

# 大学教育の動向と教育評価

## — 学びの実質化に向けて —

(研究会実施日: 2012 年 3 月 12 日)

講師: **大塚雄作** [京都大学高等教育研究開発推進センター教授]

### 研究領域

教育心理学・教育評価の諸理論を基盤に、大学教育のフィールドにおいて、学問学習共同体の形成という視点に着目しつつ、教育改善・FD、教育評価などのあり方について研究。

### 経歴 所属学会

大学入試センター・研究部助手、メディア教育開発センター・研究開発部助教授、教授、大学評価・学位授与機構・評価研究部教授を経て、現在京都大学高等教育研究開発推進センター教授、センター長  
日本教育心理学会理事・常任編集委員、大学教育学会理事、大学評価・学位授与機構・大学機関別認証評価委員、等

### 著書

- ・大塚雄作 (2007). 高等教育の個別実践と普遍的理論化の狭間で — 大学評価・FD 実践の体験を通して — 高等教育研究・第 10 集, 111-127. 日本高等教育学会
- ・大塚雄作 (2009). 大学教員のライフサイクルと学問学習共同体への参画 大学教育学会誌, 31, 2, 34-38.
- ・大塚雄作 (2010). 授業評価の読み方・使い方 — 学問学習共同体における実践的妥当化のすすめ — 東北大学高等教育開発推進センター (編) 『学生による授業評価の現在』, 37-64. 東北大学出版会
- ・大塚雄作 (2011). FD 共同体の形成と評価の役割 — 「組織的 FD」の実質化に向けて — 京都大学高等教育研究開発推進センター (編)・松下佳代 (編集代表) 『大学教育のネットワークを創る — FD の明日へ —』, 143-167. 東信堂

## 要 約

大学教育の現状に関して、中教審の「審議のまとめ」、調査結果などから振り返り、学生の学びの実質化が問われてきていることを浮き彫りにした。続いて、学びを実質化するためには、一つの側面のみに関わる対処を施しても十分ではなく、それぞれの大学のローカリティに即して、多様な学生が教育の場に参画していることを踏まえて、総合的なアプローチが望まれることを自身の授業改善の試みを通して強調した。最後に、教育に関わる評価結果の表現に関して、往々にして量的評価偏重の風潮があるなかで、質的な評価結果を積極的に評価の枠組みの中で活用することの重要性と、学習共同体、FD 共同体などにおけるネットワーク形成に有効な評価のあり方を模索していくことが、新たな知の創発が期待される大学教育の実践に有効であることを論じた。

## I. 日本の学生の学習実態と教育施策

### (1) 勉強しない日本の学生

2012年3月26日に、文科省から中央教育審議会・大学分科会・大学教育部会の審議のまとめとして「予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」が出され、現時点で、パブリックコメントが受け付けられているところである。それを受けて、おそらく年内には、中央教育審議会から答申として出されるのではないかと思われるが、その審議のまとめで問題とされていることの一つに、日本学生の学修時間が非常に短いということがある。

これはかつてから言われていたことでもあるが、一日4.6時間(授業時間を含む)という調査結果も引かれており、国際標準とされている一日8時間の半分程度であることが指摘されている。また、2006年度の総務省の「社会生活基本調査」などでも、小学生の学修時間よりも短いことが指摘されているところでもある。授業には比較的まじめに出席する学生は少なくない一方、授業外学修時間が非常に少ないというのが日本の学生の特徴にもなっているのである。

グローバル化が急速に進展する世界的な潮流のなかで、また、大きな経済危機や大震災などの災害を経験するなかで、新たな状況に直面した際に、そこを自ら切り拓いていくことのできる力を育成することが大学に求められている。すなわち、大学には、単位だけ積み重ねて卒業資格を取得するというだけでなく、自ら問題を創り出し、それを解決していく力が伸びるような学生の学びを組み込んでいくことが要請されているのである。そのためには、勉強時間の長ささえ、国際標準に揃えばよいというものではないが、「審議のまとめ」では、実質的な学びを実現するための「始点」として、大学生の学修時間をまず増加させることが課題であると強調されている。

なお、中教審の「審議のまとめ」では単位の修得に関わる学修ということで一貫して「学習」ではなく「学修」という言葉を使っているが、ここでは、単位修得のみならず、広く正課外も含めて「学び」を考えていく立

場から、単位修得に限らない場合も含むことが想定される場合には「学習」と記している。

### (2) 単位制度の実質化とキャップ制

実は、日本の大学教育において、学生が十分に勉強してくれないということは、旧来からの解決し得ない課題でもあり、その間、さまざまな施策が大学教育に導入されてきている。例えば、大学設置基準では、「一単位の授業科目を四十五時間の学修を必要とする内容をもって構成することを標準」とされており、通常の2単位の講義授業では、単純に計算すれば、1時間の授業に対して、その倍の2時間の授業外学修を必要とすることになる。しかし、上記に見たように、日本の大学生の授業外学修時間は非常に短く、この「単位制度を実質化」することが一つのスローガンとして強調され続けてきているところでもある。そのための一つの方策として導入された制度がキャップ(cap)制度である。

キャップ制は、登録単位数の上限を定めるということであり、大学設置基準にも努力義務条項として盛り込まれている。しかし、1日8時間の学修ということは、1日2~3コマの授業をとれば十分ということになる。ということで、キャップ制の上限として定められている単位数は、1学期に20~25単位とされることが通常のようなものである。しかし、20単位ということは、1学期10コマの授業でよいということであり、それを月~金の5日で割れば、1日に2コマずつとればよいということになる。言い換えれば、大学は毎日半ドンでよいということになる。であれば、午後は授業外学修に充てられることになるが、残念ながら日本の学生文化に、あいた時間は勉強するという風潮はない。おそらく、キャップ制は、多くの学生にとっては、授業外学修を保障するということとは逆の意味にしか捉えられていない。事実、キャップ制が導入されてかなりの時間が経っているが、授業外学修が全体に増えたという調査結果を見出すことはできない。

Figure 1は、京都大学工学部に平成17年度に入学した学生の4年間の教務データに基づいて、横軸に成績の平均点、縦軸に登録単

位数(◆)および合格単位数(●)をプロットした図である。これによれば、成績と登録単位数は右下がりの負の関連があり、逆に成績と合格単位数は右上りの正の関連があることが見て取れよう。図の右端は、4年間の成績の平均値が90点を超えるような優秀な学生に対応する部分であるが、登録単位数と合格単位数がほぼ一致していることがわかる。つまり、優秀な学生は、登録した授業は全て合格しており、登録授業単位数そのものはせいぜい150単位程度であって、それほど多くはないということがわかる。この図を示すと、やはりキャップ制は必要だという結論を出す人が少なくないのであるが、実は、キャップ制云々の前に、授業に臨む態度がむしろ大切であって、これは推測には過ぎないが、キャップ制を敷いたところで、全体的な傾向はあまり変わることなく、左側の部分が全体的に下がることになるだけではないかと思われる。

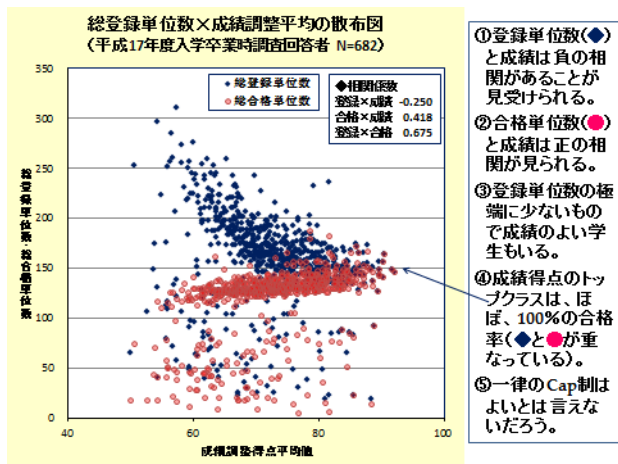


Figure 1 成績と登録・合格単位数

その一つの根拠は、Figure 2、Figure 3の成績別の大学での学習動機、学生生活状況のグラフに見ることができる。Figure 2では、成績の高い群では、専門に関わる知識など、学習内容に対するある種の内発的動機づけに分類される項目の評定が高いのに対して、成績の低い群では、肩書き志向などといった外発的動機づけに関わる評定が高くなっていることがわかる。また、Figure 3では、成績高群では、授業への積極的な出席のみならず、授業外の自学自習などの評定が、成績低群に比べて高くなっている。

つまり、キャップ制のあるなしに関わらず、成績高群では、登録した授業に対して責任を

持ち、その内容をきちんと習得するという学習習慣が身に付いているということが先にあることが窺えるのである。キャップ制という制度のみによって、授業外学修を促進することは困難なことであり、むしろそのような授業観や学習習慣を、如何に学生全体に拡充していくことができるのかという課題がまず先決と言えるのではないかと思われる。

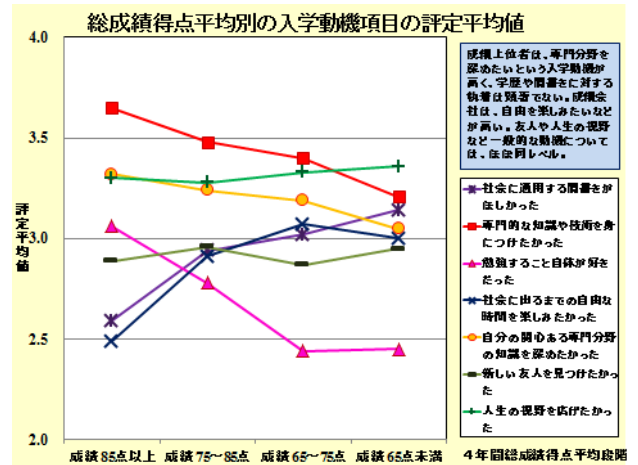


Figure 2 成績別群の大学学習動機

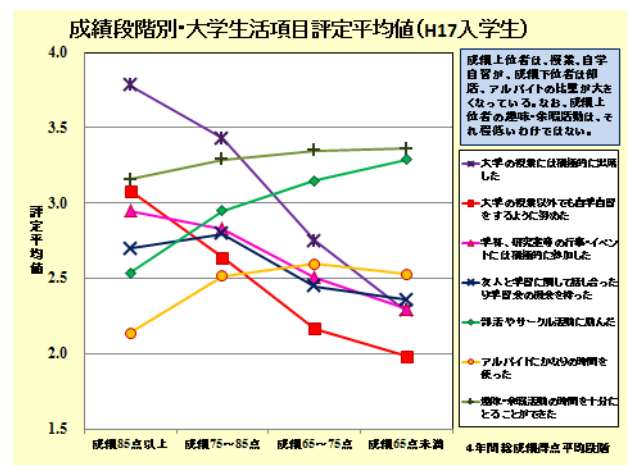


Figure 3 成績群と大学生生活状況

このように、外的に、いくつかの制度を導入したからと言って、学生の学びが実質的に深まるということは決してない。もちろん、一つひとつの施策や教育技術などは、その趣旨が機能するようであれば、それぞれ学びの実質化に結び付く要素を内包しているからこそ提案されてもいるのであるが、それが「形骸化」といった総括に往々にしてつながってしまう風潮は、何か今までにやられてきていることに欠けていることがあるからであろう。

その一つとして考えられることは、こうした施策や教育方法が、すべての学習者にとって機能するものではなく、また、全ての文脈

においても機能するものでもないという点ではないかと思われる。ある方策がねらっている点は改善したとしても、それによって、別のある側面に何らかの穴が生じるということは自然なことであって、そこをどのように埋めるかという点で、さまざまな方策を総合的に取り入れて教育実践に取り組むということが望まれることであろう。

その点を、筆者自身の授業実践に関わる、いわゆる「ファカルティ・ディヴェロップメント(FD)」の取組の一端を一事例として見てみることにしてみたい。

## II. 授業改善とは何か? — FD 奮戦記

### (1) 角を矯めて牛を殺す?

筆者は、全学共通科目として『教育評価の基礎』という授業を担当しているが、その毎回の授業の最後に、いわゆるミニツペーパーと呼ばれる簡単なアンケートを実施している。授業が「わかりやすかった」かどうか、授業に「集中できた」かどうか、等々、7項目程度の4段階評価項目と、その授業の感想など自由記述欄がある。受講学生には、最後の授業時間にすべて返却することを約束し、自分の学習の足取りを記載するという意味で、このアンケートを「ポートフォリオ(Portfolio)」と呼んでいる。試験は、その最後の授業の1週間前に実施し、試験の結果も最後に返却すると共に、そのすべてのポートフォリオも含めて、1学期間の自分の学習を振り返ることを通して、最終の総括的な授業アンケートに回答するように教示している。その趣旨がどの程度徹底されているかは疑問であるものの、毎回授業のポートフォリオの評価項目の推移などから、自らの授業を振り返ることで、いろいろなことが見えてくるということを体験している。

例えば、2006年度の授業について、その推移を見たものがFigure 4である。その2回目の授業で、「教育評価とは何か」といった本格的な講義を始めた途端、学生の集中度が極端に落ち込んでいるのがわかる。これは、かなりの受講学生が居眠りをしていることが反映されたものである。学生が居眠りを始める

ことは、講義をしながらすぐにわかることであるが、授業ポートフォリオの自由記述の感想に、「眠気に誘われそうになった」とか、「話を聞きたくても寝てしまう」といったものが散見されることで確認することもできる。

この授業の時限がお昼過ぎであり、ちょうど眠くなる時間帯であるということはあるものの、筆者自身がいわゆる机間巡視をしてそういう学生に近づいたとしても、突っ伏したまま微動だにしない学生も少なくなく、学生の目を見ながら講義すべしという授業の基本を知りつつも、窓の外に目をやると喋るしかなくなったりもするのである。そこで、この2006年度の授業の3回目の授業から、パワーポイントを導入して、授業の「改善」を試みてみた。

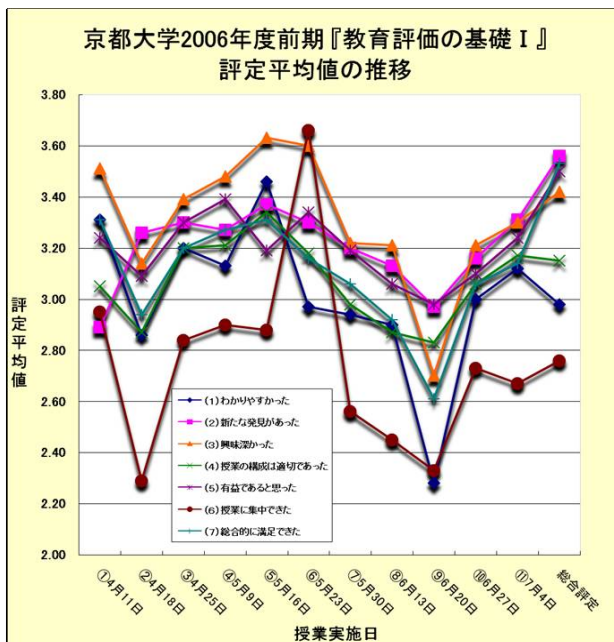


Figure 4 『教育評価の基礎』の毎授業評価平均値の推移(2006年度)

確かに、それによって、3回目からの「集中度」の評価平均は上昇しているが、ただ、十分なレベルまで上昇したという実感は得られなかった。パワーポイントを導入しても、授業中に居眠りをする学生が目についたからである。そこで取り入れてみたのが「グループ討論」である。この授業を実施していた教室は、3人がけの固定式の机が3列並んでいて、全体で120人くらいが入る教室であり、グループ討論の実施にはどちらかと言えば不都合な教室であり、グループ討論を導入することは諦めていた部分もあったが、背に腹は

代えられないということで、思い切って、グループ討論をやらせてみた次第である。しかし、実際にグループ討論をやらせてみると、固定式の教室であっても、前に座っている学生が体を横にするなどして、実に自然な形でグループ討論に臨んでくれた。グループ討論のテーマは、相対評価か絶対評価かという比較的身近なテーマが功を奏したか、活発な討論が各所で行われ、「集中度」の評定平均値は今までの筆者自身の最高記録を更新する高い値が得られたのである。ポートフォリオの自由記述欄にも、「このようなグループディスカッションの機会は今まであまりなかったので新鮮であったと同時に、参加する皆が真剣に一つの課題に関して取り組んでいたのも、とても有意義であったと思う。自分一人では思いもよらないような意見が出て、またそれに対して自分が考えていることを補足していくと、かなり深い討論ができたと思うので、このような少人数のグループディスカッションの醍醐味を味わえた。」といったコメントに代表されるように、それなりの効果があったものと思われる。

ただし、この種の授業に関わるアンケートの評定平均値の解釈は、例えば、「集中度」のみならず、多面的に検討していくことが肝要である。それは、「集中度」が跳ね上がったのに対して、逆に、「理解度」が比較的低くなってしまったという点である。これは、どういふところにその要因があるかという点、自由記述の「それにしても90分で概要を説明し討論し発表するのは無茶だと思いました。…2週間ほど時間をとってしっかり議題を煮詰めてからでないかと到底有意義なディスカッションにはならない……」といったコメントに代表されるように、グループ討論をどう進めたらよいかという点でかなり戸惑った学生がいたということが反映されたものと推察できる。グループ討論の後、各グループからどういふ討論があったのかを紹介し合ったのであるが、「今回は各グループともに論点が絞れていないように感じた。それゆえにバラバラな提案になってしまったように思う。」といったコメントもあって、「集中度」を高めることで「理解度」が多少なりとも犠牲になったこ

とが窺われる。

ある一つのことを矯正することで、より大事な部分を損なうことを「角を矯めて牛を殺す」というが、このように、授業で試みる工夫というのは、得てして、一つがよくなったように見えたとしても、別の面で問題が生じたり、それがむしろ授業の大事な部分であったりすることが起こり得るということを肝に銘じておきたい。

## (2) 単一指標で実現し得ない「改善」

では、授業改善にどう取り組むべきかと言うことになるが、その際にもう一つ留意しておきたいこととして、学生の多様性という点を挙げておきたい。

先のグループ討論の授業では、全体的には評定平均値も高くなり、学生には喜ばれる傾向が見て取れるのであるが、実は、自由記述を精査してみると、逆に、理系の学生のなかには、「私は内気でこういうグループディスカッションは非常に苦痛だった」という感想を書いてくる受講生もいることがわかる。この種の学生は、それほど多くはないということもあり、授業アンケートの評定平均値には表現されにくい存在である。

逆に、再び講義形式の授業に戻すと、授業アンケートの評定平均値も、残念ながら元に戻ってしまうことになり、偏差値の求め方など統計に関わる話題が授業に含まれるようになると、「集中度」も「理解度」も、全体的に評定平均値が下がる傾向が見られる。特に、文系の学生にとっては、数式などが出てくる授業はそれだけで難解な印象を与えることになる。ただし、そのような授業であっても、理系の学生のなかには、授業中に自らいろいろ思考実験をしていて、「今日はとても楽しい講義だった。」といった感想を書いてくる学生もいるのである。

また、2007年の4月下旬の3回目の授業では、NHKスペシャル『トリアージ — 救命の優先順位』を授業で視聴させた。これは、福知山線事故から2年目を記念して放映されたのであるが、大量の負傷者が出る大きな災害や事故などでは、現場に駆けつける医療チームの主要な使命はトリアージという一種の



評価作業を行うことであり、福知山線事故の際に行われたトリアージの言わばメタ評価に関わる内容であったことから、授業の教材として利用した次第である。トリアージは、一人ひとりの傷病者に対して、短時間で、「即死、緊急を要する重症、緊急を要しない重症、軽症」の4段階の評定を行い、それぞれ、黒、赤、黄、緑のトリアージタグをつけていく作業である。NHKスペシャルでは、「救えなかった命はなかった」と、その際のトリアージが適切に行われたという、いわばメタ評価がなされていたが、しかし、その背景に、さまざまな問題点が潜んでいて、とりわけ、評価基準に絶対的なものはないと感じられる点や、評価する側の心理的負担の大きさなど、視聴した学生にはインパクトのある番組であったようで、それは、授業アンケートの自由記述からも読み取れたし、また、非常に高い授業アンケートの評定平均値も得られたのである (Figure 5)。

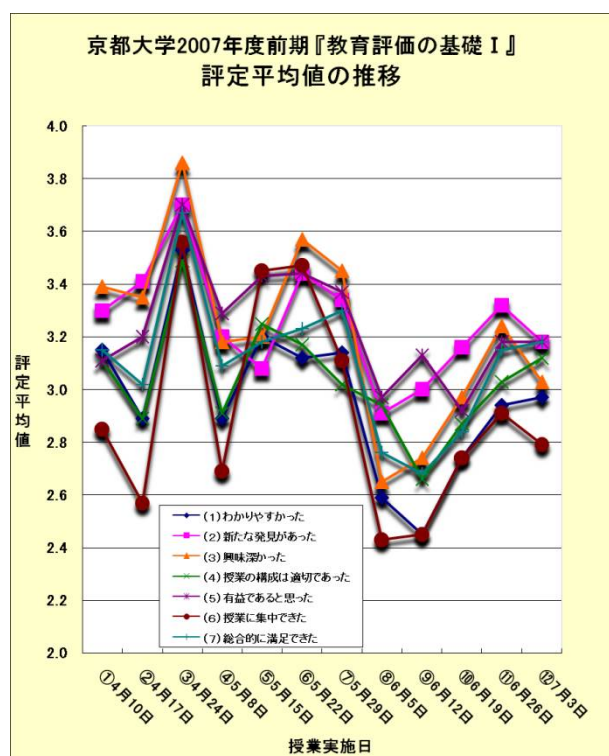


Figure 5 『教育評価の基礎』の毎授業評定平均値の推移 (2007年度)

しかし、その次の4回目の授業では、通常の講義を行ったこともあり、授業アンケートの評定平均値がかなり下がることは想定されたことであったが、「前回は面白かった分、正直今回は少し退屈だった。途中画像を使った

り、問題を入れてみたり工夫しているのは分かるけど、それでも単調だったと思う。」という自由記述があり、結局、その学生にとっては、楽しい授業というのはインパクトのあるビデオを見せてくれるような授業という感覚を植え付けてしまったのではないと思われる。これも学生みんながそのように感じているわけではないが、そういう感覚を持つ学生も含まれるという点を知っておくことは大切なことであろう。

このように、授業アンケートの評定平均値というのは、高いことがいいとは必ずしも言えないのである。例えば、毎回の授業アンケートの評定平均値で言えば、授業毎に上がり下がりはあるけれども、全体として、ある水準を前後する程度で保つことができているだけで十分ではないかと思われる。筆者自身の経験では、文系の学生に統計を教えたときの最後の授業アンケートの自由記述欄に、「先生の授業を1年間受けてわかったことは、統計が難しいと言うことだけでした」と書かれたことがあり、低い評定平均値がずっと続くようになるとさすがに望ましいとは言えないであろう。しかし、難しいからと言って、それを授業内容から外すことは、授業の目的からしてそうそうできることでもないはずで、演習なども含めながら、授業で伝えるべきことは授業で扱うのがよいということであろう。

ただ、その難しい部分を少しでも解消するという事を考えると、その授業と平行して、演習や実習の時間があつたらよいといったことが出てくるはずであり、そこに、「授業改善」ということは、一つの授業の枠内だけで試みるべきことではなく、カリキュラムであるとか、プログラムであるとか、その授業を含むより広い枠組のなかで考えていくことが肝要であるということが浮き彫りにされてくるだろう。筆者自身、統計の授業で、難しいという感想が頻繁に出てくるのに対して、「習うより慣れろ」ということを口癖のように言っており、その講義授業に、演習の授業を並行して入れることができれば、かなりその難しさを緩和することもできるだろう。そのために、学科なり講座なりという組織の中で、改善のための議論ができることが望まれることにな

る。「授業改善」というと、教員一人ひとりが担当する授業のなかだけで頑張らねばならないという印象があるが、むしろ、カリキュラムなども含めた課程全体の流れのなかで試みていくことがより効果的に行われていくことになるであろうし、「FD」の定義に含まれる「組織的」ということの意味は、まさにこのような点にあるということであろう。学科なり講座なりの課程全体での議論が必要になるということになれば、個々の授業を開放して、お互いが交流する機会を作っていくかざるを得なくなる。実は、そうした交流が活性化することによって、何か新たな「創発(emergence)」が、教育活動のなかにもたらされやすいということも出てくるのである。その何か新たなものを生み出す機能こそが、大学の本来もつべき特徴であって、その視点から、「評価」のあり方について少しく掘り下げていってみることにしたい。

### Ⅲ. 教育実践における評価のあり方再考

#### (1) 元気の出る評価と質的評価

大学には、今、「大学評価」、「質保証」などが入り込んできており、大学の経営的側面が強調されてきている。その図式では、「学生消費者主義」などとも言われるように、学生は顧客であって、大学はその顧客に対して、教育サービスを提供するというように捉えられる。そのために、学生のニーズを把握したり、また、教育サービスに対する満足度調査の一環として「授業評価アンケート」などが位置づけられたりもする。しかし、顧客としての学生の満足度が、授業アンケートのレベルで高くなればよいというものではないということはここまで見えてきたとおりである。学生の授業への参加態度などを見ていると、単位さえ取れば満足という学生も少なくなく、そういう学生に対して、単位さえ与えていれば大学としてよいのかということもある。

また、「シラバス(syllabus)」というのは、その経営的図式の下では、その授業を受講する学生との契約書として位置づけられ、その契約書通りに授業が進められることが要請されたりもしているが、一回一回の授業で何を

やるかを明記して、それが契約書として機能するから、その通りに授業をしなければならないということになると、大学教育は硬直化の一途を辿ることになりかねないと思われる。大学の授業というのは、基本的には、そのクラスに来た学生との相互作用のなかで創り上げていかなければならないものであり、授業に参加する学生自身も、そのような相互作用のなかで、自分のなかに新たな知識を主体的に創り出していくということが「学び」につながることであろう。「啐啄同機」という言葉があるが、キツツキの雛が孵化するとき卵の中から殻をつつき、それに適切に呼応して親鳥が外から殻をつつくことで、中からと外からのつつき合いが同機することによって、孵化が順調に進むということであるが、教育でも全く同様であって、学生が聞く耳を持たないところに、教員からいくら内容の濃い話をしたとしても伝わるものではないということもある。

それは毎年クラスで出会う教員と学生が、お互いに相互作用しあいながら、そのタイミングを探る必要があるわけで、それに応じて、授業の流れなども変えていく必要がむしろあるのである。その点からすれば、大学教員に必要な力は、シラバス通りに授業を進める力と言うよりも、学生のもつニーズに応じて、柔軟に授業の内容や方法を変えていくことのできる力の方であると言うことができよう。

このような柔軟な対応が大切ということになると、最初に目標を立てて、それが達成できたかどうかを確認して、目標と現状との差を小さくするように活動を修正していくということが基本となっている「目標評価システム」では限界があるということになる。そのような目標評価システムの下では、目標と現状の差を確認しやすくするために、数値的に目標を表すこと、あるいは、数値で表しにくい場合には、明確で具体的な表現で目標を示すことが求められるのであるが、本当にそれで柔軟に対応するということが促進されるかという点甚だ微妙である。大学教育が本来もつべき相互性とか、創発性といった特徴に依拠するならば、目標や計画は、もっと抽象性をもって書かれていていいはずであり、また、

目標そのものも状況に応じて柔軟に変更していけるようなシステムが望まれるということである。

数値目標を立てなければいけないという「大学評価」などの文脈でのプレッシャーが過度に感じられるなかで、むしろ逆の方向性を推奨することになるのであるが、もちろん、数値目標はいつもダメということではなく、要は、抽象的な大きな目標と、最低限クリアすべき部分を表す具体的・数値的目標を、適材適所に組み合わせて利用して行くということが肝要であるということである。

「目標設定」に関して、量的表現と質的表現のバランスが問われるのと同様に、「評価」に関して、もっと質的な表現を活用する文化を共有すべき余地も少なくない。特に、何かを「改善」していこうという場合には、必ずしも数量的な評価が役に立つとは限らないということがある。「改善」を志向する場合には、何を変えていくかということは、それぞれの個人のニーズに依存することでもあり、また、その活動をどのような文脈で行うのかということにも依存する。その個々の状況に応じて、どういう活動をとることがよいかということは、数量的には表現しにくいことであり、せいぜい文章や言葉によって表現せざるを得なくなる。

すなわち、ある改善のために行われる形成的評価は、質的に表現することが有効であることが多く、一方、社会に対するアカウンタビリティを示すために行われる総括的評価は、量的に表現することがわかりやすいという棲み分けができるであろう。もちろん、この対応関係は、かなり粗いものであって、状況や評価の目的によっても、さまざまな例外が出てくるレベルのものであるが、少なくともその両者による評価結果を有効に活用していくことが望まれるということは是非共有しておきたいことである。

それは当たり前のことではと思われるかも知れないが、存外、現実の「大学評価」をはじめとする「評価」活動のなかでは、最近でも、「大学ポートレート」であるとか「客観的評価指標の開発」という言葉が巷間飛び交っており、何でも数値で表すことが「評価」の

あり方としてことさらに強調される風潮が根強く感じられるのである。そのことが「見える化」につながるといった短絡的な論調もあるのであるが、数値に要約して表現するということは、個々がもつ多くの情報を捨てるということであり、その意味では、ほとんどを見えなくしているということに気付かれないのではないかと思うこともしばしばである。また、数値で表すということは、評価の対象にある数直線の軸を当てはめるということであり、その軸をだれがどのようにして決めたのかということも存外に問題にされず、数値で表現されたのであれば「客観的」という言われ方もすることが通常であるが、実は、その軸を決めた人の主観にむしろ大きく引きずられているということもあまり気付かれないのではと感じられることも少なくない。人文社会科学の領域では、数量的な研究の積み重ねが、その発展の原動力にもなっているのであるが、その研究コミュニティのなかで何年もかけられて淘汰され精練されつつ一つの尺度が共有されてきているということと、「評価」の領域での数値指標との差異も問題とされることもなく、ただ数値至上主義が蔓延している状況を見るにつけ、まだまだ我が国の評価文化の成熟には道遠しの感があり、敢えて、評価における質的表現の重要性についてここで強調した次第である。

## (2) ネットワーク形成を促す評価へ

先に、何か新たなものを「創発」する際には、個々の交流が促進されるということが有効であることを指摘したが、何かしらのネットワークが形成されることで、その全体として、個々では作り得ない新たなものが形成される可能性が高まるということは、「複雑系の科学」などでも言われていることである。

心理学の領域でも、1991年に、ある種の実践に関わる共同体への参画過程の参与観察などから、アメリカの Lave と Wenger が提唱した「正統的周辺参加論 (legitimate peripheral participation)」という理論が出されている。その共同体は、実践共同体 (community of practice)、あるいは、教育においては学習共同体 (learning community)



などと呼ばれ、そのコミュニティへの参画は、周辺の存在から始まり、成員同士のネットワーク形成と相互作用を通じて、そのコミュニティの成員として中心的な存在に成長していく過程そのものを「学び」と捉える新しい学習理論である。そのコミュニティにおいて起こる成員同士のさまざまな相互作用は、コミュニティで共有される価値に即した新たなものの創出にもつながるものであり、大学の教育・研究などのあり方を考える際に適合的な理論の一つとして位置づけられると思われる。

例えば、研究コミュニティなどは元来この種のコミュニティと捉えやすいと思われるが、FD そのものも、授業の内容・方法に関する知識を頭に詰め込む研修機会と捉えるよりも、大学教員の成長というのは、大学教育に関わるあるコミュニティへの教員の参画過程と捉え、FD 共同体とも言うべきコミュニティへの教員の参画過程と捉えることが有効であると思われる。

筆者自身の経験でも、文系の学生を対象とする通年の統計の授業を担当していたときに、友人と分担して通年2学期を1年半かけた3学期間にして、リレー式で行ってみようということになったのであるが、このように、一つの授業を二人で担当してみるということ自体、ある種の相互作用の機会をもたらすことになり、それを通して新たな発見が得られたということがある。それは、文系の学生には難しいと思い込んでいた「統計量のベクトル表現」ということに関して、その時に利用した友人が書いたテキストにその章が含まれており、最後の学期を受け持った彼に授業を引き継ぐ関係で、筆者が担当した学期の11、12回目(⑪、⑫)の授業において、筆者自身のなかでは恐る恐るという感じではあったが、その授業を試みてみたときのことである。難しいと思っていた内容にもかかわらず、授業アンケートへの学生の反応は予想をはるかに上回るものであった(Figure 6・⑪⑫)。4段階評定で3程度のレベルではあるが、その前後の授業に比べればかなり高くなっているし、何よりも、自由記述のなかで、「統計量とベクトルという全然別のものと思っていたものが

結びつくところに感激した」といった趣旨の、アカデミックな発見の時に感じるような熱っぽい感想が散見されたのである。文系の学生ということもあって、「ベクトルと言われただけで鳥肌が立つ」といった感想もあり、それが評定平均値が3前後にとどまっている要因になっていると思われるが、文系の学生でも、統計量のベクトル表現はむしろ有効であるという認識がもたらされたということは、自らのなかではある種の創発体験と言ってよいものであった。自らの殻を破って、他者との「つながり」をもち、その相互作用から、新たな何かが生み出されたということは、ネットワークを形成すること、あるいは、ある種のコミュニティを形成することの典型的な意義を示してくれたものと言えよう。

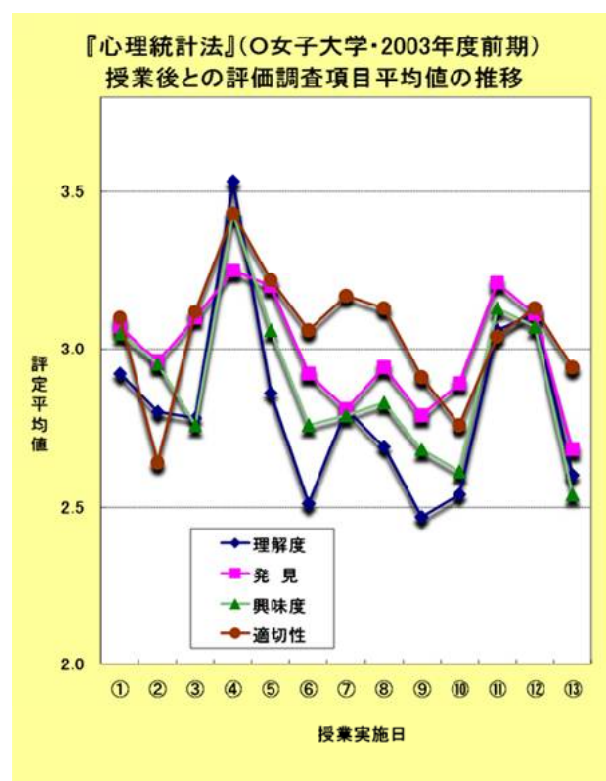


Figure 6 『心理統計法』の毎授業評定平均値の推移(2003年度)

ただし、「つながる」ことで、創発体験というのはいつでも得られるものではなく、むしろ稀な現象であると言ってよく、その効果を表現することは存外厄介なことである。しかし、「つながる」ことなしには、創発体験が得られる確率はかなり低くなるであろうことから、「つながる」きっかけとなるような仕掛けやツールを共有することは、「FD」と

していろいろ工夫してみる価値のあることであろう。

その点で、授業評価アンケートについても、個々の授業を改善するために利用するというものにとらわれることなく、むしろ、ある種のFD共同体を想定したときの共通言語として機能させていくことを考えてみるとよいであろう。京都大学の工学部では、教育シンポジウムを毎年開催しており、そこで、「私の授業」というセッションをもち、数人の教員に自分の授業の内容や方法を紹介していただくのであるが、それに合わせて、授業アンケートの評定平均値はこうであったということも紹介してもらっている。それを通して、全体的にシラバスの活用度は低いことが共有されたり、また、4段階評定では、評定平均値が3よりも低い値になってくると、学生はやや辛く感じている可能性があるといったことも共有されたりするなどして、学部全体としての授業改善に関する議論につながるということがある。その議論を、実際の授業改善にさらに結び付けていくためには、もう一工夫が必要な段階ではあるのだが、少なくとも、ネットワーク形成という観点から、授業評価アンケートを位置づけてみることでまた新たなFDの一側面が見えてくるということはあるであろう。

その点で、授業評価アンケートなどのように、量的な結果が示される場合に、その量的な評価結果そのものは、それぞれの授業の多様性を鑑みれば、その意味を直接汲み取ることは難しいのであるが、少なくとも、その数値をこちらの視点から見るとこう見えるといった議論を促進することで、その量的情報に質的情報を付加していくことができるのは、まさにコミュニティやネットワークの重要な機能と言うことができよう。一つの数値の背景にある、教育的文脈や学生の多様性などは、そのコミュニティ内でこそお互いに了解可能なものであって、それらも踏まえて、そのコミュニティの教育目標に照らして、個々の量的評価結果が解釈されることで、実質的な教育改善の道筋も見えてくるのである。このような価値判断は、必ずしもマニュアル化されるものではなく、その実践共同体の成員とし

て成長する過程で暗黙的に育てられる部分もあり、細かく説明することはできないものの、単に、「いいものはいい、ダメなものはダメ」という表現に凝縮されたりもするのであるが、この種の評価を実践共同体における「鑑識眼的評価」と呼ぶことがある。

大学教育における評価という視点から、ネットワーク形成を促す評価についてまとめてみると、ある学習共同体(FD共同体なども含む)の形成と発展に向けて、その共同体独自の特徴が浮き彫りにされるように、質的評価と量的評価を適切に組み合わせ、それを共同体内で共有すると共に、共同体外にも発信していくということが求められるということになるだろう。一口に言ってしまうと、あれもこれもという表現になっているようにも思われるが、要は、コミュニティの内と外、また、評価の目的に応じて、適切な評価情報を使い分けることが肝要であるということである。コミュニティの内であって、その価値に即して実践の質を高めていくためには、改善の文脈にあるということから、コミュニティ内で醸成された鑑識眼的な質的情報が有効になるだろう。また、コミュニティに自分が属していることの意味を確認するような場合にも、そのコミュニティの実践に関わるストーリーが示されるなど、質的情報が有効であろう。一方、そのコミュニティにおいて共有されるべき基礎的な技能や、実践の成果に関して自らを動機づけるという点では、スポーツなどに代表されるように、背景にある意味が共有されている量的評価情報が有効に機能するということもある。また、コミュニティ外に対しても、ある種の一般的な量的情報は、いわゆるアカウンタビリティに関する社会からの理解を得るためには有効であろう。長々と状況を文章化しても、そういう場合には情報が広く伝わっていかないことがある。しかし、コミュニティ外から、そのコミュニティに新たに参画を促すような場合には、数値のみでは不十分であり、質的情報の提供が不可欠になるだろう。また、コミュニティ全体としての改善を試みる場合にも、単に量的な評価情報を収集するだけでなく、コミュニティ内のことを熟知できていないレベルの偏

った評価結果であっても、外からの見え方を質的な評価情報として収集することで、むしろ、具体的な改善のヒントが得られるということもある。

評価というのは、そもそも、ある活動主体が発展したり成長したりするために活用されるべきものである。評価そのものが目的になるものではなく、その点で、いわゆる科学的な厳密さや一般性を常にそこに求める必要はないということも、共有していく必要があるだろう。評価のための情報は、いろいろな形で継続的に蓄積していくことが肝要であるが、それは必ずしも網羅的である必要もなく、あるまとまりのコミュニティが活性化し、その下で会員たる個人が成長していくために利用できるツールとして位置づけるのが本道というものである。最近の量的指標偏重の大学評価文化の風潮の中にあって、今一度、教育評価のあり方について、考えてみる機会をもつことは、存外、喫緊の重要課題と言えるのかもしれないと思う。