

特集：平成 21 年度 F D 研究会報告
学習と成績の評価

ディア ログス

ギリシャ語の ΔΙΑΛΟΓΟΣは「対話」という意味です。英語・フランス語・ドイツ語・イタリア語など、西洋近代諸語も、それを音写して取り入れています。「対話」は「真理への道」として、古代ギリシャの哲学者ソクラテスの哲学の方法とされ、その弟子プラトンの著作の形式「対話編」となって有名となった言葉です。現代はその「真理への道」としての対話ばかりか、一般用法としての「相互理解の道」としての対話まで弱くなり、もっとも強く復活が望まれるものと言えます。

第 16 号

目次

学長挨拶	1
実施要項	2
日程等及びタイムスケジュール	3
【趣旨説明】	
「はじめにー『評価』をめぐるー」	
教養教育推進センター 副センター長	
(地域科学部教授) 中川 一雄	4
【講演】	
○「今大学に求められている教育『評価』について」	
教養教育推進センター長 古田 善伯	6
質疑応答	26
○「『評価の客観性』に関する諸問題ー事例紹介ー」	
龍谷大学経営学部教授	
大学評価学会事務局長 重本 直利	36
質疑応答	52
アンケート集計結果	55

学長挨拶

岐阜大学学長 森 秀樹



我国の高等教育における教養教育の実施に混乱を伴う見直しが生じた原因は1991年における大学設置基準大綱化によるリベラル・アーツの縮小であります。教養部を廃止された国立大学（東京大学を除く）はそれぞれが独自の教養教育推進の努力を進めて来ました。岐阜大学においては、教養教育推進センターがその推進母体であります。センターの今年のFD研究会のテーマは『学習と成績の評価』であります。初等・中等教育であれ、高等教育であれ、教育に手抜きは許されません。良き教養教育の遂行にとって、評価に関わる創意工夫は大変大事なテーマと言えます。岐阜大学の最も大事な使命は高い教養と国際性を有しながら、社会に貢献出来る専門職業人を育成することです。学習と成績の評価もこの目標に沿ったものである必要がありますし、社会からもそのような人材教育が期待されております。現在深刻になりつつある学生の学力低下の問題もありますが、大学は多様な分野で活躍可能な人物を育てるための教育体制を有している必要があります。最近、社会（特に企業）から大学の質保証の要求の聲が高まっております。この傾向はグローバルな動きになりつつあり、日本は最近、中国および韓国との話し合いを始めております。大学の質保証の問題は教育の評価の事柄に直結致します。私共は縁あって岐阜大学に入学して来た若者に対し、出来るだけ魅力のある教育環境を与えたいと思います。この研究会を通じて、岐阜大学の学習と成績の評価に関して種々の角度からの討論がなされ、その結果が新しい道に繋がることを望みます。



平成21年度

岐阜大学教養教育推進センター FD 研究会

実施要項

1. テーマ：『学習と成績の評価』
2. 目的：昨年度末の中教審の答申では「学士力」の構築が提言され、今年度の全国教養教育実施組織会議では「学習（成績）評価」が喫緊の課題として取り上げられた。両者の根底には、大学教育の「質」をどのように確保・担保するのか、という深くて困難な問いかけが存在している。教養教育だけでなく専門科目も視野に入れつつ、どのような学習評価や成績評価が今大学に求められているのか、すべての科目での学習成果を計る「公平で客観的かつ妥当な」数値（成績評価）を設定することがはたして可能なのか、そして、学生による授業評価が「透明で適切な」教育評価になりうるのか否か、など「評価」をキーワードにして、大学教育のあり方を探る学習と討議の場としてFD研究会を開催する。
3. 日時：平成21年10月28日（水）13時30分～16時30分
4. 会場：全学共通教育講義棟1階・105番教室
5. 主催：岐阜大学教養教育推進センター
共催：教育学部、地域科学部、医学部、工学部、応用生物科学部
6. 対象者：本学教職員

◆プログラム

【趣旨説明】	岐阜大学教養教育推進センター 副センター長（地域科学部教授）	中川一雄
【講演】	「今大学に求められている教育『評価』について」 岐阜大学教学担当理事 教養教育推進センター長	古田善伯 理事
	※質疑応答	
	「『評価の客観性』に関する諸問題－事例紹介－」 龍谷大学経営学部教授 大学評価学会事務局長	重本直利氏
	※質疑応答	
	※全体討論	

平成 21 年度

岐阜大学教養教育推進センター FD 研究会

日程及びタイムスケジュール

- ・日 時 平成 21 年 10 月 28 日 (水) 13 時 30 分～16 時 30 分
- ・会 場 全学共通教育講義棟 1 階・105 番教室
- ・主 催 岐阜大学教養教育推進センター
- 共 催 教育学部、地域科学部、医学部、工学部、応用生物科学部

○進行：中川 副センター長

予定時刻	内 容
13:30	【開会挨拶】 学 長 挨 拶
13:35	【趣旨説明】 教養教育推進センター 副センター長 (地域科学部教授) 中 川 一 雄
13:45	【講 演】 「今大学に求められている教育『評価』について」 岐阜大学教学担当理事 教養教育推進センター長 古 田 善 伯 理事
	※ 質 疑 応 答
14:45	【講 演】 「『評価の客観性』に関する諸問題－事例紹介－」 龍谷大学教授 大学評価学会事務局長 重 本 直 利 氏
	※ 質 疑 応 答
15:45	【全体討議】 司会：教養教育推進センター 副センター長 中 川 一 雄
16:20	【閉会挨拶】 教養教育推進センター長 古 田 善 伯 理事
16:30	【閉会】

はじめに — 『評価』をめぐって—

教養教育推進センター

副センター長 中川 一雄

国立大学が法人化されて以降、われわれが業務（教育と研究）を遂行するなかで、文字通り日常的に感じるキーワードとして「評価」と「管理」が挙げられることに疑問を抱く人は少ないと思います。例えば毎年度末に全員が部局を通して役員に提出する「自己評価点検表」（数値で記述）や各学期の担当授業に関して学生から出される「授業アンケート」の結果（数値で評価）なども、このような日常的な身体感覚を生み出すことに影響を与えていることでしょう。教育改善のために点検が必要だとしても、偶々の数値や主観的な意見にもとづく数値によって、はたして教員個人の研究活動や担当授業（教育活動）の公平で客観的な評価ができるのであろうか。このような疑問を持つ人も少なくないと思われます。

「評価」問題は根が深く、その根は思わぬ範囲まで伸びています。法人化以降「自主性・自律性」を与えられた大学に対して、その中期目標・計画に掲げられた教育や研究の「評価」を認証評価機関が行うことになりました。他方でこの動きと連動するかのように、文科省は各大学の業務について「数値目標」を設定するよう圧力をかけてきています。圧力は、中期目標や中期計画のかたちとなって、末端のしかし日常業務を担うわれわれ教育職員にも、そして教育を受ける学生たちにも及ぼされつつあります。

教養教育推進センターの委員会においても、今年度当初にセンター長である教学担当理事から、「授業評価の高い教員は顕彰・表彰し、低い教員には適切な『指導』を行う」旨の文書が年度方針の一つとして配られました。10年ほど前ユネスコは「高等教育の教育職員の地位に関する勧告」のなかで、授業や教員の評価はその教員を励まし支援するかたちでなされねばならない旨を主張しました。この主張と「信賞必罰」的考えは、根本的に相容れないものと思われます。どちらの考え方がより「質」の高い教育改善に役立つか、今喫緊に問われているのです。

「評価」問題が高等教育にとって喫緊の課題であることは、昨今の外的状況にも現れています。昨年末に出された中教審の答申では「学士課程教育の構築」が提言され、岐阜大学では通称「学士課程WG」が大学教育委員会の下に設置され、長期にわたる検討の結果が一部提案されました。また、今年5月の全国教養教育実施組織会議では、学習（成績）評価が大きな課題として取り上げられました。このような動きのもとには、18歳人口の6割程度が高等教育に進む所謂全入時代の大学教育の「質」を問い、「質」を保証する要請が存在していると考えられます。

具体的なことを一つ。学士課程WGについて言えば、そこでの議論・検討の大半は岐阜大学での英語教育の改善に焦点が当てられてきました。検討結果として「学部の特性に応じた英語教育カリキュラム」が提唱合意され、その一部としてTOEICなどの試験を活用するプランも提案されました。スコア（数値）目標を掲げた学習（教育）プログラムの導入が複数の学部から提案されました。また、第2次中期計画には英語運用能力の向上を測るとして「評価の指標としてのTOEIC等」が明記されています。生活英語・ビジネス英語の会話学習を中心としたTOEICが大学教育の指標として妥当か否か*に始まり、どういう指標（数値に限られるのか）

が学部（学士課程）での全体的力（学士力）を保証し向上させるのかまで、今後の部局での検討や実施には重い責任があると思います。

司会役を務める私は高等教育の専門家（研究者）ではありません。これを機会に評価問題をより適切に把握したいと願っています。今日のFDでは、大学に関するさまざまな評価問題を検討し提言を続けている大学評価学会から、講師として龍谷大学の重本直利先生をお迎えし、多くの事例をまじえて評価の客観性にかかわるお話を伺います。また教学担当理事として古田センター長からは教育（授業）評価に関する課題や提言を話していただきます。ご参加いただいた皆様も、このFDを好機として、今後の授業改善に留まらず働く場である大学の教育の在り方まで、できるかぎり深く広く考えを深めていただければと願っています。

*中教審「学士課程教育の構築に向けて（答申）」（H21.12.24）においてすら、「成績評価」の項で、「英語等の外国語教育において〔は〕…専門教育との関連づけに留意する」ことが要請され、TOEFL や TOEIC など単位認定する場合「大学教育にふさわしい水準か、また、単位数が適当か等について吟味する」ことが求められている。（p.29）

今大学に求められている教育『評価』について

教養教育推進センター長

古 田 善 伯

1. はじめに

これまで、教養教育推進センターの企画運営委員会及び執行委員会において、学生の「授業評価」の公開の仕方について議論してきたが、その中で、委員の中から学生の「授業評価」の信頼性に問題があるという意見が出された。このような意見が出たことを鑑みて、これまでに実施されてきた学生による「授業評価」の個別内容について詳細に分析し、その結果を学内の教員及び学生に公表する必要があると強く感じた。そこで、今回のFD研究会では、平成19年度に実施した「授業評価」の内容分析を行い、その結果について報告することにした。

2. 授業評価方法及び分析方法

(1) 対象とした授業コマ数

平成19年度の前期・後期の授業において1クラス5名以上の授業を分析対象とした。科目群別のコマ数は表1の通りである。科目群別のコマ数が最も多いのは英語のコマ数(135コマ)であり、未修外国語とスポーツ演習が次に多くなっている。これらの科目群は主に必修科目であり、非常勤講師の授業が多く含まれている。

表1 分析対象とした授業コマ数

科目群	コマ数
英語	135
未修外国語	68
人文	54
社会	46
自然	48
スポーツ演習	66
総合	44
合計	461

(2) 授業評価方法

学生による授業評価は、表2の項目について実施した。項目1～10は科目群共通の項目であり、項目11～15は、科目群特有の項目として設定している。これらの項目ごとに5段階の評価を行った。

- 5：非常に良かった
- 4：良かった
- 3：大きな不可はなかった
- 2：改善してほしい点がかかり目に付いた
- 1：根本的に見直してほしい

上記の1～15項目について5段階評価の基準に基づき項目別の平均値を求め、この平均値を授業科目の授業評価点として処理した(表3参照)。また、これとは別に教員に対しても自己評価を行っているので、その項目の一部(教員の「授業満足度」)についても分析対象項目とした。

表 2

	人文・社会・自然・総合	スポーツ演習	外国語
1	「シラバス」は明解で内容が良く分かった。	「シラバス」は明解で内容が良く分かった。	1 シラバスは明解で内容が良く分かった。
2	全体の授業の進め方が体系的に組織されていた。	全体の授業の進め方が体系的に組織されていた。	2 授業全体がシラバスに基づき体系的に進められた。
3	授業を進める速さは適当であった。	授業を進める速さは適当であった。	3 授業を進める速さは適当であった。
4	教員の言葉は聞き取りやすかった。	教員の言葉は聞き取りやすかった。	4 教員の言葉は聞き取り易かった。
5	学生の反応に留意し、繰り返したり復習したり気配りした授業の進め方であった。	学生の反応に留意し、繰り返したり復習したり気配りした授業の進め方であった。	5 学生の反応に留意し、繰り返したり復習したり気配りした授業の進め方であった。
6	度重なる休講や、講義の大幅な遅刻・延長などはなかった。	度重なる休講や、講義の大幅な遅刻・延長などはなかった。	6 度重なる休講や、講義の大幅な遅刻・延長などはなかった。
7	授業のレベルは高すぎず低すぎないものであった。	授業のレベルは高すぎず低すぎないものであった。	7 授業のレベルは高過ぎず、低過ぎず、適切なものであった。
8	教員は学生に対して懇切丁寧、ないし好意的に厳しく、など「学生に向けた」態度を保持していた。	教員は学生に対して懇切丁寧、ないし好意的に厳しく、など「学生に向けた」態度を保持していた。	8 教員は学生に対して懇切丁寧、ないし(好意的に)厳しく、など「学生に向けた」態度を保持していた。
9	教員は授業に対して「熱意」があった。	教員は授業に対して「熱意」があった。	9 教員は授業に対して「熱意」があった。
10	授業は総合的に見て満足のものであった。	授業は総合的に見て満足のものであった。	10 この授業を通して、自分の語学の力が向上し、満足できた。
11	教科書や資料、映像を用いるタイプの授業の場合、良く準備されていた。	受講人数が適切であり、用具等が良く準備されていた。	11 授業(特に選択授業)を受けるに当たってシラバスを良く読んだ。
12	授業内容・伝えたいことが明確でポイントをしっかりと示してくれた。	授業内容・伝えたいことが明確でポイントをしっかりと示してくれた。	12 教科書や補助教材(ビデオ、カセット、プリント等)は良く準備されていた。
13	板書や映像機器、その他の提示は分かりやすかった。	プレーのし方や動き方の示範、その他の提示手段での提示は分かり易かった。	13 語彙や発音、構文など、言語学習のポイントが分かりやすく適切であった。
14	各時間の授業テーマや目標が明確で、内容は興味を持てるものであった。	各時間の授業テーマや目標が明確で、内容は興味を持てるものであった。	14 授業の内容は興味を持てるものであった。
15	学問的概念や用語について分かり易く説明してくれたか、あるいは学生自身が調べるのに適切な指導をしてくれた。	体力の向上、あるいはスキルアップのプレーのし方や動き方について適切な指導をしてくれた。	15 この授業によって語学学習の興味・関心・自主性(独立性)が高まった。

表 3 授業評価点(平均)の求め方(例)

学生No	項目No														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	4	1	3	2	1	2	2	1	3	1	1	1	1	5	1
2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	4	2	2	3	3
3	5	3	4	4	3	4	4	5	5	4	4	3	4	5	4
4	4	4	3	4	4	2	3	4	5	2	2	2	4	5	3
5	3	3	3	3	4	3	4	3	2	3	4	3	3	4	3
6	1	1	3	3	2	1	3	1	5	2	3	3	2	3	3
7	2	3	3	3	3	2	3	3	4	3	2	3	2	3	2
8	4	3	5	4	5	4	4	5	4	4	4	4	5	5	4
9	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2
10	5	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	3	5
11	3	3	4	5	3	4	3	4	3	4	3	3	4	4	3
12	2	1	2	4	4	3	5	1	4	2	2	3	1	3	2
13	3	3	4	4	5	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4
14	3	1	3	2	3	3	3	2	3	3	4	3	3	3	4
15	1	1	2	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1
16	3	3	4	3	3	3	3	3	5	3	3	2	3	4	3
17	2	3	3	4	4	3	3	4	5	3	3	3	4	4	3
18	4	4	5	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4
19	4	4	4	4	4	4	3	4	5	4	4	4	4	4	4
20	4	3	4	2	3	2	2	1	5	2	2	2	3	4	2
平均	3.1	2.7	3.5	3.2	3.2	3.0	3.2	2.9	4.0	2.9	3.0	2.7	3.0	3.7	3.0

3. 科目群別にみた授業評価点の平均値

全学共通教育では7つの科目群に分かれているので、科目群別に前期と後期に分けて授業評価点の平均値を求め、それぞれのレーダーチャートを図1～図7に示した。レーダーチャートの外周に記した数値は評価項目の番号（表2参照）を示しており、中央の縦の数値は5段階の評価点（2～5点）を示している。また、点線は全ての授業科目（461科目）の平均値を示し、概ね4点のサークルを描いている。

いずれの科目群においても円に近い形になっており、前期と後期の相違は小さい。科目群別にみると、英語の科目群では、項目10の授業満足度において低くなっており、自然の科目群では項目7（授業レベルは高すぎず低すぎないものであった）が低くなっているのが特徴的である。スポーツ演習の科目群は全ての項目において高い点を示しているのが特徴的である。

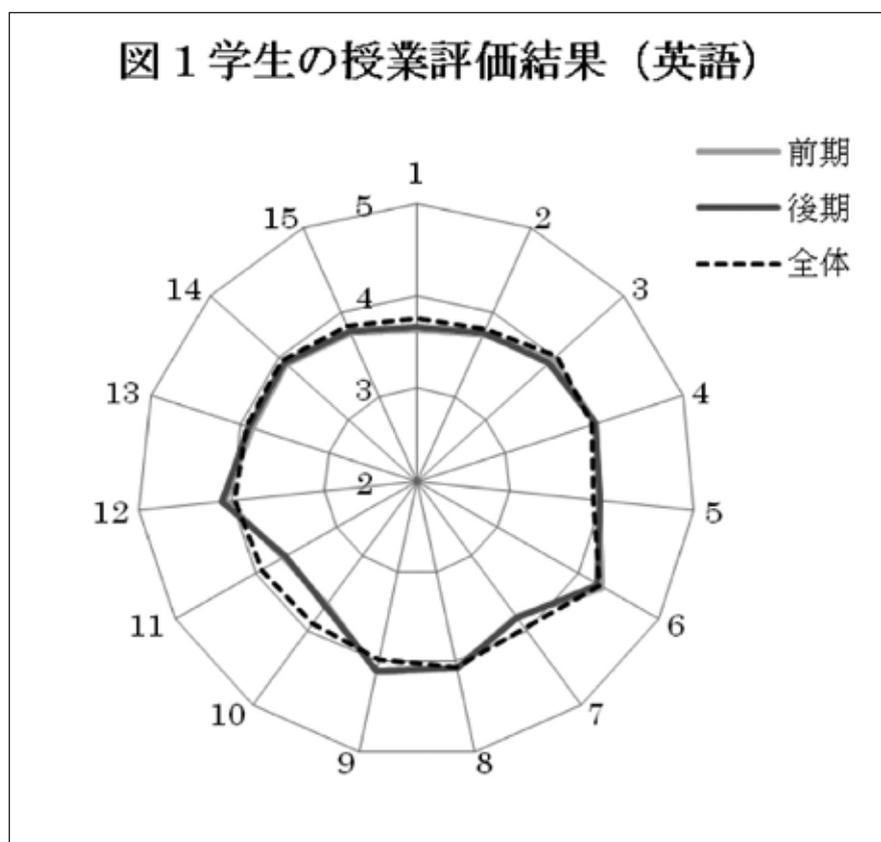


図2 学生の授業評価結果
(未修外国語)

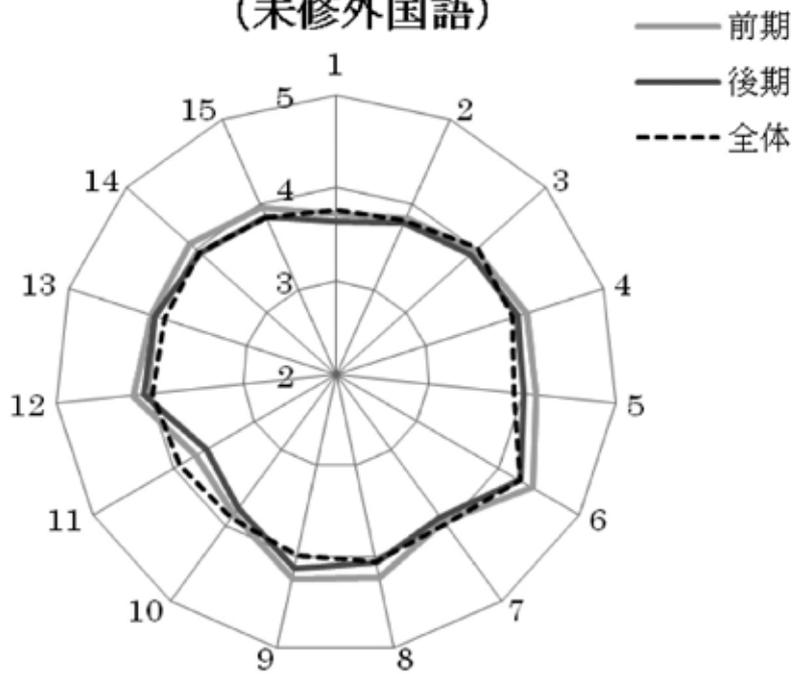


図3 学生の授業評価結果 (社会)

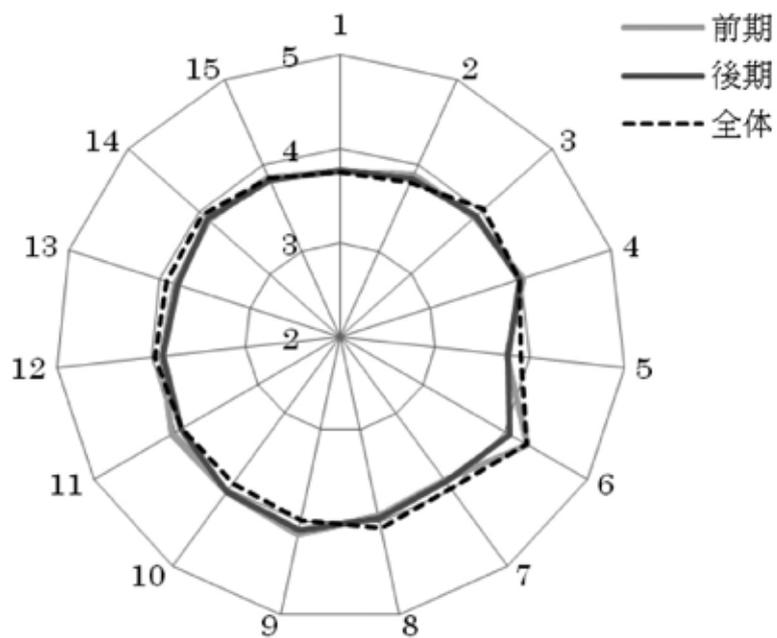


図4 学生の授業評価結果（人文）

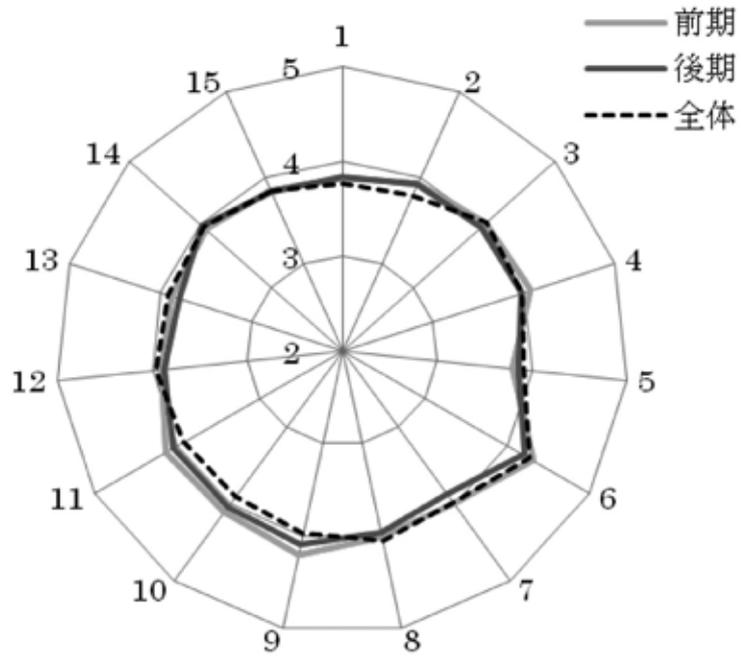


図5 学生の授業評価結果（自然）

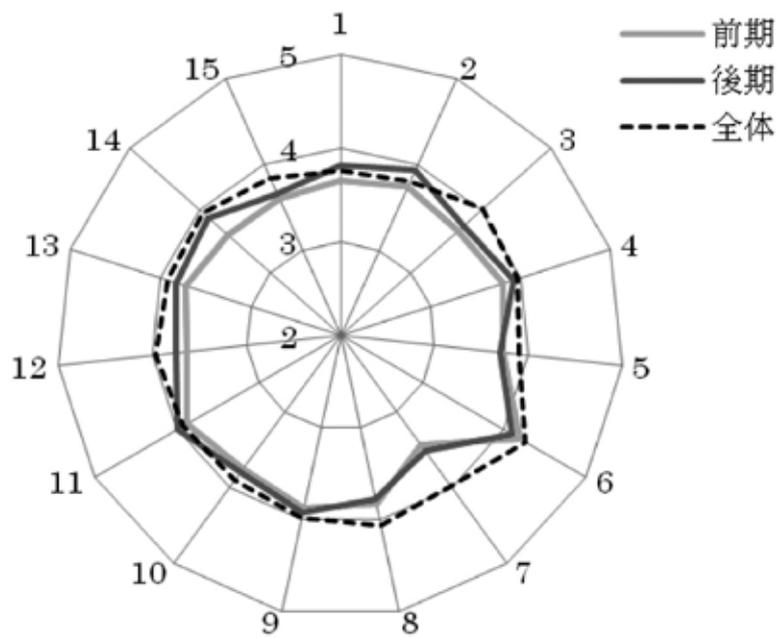


図6 学生の授業評価結果（総合）

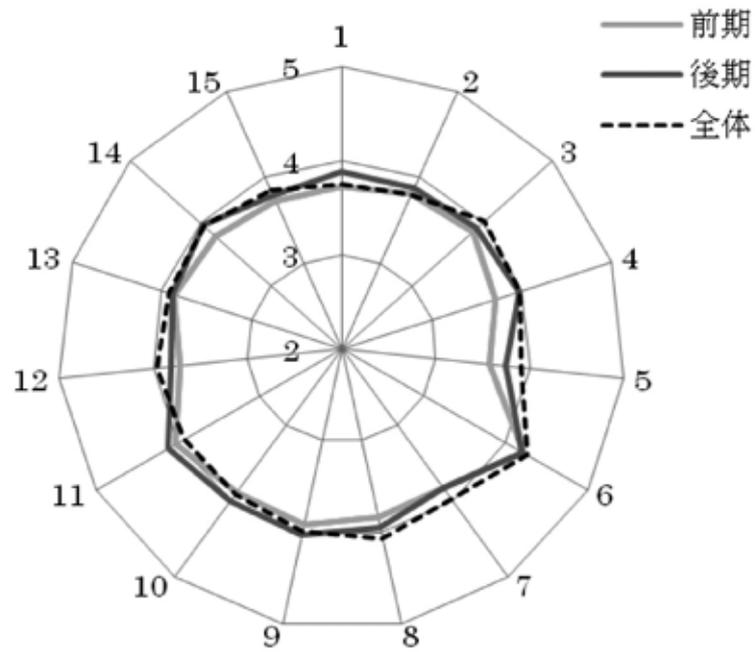
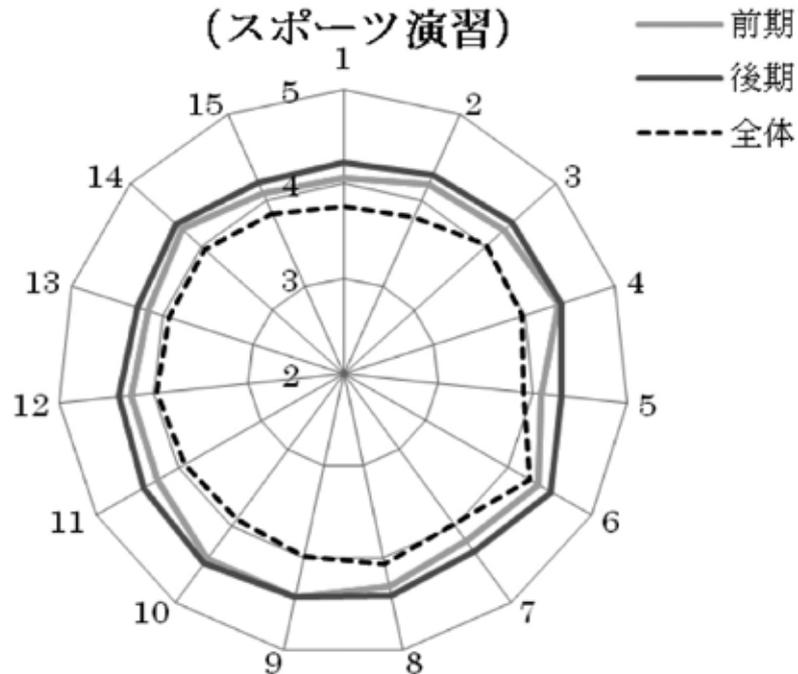


図7 学生の授業評価結果
(スポーツ演習)



4. 授業評価項目の項目間の関係

前述の授業評価項目1～10項目についてそれぞれの相関図を作成し、項目間の関連性について分析してみた。その結果全ての項目間に有意な相関が認められた。ここでは授業満足度(項目10)と教員の熱意(項目9)の関係について、科目群別に相関図を示した(図8～図14)。この図にみられるように教員の熱意と授業満足度はどの科目群においても高い相関がみられる。しかし、個別にみると教員の熱意が高い場合でも学生の授業満足度が低い例がみられる。この例の場合は教員と学生の共有関係ないしは相互関係が成立していない状況にあり、教員の学生理解が不足していると考えられる。

一方、相関が高い(正の相関)ということは、授業満足度の評価点の高い授業では、その他の項目の授業評価も高いことを反映している。また、授業評価を受けて低い場合は表2の項目内容においても低い評価を受けていることになるので、授業方法等の改善が求められるであろう。

今回、授業満足度(項目10)と他の項目(1～9項目)との関連性を見るため、科目群別に項目10と他の9項目との重回帰分析を行った。その結果を表4に示したが、授業満足度と関連があると考えられるのは項目7と項目9である。すなわち、学生の能力レベルに合致した授業と教員の熱意が学生の満足度を高めている要因と考えられる。

5. 学生と教員の授業満足度の関係

平成19年度には前述の学生による授業評価と教員の自己評価を実施している。そこで、今回は学生の授業満足度と教員の授業満足度の関係について分析してみた。図16～図22には科目群別に授業満足度について学生と教員の相関図を示した。この結果では、いずれも両者間には有意な関係が見られないことから、学生の満足度と教員の満足度は相対的に一致しないことが明らかになった。しかし、学生と教員の満足度が相対的に合致する方が授業を共有するという点からは必要なことといえよう。

6. 授業評価の個別結果

前述の平均値のレーダーチャートからは個別の評価点が見えないので、相対的に低い評価点の例と高い評価点の例について、授業評価の個人値をレーダーチャートで示した。具体的には図23～図26に個人例を示した。これは同一の教科群の中で比較しているので、低い評価点の授業者と高い評価点の授業者では授業方法、授業の工夫、学生理解等において相違があると考えられ、低い評価点の授業者はそれなりの授業改善が求められるといえる。教養教育推進センターの執行委員会の中では、授業を厳しく実施すると評価点が低くなるとか、学生が授業を評価する能力がないといった個々の意見が出されているが、授業評価の低い授業者の場合はやはり授業改善の余地が大きく存在するといえる。

今回個々の授業評価のレーダーチャートを作成する作業を進める中で、この結果は授業評価を実施した学生へフィードバックする。すなわち学生の履修計画に役立てる有益な情報になるようにAIMS-Gifuに掲載し、公開する必要があると考えた。教員の中には授業評価が教員の評価になるということから公開することに反対する意見が出されているが、本来授業はすべて公開することを原則とするものであることから考えれば、授業評価の公開は当然のことであると考えられる。

一方、同一の教員が複数の授業を実施した場合の授業評価の結果がいくつか見られたので、その中から授業によって評価点に大きな相違がみられない場合と、授業によって大きく違いが生じている場合を図27～図30に示した。授業によって評価点異なる場合は、受講学生の違いが影響していると考えられるが、このことは学生の特性を考慮して授業を進めることの必要性を示唆している。

7. 授業評価の考え方について

授業評価については多くの大学で実施され、その成果が報告されている。その中で、絹川正吉氏の著書（大学教育の思想の：学士課程教育のデザイン、東信堂、2006年）に示されている授業評価の考え方について下記に引用することにする。

(1) 授業評価の視点

- ①学生による授業評価は、学生自身の知的活動の一部である。
- ②教員は学生に自分の授業を評価させる facilitator でなければならない。
- ③学生が教員の授業を、知的活動として評価できるよう、オリエンテーションが与えられていることが必要である。すなわち、授業自体がそのようなオリエンテーションになっていること。

(2) 良い授業の性格

- ①教員は自分の授業の内容について、深くして最新の知識を持ち、興味と情熱を持っている。
- ②何を教えようとしているか、明確である。
- ③シラバスの構成が良く、宿題と試験が学生の学習意欲を刺激している。
- ④学生に知的喜びを与え、自立的・創造的に思考するよう導いている。
- ⑤授業に継続性と一貫性がある。
- ⑥学生の理解度に常に注意し、授業内容を補正している。わかりやすい授業である。
- ⑦学習の過程が協働作業であることを自覚し、学生に積極的に関心を持ち、彼らの質問に的確に答えている。
- ⑧学生の言い分のよい聞き手であり、権威的ではない。
- ⑨「授業は生き物である」ことを自覚している。毎回の授業は一日一生の業である。
- ⑩体調を整えることも忘れていない。

以上に示した事項などを参考にしながら、今後は、本学においても大学全体として、また個々の教員として、授業評価を活用して、授業改善を進める必要があると考える。

図8 教員の熱意と授業満足度の関係 (英語)

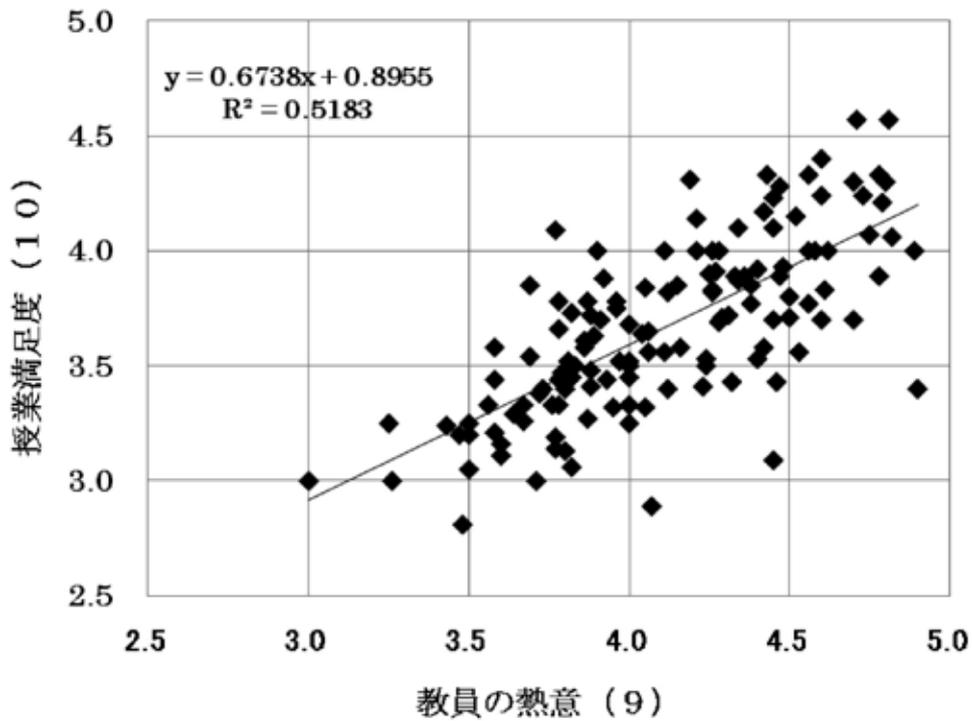


図9 教員の熱意と授業満足度の関係
(未修外国語)

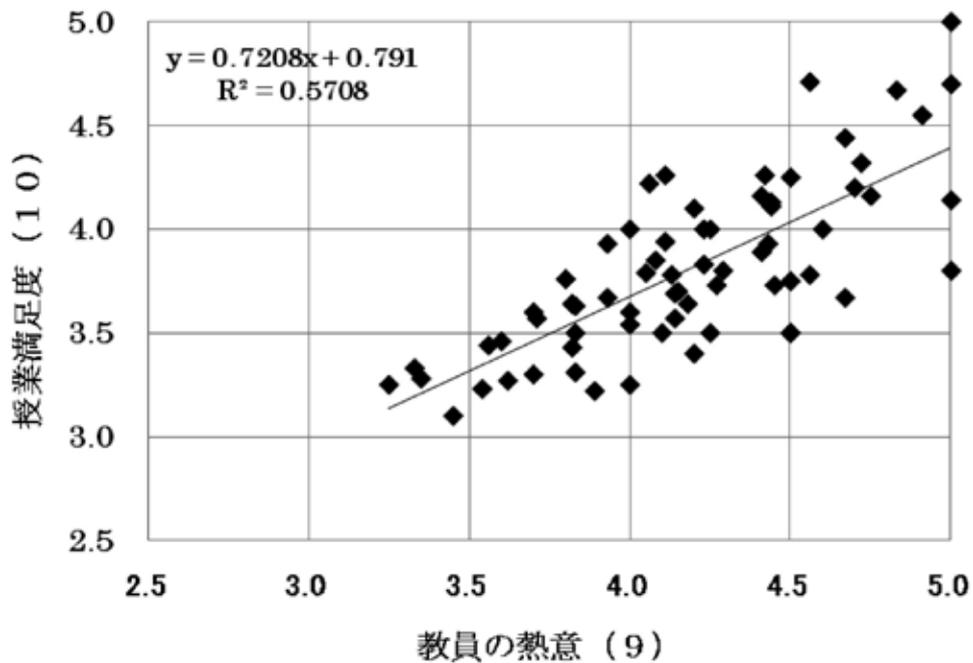


図 1 0 教員の熱意と授業満足度の関係
(スポーツ演習)

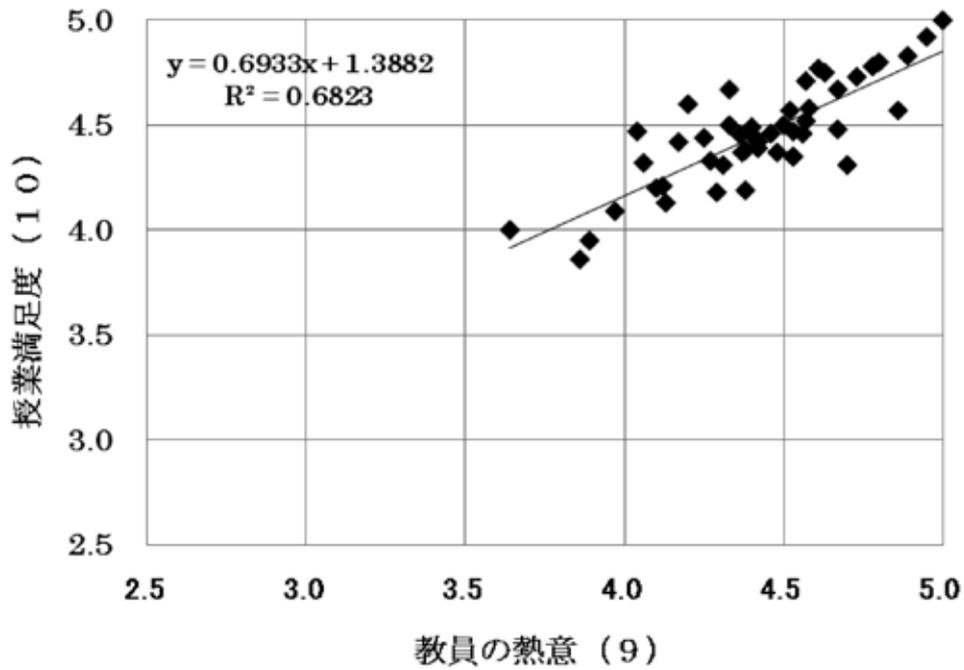


図 1 1 教員の熱意と授業満足度の関係
(自然)

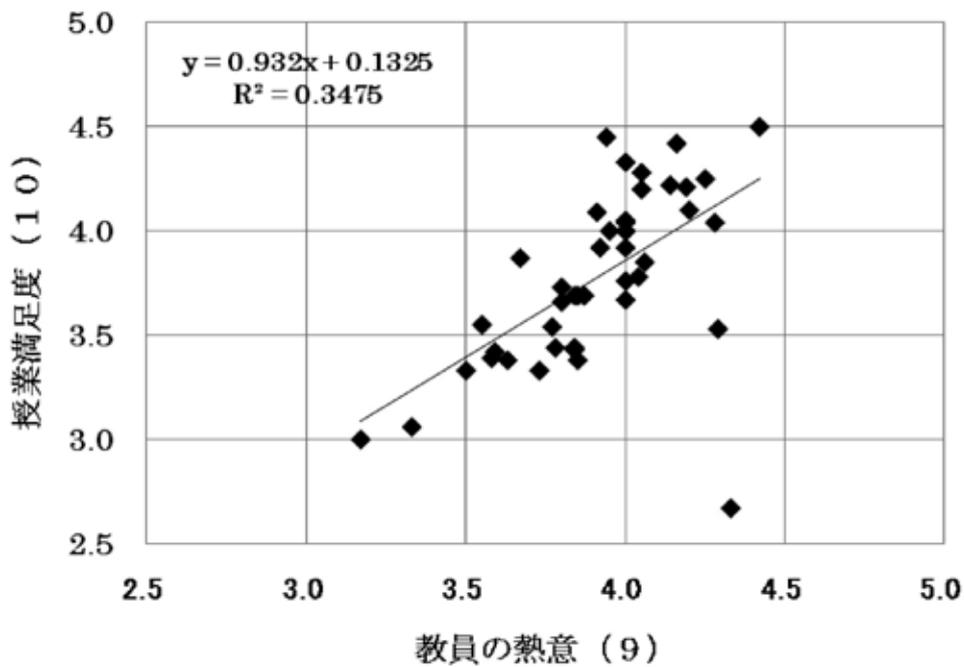


図 1 2 教員の熱意と授業満足度の関係
(社会)

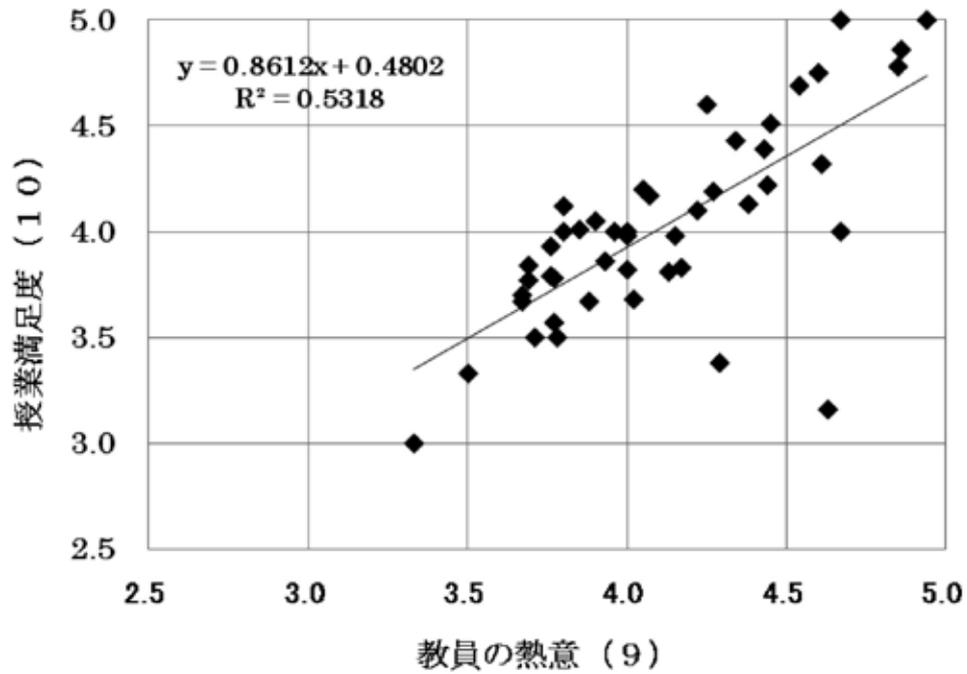


図 1 3 教員の熱意と授業満足度の関係
(人文)

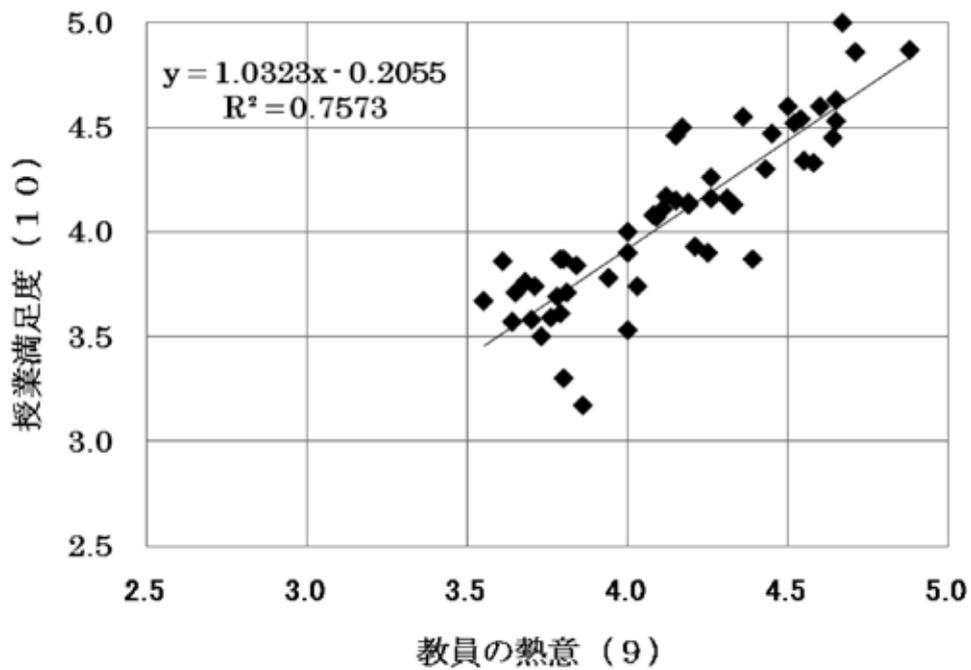


図 1 4 教員の熱意と授業満足度の関係
(総合)

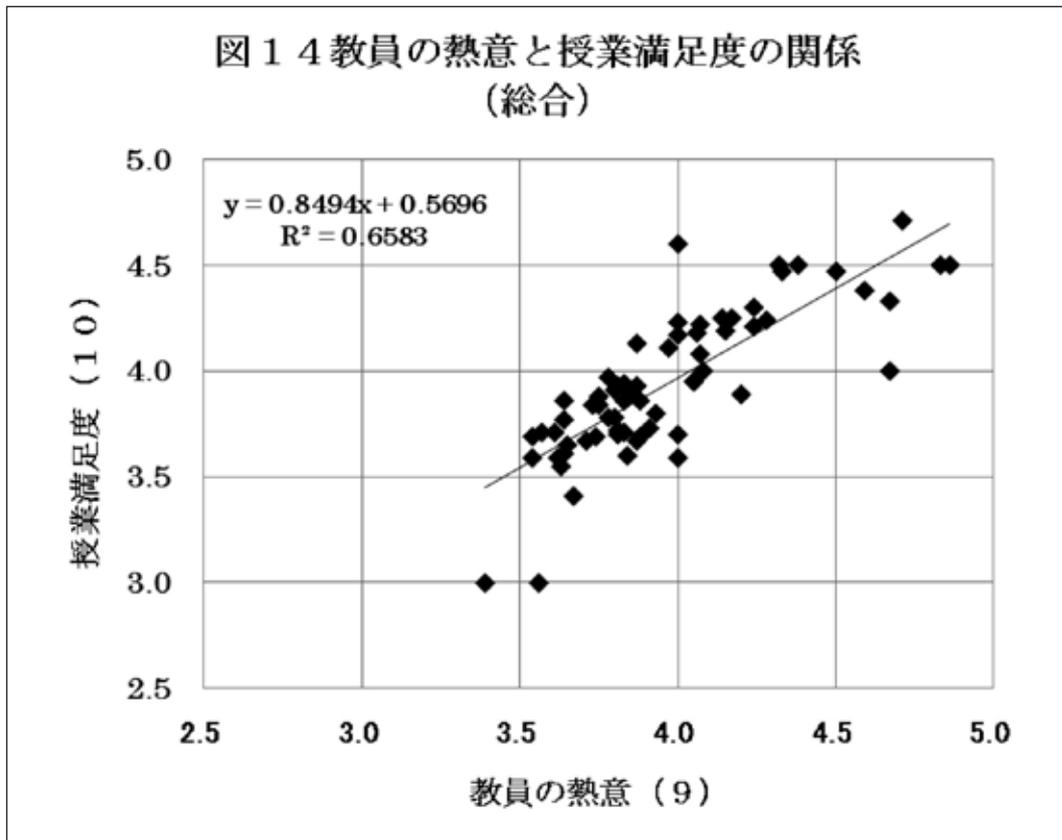


表 4 重回帰分析の結果

学生の満足度(10)と他の項目との重回帰分析結果 (P<0.05)

項目	英語	未修	スポーツ	自然	社会	人文	総合
1 シラバスは明快で内容がよく分かった							
2 全体の授業の進め方が体系的に組織されていた	0.0000		0.0109		0.0381		
3 授業を進める速さは適当であった					0.0001		0.0084
4 教員の言葉は聞き取りやすかった							
5 学生の反応に留意し、繰り返したり復習したり気配りした授業の進め方であった		0.0133		0.0055			
6 度重なる休講や、講義の大幅な遅刻・延長などはなかった		0.0032					
7 授業のレベルは高すぎず低すぎないものであった	0.0000	0.0490		0.0000		0.0062	
8 教員は学生に対して懇切丁寧、ないし好意的に厳しく、など「学生に向けた態度を保持していた			0.0024				0.0391
9 教員は授業に対して「熱意」が溢った	0.0365		0.0500		0.0277	0.0099	
10 授業は総合的に見て満足のいくものであった。							
(この授業を通して、自分の語学の力が向上し、満足できた)							

図15-1 教員満足度と学生満足度の関係
(英語A: 前期)

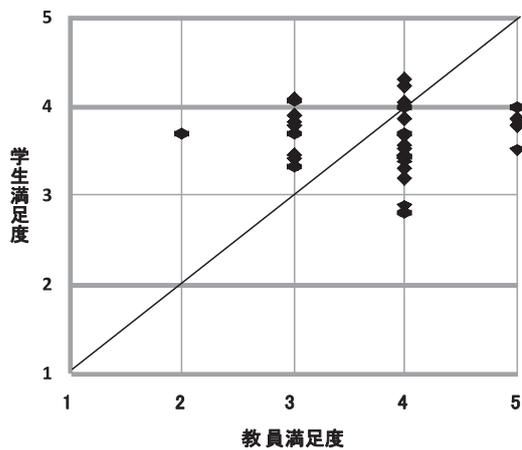


図15-2 教員満足度と学生満足度の関係
(英語A: 後期)

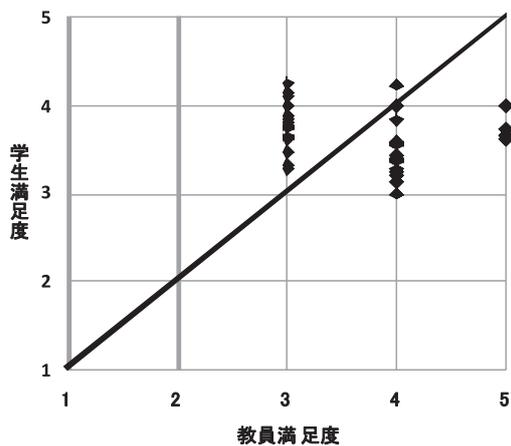


図16-1 教員満足度と学生満足度の関係
(英語B: 前期)

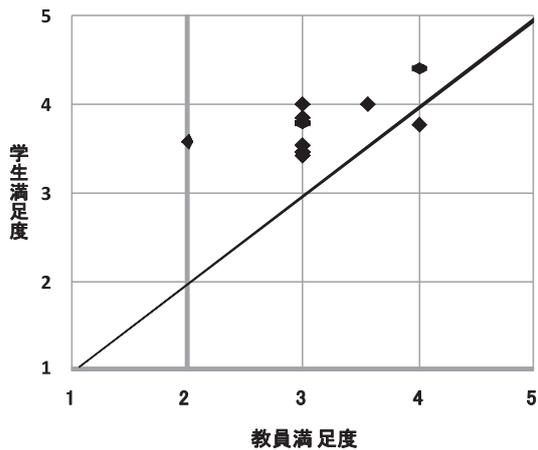


図16-2 教員満足度と学生満足度の関係
(英語B: 後期)

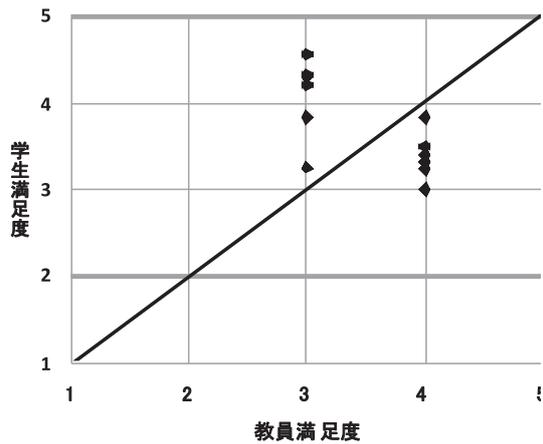


図17-1 教員満足度と学生満足度の関係
(未修外国語:前期)

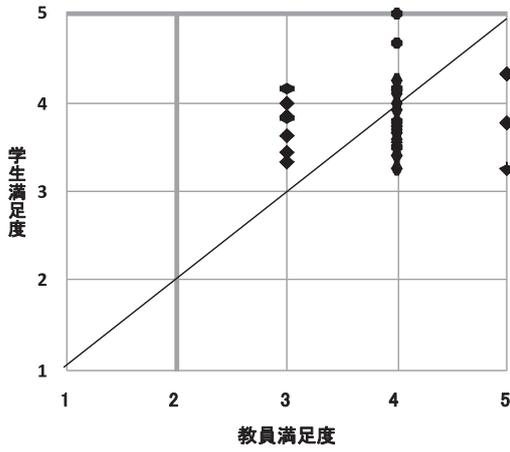


図17-2 教員満足度と学生満足度の関係
(未修外国語:後期)

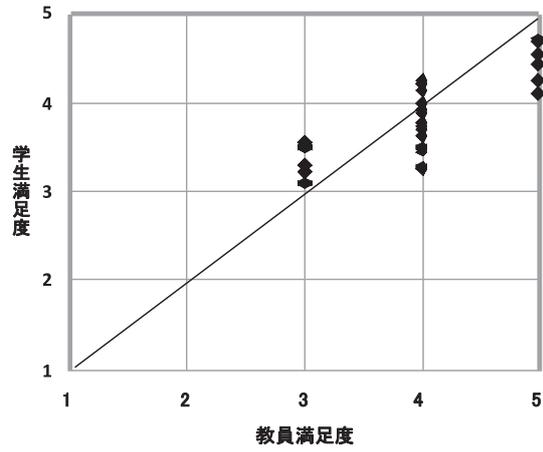


図18-1 教員満足度と学生満足度の関係
(自然:前期)

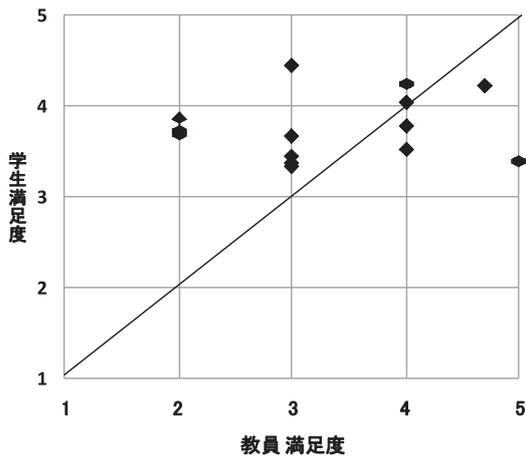


図18-2 教員満足度と学生満足度の関係
(自然:後期)

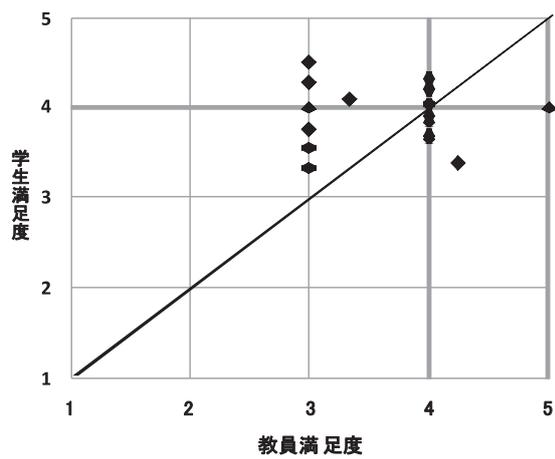


図19-1 教員満足度と学生満足度の関係
(社会:前期)

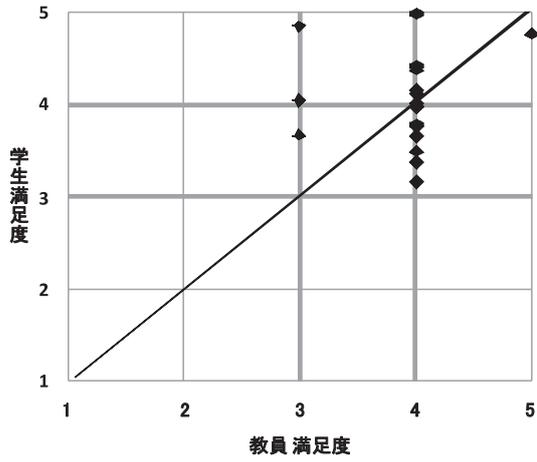


図19-2 教員満足度と学生満足度の関係
(社会:後期)

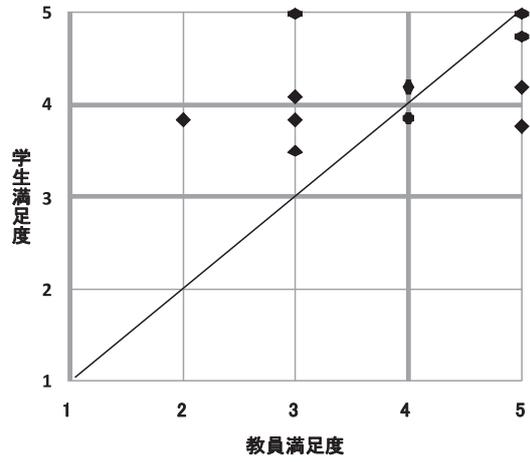


図20-1 教員満足度と学生満足度の関係
(人文:前期)

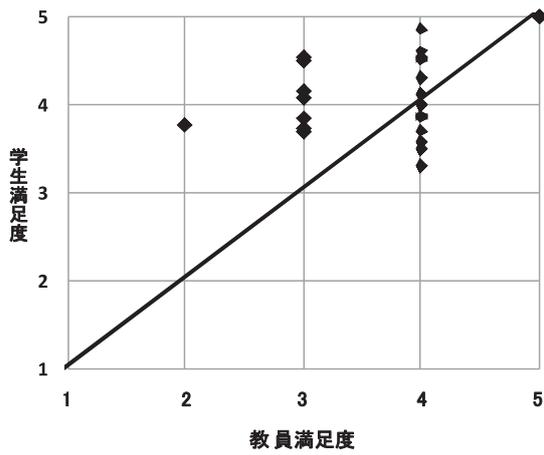


図20-2 教員満足度と学生満足度の関係
(人文:後期)

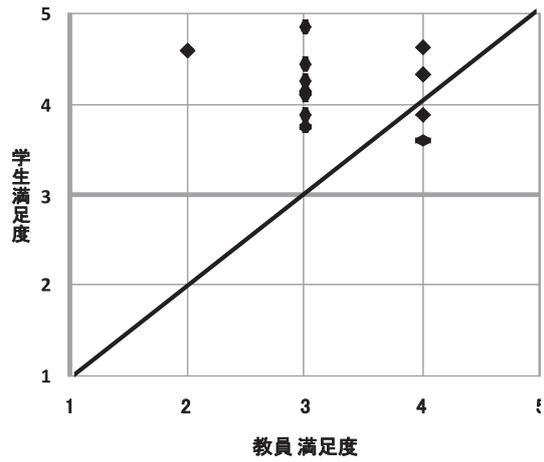


図21-1 教員満足度と学生満足度の関係
(スポーツ演習:前期)

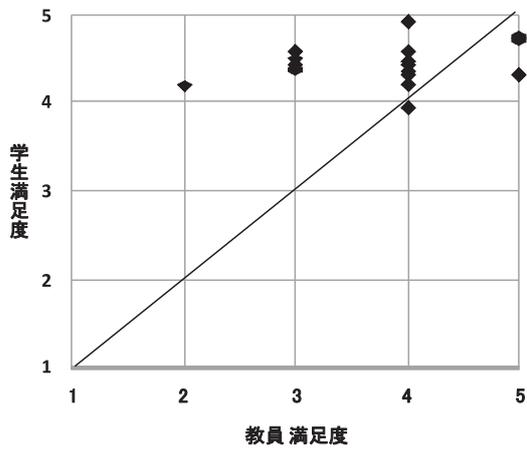


図21-2 教員満足度と学生満足度の関係
(スポーツ演習:後期)

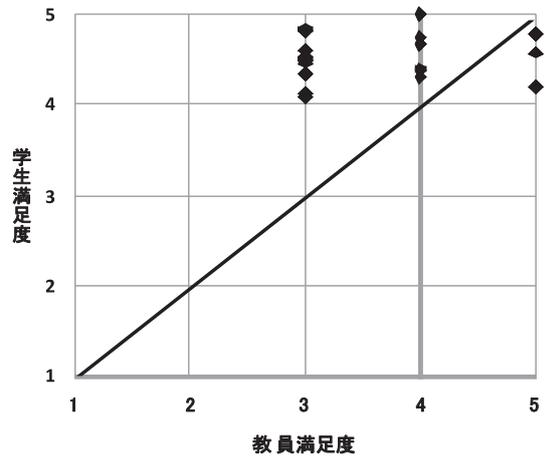


図22-1 教員満足度と学生満足度の関係
(総合:前期)

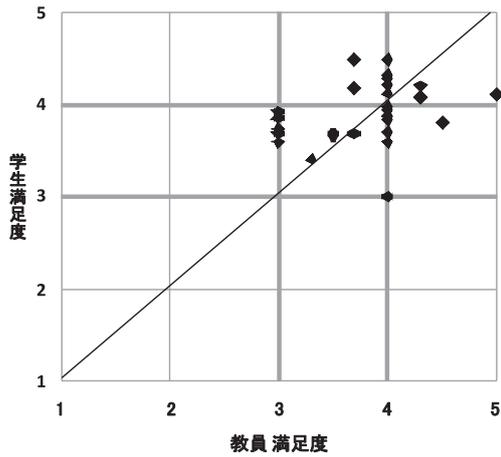


図22-2 教員満足度と学生満足度の関係
(総合:後期)

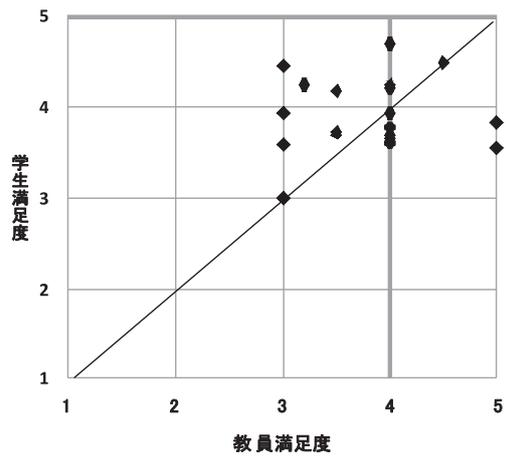
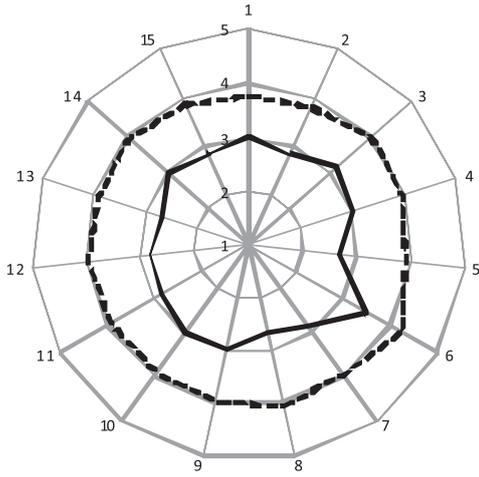


図 2 3

--- 全体
— 教員 A



--- 全体
— 教員 B

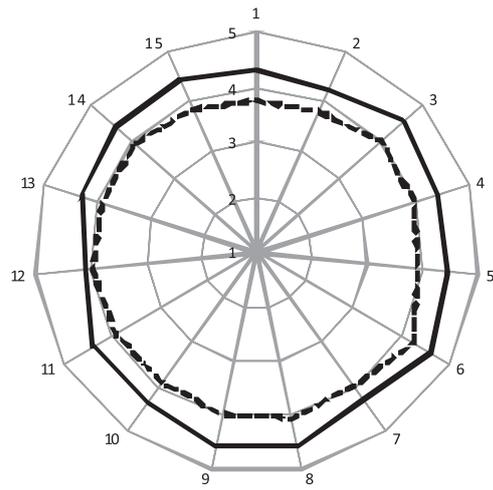
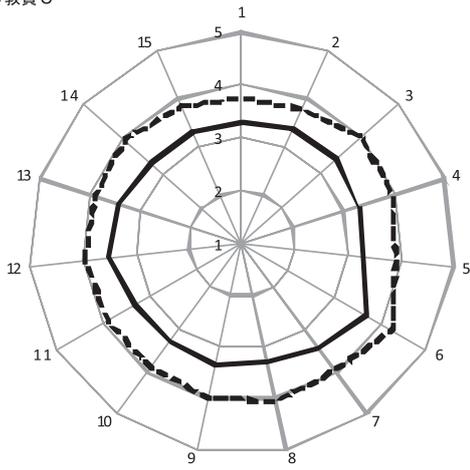


図 2 4

--- 全体
— 教員 C



--- 全体
— 教員 D

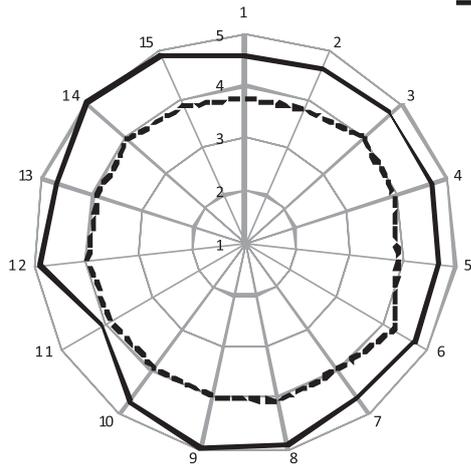


図 2 5

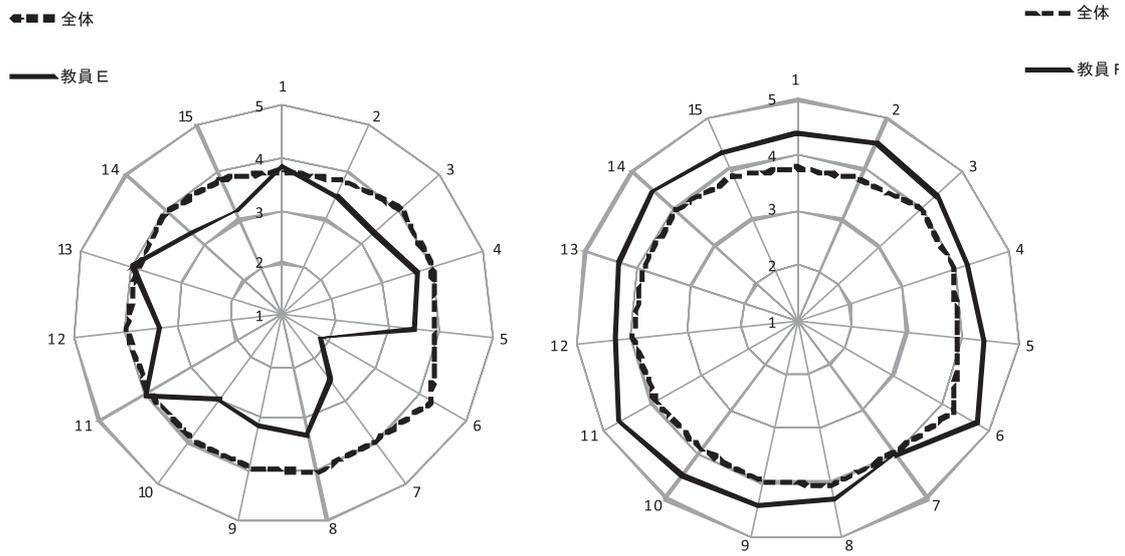


図 2 6

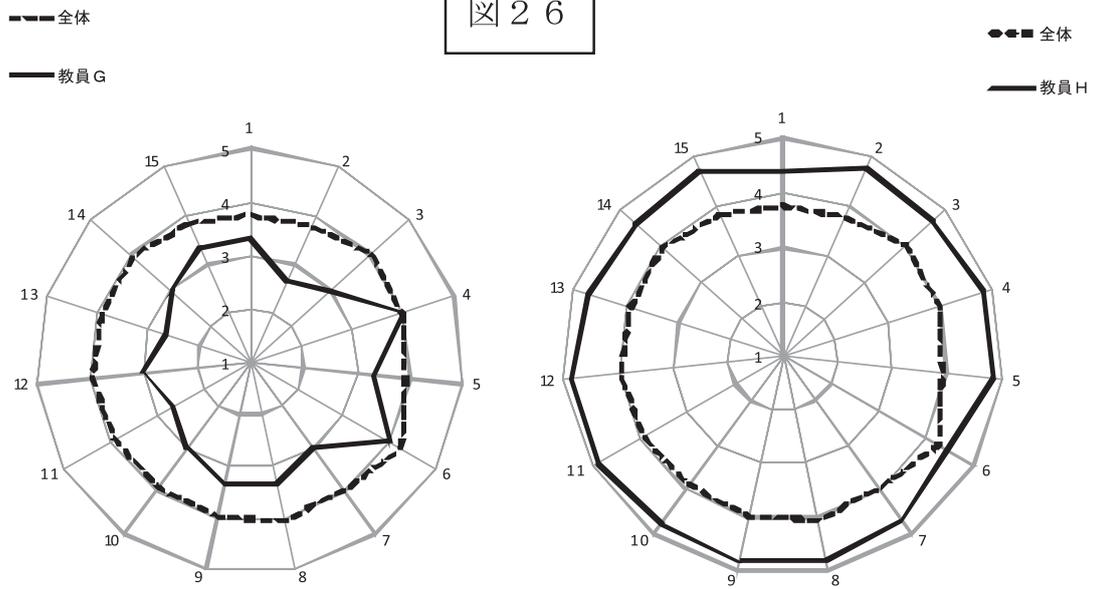
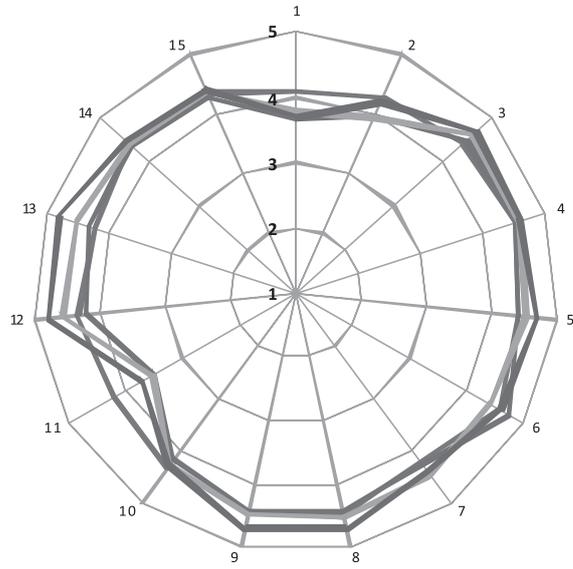


图 2 7

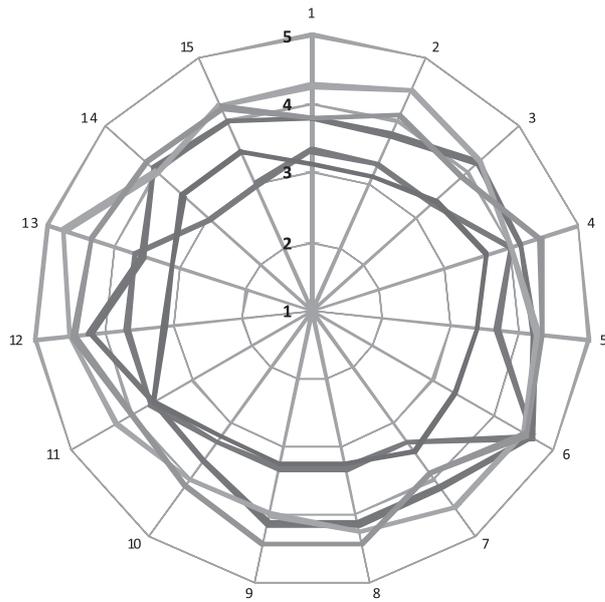
A 14



- 教 A
- 教 A
- 教 A
- 看 B

图 2 8

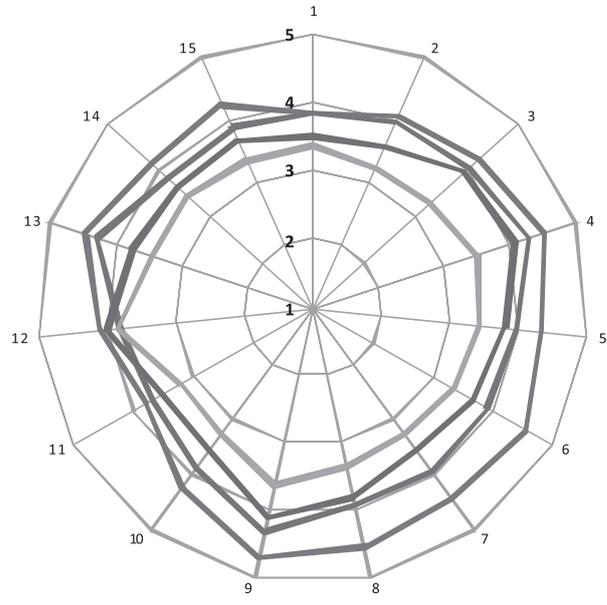
B6



- 应 F
- 教 F
- 工 F
- 工 F
- 看 F

A18

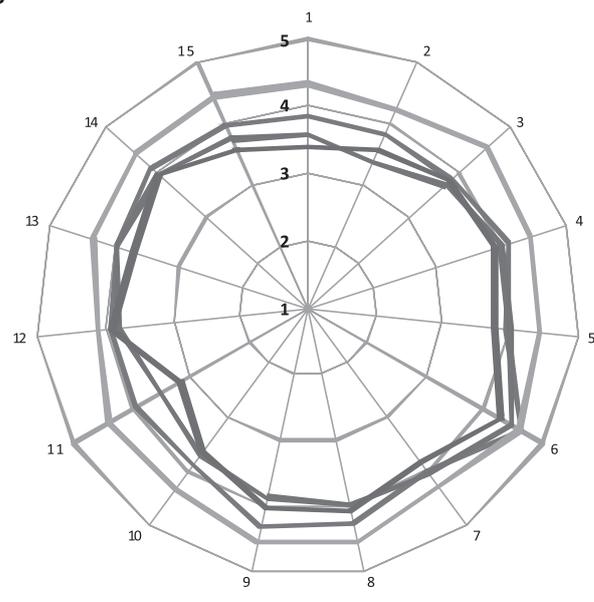
图 29



- I A
- I A
- I A
- I A

A13

图 30



- I B
- 应 A
- 教 B
- 应 A

質疑応答

【古田善伯氏】

以上、簡単ですが、私の報告とさせていただきます。(拍手)

【司 会】

ありがとうございました。実は、古田先生は本日4時から入試委員会に出席されますが、先ほど、最初に古田先生がおっしゃったように、皆さんの自由な意見をお聞きしたいということです。発表の趣旨は、要は学生による授業評価が恣意的、主観的とい

うよりは、どちらかといえば信頼のおけるものであるということでした。授業評価を教養部分の授業のデータで把握してみると、全体的にはどの科目も大体同じような傾向の数値を示すわけです。ただ、個別授業間では少し差があるということでした。そこが問題であるというようなことで、授業評価というのは、絹川先生の著作にもあるように、大切なことであるというようなお話だったと思います。基本は、授業評価というのは教育評価にかかわるものですから、個々の授業はもちろんですが、要はその個々の授業が開設されている理由の部分、つまりカリキュラムの部分とか、学部や学科、課程における教育のあり方がどういう評価を受けるのか、どう評価すべきかと、こういう問題も片方にはあると思います。

また、その一方で、教養の方ではその授業評価、アンケート項目内容や質問の内容を変えているところはありますけれど、やはり学生の学習への動機とか意欲などをしっかり把握できているのかどうか。あるいはそれまでの高校までの学習のレベルによって、例えば体育と、常にこれは高得点の数値を出すのですが、それ以外の例えば比較の数値が低いとされる未修系や既修系、つまり英語やその他の外国語の授業とを同列に置いて数値で把握できるものなのかどうか。こういう根本的な問題も当然あると思われま。どうか御自由に質問や発言をお願いしたいと思います。何か深い疑問を提したからといって、古田理事がその理事の立場を濫用することは決してございませんので(笑い)、御自由に、御意見や御質問がありましたら挙手願います。

A 先生、いかがでしょうか。

【質問者 A (工学部教員)】

今の報告を聞いていて、まず思ったことは、いろんなタイプの科目がある中で数値によって比較をするということにはどういう意味があるかということです。アンケート項目はいろんな項目があって、例えば僕が思ったのは、例えば学生が、自然科学の授業ですと「難し過ぎる」という評価を出すのは非常によくわかるのです。しかし一方で、文系の科目というのは、多分難し過ぎるとか簡単だというのは、比較的學生は評価しにくいと言うか、指標としては出しづらいと思います。よって、満足ができるかできないかとか、そういう概略的な評価は多分科目ごとにさまざまな特徴があって、僕たちにとって非常に大事なものは、その理由や、説明がつくつかないかという点であると思います。そして、その分析が必要なのだろうと痛感しました。

ですから、多分あのデータの数値的比較はするにせよ、その数値の根拠や説明をどうやっていくかということにもっともっとたくさん力を注いで、どうしても説明がつかない部分と、あるいはその説明の仕方の中で本当は改善しなければいけないことなど、どこから見えてくるのかなど、そういうことが大切かと思います。データ自体は非常に興味深く見させてもらいました。

【古田善伯氏】

A 先生の言うとおりで、僕もそこへ入りたくても数字しかありませんので、そこをどうやっ



てうまくあらわせるかということ、現実の授業がどういう授業かということを見るとか何かすればおおよその見当はつくと思うのですが、その辺を工学部は一応何かやっておられるようです。その辺のところの工夫があれば、ちょっと皆さんに示していただけるといいと思いますが、いかがでしょうか。

【質問者 B (地域科学部教員)】

講演の終わりの方で、小・中・高等学校のところでは日常的に授業の先生方との交流といますか、お互い見合って改善する努力をしているので、大学もそのようにしていく必要があるのではないかというお話がありました。しかし、小・中・高等学校でそのようないろいろな先生方の活動が行われた結果、学力が向上したということをあまり聞かないのです。それより、むしろ非常に先生たちが忙しくなっており、結果的に子供たちをきめ細かく見ることが出来なくなっているという指摘がよくマスコミなどでなされています。ですから、今こういう場面で、スタンダードな方法として行われている授業評価やアンケートが果たして本当に役に立つのか、ということに疑問に思うのです。

今、ここへ少し遅れて来たのですが、実は、学生の補講追試をやっていました。そういう個々の授業において、きめ細かく教師が学生を見ていくというための時間を、例えば、このFD研究会自体が奪っているとか、水曜日の午後にそういう学生をきめ細かく見るという時間にしたいと思っても、こういう学校の行事がどんどん入ってきて、出来なくなっていることも現実です。

つまり、こういう改善のために我々は善意を持って改善する努力をしているのですが、実はそれは逆効果になる可能性もあるのではないかということに思うのです。だから、FD研究会に参加することが、どれだけ実際に学生の学力アップにつながっているか、こういう研究会活動自体の評価も必要だと思うのです。そのことについては、いかがでしょうか。

【古田善伯氏】

僕も先生がおっしゃることをやりたいのです。ただその場合でも、このような研究会でみんなが共通の認識を持って行うためには、このような場がやはり必要だと思うのです。毎週水曜日の午後というのは、全学的に授業が無く、他の曜日時限には開催出来ないということと、私もスケジュールがいっぱいの中で、この時間に無理矢理入れていただきました。

出来れば、僕も授業を行い、本当に成績との関係がはっきり出せれば、僕はそこに入りたいのですが、今のところまだ、この段階なので、それを行うためにはやはり研究会とかグループなど組織的なところで集中的にやらないとなかなか出来ないと思います。これだけのデータでも相当時間を費やしたのですが本学にはそういう組織が大学全体として、少なくとも私の下部組織には無いのです。それを今、学士課程ワーキングの中で無理矢理お願いして、部分的に取り組んでいただいているのです。将来的には、中期計画の中で位置づけてしっかりと方向づけられないかと思っていますが。

【質問者 B】

このような活動を毎年いろいろ行っていますが、その活動自体がどれだけ効果があったのかということの評価することも考えていただけると、良くなっていくと思います。つまり、無駄なものをどんどんつけ加えていくと無駄ばかり増えて、研究時間とか教育時間が奪われていくような気がしますので。それぞれの行事自体を評価して、評価の低いものは止めていくとか、そういうことも考えていただきたいと思います。これはお願いです。

【古田善伯氏】

そうですね。どの事業もそういう考え方はあるでしょうね。

【司 会】

今のB先生の質問といますか、意見といますか、割と重要な、本質的な疑問が含まれていると思います。私の言葉で翻案させてもらいますと、要は教育、あるいは授業の評価の主体は誰で、

あるいは教育の質を高めたり保証するための改善の行為をする主体は誰かということです。

もちろん、古田理事は教学担当理事としての立場から、また教養教育推進センターのセンター長としての立場から自論を展開されました。開設されている授業科目に対する理事なりセンター長なりの責任があり、それぞれの数値評価を見て、改善をどうしようかと考えるわけです。

しかし、実際にその評価を受けて改善をするのは誰かと言えば、個々の授業の担当教員なのです。つまり、例えば古田先生の言葉に従えば、信頼のおける授業評価、個々の授業に対して学生が信頼のおける形でこういうような点数評価をしたとします。それに対して、教員が、各項目の評価や点数についてどう思うか、また、それを踏まえてどのように授業改善するのかという、個々の担当教員の声というものが改善の声と言ってもいいと思われまます。それが今の、最近検討に回されている新中期計画のいうところの教育力の評価につながるべきだと思われまます。この視点が今の話には欠けていると思われまます。

つまり、役員側が評価をし、役員側が改善の指導をするというシステムは、私が最初に概略的などころで触れましたが、よい授業をやっているなら「立派です」といって表彰して、点数的に問題があるという評価が学生からなされている授業に対しては、「指導」を行うという考えは、つまり役員が教員に対して何らかの指導を行うことについては、これは評価の本質、つまり授業改善とは違うんじゃないかと思えてなりません。B先生がおっしゃったように、このような時間があれば、本当は学生指導に向きたいと思っていらっしゃる先生がたくさんおられる。言ってみれば、「しっかりした良い授業をやりたいのだ」ということですよね。それが授業の質、教育の質を保証し改善する、まず一番土台の出発点だと思います。

改善を行うのも我々一人ひとり。担当した授業に対して学生の声を受けとめて評価し改善するのも基本は自分たち、我々一人ひとりの問題だと思われまます。いかがでしょうか、古田先生。

【古田善伯氏】

おっしゃるとおりです。先生方自身が学生の言っていることに対して、問題があればそれを改善していくというサイクルですから、これにどう取り組まれるかと言うことです。

役員がと言われましたけど、役員としては、それは管理ということがあって行わなければならないかもしれませんが、評価と査定とは違うのです。評価はある程度その授業に対して、「ちゃんと効果がありましたか」という評価であって、それに対し「有効なことを行いましたか」という、そこが授業をやる人が自分で判断して改善していくというサイクルだと捉えていただければ、今、中川さんが言ったように、先生方個人個人が、毎回授業をやっている中でそのような取り組みをしていただければ自然と良くなるだろうと思われまます。今までは、それが、なかなか見えてこなかったのです。それを我々としては中が見えるように何とか出来ないかということで、いろんな手だてを考えているのですが、そのことについて、いい提案があればお聞かせください。

【司 会】

授業改善の取り組みを担当教員が行い、そういう取り組みに対して役員側もその努力の「評価」を行いたいと言うことですから、それも新しい中期計画の実施計画、年度計画のところには当然反映されてくると思われまます。そこは期待しておりますので、お願いしたいと思います。

ほかに。

【質問者 C (工学部教員)】

学生アンケートの結果を見てわからないのは、学生がその授業を割と良く評価したり悪く評価したりすることと、学生の成績が良いとか悪いとか、その授業が学生に対して効果があったか無かったか、そういうこととの関連というのが結局わからないのです。それを何か関連づけるような方法が必要ではないだろうかと思われまます。

例えば大学入試では、高校は教える立場で大学が評価する立場というふうに立場が分かれますけど、普通の授業は同じ人が教えて評価もするわけですから、そこが少し難しいところがあるかと思われまますがいかがでしょうか。

【古田善伯氏】

先生が言われたように、本当は成績評価もあわせてやればと思うのですが、そのデータがないので今の段階では出来ないのです。将来的にそういう工夫がなされて、仕組みがうまく出来てくれば見えるようになるかと思います。今のところ、僕も探したのですが、なかなか一致しない。だから、なかなかうまく合成出来ないで、先駆隊で工学部がやっておられるので、そこで分析して結果を報告していただければと私は願っています。これは、今後の課題ですね。

【質問者 D (地域科学部教員)】

二点言いたいことがあります。一つは先ほど絹川先生の本とか、授業の評価と言うのがその授業の本質的部分だと理事はおっしゃいましたが、つまり、学生の主観的評価が授業の質とイコールみたいな形で表現され、そのようなことを何か感心されていたと思うのですが、そのような評価と客観的な成績や学習の到達度みたいなものは多分別だと思っております。だから、その割合をどうするのが問題だと思っております。そのときに、最初に学長が、「最近だと「質保証」という議論がありますが」と言われましたが、多分それだと外的な指標しか出てこないわけです。

その外的な指標で、今日のリーフレットだと4ページに出てくるような、英語のTOEICのスコアみたいなもので計るといような方法、それは授業が楽しくて、結果としてある種の楽しい授業の質を総体として評価するような数値がもしあったとして、それで成績と満足度がそれぞれ高いといような評価を出せるならば良いのですが、要は数値と言うのはごく特定のもののしか指さないということです。英語では特定の数値と言うのは、これは特定の能力を現すものではないはずで。例えば、それが外的にいえば結果としてついてくるとすれば、外的な数値を達成するということと、授業を良くするということが、それは今言っている英語なら英語で、総体として英語を使うその学部にあった知識とか能力、英語を使うといった教育やカリキュラムと、数値を目標に学習するということはかなり矛盾してくる可能性があります。

そういうときに、満足度偏重だと余りにも結果が問われなくなるというおそれがあります。逆に外的な指標を総体的な評価を表す数値としてとると、それは数値で評価できる部分のために授業がギスギスしてくると思っております。学生も「何点取れ」という目標だと、途端に教員がいろいろ工夫していた、つまり授業改善していたことが、要は「点数取るのに関係ないじゃないか」といような気持ちを学生たちの間に生んでしまう。そういう危惧がすごく私にはあります。ですから、授業評価の満足度問題と授業そのものの評価というのはイコールではないですが、数値的なものにあまり偏重してしまうと、そのような弊害が生まれてしまいます。

もう一つ言いたいことは、今古田理事がおっしゃったようなことと言えば、将来的に数値化できればいいのだが、というふうにおっしゃっていましたが、私はやっぱり出来ないと思っております。教育の数値化は根本的に出来ないと思われるからです。ましてや教科のいろんな授業の「優劣」を単純に決めるような数値的なものと言うのは、あり得ない気がします。そのあり得ないということをも踏まえた上で、それぞれの教科担当者に固有の努力や専門的な努力を多様に認めていただくような形をとっていただかないといけないと思っております。ああいうエクセルの表で何が見えるかということ、私はあまり何も見えてこないし、見えてこないのが当然だと思うのです。私は、ああいう円グラフで全てがわかるような授業などやっているつもりもないですし、それはやはり授業の一部でしかありません。ですから、数値化に偏重しないということはとても大事だと思うのですが、いかがでしょうか。

【古田善伯氏】

数値化といいますか、1・2・3・4というのは、それが数字だとおっしゃいますが、例えば、先生方が授業をされA・B・C等で成績をつけられますね。それも一つの数値です。だから、そういったものと、この授業の満足度との関連性がもし出れば、それはそれなりに分析も、一つの方向が見えてくるだろうと思っております。

よって、TOEICは限られた範囲内での得点なので、これで英語力だということは僕もあま

り言っておりません。TOEIC は生活英語の一つの指標となるため、社会の方でもこれが要求されているという経緯があって、それなら大学でも取り入れようと言うことで考えられたのです。それよりもっといい方法があれば、やっていただいて僕は一向に構わないのです。そこに固執していくつもりもありません。

【司 会】

ちょっと D 先生の質問とかみ合わなかった面もありますが、例えば古田理事は回答の中で、A・B・C という成績もつけるでしょう、それは数値なのだと言っておられる。確かに八十何点とったから A とか、六十何点だから C だとか、そういう意味では数字による、A・B・C・D によって、また、学部によっては SA というのもあるようですが、評価しているのです。その場合は自分の受け持つ授業で一体どういうことを学生に学習してもらうとか、どのような学習活動をしてもらうとか、そういうことを総合的に点数評価するわけです。1 回の期末試験や筆記でもって今言ったことを評価する先生もおられるし、何回かのテストやレポートで評価する場合もある。

ただし、そのことと、D さんが質問なさった、要は大学が展開する学問分野の中で、学力とか客観的な数字でもって到達度とか学習目標が数値化出来ない、そういう分野があるのではないかと、という点が古田理事と重ならないのです。数値をよく使う英語教育でも、実はある一面の英語力しか測定していないのではないかと、こういうことを D 先生が言いたかった、質問の一番のポイントだったと思います。

個々の授業の評価は、確かに数値でもって担当教員は行います。しかし、その個々の教員が担うある学問分野の科目によっては、はっきり言うと人文学系の科目ではどうか。哲学や文学などの科目、その内容、講義を、先生方は経験もおありでしょうから、思い浮かべてみてください。このような科目でこういうようなことを学習到達すれば、じゃあ A の評価、80 点の評価とか、こういうレベルまでだったら C の評価とか、そのような数値で学習内容や授業の評価を示すことが出来ると言えるのでしょうか。

例えば、哲学一つとっても、D 先生のおっしゃった、数値で成績なり、学力を計れる分野と計れない分野があるのではないかと、こういうこともあるわけです。あえて言うならば、客観的に、年次進行的に、段階的に進んでいくような、それこそ中学、高校と数学などを思い浮かべればわかりますけれども、ある程度数値化できるものもあります。でも、これは私の個人的な考えですが大学の開講科目のほとんどは到達度とか学力が単純に、あるいは簡単に数値で計れないのではないかという気がしてなりません。

実は OECD が、学力ということに関して、数値化で判断出来るのは、大学の教育に関してですが、数学と経済学だと言っています。何で経済学が、入ってくるのか、その理由はわからないのですが、この二つの科目しか挙げていないのです。それは国際的な大学での教育の質保証、国際的な共通の土台みたいなものを構築することがいかに難しいかということを証明しているような気がします。これはずいぶん本質的な問題だと思います。

【古田善伯氏】

そこで、少し僕が聞きたいことがあります。人文系の人で数値化出来ない成績は実際どのようにつけておられるのでしょうか。そういうことが出来ないと、結局、すべて A とか、B とか、そのような判断になるのでしょうか。そういうことが僕には分からないのです。そこを教えて貰えれば、それなりの説明が出来ると思うのですがいかがでしょうか。

【質問者 E】

社会科学系の教員です。基本的にやはり同じことで、教養教育の中で、我々も社会科学の分科会の中でどういうことをやればいいのかといろいろ考えているのですが、やっぱり自分の科目のことだけではなくて社会、政治・経済も含めて考えることができるようになることが目標です。それは市民としてというか、人間の一人として何を考えられるかというのが基本だと思

うのです。専門的な知識としてどの程度身につくかということも一方ではあるわけですが、それよりは幅広い関心を持って考えてほしいなあと我々は思っているのです。

教育自体も結局同じことなのですが、単位を取らないといけなくて、何か適当に履修申請してくるといふ面が現実には無きにしも非ずなのですが、それはそれでしょうがないとも思えます。その上で我々が授業を行うときに、学生たちがどこまで関心の幅を広げたり、或いは目につかなかったものを見られるようになればいいかなあと思っているのです。

だから、最初に古田先生も数字では何かよくわからないとおっしゃっていたのですが、社会科学の方でも、経済学や法学等々ありますが、環境の問題であったり、今回の経済危機の問題だったり、グローバル化の問題だったり、そういう答えがない問題をどれだけ考えられるかというのが基準だと思うのです。それをこういう形では、本当になかなか評価し切れないのです。

授業科目はたくさん並んでいますが、実際に取れるのは、単位数の上限もありますから限られている訳で、一定のレベルまで現実にはいける訳で無く、あるものは学んだが、この科目はやらなかったというのが本当は多いわけですから、それを一定のレベルで評価する必要はないと思います。しかし、学生が教養教育で、例えば社会科学でもいいし人文でもいいのですが、質的な意味で何を身に付けたかということを見ていないといけなし、それは学生にコメントを書かせてもいいし、授業評価のアンケートでも自由記入で何かいろいろ書いてきますけれども、そういうものでもいいですから、もっと知的なところで学生が何を身に付けたかを見る方が僕は重要じゃないかなあと思うのです。

【古田善伯氏】

それはわかるのですが、何かを身につけた中でも、その身につけ方はある程度段階があるだろうと思うのですが、全部同じなのでしょう。

(発言する者あり)

だから、こういう見方で見るとこういう段階、こういうふうに見るとこういう段階、それはあると思うのです。あるので、それをその授業で、また、この授業ではこういう目標を掲げてやっていますよと学生に伝え、その目標に対して学生がどう変わってきたかをみる。教員としてはそういう視点で評価をする。その目標と関係ないところで評価したら、学生はその授業と趣旨が違ふのだから、疑問を持つと思いませんか。

こういう目標、例えば考える力を伸ばすのであれば、こういう段階があると思うのですよ。これが確かについたかというテストを行うなりして、或いは、ディスカッションの中でそれを評価して、ある程度段階が出来ると思うのです。それは行っていないのですか。それがあれば、それも成績の一つの指標になってくるだろうと思います。この項目はプラス、この項目をクリアした、この項目もクリアした、次の項目もクリアした、そういうことでも、その数を見れば全体的にどこまでクリアしたというのを評価として見る事が出来るということになると思うのですがいかがですか。

【質問者 F (教育学部教員)】

教育学部の〇〇と申します。言語学を担当しております。

教養教育のFD ですよ。何か専門的にどこまで到達したかというようなことが問われること自体がおかしいというふうにも思います。教養教育で何をやるのか、それは全員でコンセンサスを持っていかなければいけないと思いますが、私は「学び方」というところに重点を置いて評価をしています。ですから、毎回シートを使ってどういうふうに学ぶのかを問い、結果的に学び方を教えるということを私の目標としてやっています。毎回の授業シートを50人分回収して、どういうふうに学んでいっているのかということを見ているのです。

一番の不満というのは、この授業評価というのが一律に行われていて、そういった個々の視点というのが全く反映される余地がないという点です。授業アンケートに、担当教員がどういう目標でやっているのか、それが到達されたのかというようなことを問うような項目をぜひつ

くっていただきたい。

点数化された評価というものを上げるのは、そんなに難しいことではない。たとえば、受講人数を減らせば点数は上がると思います。今 140 人の授業をやらせていただいています、それを 40 人にすれば点数は上がります。

だから、点数や数値で評価をするということよりも、受講生が 100 人を超えるのであれば、「どのような目的を持って授業をやっているのですか」ということ、「それが到達されていますか」というようなことを問うような、そういったことを個々に見ていかないと、それこそ評価をする人が公平で正当な評価を下すことは出来ない。個々に見ていかないで、大学が学生や教員を個々に見ていくことなんか出来ますか。こういう大切なことを、何かざっくり大きくくりで話し合ってしまったところに、この FD が何か実りあるものに感じられないことの原因があるように私は思うのです。

【古田善伯氏】

F 先生、重要なご指摘なのですが、F 先生は多人数クラスも結構うまく授業運営をやっておられるので、実際見に行こうと思っています。実際に少人数でも、やはりうまく運営していない人もみえるのです。だから、人数は少ない方が授業運営しやすいということは言えると思うのですが、結局は、目標なのです。自分が考えた授業の目標に対してどのような取り組みをして授業を運営しているか。そうしたことをやることによって、学生がそれを見てそれなりの反応を示すわけです。そこを今回は一律の言葉ですが、本来は自分自身の目標をつくって、それで授業改善に繋げていくということをすればいいと思うのです。そこが今のところは手探りでやっていますからご了解願いたい。

でも、全体で見ただけでも、ああいう学生のそれぞれの反応が見られるということは、学生なりに、それなりに真剣にきちんと答えているわけです。それをある程度学生自身にフィードバックして、それで教員と学生が一体となって授業改善につなげるところへ持っていけないかなあと感じています。今回は、今まで出なかったような資料をつくってみたということです。

【質問者 A】

授業評価アンケートというのは、私は非常に意義があると思ってはいるのです。ただ、授業評価アンケートが、はっきり言えば、授業を評価しているとは少しも思っていません。要するにそのところが、授業の相対的な評価になるはずがないのです。僕は、学生が授業をどう思っているかをデータとして知りたいと思います。その数値を自分の授業に対する学生の反応として捉えることに興味はある。しかし、だからといって、それがいろんな授業との比較が出来るとか、それによって授業の善し悪しを決めるとか、そんなことはもともと求め過ぎで、とてもそんなことは出来るはずがないと初めから僕は思っています。でも、学生に何かを聞いて答えが出たときに、その中に反映されている何らかの意味があり、その意味を我々はしっかり捉えたい。捉えるべきだと思っています。

そういうことを大学がやっていこうということ自体は、僕は決して否定的ではないし、興味深い結果を生むと僕は思っているのですが、何となく皆さんの議論を聞いていると、求め過ぎているといいますか、学生アンケートによって授業の善し悪しが何か評価出来るのではないかなど、そのように思ってしまうところに僕はむしろ危険性を感じていて、数値は数値として興味を持たせるということを僕は言いたいのです。

ですから、先ほどからおっしゃっていることは非常に大事だと僕も思いますが、数値はやっぱりたかが数値だし、いつでも部分的であると僕は割り切って、きちんと自分の授業を良くするためにその数値も利用したらいいと僕は思っているだけで、それによって僕の授業がどうだろうかと評価されたくはないですね。

【司 会】

今の A 先生の言葉は、その授業の善し悪しが数値によって単純に、あるいは他の科目との

比較によって単純に評価できないのではないかという、大きな疑問だったとも思います。もちろん、複数科目からなる分野の善し悪しも単純に評価出来ないのではないかという、大きな疑問でした。

A先生がそれでも数値というものを統計的に把握するのは大事だというのは、自分の授業改善につなげたいと思っていらっしゃるからです。つまり、あくまで評価するし、評価も改善につなげるのは担当教員の側に主体があるんだ、と発言なさったと思います。役員は管理という立場にありますから、責任もあるし、管理ということも果たさなければならぬのでしょうか。また、必要に応じて指導することも考えざるを得ないのでしょうか。しかし、やはり評価に関する活動で大事ことは、各担当教員がどのように授業改善していくかということだと思います。

その改善の努力をどのように、逆に役員側はどのように評価するのかという、この点に尽きるような気がしますが、いかがでしょう。

【古田善伯氏】

だから、ぜひとも改善して努力してほしいのです。その努力した結果が我々に見えるようになれば、もっとうれしいです。今は、見えてこないから困っているのです。どういうことをどのように行えばよいかということが、よく見えてこないのです。

(「数値だけ見ていて個々の教員の改善努力を見ていないのではないか」という旨を発言する者あり)

だから、見ようと努力しているのです……。

(「評価を授業改善につなげることが最も大切……」
という旨を発言する者あり)

そうですよ。だから、これからは、そういう努力をせざるを得ないのです。

(発言する者あり)

授業が改善されたかどうかということを見える方法があれば、それを提示していただければそれはそれでいいと思います。ただ授業をやったというだけでは、改善したかどうか、学生が満足出来ているかどうか、学生がしっかり力がついたかどうかというのは見えてこないのです。

それで成績が上がったとか、学習が十分満足出来たとか、そういうことを見るのが出来ればいいのですが、その辺が見えてこないで、今回はあえてこういうことを提示して、見えるような方法があれば示してくださいとお願いしている訳です。

【質問者 G (地域科学部教員)】

先ほど、D先生もおっしゃっているように、「見えてこない」、「見えてこない」と理事はおっしゃっていますが、そんなにうちの大学の授業は「悪い」のでしょうか。つまり、はっきり言って、全体の授業がある一定のレベル以上であればいいのではないのでしょうか。例えば総合評価について言えば、あのアンケートの中で項目のほとんどが、例えば4以上のレベルがあれば、それでいいわけでしょう。だから、「悪い」授業に問題だというふうにおっしゃっているようですが、それほど「悪い」授業があるのでしょうか。

それともう一点、改善が果たして見えるかどうかということが、今A先生もおっしゃったし、他の先生もおっしゃっているけれども、要するに自分自身が改善していけばいいわけであって、それをなぜ理事や誰かが見なければならぬのでしょうか。学生の評価結果にそれが出ているわけですから、それを見て教員が改善すればいいのではないのでしょうか。

【古田善伯氏】

評価で見えればそれでいいですよ。

【質問者 G】

そうですね。だから、F先生がおっしゃったように、そんな個々の授業の改善が見たければ、それは一つ一つ理事が見学にいらっしゃればいいわけですよ。それをそんな学生評価の数値だけで判断しようというのは、私は不可能なことだと思います。

【古田善伯氏】

いや、不可能というか、ある一面はちゃんとそれであらわされているので、それは一つの参考資料とすることは出来ます。

【質問者 G】

だから、あくまで参考資料ということでもいいじゃないですか。

【古田善伯氏】

そういう方向で今日は発表したつもりですけど。すべてそれを……。

【質問者 G】

しかし、今、理事は、その改善が見えてこないというふうにおっしゃったわけでしょう。

【古田善伯氏】

改善の中身が、どのように改善したかというのは、なかなか伝わってこなかったのです。それで、個々のデータを見たり、それから授業参観とか、そういうことをしているのです、全てを見るというわけにはいかないので、何かうまい仕組みが出来るようにならないかということをご提案しているのですが、いかがでしょうか。

【質問者 G】

だから、それは無理だと思います。

【古田善伯氏】

無理だけれども、できる範囲でということ考えているのです。

【質問者 G】

だから、それだったら理事が一つ一つ、F先生がおっしゃったように、個別的に見て回ればいいのではないのでしょうか。「去年、この授業は評価が悪かったから、今年、見に行ってみよう」と行動を起こされ、「ああ、随分良くなっているなあ」と改善を確認し、「実際アンケートの結果も良くなっているなあ」と全体を見て、確認された方が良いのではないのでしょうか。

【古田善伯氏】

そういうことをこれから始めていくことになるかもしれません。

【質問者 H（工学部教員）】

先ほどから理事が、工学部が工学部がとおっしゃっているので、ちょっとコメントします。工学部が今行っているのは、授業評価は確かにやっております。やっておりますが、この教養教育ほど細かくみっちりやるわけではなくて、多分、学生も疲れるので、非常にシンプルに3段階ぐらいの評価で行っています。

行っている結果は、そのアンケート用紙に、「これはフィードバックします」と明記して学生に配布してします。学生に見えないまま片づけてはいけないということで、数年前からインターネットで、学外からは多分見られないのですが、それは学科に依存するのですが、「各学科が発表できる範囲で公表してください」ということになっています。現在は全部の学科が公開していると信じています。

それで、古田理事が何かをやるということをおっしゃって、皆さんから批判を受けておられるような内容も、工学部では去年から実施しております。それは何かというと、アンケート項目の中に、「理解できたかできなかったか」という項目がありまして、「理解出来なかった」というパーセンテージが40%を超えたら、それはその先生に事情を聞くということを実施しています。古田先生には申し訳ないけど、指導するのではなくて「事情を聞く」としてしています。正直言いまして私の担当科目は今年40%以上の学生が理解出来ていないのです。そして、試験も多分50%ぐらい合格出来ませんでした、去年は良かったのですが、今年はだめでした。したがって、教務委員長に私を事情聴取してくださいと頼んでいるのですが、工学部では、そういう事情聴取をして、なぜそういうことにならざるを得なかったのかを担当教員から聞いています。これは「先生の方に問題があるかもしれない」し、「学生の方にも問題があるかもし

れない」し、「その学問分野がそういうものだ」ということもあるかもしれない。いろいろな事情によって生じてくることがあるでしょうから、こちら側もそういうことを細かく具体的に理解した上で、じゃあ全体、例えば学科の中で、その先生だけじゃなくて、「それが理解できるような仕組みをつくっていく必要があるのではないか」という提案をする。そういうデータを集めるために学生や教員から事情を聞くという意味で授業評価を実施しております。

【司 会】

ほかにご質問やご意見はありませんか。理事はやがて退席されてしまいますので。

【質問者Ⅰ（応用生物科学部教員）】

ほとんどの先生が私の思っていることを言って下さったので、大体同感していると思って頂いて良いのですが、イギリス文学で、ちょっと参考までにですが、チャールズ・ディケンズの小説に『ハード・タイムズ』というのがあります。数値とか事実とかを重視する教育者のお父さんが、娘と息子を数字と事実に基づいてずうっと教育してくるのですね。最終的に2人とも人生において「失敗」をするのですが、やはりそのときに『ハード・タイムズ』では、功利主義の下での数値と数字、そして、事実では計り知れないものがあるというところが一つのポイント、テーマになっています。すべてにおいていろいろ数値化を進めるというのは、私は良くないのではないかと考えています。大学において、教養教育推進センターのことだけじゃなくて、大学全体で数値化を進めていますが、数値で評価するというのは、私は『ハード・タイムズ』で批判されていることの二の舞になるのではないかと考えております。

【司 会】

ほかに今どうしても理事がいる場で聞きたいとか、この点はわかってほしいという意見がございましたら、挙手願います。

新中期計画の実施計画に「教育力」というところがあるのですが、そこには授業評価を中心として教員個人の教育力の評価をする旨が書いてあります。ですからその評価の仕方を、例えば「どんな方法があるのか」とか、「より良い手段があるのか」とか、そういうことを聞きたいと、理事は最初におっしゃいましたが、皆さんの中でよいご意見があれば、それをお聞かせください。

僭越ながら私が言いますと、アンケート用紙にある学生の自由記述というものをもっと大事にしてもらえば良いとも思います。そして、もう一つは、教員が何らかの授業改善の努力をする、それが文書化されるならばその記述ですね、これを理事がしっかり見ないと、本当の意味での個々の評価はできないと思います。

ただ、本日、中心的に話題になったのは、科目、そして科目の中でのそれぞれの授業、その評価が単純に数値で計れないのではないかと、こういう疑問が随分出てきました。その辺はやはり担当理事としてはしっかりと理解していただいて、新中期計画、実施計画に生かしていただきたいと思います。

【古田善伯氏】

僕は数値の解釈の仕方がどうも、今文系の先生方が言われているのと「ちょっと違うな」と感じて、カテゴリーで文書で書いたのを数値的に段階づけるというのも一つの数字だというふうに思っていますので、1や2という数値、その中には必ず何か意味が含まれています。意味のない数字というのはないと思っています。その数字をうまく使えないかということも思っているのです、だから「数値」がないと、本当に成績は、どうやって段階づけているのかというのは、まだ今だに理解できません。

【司 会】

続きまして、大学評価学会事務局長で龍谷大学経営学部教授の重本直利先生からお話を伺いたいと思います。少し時間が押しましたが、予定通りの時間を使ってもらって結構ですので、よろしく願います。

「評価の客観性」に関する諸問題

—事例紹介—

龍谷大学経営学部教授

大学評価学会事務局長 重本直利



1) はじめに—「成果志向」と「了解志向」における客観性—

教育の根本は、人間が他者（諸対象）との相互関係をとおして自らに実現していく自律的な学びの行為である。この意味で教育は「共育」と呼ぶことができる。また親も教師も「共育」される。この根本が、近代教育においては「知識を与え、個人の能力をのぼすために教え育てる計画的、組織的な営み」とされてきた。しかしこの近代教育の営みは教育の根本から言えば一特殊形態にしか過ぎない。またこの営みの限界が今日明らかになりつつある。にもかかわらず、大学教育はこれをさらに現代的な特殊形態(成果志向)として進展させようとしている。「達成目標」の強調、管理主義的な「点検・評価」および「改善サイクル」などである。これは競争的関係を前提とした「成果志向的な教育デザイン」と言える。そこでは主観の関心や意見などから独立している客観を前提とする。

今、日本の大学は「教育の森」から「教育工場」への本格的移行をはじめている。例えば、製造業・建設業での管理手法であるPDCAサイクルの本格的導入はその象徴である。学生の「品質管理」・「人材育成」という表現、教職員を「人的資源」と捉える考え方などが実しやかに語られている。ここでは「サイクル」と「コミュニケーション」の対立がおこっている。PDCAサイクルは、第二次大戦後に導入された生産管理手法、品質管理手法である。それは工業活動における過程のマネジメントとして導入された。この前提は、「トップダウン」、「議論はしない」（軍隊組織と基本的に同じ）、「物づくり」、「チェック（C）の基準（評価基準）は原則一つ」、「個人の動機づけの基本は成果と報酬（職務内容ではない）」、「統制は上からの支配（全構成員の参加ではない）」、「構想と実行の分離（構想の独占）」などである。工業活動に適合する外部者が教育・研究活動の大学内部に侵入することの意味は何か。PDCAサイクルを導入する大学は世界のどこを探しても見つからない。

「21世紀ユネスコ高等教育宣言」は、現在の社会状況を「価値の深刻な危機に見舞われている我々の社会」と規定し、また高等教育は「道徳性と精神性の深まりを具体化する」としている。今日の日本の学生像もこのことと無関係ではない。むしろこれらは喫緊の課題である。あらためて教育の根本である他者（諸対象）との相互関係をとおした「共育」、つまり他者（諸対象）との多元的な共生的関係を前提とした「了解志向的な教育デザイン」が重要と言える。それは大学内における学生、教員、職員の相互関係の信頼性に基礎をおく教育デザインである。残念ながら、これまでの日本の大学政策はユネスコ宣言と対立・逆行している。この転換が今求められている。ここでの客観性は相互（共生）主観的な了解を前提としている。

大学は自らの教育・研究の論理および学問の自由に基礎づけられた大学自治にあくまでも依拠して自律的・独自のビジョンを出さなければ社会的な存在理由がなくなるとともに社会的責任が果たせなくなる。

2) 大学評価の客観性をめぐる 11 の論点

<論点1> 認証評価制度の導入の背景

「なぜ今、大学経営と大学評価か」という問いは、2004年4月から認証評価機関による評価

の法的義務化が行われることに起因している。現在、日本には1000校を超える国公立大学・短期大学等があるが、このすべてが第三者評価いわゆる認証評価機関からの評価を受けなければいけない。7年周期ということになっているが、実質6年でこのことを行わなければならない。この数に対応することは物理的に可能なのか。しかし、一律に法的義務化が上から行われ各大学の評価の取り組みが始まった。

他方、高等教育予算のGDP比の低さは、文部科学省の審議会での議論でも認めている。OECD諸国の中で、その比率はあまりにも低いという認識である。しかし、実際は、“限られた財政の中で有効で効率的な財政措置を発動しなければならない”ということになっている。結局、これが高等教育予算の重点配分という形で評価制度と結びつくという形になってきた。ここに日本の特殊性がある。すなわち、国際競争力をつける大学経営とそれを目指す大学評価ということが「限られた予算」の重点配分と連動した形で出されてきている。

これは既にイギリスが先行しており、大学評価・学位授与機構も一つの重要な評価モデルとしている。しかし、その中身がイギリスとは異なっている。日本では直接的に政府、文部科学省が関与する形のあり方となっている。イギリスの場合、「評議会」という機関が一定の自主性を担保しながら研究予算の配分を行うという形式である。また、教育は研究とは別となっている。教育は基本的に均等配分である。今後、日本の場合は重点配分と評価結果が極めて密接に連動していく特異性をもとうとしている。そういう意味での評価制度・システムの導入が行われようとしている。

また、「知の企業体化」という表現が使われるような事態が進んできている。国家主導で事態の進展がかなり進行している。それは国家（行政）の直轄的な管理である。知の再編が非常にドラスティックに、今、起こりつつある。

これまで大学評価論というのは、歴史的、制度的、教育的、国際比較、そういう面からの研究はかなり行われてきた。また、評価をめぐる議論もなされてきた。ただ、その議論の範囲が狭いと言える。とりわけ人権、前出のユネスコ21世紀高等教育宣言および勧告あるいは国連の国際人権規約等を含めて、人権というキーワードがほとんど議論されていない。また、発達、ジェンダー、環境、貧困、これは評価から欠落していると言ってもいいほどである。こうした点が抜けた評価を、歴史的、制度的に研究し、比較研究しても、また方法、ハウ・ツーだけの研究では意味がない。すなわち、こういったものが欠落した中で、「経済主義的」、「一国主義的」、大学間のサバイバル競争の激化の中、生き残りをかけた「一大学主義」といった大きな潮流が出てきている。だが、それと向き合って議論をしていくという状況になっていない。

そして、日本の個々の大学の現実、このまま、この大きな潮流の中へ沈んでいくのではなくて、どうにかそこで浮かんで、出来れば先頭集団の中で泳いでいきたいというのが多くの大学の考え方だと言える。この考え方は、他方では、「沈んでいく大学」があっても仕方がないということである。今、大学を支配しているのは、「共生」の論理ではなく「競争」の論理である。

<論点2> 大学評価の歴史と自律性

大学評価をめぐる主な歴史的経過の中で重要なのは大学基準協会の役割である。基準協会は、2004年5月下旬に文部科学省に申請をして、その後、認証評価機関として認定された。しかし、そもそも大学基準協会の歴史は古く、1947年に発足している（この歴史ある協会が文部科学省に認証評価機関として申請せざるをえないということ自体が今回の「法的義務化」の大きな問題である）。同協会はいわゆるアメリカのアクレディテーション方式でやっていこうということで戦後出発した。しかし、1956年に文部省が大学設置基準という認可制度を設けた。その結果、基準協会は、その後、下からのボランタリーな活動による相互評価をベースにした評価団体として一定の機能を果たすが、アメリカのような形での発展が出来なかった。この意味で、文部省の設置基準、国家と大学という日本独自の絡み（関わり）が、ここでもまた問題に

なってくる。現在もそれを引きずっている。何故、「大学基準協会は力を持ち得なかったのか」ということの歴史的検討は重要である。これについては、結局、基準協会の会員制の中身あるいは機関の長（学長）を中心とした人たちの協会であるという点、さらにはこの間、個々の大学と大学人が評価についてどのように考え関わってきたのかという中身が問われている。特に個々の大学人の評価をめぐるボランティアな関わりが問われている。

アメリカの場合、19世紀中ごろに認証評価のような機関から出発して、20世紀に入って1910年代、20年代に医学、薬学、法学などの分野で認証評価機関を立ち上げて、そこから関係者のボランティアな参加による成長を遂げながら、認証評価のアソシエーション団体を設立していった。その団体が認証評価を行い、また設置を認めていくような形で評価の中身が蓄積していった。大学人一人一人が評価に関与していく歴史、つまりボランティアな形、無給で評価機関に関わっていくというような非常に厚みのある歴史をもつことになった。認証評価の客観性の確保の歴史でもある。日本はこのような経過をこれまで辿ってこなかった。このツケが、今、回ってきたということになる。これは個々の大学、大学人の責任である。21世紀における評価の中身をあらためて模索する必要にせまられている。

これまでの評価に関する議論の結果、評価要請の歴史、あるいは大学評価要請の根拠というものが、ヨーロッパにおいてもアメリカにおいても、かなりの議論と蓄積がある。質の保証、質の向上ということ、そしてそれと予算配分との関わり等々、国からの一定の自律性・独立性（客観性でもある）を保ちながら機能させていくこと、これは国によって大分異なるが、そういう形で評価というものを長年蓄積してきたという歴史がある。

<論点3> 大学評価のポリティカル・エコノミー性

大学評価のポリティカル・エコノミー（政治経済）という視点がある。大学評価というのは学問の中身あるいは教育の中身と直結しているが、さらに国家および経済と大学との絡みというものを踏まえる必要がある。このことは、イギリスでもそれを踏まえながら、新しい認証のあり方というものを模索しているし、フランスも今、EU統合の中で、一定の統一した基準をEU内で作ろうということで、かなり精力的に取り組んでいる。他方で、フランスでは、予算の削減等と関わって、研究機関を中心として、多くの役職者が辞表を提出して一大抗議行動を起こした。一大国民運動に近いような高揚で研究機関の役職者が国に抗議する。EUでの大学、研究機関の動向もこれから注目すべきである。また、日本の大学関係者もこれらの人々と連帯していく必要がある。今日、政治経済的な側面からの大学経営と大学評価というのを見ていくことは避けられない。

こういうことを考える上で、日本における特徴的な動向を見ていく必要がある。法的義務化の直前の2004年3月に大学評価・学位授与機構は評価結果を公表した。評価指標の数値化を求める点など、今後、この中身についての検討が重要である。また例えば、「国立大学法人役員会に民間企業の幹部が何%入っているのか」、「文部科学省のOBが国立大学法人の経営協議会メンバーにどの程度入っているのか」という点である。さらに、これまでもずっと行われてきた論文引用数による大学評価などが新聞紙面でも大きく取り上げられる。法人化に伴って国立大学法人の財産が公表された。企業という資本金にあたる。総額で言えば、9兆1,300億円となっている。その内、東大が9,800億円、京大が4,400億円、一番少ないのは小樽商大で65億円である。これとも関わって、東大がベンチャー・キャピタルを設立するということが出ています。企業と連携して行う。100億円のファンドでつくる。世間に向けて“こういう形でやるんだ”という意気込みである。東大がベンチャー・キャピタルを設立して株式上場すると、当然、株式売却益を目指すということになる。大学もポリティカル・エコノミーの中にあり、根本的に様変わりしつつある。

次に、重要なのは実際の評価に関する点だが、国立大学法人評価委員会、これが2003年10月に文部科学省の中に設置された。ノーベル賞受賞者の野依さんが委員長になった。この委員

会が、2003年の秋に各校が提出した中期目標・中期計画（素案）に対して、注文を付け、それに応えた形で国立大学法人の37校が数値目標、それから32校が達成基準を新たに設けたと発表した。この数値目標といわゆる達成基準というのは、上から各大学へかなり強く要求した。この点について大学評価学会の一員として私が、2004年6月に文部科学省を訪問した時に、この要求についてどう考えているかと聞くと、担当官は、「国立大学法人評価委員会での議論で各校の目標は具体性に乏しいとなって、具体性を出すために数値目標等を入れた」と答えた。数値目標と達成基準を明確にしていくというのはこれからの流れとなっている。しかし、これは教育・研究上、非常に大きな問題になってくる。つまり、研究・教育で数値目標とか達成基準を出せるのかということ、実際には出せない。10年、20年かかるような教育・研究もあれば100年以上のスパンで考える研究も当然ある。こういうことを無視して数値目標を出させて教育・研究をやると、教育・研究そのものが衰退していくということになる。日本における大学評価はすぐれてポリティカル・エコノミーの問題であると言える。

<論点4> 大学評価の公共性

教育評価、研究評価、あるいは大学経営評価を含めて、そういう評価は、研究そのもの、教育そのもの、経営そのものの中身と密接に関わってこざるを得ない。人権・ジェンダー、高等教育、大学経営、学術・研究、評価の哲学も含めて大学評価学（論）ということが大学評価学会から提唱されている。しかし、一つの学問分野として成立するためには、多くの課題をクリアしていく必要がある。それこそ、10年、20年、さらには100年のスパンで考える必要がある。あらためて大学人が主体的に評価に関与していく、アメリカの150年ほどの歴史には遠く及ばないわけだが、今後、ボランティアな形で大学人が評価に関わっていくことは不可避と言える。大学人による相互評価あるいは大学が参加した評価活動を、大学関係者にとっての一つの重要なプログラムとして、また大学経営の中身として、かなりの時間を割くことが求められている。いわゆる「評価文化」（私は「評価文化」を評価をめぐる人と人の関係性の質として捉えている）の中身について議論をしていかざるを得ない。

現在進められようとしている評価制度とその具体的システムは、結局、重点配分、予算配分に連動している。近年、私立大学では国からの助成金のうち一般助成よりも特別助成が増額されていることになっているが、これも同様の問題である。今後、予算配分と評価が連動してくる。そこをきちっと批判的に議論しておかないと学問研究の内容そのものが大きく歪み荒廃していくことになる。そういう意味で、いわゆる「評価文化」の中身を議論していく必要がある。ただ、現状では残念ながら高等教育政策との関わりで評価の中身が議論されていない。その意味で日本における評価制度は多くの問題を孕んでいる。7年後で一巡する時点で仕切り直しということが言われている。この仕切り直しをする時に、個々の大学と大学人に、評価制度を高等教育政策のあり方も含めて議論できるのか、あるいはボランティアな形で評価活動に参加していけるのか、という課題が突き付けられている。

このことは、大学評価の公共性とは何か、という問題である。象徴的なテーマとしては、2006年6月30日、この日は日本政府が国連・社会権委員会に対して「高等教育の漸進的無償化の導入」に向けてとった日本政府の具体的措置に関わる報告をしなければいけない期限日であった。すぐに無償化するというのではなく漸進的に無償化していくことの具体的にとった措置の中身に関する報告である。しかし、日本の現状は、国立大学法人の授業料を10%までは上げてよい「標準額」の設定となっている。また、国からの運営交付金は1%を年々減額されることになっている。大学評価の公共性が大きな課題となって来るだろう。

他方、私立大学についても、国からの一般助成の増額要求とともに個々の大学も学費の低額化に努めなければならない。例えば、当面の措置として数年間で授業料を10%下げていくというような具体的措置に関する説明を国連・社会権委員会は求めている。すでに期限は過ぎたが、それを決め実行しなければいけない。しかし、今の局面で言うと逆に展開している。学校

法人（私立大学）も国際的かつ国内的な社会的役割・公共的責任を果たさなければならない。例えば、2010年までに学費を10%引き下げていくといった「漸進的無償化」に向けての各私立大学の施策の確立である。

「漸進的無償化」について、文部科学省は、“これは条約関係であり、また国連との関係なので外務省管轄である”と述べたりもしている。しかし、高等教育の基本に関わる問題であるから、文部科学省もきちっと議論して対応しなければならない。外務省と連携してどういう措置をとるかを議論する必要がある。それは大学経営および大学評価の公共性問題とも密接に連動している。高等教育予算、補助金があまりにも低い中で、評価だけが先行して、評価の低い大学は「破綻」、「倒産」してもいいということでは困る。このことは、現在の日本における大学経営での「経済主義」、「一大学主義」の克服の課題でもある。現状においては、大学およびその評価において公共性の観点が大きく欠如している。

<論点5> 評価活動は教育・研究そのものの活動と一体不可分性（客観性の担保）

評価活動は教育・研究そのものの活動と一体不可分のものである。このことは、評価から目を背けず、積極的に評価に取り組む必要があるということである。評価活動が教育・研究そのものの活動と一体不可分であり、研究・教育を改善し、より発展させるためには「評価」は避けられないということである。ただし、法的義務化された「認証評価」は、私たちが考えている大学評価の中のごくごく一部にしか過ぎない。しかし、現実には「認証評価」イコール大学評価という見方が支配的なのが日本の異常な状況の一つと言える。

評価を考え・取り組む際に一番重視すべきなのは、評価への大学人の主体的な営みである。これがなければ、法的に義務化された「認証評価」を受けるために、各大学が自己評価・相互評価を、非常にハードで過密なスケジュールでこなし、膨大な書面を作成することに追われるだけになってしまう。また、「認証評価」をうけて認証されたら評価は一件落着きとなってしまふ。

教育・研究、大学運営を改善するために、特に重要な中身は、学生・院生を含む構成員相互の「情報共有」と「対話」の二つがキーワードとなる。「情報共有」と「対話」が評価活動の内実である。これらは客観性確保の基盤である。消極的に渋々、時間を割いて「認証評価」のための書面を作成するというのではなく、「認証評価」を含めた評価全体の取り組みを通じて、教育・研究、大学運営に対する積極的な姿勢、あるいは教育・研究、大学運営の改善につながることが重要である。あくまでも評価活動と「評価システム」は手段であり、それ自体が目的ではない。もちろん「認証評価」も目的ではない。その意味で、我々が教育・研究、大学運営をどう評価していくのか、その中身によっては大学創造へとつながり、あるいは一歩間違えると大学破壊につながる。

<論点6> 教員評価をどう捉えるか

まず教育評価の基本的な考え方とは何か。評価のあり方は、評価に関係する人々の主体的な営みの上で築かれる相互の関係性として捉えられるものである。授業アンケートについても、学生と教員の関係性のあり方をどう変えていくかということが目的であり、授業アンケートでデータを整理しそれを教員個々が参考にすることだけでは極めて不十分である。例えば、授業アンケートで「良い評価」を得て喜び、「悪い評価」を得て落ち込むということではなく、学生と教員の関係性のあり方を考える一つのツールとして捉えるべきである。「良い評価」とは、いったいどういう関係性の上での評価なのか。「悪い評価」とは、いったいどういう関係性の上での評価なのか。関係性の中身の議論の上で、「良い」・「悪い」を評価しなければ、関係性の改善につながらない。場合によっては、「悪い関係性」を促進する「良い評価」が蔓延することになりかねない。この「関係性の改善」は時間のかかることだが、教員評価の場合は、教員を中心とした多様な利害関係者（ステーク・ホルダー）も含めたより多くの人々が関わる中で、議論を深めて積み上げていくべきものである。現行の「認証評価」は、この意味で大学評価のごくごく一部の営みしか過ぎないにもかかわらず、多様な大学評価の取り組みを特定の鏡

型にはめてしまう危険性を有している。

評価活動においては、評価する側と評価される側の関係性が一番重要な問題である。特に縦関係の固定的、抑圧的、一方向的なものであったり、あるいは評価を処遇あるいは賃金に連動させたり、また、例えば研究評価で研究条件を良くするなどといった即物的なものに連動させると、抑圧的・固定的な関係性に陥ってしまう。この場合、評価される側は、当然、一方で特定の方向性に積極的に動き、他方でそれ以外の方向性に消極的になってしまうことになる。「評価関係」では、柔軟で双方向的な対話的關係が非常に重要だと言える。このことが「評価の客観性」の担保となる。

例えば、フランスにおける大学評価の取り組み（「大学評価全国委員会＝CNE」）では、「評価とは継続する対話である」（本間政雄「フランスにおける大学評価の新展開」、『IDE』NO.401、民主教育協会、45ページ）であると明確に言っているが、この場合でも、どのように対話するかが問題であり、その対話の中身をバージョンアップしながら評価の中身を獲得し、教育・研究、大学運営の改善につなげていく必要がある。教員評価の場合は、あくまでも個々の教員自身の営みを土台にして、その営みがいかに客観性・合理性をもちうるかは、ただ単に外部評価、第三者評価を導入することによって確保されるのではなく、自己評価、相互評価、同僚評価、いわゆるピア・レビューといった専門家同志の評価などの営みが必要である。これは関係性の相互主体的構築であって、その構築の多元性・多様性によって、はじめて改善につながる様々な評価の客観性が担保される。そのような主体的な取り組みをふまえた上で、はじめて外部評価、第三者評価を受けることの意味が出てくる。

当事者の評価能力が欠けたままの第三者評価の導入は、むしろ「評価システム」の客観性・合理性を損なうことになってしまい（その評価に引きずられる故に）、それは大学破壊につながることになる。現行の大学評価、教員評価の現状は、この危惧が大きくなっている。現行の「認証評価」そのものの限界はすでに見えている。むしろ「認証評価」を限界・限定づけて、本来の大学評価への取り組みを、大学人一人ひとりが早急に組み込まなければならない。今はそのような局面である。

まず、どのような大学評価方法が最も効果的かという問題である。評価は、学問的対象としてアプローチした結果によって導かれるもので、評価方法論を基礎として考えていく必要がある。「認証評価」方法論、大学評価方法論、機関（機能）評価方法論、個人評価方法論、評価の国際的比較の方法論など、評価方法論の検討課題は山積みである。現行では「評価」という概念が明確ではない。例えば「機関（機能）評価とは何か、個人評価とはどのように関わるのか」といったことを明確にする必要もある。私の専門に関わる経営学の教育評価方法論がこれまでも議論されているが、「認証評価」への取り組みとしてではなく、経営学の歴史をふまえた大学教育評価の取り組みとして前向きにかつ時間をかけていく必要がある。アメリカの認証評価機関は、大学人のボランティアな参加で取り組んでいるが、日本の認証評価システムと制度とは明らかに異なっている。アメリカの認証評価機関において、評価の取り組みは、大学人としても、教育・研究者としても当然のことである。その意味で「評価文化」（評価をめぐる人と人の関係性の質）が根付いているのであり、決して片手間で参加しているのではなく、かなりの努力と時間を割いて取り組み、積極的に参加している。

日本の評価制度は、2004年4月、不幸な出発をした。現行の「認証評価」に向けての各大学、大学人の取り組みは、本来の（ボランティアな参加の下での）大学評価という取り組みを阻害している。日本の場合、評価活動を法的・義務的に強制する結果、評価活動に「暗さ」、「ストレス」、「しんどさ」等を伴っている。例えば、評価活動に“もう二度と関わりたくない”といった実感などもある。アメリカにおける大学人のボランティアな参加という点は、日本においても積極的に吸収するべきである。また、大学評価学（方法論）への取り組みは、その学問的な取り組みの場となるべきである。

<論点7> 数値目標の設定による評価

日本における教員評価の諸問題について、文部科学省は法的義務化以前から各国立大学に対して評価についての考え方を示してきた。その過程で、特に数値目標の設定が必要であることをかなりしつこく主張して、各国立大学の取り組みについて可能な限り数値目標を求めている。具体的には、特許出願件数、産官学連携での研究プロジェクト数、外部資金の割合、司法試験合格者数等々、あげればかなりあるが、こうしたものが例としてあげられる。文部科学省の国立大学法人評価委員会が大学評価・学位授与機構に、教育・研究評価を答申し、その結果を同評価委員会に戻し、文部科学省は、この数値目標の成果（結果）に基づいて運営交付金の額へとつながる関係性が基本路線として出されている。

数値目標下での評価と各国立大学への運営交付金額がつながっている。ただ、数値目標を手段としてある程度限られた範囲で活用することはありうる。しかし、教育・研究の項目を可能なかぎり数値目標化すべきであるという考え方・やり方は、多くの問題を引き起こす。また、目標管理制度と成果主義はこれまで企業経営でも取り込まれてきたが、多くの企業でその制度自体が破綻していることはすでに実証されている。大学は教育・研究を行う組織であり、企業組織とは明らかに異なるという特性をふまえれば、目標管理制度あるいは成果主義の導入が誤っているのは明確である。前述したように、教育・研究においては目標は明確に定めることは出来ず、また結果よりも過程が重要ということである。

しかし現実には、特に自然科学分野においてかなりシビアな状況にある。教育・研究に対して経済的（特に金銭的）な関係性の強化が一面的に強調され過ぎている。学問が、極めて短期間で成果を上げることが求められて、促成栽培的な営みになってきている。自然科学分野での基礎科学、あるいは応用科学的なもの、特許に直接結び付く分野など様々あるが、経済的（金銭的）な関係性が一面的に強化されると学問全体のバランスを崩してしまうことは必至である。学問は学問としての発展の歴史があり、教育・研究の中身を創る学問的方法において、経済性の強調が学問のバランスを崩し、結果としてこの学問を学ぶ学生の人格上・能力上のバランスを崩すことにもなりかねない。それは社会全体のバランスを崩すことにもなる。教育・研究をめぐる関係性のあり方は、学問そのものの多元的で多様性を持った発展を図っていく必要がある。大学評価を学問的に考察する場の必要性がこの点からも言える。

その意味で、達成度評価や目標管理制度、あるいは数値目標化の扱い方を間違えると大学破壊につながってしまう。1998年に採択されたユネスコ21世紀高等教育宣言の序文では、高等教育の考え方について、「現在、価値の深刻な危機に見舞われている我々の社会が、単なる経済的事情を超えることが出来、道徳性と精神性の深まりを具体化することが出来る」と述べている。経済的な事情は一つの側面としてあるに過ぎず、それを超えたところに教育がある。このユネスコ宣言の言う「価値の深刻な危機と道徳性・精神性の深まり」について21世紀の高等教育が如何に対応するのか、あるいは日本社会の危機的な状況（特に発達障害、道徳性と精神性の深刻な危機）に対して、日本の高等教育がどのような役割を果たすのか、真剣に考える必要があるというのがユネスコ高等教育宣言の趣旨だと言える。

現在、広範にみられる高い評価を受けることが「良い大学」という短絡的な見方は、さまざまな評価の視点を欠落してしまう危険性がある。特にそれは「格付け」に関して言える。「財務格付け」において、私の所属する大学はダブルAマイナスを取得している。早稲田と慶応、同志社はさらに上の格付けであり、トヨタはトリプルAである。企業と大学が同じ格付け一覧表で扱われていること自体が異常である。JR西日本はダブルAの格付けをもらっていたが、多くの犠牲者を出す大惨事を2005年4月に起こした。現在、大学も「過密ダイヤ」でかなりのスピードで改革を進めているが、このままいけば教育・研究面での「大惨事」が起こってしまうことを危惧する。この「財務格付け問題」は日本の大学評価の異常性を端的に示している。

<論点8> 評価と経済界との関係性

現在、民間経営手法の導入ということが非常に強調されている。「官から民への転換」ということが言われる。ここで強調される「民」は「市民」の民ではなく「民間企業」の民を指している。民間の経営手法の導入と一言でいってもトップダウンもあればボトムアップもある。京都では100年を超す歴史をもった民間企業が1,500社以上あり、その経営手法は1,500種類以上あると言ってもよい。企業ごとに経営手法は異なるということである。

例えば、財務格付けトリプルAのトヨタが1兆円以上稼いでいるから多くの大学がトヨタの真似をするということがあるとすると、それはかなり乱暴な話である。そんなことをやって「大学の経営状況」が悪くなればトヨタにとっては迷惑な話だと思う。トヨタはかなり特殊なしたがって通常ではない企業である。一般に、ビジネス＝金儲けと考える傾向があるが、経営学からみると、経営とは管理と組織のあり方を議論しているのであり、また歴史のある京都企業をみるまでもなく経営手法は単一ではない。しかし現在、多くの大学経営に大学独自の経営手法があるとは思えない。

日本経団連は、以前から産学協同に関わって特に科学技術政策について積極的に提言している。最近では、矢継ぎ早に様々な提言が出されている。CSR（＝企業の社会的責任）についても1970年頃から経団連は取り組んでいる。90年代に入ってから企業の不祥事（多くは犯罪）が相次ぐ中で、企業の社会的責任にこれまで以上に取り組むようになってきた。しかし、CSRの認証評価と関わって、国際基準を作ろうという動きがヨーロッパを中心にして進む中、日本経団連は企業の社会的責任の国際基準や第三者認証については明確に反対の立場をとっていた。例えば、「CSR（企業の社会的責任）は経営そのものであり、CSRの規格化は、経営を規格化する」ものであり反対である。「各企業の取り組みは多様な形で行われますから、それを画一的な規格で括るのは、逆に企業活動そのものを規格化しかねません」、「CSRは産業政策だという見方があるものの、国が主導するのではないということが重要です。規格化、制度化に反対であるならば、経済界、企業側がイニシアチブを発揮していくしかありません」、「幅広い視点からCSRを考えることは必要だと思いますが、規格をつくれば第三者認証につながるというのがこれまでの通例です。膨大なお金がかかる第三者認証には強く反対します」（日本経団連社会本部編集『経済Trend』2004年9月より）と述べている。

こうした内容のことを日本経団連の雑誌で度々主張をしていた。有名大企業などの経営者で構成される日本経団連・社会的責任部会のメンバーの議論の中では、国際的な基準を設ける第三者認証については、企業の自主性・自発性を阻害するから反対であり、企業活動を規格化してはいけないといったようなことを述べている。ヨーロッパ（EU諸国）は、社会的責任を果たすためにも国際基準が必要であり、それは環境基準と同様に必要なものであるとしてCSRにおいても議論をリードしている。

日本経団連は、このように企業の「認証評価」について反対しているにも関わらず、大学の「認証評価」については反対していない。第三者認証は、あくまでも大学人が主体的に取り組む中で有効に活用することは必要であるが、それは中身の問題であり、また認証の中身およびその程度の問題である。日本経団連は、民間企業での活動を規格化することは企業の発展を阻害するものであるから、個々の企業自らがこういう取り組みを行うということを宣言して取り組むべきであると主張している。では、大学は企業以上に自由と自治が求められているにも関わらず、日本においては企業よりも大学を規格化しようという方向性（特に経済的関係性の強化）が出てきている。異常と言う他はない。“自由と自治は企業には必要だが大学には不要”ということなのか。「企業中心社会日本」の特徴がここでも明確になっている。

<論点9> 教員評価の「日本の特質」

以前、京都の高等教育研究会のシンポジウムで、高知工科大学の方からお聞きした教員評価システムの報告には非常に驚かされた。高知工科大学の評価システムは基本的にポイント制を

採用している。例えば1年間で出版した著作による印税収入を評価対象とする。その他に研究発表や学会での受賞関係なども全て点数化してポイント制にするのが高知工科大学のやり方である。ポイント制の下では、例えば、論文1本が2点とした場合、1本の論文を3本に分割することによって6点となる。こうしたことが起こらないとは限らない。モラルハザードである。研究の内容から考えるのではなく、ポイントから考えることを誘発することになる。

他の大学でもこれに似通った提案が示されているが、その内容は様々で、賃金と連動はさせないと明記しているものの処遇には連動させるといったものもある。大阪のある大学では、教員の偏差値表を作って1番から130番まで順番に並べるといった提案があったようである。大学基準協会の雑誌（研究紀要）の中でも、大学という組織に対して教員が、その「人的資源」として、どういう取り組みをするのか、あるいはどのような貢献をしたのかを測る中で、その貢献度が教員評価であると明確に言っている。神戸のある大学でも点数化によって成果をはかり、処遇改善する制度を数年前から実施していたが、そのことが職場の実態を正確に反映していないことから、制度を実質的に廃止にしたということのようである。例えば、周りから見て教育には不熱心だけれど、外での講演活動は派手にする先生があり、その先生のポイント（点数）がかなり高かったといった現象がおこった。しかし、実質的に廃止された今でも「〇〇の場合は、△△点だった？」という会話があるようである。点数を気かけながら教育・研究を行うという転倒現象がおこっている。

いずれにしても、日本の場合の評価についての異常さが感じられる。サバイバルゲームのような中、お互いに「成果」を競うようなことになってしまい、ある教員が「良い情報」をもっていても情報を共有すると競争相手の教員のポイントを上げることにつながるの、「良い情報」を隠すということになる。場合によっては「悪い情報」を意図的に流すことさえありえる。対話の中身も「疑心暗鬼に陥る」ということになってくる。高知工科大学からの大きなインパクトで始まったポイント制の教員評価のあり方は、各方面から注目を集め、一定の影響をもつ中で次第に広がりつつある。ポイント制は教育評価の「日本の特質」と言える。

<論点10> 国際基準の教員評価

ユネスコの教員評価、ユネスコとILOが共同で書面を出した中で非常に重要なことは、次元の異なるもの、価値の異なるもの、異文化といった内容を伴ったものの多元的共生に関するところである。多様性といっても、これを実施することは大変なことである。多様性の中身とは、次元の異なるもの、価値の異なるもの、異文化を多元的に相互共生させることである。このことの実施は実に困難なことである。一言で「個性輝く」とか「多様性の獲得」とか、簡単に言っても実施することは極めて困難である。

自分の考えと異なる個人や団体と評価をめぐって対話をして、やり取りをする中で教育・研究の内容を改善し、その客観性を担保していくということである。価値や次元の異なる、あるいは視点の異なる教員、職員、学生の個人、また教職員組合や市民団体とも評価に関して議論を重ねていく必要がある。これを実際にやることは非常に大変なことで、それをできる能力が今の日本の大学経営者にあるかどうか非常に疑問である。国際基準の文書の中では、異なった次元のものを共生させるという考え方が明確に書かれている。異なった個人、組織、団体を排除する傾向が日本社会の中では依然として強い。

ユネスコとILOの共同文書では、1966年10月採択の「教員の地位に関する勧告」（以下、地位勧告Ⅰと略記）、1997年11月採択のユネスコ「高等教育の教育職員の地位に関する勧告」（以下、地位勧告Ⅱと略記）の文書が出ている。まず、勧告Ⅰの中で「いかなる監査・監督制度も教員の職務の遂行に際して教員を励まし支援するように設計されなければならないし、また教員の自由と主導権、責務を減じることがあってはならない」と明確に謳っている。教員を「励まし」、「支援する」のが監査・監督制度であり、評価制度もそういうことになる。

また、異議申し立ての権利は日本国内でも認められているが、勧告Ⅰの10項のkでは「教

育政策及びその明確な目標を決めるためには、権限ある当局…」、この「権限ある当局」には大学当局や大学評価・学位授与機構も入るし文部科学省なども入るが、その「権限ある当局」とともに「教員団体、使用者団体、労働者団体、父母の団体はもちろんのこと、文化団体および学術研究機関とも緊密な共同作業を行わなければならない」と明確に述べている。教育目標を設定して、その目標に対して当然評価が加わり、いろいろな側面からの対話を進めていく中で評価を行う。その意味で、例えばある局面での「評価する側」と「評価を受ける側」の立場は異にしており、また使用者団体や労働者団体も立場を異にしている。異にしているから意味があるのであって、「権限ある当局」と文化団体は異質で、地域の団体、地域の人々との関係も異質なものを、そうしたものを含めて目標を設定し、その目標に向かって大学・研究機関は努力をするということである。

勧告Ⅱでは、査定の問題について「高等教育における教育職員の業績の評価および査定は、教育と学問および研究の過程にとって不可欠のものであること」と述べられている。そして「かつ、その主要な機能は教育職員個々の関心および力量に応じての能力開発であること」と述べられている。評価・査定は決して片手間なことではなく、研究・教育の中身と不可欠の要素として設定すべきであるということである。そして「評価は、学術の同輩が解釈する（ピア・レビュー）、研究、教育およびその他の学術的ないし専門的職務における学術的能力の基準にのみもとづくこと」と述べられているが、これはとりわけ教育・研究の中身が専門的になればなるほど、ピア・レビューが問われるということである。欧米ではかなりの蓄積があると言われているが、今後、日本ではどのように具体化していくのが課題である。そして「評価の手続きは、不変かつ変動せずにあらわれることがほとんどない個人の能力の測定がもつ固有のむずかしさを十分に考慮すること」ということ、これは難しいテーマであり、具体的な手続きも考慮してやらなければいけないという認識を示している。

これらのことをふまえて、浦野東洋一氏（民主教育研究所）は、初等・中等教育に関して「教員評価の原理」をあげている（全日本教職員組合『教職員評価にかかわるILO・ユネスコ「勧告」を力に』2004年2月、5～6ページ）。高等教育にも重なるところがあるので紹介するが、まず「教員評価の主要な目的は、教員の力量向上・職能成長におかれなければならない。（教員の能力向上は、本人にとっても喜びであり、自信と誇りにつながる。）」、「評価の主体には、子ども、保護者、同僚教員が含まれるべきである」、「教員評価は、教職員の同僚性を助長するものでなければならない」とされている。また、「教員評価は学校改善と結びつけなければならない。（学校改善計画、学校評価の流れの中に教員評価を位置づける。）」ということ、教育課程評価もきちんと位置付けながら議論して、単なる個人評価ではなく機関評価と過程評価を行う必要があるという意味である。さらに、「評価の結果を、給料・賃金に連動させるべきではない。（研修計画に生かされるべきである。）」ということも述べられている。

<論点Ⅱ> CHEA、CNE の評価

アメリカの高等教育認定協議会（CHEA）の例では（小山由美「米国の薬剤師教育における評価・認定制度の現状から日本の認証評価制度のあり方を考える」、『現代社会と大学評価』大学評価学会年報創刊号、晃洋書房、2005年、121～122ページ）、アメリカでも国が関与して大学評価をやろうとしたが、結局、上手く行かずに現在は非営利・非政府組織であるCHEAがその役割を担っている。大学人がボランティアで参加して、第三者評価をしているが、日本では例えば大学基準協会がそのような力を持つことが出来ればいいと思う。また、認定基準は認定を受けることや認定基準を採用するかどうかは大学の任意であり、現地評価は専門スタッフ以外の現地評価団は全て自発的の志願によるものである。協議会についても、協議会理事役員は自発的な志願によるものであって、経費は支給されるが給料は出ない（小山、同上論稿参照）。これらを原則として、特に対話を重視して守秘義務も徹底されている。全て公開にしてしまうと本当に言わなければいけないこと、あるいは本人にとって都合の悪いこと、大学にとって都

合の悪いことが出てこないので、守秘義務が徹底されている。本当の話が出てこないと評価する意味がないし、研究・教育の改善にもつながらない。良いことばかりの話を公開しても意味がないから、守秘義務が徹底されている。

前出したフランスの大学評価全国委員会（CNE）では、「評価とは継続する対話である」と言っている。事前の打ち合わせや資料の提出、CNEの担当委員による大学当局との打ち合わせ、専門家による実地調査、報告書のとりまとめ、といった評価の全プロセスを通じて評価側と被評価側との意見交換が頻繁に繰り返される。また評価はあくまでも「質的なもの」として、成果を定量的に測定するための指標を一律に適用する考え方はとられていない（本間、前掲論稿参照）。

3) 事例；龍谷大学経営学部の最終報告書（一部）

＜経営学部評価検討作業チーム最終報告＞「『評価』にあたっての経営学部の基本的な考え方—大学における評価活動とは“相互の情報共有”と“継続的な対話”の営みである—」（2006年7月19日）より

・・・・・・・・・・（省略）・・・・・・・・・・

3. 経営学部における「評価」の取り組みにあたっての基本的な考え方

「評価」活動とは相互の「情報共有と対話の促進」として捉える。この促進から、教育・研究の改善を行い、その発展を展望し、大学の社会的な使命・責任を果たしていくことになる⁹⁾。経営学部における教育は、一人一人の教職員が担当する職務を誠実に遂行することを基礎にしながら、一つの機関として共同的な営みとして行われる。教学組織（教育機関）としての経営学部独自の「学部教育課程」（カリキュラム）および「教務事務過程」の運営における一層の“情報共有と対話の促進”に努める。経営学部における教育・研究を促進し、革新していくためには、自らの営みに対する自主的な取り組みが不可欠であり、教育・研究に携わる者の責務として、主体的に「評価」活動に取り組むことが求められる¹⁰⁾。教育「評価」に際しては、教育の当事者である学生の参加を促進するとともに、彼らが大学の主要な当事者として「評価」者となり自らの成長につながるように努めなければならない。これらの「評価」活動をとおして、学部における教育・研究の改善に役立てていくことになる¹¹⁾。

このために、以下のような基本的な考え方に基づいて「評価」の取り組みを進める¹²⁾。

①教育「評価」活動

高等教育機関としての大学は、まず何よりも、そこに学ぶ学生たちに対して、充実した教育を行うという責任を有している。すぐれた人材を輩出し、社会の発展に寄与していくという高等教育機関の使命をはたすために、教職員が共同して教育活動に関する「情報共有と対話の促進」に努める¹³⁾。また、「評価」活動に教育の当事者である学生の参加を促進していくこととする。

②研究「評価」活動

大学は教育機関であると同時に研究機関である。大学における教育は、研究者でもある教員の自主的、自律的な研究を基礎にしている。私たちは、それぞれの責任において研究活動を積極的に進めていくための研究活動に関する「情報共有と対話の促進」に努める。学内外の研究者との共同研究活動にも積極的に取り組み、また教育や学生支援のあり様を革新していくために、教員間の共同研究や教職員の研修にも積極的に取り組むこととする。

③コミュニティ「評価」活動

経営学部における教育・研究の発展にとって、教職員相互の情報共有と日常的な対話の促進に基づいたコミュニティの形成は不可欠である。同僚としての信頼を基礎にしてこそ、豊かな教育・研究の成果が生まれる。学生・院生も含め教育・研究に関わる交流の機会を積極的に設け、学部コミュニティを育てることによって、相互の信頼関係を醸成し、「評価」活動につなげていくこととする。

本学部の社会的貢献については、以上①～③の「評価」活動を通して、本学部の社会に対する教育・研究責任を果たすこととする。

4. 経営学部における「評価」の具体的な取り組みの例示

以上の基礎的な考え方をふまえて、以下、具体的な取り組みを例示する。なお、他の可能性を含めての具体化は今後の検討課題とする。

①相互の情報共有の促進のための取り組み

経営学部における教育、研究、管理・運営、社会貢献およびそれら全体の「評価」に関する教員、職員（なお専任外教員・職員も含む、以下同様）、学生、院生、その他関係者の相互間の「評価」に関する情報交換・共有の場を確保し、それらを有効に活用する。将来的には、学部独自の「『評価』情報共有・対話サロン」といった具体的な場の設定が考えられる。

②継続的な対話の促進のための取り組み

教育、研究、管理・運営、社会貢献の4部門およびそれら全体の1部門のそれぞれの「評価」に関する会議（ラウンドテーブル方式、自由に意見を出し合う会議）を開催する（経営学部・経営学研究科の運営についての懇談など）。このメンバーは、教員、職員、学生、院生、その他関係者とする。

③経営学部教育課程評価委員会の設置

以上の情報共有と対話を基礎として、「経営学部教育課程評価委員会」を設け、「教育目標の具体化」、「教育目標の達成状況」などを検討する。

④評価の蓄積と広報活動の促進のための取り組み

上記の3つの内容を蓄積するためニューズレター『経営学部「評価」活動—情報共有と対話の促進—』（経営学部「評価」活動情報誌）を年4回程度発行する。

⑤「授業アンケート」の取り組み

形式・内容は多様なものが考えられる。

・・・・・・・・・・・・・・・・（以下省略）・・・・・・・・・・・・・・・・

<注（一部）>

9) 教員評価制度には以下の三つの型があると説明されている。「業務改善型」（事例；B 県立大学）、「目標管理型」（事例；C 県立大学）、「処遇反映型」（事例；D 県立大学）。「A 公立大学の議論メモ」（チーム独自調査）。

これに当てはめるとすれば、本「最終報告」は、「業務改善型」のタイプに当たる。「最終答申」（龍谷大学）は「目標管理型」と「処遇反映型」の折衷型に当たるだろう。

10) 自発的・主体的な取り組みとして、米国薬学教育認定協議会（ACPE）の以下のような事例がある。

1932年に設立された薬学教育評価に取り組むACPE（Accreditation Council for Pharmacy Education：米国薬学教育認定協議会）は、評価・認定のあり方として、「基準の改訂には教育者から一般市民まで幅広く人々の意見を求める」といった多様性の重視、現地調査は「公平で偏見を持たずに評価する。現地評価には利害関係の無い評価団が選ばれる。インタビューを受ける教員や学生は大学が選ばず自選などの形を取る」といった公平性の重視、当事者の名前、評価報告書は極秘に扱われるといっ

た守秘義務の重視、そして何よりも次のようなボランティア精神が重視されている(大学評価学会年報1号『現代社会と大学評価』p148～149)。

- ・認定基準:認定を受けることや認定基準を採用するかどうかは大学の任意である。
- ・現地評価:専門スタッフ以外の現地評価団は全て自発的な志願による。
- ・協議会:協議会理事役員は自発的な志願による。経費は支給されるが給与はない。

- 11) ユネスコは学生を大学の主要な当事者として以下のように明確に位置づけている。
「学生を高等教育における関心の中心にすえ、その当事者の一員と認めること。学生は、制度上適切な組織において、かつ現行の制度的とりきめの枠内で、機関の教育水準(教育課程および教育方法改革をふくむ)の革新、および政策決定にふくまなければならない」(ユネスコ「優先行動の枠組み」同Iの1の(k))。

4) 事例:授業アンケート—フンボルト大学の事例—

私が実施した「EU(ドイツ他)大学改革・評価訪問調査」(2009年9月5日～13日)で、11日に訪問したフンボルト大学において「授業アンケート」用紙を入手した。この用紙は「性差/ジェンダー」の科目で実施されたものであったが、他の科目でも同様の形式のようである。用紙のタイトルは「教育評価と改善のためのアンケート」となっている。なお、翻訳は照井詩崇氏(ヨーロッパ大学)であり、文責は重本である。

このアンケートの特徴として次の6点が上げられる。第1は、回答がデジタル(数値的)情報ではなくアナログ情報と記述であること、つまり数値化による情報の量的処理を目的としていない。量的処理では授業改善につながらないと考えているのだろう。第2は、設問の難しさと記述の箇所から、記入には一定の長さの時間を要するようである。第3は、学生の学習上での主体的関わりを喚起している。学問的な内容への深い関わりが求められている。主体的関わりの弱い日本の学生にあてはめれば設問としてはかなり難しい内容と思える。第4は、学生自身の自己評価の項目がある。学生の自己評価を抜いて授業アンケートは成り立たないと考えているのだろう。第5は、学生と教師および学生相互間の関係性への着目がある。個別性だけを注目していない。第6は、授業改善は教師側の問題だけでなく学生側の問題でもあり共同作業としているように思われる。

【教育評価と改善のためのアンケート】

1. この科目をとる上であなたにとって一番重要だったのは何ですか。(複数可)
 - ・単位取得
 - ・テーマ(特に)
 - ・講師(魅力など)
 - ・その他()
2. あなたはどの課程ですか。<省略>
3. 内容に関して(注記;両極選択の間に幅がありデジタルではなくアナログで適当な箇所を塗ることになっている。重本)
 - 3-1 内容とコンセプト
 - ・項目について(主項目を自分自身で記載して答える)
「とてもいい」・・・「とても悪い」
 - ・完成度(プランニング、テーマの選択)
「とてもいい」・・・「とても悪い」
 - 3-2 概要(全体的印象)
 - ・講師と学生(関係性、雰囲気、交流)はどうか。
「とてもいい」・・・「とても悪い」

5) 事例；PDCA サイクル

- ・「サイクル」と「コミュニケーション」の対立
- ・「大学経営評価指標（UMI）（日本能率協会）、「大学の現状を可視化する 300 項目の目標・指標体系とデータベースシステム」、「PDCA サイクルの基盤づくりのための標準仕様として 12 の使命群が設定され、各使命をもとに評価指標として約 60 施策・300 項目がブレイクダウンされ、計測可能な目標体系を構築している」。
- ・工業活動に適合する外部者の侵入

マネジメントサイクルは、計画（P）を立て、組織（O）を作り、指揮・命令（C）し、評価（E）・調整（C）し、動機づけ（M）を含み、統制（G）するという経営管理活動の循環過程をマネジメントサイクルという。PDCA サイクルはマネジメントサイクルの一つである。

PDCA サイクルは、第二次大戦後に導入された生産管理手法、品質管理手法である。それは製造業、建設業という工業活動における過程のマネジメントとして導入された。デミング・サイクルとも言われるが、このサイクルは管理過程のサイクルであって、評価過程のものではない。この管理過程としてのこのサイクルの前提は、「トップダウン」、「議論はしない」（軍隊組織と基本的に同じ）、「物づくり」、「チェック（C）の基準（評価基準）は原則一つ」、「個人の動機づけの基本は成果と報酬（職務内容ではない）」、「統制は上からの支配（全構成員の参加ではない）」、「構想と実行の分離（構想の独占）」などである。PDCA サイクルとは一体何者か。この工業活動に適合する外部者が教育・研究活動の大学と大学評価の内部に侵入することの意味は何か。

第 1 に、評価過程は管理過程ではない。評価過程は全構成員の自発的・自律的な参加を前提とする。しかし、管理過程（PDCA サイクル）はトップダウンを前提とする。従って、PDCA サイクルが評価過程にとって代わることは出来ない。また、この点に（トップダウンと全構成員の参加）において両者は対立的関係にある。

第 2 に、P－D－C－A という管理過程は単線サイクル（単線の関係性）を前提とするが、評価過程は多元・多様な「複々…線」でかつ双方向の関係性を前提とする。

第 3 に、PDCA サイクルは、P を立てて、そのとおりにあくまで実行することを基本とする。途中で修正・変更は通常はありえない。ありえると PDCA サイクルの意味がなくなる。それはあくまでも実行し、その後の結果に対する点検（評価）の後での改善（修正・変更）である。対象が物であるので、このことが可能となる。教育・研究過程はコミュニケーション過程である。こうした単線のサイクル過程ではない。

第 4 に、サイクルとコミュニケーションには明確な違いがある。大学および大学評価はコミュニケーション過程であることに本質がある。PDCA サイクルはサイクル過程（製造業、建設業の「物づくり」の単線マネジメントサイクル過程）である。営みが全く異なる。学生の「品質」管理、教職員「人的資源」管理という表現が実しやかに公の機関でも語られている時代になってきた。基本的認識が誤っている。

第 5 に、大学評価に PDCA サイクルを導入すると大学評価（全構成員の自発的・自律的な参加、コミュニケーションの双方向関係過程など）の営みは破壊される。結果、大学は破壊される。大学にとって Deming Cycle は Demon Cycle である。

PDCA サイクルは物を扱う場合に意味をもつ。物はモノを言わない、精神をもたない、反抗しない、それ故意味をもつ。PDCA サイクルは「モノ言わぬ」学生、教員、職員が前提なのか。そこでは、ある枠内での発言は許容され、また激論も推奨されもする。その枠内での管理サイクルである。しかし枠外になることは絶対に許されない。これがマネジメントサイクルの特徴である。それは表現の自由、学問の自由に抵触する。PDCA サイクルが大学内で有効なのは、建物・設備などの管理に限ってのことである。

6) おわりにー相互了解の歴史的厚みー

①大学の社会的使命（ウィーン大学の正面玄関）

“学問の自由と人権の尊重のために

政治上および思想上の理由、宗教的・社会的な帰属性、民主主義への関わりによってオーストリアから迫害されたウィーン大学関係者に捧ぐ” 心より ウィーン大学

“戦争と暴力に反対する

国家社会主義の犠牲者のことを想って” 心より ウィーン大学

②大学の自治ー東西ドイツの統合とフンボルト大学の自治ー

③教育の公共性ーフランクフルトオーダーにある「私立大学」ー

結論；了解（共生）志向的関係性の歴史的厚み（構成員の相互了解の歴史的蓄積過程）によって大学における「評価の客観性」は担保される。

<参考文献>

- 1) 重本直利『大学経営学序説ー市民的公共性と大学経営ー』晃洋書房、2009年。
- 2) 重本直利「『評価』における競争性と共生性の相克ー企業、行政、大学の評価事例をとおしてー」、『教育目標・評価学会紀要』第18号、教育目標・評価学会、2008年所収。
- 3) 重本直利「大学創造と教員評価」、渡辺峻他編著『大学教員の人事評価システム』中央経済社、2006年、第5章所収。
- 4) 重本直利「大学創造と教員評価ー国際基準などから日本の異常な評価方法を問うー」、『大学創造』第18号、高等教育研究会、2006年所収。
- 5) 重本直利「大学経営学のすすめ」、『社会経営学研究』第5号、社会経営学研究会、2006年所収。
- 6) 重本直利「大学経営における“成果”と“公共性”ー大学経営論と大学評価問題ー」、『大学マネジメントと大学評価』（大学評価学会年報「現代社会と大学評価」第2号）晃洋書房、2006年所収。
- 7) 社会経営学研究会編『関係性と経営ー経営概念の拡張と豊富化ー』晃洋書房、2005年。
- 8) 重本直利「国際的視野から見た日本の高等教育政策」、国庫助成に関する全国私立大学教授会連合編『私立大学の未来ー改革と展望ー』大月書店、2004年、第2章所収。
- 9) シリーズ「大学評価を考える」編集委員会編『21世紀の教育・研究と大学評価ーもう一つの大学評価宣言ー』（大学評価学会）、晃洋書房、2004年。
- 10) 鹿児島国際大学三教授を支援する全国連絡会事務局編『いま、大学で何がおきているかー市民のための「大学改革」をめざしてー』かもがわ出版、2004年。
- 11) 龍谷大学教育開発センター編『21世紀の高等教育、科学、文化、自由に期待されるもの』（「大学教育開発」参考資料第1集・国際連合関係）、龍谷大学教育開発センター、2002年。
- 12) 東京高等教育研究所・日本科学者会議編『大学改革論の国際的展開ーユネスコ高等教育勧告宣言集ー』青木書店、2002年。
- 13) 重本直利『社会経営学序説ー企業経営学から市民経営学へー』晃洋書房、2002年。
- 14) 重本直利訳「ユネスコ・21世紀の高等教育に関する世界宣言ー展望と行動」、『高等教育政策検討委員会年次報告（1998年度）』国庫助成に関する全国私立大学教授会連合・高等教育政策検討委員会、1999年、所収。

質疑応答

【重本直利氏】

以上で私の話を終わります。ちょっとたくさん量を一気にしゃべってしまいましたので、わかりにくかったと思いますが、どうぞ御質問いただければと思います。

【司 会】

どうもありがとうございました。評価にかかわる問題を文字どおり深く、広く、さまざまな資料を基に説明していただきました。私の不手際で、予定の時間は過ぎましたが、御質問とか、あるいは御意見、もう少し時間はとれますので挙手をお願いします。

【質問者】

地域科学部の〇〇と申します。いろいろ幅広い内容だったのですが、伺いたいことは、長期的視点で改善するという目的で評価を行う場合に、どういう条件が必要なのかということです。というのも、現在の評価の枠組みというのは、長期的な視点での改善を実は保証しないような枠組みになっていると思うのです。特に、大学関係者を暗くしているのは、大きく言って三つぐらいあると思っておりまして、一つは、財政危機解決の手段として大学評価が使われてしまっているということです。つまり、私たちがどれだけ改善努力を行っても、毎年毎年1%運営費交付金をカットするということが行われてきた訳です。これは、企業では「信賞必罰」だとか言いますが、大学では「必罰」だけなのです。交付金のカットは、改善しても罰せられるということと同じなのです。文科省側はいろいろ色をつけて、ある程度修正を加えようとはしてきていますけれども、財務省側の立場はあくまでも1%カットということできていますから、このような条件のもとでは、改善努力ということが非常に空しいもの、つまり全く士気、モラルを低下させるような方向で「評価」が使われてきてしまっているという、それが1点目です。

2点目は、これは本日お聞きしたお話にも関わる、最初の教育評価、とりわけ教員の個人評価という点です。数値目標になぜこだわるのかといったときに、私はどう考えても、本日の前半の話ですが、数値化することはやはり教員の個人評価に、特に処遇の変化や格差をつけるということに結びつけるのでなければ、数値目標にあれほどこだわるということがよくわからないのです。実際に、この大学の中期計画、中期目標では、そういう形でまさに教員の個人評価、研究・教育の両面でやっていくということを掲げていますから、その枠組みというか流れの中で考えなければ、やはり理解出来ないことなのです。

ところで、この教員自体の教育改善が要するに処遇の改善ということにつながるといふことになると、教育改善の目的自体が変質してくると私は考えています。つまり自分の私益の追求で教育を改善するというふうには学生側が受け取っても当然のことになってくるわけです。実際にそういう点で、教員自体が一生懸命純粋な気持ちで教育を改善しようとしてもそういう目で見られるといったような、モラルの低下というか、そういう点では大学自体が「ビジネスの場」みたいになってしまうというような後ろ向きのベクトルが2点目に言いたいことで、大学と言う教育現場を暗くしている点だと思います。

3点目は、これは現在の評価制度の枠組みとかかわって、いわゆる中期目標とか中期計画、法人評価は6年間のスパンと思いますが、それと認証評価は7年以内ということで、いずれも実質5年ぐらいの期間の成果で評価されるという枠組み自体がはらむ問題です。このような「近視眼的」枠組みの中では長期的な視点での改善などということはどうてい出来ないということになります。

そういうことで、今言ったような枠組み自体を変えない限りは、根本的に長期的な評価というのは実現しないのではないかと危惧しています。一つは財政的な配分と大学評価を切り離すことが必要だと思います。それから、個人評価と個人の処遇というものを切り離すことも必要

ではないでしょうか。特に3番目の点について言えば、中期計画のような枠組みではない、もっと長期的な視点ということを入れない限り、恐らく長期的な改善というのは実現しないのではないかと思います。先生はその点どうお考えなのか、お聞かせください。

もう一つは、今言ったような枠組みがなかなか短期間では変えられないとすれば、私たちが出来る差し当たっての長期的な視点での評価の改善というのは、具体的にどういうふうなあり方が考えられるかということについて、御助言いただけたらと思います。

【重本直利氏】

今おっしゃっていただいた点について、基本的に僕も同感ですが、財政的なものと評価というものが連動するというで法人化は出発していますので、ある程度の枠の中で効果的配分ということ、当初の出発点から議論をし、そういう方向で評価を行っています。端的に言えば、そもそもの出発点において誤ったというふうに思います。したがって、財政の問題と評価の問題を基本的に切り離す必要があると思っています。

個人評価と機関評価については、評価のターゲットは基本的には機関評価であって、個人評価のためにやることはおかしいと思います。機関評価のために、必要な限りで個人評価を行うというのが基本的な評価の方向ですので、これは全世界的な流れですが、その点をもう一回確認する必要があると思います。機関評価が出来なかったら個人評価をする意味はありませんので、基本的には機関評価が最も肝要だと思っています。

それから、長期的な問題については、これは龍谷大学が実際にやっていることでもあります。私たちの学部は、教員と職員と学生を入れて、学部自治と自律の原則の下、評価報告書をつくりました。この報告書は、大学執行部いわゆる大学当局と、それから私立大学に対しては評価基準協会がありますし、私大連盟もありますので、そういう部分と報告書はぶつかっているわけです。我々はあくまでも我々の学部教育の責任は我々がとるべきと言っています。我々教員だけでなく、働いてそこにいる学部の職員と学生と議論して決めていく、これが我々にとっての長期的視野なのです。

そのとき、どうしてもこの基準でやれと言われたときに、我々が素手ではなく、素手というのは何もしなければそれは完全に従わざるを得ないという意味ですけど、「我々はこの基準でやっています、こういう考え方で我々は教育・研究の責任をとって評価活動に取り組みます、だから、大学、あるいは私大連盟、大学基準協会のこの基準を無原則に受け入れるものではありません」という形で対案を出そう、ということで報告書をつくりました。それが長期的視野の実体化だろうと思います。それが、うまくいくかどうかはわかりませんが、学部の教職員、学生の力で少しずつ積み上げていく必要があると思っています。いつかそれを先ほど述べた「ぶつかる部分」にも理解していただいて、経営学部のこの報告書の評価活動がやっぱり正しいのだと、いつか思ってくれるまで、我々はこの内容で頑張っていこうということを考えています。当面の視野もそこであるし、長期的にもそういうことを行うのが大切なのです。今の段階で責任を持って言えることは、それだけです。

それでよろしいでしょうか、ちょっと不十分かもしれませんが。我々が何もしなければ完全に従わざるを得なくなると言うことです。問題提起するだけでは、「評価を受けるか受けないか」と迫られたり、「君は評価をしないのか」と聞かれたりします。「評価活動はどうするのか」と聞くと、「嫌です」という人も大学人にはたくさんいます。評価は要らないという人もいます。だけど要らないで済むのであれば僕も要らないでいこうかなと本音では思うのですが、どうしても今の流れでは、それはやらざるを得ないのです。だとしたら、我々できちっとした報告書をつくって、具体的な取り組みを提案して、これでやりますということでやり合うしかないのです。「やり合うものをみんなで共有しましょう」ということを、一応、経営学部では共有出来たのではないかと考えています。

個人の処遇問題、処遇の格差と言う点では、結局そこが今大きな問題になっています。この

ままいけば、当然、先ほど言った個人評価をベースにしますから、その後、格差問題が出てくる。だからやはり基本的に個人評価そのものを評価活動の目的にしないということを確認していくしかないのではないかと考えています。

それから、大卒のところでは、法人化は構造的にやはり問題があるのです。この問題は、小手先ではいけないと思っています。先ほど言ったように出発点から含めて構造的に変えていかなければならないということです。今日は少し大きな話も含めて私見を述べさせていただきました。

【司 会】

ありがとうございました。

今の〇〇先生の質問に対する重本先生の回答にもありましたように、先生は発表の最初のところで四つ、五つほど評価にかかわっての大事なポイントをおっしゃいました。その辺は皆さんも御理解いただけただかと思えます。本当は先生の発表、講演を、中期計画をつくる責任ある側の人たちにしっかり聞いていただきたかったのですが、残念ながら理事の方々にも他に所用があり難しかったというのが現実です。繰り返しますが、新しい第2次の中期計画、中期目標の年次計画的なところが今各部局で検討するように本部より来ています。そこには「教育力」という部分で授業評価の話も出てきております。皆さんしっかりと、役員が各部局を回る予定ですので、もう回られたところもあるかも知れませんが、理事たちに質問や意見をぶつけていってほしいと思います。

最後に、二つだけお願いがあります。一つは、きょうの資料の中にアンケートの用紙が1枚入っておりますが、直ちに書く必要はございませんが、今回のFDについてぜひとも御意見を書いていただいて、事務の方へ提出していただきたいのです。また、今書いていただいたアンケートは出口のところで回収させていただきます。

それからもう一点は、資料の横にパンフレットを置いておきましたが、重本先生が事務局長を務めておられる大学評価学会という学会のことです。もしパンフレットをお持ちでない方は出口のところに用意してありますので、見ていただいて、重本先生からの要望でいえば、ぜひこの学会にも参加していただきたいということです。実は私も入っておりませんので、これを機会に入らせてもらおうかと思っています。

どうも今日はお忙しい中、長時間に亘ってご参加頂きありがとうございました。(拍手)

「平成 21 年度 岐阜大学教養教育推進センター FD 研究会アンケート調査票」の参加者感想等

No	1. FD 研究会全体の内容等について	2. 講演「今大学に求められている教育『評価』について」	3. 講演「『評価の客観性』に関する諸問題―事例紹介―」	4. その他、教養教育（全学共通教育）全般に関し、要望・意見等
1	認証評価をしなければならぬと言う法律が出来たために、それに振り回されているという徒労感を強く感じた。建設的な議論にすることが極めて難しいと思う。	学生による授業評価の目的が、教員の授業改善にあるとしたら、現在の評価はあまり意味がないと思う。全ての授業が終了した後には評価が出来ても、それをもとに改善した授業を学生はすでに受講することが出来ない故、ナセンセス。もし改善するのなら、毎回の授業後に学生からの意見・要望を聞けば良い。	話が羅列的に流れが無く、構成が弱いので、結論に至るまでの説得力に欠ける。声がかもり、冗漫、早口で聞き取りにくいのが残念。	
2	司会者のコメントが少し長かった感がありますが、全体としてコーディネイトできて議論を活発にさせた成果を生み出したと思います。	「大学」と「小・高校」と同じ授業でないことを理解してほしい。学校教育法でもその定義が違っているはずである。知の伝承の入り口の教養教育の授業評価項目は、いつの間にかHOW TOのものになってしまったことが残念であった。	センターのFDとしての内容との関係で言えば、興味のベクトルが違っているものにはひびいたか失敗。「岐阜大学ファースト」等の方が良かったように思います。ただ、「センター」の管理、組織という視点であれば、面白かったのに・・・残念です。（大学の管理組織にかかわる方が聞いたほうが良かったのに・・・）	「全共」「全教」という2つ略語をみかけると情報発信側としてはどうお？
3	理事と一般教員の間で「評価」をめぐる理解の仕方が著しく異なっていることが明確になったように感じられた。	評価を数値によるデータと読み替えてグラフ化した資料から見えるものと、そもそも数値化にできない教育的「質」の問題とをバランスを取って「評価」していく必要を感じた。	「評価」とは、何かが、理解できて良かった。	「学士力WG」の議論が英語教育に特化されてきたことが異常。英語も大事だが、外国語教育全体を見直す必要があるし、人文科学教育の分野も貧弱であることを改善する用意があるのか不明。「学士力」＝「英語力」ではない。
4		相対的評価の有意性、有効性及び数値評価の客観性について問題が多いいと感じました。今の評価方法に固執することなく、多種多様な方法を模索してほしいと思います。その場合、授業評価が個人評価につながるものであってはならないと思います。	本質的、基本的な問題提起として、種々考えるヒントが得られました。トップダウンの画一的な評価の押し付けが本来多様であるべき大学・学問・研究・教育の可能性をどれほど阻害することになるかとわりわり評価する側は心すべきだと思います。	
5		①教育評価の目的と手段、主体のあり方を全学的に議論する必要を感じました。 ②今回のように多様な学問を含む教養教育について、画一的な尺度での数値評価は困難と考えます。 ③理系で職業教育的な強化であれば難易度に応じて入門、初級、中級、上級とレベルを明確に区分し達成目標の設定や教育内容の適正さ（レベル等）のマッチもある程度可能かもしれません。 ④しかし、文系科目であり、しかも非専門の学生向けの教養科目の場合、上記と同じ基準を適用するのは、困難だし、不合理です。 ⑤したがって、このような教育評価の数値化は、教員の個人評価を数値化して行い、かつ教員の処遇に反映させるという目的のものでなければ、とても説明できないものと考えます。 ⑥この教員の処遇と評価を直結させる方法は、教育改善の手段としては、最悪の手段と考えます。（学生は、教育熱心な教員を教員の自己利益（処遇改善目的）と考えるでしょう。これは、大学教育のビジネス化であり、教養破壊です。）		
6	内容的に中身の濃いものでした。より多くの教員に参加していただきたいと思えます。今の多忙さを何とかしななければ、FD研究会に参加しにくいのが現状です。	授業には、多様な内容・方法があり、一律に同じ評価（得点化）することは困難な気がします。 学生の意見を聞くことは大切ですが、教師としての自信や方向性が、希薄になってきている状況もあるように思われます。	評価に関して多様な視点から述べられており、とても参考になりました。演者の指摘からすると岐阜大学の様々な方法（ポイント方法・点数化）は、評価方法として疑問が残ることになります。	教養教育に興味・意欲があり、授業をひとつでも多く担当・開発したいと思っています。ただし、授業評価や日常の多忙さを考えると気軽に担当できないというのが素直な思いです。

平成 21 年度 教養教育推進センター FD 研究会 アンケート調査票

本日は、何かとお忙しい折りご参加いただき、厚くお礼申し上げます。

ついては、今後の教養教育推進センターの FD 活動に役立てる意味を含めまして、感想等を差し支えない程度にお聞かせ願いたいと存じますので、よろしくお願ひします。

研究会終了後に回収させていただきますので、よろしくお願ひします。

【提出できなかった方は、11 月 4 日（水）までに全学共通教育事務室へ送付願ひます。】

1. 今回ご参加いただきました FD 研究会全体の内容等について、どのように感じましたか。感想等をご自由にお書きください。（枠内に書ききれない場合は、裏面へご記入ください。）

2. 【講演】「今大学に求められている教育『評価』について」に関し、感想等をご自由にお書きください。（枠内に書ききれない場合は、裏面へご記入ください。）

3. 【講演】「『評価の客観性』に関する諸問題—事例紹介—」に関し、感想等をご自由にお書きください。（枠内に書ききれない場合は、裏面へご記入ください。）

4. その他、教養教育（全学共通教育）全般に関し、要望・意見等をご自由にお書きください。（枠内に書ききれない場合は、裏面へご記入ください。）

表紙 ソクラテス

紀元前5世紀、ギリシャに生まれたソクラテスは「人が人として生きる意味」を史上初めて自覚的・意識的・方法的に問うた「哲学の祖」として知られる人です。実を言うと、本格的な「学問」というのはこのソクラテスの問いから生じていったのであり、それは「人が生きていることの意味」を問うことからさらに「人がここに生きている世界」への問いとなっていったからです。私たち人間は「この世界に生きている」からです。私たちが、何が対象であれ「疑問を持ち、追求し、学ぶ」というのも本来はそうした意味がありました。「学ぶ」ということはただ単に私たちの衣食住の欲望を満たすための手段を探すためだけではありませんでした。ところが近代以降の科学はそうした「欲望の充足のための手段」とされていく傾向が強まりました。これはこれで人間の生物的な欲求を満たすものとして意味はありますけれど、人間はそれだけで生きているわけではないはずです。私たちが生きているのにどんな意味があるのかを問うことは、「人が人らしく生きる」ために必然的なことだと言えます。「本当の学問」を取り戻したいです。



岐阜大学教養教育推進センター広報誌「ディアロゴス」第16号

発行

岐阜大学教養教育推進センター

編集

教養教育広報・FD 専門委員会

〒501-1193 岐阜市柳戸1番1

TEL. 058-293-2178 FAX 058-293-3020