話題提供４　「評価する側の論理、評価される側の論理」

松　下　佳　代（京都大学高等教育研究開発推進センター教授）

（大塚）　それでは、「評価する側の論理」というテーマですけれども、「評価される側」からの視点も含めて、私の同僚であります京都大学高等教育研究開発推進センターの松下佳代さんからお願いいたします。

（松下）　松下です。よろしくお願いいたします。私は今までの３人のかたとは違いまして、特に評価される側という観点から、話をさせていただきたいと思います。

まず、私の評価経験ですが、評価する側の経験としては、公的な評価機関での経験はありません。ですから、学内委員会のメンバーとして自己点検・評価に携わったり、センターの教員として授業アンケートのデザイン・分析にかかわったり、それから、一教員として担当する科目の成績評価にかかわる、こういう経験です。

評価される側の経験としては、先ほど、吉田先生がおっしゃってくださったのですが、16年度の特色ＧＰの審査を受けました。それから、自己点検・評価に対する外部評価とか第三者評価なども受けてきています。また、教員としては、学生による授業評価も受けてきました。

おそらくこのような評価経験というのは、今、ここにいらっしゃるたいていの先生がたと同じような評価経験ではないかと思います。つまり、評価する経験と評価される経験の両方を味わってきたということと、特に公的機関による評価では、評価される側に立っているということです。

そこで、私の話の論点ですけれども、一般の大学教員の一員として、評価する側の論理と評価される側の論理を交差させながら、大学評価の現在の課題について考えるということを行いたいと思います。

特に二つ、論点を設定しました。一つは、改善とアカウンタビリティです。今日、説明責任ということで何度かお話が出てきましたが、この改善とアカウンタビリティの葛藤と調停という問題です。もう一つは、経営のレベルと教育のレベルの区別です。こちらの方は、今日、あまり出てきていませんので、固有の論点かと思います。この２点にわたってお話をしたいと思います。

まず、改善とアカウンタビリティに関してです。

これは、今日、木村機構長のお話でも、奈良さんのお話でも出てきましたが、評価の二つの目的として、改善と説明責任あるいはアカウンタビリティがあげられてきております。例えば第三者評価、大学評価・学位授与機構の試行的評価としては、これはもう何度かお話がありましたので省略しますけれども、この二つの目的がありました。１番めのほうが改善、２番めがアカウンタビリティに関する目的というわけです。

それから、これから始まります認証評価に関しては、この二つに３番めの目的として、質保証が加わっているわけです。

こうした第三者評価のほか、自己点検・評価、学生による授業評価などの評価でも、この改善とアカウンタビリティという二つの目的が関わってくると考えられます。

この改善とアカウンタビリティは、理想的には相補的な関係にあると思われます。この場合、二つの形が考えられます。Ａは、まず評価がなされ、その評価結果に基づいて自発的に改善のアクションが行われ、その結果、質の向上が見られ、それによってこういう質があるのだということで社会に説明責任を果たしていくということです。一方、Ｂは、評価があって、それを否応なく社会に公表してかなければいけないということがあり、社会からの反応を受けて改善のアクションを迫られる。そしてその結果、質の向上がある。こういう形での改善とアカウンタビリティの相補的な関係が考えられるかと思います。

おそらく大学としては、Aのほうを望むのではないでしょうか。ただし、中教審答申を見ますと、むしろBのような考え方が打ち出されています。

今日、これも何度か話題に上りましたが、2002年の中教審答申では、こういうフレーズが出てきています。「質の向上」については、「企画立案、実施、評価、反映といった教育研究活動の改善のための循環過程を自らのうちに構築していくことが当然必要であるが、これに加え第三者としての認証評価機関により、定期的に評価を受けて、その評価結果やこれに対する社会の反応を踏まえて大学が自らの改善につなげるという、言わば『社会』を意識したプロセス」も必要になるということです。

つまり、大学の自律的な改善だけではなく、いったん社会に結果を公表して、その社会を意識したプロセスの中で改善に向けさせていく。これが、先ほど挙げましたBに当たるのではないかと思います。

ところが、この二つの目的の両立がかなり困難であるということを、一般の教員としては感じています。

そして、その困難さの指摘は、すでに大学評価研究の中でも行われてきております。フローインスティン、この人はオランダの評価の研究者で、実践もしてきた人です。この人の著書の中に、“Improvement and Accountability”という、まさにこの二つの目的について書かれたものがありまして、その副題は“Navigating between Scylla and Charybdis”となっています。このScylla and Charybdisというのは、ギリシャ神話の「オデッセイ」から来ています。Scyllaは海の女怪物で、Charybdisは大渦巻きのことらしいのですが、海の怪物と大渦巻きの間を航行するのと同じぐらいにこの二つを両立させることは難しいのだと、フローインスティンは主張しているわけです。例えば、「品質評価のシステムが本来的な機能（品質の維持／向上）といったようなことと付帯的な機能（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」なのだと述べています。

それから、ほかの教育評価でも、この二つを両立させることは難しいといわれています。ギップスという人は、イギリスのナショナル・カリキュラムの評価にかかわっている研究者ですけれども、フローインスティンと同様に、この二つの両立の困難さを論じています。

なぜ、この二つを両立させることが難しいのかということを図式的にまとめてみますと、両者の性格の違いが挙げられると思います。

改善のための評価では何が目指されるのかということですけれども、まず、問題があるから、それを改善していくということで、問題の発見が志向される。それに対して、アカウンタビリティのための評価は、これも別に問題の発見であってもいいのですけれども、例えば、先ほど吉田先生がお話しになった「陳情型」というのはそれに近いのかもしれませんが、大学としては普通はあまり問題をさらけ出したくないという気持ちが働くわけで、できればうまくいっていることを示していきたい。広報的な意味合いも含めて、そういう志向性が働くということです。

評価の機能ということで考えますと、改善のための評価の場合は、評価を受けて改善していくということですから、形成的評価として機能するのに対して、アカウンタビリティのための評価は総括的な評価で、いったんそこで切られることになります。

それから、結果はだれに返されるのかということですが、改善のための評価は、それを受けて改善していくべき教員団に返される。アカウンタビリティのための評価はステイクホルダー、例えば学生であったり、保護者であったり、あるいは企業であったり、地域であったり、そういう人たち、それから、もう少し広くいえば社会一般ということになります。

最後の評価データはどう表現されるかということですけれども、改善のための評価は、どういうふうに改善していけばいいかという具体的な内容が書かれていることが必要ですから、量的よりは質的なデータのほうが役に立つということです。ところが、アカウンタビリティのための評価は、別に質的なものでもいいのですけれども、客観性とか簡潔性が重んじられますから、どうしても量的、あるいは、先ほど何回か出てきましたけれども、決まった形での段階評価という形態をとりやすいということです。

今申し上げてきたことは理論的な話でしたけれども、実際に葛藤の例を、学生による授業評価と自己点検・評価で見ていきたいと思います。

まず、学生による授業評価ですけれども、今、学生による授業評価で一般的に自己点検・評価報告書の資料としても役立つようなものとして使われているものを、授業評価票型と仮に名づけてみました。つまり、組織の中で統一形式で、学期末に行われ、だいたい段階評定の欄が主要になっているというタイプのものです。これは、アカウンタビリティにとっては非常に効率的です。なぜなら、組織全体の説明に使いやすいですし、授業科目間の比較もしやすいからです。その結果を、学生に情報公開することで、学生は科目選択の資料として使えます。

ところが、改善にとっては必ずしも有効ではない。それはなぜかといえば、数値で示されるので、例えば理解度というような項目について、「よく分かった」に当てはまるか、当てはまらないかといわれても、どこが分かってどこが分からなかったのかといった改善のための具体的な情報は得られないからです。それから、だいたい学期末に行われますので、それを受けて改善をやったとしても、その評価をしてくれた学生自体は改善を享受できないということがあります。

それに対してもう一つ、ミニッツペーパー型のものもよく用いられています。これは教員が作成し、毎回実施し、自由記述の形をとるものですが、この場合は改善が主目的です。今のちょうど裏返しになるわけですけれども、記述式ですので、改善のための具体的な情報が得られる。毎回なので、すぐにその次の授業に生かせる、そこで補足とか説明も可能である。ただし、これは私も実際にやってみて感じたことですが、学生の要求は必ずしも一枚岩ではありませんので、全く相反する要求が出てくる場合もあるわけです。そこでは、教師の判断が求められることになります。

反面、アカウンタビリティには非効率的であるということです。組織全体の説明には使いにくいし、授業間の比較もしにくいです。

実際の授業評価ではこれらの中間型もいろいろあります。これについてはお話しする時間がないのですが、上の二つの型の特徴を組み合わせものになっています。

「学生による授業評価」の評価項目のタイプによっても、どの程度アカウンタビリティと改善に有効かということは違ってくるかと思います。毎回変動するものについては、授業評価票型では非常に改善に生かしにくい。ミニッツペーパー型ではうまくいくかもしれません。つまり、この二つの授業評価で、特徴に違いがあるということです。改善により適しているのか、あるいはアカウンタビリティによりふさわしいのか。そういう葛藤が見られるということです。

次に、自己点検・評価についての葛藤の例をお話ししたいと思います。

本来は、自己点検・評価はアカウンタビリティよりも改善のために使われるべきものだろうと思います。これは、先ほど引用した中教審答申の前半部分に書かれていたこととともかかわっています。ところが、実際には、外部評価、第三者評価のための報告書作成が自己目的化している大学がかなりあるのではないかと思います。つまり、評価委員へのアカウンタビリティになっているわけです。そこでは、問題点の率直な指摘がなかなか行われにくいということがあり、したがって、改善も不十分にならざるをえないということがあります。

先ほど、木村機構長からお話がありましたように、機構の試行的評価の検証結果の報告書という分厚い冊子が出ていますが、その中では、アカウンタビリティにはあまり役立たなかったと回答している大学が多くなっています。学生とか社会に向けてのアカウンタビリティが低いのは、実際のアカウンタビリティが、評価委員へのアカウンタビリティにとどまっていたためではないかという気がいたします。

では、この二つのなかなか両立困難な目的を調停していくことは可能でしょうか。

まず、授業評価について考えてみたいのですが、大学評価の課題として、先ほど挙げましたフローインスティンは、二つの目的は両立は困難だけれども、この二つの効果的な関係を探求することが必要だ、決してそれは不可能な課題ではないと言っています。

その可能性として考えられる方法を、ここでは二つ挙げてみました。一つは、２種類の評価を併用する。これは多分、多くの先生がたがすでにおやりになっていることではないでしょうか。毎時間、自分のミニッツペーパーなり、それに近いものを使って評価し、改善に向けてそれを使う。そして、学期末には、学部だとか大学で決まった授業評価票を使う。そういう二つを併用する形です。もう一つは、改善そのものもアカウンタビリティの対象とするという

ことです。これは、私が前任校の群馬大学で経験した授業評価票がまさにそういう形のものでした。

具体的にいいますと、これは後期の授業評価だったのですが、まず、第１回は11月下旬、第２回は１月中旬にやります。つまり、第１回はアーリー・エバリュエーションに近いようなものとして使われるわけです。各教員は、自分の担当する授業科目の中から、こういう授業評価にいちばん適した授業を一つ選んで、第１回のアンケートを行います。事前に各教員にＡ４で１枚の「アンケート結果の報告書」の用紙が配布されていまして、そこに第１回の結果と、それに対して改善すべき項目とその方策を記入することになっています。非常に簡単なものです。

その後、第２回のアンケートを行い、その「アンケート結果の報告書」に、第１回の結果がどう改善されたか、あるいはされなかったのかということを記入します。そして、その両方のアンケート結果と「アンケート結果の報告書」を自己評価委員会に提出する。こういう形の授業評価が行われました。これは、一つの調停の可能性を示したものといえるのではないかと思います。

自己点検・評価の場合についても、今お話しした授業評価と同様の形での調停がありうるのではないかと思います。一つは、２種類の評価を併用すること、もう一つは、改善もアカウンタビリティの対象とするということでした。

例えば２種類の評価を併用するということでいえば、2004年度から実施されている国立大学法人評価では年度評価と最終評価がありますけれども、年度評価の中では、教育研究の状況については機構による評価を実施しないこととなっていまして、自由記述で提出することになっています。これはまさにミニッツペーパーのようなやり方で自由記述での年度評価をやり、その結果をふまえて改善・調整を行いながら、アカウンタビリティのための最終的な評価を受ける、そういうものとして読み取ることができるのではないかと考えます。

次に、もう一つの、経営のレベルと教育のレベルという問題についてお話ししたいと思います。

大学評価がどういうものとして位置づけられているかを見ますと、先ほども、マネジメントサイクルというお話が奈良さんから出てきましたけれど、ＰＤＣＡマネジメントサイクルというのが評価論としてのバックグラウンドになっています。Plan-Do-Check-Action、この中のCheckとして評価は位置づけられているということです。これについては、先ほどの中教審答申の中でも、「企画立案、実施、評価、反映といった教育研究活動の改善のための循環過程」という言葉で、まさにこのことが言い表されていました。国立大学法人化そのものが民間的発想のマネジメント手法を取り入れるということを、一つの目玉にしていました。

この目標評価システムがどういう学生観に立っているかということですが、私はそこに二つのメタファーを感じます。

一つは、消費者メタファーです。これはどういうものかといいますと、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）である。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及び契約書としてシラバスが機能する。そういう考え方です。この学生を消費者として見る見方というのは、すでに80年代の初めにリースマンが「学生消費者主義」として指摘していたことですけれども、90年代以降、日本にもそれが広がってきているということです。

もう一つは、製品メタファーという考え方です。これは、原材料として入学してきた学生は、大学教育によって加工され、付加価値をつけて社会に送り出される存在だ。その製品の品質保証、あるいは製品を作り出すための教育プログラムの品質保証が必要になる。そのために評価が行われるということです。具体的には、例えば経済学検定試験が最近試みられていますし、ＪＡＢＥＥの中ではこのことが明記されています。ここにあげた引用の中に、こういう考え方が見て取れると思います。

この二つのメタファーの有効性を考えてみたいのですけれども、少子化による大学の生き残り競争の激化だとか、国立大学の法人化などを背景として、大学経営に関心が高まってきていることは否めない。経営のレベルの議論としては、この二つのメタファーはよく分かるわけです。しかし、教育のレベルの議論には、どうも私自身はなじまないという気がしてしかたがありません。

それはなぜかといいますと、この二つのメタファーの学生観が、経営のレベルの議論をそのまま教育のレベルに持ち込んでしまったように思えるからです。つまり、消費者とか製品とかいうメタファーには、学生はできあいの教育を購入し、それによって加工される受動的な存在であるという、インプリケーションが含まれているように思うわけです。

それに対して大学教育の課題、つまり教育のレベルでの課題は何かといえば、それはリースマンも言っていたことですけれども、学生を能動的な創造者に変えていくことである。では、何を創造するのかといえば、対象世界との関係であったり、他者とのネットワークであったり、あるいは自分自身のアイデンティティや将来への見通しといったことを創造していく、そういう存在であるということです。

私は、経営のレベルとしては、先ほどの二つのメタファーはよく納得できますが、教育のレベルの中にその二つのメタファーをそのまま持ち込むのではなく、学生観としては区別する必要があるのではないか。つまり、教育のレベルで目指されるべき学生観というのは、自分を変えていくための教育をデザインし、そのために自ら努力することを厭わない存在、自分の教育に自ら責任を持つ存在という学生観に立つべきではないかと思います。

最後に、教育の相互性・創発性と目標評価システムということをお話ししたいのですが、今のような学生観に立った場合に、教育の相互的・創発的な性格が強くなってくる。学生が能動的な創造者として教育に参加すれば、教育のプロセスは相互的・創発的性格が強くなるということです。

経営レベルでは、目標評価システムが求められるとしても、それは相互性・創発性を妨げないようなものでなければいけない。そのための条件は何なのかと考えますと、目標・計画がある程度の抽象性を持ち、状況に応じて柔軟に変更可能であることが必要ではないかと思います。時々、授業評価の中で、「シラバスどおりに授業が行われましたか」というのがありますけれども、私は、あれはあまり適切な授業評価項目ではないのではないかと考えています。

私は、評価と改善の意味についても、今、申し上げた相互性・創発性の中で出てくるのではないかと思います。それはどういうことかといえば、事前に設計されていなかったものが教育のプロセスの中で相互的・創発的に生まれてくるからこそ、その内実をとらえるために、評価とそれを受けての改善が意味を持つというふうに考えられるのではないかということです。

では、以上で、私の話を終わらせていただきます。どうもありがとうございました。

第11回大学教育研究フォーラム

評価する側の論理、評価される側の論理

松 下 佳 代
（京都大学高等教育研究開発推進センター）

1

1．評価すること・されること

2

1.1 私の評価経験

- 評価する側の経験
  - 公的な評価機関での経験なし
  - 学内委員会のメンバーとしての自己点検・評価
  - 授業アンケートのデザイン・分析
  - 担当する科目の成績評価
- 評価される側の経験
  - 特色GPの審査
  - 自己点検・評価に対する外部評価・第三者評価
  - 学生による授業評価　　など

3

↓

- たいていの大学教員と同じ評価経験
  - 評価する経験と評価される経験の両方
  - 公的機関による評価では、評価される側

4

1.2 本発表の論点

- 一般の大学教員の一人として、評価する側の論理と評価される側の論理を交差させながら、大学評価の現在の課題について考える
- 論点1：
  改善とアカウンタビリティの葛藤と調停
- 論点2：
  経営のレベルと教育のレベルの区別

5

2．改善とアカウンタビリティ

6

2.1 評価の二つの目的

■ 第三者評価 （大学評価・学位授与機構：試行的評価 2000～2003年）

①大学等にフィードバックし、教育研究活動等の改善に役に立てる
→改善

②社会に公表することにより、公共的機関としての大学等の諸活動について、広く国民の理解と支持が得られるように支援・促進していく
→アカウンタビリティ

7

cf. 第三者評価 （機構：認証評価 2004年～）
①② ＋ ③大学の教育研究の質を保証する
→質保証

■ 自己点検・評価

■ 学生による授業評価

→どちらの目的にも、改善とアカウンタビリティが含まれる

8

2.2 相補的関係（理想的には･･･）

■ A. 評価→（自発的に）改善のアクション→質の向上→アカウンタビリティの遂行
･･･大学の望む形？

■ B. 評価→アカウンタビリティの遂行→（社会からの反応を受けて）改善のアクション→質の向上
･･･中教審答申

9

■ 中教審答申（「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について」2002.8.5）

大学の質の向上については、大学が自らの教育研究活動や、組織運営の在り方などについて、普段に自己点検・評価し、その結果に基づき更なる改善方策を探るなど、企画立案、実施、評価、反映といった教育研究活動の改善のための循環過程を自らのうちに構築していくことが当然必要であるが、これに加え第三者としての認証評価機関により、定期的に評価を受けて、その評価結果やこれに対する社会の反応を踏まえて大学が自らの改善につなげるという、言わば「社会」を意識したプロセスも、これらの教育研究の改善のための循環過程の一環として導入することが必要である。

10

2.3 両立の困難さ

■ 両立の困難さの指摘

□大学評価

e.g. フローインスティン（1995/2002）

"Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Charybdis"

品質評価のシステムが本来的な機能（品質の維持／向上）と付帯的な機能（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.136)

□他の教育評価

e.g. ギップス（1994/2001）

11

■ 図式的にまとめると･･･

	改善のための評価	アカウンタビリティのための評価
何がめざされるか?	問題の発見 を志向	成功の証明 を志向
評価の機能は？	形成的評価	総括的評価
結果は誰に返されるか？	教員（教員団）自身	ステイクホルダー、社会
評価データはどう表現されるか？	質的＞量的（具体性）	量的＞質的（客観性、簡潔性）

12

2.4 葛藤の例：学生による授業評価

■ 授業評価票型（統一形式／学期末／段階評定）

□アカウンタビリティには“効率的”

- 組織全体の説明に使いやすい
  →自己点検・評価報告書の資料
- 授業間の比較がしやすい
  →学生への情報公開、科目選択の資料

□改善には必ずしも有効でない

- 数値→改善のための具体的情報が得られない
  e.g. 理解度
- 学期末→評価主体が改善を享受できない

13

■ ミニッツペーパー型（教員作成／毎回／自由記述）

□改善が主目的

- 記述式→改善のための具体的情報が得られる
- 毎回→すぐに改善（補足・説明）可能
  ≠学生の要求をすべて受け入れるべき（受け入れられる）

□アカウンタビリティには“非効率的”

- 組織全体の説明には使いにくい
- 授業間の比較はしにくい

＊これらの中間型も多様に存在

統一形式……学期末……段階評定
｜　　｜　　｜
教員作成……毎回……自由記述

14

cf. 「学生による授業評価」の評価項目のタイプ

	授業評価票型	MP型
①毎回、変動するもの e.g. 理解度（質問、意見、感想）	×	○
②比較的安定しているもの e.g. 声の聞き取りやすさ、教室環境	△	○
③学期末に実施することに意味があるもの e.g. 出席率、成績評価の方法の適切性	○	△

15

2.5 葛藤の例：自己点検・評価

■ 本来

□改善 ＞ アカウンタビリティ（中教審答申）

■ 実際

□外部評価、第三者評価のための報告書作成が自己目的化 →評価委員への“アカウンタビリティ”

□問題点の率直な指摘は行われにくい
→改善不十分

cf. 試行的評価の検証結果：アカウンタビリティの方が低い

16

2.6 調停の可能性－授業評価の場合－

■ 大学評価の課題として

「必要なのは、改善とアカウンタビリティとの効果的な関係を探求することであろう。これは困難だが、決して不可能な課題ではない」(フローインスティン, 2002, p.13)

■ <1> 2種類の評価を併用する

□ミニッツペーパーと授業評価票の併用

■ <2> 改善もアカウンタビリティの対象とする

□授業評価を2回実施

□改善のアクションとその結果を、教員自身が分析・説明

17

■ <2>の事例（e.g. 群馬大・教育 2001年度後期）

①第1回は11月下旬、第2回は1月中旬に実施

②各教員は、自分の担当する授業科目の中から一つを選んで、第1回のアンケートをおこなう

③事前に各教員に配布されたA4判1枚の「アンケート結果の報告書」に、第1回の結果、および改善すべき項目とその方策を記入する

④第2回のアンケートをおこない、「アンケート結果の報告書」に結果がどう改善されたか（されなかったか）を記入する

⑤両方のアンケート結果と「アンケート結果の報告書」を自己評価委員会に提出する

18

2.7 調停の可能性
－自己点検・評価の場合－

＊授業評価と同様？

■ <1> 2種類の評価を併用する

e.g. 国立大学法人評価

･･･年度評価 と 最終評価

教育研究の状況については、大学評価・学位授与機構による評価を実施しない ／ 自由記述

■ <2> 改善もアカウンタビリティの対象とする

19

3. 経営のレベルと教育のレベル

20

3.1 大学評価の位置づけ

■ PDCAマネジメントサイクル

□Plan－Do－Check－Action

e.g.「企画立案、実施、評価、反映といった教育研究活動の改善のための循環過程」（中教審答申）

cf.「民間的発想」のマネジメント手法

（文科省「国立大学法人法の概要」）

21

3.2 学生についての二つのメタファー

■ この目標評価システムと親和的な学生観

■ <1>消費者メタファー

□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）

□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

cf. リースマン（1980/1986）:「学生消費者主義」

22

■ <2>製品メタファー

□原材料として入学してきた学生は、大学教育によって加工され、付加価値をつけて社会に送り出される

□その製品の品質保証 、あるいは製品を作り出すための教育プログラムの品質保証が必要になる

e.g. 経済学検定試験

e.g. JABEE（日本技術者教育認定機構）

「JABEEの主要な活動は，高等教育機関で行なわれている教育活動の品質が満足すべきレベルにあること，また，その教育成果が技術者として活動するために必要な最低限度の知識や能力(Minimum Requirement)の養成に成功していることを認定することである」（JABEEのWebサイトより）

23

3.3 二つのレベルの区別の必要性

■ 消費者メタファーや製品メタファーの有効性の範囲

□大学経営への関心の高まり

- 少子化による大学の生き残り競争の激化
- 国立大学の法人化　　など

□経営のレベルの議論としては妥当。しかし･･･

□教育のレベルの議論にはなじまない。なぜか？

24

■ 二つのメタファーの学生観

（経営のレベルの議論をそのまま教育のレベルにもちこんでしまうと･･･）

ロできあいの教育を購入し、それによって加工される受動的な存在

e.g. 学期末まで「物言わぬ学生」

⇕

■ 大学教育の課題 （教育のレベル）

ロ学生を能動的な創造者へと変えること cf. リースマン

ロ何を創造するのか？

- 対象世界との関係
- 他者とのネットワーク
- 自分自身のアイデンティティや将来への見通し　など

25

■ めざすべき学生観 （教育のレベル）

ロ自分を変えていくための教育をデザインし、そのために自ら努力することを厭わない存在

＝自らの教育に責任をもつ存在

26

3.4 教育の相互性・創発性と目標評価システム

■ 教育の相互的・創発的性格

ロ学生が能動的な創造者として教育に参加すれば、教育のプロセスは相互的・創発的性格が強くなる

■ 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

ロ目標・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

27

↓

■ 評価と改善の意味

･･･事前に設計されていなかったものが、教育のプロセスの中で、相互的・創発的に生まれてくるからこそ、その内実をとらえるために、評価とそれを受けての改善が意味をもつ

28

ロ文献

- ギップス, C. V.（2001）『新しい評価を求めて― テスト教育の終焉』（鈴木秀幸訳）論創社.（原著1994年）
- リースマン, D.（1986）『高等教育論― 学生消費者主義時代の大学』（喜多村・江原他訳）玉川大学出版部.（原著1980年）
- フローインスティン, A. I.（2002）『大学評価ハンドブック』（米澤・福留訳）玉川大学出版部.（原著1995年）

29