

問題提起Ⅲ

大山 泰 宏(京都大学高等教育教授システム開発センター助教授)

(大山) ありがとうございます。ご紹介にあずかりました高等教育センターの大山です。紹介していただきましたように、私は臨床心理士として心理カウンセラーをやっております。それが私のこれまでのトレーニングのバックグラウンドでもありますし、現在も私の活動の中の主要な領域です。

私は心理屋ですから、ときどき心理検査をすることがあります。例えば発達テストを子どもにして、悪い結果が出たとします。「あなたのお子さんの発達は遅れています。」と悪い結果だけを単に渡すだけではすまないのです。血圧を測って、「あなたの血圧は高いです。下げてください」と言うだけでは、意味がないのと同じことです。このように評価情報を示すときには、必ず「評価情報をもとにして、どうしたらいいか」ということを伝えたり考えたりする、コンサルテーションを同時に行っていかなければならないのです。私たちが心理テストをおこなうときに、必ずそのコンサルテーションを行います。

さらに、こん例もあります。子どもの成績がいまいち良くないとき、「成績が悪いから、おこづかいを減らします」と、ペナルティを与えれば、ますます子どもの成績は悪くなったりして、逆効果の場合もあります。パフォーマンスが悪いから、マイナスの環境を与えるということでは、事態が改善しないこともあるのです。これは先程の館先生のお話にもありましたように、評価が悪かったからこそ交付金を多くして励ます、というような改善の方法が有効な場合もあるわけです。

このように、私はどうしても職業柄、評価をおこなったあとに、それをどのように被評価者(評価をされた人)の活動の改善につなげていくのか、ということを大切に研究しています。これをやめろと言われたら、私の研究は成り立ちません。私の一貫したテーマは、どのように評価の結果を活動の改善につなげていくかということなのです。

評価を改善につなげる とは言うが...

- 授業評価を、どう利用するか?
 - 授業評価は信頼できるのか?
 - フィードバックの仕方がわからない
- 外部評価、第三者評価を、どう改善につなげるか?
 - 外部評価は適切なのか?
- 授業評価を改善に結びつけるためには
- 有効な新しい評価のあり方の提案

「評価を改善につなげろ」ということは、これまで口を酸っぱくして言われておりますので、先生方もよくお聞きになっていると思います。しかし、いざ評価を改善につなげようとしても、どのようにすればいいのか、実際にはずいぶん迷うことになると思います。このような迷いは、何も最近のことではありません。一昔前、小学校や中学校で、形成的評価がはやったことがあります。私はちょうどその時期に小学生だったのですが、毎日毎日、小テストを受けさせられていました。この、小テストブームの根底にある発想としては、学力の測定ポイントをできるだけ多くして、こまめに結果を得ることで、子どもが自分の理解度を知っ

3

たり到達目標にどれくらい近くなったのかということを知り、自己改善につなげていくということであったわけです。これは理屈としては、なるほどといえるもので、もちろん今でも通じることです。では、小テストが実際に役に立ったかという、今から思えば、あまり役に立ったとは思えません。テストを毎回やらされるばかりで、何点とれたということはわかったとしても、どこがわかっていてどこがわかっていないかということに関する先生からのこまめな指導がなかったので、言ってみれば「評価疲れ」してしまっただけのようになります。

授業評価に関してもそうです。授業評価をやるのは簡単です。重要かつ難しいのは、やった結果をどう利用するかということです。東海大学ならば、授業評価に関して非常に長い歴史があり、実際に授業評価を教育改善につなげて

いくという実績があります。しかし、授業評価がブームになって後にあわてて始めた大学ですと、授業評価をできるだけ多面的に見たいのか、非常にたくさんの項目を作ってしまう場合があります。これでは、データ解析が大変です。授業改善につなげるのであれば、できるだけ早く結果が出て、少なくとも次のセメスターの計画に反映されないといけないのですが、業者に頼んだり何かしているうちに、次のセメスターがもう終わってしまって、結局次年度までもちこしてしまったという話はよくあります。そうすると、結果が返ってきたとしても、自分の授業のどんなあり方に關する評価なのか記憶が薄れてしまっていて、何をどのように改善すればいいのか、わかりにくくなってしまいます。

授業評価で測られたデータは、信頼できるのかどうかという疑問もあります。心理学的な測定法から見ると、授業評価は、信頼性、妥当性という点において、かなりあいまいな部分があることを認めざるをえません。このことは、後に詳しくお話します。評価が適切なのかどうかという問題は、授業評価だけではなく、外部評価、第三者評価などによる組織としての教育評価にも同様に見られます。もっとも頻繁に出てくる議論は、「外部評価は適切なのか」、つまり正確に評価がなされているのかというものです。例えば、外部評価を、誰かに委託してやったとしても、評価結果が自分たちが思っているような評価と違っていたら、「私たちの事情を、あの人たちはよく理解してくれていないから、こんなのはずれな評価をするんだ」と、その評価の価値が貶められてしまうことは、よくあります。

そういう意味で、実際に出てきた評価をどう改善につなげるのかということが、改めて問い直されなければなりません。評価を改善につなげる大切さは周知のことですが、それがなかなかうまくいっていないのです。では、そこをどうするかということを、今日は力点を置いてお話しさせていただきたいと思います。すなわち、授業評価を改善に結びつけるためにはどうするのかということです。それから、特に組織評価に関して私たちセンターが考える評価理論と方法を、私たちのセンターの評価の実例を元にしながらお話しさせていただきます。

授業評価の用いられ方

■ アラームとして

- ※ 授業の悪い教員の検出
 - しかし、なかなか改善してくれない

■ カンフル剤として

- ※ 競争心を煽り、授業改善努力を誘発
 - しかし、数年で効果は消失

■ 淘汰の基準として

- ※ 給与・昇進等への人事査定へ反映
 - しかし、信頼性・妥当性に大きな疑問

授業評価はいろいろ行われているのですが、私はスライドに示すような使い方が類型としてあるだろうと考えてみました。

教育の力量が単一の次元ではかれるかどうかという根本的問題は、ひとまず置いておくとして、ある大学の教員集団の教育力量を分布に示すならば、おそらくベルカーブ（正規分布）を描くでしょう。だいたいどんな集団もそうなのですが、上位10%の先生は、授業に大変熱心です。しかしながら、下の10%には、かなり問題があるということが言われます。おもしろいことに、アメリカの研究者と話しましても、やはりこの数値が出てきます。

「どれくらいFDや授業改善に積極的か」という分布を考えてみても、同じようなベルカーブを描くでしょう。特に強くプッシュしなければ、動いてくれるのは上位10%の先生です。もう少し強く言えば、上位20%の先生がなんとか参加してくれます。大体20%の人が、いろいろな新しい動きをするのに参加してくれるのです。しかしながら、いちばん下の10%の人は何をやっても動かないのです。「深海魚問題」とFDではいわれているのですが、海の底で深く眠っていて、叩こうが蹴ろうがなかなか表に出てこない。こうした、消極的な先生たちをどう動かしていけばいいのかということが、しばしば議論されます。そして、そのための手段として、授業評価を使おうという考えがあります。本当にそれは、有効なのでしょう。まずは、授業評価の目的に関する議論を整理することで、考えてみましょう。

まず1つは、授業評価をアラームとして使うという考え方があります。これはどういうことかということ、授業評価をやることによって、あまりにもまずい教育をしている先生たちが検出できるということです。授業評価は信頼性、妥当性において、心理学の測定からいうとかなりあいまいなものであると申しましたが、精度がそれだけ悪いものであるとしても、よほど極端なものは、ちゃんと引っかかるわけです。そういう意味で、この人たちをあばき出すというところでアラームとして使われるのです。「ほら」ということで証拠を突きつけるわけです。

しかしながら、ここにやはり問題がありまして、こうやって授業の悪い先生を検出して、この先生たちに、「では、改善してください」と言って改善してくれるならいいのですが、やはり言ってもなかなか改善してくれないのがこの先生だったりするわけです。考えてみたら、言われてすぐに改善をするような先生というのは、普段からきつというんなフィードバック情報を受けながら授業改善をしているはずですから、少なくともこの10%に入るわけがないのです。そもそも、まったく改善する気がないのであれば、それをどうするかということが、難しくなるわけです。しかも、このような先生というのは、授業評価であばき出さなくても大体わかるわけです(笑)。

もう1つ、授業評価をカンフル剤として使用することもあると思います。これは、授業評価をすることによって、例えば安岡先生のお話にもありましたように、奥さんがそれこそ夫の査定と給料を心配して、授業に対して協力してくれるようなことがあるかもしれません。あるいは、そうでなくても、例えば総合評価の平均で、私が3.6で、溝上先生が3.8だったとしたら、やはり私はくやしいわけです。これは後で説明しますが、実はこの平均値自体は、統計学的にはあまり意味がないのですが、数字自体に意味がないとしても、その数値を何とか上げようと努力することによって、結果的には教育の力量が向上することにつながるかもしれません。カンフル剤としての役割というのは、皆が上をめざすように刺激を与えることです。また、上位の人には報奨を与えて、教員集団がみんながこちらを目指すように、プラスのインセンティブを与えようとするものです。

しかしながら、これは実際よくあることですが、授業評価をやるコストに比べて、出てきた数字が与えるインパクトが小さい場合は、授業評価を行うことがだんだん形骸化していくわけです。1年目だったら、「ああ、そうか、自分は4.2なんだ」と思うかもしれません。2年目に4.3ぐらいだったらちょっとうれしいかもしれません。しかし、3年目に4.2、次の年で4.1とか、4.3とかだったら、だんだんマンネリ化して飽きてきます。したがってのカンフル剤としての役割は、あまり長くは続かないのです。

そこで、最近、よく議論になっていますが、極端な言い方をすれば、淘汰の基準として使おうということです。つまり、給料、昇進等への人事査定に反映するのです。しかしながら、これを考える場合は、先程から何度か申しましたように、信頼性、妥当性ということがとても大きな問題になってくるのです。実は昨日、私どものセンターに、私どものセンターと同じような位置づけの、マサチューセッツ工科大学のセンターの研究者の方が来られて意見交換したのです。その先生は、授業評価に関する信頼性、妥当性を慎重に考えていかなければならないということを、やはりおっしゃっていました。

その事例として挙げていましたのは、次のようなことです。最近、アメリカでは能動的学習法とか、プロブレム・ベースド・ラーニング(problem-based learning)ということがひとつのブームで、教育のカリキュラムの中にだんだん入っていつています。これはどういうものかという、一方的に先生が講義をするのではなくて、学生たちで小グループを作って、いろいろなリソースにアクセスして、あるテーマに向けて自分たちのグループで工夫しながら学んでいくのです。先生は教えるのではなく、学生が自分たちでいろいろなことから学んでいくことを育てるのが目的なのです。すなわち、教育の目標は、学生が自主的に学ぶことを育てるということです。

その先生は心理学者の方なのですが、その方法を自分の授業に取り入れて非常に成功したそうです。しかしながら、学生からの授業評価はものすごく悪かったのです。学生のコメントもいろいろ書いてあるのですが、ノイマンという先生だったのですが、「ノイマンを降ろせ、ノイマンから学んだことは何もない。全部自分で調べて学んだんだ」と書いてあったというのです(笑)。要は、教育は成功していたわけなのですが、それをどのように評価するかとなると、学生の授業評価からだけでは、かなり難しい部分があるのです。

これに類する、私たちセンターの経験もあります。これは現時点では、私どもの経験から直観的に推測してるだけで実証しているわけではないのですが、例えば私どもがやっている授業で、学生が非常に活発で学びを深めた年と、そうでもなかったと思える年とで、授業評価の結果を比べてみました。そうすると、活発に学生が参加していた方の授業評価がやや低いのです。これが統計的な優位差があるかどうかはまだちょっと調べないといけないのですが、学生の授業評価だけでは教育の質を判断するには、かなり問題があるということは、少なくとも言えると思います。

それから、こういうこともあります。ある実験室の授業で、あまりにも教室の環境設備が悪かったので、授業評価をやると環境設備に対するクレームがたくさん出てきました。それで経費要求をして、施設設備を大幅に改善したそ

うなのです。授業評価の結果を改善に活かしたわけですから、先生たちは、授業評価の結果が上がるだろうと期待したわけです。ところが、ほとんど差がなく、むしろやや低いくらいになってしまい、先生たちはショックを受けたということが、ありました。

これはどういうことかといいますと、私たちは評価をするときに、評価の視点が細かくなっていくと、どうしても厳しい評価をするようになっていくのです。例えば、フルコース料理を食べたとします。「このコース料理はどうだったか」と漠然と聞かれ全体としての評価を求められると、「まあまあおいしかったよ」と言います。しかし、「このメインディッシュの肉の焼け具合はどうでしたか」と視点を小さくして聞いていくと、「もうちょっと固い方がいいかな」とかいうようにマイナス評価が出やすくなるのです。このように評価の結果は、測り方とか、どういうところに視点を誘目していくとか、学生が実際に評価者として育っているかどうかということによって、かなり違ってくる面があり、査定の基準としてそのまま用いるには、難しい面があると思われます。

授業評価の用いられるべき姿

■ 形成的な利用

- 毎回の授業で使用：行為との関連が明確であり授業改善に直結

■ 授業者のリフレクションの手段

- 学生の視点を知る
- 授業者の自己評価との突き合わせ

■ FDへの連結

- 相互授業参観 など

授業評価をどう用いるべきかということで、私たちセンターで考えているのは、とにかく形成的に用いていこうということです。形成的といいますのは、最初に言いましたが、その人が自分の活動を改善するために必要な情報として使っていくということです。私たちのセンターでは、評定項目を使って点数化する評価というのは、やっていません。ご存じの先生もいるかもしれませんが、「何でも帳」というツールを使い行っています。これは、毎回、授業のあとに、学生に記述形式の評価を書いてもらうものです。要するに、質的評価を、私たちの授業に関してしてもらうわけです。そして、さまざまな学生からの情報をもとに、私たち

は次の授業の組み立てに利用していています。

学生がひとつの授業をどう評価するかには、ばらつきがあります。ところが、このばらつきを見ていくことこそが、大切なのです。私が実際にやったある授業では、ある学生は非常に肯定的な評価でした。「さまざまな観点からの話が、全部がつながっているのがわかって、触発されておもしろかった」という評価をしてくれました。しかしながら、別の学生は、「全く切れ切れでわからない、先生のボルテージがずいぶん低かった」とありました。しかし、授業者としての私の主観では、そのときはものすごくボルテージが高くて、あれもこれもという感じで授業をやったわけです。しかし、この学生はまったく逆に見ていたわけですね。なぜそう見たのかを、考えていくことが、授業者にも学生にも大切なのです。これを点数にしまうと、消えてしまう情報がすごく多いわけです。

質的な情報ということを元にして、一番大切なのは、学生がいったいどんなふうに私の授業を見ているかということを知るために利用することです。すなわち、自分の授業を振り返るための手段として利用しているわけです。

形成的に使う場合、毎回の授業で使うことが大切です。大体、授業評価をやる場合は、最後に総括的なものを一回だけもってこることが多いと思います。年間あるいは半期の授業に関する総括的な評価をもってくるのですね。しかしながら、それだけでは、いったいそのような評価が出た原因は何なのかということがとても見えにくいわけです。ところが、自分で毎回、細かく授業評価をやっていくと、記憶にまだ新鮮に残っている授業の様子や感じと突き合わせて、自分で自分の授業を改善していくことができるのです。おそらく、これが評価の一番基本的な用い方であろうと思います。総括評価と形成的評価のどちらかだけということではなく、それぞれの特徴と目的があるわけです。授業評価に関しては、現在、あまりにも総括的な評価としての使い方だけがなされすぎているのです。したがって、形成的な使い方ということも、ここで一つ強調しておきたいわけです。

形成的に用いる場合大切なのは、授業者の自己評価と突き合わせることです。授業者というのは自分の授業を常にモニタリングしながらやっています。例えば自分がしゃべったことが学生には伝わりにくいなと思ったので、話をちょっと変えてみたりとか、詳しく説明したりと、状況を読みとり、それに基づいて授業のやり方を工夫しているのです。

すなわち、授業をやっていくということ自体の中に、すでに自己評価のプロセスがあるわけです。したがって、学生がしてきた評価を単に見るだけでなく、授業者が今日の自分の授業をどう評価するかという自己評価のプロセスと突き合わせることによって、はじめて自分の授業が立体的に見えてくるのです。あるいは、もっといえば、授業者が自分の授業を評価する目も育っていくわけです。こうすることで、今日の溝上先生の最初のお話にもありましたが、評価を行い次に改善の実践に結びつけるという順序ではなく、評価と授業改善がそもそも一体となったやり方も、もっと構想してもいいのではないかと考えております。

それから、FDへの連結ということですが、「授業評価の結果をフィードバックされたのですが、どうしたらいいのわからない」ということをよく聞きます。そのときに、支援組織みたいなものがあればいいのですが、なかなかそこまでいかない場合もあります。そのときには、例えば公開授業みたいなものをつなげてみるのも、一つの有効な方法であります。公開授業では、教室の後方で先生方が授業を見るわけです。そして、その授業では同時に、学生から授業評価もしてもらいます。そうすると、学生からの授業評価の結果と、後ろで見ていた先生方の意見の両方に基づいて、授業をどのように改善したらいいかということを、あとの検討会でディスカッションできます。しかもこれは見ていた先生たちにとっても絶好の研修の機会になるわけです。授業評価の結果を、このように活かしていくということも、もっと積極的に考えていくことができるのではないのでしょうか。実は、これがFDそのものでもあるのです。

目標固定型評価の限界

■ 目標固定型

- ※ 目標に照らし合わせ、位置を測定し修整
- ※ ネガティブ・フィードバック（逸脱を回収）

■ その限界

- ※ 目標の妥当性が、問われにくい
- ※ 測定の精度(信頼性・妥当性)が問題となる
→ 測定主義へ陥る素朴な実在主義

さて今度は、授業評価からさらに話を広げて、組織の評価、あるいは評価一般に関してお話させていただきます。ここでは、目標固定型評価の限界についてお話したいのです。

しばしば評価について議論されますのは、めざすべき目標や理想とすべき目標がないところに評価ができるのかということです。すなわち、評価というのはある目標と目的があって、それへの達成度を元に、現在の状態を評価するのであって、目標がそもそもない評価ができるかどうかということです。評価に際して、目標や目的と照らし合わせて評価するということは、これまであまりにも恣意的になされていた教育の営み

6

を意識化するための助けになるというメリットは、確かにものすごくあります。目標固定型の評価の場合は、目標に照らし合わせて自分の位置がどこにあるかということを何回も測定して、そこから逸脱しそうになったら逸脱しないように向きを変えていくわけです。このように差異が出てくることをできるだけ縮減していくように、逸脱を回収していくようなかたちで、目標に向かっていくことになります。

実は、この場合、いくつかの問題点があります。1つは、例えば目標に則さないものが出てきたときに、それが低く見積もられてしまうということです。いろいろな世界的な発見は、研究の当初の目標と違うところから、ふとした失敗から生まれたという話をしばしば聞きます。実は、逸脱するとか目標から外れるというところに宝がある場合があるわけです。あまりにも固定された目的へ向かうだけだと、それが見えなくなってしまうのです。ですから、この宝があるというようなところもしっかり見つけだされるような評価システムを組む必要があるのです。そのように考えるわけです。

それから、目標固定型にしてしまうと、目標の妥当性がなかなか問われにくくなるわけです。これは例を挙げればわかりやすいかと思います。豆の生産力を上げるために、人は、できるだけ大粒でたくさんの豆が成る品種のみを、育種淘汰して残していきました。そうではない生産力の低い雑草のような品種は、なくしていったわけです。そうすると何が起こったかというのを、先生方はご存じですか。しばらくは非常に生産力のある豆ばかりが残ったのですが、特定の病害虫に弱くて全滅したり、何でもないので突然ぱっと枯れ出したりしました。つまり何が起こったかという、遺伝子の多様性が失われてしまったわけです。すなわち、あまりにも特定の目的の下にこちらが淘汰してしまった結果、思わぬところからしっぺ返しが出てしまったわけです。この比喻が、はたして大学の評価を考えていくとき

に適切かどうかは議論があるかもしれませんが、人間がこれがいいと思って目標を立ててやることには、限界があるということを、少なくとも示すことができると思います。

評価は決して主観性を逃れられない

- 評価はある特定の観点からの記述にすぎない
- 観察者の主観のフレーム内にある
 - 評価の主観性を、積極的に活かし、活動改善に直結するような評価を
- メジャーとしての評価からプロンプターとしての評価へ

まうことは、逆に評価を悪しき測定主義に陥らせることとなり、評価の本質を見失ってしまうのです。したがって、逆に、その主観性とか、その人なりのものの見方を積極的に生かすような評価のあり方はないのだろうかということ、私たち高等教育センターでは組織評価に関して考えました。

実は、これは私どもの公開実験授業の経験から来ていることです。授業が終わったあとに授業検討会をやります。そのときに、それぞれの先生がいろいろな見方でやるわけです。すなわち、同じ一つの授業を見ていたとしても、見方がいろいろなわけです。同じ授業を、ある先生は高く評価しますが、別の先生は低く評価したりします。さらに、同じ授業でもどこに着目しているかも違うわけです。すなわち、一つの現象を見ていたとしても、いろいろな描き方があるわけです。2年前にここに来ていただいた稲垣忠彦先生がおっしゃっていたことですが、このような方法は黒澤明の映画に倣い「羅生門アプローチ」と呼ばれています。

私も臨床心理学のケース研究などで、一つの事象や事例に関して多様な見方を突き合わせることで共通理解を醸成していくということを通して、それぞれの視点が反省されたり、見方が広がったりすることが力量の向上につながるという体験をしています。この有効性を何とか評価に生かせないかと、私たちは考えたわけです。そこで、「メジャーとしての評価からプロンプターとしての評価」という標語を打ち出しました。評価といいますと、ものさしで測るようなメジャーとしての使い方が一般的だったのを、そうではなく、評価情報を得ることで、その人が元気になって先へ進もうという原動力になるような評価のシステムを考えたわけです。

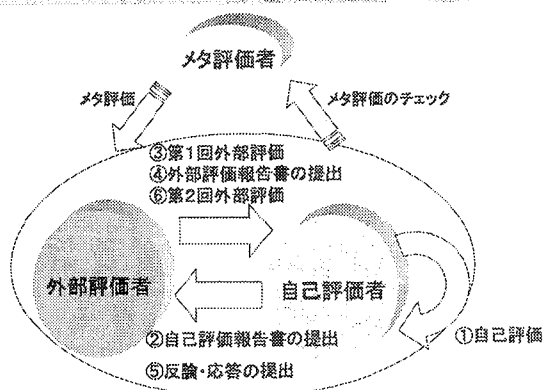
高等教育センターの評価(1999年)

- 評価を生成的に活かすための工夫
 - 評価のプロセス自体が持つ組織改善効果を重視
 - 外部評価と自己評価の緊密な連携
 - 自己評価能力も外部評価の対象とする
 - 2度にわたり、外部評価を自己評価者が評価、反論
 - 評価のズレを認知枠のリフレクションに活かす
 - メタ評価により、評価方法を評価し改善

こうしたことも考慮しながら、評価を考えていかなければいけないのです。評価は決して主観性を逃れられません。すなわち、評価には特定の文脈があるわけです。これが良いとか望ましいとか考える、評価する側の文脈があり、主観的な筋書きがあるわけです。このことが、これまでにもあまりにも問われなかったのです。

外部評価をやる場合、できるだけバイアスをなくすとか、客観的な評価をめざすということが、その評価の目的としていわれます。しかし、外部評価であっても、当然のことながら主観性は逃れることができません。客観性を高めようと、あまりにも躍起になってし

では、具体的にどういう評価をやったかといいますと、スライドで示すとおりです。私たちのセンターが創立5年目を迎えたときに、組織評価をやろうということで考えたやり方なのです。まずは、それまでいろんなところでやられてきた評価の報告書を調べました。すると、例えば自己評価だったら単なる業績の羅列であって日誌みたいなものと変わらないものもありました。あるいは、外部評価でしたら、いかにも談合的な文章であったりして、これでは評価の結果が実際に改善に生かせないという感じがいたしました。そこで、できるだけ実際に生かせるような評価をしようと考えました。



10

私たちの評価の基本的なデザインは、以下のとおりです。まず、私たちは自己評価をします。これは館先生のお話にもありましたように、自己評価というのはすべての基本です。この自己評価をして自分の活動を振り返ることで、自分たちの活動を意識化すること自体に、既に改善の効果があるわけです。

自己評価を行ったところで、今度は自己評価の報告書を外部評価者に提出します。外部評価者はそれを読んだあとに、第1回の外部評価を行うわけです。そのときのポイントとしては、「私たちはこのような自己評価をしました。だから、この自己評価の能力も含めて、私たちを評価してください」と伝えるのです。す

なわち、適切な自己評価をする力があるということは、それだけ自分たちを客観的に見て、活動の改善につなげていく力があるということでもあるわけです。ですから、自己評価の能力も含めて評価をしてもらうべきだと、考えたわけです。しかも、その外部評価の方には、「外部評価者は、私たちに評価されますよ」と言いました。すなわち、外部評価が私たちを評価するのなら、私たちも外部評価者を評価しますということです。このように、お互いの評価を行うのです。これは決して揚げ足取りをしあうことではなく、お互いが評価し合うことによって、それぞれの評価の目を高めていこうとするものです。そういうことで、第1回外部評価を行ってもらいます。この1回目の外部評価をもとに、外部評価者は、外部評価報告書提出します。そして、それに関して、ちょうど評価機構の評価での意見申立と同じような感じで、私たちは反論・応答を提出します。そして、今度は反論・応答を提出したのを見てもう一回評価してもらおうのです。このもう一回評価してもらったときに、外部評価者と自己評価者で、今回はコンフロンテーション (confrontation)、合同会議みたいなことをやりながら、評価を行うわけです。ふつうは、外部評価ではバイアス为了避免のために、自己評価者と外部評価者は評価の場面以外では、行動をともにせず接触もしないのですが、私たちは一緒に食事をしたり情報交換をしたりしました。要は、評価の作業を行うことを通して、できるだけ自己評価者と外部評価者がともに相手の観点を理解しつつ、複眼的に評価をおこなうということを中心に置いたわけです。

でも、それだけだと談合的になってしまうので、今度はメタ評価者というものを立てました。メタ評価者は何をするかというと、この評価が適切に行われているかどうかということ、評価のプロセスに従って評価していくわけです。しばしば評価というのは一回手続きを決めてやり出したなら、いくら不適切であっても途中で修正ができないことがあります。私たちの評価では、メタ評価者が評価のプロセスを常に見ておられます。そして評価のやり方を、こうした方がいいのではないか、こういうことに気が付いたらいいのではないかというサジェスションをして、評価のプロセス自体を評価改善しながら評価を進展させていきました。そして、評価の作業が終わったときには、メタ評価者は評価のプロセスを振り返って、評価の評価を行うのです。そして、評価の問題点と改善点を指摘し進言する役割があるのです。さらに今度は、いくら評価をしても評価は実効性が伴わないと何ともないわけですから、評価が実際に改善活動に生かされているかどうかということ、評価終了後に長期的に評価するのです。この3つの観点から評価するというのが、メタ評価者の役割です。

しかしながら、メタ評価者が自己評価者が外部評価者に対して権力的に上位にならないように、メタ評価者をチェックするという機能も含めるべきだと考えました。ただ、今回の場合は人員などの関係もありまして、外部評価者と自己評価者からそれぞれ1人、計2人をメタ評価者に立てるということで、メタ評価を行いました。この妥協的な配置から生じる難しい点もいろいろあるのですが、いずれにしろ、私たちは、できるだけ評価の作業自体を生成的に生かしていくような工夫をしたということです。

京都大学の大学評価へ向けて

大学情報収集・分析センター(仮称)の構想

- 情報の収集と分析
 - ※ 各部局に分散している資料のアーカイブ化
- 各部局の自律的・主体的な評価を支援
 - ※ 対話方式による、固有の指標設定の支援
 - ※ 根拠データの提供、データ収集の支援
- 評価結果を改善へ活かすための支援
 - ※ 評価リテラシーの啓発
 - ※ 第三者評価への対応を支援

11

ていくのを支援する組織です。その役割は、まず、情報の収集と分析です。まずは各部局に分散している、さまざまな情報や資料を集めていくのです。各部局が情報を収集整理するということだけでも、今までばらばらだったものを意識化するという、改善の作業につながっていくのです。そしてさらには、各部局が、自ら集めた情報をもとにして自律的・主体的に評価を行うことを、支援するわけです。先程2人の先生のお話にもありましたが、各部局によってだいぶ評価の指標が違うわけです。それを一律に上から点数化してするのではなく、それぞれの部局が議論しながら、独自の指標を設定していくのを支援するのです。

実は、そうやって自分たちで評価指標を設定していくという作業自体がFDなのです。教育の目標は何なのかとか、どうしたらいいのかということ議論することが、FDの一環でもあるのです。すなわち、評価があってそれを改善につなげるということではなく、評価を行う作業自体の中にいろいろな人たちの見方を縫い合わせてディスカッションして、もう一度いろいろなことを考えていくというFDの営みの根本があるわけです。それを一番大切に支援していきたいということです。

現在の大学の趨勢として、これから私たちは否応なしに、様々な評価や評価のシステムの中に巻き込まれていくでしょう。その際、「評価リテラシー」というものを強調していくことがものすごく大切だと思っています。評価というと、どうしても評定のイメージがつきまとっています。すなわち、5とか3とかがついている冷たい通知票のようなのを突きつけられるというようなイメージで、捉えられがちです。実は、評価というのは評定ではなく、改善のための情報の提供なのだとすることを、繰り返して言わなければいけないのです。そのように、評価結果をもらったとしても、その先それをどう活用していくかということが今はかなり抜けているので、それを積極的に支援していくということです。

さここでは、「啓発」という言葉を使っていますが、評価リテラシーに関する情報を発信していくということもします。そして、例えば評価機構から受けた評価結果を、それぞれの部局がどんなふうに解釈して、どんなふうに生かしていくかということも、対話しながら支援していくのです。そういう支援組織というかたちで、センターを考えています。

まとめと提言

- 評価体制の充実、支援体制の充実と併行させるべき
- 評価結果を適切に解釈し、自己改善のための情報として利用できるように、評価リテラシーの啓発を
- 評価をFDへ結びつけるだけでなく、評価自体がFDとなる方策の工夫を

12

では、これをさらに大きな組織での評価に結びつけると、どうなるでしょうか。現在国立大学では、独立行政法人化に向けて、中期目標・中期計画ということが大きなテーマとなっています。私は、それに関して京都大学でどんな評価システムを作っていくかというワーキンググループに参加しております。今日、ここで紹介させていただくのはあらかじめ了承を得てのことですが、大学情報収集・分析センターというものが、ワーキンググループで構想されています。このセンターは、評価を一律にのこなうためのものではなく、それぞれの組織、すなわち京都大学では各部局ということになります、それぞれの部局が自律的に評価を行っ

こういうことで、次のようにまとめたいと思います。すなわち、組織評価に際して強調すべきことは、まず支援体制の充実と評価リテラシーの啓発です。そして評価をFDに結びつけるだけではなく、評価自体がFDそのものになるような評価のあり方というのを工夫していきたいと思っています。こういうことで提言に代えさせていただきたいと思っています。ありがとうございました(拍手)。

(荒木) ありがとうございます。さて、司会として、どうしようかということですが、これが終わりますと休憩をはさんで総合討論に入ります。大山先生の講演が終わった直後にどうしても聞いておきたいというご質問がありましたらお受けします。ご討論に入った中でよろしければ、そちらに回していただいた方が助かるかと思います。よろしいですか。何かありますか。

それでは、休憩は10分ということで、一応、16時10分を目安に次の方に入りたいと思います。それでは、休憩に入ります。

討 議

(荒木) それでは、少し遅れましたが、フロアとの討議に入りたいと思います。

3人の先生方にお話をいただきました。3人の先生方はそれぞれ特色あるお話ですが、私自身の理解であえてまとめれば、評価のバックグラウンドというか、ベースにある空間、スペースの広がりそれぞれ3段階です。大学を要素として見るぐらいの大きな広がりがあるたぶん館先生のお話です。安岡先生のお話は個々の教官が存在する一つの大学をバックグラウンドのスペースとしたお話だろうと思います。大山先生の方は、むしろ一つの組織ないしは個人の自己改善に焦点を置いたお話になっていたのではないかと思います。そういう3段階のお話を元にして、討議を始めていきたいと思います。

先程は大山先生に対するご質問を積み残しましたので、その分も含めまして、どなたか口火を切っていただきましてありがとうございます、ご発言がありますでしょうか。どうぞ。

(千葉) 弘前大学の千葉です。大山先生のご発表を元にしまして、実際は館先生に質問していきたいと思います(笑)。

先程のスライドで拝見させていただきましたが、図がありました。評価の方法論といいますが、その中で自己評価はもちろんですが、さらにメタ評価者を設定するというようなご発表がありました。そのことにつきまして、外部評価者としてのご担当は館先生の方ですので、そのメタ評価者を設定してはいかかかということについての感想、ご意見を館先生にお尋ねしたいです。いかがでしょうか。

(荒木) よろしく願いいたします。

(館) 大山先生の40ページの表ですと、これは京都大学で実際にこのセンターで実施されたものです。メタ評価者という考えを使ったということだと思います。ご質問は、今の大学評価・学位授与機構の評価に対してメタ評価者という意味だと思います。

大学評価・学位授与機構の評価は、まず冒頭で説明したように、法令に基づく部分があります。それにもかかわらず、実際に具体的な内容というのは機構がやっていることです。簡単に機構とっておりますが、実際に実施しているのは30人からなる大学評価委員会です。ここの部分に、大学の先生を中心とした学識経験者が集まっているのです。その下に専門委員会が作られますが、この委員の大部分は学会や大学協会から推薦していただいた方から構成されます。そういう意味で外部といっていますが、この機関自体が大学共同利用機関等の位置づけということで、大学共同体的な運営をするという面を持っています。そういう意味での外部性があります。

この仕組みとして組み込まれているのは、大学評価・学位授与機構は、そういう意味で、大学共同利用機関的な組織として作られておりまして、運営委員会がついています。それは大学と違って、大学の中の方たちだけで運営されているのではない、外の方たちの方が多い運営委員会というものがあります。そのうえに、こちらの総長などが含まれた国大協の総長たちがたくさん入ったり、私大連の会長が入ったり、また経済界の代表のような方が入っている評議員会というのがあります。これが大きな方針などというものの上にいくわけです。そういう意味では、そもそも外