

教育プロセスの効果計測

栗本英和

名古屋大学 評価企画室

司会：今日は、栗本先生に評価、とくに教育の評価を考えるということで講演をお願いしています。我々も非常に関心の高い部分について、いろいろと貴重なお話をうかがえるものと思います。ぜひこれを活用していただいて、みなさんの間でまた、相互評価をしていただければと思います。

それでは、今日のこのFDの趣旨を、前年度の学務委員長でした佐久間先生からご説明いただいた上で、講演に移りたいと思います。よろしく願いいたします。

佐久間：今日は皆さま、ご出席どうもありがとうございます。今日は教育の評価について考えるということで、また評価か、という感じもありますが、今年は認証評価がありますし、来年は法人評価もあります。法人化以降、何かというと評価ということになってくるわけですが、認証評価を控えて、文学部・文学研究科でも、ここ1～2年いろいろなことをやってきました。例えば、今日の話に出てくる授業評価、いわゆるアンケートも、2年前は全然何もやっていなかったわけですが、一応一通り全部やるということになりました。ただ、非常に急いでやったものですから、その中身が今のようなやり方でいいのかどうかということについては、まだいろいろ議論の余地があると思います。

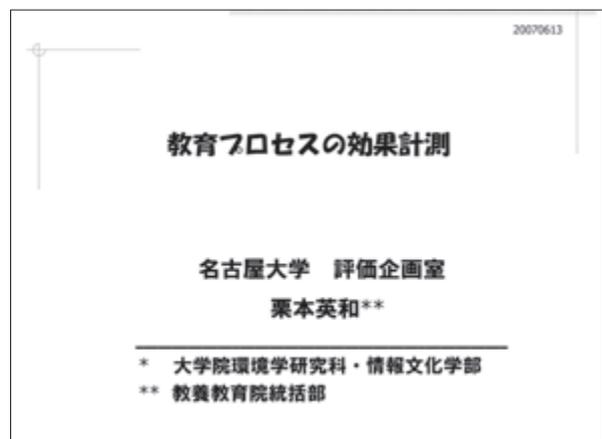
そこで今日は、授業評価アンケートのあり方について、また、授業評価アンケートも、アンケートをするだけでは意味がないので、それを授業改善に生かしていかなければいけないわけですが、その体制をどうするかということについて、お話しいただきたいと思います。こういうアンケートをして、データを集めるということは、最終的には自分たちで自己評価することにつながっていくわけですが、それをどうしたらいいのか、ということになってくると、だんだん話が大きくなってきて、どこまで話が進むかわかりません。今日は、これから栗本先生にお話しいただくわけですが、その後は意見交換を中心にしたと思っておりまして、ぜひ、いろいろご意見をいただければと思います。

さて、教養教育院でやっている授業評価アンケート、これはもう、文学部でアンケートをやるようになる前から、我々自身も経験しているわけですが、その授業評価アンケートの中身を少し見直そうという話があったということで、その検討経過について、栗本先生からまずお話しいただきたいと思います。

この教養教育院のアンケートというのは、我々にも深く関わっています。というのも、文学部でやっているアンケートは、基本的には教養教育院のものを下敷きにして作っているからです。ですから、教養教育院で見直しをするということは、我々のアンケートも、今のままでいいのかということをやはり考えていく必要があると思いますので、栗本先生の話伺って、そのあと意見交換をしたいと思います。

お手元に資料が二つあると思いますが、横長のものと縦長のものがあります。横長のほうが、これから栗本先生にお話しいただく教養教育院のアンケートになります。縦長のほうは、文学部・文学研究科でやっているアンケートで、参考資料になります。ご確認ください。

それでは、栗本先生のほうからお話しをいただきたいと思います。先生、どうぞよろしく願いいたします。





栗本：評価企画担当の栗本と申します。今回このような場を作っていただき、ありがとうございます。評価という、さっき、「また評価か」と言われましたが、どちらかといえば嫌われ者になっています。私も好きではありませんが、業務上やらざるを得ない。最近では評価のプロという言い方もされますが、専門はプロセスシステム工学です。システム屋は、部分から全体を観るのではなく、全体から部分を観たり、先から部分を観たりするクセがあります。俯瞰的に物事を見るクセがあるということをご理解いただきたいと思っています。

今日お話するのは、評価企画室というよりも、評価企画室と教養教育院で検討した事例です。ここに教養教育院の若尾院長もみえますが、私は教養教育院を兼務しており、そこで担った事例を紹介させていただきます。

なお、不備もありますので、「ここは、けしからん」とか、「これは、こうしたら良いのではないか」というご提案をいただけますと、ありがたいです。

では、題目は「教育プロセスの評価」、というよりも「効果計測」という題目で話題提供させていただきますと思います。

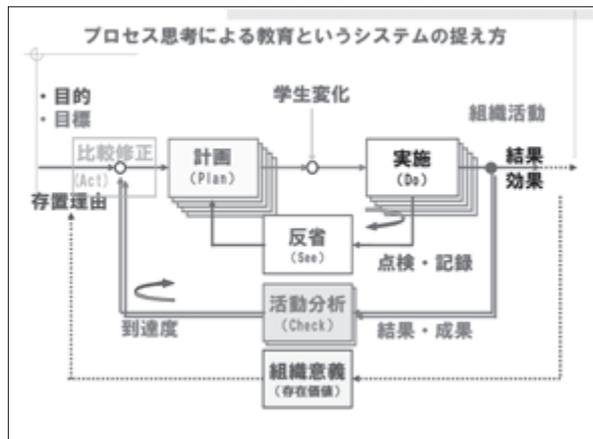


まず、私が教養教育院の評価の問題に携わるきっかけは全学教育の授業の評価分析業務です。全学教育を担当されている皆さんは授業評価アンケートを行っていると思います。それぞれ科目別に、受講生・担当教員・TA ごとに集計された評価結果が、三者比較できる形で図示されます。三者比較は、見ていただくとわかるように、各問に対して受講生はどう思っている、教員はどう思っている、TA はどう思っている、それらの三者比較の分析結果を書いてくださいという依頼が、発端でした。

ところが、書こうとすると、「これ本当にいいの?」という疑問が生まれました。なぜなら、表示されているのは科目別の集計結果です。全部の集計データを見て、授業の理解度は……で、学生はこの程度だと思っている、教員はこの程度だと思っている。しかし、これは全体の平均であって、個が埋もれてしまっています。平均値を使って分析をしても、全体的な傾向がわかりますが、個について何がわかるのでしょうか。学生と教員のギャップを知るとい意味では有効かもしれませんが、個々の授業の改善に結びつくかという、何かしら違うような気がします。

それで、三者比較という分析方法は（※本学の諸先輩による知恵の蓄積であり、その業績に敬意をもちながらも、これをさらに改良し、よりよい評価を目指すために）脇に置いておいて、データをきちんと観察し、データが何を語っているのかを見始めました。その前提として、教育の PDCA サイクルを念頭に置きました。まず、教育の目的や目標があって、授業が編成されているということです。教育目標を踏まえて、授業が計画され、実施される考え方です。ところが、学力が変化していたり、資質が変化したりしていると、思うように授業が進みません。そうすると、我々は、それを反省する。いわゆる「Plan-Do-See」と言われているループを形成しながら授業を行っています。授業は、単独ではなくて複数あります。その連鎖によって生まれるのが結果と効果です。これが組織としての教育活動、組織 FD になります。教育課程の目的や目標が達成できているか、それを実際に点検し、目的と得られた結果や成果を比較し、繰り返します。

このモデルの中で、認証評価や法人評価を考えると、扱う域がもっと大きくなっていて、卒業生が本当に有用な人材になっているかどうか点検して、さらに国立大学として社会に貢献していること示さなくてはなりません。こんなポンチ絵を描きながら、このループをぐるぐる回すことが、教育効果を上げることにつ



ながっていて、その中の一つのループに評価があると考えました。

先ほどの話に戻りますが、授業評価の依頼を見たときに、本当なら、データを収集し、集積し、図表化して、解釈をしますが、先ほど見たように、三者のみの比較を前提とした図表になっていたため、遡っての独自分析は不可能であることがわかりました。

したがって、三者が一致するための分析をすればいいのか。本当は三者が一致しなくてはならないのに、ずれているので、何らかのかたちで分析をして、改善の指針を出すのか。仮に指針を出したとしても、平均値の比較で良いのだろうか。単に経年変化を見るにはそれで良いのかもかもしれませんが、経年変化を見るために、膨大な労力と資金をかけてやる意味があるのかを自問自答しました。三者のギャップを見ながら分析する目的は改善です。じゃあ本当に改善に資するデータになっているのだろうか。先ほども言いましたように、平均値で判断して良いのだろうかという疑問がありました。

本来の手順は、我々が審査委員になったつもりで、「こんな状況は何かおかしいよ」という仮説を立て、工夫して、設問にします。設問が大事だということです。設問を設定し、実際にデータを収集し、分析しながら仮説の検証をして、図表化して公表するという手順を本来とるべきではないかと。

そこで、もう一回原点に戻って、何のために評価をしているのか、何のためにこういうデータを取っているのか、ということを改めて考えてみました。最初は、学生の授業への取り組みは意欲的かという項目です。しかし、個々の授業の内容は教員の資質によって違いますから、本当に平均値から分析が可能なのかと。

次に、シラバスは理解したか、理解しやすかった

か、という項目です。シラバスの理解とは何なのか。理解しにくいのは表現の方法なのか、書かれている内容なのか。一方で、シラバスというのは、学生が主語であるような記述が望ましいと言われますが、そういう約束事がされていないことなのか。この設問の意図がよくわからなくなってきました。

また、授業目的は理解しやすかったかという項目です。授業の目的の記載が本当にあるのかどうか見てみると、目的が書かれていないケースが意外と多い。書かれていないのに、授業目的を理解しやすかという設問は成り立つのでしょうか。

評価方法や基準は理解しやすかったか、という項目も、評価方法とか基準の記載がなかった場合、どうしたらいいのでしょうか。実際、全学のシラバスを見ると、必ずしも評価方法とか基準が書いてあるわけではありません。

授業内容とシラバスは一致したかという問いがあります。シラバスに一致することが本当に重要なことなのかと、設問を見て考え込んでしまいます。

授業時間以外に課題が与えられたか、という問いもあります。課題を与えることが、教授法の問題なのでしょうか。この問いは教授法の範疇に入っている設問です。なぜ、この設問が出てきたのか、素朴に疑問に思いました。教授法は、個々の授業に依存するので、集計し平均値で議論する意味があるのか。個々はばらついているのに、こうした集合体として平均値を出して、一体何を明らかにしようとしているのか、調査の意図が見えませんでした。

受講者数は適切か、という設問があります。では、適切な受講者数の根拠とは何か。受講者数が適切でないとしても、改善できるのかと。適切でないと言っても、場所を変えるとは容易ではありません。また、満足できる授業環境とは。この設問は授業ごとではなく

て、教室ごとに調査すれば良い項目ではないのでしょうか。

設問16ですが、学生が授業内容を理解できたか、とあります。理解できた状態とは何か。「できる、わかる、身につける」といった評価の項目が本当に明確になっているのでしょうか。

シラバスに書かれた学習目標が達成されたか、という項目もあります。教養教育院のシラバスでも到達目標が書いてない場合があります。書いてない場合は、何をもって到達したかどうかを学生が判断しているのか、よくわかりません。

学生が授業に満足できたかという項目。満足ってどんな指標なのか、これもよく見るとよくわかりません。定義が一様でない設問に、どうしたらいいのでしょうか。

先が真っ暗な状態でしたが、数値データがあるので、文系基礎、理系基礎、全学教養科目に分けて、それぞれ、三者分析ではなく、横断的に考察しました。その結果、例えば、学生の意欲と取り組みは、文系基礎は低くなっています。それから、理系科目では、目標は理解しやすかったかという項目が70%ぐらいでやや低い。成績評価の基準は理解しやすかったかという項目も、やや低くなっています。注目しなければいけないところは赤色、そして少し気をつけなければいけないところは黄色で表しています。

次に、文系基礎では教授法について見てみました。そうすると、例えば5番のところ。学生に質問や意見の機会を与えられたかという項目です。これは低いですね。なぜ低いのか。それから、機器や資料の呈示は見やすかったか、あるいは時間外に課題を与えられたかという項目、これも低いですね。こうした結果は、何かを表しているということがわかってきました。同じ教授法で理系基礎科目をみますと、質問や意見の機会を与えられたかという項目は、やはり少し低い。それから、機器や資料の呈示は見やすかったというのも若干低いですが、ここは赤がありませんでした。

さらに、教養科目については、授業時間以外に課題を与えられたかという項目が少し低かった。それからここでも、質問の機会を与えられたかという項目が若干低かった。こういう具合で、丹念にみていきました。

あとTAのサポートについて訊く項目は、理系にしかありませんが、これはかなり低いです。TAはあまり機能してないように見えています。受講者数は適正ですかという項目については、学生は、文系基礎科目

では概ね良好ではないかと思っています。教員の方がむしろ、多すぎるのか、少なすぎるのか、受講者数に不整合があると答えています。

それから学習環境についてです。全学教養では、学生は良いと言っているのですが、教員は物理的な環境にあまり満足できなかったかがわかってきました。

一つずつ分析すると、時間がかかってしまいます。まともに取り組んでいると大変なので、私の専門であるプロセス分析を適用いたしました。プロセス分析は入口と出口に注目する方法です。入口は、学生の授業への取り組みは意欲的だったか、この取り組みに対して何らかの成果が出てくるはずだと考えます。仮に、成果を満足度とするなら、取り組みと成果の関係を分析します。

一段目が基礎セミナー、二段目が文系基礎、三段目が理系基礎、四段目が全学教養になっていますが、文系基礎の学生の取り組みは低く、60%です。そうすると、結果としては満足度も低くなっています。よく、満足度が低いと、教員のせいかということ、どうも学生の取り組みも低い。取り組みが低いのを、教員はむしろ上げているのではないか。満足度が低いのは、むしろ学生の取り組みが低いからではないかという、作業仮説を抱きました。

同じように、これは化学と物理、生物と地球科学ですが、これを見てみると、化学は取り組みはあるのに、満足はあまりできなかった。それからこちらは生物ですが、取り組みはそこそこですが、満足度は低くなっています。

次に、これは情報と英語と英語以外と健康スポーツですが、2番目の英語は、学生が取り組んだわりには、成果はまあまあだった。一方、健康スポーツは、あまり取り組みはしなかったが、満足度は高かった。取り組みをしなかったのに満足度が高い、この「満

分析業務から明らかになったこと

- 平均値で比較することの有効性?
 - 分野の特性と教員の個性など・・・教授法の多様性が壊滅!
- 何に対する効果か?
 - 授業内容(1回の授業) : 内容に対する結果
 - 授業工程(15回のコース) : 工程に対する結果
 - 教育課程(カリキュラム) : 課程に対する結果
- 何による成果なのか?
 - 教員集団の取組み(教育)、学生の取組み(学習)
- 満足度で評価することの有効性?
 - 努力をしない成果はあり得るのか? ・評価法の多義性!
 - 楽しい/楽だによる満足は馴染むか?

—設問再設計の動機づけ—

- 評価の目的:特徴を見いだし、改善の方向性の指針
- 評価の視点:誰が、何のために、何を明らかにするのか
- 評価の方策:何を、どんな物差し(尺度)で計測するのか

取組みに対する、効果や成果が見える設計

足」という指標はどうも怪しい、再考しなくてはならないと思いました。良いか悪いかではなくて、定義が一様でない、通常、取り組みがあったら満足度も高いはずなのに、取り組みがまあまあなのに、満足度が高いという結果が出るためです。

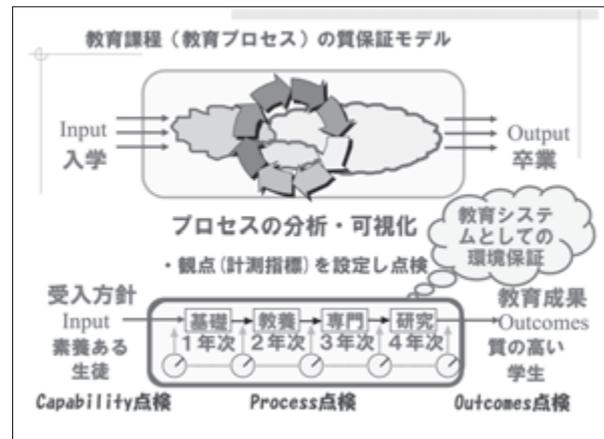
プロセス分析結果から明かになったことは、平均値で比較することに有効性はあるのか、分野の特性とか教員の個性とか、教授法は多様なんだから、平均値を取ってしまうと、それが埋没してしまうのではないかということです。次にこの評価は、何の効果を見ているのか。授業1回についての学習効果なのか、それとも、授業工程、英語で言うとコースになるでしょうか、15回分の授業工程についての学習効果なのか、それとも課程の学習効果なのか、それがよく分かりません。授業には、その前に前提となる授業があるわけですから、その前提となる授業がおかしかったら、あとの授業もおかしくなってしまいます。そうすると、本当にその授業だけで決めていいのだろうかという、素朴な疑問が浮かびます。

それから、何によって得られた成果なのか。教員や教員集団の取り組みによる成果なのか、学生の取り組みによる成果なのか、これも良くわかりません。

満足度で評価することの有効性にも疑問があります。努力をしないで得られる成果はあり得るのか。それに、満足といっても、楽しい、楽だという満足もあるはず。つまり、満足度と設問が評価に馴染むのだろうかという疑問です。

設問を再設計する必要があると考えました。評価の目的は何なのか、どんな特徴を出したくて、どんな改善の方向を出したいから評価をするのか。評価の時点で、誰が何のために何を明らかにするのか。これは、体重を測るのに長さで計ったり、身長を測るのに体重計で測ったりしてないかという疑問です。こうした考察を通じて、取り組みに対する成果が見えるようなアンケートの設計をする必要性がわかりました。そうすると、教育プロセスというのは、学生さんが入学してから、何が何だかわからないうちに卒業した、というのではなくて、基礎課程、教養課程、専門課程、あるいは研究課程を通して、その学生がどんな質の高い学生になったかが、見えるような物差しを持たなければなりません。

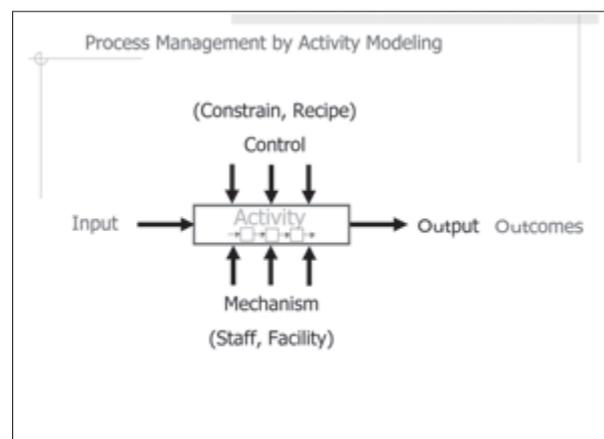
これはプロセス思考とされています。入口はケイパビリティ (capability) の点検、アドミッションポリシーのようなものですが、提供する教育課程に合った人はどういう学生になのかというのを我々は宣言して



いるので、その即して適切かどうかを点検します。課程であるプロセス点検、出口のアウトプット・アウトカム点検です。この三つから見て、一連の課程にある授業は、どういう視点で見たら一番、効果的に評価できるかということを考えました。

認証評価や法人評価は、組織というシステムで評価します。そこで用いたモデルは、プロセス屋がいうアクティビティ・モデルです。アクティビティは、教育活動、研究活動にあたるものです。それは一連の小さいアクティビティから成り立つ階層型のモデルです。アクティビティにはインプット、何か取り組みがあって、それに対して成果がある。そのアクティビティを実現するためには、教員や設備があります。一方で、制約、指示、引き金のようなものがあります。例えば、料理を作る時に、まず素材があり、コックという人がいて、レシピに基づいて、美味しい料理を作ります。一種、普遍的なモデリングの方法論です。

ここに授業というアクティビティを考えると、インプットに相当するもの、それからメカニズムに相当するもの、コントロールに相当するもの、アウトプットあるいはアウトカムに相当するものという具合に、評



価視点を分けました。出てきたのは5つです。ひとつは、入口は学習意欲、下からは教員の熱意。上からは学生の動機づけ。出口は、学生の学習到達度や満足度です。そして、授業評価アンケートの「当てはまる」と「やや当てはまる」を足したものを適合度として、各授業科目について指標にしたのが、このグラフです。

この指標を見ながら解析しました。最初、この20数項目を単に統計処理しても、何も出てきません。その理由を検討している時に引っかかったのは教授法でした、教授法は個性があるようでデータのばらつきがあります。これがノイズとして働いているので、外した方が良いのではないかという仮説を立てたのです。

分析結果から。これが学習、つまり学生が自由に取組んだ部分です。授業科目がこの真ん中の番号です。そして下にあるのが教員の熱意に関する部分です。上側が学生の参加、意見を求められましたかの部分です。

このモデルから到達度と満足度を見ました。パッと見た時にわかるのは何かというと、これが学習の意欲で、プロセスがあって、授業の中で学生が参加し、教員が指示して、アウトカムズが出てきます。「満足度は結構、教員の熱意が効いているのではないか」ということが数字として出てきました。

満足度と到達度は、本来は違うものですが、到達目標が書かれていないと、到達度が満足度に似てしまいます。本当は独立した指標ですが、分析すると似た結果が出てきてしまうのです。到達目標が書かれていなければ、学生が到達度と満足度を混乱して回答する可能性があるからです。この二つは微妙に違います。満足度は、教員の熱意と実は関係があるということがわかりました。満足度は、教員の一生懸命さが効いてくる指標だということです。そうだとしたら、それがわかるような形に設問を設定しなければまずいですよね。

到達度と学生の参加との関係をみてみました。ここでは詳細を省きますが、到達に向けて、学生は自発的に学習しています。満足度は教育、到達度は学習と関係があると考えられ、現在分析中です。

この5つは良い物差しではないかと思えます。つまり、独立変数です。この5つの変数から授業を評価すると、効果的な測定ができると考えました。

横軸の1番が、先ほど言いましたように、学生の取り組みです。2番目が教員の熱意です。3番目が学生の参加です。4番目は到達度です。5番目が満足度で

す。縦軸は、適合度の%を取りました。

このグラフを見ると、取り組みが低い科目は満足度が低く。取り組みって結構、効いているんです。一方で、例えばここ、一番下のところですけど、2番目は教員の熱意ですが、学生の取り組みは2番目ぐらいで、教員の取り組みは高いのに、満足度はそれほど高くない。これは19番ですので、全学教養科目に相当します。先生は熱意をもっています。でも、それは思ったほど成果には現れていません。

17番の情報科学です。これは学生の取り組みがあまり良くありません。教員は、他の科目から見ると一生懸命やっている。でも成果は、教員が頑張った割には良い数字が出ていない。取り組みって結構、効いていることがわかります。それからよく、化学が授業の到達度が悪いと言われますが、この10番目です。だからといって教員が悪いかというと、教員は他の科目と比べると、努力されています。教員の取り組みは他の科目と遜色ありません。ところが、学生の取り組みが悪いので、結局、一番悪い。到達度しか見なければ、化学の教育について指摘がなされます。しかし、もともと学生の取り組みが悪いわけで、取り組みを上げるような措置をしないと、教員は可哀想です。そういう点が、この5つの変数の表から結見えてくることが裏付けられました。

次に、新しい設問をどう設計するかです。今のものは設問が多い。学生はこれを実施するために飽きが起こり、後半に実施する授業評価アンケートほどいい加減につける傾向はないでしょうか。どう減らすかを考えると、プロセス思考のモデルに基づいてアクティビティ分析をして、学生の取り組みと、授業の設定とか目的とかいったティーチング、いわゆるレシピに相当する項目と、教員の熱意とか、授業への参加と支援、そしてこれが満足度で、何が効いてくるので、これに合わせた設問で訊ねれば、うまく可視化できるのではないかという仮説を立てたわけです。

出てきた結果が、今日の資料の2ページ目のところにある検討案1です。この改善は、評価企画室と高等教育センターの双方に打診があり、それぞれの視点で精査することになり、高等教育センターからは右側の4ページの案が出てきました。統括委員会の意見を聞きながら、結局は小坂委員長の実施案、次の5ページにあるような結果になりました。基本的には多分、評価企画室の枠組みに、高等教育センターの知見が加わってできた成果だと私は考えております。

新設問は最初が授業の設定に関する設問です。授業

がシラバスから説明された授業目的や評価項目に沿って行われましたか、ということ。ここを以前は「忠実に」と言っていたのですが、厳密に忠実さでなく、むしろ目的や評価方法にきちんと沿ってれば良い、ということです。きちんきちんと実行するのは、いわゆる生産系システムで、マニュアル通りに正確に行うことが品質を保つために重要だと言われています。教育にそのまま適応するのは、どうかと。大事なのはやはり目的と評価法に沿って実施することです。

学生の取り組みについては、どういう表現をしたかということ、意欲的、自発的に取り組むことができましたかという形で、取り組みを評価することになりました。

到達度については、この授業で設定された学習内容が理解できたか、つまり、シラバスに到達目標が書かれています、それがわかったかどうかを訊きます。満足度は、先ほど言いましたように、前は直接、満足度を訊ねました。例えば、楽に単位を出してくれれば、学生は満足するかもしれません。教育本来の使命として、知的な関心、あるいは学習の手がかりというものがあると思います。

なぜ入れたかということ、基礎系の科目では、学生の関心がどちらかといえば薄い傾向があります。だけど、基礎系は次の発展系の基礎になる、手がかりになるということが、他の大学かどこかのシラバスに載っていました。基礎に対して、学生がつまらないと短絡的に書くのを防ぎ、次の専門科目のために役に立ちますよ、という気持ちを込めて、学習の手がかりということを入れました。この知的な関心と学習の手がかりで満足度をはかってやれば、先ほどのような、満足度の定義がはっきりわからないことによるぶれが、減少するのではないのでしょうか。

教員の熱意です。熱意をうまく表現できる人は良いのですが、口下手な教員もいるでしょう。そういう教員も、授業の工夫はされているはずだから、熱意、もしくは工夫でもって教員が努力している、こうした観点から、一つの教育方法として取り上げることにしました。

あとは学習環境です。教育環境に関する項目は十分でしたか。あとは、質問したり意見を述べたりする機会がありましたかという項目です。これは学生の参加を訊く項目です。それから、教材や教授法は適切でしたかという項目があります。私案を見ていただくとわかりますように、教授法は入れていません。それは、個々の授業で教員が取れば良いのではないかと思った



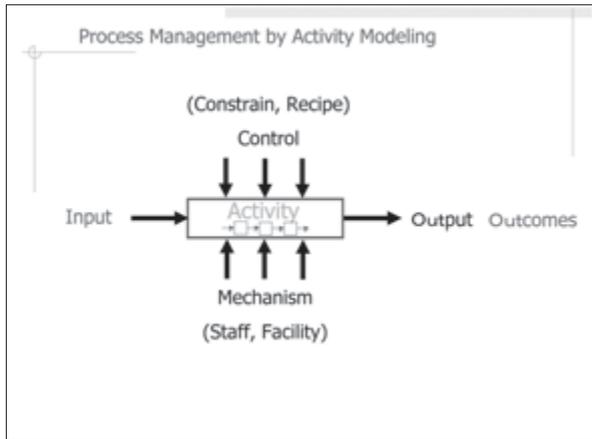
からです。黒板の字が……、声が小さいとかいうことは、目で見てわかりますし、基礎セミナーでしたらほとんど対話形式が成り立っていますので、外しました。委員長コメントから、入れたほうが良いという指示がありました。つまり、効果的に教材が使われていましたか、教授法は適切でしたか、というところです。

教授法は自由記述欄に書いてもらえば良く、これも一応取り入れられました。授業改善も大事ですねということで、教養教育院のほうでは、科目ごとに、授業の途中で各分野の特性に応じて自由アンケートをとれば良いので、6ページのようなものが科目別に作られています。

いろいろと説明しましたがけれども、認証評価では、我々が教員として適正に授業を行っているかどうかを確認します。授業は組織的な取り組みです。目的と成果があって、それを我々は計測しなければならないので、例えば目的は周知しましたかということについて、今年の新入生の意識調査をしました。それからシラバスの記載についても点検しました。卒業直後や、卒業生、上長に教育成果を調査しました。

以上が私からの主な話題提供です。加えて、新入生の意識調査の結果を用意してきました。せっかく文学研究科の諸先生がお集まりになったので、お示しいたします。新入生に、名古屋大学の教育目的と教育目標が理解できましたか、という調査をしました。129名に対して高い数字が出ていますが、これは、日頃からの文学研究科・文学部の取り組みの成果だと思えます。また、大学院生に対しても高い数字が出ております。FD活動が盛んだということは、数字にもあらわれているのではないかと思います。

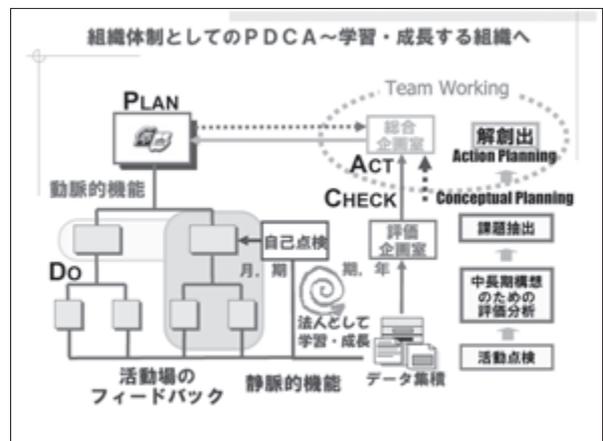
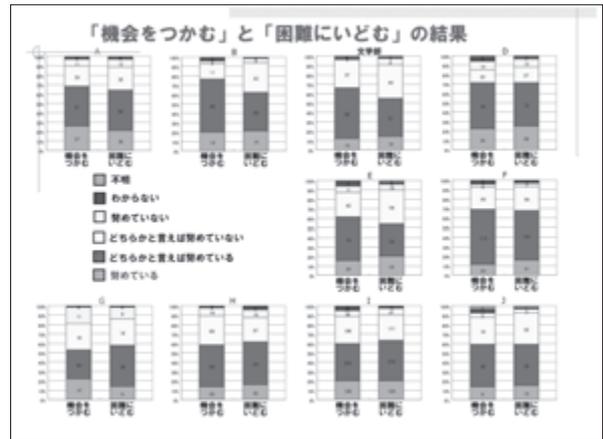
卒業直後における成果調査では、文学部に関しては、全学の目標である「機会を掴む」、「困難に挑む」、「自発性と自立性をはぐくむ」に対して、こういう数



字が出ています。若干、「挑む」というところは弱いようにみえますが、他と比べてこの程度の違いです。それから、各学部で掲げられた教育目標については、ほぼ60, 70です。平均が70ですので、概ね良い線だと思っています。研究科についてはこんな数字で、悪い数字ではないので、ほぼ順調に教育活動がなされていると思っています。

これは全学レベルの分析ですが、文系ほど「機会を掴む」の%が高く、理系ほど「困難に挑む」の%が少し高めに出てきます。原因を推測すると、文系は、自分で能動的に動かないと研究や教育が進まないから、それが訓練された結果、こういう成果が出ているのではないかと思いました。理系は、どちらかというと教員から助言や示唆があって、困難を克服していくと、比較的「挑む」が高くなる。

「挑む」も「掴む」もほぼ同じであるが、「自発性と自立性をはぐくむ」という視点を見ると、情報文化学部は70%を超えている。勇気ある知識人は何かと言



われますが、「掴む」、「挑む」、「はぐくむ」で、特性が出ているのではないかと思います。

こういうデータも、各学部、各研究科の協力を得て初めて得られたものですから、今後とも評価活動をご支援いただくとありがたいと思います。これで話題提供を終わります。

司会: どうもありがとうございました。普段、学務委員会の委員にならない限り、そういうことを真剣に考えたりしません。教育の評価ということで、全学的な視野から、いろいろ興味深いデータを見せていただいたかと思っています。

ご承知のように、文学部・文学研究科でも、先ほど佐久間先生からお話があったように、このところ大急ぎでこういうふうな体制を整えてきて、シラバスの作成に始まって、アンケートなどをやっているわけですけれども、アンケートの結果を見て、愕然としたり、がっかりしたりすることも個人的に多々ありますし、そもそもこういうふうなものに関して、根本的な抵抗を覚えられる方も、私も含めて少なくないのでは

ないかと思っています。

今日はせっかくこういう専門的な立場からのご説明もありましたし、まずは今の報告について質問等がありましたら、それをお伺いした上で、あとは初めに佐久間先生のほうからありましたように、自由に話をしたいと思います。

まずは今の栗本先生のお話についていかがでしょうか。少し字が小さくて、遠くの方は大事な数字があまり見えなかったかもしれません。

Q: 「機会を掴む」、「困難に挑む」とおっしゃったのですが、そのあたり、どういう意味かもうちょっと説明していただけませんか？

A: 大学には教育目的と教育目標があります。名古屋

屋大学は「勇気ある知識人の育成」を教育の目的として掲げた。しかし、勇気ある知識人を点検すると、論理的思考力、想像力、課題解決力といった形容詞がついています。教育の目的あるいは目標の設定にあたっては、計測可能であることが不可欠です。計測可能でないものを掲げてしまうと評価ができないからです。となると、「勇気ある知識人」というのを何で計測するか、若尾先生が教育担当理事の時に問題になっていました。アドミッション・ポリシーを策定する時に、人材像や学生像を描く必要がありました。

若尾理事を中心にした企画会議で知恵を絞り創り上げたもので、名古屋大学の資産です。行動でもって測れば、分析指標になるからです。「勇気ある知識人」の「勇気」という言葉から連想する言葉があります。加えて、良く出現する語を分析した結果、最初の案では「挑む、臨む、はぐくむ」言葉でした。

ところが、「臨む」というのは戦いをイメージする言葉だということで、「掴む」という言葉になったと伺っています。機会やチャンスがあったら積極的に受け入れる。困難があっても逃げずにちゃんと向かって行ける。でもその二つでいいかということ、教育は時系列で変化しますので、「はぐくむ」、「育てる」というのがあってこそ、「自立性と自発性をはぐくむ」ということに。この3つでもって、「勇気ある知識人」が測定可能であることがわかりました。

こういう行動を促す源泉となるものは何かということ、マインドであり、モチベーションです。全学共通の合意の中に、「主体的な創造心」と「立ち向かう探求心」と「人間性」という言葉がありました。こういう流れ全体の中で、こういうマインドを持った人を育てるということにすれば、比較的みんなベクトルがそろうだろうと。なぜかということ、合意された事項だからです。だけど、そのマインドというのは非常に抽象的で、各分野の特性に応じて、育てる力が違うだろうというわけです。

そこで、「主体的な創造心」と「立ち向かう探求心」と「それをはぐくむ豊かな人間性」は、例えば、文学研究科あるいは文学部だったらどういう具体的な力あるいは資質になるのだろうか、それら教育目標としてご提示いただいています。全学で方向はそろっていますが、同じところを向いてはいません。ある程度それぞれの方向を向いている。それに沿って具体的な、各分野の特性を生かして教育目標を設定しました。そういう構図になっています。

ですから全学の方は、教育目的といえ、これは追



求するものだ、という言い方をします。ずっと時間をかけて追求します。もう一つは各学部・研究科が考えている教育目的は、達成する目標です。卒業までに達成しなければいけない。そういう二重構造で、本学の教育水準の評価をしようとしています。よろしいでしょうか。非常に難しい問題だと思います。

Q：私、今日も一年生用の「生と死の人間学」の授業をやってきたんですけど、学生たちは工学部の学生が主で、よくわかりました、「機会を掴む」という能力に彼らが乏しいことが（笑）。

A：あの分析は……困難に挑むという表現系が、強いのではないかなと。

Q：彼らには、自分たちはまさに挑む存在だという自覚はありますがけれども、想像力を働かせて学習していくという能力は、本当に乏しいという気がします。

A：そうですね。

Q：学習とは何かということが全然わかっていないということです。もしも申し上げる機会があったら、どういうことなのかということをお願いしますが、よくわかりました。

A：若尾理事の時に、良い物差しというか、測定を提案していただいたおかげで、「勇気ある知識人」で矛盾なく使えるのだと思います。大学全体としてはこういう行動特性を持っている、でも、その源泉となるモチベーションとか何かは、学部・研究科で身につけるものかと。何かバラバラのようで、多重性をうまく活用しながらやっている。多分これは、名古屋大学の工夫、知恵ではないかと、私は思っております。

Q：本当に文学部の学生が機会を掴む能力に優れているということは実感していますし、そう思います。

A：そうですね。ありがとうございます。

A：哲学の山田と言いまして、一つだけ伺いたいの、先生ももらしておられた、例えばこの2ですね。取り組みということと授業の最終的な満足度というの

は、相関しているということで、つまり、取り組みの力がないものが満足度も低いというわけですが、これはよくわかるんです。そこに我々教師の側が与えたモチベーションというものが働くのかということをお伺いしたいと考えていたんです。

例えば、先生は、情報科学を例に挙げられました。情報科学では、学生の取り組みがあまりよろしくない。結局満足度もよろしくない。でも、そこにはやはり教師の役割がどこか入ってこないといけないのではないのでしょうか。例えば、なぜ取り組みがよろしくないかということ、例えば自分は機械が苦手だとか、パソコンなんか知らないよという学生がいたとしても、教師がやはりパソコンってこんなにすごいものなんだし、情報科学って今の日本では大変重要なもので、これはぜひ知っておかないといけないことで、こんな面白いものがあるんだよということを、学生に最初に教えれば、学生はなるほどそうだなって、もっと学生自身の取り組みが上がってくるのではないかと思うんですが。

伺いたいのは、学生の取り組みを上げるために、教師に何ができるか、その点をよろしくお願いします。

A: これらは平均値なんです。かなりバラツキがあると思います。最低と最高に格差がある。本来は、個別にみていかないといけない項目なんです。平均値でみるのは一体何のためなのか。それは一度見たらそれ以上の分析は難しく、情報科学なら情報科学のFDで、個別のデータを出して議論したほうが、良いと思っています。

先生の特性や扱う素材によってかなり違うのは確かです。なぜなら、私も担当教員の一人ですから、実感するところがあります。例えば、別クラスの学生が、単位はいらないから授業を受講させてくださいという申し出がありました。他に登録しているのではないですかと訊ねたら、こちらのほうが学習しやすいと答えたので、単位は出しませんが、受けるのは自由です、と回答したことがあります。いろんなやり方があって、多様性があるんだなと。

それを一律にするのは本当に良いことでしょうか。シラバス通りに機械的に授業を行のではなく、それに沿って行のがシラバスと個人的に思っています。教員も多様性があり、多様性があるほうが人間的ではないかということです。

個別に違いがあるので、今の議論は成り立たないのではないかというのが私の答えです。

Q: おっしゃることはよくわかっていまして、一律

に統計的に解釈できないというのはよくわかるんですが、私のポイントは、技能などをどうやって教師が高揚させることができるんだろうかという、そのところなんです。

A: 私は教育の専門家じゃないものですから……。

Q: 要するに、昔の人も言っていますが、水を飲ませるために川につれてくることはできるんだけど、飲みたくないというのがいます。そういうのをどうやって、自発的に水を飲むようにすることができるのかということです。

学生にとっては、おそらくファースト・エンカウンターが大切なんだと。そこを何とか教師として克服できないかということをお願いしたかったんですけども。

A: 正確かどうかかわからないですが、意欲や自発性を高めるには、まず個々の授業で意欲、自発性を高める取り組みと、教育課程で意欲、自発性を高める取り組みの二つがあると思います。私の情報文化学部での経験から、情報文化学部って何をやるどころかよくわからない、そんな質問がいきなりきます。みていると、5月から名大祭（6月初旬）の間に、そこに情報文化学部とは何かというようなことがわかる授業を設定しないと、ダラダラと行ってしまうことに気がつきました。つまり、初期動作というか……、連休までは大学の環境に慣れるために、学生はわけがわからない状態です。連休が明けると少し落ち着きます。名大祭からは騒がしくなり、その後は試験に向かっていきます。したがって5月から6月の間にきっかけをつくると、自発性とか意欲が何らかのかたちで増すのではないかと考えました。

昔、情報文化学部でノートパソコンを1年間貸し出すということを試行していました。あのような道具とか仕掛けも結構、効いていたんですね。学部の特色ある、教員でもエースになるような方が、学生の気持ちをかき立てるような何かを与えると、学生のモチベーションが比較的、下がらずに維持できると。

基礎的な内容は、高校で履修したがあるかもしれませんが。すると何で大学で学ぶのか、そこをうまく説明をする。

私は情報リタラシーを担っていましたが、インターネットとかEメールって、学生は使えます。ところが、彼らにカルチャーショックを与えてやる。あなた方は我流でやっているでしょ、実はこういう機能がありますよと、彼らは飛びついてきます。単にワード、エクセル、パワーポイントを教えるだけだと、意欲がわかない。ところがこんな裏技がある、こんな機能の

使い方がないと教えると、飛びついてくるんです。

だから、彼らの何かをくすぐるようなもの、大学生らしいさ、高校とは違う何かを与えるのが良いと経験的に持っています。

Q：大変ありがとうございます。ちょっと質問なんですけど、満足度は、知的な関心と学習の手がかりという二つの指標で解釈するという、そういう話だったと思います。到達度と満足度については、相関関係があるとされたんですが、私が思うに、結果として相関が高いというのではなくて、満腹度というか、到達度が高ければ、ある程度自動的に満足度というものは高くなるのではないのでしょうか。つまり、このふたつの指標というものは独立してなくて、一方が他方に従属しているとか、結果として相関関係があるだけではなくて、本質的に従属している指標ではないのかという疑問を持ったんです。

A：確かに数値計算上では従属しています。私の言い方が不適切だったかも知れませんが、本来、独立している指標のはずだと私は思います。それなのになぜ従属しているかと言うと、到達度を測る授業内容について、何とかができる、わかるとか、身につけると言うことがシラバスで明言されていません。この授業を通して、〇〇ができるようになりましたか？ わかるようになりましたか？ 身につきましたか？ という到達度を測れば、満足度とは独立した指標になってくるはずだと思います。今は学生にとって区分が明確にないので、同じ方向に向いている、というのが私の仮説です。

Q：ああそうですか。ちょっとこう、受ける学生の立場から見ると、到達度が高い授業については、自動的に満足度も高くなるんじゃないかというような疑問を、どうしても持つんですけど。両者は独立しているのではなくて、本質的に従属しているんだと。要するに、相関が高いというだけではなくて、本質的に従属しているのではないかということですが。

A：本質的に満足度は、何に満足したかということです。その構成要素に細かくするわけです。一方、到達度というのは多分、できる、わかる、身につけるに近い概念で、それを達成したかどうか、単なる学力、資質・能力のレベルだと思います。到達度以外の、知的な関心とか学習の手がかりは、必ずしも、できる、わかる、身につけるとは同じではないはずで。

だから、あえてこれが独立になるように設定したのが正確な表現です。本来は違うものであるはずだと。繰り返しますが、到達度は、できる、わかる、身につ

ける、授業目標で書いたもので測ります。満足度は、知的な関心あるいは学習の手がかりで測るので、本来独立しているものだという事です。今までは、満足度が明確ではなかった。だからこそ一緒になってしまった。満足度という言葉をやめてしまって、こちらで測る、これを満足度の物差しにしようというわけです。これで、到達度と満足度が明確に、独立して扱えるようになるのではないのでしょうか。

Q：そうすると、知的な関心に置き換えれば、必ずしも学習内容が理解できましたかというのと、本質的に連動はしないということですか。

A：連動しないというのは仮説なので、やってみないとわからないところはあります。ただ、他の大学を参照した時に、こういう表現が結構、多かったんです。特に、基礎は学習の手がかりだということ。こういう表現系をしないと基礎は報われないんですね。次のステップに何か役に立つと。授業そのものに対する知的な関心で、満足度を測りろうとすると、単位を取るのが楽だったとか、何もなくても単位が出てくると満足度が高いという変な現象は起こります。今年から実施しますが、実際やってみたら難しい結果が出てくるかもしれませんが。

Q：今の和田先生の質問と関連するんですけど、私は哲学ですから、哲学は到達度なんてないんです。到達点があったらおかしいんであって、しかし、やはり満足度はまた別の問題だと思います。哲学は、明らかに到達と満足が違うはずなんですね。

それで、今工学部の何十人か、80人ぐらいですけど、「生と死の人間学」をやっていますが、「生と死の人間学」には到達点なんてないんです。ところが彼らは、学習するというのが何なのかということが全然わかってなくて、苦労しています。例えばこの間、カンニングというのを授業でやったんですが、1割ぐらいがカンニングしてもいいんじゃないか、カンニングして何が悪いの？ みんなそれによって幸せになるんだったらいいんじゃないか、というそういう意見なんですね。人のマネをすることだってカンニングじゃないかと彼らは言います。人のマネを本当にしようと思ったら、どんなに難しいかということもわかっていないんです。

ところが、分からせようと思っても、もうある意味分からない学生は分からないんですね、いくらやっても。本当に意欲的、自発的に取り組める学生もいれば、同じことを何回繰り返しても駄目な学生もいます。結局、やはり到達度と満足度は違うんですね。

学習とは何かということ、カンニングを題材にしたりして、考えさせるんですが、分かる学生は分かるし、分からない学生は分からない。しかし、分かる学生が、これからの研究で、学ぶというのはどういうことなのかということを考えてくれたら、それだけでいいのかなとも思ったりします。

司会：金山先生のおっしゃりたいことをよくわかった上で、こういう質問をしてみたいのですが、「生と死の人間学」で到達すべきことは、まあ分からないかもしれませんが、その授業で達成すべきことは明示できるわけですね。

Q：そうですね、それはできます。どう書いたか忘れましたが、自分で考えて、問題を見つけて、やるということ。それからディスカッションさせますから、ディスカッションに積極的に参加するということですね。ところが、やはりディスカッションさせるといっても、文学部になったら、みんなもう前に行ってすぐ集まってディスカッションできるんですね。ところが、今まで毎回ディスカッションさせているのに、ここまでというようにグループを作ってやらないとできないんですね。学生の違いというものを考えざるを得ないということで、だから到達度は低いと思います、確かに。

A：到達度は評定と結びついていて、ABCの成績評価に関わるものですから、物差しをどこかで提示する必要があります。どうやってAをつけたんですか、Bをつけたんですかっていう、根拠となるものです。これからはやらざるを得ません。

Q：だから、結局私の場合、学生の成績の評価になると、到達はしていないけど、到達しようとどれだけ頑張っているかということで評価することになりますね。

司会：その成績評価について質問させてください。今、全学教育企画委員会で5段階評価の議論をしていますけど、その関連で知りたいのは、アンケートに答えた学生の到達度への意識と成績の関係です。つまり、自分は学習ができた、あるいはできなかったという意識と、その学生の成績の関係については、どこかで調べたり分析したりしているんでしょうか。

A：それが評価企画室の責務と言われれば、やらざるを得ないと思うんですが……。ただ、今まで諸先輩が努力して体系化をされてきたアンケートの処理方法、でも実際には集計データでしかなかった。1次加工されたデータとデータを分析して、それで良いかは、これから考えなければならぬことだと思いま

す。そのための資料としてまず物差しを。重さを測るのだったら体重計、身長を測るのは身長計、それと同じで、測るものに物差しをきちんと当てたら良いよという考えに到達しました。満足度を測るのだったらこういうもの。到達度を測るのだったらこうしたものというふうに。まず、物差し合わせから始めないと、出てきた結果がわからなくなってしまいます。これは評価企画室、教養教育院の共同の調査ですけれども、まずここから私は一步を進めたいと思います。

司会：他にいかがでしょう。今日の話は、素材が教養教育院というか全学教育から取られていますけど、決して全学教育だけに限定して教育評価を考えるというわけではなく、これはいわば足がかりであって、もっと難しい専門教育における教育評価とか、そういうものを文学部のアンケートはめざしているわけですけど、そういうことに関してもいろいろ話題を交換したいと思います。

Q：今日はどうも大変興味深いお話をありがとうございました。前から一度聞いてみたいと思っていたことがありまして、例えば学生たちは、評価の時期になると、授業評価を1週間に10回ぐらいやったりするわけですが、この授業評価アンケート自体に関する評価というんですか、つまり学生に対して評価アンケートをやって、設問の内容は理解できましたかとか、そういった、評価を評価するという、そういうことについてのお考えとかはありますか？

A：学部・研究科からそういう要請があれば、やらざるを得ません。私が先ほど言った情報科学というのは、教養教育院で取り組んでいるeラーニングの試験授業です。私の授業は全部eラーニング化しています。毎回報告をさせ、それが終わったあと、必ずTAとディスカッションして、次の授業の予習に。あなた方にももらった意見についてはこうでしたよという、フィードバックを次回にかけます。授業の最初に、先週、皆さんからの意見はこうでした、ここが説明不足でしたので補います、ということを繰り返していくと、学生は書いたことが授業に反映するんだ、という意識が出てきました。

これは我々にとっては大変ですけど、やはり学生も、書いただけではなく、それが反映して戻ってきたんだってことになると、教員と学生が一緒になって授業を組み立てていくことができます。対話が成り立つわけです。ただ、取りっぱなし、やりっぱなし、ではなくて、それが何らかのかたちで返ってくると、学生は意欲を見せるのではないかという印象を持ちまし

た。やはり、そこでどうやって返すかという、仕組みと仕掛けがあるのかなと思います。

授業評価について、思わぬ結果が出ていまして、企業で、大学でも最近では教員評価をやっているのに、企業では上長評価をやらないのかということ、新入社員が上司に向かって言うそうです。大学でもやっているのだから、企業でもやらなくてはと。ですから、我々のこういう試みというのは、案外社会に対してひとつの影響を及ぼしているのではないかと思います。

すみません、答えにはなっていないかもしれませんが、なんらかの形で学生に返ってくるという実感を持たせないと、確かに取りっぱなし、やりっぱなしになってしまいます。

Q: そのアンケートの内容で、今のフィードバックのことも含めてちょっとお聞きしたいと思います。多分大変な苦勞をされて設問を作られて、さらに改良されていると思いますが、ただ、ひとつの素朴な疑問といいますか、これらは既存の科目の存続を前提としているような感じがどうもします。つまり、こういうカリキュラムというのは変わらない、しかし、その中で教員が個々に努力するためにはどうすればいいかという、そういう調査に見えるんですが。

なぜそういうことを言うかといいますと、常々思うのは、全学教育の場合に顕著なんです、科目が多過ぎるんじゃないでしょうか。私は基礎セミナーを担当しているんですけども、その受講生に聞いてみると、やっぱり予習する時間がないぐらい科目がものすごく多いみたいなんです。1コマ目から5コマ目まで詰まっていると。それぞれの先生が、みんなこういうおそらく授業評価のアンケートがあるから頑張るんですよね。そうすると、授業はすごく濃くて良いのかもしれませんが、学生がパンクしそうになるという印象がどうもあるんですね。そういう観点からこの案を生かそうというような、そういう考え方あるいは議論というのはあるのかどうか、お聞きしたいんですけど。

A: 切り口は二つあると思います。一つの切り口は、そんなに勉強する時間がないと、単位の実質化への配慮から、キャップ制みたいなものを導入せざるを得ません。ひょっとすると名古屋大学は危ないんじゃないか。実際、取りすぎという感じをもっています。真面目にやれば、おそらく徹夜がずっと続くような授業形態になっているのではないのでしょうか。キャップ制みたいな上限は、どこかで入れざるを得ないと思います。

もうひとつ、授業評価と、その科目が必要かどうか

ということの関係です。科目がいるかいないかというのは、課程評価だと思います。授業評価ではないと思います。その課程そのものが、基礎セミナーがいる、基礎科目がいる、という話になると思うんです。そういう授業評価アンケートは、今まで名古屋大学は取ってきませんでした。しかし、先ほど言いましたように、卒業修了直後に取らせていただきました。ここで、「挑む」、「掴む」、「はぐくむ」という目標にどんな教育課程が効いているかです。

実はその結果がこれです。例えば、三つの行動を培うための基礎になった教育課程はなんですかという間に。文学部の学生さんはここですが、圧倒的に80%は専門科目だと答えています。それで、次にくるのは全学教養科目で20%。効いていないのは専門基礎なんですね。ということは、ここをなんとかしないといけないのではないかというわけです。文学部というカリキュラムの4年間の中で、ちょっとこれでいいの？という話になってきます。

例えばここで、文学研究科あるいは文学部の中で、授業科目や課程の位置づけを明確にし、その中における基礎セミナーがどういうものなのかを考えなければいけません。分析をしないと、授業にどういう価値があるか分からないのです。今までの授業評価アンケートはボトムアップ型ですが、こっちはどちらかというトップダウン型で、目標から降りていきます。課程設計というか、カリキュラム設計は、こういう目標と課程のところから始めるべきで、多分このアプローチは、学内ではまだなされていないと思っています。これでよろしいでしょうか。

Q: 今のお話、まさにそういうことを、教育課程を統括するところでは議論していただきたいと常々思っています。先ほどの山田先生が質問されたことに関係するんですけど、授業に意欲的に取り組むことができましたかという設問がありますね。僕なんかは、学生にとって、その科目が、将来設計とか大学でどういう学問をやっていくかという中でどういう意味を持つのかということを考えるきっかけというのは、もっと必要だと思うんですね。

先ほどの話で、モチベーションが低いままに、こんな科目は役に立たないということになったら、いくら先生が頑張ってもちょっとかわいそうだということがありました。そういうときは、我々にとっても朝早く起きて行きたくないというふうになるんですね。そのところで、もう少し有機的につながるようなカリキュラムの整合性というか、それを考えていただきたい

と思います。

今みたいに、部局によってこんなに違うというのは、非常に興味深いです。こういうのを見ると、なるほどやる気も出るんですけど、どうも科目を削減しようとか、新しい科目にしようとかという動きがないような気がします。毎年毎年、何か割り振りが来ますよね。担当したくないと答えるわけにはいかないから担当するんですけど、そういうのは良くないというか、我々にとってもモチベーションが上がらないし、学生もそれは無理だと思います。

A: すみません、その話は教養教育院長に……。私は一分析屋なんで。ただ、そういう議論をするにも、今まで物差しが使えなかったと思うんです。評価企画室は支援機関ですが、そういう議論をする物差しがありませんでした。でも、これは絶対指標ではございません。今みたいにやったらこういう結果が出てきたということで、これをどう解釈するかは我々の仕事です。これは、学部・研究科の協力があって、こういうデータが初めてでてきたので、我々にとってはすごく感謝しております。

司会: 他にいかがでしょうか。先生方は、「掴む」、「挑む」、「はぐくむ」というのを念頭において、全学教育を担当されているのでしょうか？ 実は、こういう立場にしながら、この言葉を聞いたのは今日午前中入試課のレクチャーを聞いていたときで、初めてそういうものがあると知って、これ何ですかと問の抜けたことを訊いていたんですが、今訊くとこれは非常に重要ですね。

A: 人材育成や人材像って何かというと、非常に限定されやすい小さいものになりがちですね。こういう行動をとれる人間、業績につながる行動ができるかどうかというのが大切だと思います。例えば、優秀なサービス業と言われるザ・リッツ・カールトン・ホテルには「クレド」という行動指針があるのです。それに基づいた行動は、とがめられないというのがあります。そんなわけで、行動レベルで考えると、人材像を描きやすい。名古屋大学の一番弱い点だったと思っていました、「掴む」、「挑む」、「はぐくむ」という人材は意外と数字が出てきて、正直、ホッとしているところです。人材像を描くときに、なかなか全学共通では難しいのですが、若尾先生が教育担当理事をやってみえた時、こういういい仕掛けを提案していただきました。これは名古屋大学の英知だと思います。他の大学では真似しにくいはずですから。

Q: ちょっと1点だけ。教員は知らないんですが、

学生は全部知っているんですか？ 募集要項の初発に大きく書いてありますので。

司会: そうですね、募集要項の確か一枚目に、名古屋大学全体のアドミッション・ポリシーが書いてあります。

Q: 3年目になりますが、毎年同じメッセージが出されています。ただ、肉付けの問題はこれからでしょう。一応のコンセプトを、今の学術憲章の間はやっぱり維持することにして、何年後かにまた学術憲章を見直すということになるとと思います。当面はどれくらいの期間でしょう。

A: いずれ各部局長へお渡しするデータですが、これは卒業生です。文学部だけを見ていただくとわかります。卒業生は卒後3年です。「掴んでいますか」というのは70%。「挑んでいますか」が77%。「はぐくんでいますか」が80%。それに対して、上長の数字が高いんです。学部生でも、学生自身より上長の方が高く、行動を取っていると評価してくれている。大学院になると、それがあやしくなってくるというデータが出ているので、人員が少なくて、データ数も少なく、きちとした数字ではないのです。まあまあそういう指標については意外と測れたなというところです。(笑)

Q: 今、話をされていたのはアンケートの内容だったと思うんですけど、アンケートする目標が教員の自己点検で、それを改善に活用するということになるのであれば、内容ももちろん、頻繁に見るか、簡単に見るか、学生のほうも責任を持つてするといったことが問題になると思います。でも、実際には、FDの時に見るだけということが多いのではないのでしょうか。

去年(2006年)、文学研究科のプロジェクトで、私と山田先生を中心に、それから佐々木先生と韓国へ調査に行きました。韓国のほうへ行きますと、大学の評価自体も、こういう授業、個別の自己評価みたいな評価に関しても、日本より先にいろんなことが進んでおりまして、それで、こういうアンケートはいろいろやってきて、内容も改善したけれど、ある程度のところに来たら、一長一短があるので固定しているということでした。

ただ仕組みとして、その後改めたのは、学生が自分の成績をウェブで見るときに、アンケートを自分の責任で答えさせるようにして、それで自分の成績が見られるようにしたそうです。授業の中でアンケートを取って、ウェブにすぐ反映させる。それを教員のほうもパッと見ることができる。そういうことをしていまし

て、日本では、授業中に時間を取ってやっているわけですが、それよりも、授業に割り込まないかたちでやっています。結果をパッとみて、追々確認もできる。去年どうだったかなとか、そういう継続的なデータもおそらく見られるはずですよ。こんなふうにするんだったら見せてくれましたけど、はっきりしたところまではわかりませんでした。

内容もそうですけど、そういう仕組みも充実させていく必要があるのではないかと、韓国に行った時に思ったんですけど、そういうことに関してはいかがでしょうか。

A: 個人的には仕事を増やしたくないので(笑)。ただ、気持ち的には、そういう理念とかあるべき姿を描いて、少しずつ近づいていかないといけないとは思っています。私は評価企画室員ですが、評価というと、また評価か、という感じで、評価文化とか、評価というものに対して、多分うまく文化が醸成されていなくて、すぐ評定、査定のほうに行ってしまうような、足踏みをしちゃうところがあると思います。そこを変えるためには、評価って良いことがあるんですよ、分かってもらえないといけません。評価をやると、どこへ資源を注入しないといけなかがわかります。今までだと、わけがわからずとにかく、駄目だ駄目だって言われた時、どこをどうして良いのかわからないわけです。そこに、こういう結果、ここがどうも弱いからっていうことを、例えば先生とかあるいは学生に知らせて、気づかせてあげれば良いのではないかと思います。そういう意味で、評価企画室では、気づきという言葉を使っています。評価は査定ではないんですよ。気づいてもらうためには、どうしても曖昧な、よくわからない現象を可視化する必要があります。これは多分、研究課題になると思うんですけど、可視化の一環として、こういうふうに目に見えるようにしてあげるものです。

わからない現象をどう見えるようにするのが、学術ではないかと思えます。文学部とかいろんな人の知恵で、こうやって可視化していきながら、やっぱり我々がどこをどうしたら良いのかという、見える化につながってほしいなと思っています。本当はさっき言いましたように、結果がすぐ出るのが一番いいですね。こうして2~3カ月遅れたりするのは、本当は忘れたころにやってくるだけで、意味がないんですけども。

最近は携帯電話がありますから、項目によっては携帯電話でポンと取ればいいと思います。そういう意味

では、もっと設問を絞り込まないと。20いくつあったって、やれませんか。日本の文化では、八百万(やおよろず)の神というように、八つ以上はどれもたくさんという意味になります。文学部でこういう議論をしてすみません。とにかく八つというのはたくさんという意味ですから、なるべく負担にならない、八つ以下に私は収めるつもりだったんです。そういう簡単にできるような仕掛けを作れば、可能ではないかと思えます。

Q: 学生には、これが責任なんだということを知らせていかないとイケませんね。

A: むしろ、それによって、社会人基礎力みたいなものを培ってあげれば、非常にいいのではないのでしょうか。名古屋大学の学生さんはそういうものが身につけているという、良い教職員評価が得られるんじゃないかと思えます。

Q: 個別の質問になってしまって申し訳ないんですけど、今示されている表の見方なんですけど、あれは例えば、全学教養、専門、基礎の全部から深い影響を受けましたという人はどこに出ているんでしょう。

A: 複数回答している学生ということですね。こういう取り方がいいのかどうかかわからないんですけど、この行動に一体何が効いているのか、というと、この行動を担保するのは教養教育院が近いだろうと思えます。というのも、「挑む」、「掴む」、「はぐくむ」に対して、直接的に目標を設定しているのは教養教育院だからです。各学部・研究科は、それぞれのカリキュラムがあり制約になるため、押しつけることができません。しかし、全学の学生に対して「挑む」、「掴む」、「はぐくむ」と言う以上は、全学の学生に対して等しく、そういう教育を提供しなければなりません。培わなければいけないんです。そうしたら、それができるのは教養教育であろうと。どの教養教育がどれだけ効いているか。教養教育はそこに価値があるだろうという作業仮説で設問をしていきました。結果を見ると、専門の方が多かったのですが、こちらへんを見るとかなり上がってきているので、学部・研究科の分野の特性で、効いているのかなというふうに考えています。

さっき言いましたが、目標と課程の関連性は今まで調査をしてこなかったもので、何とかそれをしたかったわけです。それと教養教育って結構役に立っているのではないかと、それを見えるような形にしたかったのですが、数字は20%でした。

Q: 多分、文学部の場合、授業そのものは、むしろ各研究室に振り分けの授業になっていますので、教養

教育にこのコンセプトの重点が置かれていない結果だという認識を持っています。

A:そこをつつかれると弱いんですが、まず、課程と目標の関係をこういう形で聞いてみたということですよ。これを培うのに、一番効いている課程はどこですかと。文学部で、教育目標のそれぞれについてどの課程が効きましたかというのは取っていますが、多くは専門のところになっています。専門課程が効いているということですよ。

Q:ただ、大学に入って1年2年の間に学習したことをあとから振り返って、あの1~2年が自分の成長を促したと思うことはほとんどないと思うんですね。むしろ、苦しんだ卒論とかそちらで、自分は成長したんだと実感する人の方が多いだろうと思います。ですから、こういう調査をすれば当然専門のところが高くなっていく。むしろ、専門のところが高くなると変じゃないかというふうに、私は感じていません。

A:それは、分野特性がある理解しています。そこに立ち入ると……。でも、分野の特性に応じて違いがあるんだな、ということはわかりましたので、これがいいかどうかわかりませんが、まずお出ししてみました。実はこの資料をお出しするのはここが初めてですので、いったん入ったら、やっぱり3年は働いてほしいということで、だいたい卒業3年を目安にしました。それ以上たつと、今度は大学じゃなくて、就職した先の影響の方が大きいでしょう。ただ、教養教育みたいなものは、10年20年たつと、むしろじわじわ出てくるのかもしれない。あるいは教養教育じゃなくても、普通のこういう教育でもそうなんじゃないですか。私も今になってみると、哲学やってよかったな、というのがしみじみとわかるんです。

私は、専門教育は理系教育しか受けていないんですけど、文系の先生と作業すると、文系の先生のプロトタイプというんですか、話し言葉というのは、やっぱり教養教育で自然に培われているんだなと思います。そういうものが教育だとすると、この調査って必ずしもいいかどうかかわからないです。ただ、環境をとにかく見てみたかったということでご理解いただけますでしょうか。

目標と課程の関係というのは、こういう問題設定そのものは間違っているかもわからないですが、ただ、教育目標を達成するための教育課程、教育課程を実現するためのそれぞれの授業というふうに、チェーンのようにつながっているものですから、こういう調査を

せざるを得ないということですよ。

Q:このワークショップの目的が授業の改善につながるということなので、出席してみたのですが、目からウロコだったのは、結局、我々はいろんな授業アンケートというのを、あなたの教授法が悪いですよというので、その点を改めなさいという、そういうものとしか考えてこなかったんですね。ところが今日のお話で、結局この授業アンケートの授業改善というのは、もっと本当に大きな意味があるんだなということが分かって、目からウロコで、本当にありがたかったです。

それがわかっているらば違うと思うんですが、何か、自分が毎回査定されるような一種のひがみ根性と言いますか、小心者ですから、ちょっとでも授業アンケートでこの点は悪いと言われると、何かもういやになっちゃう、教えるのもいやになってしまうというようなことがあるんですね。先ほど問8で、教材、教授法は適切でしたかという質問で、外したほうがいいということがありました。私は本気で外したほうがいいと思うんです。それは自由記載に取り入れればいい。実際のところ、そういうことがなくなると、我々は毎回やっているんですね。だからそれは、言われなくてもやっていることなわけですよ。しかし、全員を満足させる授業はあり得ないですから、こういう点は、というのが必ず出てくるんですね。それで、授業アンケートを見ると、どうしてもそちらのほうに目が行っちゃって、いやになってしまう。そして、自分の教育の意欲も薄れてしまうというわけです。もう、こんな学生、誰が教えてやるもんか、なんて言うところがあるって、そういう意味で、本当に授業アンケートというのは、どういう意味があるのかということを知らせてくれたことは、本当にありがたかったです。

そのあたりで、授業アンケートがあっても、こういう点は気にしなくてもいいですよというところが我々に知らされていたらいいと思いますし、何を見るべきかということも教えていただけたら、やる気も出てくるという気がいたしております。そういうことです。

A:若尾先生、教員査定ではないんですね。ただ、我々は評価に慣れてなかったところへ、諸先輩が苦労しているいろいろなものを作られて、それでやってきたんだけど。第一段階が終わって次に向かうためには、評価にどう接していけばいいかを考えないといけないね。多くの場合、誤解されています。評価イコール評定という文化があると思うんですね。そこをどうやって、我々はこういう最高学府として発信してい

くか。評価に対して、「勇気ある知識人」として挑んでいかなければならないのではないか。評価に対して逃げ腰ではだめで、教員も勇気ある知識人であるべきだ、挑んでくださいとお願いしたいと思います。

Q: アンケートの時期の問題ですけれども、常々アンケートをするにあたって、最後まで残ってくれた学生にだけアンケートするのは、申し訳ないというようなことを感じていたものですから、6ページなどを拝見いたしますと、途中でやるような機会もあると。そういうことがあるらしいですが、こういうアンケートをどういう科目ではどういうふうにしたほうがいいのか、そういう議論はありますか。

A: それは個々の、一つ一つの授業ですか、それとも教育課程、プロセスのことでしょうか。

Q: 個々の授業についてです。

A: こちらの具体的な教養教育院の科目のことですか？ これには私は関与していないのですが、授業が始まって数回目あたりで取って見たらどうかという趣旨で、作られたようです。それをやれば、声が小さければ声を大きくしたらいい、黒板の字が小さかったら大きく書くとか、そういう先生方の気づきを促せますし、基礎セミナーでしたら、学生はもう入れないですから、そこで聞けばいい話ではないかと。もっとも、100人とか人数が多いところでは、こういうアンケートに価値があるのかなあとと思います。

教授法の改善が大事だということはやっぱり譲れないわけで、私は、あくまでも、評価という視点から見て項目の精査を考えたわけですから、この点はとても大事なことです。

Q: ですから、到達度とか満足度を見るのとはまた違った感じのアンケートがこういうかたちで必要になってくるということですか。

A: 必要かどうかは、部会というか、学問の特性があるので、それぞれの科目の特性で考えていただければいいというのが、教養教育院の評価委員会の姿勢だと私は記憶しています。

司会: 他にどなたかご発言いただいている方。

Q: ちょっといいですか？ 私、教養教育院の時にこのアンケートで満足度をなくせと一生懸命言っていたんですが、あれは大事だからと、大変残念な思いをしたことがありましたけど、なくなってよかったなあと思います。

A: いや、なくなっています。

Q: でも、満足したかとかいうのが文言としてなくなることは、良いことだと私は思いました。歓迎して

います。

あと、アンケートを実施するにあたって、やはり客観的な行動といいますか、目に見える事態によって評価するということが非常に大事だと思います。思うとか感じるとか、そういう主観的な内容をいれると、非常に過ちが大きくなって、アンケートに答えにくいということがあると思いますので、そういう表現がかなり減ったということも望ましいことだと思います。ただ、設問の中には、「担当教員の熱意や工夫を感じましたか」というのが残っています。「感じる」というのが入っているの、これもなくしたほうがいいのかと、実は思っておりますけれども、できるだけ目に見える事態というものを使っただけであればと思います。

一つ気づいたんですけど、「勇気ある知識人」のところで、自立性と自発性をはぐくむとありますが、はぐくむ主体は教育者ですよ。でも、これは学生ですよ、主体が。

A: それは突かれると非常に弱いところで、どちらでもとれるということはありませんか。

Q: いや、自分が伸ばすわけですから学生でしょう。私は一応言語学者です。

A: これはどこで問題になるかという、これを英訳した時に、問題が出てくると思います。ですから、そこは英訳の時に決着していただきたい。言いたいのは、この指標で測れるかどうかすらもわからなかったの、一種の試行だということです。

Q: 今の研究科長の満足度の話で思い出すのは、昔学生時代に河合塾（予備校）で講師をやっていたことがあって、この中にそういう方もいらっしゃると思うんですけど、あそこは、満足度というのがはっきり言って査定に結びつく。あまり低いとクビになります。そういう意味で、満足度というのにはすごい抵抗があるし、そういうトラウマみたいなものがありますから、毎年この季節になるとやはりあまりうれしくはありません。まあ唯一10分ぐらいのどを養えるというぐらいのメリットだなというような、かなり消極的な受け取り方をしてきたんですが、やはり、こういうアンケートを取って、どういう効果があるかということ、もう少しみんなが納得できれば、先ほど山田さんが納得されていたように、違ってくると思います。

それで非常に大事なものは、先ほど佐々木さんが言われていましたが、課程評価というのをもっと前面に出るほうがいいと思うんです。個別の授業法とか個別の個人評価というレベルにどうしても受け取られてしま

うので、あとは個人の責任ですよというようなかたちで収斂してしまうと、それはそれで大事なことなのですが、学生がどんな授業を望んでいるのか、どんな課程を望んでいるのか、このタイトルでいいのかということを含めてやはり聞きたいと、僕は思います。

僕が途中から赴任した時に持たされた全学教育で、「西洋文化の受容と変容」というのがあったんですが、僕は、これは絶対おかしいと思っていて、授業が始まる前に、こんなタイトルはおかしいけど僕が決めたわけじゃないからというようなことを言って、なぜ「西洋文化の受容と変容」というタイトルがだめかということをもまず説明してから授業を始めたことがあります。もちろん作った時のいきさつとか、いろいろあったと思いますが、やはり学生の意見を聞いて、どんなコース、どんな単元がいいのかということを知りたい、という思いがすごくあります。

それをどういうふうに反映させていくかということですが、先ほどのグラフは非常に有益な情報だったと思いますけど、やはり専門教育と全学教育の関係とか、そういうことを含めて、全学教育がどんなかたちで部局での取り組みにリンクしているのか、あるいはしていないのかということも含めて、精査していく必要があるのだらうと思います。

その中で、今の話にはすぐに結びつかないですが、先ほど栗本さんがおっしゃったこと、つまり、自発性・自立性を「はぐくむ」じゃなくて「培う」ぐらいにしたほうがいいのかもしれませんが、情文でそれがうまくいっているという話がありましたよね。何が情文でうまくいっている原因になっているのかということが知りたいです。文学部はなぜ、それが伸びていないのかということを知りたいわけです。ですから、部局ごとの何か特色が分かるような分析をやれたらいいなというふうに思います。どこかに仕事が押しつけられるかもしれませんが。

例えば、自発性・自立性ということで一つ思い当たることとしては、最近情文で、教員に学生を使ってインタビューさせるということをやっていますよね、確か。やっていませんか？ あれは、僕は非常に面白い試みだなと思っていて、やはりこういう授業アンケートの評価にかかわってくるんですけど、教員に対する関心というか、そういう部分というのは非常に大きい要素だと思うんですよ。

まさに教員がどんな研究をしていて、どんな論文を書いて、どんな本を書いているかということ、学生たちに調べさせる。昔だったら、だいたいある大学の

文学部に行くんだったら、文学部のこの先生のこの本を読んで、それでその先生のところで勉強したいという形で来る学生がかなり多かったので、まさに自主性に任せておけばすんだことだったのですが、今はそういう時代じゃなくて、先生がどんな研究をやっている人かもあまりよく知らない学生が授業を取っている。それは、全学教育も同じことで、先生はどんな人なのかということに対する興味というのを、変な言い方になりますが、学生たちにこちらから持つように仕向けるという情文の試みは、非常にいいなあと思っているんです。

それは、多分、このような自立性と自発性の区分というところにも、将来的にはもっと反映していくのではないかなと思っていますし、そういう分析を、これからの対策としてそれぞれでやるといいなと思います。これは感想です。

A: ありがとうございます。キーワードというのは、就職の求人によく使われます。これが就職にも効いてきます。ストレス耐性とか、一步踏み込む力とか。経済産業省や文科省では、社会人基礎力や学士力が大事だと言われています。その三つの力というのは、一步踏み込む力、考え抜く力、チームとして共同で働く力と言われてはいますが、比較的、この就職率がいいのかなというようなことは、定性的には使えると思います。ただ、数字的に関係を明かすことはちょっとできません。私は分析していないものですから(笑)。いいコメントをありがとうございました。

司会: そろそろいろんなことを言いたくなってきた気分ですけど、予定した時刻も近づいておりますので、佐久間さん、簡単にまとめをお願いします。

佐久間: 栗本先生のお話、非常に参考になりました。文学部の方もアンケートをやっているわけですが、今後どうするかということを考えなければなりません。特に栗本先生のお話の中にあつた、学習の到達度を聞かないといけないという点は、今の文学部のことを考えると、少し欠けている部分だと思います。ですから、そういったところはちょっと考えていかないといけないなと思います。

文学部・文学研究科は、人数が少ない授業もわりに多いので、こういうマークシートでやるものと、あと記述式でやっているものと、それも難しい場合には、教員とその学生の意見交換で代替するという形でやっています。これをどういうふう到我々が受け止めて、授業改善に生かしていくかということも考えなければなりません。

ご意見の中にありました課程評価、これは教員の方にももちろん関係するわけですが、文学部のカリキュラムということにも関わってきます。もちろん、それなりのカリキュラムはあるわけで、認証評価に備えてコースツリーを作ったわけですが、これまで、カリキュラムというのはあまり意識をしてこなかったのではないのでしょうか。研究室によって違うかもしれませんが。でもやはり、そういったことにもつなげていかなければいけないんだなということで、これも大変参考になったと思います。

あと、教養との関係でいくと、今文学部でやっているアンケートでは問11というのがあって、授業の履修にあたって全学教育は役に立ちましたかと訊いています。これは我々が考えたんじゃないで、18年度までは全学教育のマークシートを使っていたものですから、使うからにはこれを入れろと言われたので入っています。先生方には大変不評なんです。ただ、全学教育との関わりということで言うと、全学教育は全学教育、専門教育は専門教育ということで、あまり接続ということは真剣には考えてこなかったという部分も

あるのではないかという気がします。いろいろご意見あるかもしれませんが、やはりそこらへんも、今後は考えていかないといけないのではないかな、という気はしております。

いろいろ課題があるわけですが、今日の意見交換でそれが解決したというわけではありませんが、こういうことを考えていかなければならないんだということがわかったということで、今日の意見交換は有意義だったと思っています。

司会：それでは今日は、本当に未公開のデータも含めて、大変示唆に富んだお話をいただきまして、栗本先生どうもありがとうございました。

(拍手)

司会：では、これを持ちまして、第8回の教育研究推進室ワークショップを終わりたいと思います。今後もぜひ評価企画室と連携しながら、今日話題にできなかった専門教育、あるいは大学院の教育評価ということに関しても、また日を改めて意見交換の場を持ちたいと思いますので、どうぞよろしく願いいたします。