University of California Press, 1983.
- (5)Neave, Guy, "On Preparing for Markets : Trends in Higher Education in Western Europe, 1988-1990." *European Journal of Education*, Vol. 25, No. 2, 1990.
- (6)*The Chronicle of Higher Education*, Almanac, September 5, 1990.
- (7)新堀通也編『学問業績の評価—科学におけるエボニミー現象』玉川大学出版部, 1985年
- (8)Cf. University of Iowa, *Building on Strength : Directions and Prospects for the University of Iowa*, 1987.
- (9)Cf. Yale University, *Faculty Handbook*, 1986. University of California, *Faculty Handbook*, 1986.
- (10)有本 章「米国における大学教員の任用と昇任」『大学史研究』第1号, 1979年。
- (11)有本 章編『諸外国のFD/S Dに関する比較研究』広島大学・大学教育研究センター, 1991年
- (12)有本 章編『学術研究の改善に関する調査研究』広島大学・大学教育研究センター, 1991年
(付記：紙面の都合で，文中で指摘している資料は割愛した。)

研究の評価

有本 章 (広島大学)

はじめに

今回の課題—何が問題なのか

(1) 共通問題—大学評価 (総論) のコロラリーとしての教育, 研究, 機関の各評価

(2) 個別問題—研究評価

1. 研究評価の問題点

問題点=研究の目的を評価によって十分達成しているか。

(1) 研究の定義・目的・方法

(2) 研究評価の主体

学界 (個別学会・学会の連合体) / 社会 (マスコミ, 社会人など) / 大学 (機関, 運営単位) / 大学以外の機関 (会社, 研究所など) / 研究者個人

(3) 研究評価のメカニズム—報賞体系 (reward system)

(4) 研究評価の課題

① 学問の発展に寄与すること / 公正な価値基準を採用すること / レフェリー・システムを整備すること

② 研究評価の見直しによる学術研究組織の活性化 (学会, 大学, 研究単位)

2. 学会における研究評価

(1) 科学制度の規範構造

① 普遍主義 / 特殊主義—業績主義 / 属性主義。その度合は学界によって区々。

② 科学のエトス (R. K. Mertonモデル) 【資料6】

③ アカデミズム科学の価値葛藤=アノミー (E. J. Hackett)

学問の自由—アカウンタビリティ / 研究—教育 / ローカル志向—コスモポリタン志向 /

質—量 / 専門化—一般化 / 競争—共同 / 効率—効果

④ 価値の調整 (B. R. Clark) = 官僚制 (国家), 寡頭制 (アカデミック・ギルド), 市場 (消費者) + 市民社会

(2) 研究評価のメカニズム

① 研究評価の過程

a. 総論=論文寄稿 (演技, 演奏) / 学会 (専門分野) におけるピア・レビューによる審査・承認 / 学術誌における公表 / 確証された知識 / 独創性の認定 / 先取権 / エポニミーによる報賞 / 威信の付与

b. 学会 (専門分野) におけるピア・レビューによる審査

c. 研究単位 (学科, 講座) におけるピア・レビューによる審査

② 評価の指標

公表物 (論文, 著書, 作品, 演奏, 演技) を対象 / 公表物の測定・数量化=学問的生産性 (研究生産性・教育生産性) / 質と量の関係 / 質の重視

③ 評価に作用するバイアス

専門分野 (コード化の度合 / 物理学・数学・化学とその他の専門分野) による評価過程 / 評価方法 / レフェリーの属性 / 被評価者の属性 / 評価場所の属性 (国家, 社会, 機関, セクター, セクション, 学部, 学科, 講座など) / 時代的影響 (思潮, イデオロギー)

(3) 機関 (大学, 研究単位) における研究評価の過程

① 学界のコロラリー=学界と大学のクロスした部分 / 科学者と教員のクロスした部分

② 規範構造—学界と同様 (科学のエトスの系 / アカデミズム科学の価値葛藤)

③ 大学における研究評価【資料3, 4, 5】

a. 研究パラダイム (教育, 社会サービス, 管理運営, 等の機能との関係)

b. 各種の研究評価 (任用, 昇任, テニユア, 研究費, 名誉称号)

c. 評価方式 (ピア・レビュー)

d. 研究主体 (研究単位 / 専門分野の最先端)

3. 研究評価を中心にした報賞体系—米国の事例

米国=学問中心地 (各種調査) 【資料1】

学問中心地における報賞システムの特徴 / 学界, 機関, 運営単位における研究評価の有機的關係。

(1) 学界レベル

a. 科学の制度化 / 専門分野の発達 / 普遍主義志向

b. 専門分野学会のレフェリー・システムの発達 (個人の研究業績の評価と威信の付与)

c. 各種学術賞・奨学金の発達 (独創性, エポニミー重視)

d. 大学・学科の格付け評価の発達 (10年ごと / 不定期)

(2) 機関 (大学) レベル

① 機関設置

大学設置時と設置後の研究評価 (アクレディテーションとの関係)

② 人事等【資料4, 7】

a. 任用, 昇任, テニユア, 名誉称号, 研究費付与などの研究評価の制度化

b. 大学院の人材育成における研究評価 (研究者候補の研究評価=学位授与過程)

③機関の研究評価重視

- a. 著明研究者をスカウト（優遇政策）
- b. 研究への投資（研究パラダイム／研究大学への研究費の重点配分／学内での研究重視）
- c. 学位論文の公表（学位の公表＝大学出版部）
- d. 研究休暇（研究中心のサバティカル・イヤーズ）
- e. 機関による研究の自己評価＝年次報告書（アカウンタビリティ）
- f. 学閥の抑制（専門分野の論理／他系繁殖／複数主義）
- cf. 不正科学

(3)運営単位（学科）レベル

①人事等における研究評価

- a. 任用／昇任／テニユア授与／各種称号授与
- b. ピア・レビュー（＋外部審査員／推薦状）

②学科の学問的生産性における研究評価

- a. 学科による自己評価（年次報告／任期制／アカウンタビリティ）
- b. 学科の他者評価（10年ごとのランキング評価など）

③研究評価と教育評価のバランス（研究中心大学と教育中心大学の分化／研究評価と教育評価の調整）

(4)研究評価の特質

①規範構造

- a. 普遍主義志向（理念志向、タテマエの重視）
- b. 実績主義（グラントは研究実績重視／研究実績を示さなければ任用・昇任されない／出版なきは滅亡）
- c. 独創性重視（発明発見の先取権／各種報賞／エポニミー）
- d. 競争主義（競争移動／公募）
- d. 個人主義（個人中心のエポニミー）
- cf. アカデミズム科学の価値葛藤

②制度的歯止め装置（組織的懐疑／一種の性悪説）

- 選抜・養成・キャリア発達の規制（入試／学位授与／任期制）／実力の長期証明過程（テニユア取得38歳前後／観察）／自系繁殖の抑制

③評価方法（自己評価と他者評価の組合せ）

- ピア・レビュー（学界、大学、学科、国内格付け／部外者立会い）／アクレディテーションとアカウンタビリティの重視

④機会構造

- a. 複数性（専攻、出身校、指導教授、学位、勤務先、大学以外の職業経験、人種民族、外国人教員）
- b. 国際性・通用性（頭脳流入、留学生、学位、学問センター）
- c. 公正性（マイノリティへの配慮affirmative action）
- d. 開放性・競争性（中程度の学界成層／地位の

新陳代謝／敗者復活が可能／アカデミック・ドリフト）

- cf. 優位性の累積（マタイ効果）

⑤専門分野の論理

結社の発達（専門分野の制度化、専門分野意識の発達、質の自己統制）／専門分野の論理に適合（専門分化、競争、知識の発明発見／研究単位の重視）／学問発展の促進（少なくとも現在まで）

⑥FD活動の促進（アカデミック・プロフェッションの向上）

FDの一環としての研究評価／研究評価において教育、社会サービス、学内運営、とくに教育（教育評価）を考慮

4. 大学評価の一環としての研究評価—何を改善するか（または、改善はなぜ困難か）

基準＝普遍主義／国際性／開放性／複数性／独創性／組織的懐疑／競争力

提言＝学界、機関（大学・運営単位）の各レベルでのレフェリー・システムを見直すこと。

この前提には、①学問の発展を促進すること、②大学の基礎科学を重視すること、③ピア・レビュー方式による学者・研究者の資質の向上に力点を入れること、④適切な報賞システムを整備すること、⑤大学システムの開放性を高め国際競争力をつけること、⑥アカウンタビリティを模索すること、などの課題とその推進が不可欠な条件である。【資料2】

具体的には、どのような点が考えられるか。特に下記の(2)(3)を中心に考えてみる。

(1)学界における研究評価

特殊主義を極力排除し普遍主義等を追求すること。

(2)機関（大学院）における研究評価（研究者の養成）

①研究者養成における研究評価

- a. 研究者養成における研究評価の基準を明確にすること。
- b. 大学院における研究評価の機能を整備充実し、課程博士の数の増加を図ること。
- c. 博士学位授与における研究業績の基準を明確にすること。
- d. 学科型の複数教授による指導体制と研究評価を整備すること。

②大学院の研究活動の活性化を促す条件の整備

- a. 同一大学学部からの大学院進学を抑制すること（競争性、複数性、開放性）
- b. 院生が複数の専攻（主・副専攻）をもつ制度を推進すること。（文系と理系の交流）
- c. 院生が外国の大学へ留学する機会を開くこと。
- d. 国際交流の活性化。（研究者、留学生）
- e. 大学院の物質的改善。
- f. 大学院の自己評価（学位、研究生産性など）を行うこと。

(3)機関（大学・運営単位）における研究評価（研究キャ

リアの改善)

①教員任用

- a. 教員任用時における研究評価の基準を明確にすること。(学位, 学術論文, 学会活動)
- b. 教員の任用(助教授以上?)には, 博士号取得を資格条件とすること。
- c. 教員が母校のみに就職することを抑制し, 複数の就職経験を持つのを原則とすること。

②教員昇任とテニユア授与

- a. 教員昇任時における研究評価の基準を明確にすること(学位, 学術論文, 学会活動)
- b. 任期制(研究評価の基準)を採用すること。
- c. テニユア授与時における研究評価の基準を明確にすること。

③研究費配分

- a. 研究費の配分における研究評価の基準を明確にすること。
- b. 研究費の配分には, 研究の実績(と将来性)を重視すること。
- c. 研究費と研究成果との関係について評価を行うこと。

④人事等の審査方式

- a. 任用, 昇任などの人事における研究評価には外部審査員を含めたピア・レビュー方式にすること。
- b. 任用, 昇任, 各種称号授与, 受託研究, 等の評価・審査には, 必要な委員会を設置すること。
- c. 人事において特殊主義を極力排除すること。

⑤研究評価の自己点検

- a. 研究評価の自己点検を行う装置をもつこと。
- b. 運営単位は研究成果を自己評価し, その結果を年次報告などによって公表すること。
- c. 外部評価委員会(機関連合体, 学会など)が研究評価を行なうこと(5年に一回程度)。

⑥研究条件の整備

- a. 教員の研究活動を促進する条件を種々整備すること。
- b. 専任教員の留学機会を開くこと。
- c. 専任教員には一定期間ごとの研究休暇を設けること。
- d. 任用, 昇任には研究とともに教育の能力を考慮すること。
- e. 各種研究費の配分においては, 研究実績と将来性を踏まえること。
- f. 研究活動に必要な一定の研究費を確保し, 教員の研究の向上を図ること。
- g. 研究評価のシステムを整備すること。
- h. 専門分野間の研究評価の調整を行うこと。
- i. FD活動を推進すること。

⑦研究評価の評価

研究評価を評価するための調整システムの整備＝

官僚制, 寡頭制, 市場, 市民社会

(4) 大学設置審における研究評価

専門分野の学会が主導するピア・レビュー方式にすること/アクレディテーションとの関係を明確にすること。

おわりに

提言の部分は, 米国の学界や大学にみられる研究評価を参考にアト・ランダムにならべてみたものであるが, 日本の学界や大学では, すでに実現されているものもあるし, 未だ実現されていないものもあるし, これからも実現がむつかしいと思われるものもある。専門分野, 機関類型による差異に注目する必要があるだろう。

研究の評価についてのコメント

山 田 圭 一 *

研究の評価については、以下のような四つのカテゴリーがあるとされている。

1. プロジェクトの評価
2. 研究者の業績の評価
3. 研究者の能力の評価
4. 組織の評価

これらのうち、組織の評価などについては、他の分科会でとりあげられているので、ここでは2と3を中心にし、それらとの関連で1についても少し触れるようにしたい。

§ 1. 論文の数量的評価

昨日、東京大学の有馬総長が、物理学の分野での論文の数とサイテーションについての研究結果を詳しく述べられたが、¹⁾それ以外に化学の分野では慶伊先生のグループの研究があり、²⁾また筑波大学では社会工学系の楠本教授が、経済学の分野について詳しい分析結果を発表している。³⁾この中では、1960～80年にわたって、30ほどの、国際的に高く評価されている経済学の学会誌をとりあげて、日本の各大学、各学会の研究者がそれらにどれだけ発表しているかを調べている。この場合、論文の頁数を数えるだけでなく、その質の問題も含めると、対象とする雑誌をどの範囲までしぼるかによって、結果も変わってきていて、30の雑誌についてみた場合には、東大が1位になっているが、最も権威の高い3つの雑誌だけにしぼると、京大が1位になるといった逆転もおこっている。

いずれにせよ、基本的にはこのように論文の発表数とかサイテーションとかを評価するという方法は、是非やるべきであると思うが、しかしこれだけでは研究の評価が充分であるか否かという点については若干疑問がある。

こうしたデータをみていると、私はなんとなく、F1レースで誰れが最初に走っているかといったシーンを思い浮かべることがあるが、このようなレースは高速走行用のレーンが完備していて、メーカーが技術の粋を集めた車を試作し、メンテナンス・サービスを提供することによってはじめて可能になるシステムであって、ドライバーのだすスピードだけをみていいのだろうか、といった気がしてならない。いうまでもなく、F1以外に、耐久レースやオフロードのレースもあるし、道のないルートをはじめてトレースするようなライダーの仕事も正当に評価するべきである。

そして、レースの順位だけで一律にレーサーの業績の評価をしてしまうことは、大学入試で偏差値の取り扱いについておこった問題と同じ過ちをもう一度おかすことになりはしないか、と心配される。

このことは、既に一つの分野が確立したあと、多くの研究者がたくさんの論文をだしているから自分もそのような研究をする、といったタイプの研究者と、殆んどだれも手がけたことのないテーマだから自分がやる、といったタイプの研究者について、評価の仕方が異っている筈であるという問題でもあって、両者を同じ尺度ではかることには、危険を伴う可能性もあるということである。

§ 2. 研究者のタイポロジー

* 筑波大学 社会工学系教授

研究者といっても、そのタイプは質的に多様である。

たとえばある研究によると、研究者のタイプは、

- I 戦略型—その分野全体の状態を把握して、いちばん重要な課題と判断しそれについて研究するタイプ
- II 創始型—だれもやっていないから自分が研究する、というブレークスルー重視型
- III 熱中型—あるテーマに興味をもつとそれに熱中するタイプ
- IV 技能型—エレガントな解決方法を追求するタイプ

などといういろいろなタイプの研究者のいることが示されている。(表1)

こうしたことを考えると、創始者型の研究者だけがいればよいというのではなく、その他のいろいろ

表1 各研究者タイプの出現割合

	戦略型	創始型	審美型	熱中型	技巧型	実務型	診断型	物知り型
プラズマ物理								
・核融合	42.1%	30.0	20.8	34.1*	34.6	21.8**	26.4**	6.7**
原子力工学	44.3*	26.7	12.5*	22.6*	43.2*	38.2**	28.0**	8.8**
分子生物学	48.0**	31.3	30.9**	33.2	32.9	16.8**	22.7**	6.3**
情報処理	41.9	36.3	27.8	33.5	27.4**	17.7**	28.2**	7.7**
環境科学	51.6**	32.6	14.2	21.5**	31.4	28.2	28.3**	7.6**
生物物理学	41.6	33.7	19.8	37.4*	35.0	20.2**	16.9**	9.5*
生物工学	48.0**	39.3**	14.3	26.5	30.6	25.5	25.5**	6.6**
行動計量学	48.2**	28.4	17.8	27.4	28.9	24.9	24.9**	5.6**
大学の一般研究者	36.6	30.1	18.1	29.0	35.9	30.6	41.1	14.4

注 数値は各専門分野でそれぞれの型が選択された割合を示す。数値右のマークは、「大学に所属する一般の研究者」の選択と比較した検定結果を示す。

*は5%, **は1%水準の有意差であることを示す。

なタイプの研究者がいる方が、グループとしての生産性はずっと高いかもしれない。

実は、筑波大学の場合をみても、現在かなり業績主義的な評価をやっていて、採用や昇任の条件としてしかるべき学会誌に何篇以上の論文を発表しているかどうかということが、重要な判断の基準となっている。しかしこれによって若い研究者の態度がはっきり変ってきていることも否定できない。若いスタッフが、比較的风险が少なく、早く論文になりやすいテーマしかとりあげない、小粒の研究者になってしまうのではないかとということが懸念されている。

§3 評価者の評価

本来なら神様しかできない評価という仕事を人間がやる以上、いろいろな不完全さとか誤りなどがつきまとうことは避けられない。たとえば、私自身、科学研究費の評価やいくつかの研究者助成財団の評価の手伝いをしたこともあるが、そのような折に、どうも評価者の評価基準の方がおかしいのでは、といった感じを受けることも少なくなかった。それに関連してとくに印象に残っているのは、ある研究助成財団のプロジェクト評価について、その委員長をされた広島大学にも縁の深いある高名な方が

“私としても、またこの委員会としても、ベストをつくして評価しているつもりであるが、しかしその判断が実はどこまで正しいものであるかわからない、という危惧の念をいつももっている。そして、私たちとしては、ベストをつくすという点で認めてもらう他はない。”

という意味の発言をされたことである。そして、私はこれこそ評価者のとるべき基本的な態度であろう

と思っている。しかし、現実には、評価をする者はともすれば、相手が自分より下にあるような錯覚をおこしてしまいがちで、そうした思い上りや判断の片よりにも問題があるのではないかと危惧される。とくにその分野の権威者が評価をする場合には、どうしても保守的になりがちで、若い研究者が大胆な仕事に挑戦しようとするときに、その足をひっぱるといったことがおこるのではないかと気になる。

§ 4. 研究のライフサイクル

私どものグループでは、もう20年近く前から研究のライフサイクルとか、新しい専門分野の形成過程などについての分析をつづけてきているが、こうした立場からいうと、研究を行うタイミングが極めて重要である、と思われる。

図1には、高分子の分野でライフサイクルに関するデータがいくつかあげられているが、これは高分子化学の分野でどのような活動がいつごろ行われたか、についてライフサイクルの特性を示している。⁵⁾ この中のいちばん最初のピークは外国発表としてあるが、これは日本人の研究者がその研究の成果を外国のしかるべきジャーナルに発表したというケースである。これをみると、非常に早い時期に質の高い研究が行われているが、その次に研究費、論文数、特許といったいくつかのピークがつづいている。ここで研究費といっているのは、文部省の科学研究費で、たくさんの研究計画の中からしかるべき評価を受けた適当なプロジェクトに研究費が配分されると、いうものである。従って、いつごろある研究が重要視されたか、ということがうかがわれる。

次の論文数は、日本語の論文も含めての数で、そのあと特許、製品、研究者数といったピークが続い

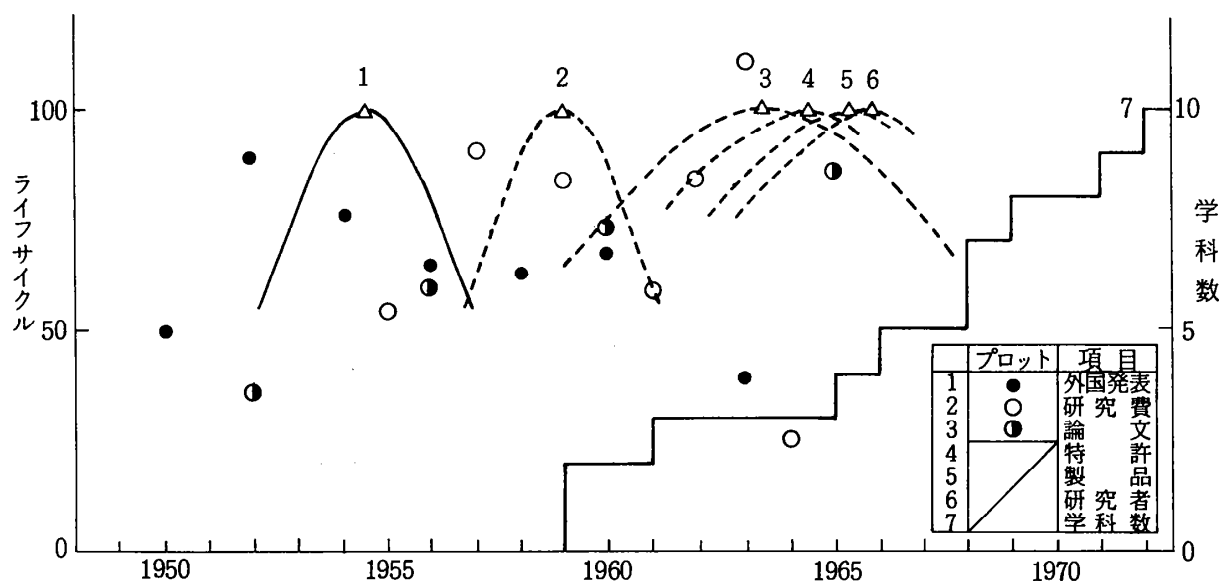


図1 高分子化学のライフサイクルと学科数

ている、そして、研究者としてはここでは高分子学会の学会員の数をとっている。

このようにみえてくると、研究者の数が増えて学会ができ、そこで学会誌が刊行されるというような段階は、研究のフロンティア展開に対してかなりおくれていることがわかる。

その上国際的にみれば、最も創造的な仕事のなされたのは1920年代の後半から30年代であるから、わが国では新しい研究分野に対する制度的な対応が十分にできず、1950年代でさえ、限られた人たちが、僅かな研究費と貧弱な施設によって、非常によい仕事をしたわけである。その後、研究体制が十分に整備された頃には、むしろほんとうに質の高い研究のピークは過ぎてしまって、論文の数ばかり増加して

いたという結果になっている。

これは科学政策に関して、資源配分とか研究体制の整備のタイミングが非常におくれてしまっていて、本当に必要なときに、重要な仕事に対して、研究費もポストも準備されず、それらが整ったときにはむしろ研究としては、ピークを過ぎてしまっていた、ということを示している。しかも一番問題なのは、そのあとの段階にきてはじめて大学での高分子化学、高分子工学などの学科が設けられはじめていることで、これらは増えつづけながらほとんど半永久的に存続することになっている。従って、これらの学科を卒業した学生は社会にでて、研究者として暫く仕事をしたあとに、自分の専門的能力が陳腐化していくというのではなくて、教育を受けた時点でその専門分野そのものが陳腐化している、といった状況におかれるおそれがあることになる。

こうした問題意識から、われわれのグループは新しい専門分野がどのようにできてくるのかについて、実証的な研究をしてきている。⁴⁾これについて非常にわかりやすいモデルをひとつあげる(表2⁴⁾)。これはアプトのもので、ここでは二つのケースが並べて書いてある。左の理想的な専門分野の形成プロセスのモデルでは、まず新しい分野に研究の需要が発生し、その分野に資源が導入されて、それから一時的な制度化(学会、学科の成立など)などが行われる。しかしその後、研究が深められ拡大されることはあっても、最盛期をすぎるとだんだん落穂ひろいの的な研究が多くなり、やがて研究者たちが他の分野に移っていき、その専門分野が解体されるという経過をたどるという図式になる。しかし、現実にはいろいろな抵抗があるため、この通りに事態が進行するとは限らない。たとえば最初に需要が生じたときに、それについての情報が十分に伝達されないし、次の資源の導入段階については、競合的な関係にある他の専門分野から、かなり激しい批判や妨害をうけることが多い。事実、私たちも長い間、「大学の研究」や、「研究の研究」をつづけてきた間に、ずいぶん多くの抵抗を体験してきている。しかし一度制度化がおこると、それがやがて硬直化し、形だけがあとあとまで残ってしまう、という問題が生ずることが多い。このようにライフサイクル研究の立場からみると、論文の数や、サイテーションをはかれるのは、これら一連のプロセスの中のかかなりあとの部分、つまり学会ができてこの分野が確立してからである。従ってもっと早い段階でのパイオニア達のすぐれた創造的な仕事は、発表する機会も少ないし、あまり多くの研究者たちの注目をあつめることもなくすぎてしまう、といったことが少なくない。そして「研究の研究」に関しても、専門学会(研究・技術計画学会)ができたのは、やっと4年前であった。

このような立場からみれば、ブレイクスルーとか新しい専門分野の活動の立ち上りという非常に重要な時期に関しては、少なくとも論文数とかいうような尺度でははかることは無理な筈である。しかもそのような仕事は、“ヤミ研究”などといわれて、他の目的のために作られた研究施設で、別の費目の研究費を使って細々と行われることが多い。最近のケースでは、わが国の分子生物学の極めて初期のパイオニア達がどんな恵まれない状況の中で優れた仕事をして来たかということが代表的な事例としてあげられるであろう。その反対に論文の数が増え、サイテーションが増え、といったときには、その分野が最盛期あるいはそれをこえ

表2 専門分野の形成と解体の過程(Apt)

理念型のモデル	現実説明のモデル
・需要の発生 ・資源の動員 ・一時的制度化 ・深化と拡大 ・絶えざる適応 ・模倣 ・必要とされる他の専門分野への再編成 ・不必要になった時点での解体	・需要の発生(不完全に伝達される) ・資源の動員(競合的専門分野によって阻害される) ・制度化 ・深化と拡大 ・安定化 ・模倣 ・形式主義への衰退 ・有用性が完全に失われてから長時間を経たあとでの解体

た時期に入っているおそれも少なくない。

§ 5. 研究の自由と評価の多様性

この意味からすると、研究の自由の尊重と評価の多様性ということがどうしても必要である。その点では、たとえば科学研究費の配分などは、あきらかに確立した分野の研究を中心にして配分が行われることになっていて、萌芽期の研究に対する十分な配慮がなされていないと思われてならない。たとえば、その分類項目のどれにもあてはまらない研究に対しては、審査のしょうがないし、その上分類項目そのものがかなり硬直化している。私どものような立場からすれば、どの分類にも入らないような研究に対してしかるべき窓口を作っていないということは、“研究”というものをどう理解しているのか疑いたくなることさえある。(やっと平成2年度から、萌芽的研究について積極的な配慮がなされるようになった)

こうした問題は、萌芽的な段階での研究だけではなく、学際的な分野の研究についてもおこるわけで、専門分野ごとの縦割りの枠の中だけで評価をしてしまうと、いくつもの分野にまたがるような研究は、かなり不利な評価をうけざるをえない。

以上のようなさまざまな問題点を考えると、あまり評価の枠組みを厳密に決めすぎずに、かなり大きな自由度のある評価をすることの方が望ましいし、また現在の論議の中でも、既にやりすぎが心配になるようなものがみうけられるのではないか、というおそれもある。

§ 6. 研究評価の位置づけ

ここでは研究の評価がさしあたってのテーマになっているため、それ以外の問題について丁寧に論議する機会がないが、当然のことながら評価ということはそれ自体で完結するわけではなくて、大学における教育研究システムの全体の中で、それをどう位置づけるかということをきちんと考えておく必要がある。

このことについては、先ほどの東京大学の天野郁夫教授の報告の中でも、多くの問題点が指摘されてきているのでここでは詳しく述べることを控えるが、評価の結果をどのようにして大学の活性化のために生かしていくか、についてもっと掘り下げた議論をする必要があると思われる。

その意味でいえば、それぞれの国の大学のシステムの中で、評価を生かすようないろいろな方式がビルトインされている。たとえばアメリカでは、若い研究者の雇用を比較的期間の短い契約制にすることもその一つであるし、また、ドイツのように、同じ大学や研究所の中で昇進することを禁止しているシステムもある。この場合には、他の大学から評価されて招かれない限り、自分の大学の中では何年いても昇進できないわけで、そうした形でいくつかの大学を移って、最終的には優れた研究者がその能力にふさわしい大学に落ち着く、ということが保証されている。

残念なことに、日本では旧制大学がドイツ型のシステムをとり入れたといわれながら、実はそのいちばん重要ないくつかの特徴を骨抜きにしていたことは否定できない。

このような意味からすると、対応策の一つは、スタッフの流動性をもっと上げる必要があるということである。私たちも大学の研究者のモビリティについてのいくつかの分析を行ってきているが、^{6) 7)}この課題は、法律や規則を変えたり、文部省に頼らなくても大学が自分でできることである。事実いくつかの大学では、卒業生を一度必ず外に出す、という慣行を守っている。しかしながら、この方式は一つの大学だけでうまくできるわけではなく、他の大学で受け入れるためのポストがなければどうにもならない。そのためかなり広い範囲の大学について協力が得られなければならない。従って昨日の有馬総長のお話にもあったように、大学側の自己規律と自己規制についても、是非考えておく必要があると思われる。

いずれにしても、評価という問題については既に多くの指摘がなされてきている。そして私はときどきこの話をきくと、NATOという言葉を出す。これはNo Action Talk Onlyの頭文字だそうである。そろそろ大学でも評価について話し合うだけでなく、そのメリットとデメリットを十分に検討して、アセスメントをした上で、可能な部分から実行に移ってゆくべき段階に入っていると思われる。最後に、たしかリースマンだったのか

“大学改革は蛇のような運動をしている。頭の向いている方向と、胴体や尻尾の方向がそれぞれ違っている”

という言葉が記憶に残っているが、最近まで大学人の多くにとって、評価ということはたいへんにアレルギーの強い言葉で、それについて議論することさえもってのほか、という風潮があった。しかし、このごろは評価をもっと前向きに考えようという雰囲気が強くなってきている。従って、最先端を担っている当研究センターとしては、そろそろ評価という問題について、もっと広い視野から慎重にとり扱わないと、そのデメリットも少なくないという点について、十分な検討を加えていたゞいては、と希望している。

〈文献〉

1. 有馬朗人他『大学などにおける理科系諸分野での研究実績の評価の試み』東京大学大型計算機センター (1984)
2. 慶伊富長編『大学評価の研究』東京大学出版会 (1984)
3. S. Kusumoto. “Journal Publication Performance of Japanese Economists during 1960 - 1989” Institute for Socio-economic Planning. University of Tsukuba, (1990)
4. 山田・塚原修一 『科学研究のライフサイクル』東大出版会 (1987)
5. 林雄二郎・山田 『科学のライフサイクル』中央公論社 (1975)
6. 小林信一・塚原修一・山田『研究者の流動性と研究能力の向上に関する研究』大学研究ノートNo. 65, 広島大学大学教育研究センター (1986)
7. 山田編『将来社会における研究者の需給予測に関する研究』大学研究ノートNo.68, 広島大学大学教育研究センター (1987)

機 関 の 評 価

金 子 元 久 *

序―「大学評価」の概念構造と「機関」の評価

この発表の対象となる「機関の評価」としての大学評価，という問題設定は必ずしも明確なものではないかもしれない。そこでまず「大学評価」そのものの概念を整理しておきたい。大学評価は，評価の対象となる高等教育の機能，評価の単位，そしてその目的・機能の次元で考えることができよう。即ち，第一に評価の対象として，教育ないし研究があげられる。第二に評価の単位として，教官・学生，学部・学科・講座，あるいは個別大学がある。第三に，大学評価を行う目的・その機能として，自己啓発・育成，質のコントロール，あるいは資源配分などがあげられる。第一の次元における「教育」と「研究」の分類に対応しているのが今回の研究員集会の分科会AとBの課題である。この分科会「機関の評価」はむしろ第二の次元に注目して，具体的には，教育ないし研究に還元されない「機関」の評価の固有の問題を中心とする。その観点から，現在提出されている大学評価の提案として大学審議会のそれを取りあげ，また上の第三の次元における大学評価の三つの目的・機能との関連を検討するのがこの発表の目的である。

1. 大学評価の社会的コンテキスト

大学の活動は教育であれ，研究であれ，そのアウトプット，達成度を，単一の尺度ではかることができない。この点で，たとえば，価格でその価値が一元的にはかれる商品との相違がある。しかしそれだけなら，それはもともと高等教育の本来の性格に関わる根源的な問題であって，部分的にはそれに対応する「評価」が行われてこなかった訳ではない。現在，「評価」の問題が日本で大きな関心を集め，また他の先進工業国でも大きな問題を集めているのは，高等教育自身の構造変化が進みつつあり，それが「評価」を要請しているからだと考えられる。この意味で，現在どのようなコンテキストで大学評価が社会的な関心を集めているかを，整理しておく必要がある。

まず第1にあげられるのは，高等教育機関の研究・教育機能を，自律的に強化する必要が今までになく高まってきていることである。前述のように，教育・研究の成果には市場による価格決定のメカニズムが働かない。これは最もオーソドックスな大学評価の必要性の議論につながる。しかしそれは，大学自身がその価値を決める権威を独占している間は，潜在的な問題として少数の大学人に自覚されるだけで，大学が評価を行うだけの強力な誘引とはなり得なかった。それが高等教育全体の問題とならざるを得ないのは，研究・教育の両面において，高等教育機関がそれ以外の機関，たとえば研究所その他との競争にさらされていることに基本的には原因がある。さらに「ポスト大衆化」の時代においては大学間の競争も激しくなる。その中で自己を評価し，努力を行うことが必要となってきた。逆にいえば評価をいかに有効に行い，その結果を活用するかが，一つ一つの高等教育機関，さらに一つの社会制度としての「大学」の将来における地位を決めるともいえる。

第2に，政府の高等教育機関に対する直接的な規制を緩和する必要が生まれている。その一つの理由は社会が高等教育機関に期待する役割が変化し，多様化してきたことである。たとえば，経済構造の変化・技術変化によって専門教育の内容が変化せざるを得ない。また成人教育はそれに応じた学習形態を

* 広島大学 大学教育研究センター助教授

要請する。このような要求にそれぞれの大学は、きめ細かく応えなければならない。このような課題に応えるためには、政府による画一的な規制はむしろ障害となるし現実的に難しくなる。そのため、個別大学の裁量に任せる部分を多くせざるを得ない。しかしそれでも、あるいはそれ故にこそ、高等教育全体として一定の教育研究水準が維持され、常に活性化への努力が行われることを保障する必要性が生じている。その一つの方法として、いわば間接的なコントロールの手段として評価が必要となっている。

第3に、財政緊縮、一般に政府支出の拡大は限られており、現在の支出も次第に再検討の対象となっている。そのなかで、政府支出の対象に関する選択性が強化されている。いいかえれば、大学に対する公的資源配分の正当性の論拠を明らかにしなければならない。そのためには、財政当局さらには国民一般に大学のはたしている役割・機能、そして大学の活性化への自律的な努力の証左を明確に示すことが要請される。いわば、大学への公的補助を正当化するための根拠として自己評価が必要となる。さらに、高等教育財政全体の効率化の観点からいえば、より高度の質的水準にある研究・教育に対して優先的な資源配分を行うことが要請される。その際に政府の直接的な介入を避けるために、自律的・客観的な評価方法が必要となる。

総じていえば、新しい社会・経済環境のなかで、従来の政府と大学との間の関係の問題があらわになって、その再定義が要請されている。そしてその新しい関係を構築する際に一つの重要なキーとなるものとして、大学評価が期待されているといえよう。そして、そこでは大学評価は

(1)個別大学の自己改革・合理的「経営」のための手段

(2)教育・研究内容の質の保障

(3)資源配分の基準・根拠

の三重の役割をもつべきものと考えられる。

2. 大学審議会の評価モデル

以上のような視点から、次には現在提案されている大学評価像を検討したい。現在、提案されている高等教育機関の評価の提案として重要なのは、いうまでもなく大学審議会の『審議概要』におけるそれである。

2. 1 大学審議会の高等教育改革ヴィジョン

大学審議会 大学教育部会『審議概要その2』の描く高等教育改革の方向は、いわば三位一体の戦略を示している。即ち第I、3節「大学教育改善の方向」は、その要点として以下の三つをあげている。

(1)「大学設置基準の大綱化」

(2)「大学評価のシステム」

(3)「財政処置」

まずこの三点の記述で気がつくのは、(1)「大綱化」の部分は最も詳しく述べられ（原文で35行）、(2)「大学評価」がそれに続き（12行）、(3)「財政措置」は最も簡単である（9行）点である。これは以下に述べるように必ずしも偶然であるとはおもわれない。

2. 2 大学評価のイメージ

ところで、審議概要は、大学設置基準の大綱化の必要と方向性をのべたあと、大学評価のイメージを描いているが、それには次の特徴がある。

①大学の社会的責任としての自己評価

「大学が、教育研究活動の活性化を図り、質の向上に努めるとともに、その社会的責任を果たしていくためには、不断の自己点検を行い、改善への努力を行っていくことが必要である。」

②自己評価中心主義

「大学の評価については、各大学自身による自己点検・評価が基本であり、また、わが国の現状にかんがみると、まず、自己点検・評価のシステム・習慣を定着させることを第一に考える必要がある。」

③自己評価の補完物としての第三者機関による評価

「自己評価をより効果的に実施するためには、例えば、アメリカ合衆国におけるアクレディテーション・システムのように、大学団体等が各大学が実施した自己点検・評価の検証を行い、客観性を担保することも望ましい方法である。この意味において、大学基準協会がこれまでの経験を踏まえて、このようなシステムを構築するなど積極的な役割を果たすことが期待される。また、国公私別の大学団体や学会等においても、それぞれの立場で一定の役割を果たすことが期待される。」

さらに具体的な自己評価項目として、別紙にいくつかの項目を例示している。

ちなみに、大学基準協会は大学評価について次のような提案をおこなっている。

「(1)年次報告 加盟大学は、向上的に自己評価を行い、これを、毎年、あらかじめ配布された「自己評価項目」に基づき協会に報告する。自己評価項目については別途検討する。毎年の報告書は事務局で問題点をチェックの上、評価委員会に諮り、必要な場合協会としての意見・要望を大学に伝える。

(2)定期的評価 すくなくとも例えば大学については10年、学部については5年に一度、所定の報告書の提出を求め、専門委員による視察を経て、評価委員会がこれに対する評価を行い、大学または学部にこれを伝える。」

(大学基準協会 自己評価実施準備委員会 「第二次中間まとめ」)

総じて大学評価を、自己評価と第三者評価の組み合わせと捉える点において、中間答申は大学基準協会のそれとほぼ軌を一にしている。しかし中間答申はあくまで、自己評価がその基本となるとしており、また独自に機能し得るとしている点に明確な特徴がある。この点でいわば「自己評価中心モデル」と呼ぶことができよう。(付記：その後だされた大学審議会の最終答申では前記③の第三者機関に関わる部分も実質的に削除された)

2. 3 大学評価の機能

さらに大学評価は、どのように利用されるべきかについて審議概要は次の二点をあげている。

①大学の充実・向上

「各大学において、自己点検・評価の結果を大学の充実向上に実際に結びつけていくための方策について、検討し、具体化をはかっていくことが重要である。」

②社会的理解を得る手段として、評価の公表

「大学に対する社会の期待に応えるという趣旨も含まれており、できる限り点検・評価の結果を公表することが望ましい。」

また、大学評価を制度化する手段として、

「大学設置基準において、各大学自身による教育研究活動についての自己評価に関する努力規定を定めることが適当である。」

と提案している。結果は公表することが望ましいとしているものの、ここでいう評価はあくまで大学内部の活動としてとらえられており、しかもその実施についても努力規定が求められるにすぎない点に留意しておきたい。

3. 批判

大学審議会中間答申で示されたこのような「大学評価」像は、冒頭に述べた現在の社会・経済変化の変化から要請された「大学評価」とは大きく異なるように思われる。

3. 1 大学の自己改革に役立つ評価となり得るか

まず大学の自己改革、合理的・自覚的な管理・運営という意味での「経営」の強化に対する役割、という観点から提案された大学評価を検討してみよう。

(1)機能上の限定性

本来、大学内で行われる評価に限ってみても、それは個別大学の経営に、次のようなプロセスをおって貢献するものと考えられる。

①機関の目標の設定と、それに関する情報の収集

②目標に対する達成度の評価

③相対的な経営上の方針の決定

即ち、広義の評価は、手続きとしての評価と、それにつながる経営上の行動があって完結するべきものである。

大学審議会の「自己評価中心モデル」は、このような観点からみると、上記のうち、①の機能を具体的に想定しているのにすぎない。これだけでも、機関の目標の設定および評価の過程に多数の教官が参加することによる一種の啓蒙的效果があるといえるかもしれない。しかし、大学評価としてはきわめて限定的・部分的であることは否定できない。

(2)実施へのインセンティブ

そこでまず問題となるのは、このような評価モデルを大学が積極的に取り入れるインセンティブはどこにあるか、という点である。

自己評価のモデルとしてよく引用されるアメリカのアクレディテーション制度においては、本来それは内部評価と第三者評価との組み合わせから成立している。その組み合わせから、

①大学に対する診断的・助言的機能、

②大学に対する学位授与認定の機能

の二つの機能が生じている。評価の過程は大学の対内的・対外的な利害と一致する保証はないために、何らかの外部からの強制的な要因が含まれることに留意しておきたい。むしろアメリカのアクレディテーションのモデルは、「学位授与権認定機能」およびそれに付随した経済的利害（奨学金受給資格など）を基本として、それにさらに自己評価が派生する、と理解した方が適當かもしれない。

前にのべたように大学基準協会の提案は、「協会加盟大学についてはできれば無条件に、やむをえないようであれば協会の評価結果について文部省に報告することを条件に、視学委員等による調査を免除してもらう」、又は「視学委員等の制度を廃止して、加盟大学については協会が独自に、未加盟大学については文部省の委託を受けて協会が評価を行うという形をとる」としている。いわば限定的な学位授与権の認定機能を担わせることを想定していると理解される。

しかし前述のように、大学審議会中間答申はこの点について、「大学設置基準において、各大学自身による教育研究活動についての自己評価に関する努力規定を定める」と述べているにすぎない。その規定自体が努力規定である事と同時に、設置基準の既設大学に対する強制力に不明確な点がある事によって、二重の限定をうけている点に留意しておきたい。このように考えれば、個別の大学に対して自己評価を行うインセンティブはきわめて小さいといわねばなるまい。

(3)大学の自己改革と合理的経営

わが国の大学、特に国立大学は、大学全体として一つの組織的実体としてみると、「経営」そのものが欠落した、きわめて特殊な組織構造を持っているといえる。一般に大学における教育・研究は、きわめて専門化しているために、その専門家しか内容を評価することができない、という信念があり、専門分野の単位としての「講座」が成立する。従って、その専門家の採用についてはきわめて厳しい評価を

行うものの、採用した後は、評価の対象とならない。しかも、その講座の独立性は侵すことができない、という意味でのアカデミック・フリーダムが基本的な原理となってきた。そのため、学部あるいは大学全体で、個別講座の利益を著しく侵害する決定はありえない。他方で、財政上は個別国立大学は実質的には一つの政府機関にすぎず、そのため事務機構は政府の管理下にある。そして、財政的な裁量権はきわめて限られている。

このような制度的前提から、大学全体としての教育・研究上の目的が明確に定義されることはきわめてすくない。したがって、自己評価に限ってみても、評価を行う際の基準が存在しないことになる。他方で、大学全体で、財政あるいは人員の配置に関して重要な決定を行う事もないから、評価の結果が具体的なアクションに結びつくことも期待できない。このような状況の下では、自己評価は基本的には単なる情報の収集の機能しか果たせず、したがって長期的には学内的な参加・支持を得ることさえも難しくなることさえ考えられる。

特に国立大学にかんしては、何らかの機構改革がおこなわれなければ、自己評価自体の役割もきわめて表面的となることが明かである。

3. 2 設置基準の「大綱化」を補完することができるか

わが国の高等教育制度では、大学設置および改組の際に大学設置基準をみたしているか否かを判定することによって、高等教育機関の教育水準が維持される、という建て前となっている。これに対して、周知のように従来から次のような批判があった。①基準がきわめて細部にわたり、またわかりにくい。またそれが各大学の個性的な教育内容の改革を妨げている。②設置基準は最低基準であるべきなのに、既設校では実際にはそれを下回ることがある。特に私立大学における学生定員と学生現員とのかい離がある。③設置認可を与えた後の水準維持の制度としては文部省視学委員、学校法人調査大学委員による査察などがあるが、その権限は明確ではなく、既設大学の質的水準の保持についての機能が十分ではない。さらに、現在の大学の教育内容の多様化、成人教育との連携の必要などの観点から、多様な教育機関の教育内容について、一定の基準をもって標準化を行う必要がある、点が指摘されてきた。

これに対して、設置基準を新設・既設を問わず明確な最低基準としてとらえ、それをこえた質的水準の向上については大学評価によって促進するという考え方が浮かび上がってきた。実際アメリカにおいても、自己評価の側面をもつ機関アクレディテーションにも最低基準はそんざいするし、専門アクレディテーションあるいは州政府による設置認可は教育課程および人員・施設等について明確な最低基準をもって行われている。大学審議会に先だって行われた「大学設置・学校法人審議会と、大学審議会、その部会ないし専門委員会との関係を整備し、高等教育計画—基準—認可審査実務が有機的に協同する方策を推進する」（飯島1990, P.19）のと同時に、「大学の自己評価とそれに基づくアクレディテーションを平行して強化」（同 P.20）という提案もほぼこのような方向にあると理解される。

ところで大学審議会中間報告は、「大学の水準の維持は、何にもまして大学の自覚によるものであり、また現実には、社会もいろいろな観点から大学を評価しているのも事実である。大学や社会の良識に期待」という立場から、「教育内容等に関するいわゆるソフト面については、できるだけ各大学の自主性に委ねる方向が望ましく」、「校地・校舎の必要最低面積や必要最低専任教員数等のいわゆるハード面については、原則として、定量的に規定」するとしており、これと同時に自己評価が提案されている。最低基準としての設置基準、それを補完するものとしての自己評価という改革の方向が意図されているかにみえる。

しかし実は、中間報告以降におこなわれた設置基準改訂では教育課程の大綱化という面での変化はあったものの、ハード面での最低基準として設置基準が明確に位置づけられた訳ではない。他方で、上にみたように自己評価もきわめて限定的な機能をもつものとして位置づけられ、しかもその実施のための具

体的方策も明らかにされていない。この点で、大学審議会の提案はきわめて矛盾にみちたものとなっているといわざるを得ない。

3. 3 大学評価と財政

わが国の高等教育財政は、学生負担に大きく頼る点に大きな特徴がある。また政府支出については国立学校特別会計へ一般会計歳出、私立大学経常費助成金、および相対的には少額の科学研究費補助金、および奨学事業費からなっている。これに対して、次のような問題が指摘されてきた。

①学生の個々の大学への評価が大きな役割を果たしており、これが他の先進国との大きな相違である。しかし一方で高等教育計画による総量規制があり、他方で奨学金制度による機会均等の保証が遅れている。②政府支出は、すでに存在する高等教育機関の保持に要する費用を負担する（機関補助）点に重点をおいており、高等教育機関の実績ないし計画を評価してそれに対して援助を行う部分が相対的に小さい。③高等教育機関の内部でも、研究・教育の資金の配分は機械的に決まるのが普通であり、しかもこれが講座単位にまで貫徹するため、部局の評価あるいは経営上の計画にしたがって、選択的・機動的に配分することは少ない。

これに対して、高等教育に対する政府支出の増大を望む声が大いなのは言うまでもないが、その配分に関しても何らかの重点配分が必要とする意見が多く聞かれるようになっている。例えば、臨時教育審議会最終答申は、

「基礎研究の充実、高等教育の質的充実、心身の健康の充実など教育・研究水準の質的向上のために、資金の思い切った重点配分に勉めなければならない。」

とのべている。あるいは、臨時行政調査会最終答申は

「私立大学等に対する補助金の配分方式について、次のような合理化を図る。

①主として教職員や学生の人数に応じて配分する仕組みとなっている一般補助について、教育研究条件の向上、経営努力等を考慮して、傾斜配分を強化す ②特色のある研究や教育に対する特別補助の助成総額に占める割合を高める。」

という構想を示しているが、これもこのような方向にそうものと理解されよう。そしてこのようなコンテキストで評価の問題が浮かび上がってくる。

ただし、高等教育機関の教育・研究に関しての評価が、財政的な機構にむすびつけられるためには慎重な検討を要する事はいうまでもない。また、この点で留意しておきたいのは、現在の高等教育財政制度においても例えば、科学研究費、民間からの研究資金、国立大学については、概算要求、特別施設設備費の配分、私立大学について、私立大学経常費国庫補助金の配分などにおいては、既に一定の評価による査定が行われていることである。しかし科学研究費については、その審査に様々な批判が行われていることはいうまでもない。またその他についても、実際に評価が行われているにも関わらず、そのプロセス・基準が明確にされず、しかもそこで評価が果たす役割について明確な理念が示されていないことがおおい。たとえば、私立大学経常費補助金の算出には、定員超過率を減らすインセンティブなどが傾斜配分の定式に導入されているが、各大学についての評価の根拠が公開されていない。総じて、財政における評価を含む配分については理念、基準、根拠、公開性が確立される必要がすでに生じているといえよう。

これに対して大学審議会中間報告は、前述のようにほとんど具体的にのべるところがないのは、臨時教育審議会、あるいは行政改革審議会の答申より後退したとみることもできよう。

結 論

大学審議会の提案は、わが国の高等教育改革の展望から、大学評価の必要性・必然性を訴える点にお

いて説得的である。しかし大学評価を可能としたその活用を可能とするべき、高等教育の制度的・財政的改革についての展望を欠いている。そのため、そこに描かれた大学評価像自体も著しく啓蒙的機能にかたより、提案自体のいう必要性を満たすものでもない。

これは大学評価に対するわが国大学の心理的抵抗を予期した政治的配慮であると見えないこともない。また、審議概要自身が発表され、大学の内部で検討されることによって一種の啓蒙的役割を果たしつつあることは事実であろう。しかしそのような配慮自体が、大学評価を一方で現実からかい離れた「きれいごと」にみせ、他方で一種の「うさんくささ」を生じていることも否みがたい。

このような矛盾の根底には、現在の大学審議会が、臨時教育審議会の実質的な改革案を検討する機関として客観的には位置づけられるべきなのにも関わらず、実際にはその視野が高等教育のいわば「内的事項」に限られていることがある。これはわが国の大学改革を進展させるうえでの、現在の基本的な問題点である。

〔参考文献〕

飯島宗一，1990．「大学設置と大学評価序説」、飯島宗一・戸田修三・西原春夫編『大学設置・評価の研究』，東信堂．PP．3—22．

西原春夫，1990．「自己評価への道」，前掲書．PP.215—228．

組織体としての大学評価

市 川 昭 午*

1. 組織体としての大学

私に割り当てられたのは「機関としての大学評価」であるが、集会のプログラムを見ると、主催者側は教育評価・研究評価・機関評価の三本建てにされているようである。しかし、教育や研究の評価にも「個人評価」と「機関評価」があるはずだから⁽¹⁾、教育評価・研究評価と機関評価を並べるのはおかしい。

また、昨年の集会における喜多村和之教授の基調報告によれば、「大学評価とは、大学という社会制度ないしは個別の高等教育機関の組織や機能の持つ価値（または効果）を、一定の目的に照らし、一定の水準にもとづいて科学的に判定する過程である」⁽²⁾。この定義に従えば、機関評価のなかに教育評価や研究評価も包含されるようにも思われる。

というわけで、機関評価という用語の意味は必ずしも明確ではないが、かといって機関評価に代わる適切な用語を持ち合わせていない。経営管理の評価とでもするのが適当かとも考えたが、国公立大学には経営が存在しないし、管理にしても設置者による外部管理と大学による内部管理（運営）に分かれているため、必ずしも適切ではない。そこで、先例のある「組織評価」という用語を使うことにした。

実はこの用語は新堀通也教授が「組織評価の不在」という形で使われている⁽³⁾。その場合、教授も「大学の意思決定能力、管理機構、課題遂行能力など」をさしておられるように、組織評価は大学の組織・機構、経営・管理・運営などを対象とする。

いずれにしても、「機関（組織）としての大学」というのはいわば残余概念であり、教育・研究以外のすべてを含む（teaching and research vs others）と考えられる。具体的には、①研究・教育（学習）を支える諸活動、あるいは②大学の機能のうちこれまで等閑視されてきた側面をさす。

新堀教授も指摘されているように⁽⁴⁾、従来大学評価は教育・研究の両面、したがってまた教員の活動が主要な対象であり、学生・職員・経営管理者とその活動はせいぜい間接的に対象となるにすぎなかった。総理府が行った世論調査を見ても「良い大学とはどのような大学か」の選択肢には、教授が優秀、就職・昇進に実績、歴史や伝統、施設・設備、入学者の成績、結婚に有利、などしかない⁽⁵⁾。

また、平成3年2月8日に出された大学審議会の答申には、「大学（短大）の自己点検・評価項目（例）」が示されているが、その大項目は教育理念・目標等、教育活動、研究活動、教員組織、施設・設備、国際交流、生涯学習への対応（短大のみ）、社会との連携、管理運営・財政、自己評価体制である。これもやはり教育・研究に関するものが殆どであり、組織評価と多少とも関係がありそうなのは「管理運営・財政」ぐらいしかない。

いずれの場合も事務職員や経営管理者、あるいは学生のアメニティーの問題などは、評価対象とされていない。これは明らかに古典的な大学イメージに基づくもので、大学がこれだけ大衆化、多様化した現実に即していない。大学評価の対象をこうした範囲に限定するのは、後述するような理由から時代遅れといわなければならない。

アメリカでも今世紀初めの頃は、それぞれの大学や教育課程が有する独特の目的などは少しも考慮することなしに、伝統的な大学の組織やプログラムの特性を尺度とした量的基準に基づく画一的な評価をしていたが、30年代中頃から次第に各大学や各プログラムが掲げている使命、目標、目的に照らした質

* 国立教育研究所 教育政策研究部長

的な評価が行われるようになってきたという。⁽⁶⁾

そうだとすれば、アメリカに倣って我が国で実施されようとしている大学評価は、もう少し評価の基準が多様であってよいだろうし、より広範な領域が評価の対象とされて然るべきではないだろうか。もっとも、しばらく試行錯誤を続けているうちに、次第にそうになっていくのかもしれないが。

2. 組織体としての大学評価の必要性と困難性

いずれにしても、大学大衆化時代の今日において、大学評価は評価の視点及び対象の転換を必要としている。山梨学院大学の古屋学長は、大学評価は受験生の大学選択の役に立つものでなければ、評価する社会的な意味は半減すると述べておられるが、⁽⁷⁾それは一口に言って教員中心の評価からの脱却ということであろう。

最近は大学に関する情報が学生に大量に提供されるようになってきたが、その多くは市場戦略に基づいて大学の現実でなくイメージを売り込もうとするもので、学生の適切な大学選択に役立つどころか、かえって学生の判断を混乱させ、入学後に不適応を起こしたり、シニシズムに陥ったりする原因をつくっている。⁽⁸⁾

その意味で組織評価の必要性が強調される理由がある。組織体としての大学評価という視点は、教育・研究以外の機能の評価、すなわち学生・職員・経営管理者の活動を対象とする評価を重視するが、それはとりもなおさず教員以外の立場からの評価、すなわち学生・職員・経営管理者の立場に配慮した大学評価である。

個別組織としての大学規模の拡大と経営管理機能の複雑化、並びに全国的なシステムとしての大学制度の規模の拡大と社会的責任の増大に伴って、組織体としての大学評価の要請が強まっているが、大学の多様化・個別化（個性化）が進んでいる今日、一定の基準を充足させればよい時代はすでに終わってしまっている。

しかし、経営管理的な視点からの大学評価は大学のマスプロ化に伴うごく最近の現象であり、在来の評価や組織理論をそのまま適用できない点が少なくない。例えば、目標が特定されず、生産物が目に見えない、消費者（学生）の影響力が小さい、雇用者（教員）は大学でなく自分の学問に献身的、意思決定過程が分散的、⁽⁹⁾などがそれである。

さらに、組織体としての大学評価を要請する大衆化自体が大学評価を一層困難にしている。大衆化に伴って進学ニーズの多彩化、設置目的の多様化、評価基準の多元化が生じている。それに加えて、管理運営や経営財務の実態は研究・教育以上に外部から見えにくい。それゆえ、財務諸表の公開、受験産業による情報提供などが必要とされる。

これに加えて、大学評価、とりわけ組織評価を実施する場合、大学自治との折り合いをどうつけるかが深刻な問題となる。この点については早稲田大学の西原春夫前学長も「自己評価の促進と大学自治の尊重、この矛盾する両者の調和をはかることは、大学評価制度を考える場合の最大の課題と言わねばならない」と指摘されている。⁽¹⁰⁾

一般に学校は組織の構造的なルーズさ（structural looseness）で定評があるが、⁽¹¹⁾とくに大学は loosely coupled systems の最たるものであろう。放送教育開発センターの加藤秀俊所長は、ご自分の人生体験に基づいて「きびしい組織」の典型が軍隊だとすれば、「ゆるやかな組織」の典型が大学である。大学は建て前としては立派な組織だが、実のところこれが組織かと疑いたくなるような代物だ、と述べられている。⁽¹²⁾

また、永年文部省で大学行政に携わってこられた東京女学館短大の西田亀久夫学長は、短大学長としての経験をも踏まえて、大学教員の非実務的資質、全員参加の教授会管理体制、防衛的な自治意識など

から、組織体としての大学の管理能力は絶望的だとさえいわれている。⁽¹³⁾

こうした診断が誤っていないとすれば、大学審議会などが提唱している大学評価は果たしてどこまで機能するのか。京都大学の竹市明弘教授も認められているように、大学内部での自己評価は可能だとしても、大学の閉鎖性や競争意識の乏しさからみておざなりになりやすい。⁽¹⁴⁾かといって、外部評価は大学に対する不当な統制だという拒絶反応を引き起こす。いずれにしても有名無実化する確率が高く、実効は期待しがたい。

大学審議会がお手本としているアメリカでも、大学自身が改革のイニシアティブをとったことは殆どなく、歴史的にみて主要な改革はすべて外部からの強制によって行われてきた。たいていの大学で、特に有力な大学ほど、教員たちが支配的な力を有し、学科が極めて強大な権限をもっていることに、その最大の原因があると言われている。

教員たちは大学の質を極めて狭くとらえ、質的水準の維持を理由に新しい試みには悉く反対する。彼等はそれぞれの学界における自分たちの学科の威信を高め、ランクを上げることを最大の関心事としている。その結果、学科を越えた全学的な管理運営は麻痺しがちであり、大学の改革は極めて困難となる⁽¹⁵⁾というのである。

3. 学生をはじめとするユーザーの視点

大衆化に伴って大学機能が変容してきているが、それは一口に言うとも投資的機能が後退し、消費的機能が前面に出てきつつある。大学の機能としては研究 (research) ・人的資本形成 (human capital formation) ・篩分け (screening) などと、成熟 (maturation) ・再分配 (redistribution) ・地域関連 (regional linkages) などに二分することができるが、前者から後者へと重点がシフトしてきている。

研究・教育を対象とする評価は基本的に投資的見地に立つが、学生などユーザーからすればそれに加えて消費財や地位財 (positional good) としての面も重要である。⁽¹⁶⁾にもかかわらず、これまでのところ我が国の大学ではこうした側面への配慮が著しく欠けていた。もっとも、大学教育大衆化の先進国と見なされているアメリカでさえ、今日なおこうした学生の諸問題に対して教員たちは無関心であり、管理者も軽視しているという。⁽¹⁷⁾

大学が学問研究の場からユース・センターへと性格を変えるにつれ、最高学府とか象牙の塔といったイメージは崩壊した。世間の大学に対する評価基準は多元化してきているが、一般にはアカデミックな研究水準の高さよりは就職実績の高さが評価される傾向が強くなった。同時に、従来 fringe benefits とみられていたクラブ活動や社交生活の場としての役割が重要な評価対象にされるようになってきている。

このように消費便益が重視されるだけでなく、求められる投資便益や消費便益の内容も変化してきた。古典的な意味での大学活動において、投入されるのは学生と教員の時間、施設・設備、中間消費財であり、産出されるのは研究成果及びそれに結び付いた形での専門職の資格や消費便益であった。⁽¹⁸⁾従って、そこでは、同じ投資便益といっても学問研究の成果とより密接に結び付いていたし、同じ消費便益といっても、学問をマスターしたり、研究を完成したことが生み出す喜びや満足を意味していた。

ところが、大衆化に伴って大学が若者の交流プラザとなるにつれ、学問や教育の水準に劣らず、否それ以上に社交生活や生活のアメニティーなどが重視されるようになり、キャンパスの立地条件・雰囲気・食堂の味・寄宿舎のムードなどが重要な評価対象となってきた。⁽¹⁹⁾このように現代的意味での消費便益は学生ニーズの汲み上げを不可避としている。

それに加えて、今日の大学のユーザーは学生だけではない。生涯学習の場としての大学の役割が強調

されるにつれて、図書館・教室・教職員など学習資源の活用だけでなく、地域市民のいこいの広場として公園・劇場・音楽堂・食堂・喫茶店などの機能も求められるようになってきている。

4. 経営管理者と職員の視点

むろんいかに大衆化したからといって、大学の機能がユーザーの消費的欲求を充足しさえすればよいということにはならない。大学が基本的に教育・研究機能を担い続ける限り、その評価は教育・研究・サービスなどのアウトプットをどれだけ効率的に出せるかによるから、supporting system について直接その効率を云々する意味は乏しい。

しかし、そうであってもなお、教育・研究機能以外の評価が必要である。それは supporting system を担うという点では間接的な機能かもしれないが、大学の規模の巨大化、機能の複雑化と共に兵站機能が重要性を増してきているからである。

経営・管理・補助サービス (auxiliary service) などが片手間仕事では済まなくなり、経営管理機能が専門化してきている。それにつれて大学運営における役割分担を合理化する必要に迫られており、経営管理者の主体性を確立すると共に、多彩な職員の育成と活用を図る必要が生じてきている。教員による独占的な管理に終止符を打ち、大学運営に職員の自主的な参加を促すことが必須の要件となってきた。

それには職員が果たしている機能に対する評価、職員の立場からする大学評価が不可欠とされる。改めて述べるまでもないことかもしれないが、大学には教員を遙かに上回る数の職員が勤務し、経営・管理、庶務・総務、会計・経理・財務、施設・環境、図書館・情報、病院・農場、学生・教務、入学試験・学生募集、広報・就職斡旋など多彩な役割を分担しているのである。

その数は1989年度で本務教員の121,140人に対し、本務職員は159,894人で3割も多く、少なくとも量的には教員を上回る大学運営の担い手となっている。その職務別内訳は事務系62,753人、技術技能系16,105人、医療系64,942人（うち付属病院45,855人、学生の健康管理591人）、教務系5,825人、その他⁽²⁰⁾10,269人である。

その場合、当然のことながら、評価基準もまたこれまでとは違ったものでなければならない。従来の大学評価は伝統的大学の目的である研究と教育の達成状況を基準とするものであり、学生が習得した知識・態度及び必要水準を達成した学生の割合、研究成果の質と量、学問の自由の維持、社会サービスなどを中心とするものであった。

これに対し、新しい評価基準は大学革新の程度（教育課程・管理システム等の改善）、職員を含めた関係者の責任感・やる気の培養、学生の満足感、構成員全員に疎外感がないことなどを重要な評価対象とすることになる。⁽²¹⁾

5. 組織体としての大学評価の論点

以上述べてきたことの他に、組織体としての大学評価を考える場合、論点となるものがある。

その第一は、外部評価と内部評価の相剋である。公的資金を大学に支出するに当たって、政府は財政的・政治的要請としての優先順位を決めるために一定の大学評価を必要とする。これに対し、大学側は教育研究活動における学問的・専門的判断の独立性を維持する必要を根拠にそうした外部からの評価に反対する。それゆえ、この両者の対立する主張をどう調和させるかが課題となる。

第二は、組織体としての大学の意思決定権限の位置付けとパフォーマンスの関係である。集権的、分権的あるいは中間的な態勢のいずれが高いパフォーマンスを発揮するか。国立大学の場合であれば、各

機能に関する意思決定権限を文部省、大学、学部、学科のどの段階においたならば最も成果が期待できるかということである。

第三は、財源の提供者と配分基準との関係である。一般的にいて各大学に対する財源の提供者が単一である方が設置者としての維持責任を自覚させることになるし、財源の交付が無条件に行われる方が大学の運営を安定させるなどのメリットがある。反面、財源の提供者が多元的である方が大学に対する支配力が緩和されることになるし、財源が一定の条件付きで配分される方が大学間の競争を促す効果がある。基本的には競争的な環境がよいのか、協調的な環境がベターかという問題である。

[注]

- (1)OECD, *Evaluation of Research*, OECD, Paris, 1987, p.9.
- (2)喜多村和之「大学評価の原理と方法」広島大学大学教育研究センター編『大学評価—その必要性と可能性』1990年10月。
- (3)新堀通也「大学評価の日本の特性」『IDE』1984年6月号。
- (4)新堀, 前掲論文, 13頁。
- (5)総理府『教育問題(学歴)に関する世論調査』1985年2月。
- (6)Marjorie Peace Lenn and D. Jeffrey Lenn, "Ethics and Educational Assessment" in William W. May (ed.), *Ethics and Higher Education*, Macmillan, New York, 1990, p.346.
- (7)古屋忠彦『大学進化革命』ダイヤモンド社, 1986年, 67頁。
- (8)Alice C. Cox, "Admission Recruiting and Selection: Some Ethical Concerns" in William W. May (ed.), op. cit., p. 87.
- (9)Pieter Hesselink, *Frontiers of Learning: The Ph. D. Octopus*, Foris, Dordrecht, 1986, p. 9.
- (10)西原春夫「自己評価への道」飯島宗一他編『大学設置・評価の研究』東信堂, 1990年, 226頁。
- (11)Eric Hoyle (ed.), *The Management of Schools*, Kogan Page, London, 1986, p. 18.
- (12)加藤秀俊『人生にとって組織とはなにか』中央公論社, 1990年, 95頁。
- (13)西田亀久夫「大学論の盲点」『FMICS 100人Book』高等教育問題研究会, 1990年, 228頁。
- (14)竹市明弘「大学教育改革の具体化に向けて」『IDE』1990年12月号, 43頁。
- (15)Jerold W. Apps, *Higher Education in a Learning Society*, Jossey-Bass, San Francisco, 1988, pp. 208—210.
- (16)OECD, *Higher Education in California*, OECD, Paris, 1990, p. 27.
- (17)Suzanne S. Brown, "Strengthening Ties to Academic Affairs" in Margaret J. Barr, M. Lee Upcraft and Associates (eds.), *New Futures for Student Affairs*, Jossey-Bass, San Francisco, 1990, p. 240.
- (18)Martin Gave, Stephen Hanney, Maurice Kogan and Gillian Trevett, *The Use of Performance Indicators in Higher Education: A Critical Analysis of Developing Practice*, Jessica Kingsley, London, 1988, pp.21—22.
- (19)「大学・短大・専修学校の将来計画」『カレッジ・マネジメント』1990年5,6月号, リクルート, 14頁。
- (20)文部省『平成元年度学校基本調査』。
- (21)CERI, *Institutional Management in Higher Education*, OECD, Paris, 1972, pp. 16—17.

全 体 会

「教育の評価」(分科会A)

武 内 清*

分科会A「教育の評価」では、関教授と香取教授の報告のあと、それをめぐって活発な議論がなされた。

最初の報告は関正夫広島大学教授で、「教育の評価」というテーマで、教育の評価に関して、大変体系的で精緻な理論的整理がなされた。その骨子は、Ⅰ教育評価の概念について、Ⅱ教育評価の目的、対象について、Ⅲ教育の自己評価の視点と方法について(提言)、Ⅳ教育評価システム形成への条件は何か、というもので、教育評価を考える際の導きになる整理がなされた。その中でも、現代における教育目標の設定の重要性、プロセスに関する評価が欠如している点、研究至上主義の一元的な評価に偏っている点などが指摘され、教育評価システムに向けての課題が、具体的に提案された。

次いで、東海大学副学長の香取草之助教授より、東海大学の教育評価の実例を「教育の評価—ひとつの試み」と題して報告された。その前に一般的な話が2つほどあった。1つは私立大学における教育評価の特質が、たとえば理事、教授、学生、職員の四者相互の相互評価がなされている点などが指摘された。2つ目に、教育評価を困難にしている日本の風土が指摘され、それを克服する方法等について述べられた。

東海大学では、東海大学教育研究所のプロジェクト研究として、1984年より学生による講義評価の実践と研究を続けている。それは任意参加で、教員の1割強(380クラス)が参加している。結果を公表していない、評価の信頼性は高い、学生は他の教員との比較で相対評価している、教員の研究業績との相関度は低い、年度終わりの評価のため、クラスへのフィードバックがない—など、学生による教育評価を実施すると直面する問題、課題、知見が具体的に示され、大変示唆的な報告であった。

以上のような、理論と実践の両方にわたる教育評価をめぐっての提案のあと、部会では大きく6つの点が、議論された。

第1に、教育目標についての議論。関教授より教育評価における教育目標設定の重要性が指摘されたが、教育目標の設定が容易ではない学部、学科、専門があることが指摘された。つまり医学部や工学部では比較的教育目標を明確に設定することができるが、日本の多くを占める社会科学、人文系学部においては明確な教育目標を定めがたい。たとえ目標を定めても、入学してくる学生の期待とのギャップが大きく、破綻しやすいなどの議論があった。

第2に、学生に講義の評価をさせて、その結果をどう評価するかの問題。これは学生がどのような評価の基準を持っているかや学生の評価をどの程度重視すべきかということにかかわっている。大卒というパスポートの取得やレジャーランドを志向する学生の講義評価を、大学側はそのまま受け入れることはできない。学生を一括して考えるのではなく、学生文化による違いもあるのではないかという意見が賛同を得た。勉学型の学生もいれば、カレッジライフをエンジョイする学生、職業志向の学生、遊び型の学生もいる。現在の学生文化の実態をとらえ、それぞれの学生がどのような講義を高くあるいは低く評価しているのかを検討する必要があるということである。

第3に、これが一番議論が沸騰したところだが、一般教育と専門教育の違いが議論された。教育目標

* 上智大学 文学部教授

も一般教育と専門教育では違っている。同じ法学でも、一般教育のそれと専門教育のそれでは教育目標が違う。また学部によって一般教育の位置付けが違っている。以上のような、一般教育と専門教育の違いから、教育の評価も違ってくるのではないかということが、熱っぽく議論された。

第4に、教育評価の中心に自己評価をすすめることの問題が提起された。自己評価というのは一種の逃げではないか、本当は他の評価方法の方がよいのだけれど、他の方法にはいろいろ抵抗があるので、自己評価という形で逃げているのではないかという意見が出された。自己評価の意義と限界についてさらに検討が必要であろう。

第5に、教育の評価と研究や管理の評価との比重の問題も重要であるという意見が出された。教育には熱心であるが、研究業績が少なく、管理運営にも参加しない教員、あるいは研究あるいは管理のみに専念している教員をどう評価すればよいのか。これは国立と私立によって、大学規模によって、大学と短大によって、また学部によって違ってくるので、それぞれでの議論が必要になってくるものと思われる。

第6に、大学の自己評価がどちらかという大学での内部での評価であつたのに対して、外部からの大学の教育に対する評価も重要であるという意見も出された。大学教育の入口と出口、さらに中身に関して、それぞれ大学の外から評価がなされている。まず大学の出口に対する外からの評価は、就職実績という形で企業が明確に行っている。もっともこれは、企業は大学教育に全然期待せず、入学の時の能力を評価しているという見方もある。大学の入口や中身の大学教育への評価としては、高校生の大学選び（college choice）がある。これは、入試の偏差値にもとずく選択とよくいわれるが、実際は大学入試センターの調査などからも、今の高校生が大学教育の中身に大変興味を持ち、大学選択（＝大学評価）をしていることがわかる。これからは、大学教育の中身を充実して、それを高校生に的確に訴え（広報活動）、大学選択という形で、高校生からの評価を受けるという方法が充分考えられてよいと思う。

以上のように、教育評価をめぐる、さまざまな議論がだされた。以上の議論を司会の片岡徳雄広島大学教授は、次のような3つの観点でまとめられた。

第1に、教育評価を考える枠組が必要である。枠組として、①誰が、②何のために、③どのような局面を、④どのように、という4つの側面から考える必要がある。

第2に、何のための評価ということでは、意見の一致は必ずしも得られなかったが、比較的同意されたこととしては、評価のための評価ではなくて、教育のための評価、もう少し具体的にいうと、質の高い教育の在り方を求めてそれを達成するための評価というふうに考えていいのではないか、ということである。

第3に、教育評価をさらに細分化して検討する必要がある。つまり、一括して大学の教育の評価という形で議論すると、医学部や工学部と社会科学系や人文系で全く事情が違うことに直面する。それから専門教育と一般教育でも、教育目標をはじめとして違ってくる。さらに学生文化の違い、どういう学生が入っている大学かということでも全く評価の仕方が違ってくる。一括して教育の評価というよりは、その教育の評価をさらに細分化して、学部別であるとか、専門教育と一般教育の区別であるとか、大学類型別、学生文化別とかで教育の評価をきめ細かく見ていく必要がある。

「教育の評価」の分科会では、教育の評価をめぐる、必ずしも結論は得られなかったが、今後の検討課題がいくつか明確になった。また、これまでの大学教育をめぐるさまざまな議論を、教育の評価という視点から再検討することが可能であり、それによって新たな知見や実践への示唆が得られることもわかった。今回は、教育を評価することに対して問題点が多く指摘されたが、それは、教育の評価に対して否定的ということではなく、教育を評価することは自明のことであり、その実践に向けての具体的な検討の段階に入ったという感を深くした。いずれにしても、大変有意義な分科会であった。

「研究の評価」(分科会B)

荒 井 克 弘*

1. 発表者の報告概要

(1) 有本 章教授(広大大教センター)は、科学社会学のこれまでの蓄積に立って、主に科学制度の規範構造の側面から研究評価とその過程について理論的な検討を行なった。これらの検討のあと、米国の事例を紹介し、とくに研究評価と報償体系との関連に注目して考察を述べられた。さらに、わが国の研究評価が留意すべき点を米国の事例を参考にしながら提言にまとめられた。詳しい内容については当日のレジュメあるいは報告記録をご覧いただきたい。有本教授が報告で強調されたのは「評価は研究の目的を十分に達成させるようなものでなくてはならない」ことである。

参考までに、当日発表された報告の要点を筆者のメモをもとに紹介しておきたい。

①アカデミズム科学の規範構造(エートス)は決して一枚岩のものではない。とくに今世紀に入ってから、規範構造をめぐる価値葛藤は増大したとみえる。科学研究を支える規範構造には、科学知識の公有性と私有性、普遍主義と特殊主義、個人主義と集団主義の相違等々、さまざまな価値の葛藤があるが、これらの価値葛藤は社会によりあるいは科学の専門分野により異なる。さらに、科学コミュニティ内部だけでなく外部社会との間にも価値葛藤は生ずる。学問の自由とアカウンタビリティの対立はその典型的なひとつであろう。また、評価の方法をめぐる問題には、評価測定における質と量の問題が依然として解決されていない。質を重視することが強調されながらも、その測定の難しさの故に量的な評価が慣習的に尊重されてきた。

②米国は今世紀の長きに渡って科学の中心地として栄え、とくに研究評価に連動した報償制度が研究・教育体制の基本として重要な役割を果たしてきた。研究者の養成、採用と昇任、研究費の配分など、研究評価は常に決定的な役割を担ってきた。とはいえ米国の事例においても、大学の種別により専門分野によりその実態はかなり異なる。

③レジュメの最後に整理された提言は研究評価の原理的な枠組みと評価基準に関して網羅的なリストになっている。制度や慣習上の違いはあるにしてもわが国の評価の実施やその改善のためのチェックリストとして貴重なものである。

(2) 山田圭一教授(筑波大学)は社会科学、自然科学の両分野にわたってリサーチオンリサーチの最近の研究成果を紹介しながら、主に科学研究のダイナミックス(ライフサイクル)の観点から研究評価の際に留意すべき点を指摘された。

①研究評価にはすでに有本教授が整理されたような各種の問題が存在するが、科学研究のライフサイクル的な変化から生じる問題点はまた別種の性格をもつ。専門分野の形成過程を分析した結果によると、創造的な研究成果は新しい分野が形成される初期に集中する。ところが、残念ながらその時期には専門の学会も、また専門の学術誌もできていないのが普通である。研究評価のために客観的な評価基準が必要であるとか、量的な指標による客観的な測定といっても、評価測定の対象となる研究メディアがまだ確立していない。創造的な科学研究の推進のためには分野形成の初期に対する資源配分が重要なことは分かっているが、研究評価のもっとも必要な時期に評価測定がもっとも困難だという

* 国立教育研究所 教育政策研究部教育計画研究室長

矛盾が横たわっている。

②このような萌芽的な研究を評価する方法が確立しない限り、研究評価の方法はあまり厳密にしすぎないことが大切である。測定しにくいモノを次々と除外していった研究評価の偏差値ランキングをつくるようなことは避けなければならないし、その偏差値をめぐる研究者が競争するのも望ましくない。いかにして科学研究を測定するか、という検討を重ねる一方で、研究評価のシステムそのものをチェックする必要がある。何が測れて、何が測れないのか、その評価システムの長所と短所は何か、評価システムを常にチェックし、評価できる枠組みが必要である。

以上、二人の発表者の要点を筆者なりにまとめてみた。科学の規範構造（エートス）、科学者コミュニティの社会学的構造から研究評価の枠組みと基準、問題点を整理した有本報告に対し、山田報告は科学研究のライフサイクルの観点から、科学者コミュニティが制度的に未確立な時期にどうやって評価をするか、その難しさを指摘し、創造的研究活動を阻害しないための研究評価がどうあるべきか、を論じた。両者の観点は異なるものの、科学研究の活動を活性化し、それが創造的であるために研究評価はどうあるべきか、という問題認識は一致しており、司会者（潮木守一名古屋大学教授）のまとめも、評価だけにとらわれることなく、むしろ「評価」を大学の改革にいかにもすびつけていくことが重要であることを強調した。

2. 「研究の評価」分科会の全体討論

比較的小さな規模の分科会だったこともあり、討論は発表者とフロアの別なく分科会全体の自由討論のかたちで進められた。以下は討論の流れに沿って論点をまとめたものである。

(1)研究の自由とアカウントビリティ

はじめの問題提起は科学の規範構造に関連して「誰のための研究であるのか？」という根本的な問いからはじまった。発言は、現場の学校教育に役立つような教育学研究がきわめて少ない、という行政的な観点から発せられたものであった。これは、有本教授が整理した価値葛藤の典型的なひとつでもあった。研究者が誰の評価を求めて研究をするのか、という問題に置き換えてみると、通常は同じ分野の研究者の先輩、同輩の評価を期待している。研究者がユーザーの立場にたって研究するようなことはおそらく稀であり、調整が可能であるとすれば、行政担当者かあるいは研究管理者が意識的にインセンティブを設定し、努力した結果ということになろう。

(2)評価方法のアクセプタンス

研究の評価方法は専門の分野により異なる。自然科学ならば測定可能な方法であっても、人文社会科学では無意味なものがある。論文数を数えるのか、論文の頁数を数えるのかといった指標の違いを越えて、研究対象の性格、研究者自身の行動様式におおいに影響される。もちろん、研究者のいる地理的、文化的な場の違いも関係する。東京では評価されにくい研究が京都ならば評価されることもある。研究評価のスタイル・基準は研究分野あるいは研究環境により相当に異なる。

(3)評価から大学改革への道

“評価は研究本来の目的を達成させるものでなくてはならない”，“評価は大学・学界の改革を促すものでなくてはならない”，これらの見方が分科会のひとつのコンセンサスであった。が、その一方で、評価への過剰な期待はつつしむべきで、大学改革は多様な方法を併行させて努力していくべきである、との意見も出た。教員の採用人事の改善、研究者のモビリティを高める方法等々、評価以外の大学組織の管理・運用面での工夫が提案された。大学の卒業生がそのまま母校の教員に残ってはならないというドイツ大学の事例もその折に紹介された。

(4)誰が評価するのか（できるのか）？

研究者は自分の専門分野については、誰が何を研究し、どれだけ優れた業績を上げているか、自分なりのマップをもっている。しかし、新しい分野のしかも萌芽的な段階でその評価をできるのは誰なのか、適切な評価者を見出すことは難しい。成熟した分野の専門家はむしろそれ故に、正しい認識ができるとは限らないのである。議論のなかで提案されたひとつのアイデアはこれからその萌芽的分野の担い手になっていく若い研究者、大学院生に評価を求めるしかないのではないか、という見解であった。

(4) 評価システムの有効利用

シンポジウムと分科会を通じ、かなりの大学・学部で教員の研究業績報告が定期的に刊行されていることが知られた。今後、大学の自己点検作業が普及していけば、業績報告の慣行も大幅に進むと予想されるが、これらの自己申告された研究業績のデータをリサーチツールに利用するアイデアが出された。これらのデータをネットワーク化して自由にアクセスできるようにするという提案である。標準化された学術情報データベースと違って、自己申告データは多様なフォーマットが用いられるだろうが、逆に自己評価を集積した面白さがある。また、入力作業が分散される分だけ公表までのタイムラグが小さくなることも期待される。

(5) 科学研究における大学科学の役割

企業が応用・開発研究だけでなく基礎的な分野に進出するようになり、大学科学に競合する研究セクターとして企業科学の存在は急速に大きくなった。企業科学は営利組織で研究される科学であり、研究の成果である科学知識はそれが技術開発上重要なものであるほど、ノーハウとして秘匿される可能性が高い。また、研究活動は研究以外の職種の慣行に習って集団主義（日本では）を基本としよう。大学科学と比べてその規範構造はきわめて対照的である。企業の研究環境が整備され、研究費も潤沢に使える今日では、人的資源の配分をめぐる大学はむしろ劣勢に立たされるようになった。大学・大学院の研究体制、研究環境の見直しは緊急な課題になっている。大学以外の研究セクターを含めて全体的な研究体制の枠組みが変化するなかで大学科学がいかなる役割を担っていくことになるのか、研究評価のための枠組みもそれと強く連動している。

3. ラボラトワール所感

昨年の研究員集会の報告（広大大教センター『大学評価』1990）をみると、寺崎昌男教授が大学評価の類型に、社会的評価、行政評価、相互評価、自己評価をあげて、「戦後の日本において、社会的評価はきわめて厳しく、行政評価も設置認可の際に見られるようにトリビュアルなまでに詳細でした。可能性を問わねばならないのは相互評価であり、今までのところそれはきわめて困難な課題に当面し続け、これまでのところ失敗したといってよい。そして、自己評価に関しては、1980年代にはいって模索中である。」とまとめている。そしてまた、現在の評価論議の風潮が、「評価の主体すなわち誰が評価するのか、そして目的すなわち何のために評価するのか」という「評価概念の明確化と構造化」を抜きにして大学評価実践ばかりが強調されているのではないかと述べ、その結果、行政的評価のみを強化してしまうことになりはしないかという危惧を表明している。

大学の大量化、量的拡大といった環境変化が大学評価の必要性を増したことは理解できるが、最近のやや性急な評価論議の展開に戸惑っていた筆者には、寺崎教授の指摘はまことに共感できるものであった。それゆえ、本分科会の議論が性急な評価実践論に走らず、評価の目的、問題点、メリットとデメリットについての基礎的な議論に終始したことはむしろ意義があったと思う。

とはいえ、評価の目的や枠組みという理論的な検討だけでなく、議論が評価の実践的な課題にも及んだのは、研究の世界では評価は日常不断に行われているという実感によるものであろう。研究者は少なくとも自分の研究分野で誰がどんな仕事をし、どんな成果を挙げているか無関心ではいられない。誰も

がそれなりの現状認識を持っているものである。したがって、研究評価の方法的な課題は専門家（研究者）に見えているものをそれ以外の人々にも見えるようにすること、さらには萌芽的分野のように専門家にも見えにくいものを測定可能とすることなどであろう。

分科会で格別とりあげられなかったトピックのなかでは、研究評価に影響してくる項目として国際化が大きな問題と思われる。同じアカデミズム科学の研究者といっても、国によってその規範構造は微妙に異なる。国際化が進み、海外から多くの研究者がやってきて日本で研究をするようになれば、わが国の研究体制も次第に国際的な規準にしたがって研究管理をせざるをえない。大学では現在留学生問題に関心が集中してしまっているが、外国人教員の数が増えていけばおのずと根本的な改革の必要が生じてこよう。

国際化の問題はいまや大学に先んじて企業の研究所などが具体的な課題に直面している。多くは雇用慣行をめぐる葛藤だが、そのなかに研究評価のあり方も含まれている。今後どんな研究管理、人事管理システムを導入するのか、興味深いところである。

司会の潮木教授がまとめられたように、「評価をいかに活かして使うかが重要であって、その見通しを明確にすることがまず先きである。」との実感を強くした。

「機関の評価」（分科会C）

山 本 眞 一*

1. はじめに

平成2年11月30日と12月1日の両日に開催された第19回広島大学大学教育研究センター研究員集会において、私は三つある分科会の一つである「機関の評価分科会」のラポラツールを勤めた。この集会の統一テーマは、「大学評価—提案と批判—」であった。集会に先立つ平成2年7月に出された大学審議会の「審議概要その2」では、「大学が、教育研究水準の向上や活性化に努めるとともに、その社会的責任を果たしていくためには、不断の自己点検・評価を行い、改善への努力を行っていくことが重要」であるとして、大学設置基準において、「各大学自身による教育研究活動についての自己評価に関する努力規定を定める」ことを提言している。これは、その後の平成3年2月の答申にも引き継がれてるわけであるが、このような大学の自己評価が求められている社会的環境の中で、大学はどのように対処すればよいのか、その評価のための提案と批判をしようというのがこの集会の趣旨であったと理解している。分科会は、全体会における問題提起（関センター長）や公開講演（有馬東京大学長）の後を受けて、教育の評価、研究の評価、機関の評価の三つに分かれた。以下は私の出席した「機関の評価分科会」の報告である。

2. 提起された諸問題

最初に、金子元久氏（広島大学）および市川昭午氏（国立教育研究所）から発表という形で問題提起があった。金子氏の発表の目的は、「教育ないし研究に還元されない『機関』の評価の固有の問題」を中心に大学審議会の提言を取上げ、大学評価の三つの目的・機能すなわち「自己啓発・育成、質のコントロール、資源配分」との関係でこれを検討することであった。同氏からは、まず、大学評価がなぜ必要になったかについて、その社会的コンテクストの説明があった。それは、高等教育自身の構造変化が進みつつあり、大学の経営、大学の質の保障、公的資源配分などの面で、政府と大学の関係の「再定義」が要請されているためだとする。これらを踏まえて大学審議会の評価モデルの検討を行うならば、審議会の提言は自己評価とその補完物としての第三者機関による評価の組合せのイメージであり、それによって大学の充実・向上と社会的理解を得ることを目指すものである。これは、説得性があり啓蒙的だが評価による制度・財政的改革の検討を欠き、大学評価のあるべき姿の一部に止まる点が不十分であること、また、大学審議会が臨教審の実質的な改革案を検討すべき機関として構想されたのにも係わらず、その視野が「内的事項」に限られ、それは我が国の大学改革の将来との関係で問題があるのではないかということ、さらに、現在すでに制度に組み込まれている科研費や国立大学の概算要求に対する配分などの現実的な大学評価の再編を含めて、総合的な高等教育制度の枠組みの中で検討する必要があるのではないかということ、などの諸点について発表があった。

市川氏からは、教育、研究と並ぶべきは機関評価ではなく組織評価であり、それは教育・研究以外のすべての側面とくに大学の意思決定能力、課題遂行能力など大学の組織・機構、経営・管理の側面ではないかとした上で、大学を教育・研究や教員の活動のみで評価するのは時代遅れであり、大衆化した大

* 埼玉大学 大学院政策科学研究科助教授

学の現実に則した新しい評価基準を打ち立てるべきではないかとの問題提起があった。すなわち、「学生・職員・経営管理者の立場からする大学評価」と「学生・職員・経営管理者の活動を対象とする評価」が必要で、これらはいずれも従来の教員中心の評価からの脱却を要請するものだとする。しかし、組織体としての大学評価は必要だが大変難しく、また大学自治との折り合いもあり、「内部評価は可能だがお座なりに、外部評価は拒絶反応を引き起こし不可能」で、組織体としての大学の管理能力は絶望的な状況ではないかとする。「横綱でも自分の座った座蒲団は持ち上げられない。」とは、内部評価が難しいことを示す比喩と理解した。いずれにしても、伝統的な大学観に立った評価の上に新しい評価基準を打ち立てるべきであるということで、例えば新しい評価基準として、「教育課程・管理システム等の改善などの革新の程度、職員を含めた関係者の責任感・やる気の培養、学生の満足感・構成員全員に疎外感のないこと」などの提案があった。

3. 機関評価の必要性と難しさ

問題提起に引き続き、ディスカッションに入った。まず第一に、何を評価するかについてである。従来の教育や研究と並んで、第三番目の評価カテゴリーとして機関評価を行うことの意義について、議論がかなり分かれた。大衆化社会における大学を考えるには、これまでの教育・研究の評価だけでは割り切れない何かがあるという問題意識とともに、教員の教育・研究活動と機関としての大学とは密接な関係にありそれが評価の中心である（べき）という認識が、議論を難しくした原因であろう。一方で、機関あるいは組織体としての大学を評価するということであれば、教育・研究ということではなく、組織機構あるいは経営管理など、教育・研究を支えるものや教育・研究と並ぶものを評価の対象とすべきであるという意見があり、他方では、教育・研究とそれ以外の要素とを分離することが大変難しいという意見もあった。分離の難しい理由として、例えば教育水準を評価するという場合に、それを研究水準と分離することが難しい、さらにそれが回りまわってその大学の組織体としての総合的な評価にも係わってくるのではないかということや、教員個人に帰着できない平均的な意味での教育・研究水準というのが機関評価の対象になるのではないかというようなことが挙げられた。また、教育・研究は大学教員の個人的なものとして評価の対象となるのであるから、機関の評価としてはそれ以外のもの例えば、環境整備のような問題を扱うべきではないかという意見に加えて、学内ですら（教員各人が）相互に何をやっているか分からないのに、教育・研究を機関全体として評価することはなお困難ではないかという意見や、大学自治の関係で「絶望的な組織体」に対して適切な評価ができるのかという疑問なども出された。

第二に、何のために評価するのかについてである。例えば、自己評価であるにせよ、他者からの評価であるにせよ、それが単なる診断とか助言という段階のものに止まるのか、あるいは認可的とも言うべきもうすこし強制力をもった判断の基準として使うのかによって異なってくる。あるいは、別の言葉で言えば、自らを評価して自己啓発的に自らの大学を高めていくという場合もあれば、それを用いて、大学の教育の質や研究の質をコントロールするために評価する、あるいは研究費予算配分等の判断基準としての評価をするということもあり得る。およそこれに関する議論は、以上のように分類されたと理解しているが、これに加えて、自分の大学はどういうものであるのかという「自己紹介」ができるような雰囲気と体制が、常日頃から各大学に必要ではないのか、という有力な意見があったことを付け加えたい。

第三に、どのような基準で評価するのかについてである。大衆化時代の大学に対応したものでなければならない、というのが大方の意見であったと記憶している。そのためには、市川氏の問題提起を受けて、教育・研究と言った古典的な大学観に立った評価基準ではなく、管理・運営の機能や学生にとって

の過ごしやすさとかそのようなものを基準にすべきではないかということも話題になった。他方、大学というのはそもそも自治が認められた専門職集団（オートノミーとプロフェッション）であり、そのことにより、他の組織体の評価とは異なる特別の取扱いをすることがどこまで許されるかということも考えるべきではないかという意見もあった。これはどうか極端から極端へと雰囲気流されやすい日本人社会の反省として、傾聴すべき意見であろう。また、若者の場としての大学を無視して、一部の「いい大学」だけを考えた評価基準では仕方がないのではないかという声も、大衆化時代の大学評価に関して出された。

4. 自己評価の限界と今後の展望

さらに、第四の論点として、誰が評価するかについての議論があった。大学内部の関係者による自己評価か外部の人間による評価かであるが、外部の評価だとしても、大学基準協会や国大協のような同業者集団によるものか、文部省を含めた全くの外部の集団によるものかによって評価とその結果への反応も異なってくると考えられる。内部評価については、もちろん、抵抗も少なくこれが理想であると言えばその通りなのであるが、実効性など色々な問題がある。しかし、外部評価というのは、これまでの大学自治の考え方その他種々の経緯から大変抵抗の強い評価方式である。仮にこれが同業者であるグループによる評価であれば、多少抵抗の少ない面もあるだろうが、あくまで外部ということであるから、やはり問題はあるのではないかとこの意見があった。これに関しては、我が国ではアメリカのような大学評価のプロフェッショナルが根づいていないという問題点が指摘され、日本の風土の中での自己評価は、結局は「年報」のようなものになって、宣伝のための材料程度の使われ方になってしまい、教育・研究水準の維持に役立つのかという危惧も示された。

その他例えば、大学評価をするという場合、そもそも我が国においては大学そのものを研究するという姿勢が今まで不足していたとして、まず評価の前に研究が必要ではないかという指摘があった。また、評価のためには、大学におけるさまざまな情報が公開されていなければならないが、我が国の大学の場合、情報の公開性には問題があるのではないかという意見もあった。さらに組織ないし機関の評価ということに絡めての問題点としては、大学内におけるさまざまなグループの対立、例えば国立大学で言えば教官と職員、あるいは私立大学で言えば理事者と教学関係者との関係に留意すべきだとの声もあった。

分科会の最後に、私自身から若干の意見を言わせていただくことができた。その第一は、評価者と評価の目的との関係である。機関の評価が、教育・研究に対してであれ、組織・機構や諸環境に対してであれ、それが自己啓発など大学内部にのみ向けられたものであれば大学の自己評価ということはあるだろうし、また有効であるかもしれないが、大学へ予算を配分するとか、入学すべき大学を選択する、共同研究をすべき相手大学を探すなどのような場合には、どうであろうか。大学の対外的関係がどんどん広がりを見せている昨今、評価を大学内部あるいはせいぜい同業者にのみ任せようというのは、外部の素人に対して大学の質をブラックボックス化し、それを信頼せよということであり、高学歴化・成熟化した社会環境の中でどこまで共感を得ることができるであろうか。もちろん、大学の自治という観点から言えば、いかなる目的であれ外部の評価は許しがたいことなのかも知れないが、実際には外部の評価は着々に行われているのである。逆に、そのような外部の評価を、大学運営の重要なシグナルとして主体的に受け止められるだけの実力と度量が必要ではないだろうか。

また第二には、機関あるいは組織体としての大学に係わる問題点がある。仮に、機関の評価として教育・研究を取り上げるとした場合には、いまのルーズな大学組織にあって大学自身にどの程度の力があるのかが疑問である。つまり、機関としての大学は個々の教員の教育・研究活動をコントロールできないし、またすべきではないだろう。個々の教員が責任をもつ教育・研究そのものとは一応別個の、新し

い観点からの組織評価などが機関の評価としてはふさわしいものではなかろうか。これに関連して、分科会において、国立大学の財政制度などが固すぎて、これが機関の評価にも影響を及ぼすのではないかと意見があった。固いと言われる原因が制度にあるのか運用にあるのかは検討を要するところであるが、機関の評価を考える際に、制度の枠組みにも留意しておく必要があるだろう。

その後各分科会の議論を受けて、再び全体会が持たれた。最後に喜多村和之氏（放送教育開発センター）から、「大学評価は大学人からはネガティブに受け取られがちである。しかし大学評価はすでになされつつあり、自己満足的自己規律を世間が認めてくれる時代ではすでになくなりつつある」との前置きに続いて、「我々大学でなければ成しえない価値を世間が納得する形で表明することが大切で、例えば大学設置基準の大綱化の動きを大いに活用して、各大学のオリジナリティーをはっきりさせることが必要」との総括があったのが印象的であった。

分科会報告へのコメント

大 塚 豊*

ラポルトウワーの方々により、各分科会の展開状況が要領よく紹介され、また、レジュメも配布されたとはいえ、私が実際に参加しえたのは3つの分科会のうち1つであり、今ここで、3つの分科会の全てにわたるコメントをするのはほとんど不可能なことである。こんな困難な仕事を積極的にではないにしても引き受けた自らの不明を厳しく自己批判・自己評価しつつある。しかし、ここでは私の参加した教育の評価の分科会のことを中心に、以下、全く個人的感想にすぎないようなことを述べることでこの場の責を塞ぎたい。

機関ないし組織の評価

まず、機関の評価（市川先生は機関ではなく組織ないし組織体としての大学の評価だと指摘しておられる）というのは新しい観点かもしれない。しかし、機能を離れた構造や制度、組織、仕組みといったものは有り得ない。個々の組織的単位に本来付随する機能との関わりの中で、それら個別組織の善し悪しが論じられるべきである。例えば、大学の二大機能である教育と研究が如何に効率的に、もしくは非効率的に果たされているか、あるいは現状以上に効率的に二大機能が働くように組織の健康状態を増進させるか、といった観点から論じられるべきである。従って、機関ないし組織の評価の問題は、三つのテーマでは、他の二つの問題になんとかメドがついた段階で扱ってもよい問題のように思われる、と考えてきたが、市川先生のレジュメに接すると、やはりそれ自体としての重要性を感じないわけに行かない。とくに「現代的意味での消費便益」とか「アメニティ評価」などが説得的に語られると、狭い見方を反省させられる。しかし、大学でなくても果たせる諸機能が前面に出たり、俗っぽいコンシューマリズムに迎合し、大学の全てがその方向を向いてしまう（勿論、一部であればかまわないが）ことは、大学の自殺行為のような気がしてならず、ここは敢えて踏みとどまって大学の伝統的機能に執着してみたいと思う。

研究の評価

そこで、大学の二大機能たる教育と研究に着目すれば、研究面の評価は現在でも、採用、昇任など人事の場面で最も典型として、さまざまな場面で相当程度行われている。また、昨年の研究員集会いらい有本先生の報告に見られるように、成果の評価方法についても、科学社会学の分野では、かなりの尺度が考えられており、残った問題は、評価基準ないし尺度の客観化をどのように一層すすめる、現実を最もヴィヴィッドに反映しうる方法を如何にして考えるかということであろう。しかし、すでに相当の実践の蓄積や基礎があり、相対的に評価しやすい領域であることは否定できない。

ただ、研究評価の客観性という点に関連して、述べたいことは、同一の条件の下で、当該教師の掛け値なしの研究能力が評価できるような考慮が必要であろうということである。具体的には、講座制とそれ以外、研究費（自己の努力によって獲得する外部の研究費は除いて）の多寡、実質的に研究補助者たりうる学生、とくに大学院生を抱えているか否か、といった外的条件の差による影響をできるだけ均し、評価対象を絶対化する必要がある。こうした外的条件が研究の生産性に与える影響の度合いは専門分野

* 広島大学 大学教育研究センター助教授

の性格により大いに左右されようが、ともかく掛け値なしの研究能力が評価できる方法を用いなければならない。さもなくば、豊かな者が益々豊かに、貧しい者は益々貧しくといった現象や、一部の者に優越感だけを与え、一方、劣等感ばかりを感じざるを得ない者が生じる恐れがある。外的条件には給与および職階の上下も考慮に入れる必要があろう。上位者が下位者と同程度の業績で満足することは許されない。

同時に、研究の評価（だけには限らないが）については、究極の課題として、全く、あるいはほとんど研究が行われない場合、許容できる境界線をどこで引き、それ以下の場合をどう扱うのか、これに対する腹を決める必要というか、決断を迫られることが残るような気がする。但し、教育の部会での議論でも印象に残ったことであるが、何らかの判断が下された場合にも、それに対する異議申し立てを制度的に保証しなければならないであろう。

教育の評価

さて、今述べたように、大学をめぐる評価のうちで、最も遅れ（それだけ難しいということの裏返しでもあるが）、しかも現在の大学が置かれた状況から見て、最も必要とされているのは、やはり教育の評価のように思われる。予めとったアンケートでも、教育の分科会への出席希望者が最も多かったのは単なる偶然ではない。

教育の評価が研究の評価に比べてより困難であることは、研究の評価が研究に関わる教師一人ないし教師という1種類の人間集団のある時点での能力や活動成果を、いわば静的（static）に値踏みすればそれで済むのに対して、教育は最低二人あるいは教師と学生という2種類の人間が関わる一定時間内のプロセスを対象とし、従ってダイナミックな、相互作用についての動的な値踏みであり、しかも、教育の成果の大小には人格的要素が深く影響することは、種々の調査結果からも明らかだからである。

また、今日の問題としてクローズアップしているのは、やはり大学教育の大衆化との関わりにおいてである。以前であれば、教師の側が無為無策であってもそれほど深刻に考えられず、学生の側には如何なる教育であれ、ある程度主体的に、建設的に状況に対処できるレディネスがあって、問題が等閑に付されていたことが、今日、それでは済まなくなってきた点である。同時にまた、教師も大衆化したことのもつ重大性がある。この本質的問題状況に比べれば、アカウンタビリティ論、財政緊縮論などは問題への接近方法としては第二義的であり、「ポスト大衆化論」も外堀から攻めている感をぬぐいされない。つまり、納税者が大人しければ、金が十分にあれば、あるいは学生数が減らなければ、評価を考えなくてもよいのかということである。いわんや各種団体・審議会の動きを跡づけても、現状を変革し、問題解決を目指す力とはなりにくい。

評価をめぐる議論の現状認識

今日の大学の評価をめぐる状況を私なりに考えてみると、評価と一口にいうても、それには二つの段階がある。つまり、大学の入り口・出口での評価はさておき、教育——一般教育であれ、専門教育であれ——活動における目標（これもそう簡単なことではないので後で述べる）達成の如何を評価する段階。これを第一次の評価としておく。この第一次の評価の結果に基づいてさらに行われる評価、具体的には教師個人、集団としての大学教師、学科、大学の善し悪しについての評価、これを第二次の評価と呼ぶとすれば、第一次の評価が正当に行われないままに第二次の評価云々の議論ばかりが行われているような感じがするのである。

勿論、分野によっては医学部、歯学部、薬学部のように目標が明確で、従って評価もきわめて下し易いものもある。法学部なども一部そうした範疇に入るであろうが、ほとんど全員が司法試験合格を目指

す訳ではないから、やはりその他の範疇であろう。いや、第一次評価は今でも十分行っているという反論があるかもしれない。各学部・学科も個々の教師も何らかの目標をもち、一定期間の後には評価、（これは具体的には学生の成績評価であるが）も行っているという反論である。しかし、その現在行われていること自体の妥当性こそが問題にされるべきではないか。決まっているのはせいぜい授業科目名であり、個々の科目の目標や内容は、教師の主観的目標であり、主観的に選ばれた内容・教材である。それら主観的目標や内容・教材が当該学問分野全体において占める位置づけへの周到な目配りの上で定められたものなら問題はないが、そうした目配りのできる教師が、教師の大衆化の中で以前ほど多くないのではないか。私が問題にしたいのは、普遍性・妥当性の乏しい目標やそれに伴う内容・教材に照らして評価が行われている現実である。

ミニマム・エッセンシャルズの設定は不要か

話は変わるが、中国では大学教育の評価を実験的に行う一環として、複数大学の学生に対して実施する共通テストの成績を大学評価の材料の一つにしている。在学中に大学教育が学生に与えた付加価値を一目瞭然に知ることができよう。しかし、それは特定の学問領域における教育の目標が統一され、カリキュラムのスコープもシーケンスもほぼ同一で、教材も同等レベルのものが各大学で使われる状況の下ではじめて可能なものである。こんな極端な例を出すと、何を荒唐無稽な、大学を小・中学校にするつもりかと考えられる方が多いであろう。しかし、反面教師もまた教師である。学生も、そして教師も大衆化した今日、大学教育に求められているものの一側面として、大学のスクール化ないし小・中学校化が全くないとは誰もいえないのではないか。大幅な選択の余地を残し、刻々変更する余地を残すにしても、少なくとも、カリキュラムについては、「大綱化」とは相対立する方向に進む道が模索されなくてもよいのかということである。

上述したように、卒業後に国家試験のようなハードルがある場合を除き、大学教育の成果について測るべきものがあるとすれば、所属する専攻、学科、学部が基礎とする学問の体系の全て、あるいはその一部分をどれだけ学生に身につけさせたかということに限った部分（在学中の種々の経験を通じての成果、例えば、極端な話、良き一生の伴侶を在学中に見いだせば、それだけで十分引き合うという考えもあるだろうが、そうしたものは除いて）である。とすれば、各学問分野の体系あるいは内容の一部、とりわけミニマム・エッセンシャルズと呼びうるものは何かについて、ある程度の統一的認識が必要であろう。それを越えて伸びる者はいくらでも伸ばしうる。しかも、それは外から押しつけられるのではなく、大学人自らの作業を通じて得られるべきである。

これまでせいぜい授業科目名のレベルでの整合性や系統性が仮にあったとしても、中身については自由放任で、実質的に、何であれ何かの材料・陶冶材を用いて能力を鍛えれば、その能力が他の面にも転移することを全面的に信じるかの如き、よくいえば「形式陶冶論」的傾きのあった大学教育を「実質陶冶的」に変えていくことが要請されているように思われるのである。単にカリキュラムの編成原理論やモデル論を云々することではなく（それはこれまでも行われている）、個々の教育科目、授業科目の内容構成を合理化し、必要なものをきっちり教えていくことが、いささか時代の流れに逆行するようだが、実は大切なのではないかということである。FD(Faculty Development)との関わりで言えば、生まれながらの教師のような人が行うチョークと黒板と口だけの講義が、文明の利器を駆使した講義より感銘を与えることは有り得る。教育技術の向上という効果の一般化しにくいものに依存するよりも、共通に使える教材ないし教育内容で最低限の保証をすることのほうが意義深いと思われるのである。そうすることで初めて第一次の評価の土台なり前提ができるのである。

しかし仮に、幸運にも個別の学部・学科や各種学会などを中心に各学問分野の目標、内容、ミニマム・

エッセンシャルズが設定できたとしても、それらに照らして簡単に評価が行えるものではない。個々の学生あるいは集団としての特定学科・大学の学生がある時点でどの位置に到達しているかではなく、出発点からの伸び方の差こそが教育の効果を示すものだからである。とくに複数の学科間、大学間で評価結果の相対化ないしランキングが行われる場合は問題である。各学科なり大学なりに所属する学生の出発点でのレベルは同一ではないからである。単なる類型化であったり、税法上の財産評価に相当するような値踏みであってはならない。つまり、そうした指標が作りうるのかどうか分からないが、もともと8のレベルであった者が9のレベルに達したのと、もともと2のレベルだった者が5なり6のレベルに達したのでは、どちらに教育として高い評価を与えるかという議論があってもよからう。

より現実的方策の模索

このようにいろいろ考えてくると、余りの困難の大きさに、大学教育を通じて学生が得る付加価値の判定など本当のところは不可能ではないかとの思いに襲われる。評価とは結局、評価しうるものについてのみ行うことができるのであるから、もしも本当に求めたい、知りたいことが評価しえないとすれば、そして、評価しうる部分だけで下される評価結果が一人歩きすることの危険性の大きさを考えれば、そうした評価は敢えてすべきではないとさえ言いたくなる。あるいはまた、「伝家の宝刀」効果というか、評価という刀を抜くぞ抜くぞという姿勢をさまざまな機会に示し続けることで、個人の認識に変化が現れるのを期待することが案外効果的であるような気もする。

しかし、どうしても評価が避けて通れないとすれば、現実的具体的方策ないし手がかりから始めるよりほかない。そこで再び、大学のスクール化・小中学校化の発想であるが、小・中学校で行われていて大学にないものを考えてみたい。そのうちの大切なものは「研究授業」である。和光大学などでは先進的試みが行われていることを知ったのだが、同一教科の担任教師ないし一般に同僚教師が一人の教師の実際の授業を観察し、それを批評することで授業改革を行うものである。われわれ大学教師は学会・研究会で専門的研究に関しては同業者の批判に晒されることへのレディネスはあるはずである。これが授業についても延長できないはずはない。発想の出発点は一にも二にも学生のためである。これすらも拒む雰囲気一般的であるとすれば、教育の評価など、はじめから考えないほうがよい。

次に、やはり小・中学校教育からの類推であり、中等以下では行えないが、被教育者の発達段階からいって、大学では行えそうなもの、また結果の信憑性が相対的に大きいと思われるのは、やはり学生による評価であり、これが、ある程度、システムとして（既に一部では行われているが）導入される必要があろう。問題は評価の信頼度を如何に高めるかの技術論のように思われる。

以上、ずさんなコメントになったが、後には、この評価の問題のみならず、広く高等教育全般について御造詣の深い喜多村先生が総合コメンテーターとして控えておられるので、全ては先生にお任せすることにした。

（本稿は当日の発言内容に、小見出しをつけるなど、最小限度の修正を施した。一筆者）

総 括 コ メ ン ト

喜 多 村 和 之*

昨年度の統一テーマ「大学評価—必要性と可能性」と今年のテーマ「大学評価—提案と批判」の2回の研究員集会を通して、われわれは「大学評価」という事象をさまざまな側面から光をあてて、えんえんと議論してきた。おそらく、この2回の研究員集会で、大学評価に関する問題点は、指摘されつくしたと言っても過言ではなかろう。大学は評価という“黒船”襲来を契機として、久しぶりに脚光を注がれたのである。

こうした2年余にわたる議論のなかで、われわれはそもそも大学評価とはなにか、何のために大学にも評価が必要なのか、なぜいまや大学は評価をさけて通れなくなったのか、そもそも大学を評価することが可能なのか、それはいかにすれば可能になるのか、大学のどこを何のために誰が評価するのか、そしてその評価の結果はどのように利用（ないし悪用）されるおそれがあるか、……といったことに、ひとつとりの理論的検討をしてきた。

そして評価をするためには、何のために評価をするのかという「目的」が明らかにされなければならず、その目的をどこまで達成したかををはかるための目標が明確化されなければならず、そのゴールへの到達度を判定するスケールが必要であるというところに議論が到達したとき、突然、われわれは、大学とは何のための機関なのか、大学教育の目的はなにか、その目的を達成するためのゴールとはなにか、という最も素朴で基本的な問いの前に立たされているわれわれ自身をも発見したわけである。

そしてわれわれが、現代の大学がその存立の根拠としているミッションとはなにか、これだけは他の社会制度ではなしえない大学のアイデンティティなのだと主張できるものはいったいなにか、と自ら問うたとき、そのことをどう答えてよいかわからないとまどいに投げこまれているわれわれ自身を再発見したのである。

大学人が大学教育の理念や目標について、じつはとまどっているという事実は、世間の常識からすればおよそ信じがたいものであるにちがいない。えらい大学の先生が自分が日常行っている大学教育の目的や方法について混乱しており、新制大学発足後40年余も経つのに、いまだに大学教育の目的や方法や評価についてはっきりしていないなどということは、世間にはとうてい通用しがたい話だからである。

ところで「評価」とは素直に解釈すれば、ものの価値を判定して、その価値にふさわしい値段をつけるという行為をさす。だとすれば、大学評価とは大学がもてる価値を、世間に向けて値踏みすることである。つまり大学は社会に必要な不可欠な価値をもつ制度であるということ（したがって社会は大学を支援して当然であるということ）を、世間に向けて宣明し、そのことを世間に納得してもらえるように、尤もらしく説明する、という行為に外なるまい。

なぜ大学はいま評価などを要求されるようになったのか。昔は世間が大学に評価など求めもしなかったではないか。尤も、世間はつねに或る種の大学の評価を求めている、という方が正確である。その端的な例は、言うまでもなく、入学時の学生の学力偏差値とか、大企業への就職率からはじき出された序列である。この単純きわまる尺度によると、大学の価値は入口の入学難易度と出口の大企業就職率できまるらしい。そんなことで大学という“最高学府”が競馬の順序のようにきちんと序列化されるという乱暴きわまる“評価”がまかり通るのだとしたら、世も末である。しかし世間はそれほど愚かではない。

* 放送教育開発センター教授

大学入学後の付加価値が全く反映されていない入学前の偏差値序列による評価では、もはや世間は納得しなくなったのである。あるいは、そのような偏差値序列では、現実の役にたたなくなったという方がより正確であろう。

そこで貴重な青春の4年間を過ごす大学というところが、それだけの値打ちがあるかどうかを知りたいと思う進学志願者、たかい税金と学費を支払うタックスペイヤーや父兄、そしてかれらの支持のうえに政権と行政権をにぎっている政府や国会、さらには少しでもましな大卒労働者を得ようと必死になっている雇用者たちが、もっと合理的に大学の価値を知ることを求めだしたのである。やっかいなことに、今度は大学審議会とか文部省のような学外の公的機関が大学評価の必要性を言い出したのである。

審議会や政府までが、ヒョーカ、ヒョーカと言いだした背景には、更にやっかいなことに、大学の質に対する世間一般の不信があり、ここ10年来さっぱりふえず、むしろじりじりと乏しくなってきた高等教育財政の伸び悩みという問題がある。かつて私学からみたらやっかみの対象ですらあった“恵まれ”た国立大学は、いまや“荒廃”の代名詞となり、最近では“カンオケ”とか“斜陽”などという陰気な呼び名まで頂戴しているありさまである。

つまり評価なしには予算はふえないという世知がらい時代の到来、かわって、“武士は食わねど高楊枝”で、ヒョーカ、ヒョーカなどといわなくても、世間が黙って予算を出してくれた、古き、よき時代は去ったのである。大学は、いまこそ、大学という社会制度のもつ比類なき価値を、世間に売りこまなければならない。もし大学がみずから大学評価の理論と方法の確立をおこたりつづけるならば、大学はほんとうにカンオケに足を突っこむことになりかねまい。大学が評価（とくに自己評価）をおこたるとき、世間はおそらく、大学は自分の価値に自信がないゆえに、評価の結果（つまり自分の値段）を示せないのだ、とうけとるであろうから。大学の価値は大学人の断固たる行動でしか、守られないのである。大学人はこの時代を自己の値段をつり上げる（あるいはこれ以上大学の値打ちを下げない）千載一遇の機会として、背水の陣でこれを活用すべきではなかろうか。

研究員集会の概要

研究員集会の概要

1. 第19回研究員集会プログラム

統一テーマ：大学評価—提案と批判—

第1日目〔11月30日（金）〕

14：00～14：45 オリエンテーション：大学教育研究センターの事業報告

（会場：広島大学本部6階第1会議室）

A セッションⅠ 問題提起

（会場：広島大学本部6階第1会議室）

15：00～15：45 司会：江淵 一公氏（広島大学）

発表者：関 正夫氏（広島大学）

B 公開講演—I D E民主教育協会中四国支部との共催—

（会場：広島大学本部6階第1会議室）

16：00～17：30 司会：関 正夫氏（広島大学）・江淵 一公氏（広島大学）

「大学評価の諸問題」

講師：有馬 朗人氏（東京大学長）

18：00～20：00 懇親会

（会場：広島大学大学会館2階大集会室）

第2日目〔12月1日（土）〕

C セッションⅡ 分科会

（会場：広島大学大学会館3階集会室）

9：00～12：00

◆分科会 A テーマ：教育の評価

司会：片岡 徳雄氏（広島大学）

司会兼ラポラトゥール：武内 清氏（上智大学）

発表者：関 正夫氏（広島大学）

香取草之助氏（東海大学）

◆分科会 B テーマ：研究の評価

司会：潮木 守一氏（名古屋大学）

司会兼ラポラトゥール：荒井 克弘氏（国立教育研究所）

発表者：有本 章氏（広島大学）

山田 圭一氏（筑波大学）

◆分科会 C テーマ：機関の評価

司会：黒羽 亮一氏（筑波大学）

司会兼ラポラトゥール：山本 眞一氏（埼玉大学）

発表者：金子 元久氏（広島大学）

市川 昭午氏（国立教育研究所）

D セッションⅢ 全体会

（会場：広島大学本部6階第1会議室）

13：30～16：30 司会：横尾 壮英氏（福山市立女子短期大学）・江淵 一公氏（広島大学）

各分科会の報告：各分科会ラポラトゥール

コメンテーター：大塚 豊氏（広島大学）

総括コメンテーター：喜多村和之氏（放送教育開発センター／広島大学）

2. 第19回研究員集会参加者名簿（五十音順・敬称略）

*所属は研究員集会開催当時のもの

（公開講演講師）

有馬 朗人 東京大学長

（発表・司会・ラポラトゥール・コメンテーター）

荒井克弘 国立教育研究所

市川昭午 国立教育研究所

潮木守一 名古屋大学

片岡徳雄 広島大学

香取草之助 東海大学

喜多村和之 放送教育開発センター

黒羽亮一 筑波大学

武内 清 上智大学

山田圭一 筑波大学

山本眞一 埼玉大学

横尾壮英 福山市立女子短期大学

（現客員研究員）

石堂常世 早稲田大学

石部雅亮 大阪市立大学

岩永雅也 放送大学

奥川義尚 京都外国語大学

河野員博 広島県立大学

古屋野素材 明治大学

新富康央 佐賀大学

祖父江孝男 放送大学

所澤保孝 関東学院大学

羽田貴史 福島大学

濱名 篤 関西女学院短期大学

原 一雄 国際基督教大学

藤井千之助 広島経済大学

堀地 武 香川大学（名誉教授）

松尾欣治 学生問題総合研究所

吉本圭一 日本労働研究機構

渡邊慶子 静岡県立大学

（元客員研究員）

天野郁夫 東京大学

池田輝政 大学入試センター

馬越 徹 名古屋大学

大江淳良 リクルート・リサーチ

尾形 憲 法政大学

木本忠昭 東京工業大学

小池源吾 福岡大学

清水慶秀 広島女学院大学

新堀通也 武庫川女子大学

大膳 司 琉球大学

館 昭 放送教育開発センター

塚原修一 国立教育研究所

土持法一 東洋英和女学院大学

中山 茂 神奈川大学

丸山文裕 椋山女学園大学

皆川卓三 文化女子大学

三宅 彰 国際基督教大学

山野井敦徳 富山大学

吉岡一郎 広島経済大学

（現学内研究員）

根平邦人 総合科学部

小笠原道雄 教育学部

平野敏彦 法学部

森田成美 経済学部

片岡勝子 医学部

（元学内研究員）

上里一郎 総合科学部

倉石 晋 総合科学部

弘 睦夫 文学部

西田雅弘 文学部

池端次郎 教育学部

長尾信吾 教育学部

二宮 皓 教育学部

安原義仁 教育学部

山崎博敏 教育学部

溝上 泰 学校教育学部

畑 博行 法学部

山下彰一 経済学部

菅野義信 歯学部

田村達堂 生物生産学部

稲賀敬二 放送大学広島ビデオ学習センター

（オブザーバー学外）

青木道子 民主教育協会

秋永雄一 東北大学

伊藤俊哉 長崎大学

今井啓一 日本経済新聞社
 岩田弘三 大学入試センター
 小野田正利 長崎大学
 加澤恒雄 広島工業大学
 河島基弘 時事通信社
 ガントゥス・ヤナ 国立教育研究所
 木曾 功 文部省高等教育局
 木田 宏 獨協大学
 絹川正吉 国際基督教大学
 清原岑夫 金沢大学
 工藤 潤 大学基準協会
 小出秀文 日本私立大学協会
 島内功光 高知工業高等専門学校
 田中義郎 玉川大学
 中島正明 安田女子大学
 永島靖子 大学基準協会
 広田康夫 甲南大学
 前田早苗 大学基準協会
 前山裕幸 福井県総務部
 増永 裕 福井県総務部
 宮田敏近 宮崎医科大学
 宮本 勉 長崎大学

(オブザーバー学内)

田中隆荘 広島大学長
 天野 實 総合科学部
 江口正晃 総合科学部
 陣崎克博 総合科学部
 下見隆雄 文学部
 吉原博之 教育学部
 野口順啓 事務局長
 杉田 均 庶務部長

(センター専任)

関 正夫
 江淵一公
 有本 章
 金子元久
 大塚 豊
 伊藤彰浩
 相原総一郎
 高井次郎

(計 109名)

高等教育研究叢書 バックナンバー

旧大学研究ノート

- 第 1 号 (1971. 8) サセックス大学のカリキュラム：自然科学ハンドブック1966-67より
..... 大学問題調査室〔編訳〕
- 第 2 号 (1971. 9) ドイツの大学における Institute 数及び教授数に関する集計
..... 近 藤 春 生
- 第 3 号 (1971.10) 高等教育に関する主要外国雑誌目録 岩 村 聡〔編〕
- 第 4 号 (1972. 7) 欧米の医学カリキュラム 杉 原 芳 夫〔編訳〕
- 第 5 号 (1972. 8) アメリカ合衆国の主要大学に関する基本資料
..... 関 正 夫・川 上 昭 吾〔編訳〕
- 第 6 号 (1973. 2) サセックス大学のカリキュラム：人文・社会系ハンドブック1966-67より
..... 大学教育研究センター〔編訳〕
- 第 7 号 (1973. 3) 諸大学学寮規程・規則集(1) 大学教育研究センター〔編訳〕
- 第 8 号 (1973. 8) ドイツ大学改革と学生生活の現況 マールブルク大学を中心として
..... 千代田 寛・阪 口 修 平
- 第 9 号 (1973. 9) 広島大学医学部紛争における医局・講座，大学院および学位制度問題資料
..... 杉 原 芳 夫〔編〕
- 第 10 号 (1974. 1) 理学部生物学科の調査－カリキュラムを中心に ... 川 上 昭 吾
- 第 11 号 (1974. 2) 大学院・研究体制に関する文献目録 喜多村 和 之〔編〕
- 第 12 号 (1974. 2) 大学院・学位に関する規定集 喜多村 和 之〔編〕
- 第 13 号 (1974. 3) アメリカ工業教育協会報告書：工学系学生のための教養教育
..... 関 正 夫〔編訳〕
- 第 14 号 (1974. 3) 諸大学学寮規定・規則集(2) 大学教育研究センター〔編〕
- 第 15 号 (1974. 6) 農学系大学・学部新入学生の入学動機と農業に関する意識の調査・研究
農業高校生の進路選択と農業に関する意識の調査研究
－普通高校生との比較－ 山 谷 洋 二
- 第 16 号 (1974. 9) カリフォルニア大学の農学系カリキュラム 山 谷 洋 二〔編訳〕
- 第 17 号 (1975. 1) ヨーロッパの学生宿舎を見て 横 尾 壮 英
- 第 18 号 (1975. 2) 学寮の管理運営の法的検討 畑 博 行・村 上 武 則
- 第 19 号 (1975. 3) 大学院・学位制度に関する資料集 寺 崎 昌 男〔編〕
- 第 20 号 (1975.10) 大学の大衆化をめぐる一第 3 回 (1974年度) 研究員集会の記録－
..... 大学教育研究センター〔編〕
- 第 21 号 (1976. 1) 大学英語教育に関するアンケート調査－広島大学における学生の意見－
..... 五十嵐 二 郎・稲 田 勝 彦・岩 村 聡
..... 藤 本 黎 時・湯 浅 信 之
- 第 22 号 (1976. 3) 西ドイツ高等教育改革の青写真 天 野 正 治
- 第 23 号 (1976. 3) 宮城教育大学の教育改革－視察報告－ 教師教育プロジェクト〔編〕

- 第 24 号 (1976. 8) 広島大学学生の宿舍と生活—アンケート調査から
…… 黒川正流・上里一郎・岩村 聡
- 第 25 号 (1976. 9) 高学歴社会—その現実と将来— 第4回 (1975年度) 研究員集会の記録—
…… 大学教育研究センター〔編〕
- 第 26 号 (1976. 11) 大学の組織・運営に関する総合的研究 …… 組織・運営プロジェクト〔編〕
- 第 27 号 (1977. 2) 教師教育カリキュラムに関する研究 …… 教師教育プロジェクト〔編〕
- 第 28 号 (1977. 2) 農学系大学・学部新入学生の入学動機と農業に関する
意識の調査・研究—その2 東日本の場合— …… 山谷 洋二
- 第 29 号 (1977. 3) 理学系学生に対する教養課程における自然科学教育に関する調査・研究
—広島大学一般教育課程における物理学教育に関するアンケートから—
…… 理科系教育研究プロジェクト (物理グループ)
- 第 30 号 (1977. 6) 日本のアカデミック・プロフェッション
—帝国大学における教授集団の形成と講座制— …… 天野 郁夫
- 第 31 号 (1977. 9) 大学における専門教育 —第5回 (1976年度) 研究員集会の記録—
…… 大学教育研究センター〔編〕
- 第 32 号 (1978. 8) 大学の国際化 —第6回 (1977年度) 研究員集会の記録—
…… 大学教育研究センター〔編〕
- 第 33 号 (1978. 10) 諸外国の大学における国際交流—とくにアメリカ合衆国を中心として—
…… 喜多村 和之・天野 郁夫・湯 浅 信之
- 第 34 号 (1978. 11) 教養課程における理科系学生に対する自然科学教育の現状と課題(I)
—広島大学の事例を中心として—
…… 高等科学技術教育研究プロジェクト
- 第 35 号 (1978. 11) 教養課程における理科系学生に対する自然科学教育の現状と課題(II)
—理科系専門教育の立場から—
…… 高等科学技術教育研究プロジェクト
- 第 36 号 (1979. 2) 広島大学医学部と地域社会 …… 大学と地域社会プロジェクト
- 第 37 号 (1979. 5) 諸外国における一般教育および科学技術教育改革の動向
…… 高等科学技術教育研究プロジェクト
- 第 38 号 (1979. 7) 高等専門学校の現状と課題 …… 葉 柳 正
- 第 39 号 (1979. 10) 地域社会と大学 —第7回 (1978年度) 研究員集会の記録—
…… 大学教育研究センター〔編〕
- 第 40 号 (1979. 11) 大学と地域社会の相互関連に関する調査研究(I)
—広島大学教員実態調査—
…… 大学と地域社会プロジェクト (池田秀男)
- 第 41 号 (1979. 12) 大学の国際交流に関する文献目録……「大学の国際化」プロジェクト〔編〕
- 第 42 号 (1979. 12) 大学と地域社会の相互関連に関する調査研究(II)
—地域住民の大学観—
…… 大学と地域社会プロジェクト (吉森 護)
- 第 43 号 (1980. 1) 日本の大学における外国人教員—全国調査結果の概要—
…… 「大学の国際化」プロジェクト〔編〕

- 第 44 号 (1980. 7) 大学と地域社会の相互連関に関する調査研究(Ⅳ) —広島大学と地域社会—
 …… 大学と地域社会プロジェクト (黒川正流)
- 第 45 号 (1980. 7) 大学農学教育に関する文献目録 …… 山 谷 洋 二〔編〕
- 第 46 号 (1980. 9) 理科系学生に対する一般教育の現状と課題
 …… 高等科学技術教育研究プロジェクト
- 第 47 号 (1980.11) 諸外国の大学における外国人教授の任用—制度と実態—
 …… 喜多村 和 之
- 第 48 号 (1981. 7) 大学医学教育に関する文献目録 …… 川 崎 尚〔編〕
- 第 49 号 (1981. 8) 科学社会学の研究 …… 新 堀 通 也〔編〕
- 第 50 号 (1981.10) 大学における教育機能 (Teaching) を考える
 —第 9 回 (1980 年度) 研究員集会の記録—
 …… 大学教育研究センター〔編〕
- 第 51 号 (1982. 1) 19 世紀における科学の制度化と大学改革—フランス・ドイツ・英国—
 …… 成 定 薫〔編〕
- 第 52 号 (1982. 2) 日本の大学院教育に関する留学生の意見調査
 —全国調査結果の概要— …… 「大学の国際化」プロジェクト
- 第 53 号 (1982. 3) 工学系大学・学部教育改革に関する事例研究
 —広島大学工学部改革調査— …… 高等科学技術教育研究プロジェクト
- 第 54 号 (1982.10) 大学における教授と学習 —第 10 回 (1981 年度) 研究員集会の記録—
 …… 大学教育研究センター〔編〕
- 第 55 号 (1982.12) 教師教育カリキュラムの研究(2) …… 教師教育プロジェクト〔編〕
- 第 56 号 (1983. 3) 日本の理工系大学教育の現状と将来像
 —全国大学教員意見調査結果の概要—
 …… 高等科学技術教育研究プロジェクト〔編〕
- 第 57 号 (1983. 8) 大学教育とカリキュラム —第 11 回 (1982 年度) 研究員集会の記録—
 …… 大学教育研究センター〔編〕
- 第 58 号 (1983.11) 高等教育に関する統計資料
 —理工系分野を中心にして— …… 前 川 力
- 第 59 号 (1984.10) 大学における教育と研究の接点を求めて
 —第 12 回 (1983 年度) 研究員集会の記録—
 …… 大学教育研究センター〔編〕
- 第 60 号 (1985. 1) 外国大学における日本研究 …… 新 堀 通 也〔編〕
- 第 61 号 (1985. 3) 明治初期専門教育成立に関する公文関係史料 …… 三 好 信 浩〔編〕
- 第 62 号 (1985. 3) 日本の大学教育の現状・課題・展望
 —カリキュラムとティーチングを中心に—
 …… 「大学教育に関する全国調査」プロジェクト〔編〕
- 第 63 号 (1985.10) 新制大学の 35 年—その功罪を考える—
 —第 13 回 (1984 年度) 研究員集会の記録—
 …… 大学教育研究センター〔編〕

- 第 64 号 (1986. 3) 学生の体調とやる気 …………… 石 桁 正 士・岩 崎 重 剛
- 第 65 号 (1986. 3) 研究者の流動性と研究能力の向上に関する研究
…………… 小 林 信 一・塚 原 修 一・山 田 圭 一
- 第 66 号 (1986. 3) アカデミック・プロダクティビティの条件に関する国際比較研究
…………… 有 本 章〔編〕
- 第 67 号 (1986. 8) 大学入試と教育改革 ―第14回 (1985年度) 研究員集会の記録―
…………… 大学教育研究センター〔編〕
- 第 68 号 (1986. 2) 将来社会における研究者の需給予測に関する研究
…………… 山 田 圭 一〔編〕
- 第 69 号 (1987. 3) アジアの高等教育 …………… 馬 越 徹〔編〕
- 第 70 号 (1988. 1) アジア 8 か国における大学教授の日本留学観(上)
…………… 後 藤 与志夫〔編〕
- 第 71 号 (1988. 1) 官学と私学―大学の設置形態と国公立大学の将来―
―第15回 (1986年度) 研究員集会の記録―
…………… 大学教育研究センター〔編〕
- 第 72 号 (1988.11) 大学と政府―高等教育における役割と責任―
―第16回 (1987年度) 研究員集会の記録―
…………… 大学教育研究センター〔編〕
- 第 73 号 (1989.10) 臨教審と高等教育改革
―第17回 (1988年度) 研究員集会の記録―
…………… 大学教育研究センター〔編〕
- 高等教育研究叢書**
- 第 1 号 (1990. 3) 留学生受入れと大学の国際化
―全国大学における留学生受入れと教育に関する調査報告―
…………… 江 淵 一 公〔編〕
- 第 2 号 (1990. 3) 大学教育改革の方法に関する研究
―Faculty Development の観点から― …… 関 正 夫〔編〕
- 第 3 号 (1990. 3) 近代日本高等教育における助手制度の研究
…………… 伊 藤 彰 浩・岩 田 弘 三・中 野 実
- 第 4 号 (1990. 3) ファカルティ・デベロップメントに関する文献目録および主要文献紹介
…………… 伊 藤 彰 浩〔編〕
- 第 5 号 (1990. 3) 大学教育の改善に関する調査研究―全国大学教員調査報告書―
…………… 有 本 章〔編〕
- 第 6 号 (1990. 3) 「大学」外の高等教育 国際的動向とわが国の課題
…………… 阿 部 美 哉・金 子 元 久〔編〕
- 第 7 号 (1990.10) 大学評価 ―その必要性と可能性―
―第18回 (1989年度) 研究員集会の記録―
…………… 大学教育研究センター〔編〕

- 第 8 号 (1991. 3) 中国高等教育関係法規 (解説と正文)..... 大塚 豊
- 第 9 号 (1991. 3) 学生の勉学のやる気の状態遷移の分析..... 石 桁 正 士・岩 崎 重 剛・横 山 宏
- 第 10 号 (1991. 3) 学術研究の改善に関する調査研究
—全国高等教育機関教員調査報告書— 有 本 章〔編〕
- 第 11 号 (1991. 3) アジア 8 か国における大学教授の日本留学観 (下) 権 藤 与志夫〔編〕
- 第 12 号 (1991. 3) 諸外国のFD／SDに関する比較研究 有 本 章〔編〕
- 第 13 号 (1991. 3) ヨーロッパにおける留学生受入れのシステムと現状
—独・仏・英国現地調査報告— 江 淵 一 公
- 第 14 号 (1991.10) 2005年に向けてのカリキュラム改革
—食糧・農業科学の将来計画— 山 谷 洋 二〔訳〕



『大学評価—提案と批判—』

—第19回(1990年度)研究員集会の記録—

(高等教育研究叢書 15)

1991(平成3)年11月7日 発行

編 者 広島大学 大学教育研究センター

発 行 所 広島大学 大学教育研究センター

〒730 広島市中区東千田町一丁目1-89

TEL (082) 241-1221 内線(3706)

印 刷 所 (有)高橋 謄 写 堂

〒730 広島市中区千田町3-2-29

TEL (082) 244-1110(代)

ISBN4-938664-15-1

RHE