

Agora

2003. 10. 1. 発行

一橋大学大学教育研究開発センター

No. 6

大学教育研究開発センターの発足にあたって

学長 石 弘光

~~~~~



この4月から、大学教育研究開発センター(以下、大教センター)が大学教育研究機構(以下、機構)に代わり新たに発足した。この大教センターは、単なる学内措置で作られた機構とは異なり、文部科学省の省令に基づいて設置された。省令化の結果、大教センターは独自に予算請求の資格もでき、固有のスタッフも配置されるだけに一人前の組織になったわけだ。

大教センターのルーツを辿れば、おそらく小平分校時代の前期課程の教職員・教育組織にまで行きつくことだろう。1996年4月から小平分校の国立への移転が始まり、前期教官グループも4学部へインテグレートされることになった。この時、創設されたのが機構であり、小平に所属していた教官・教育グループを束ねる役割を担ったわけである。

しかし独立した事務部を手放したうえ、単なる学内措置だけに、予算、組織面で大きく制約されたことは否めない。機構長がわずかに部局長会議及び評議会のメンバーとして学内の意見決定に参画しうるだけであった。

しかしこのような状況の下でも、歴代の機構長は非常に努力し、教養教育を中心にFDを始め、センターニュース「Agora」を通じて定期的に学内に情報が提供されたり、また昨年来の『大学教育研究機構活動報告書』及び『大学教育研究開発センター活

動報告書』にも詳しい。あまり恵まれない環境の中で、このような活動を継続してこられた機構長には心から敬意を表している。

さて、機構から大教センターの改組にあたっても、学内の全面的な支持があったわけではない。しかしこのような一部の反対を押し切っても、大教センターの省令化に踏み切ったのは、それなりによい選択であったと考えている。一橋大学も他の国立大学と同じように、2004年4月より法人化される。大教センターの活動は、この法人化にあたって強力な助っ人となることは間違いない。

国立大学法人の下では、従来以上に質量共に充実した教育システムの構築は不可欠である。このためには成績評価、授業評価そしてFDなどのより高い水準での開発が要求されよう。またカリキュラム、シラバス、時間割構成など、様々な分野での改善も必要になる。これらすべてが、大教センターの活動と密接に係わってくるはずである。

大教センターは、後に紹介があるように、3つの研究部門と2つのプロジェクトを置いて、本格的に活動を開始しようとしている。その成果が実ってきたときには、本学の教育水準は格段に改善・向上されるにちがいない。国立大学法人へ移行した後、大教センターが本学の教育改革の中心として機能して欲しいと思う。これまで、あまり見られなかった教育手法も開発されることになるだけに、新しい人材、新しい発想が要求されよう。このような新しい地平を切り拓く先兵として、大教センターが着実に発展することを切望している。

(2003. 7. 24記)

## 目 次

- 大学教育研究開発センターの発足にあたって  
石 弘光 学長………1  
一橋大学の教育力の向上—大学教育研究開発センターへの期待  
杉山 武彦 副学長………2  
本学の教育活動の充実・発展に寄与すべく  
藤田 和也 センター長…3  
I. 授業と成績評価のあり方を考える  
1. 一橋の授業文化 清水 昭俊…4

2. 部分的に導入される相対評価を考える  
木村 元…5  
3. 授業と成績評価法—私の「英語Ⅰ」の場合  
町田みどり…7  
II. 授業評価を終えて：今後の課題  
第一回目の全学授業評価を終えて 神岡 太郎…9  
・平成15年度センター日誌 …10

## 一橋大学の教育力の向上 ——大学教育研究開発センターへの期待

副学長(教育・学生担当) 杉山 武彦



教育力という言葉が一般にどのような使われ方をしているのか、筆者にはきちんとした知識がない。とりあえず自分勝手な理解に従

えば、教育力には個人のそれと大学としての(あるいは組織としての)それが存在するであろう。

どちらかと言えば、後者の大学としての教育力の方が内容を思い浮かべ易い。素人の整理ゆえ不十分なものかもしれないが、それは、第1に明確な考え方の下に整理されたカリキュラム、第2に良好な施設等の授業実施環境の整備、第3にそれらを承けて個々の授業を適切確実に遂行するに足る能力を有した教員の存在、によって規定されるであろう。ここで、3番目の要素の中の「授業を適切確実に遂行する能力」は、教員個人の教育力についてもその重要な一部分を構成するものと思われる。ただし、教員個人の教育力というものは、たんに利用可能な施設と教材を踏まえて適切に授業を行うという力だけではなく、もっとずっと多様な内容を含むものと考えたい。それが何によって規定されるかについての解明は、個人の魅力や影響力などというものの源泉を考えることと同様に、おそらく専門の研究者の間にも諸説が存在するのではないか。

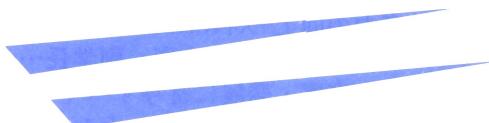
大学としての教育力を規定するであろうこれらの要素について、本学においてこれまで実質的な取り組みが全教官の共通認識の下に行われてきたかどうかは、議論が分かれるところかもしれない。1番目の要素については、形式面から見れば、従来もカリキュラムの設定や改革は全学的な委員会によって検討され決定されてきた。しかし、それらは学部、学科、講座等の考え方の積み上げの努力の結果として形成してきた性格のものであり、大学全体としての「教育力の向上」という明確な意識の下になってきたとは必ずしも言い得ない。このことは、2番目の要素についても、多かれ少なかれ同様である。さらに、3番目の要素については、少なくともこれ

までの教員の採用において、その教育力が主要な評価対象に据えられることは少なかった。またよく指摘されるように、ほとんどの教員の場合、採用前や採用後に授業法について体系的なトレーニングを受けるというような状況は皆無であるに違いない。

こうしてみると、残念ながらこれまでの一橋大学に「教育力の向上」の意識的な努力の蓄積は存在しない。それはまさに、これから取り組むべく残されているものというべきであろう。これらに意識的に取り組むか否かで大学間の学部教育成果に大きな差が出ることは必至であり、大学が置かれている今日の競争環境の中では、好むと好まざるにかかわらず、ここに着手することを本学としても急がなければならない。

理想的な状況は、それらの取り組みが学内において着実に推進され、その結果として構築される教育実践の体制と、個々の教員の個性や独自の工夫との間にほどよいバランスが形成されることであろう。明確な考え方の下にカリキュラムが整理され適切な一定の規範の下にシステムティックに授業が実施されることが望まれる一方、個々の教員の独自性や教育力の發揮が多少とも制約されるようなことがあってはならない。

こうした状況において、今般の大学教育研究開発センターの発足にはきわめて意義深いものがある。上に述べた3つの側面を整備するための直接の活動として、あるいは間接的な作業として、FDや教育活動評価が重要な意味を持つことはいうまでもないが、まさにセンターがそれらを主要な業務として担当する。人的資源や財源の制約は常に厳しいことが予想されるが、その活動が今後の本学の発展に果たす根幹的な役割に大いに期待し、可能な限りの後押しを心掛けることとしたい。



## 本学の教育活動の充実・発展に寄与すべく

大学教育研究開発センター長 藤田 和也



される省令組織となったからです。これによって、人と予算がつくことになり、専任のスタッフと財政的裏付けをもって事業と活動を本格的に展開できる条件が整いました。

体制と財政がこれで十分というわけではありませんが、これを基盤にこれまで手を付けられなかつた事業や活動にも力を入れることができるようになつたことは、数段の進歩と言えます。少なくとも、これまで本学の教養教育部門の運営で手一杯であったところを、今後は、教養教育を全学共通教育へと充実・発展させることはむろん、本学の教育活動全体の充実・発展に寄与する研究・開発にもかなりの力を割くことができるようになりました。

この5月から、早速「教育力開発プロジェクト」と「全学共通教育開発プロジェクト」を立ち上げ、全学FDの企画や全学授業評価の実施方法の検討、および全学共通教育のためのカリキュラム開発のための研究的作業に入っていきます。また、こうした研究・開発のほか、教養教育の充実と教育活動支援および個々の教員の方々の授業改善支援にも取り組んでいきたいと思います。

当面、センターは次のような体制と活動によって役割を果たしていきたいと考えています。

### 〈部門〉

1. 教育力向上部門  
Faculty Developmentの企画実施、授業改善支援、教材・教授法開発
  2. 教育活動評価部門  
授業評価の企画実施、教育活動の点検評価
  3. 全学共通教育部門  
全学共通教育のためのカリキュラム・教育システム開発と授業・学習支援

## 〈プロジェクト〉

上記1と2の部門のもとに「教育力開発プロジェクト」と、3の部門のもとに「全学共通教育開発プロジェクト」を置き、それぞれ次の課題に取り組む。

- ① 教育力開発プロジェクト  
Faculty Developmentの企画・実施と授業評価法・教育活動評価法の開発
  - ② 全学共通教育開発プロジェクト  
現行の教養教育カリキュラムの見直しと全学共通教育のカリキュラム・教育システムの開発

## ＜スタッフ＞

- 専任教官2名(センター長1、専任教官1)
  - プロジェクト教官11名（各部所からの学長指名による教官5名と6名）
  - 助手7名(共通科目の教育準備室等の業務と兼務)
  - 事務(教務課による事務サポート)

### 二つのプロジェクトが活動を開始

センターの二つのプロジェクト「教育力開発プロジェクト」と「全学共通教育開発プロジェクト」が5月から活動を始めました。

「教育力開発プロジェクト」は、上記でも紹介したとおり、授業評価や教育活動評価の内容や方法上の改善・工夫、FDの企画と実施を主たる任務としており、当面は、昨年度来実施している授業評価の実施上の問題点と実施効果の検討、本年度全学FDの企画の検討を課題としています。現在、本年度1回目の全学FDを10月末に実施するための準備と授業評価の実施上の問題点と実施効果を検証するための学内調査の準備に取りかかっています。

「全学共通教育開発プロジェクト」は、大学院重点化大学としての本学に相応しい学部段階全体(undergraduate)のカリキュラム改革を視野に入れつつ、全学共通教育のカリキュラムとその教育体制の在り方を具体的に構想(開発)することを目標に、当面は、現行の教養教育カリキュラムの全面的な見直し作業に取りかかっています。

両プロジェクトの任期は、当面2年とし、顔ぶれは次の方々です（◎リーダー、○サブリーダー）。

#### ＜教育力開発プロジェクト＞

- ◎尾崎正峰(社)、○石倉雅男(経)、神岡太郎(商)、王云海(法)、中田康彦(社)、藤田和也(七)

#### ＜全学共通教育開発プロジェクト＞

- ◎町村敬志(社)、○山崎秀記(共)、沼上幹(商)、石村直之(経)、滝沢昌彦(法)、古澤ゆう子(言)、藤田和也(七)

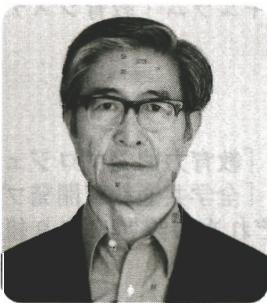
oooooooooooooooooooooooooooooooooooo

# I. 授業と成績評価のあり方を考える

oooooooooooooooooooooooooooo

## 1. 一橋の授業文化

清水 昭俊（社会学研究科）



一橋の学生（学部生）は頻繁に授業を休む。私の観察の範囲内のことであるが、学生には授業に出席する義務感が薄い。これは大学の教育機能にかかわる重大な問題と考えるが、単純に学生に授業に出るよう求めて、解決しそうにはない。授業を担当する教官の方にも、この学生の態度に適合的な姿勢があり、両者があいまって一橋の「授業文化」を作っていると思われるからだ。

学生の授業態度を裏づける材料には事欠かない。教室で学生に質問や意見を促しても、まず発言しないので、毎回の授業で受講票を出させている。受講票に書かれたコメントが、今のところ私にとって学生の反応を知る一番の手掛りである。以下の観察の内、数的な傾向は、この受講票を集計した数字を根拠にしている。

私の授業では平均して、期末試験を受けない学生が登録者の約三分の一を占める。一度も出席しない学生が最も多く、それ以外では、出席回数の多い方に低い山があるものの、毎回出席する学生から一、二回しか出席しないものまで、ほぼ均等に分布している。まじめな学生でも、二度三度出席すれば、欠席をみずからに許容する誘因が高まるようで、受講生が入れかわり出欠席して、毎回の出席者は多くて登録者の三分の二。半数を切ることも少なくない。受講登録が40名ほどの授業では、受講生の顔を見分けられるようになる。20名を切る出席者を相手に、今日は誰それが欠席しているなどと気づきながら講義をするのは、結構寂しいものである。

授業の計画に当たっては、この学生の授業態度を考慮せねばならない。特定の教科書を授業の軸に据えれば、授業を欠席させる誘因になると想え、私は教科書を指定しない。レポート課題を示すのにもこの種の配慮が必要であり、しかしどう対策しても、レポート課題を示した途端に出席率が一層悪くなることを、覚悟せねばならない。授業態度は学年が上

るほど悪くなり、四年生は、就職に歩くという事情を考慮に入れても、年季が入っている。学期の途中に初めて出席し（すでに過去に配布していた）プリントを求めるもの、一度も出席せずに期末試験を受け、課題のレポートを出すもの。卒業していった学生からは、「一橋は授業に出なくても卒業できると、本気で思っていた」という声も聞こえていた。

期末の成績もほぼこうした授業態度を反映している。ほとんどの授業で私はレポートと期末試験の双方を課している。総じて、レポートと筆記試験とのコントラストが大きい。レポートは参考文献を指定してのものであり、そこそこの内容になっているが、その場で持ち込み資料なしに書く筆記試験では、講義した事柄を学生がほとんど理解していないことを確認させられて、暗澹たる気分で採点せねばならない。授業では対照的な事例や理論を互いに対置させて、講義内容を論争的に構成している（そのつもりである）。対立する概念をかみ合わせて議論を展開するような答案は、読んでいて楽しいものであるが、そのような楽しい経験は滅多にない。筆記試験の答案から成績の評点を細かく判定することは、技術的に容易ではない。総じて授業の成績は、一橋生に要求したい水準からは、期待はずれである。

このような学生の授業態度に対し、私は今までのところ、毎回受講票を出させる以外に、特に対策をとってはいない。出席を強制すれば、受講生が減る（受講票を課すだけでもこの傾向はすでに始まっていると思われる）、受講票を代理に出させる、私語を始めるといった行動を派生させ、授業の本筋とは離れた技術的対策を重ねることになるのではないかと、おそれるからである。

私の意見に対して、授業に出なくとも、学生が自発的に勉強すればそれでよいという声がありそうである。私は学期初めに参考文献リストを配布し、その中の主な論文類はコピーを共同研究室に用意して、学生に貸出しの便宜を図っている。しかし、レポート課題で指定したもの以外にまで拡大して、自発的に借り出して読む学生は少ない。

上に述べたのは、私の授業で観察された学生の傾向であるが、特筆に値するのは、聴講生の対照的な授業態度である。これまで担当したいいくつかの基礎・発展科目に、数は少ないが、年輩の聴講生がおられて、いずれもほぼ皆出席を通し、試験の成績もよかつた。これまでの授業で、用意した参考文献を片端から借り出していったのは、そうした聴講生の一人と、共修科目の時の（やはり一人の）大学院生だ

けだった。

上の苦言を読んで「何を今さら」と思われるかもしれない。このような感想は、学生の授業態度を容認してきた私の連帯責任を問うものであるが、同時に、学生の授業態度が一橋の授業文化の一環であることを裏づけるものもある。私が長年一橋に勤めて来たのであれば、この感想は当たっているが、私は一橋に転任して今年度で4年目であり、それ以前の9年間は大学(学部)教育から離れていた。過去の3年あまり、学生の授業態度(つまり一橋の授業文化)に対する不信感を徐々につのらせて来たということで、この授業文化に対する連帯責任を免除してもらいたいと思う。

私としては、大学の政策としてこの授業文化を改革してもらいたいと思う。大学院であれば、学部生と同じような授業態度を許容する教官は少ないと思うが(ただし院生の授業態度を見ているとこの信頼感も最近では揺らいで来ている)、大学院と同じ規準を学部に適用しない根拠はない。しかし、学生の授業態度を改めさせるという単純な一事であっても、それを達成するには、教官の方での授業の進め方をはじめとして、連鎖的に変えなければならない事柄が多岐にわたり、つまりそれだけ授業文化の裾野は広く、この改革は案外に大学教育の根幹に関わってくると予想している。

教育の密度を高める方策として、ゼミをより一層充実させることも考えられるが、私としては、ゼミに解決を求めるのではなく、授業自体を変えることが必要と考える。一橋独特の教育システムといわれるゼミについて、未だ十分に理解しているとはいえないが、私は密かに、ゼミを重視する大学の方針と、出席の義務感を欠落させた授業文化とが、少なくとも教官側の思考の中で、機能的な適合関係を構成しているのではないかと疑っている。

授業文化を改革するとして、目標をもっとも低く設定した場合でも、学生に授業に出席する義務感を持たせたい。より望ましくは、学生が高い密度で参加する授業形態に変えていきたい。学生に求める授業への応答(参加)がより高密度になればなるほど、授業形態の工夫に加えて、カリキュラム(授業の種別に沿った授業形態の多様化、ゼミと授業との関係、卒業単位数の削減、授業のプログラム編成など)、図書館の体制(授業ごとに課される参考文献を短期間に受講生に閲覧ないし借り出しさせる体制)、ティーチングアシスタントなど、関連して考慮しなければならない項目が広がっていくはずである。

一橋の授業文化を変えたいという要望には、公私あいまつた理由がある。大義からいえば、一橋の授業文化が私の觀察の通りであれば、一橋は大学教育の機能(少なくともゼミと授業の両輪の内の一方)を十全には果たしていない、あるいは、それだけ教

育効率を高める余地が大きいことになる。日本の大学が学生のレジャーランドと評されたかつての頃と現在とを比べて、一橋の授業文化はどの程度に変わっているのだろうか。

プログラマティックにいえば、授業文化の改革は一橋を他の大学から差別化し、エリート校としてのプレステイジを高めるはずである。私が述べたような授業文化に対する苦言は、今の日本における大学の一般的な状況からすれば、それをいえること 자체が一橋の余裕と解釈されるだろう。しかし、私が実現を求めているような授業形態は、欧米への留学経験者にはなお微温的であるに違いない。仮に、授業形態を国際的な標準に合わせることを大学の目標に掲げるならば、つまり、欧米からの留学生でも違和感なく(あるいは失望感を抱くことなく)、欧米の大学におけると同様の緊張感と意欲をもって授業に参加できるようにすることを目標にするならば、現在の日本ではそのような目標を掲げること 自体が大学を大きく差別化するだろう。言い換えれば、日本の大学はそれだけ国際的には特異な授業形態をとつて来たということである。大学が競争を求められている現在の状況では、一橋にとってエリート校としてさらに高いプレステイジを志向することは、必要なことである。

最後に、私的な理由をいえば、授業があまり楽しくない。これには私の方に問題があるのかもしれないとは思う。つまり、学生が授業にしばしば欠席するのは、単純に私の授業がつまらないからかもしれない。そうであれば、ここに書いたことはすべて無効になってしまうが、その点も含めて、もう少し楽しく授業をし、楽しく試験答案を探点できるようになりたいと思う。

## 2. 部分的に導入される 相対評価を考える

木村 元（社会学研究科）



大学において成績評価問題が喧しい。教員の絶対評価に任せされていた日本の大學生での成績評価が問われているといつていい。一橋大学においてもこの問題が議論されているが、そのなかでAに30%の枠を設け部分的に相対評価を導入するというものがある。しかし、これに関して全体のコンセンサスが必ずしもとれているとは思えない。私の所属する社会学研究科の教授会の議論では、なぜAに30%枠を設けるのかという点については大きな抵抗感があるようだし、GPAの導入についてもまだ腑に落ちるものとなっていないようである。

おそらく、相対評価の導入についてはたとえ部分的であるにしても、それが教育の道理から言って矛盾するという直感があるからではないか。教育は学習者に必要な内容を伝えるという目標をもった行為である。したがってそこでの評価は目標に準拠した行為であるはずなのに、なぜその成果がそれ以外の外側からの枠組みに縛られねばならないか。教授会の席上、ある教員は「今後の余生のすべてを教育に費やしすべての学生をAに近づける為に努力する」ということを言っていたが、それが妨げられることにならないか。こうしたもともとの点からの疑問である。ただ、だからと言ってこれまでの教員に任せられていた「絶対評価」を無媒介で正当化できるということではないと思う。

これまでの成績評価は大学の教師にすべてを委ねられていたものであった。そこでは確かに、評価が適切に行われていたかというと必ずしもそうは言えない状況があった。それでも大きくそれが問題にされなかったのは、比喩的に言うならば大学が教育機関として見られていなかったからであり、従って社会的に大学での教育や学生の成績評価が問題にされなかったからであろう。他方、学生の側では、大学の「教育」よりも学生は自分で「学問」する方に価値をおいていたということがある。その意味でも大学には教育はそれほど必要でなかった。ところがここにきて大学のユニバーサル化の流れの中で教育が注目されることとなる。大学は高校以下との繋がりをより強くし、大学が学校体系の出口として社会との連絡を担う場として社会的に認識されることになった。

ところで、皮肉にも、こうした実質的な学校体系の連絡ということがなされるにいたって義務教育の成績評価法が転換した。それまでの相対評価から「絶対評価」に転換したのである。ちょうど大学と義務教育の両者が正反対の方向に舵をきろうとして

いるように見える。実は、義務教育のレベルでの相対評価の導入と大学への相対評価の導入とは、時を経てはあるが極めて似ている。日本の学校で相対評価が導入されたのは戦後であるが、それまでは教師の絶対評価に任せられていた。意外にも諸手をあげて導入されたのであるが、それはなによりも「絶対評価」の恣意性を克服するための切り札としてあつたからだ。しかし、進学要求の増大に伴いそれが証明機能として注目されるや競争の激化などを招き教育の現場に大きな弊害をもたらすようになる。その後一貫してそれを薄めるように対応されていき、2002年度の相対評価の放逐に繋がった。

今回の相対評価の導入の根拠として押し出されているのは、Aのインフレーションの是正、外部証明機能の確保と学習達成感の喚起のようである。このことを教育ということに即して見てみると、第一の実態については、例えば「教養教育・学部教育/現状と課題」(2001年)を見る限り、大人数講義の問題と深く関わっているのであり、A取得者が異常に多い多人数講義は「例外」として位置づけられている。少なくとも一律に制限枠を導入する根拠にはならないのではないか。第二の問題は、グローバルスタンダードとしての外部証明機能の重視ということになるのであろう。しかし、成績の評価は、達成度の確認、それに基づく教育の指導のための材料、さらに対外証明機能から説明されることがあるが、この場合、証明機能は教育の論理から導き出されたものとは言えない。教育の結果を示す評価は、あくまでも学習者の到達度の把握と教師の自己点検のためのものであり、外部証明機能はあくまでも教育の外側のものであるから。また第三の達成感を導く評価の必要性は言うまでもなく重要であろうが、相対評価で達成感を助長するというのは教育本来の姿とはいえないだろう。教育以外によってもたらされる達成感を助長することに容易に繋がり、教育自体を矮小化することにもなるからだ。達成感は、授業実践に組み込まれる形成的な評価(教えることの修正のために準備された評価)の中でこそ醸成されていくようになり、目標に準拠した教育の問題として考えられるべきだと考える。評価を脅しに達成感を高揚させるのではなく、達成感を醸成させるための教育の工夫としての形成的な評価によってなされるべきではないか。

いずれにしても言えることは教育と相対評価は原理的になじまないものであるということである。今日の趨勢であるからという理由での相対評価の導入は教育の問題としてはなり立たない。「絶対評価」の恣意性の克服はあくまでも何を教えるかに基づく到達目標をどのように設定するかという議論のなかでなされる事柄であり、その意味でそのリジッドな適用によって30%枠だけがまずありきと一人歩きすることは避けられるべきだと思う。

### 3. 授業と成績評価法

#### —私の「英語Ⅰ」の場合

町田みどり(商学研究科)



受講者は、四学部すべての学生を含み、学生間で既に学力差がある上、興味の対象もばらばら、選択の余地のない必修授業であるために、学生のインセンティブも低い、一言で言えば極めて運営が難しい授業——それが英語Ⅰである。しかし、それでも本学の学生にとって宿命ともいべきこの英語Ⅰの授業をなんとか実りのあるものにしたいというのは、英語担当教官誰しもが思っていることであろう。私の場合、6年ほど前から、自主的に改革を試み、試行錯誤を重ね、やっと昨年あたり納得のいくような授業方法と成績評価方法にたどり着いた。そして、この夏学期には、自分でも満足がいくような結果をだすことができたと思う。しかし、その結果は、今年度から実施された新しい成績評価法とは必ずしも相容れるものとは言えない。そこで、ここでは、夏学期の私の英語Ⅰの授業とその成績評価法を紹介し、その際認識された問題をとりあげてみたい。

私の英語Ⅰの授業の場合、英語はある程度までは、スポーツ能力の育成と同様、恒常に学習することによってスキルアップするという考えに基づいて、学生が絶えず学習をせざるをえない状況をつくりだすシステムにしてある。具体的には、成績評価の内訳を、100点満点中、学期末テスト30点、単語テスト20点、ワークシート35点、要約レポート10点、平常点(授業時のレスポンス、ミニクイズ、グループ討論と発表)5点とし、試験前の一晩漬け勉強では合格点に達しないようになっている。

成績評価のうち最も大きな割合を占め、そして授業の要をなすのがワークシートなので、少々詳しく説明しよう。ワークシートでは授業でとりあげる英文(夏学期は小説)について英語による設問がなされており、学生はそれに対して英語で(それが無理な場合は日本語による解答も可)答えを書くことが求められる。設問は、私自身がその都度作成するのだが、英文を部分的に読めば答えがわかるようなものではなく、全体を読まなくては答えられない問題や英文の内容に基づき学生個人の意見や解釈を述べさせるような問題が大半を占める。解答が一つしかないように問題は少なく、価値観や考え方で無数の解答が可能な問題であり、誰かの答えを写せるといった手合いのものではないので、必然的に学生は自分で考えるという作業を行わなくてはならない。全授業終了後に個人的に行ったアンケートによれば、半数以上の学生が1回分のワークシートを仕上げるのに最低2~3時間以上かかったと回答している。1

回につき6~7問程度の問題が出題されるから、1回につき20~30分近く時間をかけていることになるだろうか。学生はワークシートをおよそ2週間に1度の割で授業の2日前に提出しなければならない。教える側は、授業までのこの2日間の間に、提出されたワークシートに目を通し、あらかじめ学生が理解できていない部分を把握した上で授業に臨む。授業は英文についての解説と学生による要約の発表及びこのワークシートを中心として進め、途中、学生のワークシートの中からピックアップしておいたこれはと思う興味深い意見や解釈を紹介したり、多くの学生に共通した間違った解釈を適宜指摘したりする。そしてこのワークシートは、採点され、コメントを付されて、翌週あるいは翌々週に学生に返却される。ワークシートの配点比重が最も大きいのは、学生が英文を読んで、自ら考えると同時にそれを言葉にするという行為を重視した結果である。一方、考え方表現することが苦手という学生でも努力して単語や構文の暗記をすれば、単語テストや期末テストである程度点がとれるように配点ではバランスを考慮した。

学生は、上述のワークシートの提出6回、単語テスト2回(規模としては小テストというよりは中間テストに近い)、要約の発表、グループワークの発表と、夏学期中、ほぼ毎週何らかの課題に取り組まざるを得なかつたことになる。これはかなりハードな(採点する側にとっても)要求であったと、今にして思うのだが、学生はよく堪えてくれた。さぞや恨まれているに違いないとは思うのだが、授業の雰囲気は険悪になることもなく、不思議な充実感があった。これは学期終了後集計して明らかになり、驚いたことだが、なんと90%の学生が、1度たりとも締め切りに遅れず、全てのワークシートを提出していたのである! どうやらよほど私は恐れられているらしいと苦笑しながらも、感動をおぼえた次第である。また、アンケートでは、半数以上の学生が、毎回予習をしたと答えていた。これだけ予習してあれば、当然授業にもアクティヴに関わることができ、授業での発言がさほど多くなかったとしても、こちらの説明に傾いている学生は多く、意識の上では参加しているということが確認できた。また、期末テストの一部として書かせた自由英作文を読む限りにおいては、ワークシートに取り組むことによって、英語の文をじっくりと考えながら読む訓練ができ、味わって読むということがある程度までできるようになったと思われた。

最終成績は、上に挙げた5セクションでの得点率を配点にかけて、各セクションでの得点を出し、それを総合したものとなる。期末テストは解答例と配点、解説・講評をつけて返却されるが、その際、最終成績も各セクションでの得点率と得点という内訳も含めて学生に開示される。学生は得点率を見ることで自分がどの部分で不足しているのかを知り、冬学期にどの部分に力をいれて勉強をすればよいのかを知ることができるというわけである。

さて、これだけのハードな授業の結果、学生の成績はどうであったか? 90%の学生がワークシート

を全部提出した・半数以上の学生が毎回予習をしたという事実からも予測されるように、学生はおしなべて良い成績をとったのである。点数の上では、担当した2クラスの内、ひとつのクラスでは80点以上の学生が半数近くにのぼった。ここからが問題である。成績評価のガイドラインには「A評価の取得者数はA・B・C評価取得者数の合計3分の1以下とする」とある。このガイドラインに従えば、これだけの課題をこなし、80%以上を得点したにもかかわらず、Aがもらえる学生というのはかなり少くなってしまう。しかし、この80%以上を得点した学生たちは全員Aをもらう資格が十分にあるのではないだろうか？ 学生の立場にしてみれば、他の楽な授業ではAがもらえるのに、これでAがもらえないのでは不公平きわまりないと言うだろう。確かに、よく吟味もしないで大量にAを与えるのは無責任である。しかし、きちんとした資料に基づき、説明責任を果たせるのであれば、3分の1などという数字にとらわれる必要はないのではないか？ このガイドラインにあるようなAの数の制限は、学生の意欲を高めるどころか、努力しても報われないのなら、初めから努力せずにぎりぎりで合格すればいいというマイナスの方向に導く可能性の方がはるかに大きい。幸いにして、英語Iは通常の科目とは異なり、夏学期・冬学期の成績を総合し、かつ、学年末の統一試験も含めて評価されるために、今回、辛くも私はこの“A問題”から放免された。しかし、多くの教官がこの問題に直面したに違いないことは容易に察しがつく。この上限ガイドラインについては今後適宜見直すということであるが、是非、上限については、説明責任を果たせる限り各教官の良識にゆだねてもらいたいものである。

こうして“A問題”を先送りにして私の夏学期の英語Iは終わったのであるが、この授業と成績評価のしかたは、学生の個人差への対応や説明責任という点ではまず合格といえるのではないかと思う。しかし、このやりかたが、他の科目においても適切かどうか、また可能かどうかといえば、はなはだ疑問である。あくまでも到達目標や到達度が比較的数値化しやすい語学の授業であったからこそ可能であり、また、必修という以外に受講動機を持たない学生が対象であったから採用せざるをえなかったやり方であって、私自身こうした方式をたとえアメリカ文学概論といった選択科目で採用するつもりはない。授業の内容や目的が異なれば、授業形態も異なり、対象となる学生の勉学への取り組み姿勢も異なり、そして成績評価の基準もまた異なる。多様な価値を認めず、数値化し单一な価値の中に位置づけようとしてすること自体が、授業内容と齟齬をきたすような場合すらありうる。我々がすべきことは、その都度適切な授業法と評価のしかたを考え、それを学生に納得のいく形で提示することではないだろうか。

また、この英語Iのやりかたの大きな問題は、対象が40人という比較的少人数だからこそ——それでも2クラス分となれば採点は80名分でかなりの負担であったが——可能なものであったということだ。「少人数だからこそ可能」というのは、それほど負

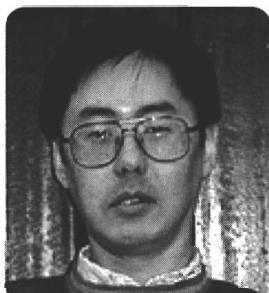
担が大きく、裏を返せば大人数では不可能あるいは困難ということである。実際1人の教官が100人を超える学生を担当するような大人数授業で、学生の能力を個人差も含めて正当に評価するために、複数回の試験やレポート提出を課すのは、物理的に無理がある。すると、どうしてもわずかのデータをもとに成績をつけざるを得なくなり、その場合は、データが少ないという理由から、厳しい成績評価をするのは難しくなる。もっとも、大人数授業担当教官の負担コマ数を減らせば、それも可能かも知れない。しかし、本学の現在の開講科目数と教官の教育負担というものを考えれば、それはやはり不可能に近いのである。また、学生の立場に立ってみても、現在履修を課されているすべての科目にハードな要求をなされるのであれば、負担過剰となるだろう。現行の履修単位数は、とりあえず普段は講義を聴いて、試験が1回というような授業が複数あるということを暗黙の前提にしているのだ。

つまり、今回の成績評価法見直しの一契機となった「甘い成績評価」という問題は、構造的に生じている問題だということではないだろうか。少ない教官数で多くの履修科目をカバーするとなれば、大人数授業は必至であり、そこでは「甘い成績評価」が必然となる。ということは、成績評価の問題は単純な問題というよりは問題系としてとらえられるべきであって、成績評価というシステムの一部を変更したところで、それを要因系というものにまでさかのぼって解決を求める限りは、結局、学生の批判を一応解消しようとしたというアリバイ作りで終わってしまうような気がしてならない。毎回学生が予習をし、積極的に授業に参加し、そして教官が学生の個性も含めて正当な評価ができるという理想的な環境を築くには履修単位数や教官数と教育負担といったものも含めての見直しと取り組みが必要であろう。シラバスや授業評価、そして成績評価等、最近の大学での教育改革はアメリカ的システムの部分的導入が目立つが、それらはあくまでもそれらを必要とし可能にしている構造の上にあって機能しているものだ。対処療法的によそでうまくいっていそうなシステムを一部だけ導入したところで、構造 자체が変わらなければ、結局それはうまく機能せず望ましい結果を生み出さない可能性も大きい。問題が構造的に生じているものだとすれば、今後その構造自体にメスをいれる必要もあるだろう。当面我々にできることは、我々が「学生の勉学意欲を励ます」ような授業や成績評価をするためには、どのように環境を整えればそれが可能なのかといったことも含めて議論を重ねていくことだと思う。

## II. 授業評価を終えて：今後の課題

## 第一回目の全学授業評価を終えて

神岡 太郎(商学研究科)



昨年夏学期のテスト試行に続き、冬学期に本学で第一回全学授業評価アンケートが実施されました。今7月初旬ですのでちょうど各授業で第二回目のアンケートの準備がなされている頃でしょうか。

全学授業評価ワーキング  
の方針に従い、授業評価アンケートを行うことを目的に全学授業でそろそろ一年になります。センター(以下単に委員)に任命され、ころ面倒な委員に任命されな気分でいます(お叱りを受けて個人的にこの授業評価をやりとかについて特に強い意見を述べるに至るまでこの問題に対するですが、私はそんなに簡単にうから、まあ、できるだけして調整がつくようになれば問題に臨もうとしました。調整なんてことは甘い話だと

授業評価は当然ながら授業を担当する教官からの関心は高く、教官側からは様々な意見が寄せられます。例えば、授業評価自体できるのかといった意見、この講義評価と教官評価(将来の給与査定等)との関係についての意見、評価方法についての意見、評価の公表の範囲や表示の仕方についての意見、自分の講義とアンケート内容のミスマッチについての意見、質問文の日本語についての意見など、様々なものが含まれています。中にはアンケートの存続について等、委員会の扱う領域を超えているものも含まれていますし、授業評価について意見を言った人に対する意見もあります。

このような問題の一つ一つに対して、教官の間や研究科間で意見に差があり、例えば、アンケートの結果の公表範囲についても、中途半端な公表をするのではなく各講義担当の教官名まですべて公表し、順位までつけてわかりやすくすべきという意見もあれば、公表は一切すべきではない、という意見まで幅があります。それも、紙ならある程度公表してもいいけど、インターネットは絶対にダメ、というよう

に、媒体によって異なる意見が出されたりもします。また時間とともに主流になる意見が変わることもあります。例えば、複数教官が担当している講義については、それぞれの教官ごとにアンケートを取った方がその教官の授業改善にフィードバックになるとという意見から、その方向で準備し、教授会でのアナウンスもなされていましたのに、いざやろうとすると教官の直接評価につながるということで反対の意見が出たりしました。また、教授会では声の大きな人の意見が表に出やすいのですが、それと真っ向から対立する意見が電子メールや電話で私のところに直接伝えられたりもします。こういった状況で、しかも委員会に集まってくる意見は一般に部分否定の批判意見が大半を占めるので、それを調整していると、どうもパッチワークが多くなり、得られる結果も中途半端になります。

ただこの授業評価には教官以外にも様々な立場の関係者が関わってくることも複雑になる要因になっています。授業評価は何のために行うのかということに対して、委員会は授業の質向上のため、と位置づけています。ただ、そういう理由で評価結果はその授業を運営する教官だけにフィードバックすればよいかとなると、アンケートに答えさせられた学生は納得いきません。さらに、独立行政法人化になれば、これを教官の評価に用いようという立場や考えの方も大学内におられるかもしれません。学外からの目もあります。大学をとりまく状況から大学運営の中で、授業評価を行うことは遅かれ早かれ避けられない、という認識が大学を運営する側(あるいはその一部)にもあると聞いています。

授業評価の話が出た折には具体的なイメージがない段階なので、まあやってみてもいいかと思っていても、いざやってみるとこんなはずではなかった、といろいろな意見が出てくるのも仕方ないことだと思います。授業評価がはじまってそろそろ一年になるので、この辺りでもう一度立ち止まって、授業評価に関してより根本的な反省をする機会を設けるのがよいかと思っています。本年度冬学期中にこの授業評価の方法やあり方について教官と学生に対してアンケートを実施することが検討されています。委員会は授業評価の作業を担当するのがミッションですので、そのあり方や根本的な領域について意思決定するものではないのですが、そのアンケートが各部局や執行部、学生が今後の授業評価の方向性を考える上で、必要な資料になればと思っています。どうも細かい部分の議論に陥って、授業評価自体の意味や全体像を見失いがちな気もします。独立行政法人化前の重要な時期でもあるので、授業評価のあり方については再確認する必要があるのではないかと思っています。

## お知らせ

■2003年度の全学FD研修会が下記の日程で行われます。

第一回目 2003年10月29日(水)

第二回目 2003年12月予定

■センターのホームページが公開されました。

<http://www.rdcche.hit-u.ac.jp/> でご覧になれます。

### 平成15年度 大学教育研究開発センター日誌

(2003年4月1日～2003年9月30日)

#### (学内会議)

##### ■大学教育研究開発センター運営委員会

2003年4月30日

##### ■全学共通教育力企画運営委員会

2003年6月4日／6月25日／7月9日

##### ■大学教育研究開発センター人事委員会

2003年4月30日／6月4日

##### ■教育力開発プロジェクト

2003年5月28日／6月18日／7月16日

##### ■全学共通教育開発プロジェクト

2003年5月28日／7月2日

#### (学外会議)

##### ■国立大学教養教育実施組織会議など

2003年5月14日～15日

札幌ガーデンパレス(札幌市)

### センター所属スタッフ紹介(:内線)

2003年10月1日現在

#### ■センター専任教官

藤田 和也 教授(センター長) : 8130

#### ■センター助手: 8995

(共通科目教育準備室等の業務と兼務)

渡辺 富子(運動文化)

多田 洋子(数学統計学)

辻村とも子(理科)

福田 明子(語学ラボラトリー)

長岡 弘美(語学ラボラトリー)

星埜美智子(語学教育)

井口真理子(語学教育)

#### ■センター事務(教務課サポート): 8996

佐々木クニ子 専門職員

長谷見麻衣子 非常勤職員

他

#### —〈編集後記〉—

機構からセンターに移行して初めてのニュースです。いかがでしたでしょうか。Agora No.4を受け、今回も「授業と成績評価のあり方を考える」と題し特集を組みました。先生方のご努力と問題の深さに改めて気づかされました。この問題について引き続きAgoraの紙面上で意見の交換をおこなって行けたらと思います。

(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開発センター

■〒186-8601 東京都国立市中2-1

TEL 042-580-8000(一橋大学) TEL 042-580-8996(教養教育担当: 佐々木) FAX 042-580-8997

■第6号 2003年10月1日発行

■編集 センターニュース「Agora」編集委員会