

I. 成績評価の改善に向けて

副学長 杉山武彦



日常生活の中で、私たちはつねに他者からの評価を予想したり期待したりしながら行動しているわけではない。しかし、私たちが何かに向けて努力するときには、それがしかるべき結果につながることを、正当な評価を受けることを、少なくとも暗黙のうちに前提としていることは間違いない。その前提が成り立たないとなれば、毎日の生活の中での大小さまざまな種類や程度の「努力」のインセンティブが消滅してしまう。

いま本学で進められている成績評価システムの見直しは、ここ数年の一連の自己評価・自己点検の実施の中で現行の成績評価について行われた学生アンケートの結果に端を発している。そのアンケート回答の中では、まさに冒頭に述べたような認識に結びつくような指摘が、多様な側面にわたって率直に提起されたのだった。「同じ科目でも教官によって評価の厳しさに大きな差がある」「試験を受けただけで単位が得られる科目が多い」「一回の試験だけで評価される」「答案がどのように評価されて成績に結びついたかわからない」などの不満は、その代表的なものであったといつてよい。

あらためて考えてみると、本来の成績評価は、履修者の勉学意欲を高める作用を持つべきものであるとともに、併せて、評価者が履修者の勉学の達成度を他者に対して保証する役割をも果たすものでもなければならない。そのように考えるとき、本学の従来の成績評価のシステムは、科目ごとの自由度と一種のおおらかさを持つものであったとはいえ、今日の一般的な標準に照らせば、きわめて不十分なものとみなされる。

来年度から導入される新しい成績評価の枠組みは、改善の要素を現実的と考えられる範囲で最大限に取り入れようとしており、いわゆる到達度評価を基本とするとともに、現行の4段階評価から5段階評価への変更を含んでいる。その詳細な内容は、これまで報じられている内容に加え、近々、学内に広く周知されることになるであろう。

付言すると、絶対に正しい成績評価の方法というものは、おそらく存在しない。今回の見直しも今後さらに検討を要する部分を含んでいる。提案されている新しい枠組みを適切に機能させ、さらに改善していくためには、評価する教員の側に意識改革と適応努力が求められるのは当然として、授業評価への誠実な対応など履修者の側の協力もまた不可欠であることを強調しておかなければならない。変更過程では事務処理上の負担が発生することも予想される。一橋大学の「教育力」の向上と学びの活性化のために、ここで全学の関係者の絶大な協力をお願いしておくこととしたい。

付言すると、絶対に正しい成績評価の方法というものは、おそらく存在しない。今回の見直しも今後さらに検討を要する部分を含んでいる。提案されている新しい枠組みを適切に機能させ、さらに改善していくためには、評価する教員の側に意識改革と適応努力が求められるのは当然として、授業評価への誠実な対応など履修者の側の協力もまた不可欠であることを強調しておかなければならない。変更過程では事務処理上の負担が発生することも予想される。一橋大学の「教育力」の向上と学びの活性化のために、ここで全学の関係者の絶大な協力をお願いしておくこととしたい。

目次

I. 成績評価の改善に向けて 杉山武彦 副学長 …1

1. 学生を励ます成績評価のあり方を考え合う

藤田和也 …2

2. 9月20日のFDが私に残したもの 尾畑 裕 …2

3. 私の成績評価方法 —「シビアだけど、いい先生」

を目指して

岡室博之 …3

4. 「知的共同体」としての講義—授業評価の前提として

田中孝彦 …4

5. 成績評価に関する素朴な疑問と提言 渡辺雅男 …5

II. 「大学教育研究開発センター」が設立する見通しに

藤田和也 機構長 …8

•平成14年度大学教育研究機構年次報告 ……8

2002年2月1日～2002年12月20日

学生を励ます成績評価の

あり方を考え合う

藤田 和也 (大学教育研究機構長)



去る9月20日、「成績評価・授業評価ワーキンググループ」と大学教育研究機構との共催によるFDシンポジウム「学生を励ます成績評価のあり方」が開かれた。夏期休暇中であり、かつ各研究科の修士課程の入

試の最中とあって、シンポジウムへの参加者の出足が鈍ることが心配された。予想どおり、当日は、全学FDと銘打ったわりには参加者が少なく、本館21番教室という広い部屋に50名ほどの参加を得て催された。

最初のセッションは、名古屋大学高等教育研究センター教授の池田輝政氏の講演「『授業づくり』のFDプログラム開発と成績評価のあり方」と質疑がもたれた。池田教授の講演の要旨は次のとおりである。

- 1) 授業開発は、①Design (シラバスと同義)、②Management (授業準備から実際の授業運営まで)、③Evaluation (自分の授業の見直し) の3つのステップで進められる。
- 2) 授業では、教授・学習の文脈構造 (Context of Teaching and Learning) をしっかり持つことが重要である。その文脈構造は次の要素で構成される。すなわち、Orientation (授業のねらいと構想を説明する) → Content・Task (授業での内容や作業課題の提示) → Approach (学習へのアプローチのしかた) → Outcome (教授・学習の成果)
- 3) 授業デザインの7つのスキル
 - ① 組織の求める目標を尊重し、自分の授業目標と関係づけることができる。
 - ② クラスの特徴 (学習経験、獲得スキル、学習意欲など) の情報を収集できる。
 - ③ 授業全体 (コース) の目標、概要、計画を示すことができる。
 - ④ 学習者に意欲をもたせるために、さまざまな授業方略を工夫することができる。
 - ⑤ 学習者に求める事前知識・スキル・経験などを確認し、必要に応じて提示できる。
 - ⑥ 学習メディアを必要に応じて活用できる。
 - ⑦ 授業目標の達成度を判断する情報やデータを収集し、次回に反映させることができる。
- 4) 名古屋大学における「基礎セミナー」の授業デザイン (プレゼンテーション技法の習得をね

らいにした授業デザイン) 例の紹介

二つめのセッションでは、田崎社会学研究科長から本学で来年度実施予定の新しい成績評価の趣旨と方法について説明がなされた。報告内容の要点は、当日配布されたレジメに要を得て簡潔にまとめられているのでそれに譲るが、①成績評価の役割、②新しい成績評価制度の概要、③新しい成績評価の仕組み、④最上位 Grade のガイドライン、⑤評価のポイント、などについての要点の説明がなされた。

池田報告の内容は、今回のシンポジウムのテーマに直接迫るものではなかった点は残念であった (その点は主催者としての打ち合わせ不足を反省している) が、「授業づくり」の方略の一般的方法についての説明には示唆を得るものがあったように思う。

田崎報告は、既に各教授会に提案されている内容の骨子とその趣旨を補強的に説明する意味をもっていった。これを受けて、新制度導入による混乱を防ぐために、否、より積極的にはこの改革の趣旨のひとつである「学生の勉学意欲を励ます」ことに十分に役立てられるように、各部所・分野では是非とも議論を深め、認識を共有する努力を期待したい。

9月20日のFDが私に残したもの

尾畑 裕 (商学研究科教授)



9月20日、FDが行われた。当日は、「学生を励ます成績評価」というテーマで、名古屋大学高等教育研究センターの池田輝政教授による講演「『授業づくり』のFDプログラム開発と成績評価のあり方」と、本学大学院社会学研究科長の田崎宜義先生による新成績評価制度案の説明「本学における成績評価改善のねらい」の2つがおこなわれた。ここでは池田氏の講演が、私の授業づくりにとっていかに役立ったかについて報告したい。

夏学期より導入された学生による授業評価のアンケート結果が、FD直前に各担当教官に返却された。私が受け取った夏学期の授業「原価計算」のアンケート結果の自由筆記部分は、学生たちの怒りの声にあふれていた。一生懸命やったはずが、こんなにも恨まれていたとは。私が授業の終わりのほうで出したレポート課題がむずかしすぎる、情報機器を使わないとできないレポートであり、課題として不適切であるというのである。私としては、社会にでて必ず

役立つデータベースの知識についてもこのさい身に
着けてもらうことが学生のためになると判断して、
何日もかけて課題を作成したのであり、課題の実行
に役立つデータベース言語SQLの講習会をパソコン
ルームで履修者対象に3回ほどボランティアで開
催したりした。しかし、そのような技能の習得が課
題の実行に必要なことを、開講時に伝えていなか
ったのがけしからんというのである。今後の授業
のやり方について、なにかヒントが得られればと思
い、今回のFDに参加することにした。

池田氏の講演は、成績評価の問題に限らず、授業
づくり全体にわたる非常に興味深いものであった。
池田氏は、授業づくりを、Design から Management
そして Evaluation と捉える。Evaluation というの
は、成績評価のことではない。教師が授業を終えて、
自らの今期の授業を反省するのである。教師は、授
業開講まえに、学生にどのような課題を課すかなどを
念密に計画する。そして、授業が始まったら、エネ
ルギーと熱意と余裕をもっていっしょうけんめい汗
をかく。こういう教師側からの働きかけで、学生の
アプローチを変えることができる。そして授業がす
べて終了したら反省する。

とりわけ興味深かったのは、学生のその授業にた
いするアプローチという考え方である。たとえば、
適当に試験だけ通ればよいと考えて授業をさぼるよ
うになるか、まじめに授業にでて勉強するかは、教
師側が出す課題をはじめ教師側が発するさまざまな
メッセージにたいするリアクションであるというの
である。したがって、授業の初期に出す課題とその
フィードバックが重要となる。そして学生になんら
かの Task を課したら、それについて授業のなかで
発表させることが重要となる。うまく学生のアプロ
ーチをコントロールすれば、カンニングさえふせげる
という。今までカンニングを防ぐには、試験のとき
に監督をきびしくすることぐらいしか思いつかなか
った。いわれてみれば当たり前のように聞こえるが、
学生のアプローチという視点は、非常に本質的で、
意外と見落とし勝ちな盲点のように思う。

評価方法と評価基準のマトリックスにより、多元
的な評価を行う提案も非常に興味深く、有益であっ
た。たしかに、評価項目をたくさん設定しておき、
それを事前に学生に知らせることは学生のアプロ
ーチに影響をあたえる意味で重要である。

池田氏から直接URLの紹介はなかったが、当日
配布されたレジメから、池田氏らが作成している大
学教授法のチップスについての Web サイトは容易
に見つけることができた。「成長するティップス先
生 Ver1.1 -名古屋大学版ティーチングティップス-」
という Web サイトである。http://www.cshe.
nagoya-u.ac.jp/tips/index.html 非常におもしろ
く読めて、大学で授業するものにとっての有益な情
報がつまっている。

池田氏の報告は、私の冬学期の授業づくりにおお

いに参考になった。評価基準と評価方法のマトリッ
クスを作成し、17項目について細かく配点し、そ
れをオリエンテーション時に学生に提示した。それ
により、こちらが学生に何を望んでいるかがかなり
明確に伝わったのではないだろうか。夏学期の授業
のときには、課題を授業の終わりのほうで出したた
め、その課題が学生のアプローチに影響を与えるこ
とができなかった。この失敗をくりかえさないため
に、今回は授業の初期の段階で課題を出すことにし
た。

池田氏の報告を聞いて、いままであまり注意をは
らわなかった授業づくりの重要なポイントに気付く
ことができ、非常に感謝している。今後もこの種の
FDの開催を期待したい。

私の成績評価方法

—「シビアだけど、いい先生」を目指して

岡室 博之（経済学研究科助教授）



これまで講義を担当した
期間は7年に満たず、「私の
成績評価論」などと偉そう
なことを書けるほどのベテ
ランではない。それにも拘
わらず機構長から原稿の依
頼を受け、また寄稿者3人
がすべて4年前に「一橋新
聞」が選んだ「おすすめシ
ビア教官」だということ
を考えると、どうやら私の
成績評価の厳しさが機構
長の耳にも届いているらしい。

学生の話を見ると、私の成績評価はたしかに厳し
いほうだと思う。新歓合宿では、経済学部先輩から1年生へ「岡室の授業は取るな」という忠告がされるらしい。学生時代に「甘い」先生方にお世話になったことを棚に上げて、私が厳しい成績評価をするのには、ふたつ理由がある。ひとつは、厳しい評価が学生のインセンティブを高めると思うからである（私の出すAは、特に優秀な学生に対する表彰である）。もうひとつは、厳しい評価をする授業にはやる気のある良い学生が集まると思うからである。私は今年度夏学期に「経済学入門」と「産業経済学」という科目を担当した。紙幅の制約のため後者に限定すると、履修者56名、期末試験受験者45名のうち、Aが7名（16%）、Bが10名（22%）、Cが23名（51%）、Dが5名（11%）であった。成績評価の方法は、1）中間試験と期末試験の単純平均点と2）宿題2回各5点、抜き打ち小テスト3回各10点、

中間・期末試験各 30 点換算の総合点のうち高いほうを取り、その平均から少し上を B の最低ライン、平均点＋標準偏差以上を A、平均点－標準偏差未満を D とするというものである。合格ラインは例年 40 点くらいであり、決して厳しすぎはしない。合格者の約 2 割が A という分布は、来年度に導入される成績評価基準案を先取りしていると言える。

成績評価において私が心がけている第 1 の点は、公平性である。当然のことだが、ゼミの学生だとか、再履修だとか、名前を覚えた学生だとかの理由で評価を甘くしない。その結果、ゼミ生から不合格者が毎年何人も出て、中には再履修しても合格しない者がいる。就職活動のために出席できないという事情にも特別な配慮はしない。第 2 に、できるだけ客観的で厳密な評価を心がけている。試験問題を多くし、論述問題の採点にも細かい基準を明確に設け、また上記のような多面的な評価を行っている。

第 3 のポイントは、学生に対する情報公開である。私は試験の答案を必ず返却し、解答例・配点・採点基準を同時に配布・掲示している。また、試験の得点と最終評価の分布だけでなく、成績評価の基準と個人成績（氏名を伏せて）を掲示する。これらは個人成績を除いて私の HP（<http://www.econ.hit-u.ac.jp/~okamuro>）にも掲載される。過去の成績評価情報、試験問題と解答例、学生による授業評価の結果も HP 上で閲覧できる。第 1、第 2 の点はいわば当然のことだが、情報公開に関してここまでしている教官は少ないと思う。情報公開には手間がかかるし、情報公開をしても成績評価に関する問い合わせや苦情は出る。しかし、「ここまでやっているのだから文句は言わせないし、何があっても対応できる」という自負はある。

以上に述べた方法や基準はこれまでの試行錯誤の結果であり、偉そうに紹介するほどのことではない。学生のために何が良いか、何が必要かと考えているうちにできたパターンである。もちろん、厳しい評価は講義内容が充実していてこそ意味のあるもので、ろくな授業をせずに評価だけ厳しい教師は最悪だと思う。未だに新米教師の気分が抜けない未熟教師の私だが、「シビアだけど、いい先生」と言われるように、これからも気を抜かずがんばっていきたい。

「知的共同体」としての講義

—授業評価の前提として

田中 孝彦（法学研究科教授）



今回試みられた授業評価の結果は、実に多くの示唆を含んでいた。何年か前まで、自前の授業評価を行っていたが、受講者数の増大と時間的圧迫の中で、最近はその余裕がなくなっていた。それゆえ、公式に授業

評価が行われることになったことは、喜ばしい。評価の指標の設定などについて、様々に批判はあろう。しかし、ともかくも教官サイドの自己満足を戒め、受講者の希望を知る参考を提供するという重要な一助となることは否定すべくもない。と同時に、評価項目や指標の設定には、今後も試行錯誤が必要であることは、関係者諸氏も認めておられることと思う。そこで、次回以降の授業評価に向けて、何らかの参考になることを願い、若干の問題提起と提案を試みてみたい。講義の目的については、学問分野ごとに多様な考えがあろう。ここでは、国際関係史担当教官としての、自分の立場に引きつけて議論を試みたい。

私にとって、講義の目的は、受講者への専門的知識の供給よりも、国際関係について「考える」ということはどのようなことなのかを伝えることである。ある一定の問題意識に基づき、どのように自分で問をたてるのか。その問に解答するためには、どのような事実を知らなければならないのか。また、歴史的現象にどのような意味づけを行っていくのか。このような、「考えの道筋」を追体験してもらうべく、受講者を誘導し、自分で考える方法を体得してもらうことが、私にとっては、講義の目的である。

この目的のためには、自分の問題意識と「考えの道筋」をさらけ出すことになる。しかし、一方的にさらけ出すのではなく、受講者の追体験の過程を確かめながら、さらけ出していく。もちろん、完全に双方向な対話は講義では望めないから、受講者が出す様々なサインを受け止めながら、暗黙の双方向性を成立させることに腐心することになる。これは、受講者との「知的共同体」を形成しようとする試みだといえる。そして、この試みの成否は、私の講義の目的が、受講者にも共有されているかどうかにかかってくる。

ここで授業評価のあり方に話題を戻すと、授業評価のための項目は、講義の目的（到達目標ではなく）のあり方に関係なく設定されている観が否めない。こちらの問題意識をさらけ出し、それに対する反応を読みとりながら、受講者全員に考えてもらうような問題を設定するには、それなりの時間的余裕が必要である。受講者が私の「考えの道筋」をフォローし、さらにそれに対して自分なりの考えを持てるような時間的余裕を作る必要もある。

そうすると、たとえば、当初設定した講義の到達目標を実現するかどうかは、二の次になるが、授業評価には、「授業の目標の適切さ」という項目があり、どんな目的の講義であっても、「目標」が実現されたかどうかについて、数値が示される。しかし、その評価項目は、私の講義目的にとってより重要な「問題意識の喚起」や「考え方を学べたかどうか」という項目に比べれば重要度は低いのである。

ここで、生じうる弊害は、自分の講義目的を犠牲にして、授業評価の数値を高めるために努力するという誘惑にかられることである。講義の目的は、明確にそれをたてていない場合は問題外にしても、それをたてている場合には、教官の個性を反映するものであろう。しかし、授業評価の数値が、少なくとも外見上は、一律の重みをもっているように設定されていることにより、教官の個性の反映を阻害する一種の「管理」の道具になってしまうような危惧を感じる。ではどうすればいいのか。

様々な方法が考えられるが、授業評価の各項目の中で、教官の講義目的に沿って重要であると思われる項目を、あらかじめ教官サイドで指定し、全体の数値の平均を取る場合には、加重平均のような形で数値を出すというのも一つの方法であろう。しかし、このような技術的な操作に加えて、いや、おそらくそれ以上に大事なものは、講義の目的（重ねて言うが、目標ではない）を教官サイドが明確に設定することであり、それを、講義の最初に受講者に明確に伝え、講義目的を教官と受講者の間で共有することであろう。この作業をする中で、教官は、「あるべき大学の授業とはなにか」について、イメージを深めることができるようになり、同時に、受講者もこのイメージについて、反応を示すことができるようになる。つまり、講義が「知的共同体」として機能する素地ができていく。

大学の「あるべき授業」は、受け手と送り手とが、「知的共同体」を形成することを通じて、発見的に作り上げていくものであると私は考える。そのための授業評価のあり方について、今後も、自分の問題として考えていきたいと思う。

成績評価に関する

素朴な疑問と提言

渡辺 雅男（社会科学研究科教授）



はじめに

成績評価について昨今大学で唱えられている議論の多くは「世間」でのそれと奇妙なズレを感じさせる。大学の外の世界を眺めると、相対評価から絶対評価へ、集団に準拠した評価から個人内評価へと

成績評価の流れが変わりつつあることに改めて驚かされる。この流れは、平成13年度の改訂『学習指導要録』において、観点別学習状況の評価だけでなく「評定」にも絶対評価が導入されたことで一挙に加速された感がある。成績評価に大きな変化が訪れているのである。

このような変化は、第一に、自ら学び、自ら考える力を育てるという教育理念に照らしても、十分な説得力をもつ。第二に、各学習段階において、その学習段階の目標を実現しているかどうかを評価し、上の段階への円滑な接続に役立てるためにも、きわめて適切である。第三に、学習集団の編成も多様となるなかで個に応じた指導を重視するためにも、ぜひとも必要である。第四に、少子化のなかで正規分布を前提とする相対評価では評価の客観性と信頼性を確保することがもはや難しいという現状を考えてみても、大いに歓迎すべきである。つまり、こうした根拠に基づき、小中学校では、成績優秀な上位7%に対して機械的に五段階評価の「5」を与えるという、これまでの相対評価を「見直し」、絶対評価へと困難だが貴重な一歩が踏み出されようとしているのである。

ところが、大学では、こうした流れに背を向けるかのように、奇妙な退行ムードに包まれている。むしろ世間の流れに逆行するような議論が歓迎されている。合い言葉は、「厳正な成績評価」であり、「教育のグローバル化」である。「勉強しない学生にはムチを喰らわせ、落第させろ!」、「欧米の成績評価制度（GPA）に準拠して、世界に通用する質の高い大学を目指せ!」というわけである。だが、この掛け声の彼方に透けて見えるのは、学生の成績を数値化し、数量化し、それをテコにして教師の側の成績評価基準を統一化し、画一化し、最終的には相対評価を導入して学生の階層的な序列化を仕上げ、それと同時に、教師が握る成績評価の権限を上からコントロールして教育課程の「聖域」を突破しようという究極のシナリオである。このシナリオが実現可能かどうかは別にしても、そのための一歩

を踏み出すことが求められているらしく、どの大学でも、これまでの絶対評価を「見直し」、相対評価へと一歩近づけることが議論されているのである。どうしてこんな「ねじれ」が生じるのか。第一の素朴な疑問はここにある。

1 成績評価は権力の行使である

引き続き私の疑問を述べるにあたり、前もって確認しておきたいことがある。それは、成績評価というものはそもそも権力の行使だという、いわば当たり前の事実である。それは、教師というものが学校という文化的制度の末端にあって教育の名の下にある種の権力を付与された存在であるという厳然たる事実¹⁾に由来する。もちろん、教師は権力者だと言ったからといって、教師が権力関係の中だけで生きているなどと言おうとしているのではない。そもそも、教師など、しょせん巨大な権力階梯の末端に位置するちっぽけな小君主にすぎない。だが、それでも、教室という閉じられた空間の中では生徒に対して絶対君主の如く振る舞うことを許された存在、そうした面を否応なく持たされた存在であることも、否定できない事実である。ちなみに、今回の恥ずべきセクハラ問題を処理するにあたって、われわれ教授会メンバーは大意つぎのような注意を教授会の場で与えられた。われわれがいかに対等だと思っても、学生と教師との関係は決して対等ではないのであって、このことを十分に留意して学生との交流にあたってほしい。この訓戒は上述の文脈に照らしてみたとき、きわめて示唆に富んでいる。まさに、教師と学生との関係は、文化的権威（これ自体が一つの権力である）を直接の背景にした権力関係なのであり、この権力関係は対等な力関係ではありえないのである。学生はこれを本能的に察知している。だからこそ、一部は擦り寄り、一部は反発し、大部分は無関心を決め込むのである。それを知らずに、とんでもない思い違いをしていたのは、セクハラ問題を引き起こしたわれわれ教師の側である。そして、こうした権力関係に制度的な保証を与えるものこそ、成績評価であり、単位認定制度なのである。言ってみれば、われわれ教師が学生に対して権力者として振る舞うとき、持つことを許された最後の切り札がこれなのである。

だから、良心的な教育者である教師は悩むのである。相対評価の下では、どれだけ努力した生徒にも、どれだけ個性的な生徒に対しても、他人との比較でしか成績がつけられないからである。小中学校から高校、大学と、このジレンマは変わらない。そのうち、良心的な教師は自暴自棄になる。面倒だから、「厳密」で「機械的」な成績評価を外部委託したらどうかとさえ思うようになる。「なんとって、受験は厳密な相対評価で行われているのですから、これがあるかぎり相対評価の罠からは逃れようがないの

です」。こうつぶやくのである。GPAはそうした教師にとっては、悩みからの解放を約束する悪魔のささやきである。これを推し進めていけば、もはや自分独自の評価基準で悩む必要はなくなるのではないか。少なくともガイドラインに従って、横並びで「優秀」な学生にAを付けておけばいいのだから。10%であろうが、30%であろうが、どんな母集団からも成績優秀な学生をそれだけまず切り取ることに神経を集中すればよいのである。皮肉な言い方をすれば、毎年の講義の開始にあたって、こう言うことになるかもしれない。「ここにお集まりの学生諸君の10%にしかAは差し上げられません。どんなに努力しても、どんな立派な成績を残しても、他人との関係でしかあなたの成績はつかないのです」。これを聞かされた学生は、どう思うだろうか。

2 絶対評価と相対評価は水と油の関係である

いうまでもないことだが、絶対評価と相対評価は根本的に異なる原理に立脚する成績評価である。絶対評価は目標に準拠した評価であるのに対し、相対評価は集団に準拠した評価だからである。したがって、両者を妥協させようとする一切の努力は、現実には中途半端な成績評価制度を生み出さざるをえない。例えば、GPAの制度を導入しておいて、その「ガイドライン」でA(4.0)の評価を貰える学生を上位10%に決めたとしても、あるいは、それをもう少しゆるめて30%とするとしても、上位何パーセントかをそれ以外の学生から切り離す限り、それは相対評価そのものである。この目標値を10%にするか、それとも30%にするかは、結局のところ、正規分布を前提にして決めなければ説得力を持ち得ないだろう。そして、さらに一歩進んで、こうした数段階の評定を機械的に割り当てるとすれば、これこそまさに典型的な相対評価である。偏差値こそ、こうした相対評価を技術的に洗練させた究極の姿である。

GPAの問題点は、その実際の運用に際しても現れる。5段階評価のそれぞれに点数を割り振り、成績評価の質を一定量にむりやり還元してしまうGPA方式では、a科目のA(4.0)とb科目のB(3.0)を取った学生も、a科目のB(3.0)とb科目のA(4.0)を取った学生も、7.0でどちらも区別がつかない。これでは、受講科目の特性などお構いなしにただAの数を揃えようとしていたこれまでの一部学生の姿勢と、根本的には同じである。否、むしろこうした傾向を助長する（一般化する）おそれがこの制度には含まれている。点数によって各人の成績を上から順に序列化する目的でこの制度が設計されたとは思えないのである。まさに、相対評価へ使い回すことが容易に可能であることがこのGPAの最大の魅力である。

3 相対評価で学生を励ましてはならない

GPA が相対評価ときわめて親和性の強い制度であることを強調してきたが、では、成績評価で「学生を励ます」とはどういうことだろうか。そもそも成績評価が権力の行使である以上、どれだけ工夫しても原則論として言えば成績評価で「学生を励ます」ことはできないはずである。それは、単位認定あるいは成績評価の最終権限を握る教師の前で、学生が決して対等の立場を実感するはずはないからであり、そうした非対称的な力関係のもとでの「励まし」がどれほど自立した個人を育てることになるか、私には疑問だからでもある。だが、そうした無理を承知で、成績評価を使って少しでも「学生を励ましたい」と思うなら、それは評価の方法を個人内評価へと根本的に転換することである。

個人内評価とは、学生の長所や可能性、知識や認識の状況を評価することである。これは、他人との比較でなく、あくまで学生の個性を発達的で構造的にとらえる評価方法であるから、個に対応したきめ細かい指導や評価が前提になる。自ら学ぶ意欲を高め、問題解決能力を育て、個性の涵養を図るには、こうした個に対応したきめ細かい、多面的な視点での成績評価が不可欠である。この評価方法では、学生は他人との比較ではなく、あくまで自分と向き合うことが求められる。自分とどれだけ真剣に向き合い、過去の自分を乗り越えようとしたのか、そこにこの評価のポイントが置かれるべきである。これは、GPA やそのガイドラインとは異なる原理に立った評価方法であり、ゼミナールを軸にして、全人格的な予科教育を行い、そうした歴史的伝統の上に立って、個性ある能力の発揮を学生に促してきた一橋の教育の姿勢とは大いに親和的である。

これと比べてみると、相対評価で学生を「励ます」などと考えることがいかに貧困な発想であるかは誰の目にも明らかであろう。そもそも「勝ち組」と「負け組」を際立たせる仕組みのなかで「励まされる」学生とはいったいどんな学生なのだろうか。上位7% (10%、20%...) に自分が入れるかどうかで一喜一憂し、優 (A) の数を誇示し、他人を蹴落とすことに隠微な快感を覚え、偏差値 (のような数値化された目標) を究極の行動規準にする受験優等生。相対評価の人格化としての受験エリート。こんな学生の姿が脳裏に浮かんでくる。世間には多様な価値観や生き方が存在し、社会のあり方も多様であると、いくら授業で口を酸っぱくして説いたところで、結局「相対評価」でしかその授業を締めくくれないのだとしたら、いったい大学の講義の中身は何の意味があるのだろうか。そんな仕組みのなかで「国際競争力」を身につけさせて、いったい彼らにどれほどの未来が残されているのだろうか。こうした人間像を実現することに一橋の教育は与してはならない、と思うのである。

4 アカウンタビリティの問題

もちろん、現行の成績評価制度に問題点がないというわけではない。成績基準が明示されていない講義があったり、なぜそのような成績がついたのか学生に説明を受ける機会が与えられていない一方的な成績評価が行われていたり、さまざま問題を抱えていることは私にもよく分かる。こうした問題は学生諸君も大いに議論してもらいたいし、全学的な議論へと盛り上げていくべきだとも思う。ただし、このことと、先に見たような昨今はやりの議論、「勉強しない学生にはムチを喰らわせ、落第させろ!」、「欧米の成績評価制度 (GPA) に準拠して、世界に通用する質の高い大学を目指せ!」という議論とはまったく別物なのである。

私自身の話をさせてもらえば、例年、成績判定の基準はシラバスに明記しており、年度末の試験に当たっては、教務課に提出する前に、希望する受講生には個別に成績評価を知らせ、その根拠を明らかにする旨を告げ、期間を設けて研究室で待機している。ところが、申し出る学生は例年、受講生の1割に満たない。下された評価とその根拠に納得せず、あくまで私に食い下がって成績評価を訂正させようと争う気概のある学生は皆無である。そんな中であって、学生の本音であろう、「チョンボ教官募集 (hiromi)」などという声 (e-hit 11月10日「今日の日記」から) が聞こえてくると、私の中の自暴自棄が誘発されそうになるのである。アカウンタビリティを求めようとしない学生の集団を前に、アカウンタビリティを高めようとするもののジレンマを痛感する。

5 成績評価に多元化を求める

評価基準の多元化を求める。これが疑問を書き連ねて、最後に加えるささやかな提言である。各授業には、各教師のポリシーやフィロソフィーがある。授業評価はそれと密接に結びついている。ポリシーやフィロソフィーが個性的であれば、授業も個性的になるはずだし、成績評価もユニークなものになるはずである。もちろん、独り善がりにならないために、授業も評価も、あるいはポリシーやフィロソフィーも公開されるべきであり、透明性を高め、判定にあたっては学生諸君もなんらかの発言権を使ってそこに参加すべきだと思う。すでに多くの教師が行っている成績評価基準の公開はそのための第一歩であろう。

授業ごとに成績評価の方法が違っていてもよいのではないか。画一化することのほうがおかしい。これが無理を承知で言う私の希望である。

Ⅱ. 「大学教育研究開発センター」が設立する見通しに

大学教育研究機構長 藤田和也

今夏、学内の皆さんでご検討いただいた本学の「大学教育研究開発センター」構想が文科省の来年度概算要求に盛り込まれ、国会で来年度の予算案が通れば、晴れて本決まりという段階にきたことを報告します。このセンターが発足すれば、現在の「機構」は解消され、その機能の大部分を新しいセンターが発展的に継承しながら、同時に本学全体の教育充実のための研究開発に新たに着手していくことになります。

この概算要求について文科省と直接折衝にあたった一人として、最終的に文科省に認められた内容の概要を紹介しておきたいと思います。

この概算要求の骨子は、本学の教育活動を不断に改善・向上していくために、教育活動のあり方を研究開発すると共に、実際の教育活動とその改善努力を支援することを目的に、3つの研究部門とそれに対応した開発プロジェクトを設けることにありました。その3つの研究部門とは、周知のことと思いますが、次のとおりです。

①教育力向上部門と教育力開発プロジェクト

教育力向上システムや教授法の開発と教育能力向上のための研修支援（FD活動）

②教育活動評価部門と教育活動評価開発プロジェクト
教育活動評価のための評価法の開発や授業評価・教育活動評価の実施・分析

③全学共通教育部門と全学共通教育開発プロジェクト
全学共通教育（基礎教育や教養教育）のあり方の研究・開発と教育活動支援

概算要求は、これらの活動を支える体制として、教授3、助手7、職員3（このうち、教授2は新規増員1と助教授の教授への振替1、あとの教授1、助手7、職員3は学内からの再配置）を要求しましたが、文科省には「同数同格による再編」が条件ということで、新規増と振替は認められず、最終的には、教授1、助教授1、助手7、職員3（うち1は兼務）という人員配置になりました。

したがって、この人員で上記の3部門の活動をどのように進めていくか、その体制を来年4月までに整える必要があります。

平成14年度大学教育研究機構年次報告（2002年2月1日～2002年12月20日）

1. 学内委員会

■大学教育研究機構運営委員会

2002年3月6日／7月24日／9月24日／10月2日

■教養教育連絡協議会

2002年6月5日／10月23日

■共通科目担当教官会議

2002年2月13日／3月14日

■教養教育教官会議

2002年2月13日／3月14日／5月15日

2. 機構の主な活動

■一橋大学・全学FD公開シンポジウム

期日：2002年3月14日(木)

テーマ：大学における講義改革と授業評価

■一橋大学・全学FDシンポジウム

期日：2002年9月20日(金)

テーマ：学生を励ます成績評価のあり方

■一橋大学・全学FD研修会

期日：2002年12月19日(木)～20日(金)

テーマ：授業改善・転換教育・語学教育改革を考える

〈編集後記〉

●今回は成績評価論の特集。各先生方の原稿を拝見し成績をつける事の難しさに改めて気づきました。話は変わって今号は「作成時間が少ない、人手が少ない」で最後までドキドキしました。周囲で支えて下さった方々にこの場をかりて厚くお礼を申し上げます。（編集委員一同）

Agora

古代ギリシャの都市国家において市民生活の中心をなした広場。市民たちは好んでここに集まり、政治を談じ、交友を楽しんだ。また市場としての役割も果たした。

（講談社「大事典 desk」より）

■Agora

■発行 一橋大学大学教育研究機構

■〒186-8601 東京都国立市中2-1

TEL 042-580-8000(一橋大学) TEL 042-580-8118(教養教育担当：手塚) TEL&FAX 042-580-8130(機構長室)

■第4号 2002年12月16日発行

■編集 機構ニュース「Agora」編集委員会