



Title	これからの大学評価を考える : 評価の原点に立ち返って
Author(s)	大塚, 雄作
Citation	大阪大学大学教育実践センター紀要. 2012, 8, p. 57-70
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/6636
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

これからの大学評価を考える

— 評価の原点に立ち返って —

大塚 雄作

Thinking about the Future of University Evaluation:
Reconsidering the Fundamental Meaning of “Evaluation”

Yusaku OTSUKA

第8回高等教育質保証研究会

「これからの大学評価を考える

— 評価の原点に立ち返って —

講師 大塚 雄作 氏

(京都大学 高等教育研究開発推進センター)

日時 2011年11月24日(木)

1. はじめに

私は今、京都大学高等教育研究開発推進センターにいますが、これまでさまざまな大学共同利用機関を歩き回ってきました。2000年から大学評価・学位授与機構の評価研究部で全学テーマ別評価を担当し、2004年10月に京都大学の高等教育研究開発推進センターに移ったのですが、私が実際に評価を担当したのはこの4年間のみで、それ以外にはメディア教育開発センターで自己点検・評価を一度担当しただけです。

しかし、この4年半の大学評価・学位授与機構での経験を買われたようで、京都大学に移った当初は大学評価支援室の室長を務めていました。私自身は京都大学の大学評価の報告書にかなりかかわらなければいけないと覚悟していたのですが、こちらは1年で外されてしまいました。ただ、前任の機構の関係で、機関別認証評価委員会の委員などはずっと続けています。委員といっても、年に数度の委員会に顔を出すだけなので、あまり全体を把握できていませんし、国立大学法人評価のことは分かりません。

ただ、今年の春から、東北大学の岡田益男先生が定年されたために声がかかり、国立大学協会の大学評価委員会の専門委員も担当しています。これも平日に委員会が

開かれるのですが、大学の授業を休講にはなかなかできないので、今まで1回しか出席できていません。ですので、今日のご限られた私の経験談に基づいた話にならざるを得ず、評価の細かい部分にはあまり詳しくないので、その点をご容赦いただければと思います。

2. 第2期認証評価の動向—軽量化と実質化の狭間で

2-1. 大学基準協会の第1期認証評価の総括

昨年度、7年間の第1期認証評価が終わり、今年度より第2期認証評価の期間に入っていますが、評価の大綱にも書かれているように、その時々で大学評価・学位授与機構の評価の基準が柔軟に対応していきようになりました(スライド4)。これは、第1期認証評価期間の総括に基づいて、大学評価・学位授与機構だけではなく、大学基準協会などによる評価もかなり大幅に変わっているの、どのように変わったのかについて紹介します。その際のキーワードは、「内部質保証」「学習成果(Learning Outcomes)の評価」「軽量化」の三つです。

評価機関は大きいところでは三つありますが、たまたま三つそろって第1期認証評価期間が終わって次に入ります。私がいた大学評価・学位授与機構もメタ評価と称して評価を受けた大学を調査していますので、恐らくそういう総括はしていると思うのですが、報告書が大部なので、すべて読むことは困難です。そこで、大学基準協会がうまくまとめたスライドがありましたので、それを借りてきました(スライド5)。

そもそも大学評価を始めた理由は、どの機関も同じだと思います。一つ目が、アカウンタビリティの履行です。アカウンタビリティというのは恐らく大学評価をするこ

とで新しく出てきた言葉で、15～20年前にはわれわれはあまり意識していなかったと思います。しかし、特に国立大学は税金を使って教育研究活動をしているので、それに見合う活動をしているかどうかを国民に知らせる必要があります。ただし、評価の中でもお金に見合った活動かどうかということを的確に表現するのは難しいので、大学がどんなことをしているのか社会に説明することが、アカウンタビリティという言葉で表現されるようになっていきます。

二つ目が、学位の質を保証する仕組みの構築です。今は大学評価の代名詞に質保証という言葉が使われるようになっていますが、要するに、グローバル化の中で日本の大学の質が国際的にも通用することを説明しなければならないということです。木村孟元機構長がおっしゃった「適切な大学評価ができなければ、日本の大学は世界の孤児になる」という言葉は、今でも強く印象に残っています。大学評価という手続きは厄介ですが、これを適切に行っていることを世界に対して伝えることで、日本の大学の位置付けが国際的に担保されるのだと思います。

これは、三つ目の大学教育の国際的通用性の確保にもつながります。評価の重要なポイントとなるのが、今のユニバーサル化という流れの中で出てきている、学生の多様化に対応できるような教育ができていくかどうかです。また、その多様化の中でそれぞれの個性を持った大学の機能を発揮することができるかどうかということも伝えることも大事なポイントになってきていると思います。

これら三つを目標に評価が行われるようになったわけですが、社会からはさまざまな批判が来るようになりました。まず、何度か大学評価を経験すると、評価がどのようなパターンで行われるのかが分かります。われわれがやっていた機構の認証評価もそうですが、まず、各大学から自己点検・評価という報告書を出すところから始まります。それを書類審査して、疑問点を大学に返し、その点を確認するために訪問調査や面接調査を行います。最終的に評価報告書が評価チームから出されて、それに対して意見の申し立てがあるという流れになっています。

こうした手続きの流れが分かってくると、最初は苦労して報告書を作っていたものが、だんだんとルーティン化・形骸化が起り、本当に自己点検・評価になっているのか、ということが問い直されます。また、自己点検・評価のためのデータ収集のところで評価疲れが起って

いるのではないかということは、私が機構にいたときから頻繁に問題にされていました。さらには、本当に質保証としての機能が果たされているのかという反省点も出てきています。

2-2. 大学評価システムの改革の方向性

これらの反省を基に、大学基準協会では、大学評価システムをどのような方向性で改革していくべきか、三つの点を示しています（スライド6）。

まず、評価とは「されるもの」ではなく、自らの意思で「行うもの」であるという意識の定着です。一般には、評価とは「されるもの」という意識が通常です。大学評価の最初の頃の説明会などでは、「私たちが評価資料を集めたりするのはなくて、あなた方が訪問して情報を集めて勝手にやってくれ」などと言われたこともありましたが、そうではなく、本当は自らの意思で行うものなのだという意識を定着させなければいけません。

これは、私が京都大学に行って1年で評価支援室長をクビになった一つの要因にもなっています。京大のすごいところは「自由の学風」というキャッチフレーズがあり、その理念に反対する人は一人もいないところです。教員も職員も学生も皆さんが自由を求めているわけですが、その「自由」を大学評価の枠組みの中でどう表現していったらいいのかが私の課題だと思いました。これは、大阪大学でもそうだと思うのですが、やはり大学の教育研究から自由が失われたら大学らしさがなくなってしまうので、私が一番大事にしたところです。

しかし、私が出席した京都大学の全学シンポジウムでは、「大学評価でマルをもらうためには、キャップ制を実施しなければいけないらしい」「成績の優良可に点数を付けて平均値を出すGPA（Grade Point Average）制度を導入しなければいけないらしい」といった話ばかりが出てきて、それが本当に京大に必要なのかという問い直しがないのです。キャップ制とは登録単位の上限を定めるものですが、大抵は年間40単位（10コマ）程度です。それに対して、京大の学生調査などを見ると、特に教養の科目をたくさん取らなければいけない1回生の平均は1学期に17コマ、2学期に15コマですから、年間32コマ（64～65単位）はあるようでした。それは、キャップ制の考え方からすればおかしいのです。ところが、学生調査で授業の単位数に加えて授業外での学習時間も聞いたところ、受講している授業が減るにつれて、授業外学習の時間も減っているのです。つまり、出る授業のコマ数が減ったから授業外の勉強が増えるというほど単純なこ

とではないということが分かります。

ですから私は、本当に京大で必要なことは何なのか、自分たちの教育がどうあるべきかという姿を描いて、その観点で評価していくということが大事なのだと伝えました。大学評価・学位授与機構は京大や阪大をイメージしてあの基準や基本的な観点をつくっているわけではありません。いろいろな大学から出てくるものをパッチワーク的につくってきていますので、もちろんそれぞれの趣旨は大事ですが、その趣旨に基づいた基本的な観点は京大独自のものを発信していくことを、大学評価・学位授与機構は望んでいるのだと伝えたのです。つまり、評価はされるものではなくて、自分たちの元気を出すためにやるのだと言ったら、京大の自己点検・評価の委員長から「元気の出る評価という言い方は大嫌いだ。そういう言い方にだまされてはなりません」と言われました。要するに、自分たちの自由の学風に合った教育にマルが付かないことを恐れていたのだと思います。

そんなこともあって、私は大学評価支援室の室長を下ろされたわけですが、FD (Faculty Development) にかかわる部分は高等教育研究開発推進センターが担当しています。大学評価基準の9番にFDの基準があり、認証評価の京大の自己評価報告書の素案をチェックする際に、たまたまその基準を担当することになったのですが、京大はそういう部分ではある意味で後れていて、文学部や法学部、経済学部などはFD活動をしていないと書いてありました。ただし、FD活動をわざわざしなければならぬかどうか、学部によるわけで、FD活動をしていないから駄目だという言い方はできません。社会から「京大の卒業生もこの程度か」などと言われていたら問題ですが、FD活動がなくとも教育の質が保証されていることを示すデータさえ出してもらえれば、認証評価において十分マルはもらえると思います。ですから、どの学部でも、そういう資料を持っているかもしれないと思い、そのようなデータを集めてほしいと、評価担当の事務局にお願いしてみました。しかし、自己点検・評価委員会の上層部からは、そんなものを今から各部局に求めることはできないと言って全然相手にしてもらえず、最終的には「部局によってはFD活動をしていない」ということで、基準9はバツは付きませんでした。「やや改善点あり」のような扱いになりました。

大学評価・学位授与機構から大学に行くと、機構からの回し者という目で見られると、機構から京大に戻って評価を担当していた事務の人も漏らしていたので、やはり「評価される」という意識を持っているようです。当

時の自己点検・評価委員会の委員長も、実際に評価をやったら少し脱皮できているのだろうかと思ったりしますが、大学の難しいところは、何年かたつとその自己点検・評価委員長がいなくなってしまうところです。次の自己点検・評価委員長が来ると、また一からということになってしまいます。

二つ目の方向性が、自己点検・評価の質を向上させ、自らの判断と責任において評価結果を改善につなげる内部質保証システムの構築を支援することです。内部質保証システムという言葉が出てきたのはここ数年かと思いますが、われわれも、大学評価とは各大学が自己点検・評価報告書を適切に作成できているかどうかを評価することだという共通理解は持っていました。大学が目的・目標を適切に明示し、それを達成するためにどんなことをしているかが根拠に基づいて表現できていて、改善点なり優れた点なりが的確に挙がっていればいいのです。その改善点が大きなものでなくても明確に挙げられていれば、それはむしろ発展性があるので、バツよりはマルが付くべきだというのがわれわれの考え方でした。

例えば、私が最後に国際連携のテーマを担当していた際、留学生に対して学生チューターを付けているから、自分たちは優れているという自己評価をしてくる大学が多くありました。しかしある大学では、学生チューターは付けているけれど、組み合わせによっては相性も含めていろいろな問題が出てきているので、そこを改善するために学生チューターに対する研修会を実施するといった努力をしていると書いてありました。そこで、私は、その大学を高く評価しました。

全体にそういった考え方を浸透させられたかどうかは分かりませんが、そのような確かな自己点検・評価ができていることが大事だという意識は基本にありました。ただ、自己点検・評価報告書が的確に書けているかどうかでは説得力がないので、「内部質保証システムの構築」などという言葉を使った方が、何かやらなければいけないという意識を持たせることができるという意味で、うまい戦略だと思います。やはり自分たち自身が良くなっていくことが大事なのです。

三つ目の方向性が、大学の負担軽減です。多岐にわたって設定されてきた従来の評価基準や評価項目の数を大幅に削減することで、大学にとっても評価機関にとっても、評価にかかる負担をできる限り軽減する必要があります。やはり軽量化は一つのポイントになるでしょう。

2-3. 内部質保証システムの概要

大学基準協会では、スライド7のとおり内部質保証システムを解説しています。

私立大学連合は、「私立大学における教育の質向上～わが国を支える多様な人材育成のために～」という報告書をウェブ上で公開しています（スライド8）。それによると、質保証を行う立場には、大学自身のほかにも、私立大学連合、国立大学協会、学協会などがあります。学会では今、分野別質保証という言葉が随分表に出てきています。加えて認証評価機関として、大学評価・学位授与機構や基準協会があります。また、設置認可などに関しては、文科省もある意味では評価する側の一つです。こうした外部組織からの大学の活動に関する評価を外部的質保証と呼びます。一方、大学の内部評価として、その次の自己点検・評価と自己改善の部分を内部的質保証と呼んでいます（スライド9）。

軽量化に関しては、基準の数が第2期に入って減っているという点に表れています。かつては点検・評価、情報公開・説明責任という基準があったのですが、これらが一つの内部的質保証という言葉にまとめられています（スライド10）。そのほか、第1期には15個あった基準が10個にスリム化されています。加えて、第1期にはなかった学習成果という言葉が第2期には入ってきているということが特徴です。

大学評価・学位授与機構の新基準も、基準数が11から10へと縮小されています（スライド11）。その中で、基準6は「教育の成果」と書かれていたものですが、「学習成果」という呼び方になりました。これは認証評価の委員会でも随分議論になり、学習というのは教育より狭い概念なので、大学評価の場合は教育の成果と言った方がいいのではないかという意見もありましたが、国際動向ではLearning Outcomeと呼ぶので学習成果にするという、割と単純な理由で学習成果になったようです。

それから、基準8が内部的質保証システムです。かつては基準9「教育の質の向上及び改善のためのシステム」というものがあり、ここにFDなども入っていました。また、設置基準で「教育情報等の公表」が新たに義務化されたので、これも新設されています。これも、設置基準に従った基準にしろというお達しが各認証機関に行っているために、設置基準に書かれたものが具体的な基準や観点になったりしているようです。しかし、評価機関は文科省から独立して存在しなければならないということが、私が機構にいたときからの至上命題でしたから、あまり文科省の言うことに従順すぎるのはどうかと思う

のですが、お上から言われたことに倣っている感が拭えないのは、非常に残念なところではあります。

3. 学習成果重視の動向

3-1. 日本におけるLearning Outcome評価の強調

2008年12月に「学士課程教育の構築に向けて」という中教審答申が出ています（スライド12）。われわれは学士課程答申と呼んでいますが、その中で、現在、Learning Outcome評価が国際的に重視されているという話が出てきました。そして、その一環として出てきたのが、われわれの間では評判が悪い「学士力」という言葉です。学士力という成果を表す概念を新しく作って、そこには知識・理解、汎用的技能、態度・志向性、統合的な学習経験と創造的思考力など、14項目が書かれています。それが全部そろって卒業した学生など、いまだかつていないのかというのがわれわれの正直な感覚です。

こういうものをリストアップすると、全部なければいけないという感覚を与えてしまいます。答申では例示と書いてあります。この例示というのがくせもので、大学評価でも「例えばどういうことをやっていけばいいのですか」という、例示が欲しいという要望がたくさん来ます。実は最初の年、私は一夏かけてイギリスの評価報告書を見ながら、自己評価報告書のサンプルを作る作業をしたのですが、評価委員会の見識ある委員が「サンプルを出されるとそれに引きずられるから、出すのをやめよう」と言われ、一夏の私の作業は無益に終わりました。

ただ、例示が入ると、必ずそれをやらなければいけなくなってしまいます。例えば教育がうまくいっているかどうかをどのように確認するかについて、「例えば授業評価など」と書いてしまうと、結果的に授業評価は義務のようにとられてしまいます。先日も、S学園という関西の音楽系の大学に行ったときに「なぜ授業評価をすべての科目でやれと言うのでしょうか」と聞かれました。「別にすべての教科でやらねばならないということはないと思いますよ」と言うと、「認証評価の訪問調査で、マンツーマンでやるピアノの授業は授業評価をしていないが、やらなければならないと言われました」と言うのです。S学園はどの認証評価機関が評価しているのか、その基準や観点がどう書かれているのか確認はしていませんが、評価する側にもされる側にも、例示でリストアップされたことはすべてそろっていけないという、過剰な思いこみにつながってしまう危険があります。

早い大学では、先述の14項目の能力と科目を並べて

マトリックス化して、科目ごとにどの能力を身に付けるためのものかというカリキュラムマップのようなものを作っていますが、それがどれほど当てになるのかは分かりません。特に、創造的思考力などは果たしてどのような授業で身に付くのか、むしろ私も受けてみたいものだと思うぐらいですが、最近、「学士力」のような力と名の付く言葉は、「社会人基礎力」であるとか、さまざまところで出てきていて、一つのブームになっているように思います。

私立大学連合では、インプット評価、プロセス評価、アウトプット評価、アウトカム評価という流れで、各評価の指標例を挙げています（スライド13）。しかし、実際にはなかなかうまく分けられないのです。私が機構にいた頃に、この種の分類をやってみたのですが、結局、この分類は簡単ではないというのが私たちの結論となり、機構から表に出すのはやめました。順番からすれば、最初に投入するもの（インプット）があり、実際の活動（プロセス）があり、試験の点数だったり、合格者の数だったりというアウトプットがあって、そこで実際に何が身に付いたかということを出カムとして評価としていくことになっています。その最後のアウトカムに照準を当てた評価をすべしという風潮に今はなっているということです。

3-2. 欧米諸国の動向と学力調査

アメリカでも、スプリング委員会の報告書「A Test of Leadership: Charting the Future of U.S.」で、学習成果の測定と報告をしていかなければいけないということが挙げられ、それを測定するための取り組みがさまざまところで行われています（スライド14）。

ヨーロッパでは、ヨーロッパ共同体（EU）の中で、ボローニャ・プロセスに関連して Qualification Framework という資格枠組みが構成されています（スライド15）。これを共通基準として各大学のレベルを定めるのです。なぜなら、EUの中では人の動きが活発で、例えば大学2年から大学3年になってほかの国の大学に移ったとき、ある程度レベルが保証されていなければならないからです。FDという言葉は皆さん耳にたこができています、これからはQFも日本に広まっていくかもしれません。

それから、イギリスも1997年に有名なデアリング報告が出されており、そこでやはり高等教育のアウトカムが強調され、Key Skills（基本技能）やGeneric Skillsといった言葉が出てきています（スライド16）。また、

イギリスではQAA（Quality Assurance Agency）という機関が教育に関する評価を担当しています。従来、イギリスはヨーロッパのほかの国とは違い、独自路線を採ることが多かったと思うのですが、2008年からQAAもボローニャ・プロセスの欧州資格枠組みに合わせるようになってきています。イギリスもヨーロッパ共同体を無視できなくなっているのでしょうか。やはりアウトカムに関心が向いて、強調されているという動きがあります。

今後議論されていくだろうこととして、大学生版PISAがあります（スライド17）。PISAはOECDが実施している国際比較学力調査で、3年置きに国単位で実施し、2009年度だけ特別に中国の上海が参加して、軒並みトップになって話題になりました。その趣旨は、15歳までの義務教育が終わった段階での学力の国際比較を行うというものです。それで日本が上がったか下がったかなどということで一喜一憂しているわけですが、その大学生版をやろうと、大学卒業時点での国際比較学力調査（AHELO: International Assessment of Higher Education Learning Outcomes）を設計しているところでは。現在、その実行可能性を検討するフィージビリティ・スタディが行われており、Generic Skills（一般的な批判的思考力や問題解決能力）や専門領域の試験などが含まれるのですが、今、専門領域に関しては日本では工学の領域が参加しているようです。

しかし、これは工学や経済学ならあり得るでしょうが、例えば教育学ではあり得ないのではないかと思っています。全ての領域をカバーするのはとても不可能としか思えない部分もあり、私は「錬金術」と呼んでいます。錬金術によって、金は作れなかった代わりに化学はぐんと進歩したというのと同じように、教育測定の専門家が入り込むことで、副産物的にいろいろな効果は得られるかもしれませんが、簡単には大学の学習成果を汎用的に測定するツールは得られないだろうと思います。

3～4年前に全国学力調査が始まったとき、文科省が比較のために、30～40年前の標準的な学力調査に含まれていた問題を、そのまま幾つか入れてみたらいいのです。30～40年前の世代は、文科省で言えば40～50歳の中堅以上のクラスになるのですが、正答率は今の子どもの方がかなり高いということをつい最近聞きました。そのことは表に出されておらず、基礎力を測るA問題と活用力を測るB問題の正答率の差を比較して、日本の子どもたちは活用力が劣るという結論に持っていつているらしいのです。学力低下ということがことさら強調されて

いますが、発達の加速現象というものがあって、科学技術が浸透してくると、この種の知的試験の正答率が比較的に上がるというのは、知能テストなどでもよく言われていることですので、あり得ることかと思えます。

今では、実は、AHELOのさらに上を行って、成人の国際比較調査（PIAAC）が行われているのです。これも大体結果が出始めているようですが、日本の成人のレベルはPISAのレベルより相当低いようで、これがどういう具合に公開されるのか気になるところです。だから、学力低下世代と言われている今の若い人たちは、コンプレックスを感じる必要はないのだらうと思えますが、ただ、この種の話は最近人から聞いた範囲のことであり、別途検証の必要があると思えます。

4. 第2期認証評価期間の評価の特徴

このように評価の考え方は、いろいろと動いてはおりますが、第2期の認証評価は、基本の部分ではそれほど変わるものではありません（スライド18）。自己点検・評価に基づく評価であるということは変わらないし、大学の教育研究を運営してきた人が、経験に基づいて評価し合うピア評価が重要だということも同じです。例えば、今は15回授業をやらなければならないというさく言われていますが、「15」という数字が出ると、評価はそこに偏ってしまいます。また、定員に対して3割以上の過不足が出ると、必ず改善点として書かれるようになっていきます。そうした数値的な評価が出てくると、評価がルーティン化してしまいます。機構の認証評価委員会でも、「横並び」という言葉が出てくるのですが、私はこの言葉が大嫌いで、本来、定員に対して3割の過不足があっても、大学によって十分な教育の質が保てる場合と、改善しなければならない場合があるはずで

私機構の認証評価委員会で指摘したのは、編入学の問題です。5人の定員に対して最近6割の3人しか入っていないので、改善点に書かれていたのです。編入学の定員というなら、5人までなら増えても既存の学生たちと一緒に全く問題なくできるという意味ですから、3人であれば問題ないはずで

なぜこれが改善点に書かなければならないのかと指摘したときに、少し皮肉っぽく「定員を若干名と書いたら、バツが付かないのですか」と言われました。すると、「若干名というのは5～6名のことです」と言われたりもしました。そもそも、どうやら、定員を「若干名」と書いていた大学は結構あったらしいのですが、文科省から人数を明記するよう指導さ

れたという経緯もあり、定員が書かれている以上は改善点に書くということになってしまったようです。これは国立大学でしたが、私立大学でそんなことを改善点として書かれてしまったら、では編入学をやめようという後ろ向きの姿勢をとられかねません。それが改善と言えるのでしょうか。そういうものは、専門家が見て大丈夫ならマルを付けるという評価にならないといけなんでしょう。その辺はこれからの認証評価はクリアしていかなければならない課題だと思っています。

それから、自己点検・評価が始まった1990年代は、報告書はご都合主義的な作文で埋められていましたが、やはり根拠資料に基づく観点ごとの分析的評価を行うことがこれからも求められることも変わりません。最近はやりの言葉で、IR（Institutional Research）というものがあ

り、直訳すれば組織評価ですが、組織に関する種々のデータを集めて、それを分析することによって評価結果をまとめていこうという流れが出てきています。第2期認証評価で新しく出てきたこととしては、先に述べた軽量化、アウトカム評価、内部質保証がありますが、この辺は「言うは易し行うは難し」だらうという感じがします。

5. 創発をもたらす評価観を求めて —「実質的」な評価とFDを求めて

5-1. 大学教育とは何か

私は大学評価・学位授与機構にいたときには、よく評価の説明会などの説明役を務めました。そのときは必ずPDCAサイクルという言葉について説明していました。昔は、Plan-Do-See（PDS）とあって、最後に「See」が来ますので、それに対応する「評価」が目的のようになってしまうので、PDCAという、Check（評価）をした後、何らかのAction（行動）を起こすことが大事な点ですと強調していました。しかし、京都大学に行って、評価支援室長として大学の評価をどうしたらよいかと、同僚ともさまざまな議論をしながら考えてきたのですが、PDCAの手順で大学が評価されることが本当に適切なのかという疑問が出てきたのです（スライド19）。

私が大学評価・学位授与機構にいたときには、Total Quality Management（TQM）とあって、日本語で言えば総合的品質管理とでもいうようなものがキーワードになっていました。そこで、トータルな視点から大学というものの質をうまくコントロールしていくために、いろいろなところを訪問しました。やり手の知事が評価を

導入してぐんぐん伸びていた三重県庁や、アサヒビールや金沢工業大学など、活気のある企業や大学、官庁などの様子を学んできました。

経営モデル的に見れば、基本的には学生消費者主義といって、学生は、教育サービスを選択し、購入する消費者です（スライド20）。大学はそのニーズを把握し、顧客満足度を高めるような教育を提供しなければなりません。そのための顧客満足度を調査するのが、授業アンケート、授業評価です。授業という商品の説明書及び契約書としてシラバスが位置付けられます。従業で言えば、シラバスの具体的計画に基づいてPDCAサイクルを回していけば、シラバスに書かれた教育目標は達成できるし、その意味では大学全体の教育も良くなります。また大学全体では、国立大学の場合には中期目標・中期計画が立てられているので、目標や計画がどういう具合に達成されているのかをチェックして、次の活動に結び付けていくということができれば良くなると言われていきます。しかし、本当にそれでいいのだろうかという問い直しを試みたのです。

PDCAサイクルは、Negative Feedbackを行うものです（スライド21）。定められた目標と活動の状態との差、ずれがどのぐらいあるかということをチェックし、その差を縮めるような調整をしていくことになります。ですから原理的には、差がマイナスならばプラス、プラスならばマイナスという形で目標に近づけていくことになるのです。例えば、生体のホメオスタシスや制御工学などでは、このNegative Feedbackを回すと効果的にコントロールすることができます。ここでは量的な表現が求められますが、イリノイ大学のアトキンはこの種のアプローチのことを「工学的アプローチ」と呼びました。

この考えから大学教育を問い直したとき、大学での学びとは、教える側が用意した知識を受身的に覚えるだけでいいのかという疑問がわいてきます（スライド22）。そうではなく、研究にしても、社会に出る人にとっても、その知識を自分たちが次にやる活動の中で生かしていくことが目指されていますし、そのためには、学生も主体的・能動的に自分の中で新たなものを作り出す営みが絶対に必要になるでしょう。そのために、教育は相互的・創発的性格を強く持たなければいけないのではないのでしょうか。

一方向的に知識を自分の頭の中に詰め込めばいいのであれば、ウェブ教材などが充実してくれば、それだけで十分なのかもしれませんが、それだけでは不十分だという知見がさまざまところで出てきています。「自由の

学風」を掲げる京都大学では、学生は自学自習が目標とされていて、教員は教えなくてもいいという意味ととらえる向きもあるのですが、本来は「自学自習」の前に「対話を根幹とした」という言葉が付くのです。これがやはり重要で、相互的なやりとりの中で、自分の中で新たな気付けが得られたり、さらに、新たなものの創造につながっていったりするのではないかと思います。

では、評価という点からすれば、どのようなシステムが必要なのでしょう。今、PDCAサイクルというと、目標を明確に、望むらくは数値目標で表せという言い方がされますが、それで本当に大学の学びの社会への接続・貢献が達成できるのでしょうか。数値目標を立ててうまくいった例は、逆にあまり開きません。私が知らないだけかもしれませんが、例えば、留学生10万人計画を立てて達成できたということが言われますが、それで日本に来る留学生に活気が出たかという、すぐに30万人計画などが追加されるだけで、あまり留学生の具体的なイメージが見えてこないのです。

だから、むしろ目標・計画は、ある程度の抽象性を持ち、柔軟に変更可能なものにすべきではないかという発想の転換を図ってみようということです。教育では、教員の方には教える内容の目標がありますが、授業に来ている学生は、一人一人違う目標を持っていたりします。例えば、私は全学共通科目で「教育評価の基礎」という授業を持っていますが、教育学部の学生は自分の専門の基礎としての位置付けができるかもしれませんが、理学部や工学部の学生にとっては単なる教養科目で、目標が違うわけです。だから、それぞれの学生がどういうニーズを持っているかによって、こちらの思いだけで授業が進められる部分もあれば、進められない部分もあります。そこで、大学評価にとって顧みる価値があると思われるのが「羅生門的アプローチ」です。

羅生門的アプローチというのは黒澤明の映画『羅生門』から来ていますが、芥川龍之介の『藪の中』という小説を、小説『羅生門』のタイトルと一部を借りて映画化したものです。『藪の中』は、山賊が夫婦の旅人を襲って夫の方を殺すという事件を、山賊の視点、殺された夫の視点、妻の視点、それからもう一人、それを目撃した人という四つの視点から描き、一つの事件が視点の違いによって全く違ったものに見えるということを表現した小説で、映画『羅生門』は国際映画賞のグランプリも受賞しています。授業も同じように、視点の違いによって良い授業にもなれば、あまり意味のない授業にもなるのです。このような羅生門的なアプローチからすれば、

PDCAのP (Plan) を一つに定めていたら、学生の個々のニーズにはなかなか対応できないということになるでしょう。大学評価で、ピア評価を採用するのは、単なる数値目標に関する「横並び」の分析的評価ではなく、ピアの経験も踏まえて総合的な観点からの評価ができるという点で意味があるということだと思います。

5-2. 目標をどう定めるか？—数値目標が求められる状況の中で

そんなことを考えていたときに、イチローが262本という世界記録を達成して、その次の年の正月にNHKでインタビューを受けていたのをたまたま見る機会を得ました(スライド23)。そのインタビューを見て、京大の評価はこれだと思ったのです。それは、インタビュアーが、「イチローさん、次の目標は何ですか」と聞くと、イチローはしばし間を置いて、「僕は野球がもっとうまくなりたい」と答えたのです。インタビュアーの方は、おそらく、「4割」とか、「270本は打てる」とか、数値目標を期待していたのでしょう、そこで詰まってしまいました。すると、イチローはそれを察して、「数字は下がるかもしれない。下がるかもしれないけれど、僕は野球がもっとうまくなりたい」と続けたのです。私は、なるほどと思いました。

その当時、行政改革の流れの中で、PDCAのPはできるだけ数値目標で表せなどと言われていましたが、やはりイチローほどの高水準になると、目標を定量的に表現できないのだと感じたのです。そういう究極的な目標があるからこそ、イチローはこの年、国民栄誉賞も断ったのだろうと勝手な解釈もしました。だから、京大もそういった目標を立て、皆で理念を共有できることの方が大切で、それを具体的な数値などで表してしまうのは、むしろよくないのではないかと思ったわけです。抽象的目標を持つことは、自分自身のやる気につながるという意味で、とても大切なことだと思うのです。

ところが翌年、イチローも実は数値目標を持っていることが分かりました。その年、イチローは夏にスランプに陥ったのですが、次の年の正月にまたイチローのインタビューをたまたま見る機会がありまして、そこでは、イチローは3割・200本安打・30盗塁・オールスター選出という、具体的・明確な目標を持っていることが分かったのです。特に3割・200本安打が非常に危ない時期がその前の夏にあったのです。そういうMinimum Requirementに関する数値目標をイチローも持っていて、それが危ないというときには、とても苦しい時期を

経験していたようです。抽象的目標は、たぶん、それを追い求めることは楽しいことだと思うのですが、数値目標は、存外、苦しい目標になることが少なくありません。例えば、張本勲の通算3085安打という日本記録を超えようというときには、それもイチローの数値目標になっていました。大リーグではバッターボックスに入るときに選手のテーマ音楽が流れるのですが、当時、イチローは石川さゆりの「天城越え」を使っており、やはり日本記録を「超える」ことを明らかに意識していたのでしょう。

イチローはその年も苦勞してしまっていて、結局、張本の記録を超えたのは翌年になりました。こういった数値目標も、日々の研鑽にはつながっているのだろうと思うのですが、パフォーマンスを抑制してしまうという部分も否定できないということです。イチローは、ついに今年は3割・200本安打というMinimum Requirementを達成できず、私は少し心配しています。数値目標というのは、入学試験などに代表されるように、何かを「切り捨てる」というときには有効な手段だろうと思います。イチローの場合は、Minimum Requirementとしてもっていた数値目標を切るということは、引退につながるかもしれないということです。実際にそうなるかどうかは来年にかかっていると思いますが、その辺にも注目して来季を見てみたいと思っています。

機構の理事で顧問も務められた川口昭彦先生のスライドには、評価疲れの原因は、目的・目標が総じて抽象的であることではないかと書いてありました(スライド24)。それに対して、私はイチローの例を持ち出しましたように、そうではないのではないかと感じています。そもそも大学評価自体の目的・目標に無理があるのではないかと思うのです。「大学の改善」、「アカウントビリティ」、「質保証」など、大学評価にいろいろな目的を盛り込みすぎではないのかと思うのです。オランダの評価機関のフローインスティンは『大学評価ハンドブック』の中で、「Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Charybdis」と言っています。Scyllaとはヤマタノオロチのような大蛇のことで、Charybdisとは大渦巻きのこと、その間を航海するようなものだということです。いわゆる「前門の虎、後門の狼」のようなことを大学評価はしているのではないか、つまり、「本来的な機能(質の維持・向上)と付帯的な機能(アカウントビリティ)の二重の機能を持つことは、実現困難」だということです。だから、評価の機能をもう少しスリム化するだけでも違ってくるのでは

ないでしょうか。

アカウンタビリティというのは、例えばイチローならば今年200本を超えたということを表示できればいいのですが、スランプに陥ったイチローがどうバッティングを改善していくかということを考えると、それは数値で表せるものではありません。このピッチャーがこういう球を投げてきたときに、こうバットを振り出すということを試行錯誤的に修正していった結果、そのピッチャーと対戦したときにミートしてセンターライナーでアウトになったとしても、「この感覚でいいのだ」というものは、結果とは違う部分があるのだと思うのです。改善の過程というのは、そのように個別の文脈によって違ってくる情報も含んでいて、なかなか数値的に表しにくいということがそもそもあるのだと思います。また、向上のためには自分の悪いところを表に出す作業が必要ですが、総合的にこれだけ効果があるということも表現したので、そこでも矛盾が起きるでしょう。いずれにしても、質の向上とアカウンタビリティの二つを一つで表すというのはなかなか大変なことです。

根拠データも、日本人の緻密さのせいとか、とにかく網羅的に集めようとしてしまう傾向があります（スライド25）。AUQA（オーストラリア大学質保証機構）のあるスタッフから聞いたことですが、評価の根拠データはsampling、tracking、triangulationでいいのだということです。網羅的ではなくsamplingで十分なのですが、そこから得られたデータは一面的なものだけだと十分に対象を表現し切れませんので、tracking（追跡）してみることも必要ということです。それから、一つのことに関してtriangulation（三角測量）を行う、すなわち違った側面から一つのものを見たり、違った方法で表現してみることも必要だということです。

それから、これはウェブに書いてあったのを引っ張ってきたのですが、Linda Suskie氏は、評価の焦点や重みにめりはりを付けろと言っています。つまり、全部同じように評価しなくてもいいのです。

5-3. 「一番大切なことは評価してはならない」

教育学者の板倉聖宣氏は、彼の著書『教育評価論』の中で、「一番大切なことは評価してはならない」と書いています（スライド26）。私は、この言葉をもう一度かみしめてみる必要があると思っています。大事なものを評価したいというのが人情なのですが、重要なものはすべて複雑です。例えば、入試などでは学力を測っていますが、特に企業など、人を採用する側からすれば、本当

は学力などより人間力の高い人を探りたいという表現を使うことがしばしばです。人間力は学力も含んだ大切なものでしょうが、一体どう測ったらいいのでしょうか。

最初の試行的な大学評価の際、京大医学部の教育の評価について、「入試」に関わる呼応目に最低点が付いたのです。これは、新聞にも京大医学部の入試に最低点が付けられたとセンセーショナルに書かれました。機構は目的・目標に即した評価をしますが、京大は目的に「人間性豊かな医者を育てる」と書いたにもかかわらず、学力試験しかしていなかったのです。学力試験だけでも医学部の教育で人間力が育っていればいいのですが、コミュニケーション能力のほとんどない、勉強ばかりしてきたのだろうという、医者に不適切な人が京大の医学部の学生の中にもいるという声が、訪問調査などの際の大学周辺の関係者へのインタビューでどうも出てきたらしいのです。

私が機構にいたときは、京大ぐらいならば、学力テストが一番フェアで信頼性があると言われている方法だから、入試はそれでやって、人間性の豊かさは大学教育で身に付けさせるのだと開き直ればいいと言っていたのですが、京大医学部は翌年から受験生全員に面接を課すようになりました。しかし、これは倫理的に問題があると思いませんか。人間性豊かな医者を探るために面接をしているのであれば、面接で人間性の豊かさを測定している、つまり、面接で落ちた人は人間性がないといった理屈のサイクルが一人歩きし出すとも限らないでしょう。

ですから、自分自身が自分自身についてそういう重要な点を自己評価するという意味では、大切なものを評価することはむしろ重要ですが、他者を評価するということに、どこまでを評価するかということは、そのような評価のインパクトも含めて考慮する必要があるということだと思います。どうでもいい点について評価をしても意味がないということもありまので、いかにバランスを取っていくかということが大事なのだろうと思います。

そのためにも、データの蓄積は重要です（スライド27）。例えば、この学科は大学院にどのぐらいの割合で進んでいて、そのパーセンテージが変わっていないとか、企業・社会から良い評価を得ていて悪い評価は聞こえてこないといったように、学生の質の維持ができているというデータさえあれば、FD活動などわざわざ言う必要はないということもあるかもしれません。学生がそれなりに育っているところに、無理にFD活動を入れて、それこそ教員にFD疲れなどが発生してしまうよりは、

淡々と今まで通りの教育をした方がよほど良いということもあるかもしれません。もっとも、教育などは、これでよいということがある単純なものではないということはあるのですが。

数量的指標の解釈の難しさがどこにあるかという点、まず、一つの指標でカバーできる範囲に限られるということがあります。つまり、大学評価では、客観的に数量的指標で評価しなければならないといつも言われるので、私は逆説的に「数値ほど主観的なものはない」という言い方をしています。科学の世界では、一つの尺度を作るのに、どれだけの積み重ねがあるのでしょうか。それだけ淘汰されて残ったものを一つの尺度として、皆で共有して使っているのです。ところが評価の世界では、極端に表現すれば、面接の評定の合計点で物差しを作り、それで人間性までをも決めてしまいます。面接の評点がどれだけ危ないかについては全く検討せずに、点数が出されてしまうと、それが尺度として客観的ということで通ってしまうのです。

国立大学評価の予算配分の式などを見ると、あぜんとしてしまいます。評定値同士の掛け算をしたりして、決まった式で客観的に出されているような気がしますが、式を作った人の主観に満ち満ちた配分方式ではないでしょうか。数値を決めたらそのとおりに動かなければならず、決めた人の主観が全面に出る怖さが逆にあるのだ

という意味で、「数値ほど主観的なものはない」という言い方をしているのです。

だからといって数値が駄目だというわけではなく、数値を利用した評価の表現は重要ですし、一方で、数値だけでなく文章で良いところと悪いところを文脈に即して表現することも必要で、その使い分けが大事ですが、少なくとも、評価=点数付けの評価観からは脱却しなければならないと私は思っています（スライド28）。認証評価でも、評価基準を通過したかどうかだけが評価結果だと思われていて、その下に書いてある改善点や優れた点などは補足的説明とくらいにしか思われていませんが、それらも重要な評価結果なのです。そういう意識を共有していく必要があるのではないかと思います。評価の作業で何よりも大事なものは、やはり相互作用だと思います。する側からされる側に一方的に評価結果が行くのでは、長続きしません。する側とされる側のインタラクションの中でお互いに学んでいくということが、大学において、また新たなものが生み出される一つの原動力になっていくはずで、そのように評価をツールとして利用することで、大学にある種の Academic Learning Community を形成されていくことができれば、質の高い学びの実現につながっていくのではないかと私は考えています。

2011. 11. 24 @大阪大学 大学教育実践センター
第8回 高等教育質保証研究会

これからの大学評価を考える — 評価の原点に立ち返って —

京都大学 高等教育研究開発推進センター
大塚雄作

■自己紹介

- ・大塚雄作 (京都大学高等教育研究開発推進センター)
- 1952年 東京に生れる
- 1982年 東京大学大学院教育学研究科
教育心理専門課程博士課程単位修得退学
- 1982年 大学入試センター 研究部
- 1986年 放送教育開発センター 研究開発部
→ メディア教育開発センター(1997)
研修事業『大学授業の自己改善法』担当
- 2000年 大学評価・学位授与機構 評価研究部
全学テーマ別評価(教育サービス・国際連携)
- 2004年 京都大学 高等教育研究開発推進センター
短大・大学 機関別認証評価委員会委員 など

これからの大学評価を考える — 評価の原点に立ち返って —

■第2期認証評価の動向 — 軽量化と実質化の狭間で

■創発をもたらす評価観を求めて — 「実質的」な評価とFDに向けて

■第2期認証評価の動向 — 軽量化と実質化の狭間で

2011年度より第2期認証評価期間に入り、
認証評価機関の評価方法等の一部の変更が試みられている。主として、どのような変化をもたらされているのだろうか？
内部質保証・学習成果の評価・軽量化

◆大学基準協会の第1期認証評価の総括 (JUA大学評価実務説明会スライドより)

- ▶ 大学評価を必要とする背景
 - ・ アカウンタビリティの履行
 - ・ 学位の質を保証する仕組みの構築
 - ・ 大学教育の国際的通用性の確保
- ▶ 大学の現状、社会からの批判
 - ・ 自己点検・評価の形骸化
 - ・ 評価疲れ
 - ・ 現行の評価制度に対する懸念
質保証としての機能は果たしているか

◆大学評価システムの改革の方向性 (JUA大学評価実務説明会スライドより)

- ▶ 評価とは、「されるもの」ではなく、自らの意思で「行うもの」であるという意識の定着を図る。
- ▶ 自己点検・評価の質を向上させ、自らの判断と責任において評価結果を改革・改善に繋げる内部質保証システムの構築を支援する。
- ▶ 多岐に亘って設定されてきた従来の評価基準及び評価項目の数を大幅に削減することで、大学にとっても評価機関にとっても、評価に係る負担を可能な限り軽減できるようにする。

◆JUAによる「内部質保証システム」の解説

- ▶ 本来の大学評価の基本的役割
 - ・ 大学が構築し実行している内部質保証システムが十分機能しているかどうかのチェックすること。
 - ・ 教育研究活動の詳細を点検・評価するのは、大学自身に委ねられるべき。
- ▶ 大学に求められる内部質保証システムの構築
 - ・ 自己点検・評価の能力を高め、直接、社会の期待に応えることのできる内部質保証システムの構築が不可欠。

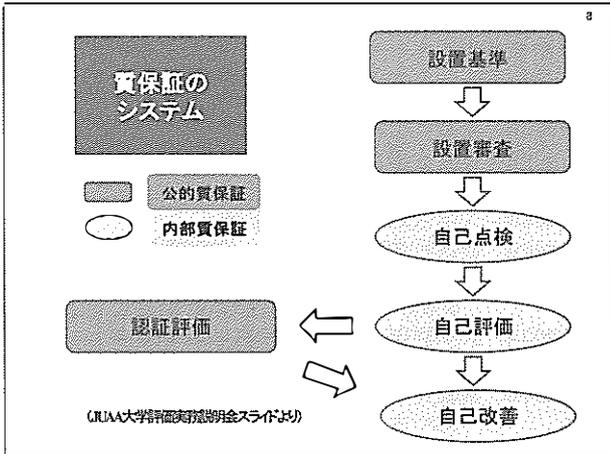
(JUA大学評価実務説明会スライドより)

◆質保証システムの概要

(私立大学連合「私立大学における教育の質向上～わが国を変える多様な人材育成のために～(2009)」より
http://www.shidai-rengoukai.jp/information/info_21.html)

	外部質保証				内部質保証
	文部科学省	認証評価機関	学協会	大学団体	各大学
事前評価	設置認可・届出				
事後評価	設置計画履行状況調査 ↓ 計画履行管理・指導	認証評価 ↓ 自己点検・評価の質保証 質向上支援 社会への役割	分野別評価 ↓ 国際的通用性検証 質向上支援	相後・閉司各種調査 情報提供 執行プログラム 政策連携 ↓ 質向上支援	自己点検・評価結果公開 ↓ 質向上支援 競争責任達成
	法制度下の取り組み			自主的な取り組み	

※ 自己点検・評価、情報公開は法令に基づく



◆JUA A新大学評価システムの評価基準

()内の数字は、(評価項目-評価の視点)を表す→ 項目[123-45] 視点[259-108]

1 理念・目的 (2-3)	1 理念・目的 (3-5)
2 教育研究組織 (2-2)	2 教育研究組織 (2-3)
3 教育内容・方法 (①教育課程、②教育方法、③国内外との教育研究交流、④学位授与・課程修了の認定) (36-81)	3 教員・教員組織 (4-10)
4 学生の受け入れ (20-29)	4 教育内容・方法・成果 (①教育目標、学位授与方針、教育課程の編成・実施方針、②教育課程・教育内容、③教育方法、④成果) (12-30)
5 学生生活 (6-17)	5 学生の受け入れ (4-7)
6 研究環境 (7-19)	6 学生支援 (4-9)
7 社会貢献 (3-13)	7 教育研究等選出 (5-12)
8 教員組織 (11-27)	8 社会連携・社会貢献 (2-5)
9 重層組織 (6-12)	9 管理運営・財務 (①管理運営、②財務) (6-18)
10 施設・設備 (8-16)	10 内部質保証 (3-9)
11 調査・電子媒体等 (2-6)	
12 管理運営 (7-18)	
13 財務 (6-8)	
14 点検・評価 (4-8)	
15 情報公開・説明責任 (3-4)	

(JUA A大学評価実務期明会スライドより)

- ### ◆大学評価・学位授与機構の新基準
- 基準1 大学の目的
 - 基準2 教育研究組織
 - 基準3 教員及び教育支援者
 - 基準4 学生の受入
 - 基準5 教育内容及び方法
 - 学士課程
 - 大学院課程 (専門職学位課程を含む。)
 - 基準6 **学習成果** ← 旧基準6「教育の成果」を変更
 - 基準7 **施設・設備及び学生支援** (旧基準8「施設・設備」を統合)
 - 基準8 **教育の内部質保証システム**
 - ← 旧基準9「教育の質の向上及び改善のためのシステム」
 - 基準9 **財務基盤及び管理運営**
 - ← 旧基準10「財務」・旧基準11「管理運営」を統合
 - 基準10 **教育情報等の公表** ← 新設
- 基準数11→10と縮小
基本的な観点等も縮小

- ### ◆学習成果重視の動向
- #### ➢ Learning Outcome 評価の強調
- (中教審答申『学士課程教育の構築に向けて(2008)』)
- 学士力
 - ・ 知識・理解、汎用的技能、態度・志向性、統合的な学習経験と創造的思考力
 - Cf. 課題探求能力 (1998大学審答申)
 - 21世紀型市民 (2005中教審答申)
 - 就職基礎力 (2006厚生労働省)
 - 社会人基礎力 (2006経済産業省) etc.

評価次元	内容	特徴	指標例
インプット評価	大学としての基礎的条件的整備状況	初期投入条件、定量的	教育研究組織、教育課程、開講授業科目、教員組織、施設等・研究交流の施設、教育研究設備、図書資料・図書館、学生相談・支援体制、情報基盤、FD 組織、管理運営組織、財政基盤、情報公開の仕組みなど
プロセス評価	大学の取り組んでいる活動、作業の質と成果、努力度	形成的成果、定性的	入試方法の改善、授業形態の工夫、教育目標達成率の取り組み、講義・演習・実習科目等の教育活動とその成果、研究活動の内容とその成果、FD 活動の内容及その成果、授業評価や開講状況の改善・活動量など
アウトプット評価	活動によって生み出された学術的・社会的成果	実行結果、定量的	受取賞・賞状等、入賞回数、履修率、卒業率、学位取得率、就職率、海外活動参加率、学生相談件数、卒業論文、教員論文、学位論文、研究論文、特許、競争的資金獲得額、産学協賛定数など
アウトカム評価	目標に対する達成度 (質、水準)	達成成果、定性的	入学目的の達成度、学習システム満足度、授業内容満足度、教育施設満足度、学習目標達成度、学習支援体制満足度、図書館資料・サービス満足度、学生就業満足度、海外支援満足度、大学サービスの満足度満足度など

(私立大学連合「私立大学における教育の質向上〜わが国を支える多様な人材育成のために〜(2008)」より)

- ### ◆欧米諸国の動向 (in USA)
- <http://www.mext.go.jp/Menu/shingi/chukyoyo/chukyoyo/houkoku/080410/003.pdf>
- #### ➢ A Test of Leadership: Charting the Future of U.S. Higher Education (スプリング委員会, 2006)
- 学習成果の測定と報告を提言
 - 幅広い抽象的な構成概念が取り上げられる傾向
 - パフォーマンス・アセスメントなどの手法
 - 大学生学力評価事業 (Collegiate Learning Assessment)
 - ・ クリティカル・シンキング critical thinking
 - ・ 分析的推論 analytical reasoning
 - ・ 文章表現力 written communication
 - ETSによる学力測定事業 (MAPP: Measurement of Academic Proficiency and Progress)

- ### ◆欧米諸国の動向 (in EU)
- <http://www.mext.go.jp/Menu/shingi/chukyoyo/chukyoyo/houkoku/060410/003.pdf>
- #### ➢ EQF: European Qualification Framework (2006)
- ↑ ボローニャ・プロセス
- 知識 Knowledge
 - ・ レベル6(学士): 批判的思考を伴う先端的知識
 - ・ レベル7(修士): 独創的思考に繋がる高度専門知識
 - ・ レベル8(博士): 領域境界における最先端知識
 - スキル Skills
 - ・ レベル6(学士): 問題解決に必要な先端的スキル
 - ・ レベル7(修士): 独創に繋がる専門的問題解決スキル
 - ・ レベル8(博士): 最先端かつ高度な専門スキル
 - コンピテンス Competence
 - ・ レベル6(学士): 専門的活動(組織活動を含む)を運営する力
 - ・ レベル7(修士): 新たな手法を産み出す力
 - ・ レベル8(博士): 新しいアイデアを醸成する力

- ### ◆欧米諸国の動向 (in UK)
- <http://www.mext.go.jp/Menu/shingi/chukyoyo/chukyoyo/houkoku/060410/003.pdf>
- #### ➢ デアリング報告 (1997)による高等教育のアウトカム
- 基本技能 Key Skills (コミュニケーション力・数量的能力・他)
 - 認知技能 Cognitive Skills (批判的分析力・他)
 - 専門的技能 Subject Specific Skills (専門分野ごとの能力)
- #### ➢ FHEQ: The Framework for Higher Education Qualifications
- QAA (Quality Assurance Agency for Higher Education) により2001年に公表。2008年より欧州資格枠組みに合わせるレベルに。
- #### ➢ 分野別ベンチマーキング → Programme Specifications
- ex. 最低到達レベル the threshold level
 ~学概念と法則の知識を説明できる。
 ~学には複数のアプローチのあることを認識。etc.

16

◆ 大学生版“PISA”に向けて
<http://www.oecd.org/dataoecd/50/50/41061421.pdf>

➢ AHELO (International Assessment of Higher Education Learning Outcomes) フィージビリティ・スタディ

- Generic Skills: ← CLA (Collegiate Learning Assessment)
 - ・ 批判的思考力・分析的推論力・問題解決能力・等
- Discipline別: 工学(日本参加予定)・経済学
- Contextual: 学生調査・卒業生調査・機関情報
 - ・ CHE(ドイツ)により開発された指標をベース(教育環境・学生支援・大学立地・研究業績・学生調査・etc.)
- Value-added Measurement: 付加価値の評価方法開発



17

◆ 第2期認証評価期間の評価の特徴

➢ 第1期・第2期に通ずる認証評価の基本点

- 自己点検・自己評価に基づく評価
- 大学関係者等のpeer評価
- 根拠資料に基づく観点ごとの分析的評価 → IR

➢ 第2期認証評価の課題

- 評価の軽量化をいかに図るか
- アウトカム評価をいかに行うか
- 内部質保証をどのように進めていくか



18

■ 創発をもたらす評価観を求めて
 —— 「実質的」な評価とFDを求めて

PDCAサイクルなど、企業における評価の枠組みが大学にも入り込んできているが、大学もはじめに経営ありきで、同様の評価枠組みを導入すべきなのだろうか？あるいは、大学独自の評価のあり方を模索していくべきなのだろうか？



19

◆ そもそも大学教育とは何か？

➢ 経営モデルでは

- 学生は、教育サービスを選択し、購入する消費者(あるいは顧客)・・・学生消費者主義
- 大学は、そのニーズを把握し、顧客満足度を高めるような教育を提供しなければならない
- 授業という商品の説明書および契約書としてシラバスが機能する
- シラバス等の具体的計画に基づいてPDCA (Plan → Do → Check → Act) サイクルを回していく etc.

・・・でよいのか？



20

■ Negative Feedback

◇ 活動主体に対して

定められた目標と活動の状態との差異情報を
 フィードバック → その差を縮めるように活動調整
 = 差がマイナスならばプラス調整
 差がプラスならばマイナス調整

状態 - 目標 < 0 ならば 状態 + 調整 → 目標
 状態 - 目標 > 0 ならば 状態 - 調整 → 目標

ex. ホメオスタシス ・ 制御工学 ・ etc.

Cf. PDCA サイクル (plan → do → check → act)
 定められた目標と状況に関する
 量的表現が求められる → 工学的アプローチ



21

◆ 大学教育における相互性・創発性

➢ 大学の「学び」は社会への接続・貢献が目指される

ex. 学生も能動的な創造者として教育に参加する存在
 → 教育は相互的・創発的性格が強くなる
 ユニバーサル化時代においても「大学」の基本

➢ 目標評価システムが相互性・創発性を妨げないための条件

ex. 目標・計画・・・ある程度の抽象性をもち、
 状況に応じて柔軟に変更可能であること
 評価・・・鑑識眼的・全体的・先見的であること
 (Cf. 羅生門的アプローチ) → peer評価



22

◆ 目標をどう定めるか？
 —— 数値目標が求められる状況の中で

➢ イチローのインタビューから

- 意欲に結びつく抽象的目標 (高水準ほど定量的に表現しにくい)
 ex. イチローの究極目標 : 野球がうまくなりたい
- Minimum Requirement的目標 (定量的に表現可能)
 ex. イチローの最低目標 : 3割・200安打・30盗塁・オールスター選出・etc.




23

◆ 評価疲れの原因？
 (川口昭彦氏のスライドより)

➢ 教育研究上の目的・目標(理念や建学の精神などが、総じて抽象的)

→ 理念や建学の精神は抽象的に表すべきでは？
 そもそも、大学の目的・目標よりも、
 大学評価の目的・目標に無理があるのでは？
 → 改善・説明・質保証・・・盛り込みすぎでは？

Cf. 『大学評価ハンドブック』
 フローインスティン(1995)・米澤他訳(2002)
 "Improvement and Accountability:
 Navigating between Scylla and Charybdis"
 本来的な機能(品質の維持/向上)と
 付随的な機能(アカウンタビリティ)の
 二重の機能を持つことは、実現困難(p.138)




◆大学評価の原則を問い直す

- ▶評価は厳密・正確でなければならないか？
 - 過剰な根拠資料・データの要求
過剰な評価項目・評価観点の準備
- 根拠データの効率的収集 (AUQAスタッフの示唆)
sampling, tracking, triangulation
- アセスメントの負荷を最小化
(Linda Suskie氏の示唆:2010NIAD-UEシンポジウム)
「3から6つの目標のみに焦点」・「あるものから始める」・「現実的かつ柔軟な予想」・「簡潔かつ効果的な報告」 etc.



◆いちばん大切なことは評価してはならない

- ▶より重要な観点を直接評価しなければならないか？
 - 「重要な観点」の複雑性 → 評価の難しさ
重要な点が明らかにされることに依る弊害
 - 『いちばん大切なことは評価してはならない』
板倉聖宣 2003『教育評価論』仮説社
- ex. 入試などで
「知識・技能」vs.「人間性・意欲」
↑
評価することが妥当か？
- 重要なことは、他者が評価するものではなく、
自己評価すべきものでは？



◆数量的指標の解釈の難しさ

- ▶データ・統計指標の蓄積は大切
IR: Institutional Researchの必要性
- しかし、数量的指標の解釈は・・・
- 一つの指標でカバーできる範囲は限られる
指標を選ぶ際に主観性は必ず残る
指標は間主観的な合意の上に客観的
- 領域に大きく依存する (分野による違い等)
- 学生のニーズに大きく依存する
(Cf. 羅生門的アプローチ)
- 利用文脈に大きく依存する
→ 「改善」には必ずしも有用でない



◆どのような評価文化を共有するのか

- ▶ 大学教育に固有の評価のあり方の共有
 - 学生と教員、学生と対象との「相互作用」が基本
 - 新たなものが生み出される「創発」的特徴
- ▶ 「評価＝点数づけ」の評価観からの脱却
 - 「評価」は数値化し、序列化することではない
・・・「客観的」という言葉の危うさの共有
 - 「創発」をもたらす「相互作用＝繋ぐ」のための評価



◆「学問学習共同体」形成のために 質的評価・量的評価を有効利用

- ▶明確な価値を共有できる「共同体」内では
数量的な「測定」が有効 → 測定の有効範囲を明示
文脈に基づいた質的評価も 自己妥当化などに有効
- ▶「共同体」外とは
外から違った視点の見え(質的) → 改善に有効
質的情報 → 共同体への参加の誘いに有効
量的指標 → アカウンタビリティに効果的
- ▶「評価」をツールとして利用して
ある種の Learning Community の形成
→ 質の高い学びの実現へ！

